

المحاضرة الأولى

اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي
ووسائل النهوض بها في مصر

الأستاذ الدكتور محمود حافظ

الأستاذ بكلية العلوم بجامعة القاهرة وعضو مجمع اللغة العربية
السبت 1 شعبان 1408 هـ / الموافق 19 / آذار / 1988م

مقدمة

شهدت مصر في السنوات الأخيرة قلقا بالغا لدى المشتغلين بأمور الثقافة والتعليم عن مستوى اللغة العربية الذي بلغ درجة من الضعف والاستهانة تبدت في جميع مراحل التعليم العام والتعليم العالي وأشاعت الألم والحسرة بين سدنة اللغة العربية والقائمين عليها. ولا يكاد يمر يوم دون أن تتصدى أقلام لمأساة اللغة العربية، فمن قائل إن مجرد إلقاء نظرة عابرة على أوراق إجابة التلاميذ وكذلك الطلبة في الجامعات، يجعلنا نقف على حال اللغة العربية في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا بل وفي كل مناحي حياتنا من هبوط مستواها ومعرفة متدنية بها.

ومنذ ربع القرن الأخير وما قبله كانت اللغة العربية هي اللغة الفصحى وكان معتنى بها تدريسا وتلقينا وكتابة وإذاعة. وأصبح الآن بين اللغة ودارسيها والناطقين بها جفوة صارمة، وحلت محلها اللغة الدارجة أو خليط بين الفصحى والعامية - حال يجعلنا نأسى حقا ونحن نرى المستوى اللغوي والثقافي يترنح على الألسنة صباح مساء - ومن قائل آخر إن اللغة العربية المعاصرة إضافة إلى ما هي فيه من محنة فإنها تعاني اليوم من أزمة حادة تتمثل في عزلة اللغة العربية بمفرداتها وكلماتها وأصالتها عما يجري اليوم على الألسنة في كل مكان. فالكثير مما نأكل وما نلبس وما نتداوى وما نستخدمه من أدوات الصناعة والزراعة ومختلف الفنون وما يقع عليه بصرنا وما تسمعه آذاننا وما تلمسه أيدينا مستورد أو مصنوع بلفظه الأجنبي. ويطلبه الناس بلفظه الدخيل على اللغة وأصبح كل ذلك جزءاً من حياتنا. وتلك هي الخطورة الكامنة التي تحدق باللغة العربية والتي تدعو اليوم إلى وقفة صارمة قبل أن تصبح اللغة العربية غريبة بيننا.

لماذا يجب الاهتمام باللغة العربية:

لست في حاجة إلى القول إن اهتمامنا باللغة العربية ينبع من عقيدة دينية ثم من عاطفة وطنية وقيم حضارية وضرورات اجتماعية - هي وعاء الفكر ووسيلة الاتصال والتفاهم ورابطة القومية - هي اللسان المبين الذي حفظه الله مع الذكر الحكيم، وهي الوعاء الذي يحوي خبرات أهلها وتجاربهم ومعارفهم وفنونهم ومثلهم العليا وسائر ضروب ما تنتجه قارئهم. والذي يحفظ كل ذلك من جيل إلى جيل عبر العصور، واللغة العربية إلى هذا كله الأداة الأساسية التي نستخدمها في نقل مختلف العلوم والفنون والمعارف إلى الناشئة في مراحل تعليمهم العام والعالي والجامعي. وهي كذلك أداة نشر الثقافة بأوسع معانيها وتراثنا وحضارتنا عن طريق مختلف وسائل الإعلام كما أنها الأداة التي يستخدمها الإنسان في تثقيف نفسه بنفسه، وفي تعلمه الذاتي مدى حياته، ومن هنا تبدو

أهمية اللغة العربية وأهمية تعلمها وتعليمها، لا باعتبارها مادة دراسية مقررة فحسب، ولكن باعتبارها محوراً أساسياً في بناء الإنسان بكل جوانبه، ومحوراً للعملية التعليمية في كل مراحل التعليم، ومحوراً للنشاط الإنساني في المجتمع. ويأتي فوق كل ذلك الاعتبار الديني؛ فكل شعائر الإسلام وأركانه تدعو إلى تعلم اللغة العربية. ثم كان القرآن الكريم الباعث إلى أكثر العلوم العربية الخالصة سواء العلوم الدينية من تفسير وحديث وفقه وتشريع، أو العلوم الدنيوية من نحو ولغة وبلاغة وغيرها. وقد حمل الأزهر الشريف في مصر هذه الرسالة السامية أكثر من ألف عام.

وعن عظمة اللغة العربية وعبقريتها ما شهد به المستشرقون المنصفون، فقد قال المستشرق جرونباوم في مقدمته لكتاب "تراث الإسلام": إن اللغة العربية هي محور التراث العربي الزاهر، وهي لغة عبقرية لا تدانيها لغة في مرونتها واشتقاقها، وهذه العبقرية في المرونة والاشتقاق اللذين ينبعان من ذات اللغة جعلتها تتسع لجميع مصطلحات الحضارة القديمة بما فيها من علوم وفنون وآداب، وأتاحت لها القدرة على وضع المصطلحات الحديثة لجميع فروع المعرفة. كما يقول المستشرق الألماني بروكلمان، الذي أرخ للفكر والتأليف العربيين في العصر الجاهلي حتى الآن، في سلسلة كتبه الشهيرة "تاريخ الأدب العربي". يقول إنه بفضل القرآن بلغت اللغة العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة أخرى.

لمحة تاريخية عن اللغة العربية في مصر:

عرفت مصرُ اللغةَ العربية بعد الفتح العربي إبان القرن السابع الميلادي (عام 640م) وعندما دخلها العرب كانت اللغتان القبطية واليونانية سائدتين في البلاد. وقد استقدم الفاتحون معهم مترجمين للتفاهم مع أهل البلاد في ذلك الوقت. وقد استمر الحال على هذا المنوال قرابة قرن من الزمان، إلى أن صدر أمر بإحلال اللغة العربية في الهيئات الحكومية. وابتدأت اللغة العربية تتغلغل في البلاد مع انتشار أهلها، ووفد على مصر بعض العلماء العرب الذين كتبوا وألفوا بالعربية مثل: ابن يونس في أواخر القرن الرابع الهجري، والبغدادى في القرن السادس الهجري، وغيرهما. وقد عاشت اللغة العربية مع اللغة القبطية عدة قرون في مصر إلا أن هذه الأخيرة أخذت تتحسر رويّاً رويداً بحلول أواخر القرن الثامن عشر، وكانت العربية قد استقرت وعم استعمالها في مصر كلها.

وفي أوائل القرن التاسع عشر بدأ الحكم التركي لمصر، وتعبّبت العناصر التركية التي تولت الحكم للغتهم، وتخلف تعليم اللغة العربية، وشاعت العامية حتى في المكاتبات

الرسمية، ثم جاء الاحتلال البريطاني (1882) وقصر اهتمامه على المرحلة الابتدائية من التعليم، فتراجعت اللغة العربية إلى معقلها بالأزهر ودار العلوم. وأخذ المحتلون يحاربون اللغة العربية ويفرضون لغتهم على مواد التعليم كله لتجذب المتعلمين بها إلى حظيرة ذوي الثقافة الانجليزية. ورأوا إحلال العامية المصرية محل اللغة العربية قد يحقق مآربهم، فنادوا بذلك صراحة وقد أثار ذلك الشعور الوطني الذي ظل يعتل في صدور الوطنيين المخلصين من قادة الشعب إلى أن قامت ثورة عام 1919، وصدر في أعقابها دستور 1923، فأعاد سعد زغلول بجرة قلم اللغة العربية لغة للتعليم في جميع المدارس الحكومية، وتم إخضاع التعليم الأجنبي للإشراف المصري ومحاربة الدعوة إلى استخدام العامية، وتقلص بذلك نفوذ دنلوب وغيره من المستشارين البريطانيين الذين كانوا نكبة على التعليم بصفة عامة وعلى اللغة العربية بصفة خاصة.

وبدأت بعد ذلك نهضة علمية وتعليمية في إنشاء الجامعة المصرية عام 1925، والتوسع في إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية والمعاهد العليا ثم أنشئ مجمع اللغة العربية عام 1932، فكان نصراً كبيراً للغة العربية والحفاظ على سلامتها والعمل على أن تكون وافية بمطالب العلوم والفنون في تقدمها ملائمة لحاجات الحياة في العصر الحاضر.

اللغة العربية في التعليم العام في مصر

الوضع الحالي بالنسبة لتعليم اللغة العربية:

اهتمت مصر في الربع الأخير من هذا القرن، وقبل ذلك بسنوات، بالتعليم العام، فزاد عدد المدارس وانتشرت في كل رجا من الأرجاء؛ في الحضر والريف على حد سواء. وفي العام الدراسي 1986/1985 بلغ عدد المدارس الحكومية في المراحل المختلفة من التعليم العام ابتدائية وإعدادية وثانوية وفنية 17586 مدرسة، وبلغ عدد الطلاب في هذه المراحل أيضا 9.178.792، وقد تضخم عدد الطلاب في المدرسة الواحدة إلى نحو ألفين (2000) وبخاصة في المرحلة الثانوية، الأمر الذي يعوق عملية الإشراف والإدارة السليمة. كما ارتفعت كثافة الفصول المدرسية حيث وصل العدد فيها إلى ستين (60) تلميذاً الأمر الذي أثر سلباً في العملية التعليمية ومستوى الأداء.

وتتصدر اللغة العربية مناهج الدراسة في هذه المراحل من التعليم العام، ويقوم بالتدريس عدة آلاف من المدرسين من ذوي المؤهلات والمستويات المختلفة، مما سنعرض له في حينه. ولكن الحقيقة الملفتة للنظر في هذا المقام أن العجز في مدرسي

اللغة العربية في مراحل التعليم العام عدا المرحلة الابتدائية (الإعدادي والثانوي العام والثانوي الفني ودور المعلمين والمعلمات) طبقاً لإحصائية 1986/85 يبلغ 12.742 مدرسا ومدرسة وذلك أيضاً له أثره وانعكاساته على العملية التعليمية.

المشكلات الأساسية في تعليم اللغة العربية:

يجابه تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في مصر في الوقت الحاضر ومنذ سنوات عدة، مشكلات أو صعوبات نتناولها في ما يلي:

أولاً: معلم اللغة العربية وضعف مستواه وإعداده:

على الرغم من تقدم الوسائل التكنولوجية الحديثة واستخدام المواد التعليمية المبرمجة في تعليم اللغة إلا أن المعلم كان ولا يزال أساساً مكيناً من أسس العملية التعليمية والتربوية. ولا شك أنه يحتل قلب المشكلة أو حجر الزاوية فيها. ومن الملاحظ في مصر أن معلمي اللغة العربية يتم إعدادهم في الوقت الحاضر في عدد من الكليات هي كلية دار العلوم، وكليات اللغة العربية بجامعة الأزهر، وأقسام اللغة العربية بكليات الآداب، وأقسام اللغة العربية بكليات التربية. وكانت دار العلوم منذ إنشائها من أهم الينابيع التي تزود التعليم العام في كل مراحله بمدرسي اللغة العربية. وكانوا مؤهلين تأهيلاً كاملاً لتدريس هذه اللغة إذ كانوا مزودين في مراحل تعليمهم السابقة بأسس قوية تتمثل في حفظ القرآن الكريم والدراسات الدينية والعربية العميقة. ولكن بعد انضمام كلية دار العلوم إلى جامعة القاهرة أصبحت تستقبل طلابها من حملة الثانوية العامة من ذوي المجاميع المنخفضة فأدى ذلك إلى ضعف مستواهم في اللغة العربية، وكذلك أصبح الحال بالنسبة لطلاب أقسام اللغة العربية وخريجها في الكليات الأخرى. ومما يزيد الحال سوءاً أن الغالبية العظمى من هؤلاء الخريجين يوجهون إلى تدريس اللغة العربية دون تأهيل تربوي ودون تدريب على طرق التدريس.

ومن المشاهد أيضاً ضعف إقبال الطلبة على كليات اللغة العربية وأقسامها بالجامعات المصرية، وقبول أقل الطلبة مجموعاً سداً للحاجة كما لا كفا، الأمر الذي أدى إلى عجز ظاهر في مدرسي اللغة العربية اللازمين لمراحل التعليم العام، وضعف مستواهم. وقد زاد المشكلة حدة الأعداد الكبيرة التي تعار للتدريس في الأقطار الأخرى، وهؤلاء يتم اختيارهم من أكفأ العناصر وأكثرها خبرة. وتجدر الإشارة أيضاً إلى تعدد الكليات التي يتخرج فيها معلمو اللغة العربية، أدى إلى عدم التناسق بين المناهج

والمقررات الدراسية في هذه الكليات وإلى اهتمام أغلب هذه الكليات باللغة كلغة، وعدم اهتمامها باللغة ومكوناتها كجزء لا يتجزأ من حياة الإنسان في مراحل نموه المختلفة وفي مستوياته الحضارية المتباينة. وغنى عن البيان أن اللغة كالكائن الحي تتأثر بالبيئة والمناخ الذي تحيا فيه وهي تنمو وتتطور في مضمون صورها فتخشى في ظل البدوة، وترق وتلين في ظل الترف والمدنية، وتتأثر برقي الثقافة والعلوم والمعارف.

ثانيا: ازدواج اللغة:

وهذه أيضا تمثل مشكلة في تعليم اللغة العربية فهناك لغة التخاطب أو العامية التي يتعامل بها الناس في حياتهم اليومية العامة والخاصة، وهناك لغة الكتابة في معاهد التعليم وفي الكتب والصحف وغيرها من المجالات. ولا شك أن اللغة التخاطب تأثيرها القوي بما تتمتع به من نفاذ وسعة انتشار وتلقائية ومزامحة للغة الفصحى في وسائل الإعلام، وهذه تغزو الصغير والكبير وتحاصر المتكلم في كل بيت، بل في كل فصل من فصول الدراسة في المدارس والمعاهد، وغيرها من مجالات الحياة المختلفة.

ثالثا: مشكلات وصعوبات أخرى:

وهي تتمثل في:

- ١ - افتقار كتب القراءة إلى التدرج اللغوي والتخطيط العلمي السليم لها حتى ينتقل فيها التعليم انتقالاً طبيعياً من خطوة إلى الخطوة التي تليها.
 - ٢ - عدم توافر معجم لغوي حديث لأي مرحلة من مراحل التعليم العام.
 - ٣ - عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلميذ في مختلف المراحل وبخاصة في مرحلة الطفولة ويتصل بذلك قلة العناية بالمكتبات المدرسية واختيار الكتب الصالحة والمشوقة.
 - ٤ - ازدحام مناهج النحو بكثير من القواعد مع صعوبتها.
 - ٥ - اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد بل بين كتب اللغة العربية في الصفوف المختلفة.
 - ٦ - قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة في تدريسهم.
 - ٧ - قلة استخدام الوسائل والمعينات التعليمية الحديثة في تعليم اللغة.
- هذه هي أهم المشكلات أو الصعوبات التي تواجه اللغة العربية وتعليمها في مصر في الوقت الحاضر وتحتاج إلى تضافر الجهود وإلى إجراء الدراسات العلمية الجادة في

جميع الهيئات والمؤسسات والجامعات التي تعمل في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك للنهوض بها وارتقائها. وتجدر الإشارة هنا إلى الدور البناء الذي يقوم به مجمع اللغة العربية بالقاهرة والمجامع العربية الأخرى في هذا المجال. ويرى البعض ضرورة إنشاء مركز لتطوير تدريس اللغة العربية أسوة بمراكز تطوير اللغتين الانجليزية والفرنسية.

اعتبارات هامة في تدريس اللغة العربية:

هناك أمور أو اعتبارات هامة في تدريس اللغة العربية وتعليمها لا تلقى العناية الكافية، ويجب الأخذ بها للنهوض باللغة العربية ومن هذه الاعتبارات:

١ - أن يستقر في أذهان القائمين على تدريس اللغة العربية والمخططين لمناهجها الدراسية وأهدافها إلى اللغة العربية عنصر أساسي من مقومات الأمة والشخصية العربية، وأنها لغة القرآن الكريم والتراث الحضاري الإسلامي، وأنها وعاء للمعرفة بكل جوانبها ووسيلة للتفكير والتعبير ولا تكون مجرد مادة بذاتها للدراسة، وأن ترتبط بالمجتمع وتتفاعل معه لتكون أداة سهلة وطيدة للتعبير عن مشكلاته وقضاياها القومية.

٢ - أن يكون البدء بتعليم اللغة عن طريق نقل الطفل أو التلميذ في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام نقلاً رقيقاً متدرجاً من لغته المختلطة إلى اللغة السليمة بعناصرها الأساسية الأربعة وهي الحديث والاستماع والقراءة والكتابة ويكون ذلك عن طريق المرنان والتدريب والاستخدام مع الإفادة من القدر المشترك بين العامية والفصحى، ومع ترقية العامية إلى الفصحى في تدرج وفي رفق (مثل: حنسأل تصبح سنسأل، كذا تصبح كذا، ده تصبح ذا أو هذا).

ومعنى هذا أن هناك هدفين يجب العمل على تحقيقهما، أحدهما: تشجيع استخدام القدر المشترك بين العامية والفصحى. وثانيهما: ترقية العامية بردها في ذهن التلميذ إلى أصولها العربية ما أمكن ذلك، وعن طريق المرنان أيضاً ننقل التلميذ رويداً رويداً إلى التشكيلات السليمة في اللغة الفصيحة.

٣ - تنمية الميل للقراءة والاطلاع كهدف أساسي من أهداف التعليم، بل هو وسيلة تعليم الإنسان نفسه بنفسه.

٤ - ضرورة التخطيط لكتب القراءة، فإن لها في كل مرحلة من مراحل التعليم العام وظيفة، ففي المرحلة الأولى على سبيل المثال يكتسب التلميذ عن طريقها المهارات

الأولية ثم تزداد التراكم في علاقاتها ومستوياتها مسابرةً نضج التلميذ وخبرته ويزداد تبعاً لذلك المحصول اللغوي عند التلميذ.

٥ - لا بد من التنسيق بين مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام الثلاث لإيجاد تكامل دقيق يوحد غايتها ويراعي تدرجها ويوجه طريقة التدريس فيها ويحميها من التكرار كما ينبغي أن تعكس هذه المناهج مفهوم الحياة في البيئة وأن تترك للمدرس مجالاً للتجديد والابتكار.

٦ - مراعاة التنسيق أيضاً في تأليف كتب اللغة العربية للمراحل الثلاث بحيث تُوَلَّفُ الكتب وحدة متصلة تحقق أهداف كل مرحلة بطريقة متوازنة من ناحية التركيز أو الإسهاب أو البساطة والتعمق وغزارة المادة أو قلتها وتعدد الأمثلة أو ندرتها إلى غير ذلك من عناصر تأليف الكتب المدرسية. ويكون الكتاب في كل مرحلة قادراً على جذب انتباه الطالب مثيراً لمكاته حتى يحبه ويألفه ويأس إليه.

٧ - ضرورة إيجاد تكامل بين تدريس اللغة العربية وتدريس المواد الأخرى من حيث الحرص على استخدام اللغة الفصحى في جميع مواد الدراسة.

٨ - العمل على تيسير قواعد النحو للمراحل الثلاث وكذلك الرسم الإملائي وضرورة إصدار معاجم لغوية مصورة لكل مرحلة من هذه المراحل.

٩ - الارتفاع بمستوى مدرس اللغة العربية وتأهيله علمياً وثقافياً ولغوياً وتربوياً.

اللغة العربية في التعليم العالي والجامعي في مصر

إذا كانت اللغة العربية في التعليم العام قد أقلقت بال القائمين عليها وشغلتهم إلى حد كبير لما بلغته من الضعف والاستهانة، فإن حالها في التعليم العالي والجامعي هو بمثل هذا السوء إن لم يزد عليه، ويتردى يوماً بعد يوم، لذلك كان الاهتمام باللغة العربية والنهوض بها واتخاذها سليمة فصحى لغة للعلم والتعليم في هذه المرحلة العالية من التعليم مضاعفاً.

وقد كانت مصر بين الدول العربية التي تخطت عوائق اللغة منذ أمد طويل، واستمسكت بلغتها العربية القومية في تعليمها العالي الحديث منذ بداية إنشائه، فقد نصّت لائحة الجامعة المصرية الأولى (الأهلية) الصادرة في عان 1908 على أن تكون لغة التعليم فيها "هي اللغة العربية دون سواها لتكون واسطة لنشر المعارف وترقية العلوم بين الناطقين بالضاد ولكي ترتقي اللغة العربية نفسها بهذه الوسيلة" وقد حافظت القوانين

المتابعة لتنظيم الجامعات فيما بعد على روح هذا المفهوم حيث نصت المادة 168 من القانون رقم 49 لسنة 1972 المعمول به حالياً على أن "اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات الخاضعة لهذا القانون وذلك ما لم يقرر مجلس الجامعة في أحوال خاصة استعمال لغة أخرى".

ومما تجدر الإشارة إليه أن جهود مصر في سبيل نقل العلوم الحديثة إلى العربية في التعليم العالي بغية استعمالها في التدريس قد بدأت منذ النصف الأول من القرن الماضي، حيث عرّبت كلية الطب والصيدلة في عهد رئيسها كلوت بك عام 1833 ستة وثمانين (86) كتاباً أجنبياً في عدة تخصصات لتعليم الطب والصيدلة. وبعد نجاح هذه الكتب في مصر نجاحاً يناسب عصرها وجدت سبيلها كذلك إلى تركيا والجزائر وتونس ومراكش. كما قام عدد من المبعوثين الأوائل بعد عودتهم من بعثاتهم بالخارج من فرنسا في المعاهد العليا باللغة العربية وقدموا إلى مكتبتنا العلمية رصيذاً ذا بال من معرباتهم ومؤلفاتهم منهم على سبيل المثال:

الجراح محمد علي البقلي الذي ألف كتباً عربية في الجراحة، محمد الشافعي في الأمراض الباطنية، محمد ندى في النبات والحيوان والجيولوجيا والفيزياء، علي رياض في الصيدلة والسموم الوصفية، محمد الدري في الأمراض الوبائية، محمد بيومي في الحساب والجبر والهندسة، محمود الفكلي الذي عاد من بعثته في فرنسا عام 1859 وتقلد بعد ذلك منصب الأستاذية في العلوم الرياضية والفلكية بمدرسة المهندسخانة. وقد شارك علماء اللغة في هذه النهضة العملية، فكان منهم خبراء وعلماء متخصصون مثل محمد عمر التونسي مؤلف معجم الشذور الذهبية في الألفاظ الطبية، إبراهيم الدسوقي الخبير في مصطلحات العلوم الرياضية، رائد الترجمة إلى اللغة العربية وشيخ المترجمين في عصره رفاعه رافع الطهطاوي (1801-1873) في ألفاظ الحضارة والفنون والعلوم الحديثة وغيرهم.

بعد ذلك توقفت المسيرة ونُكِبت مصرُ بالاحتلال البريطاني عام 1882 وجثم على صدرها لسنوات عدة، وعزلت اللغة العربية عزلاً تاماً عن تدريس العلوم الحديثة التي فرض المستعمر دراستها بلغته، ومهدّ لهذا الانقلاب وسايه ترسيخ لفكرة عجز العربية عن تدريس أي علم حديث، وملاحقة التقدم العلمي، وقد رَوّج لهذه الدعوة عدد من المثقفين قبيل الثورة العربية (1882)، واحتدم الصراع بين حماة الشخصية القومية الذين يرون في إضاعة اللغة تسليماً للذات واستعباداً فكرياً ووجدانياً للمستعمر، وبين الدعاة إلى

لغة أجنبية. وبقدر ما رفض الضمير الوطني التخلي عن لغة الأمة والتفريط في لسانها عَجَزَ عن فرض اللغة العربية على المجال العلمي. ولكن لم يقف علماؤنا مكتوفي الأيدي أمام هذا الوضع المثير فقامت دعوة حمل لواءها عبدالله النديم في "مجلة الأستاذ" عام 1892 للمضى في تعريف المصطلحات العلمية لاستخدامها في تعليم العلوم الحديثة، ووجدت هذه الدعوة استجابة عملية في اجتماع رأسه محمد توفيق البكري في أوائل عام 1893، وحضره عدد من أئمة الكتاب والعلماء منهم الشيخ محمد عبده والشيخ الشنقيطي وحمزة فتح الله وحفنى ناصف، ووضعوا لائحة لمجمع لغوي علمي، وتدارسوا في سبع جلسات عددا من المصطلحات العلمية، وفي العام نفسه ظهرت مجلة "المهندس" وقدمت تجربة علمية لكتابة البحوث العلمية باللغة العربية الفصحى دحضا للقائلين بعجزها في مجال البحث والتدريس، ثم تتابعت الجهود بعد ذلك في هذا السبيل إلى أن أُنشئت الجامعة المصرية الأولى عام 1908.

إنشاء الجامعة المصرية:

كان إنشاء الجامعة المصرية في تكوينها الأهلي عام 1908 وفي تكوينها الحكومي عام 1925 فاتحة لنهضة علمية وثقافية حديثة في مصر، وكان التدريس فيها أساساً باللغة العربية التي استعادت مكانتها مرة ثانية وقد استدعت الضرورة في ذلك الوقت استفاداً عدد قليل من العلماء الأجانب والمستشرقين للتدريس في الجامعة في بعض العلوم وفي الإنسانيات. ولكن كان الخريجون الأوائل من النابهين، ومن العائدين المؤهلين من البعثات الدراسية الخارجية يقومون بنقل محاضرات الأساتذة الأجانب إلى اللغة العربية وتلخيصها للطلاب وبخاصة لهؤلاء الذين يتابعون دراساتهم في العلوم الإنسانية. وفي السنوات التالية أخذ عدد المصريين العائدين من بعثاتهم في الخارج يزداد ازدياداً مطّرداً ولم يلبث هؤلاء أن تولوا مهام التدريس في الجامعة في معظم الكليات والمعاهد العليا باللغة العربية.

ومع تطور النهضة العلمية والتعليمية واتساعها في مصر في السنوات الثلاثين الأخيرة أصبح لدينا في مصر في الوقت الحاضر اثنتا عشرة (12) جامعة، ولبعض هذه الجامعات فروع إقليمية تضم عددا من الكليات المتخصصة. وإلى أن تكتمل كلياتها ستصبح في وقت قريب جامعات إقليمية جديدة قائمة بذاتها. ويبلغ عدد الكليات والمعاهد الجامعية في مصر مائة وإحدى وسبعين (171) كلية ومعهدا بالإضافة إلى واحد وثلاثين (31) معهدا عاليا تابعا لوزارة التربية والتعليم وتحت إشرافها. كما أن في مصر

الآن نحو مائتين (200) من مراكز البحث العلمي ومعاهده. ويبلغ عدد الطلاب في هذه الكليات والمعاهد نحو ستمائة وخمسين ألف طالب. وبين هؤلاء الطلاب نحو نصف مليون (500 ألف طالب) يتلقون محاضراتهم ودروسهم باللغة العربية. ومن بين هؤلاء أيضا عدة آلاف يتخصصون في اللغة العربية وآدابها في خمسة عشر (15) قسما بكليات الآداب وعشرين (20) قسما بكليات التربية بالإضافة إلى أقسام أخرى في كليات البنات بجامعتي عين شمس والأزهر وكلية دار العلوم وكلية اللغة العربية بالأزهر ومعاهد المعلمين والمعلمات. وإضافة إلى طلاب التخصص في اللغة العربية فان باقي طلاب الجامعات والمعاهد العليا يدرسون مقرراتهم باللغة العربية؛ يدرسونها في علوم التاريخ والجغرافيا والآثار والفلسفة والاجتماع والنفوس والتربية والاقتصاد والتجارة والقانون والسياسة والفنون والإنسانيات بصفة عامة وعلوم الزراعة وغيرها، وذلك في كلياتها ومعاهدها المعنية، ويقوم بالتدريس لهؤلاء قرابة عشرين ألفا من أعضاء هيئة التدريس والمعيدين.

ويرى المهتمون بموضوع اللغة العربية والراصدون لحركاتها ومستواها في التعليم العالي والجامعي في مصر في الوقت الحاضر أن واقع الحال يعكس صورة قائمة تتمثل فيما يلي وقد تردد ذلك في مؤتمر الإسكندرية الذي عقد في عام 1981 عن اللغة العربية وفي غيره من المؤتمرات والندوات:

- شيوع استخدام اللغة العامية في المحاضرات والمناقشات ولا تستثنى من ذلك دروس اللغة العربية وآدابها.
- قلة الاهتمام بدراسة التراث العربي دراسة أصيلة في فروع اللغة والأدب والنقد والبلاغة وكذلك بالدراسات الحديثة في هذه الميادين.
- تلقين القواعد الجامدة في دراسة النحو وعدم الاهتمام بالجانب التطبيقي في تدريسه.
- قلة العناية باختيار النصوص الأدبية وبتدريس العلوم اللغوية الحديثة بفروعها المختلفة.
- الاعتماد كلية على الكتاب الجامعي المقرر في مواد اللغة العربية وآدابها وعزوف الطلاب عن الاطلاع على المصادر والمراجع الأصلية.
- عدم الاهتمام باستخدام الوسائل السمعية في تحسين الأداء عند الطلاب.

- عدم الاهتمام بالندوات العلمية في داخل الكليات والأقسام المتخصصة وعدم رعاية المواهب الأدبية واللغوية بين الطلاب والعمل على تشجيعها.
- قلة الاهتمام برعاية المدرس الجامعي أو العالي المتخصص في اللغة العربية وآدابها رعاية علمية لرفع كفاءته من حيث ثقافته ووصله بالتراث والتطور الحديث في فرع تخصصه.

كليات ومعاهد يجري فيها التدريس بلغة أجنبية:

بين مجموع الطلاب الذي يتعلمون في الكليات الجامعية والمعاهد العليا في مصر في الوقت الحاضر، توجد نسبة تصل إلى نحو 23% ثلاثة وعشرين في المئة من هؤلاء، أي ما يقرب من مائة وخمسين ألف طالب، يتقنون دروسهم حتى اليوم في معظم المقررات الدراسية بلغة أجنبية هي الانجليزية، في كلية الطب البشري والبيطري وطب الأسنان والصيدلة وكليات العلوم والهندسة والمعاهد العليا للتمريض والعلاج الطبيعي، وهذه مسألة تشغل بال الكثيرين من علمائنا والمهتمين بأمور العلم والتعليم في الجامعة والمعاهد، وطال فيها الحوار والجدل بين فريقين طوال نصف قرن أو يزيد منذ إنشاء الجامعة.

فريق يدعو إلى استخدام اللغة العربية لغةً للتعليم في هذه الكليات من منطلق واع مستنير يستشرف الآفاق الرحبة لهذه اللغة الجزلة المعطاءة، ويرى في قوتها وحيويتها الدافقة وتراثها وشمولها قدرة فائقة على استيعاب التطور المتلاحق في قطاعات العلم والمعرفة، ويراهم أداة طيعة للتعامل مع عصر العلم والتكنولوجيا الذي نعيشه اليوم، الأمر الذي ينهض بالتعليم الجامعي ومستواه الآخذ في الهبوط والتردي. وفريق آخر وهو قُلَّ لا كُثُر يناهض فكرة التدريس باللغة العربية من ادعاء ظالم بان اللغة العربية تقصر عن الوفاء بمطالب العلم الحديث وتنتأ بالدارس عن مواكبة الإيقاع السريع الذي نشهده اليوم في هذا العصر لحركة العلم والتقدم العلمي.

وقد فات هؤلاء المعارضين أن الدعوة إلى استخدام اللغة العربية تستمد جذورها من تلك النهضة الإسلامية التي تألفت في سماء الأمة العربية منذ ألف عام ونيف وبلغت أوجها في عصر المأمون (786-833م)، حين أخذ المسلمون ينهلون من موارد العلم ويترجمون الكتب الإغريقية والسريانية والفارسية وينقلون إلى اللغة العربية مختلف الذخائر العلمية، وقد حمل لواء هذه الحركة العلمية العارمة التي امتدت بعد ذلك بضعة قرون

عدد من العلماء العرب الأعلام الذين كتبوا أعظم المؤلفات والمؤسسات في علوم الكيمياء والفيزياء والرياضيات والفلك والحيوان والنبات والطب والصيدلة وغيرها.

ويطيب لي في هذا المقام أن أشيد بعمل أئالج صدور المهتمين بأمر اللغة العربية في تعليمنا العالي والجامعي وهو القرار الذي صدر عن المؤتمر العشرين لاتحاد الأطباء العرب في جلسته الختامية التي عقدت بالقاهرة في الثاني والعشرين من يناير عام 1988 خاصة بتعريب مناهج كليات الطب، وأن يكون عام 1988 عام بدء تعريب الطب في كلياته المختلفة في الوطن العربي، على أن يتم ذلك تدريجيا في السنوات العشر القادمة، كما أوصى المؤتمر بأن تكون البحوث في مؤتمر اتحاد الأطباء العرب باللغة العربية. وبمناشدة منظمة الصحة العالمية عقد اجتماع لعمداء كليات الطب في العالم العربي لمناقشة موضوع البدء في عملية التعريب.

ولا شك أن هذه خطوة ايجابية على الطريق ودعوة صادقة نحو تصحيح المسار تضاف إلى ما سبق من دعوات انطلقت من العديد من المؤتمرات والندوات التي توالى عقدها في البلاد العربية طوال ربع قرن أو يزيد، والتي كانت، ولا تزال، تستنهض الهم بضرورة إسراع الجامعات التي لا تزال عزوفة عن هذا المطلب القومي وذلك لاعتبارات قومية وعلمية واجتماعية إذ أن الفكر الأصيل لا يخلق في الأمة إلا إذا كانت تعلم بلغتها.

ومشكلة التعليم بلغة أجنبية في بعض كلياتنا الجامعية ومعاهدنا العالية ذات جوانب ثلاثة تتمثل في الأستاذ والكتاب والطالب: فبالنسبة للأستاذ فقد درج منذ سنوات بعد عودته من البعثة من الخارج مؤهلاً بالدكتوراه أو حصوله عليها من جامعاتنا المصرية - درج على تدريس مختلف العلوم باللغة الانجليزية وتجذبه في ذلك المادة العلمية المتاحة في مراجعها الأجنبية ويخشى استخدام اللغة العربية فيحتاج إذن إلى بذل جهود مضاعفة في الترجمة والإعداد هو في غنى عنهما حين يستخدم اللغة الأجنبية وليت هذه اللغة تكون لغة سليمة حقا، وقد زاد الحال سوءاً بتكدس الطلاب بالآلاف مما جعل مهمة الأستاذ بالغة الصعوبة، وعجز الطلاب عن استيعاب المادة العلمية وفهمها وهضمها تماما بهذه اللغة الأجنبية. ويكفي أن نطلع على أوراق إجاباتهم في كليات الطب والعلوم والهندسة وغيرها لنرى ضعف المستوى اللغوي والعلمي في هذه الأيام. ومع ذلك نرى عزوفا عن التدريس باللغة العربية - ومما تجدر الإشارة إليه أن الستينيات وأوائل السبعينيات في مصر قد شهدت محاولات جادة للتدريس باللغة العربية للسنوات الأولى

والإعدادية في بعض هذه الكليات، وكانت النتائج عظيمة من حيث استيعاب الطلاب للمادة العلمية وتفهمها في سهولة ويسر. ولكن عدل عن هذا الاتجاه بعد سنوات قليلة وعادت الأمور سيرتها الأولى، وكان عدم توفر المراجع العلمية الحديثة باللغة العربية ترجمة وتأليفاً وتعريباً للمصطلحات العلمية أحد الأسباب في هذه النكسة، أضف إلى ذلك افتقار المدرس الجامعي والعالي إلى التأهيل الأمثل للتدريس بالعربية السليمة بدلاً من ذلك الخليط من لغة أجنبية ضعيفة متردية وعربية عامية دارجة. ويجدر بي أن أشير هنا إلى أن بين الدراسات الرائعة التي كتبها العالم الجليل الأستاذ الدكتور عبدالكريم خليفة رئيس المجمع الأردني الموقر دراسة قيمة حقاً في موضوع تأهيل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للتدريس باللغة العربية وهي دراسة جديرة بالاعتناء والاهتمام من القائمين على التعليم العالي والجامعي.

وبالنسبة للكتاب فلا تزال المكتبة العربية في مصر فقيرة حتى اليوم في الكتب والمراجع العلمية الحديثة المؤلفة باللغة العربية أو المترجمة إليها في كليات العلوم والطب والهندسة وبعض المعاهد العليا باستثناء بعض المقررات الدراسية في بعض هذه الكليات، إذ إن لها كتباً بالعربية لأنها تُدرّس بهذه اللغة. وسبب ذلك الذي نشهده من قلة المتحدثين من المراجع العلمية العربية هو العزوف عن التأليف أو الترجمة في غيبة الحافز الذي يدفع إلى ذلك. ومرد ذلك أيضاً إلى الأزمة التي تمر بها حركة الترجمة بوجه عام. وغنى عن البيان أن الترجمة ضرورية لتحقيق التواصل الفكري الدائم بيننا وبين العالم الغربي الذي تتسارع خطواته في معارج الرقي والتقدم. كما أن اللغة العربية تزداد غنى وثراء بالترجمة وتنتسج آفاتها بالحصيلة الجديدة التي تضاف إلى مخزون تراثها وتصبح أقدر على تأدية رسالتها في عصر العلم والتقدم العلمي والتكنولوجي بفضل عملية التلاحم التي تضطلع بها الترجمة. ولا شك أن لكل ذلك انعكاساته الإيجابية على التعليم باللغة العربية في جامعاتنا ومعاهدنا العالمية.

والجدير بالذكر أن الترجمة قد ازدهرت في مصر في عصور سابقة - في رفاة الطهطاوي الذي سبقت الإشارة إليه وإلى أثره العميق في النهضة العلمية والثقافية الحديثة في مصر - أو في أيام "المقتطف" حين كان يحفل بمختلف التراجم العلمية والمصطلحات باللغة العربية، أو في أيام لجنة التأليف والترجمة والنشر في مصر التي كانت تضم نخبة من أساطين العلم والفكر والأدب من بينهم شيخ المجمعين الأستاذ الدكتور إبراهيم مدكور رئيس مجمع القاهرة - وقد زودت هذه اللجنة على مدى ثلاثين

عاما المكتبة العربية بطائفة من الكتب والمؤلفات والتراجم، أو في أيام المجلس الأعلى للعلوم في أواخر الخمسينيات حين أشرف على برنامج لترجمة أمهات الكتب والمراجع في العلوم الأساسية الجامعية إسهاماً في تدريسها باللغة العربية - بوزارة التربية والتعليم في الستينيات - ولكن من المؤسف حقاً أن الكثير من هذه الكتب والمراجع الجامعية التي نقلت إلى العربية قد أهملت وطواها النسيان، إذ إن عدم التدريس باللغة العربية قد وأد معظمها وأجهض الجهود المضنية التي بذلت في سبيل إنجازها، ومع ذلك فقد شهدت السنوات الأخيرة بادرة طيبة بالنسبة للكتاب العلمي العربي وذلك باتخاذ اللغة العربية لغة للتدريس لبعض المقررات في بعض كليات العلوم والهندسة والطب البيطري في بعض الجامعات والمعاهد العليا وهي حركة مباركة نرجو لها النماء والازدهار .

وبالنسبة للطلاب فقد شهدت العشرون سنة الماضية ازديادا هائلا في أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي والجامعي، ومن بينهم الذي يتلقون بلغة أجنبية، وقد امتلأت قاعات الدرس بحشود منهم، الأمر الذي أدى إلى ضعف بالغ في التحصيل واستيعاب المادة العلمية وفهمها وانعدام الصلة بين الطالب والأستاذ، وكان لكل ذلك أثره العميق في ضعف مستوى الطلاب وتكوينهم العلمي، ولو كان التدريس باللغة العربية لاختلفت الصورة وارتقى تحصيل الطلاب وارتفع مستواهم العلمي مع العمل على رفع مستواهم أيضاً في اللغة العربية وقواعدها الأساسية.

هيئات علمية ولغوية في مصر تعمل على النهوض باللغة العربية:

تشهد مصر منذ سنين نشاطا ملحوظا من هيئات علمية ولغوية تعمل جاهدة في صبر وأناة على اتخاذ اللغة العربية لغة للعلم وتطبيقاته وفي مقدمة هذه الهيئات مجمع اللغة العربية الذي يقوم من بين مهامه اللغوية والعلمية الكبرى بمهمة وضع المصطلحات العلمية ويؤدي بذلك خدمة جليلة ومؤثرة للمشتغلين بالتعليم العالي والجامعي - وقد أنجز المجمع من هذه المصطلحات أكثر من ثلاثين ألف مصطلح علمي في مجالات الكيمياء والطب والصيدلة والفيزياء والأحياء والزراعة والجيولوجيا والهندسة والرياضيات والحاسبات الالكترونية وغيرها وذلك بالإضافة إلى علوم الأدب والفنون والعلوم الاجتماعية واللغويات وغيرها. وقد أخرج للمكتبة العربية عددا من المعاجم المتخصصة في هذه العلوم جميعا، والعلوم الحديثة بوجه خاص. وهذه المصطلحات والانجازات تأخذ طريقها رويداً إلى الجامعات والمعاهد العليا وإلى كتب المترجمين والمؤلفين الذين يدرسون باللغة العربية في

بعض الكليات الجامعية كما أنها تكون رصيداً ذا بال حين يعدل عن التدريس بلغة أجنبية لتحل محلها اللغة العربية.

ولا شك أن الذخيرة اللغوية والعلمية التي تحفل بها الجامعات الأخرى للغة العربية في الأردن ودمشق وبغداد وهيئة التعريب بالرباط وكذلك المعاجم العربية الأخرى مثل معجم شرف في العلوم الطبية والطبيعية ومعجم المعلوف في الحيوان ومعجم حمد عيسى والأمير الشهابي في النبات والمعاجم الحديثة الأخرى كلها تقوم بدور بارز في تعريب المصطلحات العلمية على اتساع العالم العربي كله.

ومن الهيئات التي تعنى كذلك بهذا الموضوع الاتحاد العلمي المصري والجمعيات العلمية في مصر وكذلك مركز الأهرام للترجمة العلمية.

اللغة الأجنبية في برامج التدريس باللغة العربية:

إذا كنا نعمل على إحلال اللغة العربية محل اللغة الأجنبية في التدريس لطلبة بعض الكليات الجامعية والمعاهد العليا فليس معنى ذلك أننا نريد الانغلاق على أنفسنا بل العكس هو الصحيح، هو الانفتاح على العالم الخارجي، على علمه ومنجزاته الحديثة في العلم وتطبيقاته، ولا يتسنى ذلك إلا بإتقان لغة أجنبية كالانجليزية أو الفرنسية نطل بها إطلاقات نيرة على انجازات العلم الحديث وآفاته الرحبة. ولذلك وَجَبَ الاهتمام بتعلم لغة أجنبية، وليكن ذلك ضمن برامج التدريس بالجامعة، وإذا كان ذلك ضروريا لطلاب المرحلة الجامعية الأولى فهو أساسي وحتمي لطلاب الدراسات العليا وجدير بالذكر أن الجامعات المصرية تولى اهتماماً في الوقت الحاضر بتدريس اللغة الأجنبية جنباً إلى جنب مع برامج الدراسة الأخرى.

وسائل النهوض باللغة العربية في التعليم العام والتعليم العالي

والجامعي في مصر - مقترحات وتوصيات

بعد أن تبين بوضوح أن اللغة تعاني أزمة حقيقية أفلقت بال المشتغلين بأمور الثقافة والتعليم والقائمين عليها في مصر، وبدت آثارها جلية بين جمهرة الطلاب في تعليمنا العام والعالي، بعد أن تبين ذلك أولت الجامعات والهيئات العلمية والثقافية واللغوية اهتماماً بالغاً بموضوع اللغة العربية ووسائل النهوض بها تمثل في نداءات وتحذيرات تدق ناقوس الخطر جرت بها أقلام العلماء والكتاب، ووضحت في العديد من الدراسات التي حفلت بها الندوات والمؤتمرات على مدى سنوات طوال كانت أقربها ندوة تعريب لغة العلم في

التعليم الجامعي التي عقدها الاتحاد العلمي المصري عام 1982 ورأسها وتحدث فيها أستاذنا الجليل الدكتور إبراهيم مدكور رئيس مجمع القاهرة ورئيس اتحاد المجامع اللغوية، ومؤتمر جامعة الإسكندرية عام 1981 عن اللغة العربية في الجامعات، أضف إلى ذلك دراسات أخرى تنبأها المجلس القومي للتعليم والمجلس القومي للثقافة في مصر، وكذلك دراسات على الصعيد العربي جاءت في أعمال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد الجامعات العربية، وجدير بالذكر أن أنه بذلك المعين الفياض من الدراسات الرائدة التي زخرت بها كتب مجمع اللغة العربية الأردني وبخاصة ما سطره في حنكة واقتدار عن موضوع اللغة العربية وتعريب التعليم العالم الأجل الأستاذ الدكتور عبدالكريم خليفة رئيس المجمع والذي جاء قمة في الأداء والاستقصاء.

وقد حفلت كل هذه الدراسات والندوات والمؤتمرات بالكثير من الآراء والاقتراحات استعنت بها فيما أنا بصدد من إعداد توصيات أنهى بها محاضرتي المتواضعة أملا في أن تجد هذه التوصيات طريقها نحو التنفيذ لننهض باللغة العربية ونرتفع بمستواها من منطلق قومي وعلمي واجتماعي.

وبالنسبة للغة العربية في التعليم العام نوصي بما يلي:

- ضرورة إعادة تقومي مناهج اللغة العربية ومحتواها وطرق تدريسها واختباراتها في مراحل التعليم العام تقويما موضوعيا شاملا بما يقضي على القصور فيما أصبح عليه المستوى اللغوي والتعبيري العربي الذي يخرج به الطلاب ويلتحقون بعده بالتعليم العالي والجامعي.
- أن يكون البدء بتعليم اللغة العربية عن طريق نقل الطفل أو التلميذ في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام نقلا رقيقا متدرجا من لغته المختلطة إلى اللغة السليمة بعناصرها الأساسية الأربعة وهي الحديث والاستماع والقراءة والكتابة والعمل الدائب على نقل التلميذ من لغة التخاطب إلى اللغة العربية الصحيحة.
- الحرص على استخدام اللغة العربية الفصحى في تدريس جميع المواد حتى لا يقتصر استخدامها على دروس اللغة العربية فتبدو للطلاب غريبة عنهم.
- ضرورة التنسيق بين مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام الثلاث بحيث يراعى تكاملها وتدرجها كما يراعى التنسيق في كتب اللغة العربية بحيث تؤلف هذه الكتب وحدة متصلة.

- العمل على تنمية الميل للقراءة والاطلاع في التلميذ كهدف أساسي من أهداف التعليم بل هو وسيلة تعليم الإنسان نفسه بنفسه، وإتاحة فرص الاستماع إلى مختارات من القراءة شعراً ونثراً وحواراً ونصوصاً وقصصاً مع توافر مواد للقراءة الحرة للتلميذ في مختلف المراحل وبخاصة في مرحلة الطفولة.
- العناية بتحفيظ التلاميذ في مراحل التعليم العام قُدراً مناسباً من القرآن الكريم ليستقيم لسانهم وترسخ اللغة العربية السامية في وجدانهم مع الاهتمام بالثقافة الدينية الإسلامية وحفز الشباب إلى دراستها.
- توجيه الجهود إلى إعداد معاجم لغوية حديثة وعصرية ومصورة ملائمة لمختلف مراحل التعليم العام وكذلك العناية بالمكتبات المدرسية واختيار الكتب المشوقة للتلميذ.
- استخدام الوسائل والمعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية.
- توجيه الاهتمام بالخط العربي وتيسير الحروف والتقليل من صورها بما يحفظ لها جمالها وبما لا يبعدها عن الاتصال بالتراث وذلك للأهمية البالغة في اقتصاديات الطباعة واقتصاديات مبادئ القراءة والكتابة.
- ضرورة تيسير قواعد النحو والصرف والرسم الإملائي وكتبها ونشرها بين الدارسين لتجنب أخطاء التحدث والكتابة.
- الاهتمام الدائب والمستمر برفع المستوى اللغوي والثقافي والتربوي لمدرسي اللغة العربية في مراحل التعليم العام ليرتفع بذلك مستوى تأهيلهم للتدريس ويشمل هذا أيضاً مدرسي المواد الأخرى.
- ضرورة العمل على إنشاء مركز قومي لتطوير تعليم اللغة العربية يدرس واقعها ويطور مناهجها وطرق تدريسها ويعنى بتأهيل مدرسيها، كما يضع سياسة تأليف الكتب والمراجع ويعمق الاستفادة من بحوث مجمع اللغة العربية واتحاد المجمع اللغوية كما يضع السياسة اللازمة لترقية المستوى اللغوي لجمهور المواطنين.
- الدعوة بأن تكون لغة الصحافة وأجهزة الإعلام المسموعة والمرئية ودور النشر هي اللغة العربية الصحيحة وذلك للقضاء على ظواهر الانحراف في الأداء اللغوي وعلى الخروج على القواعد وتحريف الألفاظ والعبارات وكذلك الدعوة إلى أن يهتم المتحدثون والخطباء بالحديث باللغة العربية بصفائها ونقاها.

وبالنسبة للغة العربية في التعليم العالي الجامعي نوصي بما يلي:

- وضع الخطة المناسبة لتعميم استخدام اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي الجامعي في كافة العلوم والتخصصات ومنع استخدام العامية في المحاضرات الجامعية وهذا أشد لزوما في دروس اللغة العربية وآدابها.
- ضرورة الاهتمام بدراسة التراث العربي دراسة أصيلة في فروع اللغة والأدب والنقد والبلاغة وكذلك الاهتمام بالدراسات الحديثة المتطورة في هذه المجالات.
- العناية في اختيار النصوص الأدبية اختيارا دقيقا والاهتمام في تدريسها بالتذوق وإبراز القيمة الفنية والجمالية بحيث لا يطغى المحتوى التاريخي أو الاجتماعي على النص.
- الحد من الاعتماد كلية على الكتاب الجامعي المقرر في مواد اللغة العربية وآدابها وتوجيه الطلاب إلى المصادر والمراجع الأصيلة في كل مادة.
- العناية بتدريس العلوم اللغوية الحديثة بفروعها المختلفة وإيفاد مبعوثين للتخصص فيها لسدّ النقص الكبير في القائمين على تدريسها.
- الاهتمام برعاية المدرس الجامعي والعالي المتخصص في اللغة العربية رعاية علمية لرفع كفاءته من حيث ثقافته العامة ووصله بالتراث وبالتطور الحديث في فرع تخصصه.
- العناية بتأهيل أعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية والمعاهد العليا (من غير المتخصصين في اللغة العربية)، للتدريس باللغة العربية السليمة ووضع برامج متطورة عن طرق تدريسها.
- دعم المكتبات الرئيسية بالجامعات ومكتبات الكليات والأقسام المتخصصة لتوفير المصادر الرئيسية في اللغة العربية وآدابها.

أما بالنسبة للكلّيات الجامعية والمعاهد العليا التي يجري فيها التدريس بلغة أجنبية فنوصي بما يلي:

- دعوة الهيئات الأكاديمية المختصة وفي مقدمتها المجلس الأعلى للجامعات إلى تعريب التعليم في هذه الكليات والمعاهد وأن يخطط لذلك ويعدّ العدة للمضي في

هذا العمل القومي مع التدريس في تنفيذه وذلك تحقيقاً وإعمالاً للنص الذي ورد في الشأن في قانون الجامعات.

- التوسع في تعريب المصطلحات العلمية ووضع المقابلات العربية المناسبة لها وبخاصة في المستحدث من فروع العلم والتكنولوجيا ومتابعة الجهود الكبيرة التي يقوم بها مجمع اللغة العربية والمجامع الشقيقة الأخرى في هذا المجال مع حفز العلماء والباحثين على استخدام هذه المصطلحات وإشاعتها في محاضراتهم وكتبهم ومؤلفاتهم ودراساتهم الجامعية وضرورة العمل على توحيد المصطلحات العلمية في الوطن العربي.
- ضرورة التوسع في وضع المعاجم العلمية المتخصصة باللغات العربية والانجليزية والفرنسية وقد أسهم مجمع اللغة العربية بالقاهرة والمجامع العربية الأخرى بقسط كبير في هذه السبيل وكان أقربها معجم الحاسوب أو الحاسبات الالكترونية الذي صدر حديثاً عن مجمع القاهرة.
- توجيه عناية خاصة إلى ترجمة مجموعات متكاملة من أمهات الكتب والمراجع العلمية الأجنبية مع ضرورة التفكير في إنشاء مركز قومي للترجمة يتولى جمع المعلومات وتبادلها وتنشيط حركة الترجمة والتأليف والنشر ورعايتها ويلحق التزايد الكبير في العلوم المستحدثة.
- مضاعفة جهود إحياء عيون التراث العربي العلمي وتحقيقه ونشره وتحديث معالجته في دراسات مقارنة تجمع بين التأصيل والمعاصرة، وتوصية الجامعات بتضمين العلوم بمختارات منتقاة من مصادر التراث العلمي المتميز التي زاوجت بين الثراء اللغوي وبين الإبداع العلمي.
- زيادة المواد العلمية والفنية والثقافية التي تقدم باللغة الفصحى في مختلف أجهزة الإعلام مع العناية بحسن انتقائها ومسايرتها لروح العصر.
- مع الدعوة إلى التعريب فإنه يلزم توجيه عناية خاصة إلى تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية بل في مرحلة التعليم العام أيضاً وبعد ذلك في مرحلة الدراسات العليا وفي هذه المرحلة الأخيرة يتحتم إتقان لغة أجنبية (الانجليزية)، وإجادتها حديثاً وكتابة وفكر لطلاب هذه المرحلة ووضع البرامج الكفيلة بذلك ليتاح الانفتاح على العالم الخارجي والاتصال بالتطور العلمي ومنجزات العصر.

هذا عرض متواضع عن قضية اللغة العربية في التعليم العام والتعليم العالي والجامعي في مصر في الوقت الحاضر، ألمحت فيه إلى تاريخها وواقعها والمشكلات التي تحيط بها وتحاصرها، وأتبعُ ذلك بتوصيات واقتراحات تهدف إلى حل هذه المشكلات وإلى النهوض باللغة العربية والارتفاع بمستواها باعتبارها قضية قومية وثيقة الصلة بكياننا العربي وانتماننا الوطني.

وقبل أن أختتم كلمتي أكرر الشكر صادقاً وجزياً على هذه الدعوة الكريمة من مجمعكم الموقر ورئيسه الجليل والتي أتاحت لي هذه الفرصة الغالية للتعليق في هذا المحراب وفي الأردن الشقيق بهذه النخبة من العلماء وصفوة من سدنة اللغة العربية. ولست في حاجة إلى القول إن هذا المجمع الموقر بعلمائه ورواده وبانجازاتهم الرائعة يتسنى اليوم قمة سامقة اعتلاها في زمن قياسي بين المجمع اللغوية في الوطن العربي، فتحية صادقة لهذا الصرح الشامخ لغة الضاد ولعلمائه الأعلام.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

المراجع

- ١ - اللغة العربية والتعريب، للدكتور عبدالكريم خليفة، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني 1987.
- ٢ - تأهيل أعضاء هيئة التدريس بالعربية، للدكتور عبدالكريم خليفة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني 1980.
- ٣ - المجمع العربية والمصطلح العلمي، للدكتور إبراهيم مذكور، مطبوعات اتحاد الجامعات العربية، مؤتمر تعريب التعليم الجامعي والعالي، 1980.

- ٤ - اللغة العربية في الجامعات: واقعها ووسائل الارتقاء بها، مؤتمر جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، ديسمبر، 1981.
- ٥ وسائل تطوير وإعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي، كتاب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرياض، 1977.
- ٦ تحديث التعليم قبل الجامعي، مطبوعات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، الدورة الرابعة عشرة، 1979-1987.
- ٧ مناهج اللغة العربية ووسائل النهوض في التعليم العام، مطبوعات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، الدورة السابعة، 1979-1980.
- ٨ إعداد معلم اللغة العربية، مطبوعات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، الدورة الثامنة، 1980-1981.
- ٩ قضية تعريب التعليم العالي والجامعي في مصر، للدكتور محمود حافظ، آراء في قضية التعريب، مطبوعات مجمع اللغة العربية، بالقاهرة، 1986.
- ١٠ العربية لغة العلم، للدكتور محمد ولي، كتاب المجمع المصري للثقافة العلمية، عدد 4، 1934.
- ١١ -العربية لغة علمية، للدكتور إسماعيل مظهر، كتاب المجمع المصري للثقافة العلمية، عدد 10، 1940.
- ١٢ تعريف العلم، للدكتور عبدالحليم منصور، كتاب المجمع المصري للثقافة العلمية، عدد 31، 1960.
- ١٣ نشر الكتب العلمية باللغة العربية، للدكتور كامل منصور، كتاب المجمع المصري للثقافة العلمية، عدد 31، 1961.
- ١٤ مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية، الحلقة الأولى، بنغازي، 1964. الحلقة الثانية، بيروت، 1964.
- ١٥ -تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، مؤتمر بغداد، مطبوعات اتحاد الجامعات العربية، مارس، 1978.
- ١٦ -اللغة العربية ودراسة العلوم بالجامعة، للدكتور عائشة عبدالرحمن، المجالس القومية المتخصصة؛ (شعبة الثقافة)، 1981.

- ١٧ مستقبل التعليم الجامعي والبحث العلمي، في مصر، للدكتور كامل منصور،
والدكتور عبد الحافظ حلمي، وآخرين، مطبوعات المجلس القومي للتعليم والبحث
العلمي، 1979.
- ١٨ اللغة العربية في خدمة علوم الأحياء، للدكتور محمود حافظ، كتاب مؤتمر مجمع
اللغة العربية بالقاهرة، 1979.
- ١٩ اللغة العربية والتعليم الجامعي، للدكتور حسين نصار، المجالس القومية
المتخصصة (شعبة الثقافة) 1981.
- ٢٠ تعريب التعليم الجامعي في مجالات المصطلح العلمي والترجمة والتأليف، للدكتور
عبدالحليم منتصر، مطبوعات اتحاد الجامعات العربية، مؤتمر تعريب التعليم
الجامعي والعالي، 1980.
- ٢١ اللغة العربية في التعليم والثقافة، للدكتور محمود الشنيطي، المجالس القومية
المتخصصة (شعبة الثقافة) 1981.
- ٢٢ لغة تدريس العلوم في الجامعات، لدكتور عبدالحافظ حلمي محمد، مطبوعات اتحاد
الجامعات العربية، مؤتمر تعريب التعليم الجامعي والعالي، القاهرة 1980.
- ٢٣ تعريب لغة العلم في التعليم الجامعي، ندوة رأسها وتحدث فيها الدكتور إبراهيم
بيومي مذكور وآخرون، كتاب الدورة الثامنة للاتحاد العلمي المصري (تحت الطبع).
- ٢٤ العربية لغة العلوم والتقنية، للدكتور عبد الصبور شاهين، دار الإصلاح والنشر،
المملكة العربية السعودية 1-470 الطبعة الأولى، 1983.

ندوة

أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية

في مراحل التعليم

السبت 8 شعبان 1408هـ / الموافق 26 آذار / 1988م

- أدارها الأستاذ الدكتور نصرت عبدالرحمن

وشارك فيها:

- الأستاذ الدكتور نصرت عبد الرحمن - الجامعة الأردنية

- الدكتور زكريا أبو حمدة - الجامعة الأردنية

- الدكتور محمد أحمد عمايرة - جامعة اليرموك

- الدكتور محمد أمين عواد - جامعة اليرموك

بسم الله الرحمن الرحيم

سلام الله عليكم وبعد،

من حق المجمع اللغوي الأردني على زملائي المشتركين في هذه الندوة وعليّ، أن ننوّه بالجهود المباركة التي يقوم بها في الحفاظ على اللغة العربية، لغة الإنسان العربي المسلم، ذي القرآن الذي أنزله الله بلسان عربي مبين، وذو التراث ما كتب الا بقلم عربي، وفي إذاعة العربية وإعلاء شأنها.

أقول: من حقّ هذا المجمع الكريم علينا أن ننوّه بجهوده المباركة، وأن نشكر له أن أتاح لنا هذه الفرصة لننتدي في موضوع له خطره، هو (أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مراحل التعليم).

وأقول: إن أظهر ما يميّز البلدان العربية لغة أن جلّ أهلها عرب، فهي بالتالي لا تعاني مما تعانيه كثير من دول العالم، اللواتي تتعدد فيهن القوميات، فتضطرع فيما بينها أيما اضطراع لتظفر إحداها بالعلبة.

وهذا يعني أن ننظر إلى ثنائية اللغتين أو ثلاثية اللغات نظرتنا إلى قضية لم نكتو كثيراً بنارها، فقد علمني الخبر أننا لا نستورد من الخارج نفيس المتاع وخُرثيّه فحسب، وإنما نستورد أيضاً مشكلات الآخرين، ونصيّرهما من مشكلاتنا، ونحولها من المشكلة إلى الأشكال، ونصنع من الأشكال المصدر مصدراً، فنقول: إشكالية اللغة الأجنبية في اللغة العربية.

فأحر بنا أن نحدد القضية كيلا نضلّ، فعدم تحديدها يفضي بنا إلى مجهولة. وهي كما أرى، تحدها جملة مقدمات، أهمها:

١ - أننا ننضوي تحت لواء أمة ذات امتداد بعيد في التاريخ، أمة ذات فروع قد ذكت وربت حتى ظلّت جُلّ العالم القديم.

٢ - أننا نفء إلى لغة بينها وبين الدين وشيجة بل هي هو، وهو هي إذا أخذنا لغة المناطق، وبينها وبين القوم صلة ما انفصمت يوماً. وهي قد عبرت عن ذينكم التاريخ والانتشار خير تعبير، فهي لغة الزمان والمكان معا.

٣ -إننا نفىء إلى لغة هي اللغة الأم لأكثر من مئة وخمسين مليون عربي، وهي لغة الدين لأكثر من ألف مليون مسلم.

٤ -إن الأمة التي حملت تلك اللغة فقد تكالبت عليها أمم من الشرق والغرب، فأنفقت أكثر من قرنين وهي تدفع الغزاة عن أرضها، وأدت هذه الحروف إلى دمار أصحاب اللغة.

٥ -إن العصر الحديث قد أقبل علينا، ونحن نهبُ للأمم الأوروبية، فأعملت كلُّ منها في تخريب اللغة، كلُّ حَسَبَ قدرتها على التخريب، بين من أرادت تحطيمها وإحالتها ركاماً كما فعلت فرنسا، ومن أرادت تحطيم الشق المادي منها كما فعلت بريطانيا، وأعني بالشق المادي العلوم التطبيقية.

٦ -إننا قد بقينا بعد أن ذهب كابوس الاستعمار نحاول أن نعيد اللغة رواءها، وأن نجعلها مسابقة لشتى المعارف المعاصرة، العلمية المادية والإنسانية، فوفقنا في بعضها وترددنا في أخرى، وطال ترددنا في تعريب العلوم دونما داع.

* * * *

ويسعدني أن أقدم زملائي في الندوة: الزميل الدكتور محمد عواد والزميل الدكتور زكريا أبو حمدة، والزميل الدكتور محمد عمايرة.

وسيدثنا الدكتور زكريا عن "الدراسات التجريبية عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية"، ويحدثنا الدكتور محمد عمايرة عن "الدراسات التجريبية عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية"، ويحدثنا الدكتور محمد عمايرة عن "أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية قبل مرحلة التعليم الابتدائي"، ويحدثنا الدكتور محمد عواد عن "أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي". وسأتحدث عن "أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية في مرحلة التعليم العام.

كلمة

الدكتور زكريا أبو حمدة

الدراسات التجريبية عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية.

للبحث في موضوع أثر اللغة الثانية أو الأجنبية على اللغة الأولى (لغة الأم) تشعبات وارتباطات عديدة. فمثلاً إذا أردنا أن نعطي الموضوع حقه من التفاصيل فلا بد من التطرق إلى عدة مواضيع، أهمها: كنه اللغة الإنسانية، وكنه العقل وعلاقته بالدماغ ومن ثم مقدرة الدماغ على معالجة المعلومات والآثار الواردة إليه والاستجابات الصادرة منه وخاصة من تلك المناطق التي اصطلح بأنها مسؤولة عن الوظائف اللغوية في الشق الأيسر من الدماغ، وطبيعة النمو العقلي وطبيعة النمو اللغوي للإنسان وعلاقتهما الواحد بالآخر، والسياسات التربوية ومن ضمنها السياسة اللغوية، وأساليب تدريس اللغات، وأنماط التفكير التحليلي والتفكير الكلي. وبما أن الوقت المخصص لكل منا لا يتسع للخوض في كل ماله علاقة بموضوع الندوة فإنني سأقتيد بالاتفاق الشفوي مع مدير الندوة والذي مؤداه أن يتحدث كل منا لمدة خمس عشرة دقيقة تقريباً على التوالي، ثم نعود إلى التفاصيل حسبما تقتضي مجريات النقاش والمداولة لاحقاً.

سأنظر إلى أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية من منطلق الأثر الذي يظهر في استعمال الناطق للعربية لها من جراء تعلّمه أو دراسته للغة يعيش ناطقوها خارج الوطن العربي ويعود هذا الأثر إلى تلك اللغة الأجنبية. وإذا أخذنا اللغة الثانية كاصطلاح يدور حوله الحديث فإننا لن نجد الشروط الموائمة لاستخدام هذا المصطلح في مجتمعنا هنا. إذ إن هذا المصطلح يستخدم في الأوضاع التي يتعايش فيها شعبان أو أكثر، ينطق كل بلغة خاصة به، وتقتضي الظروف أن يتعلم أفراد شعب واحد على الأقل لغة الشعب الآخر بهدف إخضاعها للاستعمال الطبيعي المشابه لاستعمال اللغة الأولى أو اللغة الأم لأفراد هذا الشعب. وينتج عن هذا الوضع أن يصبح أفراد شعب واحد على الأقل أو عدد كبير منهم ثنائيي اللغة. غير أن سمات الأوضاع عندنا هو وجود لغة أجنبية أو أكثر من لغة بجانب اللغة العربية - لغة الأم.

أما الدراسات التجريبية التي اخترتها للعرض الموجز في هذه الندوة فقد أجري معظمها على أوضاع اللغات الثانية. وعليه فإن الآثار التي تنتج عنها بالنسبة للفرد يمكن أن تعمم إلى حدّ ما إلى أوضاع اللغة الأجنبية، وهي معرض اهتمامنا هنا. وقبل أن أبدأ بهذا الاستعراض المقتضب للضرورة الزمنية أجد من المناسب أن أبدأ بوضع نقاط تتخذ عادة كمبادئ ومسلّمات على بساط البحث.

أولاً: إن قابلية تعلم اللغات واكتسابها واستعمالها غير مرتبط بمستوى الذكاء للفرد.

فالسلوك اللغوي هو سمة من سمات أفراد المجامع الأسوياء جميعاً على اختلاف مستويات ذكائهم. ومن المعروف أن مستويات ذكاء الأطفال متعددة، ولكن الملحوظ هو أن جميع الأطفال الأسوياء يكتسبون لغاتهم الأولى مهما كانت تلك اللغات في مراحل شبه متطابقة وعلى فترات/ مراحل متماثلة. ولو تناقص مستوى الذكاء لفرد ما فلن يؤثر هذا سلباً على المقدرة على الاكتساب. إنما الذي يتأثر هو التفكير وصياغته لغوياً. ففي الوقت الذي تراجع ذكاء مجموعة من الأطفال من 50 درجة (100 درجة هو المعدل الطبيعي) إلى 30 درجة لم يرافق ذلك التراجع نظيره في الاكتساب اللغوي.

ثانياً: إن التعبير اللغوي مرتبط بالتفكير من حيث إن التفكير يعرف عن طريق التعبير اللغوي. إذ إن هناك تناسباً مضطرباً بين المستوى الإدراكي للفرد وكيفية صياغته لغوياً للمكونات المدركة/ المستوعبة. ويبدو هذا واضحاً لدى الأطفال في استعمالاتهم لغاتهم الأولى. فمثلاً المدرك الزمني المميز للأمس عن اليوم عن غدٍ لا يتكون لدى الأطفال قبل سن الخامسة، ولذا فإن الأطفال يستعملون أمس أو غداً دون إقامة للفرق بينهما فيقولون ما يقابل بالعربية "رأيتَه غداً" أو "سأعطيك جائزة أمس" وهكذا. وقد يبدو لغير المتخصص أن هذا خطأ في التعبير اللغوي بينما هو متعلق بالنمو الإدراكي، وهذا ما يجعل من الصعب في معظم الأحيان فصل النمو اللغوي عن النمو الإدراكي لدى عامة الناس. وبالرغم من أن الصياغة اللغوية تسهل عملية تصنيف أنواع الخبرات وتبويبها كتابة أو جهازاً إلا أنها ليست بشرط ضروري لزوماً لحدوث عملية التفكير أو الإدراك ذاتها. فالأطفال الصم والأطفال البكم تحصل لديهم عملية التفكير وعملية التصنيف غير الجهري أو الكتابي مثلما تحصل لدى أولئك الذين ليسو صمّاً أو بكمّاً، إلا أن الصم والبكم يتعاملون مع الخبرات والإدراك والتفكير دون استعمال اصطلاح لغوي.

الثنائية اللغوية

يعتقد بأن هناك نوعين من الثنائية اللغوية، هما: إضافية وتناقضي أو حسمي. ففي النوع الأول يعتقد بأن الفرد يضيف إلى حصيلته اللغوية لغة ثانية أو أكثر. وهو مما يزيد في خبرة الفرد في ثراء تحصيله اللغوي. ويزعم أولئك الذين يتبنون هذا الاعتقاد بأن أي لغة يتم تعلمها في الفترة ما بعد المراهقة تنتج ثنائية لغوية إضافية، ذلك أنه في رأيهم يكون الفرد قد تولدت لديه تامة من النضوج اللغوي في لغته الأولى.

ويعتقد الفريق نفسه بأنه إذا ما تم تعلم لغة بجانب اللغة الأولى في الفترة قبل المراهقة فإن النتيجة ستكون ثنائية لغوية تناقصية أو حسمية. إذ يظن في هذا الاعتقاد بأنه يحصل تناقص في التحصيل اللغوي للفرد في لغته الأولى من جراء تعلم لغة أخرى، ويزعمون بأن ما يتعلمه الفرد من اللغة الأخرى يتم حسم ما يعادله من الكفاية اللغوية في لغته الأولى. ورب متسائل عن علة تحديد فترة المراهقة كنقطة تحول بالنسبة للفرد فيما يتعلق باللغات. ظل الباحثون يعتقدون بأن النضوج الذهني/ العقلي يتم عندما تتم عملية التخصيص بين شقي الدماغ. وكان يظن بأن هذا التخصص تنتهي مراحله مع بداية سن المراهقة، وعليه فقد أطلق على هذه المرحلة اسم المرحلة الحرجة بالنسبة للغة. غير أن مزيداً من الأبحاث التي أجريت خلال العقود الثلاثة الماضية والدراسات الناقدة لسابقتها من الدراسات حول هذه النقطة قد بينت بأن عملية التخصص بين شقي الدماغ تتم لدى معظم الأفراد بين سن الرابعة وسن الخامسة.

وبناء على هذه النتائج الأخيرة فإنه يعتقد بأن تعلم لغة بجانب اللغة الأولى قبل سن الخامسة (سن تخصص شقي الدماغ) قد يؤثر سلباً في التحصيل اللغوي للغة الأولى وليس في كفاية عملية الاكتساب ذاتها. وهذا الموقف يشابه الموقف المذكور أعلاه: الثنائية اللغوية التناقصية أو الحسمية. وسنعود إلى هذه النقطة بعد استعراض مقتضب لبعض الدراسات التجريبية.

الدراسات التجريبية

من المستحيل أن نعرض دراسات عديدة في هذا المجال في الفترة الزمنية المقررة لهذه الندوة. كما أنه من الصعب بدرجة كبيرة أن نتطرق لتفاصيل عن أي من الدراسات التي سنذكرها في هذا المقام. ولكن الذي يهمنا هو ما توصلت إليه هذه الدراسات. ولا داعي لأكثر من الإشارة إلى أنها دراسات تجريبية وليست حقائق تؤخذ كمسلمات. وأود أن أشير كذلك - مع شديد الأسف - إلا أنه لا توجد دراسات باللغة العربية عن هذا الموضوع كما لا توجد دراسات عن اللغة العربية أيضاً. وهذا يضطرنا إلى الاختصار على مختارات من الدراسات الأجنبية وعن اللغات الأجنبية وفي البيئة الأجنبية.

أول الدراسات التجريبية المنتظمة كانت تلك التي أجراها ج. رونياد قبل عام 1913 في باريس وقد نشرت في كتاب عام 1913 بعنوان **تطور اللغة الملحوظة لدى الطفل الثاني اللغة**. وكان الهدف من الدراسة هو تبين فيما إذا كان الطفل الثنائي اللغة

مختلفاً عن الطفل الأحادي اللغة. والمقصود بالاختلاف هو الاختلاف السلبي وخاصة على التحصيل اللغوي والمقدرة الإدراكية الذهنية والفهمية.

وتعد الدراسة التالية أطول دراسة قام بها فرد واحد من الناحية الزمنية ومن ناحية التفاصيل التي تضمنتها. قام فيرنر ليوبولد بدراسة جميع المظاهر اللغوية لدى ابنته هيلدكارد من عام 1930 إلى عام 1937 ثم لفترة مشابهة لابنته كارلا من عام 1936 إلى عام 1942. وقد نشرت دراسته في مجلدين في أمريكا بعنوان: **نمو الكلام للطفل الثنائي اللغة، سجل ملاحظات لعالم لغة.** وكانت العائلة تعيش لفترة ما في ألمانيا (موطن إحدى اللغتين) وفي الولايات المتحدة لفترة أخرى حسب متطلبات عمل الوالد بشكل طبيعي. وقد لوحظ بأن الانتقال إلى البلد الثاني ينتج عنه تراجع في لغة البلد الأول لدى الطفلة، كما أن العكس صحيح. ولكن التراجع ما يلبث أن يزول. ونلاحظ هنا أنه على الرغم من صغر سن الطفلة فإن التنقل لم يكن لينتج عنه ضياع للتحصيل اللغوي. كما أن الباحث لاحظ بأن الطفلة كانت حصيلتها من ناحية المفردات موزعة على اللغتين، فكانت تزيد بالألمانية في بعض مجالات المعاني وتزيد بالانكليزية في مجالات غيرها. فمثلاً في مجال الألعاب كانت لدى الطفلة مفردات من الألمانية أكثر منها بالانكليزية، بينما كانت المفردات المتعلقة بالأكل أكثر بالانكليزية منها بالألمانية، وكان ذلك في سن الثانية.

ومع أن التفسير الطبيعي لنتائج دراسة ليوبولد هو تفسير ايجابي أو على الأقل غير سلبي إلا أن معظم الدراسات التي أجريت خلال النصف الأول من القرن العشرين كانت سلبية في توجهاتها، وكان معظمها عن مجموعات عرقية تختلف في لونها عن المجموعات العربية الأخرى في نفس المجتمع، كالسود في بريطانيا والولايات المتحدة مثلاً أو العمال الأتراك في ألمانيا، وهكذا. وهذا ما ورد في البحث الذي نشر عام 1953 بقلم ن.ج. دارسي بعنوان **"مراجعة الأبحاث حول أثر ثنائية اللغة على قياس الذكاء" في مجلة علم النفس الوراثي** إذ انتهى البحث إلى أن ثنائيي اللغة ذوو تحصيل لغوي أدنى من تحصيل أحاديي اللغة مع أنهم لا يعانون من نقص في مجالات الذكاء التي لا تحتاج إلى لغة لكي يتبين مستواها.

أما البحوث والدراسات التي أجريت على ثنائية اللغة خلال النصف الثاني من هذا القرن فلها طابع يختلف عن طابع سابقتها في النصف السالف من هذا القرن.

في عام 1962 قام ولس لامبرت واليزابث بيل بدراسة أثر الثنائية في البيئة الكندية (ثنائية بالفرنسية والانكليزية) في مقاطعة منترال. وقد توصل الباحثان إلى أن ثنائيي اللغة تفوقوا على أحاديي اللغة في كلا المجالين اللغوي وغير اللغوي كما أن الباحثين وجدا بأن ثنائيي اللغة ذوو تفكير أكثر ثراء وأكثر تنوعاً من أحاديي اللغة.

أما ج. ف. سوسيار و أ. ي. كوردن فقد درسا ثنائية اللغة لدى الأطفال في عائلات الزواج المختلط من لغتين في عام 1965 وعام 1966 على التوالي وكل على افراد. تطابقت نتائج الدراستين بأن أثر الثنائية على الأطفال من الناحية الاجتماعية غير السلبي. فلم يتكون لدى الأطفال أولئك اضطرابات في الشخصية ولا انحرافات اجتماعية او توتر نفسي، كما وجد الباحثان بأن الأطفال في تلك العائلات يتمثلون بأبائهم اكثر مما يتمثلون بأمهاتهم.

وفي الفترة ما بين 1970 و 1972 ظهرت أربع بحوث مركزة على هذا الموضوع أجري الأول في سنغافورة والثاني في سويسرا والثالث في نيويورك وفلسطين المحتلة والرابع في جنوب إفريقيا. ويقول ولس لامبرت إن هذا الدراسات قد توصلت إلى تعزيز ما كان قد توصل إليه هو في دراسته مع اليزابث بيل في كندا.

وقام شيردان سكوكت بدراسة عام 1973 عن الثنائية بالفرنسية والانجليزية وتوصل إلى أنها لا تولد آثاراً سلبية على الفرد وخاصة إذا تعلم كلتا اللغتين في الوقت نفسه وفي البيئة نفسها.

يلاحظ مما سبق بأن بحوث النصف الأول من هذا القرن ذات توجه سلبي بشكل عام على عكس ما يلاحظ في البحوث التي أجريت خلال العقدين أو الثلاثة الماضية. فهل هذا تناقض طبيعي. في ظني أن النمط الذي نلاحظ مرتبط بغير عامل ذي أثر. ولكنني سأحصر التعليق في أمرين: أولهما أنه يمكن بشكل عام تحويل التأويل لما يتوصل إليه أي بحث إذا كان تصميم البحث وطرق إجرائه سليمة. كما أن العديد من الأبحاث تكتسب شهرة معينة لدى أوساط معينة بحسب الجو السياسي الذي يسود. فمثلاً كانت النظرة سليمة بشكل مطرد في الولايات المتحدة تجاه لغات المجموعات المهاجرة من معظم مناطق العالم إليها إلى عهد قريب. غير أن هذا التوجه انعكس او انقلب بعد أن نجحت حركة الحقوق المدنية للأقليات في أمريكا قبل عقدين ونيف من الزمن. فكانت

النتيجة أن النظرة تبعت الوضع السياسي وتكون اللغة هي الواجهة التي تهاجم أو الواجهة التي تحترم.

وثاني الأمرين يتعلق باللغة التي اتخذت ثانية في الدراسات المذكورة. إذ كانت اللغة التي اعتبرت ثانية هي لغة الباحث، فإن الغالب أن تكون النتائج إيجابية. وتكون النتائج إيجابية كذلك إذا كانت اللغة الثانية محظية لدى الباحث وإن لم تكن لغته. أما إذا كانت اللغة غير محظية لدى الباحث وليست لغته فإن الغالب أن تكون التأويلات للنتائج سلبية. ولهذا فلا يستبعد أن نجد نفس النتائج مفسرة بتفسيرين كل يناقض الآخر. وأضرب على هذا مثال الدراسة التي أجريت في سنغافورة فقد رأى ولس لامبرت في نتائجها تأييداً لموقفه من الثنائية. أما بعض الباحثين الآخرين فلم يجدوا هذه الإيجابية للنتائج. هل هذا يعني أن الدراسة كانت فاشلة أم أن الباحثين الآخرين متحيزون. من الصعب إصدار حكم قطعي لأن صاحب البحث الأصلي لم يعط التفاصيل الكافية لمثل هذا الحكم.

وأخيراً لا بد من القول بأن البيئة الاجتماعية العامة التي يعيش فيها الطفل أو بالأحرى عائلة الطفل هي أكثر فعالية في تولد توجه إيجابي أو توجه سلبي تجاه لغة ما. وعليه فقد يكون للغة الثانية أثر سلبي أو أثر إيجابي حسبما تكون صلة المجتمع بفكرته عن هويته من ناحية النقص أو الرفعة أو التكامل. فهناك أمثلة عديدة على مجموعات يتعلم أفرادها لغات أجنبية منذ الطفولة في الوقت الذي يمهرن فيه لغاتهم الأصلية ويعتزون بها وبالانتماء إليها وباستعمالها. ويقابلهم أناس يخلون ويتوجهون إلى لغات أقوام يعتقدون أنهم أفضل منه، وتبعاً لذلك يستعملون لغات تلك الأقوام الأجنبية حتى ولو كان ذلك الاستعمال مشوباً بضعف واضح وملحوظ.

ومن حيث القدرة، للإنسان طاقة هائلة وضعها الله سبحانه وتعالى فيه، ولكن من حيث التوجه فالإنسان أمام قرار الاختيار أو الخيار الذي يرتئيه أفضل بمعايير قد لا ينتبه لها إلا متأخراً

كلمة

الدكتور محمد أحمد عمايرة

السن المناسبة لتعلم اللغة الثانية

مقدمة:

ليس من السهل الاحتكام إلى تجربة واحدة أو مدرسة واحدة في الإجابة عن السؤال المهم: ما السن المناسبة لتعلم لغة أخرى إضافة إلى اللغة الأم؟

إن مسألة اللغة من أدق المسائل الإنسانية، فهي شديدة الصلة بعمق المجتمع وتاريخه السياسي والاجتماعي، وهي كذلك من المسائل التي يفرضها الواقع البشري، هي كذلك من القضايا التي اشتد الخلاف بين علماء اللغة وعلماء النفس في طرق اكتسابها وتعلمها.

من الأمور المؤكدة أن حاجة الإنسان إلى قدم راسخة لغة الأم، حاجة أساسية يصل أثرها في بعض الأحيان إلى أنها مؤشر أساسي على إنسانية الكائن الحي، وفقدان اللغة الأم فُقد للكائن البشري من دائرة المجتمع الإنساني. فاللغة الأولى دعامة لا يناظرها شيء، في تكوين شخصية الإنسان وتفكيره وولائه ومشاعره.

لكن الحاجة إلى لغة أخرى بجانب اللغة الأولى، تَبَرُّرُ نتيجةً لعددٍ من الظروف المتنوعة العالمية، فبعض اللغات محددة في خبراتها العلمية نتيجة للدور الهامشي الذي يلعبه أبنائها في بناء الصرح العلمي العالمي. ولغات أخرى تعاني من القهر السياسي نتيجة اجتياح عسكري أو اقتصادي. والحاجة إلى تعلّم لغة ثانية تَبَرُّرُ من الفرق الواضح بين عدد الأنظمة السياسية التي تسيطر على الكرة الأرضية وبين عدد اللغات البشرية التي يكتسبها الناس كلغات أولى. فعدد الأنظمة السياسية لا يصل مائة وأربعين نظاماً بينما يزيد عدد اللغات (وليس اللهجات) على ثلاثة آلاف لغة.

ومما يزيد في تعقيد أمر اللغة الثانية، أن اللغة ليست نظاماً محايداً أو أداة ينتفع بها في حينها أو في جيل معنيٍّ وينتهي الأمر، بل هي لغة لها تراثها وبريقها وجاذبيتها، وكل هذا يساهم في تشكيل شخصية المتعلم الجديد الوافد في اللغة. وليس بخاف أثر اللغات الثانية، انجليزية كانت أم فرنسية في تشكيل جزء أساسي من حياة المجتمعات التي كانت مستعمرات لتلك اللغتين. ومن المعروف من عدد كبير من التجارب الإنسانية، أن اللغة الوافدة نافست اللغة الأم وقهرتها وحلّت محلّها مختلفةً وراءها ظواهر اجتماعية، كالاغتراب الذي يعانيه الأمريكيون الأصليون (الهنود الحمر)، والسكان الاستراليون الأصليون، وقد تتم العملية بهدوء، مارة بمراحل يعرفها المعنيون بعلم اللغة الاجتماعية

كظاهرة اللغة المشتركة Lingua Franca واللغة الهجين Pidgin واللغة المولدة Creole⁽¹⁾.

وجه آخر لمسألة اللغة الثاني أنها تتصارع وتفرض أحداها نفسها على الأخريات وفق قوانين بعيدة عن التربية ومراحل نمو الطفل، بل تتم في كثير من الأحيان قسراً كنتيجة لنوع من أنواع الغلبة، عسكرية كانت أو اجتماعية أو اقتصادية. ويتميز الجزء الحاضر من التاريخ بأنه عصر التخطيط للاحتواء والسيطرة والتدوين، ترغيباً حيناً وترهيباً حيناً آخر، فلم يملك أي عصرٍ سابق لهذا العصر، كل وسائل الإعلام الحالية، تعددا وتنوعا وسرعة. وكل هذه تساهم، بشكل أو بآخر، في تشكيل شخصية إنسان العصر الحديث.

إن التعامل مع اللغات الأجنبية يحتاج إلى تدبر وتخطيط ليؤتي شيئا من النفع، أما أن يترك الأمر دون ذلك، فالنتائج السلبية غالبا ما تكون ثمار ذلك، ومنها "مركب الانسلاخ والتكرار" ويتجلى في مظاهر عديدة أخطرها: حب التظاهر والمباهاة بكل ما هو أجنبي في اللغة، فيصبح التعامل باللغة الأجنبية - مشافهة أو كتابة - سمةً من سمات الحداثة والرقي في السلوك. ومن مظاهره إكبار الأجنبي في منتوجه الفكري عبر قداسة اللغة. وهذا المظهر يتجاوز السلوك، فيصبح نمطاً من العقيدة، ويؤدي إلى تفضيل اللغة الأجنبية على العربية إطلاقاً في كل منتج فكري⁽²⁾.

من الأمور الأساسية التي يجب أن تبقى من ضمن الأطر التي تحدد علاقة العربي باللغة الأجنبية، طبيعة الوضع الاجتماعي والنفسي والاقتصادي للمجتمع العربي. إن المجتمع يمر بحالة من القلق والتشكك في كثير من خبراته السابقة، جاءت هذه المرحلة نتيجة لظروف وعوامل مختلفة قادت إلى هذه النقطة. فالظروف التي يتعامل من خلالها مع اللغة الأجنبية تختلف اختلافاً كلياً عن الظروف التي مرت به في بعض التجارب التاريخية. عندما أخذ عن اليونانية أو الهندية كان يأخذ بروح الغالب لا المغلوب، وكان انتقائياً في تعلمه وترجماته، وكان راسخاً في ثقافته وتراثه. أما الآن فالبناء مهلهل، والانسلاخ والتمرد مفخرة عند نسبة عالية من الناس، حتى من أبناء الطبقة المتعلمة. فالقياس على أي تجربة سابقة قد يقود إلى مغالطات ناتجة عن عدم الدقة في القياس.

التفريق بين اللغة الأم واللغة الثانية واللغة الأجنبية من المسائل التي تساهم في تحديد أساسيات هذا الموضوع.

اللغة الأولى (اللغة الأم) وهي اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة أو البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة - وكان من الشائع أن هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع الأولى من النشأة، وأنها عادات يقلد بها الطفل والديه ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكتمال. وفصلت دراسات أخرى المراحل التي يمر بها الطفل حتى يكتسب اللغة. وتتوعد هذه المراحل بتنوع الخبرات المتراكمة من نمو المعرفة في حقولها المختلفة. وتبقى دراسات Jean Peaget من أهم الدراسات التي تناولت مراحل نمو الطفل وعلاقة اللغة بهذه المراحل. وتأتي المراحل عند بياجيه أربعاً هي: المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات الفكرية، ومرحلة العمليات الفكرية العيانية ومرحلة العمليات الفكرية الرمزية. ولغة الطفل تشكل بعداً أساسياً في رصد هذه المراحل عند الأطفال (3).

ففي المرحلة الأولى يكون الكلام مركزياً حول الذات ويظهر على شكل تكرار أو ترجيع أو مناجاة أحادية أو مناجاة ثنائية أو جمعية (4) أما المراحل الأخرى فمن الأخرى فمن أهم ملامحها توسيع دائرة اهتمام الطفل باللغة لتهدف إلى التكيف والتعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه ابتداء من الأسرة إلى أن يشمل ذلك المجتمع. وهذا التكيف يكون على شكل تبادل الأخبار مع أبداء الملاحظات أو الأوامر أو الرجاء ثم الأسئلة والإجابة عنها (5).

أثارت المراحل وخصائصها حواراً طويلاً ما زال بعض أطرافه جارياً بين المدارس المختلفة التي حاولت تعديل هذه المراحل أو إلغائها. لكن الأمر الذي لا يستطيع أحد إنكاره هو أن اللغة تظهر عند الطفل بالتدرج وفقاً لنموه الطبيعي والبيئة التي يعيش فيها.

يشكل موضوع اكتساب اللغة الأولى محكاً أساسياً في التفريق بين النظريات المختلفة في علم اللغة النفسي. نظرت المدرسة السلوكية إلى اكتساب اللغة على أنه اكتساب لعادة من العادات البشرية، تتم من خلال المحاكاة imitation والتكرار repition والتدعيم أو التعزيز reinforment (6) ولعل التفسير الذي قدمه سكنر Skinner لظاهرة النمو اللغوي عند الإنسان يقع على قمة المحاولات السلوكية لتفسير تلك الظاهرة. يرى سكنر أن الطفل يستعمل نوعاً من الكلام للتواصل مع الآخرين والبيئة

المحيطة به سماها فئة التواصل tact والنوع الآخر من الكلام يستعمله الطفل للتحكم في الأفراد والبيئة التي تحيط به وسماها فئة التحكم mand⁽⁷⁾.

اكتساب اللغة الأم والنضج البيولوجي:

ليس جديدا موضوع الربط بين القدرة على الحديث والنضج البيولوجي مع توافر البيئة الاجتماعية البشرية. وهناك الأمثلة المشهورة لأولئك الأطفال الذين اضطرتهم ظروف غير عادية للعيش خارج الوسط الإنساني. وصل عدد الحالات المدروسة إلى ما يزيد على ثلاثين حالة. اشتركت في ظاهرة أساسية وهي أن الجهود التي بذلت لتعليمها لغات بشرية لم تفجح ولم يصل أي منهم إلى مستوى الاكتساب الطبيعي⁽⁸⁾. لكن هذه الحالات لا تخدم البحث العلمي الدقيق خاصة وأن معظمها عانى من إشكالات صحية قد يعزى إليها ذلك الخلل اللغوي، وبقي الأمر للتخمين والاستنتاج المنطقي أكثر منه عملا علمياً، حتى جاء العالم اللغوي البيولوجي Lenneberg الذي سعى بطرق علمية تشريحية إلى إثبات أن اللغة ظاهرة بيولوجية لها مركزها من الدماغ البشري بشكل متميز عن بقية الحيوانات. وكانت من أهم نتائج دراساته، نظريته المشهورة القائلة بأن هناك مرحلة زمنية من حياة الإنسان تسمى بالمرحلة الحرجة the critical period وهي تمتد من السنة الثانية إلى سن البلوغ⁽⁹⁾. وهي المدة الزمنية التي يمكن أن تكتسب فيها اللغة بصورة طبيعية. قبل سن الثانية لا يمكن أن تكتسب اللغة لأن الدماغ لم يصل إلى درجة من النضج تسمح بالاكتساب. أما بعد سن البلوغ فتكون قد فاتت الفرصة على النصف المختص من الدماغ باكتساب اللغة وذلك نتيجة فقدان القشرة الدماغية لمرونتها المطلوبة لانجاز الاكتساب الطبيعي⁽¹⁰⁾.

أوضح Lenneberg أن المسألة لا تتعلق بحجم الدماغ البشري، وإنما لب الأمر في تركيب الدماغ البشري. استمد هذا العالم أدلته على صحة نظريته من مصادر أساسية أولها: إن الطفل الأعمى يتعلم اللغة كالطفل المبصر والطفل الأصم يمكن أن يتعلم اللغة عن طريق الكتابة (وأن لم يكن الخلل وراثياً)، وحتى الأطفال الذين يعانون من بَلَه يتعلمون اللغة إذا توفرت لهم الظروف المناسبة في سن البلوغ. وثانيهما: حالات الدماغ قبل سن البلوغ وبعدها فإن الدماغ ينمو نمواً ملحوظاً حتى سن البلوغ، أما بعدها فيتوقف النمو. ومن المعروف أن الخلايا التالفة في جسم الإنسان تعوّض بغيرها إلا

خلايا الدماغ فإنها ترافق فترة نمو الدماغ. وتقلص في مرونته، ويزداد هذا التقلص حتى يكتمل مع سن البلوغ. فالإصابة في هذه السن عند الأطفال، تقود إلى أن تقوم منطقة أخرى بوظائف المنطقة المصابة، أما بعد سن البلوغ، فنادرًا ما يحدث هذا. وثالثها: تخصص أحد نصفي الدماغ بالكلام، وغالبًا ما يكون الكلام للنصف الأيسر. رغم ما تعرضت له هذه النظرية من بعض المعارضات، تبقى واحدة من أهم النظريات التي عاضدت النظرية التحويلية التي تؤكد على أن اللغة تكتسب من خلال جهاز متخصص بذلك (LAD) Language acquisition device)) وهذا الجهاز كما يصفه Chomsky ذو قدرة وقابلية متميزة في اكتساب اللغة. ولد هذا اللقاء بين النظريتين، واحدة من أهم خصائص عالمية اللغة Universals of Language وهي عالمية اكتساب اللغة Universals of Language acquisition والمتمثلة في قدرة أي طفل على اكتساب أي نظام لغوي يعايشه معايشة طبيعية قبل سن البلوغ⁽¹¹⁾.

الثنائية اللغوية: Bilingualism

تعددت دلالات الثنائية اللغوية. من الكتاب من استعملها لتشمل الإلمام بنظام لغوي آخر بالإضافة إلى اللغة الأم، ومن الواضح أن هذا الفهم لا يفرق بين ثنائية اللغة واللغة الأجنبية. أما الذين يفرقون بين هذين المفهومين فيحصران دلالة ثنائية اللغة في كفاءة تلك الفئة من الناس في إتقان نظامين لغويين وامتلاكها الطلاقة اللغوية. ينشأ هذا النوع من ثنائية اللغة ثمرة لإحدى الطريقتين. الأولى: تسمى الثنائية اللغوية المشتركة Compound Bilingualism وهي التي تنتج عندما يكتسب الطفل النظامين اللغويين من أبوين يتكلمان اللغتين في البيت. أما النوع الثاني فهو يدعى بالثنائي اللغوي المتعاون Coordinat Bilingualism وهو الذي ينشأ عندما يكتسب الشخص نظامين مختلفين وظروف مختلفة، كهجرة طفل في سن السادسة مثلاً من ألمانيا إلى الولايات المتحدة.

إن قضية ثنائية اللغة تثير سؤالاً هو: هل يوجد النظامان اللغويان في دماغ الإنسان منفصلين independent أم متصلين interdependent؟ لا يسهل القبول برأي طرف دون الآخر، خاصة وأن الأمر يتعلق بالدماغ البشري الذي لا تتاح فرص التجريب عليه إلا من خلال حوادث هنا وهناك. لكن الأمر الثابت هو أن الثنائية اللغوية لا تتم إلا في حدود زمنية معينة آخرها سن البلوغ.

ما السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية

اللغة الأجنبية: هي اللغة التي يتعلمها الطالب تعلمًا رسميًا على أنها إحدى موضوعات المناهج المدرسية. وتختلف السنّ التي تقدّم فيها اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربويّة والظروف السياسية.

وللإجابة عن سؤال: ما السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية لابد من التأكيد على أن إتقان النظام الصوتي للغة ما، لا يكفي للحكم بأن الشخص يتقن تلك اللغة. فإتقان لغة ما، يعني إتقان عدد من الأنظمة، منها الصوتي. ويعني درجة عالية من المرونة في استعمال حصيلة عالية من مفردات اللغة المطلوبة من خلال أنظمتها وثقافتها المتضمنة في تلك الأنظمة.

الأمر الآخر الذي يجب أن يبقى موطن الاهتمام هو السؤال عن الهدف من تعلّم اللغة الثانية. فاللغات في النهاية تتفاوت في يسرها وعسرها على المتعلمين، ليس وفقا لخصائص في اللغات ذاتها، بل لأنّ الأهداف والدوافع تتفاوت. ولا أظنّ أحداً لخصّ الأمر بكلمات أبلغ من كلمات الجاحظ عندما كتب "واللغات إنما تشدّ وتعرّ على المتكلم بها، على قدر جهله بأمكانها التي وضعت فيها وعلى قدر كثرة العدد وقلته وعلى قدر مخارجها وخفتها وسلسها وثقلها وتعقّدها في أنفسها" ثم أضاف المحور الأساس ذا العلاقة بالأهداف والدوافع عندما قال "والجملة أن من أعون الأسباب على تعلّم اللغة فرط الحاجة إلى ذلك. وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها" (12).

إن البحث العلمي يقدّم إجابتين متناقضتين عن السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية. إحدى الإجابتين تتسجم والتصور الشائع بأن تعلّم اللغة الأجنبية في سنّ مبكرة هو العامل الأساسي في نجاح التعلّم. وتضيف بعض الدراسات أن النجاح ليس مقصورا على إتقان النظام الصوتي بما فيه النبر ولكن النظام النحوي كذلك (13) لكن الدراسات الأخرى التي تدعم الرأي الآخر، القائل بأن الإنسان قادر على تعلّم اللغة الأجنبية وإتقانها في سن ما بعد الطفولة، تملك منطقا وخبرات علمية تستحق اهتماما كبيرا. يرى هؤلاء، أن السر في نجاح الطفل في تعلم اللغة الثانية لا يكمن في عنصر العمر أولا بل في عدد آخر أهم من عنصر العمر. أن الطفل يتقن اللغة الثانية لأنه يمضي آلاف الساعات في الممارسة من خلال المجتمع ثنائي اللغة أو وضع الأبوين الثنائي. أما الكبير الذي يمضي ما يقارب ثلاثمائة ساعة في محاولة للتعلّم المدرسي بطريقة بائسة على مدى سنتين، فغالبا ما يحيل الفشل إلى تعلمه اللغة الأجنبية في سن متأخرة. يضع مكنمارا Macnamara

المسألة في إطار تقابلي طريف عندما يرى أن الكبار أفضل من الصغار في تعلم اللغات إذا ما توفر لهم الجو النموذجي "لنقارن رجلا في الأربعين من عمره بطفل صغير. لا نستطيع أن نزعم أن الرجل أقل مهارة في تعلم اللغة الأجنبية من الطفل إلا بعد أن نعطي الطرفين فرصا متماثلة. لذا نحتاج إلى أن نرفع عن الرجل أعباء عمله، وأن توفر له امرأة تهبه معظم وقتها وطاقاتها لتعينه في تعلم اللغة بعدها نقارن بين الطرفين". (14)

إن السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية من وجهة نظر الطفل هي السن المبكرة، أما من وجهة نظر المعلم فهناك أسباب متنوعة تدفعه لتفضيل السن المتأخرة. (15)

تدعم بعض دراسات الذكاء هذه الوجهة عندما تذكر أن 20% من الذكاء يتطور مع السنة الأولى، وأن 50% مع السنة الرابعة و 80% مع السنة الثامنة و 92% مع سن الثالثة عشرة.

أما القدرات العقلية فيذكر Bloom أن ابن السابعة عشرة يملك خمسة أضعاف قدرات ابن السنة الواحدة. (16)

يقيس Diller موضوع تعلم اللغة بتعلم السباحة. تبدأ مدرسة بتعليم السباحة للأطفال عند وصولهم الشهر الثامن بمعدل درس من ثلاثين دقيقة كل يوم حتى يتعلم هذا الرضيع العوم وتحريك الذراعين يحتاج إلى مئة ساعة تعلم، بينما يحتاج ابن السنة الثانية إلى نصف ذلك العدد، أما ابن السنة السابعة فهو أسهلهم لأنه يستوعب التعليمات وله خبرة في الانتظام والتعليل والربط. (17)

ويخلص Diller إلى أن السن النموذجية لتعلم الأجنبية هي سنّ البالغ الذي يملك دوافع جيدة، ان توفر له المدرس الجيد فسيكون خير متعلم للغة الأجنبية، باستثناء جانب الأصوات.

- ماذا عن اللغة الأجنبية والعربية:

من الواضح أن التفريق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة وأجنبي اللغة، يساهم الى حد كبير في تيسير الإجابة. اللغة الأم تكتسب في سن معينة. وبالنسبة لطفلا العربية ونتيجة لعوامل متنوعة، فإنه يستثمر قدرا كبيرا من طاقته الذهنية في اكتساب لهجته الأم التي تختلف عن العربية الفصيحة بنسب متفاوتة يحددها الموقع اللغوي والفكري للباحث في القضية والبيئة اللغوية المدروسة. أن الواقع المزدوج هذا يورق الثقافة العربية المعاصرة، ويشكل منفذا نفسيا واجتماعيا وسياسيا، ما زال قابلا لمعاودة استعماله والتغنيص به على

الأمة. تسخير المراحل المبكرة من حياة الطفل ليتمكن من النظام العربي الفصيح، ينسجم مع طبيعة المرحلة وأهدافها، وينسجم مع بقية المراحل التالية، هذا مع العلم أن اللغة الأجنبية مهما تضرع بها الفرد والجماعات، عاجزة عن النفاذ إلى أعماق الشعور الوجداني، ولذلك فهي لباس خارجي يرتدى، اصطناعاً حيناً واعتباطاً حيناً آخر، ثم لا يلبث أن يلبس صاحبه، حتى يحل محل الجلد الحساسة في جسم الإنسان، فلا يتلاءم مع الأعضاء ولا هو يترك اللسان الأم يؤدي وظيفته في حمل الشعور والحس وجلاء العضوية الطافرة. إن عبء العامية يتضافر مع اللغة الأجنبية ليضع الناشئ يواجه عقبات تربوية عديدة تعزى إلى أنه ينتقل بين مستويات لغوية ثلاثة: اللغة الدارجة واللغة الفصحى ثم اللغة الأجنبية، وهكذا ينضاف خطر الازدواجية إلى خطر الثنائية فيعجز الناشئ بذلك عن حذق العربية وهو من أكثر المشاكل خطراً على مصير العربية، فنحن نكلف الأبناء مشقة كبيرة في استيعاب لغة ثانية... زيادة على التعب الذي يلاقونه في تعلم لغتهم القومية لبعدها عن لغة التخاطب اليومي في المنزل والشارع⁽¹⁸⁾.

وتكرار التساؤل مع سيد حامد حريز حول السبب في أن 49% من أساتذة جامعة (عربية) لا يجيدون اللغة العربية وهي لغتهم الأولى واللغة القومية للبلاد... قد يؤدي إلى الإشارة إلى أن اللغات الأخرى تنمو على حساب اللغة الأم، هذا التخلف المأساوي لا نجده على مستوى حرفة يدوية بل على مستوى الجامعة وتكوين القيادات الاجتماعية.⁽¹⁹⁾

يجب أن يلقى البعد الاقتصادي اهتماماً واضحاً، خاصة في دول العالم الثالث. ان عدداً محدوداً هو الذي يصل إلى مرحلة الانتفاع باللغة الأجنبية الإلزامية. إنها الفئة التي تحتاج إلى معرفة اللغة الأجنبية. والتساؤل الذي قدمه شكري فيصل يحتاج إلى تدبير وإجابة علمية (هل من المصلحة العربية العلمية والاقتصادي أن نسوق الطلاب جميعاً إلى تعلم اللغة الأجنبية أم أن هناك أساليب أخرى لتحقيق الانفتاح الثقافي".⁽²⁰⁾

هذا مع العلم أن تعلم أي لغة وإتقانها ينتهي إلى درجة الضياع ما لم توفر لها ظروف الاستمرار.

المراجع

- 1- Robert Hall JR. Pidgin and Creole Languages Ithoca, Cornell University, 1974.
- 2- عبدالسلام السمدي، دور التعريف في تطوير اللغة العربية، تونس، الدار التونسية للنشر، 1984م، ص.99
- 3- محمد رفقي فتحي عيسى، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت: دار القلم، 1987، ص.77
- 4- سيد غنيم، اللغة والفكر عند الطفل، مجلة عالم الفكر، مجلد: 2 عدد: 1 1971م، ص.112
- 5- سيد غنيم، المرجع السابق نفسه، ص.112
- 6- داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، الكويت: جامعة الكويت: 1984م، ص.61
- 7- محمد رفقي عيسى، مرجع سابق، ص.64
- 8- نوري جعفر، الفكر وتطوره، طرابلس: الجامعة الليبية، 1970، ص.73
- 9- Lenneberg, Eric, Biological Foundations of Language: New York: John wiely and Sons, 1967, 175-82.
- 10- Lenneberg, P. 82.
- 11- Ovando, Carlos and Virginia Collier, Bilingual and EST Classrooms. New York: Mcgraaw-Hill Company, 1985, pp. 57
- 12- الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام هارون، ج5، ص.141
- 13- Bsher, Learning another Language though action, Los Gatos, 1977. p.23.
- 14- Macnamara, J. The bilingual Peformance, Journal of social Issues, 1969, 23, 58-77.

- Diller, Teaching Language Controvers Rowley: - 15
Newbury House, 1978, P. 111.
- Bloom, B. Stability and Change in human Characteristics, -16
New York: John Wiley, 1964, 68.
- Diller, p. 113 -17
- 18- المسدي، مرجع سابق، 101.
- 19- سيد حامد حريز، تطوير اللغة العربية، الخرطوم: اتحاد المعلمين العرب، 1976،
ص576-578.
- 20- شكري فيصل، اللغة العربية والوعي القومي (ندوة)، بيروت: مركز دراسات الوحدة
العربية، 1983م، ص400.

كلمة

الأستاذ الدكتور نصرت عبدالرحمن

أثر اللغة الأجنبية

في اللغة العربية في مرحلة التعليم العام

تضطلع وزارة التربية والتعليم - كما هو معروف- بأمر التعليم العام، وجلّ الطلبة في مرحلة التعليم العام - أو مراحله- منتظمون في مدارس الحكومة، ولا يدرس فيها من اللغات الأجنبية غير اللغة الانجليزية، هذا إذا أغفلنا دروس اللغة الفرنسية التي جرت تجربتها مادة اختيارية في بعض المدارس الثانوية الحكومية.

ويبدأ الطلبة بدراسة اللغة الانجليزية في مدارس الحكومة في الصف الخامس الابتدائي، وتظلّ ملازمة لهم طوال مرحلة التعليم العام، فهي مادة إجبارية يؤدي التقصير فيها الى قصور الطلبة عن مواصلة التعليم. وهي تبدأ بخمس حصص أسبوعياً في الصفين الخامس والسادس، وتصير ستاً في الصفوف الإعدادية الثلاثة، وتعود إلى خمس في التعليم الثانوي الأكاديمي، وتصيرُ حصتين في التعليمين الصناعي والزراعي، وستاً في التعليم التجاري، وخمساً في التعليم التمريضي، وأربعاً في التعليم الفندقّي (انظر الخطة الدراسية للمرحلتين الإلزامية والثانوية في نهاية هذه الكلمة).

وإذا كانت مدارس الحكومة تبدأ بتدريس اللغة الانجليزية في الصف الخامس الابتدائي، وتقتصر على تدريسها من اللغات الأجنبية، فإن جلّ المدارس الخاصة - كما يظهر من تقرير أعده قسم اللغات الأجنبية في وزارة التربية والتعليم سنة 1987 - تبدأ بتدريسها في الأول الابتدائي، وبعض المدارس تبدأ في رياض الأطفال، وتدريس اللغة الفرنسية إلى جانب تدريس الانجليزية، وبعضها يدرس ثلاث لغات أجنبية.

وإذا كانت مدارس الحكومة وجلّ المدارس الخاصة تدرس كلّ العلوم - عدا اللغة

الأجنبية بالطبع - باللغة العربية، فإن بعض المدارس الخاصة قد أقامت برامج لتأهيل بعض الطلبة لنيل شهاداتٍ غير أردنية، فتدرّس بذلك كلّ العلوم باللغة الأجنبية.

* * * *

وقد حددت وزارة التربية والتعليم منطلقات تعليم اللغة الانجليزية في مدارس الحكومة، فرأت أن ثمة ثلاثة منطلقات لتعليمها، هي:

١ - إن اللغة الانجليزية إحدى سبل توثيق الروابط، والتفاهم، والتعاون بين الأردن وأقطار العالم.

٢ - إن معرفة جمهرة من الأردنيين للغة الانجليزية أساسي لنمو الأردن اقتصاداً وتعليمياً وتقنية. فإذا ما نظر المرء مثلاً إلى ميدان المصارف والتجارة الدولية، أو التقت إلى التقدم العلمي والأبحاث العلمية، ألقى الحاجة ماسة إلى لغة أجنبية رئيسية. واللغة الأجنبية المرشحة لذلك في الأردن هي اللغة انجليزية، لأسباب تاريخية، ولمكانة تلك اللغة في الوقت الراهن، بوصفها اللغة العالمية للعمل والتكنولوجيا والاتصالات الدولية.

٣ - إن تعلم لغة ثانية ذو قيمة تربية كبيرة، فهو يزيد من وعي الناشئ، وينمي تذوقه للغته ولثقافته أمته، ويبصره بثقافة أخرى، وأنماط آخر من الفكر.

وعلى الرغم من حاجة هذه المنطلقات إلى مناقشة، وأنها أعطت للغة الأجنبية حقاً من حقوق اللغة العربية، فإنها تجيء دون طموح من المجتمع قد أوتي سعة المال وضيق العلم، فتباهى بأن أبناءه يحسنون الإنجليزية أو الفرنسية خيراً مما يحسنون العربية. فلنعد عن ذا كما يقول الشاعر الجاهلي بعد وقوفه على الأطلال، ولنمض فيما نحن فيه من أمر أثر تعليم اللغة الأجنبية في اللغة العربية في التعليم العام.

وأقول: الأصل في برنامج الطالب الدراسي ألا يكون فيه غير اللغة العربية. ولا أعني باللغة العربية نحوها وصرفها وأدبها وإنما أعني كلّ ما يتلقاه باللغة العربية من شتى المعارف والعلوم. ولذلك فيمكن عد الحصص الخمس اللاتي يخصّصن للغة الانجليزية في الصفين الخامس والسادس مستلبن من اللغة العربية، وعدّ الحصص الست

اللواتي يشكلن خمس برنامج الطالب في المرحلة الإعدادية جُوراً عن اللغة العربية، وكذلك في المرحلة الثانوية.

وقد يقال: أيعني هذا أنك لا تعترف بحاجة المجتمع إلى لغة أو لغات أجنبية، فنحن الآن في عالم صغير وإن ترامت أطرافه، وضَيَّقَ على رحبه. وأن لنا مع شعوب العالم روابط سياسية واقتصادية وثقافية، يجدر بنا أن نستبقي عُراها. وإن علينا واجباً تجاه تاريخ عبّرت عنه لغاتٌ بائدة، نراها منقوشة على ديار شاخصة ودارسة وعافية، وعلى رموس تضم عظاماً نخرة؟

أقول: بلى، نحن في حاجة إلى لغة ولغات أجنبية ألا تستعبدنا أو أن نتعبد لها، كما تعبدنا اللغة الانجليزية في المشرق، واستعبدتنا الفرنسية في المغرب، فصرفنا القرن العشرين أو انصرف عنا ونحن في جدل - أستاذنكم أن أقول: عقيم - أندرس العلوم بالانجليزية أو الفرنسية أم ندرسها بالعربية؟

وأقول: نحن في حاجة إلى لغة أو لغات أجنبية لا تحيل الأصل فرعاً والفرع أصلاً، والعربية هي الأصل، وكل ما سواها فرع.

* * *

لقد كفل زميلي الدكتور محمد عمايرة الحديث عن أثر اللغة الأجنبية على اللغة العربية قبل عهد الطلب أو عهد رياض الأطفال كما نصلح اليوم. وأستاذنكم إذا وقفت قليلاً عند العلاقة بين تسميات بعض مراحل التعليم العام وبين مسمياتها، فقد يأخذ بعضكم عليّ أنني قد أخذت أنأى عن الموضوع الذي شرفني زملائي المنتدون بالحديث عنه، وهو التعليم العام.

يدخل الطفل المدرسة فيتعلم مبادئ القراءة والكتابة ومبادئ العلوم من حساب يكاد يقتصر على العمليات الأربع، وعلى قدر من تعرف واجبه الديني والوطني من تربية دينية، وتربية وطنية، وقدّر من تعرف ما يخيّط به من طبيعة، فكل ما يتلقاه مبادئ تمحو أميته. ولذلك تسمى هذه المرحلة بالمرحلة الابتدائية، وقد كان المربّون يقولون أن الطفل تزال أميته إذا أنهى أربع سنوات دراسية، ولذلك كانت مصر تجعل المرحلة الابتدائية أربع سنوات، واعتقد أن بعض الدول العربية كالمملكة السعودية تجعلها كذلك. أما في الأردن وفلسطين فقد كانت ستاً وسبعاً، وهي اليوم ست سنوات عندنا، مقدرين أن محو الأمية

الحقيقي لا يتحقق دون ذلك.

هذه مرحلة تأسيس لغوي وديني ووطني، أيقن لنا فيها - وان كانت للمجتمع حاجة إلى لغة أو لغات أجنبية - أن ندخل الطفل في عالم غريب، وأن ندخله في عالم غريب، وأن ندخله في تجربة لغة أجنبية وهو ما يزال يتعثّر في لغته؟ ألا ترون أن جهد الطفل كلّه يجب أن يتجه نحو لغته؟

وقد يقال: أنك تقلل من قدرة الطفل، فبمكنته أن يتعلم مبادئ لغة أجنبية في هذه المرحلة المبكرة دون أن تتأثر عربيته بتلك اللغة الأجنبية. وتعلّم اللغة الأجنبية في سن مبكرة أعلق في نفس الطفل، فالعلم في الصغر كالنقش في الحجر كما يقال، ودلت التجربة في بعض المدارس الخاصة أن الطفل لم يتعلم لغة أجنبية واحدة بل لغتين بل ثلاثاً.

وأقول: لا أقلل من قدرة الطفل، ولكن هذه القدرة من حقها أن تتحقق في اللغة العربية. فإذا كان بمكنة الطفل أن يتعلم مبادئ لغة أجنبية دون أن تتأثر لغته العربية فهذا يعني أنه يستطيع أن يوجد في العربية. وتلجأ بعض المدارس الخاصة من أجل إثبات دعواها إلى أن تقيس بمدارس الحكومة حيث التعثر في العربية قبل الخامس الابتدائي دون لغة أجنبية. والقياس فاسد في اصطلاح المناطق لاختلاف العلة.

ولبعض المربين قالة كفاءة المدارس الخاصة في عدم تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى في السن المبكرة، وهم يستندون في ذلك إلى تجارب في أقطار أو في بيئات غير بيئتنا. فإذا قالت تجربة أمريكية - مثلاً - ألا أثر، فيجب ألا يعمّم الحكم. ولا يأتي عدم التعميم من اختلاف الطفل الأمريكي عن الطفل الأردني في ذاته، فضع طفلنا وسط لغة غازية لا مغزوة، وضعه في عشرين برنامجاً تلفازياً للأطفال من قنوات متعددة في وقت واحد لا يسمع فيها غير اللغة الانجليزية لا في برامج للأطفال - كما هو عندنا - ينطق بالإنجليزية أو الفرنسية، وضعه أمام مكتبة للأطفال إذا فتح الطفل بعض كتبها قرأ وسمع بالإنجليزية، فأني أثر للغة الثانية على الطفل بعد ذلك؟

وشأن الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية مع اللغة الأجنبية غير شأنهم في المرحلة الابتدائية، فهم في هاتين المرحلتين قد أصابوا قسطاً من العربية الفصيحة لا نتخوف معه ضمير اللغة الأجنبية.

ومما يخفف ذاك الضير أن بين العربية واللغات الأجنبية التي تدرس عندنا افتراقاً كبيراً، فكل منها من فصيلة لغوية غير فصيلة الأخرى، فالعربية - كما نعرف جميعاً - من فصيلة اللغات السامية، والإنجليزية والفرنسية من اللغات الهندية الأوروبية. ولذا، نبدو في تعلمنا الإنجليزية أو الفرنسية أننا نتعلم لغة مفارقة تماماً للغتنا، مفارقة تصرفاً وكلماً وتركيباً لغوياً.

ولذلك فأنا لا أجد أثراً على اللغة العربية من اللغة الانجليزية أو من أية لغة من فصيلاتها طالما ظللنا نقوى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية باللغة العربية فوق ما يتلقون باللغة الانجليزية بكثير، ونزودهم بأفكار في كل العلوم باللغة العربية، بحيث يستدعي أفكار الطلبة أو تتداعى باللغة العربية، فتلتحم الفكرة والألفاظ والتراكيب.

فلا مشكلة للغة العربية عندنا من تعليم اللغات الأجنبية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وإنما المشكلة في اللغات الأجنبية، وهذه ليست موضوعنا. ولكن لا بدّ من التحذير من المحاولات التي تقوم اليوم بحل مشكلة اللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية بتدريس مادة أو بعض مواد الخطة الدراسية باللغات الأجنبية.

ولكن عدم التأثير المباشر على العربية من تعليم اللغات الأجنبية لا يعني انعدام التأثير، فإن ثمة تأثيراً غير مباشر، ومن ذاكم ما يأتي من الموازنة بين العربية واللغات الأجنبية، ومنه ما يأتي من مكانة اللغات الأجنبية في المجتمع، ومنه أتي من خارج الديار.

أما ما يأتي من الموازنة فهو أن بعض الطلبة يوازن بين العربية واللغات الأجنبية صعوبة ويسراً، وتترجح لهم صعوبة العربية في نحوها وصرفها ورسم حروفها وإملائها، فيخذلون زملائهم عن العربية، وتنتقل الآفة إلى معلمي العربية، وواضعي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية، فيلجأون إلى التيسير بعد التيسير حتى باتت كتب العربية لا تعلم العربية.

وأما مكانة اللغة الأجنبية في المجتمع فكبيرة على الرغم من قلة استعمالها في الحياة اليومية في المحادثة. وقد قرّر في نفس بعض الناس أن استعمال لغة مختلطة من العربية والأجنبية Franco-Arab يدل على اليسار والثقافة، كما تدل تسمية المحال التجارية بأسماء أجنبية على الذوق الرفيع، وأعطيت كثير من المصنوعات الوطنية أسماء أجنبية لتدل على أنها لطمية، أي تضارع الأجنبية في الجودة، وتقوى على ملاطمتها في

الأسواق.

وأما الآتي من خارج الديار فكثير، ويتبدى غالباً في شيئين: الصناعة والفن، ومع الصناعة أسماء وشركات أجنبية وإرشادات بالأجنبية ودعايات. ومع الفن أفلام تلفازية وسينمائية، وللتلفازية منها عندنا قناة خاصة يرنو الطلبة إليها في العشي والآصال، وأغاني أجنبية تملأ أسماعهم وقلوبهم حتى تشكلت عندنا فرق تضم عدداً من طلبة المرحلة الثانوية قد اختصت بالغناء الأجنبي.

وعلى الرغم من أنني لا ألحظ تأثيراً بينا لتعليم اللغة الأجنبية على اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، فإنني أتساءل عن العلاقة بين التعليم العام وما نشاهده في المجتمع، أليس جل من نراهم يظاهرون أو يتظاهرون بالأجنبية في المجتمع ممن مروا بالتعليم العام، فأصابوا منه قدراً قل أو كثر، ولكنهم لم يصيبوا قدراً من الأجنبية يمكنهم من قراءة جملة دون تعثر، أو فهم ما يقوله السائح الأجنبي، أو الكلام باللغة التي يظاهر بها على العربية؟ أليس الشبان الذين لا أتهمهم في وطنيتهم، والذين شاعت بينهم أغنيات صهيونية، كأغنية (أريد أن أعود إلى أورشليم فقد انتهى الأسر البابلي) ممن مروا بالتعليم العام، ولم يفهموا ما يسمعون وما يرددون؟

هل لنا أن نرجع النظر في فلسفتنا في تعليم اللغات الأجنبية عندنا، ففلسفتنا الحالية في تعليمها، كما يتبدى من أهداف تعليمها التي ذكرها في بداية حديثي، تنطلق من المنفعة، وهي فلسفة تصير التعليم سلعة، ولا تفرق بين الأساسي والثانوي، طالما أن المنفعة تتحقق لصانع السلعة والمتجر بها.

قد نجد أن فلسفة الحاجة أقوم، فنفرق بين الحاجة والضرورة، ونقول: نحن في حاجة إلى لغات أجنبية لغايات كذا وكيت، فنعد أناساً أكفياً لتحقيق تلك الغايات، لأن إعداد الدليل السياسي غير إعداد العالم باللغة، رجال السلك السياسي غير إعداد مهندسين نريد منهم أن يتعلموا صناعة الآلات الدقيقة في اليابان.

وفي ضوء فلسفة الحاجة يصير فرض اللغة الأجنبية على الطلبة كافة في جميع مراحل التعليم العام ما وراء الحاجة ويصبح إكراه الطلبة، القادرين وغير القادرين، والراغبين والعازفين، على تلقي لغة أجنبية أو لغتين أو ثلاث، بمعدل ست حصص في الأسبوع لمدة ثماني سنوات في مدارس الحكومة واثنى عشرة سنة في المدارس الخاصة ما وراء الحاجة.

هذا موضوع يطول الحديث عنه، فيكفي الآن لضيق الوقت الإلماح دون الإيضاح،
وأتشرف بدعوة زميلي الدكتور محمد عواد، ليحدثنا عن أثر اللغة الأجنبية في اللغة
العربية في مرحلة التعليم الجامعي، والسلام عليكم،،،

الخطة الدراسية للمرحلتين

الصف	الصفوف الابتدائية	الصفوف الإعدادية
البحث	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣
١ التربية الإسلامية	٣ ٣ ٣ ٣ ٣ ٣	٣ ٣ ٣
٢ اللغة العربية	٩ ٩ ٩ ٩ ٦ ٧	٧ ٧ ٧
٣ اللغة الإنجليزية / الأجنبية	٥ ٥	٦ ٦ ٦
٤ الرياضيات / الرياضيات العامة	٤ ٤ ٤ ٤ ٤ ٤	٤ ٤ ٤
٥ الأجناسيات	٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢	٢ ٢ ٢
٦ التاريخ	— — — — — —	— — —
٧ الجغرافيا	— — — — — —	— — —
٨ المجتمع العربي والنفسية الفلسطينية	— — — — — —	— — —
٩	— — — — — —	— — —
١٠ العلوم / العامة / الطبيعية	٣ ٣ ٣ ٣ ٤ ٤	٤ ٤ ٤
١١ الفيزياء	— — — — — —	— — —
١٢ الكيمياء كيمياء صناعية	— — — — — —	— — —
١٣ الأحياء	— — — — — —	— — —
١٤ التربية الفنية	٢ ٢ ٢ ٢ ١ ١	١ ١ ١
١٥ التربية الرياضية	١ ١ ١ ١ ١ ١	١ ١ ١
١٦ التربية / الثقافة المهنية	٢ ٢ ٢ ٢ ٢ ٢	٢ ٢ ٢
١٧ الحاسب الإلكتروني (للذين يدرسونه)	— — — — — —	— — —
١٨ علوم منزلية (للاناث)	— — — — — —	— — —
١٩ المحاسبة ومسك الدفاتر	— — — — — —	— — —
٢٠ الرياضيات المالية	— — — — — —	— — —
٢١ السكرتارية وأعمال المكاتب	— — — — — —	— — —
٢٢ المراسلات التجارية	— — — — — —	— — —
٢٣ مبادئ الاقتصاد والقانون التجاري	— — — — — —	— — —
٢٤ الطباعة العربية	— — — — — —	— — —
٢٥ الطباعة الانجليزية	— — — — — —	— — —
٢٦ الآلات الحاسبة والمحاسبة	— — — — — —	— — —
٢٧ التحل	— — — — — —	— — —
٢٨ الري والصرف والأتربة والأسمدة	— — — — — —	— — —
٢٩ الانتاج الحيواني	— — — — — —	— — —
٣٠ البستنة الشجرية والبستنة الخضرية	— — — — — —	— — —

الانزامية والثانية ٨٧ / ١٩٨٨

الثالث الثانوي						الثاني الثانوي						الأول الثانوي					
الأكاديمي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التقني	العلمي	الأكاديمي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التقني	العلمي	الأكاديمي	التجاري	الصناعي	الزراعي	التقني	العلمي
٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢+٢	٥	٢	٢	٢	٢	١+١	٥	٢	٢	٢	٥	٢+٢	٥	٢	٢	٢	٥
—	٢	—	٢	٢	٢	—	٢	١	٢	٢	٥	—	٤	٢	٢	٢	٤
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٢
—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٢
—	—	—	—	—	٢	١	١	١	١	١	٢	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	٤
—	—	—	٤	—	—	٥	—	١	١	٢	—	—	٤	—	٢	٢	٢
—	٢	—	١	—	—	٢	—	٢	٢	١	—	—	٢	—	٢	٢	—
—	٢	—	—	—	—	٢	—	٢	٢	—	—	—	٢	—	٢	٢	٢
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	١	—	—	—	—	١
—	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٢	—	—	—	—	٢
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢
—	—	—	—	—	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	٥	—	—	—	—	—	—	٤	—	—	—	—	—	٤
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	٢	—
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	٢	—
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	١	—
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	٢	—
—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	٢	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	١	—	—
—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—

تابع - الخطة الدراسية للمرحلتين

الصف	الصفوف الابتدائية							الصفوف الإعدادية		
	١	٢	٣	٤	٥	٦		١	٢	٣
٣١	المحاصيل والأصناف الجوية	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٢	التدريس العملي	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٣	نباتات الزينة والغابات	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٤	الصناعات الغذائية والالبان	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٥	المساحة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٦	وقاية النباتات	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٧	الآلات الزراعية والمشاكل	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٨	إدارة المزرعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٣٩	المحاصيل والأصناف الجوية	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٠	الإرشاد والتعاون	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤١	الأمن والتنظيم الصناعي	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٢	الرسم الصناعي	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٣	علم الصناعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٤	التغذية	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٥	علم الاجتماع	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٦	فن التبريد	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٧	الجرائم	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٨	التشريح ووظائف الأعضاء	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٤٩	الأمراض والتبريد	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٠	الأدوية والمخاليط	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥١	علم النفس	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٢	الدفاع المدني ، الأمن الصناعي	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٣	كيمياء الغذاء - تغذية وصحة عامة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٤	حسابات فندقية	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٥	تحضير وإنتاج طعام	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٦	خدمة الطعام والشراب	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٧	الأيواء (الاستقبال والتدبير المنزلي)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٨	مبادئ الإدارة / علاقات عامة إنسانية	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٥٩	قانون العمل والعمال والثقافة العمالية	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع							٢٦	٢٦	٢٦	٢٩
							٢٨	٢٨	٢٨	٣٠
							٢٩	٢٩	٢٩	٣٠

الالتزامية والثانوية ٨٧ / ١٩٨٨

[illegible]

كلمة

الدكتور محمد أمين عواد

أثر اللغة الأجنبية في اللغة العربية
في مرحلة التعليم الجامعي

1- مقدمة

يشكو الكثير من المواطنين الأردنيين من تربيين ومن آباء وأمهات ورجال صحافة وإعلام من ضعف الأداء باللغة العربية سواء أكان ذلك على مستوى طلبة المدارس في مراحل التعليم قبل الجامعي أي المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة (المرحلة الإعدادية)، والمرحلة الثانوية، أم كان ذلك على مستوى التحصيل الجامعي. ويمكن أن يعزى الضعف باللغة العربية إلى أسباب متعددة تتعلق بالمنهاج، والكتب المقررة، وطرائق التدريس وإعداد المعلمين وأساليب التقويم، علاوة على "أثر تعلم اللغة واللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية" وبالذات في المرحلة الابتدائية كما ورد في الاستفتاء الذي وجهته إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بوزارات التربية وغيرها من الوزارات المعنية بالتعليم العام في مراحل المختلفة..." (المعموري 1983: 25).

وفيما يتعلق بالموضوع الذي يهمننا الآن وهو أثر تعليم اللغة أو اللغات الأجنبية على التحصيل في اللغة العربية فقد ورد في التقرير فقد ورد في التقرير الذي أعده محمود رشدي خاطر ورفاقه الموسوم بـ "تقرير عن نتائج الاستفتاء الخاص بتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية" ما يلي:

"اختلف الرأي في أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فهناك خمس دول يرى المسؤولون فيها أن تعلم اللغة الأجنبية يؤثر سلباً على تعلم اللغة العربية، ودولتان يرى المسؤولون فيهما أن هذا التأثير السلبي إنما يكون في بداية المرحلة ولا خطر له في نهايتها، وخمس دول يرى المسؤولون فيها أن لا خطر لهذا التعليم على اللغة العربية، على حين ترى دولتان أن هذا التعليم من عوامل إثراء اللغة العربية، وتقف دولة واحدة دون أن يكون لها رأي واضح". (المعموري 1983: 26).

وهناك بعض الدراسات العربية عن أثر تعلم اللغة الأجنبية على اللغة العربية في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بينما لا توجد دراسات موازية على المستوى الجامعي مما حدا بي إلى إجراء دراسة ميدانية بهدف التعرف على أثر تعليم اللغة الأجنبية أو استعمالها لغة للتدريس على التحصيل في اللغة العربية، وهي الأولى من نوعها في الأردن.

2- منطلقات الدراسة ومجتمعها:

تفترض هذه الدراسة أن مستوى الأداء في اللغة العربية للطالب العربي المتخصص في اللغة الانجليزية وآدابها الذي مضت عليه ثلاث سنوات ونيف وهو يدرس اللغة الانجليزية بواقع 66/87^(١) ساعة معتمدة من أصل (131) أدنى منه للطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها الذي أمضى ثلاث سنوات ونيف في دراسة اللغة العربية وآدابها بواقع 60/81^(٢) ساعة معتمدة من أصل (125). وتفترض الدراسة أيضا أن مستوى الأداء في اللغة العربية للطالب العربي المتخصص في التاريخ الذي يتلقى تدريباً في اللغة الانجليزية بواقع ست ساعات معتمدة فقط بينما يدرس كافة المساقات المتبقية بواقع (119) ساعة معتمدة باللغة العربية أفضل من مستوى أداء الطالب العربي المتخصص في علم الحاسب الذي مضت عليه أيضاً ثلاث سنوات ونيف وهو يتلقى نفس التدريب في اللغة العربية^(٣) الذي يتلقاه طالب التاريخ ولكنه يدرس بقية المواد باللغة الانجليزية باستثناء مساقى اللغة العربية وآدابها وبعض المساقات الاختيارية المحدودة جداً.

وللتعرف على مستوى الأداء في اللغة العربية لطلبة أربعة تخصصات هي التخصصات بالانجليزية والعربية والتاريخ والحاسوب، فقد طُلبَ إلى 48 طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في قسم اللغة الانجليزية وآدابها في جامعة اليرموك، و 34 طالباً وطالبة من طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها، و 34 طالباً وطالبة من طلبة تخصص التاريخ، و 24 طالباً وطالبة من طلبة تخصص الحاسوب كتابة موضوع إنشاء تحت عنوان "فرص العمل أمامي كخريج". وقد أُعطيَ جميعُ الطلبة ساعة كاملة لكتابة الموضوع الذي تم تصحيحه فيما بعد بإشراف مباشر مني وبالتعاون مع اثنين من المختصين في تدريس اللغة العربية.

-
- (١) 87 ساعة معتمدة في اللغة الانجليزية وآدابها لطلبة التخصص المنفرد و 66 ساعة معتمدة للطلبة الذين لديهم تخصص رئيس في اللغة الانجليزية وآدابها وآخر فرعي في موضوع آخر.
- (٢) 81 ساعة معتمدة في اللغة العربية وآدابها لطلبة التخصص المنفرد، و 60 ساعة معتمدة للطلبة الذين لديهم تخصص رئيس في اللغة العربية وآخر فرعي في موضوع آخر.
- (٣) على طلبة التخصص في التاريخ وفي الحاسوب شأنهم في ذلك شأن جميع طلبة الجامعة أخذ مساقين بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل منهما في اللغة الانجليزية ومساقين آخرين بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل منهما في اللغة الانجليزية.

3- نتائج الدراسة^(١):

تشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى ما يلي:

أ - يتمتع طلبة تخصص اللغة العربية بنفس أطول من طلبة اللغة الانجليزية، إذ بلغ معدل طول موضوع الإنشاء (400) كلمة لكل طالب متخصص في اللغة العربية و 0250 كلمة لكل طالب متخصص في اللغة الانجليزية.

ب - يسترسل طلبة تخصص اللغة الانجليزية في الكتابة أكثر من طلبة الحاسوب وطلبة الحاسوب أكثر من طلبة التاريخ، إذ بلغ معدل عدد كلمات موضوع الإنشاء (250) كلمة لطلبة تخصص اللغة الانجليزية، و (200) كلمة لطلبة الحاسوب، و (80) كلمة لطلبة التاريخ.

4- تحليل النتائج:

أشارت جداول الدراسة إلى أنّ معدل عدد الأخطاء الإملائية للطلاب الواحد في اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والحاسوب، والتاريخ هو 1.911، و 1.66، و 333، و 1.3 على التوالي مما يشير إلى أن مستوى طلبة الحاسوب أفضل بكثير من مستوى طلبة التخصصات الأخرى جميعها بما في ذلك مستوى طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها (333). للحاسوب مقابل 1.9111 للغة العربية وآدابها). أما الفرق بين مستوى أداء طلبة تخصص اللغة الانجليزية وطلبة تخصص اللغة العربية فهو 0.245 لصالح طلبة تخصص اللغة الانجليزية. ونلاحظ هنا أن النتائج لا تتوافق مع الافتراضات الواردة في البند (2) إذ أن أداء طلبة الحاسوب أفضل من أداء طلبة التاريخ، بينما أداء طلبة اللغة العربية أقل من أداء طلبة اللغة الانجليزية.

وتشير الجداول أيضا إلى أن الأداء اللغوي لطلبة تخصص الحاسوب هو الأفضل إذ بلغ مجموع الأخطاء 132، بمتوسط حسابي قدره 5.5، بفارق 0.97 عن المتوسط الحسابي لأخطاء طلبة تخصص اللغة العربية وآدابها وهو 6.47، وهذا فارق لا يستهان به إحصائياً. وأما المتوسط الحسابي لأخطاء طلبة تخصص اللغة الانجليزية وقدره 6.947، فهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لطلبة تخصص اللغة العربية، ويزيد عنه بفارق بسيط هو 0.47. وأما المتوسط الحسابي لأخطاء طلبة تخصص التاريخ فهو

(١) سأختار - من أجل هذه الندوة - بعض الأفكار والنتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة. أرجو أن أنشر الدراسة كاملة في إحدى المجلات المتخصصة.

الأعلى بين أربع مجموعات التخصص، وهذا يعني أن مستوى الأداء في اللغة العربية المكتوبة لطلبة تخصص التاريخ هو الأدنى.

وهكذا تبين جداول الدراسة أن مستوى الأداء في اللغة العربية المكتوبة لطلبة الحاسوب الذين يدرسون العدد الأكبر من المساقات اللازمة لتخرجهم باللغة الانجليزية يفوق بشكل كبير جداً أداء طلبة تخصص التاريخ الذين يدرسون معظم المواد اللازمة لتخرجهم باللغة العربية، وتبين أن الفرق في مستوى الأداء في اللغة العربية المكتوبة لطلبة تخصص اللغة الانجليزية وآدابها، وطلبة تخصص اللغة العربية وآدابها ليس كبيراً بل يكاد لا يذكر. ويمكننا في ضوء هذه النتائج الإحصائية أن نقرر بعد وجود آثار لغوية سلبية على التحصيل في اللغة العربية نتيجة لتعلم اللغة الانجليزية أو لاستعمالها لغة تدريس في التخصصات المختلفة على المستوى الجامعي ^(١). ويمكننا أيضاً أن نعزو الضعف الواضح لطلبة التاريخ إلى أن معدلات هؤلاء الطلبة في شهادة الدراسة الثانوية العامة أقل من معدلات الطلبة الآخرين بين عينات الدراسة الأربع كما تشير وثائق دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لعام 1984.

كما يمكن أن يعزى تفوق طلبة الحاسوب إلى أن تحصيلهم في مختلف المباحث في شهادة الدراسة الثانوية العامة، ومنها بطبيعة الحال اللغة العربية، مرتفع أصلاً.

5- أسباب الضعف في اللغة العربية على المستوى الجامعي:

إن إلقاء نظرة فاحصة على عينة الأخطاء المبينة في جدول عينة الأخطاء الوارد في نهاية هذا البحث تبين لنا أن الأكبر منها ناتج عن اللغة العامية المحكية سواء أكان ذلك على مستوى القواعد أو اللفظ. ولعله من المفيد هنا القول بأن من أهم الفروق بين اللغة العربية الفصحى واللغة المحكية أن اللغة المحكية لا تستعمل حركات الضم والفتح والجر وتتبع مبدأ "سكن تسلم". وهذا هو سبب الأخطاء الواردة تحت البنود (2)، (3)، (4)، (6)، و (22)، وهكذا نجد الطالب يكتب: "كان معروف" بدلاً من "كان معروفاً"،

(١) ولا يعني هذا بطبيعة الحال عدم وجود آثار سلبية من نوع آخر لتدريس المباحث الأخرى باللغة الانجليزية أو لتدريس اللغة الانجليزية نفسها، إذ إن للموضوع انعكاسات حضارية بعضها إيجابي يتعلق بالانفتاح على الحضارات الأخرى والبعض الآخر سلبي له محاذير ثقافية تراثية حضارية خطيرة. وللتعرف على الأبعاد الحضارية لتعلم اللغات الأجنبية على اللغة والهوية العربية يمكن الرجوع إلى: بوحوش (1982)، والعاشوري (1981)، والسفطي (1982)، والزعبي (1982)، والإبراهيمي (1981) من الكتاب العرب، وإلى Tucker and Lambert (1973)، O'doherty (1973) من الكتاب الأجانب.

كما أن هناك عدد" بدلا من "كما أن هناك عددا"، "لم أستطيع أن أتخذ قرار ثابت" بدلا من "لم أستطيع أن أتخذ قراراً ثابتاً"...الخ.

وأما الأخطاء الواردة تحت البنود (12)، (16)، (17)، (27)، فهي الأخرى ناتجة عن تأثير اللغة المحكية حيث إن جمع كلمة "خريج" في اللغة المحكية هو "خريجين" وليس "خريجون"، وجمع كلمة "متخذ" (القرار) هو "متخذين" وليس "متخذون". والواقع أن اللغة المحكية تستعمل صيغة جمع المذكر السالم المنصوب (معلمين، خريجين، نجارين، فراشين...الخ) في جميع الحالات سواء أكانت الكلمة فاعلا أم مفعولا به أم مجرورة بحرف الجر أم مضافة في تركيب المضاف والمضاف إليه.

ويمكن أيضا إرجاع الأخطاء الواردة إزاء الرقمين (11)، و (18) من عينة الأخطاء إلى أثر اللغة المحكية. وهكذا يقول الطلبة "الأمر ليس بيدي" بدلا من "الأمر ليست بيدي" أي لا يراعون اتفاق الاسم مع "ليس" من حيث التذكير والتأنيث لأنهم لا يستعملون "ليس" في اللغة المحكية، وإنما يستعملون كلمة "مش" التي لا تقبل علامة التأنيث إذ يقال في اللغة المحكية "علي مش موجود" و "هيام مش موجودة" و "أهلي مش موجودين". وهكذا يستعمل الطالب الكلمة العربية الفصيحة "ليس"، ولكنه يعاملها معاملة "مش" من حيث الاتفاق مع المبتدأ فيما يتعلق بالتذكير والتأنيث والأفراد والجمع. وعندما ننقل إلى حذف النون من آخر الفعل المضارع كما هو مبين في البند رقم (18) نلاحظ أن هذا الخطأ أيضاً يعود إلى اللغة العامية المحكية. ففي اللغة المحكية لا نقول أبداً "إخوانك يسبحون في البحر الميت" وإنما نقول "إخوانك يسبحوا في البحر الميت". وهكذا نجد أن العدد الأكبر من الأخطاء يعود على الأثر السلبي للغة العربية العامية المحكية. ولا بد لنا من القول في هذا المجال إن اللغة العامية المحكية ليست غريبة عن اللغة العربية الفصيحة ولكنها تختلف عنها في مجالات نحوية وصرفية هامة كما بينا وبالتالي لا بد من أخذ هذه الفروق بعين الاعتبار في وضع المناهج والمواد التعليمية لطلبة مدارسنا الابتدائية والإعدادية والثانوية إذا أردنا الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة والحد من سطوة اللغة العامية المحكية. وبدون ذلك لا يمكن تخريج طلبة يستطيعون استعمال لغة المتعلمين والمتقنين العرب ناهيك عن الاستعمال الفاعل للغة العربية الفصيحة. ولا بد من التأكيد أيضاً على أن معالجة هذه الفروق وبالتالي العمل على إيجاد الملكة اللغوية لأبنائنا الطلبة وتقويتها يجب الاهتمام بها في مراحل التعليم قبل الجامعي وفي مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي بالذات.

وبالإضافة إلى ما تم إثباته، فلا بد من الإشارة إلى بند الأخطاء التركيبية (البند رقم 19) في عينة الأخطاء. ونلاحظ هنا أن الأمثلة الستة المعطاة في عينة الأخطاء التركيبية تشير إلى اضطراب واضح في التركيب الجملي، والتتابع والترابط المنطقي بين أجزاء الجملة الواحدة، بالإضافة إلى الأثر الواضح للغة المحكية في هذا المجال وبخاصة في المثالين الأخيرين "إما إن شاء الله أنني سوف أرى فرصة أمامي"، و "بسمعوا كلام المدرسة ولا غلبة في تدريسهم".

أما الأخطاء ذوات الأرقام (5)، (13)، (14)، (15)، (21)، (28)، في ثبت عينة الأخطاء فمردها إلى عدم تطبيق قواعد اللغة العربية الفصيحة بشكل صحيح فبينما استعمل الطالب سلاحا في الخطأ رقم (5) الاستعمال الصحيح على أساس أن الكلمة مفعول به ثان للفعل "اعتبر" إلا أنه لم يجر التغيير اللازم على كلمة ذو لتصبح ذا وبالتالي تتفق مع الاسم الذي تصفه. وأما فيما يتعلق بالأخطاء في (13) و (15) و (21)، فتدل على تطبيق خاطئ تماما لاستعمال حروف الجر، والظروف والممنوع من الصرف ولا يمكن إرجاع ذلك إلى أثر اللغة المحكية. وأما الخطآن في (14) و (28) فليسا بالخطأين الكبيرين وربما يكون استعمالهما مقبولا، وهذا أيضا شأن استعمال "أو" بدلا من "أم" (رقم 7 في عينة الأخطاء). ومن الجدير بالذكر أن عدم استعمال حرف العطف (رقم 29)) والاستعمال الخاطئ في التمييز (رقم 30)) يمكن إرجاعها إلى أثر اللغة الانجليزية. وأما الأخطاء في (8)، و (9) و (20)، فسببها عامل السرعة وعدم تمكن الطلبة من مراجعة ما كتبوه إذ لا يعقل مثلا أن يرفع طالب تخصص اللغة العربية الأسماء المجرورة بحرف الجر "من" أو أن يعتبر "خريجي الجامعات" خريجا واحدا وبالتالي يشير إليهم بصيغة الضمير المنفرد. أما قول طالب تخصص اللغة العربية "إحدى القصور" بدلا من "أحد القصور" فهو بسبب اعتقاده أن العدد يتفق مع صيغة الجمع وهي مؤنثة إذ لا نقول "هذا قصور" وإنما "هذه قصور".

بقي أن نبين أن قول الطلبة "الاستعمار البغيظ" (الخطأ رقم 1) في عينة الأخطاء يعود إلى أثر اللغة العامية وبالذات اللغة العامية المستعملة في الريف التي تحولت الضاد فيها إلى الظاء. وأما عدم اتفاق الفعل مع المبتدأ فيما يتعلق بالعدد (الخطأ رقم 10)) فمرده إلى أن الطلبة يقومون بتطبيق قواعد اللغة المحكية على اللغة الفصيحة. فنحن نعرف أن الفعل في اللغة العربية المحكية يتخذ شكلا واحدا سواء أكان قبل الاسم أم بعده إذ يقولون: "البنات بلعن في الشارع" أو "بلعن البنات في الشارع"، و "أهلهم

سافروا قبل يومين" أو "سافروا أهلهم قبل يومين". وهكذا تعلم الطالب أن الجملة الفعلية هي النمط السائد في اللغة العربية الفصيحة. ولاحظ أن الفعل عندما يرد في أول الجملة لا يتفق مع فاعله من حيث العدد بل يبقى مفردا كما في "يرفض الطلاب" وأعتقد أنه يبقى كذلك عندما يأتي بعد الفاعل. وأما عدم استعمال طالب اللغة الانجليزية للضمير في حالة المثنى فمرده أيضا إلى أننا في اللغة العامية المحكية لا نستعمل المثنى ونحل الجمع محله. وأما استعمال طالب التاريخ للاسم الموصول بعد النكرة فيمكن أن يكون هو الآخر بسبب اللغة العامية المحكية إذ لا يسمع المرء هذه الأيام جملا مثل "عندي ولد يلي ما في مثله". وهكذا نلاحظ الأثر الكبير للغة العامية المحكية على الأداء الفاعل السليم في اللغة العربية الفصيحة إذ أن 60% من الأخطاء في الأداء اللغوي لطلبة عينة الدراسة تعود إلى اللغة العامية المحكية.

6- الخاتمة:

بينت هذه الدراسة أن تعلم اللغة الانجليزية في المرحلة الجامعية أو استعمالها لغة للتدريس في مباحث التخصص المختلفة لا يؤثر سلبياً على الأداء اللغوي الفاعل في اللغة العربية، إذ أظهرت أن مستوى الأداء في اللغة العربية لطلبة الحاسوب أفضل بكثير من أداء طلبة تخصص اللغة العربية نفسها، وأن أداء طلبة التاريخ أدنى بكثير من أداء طلبة الحاسوب، وطلبة تخصص اللغة الانجليزية، وأن الفرق بين مستوى أداء طلبة تخصص اللغة العربية وطلبة تخصص اللغة الانجليزية ليس فرقا كبيرا على المستوى الإحصائي.

وبينت الدراسة أيضاً أن ضعف الأداء في اللغة العربية يعود إلى آثار سلبية حقيقية وخطيرة للغة العامية المحكية لا بد من معالجتها والتعامل معها بشكل جاد ومدرس؛ وأن الطريق إلى ذلك يكمن في إعادة نظر شاملة وواعية لمناهج اللغة العربية التعليمية وطرائق تدريسها، تنطلق من أن هناك فروقا عديدة وهامة وعلى مختلف المستويات اللغوية بين اللغة العامية المحكية واللغة العربية الفصيحة لا بد من الالتفات إليها ومعالجتها بشكل فاعل إذا أردنا الحفاظ على لغتنا العربية الفصيحة لغة وطنية قومية حيّة.

عينة الأخطاء

1- أخطاء إملائية:

فيفاجأة (انجليزي) - لما كل هذا؟ (عربي - لم)
العوام (تاريخ - الأعوام)
الاستعمار البغيظ (عربي)

2- اسم كان وخبرها:

كان معروف (عربي) أن يكون الطالب مؤهل جيدا (حاسب)
يكون بائع و حلاق (عربي)

3- اسم إن وخبرها:

كما أن هناك عدد (عربي)

4- المعطوف والمعطوف عليه:

لو أن هناك تنظيم أو تقليل (عربي).
لو كان التصميم فعال و صحيح (عربي)

5- عدم اتفاق الصفة والموصوف:

اعتبرها سلاحا ذو حدين (عربي)

6- عدم نصب المفعول به:

قد نسي جزء كبير (عربي). لم أستطع أن أتخذ قرار ثابت (انجليزي)

7- استعمال "أو" بدلا من "أم" في تركيب "سواء أكان":

سواء أكانت بكالوريوس أو ماجستير أو (انجليزي)

8- عدم اتفاق الاسم مع الضمير من حيث التذكير أو التأنيث:

وليست هو الذي ينتظر (عربي)

9- عدم اتفاق الاسم مع الضمير من حيث العدد:

أصعب مشكلة تواجه خريجي الجامعات هي عدم حصوله على عمل (انجليزي)

10- عدم اتفاق الفعل مع الفاعل من حيث العدد:

الطلاب يرفض (عربي)

11- عدم اتفاق الفعل مع الفاعل من حيث التذكير والتأنيث:

والأمور ليس بيدي (تاريخ)

12- عدم رفع الفاعل:

خاضها خريجي (عربي)

13- الاستعمال الخاطئ لحرف الجر:

وهذا يجعلهم يتخلصوا عن هذه الوظائف (انجليزي)

عاجزا على الاشتراك (عربي)

14- الاستعمال الخاطئ للمفردات:

فيذهب إلى قضاء الالتزام (تاريخ)

15- الاستعمال الخاطئ للظرف:

يخدم سنتان (عربي)

16- نصب أو جر المبتدأ:

فخريجي هؤلاء الجامعات (عربي)

17- أخطاء في المضاف والمضاف إليه:

أصبحت تسيطر على عقول متخذين القرارات (حاسب)

18- حذف النون من آخر الفعل المضارع:

لا يدرسوا، وهم يشكلوا (عربي)

19- أخطاء تركيبية:

- كما وأن المعلومات يكون خلال تلك الفترة التي قضاها في الجيش قد نسي جزء

كبير منها. (عربي)

- فسيصدم بالواقع الذي يملئ عليها من السلبيات الجمة (انجليزي)
- فان الغالبية العظمى مما أدى هذا الفشل سلبيا على جامعة اليرموك (عربي)
- الدوائر الرسمية والحكومية تكاد ألا تقتني إلا جهاز أو أجهزة محدودة (حاسب)
- أما انشاء الله أنني سوف أرى فرصة العمل أمامي (تاريخ).
- ويسمعوا كلام المدرسة ولا غلبة في تدريسهم (تاريخ)

20- عدم جر الاسم المجرور:

من الخرجون (عربي)

21- صرف الممنوع من الصرف:

يواجه بعض الخريجين مشاكلًا (عربي)

22- عدم نصف التمييز أو الحال:

فيجد المجال مفتوح أمامه (عربي) 88.5 دينار (تاريخ)
ويجلس عاطل عن العمل (تاريخ)

23- استعمال صيغة المؤنث بدلا من المذكر:

إحدى قصور (عربي)

24- عدم استعمال صيغة المثنى:

دراسة الطب والهندسة بالذات لما لها من مكانة (انجليزي)

25- عدم حذف حرف العلة في آخر الفعل المجزوم:

لم نرى (انجليزي)

26- استعمال خاطئ للاسم الموصول:

كل مجتمع نامي الذي يسعى إلى النهوض (تاريخ)

27- إثبات النون حيث يتوجب حذفها:

خريجين اللغة الانجليزية (انجليزي)

28- الغير + إضافة ال التعريف:

سوف يوضع في المكان الغير مناسب.

29- عدم استعمال حرف العطف:

حيث أن الحياة كلها تعتمد على العمل، النشاط، الحركة (انجليزي)

30- أخطاء أخرى: استعمال خاطئ للتمييز:

تحت لواء المجتمع كعامل منتج فيه (حاسب)

المحاضرة الثانية

اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والجامعي

وأساليب النهوض بها في الأردن

الأستاذ الدكتور محمود إبراهيم

الأستاذ بكلية الآداب بالجامعة الأردنية وعضو مجمع اللغة العربية الأردني

السبت 5 شعبان 1408هـ

الموافق 2 نيسان 1988م

مدخل:

اللغة العربية بين اللغات القومية الأخرى

من البديهيات أن لكل لغة قومية مكانة خاصة عند الناطقين بها، يرتبطون بها بعقولهم وعواطفهم، ويدركون أنها مقوم أساسي من مقومات هويتهم المتميزة عن هويات غيرهم ولكن اللغة العربية، وهي تشارك اللغات القومية الأخرى في مكانتها عند الناطقين بها، لها من الخصوصيات ما يجعل مكانتها فريدة، قد لا تشاركها فيها أية لغة قومية أخرى، وذلك نتيجة لمجموعة من العوامل، أوجزها فيما يلي:

أولاً: لقد ارتبطت العربية بالعقيدة الإسلامية على نحو غير قائم بين لغة من اللغات وعقيدة من العقائد. فالقرآن الكريم تنزل باللغة العربية، وهي اللغة الوحيدة في حدود ما نعرف، التي ما تزال لغة حية يُقرأ بها كتاب مقدس بلغته الأصلية دونما تغيير أو تعديل، ودون أن تتحول إلى لغة كلاسيكية، لا يعرفها إلا نفر من المختصين أو من رجال الدين، مما يجعلها بحاجة إلى أن تُترجم إذا أُريد لغير هؤلاء من الناس أن يفهموها ويتفاعلوا معها. وغني عن البيان أن عربية القرآن الفصحى هي اللغة التي دونت بها أحاديث رسول الله صلوات الله عليه، وهي اللغة التي كُتبت بها على وجه العموم مادة التراث الإسلامي الغزير، وهو تراث استوعب أنماط العلوم المعارف، ولم يقتصر على لون واحد من ألوان المعرفة الإنسانية. وليس من قبيل المصادفات أن الإنسان المسلم ما يزال حتى زمننا هذا يصلي بالعربية، ويسمع الأذان بالعربية، حيثما كان بلده، ومهما كان العرق الذي ينتمي إليه.

ثانياً: ومما يرتبط بالعامل آنف الذكر، وينبثق عنه، التواصل اللغوي بين حاضر اللغة العربية الفصيحة وماضيها، إذ إن هذا التواصل بين القديم والحديث قائم في اللغة العربية بصورة لا مثيل لها في اللغات الأخرى، ويكفي أن يطّلع القارئ على كتابات باللغة الانجليزية، مثلاً، ترجع إلى أزمنة غير بعيدة، نسبياً، لكي يدرك الفرق بين الانجليزية الحديثة والانجليزية القرون السابقة، ولا سيما عندما يصل

الأمر إلى حدّ استغلاق النصّ الانجليزي القديم على القارئ الانجليزي الحديث، كما هي الحال مثلاً في النصوص التي احتواها كتاب An Anglo Saxon Reader. وعند هذه النقطة من الحديث عن التواصل بين قديم العربيّة وحديثها، قد يقول قائل، إن شأن هذا التواصل أن يوحى بجمود اللغة، بل إلى تحنيطها وعدم تطوّرها، ولكن هذا الظنّ يدحضه تاريخ اللغة العربيّة وواقعها على السواء، لأنّ التواصل بين القديم والحديث في العربيّة، لم يحلّ مطلقاً دون تطوّر هذه اللغة من ناحية، وثباتها من ناحية أخرى. فهي تتطوّر في أساليبها وفي دلالات مفرداتها ومصطلحاتها وفيما تكتسبه من اللغات الأخرى، ولكنها تحافظ على نسقها ونظام تأليف الكلام فيها، مما يحفظ لها بصورة دائمة أن تبقى لغة قياسية، لا تتحوّل إلى لغة كلاسيكية. وعندما اطلعت على تعريف لغوي المدرسة اللغوية التي تعرف باسم مدرسة براغ للغة القياسية، حيل إلي أنهم يضعون تعريفا للغة العربية الفصيحة. فهؤلاء اللغويون قالوا عن اللغة القياسية إنها شكل مقنن من أشكال اللغات، مقبول لدى جماعة كبيرة من الناس الذين ينطقون لغة واحدة، ويستعمل بوصفه نموذجاً للغة عند هذه الجماعة. واللغة القياسية في مفهوم علماء اللغويات الحديثة، ينبغي أن تكون مرنة في ضوابطها وتعقيدها، لكي تسمح بدخول تعديلات عليها استجابة للتغيرات الحضارية والثقافية. ومن خصائص اللغة القياسية كذلك، أنها ذات قواعد منتظمة، وذات دلالات واضحة في المعجم، من أجل أن تكون قادرة على التعبير المحدد الدقيق، ولكي تكون الكتب التي تحوي قواعدا ومعاجمها المطبوعة متاحة للجميع، وملزمة للناطقين بها، وهي لغة موحدة في وجه اللغات المفرقة، بوصفها رمزاً للوحدة الوطنية والقومية والطبقية ولهويّة الأمة، ومن سماتها أن تكن لها مكانة في المجتمع، لأنها تضيف مكانة خاصة على مستعملها، وهي لغة مرجعية، يرجع إليها في الحكم على الخطأ والصواب.

والناظر في هذه التعريفات للغة القياسية لا يجد فيها عنصراً واحداً لا تنتم به العربية الفصحى، أو فصحى القرآن الكريم. وقد يستذكر الناظر فيها أن العربية الفصحى قد قننت وضبطت في وقت مبكر من تاريخها، لأنّ الخليل بن أحمد الذي ضبط مفردات اللغة في معجم "العين" الذي صنّفه، وتلميذه سيبويه الذي

وضع كتابه الشامل في نحو اللغة، كانا من أبناء القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي. وفي وصف اللغة القياسية بأنها لغة موحدة، تقف في وجه اللغات المفارقة، يستذكر الإنسان العربي التصاق هذه السمة بالعربية الفصحى التي تختلف في نَسَقِها الموحد ودلالات مفرداتها عن اللهجات المحليّة المختلفة التي تشيع في أقطار الوطن العربي الممتدة ما بين المحيط والخليج. واللغة التي لا تستبينُ فيها سِماتٌ محليّةٌ لافتة، هي أحسن اللغات، كما هو متفق عليه لدى علماء اللغة. فقد عَرَفَ اللغوي الدنماركي جيسبرسن Jespersen سنة 1890 أفضل اللغات الدنماركية، بأنها لغة الأشخاص الذي لا يستدل من طريقة نطقهم على الجهة التي أتوا منها. وتقول جوديث لندفورد Judith Linford عن الانجليزية القياسية "إنها لهجة لا تسترعي الانتباه إليها":

It is a dialect that does not call attention to itself. إذا كانت اللغة القوميّة في معظم أقطار العالم يتكلمها أناس يعيشون في إطار كيان سياسي واحد، تحكمه أنظمة وتشريعات واحدة، ويعتمد فيه على عوامل مختلفة تتكئ عليها الدولة لإقامة تجانس بين من ينتسبون إليها، فإن الأمر بالنسبة إلى الناطقين بالعربية يختلف عن ذلك، ويجعل للغة العربية دوراً في الجمع بين الناطقين بها يتعدى الدور المعتاد للغة التي تستعمل في نطاق الدولة الواحدة. فالعالم العربي، كما هو في زمننا هذا، يضم أكثر من عشرين كياناً سياسياً، تقوم على رقعة من الأرض تمتد ما بين الخليج والمحيط، وتبلغ مساحتها 13.7 مليون كم 2، وكان تعداد سكانه بموجب إحصاء سنة 1980، 162.2 مليون نسمة، وسكن هذا العالم الذي لا تنتظمه دولة واحدة، كان من الممكن جداً أن تتقطع بينهم الروابط والوشائج، لولا وجود عوامل موحدة أساسية، من أهمها اللغة الموحدة التي ينطقون بها. وإذا كانت الحدود السياسية القائمة بين دول العالم العربي تفصل كياناً سياسياً عن كيان سياسي آخر، فإن اللغة العربية التي يتكلم بها سكان هذه الدول لا تعترف بحدود فاصلة، وتبقى على إيمان هذه الشعوب بأنها تنتسب جميعاً إلى أمة واحدة. ذلك لأن التجمع القومي، بالمفهوم الحضاري الثقافي، لا العرقيّ لكلمة القوميّة، يقوم حسبما يرى علماء الاجتماع واللغة، على أساس من التراث الحضاري، وعلى تصوّر للمصير المشترك، ومشاعر القرابة

الروحية، وهي أمور قد تظل قائمة مع عدم وجود تنظيم سياسي مشترك، بل قد تبقى قائمة مع عدم وجود أرض مشتركة، لأن المجتمعات الإنسانية لا تتجاوب فقط مع الأشياء الحقيقية والمباشرة القائمة، بل تتجاذب كذلك في إطار الذكريات الاجتماعية. ومن النوافل أن نبين هنا ارتباط اللغة العربية بالتراث الروحي والفكري والذكريات الاجتماعية لأبناء العرب جميعاً حيثما وجدوا. والذي لا ريب فيه، أنه لولا الوشائج الفكرية والروحية واللغوية التي ما تزال قائمة بين الشعوب العربية، لقامت بين هذه الشعوب حواجز تفصل بين أرواحهم وأفكارهم ومشاعرهم، إضافة إلى الحواجز السياسية التي تفصل بين أجسادهم. وما على المرء إلا أن ينظر إلى أثر الروابط المذكورة التي ما تزال قائمة بين أبناء العرب، حتى عندما يعيش بعض منهم على الرغم منهم في ظل دولة أجنبية قاهرة غاصبة كإسرائيل، تناصب العرب العداء، وتبذل غاية الجهد من أجل فصم الروابط ما بين من ابتلوا بهيمنتها عليهم وبين إخوانهم في مشرق العالم العربي ومغربه. ونحن نعتبر من المسلمات ما صدر عن اجتماع وزراء التربية العرب في صنعاء، في شهر كانون الثاني من عام 1974 من أن اللغة العربية، بما لها من ارتباط بالقرآن الكريم ومن تراث فكري وروحي، هي أقدس شيء على حفظ الشخصية العربية، وملاحم العروبة، وسمات الدين، وانطباعات الحياة المشتركة، بكفاحها وذكرياتها ووشائجها، وبكل روابط تاريخها الطويل الأصيل، وهي الامتداد الحي بين الماضي والحاضر والمستقبل.

ثالثاً: إذا كان حرص شعب من الشعوب على لغته يعدّ طبيعياً تلقائياً في جميع الظروف، فإن هذا الحرص لا بدّ أن يقوي ويشدّد حين يشعر هذا الشعب بخطر يهدّد لغته. والخطر على اللغة العربية أمر قائم نحسّ به ونواجهه كل يوم في مرافق حياتنا اليومية وفي مؤسساتنا المختلفة، الرسمية منها وغير الرسمية. والواقع أن هوية الدول النامية الثقافية في المفهوم الكلي لهذه الهوية، أصبحت مهددة بالضياع لأسباب كثيرة، واللغة هي أبرز معالم هذه الهوية. وبالنسبة إلى اللغة العربية، فإن الخطر يهدّدها من خلال وجود جسم غريب قائم على أرض عربية، ويتحكم بقطاع من قطاعات الأمة العربية، ومن الهيمنة الاقتصادية والسياسية والعسكرية والثقافية للدول الكبرى، وهي هيمنة رافقتها ثورة عارمة للمواصلات والاتصالات

الحديثة، حتى كادت البيئة الثقافية تتحوّل إلى بيئة إلكترونية بسبب أجهزة الأعلام القوية الحديثة. وقد لا نغالي إذا قلنا إن تأثير المدرسة أصبح الآن أقل بكثير مما كان عليه، بسبب وجود هذه الأجهزة. وكما يقول تورستن هيوسن التربويّ السويدي البارز في كتابه عن "التربية والتعليم في عام 2000"، إن الشبان الذين يكبرون في مجتمع اليوم، يتعرضون لما يصدر عن شاشة التلفاز، بالقدر نفسه الذي يتعرضون فيه لمواعظ معلمهم.

واللغات تتعرض للموت، كما يبين أحد الباحثين في التربية والتعليم في المجتمع العربي، لأسباب ثلاثة، هي الغزو العسكري، والشيخوخة والغزو الثقافي، والغريب أن هذا الخطر من الغزو الثقافي الأجنبي، لم يعد أمراً تخافه وتتوجس منه البلاد النامية فقط، إذ إنه امتد كذلك إلى بلاد صناعية متقدمة، في ثقافتها الكثير من الركائز والعوامل المشتركة مع الثقافة الخارجية التي تخشى خطرها، بل هي تعد أقرب الدول، حتى من الناحية الجغرافية، مع الدولة التي تخشى من هيمنتها الثقافية: تلك هي كندا، التي باتت تشعر بأنها فقدت كياناتها الثقافية بسبب الهيمنة الثقافية الأميركية، المعتمدة على قوة وسائل الاتصال الحديثة وتأثيرها. وقد بلغ التخوف في كندا من هذه الهيمنة إلى حد قول وزير خارجية كندي: "لئن كان الاحتكار أمراً سيئاً في السلع الاستهلاكية، فإنه أسوأ بكثير في صناعة الثقافة، حيث لم يعد الأمر قاصراً على تثبيت الأسعار، بل على تثبيت الأفكار أيضاً". ولنا أن نتأمل في قول هذا المسؤول الكندي، وهو وزير في دولة صناعية يتكلم سكانها في معظمهم اللغة الانجليزية التي يتكلمها الأميركيون، ويعرف سكانها الناطقون بالفرنسية هذه اللغة، وتقوم حضارتها على الأسس نفسها التي تقوم عليها الحضارة الأميركية.

وإذا كان من حقنا نحن العرب الذين نعيش في دول نامية أن نخشى على لغتنا خوفاً من العناصر الخارجية المهددة، في عصر العلم والتقنية، بكل ما يرتبط بهذه العصر من اقتحام لغوي وفكري، فإنه ينبغي علينا أن نستذكر كذلك المخاطر التي تهدد العربية من الداخل، وعلى أيدي نفر من أبنائها، يتخذون منها موقف العداء السافر أو الخفي. وهنا قد يكون من الملائم إيراد عبارة الأمين العام للأمم المتحدة الموردة في وثيقة

اليونسكو رقم 197، وهي مقتطفة من فقرة قدمت في المخطط العام الطويل الأمد للأعوام 1971-1976، وقد صدرت في باريس عام 1970، تلك هي:

"تبقى اللغة الأم هي الوسيلة الحاسمة التي يستطيع الفرد بها الانتماء إلى مجتمعه وحضارته، فهي قاعدة مداركة العقلية".

إن اللغة العربية مكانة خاصة في نفوس الناطقين بها من حيث تعبيرها عن الحس الجمالي والناحية الوجدانية فيهم، وليس القصد هنا أن ننفي العلاقة الوجدانية الثابتة بين اللغات القومية الأخرى ونفوس الناطقين بها، لأن مثل هذه العلاقة من المسلّمات التي لا تحتاج إلى إقامة الدليل عليها. ويكفي على سبيل المثال أن نتأمل في عبارتين عن هذه العلاقة، صدرت أولهما عن امرأة فرنسية، وصدرت الأخرى عن رجل ألماني. تقول مدام ستايل الفرنسية: "إن اللغة الفرنسية، ليست كما هي عند غيرنا مجرد وسيلة لتوصيل أفكار الناطقين بها واحساساتهم وشؤونهم، ولكنها آلة يحب الإنسان أن يلعب بها، وهي تحرك النفوس، كالموسيقى عند أقوام، والخمر القوية عند الآخرين". ويقول هيرد الألماني: "هل للقومية شيء أعز من لغة الآباء؟ إن في تلك اللغة تكمن الأمة وتقاليدها وتاريخها ودينها وأسس حياتها وقلوب أبنائها وأرواحهم".

وإذ ندرك هذه العلاقة العاطفية بين أبناء جميع الشعوب واللغات القومية التي ينطقون. فإننا نرى أن هذه الرابطة العاطفية بين العربية والإنسان العربي، اكتسبت خصوصية متميزة لسببين كبيرين تفردت بهما هذه اللغة، أما الأول منهما، فلأن هذه اللغة، بما كتبت فيها من مادة وجدانية تعبّر عن مشاعر الإنسان العربي وحسّ الجمال فيه، قد كادت تكون الأداة الفنية الوحيدة للتعبير عن النواحي العاطفية عند الإنسان، عندما كان يتغنّى بها في الجزيرة العربية، قبل أن تجلب الحضارة اللاحقة زمنياً أدوات أخرى للفن، والتعبير عن الحسّ الجمالي كالتصوير والموسيقى وفن المعمار وغيرها من ألوان الفنون. وبالمقارنة، كان لشعوب أخرى قديمة، كأهل مصر القديمة وأبناء الإغريق والرومان، مسار فنية أخرى للتعبير عن العواطف والحسّ الجمالي، وإن لم تحل هذه المسارب بالطبع دون أن يكون للغة دور في هذا اللون من التعبير. وليس من قبيل المصادفة أن ينفرد الشعر العربي القديم بمقدمات عاطفية وبألوان من البث الذاتي الوجداني في مقدمات القصائد، بغض النظر عن الموضوع الأساسي للقصيدة. وحتى بعد

أن انطلق العرب إلى خارج الجزيرة بعد الفتوح الإسلامية، لم تتخل اللغة عن دور الصدارة في التعبير عن النواحي العاطفية عندهم، ولو أنهم أصبحوا ذوي معرفة وصلة بألوان أخرى من الفنون غير فن الكلمة. وقد أورد رسول الإسلام صلوات الله عليه في عبارة مكثفة موجزة أثر الكلمة البليغة على الإنسان العربي، وذلك في قوله: "إن من البيان لسحراً".

أما السبب الثاني في العلاقة العاطفية الخاصة بين الإنسان العربي ولغته، فهو ارتباطها الفريد بعقيدته، منذ أن تنزل بهذه اللغة القرآن الكريم. والعقيدة الدينية، أيا كانت، لا بدّ أن تمسّ في الإنسان الذي يدين بها عقله وقلبه معاً. وحين يتحول الدين إلى مجرّد معادلات عقلية رياضية، فإنه يفقد أثره في نفوس المؤمنين. بل إنني أذهب إلى القول إن أقوى ما يهزّ الإنسان عاطفياً في المضمار اللغوي، أن يشعر أن لغته قد ارتبطت بصورة خاصة بإيمانه وخلقه ومصيره وعلاقاته بما خلق الله من كائنات حية وغير حيّة. وكل هذا يصدق على علاقة اللغة العربية بالمادة القرآنية وبأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام، ويكفي أن يرجع الإنسان إلى ما في القرآن الكريم والأحاديث النبوية من عبارات تهزّ النفوس وتستثير أقوى العواطف، لكي يتبين هذه الصلة الوجدانية الفريدة بين العربي ولغته.

واقع اللغة العربية في الأردن في التعليم العام والتعليم العالي

أ - التعليم العام

1- الخطة الدراسية:

لدى النظر في إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية لسنة 1988/1987 استبانّت المعلومات التالية، بالنسبة إلى عدد حصص اللغة العربية وحصص اللغة الأجنبية:

الصف	حصص اللغة العربية	حصص اللغة الانجليزية	مجموع الحصص في الأسبوع
الأول الثانوي الأكاديمي	5	5	31
الثاني الثانوي الأدبي	6	5	31
الثاني الثانوي العلمي	5	5	33
الثالث الثانوي الأدبي	6	6	30 ذكور 31 إناث
الثالث الثانوي العلمي	5	5	33 ذكور 34 إناث
الأول الثانوي التجاري	5	6	34
الثاني الثانوي التجاري	5	6	37
الثالث الثانوي التجاري	6	6	36
الأول الثانوي الزراعي	1	2	37
الثاني الثانوي الزراعي	1	2	39
الثالث الثانوي الزراعي	2	2	41
الأول الثانوي الصناعي	1	2	39
الثاني الثانوي الصناعي	1	2	40
الثالث الثانوي الصناعي	2	2 (اختياري)	42-40
الأول الثانوي - تمرير	2	5	42
الثاني الثانوي - تمرير	2	5	42
الثالث الثانوي - تمرير	2	5	44-40
الأول الثانوي - فندقي	2	2 انجليزي + 2 فرنسي	41
الثاني الثانوي - فندقي	1	1 انجليزي + 1 فرنسي	42
الثالث الثانوي - فندقي	2	2 انجليزي	46 عملي ونظري

ويتبين من القائمة السابقة أن حصص اللغة العربية قد تساوت مع حصص اللغة الانجليزية عدداً في كل من الصف الأول الثانوي الأكاديمي والثاني الثانوي العلمي والثالث الثانوي الأدبي والثالث الثانوي العلمي، في حين أن هذه الحصص نقصت عن حصص اللغة الانجليزية عدداً في صفوف الأول والثاني الثانوي التجاريين، والأول والثاني الثانوي الزراعيين، والأول والثاني الثانوي الصناعيين، واختلفت النسبة بصورة جذرية بين حصص اللغتين لصالح اللغة الانجليزية في صفوف الأول والثاني والثالث الثانوية الخاصة بالتمريض، كما اختلفت كثيراً لصالح اللغة الأجنبية في الصفين الأول والثاني الثانويين، الفرع الفندقي.

وفي إحصاء غير حديث جداً أجري تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واستخلصت منه المعلومات من خلال استفتاء خاص باللغة العربية في مراحل التعلم العام، استبان أن النسب التالية لحصص اللغة العربية مقارنة بالمجموع الكلي لخطوة الدراسة في مراحل التعليم الثلاث. وقد اقتصر في إيراد هذه النسب على ست دول عربية، هي الأردن والسعودية، وسوريا والعراق والكويت ومصر:

الصفوف الابتدائية

الدولة	1 ب	2 ب	3 ب	4 ب	5 ب	6 ب
الأردن	%42.8	%33.3	%32	%32	%22.9	%22.9
السعودية	%28	%28.1	%31.4	%28.6	%28.7	%28.7
سوريا	%36.7	%36.7	%33.3	%33.3	%25	%25
العراق	%20	%20	%20	%20	%17	%17
الكويت	%38	%38	%38	%35.3		
مصر	%38.5	%38.5	%35.7	%32.2	%28	%28.1

صفوف المرحلة الإعدادية

الدولة	1	2	3
الأردن	%20	%20	%18.9
السعودية	%17	%17	%17
سوريا	%20	%20	%20
العراق	%16.6	%16.6	%16.6
الكويت	%21.6	%21.6	%21.6
مصر	%21.6	%21.6	%21.6

وتستبين الحقائق التالية من القوائم الموردة آنفاً، مع التذكير مرّة أخرى، بأن هذه الأرقام لا تمثل أحدث الإحصائيات:

احتلت الأردن المرتبة الأولى بين الدول الست في نسبة حصص اللغة العربية إلى المجموع الكلي لخطة الدراسة في الصف الأول الابتدائي، والمرتبة الرابعة في حصص الثاني الابتدائي، والمرتبة الرابعة في حصص الثالث الابتدائي، والمرتبة الرابعة في حصص كل من الثالث الابتدائي والرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي.

أما في المرحلة الإعدادية، فقد جاء الأردن ثانياً في الصنفين الأول والثاني الإعداديين بين الدول العربية الست، وثالثاً في الصف الثالث الإعدادي.

وفي المرحلة الثانوية كان ترتيب الأردن الأخير في الصف الأول الثانوي، والخامس في كل من الصف الثاني الثانوي العلمي والثاني الثانوي الأدبي، وكذلك الخامس في كل من الصف الثالث الثانوي العلمي والثالث الثانوي الأدبي.

2- المناهج الكتب المدرسية:

إن قراءة الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في الأردن تبعث بصورة عامة على الارتياح، لأنها مبنية على أسس فلسفية واجتماعية ومعرفية مدروسة وجيدة. وقد بينت إحصائية وردت في التقرير الذي انبثق عن المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الذي عقد في عمان من 6-7 أيلول 1987 أن نسبة الرضا عن المناهج في الميدان الأردني بلغت 86%.

وتعلّم اللغة العربية في إطار الوحدات الدراسية المتكاملة في جميع صفوف المرحلة الإلزامية، ويخصص كتاب واحد شامل لكل صف، تعد مادته على طريقة الوحدة في المرحلة الإلزامية، وقد خصص دليل للمعلم لكل كتاب من كتب المرحلة الابتدائية، في حين خصص دليل واحد لكتب المرحلة الإعدادية، وقد جرت دراسات وقدمت رسائل جامعية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك حول تدريس اللغة العربية في الأردن، وكانت نسبة الرضا في الميدان الأردني عن كتب اللغة العربية 76%، في حين كانت نسبة الرضا في هذا الميدان عن الأدلة المدرسية 77%، وعن المكتبات المدرسية 82%.

3- اللغة الأجنبية في مراحل الدراسة الأولى:

تدرس اللغة الأجنبية، الانجليزية أو الفرنسية، أو كلتا اللغتين في معظم المدارس الخاصة في الأردن في مرحلة مبكرة جداً، قد تسبق في بعض هذه المدارس المرحلة الابتدائية، وتمتد إلى المرحلة الابتدائية منذ أول صفّ فيها، بينما يبدأ تدريس اللغة الانجليزية في مدارس الأردن الحكومية من الصف الخامس الابتدائي. وقد كانت قضية تدريس اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية موضع دراسة قامت بها لجنة تحضيرية شكلتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1974، وحين رَصَدَت اللجنة إجابات خمس عشرة عربية عن استبانات ورَّعتها بهذا الخصوص، وقفت على الآراء التالية:

قالت خمس دول إن تدريس لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية يؤثر تأثيراً سلبياً على تعليم اللغة العربية، وقالت دولتان إن الأثر السلبي هو على بداية المرحلة الأولى ولا خطر له في نهايتها، بينما قالت خمس دول إنه لا خطر لهذا التعليم على اللغة العربية، ورأت دولتان اثنتان أنه من عوامل إغناء اللغة العربية، ولم يكن لدولة واحدة رأي في الموضوع. وقد رأت لجنة الخبراء التحضيرية أنه لا بدّ من دراسة أكاديمية تربوية من أجل تحديد الصف الذي ينبغي أن يبدأ فيه تدريس اللغة الأجنبية. والمعلوم أن دول أوروبا بصورة عامة لا تدرس اللغات الأجنبية لأبنائها إلا بعد انتهاء المرحلة الابتدائية.

الأميّة:

لدى اتصال كاتب هذه السطور برئيسة قسم تعليم الكبار في وزارة التربية والتعليم الأردنية، أفادت أن نتائج الإحصاء السكاني في آخر عام جرى فيه إحصاء في الأردن، وعلى وجه التحديد في 1979/11/10، بينت أن عدد الأميين من كلا الجنسين في الأردن (في الضفة الشرقية)، بلغ (357400) شخص، وهذا الرقم كان يكون نسبة 34.6% من مجموع السكان الذين تزيد أعمارهم على 15 سنة. إلا أن الموظفة ذكرت أن هذه النسبة تتناقص بمقدار 1% في السنة وأن نسبة الأمية قدرت بـ 28% عام 1985.

ثغرات:

ومن خلال الدراسات التي جرت عام 1974، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن أوضاع اللغة العربية في الأقطار العربية المختلفة، ومنها الأردن،

تبين أن ثمة ثغرات ينبغي التنبيه إليها في الأوضاع القائمة، ويمكن أن تجمل هذه الثغرات في النقاط التالية:

إن الخطة الدراسية المتبعة في تعليم اللغة العربية لا تدفع التلاميذ إلى مداومة الاطلاع الحرّ في الصحف والمجالات والمكتبات، كما أن كتب القراءة المستخدمة في معظم صفوف المرحلة التعليمية لم تُحدَّث، وهي بوضعها القائم لا تسائر الزمن في التعبير عن حياة الأمة العربية المتطورة، ولا تخرج القارئ الذي تتطلبه ظروف العصر.

وتزدحم المواد في مناهج القواعد النحوية وكتبها، وبعض هذه القواعد لا تتصل اتصالاً مباشراً بالناحية الوظيفية للغة ولا تخلو من عسر واضطراب. وتسير حصص التعبير في طريق تقليدي من حيث اختيار الموضوعات ومعالجتها. ومن هذه الثغرات كذلك، الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى، واضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد الدراسية المختلفة، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد، وطغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب والنصوص، واتباع طرق في تدريس هاتين المادتين لا تصل التلميذ بنتائج حاضرة وتراث ماضيه وصلاً يظهر أثره في حياته، وقلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة.

ويدخل في هذه الثغرات أيضاً قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة، والافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي، وحاجة طرق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية، وقلة استعمال التقنيات الحديثة في تعليم اللغة والإفادة من الدراسات الحديثة في اللغويات والصوتيات، وعدم استعمال معاجم لغوية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام، وفقدان الصلة أو ضعفها بين مجامع اللغة العربية ووزارات التربية والتعليم في البلاد العربية، وضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة، وقلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة، وعدم إيلاء المناشط القائمة اهتماماً كافياً في المدارس.

وتبين هذه الدراسات نقصاً في عدد المعلمين المتخصصين، وانخفاضاً في مستواهم، مع تفاوت في ذلك ما بين البلاد العربية المختلفة، وعدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي اللغات الأخرى باستخدام اللغة العربية السليمة في تعليمهم وتعاملهم مع الطلبة، وتعدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمي اللغة العربية، واختلاف مستويات هذه الأعداد بين جهة وأخرى.

وإذا كنا جميعاً نؤمن بالأثر القوي لأجهزة الإعلام الحديثة في عملية التثقيف، وبصورة خاصة في إشاعة اللغة السليمة، فينبغي أن نسجل هنا أن للترفيه في المادة الإذاعية والتلفازية في الأردن حجماً أكبر مما ينبغي أن يكون له، وأن الألعاب الالكترونية ذات العلاقة بالحاسوب (الكمبيوتر) أصبحت تستهلك جزءاً لا يستهان به من أوقات الطلبة، كما أن ثمة تسامحاً كبيراً في نوع اللغة التي تستعمل في الإذاعة والتلفزة، وتساهلاً في المستوى اللغوي فيما نشر في الصحافة. ومن الأمور التي يجب الاعتراف بها أننا في الأردن، نفترق إلى الإعلاميين الذين يجمعون في أشخاصهم معرفة عميقة باللغة، وخبرة متميزة في حقل الإعلام، وهو ما يتوافر لدى الدول المتقدمة، بكل ما ينشأ عن ذلك من آثار ونتائج. وإذا كان سكان المدن يتعرضون عادة لتأثير أجهزة الإعلام الحديثة يزيد على تأثير أهل الريف والبادية، فإن مما له دلالته، أن نبين هنا أن قطاع المدن في الأردن يمثل نسبة عالية من سكانه، إذ بلغ هذا القطاع 42% من السكان، في حين بلغ قطاع الريف والبادية 58%.

ب- التعليم العالي:

يتلقى الطلبة الأردنيون الذين يواصلون دراستهم داخل الأردن بعد إتمام المرحلة الثانوية تعليمهم العالي إما في الجامعات الأردنية الأربع، أو في كليات المجتمع المتوسطة. وقد بلغ عدد كليات المجتمع في الضفة الشرقية 79 كلية، منها 34 تتبع القطاع الخاص، و 5 تتبع وكالة الغوث الدولية، وكلية واحدة تتبع اليرموك، والكليات الباقية مؤسسات حكومية، منها 17 كلية تتبع وزارة التربية والتعليم العالي. وقد بلغ عدد الطلبة المتخصصين باللغة العربية في هذه الكليات حسب إحصائيات عام 84/85، 1560 طالباً، من بين (27205) طلاب يدرسون المهن التربوية.

أما في الضفة الغربية، فإنه توجد 5 جامعات و 14 كلية جامعية، مما يوصل عدد مؤسسات التعليم العالي فيها إلى 19 مؤسسة، وذلك حسب إحصائيات شهر كانون الأول من عام 1986.

والتخصص في اللغة العربية في الأقسام الخاصة بها في الجامعات الأردنية، يتيح للطلاب أن يختار ما بين تخصص منفرد، وتخصص رئيسي، وفي التخصص الثاني يختار الطالب مادة أخرى يتخصص فيها تخصصاً فرعياً، دون أن يُحصر هذا الاختيار في كلية الآداب التي يكون قسم اللغة العربية واحداً من أقسامها. وعلى الطالب في جميع

الأحوال أن يُدخل في دراسته أعداداً محدّدة من المواد، إجبارية ومتخيرة، من المواد التي تسمى متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية ومتطلبات القسم، إضافة إلى مواد حرّة، لكي يبلغ مجموع ما يدرسه من المواد الإجبارية والاختيارية حدّاً أدنى من الساعات المعتمدة، لا بدّ من إكمالها قبل التخرّج. ولا بدّ لطالب الجامعة في جميع الأحوال، وأياً كانت الكلية التي يدرس فيها، من النجاح في مادة في اللغة العربية، هي مادة المستوى. وتحرص بعض الكليات الجامعية بسبب طبيعة المواد الدراسية فيها، على أن تدرس مقررات معينة في اللغة العربية، كما هي الحال مثلاً في كليتي الشريعة والحقوق. وللطالب الجامعي في أي كلية من كليات الجامعة، أن يتخير بعض فروع من مادة اللغة العربية في إطار الاختيارات المتاحة له. وتجري دراسة المقرّرات المرتبطة باللغة العربية، شأنها في ذلك شأن مقررات المواد الدراسية في الجامعة على أساس الفصول، بمعنى أن المقرّر الواحد، يخصص له فصل دراسي واحد، وهذه هي القاعدة العامة، والخروج عنها يمثل الاستثناء. وتتاح الفرصة كل عام لعدد محدود من الطلبة المتميزين لأن يتابعوا دراساتهم العليا في اللغة العربية وآدابها، في نطاق برنامج الماجستير، أو برنامج الدكتوراه الذي يوجد حالياً في الجامعة الأردنية دون غيرها. وتنتهي دراسة الطالب في هذين البرنامجين بتقديم رسالة جامعيّة في موضوع يكون الطالب قد اختاره بالاتفاق مع الأستاذ المشرف عليه، وبموافقة الجهات المعنية في الجامعة، وتناقش الرسالة في جلسة علنية، ويقوم بالمناقشة لجنة تضم الأستاذ المشرف واثنين من زملائه في مستوى الماجستير، وثلاثة في مستوى الدكتوراه، قد يكون من بينهم أستاذ مدعو من جامعة غير أردنية. والجدير بالذكر أن الدراسة في الكليات العلمية والمهنية في الجامعات الأردنية تجرى باللغة الانجليزية، في حين أنها في الكليات الإنسانية يرواح فيها بين العربية والانجليزية، دون الالتزام الدائم بالعربية الفصيحة السليمة، حينما يكون التدريس باللغة العربية.

هذا في الجامعات، أما في كليات المجتمع في الضفة الشرقية، فإن إجمالي التخصص في اللغة العربية يبلغ 32 ساعة معتمدة، أي ما يساوي 50% من مجمل الحصص الأسبوعية. وعلى أي طالب في كلية المجتمع أن يخصص 4 ساعات من أصل 16 ساعة من متطلبات الكلية لدراسة اللغة العربية، أي أن مادة اللغة العربية في هذه الكليات يخصص لها 25% من متطلبات الكلية.

وللغة الانجليزية عند المتخصصين بها من طلبة كليات المجتمع مثل ما للغة العربية من النسب المذكورة، إلا أن بعض كليات المجتمع المتخصصة، وهي قليلة،

تدرس مادتها باللغة الانجليزية، كما هي الحال مثلاً بالنسبة إلى تخصص الاتصالات الجوية.

وتبين المعلومات التي استقصيت مباشرة من العاملين في وزارة التعليم العالي الأردنية، أن اللغة العربية مثبتة في معظم التخصصات الأخرى، كالصحافة والإعلام، وأن مادة اللغة العربية للمتخصصين بها تشمل أنماط الدراسات العربية المختلفة، من أدب ونقد وبلاغة وعروض ولغة ومكتبة ومعاجم وأدب أطفال وأساليب تدريس اللغة العربية، وأن معظم المدرسين في كليات المجتمع هم من حملة درجة الماجستير، باستثناء قلة يحملون درجة البكالوريوس.

أساليب النهوض باللغة العربية في الأردن

لا يكاد الناظر في أساليب النهوض باللغة العربية في الأردن يفكر في واحد منها، إلا ويجد أنه قد سبق إليه، لكثرة ما قيل في هذا الموضوع على النطاق المحلي والنطاق العربي، وفي إطار ما يتصل بالنهوض باللغات القومية في دول العالم الفسيح. وما سأورده تحت هذا العنوان الفرعي، لا يعدو أن يكون حصيلة نظرات وتجارب شخصية، ومعلومات استقصيت من مصادر محلية، وأفكار وقفت عليها من مصادر عربية أو عالمية. وسأحاول في السطور اللاحقة أن أضع تصوراتي حول هذا الموضوع بعد تصنيفها وترتيبها:

أولاً: الخطط الدراسية:

أ- التعليم العام:

تبين من الجداول التي أوردت آنفاً أن ثمة حاجة إلى زيادة حصص اللغة العربية في كل من الصفوف الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائية، وكذلك في كل من الصف الأول الثانوي، والثاني والثالث الثانويين بفرعيهما العلمي والأدبي، لكيلا نأتي في مرتبة متأخرة بالقياس إلى دول عربية أخرى.

وتبين كذلك أنه لا بد من زيادة حصص اللغة العربية في الصف الأول الثانوي

الأكاديمي لكي تزيد على حصص اللغة الانجليزية فيه، وفي صفوف الأول والثاني الثانوي التجاريين، والأول والثاني الثانوي الزراعيين، والأول والثاني الثانوي الصناعيتين، لأن حصص العربية في هذه الصفوف نقصت عن حصص اللغة الانجليزية، في الأول

والثاني والثالث الثانوي فرع التمريض، والأول والثاني الثانوي، الفرع الفندق، لأن النسبة بين حصص اللغة العربية واللغة الأجنبية اختلّت بصورة جذرية لصالح اللغة الأجنبية.

وفي المدارس التي تدرس الانجليزية أو الفرنسية أو كلتا اللغتين فيها في مرحلة مبكرة جداً من حياة التلميذ، ومعظم هذه المدارس خاصة، ينبغي إعادة النظر في ممارساتها، لما في هذا التبكير من أثر على لغة الصغار وانتماءاتهم الفكرية والوجدانية. وإذا كان من الصعب أن تجزم بسن معينة يتعلم فيها التلاميذ لغة أجنبية، فإن الاتجاه القائم حالياً في الدول الأوروبية، والمتمثل في تدريس اللغات الأجنبية بدءاً من المرحلة اللاحقة للمرحلة الابتدائية، يبدو شيئاً معقولاً وقائماً على دراسات وقناعات موضوعية. وقد يحتاج الأمر إلى إجراء دراسة من أجل الانتهاء إلى رأي تربوي واضح في أثر تعليم اللغات الأجنبية في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ب- التعليم العالي:

أثبتت تجارب السنوات التي طبق فيها نظام الساعات المعتمدة في الجامعات الأردنية، أن التخصص في اللغة العربية ينبغي أن يكون تخصصاً منفرداً، إذا أريد للطلاب الجامعي أن يدرس قدراً كافياً من مادة اللغة العربية، ولذا فإن من المصلحة أن يحصر التخصص في اللغة العربية وآدابها في التخصص المنفرد دون التخصص الرئيسي، وأن تكون المواد التي تدرس في إطار هذا التخصص المنفرد ذات صلة وثيقة باللغة العربية وآدابها، ويستحسن أن يزداد عدد المواد الإجبارية والاختيارية التي يدرسها الطالب المتخصص في اللغة العربية. ومن المفيد، بل من الواجب، أن تدخل دراسة اللغات السامية في المواد التي يدرسها الطالب الجامعي المتخصص في اللغة العربية.

وقد تبين كذلك، أن مادة مستوى اللغة العربية التي تدرس في مركز اللغات، ويعتبر النجاح فيها شرطاً لتخرج الطالب، مهما كانت الكلية التي يدرس فيها، لا يمكن أن تقدّم للطلاب ما يحتاج إليه من قدرة على استخدام اللغة استخداماً وظيفياً سليماً في حياته الجامعية والعلمية على حدّ سواء. ولذا فإنه يقترح أن تدرّس مادة اللغة العربية لهذا الطالب بصورة إجبارية عبر سنوات دراسته الجامعية، أو عبر عدد من هذه السنوات، على أن تتواءم مادة الدراسة مع طبيعة المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب في كليته، وعلى أن يدرّب الطالب الجامعي في جميع الأحوال على كتابة المقالة الفنية أو التقرير الفني حسب الأصول الأكاديمية المتعارف عليها في هذا العصر الذي يحمل السمة

العلمية في مجالي التفكير والتعبير، وعلى أن يكون من بين الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية في الجامعة إقدار الطالب على استعمال اللغة بشكل صحيح دقيق قادر على التأثير في القارئ واجتذابه.

ويقتضي نظام الساعات المعتمدة في معظم الحالات أن يدرس المقرر العلمي الواحد لمدة فصل دراسي واحد. ومع تسليمنا بأن التدريس الجامعي على وجه الخصوص لا يمكن أن يكون عملية تلقينية تصدر عن المدرس دون مشاركة الطالب في استخراج المعلومات والبحث عنها، فإننا ندرك كذلك من خلال التجربة أن طبيعة المقرر قد تقتضي أن يُدرّس عبر سنة دراسية كاملة، إذا أُريد له أن يُستوعب وأن يبلغ فيه الطالب حدًا مقبولاً، إذ إن ما يطلب من الطالب إعدادهِ والتتقيب عنه في بعض المقررات، لا يمكن أن يتسع له فصل دراسي واحد، وهذا أمر قائم بالفعل بالنسبة إلى مواد خاصة في مادة اللغة العربية وآدابها.

هذا، وأحسب أن من الملائم والمفيد في هذه المرحلة من مراحل التعليم الجامعي في الأردن، أن يُقَرَّب بين الخطط الدراسية للغة العربية في الجامعات العربية، سواء كان ذلك في توزيع فروعها وتسمية هذه الفروع أم في توحيد متطلبات التخصص في أقسام اللغة العربية وعدد الساعات المعتمدة اللازمة للتخرج، وما إلى ذلك من أمور تفصيلية أخرى. وإذ يشتكى أحياناً من عدم تمكن بعض أعضاء الهيئة التدريسية من اللغة العربية، بكل ما يبني على ذلك من تأثير سلبي على المادة التي يدرسونها، فإن من الأمور العلاجية العلمية، أن توضع خطة خاصة لدورات في اللغة العربية تصمم خصيصاً لمعالجة أيما ثغرة يمكن أن توجد لدى بعض المدرسين في استعمال اللغة العربية مشافهة وكتابة على الوجه الصحيح. ومن الممكن أن توضع مثل هذه البرامج بتعاون ومشاركة بين قسم اللغة العربية وكلية التربية في الجامعة. ومن المقومات التي لا غنى عنها في النهوض باللغة العربية في الجامعات الأردنية، أن تصبح هذه اللغة هي لغة التعليم في جميع كلياتها، ذلك من أجل إعادة الصلة الطبيعية بين العربية والموضوعات العلمية، وأن تكون اللغة العربية التي تستعمل في التدريس اللغة الفصيحة، لا العامية.

ثانياً: المناهج والكتب المقررة:

ينبغي ألا تثبت مناهج اللغة العربية على نمط واحد لمدة طويلة من الزمن في مراحل التعليم العام، ولا سيما أن العربية هي لغة التدريس في هذا التعليم في مختلف

المواد والمجالات. وإذا كانت أقسام ولجان خاصة في المؤسسات التعليمية المختلفة هي التي تضطلع الآن بشؤون المناهج وتطويرها، فإن من المفيد أن يشرك في وضع المناهج وتطويرها قطاعات مختلفة يدخل فيها المعلمون وذوو الرأي والخبرة في المجتمع المحلي والجامعات الأردنية، والمختصون في الموضوعات المختلفة من المؤسسات القائمة في الأردن، سواء أكانت رسمية أم غير رسمية.

وفي الإطار العام لمناهج اللغة العربية، في التعليم العام، أرى الالتزام بتوصية صدرت عن خبراء في العربية اجتمعوا في عمّان في شهر تشرين الثاني عام 1974، ومؤدى هذه التوصية أن تُصَدَّر أهدافُ مناهج اللغة العربية بالهدفين العربي والإسلامي، وأن يشتمل محتوى هذه المناهج على قدر مشترك من الموضوعات والنصوص التي تعرّف التلاميذ بوطنهم العربي والإسلامي ومكانته في الماضي، ومشكلاته وقضاياها في الحاضر، وتطلعاته إلى مستقبل أفضل، وتعميق شعورهم بقيمهم الفكرية والحضارية والإنسانية، وترسيخ العقيدة الإسلامية في نفوسهم.

وإذ نواجه تهديداً كبيراً للوطن العربي متمثلاً في الكيان الصهيوني ومن يدعمونه، ولما كان هذا الخطر على أرض الإنسان العربي وتراثه الحضاري خطراً متفاقماً، فقد يكون من الواجب أن يخصص مقرر في مناهج اللغة العربية، في المدرسة والجامعة، من أجل تدريس الأدب المرتبط بحب الأرض والوطن، على أن تكون المادة الأدبية التي يجري تدريسها ذات امتداد تاريخي؛ لكي تشمل الماضي والحاضر معاً، مع التركيز على ذلك النوع من الأدب الذي انبثق عن إحساس بالخطر الخارجي على الوطن العربي، لا سيما الخطر القائم حالياً، والمتمثل في الكيان الصهيوني.

ولما كانت المناهج في مرحلة التعليم العام تترجم إلى كتب دراسية مقررة، فإن هذه الكتب، والأدلة التي وضعت من أجل الإرشاد إلى طرق تدريسها، ينبغي أن تكون ذات مواصفات معينة. وكثير من هذا المواصفات مما تنبّه إليه العاملون في ميدان التعليم واللجان والمؤتمرات المحلية والعربية التي بحثت قضايا اللغة العربية وأدوات تدريسها. فعلى النطاق المحلي، ارتأى من بحثوا موضوع كتب اللغة العربية وأدلتها أن توثق النصوص التي تورّد في الكتب المخصصة للمراحل الإعدادية والثانوية، وأن يعرف صاحب النص في إطار ترجمة قصيرة له، وأن ينتهي الكتاب بثبت عام بمصادره ومراجعته، وأن يحتوي دليل المعلم الذي يوضع لكل كتاب على الخطة الدراسية للمادة،

وعلى توزيع وحدات الكتاب المدرسي على أسابيع السنة الدراسية، وعلى حصص معدّة إعداداً نموذجياً، مع شرح للخطوات التي تتبع في تدريس كل فرع من فروع اللغة.

وعلى النطاق المحلي كذلك، وفي إطار ما اتفق عليه في المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الذي عقد في عمان يومي 6 و 7 أيلول 1987، أوصى المؤتمر بالإكثار من التدريبات في الكتب المدرسية، والحرص على تنوعها، وإيراد عدد كاف فيها من النماذج المحولة، وإزالة ما فيها من التعميمات التي تفنقر إلى التحديد والدقة، كما أوصوا بالاستفادة من الصور والرسوم والخرائط التوضيحية، وإيلاء أهمية خاصة للمجتمع المحلي والمجتمع العربي، وتلبية النواحي الوجدانية والروحية في شخصية الطالب، وعدم الاقتصار على النواحي المعرفية. ورأى المؤتمر أن الكتاب المدرسي يجب أن يجرب لفترة من الزمن قبل اعتماده وإقراره، وأن يرفد الكتاب المقرر للقراءة كتاب في المطالعة الإضافية بدءاً بالصف الرابع الابتدائي، وأن تراجع مقدمات الكتب المدرسية من أجل أن تكتب بلغة سليمة دقيقة، توضح فيما توضح أهداف الكتاب المقرر، وأن تورد النصوص في الكتاب دونما تصرف إلا إذا اقتضت الحاجة إحداث هذا التصرف، وفي هذه الحالة لا بدّ من التنبيه عليه.

ولما كانت الكتب المقررة، تحتوي قدراً يكثر أو يقلّ من المفردات الجديدة، وبعض هذه المفردات قد تكون ذات دلالة اصطلاحية، فإن من الواجب حصر هذه المفردات وفهرستها في الكتاب، من أجل أن توضع في قوائم لإيضاح الدلالة المقصودة، لكل منها.

وإذ يعيش الطالب العربي الأردني حكماً في إطار دوائر متداخلة، تبدأ بالبيئة المحلية وتنتهي بالبيئة الإنسانية، مروراً بالدائرة العربية والدائرة الإسلامية، فإن مواد الكتب المدرسية، ينبغي أن يراعى في مضامينها هذا الامتداد المنطقي التدريجي الذي ينسب الطالب بصورة تدرجية إلى هذه الدوائر جميعاً.

وقديماً أخذ على الطالب العربي منذ المرحلة الابتدائية قلة حصيلته من المفردات اللغوية إذا قيس بالطالب الأوروبي، وكون هذه الحصيلة الصغيرة من المفردات لا ترتبط جميعها بألفاظ الحياة العامة ومتطلبات الحضارة، إذ كثيراً ما تكون مما يمتّ لعهد مضى. ومن أجل ذلك، روي أن تغلب على لغة الكتب المقررة ألفاظ الحياة العامة ومتطلبات الحضارة، بما كان له أصل في العربية الفصيحة، بعد أن يُردّ اللفظ إلى أصله الصحيح إن كان قد أصابه تحوير. وقد يرفد ذلك التوجه ويدعمه أن يوضع للطلبة معجم مصور يتواءم مع مستوياتهم، تثبت فيه مفردات لغوية ذات سمات معينة، وتوضح المفردة حيثما كان ذلك ممكناً بالصورة الملونة.

وإذ قد تنبه خبراء اللغة العربية على النطاق الأردني المحلي، والنطاق العربي إلى تقرير مطالب الحياة والعصر في التعليم اللغوي، فإن كلا الطرفين مع ذلك لا يغفل أهمية وصل الطالب العربي بترائه، كما يتبين من توصية خبراء في اللغة العربية، قاموا ببحوث في قضاياها على نطاق العالم العربي، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فرأوا أن يجمع إلى الاهتمام بمطالب الحياة المعاصرة في الكتب العربية، الاعتزاز بالتراث العربي الإسلامي والإفادة منه، بما يلائم أطوار النمو في المراحل المختلفة. ومن المسلمات، أن على رأس المصادر التي ينبغي الإفادة منها في كتب اللغة العربية، مادة القرآن الكريم، ثم الحديث النبوي الشريف، على أن تدرس المادتان دراسة تدبر وتفهم واستيعاب.

وعلى النطاق العربي العام نفسه، وفي إطار النظر في وسائل النهوض باللغة العربية في الوطن العربي الكبير، رُوي أن من الضروري مراجعة كتب المواد المختلفة المقررة مراجعة لغوية لضمان سلامتها والتقريب بين مستوياتها ما أمكن ذلك، وأن يراعى في تأليف الكتاب المدرسي العناية بالجانب التربوي واللغوي، إلى جانب العناية بالمادة، وأن تجرى بحوث علمية، يمكن من خلالها مقاييس يعتمد عليها في توجيه مستويات الكتب المدرسية.

ومما يتصل بذلك، العناية بكتب اللغة العربية المدرسية، تأليفاً وإعداداً وإخراجاً وتوزيعاً، مما يتطلب استخدام التقنيات الحديثة من مختبرات ومسجلات وأجهزة في مراجعة هذه الكتب، ودراسة لأصول التأليف التربوية والنفسية والعلمية للصغار والكبار، وكذلك دراسة أساليب الإخراج.

ولما كانت الكلمة العربية قابلة لأن تقرأ على أشكال مختلفة حسب نوع الحركات التي تحرك بها حروفها، مع كل ما يتأتى عن هذا الاختلاف في القراءات من اختلاف في الدلالة والمعنى، فقد أصبح من الضروري والواجب، أن تُشكّل مفردات الكتب المدرسية شكلاً كلياً أو جزئياً، حسب مستوى المرحلة التعليمية التي يمر بها الطالب العربي في مسيرته الدراسية.

ثالثاً: المعلمون وأساليب التدريس

إن الاتصال الشخصي بين المعلم والتلميذ سيبقى العنصر الأساسي في النشاط التعليمي، مهما تطورت وسائل التعليم والتقنيات التعليمية، وحيثما كان تعلم وتعليم في أي

بقعة من بقاع الأرض، يستوى في ذلك شأن البلاد المتقدمة في كل مرفق من مرافق الحياة، بما في ذلك مرفق العلم والتكنولوجيا، والبلاد النامية، والبلاد المتأخرة، ولذا فإن وجود المعلم الناجح شرط أساسي من شروط التعليم الناجح. ومن أجل ذلك، لا بدّ من تأمين عوامل النجاح ومقوماته لمن يعملون في مهنة التعليم.

ومن البديهيات، أن تكون الحصيلة المعرفية العميقة للمعلم في مادته شرطاً أساسياً لنجاحه في مهمته، ولكن هذه المعرفة في حدّ ذاتها ليست وحدها كافية لنجاح عملية التعليم، إذ لا بدّ أن يكون المعلم مهياً نفسياً للاضطلاع بمهمته، لأنها مهمة بذل وإثارة وعطاء وحب للناس وتفاعل وتعاطف معهم. ويبقى بعد ذلك أن يُعدّ المعلم فنياً ومهنيّاً لإقداره على أداء مهمته على الوجه الأفضل. وما دما هنا معنيين بمعلم اللغة العربية بصورة خاصة، فإننا لا بدّ أن نتمثّل مجموعة من الآراء التي تضمّنتها استراتيجية تطوير التربية العربية التي وضعت بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ونذكر من هذه الآراء الاهتمام الخاص بمعلم اللغة العربية إعداداً وتدريباً وكماً وكيفاً، مع ملاحظة أن لكليات التربية دوراً كبيراً في هذا المجال، وأن ثمة ضرورة لتوحيد مصادر الإعداد، وتنسيق نظم التدريب، وتحقيق التكامل بينها وبين مصادر الإعداد للتربية المستمرة، وتقديم حوافز لاجتذاب العناصر الممتازة من الشباب للعمل في حقل تدريس اللغة العربية. وينبغي أن تنتهي عملية إعداد المعلمين بتخريجهم ومزاولةهم لأعمالهم، إذ لا بدّ من استمرار تدريبهم في أثناء الخدمة، مع الحرص على أن تتوافر فيهم وتبث في نفوسهم مجموعة من المبادئ والأفكار اللازمة لعملهم، كأن يكونوا دعاءً مبدأ الجمع بين الأصالة والتجديد في التربية، وأن تكون برامج تدريبهم خلال الخدمة منطلقاً لتحقيق مبدأ التربية المستديمة، وأن تكون مؤسسات الإعداد والتدريب وثيقة الصلة بالمجتمع ومؤسساته، والمؤسسات التربوية ذات الصلة ببرامجها على مستوى الجامعات، ولا سيما كليات التربية وبرامج الإعداد فيها، وعلى مستوى المدارس نفسها أيضاً. وتقضي مهنة المعلمين أن يواكبوا تطورات العلوم الأساسية التي تستند إليها التربية بمبادئها الفلسفية والاجتماعية والنفسية، وأن يتبعوا الاتجاه التكاملي في التوفيق بين الجانب الأكاديمي والجانب التربوي المهني، وأن تشجع فيهم روح المبادرة والنزعة إلى التجديد. ولعلّ الكلية التي يخطط لإنشائها في الأردن، لتكون مؤسسة لتأهيل المعلمين، تأخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار.

أما لغة التعليم في كل المستويات الدراسية، فينبغي أن تكون العربية الفصيحة، في مادة اللغة العربية وجميع المواد الأخرى، وينبغي أن تمارس هذه اللغة السليمة الفصيحة

في التدريس والكتابة والحوار مع الطلبة، وفي تلقي ما يصدر عن الطلبة، أنه من خلال الممارسة والاستعمال فقط، يمكن أن تصبح اللغة العربية الفصيحة السليمة لغة ثقافية يسرة للمعلم والطالب على السواء. وقد يحسن أن تقوم مؤسسات معينة في الأردن، كمجمع اللغة العربية الأردني، ووزارتنا التعليم العالي والتربية والتعليم، بتقديم جوائز تشجيعية إلى مدرسي اللغة العربية المتميزين في مستويات التعليم المختلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، وكذلك إلى كل متميز في استعمال اللغة العربية مشافهة وكتابة حيثما كان موقعه.

ومن المسلّمات أن من خصائص المعلم الناجح، أن يتبين الأساليب السليمة في التدريس. وأساليب التدريس متطورة غير جامدة، ومتنوعة غير نمطية ولا مفردة، وقد يكون مما يعين المعلم التوافق إلى المعرفة، أن يضع له المختصون بأساليب التدريس مصنفاً يحتوي أساليب مقترحة لتدريس اللغة العربية، يستفاد فيه من التجارب المحلية والعربية والعالمية، مع مراعاة السمات الخاصة للغة العربية. وإذا كان من الصعب اعتماد طريقة موحدة لتدريس مادة اللغة العربية، فإن من الممكن الجمع بين طرائق مختلفة لتدريسها حسب طبيعة الفرع الذي يدرس، ومستوى الطلبة الذين يدرسون. فثمة على سبيل المثال طرائق لتدريس قواعد اللغة بنماذج أدبية جذابة مشرقة، تعالج من خلالها قضايا النحو والصرف معاً، وتبين فيها الأنماط الأساسية للجملة العربية ويدرب الطلبة عليها تدريباً مباشراً، مع الاهتمام بما يسمى النحو الوظيفي، وهو النحو المرتبط بالغرض من استعمال الجملة، وأنماط تركيبها، وعلاقات مفرداتها الواحدة منها بالأخرى، ودلالاتها، إلى غير ذلك. ومن المفيد جداً أن تدعم عملية التدريب المدرسية ببرامج تلافيزية وإذاعية مدروسة، وقد يربط الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية، ولو جزئياً، بأشرطة مسجلة لبعض نصوص الكتاب. وفي جميع الحالات، ينبغي أن يحرص المعلمون دائماً على أن يقوم التلاميذ بدور في العملية التعليمية، وذلك بأن يعهد إليهم بالقيام بدراسات إضافية حول قضايا ترد في دروسهم، لكي لا يقتصر دور المعلم على التلقين وتقديم المعلومات المباشرة، ومن أجل أن يدخل في العملية التعليمية اضطلاع المعلم بتحديد الواجبات التي يقوم بها الطالب، ثم تقويم عمله بعد قيامه بهذه الواجبات، لكي يتدرب بصورة تدرجية على تحصيل المعلومات من خلال جهده وباستعمال الأدوات الخاصة به. ويرى كبار رجال التربية في العالم، أن دور المعلم بوصفه وسيطاً لنقل المعلومات وعريفاً للطلبة قد أخذ يقل، بينما يزداد دوره في تخطيط التعليم لطلابه.

وإذ قد قيل الكثير عن تيسير اللغة العربية، فإنه يجب التنبيه إلى أن عملية التيسير تعني، أو ينبغي أن تعني، تسهيل عملية تعليم العربية، لا إحداث تغييرات في نسق اللغة ونظمها الأساسية التي تحفظ لها كيائها وتضمن بقاءها واستمرارها. ومن البديهي والحالة هذه، أن نفرق بين مادة في قواعد اللغة تؤلف للمتخصصين في اللغة، ومادة لغوية يقصد بها تمكين الدارسين من اللغة العربية الفصيحة الميسرة، التي يمكن أن يستعملوها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ولعلّ من الأمور المفيدة في أساليب التدريس الجامعي للغة العربية، أن نصرّ في الجامعات الأردنية على العودة مرة أخرى إلى نمط اتبع من قبل في العديد من الجامعات، وهو ضرورة تقديم الطالب قبيل تخرجه مشروعا للتخرج في اللغة العربية وآدابها، إذ إن مشروعا كهذا من شأنه أن يترجم عن مكتسبات الطالب في جميع فروع اللغة العربية، وأن يبتين من خلاله قدرة الطالب على توظيف تلك المكتسبات في إطار مادة متكاملة متماسكة تدور حول إحدى القضايا المحورية.

رابعاً: البحوث اللغوية:

بعد تطور علوم اللغويات والصوتيات، وتطور التقنيات المرتبطة بالمختبرات اللغوية، أصبحنا نسمع الكثير عن دور هذه العلوم والتقنيات المرتبطة بها في الدراسات اللغوية والوقوف على خصائص اللغات والطرق الناجحة في تدريسها. ولكن ذلك كله قد ارتبط في أذهاننا باللغات الأجنبية، أو باللغة العربية حين يجري تدريسها لغير الناطقين بها، ولم نبذل حتى الآن جهود عملية ملموسة للاستفادة من علوم اللغة والصوتيات والتقنيات المرتبطة بها في بحوث تتعلّق باللغة العربية ووسائل تدريسها.

ونزرا لأهمية هذا الموضوع في النهوض باللغة العربية، فإنني أعود إلى اقتراح سبق لمجمع اللغة العربية الأردني أن تقدم به، وهو إنشاء فريق وطني في الأردن للغة العربية، يضم مختصّين من وزارتي التربية والتعليم العالي، ومن الجامعات الأردنية ومجمع اللغة العربية الأردني بالإضافة إلى عدد من الأشخاص المتميزين في ميدان اللغات من خارج هذه المؤسسات، وتكون مهمة هذا الفريق الإشراف على الدراسات والبحوث المتعلقة باللغة العربية وأساليب تدريسها، والإفادة مما توصل إليه الباحثون حيثما كانوا في دراسة اللغات اتكاء على العلوم اللسانية والتقنيات الحديثة، من حيث أصواتها وتراكيبها الكشف عن خصائصها وتيسير تعلمها، وذلك بغية استيعاب نتائج هذه الدراسات والإفادة منها

في وضع الكتب المقررة، وفي إعداد المعلمين وتدريبهم، وفي نشر الصيغ اللغوية الصحيحة بين الناس واعتمادها في وسائل الإعلام. وينتظر من فريق كهذا إذا ما تم تشكيكه، أن يعمل على تنسيق جهوده مع جهود الجامعات العربية والجامعات الأردنية والعربية، وأن يفيد من أي تجربة عربية حيثما كانت للنهوض باللغة العربية وأساليب تدريسها. وقد يستذكر المرء هنا الجهود التي بذلتا ليبيا وتونس والجزائر والمغرب في رصد المفردات اللغوية التي تستعمل في مراحل تعليمية معينة، ومركز تطوير تدريس اللغة العربية التي بدأت جامعة عين شمس تنفيذه منذ أكثر من عشرين سنة. وقد أصبح من الواجب الآن، أن نستخدم في الأردن التقنيات الحديثة من مختبرات ومسجلات وأجهزة في تعليم اللغة العربية وفي مراجعة الكتب المدرسية، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، بدلا من أن تحصر هذه التقنيات في تدريس اللغات الأجنبية. وقد لا نكون مفرطين في تصوراتنا وتطلعاتنا إذا نحن طمحنا إلى أن تعمم المختبرات اللغوية في المؤسسات العلمية والتعليمية الكبيرة في الأردن، وأن يكون من وجوه استعمال هذه المختبرات اتباع وسائل حديثة في التقويم وفي قياس المهارات والاستيعاب والاستنتاج والحلّ والتركيب. وهنا ينبغي أن نكرر القول إننا نكرر القول إننا في حاجة إلى توجيه المزيد من العناية إلى إجراء التجارب والدراسات والبحوث العلمية التي يعتمد عليها في بناء المناهج وتقويمها، وفي تأليف الكتب واختيار أنجح أساليب التدريس، وإلى توفير القياس الموضوعية، والاستعانة في ذلك بمراكز البحوث التربوية.

ومن الأمور البديهية، أن نعمل على توجيه الدراسات اللغوية نحو دراسة اللغة العربية الواحدة الموحدة، وهي اللغة الفصيحة، ونحو وضع البرامج التي تجعل من العربية الفصيحة ما أمكن، لغة تكتسب اكتساباً في حياة الناس عن طريق الاستعمال والممارسة، لا لغة يجهد في تعلمها وكأنها لغة جديدة تضاف إلى اللغة التي يمارسها الإنسان العربي في حياته. ومثل هذه الدراسات ستكون عوناً على وضع معجم في ألفاظ الحياة الحضارية، يضم من الألفاظ ما كان شائعا ولع أصل في العربية الفصيحة، أو ما كان معرباً ومتقبلاً للموازين الصرفية العربية. وإذ ندرك أن بحوثاً ودراسات قد أجريت مثلاً على عدد من اللغات الحية وعلى وسائل تدريسها، فإن من الطبيعي أن نفيد من هذه البحوث والدراسات التي سبقنا إليها، لأن ثمة عوامل مشتركة في الدراسات اللغوية، على الرغم من اختلاف اللغات التي كانت موضع الدراسة.

وهنا لا بدّ أن أستذكر فكرة كانت لدى مجمع اللغة العربية الأردني، ولكنها لم تجد سبيلها إلى التنفيذ حتى الآن، وهي فكرة وضع "مرشد" في اللغة العربية، يحتوي من قضايا اللغة على ما لا غنى عنه للإنسان العربي حيثما كان موقعه، على أن ترتب هذه القضايا ترتيباً فهرسياً يسهل الرجوع إليها. وآمل أن يستطيع المجمع نقل هذه الفكرة إلى حيز التنفيذ في وقت غير بعيد.

خامساً: التعريب.

جاء في تقرير أعد عام 1976، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان "استراتيجية تطوير التربية العربية" ما يلي عن التعريب:

"يراد به (بالتعريب)، أثر من اعتماد اللغة العربية في سائر مراحل التعليم، أداة للتفكير والتعبير... ولكن المعاني الأوسع التي نقصدها من التعريب، تشمل تعريب الإدارة والتشريع، وتعريب الثقافة وما ينطوي عليه من أساليب المعيشة وأنماط السلوك، وبالتالي تعريب الشخصية العربية. وتعريب الثقافة، يعني بين ما يعني، العناية باللغة العربية أداة للتعبير والتفكير في النتاج الأدبي والفني، وفي وسائل الإعلام وفي مراسلات المؤسسات، حتى تسري القدرة منها إلى البيت والنادي، وبالتالي لكي تضيق الفجوة بين الفصيحة والعامية، بتثقيف العامة وتأصيلها وردّها إلى الفصيحة، وبنشر التعليم والثقافة العامة... وتعريب الثقافة يعني جعل الحياة العربية في حقيقتها مادة للآداب والفنون... كما يعني تحسين الناشئين من السيل الغامر من الثقافات الأجنبية غير الملائمة لطبيعة الحياة العربية... ويسري ذلك على آداب السلوك في نطاق الأسرة ومؤسسات التعليم والعمل".

والحديث عن أثر التعريب في النهوض باللغة العربية في الأردن، نافلة من النوافل، والحديث عن القرارات السابقة التي صدرت حول التعريب عن مؤتمرات واجتماعات وحلقات ولجان عربية، حديث معاد، ومثل ذلك الحديث عن فوائد التعليم من النواحي القومية والعلمية والتعليمية والاجتماعية، وعن طرائق التعريب ووسائله، ومن الحق أن أقول إن مجمع اللغة العربية الأردني قد بذل في سبيل الدعوة إلى التعريب ما هو زائد عن حجمه إمكانياته، فقد دعا إليه في منشوراته، وفي كل مناسبة وموسم ثقافي، وعرب الآلاف من المصطلحات الأجنبية، وطلب من الجامعات العربية أن تخصص مقررّاً دراسياً للمصطلح العربي، التراثي منه والحديث، وترجم حتى الآن ثمانية عشر كتاباً

علمياً من الانجليزية إلى العربية، وأفاد في هذه السبيل من جميع وسائل الإعلام الأردنية، من صحيفة ومذيع وتلفاز، في إطار برامج مخططة من أجل أن يسمع صوته لمختلف الناس بمختلف الوسائل. ولكنه يبقى مع ذلك، بحاجة إلى تعاون ومعاوضة من مؤسسات كثيرة، وعلى رأس هذه المؤسسات الجامعات الأردنية، بمن فيها من أعضاء الهيئات التدريسية، من أجل أن يوصل بالأمر إلى ما نبتغيه جميعاً من جعل العربية لغة العلم والحياة، في بلد لم يعرف إلا العربية لغة له منذ آلاف السنين.

ولقد كنا في مجمع اللغة العربية الأردني، نؤمن بأن يكون الأردن، هو البلد الذي يتم فيه إنشاء جهاز لتعريب التعليم العالي، لكي يقوم ضمن ما يقوم به، بمشاركة من الأقطار العربية، وبالتعاون على وجه الخصوص مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بمشروع عربي متكامل لترجمة الكتب الجامعية، على أن تتعدد اللغات المترجم عنها، ليكون الانفتاح وافياً على تطوير المعرفة مضموناً ومنهجاً وأسلوباً واتجاهات اجتماعية وثقافية. وقد يتسع هذا المشروع، كما ترى المنظمة العربية، ليشمل تلخيص البحوث العلمية في اللغات الحية وتوثيقها ونشرها في الوطن العربي. وقد يكون من الممكن أن تشارك منظمة اليونسكو الدولية في تمويل مثل هذا الجهاز، نظراً لإيمان المسؤولين فيها بأهمية التدريس باللغة القومية. وقد سبق لليونيسكو أن أنشأت عام 1972 مركزاً للتعليم العالي في بخارست، ولذا لن يكون بدعاً أن تتعاون اليونسكو في إنشاء مركز أو جهاز في الأردن لتعريب التعليم العالي. والمعروف الآن أن سوريا ستكون البلد الذي يقام فيه هذا الجهاز، بعد أن اتفق على ذلك في إطار الجامعة العربية، ومنظمة التربية والثقافة والعلوم المنبثقة عنها.

ومن الواجب أن أذكر هنا في مجال الحديث عن التعريب، أن مجمع اللغة العربية الأردني كان قد قدم منذ بضع سنين، مشروع قانون للغة العربية، غير أن هذا المشروع لم يجد سبيله بعد إلى الدراسة والإقرار، لكي يتحول إلى قانون يلتزم بنصوصه.

سادساً: مقترحات عامة

أقصد بالمقترحات العامة، تلك التي لا تنحصر صلتها بالتعليم في مستوياته المختلفة، إذ قد تتصل بمسارب مختلفة في حياة الناس بهذا البلد، وإن كانت لا بد أن يكون لها أثرها في كل منشط من مناشط الناس في مختلف مواقعهم.

وإذ يدرك كل منها أن الأمانى الطيبة وحدها لا تكفي للوصول الإنسان إلى ما يتمنى، وإذ يستذكر كذلك القول المأثور المنسوب إلى عثمان رضي الله عنه في أن الله يزج بالسلطان ما لا يزج بالقرآن، فإنه يتطلع إلى أن تتحول قضية اللغة العربية والحفاظ عليها والنهوض بها إلى عمل تشريعي، يتمثل كما أسلفنا في قانون تصدره الدولة للحفاظ على سلامة اللغة العربية، واعتماد العربية الفصيحة في الإدارة والتشريع والتعليم والحياة عامة كما فعلت عدة دول، ومنها فرنسا والجزائر والعراق. ولا ريب أن تشريعاً يصدر عن الدولة في الحفاظ على سلامة اللغة العربية سيكون من شأنه تعاون جميع أجهزة الدولة ومؤسساتها لتأكيد أهمية العربية واستخدامها في جميع المجالات، وإعطائها الأولوية في المعاملات اليومية والرسمية والتراسل والإعلان وفي جميع المؤسسات غير التربوية. وقد ينبني على صدور تشريع كهذا أن يكون التمكن من اللغة العربية شرطاً في التعيين في وظائف الدولة والمؤسسات العامة، وأن يكون في كل مؤسسة حكومية أو غير حكومية، مدقق لغوي يضطلع بمهمة الاستيثاق من سلامة اللغة التي تصدر عن المؤسسة المعنية. وفي هذه الحالة، تقوم حاجة إلى استثمار جهود المجامع العربية باستطلاع المصطلحات التي أقرتها، واستعمالها في الحياة العلمية والعملية، مما يضمن لها أن تُؤلف وتُسَهَّل من خلال الممارسة. وإذ ذاك، فإن العربية الفصيحة الميسرة، ينبغي أن تمتد إلى المسرح والأغنية والسينما والمسلسل التلفازي، بكل ما ينشأ عن ذلك من أثر في النهوض بالعربية السليمة. وستتخفي نتيجة تشريع كهذا، اللافقات وأسماء المحال والفنادق وغيرها، وكل وجوه الإعلان المكتوبة بلغة أجنبية، وبذا تجنب لغتنا العربية التعرض لهيمنة لغوية أجنبية تخل بأصولها.

وإذا كنا الآن نشكو من تدن في مستوى اللغة العربية بين دارسيها ومتعلميها، ونبحث عن سبل لرفع هذا المستوى، فإن من الأولى أن نشكو من هبوط مفرط في هذا المستوى عند من لم ينالوا أي حظ من الثقافة. أي عند الأميين في هذا البلد. ذلك أن عامية الأميين تقع في الدرك الأسفل من المستويات اللغوية إذا ما أخذنا بالتصنيف الذي يقسم مستويات العربية في عصرنا هذا إلى خمسة أقسام، هي: فصحي التراث، وفصحي العصر، ولغة المتقنين، ولغة المتتورين، وعامية الأميين. وقد سبق أن ذكرنا أن نسبة الأمية في الأردن حسب نتائج الإحصاء السكاني الذي جرى في 79/11/10 هي 34.6% من مجموع السكان الذين تزيد أعمارهم على 15 سنة، وأن من المعقول الافتراض أن هذه النسبة قد هبطت إلى 26% عام 1987، إذا قبلنا الفرضية القائلة أن

الأمية تهبط في هذا البلد بنسبة 1% كل سنة. وأمام هذه الحقائق والأرقام، يكون من الأمور الطبيعية والمنطقية أن يدعى إلى مكافحة الأمية في الأردن، باعتبار ذلك سبيلاً مهماً من سبل النهوض باللغة العربية في هذا البلد. ونحن ندرك أن وزارة التربية والتعليم في الأردن، هي الجهة المعنية أصلاً بإزالة الأمية بالتعاون مع أجهزة مختلفة. غير أن من الممكن أن نحدث تسارعاً في عملية محو الأمية عن طريق تجنيد عناصر مختلفة بالإضافة إلى عناصر وزارة التربية والتعليم، كأن نشجع عدداً من الكليات الجامعية في الأردن على وضع مشروعات لمحو الأمية ينفذها طلبتها خلال عطلاتهم وأوقات فراغهم، وكأن أن يكلف الأبناء والبنات تعليم آبائهم وأمهاتهم إن كانوا من الأميين، وأن يطلب من كل متخرج جامعي إزالة أمية عدد محدّد من الأشخاص، ويعتبر قيامه بهذه المهمة متطلباً من متطلبات تعيينه في وظائف الدولة.

ومما يتصل بالنهوض بمستوى اللغة العربية في الأردن، ما يرتبط بعملية التعليم المستمر، وهو ذلك التعليم الذي يتجاوز مرحلة الدراسة في مؤسسات تعليمية في سن معينة، إلى إدامة الدراسة والتحصيل عبر سني العمر، مما يتسق مع فحوى القول المأثور في طلب العلم من المهد إلى اللحد. وثمة رأي تربوي حديث مفاده أنه كلما كان القسط الذي يناله الفرد من التعلّم أوفر، كان بحث هذا الفرد عن المزيد من التعلّم في سنوات لاحقة أوفر كذلك. وقد يتسق هذا مع المثل الانجليزي: *The more you learn, the more you like to learn.* ومن أجل هذا يعطي أصحاب الرأي المذكور أولوية خاصة لتعليم الكبار، ويرون أن التوسع الكبير في هذا التعليم مما هو منتظر في المستقبل، نظراً للتفجر المعرفي القائم في زمننا هذا، وبسبب بروز اتجاه واضح نحو نوع من المواطنة العالية، وازدياد أوقات الفراغ، والرحلات، وما يثيره جهاز التلفاز في نفوس مشاهديه من توق إلى المعرفة، بسبب ما يعرضه من مناظر، ويقدمه من معارف. ويرى بعض من كتبوا عن مستقبل التربية في العالم أن اللغة القومية سيكون لها مكانة خاصة من العملية التربوية، لأن التركيز الأساسي في التربية سوف يتحول من المواضيع التي تحتاج إلى حفظ المادة إلى المواضيع التي تحتاج إلى مهارات، مثل اللغة القومية والرياضيات، وهم لذلك يرون ضرورة التركيز إلى حدّ كبير على تطوير مهارات الاتصال بين الناس، وهي اللغات، بحيث يتمكن أكبر عدد من المواطنين أن يتكلموا لغة واحدة، لكي يستطيع بعضهم أن يفهم بعضهم الآخر بصورة جيدة. وفي إطار الثورة الالكترونية التي نعيش فيها، أصبح من الممكن تقديم تسهيلات لتزويد الأفراد بالتعليم في البيت أو في مكان

العمل، وذلك باستخدام المذياع وأشرطة التسجيل والتلفاز والحاسوب، وغيرها من الأجهزة الالكترونية.

ومما يتصل بالتعليم المستمر الذي من شأنه أن يشيع اللغة السليمة، ولا يفرق بين المتعلمين على أساس من أعمارهم ومستوياتهم الثقافية، إقامة جامعة مفتوحة في الأردن، على غرار الجامعات المفتوحة القائمة في أقطار كثيرة في شرق العالم وغربه، من مثل الجامعة البريطانية في أوروبا، وجامعة تايلاند في الشرق الأقصى وغيرهما، لأن مثل هذه الجامعات لا تقف أمام موادها التعليمية حواجز جغرافية أو سياسية أو معوقات إجرائية، مما يتيح لكل راغب في التعلم أن يتلقى ويستوعب ويستزيد من المعرفة. ومثل هذه الجامعة كانت منذ عام 1976، فكرة تجول في خواطر العاملين في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المنبثقة عن الجامعة العربية، وكانوا يتمثلون فيها مؤسسة علمية تعتمد على الأساليب المتعددة في إيصال المعرفة لطالبيها، وتفتح للشباب والكبار فرص التعليم العالي، وتيسر انفتاحهم من وحدة اللغة والثقافة، وتتيح لأبناء العرب، ولا سيما أبناء فلسطين المحتلة فرصة التعويض عن الكبت الثقافي الذي تمارسه سلطات الاحتلال ضدّهم، وذلك بتكثيف دراساتها وأساليبها لأحوالهم الخاصة. وإذا كان أبناء العرب حينما كانوا يحتاجون إلى أن يتلقوا العلم في مختلف مجالاته بلغة عربية سليمة تتواءم مع هوياتهم الثقافية العربية، فإن من يتعرضون بمختلف الأساليب لإدابة هويتهم العربية، هم أحوج الناس إلى هذا النوع من العلم، وإلى ثقافة عربية تحفظ عليهم انتماءهم العربي وخصائصهم الفكرية والوجدانية التي تميزهم عن المحتلين. ومعروف أن في عمان الآن مؤسسة تعليمية تحمل اسم جامعة القدس المفتوحة، وهي الآن في مرحلة إعداد واستعداد، ويؤمل أن تكون في مستقبل غير بعيد عاملاً مهماً من عوامل النهوض باللغة العربية، حينما وصل صوتها وحيثما تصل موادها التعليمية، وذلك بصنع موادها التعليمية بالصيغة العربية، وباعتمادها العربية السليمة الفصيحة لغة الأداء عن هذه المواد.

وفي حديثنا عن التعلّم بأشكاله المختلفة، بات. علينا الآن أن نعترف أن المعرفة التي كانت تكتسب اكتساباً تلقائياً من البيئة، أو تستفاد تعلماً من المؤسسة التعليمية، قد أصبح لها مصادر أخرى قوية مؤثرة، هي وسائل الأعلام المختلفة، بعد أن تحولت البيئة الثقافية في عصرنا هذا إلى حد كبير كما أسلفنا إلى بيئة إلكترونية، وبعد أن أصبح أثرها كبيراً على الطلاب في مختلف مستوياتهم، وعلى الناس عامة. ولذا فإن من تجاهل

الحقائق القائمة ألا تدخل في حسابنا أجهزة الأعلام الحديثة، عندما نتلمس السبيل إلى النهوض باللغة العربية في المجتمع المحلي الذي نعيش فيه.

والإفادة من وسائل الإعلام في النهوض باللغة العربية، يمكن أن تشمل الصغار والكبار معا إذا أحسن التخطيط لها. ذلك أن هذه الوسائل يمكن أن تتقل المعارف للأطفال بسهولة ويسر، بلغة يفهمونها ولا تتبعد عن الفصيحة الميسرة، عن طريق إنتاج مسلسلات تلفازية وإذاعية لتعليم المبتدئين، ينشر من خلالها النمط اللغوي السليم ويشيع على ألسنة الناس. وهنا ينبغي أن نتذكر أن الأدب الشفوي له أثر خاص في تكوين لغة عامة. واللغة التي تنطلق من إذاعة أو تلفاز أو شريط مسجل، إنما هي أدب شفوي، يسمعه الناس على اختلاف أماكن وجودهم وأعمارهم ومستوياتهم الثقافية. ومن البديهيات أن نتوقع من رجال الأعلام في أي موقع كانوا، أن يكونوا هم أنفسهم من المتمكنين من اللغة، وإلا استوجب الأمر أن تعقد لهم دورات مكثفة في أمور اللغة قبل أن يمارسوا أعمالهم، وقد يستوجب الأمر تعيين لغويين في دوائر الصحافة والإذاعة والتلفاز، يوكل إليهم أمر مراجعة النصوص في البرامج المختلفة، سواء أكانت إخبارية أم ثقافية أم ترفيهية، وذلك من أجل ضبطها قبل بثها. والواقع أننا ما زلنا في الأردن، كما ذكرنا من قبل، نفتقد الإعلامي الذي يجمع في شخصه المهارة اللغوية والإعلامية والعلمية، مع أن مثل هؤلاء الإعلاميين القديرين موجودون في كل مؤسسة إعلامية في أوروبا وأميركا، وقد أصبحت لهم مكانتهم في المجتمع لما يستمتعون به من حذق ولباقة وقدرة على الحوار الذكي، ومعرفة بطبيعة المادة التي يتناولونها في وسائل الأعلام.

وإذا كانت مواد البرامج التي تصدر عن وسائل الإعلام يمكن أن تقسم إلى إعلام وثقافة وترفيه، فإن أثر البرامج ذات الصبغة التثقيفية على المشاهد في البلدان النامية، قد بلغ نسبا عالية، وأصبح له من التأثير على الطلبة في مستويات التعليم المختلفة، ما يكاد يقارب أثر معلمي هؤلاء الطلبة. وحينما أجري استفتاء في المملكة العربية السعودية عن تأثير البرامج الثقافية التي تصدر عن أجهزة الإعلام، تبين أن 44% من الذين شاركوا في الاستفتاء قالوا إن أثرها قوي، في حين ذكر 36% منهم أن متوسط، وتراوح آراء الباقيين بين درجات مختلفة من التأثير، أو عدم الوضوح في اتجاهاتهم.

ويقتضي الوعي لحركة العصر وأثر العلم والتقنيات الحديثة في حياتنا أن نأخذ في الحسبان انفجار المعرفة الإنسانية، مما يزيد في تعقيد مشكلة تنظيم المعلومات و تخزينها. وفي نطاق البيئة الالكترونية التي أخذت تتول إليها البيئة الثقافية، علينا أن ننتبه إلى هذا

الجهاز الالكتروني القوي الذي أخذ يدخل في جميع مرافق الحياة المعاصرة: ذلك هو الحاسوب أو الكمبيوتر. وهذا الجهاز الفاعل المؤثر، كأى جهاز آخر، يمكن الاستفادة منه أو عدم الاستفادة، بحسب ما نعد له من برامج لتدخل فيه. ومثلما يمكن أن يستعمل استعمالا مفرطا للألعاب الالكترونية وأشكال الترفيه الاجتماعية المختلفة مثلا، يمكن كذلك أن يستخدم بصورة مفيدة لتعليم اللغة القومية أو للاستزادة من المعارف اللغوية، وسوف يكون له على أية حال دور كبير في حياتنا ومجتمعنا. وعما قريب، سيصبح من لا يعرف شيئا عنه وعن أوجه استعماله، ولو بصورة مبدئية متخلفا عن العصر الذي يعيش فيه. ومرة أخرى ننبه إلى أن نسبة من يتعرضون لوسائل الإعلام من السكان في الأردن تزداد بازدياد النزوح إلى المدن، إذ بلغت نسبة سكان المدن منذ ثلاث سنوات 42% من مجموع سكان الأردن.

وقد يكون من الملائم والمفيد أن أختتم هذا الجهد المتواضع بلمحة مجموعة من الأفكار بعد هذا التطواف في قضايا اللغة العربية ووسائل النهوض بها في الأردن، دون الادعاء بأنها جميعا أفكار مبتكرة لم أسبق إليها. ومن هذه الأفكار الدعوة إلى أن تشجع وزارة الثقافة في الأردن والمؤسسات الثقافية الأخرى والإبداع والابتكار والبحوث والدراسات اللغوية والأدبية، وأن يجري تبادل للمعلومات والتجارب والخبرات والمواد والوسائل التربوية على المستويات القطرية والقومية لتطوير تدريس اللغة العربية، ويقتضي ذلك التعاون مع اليونيسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ومع هذا التبادل للمعلومات والخبرات، ينبغي أن يكون تبادل للطلبة والمعلمين والموجهين والأساتذة والخبراء والإعلاميين الذين لهم اهتمام خاص باللغة العربية وأساليب تدريسها.

وعملية الانفتاح لغوياً على العالم خارج الأردن، وخارج أقطار الوطن العربي، يقتضي تشجيع الترجمة إلى العربية في مختلف ميادين المعرفة، لأن الترجمة إلى العربية، فوق ما تجلبه من فوائد معرفية، تغني اللغة العربية، وتطوعها للتعبير عن مختلف المعارف المعاصرة، وتنوع أساليبها وأنماط التعبيرات فيها. ولعلّ شيوع الترجمات الرصينة السليمة المنضبطة بالأصول الأكاديمية مما يساعد على إشاعة كتابة المقالات والبحوث بلغة عربية تتوافر لها السمات المتعارف عليها في الكتابات العلمية.

وإذ نسمع في الجامعة الأردنية بصورة متكررة شكوى الأساتذة الجامعيين من تدني المستوى اللغوي لدى الطلبة القادمين إلى الجامعة من المدارس الأردنية، فإني أقول مع المشاركين في الندوة التي عقدت في مركز الأبحاث الإسلامية التابع لكلية الآداب في

جامعة القدس تحت عنوان: "حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية" في الفترة 27-28 آذار 1987، إن من الضروري أن يدعى معلمو اللغة العربية في المدارس إلى مناقشة حاضر اللغة العربية في مدارسهم ونقل نتائج المناقشة إلى التطبيق في المدارس، لأن التعليم الجامعي امتداد للتعليم العام، ولا ريب في أن اطلاع أساتذة الجامعات على نتائج هذه المناقشات، سوف يكون عوناً لهم في تقويم لغة طلبتهم وتقويتها.

وبعد، فالحديث في هذا الموضوع الكبير ذو شجون، ولا أشك في أنني عالجت شيئاً وغابت عني أشياء، أو لم يتسع الوقت والحيز لهذه الأشياء. وفوق كل ذي علم عليم. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

قائمة بالكتب والتقارير والبحوث والمراجع المختلفة التي أفدت منها في كتابة هذه المحاضرة

- ١ - اجتماع خبراء في تعليم اللغة العربية لتحديد مشكلات تعليمها وترتيب أولوياتها واقتراح خطط لبحثها، عمان 2-7 تشرين الثاني 1974.
- ٢ - إحصاء الطلبة الأردنيين في مؤسسات التعليم العالي خارج الأردن للعام الدراسي 85/84، إعداد قسم المعلومات والإحصاء في وزارة التعليم العالي الأردنية، تشرين الثاني 1985.
- ٣ - استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تشرين الثاني، 1976.
- ٤ - تعليمات أسس النجاح والإكمال والرسوب، في المرحلتين الإلزامية والثانوية ومراكز التدريب، رقم 1/34/1985، تاريخ 1/7/1987، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٥ - تعليمات أسس النجاح والإكمال والرسوب في المرحلتين الإلزامية والثانوية ومراكز التدريب، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية، رقم 59955/34/1 تاريخ 1987/11/24.

٦ - التربية والتعليم في المجتمع العربي، د. غانم العبيدي، فصل من كتاب "دراسات في المجتمع العربي"، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ط1، عمان 1985م.

٧ - التربية والتعليم في عام 2000، تأليف تورستن هيوسن، ترجمة السيدة إحسان أبو غربية، عمان، 1975.

٨ - تدريس اللغة العربية لأغراض أكاديمية في ضوء الدراسات الأسلوبية الحديثة، د. وفيق حسن دوشق، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (30) كانون الثاني - حزيران 1986.

٩ - التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم العالي في الأردن، للعام الدراسي 85/1984، إعداد قسم المعلومات والإحصاء، وزارة التعليم العالي الأردنية، عما، 1985م.

١٠ تقرير لجنة خبراء اللغة العربية المقدم إلى المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، الذي عقد في عمان، من 6 إلى 7 أيلول 1987م.

١١ - تفسير العربية بين القديم والحديث، د. عبدالكريم خليفة، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 1986م.

١٢ - الخطط الدراسية للمرحلة الثانوية، تعميم وزارة التربية والتعليم الأردنية، رقم 39373/34/1 تاريخ 1987/9/2.

١٣ - الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الإلزامية، وزارة التربية والتعليم الأردنية، مديرية المناهج والوسائل التعليمية (بلا تاريخ).

١٤ خلاصات إحصائية عن أعداد الطلبة الأردنيين في مؤسسات التعليم العالي خارج الأردن، للعام الدراسي 86/85، وزارة التعليم العالي الأردنية، إعداد قسم المعلومات والإحصاء، كانون الثاني 1987م.

١٥ خلاصات إحصائية عن التعليم العالي في الضفة الغربية من الأردن، للعام الدراسي 86/85، إعداد قسم المعلومات والإحصاء، وزارة التعليم العالي الأردنية، كانون الأول، 1986م.

١٦ -خلاصات إحصائية عن التعليم العالي في الأردن لعام 86/85، إعداد قسم المعلومات والإحصاء في وزارة التعليم العالي الأردنية، آذار، 1986م.

١٧ تور اللغة العربية في المجتمع العربي، د. محمود إبراهيم، فصل في كتاب (دراسات في المجتمع العربي) الأمانة العامة لاتحاد المجامع العربية، ط1، عمان، 1985م.

١٨ كليات المجتمع المرخصة، موزعة حسب السلطة المشرفة والموقع، كما هي في 1987/11/1، وزارة التربية والتعليم العالي الأردنية.

١٩ لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، د. محمد راجي الزغول و د. رياض فائز حسين، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 33، السنة 11، تموز كانون الأول، 1987م.

٢٠ المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، عمان، 6-7 أيلول 1987، التقرير والتوصيات المنبثقة عنه.

٢١ للمباحث المقررة للصفوف الأول الثانوي الأكاديمي، والثاني والثالث الثانويين في الفرعين الأدبي والعلمي للعام الدراسي 1988/1987، ملاحق وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٢٢ محاولات توحيد وتطوير المناهج الدراسية في البلاد العربية، دراسة ميدانية، الكويت، حزيران، 1981م.

٢٣ -المجتمع الإنساني، د. إحسان محمد الحسن، فصل في كتاب "دراسات في المجتمع العربي"، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ط1، عمان، 1985م.

٢٤ -مقومات المجتمع العربي، د. عبدالرحمن خليفة، فصل في كتاب "دراسات في المجتمع العربي"، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ط1، عمان، 1985.

- ٢٥ -ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عقدت في مجمع اللغة العربية، عمان، 21-23 نيسان 1987، التقرير والتوصيات.
- ٢٦ -ندوة مركز الأبحاث الإسلامية التابع لكلية الآداب في القدس، عقدت بتاريخ 27-28 آذار 1987، بعنوان: "حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية".
- ٢٧ -واقع التشكيلات المدرسة للعام الدراسي 1987/1988، وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، تشرين الأول 1987م.
- ٢٨ -واقع التشكيلات المدرسية في 1/11/1986، مديرية الإحصاء التربوي، وزارة التربية والتعليم الأردنية، تشرين الثاني، 1986م.
- ٢٩ -وزارة التعليم العالي الأردنية، معلومات مستقاة بالهاتف من الموظف المختص.
- ٣٠ -وزارة التربية والتعليم الأردنية، معلومات مستقاة بالهاتف من الموظف المختص.

المحاضرة الثالثة

اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالى
وأساليب النهوض بها فى الجزائر

الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم

السبت 22 شعبان 1408هـ

الموافق 9 نيسان 1988م

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

مدخل:

السيد الأستاذ الكبير الدكتور عبدالكريم خليفة، رئيس مجمع اللغة العربية الأردني،
السادة الأساتذة الأفاضل، سادتي، سيداتي،

أود، أولاً، أن أشكر الأستاذ الدكتور عبدالكريم خليفة على دعوتي إلى اللقاء بكم
اليوم والمشاركة معكم في هذا الموسم الثقافي الرائع، وفي رحاب هذا المجمع المهيّب،
وفي موضوع حيوي حاسم بالنسبة إلينا جميعاً، موضوع تمكين اللغة العربية، لغة القرآن،
من تبوؤ مقعدها من جديد كلغة إبداع وأداة اختراع، واستئناف دورها الذي كان لها في
عصورها الذهبية، كلغة عالمية لدين عالمي، ولكن أيضاً للحضارة، والفكر، والعلوم،
والتكنولوجيا، كما يقال اليوم.

وقبل أن أعرض عليكم واقع اللغة العربية في التعليم العام والجامعي اليوم في
الجزائر وأساليب النهوض بها، لا أظن أنني أخرج عن الموضوع إذا ما ذكرت، بكل
إيجاز، بما كان للجزائر من إسهام بهذه اللغة ضمن مجموع الأمة العربية، بل
والإسلامية، وعرجت بما مرت به من محن قبل اليوم... فقد عادت من المقبرة، كما يقول
المتل الفرنسي، (ونحن لسنا ضد الثقافات واللغات الأخرى).

كان للجزائر إسهامها بالعربية ضمن المجموع العربي - بل الإسلامي -، ويكفي أن
أذكر ثلاثة أو أربعة أسماء أو أمثلة للتذكير بذلك.

من الذي لم يسمع منكم بالمعيار في الفتاوي للونشريسي؟ من الذي لا يتذكر، من
دراسته للنحو، ومنذ الأبيات الأولى من ألفية ابن مالك الجباني الأندلسي في النحو
والصرف، اسم يحيى بن معطى الزواوي الجزائري، صاحب الألفية الأولى؟ وهل نسي
أحدنا اسم أحمد المقرئ التلمساني، صاحب نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب،
وعملها لسان الدين بن الخطيب؟ وهل يحق لأحدنا أن يتجاهل دور بجاية في نشر
الأرقام العربية والهندسية والرياضيات العربية في العالم أجمع، بفضل ذلك التلميذ
الايطالي الصغير ⁽¹⁾ الذي جاء الى بجاية مع أبيه، رئيس البعثة التجارية والدبلوماسية
لجمهورية بيشا (بيزا) الايطالية في بجاية، ودرس في مدارس بجاية الرياضيات بالعربية،

(1) Leonardo Fibnacohi Pisanus (Léonard de Pose).

ثم انقلب إلى بلده، ونشر هناك باللاتينية معارفه التي اكتسبها في بجاية عن الرياضيات والهندسة والصفور والكسور... وكان ذلك ثورة في أوروبا، في مجال العلوم، وقدم كل ذلك أمام يدي الإمبراطور الألماني، ملك صقليا، فريديريك الثاني فون هوهنشتاوفن، الذي مهد لها الانتشار في العالم، إلى أن أصبح العالم كله اليوم، ومنذ قرون، يسمى أرقامنا، بجميع اللغات العالمية، "الأرقام العربية"، التي على أكتافها قامت نهضة أوروبا والعالم، وبها تشتغل الدنيا الناهضة منذ قرون... ومن هذه الدنيا أينشتاين، وفون براون، وأي عالم كان في أمريكا، وآسيا، أو اليابان، أو واق واق، منذ قرون، واليوم أيضاً وفي هذه الساعة والدقيقة!

بل وحتى في عصور الجمود والخمود والهمود، التي تلحق كل حضارة قبل أن تتبعث وتعود إلى السطح، وتتحرك من جديد وتتطلق، إذا أرادت. في القرن السادس عشر مثلاً، نشر العالم الرياضي الجزائري محمد بن حمزة في استنبول كتابه "تحفة الاعتماد في علم الأعداد" في الجبر والمثلثات الكروية، الذي ترجم إلى اللاتينية. ولكن اللغة العربية في الجزائر عرفت محنتها بالغزو الفرنسي الصليبي الإمبريالي يوم 5 يوليو (تموز) 1830م، ومنذ اليوم الأول، وحبر المعاهدة بين الدّاي حسين، رئيس الدولة الجزائرية، والجنرال الفرنسي دويورمون، قائد الحملة المعتدية، باسم الملك الفرنسي شارل العاشر، لمّا يجف، انتزع الجنرال الهلال والنجمة من فوق صومعة جامع كنتشواة في عاصمة الجزائر، ووضع محلها الصليب، كما انتزع علم الجزائر من فوق مبنى رئاسة الدولة، الديوان، وأحل محله العلم الفرنسي!

ومنذ ذلك اليوم والحرب معلنة على اللغة العربية في الجزائر، بل وأعلن موتها، ونادى المستعمرون ⁽²⁾ بـ "رجوع اللاتينية إلى سابق عهدها في الجزائر، كما كانت في العصور الرومانية فيها"، وفي عموم بلدان المغرب، ومصر، والشام، ومنه الأردن... أي أيام الاحتلال الروماني!

(٢) المستعمرون عوض "المستعمرون" والاستعمار (بالدال) عوض الاستعمار (بالعين)، ذلك أن الله سبحانه وتعالى يقول في الآية (61) من سورة هود، عليه السلام، ما يلي: "هو (عن اسم الجلالة) "أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها"، والمفسرون يقولون إن معنى الآية هنا: عمر بكم الأرض وجعلكم تمرونها، أي تفلحونها وتصنعونها... لصالح عباده. وهل هذا معنى "الاستعمار" الأوروبي أو "المستعمرات" الصهيونية في فلسطين المحتلة؟ ولذا أقترح تعويض العين بالدال بهذه الكلمة "استعمر" وفي جميع مشتقاتها، فتصبح هكذا: استئدمر عوض استعمر، ومدمر عوض معمر، وتدمير عوض تعمير، واستئدمار عوض استعمار، حرف واحد فقط يعوض فيبقى الجرس والوزن الصرفي هو هو، ويستقيم المعنى: الدال عوض العين!

وكان للعربية إذ ذاك في الجزائر إسهامها، بل حتى خارج الجزائر، في عالمنا العربي، بل الإسلامي الواسع، ويكفي أن نذكر في هذا السياق عالمين اثنين كان لهما دورهما في مشرقنا العربي العزيز، أي عند الاحتلال الفرنسي للجزائر.

فمن منكم لا يعرف اسم الشيخ محمد المبارك الذي أصلح التعليم في سوريا في القرن الماضي؛ واسم الشيخ طاهر الجزائري، الذي أنشأ المكتبة الظاهرية في دمشق، وكانت له بذلك مساهمته المباشرة في تأسيس مجمع اللغة العربية في دمشق سنة 1919م على يدي تلميذه محمد كرد علي، وكلا العالمين، محمد المبارك والطاهر الجزائري، غادرا - أو غادر أبواهما - الجزائر منذ الأيام الأولى للغزو الفرنسي للجزائر وجاءا إلى هذه الربوع مواصلين مهمتهما في خدمة اللغة العربية؟

وكان الاستعمار ⁽³⁾ الفرنسي واصل تدميره للعربية في الجزائر. فبعد أن خرب المدارس والمعاهد والجامعات التي بقيت حتى حلوله غير المرغوب فيه، خاصة في المناطق الحضرية، أي في المدن، أجهز على ما تبقى من رسم اللغة العربية بتجريد المعاهد الريفية من وسائل الاستمرار، فألغى الأوقاف الإسلامية التي كانت تعتمد عليها تلك المعاهد والمدارس، بقرار صدر يوم 28 مارس (آذار) 1843م، وبذلك خنق هذه المعاهد والمدارس، وسلبها كل وسيلة للحياة والاستمرار، فضلاً عن النماء والتطور والازدهار.... ⁽⁴⁾

واستمرت وتفاقمت وسائل الخنق هذه للغة العربية في الجزائر، وأقفز الآن بأكثر من قرن إلى مرسوم كاميل شوطان يوم 8 مارس 1938م، الذي أعلنت بموجبه الحكومة الفرنسية اللغة العربية "لغة أجنبية في الجزائر"، ولا حتى كاللغات الأجنبية الأخرى!

(3) الاستعمار عوض الاستعمار، انظر التعليق رقم (2).

(4) وليس معنى هذا أن الفرنسيين عوضوا الجزائر بالفرنسية عن حرمانهم من العربية، كما يدعي ذلك الشعار الاستعماري الفرنسي عن "الرسالة التمدينية الفرنسية في الجزائر" La mission oivisatrice، إذ أن كل استعمار، كما كتب أرسطو في كتابه: السياسة، Pollitika، يقوم على ثلاثة أعمدة ليضمن لنفسه الدوام: "تشر الجهل والفقر والمرض" وأصبح دليل لنا على صحة ما نقول في هذا السياق، الذي نحن بصدد، ما نشره "الحاكم العام" الفرنسي في الجزائر جاك سوستيل في "نشرة الإحصائيات العامة" Le Bulletin de Statistiques Generales, janvier 1956 بتاريخ يناير 1956، من أن "نسبة الأمية في الجزائر في عام 1956 هي 96% بين النساء".

وفي سنة 1948م عادت فزادت من هذا الخنق إذ أعلنت "أن كل من ليست له شهادة جامعية فرنسية لا يحق له أن يدرس بل وحتى أن يعلم العربية في الجزائر... وذلك لخنق المدارس الحرة التي كان الجزائريون، من جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، إلى حزب الشعب الجزائري، إلى الجمعيات الأهلية، يقيمونها ويقومون بها بفضل التبرعات الشعبية، وظلت تلك المدارس عرضة للإغلاق في أية لحظة، وكانت تغلق فعلا جماعيا، وأموالها تصادر، ومعلموها يزج بهم في السجون...

ثم جاء ما هو افضع من ذلك وأشنع: ففي يوم 5 مارس 1954م، أمام إعلان الحكومة الفرنسية عن احتمال تعليم العربية، في حدود ما، في الجزائر، أمام تزايد النشاط السياسي الوطني، اجتمع المفتشون العامون الأوروبيون للغة الفرنسية في الجزائر وقرروا هذا القرار العجيب الغريب في المنطق العالمي. وان كان ذلك من المنطلق الاستدماري لا يستغرب:

"نعلن، نحن المفتشين العاملين للتعليم الفرنسي في الجزائر، أننا قررنا ما يلي:

"حيث إن اللغة العربية هي لغات في الواقع:

(1) العربية الكلاسيكية (أي الفصحى التقليدية)، وهي قديمة ميتة، مثل اليونانية واللاتينية،

(2) والعربية الفصيحة الحديثة، وهي لغة أجنبية، إذ هي معروفة في المشرق العربي فقط وغير معروفة في الجزائر، ومصنوعة عندنا (أي في الجزائر)،

(3) والعربية الدارجة، العامية، وهي لا تصلح لا للإدارة ولا للتعليم،

"فلا عربية إطلاقاً في الجزائر" !

وفي تلك الأثناء كلها كانت تلك المنظمات والأحزاب والجمعيات الجزائرية مختلفة فيما بينها في كل شيء، متنازعة متصارعة، متناحرة متداخلة، مشتتة مفتتة، فيما يخص أهداف أي نشاط، ووسائل ذلك النشاط، في الحقل السياسي، عن الكفاح وبأي الطرق، من أجل استرجاع الحرية والاستقلال، ولكن نقطة واحدة كانت جميع تلك الهيئات المتصارعة المتنازعة متفقة عليها، مجمعة موحدة بشأنها، ألا وهي المطالبة الملحة بتعليم العربية !

واستمر ذلك إلى يوم إعلان جهاد أول نوفمبر 1954م، حيث جاء ذكر اللغة العربية في قمة أهداف ذلك الكفاح المسلح، في نص الإعلان نفسه. وتواصل التمسك بالعربية أثناء الكفاح المسلح، وبالممارسة الفعلية من حيث العمل بها حتى في السجون، إلى أن استرجعت الجزائر استقلالها واستعادت حريتها يوم 05 يوليو (تموز) 1962م. ومنذ الاجتماعات الأولى لوضع الدستور نصت المادة الثانية منه، بالإجماع، على أن "دين الدولة هو الإسلام"، والمادة الثالثة على أن "اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية".

والآن إلى بيان ما تم في هذا المجال منذ استرجاع الاستقلال:

واقع اللغة العربية في مؤسسات التعليم والتكوين اليوم:

قبل تشخيص هذا الواقع لا بدّ من استعراض المراحل التاريخية التي شهدتها عملية تعميم استعمال اللغة الوطنية في ميادين التعليم والتكوين بداية من تاريخ استرجاع الاستقلال سنة 1962م.

أولاً: الإجراءات المتخذة في الفترة الأولى (1962-1970م):

انصبّ الاهتمام في هذه الفترة على ما يلي:

- أ - ترسيم اللغة العربية ضمن مواد التدريس في جميع مدارس الوطن، والشروع في توفير إطارات تعليمها وتكوينها (الأمر الذي لم يكن موجوداً في عهد الاحتلال).
- ب - إقرار تعليم الدين والأخلاق في جميع المستويات، وبالعربية طبعاً.
- ج - تعريب المواد الاجتماعية في مراحل التعليم الابتدائي تعريباً شاملاً.
- د - تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائي تعريباً شاملاً.
- و - إنشاء فروع بمعاهد المعلمين والجامعات لتكوين إطارات التدريس والتفتيش التي تستطيع مساندة هذه الجهود.
- هـ - إنشاء مدارس ابتدائية وثانوية معربة تماماً (لتكون نموذجاً للمدرسة المنتظرة).
- ز - إنشاء مصالح تربوية كُلفت بتأليف الكتب والوسائل التي تستجيب لهذا الاهتمام.
- ح - إصدار قانون يجبر كل العمال والموظفين على تعلم لغتهم بمستوى معين، ويجعل ترقيتهم مشروطة باجتياز امتحان المستوى.

ثانيا: الإجراءات المتخذة في الفترة الثانية (1971-1979م):

اتجه الاهتمام في المرحلة الثانية إلى:

1- اعتماد منهجية تدريبية في مجال توسيع التعليم والنهوض باللغة العربية في جميع المراحل والاختصاصات، وتمثل ذلك في:

- تعريب المواد العلمية تعريباً جزئياً شمل، على الأقل، ثلث الصفوف المفتوحة في جميع مراحل التعليم (أي تعريب نسبة من الأقسام في كل مدرسة أو ثانوية تعريباً شاملاً، بحيث تتوسع هذه النسبة تدريجياً إلى أن يعم التعريب الصفوف كلها، من الصف الخامس إلى البكالوريا). وسمي هذا الإجراء في ذلك الوقت بالتعريب النقطي (نقطة فنقطة). وأصبح الوضع في التعليم يعد تطبيق هذا الإجراء كالاتي:

- الصفوف الأربعة الأولى موحدة، أي لغة التعليم فيها هي العربية.

- يبدأ التفريع من الصف الخامس الابتدائي، ويستمر إلى الصف النهائي، أي تفتح في كل مدرسة أو ثانوية نسبة من الأقسام تدرس فيها المواد العلمية باللغة العربية، ونسبة أخرى يستمر تدريس هذه المواد فيها مؤقتاً بالفرنسية. والأسباب التي دفعت إلى هذا الإجراء كثيرة، منها:

أ - أن جهود التعاون العربي، التي كنا نعتمدها في هذا الميدان، لم تكن تغطي سوى نسبة معينة من الاحتياجات، رغم الإلحاح في الطلب.

ب - كذلك الجهود المحلية التي كنا نبذلها في مجال إعداد إطارات التعليم بالعربية لم تكن لها النتائج المرجوة.

ج - وفرة الإطار باللغة الأجنبية في ذلك الوقت نسبياً. ثم إنه لا بدّ من بداية حتى ولو كانت فيها متاعب وتتطوي على مشكلات.

وبناء على هذه التقديرات ضبطنا هذه الخطة واعتمدناها ليصبح التعليم قادراً بعد فترة وجيزة على تغذية نفسه بنفسه، أي بالاعتماد على نفسه وجهوده الذاتية، وبعد تخرج الدفعات الأولى من حاملي البكالوريا أصبح التعليم يعتمد على ما ينتجه.

2- إجراء دراسات تحليلية لواقعنا التربوي، وللوضع اللغوي، ونتج عن ذلك وضع تصور شامل لنظام تربوي جديد يحل محل النظام التربوي الموروث المعدل الذي أصبح لا يستجيب لمطامحنا.

إن هذه التعديلات الجزئية التي تمت على فترات متعاقبة هيأت الشروط الضرورية لميلاد المدرسة الجزائرية المنتظرة، هذه المدرسة التي أصبحت فيها اللغة العربية هي اللغة المعتمدة في كل مواد التعليم والأنشطة المدرسية الأخرى. وقد ضببت خطة للتنفيذ التدريجي لاتجاهات التجديد والإصلاح التي تشمل النهوض باللغة العربية مادة وأداة، أي كمادة في ذاتها وكلغة تعليم، أي أداة لتعليم مواد أخرى.

ثالثا: الإجراءات المتخذة في الفترة الأخيرة (من 1980م إلى يومنا هذا):

اتجهت جهودنا في هذه الفترة إلى تنفيذ الخطة الإصلاحية، وكان ذلك مع بداية 1980م. وقد شملت الإجراءات الجوانب التالية:

1- الشروع في توحيد لغة التعليم، أي إزالة الانقسام بإذابة الصفوف التي تدرس فيها المواد العلمية باللغة الأجنبية تدريجيا (سنة بعد أخرى، وبدأ التوحيد اللغوي، طبعا، من الصف الخامس الابتدائي، حيث كانت تبدأ الثانية، أي تزامن الأقسام المعربة والأقسام غير المعربة)، علما بأن الفرق بين هذه وتلك في المواد العلمية فقط، أما المواد الأخرى، (اللغة العربية والمواد الاجتماعية والفلسفة، وكل النشاطات الثقافية) فتدرس للمجموعتين باللغة العربية، أما الصفوف الأربعة الأولى فقد كانت معربة وموحدة من قبل. ومن هنا اتجه الاهتمام إلى الصف الخامس، ثم الصفوف التي تليه، واستمرت عملية التوحيد (التعريب) سنة بعد أخرى، بحيث تلغى كل سنة الصفوف التي تدرس فيها بعض المواد باللغة الأجنبية ليصبح تدريسها بالعربية.

2- الشروع في تطبيق السنة الأولى من التعليم الأساسي الذي هو قاعدة النظام التربوي الجديد. إن التعليم الأساسي هو البنية القاعدية المعممة والموحدة التي أسمىناها المدرسة الأساسية متعددة التقنيات، وتعتمد على مدى تسع سنوات (فترة التعليم الإلزامي).

ولغة التعليم في هذه المدرسة هي العربية، وتعلم إلى جانب العربية لغتان أجنبيتان (كلغتين فقط)، تبدأ الأولى من الصف الرابع، والثانية من الصف الثامن، (وتدرس القضية الآن ضمن التقييم الشامل للمنظومة التربوية).

3- وفي مجال النهوض باللغة العربية وترقيتها، وتمكينها من القيام بالوظائف الحية التي تضطلع بها اللغات الأجنبية، قام فريق من الباحثين بوضع:

أ - مناهج متطورة لتعليم هذه اللغة، وتحبيبها إلى التلاميذ، وتيسير بعض الصعوبات التي تواجههم في مطلع حياتهم المدرسية.

لقد حددت في هذه المناهج المفاهيم، والقيم، والتراكيب، والأساليب التعبيرية، والصيغ النحوية والصرفية والوظيفية التي يجب أن يكتبها التلميذ في كل مستوى، والمهمات اللغوية التي يجب أن يبلغها من خلال الممارسة اللغوية.

ب طريقة تربوية حديثة ملائمة لطبيعة اللغة العربية، ولمستوى المتعلمين، وللبيئة التي يوجدون فيها. تقوم هذه الطريقة أساساً على مبدأ تربوي مفاده: أن تعلم اللغة واكتسابها مرهونان، بالاستعمال والممارسة، وفهم الأوضاع المحدثة للغة، وطريقة البناء اللغوي...الخ.

4- الشروع في توحيد لغة التعليم في مستوى المرحلة الثانوية (التعليم العام والتقني)، بتعريب كل المواد العلمية والتقنية والإدارية، لضمان استمرار الجهود المبذولة في التعليم الأساسي (وكان ذلك 1986م). وقد وصلت العملية الآن إلى السنة الثانية، أي لم يبق إلا عام واحد وتستكمل حلقة التعريب في جميع المواد. وسيتم في السنة القادمة (1989م) إلغاء الأقسام المتبقية التي تدرس فيها المواد العلمية بالفرنسية (بالسنة النهائية)، وبذلك يتم تعريب التعليم العام من السنة الأولى في الابتدائي حتى السنة النهائية من الثانوي، في جميع الشعب: الأدبية، والشرعية، والعلمية، الرياضية.

الجهود المرافقة لهذه العملية كانت كالاتي:

أ - امتدت جهود التعريب إلى معاهد تكوين المعلمين، أي تكوين المكونين. لقد أغينا الأقسام التي كانت تعد مدرسي المواد العلمية باللغة الأجنبية، وأبقينا على الأقسام التي تعدهم بالعربية فقط، بحيث أصبحنا نكون كل المعلمين والمدرسين في جميع الاختصاصات باللغة العربية، وبها فقط، واللغات الأجنبية تدرس كلغات فقط.

ب - دعوة دور الأساتذة (كليات التربية) إلى توسيع قدراتها وتكثيف جهودها في هذا المجال لتستطيع مسايرة هذا التوجه، وتلبية احتياجات التعليم الثانوي في ميدان توفير الأساتذة (أساتذة المواد العلمية والرياضية والتقنية بالعربية).

ج - ضبط خطة وطنية قصيرة المدى يتم بموجبها تحويل الأساتذة والمدرسين الذين كانوا يدرسون المواد العلمية باللغة الأجنبية بحيث نجعلهم بعد مرة من التدريس والتعليم قادرين على التدريس بالعربية، أي نتابعهم ميدانياً لاستكمال تأهيلهم اللغوي (وقد أعطت هذه العملية نتائجها سواء في مرحلة التعليم الأساسي أو في مرحلة التعليم الثانوي)،

د - تشكيل لجان للبحث، والتأليف وإنتاج الوسائل، وتكليفها بمهمة وضع المناهج، وتأليف الكتب والوثائق، ووضع المصطلحات، والتوجيهات التربوية (أنشئت لجان خاصة بالتعليم التقني لأنه يشكل صعوبة ملحوظة).

الوضع الراهن:

العربية في التعليم الأساسي:

- أصبحت العربية لغة تدريس جميع المواد النظرية والتطبيقية في مختلف أطوار التعليم الأساسي، أي لغة التعليم الوحيدة، فجددت الكتب، وحددت الطرائق، وضبطت العملية (وقد استكملت في جميع عناصرها).

العربية في معاهد إعداد المعلمين والأساتذة:

- أصبحت العربية لغة تكوين المعلمين والأساتذة في جميع معاهد تكوين المعلمين والأساتذة، بما في ذلك دور الأساتذة التابعين للتعليم العالي.

العربية في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني: الخلاصة:

- أصبحت العربية لغة التدريس في شعب التعليم الثانوي العام والتقني (في الصفين الأول والثاني)، كما ذكرنا منذ حين، ونحن نستعد الآن لاستكمال تعريب الصف المتبقي، وذلك بحذف الشعب القليلة التي تدرس فيها المواد العلمية باللغة الأجنبية (وهذا خاص بالصف الثالث)، أي السنة النهائية من الثانوي، وسيتم ذلك بتخريج الدفعة الأخيرة في يوليو (تموز) 1989م.

- وتستعد الجامعات منذ الآن لاستقبال حاملي البكالوريا الموحدة (المعربة) الذين سيتخرجون من جميع الشعب بالعربية فقط سنة 1989م، ويعني ذلك أن التعليم العالي سيشروع مع بداية الموسم الدراسي القادم في تحويل الأساتذة الذين تنقصهم القدرة على التدريس بالعربية ليصبحوا في سنة 1989م/1990م، مهنيين لممارسة مهام التدريس

بالعربية (في بعض الاختصاصات على الأقل)، وستستمر العملية بعد ذلك تباعاً وتدرجاً عمودياً وأفقياً، كل سنة، أي باطراد وانتظام وتتابع، حتى يتم تعريب التعليم العالي العلمي في كل تخصصاته.

جهاز التفتيش:

- لقد بذل جهد آخر في ميدان إعداد مفتشي المواد العلمية والتقنية (أو تحويل من كانوا منهم يمارسون مهمتهم باللغة الأجنبية)، وأصبح الجميع الآن يمارسون هذه المهنة باللغة العربية المعتمدة بالتدريس والبحث، وحدها، دون منافسة لها ولا ضرة، مع فتح الأبواب واسعة أمام الاطلاع على تجارب الغير في المصادر والمراجع باللغات الأجنبية، أي مع تشجيع تعلم اللغات الأجنبية للاطلاع بها.

العربية في مؤسسات التكوين المهني:

- لقد شرع منذ أكثر من سنتين في تعميم اللغة العربية في مجالات التكوين المهني (القصير والطويل)، بتعريب حوالي 40 اختصاصاً، وتحويل الأساتذة الذين كانوا يدرسون هذه الاختصاصات باللغة الأجنبية إلى العمل بالعربية. والجهد متواصل.

- وتجدر الإشارة إلى أن المشكلة الوحيدة التي تواجهنا الآن هي استكمال تعريب التكوين المهني في بقية الاختصاصات التي تصل إلى مئة اختصاص، وتوفير الأطراف القادرة على العمل بالعربية، والسعي لتوفير المراجع وضبط المصطلحات الخاصة بهذا الميدان. ومن المعلوم أن هناك عجزاً في هذا المجال. مرَّده ندرة الإطار، وقلة المراجع. ولكننا مع ذلك جادون ومصممون على خوض هذه المعركة الأخيرة بكل قوانا وإمكاناتنا.

وهناك مشكلة ثانية تتعلق بالتعليم التقني:

- إننا عربنا هذا التعليم، ولكننا ما زلنا نواجه صعوبات في بعض الاختصاصات، نظراً لندرة الإطار حتى في البلدان العربية.

- لقد اعتمدنا الإمكانات المحلية، وحولنا الأساتذة الذين كانوا يدرسون باللغة الأجنبية إلى التدريس بالعربية، ولكنهم ما زالوا يتعثرون، وخاصة في الاستخدام الجيد للمصطلحات.

- ومهما يكن، فإننا نخوض هذه المعارك بوعي منا بأنه لا بد من هذه المعارك لأننا إن لم نجعل العربية لغة التقنيات والتكنولوجيا فكأننا لم نفعل شيئاً، ولم نكن مع عبد الملك بن مروان، ولا مع المأمون العباسي، ولا مع ضرورات العصر في شيء.

- وفي هذا السياق جاء في خطاب الرئيس الشاذلي بن جديد عن وضع الأمة، أمام المجلس الشعبي الوطني يوم 15 ديسمبر (كانون الأول) 1987م، ما يلي:

"وإذا كانت اللغة العربية قد ظلت تجسم حتى الآن أحد المقومات الأساسية في الشخصية الوطنية، تماشياً مع الاستمرار التاريخي الذي أسهمت فيه إسهاماً كبيراً، فإنه يجب أن تصير أيضاً عنصراً أساسياً في صياغة مشروع المجتمع الجزائري، وتنتج في حزم وقوة إلى المستقبل، وبذلك تصبح لغة الحياة الاقتصادية، والإبداع الفني، والإنتاج العلمي وأداة الحصول على المعرفة والثقافة".

في التعليم العالي:

أما التعليم العالي فقد أجري فيه إصلاح جذري، ووضعت جانبا كل الأنظمة التي ورثتها الجزائر عن فرنسا، فأعيدت هيكلتها، وبنى التعليم على نظام الوحدات الفصلية (تدون فصلاً واحداً) والاختبارات المستمرة. وفي هذا الإطار شرعت الوزارة في فتح بعض الأقسام العلمية باللغة العربية، كالعلوم الرياضية، والفيزيائية، والكيمائية، والبيولوجية، وذلك للاستجابة للتعليم الثانوي الذي أصبح يحتاج إلى أساتذة معربين في هذه المواد. وكان هذا الاحتياج الجديد قد ترتب على ما تم فتحه من شعب معربة في أكثر الثانويات (بإزاء الشعب المزدوجة اللغة). والسبب الرئيسي، في الواقع، هو الضغط الذي شربنا إليه فيما سبق: فقد تكاثرت عدد المتحصّلين على البكالوريا المعربة، ورغب الكثير منهم في أن يواصلوا دراساتهم العليا في العلوم، وكان ذلك ممتنعاً عليهم، إذ كانوا قد درسوها في الثانوي بالعربية، فلبت وزارة التعليم العالي طلبهم، فأنشأت لهم هذه الأقسام العلمية المعربة.

كان هناك عدد معين من الساعات لدراسة العربية لا يتجاوز 180 ساعة أثناء الثلاث السنوات الأولى من الليسانس أو ما يقابلها (في الهندسة والطب وغيرهما)، كمسعى أولي تمهيدي نحو بداية تنظيم تعريب التعليم العالي العلمي وتخطيطه.

وفي سنة 1980 عقدت الندوة الوطنية الأولى للتعليم العالي، واتخذ قرار تعريب السنة الأولى من جميع العلوم الاجتماعية ابتداء من أكتوبر 1980م. وهكذا تم تعريب الحقوق في مستوى الليسانس، وكذلك العلوم الاقتصادية، والعلوم السياسية، والصحافة، وعلم النفس، وعلوم التربية، والفلسفة، وعلم الاجتماع، والإحصاء، والتاريخ، وغيره من العلوم الاجتماعية. فالتعليم في كل هذه المواد معرب على جميع المستويات، بما فيها

دكتوراه الدولة، على الرغم من نقص الإطار الكفاء. ومهما كان، فالآن يتخرج الطالب في هذه العلوم ولغته الأساسية العربية، والحمد لله. على أنه نجمت عن هذه العملية بعض المشاكل تخص الأستاذ الجزائري الذي تجاوز الأربعين ولما يتم تعريبه، وهو هدف عملية تحويل واسعة. وشكل آخر لا يزال قائما هو شكل المراجع بالعربية. وقد بذلت جهود جبارة للتغلب على هذه العقبة، وكلف ديوان المطبوعات الجامعية باستيراد عدد ضخم جدا من الكتب والمصادر العلمية من الشرق العربي. هذا زيادة على ما ينتجه الأساتذة. وتواصل التعريب في العلوم في هذه الفترة، وفتحت أقسام كثيرة في جميع التراب الوطني، وها هو ذا جدول يبين مدى اتساع التعريب في العلوم:

المدارس العليا للأساتذة: 3 (ثلاث)

المؤسسات	سلك التعليم	التخصص (الشعبة)	الفصول
جامعة قسنطينة	ليسانس التعليم	الرياضيات	س6
		الفيزياء والكيمياء	س6
		العلوم الطبيعية	س6
		الجغرافيا	س6
	دبلوم الدراسات العليا	العلوم الدقيقة	س8
		بيولوجيا - جيولوجيا	س8
		الجغرافيا	س8
جامعة وهران	الهندسة	الجغرافيا	س10
	دبلوم الدراسات العليا	البيولوجيا	
		الجغرافيا	س6
	ليسانس التعليم	العلوم الطبيعية	س6
جامعة الجزائر		الجغرافيا	س6
	ليسانس التعليم	الجغرافيا	س6
	دبلوم الدراسات العليا	العلوم الدقيقة	س2
		الجغرافيا	س8
	الهندسة	الجغرافيا	س10

المؤسسات	سلك التعليم	التخصص (الشعبة)	الفصول
المدرسة العليا/ للأساتذة (القبة)	ليسانس التعليم	لرياضيات الفيزياء والكيمياء - العلوم الطبيعية	س6 س6 س6
المدرسة العليا للأساتذة/ مستغانم	ليسانس التعليم	لرياضيات الفيزياء والكيمياء العلوم الطبيعية	س4 س4 س4
المدرسة العليا:	ليسانس التعليم	لرياضيات	س4
أما البواقي جامعة عنابة	دبلوم الدراسات العليا	الفيزياء والكيمياء العلوم الطبيعية البيولوجيا العلوم الدقيقة	س4 س4 س8 س2
جامعة سطيف	ليسانس التعليم	العلوم الطبيعية الفيزياء والكيمياء	س6 س6
جامعة باتنة	ليسانس التعليم	لرياضيات الفيزياء والكيمياء	س6 س6

وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد بجامعة قسنطينة تكوين يسمح بتحضير شهادة الدراسات العليا باللغة العربية، وكذا جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة، فهي تساهم في تكوين الطلبة للحصول على شهادة الدراسات العليا، وعددهم بالسنة الأولى يناهز 350 طالباً.

وباستثناء المدرسة العليا للأساتذة التي بالقبة (العاصمة)، فإن الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في الشعب العلمية المعربة أكثرهم من المتعاونين، وأغلب هؤلاء تكونوا تكويناً نظرياً أكثر منه تطبيقياً، وهذا أمر لا يسمح لهم بأن يعطوا الجانب التطبيقي مكانته اللائقة به، ولهذا أثر سيء في نوعية التعليم.

ثم إن المراجع والمصادر العلمية للسنة الأولى والثانية من الليسانس العلمية قليلة جداً، ويعاني الطلبة من هذا العوز أيما عناء، كما لا يزال مشكل المصطلحات العلمية مطروحاً، إلا أن المشكل الأخطر والأهم هو تعريب هيئة التدريس.

تكوين لجنة تربوية لتعريب التعليم العالي العلمي:

أنشئت منذ أشهر قليلة لجنة تربوية على مستوى وزارة التعليم العالي وكل إليها النظر في مشكل التعريب الجامعي والقيام بهذه الأعمال:

- 1- تقييم التعريب في التعليم العالي،
 - 2- تخطيط تعريب العلوم وأساتذتها،
 - 3- تحديد برنامج الوسائل المادية والبشرية لتحقيق المخطط.
- وتكونت هذه اللجنة من ممثلين لجميع الجامعات والمراكز العلمية الجزائرية، زيادة على الخبراء ومسيرى التعريب الجامعي. وتفرعت على ثلاث لجان فرعية، تكلفت كل واحدة بإحدى النقاط المذكورة أعلاه.

إن الأعمال التي ستقوم بها هذه اللجنة تتناول ثلاث فترات قصيرة المدى، ومتوسطة وبعيدة المدى. أما ما يدخل في العاجل فهو الاستعداد الصارم لاستقبال أول فوج من الحائزين على البكالوريا المعربة (بعد أن تم تعريب الثانوي تعريباً كاملاً). وسيحصل ذلك في أكتوبر من سنة 1989م. وسيكون عدد الطلاب الذين سيختارون الشعب العلمية ما يقرب من ثلاثين ألفاً على أقل تقدير. وهذا يحتاج إلى شيئين رئيسيين: أن تكون اللغة الأساسية للتدريس هي العربية، وأن تتوافر المراجع والوثائق والأدبيات بالعربية. وتعمل اللجنة الفرعية الثالثة على إيجاد الحل، لأن القضية هي قضية وسائل مادية محضّة.

أما ما يخص المَدَيْنِ المتوسطَ والبعيد، فسينحصر عمل اللجنة فيهما على تحسين نوعية التعليم العالي باللغة العربية، وترقية الطلاب باللغة العربية، والنهوض بمستوى الأساتذة والمعيدين باللغة العربية، وهذا يقتضي أن تبرمج بكيفية دقيقة عملية تعريب الأساتذة، وأن تبرمج، في الوقت نفسه، الوسائل لتحقيق هذا الغرض، كإعداد الطريقة المناسبة في تعليم العربية للجامعيين، وتنظيم الدروس، وتفرغ الأساتذة بالتناوب، وإعداد الدورات التدريبية وغير ذلك مما لا مفر منه للحصول على الأستاذ الكفاء.

يطرح التعريب الكامل لمجموع الحاصلين على شهادة البكالوريا ابتداء من الدخول الجامع 1989م مشكلة استقبالهم على مستوى التعليم العالي.

وبعبارة أخرى، يتعلق الأمر بمعرفة ما إذا سيكون القطاع على الموعد، أي مستعداً لتعريب كل الشعب العلمية والتكنولوجية والبيولوجية - الطبية، ابتداء من هذا التاريخ: سبتمبر - أيلول 1989م، لاستقبال طلبة البكالوريا التي أصبحت معرفة تعريباً كاملاً نهائياً.

فتصدياً لأجل تحمل في طياتها أخطاراً كبيرة إذا لم نتخذ لها أهميتها يجب خلق كل الظروف المواتية لتحضير الدخول الجامعي 1989م، وهذا يفترض تفكيراً مدعماً بإستراتيجية ومخطط عمل معزز ببرامج للوسائل: فالطلبة كلهم معربون - مع معرفة لغتين أجنبيتين، كلغتين فحسب، لا كلغتي تعليم، والتعليم العالي العلمي - الرياضي - التكنولوجي في أغلبه لا يزال بالفرنسية. فما العمل؟

هنا تكمن الانشغالات المخولة إلى اللجنة الجامعية البيداغوجية المكلفة بتعريب العلوم والتكنولوجيا، التي أنشئت ونصبت بمقتضى قرار من السيد وزير التعليم العالي وتحت إشرافه في 12 جانفي - كانون الثاني - 1988م.

تشكيل اللجنة من:

- 1-1- ممثل المجلس الأعلى للغة الوطنية (الذي يرأسه السيد رئيس الجمهورية نفسه، الأمين العام لحزب جبهة التحرير الوطني)،
- 1-2- ممثل قطاع الإعلام والثقافة والتكوين في الحزب،
- 1-3- ممثل المجلس الأعلى للشبيبة (الذي يرأسه السيد الأمين العام أيضاً)،
- 1-4- ممثل المجلس الشعبي الوطني،
- 1-5- ممثل النقابة الوطنية للتعليم العالي،
- 1-6- ممثل المكتب الوطني للطلبة،
- 1-7- ممثل وزارة الصناعات الخفيفة،
- 1-8- ممثل وزارة الصناعات الثقيلة،
- 1-9- ممثل وزارة الأشغال العمومية،

10-1- ممثل وزارة التهيئة العمرانية والتعمير والبناء،

11-1- المفتش العام للبيداغوجية،

12-1- المفتش العام للإدارة،

13-1- مديري الإدارة المركزية،

14-1- مدير ديوان المطبوعات الجامعية،

15-1- جامعيين يمثلون جميع التخصصات عبر كل التراب الوطني.

وقد تفرعت عن هذه اللجنة ثلاثة أفواج:

1- كلف الفوج الأول بتقييم ووضع حصيلة تعريب العلوم الاجتماعية والشعب العلمية والبيولوجية.

2- كلف الفوج الثاني بضبط إطار مخطط وبرنامج محدد لتعريب الأساتذة، أي تحويلهم من التدريب بالفرنسية للتدريس بالعربية،

3- وكلف الفوج الثالث بالإشراف على الوسائل الضرورية للتيسير الحسن للأعمال المحددة.

4- الآجال:

1-4- نهاية شهر أبريل (نيسان) 1988م بالنسبة إلى أعمال الأفواج،

2-4- نهاية شهر ماي (أيار) 1988م فيما يتعلق بالتقرير النهائي واعتماده من قبل اللجنة.

هذا ويجدر التذكير هنا بأن هناك عدة نصوص سياسية وقانونية وتنظيمية (قرارات الحزب، وتوجيهات السيد الأمين العام للحزب، رئيس الجمهورية، رئيس المجلس الأعلى للغة الوطنية، السيد الشاذلي بن جديد، وقوانين ومراسيم) تضبط عملية تعميم استعمال اللغة العربية في كل من الإدارة، والمحيط، والتعليم الذي هو موضوعنا اليوم.

فلنوجز في ذكر هذه النصوص، مكتفين منها بذكر الثلاثة الآتية:

1) المرسوم 36-81، الذي ينظم الكتابة في المحيط العام، أي الكتابة الخارجية والداخلية على دور الإدارة، ومفترق الطرقات، والمتاجر، حتى على السيارات والشاحنات الخاصة، الخ، بحيث لا يكتب إلا بالعربية في المحيط الداخلي والخارجي للإدارة،

والمؤسسات الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، الخ، ويسمح بإضافة لغة أو لغات أجنبية على مؤسسات يرتادها أجنب بحكم الضرورة، كالمستشفيات، والشرطة، والمصارف (البنوك)، والفنادق)، والسفارات، ومفترقات الطرق، وأماكن الخطر. في هذه كلها يكتب بالعربية فوق وبحروف أكبر، وبلغة أجنبية أو أكثر، ولكن تحت العربية وبحرف أصغر،

2- قرار إنشاء المجلس الأعلى للغة الوطنية (أي العربية) برئاسة رئيس الجمهورية نفسه، الأمين العام للحزب، وذلك سنة 1982م، الذي شرفني السيد الرئيس فأنابني عنه فيه.

وعمل هذا المجلس هو وضع البرامج السنوية للعملية بالتعاون مع سائر القطاعات، من رئاسة الجمهورية إلى أصغر بلدية، والمتابعة الميدانية لانجاز العمل المبرمج طوال العام، وتقديم تقرير سنوي، في آخر كل عام، إلى اللجنة المركزية للحزب باسم أمينه العام الذي هو السيد رئيس الجمهورية نفسه، رئيس المجلس الأعلى للغة الوطنية.

وهذه العملية تشمل كلاً من الإدارة، والتعليم، والمحيط العام.

3) قانون إنشاء المجمع الجزائري للغة العربية، الذي تنص مادته السادسة على الانضمام إلى إتحاد المجامع اللغوية العربية بمجرد انطلاقه، وسنطلق قريباً، إن شاء الله، ليدلي بدلوه. ويساهم بقسطه، ولكن بالتعاون والتنسيق مع المجامع المماثلة في البلدان العربية، في إطار اتحاد المجامع اللغوية العربية.

وقد صدر قانون الإنشاء هذا بإجماع أعضاء المجلس الشعبي الوطني (مجلس الأمة أو البرلمان)، وصدر في الجريدة الرسمية، ومقره بينى حالياً.

وعمل هذا المجمع، مثل عمل مجمعكم الموقر، الذي شرفني بدعوتي إلى إلقاء هذه المحاضرة فيه، و بانتخابي عضواً منه، هو نحت المصطلحات العلمية الرياضية التكنولوجية، لتعود العربية آلة إبداع وأداة اختراع، كما كانت في عصورها الذهبية، وتستأنف القيام بدورها العالمي.

الخلاصة

إن تعريب التعليم العام والعالي العلمي الرياضي التكنولوجي في الجزائر، وفي مجموع البلدان العربية الشقيقة، مهمة مقدسة، تتصل بهويتها - أو إنيتها، كما يقول ابن سينا-، في الوقت الذي يتحتم فيه علينا جميعاً أن نحرص على امتلاك اللغات الأجنبية لمتابعة ما يجري في العالم والاستفادة من تجارب الأمم، كما كان يقول ابن مسكوية.

ولكن الجزائر وحدها لن تستطيع القيام بهذه المهمة، حتى عندها فقط، طبعاً، ما لم يكن هناك تعاون أوثق، وتنسيق أدق، وتكامل أوضح بين جميع البلاد العربية.

وفيما يخص استعداد الجزائر بالذات، فلا أرى صيغة أبلغ للتعبير عنه في مجال تعريب التعليم العالي العلمي وفي خدمة العربية عموماً من هذا القرار الذي اتخذته اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها الأخيرة في ديسمبر - كانون الأول - 1987م، إثر مناقشة التقرير السنوي الذي قدمه المجلس الأعلى للغة الوطنية عن سير العملية في الجزائر:

"تدعو اللجنة المركزية المجلس الأعلى للغة الوطنية إلى تحضير برنامج عمل وطني يتضمن المهام التي يجب إنجازها، والمراحل التي يجب قطعها، وإلزام كل القطاعات بتنفيذها، وتقديم تقرير بذلك في الدورة الواحدة والعشرين (ديسمبر - كانون الأول القادم) للجنة المركزية.

كما لا أجد عبارة أكثر صرامة من هذا التوجيه الذي ختم به السيد الشاذلي بن جديد، رئيس الجمهورية، الأمين العام للحزب، رئيس المجلس الأعلى للغة الوطنية، هذه الدورة:

"إن الأمر يتطلب السير بخطوات ثابتة مدروسة لنقادي الغموض والإبهام، كما أن القرار السياسي المتخذ لا بد له من تطبيق إلزامي ميداني من قبل الهيئات التنفيذية، وفي غياب ذلك فإنه لا بد من تسليط العقوبات".

ولكن الجزائر وحدها، مهما كانت جهودها - وقد بذلت، فعلاً، جهوداً جبارة- لن تستطيع وحدها القيام بهذه المهمة النبيلة، الجوهرية، الأساسية، الضرورية، الحاسمة، الفاصلة، المصيرية: تعريب التعليم العالي العلمي التكنولوجي، ما لم يكن هناك تعاون وتنسيق وتكامل وتزامن بين جميع البلدان العربية!

فهناك خاصة أربعة شروط أساسية ينبغي توافرها لانجاز هذه العملية الجبارة، في مجموع البلاد العربية - والجمع هو شرط النجاح! - ، ألا وهي:

(1) توحيد المصطلحات العلمية الرياضية التكنولوجية بالعربية، أي ضرورة مسارعة اتحاد المجامع اللغوية العربية إلى إنجاز هذا التوحيد، مطبوعاً، مع المصطلحات المقابلة لها في ثلاث أو أربع لغات أجنبية.

(2) توفير الكتاب العلمي - الرياضي - التكنولوجي بالعربية، مع مراعاة الدقة في التصحيح، والسهولة في الصياغة، والجمال في العرض بالرسوم والصور المساعدة على الفهم، لضمان الانجذاب إليه، والإقبال عليه، والعمل به، وعدم الحياد عنه، والحياة والموت فيه!

(3) ضمان هيئة التدريس بالعربية، وتكفل البلدان العربية ذات الإمكانيات الكبرى بالسرعة في تحويل أعداد وافرة من هؤلاء الأساتذة من التدريس باللغات الأجنبية إلى التدريس بالعربية، لإمداد شقيقاتها المحتاجة إلى تلك الأطقم من هيئات التدريس، ومن له فضل زاد فليسعف أخاه! وليعد به على من لا زاد له!

(4) التزام جميع الدول العربية بهذا التعريب بقرار سياسي على أعلى مستوى، لضمان فعالية هذا التوحيد، ونجاعته، وليتحقق التوحيد، ولتتم الوحدة على الأقل في هذا المجال، وهو ليس في الحقيقة بالقليل!

وفيما يخص الجزائر بالذات، فليس في وسعها انتظار توافر كل ذلك، وستبعث قريباً بوفد إلى بعض البلدان العربية، بدءاً بمصر، لطلب الكتاب العلمي بالعربية، ولكن أيضاً الأستاذ... أي هيئة التدريس، في حدود الإمكان، لاستكمال هيئة التدريس عندنا، أي النواة الموجودة لدينا. هل سنجد في هذا؟ أن القضية عاجلة، والموعود على الأبواب! فلنسرع، إذن جميعاً، وبتعاون وتنسيق، في هيئة التدريس، والكتاب، وتوحيد المصطلح! وليكن إجماع في التنفيذ!

وإذ أشكركم، مرة أخرى، سيدي الرئيس، على ما أوليتم الجزائر من شرف في شخصي، بدعوتي إلى إلقاء هذه المحاضرة عن جهودها في تعريب التعليم العام والعالي، وبتقليدي شرف العضوية في مجمعكم الموقر هذا، مجمعنا، على أمل أن أكون عند حسن الظن، أتمنى لجهودنا جميعاً مزيداً من هذا التنسيق والتكامل والتوفيق، ولمهمتنا مطلق النجاح.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.