

المحاضرة الأولى

اللغة العربية في الجامعات الأردنية
المشكلات والحلول

الأستاذ الدكتور عادل جرار
قسم الكيمياء - الجامعة الأردنية

الثلاثاء 8 ربيع الأول 1423 هـ - 21 أيار 2002م

قد يوحي عنوان الحديث أنني سأبحث في وضع اللغة العربية في كليات الجامعة كلها، وهذا يُدخلنا في قضايا مثل طرق تدريس العربية واستحسانها والثناء عليها، أو انتقادها واقتراح وسائل إصلاحها، لذلك أبدأ فأقول إن هذا ليس من شأني هنا، فمجاله ظرف آخر. غير أنه لا بأس، وقد فتح هذا الباب الواسع، من أن أبدي ملاحظة عامة، متبعاً فيها نهج الذين يقيمون الصناعة أو أي نشاط بنتائجه. فأهل الصناعة يتخذون جودة المنتج أو ردايته دليلاً على مستوى العملية الصناعة وحظها من النجاح. وحين نرى كيف تجري اللغة العربية على ألسنة المتحدثين من خريجي الجامعة في المحافل العامة من سياسية واجتماعية وإذاعية ووعظية نرى عجباً، فهي، أي اللغة العربية، تتحر يومياً. وكما هي المواقف أو المناسبات التي كنت أعاني فيها آلاماً ممضة مما أسمع حتى صار بعض معارفي المدركين لما يجري يلتفتون نحوي متوقعين مني تعليقاً ما. ولكم الآن أن تستخلصوا على طريقة الصناعيين أو مراقبي عملهم مدى فشل الجامعات أو نجاحها في مسألة العربية.

وقبل مزيد من الاستطراد أحدد موضوع الحديث في وضع اللغة العربية في كليات العلوم النظرية منها والتطبيقية، وهل هي لغة التدريس هناك؟ هل استخدموها وهيووا لها الوسائل المؤدية للنجاح؟ هل لها وضع قانوني مُفعّل أو مُعطّل، ولماذا؟ هل هذا كله مما ينال اهتمام الجامعات بحيث تضع له خططاً للتطبيق الفوري أو المستقبلي؟ ما هي حجج الداعين لهذا "التعريب" كما اصطلح على تسميته، وبماذا يقابلهم المعارضون؟ هذه هي الأسئلة، فلنبحث في الإجابات.

إن المجموعة التي رسمت الخطوط الأولى لإنشاء كلية العلوم في الجامعة الأردنية وضعت لها خطة من بنودها أن تُدرّس العلوم باللغة العربية في السنتين الأولى والثانية على أن تستخدم اللغة الإنجليزية في ما يلي من السنوات، أي كان الأمر مناصفةً. وحيث إن طلاب الكليات التطبيقية التي ظهرت فيما بعد كانوا سيقضون في كلية العلوم فترة تحضيرية تصل أحياناً إلى سنتين، فإن بوسعنا النظر إلى تلك الخطة على أنها شاملة.

ومن الواضح أن الروح التي أملت هذا الترتيب كانت تعني ضمناً أنه ترتيب محدود بزمان يعمم بعده التدريس بالعربية في جميع مستويات الدراسة. وحيث إن نشوء الجامعات بعد ذلك من حكومية وخاصة احتذى ما جرى في الجامعة الأردنية، ونسج على منوالها بحكم النظر والتعليمات التي كانت تطلب هذا صراحة في نصوص واضحة، فإن ما يقال عن سير الأمور في الجامعة الأردنية يصدق على الجامعات كلها. كما أن أي تغيير نحو الأفضل أو نحو الأسوأ كان ينتقل إلى تلك الجامعات الأخرى. على هذا فإن وصف ما يجري في الجامعة الأردنية في أي شأن، وفي أي قضية، سيكون بمثابة وصف للحال في أي من الجامعات الأخرى، فهي الجامعة الأم كما يحلو للبعض أن يقول أحياناً.

لم تسر الدراسة في الجامعة الأردنية وفي غيرها حسب المخطط، وجرى التدريس بالإنجليزية في جميع مراحل الدراسة الجامعية ومع ذلك فإن جامعة واحدة، من سيل الجامعات الذي تدفق بعد ذلك، شذت عن القاعدة، تلك هي "جامعة آل البيت". فاسم هذه الجامعة، بما يحيطه من هالة دينية، أوقع في النفوس أن في استخدام اللغة الإنجليزية إثماً ينبغي التحوط من الوقوع فيه، فذكر أن اللغة العربية هي لغة تدريس العلوم من دون أي استثناءات أو قيود، وهذه الجامعة تنفذ ذلك بالفعل.

لكن بمرور الوقت جرت في الجامعة الأردنية محاولات ضعيفة لتصحيح المسار، كانت في غالبيتها فردية، ولم تكن برداء العمومية سوى في مرة واحدة اقترنت على نحو ما بالجهود التي بدأها، وأنجز من خلالها، مجمع اللغة العربية ترجمات لبعض الكتب التعليمية. وفي أواخر السبعينات تضافرت بعض الظروف لبروز شعور قوي نوعاً ما بخطر ما يجري في الجامعة الأردنية من استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس العلوم، فكوّنت لجنة دعيت باسم "لجنة الترجمة والتأليف والنشر" لتضع الأسس الضرورية لعملية التعريب. ووضع لهذه اللجنة نظام عمل من فقراته اختيار الكتب والمترجمين وتحديد مكافآتهم، وتولي عملية النشر على أن تضمن صفة الاستمرار للعملية بحيث تجعل تزويد الكتب عملية مستدامة، حتى لا تصاب عملية التعريب بالجمود. وقد كنت عضواً في

هذه اللجنة، لكنني منذ البداية لم أكن أشعر بالكثير من التفاؤل بسبب ضالة المخصصات المالية التي كان الحديث يجر إلى ذكرها، التي ما كانت لتساعد عمل اللجنة على البقاء والتوسع. وصحب هذه المحاولة وفي التيار العام الذي اشتمل عليها استخدام محدود لما توافر من كتب مترجمة في بعض مواد السنة الأولى في عدد من الجامعات، وهي تلك الكتب التي نشرها مجمع اللغة العربية. وقد كتب الكثير عن النجاح الذي رافق هذه العملية، لكن كانت التجربة لمعاناً وتوهجاً قصير العمر ما لبث أن خمد أو أُخمِدَ خلال وقت قصير.

نعود إلى اللجنة التي ذكرتها قبل قليل، وأذكر أنه مع تواضع البداية، بقيت الخطط التي لاحت لمستقبل عمل اللجنة مجرد آمال لأنها حبست في أدراج مكاتب الجامعة، ولم يكتب لأي منها أن ينعم بنور التطبيق.

أما المساعي الفردية فكانت مبادرات من نفر قليل من هيئة التدريس كنت أحدهم، يتسلحون بما كانوا يسمعون عن أن قانون الجامعة يفرض العربية لغة للتدريس إلا في استثناءات تستدعيها المصلحة. وكان ما يقومون به مما تضيق به الإدارة والأغلبية الخرساء، وتجاوبه مقاومة ظاهرة أو مستترة. فمما اتبع في المقاومة تشجيع مادة معينة ليشترك في تدريسها عدد من الأشخاص يفرض عندئذٍ التدريس بالإنجليزية بدعوى التوحيد في الكتاب والأسلوب مثلاً.

ومن البدهي أن الجهود الفردية مهما بلغت جديتها لن يكتب لها التوسع والانتشار لأنها بطبيعتها أكثر من الجهود المؤسسية تأثراً بالعوامل التي توهن مسيرة التعريب، مثل قلة توافر الكتب أو استخدامها طويلاً قبل أن تستبدل بها كتب جديدة، لأن عملية التجديد والتحديث ذات تكاليف لا يقدر عليها الفرد وإن رغب في التجديد.

فإذا نظرنا إلى مصير تلك المحاولات ذات الطابع الفردي أو المؤسسي يتبادر إلى الذهن أن معارضة التعريب قوية بين أعضاء هيئات التدريس. لكن الأمر ليس كذلك في حقيقته. وأسوق على ذلك دليلاً واضحاً في مغزاه. فمنذ عامين تقريباً طلب إلي أن أشارك في اليوم العلمي لكلية الآداب في ندوة حول التعريب. وتصور أصحاب الفكرة أن يتحدث متحاوران فأناصر أنا الفكرة

ويعارضها آخر، وطلب إلي أن اسمي من يقوم بدور المعارض، فرفضت محتجاً بأنني لن أجد من يتطوع لذلك الدور، وتركت للمنظمين أن يقوموا بالاختيار موجهاً لهم نحو بعض الأسماء. وصدق حدسي، فلم يقبل بذلك أحد ممن اتصلوا بهم، فكفوا عن المحاولة.

ما معنى هذا؟ معناه بكل بساطة أن كل فرد من الأغلبية بين أعضاء هيئات التدريس يشعر في قرارة نفسه بأن في استخدام اللغة الأجنبية ما يخلج، ولا تقبله بارتياح إلا نفوس قليلة هواها أجنبي في هذا الشأن وفي غيره. وهؤلاء أقلية مغتربة بما ترى من أن ما تهواه مُيسر بتخاذل الكثرة وتقاعسها عن القيام بمهمة مشرفة، تحتاج إلى تقديم الجهود وتذليل الصعاب والعقبات.

ويبدو أن مثل هذا الوضع يسود في جامعات عربية كثيرة، وكان كذلك لعقود طويلة سالفة. فمثل شكوانا تردّد على ألسنة المثقفين المصريين قبيل منتصف القرن الماضي، فكتب فيه الدكتور زكي مبارك في الثلث الأول من القرن العشرين وهاجم مدرسي الجامعة ودعاهم بالمتخلفين، واستعدى عليهم وزير المعارف الذي ألمح للأمر في بعض حديثه، فتسابق أساتذة الجامعة لتلبية رغباته. ونرى زكي مبارك يسجل هذا وينعى عليهم الفشل في المبادرة من ذات أنفسهم.

ما أشبه الليلة بالبارجة؟! ألسنا نقول اليوم إن قراراً سياسياً من سلطة أعلى كفيل بأن يضع التعريب في موضع الترحيب، وأن الصامتين بل والمعارضين سيتسابقون للاستجابة له، ولربما فعلوا ذلك والقرار في مرحلة الشائعة والظنون.

حال اللغة العربية الذي وصفناه من تسلط هوى الأقلية وتقاعس الكثرة الغالبة عن تصحيحه، وغياب القرار الملزم يجعلنا نتساءل عن سر انعدام الإرادة والمبادرة بين أرقى طبقة علماء وثقافة وفكرًا، أعني زمرة المعلمين في الجامعات، وليسوا وحدهم في ذلك، فذلك عام في مجموع الهيئات التدريسية. فنحن نخدع أنفسنا إن تصورنا أن يبادر فريق من أعضاء هيئة التدريس إلى

وضع خطة للتحويل إلى التدريس بالعربية في الكليات العلمية في الجامعة الأردنية أو أي جامعة شقيقة أخرى.

الأقرب من هذا في نظري أن تتساقط الثلوج في شهر آب، فالمناخ الأكاديمي الحق اللائق بالجامعات والذي تبرز فيه المبادرات معدوم في جامعاتنا التي تدار أي منها وكأنها ثكنة عسكرية، بينما الأساس في الأوساط الأكاديمية الحقة هو تجنب الحدود والقيود والعوائق التي تحد من حرية التفكير والبحث والتطوير بمبادرات وجهود الأفراد والجماعات. ذلك أن الجمود والإملاء وفرض الاتجاهات والأساليب وخنق روح المبادرة والابتكار، كل ذلك هو نقيض الجو الأكاديمي في جامعات من هم أكثر منا تقدماً وعلماً ومن نسعى لنقطف من علمهم وننتقف عليهم.

هذا الذي ذكرته عن أحوال الجامعات يبدو قائماً يبعث الأسى في النفوس. مع ذلك لا سبيل لدينا في تلمس الحل من الرجوع إلى الجامعات، فهي المرشح الأول الأقدر على التصحيح. فهي التي في وسعها أن تقوم بوضع الخطط للسير في عملية التعريب وتهيئة وسائله من كتب مترجمة أو مؤلفة ووسائل تعليمية مساعدة، كما أنها مؤهلة لوضع خطط الرصد والتقييم وقياس مردود العملية في أوساط الطلاب لأن فيها أقساماً متخصصة لذلك.

لو كانت لجنة الترجمة والتعريب والنشر التي أشرت إليها من بنات أفكار ذوي القرار والتأثير لكانت النواة الأولى لمثل ذلك. لكن هؤلاء (أي أصحاب القرار) أعاروها آذاناً صماء. وهذا كان دأب الجامعة كلما طرحت الفكرة في حوار أو مقال، حتى حين تسنم موقع القرار بعض ممن كانت لهم أصوات عالية تناصر التعريب بالقول والدعوة الناشطة، ثم خفتت تلك الأصوات.

واكتفت الإدارات المتعاقبة في هذا المجال بإجراء غير مهم، إذ طلبت أمراً بسيطاً من كل من يعد رسالة عن بحثه في إحدى الدوائر العلمية أو يلخص نتائج بحثه في مخطوطة يقدمها للنشر في إحدى المجلات التي تصدرها، وهذا الطلب هو أن يضمن المخطوط ملخصاً بالعربية هو ترجمة

للملخص الذي يوضع عادة في البداية. ومن الواضح أن هذا لا يقدم شيئاً يذكر لقضية التعريب، فهو إجراء شكلي غالباً ما يلجأ فيه صاحب المخطوط إلى شخص أقدر منه في الترجمة فيعده له. ولنا أن نقارن هذا بما كانت تطلبه بعض بلاد العالم الثالث من أبنائها الذين ترسلهم للحصول العلمي العالي في الغرب، وهو أن يترجم كل منهم كتاباً أو أكثر في موضوع تخصصه ليثاب على ذلك بالحصول على العمل.

كان من الواجب أن تقوم الجامعات بإنشاء مركز متخصص يرشد عملية التعريب باحتياجاتها. وربما كان الأفضل أن يكون هذا مركزاً يتبع كل الجامعات بدلاً من تعدد المراكز. وهذا المركز بالإضافة إلى مهمته الأولى يقوم أيضاً بعملية المتابعة والرصد ويقدم التوصيات الضرورية للتحسين والترسيخ. بل إن المهمة الأخيرة هذه قد تجتذب جهات عدة. ففي بعض الجامعات مراكز تشغل نفسها بدراسات متدنية القيمة تثير السخرية أحياناً، وتستجد في الدراسات التقييمية لعملية التعريب مبرراً أكثر قيمة لوجودها ولما يرصد لها من مخصصات.

ولا يغيب على البال أن مركزاً للترجمة والتأليف والنشر سيكون مكتفياً ذاتياً بمجرد ظهور نتاجه وتسويقه، فهو سيسترد معظم ما أنفق وقد يريح حين تخرج كتبه إلى الجامعات العربية في البلاد الشقيقة. وهناك بوادر توحى بأن ذلك التوقع في محله. وليس مثل هذا المركز بدعاً غريباً، فإن نظرة نلقيها على كثير من الجامعات المتميزة في العالم تبين أن إحدى مظاهر هذا التميز تتمثل في وجود مؤسسة للنشر. ونذكر مثلين لذلك وهما جامعة أوكسفورد وجامعة كيمبردج في بريطانيا، ففي كل منهما مؤسسة للنشر ومطبعة تحمل اسمها، وينظر إلى إصدارتهما باحترام خاص، ومحظوظ حقاً من ينشر له عمل هناك.

ووضع هذا المتطلب الأول في مجال التنفيذ الجاد هو بمثابة الأساس للبناء، ومن غيره لا يُتوقع النجاح. ذلك أنه لو سرحنا في الآمال وصار القرار الرسمي المطلوب واقعاً ما على الجامعات سوى الأخذ به، وتحول أعضاء هيئة التدريس من صمتهم وصاروا يصفقون ويهللون للقرار، فلم نفعل شيئاً. فقد

نحصل على كل ما مر ذكره، وتنبري الأصوات والأقلام تحاضر وتكتب وتعقد الندوات، وتكيل المديح كعادتها لهذا أو ذاك، وترسم ملامح المستقبل المشرق. كل هذا، مما اعتدناه في شؤون أخرى، لا يزيد على حركات في الهواء، إن لم توضع خطة واضحة المعالم بمراحل معينة للتطبيق والتقييم، وإن لم ينطلق العمل في محاور مختلفة وتظهر له نتائج ملموسة في الكتب والوسائل. ولنا موعظة في النظر إلى تجارب كثيرة سابقة مرت بها جامعات عربية أقدم، وانتهت إلى حالات من الجمود المنذر بالموت، أو هجرها أصحابها مرهقين من أعبائها، وارثت الحال إلى ما هو أسوأ. إن لم تُرَسَّ العمل على أساس قوي، فسنكون قد قدمنا هدية نفسية لمن يتربصون بالعملية وأعطيناهم حجة ليرفعوا أصواتهم بتعليق ساخر: ألم نقل لكم؟.

وفي هذا الصدد نذكر حالة الجامعات المصرية التي كانت تتجه للتعريب ثم تراجعت لأن التطبيق افتقر للزخم المطلوب في جوانب عدة أبرزها مسألة الكتب. ولأخذ مثلاً من تخصصي. فقد ترجم عدد من أساتذة الجامعات كتاباً كان ذا شأن في الستينات من القرن الماضي في موضوع الكيمياء العضوية لمؤلف اسمه بروستر Brewster . لكن لم تتبعه كتب أخرى ترجمة أو تأليفاً، وظل الكتاب متداولاً سنين طويلة بعد ذلك مع أنه كان قد هجر في موطنه الأصلي وأخذت مكانه كتب أكثر رقياً في المحتوى والأسلوب فصار ذلك الكتاب المترجم حاجزاً مانعاً للتقدم.

وتواجه جامعة آل البيت موقفاً كالذي ذكرته. فإن استفتيت الذين يمارسون التدريس بالعربية فستجد شكواهم منصبية في الدرجة الأولى حول الكتاب. فالمؤسسة الوحيدة التي تبنت التدريس بالعربية لم تفعل شيئاً لمجابهة هذا الموقف، فلا تجد عندها الحد الأدنى من الحوافز التي قد تشجع العاملين هناك على الأقل ليقوموا بالترجمة والتأليف. وقد وقع كل منهم على كتاب ورضي به لتسيير الأمور. ولم يوضع أي برنامج للتقييم أو لتدراك ما قد غفل عنه الجميع، وهو تقوية الطلاب في اللغة الإنجليزية مثلاً. وهذا جانب سأتناوله بعد قليل. ويبدو أن هيئة التدريس هناك دُفعت إلى معركة من غير أن تتزود بالسلاح.

أعود إلى الحال السائدة المتمثلة في استكانتنا للواقع المؤلم، أي استبعاد اللغة العربية، وأطرح بعض التساؤلات:

أولاً: تروج فكرة تقول إن التدريس باللغة الأجنبية يوثق ارتباطنا بتيار العلم العالمي، ومن شأن التدريس باللغة العربية أن يُفقدنا هذا الارتباط أو يوهنه. لكن أليس إطلاق مثل هذا الحكم مما لا يليق بالعلماء؟ هل درس أحد نتائج هذه الممارسة أو تلك ليحقق له أن يقول ذلك؟.

وفي المقابل فإن حجة الداعين للتدريس بالعربية قائمة على نحو ما من استيحاء نتائج الممارسة في الأمم التي تدرس بلغاتها القومية، فنحن المتخلفون علمياً وليسوا هم، بل إن بعضهم يعد من بلاد الصدارة في عالم العلم. وهذا ما تشهد به إحصاءات عديدة صدرت عن المنظمات العلمية والثقافية العالمية، من مثل أعداد الباحثين والعلماء بالنسبة إلى عدد السكان أو لكل مليون من السكان، أو عدد المقالات العلمية أو براءات الاختراع المسجلة، أو في حجم الإنفاق على البحث العلمي. ودون الخوض في التفاصيل الكثيرة أقول إن موقعنا في العالم العربي في كل هذه الأمور هو في الذيل. ولا بأس بمثال واحد هنا: نعرف أن كوبا ذات الخمسة عشر مليوناً من السكان تعاني ضائقة بسبب الحصار الاقتصادي الأمريكي، والموقف المعادي لها من الولايات المتحدة وحلفائها. لكن كوبا تتفق على الجوانب العلمية والبحثية حوالي 21% مما ينفق في العالم العربي بملايينه التي تقارب ثلاثمئة (تفوق سكان كوبا عشرين مرة) وبثرواته الهائلة.

ومن المنطقي أن احتلالنا لمثل هذا الموقع ليس راجعاً إلى مسألة اللغة وحدها، إلا أنها من غير شك من أهم العوامل، لأن استيعاب العلوم وفهمها والتميز فيها لا يتيسر إلا باستخدام اللغة الأم. وهذا متفق عليه بين الخبراء الذين أجروا دراسات تربوية حول لغة التعليم أيّاً كانت، في مراحل التعليم المختلفة.

ثانياً: احتج البعض بضرورة الدراسة باللغة الإنجليزية لتسهيل الانخراط في الدراسات العليا وللمشاركة في البحث العلمي، لأنه لا يختلف اثنان في أن اللغة الإنجليزية هي لغة العلم الأولى في هذا العصر.

وهناك في هذا الصدد أكثر من تساؤل:

١. هل كل من يلتحق بالكليات العلمية مقدر له أن يواصل طلب العلم بعد الدرجة الأولى. الواقع يقول إن الغالبية العظمى من خريجي الجامعات ينضمون إلى المجتمع بعد الدرجة الأولى ويمارسون مهناً ذات اتصال بالجمهور الأوسع وسيخاطبونه باللغة التي يألفها في المصنع أو المتجر أو المزرعة... أما الأقلية الضئيلة التي ستكون فرق التبحر في العلم والبحث، فهي غالباً مستغنية بقدراتها الذاتية عما يُدعى من إتقان اللغة الإنجليزية عن طريق دراسة العلوم بها، وأصر على أن هذا ادعاء وسأوضح ذلك.

وهذه الفئة إن احتاجت إلى تقوية محصولها في اللغة الأجنبية لديها من الوسائل والوقت ما يمكنها من استدراك أي قصور إن وجد، بل ستقوم الجامعة نفسها بذلك لهم ولغيرهم. ويقود ذلك إلى تساؤل لا بد منه:

هل من شأن التدريس بالإنجليزية (أو أي لغة أجنبية) الذي تجري عليه كليات العلوم النظرية والتطبيقية أن يُغني قدرات الطالب بتلك اللغة؟

أنا لا أتردد في جواب ذلك بالنفي، مستنداً إلى واقع اختبرته على مدى ما يقارب ثلاثة عقود مع مجموعة مختارة من الطلاب هم طلاب الدراسة العليا، وهم متميزون وإلا ما كانوا هناك أصلاً.

لم أجد من هذه المجموعات في كل تلك المدة من رقيت قدرته إلى حد كتابة أطروحته دون عونٍ كبير من المشرف، كما كانت غالبيتهم تعجز عن كتابة نص صالح للنشر في مجلة علمية، أو كتابة بضعة أسطر لا تتجاوز صفحة في مناقشة مسألة أثناء الامتحانات، أما مناقشة الأطروحة أمام لجنة الامتحان حيث تختبر مهارة الإلقاء باللغة الأجنبية فقد كانت مثاراً للتعليقات التي يشوبها التندر، وهؤلاء كانوا قد قضاوا ما يفوق خمس سنوات في الاستماع إلى محاضرات بالإنجليزية وقرأوا نصوصاً كثيرة بتلك اللغة.

وهناك شبه إجماع بين من لهم رأي في هذا الأمر ومفاده أن الدراسة باللغة الأجنبية أبعد من أن تنمي المهارات اللغوية. وكثيراً ما كان بعض الطلاب الذين يكلفون بإعداد بحث مكتبي يطلبون رأيي في ما كتبوا، فكنت أرى أنهم ينقلون حرفياً من المراجع التي يستشيرونها حتى أن من يقرأ ما كتبوه يشعر وكأن المؤلف الأصلي هو المتحدث. وكان المفترض كما علمهم مشرفهم أن يقرأوا كثيراً ويستوعبوا ما قرأوه ليكتبوا بعد ذلك من ذات أنفسهم وبعباراتهم هم.

وهنا أنتقل إلى التساؤل الرئيسي الثالث:

ثالثاً: هل من الصحيح أن من رضوا بوصمة التدريس باللغة الأجنبية يمارسون ذلك بالفعل؟

إن كنت في ريب من الجواب الذي توحيه لهجة التشكيك في السؤال، ما عليك سوى التجول في ممرات أحد الأقسام العلمية، فلن تعدم أصواتاً جهورية تصلك حتى لو كانت أبواب القاعات مغلقة.

وعندها لن تسمع لغة إنجليزية مثلاً، وإنما يصلك خليط من نتائج ضعف الطلاب في اللغة الإنجليزية، وهو ما أدركه المدرسون، فصارت الامتحانات الجامعية من النمط الذي يقوم فيه الطلاب باختيار الجواب دون الحاجة إلى أن يكتبوا شيئاً كاختيار بين True أو False أو T، F أو اختيار الجواب من ثلاثة احتمالات أو أربعة بإحاطته بدائرة مثلاً.

وأذكر أنني وضعت قبل بضعة أسابيع سؤالاً فحواه بالعربية أن كلاً من التفاعلات التالية مؤلف من خطوات يُستخدم في كل خطوة منها ما نتج في الخطوة السابقة لها، وطلبت من الطلاب أن يعرفوا الناتج النهائي في كل حالة. وفجأة اكتشفت أن معظم الطلاب نظروا في السؤال، وبدت عليهم إمارات البهتة، فهم لم يفهموا النص الإنجليزي البسيط هذا، واضطرت إلى شرحه بالعربية. وكثيرة هي الحالات المشابهة لهذه من لغة عامية تنتشر فيها بعض الألفاظ الأجنبية أشبه برطانة أدلاء السياحة. وقد لجأ المدرسون حتى لو كانوا

ممن يتقنون المحاضرة بالإنجليزية لهذه الطريقة ليبقوا شيئاً من الصلة مع الطلاب الذين لن يفهموا شيئاً يذكر إن التزموا باللغة الأجنبية بشكل كلي.

ثم نتساءل مرة أخرى إن كان المدرسون كلهم يتقنون اللغة الإنجليزية التي يصرون على استخدامها. من المسلم به أن إتقان اللغة الأجنبية تحدثاً أشدّ عسراً من إتقانها كتابةً. وأنا أدعي أن الكثيرين من مدرسي الجامعات لا يتقنون الكتابة باللغة الإنجليزية. فقد أُتيح لي أن أكون محكماً للنشرات التي تقدم للنشر في عدد من المجالات العلمية. وخلال ما لا يقل عن عقدين وجدت من هذه عدداً قليلاً مكتوباً بلغة جيدة، والغالبية كانت لغتها إما سيئة جداً لا رابط لها مع الإنجليزية سوى شكل الحروف، أو سيئة تصلح ببعض الجهد. ولنا أن نتصور طبيعة المحاضرة التي يلقيها بعض من أصحاب تلك المخطوطات.

هذا النمط من التعليم له ضحايا هم الطلاب. فالطلاب المتوسط قد ينتهي به الحال إلى تضيق لغته من غير أن يتعلم الإنجليزية، وهو بذلك كالغراب الذي حاول تقليد العصفور، لكنه هنا يقلد مرغماً لا مختاراً.

إننا لم نضعه في حالة نُعلّمه الإنجليزية، ورجونا أن يفهم ما يسمع وما يقرأ. ومع أن ما يسمعه خليط لا ينتمي لأي لغة إلا أنه ربما كان المصدر الوحيد لحصيلته العلمية إن أحسن الاستماع إلى مدرس ذي أداءٍ معقول. أما ما يقرأ، إن قرأ، فهو مادة الكتاب الذي يهزه ويصدمه حين يجد مشقة بالغة في شق طريقه خلال عباراته، فلا يزيد ما يرتسم في مخيلته عن صور غائمة قد ينمحي سريعاً، فلا أحسب أنه فعلاً يفهم ما يقرأ. فليس من المستغرب أن تستشري ظاهرة يهجر فيها معظم الطلاب الكتاب ويجرون وراء مجموعات الأسئلة السابقة في امتحانات المادة التي صارت الآن مما يسهل الحصول عليه. وصارت دراسة الطلاب تنحصر في حل ما يستطيعون من هذه الأسئلة، فالهم الأول هو اجتياز الامتحان، وتنتهي بانتهائه علاقة الطالب بتلك المادة.

لا ريب في أن المعرفة الجيدة باللغة الإنجليزية ضرورية في هذا العصر لأي فرد في المجال العلمي والتكنولوجي، لأن معظم الأدبيات العلمية في زماننا تنشر بهذه اللغة. فإذا كانت دراسة العلوم باللغة الإنجليزية لا تقوي تلك

المعرفة، فما السبيل لذلك؟ يجب أن يتلقى المتعلم تدريباً جيداً في تلك اللغة من حيث هي لغة. وإذا جرى التدريس بالعربية سيجد الجميع من الوقت ما يكفي لهذا الغرض، ذلك أن تنفيذ بنود الخطة الدراسية سيكون أكثر سرعة لأن المحاضرة والكتاب سيكونان باللغة الأم التي يفهمها الجميع بسهولة. وسيكون من السهل على الطالب أن يقرأ مادة الكتاب الذي رأينا أنه مهجور من قبل أعداد كبيرة من الطلاب. وسيزداد بروز هذه الظاهرة (أي هجر الكتاب) لأن معظم الكتب العلمية الإنجليزية في هذه الأيام تحاول أن تتفاضل فيما بينها في الأساليب والبراعة اللغوية بعد أن وُحِّدَت موضوعاتها مادةً ونسقاً إلى حد كبير. وصار بعض الكتب مما يعجز عن فهمه، أو فهم بعض فقراته بعض المدرسين، فما بالك بالطلاب.

خلاصة الأمر أن من مصلحتنا مدرسين وطلاباً على مسرح الجامعة، وشعوباً ومجتمعات على المدى الوطني والقومي، من مصلحتنا أن نَعْرِبَ التعليم العلمي العالي أي الجامعي، لكن يجب أن ندخل هذه المغامرة الشريفة مسلحين بالإمكانات، وأهمها الكتب. ولنَضَعَ الكتب المترجمة أو المؤلفة لا بد من ثروة من المصطلحات والتعابير والرموز العلمية الدقيقة. لكن يبدو لي أن الطريق الذي اختط في أمر المصطلحات وهو أعداد المعاجم من قبل مؤسسات عربية الانتشار، كان طريقاً لم يحالفه النجاح. وعلة ذلك ببطء هذه العملية وإفتقارها إلى الحزم في الاختيار. فمعظم ما أُعد من معاجم لا يزيد عن تجميع لكل ما هو مقترح، ويستغرق إعداد أي منها عقداً من السنين أو أكثر ثم يقبع على رفوف المكتبات لا يفيد منه أحد.

الأولى والأجدى هو أن نبادر إلى الترجمة والتأليف لنوفر الكتب لكي تسير العملية مستعينين في ذلك بالكثيرين من أهل الخبرة المتناثرين هنا وهناك لا يجمعهم جهد موحد، وهناك قدر لا يستهان به من المصطلحات التي برزت عبر التجارب العديدة التي صادفت نجاحاً محدوداً. ولنترك للاستخدام ترسيخ الصالح وهجر الضعيف من هذه المصطلحات. وهناك شواهد على فضل هذا المسار في انتشار بعض الكتب التي جاءت من محاولات فردية مع أنها لا تمتلك قوة الكتب التي تصدرها المؤسسات.

ولكي أختم هذا الحديث أقول:

نشهد ظاهرة في العصر الحاضر الذي يوسم بعصر المعلوماتية والعولمة، تدعى الانفصام الرقمي Digital divide حيث يتركز الفيض المعلوماتي بضروبه المختلفة بين القارة الأميركية الشمالية وأوروبا مع شيء من التركيز الفرعي المتجه إلى اليابان وإلى إسرائيل، أما باقي المناطق فتكاد تخلو من ذلك. وأداة ذلك هي بالدرجة الأولى اللغة الإنجليزية.

وهناك من قدّر أنه من بين لغات العالم التي تعد بالآلاف تختفي لغة كل أسبوعين. وقد لا تكون اللغة العربية من بين اللغات التي توشك على الانقراض لكن علينا أن ندرك شدة الإلحاح في تصحيح الأوضاع عندما نعلم أن من يتكلمون الفرنسية والألمانية وغيرها من اللغات الأوروبية ذات المكانة أصبحوا يشعرون بالتهديد المتمثل في إمكان طغيان اللغة الإنجليزية، وبدأوا بإنشاء ما يدعى التكتلات اللغوية. فتسعى فرنسا إلى إنشاء كتل وقائي يجمعها مع الأقطار الناطقة بالفرنسية، وكذلك تنشئ ألمانيا تكتلاً يجمعها مع النمسا وسويسرا، وكذلك تفعل الدول الإسكندنافية.

والخلاصة أن استمرار الغفلة التي تسود البلاد العربية عن إدراك هذا الخطر، هو من قبيل قتل النفس. فالمسألة بالنسبة للغة العربية لم تعد مسألة ضرورة استخدامها، وتطويرها وتطويرها إن لزم الأمر؛ لتحيط بالفيض المعلوماتي المعاصر بدافع من الاعتزاز بها والانتصار لها، بل قد يصل بنا الأمر إلى ضرورة التحرك للحفاظ على مجرد بقائها لغة ذات قيمة وتأثير في عالم اليوم.

المحاضرة الثانية

اللغة العربية في القضاء الأردني المشكلات والحلول

المحامي الأستاذ فاروق الكيلاني
رئيس محكمة التمييز ورئيس مجلس
القضاء الأعلى سابقاً

الثلاثاء 15 ربيع الأول 1423هـ - 28 أيار 2002م

مقدمة

إن الصلة بين القضاء واللغة العربية وثيقة فالأحكام القضائية يجب أن تكون مصاغة صياغة لغوية جيدة وأن تخلو من الأخطاء اللغوية، وتفسير الأحكام للنصوص القانونية يجب أن يكون تفسيراً لا يتعارض مع قواعد اللغة العربية⁰

إن الأخطاء في القرارات القضائية سواء من حيث الصياغة أو اللغة يؤدي إلى غموضها وإلى أن تحمل في ثناياها مخاطر اجتماعية وقانونية⁰ ذلك أن تطبيقها يكون انتقائياً منطوياً على التحكم⁰

إن الدور الاجتماعي للقضاء في مجال تأمينه للحقوق على اختلافها يتطلب أن تكون القرارات التي يصدرها في الدعاوي المختلفة (محكمة) و (منضبطة).

فعموم عبارات هذه القرارات واتساعها لتحمل أكثر من معنى يصرفها إلى غير المقصود منها ويؤدي إلى الإبهام والغموض⁰

والحقيقة أن دور اللغة في صياغة الأحكام القضائية دور هام⁰

فاللغة هي التي يتم بها التعبير عن الأفكار التي تتضمنها الأحكام فإذا كانت التعبيرات ركيكة والصياغة رديئة انعكس ذلك على هذه الأحكام فالأحكام التي تتم صياغتها بعبارات غامضة أو متناقضة أو لا يفهم منها شيء لا يمكن أن تحسم المنازعات بين خصوم ولا أن تحقق العدالة.

ثم إن الصياغة اللغوية الجيدة للأحكام هي الوسيلة التي من خلالها تتم مناقشة الجوانب المختلفة للتطبيقات القانونية التي بنيت عليها الأحكام وتحليلها ونقدها فتتفاعل الاجتهادات ويزدهر الفقه والقضاء.

والصياغة اللغوية الجيدة للأحكام هي التي تعطي كلمة القانون وتوجه العدالة على الوجه الذي يتفق مع مكانة القضاء وقديسيته.

والصياغة اللغوية الجيدة للأحكام هي التي تؤدي إلى احترام القضاء فاحترام القضاء وهيبته يستمدان من الثقة في أحكامه⁰

فإذا كانت أحكامه ليست محلاً للثقة انتفت الهيبة والاحترام.

وكان التجهيل والغموض في الأحكام القضائية يرتبط من الناحية التاريخية بإساءة استخدام السلطة لذلك لجأت التشريعات الحديثة إلى اشتراط تسبب الأحكام القضائية حتى تكون منضبطة ومحددة لا تنزلق إلى تعابير لها أكثر من معنى أو ليس لها أي معنى أو لها معنى مضطرب⁰

إن خاصية الوضوح والانضباط في القرارات القضائية وخاصة الجزائية تستهدف حماية الحقوق والحريات في مواجهة التحكم وإساءة استعمال السلطة. فالأحكام الغامضة تقود العدالة إلى (منطقة ضباب) وعندما يفتقد الناس العدالة يسيطر الظلم على المجتمع ويتراكم السخط ويصبح (التغيير) ضرورة ملحة لأن انتشار الظلم يشكل خطورة لا على القضاء وحده بل على مستقبل الدولة⁰

إن الصياغة اللغوية الجيدة للأحكام هي التي تدل على أن الفصل في الحقوق التي تقام الدعوى لطلبها موكول إلى أيدٍ مقتدرة تتوافر لديها المعرفة والخبرة والكفاءة لإجراء محاكمة منصفة فإذا صدرت الأحكام مفككة لا رابط بين عباراتها ولا صلة بين المقدمات والنتائج، ولا تسلسل في المنطق الذي تقوم عليه كان ذلك نذيراً بكارثة كبرى للعدالة⁰

إن العيوب اللغوية التي تشملها صياغة الأحكام يمكن تلخيصها فيما يأتي :-

- 1- عدم الدقة في التعبير.
- 2- تفسير النص بعكس المعنى المقصود⁰
- 3- الغموض والإبهام.
- 4- خلق قواعد جديدة غير واردة في النص.
- 5- إساءة اختيار التعابير للدلالة على المقصود من الحكم⁰
- 6- سوء الصياغة⁰
- 7- الأخطاء اللغوية⁰

ونتحدث عن كل من هذه العيوب في بحث مستقل⁰

المبحث الأول

عدم الدقة في التعبير

قد تصدر القرارات القضائية من دون دقه في التعبير فتكون الألفاظ المستخدمة غير دقيقة ولا تعبر عن مدلول القرار 0

وعدم دقة التعبير له صورتان :-

الأولى: إنعدام الكفاية اللفظية 0

الثانية: الإفراط اللفظي 0

ونبحث فيما يلي في كل من هاتين الصورتين.

الصورة الأولى: انعدام الكفاية اللفظية :-

يظهر انعدام الكفاية اللفظية عندما يكون القرار القضائي ناقصاً عن الحد اللازم لإدراك مدلوله سواء كان ذلك بإسقاط جملة أو عبارة تعتبر ضرورية كي يستقيم القرار أو لخلل في بناء الجملة والأمثلة على ذلك عديدة 0

1- القرار رقم 95 / 1484 :-

جاء في قرار محكمة التمييز حقوق رقم 95 / 1484، ص 2652، السنة الخامسة والأربعون (عن السبب الثالث أيضاً فإنه طعون موضوعية في الحكم البدائي ومجال إثارتها الدعوى الأصلية مما يجعل سبب الطعن غير وارد) 0
إن عبارة (عن السبب الثالث فإنه طعون موضوعية) هي جملة تتضمن انعدام الكفاية اللفظية 0

فقد اسقطت عبارة (يتكون من) بعد عبارة (فإنه طعون موضوعية في الحكم البدائي) إذ يجب أن تكون العبارة بالشكل التالي (وعن السبب الثالث فإنه يتكون من طعون موضوعية في الحكم البدائي) 0

كما أن عبارة (ومجال إثارتها الدعوى الأصلية) غير كافية للتعبير عن المعنى المطلوب إذ تم إسقاط عبارة (يجب أن يكون في) بحيث تصبح العبارة بالشكل التالي :- (ومجال إثارتها يجب أن يكون في الدعوى الأصلية).

2- القرار رقم 96 / 78 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 96 / 78 المنشور على الصفحة 3725 من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي (إن الأكثرية والأقلية في الأحكام لا تكون بجمع أصوات القضاة في المحكمتين محكمة التمييز والمحكمة المنقوض حكمها إنما الأغلبية المعتبرة هي أغلبية محكمة التمييز باعتبارها المحكمة الأعلى وقرارها هو القرار المعتبر قانوناً) 0

إن عبارة (الأغلبية المعتبرة هي أغلبية محكمة التمييز) غير صحيحة لا لغة ولا قانوناً فمن حيث اللغة فإن الأغلبية تكون (للأعضاء) وليس للمحكمة فالجملة ينقصها عبارة (أصوات أعضاء) بحيث تصبح كما يلي :- (الأغلبية المعتبرة هي أغلبية أصوات أعضاء محكمة التمييز) 0

والمادة 203 من قانون أصول المحاكمات المدنية أوضحت أن الأغلبية تكون (للآراء) 0

فقد نصت على ما يلي (تصدر محكمة التمييز قراراتها بإجماع الآراء أو بأكثريتها) 0

ذلك أن المحكمة تتميز عن الأعضاء الذين يشكلونها. المحكمة هيئة دائمة مهما تغير الأعضاء فيها وأعضاء المحكمة ليسوا هم المحكمة وهم يتغيرون بينما تبقى المحكمة ثابتة 0

والأغلبية في الأصوات تكون للأشخاص أي للقضاة وليس للمحكمة أي للجماد.

3- القرار رقم 99/2233 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/2233، المنشور على الصفحة 493 السنة الثامنة والأربعون من مجلة نقابة المحامين ما يلي (وحيث أن محكمة الاستئناف لم تقم بوزن وترجيح بينات طرفي الدعوى وقضت بتأييد الحكم الصلحي على سند أن الاختصاص المكاني للشركات يكون للمحكمة التي يقع مركز أداره الشركة ضمن اختصاصها)0

وهذا القرار ينطوي على عدم كفاية لفظية إذ أن الاختصاص المكاني في القانون لا يكون (للشركات) فالشركات ليس لها اختصاص مكاني وإنما يكون هذا الاختصاص في الدعوى المتعلقة بالشركات للمحكمة التي يقع في دائرتها مركز إدارة الشركة وصياغة القرار جاءت مختلفة المعنى إذ اعتبر هذا القرار أن الاختصاص (للشركات) وليس (للمحكمة).

4- القرار رقم 96/174 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 96/174 الصفحة 3846 من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي:- (وحيث إنه لما كان الثابت أن الركن الثابت من هذه المادة تحت بند ج غير متوفر في هذه القضية) 0 إن عبارة (لما كان الثابت أن الركن الثابت) الواردة في هذا القرار هي عبارة مضطربة لوجود نقص في بيناتها اذ يجب أن تكون بالشكل التالي (وحيث إنه لما كان الثابت من البيانات المقدمة في الدعوى..) فالثبوت يتم من البيانات التي تقدم في الدعوى وهي عبارة أسقطت من القرار.

كما أن عبارة (الركن الثابت من هذه المادة غير متوفر في هذه القضية) هي عبارة غير مستوية المعنى ومتناقضة فإذا كان هذا الركن ثابتاً فإنه يكون متوافراً فإذا لم يكن متوافراً فإنه لا يكون ثابتاً0

فالقول بأنه ثابت ثم القول بأنه غير متوافر فيه تناقض واضح0

فضلاً عن الركاقة في عبارة (لما كان الثابت أن الركن الثابت) إذ أنها تتطوي على استعمال كلمات مضطربة فكلمة الثابت الأولى ناقصة وكلمة الثابت الثانية زائدة لأن مواد القانون لا تكون إلا ثابتة 0

5- القرار رقم 99 / 291 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99 / 291، المنشور على الصفحة 1005، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي:- (وفي ذلك وعن السببين الأول والثاني من أسباب التمييز ومن تدقيق هذين السببين أنه كلام مرسل عام لا يستند إلى طعن محدد مما يقتضي الالتفات عنهما) 0 وهذه الصياغة ضعيفة لغوياً فلا يصح القول عن هذين السببين أنه كلام مرسل عام فالعبارة أسقط منها عدة كلمات كان يجب إضافتها بعد عبارة (ومن تدقيق هذين السببين) وهي (يتبين أنهما يتضمنان كلاماً مرسلأ عاماً). فجاءت عبارات القرار القضائي ناقصة لا تؤدي المعنى المطلوب.

الثانية: الإفراط اللفظي:-

يقصد بالإفراط اللفظي وجود عبارات وألفاظ في الحكم لا نفع من استخدامها كما يتضمن الإفراط اللفظي التكرار والاستطراد 0 إن العبارات المكررة في القرار القضائي قد تكون تزيدياً لا تأثير له على سلامة الحكم طالما أنه غير مؤثر في منطقته أو في النتيجة التي انتهى إليها ولكنه يخل بقوته ومثانة ألفاظه وفي سبك عباراته والأمثلة على ذلك عديدة منها:-

1-القرار رقم 95 / 217

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 95 / 217، المنشور على الصفحة 3861، من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي:- (وحيث أن محكمة الجنايات الكبرى قد انتهت إلى هذه النتيجة بعد أن ناقشت البيئة

المقدمة مناقشة سليمة واستخلصت منها هذه الواقعة استخلاصاً سائغاً ومقبولاً يؤدي الي هذه النتيجة)0

إن عبارة (انتهت إلى هذه النتيجة) هي تكرار لعبارة (تؤدي إلى هذه النتيجة) وهذا التكرار تم في عبارة واحدة وردت في القرار مما يجعل العبارة الثانية زائدة تنطوي على إفراط لفظي.

2- القرار رقم 96/544:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 96/544، المنشور على الصفحة 3935، من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي (وبما أن محكمة الاستئناف قد أغفلت البحث في هذا الأمر رغم أن المميز قد ذكر في أسباب استئنائه أن عين المصاب كانت مصابة من السابق فإنها تكون قد اغفلت واقعة مادية ذات أثر في القضية يتوقف على الفصل فيها أمر البت فيما إذا كانت العاهة الدائمة التي أصيب بها المشتكى قد نشأت عن الإصابة السابقة أم أنها نشأت من الإصابتين معاً وبما أن محكمة الاستئناف قد أغفلت البحث في نتيجة الإصابة السابقة فتكون قد فصلت في القضية خلافاً لأحكام القانون)0

ونلاحظ التكرار الوارد في هذا القرار في عبارة (وبما أن محكمة الاستئناف قد أغفلت البحث في نتيجة الإصابة السابقة) التي هي تكرار لعبارة (وبما أن محكمة الاستئناف قد أغفلت البحث في هذا الأمر)0

فالبحث في النتيجة هو نفسه البحث في هذا الأمر وهو(الإصابة السابقة).

إن تكرار هذه العبارة الواحدة أكثر من مرة التي تؤدي نفس المعنى يؤدي إلى الاضطراب وإلى الإخلال بهيبة القرار القضائي0

3- القرار رقم 96 /1485

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 96 /1485، المنشور على صفحة 7273، من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي (وبما أنه

ليس في هذه المادة ما يتضمن ن ما يفيد أن المشرع قصد تطبيق أحكام القانون الجديد على الشركات التي كانت قائمة قبل صدوره بأثر رجعي)0

فهذه الفقرة تبين وجود تكرار لفظي ليس له مبرر فعبارة (ما يفيد) وعبارة (ما يتضمن) هما بمعنى واحد فتكرار العبارتين في نفس الجملة وهما تحملان نفس المعنى ليس له جدوى.

4-القرار رقم 813 /99:-

جاء في قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز رقم 813 /99، الصفحة 292، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي(بما أن لائحة التمييز قد وصلت إلى محكمة استئناف معان بتاريخ 14 / 4 /99، أي بعد إنتهاء مهلة الثلاثين يوماً من تاريخ صدور الحكم وجاهياً فيكون التمييز واجب الرد شكلاً لوروده بعد المدة القانونية إذ لا عبرة إلا لتاريخ وصول الطعن إما إلى محكمة الاستئناف أو محكمة التمييز والقول بعكس ذلك يؤدي إلى السماح بإرباك المحاكم وإرباك الخصوم في معرفة ما إذا كان قد قدم طعن في القرار الصادر لصالحه أم لا مما قد يترتب عليه ضرر اقله إشغال المحاكم بأمور من اختصاص محاكم أخرى مما يعني تأخيراً في وصول القضايا إلى مرجعها النهائي وإرباك الخصوم وفي ذلك تأخير لا مبرر له الأمر الذي يعتبر إخلالاً بأمر جوهري يترتب عليه ضرر للخصم وتأخير للعدالة بالمعنى الوارد في المادة 24 من قانون الأصول المدنية)0

إن التكرار للعبارة الواحدة في هذا القرار تم مرات عديدة.

فعبارة (مما يعني تأخيراً في وصول القضايا إلى مرجعها النهائي) تكررت بعبارة (وفي ذلك تأخير لا مبرر له) التي تحمل نفس المعنى.

كما أن عبارة (وإرباك الخصوم) تكررت مرة أخرى بالجملة التالية (مما يعني تأخيراً في وصول القضايا إلى مرجعها النهائي وإرباك الخصوم).

5- القرار رقم 99/99 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/99، المنشور على صفحة 2494، من مجلة نقابة المحامين لسنة 99 ما يلي: (وعن الأسباب الثالث والخامس والسادس والسابع نجد أن الأفعال التي قام بها المميز لم يرق بها وهو في حالة دفاع عن النفس فلم يرد في كافة البيانات أن الضرورة ألجأته إلى ما قام به، لدفع خطر جسيم كان محدقاً به أو بأحد من أهله، وهذا ثابت من مجمل الوقائع التي توصلت إليها محكمة الموضوع، حيث لم يرد في كافة البيانات أن ما قام به المميز من أفعال ألجأته إليه الضرورة إلى أن يدفع به في الحال عن نفسه، أو غيره أو عن ملكه أو ملك غيره خطراً جسيماً محدقاً لم يتسبب هو فيه 0

كما أنه لم يقدم على طعن المجنى عليه وهو بصورة غضب شديد الخطورة أتاه المجني عليه).

وفي هذه القرار نجد عبارات مكررة بنفس المعنى.

فعبارة (فلم يرد في كافة البيانات أن الضرورة ألجأته إلى ما قام به لدفع خطر جسيم كان محدقاً أو بأحد من أهله) 0

هي تكرار للعبارة التالية (حيث لم يرد في كافة البيانات أن ما قام به المميز من أفعال ألجأته إليه الضرورة إلى أن يدفع به في الحال عن نفسه، أو غيره أو عن ملكه أو ملك غيره، خطراً جسيماً محدقاً لم يتسبب هو فيه).

فالعبارة تكررت مرتين وهو تكرار لا ضرورة له.

6- القرار رقم 99/2911 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/2911، المنشور على الصفحة 626، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي: (وعن التمييز وحيث إن الفقرة الثالثة من المادة الخامسة من قانون الاجراء رقم 31 لسنة 52، جعلت أحكام محكمة الاستئناف الصادرة في قرارات رئيس الإجراء المنصوص عليها في الفقرة الأولى نفس المادة ومن ضمنها قرار رئيس الإجراء موضوع الطعن جعلتها أحكاماً نهائية فان مؤدي ذلك أن هذه الأحكام غير قابلة للطعن لدى محكمة التمييز 0

إن عبارة (وعن التمييز) لا تؤدي المعنى المقصود وهو الاجابة على أسباب الطعن التمييز لأن عبارة (التمييز) تطلق على المحكمة وليس على

(أسباب الطعن) والصواب أن يقال (وعن أسباب الطعن بالتمييز) كما وردت عبارة مكررة مرتين بنفس المعنى وهي (جعلت أحكام محكمة الإستئناف) ثم وردت عبارة (جعلتها) أحكاماً نهائية⁰

7-القرار رقم 815 /99:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 815 /99، الصفحة 1060، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي:-

(إنه وإن كان لمحكمة الموضوع أن تستند إلى أقوال متهم ضد آخر إذا وجدت قرينة أخرى تؤيدها وفقاً لما تقضي به المادة 148 /2 من قانون أصول المحاكمات الجزائية وحيث إن هذا النص يجيز الاعتماد على أقوال متهم ضد آخر إذا وجدت قرينة أخرى تؤيدها وحيث إن محكمة أمن الدولة بنت قناعها على قرائن تؤيد هذه الأقوال إلا أنها بنت قناعتها أيضاً من خلال بيانات أخرى توصلت لها من خلال البيانات الأخرى)⁰

وفي هذا القرار تكرار في العبارات واضطراب في المعنى التكرار في هذا القرار ورد في موضعين الأول في عبارة (إذا وجدت قرينة أخرى تؤيدها) إذ تكررت هذه العبارة مرتين دون أي داع⁰

والثانية في عبارة (إنها بنت قناعتها أيضاً من خلال بيانات أخرى توصلت إليها من خلال البيانات الأخرى) والاضطراب في عبارة (فالبيانات الأخرى) توصلت لها المحكمة من (البيانات الأخرى).

فالبيانات التي تقدم في الدعوى تؤدي إلى نتيجة معينة قد تكون الإدانة أو البراءة ولكن (البيانات) لا تؤدي إلى (بيانات)⁰ وهذا الاضطراب يشكل قصوراً في عرض الوقائع وقصوراً في تعيين الدليل ومصدره⁰

8-القرار رقم 1002 /99:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 1002 /99، المنشور على الصفحة 1047، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي

(إن المشرع وفي المادة 294، من قانون العقوبات وفق ما عدلت تدخل لحماية الأسرة والمجتمع، فجرم حالة من يواقع أنثى غير زوجته وكانت قد أكملت الخامسة عشرة من عمرها ولو تمت الواقعة برضى المجني عليها التي تمت موافقتها).

والتكرار في هذا القرار واضح من إستعمال عبارة (ولو تمت الواقعة) وعبرة (التي تمت موافقتها) (فالمواقعة) تكررت في هذه العبارة مرتين دون أية ضرورة⁰

9-القرار رقم 274 / 2000

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 274 / 2000، المنشور على الصفحة 4112، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي: (وعليه وبالبناء على ماتقدم) هذه العبارة تتطوي على تكرار فكلمة (وعليه) تعني نتيجة لماتقدم فإضافة عبارة (وبالبناء على ماتقدم) أي هذه الكلمة تعني التكرار الذي بالمعنى.

10-القرار رقم 679 / 96

جاء في محكمة التمييز رقم 679 / 96، المنشور على الصفحة 396 من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي: (وكان استخلاصها لهذه الوقائع سائغاً مقبولاً تؤدي إليه هذه الأدلة والبيئة. إن البيئة هي الأدلة في القانون فلفظ البيئة يطلب على الأدلة كما هو واضح من المادة 2 من قانون البيئات التي عرفت البيئة بالأدلة المسماه فيها.

ولذلك فإن ماجاء بالقرار من أن (الأدلة والبيئة) هو تكرار ليس له ضرورة.

المبحث الثاني

تفسير النص القانوني تفسيراً خاطئاً

إن عبارة النص إذا كانت واضحة فلا يجوز العدول عن المعنى الظاهر للنص، وإذا كان من مهمة المحكمة أن تبحث في تفسير النص وفي الحكمة من وضعه، إلا أن ذلك لا يعني الخروج عن العبارات الواضحة.

والتفسير الحر في النص يتم باستخراج المعنى الظاهر من اللفظ وهذا التفسير يعتبر تفسيراً شكلياً لأنه يأخذ الألفاظ ذاتها بعيدة عن أية عناصر أخرى خارجة عن اللفظ كالهدف من وضع النص⁰

ولكن إذا كان النص لا يكتنفه أي غموض ولا يحتمل سوى معنى واحد يجب على القاضي تطبيقاً مباشرة لأنه لا يحتمل تفسيراً وفيما يلي تبين كيف كان يتم تفسير النصوص القانونية الواضحة⁰

أولاً: تفسير النص حسب دلالة الفاظة:-

إذا كان النص غير واضح الدلالة يتم تفسيره وفقاً لمعناه اللغوي فيستخلص القاضي معنى النص من دلالة الفاظة أي من عباراته والكلمات التي يتكون منها.

ولكن القرارات القضائية الصادرة عن محكمة التمييز كانت تفسر النص لا حسب دلالة ألفاظه ولا حتى من معنى العبارات الحرفي، إنما تفسره تفسيراً بعيداً عن المعنى المستخلص من عبارات النص كما هو واضح في القرارات التالية:-

١ تفسير المادة الخامسة من قانون المالكين والمستأجرين المتعلق باحتساب المواعيد:-

اعتبرت محكمة التمييز بقرارها الصادر عن الهيئة العامة الموسعة رقم 98 / 2096، أن عبارة (خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ التبليغ) الواردة في المادة الخامسة من قانون المالكين والمستأجرين بأنها أربعة عشر يوماً فقد حسبت يوم التبليغ ضمن المدة ففسرت النص لا حسب دلالة ألفاظه وإنما

عكس هذه الدلالة فجاء في هذا القرار (وفي ذلك عن اسباب وهذا التمييز المقدم من المميز المدعي عليه بتاريخ 15 / 2 / 1998 نجد أن أسباب هذا التمييز ترد على الحكم المميز، ذلك لأن اجتهاد محكمتنا وهيئتنا العامة في العديد من قراراتها قد استقر على أنه إذا تضمن القانون الخاص نصاً باعتبار بدء التفهيم أو التبليغ فينبغي إعمال هذا النص الخاص، وإن ورد في النص العام في المادة 171، من قانون أصول المحاكمات المدنية على اعتبار مواعيد الطعن في الأحكام الوجيهة تبدأ من اليوم التالي لتاريخ صدورها، وفي الأحكام الصادرة بمثابة الوجيه ي من اليوم التالي لتاريخ تبليغها أعمالاً لقاعدة إذا تعارض نصان عام وخاص يعمل بالنص الخاص دون العام0

وحيث إن قانون المالكين والمستأجرين قد نص في مادته الخامسة فقرة (ج) بند (1) على أنه يجوز إخلاء المأجور إذا (تخلف عن دفع بدل الإجارة أو أي جزء منه مستحق الاداء قانوناً أو تخلف عن دفع حصته من بدل الخدمات المتفق عليها أو خالف أي شرط من شروط عقد الإجارة ولم يدفع ذلك البديل أو يراع ذلك الشرط خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ تبليغه بذلك بموجب إنذار عدلي.

وحيث إن المدعي عليه تبلغ الإنذار العدلي بتاريخ 18 / 2 / 1996 بالذات ولم يدفع الأجور المطالب بها بمقتضى الإنذار المنوه عنه إلا في 4 / 3 / 1996 ومن ثم فإن الوفاء بالأجرة كان في اليوم السادس عشر أي بعد فوات المهلة المحددة قانوناً مما يشكل سبباً للإخلاء0

ففي هذا القرار اعتبرت محكمة التمييز أن ميعاد التبليغ يجب أن يحسب من ضمنه اليوم الذي تم فيه التبليغ، مع أن حساب الميعاد إذا كان محدداً بالأيام لا يحسب فيه اليوم الذي تم فيه التبليغ ويبدأ الحساب من اليوم التالي؛ لأن المشرع عندما حدد مدة تنفيذ الإنذار بخمسة عشر يوماً من تاريخ التبليغ فإن هذه المدة يجب أن تمر كاملة.

فإذا احتسب من هذه المدة اليوم الذي تم فيه التبليغ فإن هذه المدة تنقص يوماً؛ لأن اليوم الذي تم فيه التبليغ قد يكون ظهراً أو عصرًا فيكون قد انقضى وتصبح المدة أربعة عشر يوماً بدلاً من خمسة عشر يوماً لذلك لا يجوز تفسير النص بعكس المعنى الذي حدده النص.

والقول بأن المشرع عندما نص في المادة 23 من قانون الأصول المدنية على أنه (إذا كان الميعاد مقدراً بالأيام أو بالشهور أو بالسنين فلا يحسب فيه يوم التبليغ أو اليوم الذي حدث فيه الأمر المعتبر في نظر القانون مجرياً للميعاد)، وإن هذا النص يتعارض مع نص المادة الخامسة من قانون المالكين والمستأجرين الذي هو قانون خاص والقانون الخاص هو الذي يعمل به، ودون القانون العام هو قول غير صحيح لأن المادة الخامسة المشار إليها تشترط مرور مدة خمسة عشر يوماً من تاريخ التبليغ، ولا يوجد أي كلمة في هذه المادة تؤدي إلى أن تكون المدة أقل من خمسة عشر يوماً⁰

فمرور المدة يجب أن يكون (كاملاً) فإذا تم احتسابها من يوم التبليغ فإنها لا تكون خمسة عشر يوماً وإنما تكون أربعة عشر⁰

إن هذه المواعيد تسمى بالمواعيد الكاملة⁰

والفلسفة التي تسيطر على هذه المواعيد هي (حماية الحق الموضوعي) بحيث يمنح الخصم المدة الكاملة حتى يتمكن من حماية حقه، وبالتالي لا يجوز إنقاص هذه المدة باحتساب اليوم الذي يتم فيه التبليغ من مدة الميعاد.

2- حالة الدفاع الشرعي الواردة في المادة 59 من قانون العقوبات:

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/999، الصفحة 2494، من مجلة نقابة المحامين لسنة 99 ما يلي:-

(وعن الأسباب الثالث والخامس والسادس والسابع نجد أن الأفعال التي قام بها المميز لم يقم بها وهو في حالة دفاع عن النفس فلم يرد في كافة البيانات أن الضرورة ألجأته إلى أن ما قام به كان نتيجة خطر جسيم كان

محددًا به أو بأحد من أهله وهذا ثابت من مجمل الوقائع التي توصلت لها محكمة الموضوع حيث إنه لم يرد في كافة البيانات أن ما قام به المميز من أفعال أُلجأت إليه الضرورة إلى أن يدفع به في الحال عن نفسه أو غيره أو عن ملكه أو ملك غيره خطراً جسيماً محدقاً لم يتسبب هو فيه كما أنه لم يقدم على طعن المجني عليه، وهو بصورة غضب شديد ناتج عن عمل غير محق وعلى جانب من الخطورة، أتاها المجني عليه وعليه فإننا نجد أن هذه الأسباب لا ترد على القرار المميز)0

في هذا القرار فسرت محكمة التمييز حالة الدفاع الشرعي بأنها حالة الضرورة التي تعتبر من موانع العقاب، وليست من حالات الدفاع الشرعي أي أنها فسرت النص على خلاف معناه المقصود.

إن حالات الدفاع الشرعي ورد النص عليها في قانون العقوبات تحت بند أسباب التبرير في المادتين 59 و 60 من قانون العقوبات.

أما حالة الضرورة التي نصت عليها المادة 89 من قانون العقوبات فهي أحد (موانع العقاب) وقد وردت في القسم الثاني من الباب الرابع تحت عنوان (في موانع العقاب)0

وموانع العقاب ليست هي من حالات الدفاع المشروع التي ورد النص عليها في المادتين 59 و 60 من قانون العقوبات، فقد نصت المادة 95 على ما يلي (الفعل المرتكب في ممارسة حق دون إساءة استعماله لا يعد جريمة) ونصت المادة 60 على ما يلي (يعد ممارسة للحق كل فعل قضت به ضرورة حالة لدفع تعرض غير محق أو مثار عن النفس أو المال أو نفس الغير أو ماله)0

إن موانع العقاب تفترض وجود جريمة مكتملة الأركان وتتفي معاقبة فاعلها)0

أي إن المشرع يقدر لإعتبارات تتعلق بحسن السياسة الجنائية عدم توقيع العقوبة على الفاعل، فالفاعل تبقي له الصفة الجرمية ولكن لا توقع العقوبة على الفاعل 0

وحالة الضرورة تندرج تحت موانع العقاب فإذا توافرت في الفعل فإن الصفة الجرمية تبقي موجودة، ولكن لا يوقع عقاب على الفاعل أما الدفاع المشروع فإنه يندرج تحت أسباب التبرير 0

وأسباب التبرير تجعل الفعل مباحاً فتمحو عنه وصف التجريم، ولذلك فإنها تعتبر ذات طبيعة موضوعية 0

3- المادة 101/1 من الدستور:ـ

جاء في قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز رقم 2766 / 98، المنشور على الصفحة 305، من مجلة نقابة المحامين السنة 48 ما يلي:-
(إن الدستور الأردني قد نص في المادة 101 منه فقرة 1 على أن المحاكم مفتوحة للجميع ومصونة من التدخل في شؤونها 0

ومؤدى هذا النص هو أن للجميع أن يراجعوا المحاكم في كل ما يعرض لهم، بمعنى أن لكل نزاع محكمة يتوجب أن تثبت فيه، وأنه لا يجوز أن يبقى أي نزاع أو خصومة دون محكمة تختص برؤيته أو يكون من ولايتها رؤيته كما هو مبين في المادة 102).

إن محكمة التمييز فسرت المادة 101 من الدستور تفسيراً بعيداً عن المعنى الذي ورد في النص فغير صحيح ان عبارة المحاكم مفتوحة للجميع تعني ان لكل نزاع محكمة يتوجب ان تثبت فيه 0

فالمادة 101، عندما نصت على أن المحاكم مفتوحة للجميع تعني أنه لا يجوز إغلاقها في وجه أي كان، أي أنه لا يجوز مصادرة حق التقاضي فحق التقاضي يجب أن تكون الطريق أمامه ممهداً لا تحول دون أيه عقبة؛

تحقيقاً لنشر العدالة وإرساء قواعدها في المجتمع، إذ أن وضع العقوبات والحواجز التي تحول دون الافراد والوصول إلى حقوقهم يؤدي إلى اهدار العدالة 0

ولكن قاعدة أن لكل دعوى قاضياً مستمدة من المادة 102، من الدستور وليس من المادة 101 فالمادة 102، وردت كما يلي (تمارس المحاكم النظامية في المملكة الاردنية الهاشمية حق القضاء على جميع الأشخاص في جميع المواد المدنية والجزائية بما فيها الدعاوي التي تقيمها الحكومة أو تقام عليها، باستثناء المواد التي قد يفوض فيها حق القضاء إلى محاكم دينية أو محاكم خاصة بموجب أحكام هذا الدستور أو أي تشريع آخر نافذ المفعول)0

فهذا النص جعل ولاية المحاكم في الدولة تشمل كافة المواد طبقاً لقاعدة مقدسة استقرت في ضمير الاجيال تقضي بأن لكل فرد الحق في أن يجد لكل خصومة قاض يفصل بها0

4- حق اللجوء إلى القضاء:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/2289، الصفحة 2188، سنة 49 ما يلي: (ونحن نجد من خلال البيانات المقدمة والوقائع الثابته، أن من حق كل أردني اللجوء إلى القضاء ما لم يكن هناك سوء نية لدى الجهه المقدمة للشكوى أو تعسف باستعمال هذا الحق).

في هذا القرار استخلصت محكمة التمييز نتيجة من مقدمة لا تؤدي إليها فاستخلصت أن من حق كل أردني اللجوء إلى القضاء من البيانات والوقائع الثابته لها في الدعوى.

مع أن حق اللجوء إلى القضاء منصوص عليه في الدستور وحق الأردني باللجوء إلى القضاء ليس مستمداً من البيانات التي تقدم في الدعوى وإنما من المادة 101، من الدستور0

فالمادة 101، من الدستور التي جعلت المحاكم مفتوحة للجميع هي التي كرست حق اللجوء إلى القضاء بمبدأ دستوري لا تجوز مخالفته وليست البيانات التي تقدم في الدعوى هي التي تعطي الإنسان هذا الحق⁰

5- المادة 44 من قانون نقابة المحامين:-

فسرت محكمة العدل العليا المادة 44، من قانون نقابة المحامين خلافاً لمعناها الحقيقي فهذه المادة أعطت الحق للمحامي أن يصادق على توقيع موكله على الوكالة التي يعطيها الموكل للمحامي ومحكمة العدل العليا اعتبرت هذا التصديق بأنه يتم بشكل استثنائي.

جاء في قرار محكمة العدل العليا رقم 21 لسنة 2000، (وحيث إن المشرع تسهلاً على الموكلين، وتيسيراً لمعاملات الناس أعطي المحامين الأساتذة حق المصادقة على توقيعات موكلهم في الوكالات الخاصة بشكل استثنائي)⁰

مع أن المحامي يصدق على توقيع موكله بنص صريح في القانون وبصفة أصلية، وليس بصفة استثنائية إذ لا يوجد في المادة 44، من قانون نقابة المحامين ما يمكن أن يستنتج منه أن تصديق المحامي على توقيع موكله هو على سبيل الاستثناء⁰

ثانياً : تفسير النص وفقاً للمنطق القضائي:-

إن المحكمة وهي بصدد استخلاص وقائع الدعوى وعناصرها القانونية تتقيد بقيد هام هو أن يكون هذا الاستخلاص خاضعاً (للمنطق القضائي)⁰ ولذلك كثيراً ما تعبر الأحكام القضائية عن هذا القيد باعتبارها (أن يكون تقدير القاضي سائغاً ومقبولاً)، فهذه العبارة تعني خضوع التقدير لأحكام المنطق⁰

والمنطق القضائي يبحث في تفسير القاعدة القانونية وتطبيقها فهو يتصل بالقانون وبالواقع معاً⁰

ويتم بالوصول إلى نتيجة معينة في ضوء الوقائع التي يستقرأها القاضي فالأحكام القضائية يجب أن تستند إلى تسلسل منطقي بأن تكون مبنية على مقدمات تؤدي للنتيجة التي توصل إليها الحكم فإذا كانت المقدمات لا تؤدي للنتيجة فإن المنطق القضائي يكون مختلاً.

وعندما يكون هذا المنطق مختلاً؛ فإنه يؤدي إلى الفساد في الاستدلال فالفساد في الاستدلال هو عيب يوصف به الحكم القضائي عندما تستند المحكمة إلى مقدمات لا تؤدي إلى النتيجة التي توصلت إليها أو إلى مقدمات يناقض بعضها بعضاً أو إلى أدلة غير مقبولة وغير صالحة للاقتناع بها.

واختلال المنطق القضائي هو الذي يحل الحكم مشوباً بفساد الاستدلال.

وقد صدرت عن محكمة التمييز مجموعة من القرارات كانت تطلق فيها تعبير (فساد في الاستدلال) على الأخطاء القانونية في الحكم (الأخطاء القانونية) في الحكم ليست هي (الفساد في الاستدلال) إن هناك farkاً كبيراً بين التعبيرين.

إن الخطأ في القانون هو مخالفه الحكم للقاعدة القانونية التي تنطبق على واقعه الدعوى أما الفساد في الاستدلال فهو اختلال المنطق القضائي. أي عدم القدرة على استخلاص النتائج من المقدمات التي تؤدي إليها فهو خلل في منطق المحاكمة العقلية، بحيث لا تستطيع المحكمة أن تبني حكمها على أدلة سائغة فهي تستخلص استخلاصاً خاطئاً في المنطق لنتيجة معينه من دليل صحيح في القانون، أو تستخلص استخلاصاً صحيحاً في المنطق من دليل باطل في القانون والأمثلة على ذلك:-

إن الخطأ في القانون هو مخالفة الحكم للقاعدة القانونية التي تنطبق على واقعة الدعوى أما الفساد في الاستدلال فهو اختلال المنطق القضائي.

أي عدم القدرة على استخلاص النتائج من المقدمات التي تؤدي إليها فهو خلل في منطق المحاكمة العقلية لا تستطيع المحكمة أن تبني حكمها على أدلة سائغة، فهي تستخلص استخلاصاً خاطئاً في المنطق لنتيجة معينة من دليل صحيح في القانون أو تستخلص استخلاصاً صحيحاً في المنطق من دليل باطل في القانون والأمثلة على ذلك:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 513 / 99، المنشور على الصفحة 435، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي:-

(وحيث إن محكمة الاستئناف لم توجه انتباهها إلى قطع النزاع في هذه الدعوى بأن حجت نفسها عن مناقشة شهادة ولادة المميز ضدها، وقيمتها في الإثبات وما إذا كان يعمل بمضمونها إلى أن يثبت تزويرها أم لا، كما أنها لم تفصل في هذه الدعوى على الوجه القانوني الصحيح بالرغم من امتداد النظر فيها لأكثر من سنتين، كما أن محكمة الاستئناف أغفلت تعليماتها السابقة لمحكمة الصلح بدعوة لمدعين للاستيضاح منهما رد بقرار الفسخ رقم 65 / 98، دون بيان الأسباب مما يعتبر مخالفة قانونية ويكون معه القرار المميز مشوباً بفساد الاستدلال والتسبيب ولا يوافق صحيح القانون) 0

يتضح من قرار محكمة التمييز المشار إليه أنه اعتبر الخطأ الواقع في قرار محكمة الاستئناف بعدم مناقشة شهادة ولادة المميز ضدها، وقيمتها في الإثبات وعدم الفصل في الدعوى على الوجه القانوني الصحيح، وعدم دعوة المدعين للاستيضاح منهما خلافاً لما سبق أن قرره يعتبر فساداً في الاستدلال والتسبيب 0

ومع أن هذا الخطأ هو خطأ قانوني يوجه للإجراءات في الدعوى، وليس موجهاً للاستناد إلى أدلة غير صالحة للاقتناع بها من الناحية الموضوعية حتى يكون هذا الخطأ يشكل فساداً في الاستدلال.

فالفساد في الاستدلال يكشف عن عدم سلامة المنطق القضائي إذ يجب أن يكون استدلال المحكمة للنتيجة التي توصلت إليها ناشئاً عن استنباط سليم من مقدمات تؤدي لهذه النتيجة بتسلسل منطقي صحيح، فإذا كانت النتيجة التي انتهت إليها المحكمة ناشئة عن أخطاء قانونية أو أخطاء في الإجراءات فإن العيب لا يكون فساداً في الاستدلال وإنما خطأ قانوني 0

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 98 / 2728، المنشور على الصفحة 352، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي:- (إن ماتوصلت إليه محكمة الاستئناف من أن القانون الواجب التطبيق على وقائع هذه الدعوى هو قانون المالكين والمستأجرين، وليس قانون وضع الأموال غير المنقولة تأميناً للدين رقم 46 لسنة 53، لا يتفق وأحكام القانون وما استقر عليه قضاء هذه المحكمة في العديد من القرارات كما أن اعتماد محكمة الاستئناف على قرار محكمة التمييز رقم 92 / 1379، الصادر عن الهيئة العامة بتاريخ 4 / 10 / 993، بدليل استعمالها لذات عبارات القرار المذكور، هو اعتماد في غير محله لاختلاف الوقائع في كلتا الدعويتين.

ذلك أن الدعوى المائلة تتعلق بعقار مرهون بيع بالمزاد العلني تنفيذاً لسند تأمين دين، بينما العقار في الدعوى رقم 92 / 1379، يتعلق بعقار غير مرهون بيع بالمزاد العلني، وبالتالي فلا وجه لتطبيق هذا الاجتهاد على واقعة الدعوى المائلة.

وبذلك فإن محكمة الاستئناف إذ توصلت خلاف ما توصلنا إليه تكون قد قصرت في الإحاطة بالواقعة الصحيحة للدعوى، وفي التطبيق السليم للقانون وجاء قرارها مشوباً بالقصور في التعليل والتسبيب وفساد الاستدلال مما يقتضي نقضة(0)

في هذا القرار تم تفسير (الفساد في الاستدلال) بعدم صحة تطبيق القانون الذي يحكم المنازعة فاعتبرت محكمة التمييز أن القانون الواجب التطبيق على وقائع الدعوى وهو قانون المالكين والمستأجرين وليس قانون وضع الأموال غير المنقولة تأميناً للدين، وهذا التكييف لا يجعل حكم المحكمة مشوباً بفساد الاستدلال إذا كان هذا التطبيق في غير محلة وإنما يكون مشوباً بالخطأ في تطبيق القانون(0)

أما فساد الاستدلال فلا يقوم إلا إذا استندت المحكمة إلى أدلة غير مقبولة قانوناً أو وقائع متناقضة، أو كانت الأدلة لا تتفق مع النتائج التي توصلت لها المحكمة، أو كان استدلال المحكمة يستند إلى الظن والشبهة وليس في قرار محكمة الاستئناف شيء من ذلك⁰

ولذلك لا يمكن أن يوصف قرارها بوجود الفساد في الاستدلال.

ثالثاً: تفسير النص بطريق القياس:-

القياس هو إسناد حكم الأصل إلى الفرع للتساوي في علة الحكم⁰

ويمتنع القياس عندما يكون حكم الأصل مختصاً به وحده فلا يجوز

تعديّة حكم الأصل إلى الفرع إلا عندما يكون حكم الأصل عاماً⁰

فاذا كان حكم الأصل مختصاً به وحده فلا يجوز تعديّة حكم الأصل إلى

الفرع فإذا كان حكم الأصل قاصراً على هذا الأصل لا يجوز القياس⁰

ولكن القرارات القضائية كانت تطبق القياس في بعض الدعاوى ورغم عدم

توفر هذه الشروط.

فجاء في قرار محكمة التمييز رقم 66 / 106⁽¹⁾ ما يلي:- (وبعد التدقيق

تبين أن المادة (37) من قانون محاكم الصلح توجب على قاضي الصلح أن

يسير في الدعوى الجزائية وفق الأحكام المبينة في قانون أصول المحاكمات

الجزائية مالم يرد نص خاص في قانون محاكم الصلح على خلاف ذلك.⁽²⁾

(١) المنشور على الصفحة (1225) من مجلة نقابة المحامين السنة 1966.

(٢) راجع علم أصول الفقه للدكتور عبدالوهاب خلاف الصفحة 67، وقد جاء فيه أن من شروط تعديّة

حكم الأصل إلى الفرع بالقياس عدة شروط أهمها: أن يكون حكم الأصل غير مختص به وحده فإذا

دل دليل على تخصيص حكم الأصل به امتنع القياس مثل الأحكام التي دل الدليل على أنها

مختصة بالرسول كتروجه بأكثر من أربع زوجات وتحريم الزواج بإحدى زوجاته بعد موته، ومثل

الاكتفاء في القضاء بشهادة خزيمة بن ثابت وحده بقول الرسول من شهد له خزيمة فهو حسبه.

وحيث إن المادة (38)، من نفس القانون تنص على أن لقاضي الصلح في المواد المشتعلة على الحبس ما للمدعي العام من الصلاحية في التوقيف والتخلية.

وحيث إن المادة (114)، من قانون أصول المحاكمات الجزائية لا تجيز للمدعي العام توقيف المشتكى عليه إلا بعد استجوابه.

فإن قاضي الصلح لا يملك أيضاً صلاحية التوقيف قبل الاستجواب).

في هذا القرار اعتبرت محكمة التمييز أن من حق قاضي الصلح توقيف المشتكى عليه بعد استجوابه قياساً على صلاحية المدعي العام الواردة في المادة 114 التي لا تجيز للمدعي العام توقيف المشتكى عليه إلا بعد استجوابه 0 إن تطبيق القياس على قواعد التوقيف التي تمارسها جهات قضائية مختلفة وتحكمها نصوص مختلفة في غير محله 0

والتوقيف بعد الاستجواب هو حكم خص به المشرع المدعي العام وحده.

كما هو واضح من نص المادة (114)، من قانون أصول المحاكمات الجزائية، ولم يجعله حكماً عاماً حتى يجوز فيه القياس فضلاً عن أنه لا قانون محاكم الصلح ولا قانون أصول المحاكمات الجزائية أجاز للمحكمة حق استجواب المشتكى عليه لا قبل توقيفه ولا بعده 0

فقاضي الصلح لا يملك حق (الاستجواب) ولكنه يملك حق (السؤال) عملاً بنص المادة (172) من قانون أصول المحاكمات الجزائية و(السؤال) هو أمر مختلف كلياً عن (الاستجواب).

ولذلك لا يجوز قياس التوقيف الذي يمارسه قاضي الصلح على التوقيف الذي يمارسه المدعي العام بعد الاستجواب؛ لأن النص على التوقيف بعد الاستجواب جاء قاصراً على المدعي العام وحده ولم يرد كحكم عام حتى يكون أساساً للقياس.

رابعاً: القياس من باب أولى:-

القياس من باب أولى هو إثبات حكم حالة ورد النص عليها إلى حالة أخرى مسكوت عنها؛ لأن علة الحكم تتوافر في الحالة الأخرى المسكوت عنها بطريقة أقوى.

فإذا لم تتوافر في الحالة المسكوت عنها علة الحكم لا يجوز القياس 0 ولكن محكمة العدل العليا بقرارها رقم 21 لسنة 2000 تاريخ 2000/6/26، استعملت القياس من باب أولى دون توفر شروطه أي دون توفر علة الحكم في الحالة المسكوت عنها.

جاء بقرار محكمة العدل العليا ما يلي: (وحيث أنه يمتنع على الكاتب العدل وهو الأصل أن يقوم بالتصديق على توقيعات الموكلين أثناء تواجده خارج المملكة؛ فإنه ومن باب أولى أن يمتنع على المحامي المصادقه على توقيعات الموكلين خارج المملكة ذلك أن قانون الكاتب العدل أناط هذه الصلاحية بقناصل المملكة بالخارج).

ففي هذا القرار استعملت محكمة العدل العليا القياس من باب أولى بالنسبة لصلاحية المحامي بالتصديق على توقيع موكله خارج المملكة على صلاحية الكاتب العدل بالتصديق خارج المملكة، مع أن القياس ممتنع لعدم وجود حالة مسكوت عنها فتصديق المحامي على توقيع موكله خارج المملكة ورد النص عليها في المادة (44)، من قانون نقابة المحامين بشكل مطلق، وعلى الرغم مما ورد في أي تشريع آخر، وعندما يستعمل المشرع عبارة بالرغم مما ورد في أي تشريع آخر، فإن هذا يعني أن المشرع أراد عدم تطبيق أحكام قانون كاتب العدل بالنسبة لتصديق المحامي على توقيع موكله، فهذا التصديق محكوم بالمادة 44 المشار إليها وحدها وهو ليس حالة مسكوت عنها حتى يتم قياسها على الحالة الواردة في قانون كاتب العدل بالنسبة لتصديق كاتب العدل على التوقيعات.

المبحث الثالث

الغموض والإبهام

في أحيان كثيرة كانت القرارات القضائية تصدر بجمل غامضة أي لا يوجد ترابط بين كلماتها.

ولا يفهم منها شيء فغموض القرار يعني حالات لا يتبين منها ما هو والمعنى المقصود التي تكون عليها عباراته، فلا تكشف هذه العبارات عن المعنى الحقيقي لمضمون الحكم أو أسبابه⁰

ولذلك كان منطقياً وضرورياً أن تشترط القوانين في الدول المتحضرة أن تكون القرارات القضائية مسببة تسبباً وافياً فالتسبب للأحكام يتم من خلال ضوابط صارمة، ومقاييس محددة تحول دون وجود العبارات الغامضة والتعابير المنافية لقواعد اللغة والكلمات التي لا يفهم منها شيء ولا تدل على أي معنى.

إن أسباب غموض القرار عديدة منها:-

أ- إساءة استخدام الألفاظ التي تعبر عن مضمون الحكم0

ب- استعمال تعابير قانونية في غير معناها الصحيح.

ج- الإيجاز الشديد في عبارات الحكم.

والأمثلة على هذه الصور عديدة:-

الحالة الأولى: إساءة استخدام الالفاظ المعبرة عن الحكم:-

قد يتم استخدام عبارات في القرار لا تعبر عن المعنى المقصود من الاسباب الواردة فيه والأمثلة على ذلك:

1-القرار رقم 99/ 1051:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/ 1051، المنشور على الصفحة 762 من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي: (وعن أسباب التمييز جميعاً وحيث إن سبب دعوى المميز هو وضع يده على سطح عقار موكلية ودونما وجه حق وإن الطلبات تختلف بمنع المعارضة وأجر المثل فإنه عليه يتوجب تقدير قيمة الدعوى بإعتبار مجموع قيمة هذين الطلبين سنداً لنص المادة 24 من قانون أصول المحاكمات المدنية)0

وهذا القرار ينطوي على سوء استعمال ألفاظ في القرار لا تعبر تعبيراً صحيحاً عن مضمون القرار مثل استعماله عبارة (فإنه وعليه).

وباستعماله عبارة (وإن الطلبات تختلف بمنع المعارضة وأجر المثل) فهي عبارة غامضة فما هي الطلبات التي تختلف بمنع المعارضة وأجر المثل والواضح أن المعنى المقصود هو أن قيمة الدعوى تختلف حسب الطلبات المقدمة بين منع المعارضة والإدعاء بأجر المثل.

ولكن العبارة المستعملة في القرار جاءت غامضة لا تعتبر عن المعنى المقصود.

2-القرار رقم 963 /99:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 963 /99، المنشور على الصفحة 1042، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي (وحيث إن الفقه والقضاء يجمعان على أن الحكم الغيابي لا يعتبر حكماً، وليس له صفة الحكم وإنما يعتبر حكماً تهديدياً)⁰

والتناقض في هذا القرار هو نفي صفة (الحكم) عن الحكم الغيابي ثم اعتباره (حكماً) تهديدياً، فإذا كان الحكم الغيابي يبطل عند القبض على المتهم أو تسليمه نفسه فإن ذلك لا ينفي عنه صفة الحكم فهو حكم صحيح له حجتيه الكاملة إذا كان صادراً بالبراءة، والذي يبطل هو الحكم الصادر بالإدانة فقط، وهذا الحكم حتى لو كان تهديدياً فقد وصفته المادة (250)، من قانون أصول المحاكمات الجزائية بأنه (حكم)، ويجب أن يعلن على المتهم خلال عشرة أيام من تاريخ صدوره بالنشر ويصبح نافذاً من اليوم التالي لنشرة بالجريدة الرسمية⁰

3- القرار رقم 813 /99:-

جاء في قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز رقم 813 /99، المنشور على الصفحة 292، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي (لا عبرة إلا لتاريخ وصول الطعن إما إلى محكمة الاستئناف أو محكمة التمييز، والقول بعكس ذلك يؤدي إلى السماح بإرياك المحاكم وإرياك الخصوم في معرفة ما إذا كان قد قدم طعن في القرار الصادر لصالحه أم لا)⁰

وهذه الفقرة من القرار تتطوي على غموض ⁰

لأن كلمة (لصالحه)، هي ضمير بهاء الغيبة يجب أن يعود على شخص ما لم يتم الإشارة إليه في هذا القرار فمن هو الشخص الصادر لصالحه القرار .

ثم كيف يقدم الشخص الصادر لصالحه القرار طعناً فيه⁰

إن الطعن يقدم عادة من الشخص الصادر ضده القرار وليس من الشخص الصادر لصالحه هذا القرار.

4- قرار محكمة التمييز رقم 99/489 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/486، المنشور على الصفحة 1987، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي :- (ولكون الحكم مميزاً بحكم القانون فإن ردنا على سبب التمييز كاف للرد على ذلك وبالتالي فإن الحكم المميز في غير محله) 0

والغموض واضح في عبارات هذه الفقرة من القرار فالرد على سبب التمييز اعتبره القرار كاف للرد على (ذلك)، وذلك اسم إشارة للبعيد ولكنه في هذه الجملة لا يشير إلى شيء بعيد أو قريب.

5- القرار رقم 98/2759 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 98/2759، المنشور على الصفحة 1817، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي (وحيث إن الحكم بأجر المثل من قبل محكمة الدرجة الأولى من تاريخ إقامة الدعوى في 18/9/94، ولغاية إزالته فيه مخالفة صريحة (لل قانون) 0

إن عبارة (إزالته) هي عبارة غامضة فهي تعود على ضمير لم يبين في هذه الفقرة من القرار ويبدو أن الإزالة تتعلق بالاعتداء لأن القرار يتعلق بالمطالبة بأجر مثل عن اعتداء فجاءت عبارات القرار يكتنفها الغموض لعدم بيان أن الإزالة تتعلق بالإعتداء.

واكتفى القرار بكلمة (إزالته) دون أن يبين إزالة ماذا.

الحالة الثانية: استعمال تعابير قانونية في غير محلها:-

قد تكون التعابير القانونية صحيحة ولكن تستعمل في غير موضعها فيكون هذا الاستعمال صورة من صور الغموض في القرار القضائي.

1- القرار رقم 321 / 93:-

1- جاء في قرار محكمة التمييز رقم 321 / 99، الصفحة 474، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي:- (عن السبب السادس فإن المستفاد من أحكام المادة 160 ومن سائر مواد قانون الأصول المدنية أن واجب المحكمة الرد على أسباب الاستئناف وليس على المرافعات) 0 وهذا القرار استعمل تعابير في غير موضعها 0

فالرد على أسباب الاستئناف هو الزام على المحكمة بموجب المادة 160 من قانون أصول المحاكمات المدنية وليس هذا الإلزام وارد في (سائر مواد قانون الأصول المدنية) كما جاء في هذا القرار أن عبارة (سائر مواد قانون الأصول المدنية)، تعني جميعها مع أن الرد على أسباب الاستئناف لم يرد كالإلزام على محكمة الاستئناف إلا في المادة 160، من قانون أصول المحاكمات المدنية، ثم إن القانون ورد اسمه في القرار القضائي كما يلي (قانون الأصول المدنية) مع أن اسمه الصحيح هو (قانون أصول المحاكمات المدنية).

2- القرار رقم 241 / 98:-

جاء في القرار رقم 241 / 98 ص 1552 سنة 46، (وعليه فإنه إذا ما كانت أحكام محكمة أمن الدولة قد طعن بها تمييزاً فإنه وفي حال عدم وجود نص مخالف تكون صاحبه صلاحية بنظر طلبات الكفالة إذ ليس من الجائز أن تحال هذه الطلبات إلى محكمة الإستئناف لأنه لا يطعن بهذه الأحكام أمامها.

ومن مقتضى ذلك أن ما يطبق بهذا الشأن هو أولى بالتطبيق بالنسبة لصلاحيات النظر بالطعون المقدمة ضد قرارات إخلاء السبيل⁰

إن عبارة (وفي حال عدم وجود نص مخالف تكون صاحبه صلاحية بنظر طلبات الكفالة) هي عبارة غامضة فما هي التي تكون صاحبه صلاحية بنظر طلبات الكفالة هل محكمة أمن الدولة أم محكمة التمييز؟ فالجملة التي وردت في هذا القرار لا تشي إلى المحكمة التي لها هذه الصلاحية.

كما أن عبارة (إن ما ينطبق بهذا الشأن هو أولى بالتطبيق بالنسبة لصلاحيات النظر بالطعون المقدمة ضد قرارات إخلاء السبيل) هي عبارة أيضاً غامضة لا تبين ما هو المقصود بالشأن الذي يطبق والذي هو أولى بالتطبيق.

ج- الإيجاز الشديد:-

إن الإيجاز الشديد في القرارات القضائية هو صورة من صور الإبهام والغموض ومن أمثلة هذا الإيجاز الذي يتكرر في عشرات القرارات أن تقول محكمة التمييز أن محكمة الاستئناف عالجت أسباب التمييز معالجة وافية⁰ فجاء في قرار محكمة التمييز رقم 1022 / 2000، تاريخ 13 / 8 / 2000، ما يلي: (وحيث أن أسباب التمييز هي نفسها أسباب الاستئناف.

وحيث نجد أن محكمة الاستئناف قد تناولت بالبحث والتحليل كل سبب من أسباب الاستئناف التي هي في حقيقتها أسباب التمييز هذه، وتولت الإجابة على كل دفع من دفع المميز وأوردت الأسباب القانونية في ردها على كل سبب، وحيث أننا نتفق مع محكمة الاستئناف في جميع ردودها على أسباب الاستئناف فإن الإجابة محدداً عليها لا تعدو كونها تكراراً مؤدياً لاضاعة وقت المحكمة، فإننا نرى أن أسباب التمييز جميعها لا ترد على الحكم المميز ولا تنال فيه لذا تقرر رد التمييز وتأيد الحكم المميز وإعادة الأوراق لمصدرها⁰

إن محكمة التمييز ذات رسالة هامة هي تأصيل المبادئ القانونية وإعلاء كلمة القانون، وتوحيد الاجتهاد القضائي وتأكيد سيادة القانون تحقيقاً لوحدة القضاء وضماناً للمس أواة بين الأفراد، فاختلاف المحاكم في تفسير القانون يؤدي إلى التضارب والتناقض وزعزعة استقرار القانون.

ولذلك كان من وظيفة محكمة التمييز باعتبارها محكمة قانون إزالة ظاهرة التناقض وتوحيد كلمة القانون، ويترتب على ذلك أن محكمة التمييز لا يجوز أن تحيل في تسبب أحكامها إلى ما ذكرته محكمة الاستئناف بل يجب عليها أن تنشئ لنفسها أسباباً جديدة.

ثم كيف يمكن اعتبار آداء هذه الرسالة بانشاء الأسباب الجديدة (إضاعة لوقت المحكمة).

إن رسالة محكمة التمييز بحكم سموها القضائي تسهر على حسن تطبيق القانون، وهذه الرسالة تختلف عن رسالة محكمة الموضوع التي تطبق بنفسها القانون، فمحكمة التمييز تعمل على ضمان حسن تطبيق القانون، وكفالة مبدأ وحدة القضاء 0

وهي وظيفة تختلف كلياً عن وظيفة محكمة الموضوع 0

فإذا كان رأي محكمة التمييز مطابقاً لرأي محكمة الاستئناف في الطعن المقدم لها فإن بحثها مجدداً في هذه الأسباب لا يضيع وقتها فهي ملزمة أن تنشئ لنفسها أسباباً جديدة تحقيقاً لرسالتها في إعلاء حكم القانون ، ووحدة تفسيره ولا يمكن لمحكمة التمييز أن تؤدي هذه الرسالة السامية إذا كانت تقوم بإحالة تفسير القانون إلى رأي محكمة الاستئناف، فالرقابة التي تمارسها محكمة التمييز على حسن تطبيق القانون بأن تضع المنهج القانوني في بيان القاعدة القانونية الواجبة التطبيق، ثم تراقب مدى سلامة الحكم في اتباع هذه القاعدة وسلامة تفسير المحكمة للقانون من خلال المنهج الذي وضعته، وهذه الرسالة جوهرية وهامة لا يجوز التخلي عنها؛ لأن الحكم يجب أن يكون نفسه بنفسه وأن يكون مستوفياً بذاته جميع أسبابه 0

المبحث الرابع

خلق قواعد جديدة

في حالات كثيرة كانت القرارات القضائية تفسر النصوص القانونية تفسيراً يؤدي إلى خلق قواعد جديدة غير واردة في النص، والتفسير الذي يضيف قواعد جديدة إلى النص يخالف قواعد التفسير اللغوية التي تقضي بتفسير النص حسب صياغته والفاضة، وهذا التفسير ليس من مهمة القاضي فالقاضي ليس مشرعاً واستحداث القواعد التشريعية هو من مهمة المشرع وليس من مهمة القاضي⁰

فالنص واضح الدلالة يجب تطبيقه كما ورد بصفته المحددة في القانون ولا يجوز تفسيره تفسيراً يؤدي لإضافة قواعد إليه.

1-القرار 97 /729 ورقم 97/723:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 97/729، ورقم 97/723، المنشور على ص 1788، من مجلة نقابة المحامين سنة 979، فيما يلي:-

وبعد التدقيق يتبين أن مناط الفصل في الدعوى هو ما إذا كان نظام الدلائل والمساسة العثماني ما زال نافذ المفعول أم أنه أصبح ملغى.

وبالرجوع إلى الدستور الأردني نجد أن المادة (128) منه تنص على أن جميع القوانين والأنظمة وسائر الأعمال التشريعية المعمول بها في المملكة الأردنية الهاشمية عند نفاذ هذا الدستور تبقى نافذة المفعول إلى أن تلغى أو تعدل بتشريع يصدر بمقتضاة.

وحيث إن نظام الدالين والسماسة المشار إليه آنفاً كان من الأنظمة المعمول بها عند نفاذ الدستور ولم يصدر أي تشريع يلغى هذا النظام فإنه يبقى نافذ المفعول.

أما القول بأن قانون الوكلاء والوسطاء التجاريين رقم 40 لسنة 1974 قد ألغى ذلك النظام فقول لا يستند إلى أساس، إذ من الرجوع لهذا القانون نجد أنه عرف الوكيل التجاري والوسيط التجاري الذي يخضع لأحكام هذا القانون تعريفاً لا يشمل السماسرة 0

كما أن الباب الرابع من قانون التجارة رقم 12 لسنة 1966 قد فرق بين الوكالة التجارية والوساطة التجارية والسماسة حيث أفرد لكل نوع مواد خاصة به مما يقطع بأن السماسرة لا تدخل في مفهوم الوكالة التجارية والوساطة التجارية 0 وحيث إن نظام الدالين والسماسة المشار إليه قد أوجب على كل من يتعاطي مهنة السماسرة أن يسجل نفسه في غرفة التجارة في المكان الذي يتعاطي فيه هذه المهنة 0

وحيث إن نظام الغرف التجارية والصناعية رقم 1 لسنة 1949، قد أوجب تسجيل التجار في سجلات الغرف التجارية.

فإن ما يترتب على ذلك أن السماسر الذي لا يسجل نفسه في غرفة التجارة لا تسمع دعواه بطلب أجور السماسرة عملاً بذيّل المادة الرابعة من نظام الدالين السماسرة سالف الذكر 0

وحيث إنه لم يرد في الدعوى ما يفيد أن المميز قد سجل نفسه في سجل غرفة التجارة كسماسر فإن دعواه بطلب أجور السماسرة من المميز ضده تكون حقيقة بالرد وبالتالي يكون الحكم الاستئنافي بردها متفقاً وأحكام القانون 0

إن ما جاء بقرار محكمة التمييز بأن نظام الدلائل والسماسة العثمانية أوجب على كل من يتعاطى مهنة السمسرة أن يسجل نفسه في غرفة التجارة في المكان الذي يتعاطى فيه هذا المهنة يتضمن إضافة قاعدة قانونية لم ترد في هذا النظام 0

فمن الرجوع لأحكام هذا النظام تبين أنه لا يوجد فيه أي نص يتضمن هذا الحكم أو حتى إن يمكن أن يستنتج منه هذا الحكم من قريب أو بعيد. فالنص الوحيد الذي يتعلق بتسجيل السماسرة في هذا النظام هو نص المادة الثالثة وقد جاء كما يلي:-

(الأشخاص الذين يريدون أن يتعاطوا الدلالة والسمسرة إذا تبين أنهم حائزون على الأوصاف المحررة في المادة الثانية يقيدون بالدفاتر المخصصة وفقاً لذييل نظام غرفة تجارة الاساتنة)0

فتسجيل السمسار وفقاً لأحكام هذا النص يجب أن يكون وفقاً لما ورد بذييل نظام غرفة تجارة الاساتنة وليس وفقاً لأحكام غرفة تجارة عمان أو غرفة تجارة المكان الذي يتعاطى فيه التاجر مهنته.

لقد حدد النص بشكل واضح أن يكون التقيد في الدفاتر المخصصة وفقاً لذييل نظام غرفة تجارة الاساتنة وهذه الغرفة لا وجود لها الآن ونظامها ملغى0

ومن المقرر أن التفسير الذي يؤدي إلى خلق قواعد قانونية جديدة يتجاوز وظيفة القاضي الذي يقتصر عمله على تطبيق القانون وتفسيره لا على تشريعه.

2-القرار رقم 676 / 90:-

أصدرت محكمة التمييز بالهيئة العامة قرارات فسرت منه النص القانوني بإضافة (صفة) للنص لم ترد في القانون فجاء في القرار رقم 676 / 90 المنشور على ص 883 من مجلة نقابة المحامين لسنة 991 ما يلي:

(تعتبر أحكام المادة 10/ 2 من قانون تشكيل المحاكم النظامية بصفتها المعدلة بالقانون رقم 12 لسنة 89، النافذ من تاريخ 9/ 3/ 98 معدلة لنص الفقرة الثانية من المادة 191، من قانون أصول المحاكمات المدنية رقم 24 لسنة 88 التي كانت تجيز الطعن التلقائي وبدون إذن للأحكام الصادرة عن محكمة الاستئناف في دعوى إخلاء المأجور الصلحية ووصف هذا الطعن (بالتلقائي) هو إضافة وصف للطعن ليست واردة في النص فالمادة 2/191 من قانون أصول المحاكمات المدنية لا يوجد فيها عبارة (تلقائي) فهي تنص على ما يلي (وتقبل الطعن أمام محكمة التمييز الأحكام الصادرة عن محكمة الاستئناف في القضايا الصلحية المتعلقة في دعاوي إخلاء المأجور، والقضايا التي تزيد قيمتها على مئتي دينار خلال ثلاثين يوماً من اليوم التالي لتاريخ التبليغ)0

فالطعن لا يكون (تلقائي) أي طعن دون طاعن، فالطعن في الأحكام المدنية إما أن يكون مباشراً أي دون التعليق على إجراء آخر أو غير مباشر، عندما يتم تعليق الطعن على إجراء آخر كالحصول على إذن ولكن لا يكون هناك طعن تلقائي، أي طعن دون طاعن فالقانون المدني لا يعرف هذا الأسلوب من الطعن والمادة 190/ 2 من قانون أصول المحاكمات المدنية لا يوجد فيها شيء يسمى الطعن التلقائي0

ولكن المادة 275 من قانون أصول المحاكمات الجزائية أجازت تمييز أحكام الاعدام والأشغال الشاقة المؤبدة دون طلب المحكوم عليه، وهذا التمييز لا يعتبر (طعناً تلقائياً) 0

وإنما هو تمييز بحكم القانون من خصائصه أن تنتظر محكمة التمييز بالحكم الصادر بهذه العقوبة بحكم القانون دون وجود (طعن) بالحكم، وحتى في هذه الحالة لا يسمى هذا التمييز بأنه (طعن تلقائي) لعدم وجود الطعن أصلاً.

3- القرار رقم 587/ 99:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 587/ 99 المنشور على الصفحة 519، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي:- (وحيث إن القاضي المدني مقيد بالوقائع التي فصل بها الحكم الجزائي من حيث وقوع الفعل ونسبته إلى فاعله ووصفه القانوني وسبب وقوعه لذلك لا يملك القاضي

المدني الخروج عليه بإعطائه سبباً آخر للحادث، ولا وصفاً قانونياً خلاف
م أورد بالحكم الجزائي مادة 42 بينات)0

وهذا القرار ينطوي على إضافة لنص المادة 42 من قانون البينات هي
(سبب وقوعه)، التي لم ترد في النص فهذه المادة تنص على ما يلي:-
(لا يرتبط القاضي المدني بالحكم الجزائي في الوقائع التي لم يفصل فيها هذا
الحكم أو الوقائع التي فصل فيها دون ضرورة)0

فهذه المادة تدل بمفهوم المخالفة على أن القاضي المدني مقيد بالوقائع
التي فصل بها الحكم الجزائي وكانت ضرورية للحكم.

ولا يوجد في هذه المادة أية عبارة تدل على أن القاضي المدني بتقيد
بالحكم الجزائي من حيث وقوع الفعل ونسبته إلى فاعله ووصفه القانوني وسبب
وقوعه فعبارة (سبب وقوعه) تمت إضافتها للنص دون أن ترد فيه، وكذلك فإن
المادة 332، من قانون أصول المحاكمات الجزائية هي التي نصت على أن
يكون للحكم الجزائي الصادر من المحكمة الجزائية في موضوع الدعوى
الجزائية بالبراءة، أو عدم المسؤولية أو بالأسقاط أو بالإدانة قوة الشيء المحكوم
به أمام المحاكم المدنية في الدعاوي التي لم يكن قد تم فصلها نهائياً وذلك
فيما يتعلق:

أ- بوقوع الجريمة 0

ب- بوصفها القانوني 0

ج- ونسبتها إلى فاعلها 0

إن هذا النص لا يوجد فيه أيضاً أية عبارة على أن القاضي المدني يتقيد
(بسبب وقوع الفعل) فأضافت محكمة التمييز هذه العبارة ونسبتها إلى المادة
42، من قانون البينات مع أنها لم ترد لا في المادة 42، من قانون البينات ولا
في المادة 332، من قانون أصول المحاكمات الجزائية0

المبحث الخامس

إساءة اختيار التعابير

في حالات كثيرة تصدر القرارات بعبارات لا تتناسب مع المضمون فالألفاظ تكون واضحة ولكنها لا تعبر عن الفكرة التي يريدها القرار كما هو واضح من الأمثلة التالية:-

1- القرار رقم 97/2072:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 97/2072 المنشور على الصفحة 4720 من مجلة نقابة المحامين سنة 45، ما يلي:- (وحيث إن المطالبة بالأجر أو التعويض عن الأجر هي من الدعاوي الناشئة عن عقد العمل فإن دعوى المطالبة بالأجر أو المطالبة بالتعويض عن الأجر عن باقي مدة العقد بسبب فسخه تعتبر معفاة من الرسوم بموجب أحكام المادة 20/ د من قانون العمل 0

لا يوجد في القانون ما يسمي (التعويض عن الأجر) ويبدو أن القرار القضائي اعتبر المطالبة بالأجر عن باقي مدة العقد هي (تعويض عن أجر)، وهو وصف خاطئ للمطالبة بالأجر عن باقي مدة ال عقد فهذه المطالبة لا توصف بأنها تعويض عن أجر وإنما هي تعويض عن فسخ العقد قبل إنتهاء مدته.

2- القرار رقم 98/2474:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 98/2474، المنشور على الصفحة 275، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي: (وحيث إن محكمة الاستئناف بقرارها المميز قد فسخت الحكم بمبلغ 19024 ديناراً و 640 فلساً وقضت بمبلغ 19210 دينار فإن ذلك يكون في غير محلة لأن

المبلغ المحكوم به في القرار الاستثنائي الأول قد اكتسب الدرجة القطعية ومن حيث قيمة المبلغ المحكوم به.

ويلاحظ سوء اختيار التعابير التي لا تدل على المعنى الوارد في

القانون⁰

أ- عبارة (لأن المبلغ المحكوم به قد اكتسب الدرجة القطعية) غير صحيحة لأن المبلغ لا يكتسب الدرجة القطعية والذي يكتسب الدرجة القطعية هو (الحكم) وليس (المبلغ) فالقطعية هي صفة للحكم وليست صفة للنقود.

ب- وعبرة (من حيث قيمة المبلغ المحكوم به) هي عبارة مكررة تدل على عدم الدقة فالقرار يقول: (المبلغ المحكوم به في القرار الاستثنائي قد اكتسب الدرجة ومن حيث قيمة المبلغ المحكوم به) أي أن القرار أعطي الصفة القطعية (للمبلغ المحكوم به) ثم (لقيمة المبلغ المحكوم به) وهما شيء واحد وكلاهما لا يصح وصفه بأنه اكتسب الدرجة القطعية⁰

3-القرار رقم 1653 / 99:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 1653 / 99 الصفحة 2157 السنة التاسعة والأربعون (ولما كان الحكم المطعون فيه قد خلص في قضائه إلى هذه النتيجة فإنه يكون قد صادف صحيح القانون).

وعبرة (صحيح القانون) تعني وجود (قانون غير صحيح) مع أن

القانون لا يجوز أن يكون إلا صحيحاً⁰

فلا يوجد قانون غير صحيح⁰

وقد تكررت نفس العبارة في قرارات عديدة⁰

فقد جاء في قرار محكمة التمييز رقم 2805 / 99 الصفحة 2193 من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون (وبما أن محكمة الاستئناف ذهبت في قرارها المميز إلى أن دعوى المدعي غير مسموعة لمرور الزمن تطبيقاً لاحكام المادة 493، من القانون المدني فإنها تكون قد خالفت صحيح القانون) كما جاء في القرار رقم 2347 / 99، الصفحة 2245، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون نفس العبارة.

4- القرار 1442 / 95:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 1422 / 95، صفحة 1335، من مجلة نقابة المحامين سنة 96، ما يلي: (إسقاط الجهة المدعية حقها الشخصي عن المشتكي عليه بعد ما تعهد والده المدعى عليه بتسديد أية مبالغ يظهر أن ابنه اختلسها إنما ينصرف الاسقاط فيها إلى الجانب الجزائي وليس إلى الجانب الحقوقي ويؤكد ذلك أن مجموع المبالغ التي ادخلها المدعى عليه لم يكن قد جرى تحديدها عند اسقاط الشكوى)0

وعبارة (الحق الشخصي)، إذن تتصرف للإلزامات المدنية التي يتم المطالبة بها كتعويض عن الجريمة تبعاً للدعوى الجزائية، فنصت المادة 6، من قانون أصول المحاكمات الجزائية على ما يلي: (يجوز إقامة دعوى الحق الشخصي تبعاً لدعوى الحق العام أمام المرجع القضائي المقامة لديه هذه الدعوى كما يجوز إقامتها على حده لدى القضاء المدني)0

فدعوى الحق الشخصي إذن تختلف عن دعوى الحق العام واسقاط دعوى الحق الشخصي0

لا يتصرف غير دعوى الحق الشخصي ولا يتصرف لدعوى الحق العام وتفسير محكمة التمييز بأن اسقاط الحق الشخصي يتصرف للجانب الجزائي أي لدعوى الحق العام هو تفسير لعكس المعنى المقصود من النص تماماً فالحق الشخصي هو التعويض عن الإلزام المدني ولا علاقة له بالجانب الجزائي للدعوى 0

5 -القرار رقم 99 /1020

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/1020، الصفحة 2531، من مجلة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي: (إلا أننا نجد أن تمييز الشق الحقوقي من الدعوى المدنية التابعة للدعوى الجزائية إنما يستمد حكمه من حيث قابليته للطعن أمام محكمة التمييز من الدعوى الجزائية التابعة لها، وحيث إن الدعوى الجزائية في التمييز المرفوع هي من نوع الجنحه وحيث إن الطعن تمييزاً في الأحكام الصادرة في دعاوى الجنحه غير مقبول طبقاً لصريح نص المادة 270، من الأصول الجزائية التي حصرت قبول الطعن تمييزاً في الأحكام والقرارات الصادرة عن محكمة الاستئناف في الدعاوى الجنائية، وعليه يكون هذا الطعن مردوداً شكلاً لعدم قابليته للطعن أمام محكمة التمييز.

ويلاحظ على هذه الصياغة ما يلي:-

1- عبارة (أن تمييز الشق الحقوقي من الدعوى المدنية التابعة للدعوى الجزائية) عبارة خاطئة لغة وقانوناً، فالدعوى المدنية التابعة للدعوى الجزائية ليس لها شق حقوقي لأنها كلها ذات صفة حقوقية.

2- عبارة (وعليه يكون هذا الطعن مردوداً شكلاً لعدم قابليته للطعن أمام محكمة التمييز)، هي عبارة غير مستوية المعنى لأن الطعن لا يكون غير قابل للطعن كما جاء في القرار، وإنما يكون مخالفاً للقانون والأصح أن يقال أن الطعن مردود شكلاً لمخالفته للقانون.

6- القرار رقم 98 /86 عدل عليا:-

جاء في قرار محكمة العدل العليا رقم 98 /86 وقد جاء فيه: (أما عن الطعن بانعدام التنسيب الصادر عن معالي وزير العدل بموجب كتابه رقم 2 /129 /1 تاريخ 98 /2 /12، الموجه إلى عطوفة رئيس المجلس

القضائي السابق، والذي جاء فيه ما يلي:- (إشارة إلى كتابكم رقم 17 / 98 تاريخ 8 / 2 / 1998، وبناء على طلبكم أنسب إحالة القضية التالية أسماؤهم إلى الاستيداع 1 ، 2 ، 4 أرجو عرض الأمر على مجلسكم الكريم وإعلامي بالقرار الذي يصدر بهذا الشأن).

ونحن لدى تدقيق البيانات الخطية المبرزة بالدعوى تبين أن عطوفة رئيس المجلس القضائي السابق كان بتاريخ 8 / 2 / 1998، وجه الكتاب رقم 17 / 98، إلى معالي وزير العدل والذي ورد فيه ما يلي:- (قرر المجلس القضائي في جلسته المنعقدة بهذا اليوم الموافق 8 / 2 / 1998، الطلب من معالي وزير العدل بالتنسيق إحالة القضية التالية أسماؤهم على الاستيداع وهم (1 ، 2 ، 3) كما أن نائب رئيس المجلس القضائي كان وجه الكتاب رقم 168 تاريخ 19 / 3 / 98، إلى رئيس النيابة العامة الإدارية جاء فيه ما يلي: (لدى تدقيق القيود الموجودة لدينا تبين أن المجلس القضائي لم يتخذ قراراً بالطلب من معالي وزير العدل بالتنسيق إحالة القضية التالية اسماؤهم على الاستيداع وهم السادة 1 ، 2 ، وإن ماجاء بالكتاب رقم 17 / 98، تاريخ 8 / 2 / 1998، الموجه إلى معالي وزير العدل من قبل رئيس المجلس القضائي فإنما تم من قبل رئيس المجلس القضائي آنذاك، دون أي إجراء من المجلس وحيث يتبين لنا أن التنسيق الذي صدر عن معالي الوزير بالشكل الذي بيناه سابقاً يعتبر تنسيقاً مخالفاً للقانون لأنه لم يبين على قناعة الوزير وبمبادرة منه.

وحيث إن الاجتهاد استقر على أنه إذا اشترط المشرع وجود تنسيق بالشكل الذي حدده القانون وبغض النظر عما إذا كان هذا التنسيق ملزماً للإدارة أو غير ملزم فإن القرار الصادر بالاستناد إلى تنسيق غير قانوني يعتبر مخالفاً للقانون ويتعين الغاؤه هذا بالإضافة إلى أن اشتراك عطوفة رئيس المجلس القضائي السابق بإصدار القرار الطعين يعتبر مخالفاً للقانون لأنه في هذه الحالة أصبح خصماً وحكماً ومثل هذا الامر لا يجوز).

إن قاعدة (اجتماع الخصم والحكم) التي أشارت لها محكمة العدل العليا في قرارها ليس لها محل لأن هذه القاعدة لا تنطبق على من يصدر قراراً إدارياً وإنما على من يصدر قراراً قضائياً لأن من يصدر قراراً إدارياً لا يفصل في دعوى قضائية حتى يقال أنه (حكم) ثم إن رئيس المجلس القضائي لا يعتبر (خصماً) للقاضي إذا طلب من وزير العدل أن ينسب إحالة هذا القاضي على الاستيداع.

فالطلب لا يعتبر شكوى شخصية ضد القاضي حتى يكون مقدمه (خصماً) لأن الخصم هو من تربطه رابطة عداوة أو خلاف شخصي بآخر ولا يوجد مثل هذا الادعاء في الدعوى المشار إليها

7- القرار رقم 99/395

جاء في قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز رقم 99 /395 المنشور على الصفحة 2298، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون اطلقت عبارة السنة (العقدية) على السنة التي تجدد بموجب القانون.

فالسنة العقدية هي السنة الأولى التي يتم فيها عقد الإجارة أما السنوات التي تليها فلا تعتبر عقدية لأن عقد الإجارة يتجدد تلقائياً بحكم القانون بعد السنة الأولى، فلا تعتبر هذه السنوات التالية للسنة الأولى سنة عقدية 0

فجاء في قرارها المشار إليه (ومن الرجوع إلى عقد الإيجار المبرم بين المدعي والمدعي عليه بأن ذكر فيه تاريخ ابتداء الإيجار 1 / 6 / 995، وإن مدة الإيجار سنة كاملة قابلة للتجديد وأن بدل الإيجار ثمانون ديناراً شهرياً وإن اداء البدل يكون في بداية كل شهر تدفع مقدماً،

ولما كان المدعي عليه قد تخلف عن دفع أجرة الشهر التاسع لعام 997 فإنه تبعاً لذلك تغدو وبقية الأقساط المترتبة على المستأجر باعتبارها أقساطاً متتالية لنهاية السنة العقدية) 0

المبحث السادس

سوء الصياغة

سوء الصياغة هو عيب لغوي يتضمن استعمال عبارات غير صحيحة لغوياً أو عبارات لا تدل على أي معنى قانوني بحيث لا يفهم من القرار المعنى المقصود من هذه العبارات والأمثلة على ذلك:-

1-القرار رقم 99 /726

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99 /726، حقوق الصفحة 231، من مجلة نقابة المحامين لسنة 49 ما يلي: (يستفاد من الوقائع المار ذكرها أن طالب المميز ضده وقف السير بالدعوى0 جاء والدعوى في أواخرها وعلى وشك الفصل فيها بعد أن اتبعت محكمة الاستئناف قرار النقض)0

إن عبارة (والدعوى في أواخرها) ليس لها معنى قانوني لأن كلمة (أو آخر) هي جمع (آخرة) فالتي تجيء أخيراً هي (آخرة) وجمعها أواخر أي جمع للأنثى التي تجيء أخيراً والدعوى ليس لها (أواخر) وإنما لها إجراءات محددة في القانون تنتهي بالحكم، ويسبقها تقديم المرافعات ولا تسمى المرافعات (أواخر الدعوى)، وليس في القرار تحديد للإجراءات التي سميت بالقرار (أو آخر الدعوى) هل هي المرافعات أم البيانات الداحضة.

2- القرار رقم 99 / 2289

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99 /2289، الصفحة 2188، سنة 49، ما يلي: (ولم يكن تأخير الفصل بالدعوى همها بالقصد الأضرار بالمدعين).

وهذه الصياغة عدا عن أنها ركيكة فإن العبارة ليس لها معنى فعبارة (همها بالقصد) لا تدل على أي معنى فإن بناء الجملة لغوياً جاء غير صحيح فلا يوجد في هذه الجملة أي ترابط لا لغوي ولا قانوني فهي عبارة مضطربة لا يفهم منها شيء.

3-القرار رقم 97 /1177 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 11 /77 / 97، المنشور على الصفحة 4732، من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي: (وفي ذلك وعن أسباب التمييز نجد أن المميز ضده قد قام بتأمين سيارته رقم 312908 لذي المميز)0

إن عبارة (وفي ذلك) هي عبارة أقحمت على سياق الجملة على خلاف معناها0

إن (ذلك) من ذاك وهي للخطاب واللام زائدة وهي تدل على أن الشخص المخاطب بعيد.

وهذا المعنى لكلمة (ذلك) غير قائم في هذا القرار0

4-القرار رقم 99 / 240 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99 / 240 المنشور على الصفحة 978 السنة الثامنة والأربعون ما يلي:- (وعن السبب الثالث والمتعلق بعدم معالجة اسباب الاستئناف بصورة وافية وأن الحكم المميز مشوب بعيب التعليل فهو أيضاً غير وارد لإن محكمة الاستئناف ردت بكل وضوح وتفصيل على كل سبب من أسباب الاستئناف)0

إن عبارة مشوب بعيب التعليل غير صحيحة لغوياً والعبارة الصحيحة (هي مشوب بعيب عدم التعليل لإن التعليل ليس عيباً في القرار وإنما عدم التعليل هو العيب).

علماً أن رد محكمة الاستئناف على أسباب الاستئناف لا يعني صحتها فرقابة محكمة التمييز على تسبيب الأحكام وسيلة مباشرة لضمان رقابتها على حسن تطبيق القانون.

وقد تكون الأسباب مخالفة للقانون والرد عليها وحده لا يكفي بل لابد من مناقشتها للتأكد من سلامه الاستتباط الذي قامت به محكمة الاستئناف ومن استنادها على منطق قضائي سليم0

5-القرار الصادر عن الهيئة العامة رقم 99 /323 :0-

جاء في قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز رقم 99/323، المنشور على الصفحة 1035، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي: (أما قول محكمة الاستئناف أن ماقالته محكمة التمييز حول هذا الأمر بأنه قد اكتسب الدرجة القطعية فهو قول لا سند له في القانون أو الواقع وإنما نقطة قانون تتعلق بصحة تفسير مادة قانونية يتوجب على المحاكم أن تتوخى الدقة في التفسير وفي التوصل إلى نتائج سليمة حولها)0

والأخطاء اللغوية في هذه الفقرة من قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز

عديدة:-

أولاً: عبارة (فهو قول لا سند له في القانون أو الواقع وإنما نقطة قانون) هي عبارة غير سوية المعنى لغوياً فما هو الشيء الذي يشكل نقطة قانون ثم ماذا تعني عبارة (نقطة قانون) إن عبارة (نقطة قانون) ليس لها معنى لا قانوني ولا لغوي فلا يوجد في القانون شيء يسمى (نقطة قانون) .

ثانياً: عبارة (أما قول محكمة الاستئناف أن ما قالته محكمة التمييز حول هذا الأمر بأنه قد اكتسب الدرجة القطعية) هي عبارة غير صحيحة فالذي يكتسب الدرجة القطعية هو الحكم وليس (هذا الأمر) على حد تعبير القرار القضائي فالقطعية هي صفة للحكم وليس لأي أمر آخر.

6- القرار رقم 99/343 :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99 /343، الصفحة 415 48، بمن مجلة نقابة المحامين (وحيث إن الخبرة وسيله من وسائل الاثبات وإن الخبرة جاءت في مجملها متناغمة مع المهمة التي أوكلت للخبراء فان ما توصلت اليه محكمة الموضوع من خلالها يكون في محلة وعليه فلا داع لسماع البينة الشخصية)0

وعبارة (متناغمة) جاءت في القرار في غير محلها فلا تطلق هذه العبارة على اتفاق تقرير الخبرة مع المهمة إلى أوكلت للخبراء لإن التناغم من النغم وهو (الهمس الخفي) وهي عبارة تستعمل في الغناء لتدل على الطرب 0

المبحث السابع

الأخطاء اللغوية

1- إطلاق المفرد على الجمع:-

جاء في قرار الهيئة العامة لمحكمة التمييز رقم 697 / 96، صفحة 1861 سنة 96، ما يلي: (المقصود بدعوى إخلاء المأجور الدعاوى التي يقيمها المؤجر على المستأجر لإخلاء مأجور وفقاً لأحكام قانون المالكين والمستأجرين في الحالات التي حددها هذا القانون)0

في هذا القرار عرفت الهيئة العامة لمحكمة التمييز المفرد بالجمع فعرفت (دعوى) إخلاء المأجور بإنها (الدعاوى) وفي اللغة العربية لا يجوز إطلاق المفرد على الجمع فلا يقال أن السيارة هي مجموعة سيارات وإن البيت هو عدد من البيوت فاللغة العربية لا تعرف هذا الأسلوب في الصياغة.

فالدعوى هي (مفرد) والدعاوى هي (جمع) للدعوى فإذا اجتمعت أكثر من دعوى أصبحت دعاوى والمفرد لا يعرف بالجمع يجب تعريف الشيء بالعناصر التي يتألف منها أو الخصائص التي تميزه عن غيره 0

2- إطلاق نفس الحكم على المستثنى والمستثنى منه:-

جاء في القرار رقم 2766 / 98، الصادر عن الهيئة العامة المنشور على الصفحة 305، من مجلة نقابة المحامين سنة 84، (فالمحاكم النظامية بمقتضي المادة 102، من الدستور تمارس حق القضاء على جميع الأشخاص في جميع المواد المدنية والجزائية باستثناء المواد التي قد يفوض بها حق القضاء إلى محاكم دينية أو خاصة).

والنص ورد هنا مطلقاً شاملاً لجميع الأشخاص وجميع المواد المدنية والجزائية.

والحقيقة أن نص المادة 102، من الدستور لم يرد مطلقاً فقد ورد عليه استثناء المواد التي قد يفوض بها حق القضاء إلى محاكم دينية أو خاصة ولا يقال إن النص جاء مطلقاً طالماً ورد عليه استثناء فالاستثناء ينفي الاطلاق.

وعبارة مطلق وردت في المعجم بأن ما لا يقع فيه استثناء أو ما لم يقيد بقيد (راجع المعجم الوسيط للدكتور إبراهيم أنيس ورفقاه الجزء الثاني الصفحة 564 (0

فالقرار أطلق نفس الحكم على المستثنى والمستثنى منه وهو الاسم الذي يقع بعد أداة الاستثناء.

3- تأنيث المذكر:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/988، المنشور على الصفحة 2490، من مجلة نقابة المحامين سنة 99، ما يلي: (من الرجوع إلى الملف فإننا لا نجد فيه الإذن الآنف ذكرها لا من محكمة استئناف الجمارك ولا من رئيس محكمة التمييز؛ لذا فإن التمييز والحالة هذه يكون غير مقبول شكلاً) 0
إن عبارة (الأنف ذكرها) هي نعت حقيقي لكلمة (الإذن) والنعت يتبع المنعوت ويطابقه في النوع والعدد، فإذا كان المنعوت مذكراً فإن النعت يكون كذلك وإذا كان مؤنثاً فإن النعت يكون مؤنثاً.

وعبارة (الإذن) هي مذكر فالنعت يجب أن يكون كذلك مذكراً وتكون العبارة الصحيحة وهي (الآنف ذكره) وليس الآنف ذكرها لأنها نعت لكلمة (الإذن) التي هي مذكر.

4- نصب خبر إن :-

تدخل إن وأخواتها على المبتدأ والخبر فت نصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها 0

ولكن نلاحظ في بعض قرارات محكمة التمييز عدم اتباع هذه القاعدة إذ أنها تنصب خبر (إن) بدلاً من رفعه، جاء بقرار محكمة التمييز رقم 99/892 المنشور على الصفحة 347، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي: (وعليه فإن محل الوكالة واضحاً لا غموض به ولم يثبت وجود محل آخر مستأجر من المدعى عليه ويعود للمدعى)0
فعبارة (واضحاً) هي خبر إن ويجب أن تكون في حالة رفع وليس في حالة نصب كما جاء بقرار محكمة التمييز.

5-نصب خبر كان :-

كان وأخواتها تدخل على المبتدأ والخبر فترفع الأول ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى خبرها وفي بعض القرارات الصادره عن محكمة التمييز نجد إن اسم كان منصوباً 0

جاء بقرار محكمة التمييز رقم 99/2313، المنشور على الصفحة 2095، من مجلة نقابة المحامين السنة 49 ما يلي: (وحيث إن الطعن بالصلاحيية التقديرية لمحكمة الموضوع يخرج عن أسباب الطعن الواردة بالمادة 198، من قانون اصول المحاكمات المدنية لذلك يكون هذين السببين غير واردين على القرار المميز ويتعين ردهما).

وكلمة (هذين) هي اسم إشارة للمثنى المذكر، وهي اسم (يكون) ويجب أن تكون مرفوعة والرفع يكون بحرف الألف بحيث تصبح العبارة (هذان السببان) وليس (هذين السببين) كما ورد خطأ بقرار محكمة التمييز.

6- استعمال (حيث) في غير معناها كظرف مكان :-

إن كلمة (حيث) هي (ظرف مكان) ولكن في بعض القرارات القضائية كان يتم استعمالها على خلاف هذا المعنى.

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 99/2058، الصفحة 459، سنة 2000، ما يلي: (فإنه وحيث لم تقدم المميّزة أية بينة تبين الجهة صاحبة الصلاحية بقبول استقالات الأشخاص المستخدمين لديها فإنه على ضوء ذلك فإن جهة التعيين هي صاحبة السلطة في قبول الاستقالة).

وعليه وحيث إن من أبرم عقد العمل المتعلق بالميز ضدّها هما رئيس هيئة المديرين والمدير العام فإنهما معاً من يملك صلاحية قبول استقالتهم. ولما لم يصدر أي قرار من قبلهما بهذا الشأن فإن أي ادعاء بصدور مثل هذا القرار يكون غير مستند إلى أساس صحيح مما يجعل قرار محكمة الاستئناف صحيحاً من حيث النتيجة.

لذا وحيث أن أسباب التمييز لا ترد على الحكم المميز فتقرر رد التمييز وتأييد القرار المميز) لقد وردت كلمة حيث في هذا القرار ثلاث مرات:-
الأولى: وردت مسبوقه بكلمة (فإنه) كما يلي (فإنه وحيث لم يقدم المميز أية بينة) 0

الثانية: وردت مسبوقه بكلمة (وعليه) فجاءت هكذا (وعليه وحيث إن من أبرم).
الثالثة: وردت مسبوقه بكلمة (لذا) فجاءت هكذا (لذا وحيث إن أسباب التمييز لا ترد).

وفي جميع هذه الحالات وردت كلمة (حيث) على خلاف معناها اللغوي كظرف مكان للجملة.

وجاء في مختار الصحاح أن حيث في اللغة هي ظرف مكان بمنزله حين في الزمان فيقال: (أقوم حيث يقوم زيد) أي في المكان الذي يقوم فيه زيد.

وقال تعالى (ولا يفلح الساحر حيث أتى) مختار الصحاح صفحة 165.

7- رفع المعطوف:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 2000/10، المنشور على الصفحة 2536، من مجلة نقابة المحامين سنة 49، ما يلي: (لا معقب لمحكمتنا على هذه القناعة طالما أنها تستند إلى بيئة قانونية ثابتة في الدعوى ومستخلصة استخلاصاً سائغاً ومقبول) 0

إن كلمة مقبول جاءت مرفوعة في حين أنها معطوفة على كلمة سائغاً فيجب أن تكون منصوبة بحيث تصبح (مقبولاً) وليس (مقبول).

8- استعمال الاسم الموصول المذكر للمؤنث:-

جاء في قرار محكمة التمييز 99/2233، الصفحة 493، السنة الثامنة والأربعين (وحيث إن الفقه والقضاء أجمعا على إمكان اختصاص أكثر من محكمة بالدعوى الواحدة، بمعنى إمكان رفع الدعوى أمام أي منها ويكون الخيار للمدعى فالإلى جانب إمكان رفع الدعوى أمام محكمة موطن المدعى عليه تطبيقاً للقاعدة العامة يمكن رفعها أمام المحكمة الذي يتعاطى بها أعماله أو موطنه) 0

إن كلمة (الذي) اسم موصول يستعمل للمفرد المذكر ولا يستعمل للمفرد المؤنث و(التي) هي التي تستعمل للمفرد المؤنث.

الاسم الموصول يدل على معين بوساطة جملة تذكر بعده تسمى صلة الجملة والصواب أن تكون الجملة بالشكل التالي: (أمام المحكمة التي يتعاطى بها أعماله أو موطنه) 0

9- استعمال حرف أم للجمع:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 12/ 2000، الصفحة 2542، سنة 49، ما يلي: (وحيث إن العفو العام يزيل حالة الإجرام من أساسها وتسقط بصوره كل دعوى جزائية وعقوبة أصلية أم فرعية، والجريمة المطلوب تسليم المميز ضده لأجلها غير معاقب عليها في القانون الأردني)0

استعملت محكمة التمييز في هذا القرار حرف (أم) للجمع بين المعطوف والمعطوف عليه بينما أن هذا الحرف هو حرف عطف ويستعمل لطلب تعيين أحد الشئيين وللإستفهام فيقال (سيارة ركبت أم دراجة)0 ولكن حرف (أم) لا يستعمل (للجمع) كما جاء في القرار الصادر عن محكمة التمييز.

إذ أن هذه المحكمة اعتبرت أن كل دعوى جزائية والعقوبة الأصلية والعقوبة الفرعية تسقط بصور العفو العام، ولكنها استعملت حرف (أم) للدلالة على الجمع بين العقوبة الأصلية والعقوبة الفرعية مع أن حرف أم لا يستعمل للجمع0

10- نصب الفاعل:-

جاء بقرار محكمة التمييز رقم 97/266، الصادر عن الهيئة العامة والمنشور على الصفحة 3779، من مجلة نقابة المحامين السنة الخامسة والأربعون ما يلي: (إن هذه الوقائع تشكل عناصر وأركان الجرائم التي ارتكبتها المميزين خلافاً لأحكام المواد 1/240 و 2/240، من قانون العقوبات وبدلالة المادة 76 من نفس القانون).

والخطأ اللغوي في هذا القرار أنه نصب الفاعل بدلاً من رفعه فالفاعل ارتكب والفاعل المميزان والفاعل للمثنى المذكر يكون مرفوعاً بالألف والنون ولا يجوز نصبه بالياء كما جاء بقرار محكمة التمييز حيث وردت الجملة بالشكل التالي (الجرائم التي ارتكبها المميزين) والصواب (الجرائم التي ارتكبها المميزان)⁰

11- تأنيث المذكر:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 2787 / 99، صفحة 718، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون ما يلي: (وبالمحاكمة الجارية بعد الفسخ قرر قاضي الصلح في جلسة 23 / 10 / 97، وعلى الصفحة 9، إجراء خبرة جديدة إلا أنها عادت وفي جلسة 11 / 3 / 98، وقررت الرجوع عن إجراء خبرة جديدة وأصدرت قرارها المطعون)⁰

إن كلمة (عادت) منسوبة إلى قاضي الصلح، وهو مذكر ويجب أن يرد الفعل بصيغته التذكير فيقال: ألا إنه (عاد) و(قرر) فالفاعل إذا كان مذكراً فإن فعله يكون مذكراً وإذا كان مؤنثاً فإن التأنيث يتم بناء التأنيث.

12- رفع المضاف إليه:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 546/99، جزاء المنشور على الصفحة 1190، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي: (بما أن الفعل الذي أتاه المميزان يدل بحد ذاته على إتجاه نيتها لنقل المادة وتخزينها في منطقة محددة إلا أن النتيجة الجرمية لم يتحقق لحيلولة أسباب لا دخل لإرادتهما فيها يعني تحقق عناصر، وأركان جريمة الشروع وتجريم المميزان بها ومعاقبتهما بالعقوبة المنصوص عليها في المادة القانونية المنطبقة على الفعل يتفق وأحكام القانون).

إن عبارة (تجريم المميزان) تتطوي على خطأ لغوي لأن كلمة (المميزان) مضاف إليه فيجب أن تكون مجروره بالإضافة والجر يكون بالياء والقرار التمييزي رفع المجرور بالألف والنون.

وجاء بقرار محكمة التمييز رقم 99/546، المنشور على الصفحة 1190، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون ما يلي: (إن الرائد ع0 قام بمتابعة المتهمان إثر فرارهما وتمكن من إلقاء القبض عليهما وضبط معهما جهازي هاتف خلوي وبطارتين تستعملان للجهاز منظار).

إن عبارة (بمتابعه المتهمان) هي: عبارة غير صحيحة لغوياً لأنها مضاف اليه يجب أن تكون مجرورة بالياء وليست مرفوعة بالألف كما جاء بقرار محكمة التمييز 0

13- إطلاق المثني على المفرد :-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 98/2386، الصادر عن الهيئة العامة لمحكمة التمييز الصفحة 1060، من مجلة نقابة المحامين السنة الثامنة والأربعون (عن السبب الرابع فإن الخبرة هي أحد الأدلة التي لمحكمة الموضوع التدقيق فيها والإنتهاء منها إلى النتائج السائغة، مما لا رقابة لنا عليها في ذلك ما دام أنه لم يرد على هذه الخبرة أي مطعن قانوني وجوهري يؤثران في صحتها وسلامة النتائج المستخلصة منها) هذا القرار اعتبر الفعل المنسوب (للمطعن) مثني مع كلمة (مطعن) هي اسم مفرد ويجب أن يكون فعلها مفرداً وليس مثني0

14- الفعل المتعدي :-

إن الفعل المتعدي في اللغة العربية يحتاج إلى مفعول به ولا يكتفي بفاعله وفي القرار القضائي رقم 99/2977، المنشور على الصفحة 848، من مجلة نقابة المحامين السنة التاسعة والأربعون تضمنت صياغة القرار وجود

فعل متعد دون مفعول به فجاء في هذا القرار (وليس في القانون ما يسعف المحكمة أن تحكم بعلمها أو معرفتها إلا أن يكون ذلك في حدود فهم ومعرفة

القانون والسوابق القضائية فقط طبقاً للمادة الثالثة من قانون البيانات التي قضت أنه ليس لقاض أن يحكم بعلمه الشخصي وعليه يغدو هذان السببان واردان على القرار المميز وبنالان منه).

ففي هذا القرار استعملت محكمة التمييز فعل (بنالان منه) وبنال فعل متعد يحتاج إلى مفعول به وليس في هذا القرار أي مفعول به.

كما أن هذا القرار ورد به خطأ لغوي آخر إذ جاء فيه العبارة التالية يغدو هذان السببان (واردان) والصواب يغدو هذان السببان واردين.

15- المستثنى بالا:-

جاء في قرار محكمة التمييز رقم 883 / 96، الصفحة 2903، سنة 45 (وحيث إن انتهاء الوكالة لا يكون إلا بموافقة الوكيل. ومتى كان ماتقدم فتكون محكمتا الموضوع قد طبقتاً حكم القانون تطبيقاً سليماً، وانتهى الحكم المميز إلى نتيجة صحيحة الأمر الذي يتعين رد التمييز)0

استعمل هذا القرار (إلا) كإداة استثناء والمستثنى اسم يذكر بعد أداة من أدوات الاستثناء مخالفاً لما قبلها في الحكم والمعنى أن النتيجة التي توصلت لها محكمتا الموضوع موافقة للقانون لأن المقدمة التي بنيت عليها هذه النتيجة هي أن انتهاء الوكالة لا يكون إلا بموافقة الوكيل لأن استعمال (إلا) كإداة استثناء تفيد معنى (الحصر) مع أن ذلك غير صحيح ومخالف للقانون لأن انتهاء الوكالة لا يكون بموافقة الوكيل فقط فهناك حالات عديدة تتم فيها انتهاء الوكالة نصت عليها المادة 862، من القانون المدني وهي:-

أ- إتمام العمل الموكل به 0

ب- انتهاء الأجل المحدد لها 0

ج- وفاة الموكل أو خروجه عن الأهلية إلا إذا تعلق بالوكالة حق للغير 0

د- وفاة الوكيل أو خروجه عن الاهلية.

كما نصت المادة 864، على أن للوكيل أن يقلل نفسه من الوكالة التي لايتعلق بها حق للغير⁰

إذن انتهاء الوكالة يتم في حالات عديدة نص عليها القانون وليس فقط بموافقه الوكيل.

فاستعمال القرار القضائي أداة الاستثناء بمعنى حصر حالات انتهاء الوكالة بحالة واحدة هي بموافقة الوكيل هو استعمال خاطئ ومخالف للقانون.

وأخيرا إن الأحكام القضائية بحاجة دائماً إلى الصياغة اللغوية الجيدة وإلى المعرفة بقواعد اللغة العربية اذا ما أريد لها تحقيق غايتها في إعلاء كلمة القانون وتوجيه العدالة على الوجه الذي يتفق مع مكانة القضاء وقديسته⁰

وإن حجز هذه الدراسات عن القضاء يعني المحافظة على (الجمود والعجز) والحرص على الإدارات الفاشلة الأمر الذي يؤدي إلى ترك آثار مدمرة على العدالة ويرغمها على البقاء داخل القرون الوسطي في عالم يتقدم تقدماً مذهلاً إلى الأمام⁰

إن الدراسات اللغوية في القضاء يجب أن تكون قرينة الدراسات القانونية من أجل صنع القرار الصحيح ومن أجل تحقيق العدالة.

المحاضرة الثالثة

اللغة العربيّة في التعليم العام في الأردن المشكلات والحلول

الأستاذ الدكتور سمير شريف ستيّية
جامعة اليرموك

الثلاثاء 22 ربيع الأول 1423هـ - 4 حزيران 2002م

المهارات اللغوية

انتشرت في القرن الماضي نظريات كثيرة في تعلم اللغات وتعليمها 0 ولم يكن من بينها نظرية اختصّت بأنها نظرية المهارات اللغوية، بل اتفقت النظريات اللغوية كلها تقريباً على وجود مهارات لغوية أربع هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، واجتهدت كل واحدة من النظريات في تقديم تصوراتها للطريقة الأمثل في تدريس كل واحدة من هذه المهارات للمهارات اللغوية في تصوري بناء ذهني، إذا أمكن التحكم فيه أمكن التحكم بالمهارات اللغوية تعلماً وتعليماً 0

تقوم المهارات اللغوية على ثلاثة أسس ذهنية هي: التحكم الذهني، والانتباه الواعي، والانتقاء المبرمج 0 وسيرى القارئ أن هذه الأبعاد الذهنية الثلاثة هي التي تدير العمليات العقلية كلها في تعلم المهارات وتعليمها 0 المقصود بالتحكم الذهني هو القدرة على السيطرة والضبط اللذين يمكنان الفرد من أن يقف على المادة المطلوب تعلمها 0 فإذا استطاع أن يتحكم بها ضبطاً وسيطرة كان قادراً على أن يتعلم المهارات ويكتسبها بدقة 0 أما الانتباه الواعي فهو التوجيه الذهني الذي يمكن الفرد من أن يعرف حقيقة ما يتعلمه 0 وتستخدم عمليات التحليل نتيجة لهذا الانتباه 0

وأما الانتقاء المبرمج فهو الذي يمكن الفرد من عزل مادة التعلم عما سواها، بحيث لا يختلط بها غيرها 0 ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن بضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها 0

يهدف هذا البحث إلى بيان كيفية إتقان المهارات اللغوية 0 ولذلك كان من الضروري استخراج العوامل التي يضمن بها إتقان هذه المهارات 0 ثم تطرق البحث إلى دراسة مناهج اللغة العربية في التعليم العام في الأردن، في ضوء هذه المهارات وعوامل إتقانها 0

درس البحث ثلاثة عوامل رئيسية في بناء مناهج اللغة العربية في الأردن، وهي: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية ثم

تناول البحث مواد اللغة العربية والحصص المخصصة لها والسمات العامة لبعض الكتب المؤلفة لهاتين المرحلتين 0

وسائل تنمية المهارات اللغوية

تنمو المهارات اللغوية إذا أخذنا بعين الاعتبار، مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية 0 وينبغي أن تبنى المناهج اللغوية، وخطط تدريس اللغة في جميع المراحل الدراسية، دون استثناء، على هدي من هذه المبادئ ولا تكون مناهج اللغة وكتبها الدراسية محكمة، إلا بمقدار ما يأخذ واضعوها من هذه المبادئ، وبمقدار ما يؤسسون لذلك من خطط وبرامج دائمة متطورة، تقبل التغيير والتبديل، في ضوء ما يتحقق في الميدان من تعلم لهذه المهارات.

يمكن الأخذ بهذه المبادئ وتطبيقها في مجالات التعلم المختلفة، بل إن ذلك قد يكون ضرورياً في كثير من الأحيان 0 ولكنه في تعلم مهارات اللغة وتعليمها أشد أهمية، وأكثر إلحاحاً 0 وفي ما يأتي بيان لهذه المبادئ:-

1. إغناء العمليات العقلية في تعلم المهارات

لا تصبح المهارة أداءً تلقائياً الحدوث، إلا بعد أن تضبط إصدارها مجموعة كبيرة من العمليات العقلية 0 ولا يستمر أدائها إلا بوجود عمليات عقلية كبيرة أخرى، تحفظ بقاءها، بصورة تبدو -في ظاهر الأمر - وكأنها أمر تلقائي. ولا داعي للتخوف من وصف المهارات المتقنة بالتلقائية ؛ فهي لا تعني أن المهارة تحدث بصورة غير إرادية، أو عفوية 0 بل تعني أن حدوثها يظهر وكأنه أمر تلقائي، وهو في الحقيقة أمر منظم إلى أقصى درجات التنظيم، مما يستدعي صدوره بسرعة كبيرة، تشبه تلك السرعة التي تكون في صدور الأمر العفوي غير الإرادي، وإن كان بينهما اختلاف في الطبيعة كبير 0

في تعلم القراءة - باعتبارها أهم المهارات اللغوية - تجري عمليات عقلية كثيرة، قبل امتلاك ناصية الكلام المقروء، وفي أثناء ذلك وبعده 0 وبالمقدار الذي يستطيع فيه المتعلم أن يمارس هذه العمليات، يوصف بأنه

قارئ جيد، أو متوسط، أو رديء. بل إن الأمي لا يكون أمياً إلا بسبب فقدان هذه العمليات، أو عدم امتلاكها. ولا أريد أن أحتزل تعلم المهارات القرائية في كلمات قلائل فأقول: إن الصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلمون، هي في الحقيقة صورة لعدم تمكنهم من هذه المهارات أو بعضها.

يُطلب من المتعلم أن يقرن بين الكلمة مكتوبةً وهيئتها النطقية عند القراءة، فيحدث الاقتران بينهما 0 وما كان ذلك ليكون من غير حدوث عمليات عقلية منها: أن الكلمة المكتوبة ستُختزن على هيئتها النطقية في الذهن، هذه واحدة، ثم إن الكلمة مسموعةً سيمثلها رمز مكتوب هذه ثانية 0 والعمليتان مختلفتان تماماً؛ فالأولى منهما تجريدية تستخدم الوعي التجريدي، والثانية تعيد التجريد إلى الحس 0 هذه عملية ثالثة لكنها مزدوجة، وفي عملية مزدوجة أخرى، يقترن المنطوق والمكتوب بالمعنى، عند قراءة الكلمة بحيث يفهم معناها هذه رابعة. فإذا لم تحدث عملية الاقتران هذه، فقد تقرأ الكلمة ولا يفهم معناها؛ بحيث إنك إذا سألت المتعلم عن معناها لم يعرفه 0 سيلجأ ساعتهز إلى إعمال الذاكرة بصورة أقوى يستدعي فيها ما اختزنه ذاكرته 0 هذه خامسة 0 وسرعة الاستدعاء عملية عقلية أخرى غير الاستدعاء هذه سادسة 0

ولا ينطق المتعلم الكلمة صحيحة إلا بسلامة الخزن وسلامة الاستدعاء هذه عملية عقلية سابعة، ولكنها مزدوجة 0 وتصحيح الخطأ عملية أخرى، لك أن تصفها بأنها عملية ثامنة 0 ثم تقوم عمليات عقلية مركبة، لحفظ العلاقة بين الكلمة وأخواتها، في نسق يستدعي كل واحدة منها، على النحو الذي يمثل الصورة النمطية للأداء القرائي 0

يستخدم العقل في أداء ذلك كله، وعند كل عملية، آليات عقلية كثيرة منها: التصور، والإدراك، والتبصير، والتمييز، والجمع، والتفريق، والمبادأة، والمراجعة، والحكم 0 فإذا حدثت هذه العمليات جميعاً حدث ما نسميه (الفهم)، وإلا تأخر الفهم بمقدار التأخر الذي يحدث في أداء هذه الآليات العقلية 0

أما التصور فهو كون موضوع ما قابلاً للتحديد - في الذهن البشري - بخصائصه وصفاته. فعندما يشرع أحدنا بقراءة قصة - مثلاً - فإن أول ما

يرد إلى ذهنه، توقع أحداث عامة يسردها الكاتب، وأن ثمة مواقف ومفاجآت ستكون في أحداث هذه القصة، بسبب معرفته لذلك من خبرات سابقة. هذا الذي يحدث معنا ونحن نقرأ قصة على النحو الذي وصفت يسمى تصوراً، وهو إحدى درجات الفهم الأساسية⁰ ويحدث التصور ونحن نقرأ أيّ كلام مكتوب ؛ فإذا قرأنا عنوانه تصورنا خصائصه وصفاته أو بعضها. ومن أجل أن نقدم مثلاً لذلك نقول: ليكن أننا أمام موضوع عنوانه: "محاربة الفساد الإداري" فإن توقعنا يضعنا أمام موضوع له جانبان: الفساد في الإدارة، وكيفية محاربة هذا الفساد. هذا يعني أننا تصورنا الموضوع بقراءة عنوانه. وهذا يدلنا على مقدار الأهمية التي يسهم فيها عنوان الموضوع في تحديد خصائصه وصفاته؛ أي في تصوره⁰

ويسهم وجود صورة أو رسم يمثل موضوعاً ما، في إحداث تصور كلام مكتوب تتضمنه تلك الصورة ⁰ فهذه الصورة تجعلنا قادرين على تصور الموضوع بشكل عام، بل تفصيلي في أحيان كثيرة. ومن هنا تظهر أهمية الصورة التي تعرض الموضوع وتبين معالمه وأحداثه للمتعلم. تظهر أهمية ذلك في إحداث التصور بشكل لافت للنظر ⁰ في كل الأحوال، فإن التصور مرحلة كلية تبني المراحل الجزئية اللاحقة.

أما الإدراك فهو مرحلة تالية للتصور؛ ذلك أن العقل يضع الجزئيات التي وردت إليه في مرحلة التصور، فتتصرف إليه هذه الجزئيات بخصائصها الزمانية والمكانية والموضوعية⁰ فعندما نقرأ جملة كهذه "ضرب زيد عمراً أمام الناس" ندرك الحدث وزمانه ومكانه، وندرك الأمر الذي حدث وهو الضرب ⁰ أي أننا نعرف حدود الكلام المقروء، ونلّم بها. وقد وضح القرآن الكريم هذه القضية بصورة جلية عندما قال: "لا تدركه الأبصار وهو يدرك الأبصار وهو اللطيف الخبير" (الأنعام 103) فليس للأبصار ولا للبصائر أن تدرك الله تعالى؛ لأنه ليس في مكنثها أن تلّم به.

إن إكساب المهارات اللغوية عن طريق تصورها وإدراكها يجعلها ترسخ في أذهان المتعلمين⁰ وهذا يظهر واضحاً في تعلم المهارات الحركية والذهنية كلها؛

فالذي يدرك حقيقة المهارات في قيادة السيارة مثلاً، يسهل عليه أن يؤديها بشكل صحيح.

أما التبصر فهو مرحلة متقدمة من مراحل التعلم المهاري 0 وتتمثل حقيقة التبصر في معرفة الخفايا التي لا يقف الأكثرون عندها عادة، وفي معرفة الظواهر اللغوية التي تستعمل في غير ما وضعت له أصلاً، كالمجاز، والاستعارة، والكناية 0 وهذا يعني أن هذه الظواهر تغني العمليات العقلية ولا تعوقها كما يظن بعض المربين. غير أنه من المفيد أن يبدأ تعليم اللغة للصغار بالأمور الحسية والمألوفة 0 ولكن هذه المقولة لا تنطبق على الكبار الذين يتعلمون اللغات الأجنبية ؛ فإن في مكنتهم القدرة على تبصر غوامض اللغة 0 يرتبط بالتبصر القدرة على التجريد؛ فكلما كان المرء أقدر على التجريد كان أقدر على التعلم وأسرع في إنجاز قدر كبير من مادة التعلم 0

أما التمييز فهو عملية عقلية متقدمة كذلك 0 وتتمثل حقيقة هذه العملية في تمييز الشيء عن أي شيء آخر 0 كأن يقدر أحداً على تمييز أنواع السيارات بعضها من بعض، وتمييز سنوات صنع كل سيارة من النوع الواحد 0 وإذا أحسن المعلمون توجيه المتعلمين إلى استخدام هذه المهارة العقلية أبدعوا في القدرة على تمييز الأشياء بعضها من بعض؛ فإن المتعلمين الأسوياء - صغاراً وكباراً - قادرون على استنباط المميزات لموضوعات التعلم. والنحو العربي إذا أحسن تعليمه فإنه ينمي هذه المهارة ويرسخها لدى المتعلمين 0

أما الجمع فهو القدرة على رصد الأشياء المتشابهة بالجوامع المشتركة بينها. وهي مهارة عقلية تعمل على ترسيخ موضوعات التعلم، وبخاصة موضوعات اللغة والنحو 0

وأما التفريق فهو الفصل بين الأشياء المتخالفة 0 وترفد مهارة التمييز هذه المهارة؛ ذلك أنه كلما كان المتعلم قادراً على تمييز الأشياء بمميزاتهما، كان قادراً على التفريق بين المتخالفات منها والمتباينات.

وأما المبادأة فهي القدرة على طرح قضية، والتساؤل عنها، والقدرة على سد نقص أو فجوة في قضية ما، وتتضمن المبادأة كذلك قدرة المتعلم على سبق الآخرين في تناول المسائل وإخراجها 0

وأما المراجعة فقدرة عقلية متقدمة، يتمكن المتعلم بها من إعادة النظر في المقروء والمسموع، وكل ما هو واقع تحت الحس، وما هو قابل للتعلم، وتجعل إعادة النظر المرء قادراً على ترسيخ خطوات التعلم 0

وتبرز قضية الحكم باعتبارها مهارة عقلية راقية في تعلم المهارات اللغوية كلها والقدرة على الحكم الصحيح هو الذي يجعل المتعلم متمكناً من تمييز الخطأ من الصواب، سواء أكان ذلك في تعلمه أم في تعلم الآخرين 0 أي أنه يكتسب مهارة الحكم على صحة تعلمه أو عدم صحته، وعلى سلامة سلوك الآخرين أو عدم سلامته 0

يجري إغناء هذه العمليات إذا اتبع المعلمون، وواضعو المناهج، ومؤلفو كتبها المدرسية، خطة مبنية على معرفة العمليات العقلية التي تصحب المهارات اللغوية، والطريقة التي ترسخ بها هذه المهارات في أذهان المتعلمين.

ولا بد من أن تكون هذه الخطة مرتبة على نحو مستلهم من تدرج العمليات العقلية؛ لأن التدرج من شأنه أن يقود المتعلمين من خطوة إلى أخرى، على نحو يتمكنون فيه من الخطوة السابقة، ويكونون مُهيئين لاستقبال الخطوة التالية:

يتطلب ترسيخ المهارات اللغوية إثراء التدريبات التي تعمل على حدوث التبصر الذي هو آية التمكن وسيله.

ويكون الإثراء عن طريق بناء تدريبات تؤكد الوجوه المختلفة، والاحتمالات المتعددة للمهارة اللغوية الواحدة. فتعلم السرعة القرائية مثلاً يقتضي بناء تدريبات لتعليم المتابعة باعتبارها أحد وجوه هذه المهارة، وتدرجات أخرى لسلامة الضبط مع سرعة الأداء، وتدرجات للسرعة في القراءة الصامتة، وأخرى في القراءة الجهرية وهكذا 0

2- توظيف المهارات اللغوية

للتوظيف معاني متعددة ووجوه كثيرة ؛ فمن هذه المعاني "تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة"⁽¹⁾ هذا التعريف ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة⁰ والوظائف جميعاً يرون أن كل القدرات اللغوية قابلة لأن تتحول إلى مهارة، ولا يكون شأنها كذلك إلا إذا تمكن منها المتعلم بصورة جيدة، والتمكن وحده لا يكفي؛ إذ لا بد مع التمكن من سلامة الأداء، وإلا فإن وظيفة هذه المهارات تكون ناقصة⁰ فما قيمة الأداء في الحياة العملية إذا كان لا يؤدي بصورة صحيحة خالية من العيوب؟

ولتوظيف المهارات اللغوية معنى آخر يمكن استنباطه من كون اللغة هي الموظف الحقيقي لنشاطات الحياة كلها، ويمكن أن تتأمل كيف تكون الحياة إذا لم يكن للناس لغة يتواصلون بها، يعبرون بها عن حاجاتهم وعلاقاتهم وكل ما يريدون⁰

وعلى هذا الفهم الذي استنبطناه يمكن أن يكون توظيف المهارة اللغوية توظيفاً حقيقياً، ويمكن أن تكون اللغة ذات وظائف حياتية إذا كانت بمقدار الحاجات المختلفة للفرد والمجتمع، سواء أكانت جسدية، أم نفسية، أم عقلية أم اجتماعية⁰ فإذا عبرت اللغة عن هذه الحاجات بمقدار ما هي كائنة فيه كانت موظفة توظيفاً صحيحاً، وكل ما زاد على ذلك لا يكون من وظائف اللغة ولا من طبيعة الحياة، فهذر الكلام ليس وجهاً من وجوه توظيف اللغة، والإطالة التي لا طائل تحتها ولا فائدة منها لا تنتمي إلى توظيف اللغة توظيفاً حياتياً، والمماحكات اللفظية والجدل العقيم ضرب من ضروب إضاعة اللغة ومهاراتها، وليس من ضروب توظيفها⁰

١. داود عبده⁰ نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً⁰ الكويت؛ مؤسسة دار العلوم، 1979، ص90

وبالمقابل فإن القصور عن بلوغ الغاية، وعدم الوصول إلى المراد بالتعبير الدقيق ضرب من ضروب إضاعة اللغة وعدم توظيفها في الحياة ، ومثل ذلك يقال عن اللغة التي لا يتناول فيها صاحبها أعماق الظاهرة اللغوية، فإنها لا يمكن أن تكون وظيفية بقدر كافٍ، حتى وإن كانت صحيحة في سطحيتها، وفي التعبير عن الأمور الساذجة التي ليس فيها عمق في التناول.

واللغة قرينة الفكر والخيال؛ تعبر عنهما وبهما تتسع دائرة اللغة ومهاراتها، ومن هنا نستطيع أن نشق معنى ثالثاً لتوظيف اللغة ومهاراتها، فكلما كانت اللغة قادرة على التعبير عن الفكر تعبيراً صحيحاً، وكلما كانت قادرة على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب، كانت قادرة على توظيف نفسها في حياة الناس، وكانت قادرة على تقدم الحياة ودفع عجلتها إلى الأمام، وعلى ذلك لا يكون التوظيف بالتعبير عما هو موجود في أفكارنا فقط، بل بالتعبير عما هو موجود في الآخرين من أفكار، وحتى هذا لا يكفي لتكون اللغة ذات وظيفة مميزة، إلا عندما نستخدمها في التفكير في أسرار الظواهر الحياتية كلها، والتعبير عنها تعبيراً سليماً دقيقاً⁰ بذلك تكون اللغة ذات وظيفة حية، وإذا ألف الإنسان أن يكون شأنه على هذا النحو في حياته كلها، كان قادراً على توظيف قدراته ومهاراته اللغوية توظيفاً صحيحاً⁰

وللتوظيف وجه آخر، ومعنى ذو فائدة في حياة الإنسان ؛ فعندما تستخدم اللغة من أجل الإسهام في بناء مجتمع إنساني متأزر الثقافات والأعراق، تكون اللغة موظفة توظيفاً صحيحاً⁰ وفي مثل هذه الحال تخدم اللغة الإنسان وتساعده على بناء شخصيته بناء سليماً، وتتأزر قدراته ومهاراته اللغوية في سبيل تحقيق هذا الهدف؛ لتثبت أنها حقاً مهارات وظيفية.

ولتوظيف اللغة دلالة أخرى غير الدلالات التي سبقت؛ فقد وقف الإنسان من الحياة والبيئة موقفاً سلبياً يشبه أن يكون عدائياً بصورة واضحة فقد دمر الإنسان البيئة الطبيعية وأفسدها، حتى أصبحت الحياة على وجه هذا الكوكب، مهددة بالخطر الماحق، وما ذلك إلا بسبب الانفصام بين الكون والحياة والإنسان، ذلك الانفصام الناجم عن سوء فهم العلاقة بين الإنسان وبيئته، ومن

المؤسف أن يؤدي التطور الهائل في العلم والتقنية إلى تأكيد هذا الانفصام وتحقيقه⁰

في نظري أن قدراً كبيراً من توظيف اللغة يجب أن ينصرف إلى إصلاح العلاقة بين الإنسان والكون؛ وذلك بالحرص على البيئة، والحفاظ على مقوماتها، والابتعاد عن تخريبها وإفسادها، بذلك يمكن أن يقال إن اللغة موظفة في خدمة البيئة، وإنما تعمل لمصلحة الحياة والإنسان، وينبغي أن يصرف قدر كبير من الاهتمام في توجيه القدرات والمهارات اللغوية من أجل تحقيق هذا الهدف النبيل⁰

يتحقق توظيف المهارات اللغوية في هذا السبيل عن طريق بناء خطة مدروسة، توضع على أساسها المناهج، وتؤلف على هديها الكتب والنشاطات التعليمية والتعليمية كلها⁰

من المكونات التي تحتويها خطة توظيف اللغة ومهاراتها ما يسمّى بالكلمات الوظيفية function words. الكلمات الوظيفية في نظرنا هي التي تعبّر عن أي وظيفة من الوظائف الحياتية التي ينبغي أن تكون اللغة في خدمتها⁰ وإذا صحّ هذا الفهم - وهو في نظرنا صحيح - لم يكن من الدقة العلمية أن يقال في الكلمات الوظيفية "إنها الكلمات القلائل التي تفصح عن العلاقات، وتعبّر عن الشخص، والزمن، والملكية، وما إلى ذلك" ⁽²⁾ 0 فالكلمات الوظيفية ليست كلمات قلائل، ولكنها الكلمات التي تعبّر عن المفاهيم الصحيحة التي تعبّر عن كل متطلبات الحياة وحاجاتها السوية، وهذا يعني أن أكثر اللغة ذو وجود وظيفي، أو هكذا ينبغي أن يكون الحال⁰ ويعني كذلك أن أكثر كلمات اللغة يمكن أن يستخدم على نحو وظيفي⁰

2 . انظر : Nelson Brooks. Language and Language Learning (2/e). Harcourt, Brace &

World, Inc., 1960,p54.

وليست الكلمات الوظيفية هي التي تعبر عن العلاقات القائمة فقط، ولكنها الكلمات التي تنشئ علاقات متجددة، بتجدد الزمان، وتطور المكان، وتحسين حياة الإنسان، وإنه لمن تسطّيح الأمور أن تعدّ الكلمات التي تدل على الوظائف النحوية كالمفرد والمثنى والجمع، وزمن الفعل والملكية، وما شاكلها من الوظائف النحوية بأنها هي الكلمات الوظيفية0

إن التفريق بين الكلمة الوظيفية، والكلمة ذات الوظائف النحوية أمر في غاية الأهمية لمعرفة حقيقية كل منهما، فقد تكون الكلمة ذات وظيفة نحوية، دالة على الزمان، والمكان والحدث والعدد، من غير أن تكون في ذاتها وظيفية بل ربما كانت مؤذية أو صائرة إلى أذية، ومن هنا فإننا نقف حائرين أمام العبارات التي تشيع في كتب النحو العربي وليس لها نصيب من الوظيفية ومنها : ضرب زيد عمراً، ولا تأكل السمك وتشرب اللبن، وأكلت السمكة حتى رأسها، وما شاكل ذلك مما ليس له أهمية في الحياة 0 عبارات كهذه تجعل الطلاب ينفرون من النحو، بل من اللغة، لأنه ليس لها من التوظيف ما يسمح باقتناع الطلاب بها.

على الرغم من شيوع التكامل في الدراسات التربوية الحديثة، فإن أكثر هذه الدراسات لم توضح المقصود منه، ولم تضع له تعريفاً جامعاً لا يدخل فيه شيء، ومانعاً لا يخرج منه شيء0

التكامل كما نفهمه هنا هو تآزر النشاطات اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضاً. هذا التعريف مع إيجازه يتضمن صوراً عديدة وادعاءات كثيرة أبين بعضها في ما يأتي:

أولاً: إن المهارة الواحدة مكونة من عدد كبير من النشاطات الذهنية والعضوية، وقد وضحنا كيف أن القراءة مثلاً يشترك في تحقيقها عدد كبير من هذه النشاطات0

إن تآزر هذه النشاطات هو الذي يعمل على تكوين هذه المهارة، وهذا يعني أن عدم تآزر هذه النشاطات لا يمكن أن يؤدي إلى إيجادها 0 ومعلمو اللغة العربية - على وجه الخصوص - مطالبون أكثر من غيرهم بمراعاة تآزر

هذه العمليات وهذا يستدعي فهم هذه العمليات والإحاطة بها على نحو يمكن المعلم من أن يوجه السلوك اللغوي لطلابه على النحو الذي يريد، أو على النحو الذي ينبغي أن يكون⁰

ربما يكون غريباً أن نشبه تأزر العمليات العقلية في تعلم المهارات اللغوية بتأزر الحركات الواعية في قيادة السيارة⁰ فإن تأزر الحركات في هذه الأخيرة هو الذي يجعل الإنسان سائقاً ماهراً⁰ وأي خلل في هذا التأزر قد يؤدي إلى كارثة⁰ ومثل ذلك يقال في تأزر العمليات العقلية في تعلم المهارات اللغوية⁰ فإن عدم التأزر لا يكسب المهارة اللغوية⁰

ثانياً : إن تكامل المهارات اللغوية بعضها مع بعض هو الذي يقوّيها جميعاً، والذي يحسن التأمل في هذه المهارات يجد أن كل مهارة آخذة برقاب المهارات الأخرى، متصلة بها⁰ فما يؤثر في إحداها إيجاباً أو سلباً، يؤثر في أخواتها، وبيان ذلك أن القراءة في حقيقتها نتيجة لمهارة الكتابة، وإلا فكيف نقرأ شيئاً غير مكتوب؟ وما يكتب الناس شيئاً إلا من أجل أن يقرأ بصورة أو بأخرى⁰

كذلك فإن القراءة الجهرية هي في حقيقتها رافد أساسي من روافد مهارة الاستماع، وهل يُقرأ نص مكتوب قراءة جهرية إلا وهو مسموع؟

وعلى كل الأحوال فنحن لا نكتب شيئاً إلا ونحن على نية الحديث به. أي أن الحديث هو مصدر الكتابة، والكتابة هي مصدر المقروء، والمقروء هو مصدر المسموع، هكذا تتكامل هذه المهارات على نحو يجعلها في الحقيقة نشاطاً لغوياً كبيراً له أوجه متعددة⁰

ثالثاً: ينبغي أن تتكامل النشاطات التعليمية والتعلمية في تعليم المهارات اللغوية وترسيخها، وهذا يعني أن جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم يشتركون جميعاً في كونهم معلمين للغة، فمدرّس اللغة العربية مطالب رسمياً بأن يعلم الطلاب مهاراتها وقواعدها وأدبها، والمعلمون الآخرون وإن كانوا مطالبين بتدريس المواد الأخرى فهم في الحقيقة يعلمون اللغة تعليماً رديفاً⁰ فروس الدين يؤدّيها المعلم باللغة فهو إذن معلم للغة، ويجب أن تكون لغته سليمة، ولا يعفيه من هذه المسؤولية أنه يدرس المفاهيم والعلوم الدينية. ومدرسو التاريخ والجغرافيا والرياضيات وغيرها، يدرسون هذه المواد باللغة العربية، فهم إذن معلمون للغة⁰

ويجب أن تكون لغتهم سليمة حتى لا يتأسى الطلاب بأخطائهم. ولا يعفيهم من المسؤولية أنهم من الجانب الرسمي مكلفون تدريس مواد تخصصاتهم.

إن أهل الثقافات اللغوية والقومية الأخرى يحرصون على أن تدرس المواد التعليمية كلها بلغة سليمة ؛ لإيمانهم العميق أن مدرس التاريخ والجغرافيا مثلاً هما في الحقيقة مدرّسان للغة. ولذلك يجب أن تخلو اللغة من الخطأ الذي يقلده الطلاب فيرسخ في أذهانهم مثلما يرسخ الصواب، بل ربما كان أكثر من ذلك في بعض المواطنين⁰

هذا الذي نطالب به المعلمين نطالب به واضعي المناهج والكتب المدرسية فلا ينبغي أن يلحق بهذه الكتب شيء من الآفات اللغوية، مهما كان مجال التخصص. وينبغي أن يكون لكل كتاب محرر ومدقق لغوي، ليعملا على نسج لغة الكتاب بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية، والتراكيب الركيكة والضعيفة⁰ يعمل المحرر العلمي على سلامة المادة العلمية، ويعمل المدقق اللغوي على سلامة اللغة، وبذلك يتكامل عملهما في تعليم اللغة، وحفظها من كل ما يشوبها على ألسنة المتعلمين وفي كتاباتهم⁰

رابعاً: لا بد من تكامل الجهود الفردية والجماعية في تعليم المهارات اللغوية فكما أن الفرد مطالب بحسن التعلم، فالأسرة التعليمية مطالبة بحسن التعليم⁰ يبدأ ذلك من البيت الذي هو المدرسة الأساسية التي نأخذ منها لغتنا⁰ ثم المدرسة التي ينبغي أن تكون نشاطاتها كلها بالعربية الفصيحة، حتى تعمل على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية بصورة صحيحة. ولا يجوز أن تنهاون المدرسة ولا البيت في ذلك، على أن يكون هذا ضمن خطة مدروسة لتعليم المهارات اللغوية.

وإذا كنا نطالب المدرسة بأن تتضافر جهود العاملين فيها جميعاً من أجل تعليم المهارات اللغوية، فنحن نطالبها كذلك بأن يتجنب نظامها التعليمي النشاطات التقليدية والتقليدية التي تضر أكثر مما تفيد، وأبرز الضرر أن المتعلمين سيصبحون ميّالين إلى التفلت مما يتعلمون ومن اللغة التي يتعلمون بها، باعتبارها - في نظرهم - الأداة التي تلقّوا بها مادة التلقين⁰ ومن المعلوم نفسياً أن سوء الطريقة في التدريس يؤدي إلى كراهية المادة التعليمية، والوسيلة التي تلقّاها المتعلمون بها وهي اللغة طبعاً.

إن أخطر ما ينجم عن التلقين أن أبناء اللغة سيصبحون أعداء لها، وينفرون منها مثلما ينفرون مما لا يرغبون فيه.

وعلى المدرسة أن تستعين بالبيت في معالجة الضعف الذي قد يقع فيه المتعلمون في القراءة أو في المهارات اللغوية الأخرى، وما ذلك إلا لأن البيت قد يعرف أشياء لا تعرفها المدرسة⁰ وهكذا نجد التعاون بين البيت والمدرسة أمراً ضرورياً لنجاح علاج الضعف في القراءة أو غيرها من المهارات⁽³⁾.

03 التطبيق

التطبيق هو الذي يكسب المتعلمين المهارات اللغوية؛ لتتحول بمضمونها من الوجه النظري إلى الوجه العملي التطبيقي⁰

مما لا شك فيه أن الوجه النظري أساس مهم في بناء المهارات اللغوية ولكن هذا الوجه ليس هو الهدف، وإنما هو طريق إلى الهدف الذي هو الممارسة العملية والتطبيق الحي⁰

لقد تنبه العلماء والمفكرون العرب المتقدمون إلى ضرورة العناية بالوجه التطبيقي، وعدم الإكثار من الجانب النظري إلا بمقدار الهدف الذي يخدمه في التطبيق⁰ فقد جاء في الكتاب القيم لابن الأزرقي، وهو: بدائع السلك في طبائع الملك، ما مضمونه أن على المعلمين - باعتبار الوجه النظري للعلم وسيلة - ألا يستبحروا فيه، ولا يَستَكثِّروا من مسائله، وقوفاً بالمتعلم مع الغرض منه⁽⁴⁾ واستشهد لذلك بقول الإمام الغزالي فقال: "مثلُه قول الغزالي: كل ما يطلب لغيره فلا ينبغي أن تجد فيه المطلوب وتستكثر منه"⁽⁵⁾. وعاب على الذين لا يفقهون هذه الحقائق ووصفهم بانقطاع سند التعليم في أفقهم⁽⁶⁾

3. جاي بوند، و أ 0 مايلز 0 الضعف في القراءة - تشخيصه وعلاجه - تعريب د 0 محمد

منير مرسي، وإسماعيل أبو العزايم 0 القاهرة : عالم الكتب، 1983 ؛ص 344 0

4. ابن الأزرقي 0 طبائع السلك في بدائع الملك 0 تحقيق: د 0 علي سامي النشار 0 منشورات

وزارة الثقافة والفنون العراقية، 1978، ج2، ص 363 0

5. المرجع السابق نفسه، ج2، ص 363 0

6. المرجع السابق نفسه، ج2، ص 363 0

تقوم فكرة التطبيق في تدريس المهارات اللغوية على أساس التوازن بين الجانبين النظري والعملي⁰ هذا التوازن تقرره حاجات الفرد والمجتمع، والكفاية اللغوية عند الفرد، وعلى هذين الأساسين توضع خطة دراسة اللغة للمرحلة وللصف الدراسي⁰

للتطبيق - باعتبار مجاله - صورتان، إحداهما مباشرة يبرز فيها أداء المتعلم، بالقدر الذي يتقن فيه المهارة اللغوية، والأخرى غير مباشرة، يبرز فيها أثر المنهج، وأثر المدرسين، فيكون المنهج مرشداً إلى الكشف عن المهارة، ويكون المدرس دالاً عليها⁰ فمن صور التطبيق.

المباشر أن يطبق المتعلم المواد التي تعلمها على سلوكه اللغوي ومهاراته الأدائية في اللغة⁰ فيلجأ المتعلم إلى التطبيق مسترشداً بما كان قد تعلمه⁰ وأما الصورة الأخرى، وهي التطبيق غير المباشر، فتكون عن طريق توجيه الطلاب إلى التطبيق على نصوص تختار لهم. ويحسن اختيار النصوص التي تلائم نموهم وتناسب مداركهم، كأدب الأطفال الذي يناسب طلاب المرحلة الأساسية بما يحتويه من "خيال وقصص وسرد خفيف، وعبرة غير مكثفة الفكرة"⁽⁷⁾.

وإذا كنا نطالب المتعلمين بالتطبيق، فإننا نطالب واضعي مناهج اللغة العربية وكتبتها المدرسية، والمدرسين والموجهين بأن يطبقوا الطرق والأساليب الحديثة في تدريس المهارات اللغوية؛ لأنها هي السبيل المحكم في تعليم المهارات وترسيخها لدى المتعلمين. أما الطرق التقليدية فهي في الأعم الأغلب تصلح للتلقين أكثر مما تصلح لتعليم المهارات اللغوية.

7. محمود رشدي خاطر ورفاقه 0 طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، 1982،

وتقتضي سنة التطبيق أن يعرف المعلمون أن ما يرونه من خلط بين منطق الواقع ومنطق الخيال، عند بعض أطفال المرحلة الابتدائية، إنما هو من مقتضيات النمو في تلك المرحلة⁽⁸⁾؛ بل هو صورة حية تطبيقية لها 0 ولذلك على المعلمين ألا يزعجوا من هذا، بل عليهم أن يوجهوا هؤلاء الأطفال إلى منطق الواقع بمنطق صحيح وأسلوب ذكي. وبذلك تنمو القدرة على التطبيق لديهم 0

وينبغي أن تكون الكتب المدرسية الموضوعة للمرحلة الأساسية مبنية على أساس من المزج المنطقي المدروس بين الواقع والخيال؛ وذلك بتتزيل الخيال مُتَنَزِّل الواقع، وهو أمر يستهوي الأطفال؛ ذلك أن من مقتضيات النمو في مرحلة الطفولة أن يتساءل الأطفال عن أسرار الأشياء التي يرونها 0 ومن مقتضيات النمو - في هذه المرحلة كذلك - أن يجعلوا الخيال واقعاً 0 وهو الذي يفسر لنا اهتمام الأطفال بالأفلام الورقية (الكرتونية) وتعلقهم بها إلى حد بعيد.

ليس المقصود من هذا أن نحول الخيال إلى واقع في حياة الأطفال في المرحلة الأساسية. ولكن المقصود منه أن نمزج بين الواقع والخيال في بناء الكتب المدرسية. ويمكن أن يترجم هذا المبدأ بالقصص الخيالية التي تهدف إلى تحقيق غرض تعليمي، أو قيمة خلقية، أو مبدأ إنساني.

إن المزج بين الخيال والواقع يجعل أمر التطبيق هيناً لدى أطفال المدرسة الأساسية، بل إنه يكسب هؤلاء الأطفال المهارات اللغوية التي نسعى إلى إكسابهم إياها. وهو الذي يعلم الأطفال التركيز؛ إذ إن الواقع هو الذي يشدّ إليه العقل، والخيال يشدّ إليه الوجدان، والنتام نشاط العقل والوجدان يجعل الإنسان مهتماً بموضوع التعلم؛ الأمر الذي يؤدي إلى التركيز، وهو نشاط مهم جداً في اكتساب المهارات اللغوية.

8. عبداللطيف فؤاد إبراهيم 0 المناهج 0 القاهرة : مكتبة مصر، 1984، ص 156 0

وسواء أخذنا بمبادئ المدرسة السلوكية أم المدرسة العقلية، عند النظر في حقيقة المهارات اللغوية، وفي محاولة إكسابها للمتعلمين، وعند التطبيق الذي ينقل هذه المهارات إلى الواقع الحي، فعلينا أن نستذكر الحقائق الآتية، ونحن نلاحظ تطبيق المتعلمين في المرحلة الأساسية:

أ - ينمو الذكاء الإنساني في مرحلة الطفولة نمواً يجمع بين المهارات العقلية، والسلوك التطبيقي، على نحو يمكن الطفل من أن يجعل التطبيق ظلاً للذكاء العقلي. أي أن الجانب الذهني ينمو بمصاحبة السلوك⁰

ب - يستمر نمو المهارات اللغوية، ومنها مهارة القراءة على وجه الخصوص بصورة تدريجية، يصحبها قدر من الإبداع، يتفاوت من طفل إلى آخر.

ج - يظهر التجريد تدريجياً حتى يتمكن الطفل من الإلمام بالمفاهيم والمدرجات الكلية. ويظهر ذلك في التطبيق إذا أحسن المعلمون استثمار هذه القدرة عند هؤلاء الأطفال.

د - يصحب ذلك قدر من الانتباه يمكن الأطفال من أن يستوعبوا تفصيلات الأحداث، بشكل أدق.

هـ . تستمر الذاكرة في النمو، ويستخدمها الأطفال الذين كان لهم حظ في سلامة التعليم، وصحة التعلم، في استجماع المواد التي يدرسونها، واستدعاء جزئياتها.

و. يستمر نمو الخيال الواقعي المبدع الذي يجمع بين الخيال والواقع على النحو الذي وضحناه.

ز. ينمو لدى الأطفال حب الاستطلاع، وهي عملية عقلية يظهر أثرها في السلوك التعليمي⁰

هذا الذي وضحناء كان بياجيه قد أشار إلى بعض معالمه، من غير أن يبين أثر ذلك في الجمع النمو العقلي والارتقاء السلوكي، على النحو الذي وضحناء⁽⁹⁾ 0

04 تفريد التعليم

مما لا شك فيه أن الجهد التعليمي حينما يكون منصّباً على مجموعة قليلة من المتعلمين يكون أجدى نفعاً، وأكثر فائدة 0 وعندما يكون الجهد التعليمي موجّهاً لفرد واحد يكون أكثر نفعاً للمتعلّم، أو يفترض أنه كذلك 0 ولكن كثرة المتعلمين، والتزايد المستمر في أعدادهم، يجعل تحقيق ذلك ضرباً من الخيال فليس من الممكن تخصيص مجموعة من المدرسين لفرد واحد، يدرّسونه وحده، كل بحسب مجاله واختصاصه 0

اتجه المربون إلى التفكير في إيجاد طريقة تؤدي نتائجها نتائج التعليم الذي يوجه إلى فرد واحد بعينه، أو ما هو قريب من تلك النتائج، سمّى المربون هذه الطريقة: "تفريد التعليم" 0 والمحصلة الحقيقية لمفهوم هذه الطريقة هي وضع المتعلم في الموقف التعليمي الذي يكون فيه تحت رقابة مباشرة مستمرة، وتوجيه دائم يقع فيه المتعلم ضمن دائرة الملاحظة والتوجيه اللذين يمارسهما معه المعلم، بل يخطط من أجل ذلك.

عرّف الدكتور توفيق مرعي والدكتور محمد الحيلة في كتابهما "تفريد التعليم" هذا النمط من التدريس بأنه "سلسلة من إجراءات تعليمية وتعلّمية تشكل في مجملها نظاماً، يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسيره للمتعلّم، بأشكال مختلفة، وطبقاً لأولويات وأبدال، بحيث يتعلم ذاتياً وبدافعية، وبإتقان، وفقاً لحاجاته وقدراته⁽¹⁰⁾ 0

9 . انظر: J. Piaget "Piaget's Theory," Manual of Psychology .

New York, 1970 ,Volume 1 , P. 703 .

10. د0 توفيق مرعي، و د0 محمد الحيلة 0 تفريد التعليم ط2، عمان : دار الفكر، 2002،

ص34 0

إذا كان تفريد التعليم مجدياً في تدريس المواد الدراسية، لكون كل فرد من أفراد مجموعه المتعلمين تحت الرعاية المباشرة للمعلم، فإن هذا النمط من التعليم، أكثر جدوى في تعليم المهارات اللغوية، وأرسخ قاعدة، وأثبت أساساً؛ لأن هذه المهارات تظهر في السلوك اللغوي 0 فوقع هذه المهارات ضمن دائرة السلوك اللغوي يعني أنها أشد حاجة إلى التوجيه الفردي المباشر.

وحاجة الفرد إلى أن يتعلم ذاتياً ليست أقل من حاجته إلى العناية التعليمية الموجهة إليه باعتباره فرداً 0 وعلى ذلك، فإن تعلم المهارات اللغوية يركز على المواعمة بين التعليم الفردي والتعلم الذاتي 0 بل إن بعض المربين يذهبون إلى ما هو أبعد ذلك، فيقولون إن تفريد التعليم يركز على التعلم الذاتي (11). وهذا حق، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بتعلم المهارات اللغوية؛ فإن كل جهد تعليمي يمكن أن يضيع سدى إذا لم يكن المتعلم قابلاً للتعلم الذاتي 0

وحتى يتحقق للمتعلم قدر كاف من التعلم الذاتي لا بد أن يعطى دوراً مهماً في ذلك، وبخاصة في تعلم المهارات اللغوية. وهذا يعني فيما يعنيه أن التلقين لا يجدي في إكساب المهارات اللغوية؛ لأن التلقين يلغي شخصية المتعلم، ويصبح دوره ألياً ليس ذا نفع كبير. وهذا هو السبب الذي يفسر لنا عدم تمكن الطلاب من المهارات اللغوية. فالملاحظ في طرق التدريس الشائعة في أكثر المدارس أن أظهر هذه الطرق وأشيعها هي طريقة التلقين التقليدية. وقد كشف عن ذلك قدر غير محدود من الأبحاث والدراسات ورسائل الماجستير والدكتوراه 0

وحتى يكون الدور الذي يعطى للمتعلم مجدياً في تعلم المهارات اللغوية وغيرها، لا بد أن تتوفر الرغبة لدى المتعلم. وتعتمد طريقة تفريد التعليم على الرغبة عند المتعلمين. ويوجه قسط كبير من أداء المعلم - في تطبيق هذه الطريقة - إلى استثارة اهتمام المتعلمين. وهذا يتطلب أن يكون المعلم على قدر كبير من الوعي الذي يمكنه من استخدام المثيرات والحوافز بشكل منظم 0

11. المرجع السابق نفسه ص 35.

(12) إن معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين أمر ضروري في تفريد التعليم وبخاصة في تعليم المهارات اللغوية. وعلى أساس من هذه المعرفة يبني المعلم خطته في تفريد التعليم. وتقتضي معرفة المعلم بالفروق الفردية أن يكون على بينة مما بين المتعلمين من اختلافات وتباينات في درجات تعلم المهارات اللغوية وتمكنهم منها. بل إن هذه المعرفة تقتضي - ومن باب أولى - أن يلم المعلم بالفروق التي يقع فيها المتعلم نفسه؛ فقد يكون أقدر على تعلم مهارة ما وأدائها، من تعلم مهارة أخرى.

يفيد تفريد التعليم كثيراً عندما يطبق في تعليم المهارات اللغوية. فقد يؤدي به ذلك إلى إتقان هذه المهارات وإحكام أدائها. ويمكنه من اكتساب الخبرات التعليمية التي تجعله مميزاً في أدائه. بل إنه يكتسب ثقة بالنفس عالية، واستقلالية في العمل كبيرة، وفرصاً في النجاح وفيرة 0

05 القدوة

من المعلوم أن اللغة - كسائر أنماط السلوك - تكتسب بالتقليد أولاً، ثم بالقدوة ثانياً 0 وليس صحيحاً ما ذهب إليه كثيرون من العلماء والباحثين في علم النفس التربوي من أن الفرد يتعلم بالتقليد فقط (13) 0 نعم يكون ذلك قبل أن تكتمل عدته اللغوية التي تمكنه من أن يعبر عن نفسه كما قلنا 0 والفرق بين التقليد والقدوة أن الأول منهما يخلو من الإبداع، ويلغي شخصية المقلد (بكسر اللام)، في حين أن ثانيهما لا يخلو من الإبداع، ولا يلغي شخصية من نقلده، ونتأسى خطواته 0

12. المرجع السابق نفسه، ص35.

13. انظر: James Geiwitz – Looking at Ourselves , Little Brown & Co., Boston, 1976 p.219.

يكتسب الإنسان اللغة بالتدريج، ويكون في المراحل الأولى من هذا الاكتساب مقلداً 0 وعندما تكتمل العدة اللغوية لدى الفرد يتمكن من أن ينطلق وهو قادر على أن يعبر عن نفسه، تعبيراً سليماً يمكنه من أن يمارس شؤون الحياة ممارسة صحيحة 0

ليس الإنسان قادراً على ممارسة القدوة فقط، ولكن البحث عن الشخص المثال أو القدوة حاجة من الحاجات الضرورية في حياة الإنسان، ويغلب أن يجد الفرد بغيته في شخصية لا تستحق أن يقتدى بها، فيحتذى حذوها، فيفسد سلوكه 0 ومن أهم ما يفسد من هذا السلوك الفكر واللغة 0

لهذا يجب أن يكون المعلم قدوة في رقي لغته وسلامتها، وما اطرّح الناس العربية الفصيحة من حياتهم اليومية، إلا بسببين اثنين أحدهما: أنهم لا يجدون الشخصية التي يجدون فيها القدوة، وثانيهما وهو الأسوأ، هو أنهم يجدون القدوة التي تعمل على تحكم العاميات في حياتهم اليومية 0 وأنا لي شخصياً رؤية خاصة في هذا الموضوع، وهو أن الناشئة في هذه الأيام قد وجدت بغيتها، وأشبعت حاجتها من القدوة المنتقاة في وسائل الإعلام المرئية لقد أصبحت الفضائيات والأرضيات بما تبثه من برامج متهافنة، وما تستعمله من لغة هابطة ولهجات محكية، هي المثل الأعلى الذي يتخذ منه أبناء المجتمع العربي قدوتهم 0

القدوة في غاية الأهمية في تعليم المهارات اللغوية وتنميتها 0 ومن هنا نجد أن هذه المهارات لا يمكن تعلمها عن طريق التلقين، مهما بذل المعلم من جهد في ذلك، وحتى لو تعلمها الطلاب، وتحصلوا على درجات عالية في الامتحان، فإن ذلك لا يعني أنهم قد اكتسبوا تلك المهارات أو أنها رسخت لديهم.

وحتى نوضح أهمية القدوة في تعلم إحدى المهارات اللغوية، وهي الخط مثلاً، فإن قراءة كتب الخط، وتعليم المعلمين الخط لطلابهم لا يجعل منهم خطاطين. وهذا هو السبب الذي يوضح لنا لماذا لا تنتج المدارس خطاطين على الرغم من وجود حصص وكراسات للخط في المرحلة الأساسية الدنيا في

حين أن معلماً يجيد الخط يقدر على أن يعلم هذه المهارة لعدد كبير من طلابه0

قد يقال إن الخط فنّ أكثر من كونه مهارة، والفن لا يُعلّم 0 قلت : الخط لا يكون فناً حتى يكون مهارة 0 ومهارات الأداء التي يملكها الخطاطون هي التي تجعلهم فنانيين0 ومهارات الأداء هذه هي التي يمكن تعليمها بالقُدوة ثم إن فن الخط ليس مثل الفنون التشكيلية التي تحتاج إلى موهبة 0 إنه مهارة لغوية قابلة للتعلّم عن طريق القدوة 0 وهذا هو الذي يفسّر لنا وجود عدد كبير من الخطاطين في جيل آبائنا، مع قلة ما كان لديهم من إمكانيات تعليمية في تلك الأيام0 ويكبر حجم المفارقة عندما نجد الإمكانيات والمصادر التعليمية في أيامنا، مع ندرة الذين يجيدون الخط من المتعلمين0

ومما يؤكد أهمية القدوة في تعلّم المهارات اللغوية أن التعبير لا يمكن امتلاك ناصيته إلا عن طريق القدوة 0 فعندما يكون المعلم قادراً على دقة التعبير عن الأشياء، فإن طلابه سيتخذون منه قدوة، بسبب وجود ما اسميته وظيفة الربط connectivity function بين آليات التفكير الموجودة عند هؤلاء الطلاب، وما يجدونه من قدرة على التعبير ودقة في ابتكار العبارات عند المعلم0 وظيفة الربط هذه هي التي تجعل من المعلم قدوة، وتلبّي رغبة الطلاب، وتشبع حاجتهم في وجود القدوة0

ليس المقصود من كون التعبير نتيجة من نتائج القدوة الحسنة أنه يستحيل أن يكون إلا بالقدوة. ولكن المقصود منه أنه يتوقع حصوله بدرجة عالية من التوقع مع وجود القدوة. وهكذا شأن سائر المهارات اللغوية.

من المفارقات الهائلة بين ثقافتنا العربية الإسلامية، والثقافة المعاصرة في التدريس، أن العلماء كانوا يتلقون العلوم، والمهارات اللغوية العالية كذلك، من أسانذتهم وشيوخهم ؛ فكان الواحد منهم يرث من شيوخه المهارات اللغوية، على درجة عالية من الكفاية والأداء. وما كان أمر هذه الوراثة ليكون على النحو المميز الذي كان يجري في تاريخ العلم والفكر في بيئتنا العربية الإسلامية، لولا

القدوة التي كان يمثلها العلماء الشيوخ لتلاميذهم والآخذين عنهم. هذا على الرغم من قلة الإمكانيات والمصادر التعليمية في تلك الأيام⁰

مناهج اللغة العربية في الأردن

يمكن أن يعرف المنهاج بأنه منظومة ذهنية، ذات أهداف وأسس ومضامين عقلية، ووجدانية، واجتماعية، وإنسانية، ترمي إلى إعداد المتعلمين وتربيتهم، وفق المفاهيم والقيم التي تجعلهم قادرين على استخدام ملكاتهم العقلية والجسمية والوجدانية، استخداماً يفيدهم ويفيد الأمة التي ينتمون إليها.

بهذا التعريف يخرج المنهاج من كونه مجموعة من المواد العلمية التي يُبنى لتدريسها نسق أو مجموعة من الأنساق التعليمية، إلى كونه **نظاماً معداً بوعي علمي عقلي دقيق**، يهدف إلى اكتشاف المهارات والملكات لدى المتعلمين وتمييزها، **وتوجيهها بدقة** إلى كل ما يمكن أن يكون نافعاً.

إذا نظرنا في مناهج اللغة العربية في الأردن، في ضوء هذا المفهوم، وجدناها تأخذ بجانب لا بأس به مما ذكرنا من هذه المفاهيم، وتغفل عن جانب له أهمية خطيرة في بناء الإنسان المبدع، وتركز في أحسن أحوالها **على إعداد الإنسان القادر على التعلم فقط** ، وشتان بين أن يكون الإنسان مبدعاً، وأن يكون قادراً على التعلم فقط.

يناقش هذا البحث السمات العامة لبعض مكونات مناهج اللغة العربية في الأردن، وهي: الأهداف، والحصص المخصصة لدروس اللغة العربية وموادها، وبعض سمات الكتب الدراسية المقررة⁰

1- الأهداف

يدرس هذا البحث أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية، في ضوء النظر الوظيفي الذي نتبناه في اشتقاق الأهداف وصياغتها وتقويمها.

أولاً : أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية

حدد منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، أهداف تعليم العربية في هذه المرحلة، ووصفها بأنها أهداف المرحلة، وذلك على النحو الآتي ⁽¹⁴⁾ :

- ١ - أن يقرأ قراءة صحيحة معبرة مادة مشكولة، وقراءة صحيحة تعتمد على القواعد الأساسية في المادة غير المشكولة0
- ٢ - أن يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة0
- ٣ - أن يراعي في كتابته قواعد الخط الصحيحة وقواعد الترقيم0
- ٤ - أن يستوعب مضمون ما يقرؤه أو يسمعه بسرعة مناسبة.
- ٥ - أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه أو يسمعه ومناقشته وإبداء رأيه فيه.
- ٦ - أن يعبر الطالب عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً، وتعبيراً كتابياً فصيحاً 0
- ٧ - أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من التعبير السليم عن المواقف التي يمر بها في حياته والأمور العملية الوظيفية، والمشكلات الذاتية وقدّر من القضايا العامة التي يجدها في مجتمعه، والمظاهر الطبيعية التي يشاهدها 0

14. منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي ص 19.

٨ - أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي يدرسها تطبيقاً
سليماً⁰

٩ - أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة طلباً للمعرفة والاستمتاع⁰

١٠ - أن يكتسب الرغبة في التعليم الذاتي، والاعتماد على الذات في
تحصيل المعرفة.

١١ - أن يألف استخدام معاجم اللغة والموسوعات وغيرها.

١٢ - أن تتعزز فيه الميول الأدبية، والمواهب الفنية، والتذوق الجمالي،
والقدرات اللغوية المتميزة، دون إخلال بالتوازن بين الأدب والعلوم
الطبيعية والتطبيقية.

١٣ - أن ينمو اعتزاز الطالب بأمتة العربية الإسلامية ويرسخ انتماءه إلى
بلده الأردن، وطناً وشعباً وحكماً وتاريخاً، وحاضراً مستنداً إلى
مبادئ الثورة العربية الكبرى.

وعند بيان الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم
الأساسي، جعل المنهاج أهداف تدريس هذا المبحث الخط العريض الثاني من
هذه الخطوط ؛ فقسم الأهداف قسمين هما:

أ - الأهداف العامة وفيها أعاد ذكر الأهداف العامة التي سماها
من قبل أهداف المرحلة⁰

ب - الأهداف الخاصة وذكر فيها أهداف تعليم القراءة بفروعها،
وأهداف تعليم الكتابة، والأنشيد والمحفوظات، والتدريبات
النحوية والصرفية، والتعبير⁽¹⁵⁾ ⁰

15. المرجع السابق نفسه ص 171-179 0

أول ما نلاحظه على هذا التوزيع، عدم التفريق بين الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، وأهداف المرحلة، فهما في هذا المنهاج شيء واحد 0 ولا أظن أنهما كذلك؛ فأهداف المرحلة ذات طبيعة بنائية تراكمية، يراعى في بنائها التدرج، بحيث يتم الانتقال فيها من الأدنى إلى الأعلى، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن العموميات إلى التفاصيل، على نحو مدروس يبعد عنها الارتجال والعفوية 0 وليست كذلك الأهداف العامة.

وحتى أوضح هذه المسألة أقول: دعنا ننظر في أحد أهداف تعليم العربية في المرحلة الأساسية، وهو الهدف الثامن مثلاً، وهذه صيغته: "أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي يدرسها تطبيقاً سليماً" 0 هذا الهدف عام، ولا يصلح أن يكون هدفاً من أهداف المرحلة وهو على هذا النحو وكان من الممكن أن تكون صياغة هذا الهدف على نحو آخر، كأن يقال مثلاً: أن يتدرج في استيعاب الظواهر النحوية والصرفية والإملائية .

استيعاباً يمكنه من محاكاتها، وفهم قواعدها، ثم تطبيقها في المهارات اللغوية المختلفة قراءة وكتابة ومحادثة.

وما ذهب المنهاج إلى القول بتطبيق القواعد النحوية، إلا بسبب تأثير النحو التقليدي الذي يجعل القاعدة هدفاً لا بد أن يسعى المتعلمون إلى تطبيقه وما ذهبت إلى ما ذهبت إليه، إلا باعتبار أن الأصل في النحو أنه ظواهر لغوية وما القاعدة فيه إلا حكم تجريدي للظاهرة النحوية.

ومثل ذلك يقال في الهدف التاسع من أهداف المرحلة، وهو: "أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة طلباً للمعرفة والاستمتاع" 0 هذا الهدف بصياغته هذه، لا يمكن أن يكون هدفاً من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية؛ لأن المطالعة مجموعة كبيرة مركبة من المهارات العقلية واللغوية. واختصارها جميعاً في عبارة "أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة" فيه حَجَر على كل ما يمكن أن يشتق من هذا الهدف، من أساليب ووسائل ومضامين. وهو بسبب كونه هدفاً عاماً لا يصلح أن يكون هدف مرحلة. ولو كانت صياغة هذا الهدف على النحو الآتي ربما كان أفضل وأحسن: "أن تستخدم المهارات

اللغوية التي اكتسبها الطفل في كل صف، وفي كل حلقة، في قراءة نصوص شائقة جذابة، تختار له، ثم يوجه إلى اختيار نصوص وموضوعات وكتب ينتقيها بنفسه "0

وثاني ما نلاحظه على أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن، أنها - في أحسن أحوال ترجمتها إلى سلوك لغوي - تعمل على خلق التلميذ المتعلم، ولا تعمل على جعله مبدعاً. وقد أسلفت القول إن ثمة فرقاً بين أن يكون الإنسان متعلماً، وأن يكون مبدعاً0

وحتى أوضح هذه المسألة دعنا ننظر في الهدف الثاني من أهداف المرحلة وهو: " أن يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة" 0 هذا الهدف ليس فيه - عندما يترجم بصورة صحيحة في السلوك اللغوي - أكثر من إنتاج من يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة0 وليس هذا وحده هو المطلوب من تعليم الكتابة0 فإن ثمة قدرات إبداعية لدى بعض الأطفال، تمكنهم من أن يكتبوا كتابات راقية إذا أحسن المربون توجيههم0 كيف يفعلون والمنهاج الذي يسيرون على هدي أهدافه لا يخطط من أجل ذلك، بل لا يشير إليه ؟ ولهذا، كم من طاقة خلاقة، وكم من قدرة إبداعية لدى المتعلمين في هذه المرحلة ضاعت هباء منثوراً؟

قد يقال إن الطاقات الإبداعية في الكتابة لا تظهر في هذه المرحلة بشكل واضح. قلت: هذا خلاف الواقع الذي نشهده في بيئات ترعى الأطفال في المرحلة الأساسية، وتخطط لتفجير الطاقات الإبداعية في الكتابة عندهم 0 وحتى في بيئتنا العربية الإسلامية كم من شاعر وأديب نشأت لديه المهارات الكتابية في سن مبكرة !

ومثل ذلك يقال في الهدف الرابع من الأهداف العامة، وهو الهدف الثالث في قائمة أهداف المرحلة : "أن يراعى في كتابته قواعد الخط الصحيحة وقواعد الترقيم"0 هذا الهدف على هذا النحو لا يعمل على خلق الطاقات الإبداعية في الخط 0 أكثر ما فيه تعليم مراعاة قواعد الخط الصحيحة ؛ أي أنه لا يخطو

بعد ذلك خطوة في خلق الخطاط المبدع 0 وهذا سبب من أسباب عدم تمكن الطلاب من مهارة الإبداع في الخط 0

وثالث ما نلاحظه في أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، أنها جميعاً منفصلة تمام الانفصال عن التطبيق. فمن المعروف أن الهدف الواحد عندما يوضع ينبغي أن توضع معه أدوات تنفيذه، وخطوات تطبيقه، واحدة تلو الأخرى. وبغير ذلك لن يكون له قيمة عملية ولا تربوية. وهذا هو الذي نجده في معظم أهداف هذه المرحلة. ولنأخذ مثلاً على ذلك الهدف الخامس من قائمة الأهداف العامة (ص 171)، وهو الرابع من قائمة أهداف المرحلة في (ص 19)، ونصه كما يأتي: " أن يستوعب مضمون ما يقرؤه أو يسمعه استيعاباً تاماً بسرعة مناسبة". قلت: كان من المفروض أن يترجم هذا الهدف بخطوات عملية واضحة متدرجة محددة، عند ذكر مضامين المنهج 0 كان من المفروض ذكر الخطوات التي تتبع في استيعاب المضمون، ليتقيد بها المعلمون، وذكر الخطوات التي يتم فيها تعليم السرعة في الاستيعاب. ولكن شيئاً من ذلك كله غير وارد.

ومثل ذلك يقال في الهدف السادس من قائمة الأهداف العامة (ص 171)، وهو الخامس من قائمة أهداف المرحلة، (ص 171) ونصّه كما يأتي: " أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه أو يسمعه ومناقشته وإبداء رأيه فيه" 0 هذا الهدف على هذا النحو غير كاف؛ إذ لا بد أن تترجم الخطوات العملية، والأساليب والطرق التربوية التي على هديها تؤلف الكتب المدرسية، وترسم الطرق والوسائل والأساليب التعليمية التي توضح لنا كيف يكون تفاعل الطفل مع المقروء، وما هي الخطوات التي لا بد من اتباعها في سبيل ذلك. وإلا فإن هذا الهدف لا يمكن أن يكون من الأهداف التي يمكن تحقيقها. وهذا هو سمت العام الغالب لقائمة أهداف تعليم اللغة العربية، أهدافاً عامة كانت أو أهدافاً للمرحلة الأساسية.

ورابع ما نلاحظه على أهداف تعليم العربية في المرحلة الأساسية أنها تعبر تعبيراً واضحاً عن السمت التلقيني في اكتساب اللغة. فالمعروف أن هذا السمت كان يسعى دائماً إلى إكساب المتعلمين قدرًا من المحفوظ اللغوي المعبر

عنه بالحصيلة اللغوية من الألفاظ، الموصوف بأنه ثروة لغوية 0 وقد كانوا يظنون أن اكتساب هذه الحصيلة من ألفاظ يمكّن المتعلمين عن أن يعبروا عن أنفسهم وعن المواقف الحياتية تعبيراً سليماً 0 وقد عبّر عن هذا المفهوم الهدف السابع ونصه: " أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من التعبير السليم عن المواقف التي يمر بها في حياته والأمور العملية الوظيفية، والمشكلات الذاتية، وقدر من القضايا العامة التي يجدها في مجتمعه، والمظاهر الطبيعية التي يشاهدها" 0

نحن لا ننكر أن اكتساب الألفاظ في ذاته ثروة لغوية 0 ولكننا نريد أن يكون ذلك على النحو الآتي:

أ - تحديد مفهوم الثروة اللغوية؛ فهي ليست ألفاظاً، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تراكيب، وأساليب. فكما أن الألفاظ ثروة، فالتراكيب والأساليب ثروة كذلك، بل هي الأهم 0 وكان من الأفضل أن يذكر ذلك في هذا الهدف، لا أن ينص الهدف على الثروة اللغوية نصاً مطلقاً بل يذكرها ألفاظاً وتراكيب وأساليب 0

ب - لا قيمة للكلمات المحفوظة إذا لم يكن حفظها ضمن ما ترد فيه من التراكيب والاستعمالات. فاللغة ليست كلمات وألفاظ ولكنها أكثر من ذلك بكثير 0

ج - لا بد أن ينص الهدف على استيعاب الكلمات المتواردة والمتقابلة والمتضادة - في حدود معقولة في المرحلة الأساسية - بحيث يستطيع المتعلم أن يستوعب السياقات اللغوية لهذه الألفاظ مع الحرص على السياقات التي ترد فيها.

د - لا بد أن ينص الهدف على البنية الصحيحة للكلمة بحيث يتعرف الطلاب إلى وجوها المعجمية والصرفية، على قدر يناسب نمو الطلاب في هذه المرحلة.

وخامس ما نلاحظه على هذه الأهداف أن مفهوم التوازن فيها ليس قائماً على أساس نفسية وتربوية صحيحة. فالمهارات اللغوية التي نسعى إلى تعليمها

في المرحلة الأساسية هي المهارات الآتية: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، والاستيعاب. ولكل واحدة من هذه المهارات مهارات أخرى فرعية 0 وكان من المفروض أن تذكر الأهداف هذه المهارات بتوازن واضح، وهو أمر لم نجد له حضوراً فيها. فمرة تذكر القراءة، ثم تذكر الكتابة، ثم ترجع الأهداف إلى ذكر القراءة. ويحدث هذا كله دون توزيع هذه المهارات على قدر كاف من التوازن 0

وأغرب ما في هذه الأهداف ما نص عليه الثاني عشر ونصه: "أن تتعزز فيه الميول الأدبية، والمواهب الفنية، والتذوق الجمالي، والقدرات اللغوية المتميزة، دون إخلال بالتوازن بين الأدب والعلوم الطبيعية والتطبيقية" 0 هذا الهدف غريب في صياغته؛ فهو مبني على افتراض أن تدريس اللغة العربية، واكتساب مهارات التذوق الجمالي، وتنمية الميول الأدبية، والمواهب الفنية يؤدي إلى إحداث خلل في التوازن بين تعلّم اللغة والعلوم الطبيعية 0 ثم كيف يقاس عدم الإخلال بالتوازن بين اللغة والعلوم الطبيعية؟

إن النظر الحديث في تعليم العلوم الطبيعية والتطبيقية مبني على أسس منها أن الخيال هو الذي يصنع الخيال العلمي، وهو الذي يؤدي إلى الاكتشافات العلمية والاختراعات التي شهدها العالم في العقود الأخيرة 0

ثانياً : أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية

قسّم منهاج اللغة العربية الأهداف لهذه المرحلة قسمين اثنين، أولهما :الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية (16)، وثانيهما: الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي (17) أي أنه - في ذلك - قد حذا حذو منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية. وفي ما يأتي بيان لهذه الأهداف كما

16. ص19.

17. ص171.

وردت في المنهاج. ونحن مضطرون لذكر هذه الأهداف جميعها، من أجل أن نضع القارئ في صورة ما هو موجود في المنهاج بدقة0

أ - الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية

على الرغم مما يوحي به هذا العنوان، من أن الحديث سيكون عن أهداف تعليم اللغة العربية بإطلاق، دون تخصيص مرحلة بعينها، فقد ذكر مؤلفو المنهاج تحت هذا العنوان، أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية تحديداً. وهذه الأهداف هي:

١ - أن يتعزز انتماء الطالب إلى أمته العربية الإسلامية، ويتقوى إيمانه بهذه الأمة، هوية يعتز بها ويسعد بالانتماء إلى أهل وأمه، ويعي اللحمة العضوية بين العروبة والإسلام، ودور العرب المتميز في الإسلام، كما يعي عناصر تكامل هذه الأمة، ويؤمن بقدرها في الوحدة والصمود، وقدرتها على الرشد والعطاء، ومصيرها في البقاء والتقدم والرفق.

٢ - أن يتعزز إيمان الطالب بالقيم العربية الإسلامية والإنسانية كالتعاون، والتسامح، واحترام النظام، والحق والعدل والخير والجمال. ويتمثل الطالب القيم والاتجاهات التي تميز بها الإسلام وحملها العرب إلى الناس، ويرتبط بالعالم الإنساني الكبير المبني على الحق والعدل، ويسعى لتوطيد هذه القيم في حياته الخاصة، وحياة مجتمعه والناس كافة، ويتحمل مسؤولية ذاته وأهله ويحل مشكلاته0

٣ - أن يتأصل إيمان الطالب بقدرة أمته العربية الإسلامية على البقاء والتطور، ومواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية، وقدرتها على العطاء، من أجل إسعاد البشرية ونشر السلام وتدعيمه، وخلص الناس بمبادئ الإسلام ومثله وقيمه.

- ٤ - أن يؤمن الطالب بقدرة الأمة العربية الإسلامية على مواجهة التحديات وحماية نفسها من مخاطر الصهيونية العالمية وما يسمى إسرائيل، والاستعمار، بأشكاله واتجاهاته المختلفة، وحركات الغزو والاستيطان الأجنبي والسيطرة على الآخرين ونهب ثرواتهم، ويدرك أن فلسطين جزء أصيل من وطنه.
- ٥ - أن يؤمن بأن له دوراً يؤديه في الحفاظ على بلده والدفاع عن وطنه، واسترداد المغتصب منه، ودفع الظلم عن المظلومين، وحماية الوطن العربي وديار المسلمين من أطماع الغزاة والمحتلين.
- ٦ - أن يترسخ انتماء الطالب إلى بلده الأردن، وطناً وشعباً ونظاماً وتاريخاً، حاضراً ومستقبلاً، باعتباره جزءاً من الوطن العربي وديار الإسلام والعرب المسلمين، له ما لهم وعليه ما عليهم⁰
- ٧ - أن يدرك الطالب خصائص مجتمعه وبلده إدراكاً واعياً، ويعرف أهميته، ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، على المستوى العربي والإسلامي وفي إطار العالم كله، كما يتعرف مشكلات مجتمعه المحلي، ويدرك دوره في بناء هذا المجتمع وتطويره، والذود عنه والإسهام في رقيه⁰
- ٨ - أن يفتح الطالب على منجزات الثقافة والحضارة الإنسانية، في المعارف والمهارات، ويقدر على تمييز سمينها من غثها، والخير الصالح فيها من السوء الطالح، ويفيد من كل ذلك في خدمة مجتمعه، مع الحفاظ على هويته العربية الإسلامية⁰
- ٩ - أن يتعود الطالب العطاء، من ذاته وفكره، لشعبه وأمته والناس كافة، تعبيراً باللغة عن ذاته، في محاولات يبتكرها في الشعر أو النثر، ويعبر بها عن حاجاته ومشاعره وأفكاره وخبراته، تعبيراً شفوياً سليماً وكتابياً فصيحاً.
- ١٠ - أن يتأصل في الطالب حب لغته الأم، ويشعر باعتزاز وفخر لاستخدام العربية الشريفة، لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والأدب العربي الرفيع، والعلوم التي ابتكرها الأسلاف وأسهموا بها في تقدم الإنسانية⁰

١١ أن يثق بقدرة لغته العربية على التعبير عن الفكر والمعرفة بأشكالها المختلفة، وبقدرتها على الوفاء بمطالب الثقافة والحضارة ومختلف أنواع العلوم، والتعبير عن حاجات الأفراد والجماعات في الحاضر والمستقبل، كما كانت في مختلف مراحل الحياة الماضية.

١٢ أن يتعرف الطالب نماذج من عيوب الفكر والأدب ومناهله الخالدة، كالقرآن الكريم والحديث الشريف، والشعر والنثر العربيين في عصورهما المختلفة، وعبر تفاعلها مع الأحداث والخبرات والثقافات الإنسانية، فيتمثل التراث العربي والإسلامي تمثلاً واعياً يستوعب قيمه، ويتذوق عناصر الجمال فيه.

١٣ أن تزداد قدرة الطالب على القراءة الجهرية المعبرة، فيقرأ مادة غير مشكولة قراءة صحيحة، وعلى القراءة الصامتة السريعة الفاهمة ويستوعب مضمون ما يقرؤه، وعلى الاستماع والفهم، وعلى متابعة ما يقرأ ويسمع، والتفاعل معه ذهنياً وعاطفياً، فيفهمه ويتذوقه ويقدره وينتفع به.

١٤ أن يكتسب الطالب من الثروة اللغوية ما يمكنه من استخدام مصادر اللغة استخداماً واعياً، ومن المهارات اللغوية والذخائر الأدبية ما يمكنه من استخدام فنون التعبير المختلفة في التعبير عن نفسه، في مستوى قدراته وإمكاناته، ومن طرح أفكاره والتواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة، مراعيّاً أصول الكلام وقواعد الكتابة السليمة ووضوح التفكير.

١٥ أن تنمو لدى الطالب القدرة على التعليم الذاتي والمطالعة الحرة والاعتماد على النفس في الاستزادة من المعرفة باستمرار، وعلى قراءة النصوص الأدبية، وفهمها وتحليلها وإدراك جمالها وتذوقها ونقدها.

١٦ أن تزداد قدرة الطالب على البحث والاستقصاء والانتفاع بالمكتبة، بما في ذلك استخدام المعاجم والمراجع والموسوعات والصحف والمجلات، ويتعرف كتب التفسير والحديث، وبعض مصادر التراث واللغة والأدب، ويتمرس بها ويتفاعل معها، ويعي مناهج أصحابها من علماء العرب والمسلمين، مما ينفعه في حياته العلمية والعملية حاضراً ومستقبلاً.

١٧ - أن تنمو لدى الطالب عادة المطالعة، بقصد المتعة والمعرفة والتحصيل، نمواً يتدرج مع سنتي التعليم الثانوي، فيتأصل فيه حب متابعة المعرفة، والتعلم المستمر، والاهتمام بالكتب والمطبوعات الأخرى، فيقرأ ويستزيد، ويراجع ويمحص، ويستقصي ويقوم⁰

١٨ - أن تنمو لدى الطالب الميول الأدبية والقدرات اللغوية، فيتم تعهد المواهب اللغوية والأدبية الخاصة تنمية وتوجيهاً، تيسيراً للابتكار، والإبداع، وتزداد قدراته على التمييز بين أنواع الفنون الأدبية، وإدراك سماتها، خدمة لبواكير المحاولات قدر الجهد المستطاع⁰

١٩ - أن يتعرف الطالب عدداً من المبدعين في اللغة والأدب، العربي وغير العربي، شعره ونثره، في بلده وفي مختلف البلدان العربية قديماً وحديثاً.

٢٠ - أن يقدر الإبداع والمبدعين من الشعراء والكتّاب والنقاد والباحثين، ويهتم بمنجزاتهم، ويحاول أن يحذو حذوهم⁰

ب- الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي

يهدف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف العامة التالية :

١ - أن يعبر الطالب عن حاجاته ومشاعره وأفكاره وتجاربه تعبيراً شفوياً سليماً وكتابياً فصيحاً⁰

٢ - أن يقرأ قراءة صحيحة معبرة مادة غير مشكولة متمثلاً قواعد اللغة العربية.

٣ - أن يستوعب مضمون ما يقرؤه ويناقشه ويحلله ويبيدي الرأي فيه.

٤ - أن يتذوق عناصر الجمال في النصوص الأدبية ويستخلص سماتها الفنية⁰

٥ - أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من فهم محتوى مصادر اللغة العربية.

٦ - أن يتمكن من كتابة أعمال فنية في مستوى قدراته وإمكاناته.

٧ - أن تنمو لديه القدرة على التعلم الذاتي والمطالعة الحرة، والاعتماد على النفس في الاستزادة من المعرفة بصورة مستمرة.

٨ - أن ينمو اعتزاز الطالب بهويته العربية والإسلامية، وأن يُرسِّخ انتماءه إلى بلده الأردن، وطناً وشعباً ونظماً وتاريخاً، حاضراً ومستقبلاً، مستنداً إلى مبادئ الثورة العربية الكبرى.

٩ - أن ينمو اعتزازه بإنسانيته، ويفيد من التجارب الإنسانية بما يوافق قيم مجتمعه.

١٠ - أن تزداد قدراته على البحث والاستقصاء والانقفاع بالمكتبة، بما في ذلك استخدام المعاجم والمراجع والموسوعات⁰

١١ - أن يتصل بمصادر التراث والأدب العربي في عصوره المختلفة، وأن يتفاعل معها، وأن يعي مناهج علماء العرب والمسلمين ومنجزاتهم⁰

١٢ - أن يعتز بلغته وأن يعي دورها في تشكيل شخصية الأمة الثقافية⁰

١٣ - أن يعي أهمية وحدة الأمة العربية وعناصر قوتها، واللحمة العضوية بين العروبة والإسلام، ودور العرب المتميز في الإسلام⁰

١٤ - أن يدرك أن فلسطين والأراضي العربية المحتلة جزء من الوطن العربي، وأن يعي خطر الصهيونية بصفاتها حركة عنصرية استيطانية⁰

١٥ - أن يكتسب قدراً كافياً من القيم والاتجاهات الإيجابية والعادات السليمة: كالتعاون والعمل الجماعي، والإيثار، والمحافظة على ممتلكات الدولة، واحترام النظام والقانون، وتحمل المسؤولية، والتسامح واحترام الرأي المخالف، والنظافة واستغلال أوقات الفراغ استغلالاً نافعاً، والابتعاد عن العادات المحرمة والضارة.

يكشف النظر في قائمتي أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، عن قدر كبير من تجاوز المبادئ والمفاهيم التي بمقتضاها توضع الأهداف⁰

وسأبين ذلك في الأمور الآتية:

١ على الرغم من كون تعلم اللغة تعلماً تراكمياً فقد تجاوز منهاج المرحلة الثانوية هذا المبدأ عند ذكر بعض الأهداف وصياغتها. بل ربما ذكر بعض أهداف المرحلة الأساسية دون تغيير كبير. ويزيد تجاوز المفاهيم -التي على أساسها تشتق الأهداف وتصاغ - عندما نجد بعض الأهداف المرحلة الأساسية أقوم شأناً من تلك التي تقابلها في المرحلة الثانوية 0

لينظر القارئ في الهدف الثالث من القائمة الثانية، وهو: "أن يستوعب مضمون ما يقرؤه، ويناقشه، ويحلّله، ويبيدي الرأي فيه"، وليقابله بعد ذلك بنظيره من أهداف المرحلة الأساسية وهو: "أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه أو يسمعه ومناقشته وإبداء الرأي فيه". من الواضح أن هدف المرحلة الثانوية (هـ 0ث) لم يأخذ عامل النمو عند الطلاب، ولا عامل التعلم التراكمي بحسبان كبير 0 ولست أبالغ إذا قلت إن هدف المرحلة الأساسية (هـ 0س) ربما يكون أكثر تطوراً لأنه نصّ على قدرة المتعلم على التفاعل مع ما يقرؤه، وذلك على الرغم مما قلناه سابقاً من أن التفاعل كلمة عامة ينبغي أن يوضح المراد منها بدقة 0

أخذ منهاج المرحلة الأساسية المعنى العام لكلمة (التفاعل)، دون الخوض في التفاصيل التربوية والإجرائية. أما منهاج المرحلة الثانوية فقد ذكر استيعاب مضمون المقروء. وفرق كبير بين أن نستوعب مضامين النصوص وأن نتفاعل معها. وبذلك لا يكون المنهاج الثانوي قد تجاوز النمو التراكمي للغة فقط، بل قصرّ عن أن يبلغ ما بلغه المنهاج الأساسي على ما فيه من عمومية وعدم تحديد 0

حقاً، لقد ذكر المنهاج الثانوي التحليل عندما قال: "ويحلّله ويبيدي الرأي فيه". وهذا لا يكفي؛ لأن التحليل عملية بنائية تراكمية ينبغي أن تذكر في هدف مستقل، وأن تبين وسائلها وآلياتها بوضوح عند ذكر الأهداف. وعلى هذا يكون (هـ 0ث) قد أعاد ما ورد في (هـ 0س) دون أخذ النمو التراكمي للغة بعين الاعتبار.

ونجد مثل هذا في الهدف السابع من القائمة الثانية في الأهداف الثانوية، وهذا نصه: " أن تنمو لديه القدرة على التعلم الذاتي والمطالعة الحرة والاعتماد على النفس في الاستزادة من المعرفة؛ فليس في هذا الهدف أكثر من إعادة صياغة للهدفين (9،10) من قائمة أهداف المرحلة الأساسية وهما:

"أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة طلباً للمعرفة والاستمتاع" و "أن يكتسب الرغبة في التعلم الذاتي، والاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة"0 فإن هذين الهدفين على الرغم مما قلناه عنهما عند مناقشة أهداف المرحلة الأساسية، أمثل وأقوم من نظيرهما الموضوع للمرحلة الثانوية؛ ذلك أن (هـ0س) ذكر الاستمتاع عند ذكر المطالعة الحرة، وهو أمر ينبغي أن نحرص عليه، وأن نذكره هدفاً بسيطاً في المرحلة الأساسية، متتامياً مفصلاً في المرحلة الثانوية. فأسقطت أهداف المرحلة الثانوية الاستمتاع على أهميته وضرورته. في ما عدا ذلك، اتفق (هـ0ث) مع نظيره (هـ0س) في المضمون؛ أي أن الأول لم يأخذ بعين الاعتبار النمو التراكمي للغة0

٢ إذا كان الاضطراب سيئاً حيث كان؛ فلأنه سيء في ذاته. وهو أسوأ ما يكون عندما يرد في صياغة الأهداف التعليمية. ومثل هذا كائن في عدة مواطن، أذكر منها أن القائمة الثانية من الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، لم تذكر استخدام المعاجم والقواميس، في حين ورد ذكرها في القائمة الأولى، وذلك ضمن الهدف السادس عشر، وليس باعتباره هدفاً مستقلاً؛ فقد جاء في ذلك الهدف: " أن تزداد قدرة الطالب على البحث والاستقصاء والانتفاع بالمكتبة، بما في ذلك استخدام المعاجم والمراجع والموسوعات والصحف والمجلات 000 إلخ"0

لنا في هذه المسألة مراجعات، منها أن أهداف تعليم اللغة يجب أن تكون واضحة محددة، لا أن يكون بعضها في قائمة، وبعضها الآخر في قائمة أخرى0 ومنها أنه إذا كانت القائمة الثانية من الأهداف قد عرفت عن ذكر المعاجم هدفاً من أهداف المرحلة الثانوية، فإن في هذا قدراً من التراجع إلى الوراء؛ لأن أهداف المرحلة الأساسية ذكرت استخدام المعاجم والموسوعات في هدف مستقل، وهو الهدف الحادي عشر من قائمة

أهداف تلك المرحلة. وإذا كان سبب العزوف عن ذكرها هو الاعتقاد بأن تدريب الطلاب على المعاجم إنما يكون في المرحلة الأساسية، ففي هذا قدر كبير من التجاوز؛ فإنه كلما ازداد النمو التراكمي للغة، ازدادت معه الحاجة إلى استخدام المعاجم. وتظل هذه الحاجة ماثلة للعين في حياتنا العلمية والثقافية دون انقطاع. ثم إن المطلوب أكثر من القدرة على استخدام المراجع وكيفية البحث عن كلمة فيها. إنه أكثر من ذلك بكثير؛ إنه الألفة التي يجب أن تستمر بين الطالب والمعجم. وقد نص الهدف الحادي عشر من أهداف المرحلة الأساسية على ذلك؛ إذ جاء فيه: "أن يألف استخدام معاجم اللغة والموسوعات وغيرها"0

٣ - لم يفرق المنهاج بين الهدف والغرض؛ فقد وردتا فيه وكأنهما تدلان على معنى واحد؛ والحق أنه على الرغم من استعمال هاتين الكلمتين بمعنى واحد؛ فهما مختلفتان من جهة المضمون اختلافاً كبيراً. الهدف هو النتيجة المحددة المباشرة التي يسعى النشاط التعليمي، أو أي نشاط سلوكي إلى تحقيقها. وأما الغرض فهو أحد النتائج المطلوبة من هذا السلوك، وعلى ذلك يكون الغرض أعم من الهدف0

وحتى أوضح الفرق بين الأهداف والأغراض التي وردت كلها في قائمة أهداف هذه المرحلة أقول: إن الأهداف (من 12-20) هي في الحقيقة أهداف، وذلك بغض النظر عن كون صياغتها ملتزمة أو غير ملتزمة بأصول اشتقاق الأهداف وبنائها. وإنما وصفناها بأنه أهداف؛ لأنها نتائج مباشرة متوقعة للنشاطات اللغوية التي تصدر عن هذا المنهج، بغض النظر عن تحقيقها أو عدم تحقيقها؛ فعدم تحقيقها لا يلغي كونها أهدافاً0 لقد نصّ الهدف الثاني عشر على "أن يتعرف الطالب نماذج من عيون الفكر والأدب ومناهله الخالدة، كالقرآن الكريم والحديث الشريف، والشعر والنثر العربيين في عصورهما المختلفة"0000

إن ترجمة هذا الهدف قابلة للتحقيق باختيار النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، وبعض النصوص الراقية من الشعر والنثر، وإبراز مواطن الجمال فيها، وبإشراك الطلاب في البحث عن مواطن الجمال هذه 0 وعلى ذلك، فإن هذا

الهدف يسعى إلى تحقيق أمر هو من صلب اللغة والأدب ؛ ولذلك لا نتردد في أن نصفه بأنه هدف.

أما قائمة الأهداف من (1-11) فهي أغراض وليست أهدافاً بالمعنى اللغوي الدقيق، والاستعمال التربوي السديد⁰ فالغرض نتيجة غير مباشرة للنشاط لغوياً كان أو غير لغوي. وحتى أوضح ذلك أقول: لننظر في البند الأول من قائمة الأهداف الأولى، وهذا نصه: " أن يتعزز انتماء الطالب إلى أمته العربية الإسلامية، ويتقوى إيمانه بهذه الأمة هوية يعتز بها ويسعد بالانتماء إلى أهله وأمته، ويعي اللحمة العضوية بين العروبة والإسلام، ودور العرب المتميز في الإسلام⁰⁰⁰"

هذا البند لا يمكن أن يكون هدفاً من أهداف تعليم اللغة العربية، وإنما هو غرض من أغراض تعليمها؛ فنحن بمقتضى هذا النص لا نعلم مهارات اللغة، ولا مبادئ الأدب والتذوق، وإنما نعلم قيمة اجتماعية، ومفاهيم حضارية، ومبادئ أخلاقية. وهذا كله ليس من صميم اللغة، فتعليمنا لها نتائج غير مباشرة للنصوص التي تختار⁰ وقد تتحقق هذه النتائج وقد لا تتحقق⁰ وهي على كل الأحوال من أغراض تعليم اللغة، والدين، والتاريخ، لا اللغة وحدها، ولا الأدب فقط⁰

2- حصص اللغة العربية وموادها

يظهر للناظر في حصص اللغة العربية في الأردن، تباين كبير في توزيع هذه الحصص بين المرحلة الأساسية والثانوية. بل إن ثمة تبايناً في عدد هذه الحصص بين المرحلة الأساسية الدنيا (من الأول حتى الرابع)، والأساسية العليا (من الخامس حتى العاشر)⁰ وهذا بيان ذلك:-

01 في المرحلة الأساسية

خصص للغة العربية تسع حصص في كل صف من الصفوف الأربعة الأولى من هذه المرحلة، وسبع حصص لكل واحد من الصفوف الأربعة التالية. في حين خصص للصف العاشر ست حصص فقط (انظر الجدول (1) 0

لا شك أن هذا التوزيع محكوم بعدة عوامل، من أهمها النمو الذي يظهر له سمّت خاص في الصفوف الأربعة الأولى، وسمت آخر يظهر في الصفوف الأربعة اللاحقة. ففي المرحلة الأساسية الدنيا تظهر حاجة المتعلم بقدر أكبر إلى تأسيس المهارات اللغوية. ومن هذه العوامل أن التأسيس ليس خاصاً بتعليم مهارات اللغة العربية وحدها، فثمة دروس أخرى لا بد أن يتعلمها الأطفال. وربما كان من الصعب - في نظر واضعي المناهج - أن يجعلوا للغة العربية أكثر من تسع حصص، فيحصل التقصير في تعليم الدروس الأخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اليوم الدراسي مقصور على ساعات محددة من النهار. وبذلك لا تصح المقارنة بين درجة الاهتمام باللغة القومية عندنا، ودرجة الاهتمام بها في المرحلة نفسها في البلاد الغربية وهذا دليل على أن القصور ليس في عدد هذه الحصص فقط، بل في النظام التعليمي برمّته، وما عدد الحصص إلا فرع لهذا النظام⁰

من الملاحظ أن توزيع الحصص على المهارات اللغوية يبدأ من الصف الخامس⁰ أما قبل ذلك فلا توزع الحصص التسع على فروع اللغة العربية ومهاراتها. وهذا من شأنه أن يحدث إرباكاً لدى الغالبية العظمى من المعلمين، وإن كان ذلك لا يشكل أية مشكلة تعليمية لدى المعلمين النابهين الذين يوزعون الحصص على التدريب على المهارات اللغوية المختلفة.

ورّد ذكر مهارات اللغة العربية وفروعها ابتداءً من الصف الثالث، دون تسمية حصص لهذه الفروع في الصفين الثالث والرابع (انظر الجدول (1)) ولا فائدة لذكر هذه الفروع في هذين الصفين دون تسمية عدد الحصص لكل فرع. وهذا اضطراب واضح في تسمية المهارات وتوزيع الحصص عليها.

قسمت المهارات وفروع اللغة العربية أربعة أقسام في الصف الخامس هي :

أ - القراءة والمطالعة الإضافية ولها حصتان⁰

ب الخط والإملاء (حصتان)⁰

ج التعبير (حصة واحدة)⁰

د - التدرّيات النحوية والصرفية (حصة واحدة)⁰

هـ- الأناشيد والمحفوظات (حصة واحدة) 0

واتبع هذا التقسيم حتى الصف السابع 0

ثم اتبع تقسيم جديد في الصف الثامن، أصبح فيه للمطالعة والنصوص الأدبية والمطالعة الإضافية ثلاث حصص، وللتعبير والتلخيص حصة واحدة، وللقواعد حصتان، وللتطبيقات اللغوية حصة واحدة، وسقط موضوع الأناشيد والمحفوظات. ووجهت عناية خاصة إلى القواعد والتطبيقات اللغوية. واتبع هذا التقسيم في الصف التاسع. أما الصف العاشر فقد أنقصت حصص اللغة العربية حصة واحدة، فأصبحت ستاً بدلاً من سبع0

وإذا كان واضعو المنهاج قد نظروا إلى عامل النمو، وإلى ما يجري به تعليم اللغة القومية في بلاد غربية، فقد كان من الأولى أن ينتبهوا إلى أن النمو الجسمي والعقلي ينبغي أن ينالهما قدر موازٍ من الاهتمام باللغة العربية لا أن تخفض الحصص المخصصة لها في المرحلة الأساسية مرتين على النحو الآتي:

ل حتى الرابع ٩	حصص
ل حتى التاسع ٧	حصص
العاشر ٦	حصص

أما ما يجري به تعليم اللغات القومية في بعض البلاد الغربية، فأمر مختلف جداً؛ ذلك أن الأطفال هناك يتعلمون في المدرسة اللغة التي يتكلمونها في البيت، من غير أن يكون عندهم مستويان أحدهما فصيح والآخر عامي . وعلى ذلك فخفض حصص اللغة القومية عندهم، كلما ارتقى المتعلمون إلى صفوف أعلى، ليس له أثر سلبي في تعليم اللغة القومية أما عندنا فإن البيت يهدم ما تعلمه المدرسة 0 هذا إذا سلمنا أن المدرسة ملتزمة بتعليم العربية الفصيحة على الوجه الأمثل.

جدول (1)

حصص اللغة العربية وفروعها في المرحلة الأساسية

الصف	فروع اللغة العربية	عدد فروع اللغة العربية	مجموع حصص اللغة العربية
الأول			9
الثاني			9

9		أ - القراءة والاستيعاب ب - الخط والإملاء ج - التعبير د - الأناشيد والمحفوظات	الثالث
9		أ - القراءة والاستيعاب ب - الخط والإملاء ج - التعبير د - الأناشيد والمحفوظات	الرابع
7	2 2 1 1 1	أ - القراءة والمطالعة الإضافية ب - الخط والإملاء ج - التعبير د - التدريبات النحوية والصرفية هـ - الأناشيد والمحفوظات	الخامس
7	2 2 1 1 1	أ - القراءة والمطالعة الإضافية ب - الخط والإملاء ج - التعبير د - التدريبات النحوية والصرفية هـ - الأناشيد والمحفوظات	السادس
7	2 2 1 1 1	أ - القراءة والمطالعة الإضافية ب - الخط والإملاء ج - التعبير د - التدريبات النحوية والصرفية هـ - الأناشيد والمحفوظات	السابع
7	3 1 2 1	أ - المطالعة والنصوص الأدبية والمطالعة الإضافية ب - التعبير والتلخيص ج - القواعد د - التطبيقات اللغوية	الثامن
7	3 1 2 1	أ - المطالعة والنصوص الأدبية والمطالعة الإضافية ب - التعبير والتلخيص ج - القواعد د - التطبيقات اللغوية	التاسع
6	3 1 1	أ - المطالعة والنصوص والمطالعة الإضافية ب - قواعد اللغة العربية ج - التعبير والتلخيص	العاشر

02 في المرحلة الثانوية

من الظاهر أن ثمة أموراً كان لها أثر كبير في توزيع حصص اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن، أهمها النظر إلى طبيعة التخصصات التي تكون في هذه المرحلة. فهناك عشرة تخصصات هي: العلمي، والأدبي، والشرعي، والتجاري، والصناعي، والزراعي، والفندقي، والتمريضي، والاقتصاد المنزلي، والتطبيقي 0

لقد انصرف تصور الذين يرسمون السياسة التربوية في الأردن إلى حاجة طلاب المرحلة الثانوية إلى دراسة اللغة العربية. فقرروا الحصص في ضوء تصورهم لتلك الحاجة. فهم يفترضون أن ثمة تخصصات لا يحتاج طلابها إلى اللغة العربية الفصيحة كالفرع العلمي مثلاً. أما الفرعان الأدبي والشرعي فهما أحوج إلى اللغة العربية من سائر الفروع والتخصصات 0 هذا ما يروونه بدليل عدد الحصص المقررة 0

وقد روعي في تقسيم حصص اللغة العربية أمران أحدهما: أن يكون قدر مشترك من الثقافة اللغوية والأدبية بين التخصصات والفروع. وقد ارتأى القوم أن أربع حصص قدر كاف من اللغة العربية لهذه التخصصات. إلا الفرع التطبيقي فقد جعلت له حصتان فقط. وتم توزيع هذه الحصص على حقلين هما:

أ - الثقافة الأدبية واللغوية وله ثلاث حصص إلا في الفرع التطبيقي فله حصة واحدة.

ب التعبير وله حصة واحدة في كل الفروع دون استثناء
(انظر الجدولين (2) و (3) 0)

جدول (2)

حصص اللغة العربية وفروعها في الصف الأول الثانوي بفروعه كافة

(الثقافة المشتركة)

الصف	فروع اللغة العربية	عدد حصص فروع اللغة العربية	مجموع اللغة
------	--------------------	----------------------------------	----------------

العلمي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
الأدبي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
الشرعي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
التجاري	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
الصناعي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
الزراعي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
الفندقي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
التمريضي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
الاقتصاد المنزلي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	3 1
التطبيقي	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	1 1

جدول (3)

حصص اللغة العربية وفروعها في الصف الثاني الثانوي بفروعه كافة
(الثقافة المشتركة)

الفروع	فروع اللغة العربية	عدد حصص فروع اللغة العربية	مجموع حصص اللغة العربية
الثاني العلمي	أ المطالعة والنصوص ب التطبيقات النحوية ج التعبير	3 3 1	4
الثاني الأدبي	أ - المطالعة والنصوص	3	

4	3 1	ب - التطبيقات النحوية ج - التعبير	
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	الشرعي
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	التجاري
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	الصناعي
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	الزراعي
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	الفندقي
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	التمريضي
4	3 3 1	(أ) المطالعة والنصوص (ب) التطبيقات النحوية (ج) التعبير	الاقتصاد المنزلي
2	1 1	(أ) الثقافة الأدبية واللغوية (ب) التعبير	التطبيقي

ثانيهما : أن يكون للفرعين الأدبي والشرعي في الصفين الأول والثاني

الثانويين خمس حصص أخرى غير حصص الثقافة المشتركة. وقد وُضعت هذه الحصص للمتطلبات الإجبارية. وقد وزعت هذه الحصص الخمس على النحو الوارد في الجدولين (4) و (5) 0 وفي هذه المتطلبات تركيز على النحو والصرف (حصتان)، لكل صف من الصفين الأول والثاني الثانويين في الفرعين الأدبي والشرعي 0 (انظر الجدولين (4) و (5))

جدول (4)

المتطلبات الإجبارية من اللغة العربية في الصف
الأول الثانوي الأدبي والشرعي

الصف	المتطلبات الإجبارية	عدد حصص الفروع	مجموع الحصص
الأول الثانوي الأدبي	(أ) النحو والصرف	2	5
	(ب) تاريخ الأدب	2	
	(ج) البلاغة والعروض	1	
الأول الثانوي الشرعي	(أ) النحو والصرف	2	5
	(ب) تاريخ الأدب والنصوص	2	
	(ج) البلاغة والعروض	1	

جدول (5)

المتطلبات الإجبارية من اللغة العربية في الصف
الثاني الثانوي الأدبي والشرعي

الصف	المتطلبات الإجبارية	عدد حصص الفروع	مجموع الحصص
الثاني الثانوي الأدبي	(أ) النحو والصرف	2	5
	(ب) ظواهر في الأدب العربي	2	
	(ج) النقد الأدبي والعروض	1	
الثاني الثانوي الشرعي	(أ) النحو والصرف	2	5
	(ب) ظواهر في الأدب العربي	2	

	1	(ج) النقد الأدبي والعروض
--	---	--------------------------

يلاحظ على توزيع المتطلبات الإجبارية من اللغة العربية في الصفين الأول والثاني الثانويين (في الفرعين الأدبي والشرعي) عدة أمور من أهمها ما يأتي:

١٠. تتطرق فكرة زيادة حصص اللغة العربية للفرعين الأدبي والشرعي من احتمال توجه طلبة هذين الفرعين إلى دراسة اللغة العربية والشرعية الإسلامية. ولذلك يحسن أن يكون لديهم قدر أكبر من مواد هذين التخصصين. هذه هي الفكرة التي تتطرق منها زيادة الحصص لهذين الفرعين. وهي فكرة كان يمكن أن يكون لها مسوغ أقوى لو أن الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية والشرعية الإسلامية في الجامعة هم من طلبة هذين الفرعين فقط⁰ ولكن الحاصل غير ذلك، فإن الباب مفتوح أمام طلبة الفرع العلمي ليلتحقوا بهذين التخصصين في الجامعة. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تفاوت بين طلبة الفرع العلمي وطلبة هذين الفرعين، تفاوت في القدر الذي كان ينبغي أن يلموا به من دروس اللغة العربية قبل دخول الجامعة.

لقد كان من الضروري أن يصرف قدر كبير من الاهتمام باللغة العربية في جميع الفروع في المرحلة الثانوية، بغض النظر عن التخصص الذي سيلحق به الطالب في الجامعة، فإن إتقان اللغة القومية - ولو في المستوى الأدنى - أمر لا بد منه؛ لأنه أحد مكونات شخصية الفرد، وكيان الأمة، والاستهانة بهذا استهانة بالأمة وتراثها، وبالذات ومكوناتها⁰

هذا لا يعني أننا نطالب بأن تكون حصص اللغة العربية كثيرة لا يستطيع معها الطالب أن يوفي بالتزامات القيام بها دراسة وفهماً⁰ ولكننا نطالب أن تكون حصص اللغة العربية أكثر من حصص اللغات الأجنبية كالإنجليزية مثلاً؛ فإن التركيز على دراسة قدر كبير من اللغة

الإنجليزية في الجامعة أفضل من التركيز على دراسة قدر كبير منها في المرحلة الثانوية.

٢٠ من المفارقات التي نجدها في المتطلبات الإجبارية للفرعين الأدبي والشرعي أنه قد خصص للبلاغة والعروض حصة واحدة فقط. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم التركيز على كليهما، وهو أمر مشاهد في الميدان؛ فإن أكثر الطلبة لا يعرفون البلاغة إلا لماماً، ولا العروض إلا جِراً محجوراً 0

لا بد أن يكون للبلاغة حصة على الأقل، وللعروض حصة أخرى 0 ولا ينبغي أن يقال إن هذين العلمين سيدرسان في الجامعة. فستان بين أن يكون الطالب على قدر جيد من الإمام بهذين العلمين، وأن يرد مورد التخصص الجامعي وليس له فيهما كفاية تمكنه من أن يتعمق بدراستهما في التخصص. والذي يجري في بعض الجامعات الآن أن كثيرين من الطلبة يتخرجون في الجامعة، دون أن يدرسوا مساقات في البلاغة والعروض. وهذا يعني أن الذين يلتحقون بالجامعة، وليس لديهم قدر كاف من المعرفة بهذين العلمين، يظلون على عدم معرفة بهما.

٣٠ ثمة مفارقة أخرى ناجمة عن الحرص على الاقتصار على أقل عدد ممكن من الحصص المخصصة للمتطلبات الإجبارية للفرعين الأدبي والشرعي. تبرز هذه المفارقة في دمج بعض فروع اللغة العربية في فرعين. يتمثل ذلك في الدمج المبين في المواد الآتية:

جدول (6)

المتطلبات المجموعة في حقل واحد

الحصص	المواد المجموعة وحصصها
	(أ) في الأول الثانوي (أدبي وشرعي)

2	النحو والصرف
1	البلاغة والعروض
2	تاريخ الأدب والنصوص
2	(ب) في الثاني الثانوي (أدبي وشرعي)
2	النحو والصرف
2	ظواهر في الأدب العربي
1	النقد الأدبي والعروض

إن دمج النحو والصرف أمر مألوف، بل يحسن أن يكون؛ لأنهما الإطار الذي ينتظم قواعد بناء الكلمة والجملة⁰ فهما حقل واحد وفرع واحد⁰

أما البلاغة والعروض، والنقد الأدبي والعروض، فما كان مثل هذا الجمع ليكون إلا من أجل توفير حصة دراسية⁰ وعليه تم صرف حصة واحدة للبلاغة والعروض معاً، وحصة للنقد الأدبي والعروض معاً. ومهما كان المنهاج حريصاً على ترجمة هذا الجمع في إخراج مقبول، فثمة أمر ينبئ عن فاصل يظل قائماً؛ فليس ثمة علاقة كبيرة بين البلاغة والعروض، ولا بين النقد الأدبي والعروض.

لقد حاولت مناهج سابقة في الأردن، وعدد آخر من البلاد العربية ومنها مصر، وسوريا، أن تجمع النقد الأدبي والبلاغة حرصاً منها على الاقتصاد في توزيع الحصص على فروع اللغة العربية. وقد تحمس بعض المربين لهذه الفكرة، وعدّوها من قبيل تكامل فروع اللغة العربية، في حين أنكر ذلك مربون آخرون، ورأوا أن " في هذا الاتجاه الجديد تطرفاً كبيراً " (18) ⁰

وعلى الرغم من المآخذ التي يمكن أن تؤخذ على دراسة البلاغة والنقد الأدبي في حقل واحد، فإنه يظل أقل خطراً من أن يخصص لدراسة

18. عبد العليم⁰ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ط 10، القاهرة: دار المعارف، ص 306 .

البلاغة والعروض حصة واحدة، وأقل خطراً من أن يخصص لدراسة النقد الأدبي والعروض حصة واحدة 0

في المحصلة النهائية، ينبغي أن ننتبه إلى أن الحرص على الاقتصاد في توزيع حصص اللغة العربية، على موادها في المتطلبات الإجبارية، ينبغي ألا يكون على حساب هذه المواد.

04 على الرغم من أن دراسة الأدب ينبغي أن تكون من خلال النصوص، باعتبار أن الأدب لا يكون إلا نصاً، فقد خصص لتاريخ الأدب في الصف الأول الثانوي الأدبي حصتان، تجاهل المنهاج فيهما ذكر النصوص. ولكنه جمع بين تاريخ الأدب والنصوص في الصف الأول الثانوي الشرعي (انظر الجدول 0/6)

لقد كان المنهاج موفقاً حين جمع بين تاريخ الأدب والنصوص للفرع الشرعي، ولم يكن كذلك حين جعل لتاريخ الأدب حصتين ليس للنصوص فيهما ذكر. أي أن النصوص قد سقطت من الدراسة في قائمة المواد.

الإجبارية في الصف الأول الثانوي الأدبي. وإذا كانت حاجة الطلاب في الفرع الشرعي إلى النصوص أولاً، وإلى الدمج بينها وبين تاريخ الأدب ثانياً، فليس طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بأقل حاجة إلى ذلك.

05 خصص المنهاج حصتين لمادة (ظواهر في الأدب العربي) في الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والشرعي 0

إن دراسة الظواهر في الأدب العربي لا ينبغي أن تكون إلا من خلال النصوص الأدبية. وليست حاجتنا إلى هذه الظواهر من حيث هي ظواهر، ولكن حاجتنا إليها عن طريق تواترها في النصوص. ولهذا كان من الأفضل أن تخصص هاتان الحصتان للنصوص الأدبية، أو للظواهر الفنية

واللغوية والنفسية في النصوص، بحيث تسمى: الأدب والنصوص، أو أي تسمية أخرى يمكن أن تلاقي استحساناً⁰

من الواضح أن التفريع معيار أساسي في توزيع الحصص على المواد الدراسية. ومن أجل ذلك، كانت فكرة إيجاد المتطلبات الإجبارية على الفروع المختلفة من أدبي وعلمي وشرعي وزراعي وصناعي 000 إلى آخر ذلك كله. والمتطلبات الإجبارية من مواد اللغة العربية وحصصها متساوية على الفرعين الأدبي والشرعي؛ فلكل صف من الصفين الأول والثاني (الأدبي والشرعي) خمس حصص كما وضحنا⁰

من الواضح أنه لا يوجد ثمة تفريق بين الأدبي والشرعي؛ من حيث المواد الإجبارية فلكل صف من صفي هذين الفرعين خمس حصص من المتطلبات الإجبارية. وما دام التفريق بين الفروع أساساً من أسس مناهج اللغة العربية في الأردن، فإن عدم التفريق بين الأدبي والشرعي يظل محل تساؤل كبير. فالمتوقع أن يركز الفرع الشرعي على جماليات لغة القرآن الكريم، وليس على البلاغة وتاريخ الأدب فقط. كان من المتوقع أن يكون التركيز بشكل واضح على التفسير اللغوي للقرآن باعتباره المصدر الأساسي للغة. كان من المتوقع أن يكون ثمة تركيز كبير على إعجاز هذا الكتاب العظيم 0 هذا إذا كان المنهاج لا بد أن يبنى على التفريع الذي اتبعه⁰

07 كان من الأفضل أن تجعل الحصص الخمس التي خصصت لكل صف من الصفين الأول والثاني الأدبي والشرعي، أو قسم منها على الأقل للتطبيق ولكن مثل ذلك غير كائن. فالحصص الخمس التي للمتطلبات الإجبارية كلها نظرية⁰

أما كيف تكون هذه المواد تطبيقية فذلك أمر سهل. ففي مجال النحو والصرف مثلاً، يجعل القسط الأكبر من الحصتين المخصصتين لهما للتدريبات النحوية والصرفية⁰ وقد يكون التدريب على استخدام الحاسوب في تعلم الظواهر المختلفة في النحو والصرف عاملاً جذاباً في تعلم اللغة 0 وتطبيقات

النحو والصرف موضوع واسع كبير، واستخدام الحاسوب في هذه التطبيقات أمر نافع ومفيد من غير شك⁰

ومجال التطبيق في البلاغة واسع مثل سعته في النحو والصرف⁰ ومثل ذلك يقال عن العروض⁰ فهذان العلمان تطبيقيان في المقام الأول⁰ ولذلك كلما كثر التدريب على مسائلهما المختلفة كان المتعلم أقدر على إحكام تعلم هذه المسائل وإتقانها⁰

وليس أمر التطبيق عن النقد الأدبي ببعيد، بخاصة عندما تستخدم الأساليب الشائقة في استخراج جماليات النص، كالأسلوبية مثلاً⁰

3- سمات الكتب الدراسية

بعد النظر في كتب اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، نجد أن هذه الكتب قد بنيت - في الأعم الأغلب - على تصور واضح لبناء الكتاب المدرسي. ويفضي النظر الفاحص إلى تعرف هذا التصور وأسسه⁰ وفي ما يأتي بيان لأهم هذه الخصائص في المرحلتين الأساسية والثانوية:

أ- كتب المرحلة الأساسية

لقد اعتمد المؤلفون في المرحلة الأساسية العليا نظام الوحدة الدراسية في كتب المطالعة والنصوص. وقد عرّف علماء المناهج الوحدة بأنها: "تنظيم خاص في المادة الدراسية، وطريقة التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، ويؤدي بهم إلى

فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم عادات ومهارات واتجاهات وقيم مرغوب فيها " (19) 0

يضع التعريف الذي ذكرناه آنفاً معالم رئيسة للوحدة الدراسية أهمها :

01 إن المادة الدراسية لا بد أن تكون منظمة على نحو دقيق يجعلها قابلة للتناول، وتجعل التلاميذ قادرين على التعامل معها من أجل تحقيق الهدف وهو تعلم اللغة، وتذوق نصوصها المشرقة، والوقوف على مواطن الجمال في اللغة والأدب العربيين.

إن اختيار النصوص المشرقة شرط أساسي في تنظيم المادة العلمية لأن الأصل إذا كان مما يذكي العقل، ويغذي الوجدان، كان كل ما يبني عليه ذا أثر قوي في إحداث التعلم0

ولا يكفي أن تكون النصوص المختارة مشرقة عند بناء الوحدة الدراسية؛ بل لا بد أن تكون بالإضافة إلى ذلك ذات مضمون مهم إما في حياة التلاميذ، وإما في الالتزام بقيم المجتمع والأمة. وحتى كونها مهمة ليس كافياً، بل لا بد أن يختار المؤلفون الأهم قبل المهم

يقع أكثر النصوص التي وقفت عليها في كتب المطالعة المؤلفة للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، ضمن دائرة النصوص المقبولة التي ترقى إلى أن تكون من فئة الأهم في المضمون 0 فإذا تناولنا أحد هذه الكتب، وهو "لغتنا العربية" للصف السادس وجدنا ما يأتي:

يقع الكتاب في جزأين، خصّص كل واحد منهما لفصل دراسي وفي كل جزء ثماني وحدات دراسية 0 ونصوص هذا الكتاب مفيدة، وإن كان بعضها أقوى من بعض في ذلك 0 لكنني وقفت عند وحدتين

19. عبداللطيف فؤاد إبراهيم 0 المناهج 0 القاهرة : مكتبة مصر، 1984، ص 555 0

هما: الوحدة الثانية عشرة، وعنوان النص المخصص للقراءة في هذه الوحدة (البَنّ). والوحدة الخامسة عشرة، والنص المخصص للقراءة فيها عن ابن رشيق القيرواني.

لا شك أن الموضوعين مفيدان. ولكننا في بناء الوحدة الدراسية واختيار النصوص الأنسب لها، لا نبحث عن الفائدة فقط؛ فكل موضوع يمكن أن يكون ذا فائدة حتى لو كان ضعيف الشأن. إذا سلّمنا بأن المفيد هو المهم، فعلينا أن نسلّم بأن الأكثر فائدة هو الأكثر أهمية. ثمة موضوعات علمية كثيرة يمكن أن تتقدم على (البَنّ) في الأهمية والفائدة 0 وإذا كان المؤلفون مطالبين - بمقتضى مفهوم الوحدة - أن ينوّعوا في اختيار النصوص بين علمية، وأدبية، ودينية، واجتماعية، وفكرية، فإن هذا لا يسوّغ اختيار نصوص ليس لها مضامين تنفع الطالب وتنمي شخصيته.

ولا أريد أن أقلل من أهمية الحديث عن ابن رشيق القيرواني؛ فهو عمدة، وكتابه القيم (العمدة) عمدة كذلك 0 ولكنني أتساءل: هل التلاميذ في الصف السادس الأساسي بحاجة إلى أن يعرفوا عن ابن رشيق، في الوقت الذي نجد فيه عشرات من الأسماء اللامعة في تاريخ الأدب والفكر العربي والإسلامي، ممن يحتاج طلاب هذا الصف معرفة شيء عنهم.

٢ - لا يكفي تنظيم الوحدة الدراسية على أساس من اختيار مادتها ومضمونها 0 بل لا بد أن يشمل هذا التنظيم طرق التدريس، بحيث يراعى فيه ما يأتي:

أ- لا بد من الابتعاد عن التلقين قدر الإمكان. وحتى أوضح كيف يمكن أن يبتعد المدرسون عن التلقين في العملية التعليمية، أقول: إنه عند تدريس الوحدات التي تبنى على نصوص من القرآن الكريم، لا بد أن يرجع المدرسون إلى أحد التفاسير، لقراءة تفسير هذا النص من ذلك التفسير.

وبالمقابل، لا بد أن يكون المعلم قد جهز مسائل معينة يطالب طلابه أن يحضروها من ذلك التفسير، أو من أي تفسير يشاءونه . هذا هو الذي يحقق الفهم والاستيعاب. أما أن يذلل النص القرآني بأسئلة (الفهم والاستيعاب) فقدّر غير كاف، إلا عندما تتقطع السبل بالمعلم والطلاب أن يحصلوا على تفسير للقرآن، وقلما يحدث ذلك. على أن أسئلة الفهم والاستيعاب لا يكفي أن تكون أسئلة من النمط التقليدي الذي نجده في الأسئلة الآتية، المأخوذة من وحدات مختلفة من كتاب الصف السادس الابتدائي:

١ - ما حجة قوم إبراهيم - عليه السلام - في عبادة الأصنام؟
لاحظ كيف أن السؤال قد جعل لقوم إبراهيم عليه السلام حجة في عبادة الأصنام. أي أن التلميذ مطالب بأن يبحث عن هذه الحجة. فهذا خطأ ما بعده خطأ.

٢ - ما مكونات مرقب (غاليليو) وميزاته؟

لاحظ كيف أن هذا السؤال يدفع المتعلمين إلى الورا بدلاً من أن يدفعهم إلى الأمام. ولاحظ كيف جعل له ميزات أقل ما يقال إنها لم تعد من باب المزايا في شيء في هذه الأيام، وذلك بالقياس إلى التقدم الهائل في بناء المراقب0

٣ - ما علاقة النسب التي تجمع زين العابدين بالنبي صلى الله عليه وسلم؟

هذا السؤال لو كان موجهاً لتلاميذ الصف الثاني الأساسي لكان مناسباً. أما أن يوجه إلى تلاميذ الصف السادس ليعرفوا أن زين العابدين هو أحد أحفاد النبي صلى الله عليه وسلم ففيه تأمل ونظر؛ فما القدرات العقلية والمهارات الذهنية التي يحتاج التلميذ إلى تشغيلها حتى يعرف هذه المعلومة ؟

من الواضح أن مفهوم (الفهم والاستيعاب) في أذهان مؤلفي الكتاب، وسائر كتب اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية يعني تذييل الوحدة أو النص، بمجموعة من الأسئلة التي ليس لها علاقة كبيرة بالفهم والاستيعاب 0

الفهم والاستيعاب يقتضي أن يكون السؤال الموجه إلى المتعلمين في صورة قضية أو مشكلة تحتاج إلى حل. هذا هو التصور الأمثل في بناء أسئلة الفهم والاستيعاب.

ب- ومما يعنيه تنظيم الوحدة - باعتبار الأهم فالمهم - أن تقدم الوحدات ذات الشأن في المضمون، على التي أقل منها شأنًا عند ترتيب وحدات الكتاب 0 وفي الأعم الأغلب روعي مثل هذا في كتب اللغة العربية، وإن كان ذلك المبدأ قد خولف أحياناً قليلة دون مسوغ للمخالفة. وبيان ذلك أن كتاب (الثقافة الأدبية واللغوية) للصف الأول الثانوي، قد جاء ترتيب الوحدات فيه على خلاف المعهود. فمدار الوحدة الأولى من ذلك الكتاب نص عنوانه: رعاية الشباب في الأردن 0 وأما الوحدة الثانية فمدارها حول سورة الرحمن. وأما الوحدة الثالثة فمدارها حول نص عنوانه: "الوطن العربي - تحديات وأفكار ورؤى. ومدار الوحدة الرابعة حول مقتطفات من خطبة حجة الوداع 0

إنني لأتساءل عن الأهمية التي تسوغ تقديم وحدة رعاية الشباب في الأردن على سورة الرحمن، والأهمية التي تسوغ وحدة (الوطن العربي - تحديات وأفكار ورؤى) على خطبة حجة الوداع 0 ولكن من الضروري أن نشير إلى أن الكتاب المذكور قد قسمت مادته إلى (المطالعة والنصوص)؛ فالوحدة الأولى للمطالعة، والثانية للنصوص، والثالثة للمطالعة، والرابعة للنصوص، وهكذا. غير أن هذا لا يمكن أن يكون مسوغاً لتقديم أي موضوع على سورة من

القرآن الكريم، أو لتقديم أي موضوع لأي كاتب على نص من الهدي النبوي.

وأضيف إلى ذلك أن القارئ لا يجد أي فاصل - من حيث المعالجة- بين النصوص التي خصصت للمطالعة، وتلك التي خصصت للنصوص؛ فكل واحد منها مذيّل بالعناوين الآتية:
المعجم والدلالة ، والمناقشة والتحليل ، والتطبيقات النحوية 0 إنك لتقرأ نصاً وقد خصص للمطالعة، ونصاً آخر خصص للمطالعة، فلا تجد بينهما فرقاً في معالجات المعجم والدلالة، والمناقشة والتحليل، والتطبيقات النحوية. إنها طريقة واحدة للمطالعة والنصوص، فما المعيار الذي يجعل نصاً ما قابلاً للدرس في حصة المطالعة، ونصاً آخر قابلاً للدراسة في حصة النصوص؟ هذا هو الذي لا نجد له استراتيجية تحدده في هذا الكتاب.

لقد جاء في مقدمة الكتاب المذكور أن النصوص - دون موضوعات المطالعة - قد خصّص لها ما سمّي بجو النص "لأن قطع النصوص في أغلبها مشبعة بالسياق الوجداني الأدبي الذي يدفع الطالب لتأمل بواعث كتابة النص كي يتهيأ لفهمه واستيعابه" 0 وهذا تفريق غير حاسم بين المطالعة والنصوص. والدليل على ذلك أن نصّين من نصوص المطالعة في هذا الكتاب مشحونان بالسياق الوجداني. أما النص الأول فهو موضوع المطالعة في الوحدة السادسة عشرة، وعنوانه: الجمال والفن. ومثل ذلك يقال عن موضوع المطالعة في الوحدة الثامنة عشرة وعنوانه: حقوق الأطفال. وبالمقابل فإنني لست أدري ما السياق الوجداني الذي في النص الواقع ضمن دائرة (النصوص) في الوحدة التاسعة عشرة، وعنوانه: المقامة الموصلية ؟

ب- كتب المتطلبات الإجبارية للمرحلة الثانوية

اعتمد في بناء كتب المتطلبات الإجبارية للصفيين الأول والثاني الثانويين، في الفرعين الأدبي والشرعي، على إبراز درجة التخصص 0 فقد أفاد مؤلفوها من

الحصص المقررة للمتطلبات الإجبارية، في تعميق النظر إلى القضايا والمسائل اللغوية والأدبية⁰

ومن الجيد أن هذه الكتب تركز على القضايا اللغوية الرئيسية، وإن كانت موجزة في أحيان كثيرة⁰ وتبين ذلك من حديثنا عن ثلاثة من كتب الصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي وهذا بيان ذلك :

١. أحاط كتابا النحو والصرف بالقضايا الرئيسية في النحو والصرف، من غير إطالة ولا إسهاب. وقد اعتمد المؤلفون الطريقة التي سار عليها عليّ الجارم ومصطفى في سلسلة كتب النحو الواضح، وهي طريقة أثبتت جدواها في تدريس النحو، وإن كان تدريس النحو يحتاج إلى طريقة مبتكرة تتجاوز ما توصل إليه الجارم وأمين⁰

ذكر مؤلفو كتاب النحو والصرف للصف الثاني الثانوي (الأدبي والشرعي): "وقد ألفت وحدات الكتاب بتوجيه منهجي يعتمد مبدأ التعلم الذاتي الذي يتيح للزملاء المعلمين أن يكلفوا طلبتهم قراءتها قبل عرضها، لتتكون لدى الطلبة معرفة أولية بمادة الوحدة، تساعد في فهمها، وتتيح لهم فرصة السؤال والاستفسار عن بعض القضايا التي تشكل عليهم" (20)⁰

ومن الواضح بعد استعراض الكتاب، أنه لا يوجد فيه أي اعتماد على مبدأ التعلم الذاتي. وقد قلت إن الكتاب قد اعتمد طريقة عليّ الجارم، وهي طريقة مبنية على الانتقال من الأمثلة إلى المناقشة، فالقواعد، فالتمرينات وليست هذه هي طريقة التعلم الذاتي، وإن كنت لا أنكر جدواها في تدريس النحو⁰

20. مقدمة كتاب النحو والصرف للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي، ص2.

٢. استوعب كتاب النقد الأدبي والعروض للصف الثاني الثانوي للأدبي والشرعي ملامح أساسية من النقد الأدبي، ابتداء من معنى المصطلح، والسمات العامة للنقد العربي القديم في العصور الإسلامية، ثم النقد الأدبي العربي الحديث ابتداء من مدرسة الديوان، ثم المناهج النقدية الحديثة. وخصصت الوحدة الأخيرة من الكتاب علم العروض في ما لا يزيد على سبع وعشرين صفحة، وهو قدر ضئيل جداً سببه سوء توزيع الحصص⁰

أما كتاب (ظواهر في الأدب العربي) للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي فقد اختار مؤلفوه موضوعات رئيسية من مختلف العصور في الأدب العربي، وهي: الأطلال في الشعر الجاهلي، وشعر فتح بلاد الشام، والغزل العذري، وظاهرة البديع، والمقامات، والموشحات، والشعر الصوفي، وشعر الثورة العربية الكبرى، والسَّير والمذكرات⁰

على الرغم من جودة كتب اللغة العربية في الأردن، من حيث المستوى، ما زالت دون المستوى المطلوب من حيث الإخراج، إذا قابلناها بكتب الرياضيات والعلوم في الأردن، وإذا قابلناها بكتب اللغة العربية الأردنية بنظائرها في بعض البلاد العربية الأخرى كالإمارات العربية المتحدة مثلاً⁰

المراجع

أولاً: المراجع العربية

01 إبراهيم، عبدالمعالم 0 الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، القاهرة: دار المعارف، 1984 0

02 إبراهيم، عبداللطيف فؤاد0المناهج، القاهرة: مكتبة مصر، 1984 0

- 03 ابن الأزرق. بدائع السلك في طبائع الملك. تحقيق: د 0 على سامي
النشار، منشورات وزارة الثقافة العراقية، 1978 0
- 04 بوند، جاي ؛ و أ 0 مايلز 0 الضعف في القراءة - تشخيصه وعلاجه 0
ترجمة د 0 محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزائم، القاهرة: عالم
الكتب، 1983 0
- 05 خاطر، محمود رشدي وآخرون 0 طرق تدريس اللغة العربية والتربية
الدينية، القاهرة : 1982
- 06 عبدالمجيد، عبدالعزيز 0 اللغة العربية - أصولها النفسية وطرق تدريسها
(ط3) القاهرة: دار المعارف، 19860
- 07 عبده، داود 0 نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً 0 الكويت: مؤسسة دار
العلوم، 1979 0
- 08 فرحان، إسحق أحمد؛ وأحمد بلقيس؛ وتوفيق مرعي. المنهاج التربوي بين
الأصالة والمعاصرة 0 عمان: دار الفرقان، 1984 0
- 09 الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية 0 منهاج اللغة العربية وخطوطه
العريضة في مرحلة التعليم الأساسي 0 منشورات وزارة التربية والتعليم
الأردنية، 1991 0
- 010 الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية 0 منهاج اللغة العربية وخطوطه
العريضة في مرحلة التعليم الثانوي 0 منشورات وزارة التربية والتعليم
الأردنية، 1994 0
- 011 مرعي، توفيق؛ ومحمود الحيلة 0 تفريد التعليم (ط 2) 0 عمان: دار
الفكر، 2002 0
- 012 مجموعة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن 0
- 013 مجموعة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن 0

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Brooks, Nelson – Language and language learning (216).
Harcourt, Brace & World, 1960.
2. Blumenthal, Arthur. Language and Psychology.
John Wiley & Sons, Inc, New York, 1970.
3. Brooks, Nelson. Language and Language Learning (2/e).

Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.

4.Geiwitz, James. Looking at Ourselves.

Little, Brown and Co. , Boston, 1976

5. Pai, Yourg. Teaching Learning , and the Mind.

Houghton Mifflin Co. , Boston, 1973.

6.Piaget, Jean. “Piget’s Theory,” Manual of Psychology.

Volume 1, N.Y. , 1970.

7. Railey, Donald. Discrimination Learning.

Allyn And Bacon, Inc. , Boston. 1968.

8.Rivers, Wilgam. Teaching Foreign Language Skills.

The University of Chicago Press, 1988.

المحاضرة الرابعة

اللغة العربية في المؤسسات الصناعية والتجارية في الأردن المشكلات والحلول

المحامي الأستاذ سالم علي سالم الجعفري

المستشار القانوني لوزارة الصناعة

والتجارة سابقاً

الثلاثاء 29 ربيع الأول 1423هـ - 11 حزيران
2002م

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

وعلى آله وصحبه ومن والاه

إنه لشرف لي عظيم أن أتاح لي مجمع اللغة العربية الأردنيين، ودعاني رئيسه الأستاذ الدكتور عبد الكريم خليفة، أكرمه الله، أن أشارك في الموسم الثقافي لهذا العام لإلقاء بحث عن اللغة العربية في مؤسسات الصناعة والتجارة في الأردن، وبضאתي مزجاة، بالمقارنة مع العلماء الأفاضل، والأساتذة الكبار، الذين سبقوني بأبحاثهم، والذي يليني ببحثه، والله موفق.

في هذا البحث أستعرض أولاً القوانين والأنظمة، والقرارات، والبلاغات الرسمية التي تحكم استعمال اللغة العربية في المجال التجاري والصناعي، وتحض عليه، وأقدم بعض الأمثلة من واقع الحال، في ضوء هذه الأوجه المختلفة من التشريع الأردني، ثم على سبيل المقارنة أعرض جانباً من تشريع فرنسا في احترامها للغتها، وفي صيانتها وحمايتها.

لقد اقترح علي الأستاذ الدكتور رئيس المجمع، حفظه الله، بعض الأفكار لأبني عليها بحثي، ومع ذلك أعطاني حرية التصرف، وإذا أذن لي الأستاذ الرئيس، وجمهور الحضور الكرام، وسمح لي الوقت أختتم بكلمة موجزة، خارج نطاق البحث المرسوم، بعجالة عن تطور حاصل في اللغة العربية، خلال الشطر الأخير من القرن الماضي وما زال، وهو تطور أراه أقرب إلى الانحطاط منه إلى التقدم، والله المستعان.

في القوانين والأنظمة والبلاغات الرسمية والقرارات حول استعمال اللغة العربية السليمة، وعلى الأخص في التجارة والصناعة في دستور المملكة الأردنية الهاشمية.

المادة الثانية:

"الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية"

والجمع بين دين الإسلام واللغة العربية في مادة واحدة من الدستور أمر طبيعي، مرده أن دين الإسلام الذي نزل به القرآن الكريم أنزله الله على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، بلسان عربي مبين، وحفظ دينه ولغته أربعة عشر قرناً وما زال، حتى يوم الدين. إن هذه المادة (الأم) تقرر واقعاً استغني به عن التشريع إلا في بعض النصوص، أحاول جمع ما أمكنني جمعه فيما يأتي:

في قانون جامعة اليرموك لسنة 1985

المادة 8:

أ. اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعة.

ب. لمجلس الجامعة أن يجيز استعمال لغة أخرى في الحالات التي يتعذر فيها استعمال العربية في تدريس أية مادة مع السعي إلى تعريب تدريسها.

وهذا النص يغني عن سائر النصوص الواردة مثله في قوانين الجامعات الأردنية، المتعلقة باللغة العربية كلغة تدريس، فقد أوفى الأستاذ الدكتور عادل جرار في بحث عن واقع اللغة العربية في الجامعات الأردنية، ولكنني أوردت هذا النص للعبارة الواردة في آخره "مع السعي إلى تعريب تدريسها" ومثله وارد في قانون جامعة مؤتة لسنة 1985.

وفي قانون مجمع اللغة العربية الأردني لسنة 1976

المادة 4:

يعمل المجمع على تحقيق الأهداف التالية:

أ - الحفاظ على سلامة اللغة العربية وجعلها تواكب متطلبات الآداب والعلوم والفنون الحديثة

ب - توحيد مصطلحات العلوم والآداب والفنون ووضع المعاجم، والمشاركة في ذلك.

ج - إحياء التراث العربي والإسلامي في اللغة والآداب والعلوم والفنون.

عن هذه الأهداف السامية، أكتفي بالقول فيما حققه المجمع منها في مجال توحيد مصطلحات العلوم والفنون، ومنها ما تعلق بالتجارة والصناعة والتكنولوجيا ووضع المعاجم لها، فأذكر منها فيما يلي:

١. مصطلحات الدهانات والورنيشات - 1989.
٢. مصطلحات الإذاعة والتلفاز والكهرباء العام - 1996.
٣. مصطلحات التجارة والاقتصاد والمصارف (الطبعة الثانية) - 1996.
٤. مصطلحات التمريض - 1996.
٥. مصطلحات الخراطة - 1997.
٦. مصطلحات التجارة - 1997.
٧. مصطلحات التكيف والتبريد والأدوات الصحية - 1998.
٨. مصطلحات ميكانيك السيارات - 1998.
٩. مصطلحات الهندسة المدنية والمعمارية (الجزء الأول) - 1998.
١٠. مصطلحات الهندسة المدنية والمعمارية (الجزء الثاني) - 2001.

هذا غير المصطلحات العسكرية في الدروع، والصناعة، والمشاة، وسلاح الهندسة، والمدفعية، والمساحة، وسلاح الجو، والاستخبارات، وفي هذه المعاجم العسكرية ما قد يفيد الجانب المدني الصناعي والتجاري، وكلها طبعت طبعة ثانية، وربما أوحى ذلك بأن جامعة مؤتة، التي من أهم اختصاصاتها العلوم العسكرية، ماضية في السعي إلى تعريب لغة التدريس فيها، كما توجب المادة 6 من قانونها.

وفي قانون العمل رقم 15 لسنة 1966.

المادة 15 (أ)

"ينظم عقد العمل باللغة العربية... ويحق للعامل إثبات حقوقه بجميع طرق الإثبات القانونية إذا لم يحرر العقد كتابة". هذه العبارة في آخر المادة، وهي موضوعة لمصلحة العامل، قد تنفي عن أول النص صفة النص القانوني الأمر الذي يعاقب صاحب العمل المخالف له بغرامة لا تقل عن خمسين ديناراً ولا تزيد على مئة.

وفي قانون التجارة لسنة 1966

المادة 40

"على كل تاجر أن يجري معاملاته ويوقع أوراقه المتعلقة بالتجارة باسم معين يطلق عليه العنوان التجاري وأن يكتب عنوانه على مدخل متجره".

المادة 3/41

"للتاجر أن يضيف ما يشاء على عنوانه التجاري بحيث لا تحمل هذه الإضافة غير الفهم خاطئ فيما يتعلق بهويته أو بأهمية تجارته وسمعته أو بوضعه المالي أو بوجود شركة أو بنوعيتها".

المادة 48

"كل من خالف أحكام المادتين 41، 42 يعاقب بغرامة لا تتجاوز عشرة دنانير" ليس في هذه النصوص من قانون التجارة ما يوجب كتابة العنوان التجاري وما قد يضاف إليه باللغة العربية، وكذلك قانون الشركات الذي تكمله أحكام قانون التجارة فيما لم يُنص عليه فيه. إلا أن تعديل قانون الشركات بالقانون رقم 4 لسنة 2002 نص في الماد 67 مكرر/1 على أنه "يجب تقديم عقد تأسيس الشركة المساهمة الخاصة ونظامها الأساسي باللغة العربية ويجوز

أن يلزم ذلك ترجمة له بلغة أخرى، وفي حالة تعارض أو اختلاف النصوص يعتمد النص العربي".

لكن قانون تنظيم المدن والقرى والأبنية في بعض أحكامه، والأنظمة المتصلة به تفي بالغرض كما يلي:

في قانون تنظيم المدن والقرى والأبنية رقم 79 لسنة 1966

المادة 2/41

"إذا قام أي شخص أو أي شركة أو مؤسسة، دون رخصة أو خلافاً للرخصة أو التعليمات، بعرض أية دعاية، يعتبر أنه ارتكب جرماً ويغرم لدى إدانته بغرامة لا تتجاوز مئة دينار ولا تقل عن خمسة دنانير، وفي حالة استمرار المخالفة يغرم بغرامة إضافية لا تقل عن ثلاثة دنانير عن كل يوم يلي صدور الحكم".

في نظام اللوحات والإعلانات في منطقة أمانة العاصمة لسنة 1984

المادة 3

"على الشخص الذي يمارس حرفة في منطقة الأمانة أن يضع على باب المحل الذي يمارس فيه عمله لوحة بالتصميم الذي توافق عليه الأمانة مكتوب عليه اسمه، ونوع الحرفة التي يمارسها على أن تكون اللغة العربية هي اللغة البارزة، وأن تعلق أي كتابة أخرى على اللوحة".

المادة 10

"مع عدم الإخلال بأي عقوبة أشد ينص عليها أي قانون أو نظام آخر، يعاقب كل من خالف أي حكم من أحكام هذا النظام بغرامة لا تتجاوز عشرة دنانير دون المساس بحق الأمانة في إزالة المخالفة بالطرق الإدارية، وتحصيل النفقات من المخالف، يضاف إليها 25% كمصاريف إدارية".

وفي قرار اللجنة اللوائية للتنظيم والأبنية رقم
1988/216 - التعليمات المنظمة لعرض إعلانات الدعاية في أمانة عمان
الكبرى:

المادة 1

"لا يجوز لأي شخص أن يعرض إعلاناً للدعاية على محله في الشارع العام، أو على اللوحات المخصصة لهذه الغاية أو على أي حائط أو سطح، أو مكان آخر، إلا بعد الحصول على ترخيص بذلك من أمين العاصمة أو من يفوضه".

المادة 2/هـ

"إذا قام شخص بعرض إعلان دون ترخيص أو خلافاً للترخيص أو لأحكام هذا القرار، تُتخذ الإجراءات لمعاقبته طبقاً لحكم المادة 41 فقرة 2 من قانون تنظيم المدن والقرى والأبنية رقم 79 لسنة 1996 (ورد النص فيما سبق من هذا البحث).

المادة 7

لرئيس اللجنة اللوائية إصدار الأوامر لإزالة الإعلانات المعروضة خلافاً لأحكام هذا القرار، ولتحصيل نفقات الإزالة.

وفي نظام الأشغال الحكومية لسنة 1976

المادة 6 (و)

"يراعى.... أن تكون جميع الاتفاقيات والشروط التعاقدية باللغة العربية، ويجوز أن تكون المواصفات والمخططات والتقارير الفنية والمراسلات باللغة الإنجليزية".

(هذا الجواز متاح في آخر النص باب مفتوح لاستعمال اللغة الإنجليزية حتى في رسائل الجهة الحكومية القائمة على المشروع، لا المقاول وحده المنفذ للمشروع، الأجنبي وغير الأجنبي).

**البلاغ الرسمي رقم 25 لسنة 1989 الصادر عن دولة رئيس الوزراء
(لأهمية هذا البلاغ أورد نصه كاملاً):**

بلاغ رسمي رقم 25 لسنة 1983

انطلاقاً من أحد المبادئ الأساسية التي نص عليها الدستور وهي أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة الأمر الذي يقتضي معه ترجمة هذا المبدأ الأساسي على كافة الصعد ومختلف نواحي الحياة ترجمة عملية بالتزام كافة الأجهزة الحكومية والمؤسسات الرسمية والشعبية وغرف التجارة والصناعة وغيرها على تطبيقه من خلال جميع أوجه نشاطاتها.

لا ريب أن في إيلاء اللغة العربية الاهتمام الذي تستحقه في سائر مناهج حياتنا الرسمية والعامة الثقافية والتعليمية والإعلامية، وتخليصها من مظاهر السيطرة الأجنبية ومؤثراتها، أمر يحتاج من الجميع بذل جهده ودوره الفعال لإنجاح ذلك والالتزام به التزاماً دينياً ووطنياً وقومياً.

لذا أرجو أنؤكد على أهمية التوجه لحماية اللغة العربية والتشدد في سيادتها وتعلمها باعتبارها لغة القرآن الكريم ودعامة الحفاظ على الهوية الوطنية وضرورة الوقوف في وجه العوامل التي تؤثر عليها بما في ذلك شيوع استعمال الأسماء والاصطلاحات الأجنبية.

وكذلك البلاغ التالي:

بلاغ رسمي رقم 15 لسنة 1989

انطلاقاً من حرصنا البالغ على ضرورة استعمال اللغة العربية في المؤسسات الأردنية كافة، وإيماناً منا بقدرة لغتنا الشريفة على استيعاب معطيات العلم والحضارة، وباعتبار أن اللغة العربية أداة للتعبير عن وجدان الأمة العربية وروحها

لذا أرجو من جميع الوزارات والدوائر الرسمية والمؤسسات العامة مراعاة ما يأتي:

١. التأكيد على ضرورة استعمال اللغة العربية لفظاً وكتابة عند تسمية المحلات التجارية وفي اللافتات والإعلانات.
 ٢. أن تكتب بالعربية السليمة الكتب والوثائق الصادرة عن الوزارات والدوائر والمؤسسات الرسمية وشبه الرسمية.
 ٣. أن تكتب بالعربية السليمة البيانات التجارية المتعلقة بأية سلعة تم إنتاجها في الأردن.
- آملاً أن تكون هذه خطوة أولى في سبيل تعزيز اللغة العربية في حياتنا الرسمية والشعبية.

1990/5/13 رئيس الوزراء

البلاغ الرسمي رقم 30 لسنة 1997

"من أجل ضرورة استقطاب كثير من الشركات الأجنبية، وبخاصة المعروفة دولياً، التي تطلب استعمال اسمها الأجنبي، فوض دولة الرئيس بهذا البلاغ معالي وزير الصناعة والتجارة بالسماح لهذه الشركات المعروفة دولياً باستخدام اسمها الأجنبي في الحالات التي يراها مناسبة، على أن يقتصر هذا الاستعمال بإضافة كلمة (الأردن) أو (الأردنية)".

كتاب دولة رئيس الوزراء إلى معالي وزير الصناعة والتجارة بتاريخ

1999/1/26:

في هذا الكتاب وافق دولة الرئيس على تفويض معالي الوزير السماح بتسجيل الأسماء الأجنبية عند وجود ما يبرر ذلك.

(يلاحظ أن هذا الكتاب لا يشترط ما جاء في البلاغ الرسمي رقم 30 لسنة 1997 بوجوب اقتران الاسم الأجنبي بكلمة "الأردن" أو "الأردنية" للموافقة على تسجيله كما هو في الأصل، وحصر ذلك في الشركات الأجنبية المشهورة.

في واقع الحال

الإجراءات

على كل شخص طبيعي فرد يحترف التجارة أن يسجل اسمه في سجل التجارة وعلى كل شركة، تجارية كانت أو صناعية، لا تمنح حق العمل إلا بعد تسجيلها باسم وافق عليه مراقب الشركات.

ولكل تاجر مسجل أو شركة مسجلة اتخاذ اسم تجاري (غير اسمها المسجل في سجل التجارة أو في سجل الشركات)، مسجل لها في سجل الأسماء التجارية حسب قانون تسجيل الأسماء التجارية، وكذلك اتخاذ علامة تجارية حسب قانون العلامات التجارية لاستعمالها على المطبوعات أو المنتجات أو البضائع المختارة للتجارة فيها.

والأصل في أسماء التجار الأفراد أن تسجل في سجل التجارة كما هي باللغة العربية، وكذلك أسماء الشركات، كما هي في شهادة تسجيل التاجر أو شهادة تسجيل الشركة.

ولا يجوز استعمال الاسم التجاري مستقلاً عن اسم التاجر أو الشركة المسجل، بل يجب أن يقترن به حيثما كان الاستعمال، إلا أن لوزير الصناعة والتجارة أن يسجل لمستثمر، شركة باسمها الأجنبي للعمل في الأردن تشجيعاً للاستثمار الأجنبي.

أما العلامة التجارية، فلا قيد في قانون العلامات التجارية على شكلها أو لونها أو الأشكال أو الحروف، عربية أو أجنبية، التي تتشكل العلامة منها، إلا أن تكون مميزة بمجرد النظر، لا تشبه علامة أخرى مسجلة، أو علامة مشهورة غير مسجلة لكنها قد تؤدي إلى توهم بأن مالك العلامة المشهورة هو نفسه منتج البضاعة التي أنتجها غيره في الواقع.

والتسجيل في سجل التجارة أو سجل الشركات، أو سجل الأسماء التجارية، أو العلامات التجارية، تختص به وزارة الصناعة والتجارة في مديرياتها المختلفة.

ولا تقبل وزارة الصناعة والتجارة أي معاملة للتسجيل إلا باللغة العربية ولا وثائق إلا باللغة العربية، أو بترجمة عنها إلى اللغة العربية.

بعد التسجيل يشترك التاجر أو الشركة في غرفة التجارة أو غرفة الصناعة، حسبما يكون الحال، ومن ثم يحصل كل منهم على ترخيص من أمانة العاصمة أو من البلدية المختصة ويعطى شهادة بذلك تعلق في مكان ظاهر في محل العمل.

وعلى كل تاجر أو شركة بموجب قانون التجارة، أن يكتب على مدخل المحل الاسم المسجل للتاجر أو للشركة ويضيف إلى ذلك ما يشاء.

وبموجب قانون تنظيم المدن والقرى، والأنظمة والقرارات الصادرة بمقتضاه، لا بد أن تكون الكتابة على مدخل المحل باللغة العربية بارزة عما سواها بلغة أجنبية.

المخالفات في الكتابة على لافتات المحال وعلى الإعلانات

هذه المخالفات كثيرة، ومنها في اللافتات:

- ترك كتابة اسم التاجر أو الشركة المسجل، والاقتصار على الاسم التجاري أو العلامة التجارية، أو على اسم أو رمز غير وارد في السجل.
 - استعمال أسماء أو أوصاف بأحرف عربية بلفظها الأجنبي.
 - استعمال اسم أو وصف أجنبي بلغة أجنبية مع مقابله بالعربية، والكتابة باللغة الأجنبية أبرز أو وضعها فوق المقابل العربي أو على مستواه.
 - استعمال اسم أو وصف أجنبي بلغة أجنبية دون كتابة مقابله باللغة العربية.
- ذرعْتُ جبل الحسين، جيئةً وإياباً، بجادته على طولها، والشوارع التجارية المتفرعة عنها، وسجلت ملاحظات منها:

١. استعمال أسماء وأوصاف بلغات أجنبية مكتوبة بحروف عربية،
واللفظ أجنبي، منها:

- فاشن واي
- مكياج
- صيام لانجري
- بلو آيز
- ماجيك ساوند
- بالي شوز
- مجوهرات برنس
- دومينو شوز
- برغر هاوس
- ردد روز
- كلاسيك
- راسم سنتر
- طلال ميني ماركت
- لامود بون بون
- جراند ستورز

قد تكون هذه المخالفات من صاحب المتجر دون حصوله على ترخيص، أو خلافاً للترخيص، أو تعاوضاً من المكلفين بالمراقبة، مع أن عليهم أن يتأكدوا مرة على الأقل في السنة من رخصة المهن الصادرة للمحل، أو قد تكون تهاوناً في إصدار رخصة المهن أو رخصة الإعلان بمثل هذه الأسماء، دون ذكر اسم صاحب المحل على اللافتة أيضاً.

٢. استعمال أسماء أو أوصاف أجنبية (وبعضها عربي الأصل) مكتوبة بأحرف أجنبية، غير مقترنة بمقابلها باللغة العربية ولا باسم صاحب المحل المسجل، ومنها:

MUSIC LINK •	BOSSINI •
2S SENSO •	POINT 1 •
A & A FASHIONS •	ZIG ZAG •
BEST CHOICE •	LIDO •
HONEY MOON •	KAWADIS •
DALIA DE ROSA •	ZAZA •
SAFEERA M & S •	SEZGEA •
FLOWER BEE •	TRENDY •
PERFUME ANGEL •	FUTURE •
TARBOUSH PROTEL •	UNI SEX •
SPEED LINK •	HALF MOON •
POP TIME •	SUN SHINE •
CANDY INN •	MODA INN •
MOMENT-GENTS WEAR •	BLUE EYES •
	NICE SHAW •

وبين هذه الأسماء والصفات ما كتب بأحرف عربية بلفظة الأجنبي، تحت الاسم والوصف الأجنبي أو دونه بروزاً، وفي جميع الحالات لم يكتب ذلك مقروناً باسم صاحب المحل المسجل، كتاجر أو كشركة.

ويلاحظ أن معظم المحلات المخالفة محلات جديدة، وأكثرها محلات بيع الألبسة النسائية والأحذية، وفي أحد المراكز التجارية الكبرى تجد معظم المحلات عليها لافتات بأحرف أجنبية وليس فيها كلمة بالعربية.

.....

تعبت من السير في أسواق جبل الحسين، وكنت أريد أن أفعل مثل ذلك في أسواق أخرى، في الشميساني، والصويفية وعمان "مول" الذي لم يجد أحد

لاسمه مقابلاً بالعربية، وفي الرابية، لكنني اكتفيت بجبل الحسين مثلاً
يغني عن ذرع هذه الأسواق، وعما يسببه لي في هذه السن من إرهاق...

وأمانة عمان الكبرى قد تؤاخذ على مخالفة قرار لجنتها اللوائية لسنة
1988 المنقول بعض بنوده آنفاً، في بعض الإعلانات على الطرق العامة.

فعلى أرصفة عمان، وعلى الجزر الحاجزة بين اتجاهي الشارع، وعلى
أعمدة الكهرباء وأسطح المنازل، وعلى مظلات انتظار الحافلات، تجد لافتات
دعاية تجارية، بعضها مضاء ليلاً إضاءة باهرة للسائقين، وبعضها يحجب
الرؤية عن إشارات السير الضوئية أو عن شواخصه، وبعضها يتجاوز على
الشارع أو يضيق السير على المشاة...

بعض هذه الإعلانات ليس عليها سوى أسماء وعبارات أجنبية، وبعضها
معه شيء باللغة العربية، لكنه قاصر وفي وضع من اللوحة يخالف التعليمات،
وأمانة عمان التي وضعت لجنتها اللوائية التعليمات عن لوحات الدعاية، هي
المشرفة على هذه الأماكن العامة، من الشوارع والأرصفة وأعمدة إنارتها، وهي
التي تصدر الرخص بهذه الإعلانات وتوافق عليها وتستوفي رسومها.

إلا أنه يبدو أن أمانة العاصمة أدركت هذه المخالفات في نصوص
الإعلانات ومخالفتها للسلامة العامة والتعليمات، فقد قرأت في جريدة الدستور
أمس الأول أن أمانة عمان الكبرى تنوي إصدار تعليمات جديدة لتنظيم
اللوحات الإعلانية داخل حدود العاصمة بما يضمن مطابقتها لشروط السلامة
ونظام الإعلانات المعمول به في الأمانة.

للمقارنة: اللغة الفرنسية في التشريع الفرنسي

قرأت قبل حوالي 25 سنة مقالة في فصلية أجنبية عن قانون صدر في
آخر سنة 1975، في استعمال اللغة الفرنسية، ذكرته على أثر تكليفي بهذا
البحث، فطلبت من وزارة العدل الفرنسية نصه وتعديلاته، فأجابتي دون تأخير،
وأرسلت بدلاً منه نص القانون الجديد الذي ألغاه، ورقمه 665/94، ومعه
المرسوم الصادر بتطبيقه رقم 240/95، والتعميم الصادر بشأنه، كل ذلك
باللغة الإنجليزية.

في المادة الأولى من هذا القانون

ثابت في الدستور أن الفرنسية هي لغة الجمهورية الفرنسية،
فالفرنسية هي عنصر أساس في الشخصية الفرنسية وتراثها.

تكون اللغة الفرنسية لغة التعليم، والعمل، والمخاطبات، والخدمة العامة.
وهي اللغة المختارة رابطاً بين الدول التي تشكل مجتمع البلدان الناطقة
بالفرنسية.

المادة 2

استعمال اللغة الفرنسية إجباري في تسمية البضائع والمنتجات
والخدمات، وعرضها، وتقديمها، وبيان طريقة استعمالها وتحديد نطاق كفالتها،
وكذلك في تحرير قوائم المطالبات والإيصالات. وأحكام هذه المادة تطبق على
أي دعاية مكتوبة أو منطوقة للبت بالمذيع والتلفاز.

المادة 3

يجب التعبير بالفرنسية عن كل إعلان أو إرشاد للجمهور يقام أو ينصب
على طريق عام خارجي أو في مكان مفتوح للجمهور أو في مرافق النقل العام.
إذا علق أو أقام شخص مستعملً لمرافق إحدى المؤسسات العامة أو
بعض هذه المرافق كتابةً مخالفةً للأحكام السابقة، فعلى المؤسسة تبليغه رسمياً
بالمخالفة ومطالبته بإزالتها على حسابه في مهلة تحددها. فإذا لم يمتثل خلال
المهلة فقد يحرم من استعمال المرفق، حسب جسامة المخالفة، بغض النظر
عن شروط عقد الاستعمال وأحكامه.

وفي المادة 4

حيثما تكون الملاحظات والإعلانات والكتابات المشار إليها في
المادتين 2 و 3 من هذا القانون مترجمة إلى لغة أو أكثر يجب أن يكون النص
الفرنسي بجودة النص الأجنبي من حيث الوضوح في القراءة والسمع.

يصدر مجلس الدولة مرسوماً يبين الحالات والشروط للاستثناء من
أحكام هذه المادة وذلك في أمور تتعلق بوسائل النقل الدولية.

المادة 5

تحرر باللغة الفرنسية العقود مهما كان شكلها ومادتها، التي تكون طرفاً فيها مؤسسة عامة أو شخص مكلف بمهمة في خدمة عامة، ولا ينبغي أن تحوي هذه العقود عبارات أو مصطلحات بلغة أجنبية حيثما وجد لها بديل بمعناها معتمد حسب شروط قواعد تعزيز اللغة الفرنسية.

كل طرف في عقد مبرم خلافاً للفقرة السابقة ليس له أن يستفيد من نص محرر بلغة أجنبية قد يكون ضاراً بالطرف المقابل في العقد.

وفي المادة 6

كل مشارك في مناسبة أو حلقة دراسية أو مناقشة نظمها في فرنسا أشخاص أو مؤسسات من الجنسية الفرنسية، له الحق في التعبير عن نفسه بالفرنسية. والوثائق التي توزع على المشاركين قبل الاجتماع وفي أثناءه لتقديم البرنامج يجب تحريرها بالفرنسية ويجوز أن تشمل ترجمة إلى لغة أو لغات أجنبية....

المادة 7

يجب أن تحتوي المنشورات والمراجعات والأبحاث التي توزع في فرنسا بلغة أجنبية، موجزاً على الأقل بالفرنسية إذا أصدرتها مؤسسة أو شخص مكلف بخدمة عامة أو شخص حاصل على نفقة من المال العام.

وفي المادة 11

اللغة الفرنسية هي لغة التعليم والامتحانات والمنافسات وكذلك الأطروحات والأبحاث في معاهد التعليم العامة والخاصة، إلا في حالات تبررها الحاجة إلى تعليم لغة أو ثقافة أجنبية أو إقليمية وذلك حيثما يكون المدرسون من المشاركين أو الضيوف....

المادة (14)

المؤسسات العامة ممنوعة منعاً باتاً أن تستعمل علامة تجارية، أو اسماً تجارياً، أو شعار خدمة، مكون من عبارة أجنبية أو مصطلح أجنبي إذا كان في الفرنسية عبارة أو مصطلح بالمعنى نفسه ، ومعتمد وفقاً للشروط التي حددتها قواعد تعزيز اللغة الفرنسية.

المادة (16)

على المستفيدين من أي من أنواع المنح والمساعدات المقدمة من السلطات والمؤسسات العامة، أن يتقيدوا بأحكام هذا القانون، ومخالفة ذلك قد تؤدي إلى استعادة المساعدة أو المنحة كلها أو بعضها، وذلك بعد استدعاء الطرف المخالف لتقديم إيضاحاته.

المادة (17)

بالإضافة إلى موظفي دائرة التحقيق الجنائي العاملين وفق قواعد الإجراءات الجنائية، يعهد إلى المفتشين المعنيين بموجب قانون المستهلكين بالبحث والإبلاغ عن مخالفات أحكام المادة (2) من هذا القانون.

فهؤلاء لهم صلاحية الدخول خلال النهار إلى الأماكن المبينة في قانون المستهلكين، باستثناء الأماكن المستعملة أيضاً للسكن، ولهم أن يطلبوا أو يراجعوا المستندات اللازمة وأن يجمعوا المعلومات والبيانات المطلوبة لإنجاز مهمتهم. ولهم أيضاً أن يأخذوا عيناً من البضائع التي وقعت عليها المخالفة وفقاً للشروط المنصوص عليها في مرسوم مجلس الدولة.

المادة (18)

كل من يعوق عمل المفتشين، بطريق مباشر أو غير مباشر، أو يمتنع عن تقديم المطلوب منه في سياق التفتيش، يعاقب بالعقوبات المنصوص عليها في المادة 433-5 من قانون العقوبات.

المادة (19)

تضاف بعد المادة 2-13 من قواعد الإجراءات الجزائية المادة 2-14 بالنص التالي:

"المادة 2-14: أي جمعية مؤسسة وفقاً للقوانين النافذة ومعلنة في نظامها أنها تدافع عن اللغة الفرنسية ومعتمدة حسب الشروط المحددة في المرسوم الصادر عن مجلس الدولة، يحق لها أن تتولى الإدعاء في القضايا المتعلقة بمخالفة أحكام المواد 10، 7، 6، 4، 3، 2 من استعمال اللغة الفرنسية" (أي هذا القانون، وقد اعتمدت خمس جمعيات لتقوم بهذه المهمة لدى المحاكم الفرنسية).

المادة (20)

هذا القانون من النظام العام، ويطبق على العقود التي تبرم بعد سريان مفعوله.

المادة (22)

على الحكومة أن تقدم كل سنة، قبل الخامس عشر من آب، تقريراً إلى البرلمان الفرنسي عن تطبيق أحكام هذا القانون وأحكام الاتفاقيات والمعاهدات الدولية المتعلقة بوضع اللغة الفرنسية في المؤسسات الدولية.

.....

هذا القانون الفرنسي عن استعمال اللغة الفرنسية، واضح الأحكام، يحدد نطاق تطبيقه، وينص على مؤيدات جزائية لتنفيذه، ويعين مراقبين لتعقب مخالفته، وجمعيات طوعية من المدافعين عن اللغة الفرنسية تتولى الإدعاء في المحاكم ضد المخالفين في استعمالها.

وفي خبر ورد قبل ثلاثة أشهر من مدينة نوتغهام بإنجلترا أن مجلسها فرض غرامة جنيه إسترليني على كل موظف فيه وهم 14 ألف موظف كل مرة يخطئ فيها في استعمال علامة الفاصلة وتحول الغرامة إلى "صندوق علامة الفاصلة" يرصد ريعه للأعمال الخيرية.

هذا للخطأ في علامة الفاصلة، وسيكون ريع مثل هذا الصندوق بالملايين لو طبقنا الغرامة عشرة فلوس فقط على كل خطأ لغوي أو إملائي فيما يكتبه الموظفون هنا في سياق أعمال الخدمة المدنية.

والتشريع الأردني على أي حال، بالقوانين والأنظمة، أساس صالح لحماية اللغة العربية وتعميم استعمالها، لكن بعض الأحكام فيه ضعيفة المؤيدات الجزائية أو بلا مؤيدات، وفي التطبيق العملي نجد تراخيا في الرقابة، وفي ضبط المخالفين والعمل على ملاحقتهم وإزالة المخالفات بالطرق الإدارية حسب القانون.

تطور خطير في اللغة العربية

في ختام هذه المحاضرة، أتطرق إلى تطور خطير في اللغة العربية خلال النصف الأخير من القرن الماضي وما زال، أوجزه وأقتصر فيه على الاتجاه الذي أصبح سائداً الآن، وعلى الأخص في كتابة المحدثين، ليس في الأردن فقط، بل في العالم العربي، غالباً في الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية.

الموضوع هو العدول في الكتابة والإلقاء عن الفعل وهجر هبصيغة المعلوم والمجهول إلى مصدره بإدخال قام وأخواتها (ومنها شعر واستطاع وأقدم)، وتم وأخواتها (ومنها حصل وتقرر وصار). أشك أن واحداً منكم لم يقرأ مثل هذه التراكيب:

- قام الفيل بالاستلقاء عليهما (بدلاً من استلقى).
- تقوم النعامة برفس من يقوم بالتعرض لها (بدلاً من ترفس النعامة من يتعرض لها).
- قام بشراء عبوتين (بدلاً من اشترى عبوتين).
- قام باستنشاق هذه المادة (بدلاً من استنشق هذه المادة).
- قام بدفعه والهروب منه (بدلاً من دفعه وهرب منه).
- فلحق به وقام بطعنه (طعنه).
- فقام بتركه (تركه).
- قام بالهجوم على والده (هجم).

كأن الأعمال المقصودة في مثل هذه الجمل واجبات تحتاج إلى من يقوم بها فقام بها الفيل أو النعامة أو المشتري إلخ، والقصد غير ذلك.

هذا في الأفعال المبنية للمعلوم.

أما في الأفعال المبنية للمجهول، فلا بد أن كلا منكم قرأ مثل هذه العبارات:

- تتم تسمية مديري المديريات بقرار من رئيس الحكومة -بدلاً من: يُسمى مديرو المديريات).
- تم العثور عليه قتيلاً في منزله (بدلاً من عُثر عليه) .
- سيصار إلى نقل عدد منها إلى الخارج (سيُنقل عدد منها).
- تتم عملية تقليم الأشجار أربع مرات في السنة (تُقلم الأشجار...).
- من المحتمل أن يتم استدعاؤه للحضور (أن يستدعى).
- يجب أن يتم تعديله (أن يعدل).
- تمت سرقة ثلاثة أجهزة (سُرقت).
- لم يتم بعد معرفة الأسباب (لم تعرف الأسباب) .
- اللاعب يتم إيقافه بعد إنذاره مرتين (يوقف).

هنا يبدو الفعل المجهول أو المقدر فاعله يحتاج إلى وقت لإنجازه حتى يكتمل، خلافاً للفعل المقصود الذي يكون أو لا يكون دون استغراق للوقت فيه.

والإتجاه إلى العدول عن الفعل وهجره إلى استعمال مصدره نجده أيضاً في استعمال النفي بكلمة "عدم" أو "انعدام"، وهو استعمال قديم محدود أصبح غالباً في هذه الأيام (لعدم ظهوره: لأنه لم يظهر، لعدم قدرته: لأنه لا يقدر، لعدم استطاعته: لأنه لا يستطيع أو لم يستطع).

كذلك استعمال المصدر المؤول بدلاً من المصدر الصريح (الذهاب: بدلاً من أن يذهب، والكتابة بدلاً من أن يكتب، والرقابة: بدلاً من أن ير اقب) و الفرق في الدلالة بين المصدر الصريح والمصدر المؤول الذي يحتوي على الفعل مذكراً أو مؤنثاً، مفرداً أو جمعاً، حسب السياق.

ومن ذلك الاتجاه إلى ترك استعمال أفعل التفضيل لأنه يأتي على شكل الفعل، واستعمال أكثر أو أشد أو أقل مع المصدر المؤول: (أكثر جمالاً بدلاً من أجمل، وأكثر دقة بدلاً من أدق).

السبب الأهم لهذا التحول عن استعمال الأفعال إلى استعمال مصادرها المؤولة هو ترك التشكيل، وصياغة المصدر لا تحوج إلى تشكيل، فلا يخطئ أحد في قراءة كلمة "الكتابة"، أما "كتب" فتقرأ في صيغة المبني للمعلوم دون تشكيل كما تقرأ في صيغة المبني للمجهول. وقد تحتاج معرفة المقصود، فهي صيغة المبني للمعلوم أم المبني للمجهول ، إلى قراءة صام تة للجملة قبل تلاوتها، وقد تطول، وقارئ النص غير المشكول في الإذاعة أو التلفاز مثلاً يعينه استعمال قام وتم مع المصدر لاعم الفعل.

وهذا من دواعي السعي إلى التشكيل، الذي يهابه الكاتب لقصور معرفته بالعربية ويحتاجه القارئ.

ومن عيوب قلة التشكيل أن كثيراً من الكتاب يترك في كتابته الصيغ التي تحتاج إلى تشكيل مثل "اضاربوا" المتحولة عن تضاربوا، و " اتأقلوا"، وهي متحولة عن تتأقلوا، وأشباهاها كثير في القرآن ومثلها ما زال منطوقاً في لغة التخاطب الدارجة اضاربوا واصالحوا ومن الصيغ الواردة في القرآن الكريم "يَهْدِي" المتحولة عن "يهتدي" بالإبدال والإقلاب وكذلك "يَخِصِّمون" المتحولة عن "يختصمون"، نتعذر قراءتها دون تشكيل.

ومن العبارات التي ينطقها القارئ على خلاف نطقها الصحيح ومنها ما يجري حتى على ألسنة بعض العارفين باللغة العربية عبارة "صب جام غضبه" بدلاً من "جام غضبه" و "من باب أولى" بدلاً من "باب أولى" لأنه لم يصادفها مشكوله، ولم يسمعها من عارف بها.

والتشكيل لم يكن ممكناً في الآلات الطابعة، أو في الآلات الطابعة عن بعد التي كانت تستعمل في نقل الأنباء ، لكن التشكيل أصبح ممكناً في أجهزة الطباعة الإلكترونية، إلا أنه غير يسير، وإدخال برامج على الحاسوب تتولى التشكيل عن الكاتب تعوق تطويره صعوبات كثيرة.

والبحث في هذا الجانب طويل، ولعل الأساتذة الحاضرين، وقراء كتاب الموسم الثقافي يضيفون إليه جوانب أخرى إن شاء الله.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

المحاضرة الخامسة

اللغة العربية في التشريعات والقوانين العربية

المحامي الأستاذ الدكتور محمد أبو حسان

عضو محكمتي التمييز والعدل العليا سابقاً

الثلاثاء 7 ربيع الثاني 1423 هـ- 18 حزيران 2002م

الوجه الحضاري للغة العربية

اللغة كما يراها علم الإنسان نظام اجتماعي أنشأه المجتمع ورعاه لأداء وظيفة الفهم والتفاهم بين أعضائه ومن الواضح أن اللغة تقوم على ركنين أساسيين:

فردى واجتماعى.

والفردى يعنى قدرة الشخص على إخراج أصوات معينة بنغمة خاصة، والاجتماعى هو اصطلاح المجتمع على أن هذه الأصوات تدل على معان محددة، وأن هذه الأصوات مرتبطة بمعانيها بدون اختلال ولا شك أن هذا الأمر يتطلب جهازاً عصبياً قد بلغ حداً معيناً من الكفاءة. فالتفكير هو والذي يخلق المعانى ولكن الجهاز الصوتى والذي هو يعبر عنها بالكلام ..

فاللغة إذن ارتباط بين التفكير والكلام وبذلك تختلف عن الأصوات التى يخرجها الببغاء. والأصوات التى تخرجها الحيوانات والطيور منطلقة من أفعال منعكسة. (1)

إن اللغة تحيا بأهلها قبل أن تحيا بتركيبها وتحظى بالصدارة عندما يكون أهلها قد ساهموا فى التطور الحضارى العالمى، ولعل مؤلفات ابن سينا، والبيرونى، والفارابى، والرازى، وابن الهيثم، والخوارزمى، وابن النفيس، وابن خلدون، والزهرائى وغيرهم من أعلام الحضارة العربية الإسلامية لتؤكد صدق ما نقول.

فقد طوع هؤلاء العباقرة لغتهم العربية لمصطلحات العلوم الكونية والطبيعية والإحيائية فأنتجوا حضارة رائعة ، ساهمت مساهمة فعالة فى تقدم الحضارة الإنسانية مما يستوجب الكشف عن وجهها الحضارى أولاً.

لقد عرفت اللغة العربية بسعتها وثرائها وبما تملك من وسائل النم و والتطور من اشتقاق ومجاز ونحت وتعريب. وقد استطاعت بفضل هذه الخصائص أن تستوعب الثقافات والعلوم القديمة حيث قام النقلة والمترجمون فى عصور الإسلام الأولى بترجمة كتب اليونان والفرس والهند،

إلى اللغة العربية حتى أصبحت اللغة العربية في تلك العصور لغة العلم والمعرفة والتجارة في أنحاء العالم، فالعرب هم أصل العلم الحديث وخاصة في حقول الطب والكيمياء والرياضيات والفلك كما يرى بيرجيرو.

وقد استيقظت الشعوب الأوروبية من سباتها العميق نتيجة احتكاكها بالعرب والمسلمين ، حيث بلغت نسبة الأمية بين الأوروبيين في ذلك العصر 99%، في حين بلغ عدد الجامعات الإسلامية في الأندلس وحدها سبع عشرة جامعة في القرنين العاشر والحادي عشر ميلادي ، حسب ما ذكره المؤرخ الأمريكي جاكسون (J.G.Jackson)، وأخذت تلك الشعوب تتهل من مصادر الحضارة العربية الإسلامية المتواجدة في الأندلس وجنوب إيطاليا وجنوب فرنسا وصقلية، التي استوطنها العرب والمسلمون مئات السنين حيث تبنى الأوروبيون تلك الحضارة الزاهرة وتبعاً لذلك أخذوا معها المئات وآلاف من الألفاظ العربية، فقد دخلت الألفاظ العربية إلى اللغات الأخرى فهي لم تترك لغة من لغات أوروبا إلا وتركت فيها أثراً .

وعندما ترجمت الكتب العربية لأول مرة إلى اللاتينية كان الأوروبيون يحاولون أن يستمدوا معلومات من العرب في الكيمياء والطب والرياضيات والفلك الخ.. فبدأت الكلمات العربية تغزو العقول الأوروبية.⁽²⁾

فرغم زوال الحكم الإسلامي في صقلية ، واستيلاء النورمان ومن بعدهم الجرمان على تلك الجزيرة إلا أنهم استبقوا أنظمة الدولة الإسلامية مع الموظفين العرب والمسلمين القائمين عليها ، وبقيت اللغة العربية لغة سجلات الدولة والدواوين كما كانوا يسمونها. وقد استمرت الأمور على هذه الحالة بعد مضي مئة وخمسين عاماً على استيلاء الأوربيين على الحكم في هذه الجزيرة كما ذكرت المستشرق الألمانية زيجرد هونكة .

وقد كان الإمبراطور الجرمانى فريدريك الثاني أشهر حكام (صقلية 1215-1250م) وابنه (مانفرد) (Manfred) يعرفان اللغة العربية قراءة وكتابة. وقد ألفا الكتب بالعربية ، وترجمت إلى اللاتينية. وأنشأ فريدريك

الثاني جامعة نابولي عام 1224م وأهداها مجموعة كبيرة من الكتب العربية.
(2)

أما في الأندلس فنجد أن الأسبان المسيحيين المثقفين بمن فيهم رجال الدين المسيحي قد انصرفوا عن اللغة اللاتينية (لغة الثقافة والدين في أوروبا في القرون الوسطى) وأقبلوا على اللغة العربية وآدابها وبلاغتها وعلومها وعلى الفقه الإسلامي والفلسفة الإسلامية، ولدنا في هذا المجال شاهد معروف هو أسقف مدينة قرطبة الفارو Alvar الذي عاش في القرن التاسع الميلادي والذي يتحسر على انصراف المسيحيين الأسبان عن اللغة اللاتينية إلى اللغة العربية بأقواله التالية :-

".. يقبل أخواني المسيحيون على أشعار العرب وقصصهم، ويدرسون كتب الفقهاء والفلاسفة المسلمين لا ليفندوها، بل ليكتسبوا المقدرة على التعبير بالعربية بدقة وبلاغة أكبر وأين تجد اليوم عاميا يقرأ الشروح اللاتينية على الكتاب المقدس؟ وأين ذلك الذي يدرس الأناجيل وأسفار الأنبياء والرسل؟ إن جميع الشباب المسيحي الذي عرف بمواهبه لا يعرفون إلا لغة العرب وأدبهم، ويقرأون الكتب العربية ويدرسونها في حمية، ويجمعون منها مكتبات عظيمة بتكاليف باهضة، ويصرحون بعلو أصواتهم في كل مكان بأن الأدب جدير بالإعجاب .. فإذا حدثتهم عن الكتب المسيحية أجابوك ساخرين بأنها أتقه من أن تستحق اهتمامهم. وبين الألوفا منا لا يكاد يوجد واحد يمكنه أن يكتب رسالة لصديق بلاتينية صحيحة، بينما ليس هناك حصر لأولئك القادرين على التعبير عن بنات أفكارهم بالعربية، وقرض الشعر بها بمقدرة فنية تفوق مقدرة العرب أنفسهم!". (3)

أما في إيطاليا فقد مكث العرب في جنوب إيطاليا ثلاثمائة سنة تقريباً، فاستعرب أهل تلك المناطق، وأصبحوا يتكلمون اللغة العربية، ويدينون بعادات العرب، وكان العرب المسلمون يتركون الحرية الدينية لغير المسلمين. وكان من نتائج هذا الاختلاط أن تسمى الكثيرون بأسماء عربية، وأصبحت الأماكن

والحاجات والشوارع والقصور وأدوات الزينة والحرب ومتاع البيوت وغيرها لها أسماء ومظاهر عربية، وانتقلت من جنوب إيطاليا إلى وسطها وشمالها. (4)

ويقول المستشرق الإيطالي "رينالدي" (إن الجزء الأعظم من الكلمات العربية الباقية في اللغة الإيطالية التي تفوق الحصر دخلت اللغة الإيطالية لا بطريق السيطرة العربية والغز و لكن بطريق المدنية الإسلامية المتطورة المتقدمة، التي امتاز بها العرب والمسلمون التي كثيراً ما تؤلف بين مظاهر الحياة المختلفة، وأن كثيراً من الكلمات العربية استخدمت في اللغة الإيطالية ولا سيما في لغة العلم ، وقال أن من أثر تأثير الحضارة العربية في إيطاليا وقوة لغتها الغراء وأن ذلك دفع حكومة جنوة الإيطالية إلى أن تؤسس في بداية القرن الثالث عشر الميلادي 1207م، مدرسة لتعليم اللغة العربية ويدل ذلك على وجود كلمات كثيرة في لغة هذه المدينة ، وفي اللغات العامية في جميع المدن الإيطالية التي خضعت للمد الإسلامي طوال فترة الوجود الإسلامي في إيطاليا أوتاجرت مع الشرق الإسلامي بعد أن انفصلت عن السيادة الإسلامية) وإن العلوم العربية الإسلامية بكل فروعها أخذت تنتشر في كل المدن الإيطالية ومن هنا فإنه يمكن القول بأن الحضارة العربية الإسلامية هي صاحبة الفضل الأول والأخير في ظهور عصر النهضة في إيطاليا ، وفي أوروبا في العصور الوسطى، وأن ترجمة الكتب العربية الكثيرة في مختلف فنون المعرفة الإنسانية إلى اللغة اللاتينية هي السبب المباشر والقوى لازدهار حضارة الغرب التي ينعم بها العالم اليوم. (5)

أما في فرنسا فيرى "جوستاف لوبون" أن انتصار شارل مارنل في معركة بواتييه لم يكن له أهمية كبرى كما يزعم المؤرخون الغربيون، بل أن مارنل أخفق تماماً في إجلاء العرب عن المدن التي فتحوها، بل تقهقر أمامهم تاركاً لهم ما فتحوه ". ويضيف قائلاً [وقد ثبتت إقامة العرب في فرنسا مدة تزيد عن قرنين بعد شارل مارنل مما يؤكد أن النصر الذي أحرزه لم يكن مهماً]. وقد بدأ تأسيس دواوين الحكومات على الطريقة العربية في مقاطعات فرنسا الجنوبية المتاخمة لحدود الأندلس. ثم انتقلت النظم العربية الإدارية إلى بقية

البلدان الأوروبية، وطعمت ببعض النظم المحلية ، كما قلد الأوروبيون العرب في إنشاء المجالس الشورية. (6)

ولم يكن بقاء العرب المسلمين في جنوب فرنسا لعدة قرون إلا لترك أثره القوى والواضح في البلاد ، فقد ترك المسلمون أثراً عميقاً في اللغة الفرنسية وفي الدم ، وذلك لاستقرار أناس كثيرين منهم بالقرب من المدن التي استولوا عليها وفي ذلك يقول أحد الباحثين الفرنسيين أنفسهم أن الدم العربي لا زال متغلباً في جنوب فرنسا ولا سيما في برست وغيرها من المدن ، وفي جبال الألب وفي إقليم الساف وإذ نرى إلى اليوم أناساً سحتهم عربية صرفة ولهم لغة خاصة ويسمىهم أهل تلك الأرجاء بالشرقيين ، ولم يزل هؤلاء في عزلة عن الفرنسيين ولا يتزوجون من غير جماعاتهم ومن عاداتهم لا يقيمون المراقص في حفلاتهم ويتحجب معظم نسائهم ، وتحمل كثير من أسمائهم اسم الله ظاهراً كعبد الله وفتح الله وهم يحفظون أنسابهم ويفتخرون بأنهم من سلالة العرب الفاتحين لهذه الأرجاء التي خضعت لنفوذ أجدادهم وسيطرتهم في عصر الإسلام الزاهر في القارة الأوروبية ، ولقد وضع العرب في الأراضي الفرنسية الخاضعة لنفوذهم نظاماً إدارياً لإدارة هذه النواحي.

وذكر المستشرق الفرنسي الثقة سيدي " أن اللهجات السائدة لولاية أوفرن وولاية ليموزان الفرنسيتين محشوة بالكلمات العربية ، وأن أسماء الأعلام فيها ذات مسحة عربية ". (7)

ومن بين مدائن جنوبي فرنسا الجديرة بالذكر مدينة مرسيليا التي ألف فيها ريموند في سنة 1140، جداول الكواكب المؤسسة على زيجات طليطلة. وكذلك مدينة (تولوز) التي أكمل فيها (هيرمان الدلماشى) في سنة 1143 ترجمة المجريطي لكتاب بطليموس في الفلك. وكذلك (ناربون) التي ترجم فيها إبراهيم بن عزرا سنة 1160، شرح البيروني على جداول الخوارزمي، ومدينة مونبيلييه التي كانت مركزاً للدراسات الطبية والفلكية في فرنسا ومما يجدر ذكره أن الذين قاموا بإنشاء جامعة مونبيلييه هم ثلاثة من كبار الأساتذة المسلمين الأندلسيين المشهورين بالطب والعلوم والفلسفة وقد أرسلتهم الدولة الإسلامية

الأندلسية بناء على طلب أهالي مدينة مونبيلييه لمساعدتهم في إقامة تلك الجامعة وذلك في أوائل القرن الثاني عشر ، وهناك طالب فنون من باريس توجه عام 1137، إلى مونبيلييه لدراسة الطب، وقد شاهد في هذه المدينة نسبة كبيرة من السكان العرب واليهود، بالإضافة إلى مسيحيين متكلمين بالعربية. وكان لهذه الجامعة في أوائل القرن الثالث عشر علاقات وثيقة بالجامعات العربية في جنوبي إسبانيا.

ولهذا السبب كانت مساهمة مونبيلييه في تطوير الطب الأوربي على مذهب العرب أعظم مما يعتقد عادة.

أما في شرق فرنسا، فكانت مدينة كلوني، التي كان يضم ديرها عدداً من الرهبان الأسبان، خلال القرن 12 تعتبر مركزاً ممتازاً لنشر العلوم العربية. وكان رئيس ديرها بطرس الوقور، فيما بين سني 1141-1143، يشرف على الترجمة الأولى للقرآن. وقد جعلت العلوم العربية التي دخلت إلى مقاطعة اللورين في القرن العاشر تلك المقاطعة مركزاً علمياً ذا أثر كبير خلال القرنين التاليين وكانت مدائن (لييج) (Liege) و(كورز) (gorze) و(كولون) (Cologne) وغيرها من مدائن اللورين أيضاً صالحة لأنماء الثقافة العربية. ومن اللورين أخذ العلم العربي يشع إلى أجزاء ألمانيا الأخرى ، ونقل إلى إنجلترا النورمندية على أيدي رجال ولدوا أو تعلموا في اللورين، وكانت السفارات بين ملوك الألمان في الشمال والحكام المسلمين في أسبانيا كثيرة متعددة ومثمرة من الناحية العقلية.

أما في إنجلترا فقد حفظ لنا معجم " لاروس " برنامج الدراسة في كلية العلوم في لندن وهو ويشمل:

- 1 - الفلسفة الرشدية .
- 2- علم الفروسية عند العرب .
- 3- فن الصيدلة المقتبس من مصر .
- 4- الحساب.

5- الجبر وهو من العلوم العربية .

6- فن الطهي الحديث.

7- فنون الموسيقى وتطبيقات مصطلحاتها الشرقية على الموسيقى الإفرنجية .

٨ - الكيمياء العضوية وهي من وضع العرب وتتضمن أصول صنع الألبان ومزج عناصر الغذاء.

وقد أصبحت هذه الكلية مركزاً لتخريج الأساتذة والخبراء في أوروبا بأكملها. (8)

وبشكل عام فقد أصبحت مرافق الدول الأوروبية تحاكي مرافق الدولة العربية بالأندلس وكانت مملكة بافاريا من أبرز الدول الأوروبية اعتماداً على النظم العربية، وقامت في مدينة (بال) الألمانية أول محكمة قانونية على الطراز العربي الإسلامي. (9)

والآن يمكننا أن نقول بكل ثقة ومن خلال الأدلة الواردة في الفقرات السابقة إن اللغة العربية قد دخلت إلى المناطق المختلفة في أوروبا وأثرت في لغاتها مع دخول الحضارة الإسلامية التي شكلت القاعدة الحقيقية للنهضة الأوروبية على اعتبار أن اللغة العربية هي وعاء تلك الحضارة.

ومن اللغات التي تأثرت باللغة العربية الإسبانية والبرتغالية والفرنسية والإنجليزية والغالية القديمة والألمانية واللغات الجرمانية الأصل كالهولندية والإسكندنافية في شمال أوروبا وفي الروسية والبولندية والصقلية والإيطالية . وقد أشارت بعض المعاجم إلى هذا التأثير الواسع والعميق. (10)

ويرى الدكتور المستشرق عبدالكريم جرمانوس أن اللغة العربية سند هاماً أبقي على روحها وخلودها هو "الإسلام" فلم تتل منها الأجيال المتعاقبة

والعصور المتباينة واللهجات المختلفة، على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة كاللاتينية حيث انزوت تماماً بين جدران المعابد وكادت تنقرض.

والعنصر الثاني الذي اسهم بنصيب ملحوظ في الإبقاء على اللغة العربية هو مرونتها التي لا تبارى، فالألماني المعاصر مثلاً لا يستطيع فهم كلمة واحدة من اللهجة التي كان يتحدث بها أجداده من ألف عام، بينما العرب المحدثون يستطيعون فهم لغتهم التي كتبت بالجاهلية قبل الإسلام. ولولا تطور اللغة العربية الدئب لما استطاعت الأجيال الجديدة أن تعي لغة أجدادهم، والمرونة التي تتطوي عليها الضاد لم تنشأ جزافاً وإنما هي نتيجة حتمية لطبيعة اللغة العربية، حيث أن ما تتميز به من موسيقية واضحة وقابلية للتزاوج مع اللغات الأجنبية جعل منها لغة حية مرنة متطورة. (11)

وفي عصرنا الحديث نجد أن الغيورين على اللغة العربية لم يقدموا لرجال العلوم والتكنولوجيا من المصطلحات العلمية ما يشبع رغبتهم بشكل يتناسب مع معدل ما تقدمه الاكتشافات العلمية وما تأتي به الاختراعات وما تنتقله وسائل الإعلام وسبل الاتصال والكمبيوتر والإنترنت من منتجات التطور العصري السريع في عالم التكنولوجيا .

فأعمال هؤلاء الغيورين لا تزال متخلفة عن ركب التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع الميادين ولا بد من إعادة النظر في وسائل العمل من أجل الوصول إلى مسايرة سرعة الاختراعات والتقدم المدهش الذي يشهده العالم اليوم .

وعلينا أن نستفيد من تجارب الأمم الأخرى في الحفاظ على لغاتها القديمة حيث نجد أن اليابان قد عنيت منذ بداية نهضتها العلمية والتكنولوجية بالتكوين الأساسي لمبادئ العلوم ثم تدرجت صاعدة من خلال لغتها القومية التي أكسبتها الامتلاك الحقيقي للقاعدة التكنولوجية بالرغم من الصعوبة الأسطورية التي تواجه الفرد في ممارسة تلك اللغة، حيث إن حروفها يبلغ عددها عشرة آلاف حرف، في حين نجد أن حروف اللغة الصينية أكثر من اليابانية فهي تحتوي على 44444 حرفاً وبالرغم من ذلك فقد ابتكرت بما

يشبه الإعجاز (الآلة الكاتبة) التي تستطيع أن تستوعب تلك الحروف، كما استطاعت أن توحد اللغة الصينية التي كانت تنجزاً إلى 300 لغة ثم استطاعت أن تلغي من قاموسها (اللغة الإنجليزية) في مختلف أنواع العلوم والتكنولوجيا.

حتى اليهود استطاعوا أن يعيدوا إحياء اللغة العبرية بالرغم من تعدد الألسنة واللهجات وأن يجعلوها اللغة الأولى للتعلم في مختلف الكليات العلمية والنظرية على السواء فالطب والهندسة والعلوم تدرس بالعبرية بالرغم من إنها لغة ميتة .

وفي هذه المناسبة فإنه لا بد من إيراد ما ذكره الدكتور محيي الدين صابر المدير العام لليونسك والعربي:

أن التعريب ليست قضية لغة، بل هي قضية حضارية أساسية تواجهنا حالياً، اللغة ليست ألفاظاً بل فكراً وبالتالي لا بد من تطوير المجتمع العربي، واستيعاب حضارة العصر وذلك لا يتم إلا عن طريق اللغة كوسيلة وأداة فاليابان مثلاً أوجدت شخصيتها عبر لغتها الخاصة وقد أضحت اللغة اليابانية لغة تكنولوجية حديثة أي لغة لها عمق تاريخي وتراث ضخم من حقها أن تكون مثل اللغات الأخرى .

أما اللغة العربية فهي لغة القرآن الكريم، ولغة الإرث الحضاري الشامل كما أنها كانت اللغة العالمية لعدة قرون في الحضارة والمعرفة والعلوم والتجارة.

ولا بد من العمل الجاد والسريع في إعادة الاعتبار إلى لغتنا العربية لتصبح لغة الحضارة والعلوم من جديد. (12)

بالإضافة إلى ما تقدم فإن اللغة تعتبر عاملاً رئيسياً في وحدة الأمة حيث يتفق أفراد المجتمع الواحد على النظر إليها كمعبر نفسي عن تضامنهم وتماسكهم والتفافهم حول تلك الوحدة كما تشكل اللغة العلامة الفارقة لخصائص

الأمة بين الأمم الأخرى فهي حاملة التراث الحضاري والثقافي للجماعات البشرية .

ويقول بلنتشلي :

(متى استبدل المرء لغة جديدة بلغته خسر قوميته) .

إن انفصال أمة واحدة إلى عدة شعوب بالرغم من كونها تتكلم لغة واحدة لا يعتبر دليلاً على عدم تأثير اللغة في قيام الأمم لأن الانفصال يعود إلى أسباب شتى منها السياسية والاقتصادية والجغرافية الخ ومع ذلك تظل اللغة عنصر جذب وتوحيد يتطلع إليها أفراد الأمة الواحدة وهذا هو حال اللغة العربية اليوم. (13)

أما لغة القانون فهي تشبه لغة الرياضيات حيث نجد أن لغة القانون تبتعد عن اللغة الشائعة التي تكثر فيها المزالق والزلزلات والتعميم ومن هنا يمكن القول بأن أهم ما يميز لغة القانون هو (الموضوعية) أي تجريد الكلام من كل المزالق العاطفية والذاتية والخيالية بحيث تكون التسمية ملتصقة بالمسمى كما هو دون زيادة أو نقصان بحيث يدل كل من الحرف والكلمة والعبارة والقاعدة على أمور محددة تحديداً صارماً .

فالصياغة القانونية تتجه إلى التخصيص الصارم والدقيق لمعاني الحروف والكلمات والعبارات والقواعد ودلالاتها، فليس من تسميات عدة لمسمى واحد كما في اللغة الأدبية مثلاً بل ثمة اسم واحد يلتصق بمسمى واحد على الدوام. (14)

وقد عرفت اللغة العربية المصطلح القانوني منذ القدم والشرعية الإسلامية خير مثال على ذلك فقد دقق الفقهاء وعبروا عن المفاهيم الشرعية ، وظهرت الموسوعات الفقهية العديدة التي أمتد تأثيرها إلى جميع أنحاء العالم القديم مع امتداد وتأثير فروع الحضارة الإسلامية الأخرى التي شكلت قاعدة الحضارة الحديثة.

كما أن العالم العربي في عصرنا الحالي عرف عدداً من صفوة الحقوقيين الذين قاموا بجهود كبيرة في ترجمة القوانين الغربية الحديثة إلى اللغة العربية.

ويلاحظ أن المصطلح القانوني طرأت عليه تغييرات في اللغات الأخرى ولا سيما في اللغة الإنجليزية، فازداد دقة في التعبير وتلونا في المعنى و أصبح من المحتم أن تجاري اللغة العربية هذا التطور ، فقد ظهرت مفاهيم جديدة في ميدان القانون الدولي حيث أحدثت الأمم المتحدة شعبة لتطويره وتدوينه ولجنة دولية لدراسته وبحثه ، وقد كثرت الاتفاقات الدولية كما أن القانون التجاري الدولي قد أصبحت له لجنة خاصة به في الأمم المتحدة هي لجنة القانون التجاري الدولي ، وقد تشعبت مواضيعه، ومنها التحويل الإلكتروني للأموال والسندات الإذنية القابلة للتداول والبطاقات البنكية الخ. وفي حقل القانون الجنائي ظهرت اصطلاحات جديدة في حقل الكشف العلمي عن الجريمة والمختبر الجنائي ، إلا أن غياب المصطلح القانوني العربي يلقي عبئاً كبيراً على المترجم العربي الذي يريد أن ينقل المصطلح القانوني الأجنبي إلى اللغة العربية، بالإضافة إلى مشكلة عدم توحيد المصطلح القانوني الموجود في العالم العربي.

ولا بد من مواجهة هذا التحدي وبالسعة الكافية لمجاراة المستجدات في هذا المجال وإلا سينعكس ذلك سلباً على اللغة العربية حين لا يجد المترجم المصطلح العربي المناسب للمصطلح القانوني الأجنبي. (15)

النصوص القانونية العامة المتعلقة باللغة العربية

لكل دولة عربية ظروفها الخاصة التي تنعكس في تشريعاتها وعلى رأسها الدستور وأبرز الأمثلة على ذلك ما ورد في الدستورين الأردني والسوداني.

نصت المادة الثانية من الدستور الأردني على ما يلي:-
(الإسلام دين الدولة واللغة العربية لغتها الرسمية).

الدستور السوداني: يقابل هذه المادة في الدستور الأردني المادتان الأولى والثانية من الدستور السوداني.

المادة الأولى: دولة السودان وطن جامع تأتلف فيه الأعراق والثقافات وتتسامح الديانات، والإسلام دين غالب السكان، وللمسيحية والمعتقدات العرفية اتباع معتبرون.

المادة الثانية: اللغة العربية هي اللغة الرسمية في جمهورية السودان، وتسمح الدولة بتطوير اللغات المحلية والعالمية الأخرى.

1/21 ونصت المادة الحادية والعشرين من قانون تخطيط التعليم العام وتنظيمه لسنة 2001 في السودان على ما يلي:-

(يتم تدريس المناهج التي تضع وفقاً لأحكام قانون المركز القومي للمناهج والبحث التربوي لسنة 1996 في المدارس الحكومية وغير الحكومية التي تضم طلاباً سودانيين وتكون اللغة العربية هي اللغة المعتمدة لتدريس المناهج)،
وقد نصت الفقرة (و) من المادة الثالثة من قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم 41 لسنة 2001، في المملكة الأردنية الهاشمية على ما يلي:-
(يهدف التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي) :

و- تعميم استعمال اللغة العربية لغة علمية وتعليمية في مراحل التعليم العالي وتشجيع التأليف العلمي بها والترجمة منها وإليها.)

سلطنة عُمان:

نصت المادة الثالثة من النظام الأساسي للدولة الصادر بمرسوم سلطاني رقم 96/101 على ما يلي:- (لغة الدولة الرسمية هي اللغة العربية).

كما نصت المادة الرابعة من قانون جامعة السلطان قابوس الصادر بالمرسوم السلطاني رقم 99/14 على ما يلي :-

(اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعة ، ويجوز بقرار من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي مجلس الجامعة استعمال لغة أخرى لتدريس بعض القرارات).

دولة قطر:

نصت المادة الأولى من النظام الأساسي المؤقت للحكم في قطر المنشور بالجريدة الرسمية عدد 42 لسنة 1970، والمعدل بالنظام الأساسي المؤقت المعدل المنشور بالجريدة الرسمية عدد 4 لسنة 1972، على ما يلي:-

(قطر دولة عربية مستقلة ذات سيادة، عضو في اتحاد الإمارات العربية، دينها الإسلام، والشريعة الإسلامية مصدر رئيسي لتشريعها، ونظامها ديمقراطي، ولغتها الرسمية هي اللغة العربية، وشعب قطر جزء من الأمة العربية).

وقد نصت المادة الثانية من المنطلقات الوطنية والقومية والإنسانية من

الإطار العام المشروع السياسة التربوية في قطر على ما يلي:-

(اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل

وحدتها ونهضتها، والعروبة رابطة تجمع بين أبناء الأمة العربية الواحدة ثقافياً واجتماعياً وسياسياً وحضارياً).

دولة البحرين:

نصت المادة الثانية من دستور مملكة البحرين الصادر بتاريخ 14 فبراير

سنة 2002 على ما يلي:-

(دين الدولة الإسلام، والشريعة الإسلامية مصدر رئيسي للتشريع ولغتها

الرسمية هي اللغة العربية).

الجمهورية اليمنية :

نصت المادة الثانية من دستور الجمهورية اليمنية الصادر بتاريخ 15

إبريل سنة 2001م على ما يلي:-

(الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية).

كما نصت الفقرة الثانية من المادة الخامسة من القانون رقم 18 لسنة 1995

بشأن الجامعات اليمنية على ما يلي:

(العناية باللغة العربية وتدريبها وتطويرها وتعميم استعمالها كلغة علمية

وتعليمية في مختلف مجالات المعرفة والعلوم وذلك باعتبارها الوعاء الحضاري

للمعاني والقيم والأخلاق لحضارة الإسلام ورسالته).

كما نصت المادة السادسة والخمسين من ذلك القانون على ما يلي:-

(اللغة العربية هي لغة التعليم إلا إذا استدعت طبيعة بعض المقررات تدريسها بلغة أخرى وفي حال ما يقرر مجلس الجامعة في أحوال خاصة مؤقتة استعمال لغة أخرى بناء على اقتراح مجلس الكلية).

وقد نصت الفقرة (ز) من المادة (3) من القانون رقم 45 لسنة 1995

بشأن القانون العام للتربية والتعليم على ما يلي :-

(اللغة العربية عماد الثقافة العربية والإسلامية والهوية القومية، وهي أهم

أسس الوحدة العربية تتميز بقدرته المتجددة على تطور الحياة وبسعتها ودقتها في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعارف).

الجمهورية العراقية:

نصت المادة الحادية عشر من قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

رقم 40 لسنة 1988 على ما يلي:-

(اللغة الرسمية في الجامعات العراقية هي اللغة العربية وتعتبر اللغة

الكردية لغة رسمية إلى جانب اللغة العربية في منطقة الحكم الذاتي ولمجالس الكليات أن تقرر تدريس بعض المواد العلمية بلغات أخرى).

الجمهورية العربية السورية:

نصت المادة الرابعة من الدستور على ما يلي:-

(اللغة العربية هي اللغة الرسمية)

كما نصت المادة 24 من قانون تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية

السورية على ما يلي:-

(اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعات فيما عدا تدريس مقررات

اللغات الأجنبية ويجوز تدريس مقرر أو مقررين في الدراسات العلمية باللغة الأجنبية).

النصوص القانونية الخاصة المتعلقة بالحفاظ على سلامة اللغة العربية

بعد البحث والدراسة توصلت إلى قانونين يتعلقان في الحفاظ على سلامة استعمال اللغة العربية أحدهما صادر في الجمهورية العراقية والقانون الآخر صدر في الجماهيرية العربية الليبية ، وأورد فيما يلي نص هذين القانونين . قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية رقم 64 لسنة 1977 الصادر في الجمهورية العراقية ونصه التالي:-

قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية :

المادة الأولى _____ تلتزم الوزارات وما يتبعها من الدوائر الرسمية

وشبه الرسمية والمؤسسات والمصالح والشركات العامة وكذلك الجمعيات والنقابات والمنظمات الشعبية بالمحافظة على سلامة اللغة العربية واعتمادها في وثائقها ومعاملاتها وذلك بجعل اللغة العربية وافية بأغراضها القومية والحضارية.

المادة الثانية _____ على المؤسسات التعليمية في مراحل الدراسة

كافة اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم. وعليها أن نحصر على سلامتها، لفظاً وكتابة وتنشئة الطلاب على التعبير والتفكير بها وإدراك مزاياها والاعتزاز بها.

المادة الثالثة ----- تلتزم مؤسسات النشر والإعلام التي تكون مطبوعة

باللغة العربية أن تعنى بسلامة اللغة العربية ألفاظاً وتراكيب، نطقاً وكتابة، وتيسيرها للجماهير، وتمكينهم من فهمها على أن لا يجوز لها استعمال العامية إلا عند الضرورة القصوى، مع السعي إلى تقريبها من اللغة الفصيحة والارتفاع بها وفق خطة منظمة مقصودة.

المادة الرابعة ----- يجب أن يحذر باللغة العربية ما يأتي :

أولاً----- الوثائق والمذكرات والمكاتبات وغيرها من المحررات التي تقدم إلى الدوائر الرسمية وشبه الرسمية، ومنها المصالح والمؤسسات والشركات العامة وإذا كانت هذه المحررات بلغة أجنبية وجب أن ترفق بها ترجمتها العربية.

ثانياً ----- السجلات والمحاضر وغيرها من المحررات التي يكون لممثلي الحكومة والمؤسسات حق الاطلاع عليها وتفتيشها بمقتضى القوانين والأنظمة.

ثالثاً - العقود والإيصالات والمكاتبات المتبادلة بين المؤسسات، أو الجمعيات، أو الشركات العامة أو بينها وبين الأفراد. ويجوز أن ترفق بها ترجمتها بلغة أجنبية عند الحاجة .

رابعاً ----- اللافتات التي تضعها المؤسسات والمنظمات والجمعيات والمحلات التجارية أو الصناعية على واجهات محالها، ويجوز كتابة ذلك عند الحاجة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية بشرط أن تكون الكتابة باللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً.

المادة الخامسة ----- تكتب باللغة العربية العلامات والبيانات التجارية وبراءات الاختراع والنماذج التي تتخذ شكلاً متميزاً لها، كالأسماء والإمضاءات والكلمات والحروف والأرقام وعنوان المحال والأختام والنقوش البارزة.

ولا يجوز تسجيل علامة تجارية تتخذ أحد هذه الأشكال إلا إذا كتبت باللغة العربية، على أن ذلك لا يمنع من طلب تسجيل علامة مكتوبة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية بشرط أن تكون اللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً منها.

أما العلامات التجارية التي تم تسجيلها قبل العمل بهذا القانون ولم تتوفر فيها شروط هذه المادة، فيجب على مالكيها أن يتقدم بطلب جديد لتسجيلها بعد تعديلها وكتابتها باللغة العربية. وذلك خلال ستة شهور من تاريخ نفاذ هذا القانون.

المادة السادسة ----- تكتب باللغة العربية البيانات التجارية المتعلقة

بأي سلعة ثم إنتاجها بالقطر العراقي كما تلتصق بطاقة باللغة العربية على المنتجات والبضائع التي تستورد من الخارج، تتضمن البيانات التجارية ذات الصلة بتحديد قيمتها، ويجوز أن تكتب بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية فيما يتعلق بالبضائع الواردة من الخارج أو المعدة للتصدير إلى خارج العراق.

المادة السابعة ----- تشمل العناية باللغة العربية اعتمادها في

التعبير في جميع ما سبق ذكره وتجنب استعمال المصطلحات الأجنبية إلا عند الضرورة وبصورة مؤقتة عند عدم توفر المصطلحات العربية.

المادة الثامنة ----- على الوزارات أن تنشئ أجهزة لها تعنى بسلامة

اللغة العربية في وثائقها ومعاملاتها بما يكفل حسن تطبيق هذا القانون .

المادة التاسعة ----- يكون المجمع العلمي العراقي المرجع الوحيد في

وضع المصطلحات العلمية والفنية، وعلى الأجهزة المعنية الرجوع إليه بشأنها.

المادة العاشرة ----- يراعى في تطبيق هذا القانون أحكام القوانين

والأنظمة الخاصة بمنطقة الحكم الذاتي في كردستان.

المادة الحادية عشرة ----- يعاقب المخالف لأحكام هذا القانون

بالعقوبات الإنضباطية بالنسبة لمنتسبي الدولة وبالعقوبات المنصوص عليها في القوانين المرعية الأخرى بالنسبة لسواهم.

المادة الثانية عشرة ----- لا يعمل بأي نص قانوني يتعارض

صروحة أو ضمناً مع أحكام هذا القانون.

المادة الثالثة عشر ----- ينفذ هذا القانون بعد ثلاثة أشهر من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية.

قانون التعديل الأول لقانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية رقم (64) لسنة 1977 .

المادة الأولى:-

تلغى المادة الحادية عشرة من قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية رقم (64) لسنة 1977. ويحل محلها ما يأتي:-

المادة الحادية عشرة :-

أولاً ----- يعاقب المخالف لأحكام هذا القانون بالعقوبات الآتية:-

أ ----- إذا كان المخالف موظفاً، وارتكب المخالفة في أثناء أدائه واجبات وظيفته، فيعاقب، عند تكراره المخالفة على الرغم من التنبيه تحريراً، بإحدى العقوبات الانضباطية المنصوص عليها في التشريعات النافذة.

ب ----- إذا كان غير موظف، سواء أكان شخصاً طبيعياً أو معنوياً، فينذر بإزالة المخالفة خلال مدة عشرين يوماً، من تاريخ تبليغه بالإندار وعند امتناعه يعاقب بغرامة لا تتجاوز خمسمئة دينار، وعند عدم إزالته المخالفة خلال مدة عشرة أيام من تاريخ تبليغه بالغرامة يعاقب بالغلق لحين إزالة المخالفة.

ثانياً - تعيين الهيئة العليا للعناية باللغة العربية، بتعليمات تصدرها الجهة المختصة بتحريك الدعوى وكل ما يقتضي لتسهيل تنفيذ أحكام هذا القانون.

المادة الثانية:

ينفذ هذا القانون من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية.

2- (الجمهورية العربية الليبية قانون رقم (24) لسنة 1369 و.ر بشأن منع استعمال غير اللغة العربية في جميع المعاملات).

مؤتمر الشعب العام :-

- تنفيذاً لقرارات المؤتمرات الشعبية الأساسية في دور انعقادها العام السنوي للعام 1369 و.ر.
- وبعد الاطلاع على إعلان قيام سلطة الشعب .
- وعلى الوثيقة الخضراء الكبرى لحقوق الإنسان في عصر الجماهير.
- وعلى القانون رقم (20) لسنة 1991 إفرنجي بشأن تعزيز الحرية.
- وعلى القانون رقم (1) لسنة 1369 و.ر بشأن المؤتمرات الشعبية واللجان الشعبية.
- وعلى القانون رقم (36) لسنة 1968 إفرنجي بشأن الأحوال المدنية وتعديلاته.
- وعلى القانون رقم (12) لسنة 1984 إفرنجي بمنع استعمال غير اللغة العربية والأرقام العربية في جميع المعاملات.

وقد صاغ المؤتمر القانون الآتي:-

المادة الأولى

يحظر استعمال غير اللغة العربية في جميع المعاملات وعلى وجه

الخصوص في ما يلي :-

١ - المطبوعات والمكاتبات.

- ٢ - المستندات والوثائق.
- ٣ - الكتابة على وسائل النقل والآليات الأخرى والمباني وعلى الطرق وأي مكان آخر.
- ٤ - الإشارات والعلامات والإعلانات واللافتات.
- ٥ - أسماء الشوارع والميادين.
- ٦ - الوصفات الطبية باستثناء اسم الدواء ونوع المرض .
- ٧ - أسماء المحلات والوحدات الإدارية والهيئات والمؤسسات والأشخاص الاعتبارية العامة أو الخاصة وجميع أدوات الأنشطة الاقتصادية. وعلى هذه الجهات تسوية أوضاعها بما يتفق وأحكام هذا القانون خلال مدة أقصاها ثلاثة أشهر من تاريخ العمل به.

المادة الثانية:

تستثنى من أحكام المادة الأولى من هذا القانون عند الضرورة الحالات الآتية:-

- ١ - التقارير الطبية والعلمية.
- ٢ - المصطلحات والمفردات الأجنبية التي لم يتم تعريبها وليس لها مرادف من اللغة العربية وبشرط ألا يكون من الممكن إيجاد تعبير عربي عنها.
- ٣ - مبدأ المعاملة بالمثل.
- ٤ - المعاملات التي يصدر بتحديددها قرار من اللجنة الشعبية العامة.

المادة الثالثة

يمنع استخدام الأسماء غير العربية الإسلامية والأسماء العربية التي لم يقرها الإسلام وكذلك الأسماء ذات الدلالة الخاصة التي تتنافى مع روح الإسلام وهوية الشعب الليبي، ويحظر تسجيلها بالسجلات والوثائق أيًا كان نوعها.

وتحدد الأسماء المشار إليها في الفقرة السابقة من جهة مختصة تكلفها اللجنة الشعبية العامة.

وعلى أولياء أمور الأطفال الذين لم يبلغوا سن الدراسة تسوية أوضاعهم بما يتفق وحكم هذه المادة، وذلك خلال مدة أقصاها سنة من تاريخ العمل بهذا القانون.

المادة الرابعة

1- يعاقب كل من يخالف أحكام المادة الأولى من هذا القانون بغرامة لا تقل عن خمسة آلاف دينار. ويترتب على الحكم بهذه العقوبة إلغاء الترخيص وقفل المحل الذي يزاول فيه المخالف نشاطه، وحرمانه من الحصول على ترخيص بمزاولة الأنشطة الاقتصادية وذلك لمدة سنة من تاريخ صدور الحكم. وتزال المخالفة بالطريق الإداري وعلى نفقة المخالف.

2- يعاقب كل من يخالف أحكام المادة الثالثة من هذا القانون بغرامة لا تقل عن ألف دينار ولا تزيد عن خمسة آلاف دينار. ويترتب على الحكم بهذه العقوبة حرمان المخالف من الحصول على جواز السفر والتراخيص وغيرها من الوثائق الشخصية، كما يحرم أبناؤه الذين يحملون أسماء بالمخالفة لهذا القانون من القيد بالمؤسسات التعليمية، وذلك كله إلى حين إزالة المخالفة. وتضاعف العقوبة المنصوص عليها في البند (2) من هذه المادة على الموظف الذي يقوم بتسجيل الوقائع المخالفة لحكم المادة الثالثة من هذا القانون في سجل الأحوال المدنية.

المادة الخامسة

يلغى القانون رقم (12) لسنة 1984 إفرنجي المشار إليه، كما يلغى كل حكم يخالف أحكام هذا القانون .

المادة السادسة

يعمل بهذا القانون من تاريخ صدوره، وينشر في مدونة التشريعات.

الخلاصة:-

هذا هو ملخص ما حصلت عليه من نصوص في التشريعات والقوانين المتعلقة باللغة العربية وأود أن أشير إلى أن إصدار قانون للحفاظ على سلامة اللغة العربية لا بد أن يصدر بإجماع الدول العربية نظراً لأهمية وضعه موضع التنفيذ على أن تكون نصوصه موحدة ومتفقاً عليها حتى تعطي النتيجة الأفضل خاصة و إنما نعيش في عصر طفرة الاتصالات والبث الإذاعي ولتلفزيوني والإعلامي والثقافي ... الخ.

مما يتطلب حشد جهود الدول العربية كافة من أجل الحفاظ على سلامة استعمال اللغة العربية باعتبارها جزءاً هاماً من هوية هذه الأمة، والحفاظ عليها يعتبر حفاظاً على هويتنا .

ومن أجل إلقاء الضوء على مدى الخطر الذي تتعرض له اللغة العربية في هذه المرحلة فإنه لا بد من ذكر القواعد الأنثروبولوجية التالية:-

١. إذا اتسعت الفجوة بين لغة الكتابة ولغة الحديث ما تلبث اللغة الأولى أن تقتصر على أقلية ضئيلة، وعلى تأدية وظائف اجتماعية تقليدية مثل الشؤون الدينية كما حدث بالنسبة للغة اللاتينية فتحل اللغة العامية محل لغة الكتابة كلغة رسمية، وتصبح هي لغة الكتابة الأصلية مثلما حدث بالنسبة للهجات التي تفرعت عن اللغة اللاتينية، وهي الإيطالية والفرنسية

والإسبانية والبرتغالية واللهجات التي تفرعت عن اللغة الجرمانية وهي الألمانية والإنجليزية والفنلندية .

٢. ينقسم المجتمع الذي يتكلم لغة واحدة إلى أقاليم لغوية مختلفة بسبب سيادة

لهجة عامية مختلفة في كل مجتمع فتتباعد اللهجات المتفرعة من لغة واحدة حتى تصبح لغات مختلفة مثلما هو حادث الآن في البلاد العربية فكل منها لهجة خاصة من الصعب فهمها خارج حدودها، ولولا حفظ القرآن الكريم للغة العربية الفصحى وتمسك المسلمين بالدين لانفصلت اللغات العامية في كل البلاد العربية واستقل كل منها بلهجته المحلية.

٣. تضيف المخترعات المادية والمعنوية إلى اللغة ألفاظاً جديدة في كل عصر

تظهر فيه مثل الاصطرابات والمنجنيق والبندقية والتليفون والسينما واللاسلكي والديمقراطية والديكتاتورية والبيروقراطية والتخطيط والتنمية والإمبريالية. وتعمل المجتمعات الحديثة على انشاء المجامع اللغوية لاشتقاق كلمات من أصل اللغة الوطنية للكلمات الوافدة حتى لا تطغى على اللغة الأصلية فتفقد طبيعتها وتتفصل عن تراثها الحضاري.

٤. واللغة تنشأ وتتطور بتفاعلها مع مختلف الظروف الثقافية والحضارية.

وقد تتأثر بلغة أخرى فتتصرف عليها أو تنهزم، ولكن اللغة المنهزمة تترك

أثرها في اللغة المنتصرة في عدد من الألفاظ والحروف والقواعد

والتعبيرات. وقد تموت اللغة المنهزمة وتتلاشى غير تاركة إلا بعض الآثار

وقد تبعث من جديد لأفكار قومية أو سياسية مثلما بعثت اللغة الايرلندية

والتركية والعبرية.

إن الخطورة التي تواجهها اللغة العربية اليوم لم يسبق أن واجهتها من قبل

في جميع المراحل التاريخية السابقة مما يتطلب العمل وبسرعة على وضع

قانون للحفاظ على سلامة اللغة العربية تشمل أحكامه أقطار العالم العربي

كافة. وأورد فيما يلي دراسة تصلح أن تكون من الأسباب الموجبة لإصدار هذا القانون بل وإعطائه صفة الاستعجال:-

لغة الإعلان في لبنان .. مساوئ قد تفقد اللغة دورها ومضمونها

بيروت- رويترز - يقول باحث جامعي لبناني أن لغة الإعلان في بلاده تعكس سيطرة اللغات الأجنبية وخطأً للعربي بالأجنبي وتشتمل على أخطاء نحوية وإن استمرار ذلك قد يفقد اللغة مضمونها ودورها.

جاء ذلك في موضوع لعلّي عبد الحسن رزق الأستاذ في كلية الإعلام والتوثيق في الجامعة اللبنانية عنوانه "لغة الإعلان في لبنان" نشر مؤخراً في مجلة " الفكر العربي " التي تصدر عن معهد الإنماء العربي في بيروت. واعتمد الباحث على تحليل مضمون 5312 إعلاناً في عدد من وسائل الإعلام اللبنانية من صحف ومجلات ومحطات تلفزيونية. وخلص الباحث إلى القول أنه سجل الآتي:

أولاً : ارتفاع نسبة استعمال اللغة العامية خصوصاً في الوسائل المرئية والمسموعة.

ثانياً : سيطرة اللغات الأجنبية .

ثالثاً : خلط العربية بالأجنبية .

رابعاً: رسم الأجنبية بحروف عربية أ والعكس.

خامساً : كثرة الأخطاء النحوية واللغوية مع ركافة في التركيب وسداجة

في المفردات.

وقال: " هذه الاستنتاجات تتذر بالخطر الذي يتهدد العربية الفصحى نتيجة

دفع آلاف المفردات إلى النسيان ... وعليه فلن الأسلوب المتبع في الإعلانات حالياً لا يخدم مصلحة اللغة".

وهو يقترح: تأسيس هيئة عليا للإعلان تراقب لغته مستندة إلى دستور أخلاق لغوي يراعي أنماط السلوك الإنساني بصورة عامة والسلوك اللغوي بصورة خاصة للمحافظة على حركة المجتمع المعرض للخلل إذا تبادت الممارسات الإعلانية في اتجاهاتها التي تفقد اللغة دورها في الوحدة وتفرغها من مضمونها الفكري والحضاري.

وفي نهاية هذا البحث فإنني اعتقد بأن الجهود الجماعية في أنحاء الوطن العربي هي التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الرامية إلى خدمة اللغة العربية، أما الجهود المبذولة على مستوى كل قطر عربي فيمكنها أن تشكل روافد تصب في مجرى المجهود العربي العام الذي لا بد من إيجاده لتوحيد الاصطلاحات من ناحية والحفاظ على سلامة اللغة العربية من الناحية أخرى. في هذا العصر عصر التجمعات البشرية وعصر الأقمار الصناعية وثورة المواصلات والاتصالات .

الهوامش

- ١ - ص 77 الانثروبولوجيا / علم الإنسان / عبدالمجيد عبدالرحيم.
- ٢ - ص 121 - العرب وأوروبا / تأليف لويس يونغ / ترجمة ميشيل أزرق.

ص 86- فضل علماء المسلمين على الحضارة الأوروبية للدكتور عز الدين فراج .

(Jackson, J.G-African Civilizations, p-176,182-Citadel press , 1994

٣ - ص 41- عباقرة علماء الحضارة الإسلامية / للأستاذ محمد غريب جودة.

٤ ص 104- العرب في أوروبا / للدكتور علي حسني الخربوطلي.

٥ ص 81-82- الإسلام والثقافة العربية في أوروبا/ للأستاذ عبد الفتاح مقلد الغنيمي.

٦ - ص 154، 152، 49، الإسلام في حوض البحر المتوسط للدكتور علي حسني الخربوطلي.

٧ - ص 88- فضل علماء المسلمين على الحضارة الأوروبية للدكتور عز الدين فراج.

ص 128- الإسلام والثقافة العربية في أوروبا / للأستاذ عبد الفتاح مقلد الغنيمي.

٨. (ص 153-155- الإسلام في حوض البحر المتوسط

للدكتور علي حسني الخربوطلي

ص 92- فضل الإسلام على الحضارة الغربية / للمستشرق مونتجمري وات / ترجمة حسين أحمد أمين).

ص 220- فضل علماء المسلمين على الحضارة الأوروبية للدكتور عز الدين فراج.

٩. ص 153- الإسلام في حوض البحر المتوسط / للدكتور علي حسني الخربوطلي.

١٠. ص 39- مجلة عالم الفكر/ المجلد التاسع عشر العدد الرابع / يناير -
فبراير. سنة 1989.
١١. ص 53-54 أضواء على الفكر العربي / للأستاذ أنور الجندي.
١٢. ص 39- مجلة عالم الفكر السابق ذكرها.
١٣. ص 80- القانون الدستوري والنظم السياسية للدكتور إسماعيل
غزال).
١٤. ص 145 مجلة الوحدة / السنة الثامنة / العدد 92 أيار سنة
1992.
١٥. ص 129-130- اللسان العربي / عدد 32/ سنة 1989.