

وثائق ودراسات

مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة

١٧-١٩ فبراير ٢٠٠٧

مجموعة دراسات لغة الطفل العربي في عصر العولمة

ط ١ - القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

٩٦٠ ص، ٢٤ سم .

تدمك ٩-١٤٨-٣٨٠-٩٧٧

دراسات لغة

رقم الإيداع: ٢٠٠٧/١٦٧٣٧

هاتف : ٢٥٧٦١٤٠٠ (٢٠٢) فاكس: ٢٥٧٩٩٩٠٧ (٢٠٢)

daralaloom@hotmail.com daralaloom2002@yahoo.com

حقوق الطبع محفوظة

المجلس العربي للطفولة والتنمية

تقاطع شارعي مكرم عبيد مع عبد الرزاق السنهوري

ص.ب: ٧٥٣٧ الحي الثامن - مدينة نصر - القاهرة - مصر

هاتف: ٢٦٧١٢٠٥٢/٣ (٢٠٢) - فاكس: ٢٦٧١٢٠٥٩ (٢٠٢)

accd@arabccd.org www.arabccd.org

خطوط الغلاف الأمامي: الفنان ثروت البحر

لوحة الغلاف الخلفي مهداه من المجلس الأعلى لشئون الأسرة - الشارقة

الإشراف الفني: محمد أمين إبراهيم

التنفيذ الفني: رفعت حسن سيد - سها محمد توني

أعمال الجرافيك: مهندس سامر البقري

المحتويات

٧	الشركاء
٩	مقدمة
١١	تمهيد
١٣	المحور الأول:
١٥	لغة الطفل والمنظور الاجتماعي والإعلامي
١٧	لغة الطفل والنظم الاجتماعية في العالم العربي
	د. إبراهيم بن عبد العزيز الشدي
٢٩	أهمية استعمال الإعلانات وأسماء المواد الغذائية في تنمية المستدامة للغة
	الطفل والحد من تلوثها اللفظي
	د. سكيمة إبراهيم بن عامر
٤٥	لغة الطفل العربي في مهب لغات العولمة
	د. سليمان إبراهيم العسكري
٧٥	هوية المجتمع - هوية الطفل
	د. هالة الأتاسي
٨٥	لغة الطفل والتفكير والقيم
٨٧	آفاق التوظيف اللغوي لمجتمع المعرفة في تنمية الطفل العربي
	د. طلعت منصور
١٠٧	لغة الطفل العربي والتفكير العلمي
	د. عصام عبد الله
١٢٣	اللغة وشعر الأطفال "بين أحمد شوقي وسليمان العيسى"
	د. محمد حماسة عبد اللطيف
١٤٩	المحور الثاني:
١٥١	الطفل والثنائية اللغوية
١٥٣	لغة الطفل العربي في دول الخليج "الواقع والتحديات"
	د. أحمد محمد المعتوق
١٧٣	ثنائية اللغة: عربي جوبا "نموذج التمايز والتواصل"
	د. حيدر إبراهيم علي

- ١٩١ الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة من تلاميذ الصنفين الثاني والثالث
الابتدائي في بعض المهارات اللغوية
د. سعدية السيد بدوي
- ٢٤٣ الثنائية اللغوية في المجتمعات العربية
د. مصطفى الشليح
- ٢٥١ اللغة والهوية
٢٥٣ أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية
الطفل العربي "دراسة ميدانية في الجمهورية العربية السورية نموذجاً"
د. أحمد علي كنعان
- ٢٧٩ تغريب اللغة تغريب الثقافة
د. عفت الشراقوي
- ٣٠١ افتتاح اللغة العربية على الثقافات الأجنبية: تطوير وحياة
د. فيحاء عبد الهادي
- ٣١٧ لغة الكتاب المدرسي في مؤسسات التربية في الكويت
د. ليلي خلف السبعان
- ٣٤٧ المحور الثالث:
٣٤٩ اللغة والهوية
٣٥١ اللغة العربية الفصحى عند الطفل وتشكيل الهوية وعلاقتها باللغات
الأخرى "حالة الجزائر"
د. آسيا شريف
- ٣٦١ الهيمنة على اللغة كأداة للهيمنة على الشعب "تجربة فلسطيني ٤٨"
د. جنان عبده - مخول
- ٤٠١ اللغة العربية بين مهددات الفناء ومقومات البقاء
د. رشدي أحمد طعيمة
- ٤١١ "اللغة والهوية" في إطار محور تحديد أدوار اللغة العربية ووظائفها في تشكيل
هوية الطفل العربي
محمد عبده الزغير
- ٤٦٣ اللغة والطفل وبعض المتغيرات
٤٦٥ تحديات العولمة في مواجهة تعليم اللغة العربية للطفل العربي في هولندا
أميمة كورز - نور
- ٧٩٣ اللغة وأبناء الجاليات العربية في المهجر
د. ثروت إسحق
- ٥٠٣ أزمة اللغة العربية تجاه الحقائق الجديدة
د. عبد السلام المسدي
- ٥٣٣ لغة الطفل وتطورها في ضوء علم اللغة النفسي

٥٦٣	 د. محمد خضر عريف
٥٦٥	المحور الرابع : الطفل واكتساب اللغة
٥٦٧	اللغات والمجتمع " حالة المغرب " د. أمّنة الدهري
٥٨١	الطفولة المبكرة واللغة د. نائرة شعّان
٥٩٣	لغة الطفل بين الفطرة والاكساب " دراسة في الفكر اللغوي " د. حامد بن أحمد بن سعد الشنبري
٦٠٣	المجامعُ العربية ولغة الطفل العربي د. علي القاسمي
٦٢٩	اللغة والطفولة المبكرة بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة بنمو اللغة لدى الطفل
٦٣١	 د. جمعة سيد يوسف
٦٤٩	اللغة والهوية ومرحلة الاستعداد لتعلم القراءة " رؤية تنظيرية، وتوجه تطبيقي " د. محمود كامل حسن الناقة
٦٦٥	المحور الخامس : لغة الطفل والعوّلة
٦٦٧	 لغة الطفل العربي في ظل العوّلة
٦٦٩	 د. أحمد بن محمد الضبيب
٦٨٩	نمو اللغة عند الطفل أمير قاسم عبد الله
٧١١	ترجمة كتب الأطفال في البلاد العربية " سوريا نموذجاً " إنطوانيت القس
٧٢٣	لغة الطفل العربي " مخاطر الواقع وتحديات النهوض " النموذج اللبناني د. جوزيف إلياس
٧٣٧	الكتابة للأطفال والمعايير التي تساعد في تطورها د. البير مطلق
٧٤٧	كوريا واللغة والهوية " تجربة كوريا الجنوبية في الحفاظ على اللغة الكورية عند الطفل د. يوسف عبد الفتاح
٧٥٣	المحور السادس : تعليم اللغة لأطفال المهاجر
٧٥٥	

٧٥٧	تقييم الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني إزاء لغة وثقافة الطفل العربي د. أماني قنديل
٧٦٥	التعريب للأطفال " منذ بداية القرن الماضي حتى الآن " د. علي القاسمي
٧٨٧	تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب وأثره على إتقانهم للغة العربية د. ليلي أحمد السيد كرم الدين
٨٠٧	تجربة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي الأصول المغربية د. محمد طالب
٨١٩	تجارب وخبرات د. عبد الله الدنان
٨٢١	الإنجازات التطبيقية لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة د. عبد الله الدنان
٨٦٧	عولة اللغة العربية " إيران نموذجاً " د. محمد خاقاني أصفهاني
٨٩١	الشعر لغة البشر هان زو رونج
٨٩٧	المحور السابع :
٨٩٩	لغة الطفل والفن د. سهر عبد الفتاح
٩٠١	الموسيقى ودورها في تشكيل لغة الطفل العربي د. سهر عبد الفتاح
٩٠٩	الحفاظ على لغة الطفل العربية في الحفاظ على مسرحية د. محمد هناء عبد الفتاح

رتبت الأسماء في كل محور طبقاً للحروف الهجائية

الشركاء

برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية
(الأجفند)

ص.ب: ١٨٣٧١ - الرياض ١١٤١٥

المملكة العربية السعودية

هاتف: ٩٦٦ ١ ٤٤١٨٨٨٨

فاكس: ٩٦٦ ١ ٤٤١٢٩٦٢

www.agfund.org info@agfund.org

جامعة الدول العربية

ميدان التحرير - الرقم البريدي: ١١٦٤٢ القاهرة

مصر

هاتف: ٢٥٧٥٠٥١١ - ٢٥٧٥٢٩٦٦ (٢٠٢)

فاكس: ٢٥٧٤٠٣٣١ - ٢٥٧٦١٠١٧ (٢٠٢)

www.arableagueonline.org

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
(اليونسكو)

المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية

ص.ب: ١١-٥٢٤٤ بيروت - لبنان

هاتف: ٩٦١ ١ ٨٥٠٠٧٥ - ٨٥٠٠١٣

فاكس: ٩٦١ ١ ٨٢٤٨٥٤

www.unesco.org

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي - حي الرياض ، الرباط

المملكة المغربية

ص.ب: ٢٢٧٥ د.ب: ١٠١٠٤

هاتف: ٢١٢٣٧٧٧٢٤٣٣ - ٢١٢٣٧٣٧٧٧٢٠

Isesco@Isesco.org.ma

الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية

المرقاب: شارع مبارك الكبير الكويت

ص.ب: ٢٩٢١ الصفاة - الكويت ١٣٠٣٠

هاتف: ٩٦٥ ٢٩٩٩٠٠٠ (٤٠ خط)

فاكس: ٩٦٥ ٢٩٩٩٤٩٠

info@kuwait-fund.org

www.kuwait-fund.org

مُتَكَلِّمًا

إن الأخطار التي تتعرض لها اللغة العربية تنذر الشعوب العربية بفقدان خصوصياتها القومية وقدرتها على الدفاع عن استقلالها الفكري وممارسة إبداعاتها الذاتية، كما تنذر أيضاً بفقدان رابطة من أهم الروابط التي تجمع بينها الآن وتساعد على أن تنمي علاقاتها الأخوية وأن تتضامن وتتكامل فيما بينها وتكون عضواً إيجابياً في المجتمع الدولي.

القضية إذاً تعنينا جميعاً وهي في غاية الجدية، وتأثيرها الكبير على فئة عزيزة تعلق عليها الأوطان الكثير من الأهمية، فبها يتعارفون، ويتواصلون، ويتجاوبون مع قضايا أمتهن ومجتمعاتهم، ومن خلالها يطلعون على مآثر الماضي الذي يراه البعض عظيماً، وتصاحبهم في الحاضر الذي نراه لا يُطاق وقد صار أليماً، وتأخذهم إلى المستقبل الذي لا يستطيع أحد أن يتنبأ بما سيمتحنهم ونحشى أن يكون عقيماً.

فقضيتنا اليوم هي اللغة الوطنية التي تُعتبر الرسالة الواضحة لتوجهات الشعوب، والدلالة الفاضحة لنوايا الآخر الذي يُظهر عكس ما تحبّه القلوب، وعودة بالذاكرة إلى الوراء وتحديدًا إلى الرابع عشر من أغسطس عام ١٩٤٥، وهو اليوم الذي استسلمت فيه الإمبراطورية اليابانية تحت وطأة القنابل الأمريكية الذرية، ماذا حدث؟؟

فالجميع يعلم أن للمتضرر دائماً حُزْمَةٌ من الشروط غالباً ما تتعمد الإجحاف، وما على المهزوم إلا القبول بها كاملة، فالضعيف لا يمتلك رفاهية الاختيار أو يتطلع إلى الإنصاف، إلا أن اليابان خالفت هذه القاعدة، فقبلت جميع القيود السياسية والعسكرية والاقتصادية على مضض، إلا أنها رفضت رفضاً قاطعاً أن يتم المساس بلغتها وثقافتها، ولم تتمكن القوى العالمية - رغم الضعف الذي بدت عليه اليابان في ذلك التاريخ - أن تنال من اعتزاز الشعب الياباني بلغته وثقافته وحضارته، الأمر الذي مكّن اليابان فيما بعد، من منافسة أقوى الإمبراطوريات الغربية والشرقية على حدٍّ سواء.

من هنا تبدو الأهمية البالغة التي تُوليها الشعوب للغتها، وما اختيار " لغة الطفل في عصر العولمة " عنواناً لمؤتمرهم ومحوراً أساسياً لمناقشته إلا مؤشراً حقيقياً بأن رصيدنا المجتمعي التاريخي في طريقه للتآكل إن لم يتم اتخاذ خطوات دفاعية جادة. فافتحام العولمة على الناس حياتهم بكل ما تنطوي عليه من تأثيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية وحضارية، يعيد تشكيل الطفل

بوعيه الغَضَّ وعقله المرن بأسلوب جديد يبدو ظاهرياً لصالحه ، في حين أنه على المدى البعيد ضار في إطار تواصله بمجتمعه وثقافته وبحضارته .

وتقديرنا أن علامات الاستفهام التي تحيط بهذه القضية تفرض تساؤلات جوهرية عن واقع الأمة عموماً ، وعن حال لغتنا بصفة خاصة ، والإجابة عن هذه التساؤلات سوف تُفضي إلى سلسلة متتالية من الأسباب والنتائج ؛ لأن العلاقة بين الأمة واللغة هي علاقة عضوية ، وكلُّ منهما يعكس حال الآخر ، قوة وضعفاً ، حركة وجوداً ، انفتاحاً وانغلاقاً .

إن تعلم اللغات الأجنبية أصبح ضرورة في حياة الشعوب ، ولكن بالقدر الذي لا تذوب فيه هويتهم في هويات الآخرين ، فتعلم أطفالنا للغات الأجنبية العالمية لا يجب أن يكون على حساب اللغة الأم ، بل يجب أن يكون هناك توازن مدروس يتيح للطفل أن يتعلم اللغة الأجنبية كلغة معارف حديثة ، وفي الوقت نفسه يتمكن من التفاعل مع مجتمعه ومحيطه باستعمال لغته العربية الأصيلة ، التي تستطيع أن تستوعب الحداثة وتقطع في سبيل ذلك خطوات طويلة .

إن جميع الأمم في الشرق والغرب تعتمد على لغتها الأم كوعاء ناقل للعلم الحديث والمعرفة وقد استفادوا كثيراً من العلوم العربية القديمة ، كما أن أسلافنا العرب قد انتهجوا نفس السبيل عندما عمّدوا إلى ترجمة العلوم اليونانية والفارسية ، الأمر الذي ينفي عن لغتنا العربية صفة الضعف والقصور . فالفرق شاسع ما بين أن تكون اللغة الأجنبية لغة للتقدم والعلم ، وأن ترسخ في وجدان أطفالنا وشبابنا على أنها اللغة التي تحقق لهم الحلم .

فالحلول التي نبحث عنها لحماية أطفالنا من الوقوع أسرى ثقافات غير عربية ، تُحتمُّ ألا نتقاعس عن العمل الجاد ، فلا يمكن أن ننتظر من الآخرين أن يغيروا ثقافتهم أو يحظروا انتشارها ، فهذا من غير المقبول أو المعتاد ، وإن لم نعتد على أنفسنا فلن نجني إلا مزيداً من الانحدار ، فالصعود إلى العلأ عمل ذاتي لا يتطلب استشارة أو انتظار القرار .

ومن المهم أن تتكاتف جهود منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الرسمية ، وأن يشترك الأطفال أنفسهم في الحفاظ على لسان ثقافتهم وهم الحاملون لرايتها .

طلال بن عبد العزيز

مَهْيَدٌ

يُدرج موضوع هذا الكتاب ضمن الانشغال العالمي بالنتائج السلبية للعولمة الثقافية في هذا العصر، الذي يتميز عن كل العصور الماضية بما وقع فيه من ثورات وأحداث كبرى في العلم والتكنولوجيا والاتصال والسياسة والاقتصاد تكاد تلغي المسافات والحدود السياسية والاقتصادية والثقافية، وتحول العالم إلى كيان واحد تسوده النُظم والقيم والقوانين التي تفرضها القوى الكبرى، وتُملي بها مصالحها على الكيانات الصغيرة التي تتألف منها غالبية سكان العالم.

والواقع الراهن يشير إلى تراجع اللغة العربية في البيت والمدرسة والجامعة، والشارع، والمؤسسات الرسمية. فمن التحديات التي تواجه اللغة العربية الآن، افتقارها لمفردات العصر العلمية ومصطلحاته وازدياد الاعتماد على اللغات الأجنبية يوماً بعد يوم، وطغيان اللهجات الدارجة. ولو بقي الحال على ما هو عليه، فقد تصل اللغة العربية إلى وضع يستحيل معه إنقاذها.

من هنا أصبحت الحاجة ماسة لمواجهة هذه الأخطار التي تهدد اللغة العربية، برصدها ومعرفة حدودها ووضعها موضع التحقيق الدقيق، من خلال البحوث النظرية والميدانية التي ستكون أساساً لإصلاح لغوي شامل يبدأ من المدرسة ويمكّن الطفل العربي من امتلاك لغته القومية وتنميتها في المستقبل.

وهذا ما تحقّق في مؤتمر "لغة الطفل العربي في عصر العولمة" الذي عقده المجلس العربي للطفولة والتنمية في النصف الأخير من شهر فبراير هذا العام (٢٠٠٧)، والذي نقدم لكم أعماله في هذا الكتاب.

موضوعنا إذاً ليس مجرد مادة للبحث العلمي المحايد، ولكنه قضية حياة. فاللغة هي قوَامُ الوجود الإنساني، الفردي والجماعي، القومي والمحلي على السواء. ولتصور أنفسنا وقد فقدنا لغتنا - لا قدر الله - ما الذي يتبقى لنا أو يبقى منا؟

إن الأخطار التي تهدد اللغة ليست مجرد هاجس أو مجرد احتمال، ولكنها واقعٌ يتحدث عنه العالمُ وتحذّر منه المنظمات الدولية المعنية. ففي القرن العشرين انقرضت ثلاثمائة لغة ولهجة. وسوف يتضاعف عدد اللغات المنقرضة في هذا القرن الجديد الذي ستتحول فيه المجتمعات البشرية نتيجةً لثورة الاتصالات وثورة المعلومات إلى مجتمع واحد وسوق واحدة تحكمها قوانين السوق،

وفي مقدمتها قانون العرض والطلب ، وقانون البقاء للأصلح . فإذا كانت اللغة فقيرةً ضعيفةً عاجزةً عن تلبية حاجات الإنسان في هذا العصر ، تراجعت أمام اللغات القوية الحية المتطورة . وكما يحدث للغة يحدث للأمة التي تتكلمها . الأمة التي تفقد لغتها تفقد وجودها .

وقد ظهر لنا من الترحيب الواسع بالمشاركة في أعمال المؤتمر ومن الحماسة التي أبدأها الأساتذة المشاركون ، أن الموضوع الذي يشغلنا يشغلهم وأن اللغة ومستقبلها وعلاقة الطفل العربي بلغته القومية وما تفرضه الحياة في هذا العصر من شروط يجب أن نعيها ، في مقدمة المشاكل التي يدرك الجميع خطورتها . ولقد واجهنا المشكلة من جوانبها المختلفة بنظرة شاملة سيطرت على كل البحوث والمناقشات .

ومع أن الأخطار التي تواجهها اللغات القومية أخطار مشتركة ، فقد راعينا ما للغة العربية من خصوصيات فنية وتاريخية يجب أن تكون في الحسبان ونحن نبحث عن جذور المشكلة ووسائل علاجها ، مستفيدين من خبراتنا وخبرات الآخرين .

وإذا كانت للمشكلة جوانبها النظرية التي تحتاج إلى خبرات خاصة يبدأ منها البحث ويراعي شروطها ، فقد كان هَمُّنا الأولُ ألا نكتفي بالبحث النظري ، وأن يهدف البحث النظري لإثارة سُبُل العمل وأن تكون الوسائل قابلة للتطبيق .

ومن هنا كانت البحوث الميدانية والإحصاءات والاستبيانات أساساً للبحوث النظرية . وكانت مشاركة الأطفال في أعمال المؤتمر طريقة أخرى من الطرق التي اخترنا فيها علاقة الطفل العربي بلغته ، وقابليته للمشاركة في الجهود التي تبذل لإنقاذ لغته القومية .

ومن هنا جاء هذا الكتاب الذي يضم ثمرة جهود دائبة مخلصه شاركنا في القيام بها عشرات من الباحثين والعديد من الجهات المانحة ، الذين يتقدم لهم جميعاً المجلس العربي للطفولة والتنمية بالشكر ؛ راجين أن تتحدَّ جهودهم في إنقاذ لغة الطفل العربي لغة المستقبل ، والله الموفق .

د. سهير عبد الفتاح

خبيرة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية
ومقررة أعمال المؤتمر

المحور الأول

- لغة الطفل والمنظور الاجتماعي والإعلامي
- لغة الطفل والتفكير والقيم

obeikandi.com

لغة الطفل والمنظور الاجتماعي والإعلامي

obeikandi.com

لغة الطفل

والنظم الاجتماعية في العالم العربي

د. إبراهيم بن عبد العزيز الشدي^(*)

مَهَيِّدًا:

حياة الإنسان سلسلة متداخلة من المراحل والأطوار ، وأهم مراحلها سنوات الطفولة . وقد أكد الباحثون في ميدان علم النفس على أن أهم سنوات الطفولة تلك السنوات الست الأولى من عمر الإنسان ، لأنها تمثل مرحلة جوهريّة وتأسيسية تُبنى عليها مراحل النمو التالية ، ويتشكل خلالها الكثير من ملامح وخصائص شخصية الإنسان ، ومنها اللغة التي يتواصل من خلالها مع الآخرين .

ومعروف أن اللغة تمثل أهم خصائص الإنسان لأنها تحدد شخصيته ، وتقوم بدور مهم في حياته ، فعن طريق اللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفكاره ورغباته وميوله ، كما أنه من خلالها يستطيع فهم البيئة المحيطة به والاستمتاع بها ، وكذا التواصل الاجتماعي مع الآخرين . وتبدأ أولى مراحل اكتساب اللغة لأي إنسان خلال مرحلة مبكرة من عمره ، ثم تنمو اللغة من خلال مؤثرات عديدة ، أهمها المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل ، بالإضافة إلى سلامة وظائف المخ والسمع وسلامة الحالة النفسية للطفل .

ويؤكد بياجييه أهمية المحيط الاجتماعي عندما أشار إلى أن الكلام لدى الطفل يتطور في مرحلتين : الأولى منهما مرحلة الكلام المتمركز حول الذات ، ثم تأتي المرحلة الثانية وهي ترتبط بالكلام الاجتماعي حيث يدور كلام الطفل حول بيئته الاجتماعية المحيطة به في المدرسة والمنزل . كما تشير الكثير من الدراسات الاجتماعية إلى أن الأسرة تقوم بالدور الرئيس في تربية الطفل في السنوات الست الأولى من عمره ، ومن ذلك اكتساب اللغة التي يتحدثها الطفل ، ولذا فالأسرة الفقيرة ثقافياً أو المنطوية على أفرادها أو التي تستبعد الأطفال من نطاق اهتمامها وتوكل أمرهم للخدمات ينشأ أطفالها على الفقر اللغوي وعلى مجموعة من العادات الكلامية الخاطئة ، والتي يصعب التخلص منها في المراحل العمرية التالية ، كما أن الاستثارة الاجتماعية والحركية والعقلية

(*) أمين عام اللجنة الوطنية السعودية للطفولة .

واللغوية السليمة التي تقدمها الأسرة ورياض الأطفال ذات أثر إيجابي على شخصية الطفل ونموه اللغوي السليم .

ولكي يتعلم الطفل العربي لغته الأم ويتقنها جيداً ، فلا بد أن يكون الاهتمام الأسري والاجتماعي والرسمي منصباً على تعلم الطفل اللغة العربية الفصيحة خلال المراحل العمرية المبكرة للطفل ؛ حتى يكون اكتسابه للغة في الوقت المناسب ، مما يبقيا لغته الأم التي لا تتأثر بتعلم لغات أو لهجات أخرى لاحقاً .

ومع الأسف الشديد ، فإن الطفل العربي في وقتنا الحاضر لا يلقى الاهتمام المناسب والكافي لتعلمه اللغة العربية في السنوات الأربع الأولى من عمره ، وهي السنوات التي أبداع الخالق العظيم في جعلها زمن استعداد مخ الطفل لتعلم لغته الأم التي تبقى معه طوال حياته ، فالطفل العربي لا يسمع سوى اللغات غير العربية أو المختلط معها بعض اللهجات الأخرى التي يتعلمها في سنواته الأولى ، وبالتالي تسيطر هذه اللهجات المختلطة على مركز اللغة في المخ ، ولا يتمكن الطفل لاحقاً من تعديلها وتعلم اللغة العربية الفصيحة التي ينبغي أن تكون لغته الأم .

ومن يتابع حياة الطفل العربي في وقتنا الحاضر يعرف أن البيئة التي يعيش فيها الأطفال في سنواتهم المبكرة الأولى بعيدة جداً عن اللغة العربية الفصحى ، ما بين لهجات محلية متعددة ، وأمية منتشرة بين أفراد الكثير من الأسر العربية ، وخادمات ومربيات من بيئات ولغات أخرى يعيشن مع الطفل أكثر ساعات يومه ، وحينما يدخل من تُتاح له الفرصة من هؤلاء الأطفال المدرسة الابتدائية لا تلقى لغته العربية الاهتمام الذي تستحقه ؛ كما أن الطفل يكون قد اكتسب لغته الأم قبل دخول المدرسة ، وهي اللغة التي تكون خليطاً من لهجات عامية .

وتسعى هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على أثر النظم الاجتماعية على اكتساب اللغة العربية الفصحى لدى الأطفال في عالمنا العربي .

أهمية اللغة للإنسان:

تقوم اللغة بدور مهم في حياة الإنسان ، لأنها الأداة التي يتواصل بواسطتها مع الآخرين ، ويستطيع أن يعبر من خلالها عن أفكاره ورغباته وميوله ، ويفهم البيئة المحيطة به ويستمتع بها .

واللغة هي أداة اكتساب المعرفة وإنماء الفكر ، وهي الحبل المتين الذي يشد الأفراد فيما بينهم ، وتكون اللغة من مجموع الذين يتحدثون بها أمة مميزة قادرة على البقاء والنمو والإبداع . فاللغة خاصية إنسانية أصيلة يتميز بها الإنسان دون سائر المخلوقات . وهي تمثل فكراً ووجداناً وإرادة للإنسان ، ويؤدي من خلالها وظائف التفكير والتعبير والتواصل .

ولا يمكن الحديث عن اللغة دون الحديث عن الهوية ؛ لأن اللغة تحمل هموم متكلميها وتنظم سلوكهم وتفاعلهم وتوحد انتماءهم . فقيمة اللغة إذًا ليست في طبيعتها ولا في أساس مكوناتها الداخلية ، إنما تكمن أهمية اللغة في كونها مفهومًا أو صفة تميز مجموعة من الناس ، بها يتفاهمون ، وبها يعرفون أكثر من سواها . " ومن خلال اللغة لأي مجتمع يمكن تحليل رؤية هؤلاء الناس للواقع الذي يعيشونه وانطباعاتهم وتلقيهم للأحداث التي يمرون بها " ^(١) . ويشير محمد الطيبي من منظور أنثروبولوجية اللغة ، أنها تمثل وعاء الجماعة ، بها تدرك ذاتها الجماعية التي تتطور من خلال أشكال التعبير إلى هوية ثقافية متميزة " ^(٢) . واللغة هي بيت الكائن البشري على حد تعبير الفيلسوف الألماني " هيدجر " ، فمن دونها لا يستطيع هذا الكائن أن يعبر عما يحول في نفسه ، ولا أن يتعرف على أفكار الآخرين ، ودون اللغة يمكن للمرء أن يبقى حبيس سجن دائم ، لا يفهم ولا يقدم ، كما أن ثقافة كل أمة كامنة في لغتها ، في إبداعاتها ومعاجمها ^(٣) .

اللغة العربية:

اللغة العربية من بين اللغات العريقة التي كانت ولا تزال موضع عناية واهتمام العلماء على مر القرون ، ويزيدها قوة وشموخًا وانتشارًا أنها لغة القرآن الكريم . قال تعالى : ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (سورة يوسف: ٢) ، وقال ﷺ : ﴿ وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا ﴾ (سورة طه: ١١٣) .

واللغة العربية التي نزل القرآن الكريم بها هي لغة قريش القبيلة العربية الأصيلة ، وهي لغة الأدب والكتابة عند جميع القبائل العربية ، قبل نزول القرآن الكريم ، ومع نزول الوحي باللغة العربية اتسعت أغراضها وارتقت أساليبها ، فظلت متألقة فصيحة حتى يومنا هذا ، وبلغت من الثراء في المفردات وصيغ التعبير ، ما أثار إعجاب كبار علماء اللغات ، ومن ذلك المستشرقين الذين عنوا بدراساتها ، فقد أعرب " نولدكه " عن إعجابه من وفرة مفرداتها فقال : " إنه لا بد أن يزداد تعجب المرء من وفرة مفردات العربية ، عندما يعرف أن علاقات المعيشة لدى العرب بسيطة جدًا ، وبلدهم ذو شكل واحد ، ولكنهم داخل هذه الدائرة يرمزون للفرق الدقيق في المعنى بكلمة خاصة " .

(١) د. بسام بركة ، اللغة العربية : القيمة والهوية ، مجلة العربي ، العدد ٥٢٨ ، نوفمبر ٢٠٠٢ ، ص ٨٢ .

(٢) محمد الطيبي : العرب ، الأصول والهوية ، دار الغرب ٢٠٠٢ ، ص ٨٢ .

(٣) د. سليمان إبراهيم العسكري ، عندما تنهشم الحروف ، العولمة وتأثيرها على لغة الطفل العربي ، ندوة الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة ، الإسكندرية .

الأطفال واللغة:

لغة الطفل تسير في جدول زمني محدد تقريباً ، حيث يبدأ الطفل منذ ولادته في إصدار بعض الأصوات من ضحك وبكاء ، ثم يبدأ المناغاة واللعب الصوتي خلال السنة الأولى ، ويبدأ في نطق أول كلمة عندما يتم عامه الأول ؛ ويستطيع الطفل استعمال اللغة وسيلة للاتصال فيما بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر من عمره ، وخلال تلك الفترة تزداد حصيلته اللغوية حتى يتمكن من تكوين جملة من كلمتين في نهاية العام الثاني ، وتتطور اللغة تطوراً سريعاً حتى يصبح الطفل عند بلوغه أربعة أعوام قادراً على استعمال عشرة آلاف كلمة في اليوم الواحد ، وعندما يبلغ الطفل السنة السادسة من عمره يستطيع بناء جمل مختلفة الطول والتعقيد ، وفي المدرسة يصبح الطفل قادراً على التعبير عن احتياجاته بلغة واضحة إذا أحسن التكيف مع أجواء المدرسة ، وتوفر له بيئة تساعد على التفاعل والاستفادة من المفردات التي اكتسبها ، ولم يكن لدى الطفل مشكلات صحية تتصل بوظائف المخ والسمع .

وقد أثبت بعض الباحثين أن الأطفال بين الشهر السادس والثامن عشر يعرفون عن اللغات أكثر مما يتصور الكبار ، كما تشير بعض الدراسات إلى أن تعلم الأطفال للغة التي تبقى معهم وتعد لغتهم الأم يكون مع نهاية السنة الثانية حتى الرابعة من عمر الطفل ، وكل ما قد يتعلمه بعد ذلك إنما يقوم بترجمته مع لغته الأم . ويؤكد هذا ما تشير إليه أخبار العرب في الجاهلية وصدر الإسلام ، عندما كان العربي يرسل أطفاله بوقت مبكر من طفولتهم ؛ لضمان تعلمهم اللغة العربية الفصحى من أبناء البادية العرب الذين لم تتأثر لغتهم بلهجات بعض الوافدين إلى مكة أو غيرها من الأماكن التي تجمع العرب مع غيرهم من الأمم الأخرى .

أثر البيئة الاجتماعية على تعلم اللغة:

الأسرة هي العنصر الرئيس والأهم في تربية الطفل ولاسيما خلال السنوات الست الأولى من عمره ، ومن ذلك تعلم اللغة التي يتحدثها الطفل وتكون لغته الأم ، ولذا فالأسرة الفقيرة ثقافياً أو المنطوية على أفرادها أو التي تستبعد الأطفال من نطاق اهتمامها وتوكل أمرهم للخادمات ينشأ أطفالها على الفقر اللغوي وعلى مجموعة من العادات الكلامية الخاطئة ، والتي يصعب التخلص منها في المراحل العمرية التالية ، كما أن الاستثارة الاجتماعية والحركية والعقلية واللغوية السليمة التي تقدمها الأسرة ورياض الأطفال ذات أثر إيجابي على نمو الطفل اللغوي السليم .

وينشأ الطفل ويعيش في البيئة اللغوية التي تهيئها له أسرته ثم أهله وقومه ، ويستمد منهم حصيلته اللغوية الأساسية ، التي يبدها باكتساب بعض المفردات التي لا تتعدى ما يتراوح بين ثلاثين وخمسين كلمة خلال الأشهر الثمانية عشر الأولى من عمره ، ثم يزيد الطفل حصيلته

اللغوية من خلال احتكاكه وحديثه مع الآخرين ؛ حيث ترتفع مفرداته إلى أربعمئة كلمة عندما يتجاوز الستين ، وقد تصل حصيلته اللغوية إلى حوالي ألف كلمة في سن الثالثة . ولا يقتصر أثر المحيط الاجتماعي على زيادة مفردات الطفل أو محدوديتها ، بل يتعدى هذا الأثر إلى نمو شخصيته ، فكلما زادت الحصيلة اللغوية ازداد محصول الطفل الثقافي والفكري بوجه عام ، وتطورت معلوماته ، كما أن زيادة الحصيلة اللغوية تترك آثاراً بالغة الأهمية في نفسية الطفل ؛ لأنها تطور شخصيته التي تصبح أكثر انفتاحاً على المجتمع الذي يحيط به وأكثر تفاعلاً معه ، كما تنمو مشاعر الألفة للآخرين والثقة بالنفس كلما زادت قدرته على الحديث مع أفراد مجتمعه . أما قلة الحصيلة اللغوية لأي طفل ، فتقلل من حصيلته الفكرية ومن قدرته على التواصل والتكيف مع الآخرين .

الأطفال العرب ولغتهم:

تواجه اللغة العربية في وقتنا الحاضر بعض العوائق التي تحد من تبوؤها المكانة التي تستحقها ، ومن ذلك صور الجفاء والإهمال من أبنائها ، فهناك ، مع الأسف الشديد ، انطباع خاطئ لدى بعض أبناء العروبة بأن اللغة العربية لا تواكب حركة العلم والتكنولوجيا ، وعظم مثل هؤلاء اللغات الأجنبية الأخرى ؛ مما جعل الأطفال العرب يحملون الشعور بالدونية والنقص أمام اللغات الأخرى ، وصار النطق باللغات الأجنبية لدى البعض دليل تفوق فكري وحضاري . والسؤال المطروح أمام مثل هؤلاء المنبهرين بالأجنبي ، هل تغيرت اللغة العربية ما بين ماضيها وحاضرها؟ هل فقدت لغتنا الفاعلية التواصلية؟ ألم تكن هذه اللغة وعاء ثقافات عديدة طوال التاريخ؟

إن المؤكد لدى كل منصف أن المشكلة الحقيقية لا تكمن في اللغة العربية ذاتها بل في الإنسان العربي الذي يعيش أحياناً مرحلة انبهار بالأجنبي ، قد يزيد لدى البعض إلى شعور بالنقص ، فيمارس هذا البعض محاكاة الأجنبي مما قد يفقده أصالته وهويته ، لأن الهوية القومية ترتبط باللغة القومية ؛ مما يجعل الاعتزاز باللغة اعتزازاً بالانتماء القومي .

ويزيد من مشكلات اللغة العربية التي تتعرض لها اليوم مشكلة انتشار العامية ، والتبشير أحياناً بإحلالها محل اللغة العربية الفصحى ، ثم المناداة أحياناً أخرى باستعمال الحروف اللاتينية بدلاً عن الحروف الأبجدية العربية ، بحجة أن استخدام الحروف اللاتينية يتفق مع متطلبات العصر الحديث ، والحروف العربية في نظرهم عاجزة عن مسايرته . ويزيد من مثل هذه الأخطار على لغتنا العربية الفصحى اتجاه وسائل الإعلام والصحافة والمؤسسات الرسمية إلى استعمال اللغة الركيكة والعامية بدل الفصحى ، حتى في الخطابات الرسمية .

ولذا ، فقد أصبح الطفل العربي المعاصر يعاني نوعاً من الاضطراب اللغوي المبكر ، فبدلاً من

أن يقوم بتقليد الكبار الذين يتحدثون الفصحى كما كان يحدث قديماً، أصبح الآن يستمع إلى هؤلاء الكبار يتحدثون لغة عامية، كما أصبح الطفل يميل أكثر لتقليد أجهزة الإعلام التي نتركه، نحن الكبار، أمامها لساعات طوال؛ مما يجعله يندفع لترديد وحفظ الأشياء التي يسمعها دون وعي بمضمونها، وعندها يقع الأطفال فريسة لغة لا تحمل مضموناً ثقافياً أو فكرياً لديهم، وتتأثر لديهم الحصيلة اللغوية بلغتهم القومية، الأمر الذي يترك كثيراً من الآثار السلبية في حياة الطفل.

ولتلافي هذا الخطر على ثقافة أطفالنا العربية التي تعد لغتنا الفصحى قوامها وعمادها، فإن من المهم أن يكون الاهتمام الأسري والاجتماعي والرسمي منصّباً على تعلم الطفل اللغة العربية الفصيحة خلال المراحل العمرية المبكرة للطفل حتى يكون اكتسابه للغة في الوقت المناسب، مما يبقّيها لغته الأم التي لا تتأثر بتعلم لغات أو لهجات أخرى لاحقاً. ومع الأسف الشديد، فإن الطفل العربي في وقتنا الحاضر لا يلقى الاهتمام المناسب والكافي لتعلمه اللغة العربية خلال السنوات الأربع الأولى من عمره، وهي السنوات التي أبداع الخالق العظيم في استعداد مخ الطفل لتعلم لغته الأم خلال هذه السنوات، مما يجعل اللغات أو اللهجات الأخرى التي يتعلمها في سنواته الأولى تسيطر على مركز اللغة في المخ، ولا يتمكن الطفل لاحقاً من تعديلها وتعلم اللغة العربية الفصيحة التي ينبغي أن تكون لغته الأم.

الأطفال العرب والعولمة:

العولمة الحديثة أصبحت سمة الحياة المعاصرة، ولم يعد هناك حواجز بين ثقافات العالم المتعددة والمختلفة، بل تكاد العولمة أن تدخل كل بيت، وترك أثرها المباشر وغير المباشر في ثقافة أفراد المجتمع، ولا سيما في نفوس الأطفال الصغار وهم داخل جدران بيوتهم، كما تحاصرهم منتجات العولمة ومؤسساتها في مواقع كثيرة من حياتهم خارج البيت. وتتأثر ملامح شخصية الطفل بما تواجهه من موجات العولمة، وعلى الأخص قدرة الطفل على تكوين لغته الأم، حيث تتأثر لغة الطفل وهي في مرحلة تكونها الأولى بهذا الطوفان الإعلامي الهائل الذي تحمله العولمة إليه.

ويمكن أن نجلّ تأثيرات العولمة في المجال اللغوي للطفل في المجالات الأساسية التالية:

الأول: وسائل الإعلام:

نعيش الآن في عصر وسائل الإعلام التي تنقل لنا الصورة والكلمة، وهذا الفضاء المفتوح من حولنا مزدحم بعشرات من الأقمار الصناعية التي تنقل الأصوات والصور من كل مكان في العالم، تدخل بيوتنا دون استئذان، وتفرغ محتوياتها في أذهان أفراد المجتمع ولا سيما الأطفال منهم. وتشير بعض الإحصاءات إلى أن الوقت الذي يقضيه الطفل العربي أمام جهاز التلفزيون يقدر بحوالي ٨-

٢١ ساعة يومياً، خاصة في أوقات الإجازات^(٤)، ولا سيما إذا كان الطفل في سنوات ما قبل المدرسة. وهذا الوقت الطويل يؤكد أن التلفزيون قد أصبح الأداة الأساسية التي تتوافر من خلالها المعلومات التي تحبب عن تساؤلات الطفل، وكذلك المواد الترفيهية التي تستجيب لرغباته وميوله.

وقد تزداد نسبة الجلوس أمام التلفزيون إلى حد كبير في بعض الدول لأسباب وظروف متعددة، ففي دول الخليج العربي مثلاً، حيث الجو الحار والبيئة المحافظة نسبياً التي قد تجعل الأطفال يقضون وقتاً أكبر داخل البيوت وليس أمامهم إلا هذه الأجهزة، التي ساعدت الوفرة الاقتصادية على جعل هذه البيوت تزدهم بأكثر من جهاز، وهذه الأجهزة متصلة بأقمار البث المباشر مما يمكنهم من استقبال قنوات تلفزيونية عديدة من أماكن بعيدة، وذات طابع ثقافي مختلف، ويعطي هذا الأمر فرصة أكبر للتأثر الثقافي واللغوي.

واللغة المستخدمة في جهاز التلفزيون غالباً ما تكون مبسطة وسطحية، بل ربما غلبت عليها اللهجات المحلية حتى تحاطب كل فئات الجماهير، والطفل الذي يجلس أمام هذه الأجهزة متفرج سلبي، لا يقوم أو يمحس ما يتلقاه من هذه الأجهزة، فهي أشبه بالمعلم الذي يلحق تلميذه من جانب واحد دون أن يدخل معه في أي تفاعل.

وبجانب تأثير التلفزيون والأجهزة الأخرى على الطفل من الناحية اللغوية، فإن بقاءه أمام هذه الأجهزة الترفيهية وقتاً طويلاً يشغل الطفل عن عمل اتصالات وعلاقات اجتماعية مع الآخرين، سواء مع أخوته الأكبر سناً أو مع والديه وأفراد أسرته الآخرين، وحتى مع أصدقاء المدرسة إن كان في السن المناسبة لذلك.

الثاني: الحاسب الآلي:

أصبح الحاسب الآلي الآن وسيلة لا غنى عنها لكافة أفراد المجتمع، ويُعد الكمبيوتر بالنسبة للأطفال أداة مهمة للتعليم والمعرفة، إضافة إلى دوره في المتعة والتسلية وإقامة علاقات من خلال وسائل الاتصال - عبر شبكة الإنترنت - مع الآخرين.

وقد استطاع الكمبيوتر بحجمه الصغير أن يُغني المرء عن الرجوع إلى مكتبة كاملة، وذلك من خلال توافر ملايين البرامج الحاسوبية التي تضم كمّاً هائلاً من المعلومات والصور والأفلام في مجالات عدة بلغات مختلفة، أقلها مع الأسف الشديد ما يكون باللغة العربية لحدثة تجربة المؤسسات العربية في الاستفادة من هذه التقنية.

وزيد من أثر الحاسب الآلي سهولة وصله بشبكة الإنترنت التي تحوي ملايين المواقع التي

(٤) د. سليمان إبراهيم العسكري، عندما تهشم الحروف، العوالة وتأثيرها على لغة الطفل العربي، ندوة الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة، الإسكندرية.

يكون أكثرها أيضاً بلغات غير عربية ، وهي مواقع جاذبة ، خاصة بالنسبة للأطفال الذين يقبلون على الحاسب الآلي لتمييزه بالجاذبية والحيوية التي يمكن أن تأخذ الطفل لساعات طويلة ؛ لأنه جهاز تفاعلي يأخذ ويعطي ، ويمكن أن يقود الطفل من مرحلة إلى أخرى بسهولة ويسر .

ونظراً لأهمية الحاسب الآلي في المجال اللغوي للطفل ، فقد بدأت العديد من الدول الغربية بإنشاء مؤسسات وشركات خاصة هدفها تطوير المهارات اللغوية للأطفال ، عن طريق تصميم عدد كبير من البرامج التعليمية المقروءة والمسموعة التي تهدف إلى زيادة الحصيلة اللغوية للطفل . وقد بدأت بعض المؤسسات العربية المهتمة مشكورة استثمار هذه التقنية لتعليم أطفالنا لغتهم العربية الفصحى ، وهي خطوة مهمة نأمل أن تتواصل وتزداد لتوفر للطفل العربي البرامج والمواقع التي يحتاجها ويتوق إليها ، وبالتالي تقلل من حاجته للمواقع الأخرى بغير لغته العربية الفصحى ، وتحميه من الآثار السلبية التي تتعرض لها ملكة الطفل اللغوية .

الثالث: اللغات الأجنبية:

دفعت العولمة التي يعيشها العالم اليوم باللغة الإنجليزية إلى صدارة اللغات العالمية ، فأصبحت لغة الأعمال والثقافة والسياسة ، ونسبة كبيرة من المواقع على شبكة الإنترنت ، وتبعاً لذلك زاد الاهتمام بين الأفراد والمؤسسات حول العالم من أجل تعلم اللغة الإنجليزية ، حيث يحرص الآباء على توفير هذه الفرصة لأبنائهم ، إيماناً منهم بأن أسواق العمل المستقبلية سوف تكون مفتوحة لأطفالهم الذين يجيدون اللغة الإنجليزية أكثر من غيرهم .

ورغم أهمية أن نتعلم هذه اللغة الأجنبية ، لأنها مصدر مهم وواسع من مصادر المعرفة ، وأصبحت صلة تواصل قوية بالعالم الذي يحيط بنا ، إلا أننا نشعر في الوقت نفسه بالخوف من الأثر التدريجي على اللغة العربية أمام هذا النمو اللغوي الكاسح للغات الأجنبية ولاسيما الإنجليزية ، لأن هذا الاندفاع نحو تعلم اللغات الأجنبية قد يؤثر على الروابط التي تربط بيننا وبين تراثنا القديم ، وبين البلاد العربية وبعضها البعض ، بل قد يكون سبباً لاضطراب بعض الأفراد ، ولاسيما الأطفال ثقافياً وحضارياً .

الرابع: العمالة الأجنبية:

من بين أهم مظاهر العولمة وجود آلاف بل ملايين العمال والعاملات في بلادنا العربية ، ولاسيما بعضها كدول الخليج العربي . وقد دخلت فئات من هذه العمالة الأجنبية منازلنا ، وأصبحوا يؤثرون على تربية أطفالنا بصور عديدة ، ومن ذلك التحدث بلغة غريبة هي خليط من لغات هذه العمالة ولغتنا العربية ، والربط بينهما بألفاظ من لغات أخرى ، وتكون نتيجة ذلك

تشوه مراكز اللغة والنطق عند الأطفال في العمر المبكر الذي يُعد الأهم لتعلم الطفل لغته الأم التي تبقى معه طوال حياته .

الخاص: لغة الطفل والمدرسة:

يعود جزء من أزمة اللغة العربية وضعف مفرداتها عند الطفل إلى التوقيت والطريقة التي يتم بها تدريس هذه اللغة داخل المدرسة ، فتعلم اللغة العربية لأطفال المدارس يتم بعد تجاوزهم السنة السادسة من أعمارهم ، وتلك مرحلة متأخرة ، لأن مخ الطفل قد أكمل تعلم اللغة التي أُتيحت له في السنوات الأربع الأولى من عمره ، وهي اللغة التي تبقى لغته الأم إلى حد كبير . ويقلل من قدرة المدرسة على تعليم الأطفال لغتهم العربية الفصحى ضعف البيئة التربوية والتعليمية داخل المدرسة ، فهي من جانب تشكو من عوائق مادية ومعنوية ، وينصب ضعف بيئة المدرسة في جانبه الآخر على أساليب ونظم التربية والتعليم المتبعة والكتب والوسائل الدراسية .

ويزيد من إشكالية تعلم اللغة العربية في المدرسة ذلك التناقض اللغوي الذي يشعر به الطفل بين لغة المدرسة ولغة الشارع أو المنزل الذي يعيش فيه ، فكتب المدرسة كلها مدونة باللغة العربية الفصحى ، بينما ينطق الآخرون خارج المدرسة بالعامية الدارجة مع اختلاف بين كل قطر من أقطارنا العربية . وبالرغم من أن جذور كثير من اللهجات المستعملة في الوطن العربي يعود إلى الفصحى ؛ إلا أنها تُحرف عند النطق بها مما يجعل كلماتها مشوهة ، ويكون من الصعب التعرف على جذورها ، كما أنها لا تصلح للاستخدام في النشاطات الكتابية داخل المدرسة . ويؤثر هذا التناقض بطبيعة الحال على لغة الطفل ، لأن قلة ممارسة الفصحى في أمور الحياة اليومية تضعف من طاقته بها ، ولا تجعله يتدرب على تطبيق ما تعلمه في المدرسة عند حديثه مع الآخرين ، وقد يغرس ذلك إحساساً داخل الطفل بأن العربية الفصحى لغة محصورة داخل جدران المدرسة وغير صالحة لأمر الحياة .

كيف يمكن للطفل ولغته العربية أن ينهوا من طوفان العولمة؟

العولمة ، كما أشرنا ، لم تعد شيئاً يمكن تلافيه أو الابتعاد عنه لأنه أصبح جزءاً متشابكاً مع كل أو معظم عناصر حياتنا في الوقت الحاضر ، ولذا فلا بد من ترتيب حياتنا ، بما في ذلك أطفالنا ، للتعامل معه بشكل يمكننا من الاستفادة منه ، ويقلل من آثاره السلبية على جوانب حياتنا وحياة أطفالنا ، ولا سيما تلك الخصائص الدينية والثقافية التي نعتز بها ، ومن ذلك لغتنا العربية الفصحى ، التي ينبغي أن يزيد اهتمام المربين والمفكرين بواقعها في عصرنا الحاضر ، وذلك من خلال وضع البرامج والخطط الثقافية والإعلامية والتعليمية التي تعمق اعتزاز أبنائنا بها ، وتزيد من استعمالها في كل جوانب حياتهم .

ويُعد الاهتمام بلغة الطفل العربي الأداة الأهم لتحقيق هذا الهدف ، لأن تربية الأطفال على الاعتزاز بلغتهم وحفزهم على استعمالها يزيد من انتشارها بين فئات المجتمع الأخرى . ولعل في المقترحات التالية ما يساعد على تربية الطفل على تعلم لغته العربية الفصحى واستعمالها :

أولاً: العمل على إعادة اللغة العربية الفصحى إلى مكانتها التي تستحقها وكانت عليها لقرون عديدة ، وليس ذلك من خلال تنمية الاعتزاز بلغتنا العربية بين أبنائها فقط ، وهو مهم جداً ، بل لا بد العمل على كل المستويات الرسمية والثقافية والسياحية وغيرها على تعزيز انتشار استعمال اللغة العربية في ميادين الحياة المختلفة في عالمنا العربي وحول العالم أسوة باللغات العالمية الحية الأخرى ، ولاسيما اللغة الإنجليزية ، وليس ذلك على الله بعزیز ، لأن اللغة العربية تمتلك كل مقومات الحياة والانتشار ، ويبقى دور أبنائها من العلماء والمثقفين والمؤسسات التعليمية والجامعية ووسائل الإعلام المختلفة ، وقبل هذا وبعده الإرادة القومية والرسمية لبلداننا العربية ، وعندما يعود للعربية عزها ومجدها ، إن شاء الله ، ستسهل المعوقات الأخرى ويمكن التعامل معها على خطوات .

ثانياً: الاهتمام بخاصة وقت تعلم الأطفال اللغة العربية ، وذلك بتعليم الطفل خلال سنواته الأولى حتى الرابعة لغة عربية فصحى ، وترديد المفردات العربية السهلة المناسبة معه ، ثم استعمال التراكيب والجمل العربية التي يمكن أن يفهمها الطفل ويسهل عليه استعمالها ، كما يجب إبعاده خلال سنواته الأولى عن أية لهجات عامية أو برامج تليفزيونية أو حاسوبية قد تشوش عليه مفرداته العربية الفصحى .

وتؤكد أهمية العناية بلغة الطفل خلال سنواته الأربع الأولى كونها السنوات التي يشكل فيها مخ الطفل اللغة التي ستكون لغته الأم طوال حياته ، مما يجعل ما قد يتعلمه الطفل لاحقاً لغة ثانية يترجمها بواسطة المفردات التي اكتسبها خلال سنواته الأربع الأولى . وحيث إن معظم وقت الطفل خلال هذه السنوات الأربع الأولى يقضيها في إطار أسرته الصغيرة ، فإن هذا يؤكد أهمية الدور الاجتماعي ولاسيما الأسرة في مساعدة الطفل العربي على اكتساب لغته العربية الفصحى ، وذلك بالحرص على الحديث مع الطفل باللغة العربية ، والتأكد من حمايتها ، أي لغة الطفل العربية ، من تأثير اللغات الأخرى التي قد يتعرض لها الأطفال في ظل هذه العولمة .

ثالثاً: تقنين الساعات الطويلة التي يقضيها الطفل أمام شاشة التليفزيون ، حتى نوفر له فرصة نشجعه من خلالها على ممارسة أوجه نشاط متعددة كالرياضة والقراءة ، ونتيح له فرصة الاختلاط فيها بالكبار وفق أسلوب يساعد الطفل على أن يكتسب منهم مفردات اللغة الفصحى .

ونظراً لارتباط الأطفال بالتلفزيون، فلا بد أن تسهم الأجهزة المشرفة على قنواتنا العربية في تعزيز تعلّم أطفالنا اللغة العربية الفصحى، وذلك من خلال إعادة النظر في كل البرامج التي تقدمها التلفزيونات العربية، وخاصة الموجهة للطفل، لضمان تقديمها بلغة عربية صحيحة تراعي قواعد اللغة، وأن تكون مبسطة وسلسة في الوقت نفسه، وتقديم برامج إذاعية وتلفزيونية تهدف إلى إثارة الاهتمام بالقراءة.

رابعاً : الاهتمام بالمؤسسات والمراكز التي تقدم أوجه الثقافة العربية لأطفالنا، ومن ذلك إنشاء المكتبة الخاصة بالأسرة، وتنظيم زيارات للأطفال إلى المكتبات العامة التي يستطيع الجميع التوجه إليها، وتشجيعهم على زيارتها من خلال تنظيم المسابقات الأدبية والثقافية وتقديم الجوائز المناسبة، ومن أهم وسائل تشجيع القراءة إتاحة الفرصة للطفل لإبداء رأيه فيما يقرأ أو يشاهد، وأن تتيح له أسرته مجالاً للنقاش وفرصاً للأخذ والرد وأن تحترم اختياراته وآراؤه، لأن هذا يدعم شخصيته وثقته بنفسه، ويساعده على تطوير قدرته على استعمال مهارته اللغوية في الإقناع والحوار مع الآخرين، كما يجدد مخزونه اللغوي ويساعده على زيادة مفرداته وحصيلته اللغوية.

خامساً : المؤسسات التعليمية العربية لها دور مهم جداً في حماية لغة الطفل العربي، وتشجيعه على تعلم اللغة العربية الفصحى من خلال المزيد من تطوير أساليب تعليم اللغة العربية وتدريب معلميها، وتسخير التقنية في كل المجالات التي يمكن أن نخدم لغتنا العربية، وهذا الأخير يتطلب توفير البرامج الحاسوبية والمواقع على الشبكة العالمية التي تعلم العربية الفصحى، كما ينبغي أن تقدم للطلاب والمعلمين الدورات التدريبية التي تمكنهم من استعمال الأجهزة الإلكترونية التي تساعد على تعلم اللغة بشكل فعال ومشوق للطلاب وفق منهج مدروس ولغة سليمة، ومن المفيد أن يصاحب ذلك توفير معاجم متخصصة يمكن استخدامها إلكترونياً بطريقة مبسطة، وأن تكون مقروءة ومسموعة معاً؛ حتى يسمع الطفل نطقها الصحيح ويعرف معانيها ودلالاتها في آن واحد؛ لأن ذلك سيسهم في التخلص من البرامج المترجمة أو المنقولة عن الغرب بطريقة ركيكة.

obeikandi.com

أهمية استعمال الإعلانات وأسماء المواد الغذائية

في التنمية المستدامة للغة الطفل العربي والحد من تلوثها اللفظي

د. سكينه إبراهيم بن عامر (*)

الإطار المعرفي للبحث:

فرض الإيقاع المتسارع الذي يميز طبيعة عصر تدفق المعرفة والمعلومات حالة من المرور السريع لكثير من الأشياء التي قد لا ننتبه لها وقد لا نتوقف عندها. على الرغم مما تركه من تأثيرات واضحة على المكونات اللغوية للأطفال وعلى هويتهم الذاتية، ومن هذه الأشياء المؤثرة نوعية اللغة المستعملة في الإعلانات التجارية المدرجة على عبوات المواد الغذائية التي يتعامل معها الطفل بشكل يكاد أن يكون يومياً، وما يصاحبها من إعلانات تنتشر في الشوارع والميادين التي يرتادها الطفل، ذلك باعتبار أن الإعلانات من الوسائل الإعلامية ذات التأثير الواضح على الطفل، سواء من حيث احتوائها على معلومات وبيانات عدة، أو نتيجة لطبيعتها الجذابة المعتمدة على التكرار والغرس للفكرة التي تعلن عنها^(١). لذلك، فإن ما يتعرض له الطفل يومياً من مادة مكتوبة ضمن هذه الإعلانات يشكل بطريقة خطيرة نوعية اللغة التي يستعملها الطفل سواء في الكتابة أو التعبير أو الحديث، فإذا ما كانت هذه الإعلانات تحمل كلمات غير سليمة أو دخيلة على اللغة العربية الفصيحة، فإنها غالباً ما تؤثر على تكوين هذه اللغة لدى الطفل، وقد تهدد، بشكل غير مباشر، سلامة هذه اللغة، وتعمل على تشويهها وتلويثها لفظياً. وفي حقيقة الأمر، فقد أصبح الإعلان أحد معالم الحياة المعاصرة خاصة بعد أن رسخ أقدامه على أرض الواقع وأصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة أي مجتمع، فهو لم يعد يهتم بالجانب الاقتصادي والترويجي فقط، بل أصبح يحمل في جوهرة رسائل معلوماتية وإخبارية وترفيهية موجهة إلى جماهير عريضة متباينة في خصائصها،^(٢) وبذلك امتدت مهمة الإعلانات من مجرد الترويج للسلع والخدمات إلى نشاط أوسع يستهدف تحريك أوجه المجالات الثقافية والفكرية والاجتماعية والسياسية والصناعية والزراعية وما إليها، خاصة بعد تقدم وتطور وسائل الاتصال وتداخلها وانتشارها الواسع، وتنامي تأثيرات العولمة على المجتمعات التي أصبحت متشابكة المصالح والأهداف، حيث زادت أهمية الإعلانات في المنطقة العربية بشكل

(*) أستاذ الإعلام - جامعة قار يونس - ليبيا.

كبير خلال العقدین السابقین نتيجة لتنامي الاقتصاد في معظم هذه الأقطار وازدياد رقعة أسواقها المتزامن مع التطور الكبير في تعدد ونوعية وسائل الاتصال،^(٣) حيث ساعدت خصوصية الثقافة العربية والتجانس اللغوي والتقارب في العادات والتقاليد والأذواق المشتركة والآمال والطموحات الموحدة التي تجمع هذه الأقطار . على انتشار الرسالة الإعلانية الواحدة في أكثر من قطر عربي دون الحاجة إلى إنتاج رسائل متعددة لكل قطر على حدة، وبالتالي أصبح هناك حاجة إلى توجه قومي قائم على توحيد الرؤية الإعلانية بالنسبة للأطفال العرب من خلال دراسة حقيقة تأثير الإعلانات على تطور لغة الطفل وتنميتها والحفاظ عليها من التلوث اللفظي الذي طالها وأدخل إليها تركيبات لغوية ومفردات ومصطلحات تلوث اللغة العربية وتضعفها؛ خاصة في ضوء ما يُسمى بالتضخم اللغوي أو التوسع اللغوي الناتج عن اتساع رقعة الإعلام وتأثيره في المجتمعات، بالإضافة إلى انتشار اللغة العربية، على نطاق واسع، لاعتمادها كلغة رسمية في كثير من المنظمات الدولية، وهو الأمر الذي يخدم أحد أغراض التنمية اللغوية للغة العربية بالمعنى الشامل للتنمية والمعتمد على الخطاب المعاصر الذي يسعى إلى توسيع نطاق استعمال اللغة وإغناء مضامينها ومعانيها، ولن يتم ذلك إلا من خلال مراعاة مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأهداف المرسومة، بحيث تلتزم اللغة العربية بالقواعد والأبنية والتراكيب والمقاييس المعتمدة التي تكتسب بها الصحة والسلامة، مع مراعاة المرونة والتكيف مع المستجدات التعبيرية المعاصرة، لتحافظ على طبيعتها وأصالتها ونضارتها . بالإضافة إلى الاهتمام بتلبية حاجات المجتمع، وبالتالي تتحول تدريجياً إلى لغة فصیحة معاصرة تتميز بالتطور ومسيرة العصر، وتكون أيضاً مندمجة في محيطها ومعبرة عن ثقافة المجتمع ونهضته وتطوره، ومواكبة لأحواله، إلى جانب احتفاظها بمساحات معقولة من لغة الخطاب اليومي المستعملة في وسائل الإعلام، ومع لغة الفكر والأدب والإبداع؛ حتى لا يحدث هبوط حاد في مستوى التعبير الشفاهي والكتابي بشكل يسمح باستعمال اللهجات العامية التي تهدد شخصية اللغة العربية في الصميم . لذلك، فإن الاعتماد على اللغة الفصیحة المعاصرة من هذا المنظور، هي الأمل في تطور اللغة العربية تطوراً سليماً، خاصة في المرحلة الراهنة التي تتعرض فيها المجتمعات كافة إلى تداعيات عولمة الهوية الثقافية والخصوصية الحضارية للأمم والشعوب، لتتحول بذلك اللغة العربية الفصیحة إلى لغة للإعلام والفكر والثقافة والإدارة والديبلوماسية، بمرونة لا تفصلها عن الماضي، ولا تسمح لها بالتكرار للتراث اللغوي، بل تساير المستجدات في غير ما اندفاع أو غلو أو تطرف .^(٤) خاصة وأن اللغة العربية لم تعرف عبر تاريخها الطويل ما تعرفه اليوم من سرعة في النمو واندفاع في التطور ومسيرة التغيرات بحكم عوامل كثيرة وأسباب متعددة، لعل أقواها تأثيراً، النفوذ الواسع الذي تمتلكه وتمارسه وسائل الإعلام التي تؤثر بدرجة عالية في المجتمع، سواء في قيم أفراد أم في مبادئهم، وأنظمتهم الفكرية أو سلوكياتهم، وثقافتهم ولغتهم، وعلى النحو الذي يفقد بعض المجتمعات هويتها الحضارية، وينال من خصوصياتها الثقافية، وفي

المقدمة منها الخصوصية اللغوية للأطفال العرب التي استطاعت العولمة الحديثة أن تؤثر فيها^(٥)، خاصة وأن منتجات العولمة ومؤسساتها أصبحت في انتظارهم داخل أو خارج عتبة البيت، ولم يعد هناك مفر من أن تتأثر لغة الطفل وهي في مرحلة تكونها الأولى، من خلال محاصرته بطوفان هائل من الرسائل التي تبثها الإعلانات المنتشرة في وسائل الإعلام التقليدية كالتلفزيون والراديو والصحف والمجلات، أو من خلال الإعلانات المنتشرة في معظم الشوارع والميادين التي أصبحت معرضاً حياً لهذه الإعلانات بما تعبر عنه من سلسلة متداخلة من الاتصالات الاجتماعية والتداولية، متخذة في ذلك أشكالاً متعددة من الناحية الصياغية والتشكيلية مثل الإعلانات الخشبية والورقية والقماشية والضوئية والإلكترونية ثابتة كانت أم متحركة، وبذلك أصبحت هذه الإعلانات بديلاً عصرياً عن النصب والتماثيل والحداريات الفنية التي كانت لزمن قريب إحدى وسائل تجميل المدن، لكنها تقول ما لا نقوله النصب والتماثيل واللوحات التشكيلية، إذ أصبح الإعلان ظاهرة فنية وهوية للمدن والعواصم. فانخذ أشكالاً وأنماطاً وسياقات خاصة، وخلق نوعاً من الضجيج البصري الذي يبته عبر صيغه وأشكاله التي تعتمد على المادة المكتوبة والصورة والرمز^(٦). فيقف الطفل أمام حزمة من المؤثرات تشارك جميعاً في أسلوب ظهور الإعلان وتشكيله، وتعتمد في أساسها على تحقيق رغبة المالك في إيصال رسالة محددة هي في الغالب رسالة اقتصادية وترويجية بغض النظر عما تغرسه من قيم أو مفردات. ولأن مشاهدة الإعلان تقوم على النظر السريع الذي لا يسمح بالتأمل بل بالمشاهدة السريعة مما يتطلب وضوحاً واختصاراً بمكونات الإعلان، خاصة المفردات والعبارات المكتوبة؛ لذلك يتم اختيار كلمات سهلة وبسيطة وغير متداولة لتحقيق مبدأ الاختلاف مع السائد والمألوف فيقع الإعلان، في أحيان كثيرة، في أخطاء كبيرة قد تؤثر في سلامة لغة الطفل، وتدخل إليه مفردات خاطئة وغريبة باعتبار أن الغرابة الإعلانية هي المبدأ الأساسي في الصياغة التشكيلية^(٧). وبذلك أدخلت كلمات أجنبية كثيرة إلى اللغة العربية من خلال كتابتها بالأحرف العربية دون تعريب لها، وأصبحت، بمرور الوقت من ضمن النسيج اللغوي للطفل العربي واستعملت لتوظيف النص اللغوي الذي يرافق الإعلان كي تساعد على فهم محتوى المنتج الذي تعلن عنه، ولذلك أصبح هناك تداخل كبير في فهم معاني المفردات المستعملة، وأصبحت لغة الإعلان قابلة لقراءات متعددة تثير اللبس وتقلق عملية الفهم، وهذا يخلق موقفاً مشكلاً يواجه اللغة العربية الفصيحة ويضعفها بشكل كبير ويؤدي إلى ضعفها وتراجعها أمام اللهجات المحلية واللغات الأجنبية، وهذا الأمر يستلزم البحث والدراسة من أجل إيجاد حل لإشكالية ضعف اللغة العربية لدى الطفل العربي، وتأثرها بالأخطاء الواردة في الإعلانات المنتشرة حول الطفل، وتراجع تفضيل استعمالها في الكتابة والتعبير والاتصال، وهذا الأمر يضعنا أمام البحث الحالي الذي يحمل ضمن طياته تجربة من نوع خاص تتمثل في وضع استراتيجية مبتكرة تسهم في تحقيق التنمية المستدامة للغة للطفل العربي، تعتمد في تطبيقها على

إحياء تذوق الطفل لجماليات اللغة العربية، وإبراز أهميتها كلفة معاصرة قادرة على مواكبة التغيرات التقنية والمجتمعية، وذلك من خلال برنامج يعتمد على رصد الأطفال للإعلانات التجارية المنتشرة من حولهم، خاصة المتعلقة ببعض المنتجات الغذائية التي يستعملونها في حياتهم اليومية، وقياس تأثير المفردات والتسميات الواردة في هذه الإعلانات على استعمالهم لمفردات اللغة العربية الفصيحة.

مشكلة البحث:

تلخصت مشكلة البحث في تراجع مستوى لغة الطفل العربي نتيجة للتلوث اللفظي الناتج عن المفردات والمصطلحات والأساليب المستعملة في التسميات والإعلانات السائدة في المجتمع خاصة المتعلقة بالمواد الغذائية التي يتعامل معها الطفل يومياً، وقد برزت مشكلة الدراسة من خلال الإشكاليات التالية:

١. التدفق الهائل للرسائل الإعلانية الموجهة للطفل العربي نتيجة التنامي الواسع في المجالات الاقتصادية والثقافية والتقنية، وسهولة تعرض الطفل لهذه الرسائل.
٢. تراجع مستوى لغة الطفل العربي نتيجة تأثره بالمضامين الفكرية واللفظية الواردة بالإعلانات، وتقليده للمفردات والأساليب اللغوية المستعملة بها أثناء تعامله اليومي باللغة.
٣. تغير طبيعة المجتمعات العربية نتيجة لتأثير التيارات الحديثة المنادية بالإصلاح والتمكين والعولمة والحداثة، ودورها في إفراز نوعية من الإعلانات التي تسهم في التغريب الثقافي واللغوي للطفل العربي.

تساؤلات البحث:

١. ما أهمية الإعلانات كوسيلة إعلامية تسهم في تنمية لغة الطفل العربي؟
٢. ما تأثير اللغة المستعملة على بعض عيوات المواد الغذائية والإعلانات الخاصة بها في تبني الطفل لنوعية اللغة التي يتعامل بها؟
٣. ما فاعلية استعمال هذه التسميات والإعلانات في التنمية المستدامة للغة الطفل العربي والحفاظ عليها من التلوث اللفظي؟

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود التالية:

١. إجراء البحث على عينة من الأطفال في سن ١٠-١٢ سنة، عددهم (٨٣)، منهم (٣٨) طفلاً و(٤٥) طفلة.

- ٢ . اختيار مجموعة بحثية من سكان أربعة شوارع رئيسة بمدينة بنغازي ، هي : (عمرو بن العاص ، جمال عبد الناصر ، عمر المختار ، شارع عشرين .) باعتبار أن هذه الشوارع مراكز تجارية تكتظ بالمحلات والإعلانات .
- ٣ . تحديد بعض منتجات المواد الغذائية التي يتعامل معها الطفل يومياً والمتوافرة في السوق المحلي ، بالإضافة إلى الإعلانات الخاصة بها لرصد أنواع اللغة المكتوبة عليها وتحليلها من قبل الأطفال .

فروض البحث:

- ١ . تؤثر اللغة المستعملة في تسميات وإعلانات المواد الغذائية سلباً على سلامة اللغة العربية الفصيحة للطفل العربي من خلال إدخال بعض المفردات والتعبيرات الدخيلة والخطئة .
- ٢ . يفضل الطفل استعمال المفردات والتعبيرات السائدة في تسميات وإعلانات المواد الغذائية كبديل للغة العربية الفصيحة في الكتابة والتعبير .
- ٣ . بالإمكان الاستفادة من خصائص جاذبية الإعلانات التجارية في وضع برنامج مبتكر قائم على استعمال هذه التسميات والإعلانات لتحقيق التنمية المستدامة للغة الطفل العربي وحمايتها من التلوث اللفظي

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- ١ . الإعلان : يُقصد به في هذا البحث الإعلان الموجه للطفل من أجل تعريفه بخدمة أو ترويج سلعة ، أو نشر فكرة ، ويقتصر على الإعلانات المتعلقة بالمواد الغذائية التي يتعامل معها الطفل ، بالإضافة إلى بعض الإعلانات الموجودة بالشوارع والميادين التي يمر بها الطفل يومياً .
- ٢ . لغة الطفل : يُقصد بها في هذا البحث اللغة التي يتحدث بها الطفل ، وتشمل اللغة العربية الفصيحة المستعملة في التعليم ووسائل الإعلام ، واللهجة المحلية التي يتحدث بها المجتمع ، واللغة الخاصة التي يتداولها الطفل مع أصدقائه .
- ٣ . التنمية المستدامة للغة الطفل العربي : ويقصد بها في هذا البحث الحفاظ على أصالة وقواعد اللغة العربية وألفاظها ومصطلحاتها ، مع إمكانية تطويرها وتطعيمها بالمصطلحات التقنية الحديثة لمواكبة التطورات الحادثة في المجتمعات العالمية .
- ٤ . التلوث اللفظي : ويقصد به في هذا البحث تجريد اللغة من جمالياتها وإدخال ألفاظ غير مناسبة تؤدي إلى تشوه معانيها وجمالها اللغوي ، سواء باستعمال ألفاظ من لغات أخرى ، أو تركيبات لغوية غير سليمة .

المنهج والإجراءات:

يندرج هذا البحث في إطار البحوث والدراسات الوصفية بالاعتماد على أسلوب مسح الجمهور، حيث تم الاعتماد على الاستبانة المطبقة في الدراسة الميدانية كأداة لجمع البيانات الخاصة بالبحث، وقد وضعت هذه الاستبانة وفقاً لأهداف البحث التي شكلت في مجملها معايير تصميمها، وتمثلت هذه المعايير في الآتي:

١. التعرف على نوعية اللغة المستعملة في تسميات ودعايات المواد الغذائية الموجودة في السوق المحلي، وتحديد موقع اللغة العربية منها.
٢. التعرف على اتجاهات الأطفال نحو اللغة المرغوب استعمالها في الكتابة والتعبير.
٣. التعرف على أهمية استعمال الإعلانات في التنمية المستدامة للغة الطفل العربي وحمايتها من التلوث اللفظي.

وقد تحصلت الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات (٠,٨٩) من خلال إعادة الاختبار، كما تم توزيع الاستبانة على المجموعة البحثية من أطفال أربعة شوارع تجارية بمدينة بنغازي^(*) وجمع بيانات البحث من خلالها، حيث تم تحليل البيانات وتحديد النسب المئوية وقياس المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للنتائج، واستخراج النتائج الإحصائية منها. هذا، وقد بلغت المجموعة البحثية عدد (٨٣) طفلاً وطفلة وفقاً للجدول التالي:

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقاً للنوع والعمر

النوع	ذكور		إناث		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
١٠ سنوات	١٠	١٢,٠٤	١٥	١٨,٠٧	٢٥	٣٠,١٢
١١ سنة	١٦	١٩,٢٧	١٦	١٩,٢٧	٣٢	٣٨,٥٥
١٢ سنة	١٢	١٤,٤٥	١٤	١٦,٨٦	٢٦	٣١,٣٢
المجموع	٣٨	٤٥,٧٨	٤٥	٥٤,٢١	٨٣	١٠٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أن نوعية اللغة والمفردات المستعملة في تسميات وإعلانات المواد الغذائية تؤثر سلباً على سلامة اللغة العربية الفصيحة للطفل العربي؛ نتيجة لإدخالها بعض

(*) هي شوارع (عمرو بن العاص، جمال عبد الناصر، عمر المختار، شارع عشرين) وجميعها تقع في وسط المدينة.

المفردات والتعبيرات الدخيلة والخاصة إلى هذه اللغة . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وفقاً للجدول التالي :

جدول (٢) موقع اللغة العربية من تسمية الأطفال للمواد الغذائية الموجودة بالمحلات التجارية وفقاً لإجابات الأطفال

اللغة	النسبة	ذكور		إناث		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%
عربية فصيحة		٨	٩,٦١	١٣	١٥,٦٦	٢١	٢٥,٣٠
لهجة عامية		٥	٦,٠٢	١٤	١٦,٨٦	١٩	٢٢,٨٩
أجنبية بأحرف عربية		٣٢	٣٨,٥٥	٤٥	٥٤,٢١	٧٧	٩٢,٧٧
أجنبية		٣٨	٤٥,٧٨	٤٣	٥١,٨٠	٨١	٩٧,٥٩

توضح نتائج تحليل الجدول نوعاً من التراجع الواضح في استعمال اللغة العربية الفصيحة في تسمية المواد الغذائية الموجودة بالمحلات (٢٥,٣٠٪)، وكذا الحال بالنسبة لللهجة العامية (٢٢,٨٩٪) في مقابل استعمال اللغة الأجنبية المكتوبة بالأحرف العربية (٩٢,٧٧٪) والتسميات المكتوبة بالأحرف الأجنبية (٩٧,٥٩٪)؛ وذلك بناء على رصد الأطفال لهذه المنتجات في المحلات القريبة من سكنهم، إذ إن كثيراً من المنتجات الغذائية المتوافرة في الأسواق المحلية تأتي من خارج القطر سواء أكانت عربية المنشأ أم أجنبية، إذ نتيجة لالتزامها بالاسم التجاري للشركة المصنعة تلجأ إلى كتابة اسم المنتج بالأحرف الأجنبية، بالإضافة إلى كتابة نفس الاسم الأجنبي بأحرف عربية بغض النظر عن مدى تأثير ذلك على اللغة العربية الفصيحة، وبذلك شكلت تلك التسميات والمفردات خطورة واضحة على لغة الطفل الذي يتعامل مع تلك المنتجات يومياً، إذ أصبحت عينه تألف الكلمة، وتدرجياً تدخل تلك الكلمة ضمن قاموسه اللغوي، ويصير استعمالها في الكتابة والتعبير أمراً مفروغاً منه، ويتكرر الاستعمال تصبح تلك التسميات ضمن القاموس اللغوي للطفل فيستعملها باعتبارها لغة عربية رغم بعدها تماماً عنها . ولأن اللغة ما هي إلا مجموعة من الرموز والدلالات التي ترمز إلى معنى متفق عليه بين أفراد الجماعة، فإن وجود الكلمة نفسها بشكل مجرد لا يعني شيئاً إلا إذا كنا نعرف ما دلالة هذه الكلمة عند الأشخاص الذين يتداولونها، ومن هنا تبرز خطورة استعمال الأحرف العربية في كتابة الكلمات الأجنبية إذ إنها بمرور الوقت تصبح ذات معنى ودلالة لدى الطفل، ومن ثم تصبح جزءاً من اللغة العربية، خاصة وأن هذه المفردات سوف تتطور تبعاً للتطور الثقافي الذي يعيشه المجتمع، وسوف تصير من ضمن النسيج اللغوي للطفل، وفي المقابل سوف تموت عشرات من الكلمات غير المستعملة كل يوم وسوف تخرج من الاستعمال اللفظي رغم كونها هي الأساس السليم لتلك المفردات الدخيلة،

بينما سوف تدخل كلمات جديدة إلى نهر اللغة الحية، ويبدأ الطفل باكتساب هذه اللغة بصورة عفوية، ويقوم بتوظيفها واستعمالها بكل بساطة لتحقيق الاتصال بالآخرين، إلى جانب تبنيه لنوعية هذه اللغة التي يتعامل بها سواء في الكتابة أو التعبير أو الحديث. ولتأكيد هذه النتيجة، تم تكليف المجموعة البحثية برصد نوعية اللغة المكتوبة في الإعلانات التجارية المنتشرة في أماكن سكنهم، حيث تمثلت نتائج هذا الرصد في الجدول التالي:

جدول (٣) نوعية اللغة المستعملة في الإعلانات التجارية الموجودة بالشوارع بمهل الدراسة

وفقاً لإجابات الأطفال وموقع اللغة العربية منها

اللغة	النسبة		ذكور		إناث		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
عربية فصيحة	٣١	٣٧,٣٤	٣٩	٤٦,٩٨	٧٠	٨٤,٣٣		
لهجة عامية	٢٢	٢٦,٥٠	١٥	١٨,٠٧	٣٧	٤٤,٥٧		
أجنبية بأحرف عربية	٢٨	٣٣,٧٣	٤١	٤٩,٣٩	٦٩	٨٠,٢٣		
أجنبية	٤	٤,٨١	٧	٨,٤٣	١١	١٣,٢٥		

يوضح الجدول النوعيات المختلفة للغة المستعملة في الإعلانات الخاصة بالمواد الغذائية المنتشرة في الشوارع والميادين محل الدراسة، حيث يلاحظ ارتفاع نسبة استعمال اللغة العربية الفصيحة في هذه الإعلانات (٣٣,٣٧٪)، مقارنة بنسبتها لللهجة العامية (٥٧,٤٤٪) واللغة الأجنبية (٢٥,١٣٪) رغم تقارب الاستعمال مع الكلمات الأجنبية المكتوبة بالأحرف العربية (٢٣,٨٠٪). وربما تعود هذه النتيجة إلى حرص السياسة اللببية، في الفترة السابقة، على استعمال اللغة العربية فقط دون غيرها في جميع وسائل الإعلام وفي التعليم بل وفي الإعلانات والتسميات الموجودة بالشوارع والميادين، إلا أن المتغيرات الحالية التي تسود العالم كله، والتوسع في الاتصالات والتقنية، ومبادرات الإصلاح والتمكين والتغيير، أدت إلى إدخال كثير من المصطلحات الجديدة، والمفردات غير العربية إلى الشارع الليبي، سواء في شكل كلمات وتعبيرات متداولة بين الناس، أو ضمن الإعلانات المنتشرة في كل مكان، خاصة ما يتعلق منها بالمواد الغذائية أو المنزلية، أو التقنية. فبالرغم من الحرص على التعليم باللغة العربية، والاعتماد عليها تماماً في الإعلام إلا أن هذه اللغة بدأت تواجه بعض التراجع في استعمالها خاصة بين الأطفال والشباب، وربما يعود جزء كبير من ضعف مفردات اللغة العربية عند الطفل في الوقت الحالي إلى الطريقة التي يتسم بها تدريس هذه اللغة داخل المدرسة، حيث ينصب جزء كبير من هذا الضعف على المدرسة والبيئة التي يوجد فيها الطفل بما تتضمنه من عوائق مادية ومعنوية، إلى جانب ضعف أساليب ونظم التعليم المتبعة، والأخطاء المنتشرة داخل الكتب والمقررات الدراسية، وهذه العوامل هي

الأساس في التناقض اللغوي والفارق الشاسع بين لغة المدرسة ولغة الشارع أو المنزل فكتب المدرسة كلها مدونة باللغة الفصحى البعيدة عن التداول اليومي، وتحدث وسائل الإعلام بلغة أخرى، بينما يتبنى الطفل لغة خاصة به يتداولها مع أقرانه، في حين ينطق الآخرون في المجتمع بالعامية الدارجة الخاصة بكل قطر من أقطارنا العربية. وبالرغم من أن جذور كثير من هذه اللهجات يعود إلى الفصحى^(٨)، إلا أنها كلمات لا تصلح للاستعمال في النشاطات الكتابية داخل المدرسة، ولا هي مناسبة للتداول في وسائل الإعلام، وبذلك يؤثر هذا التناقض على لغة الطفل لأن قلة ممارسة اللغة الفصيحة في أمور الحياة اليومية تضعف من طلاقته، وتغرس إحساساً داخل الطفل بأنها لغة محصورة داخل الجدران وغير صالحة لأمر الحياة. ومن جانب آخر بدأت مفردات اللغة الأجنبية تنتشر كثيراً بين الأطفال العرب، وذلك نتيجة لتعامل الطفل مع تقنيات العصر ووسائل الاتصال التي مازالت تحمل أسماءها الأجنبية، وهذا أدى إلى استعمال الطفل للمفردات غير العربية وتطويعها ضمن حديثه اليومي وبالتالي اعتبارها من مفردات اللغة العربية. وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث ويتم التأكيد على خطورة تأثير استعمال المفردات الأجنبية والغريبة والدخيلة المستعملة في لغة الإعلانات التجارية على سلامة اللغة العربية الفصيحة لدى الطفل العربي. وفي حقيقة الأمر، فإنه من الصعب أن نغير ألسنة الناس في الشارع، إلا أننا نستطيع على الأقل أن نعدل لغة الإعلانات لتحافظ على اللغة العربية مبسطة وعصرية ومتجددة وتساهم متطلبات الحياة، وبالتالي تستطيع لغة المدرسة بهذه الروح الإيجابية أن ترفع من لغة الشارع، وتسهم بفاعلية في تنمية لغة الطفل العربي.

ثانياً: التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أن الطفل يستعمل المفردات والتعبيرات السائدة في الإعلانات الخاصة بالمواد الغذائية كبديل للغة العربية الفصيحة في الكتابة والتعبير. حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج العامة التي تفصح عن اتجاهات الأطفال نحو اللغة العربية، وذلك وفقاً للجدول التالي:

جدول (٤) استعمال الطفل لأنواع اللغة أثناء الإجابة عن أسئلة الاستبانة

النسبة	ذكور		إناث		المجموع	
اللغة	ت	%	ت	%	ت	%
عربية فصيحة	١٥	١٨,٠٧	٢١	٢٥,٣٠	٣٦	٤٣,٣٧
لهجة عامية	٣٧	٤٤,٥٧	٤١	٤٩,٣٩	٧٨	٩٣,٩٧
أجنبية بأحرف عربية	٣٢	٣٨,٥٥	٤٣	٥١,٨٠	٧٥	٨٣,٨٠
أجنبية	٢	٢,٤٠	١٠	١٢,٠٤	١٢	١٤,٤٥

يوضح الجدول نوعاً من عدم التجانس بين أنواع اللغة التي يستعملها الطفل في الكتابة والتعبير، حيث ارتفعت نسبة الأطفال الذين استعملوا اللهجة العامية في الإجابة عن أسئلة الاستبانة (٩٧، ٩٣٪) والذين استعملوا المفردات الأجنبية المكتوبة بأحرف عربية (٨٠، ٨٣٪) مقارنة بمن استعملوا اللغة الفصحى (٣٧، ٤٣٪) واللغة الأجنبية (٤٥، ١٤٪) في إجاباتهم، وربما تعود ظاهرة هذا الاضطراب اللغوي نتيجة لشيوع الخطأ في اللغة المتداولة في المجتمع، وانتشار التراكيب والصيغ والأساليب التي لا تمت بصلة إلى اللغة العربية الفصحى، والتي تفرض نفسها على الحياة الثقافية والأدبية والإعلامية، فيقتدي بها وينسج على منوالها مفردات اللغة المتداولة، وبذلك تصبح اللغة الهجينة هي القاعدة، واللغة الفصحى هي الاستثناء، وتعرض بالتالي اللغة العربية، في هذه المرحلة، إلى خطر التلوث اللفظي الذي يلحق أفدح الأضرار بالبيئة اللغوية، ويفسد الفكر، ويشيع ضرراً من الاضطراب والإرباك والقلق في العقول، علاوة على ما يسببه هذا الوضع اللغوي غير المستقر، من فساد في الحياة العقلية للأمة، تنتقل عدواه إلى فساد في معظم المجالات، فتختلط المعاني والدلالات والمفاهيم والرموز في لغة الحوار داخل المجتمع، فيؤدي ذلك إلى الغموض والالتباس والتداخل في مدلولات الكلمات، فينشأ عنه حالة من الفوضى اللغوية التي إن عمّت وانتشرت، أفضت إلى فوضى عارمة في الحياة الفكرية والثقافية، وإلى ما هو أعظم خطراً من ذلك كله، حيث بدأ الأطفال في تفضيل استعمال اللغة المركبة من العربية والأجنبية، وشيوع المفردات الغريبة، وانتشار لغة خاصة بهم تختلف تماماً عن اللغة العربية الفصحى وعن اللهجات المحلية، وذلك فيما يسمى بلغة (الروّشنة) التي تحوي في قاموسها العديد من المفردات الغريبة ذات الاستعمالات المختلفة عن المؤلف، وبذلك أصبح للطفل لغة خاصة به، لا هي عربية، ولا هي لهجة محلية، بل خليط من كل ذلك مضافاً إليه كلمات أجنبية بتركيبات عربية، فأصبحت بذلك اللغة مسخاً مستسخاً لا جذور له لكنه يحظى بإعجاب وتفضيل الأطفال له، وهذا انعكاس سلباً على اتجاهات الأطفال نحو اللغة العربية الفصحى التي جاءت في نهاية قائمة تفصيلات الأطفال لنوعية اللغة المفضلة في الكتابة والحديث، وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) اللغة المفضلة لدى الأطفال للكتابة والتحدث حسب إجابات البحوثيين

النسبة اللغة	ذكور		إناث		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
عربية فصحى	٢٩	٣٤,٩٣	٤٠	٤٨,١٩	٦٩	٨٣,١٣
لهجة عامية	٢٧	٣٢,٥٣	٣١	٣٧,٣٤	٥٨	٦٩,٨٧
أجنبية بأحرف عربية	٢٤	٢٨,٩١	١٦	١٩,٢٧	٤٠	٤٨,١٩
أجنبية	٢٧	٣٢,٥٣	٢٢	٢٦,٥٠	٤٩	٥٣,٥٠

يوضح الجدول اتجاهات الأطفال نحو اللغة المستعملة في الحديث والكتابة، ومدى تأثرهم بالمفردات والتعبيرات السائدة في تسميات وإعلانات المواد الغذائية المنتشرة في المجتمع، وذلك كبديل للغة العربية الفصحى في الكتابة والتعبير، فبالرغم من ارتفاع نسبة تفضيل الأطفال لاستعمال اللغة العربية الفصحى في الكتابة والحديث (١٣، ٨٣٪) كما أفادوا في إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة، إلا أن استعمالهم الفعلي لهذه اللغة الفصحى جاء في ترتيب متأخر ونسبة منخفضة (٣٧، ٤٣٪) أثناء إجاباتهم الفعلية عن الأسئلة كما تبين من الجدول السابق، وبمقارنة هذه النسبة بنسبة تفضيل الأطفال لاستعمال اللغة الأجنبية المكتوبة بأحرف عربية فقد أجاب نسبة (١٩، ٤٨٪) منهم بتفضيل استعمالها، رغم أنهم في واقع الأمر استعملوها بشكل كبير (٨٠، ٨٣٪) أثناء إجاباتهم عن الاستبانة. وفيما يتعلق باستعمال اللهجة العامية. فقد كان هناك تقارب إلى حد ما بين تفضيل الأطفال لاستعمالها (٨٧، ٦٩٪) واستعمالهم الفعلي لها (٩٧، ٩٣٪). وهذه النتيجة توضح التناقض القائم بين اللغة الرسمية المعتمدة، وبين اللغة الفعلية والواقعية المتداولة في المجتمع ومخاطر هذا التناقض الذي قد يترتب عليه تفاقم حالة الضعف الحالي التي وصلت إليها اللغة العربية الفصحى. وترتبط بعض الدراسات والأبحاث هذا الضعف إلى اعتماد لغة الخطاب في وسائل الإعلام على ما يُطلق عليه (اللغة العربية المبسطة) أو (لغة الإعلام) التي دجت ما بين العربية الفصحى واللهجات العامية في الأقطار العربية، مما تولّد عنها لغة ثالثة هجينة ما لبثت أن انتشرت على نطاق واسع داخل الأقطار العربية وخارجها وسُميت بلغة الإعلام المعتمدة، لكنها لغة بين المنزلتين؛ فلا هي اللغة الفصحى في قواعدها ومقاييسها وأبنيتها وأصولها، ولا هي لغة عامية لا تلتزم قيوداً ولا تخضع لقياس ولا تسري عليها أحكام، ولكن ميزة هذه اللغة أنها واسعة الانتشار، بها انتقل الحرف العربي إلى آفاق بعيدة، ولكن الخطورة هنا، تكمن في أن هذه اللغة دخلت عصر الإعلام واسع الانتشار وهي تعاني من ضعف المناعة، لتحل محل الفصحى، وتنتشر بما هي عليه من ضعف وفساد باعتبارها اللغة العربية التي ترقى فوق الشك والريبة فاكتسبت بذلك مشروعية الاعتماد، وخلق لها المجال، وأصبحت هي لغة الفكر والأدب والفن والإعلام والإدارة والديبلوماسية، أي لغة الحياة التي لا تزاحمها لغة أخرى من جنسها أو من غير جنسها، وهذه من أكثر المخاطر التي تهدد اللغة العربية، وتدفع الأطفال إلى تبنيها والانحياز لها واستعمالها. ومن جانب آخر تبرز خطورة أخرى تهدد اللغة العربية الفصحى، وهي الاتجاه نحو استعمال اللغة الأجنبية، خاصة في التعامل مع تقنيات العصر والاتصال بالآخر، خاصة الإنجليزية التي تعد لغة التخاطب مع العلم والتقنية، وذلك باعتبارها لغة الأقوى. ولأن المغلوب مولع دائماً بمحاكاة الغالب، كما قال ابن خلدون، فإن شعور النقص الذي نعاني منه كشعوب مغلوبية قد انعكس على لغتنا العربية وأصبحنا نعلق عليها كل ما نعاني منه من جهل وقصور. فنظام التعليم وأجهزة الإعلام المتخلفة قد نقلنا إلينا صورة مشوهة من اللغة العربية بحيث جعلنا

العديد من الأطفال العرب يسعون للتشبث بلغة أخرى أجنبية اعتقاداً منهم أنها الأكثر سهولة والأفضل دقة، وفي حقيقة الأمر فليس عيباً أن نتعلم هذه اللغة الأجنبية، بل إنه واجب علينا لأنها مصدر مهم من مصادر المعرفة وصلة وسط قوية بالعالم الذي يحيط بنا، ولكن الخوف من الانسحاب التدريجي للعربية أمام هذا النمو اللغوي الكاسح، أو أن يحدث نوع من الاضطراب أو التغير فيها. فهذا الأمر يمكن أن يقطع الروابط التي تربط بيننا وبين تراثنا القديم، وبين البلاد العربية وبعضها البعض، بل يكون سبباً لاضطراب الفرد نفسه ثقافياً وحضارياً. إن هذه النتيجة التي خلصت إليها تحليلات رصد إجابات الأطفال عن استبانة الدراسة تؤكد الفرض الثاني من الدراسة وتحققه.

ثالثاً: التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه بالإمكان الاستفادة من خصائص جاذبية الإعلانات التجارية في وضع برنامج مبتكر قائم على استعمال هذه التسميات والإعلانات لتحقيق التنمية المستدامة للغة الطفل العربي وحمايتها من التلوث اللفظي، حيث اعتمد البحث في التحقق من هذا الفرض على وضع برنامج يعتمد على رصد ومراجعة أنواع الإعلانات التجارية الموجودة في الشوارع محل الدراسة، إلى جانب وضع قائمة بتسميات المواد الغذائية التي يتعامل معها الطفل ويستعملها، ومن ثم محاولة تعريب المفردات غير العربية الواردة بها، إلى جانب إرجاعها إلى أصولها. كما اشتمل البرنامج على جانب ينمي التذوق الجمالي للغة العربية، وذلك بتكليف الأطفال بإعادة كتابة العبارات الواردة على عبوات المواد الغذائية والإعلانات الخاصة، وإدخال المعلومات والحكم والمأثورات اللفظية إلى هذه الإعلانات. وبالرغم من محاولات الأطفال لاستعمال اللغة الفصيحة في التصميم، إلا أن غلبة اللغة المختلطة والهجينة أكدت على أهمية إعادة النظر في أسلوب هذه الإعلانات باعتبارها وسيلة إعلامية مؤثرة في الطفل، والاهتمام الفعلي بتأثيرها الممتد على لغة الطفل العربي، وتشخيص العلاقة بين اللغة المستعملة في الإعلام بصفة عامة، ومع الإعلانات بصفة خاصة، وبين تأثيراتها المختلفة على لغة الطفل العربي، حيث إن هذا التشخيص لهذه العلاقة قد يستلزم التأكيد على ضرورة الوقوف على حقيقة الوضع اللغوي للعربية الفصيحة، خاصة في هذه المرحلة الحافلة بالتغيرات الإقليمية والدولية الحاسمة. إذ ليس من المبالغة في شيء، في ضوء ذلك، قولنا إن هذا الوضع خطير بالمقاييس جميعاً، وبالمعاني كلها، ومن عدة وجوه، ولكن هذه الخطورة لا تمنع من معالجة الخلل وتطهير البيئة اللغوية من التلوث، وإفساح المجال أمام تنمية لغوية يُعاد فيها الاعتبار إلى الفصحى، وتستقيم فيها حال اللغة، بحيث تقوم العلاقة بينها وبين الإعلام على أساس سليم، فيتبدلان التأثير في اعتدال وفي حدود معقولة، فلا يطغى طرف على آخر، بحيث تبقى اللغة محتفظة بشخصيتها، ويظل الإعلام يؤدي وظيفته في

التنوير والتثقيف والترفيه النظيف، فيتكامل الطرفان وينسجمان، فتصبح اللغة في خدمة الإعلام، ويصبح الإعلام داعماً لمركز اللغة وللصياغة التشكيلية المقطوع بصحتها وسلامتها. واستناداً إلى هذه المرتكزات، فنحن نرى أن اللغة الفصحى المعاصرة هي لغة الحاضر والمستقبل، وهي الرد الموضوعي على الأخطار التي تهدد اللغة العربية، وهي إلى ذلك، التطور الطبيعي للفصحى الأصلية التي ضعف استعمالها في المجتمع نتيجة للأسباب والعوامل التي ذكرناها آنفاً، إذ ليس في هذا التركيب (الفصحى المعاصرة) المعنى المجرد الواحد فقط الذي يتبادر إلى الأذهان للوهلة الأولى، وإنما فيه معان كثيرة، منها ربط الفصحى بالمعاصرة، بما يستلزمه ذلك من الانخراط في العصر، والاندماج في تحولاته، والاستغراق في تياراته، وهو الأمر الذي يعني في المقام الأول الأخذ بالنتائج التي انتهى إليها علم اللغة الحديث، والاستفادة من ابتكارات العلوم المرتبطة بفقه اللغة وعلم الأصوات. وبذلك يكون أحد المعاني التي يوحى بها مصطلح (الفصحى المعاصرة)، ولن يتأتى لنا ذلك إلا من خلال دعوة كل الجهود للتضافر معاً لحماية لغتنا من التدهور والتلوث، لأننا نقف اليوم كعرب أمام مأزق لا وقت للانتظار فيه أكثر مما انتظرنا، وعلينا أن نحزم أمرنا، ونؤمن بثقة بأن مستقبلنا كأمة وكأوطان مرتبط عضوياً بمدى ما ننجح فيه من وضع أطفالنا على الطريق القويم، فنحشد كل إمكانياتنا، ونطوع كل برامجنا التنموية للأطفال، تعليمياً حديثاً، وصيانة حقوق، وتوفير العناية الصحية العالية، وحمايتهم بالقوانين وحسن تطبيقها من كل اعتداء على حقهم في كل ذلك. وأن نؤمن بأن حقوق أطفالنا قبل حقوقنا كأباء ومسؤولين، وأنا نزرع في أبنائنا النهضة المنشودة لأمتنا. وأن تكون لغة الحوار والخطاب المقدمة لهم، خير وسيلة لذلك. ولتحقيق كل ذلك، يستلزم الأمر القيام ببعض الخطوات المتمثلة في الآتي:

أولاً: تدريب الأطفال على استعمال اللغة الفصحى من خلال برامج مبتكرة شبيهة بالبرنامج الحالي يكون الطفل فيها عنصراً فاعلاً ومؤثراً، لا متلقياً للخطاب واللغة.

ثانياً: تفعيل المنظومة التربوية تفعيلاً معاصراً، وذلك بتطوير الخطاب اللغوي، حتى يلبي كل أنماط الخطاب البسيط العلمي، ويغطي كل أساليب التعبير، ويصاحب هذا التجديد في متن اللغة استجابة للملاحقة العصر.

ثالثاً وأخيراً: علاج اللغة علاجاً آلياً باعتماد نظم الترجمة الآلية منها وإليها.

النتائج النهائية للبحث:

١. تؤثر نوعية اللغة المستعملة على عبوات المواد الغذائية والإعلانات المتعلقة بها بدرجة كبيرة على اللغة التي يستعملها الطفل في الكتابة والحديث والتعبير. خاصة استعمال اللهجة المحلية والمفردات الأجنبية المكتوبة بأحرف عربية، حيث يؤدي استعمال هذا الأسلوب إلى

إدخال مفردات هجينة وخاطئة إلى اللغة العربية بشكل يؤثر سلباً على سلامتها وجمالها وصحتها، ويخلق بيئة لفظية ملوثة .

- ٢ . يعتمد معظم الأطفال المبحوثين على اللهجة العامية والمفردات الأجنبية المكتوبة بالأحرف العربية أثناء الكتابة والتعبير، أكثر من تفضيلهم لاستعمال العربية الفصيحة أو اللغة الأجنبية، رغم أن تفضيلاتهم تنحو إلى استعمال الفصيحة، وهذا يشكل خطورة على مستوى اللغة العربية الفصيحة، ويسهم بشكل كبير في ضعف مستواها وتدهور استعمالها .
- ٣ . بالإمكان الاستفادة من الإعلانات التجارية والتسميات والمفردات الواردة على عبوات المواد الغذائية التي يتعامل معها الطفل لتنمية لغته والحفاظ عليها من التدهور والتلوث والضعف .

توصيات الدراسة:

- ١ . استعمال البرنامج الذي تم تطبيقه لتحقيق التنمية المستدامة للغة العربية الفصيحة للطفل العربي، وذلك ضمن الأنشطة اللاصفية في المؤسسات التعليمية ومراكز أنشطة الطفل .
- ٢ . التنسيق مع شركات الإعلانات والشركات المنتجة للمواد الغذائية للاستفادة من هذه الإعلانات في تنمية الذوق الجمالي للغة العربية وتطويرها والحفاظ عليها .
- ٣ . إعادة النظر في كل الإعلانات التي تقدمها التلفزيونات العربية وخاصة الموجهة للطفل . فنحن لا نريد برامج جذابة وحيوية وملئية بالمعلومات فقط، ولكن أن يتم تقديمها بلغة عربية صحيحة تراعي قواعد اللغة وأن تكون مبسطة وسلسة في الوقت نفسه .
- ٤ . إتاحة الفرصة للطفل لإبداء رأيه فيما يشاهده أو يتعرض له من مفردات وعبارات وأنواع اللغة المفضلة، وأن تتيح له أسرته مجالاً للنقاش وفرصاً للأخذ والرد وأن تحترم اختياره؛ لأن هذا سوف يدعم شخصيته وثقته في قدرته اللغوية على الإقناع ويجدد مخزونه اللغوي .
- ٥ . وضع استراتيجية عاجلة لتزويد المؤسسات التعليمية العربية بأجهزة الحاسب الآلي وتطوير أساليب تعلم اللغة العربية السليمة من خلالها، وتوفيرها في المدارس حتى يستفيد منها كل الطلاب غير القادرين على اقتنائها، مع تقديم الدورات مجانية وتعليمهم كيف يستفيدون من هذه الأجهزة في تعلم اللغة بشكل فعال عن طريق برامج متخصصة .

هوامش

- ١ . مصطفى عبد القادر، دور الإعلان في التسويق السياحي، ط١ : المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ٢٠٠٢ : ٦٧ .
- ٢ . جون فيليب جونز، التسويق والإعلان وأثرهما على المستهلك، ترجمة: هشام الدجاني، ط١ ، مكتبة العبيكان، ٢٠٠٦ : ١١٥ .
- ٣ . سمير محمد حسين، تخطيط الحملات الإعلانية واتخاذ قرارات الإعلان، ط: ٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣ : ٩ .
- ٤ . فائز الصايغ، الإعلام ومرجل العولة، ط١ ، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠١ : ٢٣ .
- ٥ . يوسف الشريف، المعجم الميسر للأطفال، ط١ ، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس، ٢٠٠٠ : ٩ .
- ٦ . المرجع السابق: ١٤٠ .
7. Scott. Hume, Integrated Marketing Communication, Advertising Age, vol.64, no,12,March,1993,pp.3,52.
- ٨ . محمد أحمد وريث، العامة الليبية وجذورها في الفصحى ولهجاتي اليمن والأندلس، ط١ ، المركز الوطني للمأثورات الشعبية، طرابلس، ٢٠٠٥ : ٩ .

obeikandi.com

لُغَةُ الطِّفْلِ الْعَرَبِيِّ

فِي مَهَبِّ لُغَاتِ الْعَوَلَةِ

د. سليمان إبراهيم العسكري^(*)

ليست اللغة اليوم هي ما تمثله الأبجديات المعروفة وحسب، وإنما هي لغة الحواس التي يجدها المتلقي أينما توجه. واللغة التي يتحدث بها الطفل اليوم، لم تكن المدرسة المصدر الوحيد لها، بل عرفنا وجود جماعات الأقران، وأدركنا حضور البيت، وإن أضيفت إليها في هذا العصر مؤثرات شتى، ربما نطلق عليها لغات العوالة شمولاً، في تفصيل يقودنا للمؤثرات السمعية والبصرية التي تلقن الطفل ما يتعلم، حيث لم يعد طفل اليوم رهناً بالمؤثرات التقليدية، بل أصبحت المؤثرات غير التقليدية، عبر وسائط الإعلام هي الأوفر حظاً في تغيير سلوكه، وتبديل لهجته، وتعديل لغته.

هوية المجتمع - هوية الطفل:

إذا كانت الهوية المجتمعية هي مجمل السمات الفكرية والملامح الثقافية والنزعات الروحية التي يتميز بها مجتمع ما عن غيره من المجتمعات، وتعبّر عن طريقة حياته وعاداته ومعتقداته، والقيم والمثل والمفاهيم الحضارية التي عبرها يتجسد انتماءه في مقابلتها بغيرها من هويات المجتمعات الأخرى - فإن أول وأبرز سمات وملامح الهوية المجتمعية تتمثل في اللغة.

فاللغة هي مستودع التراث وديوان الأدب وسجل المطامح ومعنى الأحلام ومجال الأفكار والعواطف. فالفرد يندمج في المجتمع عبر اللغة. وعبرها وحدها يتلقى تراث أمته الفكري والوجداني والأخلاقي والديني والاجتماعي والسياسي. وبهذا يصبح للغة الدور الأبرز في الدفاع عن الذات، وعن الوجود، من خلال تجسيد الهوية، وإبراز ملامحها أمام الآخر، ولذلك كانت اللغة بلا منازع من أبرز السمات الثقافية. فما من حضارة إنسانية إلا وصاحبته نهضة لغوية، وما من صراع بشري إلا ويُظن في جوفه صراعاً لغوياً، حتى قيل إنه يمكن كتابة تاريخ الصراعات البشرية على أساس صراعاتها اللغوية.

(*) رئيس تحرير مجلتي العربي والعربي الصغير.

ولا ينفصم الحديث عن هوية المجتمع حين نتحدث عن هوية الطفل، لانتماء الأخير إلى المجتمع جملة وتفصيلاً، فهو ابن المجتمع الذي يشكله اليوم، وصاحب اليد الطُّوَلِي في تشكيل مجتمع الغد.

بين اللغة والهوية:

تذكر الإحصاءات أن اللغة العربية لسان أكثر من ٦٠٠ مليون نسمة تنتشر فوق رقعة واسعة بين شعوب آسيا وأفريقيا. وتبدو مسألة تقاطع اللغة مع الهوية، لدى أغلب الباحثين والمفكرين، أمراً محسوماً وبدهيّاً، حيث يشغل ناطقو العربية تلك الرقعة الجغرافية المحددة بشكل يكاد يكون تاماً. ولكن بسبب عدم وجود هوية مجتمعية في العالم يقتصر أفرادها على لغة واحدة وثابتة، نجد عدة ظواهر لغوية تتداخل وتتقاطع مع اللغة، إما من داخل المجتمعات المتناسقة أو من خارجها.

وهذه الظواهر اللغوية تعبر عن نفسها في ثلاثة مستويات أساسية، هي:

اللهجات الدارجة والعابيات الحكيمية من اللغة الأم:

وهي لهجات تعاني قدراً من الابتذال، كونها ترتبط بالهويّات القُويّة والإقليمية أكثر مما ترتبط بالهوية القومية للأمة ككل. ويمكننا أن نطلق عليها مصطلح "لغة الحميمة"، كونها اللغة التي تنشأ بين الطفل وأمه، ويكتسبها منها مباشرة لا من المدرسة. فهي في الغالب لغة الأطفال والفئات الشعبية المنتمية إلى مكان محلي محدود لا يتعدى قطر الدولة.

اللغة الفصحى المكتوبة والرسمية:

وهي لغة نحل منزلة التقديس، كونها لغة القرآن الكريم، كما أن لها مكانة رفيعة لأنها ترتبط بالهوية المجتمعية والقومية للأمة ككل. وهي تحظى بصدقية وإجماع على احترامها، ويستخدمها أغلب الكبار في مراسلاتهم الرسمية الهامة كدليل على الجدية والقدرة. ويمكننا أن نطلق عليها مصطلح اللغة المثالية، كونها اللغة التي يتعلمها الطفل بعد أن يشب عن الطوق، وبالتالي ترتبط لديه بسلطة الأب والأنا الأعلى (بلغة فرويد)، وكذلك يكتسبها الطفل من المدرسة والمؤسسات التعليمية وليس من أمه مباشرة. ولذا تكون مصحوبة بقدر من الرهبة، الذي يتقلب بين لحظات التمرد والامتثال.

إن اللغة العربية المكتوبة الفصحى ليست لغة للتخاطب الشائع. ذلك أن استعمالها يقتصر على المثقفين وذلك بسبب أنهم يقرءون الكتب. وذلك بسبب أن الكتب تسعى لاستثمار أغلب الناطقين بالعربية بأن تتبنى الشكل الفصيح نتيجة اختلاف اللهجات الدارجة في البلدان المختلفة. لذلك؛ فأحد العوامل الأساسية المساندة لاستمرار العربية الفصحى هو محاولة المثقفين والكتّاب

توسيع سوق منتجاتهم الثقافية لتشمل كافة الناطقين بالعربية على اختلاف لهجاتهم . فالمتقنون العرب حتى الآن لا يملكون أداة أخرى للتواصل فيما بينهم غير اللغة الفصحى . فهي تُستخدم في تحرير الصحف أو عرض البرامج الإذاعية والتلفزة التي تستهدف نطاقاً واسعاً من المشاهدين . ولذا ، فهي ما زالت تُعد أداة ثينة للتواصل والتماسك بين المثقفين العرب . والصحافة ، في الواقع ، هي التي أخرجت هذه اللغة الفصحى المكتوبة من قدسيته وأقحمتها في الممارسة السياسية اليومية وجعلت استعمالها ، من ثمة ، أمراً عادياً .

اللغات الأجنبية:

وهي لغات تنتمي في الغالب إلى الثقافات المهيمنة المحيطة بالمجتمع محل الدرس . والتي ترتبط في أغلب الأحوال بحسن إدارة العلاقات الخارجية مع الثقافات الأخرى المحيطة ، وغالباً ما يؤدي إتقانها إلى تحقيق أرباح اقتصادية ومكاسب سياسية لأصحابها ، خاصة إذا كانت طبيعة المجتمع محل الدرس تجعله الطرف التابع والأضعف في تعاملاته الخارجية مع الثقافات المحيطة .

وغير بعيد ما نذكره من محاولات بريطانية لتكريس اللغة الإنجليزية عبر المجالس الثقافية البريطانية ، وجهود فرنسية عبر ما يوازي تلك المجالس بالفرنسية ، ومتابعات ألمانية بواسطة معاهد جوته للثقافة واللغة الألمانية ، ومعاهد ثرانتس للثقافة واللغة الإسبانية ، وهكذا . في وقت تغيب فيه مثل هذه المجالس الموازية باللغة العربية رغم غنى ثقافتنا بالشعراء العظام ، والناثرين الكبار .

يدخل في هذا الإطار أيضاً اللغات الأجنبية التي فرضها الاستعمار على مستعمراته ، في إطار تبعيتها له . ويمكننا أن نطلق عليها مصطلح اللغة الغريبة ، كونها اللغة التي يدرك الطفل أنها ليست لغته المثالية أو الحميمة . بل هي لغة الآخر ، الذي أصبح يحتل موقعاً محورياً في تصورات الطفل . فالآخر قد يعني بالنسبة له المستعمر الغاصب كما قد يعني أيضاً الحرية المرغوبة ، أو قد يعني الآخر الاستغلال الاستعماري ، كما قد يعني فرصة الكسب الاقتصادي والانعقاد من أسر الفقر المجتمعي . لقد دخلت اللغات الأجنبية إلى البلدان العربية مع الاستعمار . وبها تم إرساء وتنظيم مجموعة من البنيات الاقتصادية والإدارية والاجتماعية والثقافية لهذه البلدان .

لقد كانت اللغات الأجنبية هي اللغات الرسمية طوال فترة الاحتلال ، وبذلك نشأ نوع من الربط بين اللغة الأجنبية والاستعمار . وأصبح معنى الاستقلال واستعادة الهوية الوطنية يرتبط حتماً بطرد اللغة الأجنبية من مواقعها الحصينة . وفي دول المغرب ، فإن نسبة قراءة الصحف العربية لازالت أقل من نسبة قراءة الجرائد الصادرة بالفرنسية .

وهذه المظاهر الثلاثة من الوجود اللغوي تنشأ في أي مجتمع . ومن الطبيعي وجود قدر من التباعد بين كل مظهر من هذه المظاهر الثلاثة ، وذلك نتيجة لأن اللغة لا توجد بعيدة عن التأثيرات

الشخصانية والفردية والفئوية والطبقية التي يعج بها المجتمع ، حيث تسود وتعلو بعض النبرات الصوتية لدى فئات محددة بينما تخفت هذه النبرات الصوتية لدى فئات أخرى . فضلاً عن التأثيرات الزمانية والأدبية والثقافية التي تمثل تاريخ هذه اللغة ومسيرتها عبر التاريخ ، حيث تثبت بعض الاستعمالات اللغوية وتنقرض أخرى . ووجود التأثيرات الخارجية ، والتي تتمثل في درجات وخبرات التناقل والصراعات الحضارية مع ثقافات الغير .

ووجود هذه التأثيرات الثلاثة يؤدي إلى تشكيل درجة حدة التباعد بين المظاهر اللغوية الثلاثة ، وإلى قدر من عدم الانسجام والتشوش اللغوي ، في المجتمع . وهو التشوش اللغوي الذي يؤدي إلى ما يوازيه في الهوية المجتمعية . وذلك لكون اللغة عاملاً أساسياً فيها ، فإذا تشوشت حدث تشوش على مجمل الهوية المجتمعية .

تشويه الوجود اللغوي:

تعدد وتشوش مظاهر الوجود اللغوي في المجتمع يقود إلى تشويه الوجود والحضور اللغوي المطلوب ، ويؤدي إلى ظهور أنواع متعددة ومشوشة من الهويات داخل المجتمع الواحد . بعبارة أخرى ، يؤدي التشوش اللغوي إلى تشوش الهويات . وبذلك تظهر في المجتمع عوضاً عن الهوية الواحدة عدة هويات كل منها غير مكتمل ، وغير واضح وغير ناضج ، فتصبح إلى التنازع أقرب منها إلى التكامل .

ويمكن أن نحصر حالات التقاطع الممكنة بين اللغات والهويات داخل السياق العربي والأجنبي إلى أربع حالات كما يلي :

١ - حالة تجانس بين اللغة والهوية : وهي تسود لدى نسبة ٨٠٪ على الأقل من مجموع سكان الوطن العربي .

٢ - حالة تجانس في اللغة مع اختلاف في الهوية : وتظهر لدى جماعات تتكلم العربية ولكنها لا تشارك العرب انتماءهم القومي (ومن أبرز أمثلتها الطائفة المارونية في لبنان) .

٣ - اختلاف في اللغة مع تجانس في الهوية : وتظهر لدى جماعات تشعر بانتماء عربي ولكنها لا تتكلم العربية (ومن أمثلتها جماعات في الصومال وغرب السودان)

٤ - حالة تصارع في كل من الهوية واللغة : ومن أبرز أمثلتها في السياق العربي الأكراد والجنجويد وقبائل البربر في المغرب والجزائر .

لغتنا العربية - إرث رمزي ورأس مال ثقافي:

بينما اقتصر تعريف رأس المال على البناء التحتي لعلاقات الإنتاج بالمجتمع وفق رؤية كارل ماركس ، فإن رأس المال الرمزي ، الذي ابتكره بيير بورديو يتعلق بالبناء الفوقي للمنتجات الثقافية

بالمجتمع . فبورديو يرى أنه كما يمتلك بعض الأفراد قوة وسلطة على غيرهم بفعل امتلاكهم لرأس المال المادي، فإن أفراداً آخرين يمكن أن يمتلكوا قوة وسلطة على غيرهم بفعل امتلاكهم لرأس المال الرمزي . والصراعات اللغوية تنتمي لهذا المجال والتصارع على امتلاك رأس المال الرمزي بالمجتمع . لذا، فإن الوضع الأمثل لأية فئة تتقن لغة معينة، يتمثل في أن تصير هذه اللغة هي اللغة الرسمية للدولة . لأن ذلك يمنحها امتيازات تلقائية على غيرها من الفئات التي لا تتقن هذه اللغة مثلها .

من هذا المنظور نستطيع أن نقول إن لغة الآخر تبقى دوماً ملكاً له، فهو يمتلك القدرة والسيطرة الكاملة عليها، مهما تطفل عليها من ولد عنها أجنبياً . فاللغة الأجنبية مهما داعبناها وخطبنا ودها، باعتبارها لغة المصالح مرة ولغة الحرية الفكرية مرة أخرى، فإنها لا تسلم سرها إلا لمن يحمل هويتها ومن تربي عليها . ولذا فمهما امتلكننا ناصية اللغة الأجنبية، فإننا نبقي دوماً ضيوفاً عليها مهما تقدمنا في استخدامها . فلا نملكها بل تملكنا . وكذلك الأجنبي في تعامله مع لغتنا . وبذلك فاللغة تُعتبر رأس مال مجاني معطى لأصحابها . فإذا فهمنا الأمر من هذه الزاوية، فرمما أحسنا بضرورة استثمار رأس المال الرمزي هذا لمصلحتنا .

فيمكننا دوماً تمثل لغتنا، مهما كانت مزاعم النقص فيها، بمثابة جزء من هويتنا وكياننا، فمعها نشعر بأننا نملك قدراً من رأس المال الرمزي، وأن هذا القدر هو خاص بنا . بالضبط كما تؤثر ملكية رأس المال في صاحبها، فتجعله يشعر أنه غير معدم . كذلك يؤثر الشعور بملكية رأس المال الرمزي (اللغة) في أصحابها . ولا يشعر الفرد بالفقر إلا عندما يتخلى عما يملك سعياً وراء امتلاك ما لا يمكنه أن يمتلكه . وهنا يظهر وجه الفقر الحقيقي، الذي يظل فقيراً على الدوام .

لقد مثلت اللغة العربية بصفاتها لغة القرآن بالنسبة للعربي لغة المقاومة ورفض المستعمر، على مر التاريخ . وهي بذلك تشكل معلماً بارزاً لهوية الذات في مقابل هوية الآخر . وما زالت اللغة الفصحى ترتبط بهوية المقاومة العربية النابعة من الأفكار الإسلامية والمحلية . بينما ترتبط بعض حركات المقاومة العربية الأخرى باللغات الدارجة، لتعبر عن رفضها للمقدسات .

اللغة وتشكيل الهوية:

هناك صلة وثيقة بين اللغة والتفكير، حيث تتوقف جودة التفكير إلى حد بعيد على قدرة الشخص على تمثل الصور اللفظية البصرية والسمعية لكلمات اللغة التي يصيغ بها أفكاره عن ذاته وعن الآخرين . وذلك يصدق على الكلام الباطن مع الذات . ولهذا، فإن اللغة تمثل عوناً أساسياً على القيام بعمليات التفكير والتمثل والتخيل، وعلى تنظيم كل هذه العمليات الذهنية والثقافية .

وبما أن اللغة هي وسيلة تمثيل الأفكار ، ونقلها بين أفراد الجنس البشري . فكلما زاد الشراء اللغوي ، وتوافرت الكلمات المعبرة عن مختلف الأشياء والمفاهيم ، لدى ثقافة ما - فإن ذلك يؤدي إلى زيادة مماثلة في قدرة أفراد هذه الثقافة على التفكير والتعبير ونقل الأفكار والتوافق مع العالم ومع الآخرين . مما يؤدي إلى أن الأفراد الأكثر ثراء وقدرة فيما يخص مفرداتهم اللغوية يصبحتون حتمًا أكثر فاعلية ودقة من الأفراد الأقل ثراء وقدرة من الناحية اللغوية . ويمكننا أن نقول إن الثقافات التي تركز على زيادة ثروتها ومفرداتها اللغوية هي بالتأكيد أكثر فاعلية وتعبيرية وقدرة من الثقافات التي تحبو وتتهالك ثرواتها ومفرداتها اللغوية .

ذلك أن تقدم الفكر مرتبط أشد الارتباط بثراء اللغة ، كما أن ضحالة اللغة وتخلّفها ، والفقر في الألفاظ ، هو من أهم مظاهر الاضمحلال الفكري والذهني وبدايات الانهيار لأية ثقافة . فجفاف اللغة وعجزها عن التطور يضع العراقيل في طريق التفكير الاجتماعي والفردية .

ولما كانت اللغة ترتبط بالهوية ، إذًا فإحدى علامات ضرورة تطوير الهوية تتجلى في حدوث تطور أو تغير في استعمالات وأخيلة اللغة . فالتغير الكبير الذي طال الشخصية العربية في فجر الإسلام وصدره يمكن بالتأكيد عزوه إلى التأثير اللغوي الحاسم للقرآن ، الذي غير الأخيلة والتصورات والمعاني عما كانت عليه في الشعر العربي القديم وقت ظهوره .

وكذلك فالعكس بالعكس . فإن لوحظ وجود تطور في الهوية ؛ فإن ذلك لابد أن يستتبعه تطور في أخيلة واستخدامات اللغة . وذلك نظرًا لكون اللغة أحد المكونات الأساسية للهوية .

فإذا عجز أحد الطرفين (الهوية - اللغة) عن موازنة التغير أو التطور الذي طال الطرف الآخر ؛ فإن ذلك يشير إلى وجود خلل شديد وغير تلقائي يحتاج لإصلاح ، لأنه ينافي حركة التطورات الحضارية المستقرة باستقرار نوااميس الكون .

في الأزمنة الحديثة ، حدث تطور كبير طال الهوية العربية ، ولكن اللغة العربية الفصحى عجزت عن أن تعبر أو تجسد هذا التطور ، فبقيت عند مرحلة زمنية معينة ، بينما تجاوزتها الهوية العربية ، وتركتها عند محطاتها الزمنية العتيقة ومضت إلى حال سلبها . وهذا يفسر بشكل جزئي لماذا تخلى العرب عن لغتهم لما شعروا بأنها لم تعد تناسب تعبيرهم أو أخيلتهم التي تطورت مع العصر ، دون أن تتطور اللغة العربية . لذا أصبحنا بحاجة إلى تجديد "أخيلة وصور" اللغة العربية ، وتلك مهمة قد تكون أكثر ضرورة وإلحاحًا من تجديد الفكر العربي ، بل هي أسبق منها .

فقط تصور كاتبًا كبيرًا محبًا للغة العربية الفصحى ويريد أن يستخدمها لكتابة قصة ما . فإذا كتب أن البطل ركب سيارته ، فإنه لن يستطيع أن يمضي إلى أبعد من ذلك ليصف ما يفعله البطل مع الأجهزة الموجودة داخل "كابينته القيادة" . فكل ما سيصادفه هي ألفاظ وكلمات أجنبية وغير

عربية ، ليدرك الكاتب في النهاية أنه أصبح عاجزاً عن وصف ما يدور حوله باللغة العربية الفصحى . فالكاتب الملزم باللغة العربية الفصحى لن يتمكن من تصوير ما يحدث أمامه إذا اقتصر على اللغة العربية الفصحى ، فما بالك لو حاول أن يصف ما في خياله .

أما الكاتب الذي يستخدم اللغة العامية الدارجة ، فسيجد نفسه يستخدم تعبيرات مقتبسة بالكامل من لغات أخرى . وهذا يحدث في السياق العربي بالفعل . حيث نجد أن كتابات كثير من الكتاب والشعراء هي عبارة عن كولايج بين اللغة العربية ولغة أجنبية وكذلك اللغة الدارجة . يبدو الأمر وكأنه أصبح من المحتم على كل من يريد أن يكتب أن يستخدم اللغات الأجنبية ، وأن يتخلى عن اللغة العربية . فلماذا؟

لأن اللغة العربية ظلت بمنأى عن المعاصرة فأصبحت أخيلتها حبيسة العصور القديمة التي مضت ، وانعزلت عن الواقع الحاضر ، وتركت المجال للغات الأخرى . واللغات الأخرى التي تنتمي إلى حضارات أخرى هي في الأصل التي ابتكرت كافة مكونات السيارة ، وبالتالي تمكنت من أن تطلق عليها أسماءها وتوصيفاتها الخاصة ، غير عابئة بإمكانات الترجمة .

ولذلك أصبحت اللغة الأجنبية منتمة إلى العالم المعاصر ، بينما انسحبت منه اللغة العربية الفصحى وتدنرت برداء قداستها ، وقعدت عن العمل . هذه الأزمة التي تواجه الكاتب الذي عاجز عن وصف العالم المحيط به بواسطة اللغة العربية التي انسحبت من الواقع لمصلحة اللغة الأجنبية ، تماثل بالضبط نفس الأزمة التي تواجه كافة كتاب العربية في كافة المجالات ، سواء العلمية أو الإنسانية أو الاجتماعية ، عن تصديهم للكتابة عن أي ظاهرة .

إن هناك أعداد هائلة من مواليد الألفاظ والمنحوتات والمشتقات الأجنبية الجديدة التي تُضاف كل يوم وكل ساعة إلى العالم ، من مخترعات وتقنيات غيرت في توقعاتنا وأخيلتنا . ومن ناحية أخرى ، هناك أعداد هائلة أخرى من وفيات الألفاظ العربية التي تموت كل يوم وكل ساعة ، لأنها ما عادت تصلح لوصف ما يدور حولنا . ومع كل ولادة في ألفاظ اللغة الأجنبية وكل وفاة في ألفاظ اللغة العربية ، يموت جزء من هويتنا ويضمحل بينما ينضاف جزء إلى هوية الأجنبي وتستحكم سيطرته . فنسقط وننهار بينما هو يتعمق ويسود .

وهكذا كانت ردة فعل اللغة العربية أن تصرفت وكأنها عازفة وخارجة عن العالم المادي . لكن الأمر لم يقتصر على أشياء العالم المادية . بل الأدهى من ذلك أن أصبحت عواطفنا الحميمية نفسها ما هي سوى كلمات مترجمة عن أصل أجنبي . لقد تاهت وانقرضت الكلمات والألفاظ التي صكها العرب ، من مثل : العصية لدى ابن خلدون ؛ وحلت محلها كلمات مترجمة مثل الإثنية والعنصرية والديمقراطية والبطيركية . لقد تاهت وانقرضت كلمة الروح والنفس الفاعلة والنفس

الأثرة بالسوء والنفس المطمئنة كما فهمها ابن القيم الجوزية وأبو حامد الغزالي؛ وحلت محلها كلمات أخرى مثل اللاوعي وما تحت الشعور والهو والليبدو وميكانيزمات الدفاع والبارانويا والباثولوجيا الإكلينيكية إلى آخره، مما لم يعد أصله عربياً، في الفهم والمنشأ والاستعمال.

وهكذا أصبح العربي إن حاول وصف أو فهم العالم من حوله تغرب عنه المفاهيم وتغيم عنه المعاني وتهرب منه الكلمات منسلة إلى قبورها. وكل هذا ينتقص من الهوية العربية، ويؤثر سلباً على الفكر العربي والخيال العربي، وبشكل حاسم. فيبدو الأمر وكأنما تنسحب اللغة العربية الفصيحة من مجال فهم العالم، سواء الخارجي أو الداخلي. وأنها أسلمت أمرها وعانها للغات الأجنبية، التي أصبحت تصنع هذا العالم وتفككه وتعيد تركيبه وفقما أراد لها هوى أصحابها الأجانب.

وإذا كان ذلك حال الكتّاب، للأدب والتاريخ، وحال المفكرين في العلوم والفنون، فكيف لنا أن نتصور حال أطفالنا، وهم يدقون أبواب المعارف الجديدة عبر آخر وأحدث تقنياتها؟ إن أجهزة البلاي ستيشن والآي بود وألعاب الكمبيوتر بأسمائها الأعجمية، وأبطال السينما والرسوم المتحركة، هم أسلس نطقاً، وأيسر لفظاً على ألسنة أطفالنا، مما هو متاح موازٍ باللغة العربية، وما أقله إذا ما قورن بما هو مكتسح.

فإذا كانت الهوية التي نأمل فيها هي تلك التي عمادها اللغة العربية الفصحى. فلا يجب أن نعتبر هذه الهوية بمثابة قالب منحوت على هيئة أي شكل مستقر من الأشكال التاريخية الماضية في تاريخنا أو تاريخ غيرنا، بحيث نكتفي بأن نصب فيه ذواتنا أو نصك على مقاسه مفاهيمنا وأخيلتنا عن الوطن والهدف والمعنى والطموح. بل إن الهوية التي نسعى إليها هي دوماً هوية نامية وفق إبداعات التحقق والتطوير.

فالهوية العربية التي نسعى للتمكين لنشأتها لدى أطفالنا ينبغي أن تكون هوية غير لوامة للذات، فلا ترنو إلى الآخر وتلقي عن كاهلها حولاتها ومسئولياتها وجلاً وإشفاقاً واعتراًفاً بالفشل. بل علينا أن نعلم أنفسنا وأطفالنا كيف نعتزّ بلغتنا ونحترمها ونسعى إلى إتقانها كي ما نبكرها في هذا السعي نفسه. فنكتسبها وتكتسبنا، بما يؤهلها ويؤهلنا للمضي في الحياة في هذا العالم فاعلين لا منفعلين. ومن هنا تعن لنا البداية الحقيقية والصحيحة عبر البدء بحب نصوص اللغة العربية الفصحى والإقبال عليها بدلاً من النفور منها.

إن قراءة وتلقي النصوص العربية، تكاد تكون مهمة عسيرة لا طائل من ورائها، وكأنها محاولة لاستنطاق ما لا ينطق. من هنا تأتي الهجرة إلى نص أجنبي بديل، فيقارب النص الأجنبي بكثير من الإحساس بالألفة. ذلك أنه يصادف الأبجدية الأجنبية في كل مكان ينظر إليه: على

لافتات الشوارع ، وعلى شاشة التلفاز وفي كافة الأجهزة العصرية صغرت أم كبرت ، وفوق العملة الوطنية التي يتداولها وكافة الأوراق التي تسمح له بالتداول المعرفي ، وعلى شاشة الإنترنت ، وعلى سطح سيارته وبدخلها ، بل وعلى ملابسه وحذائه . كل هذا يجعله يشعر بقدر كبير من الألفة والاعتقاد على الأبجدية الأجنبية . بينما تنسحب الأبجدية العربية شيئاً فشيئاً من مساحات النظر ، مفسحة المكان والأذهان للأبجديات الأجنبية .

هكذا تُزاح الأبجدية العربية من المجال البصري العربي لتصبح نسبياً منسياً ، بينما تحتل الأبجديات الأجنبية أكبر حيز من المساحات البصرية التي يتعرض لها الإنسان والطفل العربي في كافة نطاقاته ومناشطه واستعمالاته الحياتية اليومية .

تنشئ هذه الظاهرة واقعاً جديداً وهجيناً ذا تأثيرات سلبية للغاية على أذهان السكان العرب . وتكمن الخطورة في أن انزياح الأبجدية العربية واحتلال الأبجدية الأجنبية للمساحات التي تشغلها يتم بكل هدوء وطبيعية ، دون أن يلفت إليه أنظار أغلب الباحثين عن سر الأزمة الحالية التي تتعرض لها الهوية العربية واللغة العربية .

ما عليك سوى أن تطلق البصر في المساحات التي تمتد أمام ناظريك في أي عاصمة عربية وتقيس بشكل سريع المساحات التي تحتلها الأبجدية الأجنبية وتقارنها بالمساحات التي تحتلها الأبجدية العربية . ضع الأرقام إلى جانب بعضها واستخلص النتائج . من المؤكد أنك ستجد الأبجدية الأجنبية طاغية على العربية في العواصم العربية . ويبدو الأمر وكأنما أصبحت اللافتات المكتوبة بالأبجدية العربية تحتاج إلى إعادة كتابتها وصياغتها بالأبجديات الأجنبية كي ما تحصل على حق الوجود في المساحة البصرية للذات العربية . وهي ظاهرة لا نجد مثيلاً لها في عواصم الدول الأجنبية ، لوقارنا المساحات البصرية التي تحتلها الأبجديات الأجنبية بغير الأجنبية .

فما هي إذاً التأثيرات التي نتوقعها من بيئة بصرية تحتل فيها الأبجدية الأجنبية أغلب وأرقى المساحات بينما تنزوي فيها الأبجدية العربية إلى المساحات الأخط والأقل شأنًا .

بالطبع لا بد أن يؤدي هذا إلى تكون انطباع لا يمحي لدى الذات العربية ، بأن كل ما يكتب بالأبجدية الأجنبية ، لا بد أن يكون أرقى وأرفع شأنًا مما يكتب بالأبجدية العربية . ولن يكون هذا الانطباع سوى امتداد منطقي لما تصادفه العين العربية في بيئتها البصرية .

على الجانب الآخر ، يبدو أن من أسباب استمرار أعمال المفكرين الغربيين في الحياة يعود بدرجة ما إلى إتقان المصممين والقائمين على طباعة هذه الأعمال لفن الإيحاء والتسويق بمتطلباته من التغليف والتصغير بما يلائم حياة القارئ المعاصر .

وإذا تحدثنا عن ذلك بالنسبة للقارئ الناضج ، فما بالنا حين يكون الحديث عما هو موجه للطفل . ففي حين يتم تبسيط المعارف والعلوم بأكثر من وسيلة لأطفال الغرب ، بات على الطفل العربي ألا يطمع في أكثر من حكاية صماء ، أو منهج دراسي عقيم ، يعرفه بجذوره ، فكيف نشده إليها؟

هذا عن الأسباب المتعلقة بالشكل . أما الأسباب المتعلقة بمهارة التعامل مع مضمون أمهات الكتب الفكرية العربية ، فيمكن إجمالها في ضعف تناول وفهم اللغة العربية الفصحى لدى أغلب القراء العرب ، مقارنة بقدرتهم على تناول المطبوعات المكتوبة باللغات الأجنبية . وهذا يؤدي إلى عجز العربي عن استيعاب وفهم النصوص التراثية العربية الهامة ، رغم قدرته على استيعاب وفهم النصوص الأجنبية التراثية . وهذا يعمل بالضرورة على تخفيف منابع الفكر العربي والأخيلة العربية ويوقف مسار الاتصال والتطور في الهوية العربية .

فهذا العجز في التعامل مع النص التراثي العربي المقرون بالقدرة على التعامل مع النص التراثي الأجنبي ، لابد أن يؤدي إلى نوع من القطيعة مع التراث العربي . ولكنها ليست قطيعة معرفية ، كتلك التي تهدف إلى إبداع الجديد بتجاوز القديم . بل هي قطيعة لغوية ، من النوع الذي يوقف سريان الدم في جسد الإبداع ويقتله .

فالأدب والفلسفة والعلم وحتى الصحافة وجميع فنون الكتابة العربية - كما رأينا - تعاني من هذه القطيعة اللغوية معاناة شديدة ، يتجلى فيها اغتراب أخيلة الأدبيات العربية القديمة عن فعل القراءة المعاصرة . وتغرب الأخيلة المعاصرة عن الأخيلة القديمة وعن ألفاظها ولغتها . فأغلب من يقرءون أبياتاً من المعلقات يشعرون بكثير من عدم الألفة فيها ، بينما لا يشعرون بمثل هذا إذا ما قرءوا إلياذة هوميروس مثلاً .

نحن لا نتكلم عن قطيعة معرفية . فهذه ما زالت موضوع خلاف بين أنصار القطيعة المعرفية وخصومها . ولكن ما لا يختلف عليه اثنان هو أن القطيعة اللغوية هي نوع من العجز عن فهم التراث وليست أبداً نوعاً من التجاوز . رغم أنه من المفترض زمنياً حدوث قدر من التطور والتقدم الإدراكي بيننا كخلف وبينهم كسلف . بمعنى أنه من المفترض أن لا يستعصي علينا فهمهم وتغلق دوننا معانيهم ومقاصدهم كما هو حالنا اليوم .

كل هذا يدور ، بينما لا أحد يبدو وكأنه يهتم بما ي طال اللغة العربية من عجز ، بعدما تفرق دمها بين مجامع ومعاجم اللغة ، فأثرت أن تنسحب كمفعول به وتركت الساحة خالية للغات الأخرى تفعل فيها كيف تشاء . وانطبع الهوية العربية بطابع لغتها فأصبحت مفعولاً بها ولم تعد فاعلة .

إنه لا فكاك من وضعنا السلبي في العالم دون أن نتمكن للغتنا العربية الفصحى من أن تشكل وعينا بالعالم وتعيد توصيفه وفق أخيلتها وتطور نفسها لتتجاوز محنة احتضارها . فنتعش الأخيطة ونحيا المعاني وتنفض الكلمات بالحياة وتسرى الدماء في الألفاظ ، فيستيقظ وعينا وتستفيق هويتنا وتملاً بلاغتنا ومبتكراتنا العالم من جديد ، كما ملأه في الماضي شعراؤنا ومفكروننا ، الذين صاغوا العالم بكلماتهم وأفاضوا على الآخرين من نور حضارتهم .

وقبل أن يتحقق ذلك لن نكون سوى في حكم المساجين في سجن صدئ قديم ، قضبانه مسبوكة من كلمات لغة عاجزة عن إطلاق سراح وعينا الهادف لفهم العالم وتغييره .

إن الخروج من هذا السجن لا يتم بالتخلي عن اللغة . بل لا بد أن يتم عبرها . فلغتنا هي السجن ، كما أنها هي الحرية ذاتها . لأن اللغة بها كل مفاتيح البناء الفوقي والفهم البشري ومفاعيل الهوية الذاتية والجمعية . فنحن مربوطون بها ، شئنا أم أبينا ، إلى أبد الأبدين .

الغريب أن نصادف من المفكرين العرب من يسارع إلى إلقاء المسؤولية واللوم على اللغة العربية ذاتها . فيصفوها بالتحجر والعجز عن استيعاب التطور . وكأنما يحاولون بذلك نفض أيديهم مما أصاب اللغة بإرجاع أمرها إليها ، كي ما تبدر أمرها بنفسها . نحن نرى أن مثل هذه المحاولات إنما تعبر عن خيال تشخيصي لا يصلح إلا للشعراء المنسحقين من الواقع والعازفين عن تغييره . فشخصنة اللغة بهذه الطريقة بغرض تحميلها المسؤولية عن أوزار الثقافة العربية لا يثمر سوى رؤية شعرية انسحابية ، تفت في عضد الذات وتسبغ الشرعية على اللغة الأجنبية .

نظن أنه انطلاقاً من الوضع الراهن للثقافة العربية ، لا يصح منطقياً إلقاء اللوم والتبعة على اللغة ، وتحميلها المسؤولية كما لو كانت كائناتاً مالكاً لزام أمره باتخاذ قرار التطور أو التوقف أو بالتجاوز أو الانحسار . فأصحاب اللغة هم ملاك أمرها ، من جهة التطوير ، بينما هي مالكة أمرهم في التوصيف والتصوير . يبدو أن أمر التطوير اللغوي للعربية يحتاج إلى الانتقال من إلقاء المسؤولية على اللغة إلى تحمل المسؤولية عن ما أصاب اللغة .

واللغة لا تتطور من تلقاء ذاتها ، بل بفعل أصحابها . وهنا بالذات تتضح أهمية الطفولة . ولكن قبل أن نستفيض في درس مسألة الطفولة دعونا نلم بكافة أبعاد الخطر الكامن في تقاطعات اللغة والهوية ، كما كشفناها أعلاه .

في مواجهة الغزو الثقافي:

بدأت أبعاد الخطر المحيق بلغتنا العربية وبالتالي بهويتنا العربية في التبلور والتكاثف بشكل أكبر من أي وقت مضى . فقد بدأ يتفاقم لدينا جميعنا الإحساس بما يمكن أن نطلق عليه قلق الهوية ،

مع اختلاف ردات الفعل بين منسحب وملتزم . فقد بدأ الفكر العربي يظهر مخاوفه من تأثير الغرب عليه وعلى العالم الذي ما عاد العربي يستطيع وصفه أو فهمه أو الكتابة عنه أو القراءة عنه إلا بكلمات أجنبية وبأبجديات غير عربية . فقد أضحى العالم الذي نعيش فيه وكأنما هو واقع بأسره في قبضة احتلال يملئ عليه مفاهيم وأخيلة ومعاني جديدة غريبة عنا .

ويحتوي مصطلح (الغزو الثقافي) على مفهومي متناقضين ، إيجابي وسلبى ، فالثقافة ذات طبيعة إيجابية ؛ بينما الغزو ذو طبيعة سلبية . فكيف يجتمع النقيضان في مصطلح واحد؟ هذا ما يبرر التمويه مرة أخرى .

في العصور السابقة ، هدف الغزو إلى احتلال الأرض . أما الغزو الثقافي ، في العصر الحالي ، فيهدف إلى احتلال الذهن . وبذلك فهو أخطر من الغزو العسكري ، لأنه لا يتطلب جحافل عسكرية لتنفيذه . فالغزو العسكري يستمد قوته من آليات الإخضاع الخارجي ، بينما يعمل الغزو الثقافي على آليات الإخضاع من الداخل ، بما يجعل الوضع يبدو وكأنه تعمية للحال ، فيظهر الإخضاع على أنه شيء آخر غير الإخضاع . فما يزال أمر الغزو الثقافي ، استتباعاً لذلك ، محيراً لدى الكثيرين ، إذ ترى فئة من الناس أنه ليس غزواً ، فتختار له تسميات أخرى ، وتهون فئة أخرى من شأنه على أن الحديث عنه وعن مخاطره ألعوبة أو وهم ، بل إن فئة ثالثة تدعو له سبيلاً للمثقف ، ويوردون حججاً لا نهاية لها عن العلاقات الثقافية بين الشعوب واستكمال شروط النهضة . والخلاف الدائر حول الحملة الفرنسية على مصر : أنعمة هي أم نقمة؟ أكبر دليل على هذا التمويه .

ولكن رداً على هؤلاء نقول إنه إذا كانت دولة عظمى مثل فرنسا تتوجس وتشكو علانية مما أطلقت عليه " الغزو الثقافي الإمبريالي " القادم من الولايات المتحدة ، بينما هي جزء أصيل من الغرب ، فهل يليق بنا نحن ألا نلقي إليه عظيم بال؟

بالطبع ليست كل مشاكلنا متبناها الاستعمار ، ولكن لولا الاستعمار ما استفحلت هذه المشاكل واستعصت على الحل بالشكل الحالي . لكن في كل الأحوال ليس من المشروع توظيف مقولة مسئولية الاستعمار كمبرر لعدم التغيير بمبادرة الذات .

وتتعدد مجالات الغزو الثقافي . ولكنها جميعاً تركز على تسفيه وتشويه ثقافة الذات المتلقية ، مع إعلاء وتقديس ثقافة الآخر المصدر للثقافة . وهو ما يدعمه السقوط في ما يشبه النزعة المازوخية الثقافية ، التي تتلذذ فيها الذات بالعذاب الذي يفرضه عليها الآخر ، بل وتسعى للاستزادة منه . وفي حال ثقافتنا العربية ، يمكننا أن نذكر محاولات كثيرة لمثل هذه الغزوات الثقافية التي تعاملت معها الذات العربية بكثير من المازوخية . فهناك الحملة التي تروج لمقولة تخلف اللغة العربية ، والحملة التي تروج لمقولة عدم إنتاج الحضارة العربية إلا للإرهاب ؛ والحملة التي تروج لمقولة

انتشار الإسلام بحمد السيف ، والحملة التي تروج لمقولة استبداد الشخصية الشرقية والعربية وعجزها النبوي عن الممارسة الديمقراطية .

لا يعني ذلك استعداد الآخر أو تنصيبه عدوًّا ، لا شيء سوى لأنه يحاول ترويح ثقافته لدينا . بل كل ما هنالك أننا ندعو إلى حذر أكبر وتبسط أقل في الترويح للثقافة الغربية في السياق العربي . ذلك أن كل ثقافة تروج لمنظومة مترابطة ومحددة من المفاهيم والقيم والسلوكيات التي قد تصلح لأناس ذوي هوية محددة وظروف محددة ، بينما لا تصلح لأناس آخرين ذوي هوية مختلفة وظروف مختلفة . فمن المؤكد أن كل أمة تنتج الثقافة التي تلائم هويتها وظروفها الخاصة .

وقد حاول علماء اللغة الغربيون حاولوا ابتكار لغة عالمية تتوحد فيها اللهجات واللغات ، وارتأوا فيها حلاً لأغلب مشكلات العالم . وبالفعل بدأ بعض العلماء الهامين في ابتكار ما أطلقوا عليه لغة الاسبرنتو العالمية . إلا أنه بدراسة أبجدية وصوتيات هذه اللغة العالمية الجديدة ثبت أن ٩٥٪ من جذور لغة الاسبرنتو العالمية قد أخذت من مصادر اللغات اللاتينية والجرمانية والسلافية ، بينما تم تجاهل اللغات الأخرى غير الأوروبية . فهل تصلح هذه اللغة لتكون عالمية كما تدعي ؟ إن فشل محاولة اختراع لغة الاسبرنتو العالمية يثبت القوة اللاواعية لاشتغال دوافع التحيز والمركزية الغربية على رأس المال الرمزي ، بغرض احتكاره وتشبيده على بقية العالم ، ولو كان ذلك قد تم بطريقة غير مقصودة أو غير واعية .

وهذا يعني أن الغربيين حتى لو أرادوا تقديم شيء ثقافي بنية صافية وخالصة ، فإنهم لن يستطيعوا إلا أن يسقطوا في نقیصة التحيز والمركزية . فذلك يسري على الجميع : غربيين وعرب . فمن جبلة الإنسان أن يتحيز ويتمركز حول ما يعرف وضد ما يجهل .

اللغة والطفل «روية متفحصة»:

إذا انتقلنا إلى مجال أدب الأطفال لوجدنا أن كل أمة تنتج أدباً ملائماً لأطفالها هي بالذات ، ومعبراً عن نظرتها إلى حاضر الطفل ومستقبله ، ومؤدياً إلى إمتاع الطفل ومساعدته على التكيف مع مجتمعه . ولا يجب أن يتوقع أحد أن يكون هذا الأدب سلبياً من وجهة نظر أصحابه ومنتجيه ، ولكن من المتوقع أن تتباين الأمم في ثقافتها وأنواع الآداب التي تصلح لأطفال كل منها . وكذلك من المتوقع أن تسعى الأمم القوية إلى فرض ثقافتها على الأمم الضعيفة لتمحو هويتها وتجعلها تابعة لها . كذلك من المتوقع أن يتحول أدب الأطفال المترجم في عصر المعلومات والتقنيات والأقمار الصناعية الحالي ، إلى وسيلة فعالة في تغريب الطفل العربي عن واقعه ومجتمعه وأمته . فالتغريب هو شعور بالحنين نحو ثقافة الغرب مصحوب بنفور من ثقافة الشرق . ولما تستحوذ مثل هذه المشاعر على قلوب أطفال صغار ، فإنهم لا بد ينشئون متمنين أن يروا هزيمة ثقافتهم الشرقية

محل نفورهم تحت وطأة الثقافة الغربية محل سرورهم . وهو فعل أشبه بالمازوخية ، التي يشير علم النفس إلى كونها تنشأ عندما يتجسد موضوع التعلق والحب ، في الآخر وخارج الذات . فيحدث التوحد بالآخر ، وتتلذذ الأنا بالعذاب الذي يصبه عليها هذا الآخر .

بالطبع من الممكن ألا تتم هذه الغزوات الثقافية وكل الاستجابات المتواطئة عليها مع سبق إصرار وترصد من الفاعلين . بل يجوز أن تحتوي على كثير من حسن النية والجهل والخطأ في تقدير الأمور والميول النفسية اللاواعية . لكن كل هذا لا يجب أن يُتخذ كذريعة لتمرير أو التغطية على أهداف الغزو الثقافي .

فإذا وضعنا أفلام الكارتون الغربية الشهيرة "توم أند جيري" تحت ميكروسكوب تحليل المضمون ، لنرى نوع الرسائل الفكرية التي توصلها إلى أطفالنا ، فس نجد كيف تدور أغلب قصصها حول الفأر "جيري" صغير الحجم ، الذي يتمكن في أغلب الحالات من هزيمة القط "توم" كبير الحجم . وذلك عبر كمية من المقلب المضحكة .

تدور أيديولوجية أفلام توم أند جيري حول أن الصراع هو معنى الوجود . فإن لم يتغلب الفأر على القط ، فإن القط سوف يلتهمه . وهكذا يمكن أن يتوحد الطفل بشخصية الفأر وينظر للحياة من منظور أن هناك قطاً كبيراً يهدد بالتهامه . وتصبح الحياة بالنسبة له إما أن تحبك المقلب للآخرين وإما أن يلتهموك . ومن غير المستغرب ألا يحدث وفاق أبداً بين توم أند جيري ، إلا نادراً . وهو ما يعلم الطفل أن الصراع هو جوهر الحياة ، وأن السلام والتعاون هي لحظات نادرة وعابرة .

مثل هذا المضمون الإيديولوجي يصلح للمجتمعات الغربية التي تُعتبر فيها ميزة التنافس أقرب إلى الفضيلة . ولكنه لا يصلح للمجتمعات الشرقية التي تعتبر أن فضيلة التعاون أهم من التنافس .

وعلى هذا المنوال تجد أن أغلب القصص المترجمة ، إنما تأتي ملائمة للأبعاد الفكرية والأيديولوجية الملائمة للثقافة التي نشأت فيها ، والتي تتعارض في غير قليل مع الثقافة العربية والشرقية التي ينتمي إليها الطفل العربي . ذلك أن أدب الأطفال داخل كل ثقافة إنما يأتي موطداً لأبعاد الهوية الخاصة بهذه الثقافة . ولا يصلح بالضرورة حين يتم نقله أو ترجمته إلى ثقافة أخرى . بل قد يكون ضرره أكبر من فائدته .

لذلك فأشد مهام رؤساء تحرير مجلات الأطفال خطورة إنما تدور حول تفحص مضامين الأعمال التي تُنشر على صفحات مجلاتهم ، لضمان ملاءمتها للثقافة العربية والقيم التي يرتجي إكسابها للأطفال . وهي عملية شاقة تتطلب من البصيرة الشيء الكثير .

وهذا ليس ضد انتشار أدب الأطفال العالمي داخل الثقافة العربية، لكنه يجب أن يكون متوافقاً مع الثقافة والهوية العربية التي يحتاجها الطفل العربي في مرحلة التنشئة الاجتماعية. أما أن يكون الأدب الأجنبي مناهضاً للثقافة والهوية العربية التي يحتاجها الطفل العربي في مرحلة التنشئة الاجتماعية، فهذا ما لا نعهده مقبولاً. ومن هنا تبدو أهمية فحص الأدب الأجنبي الذي يجد طريقه للنشر في مجلات الأطفال العربية.

تصور الأدب العربي المقدم للأطفال:

وإذا كان الأدب وسيلة لإثراء خيال الطفل، ودفعه إلى التمني والتمسك والتفكير في عوالم تصورية محددة مع نبذ عوالم تصورية مناقضة لها - فإن الأدب العربي يمتلك ميزة على الأدب الأجنبي فيما يخص الطفل، وهي تتمثل في اللغة العربية، التي يفهمها أغلب الأطفال أكثر مما يفهمون لغة الأدب الأجنبي. ولكن إذا قصر الأدب العربي عن تأدية رسالته التخيلية، فإنه إنما يدفع بالطفل المتعطش في سناه الصغيرة للتخيل إلى بذل مزيد من الجهد لتعلم اللغة الأجنبية والاطلاع على العوالم التخيلية التي تحتويها.

فإذا ما يئس الطفل من البضاعة التخيلية العربية ووجد ضالته في البضاعة التخيلية الأجنبية، فيمكننا أن نعتبر هذه الخطوة الأولى على طريق اغتراب الطفل، وبالتدريج اغتراب جيل عربي بأكمله في المستقبل. وقد تترتب على ذلك نتائج خطيرة للغاية. فتخيل أنه من الممكن أن تترتب نتائج مستقبلية خطيرة نتيجة لأن إحدى القصص العربية المنشورة في إحدى المجلات لم تلق قبولاً لدي الطفل، بينما تصادف أن لقيت قصة أجنبية استحسانه.

قد يظن البعض أن في هذا مبالغة. إلا أنها مبالغة حقيقية في افتراضاتها وفي نتائجها. فنظرية التعقيد التي يعمل وفقاً لها العالم تؤكد على أن الحركة الخافتة لجناح فراشة لا تذهب سدى. بل إنها تؤثر على مسار أحداث هامة في أماكن متفرقة من العالم. فقد تتسبب بما تولده من تغيرات طفيفة في اتجاهات الريح إلى بدء وتدشين سلسلة كاملة من تراكمات حركة الطبيعة التي تصل ذروتها في النهاية لتسبب انهياراً ثلجياً أو إعصاراً.

الخيال الأجنبي الموجه للطفل العربي:

أغلب أخيطة الأدب المترجم الأجنبي تقدم للطفل عوالم وهمية لا يصادفها في عالمه العربي. وهي بذلك تضع الطفل العربي في عوالمها هي غير المتحققة عربياً. وضمن هذا العالم التخيلي الغربي قد يرى الطفل أبطالاً وهميين أجانب بدلاً من أبطال الواقع العربي، بل قد يحدث بين الأبطال العرب والأجانب قدر من التعارض. فينتصر البطل الغربي على البطل العربي. فينشأ الطفل ولديه فرضية مسلم بها تتلخص في أن انتصار الأجنبي على العربي أكيد.

فإذا تم هذا قبل أن يكون الطفل العربي قد تعلم أن يحب ما يحبه في بيئته وأن يتعامل مع الأخيـلة المتاحة لديه في هذه البيئة، فإن ذلك يؤدي بالطفل العربي إلى الإحساس بالغربة داخل عالمه والرغبة في الهجرة الذهنية إلى العوالم الأجنبية التي يصادفها في القصص الأجنبية.

هكذا تصبح هناك فرصة كبيرة لأن يؤدي الارتباط بالعوالم الأدبية الأجنبية المتاحة في الأدب المترجم إلى جعل الطفل العربي يغترب عن مجتمعه وثقافته، ويرنو إلى ثقافة وهوية أخرى، مما يجعله لين التفریط في ثقافته وقابلاً للتنازل والتخلي عنها بسهولة، بما يسلبه هويته الحضارية ويلحقه بأخرى لا أمل له في الوصول إليها خارج الخيال. فيقدم مزيداً من التنازلات مع كل مرحلة من مراحل العمرية. فينشأ تابعاً لهذه الحضارة الغربية لا مبدعاً متجاوزاً لها. لأنه وضع هذه الحضارة بمثابة المثال الذي يرنو للوصول إليه لا إلى تجاوزه والتمرد عليه.

يصبح الأمر أكثر مأساوية إذا عجزت القصص العربية عن تقديم ما يساعد الطفل العربي على بلوغ الهوية المرجوة، وتشجيعه على تجاوز العقدة الغربية والتمرد عليها. وتلك مسئولية أساسية يجب أن يضعها كاتبو قصص الأطفال في حساباتهم دوماً.

فلا شيء في عصر العولمة وثورة المعلومات والأقمار الصناعية يستطيع تحصين الطفل العربي من الغزو الثقافي إذا بقيت الأمة والذات واللغة العربية في موقع المنفعل لا الفاعل. وإذا قصرت الحديث على ضرورة مواجهة الاختراق الثقافي بالكلمات والأمنيات، دون الإنجازات والإصدارات. وهناك عدة عوامل ومسببات أدت إلى الانحسار الحالي الذي نشهده للغة العربية الفصحى، بل وأيضاً للغة العربية الدارجة. وكثير من هذه المسببات تؤدي إلى إحلال اللغات الأجنبية محل اللغتين: الفصحى والدارجة.

ومثال لهذه المسببات وجود مربيات للأطفال من جنسيات غير عربية، ومن الطبيعي أن يترك هذا أثراً حاسماً على لغة الأطفال. حيث أن المربية تمثل شخصية محورية للطفل في حياته المبكرة. وعندما ينشأ على كون اللغة لا تُعد عاملاً أساسياً في التواصل مع المربية الآسيوية، فإن ذلك يجعله لا يحفل بهذه اللغة، لأنه لم يتذوق طعم وظيفتها التواصلية، بل عرف عن غيابها أكثر مما عرف عن وجودها. وهذه الظاهرة تعمل على إضعاف اللغة الفصحى والدارجة معاً. وهي تحل لغة الإشارة أو لغة أجنبية محل اللغة العربية، في ممارسات الأطفال. وخطورة تأثير هذه الظاهرة تتمثل في كونها تحدث وتنتشر في بلاد المشرق العربي، التي تُعتبر بلاد المركز في عملية الإشعاع والانتشار اللغوي العربي على بقية البلدان العربية. فإن ضعف اللغة العربية لدى أجيال بأسرها في بلاد المركز، فما الذي يمكن أن نتوقع حدوثه في بلاد الأطراف؟

كما أن تغلغل العامية في كافة مراحل التعليم، سواء في المحاضرات والإلقاء، والكتب الدراسية، والمذكرات والمُلخصات الدراسية الأكثر انتشاراً وتأثيراً لدى أغلب التلاميذ، بحسب الاستقصاءات. بينما تم إهمال الكتب المدرسية، بما قد يشير إلى أن سبب ذلك ما هو إلا كونها أكثر وسائل التعليم التي تعتمد اللغة الفصحى كوسيلة اتصال. وفي هذا ما يدل على وجود ميل كبير لدى التلاميذ لتجنب اللغة العربية الفصحى، والتوجه إلى الوسائل التي تستخدم اللغات المحكية والدارجة والعامية.

ويُضاف إلى ما سبق تفشي ظاهرة المدارس الأجنبية بالبلدان العربية، حيث يتم حالياً التعليم لأغلب المواد في المدارس الأجنبية باللغات الأجنبية وحدها، مع استبعاد اللغة العربية (سواء الفصحى أو الدارجة). والأدهى من ذلك أن الانتماء إلى هذه المدارس أصبح يُعتبر علامة على التميز والتفوق ودليلاً مؤكداً على ثروة أسرة التلميذ.

بل الأغرب من ذلك أن تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، اعتبر أن انتشار المدارس الأجنبية يُعد مؤشراً على حدوث تقدم جديد في مستوى التعليم في البلدان العربية. فالمطالع للتقرير يرى أنه يعتبر تأجيل تدريس اللغات الأجنبية إلى الصفوف المتأخرة (لضمان تمكن الأطفال من اللغة العربية أولاً) هو علامة على تخلف التعليم في الدول العربية، بل ويهمل لبداية اختفاء هذه السياسة السلبية - من وجهة نظر التقرير. بينما تثبت أغلب البحوث التربوية التي تجرى في الدول الأجنبية أن إكساب الطفل للغة الأم، يستدعي بالتأكيد تأخير تعليمه اللغة الأجنبية وأجدياتها إلى الصفوف المتأخرة من الدراسة، دون التعجيل بها في الصفوف المبكرة.

فالحادث أن الطفل العربي حالياً ومستقبلاً أصبح ينخرط في تعليم أبجدية أجنبية ولغة أجنبية، قبل أن يكون قد أتقن بعد أبجديته ولغته العربية الفصحى (أو حتى لغته الدارجة المحكية). إن ظاهرة المدارس الأجنبية - رغم ما قد تتضمنه من إيجابيات على مستوى استيعاب أعداد من الأطفال خارج المدارس العامة - إنما تؤكد على غياب رؤية تعليمية لغوية واضحة لدى الحكومات العربية. فما تكسبه على صعيد التحصيل العلمي لدى الأطفال، نظن أنها تخسره على صعيد التحصيل اللغوي لديهم.

لكن الرؤية السائدة التي يستند إليها قيام وتفشي هذه المدارس تقوم على أساس أن اكتساب الطفل في مرحلة النشئة الاجتماعية اللغات الأجنبية يُعتبر أكثر أهمية من مجرد الحرص على إتقانه اللغة العربية الفصحى. وذلك لأن سوق العمل يتطلب اللغة الأجنبية، بينما يُقصر اللغة العربية (الفصحى والعامية). والظاهرة الأكثر جذرية وخطورة تتمثل في المدارس الأجنبية الخاضعة لإشراف دول أجنبية، حيث تُدرس مناهج لا تخضع لإشراف وزارات التعليم العربية. ولا تحتل اللغة العربية أي جزء من مناهجها. بل إن أغلب التلاميذ داخل هذه المدارس الأجنبية لا يحكون أو

يتحدّثون حتى باللغة الدارجة أو العامية، بل يوعز إليهم بأن الحكيم والحديث باللغة الأجنبية يدلل على الرقي والتحضر. وكأنما اللغة العربية أصبحت دكساً يتعلم الطفل أن يتخلص منه.

اللغة العربية خارج مجال الاقتصاد:

إن ارتباط اللغة الأجنبية بمؤسسات التعليم أصبح لا فكاك منه. وأصبح كل من يتحدث عن تطوير التعليم، لا بد وأنه يقصد إلى تطوير تعليم الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، دون أن يتطرق إلى تطوير تعليم اللغة العربية، وذلك لنظراته إلى تعليم اللغة العربية على أنها ترف أو شيء من الماضي. بل إن أغلب الاستقصاءات تؤكد أن مادة اللغة العربية في أغلب المؤسسات التعليمية تُعتبر أقل المواد من ناحية الدرجات والتحصيل، وصاحبة أقل قدر من الاهتمام لدى التلاميذ والمدرسين على السواء. فمن المعروف أن مدرس اللغة العربية هو أسوأ المدرسين حظاً. فإتقان اللغة العربية أصبح لا يجدي صاحبه. فالوظائف التي يمكن أن يتقلدها نتيجة لذلك تقتصر على: تدريس اللغة العربية - الشعر - التصحيح اللغوي بالمؤسسات الإعلامية. وهذه ليست وظائف واعدة إذا ما قورنت بالوظائف المتاحة أمام متقني اللغات الأجنبية.

تأثير وسائل الإعلام:

تنقسم وسائل الإعلام إلى: مقروءة (الصحف)، ومسموعة (الإذاعة)، ومرئية (التلفاز)، وشبكية إلكترونية (الإنترنت). ولكل منها توزيعاته وتأثيراته الهائلة في العالم العربي. فيعتبر انتشار الوسائل المرئية (التلفاز) هو الأعلى في أغلب دول العالم والدول العربية أيضاً. فالمتوسط العالمي لإتاحة أجهزة التلفاز في العالم يصل إلى ٥٦٣ جهازاً لكل ألف شخص. وهو أكبر بكثير من انتشار المذياع أو الصحف السيارة.

أما توافر التلفاز لدى الأفراد في الدول العربية، فهو يُعتبر بشكل عام أقل من المتوسط العالمي. ولكن يقع نصيب الأفراد في الدول العربية في منزلة وسط بين نصيب الأفراد في الدول متوسطة الدخل ونصيب الأفراد في الدول النامية.

كذلك يُلاحظ وجود علاقة طردية واضحة بين مستوى الدخل القومي للدولة ودرجة توافر وإتاحة وسائل الإعلام للأفراد. ففي مصر وتونس لا يتجاوز عدد أجهزة التلفاز لكل ألف شخص ٢٠٠ جهازاً، بينما يصل في سلطنة عمان إلى ٥٦٣ جهازاً لكل ألف شخص.

وقد تجاوز عدد القنوات الفضائية العربية ١٣٠ قناة على عربسات (القمر الصناعي العربي) ونابلسات (القمر الصناعي المصري)، حيث أكثر من ٢٥٪ من هذه القنوات غير تابعة لحكومات

عربية ، وبالتالي قد اختارت هذه القنوات اللهجات واللغات العامية كلغة رسمية للبث . حيث إن ذلك يضمن لها انتشاراً ومشاهدة أوسع .

ويتجلى التأثير السلبي للتلفاز على الأطفال في أنه يُجسّد للطفل الصور المتخيّلة بدلاً من إثارة مخيلته وحثّها على ابتداع الصور الذاتية ، إضافة إلى أنه جذاب وممتع بحيث يصرف الطفل عن القراءة أو يُقلّل من أهميتها لديه .

- هناك جهود جيدة في مجال اللغة الفصحى من حيث تقديم الرسوم المتحركة للأطفال بهذه اللغة ، على قناة سبيس تون (المستغرب أن اسم القناة نفسه هو أجنبي مكتوب بلغة عربية) .
- قناة الجزيرة للأطفال بدأت مرحلة متقدمة من التثقيف الإعلامي للغة الطفل الفصحى من اهتمامها بالبرامج الوثائقية والحوارية باللغة العربية الفصحى ، جنباً إلى جنب مع الرسوم المتحركة فصيحة اللسان العربي .

وتطغى على الإعلام المرئي المضامين الترفيهية والتأكيد على القيم الاستهلاكية وعلى برامج المسابقات ، وما تؤكده من قيم الحظ وإشاعة الثراء بين المشاهدين دون عمل أو جهد يبرر حصولهم على الجوائز التلفزيونية . وهذا يجعلها تعتمد اللغات العامية واللهجات المحلية ، كون هذه اللهجات أقرب إلى الترفيه والسطحية ، مع عزوف اللغة الفصحى عن مثل هذه المناشط ، حيث ترتبط في الأذهان بالقدسية والاحترام والأحداث الجادة . بالطبع هناك بعض المحطات القليلة التي اعتمدت اللغة العربية الفصحى في أغلب برامجها ، مثل قناة العربية .

من الواضح أن التقسيم القائم للقنوات التي تستخدم الفصحى والأخرى التي تستخدم العامية ، يعبر عن تكريس تخصيص مجالات بعينها للغة الفصحى لا تبرحها هي مجالات السياسة والأحداث الجادة . بينما تسود اللغات الدارجة فيما عدا ذلك ، أي فيما يخص مجالات الترفيه والتحرر والاستمتاع والفاعلية الشخصية والأحلام والحياة اليومية .

تأثير وسائل الإعلام على اللغة العربية:

بحكم امتداد تأثير وسائل الإعلام وتعدد قنواته ومنابرهِ ووسائطه ، ونظراً إلى التأثير البالغ الذي يمارسه الإعلام في اللغة ، وفي الحياة والمجتمع بصورة عامة - فإن العلاقة بين اللغة العربية والإعلام أضحت تشكل ظاهرة لغوية جدية بالتأمل . فقد جاء تأثير الإعلام على اللغة العربية مزدوجاً ، فهو إيجابي من ناحية وسالب من أخرى كما يلي :

يتمثل الجانب الإيجابي في أن اللغة العربية انتشرت وتوسّع نطاق امتدادها وإشعاعها إلى أبعد المدى ، بحيث يمكن القول إن العربية لم تعرف هذا الانتشار والذيع في أي مرحلة من التاريخ .

وهذا مظهر إيجابي، باعتبار أن مكانة اللغة العربية قد تعززت كما لم يسبق لها من قبل، وأن الإقبال عليها زاد بدرجات فائقة، وأنها أصبحت لغة عالمية بالمعنى الواسع للكلمة.

ويمثل الجانب السلبي في شيوع الخطأ في اللغة، وفُشوِّ اللحن على ألسنة الناطقين بها، والتداول الواسع للأقيسة والتراكيب والصيغ والأساليب التي لا تمت بصلة إلى الفصحى، والتي تفرض نفسها على الحياة الثقافية والأدبية والإعلامية، فُيقتدي بها ويُنسج على منوالها، وذلك على حساب الفصحى التي تتوارى وتنعزل إلا في حالات استثنائية. وبذلك تصبح اللغة الهجينة هي القاعدة، واللغة الفصيحة هي الاستثناء. وهذا مظهر سلبي للظاهرة.

الطفل واكتساب اللغة:

تعني كلمة "طفل" أي شخص لم يبلغ بعد سن الثامنة عشرة، وذلك وفق أحدث التعريفات الصادرة عن الجمعية العمومية للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠. وتعني كلمة طفل حرفياً في اللغة الفرنسية من «لا يتكلم» (Infans) - وهذا يعني أن الطفل كي ما يندمج في المجتمع ويحصل على هوية يتوجب أن يؤدي مقابلاً تتمثل في تعلم اللغة التي تحمل معانيها ومفاهيمها «الثقافة» المشتركة للمحيطين به.

وبناء على هذا، فإن الاعتبار التربوية التي يمارسها الكبار إزاء الأطفال تتأسس على فرضية مفادها أن الأطفال قاصرون وليسوا قادرين على التفكير لأنفسهم، وأن من واجب الكبار التخطيط لمصائرهم نيابة عنهم، وهم يقومون بذلك حتى ينمو الأطفال ويصلوا إلى المرحلة التي ينالون عندها الاستقلال وحق الانفراد بتقرير المصير. لذلك فيجب أن ينطلق تقرير وتخطيط مصائر الأطفال من ارتباط موضوعي بمراحل النمو عند الأطفال واحتياجاتهم في كل مرحلة.

ويكتب بياحيه: "إن الهدف الأساسي من التربية هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة، ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعته الأجيال السابقة، رجال مبدعين، مبتكرين، ومكتشفين".

وتتبع قيمة التفكير التربوي الإبداعي من كونه يؤدي إلى مرونة الاختيار، فما ينقصه في السرعة يكسبه في نوعية القرار، فهو قادر على تحطيم المفاهيم والعادات المألوفة، وجعل العقل يفكر باتجاه أفكار واحتمالات جديدة. وفي هذا الاتجاه فقد تحررت التربية الحديثة من قيدي المكان (المدرسة) والزمان (المدة المحددة للدراسة)، وراحت تؤمن بالتعليم من المهد إلى اللحد، وتصطنع أساليب جديدة لإبصال المعرفة، وذلك عن طريق ما يُسمى بالمدارس البديلة أو الخلفية، والتي يُقصد بها عادة وسائل الإعلام.

ولذلك يجب على وسائل الإعلام الموجه للطفل ؛ وبخاصة المقروءة منها أن تفصل خطابها على مقاس الطفل العربي . وذلك بأن تخطط العلاقة بين كلمات الخطاب الإعلامي ومحتواه؛ لتلائم العلاقة بين الطفل واللغة التي اكتسبها . وهذا يتضمن فهم ما يلي :

- طريقة اكتساب الطفل العربي للغة الفصحى .
- حصيلة الكلمات المتوافرة لدى الطفل العربي في السن المستهدفة .

وهناك أربعة تيارات تنقسم الساحة التربوية العربية في مسألة إعادة النظر في تدريس اللغة للطفل العربي . وهي كما يلي :

تيار نهضة الفصحى:

ينطلق مناصرو هذا التيار من قولهم بأن إكساب الطفل اللغة الفصحى هي مهمة حضارية وتربوية ذات أولوية من الدرجة الأولى . أما اللغة العامية ، فهي في نظرهم ظاهرة مشتركة بين جميع لغات العالم التي تختلف اللهجات المحلية في التعامل معها . وحدها اللغة الفصحى هي التي تستدعي الحرص على تعلمها وإتقانها ، كون ذلك لا يتم بطريقة تلقائية إذا ما ترك للطبيعة .

تيار نهضة العامية:

يرى مؤيدو هذا التيار أن الرصيد اللغوي الكبير والثري الذي يكتسبه الأطفال في الفترة المبكرة من حياتهم يُعتبر ثروة لا بد من الاستفادة منها . فإكتساب الطفل العربي للغة الدارجة العامية في مراحلها المبكرة يمنحه القدرة على التعامل معها بشكل أفضل مما يحدث مع اللغة الفصحى . وبذلك فمن المنطقي أن يستمر التعليم بنفس اللغة التي ألفها الأطفال وتعود عليها ، بدلاً من الاعتماد على اللغة الفصحى التي يجد الطفل صعوبة في فهمها والتعامل معها . فهم ينطلقون من فرضية أن استخدام اللغة العامية سيعمل على تحفيز التلاميذ وتشويقهم للإقبال على المعرفة . معتمدين مبدأ البساطة والوضوح وفق المنظار العام المألوف .

تيار الجمع بين الفصحى والعامية:

يرى أصحاب هذا التيار أن اللغة الدارجة العامية ليست بعيدة كل البعد عن اللغة الفصحى . بل إن القواعد المشتركة بينهما أكثر من القواعد المختلفة . ولذلك فإنه من الممكن دمج العامية في الفصحى . بحيث ينجم عن ذلك تسهيل التعليم وتقريبه من الأطفال . وينادي أصحاب هذا الرأي بالبدء في محاولة التوصل إلى لغة مرنة تجمع بين كل من الفصحى والعامية ، ويمكن أن يطلق عليها اسم الفصحى المتوسطة أو الفصحى المعاصرة . وذلك باعتبارها خطوة أولى لترغيب وتعويد

التلاميذ على تقبُّل الفصحى . ثم يُصار بعد ذلك إلى تطبيق التعليم بهذه اللغة على نطاق أوسع في كافة الدول العربية .

الآمال المعقودة على تلافح التيارات:

قد نتمكن ذات يوم من استخلاص منهج عربي موحد وشامل للمراحل الأولى من المدارس الابتدائية يتم تعميمه على البلاد العربية بشكل عام ؛ لتصبح اللغة الدارجة ولغة الكتب واحدة موحدة كما يحدث في أغلب اللغات الحية في العالم . كذلك تشير بعض الأبحاث اللغوية إلى وجود علاقة قوية بين اللهجات العامية واللغة الفصحى . فما لا يقل عن (٧٠٪) من الكلمات ذات التكرار العالي في كتاب القراءة في الصفين الأول والثاني الابتدائي موجودة في اللغة الدارجة العامية . وأن نسبة الكلمات التي لا تمت إلى الفصحى بصلة والموجودة في اللغات الدارجة للأطفال لا تزيد عن ٧٪ .

ونظن أنه بالإمكان تقليص الفجوة بين العاميات والفصحى . وذلك من خلال الارتقاء بالعامية وتنقيتها من الشوائب التي علقت بها ، فما العامية إلا أسلوب أداء الكلمة إلى السامع مثل إطالة الفتحة والألف أو تفخيمها ومثل تسهيل الهمزة أو تخفيفها فهي محصورة في جرس الألفاظ وصوت الكلمات وكل ما يتعلق بالأصوات وطبيعتها وكيفية أدائها .

لبست الظاهرة بالجديدة في اللغة العربية ، فقد سائرت اللغة منذ العصر الجاهلي . فقد شهدت الحياة اللغوية مظهرين لغويين أو عدة مظاهر ، وهو أمر بدهي في اللغة العربية . وقد نشأت هذه الازدواجية في الجزيرة العربية قبل الإسلام بين اللغة الفصحى ولهجات القبائل وإن كانت الأولى لغة الأدب والعهود والمواثيق وكانت الثانية لغة التفاهم في الحياة اليومية ، ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المظهرين التعبيريين لأن اللهجات ليست لغات مستقلة ، وإنما هي اختلافات صوتية وصرفية بين القبائل تتعلق بمظاهر الإمالة والفتح والهمز والتسهيل والإدغام والوقف والتصحيح والإعلال والقصر والمد .

توصيات مقترحة:

في إطار مواجهة متشددة لإعلام طاغ يؤثر سلباً على لغة الطفل العربي الفصحى ، التي تمثل قوام هويته ، ومصدر قوته الرمزية ، ورأسماله الثقافي - نوصي ببعض النقاط التي نراها مطلوبة في مواجهة التغريب الإعلامي للوسائط المؤثرة على لغة الطفل .

- إدخال وسائط إعلامية متعددة في التعليم الأساسي لمواد اللغة العربية ومناهج الدراسة بها ، حتى لا يكون الفارق بين تلقّيها - على أهميتها - شاسعاً بينها وبين تلقي اللغات الأجنبية .

- التوصية لوزراء الإعلام والثقافة بفرض نوع من الرقابة اللغوية على المنتجات الثقافية.
- المصورة والمذاعة والمطبوعة للطفل العربي، دعماً للغة العربية الفصحى.
- دعم ما يرمى اللغة العربية الفصحى فيما يقدم للطفل العربي من القنوات التليفزيونية وبرامجها والمجلات الموجهة للأطفال، وتعريب الألعاب الأكثر شيوعاً لديهم.
- إنشاء مسابقات للقراءة والكتابة بالفصحى من خلال وسائل الإعلام على مستوى الدول الأعضاء لتشجيع الأطفال على النطق والكتابة بها، والاستماع إليها.

تجربتنا في مجلة (العربي الصغير):

ملحق دراسة: (لغة الطفل العربي في مَهَب لغات العولمة):

مجلات الأطفال هي تلك التي تحتوي مواد مكتوبة خصيصاً للأطفال، وفق مراحلهم العمرية المختلفة. يكتبه الكبار ويحرّرونه، وقد يشترك الأطفال في كتابة بعض الزوايا والموضوعات الصغيرة. ومع ذلك، يظل أدب الأطفال - بوجه عام - من إنتاج الكبار، أي أنه موجه من الكبار إلى الصغار، بقصد تحقيق أهداف تربوية خاصة. وكثيراً ما يقع كُتّاب أدب الأطفال في الخطأ الناجم عن مخاطبتهم للطفل كما لو كان مجرد دماغ فارغ يحتاج إلى حشو بالمعارف.

وتستهدف أغلب هذه المجلات الأطفال في عمر (من ٥ سنوات إلى ١٥ سنة)، وما بعد ذلك. حيث إن الأطفال في هذه المرحلة يكونون قادرين على استعراض وقراءة المواد التي تضمها المجلات الخاصة بهم. ولا بد لهذه المجلات من الاحتكام في كل ما تنشره إلى الرصيد اللغوي العربي. وهذا الاحتكام هو الذي يجعل موادها مؤثرة في الطفل، إذا كانت لغتها مستمدة من الحصيلة اللغوية التي بدأت في التكون لدى الطفل. ويجب ألا يغيب هذا الهدف عن نظر كتّاب مجلات الأطفال. بحيث تصبح مواد المجلة جذابة للطفل، تشده إليها وتمكّن من خلال ذلك من تنمية مهاراته اللغوية والارتقاء بلغته العامية إلى الفصحى، أو تُضيق الفجوة بينهما، وإكسابه أخيلة إبداعية تمكنه من التوافق مع واقعه واكتساب الطموح للعمل على تغييره.

فيتوجب على الكاتب للأطفال أن يوازن دوماً بين الرصيد اللغوي المتاح للطفل ولغة الإبداع التي يكتب بها الكاتب نصه. فيمكن مثلاً بعد أن يتم كتابة النص بحيث يبلور الفكرة، أن يلجأ إلى إعادة كتابته مرة أخرى بلغة أبسط تحتكم إلى الرصيد اللغوي الذي يتوافر للأطفال المستهدفين بالكتابة. بحيث تُعدّل ألفاظ النص بما لا يسيء إلى جماليته، وهذه مهمة العاملين في الإعلام المقروء والمبذعين معاً، وإلا فإن خطاب الإعلام المقروء سيبقى عشوائياً لا يصل إلى الطفل المتلقي ولا يؤثر فيه التأثير المطلوب.

العربي الصغير:

صدرت مجلة "العربي الصغير" عن وزارة الإعلام بدولة الكويت ابتداءً من فبراير ١٩٨٦ في ٦٤ صفحة. وقد حدّدت المجلة جمهورها على أنه أطفال المرحلة العليا (٥-١٥ سنة). وهذا يعني أن مجلة العربي الصغير تعي من البداية صعوبة التوجّه إلى الأطفال كلهم في مختلف مراحلهم العمرية. وهي بعيدة عن الادعاءات التي تروج لها بعض مجلات الأطفال التي تقول إنها لجميع الأطفال من سن ٥ سنوات إلى ٥٥ سنة، وما شابه ذلك. فمجلة العربي الصغير تدرك أن الأطفال في المراحل المختلفة لا يمثلون شريحة واحدة تحمل نفس الاهتمامات والرغبات والميول. ولذلك فقد حددت الشريحة التي تستطيع التوجه إليها بموادها من البداية.

وتتلخص أهداف مجلة العربي الصغير في خلق جيل من أبناء الوطن العربي مخلص للثقافة العربية، وواعٍ بروافد المعرفة، ومعتز بعروبتة ومعتقدته.

وفي هذا المسعى تصدر المجلة مقسمة إلى عدد من الأبواب المتنوعة والتي نخاطب مختلف اهتمامات شريحة الأطفال المستهدفين.

وأبواب مجلة العربي الصغير تحوي ما يلي:

- التراث العربي .
- الحكايات المعاصرة.
- القصص المصوّرة المؤلفة من حلقة واحدة.
- الجانب العلمي من التراث العربي بأسلوب المقالات المبسّطة.
- التعريف بالفنّ والفنانين العرب والأجانب.
- التعريف بالشخصيات الإسلامية.
- الحوار حول قضية .
- التحقيقات المصوّرة.
- طرائق عمل الآلات .
- دوائر المعارف .
- إبداعات الأطفال ورسائلهم وصورهم .

وتسعى المجلة دوماً إلى إقامة توازن بين الجانبين: الأدبي والعلمي، وبين الماضي والحاضر، إضافة إلى عنايتها بتنوع القيم وتنمية المهارات والقدرات. كما أنها تتأى بنفسها عن زجّ الطفل في مشكلات الحاضر العربي، إلا ما كان ليس بين الدول العربية خلاف حوله.

طريقة العربي الصغير في توظيف التراث:

التراث ينبوع ثرّ للفكر والفن مما يعين على التواصل الحي بين ماضٍ ومستقبل، وهو يمنح الإنسان رؤية مجربة للوجود، تجعله على وعي أعمق بالوضع البشري، بحيث تصبح الحبال موصولة بين الأولين والآخرين. وهكذا، يصبح التراث من أغنى المصادر لأدب الأطفال.

وتحرص مجلة العربي الصغير على توظيف التراث بأشكاله المتعددة بحيث تصوغ منه أدباً صالحاً للأطفال، فتجعل منه معيناً متجدداً للكتابة للطفل. على أن التراث مختلف، وأساليب استخدامه متعددة.

أشكال التراث التي تنشر في العربي الصغير:

يتوزع التراث الذي يمكن تقديمه للأطفال إلى:

التراث الديني: شخصيات الأنبياء والشخصيات المقدسة.

- التراث التاريخي: مثل الانتصارات والفتوحات والدعوات النبيلة وسير الشهداء، وشخصيات الحكام والأمراء والقادة الصالحين والخلفاء والأمراء.
- التراث الأدبي: مثل الشخصيات الأدبية الهامة والمبتدعة ممن كانوا رموزاً للتطور على مستوى الأدب والشعر والخطابة والفلسفة والتصوف.
- التراث الشعبي: مثل ألف ليلة وليلة، وسير الأبطال الشعبيين، والحكايات والنوادر مثل كليلة ودمنة.
- التراث الأسطوري: باعتباره وعاء للتجربة البشرية المبكرة بشكل عام على نحو فكري خصب، وثمره أساطير كثيرة كانت أساساً لأعمال أدبية كبرى.

وتتلخص أسبابنا في توظيف التراث في أسباب فكرية، حيث يوفر التراث أرضية جاهزة ومعدة في المخاطبة، ولاسيما الناشئة مما يسهل عملية الاتصال على أرض صلبة، لأن التراث، في نهاية الأمر، هو عناصر الثقافة التي تتناقل من جيل إلى آخر. فالتراث يحتفظ بوحدة ثقافية مستمرة تعين على المخاطبة الناجحة. كما أن هناك أسباباً فنية، لكون التراث يحمل قبلات الاتصال بجماهيره، بفاعلية لا يوفرها الأدب المستند إلى قوة التخيل الفردي للأديب المعاصر. ففي التراث إطار قريب من الذات الجمعية، وصياغات مستقرة في التعبير، توفر عناصر أليفة مع الوعي الجمعي.

فضلاً عن ذلك هناك أسباب تربوية، لقدرة التراث على مخاطبة من مصادر مبتدعة تحتاج إلى هامش مضاعف من التربية أو الثقيف لكي يكون بمقدور المتلقي، ولا سيما الطفل، أن يتفاعل معها. وهي مزية جاهرة يفتقر إليها الأدب المبتدع بعيداً عن التراث.

ونستطيع أن نصنف عناصر التراث الذي تقدمه مجلة العربي الصغير وفق ما يلي:

١- الأبطال والشخصيات الكبيرة والفاعلة في زمانها مثل القادة والزعماء، كصلاح الدين الأيوبي.

٢- المواقف العربية الساطعة في موقعة أو حادثة، كما هو الحال في «بطولات عربية».

٣- الآثار الشاخصة فيما تحكيه وتشير إليه من نوائب وإنجازات في الإسلام حضارة.

٤- الأشعار والمأثورات اللغوية العربية بأصالتها وقوتها وإعجازها.

٥- العلماء والمخترعين، الذين يمكن أن يتخذ الأطفال من حياتهم وسيرهم وتصرفاتهم نماذج وأمثلة تُحتذى، مثل البيطار والرازي.

٧- الموروث الشعبي: وهو يتراوح بين النثر والشعر، ويدور حول البطولات والفروسية والحرب، ومن أهم أبطال السير الشعبية المعروفة عنتر بن شداد وسيف بن ذي يزن وأبو زيد الهلالي والأميرة ذات الهمة والظاهر بيبرس وغيرهم.

ونحرص على أن تكون المادة المقدمة في العربي الصغير تتوفر على بعض الصفات التالية إن لم يكن كلها:

١- عرض المادة بتسلسل منطقي.

٢- عرض بعض المادة في شكل أسئلة ومشكلات بحيث تثير قدرات الطفل على الحل والبحث والدرس.

٣- تتضمن المادة - كلما أمكن - عرضاً لبعض المواقف التي يتضح فيها إبداع العلماء وقدرتهم على الابتكار، وأساليبهم في حل المشكلات، وفي التفكير العلمي وما إلى ذلك.

٤- تصاحب المادة المكتوبة الصور والأشكال التوضيحية الجذابة المناسبة.

٥- تشجيع الأطفال على الكتابة والقراءة، بغرض إثراء لغة الطفل الفصحى. ففي العربي الصغير، نرى أنه من الضرورة أن نعوّد الطفل على اللغة الفصحى التي سيعايشها في كتب المستقبل.

توظيف عنصر الصورة في مجلة العربي الصغير:

إنّ الرسوم والصور تعين خيال الطفل على الانطلاق الرحب، وتشكّل لديه صوراً ذهنية عن المواقف والأفكار والقيم المعالجة في مواد المجلة.

فالصورة هي ركن رئيس في تعزيز علاقة القراء الأطفال بالنص المكتوب . كما يشكل تقطيع النص إلى صور منظومة بصرية ذات دلالة يتم تكريسها بحسب مقتضيات النص وأهدافه .

فالسيناريو هو فن تحويل النص المكتوب إلى صور متنوعة ، ومتعددة ، سواء على التعاقب والتتابع الزمني التقليدي ، أم على تقطيع الزمن بالتقديم والتأخير والارتداد إلى الخلف والاستشراف وغير ذلك من التقنيات .

إن سيناريو ما ، مرسومًا ، يُعمّق مضامين النص الأدبي ، ويكشف خلال التلقي عن قدرات في السرد الفني البصري والتشويق والإثارة ، ويشجع القارئ الطفل على المتابعة بحواسه جميعًا ، حتى ليُخيل إليه أنه يشاهد " فيلمًا " متحركًا .

ولذلك تحرص العربي الصغير على تصوير أغلب القصص المنشورة فيها . فنحن نعتبر الصورة وسيلة هامة من وسائل التخيل المناسبة للطفل ؛ حيث إن حصيلته اللغوية لم تنضج بعد كالكبار القادرين على ممارسة التخيل عن طريق قراءة النصوص المكتوبة دون صور .

ونرى أن اعتماد الرسم والتصوير في المجلة أمر أساسي لا يؤلف عنصراً إخراجياً وحسب ، بل هو مادة صحفية لها قيمة جمالية وثقافية خاصة بها . فقد يؤثر الرسم سلباً على النص ، أو قد يحقق الغرض المرجو منه . فالرسم مثلاً أقدر على تصوير الظلم والفرح للأطفال أكثر وأسرع من الكلمات المكتوبة . فمثلاً يستطيع الرسم تصوير اللص والظالم والإسرائيلي ، بحدة الملامح والنظرة العدوانية ، والكفّين الكبيرين . بما هو أبلغ من ألف كلمة - كما يقول المثل السائر . ناهيك عن قدرة الطفل على فهم الصورة ، مقارنة بعجزه عن قراءة الألف كلمة .

أسلوب جديد في صور الأطفال:

ابتكرت العربي الصغير أسلوباً جديداً في التعامل مع الصور المقدمة للأطفال . وكانت أول مجلة أطفال تنفذ هذا الأسلوب المغامر وقتها . فقد قمنا بإزالة الصور الفوتوغرافية ضمن المواد المقدمة للأطفال . وذلك بالذات في باب التحقيقات الصحفية التي تجريها المجلة عن موضوعات وأماكن تهم الأطفال .

والهدف من التصوير الفوتوغرافي يتمثل في إضفاء قدر من الواقعية على ما يُقدم للأطفال . فيدرك الطفل أن العالم ليس صوراً مرسومة وبسيطة كما تبدو في رسومات الكارتون . بل هناك صور أكثر تعقيداً (وهي الصور الفوتوغرافية) التي تقدم له كمّاً هائلاً من التفاصيل المعقدة التي لا تتوافر بأي حال في الصور الأخرى المرسومة باليد . وهكذا يقترب الطفل مع الصور الفوتوغرافية من العالم الواقعي أكثر .

التحقيق الصحفي في مجلة العربي الصغير:

ثمة تساؤلات كثيرة يطرحها الأطفال حول كثير من الأمور الحياتية، الخاصة والعامة، لأنهم لا يستطيعون الوصول إليها وسبر أغوارها بمفردهم. وهنا تأتي وظيفة التحقيق الصحفي. فهو يمثل محاولة أساسية في الإجابة عن العديد من هذه التساؤلات.

والصعوبة في التحقيق الصحفي للأطفال، تكمن في كيفية تقديم الأجوبة للأطفال بلغة مشوقة وبأسلوب سهل، وبطريقة مقبولة ومقنعة، عن الأسرار والحقائق والمفاهيم والقضايا الاجتماعية والأخلاقية. . وغيرها. بحيث يستطيعون، من خلال التحقيق الصحفي، استجلاء الكثير مما يدور في أذهانهم، ويزدادون علماً بالبيئة والعالم. وهذا ما يتطلب أن يكون التحقيق الصحفي الموجه إلى الأطفال، بمثابة لوحة فنية/ بانورامية، تفسر الوقائع والأحداث، بأسبابها وأبعادها والمشاركين في صنعها.

ولئن تعددت أنواع وأشكال التحقيق الصحفي المقدم على صفحات مجلة العربي الصغير، تشمل التحقيقات التفسيرية والإرشادية والتعليمية والترفيهية، إلا أننا وجدنا أن القالب الأكثر تكراراً وملاءمة للأطفال هو الأسلوب القصصي.

فن المقال الصحفي في العربي الصغير:

إن المقال الصحفي المقدم للأطفال، لا يرتبط بقالب تعبري محدد، ولا يلتزم شكلاً أدبياً معيناً. . وأبرز ما يميز هذا المقال، أنه يخاطب الطفل مخاطبة الصديق للصديق، حيث ينقل له الفكرة أو الرأي أو المعلومة بسرعة رشقة وهدوء لطيف، وكأن ثمة علاقة حميمة تربط بين الكاتب والطفل، مهدت للكاتب أن يتحدث إلى الطفل حديثاً ودبياً مباشراً. عبر معالجة موضوعات متفرقة مفيدة عن البيئة والمخلوقات الحية، وفيها تنوع وشمولية ومعلومات عامة.

نص الخيال العلمي في العربي الصغير:

قصص الخيال العلمي هي أدب وليست علماً. ذلك أن كاتب هذه القصص لا يُقدم لقرائه كتاباً علمياً بغية تغذيتهم بما يضمه من معارف علمية نظرية وتطبيقية بل يقدم لهم أخيلة وقصة وحبكة ما بغية إمتاعهم، لا إعلامهم. ومن خلال هذا الإمتاع يُزودهم بالمعارف العلمية النظرية والتطبيقية. وهذا هو ما يحكم انتماء قصص الخيال العلمي إلى الأجناس الأدبية والخيالية.

لذلك تخلص قصص الخيال العلمي المقدمة في العربي الصغير لهدف التخيل، ويتجلى هذا الإخلاص بإعلائها الجانب الفني وتمسكها به، بما يعنيه هذا الجانب من قدرة على رسم حوادث ومجتمعات تقنع الطفل وتمتعه وتؤثر فيه.

إلا أن الطبيعة الأدبية ليست خالصة في قصص الخيال العلمي، بل هي مقيدة بالمضمون العلمي الذي يحتويه الخطاب الأدبي. ومن ثم يحتاج القاص في هذا المجال إلى معرفة علمية غزيرة ومتמاسكة.

ولذلك نحرص في العربي الصغير على أن يجتمع في قصص الخيال العلمي كل من فن القص، والمعرفة العلمية. فكل منهما لا يكفي وحده لكي تكون قصة الخيال العلمي صالحة للنشر. بل يجب اجتماع الفن القصصي والمعرفة العلمية معاً. وتعتبر مهمة الجمع بينهما من أصعب المهام. حيث يعاني الوطن العربي من ضعف في الثقافة العلمية عموماً ولدى الأدباء خصوصاً. ذلك أننا اعتدنا الفصل بين الأدب والعلم نظراً وممارسة.

أهداف مجلة العربي الصغير:

تهدف مجلة العربي الصغير من خلال توجهها إلى الأطفال من سن (٥-١٥ سنة) إلى تحقيق أهداف أساسية، هي:

- تزويد الطفل العربي بالعديد من المعارف الأساسية، في مجالات العلوم والتاريخ والدين بأسلوب مشوق وجذاب يمزج القصة بالمعلومة والحقيقة بالخيال.
- إثراء خيال الطفل لغوياً وبصرياً من خلال القصص التي يقرأها والرسوم التي يشاهدها.
- التأكيد على القيم الأساسية للإنسان العربي، وإعطاء الطفل الأسس لبناء مستقبل يعتمد على القيم والمبادئ.
- المساهمة في تكوين أفراد يحملون اتجاهات وطنية إسلامية قومية مستنيرة.

منظومة القيم بمجلة العربي الصغير:

تحرص مجلة العربي الصغير على منظومة متكاملة من القيم التي تتوخى تحقيقها وتضمينها في كافة الأعمال والمواد المنشورة بالمجلة. فمجلة العربي الصغير لا تقيد نفسها بالتوجهات القطرية الضيقة، بل تحرص على تبني منظومة قيم تشمل ما يلي:

- ١- القيم الدينية الأصيلة والواضحة التي تمنح الطفل التوازن النفسي والأمن والثقة بالحياة، وتؤكد على النزعة الإنسانية ووحدة البشر أمام خالقهم، وتنزع إلى تحرير الإنسان من مخاوفه وأوهامه، بالشكل الذي يمكن للطفل أن يتقبلها وتؤثر في سلوكه.
- ٢- القيم العربية التي تؤكد انتماء الطفل إلى أمته العربية، وتحريره في الوقت ذاته من التعصب العرقي أو الطائفي أو المذهبي أو الإقليمي، وتبرز تفاعل الثقافة العربية مع الثقافات الإنسانية في الماضي والحاضر، كما تبرز التوجه العام والإنساني للثقافة العربية.

٣- القيم الإنسانية المعاصرة ، مع إبراز جذورها في الماضي وتطورها في الحاضر ، وتوجيهها للمستقبل ، مثل احترام العقل ، النظرة العلمية والموضوعية ، الحق ، الواجب ، احترام الآخر واستقلاليتها ، معنى الحرية ، حدود الحرية ، قيمة العمل ، الإبداع ، الإنتاج ، المبادأة الإيجابية ، أهمية الوقت ، مع الأخذ بعين الاعتبار تداخل هذه الحلقات والمنظومات.

غلاف مجلة العربي الصغير:

يمتاز الغلاف بتنوع ممتاز في الموضوعات الموظفة ، وهو يتكون من عنصر ثابت في شكله الإخراجي العام ، وعنصر متحرك من خلال الرسومات والألوان التي تتغير مع كل عدد ، وكذلك من خلال تعدد رساميه ، مما يعكس تنوعاً في الخطوط وطريقة التصوير نفسها من عدد لعدد ، فضلاً عن وجود الطفل العربي بطلاً للأعداد الأخيرة من المجلة ، كما ظهر لأطفال من فلسطين والكويت ، أو صور الكائنات الحية التي يحبها الأطفال كثيراً .

ونحن نعتقد بفضل توزيع العربي الصغير الذي تنامي في خمسة عشر عاماً إلى ٤٠ ألف نسخة ، وفي آخر خمسة أعوام إلى أكثر من ١٢٥ ألف نسخة ، أننا على الطريق الصحيح ، وتتلج صدورنا رسائل تطلب منا اعتماد العربي الصغير في مناهج دراسية ، للالتزام بالفصحى ، وتكريس كل هذه المفاهيم ، الذي يجعلنا نفخر بهذه التجربة ، وإن كان ذلك لا يعني التوقف عندها ، بل محاولة دائمة منا للتطوير ، من أجل لغة عربية سليمة ، وثقافة عربية رفيعة ، لأطفالنا العرب ، في مواجهة لغات العولمة .

هواية المجتمع - هواية الطفل

هالة الأناسي^(*)

لغة الطفل والإعلام:

- لما كان للغة عموماً، دور أساسي في تنمية معرفة الإنسان ، كما أنها الحال المعبر عن حضارة هذا الإنسان، بكل تجلياتها من فكر وأدب وقيم وفن . فلا شك أن اللغة التي يتلقاها الطفل العربي، في البيت والمدرسة والمجتمع، ومن خلال وسائل الإعلام، تعكس تماماً صورة هذا البيت، وتلك المدرسة والمجتمع، كما تعكس أيضاً، قيمة هذا الطفل، ومكانته، والذهنية السائدة في التعامل معه، والطرائق المتبعة في تنشئته، وفي التواصل معه.

ويبدو الإعلام الآن - وبعد أن تم الاعتراف به شريكاً أساسياً لا غنى عنه في عمليتي التربية والتنمية - بآباً لا بد من ولوجه، لمعرفة مكانة اللغة اليوم، في مجتمعاتنا عامة، ولدى شريحة الأطفال بشكل خاص.

وحين نقول (الإعلام)، فإننا لا نعني بذلك الإعلام الموجه للطفل حصراً. إذ لا يمكن بحال من الأحوال، عزل الطفل وإبعاده عن التأثير بلغة الإعلام ككل⁽¹⁾ لصعوبة واستحالة ذلك من جهة، ولأن الدراسات التي قاربت موضوع تأثير الإعلام - خاصة المرئي منه - على الأطفال، انتهت إلى أنهم يميلون إلى مشاهدة الأعمال الموجهة إلى الكبار، أكثر من تلك الموجهة إليه، ولذلك أسبابه الأخرى.

كذلك لا يمكن أن نعزل لغة الإعلام، عن اللغة التي يتعلمها الطفل في المدرسة وبلقنها في البيت وفي المجتمع، فهذه المصادر جميعاً، ترفد وتغذي وتثري محصول الطفل اللغوي والمعرفي، وتكسبه في النهاية، لغته.

وباعتبار المدرسة، هي المؤسسة المسؤولة أولاً عن تعليم الطفل لغته، فلا بد من محاولة الكشف، لمعرفة مستوى ومكانة هذه اللغة، وطرائق تدريسها، وأهلية القائمين عليها. خلوصاً إلى بعض نقاط الارتكاز، التي يمكن أن تساهم في تشكيل صورة عن واقع لغة الطفل العربي، في عصرنا هذا.

(*) إعلامية - التلفزيون السوري.

يشير تقرير (وضع الأطفال في العالم^(٢)) الذي أصدرته منظمة اليونسيف عام ٢٠٠٦، إلى أن هنالك حوالي ٨-١٠ ملايين طفل عربي خارج منظومة التعليم الأساسي. أما في سورية، فيشير التقرير الوطني للتنمية البشرية^(٣)، الذي أصدرته هيئة تخطيط الدولة، بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (تحت عنوان: التعليم والتنمية البشرية نحو كفاءة أفضل)، إلى أن حوالي ربع أطفال سورية، محرومون من التعليم الأساسي. إضافة إلى أن ظاهرة التسرب من المدرسة بشكل مبكر قد أدت إلى ارتداد قسم كبير من هؤلاء الأطفال، إلى مجرد الإلمام بالقراءة والكتابة، وأحياناً إلى النكوص إلى الأمية.

معنى ذلك، أن عملية التعليم تواجه مشكلتين رئيسيتين متداخلتين، هما: الأمية والتسرب. وهاتان المشكلتان تقفان عائقاً أمام عملية التنمية البشرية من جهة، وتحرم ملايين الأطفال من جهة أخرى، من فرصة الاتصال بالمعرفة، وبابها اللغة الأم. حيث يبقى الإعلام وكأنه نافذة الوحيدة لتلقي المعرفة، ولتشكيل وجهات النظر، وأنماط السلوك.

ولكن، ماذا عن مستوى ومكانة تعليم اللغة العربية للأطفال المتحقين بالمدارس، ماذا عن أساليب تدريسها، والمناهج التي تتبعها، والسياسات المتبعة في نظم التعليم؟

بالنسبة للوضع العربي عامة، يمكن أن نستدل ونجد الإجابة، من خلال بعض الدراسات أو التقارير المحلية أو العربية^(٤)، حيث تشير إلى:

١- تدني التحصيل المعرفي.

٢- ضعف القدرات التحليلية والابتكارية.

٣- اطراد التدهور في العملية التعليمية.

أما في سورية (مثالنا)، فلقد تمت الإشارة إلى تردّي نوعية التعليم وأساليبه، وإلى ضعف المناهج، لأسباب عديدة^(٥)، من أهمها:

ضعف الجهاز التعليمي، من حيث مهنية المعلمين ومستوى تأهيلهم:

فلقد أدت سياسة تعميم التعليم الأساسي، وحق الجميع في الحصول عليه، إلى استعانة وزارة التربية، لسد النقص الكبير في الوظائف التعليمية، بالمعلمين الوكلاء، والمدرسين المكلفين، الذين لا يتوافر فيهم سوى مستوى الشهادة الثانوية، وحتى إلى مستوى الإعدادية في بعض السنوات. كما تم، وبدءاً من عام ١٩٧٥، تثبيت هؤلاء المعلمين الوكلاء، وتحويلهم من معلمين عرضيين إلى معلمين محترفين، وحصرت اختبارات التثبيت هذه في مادتي: اللغة العربية والرياضيات.

ونحن هنا أمام حقيقة هامة، تكشف عن واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة، وهو وجود نوعية من المدرسين غير المؤهلين، وغير القادرين وفق جميع المعايير على تعليم اللغة بشكل صحيح،

وكما ينبغي أن يكون الأمر. ذلك أن دور المعلم (المفترض)، من إرشاد وتوجيه إلى مصادر المعرفة، ومن تصحيح للأخطاء، وتقويم للنتائج، غير قائم في وضع كهذا. أضف إلى ذلك، الطريقة التلقينية المتبعة في توصيل المعلومة، واستخدام (العامة) لغةً لشرح الدروس، وانعدام فرص الحوار أو التعبير الحر، واللجوء إلى حفظ (الملخصات) حتى في مواضيع الإنشاء والتعبير.

ويزيد الأمر سوءاً، تضاعف، وأحياناً غياب دور المكتبات المدرسية^(*)، التي يفترض أن تكون رديفة لقاعة الدرس والمناهج الدراسية. فضعف قدرات ومؤهلات المدرسين القائمين على تدريس اللغة العربية، يؤدي بالضرورة إلى ضعف وعيهم بأهمية المكتبة المدرسية^(٦)، كمصدر للمعرفة.

لا جدال أن هذه الصورة، عن واقع حال اللغة العربية في المدارس، تلقي بظلالها على لغة الفرد، وعلى تكوينه الفكري والثقافي، فإذا كانت الأداة الرئيسية للتدريس والتعليم، والتعبير عن النفس والأفكار، تعاني هذا الوضع. فما هو وضع ومكانة (الأداة الثانية) إن صح التعبير، التي تساهم وتؤثر في تشكيل لغة الطفل، وفي تغذية محصوله اللغوي والمعرفي، ألا وهي (الإعلام)؟

يقودنا هذا التساؤل، إلى مجموعة من التساؤلات، حول واقع الإعلام الموجه للطفل.

أية سياسة ينتهج، أية ذهنية تحكمه؟ هل هنالك من أهداف يتطلع إليها، ويبنى استراتيجيات معينة للوصول إليها؟

هل هنالك رابط أو منظومة ما، تنسّق ما بين الإنتاج الإعلامي، والإنتاج الثقافي والتربوي والتعليمي، الذي يقدم له من خلال وعاء واحد، هو اللغة !!

لقد أشارت غالبية الدراسات والأبحاث العربية التي تطرقت إلى واقع الإنتاج الإعلامي الموجه للطفل^(٧) إلى غياب السياسات والخطط الإعلامية الواضحة. كما لم تلحظ وجود الآلية التي تنسق بين ما يقدمه الإعلام وما تقدمه المصادر المعرفية والثقافية الأخرى. بمعنى أن لا وجود لنظرة شاملة ومتكاملة، تتعاون عناصرها جميعاً، للوصول إلى هدف مشترك، يصب في خانة بناء تنشئة الطفل، وتنمية قدراته، بحيث تساعده على تفهم ثقافته الخاصة، وترسخ إيمانه بها، كي تتيح له المجال، ليعمل على تطويرها ذاتياً، والانفتاح على العالم من حوله. واستكمالاً لمثالنا، حول بعض مشكلات واقع تدريس اللغة العربية، سنحاول الإضاءة على واقع لغة الإعلام، من خلال البرامج الموجهة للأطفال في التلفزيون والإذاعة السورية.

(*) - لم يوافق سوى (٥، ٣٢٪) من الطلبة و (٣١٪) من المدرسين على دور المكتبة في تنمية قدرات الطلبة القرائية والتعلم الذاتي.

- لم يوافق سوى (٤، ٣٧٪) من الطلاب و (٣١٪) من المدرسين، على الاطلاع على أن المكتبة المدرسية، تنمي معارف الطلبة، وتدفعهم إلى البحث والاطلاع.

يقدم التلفزيون السوري على قنواته الثلاث (القناة الأولى - القناة الفضائية - القناة الثانية)، ما يعادل ثلاث ساعات ونصف الساعة يومياً، حسب التوزيع التالي:

القناة الأولى: ستون دقيقة يومياً.

القناة الثانية: خمسون دقيقة يومياً.

القناة الفضائية: تسعون دقيقة يومياً.

حيث تبث خلال هذه الفترات الزمنية، البرامج الأسبوعية من الإنتاج المحلي، ومسلسلات وأفلام الرسوم المتحركة، وتشير خارطة البرامج، إلى وجود البرامج التالية من الإنتاج المحلي.

القناة الأولى: ثلاثة برامج أسبوعياً.

القناة الثانية: ثلاثة برامج أسبوعياً.

القناة الفضائية: سبعة برامج أسبوعياً.

فما أهداف هذه البرامج، وأية لغة تستخدم في إعدادها وتقديمها، وفي التفاعل مع الأطفال من خلالها؟

في هذا الصدد، نسجل الملاحظات التالية:

١- تتوجه هذه البرامج جميعاً، نحو الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، أي منذ سن السادسة وحتى الرابعة عشرة، أي أننا نلاحظ غياب التوجه لمرحلتَي الطفولة المبكرة واليافعة.

٢- ينتمي الجزء الأعظم من هذه البرامج إلى فئة البرامج المتنوعة، التي تعتمد الوصفة التقليدية: (قصة - أغنية - معلومة - رسوم متحركة - حوار أو استطلاع)، وتندرج تحت الأهداف التربوية والتوجيهية والتعليمية، كما يفيد معدوها^(٨).

٣- تعتمد هذه البرامج جميعاً على اللغة العامية في التقديم، عدا برنامج واحد (كانوا أطفالاً)*، الذي يعتمد اللغة الفصحى، الملقمة لمجموعة من الأطفال، في حوارهم مع ضيف البرنامج (شخصية عامة).

٤- ظهور بعض الألفاظ الأجنبية المأخوذة عن الإنكليزية (بالدرجة الأولى)، أو الفرنسية، على لسان مقدمي البرامج، وليس على لسان الأطفال.

٥- الصورة العامة إداً، تشير إلى انعدام التوازن بين أصناف البرامج من حيث مراعاة المراحل العمرية - المضامين - اللغة المستخدمة.

لقد تبين بعد المشاهدة، والحوار مع معدّي ومقدّمَي البرامج، أن السياسة أو معايير تضعها الإدارات، فيما يتعلق باللغة المستخدمة في هذه البرامج. وبالتالي، فإن الأمر متروك، إلى من يقدم البرنامج، حتى ولو كان المعدّ، قد كتب النص بالعربية الفصحى.

تقول إحدى مقدمات برنامج للمسابقات * (بالكلمة وبالحرف) :

إنّ البرنامج يهدف إلى إيصال المعلومات ، المستقاة من المنهاج الدراسي لأطفال مرحلة التعليم الأساسي . وأن لا وجود لنص مكتوب تعتمد عليه ، كل ما لديها هو مجموعة من الأسئلة المنتقاة من مواد (التاريخ - الجغرافيا - الأدب - اللغات) ، تظهر مكتوبة على الشاشة بالفصحى ، لكنها تستخدم العامية في حديثها مع الأطفال ، المتسابقين عبر الهاتف : فذلك أسهل وأقرب للتواصل ، كما أنها تعتمد استخدام كلمات أجنبية بهدف تعليمي أيضاً ونقول مثلاً : Orange بدلاً من برتقالي و Careau بدلاً من مربع ، وهكذا مبررة الأمر ، بأن الطفل يجب أن يتصرف ويتعلم اللغات الأجنبية ، التي يزداد احتياجنا إليها يوماً بعد يوم .

وتقول معدة ومقدمة برنامج طريق (طريق النحل) * ، إنها تكتب نص برنامجها بالفصحى ، لكنها تقدّمه بالعامية المهذبة مع مراعاة اللفظ الصحيح للأحرف اللثوية قدر الإمكان . تستخدم العامية لأنها ترى أن الفصحى تخلق حاجزاً بينها وبين الأطفال ، بينما العامية هي لغة الحياة اليومية ، ولغة الأهل .

ومع ذلك ، فهي تستخدم الفصحى ، لدى قراءتها القصة ، أو الرسائل الواردة من الأطفال ، ورغم رفضها استخدام الكلمات الأجنبية المتداولة في الحياة اليومية ، ضمن البرنامج ، إلا أنها لا ترى ضيراً في الحوار ، من خلال البرنامج ، مع طفل أجنبي بلغته أو قراءة قصة بالإنكليزية ، أو حتى إدراج مقطع من أفلام الرسوم المتحركة دون ترجمة أو دبلجة .

وتعترف معدّة ومقدمة برنامج (مطمورة) * : إنها تلجأ إلى العامية خشية الوقوع في الأخطاء النحوية واللغوية . حيث إنها تقدم البرنامج دون اللجوء إلى أي نص مكتوب . وهي تشاطر زميلاتها الرأي نفسه ، بأن العامية أقرب للوصول إلى قلوب الأطفال ، وتكسر الحواجز معهم ، كما ترى أن انتشار العامية ، فضّل كسر الحواجز بين بلدان الوطن العربي ، حيث لكل بلد لهجته المحلية ، التي لم نكن نفهم .

وتردّف مقدمة برنامج (بريد الأطفال) * و (صبيان وبنات) * :

إن نص البرنامج (بريد الأطفال) يأتيها مكتوباً باللغة الفصحى ، لكن أية لغة !

إنها مليئة بالأخطاء ، وتتصف بالضعف والركاكة ، مما يدفعها إلى تقديم البرنامج بالعامية ، فهي ليست مضطرة إلى إعادة صياغة النص ، إضافة إلى أن معدّي البرنامج ، لا يكلفون أنفسهم أحياناً أي عناء ، فيعطونها رسائل الأطفال ، كما هي حال ورودها ، دون الاكتراث بالصياغة أو الأخطاء . لكنها تستدرك قائلة : إن نوعية البرنامج الذي تقدمه ، تفرض التزام الفصحى الجميلة والبسيطة ، ولو أتاها النص صحيحاً ، لفضّلت الفصحى .

تقود هذه الأمثلة، وسواها مما يُقدم على شاشة التلفزيون، إلى مجموعة من الملاحظات التي تؤكد على :

- عدم وجود سياسة معينة لدى المحطات، فيما يخص الإنتاج البراجمي الموجه للأطفال، وبالتالي ليست هنالك استراتيجيات محددة الأهداف (المعرفية أو التربوية أو التنموية أو الفنية) تكون دليلاً لمعدّي ومقدّمّي البرامج.

- لا مراعاة لمختلف الشرائح العمرية، - بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة - تلي الحاجة اللغوية والمعرفية لكل شريحة، حسب احتياجاتها وخصائصها.

- لا معايير متبعة لاستخدام اللغة، بما يناسب طبيعة البرامج ونوعيتها وأهدافها.

- أهداف البرامج العامة، والقائمة إلى حد كبير، تشير إلى عدم وضوح الرؤية، وإلى عدم الدراية والاستسهال في بعض الأحيان، كما تدل على عدم الاهتمام الفاعل والحقيقي والمدرّوس، لدى القيمين على الإعلام الموجه للطفل.

- باب الاجتهاد الشخصي - بغض النظر عن مستوى الكفاءة - هو المعيار لدى معدّي ومقدّمّي برامج الأطفال، ويتضح ذلك من موضوع التعامل مع اللغات الأجنبية.

أما فيما يتعلق بالإنتاج الدرامي، ورغم أن أغلب من يكتبون للأطفال، يفضلون هذا المجال على المجال البراجمي، وإن أغلبهم من المبتدئين (يوجد بينهم عدد لا بأس به من كتاب أدب الأطفال وأدب الكبار)، إلا أن طريقة الإنتاج الدرامي، والخطوات المتبعة لإنجاز الأعمال، تتيح إمكانية تجويدها وتحسينها، والسيطرة على عناصرها وأدواتها إيجابياً إلى حدٍّ معقول، ومن ذلك موضوع اللغة.

فالملاحظ أن نسبة كبرى من هذه الأعمال، تنطق باللغة العربية الفصحى، وقد يرجع الأمر، إلى لجوء كتاب دراما الأطفال، إلى التاريخ والتراث، لينهلوا من حكاياته وأساطيره، إلا أننا نلاحظ كذلك، أن الفصحى هي لغة بعض الأعمال المعاصرة، والخيالية أيضاً. مع تسجيل أن هذا الأمر بدأ يقلّ ويغيب عاماً بعد عام.

تتصف لغة الأعمال الدرامية، إن كانت فصحي أو عامية، ببساطتها وسلاستها، وبشاعريتها كذلك. فنصوص الأعمال تخضع لدراسة متأنية، ولإعادة الكتابة أو الصياغة أحياناً، ورغم نيل العديد منها جوائز هامة في المهرجانات العربية، إلا أن موضوع تقبّل الأطفال لها، وإقبالهم على مشاهدتها، وتأثيرهم فكرياً وفنياً ولغوياً بها، يبقى موضوعاً للبحث والدراسة^(٩).

بالنظر إلى مساحة البث التي تحتلها الرسوم المتحركة على شاشات التلفزة، نلاحظ أنها تقارب ضعف الوقت المخصص للإنتاج المحلي من براجمي ودرامي. ورغم النظرة الحذرة أحياناً، والرافضة

أحياناً أخرى لهذا النوع من الأعمال، تحت حجب وأسباب مختلف عليها، وباتت معروفة، إلا أنه لابد من تسجيل ملاحظة هامة ومؤثرة، وهي أنها جميعاً تنطق باللغة العربية الفصحى (فيما خلا تجارب قليلة). فمن خلال هذه الأعمال، لم تعد هذه اللغة مرتبطة بالسبورة أو حبيسة الكتاب المدرسي، بل دخلت عالم الأطفال وعقولهم وقلوبهم عن طريق مسلسلات وأفلام، متقنة الصنع، وشخصيات جذابة ومحبة، وضمن سياق درامي جيد، قوي الحبكة. كما تنوعت مواضيعها، فنهلت من الآداب العالمية، ومن تاريخ وتراث وأساطير وحكايات الشعوب، وولجت عالم الخيال العلمي، وقدمت إنجازات البشرية الكبرى، وعلوم العصر، وأسرار الطبيعة والكون والاختراعات، يساعدها على ذلك، طواعيتها الفائقة، وأدواتها من رسوم وألوان وحركة.

تكاد أعمال الرسوم المتحركة تكون، هي الأعمال الوحيدة الموجهة للأطفال والتي تعتمد اللغة الفصحى، بعد أن تُترجم من لغاتها الأصلية، وتُعاد صياغتها.

تخضع هذه الأعمال لعملية الترجمة أولاً، حيث تنقل إلى العربية الفصحى المبسطة، مع مراعاة أن يأتي النص واضحاً، ومتلائماً، ليس فقط مع الشريحة العمرية التي يخاطبها العمل، بل مع الروح والذهنية العربية، مع ما يعنيه ذلك من تغيير واستبدال بعض الكلمات، أو التعابير غير المناسبة، فكلمات مثل (الإعجاب - الحب - الغرام) تُستبدل بها أخرى مهما كان المشهد بريئاً وطفولياً، فالحديث عن الحب من الموضوعات المحرمة تماماً، كما ينسحب الأمر ذاته على الأمور الدينية، وقد يصل الأمر إلى حذف مشاهد كاملة من العمل ككل^(١٠).

تراعي النصوص المترجمة والمبدلجة، المراحل العمرية للأطفال بدقة، فحين تكون للأصغر سناً، تعتمد جملاً قصيرة، وتعايير بسيطة وواضحة، وقد تلجأ أحياناً إلى استخدام ألفاظ متداولة: مثل بنطلون (ذات الأصل الأجنبي) بدلاً من سروال، وفتتان (ذات الأصل الفارسي) بدلاً من ثوب، وهكذا...

ويصبح الأمر أكثر يسراً وسهولة، بالنسبة للشريحة العمرية الأكبر، من حيث التعامل مع النص واللغة، لكنه يصبح أكثر صعوبة بالنسبة لاختيار المواضيع، فيستغني في بعض الأحيان عن تقديم أعمال فنية غاية في الجودة والإتقان فنياً وموضوعياً، لمقاربتها مواضيع تعتبر غير مناسبة، لبعض المجتمعات العربية، حيث تختلف المعايير الرقابية من بلد إلى آخر.

وبالإجمال، فإن السيطرة على موضوع اللغة في عملية الدبلجة، ممكنة ومتاحة إلى حد كبير، ضمن احترام روح العمل، وعناصره الأساسية، إضافة إلى وجود عملية (التدقيق اللغوي)، هذه العملية التي تكاد تنفرد بها أعمال الرسوم المتحركة، حيث يقوم المدقق اللغوي، بإعادة صياغة وبناء النص، والبحث عن التعابير الأنسب، انتهاءً إلى تشكيل النص، ثم الوجود أثناء القيام

بعملية الدبلجة للتصحيح، إن لزم الأمر، كما قد يتولى هذه العملية، المشرف الفني، حيث يكون قادراً على ذلك.

هل يجد الأطفال صعوبة في تلقي الفصحى عن طريق الرسوم المتحركة؟ وهل تقف عائقاً أمام استمتاعهم وتأثرهم بها؟ من نافل القول، إن هذه الأعمال هي التي تحظى بالشعبية الكبرى لدى الأطفال منذ سن الطفولة المبكرة، وحتى انتهاء مرحلة الطفولة - إن لم يتعد الأمر ذلك - ولقد لاحظ الدارسون، أن تأثير هذه الأعمال على الأطفال، كان إيجابياً جداً من ناحية اللغة، إذ أصبحوا يجيدون استخدامها، والتعبير من خلالها عن أنفسهم - خاصة حين يلعبون معاً - كما أنها أثّرت مخزونهم اللغوي، من مفردات وتعابير، واكتسبت بعض مهارة الحوار بها. وليس خافياً أن توافر العناصر الفنية والتقنية العالية، تلعب دوراً هاماً في الوصول إلى عقل ووجدان الأطفال، وأنها تساعد الطفل على سرعة التلقي، وهذا الأمر إن دلّ على شيء، فهو يدل على فقدان البرامج المحلية بشكل عام، لعنصر الجذب والإمتاع، بسبب من الذهنية التي تحكمها (وعظية - توجيهية - تعليمية) ولضعف العناصر والأدوات البشرية والفنية والمادية، وغياب روح الابتكار والتجديد، عند المبدعين والمقدمين، غير المؤهلين والمدرّبين تدريباً جيداً.

تبدو الحصة المخصصة لبرامج الأطفال الإذاعية بقنواتها الثلاث (البرنامج العام/ صوت الشعب/ صوت الشباب) ضئيلة، نسبة إلى ساعات البث الطويلة. إذ يُبث على قناة البرنامج العام، برنامجاً أسبوعياً *، مدة كل واحد منهما ستون دقيقة، وهنالك برنامج أسبوعي مدته ساعتان، على قناة صوت الشعب * وآخر على قناة صوت الشباب * مدته ساعة.

اعتمدت قناة البرنامج العام في الإذاعة على اللغة العربية الفصحى بشكل رئيس، في برامجها الموجهة للأطفال، بغض النظر عن نوعية البرنامج، إن كانت حوارية أو تفاعلية، تحتل اللهجة العامية، بينما نلمس عكس هذا التوجه، على قناتي (صوت الشعب) و (صوت الشباب)، خاصة وأن هذه الأخيرة، تعتمد العامية بشكل يكاد يكون رئيساً في توجهها العام. وهذا ما يؤكد على ما سبق وذكرناه، عن عدم وجود سياسات معينة، فيما يتعلق ببرامج الأطفال عامة. حتى إن بنية البرامج الإذاعية، لم يطرأ عليها تغيير يذكر منذ سنوات طوال، تناسب روح العصر وإيقاعه، إذ ما زالت - كما التليفزيونية - أسيرة الوصفة التقليدية الجاهزة، اللهم إلا دخول برامج التواصل عن طريق الهاتف! كما أن باب الاجتهاد الشخصي، هو المدخل، أمام كل من أراد، وليس كل من هو أهل.

نتيجة لذلك، ولأسباب لا يتسع المجال لذكرها، تسجل نسبة الاستماع (١١) إلى الإذاعة بين جمهور الأطفال، نسبة متدنية لا تتجاوز (٨,٩٪). ورغم كثرة ما يُقال، حول أن التليفزيون قد خطف جمهور الإذاعة، إلا أننا لو وسّعنا مجال الرؤية، لتبين لدينا مثلاً، أن بلداناً في مرحلة النهوض

والتنمية كالهند، قد ازدادت فيها نسبة المستمعين إلى المحطات الإذاعية في السنوات الأخيرة من ٢٣٪ إلى ٢٧٪^(١٢) (ناهيك عن ازدياد عدد الإصدارات في مجال نشر الكتب والصحف). ولا بد أن نشير كذلك، إلى ضعف الإنتاج الدرامي الإذاعي الموجه للطفل^(*)، - رغم أنه أقل كلفة، وأسهل إعداداً وإخراجاً من الإنتاج الدرامي التلفزيوني. أما اللغة التي تستخدمها هذه المسلسلات، فتعود إلى اجتهاد كتابها أولاً، وآرائهم الشخصية، بغض النظر عن المواضيع والمضامين.

قال ابن خلدون: (ملكة اللغة تُكتسب بالحفظ والسماع، أكثر مما تكتسب بالضابط والقاعدة) هذه العبارة، وكأنها كانت تستقرئ المستقبل، حيث ستكون لوسائل الإعلام السطوة الكبرى في التأثير، والخطوة الكبرى لدى المتأثرين.

مما يرتب على مخططي السياسات الإعلامية، مسؤولية لا يستهان بها، لمراجعة ما هو قائم الآن، والبدء بإيجاد سياسات جديدة، تعتمد الموضوعية والواقعية والانفتاح. ذلك أن وجود ظاهرة الفصحى والعامية في حياتنا اللغوية، ظاهرة طبيعية نعيش بها ونعيش معها. لكن ما يثير الجدل أو القلق الآن، هو الاستخدام العشوائي لها من خلال وسائل الإعلام، حيث لا سياسة واضحة، ولا معايير مدروسة، تحكم التوجه اللغوي، حسب الجمهور المستهدف، بجميع طبقاته وشرائحه وفتاته، وحسب طبيعة المادة المقدمة، لكل مقام مقال.

إن ثراء اللغة العربية وغناها بالكلمات والألفاظ والتعابير، تبيح - للتمكن منها - اختيار وانتقاء ما هو لازم ومناسب. ومن هنا ضرورة إعداد الإعلاميين وتدريبهم جيداً على امتلاك أسس وناصية اللغة - خاصة الذين يتوجهون منهم للفئات الأصغر سناً، والأقل تعليمياً ومعرفة. مع إفساح المجال أمامهم بعد ذلك، لاختيار طريقة التعبير والتواصل الملائمة لنوعية المادة وأهدافها بين عامي ١٩٩٨-١٩٩٩ قدمت ثلاثة مسلسلات إذاعية للأطفال، وبين عامي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ مسلسل واحد.

كذلك، يجب ألا يغيب عن بالنا، أنه لا يمكن عزل الواقع الذي تعيشه اللغة العربية ك (لغة) أو التحديات التي تواجهها في عصر (العولمة)، عن واقع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والثقافية والتنموية كلها. فوسائل الاتصال هي أدوات معرفية وثقافية أساسية، وأحياناً وحيدة، للحصول على اللغة والثقافة والمعرفة، لدى أطراف واسعة من الناس، بل هم يحتم مراعاة الواقع، واحترام مكوناته جميعاً، للتأسيس عليها من جهة، ومن جهة ثانية، توسيع مجال الرؤية حول ماهية (عصر العولمة) وانعكاسه على المجتمعات والأفراد، إيجابياً وسلبياً، ثم ترجمة الأهداف المعلنة - أقله من توصيات المؤتمرات - إلى برامج عمل، قابلة للقياس والتطبيق، ثم المتابعة والتقييم لمعرفة النتائج وتصحيح المسارات.

(*) في عام ١٩٩٨/١٩٩٩، قدمت ثلاثة مسلسلات إذاعية للأطفال، وفي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ مسلسل واحد.

المراجع:

- (١) دراسات قدمت في المؤتمر العربي حول الإذاعة والتلفزيون والطفل / تونس ٢٠٠٢ / الإمارات / مصر / تونس .
- (٢) تقرير (وضع) الأطفال في العالم / اليونسف / ٢٠٠٦ .
- (٣) التقرير الوطني للتنمية البشرية / سورية / ٢٠٠٥ .
- (٤) تقرير التنمية الإنسانية العربية / ٢٠٠٢ .
- (٥) التقرير الوطني للتنمية البشرية / سورية / ٢٠٠٥ .
- (٦) المرجع السابق .
- (٧) المؤتمر العربي حول الإذاعة والتلفزيون والطفل / تونس ٢٠٠٢ .
- (٨) مقابلات مع معدّي ومقدّمّي برامج الأطفال في سورية / ٢٠٠٦ .
- (٩) الجدول المرفق .
- (١٠) لقاء مع مدير شركة تنوير للإنتاج والتوزيع الفني / ٢٠٠٦ .
- (١١) البحث الميداني التقويمي حول برامج الأطفال في الإذاعة والتلفزيون / وزارة الإعلام السورية / منظمة اليونسف / ١٩٩٨ / ١٩٩٩ .
- (١٢) صحيفة الشرق الأوسط / ١٥ / ١٠ / ٢٠٠٦ .

لغة الطفل والتفكير والقيم

obeikandi.com

آفاق التوظيف اللغوي لمجتمع المعرفة

في تنمية الطفل العربي

أ.د. طلعت منصور^(*)

مَهَيِّد:

إن سمة العصر، ومع استقباله لقرن جديد وألفية جديدة، هي إيغاله في دنيا العقل والمعرفة التي هي دنيا العلوم بأنواعها وأدواتها؛ وهي سمة يتلازم معها وبالضرورة تفتح آفاق ومجالات جديدة، للحياة والعلم والعلاقات الإنسانية، وتتعاظم معها طموحات الأفراد والمجتمعات، وتفرض في الوقت نفسه تحديات كبيرة وتخلق حاجات متطورة تحرك وتوجه دافعياتنا في سعي دؤوب نحو تحسين نوعية الحياة. إننا نعيش مجتمعاً باتت تشكل ملامحه وتنمى مقومات ومصادر تقدمه في نقله كيفية من عصر المعلومات إلى عصر المعرفة، ومن مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، وحيث يُخبر الأطفال آفاقاً رحبة عمقاً واتساعاً من المعرفة ورموزها ووسائطها وأدواتها، وتنمى حاجاتهم إلى التعلم والنمو، بقدر ما يواجهون تحديات في التوافق مع هذه التغيرات واستيعاب حضارة العصر ورموزه والتمكن من لغته وأدواته.

إن مجتمع المعرفة في الحقيقة هو مجتمع التعلم Learning society؛ فالمجتمعات التي توسم بأنها مجتمعات معرفة هي مجتمعات تركز على معالجة المعلومات والمعرفة بطرق من شأنها أن تصل بالتعلم إلى أقصى مستوياته، وأن تستثير قوى الخلق والإبداع، وأن تطور من المقدرة على المبادرة والمخاطرة، وعلى التعامل مع التغير باستيعابية وإبداعية. ومن حيث اقتصاديات المعرفة Knowledge economy، تعتمد الثروة والازدهار في المجتمع على مقدرة أبنائه على التفوق والإبداع، وتلبية مطالب سوق العمل، وتنمية مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة تتطور مع تطور حركة المجتمع. وهذه المهارات، من منظور اقتصاديات المعرفة، هي ثروة ليس فقط للأفراد ولكن أيضاً للمؤسسات؛ فهي تعتمد على الذكاء الجمعي بقدر ما تعتمد أيضاً على الذكاء الفردي. لذا تتعاظم مكانة التعلم باعتباره العنصر الفعال في مجتمع المعرفة؛ فهو مجتمع يخلق بيئة تعلم ومناخ تعلم، ويكسر الحواجز التي تعوق التعلم أو التواصل، وينظر إلى المشكلات أو

(*) أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة عين شمس.

الأخطاء على أنها فرص للتعلم بدلاً من أن تكون مواقف للعقاب أو اللوم، وتطوير "رأس المال الاجتماعي" "Social capital" من الشبكات والعلاقات التي تمتد الأفراد بمزيد من المساندة والتعلم، وإنما مقدرتهم على التعامل باقتدار مع التغير، والسعي إلى التعلم المستمر والحرص على استمرار النمو والتقدم (Hargreaves, 2003: 3).

إننا وأطفالنا إزاء ثقافة عصر - ثقافة عامرة وغامرة، لنجد أنفسنا أمام طموحات وحاجات وتحديات شتى؛ فهي ثقافة عامرة بالمعرفة كأصول وموجودات وثروة، وكرموز وأدوات، علينا أن نحسن استثمارها وتوظيفها لتتفاعل مع نسيجنا الاجتماعي الثقافي ولتتوطد مع أصالة ثقافتنا وتندمج دينامياً مع حيوية الثقافة العربية التي حققت ذاتها الحضارية عبر العصور؛ وهي أيضاً ثقافة غامرة بقدر ما تتسم به من عمق واتساع وعلو، ومن التدفق الكمي والكيفي للمعلومات، ومن التغير والتطور، والسرعة فائقة الإيقاع، وحيث يجد الأفراد والمجتمعات أنفسهم في مواجهة كل ما هو غير مألوف أو غير متوقع، الأمر الذي قد تتصاعد أو تتصاعب معه مشكلات التوافق وآلياته عند الأفراد والمجتمعات، والذي قد يصل في بعض الأحيان إلى نقص التوافق مع متغيرات العصر وتحدياته، أو حتى إلى الاغتراب الثقافي والانكفاء على الذات. وثقافة العصر، العامرة والغامرة، قد تنطوي على مغامرة غير محسوبة لما قد تنقله الوسائط التكنولوجية المعلوماتية من مخاطر التسلل، المقصود أو غير المقصود، لقيم وعادات واتجاهات وأنماط سلوك لا تتفق مع أسلوب حياتنا، بقدر ما تحمل من تهديد أو مسخ لهوية الذات.

إن ما يحمله هذا العصر من آفاق للتقدم يعكسها مجتمع المعرفة الذي صار هو واقع ثقافة العصر مع القرن الجديد والألفية الجديدة، قد يثير لدى البعض قلقاً إزاء موقفنا وأطفالنا من ثقافة هذا العصر وقدراتنا على التفاعل المقتدر مع ثقافة مجتمع المعرفة والتمكن من أدواته ورموزه. ولكن خير جواب يزيل عن أنفسنا القلق هو الثقة في ذاتنا الثقافية والاعتزاز بها؛ وهما ثقة واعتزاز أيضاً بلغتنا العربية وبوسعها الحضاري وإمكاناتها الاستيعابية لحضارة الإنسان كما كان لها في سالف الزمان وكما سيكون لها في حاضر ومستقبل الأيام.

إن ثقافتنا هي ثقافة أمة لها خلف ولها أمام، وما اللحظة الحاضرة في حياتنا، إلا كنقطة الالتقاء، نستطلع منها ما يجري حولنا، فتتكيف له ولا ننمحي فيه، ثم نرسل منها الأبصار إلى ماضينا، نستلهمه ولا نحاكه، ونعود فنرسل الأبصار مزودة بإلهامات التاريخ ومؤثرات الواقع الحاضر، نرسلها إلى صورة المستقبل كما رسمناها لأنفسنا، فرسمت لنا بدورها طريق السير كيف يكون. (زكي نجيب محمود، ١٩٧٧)

وثقافتنا العربية الإسلامية هي ثقافة اللغة العربية؛ فلغتنا الأم هي اللغة العربية الفصحى، ذات التاريخ المجيد، والتراث التليد، والحافظة لشخصيتنا عبر التاريخ، تربط أفراد الأمة العربية

برباط وثيق، وتقرب بين أمزجتهم ومشاعرهم وأفكارهم وعاداتهم وتقاليدهم. وكانت اللغة العربية الحصن الذي يلوذ به العرب ويحفظ عليهم كيانههم وقوميتهم، كلما كربهم الزمن، واشتدت بهم المحن، فكانت عنوان مجدهم وفخارهم أيام عزهم وسيطرتهم، وخزانة متينة استودعوها كنوز فكرهم وجواهر تراثهم العقلي والروحي والاجتماعي.

(عباس محمود العقاد، ١٩٦٣: ١٢٧)

يحدد "زكي نجيب محمود" موقف "ثقافتنا في مواجهة العصر"، وهو موقف لا يزال قائماً، بأن أم المشكلات في حياتنا الثقافية الراهنة هي محاولة الكشف عن صيغة حياتنا الفكرية والعملية، تجمع لنا في طيها طرفين، إذ تحافظ لنا على خصائصنا العربية الأصيلة، وفي الوقت نفسه تفتح لنا الأبواب على مصاريعها، لنستقبل - في رحابة صدر - أسس الحضارة العصرية كما يحياها اليوم روادها.

ونحسب أن ذلك هو موقفنا الآن في مواجهة ثقافة هذا العصر، عصر مجتمع المعرفة وما ينطوي عليه من آفاق واعدة وتحديات جادة وجديدة.

ما الذي يعنيه مجتمع المعرفة لنا ولأطفالنا؟

إننا، إزاء فيض المعرفة ورموزها وأدواتها في عصر مجتمع المعرفة، لسنا في موقف اختيار بل في موقف قرار... ليس اختياراً بالقبول أو الرفض، مع أو ضد... بل بالأحرى قراراً من الوعي والتقدير قوامه حسن التوظيف لهذه الينبوعية من المعرفة وآفاق التقدم قوة ومنعة لنا، وحكمة التوجه في تهئية أنفسنا وإعدادها للتعامل باقتدار مع متطلبات العصر ومواجهة تحدياته، وإتقان لغته ورموزه، لتتفاعل مع حصن ثقافتنا العربية الإسلامية ولغتها التي هي لسان العرب عقلاً ووجداناً وضميراً، ثقافة ووحدة وتماسكاً؛ ولتحصينها من عوامل العزلة أو الانكماش، ودرءاً للاغتراب أو لتمييع الهوية.

إننا إذ نركز على مجتمع الصغار في مجتمع المعرفة، فإننا أيضاً نركز بطبيعة الحال على مجتمع الكبار - آباء ومعلمين ومسؤولين... للطفولة ثقافتها التي تتحدد بالطريقة التي يرى بها الأطفال أنفسهم والعالم المحيط بهم، ومن غير الصواب أن يكون فهمنا للطفولة هو من منظور الكبار ووفقاً لمعايير عالم الكبار وحسب، بل الأحرى أن يكون تناولنا للأطفال كما هم بما يميزهم من أسلوب حياة، حتى يكون كل ما نقدمه لهم من خبرات ومثيرات متسقة مع طبيعتهم.

يتسم الأطفال بخصائص وإمكانات مميزة لهم؛ فالطفل ليس بالشخص الراشد الصغير، وإنما له طبيعته، وله إدراكه ومنطقه وأسلوب تفكيره وكلامه، وله مشاعره وانفعالاته، وله دوافع سلوكه ومحركاته، وله حاجاته واهتماماته، كما أن له صعوباته ومشكلاته.

إن استجابات الأطفال لثقافة العصر تكون هكذا ليست مجرد ردود أفعال أو انعكاسات، وإنما تخضع هذه الاستجابات لعملية انتقائية تحددها طبيعتهم وإمكاناتهم وخبرتهم السابقة، ليستخلصوا " معنى " ذاتياً من كل ما يتعرضون له من مثيرات وتأثيرات .

وتبقى الإجابة عن السؤال هي:

• أن مجتمع المعرفة يعني مجتمع تعلم وثقافة تعلم لأطفالنا .

• أن مجتمع المعرفة يعني ثقافة تنمية لأطفالنا .

تلك قضايا وآفاق نتناولها فيما يلي :

مجتمع المعرفة: (مجتمع تعلم وثقافة تعلم للأطفال):

إن مفهوم مجتمع المعرفة knowledge society أو المجتمع القائم على المعرفة – knowledge based society قد ظهر خلال الثمانينيات من القرن العشرين ، وصار يكتسب بسرعة اهتماماً وتداولاً حتى أخذ يستوعب مفاهيم سائدة، مثل تكنولوجيا المعلومات أو الاقتصاد القائم على المعلومات أو الأنظمة الذكية أو مجتمع المعلومات .

يُعرف مجتمع المعرفة على أنه نموذج المجتمع المعاصر الذى يكون فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها هو القوة الرئيسة والأصول المحركة للتنمية وللإنتاج وللثروة وتعظيم العمل وفرصه ؛ وفي هذا المجتمع تعني المعرفة القدرة على خلق قيم مضافة إلى العمل والاقتصاد، والعلم والتعليم، وعلى تحسين نوعية الحياة . (Martin, 1995; Housel & Bell, 2001)

ولهذا يختلف مجتمع المعرفة بالضرورة عن مجتمع المعلومات ؛ ويكمن الفارق بينهما في وجود المعلومات والطريقة التي تستخدم بها المعلومات . ففي مجتمع المعلومات يوجد فيض من المعلومات وحتى إمكانية الوصول إلى المصادر المختلفة للمعلومات . ولكن هذه المعلومات ، إن لم تستخدم بطريقة تقدم قيمة مضافة إلى الاقتصاد أو إلى المجتمع عامة في شموله للقطاعات كافة : العلمية والتعليمية والإعلامية والثقافية والاجتماعية والإدارية وغيرها من القطاعات ، تظل هذه المعلومات إلى حد كبير مجرد أصول أو موجودات ساكنة بلا وظيفية أو نفعية حقيقية، وتصبح أدوات هذه المعلومات ووسائطها هي بالأحرى مجرد مقتنيات أكثر من أن تكون تقنيات ؛ ولهذا فإن وجود المعلومات لا يعادل مجتمع المعرفة .

المعرفة قيمة مضافة لتعلم الطفل وتنميته:

إن المعلومات هكذا في مجتمع المعرفة يمكن أن يُنظر إليها على أنها بمثابة سلعة أو بضاعة، في حين أن المعرفة في مجتمع المعرفة هي الأداة أو القدرة على استخدام المعلومات من أجل غايات

كبرى - وهي خلق قيمة مضافة للمجتمع ، وليكون المجتمع بذلك منظومة مفتوحة في حركة دينامية في الفكر والإبداع والعمل ، وفي صيرورة من التغير والتقدم ، يتأتى قياسها وتقديرها بمردود هذا التطور المتمثل في تحسين نوعية الحياة ، أو جودة الحياة بمعاييرها وضماناتها . يتفق ذلك مع توجهات " البنك الدولي " في تقريره عن التنمية الدولية ، والذي كان يحمل عنواناً له مغزاه بالنسبة لنموذج مجتمع القرن الحادي والعشرين ، وهو " المعرفة من أجل التنمية " . (World Bank, 1998)

مجتمع المعرفة: (ثقافة تنمية للأطفال):

هكذا يمكن أن نحدد ملامح مجتمع المعرفة بأسلوب حياة يتميز في الفكر والوجدان والسلوك والعمل ، حيث تكون المعرفة فيه هي صنو للتعلم ومتلازمة معه ، ويكون التوظيف المعرفي هو التشغيل الفعال للموجودات أو الأصول المعرفية ولحسن استثمارها قوة نمو للفرد وتقدم للمجتمع ، وحيث يقدمها مجتمع الكبار إلى مجتمع الصغار في أشكال ومستويات شتى من التعليم والثقافة .

إن المعرفة من أجل التنمية هي أسلوب الحياة الذي يميز مجتمع المعرفة ، وحيث تكون فيه طرائق العقل وإعمال الفكر والتوظيف المعرفي موجهة إلى تحقيق مستويات أعلى من التميز والتفوق ، ومن تحقيق مزايا تنافسية على مستوى الأفراد والمؤسسات ؛ وهو أسلوب حياة إيجابي وإنتاجي ، ولا يترك مجالاً لاستنزاف طاقات الأفراد والجماعات أو ينحرف بها إلى مسالك ودروب سالبة أو مهلكة ، بل يحرص هذا الأسلوب على صيانة هذه الطاقات وتعبئتها وتوجيهها لتحقيق الرفاهية الاجتماعية .

وإن المعرفة من أجل التنمية هي كذلك أسلوب حياة يثري العلاقات الإنسانية بقدر ما يوفر فرصاً مواتية لتحقيق الذات في مجالات حياة الأفراد والجماعات ؛ ويقوي التماسك الاجتماعي والسلام الاجتماعي بقدر ما يحتوي المجتمع بفئاته المختلفة ، بما فيها الفئات المحرومة ثقافياً ، في عملية التنمية وما يُكسبه للأطفال في سياقها من معرفة ووعي ومهارات تكون هي أدواتهم في التوظيف الأكاديمي والمهني والاجتماعي .

والمعرفة من أجل التنمية محكومة بمعاييرها وقيمتها ، وهي قيم العدالة والاعتدال ، وقيم حقوق الإنسان ومنها حق المعرفة ، وقيم الحرية والديمقراطية ، والالتزام والمسؤولية وغير ذلك مما يمكن أن نسميه بالقيمية في مجتمع المعرفة ، وتعني أن مجتمع المعرفة هو قيم معاشة في عملية تفاعلية فكرياً ووجداناً ونزوعاً بالسلوك والعمل ويتوجه أخلاقي معنوي موجه من دخل الفرد ، وهي بقول آخر قيم التنمية في مجتمع المعرفة .

إن سياسات وبرامج تنمية الطاقات العقلية والإبداعية والشخصية ركن أساسي من أركان مجتمع المعرفة ، ولهذا كان التركيز على توفير فرص التعلم والتدريب لأفراد المجتمع خلال دورة

حياتهم تركيزاً على تعلم وتنمية الأطفال وفي اتساق مع تعلم وتنمية الكبار ، عن طريق التعلم مدى الحياة - طويلاً وعرضاً - من الأعمدة الرئيسة التي ينهض عليها هذا المجتمع ، الأمر الذي يجعل من التعلم مدى الحياة موضوعاً للحوار الاجتماعي الذي تشارك من خلاله كل قطاعات المجتمع وهيئاته ومشروعاته ومؤسسات المجتمع المدني في رسم سياساته وبناء برامجهم ، وزيادة فاعليته وتوسيع قاعدته وعدالة توزيعه وتحسين نواتجه .

إن التركيز هكذا على التعلم مدى الحياة وتكامله داخل نسق المصفوفة الاجتماعية الثقافية من أجل تنمية المصادر البشرية يحدد توجهاً أساسياً لمجتمع المعرفة وهو التركيز بالدرجة الأولى على التنمية كأسلوب حياة وعلى مدى الحياة ، وحيث تتعاظم مكانة الطفولة وموقعها من مسيرة النمو والتقدم لكل شخص ولكل الشخص ؛ فسياسات واستراتيجيات التنمية تبدأ ومن كل بد بالأطفال ، وحيث يتلاقى التعلم والتنمية للصغار والكبار داخل مجتمع التعلم وما يميزه من ثقافة تعلم وثقافة تنمية على نحو ما توضحه القسمات الرئيسة التالية :

- ترسيخ قواعد التعلم مدى الحياة وإرساؤها خاصة على مهارات تعلم أن تتعلم ، وحيث يكون التعلم الذاتي هو أسلوب حياة الفرد في التنمية الشخصية وفي صيرورة تقدمه . فمع الطفرة الهائلة في المعلومات كمّاً وكيفاً وتيسرها ، يكون المجتمع أفراداً ومؤسسات مطالباً بأن يتعلم مهارات الحصول على تلك المعلومات المتعلقة بحاجاته ، وفرز تلك المعلومات وتمييزها وتنظيمها ومعالجتها ، ومن ثم تحويل المعلومات إلى معرفة . وذلك اتجاه عقلي يتذوقه أطفالنا منذ الصغر ، ويعتادونه أسلوب حياة ومهارات إتقان في التعامل مع طموحات العصر وإنجازاته .

- رسم السياسات وتطوير المؤسسات التي تدعم العدالة في توزيع فرص التعلم وتوفيرها لأفراد المجتمع ، مع إيلاء اهتمام خاص بالأطفال من الفئات والقطاعات المحرومة ثقافياً . فوجود علل أو ظاهرات مثل الأمية (تقدر بحوالي ٨٦٢ مليون شخص) وعمالة الأطفال (تقدر بحوالي ٢١١ مليون طفل) في العالم ، من شأنه أن يعوق مجتمع المعرفة عن التقدم نحو تحقيق أهدافه في التنمية والتقدم ، فقد يتقدم خطوة إلى الأمام ويتراجع خطوات إلى الوراء ؛ فمثل هؤلاء الأفراد لا يشكلون أعضاء فاعلين ومسؤولين في رسم ملامح حقبة ما بعد التصنيع القائمة على المعرفة ، بل يشكلون وجوداً محبطاً للطفولة ذاتها ، وحيث يكونون نموذجاً للأطفال بلا طفولة .

- بناء استراتيجية عربية متكاملة سطحاً وعمقاً ، لتكون استراتيجية متعددة الأبعاد في شمولها لقطاعات المجتمع المختلفة ، ومتغلغلة في أعماق المجتمع العربي وفي كل مجتمع عربي ، ومتجذرة في صلب بنائه ونسبته الثقافي (Multi-pronged strategy) . تقوم هذه الاستراتيجية على خلق حالة من الدافعية العالية لدى الأفراد ، تنبثق في الأساس من مصدرية الدافعية في الطفولة بفاعليتها وحيويتها وتلقائيتها وخيالها واستكشافاتها ، للانضواء في برامج التعلم ، وتحول هذه الدافعية إلى

دافعية تنمو من داخل الفرد وتتأصل في ذاته ، كما نحرص على توفير فرص أكثر للتعليم تستجيب على نحو أفضل لحاجات الأفراد . وهذه الاستراتيجية تجري ترجمتها إلى خطط وبرامج من أجل تشجيع المشاركة في برامج التعلم مدى الحياة ، طفولة ورشداً ، وتوسيع دائرة المشاركة ليكون الأفراد أكثر توحداً مع تلك البرامج وأكثر إحساساً بالعدالة .

- توسيع الشراكة وتعبئة المصادر اللازمة لجعل فرص التعلم مدى الحياة أكثر اتساعاً وتوافراً ، الأمر الذي يتطلب من جميع الأطراف المعنية ، كالحكومة والقطاع الخاص والمشروعات ومؤسسات المجتمع المدني ، أن تسهم في مزيد من الاستثمار في دعم مؤسسات وبرامج التعلم مدى الحياة .
- إن التعلم والتدريب حق للجميع في مجتمع المعرفة ؛ لذا فإن المجتمع - حكومة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني والشراكة الاجتماعية - ينبغي أن يؤكد هذا الحق ويدعم العمل على تحقيقه . وتلك أيضاً مسؤولية كل أفراد المجتمع في الاستفادة من فرص التعلم بدءاً من توفير فرص التعليم الجيد للأطفال قبل المدرسة وخلال سنوات التمدرس في التعليم الأساسي والثانوي ، وحيث يُرسي الأساس الذي يُبنى عليه التعليم المهني الفعال وأنظمة التدريب الفعالة ، فيما يتنامى مع الفرد في تعليم وتدريب مستدام . ويتأتى التعليم الجيد والتدريب الفعال من خلال معلمين ومدرسين مقتدرين يمثلون الركيزة الأساسية ؛ لتحقيق الجودة في التعليم لمساعدة الأطفال والكبار على الوصول إلى مستويات عالية من الاقتدار الشخصي والأكاديمي والمهني .

- إن مجتمع المعرفة ، بقدر ما هو مجتمع قائم على المهارات ، يزكي من إمكانات العمل employability وتأهيل الفرد لسوق العمل ؛ وتحقيق هذه المزايا بوصفها مردوداً أساسياً لاستراتيجيات وبرامج التعليم والتدريب مدى الحياة في هذا المجتمع ؛ وهو مردود يمكن قياسه وتقديره على أساس ما يكتسبه الفرد ويتقنه من مهارات ومعرفة وكفايات تزكي قدرته على الحصول على عمل والتقدم فيه ، والتعامل مع التغير وإمكانية الانتقال بسهولة إلى عمل آخر في فترات مختلفة من دورة حياته . إن تنمية إمكانات العمل لدى الأفراد في مجتمع المعرفة رهن هكذا بما يجربُه الفرد من تعليم وتدريب واسع النطاق ووظيفي القيمة ، وما يتقنه من مهارات أساسية عالية المستوى وقابلة لنقل أثر التعلم والتدريب إلى آفاق أخرى من سوق العمل ، متضمنة مهارات العمل في فريق ، وحل المشكلات ، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، ومهارات اللغة والتواصل ، ومهارات التعلم الذاتي ، ومهارات السلامة وحماية الذات والآخرين ضد أخطار وأمراض العمل ، ومهارات التعامل مع ضغوط العمل . إن هذه الطائفة من المهارات تُمكن الأفراد في مجتمع المعرفة من التكيف الإيجابي مع التغيرات التي تجري في دنيا العمل ، ومن تحقيق إنتاجية عالية في العمل والإبداع فيه . ولهذا ينبغي أن ينظر إلى أن إعداد

الأطفال للمستقبل يعني إعدادهم لدنيا العمل ومتطلبات سوق العمل المتغيرة؛ فالذات المهنية للفرد تنمو منذ الطفولة ميلاً واتجهاً ومعرفة ومهارة، وحيث يكون تعلم مهارات التعامل مع الوسائط الإلكترونية وتنميتها لدى الأطفال مدخلاً للمستقبل وللدخل في سوق العمل بتهيؤ واستعداد ووعي.

• وهنا يوفر التشبيك الإلكتروني فرصاً مواتية أمام المتعلمين لخلق بيئة تعلم يساعدون فيها بعضهم بعضاً على نحو أكثر فاعلية، ولكي يكونوا أكثر فاعلية في عملية التدريب والتعلم، ولتقديم أساليب غير تقليدية للتعليم يمكن استخدامها. ولهذا؛ فإن طرق التدريس بحاجة إلى التحديث من أجل مواكبة التدريس مع التطورات الجديدة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ كما أنه ينبغي إدخال أنماط جديدة من التنظيم المدرسي وتهيئة البيئة المدرسية للاستفادة الكاملة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك تيسير استخدامها في المنزل وفي غيره من الهيئات والمؤسسات المعنية بتقديم برامج تدريبية. وتلك كلها دعائم رئيسة لنشر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع، ولتمكين الأطفال من الحصول عليها وحققهم في الانتفاع بها وحسن توظيفها في تنمية اقتداراتهم ومواهبهم.

يربز أيضاً هذا التوجه للتعلم مدى الحياة في مجتمع المعرفة فيما تؤكده "منظمة العمل الدولية" (٢٠٠٤) في تقريرها عن التعليم والتدريب مدى الحياة وما يتضمنه من تركيز على الجودة العالية في التعليم منذ الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي وتعليم الكبار، وتمكين المتعلمين من المهارات اللازمة لتعلم مستحث ذاتياً، وتأكيد على قيم التسامح والمواطنة الديمقراطية، وفهم واحترام تعدد المجتمعات وتنوع ثقافات وأسلوبها في الحياة.

(<http://www.ilo.org>)

المعلوماتية لغة ثالثة في مجتمع المعرفة: (التوظيف اللغوي في التعلم الإلكتروني):

يتوجه مجتمع المعرفة إلى استثمار المعرفة وأدواتها من تكنولوجيا المعلومات في زيادة فرص التجديد والإبداع والإنتاجية، والافتقار في مستوى التعلم والأداء والعمل من حيث:

- خلق المعرفة من خلال التعلم (Knowledge creation).
- رصد المعرفة واغتنامها (knowledge capture).
- تحليل المعرفة وتفسيرها (knowledge explication).
- تشارك المعرفة (knowledge sharing).
- ميسورية المعرفة وزيادة إتاحتها (knowledge accessibility).
- استخدام المعرفة وإعادة استخدامها (knowledge use & reuse).
- الارتقاء ببيئة المعرفة إزكاءً للقيم والثقافة (knowledge environment).

• الارتقاء بمستوى المعرفة كتوجه استراتيجي للتنمية والتحديث والإبداع (knowledge leverage). (Turban & Aronson, 2001: 358)

إن أطفالنا، وكأطفال العالم، يجدون أنفسهم هكذا يعيشون مناخاً ثقافياً فريداً، أو ينبغي هكذا أن يعيشوه، وأن نهيتهم ونساعدهم على أن يعيشوه بفاعلية وإيجابية، كي تكون المعرفة بحق قوة نمو وتقدم لهم.

هنا ثمة مفارقة قد تشغلنا ونشغل بها لأول وهلة إزاء وسائطنا اللغوية ورموزها ومعانيها في التعامل مع لغة تكنولوجيا المعلومات وأدواته من الحاسوب والإنترنت والوسائط التكنولوجية وغيرها - وتلك هي اللغة التي قد يطلق عليها "اللغة الثالثة" التي سعت مجتمعات عديدة إلى مواءمة هذه اللغة داخل النسق اللغوي للغة الأم وتوظيفها في انسجام ودون تنافر في التفاعل مع لغة العصر - لغة مجتمع المعرفة.

وموقف هذا شأنه، وما ينطوي عليه من تحديات تستثير فينا إبداعات وحلولاً غير تقليدية، يتطلب وقفة قومية بين الدول العربية وفي كل دولة عربية نتجاوز بها هذه المتناقضات أو المفارقات (يطلق على هذا الموقف في الصحة النفسية مصطلح synergy) في إطار توجه استراتيجي نعتد فيه على إتقان اللغة الثانية، وهي في الغالب اللغة الإنجليزية، كوسيط للتعامل باللغة الثالثة ورموزها من خلال أدوات تكنولوجيا المعلومات؛ وفي نفس الوقت يوجه التخطيط اللغوي في مجتمعاتنا إلى أن يكون للغتنا العربية مكانها ومكانتها داخل منظومات التشبيك الإلكتروني، جنباً إلى جنب مع برامج للتدريب على إتقان مهارات التعامل مع هذه الوسائط التكنولوجية بلغتنا العربية، أو على الأقل في تفاعل مع اللغة الثانية التي نفسح المجال تدريجياً لتحل محلها لغتنا الأم. وتلك مسئولية قومية تأتي ضمن أولويات السياسات والاستراتيجيات التي تأخذ بها مجتمعاتنا، مع التأكيد على دور مؤسسات المجتمع المدني في هذا الشأن.

لقد توافر هكذا في مجتمع المعرفة فيض من أنماط للتعلم جد جديدة، وهي التعلم الإلكتروني بتعدد أنماطه واستخداماته، تفتح بدورها آفاقاً واسعة وواعدة لتعلم أطفالنا ونموهم وتقدمهم، ولكنها في الوقت نفسه تنطوي على تحديات بقدر ما فيها من طموحات. لقد برز مع الحاسوب مجالات رحبة من الاستخدامات، ومنها التعلم والتدريب والتي تعتمد في جوهرها على استمرار التعلم بصحبة الحاسوب وبحسن استخدامه؛ فالحاسوب بقدر ما هو أداة فقد يكون بمثابة معلم أو متعلم، وقد يستخدم نموذجاً للتعلم الإتيقاني، والتعلم الاستقصائي، ومعالجة المعلومات، وتحويل المعلومات إلى معرفة، وغير ذلك من آفاق استخدام الحاسوب على أنه وسيط فعال لتعلم الأطفال ولإتقان مهارات التعلم.

ولا يخفى علينا، أن ما يتوافر من أنماط التعلم الإلكتروني وبرامجه هو بلغة أجنبية في الأساس، وخاصة باللغة الإنجليزية التي يشيع تعلمها واستخدامها كلغة ثانية في الغالب في معظم المجتمعات العربية، الأمر الذي يتأكد معه أهمية تعلم اللغة الأجنبية كلغة ثانية والاهتمام بها منذ المرحلة الابتدائية كي يوظفها أطفالنا في التعلم مع الحاسوب، مع اعتبار ما يتوافر من جهود في إعداد برامج للتعلم الإلكتروني باللغة العربية وتوجيه الطفل إلى استخدامها؛ وذلك يدعونا إلى تنامي هذه الجهود كتوجه استراتيجي لاستثمار التعلم الإلكتروني في تنمية أطفالنا عن طريق توظيف لغتنا العربية في عملية التعلم مع الحاسوب.

إن إمكانات التعلم الإلكتروني (electronic learning (e-learning تتسع بوصفه منظومة مفتوحة open system ليشمل طائفة متنوعة من أنماط التعلم قوامها في الأساس تمكين الطفل من مهارات التعامل والتعلم مع هذه المنظومة، وحسن استثمار كل نمط من هذه الأنماط في تعلمه وتقدمه. تتحدد أنماط التعلم الإلكتروني فيما يلي :

١. القراءة الإلكترونية Electronic reading:

ينتظم هذا النمط من التعلم الإلكتروني حول القراءة لمواد أو معلومات متوافرة إلكترونياً. ويُعد هذا النمط هو الشكل الأكثر شيوعاً للمساعدة الإلكترونية في تعزيز التعلم وإثرائه لدى المتعلم. وقد تتضمن القراءة الإلكترونية مواد متعددة مثل المعلومات المتعلقة بالبرامج والمقررات الدراسية، وتوسيع آفاق معرفة الطفل في خبرات التعلم المدرسي، وتعدد آفاق القراءة في المجالات العلمية والأدبية والفنية والثقافية؛ وقد تتوافر مجلات إلكترونية electronic journals للأطفال، أو موسوعة للأطفال، ونحو ذلك من آفاق المعرفة والثقافة.

٢. المواد التفاعلية Interactive materials:

قد تتصف المواد التفاعلية بأنها باهظة التكاليف في إنتاجها، الأمر الذي قد لا يجعلها متاحة بسهولة. ومع ذلك، قد تتوافر إمكانية الوصول إلى هذه المصادر وإاحتها من خلال سياسات وبرامج مؤسسية تقدم مواد تفاعلية للتعلم الإلكتروني، تشمل برامج لتنمية الهوايات والمواهب والمهارات الفنية؛ ومنها الفيديو التفاعلي الذي يمكن الطفل من أن يرى المواقع التي تكون مكلفة أو من الصعب زيارتها؛ والتعلم المنظم في بنائه كالألعاب.

٣. التقويم المستعان بالحاسوب Computer assisted assessment:

يستخدم هذا النمط من التعلم الإلكتروني في تقويم تقدم الطفل خلال فاعليات البرامج التي يتعامل معها أو يشارك فيها ويتعلم من خلالها. فقد تخضع هذه الفاعليات أو جانب منها للتقويم من خلال إجابة الطفل عن أسئلة مدرجة على الحاسوب. فالتقويم باستخدام الحاسوب يلبي حاجة تربوية لتنمية الطفل، وهي مراجعة وتقويم الطفل لذاته وتصحيحه لذاته من خلال مراقبة الذات self-monitoring وتقديرها.

٤. التقويم التكويني القائم على الحاسوب Computer – based formative assessment:

تتيح بعض البرامج تقوياً باستخدام الحاسوب من أجل التمرين والممارسة . ويساعد هذا الشكل من التقويم القائم على استخدام الحاسوب على مراقبة الطفل لتعلمه وتقدير مدى تقدمه ، لأنه يستطيع من خلاله أن يختبر معرفته ، وأن يحدد أي الجوانب تتطلب مزيداً من التدريب والتعلم . لذا يوفر هذا النمط من التعلم الإلكتروني تعلماً ونموً عن طريق التقويم الذاتي .

٥. الاتصال الإلكتروني E-communication:

يشكل تمكن الطفل من مهارات الاتصال مصادر شخصية ضرورية للتعلم الذاتي . ويتبدى الاتصال الإلكتروني غمطاً رئيساً للتعلم من خلال وسائل فاعلة توفرها تكنولوجيا المعلومات ، وبخاصة البريد الإلكتروني الذي قد يستخدم كوسيط فعال للتفاعل بين الطالب والمعلمين ، أو للتفاعل بين الطلاب ، أو للتفاعل مع الطلاب الذين يتتظمون في برامج إثرائية ، أو استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة فاعلة لتوزيع التعيينات والواجبات الدراسية ومتابعتها ؛ وكذلك لوحات الإعلانات الإلكترونية electronic noticeboards أو النشرات الإلكترونية electronic bulletins ويفيد هذا النمط من الاتصال الإلكتروني خاصة في المرحلة الثانوية ، كما ينطوي على أهمية خاصة في تنمية المواهب والإبداع .

٦. الكاميرات الواصلة بشبكة الإنترنت أو بالفيديو Web-cam/video links:

يساعد هذا النمط من التعلم الإلكتروني على إتاحة فرص مناسبة للتعلم من بعد learning at distance ، وذلك عن طريق استخدام كاميرا يجري توصيلها بالإنترنت ، أو من خلال وصلات الفيديو . وهذا النمط من وسائل التعلم الإلكتروني يجري توظيفه ومواءمته بما يتفق مع مستويات النمو للأطفال وحاجات نموهم في المراحل العمرية المختلفة ، وهي مراحل التمدرس من الروضة حتى المرحلة الثانوية .

٧. التعلم الإلكتروني التوسيطي E-moderated learning:

يعتمد هذا النمط من التعلم الإلكتروني على استثمار أسلوب تنظيم مجموعات المناقشة discussion groups وتوظيفه في تحقيق تعلم تشاركي participatory learning ، وذلك من خلال استخدام وسائل إلكترونية فاعلة ، مثل المنتدى الإلكتروني electronic forum ، والمؤتمر الإلكتروني electronic conference ، وغرفة الدردشة chat room .

يوصف هذا النمط من التعلم الإلكتروني بأنه تعلم إلكتروني توسيطي ، لأن المعلم أو المرشد tutor يقوم بدور " الوسيط " moderator بين الأطراف المشاركة في هذه التفاعلات من أجل

تنظيم وتوجيه هذا النمط من التعلم وحتى يحقق الغايات الإيجابية المنشودة منه . ويعتمد المعلم المرشد في تحقيق هذه العملية التوسيطية على عدد من الأساليب ، من أبرزها استثارة الحوارات والمناظرات عن طريق طرح أسئلة مفتاحية أو تقديم مادة للمناقشة ، وتعيين مهام لأعضاء جماعة المناقشة ، ومراقبة فاعلية المشاركين والأعضاء المؤثرين في المناقشة ، والاتصال بالأفراد وتشجيعهم ومساندتهم ، وتقديم " المعززات الإيجابية " positive reinforces ، مثل الاستحسان ورموز التقدير ، لمكاسب التعلم التي يحرزها المشاركون .

يفيد هذا النمط من التعلم الإلكتروني كوسيط لتنشيط مشاركات الأطفال في عالم طفولتهم ، وكيف يرون أمور حياتهم وقضاياهم واهتماماتهم ، وكيف يرون عالم الكبار وموقفه منهم ؛ وذلك مثل الحوارات مع الأطفال ، والأطفال مع بعضهم بعضاً ، وبرلمان الأطفال ، ومنتدى الأطفال ، وغير ذلك من أشكال المشاركة الديمقراطية للأطفال للعالم من حولهم .

٨. بيئات التعلم الافتراضي (VLE) Virtual learning environments :

وقد يطلق أيضاً على هذا النمط من التعلم الإلكتروني مصطلح " بيئات التعلم المدار " Managed learning environment (MLE) ، أو إن شئنا " بيئات إدارة التعلم " ، مثل تصميم بيئات إلكترونية للتعلم يستفيد منها المتعلمون بدرجات مختلفة من التعامل مع هذا الشكل من أشكال التعلم الافتراضي ، ومن خلال البرامج والأنشطة التعليمية والتدريبية .

التعلم الفعال للأطفال مع تكنولوجيا المعلومات :

لقد صار الحاسوب وسيطاً وظيفياً فعالاً يتكامل داخل كل جانب غالباً من جوانب التعلم ، وحيث تتعاظم فاعليته والحاجة إليه في كل مراحل التعليم لما يتضمنه من أنشطة التعلم التي تيسرها تكنولوجيا المعلومات .

والواقع أن استخدامات التكنولوجيا من أجل التعلم والتنمية تتحدد غالباً بثلاثة آفاق متسعة لاستخداماتها : الكمبيوتر على أنه معلم مرشد ، والكمبيوتر على أنه أداة ، والكمبيوتر على أنه متعلم معلم فيما يلي :

١. الكمبيوتر كمعلم مرشد Computer as Tutor :

يعنى استخدام الكمبيوتر على أنه معلم مرشد أن " الكمبيوتر يعلم الطلاب " . فالكمبيوتر باعتباره معلماً يستخدم في توزيع برامج البرمجيات المعلوماتية Software programs التي يكتبها ويعدها مصممون اختصاصيون في التعليم ؛ من أجل تحسين المهارات أو الاستراتيجيات النوعية

للتعلم في مجالات معينة من المقررات الدراسية أو الأنظمة العلمية أو الأنشطة التعليمية أو التدريبية، أو برامج تنمية المواهب والإبداع. تتبدى هذه الوظيفة للكمبيوتر في فاعليات عدة تحمل المسميات الآتية:

- التعليم المستعان بالكمبيوتر (CAI) – Computer – assisted instruction .
- التعليم المدار بالكمبيوتر (CMI) – Computer – managed instruction .
- التعليم القائم على الكمبيوتر (CBI) – Computer - based instruction .

ومن الأمثلة البارزة في توظيف الكمبيوتر كمعلم مرشد ما يلي من نماذج وفاعليات:

- التعليميات التوجيهية Tutorials .
- التدريب والممارسة Drill & practice .
- المماثلة أو المحاكاة Simulation .

تقدم التعليميات التوجيهية Tutorials مهارة أو استراتيجية، تعقبها ممارسة للمهارة أو الاستراتيجية، وتستخدم كي تكمل تعليمًا آخر أو تضاف إليه، أو قد تحل محله إذا كانت تستخدم بدلًا من المعلمين الاختصاصيين.

وتستخدم برامج التدريب والممارسة Drill & practice programs في تعزيز مهارة أو استراتيجية قدمت من قبل؛ وهي غالبًا ما تراقب تقدم الطالب وتنظم ممارساته استنادًا إلى إجابات الطالب.

أما برامج المماثلة أو المحاكاة Simulaiton programs فتقدم سيناريو، من خلال نص أو من خلال الوسائط المتعددة، حيث يستجيب المتعلم له ويتلقى التغذية الراجعة فيه.

وفي نظم التعلم التكاملية Integrated Learning Systems (ILS): تتجمع برامج البرمجيات المعلوماتية software programs متضامنة في نظم للتعلم التكاملية (ILS)؛ في هذه النماذج الكبرى لاستخدام الكمبيوتر على أنه معلم مرشد تقوم مؤسسة أو مؤسسات تكنولوجية بتجميع مجموعة من التعليميات التوجيهية الحاسوبية Computer tutorials داخل نظام واحد للتوزيع على "شبكة في منطقة محلية" Local area network مع اتصالها ببرمجيات معلوماتية تكون متاحة بواسطة الجهاز الخادم Server مع الحاسوب الذي يدير التعليم.

وقد تستخدم التعليميات التوجيهية الوسائط المتعددة multimedia (برامج خطية linear programs تقدم تعليمًا عن طريق الوسائط السمعية أو الفيديو أو الرسوم أو النصوص يتحكم فيها المنتج)، والوسائط الفوقية hypermedia (برامج خارج الخط offline، غير خطية

nonlinear مع وسائط متعددة، يتحكم فيها المستخدم)، وشبكة الإنترنت www (برامج وسائط متعددة على الخط (online hypermedia programs).

٢- الكمبيوتر كأداة Computer as a Tool:

تعد هذه الوظيفة الثانية لتكنولوجيا الحاسوب أكثر استخداماته شيوعاً. فالحاسوب بوصفه أداة يستخدم في جمع وتنظيم وتقديم المعلومات من خلال آليات متعددة، مثل قواعد المعلومات databases، والكتابة word processors، والجداول المبرمجة spreadsheets، والمخططات outliners، ومصمّمات الرسوم graphic designers، والبريد الإلكتروني e-mail، وشبكة الإنترنت.

ومن مزايا استخدام الحاسوب بوصفه أداة للتعليم أنه يحرر المتعلم كي يندمج في مستويات أعلى للتفكير. وهو يمكّن المتعلم من التعامل مع المعلومات والأرقام والصور، ومن أن يحدد أهدافه وتفضيلاته، وأن يعالج تلك المواد في سياق التعلم. ويفيد استخدام شبكة الإنترنت وبرامج الاتصالات الهاتفية بالفيديو في تيسير تفاعلي للطلاب عن بعد مع المعلمين المرشدين.

ويتميز استخدام الحاسوب بوصفه أداة بأنه يمكن المتعلم من مقدرة أساسية وهي تحويل المعلومات إلى معرفة، وذلك من خلال عملية "الجمع والتنظيم والتقديم" (Gather. Arrange. Present "GAP"): فالطفل يتعلم أن يعتاد أن "يجمع" المعلومات من مصادر مختلفة كالكتب والمجلات والنصوص وشبكة الإنترنت باستخدام مواقع البحث عن المعلومات وقواعد المعلومات، وذلك من أجل تخزينها. ويتعلم أن "ينظم" تلك المواد على نحو يسهل فهمها واستيعابها، ثم أن "يقدم" تلك المواد إلى معلميه المرشدين أو إلى زملائه وذلك من خلال الوسائط المتعددة أو الوسائط الفوقية، وحيث يتلقى التغذية الراجعة منهم. ومن مزايا ما يتعلمه الطفل في سياق هذه العملية استراتيجيات التفكير التي يرتقي بها المعرفة البسيطة إلى المعرفة المركبة. وفي ذلك يتقن المتعلمون مهارات التعلم الذاتي، وأن يديروا تعلمهم باستقلالية وتوجيه ذاتي.

٣- الكمبيوتر كمعلم وتعلم Computer as Tutee:

تعني هذه الوظيفة الثالثة لاستخدام الحاسوب: أن الأطفال يعلمون أنفسهم عن طريق استخدام الحاسوب لتعليم آخرين. فالأطفال يعلمون الحاسوب تنفيذ أوامرهم من خلال برامج مثل BASIC و LOGO. وقد تبين ما لهذه البرامج من أهمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين. ويتضمن ذلك أن الأطفال يمكنهم استخدام الحاسوب للمساعدة في عملية تعليم tutoring الآخرين. ولهذه العملية مردودها من التغذية الراجعة، حيث يحرز المتعلمون تعلمًا من خلال تعليم زملائهم، كما أن المزايا والفوائد مشتركة لكل من الطفل المعلم والطفل المتعلم.

التوظيف المعرفي باستخدام الحاسوب :

يركز هذا البعد على المنحى التعليمي لاستخدام الحاسوب ، أي كيف يتعلم الطفل عن طريق الحاسوب ؟ فالحاسوب - وفقاً لمبادئ السلوكية - يقدم مثيراً تعليمياً instructional stimulus ثم يعزز استجابة المتعلم لهذا المثير . ومن التوجهات الفعالة للتعلم التي كان لتكنولوجيا الحاسوب أهمية كبيرة في إمكانية تنفيذ وتقويم نماذجها السلوكية نموذج " التعلم الإتقاني " Mastery learning : في هذا النموذج - وبمساعدة الحاسوب - يتمكن المعلم والمتعلم من إدارة عملية التعلم وفق عناصرها الأساسية في هذا النموذج ، وهي :

- التشخيص الفردي Individualized diagnosis .
- تتابع أو تسلسل التعليم (التعليم المتتابع أو المتسلسل Sequenced instruction) .
- التحكم في معدل السير والتقدم في التعلم Controlled pacing .
- التدريب والممارسة المستفيضة Extensive drill & practice .
- التغذية الراجعة المباشرة Immediate feedback .

هذه العناصر الأساسية للتعلم الإتقاني يمكن تحقيقها والعمل بها بسهولة عن طريق تكنولوجيا الحاسوب .

ويأخذ منحى البنائية الاجتماعية Social constructivism بتوجه أساسي في فاعلية التعلم قوامه أن المتعلمين " يبنون " بفاعلية فهمهم الذاتي لما يتعلمونه ، وبينون معرفتهم بطريقة نشطة ، وعلى أرضية من المعرفة والمهارات المحرزة من نواتج تعلمات سابقة ؛ وتوجهاً إلى الاستقصاء والاستكشاف لآفاق معرفية جديدة يتمثلونها مع رصيدهم المعرفي .

وهنا تبدى أهمية استخدام اللغة الثانية كقيمة معرفية مضافة وكوسيط إثرائي يتفاعل مع اللغة الأم ، في التوظيف اللغوي لمجتمع المعرفة باستخدام تكنولوجياته المتنوعة والمتقدمة .

خلاصة وتوصيات:

إن آفاق توظيف إمكانات العصر ومصادر ثروته من المعرفة ورموزها ووسائطها وأدواتها أمام أطفالنا جد هائلة ومفتوحة ، لا ممنوعة ولا مقطوعة ، ليكون أطفالنا ندأ لأطفال العالم ، متفاعلين وفاعلين ومنفعلين معهم في أن يعيشوا العصر باقتدار ، وبنقطة في ذاتنا الثقافية واعتزاز بالمكان والمكانة في هذا الركن الكريم والعزیز من العالم الذي تنفرد به أمتنا العربية .

إننا أمام طموحات وتحديات أوجدتها حاجات ومتطلبات مجتمع المعرفة ؛ فهو مجتمع يتميز بلغته ورموزه ومعانيه ، وبوسائطه وأدواته - تلك هي لغة المعرفة في مجتمع المعرفة ، وما تنفرد به من

اللغة الرقمية والمعلومات الشبكية، الأمر الذي يطرح قضايا تمكين أطفالنا من "الاقتدار اللغوي والمعرفي" الذي يعتمد على إتقان لغة العصر وتمثلها في نسق لغتنا وثقافتها العربية في استيعابية وتوافقية لتستقر، بلا تنافر معرفي أو تشويه معرفي، في مكن عقل عربي خصب مهياً ومدرّب لحسن توظيف لغة العصر تنمية وتقدماً.

ولكي نواجه تحديات العصر بشجاعة، لا بد وأن نوقر أنفسنا ونوقظ الضمير العربي والعقل العربي أمام تعاظم لغتنا العربية واقتداراتها الاستيعابية للحضارة ورموزها وأدواتها، ولإسهاماتها المبرزة في عملية الحضارة؛ "فاللغة العربية بوجه خاص هي شهادة دولية يرجع تاريخها إلى ثلاثة عشر قرناً" (عثمان أمين، ١٩٦٥: ٩)؛ وكانت هي لغة العلوم الطبيعية والطب في القرون الوسطى، وكانت هي لغة الترجمات العربية الواسطة التي انتقلت بها علوم اليونان وفلسفتهم إلى أوروبا في تلك العصور؛ فالعربية لغة قوة وإيجاز ودقة ومحافظة؛ والصفة الأخيرة بوجه خاص أسهمت في حماية اللغة، إذ حدث من آثار الزمان والمكان.

ومع ذلك، إننا أمام مشكلة، ورغم كثرة الحديث فيها، ربما لم نجد لها حلاً فعالاً حتى الآن، بل إن تكرار الحديث عنها ربما يعكس ودون أن ندري حالة تكاد أن تكون علة مزمنة: كيف نتواصل باقتدار مع العصر؟. . فالعيب ليس في العصر ولا في لغتنا القومية وثقافتها الحيوية الثرية والمثيرة؛ ولكن العيب هو في قصورنا أو تقصيرنا إزاء التعامل بمسئولية ووعي وتركيز إزاء الشأن اللغوي العربي في مجتمع جديد بلغة جديدة - مجتمع المعرفة ولغة المعرفة.

لقد نبهنا "أمين الخولي"، ومن منبر جامعة الدول العربية منذ أكثر من أربعين عاماً، إلى أنه ليس بالكثير، ولا المبالغ أبداً أن نقول: إن آفات حياتنا في جهرتها تعود إلى علل لغوية تصدع الوحدة، وتحرم الدقة، وتبدد الجهد. . تعوق تسامي الروح والجسد، والعقل والقلب. ومن كل أولئك تكون كل محاولة إيجابية في سبيل إصلاح الحياة اللغوية، وإزاحة عائلها هي المحاولة الأولى والكبرى في سبيل سلامة الكيان الاجتماعي، والشعور الذاتي، والجد الحيوي، والسمو العقلي والوجداني (أمين الخولي، ١٩٦٥: ٥-٦). . "ولن يحق لنا الحديث عن وجودنا في عصرنا قبل أن نجد هذا العصر قد نطق بلسان عربي مبين".

وإدراكاً لهذه المفارقات والمقاربات. . وفي ضوء معطيات العصر - مجتمع معرفة ومجتمع تعلم، ولغة معرفة وثقافة تعلم وتنمية قد تتجاوز ما هو مألوف عن نمو الأطفال إلى آفاق من التقدم بلا حدود أو قيود. . واستلهاماً لإبداعات الزمان وعبقريّة المكان مما يميز ذاتنا الثقافية وهويتنا الحضارية وما تكفله لغتنا العربية من وسع ثقافي واستيعابية للغة الحضارة ورموزها ووسائطها. . نستخلص عدداً من التوصيات ذات التوجّهات الاستراتيجية المتعلقة بالشأن اللغوي في مجتمع المعرفة، فيما يلي:

- ١ . الحاجة إلى رؤية لاستراتيجية لغوية ، تستفيد من الرؤى المطروحة التي توافرت مع جهود علمائنا ومفكرينا طيلة القرن الماضي إزاء موقف لغتنا وثقافتنا في مواجهة العصر وفي تعامل باقتدار مع العصر وتحدياته دونما اغتراب أو انكماش ، أو تميع أو جمود . وتلك رؤية قوامها نموذج تصوري يجمع في نسقه طرفين : المعرفة كثرة وثروة في المجتمع المعاصر ومركزاتها من الترميز اللغوي والمعاني اللغوية والوسائط اللغوية ، وتوظيفها لغوياً في منظومة لغتنا العربية وثقافتها الاستيعابية وفي تضافر مع الاهتمام المسئول بإتقان لغة أجنبية ، كاللغة الإنجليزية ، كوسيط لغوي مع لغة العصر .
- ٢ . الأمن اللغوي : قد تثار قضايا الأمن الوطني على نحو ما قد يحمي المجتمع مما يهدده من أمور الوحدة والتماسك والاقتصاد والدفاع والتعليم ؛ ولكن يمكن أن تثار أيضاً قضايا الأمن اللغوي في مواجهة عوامل الاغتراب أو المسخ الثقافي . وهنا ، أفلا نندبر أن نواجه علة تكاد أن تستوطن كداء يهدد صحة لساننا وعقلنا ووجدان وهويتنا - وهي مشكلة التعلم باللغة الأجنبية ، وليكن توجهنا العربي إلى إتقان تعلم اللغة الأجنبية وليس التعلم باللغة الأجنبية . ومن ناحية أخرى ، فإن الأمن اللغوي يتطلب أيضاً أن يتسلح أطفالنا بلغة العصر معرفة ورموزاً وأدوات .
- ٣ . حركة قومية لغوية ، تقودها جامعة الدول العربية ، لبناء السياسات والاستراتيجيات والبرامج والمشروعات والأنشطة التي تدعم عمليات وآليات تمكين لغتنا العربية كما يوظفها أطفالنا في استيعاب لغة مجتمع المعرفة ، وحسن استثمارها في استشارة اقتداراتهم اللغوية والاتصالية مع الذات والعالم ، وفي سياق ثقافتنا وثقافة العالم .
- ٤ . إثراء التوظيف اللغوي لمصادر ووسائط مجتمع المعرفة بالتوجه القيمي والأخلاقي ، حيث يكون النسق القيمي والتوجه الأخلاقي والمعنوي والثراء الروحي والوجداني أعمدة مهمة وحيوية تركز مع الأعمدة الرئيسة لمجتمع المعرفة تعلماً وثقافة وتنمية للأطفال .
- ٥ . إيلاء اهتمام خاص بدعوة المؤسسات والشركات والهيئات المعنية بالبرمجيات إلى بناء منظومة معلوماتية للأطفال من التشبيك الإلكتروني كركن أساسي من أركان منظومة شبكية عربية شاملة ومتسقة للصغار والكبار ، لإتاحة المعلومات وميسورتها وحسن استخدامها .
- ٦ . إعداد ميثاق شرف لأخلاقيات التعامل مع الوسائط التكنولوجية وقواعد الذوق وآداب السلوك فيها (مثل آداب السلوك على الإنترنت "النتيكييت" Netiquette) .
- ٧ . اعتماد سياسية تدريبية كركن أساسي من أركان دعم مجتمع المعرفة كمجتمع تعلم يقوم على التدريب والتعليم المستمر للأطفال وللوالدين والمعلمين ؛ من أجل خلق بيئة تعلم لمهارات التعامل مع وسائط المعرفة ورموزها وأدواتها .

٨. توجيه البيئة المدرسية لتكون بيئة مثيرة لغوياً ومثرية لغوياً لأطفالنا، وهو ما يتجاوز مجرد الاهتمام بتعليم مقتدر للغتنا الأم، إلى ما هو أبعد لتكون لغتنا العربية هي العروة الوثقى لكل تعلم ولردود التعلم نمواً وسمواً لأطفالنا. . وذلك هو التعلم الذي يستحقه أطفالنا وبحق.

مراجع:

- ١) السيد يعقوب بكر (١٩٦٦). العربية لغة عالمية. القاهرة: جامعة الدول العربية.
- ٢) أمين الخولي (١٩٦٥). مشكلات حياتنا اللغوية. القاهرة: جامعة الدول العربية.
- ٣) زكي نجيب محمود (١٩٧٧). الاستراتيجية الحضارية في الثقافة والإعلام. المؤتمر العام للثقافة والإعلام، القاهرة.
- ٤) زكي نجيب محمود (١٩٧٩). ثقافتنا في مواجهة العصر. القاهرة: دار الشروق، ط ٢.
- ٥) طلعت منصور (١٩٧٩). تنشيط نمو الأطفال. مجلة عالم الفكر. الكويت، المجلد ١٠، العدد ٣.
- ٦) طلعت منصور (١٩٨٠). سيكولوجية الاتصال. مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ١١، العدد ٢.
- ٧) عباس محمود العقاد (١٩٦٣). أشتات مجتمعات في اللغة والأدب. القاهرة: دار المعارف.
- ٨) عثمان أمين (١٩٦٥). فلسفة اللغة العربية. القاهرة: المكتبة الثقافية.
- ٩) فرانكل، ف. (١٩٨٢). الإنسان يبحث عن المعنى. (ترجمة طلعت منصور). الكويت: دار العلم.
- ١٠) فيجوتسكي، ل. س. (١٩٧٥). التفكير واللغة. (ترجمة طلعت منصور). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 11) Cottrell, S. (2003). The study skills handbook. New York: Palgrave Macmillan.
- 12) Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing.
- 13) Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. New York & London: Teachers College Press.
- 14) Housel, T. & Bell, A.H. (2001). Measuring and managing knowledge. New York: McGraw Hill Irwin.
- 15) Martin, W.J. (1995). The global information society. England: Aslib Gower.
- 16) Turban, E., & Aronson, J.E. (2001). Decision support systems and intelligent systems. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- 17) World Bank (1998). World Development Report: Knowledge for Development. Oxford University Press.

obeikandi.com

لغة الطفل العربي والتفكير العلمي

(الاستعارة) نموذجاً

د. عصام عبد الله (*)

أما قبل:

يحتل مفهوم الاستعارة - Metaphor مكانة بارزة في العلوم المعرفية اليوم - Cognitive Sciences، كما أنه يلعب دوراً رائداً في تطوير علم النفس المعرفي وفلسفة العقل. فلاهتمام بالتمثيلات الذهنية والعمليات الجارية في داخل العقل تمكننا من رؤية ما لا يمكن أن نراه بدونها، بل نستطيع أن نري القدرة الإيضاحية للاوعي الذهني و للفكر الاستعاري .

فقد خرج موضوع الاستعارة من احتكارية علوم البلاغة، ليغدو موضوعاً أثيراً لدى العلوم المعرفية، وبانفتاح هذه العلوم على موضوع الاستعارة، أصبحت الاستعارات وسائل مفهومية للإدراك أو لخلق الواقع، وليست مجرد وصف أمين له .

إن أصل كلمة -Cognition- لاتيني من كلمة -Cognoscere-، أي التعلم أو " المعرفة " ، ومن ثمَّ يصبح السؤال هو: ما العمليات التي يشكل الإنسان من خلالها تصوره للعالم ويجدده بها؟ وهل يمكن لآليات المعرفة أن تكون هي ذاتها موضوع معرفة علمية ؟

إن تعبير " العلوم المعرفية " يعكس في الواقع أمرين :

أولاً: تشكيل تكتل يضم تخصصات متعددة، مثل: الذكاء الاصطناعي، وعلم النفس المعرفي، واللسانيات، والعلوم العصبية، وفلسفة العقل .

ثانياً: إن هذه العلوم تتميز من حيث الكيفية التي تقترحها لتصور العقل . فالمشروع المشترك بالنسبة إليها يتمثل في: تفسير قدرات العقل الإنساني . وهي تحاول الإجابة عن أسئلة تتعلق بطبيعة المعرفة ومكوناتها ونموها واكتسابها واستخداماتها المختلفة .

(*) أستاذ الفلسفة المساعد - كلية الآداب - جامعة عين شمس .

أما بالنسبة لمفهوم الاستعارة، فإن ضيق أفق تصورنا لوظيفتها، ولمساحة عملها، سبب لنا، ما يشبه الأنيميا اللغوية في عالمنا العربي، في حدود فاعلية كفاءةتنا اللغوية، فلم نتمكن من استيعاب وظيفة اللغة، بوصفها مؤسسة اجتماعية، نستحضر عبرها العالم في ذهننا، ونفتح بوساطتها على العالم.

فقد ظلت الكفاءة اللغوية مفهوماً، يعتد بكمّ المعلومات، وبكم المحفوظات من العبارات المسكوكة والأشعار الموزونة، دون عناية تُذكر بمعرفة وظيفة عملها، وعمق تأثيرها في تصوراتنا، وإدراكاتنا.

ومن ثم تغدو الاستعارة بهذا الفهم، الظاهرة الأكثر دلالة على تغيير نظرنا للأشياء، فحين تتغير هذه النظرة، أو تنزاح عن مكانها، نقوم عبر جهاز اللغة باستبدال استعارتنا القديمة، وإحلال استعارات جديدة، أو ربما نقوم بتحويلات استعارية أي نحول الاستعارة نفسها، من ميدان إلى ميدان آخر.

وكما سنري، فقد احتلت استعارة (المرأة) مساحة كبيرة في كتابات الفلاسفة والمفكرين، ووظفت في مختلف النظريات الفلسفية، فكل نظرية كانت تري في المرأة شيئاً يخدم فكرتها، فأفلاطون كان يستعين بها لتوضيح فكرة عالم المثل، التي تري في الموجودات الواقعية ظلالاً لموجودات عليا حقيقية.

وفي المجال السياسي، نجد تاريخ الفكر السياسي، ما انفك يعمل تفكيره لتبرير سلطة الحاكم، فهو " الأب " مرة، وهو " الراعي " مرات، وهو " الربان " أحياناً، وهو ظل الله دائماً. وكل استعارة من هذه الاستعارات تحمل وظيفة تمويهية، يمكن كشفها بتحليل أبعادها الدلالية.

هذا من جهة، من جهة أخرى فقد أثبتت العلوم المعرفية أن المادة عموماً تلعب الدور الأساس في تشكيل تصوراتنا وأفكارنا المجردة. وأن الاستعارة هي ظاهرة ذهنية قبل أن تكون ظاهرة لغوية، أو قل إن الثانية تجلّ للأولى. إن عالم الأشياء المادية هو المعروف لدينا، بينما عالم الأفكار هو عالم مجرد يستحيل التفكير فيه من دون استخدام ما نعرفه عن الأمور المادية، وهنا يأتي دور الاستعارة، بحيث ننقل ما نعرف من الظواهر المادية لنشكل ما لا نعرف من الظواهر غير المادية والتجريدية. معنى ذلك أن الاستعارة لا تقوم على «التشبيه» وإنما على «التشكيل»، فهي ليست فقط أسلوباً بلاغياً، لكنها طريقة تفكير تتم بها إعادة تشكيل الخرائط الذهنية والمفاهيمية، وكسر

دوائر الإدراك الجامدة، أي أنها أداة لتطوير المفاهيم والنقلات المفاهيمية، وهذا المعنى يختلف عن معنى الاستعارة منذ أرسطو.

الاستعارة عند أرسطو:

أول من قدم نقداً للفلسفة قائماً على اعتبارات لغوية هو " أرسطو " ، وذلك في كتابه : " فن الشعر " و " الخطابة " ، ورأى أن الإنسان موجود في الاستعارة - Metaphor ، وبلاستعارة يوجد الإنسان ، حيث إنها ضرب من الإبداع .

يقول : " من المهم استخدام كل ضرب من ضروب التعبير التي تحدثنا عنها : من أسماء مضاعفة مثلاً أو كلمات غريبة ، وأهم من ذلك كله البراعة في الاستعارات لأنها ليست مما نتلقاه عن الغير ، بل هي آية المواهب الطبيعية ، لأن الإجابة في الاستعارات معناها الإجابة في إدراك الأشياء " (١) .

فقد ميز أرسطو بين اللغة العادية واللغة الإبداعية ، فالأولي هي التي تعبر عن المسميات والوصف المباشر للأشياء ، بينما الثانية هي المعبرة عن (دلالة) الأسماء . يقول : " الأسماء على نوعين : اسم بسيط (وأعني بالبسيط ما ليس بمركب من أجزاء دالة) ، مثل أرض ، واسم مضاعف ، والأخير مركب إما من جزء دال وجزء غير دال ، ولا نقصد أنه في الاسم نفسه هو دال أو غير دال أو من أجزاء دالة " (٢) .

وعلى ذلك ، فإن الاستعارة تتمحور حول اللغة الإبداعية ذات الدلالات المتعددة التي تدخل ضمن التأويل والتفسير وتعدد الاحتمالات ، وهذا ما وصفه أرسطو بالنقل ، أي تغيير الدلالة حسب التركيب والاستخدام في اللغة الإبداعية ، ذلك النقل الذي يعتمد على الاستعارة وضروبها المختلفة .

يقول : " والاستعارة نقل اسم يدل على شيء ، إلى شيء آخر : والنقل يتم إما من جنس إلى نوع ، أو من نوع إلى جنس ، أو من نوع إلى نوع ، أو بحسب التمثيل " (٣) .

كما تناول أرسطو " المثال " وجعله ضرباً من ضروب الاستعارة ، حيث يعني به الصورة الفنية ، وهي نوع من التغيير ، أي التوسع والخروج على المؤلف في التركيب اللغوي . يقول : " ثم إن المثال (الصورة - Image) أيضاً تغيير (استعارة - Metaphor) لكنهما يختلفان قليلاً . فيقول القائل في أخيلوس إنه وثب وثبة أسد ، هو تغيير ، فمن أجل أنهما جميعاً ، كانا شديدين ، سُمي أخيلوس بالتغيير والاختلاف أسداً " (٤) .

ويدخل أرسطو " الاستعارة " ضمن المحاكاة (والتخييل) لأنها ضرب من الرسم والصورة والابتكار، كما تقوم على أساس التبديلات اللغوية، وهذه التبديلات التي تجسد تعدد المعاني والدلالات والاحتمالات المختلفة للتركيب اللغوي، هي طبيعة فطرية في الإنسان، وإليها يرجع الفضل في إخراج الخطاب من عالم المؤلف إلى عالم غير المؤلف.

الأهم من ذلك هو ربط أرسطو الاستعارة بالأسلوب الفلسفي، مبيّناً دورها في خلق التعبيرات الرشيقة ذات الدلالات المتعددة التي تحدث تمويهاً مثيراً للدهشة والتساؤل والاستغراب لدى المتلقي، بحيث يشعر معها بلذة الكشف، ومتعة المواجهة لتمويهات المبدع من خلال لغته المبنية على الاستعارة بكل ضرباتها وأساليبها.

وحسب أرسطو: " فإن معظم التعبيرات الرشيقة تنشأ عن التغير (الاستعارة) وعن نوع من التسمية يدرسه السامع فيما بعد، ويزداد إدراكاً كلما ازداد علماً، وكلما كان الموضوع مغايراً لما كان يتوقعه، وكأن النفس تقول: هذا حق وأنا التي أخطأت. واللطيف الرشيق من الأمثال ما يوحي بمعنى أكثر مما يتضمنه اللفظ " (٥).

ولعل وظيفة الاستعارة هنا مرتبطة بالتخييل بأعباء المنطقية والنفسية والجمالية التي تمثل جوهر فكرة الاستعارة، وكذلك بالأسلوب الإبداعي للكاتب أو المبدع بشكل عام.

في ضوء ذلك نستطيع أن نتبين التمييز الذي أقامه أرسطو بين ثلاثة أنواع من الاستعارات: الاستعارة الجمهورية، والاستعارة الشعرية، والاستعارة الحجاجية. الأولى تهدف إلى الإبلاغ وخطابها عادل ومتداول، والثانية تهدف إلى إحداث تغيير في الموقف الوجداني أو الفكري للمتلقي، في حين أن الثالثة لا تهدف إلا إلى ذاتها ولا تحيل إلا على ذاتها.

ويُقصد بالاستعارة الجمهورية تلك الاستعارة التي صارت متداولة بين الناس نتيجة التكرار وكثرة الاستعمال إلى درجة أنها استُهلكت وتهالكت، وبذلك فقدت شحنتها التأثيرية لبلوغها الدرجة الصفر للأسلوب. لقد صارت شائعة إلى درجة جعلتها سوقية، ولذلك عبرت عنه البلاغة بـ " الاستعارة الميتة ". التي تختفي فيها (المفارقة) بين المستعار له والمستعار منه، نتيجة العادة، وقد سُميت أيضاً بالاستعارة المبتذلة والاستعارة الاضطرارية التي تغطي نقصاً في الحياة اليومية، والاستعارة الملفقة التي تؤلف بين استعارات غير صحيحة، وهكذا " (٦).

كما أوضح أرسطو في كتابه " الميتافيزيقا " - متحدثاً عن أفلاطون ونظرية المشاركة في عالم المثل - أن أي تأكيد على أن الأفكار أو المثل هي نماذج للأشياء الحسية هو بمثابة لفظ الكلام لا معنى له، واللجوء إلى استعارات شعرية. وقد احتلت استعارة " المرأة " في فلسفة أفلاطون منزلة

كبيرة، حيث استعان بها في توضيح أفكاره الرئيسة، خاصة فكرته عن "عالم المثل"، التي ترى في الموجودات الواقعية ظلالاً لموجودات عليا حقيقية.

غير أن "ديكارت" هو أول من دشّن العصر الحديث فكرة أن المعرفة (رؤية ونور)، وهي الفكرة التي نهت الأذهان إلى أن "الاستعارة" تتغلغل في الفلسفة منذ ظهورها حتى أنها تبدو كـ "ميتافيزيقا استعارة": كالضوء والظل، الظاهر والباطن، الحاضر والغائب وهكذا.

لقد قام منهج ديكارت على أساس المعرفة اليقينية التي لا يطالها أي شك من خلال رفض كل معرفة احتمالية، والوثوق بما هو معروف معرفة تامة وما هو غير قابل للشك. وقامت رؤية ديكارت للعقل باعتباره مسرّحاً فكرياً توجد فيه مواد استعارية (أفكار) يضيئها نور داخلي (نور العقل الطبيعي) ويراقبها مشاهد استعاري (هو قدرتنا على الفهم). ويسمى ديكارت الرؤية العقلية حدساً، وهو ما يمكنه من رؤية الأفكار واضحة ويميز فيما بينها.

وأثبت كل من "لاكوف" و "جونسون" في كتابيهما^(٧) بأن قناعة ديكارت في العقل الذي يستطيع أن يعرف أي شيء، تستند إلى مجموعة من الاستعارات "المنسوجة ببعضها على نحو محكم"^(٨). وأهم هذه الاستعارات وأكثرها أساسية هي (المعرفة رؤية) والتي تنقل مجال رؤية الأشياء المادية عن طريق العين إلى مجال المعرفة وفهم الأشياء.

إن استعارة (المعرفة رؤية) من الاستعارات التقليدية المألوفة في فهم المعرفة العام، كأن نقول: "رؤية ثاقية" أو "رؤية صائبة". ومن هنا، فإن كل ما قام به ديكارت هو أنه أخذ هذه الاستعارة على أنها حقيقة فلسفية، فاعتقد أن أهم مشاكل المعرفة هو إمكانية أن يكون لدى الإنسان رؤية واضحة لا يشوبها أي غموض، وهنا فإن مشكلة المنهج الفلسفي تغدو مشكلة كيفية رؤية الأفكار رؤية واضحة وتقديمها للعقل كي يتفحصها وأن يميز العلاقات الموجودة بين الأفكار المختلفة.

كما استخدم ديكارت استعارات أخرى، كاستعارة "العقل حاو للأفكار" مثل "سلة التفاح"، وأن قدرات العقل هي أشخاص يقومون بمهام عقلية مختلفة، حيث يربط فيما بين هذه الاستعارات لينتج منظومة استعارية معقدة تميز مفهومه للحدس، أو كما يقول "لاكوف" و "جونسون": العقل، ذلك الشخص في المسرح الديكارتية القادر على الفهم، يتم تصويره من خلال استعارة "الفهم رؤية" باعتباره شخصاً قادراً على الرؤية، كذلك فإننا إذا أضفنا استعارة "الأفكار أشياء" إلى استعارة "العقل حاو للأفكار" ينتج لدينا أمر لازم هو أن الأفكار هي أشياء موجودة في العقل الذي يمكن للتفكير العقلي أن يراه.

معنى ذلك أن الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى فكرة معينة إلا إذا كانت مضادة على نحو كاف، وهو ما انعكس على فلسفة ديكرت التي اعتقدت أنه يمكن الوصول إلى الفكرة كما هي في الحقيقة إن كانت هذه الفكرة موجودة في العقل ومضادة بنور العقل الذي يميزها عما عداها.

الأمر الثاني، هو أن الثنائية - Dualism عند ديكرت، ثنائية العقل والجسد، والانفصال كل منهما عن الآخر، ليست حقيقية، لأن فلسفته حول العقل والأفكار تقوم أساساً على "استعارات" ترتبط بأمور جسدية أو مادية محضة، كالإبصار والاحتواء وغيرهما.

الاستعارة عند نيتشه:

بيد أن نيتشه هو الذي بدأ النقد الجذري للفلسفة، التي اعتبرها كاستعارة ميتة، وذلك في كتابه "جنياولوجيا الأخلاق" عام ١٨٨٧، يقول: "نحن معشر الباحثين عن المعرفة، لا نعرف أنفسنا، إننا نجهل ذواتنا، وثمة سبب وجيه لذلك. فنحن لم نبحث عنها قط، فكيف لنا إذاً أن نكتشف أنفسنا بأنفسنا ذات يوم؟ لقد قيل بحق: حيث يكون كنزك الثمين، يكون قلبك أيضاً"، وكنزنا الثمين يقع حيث تدن قفائر معرفتنا، ونحن إنما نتجه باستمرار صوب تلك القفائر" (٩).

هذا النص يختصر كل نقد نيتشه، لا للفلسفة وحسب وإنما أيضاً للعلوم جميعاً، فنحن في نظره بنينا خلايا النحل وأعشاشها ونعتقد بأن كل العلم وكل الفلسفة أي الحياة على رحابتها يمكن أن تسكن هذه المساكن الحقيمة التافهة، حيث لا يعيش إلا الموت الأصفر.

والواقع أن نيتشه لم يشأ أن ينتقد الفلسفة كغيره من الفلاسفة السابقين عليه من أفلاطون إلى هيجل، لأن أي نقد لها يعني البقاء ضمنها، ما أراده هو كشف القناع نهائياً عن القول الفلسفي، لنرى أعراض المرض بادية على وجهه الحقيقي.

لقد كانت الفلسفة دوماً أنطولوجية (وجودية)، بمعنى أن مشكلة الوجود كانت دائماً مشكلتها الرئيسة. وادعي الخطاب الفلسفي في مراحله التأويلية المختلفة استناده إلى العقل، في حين أن عملية كشف القناع ترينا أن الدور الرئيس لم تلعبه العقلانية وإنما "الاستعارة" كما تبيننا عند ديكرت.

إن الخطاب الفلسفي قد استعاد لصالحه جميع المؤسسات الدينية والأخلاقية والتشريعية القائمة في عملية تبرير شاملة للواقع القائم. وبالتالي، فإن الأنساق الفلسفية أبعد ما تكون عن الأنظمة العقلانية، إذ هي مجرد "استعارات" مقتبسة من النماذج الدينية والأخلاقية القائمة، ومن ثم فقد استسلمت الفلسفة لإغراء اللغة، وافتتن خطابها باستقرارية النحو ومثاليته، النحو الذي يقيم قواعد ثابتة مستقرة لشيء متغير دوماً هو اللغة، وهذا النمط من تثبيت المتغير قد مارس تأثيراً كبيراً

على الفلاسفة - منذ أفلاطون - الذين حاولوا في مجتهد الأنطولوجي إيجاد هذا " الثابت " (عالم المثل) الذي دعوه الوجود أو الكينونة ووصفوه بعالم ما فوق العالم الحسي .

الوجود إذًا - بحسب نيتشه - " استعارة ميتة " لا نتيجة عملية بحث عقلي، وبفرضية وجود واجب الوجود، أي فرضية وجود عالم ثابت مستقر وحياة أخرى، تبدأ عملية ولادة المعنى والقيم .

إن كشف القناع عن المفهوم الأساسي للميتافيزيقا أي مفهوم الوجود أو الكينونة، يهدمه من الداخل، حين يرينا إياه " كاستعارة ميتة " أخذت من النمط اللغوي، وبالتالي فإن الحقيقة تستند إلى أوهام ثابتة . " فالحقائق أوهام نسيت طبيعتها الوهمية، واستعارات استعملت حتى أضاعت بريقها واستحالت إلى معدن فقد قيمته النقدية " (١٠) .

إن الاستعارة وحدها هي التي تصوغ المقولات جميعها، كمقولات: الذات، الوعي، الجوهر، العرض... إلخ، وكل فلسفة " هيكل " - برأيه - لم يكن لها سوى هدف واحد هو: تأريخ المقولات لا أكثر ولا أقل .

إن الفلسفة تعمل من خلال المفاهيم، وتعتقد أن المفاهيم ليست " استعارات "، وهنا يكمن خطأها الأساسي، ذلك أن المفاهيم الفلسفية ليست سوى نتاج نشاط غريزي يجب اللجوء إلى استعمال " الاستعارات "، كما تحب النحلة بناء خليتها، والفلاسفة قد بنوا المفاهيم كاستعارات كانت بالنسبة لهم " قفائر " وقلاعاً يجنبثون فيها خوفاً من الحياة .

لكن نيتشه، وتلك نقطة مهمة، لا يلغي في نقده اللجوء إلى الاستعارات، وإنما يطالب فقط بإبدال الاستعارات الميتة والشاحبة والعنكبوتية، حسب تعبيره (١١) والتي هي لصيقة بالفلسفة، باستعارات " حية " كما هو وارد في كتابه " إرادة القوة " .

إن الاستعارة الأهم عند نيتشه هي الاستعارة المعمارية، وكل فن معماري يكشف عن صحة المهندس أو مرضه . الذين يحبون الحياة يبنون الأهرامات، أما الفلاسفة فقد قلدوا النحل ببناء الخلايا مما يثبت أن قلاع مفاهيمهم ليست سوى حصيلة غريزة خائفة من الحياة (١٢) .

الاستعارة الثانية العزيزة لدى الفلاسفة هي " استعارة بيت العنكبوت "، فلقد سكنت الحقيقة منذ " بارمنيدس " قلعة مبنية من نسيج العنكبوت في صحبة فيلسوف شاحب خال من الدم كالتجريد . واستعارة بيت العنكبوت كانت وراء استعارات أخرى عديدة وصور متنوعة . فالنص يصبح نسيجاً وقناعاً وثوباً، وكما يمتص العنكبوت دماء الذبابات التي يوقعها في شباكها، كذلك فإن المفهوم يشوه الحياة ويجعلها شاحبة وحزينة وبشعة . المفهوم إذًا هو التجريد، والتجريد يعني غياب الحياة... .

لقد قام نيتشه بعملية هدم كاملة للفلسفة منطلقاً من اعتبارات لغوية، إذ انه جاء بالفلسفة من " فقه اللغة " ، وظل أميناً للغة حتى النهاية، فهو حين يندد بالفلسفة كمجموعة " استعارات ميتة " يفعل ذلك من خلال اللغة وباسم اللغة .

الحل عنده لا يكون بعدم اللجوء إلى الاستعارة، بل بالاستغناء فقط عن الاستعارات الشاحبة الهزيلة، وأن نُحل محلها " الأشياء الحية " أي تلك التي تعكس الحياة^(١٣).

الاستعارة عند دريدا:

يقول رمان سلدن: " لقد لاحظ (جاك) دريدا أن كلاً من نيتشه وفرويد ارتابا غالباً، بطريقة متشابهة جداً، في يقين الوعي الواصل من نفسه (. . .) فنيته اعتقد بأن الفلسفة من أفلاطون إلى الوقت الحاضر قد قمعت حقيقة أن اللغة هي جذرياً استعارية الطابع . فالفلسفة استعملت (أفادت من) الاستعارات ولكنها أخفت ذلك . وكل الفلسفات مهما ادعت المنطق اعتمدت على نسيج متبدل من اللغة المجازية والتي كُتبت علاماتها بانتظام . وفي رأي نيتشه - فإن السوفسطائيين، أول مدرسة بلاغية - فلسفية إغريقية، اقتربوا أكثر من الحكمة باعترافهم ضمناً بما يجب أن ينكره سقراط، ألا وهو أن التفكير هو دائماً مربوط بصورة لا فكك منها إلى الأدوات البلاغية التي تسانده " .

ويقتبس سلدن من دريدا الذي يقول: " إن اللغة مجازية بصورة لا تمنحي (. . .) ومن الخطأ الاعتقاد بأن أية لغة هي حرفياً حرفية . فالأعمال الأدبية - هي بمعنى ما - أقل انخداعاً من أشكال آخر من الخطابات لأنها تعترف ضمناً بوضعها البلاغي . فالأشكال الأخرى من الكتابة هي بالقدر نفسه مجازية وغامضة ولكنها تقدم نفسها زوراً وبهتاناً على أنها الصدق الذي لا ريب فيه " .

إن لغتنا مشبعة بالاستعارة (. . .) وإن الاستعارات يمكن أن تكون منتجة لرؤى جديدة وإضاءات طازجة، ويمكنها أن تدفع للأمام توازنات أو قياسات غير متوقعة ومرهفة . الاستعارات يمكن أن تضع في كبسولة أو تطرح مقترحات لطريقة أخرى في النظر للأشياء . من خلال الاستعارة يمكننا أن نملك مزيداً من الوعي بعوالم ممكنة بديلة .

إن الاستعارة متغلغلة في كل الخطابات التي نتبجها، وإنها جزء أصيل من اللغة، ولا يمكن بحال من الأحوال أن نعدّها مجرد أداة بلاغية . فالاستعارة تلعب دوراً كبيراً في فهمنا، وفي إدراكنا . بل إن تاريخ الميتافيزيقا، مثل تاريخ الغرب، هو تاريخ الاستعارات^(١٤).

من هنا ينتقل دريدا بنحفة من الفلسفة إلى الأدب إلى التاريخ إلى البلاغة، لأن جهده يصب في النهاية في تفكيك العقل الغربي بوصفه عقلاً مأخوذاً بـ "ميتافيزيقا الحضور" التي تشكل الاستعارة واحدة من دعائمها الأساسية.

إن الاستعارة هي التي تجعل العالم "حاضراً" فتكرس ما ينتقده باسم "ميتافيزيقا الحضور" - *Metaphysics of Presence*، وبدون الاستعارة لا يمكن لأحد أن يفتح اللغة، بل لا يمكن له أن يمتلك خارجية حقيقية أو زائفة يتحدث عنها.

على أن نفهم هنا "الميتافيزيقا" بالمعنى العام للفظ، وليس من حيث هي فرع من فروع الفلسفة، وإنما باعتبارها حياة كاملة تحاول مجموعة من القيم أن تؤكد ذاتها من خلالها.

إن المفاهيم الأساسية في الميتافيزيقا مثل: نظرية وغاية ولوغوس... هي استعارات نُسيت أصولها. أو قل إن الميتافيزيقا بكاملها هي قناع استعاري، غير أن مظهرها الاستعاري لا يحوز الحديث عنه إلا بالاستعارة. إننا محكومون بالاستعارة، لأن الاستعارة تسود كل مفهوم حتى مفهوم الاستعارة ذاتها. ولا وجود لمكان لا توجد فيه الاستعارة، فهي بلا مركز.

إن الخطاب الحرفي يقابل الخطاب الاستعاري، ولكن الخطاب الحرفي نفسه ليس سوى خطاب استعاري نسي جذوره. فالبلاغة تتغلغل في جميع أنواع الخطابات الحرفية والاستعارية. يقول دريدا: "إن المفاهيم التي لعبت دوراً في تحديد الاستعارة كان لها دائماً أصل وقوة هما نفسهما استعاريان". بل إن "كولر" يشير إلى أن فكرة ما يجب أن يكون غير استعاري في الخطاب، هي مفهوم تدوين قوته إلى جاذبيته المجازية البلاغية^(١٥).

إن اللغة تضعنا بالضرورة في قلب الاستعارة، وما إن نتكلم حتى نتورط بالاستعارة، ولا وجود للمعنى الحرفي إلا افتراضاً. إنها لا تكف عن خداعنا وتضليلنا حين تصور لنا أن مفهومًا معينًا هبط من سماء الاستعارة إلى أرض المعنى الحرفي. إن اللغة تضللنا حين توحى لنا أنها تمثل الواقع تمثيلاً مطابقاً.

بيد أن الحديث عن "الاستعارة" عند دريدا، ينطوي على مفارقة مزدوجة، فهو يعتقد أن كل حديث عن الاستعارة لا بد وأن يكون حديثاً بالاستعارة نفسها. مادامت اللغة كلها جملة من الاستعارات. الأمر الذي يؤدي بنا إلى الدور والتسلسل. كما أن القول بإمكان أن تنقل اللغة واقعة في ذاتها، سواء أكانت هذه الواقعة لغوية أم خارجية، يعني الدخول في التمرکز حول العقل - *Logocentrism*، والذي تشكل القسط الأكبر منه "ميتافيزيقا الحضور".

ولعل هذا ما دفع دريدا إلى "تفكيك البلاغة الميتافيزيقية"^(١٦) أو بالأحرى: "تفكيك تصور فلسفي معين، يركز على مخطط استعاري مبتذل، يمنح امتيازاً للمجاز المسمي استعارة"^(١٧). إن

التفكيرية عنده تُمارس بوصفها تفكيراً لما يُعد قطعياً ودوجماطيقياً ومستقراً في الحقول المعرفية ذات الطابع الإشكالي: حقل التحليل النفسي، والاقتصاد السياسي، والجنياولوجيا بالمعنى النيتشوي^(١٨)

لكن استراتيجية التفكير عنده لا تتبنى التصنيف التقليدي للأجناس الأدبية ولا تفاضل بين النصوص، بل إنها تنصب على ذاتها، وهنا يقترب دريدا من "هيدجر"، إذ إن التفكير يضاهي "التقويض"، لا يرحم كلاهما حتى نفسه.

ولعل هذه إحدى النقاط المهمة التي تفصل وتميز التفكير عن النقد المتداول والشائع للاستعارة، فبينما ينصب الناقد نفسه عادة قاضياً، ويضع نفسه جهة الصواب والحق، يتجنب دريدا الوقوع في فخ الثنائيات الميتافيزيقية: الصواب... الخطأ، الحق... الباطل، الجمال... القبح... إلخ، ليقم داخل الأفق المغلق لتلك الثنائيات عاملاً على خلخلته.

وبالعودة إلى كل من "لاكوف" و"جونسون"، خاصة كتابهما: "الاستعارات التي نحيا بها" عام ١٩٨٠، فإن المادة عموماً هي التي تلعب الدور الرئيس في تشكيل تصوراتنا وأفكارنا المجردة، وإن الاستعارة هي ظاهرة ذهنية قبل أن تكون ظاهرة لغوية، أو قل إن الثانية تجلّ الأولى^(١٩).

إن عالم الأشياء المادية هو المعروف لدينا، بينما عالم الأفكار هو عالم مجرد يستحيل التفكير فيه دون استخدام ما نعرفه عن الأمور المادية، وهنا يأتي دور الاستعارة حيث ننقل ما نعرف من الظواهر المادية لنشكل ما لا نعرف من الظواهر غير المادية والتجريدية^(٢٠).

معنى ذلك أن الاستعارة لا تقوم على "التشبيه" وإنما على "التشكيل"، فهي ليست فقط أسلوباً بلاغياً، لكنها طريقة تفكير يتم بها إعادة تشكيل الخرائط الذهنية والمفاهيمية، وكسر دوائر الإدراك الجامدة، أي أنها وسائل مفهومية للإدراك ولخلق الواقع، وليست مجرد وصف أمين له، وهذا المعنى يختلف عن معني الاستعارة عند أرسطو.

هذا من جهة، من جهة أخرى فقد أبرز "جونسون" الدور المحوري للجسد في تشكيل الذهن أو ما أسماه دور "مخططات الصورة" - Image Schemata في عملية الاستعارات التصورية، وذلك في كتابه "الجسد في العقل: الأسس الجسدية للدلالة، والتخيل والتفكير العقلي" عام ١٩٨٧^(٢١).

يقول: "مخطط الصورة هو نمط ديناميكي متكرر في تفاعلاتنا الإدراكية وبرامج حركتنا، يخلق لتجاربنا تماسكاً وبنية. إن الخط الرأسي مثلاً ينشأ من حركتنا واتجاهنا إلى فوق وتحت، ومن أنشطتنا التي نعيشها يومياً، كإدراك شجرة أو إدراكنا أننا واقفون أو من خلال صعودنا السلم، أو من خط تشكيل صورة ذهنية لسارية علم أو قياس طول طفل أو من خلال تجربة ارتفاع مستوى

الماء في حوض الاستحمام، إن مخطط العمودية هو البنية التجريدية لهذه التجارب والصور والمدرجات العمودية" (٢٢).

هذا بالقطع يتناقض مع القول بأن التفكير المجرد هو ما يميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية، وإن هذا التفكير المتعالي لا يرتبط بالمادة بأي وجه من الوجوه.

الأسطورة البيضاء:

يتناول مقال "الأسطورة البيضاء" - White Mythology لجاك دريدا، موقع الاستعارة عموماً في الخطاب الفلسفي (٢٣). ونُشر هذا المقال عام ١٩٧١ في مجلة "البوتيك"، وأعيد نشره مرة ثانية - بوصفه المقال الأطول من بين أحد عشر مقالاً - في كتاب "هوامش فلسفية" عام ١٩٧٢.

وكان دريدا قد أشار في كتابه العمدة "في علم الكتابة" - Of Grammatology عام ١٩٦٧ إلى "الاستعارة"، حين قدم أول فروضه الجديدة، وهي عدم وجود شيء قبل اللغة أو بعدها، فالمفاهيم الميتافيزيقية مثل "الحقيقة" و"العقل" إنما هي "استعارات"، وهذه الخلاصة توافق ما كان نيتشه قد قرره من أن الحقيقة وهم (٢٤).

لقد حاول دريدا أن يطرح أهمية "علم الكتابة" كعلم مستقل عن الأفكار الفلسفية المسبقة، فإذا به ينتقد التراث الفلسفي كله. إن تحرير علم الكتابة من كل ما كان يتحكم فيه فيمنعه من بلوغ استقلاليته والتفكير فيه بغير الطرق الميتافيزيقية، قاده إلى البحث عن أصل الحقيقة، حيث تنسب الحقيقة دائماً إلى العقل أو اللوغوس.

والعقل كان المركز الأساسي الذي تأسست عليه المركزية الغربية، التي كان "علم الكتابة" الضحية الأولى لها.

فالكتابة أعطت الفلسفة إحدى مشكلاتها الرئيسة وهي ازدواجية الإنسان، أي تركيبه من نفس وجسد. والكتابة أمدت هذه المشكلة بكل "استعاراتها". فالكتابة والحرف والتسجيل الحسي، اعتبرها التقليد الغربي باستمرار "الجسد" والمادة الخارجية للروح والنفس والفعل والكلمة. علم الكتابة إذًا أول ضحايا مركزية العقل، هذه المركزية التي تدلنا على أصل غير حقيقي للحقيقة (٢٥).

لقد كان نيتشه مصيباً حين عرّف الحقيقة بأنها حشد مضطرب من الاستعارات المرسلّة، والتشبيهات بالإنسان. ووفق نيتشه تغدو كل مدركاتنا التي نعدّها حقائق، حشداً من الاستعارات، وإذا شئنا أن نستثمر مقولة نيتشه في هذا الصدد، فسنقول، إن حقائق مدركاتنا سيل مضطرب من الاستعارات والمجازات المسموعة والمقروءة والمرئية من قبل مؤسسات المجتمع.

"كل مصطلح أولى للغة يمثل في الأصل شيئاً حسيّاً معيَّناً". حتى في أعلى مستويات التجريد، يبقى خطاب الميتافيزيقا مسكوناً بالدلالات المجسدة المادية. إن التجريد نفسه احتيال لأنه استعارة مقنعة، فالفلسفة الأخلاقية مثلاً تبدأ في تضاد الصور، في تضاد السبل القويمة والمتتوية، وبدلاً من أن تحررنا من الاستعارة باسم العقل، تمارس الميتافيزيقا باسم التجريد والعبارات العامة، أسلوباً في التفكير لم ينجح إلا في أن يحجب عن نفسه استعاريته العميقة بإبعاده الاستعارة إلى هوامش نشاطها "الرسمي".

إن الدافع وراء استبعاد الاستعارة من الخطاب العلمي قديم قدّم "جون لوك"، وقد استمر هذا الاستبعاد من خلال التحديد الدقيق للمفاهيم والمصطلحات، وضبط عملها وأوليات اشتغالها.

والخطاب الحرفي عند دريدا هو في الواقع خطاب تستطيع فيه تعيين مدلول كل عبارة، ولتكن (س) دون الإحالة إلى العلاقة بين (س) والعبارات الأخرى في اللغة. وعلى النقيض من ذلك، الخطاب الاستعاري هو خطاب يقتضي تعيين مدلول لكل عبارة فيه، الإحالة إلى العلاقات بين (س) والعبارات الأخرى، وهذه الطريقة في رسم التمايز بين الحرفي والاستعاري، هي بالضبط طريقة أرسطو.

لكن ما يريده دريدا منا أن نلاحظه عند أرسطو: افتراضه الضمني أن دلالة الاسم تبقى ثابتة تناسباً مع صيرورة "التحويل" أو "النقل" الاستعارية. "إن الخاص في الأسماء أن تدل على شيء ما". لكل كلمة معنى، والمعنى مترابط مع الكلمة، إنه الموضوع الذي تمثله^(٢٦).

لقد عالج "أفلاطون" في محاوره "كراتيل" مشكلة علاقة الأشياء بالأسماء، وأكد على أن الاسم يعكس المسمى وينبثق من طبيعته، وإن اختلفت الحروف والمقاطع التي يستعملها الناس من لغة إلى لغة أخرى، بمعنى أن الدال يمتلك قدرة على محاكاة المدلول والتعبير عنه، فالعلاقة إذًا بين الأسماء والأشياء ليست علاقة عادة وعرف وتوافق، بل هي علاقة عضوية، إذ إن الحروف والمقاطع تعبر عن صورة الأشياء، وبالتالي فإن أسماء الأشياء تنبثق من طبيعتها^(٢٧).

وإذا كان معنى الاسم هو ما يدل عليه، فإن ما يتم "نقله" في الاستعارة هو تلك الدلالة. والآلية اللفظية التي تؤثر على النقل تصبح، على نحو مترابط، مجرد وسيلة نقل تدخل في أي حال من الأحوال في "جوهر"، بوصفه معنى، ما يتم نقله. هكذا يصل المرء إلى ما وصفه دريدا بكونه "الأطروحة الفريدة للفلسفة" في أن المعنى الذي تنقله الاستعارة هو "جوهر" مستقل بصرامة عما ينقله.

ثمة مفهومان إذاً - حسب أرسطو وكل ميتافيزيقا - هما : المفهوم والاستعارة ، متقابلان بطريقة تنضوي ضمناً على منح امتياز لأحدهما دون الآخر ، وهذا يجعل أحدهما يتبدى " مركزاً " والآخر " هامشاً " . غير أن تفكيك مثل هذه التراتبية المفهومية ، حسب دريدا ، ليس مجرد مسألة " قلب " علاقة المركز بالهامش ، كما هو الحال عند نيتشه ، إنه بالأحرى تبيان أن التمايز بين المركز والهامش الذي نحن بصددده يمكنه أن يصبح واضحاً عبر استناد خفي إلى مكوناتها الهامشي ليس إلا . هدف دريدا إذاً من تضاد (المفهوم - الاستعارة) إظهار أن هذا التضاد بأكمله يستند إلى الاستعارة .

يقول دريدا : " قبل أن تكون الاستعارة عملية بلاغية في اللغة ، يجب أن تكون انبثاق اللغة نفسها ، والفلسفة ليست سوى هذه اللغة ، وفي أحسن الأحوال ، وتعبير لم يتعوده أحد ، يمكن للفلسفة أن تتكلم الاستعارة وتوردها وحسب ، بحيث تصل بالتفكير في الاستعارة إلى داخل الأفق الصامت من اللا استعارة " ^(٢٨) .

وهكذا تصبح " الاستعارة " التي هُملت بفعل الميتافيزيقا ، هي مصدر تهديد للميتافيزيقا ذاتها . إن الهامش عند دريدا ليس هو ما يوجد " خارجياً " ، وإنما هو النقطة التي تتدخل عندها المركزية .

الهوامش:

- ١- أرسطو طاليس : فن الشعر ، تحقيق عبد الرحمن بدوي ، دار الثقافة ، بيروت ١٩٧٣ ، ص-٦٤ .
- ٢- المرجع نفسه : ص-٥٧ .
- ٣- المرجع نفسه : ص-٨٥ .
- ٤- أرسطو طاليس : الخطابة ، تحقيق عبد الرحمن بدوي ، وكالة المطبوعات - الكويت ، ودار القلم - بيروت ، ١٩٧٩ ، ص-١٩٥ و١٩٦ .
- ٥- المرجع نفسه : ص-٢٢٠ .
- ٦- المرجع نفسه : ص-٢٢٣ ، ٢٢٤ .
- ٧- اشترك كل من " جورج لاکوف " و " مارك جونسون " في تأليف كتابين ، طرحا من خلالهما رؤية جديدة لمفهوم الاستعارة وآلياتها ودورها المحوري في حياتنا ، وهما : " الاستعارات التي نحيا بها " عام ١٩٨٠ ، و " الفلسفة في الجسد : العقل المتجسد وتحديه للفلسفة الغربية " عام ١٩٩٩ .
- 8- Lakoff (G) and Gonsen (M): Philosophy in The Flesh , New York: Basic Books , 1999 , p. 393.
- ٩- نيتشه : أصل الأخلاق وفصلها ، ترجمة : حسن قيسبي ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، الطبعة الثانية ١٩٨٣ ، ص-٩ .
- 10- Jonathan Culler: On Deconstruction , Cornell University press , 1982 , p. 201.
- ١١- شبه نيتشه الفيلسوف اسبينوزا بالعنكبوت المختبئ من الحياة وراء ما ينسجه من كتابات وأفكار .
- ١٢- جورج زيناتي : رحلات داخل الفلسفة الغربية ، دار المنتخب العربي ، بيروت ١٩٩٣ ، ص-١٥٠ و١٥١ .
- ١٣- المرجع نفسه : ص-١٥١ .
- 14- Derrida: Writing and difference , Trans by Alan Bass , Chicago: The University of Chicago Press. ed 1978. p.279.
- 15- Culler (J): On Deconstruction , Cornell University Press , 1982. p.147.
- 16- Derrida: The Retreat of Metaphor , p.13.
- نقلًا عن : ج . هيو . سلفرمان : نصيات بين الهرمنيوطيقا والتفكيكية ، ترجمة : حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء - المغرب ، ٢٠٠٢ ، ص-٩٩ .
- 17- Ibid: p.14.
- 18- Ibid: p.13.
- 19-Lakoff (G) and Johnson (M): Metaphors we live by , Chicago University Press ,1980.

٢٠- عبد الله الحراسي : الاستعارة : التجربة والعقد المتجسد (عرض لمسار الفلسفة التجريبية ١٩٨٠-١٩٩٩) ، مجلة نزوي ، العدد (٢٠) ، سلطنة عمان ١٩٩٩ ، ص ص : ٢٥-٣٥ .

21- Johnson (M): The Body in The Mind: The Bodily Basics of Meaning , Imagination ,and Reason, Chicago University Press , 1987 , Preface , p.xiv.
22- Idem.

٢٣- برنارد هاريسون : الميثولوجيا البيضاء ، دريدا ونقاده في العقل والبلاغة ، ترجمة : رشاد عبد القادر ، في :

www.tirej.net/index628.bernardhariso.htm

٢٤- المرجع نفسه .

٢٥- يكشف لنا نيتشه في كتابه " أفول الأصنام " - Gotzenda mmerung ، كيف " أصبح عالم الحقيقة في النهاية حكاية " ؟ وكيف اختفي العالم الميتافيزيقي ، الأفلاطوني والمسيحي والمثالي ، الذي كان مرجع عالم الظواهر ، ثم يتساءل : ماذا يتبقى لنا بعد هذا الاختفاء ؟ أهو عالم الظواهر ؟ ويجب : كلاً ، لأننا حين قضينا على عالم الحقيقة ، محونا عالم الظواهر .

من هنا ، فليس اختفاء عالم الحقيقة حلولاً للعالم الواقعي ، إنه على العكس ، انهيار للازدواجية ذاتها ، للتقابل بين الحقيقة والظاهر ، بين الواقع والخيال ، ليصبح الخيال واقعاً ، وعالم الحقيقة حكاية .

انظر : عبد السلام بنعبد العالي : أسس الفكر الفلسفي المعاصر . . مجاوزة الميتافيزيقا ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى ١٩٩١ ، ص -٣٤ .

٢٦- أرسطو : فن الشعر ، ص -٤٥ .

٢٧- جورج زيناتي : رحلات داخل الفلسفة الغربية ، ص -١٤٩ .

28- Derrida: Writing and Difference , p.112.

obeikandi.com

اللغة وشعر الأطفال

بين أحمد شوقي وسليمان العيسى

د. محمد حماسة عبد اللطيف (*)

- ١ -

يكتسب الطفل السويّ في الثالثة من عمره اللغة التي يتكلم بها أهله وذووه، ويصبح لديه كمّ صالح من المفردات المستعملة حوله تتناول أشياء مختلفة من المحسوسات وبعض المفاهيم، كما يصبح لديه نظام هذه اللغة يمكنه من صياغة ما يريد على غرار ما يسمع، فهو يُثَبِّتُ ويُنْقِي، ويَطْلُبُ ويرفض، ويسأل ويجيب إلى غير ذلك من الأنظمة التركيبية المختلفة.

وتتشكل لغة الطفل في هذه المرحلة المهمة من سني عمره وفقاً لما يحيط به، فإذا كانت البيئة التي يُنشأ فيها بيئة راقية المستوى، مهذّبة الطباع، قوية السلوك كانت لغة الطفل كاشفة عن شيء من ذلك كله في اختيار المفردات، وطرق التعبير. وإذا كانت البيئة التي ينشأ فيها على غير ذلك انعكس هذا على لغة الطفل بطبيعة الحال. فاللغة مرآة عاكسة للمستوى الاجتماعي، والدرجة الفكرية، والسلوك الأخلاقي والثقافي. ومن ثمّ وجب الحرص الشديد في تنشئة الأطفال، وتهئية الظروف الملائمة، والآفاق المساعدة على اكتسابهم اللغة في مبدأ حياتهم، وفترة تمثلهم للغة والمبادئ التي تحملها هذه اللغة انطلاقاً من المبدأ المقرر وهو أن اللغة وعاء الفكر ومجلي التعبير عنه.

والأطفال في مراحل الطفولة المبكرة، أي في فترة الرضاعة يستجيبون للإيقاع المنظم، ومن هنا تلجأ الأمّهات بالفطرة إلى الهددة، والأصوات المنغمة التي يستجيب لها الأطفال فيهدءون، وتسكن نفوسهم، وقد يخلدون للنوم بعد بكاء، أو يناعون بعد اضطراب وصراخ. وكثيراً ما تلجأ الأمّهات إلى الغناء الذي يردد كلمات أو أغنيات محفوظة متوارثة تخاطب الطفل، وتعدّه بأشياء جميلة وهو لا يعي منها إلا النغم الجميل الذي يأنس به ويسكن له.

ولما كان "الشعر" هو الذي يجمع بين الأنغام الموقعة واللغة الموصلة؛ اتخذته الأمّهات من قديم وسيلة للتهدئة أو للمناغاة والترقيص، فالطفل يُغَنِّي له بالشعر ليسكن ويهدأ إذا بكى، ويغنى له بالشعر ليلعب ويضحك، وإلى جانب الملاعبة والتهدئة تشحن طاقته التي تتخلق

(*) وكيل كلية دار العلوم - جامعة القاهرة.

بالمعاني والمبادئ والمثل والمعتقدات التي تتردد على سمعه سواء أوعاها أم لم يَعْها ، فإنها سوف تعمل عملها في النفس والوجدان .

وكان العرب يهتمون اهتماماً واضحاً بترقيص أطفالهم ، والترقيص هو ملاعبة الطفل وهزه مع تنغيم بحر الرجز ، وإسماعه أبياتاً تبشره بمستقبل مرموق ، أو تتغنى بحسبه ونسبه ، أو تظهر له الحبّ والحنوّ ، أو تصف شيئاً فيه ، أو تحدّثه عن مآثر آبائه وأجداده . جاء في العقد الفريد :

" وكانت فاطمة بنت رسول الله - ﷺ - ترقص الحسين بن علي ، وتقول :

إِنَّ بَنِيَّ شَبَهُ النَّبِيَّ
لَيْسَ شَبِيهًا بَعْلَى

وكان الزبير يرقص ولده عروة (وأمه أسماء بنت أبي بكر الصديق ﷺ) ، ويقول :

أَبْيَضَ مِنْ آلِ أَبِي عَتِيقٍ^(١)
مُبَارَكٌ مِنْ وَلَدِ الصَّدِيقِ
أَلَذَّهُ كَمَا أَلَذَّ رِيقِي

وقال أعرابي وهو يرقص ولده :

أَحَبُّهُ حَبُّ الشَّحِيحِ مَا لَكُ
قَدْ كَانَ ذَاقَ الْفَقْرِ ثُمَّ نَالَكَ
إِذَا يَرِيدُ بِذَلِكَ بُدَا لَكَ

وقال آخر وهو يرقص ولده :

أَعْرِفْ مِنْهُ قَلْبَةَ النَّعَاسِ
وَحَقْفَةَ فِي رَأْسِهِ مِنْ رَاسِ

وكان رجل من طيء يقطع الطريق ، فمات وترك ابنه رضيعاً ، فجعلت أمه ترقصه وتقول :

يَا لَيْتَهُ قَدْ قَطَعَ الطَّرِيقَا
وَلَمْ يُرْدِ فِي أَمْرِهِ رَفِيقَا
وَقَدْ أَخَافَ الْفَجِّ وَالْمُضِيقَا
فَقُلْ أَنْ كَانَ بِهِ شَفِيقَا^(٢)

(١) آل أبي عتيق هم آل أبي بكر ﷺ .

وكانت السيدة حليلة السعدية تقول في ترقيص الرسول ﷺ وهو طفل مسترضع في بني سعد :

يـاربّ إذْ أعطيتـه فُأبـقـه
وأعـلـه إلى العـلـا ورقـه
وادحـضْ أباطيل العـدى بحقـه

وليس " الترقيص " مقصوراً على الذكور وحدهم ، بل إن الإناث يشركن الذكور في هذا بطبيعة الحال ، ومن ذلك ما يقوله هذا الوالد - أو هذه الوالدة - يرقص ابنته ويدعو لها بالحياة :

بنـيتي سـيدة البنـات
عيـشي ، ولا نـأمن أن تمـاتي

هذا عن دور الشعر في الشهور الأولى من حياة الأطفال التي تتسلل فيها اللغة إلى ذهن الطفل بمفرداتها وتراكيبها ، وتشكل البنية اللغوية التي سوف يتعامل بها بعد حين ، وثمت عوامل بيولوجية ووراثية تؤثر في اكتساب اللغة عند الأطفال ، وإذا لم يكن ذلك صحيحاً فإن اختلاف البيئة والمحيط الاجتماعي لكل طفل يؤثر في ذلك . " إن نمو الطفل اللغوي يقتضي من الكبير أن يراعي مستواه وتطوره ، والأم أكثر إحساساً بهذا من الأب " ^(٣) فدور الأم مهم في هذه المرحلة ، وما تهدد به طفلها مهم كذلك أياً ما كانت الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته ، ويتعلمها بها في هذه المرحلة ^(٤) .

(٢) ابن عبد ربّه ، العقد الفريد ٤٣٩ / ٢ ، تحقيق أحمد أمين ، أحمد الزين ، إبراهيم الإبياري (دار الكتاب العربي) .

(٣) د . أحمد مختار عمر ، اللغة واختلاف الجنسين : ١٥ . (عالم الكتب ١٩٩٦) ، وقارن بما في : J.B Gleason ,

Sex Differences in the language of Children and Parents. 1979.

(٤) ترى المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية بالمحاكاة

(imitation) والترايط أو الاقتران (association) والإشرط (conditionings) والتكرار (repetition)

والتدعيم أو التعزيز (reinforcement) . إلخ .

انظر : Skinnar,B. Verpal Behavior, 1957

وانظر : دراسات في علم اللغة النفسي : ٦٢ داود عبده ١٩٨٤ .

وترى المدرسة الإدراكية أو المعرفية Cognitive أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات

(hypothesis) معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعاها ، ثم وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في

الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتضح له خطأها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار ، إلى أن

تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم . (انظر : دراسات في علم اللغة النفسي : ٧٤ داود عبده ١٩٨٤) .

وانظر أيضاً : المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : ٣٦ . وما بعدها د . رشدي أحمد طعيمة

(جامعة أم القرى) .

ومن الواضح أن هناك شعراً يُكتب عن الأطفال، وشعراً يكتب للأطفال . وهناك فرق بين هذين النمطين من الشعر، فالشعر الذي يكتب عن الأطفال لا يُخاطب به الأطفال، ولكنه يخاطب به غيرهم، قد يكون نجوى خاصة بالنفس، وقد يكون شكوى موجهة إلى المتلقين، وقد يكون شكوى الزمن وبيان سوء الحال التي يؤدي إليها وجود أطفال كثر، وقد يكون حنيناً وتشوقاً إلى وجود طفل، أو خوفاً على طفل موجود وإشفاقاً عليه، فمثلاً قول حطان بن المعلى :

أنزلني الدهر على حكمه	من شامخ عال إلى خفض
وغالني الدهر بوفر الغنى	فليس لي مال سوى عرضي
أبكاني الدهر وياربما	أضحكني الدهر بما يرضي
لولا بنيات كزغب القطا	رُددن من بعض إلى بعض
لكان لي مضطرب واسع	في الأرض ذات الطول والعرض
وإنما أولادنا بيننا	أكبادنا تمشي على الأرض
لو هبت الريح على بعضهم	لامتنعت عيني عن الغمض

يُعد حديثاً عن الأطفال، والبنات خاصة، فهو يشكو الدهر أن اغتال ماله وأقعده حرصه على بنياته الصغيرات عن الضرب في الأرض، والسعي في طلب الرزق، ثم يتحدث عن غريزة إنسانية عالية هي حب الأولاد وأنهم قطع من أكبادنا تمشي على الأرض، ولا يغمض جفن إذا مُسَّ أحد منهم بسوء . وإذا كان الخوف على البنات الصغيرات يقعد مثل هذا الشاعر عن السعي في الأرض وقطع وديانها في ظلمات الليل من أجل أن يهيئ لها الحياة الكريمة، والمعيشة الرخيصة :

لولا أميمة لم أجزع من العدم ولم أجب في الليالي حندس الظلم

ويجب آخر الحياة، ويتعلق بها لا من أجل نفسه، بل من أجل بناته الصغيرات حتى لا يتعرضن بعده لمشقة الحياة وشظف العيش :

لقد زاد الحياة إلى حباً	بناتي أنهن من الضعاف
مخافة أن يرين البؤس بعدي	وأن يشربن رنقاً بعد صاف
وأن يعرّين إن كُسى الجواري	فتنبو العين عن كرم عجاف

وهذا باب من الشعر واسع قديماً وحديثاً، الحديث عن الأطفال ومحبتهم، وتحمل الحياة، وحبها من أجلهم .

وأما الذي نحن بسبيله فهو الشعر الذي يتوجه أساساً للطفل، فالطفل هو قارئه وملتقيه . ولهذا الضرب من الشعر مواصفات خاصة تتعلق بأفكاره أو مضامينه، وبلغته من حيث المفردات التي تكون جملة، والتراكيب التي تكون نصه، ومن حيث الغاية التي يتغياها، والأهداف التي يتبناها، والمستوى العمري الذي يتوجه إليه .

وهذا الشعر الذي يتوجه للطفل يسلك أحد السبل الآتية :

أ - قد يكون على لسان الشاعر مخاطباً به الطفل .

ب - قد يقوله الشاعر على لسان الطفل نفسه .

ج - قد يكون بضمير الجمع، والجمع هنا هو جمع الأطفال .

د - قد يكون على لسان الشيء الذي يحبه الطفل، كحيوان أليف معين، أو لعبة محببة لديه، أو الأب أو الأم أو الأصدقاء . . إلخ .

هـ - قد يكون على لسان الشيء الذي نود أن يحبه الطفل ويألف ويتعامل معه، كالمدسة مثلاً أو الوطن .

التجارب التي قدمها الشعراء للأطفال - حتى الآن - تخضع للاجتهاد الشخصي، ولا تقوم على أسس تربوية مدروسة، أو على أسس لغوية تراعى سن الطفل ومرحلته التي يكون عليها . ولا توجد لدينا مع الأسف، دراسات يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال على كل الأصعدة المشار إليها في حقل التعامل الشعري، قد تكون ثمت دراسات تربوية عامة تتعلق بالتعليم والمادة اللغوية التي تُقدم للأطفال . أما في مجال الشعر فالأمر يخضع للشاعر نفسه، وإحساسه الخاص، وثقافته المعينة .

- ٣ -

هل ثمت ضرورة ملحة لشعر الأطفال ؟ أو هل الأطفال في حاجة إلى شعر خاص لهم ؟ وبعبارة أخرى : هل هناك ما يدعونا إلى تقديم شعر للأطفال ؟ قد يقول قائل : لا حاجة بنا إلى تقديم شعر للأطفال، ويكفى أن نهتم بنظامهم التعليمي، والأساليب الخاصة التي تساعدهم على اجتياز حاجز " الأمية " حتى يتعلموا القراءة، ثم عليهم أن يقرءوا لأنفسهم من " شعر الكبار " ما يجذبهم أو يجدون في أنفسهم رغبة في قراءته، وأن يشقوا لأنفسهم طريقهم .

والواقع، أن مثل هذه النظرة تغفل أشياء أساسية في طبيعة اللغة وحقائق وجودها، وأعني هنا طبيعة اللغة العربية نفسها بطبيعة الحال .

فالناتج اللغوي الموجود لدينا منذ القديم وعلى مدى سبعة عشر قرناً من الزمان ذو شقين : شعر ونثر ، فالشعر قسيم النثر ، وصحيح أن الشعر كان القسم الأكبر حظاً في القديم ، وتبدل الحال الآن بحيث صار " النثر " بكل ألوانه وأنواعه هو القسم الأكبر .

والشعر " فنّ " له نظامه وتركيبه اللغوي المعين الذي يلتزم به قائله ، ولا يتيسر لكل أحد ، بل هناك فئة قليلة تستطيع قوله وتحكم أمره ، وهو من هذه الناحية يحتاج إلى رعاية خاصة .

ولما كان الشعر " فنّاً " فإن أحد جوانبه الفنية هي " الموسيقى " الخاصة به ، وهى التى تُسمى " الوزن " وهناك علم خاص بهذا الجانب يسمى علم العرّوض . وقد قال أرسطو من قديم إن الموسيقى والمحاكاة هما الدافعان اللذان يدفعان إلى قول الشعر ، ومن هنا يكون الشعر بما أن الموسيقى دعامة أساسية فيه " غريزة " أساسية في الإنسان ، ويصبح الاهتمام به مطلباً أساسياً ، وتصبح رعايته وتنميته في أبناء اللغة واجباً ضرورياً .

ولما كان الشعر " موزوناً " ، فإن إلقاءه يكون فيه ضرب من الترجيع والتوقيع بحيث يستدعي بعضه بعضاً ، ومن هنا يصبح حفظه أسهل من حفظ الكلام المشور ، ولهذا السبب لجأ بعض العلماء قديماً إلى نظم قواعد العلوم حتى يسهل حفظها وجربانها على الألسنة والذاكرة ، ويكون ذلك مدعاة لعدم النسيان . ولهذا السبب ضاع كثير من الكلام المشور - قبل عصر التدوين - وبقي كثير من الشعر لوجود عنصر الوزن فيه وسهولة حفظه وتذكره . ولهذا أيضاً كانت " الأناشيد القومية " لكل الأمم من الشعر حتى تحفظ وتغنى في المناسبات الوطنية^(٥) .

لا أريد أن أكرر هنا ما قاله أمثال ابن عبد ربه في كتابه " العقد الفريد " أو ما قاله عبد القاهر الجرجاني في كتابه " دلائل الإعجاز " عن فضل الشعر ، والدفاع عنه ، ولكنى من واقع تجربتي الشخصية في تعليم العربية ومحاولة فهمها وإفهامها ومعرفة أسرارها أكثر من أربعين سنة حتى الآن أقول : إن فهم الشعر عنوان على فهم العربية ، وليس فهم العربية عنواناً على فهم الشعر ، فالذي يفهم الشعر ، ويتذوقه قادر - بلا شك - على فهم اللغة وإدراك تراكيبها . وأقول أيضاً إن اللغة تكون بخير إذا كان جبهة كبيرة من أهلها قادرين على فهم الشعر وتذوقه ، ومن هنا أجد أن الاهتمام بالشعر اهتمام بالعربية ، ولا بد من درسه وتدرسه وغرسه بأوزانه وخيالاته في نفوس الناشئة خدمة للعربية نفسها ورعاية لحقها ، وتنميتها ، والجهد الذي يبذل في شعر الأطفال سوف تعود ثمرته على اللغة نفسها ، وعلى القومية التى تُعد العربية مقوماً أساسياً من مقوماتها ، وعلى الأوطان التى تنتمي إلى العربية وتتخذها لغة ، وعلى القيم الأساسية التى تنشئ من وراء كل تعليم .

(٥) انظر : العقد الفريد لابن عبد ربه : ١٩ / ١ إلى ٦٣ ، وانظر : دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني : ١١ - ١٢ (تحقيق محمود محمد شاكر) .

الذي فتح باب كتابة الشعر للأطفال هو أحمد شوقي، وأضفى على هذا العمل شرعية، ولا غرو أن يهتم أمير الشعراء في العصر الحديث بهذا الجانب فهو يقدر اللغة قدرها، ويقدر الشعر قدره، ويدرك بحسه الطبيعي دور الشعر في فهم اللغة وإدراك أسرارها، ويدرك بحسه أيضاً أهمية التوجه إلى الأطفال في تلك السن الغضة التي يتشكل فيها العقل، ويتجدد الوجدان.

قدم أمير الشعراء في ديوانه جزءاً خاصاً سماه "ديوان الأطفال"، فيه عشر قصائد تتناول موضوعات مختلفة قيل في تقديمها: "مجموعة من الشعر السهل، نظمها لتكون للأطفال أدباً وثقافة"^(٦)، هي: الهرة والنظافة، والجدة، والوطن، والرفق بالحيوان، والأم، وولد الغراب، والنيل، والمدرسة، ونشيد مصر، ونشيد الكشفة.

اختار شوقي من أوزان الشعر البحور ذات التفعيلة الواحدة وهى الرَّمْل والهَزَج والرَّجَز والكامل والوافر والمتدارك، ولم يترك من هذه البحور إلا بحر المتقارب.

وكان البحر الأكثر شيوعاً هو بحر الرجز إذ استعمله في أربع قصائد، هي: الجدة، والوطن، والرفق بالحيوان والأم. يليه بحر المتدارك إذ استعمله في قصيدتين، هما: النيل ونشيد الكشفة. واستعمل مرة واحدة كلاً من الرمل في قصيدة "الهرة والنظافة"، والكامل في "ولد الغراب"، والهزج في "المدرسة"، والوافر في "نشيد مصر".

ولم يُستخدم البحر تاماً في هذه القصائد إلا في "نشيد مصر" وفى "النيل"، و"نشيد الكشفة"؛ فنشيد مصر جاء على بحر الوافر، ولكنه نوع فيه القافية، فجعل البيتين الأولين أربعة أشطار، كل شطر بقافية موحدة مع الأخرى:

بنى مصر مكانكم تهياً فهيا مهّدوا للمجد هياً
خذوا شمس النهار لكم حلياً ألم تك تاج أولكم ملياً

وبعد هذه الافتتاحية الموقّعة مع الباء المشدّدة المفتوحة المطلقة يستمر النشيد بيتين بيتين، كل بيت بيتين فيهما ثلاثة أشطر موحدة القافية، والشطر الرابع تتحد قافيته مع قوافي المطلع، أي يكون بالياء المشدّدة المفتوحة المطلقة هكذا:

على الأخلاق خطوا المجد وابنّوا فليس وراءها للعزّ ركنٌ
أليس لكم بوادي النيل عدنٌ وكوثرها الذي يجرى شهياً

(٦) الشوقيات: ٤/ ١٨٨ (المكتبة التجارية الكبرى ١٩٨٣).

وعلى هذا النمط يسير النشيد ذو الوزن التام من بحر الوافر ، ولكن التنوع في القافية والتوحد معاً في آن يجعل نغمه سهلاً قريباً مأثوساً .

وكذلك فعل شوقي في قصيدتي " النيل " و " نشيد الكشافة " من التنوع القافوي الذي يجعل الإيقاع موقعاً منوعاً جميلاً .

هذا الحديث عن وزن هذه القصائد المقدمة للأطفال لم يكن إلا للإشارة إلى أن شعر الأطفال ينبغي أن يُراعَى فيه الوزن القصير ، الواضح النغم ، البسيط الإيقاع ، السريع التأثير حتى يثبت في ذهن بأدنى مجهود ، ويمكن التغني به وإنشاده في يسر وسلاسة ، ومن هنا ابتعدت هذه القصائد عن الأوزان التامة باصطلاح العروضيين ، كما ابتعدت عن الأبحر المركبة التفعيلة مثل بحر الطويل والبسيط والمديد والسريع والخفيف والمنسرح . وقد اهتدى أحمد شوقي بخبرته الشعرية العميقة وحاسته الموسيقية الدقيقة إلى هذه الأوزان القصيرة أو المجزوءة بتعبير العروضيين ، وعندما لجأ إلى بعض الأوزان التامة اختار أسهلها وهو بحر الوافر والمتدارك ، ونوع فيه التفنية حتى يسهل فيها الإيقاع ، ويترقرق النغم .

هذا من جانب الوزن ، وأما من جانب المفردات والتراكيب فقد أدى بشوقي اجتهاده إلى أن يختار ما رآه سهلاً من المفردات ، بصرف النظر عن تحقق هذه السهولة أو عدم تحققها بالفعل ، لأنه لم تكن أمامه بالطبع دراسة علمية تبين له المفردات التي تشيع في عالم الأطفال ، مع أن هذا العالم متدرج على سنوات إذا أخذنا بسن المدرسة حتى نهاية مرحلة الطفولة ، ومختلف من مستوى المدينة إلى القرية ، ومختلف من مستوى اجتماعي إلى مستوى اجتماعي آخر ، ومن مستوى ثقافي إلى مستوى ثقافي آخر .

فإذا أخذنا قصيدة " الأم " التي يقول فيها شوقي :

لولا التَّقَى لقلتُ : لمْ	يخلق سواك الولدُ
إن شئتُ كان العِبر أوْ	إن شئتُ كان الأسَدُ
وإنْ تُردَّ غَيًّا غَوَى	أوْ تُبْغِ رشداً رشداً
والبيتُ أنْتَ الصوتُ فيه ،	وهو للصوت صَدَى
كالبيغناء في قَفَص	قيلَ له فقَلَّدا
وكالقضيب اللّدن قَدَّ	طاوع في الشكّل اليَدَا
يأخذ ما عودته	والمرء ما تعودَا

فلست أدري أي مستوى وجه إليه شوقي هذه القصيدة ؟ فعلى مستوى " المفردات " نجد " التقي - العير - غياً - غوى - تبغ - رُشداً - رشداً - صدى - القضيبي اللدن " .

وهي كلمات ليست مألوقة للأطفال ، إما لأنها كلمات معان مثل التقي والغوى والرشد واللدن ، وإما لأنها كلمات غير مستعملة في عالم الطفل مثل " العير " .

وعلى مستوى التراكيب كذلك نجد القصيدة احتوت على خمسة تراكيب شرطية بدأت من أول بيت :

لولا التقي لقلنت : لم يخلق سواك الولد

كما احتوت على الالتفات ، فعلى حين خاطب البيتان الأول والثاني الأم في (سواك) و(إن شئت) ، تحدث البيت الثالث عن الأم بضمير الغائبة في (وإن تُرد غياً) و (أو تبغ رشداً) ، وعاد البيت الرابع فخاطب الأم (والبيت أنت الصوت فيه) وكذلك في البيت الأخير (ياخذ ما عودته) .

وتعاملت الأبيات مع حقائق يصعب إدراكها عند الطفل ، فالتقي الذي يمنع من إسناد خلق الولد إلى الأم ، والمقابلة بين العير والأسد وإرادة الغي وابتغاء الرشد ، والصوت والصدى ، والقضيبي اللدن وقابلية تشكله في اليد ، والمرء وما تعود .

فإذا عرفنا أن عوامل فهم اللغة تقوم على معرفة معاني المفردات ، ومعرفة قواعد تركيبها ، وسياق الحال ، ومعرفتنا لحقائق الحياة^(٧) ، أدركنا كم الصعوبة التي تقف عائقاً أمام فهم قصيدة شوقي عن أحب القيم إلى الطفل وهي " الأم " .

وأما من جانب المحتوى الذي اشتملت عليه هذه القصائد فإنه محتوى محدود ، ينزع إلى الحديث عن الموضوعات الكبرى في معظمه ، مثل الحديث عن الوطن ، والنيل ، ونشيد مصر ، ونشيد الكشافة ، والمدرسة ، ولم يتعلق هذا المحتوى بعالم الطفل أو ما يشغله ، وهناك إلى جانب هذه الموضوعات الكبرى حديث عن النظافة في " الهرة والنظافة " و " الجدة " و " الفرق بالحيوان " ، وعدم رفق بعض الأمهات بأطفالهن كما في " ولد الغراب " و " الأم " .

ولا نستطيع أن نلوم شوقي على قلة ما تعرض له في ديوان الأطفال ، وحسبه أنه فتح الباب في هذا المجال وشجع كثيراً من الشعراء الذين سلكوا هذا الطريق فقدموا للأطفال في هذا المجال بعد ذلك أعمالاً كثيرة .

(٧) انظر : فهم المقروء وفهم المسموع ، داود عبده (ضمن الموسم الثقافي الثاني والعشرين لمجمع اللغة الأردني ٢٠٠٤م) .

أما الأسلوب المستخدم في الصياغة فقد كان شوقي فيه بارعاً براعة فائقة، وتتمثل براعته في الآتي:

١- أنه أجرى الحديث في بعض القصائد على لسان الطفل نفسه كما في "الهرة والنظافة"، إذ يقول:

هرتـى جدّ أليْفَه وهى للبيت حليْفَه

وفى "الجدّة" إذ يقول:

لـي جدّة ترأف بي أحنى علىّ من أبـي
وكل شيء سرني تذهب فيه مذهبي

٢- أنه أجرى الحديث أحياناً على لسان "الشيء" فجعل "المدرسة" هي التي تتكلم، فيقول:

أنـا المدرسـة اجعلـني كأمّ . لا تمـلّ عـنـي
ولا تفـزع كمـأخوذ من البيت إلى السجـن

ويخاطب أمّ الغراب في "ولد الغراب" ويشير إليها فتفهم الإشارة:

وعرفـت رنّة أمّـه في الصارخات النّعـق
فأشـرت فالتفتت فقلّـ ت لها مقالة مشفق
أطلقـته، ولو امتحنـ ت جناحه لم تطلقـي
وكمـا ترفقـ والـدا كـ عليك لم ترفقـي

وأنطق "الريح" و"العصفورة" في "الوطن" وجعل بينهما حواراً يؤدي إلى الغاية التي يريدّها .

٣- أنه يسوق القصيدة أحياناً في قالب قصصي محبّب، ويجري الحوار بين شخصين القصيدة، ففي قصيدة "الوطن" يقول:

عـصفورتان في الحـجـا ز حلتـا علىّ فـنـن
في خامـل من الرّيا ض لا نـد ولا حـسـن
بيننا همـا تنتـجـبا ن سحرأ علىّ الغـصـن
مرّ علىّ أيكـهما ريح سرى من اليمـن

حيّا وقال: درّتا	ن في وعاء ممتّهن!
لقد رأيت حول صنّ	عاء وفي ظلّ عدنّ
خمائلاً كأنّهما	بقية من ذي يزنّ
الحبّ فيها سكرّ	والماء شهّد ولبنّ
لم يرها الطير ولم	يسمع بها إلا افستنّ
هيّا اركباني نأتها	في ساعة من الزمنّ
قالـت له إحـداهما	والطير منهنّ الفطنّ:
ياريح أنت ابن الـسيمّ	ل، ما عرفت ما السكنّ
هبّ جنّة الخلد اليمّن	لا شيء يعدل الوطن!

ففي هذه القصيدة جرى الحوار بين "الريح" وإحدى العصفورتين بعد تصوير ما كانت عليه العصفورتان، وحال الحياة في اليمن، وكان ردّ العصفورة حاسماً مقتضباً، وكان كلام الريح مسهباً، وناسب هذا الحوار الموقف المصور، إذ كان الريح يغريهما بالانتقال من الحجاز حيث القسوة والشظف إلى اليمن حيث النعمة والرخاء، وتمسكت العصفورتان بالوطن في اقتضاب مما يوحي بأن قضية الوطن لا تخضع للمساومة والأخذ والردّ.

٤- يصرح شوقي في آخر القصيدة دائماً بالمغزى الذي يريد أن يثبت في ذهن الطفل، سواء أكان ذلك بصيغة الطلب كقوله عن النظافة:

لا تمرّن على العيّ	من ولا بالأنف جيفه
وتعوّد أن تلاقي	حسن الثوب نظيفه
إنما الثوب على الإنـ	سان عنوان الصحيفة

أم كان بصيغة الاستفهام التقريري كقوله على لسان الجدّة مخاطبة ابنها والد حفيدها:

ألم تكن تصنع ما	يصنع إذ أنت صبي؟
-----------------	------------------

أم كان بجملة تقريرية قاطعة في نفسها:

هبّ جنّة الخلد اليمّن	لا شيء يعدل الوطن
-----------------------	-------------------

أو قاطعة في ثبوتها كقوله في الرفق بالحيوان:

بهيمّة مسكين	يشكو فلا يمين
لسانه مقطوع	وماله دموع

حَسَبُ أحمد شوقي أنه فتح الباب مهتدياً بعقريته الشعرية بهذه النماذج القليلة التي قدمها في هذا المجال، الذي نرى أنه مجال مهم نحن في حاجة إليه من أجل تغذية وجدان الطفل وعقله وتنمية لغته بمثل هذا الأسلوب الجميل .

- ٥ -

نظلم أحمد شوقي ظلماً بيناً إذا قلنا إنه اكتفى بعشر القصائد التي قال عنها ناشرو ديوانه أو شوقياته إنها ديوان الأطفال، لأن أحمد شوقي قدم في شوقياته أربعاً وخمسين قصيدة سُميت "الحكايات" جاء معظمها في حكاية أو قصة عن بعض الطيور والحيوانات . استغل فيها شوقي عاملين أساسيين : أولهما أن سليمان - ~~الملك~~ - عُلِمَ منطق الطير، فلا عجب أن تأتي بعض القصائد مثل "سليمان والهدهد" و"سليمان والطاووس" و"سليمان والحمامة" . والآخر أن نوحاً - ~~الملك~~ - حمل في سفينته من كل زوجين اثنين، فهي مناسبة للحديث عن أحوال بعض الحيوانات في السفينة كالدب والثعلب والليث والذئب والأرنب وبت عُرُسَ والحمار والنملة . وقد ترددت أسماء بعض الحيوانات وشاعت في هذه الحكايات وحظي الثعلب لمكره ودهائه وحيلته، والأسد لكونه ملك الغابة وقوته، والكلب لإلفه ووفائه، والحمار لطيبته وغبائه، وغير ذلك من أنواع الحيوانات والطيور وبعض الحشرات التي بلغت اثنين وأربعين نوعاً من عناوين القصائد .

وهذه القصائد سلكت مسلكاً رمزياً قريباً وواضحاً، وتُساق العظة أو الحكمة في آخرها دائماً مستخلصة من الحكاية في صورة تعليق فيه تركيز شديد أو مفارقة شديدة الوضوح . وهذه الحكايات تصلح للكبار وللصغار معاً، وكلُّ يستخلص لنفسه منها ما يتسع له إدراكه ويستوعبه عقله .

وأذكر أنه دُرِّسَ لنا ونحن في المدرسة الإلزامية وكنا في التاسعة من العمر بعض هذه الحكايات الشعرية، وما تزال ترن في أذني قصة "اليمامة والصيد" وحققها الذي أوقعها في يد الصيد . ومع أننا لم نفهم تماماً قولها :

ملككت نفسي لو ملككت منطقي

فإننا لم نستطع أن ندفع ذلك الشجن الذي ملأ نفوسنا من هذه القصة المؤثرة التي تمثلت في براءة هذه اليمامة التي كانت بأعلى الشجرة بعيدة عن عين الصيد الذي هم بالرحيل حين ملّ من الحوم

حول الروض بحثاً عن صيد من الطير فلم يجد ظلاً لواحدة منها، فسألته هذه اليمامة المسكينة عن مقصده فكان جزاؤها أن صوب نحوها سهم الموت ووقعت في قبضته .

يمامةٌ كانت بأعلى الشجرة	آمنة في عشها مستترة
فأقبل الصيد ذات يوم	وحام حول الروض أي حوم
فلم يجد للطير فيه ظلاً	وهم بالرحيل حين ملاً
فبرزت من عشها الحمقاء	والحمق داء ماله دواء
تقول جهلاً بالذي سيحدث	يا أيها الإنسان عمّ تبحث
فالتفت الصيد صوب الصوت	ونحوه سدّد سهم الموت
فسقطت من عرشها المكين	ووقعت في قبضة المسكين
تقول قول عارف محقق :	" ملكت نفسي لو ملكت منطقي "

وقد لجأ شوقي في هذه الحكايات إلى " القافية المزدوجة " بحيث يكون البيت في آخر شطره الأول قافية تماثل ما في آخر شطر الثاني ، وغلب هذا على هذه الحكايات فجاءت خمس وثلاثون حكاية منها على هذه الطريقة ، وجاءت القصائد الأخرى كل منها بقافية موحدة ، ولا شك أن طريقة ازدواج القافية في البيت تساعد على ترسل الحكيم وتنوع النغم مما لا يدفع إلى الملل . ولا يعني هذا أن القصائد الأخرى التي لم تلتزم بهذه الطريقة قد جاءت مملّة ، بل إن كل قصيدة منها سلكت مسلكاً تحب نفسها به إلى قارئها ، ولكنني أردت وحسب أن أكشف تنوع أساليب شوقي وتفننه في إبداعه .

وقد كانت هذه الحكايات التي قدمها أحمد شوقي " خفيفة الظل " تشيع فيها المفارقة الساخرة ، وتأتي العظة فيها دائماً مقرونة بموقف طريف مما يجعلها سائغة مقبولة محبة ، والحكايات كلها أمثلة لهذا الذي أريد ، ولكنني أختار من بينها وعلى غير اختيار حكاية " الفأرة والقطة " التي يقول فيها شوقي :

سمعت أن فأرةً أتاهـا	شقيقها ينعي لها فتاهـا
يصيح يالي من نحوس بجتي	من سلّط القط على ابن أختي
فولولت وعضّت الترابـا	وجعّت للمأتم الأترابـا
وقالت اليوم أنقضت لذاتي	لا خير لي بعدك في الحياة
من لي بهرّ مثل ذاك الهرّ	يريحني من ذا العذاب المرّ

وكان بالقرب الذي تريدُ
فجاءها يقول يا بشراكِ
ففزعت لما رأته الفارة
وأشرفت تقول للسفيه
يسمع ما تبدي وما تعيدُ
إنّ الذي دعوت قد لبّاكِ
واعتصمت منه بيت الجارة
إنّ مُت بعد أبني فمن يكيه ؟

وكذلك " ثعالة والحمار " التي تقوم فيها " التورية " بدور واضح في آخر شطر فيها :

أتلى ثعالة يومًا
وقال إن كنت جاري
قل لي فإني كئيبٌ
في موكب الأمس لما
طرحت مولاي أرضًا
وهل أتيت عظيمًا ؟
من الضواحي حمارُ
حقًا ونعم الجارُ
مفكّر محتارُ
سرنا وسار الكبارُ
فهل بذلك عارُ ؟
فقال لا يا حمارُ

لقد كان وعي شوقي واضحًا في أن تكون حكاياته التي جاءت على ألسنة الحيوانات والطيور واضحة المغزى قريبة الرمز يفهمها الصغار قبل الكبار ، ولجأ فيها إلى أن تكون على ألسنة الحيوانات والطيور حتى يسلم من المؤاخذه إن كان ثم تلميح إلى السلطة ، كما في حكاية " الأسد ووزيره الحمار " التي تبين أن الأسد اختار الحمار وزيره ، فترتب على هذا الاختيار فساد الأحوال ودمار الملك ، وفقدان هبة الملك :

حتى إذا الشهر ولّى
لم يشعر الليث إلاّ
القرود عند اليمين
والقطب بين يديه
فقال مَنْ في جدودي
أين اقتداري وبطشي
فجاءه القرود سرّا
يا عالي الجاه فينا
رأي الرعيّة فيكم
كليلّة أو نهّار
وملكه في دمار
والكلب عند اليسار
يلهو بعظمة فار
مثلّي عديم الوقار
وهيبتني واعتباري
وقال بعد اعتذار
كنّ عالي الأنظار
من رأيكم في الحمّار

واللغة المستخدمة في هذه الحكايات لغة سهلة قريبة المثال، ليس فيها لفظ غريب أو ناب، وإذا جاء لفظ غير مأنوس فإنه يظهر معناه من خلال سياقه، بل قد يلجأ أحياناً إلى بعض الألفاظ العامية كقول بنت عُرُس عندما نهضت لإنقاذ جارتها الأرنب في السفينة:

جاءت عجوز من بنات عرس تقول أفدى جارتني بنفسي
أنا التي أرجى لهذي الغايه لأنني كنت قديماً "دابه"

وكل الحكايات ومثلها شعر الأطفال مما يسهل حفظها وترديدها على الألسنة، ومن هنا تنمو لغة المتعلم من حيث المفردات والتراكيب والصور، وتعمق في نفسه المعاني والقيم التي تقدم في هذا الإطار المحبب الجميل.

وكل ما قدمه شوقي في هذا المجال يمثل جزءاً يسيراً مما يُراد تقديمه للطفل، ولا يصح أن نلوم أحمد شوقي فقد كان محكوماً بظروف خاصة كان يراعيها في كل الأحوال، ويكفي أنه كان رائداً، وأنه فتح هذا الباب. وقد تطورت الحياة تطوراً ملحوظاً، وتغيرت أشياء كثيرة، وعلى كل عصر أن يتحمل تبعات ما يجب عليه عمله نحو أطفاله.

- ٦ -

بعد أحمد شوقي كتب عدد من الشعراء للأطفال، واهتم القائمون على التعليم أن يضعوا من هذا الشعر شيئاً لأطفال المدارس، وكان في أيام طفولتي بعض النصوص التي مازلت أحفظ بعضها مثل هذا النص الذي بحث على التعاون للشاعر محمد الهرأوى يقول فيه:

أربعــة كـلـاب	مـن خـيـرة الأصـحاب
قـد أـلـفـوا جـمـيـعـه	تـعـمـلـ بالـسـوئـه
وأتـفـقـ الجـمـيـعـ	وكلـهـم مطـيـعـ
أن يركـبـوا في عربـه	يـوم احتـفـال العقبـه
اثـنـان يركـبـان	واثـنـان يـسـحـبان
ومـن يـجـر ذاهبـا	يرجـع فيـهـا راكبـا
فكـان هـذا النظـر	فيـه السـرور الأكـبر

وواضح من هذا النص تأثره بأحمد شوقي وطريقته في قصر الوزن واصطناع القافية المزدوجة، لكن هذا النص لا يرقى في حكايته إلى مستوى أحمد شوقي الذي ابتكر عدداً من الحكايات المقتنة^(٨)

وقد ظل أحمد شوقي يلقي بظله على كل من يأتي بعده، ولم يخرج عنه إلا فاروق شوشة الذي قدم أربعة أعمال مستقلة للأطفال ممثلين في أحفاده "حبيبة والقمر" و"ملك تبدأ خطوتها" و"حكاية الطائر الصغير" و"الأمير الباسم". أقول إن فاروق شوشة خرج عن تأثير أحمد شوقي في الصياغة الشعرية؛ لأنه أثر أن يكتب عن الصغار ولهم كما يكتب للكبار بطريقة الشعر الحر، وإن كان في بعض الموضوعات متأثراً بأحمد شوقي كما في "حكاية الطائر الصغير" التي تجدها في مغزاها قريبة من حكاية "القبرة وابنها" لأحمد شوقي مع اختلاف في التفاصيل بطبيعة الحال. وعلى كل حال تجربة فاروق شوشة مع شعر الأطفال تحتاج لوقفة في غير هذا المجال. أردت وحسب أن أشير إلى أن كل من أتى بعد أحمد شوقي لم يستطع الإفلات من تأثيره تماماً، وهذا يقودنا إلى تجربة الشاعر سليمان العيسى الذي خصص ديواناً من ٧٥٦ صفحة لشعر الأطفال سماه "ديوان الأطفال"^(٩)، وهي التسمية نفسها التي وضعت لقصائد أحمد شوقي للأطفال، وإذا كان عدد قصائد شوقي في ديوان أطفاله لم يتجاوز عشرًا مع عدم احتساب الحكايات لأنه لم يضعها في ديوان الأطفال، فإن القصائد التي قدمها سليمان العيسى في هذا الديوان بلغت أربعاً ومائتي قصيدة.

وقد أتاح طول الزمن، وعمق الاهتمام بالأطفال أن ينوع في الموضوعات تنوعاً غنياً يتضح فيه الإيمان والإصرار على الهدف، ووضوح الرؤية. وهو يكرر كثيراً أن "هذه الأناشيد كُتبت ليغنيها الأطفال لا ليقروها بالطبع، وعندما يغنونها سيحفظونها"^(١٠)، ولا يقف شاعر نفسه على شعر الأطفال بهذه الكمية وبهذا التكيف إلا إذا كان مؤمناً إيماناً حقيقياً بقضيته. تقول الدكتورة ملكة أبيض: "وخلف الديوان كله تقف نظرة نفسية تربوية تتمثل في أننا ربما استطعنا تغيير حياة الأطفال إذا ما تدخلنا بصورة مبكرة في مسرح نموهم، عن طريق تزويدهم بتصور واضح للكيفية التي يستطيعون بها أن يكونوا فاعلين، نشطين في المجتمع. وزيادة الوعي هذه تشفى من أهم عوائق التطور، ألا وهي اللامبالاة التي تعطل قوى الكثير من الناشئين في المجتمعات الحديثة"^(١١).

(٨) ظهر: حبيبة والقمر" عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٨، و"ملك تبدأ خطوتها" عن الهيئة نفسها سنة ٢٠٠٢، وحكاية الطائر الصغير عن قطر الندى سنة ٢٠٠٢، و"الأمير الباسم" عن المركز القومي لثقافة الطفل ٢٠٠٥.

(٩) طبع في دار الفكر المعاصر: بيروت - لبنان، ودار الفكر: دمشق - سورية ١٩٩٩ م.

(١٠) ديوان الأطفال: ٣٨٤.

(١١) د. ملكة أبيض، ماذا يغني الأطفال في ديوان الأطفال لسليمان العيسى - دراسة مستلة من كتاب الباحثة نفسها بعنوان "وقفات مع سليمان العيسى" الهيئة العامة للكتاب في صنعاء ٢٠٠١ م.

ويقول الشاعر سليمان العيسى عن ديوان أطفاله : " هذه الأناشيد تخاطب الأولاد من سن ٧ - ١٥ ، وتنتظر التلحين والإخراج والأداء . وليس للنشيد سن محددة بالضبط " (١٢) ويقدم لعمله بمقدمة طويلة يخاطب فيها الأطفال مخاطبة الكبار قائلاً : " إني لا أكتب للصغار لأسليهم . ربما كانت أية لعبة أو كرة صغيرة أجدى وأنفع في ذا المجال . إني أنقل إليكم تجربتي القومية ، تجربتي الإنسانية ، تجربتي الفنية أنقل إليكم همومي وأحلامي يا أعزائي الصغار " (١٣) .

وقد كان الشاعر صادقاً عندما أشار إلى سن الأطفال الذين يتوجه لهم ، بل أكاد أقول إن بعض هذه الأناشيد مقدمة إلى أطفال دون السابعة ، وذلك مثل " حروفنا الجميلة " (١٤) .

ألف بـاء تـاء ثـاء
هـيا نـقـرأ يـا هـيـاء

وكذلك الأعداد في " عاش الحب " (١٥) .

عـاش الحـب	عـدوا واحـد
سـار الرـكـب	عـدوا اثـنـين
يـا عـبـاس	عـد ثـلاثـه
وقـف النـاس	عـدوا الأربـع

ويحرص العيسى على اللغة العربية الفصيحة من منطلق أن " الكلمة العربية الفصيحة الجميلة هي التي تبني - في رأينا - شخصية الطفل القومية ، وتشارك في تكوين فكره السليم . لنحرص على الكلمة الفصيحة الجميلة ، ولنزرعها في نفوس الصغار وعقولهم . فلم يبق لنا غير لغتنا العربية الجميلة من هواء نقي يملأ صدورنا " (١٦) .

إنني أتفق مع الشاعر تماماً في تقديم اللغة العربية الفصيحة للأطفال في هذه السن الطرية الغضة ، وجعل هذه اللغة في إطار شعري غنائي محبب ، واللغة كما هو معروف تتلقى بالسماع ، ولذلك سوف تركز هذه اللغة بمفرداتها في أذهان الصغار مرتبطة بأدائها الجميل فتنشأ الألفة بين الأطفال ولغتهم القومية ، ولا تكون غربة تحاقي بين الأطفال ولغتهم ، وقد كان العيسى واعياً بهذا الدور التربوي الفعال ، ومن هنا لم يخل على الأطفال بجوانب " الخيال الشعري " الذي يحرك

(١٢) ديوان الأطفال : ٣٤ .

(١٣) السابق : ٣٠ .

(١٤) السابق : ٣٧ .

(١٥) السابق : ٣٨٧ .

(١٦) السابق : ٣٨٥ .

مخيلة الطفل ويوسع مداركه ويغذي رغبته الفطرية في ولوج عالم الخيال والأساطير . وكان يستغل هذه الطاقة الغنائية في تزويد الأناشيد ببعض المفردات التي قد تكون جديدة على الأطفال ويستعين بشرح معانيها ؛ حتى تنضم مفردات جديدة إلى القاموس الذهني للطفل .

وسليمان العيسى - كما رأت الدكتورة ملكة أبيض بحق - يتناول المجالات الآتية :

- ١- العالم الشخصي للطفل أو مفهوم الذات لديه .
 - ٢- عالم المدرسة واللعب ، فالتعلم واللعب وجهان لعملة واحدة ، إذا ما نظرنا للعب في صورته الإيجابية ، ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة .
 - ٣- عالم الطبيعة بما تحويه من فصول وشمس وقمر ونجوم ونبات وماء وحيوان ، ولا سيما الحيوان الأليف .
 - ٤- عالم الإنسان بدءاً من الأسرة وانتهاء بالمجتمع الإنساني الكبير .
- ولقد كان الهدف التعليمي واضحاً لدى سليمان العيسى ؛ حتى إنه في الجزء الأول من ديوان الأطفال كان يعرض على الطفل " أسئلة " بعد القصيدة ، فعل هذا سبع مرات وحسب^(١٧) ، ولم يلتزم به في كل الديوان .

سلك العيسى مع شعر الأطفال مسلك شوقي في الوزن إذ حرص على الأوزان القصيرة ، وابتكر في هذا المجال صوراً لبعض البحور العربية لم تكن تُستعمل بهذه الطريقة ، كأن يجعل الشطر من تفعيلتين بدلاً من أربع مثل :

حِينَئِذٍ	صَافِحْنَاهُ
قَلْنَا أَهْلًا	يَا عَمَّاهُ
شَيْنَ صَادٍ	ضَاد طَاءُ
بَعْدَ الطَّاءِ	تَجِيءُ الظَّاءُ
غَنِّي مَعَنَا	يَا مِيَاءُ

وينوع في القصيدة الواحدة بين أكثر من وزن ، ويغايّر في كمية الأبيات ، وينوع القوافي مع تنوع الأبيات ، أو يوحد بينها مع هذا التنوع .

والجملة عند العيسى قصيرة وهي اسمية غالباً ، وفعليّة عند سرد الحدث ، والجملة القصيرة مما يناسب سن الأطفال في الاستيعاب السريع والفهم الواضح .

(١٧) انظر الصفحات : ٥٩ ، ٦٧ ، ٧٦ ، ٧٩ ، ٨٢ ، ١٢٤ ، ١٢٩ .

سوف أقارن في هذه الفقرة بين عملين أحدهما لأحمد شوقي ، والآخر لسليمان العيسى .
والقصيدتان تتناولان هدفاً واحداً هو التحذير من الكذب ، فموضوع القصيدتين واحد . يقول
أحمد شوقي في الحكايات بعنوان : " القرد في السفينة " ^(١٨) يقصد سفينة نوح عليه السلام :

لم يتفق مما جرى في المركب	ككذب القرد على نوح النبي
فإنه كان بأقصى السطح	فاشتاق من خفته للمزح
وصاح يا للطير والأسماك	لموجة تجدد في هلاكه
فبعث النبي له نسورا	فوجدته لاهياً مسرورا
ثم أتى ثانيةً يصيحُ	قد ثقتُ مركبنا يا نوحُ
فأرسل النبي كل من حضرُ	فلم يروا كما رأى القرد خطرُ
وبينما السفينة يومًا يلعبُ	جاءت به على المياه المركبُ
فسمعوه في الدجى بنوح	يقول إنني هالكٌ يا نوحُ
سقطت من حماقتي في الماء	وصرت بين الأرض والسما
فلم يصدق أحدٌ صياحهُ	وقيل حقاً هذه وقاحهُ
قد قال في هذا المقام من سبقُ	أكذبُ ما يلقى الكذوب إن صدقُ
من كان ممنواً بداء الكذب	لم يترك الله ولا يعفى نبي

ويقول سليمان العيسى في قصيدة " الراعي والذئب " ^(١٩) :

الربوة الخضراء تنتظرُ
وخرافه في الدرب تتشُرُ
كأن الفتى يسعى
نشطاً إلى المرعى

(١٨) الشوقيات : ٤ / ١٦٠ .

(١٩) ديوان الأطفال : ٤٢٣ .

يلــــــــــــــــهو بأغنيةــــــــــــــــة
نــــــــــــــــشوى علىــــــــــــــــى شــــــــــــــــفة
أو يجمــــــــــــــــع الزهــــــــــــــــرا
ليــــــــــــــــصوغه شــــــــــــــــعرا
الربــــــــــــــــوة الخــــــــــــــــضراء تــــــــــــــــنظــــــــــــــــر
وخرافــــــــــــــــة في العــــــــــــــــشب تــــــــــــــــتشــــــــــــــــر

* * *

ويعــــــــــــــــن يــــــــــــــــومــــــــــــــــا خــــــــــــــــاطــــــــــــــــر
في بــــــــــــــــال راعــــــــــــــــينا
سأصــــــــــــــــيحُ: ذئــــــــــــــــبٌ كاســــــــــــــــرٌ
يحتــــــــــــــــاح وادــــــــــــــــينا
وتهــــــــــــــــبٌ قريــــــــــــــــتنا لتنجــــــــــــــــدني
وتكــــــــــــــــون حادــــــــــــــــثة تــــــــــــــــسلــــــــــــــــينا
وتــــــــــــــــردد الأصــــــــــــــــداء والــــــــــــــــدربُ
الذئــــــــــــــــبُ
الذئــــــــــــــــبُ
هُرــــــــــــــــع النــــــــــــــــاس على صــــــــــــــــوت الفــــــــــــــــتى
أين أين الذئــــــــــــــــبُ من أين أتــــــــــــــــى
ليس ما يــــــــــــــــؤذي هــــــــــــــــنا أو يــــــــــــــــجرحُ
أبها الســــــــــــــــادة إني أمــــــــــــــــزحُ
مرحٌ هــــــــــــــــذا الفــــــــــــــــتى نــــــــــــــــعــــــــــــــــترف
همهم الأصــــــــــــــــحاب ثم انــــــــــــــــصرفوا

* * *

الربــــــــــــــــوة الخــــــــــــــــضراءُ تــــــــــــــــنظــــــــــــــــر
وقطــــــــــــــــيعُــــــــــــــــه كالــــــــــــــــضوء يــــــــــــــــتــــــــــــــــشــــــــــــــــر

ويعيد صاحبنا دعائَهُ
وتردد الأصداء والهَضْبُ
الذئب الذئب
وتهبَّ قريته لنجدته
وتعود: لا خبر ولا ذئب

* * *

ويجيء الذئب يوماً مصلتاً
فكّنه الأهمر مثل الشرر
أيها الناس أتى الذئب أتى
أنجدوني إنني في خطر
مرح هذا الفتى قال الجميع
إنه يلهو دعوه للقطيع
لم يصدق أحد
لم يجهل أحد
ما الذي بعد يضاف
أكل الذئب الخراف
الذين امتهنوا في الحياة الكذبا
صدقهم لو صدقوا ذاهباً أيضاً هبا

المحتوى الأخلاقي الذي حرصت القصيدتان عليه هو بيان عاقبة الكذب والتحذير منه، وقد صرح أحمد شوقي كعادته في آخر الحكاية بهذا الغرض بقوله:

مَنْ كَانَ مَمْنُوا بِدَاءِ الْكَذْبِ لَا يَتْرُكُ اللَّهَ وَلَا يَعْفَى نَبِي

فجعل الكذب داءً يُصاب به بعض الناس، والداء مرض شديد تجب مقاومته بالعلاج والوقاية منه، وجعل الشخص الذي يصاب به لا يرعى حرمة لشيء حتى لا يترك الله في الكذب عليه، ولا يخشاه في هذا، وهو من باب أولى لا يترك النبي من الكذب عليه كما فعل "القرء" مع نوح عليه السلام، ولعله من أجل هذا جعل شوقي هذه الحكاية للقرء مع نوح عليه السلام في السفينة، فكانت

السفينة مسرحاً للقاء كل الحيوانات معاً من جانب، ومع نوح نفسه من جانب آخر، وجعل الكذب من القرد على نوح نفسه وهو نبي الله، والذي يكذب على نبي الله يكذب على الله.

ومن الملاحظ أن سليمان العيسى صنع صنيع شوقي فصيح بالغاية التي يتغياها في آخر قصيدته، وجعلها مظلمة في الكتابة تمييزاً لها ولفناً للأنظار إليها بوضعها في هذا الإطار المظلل . يقول :

الذين امتهنوا في الحياة الكذباً
صدقهم - لو صدقوا - ذاهباً أيضاً

فجعل الكذب "مهنة" في الحياة يمتهنها بعض الناس، وعاقبتهم أنهم إذا صدقوا (ونلاحظ أنه قال: "لو صدقوا" و "لو" حرف امتناع لامتناع، أي أن صدقهم نادر) إذا صدقوا فإن صدقهم يذهب هباءً . وصاغ هذا المعنى في بيتين وهما جملة نحوية واحدة، على حين صاغ شوقي هذا المعنى في بيت واحد - والحكمتان نحويًا مصوغتان بطريقة متشابهة في بناء الجملة، غير أن العيسى زاد جملة اعتراضية هي (لو صدقوا) .

والعقاب الذي يتوقعه العيسى سلبى لأنه جعل صدق الكاذبين ضائع هباءً مثل كذبهم، وهى نتيجة فيها شيء من اللين، ولعله أراد هذا التخفيف حتى يطعمهم في العودة إلى حوض الصدق . على حين جعل شوقي العقاب حاداً صارماً إذ صور الكذوب بأنه متجرب على الله وعلى الأنبياء، فمنطلق التخويف عند سليمان العيسى اجتماعي نفسي، ومنطلق التخويف عند شوقي منطلق ديني بالإضافة إلى أنه جعل الكاذب قرداً فكأن قد مُسخ من آدميته وإنسانيته . هذا من حيث محتوى الحكاية، أما من حيث بنيتها فنجد شوقي - كما أشرنا - اخترع القصة اختراعاً وأفسح له خياله هذا التصور، وجعل القرد في هذه الحكاية يكذب مرتين : الأولى عندما استغاث بالأسماك والطيور من الموجة العاتية التي تكاد تهلكه، والأخرى عندما صاح مرة أخرى أن السفينة قد ثُقلت وأن الجميع سوف يهلك . في المرة الأولى أرسل نوح النور مخلقة في الجو لاستكشاف الأمر فوجده لاهياً مسروراً، وفي المرة الثانية أرسل نوح كل من حضر في استنفار عام، فلم يروا - كما رأى القرد - أي خطر .

في المرة الثالثة سقط القرد فعلاً في الماء وهو يلعب فأخذ ينوح قائلاً: إني هالك يا نوح، فلم يصدق أحد صياحه واتهموه بالوقاحة . وكان ما كان .

أما في قصة سليمان العيسى فقد أخذها من قصة نثرية متداولة هي "الراعي والذئب"، وقد كذب الراعي مرتين بطلب النجدة من الذئب الذي سيعدو على خرافه، وفي كل مرة يُهرع الناس

لنجدته فيجدون الفتى وشياؤه في سلامة ويفاجئهم بأنه يمزح، وفي الثالثة عندما جاء الذئب حقاً صاح طالباً النجدة، فقال أهل قريته إنه يمزح ولم يصدقه أحد، وأكل الذئب خرافه .

بنية الحكاية واحدة والشخصيات تختلف، وقصة شوقي محكمة، ولذا جاءت قصيرة لم تتجاوز اثني عشر بيتاً، وسليمان العيسى أدخل تفصيلات كثيرة لم يكن بعضها في صالح القصة، حيث جعله العيسى فتاه نشيطاً يسعى إلى المرعى، والنشاط داع من دواعي الجد كما أنه داع من دواعي المرح، فوظف النشاط للمرح الكاذب، وجعله مغنياً يلهو بأغنية نشوى على شفة، وهذه رومانسية حاملة لا تؤدي إلى الكذب، وجعله شاعراً يجمع الزهر ليصوغه شعراً، والشعر قد يكون مطية للكذب كما يكون مطية للصدق، فوظفه سليمان العيسى للكذب، وهذه قيمة سلبية كما وظف الرومانسية والمرح من قبل له، ومن هنا طالت قصة سليمان العيسى بضعف أبيات قصة شوقي .

ومن حيث الوزن اتبع أحمد شوقي وزناً واحداً هو الرجز التام، وزاوج في القوافي بحيث تكون هناك قافية في آخر الشطر الأول وأخرى في آخر الشطر الثاني، وتختلف القوافي من بيت لآخر، فوحد ونوع في الوقت نفسه .

ونجد سليمان العيسى قد جمع في حكايته عدداً من الأوزان فبدأً بالكامل، وثنىً بجزء من البسيط، ويعود إلى الكامل بالبيت الافتتاحي نفسه ثم يأتي بجزء الكامل مع التنوع في القوافي ثم يلجأ إلى الرمل التام، ثم يكرر البيت الافتتاحي، وبعده أبيات من الكامل الأحذ المضمّر، ثم ينتقل إلى الرمل في ثلاثة أبيات وبعدها جزء من بحر المديد، ثم بجزء الرمل .

وقد يكون لهذه التشكيلة ما يسوغها عند الشاعر لأنه يكتب للأطفال وفي ذهنه أن هذه القصائد تغني لهم، فإذا غنت تنوع التلحين والأداء بتنوع الوزن، ولكن القصيدة في القراءة تختلف عن الغناء، في قراءتها يحول تعدد الوزن دون أطراد النغم وتحدّر الإيقاع .

لم أرد مفاضلة بين الشعاعين، ولكني - وحسب - أردت أن أشير إلى أن شوقي يفرد ظله من حيث يشعر لاحقوه أو من حيث لا يشعرون . ويبقى أن سليمان العيسى كتب كما كبيراً من القصائد ونوع تنوعاً هائلاً في موضوعاته استوعبت كثيراً مما يريد علماء التربية والتعليم أن يقدموه للتلاميذ، فشمّل التراث والقومية والوطن والعلاقات الإنسانية والمستويات الاجتماعية والحيوانات والطيور والحروف والرسوم والألوان والأعداد والأسماء والمدرسة والألعاب وكل ما يهم الطفل، ويهم المربين أن يعلموه للطفل .

التعليم بالشعر تعليم مبهج، ولا سيما إذا أنشد هذا الشعر لما ينطوي عليه الشعر من نغم هو جزء أساسي في بنائه، وهذا يؤدي إلى سرعة الحفظ، وسرعة التذكر، وإلى ترسيخ القيم النبيلة في وجدان المتعلمين وعقولهم. كما يؤدي إلى توسيع الخيال عند الأطفال، وخيال الأطفال نشيط بطبيعته. والشاعر الذي يكتب للأطفال لن يتخلى عن الخيال والصور الشعرية مهما حاول التبسيط، وهذا الخيال وهذه الصور الشعرية سوف تكون جزءاً من المذخور اللغوي عند الطفل. فالحاجة إلى شعر الأطفال قائمة مستمرة، وإذا لم تهتم المدارس بهذا الجانب؛ فالمرجو من أولياء الأمور ألا يهملوه وأن يغذوا أبناءهم بهذا الجانب الخصب. فإذا اتفقنا على أهمية هذا الجانب، فإن هناك خطوات أراها ضرورية في الإعداد والتنفيذ.

١- تقسيم سن الطفولة إلى مراحل، وهي معروفة، ما قبل المدرسة وبعد المدرسة يمكن أن تكون كل ثلاث سنوات مرحلة سنية. فتكون لدينا تقريباً خمس مراحل سنية، كل مرحلة من هذه المراحل لها ما يناسبها من الشعر، قبل المدرسة يُنشد هذا الشعر ويُغنى للأطفال، وما بعد المدرسة يقرأ ويحفظ ويغنى إن أمكن.

٢- يُراعى اختيار الألفاظ المناسبة لكل سن، وهذا يقتضي عملاً لغوياً ينهض به المتخصصون في رصد الألفاظ التي تشيع في هذه المرحلة أو تلك وتقترب فيها هذه الألفاظ من لغة الحياة اليومية وفي الوقت نفسه من اللغة الفصيحة بحيث لا تكون غريبة على الطفل، ولا مانع - بل يجب - أن تزيد نسبة معينة من ألفاظ جديدة تُضاف إلى مخزون الطفل. توضع هذه القوائم أمام الشعراء ليختاروا منها ما يلائم. هذه الخطوة في حقيقة الأمر خطوة مهمة، واللغويون هم الذين يستطيعون القيام بها خير قيام، ولكنها واجبة خدمة للنشء واللغة والقومية والقيم التي نحرص عليها.

٣- يواكب الخطوة السابقة خطوة مهمة أخرى هي تحديد الأنماط التركيبية أي الجُمْل التي يسهل استيعابها في كل مرحلة، وأتوقع أن تكون الجمل بسيطة قصيرة في المراحل الأولى، يزيد طولها شيئاً فشيئاً في المراحل التالية حتى نأتي إلى الجمل المركبة الطويلة، لأنه من المعروف لغوياً أن الجمل الطويلة أصعب في الفهم من الجمل القصيرة حتى مع سهولة ألفاظها وسطحية أفكارها. وهنا أشير إلى أن سليمان العيسى بفطرته الشعرية لجأ إلى الجمل القصيرة في كثير من شعر ديوان الأطفال، مثل قوله في "ديمة تغنى" (٢٠):

اسمى ديمه
هل تدرون
يا أطفال
معنى ديمه؟
معناها حلوناً
معناها المطر الدائم
يسقي الأرض فيكسوها
ورقاً أخضر وبراعم

وهذا أيضاً عمل لغوى يقوم به المتخصصون خدمة للأغراض السابقة .

٤- لا نستطيع - بطبيعة الحال - أن نلزم الشعراء بشيء ، ولكن الألفاظ المناسبة والتراكيب الملائمة عندما توضع أمامهم سوف يستفيدون منها ، وعندما يعلن عن مسابقات معينة في هذا الصدد سوف يحاول كل منهم أن يفوز بقصب السبق فيتوخى الشروط المقبولة ، ومن بينها تحديد الموضوعات التي يتناولها الشعر المطلوب للأطفال في المرحلة السنوية المعينة . أتصور أن وزارة التربية والتعليم والثقافة والهيئات المختصة هي المنوطة بهذه المهمة .

٥- عندما تكون الجمل قصيرة تكون الأبيات في القصيدة مستجيبة لهذا القصر ، ومن هنا تكون الأوزان الشعرية السهلة ذات النغم الواضح مثل مجزوء الرجز والكامل والوافر والهجج والمتقارب والرملة والمتدارك ، والتدرج مطلوب بطبيعة الحال .

٦- وهنا أحب أن أنوه بأن " الشعر الحر " لا يدخل في هذا المجال . " الشعر الحر " لم يظهر إلا في منتصف القرن العشرين ، والكتابة منه لا تحقق الأغراض المطلوبة من " الشعر " من حيث سهولة الحفظ والتذكر وهي أهداف تعليمية ، ولا يعلم النغم أيضاً ، ولا أريد أن أسترسل فأقول إن ما يسمى قصيدة النثر هي بنت شرعية للشعر الحر ، وقصيدة النثر تباعد بين الشعر وقارئه ، ومن هنا أرى لزماً الالتزام بالأوزان العربية الأصيلة المطردة حفاظاً على اللغة العربية قبل كل شيء .

٧- الطفل العربي الآن غير الطفل العربي من نصف قرن ، بل من ربع قرن ، هناك تطور معرفي هائل في وسائل الاتصال فصار العالم كله قرية واحدة ، وهناك تدفق معلومات بوسائل شتى في الفضائيات والإنترنت والأقراص المدججة والموبايل والتلفزيون والسينما ، وغير هذا وذلك

من وسائل . وكل هذا يلقي عبثاً على الشعراء الذين يكتبون للأطفال إذ عليهم أن يراعوا هذه المستحدثات المعرفية التي غيرت كثيراً من مفاهيم الأطفال .

٨- أخيراً أود أن أقول إن التمسك بفن الشعر العربي في تعليم أطفالنا هو استمساك أخير بوشائج الثقافة الخاصة التي تعاني من فعل رياح العولمة العاتية ، وآمل أن ننقذ أنفسنا ولغتنا وأجيالنا القادمة بهذه الوسيلة الجميلة " شعر الأطفال " .

المراجع:

- ١- أحمد شوقي ، الشوقيات (المكتبة التجارية الكبرى ١٩٨٣) .
- ٢- د. أحمد مختار عمر ، اللغة واختلاف الجنسين (عالم الكتب ١٩٩٦) .
- ٣- ابن عبد ربه ، العقد الفريد (تحقيق أحمد أمين وإبراهيم الإياري - دار الكتاب العربي) .
- ٤- د. داود عبده ، دراسات في علم اللغة النفسي (جامعة الكويت ١٩٨٤) فهم المقروء وفهم المسموع (الموسم الثقافي الثاني والعشرون لمجمع اللغة الأردني ٢٠٠٤) .
- ٥- د. رشدي طعيمة ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (جامعة أم القرى) .
- ٦- سليمان العيسى ، ديوان الأطفال (دار الفكر المعاصر : بيروت - لبنان دار الفكر - دمشق - سورية) .
- ٧- عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز (قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر - مكتبة الخانجي بالقاهرة ط ٢ : ١٩٨٩) .
- ٨- فاروق شوشة ، * الأمير الباسم (المركز القومي لثقافة الطفل ٢٠٠٥) .
- * حبيبة والقمر (الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٨)
- * حكاية الطائر الصغير (قطر الندى ٢٠٠٢) .
- * ملك تبدأ خطوتها (الهيئة المصرية العامة للكتاب ٢٠٠٢) .
- ٩- د. ملكة أبيض ، ماذا يغني الأطفال في ديوان الأطفال لسليمان العيسى - دراسة مستلة من كتاب للباحثة نفسها ، بعنوان : وقفات مع سليمان العيسى (الهيئة العامة للكتاب في صنعاء ٢٠٠١) .

المحور الثاني

- الطفل والشبابية الفتوية
- اللغة والهوية

obeikandi.com

الطفل والثنائية اللغوية

obeikandi.com

اللغة العربية المعاصرة في منطقة الخليج

الواقع والتحديات

مع تركيز خاص على لغة الطفل العربي

د. أحمد محمد المعتوق^(*)

مَهَيِّد:

كان للثروة النفطية التي مَنَّ الله - سبحانه وتعالى - بها على بلدان الخليج العربي آثار إيجابية بالغة الأهمية تمثلت بالدرجة الأولى في النشاط الاقتصادي الكبير الذي عم هذه البلدان كلها ثم فيما أفضى إليه هذا النشاط مع مرور الزمن من تطور في حياة المجتمع وفي مؤسساته ووسائل عيشه، ومن اتساع في العلاقات بينه وبين المجتمعات الأخرى على اختلاف أجناسها وأصولها وما نتج عن ذلك كله من انفتاح هذا المجتمع بمختلف قطاعاته على حضارات الأمم وثقافتها. إلا أن النشاط الاقتصادي الذي قوي وازدهر في هذه البلدان والعلاقات التي نشأت وتوثقت بين أهلها وبين مجتمعات البلدان الأخرى، كان لها تأثيراتها السلبية على كثير من نواحي الحياة في البلدان المذكورة، ولاسيما اللغة - فقد تأثرت لغة المجتمع في هذه البلدان نتيجة للتحويلات الجديدة إلى حد أصبحت فيه في وقتنا الراهن وفي خضم تيارات العولمة أمام تحديات خطيرة لا تمس كيانها وحيويتها وحسب، وإنما تمس الواقع الثقافي للمجتمع بأكمله - وتهدد بالمزيد من الاضطراب الفكري والحضاري.

بدأت اللغة العربية، لغة المجتمع الخليجي الأولى، ومنذ أوائل الخمسينيات من القرن الماضي صراعها المتواصل مع اللغة الإنجليزية بنحو خاص، حيث أخذت هذه الأخيرة تبرز في البداية كلغة رئيسة للخبراء والفنيين العاملين في شركات النفط الأجنبية العاملة في المنطقة ثم العاملين فيها جملة، ثم تبرز كلغة مميزة مألوفة لدى الكثيرين من المثقفين والمتعلمين من المواطنين الأصليين العائدين من بعثاتهم إلى الخارج، ثم أداة للتواصل والتعامل التجاري الذي ظل يواصل نشاطه

(*) أستاذ الأدب والنقد - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

وحركته في تسارع مستمر مع كثير من الدول الأجنبية ولاسيما الغربية منها ، لتصبح بعدها اللغة الإنجليزية محمولة مع الآلاف من الأجهزة والأدوات والسلع الحديثة المستوردة إلى معظم المراكز التجارية والأوساط الاجتماعية في المنطقة .

لقد أخذ صراع العربية مع الإنجليزية الوافدة يتسع شيئاً فشيئاً حتى أصبحت الثانية الدخيلة تنافس لغة المجتمع الأولى على النفوذ في العديد من مواقعها المهمة ، هذا في الوقت الذي بدأ فيه سيل العمالة الأجنبية يتدفق ويمتد ويزداد مع زيادة النشاطات الاقتصادية والتجارية ، بحيث لم تمر سنوات كثيرة حتى حل في أوساط المجتمع عشرات الألوف من الأجانب من مختلف الأجناس والأصول ، وحلت معهم لغاتهم المتباينة الأصول لتشكيل جبهة ثانية للصراع مع العربية في موطنها وعلى ساحاتها .

ومن جهة أخرى ، فقد كانت مناهج تدريس اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية في المنطقة تعاني من كثير من نواحي القصور والتخلف وتتواصل في ضعف نشاطها وحيويتها مع توالي الزمن ليزداد تخلفها وتراجعها مع توالي الصراع واتساعه .

أدت الأسباب المذكورة وغيرها مما لا يتسع المجال لذكره مع مرور الزمن إلى تراجع مكانة اللغة العربية في كثير من أوساط المجتمع الخليجي . وإلى ضعف ناشئة هذا المجتمع في لغتهم الأم إلى درجة أصبح معها هذا الضعف واضحاً وسائداً ، بل أضحي يهدد باضطراب الهوية أو ضياعها في كثير من الأوساط . ولم يكن هذا الضعف ليقصر على لغة المجتمع المحكية العامة ، وإنما تسرب إلى لغة التعليم والثقيف ولغة الكتابة والتدوين وأصبح يهدد بمزيد من الفراغ الفكري و الثقافي لدى ناشئة المجتمع . ولا يبعد أن يكون هذا الاضطراب اللغوي وهذا الضعف سبباً رئيساً فيما يعاني منه المجتمع الخليجي في وقتنا الحاضر من هبوط في مستوى التعليم في مختلف مراحلها ، ومن تدني مستويات الإنتاج العلمي والفكري الذي ما فتى المسئولون عن الثقافة والفكر في المنطقة يصرون بالشكوى منه .

إن ما تقدم ذكره يبين جانباً مهماً مما تتعرض له لغتنا العربية من تحديات ومخاطر وما تواجهه مسيرتها في المجتمع الخليجي من صعوبات ومشاكل ، ويقضي بلا شك بضرورة التفكير الجاد فيما يمكن أن يجنبها الاستمرار في موقفها الصعب ويخفف من تبعات التحديات التي تواجهها وما قد ينتج عن هذه التحديات أو يترتب عليها من مضاعفات ربما تكون أكثر خطورة على مستقبلها ، ولاسيما وأن تأثيرات اللغات الأجنبية السلبية على لغة المجتمع ممتدة وأخذت في الاختراق والانتساع وليس هناك من قانون فعلي أو مرتقب يحذ منها أو يكبح من جماحها ، كما أن الضعف في لغة الناشئة حسبما تشير كثير من الدراسات الحديثة مرشح للمزيد من التفاقم والانتشار .

لم تعد هناك جدوى كبيرة من معالجة المشاكل المشار إليها عن بعد، أو البدء في التفكير من النهايات المؤسفة التي أوصلت إليها، وإنما لا بد أن يكون الهدف الأساسي هو التفكير أولاً بأول في الأسباب التي تضرب في الأساس، والابتداء في معالجة هذه المشاكل من جذورها، والبدء في التصحيح من المنطلقات الأولى التي تشدنا بالحاضر والمستقبل، - أو بتعبير آخر البحث في الطرق الفاعلة التي تعمل على بناء وتنمية لغة جيل المستقبل نفسه، جيل الأطفال الذي لا يمكن أن يتغير الواقع الحاضر والمستقبل إلا بتغيره، وذلك في إطار البحث في الوسائل التي تعمل على تطوير لغة المجتمع المعاصرة بنحو عام، ووفق الخطط السديدة الممكنة ومناهج البحث الحديثة المدروسة التي تملئها هذه الوسائل ويمكن تأمينها وتفعيلها. وهذا هو الهدف الرئيس الذي وضع لهذه الدراسة.

لقد جاء مؤتمر (لغة الطفل العربي في عصر العولمة) الذي قرر المجلس العربي للطفولة والتنمية عقده في الفترة من ١٧-١٩ فبراير من هذا العام ٢٠٠٧ في القاهرة، جاء هذا المؤتمر والعالم العربي كما يُعتقد - ونتيجة للظروف والإشكالات السابقة الذكر - في أمس الحاجة إلى عقده وعقد مؤتمرات أخرى مماثلة، جاء ليشكل فرصة بالغة الأهمية تمكن من بحث مختلف الوسائل الكفيلة بتغيير الواقع اللغوي الذي يشهده مجتمعنا العربي، ومن خلال أهم منطلق وأهم مدخل يمكن أن يتغير الواقع الحاضر والمستقبل بتغيره، وهو تنمية الوعي اللغوي والفكري لدى ناشئة هذا المجتمع وأطفاله وجيله الجديد من أجل الحفاظ على هوية هذا الجيل وعلى كيانه الحضاري. . والواقع، إن هذا هو الذي يهيئ كما يؤمل لتحقيق مستقبل لغوي وثقافي وحضاري أفضل.

وأنا إذ أشيد بما بذلته إدارة المجلس العربي للطفولة والتنمية من جهود في التهيئة لعقد هذا المؤتمر والسعي الحثيث لإنجاحه وتحقيق الأهداف المرجوة منه، لأقدر حرصها واهتمامها ودعوتها لي للكتابة في أحد محاوره، لقد لاقى حماسها والمحاور التي حددتها للمؤتمر والأهداف السامية التي نصت عليها صدئ كبيراً في نفسي وحماساً للمشاركة أنساني ما أنا فيه من ظروف صحية صعبة في وقتي الراهن. وزاد من هذا الحماس بلا شك تعلق موضوع الدراسة المقترح بالواقع الذي أشهده وأعيشه وأتفاعل معه وارتباطه بما سبق لي من تجارب في معالجة جوانب قريبة منه في بحوث سابقة، كان من أبرزها كتاب "نظرية اللغة الثالثة" الذي صدر في عام ٢٠٠٥ عن المركز الثقافي العربي ببيروت والدار البيضاء. هذه الحوافز كلها شجعتني على وضع هذه الدراسة ثم استدرجتني للتوسع، فشكراً لمن كان له الفضل السابق في التشجيع على وضعها.

منهج الدراسة:

لقد وجدت وأنا أضع الهدف أو الأهداف السابقة الذكر نُصَبَ عيني ساعياً لتحقيق ما يمكنني تحقيقه أو المشاركة في التهيئة له من خلال الدراسة التي وضعتها، وجدت أن من السبل التي تمكن

هذه الدراسة من تحقيق الأهداف التي تتطلع إليها ، الاعتماد فيها على منهج البحث الميداني أو تغليب هذا المنهج فيها على البحث النظري المجرد ، والعمل قدر الإمكان على جمع المعلومات الأساسية التي تنبني عليها الدراسة ، من خلال التجارب العملية المتمثلة بشكل خاص في المشاهدات العينية والرصد الفعلي المتتبع لما يجري في حياة المجتمع العامة وجوانب من حياته الخاصة أيضاً ، حيث الأمر يتعلق بمعالجة الواقع الفعلي القائم والسعي لتغييره نحو الأفضل ، والرصد العملي والمشاهدات العينية لهذا الواقع هي الوسيلة الأولى لتشخيص المشاكل الرئيسة التي ترتبط أو تحيط به ، ومن ثم الوصول قدر المتاح والممكن للحلول المناسبة وتحديد الخطوات والإجراءات التي يمكن أن تعالج المشاكل القائمة .

وتطبيقاً للمنهج الذي حددته ، فقد وضعت في اعتباري مقابلة مجموعة من المسؤولين عن التعليم والإعلام والثقافة والتجارة ، والقيام بزيارات لعدد من المدارس الرسمية والأهلية بمختلف مراحلها ومقابلة عينات من المدرسين والطلاب والإداريين فيها ، لاستقراء بعض المواقف والآراء ووجهات النظر المتعلقة بما يحصل من تغيرات وتحولات خطيرة في الواقع اللغوي الحاضر في المنطقة ، وتلمس وتقييم بعض العوامل الكامنة وراء هذه المواقف والآراء أو المتسببة في حدوث الإشكالات الحاصلة في الواقع اللغوي أو في حدوث بعضها أو جوانب منها . .

كما وضعت في اعتباري تتبع جملة من النشاطات اللغوية الحاصلة في الحياة العلمية والتعليمية والعامة على حد سواء ، لاستقاء نماذج حوارية حية من اللغة اليومية المحكية الجارية لعينات مختلفة من أفراد المجتمع ومن بينهم الأطفال في مستوياتهم العمرية والتعليمية المختلفة ، من أجل تحليلها وقياسها ودراستها في ضوء المعطيات النظرية الحديثة وخلفيات التجربة العملية وانعكاساتها ، ومن ثم الوقوف على تأثيرات الصراع اللغوي الذي يعيشه المجتمع فيها وإدراك المشاكل التي تظهرها أو تشير إليها هذه التأثيرات ، في محاولة لتصور الحلول المناسبة لهذه المشاكل .

لقد وجدت نفسي بعد فترة طويلة من العمل والبحث المتواصل لتحقيق المنهج السابق الذكر وفي ضوء الاعتبارات الموضوعية أنني سأكون أمام دراسة واسعة ومتشعبة ، لا يمكن تقديمها بعد استكمالها التام في وقت محدود في جلسة من جلسات المؤتمر ، ولا يمكن أن يتسع لها في تصوري كتاب يجمع كل أبحاث هذا المؤتمر . مع علمي بجلال المناسبة وعظم قدرها وعمق الأبحاث المتصور تقديمها فيها ، لذلك عمدت إلى تلخيص ما استكملته من أجزاء الدراسة ووضعتها فيما يمكن أن يتناسب مع أحجام الأبحاث المعتاد تقديمها في المؤتمر ثم نشرها فيما بعد في كتابه المخصص لأبحاثه ، مع توجيه اهتمام خاص لتضمن خلاصة وافية لأبرز ما توصلت إليه في الأصل من مقترحات ووضعت من توصيات ، آملاً أن يكون في صورتها الملخصة هذه التي أقدمها بين يدي القارئ الكريم ما يليق بالمناسبة التي سنحتفل بها وفي بعض ما لها من حق وما للقائمين على الإعداد

والتهيئة لها من جميل ، وأن يشارك في خدمة الأهداف التي أقيمت من أجلها ويسهم بنحو أو بآخر في خدمة لغتنا العربية المجيدة . كما أمل ، في الوقت نفسه ، أن تُتاح لي الفرصة لنشر الدراسة في صورتها المستكملة المفصلة ضمن كتاب أو كتيب خاص مستقل في وقت لاحق قريب بإذن الله .

الخلاصة :

بدأت الشركات الأجنبية المتخصصة في صناعة النفط منذ أوائل الخمسينيات في القرن الماضي تحل محل عددها المتزايد في وسط المجتمع الخليجي ، واتسعت أعمالها وتفرعت أصولها ودوائرها وانضم الآلاف من الخبراء والفنيين والمهنيين الأجانب من جنسيات مختلفة للعمل فيها واستوطنوا مع أسرهم بين ظهراني المجتمع واختلطوا بأناسه اختلاط تجاور وتعايش وتمازج ، ومن جانب آخر فقد وحدت الشركات الأجنبية العاملة لغاتها في لغة واحدة ، هي الإنجليزية ، لغة الغالبية من خبرائها وفنييها والعاملين من الأجانب فيها ، وفرضت هذه اللغة على كل من يعمل لديها ، ومن بينهم الآلاف العديدة من أفراد المجتمع الأصليين من دون استثناء .

وقد عززت الشركات المذكورة مواقع لغتها الإنجليزية المختارة ودعمت مكانتها ومكانها من الألسن والنفوس ، بإنشاء العديد من المعاهد والمدارس المتطورة لتعليمها وعقدت الدورات المتواصلة في كثير من الأنحاء للتدريب على استعمالها وتعميم الارتباط بها ، كما هيأت النفوس من ناحية أخرى للإقبال عليها والاهتمام لتعلمها فخصصت المناصب العالية والوظائف المتميزة لتعليمها ومتقنيها ؛ مما أدى إلى تنافس الكثيرين من أبناء المجتمع في الإقبال والعناية بها . وعندما تقدمت وتوسعت أعمال هذه الشركات واطمأنت في المقابل من خضوع الناس لنفوذ لغتها ، أخذت تشترط على طالبي الوظائف لديها إتقان هذه اللغة أو تعلمها وفق منهج مكثف وتحت إشراف وتوجيه خاص منها . وهكذا أصبح تعلم الإنجليزية أو معرفتها أمنية كل طامح إلى الواجهة وإلى الحياة الرغيدة الهانئة .

هيأت العوامل السابقة الذكر لزيادة نفوذ اللغة الإنجليزية بشكل كبير في المجتمع الخليجي وجعلت تداولها أو تناوبها مع اللغة العربية أمراً عادياً بين الكثير من فئاته ، ولاسيما الفئات العاملة في الشركات الأجنبية والفروع والدوائر التابعة أو المساندة لها والفئات الأخرى المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بها . وأخذت عناصر هذه اللغة تتسرب على ألسنة أفراد هذه الفئات إلى لغة الفئات الأخرى من المجتمع في رفق أحياناً وفي نهيم أحياناً أخرى بحسب ما كان يُتاح من الاختلاط وما كان يمتلك مستعمليها من قوة الشخصية وعناصر التأثير ، وزاد تغلغلها واستقرارها مع مرور الزمن على ألسنة كثير من أفراد المجتمع حتى صارت تنازع لغتهم الأم على كثير من مواقعها العامة والخاصة ، كما

تسللت بمختلف مؤثراتها إلى حمى الأسر ولغة الأطفال فتمكنت من أن تضرب اللغة العربية في جذورها . .

ومن جانب آخر ، فإن النشاط في صناعة النفط والعوائد المالية الكبيرة التي فاض بها نموه واتساعه أوجد نهضة عمرانية شاملة وسريعة . كما أحدث حركة تجارية حرة نشطة غمرت على إثرها أسواق منطقة الخليج بسيل متدفق مستمر من البضائع والسلع والأجهزة والأدوات المستوردة من البلدان الغربية تحمل أسماءها في بلدانها وأسماء شركاتها المصنعة لها ومختلف الاصطلاحات الغربية المتعلقة بها لتستقر بها ، ومن دون حرج أو رقابة أو اختيار ، في أبهاء المجمعات التجارية الفخمة وعلى أبواب المحلات والدكاكين وفي الشوارع والأزقة والمؤسسات وظهور السيارات ، التابعة لها ، كما تنفذ بها إلى المكاتب والمساكن والبيوت وغرف النوم وصفوف الدراسة ، وهكذا أخذت هذه الأسماء والاصطلاحات تعلق في أذهان الكبار والصغار وفي مخيلاتهم ، وتتردد على ألسنتهم فتشوبها ، وتندرج في طيات اللغة فتشوهها وتحرفها أو تهيتها للانحراف ، وإذا لاقت من تأثيرات العوامل السابقة الذكر ما يسندها ويدعم وجودها استقرت وتنامت وتضاعف أثرها في تراجع اللغة الأم وفي إضعافها .

وقد أحوجت النهضة العمرانية الشاملة والحركة التجارية التي عمت المنطقة بنشاطها إلى استخدام الآلاف من العمال والمهنيين والحرفيين من مختلف البلدان ، ولاسيما الآسيوية منهم ، والذين زاد من الرغبة في استخدامهم رخص أجورهم قياساً إلى دخل المجتمع المرتفع . وهكذا لم تمر سنوات على نمو هذه الحركة بشقيها : العمراني والتجاري ، حتى غصت المدن والمراكز الرئيسة في بلدان الخليج بعشرات بل مئات الألوف من العمال الأجانب من جنسيات مختلفة والآسيوية بنحو أخص ، وامتلات الأسواق والفنادق ومكاتب النقل والسفر والسياحة والورش بأنواعها والمصانع ومواطن العمل على اختلافها بأناس يترابطون بلغات متباينة الأصول ، ليس هناك من قانون يفرض عليهم استعمال لغة البلاد التي وفدوا إليها ولا من وازع يمنعهم من التبسط في استعمال لغاتهم الأصلية ، وإن كانت اللغة التي يميل معظمهم إليها ويتطلع إلى معرفتها ويفضل التعامل بها بعد لغته الأصلية هي الإنجليزية ، لغة الغازي الأول والأقوى ، مكتشف الذهب الأسود ومصنعه ومسوقه أو لكونها لغة المستعمر المتسلط السابق كما هو الأمر بالنسبة لأفراد العمالة الهندية مثلاً . حيث أصبح ذلك بنحو خاص عاملاً مهماً في ازدياد نفوذ الإنجليزية وتقدمها على حساب تراجع اللغة العربية وضعف أفراد مجتمعيها فيها .

لقد امتد استخدام الأجانب الآسيويين وغيرهم من خدمة المجتمع في مرافقه وملتقيات العامة إلى خدمته في مرافقه الخاصة ومستقرات سكنه ، حيث شجع الشراء وحب الوجاهة والأبهة من جهة ، والتوسع في الراحة ورغد العيش ورفاه الحياة من جهة أخرى على اتخاذ العمالة الأجنبية

الخاصة من الخدم والسائقين والطباخين الخاصين، وعلى استقدام الحاضنات والمربيات الأجنبية لخدمة الأطفال وتربيتهم أو العناية بهم في بيوتهم ومستقراتهم .

أصبحت اللغة العربية في المجتمع الخليجي نتيجة للأوضاع والتحويلات السابقة الذكر في صراع متواصل على جبهتين، مع الإنجليزية، لغة الغازي المتفوق المهيمن بسطوته وسلطاته وقدراته، ومع لغات حشود العمالة الأجنبية الذين اخترقوا بأعمالهم كل مرافق الحياة وأوساط المجتمع ومهاجعه ومستقراته وأصبحوا يشكلون بلغاتهم المتفاوتة الأنساب والأصول جبهة منهكة للغة المجتمع العربية ومشتتة لقواها ولمساراتها، كما تجاوز هذا الصراع المشترك بجهتيه حدود الحياة العامة ليمتد إلى عمق الحياة الخاصة ويهدد لغة الطفل في هذا المجتمع فينفذ بالألفاظ والتعبيرات الأجنبية الصحيحة والمحرفة معاً إليها بدءاً من مراحل نشوئه الأولى، حيث تظل هذه الألفاظ والتعبيرات تتسرب إلى لغة هذا الطفل، على لسان الحاضنة والشغالة والسائق أو الطباخ في المنزل، وعلى لسان الوالد إن كان من الموظفين في إحدى الشركات الأجنبية، ولسان والدته إن كانت قد أصابته العدوى من الوالد أو صرعتها هي وزوجها موضة العصر في التباهي بمعرفة لغة الغازي القوي غيرهما، ثم على ألسنة العمال والباعة في الأسواق، ومن خلال مشاهدة التلفاز والملصقات واللوحات العريضة المعلقة في الأسواق والشوارع وعلى أبواب المؤسسات والمكاتب والمحلات والدكاكين، ثم من خلال ألعاب الفيديو وبرامج الكمبيوتر الأجنبية المسلية التي طفحت بها الأسواق من دون قيد . . . ليمتلئ المعجم الذهني لهذا الطفل في النهاية بهذه الألفاظ والتعبيرات الأجنبية التي تأخذ في الحلول محل بدائلها أو شبيهاتها العربية في هذا المعجم أو تزيجها منه أو تشحنه فتمنع من دخول عناصر من اللغة الأصلية فيه، ليصبح في النهاية كالغريب عن لغته أو الدخيل عليها .

غير خاف بأنه على افتراض ابتعاد لغة الطفل العربي في هذا المجتمع عن التأثر بالأجنبية وسلامتها مما شاع في محيطه الخاص أو العام من الألفاظ والاصطلاحات والتعبيرات الدخيلة، فإن هذه اللغة لا تسلم من الضعف والفقر أو الانحراف، لأن اللغة العربية لا تُمارس من قبل الآخرين في هذا المجتمع أو هذا المحيط بحيويتها وراثتها الأصيل وعلى النحو الثابت السوي، ليتأثر هذا الطفل بهم إيجابياً ويكتسب من لغتهم ما يثري به لغته ويقوم لسانه . وإنما يرى من الكثيرين منهم في المنزل والمدرسة والسوق ثم الجامعة والمحيط العام لغة متعثرة مشوهة تنسحب فيها المفردات الأصيلة والفصيحة يوماً بعد يوم في صور تلفها الاستكانة والخيبة أو اللامبالاة .

على الرغم مما سبق ذكره، فإن التهديد الأكبر للغة الطفل العربي المتأثر باللغة الأجنبية في المنطقة لم يكن ليكن فقط في اقتراضه العفوي أو اللاإرادي المتواصل للمفردات والتعبيرات الأجنبية التي يشهدها مكتوبة أو يسمعه تتردد منطوقة في محيطه الخاص وبيئته العامة، ولا حتى في

محاكاته لأولئك الكبار الذين يتشددون بالإنجليزية ويداخلون في تعبيراتهم بينها وبين لغتهم الأصلية ، أو يمزجون في بعض مخاطباتهم بين لغتهم الأصلية وعناصر من اللغات الآسيوية الوافدة .

التهديد الحقيقي يكمن في واقع الأمر وبصورة أساسية في ذلك الغزو النفسي للغة الإنجليزية التي تبدو الأقوى على الساحة في الوقت الحاضر ، ذلك الغزو الذي أخذت آثاره تظهر بنحو متزايد في تعاملات عامة أفراد المجتمع ، وتمثل في أنشطتهم اللغوية ومواقفهم النفسية بصور ومظاهر مختلفة ، في تلك اللهفة العارمة لدى طوائف كثيرة منهم لتعلم هذه اللغة والإقبال الشديد المتزايد عليها ، لا بدافع الحاجة إليها وحسب ، وإنما بدافع التباهي بمعرفتها ، لاعتبارها لغة الجنس الأرقى وصاحب المدنية والحضارة الأسمى في نظرهم على الأقل ، في تلك العناية المتميزة بهذه اللغة وبتعليمها في المؤسسات التعليمية الأهلية والرسمية أيضاً ، ثم في ذلك الانتقاص السائد من اللغة الأصلية والشعور حيالها بالدونية أو التخاذل في العناية والاعتزاز بها حتى من قبل بعض أساتذتها وسدنتها .

إن انعكاس مثل هذه التعاملات والمواقف في أذهان الأطفال ورسوخها في وجدانهم يشكل في اعتقادي الخطر الأكبر على هويتهم اللغوية وعلى نموهم الثقافي أيضاً ، ثم على هويتهم الحضارية وانتمائهم الاجتماعي والقومي ، وبالتالي على لغة المجتمع وهويته وحضارته بنحو عام ، حيث يمثل الأطفال جيل المجتمع الصاعد والأساس في بناء مستقبله الفكري والحضاري .

إن هيمنة اللغة الإنجليزية في المجتمع الخليجي في ازدياد مستمر ونفوذها إلى لغة الناشئة في هذا المجتمع آخذ في التصاعد وغزوها النفسي متجه نحو الاتساع والشمول نتيجة للعوامل السابقة الذكر وغيرها ، لاسيما وأن المتسلط المهيمن على العالم من الناحية العسكرية والسياسية في الواقع الذي نعيشه هو صاحب هذه اللغة ، وأن خطط الصراع الحضاري والمعتك حول تيارات العولمة ما تزال خيوطها الأولى في يده وتحت قيادته وسطوته . هذا بالإضافة إلى أن هناك عوامل أخرى تشجع على بسط سيطرة هذه اللغة وزيادة نفوذها نابعة من داخل المجتمع نفسه ومتهئية بإرادة سلطاته والجهات المسؤولة فيه أو برضاها ومباركتها . ربما كان ذلك عن دون علم بمدى خطورتها على لغة المجتمع وعلى هويته الحضارية . أو كان بدافع الشبهة والجهل بطرق إدارة الأمور المتعلقة بها ، وربما كان كذلك بسبب الضعف الكامن والإجباط واليأس من القدرة على الإصلاح ومواجهة التيار .

ومهما كانت التبريرات أو الاعتبارات السابقة الذكر ، فإن من أهم ما يمكن أن نتصوره من العوامل التي لها تأثيراتها السلبية الخطيرة على لغة الناشئة ولغة المجتمع عامة في الدول المعنية في هذه الدراسة ما يلي :

- ١- الاستسلام غير الضروري لإملاءات الشركات الأجنبية العاملة في صناعة النفط المتعلقة بفرض استعمال لغتها الإنجليزية على كل العاملين لديها بوصفها لغة رئيسة وتهميش لغة المجتمع الأصلية أو جعلها لغة ثانية .
- ٢- إقرار الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في المنطقة للنظام القاضي بفرض الإنجليزية لغة للدراسة والتدريس والبحث والتعامل في الجامعات والكليات والمعاهد العلمية ، هذا النظام الذي أصبح له تأثيره الخطير في دعم اللغة الأجنبية وتعزيز نفوذها وقوة غزوها للنفوس وحلولها من حيث المكانة والاحترام محل اللغة العربية في كثير من الأوساط الاجتماعية .
- ٣- عدم توافر مراكز متخصصة لترجمة الكتب والأبحاث العلمية التي تصلح أن تكون مراجع لطلبة العلوم وغيرهم من طلاب الثقافة والمعرفة بنحو عام .
- ٤- عدم وجود الرقابة الكافية على استيراد السلع الأجنبية التي تحمل الأسماء والعبارات والمصطلحات الدخيلة ، وعدم الاكتراث في الوقت نفسه بتعريب هذه الأسماء والعبارات لتجنب اختراقها للغة المجتمع وتأثيرها عليها .
- ٥- عدم اشتراط معرفة اللغة العربية أو التحدث بها على أفراد العمالة الأجنبية ، ولا حتى وجود ما يشجع على ذلك أو يحث عليه بطريقة أو بأخرى .
- ٦- القصور الكبير في مناهج تدريس اللغة العربية المعمول بها في الحاضر في مراحل التعليم ومستوياته المختلفة . إذ المناهج الحالية كما سبقت الإشارة لا تعمل على توثيق ارتباط الناشئة بلغتهم العربية وبتراثها ، ولا تعمق انتماءهم إليها ولثقافتها وفكر مجتمعتها على النحو المطلوب .
- ٧- القصور أو التقصير في أداء وسائل الإعلام وأجهزته في بث الوعي القومي والثقافي وفي التأكيد العملي الفاعل على الهوية وعلى احترام الذات والولاء للمجتمع والعناية باللغة على أساس من اعتبارها الوسيلة المهمة في ارتباط هذا المجتمع بمبادئ دينه وبتراثه وحضارته وقيمه الأصلية .
- ٨- عدم وجود قنوات تليفزيونية عربية كافية خاصة بالأطفال ، بل إنها تكاد تكون منعدمة ، علماً بأن القنوات التليفزيونية المحلية والفضائية العربية العامة لا تولي عناية كافية ببرامج الأطفال وبالمسلسلات والمواد المؤثرة إيجابياً على لغتهم العربية .
- ٩- عدم الاهتمام بتحديد البث من خلال القنوات الأجنبية أو ترشيد هذا البحث بما يحمي لغة المجتمع الأصلية ويقلل من تأثيرات اللغات الأخرى عليها ، حيث إن التحديد والترشيد منصب كما يبدو على ما يتعلق بالبرامج الدينية والسياسية فقط .

١٠- إطلاق الحرية للمدارس الأهلية في وضع أو اختيار مناهجها المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية والتي يغلب أن تمنح الأولوية في العناية لهذه اللغة وتبالغ في الاهتمام بها وفي الإغلاء من شأنها على حساب اللغة الأم العربية والخط من شأنها والتزهيد في الإقبال على تعلمها .

١١- عدم وجود رقابة كافية على النشر تحد من نشر وتوزيع الإصدارات المدونة باللغة الأجنبية ، أو تعمل على غربلتها والحد من منافستها للإصدارات العربية أو من اختراقاتها لمواقعها ومجالات انتشارها أو مجالات الجذب إليها وتوثيق الارتباط بها . هذا بالإضافة إلى عدم اهتمام الجهات المعنية بترجمة النافع أو المهم من هذه الإصدارات .

١٢- عدم توافر مراكز مهياة متخصصة في ترجمة وإنتاج ألعاب فيديو وبرامج كمبيوتر عربية للأطفال تتناسب مع واقعهم ومع طبيعة مجتمعهم العربي ومكوناته الحضارية الخاصة ، وفيها من عوامل الإثارة والفائدة ما يشدهم إليها ويغنيهم عن اللجوء إلى المستوردة الموضوعية منها باللغة الإنجليزية أو اللغات الأجنبية الأخرى .

١٣- قلة الأنشطة والمسابقات الثقافية والأدبية الكتابية والخطابية الخاصة التي تُمارس من قبل الأطفال أو عامة الناشئة في مستوياتهم الخاصة في مدارسهم أو على المستوى الجماهيري العام . مثل كتاب القصص والمقالات والقصائد الشعرية والمسرحيات ومثل الفعاليات الخطابية . . .

هذه العوامل كلها تعتمد في وجودها أو التهيئة لهذا الوجود أو استمراريتها بالدرجة الأولى كما هو واضح على إدارة المسؤولين في الدولة وعلى توجهاتهم أو توجيهاتهم أو موافقاتهم الرسمية المباشرة أو غير المباشرة ، فهي إن لم تتسبب في نشوئها مباشرة تتجاهلها ولا تعمل على منعها ، وفي ذلك موافقة ضمنية عليها وإسهام غير مباشر في إيجادها .

وإضافة إلى ما سبق ذكره ، هناك عامل مهم تشترك فيه أو في المسؤولية عن وجوده السلطات الحاكمة في الدول المعنية مع جهات أخرى في المجتمع ، وهو عدم تمثل اللغة العربية الصافية أو عدم إظهار التقدير الكافي لها والاعتزاز والاهتمام بها ممن يعتبرون قدوة لغيرهم من عامة أفراد المجتمع ، مثل : رجال السياسة والمسؤولين عن التعليم والثقافة والإعلام ، والأساتذة ومدرسي المدارس ، ورجال العلم والأدب والثقافة عامة . والناشئ أو الطفل متأثر في الغالب بما يراه ماثلاً لحياته وواقع مجتمعه ، على الأقل لدى من ينتظر منهم أن يكونوا قدوة ومثالاً يُحتذى له ولغيره .

ومهما يكن ، فإن للعوامل السابقة الذكر تأثيرات خطيرة على لغة المجتمع بنحو عام ، وعلى لغة الناشئة أو لغة الأطفال في هذا المجتمع بنحو أخص . وقد أظهرت النماذج الحوارية التي عرضت وحللت في الجزء المفصل من هذه الدراسة مدى خطورتها ، حيث تسببت مع مرور الزمن في حصول ظاهرات لغوية سلبية من شأنها إحداث المزيد من هيمنة اللغة الأجنبية الدخيلة ، ومن ضعف الناشئة في لغتهم المحكية والمدونة على حد سواء . ومن بين هذه الظاهرات :

١- تسرب المئات من ألفاظ اللغة الإنجليزية واصطلاحاتها وتعبيراتها إلى لغة المجتمع خاصة المجتمع وعامته، المتعلمين منه وغير المتعلمين، وإن كانت الزيادة ظاهرة في لغة الموظفين لدى الشركات والمؤسسات الأجنبية وطلاب العلوم أو المتخصصين فيها من طلبة وأساتذة .

٢- تراجع الاهتمام باللغة الأم العربية ليس لدى المتخصصين في مجالات العلوم كما أشرنا وحسب، وليس لدى طلاب المدارس وحدهم، وإنما إلى أساتذتهم أيضاً، حيث لا يُعطى لهؤلاء الأساتذة من التقدير والاحترام والوجاهة ما يُعطى زملائهم مدرسو اللغة الأجنبية، وحيث تشهد اللهفة وراء اللغة الأجنبية والسعي للتمكن من أجل الوجاهة ومن أجل الحصول على الوظائف والمناصب المميزة ليس لدى الشركات الأجنبية وحسب، وإنما لدى الدوائر الخاصة بالدولة أيضاً . في مقابل عدم وجود إغراءات للتمكن من العربية وعدم وجود مكان للمتميزين أو المتفوقين فيها .

٣- اللغة العربية لا تُمارس في المجتمع على النحو المطلوب ليتأثر الناشئة بهذه الممارسة ويكتسبوا من خلالها ما يثري محصولهم منها ويقوي صلتهم بها . لأنها تمارس في محيط الأسرة مشوهة خليطة بما تلتفظه ألسنة الحاضنات والمربيات والخادومات الأجنبية وغيرهن من كلمات أجنبية ومن تعبيرات عربية مهجنة أو محرفة . وتمارس في المحيط الاجتماعي العام كذلك لما يزخر به هذا المحيط من عناصر لغات العمال الأجانب المختلفة ومن عناصر اللغة الإنجليزية المسيطرة في لغة التجارة والإعلانات التجارية وغيره . وتمارس في المدرسة في مزيج تختلط فيه ألفاظ العامية الدارجة وتعبيراتها بألفاظ من اللغة الأجنبية المتسربة بطريق أو بآخر . كما تمارس في الجامعات العلمية بنحو تغلب فيه اللغة الإنجليزية على اللغة العربية، علماً بأن العربية التي تمارس معها هي العربية المحكية في الغالب . وهكذا تصبح اللغة العربية محاصرة، وتصبح ممارستها الصحيحة محصورة في حدود ضيقة، ربما لا تتجاوز حدود أوساط طلابها وأساتذتها المتخصصين وفئات قليلة من الأدباء والمثقفين .

وقد أدى كل ذلك كما دلت بعض التجارب التي قمت بها شخصياً، ليس إلى شيوع الأخطاء والانحرافات في تعبيرات الناشئة واستعمالاتهم اللغوية وحسب، وإنما إلى اضطراب وتزعزع ملكة التعبير أو قصورها لدى مجموعات كثيرة منهم، ولم تكن ملكاتهم الخطابية وحدها هي المتأثرة بل امتد هذا التأثير إلى ملكاتهم الكتابية أيضاً، وقد ساعد على ذلك ما سبقت الإشارة إليه من قلة الأنشطة الخطابية والثقافية التي ترعاها الدولة، سواء على المستوى الجماهيري العام أو المستوى الخاص في المدارس .

هذه في الواقع بعض النتائج التي تمخضت عنها العوامل السابقة الذكر، وقد استعرضنا جانباً آخر منها بنحو مفصل في النسخة الموسعة من هذه الدراسة .

وبنحو الإجمال يمكن القول في نهاية المطاف بأن أي اضطراب أو تزعزع يحدث في نظام لغة الناشئ العربي في المجتمع الخليجي المعني بهذه الدراسة ، وأي تشويه يحدث في كيانها الأصيل نتيجة لتأثيرات العوامل السابقة الذكر أو سواها ستكون له بلا ريب عواقب سيئة على فكر المجتمع وثقافته ؛ ومن ثم على هويته ومستقبله الحضاري والسياسي أيضاً . بل على مستقبل الأمة وهويتها الثقافية والحضارية بنحو عام . حيث يشكل هذا المجتمع الذي نتحدث هنا عنه جزءاً كبيراً من كيان الأمة لا يمكن أن ينعزل أو يفصل عنه بأية حال من الأحوال .

على أن المجتمع الخليجي يشترك مع مجتمعات عربية أخرى في الكثير مما يعاني منه من مشاكل اللغة وشئونها وشجونها ، وهو في الوقت نفسه يمتلك من عناصر القوة الروحية والمادية والبشرية ما يمكنه من دعم مواقف الأمة ومن تنمية وتطوير سبل استقلالها وتجيئها الكثير مما تواجهه من مخاطر الغزو الفكري والثقافي ، من خلال حماية لغته التي هي لغتها ومن خلال نشر ثقافة هذه اللغة وتعميم فكرها وتوفير كافة الوسائل التي تعزز موقفها وتضاعف من حيويتها وفعاليتها في الأخذ والعطاء ، وتعمل على ارتقائها وزيادة نفوذها والعودة بها إلى مكانتها التي حظيت بها في عصور ازدهارها .

وإذا كانت الأمة تعاني ما تعانيه في وقتها الحاضر من أسباب القهر والضعف أو القصور عن ما بلغته الأمم المتقدمة في مجالات التنمية الفكرية والحضارية ، فإن إصلاح لغة الناشئ أو الطفل وصيانة هذه اللغة من المخاطر التي تحيط بها تعد بلا شك من المهام الأولى التي ينبغي القيام بها من أجل تفادي هذه المعاناة أو الحد من وطأتها والتخفيف من تبعاتها وآثارها السلبية في الحاضر والمستقبل ، ففي صلاح الجذور صيانة وثبات للأصل ، وفي ثبات الأصل وقوته متانة للصلب الدوحة وامتداد لشموخها وعنفوانها .

هذا ملخص لما اشتملت عليه الدراسة المفصلة بكل أجزائها الرئيسية ، أما أصل الدراسة نفسها فقد جاء في أربعة فصول نذكرها للقارئ الكريم بنحو من الإيجاز على أمل الارتباط بالدراسة الموسعة فيما بعد :

الفصل الأول : وعنوانه : " التحولات الجديدة في حياة المجتمع الخليجي الحاضر وانعكاساتها على اللغة العربية " . وقد تضمن توصيفاً إجمالياً للتحولات الاقتصادية والاجتماعية الجديدة وما أدت إليه هذه التحولات من الصراع بين اللغتين العربية والإنجليزية ، ثم ما ترتب على هذا الصراع من انعكاسات على واقع الحياة اللغوية في هذا المجتمع .

الفصل الثاني : وعنوانه : " المحاور الأساسية للتأثير السلبي على اللغة العربية في المجتمع الخليجي " ، ثلاثة عناصر رئيسة ، وهي : ^(١) أثر الشركات الأجنبية وأنظمتها الخاصة في تغيير الواقع

اللغوي^(٢). آثار التطورات الرئيسة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية على واقع اللغة^(٣). بعض الأنظمة والإجراءات الرسمية في بلدان المنطقة وعلاقتها بتغيير الواقع اللغوي . .

الفصل الثالث: وقد جاء بعنوان: " المجالات الأكثر تأثيراً على لغة الطفل العربي في المجتمع الخليجي " ، فقد سلط الضوء فيه بشكل خاص على نواحي الحياة الجديدة التي لها تأثيراتها المضاعفة أو الخاصة على لغة الطفل العربي في مجتمع المنطقة بالذات .

الفصل الرابع: وجاء بعنوان: " وسائل تطوير اللغة المعاصرة في المنطقة " ، طائفة من التوصيات أو الحلول للمشاكل التي تترتب على وجود الصراع اللغوي في المنطقة وأدت إلى نفوذ اللغة الأجنبية ويخشى من تأثيراتها الخطيرة على الهوية اللغوية وهوية الطفل العربي بنحو أخص .

وإذا لم يكن هناك من مجال لاستعراض تفاصيل الدراسة أو الإشارة إلى تشعباتها وما تفرعت عنه فصولها وأجزاؤها المشار إليها من جوانب ، فلا مناص من ذكر أبرز وأهم التوصيات التي وضعت في ضوء ما توصلت إليه من نتائج ، واستعراضها بما يتناسب مع حجم الملخص المقدم ويلائمه منهجه وما يرمي إليه . على أمل أن يكون في ذكرها بعض ما يخدم الهدف نفسه ويفي بالغرض من المشاركة بإذن الله .

توصيات ومقترحات:

ليس بالإمكان بطبيعة الحال استقصاء كل ما يمكن أن تتخذه دول المنطقة على الصعيد الرسمي وعلى الصعيد الجماهيري العام من إجراءات تؤدي إلى الحد مما تعاني منه لغة المجتمع فيها من مشاكل وما تواجهه لغة الطفل العربي بالذات من تحديات ومخاطر ، إلا أنه يمكن القول بأن هذه الدول بما من الله عليها من نعمة الذهب الأسود تمتلك المال بالإضافة إلى ما تمتلكه من إمكانيات وطاقات أخرى سبقت الإشارة إليها ، وللمال سلطته وسطوته وجبروته ، والمال يصنع ما لا تصنعه قوة الرجال أحياناً ، وإذا اجتمع المال وإرادة الرجال وعزمهم وحزمهم فكل شيء بعد إرادة الله يمكن أن يتحقق . وبذلك ، فإن من الممكن لهذه الدول أن تحقق من الأهداف المذكورة ما لا تقوى دول أخرى على تحقيقه ، إذا ما توافرت الإرادة الحقيقية والعزم القوي والإدراك السديد والتخطيط السليم ثم الوعي الكامل بالمسؤولية والجدية في اتخاذ القرار . نعم القرار السياسي ، لأن أبرز وأقوى ما يمكن أن يشارك في تحقيق الأهداف المذكورة وباستطاعة دول المنطقة أن تقوم بها على المستوى الرسمي ، هو القرار السياسي :

إن للقرار السياسي النابع عن الإدراك الحضاري العميق والوعي الكامل بالمسؤولية الدينية والوطنية والقومية أثره الكبير في الحد مما تواجهه اللغة العربية في المنطقة من تحديات وأخطار ، والعمل على صيانتها وحماية تراثها وفكرها بما يكفل للمجتمع الناطق بها عطاء أوفر وحضارة

أرقى يبرز من خلالها هويته ويثبت للعالم وجوده . ولا يخفى أن في اتخاذ مثل هذا القرار ما يثبت أمانة أصحاب القرار أنفسهم ويؤكد إخلاصهم لشعوبهم وللمبادئ التي عاهدوا الله وعاهدوا هذه الشعوب على حراستها والحفاظ عليها . كما يحمي مصالحهم ويؤمن استقرار وجودهم .

إن الاكتساح اللغوي على الصورة التي تشهدها منطقة الخليج العربي في واقعنا الراهن كما رأينا يهدد بغزو فكري وحضاري جارف ، ما لم تُتخذ التدابير اللازمة لصدّه وحماية المجتمع منه ، لأن اللغة كما أسلفنا هي آلة الفكر وأداته في الأخذ والعطاء ، وانحرافها يهدد بانحراف الفكر ، وانحراف اللغة والفكر من شأنه أن يفرضي إلى تشويه حضارة المجتمع واضطراب نظامه الحيائي وسلوكيات أفرادها ، ومن ثم إلى تبعية فكرية لا يبعد أن تقود في نهاية المطاف إلى زعزعة السياسات القائمة فيه والقيادات التي تدير شئونه . ومن خلال القرار السياسي وإرادة المجتمع وتعاونه مع الجهات المسؤولة حول كل ما يتعلق باللغة وفكرها وثقافتها ، يمكن القيام بإجراءات عديدة ، منها :

١- التخطيط والتنسيق اللغوي المشترك : على الصعيد الإقليمي والصعيد العربي العام أيضاً ، بنحو يكفل للغة مسارات محددة ملزمة تجنبها عشوائية النقل وفوضى الإدخال والخلط ويضمن لها قوانين ثابتة وأنظمة مستحدثة رصينة ، يراعى فيها الحفاظ على أصل اللغة وكيانها الأساسي وطابعها الأصيل وذوقها الخاص ، من دون تجاهل لسنن التطور وضرورة التوسع والتنمية فيها بما يلبي حاجات العصر ومتطلبات التحديث في مجالات التعبير المختلفة ، ومن دون تجاهل لما تتطلبه لغة الطفل العربي من عناية خاصة ، ومتابعة حثيثة لمختلف تطوراتها وتفعيل مستمر لجميع السبل المؤدية إلى نموها وزيادة حيويتها والعمل على إيجاد معالجات جادة ومدروسة لكل ما يمكن أن تواجهها من مشاكل وتحديات .

ويمكن أن تسهم في هذا التخطيط وتشرف عليه دول المنطقة بأجمعها عبر لجان مشتركة متخصصة تمثل فيها المؤسسات التعليمية والتربوية بمختلف مراحلها ، وكذلك المؤسسات الإعلامية بمختلف توجهاتها ودوائر البحث والنشر العلمي على اختلاف الجهات التابعة لها .

٢- تقاسم اللغتين في الشركات : ونقصد به أن نجعل لغة التعامل والتخاطب الرسمي وغير الرسمي بين الفئات التي تعمل لصالح الشركات الأجنبية على اختلاف مهامها مشتركة بين اللغتين : اللغة الأجنبية التي تعتمد عليها الشركة ولغة المجتمع الأصلية ، العربية ، من دون فرض لأي من اللغتين على الأخرى ، لاسيما إذا كانت هناك فئات من الناطقين بالعربية تعمل لصالح الشركة جنباً إلى جنب مع الفئات الأجنبية . هذا فضلاً عن أن يكون هناك تكافؤ وتمائل من حيث العدد والكم وأهمية المواقع والمناصب الإدارية بين هذه الفئات والفئات الأخرى ، أو تكون الفئات الأولى هي الغالبة .

إن مثل هذا الإجراء يُعتبر بلا شك حقاً قومياً وقانونياً مشروعاً للدولة ومجتمعها، ولا يُعتقد أن من حق الشركات المتعاقدة رفضه أو الاعتراض عليه، فهي المستفيدة من وجودها في الدولة، وهو لا يتعارض مع مصالحها. بل إنه قد يخدم هذه المصالح، حيث يوفر للعاملين فيها مجالات أوسع للتعاون وفرصاً أكثر للتفاهم والانسجام واستيعاب متطلبات العمل، وقد ضمنا الدراسة المفصلة خطوات إجرائية يمكن بواسطتها تحقيق هذا المقترح.

٣- زيادة نسبة الخبراء العرب في الشركات الأجنبية: ونعني بذلك العمل على التقليل من نسبة الخبراء والفنيين والمهنيين الأجانب العاملين في الشركات الأجنبية وجميع الدوائر التابعة لها، بزيادة نظرائهم من المواطنين الأصليين. وذلك بأن يتم الاتفاق بين الدولة والشركات الأجنبية العاملة نفسها على إعداد كفاءات وطنية مؤهلة للحلول محل الكفاءات الوافدة، وإن اقتضى الأمر أن يتم العمل بذلك بنحو تدريجي فلا بد أن يستمر حتى ينتهي إلى حد الاستبقاء على الحد الأدنى من الخبراء والاستشاريين الكبار ممن لا غنى للشركات عن خدماتهم. إن هذا الإجراء يمكن أن يقلل من الاعتماد على اللغة الإنجليزية ومن تأثير الاختلاط في مجالات العمل وخارجه في نشر هذه اللغة وزيادة نفوذها.

٤- اشتراط معرفة اللغة العربية على المتقدمين: يُعتقد أن من حق أية دولة أن تشترط على كل من تقضي مصلحته بأن يعمل فيها أن يتعرف على لغتها ويمارس هذه اللغة في نطاق عمله. ولو في حدودها المحيكة، وهكذا جرت العادة في الدول المتقدمة التي تحرص على حماية لغاتها، ولذلك يُعتبر من الطبيعي أن تفرض كل دولة من دول المنطقة على المتقدمين للعمل فيها تعلم لغتها ولو بنحو تدريجي، أو أن تجعل ذلك شرطاً في تجديد إقامتهم واستمرار عملهم فيها، وتحقيق هذا الشرط ليس بالأمر الصعب أو المكلف بالنسبة للطامحين للعمل في بلدان المنطقة، ولا سيما الآسيويين منهم والذين يبذلون عادة الغالي والرخيص لكي يحصلوا على فرص عمل فيها.

ولتسهيل تحقيق هذا الشرط وزيادة فاعليته يمكن أن تقوم الدولة بإنشاء معاهد لتعليم العربية لغير الناطقين بها كما يمكن تشجيع القطاعات الخاصة والمؤسسات الأهلية على إنشائها. فهي مشاريع مرجحة بلا شك مادياً ومعنوياً.

٥- تعريب أسماء السلع الأجنبية: إن المبادرة إلى تعريب أسماء السلع والبضائع والأدوات المستوردة والألفاظ الاصطلاحية الأجنبية المتعلقة بها قبل انتشارها واستقرارها في أذهان المواطنين يُعد أمراً مهماً، حيث يصعب استئصالها أو استبدالها بعد جريانها على ألسنتهم واستقرارها في أذهانهم. ويتبع ذلك ترجمة التعليمات أو الأدبيات المدونة في الكتيبات

الموجزة brochures التي ترد عادة مع الكثير من الأجهزة والأدوات للتعريف بها وبكيفية تركيبها أو استخدامها أو معالجتها .

٦- تعريب الإعلانات التجارية : ولا يُقصد بذلك تعريب ما يظهر على شاشات التلفاز من عبارات دعائية وعناوين وأسماء ومواصفات للمؤسسات والسلع الأجنبية باللغة الأجنبية فحسب ، وإنما يشمل كذلك ترجمة جميع ما يكتب بالأجنبية على المعلبات المستوردة وعلى اللوحات والملصقات التي تُعلق في الشوارع وعلى أبواب المخازن والدكاكين والمطاعم ومحلات بيع الوجبات السريعة في الأسواق والمجمعات التجارية وغيرها . ولا يكفي أن تُكتب الألفاظ والعبارات الأجنبية نفسها بحروف عربية ، كما جرت العادة لدى بعض الجهات . ذلك لأن كتابتها على هذا النحو لا يكفي للتعريف بمسمياتها ولا بتوضيح هذه المسميات ، بل إنه يساعد في الواقع على ترسيخها في الأذهان ويمكّن من نطقها الصحيح بحروفها الأصلية فقط .

٧- تعزيز موقع العربية في المدارس الأهلية : ونعني بذلك أن لا تكون المدارس الأهلية خاضعة لإدارة الدولة وإشرافها وحسب ، وإنما أن تكون المناهج والمقررات الدراسية فيها مدونة ومطبقة بلغة المجتمع الذي هي فيه وموافقة للمناهج المعتمدة في مدارسها أو منسجمة معها . وإذا كان هناك تركيز فيها على غمط معين من التدريس أو مهارات علمية أو فنية أو لغوية خاصة لأي اعتبار ما ، فهذا يجب أن لا يكون على حساب التفریط ببلغته أو بأي من قيمه ومبادئه ومقومات التربية والتعليم المتعلقة بهويته القومية والفكرية أو الحضارية . وقد يُستثنى من ذلك المدارس الخاصة العائدة للسفارات والهيئات الدبلوماسية الأجنبية والمدارس المخصصة أساساً للجانبات الأجنبية في الدولة .

٨- إنشاء محطات تليفزيونية عربية خاصة بالأطفال : ويُقصد بذلك أن يعمد المسؤولون والموسرون في كل بلد من بلدان المنطقة إلى إنشاء محطات تليفزيونية خاصة بالأطفال ، تغنيهم عن اللجوء إلى محطات التلفاز الأجنبية ، أو على الأقل تحدّ من لجوئهم إليها واللهفة وراء ما تقدمه من برامج ومسلسلات ، فتقدم لهم بمختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية والتعليمية البدائل الأصلية الصالحة ، الموازية في فنيتهما وحيويتها وقابلية الإثارة والجذب فيها لما تقدمه لهم المحطات الأخرى ، فتجمع فيما تقدمه إليهم من برامج ومواد بين ما يتمتع النفوس وينمي المواهب ويطور المهارات ويصقل الأذواق ويهذب القرائح ويخصب الفكر والخيال ويسمو بالوجدان ويمكّن من الإحساس بجوانب المحبة والجمال في الحياة ، ويرتقي في الوقت نفسه باللغة الأم العربية ويرسخ روح الولاء لها ولتراثها ولثقافتها ومجتمعها ويقوي الثقة بها والوعي بأهميتها ، على اعتبار أنها وسيلة الأخذ والعطاء وأداة التواصل والطريق إلى الإبداع والسبيل إلى التحضر وبناء العيش الهانئ المشترك في الحاضر والمستقبل .

٩- إنتاج ألعاب فيديو عربية : أشرنا في التفصيل إلى أن انفتاح المنطقة الواسع على البلدان الغربية أدى إلى الانتشار السريع لمنتجات هذه البلدان ، وكان من ذلك انتشار برامج الكمبيوتر المسلية وألعاب الفيديو المنتجة باللغة الأجنبية . ولهذا الانتشار الذي لا يزال في أوجه آثار سلبية كثيرة وخطيرة على لغة الناشئة وعلى سلوكياتهم وأوضاعهم النفسية والتعليمية أيضاً ، لذلك كان لا بد من اتخاذ التدابير المناسبة لحماية ناشئة المجتمع من هذه الآثار قبل استفحالها ، ومن بين ما ذكر من التدابير إنشاء مراكز لإنتاج ألعاب فيديو وبرامج كمبيوتر عربية للأطفال بمختلف أعمارهم على غرار ما يُصنع في البلدان الأجنبية المتقدمة ، تتناسب مع واقع الطفل في مجتمعه العربي وفيها من عوامل الإثارة والتسلية والفائدة والحيوية ما يشد الأطفال إليها ويغنيهم عن اللجوء إلى المستوردة ، وقد نوهنا بما تقوم به بعض الشركات المصرية والأردنية في هذا الشأن .

١٠- تعريب التعليم : على الرغم مما كتب حول ضرورة تعريب التعليم وما طرح من آراء بشأنه ، فإن التجربة العملية تؤكد على أن منطقة الخليج العربي بنحو خاص وبسبب العوامل التي سبق ذكرها وبتأثير من السياسات القائمة في أساسها على العلاقات الوثيقة لدول المنطقة مع دول الغرب ما زالت تترجح تحت تأثير اللغة الأجنبية ، وتصر مجموعات فاعلة في بلدان هذه المنطقة انطلاقاً من هذا التأثير وما يترتب عليه من تصورات ومواقف انطباعية ، تصر على اعتبار الإنجليزية الوسيلة الفضلى لتدريس العلوم ، ولاسيما علوم الطب والعلوم التطبيقية والبحث . ومع هذا التأكيد وهذه التصورات الذهنية والمواقف الملحة التي تتبناها المجموعات المذكورة وأفرادها من المسؤولين والأساتذة الذين تلقوا علومهم أو تدريباتهم في الغرب وباللغة الأجنبية نفسها يصعب التغيير ، إلا أنه لا يستحيل بأية حال من الأحوال . فهناك وسائل يمكن أن تشارك بفاعلية كبيرة في تغيير هذا الواقع ، إذا ما توافرت الإرادة الصادقة من الجهات المسؤولة في المنطقة ، وتوافر القرار السياسي الحكيم المدروس ، ووجد التخطيط السليم السديد والقناعة الكافية بضرورة التحول إلى الأصل .

١١- تأسيس مراكز رئيسة للترجمة : سواء كان ذلك على المستوى الإقليمي الشامل لكل دول المنطقة أو على المستوى المحلي في كل دولة على حدة ، أو هما معاً . ويُفترض أن تضم هذه المراكز هيئات كاملة من خبراء الترجمة المتخصصين والباحثين المتبعين والمراجعين المؤهلين ، يوزعون على شكل لجان أو فرق ، بحسب التخصصات العلمية والمهام التي يقومون بها واللغات التي يترجمون منها أو إليها . ويقوم الباحثون في كل لجنة أو فريق بالرصد المتبع لكل ما يصدر باللغات الأجنبية العالمية من البحوث والأعمال الفكرية التي تحتاج إليها المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية في الدولة أو في دول المنطقة والمجتمع العربي فيها بنحو عام ، ثم يعمل على غربلتها وفرزها وتصنيفها وتقديمها للمترجمين كل بحسب اختصاصه ، لتحول بعد

تعريبها أو ترجمتها من قبلهم إلى المراجعين المتخصصين في مجالاتها أيضاً، ومن ثم إلى المراجعين اللغويين المتمكنين الذين يقومون بدورهم بفحصها لغوياً فحصاً دقيقاً كاملاً وتصحيحها أسلوبياً، لتخرج في نهاية المطاف في أساليب سلسلة مشرقة جاذبة معبرة عن جمال العربية وحيويتها، باعثة على الثقة والاعتزاز بها.

ويمكن أن تتفرع من اللجان والمراكز المذكورة وهيئاتها فرق خاصة لترجمة أو تعريب المجالات البارزة والدوريات العلمية الرصينة، وفرق خاصة أيضاً لتعريب مختارات من قصص وكتب الأطفال وموسوعاتهم الثقافية بمختلف مستوياتها، وأخرى خاصة بتعريب البرامج والألعاب الآلية والمسلسلات التليفزيونية الأجنبية التي تتناسب مع توجهات هؤلاء الأطفال وتشدهم اهتماماتهم وتلبي ميولهم الفنية والفطرية البريئة أو تمس حاجاتهم المعرفية والمهارية أو تتصل بالمناهج التعليمية والتثقيفية والوسائل الترفيهية الخاصة بهم، ولا تحدث أي أثر سلبي فيهم أو في لغتهم.

١٢- بث الوعي اللغوي والقومي: ونعني به العمل على توعية الجمهور العام وناشئته بصورة خاصة بالمفهوم الصحيح للغة ومفهوم الانتماء إليها وإلى مجتمعتها. ثم بأهمية اللغة القومية ودورها الأساسي في الحياة ووثيقة ارتباطها بشخصية الفرد وبهويته، وبمعنويات المجتمع وحضارته، وتعريف هذا الجمهور بما يمكن أن يقوي ارتباطه باللغة بثقافتها ويعزز من ثقته بها وبإمكاناتها في استيعاب التطورات الحضارية الجديدة، ليس بمجرد القول أو الكلام النظري ولا توجيه النصائح والمحاضرات والخطب الحماسية أو تسميع القصائد الرنانة التي يجحد فيها تاريخ اللغة ويفتخر بترائنها وبما كانت عليه في عصور ازدهارها أو ازدهار حضارة أهلها.

هذه الأساليب وحدها لا تحقق الأهداف المنشودة، وهي وإن ذكرت بإشرافات الماضي المجيد وخلقت نوعاً من الانتشاء وبعض الاطمئنان في النفوس، إلا أن تكرارها سرعان ما يصبح ضرباً من الهدفة الوقتية المخدرة، وربما أوجد ردود فعل عكسية وتحول إلى نفور مما يدعى إليه. كما أن التوعية اللغوية لا تتحقق بالبكاء على اللغة ونعيها أو نعي أهلها، أو التحسر على ماضيها وماضيهم والتأسف على حالها وحالهم في الحاضر كما فعل الشاعر حافظ إبراهيم رحمه الله. إن هذا في نظري المتواضع لا يشحذ الهمم نحو اللغة ولا يقوي العزائم في الحفاظ عليها أو الدفاع عنها وعن ثقافتها كما يمكن أن يتصور، وإنما يث الإحباط واليأس ويدعو إلى مزيد من الاستسلام أو الانسحاب ويؤدي إلى مزيد من الضعف.

إن الذي يؤدي إلى الوعي اللغوي الصحيح هو العمل الفعلي الناطق باللغة نفسها على أرض الواقع، والمباشرة العملية المستمرة باحترام هذه اللغة وتقديرها، وممارستها الفعلية المستمرة في الأسرة وفي المدرسة والجامعة والشارع والسوق وفي صالات العرض وقاعات المسارح وشاشات

التلفاز، وفي دوائر الدولة ومؤسساتها وشركاها ومرافقها الخاصة والعامة على اختلافها، ثم على ألسنة المسؤولين ورجال الدولة أنفسهم على اختلاف مقاماتهم وأقدارهم . لا تنافسها لغة أجنبية على مكانتها ولا تهددها في مجال من مجالاتها، وإن عاشت معها وسارت في بعض الأوساط إلى جانبها .

يتحقق الوعي اللغوي عند المواطن، سواء كان طفلاً ناشئاً أو شاباً يافعاً عندما يرى لغته القومية تُمارس على أرض الواقع، شائخة فصيحة صافية على ألسنة من يعتبرون قدوة المجتمع، وعندما يرى إتقان هذه اللغة والبراعة في استعمالها - وليس الأجنبية - أصبحت شرطاً أساسياً للتوظيف في كافة مرافق الدولة ودوائر حكومتها، وكذلك عندما يرى اتساع الفرص ومجالات العمل التي تظهر فيها ضرورة التمكن من هذه اللغة وألوية احترامها . وعندما يرى الجوائز الكبيرة ترصد والمنح السخية تخصص لذوي البراعات الخاصة في استعمالها والتأليف بها في مختلف مجالات العلم وميادين المعرفة، ليس من الكبار فقط وإنما من الناشئة والأطفال أيضاً .

ينشط الفرد لاحترام لغته عندما يرى تراثها الثري يُقدم أمامه في حُللٍ عصرية جميلة متجددة وتفتح له كنوز هذا التراث؛ لتتجسد أمامه حقيقة ما يقال عنه وليغترف من هذا التراث ما يشده إلى جذوره ويقوي أرومته ويرسخ أصالته . وينشط لاحترامها والتوجه إليها بصدق وحماس عندما يرى المكتبات ومحلات بيع الكتب حافلة بالكتب النافعة والمحلات الرصينة المدونة بها هي بالدرجة الأولى، وليس باللغة الأجنبية الوافدة، وعندما يشهد في التلفاز ويسمع في المذيع دوماً عن الإبداع الفكري والوجداني الجديد المثمر فيها ويراه في الواقع حياً أمامه .

إن ما سبق ذكره كله لا يلغي بطبيعة الحال دور اللغة الأجنبية ولا يتنكر لأهميتها أو ضرورة العناية بتعلمها وإتقانها؛ لتكون نافذة يطل الفرد والمجتمع من خلالها على حضارات الآخرين ويستقي من علومهم وأفكارهم النافعة ويتزود بما ليس لديه من ثمار عقولهم وتجاربهم؛ ليساير الركب الحضاري في حاضره ومستقبله . أو يبادر لتعلمها وإتقانها ليعبر بها في اعتزاز عن هويته ويعرّف الآخرين بتراته وتناجات فكره في ماضيه وحاضره، ويطلعهم على ما يبرز حضارته ومدنيته . .

ولا يسعني في نهاية المطاف إلا أن أكرر شكري واعترافي بفضل مجلسنا الموقر في إنجاز هذا الجهد المتواضع الذي قدمته بين يدي القارئ الكريم في هذا الملخص، وفيما سأقدمه في الدراسة المفصلة مستقبلاً إن شاء الله تعالى، آملاً أن أكون قد وفقت للمشاركة به في تحقيق ما نصبو إليه من أهداف .

obeikandi.com

ثنائية اللغة

عربي هوبا- نموذج التمايز والتواصل

د. هيدير إبراهيم علي^(*)

ملخص:

يتميز السودان بتعدد وتنوع في اللغات يقل وجوده في دول العالم، إذ يقدرها البعض بأكثر من مائة وخمسين لغة. وتتسم هذه اللغات بقدر من التباين أحياناً والتداخل تارة أخرى. فالسودان قطر شاسع مساحته حوالي مليون ميل مربع، وله حدود مشتركة مع تسع دول. كما أن موقعه الجغرافي، جعله معبراً لهجرات مستمرة طوال التاريخ وحتى اليوم من الغرب إلى الشرق ومن الجنوب إلى الشمال، وبالتالي في اتجاهات معاكسة أيضاً. وفي نفس الوقت، السودان دولة حديثة نسبياً، فقد كان السودان مجرد تعبير جغرافي حتى غزو محمد علي عام ١٨٢١. فقد أطلق الجغرافيون والرحالة اسم السودان على المنطقة الممتدة من البحر الأحمر وحتى المحيط الأطلسي وقُسمت إلى ثلاثة أقاليم. وهذا يعني غياب حواجز في شكل حدود إدارية وسياسية تمنع الحركة والهجرة.

كان على السودان بعد الاستقلال عام ١٩٥٦، أن يواجه هذا التنوع الثقافي، من خلال بناء دولة وطنية قائمة على الوحدة والتنوع في آن واحد. هذا، وقد فشل السودان المستقل في ضبط هذه المعادلة، وبالتالي دخل في حرب أهلية ثم حروب لاحقة ذات أسباب شبيهة بحرب الجنوب التي اندلعت منذ آب/ أغسطس ١٩٥٥، أي قبل الاستقلال بشهور قليلة. وتحولت الحرب في السنوات الأخيرة إلى حرب ذات أبعاد دينية وثقافية على حساب الأبعاد السياسية والتنمية الأصلية. وبرزت قضايا التعريب والأسلمة إلى المقدمة في كل مراحل الصراع أو التفاوض. لذلك، مثلت اللغة عنصراً أساسياً واستراتيجياً لدى كل الحكومات المتعاقبة في السودان. ويكثر الحديث حول السياسات اللغوية أو التخطيط اللغوي أو قوانين اللغات. كما لا يتوقف الجدل والنقاش والكتابة حول أوضاع اللغة في السودان.

(*) مدير مركز الدراسات السودانية - السودان.

تبرز هذه الورقة السياسات اللغوية المختلفة التي حاولت حل مشكلة الثنائية، وأثر ذلك علي التعليم والثقافة في السودان. وإلى جانب هذه القضية، تقدم نموذجاً للتفاعل - الصراعي - إن صح التعبير- مع اللغة التي يرون أنها مفروضة عليهم، أي اللغة العربية، كما يظهر في عربي جوبا. فهذه اللغة الهجين، هي محاولة لاكتساب لغة أخرى مع الحفاظ على هوية ثقافية مبهممة أو مهددة حسب رأيهم. لذلك يتم تبني اللغة بعد "تخريبها" أو تعديلها لإفساد أي آثار أخرى غير التواصل اليومي. وهذا يعني أن تكون اللغة - حرفياً - أداة خارجية للتواصل دون أن تحدث تغييرات عميقة في التفكير أو المعتقد. ويلاحظ أن الأطفال بالذات النازحين هم الأكثر حاجة لمثل هذه الأداة بسبب وجودهم في أوساط عربية. فهم يعيشون منطقة وسطي بين لغتين وتجبرهم الظروف علي التحدث بلغة مشحونة بالإيديولوجيا.

سياسات اللغة العربية قبل الاستقلال ١٩٥٦:

يمكن القول بأن اللغة العربية انسابت إلى السودان مع الهجرات العربية المبكرة، وانتشرت بسبب حركة التجار. ثم بعد ذلك مع هجرات رجال الصوفية إلى المناطق المختلفة داخل ما يُسمى - آنذاك - بالسودان الشرقي. وفي أحيان كثيرة، تعايشت اللغة العربية مع اللغات المحلية السائدة، ومثال ذلك اللغة النوبية في شمال السودان عند دخول العرب. ففي مناطق النوبة التي كانت تسكنها قبائل الكنوز والمحس والدناقلة والسكوت، احتفظت هذه القبائل بلغاتها المحلية إلى جانب اللغة العربية. فأصبح للشخص لغتان، النوبية يتكلم بها مع أبناء قبيلته، بينما يستخدم العربية مع سائر المتحدثين والناطقين بالعربية⁽ⁱ⁾. وهذا تحسيد لقانون اللغات والذي يقول بأنه "إذا نزع غزاة أو مهاجرون إلى بلد ما، اشتبكت لغتهم بلغة أهله في صراع قد يؤدي إلى انتصار إحدى اللغتين على الأخرى، فتغدو لغة السكان. وقد يؤدي إلى بقاء إحداهما إلى جانب الأخرى وقتاً طويلاً"⁽ⁱⁱ⁾. ويلاحظ أن العربية تغلبت على القبطية في مصر، والبربرية في شمال أفريقيا (لحد كبير) والحامية والزنجية في السودان. ولكن هذا التطور يأخذ وقتاً طويلاً، وهو مشروط بكثرة عدد القادمين وأن يمتزجوا بالسكان الأصليين، وأن تكون اللغتان المتنازعتان من مجموعة واحدة أو مجموعتين متقاربتين⁽ⁱⁱⁱ⁾.

يبدو أن السودان شهد قدرًا من التعايش السلمي اللغوي كان له أثره الواضح في العامية، والاستعارة المتبادلة للكلمات والأهم من ذلك الهجين وهو ما نراه في عربي جوبا. إذ يرى الدارسون للعامية السودانية أنها قوية العروبة، وينطبق نفس الشيء على اللهجات العربية في السودان. ويلاحظ "الشريف" أن عامية السودان، رغم أنها في جوهرها وإطارها العام عربية صميمة شكلاً ومعنى، إلا أنها تأثرت إلى حد ما من ناحية التركيب والمحتوى. ومثال التأثير في التركيب، المقطع البجاوي "آب" الذي يدل على النسبة، فيقولون "عبدلاني" بدل "عبد

اللاوي". وهناك مقطع "آية" الدال على الأفراد والتخصيص والتصغير في مثل قولهم "غنماية" و"قملاية" وهو مجهول المصدر. وأما المحتوى، فقد ترسبت كلمات كثيرة مثل مصطلحات الزراعة والري. هذا وقد أحصى "الشريف" ٢١٥ كلمة نوبية أغلبها من مسميات أجزاء الساقية والأنواء والرياح التي تهب على النيل، وحوالي ٦٢ كلمة بحاوية و١٥ كلمة فرعونية و١٠٨ فارسية و٢٣٧ أوروبية^(iv).

لم تشكل قضية اللغة في الماضي البعيد مثار خلاف أو اهتمام، رغم تعاقب الدول ونظم الحكم في السودان. واستمر هذا الوضع حتى عهد الحكم الثنائي، البريطاني - المصري (١٨٩٨-١٩٥٦). وقد برزت مشكلة اللغة والثقافة عامة حين حاولت الإدارة البريطانية البحث عن صيغة مثلى لحكم بلد في حجم وتعقد السودان. واختارت الإدارة البريطانية نظام الحكم غير المباشر (indirect rule) والذي يعتمد على القيادات المحلية أو ما يُسمى بالإدارة الأهلية (native administration) أي أن تفوض الحكومة المركزية، الحكام المحليين من زعماء ورؤساء قبائل ومشايخ وعمد ونظار. ومن الملاحظ أن البريطانيين محافظون لا يريدون تغيير الأمر الواقع، بل تطويره وتوظيفه للحكم بلا مشكلات. كما أن الاستعمار البريطاني يختلف في فلسفته عن الاستعمار الفرنسي والذي يحاول جعل المستعمرين (بفتح الميم) جزءاً من الدولة الأم وبالتالي يتمثلون ثقافتها أي الفرنسية، ويصبحون امتداداً لها من خلال اكتساب اللغة. وفي هذا الإطار، يمكن أن نفهم تطبيق سياسة المناطق المغلقة وقانونها الصادر عام ١٩٢٢. هذا وقد قرر البريطانيون في الجنوب، انتهاج سياسة تبدو بسيطة شكلاً - حسب رأيهم - ولكنها معقدة، كما تحددها مذكرة السكرتير الإداري للمديرين، وفقاً لتعليمات الحاكم العام، كما يلي:

"إن سياسة الحكومة بالمديريات الجنوبية هي العمل على قيام وحدات عنصرية قائمة بذاتها أو وحدات قبلية ذات بناء ونظام يقوم إلى حد ما وفقاً لمقتضيات العدالة، وأن الحكومة الصالحة هي التي تشجع الأعراف والعادات والمعتقدات القبلية"^(v).

كان البريطانيون حريصين على تثبيت الأوضاع كما هي (Status Quo)، وبالتالي رأوا في العرب والمسلمين مصدراً محتملاً لتغييرات مقلقة ومثيرة للاضطراب والفوضى. وقد يصعب على الحكام ضبطهم مستقبلاً. لذلك، كانت المعايير المطلوبة لتنفيذ هذه السياسة، هي إنشاء هيئة من العاملين الذين يتكلمون بغير العربية - سواء من الإداريين أو الكتبة أو الفنيين - والحد من هجرة التجار الشماليين. والعمل على أن يعود الموظفين، القبائل استخدام اللغة الإنجليزية لدى استحالة التخاطب باللهجة المحلية^(vi). وكان الهدف من هذه السياسة محاربة التأثير العربي في الجنوب بكل الوسائل. فقد كان من الممكن أن تكون العربية لغة سهلة للتواصل والاتصال بين كل قبائل الجنوب، خاصة وقد كان التجار الشماليون (الجلابة) يجوبون كل أنحاء الجنوب قبل الحكم

الأجنبي . وقد تقرر أن تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية بالذات في الإدارة والتعليم ، وهذا يعطي المتحدث بها وضعاً اجتماعياً أفضل . وأصبحت الإنجليزية سلاحاً إيديولوجياً ، خاصة وقد ربط المستعمرون (بكسر الميم) اللغة العربية بأن حملتها وأصحابها هم أحفاد تجار الرقيق الذين اضطهدوا الجنوبيين وباعوهم في أسواق النخاسة . وتم استخدام اللغة الإنجليزية في دواوين الحكومة وفي المدارس الوسطى الأربع في كل من مديرتي منقلا وبحر الغزال ، والتي تقوم بتخريج الجنوبيين لشغل وظائف إدارية صغرى والعمل كفتنيين . ومن ناحية أخرى ، فقد شجع البريطانيون موظفيهم على تعلم ثقافات القبائل المحلية .

وضعت الإدارة البريطانية أهمية كبرى على التعليم وعقدت عدة مؤتمرات لمناقشة نظم التعليم في جنوب السودان . وكان أهمها مؤتمر جوبا الذي انعقد في ١٦ / ٤ / ١٩٣٣ ، والذي أكد فيه مدير مصلحة المعارف - آنذاك - الحاجة إلى توفير مدرسين محليين ، خلال عدد قليل من السنين ، مشيراً إلى وجوب اتخاذ الإجراءات الكفيلة بسير سياسات التعليم بما يتلاءم مع سياسة الحكومة المقررة في هذا الشأن . ولذلك ، كان من الطبيعي أن يؤكد المؤتمر على أن تطور نظم التعليم يجب ألا يهدف إلى القضاء على المؤسسات الأهلية والاجتماعية القائمة ، أو أن يعزل المتعلم الجنوبي عن بيئته ، بل أن تعلمه كيف يمكن له أن يكيف نفسه وأسلوب حياته مع الأفكار والظروف الجديدة ، أي أن يصبح عضواً صالحاً ومفيداً في قبيلته . ومن أجل هذه الأهداف تقرر تشجيع مدرسي الإرساليات والمدرسين البريطانيين على تعليم اللغات القبلية والتقاليد والعادات المحلية بقصد تدريس تاريخ وثقافة هذه القبائل ، كما أدخل تعليم الموسيقى والرقص والحرف اليدوية التي تصنعها القبيلة . ووصل الأمر ، بالإدارة البريطانية لدرجة ترحيل الطلاب الكبار الذين كانوا بمدارس الإرساليات إلى قبائلهم للالتحاق بالمدارس الجديدة . وتقرر عدم قبول الإرساليات لتلاميذ إلا من أبناء الطبقة الراقية دون المتشردين وأبناء السبيل! (vii) .

تثير النقطة السابقة تساؤلاً هاماً وهو موقف الحكومة من الإرساليات والتبشير . فقد كان موقف الحكومة مرتبكاً ومتذبذباً بين الإبقاء الكامل للأمر الواقع وبين بعض التغيير ، خاصة إذا كان يمكن أن يوقف هذا التغيير المد العربي - الإسلامي القادم من الشمال . وقد مالت الحكومة في البداية إلى ضرورة السيطرة الكاملة ، وإبعاد الإرساليات أو على الأقل مراقبتها ، وأن تهيمن بمفردها على مجال التعليم واللغة والثقافة .

في المرحلة الأولى (١٠ - ١٩٢٠) ، كان هناك بعض التساهل مع الإرساليات غير الناطقة بالإنجليزية شريطة استعمال اللغة المحلية ومعها الإنجليزية فقط كلغة ثانية وليس العربية . وكانت هناك صعوبة ، وقد ورد أن الحاكم العام ونجت باشا قد رفض في مدينة واو ، استعمال العربية كوسيلة تخاطب وشرح في المدرسة ، وأن تكون الإنجليزية علماً أو مقررراً يدرس . ويرى أن هذا

الوضع سوف ينتج "مسلمين يتحدثون العربية مع إنجليزية رديئة". ولكنه تنازل عن مطلبه بإبعاد العربية^(viii). إذ لم تستطع الإرساليات تطبيق أهداف الحكومة، فقد عجز رجال الكنائس عن تعلّم اللهجات القبلية والعادات والتقاليد. يُضاف إلى ذلك وجود عدد كبير من الكنائس الإيطالية التي لم تكن ترغب في فرض الإنجليزية.

واجهت الإدارة البريطانية احتمال أن يؤدي تنصير أطفال الجنوبيين إلى ابتعادهم أو اغترابهم عن قبائلهم. وهذا يدعم فكرة الإدارة الأهلية القائمة على النظام القبلي، إذ من الطبيعي في هذه الحالة أن يكتسب الجنوبي المتعلم ولاءات جديدة وهويات مختلفة. ومن ناحية أخرى، قد تنقسم القبيلة الواحدة إلى مذاهب دينية مختلفة مثل البروتستانت أو الأرثوذكس أو الكاثوليك. وهذه الاختلافات قد تكون مصدراً لعدم الاستقرار. هذا وقد ظهر اتجاه يرى إبعاد الإرساليات كلية عن التعليم في الجنوب. ولكن في خطاب للحاكم العام (١٩٣٧/١٢/٧) يعبر عن اعتقاده "بأن نظاماً تعليمياً وتربوياً وعلماً تحت الإشراف الحكومي، لن يوفر الضمانات الملائمة ضد خطر انتشار الإسلام أو النعرة القومية، وذلك فضلاً عن أنه كان يتطلب أموالاً طائلة لا قبل للبلاد بتوفيرها"^(ix). ومن ناحية أخرى، لم تتقدم اللغة الإنجليزية كثيراً بسبب نقص الكتب المدرسية وعدم قدرة الإرسالية الإيطالية، وهي الأكثر عدداً، علي إنجاز المهمة. وهكذا انتشرت العربية رغم كل الجهود لإيقافها.

كانت جبال النوبة ذات وضعية مماثلة للجنوب حسب قانون المناطق المقفولة لعام ١٩٢٢. وقد أظهرت الإرساليات ضعفاً واضحاً في أدائها التبشيري والتعليمي لنقص العاملين الأكفاء. فقد واجهت التعليم مشكلة اللغة بحدة في جبال النوبة. فقد أعيد النظر في موضوع اللغة عام ١٩٣٥ بعد أن ثبت عملياً فشل سياسة تعليم اللغة العربية الدارجة وكتابتها بالحروف اللاتينية. وكان الحل المقترح هو تدريس اللغة العربية الفصحى الحديثة وليس القديمة باعتبارها اللغة الملائمة لاحتياجات معظم الأهالي. ولكن هذا التغيير المقترح وجد معارضة شديدة من جانب الإرساليات على أسس مهنية ودينية. فقد خشي رجال الكنيسة من استخدام اللغة العربية - الفصحى وليست الدارجة - باعتباره سيكون سبباً في انتشار وذيق الفكر والثقافة الإسلاميين في جميع جبال النوبة. ومن الجدير بالذكر أن أديان سكان جبال النوبة - مثل الدينكا - كانت حازماً أمام انتشار النفوذ المسيحي^(x).

استطاعت السياسات الاستعمارية تعطيل أو إبطاء انتشار اللغة العربية والإسلام في الجنوب وجبال النوبة، ولكنها عجزت عن منع أو وقف انسياب اللغة العربية السلمي في تلك المناطق. ولم يحثج المواطنون لدعم الدولة، فقد كانت التجارة والهجرة والتعليم من أهم وسائل بقاء واستمرار اللغة العربية. يُضاف إلى ذلك مرونة وسهولة اللغة العربية خاصة في الحديث، ولم تمثل الحروف

الصعبة وطريقة النطق عقبة أو عقدة أمام المكتسبين الجدد للغة . وكما انتشر الدين الإسلامي من خلال المهاجرين والصوفيين وليس بقوة الدولة وسلطة العلماء الفقهية ، فقد وجد استجابة واسعة وبلا قيود ولم يصطدم بالأديان والمعتقدات المحلية . وينطبق نفس الشيء على اللغة التي لم يحملها علماء لغة أو شعراء فصحي بل العامة من التجار والصوفيين .

السياسات اللغوية المعاصرة:

تبدأ هذه الحقبة عندما بدأت دولتا الحكم الثنائي في التفكير جدياً في تقرير مصير السودان . وكانت البداية مع تكوين المجلس الاستشاري لشمال السودان عام ١٩٤٤ ، وتزامن مع هذا تكوين الأحزاب السياسية . وقد كرس المجلس والوضع في الشمال فكرة اختلاف الجنوب . وبالفعل دعا بعض الإداريين إلى فصل الجنوب وضمه إلى شرق إفريقيا ، باعتباره أقرب ثقافياً إلى تلك المنطقة . وظهر تيار آخر يقول بدمج أجزاء من الجنوب في الشمال وأجزاء أخرى في شرق إفريقيا . أما الاتجاه الثالث ، فيرى دمج الجنوب في الشمال رغم الاختلاف ، وذلك لأن المصلحة تقتضي هذا الاختيار .

- حدد بيان لوزير الداخلية في ١٦ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٤٦ الاتجاه الجديد وهو اختيار دمج الجنوب في الشمال ، مما يعني تغيير السياسة اللغوية ، وقد تم تبرير ذلك بالأسباب التالية :
- ١- إن العوامل الجغرافية والاقتصادية تحتم الربط بين شعوب جنوب السودان وبين التطور المقبل لبلاد الشرق الأوسط وشمال السودان الذي تسوده النزعة العربية .
- ٢- أن هذا الربط بين الشمال والجنوب أفضل من ترك الجنوبيين في عزلة عن التأثيرات الخارجية ، وذلك حتى لا يفقد الحكام الإنجليز القدرة على إعدادهم لمواجهة مثل تلك التأثيرات ثم يضطرون إلى تركهم فجأة فريسة سهلة لثقافة أرقى .
- ٣- يمكن أن يتلقى أبناء الجنوب تعليمهم في كلية غردون التذكارية في الخرطوم ، حيث لا تعد اللغة العربية مادة أساسية فيها .
- ٤- ربما كان من الأوفق أن تدرس اللغة العربية للجنوبيين ابتداء من المرحلة الثانوية^(xi) .

كان هذا البيان تدشيناً لمرحلة جديدة في العلاقة الشمالية - الجنوبية فقد أعقب ذلك ، انعقاد مؤتمر جوبا التاريخي في ١٢-١٣/٦/ ١٩٤٧ والذي حسم ارتباط الجنوب بالشمال ، رغم اعتراض عدد كبير من الإداريين الإنجليز . وهذا يعني انحياز السياسة اللغوية إلى اللغة العربية . وقد حاول بعض المعارضين وضع عقبات أمام هذا التوجه ، ومن بينهم أوين الذي بعث بمذكرة للحاكم العام يعبر عن رأي زملائه . فقد اقترح أن يبقى التعليم في الجنوب موحداً حتى المرحلة الثانوية ، أي أن يكون التعليم الابتدائي باللغة المحلية أولاً ثم يتحول إلى اللغة الإنجليزية حتى الثانوية حيث تدرس

فيها اللغة العربية كمادة من مواد الدراسة . ويطالب بحماية أبناء الجنوب من أن يتعرضوا للسيطرة الحضارة العربية في الخرطوم " وهي حضارة أبعد عن حضارة الجنوب من حضارة الإنجليز " أي أن حضارة الجنوب أقرب إلى حضارة الإنجليز منها إلى الحضارة العربية ^(xii) .

سادت سياسة جديدة عقب مؤتمر جوبا وحتى السنوات الأولى للاستقلال ، حيث بدأت وزارة المعارف في اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعودة اللغة العربية إلى التعليم في جميع مراحلها في المديرية الجنوبية . فقد تم تعيين مساعد لمدير المعارف للمديرية الجنوبية من أبناء الشمال للإشراف على إدخال اللغة العربية في المدارس وتدريب المعلمين ووضع المناهج العربية ، وإنشاء دار للنشر في جوبا للقيام بطباعة المناهج والمقررات الدراسية ، والقيام بحملة واسعة في الجنوب لمحو الأمية باللغة العربية ، وإنشاء معهد تدريب المعلمين الجنوبيين في اللغة العربية (معهد مريدي) في عام ١٩٥٤ ^(xiii) . وقد قامت وزارة المعارف بخطوة كبيرة في اتجاه إدخال اللغة العربية في الجنوب ، حين استدعت خبيراً لغوياً من جامعة القاهرة عام ١٩٥٥ للمساعدة في كتابة لغات الجنوب بالحروف العربية عوضاً عن الحروف اللاتينية . وقد أمكن تحويل عدد من كتب المطالعة للمدارس الأولية ، واقتصرت على تحويل نظام الكتابة (transliteration) وليس التأليف بها . وقام الفريق بوضع سلسلة كتب مبادئ تعلم القراءة والكتابة العربية لأبناء الجنوب للمرحلة الابتدائية (الأولية) سُميت " العربية السهلة " ، وسلسلة أخرى بعنوان : " العربية للكبار " ^(xiv) .

لم تكن سياسة الحكم والصراع حول السلطة مساعدة لتحقيق عملية التفاعل اللغوي بين الشمال والجنوب . فقد سارت سياسة الأحزاب الشمالية خلال فترة الحكم الذاتي في اتجاه يغذي مخاوف الجنوبيين من السيطرة الشمالية والتي أخافهم منها البريطانيون باستمرار . وازدادت الشكوك مع الاستعداد للاستقلال ، ففي عملية سؤدة الوظائف وحين أعلنت نتائج لجنة السودان في تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٥٤ ، تحولت شكوك الجنوبيين التي غذيت طوال خمسين عاماً من الاستعمار ، إلى عدوانية وكرامية ، وتأكد لهم موقف الشماليين المتعالي . فقد ذهب ثلاث وظائف فقط إلى جنوبيين - مساعد مفتش مركز واثان من المأمير - رغم أنهم يمثلون تقريباً ثلث سكان البلاد . وأصيب المتعلمون الجنوبيون بخيبة أمل كبيرة لم تجد معها محاولات زعيم الحزب الوطني الاتحادي الحاكم بإرضائهم من خلال وعود في المستقبل بتحسين الوضعية على مستوى الحكومة المركزية ^(xv) . وجاء الخطأ القاتل عقب الاستقلال مباشرة ، فقد وعدت الأحزاب الشمالية الجنوبيين بقيام نظام فدرالي للحكم يسير روح مؤتمر جوبا . ولكنها كانت خدعة لكي يصوت النواب الجنوبيين مع الاستقلال ، وبالفعل أُجيز اقتراح الاستقلال بإجماع الأصوات . واكتفت الأحزاب الشمالية بأن المطلب سوف يُعطى اعتباراً بعد انتخابات الجمعية التأسيسية المنوطة بوضع الدستور . وتمت الانتخابات في عام ١٩٥٨ ولم يكن تمثيل الجنوبيين معقولاً في لجنة الدستور ،

ولذلك رسمت اللجنة في مسودتها دستوراً لدولة عربية إسلامية . وهكذا أصبح مطلب الفدرالية غير شرعي وكانت هذه البدايات الحقيقية الأولى للتمرد^(xvi) .

قطع انقلاب الجنرال عبود في ١٧/١١/١٩٥٨ الطريق أمام الجمعية التأسيسية ، ولكن حكومة العسكرية تبنت سياسة التعريب والأسلمة الكاملة للجنوب بكل السبل بما فيها العنف والقمع ، يكتب ألبير : " وكانت الحكومة العسكرية في غمرة حماسها لخلق سودان موحد قد شجعت انتشار الدعوة الإسلامية في الجنوب ، واستعاضت عن اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية بالعربية وسيلة للتعليم ، وجعلتها أيضاً لغة التخاطب والمراسلات في المكاتب الحكومية ، مما أدى إلى إعفاء الموظفين الجنوبيين الذين يجهلونها . وسارت قدماً فحرمت التبشير المسيحي إلا بإذن صادر عنها ، وفق منطوق قانون الجمعيات الكنسية التبشيرية الذي أصدرته في عام ١٩٦٢ . وفي شباط/ فبراير ١٩٦٤ ، أبعدت نحواً من ثلاثمائة مبشر مسيحي وجعلت الجمعة عطلة أسبوعية في الجنوب بدلاً عن الأحد . وأقامت هناك كثيراً من المساجد والمعاهد الدينية الإسلامية وفرضت ضغطاً على السلاطين والمتعلمين في الجنوب ليعتنقوا الإسلام ديناً لهم ، ونقلت عدداً من الموظفين والمعلمين الجنوبيين بصورة جماعية إلى الشمال " (xvii) .

أدت هذه السياسات إلى تفاقم التمرد ، لذلك كانت الانتفاضة الشعبية في ٢١/١٠/١٩٦٤ والتي أسقطت نظام عبود نتيجة للسخط الشعبي السوداني عامة على ممارسات الحكم في الجنوب . ومن هنا جاءت فكرة المائدة المستديرة بقصد الوصول إلى حل ديمقراطي لمشكلة الجنوب ، والذي انعقد في ٦/٣/١٩٦٥ . وتكونت لجنة الاثني عشر لمواصلة البحث عن حل سلمي ، رغم أن الأجواء لم تكن مهيأة بسبب استمرار التمرد بالإضافة لمقاطعة الجنوبيين للانتخابات . ورغم جهود لجنة الاثني عشر ، لكن الخلافات كانت عميقة حول قضايا ، مثل : طريقة اختيار رئيس الإقليم الجنوبي ، وعدد الأقاليم بينما أصر الجنوبيون على أن يظل الجنوب موحداً . وكان الاختلاف حول الثقافة والتعليم كبيراً ، فقد طالب نواب الجنوب بالحفاظ على ثقافات الجنوب وتطويرها ، واقتروا أن يكون التعليم شراكه بين الأجهزة المركزية والإقليمية نسبة لخصوصية الجنوب . وقد رفض الشماليون هذه المقترحات (xviii) .

اللغة أداة التنوع والوحدة:

بعد فشل مؤتمر المائدة المستديرة ، كانت المحاولة الثانية لحل المشكلة الجنوبية في عهد الحكم العسكري الثاني بقيادة النميري . فقد أثرت سنوات حكمه بالتوجهات اليسارية التي قادت ثورة أكتوبر ١٩٦٤ الشعبية . وضمت حكومته الأولى شخصيات ذات اهتمام خاص بالجنوب ، لذلك سرعان ما أصدر النظام بيان ٩ حزيران/ يونيو ١٩٦٩ بعد أسبوعين فقط من الانقلاب . واعترف

البيان بالتنوع الثقافي بين الشمال والجنوب، وبأن لجنوب السودان الحق في أن يعمل على تطوير ثقافته الخاصة. وفي نفس الشهر عقد مؤتمر قومي للتعليم لوضع سياسة لغوية جديدة للجنوب، كان من أهم توصياتها:

- ١- يبدأ التدريس في مدارس المديرية الجنوبية في المدن والأماكن التي تتعدد فيها اللغات أو اللهجات المحلية، باللغة العربية فوراً.
- ٢- تستعمل في الأماكن الأخرى (الأرياف) إلى جانب اللغة العربية اللغات المحلية السائدة في المنطقة في السنتين الأولى والثانية بالمدرسة الابتدائية، على أن تكتب بأحرف عربية حتى يألف التلميذ الخط العربي ويجيد استعماله فيما بعد.
- ٣- إجراء دراسات في اللغات المحلية بغرض تنميتها لتزيد من إثراء التراث الشعبي.
- ٤- أن يكون الانتقال إلى اللغة العربية في المراحل المتقدمة تدريجياً حتى لا تهتز الفصول التي تستخدم اللغة الإنجليزية.
- ٥- مضاعفة الجهود لإعداد المعلمين المؤهلين لتدريس اللغة العربية من أبناء الجنوب، وذلك بتوفير مراكز تدريب خاصة لهذا الغرض (xix).

جاءت اتفاقية أديس أبابا عام ١٩٧٢ لتأكيد هذا التوجه. فقد نصت على أن تكون اللغة العربية هي اللغة الرسمية للجمهورية السودانية، على أن تكون الإنجليزية هي اللغة الرئيسة في الإقليم الجنوبي، دون المساس باستعمال أي لغة أو لغات قد تخدم ضرورة عملية لأداء مهام الإقليم التنفيذية أو الإدارية بكفاءة أفضل (الفصل ١١، القسم ٥ من الاتفاقية). ولكن النميري نقض الاتفاقية بنفسه حين أعلن قوانين الشريعة الإسلامية في سبتمبر ١٩٨٣.

لم يمنع الموقف الرسمي المهتمين بأوضاع اللغة في السودان من مواصلة جهودهم التي أطلقتها أجواء اتفاقية أديس أبابا التي أقرت مبدأ الوحدة والتنوع في السودان المتعدد الثقافات. وزخرت تلك الفترة بجهود ونشاطات رسمية وشعبية تدعم الفهم الجديد للعلاقة بين الثقافات السودانية المختلفة. فقد أنشأت جامعة الخرطوم، وحدة أبحاث السودان التي تطورت إلى معهد الدراسات الإفريقية والآسيوية والذي أصبح أكبر مركز للدراسات والأبحاث اللغوية في السودان، إن لم يكن في إفريقيا. وقد بدأ في عام ١٩٧٢ مشروع البحث اللغوي للسودان. ثم انضم معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، للمشروع عام ١٩٨١. وفي الجنوب، وقّعت الحكومة الإقليمية في عام ١٩٧٢ اتفاقية مع المعهد الصيفي للغويات (SIL) لعمل مسح لغوي في جنوب السودان، وتقديم خدمات تعليمية لكتابة لغات الجنوب بالحروف اللاتينية وترجمة الإنجيل إلى هذه اللغات. وأورد "أبو بكر" أربع محاولات دعت إلى إنشاء جهاز للتخطيط اللغوي منذ عام ١٩٧٧، وقدم مشروع قانون للتخطيط اللغوي أعد عام ١٩٨٠. ومن أهم أهدافه: المحافظة على التراث اللغوي

السوداني باعتباره جزءاً من الشخصية الثقافية السودانية، وذلك برصد مختلف اللغات واللهجات وتدوينها وتوثيقها والاستفادة منها في أغراض التنمية الاجتماعية والفنون والتعليم، والعمل على حل المشكل اللغوي في التعليم. أما اختصاصاته فتتمثل في: دراسة واقع اللغات من حيث كثافة المتحدثين بها وانتشارها واستخدامها في أغراض الحياة المختلفة، ودراسة وضع اللغة العربية بين اللغات السودانية والتنقيب في عملية انتشارها كلغة أم، والعمل على حل المشاكل التي تواجهها كلغة مشتركة للتخاطب وكلغة للتعليم^(xx).

كانت مشكلة الجنوب دوماً التحدي الاستراتيجي لأي نظام حكم في السودان، لذلك لم يكن في قدرة النظام الحالي رغم شعاراته الإسلامية ألا يجعلها أولوية. وقد يكون بسبب شعاراته الإسلامية نفسها، إذ لم يكن بإمكانه الاستمرار خطوة للأمام والحرب الأهلية مشتعلة والجنوبيون خارج هيمنة الدولة الواحدة. لذلك بادر مبكراً وبعد خمسة أشهر فقط من الانقلاب، بعقد مؤتمر أسماه "مؤتمر الحوار الوطني حول قضايا السلام". وقد جاء في التوصية رقم ٢٧ الفقرة الخاصة بالتربية ضرورة أن يكون التعليم فدرالياً يراعي خاصية التنوع الثقافي. وفي النقطة الثانية نقرئ "أن تعتبر التخطيط التربوي في هذا السياق الخبرة التاريخية للغة العربية لغة أمًا لجماعة سودانية كبيرة ولغة تفاهم لجماعات سودانية عديدة." ويضيف في موضع آخر: "أن تعتبر التخطيط التربوي في هذا السياق الخبرة للغات المحلية وأن يأخذ بالحكمة التربوية المقررة في لزوم أن يبدأ التعليم بتلك اللغات. ولضعف شأن هذه اللغات بالقياس للغة العربية والإنجليزية وجب على التخطيط التربوي ما يلي:

أ- أن لا يعتذر بضيق الإمكانيات ليحجب لغة محلية عن التعليم بشكل نهائي.

ب- أن يتبنى مبادرات الجماعات الثقافية والقبلية في تطوير لغاتها وتبنيها في مدارسها المحلية".

ومن ناحية أخرى، أصدرت الحكومة في عام ١٩٩٧ "قانون المجلس القومي للتخطيط اللغوي". وهو مشروع قديم لكن لم يتم تنفيذه إلا في ذلك التاريخ. لذا، فهو يحمل نفس الأهداف والاختصاصات التي وردت في كثير من المقترحات السابقة^(xxi).

عربي هويا: لغة للمقاومة أم للتكيف؟

تعرضت الورقة في الصفحات السابقة إلى أهمية اللغة في التطور السياسي والتاريخي والدستوري للسودان. ولم تقتصر على كونها قضية بحث عن وسيلة تواصل وتفاهم بين أجزاء الوطن الواحد. ولكنها اشتبكت مع قضايا الوحدة الوطنية، والتنمية وقسمة السلطة والثروة والمشاركة عموماً. ويمكن القول إن قضية اللغة في السودان تحولت إلى سلاح أصيل في المعارك

السياسية والإيديولوجية التي تعيشها البلاد. ويمكن إرجاع هذا الصراع أو التفاعل إلى فترة بعيدة نسبياً تمتد إلى بدء تشكل ما يُسمى حالياً بالسودان في عشرينيات القرن التاسع عشر، حين تعرض السودان الشرقي إلى أول غزو ومنظم في القرون التي تلت الممالك الفرعونية القديمة.

تراوحت معركة اللغة في السودان بين التخطيط المقصود وبالتالي فرض تبادل منافع ومصالح بالذات خلال التجارة والزراعة. وقد شهدت القارة الإفريقية مصدرين رئيسيين للإدماج الثقافي، وحسب الآراء الأخرى- محو الثقافة الإفريقية، وهما الثقافتان العربية والإفريقية. وبالنسبة للعربية فقد أخذ انتشارها في إفريقيا أشكالا مختلفة خلال ما يزيد على ألف عام. ويكتب أحد المؤرخين: " . . وفي بلاد الساحل بغربي إفريقيا والقرن الإفريقي وشرق إفريقيا والساحل الغربي، كانت اللغات الإفريقية قادرة نسبياً على الاحتفاظ بنفسها وكانت العربية تُستعمل في الغالب لأغراض دينية أساساً. أما على طول مضيق النيل والمناطق الوسطى من بلدان الساحل، فإن لغات إفريقية كثيرة تعرضت للموت" (xxii). وحسب Trimmingham، فقد ارتبط التعريب بوجه خاص بانتشار الرعاة كما في حالة المغرب، وارتبط بالسيطرة السياسية العربية في مصر. وقد لاحظ أنه خلال الانتشار الأول للعرب والمسلمين، أحلت العربية نفسها بسهولة محل اللغات ذات الخلفية السريانية الآرامية أو القبطية. ورغم هجرة واستيطان التجار وأحياناً بأعداد كبيرة، لم يؤد بالضرورة إلى التعريب. وفي مناطق أخرى لم تصبح العربية اللغة الشائعة (Lingua Franca) في المدن الساحلية لشرق إفريقيا، رغم أن التأثير العربي كان قوياً في وجوه كثيرة للحياة. وفي إفريقيا الزنجية انتشر الإسلام عن طريق الأفارقة تماماً ولم تقدم العربية كلغة حية. وكانت العربية في إفريقيا لغة مقدسة كلية مع استعمال دنوبي محدود أو معدوم وتسلت فقط كلمات عامية قليلة في الحياة اليومية (xxiii). وضمن هذه التحليلات يعتبر عدد من المؤرخين وعلماء اللغات الأجانب، أن جنوب السودان هو أكثر مناطق الاحتكاك العربي الإفريقي في عنفه الثقافي. وهذا بالطبع يرجع إلى غلبة السياسي على الثقافي واللغوي أو التوظيف السياسي الفاضل للعناصر الثقافية في الصراع الشمالي- الجنوبي.

يمكن النظر للعلاقة الثقافية بين الشمال والجنوب في السودان بطريقة أقل حدة وسياسية، حين نسترجع عفوية التفاعل بين أجزاء الوطن. ومن ناحية أخرى، نربط بين اللغة العربية والتطورات الأساسية في اللهجات واللغات الإفريقية السائدة. فهناك لغات كبرى في غرب إفريقيا مثل الهوسا والبيمارا تأثرتا باللغة العربية. بينما لهجات شائعة أهم في شرق إفريقيا مثل كيسوا جيلي تعتبر اشتقاقاً "بانتوياً" عن العربية. وأبدت اللغات المحلية قدرة على القبول والانفتاح على اللغات الأخرى (xxiv). وهذا ما كان من الممكن حدوثه بسهولة لو لم تدخل العوامل السياسية والإيديولوجية بشدة. ولهذا جاء عربي جوبا محاولة للتكيف أو التفاعل، وفي نفس الوقت المقاومة

أو على الأقل التمايز وليس الاندماج الكامل (assimilation). لذلك، فقد يمثل عربي جوبا مقاومة . . . وهل عربي جوبا تعبير عما يسميه فرانسيس دينق الهوية المنقسمة؟ (كتاب صراع الرؤى، مركز الدراسات السودانية، ٢٠٠١) خاصة وقد احتل موضوع الهوية الثقافية موقعاً محورياً في الحوار والصراع ومفاوضات السلام بين الشماليين والجنوبيين.

دلت الإحصائيات على أن الذين يتحدثون بلغات غير عربية في السودان تبلغ نسبتهم ٤٨,٤٪ من مجموع السكان، وأن ٥١,٦٪ هم الذين يتكلمون العربية فقط اللغة الأولى أو لغة الأم (Mother Tongue)، ورغم ذلك يستخدم غالبية المتحدثين بلغات غير عربية العربية في الحياة، كلغة للتواصل والثقافة والتعامل الاقتصادي والاجتماعي مع الناطقين بالعربية ومع الناطقين بلغات أخرى في السودان. فهي لغة تواصل خرجت عن الفصحى، لا العامية النموذجية التي يتحدث بها سكان المدن والحضر. وهذا ما يُسمى باللغة الهجين (Pidgin language) التي يمثلها عربي جوبا، والمصطلح ليس مقصوراً على جوبا وإنما يمتد إلى كل عربية سودانية متأثرة باللغة الأم في لغات الشرق أو الغرب أو الشمال^(xxv). ويستعير عشاري مصطلح (Pidgin-Creole) لوصف عربي جوبا^(xxvi). والذي يطلق على لغة مبسطة تستخدم للتفاهم بين الشعوب الناطقة بلغات مختلفة، وبخاصة رطانة إنجليزية تستخدم في الأغراض التجارية في الموانئ الصينية.

يقدم "عشاري" تاريخاً اجتماعياً لعربي جوبا يحتوي على خصائص أساسية في دراسة الظاهرة، وهي:

- ١- ترجع جذور عربي جنوب السودان للمستوطنات التي أنشئت في جنوب السودان على يد التجار خلال سنوات منتصف القرن التاسع عشر.
- ٢- ظهر عدد من أشكال العربي الهجين الجنوبي وليس واحداً وفي أماكن متعددة.
- ٣- تطورت وانتشرت اللغة الهجين نتيجة تحولات بنائية في أنماط الإنتاج القائمة.
- ٤- تتوقف اللغة الهجين على النمو مع غياب الأسباب الاجتماعية - الاقتصادية التي أنتجتها^(xxvii).

أخذ عربي جوبا في تطوير اللغة العربية وأخضعها لنظام اللغة الأم في نظامها الصوتي والصرفي والنحوي. ويلاحظ "أبو بكر" أن مفردات اللغة العربية تفقد أكثر من عشرة أصوات عربية، هي أصوات الإطباق وأصوات الحلق (ص ض ط ظ ح خ ع غ ق) وأصوات أخرى. وفي بنية كلماتها تفقد الميزان الصرفي والتأنيث والتذكير، والتعريف والتنكير، وتفقد عدداً من الضمائر والجموع، ولم يبق في كلماتها سوى ملامح الكلمة العربية التي تحتاج من السامع إلى تمعن لإدراك عربيته، لأن تراكيبها قد تحولت إلى تراكيب اللغة الأم^(xxviii). ويرى تطوراً في عربي جوبا بسبب الاحتكاك والنزوح إلى مناطق عربية. ويلاحظ أن اللغة التي يتخاطب بها قيادات التمرد مع جنودهم (من

قبائل مختلفة) هي عربية جوبا المتطورة وليست عربية جوبا التي نسمعها في إذاعة الوحدة (في إذاعة أم درمان).

تستخدم بعض منظمات المجتمع المدني عربي جوبا في تقديم موضوعات حديثة ولكن تكتب بالحروف الإنجليزية، وفيما يلي نموذج لمقتطف من كتاب (Nafhm Jendar) أي فهم الجندر:

Ashan ard daiman be katibu fi isim bita Rujaal, Rujaal bega kebir bita beit, ashaan kida Rujaal yahu indum hak ashaan yeshillu selefiya (deyin) yesterik fi masharia bita hukuma

(عشان أرض دائماً بكتبوا في اسم بتا رجال أي تكتب الأرض باسم الرجال أصبح كبير البيت، ولذلك الرجال يا هو عندهم حق أشان يشيلو سلفيه، يشترك في مشاريع بتا حكومة أي بتاع حكومة).

وفي موضع آخر:

Tajarib min mahalat ketir fi duniya be guul innu Nuswaan lizu bara min shogol bita zira

وهي في تجارب من مهلات كثير في دنيا يقول أنو نسوان لزو بره من شغل بتا زرا. (أي تقول التجارب في كثير من الأماكن بإبعاد النساء من عمل الزراعة).

وفي شرح لوضعية المرأة، يقول الكتاب:

Mara lazim be yekdim wa yesma taalimaat bitta Rajil, we hwo mumkin be talabu de be ganuun fi mahkama mara.

(مرا لازم يكدم ويسما تأليقات بتا راجل، وهو ممكن بي تالبو دا بي قانون من مهكمه مرا)، (أي لابد للمرأة أن تخدم وتسمع تعليمات الرجل لأنه ممكن أن يطالب بذلك في محكمة الأحوال الشخصية).

يقع هذا الكتاب في ٩٧ صفحة من القطع الصغير ويحاول تقديم المفاهيم والأفكار الخاصة بالنوع (الجندر). ورغم أن حيز هذه الورقة لا يسمح بالإسهاب والتفصيل، فقد تعمدت تقديم موضوع يمكن أن يكون معقداً وليس مجرد حديث التخاطب اليومي. ويلاحظ أن هذا الكتاب يخاطب قطاعاً حديثاً من الجنويين مهتمين بموضوعات جديدة مثل النوع أو الجندر. وهذا يعني أن عربي جوبا يُبحث من جديد وبين أجيال أصغر سناً. وفي الشهر الماضي (نوفمبر/ تشرين الثاني) أجرى صفا الصالح، من هيئة الإذاعة البريطانية، استطلاعاً بين عينة من الأطفال الجنوبيين في الخرطوم، وقد لاحظ انتشارها رغم المدارس العربية.

كانت لغة عربي جوبا هي السائدة حتى بين الشماليين الذين يعيشون في الجنوب . وقد أجادها بعض الشماليين وكتبوا بها الشعر . وتُعتبر الأغنية والموسيقى وسائل فعالة في الانتشار . فهذا الشاعر شمس الدين الخليفة ينقل مشاعر حبيبته الجنوبية ، بلغة عربي جوبا ، حين علمت بخبر سفره مغادراً إلى الشمال ، تقول القصيدة :

سوري (sorry) لي أنت يا أخي

كفارة لي أنا

يوم في الباص لقيتو

هياني (حياني) هيتو (حيتو)

الزول البيريدو

اطلع بره بيتو

شكل مانقه ذاتو

في سوق بره سفتو (شفتو)

لما أنت فوتو (حين الوداع)

أنا أعمل كيف يا بابا^(xxix) .

واستخدم بعض الكتاب الشماليين تعبيرات من عربي جوبا رأوا أنها أكثر تعبيراً . فقد كتب الشاعر صلاح أحمد إبراهيم بلسان مشاعر جنوبي عقب حوادث التمرد عام ١٩٥٥ يعبر فيها عن حزنه ، يقول : " منودكرو ماتو سمبله مجاناً أنا سوري علشانك " والمنودكرو اسم يطلقه الجنوبيين على الشماليين عامة ، وسمبله مجاناً ، أي الشمالي مات بلا مقابل أو مجاناً وأنا آسف لما حدث .

رغم أن اللغة الهجين (عربي جوبا) حلت بعض عقبات التواصل ولكن ظلت المشكلات قائمة . فهناك ثنائية يتعرض لها الطفل الجنوبي الآن . فالتعليم باللغة القومية (الفصحى أو العامية الحديثة) من مدرسين غالباً من الشماليين مما يؤثر في استيعاب المقررات الدراسية والمفاهيم العلمية للمتكلمين بعربي جوبا . ويرجع البعض الفاقد التربوي لهذا الوضع الشاذ . ويتساءل البعض عن أثر اللغة الهجين في سير العدالة خاصة حين يكون القاضي مما لا يتحدثون اللغة الهجين أو المحلية وهل تفيد الترجمة ، أي هل هي دقيقة؟ والمريض حين يشكو مرضه لطبيب لا يجيد أو لا يفهم اللغة الهجين؟ وفي علاقات العمل حين يتكلم العمال عربي جوبا مع مستخدم لا يجيدها^(xxx) .

تسبب نزوح سنوات الحرب في زيادة أعداد الجنوبيين في الشمال؛ ولذلك تطورت لغة عربي جوبا. ولكن الازدواجية تضر بالأطفال كثيراً، حين يتحدثون بها أو باللغات المحلية لأبائهم، وفي نفس الوقت عليهم في المدرسة والشارع استخدام اللهجة الوسطية للعربية الفصحى أو عامية الخرطوم. وهذا ما يجعل الأطفال مكتئبين وغير قادرين على التكيف. وقد تولدت ظاهرة لغوية أخرى من هذا التناقض، تُسمى لغة الراندوك. وهي تستخدم الكلمات العربية بمعان حديثة وغريبة وهي أقرب إلى الاصطلاحات المتبادلة أو لغات الفئات التي تريد الاختلاف وألاً يفهمها الآخرون.

يعاني الأطفال الجنوبيون في الشمال والجنوب من خلل لغوي خطير يهدد قدرتهم على التعلم والإبداع، مما يجعلهم أكثر عرضة للانحراف والعدوانية. والسبب بسيط، وهو عدم القدرة على التفاعل أو سوء الفهم. ولأن العلاقات بين الجنوبيين الشماليين، مشحونة أصلاً، بالشك وعدم الثقة، فيمكن للغة أن تكون ملغومة باستمرار. ونجد الأطفال الجنوبيين في حالة شجار لا ينقطع خلال التعامل اليومي مثل المركبات العامة والأسواق.

يلاحظ أن الأطفال والتلاميذ قد ينجحون من التحدث بعربي جوبا، وفي نفس الوقت لا يجيدون العربية الفصحى، لذلك يصمتون فينزلون. ولكن هذه الظاهرة لم تكن ملاحظة بين الأجيال كبيرة السن. فقد أجاد الكثيرون العربية وحين لا يتحدثونها، فهم يعبرون عن الاحتجاج وليس عدم المعرفة.

يُتوقع أن تزداد الحاجة إلى عربي جوبا حين تتم العودة التطوعية إلى الجنوب. فقد انتشر الجنوبيون طوال سنين الحرب الأهلية في دول الجوار المختلفة للغات. لذلك، لا بد للجنوبيين من لغة مشتركة، ولا يوجد في هذه الحالة غير عربي جوبا المعدل. والأطفال - رغم الصعوبات المذكورة - كانوا الأكثر احتكاكاً وتأثراً خلال وجودهم في الشمال، وبالتالي موصل وناشر إيجابي للغة هجين هي امتداد طبيعي لعربي جوبا.

عادت مشكلة اللغة إلى الظهور بشدة مع اتفاقية السلام الشامل الموقعة عام ٢٠٠٥. فقد جاء في الجزء الثاني من الاتفاقية، البند الثاني، الفقرة (٨) عن اللغة ما يلي:

٨-٢-١: كل اللغات المحلية هي لغات قومية ويجب احترامها وتطويرها وترقيتها.

٨-٢-٢: اللغة العربية هي اللغة القومية واسعة الانتشار في السودان.

٨-٢-٣: العربية لغة أساسية على المستوى القومي، وستكون مع الإنجليزية، لغات العمل الرسمية لأشغال الحكومة القومية ولغات التدريس في التعليم العالي.

٢-٨-٤ :- بالإضافة للعربية والإنجليزية، يمكن للمُشرِّع على أي مستويات ولائية أو محلية، تبني أي لغة أو لغات محلية أخرى بالإضافة للغات الرسمية.

٢-٨-٥ :- استعمال أي لغة رسمية على مستوى الحكم والتعليم، يجب ألا يكون عُرضةً للتمييز. شكلت المفوضية القومية للمراجعة الدستورية لجنة دراسة قانون المجلس القومي للغات. وعلى المستوى الشعبي، يزداد الاهتمام بالنقاش حول اللغة. ويلاحظ المرء قدرًا من المبالغة في الهجوم على ما يُسمى بالهيمنة العربية الإسلامية، لدرجة تشكك في ضرورة تبني اللغة العربية على مستوى قومي. وهناك ربط بين السيطرة الاقتصادية والسياسية وبين اللغة. ورغم صحة نسبة لمثل هذه الآراء، ولكنها اتجاهات تتعامل مع التاريخ كعبء وجريمة يتحملها الشماليون. وبالتأكيد يضع المستقبل ونصبح أسرى ماضٍ نسعى حقيقة أن نتجاوزه بما هو أفضل وليس دفنه وتجاهله.

يُعتبر مشكل اللغة أحد أهم تحديات أن تكون الوحدة جاذبة وأن يقرر الجنوبيون في استفتاء نهاية الفترة الانتقالية عام ٢٠١١ اختيار الوحدة عوضاً عن الانفصال. ولكن من الملاحظ أن الثقافة كعنصر هام وحيوي في العلاقة بين الطرفين، لم تجد نفس الاهتمام الذي يُؤلي للجوانب الدستورية والسياسية.

خاتمة:

صاحبت سيرورة العولمة ظواهر جانبية تبدو وكأنها متناقضة مع الربط السائد بين العولمة والهيمنة الأحادية. فقد حمل فكر الفترة الحالية والتي يدرجها البعض في ما بعد الحداثة، موقفًا واضحاً تجاه النسبية عموماً، يكاد يجعلها المعيار المطلق الوحيد وهذه النسبية هي التي تفرض القبول بالتعدد الثقافي داخل الدولة الوطنية رغم وحدتها. فالنسبية الثقافية ضد فكرة وجود مركز مسيطر في كل شيء وضمن ذلك الثقافة. ويحاول المركز أن يجعل الانتماء الوطني مشروطاً بقبول ثقافة المركز. وقد انعكس الوضع، إذ لا بد للمركز أن يعترف بمواطنيه الهامش أو الأطراف رغم ثقافتهم المختلفة. إذ يجمعهم الحق الدستوري ويساوي بينهم كمواطنين بلا قيود أو استثناءات. وما عودة الإثنيات في عهد العولمة بشدة، إلا سمة غلبة للنسبية على كل أشكال التوحيد التي تأتي رغماً.

كانت القضية الثقافية واللغوية في السودان، كامنة لأن الصراع أخذ منحى سياسياً وإيديولوجياً صارخاً. ولكن في البحث عن أسباب وآليات هيمنة الشماليين على الجنوبيين، عثر الجنوبيون على اللغة والدين ووضعوهما في مقدمة الأسباب. ورغم أن الحديث عن تجارة الرقيق وتاريخ الاستعباد قد انحسر ولكن لم يغيب تماماً، إلا أن البعض يسعى لجعلها حزمة تاريخية واحدة. فقد يكون الرقيق المنزلي على الأقل... للتحدث باللغة العربية واعتناق الإسلام.

واهتمت الكتابات والنقاشات الجنوبية بضرورة تحديد من هو السودان؟ أي موضوع الهوية الثقافية - كما أسلفنا. ودخل السودانيون في جدل يدو عقيماً أو غير مفيد في النهاية، يسأل: هل نحن عرب أم أفارقة؟ وحاول البعض الخروج من هذه الثنائية المتوازنة، ومن هنا جاءت صفة السوداُنيّة والتي قد توصلنا إلى أننا عرب أفارقة أو أفارقة مستعربون.

ينظر البعض إلى اتفاقية السلام الشامل بطريقة أبعد من المضمون السياسي والاستراتيجي، بأنها فرصة للتعایش السلمي الثقافي. وما أوردته الورقة في صفحات سابقة عن وضعية اللغة مستقبلاً، يشي بإمكانية عودة الانسياب العفوي والتطوعي للغة العربية بلا شعور بالفرض أو التفوق. وهذا يعني أن الجيل الناشئ الآن مرشح للقيام بهذه المهمة الصعبة، شريطة خلق الأطر الدستورية والاقتصادية والسياسية والثقافية المساعدة في تنمية توجه التعایش السلمي بين الثقافات، والتعامل مع وسيلة هذا التعایش والتواصل وهي اللغة بطريقة أكثر عقلانية وعملية ومستقبلية.

الهوامش

(i) عبد المجيد عابدين: تاريخ الثقافة العربية في السودان. بيروت، دار الثقافة، ١٩٦٧، ص ١٥.

(ii) نفس المصدر السابق، ص ١٢.

(iii) نفس المصدر السابق.

(iv) عون الشريف قاسم: الإسلام والعربية في السودان. بيروت، دار الجيل، ١٩٨٩، ص ٣٦٠-٣٦٢.

(v) جعفر محمد علي نجيت: الإدارة البريطانية والحركة الوطنية في السودان ١٩١٩-١٩٣٩. بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٢، ص ٢٠٨.

(vi) نفس المصدر السابق.

(vii) محمد عمر بشير: تطور التعليم في السودان ١٨٩٨-١٩٥٦. ترجمة هنري رياض وآخرين. بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٠، ص ٢٢٩-٢٣١.

(viii) Lilian Passmore Sanderson and Naville Sanderson: Education,- (space) Religion and Politics in Southern Sudan

(ix) جعفر محمد علي نجيت، مصدر سابق، ص ٢٤٠.

(x) المصدر السابق، ص ٢٤٦. ومن الجدير بالذكر أنه لا توجد أعداد كبيرة من المسيحيين في جنوب السودان وجبال النوبة مقارنة بأصحاب الديانات المحلية. ولكن الذين دخلوا في المسيحية استفادوا من التعليم وتبوؤوا وظائف جيدة جعلتهم يمثلون نخبة هذه المناطق ويتحدثون باسم الآخرين.

(xi) الأمين أبو منقة محمد ويوسف الخليفة أبو بكر: أوضاع اللغة في السودان. الخرطوم، مطبعة جامعة الخرطوم، ٢٠٠٦، ص ٧٦.

(xii) المصدر السابق، ص ٧٧.

(xiii) المصدر السابق، ص ٧٩.

(xiv) المصدر السابق، ص ٨١.

(xv) Mohamed Omer Beshir: The Southern Sudan. Background to conflict. London, Hurst and Co.

(xvi) أبيل ألير: جنوب السودان - التمادي في نقض المواثيق والعهد. ترجمة بشير محمد سعيد. القاهرة، ميدلايت للنشر، ١٩٩٢، ص ٢٣. ويوحى العنوان بعدم الثقة التي بدأت تسود بين الشماليين والجنوبيين بعد خروج البريطانيين.

(xvii) المصدر السابق، ص ٥-٢٦.

(xviii) نفس المصدر، ص ٣٨.

(xix) أبو منقة وأبو بكر، مصدر سابق، ص ٨٣.

(xx) يوسف الخليفة أبو بكر، "نحو قانون للتخطيط اللغوي في السودان"، في مجلة الثقافة السودانية، العدد ٣٠ / ٣١ أبريل ١٩٩٦، ص ١٥.

(xxi) أبو منقة وأبو بكر، مصدر سابق، ص ١٠٢-١٠٧.

(xxii) كويسى كوا براه: اللغات الإفريقية وتعليم الجماهير. ترجمة حلمي شعراوي. القاهرة، دار الأمين، ٢٠٠١، ص ٨-١١٩.

(xxiii) J. Spencer Trimingham:- The Influence of Islam upon Africa. London,

(xxiv) R. W. Howe: Black Africa. London,

(xxv) أبو منقة وأبو بكر، مصدر سابق، ص ١١١-١١٢.

(xxvi) Ushari Ahmed Mohamed:- Arabic in The Southern Sudan. History and Spread of Pigin-Creole. Khartoum, FAL advertising& Printing Co,

و Creole أو الكريولي هو أحد مواليد جزر الهند الغربية أو أمريكا اللاتينية المنحدرين من أصل أوروبي أو أصل إسباني خاصة وفي معنى آخر هو شخص يجري في عروقه مزيج من الدم الفرنسي (أو الإسباني) والزنجي يتكلم بلهجة من لهجات الفرنسية والإسبانية. كذلك الكريولية هي الفرنسية التي ينطق بها كثير من الزنوج في الجزء الجنوبي من لويزيانا.

(xxvii) المصدر السابق، ص ١٠.

(xxviii) أبو منقة وأبو بكر، مصدر سابق، ص ١٠٩.

(xxix) تقول: أنا أسفة لك وتقال كفارة للمريض، وتحكي أنها قابلته في الحافلة. حيائها فردت التحية. والشخص (الزول) الذي تحبه (يريدو من الريدة أو المحبة) يسكن في منطقة تُسمى اطلع بره. وهو يشبه قطعة المانقو نفسها (ذاتو). لقد رأيته (سفتو أي شفتو) وعندما تفوت أو تغادر، ماذا تراني فاعلة يا بابا!

(xxx) يوسف الخليفة أبو بكر، مصدر سابق، ص ١٤-١٥.

الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة من تلاميذ الصغين

الثاني والثالث الابتدائي في بعض المهارات اللغوية

د / سعاد السعيد بدوي^(١)

ملخص:

تُعنى الدراسة الحالية باستكشاف الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في بعض مهارات اللغة القومية لدى عينة من تلاميذ الصغين الثاني والثالث الابتدائي .

ويستمد هذا الموضوع أهميته من أكثر من زاوية ، فهو أحد موضوعات علم النفس اللغوي ، كما أن اللغة أهمية كبرى في حياة البشر ، فإذا كانت هي التي تمكننا من تحليل أية صورة أو فكرة عقلية إلى أجزائها ثم تمكننا من تركيبها مرة أخرى في أذهاننا وأذهان الآخرين من خلال تأليف الكلمات في ترتيب خاص (كريمان بدير وإميلي صادق ، ٢٠٠٠ ص ٧) ، فهي إذاً الوسيلة التي نستخدمها لوصف حالاتنا الشعورية ، وكذلك لتشكيل عقول بعضنا البعض (مايكل كوربليس ٢٠٠٦ ص ١٥) . وبالتالي ، فوظيفة اللغة وظيفية مركبة تشمل كونها نفعية^(١) وتنظيمية^(٢) وتفاعلية^(٣) وشخصية^(٤) واستكشافية^(٥) وتخيلية^(٦) وإخبارية^(٧) ورمزية^(٨) (جمعة يوسف ، ١٩٩٧ ص ٢٢-٢٤) ، وهو ما يعني أن وظائف اللغة ترتبط بجميع مواقف الحياة .

وكون الدراسة الحالية تتعلق باللغة العربية (اللغة القومية) ، يُعد جانباً آخر من جوانب أهميتها ؛ حيث إنها تمثل أحد عناصر بناء وتكوين هوية الأمة العربية ؛ وخاصة وكما يذكر أحمد درويش أن "الهوية العربية تمر في هذا العصر بأزمة إذا لم يتم تداركها قادت الأمة إلى تشويه ماضيها والتشكيك في جدوى حاضرها وإشاعة اليأس من محاولة بناء مستقبلها ، ومن ثم تفكيك بنيانها الحضاري " و"أن اللغة معول مهم في يد من يحاول هدم هذه الهوية ، وهي كذلك أداة بناء فاعلة في يد من يحاول المحافظة عليها " : (نقلاً عن: فاروق شوشة ، ٢٠٠٦) . وتأتي الإضافة الثالثة لأهمية هذا الموضوع من معالجته للمهارات اللغوية لدى أحادي وثنائي اللغة ، وذلك لوجود عدد من المبررات الموضوعية الدافعة لدراسته ومنها :

(*) معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .

- (1) Instrumental.
- (2) Regulatory.
- (3) Interpersonal.
- (4) Personal.

- (5) Heuristic.
- (6) Imaginative.
- (7) Informative.
- (8) Symbolic.

(أ) - ندرة الدراسات وخاصة في البيئة العربية:

وهي ندرة على مستوى الدراسات اللغوية بشكل عام ، وعندما نفحص ما هو موجود من دراسات نجد أن معظمها يهتم بعلاقة الثنائية اللغوية ببعض المتغيرات المعرفية (يلسى كرم الدين، ١٩٩٣ ص ١٤١) ، أو مقارنة بعض خصائص اللغتين مثل الخصائص الإملائية لتهجي الإنجليزية والإسبانية (Este, 2002) . والقدر القليل من هذه الدراسات الذي يهتم بعلاقة اللغة الثانية بمهارات لغة الأم أو ارتقائها يندرج في إطار محورين للاهتمام هما :

١- الاهتمام بثنائية اللغة في موطن اللغة الثانية:

وتجري هذه الفئة من الدراسات في إطار البلدان التي يهاجر إليها أجناس وأعراق مختلفة مثل أمريكا وكندا وأوروبا، فهناك أكثر من ١٨٠ مجموعة لغوية مختلفة لطلاب يدرسون في المدارس الأمريكية ويتكلمون الإنجليزية كلغة ثانية (English Second Language (ESL)، ومعظمهم لديهم مشكلات تكيف مع بيئتهم الجديدة (Shore, 2001). وتُعد نظم التعليم إحدى مشكلات هذا التكيف . حيث تتمثل في ثلاثة بدائل : أولها أن يتعلموا في إطار ما يُسمى بنظام الغمر^(٩) في اللغة الإنجليزية حيث لا يُسمح لهم بتعلم أو ممارسة أى لغة سوى الإنجليزية ، والبديل الثاني هو نظام التعليم ثنائي اللغة حيث يُسمح لهؤلاء المهاجرين بتعلم لغتهم الأصلية واللغة الإنجليزية في آن واحد، والبديل الثالث يتم من خلاله تعلم اللغة الأصلية حتى يتم التمكن منها ثم تعلم اللغة الإنجليزية، وهو ما يُعرف باسم نظام التحول^(١٠) . (Vasta, 1999)

ولكل نظام مؤيدوه ولكن في كل الأحوال الهدف من التعليم الثنائي هنا ليس المحافظة على الثقافة العرقية للمهاجرين ، ولكن الإسراع باكتساب الإنجليزية والتمكن من الموضوعات الأكاديمية . (Hamilton, 2006)

وقد تواترت الدعوات المنادية بتصميم التعليم ثنائي اللغة لهذه الفئة من الطلاب وفقاً لأكثر من منظور، فهناك من يرى أن التعليم الثنائي أحد حقوق الإنسان وهؤلاء الأطفال من حقهم تعلم لغتهم القومية حتى لا ينزعزلوا عن السياق الثقافي الاجتماعي لهذه اللغة، ولكي يستطيعوا الاندماج وممارسة الأنشطة المدرسية . (Rojas, 2003; Huerta, 2005)

وحيث إن تعلم اللغات أصبح ضرورة وصار أحد مواصفات إنسان القرن الحادي والعشرين أن يكون ثنائي أو ثلاثي أو متعدد اللغات، فإن اللغات الأصلية للمهاجرين ثروة يجب الحفاظ عليها . (Find Articles, 2000A)

(9) Immersion.
(10) Transitional.

ومن هذا المنطلق أيد البعض التعليم الثنائي، وأجريت البحوث للتحقق من جدوى هذا النظام، وقد ثبت من خلال بعضها أن الثنائية اللغوية لها تأثير إيجابي على الذكاء وكل من الاستراتيجيات اللغوية والمعرفية لحل المشكلات (Joseph, 2002). وكذلك أوضحت بعض الدراسات أن الأطفال في برامج التعليم الثنائي سجلوا درجات أعلى على اختبارات اللغة الإنجليزية مقارنة بأمثالهم ممن يدرسون بالإنجليزية فقط (Hamilton, 2006)، وتفوقوا أيضاً على اختبارات اللغة القومية. (Rolstad, 2005).

وامتد الاهتمام البحثي إلى محاولة تحديد خصائص المدرسين الملائمين للتعليم الثنائي، فالتعليم باللغة القومية للأطفال المهاجرين ودمج ثقافة المنزل في ثقافة المجتمع الجديد تتطلب معلماً ملمّاً بطرق تدريس واكتساب اللغة الثانية واللغة الأولى والنظريات الفسيولوجية المتعلقة بالثنائية، ثم الفروق بين اللغة السطحية واللغة الأكاديمية. (Adams, 2005; Guajardo, 1999).

٢- الاهتمام بثنائية اللغة في موطن اللغة الأولى:

يختلف الدافع وراء إجراء الدراسات التي تنتمي لهذه الفئة عنه في حالة دراسات الفئة السابقة، حيث يكون الهدف في الغالب تبين مدى تأثير تعلم لغة أجنبية على مهارات ونمو اللغة القومية أو بعض المهارات المعرفية الأخرى، وما يترتب على ذلك من تعيين الوقت الملائم لتعلم اللغة الثانية. ومثال لهذه الدراسات ما تم إجراؤه بهدف تبين أثر تعلم اللغتين الإنجليزية والفرنسية على بعض أبعاد نمو اللغة العربية مثل الفهم وطلاقة الكلمات (عبد الباسط خضر، ١٩٨٦)، أو تأثير تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية على مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أولى لدى مجموعتين من الطلاب يدرسون الرياضيات باللغة الأولى أو الثانية (Turnbull, 2001). واتجه هدف بعض الدراسات إلى محاولة استكشاف العلاقة بين الثنائية والتفكير الابتكاري، متمثلاً في الأصالة والطلاقة والمرونة (عماد بدران، ٢٠٠١)، أو علاقة الثنائية بأنماط استراتيجيات استدعاء لغة الأم (وسام عبد المعطى، ٢٠٠٢). وهناك من اهتم باتجاهات الطلاب نحو الثنائية أو اتجاهات المدرسين وأولياء الأمور نحوها. (حمد الرشيد ١٩٩٨؛ Kennedy ١٩٩٨).

(ب) تعارض النتائج:

إن المتفحص لنتائج الدراسات الموجودة بالمجال يلاحظ أن الموضوع الحالي لم تتسق حوله البيانات الإمبريقية، وبالتالي الاستدلالات النظرية، فهناك من الدراسات ما تشير نتائجها إلى إمكانية تأثير الثنائية تأثيراً سلبياً على نمو اللغة القومية وكذلك أبعاد هذا النمو (بدرية سعيد/ملا، ١٩٩٤)، وقد يصل هذا التأثير السلبي إلى مستوى الهوية الثقافية، فتتخفّف لدى ثنائي اللغة مقارنة بأحادي اللغة بدرجة دالة (ابتهاج عبد القادر، ١٩٩٨). أو يتضح من خلال اختلاف معدل

الكلام باللغة الأولى وطول الجمل المستخدمة (Mackoy & Flege, 2004)، وقد يصل الأمر إلى تحول السيطرة اللغوية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ويكون التحول أسرع إذا بدأ التعليم الثنائي مبكراً. (Kohnert, 2000)

وعلى العكس من المؤشرات السابقة، توجد دراسات توحى نتائجها بعدم وجود تأثيرات سلبية على لغة الأم من جراء الثنائية اللغوية، بل قد يكون لها تأثيرات إيجابية على النمو اللغوي للغة القومية (زينب محمد محمود، 1994)، أو على بعض مظاهرها مثل إنتاج اللغة (Kecskes, 1998)، كما أن هناك مؤشرات أخرى بأن ثنائيي اللغة تفوقوا على أحاديي اللغة في كلتا اللغتين، حيث توازى نموها (Winsler et al., 1999) وقد يتضح تميز ثنائيي اللغة في بعض القدرات المعرفية الأخرى مثل المرونة العقلية. (نصره محمد عبد المجيد، 1998)

ولم يقتصر تعارض النتائج على مستوى الدراسات التي عُتيت باللغة المنتجة، سواء أكانت الأولى أم الثانية، ولكن ظهر أيضاً على مستوى الدراسات التي اهتمت بالجوانب الفسيولوجية للثنائية، حيث أوضحت بعض الدراسات أن هناك شبكة واحدة لمناطق المخ تسمح للناس بالكلام، سواء أكان باللغة القومية أم باللغة الثانية (Find Articles, 1995)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى اختلاف المناطق التي تنشط عند معالجة كل من اللغة الأولى أو الثانية؛ وخاصة المناطق المسؤولة عن إنتاج الكلام وذلك لدى من يتعلمون اللغة الثانية في فترة عمرية متأخرة نسبياً، ولا يظهر هذا الاختلاف لدى من يتعلمونها منذ الصغر. (Find Articles, 1997)

وفقاً لما سبق تجددت الدراسة الحالية مبررات إجرائها المتمثلة في محاولة سد ثغرة موجودة بالفعل؛ لعدم توافر دراسات تتعلق بالثنائية في موطن لغة الأم على الفئة العمرية محل الاهتمام أو من منظور مهارات القراءة والكتابة الأساسية الواجب توافرها في هذين الصنفين الدراسيين، ثم محاولة الإسهام في حسم الخلاف القائم حول التأثيرات الإيجابية والسلبية للتعليم ثنائي اللغة.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

١ - هل توجد فروق بين أحاديي اللغة وثنائيي اللغة من تلاميذ الصنفين الثاني والثالث الابتدائي في مهارات قراءة وكتابة اللغة العربية؟

بالإضافة إلى السؤالين الفرعيين الآتيين:

٢ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث من أحاديي وثنائيي اللغة في مهارات اللغة محل الاهتمام؟

٣ - هل توجد فروق بين الصنفين الثاني والثالث الابتدائي من أحاديي وثنائيي اللغة في المهارات اللغوية محل الاهتمام؟

المفاهيم والإطار النظري:

أولاً: المفاهيم:

تتضمن الدراسة الحالية مفهومين رئيسيين، هما: ثنائية اللغة والمهارات اللغوية.

أ - ثنائية اللغة^(١١): يرادف البعض بين ثنائية اللغة وازدواجية اللغة، ومع ذلك فهناك بعض المبررات اللغوية التي قد تدعم استخدام لفظ الثنائية، فيذكر أبو هلال العسكري أن الوحدة تفيد التخلي والثاني يستعمل فيما يتماثل (أبو هلال العسكري، بدون سنة نشر، ص ١١٥). وفي لسان العرب، الاثنان ضعف الواحد، والثني ضم الواحد إلى الواحد (أبو الفضل ابن منظور، ١٩٩٠، المجلد الرابع عشر، ص ١١٦، ١١٧)، وأما ازدوج الكلام وتزواج: أشبه بعضه بعضاً في السجع والوزن أو كان لإحدى القضيتين تعلق بالأخرى.

(أبو الفضل ابن منظور، ١٩٩٠ - المجلد الثاني، ص ٢٩٣)

ولا يختلف الباحثون في الإشارة إلى أحادية اللغة^(١٢) على أنها معرفة أو إتقان لغة واحدة هي في الغالب لغة الأم (اللغة القومية). أما ثنائية اللغة فقد تعبر عن أشكال متعددة للعلاقة بين اللغة الأولى والثانية. فالفرد يصبح ثنائي اللغة بشكل عام عندما يكون طلقاً لغتين (Papalir, 2004, p.338). ومعرفة اللغتين أو الطلاقة فيهما قد تعبر عن درجة متساوية في مهارات اللغتين وفي استخدامهما، فيقال عنها ثنائية متوازنة^(١٣) (Monoroy, 1999). وقد تسود إحدى اللغتين على الأخرى. فتؤدي بالفرد إلى تغليب استخدامهما، أو أحداث تداخل بين اللغتين أثناء الحديث ويطلق عليها هنا الثنائية المركبة. (نقلًا عن: ضياء الدين حساني، ٢٠٠٦)

ورغم تعدد واختلاف تعريفات اللغة، إلا أن معظمها يتضمن الإشارة إلى أنها رموز صوتية تختلف من مجتمع لآخر. ومثال لذلك ما أورده أحمد المعتوق من أن اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتبارية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما.

(أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦، ص ٣٣)

وأصوات الكلام (أو الفونيمات)^(١٤) تختلف باختلاف اللغات، حتى وإن كانت تلك اللغات مرتبطة أو قريبة جداً.

(Butterworth, 1998, p. 116)

وبالتالي: فالمقصود بثنائية اللغة معرفة الفرد بلغتين مختلفتين في نظامهما الصوتي (كاللغة العربية والإنجليزية مثلاً). ولا يُقصد بها ما يشير إليه البعض من تعدد لهجات^(١٥) اللغة الواحدة، كما هو الحال في تعدد اللهجات الخاصة باللغة العربية داخل القطر الواحد وبين الأقطار العربية.

(عبد الله الدنان، ٢٠٠٢)

(11) Bilingualism.

(12) Monolingualism.

(13) Balanced Bilingualism.

(14) Phonemes.

(15) Diglossia.

ويُستخدم مفهوم "أحادي اللغة" في الدراسة الحالية للإشارة إلى مجموعة الأطفال الذين يتكلمون اللغة العربية ويتعلمون بها ولم يتعرضوا لتعلم لغة أجنبية حتى لحظة إجراء الدراسة، كما يستخدم مفهوم "ثنائي اللغة" للإشارة إلى مجموعة الأطفال الذين يتكلمون اللغة العربية ويتعلمون رسمياً باللغة العربية والإنجليزي معاً، بدءاً من رياض الأطفال حتى الصف الثاني أو الثالث الابتدائي. وهذا التعلم يشمل تعلم اللغتين بشكل متأن، بالإضافة إلى تعلم بعض المواد الدراسية (الرياضيات والعلوم) باللغة الإنجليزية وبعضها الآخر باللغة العربية (الدراسات الاجتماعية والدين).

ب - المهارات اللغوية^(١٦): تشير المهارة إلى معان متعددة، منها ما يركز على النشاط والإنجاز لعمل معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة، ومنها ما يركز على مستوى الأداء الذي يستطيعه فرد ما وليس على خصائص هذا الأداء.

(فؤاد أبو حطب آمال صادق، ١٩٨٠، ص ٤٧٨)

وتوصف مهارات اللغة عادة في إطار تقسيمها إلى أربع مهارات كبرى بهدف تيسير دراستها هي مهارات الاستماع ومهارات الحديث ومهارات القراءة ومهارات الكتابة.

(كريمان بدير وإيلي صادق، ٢٠٠٠، ص ٦٧)

وتندرج تحت كل فئة من هذه الفئات الأربع مهارات فرعية عديدة، يكتسبها المتعلم خلال عملية تراكمية تتم عبر مراحل، حيث نحصل في كل مرحلة قدرًا منها وهذه المراحل هي المستويات التعليمية للغة.

وتهتم الدراسة الحالية بنوعين من المهارات اللغوية، هي: مهارات القراءة والكتابة في مستوى الصفين الثاني والثالث الابتدائي، والتي تحددت من خلال تحليل مضمون المقررات الدراسية للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، في ست مهارات للقراءة وست مهارات أخرى للكتابة، ومهارات القراءة هي: مهارة التمييز البصري، ونطق الحروف المتشابهة شكلاً، ونطق الحروف متغيرة الموضع، ونطق الحروف المتقاربة في الصوت، وقراءة "أل" الشمسية والقمرية، وقراءة التنوين.

أما مهارات الكتابة فقد تحددت في مهارة التمييز السمعي، وكتابة الحروف متغيرة الموضع، وكتابة الحروف المتقاربة في الصوت، وكتابة المد، وكتابة أل الشمسية والقمرية وكتابة التنوين. وسيرد تعريف هذه المهارات في إطار وصف الاختبارات الفرعية لمقياس المهارات اللغوية في الجزء الخاص بإجراءات الدراسة.

ثانياً: الإطار النظري:

أ - اكتساب اللغة : تنظيم التفسيرات المتنوعة لكيفية نشأة اللغة واكتسابها في إطار عدد من المناحي النظرية، منها المنحى السلوكي متمثلاً في نظريات التعلم التي أضافت للأساس النظري السلوكي القائم على نموذج المنبه ← الاستجابة، بعض المفاهيم الأخرى مثل الثواب والعقاب والدافع . ويؤكد هذا المنحى في مجمله على دور العوامل البيئية في تفسير ونشأة اللغة .
(فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ١٥٢، ١٥٣)

ولا تستطيع نظريات التعلم التي تجعل من التدعيم والمحاكاة أساس عملية اكتساب الطفل للغة، تفسير اختلاف معدل اكتساب اللغة أو تنوع وتعدد الاستجابات لنفس المنبه أو النطق الإبداعي والجديد للأطفال .
(إيمان خليل، ٢٠٠٣، p.119; Birch, 1997)

وقد عارض تشومسكي N.Chomsky بقوة تفسير نظريات التعلم لاكتساب اللغة، مؤكداً على الأساس البيولوجي الفطري المتمثل في وراثة البشر لجهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD) والذي يحتوى على معلومات حول تكوين اللغة ويتقدم حتى يصل الطفل إلى النضج، ولذلك تشترك كل اللغات في خصائص عامة (مثل وجود الأسماء والأفعال والصفات) . وهذه الخصائص العامة توجد في ما يطلق عليه تشومسكي مستوى التكوين العميق^(١٧) للغات والذي يرتبط بمعنى الجملة . وأما الفروق بين اللغات فتوجد في مستوى التكوين السطحي^(١٨)، والذي تمثله الكلمات والعبارات المكونة للجملة، ويكون التحول من التكوين السطحي إلى العميق من خلال النحو التحويلي^(١٩) . فعندما يتعرض الأطفال للغة ما يكون لديهم قدرة على الإحاطة بما يسمعون، مستخلصين القواعد النحوية الكامنة واستخدامها في مواقف جديدة وبأشكال مختلفة .
(Birch, 1997, p.p. 120 - 122)

وعلى الرغم من أن اكتساب اللغة عام بين البشر وهو ما يؤيد الجانب الفطري فيه، فإن اللغات تختلف اختلافاً كبيراً بما يثبت الجانب البيئي والذي لا يتم إلا بالتعلم .
(مايكل كورباليس، ٢٠٠٦، ص ٢٤)

وقد دعم مؤيدو تشومسكي تفسيرهم لكيفية اكتساب الطفل للغة بالرجوع إلى تحليلات نظم النحو عند الطفل، والتي تقدم قدراً كافياً من الشواهد على أن التعلم اللغوي لا يمكن تفسيره على أنه تقليد معزز لارتباطات (المثير ← الاستجابة)، ومع هذا فلا يكفي في المقابل تأييد تشومسكي بأن الطفل لديه مقدرة لغوية فطرية تمكنه من الاكتشاف التام لتلك القوانين التحويلية . وبناءً على ذلك، نحن بحاجة إلى اكتشاف وتفسير آليات التعلم التي يصل من خلالها الطفل إلى قوانين اللغة .
(جودث جرين، ١٩٩٣، ص ٢٣)

(17) Deep structure.

(18) Surface Structure.

(19) Transformational Grammar.

وهناك منحي ثالث يجمع بين مسلمات المنحيين السابقين، فيؤكد أهمية الاستعدادات البيولوجية في اكتساب اللغة، وكذلك أهمية السياق الاجتماعي تمثلاً في مواقف التفاعل المختلفة وهو المنحي التفاعلي، والذي يعطي أيضاً للطفل نفسه دوراً يتمثل في تكوين واختبار وتقييم فروض معينه حول اللغة أثناء اكتسابه لها.

ب - تصورات حول الثنائية: حاول البعض تقديم رؤية لكيفية عمل الثنائية في إطار توضيح ما إذا كان تعلم لغتين في آن واحد يؤثر سلباً على اللغة الثانية (في حالة كون اللغة الثانية هي لغة الأغلبية)، وتندرج هذه الرؤية تحت ما يُسمى بالمنحي الأولي^(٢٠). وتشير إلى أن الأطفال ثنائيي اللغة يبدءون تعلم اللغتين كما لو كانوا يتعلمون لغة واحدة فقط، حيث يطورون نظام إحدى اللغتين ليشمل عناصرهما، ومع التقدم في العمر يتم التمييز بينهما ويتعاملون تدريجياً على أنهما لغتان منفصلتان.

وهناك من يرى أن هذا التصور بعيد عن الواقع، حيث يستطيع الأطفال ثنائيو اللغة الصغار التعامل الجيد مع اللغتين في ظل الخلط بينهما، وهو خلط يحدث في جميع المستويات وتشمل المفردات والنطق والمعاني والتركيب، بما يعكس عدم وضوح أو تشويش جزئي لدى الطفل الثنائي، مما يترتب عليه اكتساب كلتا اللغتين ببطء مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون لغة واحدة. وتدرجياً يتلاشي هذا الخلط ويصبحون أكفاء في اللغتين بنفس درجة أحادي اللغة.

(Vasta, et al., 1999, p. 433)

ويشير البعض إلى أن تعلم لغتين منذ الصغر لا يؤدي إلى مشكلة تشويش إدراكي؛ حيث إن المواليذ لديهم قدرة على تمييز أصوات وفونيمات اللغات المختلفة، بينما تشير بحوث أخرى إلى أن هذه القدرة التمييزية تنقص بدءاً من عمر ثمانية شهور وتلاشى في عمر عام بالنسبة للغة التي لا تحيط به أصواتها (Butterworth, 1998, p.117)، مما قد يشير إلى أن هذه القدرة التمييزية هي أحد مصادر التهيئة البيولوجية التي تمكن المواليد من تعلم أية لغة، وتلاشى عندما تستقر أصوات لغة الأم من حوله.

ج - اللغة والتفكير: يقرر بنيامين لي هورف Benjamin Lee whorf أن اللغة تحدد أو تؤثر في التفكير، وهو ما يعرف باسم الفرض الهورفيني^(٢١). والفرض في صورته الحاسمة والتي تجعل من اللغة محدداً للتفكير لا يجد تأييداً قوياً حيث يترتب على التسليم به أن بعض الأفكار التي تعبر عنها في لغة ما لا يمكن التعبير عنها بلغة أخرى، أما المستوى الأقل صرامة للفرض والذي يشير إلى أن اللغة تؤثر في التفكير، فهو أكثر قبولاً لكثرة ما يؤيده من نتائج تشير إلى تأثير اللغة في كل من الذاكرة والإدراك.

(20) Initial approach.

(21) Whorfian hypothesis.

وكذلك هناك من النتائج ما يشير إلى أن أصحاب اللغات المختلفة يتباينون في إدراكهم لأنماط النغمات الموسيقية .
(Robert, 1990)

ويرى بياجيه J. Piaget أن اللغة ليست شرطاً ضرورياً للنمو المعرفي، حيث تبين له أن أطفال المرحلة الحسية الحركية يكونون أفكاراً وصوراً عن الأشياء قبل التمكن من التلفظ بأسمائها (يوسف قطاعي، ٢٠٠٠، ص ٣٥٢)، ومع ذلك فاللغة تمثل عاملاً حاسماً في نمو وتطور التفكير المنطقي، حيث يتم التعبير عن العلاقات المنطقية بواسطة اللغة، وبالتالي فالتدريب على استخدام التعبيرات اللغوية المختلفة يحسن قدرة التفكير لدى الطفل والإدراك لأكثر من بعد للشيء الواحد . ولكن هذا التدريب بمفرده لا يؤدي إلى مثل هذا التحسن . (المرجع السابق، ص ٣٧٤ - ٣٧٥)

ويستنتج البعض وفقاً لتصور بياجيه أن أهم مرحلة لاكتساب اللغة الأولى أو الثانية هي المواجهة لفترة البلوغ حيث يكون الفرد قادراً على التجريد والقيام بعمليات التفكير التي تتعدى الخبرات المحسوسة والمدرجات المباشرة، وقد يكون هذا دليلاً معرفياً على وجود فترة حرجية لاكتساب اللغة .
(دوجلاس براون، ١٩٩٤، ص ٨٨)

الدراسات السابقة:

نعرض فيما يلي ما هو متاح من دراسات سابقة للموضوع الحالي في إطار فئتين، تتعلق أولاهما بالدراسات التي عالجت الثنائية اللغوية في موطن اللغة الأولى، وتختص الثانية بالدراسات التي تناولت الثنائية اللغوية في موطن اللغة الثانية .

أولاً: دراسات الثنائية اللغوية في موطن اللغة الأولى:

ويمكن تقسيم هذه الفئة من الدراسات إلى فئتين فرعيتين تتعلق أولاهما بالدراسات التي أجريت في البيئة العربية، وتختص الثانية بالدراسات التي أجريت في بيئات أجنبية .

(أ) الدراسات التي أجريت في البيئة العربية:

تتنوع أهداف تلك الفئة من الدراسات فمنها ما يتعلق باكتشاف الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في نمو اللغة العربية، ومنها ما يتعلق باكتشاف تلك الفروق في متغيرات معرفية أخرى، ومنها ما يتعلق بعلاقة الثنائية ببعض المتغيرات الاجتماعية .

١- الدراسات الخاصة بالفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في النمو اللغوي:

أجريت دراسة مبكرة في هذا الشأن على عينة قوامها ١٠٤٩ تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع حتى الصف السادس في إطار أربع مجموعات، الأولى لم تتعرض لتعلم لغة أجنبية، والثانية

والثالثة تتعلمان اللغة الإنجليزية بدرجة مكثفة وبدرجة غير مكثفة ، والرابعة تتلقى اللغة الفرنسية بدرجة مكثفة . وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في الدرجة الكلية للنمو اللغوي ، وكذلك في أبعاده المتمثلة في الفهم اللغوي وطلاقة الكلمات والقواعد والهجاء وإدراك العلاقات اللفظية والاستدلال اللفظي والذاكرة اللفظية ، في اتجاه تفوق أحادي اللغة ، وكذلك وجدت فروق دالة بين من يدرسون لغات أجنبية بدرجة مكثفة ومن يدرسونها بدرجة غير مكثفة في اتجاه تفوق المجموعة الثانية .

(عبد الباسط خضر ، ١٩٨٦)

وجاءت نتائج دراسة تالية مخالفة للنتائج السابقة ، حيث كانت تهدف أيضاً إلى اكتشاف الفروق في النمو اللغوي بين أحادي اللغة ممن يدرسون باللغة العربية فقط ومن يتعرضون للغة الأجنبية (الإنجليزية) بدرجات متفاوتة من الكثافة (عالية الكثافة - متوسطة الكثافة - منخفضة الكثافة) ، وذلك لدى عينة مكونة من ١٣٩ تلميذاً وتلميذة . وتبين وجود فروق دالة بين مجموعة أحادي اللغة ومجموعات ثنائي اللغة بدرجات الكثافة المختلفة على اختبار النمو اللغوي في اتجاه تفوق مجموعات الدارسين للغة الأجنبية .

(زينب محمد محمود ، ١٩٩٤)

كذلك أجرت بدرية سعيد الملا دراسة عام ١٩٩٤ ، هدفت إلى مقارنة النمو اللغوي لدى الدارسين باللغة العربية فقط ومن تعرضوا لتعلم لغة أجنبية مبكراً ، وذلك لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصفين الرابع والسادس الابتدائي ، بواقع ٢٨٦ تلميذاً من الصف الرابع و٢٥١ من الصف السادس . وقُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات ، هي : مجموعة أحادي اللغة الذين لم يتعرضوا للغة أجنبية ، ومجموعة ثانية لمن يدرسون الإنجليزية بدرجة غير مكثفة ، ومجموعة ثالثة تدرس الإنجليزية بدرجة مكثفة . وقد أسفرت النتائج عن تفوق مجموعة أحادي اللغة على أقرانهم ممن يدرسون لغة أجنبية في مستوى النمو اللغوي بشكل عام ، وكذلك في بعض أبعاده مثل الطلاقة اللفظية ، لدى كل من الذكور والإناث والفهم اللفظي وطلاقة التداعي لدى الإناث فقط .

(بدرية سعيد الملا ، ١٩٩٤)

٢- دراسات تتعلق بالفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في بعض المتغيرات المعرفية:

يُعد الابتكار من المتغيرات التي عُيُنَت بها هذه الفئة من الدراسات ، ومنها الدراسة التي أجرتها نصرمة محمد عبد المجيد بهدف التعرف على الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في التفكير الابتكاري متمثلاً في الطلاقة والمرونة والأصالة ، وقد أجريت على عينة قوامها ١٨٠ تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي من ثلاث مدارس بطنطا الأولى حكومية (أحادي اللغة) والثانية خاصة (إنجليزي) والثالثة خاصة (فرنسي) ، وكشفت النتائج عن تفوق تلاميذ وتلميذات التعليم الخاص الإنجليزي والفرنسي على تلاميذ وتلميذات التعليم الحكومي في المرونة فقط .

(نصرمة محمد عبد المجيد ، ١٩٩٨)

وقد حاول عماد بدران أيضاً الكشف عن الفروق بين الدارسين باللغة العربية فقط والدارسين باللغتين العربية والإنجليزية في التفكير الابتكاري، متمثلاً في الطلاقة والأصالة والمرونة كما يقيسها اختباراً تورانس للتفكير الابتكاري (الصور والكلمات)، وذلك على عينة قوامها ٩٠ تلميذاً في المدى العمري من ٦-٩ سنوات مقسمين ثلاث مجموعات، هي: دارسو اللغة الإنجليزية بكثافة عالية، ودارسو اللغة الإنجليزية بكثافة منخفضة، وغير دارسي اللغة الإنجليزية، وكان من أهم النتائج تفوق الدارسين باللغة الإنجليزية (كثافة عالية) في متغيري الطلاقة والأصالة وانخفاضهم في المرونة، مقارنة بغير الدارسين للغة الأجنبية.

(عماد بدران، ٢٠٠١)

وقد أجريت دراسة أخرى حول استراتيجيات استدعاء لغة الأم حيث هدفت إلى اكتشاف الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في هذا المتغير، وذلك على عينة مكونة من ١٦٠ تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي والصف الأول الثانوي بمحافظة الفيوم مقسمين إلى أربع مجموعات، اثنتين لأحادي اللغة من الصف الخامس والأول الثانوي ومثلهما لثنائي اللغة. وقد أوضحت النتائج أن ثنائيي اللغة يعتمدون على استراتيجيات استدعاء لغة الأم؛ وخاصة السلبية بدرجة أكبر من أحادي اللغة في الصفين الخامس والأول الثانوي، ويزداد هذا الاعتماد بزيادة العمر وكذلك بزيادة الكفاءة في اللغة الثانية، وهو ما يشير إلى أن ثنائيي اللغة يواجهون صعوبات في استدعاء اللغة الأصلية.

(وسام عبد المعطي، ٢٠٠٢)

٣- دراسات تختص بالفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في بعض المتغيرات الاجتماعية:

عُنت إحدى هذه الدراسات باكتشاف الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة من المراهقين في درجة الهوية الثقافية. حيث أجريت على ١٨٦ من أحادي اللغة ذكور وإناث ١٧٨ من ثنائيي اللغة ذكور وإناث في الفترة العمرية من ١٥-١٧ عاماً. وقد طبق على المجموعتين مقياس الهوية الثقافية، والذي يضم بنوداً تتعلق بالتوجه نحو اللغة الأجنبية وثقافتها وأهلها وشدة الدافع والرغبة والمؤازرة الوالدية في تعلمها، بالإضافة إلى العلاقة بالأصدقاء في الحياة الاجتماعية الثقافية للوطن الأم. وقد أوضحت التحليلات الإحصائية وجود فروق بين أحادي اللغة وثنائيي اللغة في درجة الهوية الثقافية في اتجاه ارتفاعها لدى أحادي اللغة، سواء في إطار العينة الكلية أم لدى الذكور والإناث كل على حدة.

(ابتهاج عبد القادر، ١٩٩٨)

إن التامل لأبعاد مقياس الهوية الثقافية السابق يمكنه الاستدلال بإمكانية قياسه لمفهوم الاتجاه نحو اللغة الثانية أو أنه يرتبط بهذا المفهوم. وإذا كانت الدراسة السابقة كشفت عن فروق بين دارسي اللغات وغير دارسيها في هذا الشأن، فإن دراسة حمد الرشيد التي عُنت باستطلاع رأي ٢٥٢ من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والأهلية بالكويت، وكذلك أولياء الأمور لتلاميذ

يدرسون لغات أجنبية وتلاميذ لا يدرسون لغات أجنبية، أوضحت نتائجها أن معظم أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو تعليم اللغات الأجنبية لأنها لا تؤدي إلى ضعف تحصيل اللغة العربية من وجهة نظرهم.

ب- الدراسات التي أجريت في بيئات أجنبية:

اهتمت معظم الدراسات الأجنبية التي أجريت في بيئة اللغة الأولى بالكشف عن الفروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في متغيرات لغوية تتعلق باللغة الأولى أو اللغتين معاً. ومن هذه الدراسات ما أجراه كيسكيس I. Kecskes بهدف اختبار فرض نظري مؤداه أن تعلم اللغة الأجنبية يساعد على الاندماج في اللغة الأولى من خلال تنشيط الوعي المعرفي. وقد أجريت الدراسة على متحدثي اللغة المجرية (لغة أولى)، والذين يدرسون الإنجليزية أو الفرنسية (لغة ثانية) في المدى العمري من ١٤ : ١٦ عاماً، وتم اختبارهم ثلاث مرات على مدار العام الدراسي. وقد جاءت النتائج مؤيدة للفرض، حيث كانت درجات الطلاب الأكثر تعرضاً للغة الثانية أفضل في مهارات اللغة الأولى.

(Kecskes, 1998)

وفي دراسة تالية حول ارتفاع القراءة لدى ثنائي اللغة (الإنجليزية والإيطالية) في كلتا اللغتين، تبين أن هناك تأثيراً متبادلاً بين اللغتين ظهر بدرجة عالية في المعالجات الصوتية، وقد فسرت النتائج وفقاً لارتفاع درجة التوافق الصوتي والكتابي للغة الإيطالية، وأن هذا التوافق وراء تفسير ارتفاع القراءة.

(D'Angiulli et al., 2001)

وجاءت نتائج دراسة تورنبول Turnbull وآخرين متعارضة مع ما سبق، حيث أجريت على تلاميذ من الصف الثالث يتعلمون الرياضيات بالفرنسية (لغة ثانية)، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة ممن يتعلمون الرياضيات باللغة الإنجليزية (لغة أولى) فكانت نتائج المجموعة الأولى على اختبارات للقراءة والكتابة أدنى من المجموعة الثانية، بما يشير إلى انخفاض ثنائي اللغة في مهارات اللغة الأولى.

(Turnbull et al., 2001)

وفي دراسة أخرى اهتم ماكاي و فليج I. Mackay & J. Flege بمعدل الكلام لدى ثنائي اللغة المبكر والمتأخر لدى تلاميذ لغتهم الأولى الإيطالية والثانية الإنجليزية، حيث تبين لهما أن ممن اكتسب اللغة الثانية متأخراً يتجج جهلاً من اللغة الأولى أقصر بدرجة دالة ممن اكتسبوا اللغة الثانية مبكراً، وهو ما يعني أن المجموعة الأولى أفضل في اللغة الأصلية من المجموعة الثانية، وفقاً لتوجه نظري مسبق يشير إلى أن المتحدثين بغير اللغة الأصلية يميلون لإنتاج جمل أطول من المتحدثين باللغة الأصلية نتيجة لكون معدل الكلام لديهم يكون أبطأ.

(Mackay & Flege, 2004)

ثانياً: دراسات الثنائية اللغوية في موطن اللغة الثانية:

أجرى وينستر Winster وآخرون دراسة على ٢٦ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة يتلقون تعليمًا ثنائي اللغة حيث الإنجليزية لغة ثانية والإسبانية لغة أولى، ومجموعة ضابطة مكونة من ٢٠ طفلاً من نفس المرحلة العمرية من أحادي اللغة الإسبانية فقط، حيث تم تقويم ثلاثة مكونات لكفاءة اللغة، هي الإنتاج والفهم ودرجة التركيب اللغوي في كل من الإنجليزية والإسبانية في بداية ونهاية العام الدراسي، وقد أوضحت النتائج عدم تأثير كفاءة اللغة الإسبانية لدى الأطفال ثنائي اللغة؛ حيث نما لديهم وبشكل متوازٍ كلتا اللغتين، وكانت الإسبانية لديهم أفضل من المجموعة الثانية. (Winster et al., 1999)

وقد اختلفت مع هذه النتائج إلى حد ما نتائج دراسة تالية أجريت بهدف مقارنة المهارات المتعلقة بقاموس المفردات لدى ثنائي اللغة الإنجليزية والإسبانية، حيث الإنجليزية هي اللغة الثانية التي تُكتسب في مواقف التعليم الرسمية، وذلك لدى خمس مجموعات عمرية تبدأ من ٥ سنوات وحتى عشرين عاماً. وكان تقويم التغيرات الخاصة بالمهارات المذكورة يتم في عمل تغير العمر وسنوات الخبرة باللغة الثانية وكون المهمة فهماً أم إنتاجاً، وتنوع مطالب المعرفة اللغوية (مواقف لغة واحدة أم مختلطة)، وقد بينت النتائج حدوث تقدم في اللغتين مع العمر ولكنه كان أكبر في حالة اللغة الثانية، كما حدث تحول من سيطرة اللغة الإسبانية كلغة أولى إلى سيطرة اللغة الإنجليزية خلال الطفولة الوسطى وتأكد خلال المراهقة وذلك لدى من تعرضوا للغة الثانية مبكراً، وقد حدث هذا أولاً للفهم ثم للإنتاج. (Kohnert, 2000)

وفي دراسة شملت ٥٦ طفلاً عربياً يقيمون في كندا في مدى عمري بين ٩ و ١٤ عاماً، كانت الإنجليزية هي لغة التعليم الرسمي والعربية هي لغة المنزل، بالإضافة إلى انتمائهم لبرنامج يتعلمون خلاله القراءة والكتابة بالعربية، وقد تم تقييمهم في اللغة والذاكرة العاملة والقراءة الزائفة^(٢٢) وغير الزائفة بالعربية والإنجليزية. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين ثنائي اللغة (العربية والإنجليزية) وأحادي اللغة (الإنجليزية فقط) في تلك المهارات. بل كان الأطفال ثنائيي اللغة ممن لديهم مشكلات في تعلم الإنجليزية أفضل من أحادي اللغة ممن يعانون نفس المشكلات في القراءة الزائفة ومهام التهجي. (Abu-Rabia & Siegl, 2002)

وفي دراسة أخرى أوضحت فوائد التعليم الثنائي المبكر ما أجرته بربارا كونبوي B.Conboy حول أنماط النمو والمعالجة اللغوية المبكرة لدى ثنائي اللغة (الإنجليزية والإسبانية)، حيث أجريت أربع دراسات فرعية على ٦٤ طفلاً في المدى العمري بين ١٩ و ٣١ شهراً. وقد كشفت الدراسات

الأربع عن وجود علاقات دالة بين حجم المفردات والارتقاء النحوي بكل لغة على حدة مع وجود تشابه بين أداء المجموعتين، وإن كانت مجموعة ثنائي اللغة أفضل قليلاً في بعض المقارنات. (Comboy, 2002)

وفي دراسة تصدت لاكتشاف العلاقة بين عمر بداية التعرض للغة الثانية ومعدل اكتسابها، تم أجراؤها على ٨٩ طفلاً من ثنائي اللغة (الإنجليزية والإسبانية) حيث تبين أن من يكتسبون الإنجليزية من هؤلاء الأطفال بمستوى كفاءة أهلها يحتاجون إلى ٣١, ٣ سنة في المتوسط بمدى يتراوح بين سنة وخمس سنوات، فقد حقق ٦٨, ٥٪ من التلاميذ الكفاءة المطلوبة خلال أربع سنوات تعلم، بينما حقق ٩٢, ١٣٪ هذه الكفاءة بعد ٥ سنوات. وبمقارنة هذه النتائج بنتائج من يتعلمون بنظام الغمر في الإنجليزية فقط والذين يحتاجون سبع سنوات بانحراف معياري ٥, ٠ سنة يتضح أن التعليم الثنائي أسرع في تعليم الإنجليزية. (MacSwan, 2005)

وبفحص دراسات هذه الفئة يتضح أن نتائجها تشجع بشكل أساسي التعليم ثنائي اللغة للمهاجرين إلى ثقافات جديدة، حيث تعليم لغة الأم يساعد في اكتساب اللغة الجديدة بدرجة أكفأ وأسرع. ولكن لم تتسق النتائج بشأن تأثير هذه الثنائية على مهارات ونمو اللغة الأولى.

بهذا ينتهي عرض الدراسات السابقة، وفيما يلي تعليق عام عليها.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق للدراسات بفتيتها عدد من الملاحظات يمكن إيجازها في الآتي:

١ - عدم توافر دراسات تتعلق بثنائية اللغة في علاقتها بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

٢ - قلة الدراسات المتعلقة بثنائية اللغة في موطن لغة الأم، وخاصة في إطار ثقافتنا العربية.

٣ - تعارض نتائج الدراسات المتاحة بكافة فئاتها.

٤ - أشارت نتائج عديدة إلى التأثير السلبي للثنائية اللغوية على نمو اللغة القومية. وانطلاقاً مما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

فروض الدراسة:

١ - توجد فروق دالة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي في مهارات قراءة وكتابة اللغة العربية في اتجاه تفوق أحادي اللغة.

٢ - توجد فروق بين الذكور والإناث من أحادي وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الإناث.

٣ - توجد فروق بين الصفين الثاني والثالث الابتدائي من أحاديّ وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الصف الثالث .

إجراءات الدراسة:

أولاً: وصف العينة:

شملت عينة الدراسة الحالية (٢٠٢) تلميذ وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي ينتمون لمدارس تابعة لإدارة الزيتون التعليمية بمحافظة القاهرة . وتضم العينة مجموعتين ، إحداهما لم تتعرض لخبرة تعلم لغة ثانية (أحادية اللغة) ، حيث تم الحصول عليها من إحدى المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ ، وهو العام الذي طُبّق فيه تدريس اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الدراسي الأول الابتدائي ولذلك استبعد من الدراسة . والمجموعة الثانية تتعلم باللغة العربية واللغة الإنجليزية (ثنائية اللغة) وتم الحصول عليها من إحدى المدارس التجريبية . والجدول الآتي يوضح توزيع المجموعتين وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي .

جدول (١)

توزيع مجموعتي الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي

المجموعة	ذكور		إناث	
	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث
أحادية اللغة	٢٥	٢٥	٢٦	٢٥
ثنائية اللغة	٢٤	٢٦	٢٥	٢٦

ثانياً: ضبط المتغيرات:

(أ) ضبط متغير الذكاء:

تم تقدير الذكاء في إطار إجراءات اختيار العينة واستبعاد من يقل معامل ذكائه عن المتوسط ؛ وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (جون رافن ، ١٩٨١) ، ثم أُجرى تحليل تباين أحادي الاتجاه لمجموعات الدراسة الفرعية (ثمانى مجموعات) على متغير الذكاء ، والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء .

جدول (٢)

تحليل تباين أحادي الاتجاه للمجموعات الفرعية للدراسة على متغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
بين المجموعات	٧٢٣٦, ٩٥٣	٧	١٠٣٣, ٨٥٠	٨, ٦٠٢	٠, ٠٠١
داخل المجموعات	٢٣٣١٥, ١٧	١٩٤	١٢٠, ١٨١		
المجموع	٣٠٥٥٢, ١٢	٢٠١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في الذكاء . وبناءً على ذلك أجرى تحليل تباين أحادي الاتجاه لاختبار أثر الذكاء على كل من الدرجة الكلية لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة ، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٣)

تحليل تباين أحادي الاتجاه لمتغير الذكاء على كل من الدرجة الكلية لمهارات

القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
الدرجة الكلية لمهارات القراءة	بين المجموعات	١٤٥٩٨, ٣٦	١٧	٨٥٨, ٧٢٧	٢, ٤٥٨	٠, ٠٠٢
	داخل المجموعات	٦٤٢٧٠, ٢٤	١٨٤	٣٤٩, ٢٩٥		
	المجموع	٧٨٨٦٨, ٦٠	٢٠١			
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	بين المجموعات	٤٦٨٧, ٨٠٨	١٧	٢٧٥, ٧٥٣	١, ٠٣٧	٠, ٤٢١
	داخل المجموعات	٤٨٩٤٠, ١٧	١٨٤	٢٦٥, ٩٧٩		
	المجموع	٥٣٦٢٧, ٩٨	٢٠١			

يتضح من الجدول السابق أن الذكاء (في إطار الدراسة الحالية) له تأثير على مهارات القراءة وليس له تأثير على مهارات الكتابة ، مما يوجب عزل تأثيره إحصائياً في حالة مهارات القراءة فقط .

(ب) ضبط متغير المستوى الاجتماعي للأسرة:

تم الاعتماد على مؤشرين من مؤشرات المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، هما: مهنة الأب ومستوى تعليم الأم، حيث صنف المتغيران لدى المجموعتين الأحادية والثنائية وفقاً لمقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية المعدل من إعداد عبد العزيز الشخص (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥). ثم أجري اختبار كروسكال واليس^(٢٣) للمجموعات الثمانية على كل من المتغيرين ونتائجه تتضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار كروسكال واليس لمجموعات الدراسة الثمانية على كل من مهنة الأب ومستوى تعليم الأم

المجموعات الفرعية للدراسة	ن	متوسط الرتب	كا	درجة الحرية	دلالة كا
١- أحادي اللغة / ذكور / الصف الثاني	٢٥	٩٤,٦٠			
٢- أحادي اللغة / ذكور / الصف الثالث	٢٥	٩٥,٨٨			
٣- ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثاني	٢٤	١٠٧,٠٤			
٤- ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثالث	٢٦	١٠٣,٣١			
٥- أحادي اللغة / إناث / الصف الثاني	٢٦	٧٩,٩٤			
٦- أحادي اللغة / إناث / الصف الثالث	٢٥	٩٤,٠٤	١٠,٦١٤	٧	١٥٦.
٧- ثنائي اللغة / إناث / الصف الثاني	٢٥	١٢٠,٤٦			

مهنة الأب

الطفل والثنائية اللغوية

			١١٧, ١٢	٢٦	٨- ثنائي اللغة / إناث / الصف الثالث	
			٧٩, ٤٨	٢٥	١- أحادي اللغة / ذكور / الصف الثاني	مستوى تعليم الأم
			٧٩, ٩٠	٢٥	٢- أحادي اللغة / ذكور / الصف الثالث	
			١١٣, ١٩	٢٤	٣- ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثاني	
		٢	١١٨, ٥٨	٢٦	٤- ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثالث	
٠, ٠٠١	٧	٥, ٢٧٣	٧٧, ٤٤	٢٦	٥- أحادي اللغة / إناث / الصف الثاني	
			١١٠, ٦٨	٢٥	٦- أحادي اللغة / إناث / الصف الثالث	
			١١٤, ٢٢	٢٥	٧- ثنائي اللغة / إناث / الصف الثاني	
			١١٨, ٥٨	٢٦	٨- ثنائي اللغة / إناث / الصف الثالث	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في مستوى تعليم الأم ولا توجد فروق دالة بينهما في متغير مهنة الأب . ولاختبار تأثير متغير مستوى تعليم الأم على متغيرات الدراسة الحالية أجرى تحليل تباين أحادي الاتجاه يوضحه الجدول التالي :

جدول (٥)

تحليل تباین أحداتي الاتجاه لتغير مستوى تعليم الأم على كل من الدرجة الكلية

لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة

مصدر التباين	المربعات مجموع	الدرجة الحرية	المربعات متوسط	نسبة ف	دلالة ف
بين المجموعات	٤١٧,٧١٦	٢	٢٠٨,٨٥٨		
داخل المجموعات	٧٨٤٥,٨٨	١٩٩	٣٩٤,٢٢٦	٠,٥٣٠	٠,٥٩٠
المجموع	٥٣٦٢٧,٩٨	٢٠١			
بين المجموعات	٢٢٢,٩٤٦	٢	١١١,٤٧٣		
داخل المجموعات	٥٣٤٠٥,٠٣	١٩٩	٢٦٨,٣٦٧	٠,٤١٥	٠,٦٦١
المجموع	٥٣٦٢٧,٩٨	٢٠١			
الدرجة الكلية لمهارات القراءة					
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة					

يوضح الجدول السابق أن مستوى تعليم الأم ليس له تأثير في الدراسة الحالية على كل من مهارات القراءة والكتابة، مما لا يلزم معه عزل تأثيره إحصائياً.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

الأداة الرئيسة التي استُخدمت في الدراسة الحالية هي اختبار (*) للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة الواجب توافرها في الصفين الدراسيين الثاني والثالث الابتدائي، ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية لمهارات القراءة وستة لمهارات الكتابة، يمكن وصفها فيما يلي:

(أ) الاختبارات الفرعية لمهارات القراءة:

١- اختبار التمييز البصري: يتكون من ثمانية بنود بكل منها أربع مفردات لغوية بينها حرف مشترك، يختلف موضعه في كل كلمة عن موضعه في الكلمات الأخرى، وعلى التلميذ تحديد هذا الحرف في كل كلمة، وبالتالي تكون الدرجة القصوى على الاختبار ٣٢ درجة.

٢- اختبار نطق الحروف المتشابهة شكلاً: يتكون من تسعة بنود بكل منها أربع مفردات، وكل مفردة عبارة عن كلمة ينقصها أحد حرفين متشابهين في الشكل مثل "ب" و"ن"، وعلى الطفل أن يكمل الكلمة باختياره لأحد الحرفين المدونين أمامه، والدرجة القصوى على هذا الاختبار ٣٦ درجة.

٣- اختبار نطق الحروف متغيرة الموضع: يتكون من ثلاثة عشر بنوداً بكل منها ثلاث مفردات، هي عبارة عن كلمات مختلفة وبينها حرف مشترك يتغير موضعه داخل كل منها، وترتيب وضع هذا الحرف يتغير أيضاً عبر بنود المقياس، ويطلب من الطفل قراءة المفردات بأسرع ما يمكن والدرجة القصوى ٣٩ درجة.

٤- اختبار نطق الحروف المتقاربة في الصوت: يتكون من سبعة بنود بكل منها أربع مفردات، وهذه المفردات عبارة عن كلمات بكل اثنتين منها أحد حرفين متقاربين في الصوت، مثل "الصاد" و"السين". وتعرض المفردات الأربع على الطفل محذوفاً منها الحروف المشار إليها ومقتربة بصورة ملونة تدل على معنى الكلمة، والمطلوب من الطفل تحديد الحرف الناقص نطقاً وكتابة، والحد الأقصى للدرجة على هذا المقياس ٢٨ درجة.

٥- اختبار قراءة "أل" الشمسية و"أل" القمرية: يتكون هذا الاختبار من اثنتي عشرة جملة مقسمة إلى قسمين بكل منهما ست جمل؛ حيث يُطلب من الطفل تحديد الكلمات التي بها "أل"

(*) تم تصميم هذا الاختبار في إطار رسالة ماجستير أجريت تحت إشراف الباحثة (ضياء الدين حساني، ٢٠٠٦).

الشمسية في القسم الأول وهي أربع كلمات ، وتحديد الكلمات التي بها " أل " القمرية في القسم الثاني وهي أيضاً أربع كلمات . وبهذا يكون الحد الأقصى للدرجة على هذا الاختبار ٨ درجات .

٦- اختبار قراءة التنوين : يتكون من ست جمل تحتوي كل منها على كلمة أو كلمتين منونتين ، وأمامها ثلاثة اختيارات لنوع التنوين ، وعلى الطفل وضع علامة على البديل الملائم ، والدرجة القصوى هنا ٦ درجات .

(ب) الاختبارات الفرعية لمهارات الكتابة:

١- اختبار التمييز السمعي : يتكون من تسعة بنود بكل منها ثلاث صور ملونة لأشياء (مثل الساعة والكأس والفأس) ، بحيث يتفق اثنان منها في الحرف الأول أو الأخير أو الوزن ، ويُطلب من التلميذ الاستماع إلى نطق الكلمات ووضع علامة (✓) أسفل الكلمة المختلفة والحد الأقصى للدرجة ١٠ درجات .

٢- اختبار كتابة الحروف متغيرة الموضع : يتكون من ثلاثة عشر بنداً بكل منها ثلاث مفردات هي عبارة عن صور لأشياء تشترك أسماؤها في أحد الحروف والذي يأتي مرة في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها ، وعلى الطفل كتابة اسم كل مفردة أسفل صورتها ، والحد الأقصى لهذا الاختبار ٣٩ درجة .

٣- اختبار كتابة الحروف المتقاربة في النطق : يتكون من ستة بنود ، ويحتوي كل منها على ثلاث مفردات هي عبارة عن صور لأشياء تحتوي أسماؤها على حروف متقاربة في النطق مثل التاء والطاء ، وعلى التلميذ أن يكتب اسم كل مفردة أسفل الصورة الدالة عليه . والدرجة القصوى ١٨ درجة .

٤- اختبار كتابة المد : يتكون هذا الاختبار من خمسة بنود ، بكل بند منها أربع صور لأشياء تتضمن أسماؤها أحد أنواع المد . ويُطلب من التلميذ كتابة اسم الشيء أسفل الصورة المعبرة عنه . والحد الأقصى للدرجة ٢٠ درجة .

اختبار كتابة " أل " الشمسية و " أل " القمرية:

يتكون هذا الاختبار من ستة بنود ، بكل بند منها مفردتان ، بحيث تضم إحداهما " أل " الشمسية والأخرى " أل " القمرية ، ويقوم الطفل بتصنيف المفردتين وفقاً لنوع " أل " ، ويكون الحد الأقصى للدرجة ١٢ درجة .

٦- اختبار كتابة التنوين : يتكون هذا الاختبار من ستة بنود ، وكل بند عبارة عن جملة في

آخرها كلمة تحتها خط ، حيث يطلب من الطفل تنوينها وفقاً لنوع التنوين الموصوف بين قوسين أمام كل جملة ، والحد الأقصى للدرجة ٦ درجات .

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بأسلوب إعادة الاختبار على عينة مكونة من ٨٠ تلميذاً وتلميذة ، من الصفين الثاني والثالث الابتدائي : ٤٠ من أحادي اللغة و ٤٠ من ثنائي اللغة ، وذلك بفواصل أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني ، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه الخطوة :

جدول (٦)

معاملات الثبات بإعادة الاختبار لاختبارات مهارات القراءة والكتابة

ثنائي اللغة ن = ٤٠	أحادي اللغة ن = ٤٠	اختبارات مهارات الكتابة	ثنائي اللغة ن = ٤٠	أحادي اللغة ن = ٤٠	اختبارات مهارات القراءة
٠,٩٤	٠,٨٧	١- التمييز السمعي	٠,٩٣	٠,٩١	١- التمييز البصري
٠,٩٤	٠,٩٦	٢- كتابة الحروف متغيرة الموضع	٠,٩٨	٠,٩٨	٢- نطق الحروف المتشابهة
٠,٩٩	٠,٩٩	٣- كتابة الحروف المقاربة في النطق	٠,٩٩	٠,٩٩	٣- نطق الحروف متغيرة الموضع
٠,٩٥	٠,٩٨	٤- كتابة المد .	٠,٨٥	٠,٩٧	٤- نطق الحرف المتقاربة في الصوت
٠,٩٥	٠,٩٤	٥- كتابة "أل" الشمسية و "أل" القمرية	٠,٩٠	٠,٩٢	٥- قراءة "أل" الشمسية و "أل" القمرية
٠,٩٦	٠,٨٤	٦- كتابة التنوين	٠,٩٣	٠,٧٢	٦- قراءة التنوين

يوضح الجدول السابق أن معاملات ثبات كل من اختبارات مهارات القراءة ومهارات الكتابة معاملات مرتفعة .

صدق الاختبار:

تم تقدير الصدق من خلال عدد من المؤشرات ، نوضحها فيما يلي :

تم تقدير صدق المضمون من خلال عرض الاختبار على اثنين وعشرين مُحكِّمًا من أساتذة علم النفس ، وتم إبقاء البنود التي اتفق على ملاءمتها عشرون مُحكِّمًا كحد أدنى ، وذلك في إطار إعداد المقياس .

المقارنة الطرفية ، كأحد دلالات صدق التكوين ، حيث تمت المقارنة بين درجات أعلى ثلاثين فرداً ودرجات أدنى ثلاثين فرداً في كل من الدرجة الكلية لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة . وذلك في إطار عينة قوامها ثمانون تلميذاً ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين الطرفيتين بمستوى دلالة ٠,٠١ .

تم حساب الاتساق الداخلي كأحد مؤشرات صدق التكوين ، حيث حُسبت معاملات ارتباط الدرجات الفرعية بالدرجات الكلية ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

حُسب أيضاً الصدق العاملي ، حيث أُجري تحليل عاملي لدرجات المقياس الفرعية بطريقة المكونات الأساسية ، ولم يصل الجذر الكامن إلى واحد صحيح إلا في حالة عامل واحد فقط . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (٧)

نتائج التحليل العاملي للدرجات الكلية والفرعية لاختبارات مهارات القراءة والكتابة.

المتغيرات	تشبعات العامل الأول	قيم الشيوخ
التمييز البصري .	٠,٥٨٠	٠,٣٣٦
نطق الحروف المتشابهة	٠,٧٣٨	٠,٥٤٥
نطق الحروف متغيرة الموضع	٠,٨٨٩	٠,٧٩٠
نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٨٨٤	٠,٧٨١
"أل" الشمسية و "أل" القمرية	٠,٦٤٦	٠,٤١٧
قراءة التنوين	٠,٧٨٥	٠,٦١٧

٠,٥٧٥	٠,٧٥٨	التمييز السمعي
٠,٨٥٠	٠,٨٩٧	كتابة الحروف متغيرة الموضع
٠,٦٣٥	٠,٧٩٧	كتابة الحروف المتقاربة في النطق
٠,٦٦٩	٠,٨١٨	كتابة المد
٠,٥٨٢	٠,٧٦٣	كتابة " أل " الشمسية و " أل " القمرية
٠,٤١٩	٠,٦٣٧	كتابة التنوين
		الجذر الكامن ٧, ٢
		نسبة التباين ٥٩, ٧٥

يوضح الجدول السابق أن جميع تشبعتات المتغيرات على العامل المستخلص أعلى من ٠,٣، تشيع مقبول، وبالتالي يمكن تفسير العامل بأنه عامل عام لمهارات القراءة والكتابة.

يتبين مما سبق أن الاختبار بدرجاته الكلية والفرعية يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات والصدق تؤدي إلى الثقة في نتائجه.

موقف التطبيق:

تم التطبيق فردياً في البيئة المدرسية خلال شهور مارس وأبريل ومايو من عام ٢٠٠٤، حيث طبقت الدراسة على تلاميذ من الصفين الثاني والثالث الابتدائي، واستبعد الصف الأول لتطبيق نظام تربوي جديد يوجب تعليم اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الأول الابتدائي وليس الرابع كما كان الحال سابقاً.

خطة التحليلات الإحصائية:

التحليلات الوصفية متمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار بدرجاته الكلية والفرعية لدى مجموعات الدراسة، مقسمة وفقاً لنوع التعليم والجنس والصف الدراسي.

- إجراء تحليل تباين متعدد المتغيرات التابعة^(٢٤) حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الكلية لمهارات القراءة والكتابة متغيرات تابعة مع عزل متغير الذكاء.

- إجراء التحليل السابق مرة أخرى في حالة كون الاختبارات الفرعية لمهارات القراءة متغيرات تابعة .

- إجراء تحليل تباين متعدد المتغيرات التابعة^(٢٥) حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة ودرجات الاختبارات الفرعية لمهارات الكتابة متغيرات تابعة .

- الفروق بين المتوسطات في حالة دلالة " ف " في التحليلات السابقة .

عرض ووصف النتائج:

أولاً: التحليلات الوصفية:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية والفرعية لمهارات القراءة والكتابة لدى المجموعات الأساسية للدراسة

المتغيرات	أحادي اللغة ن - ١٠١		ثنائي اللغة ن = ١٠١		الذكور ن = ١٠٠		الإناث ن - ١٠٢		الصف الثاني ن = ١٠٠		الصف الثالث ن - ١٠٢	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
للمهارات الكلية - ١- الدرجة	٩٤,٦	٣٢,٦	٨٧,٥	٣٦,٩	٩٠,٧	٣٥,٥	٩١,٤	٣٤,٦	٩٣,٦	٣٨,٢	٨٨,٦	٣١,٥
الكتابة												
للمهارات الكلية - ٢- الدرجة	٥٢,٤	١٩,٦	٤٧,٧	٩	٤٩,٩	١٩,٦	٥٠,٢	٢٠,١	٥١,٢	٢٠,٨	٤٨,٩	١٨,٨
القراءة												
للمهارات الكلية - ٣- الدرجة	٤٢,٢	١٤,١	٣٩,٨	١٩,٩	٤٠,٨	١٦,٧	٤١,٢	١٦	٤٢,٤	١٨,٨	٣٩,٧	١٣,٥
الكتابة												

الطفل والثانية اللغوية

السمعي ١٠- التمييز	٩- نطق التنوين	٨- نطق "أل" الشمسية والقمرية	٧- نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٦- نطق الحروف متغيرة الموضع	٥- نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٤- التمييز البصري
١,٩	١,١	١,٣	٤,٦	٥,٩٦	٧,٥	١
٢,١	٢,٨	٨	١١,٩	١٦,٣	١١,٦	٤,١
٢,٣	١,٢	١,٣	٦,١	٧,٥	٦,٧	١,٧
٣,٨	٢,٣	٢,٧	١٣,٧	١٧,٥	١٠,٦	٤,٥
٢	٢,٣	١,٣	٥,٩٩	٥,٩٩	٧,٦	١,٧
٣,٧	١,١	٢,٩	١٢,٧	١٦,٦	١١,٣	٤,٥
٢,١	١,٢	١,٣	٤,٩	٧,٥	٦,٧	١,٧
٣,٥	٢,٢	٢,٦	١٣	١٧,١	١٠,٩	٤,١
١,٣	١,٤	٥,٥	٧,٦	٥,٧	١,٨	١٨,٣
٣,٤	٢,٢	٢,٨	١٢,٦	١٦,٢	٩,٦	٤,٢
١,٧	٠,٩٤	١,١٥	٥,٥	٥,٨	٨,١	١,٧
٣,٩	٢,٢	٢,٧	١٣,١	١٧,٥	١٢,٦	٤,٣

١,٣	١,٩	٣	٢,٨	٦,٢
٣,٥	٨,٧	٧,٣	١٤,٧	٣,٥
١,٣	٢,٥	٤,١	٣,٨	٧,٣
٢,٢	٣,٩	٨,٩	٧,٩	١٥,٧
١,٣	٢,١	٣,٦	٣,٤	٦,٨
٢,١	٣,٦	٨,٩	٧,٦	١٥,٢
١,٣	٢,٣	٣,٦	٣,٣	٦,٨
٢,٢	٣,٨	٨,٦	٧,٥	١٥,٢
٢,٤	٣,٨	٣,٤	٧,٤	٢,٤
١,٨	٣,٣	٨,٨	٧,٩	١٤,٦
١,٢	١,٩	٣,٣	٣,٣	٦,١
٢,٥	٤,٠	٨,٧	٧,٣	١٥,٨
١٥- كتابة التنوين	١٤- كتابة "أل" الشمسية والقمرية	١٣- كتابة المد	١٢- كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	١١- كتابة الحروف متغيرة الموضع

ثانياً: نتائج تحليل التغيرات:

تم إجراء تحليل التغيرات متعدد المتغيرات التابعة، حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الكلية لمهارات القراءة والكتابة متغيرات تابعة في ظل عزل تأثير متغير الذكاء بناءً على إجراءات ضبط المتغيرات السابق ذكرها في إطار إجراءات البحث، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٩)

تحليل التباين متعدد المتغيرات حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الكلية لمهارات

القراءة والكتابة متغيرات تابعة

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف
فئة التعليم (أحادي - ثنائي اللغة)	١- الدرجة لكلية للمهارات	١,٨٦	٠,١٧	نوع التعليم × الصف الدراسي	١- الدرجة الكلية للمهارات	٠,٠٩٥	٠,٧٦
	٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٢,٧٨	٠,٠٩٧		٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٠,١٢	٠,٧٣
	٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٠,٨١	٠,٣٧		٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	١,١٥	٠,٢٨
الجنس (ذكور - إناث)	١- الدرجة الكلية للمهارات	٠,٠٠٥	٠,٩٤	الجنس × الصف الدراسي	١- الدرجة الكلية للمهارات	٢,٠٢	٠,١٦
	٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٠,٠٠١	٠,٩٨		٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	١,٦٣	٠,٢٠
	٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٠,٠٠١	٠,٩١		٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٢,٢٣	٠,١٤

الطفل والثنائية اللغوية

الصف الدراسي (الثاني - الثالث)	الدرجة	الكلية للمهارات	١,٣٦	٠,٦١	نوع التعليم × الجنس × الصف الدراسي	١- الدرجة الكلية للمهارات	٢,٤٨	٠,١١
نوع التعليم × الجنس	١- الدرجة الكلية للمهارات	٢,٨٥	٠,٠٩	٠,١٦	٠,٠٨	٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٣,٧٥	٠,٠٥
	٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٢,٣٦	٠,١٦			٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	١,٠٦	٠,٣٠
	٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٢,١٦	٠,١٦					

تم إجراء تحليل الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات الدراسة المقسمة وفقاً لنوع التعليم والجنس والصف الدراسي في حالة الدرجة الكلية لمهارات القراءة، وبناء عليه تم حساب دلالة الفروق بين تلك المجموعات باستخدام اختبارات t-test. ويوضح الجدول التالي الفروق التي وصلت إلى مستوى الدلالة.

جدول (١٠)

الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات الدراسة المقسمة وفقاً لمتغيرات نوع التعليم والجنس والصف الدراسي على الدرجة

الكلية لمهارات القراءة

مجموعات المقارنة	المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات المقارنة		ت	دلالة ت
	ع	م		
١- ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني	٥٤,٨٦ ٤٢,٢٠	٢٣,٧٢ ١٦,٠٥	٢,٢٠	*.٠٣٣
٢- ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وأحادي اللغة من إناث الصف الثاني	٤٤,٦٢ ٥٦,٨٨	١٥,٠٩ ٢,٥٥	٢,٤٥	*.٠١٨
٣- أحادي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني	٥٦,٨٨ ٤٢,٢٠	٢٠,٥٥ ١٦,٠٥	٢,٨٤	*٠,٠٠٧

يوضح الجدول السابق أن مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني أفضل في مهارات القراءة بشكل عام من مجموعتي ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث . وأن مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني أفضل في تلك المهارة من مجموعة ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني .

تم إجراء التحليل السابق مرة أخرى ، مع كون الدرجات الفرعية لمهارات القراءة متغيرات تابعة . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء :

جدول (١١)

تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والعرجات الفرعية

لمهارات القراءة متغيرات تابعة مع عزل متغير الذكاء

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف
نوع التعليم	١- التمييز البصري	٠,٢٦	٠,٢٦	نوع التعليم × الصف الدراسي	١- التمييز البصري	٠,٢٦	٠,٢٦
	٢- نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٩,٠٨	٠,٠٠٠*		٢- نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٩,٠٨	٠,٠٠٠*
	٣- نطق الحروف متغيرة الموضع	١,٥٧	٠,٢١		٣- نطق الحروف متغيرة الموضع	١,٥٧	٠,٢١
	٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٤٥	٠,٥٠		٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٤٥	٠,٥٠
	٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,٩٩٦	٠,٣٢		٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,٩٩٦	٠,٣٢
	٦- نطق التنوين	٠,٠٤	٠,٨٤		٦- نطق التنوين	٠,٠٤	٠,٨٤
الجنس	١- التمييز البصري	١,٧٤	٠,١٩	الجنس × الصف الدراسي	١- التمييز البصري	١,٧٤	٠,١٩
	٢- نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٠,١٥	٠,٧١		٢- نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٠,١٥	٠,٧١
	٣- نطق الحروف متغيرة الموضع	٠,٢٨	٠,٦٠		٣- نطق الحروف متغيرة الموضع	٠,٢٨	٠,٦٠

٠,٢٨	١,١٩	٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت		٠,٥٤	٠,٣٨	٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت	
		٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية				٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية	
		٦- نطق التنوين				٦- نطق التنوين	
٠,٨٨	٠,٠٢٢	١- التمييز البصري	نوع التعليم × الجنس × الصف الدراسي	٠,١٩	١,٧٤	١- التمييز البصري	الصف الدراسي
		٢- نطق الحروف المتشابهة شكلاً				٢- نطق الحروف المتشابهة شكلاً	
		٣- نطق الحروف متغيرة الموضع				٣- نطق الحروف متغيرة الموضع	
		٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت				٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت	
		٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية				٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية	
		٦- نطق التنوين				٦- نطق التنوين	
٠,٦٠	٠,٢٧		نوع التعليم × الجنس	٠,٣٥	٠,٨٨		نوع التعليم × الجنس
٠,٨٠	٠,٠٦			٠,٩٧	٠,٠٢		

٣- نطق الحروف متغيرة الموضع	١٣,٥٠*	١٠,٠٠*
٤- نطق الحروف المتقاربة في الصوت	١٥,٤٠*	١٣,٠٠*
٥- نطق "أل" الشمسية والقمرية	١٨,٠٠*	١١,٠٠*
٦- نطق التنوين	١٥,٢٠*	١٣,٠٠*

وبفحص الجدول السابق يتضح الآتي:

- ١- هناك فروق دالة بين مجموعتي أحادي وثنائي اللغة في مهارة "نطق الحروف المتشابهة شكلاً، وبالرجوع للمتوسطات يتبين تفوق مجموعة أحادي اللغة في هذه المهارة .
- ٢- هناك فروق دالة بين مجموعتي الصف الدراسي الثاني والثالث في مهارة نطق الحروف المتقاربة في الصوت وبالرجوع للمتوسطات يتبين تفوق الصف الثاني على الصف الثالث في هذه المهارة .
- ٣- هناك فروق دالة بين المجموعات المقسمة وفقاً لنوع التعليم والجنس في مهارات "نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت" و"نطق التنوين" . ويوجد أيضاً فروق بين المجموعات المقسمة وفقاً للجنس والصف الدراسي في مهارة "التمييز البصري" . وكذلك هناك فروق بين المجموعات المقسمة وفقاً لنوع التعلم والجنس والصف الدراسي في مهارتي "نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت" . ويوضح الجدول التالي الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات المقارنة في كل حالة :

جدول (١٢)

الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات المقارنة المختلفة في المهارات التي بلغت مستوى الدلالة في تحليل التغيرات الخاص بمهارات القراءة الفرعية

المتوسطات والانحرافات المعيارية	مجموعات المقارنة	ت	دلالة ت	تفاوت المروف متغيرة الموضع
ع	م			
١٨,٣٧ ١٤,٩٦	٤,٨٨ ٦,٥٣	٢,٩٩	٠,٠٠٤	
٢٠,٧١ ١٤,٥٨	١٠,٣ ٤,٥٦	٢,٧٦	٠,٠٠٨	
٢٠,٧١ ١٤,٥٦	١٠,٣ ٥,٧٥	٢,٥٥٩	٠,٠١٢	
٢٠,٧١ ١٥,٣٥	١٠,٣ ٧,٢٩	٢,١٤	٠,٠٣٧	
١٤,٥٨ ١٨,٨٨	٤,٥٦ ٥,٠٣	٣,٢٣	٠,٠٠٢	
١٤,٥٨ ١٧,٨٤	٤,٥٦ ٤,٧٧	٢,٥٠	٠,٠١٦	
١٨,٨٨ ١٤,٥٦	٥,٠٣ ٥,٧٥	٢,٨٦	٠,٠٠٦	
١٨,٨٨ ١٥,٣٥	٥,٠٣ ٧,٢٩	٢,٠٣٧	٠,٠٤٧	
١٧,٨٤ ١٥,٣٥	٤,٧٧ ٧,٢٩	٢,٢٠	٠,٠٣٣	

الطفل والثنائية اللغوية

نطق الحروف المتفارقة في الصوت	١- أحادي اللغة - ذكور - الصف الثالث ثنائي اللغة - ذكور - الصف الثاني .	١١,٨٠ ١٥,٢٤	٣,٥٠ ٦,٠٩	٢,٥٦	٠,٠١٤
	٢- أحادي اللغة - ذكور - الصف الثالث أحادي اللغة - إناث - الصف الثاني	١١,٨٠ ١٥,١٥	٣,٥٠ ٧,١٨	٢,١٠٦	٠,٠٤
	٣- ثنائي اللغة - ذكور - الصف الثاني ثنائي اللغة - ذكور - الصف الثالث	١٥,٤٢ ١١,٨١	٦,٠٩ ٤,٠٠	٢,٥٠	٠,٠١٦
نطق الحروف المتفارقة في الصوت	٤- ثنائي اللغة - ذكور - الصف الثاني أحادي اللغة - إناث - الصف الثالث	١٥,٤٢ ١٢,٠٨	٦,٠٩ ٤,٩٨	٢,١٠	٠,٠٤
	٥- ثنائي اللغة - ذكور - الصف الثاني ثنائي اللغة - إناث - الصف الثاني	١٥,٢٤ ١١,٠٨	٦٩,٠٩ ٤,٩٧	٢,٧٤	٠,٠٠٩
	٦- ثنائي اللغة - ذكور - الصف الثالث أحادي اللغة - إناث - الصف الثاني	١١,٨١ ١٥,١٥	٤,٠٠ ٧,١٨	٢,٠٨	٠,٠٤٣
	٧- أحادي اللغة - إناث - الصف الثاني ثنائي اللغة - إناث - الصف الثالث	١٥,١٥ ١١,٠٨	٧,١٨ ٤,٩٧	٢,٣٥	٠,٠٢
التمييز البصري	١- ذكور - الصف الدراسي الثاني ذكور - الصف الدراسي الثالث	٤,٥٣ ٣,٧٣	١,٧٧ ١,٦٣	٢,٣٧	٠,٠٢
	٢- ذكور - الصف الثالث إناث - الصف الثاني	٣,٧٣ ٤,٣٧	١,٦٣ ١,٥٧	٢,٠٤	٠,٠٤٤
	٣- ذكور - الصف الثالث إناث - الصف الثالث	٣,٧٣ ٤,٥٥	١,٦٣ ١,٨٥	٢,٣٩	٠,٠١٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ١- فيما يتعلق بمهارة "نطق الحروف متغيرة الموضع" أنه بشكل عام تتفوق مجموعة الإناث من أحادي اللغة على مجموعة الإناث من ثنائي اللغة في هذه المهارة . وعندما تكون المقارنة بين المجموعات الأكثر خصوصية نجد الآتي :
- تتفوق مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث .

- وكذلك تتفوق مجموعة (أحادي اللغة - إناث - الصف الثاني) على نفس هذه المجموعات الثلاث السابقة .

- أما مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثالث ، فهي أفضل في تلك المهارة من مجموعتي ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث .

٢- وفيما يتعلق بمهارة نطق الحروف المتقاربة في الصوت نلاحظ الآتي :

- تتفوق مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من مجموعة أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وأحادي اللغة من إناث الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني .

- أما مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني ، فهي أفضل من كل من أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني .

٣- وفيما يختص بمهارة التمييز البصري ، فيشير الجدول السابق إلى أن مجموعة ذكور الصف الثالث هي الأقل في تلك المهارة من كل من مجموعة ذكور الصف الثاني وإناث الصف الثاني وإناث الصف الثالث .

ثالثاً: نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة :

تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الفرعية لمهارات الكتابة متغيرات تابعة . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء :

جدول (١٣)

تحليل التباين متعدد المغيرات التابعة حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الفرعية لمهارات الكتابة متغيرات تابعة

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف
نوع التعليم	١- التمييز السمعي	٢,٩٢	٠,٠٨٩	نوع التعليم	١- التمييز البصري	١,٥٣	٠,٢٢
	٢- كتابة الحروف	١,٤٥	٠,٢٣		٢- كتابة الحروف	٢,٧٢	٠,١٠
	متغيرة الموضع				متغيرة الموضع		
	٣- كتابة الحروف	١,٧٢	٠,١٩		٣- كتابة الحروف	٠,٠٣	٠,٨٦
	المقاربة في الصوت				المقاربة في الصوت		
	٤- كتابة المد	٠,٠٧٥	٠,٧٨		٤- كتابة المد	١,٨٣	٠,١٨
	٥- كتابة "أل"	٥,٤٤	*٠,٠٢		٥- كتابة "أل"	١,١٤	٠,٢٩
	الشمسية والقمرية				الشمسية والقمرية		
	٦- كتابة التنوين	١٣,٢٦	*٠,٠٠١		٦- كتابة التنوين	٥,٠٩	*٠,٠٢٥
الجنس	١- التمييز السمعي	٠,٦١	٠,٤٤	الجنس	١- التمييز السمعي	٠,٤١	٠,٥٣
	٢- كتابة الحروف	٠,٠٠١	٠,٩٨		٢- كتابة الحروف	١,٥٨	٠,٢١
	متغيرة الموضع				متغيرة الموضع		
	٣- كتابة الحروف	٠,٠٧٧	٠,٧٨		٣- كتابة الحروف	٥,١٤	*٠,٠٢٥
	المقاربة في الصوت				المقاربة في الصوت		
	٤- كتابة المد	٠,٢٨	٠,٥٩٩		٤- كتابة المد		
	٥- كتابة "أل"				٥- كتابة "أل"		
	الشمسية والقمرية				الشمسية والقمرية	٤,٦٤	*٠,٠٣٣
	٦- كتابة التنوين	٠,٥٢	٠,٤٧		٦- كتابة التنوين	١,٤٩	٠,٢٢
		٠,٣٦	٠,٥٥			٠,٠٣	٠,٨٦

الطفل والثنائية اللغوية

الصف الدراسي	نوع التعليم * الجنس	نوع التعليم * الجنس * الصف الدراسي					
		١- التمييز السمعي	٢- كتابة الحروف	٣- متغيرة الموضع	٤- كتابة الحروف	٥- المتقاربة في الصوت	٦- كتابة المد
١,١٢	٠,٢٩	٢,٧٥	٠,٣٢	٠,٩٢	٠,٠١	٠,١٠	٢,٦٧
١,٠٩	٠,٢٩	٠,٧٥	٠,٣٢	٠,٩٢	٠,٠١	٠,١٠	٢,٦٧
١,٧٩٩	٠,١٨	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
٠,٢٦	٠,٦١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
٢,٢٧	٠,١٣	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
٠,٢٦	٠,٦١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
٣,٧٤	٠,٠٦	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
١,٣٢	٠,٢٥	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
١,٩٩٩	٠,١٦	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
٢,٥٨	٠,١١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
٩,١٨	*٠,٠٠٣	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١
١,٢٤	٠,٢٧	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١	٠,٩٢	٠,٠١

وبفحص الجدول السابق يتبين الآتي:

- ١- هناك فروق دالة بين أحادي اللغة "و" وثنائي اللغة " في كل من مهارتي " كتابة أَل الشمسية والقمرية " وكتابة التنوين " . وبالرجوع إلى المتوسطات يتضح أن الفروق في اتجاه تفوق مجموعة " أحادي اللغة " على " ثنائي اللغة " في هاتين المهارتين .
- ٢- توجد فروق دالة بين المجموعات المقسمة وفقاً لنوع التعليم والجنس في مهارة الشمسية والقمرية " ، وبين المجموعات المقسمة وفقاً لنوع التعليم والصف الدراسي في مهارة " كتابة التنوين " ، وبين المجموعات المقسمة وفقاً للجنس والصف الدراسي في مهارتي " كتابة الحروف المتقاربة في النطق " و " كتابة المد " . والجدول الآتي يوضح الفروق الدالة بين متوسطات تلك المجموعات بالنسبة للمهارات المذكورة :

جدول (١٤)

الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات المقارنة المختلفة في المهارات التي بلغت مستوى الدلالة في تحليل التباين متعدد

المتغيرات التابعة الخاص بمهارات الكتابة الفرعية

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسطات والانحرافات المعيارية		ت	دلالة ت
		ع	م		
كتابة أل الشمسية والقمرية	١- أحادي اللغة - ذكور ثنائي اللغة - إناث	١,٧٢ ١,٨٣	٣,٧٠ ٢,٧٨	٢,٥٩	٠,٠١
	٢- ثنائي اللغة - ذكور ثنائي اللغة - إناث	٢,٧٦ ١,٨٣	٣,٨٨ ٢,٧٨	٢,٣٥	٠,٠٢
	٣- أحادي اللغة - إناث ثنائي اللغة - إناث	٢,٠٩ ١,٨٣	٤,٣٩ ٢,٧٨	٤,١٣	٠,٠٠١
كتابة التنوين	١- أحادي اللغة - الصف الثاني ثنائي اللغة - الصف الثالث	١,١٦ ١,١٨	٢,٣١ ١,٥٨	٣,٢	٠,٠٠٢
	٢- أحادي اللغة - الصف الثالث ثنائي اللغة - الصف الثاني	١,١٤ ١,٥٠	٢,٦٢ ٢,٠٦	٢,٠٨	٠,٠٤
	٣- أحادي اللغة - الصف الثالث ثنائي اللغة - الصف الثالث	١,١٤ ١,١٨	٢,٦٢ ١,٥٨	٤,٥٤	٠,٠٠١
كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	١- ذكور - الصف الثاني إناث - الصف الثالث	٣,٨٤ ٢,٤١	٨,٨٣ ٦,٦٧	٢,٦٠	٠,٠١
	٢- ذكور - الصف الثالث ذكور - الصف الثالث	٢,٤١ ٣,٧٩	٦,٦٧ ٧,٤١	٢,١٦	٠,٠٣٣
	١- ذكور - الصف الثالث إناث - الصف الثالث	٢,٧٩ ٣,١٢	٨,٠٠ ٩,٣٣	٢,٢٨	٠,٠٢٥

يشير الجدول السابق إلى الآتي:

- ١- مجموعات أحادي اللغة ذكور و ثنائي اللغة ذكور وأحادي اللغة إناث أفضل في مهارة كتابة أل الشمسية والقمرية من مجموعة ثنائي اللغة إناث .

- ٢- تفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثالث في مهارة كتابة التنوين على كل من مجموعتي ثنائي اللغة الصف الثاني وثنائي اللغة الصف الثالث ، بينما تفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثاني في هذه المهارة على مجموعة ثنائي اللغة الصف الثالث .
- ٣- وبخصوص مهارة " كتابة الحروف المتقاربة في النطق " ، يتفوق فيها كل من ذكور الصف الثاني وإناث الصف الثالث على ذكور الصف الثالث .
- ٤- أما بالنسبة لمهارة " كتابة المد " فالوضع عكسي ، حيث تتفوق إناث الصف الثالث على ذكور الصف الثالث .

تفسير ومناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على وجود فروق بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة ، في اتجاه تفوق أحادي اللغة .

وبفحص النتائج المتعلقة بهذا الفرض على مستوى الدرجات الكلية والفرعية يتبين الآتي :

(أ) بالنسبة للدرجات الكلية:

كشف النتائج عن فروق دالة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في الاتجاه المتوقع في حالة الدرجة الكلية لمهارات القراءة فقط ، حيث تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على مجموعتي ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث .

(ب) بالنسبة للدرجات الفرعية:

(١) كشفت النتائج عن فروق دالة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة بشكل عام في الاتجاه المتوقع في ثلاث مهارات فرعية هي : " نطق الحروف المتشابهة شكلاً " و " كتابة أل الشمسية والقمرية " و " كتابة التنوين " .

(٢) أ- تفوقت مجموعة أحادي اللغة إناث على ثنائي اللغة إناث في " نطق الحروف متغيرة الموضع " وكتابة أل الشمسية والقمرية .

ب- تفوقت مجموعة أحادي اللغة ذكور على ثنائي اللغة إناث في " كتابة أل الشمسية والقمرية " .

(٣) أ- تفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثاني على ثنائي اللغة الصف الثالث في " كتابة التنوين " .

ب- وتفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثالث على كل من ثنائي اللغة الصف الثاني وثنائي اللغة الصف الثالث في " كتابة التنوين " أيضاً .

(٤) أ- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف متغيرة الموضع".

ب- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت".

ج- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثالث على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في "نطق الحروف متغيرة الموضع".

د- تفوقت مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث وأحادي اللغة من إناث الصف الثالث في نطق الحروف المتقاربة في الصوت "وذلك في عكس اتجاه الفرض".

وفقاً لما سبق يمكن القول بأن الفرض قد تأيد جزئياً، حيث دعمته النتائج في عدد من المهارات وليس جميعها، وهي تحديداً: "الدرجة الكلية لمهارات القراءة" و"نطق الحروف المشابهة شكلاً" و"كتابة أل الشمسية والقمرية" و"كتابة التنوين" و"نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت".

وأما النتيجة التي جاءت معاكسة لاتجاه الفرض فهي من حيث الوزن النسبي أقل من النتائج المؤيدة له، بالإضافة إلى أنها لا تمثل تفوقاً مطلقاً لمجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على أحادي اللغة في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت"، حيث تفوقت عليها في نفس المهارة إحدى مجموعات أحادي اللغة، مما يزيد من ضعف وزنها.

ومن الملاحظ أن عدد مهارات القراءة التي أيدت نتائجها الفرض أكبر بشكل عام من عدد مهارات الكتابة المؤيدة له، مما يوحي بأن تأثرها بالثنائية أكثر اتساعاً. ولكن وجود عدد أكبر من مهارات الكتابة يميز بين مجموعتي أحادي اللغة وثنائي اللغة على وجه الخصوص، يشير إلى أن تأثر تلك المهارات بالثنائية أكثر شدة وعمقاً.

وبهذا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي أوضحت نتائجها تأثيرات سلبية للثنائية اللغوية، وخاصة المبكرة على اللغة الأصلية.

(انظر: عبد الباسط خضر، ١٩٨٦؛ بدرية سعيد أعلا، ١٩٩٤؛ Turnbull et al 2001)

ومن الممكن تفسير جزئية النتائج لكل من مهارات القراءة والكتابة بأنها قد تعود لأحد سببين، أولهما درجة التعرض للغة الثانية بشقيها المتمثلين في المدة والكثافة، حيث يتوقع أن تزداد المهارات التي تتأثر بالثنائية مع زيادة مدة وكثافة التعرض للغة الثانية، وربما يؤيد هذا التفسير ما

أشارت إليه بعض الدراسات من استمرار التأثير السلبي للثنائية المبكرة على مهارات اللغة الأولى، حتى تتحول السيطرة اللغوية للغة الثانية ويثبت هذا التحول في المراهقة. (Kohnert, 2000)

وأما السبب الآخر المحتمل لتفسير جزئية النتائج المذكورة فيتمثل في نسبية تأثر المهارات محل الاهتمام، بما يعني أن المهارات التي أظهرت فروقاً بين أحادي اللغة وثنائي اللغة هي الأكثر تأثراً، وقد يدعم هذا التفسير ما أوضحته نتائج دراسات سابقة من أن التأثير السلبي للتبكير بتعليم اللغة الثانية على نمو اللغة القومية للطفل، يقل بتقدم العمر في بعض أبعاد هذا النمو ويزداد في بعضها الآخر. (عبدالباسط خضسر، ١٩٨٦)

وأما بخصوص التأثير الأوسع لمهارات القراءة مقارنةً بمهارات الكتابة، فقد يكون مؤشراً آخر على تأثير مدة وكثافة التعرض للغة الثانية، حيث يبدأ تعلم اللغة الثانية خلال مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) شفويّاً في الغالب، ولا يُسأل الأطفال خلال هذه الفترة عن صحة الكتابة بنفس قدر المساءلة عن صحة القراءة، وقد أشارت بعض التقارير العلمية إلى أن تأثير الثنائية اللغوية على مهارات قراءة اللغة الأولى قد يصل إلى مستوى اقتران هذه الثنائية بالعسر القرائي^(٢٦).

(Find Articles, 2000 B)

وقد يكون الاختلاف البين في نظام كتابة اللغتين العربية والإنجليزية وراء التأثير الأقوى لمهارتي الكتابة واللتين ميزتا بين أحادي اللغة وثنائي اللغة مقارنةً بمهارات القراءة، فالكتابة من اليمين إلى اليسار تتطلب تآزرًا حركياً عصبياً مختلفاً عن المطلوب للكتابة من اليسار إلى اليمين (إيلي كرم الدين، ١٩٨٩)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

يشير الفرض الثاني إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من أحادي اللغة وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الإناث.

وبفحص النتائج المتعلقة بهذا الفرض على مستوى الدرجات الكلية والفرعية يتبين الآتي:

(أ) بالنسبة للدرجات الكلية:

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني ومجموعة ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني في اتجاه تفوق المجموعة الأولى في الدرجة الكلية لمهارات القراءة.

(ب) بالنسبة للمهارات الفرعية:

- ١- توجد فروق دالة بين مجموعة إناث الصف الثاني ومجموعة ذكور الصف الثالث في اتجاه تفوق المجموعة الأولى في مهارة التمييز البصري .
- ٢- توجد فروق دالة بين مجموعة إناث الصف الثالث ومجموعة ذكور الصف الثالث في اتجاه تفوق المجموعة الأولى في مهارة التمييز البصري .
- ٣- تفوقت مجموعة إناث الصف الثالث على مجموعة ذكور الصف الثالث في مهارتي " كتابة الحروف المتقاربة في الصوت " و " كتابة المد " .
- ٤- تفوقت مجموعة ثنائي اللغة ذكور على ثنائيي اللغة إناث " في كتابة أل الشمسية والقمرية " .
- ٥- تفوقت مجموعة ثنائيي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من ثنائيي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائيي اللغة من إناث الصف الثالث في مهارة " نطق الحروف متغيرة الموضع " .
- ٦- تفوقت مجموعة ثنائيي اللغة من ذكور الصف الثاني على ثنائيي اللغة من إناث الصف الثاني في مهارة " نطق الحروف المتقاربة في الصوت " .
- ٧- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارة " نطق الحروف المتقاربة في الصوت " .

يلاحظ مما سبق تفوق الإناث على الذكور في مهارات " التمييز البصري " و " كتابة الحروف المتقاربة في الصوت " و " كتابة المد " و " نطق الحروف المتقاربة في الصوت " ؛ وذلك في إطار مقارنات بين مجموعات لا يدخل فيها نوع التعليم كمتغير مصنف أو بين مجموعات من أحادي اللغة، وفي هذا تأييد للفرض ولما هو سائر في المجال حول الفروق بين الجنسين في المهارات اللغوية . (إليي كرم الدين، ١٩٩٣، ص ١١٥-١١٩)

وفيما يختص بالمقارنات بين مجموعات ثنائيي اللغة، فقد أوضحت تفوق الذكور على الإناث في مهارات " كتابة أل الشمسية والقمرية " و " نطق الحروف متغيرة الموضع " و " نطق الحروف المتقاربة في الصوت " ، وفي هذا تعارض مع الفرض ومع ما هو ثابت في التراث البحثي للفروق بين الجنسين . وبهذا التعارض يكون الفرض قد تأيد جزئياً، وربما أمكن تفسيره من خلال تصور تأثير الثنائية اللغوية على الجنسين، فتفوق الإناث على الذكور في اكتساب اللغة بشكل عام ينطبق على اكتساب اللغة الثانية؛ مما قد يجعل التأثير السلبي للثنائية على اللغة الأولى لدى الإناث أقوى من تأثيرها على اللغة الأولى لدى الذكور، وربما أدى ذلك إلى عكس العلاقة بين الجنس ومهارات اللغة الأولى .

ويدعم هذا التصور اقتصار تفوق الذكور على الإناث في إطار المجموعات التي تضم ثنائيي اللغة .

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

يقرر الفرض الثالث وجود فروق دالة بين الصفين الثاني والثالث من أحادي اللغة وثنائي اللغة، في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الصف الثالث .

وبفحص النتائج المتعلقة بهذا الفرض على مستوى الدرجات الكلية والفرعية تبين الآتي :

(أ) بالنسبة للدرجات الكلية:

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الصفين الثاني والثالث الابتدائي في الدرجات الكلية لمتغيرات الدراسة .

(ب) بالنسبة للمهارات الفرعية:

١- تفوقت مجموعة الصف الثاني على مجموعة الصف الثالث في مهارة " نطق الحروف المتقاربة في الصوت " .

٢- تفوقت مجموعة ذكور الصف الثاني على ذكور الصف الثالث في مهارة " التمييز البصري " .

٣- تفوقت مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارتي " نطق الحروف متغيرة الموضع " و " نطق الحروف المتقاربة في الصوت " .

مما سبق يتبين عدم تحقق الفرض ، حيث لا توجد فروق دالة بين الصفين الدراسيين بصفة عامة في الدرجات الكلية ، كما أن عدد المقارنات الضئيلة ذات الفروق الدالة في حالة المهارات النوعية اتخذت مساراً معاكساً لاتجاه الفرض .

ويمكننا تفسير هذه النتيجة في صورتها العامة من خلال ضيق المدى العمري محل المقارنة بين المجموعتين وهو عام دراسي واحد ، وانتماء المجموعتين إلى مرحلة ارتقائية واحدة هي مرحلة الطفولة المتأخرة ، وكذلك انتمائهما إلى المستوى الأول أو المبتدئ من مستويات تعليم اللغة ، وهو المستوى المسئول عن تنمية المهارات الأساسية للغة (رشدني طعيمة، ٢٠٠٤ ص ٣١) ، ويدعم هذا التفسير أن نتائج الدراسات السابقة في مجال النمو اللغوي والتي أوضحت وجود فروق بين الصفوف الدراسية كانت المقارنات خلالها بين الصفين الرابع والسادس (بدريه سعيد/ملا، ١٩٩٤) ، أو بين الصفين الخامس والأول الثانوي (وسام عبد المعطي، ٢٠٠٢) ، أو بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية . (Ghadessy, 2002)

وأما بالنسبة للاتجاه العكسي للفروق في المقارنات الضئيلة التي ظهرت فيها دلالات ، فيمكن

تفسيرها في صورتها العامة من خلال احتمال اختلاف درجة تكثيف التدريب بين الصنفين الدراسيين على المهارات النوعية محل المقارنات، وإن كانت تلك المهارات من مطالب المستوى اللغوي لهما في اتجاه ارتفاع درجة تدريب الصف الثاني مقارنة بالصف الثالث، وهو ما يتطلب مزيداً من التحقق بدراسات مستقبلية.

وبخصوص الجزئية السابقة في صورتها الأخص المتمثلة في المقارنات التي شملت ثنائي اللغة والتي أوضحت تفوق ثنائي اللغة الذكور من الصف الثاني على أمثالهم من الصف الثالث في مهارتين من مهارات القراءة، فقد ينطبق عليها تفسير سابق حول زيادة التأثير السلبي للثنائية اللغوية على مهارات لغة الأم بزيادة مدة التعرض للغة الثانية؛ مما قد يصبح معه اتجاه الفروق عكسياً.

مناقشة عامة للنتائج:

نناقش هنا النتيجة العامة المتبلورة في اتفاق الدراسة الحالية مع فئة الدراسات التي كشفت عن التأثيرات السلبية للثنائية اللغوية، وخاصة المبكرة على لغة الأم.

فإذا كان تعلم اللغات يمثل ضرورة حيوية لأنها بمثابة النوافذ على الثقافات المختلفة، و تمكّنا من نقل ما لدينا من تراث إلى تلك الثقافات، فهي أيضاً نوع من الرياضة العقلية، ووسيلة لزيادة التذوق الجمالي بالاطلاع على الآداب العالمية والتأثر بها، وقد تكون وسيلة من خلال كل ما سبق إلى زيادة التفاهم والتواصل بين الشعوب. (محمد أحمد علام ومحمود عطا مهيل، ١٩٩٥)

وبناءً على ما سبق، يري البعض أن ما يحدث من بطء في اكتساب اللغة لدى ثنائي اللغة أو ما يحدث من خلط بين اللغتين أثناء تعلمهما، يُعد عائداً سلبياً ضئيلاً بالمقارنة بالإيجابيات التي تتحقق من تعلم أكثر من لغة. (Devillier, 1998)

وإذا كان الحفاظ على اللغة الأصلية للأفراد وتنميتها ضرورة ذات أبعاد متعددة بتعدد وظائف اللغة في حياة الأفراد، حيث إنها وعاء متفاعل مع ما يحتوي عليه من جذور ثقافية وحضارية لهم؛ لذلك يشير البعض إلى أن إتقانها والتعليم بواسطتها يباعد بين الأطفال وبين الصراع الثقافي مع أنفسهم ويحقق لهم الاستقرار (Fabrykowski, 2004)، كما أن إتقان لغة الأم والحفاظ عليها يرفع من درجة الثقاف^(٢٧) بين حضارتي ثنائي اللغة (التبادل الثقافي بينهما) والذي يعتمد على فهم الأفراد لأوجه التشابه والاختلاف بين عناصرهما الثقافية ومن أهمها اللغة. (Tong, 1996)

إذاً، كيف يتم التوفيق بين الضرورتين، خصوصاً بالنسبة للغة مثل اللغة العربية تفوق أهميتها

ما هو مقرر للغات قومية أخرى، لما لها من خصوصية تتعلق بالحفاظ على التراث الديني لشعوبها؟
(فتحي على يونس وآخرون، ١٩٩٦ ص ٢٨)

وقد يكون من المفيد عند وضع أي تصور يهدف إلى مثل هذا التوفيق أن يضم فئتين من الاعتبارات تتعلق كل منهما بإحدى اللغتين، فمثلاً بالنسبة للغة الثانية يوجد شبه اتفاق بين الباحثين على تجنب تعليم اللغة الثانية خلال الفترات المبكرة من العمر بحيث ينصب الجهد فيها على تعليم اللغة الأصلية وإتقان مهاراتها المختلفة، وقد اختلفوا في تحديد هذه الفترة، فمنهم من يرى أنها تمتد حتى الرابعة من العمر (إيلي كرم الدين، ٢٠٠٤ ص ١٠٧)، أو أنها تصل إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي.

وثمة عنصر آخر يجب أن يُناقش في هذا الموطن وهو كيفية إدخال اللغة الثانية ودرجة كثافة هذا الإدخال، أو بمعنى آخر: هل من المفيد تعلم اللغة الثانية كلغة فقط بهدف التواصل الثقافي والحضاري، أم يُضاف إلى ذلك استخدامها في تدريس بعض المقررات العلمية وما يترتب على ذلك من تكوين الطلاب لمعتقدات بأن اللغة أو اللغات الأجنبية هي لغات العلم. وإذا تذكرنا ما أوصت به معظم دراسات الثنائية اللغوية في موطن اللغة الثانية من ضرورة التدريس للطلاب المهاجرين بلغتهم الأصلية حتى يكتسبوا اللغة الثانية تدريجياً لتحقيق فهم جيد للمقررات الدراسية؛ أدر كنا أهمية تدريس العلوم باللغة العربية في أوطانها، وهو ما أيدته بعض البحوث في المرحلة الجامعية وما قبل الجامعية على حد سواء، حيث وجد أن سرعة القراءة باللغة العربية تزيد عن سرعة قراءة نفس المادة العلمية باللغة الإنجليزية بنسبة ٤٣٪. وأن الاستيعاب للنص باللغة العربية يزيد عن الاستيعاب للنص باللغة الإنجليزية بنسبة ١٥٪؛ مما يؤدي إلى تحسن التحصيل العلمي باللغة العربية عن الإنجليزية بنسبة ٦٦٪. (Taareeb . org, 2007)

ويتسق هذا مع ما يشير إليه سمير حنا صادق^(*) من أن تدهور مستوي خريجي كليات الطب يعود إلى عائق اللغة.

وأما بخصوص الاعتبارات الخاصة باللغة العربية كلغة أولى، فمنها ضرورة تعلّمها منذ الصغر في صورتها الفصحى، ولا تخفى أهمية ذلك في المساعدة على اكتساب قواعد القراءة والكتابة الخاصة بها خلال سنوات الدراسة الأكاديمية. والوسيلة الأفضل في هذا الشأن هي التعليم من خلال المحادثة.

ولعل تجربة عبد الله الدنان في تعليم المحادثة بالفصحى للأطفال في دور الحضانة ونجاحها في أكثر من بلد عربي (عبد الله الدنان، ٢٠٠٢)، مثال لأحد الحلول العملية لاكتساب الفصحى في سن

(*) أستاذ متفرغ بطب عين شمس مارس تدريس العلوم الطبية لما يزيد عن نصف قرن .

صغيرة. ونظراً لأن هذه التجربة تقصّر المحادثة بالفصحى في الإطار الدراسي الرسمي، فإن الطفل يتواصل بها في المحيط المدرسي بكفاءة، وفي ذات الوقت يتواصل بلهجته العامية مع بقية أفراد مجتمعه، مما يؤدي إلى تحصيل الفائدة بدون خلل في التوافق.

بهذا تنتهي من مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع دعوة إلى استمرار الاهتمام البحثي بشقيه: النظري والتطبيقي بهذا المجال؛ حتى نصل فيه إلى الغاية المرجوة.

المراجع:

- ١- ابتهاج عبد القادر (١٩٩٨). العلاقة بين ثنائية اللغة وبين تشكيل الهوية الثقافية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ٢- أبو الفضل ابن منظور (١٩٩٠). لسان العرب. بيروت: دار صادر، المجلد الثاني والرابع عشر.
- ٣- أبو هلال العسكري (بدون سنة نشر). الفروق اللغوية. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٤- أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية: أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها. الكويت: عالم المعرفة.
- ٥- إيمان أحمد خليل (٢٠٠٣). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- ٦- بدرية سعيد الملا (١٩٩٤). مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائي على مستوى النمو اللغوي للطفل في اللغة العربية. حولية كلية التربية - جامعة قطر، العدد ١١، ٢٨٥ - ٣٥٦.
- ٧- جمعة سيد يوسف (١٩٩٧). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. القاهرة: دار غريب.
- ٨- جودث جرين (١٩٩٣). علم اللغة النفسي: تشوفسكي وعلم النفس. ترجمة: مصطفى التوني، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٩- جون رافن (١٩٨١). اختبار المصفوفات المتتابعة الملون. تقنين: علي خضر ومحمد شحاته ربيع، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- ١٠- حمد الرشيد (١٩٩٨). تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية الإيجائيات والسلبيات (دراسة استطلاعية). رسالة الخليج، العدد (٦٨)، ٧٩ - ١٥٨.

- ١١- دوجلاس براون (١٩٩٤). مبادئ تعلم وتعليم اللغة . ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعبد بن عبد الله الشمري . مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- ١٢- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) . المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها . القاهرة: دار الفكر العربي .
- ١٣- زينب محمد محمود إسماعيل (١٩٩٤) . تعلم الطفل لغة إنجليزية في سن مبكرة وأثره على نموه اللغوي في اللغة القومية . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات .
- ١٤- سمير حنا صادق (٢٠٠١) . اللغة والعلم والفكر العلمي . الأهرام ٢٣ فبراير .
- ١٥- ضياء الدين حساني (٢٠٠٦) . صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة . رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- ١٦- عبد الباسط خضر (١٩٨٦) . دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النمو اللغوي للطفل في اللغة القومية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- ١٧- عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) . مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة . القاهرة: الأنجلو المصرية . الطبعة الثانية .
- ١٨- عبد الله مصطفى الدنان (٢٠٠٢) . اللغة العربية: واقعها ومستقبلها من منظور تنمية ثقافة الطفل العربي . القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- ١٩- عماد بدران (٢٠٠١) . العلاقة بين تعلم الطفل لغة أجنبية في سن مبكرة والتفكير الابتكاري . رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- ٢٠- فادية علوان (٢٠٠٣) . مقدمة في علم النفس الارتقائي . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب .
- ٢١- فاروق شوشه (٢٠٠٦) . إنقاذ اللغة . . إنقاذ الهوية . . الأهرام ١٢ فبراير .
- ٢٢- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة (١٩٩٦) . تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته . القاهرة: دار سعد للطباعة .
- ٢٣- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٠) . علم النفس التربوي . القاهرة: مكتبة الأنجلو .
- ٢٤- كريمان يدير وإيميلي صادق (٢٠٠٠) . تنمية المهارات اللغوية للطفل . القاهرة: عالم الكتب .
- ٢٥- ليلى كرم الدين (١٩٨٩) . حول توقيت إدخال اللغة الثانية للأطفال . محاضرات غير منشورة .

- ٢٦- ليلى كرم الدين (١٩٩٣) . اللغة عند الطفل: تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها. القاهرة: مكتب أولاد عثمان .
- ٢٧- ليلى كرم الدين (٢٠٠٤) . اللغة عند طفل ما قبل المدرسة: نموها السليم وتنميتها . القاهرة: دار الفكر العربي .
- ٢٨- مايكل كوربالييس (٢٠٠٦) . في نشأة اللغة: من إشارة اليد إلى نطق الفم . ترجمة محمود ماجد عمر، الكويت: عالم المعرفة .
- ٢٩- محمد أحمد علام ومحمود عطا مهيل (١٩٩٥) . قضية تعليم اللغات الأجنبية في التعليم الابتدائي في مصر في ضوء موقف بعض الدول الأجنبية منها. مجلة كلية التربية - الزقازيق: العدد ٢٢، ٢٥٣ - ١٣٠ .
- ٣٠- نصره محمد عبد المجيد (١٩٩٨) . الابتكار وتعلم اللغة الأجنبية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٨، العدد ١٨، ١٧١ - ١٩٦ .
- ٣١- وسام عبد المعطي محمد (٢٠٠٢) . أثر الثنائية اللغوية المبكرة في استراتيجيات استدعاء اللغة الأم عبر شريحتين عمريتين مختلفتين . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة .
- ٣٢- يوسف قطامي (٢٠٠٠) . نمو الطفل المعرفي واللغوي . الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع .
- 33- Adams, M. (2005). Unmasking the myths of structured English Immersion: why we still need bilingual educators, native language instruction and in corporation of home Culture . Radical Teacher.
http://findarticles.com/p/articles/mi_mOJVP/is_n16439994/print
- 34- Birch, A. (1997). Developmental psychology: From Infancy to Adulthood. Hong Kong, Mac Millan. 2nd Ed.
- 35- Abu-Rabia, S. & Siegel, L. (2002). Reading, syntactic, Orthographic and Working memory skills of Bilingual Arabic-English speaking Canadian children Journal of psycholinguistic Research. Vol 31 (6), 661-678.
- 36- Butterworth, G. (1998). Perceptual and Motor Development. In: Demetriaw, A. & Doise, W. & Van Lieshout, C. (Eds). Life-Span Developmental psychology . New York, John Wiley & sons.
- 37- Conboy, B.T. (2002) Patterns of Language Processing and Growth in Early English – Spanish Bilingualism. Dissertation Abstracts International, Vol. 63 – 11 B. P. 5193.
- 38- D'Angiulli, A. & Siegel, L.S. & Serra, E. (2001). The development of Reading in English and Italian in Bilingual children. Applied psycholinguistics. 22, 4, PP. 479 – 507.
- 39- Devilliers, J. (1998). Language Delay. Encyclopedia of Childhood and Adolescence.

- http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0003/ai_2602000340/print
- 40- Estes, T.H. (2002). Knowledge of orthographic features in Spanish among bilingual children . Bilingual Research Journal. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200207/ai_n9139011/print
 - 41- Eysenck, M.W. & Keame, M.T. (2000). Cognitive psychology: A student's Handbook. USA, Psychology Press, 4th edition.
 - 42- Fabrykowskj,k (2004) The symbolic world of bilingual child digressions on language acquisition culture and the process of thinking Journal of instructional psyclaology . http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_31/ai_n8590238/print
 - 43- Find Articles , (1995) . Brains singular way with language native and second language learning rely on same areas of brain . Science news. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1200/is_n13_v147/ai_16842040/print
 - 44- Find Articles . (1997) . The bilingual brain – researchers karl kim and joy Hirsch discovered who learned a second language as a child use a different part of the brain than those who learned one as an adult. Discover. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1511/is_n10_v18/ai_19758737/print
 - 45- Find Articles ,(2004 A) No matter How you say it, Bilingual Education is for every one Black Issues in Higher Education. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0DXK/is_3_17/ai_61834288/print
 - 46- Find Articles, (2000 B) Part Iv: Reading and foriegn language learning Annals of Dyslexia. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3809/is_200001/a_i_n8882590/print
 - 47- Ghadessy , M. & Nicol, M. (2002) . Attitude change in Bilingual Education: the case of Brunei Darussalam International journal of Bilingual Education and Bilingualism . 5,2, pp.113_28.
 - 48- Guajarda, M. (1999) characteristics of Bilingually Certified teachers in four school districts in south Texas Dissertation Abstracts International , vol.60-05a,P.1428 .
 - 49- Hamilton, k. (2006). Bilingual or immersion ? A new group of Studies is providing fresh evidence that it's not the language of instruction that counts , but the quality of education /Diverse Issues in Higher Education . http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0WMX/is_5_23/ai_n16418668/print
 - 50- Huerta, M. (2005) Becoming Biliterate: A study of two way Bilingual Immersion Education . Bilingual Research Journal. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200507/ai_n15715901/print

- 51- Joseph , M.G (2002) . learning English: strange as it may seen , new evidence shows It's better to know two languages but be taught math in English . Next .
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0MJG/is_3_ai_91821096/print
- 52- Kecskes, I. (1998). The State of L. Knowledge in foreign language learners. Words, 49, 3, pp. 321-340.
- 53- Kennedy, T. (1998) Fles: An Elementary School Spanish Program and Its Effects on Cognitive and Attitudinal Development. Ph. D. Dissertation. Moscow, ID: University of Idaho.
- 54- Kohnert, K.J. (2000). Lexical Skills in Bilingual School age Children: Cross-Sectionals Studies in Spanish and English. Dissertation Abstracts International, Vol. 62-09A. p. 3025.
- 55- Mackay, I. & Flage, J. (2004). Effects of the age of Second Language learning on the duration of first and second language sentences: the role of suppression. Applied Psycholinguistics, 25, 3, pp. 373-396.
- 56- MacSwan, J. (2005). Learning English Bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition among English language learners in a Bilingual Education program. Bilingual Research Journal.
http://findrticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200510/ai_n16705_288/print
- 57- Monoroy, M. (1999).. Translation, adaptation and Normative data of the NEUROPSI, a neuropsychological battery, with a Bilingual pediatric population. Dissertation Abstracts International. Vol. 61-05B, p. 2813.
- 58- Papalia, D. , Wendkos, S. & Feldman, R. (2004). Human Development. Boston, Mc Grow Hill.
- 59- Robert, N. (1990). Mother Tongue may influence musical ear – speech characteristics influence how people hear music. Science News.
http://www.finarticles.com/p/articles/mi_m1200/is_n22_v138/ai_921716/print
- 60- Rojas, E.D. (2003). Linguistic Human Rights: A New Perspective on Bilingual Education. Educational Foundations.
http://www.finarticles.com/p/articles/mi_qa3971/is_200301/ai_1_9291/print
- 61- Rolstad, K. (2005). Weighing the eviolence: A Meta-Analysis of Bilingual Education in Arizona. Bilingual Research Journal.
http://www.finarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200504/ai_n_157103/print
- 62- Shore, K. (2001). Success for ESL Students: 12 practical tips to help second – language learners. Instructor.
http://www.finarticles.com/p/articles/mi_mOSTR/is_6_110/ai_8_4344609/print
- 63- Taareeb. Org. 2007.

- 64- Tong, V.M. (1996). Home language literacy and acculturation of recent Chinese immigrant students. *Bilingual Research Journal*. http://www.finarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_199607/ai_n8734689/print
- 65- Turnbull, M. , Lapkin, S. & Hart, D. (2001). Grade Three Immersion Students: Performance in literacy and Mathematics: Provincewide Results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*. 58, 1, pp. 9-26.
- 66- Vasta, R. , Halth, M. & Miller, S. (1999). *Child Psychology: the Modern Science*. New York, John Wiley & Sons. INC.
- 67- Winsler, A. , Diaz, R. , Espinosa, L. & Rodriguez, J. (1999). When learning a second language does not mean losing the First: Bilingual Language Development in Low-Income, Spanish-Speaking children Attending Bilingual preschool. *Child Development*, 70, 2 pp. 349-362.

الثنائية اللغوية في المجتمعات العربية

د. مصطفى الشليح^(*)

للمسألة اللغوية، في الوطن العربي تحديداً، حيز مركزي من المنظومة المعرفية بوجه عام، من حيث موقع اللغة العربية من الهوية الثقافية العربية الإسلامية باعتبارها مكوناً أساسياً لتلك للهوية، وباعتبارها عموداً مركزياً لتفاعلها مع هويات أخرى، ومن حيث إنها حاضنة لتراث عربي موغل في القدم والنفاذ، وكان استشفافه مقدمة ماهرة لما يُسمى بعصر النهضة في الحقبة المعاصرة؛ ثم إنه موقع يتداخل فيه التاريخي بالمعرفي والديني بالروحي ويتفاعل، عنده، الاجتماعي وما يكون فاعلاً في تركيب المستويات المتبقية في بناء مجتمع عربي.

إنّ ذلك الموقع يصل اللغة بالتاريخ وصلاً لا فصل له على امتداد الحقب الثقافية المسترسلة في الزمان، وعلى تنامي التجاور والتحاو مع الحساسيات الثقافية الغريبة واللغات المصبوبة فيها، وعلى اختلاف التجارب المعرفية والجمالية التي عرفها المشهد الثقافي العربي تراثاً ومعاصرة.

ليست اللغة متماهية مع التاريخ، ولكنها التاريخ بكل شموليته، وبكل ما ينطوي عليه من مدونات في مختلف مناحي المعرفة الإنسانية؛ إنها تاريخ الذات في علاقتها بالوجود قبل أن تكون تواصلًا معه، وقبل أن تكون صيغة تعبيرية عن التفاعل مع مختلف مكوناته وعناصره.

من ثمة تكتسب اللغة أولاً الصدارة في سلم انتقال الكائن الإنساني من الطبيعي إلى الثقافي، ومن البيان إلى التواصل، ثم من الكشف إلى الإبداع في ضوء التحقق الذاتي للإنسان في أسئلته إلى الكون.

وتكتسب اللغة العربية، تخصيصاً، قاعدية الصدارة لتمييزها عما عداها بكونها لغة القرآن الكريم، وهي بذلك ذات منزلة خاصة إذا لم تكن مقدسة فهي قاب قوسين أو أدنى من القداسة، ولغة تراث ثقافي تمازج عنده الديني بالديني، وتقاطع المعرفي والجمالي، وتواشج الذاتي والموضوعي، ولغة ذات حدود جغرافي ممتد من الخليج إلى المحيط، فمواقع ثمانية اعتنقت الإسلام ديناً حنيفاً محتفلة بالمعرفة المؤطرة به والمترتبة عنه.

(*) كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المحمدية - المغرب.

لذلك تتسم اللغة العربية، عن غيرها دونما نزوع إلى المفاضلة ولا ضلوع في المقايسة، بخصوصيات تند عن لغات ثانية، وتجعل منها مثار أسئلة في ضوء أمرين اثنين لعلهما أن يكونا متدافعين أو قد يكونان متصارعين.

أما أولهما فيتمثل في قدرة هذه اللغة على مواكبة التحولات الثقافية، وفي قابليتها التكيف مع مختلف الأوضاع الحضارية الناشئة عن تلك التعاقبات التاريخية، فانبثاقها التجديدية إذا ران ركود وهيمن انكفاء وتعثر؛ ولا ريب في أن للمقدس أثراً جوهرياً في توقي الاندثار وفي إعادة تأهيل تلك اللغة، من قبل علمائها والصفوة المتخيرة من أعلامها، لتنبعث وتعيد انتشارها كما حدث في لحظات حضارية متعددة، وأقربها ما اعتمدته المدرسة السلفية، مع الشيخ محمد عبده، من "ارتفاع الصوت بالدعوة إلى أمرين" ثانيهما إحياء اللغة العربية.

وأما ثانيهما فنازعٌ عن السابق، ومدعاة إلى إعمال الفكر حتى لا يغدو ما تقدم وازعاً إلى أنها لغة لن تعرف تراجعاً، عن الراهن اللغوي العامي، بحكم ارتباطها بالديني، وحتى لا يصير مانعاً من الاجتهاد بشكل تطويعي لها نخول استثمارها لغة تواصل وتفاعل داخل مجتمعاتها، وبينها والمجتمعات الإنسانية بشكل عام.

هذان الأمران يعربان، في تصورنا، عن زمني للعلاقة، تراثيٍّ وحدائيٍّ:

١. شقّ تراثي يتسم بإيلاء المحافظة على الأصول صدارة الانتباه توقياً لاستلاب يقتحم الفضاء اللغوي العربي بما يؤثر، سلباً، على جوهرة الصافي؛ وهذا الشق يتجذر في التراث الثقافي العربي منذ بداية الحديث عن ثقافتنا الحاضرة والبادية، وفي الآن ذاته الحديث عن السواء واللحن اللغويين، وعن الأصالة والعراقة والهجنة والإقرف؛ مما تحتفل به أمهات المصادر اللغوية والأدبية. ولسنا نحاف صواباً إذا اعتبرنا هذا الزمن منغلّقاً وأكثر قابلية من غيره للاختراق، وإذا أعدنا تذكرة، وللتاريخ الثقافي العربي إجاباته، بكون حيوية الفكر الإنساني وامتداده المستقبلي يتأتيان من لانهاية التجريب الإبداعي للفرد، وكلما كانت فاعلية التوجه إلى المستقبل قائمة على وعي بالأصول وبالهيوية كان الإمداد بالتعدد والتنوع مسلكاً إلى تطوير الممكنات وتثويرها لتستجيب إلى شروط الراهن الوجودي بكافة اختياراته وإكراهاته.

٢. شقّ حدائي يتبلور في التخفف من المحافظة مسيرة للعصر وتفاعلاً تشاركياً معه، وليس بالحدث أمره فقد توالى دعوات متصلة حيناً ومنفصلة حيناً آخر، منذ العقد الثلاثيني من القرن الماضي؛ وبعضها كان بقصدية تحديث المجتمع العربي، والنزوح به عن وهدة التخلف الذي كان مستبدّاً بالعباد والبلاد، واختصار الفجوة الحضارية بما قد يكون وثبة لا يميزها منطق التدرج التاريخي الذي دأب على تعليم الشعوب بكون الارتقاء يتم بتودة سعي

وترث حثيثاً دأب، وبعضها الآخر كان يرتني تجاوز المشترك التراثي إلى فضاءات مختلفة تعكس الراهن الحضاري، وتجعل الشعوب العربية مؤهلة لتخطي العالم الثالث إلى ما يتقدمه من عالمين أو من عوالم. ولا ريب أن هذا الشق الحدائلي لم يتيسر له أن يقرأ التاريخ بوعي استبصاري، وباستحضار تمثلي لتجارب إنسانية سابقة لم يتأت لها بلوغ النية وإن بالتوصل من هويتها أو من شذرات هوياتية؛ فأخفقت الدعوات إلى اعتماد الحرف اللاتيني، ولم تتوفق تلك التي نادى بالعامية خطاباً أدبياً عاماً، لكونها تتعارض مع أعمدة تشكل الشخصية العربية الثقافية ذات الإيلاء الصدري للغة مفتاحاً جوهرياً لقراءة الهوية العربية ولكتابتها.

ولا ريب أن تفرعات ثانية منتزلة عن الشقين معاً، وغير قليل منها سلك درباً يكاد يكون متطرفاً وصدامياً في نوعية تفعيل اللغة العربية وفي كيفية تواصلها مع المعيش؛ مما أفاض فيه الباحثون العرب وغير العرب القول سنوات ذوات عدد، وما لا يتيسر تفصيله في هذه المقاربة.

لكن تلك العلاقة حرة بإدامة النظر فيها وإحاطته وفق تصور شمولي يتأمل موقع الذات من اللغة، وموقع اللغة من الذات، في ضوء جدلية الكلام واللغة وأثرهما في تشكيل الشخصية الثقافية بين ما هو عام / خارجي، وخاص / داخلي، وفي تركيبها لما اصطلاح عليه بالهوية في حوارها مع الأنوية؛ أي في إطار دراسة سلطة النسق في تصوير المسألة اللغوية إشكالية ثقافية، بل جعلها قضية وجودية بالدرجة الأولى.

إن للنسق الثقافي سلطة في تدبير التنشئة اللغوية للفرد بما يكفل له سواءً في إحقاق التواصل مع الغير والحصول على اعتراف بكيونته فرداً منتبهاً إلى المجتمع ذا حقوق وعليه واجبات، فالثقافي يوطر اللغوي، واللغوي يسهم في انتشار الثقافي، وفي استرساله تاريخياً وجغرافياً، سواء بالإقامة في الزمان أو بالترحال في المكان لاستقطاب الآخر قصد نقل اللغوي / الثقافي إلى سلوكه ومعيشتة وحواره مع الوجود.

تلك السلطة خبرها تاريخ السفر اللغوي بين المجتمعات الإنسانية، وسبر انتقال القيم الثقافية المهيمنة، وأدرك كيف أن صراع الهويات مدخل إلى صراعات أخرى أقوى وأشد استفحالاً لعل الاستعمار أن يكون وجهاً من وجوها، ولعل العولة أن تكون تنويعاً "حدثياً" على تلك الوجوه في الراهن من الزمان.

هكذا كان الانصراف إلى ما يدعى بـ "الأنثربولوجيا الاستعمارية"، حينما كانت التهيئة لاقتحام جغرافيات ثانية تتم بقراءة للأنساق الثقافية السائدة، وللقيم السلوكية الرائجة، وللبرامج

التعليمية المعتمدة، وللقنوات اللغوية الموظفة، وللأطر التواصلية الكبرى التي تكفل انسجام البنية المجتمعية وتماسكها.

وبذلك كان التوجه إلى تحجيم اللغة الوطنية من حيث إنها عامل وحدوي، ولكونها منافذ لشبوع ثوابت الهوية ومركزاتها، وباعتبارها عموداً لامتداد الخلف إلى السلف، ولأنها تفضي إلى المعرفة؛ حتى إذا تشربتها الذات كانت إلى لفظ الدخيل أقرب، وكانت إلى احتواء الأصيل أدنى وأنسب.

في ضوء ما تقدم أملت الغلبة، من وجهات متعددة يمثل الفضاء الرقمي إحداها، استئثار لغات محددة بالخارطة اللغوية العالمية استكمالاً لما انخرطت فيه، منذ عقود، إبان سكناها في المجتمعات " المغلوبة "، وإبان سريانها، بتؤدة ذات مواظبة، في عمق البنى المؤسسة لتلك المجتمعات، لبناء تعدد لغوي متوهم قوامه اللغة الوطنية واللغات الثواني - وينبغي أن نميز بين اللغة الأجنبية والثانية - وجوهره تسييد اللغة الثانية على حساب اللغة الوطنية تسييداً يعيد استحضر علاقة اللغة بالطبقة الاجتماعية بنحو نأتي إليه لاحقاً.

من الثنائية اللغوية إلى التعدد اللغوي كانت المجتمعات العربية تبحث عن ذاتها، وعن معرفتها، وعن اللغة التي تطرح بها السؤال، وعن الراهن مجسداً في الفاعلين المجتمعيين وتوزعهم بين الثنائي والمتعدد، وعن المستقبل الآتي مرتسماً في الناشئة من الأطفال الذين كان قدراً أن يتفتح وعيهم اللغوي على وضع ملتبس اربد منه الأفق كأنه متاهة للهوية في انفتاحها وانغلاقها على اللغة باللغة.

اللغة والذات والمعرفة مثلث السؤال في السعي إلى " الثنائية اللغوية في المجتمعات العربية " التي إذا توحدت في مظاهر فعلها أن تختلف في مستويات أخرى من المظهر؛ إذ إنها، في تركيباتها المجتمعية، ليست متمائلة، وفي الناجم عن ذلك من ترتب سالب ليست متطابقة، وفي البحث عن سبل لتجاوز تلك الاختلالات ليست متشابهة، لاعتبارات تاريخية وجغرافية وتفاعلية مع الغرب.

ليست الثنائية اللغوية تعني التوسل بلغتين إحداهما أجنبية، لأن نسقين لغويين اثنين يؤطران المجتمعات العربية رمتها، وهما ما يُسمى بالعامية والفصحى اللتين دار حولهما سجل نقدي طويل بين الداعين إلى الكتابة بالعامية والواعين بكون ذلك التوجه مفضياً إلى تشرذم لقومية عربية، كانت المحافظة على اللغة العربية عنصراً وحدوياً من أقوى عناصرها.

ألحت الكتابة بالعامية على مشتغلين بالشأن الثقافي العربي، ولا سيما في المشرق، إن في مصر وإن في الشام - لبنان تخصيصاً - أما في بلاد المغرب فلم تكن الوجهة على هذا النحو بقدر ما كانت وجهة متشددة في اعتماد اللغة العربية لساناً ثقافياً وحدوياً مناهضاً للتدجين اللغوي الذي كان

يسعى المحتل الفرنسي إلى إحداثه في المغرب والجزائر وتونس ؛ وارتبطت المنافسة عن الإسلام باستنهاض الهمم لمواجهة الخطط التغريبية الهادفة إلى إقرار اللغة الأجنبية / الفرنسية لغة أولى في البرامج الدراسية الموضوعة لمدارس " أبناء الأعيان " التي أقامها المستعمر ؛ فأقامت النخبة الوطنية المتنورة ما سُمي بـ " المدارس الحرة " ؛ حيث كان تعليم اللغة العربية للناشئة جهاداً وطنياً لا يقل عن المقاومة المباشرة لإجلاء المحتل عن البلاد . ولو شئنا بياناً عن حالة المغرب فقط ؛ لشط بنا القول عن القصد من هذه المداخل المرسودة لقراءة الثنائية اللغوية في المجتمعات العربية ، ولكن البغية أن ارتباط اللغة العربية بالمقدس أهاب بالمغاربة إلى الاكتفاء بها ، آنذاك ، أداة تواصلية وكتابية حدّ إرجاء الكتابة المسرحية ، ذاتها ، إلى ما بعد إحراز الاستقلال . وهذا موضوع آخر .

هل يمكن اعتبار الكتابة بالعامية مدخلاً إلى تحييد تدريجي للغة العربية من التداول على مدى مجتمعي واسع ؟

وهل وضعت السياسات اللغوية العربية ، في حساباتها ، التباعد بين المقول والمكتوب في خارطة التدبير اللغوي داخل مجتمعاتها ؟

وهل كانت الكتابة الأدبية ، في إيلائها حيزاً من شكلها للعامية ، موفقة في اجتذاب المتلقي إلى التجاوب مع صيغ تعبيرية مختلفة أو أنها عملت على سعة يباين بها العامي من اللغة فصيحها ؟

وهل أجهز التعطيم اللغوي المتلمس في الكتابات " الحداثيّة " الموجهة إلى مجتمع يكاد يكون غير قليل منه أمياً ، على ما تبقى من وشائج القُرْبى بين اللغة العربية ومتلقيها ؟

وهل كان تأسلف الخطاب عامل إعاقة باعتبار توجهه المحافظ حال دون وصل التوصل باللغة العربيّة واشتراطات المرحلة الراهنة ؛ حتى لا تضل الخطى عن واقعها ومتوقعها ؟

ليس يخلو مجتمع عربي من الكتابة العامية ، في إطار ما يُسمى بالأدب الشعبي مقابل الأدب المدرسي ، ولكن حضورها ، كما تقدم ، يختلف من قطر إلى آخر ؛ فإذا كان " الشعر النبطي " قناة تعبيرية سائدة في الخليج العربي ، لاعتبارات تاريخية وجغرافية وثقافية ، ومنتشرة بين الشعراء بكل تصنيفاتهم ، فإن شبيباً به يُدعى " الملحون " لا تتوافر له السطوة ذاتها في المغرب الأقصى مثلاً ، من حيث إن المنخرطين في كتابته من " الشيوخ " ليسوا كثرة كاثرة ، ومن حيث إن المنصرفين إليه لا ينتمون إلى الجيل الشاب بقدر ما ينتسبون إلى الجيل الكهل ؛ ومن ثمة فإن أثره ليس بذی بال في المشهد الثقافي المغربي ؛ وقد تلحق به الكتابة الزجلية التي تلتبس بالعامية أداة تعبير .

لكن التوصل بالعامية خطأً تحريراً يرتسم ، بشكل يحفز على شفع السؤال ووتره ، في المشرق العربي ؛ حتى ليتجاوز الأمر الإبداع إلى الإعلام ، أكان مكتوباً أم مرئياً أم مسموعاً ، وحتى ليتم طرح القضايا الشائكة باللغة المتداولة في أوساط المجتمع .

وإذا كنا ندرك المقصد التنبيهي الذي يستهدفه الاحتفال بالعامية بغية توعية وإرشاد وتعليم وتأهيل مختلف الشرائح المجتمعية، فإن منطقة الظل من الاستخدام تتمثل في خلق هوة بين التفكير والتعبير، وفي إيجاد تقليد تتبعه أطراف العمر من الإنسان أكان طفلاً أم شاباً أم مكتهماً مقبلاً على الشيخوخة، واتباع الطفل أبلغ حينما يقتضي سنة تحويل المركب إلى البسيط، بتجريد الفكرة من شكلها وإلباسها شكلاً ثانياً، وحينما يعرب عن تمثل ثقافي ذي خصوصية بصوغ تعبري قد يكون جاهزاً أو مسكوكاً؛ مما يفيد تعطيل القدرة على الارتقاء باللغة إلى حيث تكون منسجمة والفكر الصادرة عنه.

هذه ثنائية لغوية تعوق الطفل عن اكتساب اللغة الفصيحة نهجاً تواصلياً منذ تفتيح عينيه على عالم الكلمات، وتزج به إلى التماس أبسط السبل للإبانة، وتجعله يستشعر صرامة القوالب اللغوية حينما يكون مجبراً على استعمالها في مقام الدراسة، وتربكه حد انتساج مسافة بينه وتلك اللغة.

ومن الأكيد أنها ثنائية تخلق تشويشاً لدى المتعلم عندما يرى نفسه ملزماً بنسيان المتداول اللغوي اليومي، وبالعبر إلى تذكر لغة ثانية تحول له أن يكون تلميذاً قيد التعلم؛ لا سيما إذا كان فضاء البيت غير ذي التفات إلى هذه اللغة بالاعتصار على العامية أو على لغة أجنبية أخرى.

وليس غلوّاً اعتبار أن الدول العربية، إلا فيما عَزَّ ونذر، ما قرأت التاريخ من حيث تحب قراءته، وما وضعت، في سياساتها اللغوية، خطط عمل على المدى المتوسط والطويل، بل إنها كانت مهتمة بما لا تندرج فيه الثقافة بوجه عام. ولرب قائل: وما علاقة الثقافة بالسياسة اللغوية؟ قل إن أساس عدم قراءة التاريخ كامن في ازدياد الثقافة وحجبها عن أداء دورها في التربية والتعليم، ثم في الترويج للسلع "الثقافية" الاستهلاكية التي لا تبني مجتمعات بقدر ما تبتعد به عن أصالة التفكير والتعبير والتدبير، فالبرجة "التسطيحية" الساذجة لكل ما يسعف في إنتاج ما لا يحقق "الغربة" بلغة أبي عثمان الجاحظ.

وليس غلوّاً، أيضاً، اعتبار أن النخبة المثقفة العربية لم تمارس دورها التاريخي في "ردم الهوة" بين المجتمع، بصغاره وكباره، ولغته. فعلى مدى خمسين عاماً أو أكثر لم يكن النتاج الثقافي العربي بذي فاعلية في بناء إنسان مختلف.

ولعل الغاية لم تكن متبلورة في تقليص استشراف أمتين أَلْبَانِيَّة وثقافية مدخلاً إلى إعادة تأهيل البنى المجتمعية بشكل عام. ثم لعلها كانت مقصورة على توه تجريبي / تكسيري يلبي رغبات ذاتوية لمثقفين كانت جُلُّ كتاباتهم أبعد ما تكون عن اهتمامات العام من القوم، وأقرب إلى حوار داخلي ليس مطلوباً من تأخر الإسهام فيه؛ وبذلك لم يكن لها أثر محمود في تحقيق إقلاع ثقافي في مختلف الأقطار العربية.

نلح على الفاعلية الثقافية لأنها منطلق اللعبة اللغوية ومتنهاها من موقعين اثنين : أولهما أن القراءة عتبة أولى للاقتراب من اللغة وللالنجذاب إلى جمالياتها ؛ فعلاوة على المعرفة المحمولة هنالك ذلك الإغواء الذي تمارسه كل اللغات على المبحر في أفضيتها ؛ ولغة العربية سحر مخصوصة به ، ولكنه يتأبى على الذهاب إليه عابراً وليس مقيماً . وقد أخفق الكتبة العرب ، بمقدار ، في إغراء القارئ منذ عقود إخفاقاً تتضافر فيه إكراهات ثانية متصلة بالسوسيو اقتصادي وما يدور في فلكه ، فحدث تباعد بين الكاتب والقارئ ، ولعله الآن اتخذ مسافات أخرى لأسباب تأتي إليها في مختتم المداخلة ، وقد تكون التكنولوجيا " الاستهلاكية " التي تعولت بها المجتمعات العربية والعوالم الرقمية أهمها .

ليست القضية مسألة لغوية تتراوح بين الواحدية والثنائية والتعددية في استعمال الكلام ، ولكنها أدق وأعمق ، لأنها تهم النسيج الثقافي الذي يصل الراهن بالماضي وبالمستقبل ، والذي يقوم بتهيئة مجال تفاعلي بين ما تقدم وما قُدم لبرجة تاريخية للقدوم الآتي . والقادمون إليه من الحاضر يمثلهم الطفل العربي الذي قد يسأل عن مجاله الثقافي بعيداً عن إسقاطات تربوية لعلها أن تكون إعاقة إبداعية لطفولة نأى بها العصر عن التقليدية إلى آفاق أخرى لا مندوحة لها من التعامل معها ، وإن شاء الكبار غير ذلك .

وقد يسأل عن الكتابات المدرجة في المسمى " أدب الأطفال " ، وهل تستجيب لما ينتظره منها أو أنها مكسرة لأفق انتظاره ، وهل هنالك تساوق بين الثقافة المرئية التي تنهمر عليه من التلفزيون أو من الإنترنت وسميتها التي يصادفها موجهة إليه مكتوبة باللغة العربية أو بلغات أخرى .

عالمان متباينان هما المرئي والمكتوب لا يمكن للفرد ، أكان طفلاً أم كهلاً ، إلا أن يضل بينهما ، وإلا أن ينجح للمشارك بين الجمهور وإن كان ليس بالسواء المنشود ؛ بل لعلها عوالم ثلاثة إذا اعتبرنا اللهجة والفصح واللغة الأجنبية الثانية ليكبر الإشكال الثقافي شتاتاً ثلاثي الأبعاد يسربل تنمية المهارات اللغوية والثقافية لطفولة عربية مغيبة من السياسات التربوية الرسمية ، ولا يتحاور حولها إلا في الملتقيات ، ولا يفعل أمرها إلا بتوصيات يكون صداها باهتاً عند التطبيق لغياب الخطط الاستراتيجية الوطنية ذات المدى البعيد ، والتي لا تنفصل عن التنمية البشرية بشكل عام ، وعن التأطير الثقافي المفترض لها .

إن التفكير مستقبلياً مهنة ينبغي أن تصير عربية . وإذا كان منطق المثقف التراثي ذا انحياز إلى الإجابة عن أسئلة لم تُطرح ، فإن إكراهات اللحظة الحضارية ملزمة لمثقفها أن يميل إلى منطق صوغ السؤال بحثاً عن أسئلة أخرى يكون بعض منها إجابة ، والبعض الآخر حافزاً على اختبار الذات في حوارها مع الآخر حواراً إذا لم يكن متكافئاً فقد يكون محافظاً على ثوابته الخصوصية .

إن الثنائية اللغوية الأكثر هيمنة تتمثل في الصراع بين اللغة الأم واللغة الوافدة، بين لغة تدفع عنها الاحتواء لصون كينونتها من التلاشي ولغة قادمة بكل سطوتها الثقافية وسلطتها الاقتصادية وهيمنتها الدولية لإشاعة نموذج ثقافي واحد يتوسل فيه بلغة ذلك النموذج أو بلغاته .

وإذا كان المجتمع العربي الحالي ما زال ذا احتفال بقيمه الثقافية وتقاليده الحضارية وبلغته احتفالاً نابعاً من أن الفاعلين المؤثرين فيه عاشوا تجارب الاستعمار والوحدات العربية والإخفاقات السياسية والنكسات الحربية، وكان لذلك أثر في شحذ إيمانهم بكون مناعة الهوية مدخلاً إلى بناء إنسان عربي مختلف، فإن القادمين إلى المستقبل، من أبنائهم، يرون الأمر مختلفاً، لا سيما إذا كانوا متشبعين بثقافتين إحداهما أقل نفعية حياتية من الأخرى، وكانوا منجذبين إلى ما تمرره ثقافة العولمة وإعلامها من مادة تجذب مستقراً طيباً في صدور شباب خفت إيمانه بالثابت التراثي، مقابل انصرافه إلى المتحول العولمي .

إن الثنائية اللغوية تحمل تعارض مفهوميين ثقافيين ونسقين لغويين، وفي الراهن من الوقت فإن الاستئثار بالغلبة وقف على القطب المهيمن على إدارة الشأن العالمي، ولعله يزداد استحواداً على أسواق الهويات، أكانت عربية أم غير عربية، وعلى أذواقها .

إن الأهم يتمثل في وجوب مقارنة السياسات اللغوية العربية لهذه الثنائية التي يمكن تصنيفها فيما يدعى بالتعدد اللغوي أو بالثقافة كحد معرفي / إجرائي أدنى، فلا يكفي أن نذهب إلى القول بوجوب مقاومة ذلك التسلل اللغوي لتلافيه، ولا أن نكتفي بالبحث عن سبل تيسير ذلك .

يتعين أن نلتفت إلى أنه لا يمكن، في عصر المعلومات والفضاء المنفتح، أن نسبح في النهر مرتين بالدعوة، غير الحضارية، إلى المقاطعة، وأن الأحق المبادرة بإعادة النظر في السياسة الثقافية، بكل مكوناتها التربوية واللغوية وما عداها، على المدى البعيد، وجعلها مدخلاً إلى التنمية البشرية لتكون كفيلة بكتابة تاريخ ثقافي عربي مختلف ليست اللغة إلا مظهرًا من مظاهره .

كيف يقرأ الطفل العربي تاريخه بلغة أخرى ؟

سؤال قد تكون هذه المقاربة ألمعت إلى كيفية تدبره ثقافياً وحضارياً .

لكن آخر يستدرك على ما أنف تداركه :

كيف يكتب الطفل العربي تاريخه ؟

ألفنا الطفولة متلقية:

أفلم يأن بعد أن نتلقى الطفولة مبدعة لحظتها الحضارية ؟

لعلها ثنائية تربوية / ثقافية نحن ملزمون بارتداد الفضاء الفاصل بين قطبيها .

وليست الثنائية اللغوية إلا مظهرًا شكلياً لذلك الفضاء حيث الهوية والآخر يتدافعان .

اللغة والهوية

obeikandi.com

أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية

في اللغة العربية وهوية الطفل العربي

(دراسة ميدانية في الجمهورية العربية السورية "نموذجاً")

د. أحمد علي كنعان (*)

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على واقع التعليم في المدارس الخاصة التي تعتمد اللغة الأجنبية كبديل عن اللغة العربية في مناهجها أو تستخدمها بشكل جزئي للتدريس فيها، وذلك بهدف الوقوف على الأثر الذي يتركه هذا التعليم في اللغة العربية وهوية الطفل العربي وانتمائه، وخاصة في ظل التباين الكبير في الآراء بين إيجابيات استخدام اللغة الأجنبية في تعليم الطفل وسلبياتها، ولا سيما قبل أن يتقن لغته العربية الأم.

حيث يرى المؤيدون أن التعليم الأجنبي يعكس رغبة المجتمع العربي في النهضة ومواكبة العصر والتخلص من حالة التخلف، فاللغة الأجنبية هي لغة الاتصال والتفاهم فهي تفتح نافذة على الحضارات وتسمح بالتفاعل معها في كافة المجالات بما ينعكس إيجابياً على المجتمع العربي وتقدمه.

في حين يرى المعارضون أن ثنائية اللغة ستكون حتماً على حساب اللغة العربية، فهي تشكل خطراً داهماً على كيان الأمة وهويتها لأن الانقطاع عن اللغة الأم هو انقطاع عن الجذور التاريخية وتكرر لنظم المجتمع وهروب من الهوية الوطنية؛ كما أن اللغة الأجنبية تعمل على تفتيت الثقافة المحلية وانتشار التباين الثقافي والصراع الاجتماعي؛ ومن ثم الاغتراب.

ويسير البحث وفق محورين:

المحور الأول: تحليلي وصفي وذلك بدراسة واقع المدارس والجامعات الخاصة التي تستخدم اللغة الأجنبية في التدريس ومدى اعتماد هذه اللغة، إما كبديل أو بشكل مواز للغة العربية.

أما المحور الثاني: ميداني تطبيقي يرصد آراء المختصين من (أعضاء هيئة تدريسية جامعية،

(*) نائب عميد كلية التربية للشئون العلمية بجامعة دمشق.

موجهين، مدرسين) في أثر هذا التعليم بحسب خبراتهم ومعايشتهم لهذه التجربة، بهدف الوصول إلى مجموعة من المعايير والشروط المقترحة التي تضمن الاستفادة قدر الإمكان من هذا النوع من التعليم مع تجنب سلبياته.

ومن المنتظر أن يخرج البحث بعدد من التوصيات، أهمها:

- أهمية اعتماد اللغة الأجنبية في التدريس ولكن وفق معايير وشروط تضمن الحفاظ على اللغة العربية وحمايتها، ومن ثمّ الحفاظ على هوية الطفل العربي وانتمائه.
- رفع مستوى اللغة العربية في (المحتوى - أساليب التدريس - التقانات التربوية) بما ينافس أساليب تدريس اللغة الأجنبية وتقاناتها.
- إقامة دورات داعمة للغة العربية في المدارس الأجنبية خارج أوقات الدوام المدرسي بما يساهم في تخفيف الأثر السلبي الذي تتركه في اللغة العربية للأطفال الدارسين فيها.

أولاً: خطة البحث:

١/١- المقدمة:

في هذه الأيام أصبح تعليم اللغات الأجنبية هاجساً لدى كثير من التربويين في العالم، حيث تحول العالم إلى قرية صغيرة يتأثر قاصيها بدانيها من خلال وسائل الاتصالات الحديثة، وغدت المعرفة بلغة عالمية أو أكثر ضرورة حياتية لمن أراد أن يتابع مستجدات الحياة والتطور العلمي والتقني في شتى المجالات.

وفي وطننا العربي، يتنادى كثير من التربويين إلى تعليم اللغات الأجنبية للطلبة بدءاً من الروضة حتى الجامعة، وقد غالوا في ذلك حتى وصلوا إلى اعتمادها كلغة للتدريس بدلاً عن اللغة العربية، إما بشكل كلي أو جزئي، أملاً في أن يرتقي مستوى إلمام الطلاب بهذه اللغات في مستقبل أيامهم، ذلك لأنّ تمكنهم من هذه اللغات سيساعدهم على الاتصال والتفاهم مع كثير من بلدان العالم، والمشاركة في المؤتمرات والملتقيات السياسية والعلمية، والاطلاع على أحدث ما أفرزته الثورة العلمية من أبحاث ودراسات عالمية، إضافة إلى ذلك فإنّ اكتسابهم للغات الأجنبية سيمدهم بآليات الحوار والتعبير الصحيح عن هويتهم وثقافتهم، فهي الوسيلة للتفاعل الحضاري والحوار الثقافي تفاعلاً خلاّقاً هادفاً مؤثراً في بناء الحضارة الإنسانية.

وبالمقابل، فإنّ بعضهم يبدي قلقاً من التأثيرات السلبية لتعليم اللغات الأجنبية في لغة الطلاب الأم وثقافتهم وقيمهم وهويتهم، فاعتمادها في مراحل عمرية مبكرة يؤثر سلباً في الطلبة، وقد يؤدي إلى تفتيت الثقافة المحلية وانتشار التباين الثقافي والصراع والتباين الاجتماعي والاغتراب.

وسوف نقف عند آراء هؤلاء المؤيدين والمعارضين بالتفصيل منطلقين؛ في حديثنا من الإجابة عن عدد من الأسئلة التي تساعدنا في الوقوف عند هذه الظاهرة التي أصبحت واقعاً ملموساً لدى الأبناء والآباء والمؤسسات الثقافية والاجتماعية والتعليمية المتعددة.

٢/١ - مشكلة البحث:

تغزو اليوم مؤسساتنا التعليمية؛ ولاسيما الخاصة منها ظاهرة جديدة بدأت بالانتشار، وتمثل في اعتماد اللغات الأجنبية كبديل عن اللغة العربية في مناهجها أو استخدامها بشكل جزئي للتدريس فيها. وبما أن هذه الظاهرة حديثة العهد في مجتمعنا العربي عامة والسوري خاصة، وفي ظل الافتقار للدراسات التي رصدت واقع هذه المؤسسات المدرسية والجامعية، ونتيجة لغموض أثر هذا التعليم في اللغة العربية وهوية الطفل العربي - انبثقت فكرة البحث وإجراءاته لرسم صورة واضحة عن واقع هذه المؤسسات من جهة، ودراسة أثر اعتمادها للغات الأجنبية ولاسيما في اللغة العربية والهوية من جهة ثانية، وذلك من خلال الوقوف عند آراء المختصين والمهتمين بهذه الظاهرة وتقديرهم لانعكاساتها واقتراحاتهم لآليات وأساليب التعامل معها، بحيث نخفف من وطأة انعكاساتها السلبية ونعزز الإيجابي منها.

وتتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي؟

٣/١ - أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من:

- أهمية اللغة العربية، كونها اللغة الأم في مجتمعاتنا والمعبرة عن القومية العربية، وهي أداة التواصل والحوار كما أنها لغة العلم والثقافة.

- أهمية الهوية من منطلق أنها تميز عن الآخر، وهي تمثل الاستمرار والثبات وعدم التغير.

وتتركز أهمية البحث في النقاط الآتية:

١- تقديم رؤية واضحة عن واقع التعليم باللغة الأجنبية في المؤسسات التعليمية العربية السورية في ظل ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نظراً لحدائته محلياً.

٢- أهمية الوقوف عند آراء المختصين بشئون اللغة العربية، وبيان موقفهم من أثر التعليم باللغات الأجنبية في اللغة العربية والهوية العربية.

٣- تقديم بعض المقترحات التي من شأنها تكريس إيجابيات هذه الظاهرة وتجنب سلبياتها.

٤/١- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى :

- ١- الوقوف عند واقع المؤسسات التعليمية المحلية التي تدرس باللغة الأجنبية .
- ٢- رصد آراء المختصين والباحثين في اللغة العربية في أثر التعليم باللغات الأجنبية .
- ٣- تقديم بعض المقترحات للتعامل مع هذه الظاهرة والإفادة من إيجابياتها والحد من سلبياتها في لغة الطفل العربي وهويته .

٥/١- أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما واقع المؤسسات التعليمية المحلية التي تدرس باللغة الأجنبية؟
- ٢- ما آراء المختصين والباحثين في اللغة العربية في أثر التعليم باللغات الأجنبية؟
- ٣- ما أهم المقترحات للتعامل مع هذه الظاهرة والإفادة من إيجابياتها والحد من سلبياتها؟

٦/١- مصطلحات البحث:

- ١- اللغة الأجنبية : وهي اللغة الغربية عن المجتمع التي يتم تعلّمها في إطار مدرسي عام أو خاص ، وهنا نقصد اللغة الإنجليزية بالدرجة الأولى .
- ٢- اللغة العربية : هي اللغة الأم في مجتمعاتنا العربية والمعبّرة عن القومية العربية ، وهي أداة التواصل والحوار كما أنها لغة العلم والثقافة في المؤسسات التعليمية العامة في سورية .
- ٣- الهوية مفهوماً : هي ما يُتقوّم به الشيء ، وهذا يعني التقاط الثابت الجوهرى من المتعدد الثانوى ، وعندها تكون الهوية تميزاً عن آخر ، تميزاً مستمراً . (برقاوى، ٢٠٠٠، ١٢)

ثانياً: الدراسات السابقة

تتظم هذه الدراسات وفق عدة محاور، وهي :

١/٢- الدراسات التي تتعلق بالسن المتلى التي يتم فيها تعلم اللغة واكتسابها:

- ١- دراسة الشمري (١٤٠٩هـ) حول تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المبكرة لمعرفة (من ومتى وكيف يجب أن تُدرس الإنجليزية في السعودية) ، وخلص إلى أن تجربة تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الأهلية غير ناجحة ، ولهذا لا يبرر تدريسها في المرحلة الابتدائية ؛ وذلك للأسباب الآتية :
- أ- تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزاحم مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي .
- ب- تدريس اللغة الإنجليزية ستهز ثقة الطفل بلغته وثقافته وتجعله يتعاطف مع اللغة الأجنبية وثقافتها .

- ج- تدريس اللغة الإنجليزية يؤخر عملية تعريب التعليم عموماً .
- د- تدريس اللغة الإنجليزية يزيد من أزمة توافر مدرسي اللغة الإنجليزية .
- ٢- دراسة مندورة (١٤١٤هـ) في مدينة مكة المكرمة : التي استطلعت آراء (٥٠) معلماً من معلمي الإنجليزية في المرحلة المتوسطة حول إيجابيات وسلبيات تعلم الإنجليزية في المرحلة الابتدائية ، حيث تبين أن غالبية المعلمين يوافقون على أن تعلم اللغة الإنجليزية في الصغر :
- أ- سيساعدهم ويسهل تعلمهم مستقبلاً بنسبة ٨٤٪ .
- ب- وسينمي مهاراتهم اللغوية بنسبة ٧٤٪ .
- ج- وسيكسر حاجز الخوف من اللغة في المراحل اللاحقة بنسبة ٨٢٪ .
- د- سيساعد خريجي الجامعات في الحصول على الوظائف ذات التخصص بنسبة ٧٦٪ .
- هـ- وتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لا يؤثر سلباً في تحصيل التلاميذ في اللغة العربية بنسبة ٦٢٪ .
- و- وتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لا يؤثر سلباً في تحصيل التلاميذ في المواد الأخرى بنسبة ٧٦٪ .
- ز- وتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لا يؤثر سلباً في اتجاههم الديني بنسبة ٧٤٪ .
- ح- وتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لا يضعف من ارتباطهم أو معرفتهم بعاداتهم وتقاليدهم بنسبة ٧٠٪ .
- ط- وتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لا يؤدي إلى توجه أفكارهم إلى الثقافات والعادات الغربية بنسبة ٥٦٪ .
- ٣- دراسة الحازمي (١٤١٩هـ) على ٢٢٧ شخصاً من المعلمين والعسكريين والطلاب في مدينة الرياض ، حيث تبين من خلال استطلاع آرائهم أنهم وافقوا بشدة على إيجابيات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية ؛ وذلك لأن تعلم الإنجليزية في المرحلة المبكرة :
- أ- يساعد الطلاب على تعلمها بشكل أفضل في المراحل التعليمية اللاحقة .
- ب- وينمي مهاراتهم اللغوية المختلفة .
- ج- ويوسع مداركهم .
- د- ويعود ذلك لأهمية اللغة الإنجليزية في الحياة الأكاديمية والوظيفية في السعودية وفي الخليج العربي .
- ٤- دراسة الحازمي (١٤٢٥هـ) نُشرت في حولية المعلمين في أبها ، العدد السابع ١٤٢٥ / ١٤٢٦ هـ بعنوان : تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بين الإيجابيات والسلبيات .
- حيث تبين أن تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل الابتدائية يؤثر إيجابياً بنسبة ٤٦ ، ٧٣٪ .

وبخاصة في زيادة الحصيلة اللغوية للطلاب، وإتاحة فرص تعليمية ووظيفية أفضل، وجعل الطلاب أكثر تفهماً لثقافة العصر، وأكثر مرونة في التعامل مع الآخرين.

٥- دراسة الحازمي (١٤٢٦هـ) في أبها بمنطقة عسير حول اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية والآباء من معلمي المواد الأخرى في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية، والتي جرت على (٢٤٣) معلماً (١٢٤ معلماً للغة الإنجليزية و١١٩ معلماً للمواد الأخرى). وقد دلت النتائج على ما يأتي:

- أ- تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل الابتدائية يساعد التلاميذ على اكتساب هذه اللغة بسرعة وبشكل أفضل لصفاء ذهنهم.
- ب- ضرورة تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل الابتدائية لأنها اللغة العالمية، وللتعامل مع التقنيات الحديثة والحاسوب والإنترنت، والتعامل الثقافي مع الشعوب الأخرى.

٦- دراسة مقطش (١٩٨٠م) الواردة في دراسة (العبدان ١٩٩١) أن الأطفال الذين بدؤوا دراسة اللغة الإنجليزية في الروضة سجلوا درجات أعلى من الذين بدؤوا تعلمها في الخامس الابتدائي، وربما هذا يعود لعوامل متعددة في الوضع الاجتماعي الجيد للتلاميذ ونوعية التدريس الذي تلقوه أيضاً.

٧- دراسة عيسى والمطوع (١٩٩٨م) في الكويت، والتي أكدت أن تحصيل تلاميذ الثاني الابتدائي في اللغة الفرنسية لم يتأثر بدراستهم للغة الإنجليزية.

٨- دراسة لطف الله (٢٠٠٠م) التي أكدت ضرورة تعلم اللغة الثانية في مرحلة مبكرة، وإدخال اللغة الأجنبية في المناهج الدراسية لمواكبة روح العصر والتفاعل مع الحضارات والعلوم المختلفة.

٩- وفي إحدى الدراسات الأجنبية: يقول "إليس" (١٩٨٦م)، وهو أحد أشهر الباحثين في مجال اكتساب اللغة في العالم، بأن النتائج المختلفة للدراسات المتعلقة بتأثير العمر على اكتساب اللغة الثانية (دراسات بريطانية وأمريكية) جرت في البيئة الأصلية لتعلم الإنجليزية، قد بينت ما يلي:

- أ- لا تؤثر سن بدء التعليم في مسار تعلم اللغة الثانية.
- ب- يؤثر عامل السن في معدل اكتساب اللغة الثانية، فالمرهقون يحققون نتائج أفضل.
- ج- الأطفال يحققون نتائج أفضل فيما يتعلق بالنطق السليم. وكذلك أكدت الدراسات في دول الاتحاد الأوروبي على أن تعليم اللغات الأجنبية في مراحل مبكرة يحسن مهارات الطلاب في القراءة والاستماع، ويرفع الوعي اللغوي ويؤدي إلى الاعتراف باللغات الأخرى، وأن

الأطفال من سن (٤-١١) سنة هم أقدر على تعلمها (تعلم اللغة الأجنبية)؛ خصوصاً في مهارة اللفظ.

١٠- ومع ذلك، فهناك بعض الدراسات الأمريكية والأوروبية التي أكدت ضرورة تأخير سن تعلم اللغة الأجنبية إلى السن التي يستطيع فيها الطفل الإمام بأساسيات لغته الأم، وبالقدر الذي يقل فيه مستوى التداخل بين اللغة الأجنبية واللغة الأم.

٢/٢- الدراسات التي تناولت: تأثير تعلم اللغة الأجنبية في اللغة الأم العربية:

١- دراسة محمد المعموري (١٩٨٣م) بعنوان: "تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية": بهدف الكشف عن أثر تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية لدى طلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانية في الوطن العربي. وقد انطلق البحث من فرضيات عديدة، في مقدمتها أن تعلم لغة أجنبية أو أكثر إلى جانب اللغة القومية من شأنه أن يحدث تداخلاً بين هذه اللغات يؤثر سلباً أو إيجاباً في قدرة المتعلم على استيعاب لغته القومية وعلى استخدامها في التعبير الشفهي أو الكتابي، كما يؤثر في نواح أخرى من شخصيته. وقد رصد الباحث آراء الطلبة والمدرسين من خلال استبيان للرأي تناول عدة محاور في هذا الموضوع، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

- أ- ميل الطلاب إلى اللغة العربية يفوق ميلهم إلى اللغات الأجنبية.
- ب- استصعاب الطلاب للغة العربية يزداد كلما تقدّموا في المرحلة الدراسية دون أن يوازيه في المقابل استسهال اللغات الأجنبية.
- ج- تعلّق الطلاب باللغة العربية يرجع إلى عوامل وجدانية وعاطفية وليس إلى عوامل عملية وظيفية.
- د- الشعور بوجود أثر سلبي للغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية يزداد كلما تكثّف حضور هذه اللغات في هذا المجتمع العربي أو ذاك.

٢- دراسة خضر (١٩٨٦م) في مصر، والتي أكدت أن النمو اللغوي في اللغة العربية يتأخر لدى الأطفال الذين يدرسون لغات أجنبية في سن مبكرة عن أقرانهم ممن لا يدرسون لغات أجنبية.

٣- وفي السعودية، أكدت دراسة إسماعيل (١٩٩٠م) أن تدريس اللغة الأجنبية وتعلمها في بداية المرحلة الابتدائية قد يسهم في إعاقة تعلم اللغة العربية، ويضعف تحصيلها.

٤- توصلت دراسة الشخبي (١٩٩١م) إلى أن تعليم اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية:

- أ- لا يضعف من تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.
- ب- ولا يضعف من ثقافتهم العربية ولا يبعدهم عنها.

- ج- ولا يؤدي إلى انتشار عادات وتقاليد لا تتفق مع القيم الدينية .
- د- ولا يساعد على الاغتراب ولا يضعف الانتماء للوطن .
- هـ- ولكنه لا يتفق مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ويزيد من الفوارق بين الطبقات الاجتماعية .
- و- وفي قطر ، أكدت دراسة حسن (١٩٩٨م) على أن تعليم الأطفال اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية شيء جدير بالتقدير ، وخطوة جيدة على طريق التواصل الفكري والانفتاح على ثقافة الغير .
- ٦- وفي الكويت ، أكدت دراسة الرشيد (١٤١٩هـ) على ٢٥٢ معلماً ومعلمة وأولياء الأمور الذين يدرسون في مدارس حكومية وأهلية أن :
- ١ ، ٨٦٪ أكدوا أن تعليم اللغة الأجنبية لتلاميذ الابتدائي لا يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية ولا يضعف من القيم العربية والإسلامية .
- ٣ ، ٨١٪ أكدوا أن تعليم اللغة الأجنبية يزيد التلاميذ نضجاً ويجعلهم أكثر مرونة في التعامل وفي تفهم ثقافة العصر .
- ٥ ، ٨٨٪ أكدوا أن تعليم اللغة الأجنبية لا يبعد التلاميذ عن ثقافتهم .
- ٧ ، ٩١٪ أكدوا أن تعليم اللغة الأجنبية لا يضعف انتماءهم الوطني .
- ٧ ، ٩٣٪ أكدوا أن تعليم اللغة الأجنبية يتيح لهم فرص الالتحاق بكليات أفضل ، وفرصاً للوظائف .
- وقد خلصت الدراسة إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية :
- أ- لا يؤثر سلباً في تعلم العربية .
- ب- ولا يؤدي إلى اكتساب التلاميذ عادات وقيماً لا تتفق مع عاداتهم .
- ٧- دراسة عمران (٢٠٠٤م) حول أثر الثنائية اللغوية ، أشارت إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر بالسلب في المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .
- وبشكل عام ، فإن هذه الدراسات العربية منها والأجنبية مجملها تأخذ منحني اثنين ، إيجابياً أو سلبياً ، مؤيداً أو رافضاً ، ولكل منهما مبرراته وحججه ، ولهذا فنحن ما زلنا بحاجة إلى دراسات أخرى في هذا المجال ، وبخاصة الميدانية منها للوصول إلى تحديد زمن البدء بتعليم اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم ، ولا حاجة لنا بعد لتأكيد أهمية تعلم اللغات العالمية لأنها قضية أصبحت محسومة في ظل تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين ومعطيات الحضارة الحديثة .

٨ - دراسة محمود إسماعيل صيني وعنوانها : أثر تدريس اللغات الأجنبية في اللغة العربية في المراحل الدنيا من التعليم العام التي قدمها إلى مؤتمر اللغة العربية في التعليم / الهوية والإبداع / في عُمان (٢٠٠٤م)، جاء فيها ما يأتي :

- أ- ثنائية اللغة أو التعددية اللغوية ظاهرة عالمية طبيعية ، والازدواج اللغوي (الفصحى والعامية) أيضاً ظاهرة طبيعية عامة ، في جميع أنحاء الوطن العربي .
- ب- اللغة الأولى هي الأقوى تأثيراً بصورة عامة ، وليست اللغة الأجنبية التي قد يكون لها دور إيجابي في نمو اللغة الأولى للتلميذ وتطورها .
- ج- تعلم اللغات الأجنبية ليس لها تأثير سلبي في اللغة العربية ، وفي تعلمها في المراحل الدراسية الأولى خاصة بعد سن التاسعة ، أو في الثقافة والقيم الاجتماعية .
- د- إن ما يؤثر سلباً في تعلم اللغة الفصحى لدى التلاميذ ليس اللغة الأجنبية ، بل استعمال العامية في تدريس المواد الدراسية المختلفة بما في ذلك دروس اللغة العربية نفسها ، وهذه دعوة إلى جميع المعلمين للتحديث بالفصحى وبالمواد كافة ولكل المراحل التعليمية بدءاً من التعليم الأساسي ، وكذلك دعوة إلى التعريب في التعليم العالي كي يشعر الطالب بأهمية اللغة العربية ؛ وخاصة في الاختصاصات الراقية كما تُسمى .

ويوصي الصيني بتدريس اللغة الأجنبية في المراحل العليا من المدارس الابتدائية في سن العاشرة ؛ حيث يكون الطفل قد أكمل المرحلة الأساسية من اكتساب اللغة الأولى في سن السادسة وتعلم أساسيات العربية الفصحى خلال ثلاث سنوات الدراسية الأولى ، كما يوصي بضرورة توافر المعلمين الجيدين والطريقة الجيدة .

٢/٢ - الدراسات التي تناولت أثر تعليم اللغات الأجنبية في التحصيل الدراسي:

١- دراسة مزهر في الأردن (١٩٨٠م) ، الواردة في دراسة العبدان (١٩٩١م) أكدت على أنه لا يوجد آثار إيجابية لدراسة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة على تحصيل الطلاب في المرحلة المتقدمة في المدارس الحكومية .

٢- دراسة العبدان (١٩٩١م) التي أجراها على آراء (١٦٠) طالباً في الصف الثالث المتوسط في مدارس الرياض أكدت أن درجات الذين درسوا اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية أفضل من نظرائهم ممن لم يدرسوها إلا في الأول متوسط حيث كان الفرق غير دالٍ إحصائياً .

٣- دراسة قام بها فريق من الأساتذة بوزارة التربية في السعودية على عينة من الطلاب بلغ حجمها (١٥٠٠) طالب ، منهم (٢٥٠) للضابطة و(٢٥٠) للتجريبية وللصفوف الثلاثة وبخمس مناطق في السعودية ؛ حيث تبين :

- أ- عدم وجود تأثير سلبي لتدريس اللغة الإنجليزية في التحصيل الدراسي في المواد الأربع السابقة بالصف الرابع .
- ب- عدم وجود تأثير سلبي لتدريس اللغة الإنجليزية في التحصيل الدراسي في المواد الأربع السابقة بالصف الخامس .
- ج- عدم وجود تأثير سلبي لتدريس اللغة الإنجليزية في التحصيل الدراسي في المواد الأربع السابقة بالصف السادس وبالمناطق الخمس .
- د- وجود اتجاهات إيجابية نحو تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية لدى عدد من إدارة المدرسة والمعلمين للمواد الأربع ، وتأييد الإداريين والمعلمين ذكوراً وإناًاً لتدريس مادة اللغة الإنجليزية ، وذلك لأهمية استخدامها في هذا العصر .
- هـ- الدعوة إلى تدريس اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الرابع .
- و- تدريس اللغة الإنجليزية لا يؤدي إلى تردّي نطق التلاميذ أو خطهم أو ضعفهم في نحو اللغة العربية .

٤/٢- التعليق على الدراسات السابقة :

- وخلاصة القول في هذا المجال ، إننا مازلنا نراوح بين مؤيد ومعارض ، فالمؤيدون لتدريس اللغة الإنجليزية في المراحل المبكرة (الابتدائية) يرون ما يأتي :
- ١- أهمية اللغة الإنجليزية العالمية وازدياد الحاجة إليها .
 - ٢- تدريسها في المرحلة الابتدائية قد يساعد ويسهل تعلمها في المراحل اللاحقة ويوسع مدارك التلاميذ وينمي ثقافتهم ويشجعهم على القراءة والكتابة بها .
 - ٣- قابلية الأطفال لتعلم اللغة الإنجليزية لصفائهم العاطفي وعدم وجود ميول عداائية لديهم ضد اللغة الإنجليزية وثقافتها .
 - ٤- الارتباط الإيجابي بين طول مدة تعلم اللغة الإنجليزية وزيادة التحصيل لدى المتعلمين .
- وهذا رأيناه مؤيداً من دراسات متعددة ، مثل (مندورة ١٤١٤هـ و الحازمي ١٤١٩هـ والرشيد ١٤١١هـ والشخبي ١٩٩١ ، وحسن ١٩٩٨ ، ولطف الله ٢٠٠٠م) .
- وأما المعارضون ، فإنهم يدعون إلى عدم التبرير في تعلم اللغة الأجنبية ، ويبررون ذلك بما يأتي :
- أ- مزاحمة المواد الرئيسة والتأثير السلبي المحتمل على اللغة العربية والإسلامية .
 - ب- الإيحاء النفسي بعدم أهمية الدين واللغة العربية ؛ مما يشعر الأطفال بالانهزام والدونية أمام الإنجليزية .

- ج- إطالة اليوم الدراسي مما يرهق الطالب ويزيد العبء الذهني والنفسي عليه في المرحلة الابتدائية، وربما يؤثر في عقلية الطالب ويحد من قدرته على التحدث باللغة العربية.
- د- تداخل الأنظمة اللغوية لدى المتعلم من الإنجليزية للعربية أو العكس على جميع المستويات اللغوية (التداخل الصوتي مثلاً يلفظ الطلاب القاف كي K وكثرة الأخطاء الإملائية).
- هـ- عدم توافر المعلم الكفء إلى الجانب التربوي والأكاديمي (دراسة الحازمي ٢٠٠٣).
- و- زيادة الأعباء المالية على الدولة مع استمرار تدني تحصيل الطلاب في اللغات الأجنبية، كما هو الحال في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وهذا يتفق مع دراسات خضر عام ١٩٨٦ وإسماعيل عام ١٩٩٠ وعمران عام ٢٠٠٤ م. وعينة قليلة من دراسة الحازمي (١٤٢٦هـ) في أبها بعسير الذين أكدوا: أن تعلم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية قد يسهم في إعاقة تعلم اللغة العربية والضعف في تحصيلها.

وكل ذلك يدعو إلى إجراء المزيد من الدراسات العلمية الميدانية من قبل المختصين لمعرفة جدوى تدريس اللغات الأجنبية في المراحل الأولية في التعليم الأساسي ورياض الأطفال والآثار المترتبة على ذلك.

ويدعو الباحث أيضاً إلى إجراء دراسة تقويمية لتدريس اللغة الإنجليزية في البلدان التي تدرسها في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وأن يكون قرار التدريس في هذه المرحلة قابلاً للمراجعة والتقويم.

ثالثاً: الإطار النظري:

١-٣ واقع التدريس باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة في سورية:

أ- المدارس الخاصة:

تنقسم المدارس الخاصة في سورية إلى ثلاثة نماذج:

١. المدارس الخاصة الدولية: والتي تعتمد المناهج الأجنبية بالكامل ولغة التدريس المعتمدة هي الأجنبية حصراً فيما عدا مناهج مادتي التربية الدينية واللغة العربية، ويوجه إلى هذه المدارس الكثير من الانتقادات تتركز في أن مناهجها غريبة عن مجتمعنا العربي وقيمه وخصوصيته، إضافة إلى أنها تخرج طلبة ضعيفي الانتماء بأمتهم ووطنهم غريبين عن مشاكله وقضاياها بسبب فقدانهم للغتهم الأم باعتبارها مقوماً أساسياً للولاء والانتماء، بالرغم من تمتع خرجيها بالمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر.

٢. مدارس خاصة تعتمد برامج دولية: حيث تستفيد من قوانين وزارة التربية السورية ومن مشاركتها مع المؤسسات والمنظمات التعليمية الأخرى التي تشاركها فلسفاتها ومثالياتها في سورية

وفي العالم أجمع ، وتولي هذه المدارس أهمية كبرى لهويتها كمدرسة تدرس لغتين أجنبيتين ، ملبية بذلك متطلبات وزارة التربية السورية ومتطلبات المنظمات الدولية ، وتلقى هذه المدارس قبولاً وتأييداً في الأوساط التربوية ؛ لأنها تركّز على توفير العلم الذي يعرف الطلبة على أفضل ما في حضارتهم و حضارة الآخرين و يقيهم ، في الوقت نفسه ، متمسكين بجذور الثقافة العربية وحضارتها وتربيتهم على الاعتزاز بالأمّة العربية وتراثها وقيمها الروحية ولغتها القومية ، إضافة إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر ، مثل التواصل اللغوي باللغتين القومية والأجنبية والرياضيات والعلوم والمعلوماتية ، وتمكينهم من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة باللغتين العربية والأجنبية .

٣. مدارس خاصة محلية : تعتمد مناهج وزارة التربية السورية - بشكل كامل - على التدريس باللغة العربية ، مع التركيز على برامج رافدة للغة الأجنبية .

ب- الجامعات الخاصة:

جاءت قوانين التعليم الجامعي مؤخراً في سورية عام ٢٠٠٤ م لتسمح بإنشاء جامعات خاصة بوصفها صروحاً علمية جديدة ترفد الجامعات الحكومية وتساهم في تطوير البنية التحتية التعليمية في سورية وإثرائها علمياً وثقافياً ، وتحافظ هذه الجامعات على الأطر العلمية المتميزة التي تنسرب إلى جامعات الدول الأخرى نتيجة للمغريات المادية ، إضافة إلى كونها تلعب دوراً أساسياً في استقطاب الطلبة والإفادة من طاقاتهم داخل الوطن وليس خارجه ، وبذلك تخفف من اغترابهم .

وتمنح هذه الجامعات الطلبة فرصة للتميّز من خلال اختيارهم للفروع التي تناسب مع حاجة سوق العمل ، كما أنها تؤهلهم وتدرّبهم وفق أحدث النظريات التعليمية والتربوية وأنجع المناهج التدريسية وإضافة إلى ربطها للجانب التطبيقي مع الجانب النظري .

قد تكون الجامعات الخاصة بأسسها السابقة ضرورة أساسية وتطوراً حتمياً لمتطلبات العصر وتحدياته ، فهي تعبّر عن رغبة حقيقية في النهضة والتطور ، وبالرغم مما تقدّمه هذه الجامعات من إيجابيات لا يمكن إغفالها فإن المشكلة الأهم تكمن في لغة التدريس ، والمناهج الأجنبية المعتمدة في هذه الجامعات ؛ مما يجعلنا أمام أزمة تتفاوت في آثارها وانعكاساتها على اللغة والهوية العربية .

و تنقسم الجامعات الخاصة في سورية إلى ثلاثة نماذج :

١- جامعات دولية : تقدّم مناهج معتمدة في الدول الأوروبية وتدرّس باللغات الأجنبية المعتمدة في هذه الدول ، ويكون الإجراء الأول قبل ممارسة العملية التعليمية في هذه الجامعات هو امتحان تحديد مستوى اللغة الأجنبية ؛ وذلك لتعيين الدورات الواجب على الطالب اتباعها للتمكن من أساسيات اللغة ، وتحديد الإضافي المطلوب لكل طالب بما يتناسب مع مستواه ، ويتم

التركيز في هذه الجامعات على برامج إجادة اللغة الأجنبية لتحقيق القدرة لدى الطالب على الاستخدام المتمكن قراءة وكتابة وإجراء البحوث وإعداد التقارير والقدرة على عرضها ومناقشتها باللغة نفسها .

٢- جامعات خاصة تعتمد اللغة العربية إضافة إلى الأجنبية في تدريس مقرراتها : حيث يتم التدرّج بالتدريس باللغة الأجنبية من السنة الأولى ليزداد عدد المقررات في السنة الثانية وكذلك الثالثة إلى أن يصبح التدريس في السنة الرابعة وما بعدها باللغة الأجنبية فقط ، ويتم التأكيد في هذه الجامعات على المراكز اللغوية الملحق بها للوصول بالطلبة إلى المستوى المطلوب .

٣- جامعات خاصة تعتمد اللغة العربية كلغة أساسية للتدريس : ولكنها تهتم ببرامج خاصة باللغات الأجنبية ؛ وذلك لتنمية مهارات الطالب اللغوية في القراءة والكتابة والحديث والاستماع لتمكّنه من استخدام المراجع الأجنبية في مجال اختصاصه ؛ مما يساعده بتوسيع معارفه ومواكبة ما يستجد من نظريات واكتشافات متلاحقة .

٢/٣- أهمية تعلم اللغات الأجنبية والسبب المنطقي لتعلمها:

تتجلى أهمية تعلم اللغات الأجنبية من خلال الغايات الكامنة وراء تعلمها والفوائد التي سيحنيها متعلموها . فهي تعني أموراً متعددة، منها :

الانفتاح على ثقافات أخرى جديدة تُضاف إلى الثقافة الأم ، كما تعني الانفتاح على عالم جديد وبخاصة للطفل ، مما يؤدي إلى توسيع مداركه وتسهيل التعامل مع الآخرين ، وتعزيز اللغة الأولى الأم ، وتنمية مهارات الطفل اللغوية في (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) .

كما تعني أيضاً أن تعلم اللغة الأجنبية في الصغر يسهل تعلمها في الكبر ولزيادة الحاجة إليها ، وبخاصة في هذا العصر الذي يُسمى بعصر التفجر المعرفي في ظل التكنولوجيا وشبكات الاتصالات الحديثة والإنترنت وتحول العالم إلى قرية إلكترونية صغيرة .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو :

هل ظاهرة الثنائية والتعددية اللغوية ظاهرة طبيعية؟

إن تعدد اللغات وثنائياتها من الظواهر الشائعة والمنتشرة في أنحاء العالم منذ القديم ، ويقول أحد علماء اللغة الاجتماعي إن أكثر من نصف سكان العالم في واقع الأمر إما ثنائيو اللغة أو متعدّدوها . أي يتحدثون بلغتين أو أكثر ، ومثال ذلك الصين والهند اللتان تمثلان ثلث سكان العالم ، وتحتويان جماعات عرقية كثيرة لكل منها لغتها الخاصة بها ، إضافة إلى اللغة أو اللغات الرسمية الوطنية التي ينبغي لكل متعلم أن يعرفها ويستخدمها في اتصالاته الرسمية ، الشفوية منها والمكتوبة .

وكذلك في آسيا ودول الاتحاد السوفيتي (سابقاً) وما فيه من جماعات عرقية لها لغاتها، إضافة إلى اللغة الروسية الرسمية .

وكذلك في أفريقيا عشرات اللغات المحلية، بالإضافة إلى اللغة الرسمية المعروفة الفرنسية، أو الإنجليزية .

وفي بلد مثل (زائير) هناك أكثر من أربعين مجموعة تتحدث بلغات مختلفة، وإن الشخص فيها الذي يبلغ ستة عشر عاماً يستعمل في أثناء اليوم الواحد على الأقل ثلاث لغات بل وأكثر في بعض الأحيان .

وفي أستراليا ونيوزيلندا، هناك أيضاً عدد من اللغات التي يتحدث بها أهل البلاد الأصليون إضافة إلى الإنجليزية . وفي سويسرا أربع لغات رسمية ، وفي بلجيكا لغتان رسميتان وكذلك في كندا . وفي أمريكا الجنوبية التعدد أو الثنائية اللغوية هي القاعدة لا الاستثناء .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية عدد كبير من الجاليات يحتفظ أفرادها بلغاتهم (بلغات بلدانهم الأصلية)؛ مما اضطرت إلى إيجاد النظام الذي يُسمى (التعليم ثنائي اللغة) في كثير من مدارسها كالإنجليزية والإسبانية على سبيل المثال .

وفي الوطن العربي، وبجميع البلاد العربية، يوجد نوعان من العربية: الفصحى والعامية وهذا ما يُسمى (بالازدواجية اللغوية)؛ إضافة إلى بعض اللغات المحلية كالشركسية والكردية والأرمنية والسريانية والأمازيغية وغير ذلك .

ففي الجزائر والمغرب ترتفع الأصوات وتدعو إلى ثنائية اللغة في كثير من مناطقهما ويدعو الأمازيغيون إلى الاعتراف بلغتهم، وفي العراق نجد الدعوة إلى ثنائية اللغة قد أصبحت في هذه الأيام أمراً واقعاً فيها الكردية والعربية .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا السياق هو :

لماذا نجد لدى بعض الأطفال قدرة أكثر من غيرهم على تعلم لغة ثانية؟

ربما هذا يعود لعدد من الأسباب، من بينها: الظروف البيئية المحيطة بالطفل وما يتلقاه من رعاية وتشجيع لتعلم اللغة الثانية، والفروق الفردية بين الأطفال أنفسهم واستعدادهم لهذا التعلم، حيث ثبت أن للطفل استعداداً لتعلم أكثر من لغة في مرحلة الطفولة المبكرة، إذ أثبتت التجارب والدراسات أن العمر الذهبي للطفل هو ما بين ٣-٥ سنوات، كما أثبتت إحدى الدراسات الأمريكية المنشورة في كتاب (علم طفلك القراءة) لغلين دومان استعداد الطفل لتعلم أكثر من لغة في مرحلة الطفولة المبكرة، وصلت لدى الطفل روكسي إلى تسع لغات في عمر تسع سنوات .

أما بالنسبة للسن المناسبة التي يتم فيها تعلّم اللغة الأجنبية واكتسابها، فإن كثيراً من علماء اللغة النفسانيين يتحدّثون عما يُسمى بالفترة الحرجة التي يصعب بعدها اكتساب اللغة الأولى، ويحدد أصحاب نظرية ارتباط اللغة بالنضوج البيولوجي الفترة الحرجة ما بين سن ١٨ شهراً حتى أواسط مرحلة الطفولة .

ولقد أثبتت الدراسات أنه لا تؤثر سن بدء التعليم في مسار تعلم اللغة الثانية، ولكن عامل السن يؤثر في اكتساب اللغة الثانية، إضافة إلى عوامل أخرى تؤثر في تعلم اللغة الأجنبية، منها:

النفسية مثل المعالجة الذهنية والذاكرة والمهارات الحركية وواقع التعلم ونوعه، ونظرة المتعلم إلى اللغة وأهلها وهو ما يُسمى باتجاهات الدارسين، ثم الظروف الاجتماعية مثل التعلم في ظروف طبيعية أو تعليمية رسمية وعوامل البيئة التي يتم فيها تعلم اللغة، وكذلك ما يلعبه المعلم وطريقة التدريس ونظرة المجتمع إلى اللغة الأجنبية أو إلى الناطقين بها .

لقد كثرت الدراسات الداعية إلى تحديد سن تعلم اللغة الثانية، ومتى يجب البدء بالتدريس، حيث دعا بعضهم للشروع في تدريس اللغة الإنجليزية بدءاً من الرياض حتى الجامعة، بينما دعا آخرون إلى التأخر في ذلك إلى ما بعد سن العاشرة والتوسع في التعريب والترجمة في التعليم الجامعي، وعلى ما يبدو فإن الاتجاه الأول هو الغالب في الوطن العربي في هذه الأيام؛ حيث توجّهت معظم المدارس الخاصة والعامة إلى تعليم اللغة الأجنبية بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى الجامعة جنباً إلى جنب مع اللغة العربية الأم .

رابعاً: الإطار الميداني، ويشمل:

١/٤: منهجية البحث وإجراءاته:

استخدم الباحث في تناوله لموضوع البحث المنهج الوصفي التحليلي، لأنه رأى أن هذا المنهج هو من أنسب مناهج البحث للموضوع المطروح .

٢/٤: أدوات البحث:

تم استخدام الاستبانة من تصميم الباحث كأداة للبحث، وقد تضمنت ثلاثة محاور رئيسية، جاءت على النحو الآتي:

- المحور الأول: تحدّث عن إيجابيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة وضم ثمانية بنود .

- المحور الثاني: تحدّث عن سلبيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة وضم ثمانية بنود .

- المحور الثالث : تحدّث عن المقترحات والحلول لتكريس الإيجابيات والحد من السلبيات
وضم ثمانية بنود .

- صدق الاستبانة : لمعرفة صدق الأداة تم عرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة
التدريس في كليتي التربية والآداب بجامعة دمشق ، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري
وصدق المحتوى من حيث مدى الشمولية والوضوح والانتماء بين البنود . وبناء على آراء
المحكمين فقد تم تعديل وحذف بعض البنود ، حيث بلغ عدد البنود (٢٤) بنداً في ثلاثة
محاور ، وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) مدرساً وموجهاً
اختصاصياً) من غير عينة الدراسة ، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٥/٢٠٠٦ .

- ثبات الأداة : لمعرفة ثبات الأداة ، قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ
ألفا" لمحاور الأداة ككل وكانت النتيجة ٠,٨١ ، وهي تُعدّ نتيجة مقبولة لإجراء البحث :

المحور	الاتساق الداخلي
الأول : إيجابيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة	٠,٧٨
الثاني : سلبيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة	٠,٨١
الثالث : المقترحات والحلول لتكريس الإيجابيات والحد من السلبيات	٠,٨٣
الأداة ككل	٠,٨١

٣/٤: هدوء البحث:

تم تطبيق البحث في مدينة دمشق بالجمهورية العربية السورية ، في الفصل الثاني لعام ٢٠٠٥
م. ٢٠٠٦/٢٠٠٥

٤/٤: عينة البحث:

المجتمع الأصلي : إن محدودية عدد المدارس والجامعات الخاصة في سورية تعود للتأخر في
انتشار هذه الظاهرة ، حيث شرع بالسماح لهما بالافتتاح منذ سنتين بموجب المرسوم (٥٥) للتعليم
الخاص ما قبل الجامعي ، ومنذ عام ٢٠٠٣ بموجب المراسيم (١٩٣ ، ١٩٤ ، ٣٠٢ ، ٢٩٤ ، ٢٩٣ ،
٣٣٩ ، ٣٤٥) للجامعات الخاصة ، وبلغ العدد الإجمالي للمدارس الخاصة (١٢٤٦) مدرسة ، منها
(٣٠٥) في دمشق .

أما بالنسبة للجامعات فقد بلغ عددها (٩) جامعات ، موزعة في أنحاء سورية وفي محافظات
مختلفة .

واقصر البحث على مدينة دمشق في المدارس الخاصة لأنها العاصمة ، وتم انتقاء العينة

بالطريقة الطبقية نظراً لتصنيفها في ثلاثة محاور ؛ وذلك وفق معيار لغة التدريس المعتمدة فيها .
وبلغ عدد العينة (٥٠) مدرسة توزعت على هذه المحاور الثلاثة بشكل نسبي ، مما يمثل ما نسبته (١٦,٣٪) من المجتمع الأصلي .

أما الجامعات فقد اعتمد المجتمع الأصلي بكامله كعينة للبحث والبالغ (٩) جامعات ، وذلك لمحدودية عددها .

وبلغ حجم عينة المدرسين والموجهين (٨٥) مدرساً و موجهاً و اختصاصياً ، وقد اختيرت بشكل عشوائي لتكون عينة ممثلة لمجتمع البحث . وقد تم اعتماد (٧٤) استبانة وأهملت (١١) استبانة بسبب نقص في المعلومات المطلوبة .

٥/٤: نتائج البحث: مناقشتها وتفسيرها:

أولاً: نتائج البحث المتعلقة بالمحور الأول: إيجابيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة:

الجدول رقم (١) يبين إيجابيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة وفقاً لآراء عينة البحث

البند	موافق		غير موافق		لا رأي لي	
	الترار	٪	الترار	٪	الترار	٪
يعد التعلم باللغة الأجنبية وسيلة للانفتاح الحضاري والحوار الثقافي .	٥٧	٧٧,٠٢	٥	٦,٧٥	١٢	١٦,٢١
تسهم اللغة الأجنبية في النهوض بالمجتمع العربي ومواكبة العصر .	٥١	٦٨,٩١	١٤	١٨,٩١	٩	١٢,١٦
معرفة اللغات الأجنبية يسمح للطلبة بالمطالعة بهذه اللغة	٤٢	٥٦,٧٥	١١	١٤,٨٦	٢٤	٣٢,٤٣
التعلم باللغة الأجنبية يوسع الطاقات الفكرية للطلبة .	٥٣	٧١,٦٢	٧	٩,٤٥	١٤	١٨,٩١
يسهم التعلم باللغة الأجنبية في الاستفادة من التجارب والبحوث والتقنيات العالمية .	٦١	٨٢,٤٣	٦	٨,١٠	٧	٩,٤٥
يطور التعلم باللغة الأجنبية المهارات اللغوية للطلبة .	١٢	١٦,٢١	٤٤	٥٩,٤٥	١٨	٢٤,٣٢

اللغة والهوية

التمكن من اللغة الأجنبية يفتح المجال أمام الطلبة للعمل في السوق العالمية	٤٤	٥٩,٤٥	١٨	٢٤,٣٢	١٢	١٦,٢١
يؤدي التمكن من اللغة الأجنبية إلى الاطلاع على الأحداث العالمية .	٥٥	٧٤,١٣	١١	١٤,٨٦	٨	١٠,٨١

يتبين من الجدول رقم (١) أن الفائدة الأكثر أهمية للتعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة برأي أفراد العينة، هي أنه يساهم في الاستفادة من التجارب والبحوث والتقنيات العالمية بنسبة (٤٣، ٨٢٪)؛ مما يشير إلى أن اللغات الأجنبية هي لغة المؤتمرات العالمية، ووسيلة للتعبير عن الإنتاج العلمي المعتمد في الدول المتقدمة للفكري والتقني .

أما المرتبة الثانية والثالثة فقد تقاربت بين البندين (١، ٨)؛ وذلك بنسبة (٧٧، ٠٢٪، ١٣، ٧٤٪)؛ حيث إن التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة برأي أفراد العينة يُعد وسيلة للانفتاح الحضاري والحوار الثقافي، كما أنه يؤدي إلى الاطلاع على الأحداث العالمية، وهذا بدوره يدل على أنها تعدّ الوسيلة للتعبير الصحيح عن ثقافتنا وهويتنا تجاه الحضارات والثقافات الأخرى، كما أنها تعبر عن الثقافة التي أنتجتها الثورة التكنولوجية في عصر الإنترنت والاتصال الفضائي .

ثانياً: نتائج البحث المتعلقة بالهوية الثانية: سليات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة:

الجدول رقم (٢) يبين سليات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة وفقاً لآراء عينة البحث

البند	موافق		غير موافق		لا رأي لي	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
يؤدي التعلم باللغة الأجنبية إلى تقليص الحاجة إلى اللغة الأم .	٤١	٥٥,٤٠	١٧	٢٢,٩٧	١٦	٢١,٦٢
يشكل التعلم باللغة الأجنبية لدى الطلبة نظرة دولية للثراث والوطن .	٣٢	٤٣,٢٣	٢١	٢٨,٣٧	٢١	٢٨,٣٧
لا يراعي التعلم بالمنهاج الأجنبية الخصوصية المجتمعية	٥٦	٧٥,٦٧	٨	١٠,٨١	١٠	١٣,٥١
يعرض التعلم باللغة الأجنبية الطلبة لمشكلة التداخل اللغوي .	١٩	٢٥,٦٧	٤٦	٦٢,١٦	٩	١٢,١٦

اللغة والهوية

يضيف التعلم باللغة الأجنبية على الطلبة عبء الترجمة لفهم الأفكار .	٣١	٤١,٨٩	١٧	٢٢,٩٧	٢٦	٣٥,١٣
يشكل التعلم باللغة الأجنبية لدى الطلبة نظرة إعجاب لكل ما هو وافد .	٤٠	٥٤,٠٥	١٥	٢٠,٢٧	١٩	٢٥,٦٧
يؤدي التعلم باللغة الأجنبية إلى تفتيت الثقافة المحلية .	٤٣	٥٨,١٠	١٧	٢٢,٩٧	١٤	١٨,٩١
ينشر التعلم باللغة الأجنبية التباين الثقافي بين أبناء الوطن الواحد .	٣٢	٤٣,٢٣	٣١	٤١,٨٩	١١	١٤,٨٦

يتبين من الجدول رقم (٢) أنه من أكثر سلبيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة برأي أفراد العينة ، هي أنه لا يراعي الخصوصية المجتمعية وذلك بنسبة (٦٧, ٧٥٪)؛ مما يسهم في بث أفكار وقيم غريبة عن مجتمعنا دخيلة على ثقافتنا . وهذا ما أكدته البند رقم (٧) الذي جاء بالمرتبة الثانية بنسبة (١٠, ٥٨٪) .

أما المرتبة الثالثة فكانت للبند (١) وذلك بنسبة (٤٠, ٥٥٪)؛ حيث يؤدي التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة برأي أفراد إلى تقليص الحاجة العينة إلى اللغة الأم؛ فمن خلال رغبة الطلبة في امتلاكها والتمكّن منها يمكن اعتمادها كلفة أساسية في العلم والثقافة وكذلك في التواصل الاجتماعي .

أما البند رقم (٦) فكان في المرتبة الرابعة وذلك بنسبة (٥٤, ٠٥٪)؛ حيث يشكل التعلم باللغة الأجنبية لدى الطلبة نظرة إعجاب لكل ما هو وافد، حيث يمكن أن تروج المناهج المعتمدة في المدارس التي تعتمد اللغة الأجنبية لأفكار وسلوكيات غريبة عن مجتمعنا وقيمنا وتقاليدنا الأصيلة .

ثالثاً: نتائج البحث المتعلقة بالبحر الثالث: المقترحات والحلول لتكريس الإيجابيات والحد من السلبيات:

الجدول رقم (٣) يبين المقترحات والحلول لتكريس الإيجابيات والحد من السلبيات وفقاً لآراء عينة البحث

المقترحات	موافق		غير موافق		لا رأي لي	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تقديم التعليم باللغة الأجنبية بطريقة تؤمن للطلبة انسجماً مع واقعهم وهويتهم .	٥٤	٧٢,٩٧	٨	١٠,٨١	١٢	١٦,٢١
التزام مؤسسات التعليم باللغة الأجنبية بقوانين وأنظمة نفعها السلطة الوطنية .	٤٣	٥٨,١٠	١٨	٢٤,٣٢	١٣	١٧,٥٦

اللغة والهوية

٦٤	٨٦,٤٨	١٠	١٣,٥١	-	-	خضوع المناهج المقدمة للطلبة للمراقبة الوطنية المستمرة .
٢٥	٣٣,٧٨	٤٧	٦٣,٥١	٢	٢,٧٠	عدم استخدام اللغة الأجنبية في الأوساط الاجتماعية .
٣٣	٤٤,٥٩	٢٦	٣٥,١٣	١٥	٢٠,٢٧	التنظيم والتوازن بين التعليم باللغة الأجنبية واللغة العربية .
٢٤	٣٢,٤٣	٤٢	٥٦,٧٥	١١	١٤,٨٦	ضرورة تبسيط قواعد اللغة العربية للقضاء على نواحي الصعوبة المرتبطة بها .
٣٠	٤٠,٥٤	٢٨	٣٧,٨٣	١٦	٢١,٦٢	إقامة دورات داعمة للغة العربية في المدارس التي تدرس باللغة الأجنبية خارج أوقات الدوام
٢٢	٢٩,٧٢	١٩	٢٥,٦٧	٣٣	٤٤,٥٩	اتباع أسلوب التشويق في تعليم اللغة العربية .

يتبين من الجدول رقم (٣) اتفاق أفراد العينة على أهمية البند رقم (٣) بنسبة (٨٦,٤٨٪) في ضرورة خضوع المناهج المقدمة للطلبة للمراقبة الوطنية المستمرة من أجل تطويرها وتحديثها بشكل دائم لتواكب التطورات العالمية وتشكل منافساً لها .

أما البند رقم (١) فقد جاء في المرتبة الثانية وبنسبة (٩٧,٧٢٪)؛ حيث يرى أفراد العينة ضرورة تقديم التعليم باللغة الأجنبية بطريقة تؤمن للطلبة انسجاماً مع واقعهم وهويتهم من خلال تقديم حاجات المجتمع العربي وقضاياه ضمن خطط هذا النوع من التعليم؛ مما يساهم في تقليص الهوة بين الطلبة ومجتمعاتهم .

وقد تعددت رؤى المدرسين والموجهين المختصين وأفكارهم حول الحلول والمقترحات المتعلقة بهذا الموضوع، وتمركزت المقترحات حول النقاط نفسها التي تناولتها بنود الاستبانة، ووضحت بشكل أكبر تأييد آراء أفراد عينة البحث لمقترح معين أكثر من غيره .

خامساً: خاتمة البحث ومقترحاته:

من خلال العمل الذي قام به الباحث حول أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي، ورصده لآراء المختصين والمهتمين بهذا الموضوع، والوقوف عند أفكارهم ومقترحاتهم في التعامل مع هذه الظاهرة؛ فقد انتهى البحث إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن تلخيصها بالنقاط التالية :

- رفع مستوى اللغة العربية من حيث (المحتوى وأساليب التدريس والتقانات التربوية) بما ينافس أساليب تدريس اللغة الأجنبية وتقاناتها .
- إلزام معلمي اللغة العربية التكلم باللغة العربية الفصحى وبوضوح ودون تقعر .
- دعوة معلمي المواد الدراسية المختلفة لاستخدام العربية الفصحى في أثناء تدريس المواد الأخرى ، مما يعزز من فرص اكتساب التلاميذ للغتهم القومية .
- الدعوة إلى تعريب التعليم بمراحله كافة الجامعية وما قبلها كي تتعزز ثقة الأبناء بلغتهم العربية ، بطرائق وأساليب وتقانات حديثة ، وتعزيز مكانتها .
- تدريس اللغات الأجنبية في المراحل الأولى من التعليم الأساسي جنباً إلى جنب مع تدريس اللغة العربية .
- إعداد مدرسي اللغات الأجنبية وتدريبهم للقيام بتدريسها على أكمل وجه .
- إجراء المزيد من الدراسات العلمية للتحقق من مدى تأثير اللغات الأجنبية في تحصيل اللغة العربية في مختلف الدول العربية .
- عدم السماح للغات المحلية بمنافسة اللغة العربية ، وخاصة في الميدان التربوي .

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- ١- برقاولي، أحمد، ٢٠٠٠، العرب ومسألة الهوية، دراسات استراتيجية، السنة الثانية، العدد الثاني، تصدر عن مركز الدراسات والبحوث الاستراتيجية، جامعة دمشق.
- ٢- الحازمي، حسن، ١٤١٩هـ: تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بين التأييد والرفض، دراسة ميدانية، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (٧٨).
- ٣- الحازمي، سلطان حسين، ١٤٢٦هـ، تعليم الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، حولة كلية المعلمين في أبها، العدد السابع.
- ٤- حسن، محمد، ١٩٩٨، تدريس اللغة الإنجليزية للصف الرابع: طموحات وآراء التربويين، مجلة كلية التربية، جامعة قطر، العدد / ١٢٦ / السنة / ٢٧ /.
- ٥ - خضر، عبد الباسط، ١٩٨٦، دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النحو اللغوي للطفل في اللغة القومية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- ٦- دومان، غلين، بلا، علم طفلك القراءة، ترجمة عدنان اليازجي، دار الفكر، دمشق.
- ٧- الرشيد، أحمد، ١٤١٩هـ: تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية، الإيجابيات والسلبيات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد/ ٦٨ /.
- ٨- الشخبي، علي، ١٩٩١، تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر، مركز دراسات الطفولة، المجلد (٣)، جامعة عين شمس، المجلدان (١، ٢).
- ٩- الشمري، عيد، ١٤٠٩هـ، تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية لمن ومتى وكيف تدرس الإنجليزية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية.
- ١٠- صيني، محمود إسماعيل، ٢٠٠٤م، أثر تدريس اللغات الأجنبية على اللغة العربية في المراحل الدنيا من التعليم العام، مؤتمر اللغة العربية في التعليم (الهوية والإبداع) المنعقد في جامعة السلطان قابوس بعمان، في الفترة من ٤-٦ تشرين الأول (أكتوبر) ٢٠٠٤.
- ١١- عمران، حسن، ٢٠٠٤، أثر الثنائية اللغوية على اكتساب تلاميذ المدرسة الابتدائية لمهارات اللغة العربية وتحصيلهم اللغوي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٠)، العدد (١).
- ١٢- عيسى محمد، ونجاة المطوع، ١٩٩٨، أثر إدخال مادة اللغة الإنجليزية على تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، المجلد (١٢)، العدد (٤٦).
- ١٣- لطف الله، عفاف، ٢٠٠٠م، اللغة الأجنبية الثانية في التعليم: آراء وملاحظات، مجلة بناء الأجيال، العدد (٣٣)، سورية.

- ١٤ - المعموري، محمد، وعبد اللطيف عبيد، وسالم الغزالي، ١٩٨٣، تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ١٥ - مندورة، أسامة صالح، ١٤١٤هـ، دراسة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بمستوى تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- ١٦ - النجار، بلقيس، وآخرون، ١٩٩٧، تعليم الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد ٥٩، السنة ١٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- (1) Abdan,A(1991)." An exploratory study of teaching in the Saudi elementary Public Schools" System.19(3),253-266.
- (2) Al-Hazmi, S. (2003). " EFL teacher preparation programs in Saudia Arabic:Trends and challenges" TESOL Quarterly, 37(2), pp.341-43.
- (3) Al-Saad, N. (2002, July 29). " Arabic first English later" Arab News, n.p. Retrieved January.14. 2004, from :
- <http://www.arabnews.com/?page=13§ion=0article=17290&d=29&m=7&y>
- (4) Ellis, R.(1986). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- (5) <http://www.syrian-modern-school.com/arabic/>
- (6) <http://www.sischool.com/viewpage.php?id=94>

استطلاع رأي حول

أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي

تحاول هذه الاستبانة رصد آرائكم حول الموضوع السابق ، لذلك نرجو الإجابة عن بنود الاستبانة بكل صراحة من أجل خدمة البحث العلمي .
أولاً: إيجابيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة:
 أ- ضع إشارة ✓ في المكان الذي يعبر عن رأيك :

م	البند	موافق	غير موافق	لا رأي لي
١	التعلم باللغة الأجنبية يعد وسيلة للانفتاح الحضاري والحوار الثقافي .			
٢	اللغة الأجنبية تساهم في النهوض بالمجتمع العربي و مواكبة العصر .			
٣	معرفة اللغات الأجنبية يسمح للطلبة بالمطالعة بهذه اللغة .			
٤	التعلم باللغة الأجنبية يوسع الطاقات الفكرية للطلبة .			
٥	التعلم باللغة الأجنبية يساهم في الاستفادة من التجارب والبحوث والتقنيات العالمية .			
٦	التعلم باللغة الأجنبية يطور المهارات اللغوية للطلبة .			
٧	التمكن من اللغة الأجنبية يفتح أمام الطلبة المجال للعمل في السوق العالمية			
٨	التمكن من اللغة الأجنبية سيؤدي إلى الإطلاع على الأحداث العالمية .			

ب - يرجى ذكر بعض الإيجابيات التي لم يرد ذكرها .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانياً: سلبات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة:

أ- ضع إشارة ✓ في المكان الذي يعبر عن رأيك :

م	البند	موافق	غير موافق	لا رأي لي
١	التعلم باللغة الأجنبية يؤدي إلى تقلص الحاجة للغة الأم .			
٢	التعلم باللغة الأجنبية يشكل لدى الطلبة نظرة دونية للتراث والوطن .			
٣	التعلم بالمنهج الأجنبية لا يراعي الخصوصية المجتمعية فهي ليست نابعة من هويتنا وثقافتنا و خصوصيتنا .			
٤	التعلم باللغة الأجنبية يعرض الطلبة لمشكلة التداخل اللغوي .			
٥	يضيف التعليم باللغة الأجنبية على الطلبة عبء الترجمة لفهم الأفكار .			
٦	التعلم باللغة الأجنبية يشكل لدى الطلبة نظرة إعجاب لكل ما هو وافد .			
٧	التعلم باللغة الأجنبية يؤدي إلى تفتيت الثقافة المحلية .			
٨	التعلم باللغة الأجنبية ينشر التباين الثقافي بين أبناء الوطن الواحد .			

ب - يرجى ذكر بعض السلبات التي لم يرد ذكرها .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثاً: المقترحات والحلول:

أ- ضع إشارة ✓ في المكان الذي يعبر عن رأيك :

م	المقترحات	موافق	غير موافق	لا رأي لي
١	تقديم التعليم باللغة الأجنبية بطريقة تؤمن للطلبة انسجاماً مع واقعهم وهويتهم .			
٢	التزام مؤسسات التعليم باللغة الأجنبية بقوانين وأنظمة تفرضها السلطة الوطنية .			
٣	خضوع المناهج المقدمة للطلبة للمراقبة الوطنية المستمرة .			
٤	عدم استخدام اللغة الأجنبية في الأوساط الاجتماعية .			
٥	التنظيم والتوازن بين التعليم باللغة الأجنبية واللغة العربية .			
٦	ضرورة تبسيط قواعد اللغة العربية للقضاء على نواحي الصعوبة المرتبطة بها .			
٧	إقامة دورات داعمة للغة العربية في المدارس التي تدرس باللغة الأجنبية خارج أوقات الدوام			
٨	اتباع أسلوب التشويق في تعليم اللغة العربية .			

ب- برأيك ، ما أهم المقترحات التي يمكن من خلالها التخفيف من سلبيات استخدام اللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة وتكريس الجانب الإيجابي لها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تغريب اللغة... تغريب الثقافة

قراءة النص في المدرسة العربية

د. غنت الشرفاوي^(*)

١- من التغريب إلى الاقتراب:

تعتمد هذه الورقة البحثية على الاعتراف بتطور اللغة والثقافة، وتأكيد العلاقة بينهما في ضوء هذا التطور، وذلك باعتبار أن اللغة هي وعاء الثقافة، أيًا كان تعريف الباحثين لهما، وأن الإيمان بهذه الحقيقة هو السبيل لاختيار أفضل في موضوع لغة الطفل وثقافته، وهو الموضوع الذي نحن بشأنه في هذا المؤتمر.

تحاول هذه الورقة أن تبين أن اضطراب العلاقة بين اللغة والثقافة إنما ينشأ حين يغيب الاعتراف بحقيقة هذا التطور، بوصفه ظاهرة طبيعية، فيوضع أحدهما أو كلاهما في إطار تصور جامد يعبر عن ماضي عصور موعلة في القدم، فيكون ذلك حَجَرًا على كل تطور يراعي ظروف العصر، كما يكون سببًا لوضع الطفل العربي في حالة من الاغتراب الزماني عن لغة عصره وثقافته؛ أو على العكس من ذلك حيث يوضع أحدهما أو كلاهما في إطار تصور يدفع بالأميرين خارج تطورهما الطبيعي، ويفرض عليهما تطورًا مفتعلًا، تُقتبس قيمه ومثله من طبيعة نظم خارجية، بعيدة عن البيئة الاجتماعية للطفل، فيكون في هذا ضرب من الاغتراب المكاني.

وبين الجمود على القديم بأوهام استعادة التاريخ، والقفز إلى المستقبل، بأوهام التطور المفتعل، يكون السقوط في التغريب الذي ينعكس في نفوس أطفال المدرسة. وهذا يعني - كما تأمل الورقة أن توضح - أن المجتمع العربي الذي يعاني حضاريًا مشكلات التغريب (westernization) بنوعيه: الزماني والمكاني، يعاني أطفاله بسبب ذلك الطموح غير التاريخي مشكلات من الاغتراب النفسي (alienation)، كما تبين بعض أسبابه وآثاره في هذه الورقة.

وقد تقتضي المناسبة إمامًا بموضوع حقيقة اللغة ودورها في نقل المفاهيم الثقافية والحفاظ على الهوية، وهي مسألة أولية في قضايا هذه الدراسة. وفي هذا المعنى يأتي تقرير علماء اللغة أن لكل لغة بناءها اللغوي الخاص الذي هو جزء من التكوين العقلي لأصحاب هذه اللغة، فلغة الشعب هي روحه، وروحه هي لغته، كما يُقال، لأن المفهومات الفلسفية والرؤية الكونية، وتجربة

(*) أستاذ الفكر الإسلامي والثقافة العربية - كلية الآداب - جامعة عين شمس.

الإحساس بمقولاتي الزمان والمكان ترتبط بالروح اللغوية للشعب، ومثل هذه التصورات تعتمد على طبيعة اللغة، وتنمو خلالها أكثر مما تعتمد على النظر الفلسفي المجرد.

ومعنى هذا بالنسبة لموضوع لغة الطفل، وعلاقتها بثقافته، أن لكل لغة مميزات خاصة، وأن هذه المميزات هي التي تشكل إلى درجة كبيرة روح الانتماء ومفوماته لدى الطفل العربي، كما تحدد سلوكه الثقافي والحضاري. وهكذا يجد القارئ أن هذه الورقة قد أسست، لأغراض منهجية محضة، مفهوماً أكثر شمولاً لفكرة التغريب الذي يفهم عادة بمعنى التوجه نحو الغرب. وهو توجه يدافع عنه بعض الباحثين باسم التحديث، ويرفضه بعضهم الآخر باسم الحفاظ على الهوية. غير أن التغريب في هذه الورقة مفهوم ذو وجهين: زمني ومكاني، كما سبقت الإشارة، وهو كظاهرة حضارية يمكن التعرف عليه، بدراسة طبيعة المناهج التربوية المعلنة استجابة لظروف التطور التي تمر بها اللغة، ولذلك يُعد المقابل الخارجي للموس لاغتراب نفسي باطن يعانيه الطفل العربي.

في هذا الإطار يمكن أن يتم توثيق العلاقات الجذرية بين التغريب والاغتراب من وجهة النظر اللغوية والنفسية والاجتماعية، باعتبار أن التغريب هو الوجه الظاهري الملحوظ في المشكلة، وهو الذي تتولاه إدارة المؤسسات التعليمية أو الظروف الاجتماعية لتطور اللغة، وأن الاغتراب هو مقابله النفسي لدى طفل المدرسة، فالأول اجتماعي مؤسسي، يتصل بوضع النظم والمناهج، والثاني فردي ذاتي يتصل بأثر ذلك على الطلاب، أو لنقل: إن الأول استصلاحي خارجي، والثاني استبطاني مرَضِي.

ولا يحتاج الأمر بعد ذلك إلى تأكيد دور اللغة العربية في الانتماء القومي باعتبارها لغة الوحي المبين ووسيلة أداء الشعائر الدينية، وفهم المعاملات الشرعية، وتلك دوافع يجب الاهتمام بها في تأكيد الحفاظ على العربية باعتبارها اللسان القومي الذي يجمع الشعوب العربية كلها، على اختلاف المواقع الجغرافية والمذاهب الدينية، والاتجاهات السياسية والاقتصادية.

إن حيرة الطفل العربي بين غربتين: إحداهما تشده إلى ماضٍ سحيق، فتنتقله من زمانه، وأخرى تشده إلى خارج الوطن فتقدم له قيماً غربية خالصة وتفصله عن مكانه وهويته، هذه الحيرة هي جوهر المشكلة، كما تتصورها هذه الورقة. وفي هذا الصراع بين غربتين يثير الباحثون قضية الهوية بين الثابت والمتحول في اللغة والثقافة على السواء. وهذا موضوع مهم يتعلق بمسألة الانتماء القومي الذي نرجو أن يكون مصدراً لسعادة الطفل العربي، وموضع طموحه وفخره، فالتوافق المهم بين ثقافة الطفل وثقافة عصره، موضوع يتصل بالصحة النفسية للطفل وانتمائه القومي قبل كل شيء.

تعتمد الورقة مفهوم التواصل أساساً لحقيقة اللغة وغاية جوهرية في الفعل الثقافي، وهو

التواصل الذي يعبر عن روح الحضارة العربية خلال تاريخها الطويل ، ويقدم منهجاً أصيلاً في مواجهة مشكلة التغريب في صورتها المعاصرة ، وما يترتب عليه من حالات الاغتراب النفسي الذي يهدد الصحة النفسية للطفل العربي ، وذلك بازدواجية الظاهر والباطن في حياته اليومية .

ومهما يكن من أمر ، فلا بد أن نتذكر ابتداء - بعد الذي أشرنا إليه من ضرورة الحرص على المعاصرة في اختيارنا لنصوص القراءة - أن اللغة الفصحى ، وإن كانت من أقدم اللغات ، فإنها لا تعجز عن الدخول في ثقافة العصر . واللغات لا تفعل ذلك بجهد ذاتي ، ولكن بجهود أصحابها في موكب العلم والحضارة ، فالتقدم لا يتم بلغة الآخرين ولكن بلغة أصحابه .

لقد استطاعت العربية خلال أربعة عشر قرناً من الزمان أن تحمل ثقافة حضارة عالمية هي الحضارة الإسلامية ، فلم تقصر في خدمة إنسان لديه فكرة يريد التعبير عنها . وسوف يكون من العتب أن نبحت عن المثل الأعلى لكمال لغوي منشود في نوع من اللغات دون سواه عند تعليم أطفالنا ، إذا افتقدوا لغتهم الأم التي تربطهم بوطنهم وتاريخهم .

من أجل ذلك ينبغي ألا نلقي بالاً إلى أولئك المؤلفين العاجزين الذين يحملون لغتهم مسئولية النقص الفني أو العلمي في مؤلفاتهم ، لأنهم هم المسئولون أولاً عن هذا النقص ، ولأن اللغة هي مرآة فكرهم والمعبرة عما في نفوسهم .

٢- مشكلة التغريب من منظور لغوي:

غير أن إيماننا بفكرة التطور في مجال اللغة وعلاقتها بالثقافة يجب أن يجعلنا على حذر عند إطلاق الحكم بالتغريب أو الاغتراب . ذلك أن اللغة في كل ذلك ليست إلا وسيلة اتصال للتعبير عن موقف ثقافي معين ، وقد يكون النص بلسان عربي مبين ، ولكنه يحمل مضموناً غريباً لا يعبر عن روح الثقافة التي ينتمي إليها باللغة لا بالفكر . وعلى العكس من ذلك قد يكون النص أجنبياً من جهة لغته عربياً من جهة وعيه التاريخي بثقافة الأمة ، فالمشكلة تتمثل هنا في اختيار النصوص المعروضة على الطلاب وفي طرق تقديمها ووسائل تحليلها الفكري والجمالي ، وليس في لغة النص نفسها ، كما جرت العادة في أعمال بعض زملائنا من علماء اللغة العربية الذين يرفضون بشدة اقتحام درس اللغة الأجنبية المرحلة الباكرة من تعليم أطفالنا ، ويقدمون في ذلك حججاً وأساليب تعرض لها بالمناقشة في هذه الورقة . ومع ذلك ، فإننا نريد أن نقرر في بداية حديثنا أن التغريب الذي قد نضطر إليه تنظيمياً في عصر العولمة لا يؤدي إلى الاغتراب النفسي الذي نخشاه ، إلا من خلال اعتمادنا في تدريس اللغات الأجنبية على نصوص تناوئ روح ثقافتنا ولا تعبر عن جوهرها الحقيقي . فالمهم في الحقيقة هو اختيارنا لنص القراءة وطريقة عرضنا وتحليلنا له ، بل إن هذا التغريب قد يتم في أعرق صورة من خلال نصوص عربية كما سبقت الإشارة ، فمشكلة التغريب

ليست مشكلة لغوية في كل حال ولكنها مشكلة فكرية تتعلق بمضمون النص . من أجل ذلك ، فإننا لا نرى حرجاً في تعليم اللغة الأجنبية في بدء حياة الطفل التعليمية ، فهذه اللغة هي أداة العصر الذي سوف يدخل فيه الطالب عما قريب ، وسوف يكون هناك في ذلك العصر من وسائل التواصل ما يفوق كل ما نتخيله نحن أبناء الجيل الحالي . ولذلك ينبغي ألا نضن على أولادنا بالإعداد الكافي لمواجهة عصرهم ، وذلك بامتلاك أدوات العصر جميعها ، قدر الطاقة ، ومن ذلك لغاته العالمية القادرة على التعامل مع التكنولوجيا الجديدة التي نرجو أن تكون لغتنا العربية واحدة منها عما قريب بفضل جهودنا الجادة في هذا الصدد . ومعنى هذا أن الدعوة إلى الانفتاح على لغات العصر لا يقصد منها مطلقاً مواصلة الاعتماد على لغات أخرى في سعينا للدخول في ثقافة العصر ، بحيث تظل اللغة العربية تجرّ ثقافتها الماضية بأدواتها اللغوية المحدودة بظروف عصرها وثقافة أهلها ، بل يجب ألا تتخلف اللغة العربية عن ركب التواصل مع الثقافات اللغوية التي تحملها تلك اللغات العالمية ، والتي احتلت مكانها المرموق في عصر العولمة بما تتيح للناس من تقارب وتفاهم بين الشعوب والثقافات من غير مساس باحترام الخصوصيات القومية ، ومنها لغة الأمة التي تحتل مكانة خاصة في وعيها الروحي بذاتها التاريخية .

إن مثل هذا التخلف عن ركب التواصل يهدد لغتنا العربية بالضعف والانعزال ، وربما أدى إلى الانقراض في عصور تالية ، ولذلك ينبغي أن نقاوم تلك الهوة التي تزداد اتساعاً بين الدول الغنية والدول الفقيرة والتي تركت آثارها اللغوية على شعوب العالم ، كما هو معروف ، لأسباب مختلفة .

إن العجز عن المواكبة اللغوية للعصر لدى بعض أمم العالم الثالث دفع بها إلى هجر لغاتها ؛ بل إن كثيراً منها يوشك أن يفعل ذلك تدريجياً - بالتراجع أمام منتجات الثقافة الجديدة وأفكار الحداثة ، وأنماط الحياة الغربية ، مرحلة بعد مرحلة ، وكأن العولمة توشك أن تبسط يدها على ثقافات العالم جميعاً لتحل محلها ثقافة الأقوياء ولغاتهم .

وغني عن البيان أن العصر الذي يواجهه أبناؤنا في مستقبل أيامهم ينبئ بتحديات أكثر قوة مما نواجهه نحن الآن . وفي ذلك سوف يكون من تحديات السياسة والاقتصاد ما يلزمنا على الفور بإعطاء القدر اللازم من الاهتمام بأمور التربية الثقافية وما يتصل بها من مشكلات التطور اللغوي ، وذلك في ظل حالة الحراك السياسي والاجتماعي التي تعيشها كثير من البلاد العربية .

إن مثل هذه التحديات التربوية تقتضي الإنفاق الجيد للغة أجنبية ، وهذا ما ينبغي أن يكون مقدمة لنا للدخول في ثقافة العصر وأدوات تواصله . إن هذه اللغة يمكن أن تهئ لمدارسنا القدرة على تقليص الهوة الفاصلة بين ما يجري داخلها والواقع المعيش خارجها ، سواء كان ذلك الواقع داخل الوطن نفسه ، أو خارج حدوده . وبذلك يمكن أن نشعل فتيل الثورة في نظم تعليمنا

المتهاكمة، كما يشير بذلك بعض الباحثين، بحيث تصبح مدارسنا قادرة على إعداد الإنسان المبدع القادر على الإسهام الفعال في عالم مغاير يتحدث بلغة نرجو لطلابنا أن يكونوا قادرين على التواصل معها، تمهيداً لوضع اللغة العربية في مكانها الحضاري اللائق بها في هذا المجال العالمي.

٣- مشكلة التغريب من منظور معلوماتي:

إن إتقان العربية وتجديد ثقافتها اللغوية والإنسانية متصل بالضرورة - على عكس ما يعتقد كثيرون - بالاطلاع على الثقافات العالمية والتفاعل معها. ذلك أن هذا التواصل هو الذي يطلعنا على مستوى خاص من التحديات اللغوية الجديدة التي سوف يواجهها أبنائنا في عصور تالية، وهو تحدٍّ يتعلق بعلاقة لغتنا العربية بتقنية نظم المعلومات التي هي لغة العصر الحديث المفضلة وأداة التواصل المتميز في زماننا. وهنا قد يتساءل بعض الباحثين من أصحاب الطموح التنويري عن علاقة اللغة العربية بمستقبل التواصل في عصر العولمة قائلاً: "هل يمكن تهئية لغتنا العربية لمطالب عصر المعلومات، دون المساس بجوهرها بحيث تخضع التكنولوجيا لخدمة اللغة، لا أن تخضع اللغة للقيود التكنولوجية... وهل يمكننا استغلال الوسائل المتاحة، وتحديث حركة التنظير اللغوي بعد سبّات طويل، وتطوير معاجنا اللغوية والتصدي لمعضلة المصطلح، وتطوير أساليب تعليم وتعلم العربية، وكذلك الاهتمام بنظم الترجمة الآلية التي تمثل مصدر أمل لملاحقة التطور العلمي والتقني والفكري". (د. نبيل على، عالم المعرفة - ١٨٤، ص ٣٧، الكويت ١٩٩٤)

والحق، أن الدخول باللغة العربية في ثقافة عصر التكنولوجيا ينبغي أن يبدأ بفك الاشتباك المفتعل بين الدين والحداثة، حيث يُظن أن في العناية بتقنية نظم المعلومات ضرباً من التغريب. ويلفت الانتباه في هذا الصدد ما يشير إليه الدكتور نبيل على من أن بعض المفكرين الإسلاميين يدعون إلى الانكماش التكنولوجي والتقليل قدر الإمكان من الميكنة والأتمتة، على الرغم من أن بعضهم الآخر يدعو إلى الانفتاح على علوم العصر وتوطين التكنولوجيا في أرضنا العربية كسعي إسلامي واع في سبيل التقدم. ولذلك فإننا، في رأيهم، يجب ألا نتوقف عند حدود إثبات صحة النظرة العلمية لكتابتنا العظيم، "بل أن نجعل منها نقطة بداية لتفجير الطاقات العلمية الخلاقة لدى الأجيال الشابة من علماء العرب والمسلمين" (نفسه). في سبيل تحقيق هذا الهدف النبيل يجب علينا استغلال وسائل الإعلام بصورة منهجية مكثفة باعتبارها منابر يتصدى منها الفكر المستنير ضد فكر أصحاب النظرة الضيقة، فيما يخص علاقة العلم والتكنولوجيا بديننا الحنيف. وبذلك يمكن أن تكون وسائل الإعلام طريقاً لنشر ثقافة علمية جديدة، تفسح المجال للغة العربية للتوغل في هذا العالم الجديد والاضطلاع بدورها الحضاري في تقدم البشرية، فليس من المستغرب أن تتجاوز آثار اللغة في هذا العصر مجالات التربية والثقافة إلى المجالات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية، بل والعسكرية أيضاً.

إن في طبيعة اللغة العربية من الخصائص ما يمكن اعتباره من المنظور المعلوماتي مُعيناً على الدخول في تكنولوجيا العصر، كما يرى المتخصصون. وذلك مثل التوسط اللغوي والقدرات الصرفية والمرونة النحوية والانتظام الصوتي والحساسية السياقية وثراء المعجم اللغوي واعتماده على الجذور وغير ذلك. وهي أمور عرض لها بعض الباحثين بتفصيل يشجع على المتابعة لتوثيق العلاقة بين اللغة العربية وتكنولوجيا المعلومات، فليس في ذلك أي تغريب للغة عن أصولها الثابتة، وذلك سعياً إلى تخلص نظم المعلومات من طغيان اللغة الإنجليزية التي كان لقاءها في هذا الصدد مع اللغة العربية لقاء غير متكافئ (نفسه، ص ٣٢٦). ذلك أن تصميم معظم لغات البرمجة يتم باللغة الإنجليزية، وكذلك استخدام الشفرات لتبادل البيانات، وتصميم أساليب نظم تخزين المعلومات وغير ذلك، مما يعتمد على اللغة الإنجليزية في تفصيلاته الهندسية.

من أجل ذلك، فإن أمتنا العربية في حاجة ماسة إلى سياسة قومية تحظى بقبول تحديات الغد الوشيك، وذلك بأن تتخلص من معوقات ربما تركنا نحن منها إرث عتيق، وأن نشب بجهودنا العلمية إلى احتلال مكاننا الطبيعي في ريادة الأمم في هذا المضمار الجديد الذي يدخل بنا عصر المعلومات. ذلك أن النظر إلى مشاكلنا من منظور معلوماتي سوف يبرز جوانب القصور في حياتنا بصورة أكثر وضوحاً. وهذا سوف يؤدي حتماً إلى بزوغ منطلقات جديدة لتوصيف مشاكلنا وبدائل حلولها وفق أسس منهجية، كما يبشر بذلك الدكتور نبيل على في كتابه الرائد الذي سبقت الإشارة إليه (ص ٤٣٢).

ومرة أخرى نقول: إن الدخول بالعربية في ثقافة عصر التكنولوجيا كما نأمل جميعاً لا يتم بمقاطعة اللغات الأجنبية، أو الانكفاء منها بقشور أولية، كما يحدث الآن في بعض البلاد العربية، أو بالأحرى الاقتصاد على الاهتمام بها في مراحل متأخرة من تعليم أبنائنا، بل هي وسيلة واجبة في هذه المرحلة من قدراتنا المعرفية بهذه التكنولوجيا، فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، حتى تنهض الأمة وتتماسك قدراتها الذاتية في مواجهة العصر. إن إغلاق الأبواب في وجه هذه اللغات هو إغلاق لأبواب من المعرفة المتجددة في عالم يتوثب باكتشافاته العلمية إلى الأمام، كما تتوالب عقارب الساعة في كل لحظة من الزمان. إنها دعوة إلى الاغتراب الحقيقي والانعزال عن هذا العالم والانكفاء على الذات. ومع ذلك، فإن هناك من اللغويين من ينددون بأمر تعليم اللغة الأجنبية، ويعدونه ضرباً من الإثم اللغوي الذي لا يبعد كثيراً عن الإثم الأخلاقي، أو ما يشبه الجفوة الروحية تجاه ثقافة الأمة. وهكذا تمسكوا بالظاهر اللغوي للقضية بصرف النظر عن مضمونها الحضاري. وهؤلاء جميعاً يذكروننا بما ذهب إليه الجاحظ قديماً، حيث تحيز منهجياً للشكل التعبيري للغة النص، واعتبره الأصل الفني الحاسم في كل جمال لغوي، فقرر أن المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي، وأن المعول في مسألة التعبير البياني إنما يقع على إقامة الوزن وتخير اللفظ وسهولة المخرج، وصحة الطبع وجودة السبك (الجاحظ، الحيوان، ج ٣

ص ١٣٢ - تحقيق هارون، القاهرة). وهذا نفسه ما ذهب إليه ابن خلدون في مقدمته؛ حيث ذكر أن صناعة الكلام نظاماً ونشراً إنما هي في الألفاظ لا في المعاني.

(ابن خلدون المقدمة، ج ٤، تحقيق وافي ١٩٦٢، ص ١٣٠٢، لجنة البيان العربي، القاهرة)

وبمثل هذا التحيز لشكل التعبير اللغوي - أيًا كانت المعاني الدقيقة لهذه المصطلحات الأدبية - قلل الجاحظ وغيره من علماء العربية من قيمة المحتوى الفكري للنصوص، لأنهم كانوا يعتقدون أن المعاني قدر مشترك بين الناس جميعاً. وبهذه الموهبة اللغوية وحدها كتب الجاحظ في الغرض الواحد من فنون الشر مؤيداً تارة ومفنداً تارة أخرى، تعبيراً عن فصاحة لغوية فذة، وليس عن موقف فكري واقعي. وهكذا عبر الجاحظ عن نزعة جمالية في تاريخ الثقافة تميل إلى الاعتداد بفكرة الصياغة اللغوية أساساً لكل جمال، باعتبار أن الشعر ضرب من الصيغ، وجنس من التصوير، وفي هذا ما فيه من تأكيد لنظرية الشكل، وهي نظرية عالمية من حيث مبادئها الفلسفية والجمالية، تعرفها بعض المدارس النقدية المشهود لها، ولكن دورها في الثقافة العربية أدى إلى ترجيح اللفظ على المعنى في العموم الأغلب فأشاعت ذلك في أذواق جماهير العامة والخاصة، أو لنقل عبرت عنه. وربما قلنا إننا لا نزال نسمع أصداءها عند زملائنا من بعض هؤلاء العلماء الذين يرون أن اللغة هي الجوهر والحقيقة والهوية المحددة لكل إنسانية، وأن افتقاد الإنسان للغته طاعن قوي في هويته، ولذلك لا يجوز لنا - وفقاً لرأيهم - أن نفسح المجال لكي تزاحم لغتنا العربية في مدارسنا المختلفة لغةً أخرى؛ لأن في ذلك قضاء على هويتنا القومية.

أما ما تحمل هذه اللغات من مضمون إيجابي وما تسهم به في وعي أبنائنا بمعاني الوجود الإنساني وغايته، فذلك مما لا يعتبر عندهم في شيء، ومن الممكن تحصيله بالترجمة وغيرها، فالمعاني على كل حال مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي، كما يقول الجاحظ. ولعل هذا يتصل بما يقال في وصف ألوان من مظاهرها السياسية والتنموية أحياناً من أنها مظاهر لغوية بالدرجة الأولى في أغلب الأحيان ولا تعرف طريقها إلى الواقع، فكثير من العبارات العربية "يوشك ألا ينتهي إلى دنيا الناس... فلم تكن الفصحى في تراثنا الأدبي أداة للاتصال بمشكلات العالم الأرضي (المطروحة في الطريق بلغة الجاحظ) بل كانت مجالاً للفن الذي يهوم في السماء، أو ما يشبه السماء".

(زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، ص ٢١٨، دار الشروق، ١٩٧١، بيروت)

لقد قدم النقاد اللفظ على المعنى في تاريخنا الثقافي تعبيراً عن نزعة جمالية في منهج تذوقنا الفني، وكان من ذلك أن غلبت النزعة الخطابية على روح التفكير المستقل في إنشائنا الأدبي صغاراً ثم كباراً. وهذا نفسه ما يقوم الآن في قضية التحكيم والمقارنة بين الجمع والتفريق بين اللغة العربية وغيرها من لغات العالم في المدرسة العربية، وكأنه تقديم للغة الإنسان على حقيقة وجوده، متابعة

لانفصال اللغة عن الواقع الذي عبر عنه الجاحظ والذي أشار إليه زكى نجيب محمود بتجربته الفلسفية الخاصة . وبالرغم من نجاح مناهج تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب العربية نجاحاً مرموقاً - كما نعرفه مثلاً في بعض مدارس اللغات التي صار طلابها أقدر على التعبير بالعربية من غيرهم ، إلى جانب إتقانهم للغة أجنبية أو أكثر - فإن عدداً كبيراً من الدراسات المهمة بالموضوع لا تزال تصر على الدعوة إلى تحريم تعليم اللغات الأجنبية ، في مراحل مبكرة من تعليم الطفل ، حفاظاً على تعلمه اللغة الأم بدرجة كافية ، وتأجيل تعليم هذه اللغات الأجنبية إلى مراحل متأخرة .

إن قدرة الطفل على تعلم أكثر من لغة في وقت واحد أمر ميسور تسمح به قدرات الأطفال ، وهو واقع مُشاهد في كثير من الأسر والمدارس ، ولا يجوز الظن أن أحدهما يسعى إلى إلغاء الآخر أو القضاء عليه ، وإنما أغلب الظن أن كلا منهما يعين على تمكين صاحبه ، لأن الحاسة اللغوية واحدة في الطفل ، وهي حين تقوى في جانب لغوي معين من نشاطنا العقلي تقوى في الجانب الآخر . وربما كان هذا موضوعاً لتحقيق تربوي مفصل يُقارَن فيه مستوى أداء اللغة العربية لدى طلابنا من أصحاب اللغتين مع زملائهم من أصحاب اللغة الواحدة .

إن المشكلة في مسألة المقارنة بين الرأيين التربويين هنا تقوم على الاعتقاد بأن في تعليم اللغة الأجنبية مزاحمة غير مرغوب فيها للغة الأم ، والخوف من أثر ذلك على تصورات الطفل الاجتماعية والقومية ؛ مع أن المشكلة الأساسية في هذه الحالة - كما سبقت الإشارة - هي مشكلة اختيار النصوص المقروءة ، وطرق عرضها على الطفل العربي ، فالنص هو الأصل في كل حال ، ومشكلة اختياره هي المشكلة الأولى في مناهجنا الدراسية .

إن المعاني التي يتطلع إليها الطفل العربي في مستقبله القريب ليست مطروحة في الطريق كما بشرنا بذلك الجاحظ من قبل ، وكما يتصورها أنصار هذا المذهب الجاحظي المبهورون بالشكل اللغوي لكل نشاط ثقافي حتى ليعدونه من الهوية . هؤلاء العلماء يعتقدون أن مزاحمة اللغة العربية في عقر دارها على النحو الذي نراه يحذر من قدرة الطالب على إجادته للغته الأم ، بل هم يظنون أن دراسة هذه اللغة الأجنبية قد تؤدي إلى اغتراب عاطفي ، يززع ثقة الطالب بلغته وثقافته ، كما يتوقع بعض علماء النفس . وهم يزيدون على ذلك أن الطالب قد يتأثر أثناء تعلمه لهذه اللغة ببعض المفاهيم الأجنبية التي تتعارض ثقافياً مع بيئته الاجتماعية ومثله الروحية ، وذلك بأن يتعدى هذا الاهتمام المبكر باللغة الأجنبية إلى الاهتمام بما تعرضه نصوصها من مضمون ثقافي .

ومثل هذا الأمر تزداد خطاه في رأيهم إذا كانت هذه اللغة لغة دولة ذات طموح استعماري ، أو رغبة سياسية في السيطرة على مقدرات الأمة عن طريق النفوذ الثقافي الذي يتحدى موروثنا التاريخي بماضيه المشرق ، الذي ينبغي أن يكون حاضراً ومستقبلاً امتداداً واعياً له .

وهذا كله حق لو ترك المسؤولون عن تعليم اللغات الجبل على الغارب كما يُقال، فعبث المغرضون بعقول شباب الأمة، وساروا بها إلى غير ما نأمل فيهم من الولاء والحب والإخلاص للوطن والتاريخ واللغة القومية.

وهو مردود عليه في كل حال بالتنبيه الواعي إلى هذه المداخل المغرضة، وبالعناية الخاصة باختيار النصوص التي نعرضها على طلابنا اختياراً مناسباً لطبيعة ثقافتنا وتاريخها الروحي والأخلاقي. وربما قلنا في الرد على ذلك أيضاً إن الطلبة العرب والمسلمين الذين يعيشون الآن خارج أوطانهم لا يتعرضون لمثل هذا الانحراف عن حقيقتهم الروحية وهويتهم القومية لمجرد معرفتهم بلغات أجنبية، بل معيشتهم في أحضان ثقافة مختلفة عن ثقافتهم الأصلية وربما معادية لها، وذلك كله مع افتقارهم العلم بلغتهم العربية، فهم عرب بالهوية، وإن لم يكن لهم حظ من تعلم العربية، بل ربما كانوا أكثر حفاظاً على هويتهم العربية وغيره على قيمهم الروحية، وأشد رغبة في التعبير عنها من نظرائهم الذين يعيشون في أرض الوطن وينعمون بثقافته ويتعلمون العربية وحدها دون مزاحمة لسانية من لغة أجنبية أخرى.

٤- مشكلة التفریب من منظور تزامم اللغات:

يعتمد بعض المهتمين بشئون تعليم الأطفال في البلاد العربية على مقولات جاءت في بعض الكتب العربية مما يتصل بتعليم اللغات الأجنبية. ومن ذلك محاولاتهم الجادة في الإفادة من خبرات علماء كبار من المسلمين من أمثال الغزالي وابن خلدون وغيرهما. إنهم يلتمسون العبرة في درس التاريخ كما ينبغي لكل متأمل، ففي ذلك نظر حكيم في تجارب سابقة عرفتها الأمة العربية فيما يختص بتاريخ اللغة العربية وتطورها خلال احتكاكها بلغات العالم من حولها، بما في ذلك قضية الساعة وهي أثر اللغات الأجنبية على اللغة القومية في المدرسة العربية. وهم يلحظون أن لغتنا العربية وثقافتنا الإسلامية قد تخلفت خلال الحكم العثماني، وسيطرة العسكرية التركية على نظام الدول التي احتلتها، فصارت لغة الحكام هي اللغة الأولى أو كادت تكون، وعاشت العربية وما يتصل بها من العلوم الإسلامية زماناً طويلاً من الجمود والتخلف، وانحدرت بذلك جهود جادة لعلماء كبار في اللغة وعلوم الشريعة والفلسفة والطب وعلوم الطبيعة وغيرها، وكلها كانت قبل ذلك إبان حكم العباسيين مصدر فخر ومجد لهذه الحضارة التي بهرت بعلومها واكتشافاتها علماء العالم، فكانت قبة الباحثين والمثقفين من كل مكان.

وفي مقدمة ابن خلدون تأكيد واضح لبعض هذه المعاني، وخصوصاً حين يتحدث عن لغات أهل الأمصار في مقدمته، فيذكر أن اللغة السائدة في دولة ما إنما تكون بلسان الأمة نفسها، أو الغالبين عليها، ولذلك كانت لغات الأمصار بالمشرق عربية، وإنما فسدت أحكامها بمخالطة الأعاجم شيئاً فشيئاً.

(ابن خلدون، نفسه، ص ١٢٧٤)

ويقدم ابن خلدون ما يشبه القوانين اللازمة فيما يتعلق بظاهرة الاحتكاك اللغوي، وتزاحم اللغات على ألسنة المتعلمين قياساً على المثال السابق في الصراع الحضاري: "فعلى مقدار ما يسمعون من العجمة، ويُربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى" يؤيد ذلك أنه لما غلب العرب على أمم فارس والترك وخالطوهم، وتداولت بينهم لغاتهم، فسدت لغتهم بفساد الملكة، حتى انقلبت لغة أخرى، وهذا نفسه ما حدث في أمصار أفريقيا، حيث خالط العرب فيها البرابرة من العجم فغلبت العجمة على اللسان العربي "وصار أهل الأمصار كلهم من هذه الأقاليم أهل لغة أخرى مخصوصة بهم تخالف لغة مضر، ويخالف أيضاً بعضها بعضاً، كما نذكره، وكأنها لغة أخرى لاستحكام ملكتها في أجيالهم، والله يخلق ما يشاء ويقدر" (نفسه).

وهذه الأمثلة التي لا تخلو من نظائر أخرى لها في كتابه كان لها أثرها في تفكير التربويين، وكثيراً ما تلفت أنظار من يهتمون بمستقبل العربية في الوطن العربي إلى خطر غزو ثقافي وشيك يواكب حركة العولمة على مساحة الوطن العربي، ويكون له آثار مشابهة على اللغة العربية. ومع أن التاريخ لا يعيد نفسه لخصوصية الحدث التاريخي وانفراده بظروفه الخاصة التي لا تتكرر مجزئياتها الذاتية كما يكون الأمر في الظواهر الطبيعية، فإن هناك من يقول بمثل ذلك في شأن ما تتعرض له اللغة العربية في العصر الحاضر. ذلك أن ما يقع من محاولات الهيمنة اللغوية المتصلة بانتصار الحضارة الغربية وانتشارها قد يؤدي إلى نتائج مشابهة لما أشار إليه ابن خلدون. إذا قبلنا مزاحمة اللغة الأجنبية للغة العربية في حياتنا الثقافية واليومية، بلا قيد ولا شرط، كما هو مشاهد اليوم.

ويأتي قبل ذلك موقفنا من حق تعليم الطفل العربي لغته الأم، فذلك حقه الطبيعي الذي يجب أن نعينه عليه، تماماً كما نعينه على أن يبدأ غذاءه بلبان أمه، وتلك فطرة الله التي فطر الطفل عليها ولا تبديل لخلق الله. إن من حق الطفل أن يمتلك هذه اللغة، تماماً كما يمتلك هذا السائل السحري في ندي أمه، وأن يتمكن من التعبير والكتابة بها في الوقت المناسب، فهذا حقه المشروع بحكم الدين والعرف والمبادئ الإنسانية والأخلاقية، مهما يكن من شأن العولمة وعصفها الثقافي بالخصوصيات القومية أو سيطرتها الاقتصادية على أسواق العالم، وما يتعلق بها من تكنولوجيا الاتصال والإنتاج ونظم المعلومات.

والمقصود بلغة الطفل العربي، كما هو مقرر في وثائق هذا المؤتمر هو اللغة العربية الفصحى، كما نستعملها في هذا العصر، وهو مفهوم يعترف ضمناً بحقيقة التطور اللغوي ويتجاوز أزمة الاغتراب التاريخي الذي أشرنا إليه، وذلك حيث تُعرض هذه اللغة في نصوص فصيحة، ولكنها موعلة في القدم من حيث شيوعها اللغوي، أو قيمها الثقافية.

ومن المعروف أن اللغة العربية يتم استعمالها في مجتمعاتنا العربية على ثلاثة مستويات، فهناك أولاً اللغة العربية الفصحى، وهي التي يتحدث بها علماء المسلمين غالباً فيما يمس قضايا الفقه

والتشريع وشئون المسلمين الأخرى . ثم هناك في المقابل اللغة العامية التي تنتشر انتشاراً واسعاً، وتفرض طغيانها الشعبي على وسائل الإعلام والإعلان ، وألوان الأنشطة الفنية التي تعتمد على الكلمة بصفة عامة كالمرسح والسينما . ثم هناك بعد ذلك لهجة وسطى ، وهي عادة لغة الثقافة ، وفيها محاولة واقعية للتقريب بين اللهجتين السابقتين .

وتعتمد وسائل التعليم الرسمية هذه اللغة منهجاً واقعياً في نشاطها التربوي . وهي تبذل جهوداً متعددة للحفاظ على ظاهرة الإعراب ، وحث الكتاب والمتحدثين في وسائل الإعلام على التواصل بها ، وفق القواعد النحوية المقررة ، مع محاولة تيسير هذه القواعد قدر الطاقة ، وذلك حرصاً على عدم هروبهم منها بإيثار تسكين أواخر الكلمات ، ابتعاداً عن احتمال الخطأ ولجوءاً إلى السلامة الظاهرية .

وبهذا الوعي اللغوي بحقيقة المعاصرة ومراعاة قيم التطور ، تصبح العربية - كما نأمل جميعاً - لغة من يعيشون في الشرق من الشرقيين والأجانب على السواء ، لأننا نكره كراهية شديدة أن تهدد اللغات الأجنبية ثقافتنا ، أو نخرج آذاننا في معاهدنا ومنازلنا : " إنه لمظهر يسيء حقاً إلى قوميتنا وكرامتنا ويدعونا إلى التفكير الدائم والعمل المتواصل حتى يوجد وعي لغوي في البلاد العربية كلها " كما أمل مترجما كتاب ج . فندرس في مقدمتهما لكتابه " اللغة " .

(ج . فندرس ، اللغة ، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ، محمد القصاص ، الأنجلو ١٩٥٠)

ذلك أن اللغة نظام اجتماعي ، وهي تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه ، ولذلك فإن سعينا إلى الانفتاح على ثقافة العالم بتعلم لغاته يجب أن يواكبه في الوقت نفسه سعي جاد إلى تعميق الانتماء إلى لغتنا منذ المراحل الأولى في تعليم الطفل العربي ، فالتقدم في نهاية الأمر لا يتم بلغة الآخرين ، وإنما بلغة صناع هذا التقدم . ولا يتحقق ذلك إلا حين نعرض النصوص العربية على أبنائنا بما يناسب لغة العصر وقيمه الثقافية . إن التعامل مع نصوص عربية غير مناسبة يجعلها منذ البداية كأنها لغة أجنبية أخرى نسعى إلى تعلمها كما نتعلم لغة الآخرين ، وربما كان انصراف طلابنا عن اللغة العربية وافتقارهم لحبها والانفعال بها يرجع إلى عجزنا عن اختيار النصوص التي تشدهم إليها ، أو إلى عجزنا عن تقريبها إليهم بصورة مناسبة ، كما نشير إلى ذلك فيما بعد .

ومن الحق أن نقرر أن ابن خلدون قد نبه المعلمين مراراً - وكل من يهمهم الأمر - إلى عدم اختلاط اللغات على الطفل في مراحله الأولى ، حتى إنه ليقول : " إنه يجب ألا يُخلط على المتعلم علمان معاً ، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما ، لما فيه من تقسيم البال ، وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهّم الآخر ، فيستغلّقان معاً ، ويستصعبان ، ويعود منهما بالخبية " .

(ابن خلدون ، نفسه)

إن ابن خلدون - وقد عاش في أعقاب حضارة مزدهرة كانت أكثر الحضارات اهتماماً بالعلوم والثقافة - كان إيمانه عميقاً بدور اللغة العربية في تحصيل العلوم ، لقد كانت العربية هي لسان هذه العالمية ، ولذلك لم يكن هناك من حرج علمي على من يجهل لغة أجنبية من العرب والمسلمين . ولم يتيسر لي أن أقرأ نصاً واحداً موثقاً في تاريخ الثقافة العربية وأصولها بحث على تعلم اللغات الأجنبية كوسيلة لتحصيل العلوم . ولا يعني هذا أنه لم يكن هناك من يتقن بعض هذه اللغات ، ولكن المقصود أنه لم يكن هناك من بحث على تعلمها بالوجوب أو الندب لهذا الغرض ، إذ كادت العربية وحدها تكون الوسيلة إلى تحصيل العلم في مجالاته المختلفة . وكل ما نقرؤه من نصوص تراثية في هذا الصدد إنما يتعلق بتعلم اللغات لأغراض أمنية أو شؤون سياسية . من أجل ذلك لا تجد دعوة إلى تعلم اللغات في تراث ابن خلدون أو غيره من التربويين المسلمين . فإذا لم يشجع أحد ذلك في نصوصه المختلفة صراحة فلا حرج عليه ، إذ كانت العربية لغة العلم وحدها كما سبقت الإشارة ، وكان الفخر كل الفخر أن يعرف العالم الأوروبي أو القائد الآسيوي مثلاً بعض مصطلحات العلم بالعربية . وهناك بين المستشرقين من يعرف ذلك الفضل للغة العرب - أعنى تفرداها بحمل علوم العصور الوسطى بالشرح والتنقيح والإضافة وتقديمها إلى العالم الحديث . وقد كتبت إحدى المستشرقات كتاباً في فضل العرب ولغتهم على العالم ، وأوردت مئات الكلمات المقتبسة من هذه اللغة وهي مازالت تحيا في هذه اللغات الأوروبية .

(زيفريد هونكه : شمس العرب تسطع على الغرب ، ص ٣٥٩ ، المكتب التجاري ، ١٩٦٦ ، بيروت)

إن "هونكه" تنبه العالم في هذا الكتاب القيم إلى دور اللغة العربية في تاريخ الحضارات الإنسانية ، "فلو لم يبعث الشعب العربي الموهوب في حضارات البحر المتوسط روحاً جديداً لاندثرت تلك الحضارات تماماً" ، "ففي مدرسة العرب تعلم العالم" ، كما تقول في صراحة ووضوح ، و "وإلى هذه المدرسة العربية ينتمي ابن سينا أعظم أطباء الإنسانية إطلاقاً" . وما تقدمه المؤلف في ذلك يعطينا دليلاً جديداً على ضرورة استرداد دورنا في صناعة الحضارة الحديثة . ولا بأس لدينا من الاعتماد على لغات أجنبية عند الحاجة من أجل أهداف علمية نتطلع إليها؛ فنفيد من لغاتهم كما أفادوا من لغتنا في وقت سابق . ولا يجوز أن نقاوم ذلك باسم الحفاظ على الهوية أو القومية أو العقيدة أو التقاليد الثقافية والروحية ، فكل ذلك يمكن الحفاظ عليه بالوسائل العلمية المناسبة ، إذا تم اختيار النصوص المقروءة من تلك اللغات وفق خطة علمية تفتح آفاق المعرفة أمام أبنائنا وتعمق وعيهم التاريخي بحضارتهم ، دون أن تكون معول هدم في ثقافتهم أو لغتهم الأصلية .

لقد غزت في عصر ازدهار الحضارة الإسلامية ألفاظ عربية معظم لغات آسيا بأكثر مما فعلت بلغات أوروبا التي توقفت عندها هونكه بالدراسة . وهناك من حولنا لغات شرقية أكثر من نصف معجمها اللغوي مستعار من اللغة العربية ، لأن العربية كانت وسيلة المعرفة آنئذ . ولذلك حق لابن

خلدون أن يعدّ من يقصر في اللغة العربية مقصراً في تحصيل العلم " لأنه يأخذ العلم بغير لسانه " فإذا جاء اليوم الذي لم تصبح فيه العربية لغة العلم الحديث ، ولم تعد المعاني مطروحة في الطريق ، كما كان يأمل الجاحظ في موضوع بلاغته ، فإنما يجب أن نسعى إلى هذه اللغات سعياً لتمكين ملكتها في نفوس الأطفال إلى جانب ملكة اللغة العربية ، وإلا فقد صدق فينا قول الشاعر :

عرفت شيئاً وغابت عنك أشياء

إن موهبة الطفل اللغوية فيما يحدثنا بعض علماء النفس تسمح بهذه الازدواجية ، كما دلت على ذلك أبحاث حديثة ، وكما هو مشاهد ومعروف لدى كثير من الأبناء الذين يجيدون اللغتين في آن واحد ، سواء كان ذلك في مدارس الدولة أو في مدارس اللغات أو فيما يُسمى المدارس الإسلامية للغات . وتلك مدارس يحرص الآباء على إلحاق أبنائهم بها- بالرغم من ضيق الحال أحياناً - من أجل تعليمهم تعليماً متميزاً ، ومساعدتهم على تحصيل خبرة خاصة في اللغة الأجنبية التي يرون أنها لا تتعارض مع هوية أبنائهم الثقافية ، وإنما تعدّهم لمستقبل أيامهم على خير وجه .

في مقابل هذا السعي نحو تعلم اللغات الأجنبية يحتاج علماء العربية أن ينظروا في أمر لغتنا ، وأن يجعلوها أكثر حداثة ، وأكثر ارتباطاً بعلوم العصر والفكر العالمي ، فالعلاقة وثيقة بين اللغة والفكر . ومن الضروري الاهتمام بدراسة العلاقات التي توحد بين اللغة والعقل البشري على أسس علمية صحيحة ، لنطمئن إلى أن العربية ستظل بقواعدها ومفرداتها وأدبها لغة حديثة تسير كل نهضة علمية أو أدبية أو فنية .

على أن تحقيق ذلك ليس بالأمر اليسير ، لأن اللغة كما يقول فندرس مركب معقد يمس فروعاً من المعرفة مختلفة ، ولذلك يجب أن يُعنى بها طوائف متفرقة من العلماء ، فهي فعل فسيولوجي من حيث إنها تدفع عدداً من أعضاء الجسم الإنساني إلى العمل ، وهي فعل نفساني من حيث إنها تستلزم نشاطاً إرادياً للعقل ، وهي فعل اجتماعي من حيث إنها استجابة لحاجة الاتصال بين بني الإنسان ، ثم هي في النهاية حقيقة تاريخية في حضارة الإنسانية .

٥- مشكلة التفریب من منظور حضاري:

نشأت اللغة ببداية الحياة ، ففي البدء كانت الكلمة . وفي الإسلام أن الله علم آدم الأسماء كلها ، فبنى بعض العلماء على ذلك اعتقادهم بأن اللغات كلها توقيفية بمعنى أن الله خلق علماً ضرورياً بتلك الألفاظ وتلك المعاني . وقال غيرهم : إن المقصود بتعليم الأسماء في قوله تعالى : ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا...﴾ (البقرة - ٣١) هو تعليم صفات الأشياء ونعوتها وخواصها .

(فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، ج ٢، ص ٢٠٩ ، دار إحياء التراث العربي - بيروت)

وفي هذا النص القرآني ما يدل على فضل العلم باللغة في الحضارة الإسلامية ، أيًا كان مفهوم

الأسماء في رأي المفسرين، فإن الله سبحانه إنما أظهر كمال حكمته في خلق آدم، وأمر الملائكة بالسجود له، بما وهبه من ذلك العلم بالأسماء أي اللغة. وهذا يتصل بدور اللغة في حياة الجماعات، وانفراد الإنسان بين كائنات الأرض جميعاً بالقدرة على تعلم اللغات وابتكارها واتخاذها وسيلة في عمران الحياة، ففي "اليد واللغة" ينحصر النشاط البشري منذ بدايته، لقد كان هذا هو التقدم الحاسم للمنطق العملي من جهة والمنطق العقلي من جهة أخرى في تاريخ الحضارات.

غير أن اللغة تطورت باختلاف البيئات، مثلما تطور استخدام اليد باختراع الآلات، فقد انتشرت اللغة بانتشار حياة الإنسان على الأرض، وتغربت باغترابه. وكان لها أثر في كل إنجازاته الحضارية، وتعددت مفرداتها وتركيبتها بتعدد إبداعاته واكتشافاته وتفاعله الاجتماعي في حياته اليومية؛ كذلك فإنه من العسير أن نتصور حياة عقلية لإنسان ما بانفعالاته المختلفة في الرضا والغضب والحب والكراهية وغير ذلك من المشاعر، دون أن يكون لها أثرها في لغته. فالتلازم بين التعبير اللغوي والحالة العقلية ثابت وضروري. إن المشاعر الجديدة تحدث دائماً تغييرات مستمرة في الألفاظ ومعانيها: أما أن يتحول الحفاظ على اللغة إلى ضرب من البحث عن ثبات نموذجي لها فهو دعوة إلى جود عواطف الإنسان وتحويله إلى آلة ناطقة، والحقيقة أن كل إنسان يتحدث تبعاً لما يشره الموقف في نفسه. والمواقف تختلف في ذاتها، كما تختلف باختلاف الأفراد، ولذلك لا بد من القول بأن اللغة في حركة مستمرة بحركة الإنسان بمعنى أنها في تطور دائم، ولكن هذه الحركة اللغوية محدودة بالقواعد الأولية للغة لكي تبقى لغة ويكون تجاوزها ضرباً من التغريب البعيد المؤدي إلى عجمة ترفضها الجماعة اللغوية

(د. عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد الأدبي، ص ٢٨١، دار الفكر العربي ١٩٢، القاهرة)

هكذا نشأت لغة الإنسان ثم تطورت تطوراً كبيراً بهذه الهبة الإلهية في رحاب الحياة، وراحت الحياة تغذيها في مراحل مختلفة من تاريخها، كما يتصور علماء اللغة، ابتداء من الصيحات التي كانت تترجم عن الانفعالات الفجائية إلى الانطباعات الهادئة والعواطف المعتدلة التي أسهمت في إنتاج الأصوات الملفوطة، ثم أصبح الصوت صفة العلامة، وصار الرمز معيناً للإنسان على سهولة التصور. ومن المؤكد أن كل مرحلة من ذلك التطور في تاريخ اللغة، كما يعتقد بعض العلماء، كانت نوعاً مما نعهده الآن تغريباً على نظام لغوي سابق. والواقع أن كل تطور لغوي كان في بدايته تغريباً اقتضته طبيعة ذلك التطور، وارتضته معبراً عنها، بالرغم من مقاومة السلطة اللغوية القائمة له غالباً. ويُعد هذا التغريب - بمعنى الخروج عن المألوف اللغوي تحت مؤثرات مختلفة - حقيقة أولية في طبيعة كل لغة، وعاملاً أساسياً في طبيعة تطورها لا يمكن نكرانه، والمهم ألا يشذ عن مساره الطبيعي، وأن يتدخل علماء اللغة، ووسائل الإعلام، والمسؤولون عن تعليم اللغة القومية في

توجيهه، والإفادة من نتائجه قدر الإمكان. ولقد أدرك صاحب الإلياذة قديماً هذه الحقيقة، وتعجب من مرونة اللغة وقدرتها على التطور، واتساعها باتساع البيئات البشرية، فقال متأملاً: "إن لغة البشر لمرنة، ألفاظها كثيرة ومختلفة. . . . إنها بمثابة مرعى فسيح تنتشر الكلمات في أرجائه". (الإلياذة، النشيد العشرون، البيتان: ٢٤٨-٢٤٩)

هذا الاستعداد الطبيعي للتوسع هو الذي يسمح للغات المختلفة بالتطور الذي تزداد سرعته بازدياد انتشارها خارج موطنها، وبازدياد عدد الناس الذين يتكلمونها وتنوعهم، مع أن هذا نفسه هو ما يشير إليه ابن خلدون كسبب رئيس في انتشار العجمة التي تهدد اللغة الأصلية في الصميم.

ذلك أن تزاخم اللهجات واحتكاك اللغات - وإن كان سبباً في التغريب عن أصول سابقة - هو في نظر عالم اللغة تطور يجب أن نعترف به باعتباره ضرورة حتمية تقتضيها طبيعة الاحتكاك اللغوي وتغير ظروف الحياة الاجتماعية، بل إن هذه الهجرات اللغوية قد تكون مصدر خير لهذه اللغات، فقد تكشف اللغة في بيئتها الجديدة عن إمكانات عبقرية كانت كامنة فيها، كما حدث للغة العربية حيث انتقلت من بيئتها الأولى في مضر إلى الأمصار العربية المفتوحة، مثل مصر والشام والشمال الأفريقي والأندلس، فقد زاد ثراؤها وظهر فيها من الإبداع اللغوي غير المسبوق ما يعتز به تاريخ العربية. وهذا نفسه ما يمكن أن نقوله الآن في شأن الإنجازات الجديدة للغة الإنجليزية في أمريكا الشمالية وأستراليا، وكذلك الإسبانية في أمريكا الجنوبية، والفرنسية في منطقة كويك بكندا.

وهكذا يمكن أن تنقسم البيئة اللغوية الواحدة بالحركة والانتشار - بعد الهجرة - إلى عدة بيئات لغوية متعددة بتعدد البيئات السكنية الجديدة. وقد تختلف لغات هذه المهاجر قريباً وبعداً في درجة تغريبها عن لغة الأصل، إلى أن يستقل بعضها بشخصيته اللغوية على مر التاريخ، فتكتسب الإنسانية بذلك لغة جديدة متولدة عن أم بعيدة.

ومن التطور المتصل بالتغريب ما لاحظته بعض علماء اللغة من ميل بعض اللغات - مع مرور الزمن - إلى التخلص من الصيغ الغيبية لتسير في سبيل العقلية، وكذلك ميلها نحو التجريد ارتباطاً بتقدم حضارة الإنسان والاستقرار في المدن، فاللغة بهذا انعكاس للضمير البشري، وهي تكشف لنا عن صورة النفس التي تحملها، فنفس الإنسان المتحضر (ساكن المدينة) أكثر قابلية للتجريد من نفس البدائي - في رأي بعض العلماء - لأن ظروف حياة المتحضر توجه العقل إلى الاعتبارات المجردة على حساب كل ما هو مشخص، تأثراً بالنشاط الحسابي وغيره في التجارة والصناعة ونظم الحياة العامة في المدينة. (فندرس، نفسه، ص ٤٣١)

من أجل ذلك، فليس لنا أن نعجب حين نرى لغة غير المتحضرين من أهل البدو والريف تفيض بالمصطلحات المشخصة التي تمتلئ بالتنوع والحيوية والواقعية التي ربما تكون أقرب إلى

طبيعة المراحل الأولى في حياة الأطفال ، فهناك تناظر يشير إليه علماء الاجتماع بين طفولة الإنسانية في مراحلها التاريخية والاجتماعية ، وتطور حياة الطفل في البيئات المختلفة . ولقد خطر لي أن أنظر في بعض كتب المرحلة الابتدائية في ضوء هذه الملاحظة المتصلة بالنزعة التشخيصية في لغة الطفل ، وتساءلت : هل بعد مؤلفو هذه الكتب عن التجريد واهتموا بالصيغ ذات الدلالات الواقعية والقدرة التشخيصية التي تناسب عقلية الطفولة كما يقول علماء اللغات ، مع السماح بقدر محدود من التجريد إذا ارتضاه الذوق العام وواقع الاستعمال اللغوي ؟

ولقد أتيت لي أثناء استعراضي لكتب هذه المرحلة أن أجد بعضها يتضمن عبارات تعتمد على التجريد المطلق . من ذلك مثلاً عبارة وردت في كتاب السنة الرابعة تعلو في صيغتها النحوية ، ومفهومها الغيبي عن المستوى التشخيصي المناسب لإدراك طفل في العاشرة من عمره ، فمثلاً في درس عن غسل النحل وما يحتوي عليه من فوائد صحيّة ، ينهي المؤلف النص بقوله : " واعلم أن ما أصابك لم يكن ليخطئك " وذلك حثاً للطفل على تناول العسل طلباً للشفاء . وهي عبارة مأثورة فيها من الإيجاز البلاغي والإحكام اللغوي ما يرقى عن مستوى عقل الطفل ، بل إن هذه العبارة قد تعلو في مستواها التركيبي من الناحية النحوية عن إدراك معلم الفصل في هذه المرحلة ، وخصوصاً فيما يتعلق بتوكيد النفي بدخول اللام على الفعل ، مسبوقاً بلم يكن التي يسميها أكثرهم لام الجحود ؛ وذلك بالإضافة إلى ما يتصل بالعبارة من دلالات كلامية شغلت الفرق الإسلامية شطراً من الزمان (انظر : اللغة العربية ، المرحلة الابتدائية ، أقرأ وعبر - الصف الرابع - الفصل الدراسي الثاني - ص ١١ ، ٢٠٠٦) . وأرجو أن يؤذن لي في هذه المناسبة أن أعرض لملاحظات عابرة حول هذه الأجزاء الستة للقراءة المقررة على السنوات الثلاث العليا في المرحلة الابتدائية ، في ضوء ما أشرنا إليه من تطور اللغات وعلاقة ذلك بتطور الحضارات .

من ذلك شيوع صيغ الأمر المنتشرة في صفحات الكتب ، ابتداء من عناوين الكتب التي تحيى في صورة الأمر : " اقرأ وعبر " ، ثم اقرأ وناقش " ، ثم اقرأ وتواصل " ، بل إن سلسلة الأمر تبدأ بكتاب السنة الأولى " اقرأ واكتب " ، ثم " اقرأ وتعلم " للسنة الثانية ، ثم " اقرأ وفكر " للسنة الثالثة ، وكان من الممكن اللجوء إلى صيغة تفيد المشاركة مثل " هيا نقرأ " ، وهي أقرب إلى الإيحاء بروح العصر ، وأكثر بعداً عن صيغة الأمر المباشر عند بداية كل فصل دراسي ، كما كان من الممكن أيضاً اختيار صيغة الاستفهام " هل تقرأ معي ؟ " أو ما إلى ذلك .

والأصل في الأمر أنه طلب الفعل على الاستعلاء ، ويتوقف ما سواه على القرينة . ومهما يكن في ذهن المؤلف من أغراض بلاغية أخرى غير هذا المعنى الأصلي للأمر ، فالأقرب أن هذا الأمر يحتوي على قدر من إيحاء التباعد بين المؤلف والقارئ ، وخصوصاً إذا كان الأمر متعلقاً بتلك الطفولة الغضة التي تستقبل أول أيام دراستها بكتابها الذي يأمرها بالقراءة والكتابة فجأة ، وقد

غادرت حنان الأم ودفع الأسرة منذ ساعات قليلة . وبصفة عامة ، فإن ثمة أموراً من عوامل الحضارة الحديثة شديدة التعقيد والإغواء تصرف طلابنا صغاراً وكباراً عن كتاب القراءة ، وتحتاج إلى بذل قدر من الرعاية النفسية من جانبنا عند تقديم النص المقروء في هذه المرحلة لغرس حب القراءة فيهم ، وذلك بالانفتاح على قلب الطفل قبل عقله . وهذا ملخص درس التربية اللغوية في هذه المرحلة لمن يهمه الأمر ، إذ لا بد من العثور على وسيلة مناسبة لاستخدام صيغ توجيه لا تُفجأ أطفالنا بمثل هذا الأمر المباشر الذي ينتشر في معظم صفحات هذه الكتب بما فيها من تمرينات لغوية متعددة ، فيباعد ذلك منذ البداية بين المؤلف وقرائه ، ويبعث على الملل ، وإنما يتحقق القرب المطلوب ، حين يفتح قلب الطفل على ضرب من الألفة والتعاطف مع النص وصاحبه . وماذا يفعل الطفل إذا كان صاحبه يغلق الباب ابتداء ، باتخاذ موقف الأمر بالقراءة والتعبير والمناقشة والتواصل إلزاماً وقسراً؟

ذلك أن فعل الأمر الذي يشيع في التوجيهات التعليمية في صفحات هذه الكتب بالإضافة إلى عناوينها ، قد صار في الاستعمال الحديث فعلاً غير حضاري ، فالناس لا يتخاطبون الآن بفعل الأمر عادة إلا إذا سقطت الكلفة بينهم لقرب خاص ، أو عظمت السلطة فيهم فجاء الأمر على سبيل الاستعلاء ، كما سبقت الإشارة . وهذا ما تعبر عنه روح العصر وعلاقتها بصيغ الخطاب ، فأكبر مديري الأعمال الآن يخاطب أصغر مرءوسيه بصيغة الرجاء : " من فضلك أو إذا سمحت؟ أو هل ترغب؟ " ، وذلك بسبب شيوع روح المساواة التي تسري الآن بين أفراد الإنسانية ، وتجعل أطفالنا أكثر نفوراً من سماع صيغ الأمر ، ويسأل في شأن ذلك التمرد على صيغ الأمر أولياء الأمور الذين لم ينتبهوا حتى الآن إلى مدى انتشار أفكار الديمقراطية والإخاء وحقوق الإنسان التي تسربت إلى شباب العالم دون أن ندري ، منذ عهد الثورة الفرنسية وما بعدها حتى وقتنا الحاضر .

وبين أيدينا من بيان القرآن العظيم ما يقدم مثلاً بليغاً في تلطف الخطاب عندما تقتضي المناسبة الأسلوبية ذلك ؛ فقد أمر الله تعالى نبيه موسى وأخاه عليهما السلام أن يقولوا لفرعون : ﴿...قَوْلًا لَّيِّنًا...﴾ (طه - ٤٤) حين يتوجهان إليه بالدعوة ، وذلك بأن يستخدم صيغة الاستفهام ، بدلاً من صيغة الأمر : ﴿فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَهٌ إِلَّا أَن تَرْكَى﴾ (النازعات - ١٨) ، وذلك على طريقة العرب في تحويلهم الأمر إلى استفهام في مثل قولهم : " هل لك إلى كذا؟! " و " هل لك في كذا؟ " بمعنى هل ترغب فيه أو ترغب إليه ، وذلك تلطفاً في خطاب الدعوة ، وقد قال تعالى في شأن النبوة المحمدية : ﴿...وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَأَفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ...﴾ (آل عمران - ١٥٩) ، تنبيهاً إلى مثل هذا المعنى . على أن النصوص المختارة في هذه الأجزاء الستة وتمريناتها اللغوية التي أُتيح لي الاطلاع عليها نصوص مباشرة وإعلامية كأنك تسمعها في نشرة الأخبار ، فهي تعتمد إحاطة التلميذ بأكبر قدر من المعلومات عما حوله من عناصر البيئة وحركة المجتمع . وهذا اهتمام مطلوب ، ولكن

عرض هذه المعلومات يتم في هذه الكتب عن طريق التلقين المباشر، ولا يتيح للتلاميذ، قدرًا من الحرية أو متعة المشاركة والاستنتاج والحوار، وهي خالية من الذوق الأدبي غالبًا، وتفتقد الخيال العاطفي، وليس فيها بهجة موسيقية أو إيقاع يبعث على الطرب، ويغري التلميذ بمعاودة قراءتها في المنزل منفردًا، أو أثناء لعبه مع إخوته، كما يكون في النص اللغوي الجذاب ذي الخيال الجمالي، الذي يتجاوز أحيانًا الالتزام بالواقع الطبيعي الذي يحبط بالتلاميذ، وينقلهم إلى أفق من الخيال الخلاق الذي يدفع عنهم ملل التلقين. ومما يلفت النظر أن بعض الصفوف ليس بها قصص مقررّة مستقلة، وأن الكتاب نفسه يخلو من القصص التي يمكن أن تكون ذات إحاء إيجابي من وجهة النظر التهديبية واللغوية. ودور القصة في التربية والتعليم دور مشهود لا يحتاج إلى بيان.

إن مثل هذا التنوع في النصوص المعروضة على تلاميذنا يعين على نموهم الفكري ويبعد بنا عن التلقين الغالب على صفحات هذه الكتب ويخلق جواً من السعادة والمتعة، وذلك فضلاً عن تشجيعهم على القراءة الناقدة التي تعودهم فحص ما يقرءون ويسمعون، واختباره جيداً قبل الاقتناع به، بدلاً من أن ينساقوا لذلك دون وعى أو تساؤل حول حقيقة ما يُوجّه إليهم؛ إن هذا يدخل في صميم تربية النشء وإعدادهم لأن يكونوا على قدر كبير من الوعي الديمقراطي الذي نهى له أجيالنا الجديدة.

والمهم في ذلك كله أن كتب القراءة التي اطلّعت عليها تفصل بين المدرس وتلميذه فصلاً نفسياً واضحاً، وذلك باختيار نصوص لا تناسب الأطفال من حيث إنها غير موسيقية الإيقاع، ولا تتضمن قصصاً، ولا تثير الخيال أو تجذب الانتباه، فضلاً عن أنها قد تستخدم عبارات مأثورة ذات دلالات تجريدية تعلو فوق مستوى الأطفال أو صيغاً توجيهية جافة لا تكشف عن حب أو تعاطف معهم. ولا مبرر هنا لاغتراب المؤلف عن قرائه منذ البداية، وهو اغتراب يمكن أن ينتقل عنه إلى المعلم نفسه، فالتعاطف وحده هو طريق الحب، والحب هو شرط المعرفة كما يقولون. إن هذا التعاطف هو الذي يشعر الفرد بأن ثمة تساويًا في القيمة بين "ذاته وذوات الآخرين" من حيث إنهم بشر ينتمون إلى مجتمع لغوي واحد، وهم بذلك يكتسبون واقعية وجودية لا تقل عن واقعية مؤلف النص. إن مؤلفي هذه النصوص التي اطلّعت عليها لا يخاطبون أحداً خطاباً خاصاً، وليس لهم وجود حي بالنسبة لقرائهم إنهم يتحدثون من وراء حجاب، وتتخفى ذواتهم خلف ألفاظ ما يكتبون لتلاميذهم، كأنهم يكتبون نشرة إخبارية في إحدى وسائل الإعلام. إننا نريد مؤلفين من لحم ودم، لهم مشاعرهم وعواطفهم الخاصة التي يخاطبون بها الأطفال باعتبارهم كائنات بشرية لهم وجود حي، وبذلك يتم الحوار بين أحياء لا بين رموز لفظية على الورق: المؤلف والمعلم والتلميذ، بحيث يحس الجميع بنض الحياة فيهم، وينعكس ذلك اهتماماً وتشوقاً وانفعالاً صادقاً بلغتهم الأم.

من أجل هذا، فإنني لا أعجب حين يتخرج التلميذ من المدرسة فتستقبله الجامعة، وقد أصابه شيء من الاغتراب عن اللغة الأم، ولا أقول النفور والامتعاض، وما يترتب على ذلك من موقف ثقافي عام. وذلك بالرغم من تقديسه النظري والإيماني لقيمة اللغة العربية وثقافتها ومكانتها وقدرتها على المعاصرة، فهي اللغة التي نزل بها الوحي الكريم بياناً للناس، وهي باقية ما بقي فيهم القرآن الكريم إلى ما شاء الله.

في مثل هذا الموقف العام في شأن تعليم اللغة الأم في المدارس العربية، كما سبق بيانه، فإنني لا أعجب لأبنائنا الذين يستخدمون لغة خاصة بهم على سبيل الهراء أو التستر أو التنفن في التعبير اللفظي عن اللامبالاة. إن شيوع هذا تعبير عن غربة ثقافية ولغوية واضحة. واختيار النصوص العربية والمقروءة في المدرسة على الوجه الذي رأينا أحد الأسباب التي تدفع بهم إلى ذلك. ولكنني لا أشدد الحملة على هؤلاء الأبناء وحدهم، كما يفعل كثير من زملاء الذين يعترضون على طريقتهم في ابتداء ألفاظ غريبة وعبارات غامضة. فالمشكلة هنا وإن كانت في جانب منها تغريباً للغة كرد فعل لتغريب النصوص العربية أثناء مراحل تعليمهم، فهي من جهة أخرى تعبر عن تغريب للقيم الثقافية الإيجابية في هذا المجتمع، لظروف اجتماعية مختلفة تحتاج إلى تدارسها ووضع الحلول المناسبة لها.

إن لغة الشباب التي جمع ألفاظها أحد المؤلفين في معجم خاص - (ياسر حمادة، قاموس روش طحن، دار الحسام للنشر والتوزيع) - لغة قد تعبر عن قدر من الذكاء اللغوي والقدرة على ابتكار ألفاظ جديدة تستحق الاهتمام، وإنما يعيبها أنها اقتصرت على العناية بالتعبير عن مفهومات سلبية تنحرف بالمجتمع للأسف الشديد عن قيمه الأصيلة، فهذا هو وجه التغريب الحقيقي الذي فات كثيراً ممن عرضوا للموضوع بالمناقشة؛ لأن هؤلاء الشباب - وقد نفروا من نصوص لا تعبر عنهم، ولا تحمل روح العصر وثقافته - لجؤوا إلى العبث بمفردات اللغة لكي يعرضوا مشكلتهم بطريقتهم الخاصة. وقد ظن بعض المهتمين بشئون العربية أن المشكلة تتمثل خصوصاً في اعتدائهم على قداسة العربية، ولم يهتم أكثرهم بما في هذه اللغة المصطنعة من خطر على قيم الانتماء والجدية، وما تكشف عنه من دلالة خاصة في عصر العولمة.

والحق أن "الهراء اللغوي" و"لغة التستر" أمران معروفان في كل لغات العالم، ففي لغة الهراء نجد أنفسنا غالباً بإزاء لغة ليست ذات دلالة، فهي تعبر عن ميل الإنسان إلى الاستمتاع في كثير من الأحيان بمجرد التلاعب بالأصوات، والمقاطع التي لا دلالة لها أو التي ليس لها دلالة كاملة كما نجد في بعض الأغاني الشبابية اليوم. ويسمى علماء اللغة مثل هذه الألفاظ "بالهراء اللغوي" ولا حرج عليها في حقيقة الأمر لأنها مجرد لهو لغوي بريء. ومن مثل هذه الألفاظ قد تُنظم الأغاني والأناشيد في كل لغات العالم بما في ذلك الشعر البدائي. وكثيراً ما نجد الأمثلة

العديدة للهراء اللغوي في لغة الأحجية واستدعاء الجن، وما يناظر ذلك من نشاط لغوي مرتبط بمعتقدات العامة وخرافاتهم. ولكن لغة الهراء غير لغة التستر، التي تصطنعها جماعة من الجماعات لتستخدمها فيما بينها استخداماً موازياً للغة الشائعة في المجتمع وقت الحاجة، فهذه لغات صناعية مثل لغة الشباب التي أشرنا إليها وإن كانت هذه اللغة تحمل دلالة اللامبالاة بصفة عامة، أكثر من فكرة التستر المعروفة عالمياً في ثقافات الشعوب المختلفة. وتختلف الأسباب الدافعة لنشأة لغات التستر، كما تختلف درجات التستر التي تحققها هذه اللغات.

(أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة عبد الرحمن أيوب، ص ٢١٦، الأنجلو، القاهرة)

وفي لغة اللامبالاة التي يستعملها بعض أبنائنا في مصر للتستر - وربما أيضاً للخصوصية والإيجاز المناسب لإيقاع الحياة في عصر السرعة، كما حدثني بعضهم شخصياً بذلك - تختلف المفردات عن مفردات العامية المصرية وكذلك العربية الفصحى، وإن خضعت تراكيبها لقواعد العامية المصرية كوضع الصفة بعد الموصوف، والتركيب الإسنادي وغير ذلك. وقد تستعين لغة التستر الشبابية ببعض الكلمات العربية في تعبيراتها السرية، ولكنها في مجلتها تظل خافية على غير من ينتمون لهذه الجماعة أصحاب تلك اللغة.

والواقع أن اعتراضنا على هذه الموجة الجديدة من هذه الألفاظ، إنما ينشأ في رأي كثير من الباحثين من اعتبارها خروجاً على الأعراف اللغوية التي ترتبط بالتقاليد الاجتماعية، كما سبقت الإشارة، فهي لذلك مصدر إزعاج لمن يمكن أن نسمة أصحاب السلطة اللغوية في هذا الوطن الحريصين على سلامة اللغة من معلمي العربية ودعاتها بمختلف مستوياتهم الأكاديمية. هذا ما نقرؤه حتى الآن في هذه القضية، مع أنها قضية قيم سلوكية بالدرجة الأولى، وليست قضية لغة وحسب، كما سبقت الإشارة، وربما قلنا إنها قضية ذات وجهين متداخلين، فاعتراضنا على الوجه الثقافي منها قبل كل شيء واعتراض الآخرين على الوجه اللغوي، ونرجو على كل حال ألا يتسع شأنها بين الشباب.

ومعنى هذا أن رفضنا لهذه اللغة الجديدة إنما يرجع إلى ما تحمله من ألفاظ وأساليب ذات دلالات سلبية لا تتصل بالقيم الأخلاقية للمجتمع، فهذا المعجم الشبابي حافل بألفاظ تشير إلى معاني الإهمال وعدم الاكتراث والاستخفاف بالآخر والخروج على نظام التخاطب الاجتماعي العام - تلك هي أهم المعاني الشائعة في مفردات هذه اللغة التي نحشى أن يتسع مداها. وهذا في الحقيقة ما يسيء إلى المجتمع في شأن هذه اللغة التي تنحرف في دلالتها المعجمية عن النظام العام بحيث تُعد خارجة على قيم الحضارة التي تنتمي إليها، وهي حضارة تحتاج إلى جميع العقول والأيدي من أجل البناء في هذه اللحظات الحاسمة من تاريخها.

إن كثرة تخاطب الشباب بهذه اللغة قد يعمق في نفوسهم قيم الرفض الثقافي ويمهد لسلوكيات

تنحرف بمستقبلهم عن السواء النفسي والاجتماعي . وهذا هو المعنى الذي ينبغي أن يشغل الرأي العام اللغوي والثقافي ، فلو كانت هذه اللغة من لغات الهراء الصوتي التي أشرنا إليها ، لما كان في ذلك ما يزعج السلطات اللغوية ، فمعظم هذا الهراء ليس إلا تلاعباً موسيقياً بحروف اللغة ومقاطعها بلا دلالة . وقد يبعث ذلك على بهجة الناس وسرورهم في لحظات الفرح ، وهذا أمر مطلوب من وقت لآخر في حياة البشر . ومن جهة أخرى فلو كان معجم هذه اللغة الذي أُتيح لنا الاطلاع عليه من الإعلان عن قيم التقدم والجدية والانتماء ما يعبر عن آمالنا في هؤلاء الأبناء ، لكُنّا أكثر الناس ترحيباً بها من حيث إنها دليل جديد على قدرة شبابنا الخاصة على ابتكار مصطلحات ورموز تمد العربية بأفاق من النمو والتطور في صدق وحرية .

لقد كان من الممكن أن يكون هذا المعجم موضع عناية المجامع اللغوية ، وعلماء العربية لو حملت ألفاظه بعض الدلالات الإيجابية التي تغري كبار الأدباء باستخدامها والاعتراف بها . ذلك أن المشكلة في الحقيقة ليست مشكلة ألفاظ مستحدثة على غير نسق العربية نَصَفُها بالانحراف والتغريب عن لغة الآباء ، ولكن المشكلة تكمن فيما تحمل هذه الألفاظ من قيم مختلفة ذات تأثير سلبي كما سبقت الإشارة ، وإن كان الجانبان : الثقافي واللغوي وجهين لعملة واحدة في مثل هذه الأساليب .

لقد ترتب على عدم عنايتنا باختيار النص العربي المناسب في مراحل تعليم العربية ، هذه الظاهرة الموهلة في السلبية والتغريب الثقافي ، والتي ربما تتصل بملاسات مختلفة تشجع على الشعور بالإحباط الاجتماعي لهؤلاء الشباب في مواجهة انفتاح العصر على الثقافات العالمية .

ويبقى السؤال الذي علينا جميعاً أن نتلمس الإجابة عنه : أين نضع ظاهرة هذه اللغة الشبابية التي تعبر عن رغبة دفينّة في الانسلاخ عن لغة المجتمع ، بعد أن أعوزهم التواصل مع هذه اللغة؟ هل هي فعلاً تُؤدّن باغتراب اجتماعي يهدد بعض أبنائنا ، وتعبر عن ثقافة من الشك في منظومة قيمنا التقليدية ، وعاداتنا الاجتماعية ، كما يراها هؤلاء الشباب ، الذين دخل بهم المجتمع العربي عصر العولمة قبل أن يُعدّ له العدة المناسبة؟

كيف يمكن أن نحدّ من شأن هذه الظاهرة قبل أن يتسع مداها؟

المراجع:

- أوتوجسبرسن : اللغة بين الفرد والمجتمع ، ترجمة عبد الرحمن أيوب ، الأنجلو ، القاهرة .
- ج . فنـدرس : اللغة ، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص ، الأنجلو ، القاهرة ١٩٥٠ .
- الـجـاحـظ : الحيوان ، تحقيق هارون ، القاهرة .
- ابن خلدون : المقدمة ، تحقيق وافي ، لجنة البيان العربي ، القاهرة .
- زكي نجيب محمود : تجديد الفكر العربي ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٧٦ .
- زيغريد هونكه : شمس الرب تسطع على الغرب ، ترجمة فاروق بيضون ، وكمال دسوقي ، بيروت ١٩٦٦ .
- عز الدين إسماعيل : الأسس الجمالية في النقد العربي ، دار الفكر العربي ١٩٩٢ ، القاهرة .
- فخر الدين الرازي : التفسير الكبير ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
- د . نبيل علي : عالم المعرفة - ١٨٤ ، ١٩٩٤ ، الكويت .
- نخبة من الأساتذة : اللغة العربية (المرحلة الابتدائية ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ، القاهرة ٢٠٠٦) .

انفتاح اللغة العربية على الثقافات الأجنبية

تطور وحياء

د. فهد، عبد الهادي^(*)

ملخص:

شكلت الحكاية الشفوية؛ المادة القصصية الأولى للقصة المكتوبة، والتي عرفها المجتمع الإنساني، منذ عرف الكتابة. وربما تُعتبر قصص بانشاتانترا، الهندية، أقدم القصص المعروفة، وهي تعود إلى آلاف السنين، وكتبَت باللغة السنسكريتية في الأصل، وعنوانها يعني "مبادئ السلوك الخمسة"، التي وضعها - كما يُروى - حكيم قديم لتعليم أبناء الملك الحمقى. وتُعتبر هذه من أبرز علامات التراث الهندي في هذا المجال، وهي منتشرة هناك بأشكال متعددة، يمكن مقارنتها بالأشكال التي انتشرت بها قصص "ألف ليلة وليلة العربية"، خاصة على يد الكاتب المصري كامل كيلاني، الذي أغنى مكتبة الأطفال العربية بمثل هذه الحكايات المبسطة، التي تروي بعض حكايات ألف ليلة، بما يتناسب مع فئات الأطفال العمرية⁽ⁱ⁾.

تعرفَ العالم العربي على أدب الأطفال العالمي مبكراً، من خلال ترجمة "رفاعة الطهطاوي"، كتاب "تشارل بيرو" الفرنسي، الذي نُشر عام ١٦٩٧م، بعنوان: "الأم الإوزة"، والذي احتوى على إحدى عشرة حكاية، تعرفَ العالم من خلالها، على الشخصيات التي اشتهرت لاحقاً واستقرت في وجدان الأطفال، مثل "ساندريلا"، و"ذات الرداء الأحمر"، و"الجمال النائم". وتكررت بعض الحكايات بصيغة مشابهة في الحكايات التي جمعها "الأخوان جريم" من أعماق الغابة السوداء في ألمانيا، بعد ذلك بجوالي مائة وخمسين عاماً⁽ⁱⁱ⁾. ومن الملاحظ اعتماد الكتّاب على طريقة السرد العربية؛ الأمر الذي يدل على تأثرهما، ببعض كتب التراث العربي.

تعرفَ الأطفال العرب على حكايات لافونتين، من خلال صياغة بعضها شعراً على يد أمير الشعراء، "أحمد شوقي"، حيث نشرها بعد ذلك في ديوانه. وبعد هذه المحاولة جاءت كتابات الرائد كامل الكيلاني، ثم الرواد المصريين: محمد فريد أبو حديد، ومحمد سعيد العريان، وعادل

(*) باحثة فلسطينية.

الغضب، ثم كتابات: عبد التواب يوسف، وجمال أبو رية، من مصر، وزكريا تامر، وسليمان العيسى، من سوريا، وعلال الفاسي، من المغرب، وإسكندر الخوري البيتجالي، من فلسطين.

ويتعاطف اليوم الاهتمام بأدب الأطفال ولغة الأطفال، في جميع بلاد العالم. ويولي العالم العربي اهتماماً خاصاً لتنمية الطفل الثقافية، ودليلها وجود مجلس متخصص في الطفولة والتنمية، كالمجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة، والمؤتمرات الخاصة التي تُعقد للبحث في كل ما ينمي الطفل ويساعد على بلورة شخصيته، كانعقاد مؤتمر متخصص في قضايا الطفولة، لستين متواترين.

ساهمت فلسطين، بدور كبير في رعاية أدب الأطفال العرب، عن طريق "دار الفتى العربي"، التي عملت في بيروت عدداً من السنوات، ثم عملت في مصر، وأصدرت كتباً أثرت المكتبة العربية. كما تم تأسيس مؤسسات ثقافية في فلسطين، تُعنى بالأطفال، مثل مؤسسة "تامر للتعليم المجتمعي"، التي تُعنى بالتعليم المستمر للأطفال، وهي أقدم المؤسسات التي لا تهدف للربح في فلسطين، تعنى بالكثير من النشاطات التي تتعلق بالأطفال، ومن ضمنها موضوع القراءة، ونشر كتب الأطفال. وهناك مراكز ثقافية أخرى تخصص قسمًا من إنتاجها للأطفال، مثل "مركز أوغاريت الثقافي"، الذي تأسس عام ٢٠٠٠، ويخصص ٤٠٪ من إنتاجه السنوي في النشر، لصالح كتب الأطفال، كما يعقد الكثير من ورش العمل، التي يشارك فيها كُتّاب من الخارج، حول الكتابة للأطفال. ومركز مصادر الطفولة المبكرة، الذي يهتم بالكتب الموجهة إلى الأطفال في سنوات ما قبل الدراسة. وهذه المؤسسات الثلاث لا تهدف للربح، يشرف عليها مجلس إدارة تنتخبه الجمعية العمومية الخاصة بها. يُضاف إلى ما تقدمه بعض دور النشر الخاصة، وما تعمل على إنجازه دائرة الطفولة في وزارة الثقافة الفلسطينية، التي قامت بتوفير تمويل وإشراف على كتب تُوزع على المدارس، تنتجها المؤسسات السابقة، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، التي تساهم في الاختيار.

نشأة الطفل العربي:

ينشأ الطفل العربي حراً، كما ينشأ الطفل في كلّ أنحاء العالم. يولد ذكياً، ميالاً للتساؤل، رافضاً القيود، وعاشقاً للحرية. لا يقنع بغير المنطق، ولا يخضع لغير سلطان العقل، ولا يهاب كبيراً أو صغيراً، ملكاً أو رئيساً، لا يجامل أو يهادن.

يولد قادراً على التعلم واكتساب المهارات، بسرعة تفوق سرعة البالغين بمراحل، وليس أدلّ على ذلك من قدرة الطفل الكبيرة على استخدام الكمبيوتر، وأدوات التكنولوجيا، حالما تُتاح له الفرصة، وتتوافر الإمكانيات لذلك.

ويحتل القصص مكانة كبيرة لدى الطفل، وتغدو الحكاية محببة إليه، فيستمع بآذان صاغية

وعيون مفتوحة، ودهشة غير محدودة، يطلق من خلالها العنان لخياله، معبراً عن توق فطريّ لدى الإنسان منذ نشأته، إلى عالم سحريّ، يوازي العالم الذي يعيش فيه.

لكنّ الطفل العربيّ، منذ أن يبدأ بالتساؤل، ويمضي في رحلته المعرفيّة؛ يواجه سداً من المعوّقات والممنوعات، ونظاماً تربوياً واجتماعياً أبوياً سلطوياً، يحاصره في البيت والمدرسة والشوارع؛ مما ينتج شخصية اتكالية ضعيفة خاضعة، تكون في النهاية مرتبطة بالقبيلة والطائفة، بعيدة عن الكون الواسع الرحب، وعن التفكير العلميّ.

ولا شك في أن هناك تأثيراً كبيراً للصراعات التي يعيشها العالم العربي، على نشأة الطفل العربي وتفكيره: الصراع مع الاستعمار، كما هو الوضع في فلسطين والعراق، أو الصراع الإيديولوجي، كما هو في لبنان والعراق والسودان وفلسطين. وفي حين ينتج عن الصراع مع الاستعمار مصادرة للطفولة، وحرمان من التمتع بحقوق الأطفال؛ ينتج عن الصراع الإيديولوجي تغذية للنزعات الطائفية والمذهبية، وازدياد للتعصب، وسيادة لحكم الغاب، في غياب دولة المؤسسات.

في موازاة هذا الوضع الممزّق الذي يعيشه الطفل العربي؛ يشهد العالم نهضة علمية وتكنولوجية كبيرة، حيث تصبح العولمة واقعاً، يجدر فهمها وتجدر مواجهتها في آن. يجدر فهمها بالمعنى الإيجابي، بالاستفادة من انفتاح العالم على الثقافات المختلفة، وسرعة تبادل المعلومات، وتجدر مواجهتها بضرورة رفض سيطرة القطب الواحد، واحتكاره لأدوات العولمة، ورفض إفقار الشعوب.

كما يصبح في غاية الأهمية إعادة التأكيد على قيم التعددية الثقافية، ومحاربة أنواع التمييز الطبقي، أو الجنسي، أو المذهبي، أو الطائفي كافة.

انفتاح اللغة العربية على الثقافات الأجنبية:

في عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات، يمكن للأطفال الانفتاح على الثقافات الأجنبية، من خلال الترجمة إلى اللغة العربية، حيث يمكن التعرف على تجارب الشعوب، واكتساب المعرفة، والاطلاع على أحدث التقنيات العلمية؛ مما يكسب اللغة العربية أبعاداً متنوعة، ويضيف إليها مفردات جديدة، ويجددها، وينفخ فيها... إلخ.

أثر الكتب المترجمة على الطفل العربي:

سوف أتناول في ورقتي أثر الكتب المترجمة إلى اللغة العربية، على الطفل العربي، من حيث المضمون واللغة. كما يتضح من خلال الكتب المترجمة التالية:

- قصص من بانشاتانترا - الهند. ترجمة عصام البطران. منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر

- والترجمة . رام الله . فلسطين . ٢٠٠٤ .
- أسير عند الفايكنغ - النرويج . توريل ثورستاد هاوغر . ترجمة وليد أبو بكر . منشورات مركز أوغاريت الثقافي . رام الله . فلسطين . ٢٠٠٤ .
- رحلة إلى جوهانسبرغ - أفريقيا . بيفرلي نايدو . ترجمة سمر القطب . مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي والمجلس الثقافي البريطاني . رام الله . فلسطين ٢٠٠١ .
- أحر أزرق وقليل من الأصفر - النرويج . بيورن سورتلاند ، لارس إيانغ . ترجمة وليد أبو بكر . مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي . رام الله . فلسطين ٢٠٠٥ .
- عالم صوفي - النرويج . جوستاين غاردر . ترجمة حياة الحويك عطية . دار المنى . السويد . ١٩٩٦ م .

اللغة والمضمون من خلال النماذج القصصية:

تتميز القصص قيد التحليل ، بسلاسة اللغة ، وبساطة السرد ووفرة المعلومات ، يتوافر فيها عنصرا: الإمتاع والفائدة . تعتمد على الخيال القادر على الوصول إلى عقل الطفل وقلبه معاً ، فهو الخيال الذي يساعد على تثبيت المعلومة ، وحفرها في وعي الطفل ، دون جفاف اللغة التقريرية المدرسية . لا تستخدم القصص لغة مقعرة صعبة ؛ بل تستخدم لغة حية عصرية ، تأخذ من العلم فائده ومن الحكاية سحرها ، كما تعتمد على الحلول المنطقية ، بتزاوج رائع بين الحقيقة والخيال . ويتجلى ذلك التزاوج بشكل مبهر ممتع ، في رواية: عالم صوفي ، النرويجية ، التي تلقفها اليافعون من الأطفال ؛ حتى إنها تُرجمت إلى أكثر من ثمان وثلاثين لغة . وفي ألمانيا وحدها تعدت مبيعات الكتاب المليون نسخة .

تجمع بين القصص أيضاً ، مجموعة من القيم المتناثرة بين صفحات الكتب ، والتي تهدف إلى تربية شخصية إنسانية سوية ، أهم هذه القيم ، احترام التعددية الثقافية ، وتأكيد التنوع والاختلاف ، كما نجد في رواية " رحلة إلى جوهانسبرغ " ، من جنوب أفريقيا ، التي تتحدث عن موضوع التمييز العنصري . كما يجمع بين القصص الولع بالسؤال والرغبة في الاستكشاف ، ما يرتبط عميقاً بنزوع الإنسان الفطري إلى الحرية . وتتخلل القصص قيم: الصداقة ، والعمل الجاد ، والمعرفة ، والعقل ، وتقدير المرأة ، والرغبة في التغيير .

المعرفة:

إذا كان هدف القصص جميعاً الوصول إلى المعرفة ، فكيف فعلت ذلك؟ وكيف حققت الإمتاع إلى جانب المعرفة؟

استخدمت بعض القصص أسلوب الرحلة وسيلة لبلوغ غايتها؛ الأمر الذي أضاف جمالاً

وتشويقاً على القصص . وتنوع الرحلة في القصص ، فمنها ما يتحقق داخل متحف فني ، ومنها ما يتم بين المدينة والقرية ، بواسطة الحافلة . وهناك الرحلة التي يخوضها الطفل ، عبر البحر وبواسطة السفينة ، ومنها الرحلة داخل وعي الطفل وفي مخيلته .

في قصة " أحمر ، أزرق ، وقليل من الأصفر " ، تصحبنا الطفلة أنا معها ، في رحلة إلى متحف الفن . ومن خلال رحلتها تتعلم وتعلم في الوقت ذاته . يكلمنا في القصة كل من : رامبرانت ، وإدوارد مونش ، وفان جوخ ، وبيكاسو ، وأندي وار هول ، وشاغال ، وبول سيزان ، وماتيس ، وجاكسون بولوك ، ومارسيل دوشان . وتتضافر اللغة والصورة والموضوع ؛ لتقديم قصة ممتعة وتعليمية بامتياز .

وتبهرنا طريقة السرد القصصي ، الذي يتقاطع مع الحوار المتخيل ، بين أنا وفان جوخ ، حتى إن الطفل القارئ يحبس أنفاسه مع أنا ، ويكاد يتحسس الألوان مثلها ، كما يتعرف إلى الفنانين التشكيليين ، من خلالها :

" اقتربت أنا من حقل أصفر يرسم داخله رجل يرتدي قبعة صفراء من القش ، ربما يعرف شيئاً عن تاليت دوشان . فكرت أنا وهي تقاطع ساقها : فقط لا تفكر بالليمونادة . ثم قالت وهي تسرع عبر الحقل : إن الأصفر بارد حقاً .

رفع الرجل ذو القبعة الصفراء رأسه عندما أخذت أنا تقترب منه . قال : هل ترين ! الخطوط لا تلتقي . أنا حزين ووحيد لأنه يكاد يكون مستحيلاً أن أستمّر في الرسم . كان صوته يرتعش في الريح .

تنهد : لا ، لا ، ذلك بسببي - أنا أرتجف كثيراً . لن يشتروا الآن أية رسوم من فنسنت فان جوخ ! تأملي : لقد رسمت كل هذه الألوان الجميلة - الأصفر الكبيرتي ، والأصفر الصمغي ، والأصفر الليموني ، والأصفر الفاتح لليمونادة - ولكن لا أحد يريد رسوماتي " (iii) .

وفي قصة " رحلة إلى جوهانسبرغ " ، تشكّل الرحلة التي يقوم بها الطفلان : نالدي وتيرو ؛ أسلوباً للوصول إلى المعرفة بقضية التمييز العنصري ، في جنوب أفريقيا .

وتبدأ المعرفة منذ اللحظة الأولى التي يخرج فيها الطفلان ، من قريتهما إلى المدينة التي تعمل فيها والدتهما . يبدأ بالتعرف التدريجي على معنى العنصرية والنظام العنصري . تلح على ذاكرتهما الأغنيات ، التي كانا يسمعانها ، والتي يرددها الأطفال الكبار عن " التصريح " : " إحذر رجل الشرطة لأنه حين يراك سيسألك عن تصريح المرور ، وعندما تظهر التصريح سيقول لك إنه غير ساري المفعول ، وهذا قد يعني أن ذلك اليوم سيكون آخر يوم في حياتك " (iv) .

وفي الطريق، وفي اللحظة التي يهمان فيها بتناول برتقالة، تنعشهما وتروي عطشهما وجوعهما؛ تقف أمامهما أبسط قوانين النظام العنصري: السخرة لذوي البشرة السوداء من الأطفال، وانعدام الحقوق. يدركان هذه القوانين من خلال الصبي، الذي مد لهما يد العون، وحذرهما من المزارع الأبيض، الذي يستغل الأطفال في عمل السخرة، ويحرمّ عليهم تناول أي ثمار من الحقول التي يعملون فيها:

"وإن كنا نقوم بقطف الثمار؛ إلا أننا لا نستطيع أكلها. كان شقيق بولينغ قد شوهد وهو يأخذ كوزاً من الذرة، وكانت النتيجة أنه تعرض للضرب بالسوط إلى حد أنه لم يعد قادراً على الوقوف" (v).

وتتعمق معرفة الأطفال، مع كل خطوة يخطوانها، في رحلتها لمقابلة والدتهما. أحاطتهما نظام التمييز العنصري من كل جانب. لم يدرك في خلد الصغار أن بشراً يمكن أن يمنعهم من ركوب حافلة بسبب لون بشرتهم: "ما إن هما باعتلاء الحافلة؛ حتى صرخ صوت في وجههما، وكان يتحدث باللغة الإنجليزية: "ماذا دهاكما؟ هل أنتما مجنونان؟" (vi). ولم يدر بخلدتهما أن الأطفال يمكن أن يكونوا عرضة، ليس للتمييز والحرمان والعمل الشاق وحسب؛ بل للضرب والاعتقال والإهانة. هذا ما شاهده الأطفال بأم أعينهم في الشارع، وأثناء الحملة البوليسية للتفتيش عن التصريح.

وفي رحلة العودة إلى البيت، يدرك الأطفال أنهم عرفوا حقائق، لم يكن بإمكانهم معرفتها، لولا رحلتهم هذه. كبروا فجأة، وأدركوا جمال بلادهم من ناحية، وقبح التمييز العنصري من ناحية أخرى: "وشعرت ناليدي فجأة بأن العالم من حولها كبير جداً. فقبل رحلتها للقاء أمها، لم تكن تظن أن مثل هذه الأراضي والمساحات موجودة، ولم تكن تملك أية فكرة عن المدينة، ولم تكن قد التقت أبداً بإنسان مثل غريس، والأهم من ذلك كله أنها لم تكن تعرف أمها على النحو الذي بدأت تكتشفه الآن" (vii).

وفي قصة "أسير عند الفايكنغ"، تتخذ المعرفة مساراً مميزاً. يعرف الأطفال من خلالها معنى العبودية ومعنى الحرية. وتكون الرحلة وسيلة للأطفال للخلاص من العبودية والتحرر. تبدأ منذ اختطاف الطفلين: باتريك وسينوفا، من جزيرتهم إيمرلاند، وتسخيرهما للعمل عبيدين عند إيرل نرويجي، يغير اسميهما إلى: رايم وتير. يتعرف الأطفال على حياة الفايكنغ في القرن العاشر، هؤلاء المحاربين غلاظ القلوب، الذين يستخدمون سفناً خاصة بهم، لغزو جزر آمنة، باحثين عن الذهب وعن عمالة رخيصة. يقتلون ويدمرون، ثم يأسرون رجالاً ونساء وأطفالاً؛ لاستخدامهم في العمل الشاق، في الحقول والمنازل.

تتأرجح حياة الطفلين المخطوفين، بين الواقع القاسي، عالم العبودية، (حيث يغير السادة أسماءهما، وحيث يُعاملون كما تُعامل الحيوانات، وحيث يُحرّمون من أية حقوق إنسانية)، وبين الماضي الجميل الذي يحنّان إليه، ويعرفان الآن قيمته، أكثر من أي وقت مضى. عالم الحرية.

ولا يتعرف الطفلان على وحشية رجال الفايكنغ وحسب؛ بل يتعرفان في الوقت نفسه على الظلم الإنساني، الذي يسببه زعماء القبائل في كل العالم: "زعماء القبائل لا يختلفون في أي مكان. إنهم لا يفعلون سوى الحرب والصراع. وإذا لم يحصلوا على ما يريدون، فإن الناس هم الذي يعانون" (viii).

لكن الحروب، لا تقف إلى جانب الفايكنغ دائماً، كما يتعلم الأطفال، إذ يمكن أن تدور الدائرة على القوي، وتضعفه، كما يمكن أن تقوّي الهزائم الضعيف، وتمده بأسباب القوة. وحين هُزم الفايكنغ في معركتهم مع قبيلة معادية؛ لاحت فرصة الهرب: "وعندما يتحارب الأقوياء، لا ينظرون إلى أين يهرب العبيد" (ix).

تسلل الطفلان بعيداً، بمساعدة مجموعة رجال ونساء، منتهزين فرصة انشغال الفايكنغ بالمعارك الطاحنة. ومن الملاحظ أن المجموعة الهاربة، كانت مجموعة شجاعة جداً، آمنت بالحرية وعملت من أجل تحقيقها بدأب وصبر شديدين، وكان الطفلان أول من تحلى بالشجاعة النادرة، منذ بداية الرحلة إلى نهايتها.

استخدمت المؤلفة عنصر الطبيعة بما يتناسب مع الحالة النفسية للطفلين أثناء الرحلة، ففي رحلة الأطفال نحو العبودية؛ تعوي الرياح ويزأر البحر: "كانت سفينة الفايكنغ تهبط وترتفع مع الأمواج. في مكان بعيد من البحر، بدأت الرياح تهب بقوة هائلة. كانت تعوي، والبحر يزأر ويضطرب. وعندما أخذت تضرب الشراع المربع وكأنه يتمزق في أية لحظة، توقف الأب عن صلاته وجأر: من الجيد أن يسحبنا الفايكنغ بسرعة، حتى لا نقضي فوق السفينة" (x).

وفي رحلة الأطفال نحو الحرية؛ يتبدل حال الرياح وحال البحر، وتصفو السماء: "كانت الرياح قوية. والبحر يضرب جوانب السفينة بصوت عال، وهناك أصوات غريبة في الأعماق. أما في الأعلى، فقد كانت السماء مليئة بالنجوم الساطعة" (xi).

وعندما تلمع فكرة الحرية؛ ينسى الطفلان اسمي العبودية، وتعود أسماؤهما لترنّ من جديد: باتريك وسونيغا.

وتتخذ الرحلة منحى آخر في قصة "عالم صوفي". هي رحلة المعرفة الفلسفية، من خلال أسلوب الحكاية داخل الحكاية؛ الأمر الذي يحيلنا فنياً إلى التكنيك الساحر لحكايات "ألف ليلة وليلة"؛ ولكن بأسلوب عصري، يمتزج فيه العلم بالفلسفة بالتشويق.

منذ أول صفحة في الرواية، يبرز السؤال كعنصر أساسي في المعرفة، هذا السؤال المرتبط بروح العصر وبالتقدم العلمي. لا ترضى الفتاة اليافعة بالمسلّمات، منذ الفقرة الأولى من الرواية. "كانت جوارون ترى أن الدماغ البشري هو جهاز منظم متطور، أما صوفي فتشعر أنها لا توافقه الرأي، لا يمكن أن تحصر الكائن البشري بمجرد آلة. أليس كذلك؟" (xii).

ويرتبط السؤال والتأمل معاً في وعي الفتاة اليافعة صوفي: "ألم يكن من الغريب رؤية كيف يأخذ كل شيء في النمو، في هذه المرحلة من السنة؟ ما الذي يسمح لمجموع النبات بالانبات بالانبات من الأرض الجامدة، لمجرد أن يجلو الطقس، وتختفي آثار الثلج؟" (xiii).

وينفتح السؤال على السؤال، داخل وعي الصبية، منذ تلقت رسالة صغيرة، تحمل سؤالاً من كلمتين، وضعها مجهول عبر بريدها. كان السؤال: من أنت؟ ثم أتبعه برسالة أخرى، تحمل سؤالاً آخر: من أين جاء العالم؟

"لكنها كانت حتى الآن دمية، وجاءت ضربة سحرية تدفع فيها الحياة" (xiv).

"ولأول مرة في حياتها، رأت أنه لا يمكن العيش دون التساؤل عن الأصول على الأقل. لقد أعطتها الرسلتان الغامضتان قدراً من النشوة جعلها تقرر الجلوس بهدوء في كوخها" (xv).

وتستخدم الرواية عنصر التشويق، عبر استخدام عنصر اللغز، الذي يصاحب الأسئلة المتوالية التي تجدها صوفي في صندوق بريدها.

ويظهر أثر الأسئلة الفلسفية على شخصية صوفي، التي لم تعد أبداً كما كانت. "فجأة انتبهت إلى الناس، سواء في المدرسة أو خارجها، يهتمون بأشياء عابرة تماماً" (xvi).

ويبدأ اللغز بالانكشاف تدريجياً، مع الرسالة الكبيرة، التي تعدت الكلمتين، إلى درس في الفلسفة. ونعجب كيف يمكن أن تغدو الفلسفة درساً سهلاً جميلاً، يدرس للناشئة على هذا النحو الممتع! ومن خلال الدرس الفلسفي، تعرف صوفي، كما يعرف القارئ، ما يجمع الأطفال بالفلاسفة: "الفيلسوف هو إنسان لم يستطع يوماً أن يتعود على العالم. والعالم يظل، بالنسبة له شيئاً غير قابل للتفسير، شيئاً غريباً، ملغزاً. وهكذا يمتلك الفلاسفة والأطفال، صفة كبيرة مشتركة، يمكننا القول إن الفلاسفة يحافظون، طوال حياتهم، على جلد رقيق، كجلد الأطفال" (xvii).

وتتوالى دروس المعرفة الفلسفية، عبر العصور، من التفكير الأسطوري، إلى التفكير العقلاني، ومنذ الفلاسفة الإغريق الأوائل، حتى فلاسفة العصر الحديث.

ويربط الكاتب بين الفلسفة والحياة بطريقة خلاقة. نرى تأثير الفلسفة على صوفي، حيث

تعلمت التفكير بطريقة فلسفية، وعرفت قيمة العقل المنظم: "عندما انتهت صوفي من قراءة درس أرسطو؛ أحست برغبة قوية في ترتيب الأشياء، وكان أول ما فعلته أنها أفرغت كل أدراج الخزانة، ومدت كل شيء على الأرض. كان من المهم أن تبدأ من الصفر. ثم أخذت تطوي ملابسها قطعة قطعة بعناية، وتعيدها إلى الرفوف، التي كان عددها سبعة، فخصصت واحداً للجوارب والملابس الداخلية، واحداً لل سراويل... إلخ.

من الآن فصاعداً ستكون كل الأشياء منظمة، ولا ينطبق هذا على الغرفة فقط؛ فقد فهمت أنه من المهم تنظيم مفاهيمنا وأفكارنا" (xviii).

وتبين الرواية الفارق بين معلم المدرسة التقليدي والفيلسوف الحقيقي: "أنا لا أتعلم شيئاً مهماً في المدرسة، ألا ترين أن الفارق الكبير بين معلم المدرسة والفيلسوف الحقيقي يكمن في أن المعلم يعرف كمّاً من الأشياء لا يتوقف عن تعليمها لطلابه بالقوة، بينما يحاول الفيلسوف أن يجد إجابات عن الأسئلة التي يطرحها بالمشاركة مع تلاميذه؟" (xix).

وتتبع أهمية الدروس الفلسفية، من أن الفلسفة تدعو إلى التأمل والتمهل، في مواجهة التسرع، والعمل الفهولي، والسطحية، مما يسم عصرنا الحديث.

ويشرح الكاتب أهمية مفهوم التنوع والاختلاف وضرورة تقبل الآخر، من خلال ارتباط الفلسفة بالاكشافات العلمية، والعلماء، الذين أثبتوا أن الأرض لم تعد مركزاً للكون: كوبرنيكس، الذي أثبت أن الشمس لا تدور حول الأرض، وغاليليو، الذي اكتشف قانون الجاذبية، ونيوتن، الذي صاغ قانون الجاذبية الكونية:

"منذ أن برهن علماء الفلك على عدم وجود مركز مطلق للكون؛ أصبح هناك عدد من المراكز بعدد البشر" (xx).

ويوظف الكاتب في روايته، وفي منتصف دروس الفلسفة الجادة العلمية؛ شخصيات قصصية عالمية معروفة للأطفال، مثل أليس التي يعرفها الأطفال من خلال: "أليس في بلاد العجائب"؛ لتساهم بدورها في درس الفلسفة، بواسطة الشراب العجيب الذي تقدمه لصوفي، والذي يمكنها من استيعاب درس فلسفي حول الفلسفة الكلية (الحلولية)، والفلسفة الفردية.

وتتداخل وتتوازي حياة صوفي بحياة هيلد، كما تتداخل وتتوازي حياة ألبرتو كنوكس بحياة الجنرال ألبرت كناع، ويمتزج الواقع بالخيال، والشخصيات الروائية بالمتخيلة بطريقة إبداعية، على مدار صفحات الرواية.

الصدقة:

تؤكد القصص على أهمية الصداقة بين الأطفال ، على السنة الإنسان والحيوان والطير . في قصة "الأصدقاء الأربعة" ، من قصص : "بانشانترا" الهندية ، تبين القصة قيمة الصداقة بين ما يبدو متنافراً في الطبيعة : صداقة بين سلحفاة وفأر وغراب وأيل ، يساعد كل منهم الآخر ، ليس وقت الرخاء وحسب ؛ بل وقت الضيق أيضاً : حين وقعت الأيل في شبك الصياد ؛ سارع أصدقاؤها جميعاً لإنقاذها ، رغم تفاوت إمكانات كل منهم . وعندما وقعت السلحفاة في الشبكة نفسها ، ولم تتمكن من الهرب بسرعة ؛ سارع الأصدقاء إلى إنقاذها باستخدام الذكاء والحيلة والإيمان بالصدقة .

"عاش الأصدقاء الأربعة فرحين في الغابة سنوات عديدة ، يعملون معاً ، ويساعد بعضهم بعضاً" (xxi).

وتتجاوز الصداقة ، كما يراها الأطفال قواعد السن واللون والجنس ، مما يراعي الكبار عادة ، عند اختيار الأصدقاء . في "رحلة إلى جوهانسبرغ" ، يعقد الطفلان ناليدي وتيرو صداقة ، مع سيدة من عمر والدتهما ، هي "غريس مباتا" . ونعرف كيف يفهم الأطفال الصداقة ، من خلال حديثهما عن الاختلاف بين والدتهما والصديقة ، رغم عمرهما المتقارب . تحدثهما غريس ، باللغة نفسها ، التي تتحدث بواسطتها إلى الكبار ، وليس كما تعودا أن يسمعا من والدتهما . "نظر تيرو وناليدي إلى بعضهما البعض بشيء من الاستغراب . فهذه المرأة تبدو مختلفة عن والدتهما ، فاما لم تتحدث إليهما أبداً بمثل هذه اللهجة" (xxii).

ومن خلال هذه الصداقة ؛ يصل الطفلان إلى معرفة أعمق بمواضيع ، كانت عصية على الفهم بالنسبة إليهما ، مثل التمييز العنصري . هذا التمييز الظالم غير الإنساني ، والذي يرتبط بمفاهيم تجعل بعض الأطفال والشباب والكبار يقدمون حياتهم من أجل نيلها ، مثل الحرية : "تشتت أفكارها في أكثر من اتجاه ؛ أحداث سويتو المؤلمة ، ديومي ، تلك الكلمة بالأحرف الكبيرة - الحرية" (xxiii).

وكما قرأنا في قصة "عالم صوفي" ؛ يصبح السؤال عند الأطفال رديفاً للمعرفة والحرية . ويرتبط مفهوم الحرية بمفهوم الأمان الإنساني ، كما تعبر ناليدي : "ماذا تعني تلك الكلمة حقاً؟ هل تعني أنهما سيتمكنان من العيش إلى جانب أمهما؟ هل تعني أنهما سيتستطيعان الذهاب إلى مدرسة ثانوية؟ لكن غريس قالت إن الأولاد خرجوا متظاهرين لأنهم كانوا مرغمين على تعلم أشياء غير صحيحة وغير مفيدة في مدارسهم . ترى ماذا سيتعلمان في المدارس التي تنعم بالحرية؟ تبت ناليدي من تزاخم الأسئلة في ذهنها ، فغطت في نوم عميق" (xxiv).

ومثلما يعقد الطفلان صداقة مع غريس؛ تعقد الطفلة في "عالم صوفي" صداقة مع رجل في عمر والدها، هو أستاذها الفيلسوف ألبرتو، الذي يكون دليلها إلى المعرفة، والذي يعوضها عن صداقة والدها القبطان، الذي يسافر بعيداً، ويغيب عن البيت كل أيام السنة تقريباً، أو صداقة والدتها المشغولة عنها بعملها، التي تصل البيت في وقت متأخر.

وفي أسير عند الفايكنغ؛ تتوطد الصداقة بين الطفلين، بين "باتريك"، و"سيغورد" - ابن الإيرل الكبير، الذي خطف الطفل باتريك وجعله عبداً في خدمته. ومن خلال الرواية تتبين السعادة التي تمنحها الصداقة للأطفال، فباتريك يحس بالسعادة رغم يؤسه ومعاناته الكبيرة؛ بعد أن اكتسب صداقة سيغورد.

وتتوطد عرى الصداقة بين الصبيين؛ حتى إنهما يمزجان دهماً بواسطة السكين، ويُقسمان على الإخلاص الأبدي: "سوف أجرح إصبعي، وتفعل أنت ذلك. وإذا مزجنا دمننا فسوف نظل صديقين، في الحياة وفي الموت!"^(xxv).

تقدير المرأة:

نلاحظ أن القصص تقدم صورة غير غمطية للمرأة، تتحدى الصورة التقليدية التي يرسخها المجتمع لها. تحتل الفتيات في القصص موقعاً مميزاً. فهن إما بطلات القصص الرئيسات: "عالم صوفي"، و"أحمر أزرق وقليل من الأصفر"، أو المبادرات في قصص أخرى: "رحلة إلى جوهانسبرغ"، أو ذوات قدرات مميزة في القصص التي يحتل الفتيان فيها دوراً رئيساً: "أسير عند الفايكنغ". تبرز القصص ذكاء الفتيات، وشجاعتهم، وقابليتهن للتعلم، وحكمتهم، وقدرتهن على النقاش والحوار.

يختار المؤلفان بيورن سورتلاند، ولارس إياينغ، في قصتهما: أحمر، أزرق وقليل من الأصفر، فتاة ذكية شجاعة توافقه إلى المعرفة؛ لتكون بطلة قصتهما. ومنذ السطر الأول يبرران اختيارهما على لسان العم هارولد: "كنت تتطلعين إلى المجيء، أليس كذلك؟ هذا ما استفسر عنه العم هارولد، الذي اصطحب أنا معه إلى حيث يعمل في متحف الفن"^(xxvi).

ويمثل العم هارولد، الأب والعم والأستاذ التقليديين، الذين يطلبون من الأطفال الطاعة والتزام الأوامر وعدم توجيه الأسئلة. أما أنا فتمثل رغبة الطفل الدفينة إلى المعرفة وتوجيه الأسئلة وعدم التقيد بالتعليمات.

وفي "رحلة إلى جوهانسبرغ"، تكون الفتاة ناليدي هي المبادرة والمخططة لرحلتها مع تيرو خارج القرية. ويبدأ الفصل الأول من الرواية بعنوان دال: خطة ناليدي. "كان واضحاً أن ناليدي، ابنة الثالثة عشرة، قد اتخذت قرارها النهائي. كانت ناليدي تكبر أخاها بأربع سنوات.

وكان تيرو من جهته يدرك جيداً أن أخته عندما تقرر شيئاً لا تراجع عنه أبداً" (xxvii).

وتبين بعض الأفكار المتعلقة بالتمييز ضد النساء، ومنذ الطفولة، في "أسير عند الفايكنغ". ففي جزيرة إمبرلاند، وفي بيئة قروية، لم تجر العادة أن تشارك الفتيات في ألعاب الفتيان؛ تصر سونيا على اللحاق بأخيها وبالذات في ألعابه الأكثر إثارة مما يثير غيظه؛ ولكنه اضطر إلى الاعتراف بشجاعتها ومهاراتها التي لا تقل عن مهاراته أبداً: "كانت تشارك في الألعاب، لأن الأولاد يحتاجون لمن يقوم بربط اللصوص عندما يسقطون عن الشجر. لكنها في أحد الأيام وضعت يدها على واحد من القسي، فكانت للمساعدة الصغيرة يد أثبت من يد المقاتلين أنفسهم. ذلك ضايق باتريك، فدعا إلى إقرار قانون يقول إن الرماة الملكيين في المستقبل يجب أن يكونوا من الرجال" (xxviii).

ويظهر تقسيم العمل بين الجنسين، كما يفهمه رجال القرية، وأطفالها ورجالها، من خلال قراءة تفكير باتريك، الذي أحس بالزهو، حين سلّمه والده قيادة المهرة؛ بينما عهد بالعبادة بها إلى سينوفا: "سلّم الوالد الرسن لباتريك، وتركه يقود المهرة إلى المزرعة. ألقى باتريك نظرة جانبية طويلة على سونيا. كانت أصغر منه بعام، وإلى جانب ذلك كانت فتاة. إنها تستطيع حقاً أن تعني بالعجول والبقرة المنقطة. وبدا الأمر كأن القديسين في الأعالي كانوا يقرءون أفكاره، لأن والده قال فجأة: أعتقد أن سونيا الصغيرة ستقوم برعاية المهرة. إن لها طريقته الرائعة مع الحيوانات" (xxix).

لكن باتريك لم يدرك أن تنوع الأعمال التي تستطيعها سينوفا، لأنها فتاة، سوف تزيد قوتها وصلابة، ودليل ذلك إجابته الشجاعة أمام الإبرل عند مثولها أمامه بعد اختطافها، مقابل إحساسه بالخوف: "سونيا فتاة معتزة بنفسها دائماً. ساعدت أمها في توليد البقرة، ولم تكن تخشى الذهاب إلي الحقل، حتى وإن كان الليل معتماً كما في كيس مقفل. لكن باتريك صار خائفاً ومذهولاً عندما نصبت ظهرها وقالت: نحن نحمل أسمي باتريك وسونيا، ونحن أكبر أبناء نيل. والدنا مزارع إيرلندي حر. ارتعش صوتها قليلاً، لكنها رفعت ذراعها وأشارت إلى صدر المرأة المنتفخ: ذلك البروش يعود إلى أمي. القديس باتريك سوف يعاقبكم على السرقة" (xxx).

وفي الرواية، ومن خلال وصف حياة العبودية؛ تتضح وسائل التمييز ضد النساء. كانت تُرسل المولودات الإناث إلى الغابة للتخلص منهن، كما كن يتسلمن حصصاً أقل من الطعام. أما في رواية "عالم صوفي"، فنجد انتصاراً كبيراً لجهود النساء، واعترافاً بعملهن، وإنصافهن كمفكرات وعاملات في كل حقول المعرفة، وعلى رأسها الفلسفة.

ومنذ بداية الرواية، وبوعي تاريخي؛ يتعرف القارئ على موقع النساء من الفلسفة، ويتعرف

على مسألة التمييز ضد النساء ، وعلى تهميشهن عبر التاريخ :

"أقول "فيلسوف" ولا أقول فيلسوفة ، لأن تاريخ الفلسفة محصور بالرجال . فقد كانت النساء مقموعات ، كنساء ، وككائنات مفكرة ، مما يؤسف له ، لأننا خسرنا بذلك شهادات كثيرة . ولم تستطع المرأة أن تأخذ مكانها في تاريخ الفلسفة ، إلا في القرن العشرين " (xxxix) .

ويتضح من خلال الرواية ، الظلم التاريخي الذي لحق بجنس النساء ، عبر العصور : " لقد سيطر الرجال على حياة الكنيسة ، مما لا يعني بالضرورة ، عدم وجود نساء مفكرات ، إحدى هؤلاء كانت تُدعى ، مثلاً ، هيلد غارد دو " (xxxii) .

وتتعرف صوفي على دلالة اسمها واسم هيلد : " صوفيا " ودورها خلال القرون الوسطى ، في الكنيسة اليونانية الأرثوذكسية ، و " هيلد " ودورها في علاج المرضى ، ودراسة النبات والطبيعة .

وتبين الرواية أن المصادر العلمية ، تشكل أحياناً أداة للتمييز ضد النساء ، فالموسوعة تخلو من أي أثر للاسمين ، أو غيرهن ممن أسهمن في الفلسفة عبر العصور :

" هكذا هو الحال دائماً ! فكلما تعلق الأمر بامرأة أو بشيء مؤنث ، أصيبت الموسوعة بالخرس . فهل أن مجلساً للحماية الذكورية قد قام بمراقبة الموسوعة ؟

لقد كانت هيلد غارد دو بينجن راهبة ، كاتبة طبية ، عالمة نبات ، وعالمة طبيعة ، ورغم ذلك فلا يوجد سطر واحد عنها في الموسوعة . أية فضيحة ! لم تسمع هيلد أبداً عن " طبيعة الأمومة " فيما يُسمى " صوفيا " لم يستحق سطرًا واحدًا . اللهم إلا ذكر كنيسة " أيا صوفيا " في القسطنطينية ، وتعني الحكمة المقدسة " (xxxiii) .

وتكشف هيلد عن تمييز الموسوعة المتواصل ضد النساء ، من خلال خلوها أيضاً من اسم الكاتبة الفرنسية : غوج ماري أوليمب (١٧٤٨-١٧٩٣) ، التي لعبت دوراً سياسياً اجتماعياً ثقافياً كبيراً إبان الثورة الفرنسية ، حيث نشرت كتيبات حول قضايا اجتماعية ، والعديد من المسرحيات ، ونشرت عام ١٧٩١م إعلاناً عن حقوق المرأة ، وأعدمت عام ١٧٩٣م لأنها تجرأت وانتقدت روبسبير ، ودافعت عن لويس السادس عشر :

" إن الموسوعة لا تخون ذكورتها أبداً ، وتقول كلمة واحدة عن المرأة التي أعدمت بسبب التزامها السياسي لتحرير المرأة ، أليس هذا فضيحة ؟ " (xxxiv) .
الحس النقدي :

يتخلل الحس النقدي جميع القصص ، الأمر الذي يدفع الأطفال إلى التفكير وإلى التغيير الإيجابي ، وصولاً إلى الحرية . ففي قصة " رحلة إلى جوهانسبرغ " ، توصلت ناليدي إلى قرار

يُرضي طموحها، ويُظهر رفضها لنظام التمييز العنصري، الذي يعلمها ويعلم زملاءها الكتابة، كي يتمرنوا على كتابة الرسائل التي تؤهلهم ليصبحوا خدماً. سوف تكتب في رسالتها رغبتها في أن تكون طبيبة، لتخدم نفسها وأسرتها وقريتها، ولتكون حرة.

وفي قصة "أحمر، أزرق وقليل من الأصفر"، تتمكن الطفلة أنا من رسم لوحة البحث عن التواليت، التي تشبه أحد أعمال جاكسون بولوك، بعد رحلتها داخل متحف الفن، التي تعبر فيها عن إحساسها برفض قيود المعرفة والحرية.

وفي قصة "عالم صوفي"، تلتقي المعرفة الفلسفية بالعلم؛ فلا تعود صوفي كما كانت؛ إذ تدفعها المعرفة إلى التأمل، ويدفعها التأمل إلى مزيد من الأسئلة والمعرفة، من خلال حس نقدي يصاحبها طيلة القصة، حتى إن صوفي، الشخصية الروائية، تتمرّد على قيود المؤلف، وحبكتها الروائية، وتحاول التدخل لتغيير نهاية الرواية، كي تنال حريتها.

وبعد، نقرأ القصص على الشكل التالي:

السؤال < التأمل < التعمق < التنوع < الحس النقدي < التغيير < الحرية

المراجع:

١. بانشاتانرا - الهند. ترجمة عصام البطران. منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة. رام الله. فلسطين. ٢٠٠٤.
٢. ثقافة الطفل العربي. مجموعة من الكتاب. مجلة العربي، الكويت، ٢٠٠٢: ص: ١٤٧.
٣. ثورستاد هاوغر، توريل. أسير عند الفايكنغ - النرويج. ترجمة: أبو بكر، وليد. منشورات مركز أوغاريت الثقافي. رام الله. فلسطين. ٢٠٠٤.
٤. سورتلاند، بيورن، ولارس إياينغ. أحمر أزرق وقليل من الأصفر - النرويج. ترجمة: أبو بكر. وليد. مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي. رام الله. فلسطين ٢٠٠٥.
٥. شرابي، هشام. النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي. مؤسسة الدراسات العربية. بيروت.
٦. شرابي، هشام. مقدمات لدراسة المجتمع العربي. مؤسسة الدراسات العربية. بيروت.
٧. غاردر، جوستاين. عالم صوفي - النرويج. ترجمة: عطية، حياة الحويك. دار المنى. السويد. ١٩٩٦م.
٨. نايدو، بيفرلي. رحلة إلى جوهانسبرغ - أفريقيا. ترجمة سمر القطب. مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي والمجلس الثقافي البريطاني. رام الله. فلسطين ٢٠٠١.

- (i) يبصار، صلاح. "بيكار.. رائد رسوم الأطفال" في ثقافة الطفل العربي. مجموعة من الكتاب. مجلة العربي، الكويت، ٢٠٠٢: ص: ١٤٧.
- (ii) قنديل، محمد المنسي. "مشكلات الكتابة للطفل العربي" في ثقافة الطفل العربي. مجموعة من الكتاب. مجلة العربي، الكويت، ٢٠٠٢: ص: ٤١.
- (iii) أحر أزرق وقليل من الأصفر - النرويج. بيورن سورتلاند، لارس إيانغ. ترجمة وليد أبو بكر. مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي. رام الله. فلسطين ٢٠٠٥. ص. ١٠-١٣.
- (iv) رحلة إلى جوهانسبرغ - أفريقيا. بيفرلي نايدو. ترجمة سمر القطب. مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي والمجلس الثقافي البريطاني. رام الله. فلسطين ٢٠٠١. ص. ١٦.
- (v) المصدر نفسه. ص. ١٩.
- (vi) المصدر نفسه. ص. ٢٨.
- (vii) المصدر نفسه. ص. ٥٣.
- (viii) أسير عند الفاينغ - النرويج. توريل ثورستاد هاوغر. ترجمة وليد أبو بكر. منشورات مركز أوغاريت الثقافي. رام الله. فلسطين. ٢٠٠٤. ص. ٤٠.
- (ix) المصدر نفسه. ص. ١٠٦.
- (x) المصدر نفسه. ص. ٢٢.
- (xi) المصدر نفسه. ص. ١٢٩.
- (xii) عالم صوفي - النرويج. جوستاين غاردر. ترجمة حياة الحويك عطية. دار المنى. السويد. ١٩٩٦ م. ص. ٧.
- (xiii) المصدر نفسه. ص. ٧.
- (xiv) المصدر نفسه. ص. ١٠.
- (xv) المصدر نفسه. ص. ١٢.
- (xvi) المصدر نفسه. ص. ١٧.
- (xvii) المصدر نفسه. ص. ٢٥.
- (xviii) المصدر نفسه. ص. ١٢٨.
- (xix) المصدر نفسه. ص. ٨٠.
- (xx) المصدر نفسه. ص. ٢٢٤.
- (xxi) قصص من بانشاتانترا - الهند. ترجمة عصام البطران. منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة. رام الله. فلسطين. ٢٠٠٤. ص. ٦٤.
- (xxii) رحلة إلى جوهانسبرغ. ص. ٣٠.
- (xxiii) المصدر نفسه. ص. ٤٧.

- (xxiv) المصدر نفسه . ص . ٤٧-٤٨ .
(xxv) أسير عند الفايكنغ . ص . ٩٩ .
(xxvi) أحمر أزرق وقليل من الأصفر . ص . ٣ .
(xxvii) رحلة إلى جوهانسبرغ . ص . ١٣ .
(xxviii) أسير عند الفايكنغ . ص . ٩ .
(xxix) المصدر نفسه . ص . ١٣ .
(xxx) المصدر نفسه . ص . ٢٧ .
(xxxi) عالم صوفي . ص . ٣٨ .
(xxxii) المصدر نفسه . ص . ١٩٦ .
(xxxiii) المصدر نفسه . ص . ٣١٤ .
(xxxiv) المصدر نفسه . ص . ٣٣٥ .

لغة الكتاب المدرسي في مؤسسات التربية في الكويت

د. ليلى خلف السبعان^(*)

ملخص البحث:

تنهج الكويت النهج التنموي الحضاري في مجالات الحياة كافة؛ وبخاصة ما يتعلق بالجانب اللغوي والتعليمي، واللغة مفهوم شامل يلزم النشاط الفكري الإنساني في جمع حقول المعرفة على امتداد حقب الحضارة الإنسانية - وهو هاجس وجداني يستولي على كيان الأمة ويعبر عن مشاعر كل المهووبين والمبدعين بتلقائية، واللغة عالم يستكن في أعماق النفوس، ووسيلة للتعبير والنظر في أصوله المعرفية، ووظائفه الكونية التي تحكم النشاط الفكري ونعبر بها من خلال اللغة.

تنبيه معجم الطفل اللغوي:

إن كل طفل يجب أن يتدرب على سلامة النطق وصحة الضبط وجودة الأداء، وإذا تعذر تحقيق ذلك في كل حصة فينبغي أن يستكمل المعلم ذلك في الحصص التالية، فمعجم الطفل مازال باكراً وصغيراً، يكبر هذا المعجم مع الطفل ويزيد في مفرداته كلما زادت الحصيلة اللغوية لديه.

إن كل جملة تُقدم للطفل وكل سؤال يُطرح للإجابة عنه، وكل وسيلة تُعرض، وكل صورة يتضمنها الكتاب المدرسي إنما جاءت لتحقيق هدف حاضر في ذهن المعلم والمؤلف، وإلا فإنها حشو تجب إزالته وقد يصعب على الطفل معرفة مفرداته. فكل طفل يتدرب على أنماط التفكير التي تناسبه فيوجه إلى التفكير المنطقي في كل نشاط لغوي يشارك فيه، ويشعر أنه عضوله كيانه ومكانه بين الجماعة، ولا يحسن أحد أن الطفل في الصف الأول أعجز من أن يكتسب مهارات التفكير، بل العكس هو الصحيح إنه يمكن أن يمارس التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، وحل المشكلات. ويعمل كل طفل على تقويم لسانه فيعود إلى عمله لتحسينه وتطويره، وقد يسأل معلمه أو بعض زملائه فيصحح خطأه، ويعدل مساره. إن تعليم وتعلم اللغة مبني على الممارسة، وليس ذلك مقتصرًا على حجرة الدراسة أو على المدرسة، ولكنه يمتد إلى خارجها متى توافرت

(*) كلية الآداب - قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة الكويت.

الدافعية وازداد الميل إلى تعليم اللغة . أو طالب الصف الأول انتقل إلى المدرسة وفي حقبة حصيلته لغوية اكتسبها من حياته فيناقش ويقبل أو يرفض أو يرد . والأطفال يختلفون في مستوياتهم اللغوية فمنهم من قضى في الروضة عاماً أو عامين ، ومنهم من نشأ وفي أسرة على مستوى متقدم من الثقافة ، ومنهم من لم يتيسر له ذلك . ومعنى ذلك أن المعلم ينبغي أن يتأكد من هذه الفروق لكي يقدم لكل فئة ما يناسبها ، والكتاب المدرسي يجب أن يتضمن هذه الأنماط من المتعلمين فيحسن التعامل مع الجميع . والعمل على مراعاة الفروق الفردية في الكتاب المدرسي أمر ضروري ليلحق المحدود بالطفل العادي في وقت قصير ، وألا تتعمق تلك الفروق ويكون من الصعب التقريب بينهما . وأن تكون الفروقات اللغوية متقاربة حتى لا يشكل أهم المشكلات في المرحلة الأولى من التعلم ؛ ليتمكن الطفل العادي من التحصيل الدراسي كغيره من الأطفال الفائقين أو المتوسطين .

❖ إدارة المناهج في وزارة التربية في دولة الكويت لكتاب الصف الأول الابتدائي .

❖ عرض لبعض التوصيات التي تهتم بالثروة اللغوية في معجم الطفل العربي .

يُبنى المنهج التربوي على أسس عقائدية وفكرية تعمل في إطار توجّه أهدافه ومختلف عملياته . ويسهم في تحقيق أهداف المجتمع ، ويرتبط بالبيئة الاجتماعية وعناصرها المختلفة . ويبرز جانبان مهمان في الأسس الاجتماعية ، هما : الثقافة وعلاقتها بالمنهج ، والتغير الاجتماعي وعلاقته بالمجتمع .

وسيكون عناصر البحث:

- أسس اختيار المحتوى اللغوي ومعالجته في الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية .
- أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .
- طبيعة العصر الذي نعيشه ، والاتجاهات التربوية المعاصرة .
- تحديد فلسفة لغة الطفل وسماتها وخصائصها ومعجم الطفل الخاص بمرحلة التعليم العام .
- مهارات اللغة الضرورية لكل مرحلة من مراحل الطفولة (بخاصة المرحلة الابتدائية) .
- وضع معايير ومفاهيم عامة لتعليم الطفل .

تحديد الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية.. مبادئ ينبغي مراعاتها عند الكتابة للطفل:

وستنقف عند المبادئ العامة التي أجمع عليها أصحاب الفكر والثقافة والتربية - وسيكون في البحث عرض شامل بهذه المبادئ، كما سنعرض تجربة الكويت في تأليف كتاب الصف الأول الابتدائي في عام ٢٠٠٥م والوسائل المعينة لتبسيط لغة الطفل وسهولة التعليم واستخدام آليات وتقنيات ووسائل حديثة تعين المدرس في شرح الدرس وتعين الطالب على استيعاب المعلومة وسيكون هناك توصيات خاصة بأسس اختيار لغة الطفل .

مَهَيِّدًا:

في هذا العصر ، هناك عديد من الوسائل والأساليب المبتكرة في مجال التربية والتعليم ، لكن الكتاب تبقى له أهميته وقيمته في التربية والتعليم ، وانطلاقاً من كونه الركن الأهم في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة والعامة في موانئ المؤسسات التربوية في العالم كافة .

والكتاب المدرسي له جملة من المواصفات والسمات والشروط التي يجب أن يتميز بها عن بقية الكتب المعرفية الأخرى .

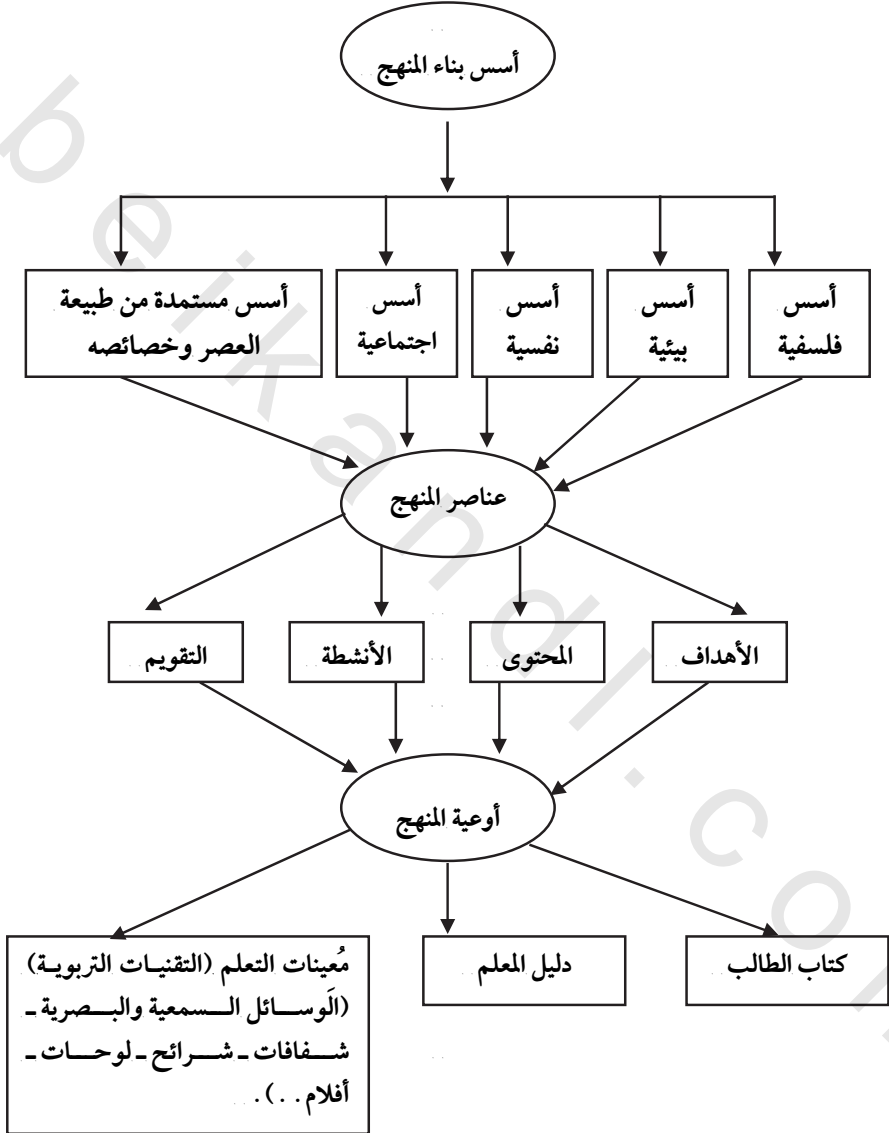
وقد وضعنا فلسفة للمنهج في المرحلة الابتدائية وبقية المراحل الأخرى ، إيماناً منا بأهمية وضوح الفكر والمنهج .

فلسفة منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

- ١ . مراعاة قدرات الطلاب ومتطلبات نموهم وحاجاتهم النفسية .
- ٢ . الاهتمام بتعويدهم على الاستخدام اللغوي السليم .
- ٣ . التعامل مع المهارات الهجائية على أنها وسائل لخدمة اللغة .
- ٤ . الرغبة في تحبيب اللغة العربية إلى التلميذ في المرحلة الابتدائية وترغيبه بها .
- ٥ . أهمية النشاطات اللغوية والتقنيات والوسائل التعليمية .
- ٦ . اكتساب مهارة السرعة في القراءة .
- ٧ . الجانب التطبيقي في التجريد والتركيب له أهمية كبرى .
- ٨ . الإفادة من قدرة المتعلم على التصور البصري في إدراك الكلمات .
- ٩ . الإفادة من الحصيلة اللغوية الشفوية عند تجريد أصوات الحروف وعند تركيب الكلمات الجديدة .
- ١٠ . الحرص على التكامل اللغوي تحدثاً واستماعاً وقراءة وكتابة .

أين موقع الكتاب المدرسي من المنهج؟

ومن هنا يظهر لنا تحديداً موقع الكتاب المدرسي ، وفيما يلي سيوضح لنا الشكل (١) تلك المواصفات من خلال الجهة المختصة .



الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية:

اللغة العربية لغة المجتمع بعامة ممارسة ومدارسة ، والحديث عنها وبها في المجتمع المدرسي واجب الجميع توصلًا مع الأفراد ، وأداة للتفكير ، ووسيلة لتبادل الأفكار والمعلومات . واللغة أيضاً نافذة الحاضر على كنوز التراث وأجداد الحضارة ، كما أنها وشيجة مهمة من وشائج المجتمع ، وعنوان لوحدة الأمة فكراً وشعوراً .

واللغة العربية تتحمل مسؤولياتها في تشكيل عقل المتعلم ووجدانه ، وذلك لتعدد فنونها وفروعها ؛ لذا فقد توسعت دائرة اهتمامات اللغة العربية عن طريق تناول مختلف الموضوعات من مختلف المصادر ، حتى غدت تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية لدى المتعلم :

أولاً: في ضوء مطالب التنمية الشاملة:

- ١ . زيادة الوعي بمقدرات المجتمع وكيفية الحفاظ عليها وتنميتها .
- ٢ . تنمية الوعي بمشكلات المجتمع الاقتصادية .
- ٣ . تكوين اتجاه نحو ضرورة احترام نظام المجتمع .
- ٤ . إدراك أهمية الاعتدال في الاستهلاك .
- ٥ . تنمية القدرة على خلق الشخصية المتماسكة .
- ٦ . الاهتمام بخلق التنمية الشاملة .

ثانياً: في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي:

- ١ . تعميق الإيمان بالدين الإسلامي .
- ٢ . الإشعار بأهمية العلاقة الأسرية .
- ٣ . الدعوة إلى التواصل مع المجتمع .
- ٤ . الإشادة بروابط التضامن والإخاء بين أفراد المجتمع .
- ٥ . التعريف بالحقوق والواجبات تجاه المجتمع .
- ٦ . الاعتزاز بالوطن .
- ٧ . إذكاء روح التضحية بأنواعها من أجل الوطن .
- ٨ . التنويه بعمق الروابط التي تجمعها مع محيطه الخليجي والعربي والإسلامي .
- ٩ . التعريف بالعالم والانفتاح عليه .

ثالثاً: في ضوء نمو المتعلم وطبيعته وخصائصه وقضاياه:

- ١ . الإنماء العقلي السليم .
- ٢ . تهيئة الفرص للنضج الانفعالي .

- ٣ . تنمية الاعتراز بالذات .
- ٤ . إشباع الميل نحو تنمية المخزون الثقافي .
- ٥ . تعرف مهارات الحياة المختلفة .
- ٦ . تنمية الطموح والتفكير المستقبلي .

رابعاً: في ضوء خصائص العصر واتجاهاته المستقبلية:

- ١ . تنمية الوعي بأهمية التعامل مع التقنيات المتطورة .
- ٢ . الاطلاع على تغيرات الفكر الإنساني .
- ٣ . التعرف بمفاهيم السلام العالمي .
- ٤ . امتلاك مهارات التعلم الذاتي .
- ٥ . التوجيه نحو تطويع اللغة مع متطلبات الحياة .
- ٦ . التوجيه نحو الفهم السليم مستهدياً بمهارات التفكير العليا .

خامساً: في ضوء طبيعة اللغة:

- ١ . فنون اللغة: تمكن المتعلم من امتلاك مهارات فنون اللغة الأربع :
 - أ- الاستماع .
 - ب- التحدث .
 - ج- القراءة .
 - د- الكتابة .
- ٢ . المهارات الهجائية :
 - أ- تكوين اتجاه نحو إتقان المهارات الهجائية الكتابية .
 - ب- تعرف قواعد الضبط الصرفي .
 - ج- تعرف قواعد الإملاء .
- ٣ . مهارات التذوق الفني وجماليات اللغة :
 - أ- تنمية الحس الأدبي والجمالي .
 - ب- تنمية القدرة على تمييز الحقيقة من المجاز .
 - ج- السمو بخيال المتعلم .
 - د- توظيف المخزون البلاغي من مفردات وصور .
 - هـ- السمو بالتعبيرات الراقية والإبداعية .
 - و- تكوين اتجاه نحو الاستمتاع بأدبيات اللغة المختلفة .

٤ . مهارات الثروة اللغوية :

- أ- تنمية حصيلة الثروة اللغوية .
- ب- تنمية القدرة على تمييز العلاقات المعنوية بين المفردات .
- ج- الإقذار على دقة التعبير .
- د- الإقذار على فهم التراث .

٥ . مهارات النحو وقواعد اللغة :

- أ- الإقذار على الفهم السليم لقواعد النحو .
- ب- التنبه إلى الأركان الأساسية للجملة .
- ج- الإقذار على الضبط الصحيح للجملة العربية .
- د- تعرف ضوابط تنمية الجملة بنوعها .
- هـ- الإقذار على توظيف قواعد النحو توظيفاً سليماً .
- و- تكوين اتجاه إيجابي نحو الاعتزاز باللغة الأم .

٦ . المهارات الأدبية والنقد الأدبي :

- أ- العناية بفنون الأدب العربي .
- ب- العناية بالشعراء والأدباء على اختلاف عصورهم ومشاربهم .
- ج- تنمية الذوق الأدبي .
- د- تنمية القراءة الناقدة والفاحصة .
- هـ- التعريف بالأساليب اللغوية المختلفة .

سادساً: مهارات التفكير:

- ١ . الإشعار بأهمية التفكير وعلاقته باللغة .
- ٢ . العناية بمهارات التفكير المتعلقة باللغة .
- ٣ . الارتقاء بالتفكير .
- ٤ . العناية بأسس الإبداع .
- ٥ . إثارة روح المبادرة والاكتشاف والاطلاع .
- ٦ . التشجيع على إبداء الرأي .
- ٧ . تعود المناقشة الحرة .
- ٨ . إشراك المتعلم بإدارة بعض جوانب الدرس .
- ٩ . تنمية الروح الاستفهامية والنقدية .

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

أولاً: في ضوء مطالب التنمية الشاملة:

- الهدف العام (١): - زيادة الوعي بمقدرات المجتمع وكيفية الحفاظ عليها.
- الهدف الخاص: - تعرف المتعلم مقدرات المجتمع الاقتصادية.
- ... - إشعار المتعلم بضرورة الحفاظ على هذه المقدرات.
- الهدف العام (٢): - تكوين اتجاه نحو ضرورة احترام نظام المجتمع.
- الهدف الخاص: - تعريف المتعلم ببعض التقاليد والأعراف الاجتماعية والقوانين التي تهمه.
- ... - إشعار المتعلم بأهمية القوانين في تنظيم حياة الفرد والمجتمع.
- الهدف العام (٣): - إدراك أهمية الاعتدال في الاستهلاك.
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بأهمية الاعتدال في الإنفاق ونبذ الإسراف.
- ... - حث المتعلم على الاعتدال في الإنفاق.
- الهدف العام (٤): - تنمية القدرة على خلق الشخصية المتماسكة.
- الهدف الخاص: - تعرف المتعلم بمحائص الشخصية القوية المتماسكة.
- ... - تقديم نماذج لشخصيات معروفة يقتدي بها.
- الهدف العام (٥): - الاهتمام بأخلاقيات التنمية الشاملة.
- الهدف الخاص: - تعرف المتعلم بأهمية الوقت وأساليب استثماره.
- ... - إشعار المتعلم بأهمية العمل بروح الجماعة.
- ... - توجيه المتعلم نحو احترام العمل الجماعي.

ثانياً: في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي:

- الهدف العام (١): - تعميق الإيمان بالدين الإسلامي.
- الهدف الخاص: - تعرف المتعلم بعض مبادئ الدين الإسلامي.
- ... - إشعار المتعلم بذاتيته وهويته الإسلامية.
- ... - تكوين اتجاه إيجابي نحو الأخلاق الإسلامية.
- الهدف العام (٢): - الإشعار بأهمية العلاقة الأسرية.
- الهدف الخاص: - تعرف المتعلم دور الأسرة في الفرد والمجتمع.
- ... - حث المتعلم على احترام أفراد الأسرة.

- تعزيز روح الانتماء إلى الأسرة .
- توجيه المتعلم إلى احترام أفراد الأسرة .
- الهدف العام (٣) : - الدعوة إلى التواصل مع المجتمع الكويتي .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم خصائص المجتمع الكويتي .
- تعميق الاعتزاز لدى المتعلم برموز وطنه .
- تقوية روابط الولاء وتعزيز روح الانتماء لهذا المجتمع .
- الهدف العام (٤) : - الإشادة بروابط التضامن والإخاء بين أفراد المجتمع .
- الهدف الخاص : - تنمية وعي المتعلم بأهمية التضامن والإخاء بين أفراد المجتمع .
- تعميق إيمان المتعلم بروابط التضامن والإخاء بين أفراد مجتمعه .
- حث المتعلم على نبذ التعصب بمختلف مظاهره .
- تعزيز الروح الوطنية لدى المتعلم .
- الهدف العام (٥) : - تعرف المتعلم الحقوق والواجبات تجاه المجتمع .
- الهدف الخاص : - تبصير المتعلم بحقوق المجتمع عليه .
- تعرف المتعلم بحقوقه على المجتمع .
- الهدف العام (٦) : - التنويه بعمق الروابط التي تجمع المتعلم مع محيطه الخليجي والعربي والإسلامي .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم الروابط التي تجمعه بمحيطه الخليجي والعربي والإسلامي .
- اعتزاز المتعلم بانتمائه لمحيطه الخليجي والعربي والإسلامي .
- تعزيز روح الانتماء للمحيط الخليجي والعربي والإسلامي لدى المتعلم .
- الهدف العام (٧) : - تعرف العالم والانفتاح عليه .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم بحدود العالم الخارجي .
- حث المتعلم على حسن التعامل مع الآخرين .

ثالثاً: في ضوء نمو المتعلم وطبيعته وخصائصه وقضاياه:

- الهدف العام (١) : - الإنماء العقلي السليم .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم أساليب المناقشات الحرة في المدرسة وخارجها .
- تبصير المتعلم بأساليب التحليل والتركيب والنقد .
- حث المتعلم على الحوار العقلاني والبعيد عن التحيز .
- تنمية المتعلم لأساليب التحليل والتركيب والنقد .

- الهدف العام (٢): - تهيئة الفرص للنضج الانفعالي السليم .
- الهدف الخاص: - حث المتعلم على حسن التعامل مع المواقف .
- ... - تقديم نماذج للمتعلم .
- الهدف العام (٣): - تنمية الاعتزاز بالذات .
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بحدود ذاته .
- ... - حث المتعلم على تنمية ذاته .
- ... - تشجيع المتعلم على احترام الرأي الآخر .
- الهدف العام (٤): - إشباع الميل نحو تنمية المخزون الثقافي .
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بأهمية تثقيف نفسه .
- ... - إكساب المتعلم مخزوناً ثقافياً يساعده على مواجهة تحديات العصر .
- ... - تقديم حصيلة ثقافية مناسبة للمتعلم .
- ... - حث المتعلم على الاستفادة من مصادر معرفة مختلفة .
- الهدف العام (٥): - تنمية الطموح والتفكير المستقبلي .
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بأهمية التخطيط لحياته .
- ... - تشجيع المتعلم على التخطيط الصحيح لمستقبله .

رابعاً: في ضوء خصائص العصر واتجاهاته المستقبلية:

- الهدف العام (١): - تنمية الوعي بأهمية التعامل مع التقنيات المتطورة .
- الهدف الخاص: - إشعار المتعلم بأهمية التعامل مع تقنيات التعليم ومصادر المعلومات المختلفة .
- ... - تهيئة المتعلم للتعامل مع تقنيات التعليم ومصادر المعلومات المختلفة .
- الهدف العام (٢): - تعرف مفاهيم السلام العالمي .
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بأهمية السلام العالمي .
- ... - إشعار المتعلم بأن الدين الإسلامي هو دين السلام والعدل بين الشعوب .
- الهدف العام (٣): - امتلاك مهارات التعلم الذاتي .
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بضرورة تعليم نفسه بنفسه .
- ... - حث المتعلم على تنمية قدراته ومهاراته .
- ... - إمداد المتعلم بأساليب التعلم الذاتي .

خاتمة: في ضوء طبيعة اللغة:

- (١) فنون اللغة : تهدف الوثيقة إلى امتلاك المتعلم المهارات اللغوية المختلفة من فنون اللغة العربية وفق الضوابط الآتية : (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) .
- الهدف العام (١) : - الاستماع .
- الهدف الخاص : - إدراك المتعلم لأهمية الاستماع إلى الآخرين لتحقيق الفهم المطلوب .
- ... - لفت نظر المتعلم إلى دور الاستماع في تحقيق التواصل مع الآخرين .
- ... - تنمية ثقافة المتعلم عن طريق الاستماع إلى مواد ثقافية متنوعة .
- ... - التنبيه على دور الاستماع في حياتنا اليومية وتطبيقاته المختلفة .
- الهدف العام (٢) : - التحدث .
- الهدف الخاص : - توجيه المتعلم إلى نطق مجموعة من الجمل القصيرة .
- ... - حث المتعلم على ضبط مخارج الحروف .
- ... - تشجيع المتعلم على الالتزام بقواعد اللغة ما أمكن .
- ... - تبصير المتعلم بأصول تنمية الجملة شفاهة بعناصر التكملة المختلفة .
- الهدف العام (٣) : - القراءة .
- الهدف الخاص : - تبصير المتعلم بمهارات القراءة، مثل : (الطلاقة، الوصل والوقف، التلون الصوتي، مخارج الحروف، وضوح الصوت، سرعة القراءة، الفهم الشامل والدقيق . . .) .
- الهدف العام (٤) : - الكتابة .
- الهدف الخاص : - تعريف المتعلم المهارات الأساسية للكتابة، من مثل : (الرسم الصحيح للحرف، ما يُنطق من الحروف ولا يُكتب، ما يُكتب من الحروف ولا يُنطق، تناسق الخط . . .) .
- ... - حث المتعلم على كتابة جملة كتابة صحيحة .
- ... - تشجيع المتعلم على تنمية الجملة بعناصر التكملة المختلفة .
- (٢) المهارات الهجائية :
- الهدف العام (١) : - تكوين اتجاه نحو إتقان المهارات الهجائية .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم المهارات الهجائية كتابة، من مثل :
- ... - التفريق بين الحروف المتشابهة رسماً .
- ... - تمييز شكل الحرف بحسب موقعه من الكلمة .

- التفريق بين الألف الممدودة والألف اللينة .

- الكتابة بخط مستقيم مع مراعاة حسن الخط .

الهدف العام (٢) : - تعرف قواعد الضبط الصرفي .

الهدف الخاص : - الضبط الصرفي الصحيح للكلمة ما أمكن .

- تعرف قواعد الإملاء .

- تبصير المتعلم بقواعد الإملاء المناسبة .

- تعرف المتعلم بعلامات الترقيم .

- تعرف المتعلم ببعض قواعد الخط .

(٣) مهارات التذوق الفني وجماليات اللغة :

الهدف العام (١) : - تنمية الحس الأدبي والجمالي لدى المتعلم .

الهدف الخاص : - إشعار المتعلم بجماليات اللغة .

- تقديم نماذج أدبية للمتعلم .

(٤) مهارات الثروة اللغوية :

الهدف العام (١) : - تنمية حصيلة المتعلم من الثروة اللغوية .

الهدف الخاص : - حث المتعلم على تنمية المفردات اللغوية .

- حث المتعلم على الاستفادة من مصادر التعليم المتصلة باللغة .

- تنمية المتعلم لمفرداته اللغوية .

الهدف العام (٢) : - تنمية القدرة على تمييز العلاقات المعنوية بين المفردات .

الهدف الخاص : - تبصير المتعلم بالعلاقات اللغوية بين المترادفات والأضداد والجمع والمذكر

والمؤنث وغير ذلك .

الهدف العام (٣) : - الإقذار على دقة التعبير .

الهدف الخاص : - تشجيع المتعلم على انتقاء اللفظة المناسبة للتعبير باستخدام مخزونه

اللفظي .

- تشجيع المتعلم على توظيف المفردات الجديدة .

(٥) مهارات النحو وقواعد اللغة :

الهدف العام (١) : - الإقذار على الفهم السليم لقواعد النحو .

الهدف الخاص : - تعرف المتعلم ببعض قواعد النحو .

- الهدف العام (٢): - تنبيه المتعلم على الأركان الأساسية للجملة .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم أنواع الجمل .
- تعرف المتعلم الأركان الأساسية لكل أنواع الجملة .
- الهدف العام (٣): - الإقذار على الضبط الصحيح للجملة العربية .
- الهدف الخاص : - توجيه المتعلم إلى ضرورة الالتزام بقواعد اللغة العربية .
- الهدف العام (٤): - تعرف ضوابط تنمية الجملة بنوعيتها .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم بعض صور تنمية الجملة بنوعيتها .
- حث المتعلم على تنمية الجملة بنوعيتها بصور التنمية المختلفة المقررة .
- الهدف العام (٥): - الإقذار على توظيف قواعد النحو توظيفاً سليماً .
- الهدف الخاص : - تشجيع المتعلم على توظيف قواعد النحو توظيفاً سليماً .

٦ المهارات الأدبية والنقد الأدبي :

- الهدف العام (١): - العناية بفنون الأدب العربي .
- الهدف الخاص : - تقديم نماذج أدبية متنوعة من شعر ونثر .
- الهدف العام (٢): - تعرف الأساليب اللغوية المختلفة .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم بعض الأساليب اللغوية المختلفة المقررة .

سادساً: مهارات التفكير:

- الهدف العام (١): - إشعار المتعلم بأهمية التفكير وعلاقته باللغة .
- الهدف الخاص : - توجيه المتعلم إلى أهمية التفكير وعلاقته باللغة على أنها أداة التفكير .
- توجيه المتعلم إلى أن امتلاك اللغة السليمة يساعد على التفكير الصحيح .
- الهدف العام (٢): - العناية بمهارات التفكير المتعلقة باللغة .
- الهدف الخاص : - تبصير المتعلم بمهارات التفكير المتعلقة باللغة، من مثل : مهارة طرح الأسئلة، والتوقع، وتحديد الأفكار الرئيسة، والربط والتنظيم، والتحليل، والمقارنة، والتركيب، والاستنتاج، والدمج، وإيجاد بدائل أخرى وغير ذلك . . .
- الهدف العام (٣): - الارتقاء بالتفكير .
- الهدف الخاص : - حث المتعلم على إنشاء الحوارات الراقية .
- الهدف العام (٤): - العناية بأسس الإبداع .
- الهدف الخاص : - تبصير المتعلم بأسس الإبداع، من مثل :

- المرونة والطلاقة والأصالة .
- الهدف العام (٥) : - إثارة روح المبادرة والاكتشاف والاطلاع .
- الهدف الخاص : - حث المتعلم على الاكتشاف والاطلاع والسعي إلى المعرفة .
- الهدف العام (٦) : - التشجيع على إبداء الرأي .
- الهدف الخاص : - حث المتعلم على إبداء الرأي والتعبير عن الرفض .
- احترام المتعلم لآراء الآخرين .
- الهدف العام (٧) : - تعود المناقشة الحرة .
- الهدف الخاص : - حث المتعلم على المناقشة وضرورة احترام آراء الآخرين وعدم التعصب لأفكاره .
- الهدف العام (٨) : - إشراك المتعلم بإدارة بعض جوانب الدرس .
- الهدف الخاص : - تشجيع المتعلم على إدارة النقاش داخل الحصّة الدراسية .
- الهدف العام (٩) : - تنمية الروح الاستفهامية والنقدية .
- الهدف الخاص : - تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الهادفة .

أهداف الصف الأول الابتدائي

أولاً: في ضوء مطالب التنمية الشاملة:

- الهدف العام (١) : - تكوين اتجاه نحو ضرورة احترام نظام المجتمع .
- الهدف الخاص : - تعريف المتعلم ببعض التقاليد والأعراف الاجتماعية التي تهتمه .

ثانياً: في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي:

- الهدف العام (١) : - تعميق الإيمان بالدين الإسلامي .
- الهدف الخاص : - تعرف المتعلم بعض مبادئ الدين الإسلامي .
- إشعار المتعلم بذاتيته وهويته الإسلامية .
- تكوين اتجاه إيجابي نحو الأخلاق الإسلامية .
- الهدف العام (٢) : - الإشعار بأهمية العلاقة الأسرية .
- الهدف الخاص : - تعزيز روح الانتماء إلى الأسرة .
- توجيه المتعلم إلى احترام أفراد الأسرة .
- الهدف العام (٣) : - الدعوة إلى التواصل مع المجتمع الكويتي .
- الهدف الخاص : - تعميق الاعتزاز لدى المتعلم برموز وطنه .
- تقوية روابط الولاء وتعزيز روح الانتماء لهذا المجتمع .

ثالثاً: في ضوء نمو المتعلم وطبيعته وخصائصه وقضاياها:

- الهدف العام (١): - تنمية الاعتزاز بالذات .
الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بحدود ذاته .
- حث المتعلم على تنمية ذاته .

رابعاً: في ضوء خصائص العصر واتجاهاته المستقبلية:

- الهدف العام (١): - تنمية الوعي بأهمية التعامل مع التقنيات المتطورة .
الهدف الخاص: - إشعار المتعلم بأهمية التعامل مع تقنيات التعلم ومصادر المعلومات المختلفة .
- تهيئة المتعلم للتعامل مع تقنيات التعليم ومصادر المعلومات المختلفة .
الهدف العام (٢): - امتلاك مهارات التعلم الذاتي .
الهدف الخاص: - تبصير المتعلم بضرورة تعليم نفسه بنفسه .
- حث المتعلم على تنمية قدراته ومهاراته .

خامساً: في ضوء طبيعة اللغة:

(١) فنون اللغة:

- الهدف العام (١): - الاستماع .
الهدف الخاص: - إدراك المتعلم لأهمية الاستماع إلى الآخرين لتحقيق الفهم المطلوب .
الهدف العام (٢): - التحدث .
الهدف الخاص: - توجيه المتعلم إلى التحدث بمجموعة من الجمل القصيرة .
- حث المتعلم على ضبط مخارج الحروف .
- تشجيع المتعلم على التزام قواعد اللغة ما أمكن .
الهدف العام (٣): - القراءة .
الهدف الخاص: - قراءة الحروف والمقاطع وكلمات الدرس والجمل القصيرة، مع مراعاة المهارات الأساسية .
الهدف العام (٤): - الكتابة .
الهدف الخاص: - تعريف المتعلم بالمهارات الأساسية للكتابة، من مثل: (الرسم الصحيح للحرف تناسق الخط)
- إقدار المتعلم على كتابة جملة كتابة صحيحة .

٢) المهارات الهجائية:

- الهدف العام (١): - تكوين اتجاه نحو إتقان المهارات الهجائية .
- الهدف الخاص: - رسم الحروف رسماً صحيحاً .
- تعرف المتعلم المهارات الهجائية كتابة، من مثل: (الحركات القصيرة والحركات الطويلة والمقطع الساكن) .
- التفريق بين الحروف المتشابهة رسماً .
- تمييز شكل الحرف بحسب موقعه من الكلمة .
- الكتابة بخط مستقيم مع مراعاة حسن الخط .

٣) مهارات الثروة اللغوية:

- الهدف العام (١): - تنمية حصيلة المتعلم من الثروة اللغوية .
- الهدف الخاص: - حث المتعلم على تنمية المفردات اللغوية .
- تنمية المتعلم لمفرداته اللغوية .
- حث المتعلم على الاستفادة من مصادر التعليم المتصلة باللغة .
- الهدف العام (٢): - الإقذار على دقة التعبير .
- الهدف الخاص: - تشجيع المتعلم على توظيف المفردات الجديدة .

سادساً: مهارات التفكير:

- الهدف العام (١): - العناية بمهارات التفكير المتعلقة باللغة .
- الهدف الخاص: - تبصير المتعلم ببعض مهارات التفكير المتعلقة باللغة، مثل: (طرح الأسئلة، التوقع، التنظيم، الاستنتاج، إيجاد بدائل) .
- الهدف العام (٢): - التشجيع على إبداء الرأي .
- الهدف الخاص: - حث المتعلم على إبداء الرأي والتعبير عن الرفض .
- احترام المتعلم لآراء الآخرين .
- الهدف العام (٣): - تنمية الروح الاستفهامية والنقدية .
- الهدف الخاص: - تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الهادفة .

المهارات اللغوية للصف الأول الابتدائي

أولاً: الاستماع:

- يحدد أهم ما تضمنه ما استمع إليه من تعليمات وإرشادات .
- يحدد أبرز تفصيلات ما استمع إليه من حكايات أو مواقف .
- يحدد مما استمع إليه ما يفيد في حياته .
- يبدي رأيه في السلوك أو التصرف الذي تضمنه ما استمع إليه .
- يستنتج معاني بعض الألفاظ فيما استمع إليه .

ثانياً: التحدث:

- يتحدث بلطف وأدب مستخدماً عبارات اللياقة الاجتماعية .
- يعبر شفهاً في جملتين مترابطتين عما يحب أو يكره أو يشعر به .
- يتحدث بلغة سليمة عن مواقف من حياته اليومية (شكر ، اعتذار ، تهنئة) .
- يتحدث عن سبب تصرفه في موقف معين بجملتين .
- يعبر عن رأيه محاوراً زملاءه تجاه موقف معين .
- يسأل عما يهمه في صفه أو حياته مستخدماً الأدوات المناسبة لذلك .
- يُحكي بلغة سليمة أحداث حكاية قصيرة استمع إليها .
- يعبر عن مضمون صورة أو لوحة بلغة سليمة تعبيراً متضمناً أبرز عناصرها في حدود جملتين .

ثالثاً: القراءة:

- ينطق الأصوات القصيرة والطويلة والساكنة للحروف نطقاً سليماً .
- يميز في نطقه الأصوات المتشابهة : (الضاد والطاء)، القاف والغين . . . إلخ .
- يحلل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف .
- يركب من الكلمات جملاً ، ومن أصوات الحروف كلمات ذات معنى .
- يقرأ جملاً تامة نامية مكونة من كلمات تدرب عليها .
- يقرأ جملاً تامة نامية جديدة متضمنة المهارات التي تدرب عليها .
- يراعي في قراءته الجهرية وضوح الصوت ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .
- يجيب عن أسئلة يسيرة عما فهمه من المقروء .
- يقرأ العناوين واضحة الخط مما يراه في مدرسته أو في بيئته .
- يردد نشيداً قصيراً حفظه .
- يقرأ جمل الدرس مراعيًا السرعة الملائمة .
- يقرأ جملة مترابطة المعنى بطلاقة .

رابعاً: الكتابة:

- يرسم الرموز الدالة على الأصوات القصيرة للحروف والأصوات الطويلة للكلمات التي مرت بخبرته .
- يرسم الرموز الدالة على المقطع الساكن .
- يكتب الحروف برسمها الصحيح في مواضعها من الكلمات : أولاً ووسطاً وآخرًا .
- يميز في كتابته بين الحروف المتشابهة رسماً، مثل الدال والراء، والذال والزاي، والفاء والغين، المتوسطة فلا يخلط بينهما .
- يميز في كتابته بين الحروف المتقاربة لفظاً، من مثل الضاد والطاء، والقاف والغين . . . إلخ .
- يكون كلمات ذات معنى من بعض الحروف، وجمالاً مفيدة من بعض الكلمات في رسم صحيح واضح .
- يراعي التلاؤم والتناسق في رسم الحروف والكلمات وترك المسافات المناسبة، ومراعياً السطر والهامشين .
- يكتب برسم صحيح كلمات اكتسبها بالتصور البصري .
- يكتب أسماء بعض زملائه .
- يكتب إملاء مما درس كلمات تضمنت الحركات الثلاث القصيرة أو الطويلة مع تسكين بعض الحروف .
- يضبط الكلمات التي يكتبها ضبطاً صحيحاً .
- يكتب إملاء جملة نامية متضمنة ظواهر لغوية سبقت معالجتها .
- يكتب إملاء جملة نامية تتضمن كلمات مرت بخبرته عن طريق التصور البصري مما يتضمن ظواهر لغوية لم يدرسها .
- يركب كتابياً جملة مفيدة تامة من كلمات محددة (٣-٤ كلمات) .
- يستخدم كلمات من حصيلته في كتابة جملة يجيب بها إجابة تامة عما يسأل عنه مما مر في خبرته .
- ينمي جملة بكلمة أو أكثر .
- يكتب جملة أو جملتين ليعبر عن مضمون صورة أو موقف في حدود خبراته اللغوية .
- يعيد ترتيب جمل كتابياً بتسلسل منطقي في حدود (٣ جمل قصيرة) .

خامساً: الخط:

- يكتب الحروف المجردة مراعيًا رسمها الصحيح .
- يكتب جملة مراعيًا التفريق بين المتشابه في الرسم، مثل : (الذال والراء، والذال والزاي) .
- يكتب جملة بخط نسخ تعليمي مراعيًا صحة الرسم والتناسق والاستقامة .

نموذج مقترح لإعداد الدرس الأول من المجال الثالث

"أنزل الله القرآن في رمضان"

الخصتان الأولى والثانية:

أولاً: الأهداف السلوكية:

نتوقع في نهاية الحصة أن يكون المتعلم قادراً على ما يلي :

- ١- في المجال المعرفي :
 - يذكر اسم شهر الصيام .
 - يحدد وقت الصيام .
 - يذكر بعضاً من نعم الله على الإنسان .
 - يحدد حرف النون مفتوحاً .
- ٢- في المجال الوجداني :
 - يستشعر الجو الديني في رمضان .
 - يُبدي ميلاً نحو طاعة الله .

- يوضح المقصود بالصيام .
- يبين سبب الصوم في رمضان .
- يستنتج بعض واجبات المسلم .
- يركب كلمات تتضمن حرف النون .

- ٣- في المجال النفسي الحركي :
 - يقرأ جملة الدرس بشكل واضح الحروف والمخارج .
 - يكتب كلمة (رمضان) نقلاً بشكل صحيح .
 - يتحدث عن المظاهر الرمضانية في جملتين .
 - يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه بجمل تامة .
 - يردد نشيد المجال اقتداء بما يسمع .

ثانياً: الوسائل المعينة والتقنيات التربوية:

بطاقات/ لوحة الدرس/ مصورات/ المسجل/ جهاز الحاسوب .

ثالثاً: النشاط المصاحبة:

مواقف تمثيلية ، أو قصة ، أو حوار .

رابعاً: أسلوب أداء الحصة الأولى:

- يحیی المعلم تلاميذه بتحية الإسلام .

- يُسَمِّعُ المعلم التلاميذ فقرة المجال أو يحولها إلى مشهد تمثيلي . ويناقش بعد العرض أو الاستماع بمثل ما يلي :

- لماذا كان والد أحمد لا يأكل ولا يشرب نهائياً؟

- بم يشعر الصائم؟ وبم يشعر الفقير؟

- الصوم من أركان الإسلام . ماذا تعرف من أركانه الأخرى؟

- ما واجبنا نحو الفقراء؟

- يعرض المعلم جملة الدرس من خلال لوحة ، ويقرأها بشكل واضح المخارج صحيح الضبط .

- يقرأ عدد من المجيدين اقتداء بما سمعوا ثم عدد من المتوسطين ثم من غيرهم .

- مناقشة مضمون جملة الدرس .

- ما الكتاب الذي أنزله الله في رمضان؟

- متى أنزل الله القرآن؟

- يقرأ المعلم جملة الدرس ويردها التلاميذ .

- يقرأ التلاميذ جملة الدرس من مصادر مختلفة .

- يتخذ المعلم السؤال رقم (٢) من الكتاب منطلقاً للتدريب ويناقش المعلم التلاميذ بأسئلة ، من مثل :

- على من أنزل القرآن الكريم؟

- يجرد المعلم الكلمة المستهدفة (رمضان) ويدرب على قراءتها .

- يطلب المعلم تجريد الكلمة من بين كلمات مختلفة ثم متشابهة .

- يطلب المعلم توظيف الكلمة شفهيّاً في جمل من إنشاء التلاميذ .

- يدرب المعلم التلاميذ على كتابة الكلمة ثم يكتبونها في كراساتهم ثلاث مرات .

- يجرد المعلم حرف النون من الكلمة المستهدفة ويدرب التلاميذ على قراءته بالفتح .

- يدرب المعلم على كتابة حرف النون ويكتبه التلاميذ في كراساتهم .

خاتمة: أسلوب أداء الحصة الثانية:

- يُسَمِّعُ المعلم التلاميذ نشيد المجال ثم يردده التلاميذ ويناقشهم بمثل ما يأتي :

- عدّد بعضاً من نعم الله على الإنسان .

- ما العبارات التي نُكثِرُ منها في شهر رمضان؟

- بم تشعر في شهر رمضان؟

- يعرض المعلم جملة الدرس ويطلب إلى التلاميذ قراءتها قراءة صحيحة واضحة المخارج من مصادر متنوعة (الكتاب/ لوحة/ بطاقات) .

- تعرض ثلاث جمل تحمل مضموناً دينياً متصلاً بالشهر الكريم يميز التلاميذ جملة الدرس منها،
مثل :

- رمضان شهر الصوم والبركات .
- أنزل الله القرآن في رمضان .
- فرض الله الصوم في رمضان .

- تُعرض بطاقات تتضمن كلمات جملة الدرس بشكل غير مرتب ويطلب إلى التلاميذ ترتيبها ثم
تُقرأ .

- التدريب على الكلمة المستهدفة :

- ينطق المعلم الكلمات التي تتضمن الصوت (ن) في جملة الدرس (أنزل/ القرآن/ رمضان)
وينطقها التلاميذ بعده .

- يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ في كلمة (رمضان) .
- يجدد التلاميذ كلمة (رمضان) من كلمات مختلفة مثل : (أنزل/ القرآن/ رمضان) .
- يجدد التلاميذ كلمة (رمضان) من كلمات متشابهة ، مثل : (رمضان/ روضان/ روان) .
- يستخدم التلاميذ كلمة (رمضان) في جمل متنوعة شفهيًا .
- يكتب التلاميذ كلمة (رمضان) اقتداءً بكتابة المعلم لها ثلاث مرات .

- التدريب على الحرف المستهدف :

- يجرد المعلم حرف (ن) ويكتبه . ويعرض صوراً لأشياء تحتوي على الحرف (ن)، من مثل :
(نحلة/ نجم/ نظارة . . .) .
- يعرض المعلم صوراً يعبر عنها التلاميذ تشتمل مكوناتها على الحرف (ن)، من مثل :
حصان/ نخلة/ نمر .

سادساً: تقويم الحصة الأولى:

- ما اسم الشهر الذي يصوم فيه المسلمون؟
- ما الوقت الذي يصوم فيه المسلمون كل يوم؟

سابعاً: تقويم الحصة الثانية:

- قرأ أحمد القرآن في رمضان .
- أقرأ في مدرستي القرآن .
- يطلب المعلم قراءة ما عرض من جمل ويناقشهم بأسئلة من مثل :
ماذا يقرأ أحمد في رمضان؟
- أوراق عمل يقوم بها المعلم تتناسب مع أسلوب الأداء .
- حل التدريبات في كتاب التلميذ رقم (٣) .

نموذج مقترح لإعداد الدرس الأول من المجال الثالث

"أنزل الله القرآن في رمضان"

الحصتان الثالثة والرابعة:

أولاً: الأهداف السلوكية:

يُتوقع في نهاية الحصتين أن يكتسب المتعلم:

١- الأهداف المعرفية:

- يذكر دعاء الإفطار .
- يذكر الصلوات الخمس المفروضة والصلاة التي يؤديها المسلمون في ليل ، نهار رمضان .
- يوضح بعض العادات الاجتماعية الكويتية في رمضان .
- يذكر اسم الزكاة التي يخرجها المسلمون .
- يعدد بعض فوائد الصيام .
- يعلل عظمة شهر رمضان .
- يجرد الكلمة المستهدفة في الدرس (القرآن) .
- يجرد حرف النون بحركاته القصيرة .
- يركب كلمات جديدة من أحرف في خبرته اللغوية .
- يوظف الكلمة المستهدفة في جملة من إنشائه .
- يُبدي رأيه فيمن يحرص على الصيام .

٢- الأهداف الوجدانية:

- يعتز بدينه الإسلامي .
- يشارك في إحياء بعض العبادات الكويتية القديمة في رمضان .
- يُقبل على مساعدة المحتاج .
- يُبدي ميلاً إلى تعلم اللغة العربية .
- يقتدي بالأداب الإسلامية عند الإفطار .

٣- الأهداف النفسية الحركية:

- يقرأ جملة الدرس قراءة صحيحة واضحة المخارج .
- يكتب الكلمة المستهدفة في كراسته كتابة سليمة .
- يتحدث شفهيّاً عن فوائد الصيام .

- يجب عما استمع إليه من أسئلة إجابة تامة .
- ينطق الحرف (ن) مجرداً بأصواته القصيرة .
- يدون حرف النون بأصواته القصيرة في كراسته .

ثانياً: الوسائل المصينة والتقنيات التربوية:

لوحات / مصورات / بطاقات / جهاز العرض .

ثالثاً: النشاط المصاحبة:

مواقف تمثيلية ، أو قصة ، أو حوار .

رابعاً: أسلوب الأداء في الحصة الثالثة:

- يحیی المعلم تلاميذه بتحية الإسلام .
- يعرض المعلم بطاقات تحتوي على كلمات سابقة ويطلب إليهم تجريد الحروف التي سبقت دراستها .
- يعرض المعلم تمثيلية عن اجتماع أفراد الأسرة حول مائدة الإفطار ، ويناقش بأسئلة من مثل : - ماذا يسبق أذان المغرب في رمضان؟
- ما دعاء الإفطار؟
- بم تشعر وأنت جالس بين أفراد أسرتك عند الإفطار؟
- يقرأ المعلم الدرس ويطلب إلى التلاميذ قراءته ، يناقش المعلم التلاميذ بأسئلة من مثل :
- عدد بعض فوائد الصيام .
- ما سبب تعظيم شهر رمضان؟
- اذكر بعض العادات الاجتماعية التي يمارسها الكويتيون في رمضان .
- يطلب المعلم تجريد الكلمة المستهدفة في الدرس كلمة (القرآن) وقراءتها من قبل مجموعة من التلاميذ .
- يجرّد التلاميذ الكلمة المستهدفة من بين عدة كلمات مختلفة ثم متشابهة .
- يوظف بعض التلاميذ الكلمة في جملة من إنشائهم .
- يكتب التلاميذ الكلمة ثلاث مرات في كراساتهم . (اقتداء بكتابة معلمهم) .
- حل التدريب رقم (٥) من الأنشطة اللغوية .

خامساً: أسلوب الأداء في الحصة الرابعة:

- يردد التلاميذ نشيد المجال .
- لماذا سُمي رمضان بشهر الخيرات؟
- كيف نستقبل شهر رمضان؟

- يعرض المعلم جملة الدرس بصورة غير مرتبة، ويطلب إلى التلاميذ قراءتها مرتبة، ثم يناقشهم بأسئلة من مثل :
 - ١- ما الصلوات المفروضة التي يؤديها المسلم كل يوم؟
 - ٢- ما الصلاة التي يؤديها المسلم في رمضان؟
 - ٣- ما اسم الزكاة التي يخرجها المسلم في رمضان؟
- يطلب المعلم إلى التلاميذ قراءة جملة الدرس، ثم يدون التلاميذ الكلمة المستهدفة قراءة وكتابة اعتماداً على مراحل التصور البصري للمعلم.
- يدرب المعلم التلاميذ على قراءة حرف (ن) بأصواته القصيرة الثلاثة، ثم يدون التلاميذ ذلك في الكراسات.
- يعرض المعلم صوراً لكلمات تحتوي على حرف النون بأصواته القصيرة.
- يأتي التلاميذ بكلمات تتضمن الحرف (ن) بأصواته القصيرة.
- يمكن الاستعانة بتدريبات الأنشطة اللغوية رقم (٤ / ٥ / ٦).

سادساً: تقويم الحصة الرابعة:

- ما صفات المسلم الصالح؟
- حل التدريبات في كتاب الطالب رقم (٤ / ٥).

سابعاً: تقويم الحصة الخامسة:

- يعرض المعلم صورة تلميذ يقرأ القرآن ويطلب إلى التلاميذ التعبير عنها بجملة.
- حل التدريب رقم (٦ / ٨).
- ويمكن للمعلم أن ينتقي التدريب رقم (٧) من كتاب الأنشطة اللغوية.

نموذج مقترح لإعداد الدرس الأول من المجال الثالث

"أنزل الله القرآن في رمضان"

الحصتان الخامسة والسادسة:

أولاً: الأهداف السلوكية:

يُتوقع في نهاية الحصتين أن يكتسب المتعلم:

١- الأهداف المعرفية:

- يوضح موقف الإسلام من الإسراف في الطعام والشراب .
- يبين فائدة السحور .
- يعلل الإكثار من العبادات في رمضان .
- يجرد الكلمة المستهدفة (أنزل) .
- يجرد حرف النون ممدوداً بالألف .
- يأتي بكلمات تشتمل على حرف النون بمواقع مختلفة .
- يوازن بين حرف النون ممدوداً بالألف وحركته القصيرة بالفتحة .

٢- الأهداف الوجدانية:

- يحرص على عمل الخير .
- يقبل على أداء الصلاة في وقتها .
- يعتز بلغته العربية .
- يقتدي بأصحاب الأخلاق الحسنة .

٣- الأهداف النفسية الحركية:

- يقرأ كلمة الدرس .
- يكتب كلمات تحتوي على حرف النون .
- يتحدث شفهاً عن أثر السحور .
- يجيب عما استمع إليه من أسئلة إجابة تامة .

ثانياً: الوسائل المهيئة والتقنيات التربوية:

جهاز العرض / صور / بطاقات / مجسمات / جهاز فيديو / لوحات .

ثالثاً: النشاط المصاحفي:

مواقف تمثيلية، أو قصة، أو حوار .

رابعاً: أسلوب الأداء للحصة الخامسة:

- يحیی المعلم تلاميذه بتحية الإسلام، ثم يعرض أحداث القصة الآتية مستخدماً الحاسوب أو الصور المناسبة أو مشهداً تمثلياً .
- قصة " خالد في أول يوم من رمضان " : في أول يوم من أيام رمضان، اجتمعت الأسرة حول مائدة الطعام، وعندما سمعوا مدفع الإفطار، ورفع أذان المغرب، بدأت الأسرة بتناول الطعام ذاكرين اسم الله، وأسرع خالد في التهام أنواع مختلفة من الطعام، لأنه كان جائعاً جداً، وبعد أن امتلأت معدته بالأكل لم يستطع القيام من مكانه فأخذ يصرخ ويتألم، فأخذته أمه إلى الطبيب وأعطاه الدواء . وقال له : يا ولدي، كن معتدلاً في أكلك وامضغ طعامك جيداً لتشعر بلذته ويستفيد جسمك منه، وأذكر قول الله سبحانه وتعالى : ﴿...وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا...﴾ (الأعراف : ٣١) . شكر خالد الطبيب، وواعد أمه بأنه لا يفعل ما حصل مرة أخرى .

ثم يناقشهم بأسئلة، من مثل :

- ١- لماذا شعر خالد بالألم في معدته؟
 - ٢- ماذا عملت أم خالد عندما رأت ولدها يتألم؟
 - ٣- ما موقف الإسلام من الإسراف في الطعام والشراب؟
- يذكر المعلم التلاميذ بالحروف السابقة ويطلب قراءتها (والإتيان بكلمات تحتوي عليها) .
 - يأتي التلاميذ بكلمات تحتوي الحروف السابقة .
 - يعرض المعلم جملة الدرس مستعيناً بالوسيلة المناسبة .
 - يقرأ التلاميذ الدرس من عدة مصادر .
 - يناقش المعلم الدرس بأسئلة، من مثل :
 - ١- ما أثر الصيام على أفراد المجتمع؟
 - ٢- لماذا يُكثر الناس من العبادات وفعل الخيرات في رمضان؟
 - يطلب المعلم تحديد الكلمة المستهدفة (أنزل) من خلال الجملة غير مرتبة .
 - يجرد التلاميذ الكلمة المستهدفة من كلمات متشابهة .
 - يطلب المعلم توظيف الكلمة في جمل من إنشاء التلاميذ .
 - يكتب التلاميذ الكلمة ثلاث مرات في الكراسة اقتداء بكتابة المعلم .
 - يطلب المعلم إلى التلاميذ كتابة الحرف (ن) في مواضعه المختلفة .
 - يستعين المعلم بالتدريب رقم (٧) من كتاب الأنشطة اللغوية .

خامساً: أسلوب أداء الحصة السادسة:

- يطلب المعلم إلى التلاميذ ترديد نشيد المجال ويناقشهم بأسئلة ، من مثل : كيف نحتفل بشهر رمضان؟
- يطلب المعلم قراءة مضبوطة بالشكل ويناقش التلاميذ بأسئلة ، من مثل : ما جزاء من يصوم؟
- يطلب المعلم ترتيب كلمات الدرس .
- يجرد التلاميذ حرف النون ممدوداً بالألف .
- يدرّب المعلم التلاميذ على كتابة حرف النون ممدوداً بالألف ويأتي بأمثلة ، من مثل : (نادر/ نام/ نادم) .
- ويطلب تجريد حرف النون ممدوداً بالألف ، ثم يعقد الموازنة بين حركة النون القصيرة والطويلة ، من مثل :

ندر/ نـ

نادر/ نا

ندم/ نـ

نادم/ نا

- يعرض المعلم صوراً لكلمات تشتمل على حرف النون ممدوداً بالألف .
- يطلب إلى التلاميذ الإتيان بأمثلة على حرف النون ممدوداً بالألف ، وتوظيف بعضها شفهيّاً في جمل من إنشائهم .

سادساً: تقويم الحصة الخامسة:

- ما فائدة السحور في رمضان؟
- ماذا تفعل الأسرة قبل مدفع الإفطار؟
- حل التدريبات (٣ / ٢) من كتاب الأنشطة .
- يقوم المعلم بإعداد أوراق عمل مناسبة لأسلوب الأداء .

سابعاً: تقويم الحصة السادسة:

- يعرض المعلم الجملة الآتية ويطلب إلى التلاميذ قراءتها : (تقول حنان : أنا وأخي نقرأ القرآن) .
- ماذا تقرأ حنان وأخوها؟
- استخرج كلمة تحتوي على حرف النون ممدوداً بالألف في الجملة السابقة .
- يمكن للمعلم أن يتتقى تدريبات تناسب أسلوب الأداء من كتاب الأنشطة .

نموذج مقترح لإعداد الدرس الأول من المجال الثالث

"أنزل الله القرآن في رمضان"

الخصتان السابعة والثامنة:

أولاً: الأهداف السلوكية:

يُتوقع في نهاية الحصتين أن يكتسب المتعلم:

١- الأهداف المعرفية:

- يذكر اسم العيد الذي يعقب رمضان .
- يشرح استعداد المسلمين ليوم العيد .
- يصف حالة الأطفال يوم العيد .
- يعدّد بعض الشهور العربية .
- يسمي الليلة العظيمة التي يُحتفل بها في رمضان .
- يعلل سبب الاحتفال بليلة القدر .
- يجرد حرف النون ممدوداً بالواو .
- يقارن بين حرف النون ممدوداً بالواو وحركته القصيرة بالضممة .
- يستنتج أثر صلاة العيد على المسلمين .
- يركّب كلمات جديدة من حرف في خبرته اللغوية .
- يُصدّر حكماً على من لا يساعد المحتاج .

٢- الأهداف الوجدانية:

- يبادر إلى زيارة الأقرباء في المناسبات .
- يحرص على شكر الله .
- يَبْذِي ميلاً نحو تعلم اللغة العربية .
- يشارك في مشاركة إيجابية في الحصة .
- يُقْبِل على أداء صلاة العيد .

٣- الأهداف النفسية الحركية:

- يقرأ كلمات تتضمن حرف النون ممدوداً بالواو .
- يكتب الكلمات المركبة من حروف في خبرته اللغوية .
- يجيب عما استمع إليه من أسئلة .
- يتحدث بلغة سليمة عن الاستعدادات التي يقوم بها الناس قبل العيد .

ثانيًا: الوسائل المعينة والتقنيات التربوية:

(بطاقات/ جهاز العرض العلوي/ مصورات/ مسجل).

ثالثًا: المناشط المصاحبة:

مواقف تمثيلية، أو قصة، أو حوار.

رابعًا: أسلوب الأداء في الحصة السابعة:

- يحيي المعلم تلاميذه بتحية الإسلام ثم يمهد للدرس.
- يطلب المعلم إلى التلاميذ قراءة الحروف التي سبقت دراستها من لوحة الحروف.
- يعرض كلمات مركبة من حروف سبقت دراستها ويطلب قراءتها.
- يعرض قصة أو تمثيلية عن ليلة القدر، ويناقش تلاميذه بأسئلة من قبيل:
١- ما الاستعدادات التي يقوم بها الناس قبل العيد؟
٢- ماذا تفعل يوم العيد؟
- يعرض المعلم الدرس ويطلب إلى التلاميذ قراءته، ويناقش بما يلي من أسئلة:
١- لماذا يحتفل المسلمون بليلة القدر؟
٢- ما اسم العيد الذي يأتي بعد رمضان؟
- حل التدريب رقم (٩) في كتاب التلميذ.
- يعرض المعلم كلمات تحتوي على حرف النون ممدودًا بالواو: (نوف/ نور/ نوح).
- يحدد حرف النون ممدودًا بالواو ويطلب إلى التلاميذ كتابته في الكراسة.
- يطلب المعلم إلى تلاميذه الإتيان بكلمات تحتوي على حرف النون ممدودًا بالواو، ويمكن أن يعرض صوراً لمساعدتهم في ذلك أو توزيع أوراق عمل.

خامسًا: أسلوب أداء الحصة الثامنة:

- يردد التلاميذ نشيد المجال، ويناقشهم المعلم بمثل ما يلي:
١- هناك ليلة عظيمة تحدث في الثلث الأخير من رمضان. اذكرها.
٢- حدد من النشيد كلمات تحتوي على حرف النون ممدودًا بالألف.
- يعاود المعلم التدريب على قراءة الدرس، ويناقشهم بمثل ما يلي:
١- عدد الشهور العربية؟
٢- ما رأيك في شخص لا يساعد المحتاج؟
- يعرض المعلم كلمات بها حرف النون ممدودًا بالألف والواو ويوازن بالفتحة والواو، من مثل:

- | | |
|-----------|----------|
| ندم/ نـ | نار/ نا |
| نقول/ نـ | رناد/ نا |
| نبيل/ نـ | حنان/ نا |
| نحوم/ نـ | نور/ نو |
| نساعد/ نـ | حنون/ نو |
- يعرض المعلم على التلاميذ صوراً تحتوي على الحرف (ن) بأصواته الطويلة .

سادساً: تقويم الحصة السابعة:

- صف حال الأطفال يوم العيد؟
- ما أثر الصلاة بنفوس المسلمين؟
- حل التدريب رقم (١١) في كتاب التلميذ .
- أوراق عمل تناسب أسلوب الأداء .

سابعاً: تقويم الحصة الثامنة:

- تقول منار : (أنا أحب رمضان، وأقرأ القرآن مع أختي) .
- ماذا تقول منار؟
- استخراج كلمة تشتمل على حرف النون ممدوداً بالألف وأخرى تشتمل على حرف النون مفتوحاً .
- يمكن للمعلم أن يوزع أوراق عمل ، أو انتقاء تدريبات من كتاب الأنشطة وفق أسلوب الحصة .

المحور الثالث

- اللغة والهوية
- اللغة والطفل وبعض التغيرات

obeikandi.com

اللغة والهوية

obeikandi.com

اللغة العربية الفصحى عند الطفل وتشكيل الهوية

وعلاقتها باللغات الأخرى - حالة الجزائر

د / آسيا شريف^(*)

مَهَيِّد:

أصبحت مسألة اللغة العربية الفصحى ووظيفتها في تشكيل هوية الطفل من المواضيع البالغة الأهمية في المجتمع العربي، وبارتباطها بظاهرة العولمة خلقت بعض المخاوف ونقاشات حادة، نظراً لمدى انعكاسها على الطفل العربي، كونه الفئة الأكثر معاناة وتأثراً بنتائج التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي يمر بها المجتمع.

تُعتبر اللغة هوية المجتمع، فهي وسيلة التفاهم والتواصل الاجتماعي، وإن العناية بها واجب وطني وقومي، وأبعد من ذلك واجب ديني، وإن التفريط فيها لهو التفريط في حق ديننا، وقوميتنا، ومقومات شخصيتنا العربية الإسلامية.

يعيش الطفل العربي عامة والجزائري خاصة حالة مخاض حضاري عميق، فهو يبحث عن ذاته، وعن صيغة لوجوده وعن موقع له في العالم، وبالأخص ونحن نعيش في عالم استهلاكي يعرف بعصر العولمة وعصر الإلكترونيات، ومختلف وسائل الإعلام، والملاحظ أنه لم تعد الأسرة والحضانة والمدرسة وحدها مصدر تلقين وتعليم وتدريب الطفل؛ بل هناك وسائل أكثر جاذبية وتأثيراً والمتمثلة أساساً في التلفزيون، والكمبيوتر والإنترنت، حيث يتعامل الطفل مع كل وسائل المعرفة المتاحة؛ وذلك من أجل توفير المادة المناسبة التي تؤكد المفاهيم العامة، والقيم العليا. أصبحت هذه الوسائل تؤثر على الطفل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تفكيره، واتجاهه، وثقافته. وما يُقال عن المحطات الفضائية، يقال عن شبكة الإنترنت، ومن ثمّ نتساءل: كيف يمكننا التمسك باللغة العربية الفصحى، والتسلح بالثقافة والانتماء الوطني والقومي ونحن نعيش عصر التغيرات وفاعليات العولمة، خاصة وأن هذه الأخيرة تسعى إلى خلق عالم آخر جديد، بدون ماضٍ ولكن بحاضر ومستقبل.

(*) أستاذة محاضرة في المعهد الوطني للتخطيط والإحصاء وفي قسم علم الاجتماع- جامعة الجزائر.

وفي ضوء هذه التحولات ، نجد أن الهوية ليست ثابتة وإنما تتحول تبعاً لتحول الواقع ، فالإنسان هو الذي يخلقها وفق التحولات والتقلبات المعاشة ، كما أن الصراع بين الدول أصبح صراعاً حضارياً وثقافياً وسياسياً أكثر مما هو صراع عسكري مسلح ، ويأتي الاستقطاب الثقافي والفكري والسياسي في مقدمة ذلك الصراع ، ومن ثم بروز خوف الدول من زعزعة الانتماء للوطن ؛ لذا تعمل جاهدة على تحصين شبابها بالقيم والانتماء القومي ، مع تأكيدها لهويتهم الوطنية وتسليحهم بالوعي القومي والثقافي ؛ وذلك منذ الطفولة لأن الطفل هو البداية والغاية والوسيلة والمستقبل . يجد الطفل الجزائري نفسه بين لغة المنشأ وهي اللهجة العامية ، ولغة المدرسة وهي اللغة الفصحى وكذا لغة الأم بالنسبة للبعض (اللغة الأمازيغية) ، علماً بأن هذه الأخيرة بدأت تعرف انتشاراً بين مختلف مناطق الجزائر ؛ خاصة بعد إدراجها ضمن عملية الإصلاح في النظام التربوي واعتبارها منذ عام ١٩٩٥ لغة تُدرس في المدرسة الجزائرية ، شأنها شأن اللغة العربية الفصحى .

ونجد أن هذا التنوع في اللغات قد ينعكس على تعلم الطفل الجزائري اللغة الفصحى ، مع طول مدة اكتسابها ، فالأوضاع اللهجية التي يكتسبها الطفل في مختلف الجوانب : اللغوية ، والصوتية ، والصرفية والمفرداتية والنحوية والدلالية قد تؤثر في تعلمه اللغة الفصحى .

الجزائر وجدت نفسها غداة الاستقلال قد اكتسبت ثقافة ولغة أخرى غير الثقافة واللغة العربية ، على عكس البلدان المجاورة لها كتونس والمغرب ، والسبب في ذلك طول المدة الزمنية التي قضتها تحت وطأة الاحتلال ، وتبرز هنا مسألة الحفاظ على اللغة العربية منذ الطفولة ودورها في تشكيل هوية الطفل ومدى تأثيره باللغات الأخرى .

وبالإضافة إلى ذلك ، تطرح اللغة الأمازيغية بقوة أشكال الهوية ، وذلك استناداً على أن الأمازيغ حضارة قديمة على مستوى شمال أفريقيا ، حضارة قبل الفتح الإسلامي ، وحتى الميلاد المسيحي ، فهي حضارة لها رموزها التاريخية .

وتأتي هنا تجربة الجزائر في إدراج اللغة الأمازيغية في النظام التربوي على مستوى السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي ، والسنة الرابعة متوسط والثانية ثانوي ، ومن هنا نتساءل :

* ما دور اللغة العربية الفصحى وعلاقتها باللغات الأخرى ؟

* ما وظيفة اللغة العربية الفصحى وصلتها بهوية الطفل الجزائري ؟

* ما الصعوبات التي يواجهها الطفل الجزائري ، وهو موجود في بيئة لغوية مختلفة من النشأة إلى المدرسة ، وبمسافات فاصلة ومتباعدة ؟

وبهذا القدر من الأسئلة سوف نحاول كمهتمين بمستقبل الطفل العربي ولغته وحقه في

امتلاكها، وبضرورة تطبيق مبادئ اتفاقية حقوق الطفل التي تقر باحترام هوية الطفل ولغته - إبراز وظيفة اللغة العربية وصلتها في تشكيل الهوية، وبيان مكائنها وتحديد دورها عند الطفل كونه الأكثر تأثراً بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي يمر بها المجتمع، كما سنسعى لتسليط الضوء على تجربة الجزائر في إدراج اللغة الأمازيغية في النظام التربوي ومدى نجاحها، وأخيراً اللغة الفرنسية كونها المادة المدّسة في الجزائر، وفي النهاية نطرح مجموعة من التوصيات قصد المساهمة في تحسين الوضعية اللغوية للطفل الجزائري.

١- تطور المؤشرات الديمغرافية في الجزائر:

لقد شهدت الجزائر تضاعفاً في عدد سكانها، حيث زاد من ٢, ١٠ مليون نسمة غداة الاستقلال سنة ١٩٦٢، إلى ٢٤ مليون نسمة عام ١٩٩٠، بمعدل نمو طبيعي مقدّر بـ ٢, ٥ ٪، في حين سجل هذا الأخير انخفاضاً محسوساً خلال السنوات الأخيرة تحت سقف ١, ٦ ٪، حيث وصل عدد سكان الجزائر في الفاتح جانفي (فبراير) ٢٠٠٦ إلى ٣٣, ٢ مليون نسمة بمعدل نمو طبيعي ١, ٦٩ ٪، ويتوقع أن يصل عدد سكان الجزائر إلى حوالي ٣٣, ٨ مليون نسمة في الفاتح جانفي (فبراير) ٢٠٠٧. (ONS, 2005, P.1)

أما عن التركيب العمري للسكان، فتشير الإحصائيات إلى أن صغار السن دون الخامسة من العمر قُدرُوا بـ ١, ٨ ٪ من إجمالي السكان، كما تبلغ فئة البالغين ما بين ٥ و ١٤ سنة نسبة ٢٢, ٧ ٪ من إجمالي السكان، حيث بلغت نسبة السكان الذين هم في سن النشاط (١٥-٥٩) سنة ٦١, ٧ ٪، ويمثل كبار السن البالغون ٦٠ سنة فما فوق ٧, ٥ ٪ من إجمالي السكان.

فيما يخص التعليم، فقد قُدرَ عدد السكان في سن التدريس ٦-١٥ سنة حسب التعداد العام للسكان والسكن عام ١٩٩٨، بـ ٧٣٥١٧٢١ نسمة، منها ٣٦٠٧١٢٠ إناث و ٣٧٤٤٦٠١ ذكور، أما السكان المتدربون قدر عددهم بحوالي ٥٩٣٦١١٠ نسمة، بمعدل تـمدرس بنسبة ٨٠, ٧٤ ٪، و ٧٨, ٣ ٪ إناث و ٨٣, ١٠ ٪ ذكور. (ONS, 2001, n° 19, P.57.)

٢- دور اللغة العربية ووظيفتها في تشكيل هوية الطفل:

تُعد مسألة لغة الطفل والهوية من أهم المسائل التي تستدعي الاهتمام والعمل الدءوب والجاد، خاصة ونحن نعيش عصر الإلكترونيات والإنترنت، ومع موت عدد كبير من اللغات في العالم بسبب العولمة، وهو ما تبينه إحصائيات اليونسكو، حيث إنه من بين ما يقرب من ستة آلاف لغة مات أكثر من الثلث، واندثر بفعل العولمة، وأن نصف لغات العالم ستلقى نفس المصير خلال السنوات القادمة.

(الحملوي، ص٥)

ولكن هل يمكن للغة العربية أن تموت وهي لغة القرآن؟ تعد اللغة العربية الفصحى - شأنها شأن غيرها من اللغات - الوسيلة الرئيسة التي يستخدمها أبنائها في عملية التعبير عن كل ما يحيش في خواطرهم من أحاسيس ومشاعر، فهي وسيلة التفاهم والتواصل الاجتماعي، كما تعتبر العامل الرئيس في تشكيل هوية الإنسان، والأداة التي تُعبر بها عن الهوية الفردية والاجتماعية.

يجد الطفل نفسه حالياً بين الرشد والته في وضعية محيطها الأسرة والمجتمع فاقداً ما يبني بواسطته هويته، ذلك أن الهوية تحتاج إلى مراجع ثقافية وقيمية واضحة وثابتة يعتمدها الفرد لبناء شخصيته، فهو يعيش في عصر العولمة والانفتاح الثقافي وبهذا، كيف يمكن البقاء في فاعليات العولمة مع التمسك بجوهر الهوية؟

٣- اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية وعلاقتها باللغات الأخرى في الجزائر:

تُعتبر المدرسة المؤسسة الهامة في المجتمع بعد الأسرة، حيث تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة الطفل وفي تنمية شخصيته ونموه.

كما أن تعليم اللغة العربية الفصحى ليعدّ أمراً ضرورياً من أجل بناء الشخصية، ومواجهة ما تمر به بعض المجتمعات من مشاكل كالحروب، والمجاعات وعدم الاستقرار السياسي، وتدهور الأوضاع الاجتماعية، والاقتصادية والكوارث الطبيعية؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على الخدمات التعليمية والصحية والثقافية وغيرها، وهناك أمثلة كثيرة في عالمنا العربي حيث نجد الطفل يتخبط في تلك المشاكل، ونذكر على سبيل المثال الجزائر، العراق، الجنوب اللبناني، فلسطين... إلخ.

إن واقع المنظومة التربوية في الجزائر حالياً تُعتبر مدرسة معرّبة من السنة الأولى الابتدائية إلى البكالوريا، فلا يوجد شعبة للبكالوريا غير معربة، لا تقنية، ولا فيزيائية ولا علمية ولا رياضية ولا أدبية، إلا أنها تحتاج إلى إصلاح وإعادة النظر ومراجعة كغيرها من المنظومات التعليمية للبلدان الأخرى. ويشهد النظام التربوي الجزائري حالياً إصلاحاً من جانب طرائق تعليم وتعلم اللغات، بما فيها اللغة العربية الفصحى وكذا الأمازيغية التي سيأتي التفصيل فيها.

ويرجع اهتمام الجزائر بإعادة النظر في النظام التربوي، إلى تدهور مستوى اكتساب اللغة العربية الذي ينعكس سلباً على مردودية التعليم بأكمله.

في هذا الصدد تسعى الجزائر إلى الوقوف على المشاكل والصعوبات التي يعانيها الطفل في فهم دروس اللغة العربية المقدمة لهم، والكشف عن أهم أسباب هذا الضعف، وهذا من أجل تقويم طريقة تدريس واكتساب اللغة العربية باعتبارها حقاً من حقوق الطفل.

يعاني الطفل العربي عامة والجزائري خاصة صعوبات في تعلم اللغة الفصحى واكتسابها

السريع على مستوى النطق، أو الكتابة، أو تركيب الجمل، كونها تختلف عن لغة البيت والشارع والحياة اليومية، كما أن عدم إتقانه للغة العربية الفصحى وضعفه في فهم المعرفة المكتوبة بهذه اللغة أدى به إلى استغراق وقت طويل، وجهد كبير لتعلم لغة المعرفة، وتعلم المعرفة.

ومن ثمّ، كيف يمكن بسط اللغة الفصحى واستخدامها على مستوى التفكير والتعبير؟

وكذا السعي في ممارستها في كل مكان وزمان؟

وبالتالي تحويلها إلى لغة للحياة اليومية؟ وذلك من أجل الوصول إلى تقليص التباعد بين اللغة العربية الفصحى واللغات الأخرى.

كما تكمن صعوبة اكتساب الطفل اللغة الفصحى، في كونه يستخدم لغة أخرى منها الدارجة والبعض يستخدمون الأمازيغية داخل البيت، وأيضاً الفرنسية، وقد لعبت هذه الأخيرة دوراً حاسماً في التطور الثقافي بالمغرب العربي، فهي تسيطر على الثقافة المغاربية، حيث لم يتم بمحض الاختيار وإغماً فرض في إطار الاستعمار، وعلى إثرها بقيت اللغة الفرنسية مندمجة مع اللغات الأم، سواء الدارجة كانت أم الأمازيغية.

في الجزائر تدرس اللغة الفرنسية ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي، وللإشارة فقد تمت تجربة إدخال اللغة الفرنسية ابتداءً من السنة الثانية ابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ولقد تم اقتراح إدراجها ابتداءً من السنة الخامسة ابتدائي مع إدخال اللغة الإنجليزية اختياريّاً؛ باعتبارها لغة العلم والتكنولوجيا والإنترنت والعولمة.

وفي هذا الصدد، من أجل معرفة آراء الأولياء في اختيار اللغة التي يرونها الأفضل لأبنائهم، تم إجراء سبر آراء عام ١٩٩١، حول إدخال اللغة الإنجليزية في السنة الخامسة إلى جانب اللغة الفرنسية بصفة اختيارية، وتبين في ضوء النتائج أن ٧٠٪ من الجزائريين كانوا ميالين إلى اختيار اللغة الإنجليزية، لأبنائهم، كما اعتبروا أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية، وأهم مكونات الانتماء القومي العربي والإسلامي.

وعلاوة على ذلك، هناك نقطة على غاية من الأهمية والمتمثلة أساساً في مسألة الازدواجية اللغوية والنظرة إليها، فهناك من يرى أن الازدواجية اللغوية أمر أساسي لإعلاء اللغة العربية إلى مرتبة لغة عصرية: "علينا أن نتنقل من ازدواجية لغوية مفروضة إلى ازدواجية لغوية مقبولة ومثقفة، لأنه لا يوجد في نظرنا تعريب فعال بدون ازدواجية لغوية". (غزال، ١٩٧٤، ١٥٦)

وفي المقابل، هناك دراسات توضح خطورة الازدواجية اللغوية على هوية الطفل وانتمائه الحضاري، وتشير إلى أن التعليم باللغات الأجنبية للأطفال دون سن الثانية عشرة يؤدي إلى حدوث

التشويش اللغوي لديهم، إذ تختلف عليهم الحروف العربية والحروف الأجنبية، وأكدت بالتالي على ضرورة تعليم الطفل في بدايات حياته اللغة العربية حتى مرحلة الإتقان، ثم ينتقل إلى تعليم اللغات الأجنبية حتى لا يعاني من الازدواج اللغوي. (الحملوي، مرجع سابق، ٤)

أما عن تجربة الجزائر في عملية إدراج اللغة الرسمية الثانية - ألا وهي اللغة الأمازيغية - في النظام التربوي، فهذا ما سنبرزه في العنصر التالي.

٤- اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية في الجزائر:

إن قرار تدريس الأمازيغية في المؤسسات التعليمية يحتمه الواجب الوطني مادامت الأمازيغية ملكاً للمغاربة، وهي اللغة الأم لأغلبية المغاربة. ويجري حالياً في العالم العربي، وفي ظروف تختلف من بلد إلى آخر نقاش واسع حول الطفل واللغة وطرائق اكتسابها وتعليمها، وتأتي على رأس القائمة اللغة العربية كما سبق الإشارة إليها، وتليها اللغة الأمازيغية التي نالت اهتماماً كبيراً من قبل الجزائر، أدخل تدريس هذه اللغة في المؤسسات التعليمية وذلك على مستوى السنة الرابعة والخامسة، والرابعة متوسط، والثانية ثانوي، وذلك حسب المرسوم الرئاسي رقم ٩٥-١٤٧ المؤرخ في ٢٧ مايو ١٩٩٥ المتضمن إنشاء محافظة عليا مكلفة ببرد الاعتبار للأمازيغية وبتزقيتها، وكذا المرسوم التنفيذي رقم ٠٣-٤٧٠ المتضمن إنشاء وتنظيم المركز الوطني البيداغوجي واللغوي لتعليم تمازيغت، وتجسيداً لهذا القرار، قامت وزارة التربية الوطنية بمراسلة كل من مفتشي أكاديمية الجزائر، والسادة مديري التربية بالولايات حول كيفية تعليم هذه المادة، وطريقة تناولها وتوزيع أنشطتها التربوية والثقافية.

ويُعد تعليم اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية تجربة فريدة من نوعها بالنسبة إلى المدرسة الجزائرية في مسألة إدراج البعد الأمازيغي ضمن الهوية الوطنية، وإدراك مظاهر هذا البعد في الميادين المختلفة، منها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وللإشارة تُدرس مادة الأمازيغية حالياً، في انتظار توفير كل الوسائل، كمادة اختيارية، كما أنها لم تنتشر بعد في كل ولايات الجزائر، وإنما تدرس على مستوى ١٢ ولاية^(١)، سعياً إلى التكفل الأمثل في تدريس اللغة الأمازيغية على مستوى مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي. وقد حاولت الجزائر توسيع تدريجياً عملية التكفل بالمادة خلال بداية الموسم الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، حيث عملت على مراسلة كل من مديري الولايات الاثنتي عشرة المذكورة سابقاً من أجل التطبيق، وإلى باقي الولايات من أجل الإعلام على أنه يتعين عليهم ما يلي:

(١) وهي: أم البواقي، باتنة، بجاية، بسكرة، البويرة، تمنراست، تيزي وزو، الجزائر، سطيف، بومرداس، خنشلة، غرداية.

فتح أقسام جديدة لتعلم هذه المادة على مستوى السنة الرابعة ابتدائي ، وينبغي أن يسبق ذلك القيام بمجملّة إعلامية في المؤسسات التعليمية تستهدف أولياء التلاميذ ، بغرض إعلامهم بفتح أفواج تربوية لتعليم اللغة الأمازيغية للتلاميذ الراغبين في تعلمها .

- مواصلة التكفل بالمادة بالنسبة إلى الأقسام التي انتقل التلاميذ منها إلى الخامسة أساسي حتى يكون استمرار التعلم بها مضموناً .

- مواصلة التكفل بالمادة بالنسبة إلى الأقسام التي انتقل منها التلاميذ إلى السنة الرابعة متوسط وإلى السنة الأولى ثانوي .

- مواصلة التكفل بالمادة بالنسبة إلى الأقسام التي انتقل منها التلاميذ من الأولى إلى الثانية ثانوي ، ومن هذه الأخيرة إلى الثالثة ثانوي .

- السهر على احترام التوقيت الرسمي للمادة المقرر بثلاث (٣) ساعات في الأسبوع في كل المستويات .

- العمل على ضمان تعليم الأمازيغية في جميع المؤسسات التي يكون فيها الطلب ، بقطع النظر عن الناطقين وغير الناطقين بها ، علماً بأن المناهج التعليمية الموضوعة لهذه اللغة الوطنية موجهة لكلتا الفئتين من المتعلمين . (وزارة التربية الوطنية، ٢٠٠٦، ص ٢)

فيما يخص وضعية تأطير مادة اللغة الأمازيغية ، تشير الإحصائيات إلى فتح ١٤٣ منصباً مالياً في التعليم الابتدائي عبر الولايات الأربع (باتنة ، بجاية ، البويرة ، تيزي وزو) ، بالإضافة إلى المناصب المفتوحة في التعليم الإكمالي والثانوي والمقدرة بـ ٣٣٢ و ٤٢ منصباً على التوالي ، بمجموع ٥١٧ منصباً مالياً موزعاً على ١٢ ولاية ، وذلك خلال السنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦ .

وللإشارة ، لقد تطورت المناصب المالية المخصصة لتدريس مادة اللغة الأمازيغية من السنة الدراسية ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى غاية السنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ، حيث انتقل من ١٨٩ إلى ٥١٧ منصباً مالياً على التوالي ، أي بارتفاع مقدّر بـ ٣٢٨ منصباً مالياً .

أما عن عدد التلاميذ ، فهو الآخر في ازدياد من سنة إلى أخرى ، وهذا ما يبرزه الجدول التالي :

جدول : التطور العام لعدد التلاميذ والمعلمين

السنة الدراسية	التلاميذ	المعلمون
١٩٩٥/١٩٩٦	٣٧٦٩٠	٢٣٣
١٩٩٦/١٩٩٧	٥٧٩٣٤	١٩٦
١٩٩٧/١٩٩٨	٦٣٨٩٨	٢٢٢
١٩٩٨/١٩٩٩	٥٥٧٣٠	١٨٤
٢٠٠٠/١٩٩٩	٥٥٩٥٨	١٩١

اللغة والهوية

١٩٣	٧٢٣٥٩	٢٠٠١/٢٠٠٠
٢١٧	٦٨٩٩٥	٢٠٠٢/٢٠٠١
٢٥٧	٧٩٣٤٢	٢٠٠٣/٢٠٠٢
٣٣٤	٩٢٠٨٤	٢٠٠٤/٢٠٠٣
٣٨٧	٩٤٠٤٧	٢٠٠٥/٢٠٠٤
٥٢٠	١٠٥١٨٢	٢٠٠٦/٢٠٠٥

وإضافة إلى ذلك، استلزمت هذه التجربة تحضير وتهيئة المادة نفسها، وكذا توفير الوسائل التعليمية الضرورية لذلك بما فيها الكتب المدرسية الجديدة لكل الأطوار التعليمية الابتدائي منها والمتوسط والثانوي، وهذا من أجل ضمان تعليم الأمازيغية في جميع المؤسسات التعليمية المختلفة، واستمرارية تعليمها.

كما تم لأول مرة إدراج اختبار مادة اللغة الأمازيغية ضمن امتحان شهادة التعليم المتوسط المقرر لنهاية السنة الدراسية ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وهذا بالنسبة للمرشحين الذين تابعوا دراستهم في هذه اللغة إلى غاية السنة الرابعة متوسط.

وبهذا تسعى الجزائر جاهدة لتهيئة الظروف الملائمة من أجل التكفل وتدريس مادة الأمازيغية على مستوى كل المؤسسات التعليمية، وهذا كلما كان الطلب على تعليمها ريثما يتم توفير كل الوسائل - منها المادية والبشرية - لتعميمها وجعلها مادة إجبارية.

٥- اللغة العربية ومستقبل الطفل الجزائري:

هناك اعتراف بأن الطفل العربي عامة، والجزائري خاصة يعاني قصوراً لغوياً، فهو لم ينل ما يستحقه من رعاية وعناية من جانب أساليب تلقين اللغة العربية ومستوى اكتسابها، وتوعيته وتحسيسه واعتزازه بالإنتماء إليها، وعدم إدراكه أيضاً لأهمية اللغة الأمازيغية، فبغير هذا الاهتمام والإدراك والتحسيس والاعتزاز يضعف الجانب العقلي والعاطفي للطفل باللغة واكتسابها.

ولهذا، فقد أصبح من اللازم القيام بدراسات ميدانية للوقوف ومعرفة الصعوبات التي يلاقيها الطفل من القصور اللغوي الذي أصبح ظاهرة منتشرة في أوساط التلاميذ، وكذا الوقوف على المشاكل التي يعانيها الطفل جرّاء تعلمه اللغة العربية الفصحى. وبهذا مازالت اللغة العربية تحتل مكانة كبيرة واهتماماً من قبل الباحثين، ومتخذي القرارات فهي ليست قاصرة ولا عاجزة، وإنما تحتاج إلى أن تستعيد مكانتها ومركزها المناسب بين لغات العالم كونها اللغة الحاملة تراثنا وثقافتنا، والعناية بها تستدعي تدريسها في جميع التخصصات الأدبية منها والعلمية وهذا انطلاقاً من فترة الحضانة والروضة، وهي الفترة التي تكون فيها القدرات العقلية للطفل مهية لإتقان اللغات بالفطرة، إلى الابتدائي مروراً بالمتوسط، والثانوي لكي يصل إلى الجامعة وما بعدها. وهذا

لا يمنع من أن يتعلم لغات أجنبية أخرى التي هي اللغات الحديثة للعلم والحضارة والديبلوماسية، فالمسؤولية هي جماعية تقع على عاتق الدولة والمجتمع والأسرة والمربين، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فأطفال اليوم هم رجال الغد وأمل الأمة وقادة المستقبل، وإن كل حق طفل يقابله واجب. وبناء على ذلك، فإن حقوق الأطفال هي واجبات على الآخرين باعتبار أن الاهتمام بالأطفال هو نقطة البداية للوصول إلى التنمية البشرية الشاملة.

وبهذا يمكن ختام الورقة البحثية عن طريق اقتراح مجموعة من التوصيات التي تسعى إلى العناية بالطفل العربي عامة والجزائري خاصة، والمتمثلة فيما يلي:

٦- التوصيات:

- ١- إدراك أهمية اللغة العربية الفصحى ومدى تباعدها مع اللغات الأخرى، ودورها الفاعل في مجالات التنمية المختلفة، واستعادة مكانتها وجعلها لغة العلم والمعرفة والتقدم، وذلك عن طريق وضع سياسات وبرامج للعناية بها، والتي تصل بدورها إلى تشكيل عناصر الهوية.
- ٢- إحياء اللغة العربية الفصحى على ألسنة أبنائنا منذ الولادة، بدون نفي تدريس اللغة الأمازيغية واللغات الأخرى.
- ٣- تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة، وذلك باستغلال القدرات الهائلة لديهم.
- ٤- تعميم اللغة العربية الفصحى في الحضانات ورياض الأطفال، وفي أوساط المعلمات والبيت والشارع، عن طريق التواصل حتى يتمكن الطفل من الحفاظ على لغته القومية وإدراكه لأهميتها وعظمة تراثها الأدبي.
- ٥- السعي الجاد لإعادة النظر في تدريس اللغة العربية وفي تطوير الوسائل الحديثة لذلك، ونشرها على أوسع نطاق ممكن، والعمل على استخدامها كأداة حضارية في المدرسة والمجتمع والبيت.
- ٦- تجنيد نخبة من المثقفين العرب ذوي الاختصاصات المختلفة لإنجاز مشروع قاموس معاصر وموحد للغة العربية.
- ٧- إنشاء مركز دراسات للطفولة العربية لمتابعة قضاياهم بحثاً وتطويراً.

المراجع:

- أبو بكر يوسف الخليفة. " مشكلات التعليم باللغة العربية في المناطق الثنائية اللغة في الوطن العربي " . (بالإنترنت) .
- الحملاوي محمد يونس . " المسلمون أول من طبقوا ديمقراطية المعرفة " . (بالإنترنت) .
- علوان محمد السيد . (١٩٩٥) . المجتمع وقضايا اللغة ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- محمد مصدق يوسف " التعريب تحالف علماني يعتبر العربية لغة المتخلفين ويريد إحلال الفرنسية في التعليم " . (بالإنترنت) .
- مكي صليحة وآخرون . (٢٠٠٦) . " طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية - الطور الثالث نموذجاً " ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، العدد ٣ .
- وزارة التربية الوطنية ، المديرية الفرعية للتوثيق . (١٩٩٦) . ملف الأمازيغية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، فيفري ، الجزائر .
- وزارة التربية الوطنية ، الأمين العام . (٢٠٠٦) . " تدريس اللغة الأمازيغية في الموسم الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ " ، الجزائر .
- AZIRI Boudjema .(2000) " un fluence des langues scolaires sur les langues maternelles, revue Timmuzgua, n° 03, pp 31-24.
- Haut commissariat à l'amazighité direction de l'enseignement et de la recherche .(2000). Actes des séminaires sur la formation des enseignants de Tamazight et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighes.
- Haut commissariat à l'amazighe, direction de l'enseignement et de la recherche. (2004). Stage de perfectionnement des enseignants de la langue amazighe Alger.
- Office national des statistiques. (2001). Annuaire statistique de l'Algérie, n° 19, Résultats 1997/1999.
- Office national des statistiques . (2005). Démographie Algérienne, n° 442.
- Tighziri Nora, Nabti Amar. (2000). Etude sur l'enseignement de la langue amazighe. Bilan et perspective. Alger, haut commissariat à l'amazighité, direction de l'enseignement et de la recherche.

الهيمنة على اللغة كأداة للهيمنة على الشعب

تجربة فلسطيني ٤٨

خنان عبده- مخول^(*)

إن من يعالج مكانة اللغة العربية للفلسطينيين في مناطق الـ ٤٨ والتي تشكل لغة الأم والوطن بالنسبة لهم، ويبحث في الإشكاليات التي تعاني منها، لا بد وأن يتطرق للدور الذي يلعبه الجهاز الحكومي الرسمي للتربية والتعليم، وللسياسات الموجهة له، ويفحص مدى ارتباطها بالسياسات العامة الموجهة تجاههم، ومدى انعكاسها في المبنى التنظيمي الإداري لهذا الجهاز كما في الأهداف والمضامين وفي توزيع الموارد.

يستعرض البحث الحالي التغيرات الحاصلة تاريخياً في مكانة هذه اللغة وفي جهاز التعليم العربي من جميع نواحيه، بدءاً بالحكم العثماني مروراً بالانتداب البريطاني على أرض فلسطين ومن ثم الاحتلال الإسرائيلي الحالي، وبيّن العوامل التي ساعدت الفلسطينيين ومكنتهم من الصمود والحفاظ على هويتهم وكرامتهم، رغم كل محاولات قمعهم المستمرة من قبل الجهاز الحاكم ومؤسساته المختلفة، ويشير إلى دور المؤسسات الجماهيرية والحركة الوطنية في قيادة هذه المعركة.

يتمحور البحث في الأزمة التي تواجه اللغة العربية حالياً في هذه المناطق وتنعكس في الحيز العام وفي إطار المدرسة، ويشير إلى العلاقة القوية ما بين التغيرات؛ خاصة السياسية، التي يمر بها أبناء الشعب الفلسطيني هناك وبين مكانة اللغة العربية. ويكشف مدى تأثير سياسات الدولة على وضع جهاز التعليم العربي ككل واللغة العربية وعلاقتهم بوضع ومكانة الأقلية الفلسطينية هناك، والتي تأتي انعكاساً لعلاقات قوى وصراع بين أقلية أصلانية - تحولت لأقلية جرأ التهجير والنكبة - وبين أكثرية حاكمة - تحولت لأكثرية جرأ الهجرة المكثفة إلى هذه البلاد. حيث تهيمن الدولة على جهاز التعليم بمركباته المختلفة.

يقدم البحث مجموعة من التوصيات تتطرق لإمكانات وطرق النهوض باللغة العربية ومكانتها، بما فيه فائدة للفلسطينيين أنفسهم ولهويتهم الجماعية.

يشكل البحث الحالي بحثاً دمجاً نظرياً وميدانياً. في الجانب النظري، شمل البحث دراسة

(*) باحثة في معهد دراسات المرأة - جامعة بيرزيت - فلسطين.

كتابات إضافة لمراجعة وقائع مؤتمرات وأوراق عمل قدمتها لجان ومؤسسات تُعنى بالأمر. قام البحث كذلك بمراجعة لسير ذاتية لمعلمين عاجلت الموضوع من جوانب مختلفة؛ في الجانب العملي، شمل البحث مقابلات معمقة مع مهنيين تربطهم علاقة باللغة العربية والعمل الجماهيري الوطني، منهم من درّس اللغة العربية وأخذ دوراً نشطاً في التصدي لسياسة التجهيل الحكومية. ومنهم من عمل ويعمل في سلك التعليم وفي مجال التربية، ويطلّع عن قرب على الإشكاليات التي تعاني منها اللغة والمنعكسة في تحصيل الطلاب وأدائهم كما تنعكس في ردود فعلهم.

النموذج الكولونيالي لجهاز التعليم العربي والصراع على الهوية واللغة:

لقد عمل جهاز التربية والتعليم للفلسطينيين، حسب النموذج الكولونيالي، خلال الفترات المختلفة من حكم البلاد بالتوالي. حيث استعملته الفئة المسيطرة والحاكمة لإضعاف الهوية والانتماء القومي العربي، ولإعطاء شرعية للإيديولوجية الرسمية. (الحاج، ١٩٩٦؛ ١٩٧٨؛ Mar'i, 1978).

تشكل اللغة بشكل عام، مركباً هاماً من مركبات الهوية القومية، ومن الصراع عليها (Taylor, 1992). وتطور الحركة على الهويات في الحلبة الثقافية أيضاً، وهو ما يسميه فيريري "بالصراع والغزو الثقافي" (١٩٧٣)، وتشمل صراعاً على التمثيلات والرموز كما على اللغة (Said, 1980). تتم فيها محاولة للقضاء على الآخر من خلال محاولة القضاء على ثقافته ومركباتها ورموزها (Said, 1980؛ Hall, 1997). الأمر صحيح بالنسبة للفلسطينيين ولغتهم العربية. فقد انعكست معركتهم القومية في الحقل اللغوي، وشكلت اللغة العربية عاملاً مؤثراً في الصراع واعتُبرت رمزاً للهوية القومية وللمعركة من أجل الحفاظ عليها كما، وعكست مكانتها العلاقات بين مستعمر ومستعمر، بين من لديه السيطرة على مناهج التعليم ومن يفقدها، مثلت العربية لغة مقاومة أمام لغة الاستعمار.

الفترة العثمانية:

جاءت النهضة العربية القومية منذ أواسط القرن التاسع عشر على شاكلة "نهضة أدبية" فطالبت بالحفاظ على قيمة اللغة العربية وإبقائها لغة مركزية، بعد أن تم تهيمشها من قبل المؤسسة الحاكمة التركية. رفع المثقفون العرب شعار "إعادة الكرامة للغة العربية" رمزاً لهذه المعركة. وما سُمي "ببقعة القومية العربية هو في الواقع والأصل بقطة اللغة العربية التي كانت مهملة وإلى حد بعيد لقرون عديدة، لقد استيقظت هذه اللغة، واستيقظ التراث العربي" (نويهض - الحوت، ١٩٨٦). فشهدت الأقطار العربية قيام نوادي وصالونات أدبية ثقافية ارتكزت على إبراز اللغة والأدب والثقافة العربية، إضافة للمطالبة بتشجيع التعليم العالي. كان للنساء الفلسطينيات، كشقيقاتهن في الأقطار العربية الأخرى، دور بارز في نهوض الحركة الأدبية ورفع مكانتها^(١).

لقد جاء اهتمام الدولة العثمانية بالتعليم ككل، متأخراً في أواسط ذاك القرن، وقد أخذت الدولة على عاتقها لأول مرة مسئولية خدمات التربية عام ١٨٤٦، وسنت قانون التعليم المجاني (Eddin: 1951)⁽ⁱⁱ⁾، ومن ثم قانون التعليم الإلزامي الابتدائي عام ١٩١٣ (Szyliowitz, 1973: 167)⁽ⁱⁱⁱ⁾. وفي عام ١٨٤٧، أقامت أول لجنة للمعارف لمراقبة المدارس في الألوية العثمانية^(١)، إلا أنه "لم تُنشأ وزارة للمعارف إلا سنة ١٨٥٧".

لكن رغم التغيرات والإصلاحات التي شهدتها جهاز التعليم العثماني، إلا أن "الألوية العربية بقيت تفتقر إلى التعليم العربي والعالي، وحتى سنة ١٨٨٩ لم تنشأ أية مدرسة إعدادية ثانوية متوسطة - أو ثانوية ولم تنشأ فيهما أية مدرسة ثانوية كاملة إلا قرب زوال الحكم التركي سنة ١٩١٣". وقد كان ذلك "أحد العوامل الرئيسة في إعاقة النهضة في فلسطين والأردن" (الأسد، ١٩٦١)^(iv)، بينما ازدهرت في ألوية أخرى. قسمت المدارس في هذه الفترة من ناحية نوع الأطر والنظام إلى: مدارس حكومية ومدارس خاصة. بالنسبة للعرب كانت هناك ٣ أنواع من المدارس:

١. مدارس حكومية عثمانية: تعلم فيها بالأساس طلاب مسلمون (الحاج، ١٩٩٦: ٢٠-٢١) وكانت لغة التعليم فيها هي التركية حتى عام ١٩١٣؛ حيث تمت الموافقة على العربية كلغة تدريس، إلا أن هذا القرار تم إلغاؤه والعودة للتدريس بالتركية مع بداية الحرب العالمية الأولى. أما اللغة العربية فتم تدريس مبادئها إضافة للفارسية، وذلك في المدارس الراشدية الابتدائية القليلة التي أنشئت بالمدن، والتي لم تتعد الدراسة فيها أربعة أعوام. وكانت العربية تدرس للاستفادة منها في تفسير القرآن والحديث (أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٣)، والمدرسون كانوا من الأتراك ولا يملكون سليقة العربية (الكيلاني، ١٩٦٨)^(١). أما المدارس الإعدادية فلم تدرس فيها اللغة العربية (عوض، ١٩٦٩: ٢٥٥)^(٢). وكذلك الأمر هو بالنسبة للمدارس السلطانية النخبوية الانتقائية لم تُدرس فيها اللغة العربية (هناك: ٢٥٦). وبينما سمح وفق نظام الجماعات للمسيحيين العرب أن يعلموا في مدارسهم باللغة العربية، تعلم الطلاب المسلمون العرب بالتركية (ناصر الدين الأسد، ١٩٦١)^(٣). أما في فلسطين، فقد "أنشئت أول مدرسة راشدية عام ١٨٦٨. ولم يزد عددها حتى عام ١٩١٤ على ٩٥ مدرسة، وكانت لغة التعليم فيها التركية" (أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٣-١٤)^(vii). وقد بقي وضع وانتقائية التعليم فيها متدنياً جداً، وعددها محدوداً وبقيت التركية اللغة الرسمية للتعليم فيها. (الحاج، ١٩٩٦)

٢. مدارس خاصة مسيحية إرسالية: بدأت هذه المدارس بالانتشار في القرن التاسع عشر، وأقيمت في المدن بالأساس، وكانت لغة التعليم فيها العربية إضافة للغة أجنبية. انتشرت

(١) اقتباس لدى أبو حنا، ٢٠٠٥: ٤٩.

(٢) المصدر ذاته، ٤٩.

جاء ذلك التعددية اللغوية بين الفلسطينيين من أهل هذه المدن (Spolsky and Cooper, 1991^(viii)). حظيت هذه المدارس بإدارة ذاتية، وقد كان غالبية طلابها من المسيحيين. يؤكد الحصري "إن هذا يفسر انتشار العربية العصرية بين المسيحيين قبل انتشارها بين المسلمين، وكيف إن غالبية الكتاب والشعراء العرب في الفترة العثمانية كانوا من المسيحيين، رغم كونهم أقلية عديدة مقارنة بالمسلمين" (١٩٤٦: ١٢)^(ix). من المعروف كذلك أن بعض المسلمين الذين أرادوا تعلم العربية توجهوا للدراسة بهذه المدارس، والتي كانت متطورة أكثر من المدارس الحكومية.

(x) (Abcarius, 1946)

لقيت هذه المدارس مقاومة من السلطات التركية من وقت لآخر، ففي سنة ١٨٨٤ "أرسل حاكم لواء القدس، منشوراً لمخاتير اللواء يحذرهم بأمر من وزارة الداخلية. أن جلالة السلطان يمنع دخول أولاد المسلمين إلى أي مدرسة أجنبية في جميع أنحاء الإمبراطورية العثمانية، وإن من يخالف هذا الأمر سيتحمل نتائج مخالفته. وهذا وإذ لم يخبر المخاتير في القرى الحكومة عن مخالفة ما، فإنهم سيتعرضون لأقسى العقوبات". (فرح، ١٩٥٥: ١٥٥)^(xi)

كان لهذه المدارس تأثيراً إيجابياً على بعث اللغة العربية، مع أنها قامت بتدريسها بهدف تقوية علاقتها بالعرب (Mar'i, 1978)^(xii). إن حقيقة التعليم بالعربية كانت مهمة جداً في رؤية دور الريادة في النهضة الأدبية الذي قامت به هذه المعاهد. فقامت الجمعية الروسية الفلسطينية منذ عام ١٨٨٢ بتنظيم نشر مجلات الدراسة الفلسطينية^(٣). وانتشرت الكتب إضافة للصحف، "كالنفاثس العصرية" و"الكرمل" و"مرآة التربية". (أبو حنا، ٢٠٠٥)

٣. مدارس خاصة إسلامية: "بدأت جمعيات إسلامية، كجمعية المقاصد الخيرية بإنشاء مدارس خاصة كهذه، سنة ١٨٧٠ كردة فعل على المدارس التركية والمسيحية، وبحافز سياسي - قومي ضمني، واتسعت حتى وصل عددها سنة ١٩١٤ إلى ٣٧٩ مدرسة. تعرضت في مطلع الأمر لاضطهاد السلطات جرّاء تعليمها اللغة العربية، وهو ما كان يتعارض مع سياسة التتريك، الأمر الذي دعا إلى اتخاذ قرار بجعلها تحت مراقبة حكومية شديدة للإشراف على ما يجري فيها" (Abd Latif Tibawi, 1956:11)^(xiii) وضمت حوالي ٥٠٪ من الطلاب المسلمين (الحاج، ١٩٩١: ٢٢)، إلا أنها لم تحصل على التمويل الحكومي. بل إن الحكومة قامت بإغلاقها كما حدث في مدينة بافا الفلسطينية (أبو حنا، ٢٠٠٦). ويجمع الباحثون على أن الإنجاز الأساسي لها كان اتباعها اللغة العربية كلغة التعليم.

التعليم العالي: "أدت المنافسة لتحقيق التوازن بين الطوائف المسيحية إلى إنشاء المزيد من المدارس" (كلداني، ١٩٩٣: ١٥٣-١٥٤)^(xiv)، أما دور إعداد المعلمين فكانت محدودة، وقد عمد

(٣) عن "الصداقة" نشرة لمرة واحدة/أيار/ مايو ١٩٨٢، لدى أبو حنا، ٢٠٠٥: ٢٦.

الروس بالأساس إلى إقامتها منذ ١٨٨٦ ، فأنشئوا " السمنار " للمعلمين والمعلمات في الناصرة وبيت جالا . تميزت المدارس التربوية الروسية بفتح أبوابها للعائلات الفقيرة وأبناء القرى ، وتركزت في الجليل بعكس غالبية الإرساليات الأخرى ، وفتح المجال للفتيات وعملت على إحياء اللغة العربية ووضع كتب لتدريسها وتطوير التعامل معها . (أبو حنا ، ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٦)

الفترة الانتدابية:

استمر فيها ذات النظام التعليمي من ناحية الفصل ما بين اليهود والعرب في جهازين تعليميين ، وكذلك من ناحية تبعية هذا الجهاز للدولة أو استقلاله عنها . اختلف الجهازان فيما بينهما من جميع النواحي .

(مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، ٢٠٠٦ ؛ الحاج ١٩٩١، ١٩٩٦ ؛ نويهض -الحوت، ١٩٨٦، ٢٠٠١)

أما جهاز التعليم للعرب ، فقد انقسم هو الآخر إلى قسمين : الأول -الحكومي العام تديره الدولة وتشرف عليه إشرافاً تاماً ويشمل المدارس الابتدائية ؛ والثاني -الخاص كان تابعاً للجمعيات والمؤسسات ومستقلاً إلى حد كبير عن سيطرة الحكومة ، حيث كانت له إدارة وتمويل ذاتي (الحاج ١٩٩١ ؛ نويهض -الحوت، ٢٠٠١) . نذكر منها : " المدرسة الدستورية لخليل السكاكيني وروضة المعارف للشيخ صبحي الصالح " (نويهض -الحوت، هناك: ٣١٦) . شملت المدارس الخاصة كذلك ، مدارس إسلامية ومدارس مسيحية . منها إدارة خارجية كالإرساليات ، ومنها بإدارة محلية كالأهلية . وبقيت " المدارس الأجنبية هي الأكثر عدداً وانتشاراً " (نويهض -الحوت، ٢٠٠١) . كانت المدارس ابتدائية بالأساس ، ولم تكن هناك ثانويات إلا بالقليل من المدن كالقدس ورام الله حتى عام ١٩٤٨ . اتبعت المدارس الإرسالية نظاماً قاسياً في التعليم وكانت انتقائية لطلابها ، وشدت على مستوى تعليمي عال ، وعلى التعليم باللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية ، كما بين أبو حنا (٢٠٠٦) . قامت هذه المدارس بنشر التعليم وحملها العبء الأكبر فيه ، كون الانتداب قد عمل بالمجال دون أن يضع خطة للارتفاع بالتعليم ، واتباع سياسة الإهمال . يتذكر أبو حنا (٢٠٠٦) ظروف المدرسة الحكومية الابتدائية التي تعلم فيها في طفولته ، وكانت عبارة عن غرفتين دراسيتين احتوت أربعة صفوف وكانت للذكور فقط .

لم تر الحكومة الانتدابية في جهاز التربية والتعليم أداة للتغيير الاجتماعي أو السياسي ، وكان التعليم بدائياً جداً (أبو حنا ، ٢٠٠٦) . انعكس الأمر في " برامج التعليم في المدارس الحكومية العامة والتي شددت على التعليم الديني ، وذلك بغية خلخلة التربية القومية " (Miller, 1985:93) ^(xv) . وطبقت بذلك فكرة أهمية التفتيش والرقابة على جهاز التربية ، وعملت على خلق جهاز تعليم غير متغير ومسيطر عليه ويحافظ على البنى القائمة والعادات التقليدية (Szyliowitz, 1973:19) ^(xvi) . تنبه القائمون على العملية التربوية لذلك . فقال (أنطونيوس، ١٩٣٧) : إن " حكومة الانتداب لا

تأخذ بعين الاعتبار التطور الذي يمر به المجتمع العربي في المجال الاجتماعي والتربوي^(xvii). هذا الوضع أفرز ليس فقط فروقات وفجوات في التعليم بين اليهود والعرب، وإنما أيضاً بين المجموعات المختلفة بين الفلسطينيين أنفسهم بالأساس بين مدنيين وقرويين وبين مسيحيين ومسلمين. فقد كان التعليم فوقياً ونبع هذا بالأساس من فروقات في منالة الخدمات التربوية. ركزت الحكومة التعليم في المدن ومنعت بذلك إمكانية انتشاره ونحوه لجماهيري عام، ولم تشجع تعليم النساء (الحاج، ١٩٩٦: ١٨٠). وقد عانى المسلمون بشكل خاص من هذا الوضع؛ حيث سكن غالبيتهم في القرى التي افتقرت معظمها إلى المدارس أو المدارس اللائقة. ولم تعمل على أن تغطي الطلب والحاجة المتزايدة في إقامة مدارس حتى نهاية حكمها^(xviii).

بالنسبة للمدارس الإسلامية الخاصة، أقيم معظمها في العشرينيات من قبل المجلس الشرعي الإسلامي الأعلى والذي أقام إضافة للمدارس الابتدائية، مدارس فوق ابتدائية، مهنية وفقهية (نويهض-الحوت، ٢٠٠١: ٣٢٢). رغم الحفاظ على اللغة العربية كلغة تدريس، إلا أن الانتداب قد تعامل بشكل مميز سلباً ضد العرب فيما يخص استقلالية جهاز التعليم وتمويله، مقارنة بعامله مع الموضوع ذاته فيما يخص السكان اليهود؛ حيث كان لديهم جهاز تعليمي مستقل استقلالاً تاماً عن الدولة ويتبع للأحزاب اليهودية. يبين الدباغ (١٩٩٠)^(xix)، أن الظلم البريطاني طاول القطاع التعليمي بشكل خاص، فكانت الميزانية الرسمية لدائرة المعارف "ضئيلة وتافهة لا تتجاوز الخمسة بالمائة من الميزانية العامة، وهذا ما جعل الأهالي في القرى والمدن يسدون النقص ما أمكنهم عن طريق قيامهم بالإتفاق على التعليم وبناء المدارس وأجور التدريس، مبالغ كادت تضاهي ما تدفعه الحكومة المسؤولة"^(xx). "ما يدل على إقبال الطلاب على التعلم، وكذلك أن عدد الطلاب المتقدمين للتعلم كان يفوق كثيراً عدد الطلاب الذين يحظون بنعمة الحصول على مقاعد دراسية"^(xxi). ويبين الدباغ أن هذا التمييز شمل أيضاً التعليم العالي، حيث لم تكن هناك في تلك الفترة سوى دور المعلمين والعلماء أضيف إليها مدرسة الحقوق في القدس في العشرينيات، "أما جامعة المسجد الأقصى التي قرر المؤتمر الإسلامي العام المنعقد في نهاية سنة ١٩٣١ إنشاءها في القدس، فلم تر النور أبداً، بينما في المقابل، أقيمت الجامعة العبرية في القدس عام ١٩٢٥ بحضور اللورد بلفور"^(xxii). وقد أشار أبو حنا (٢٠٠٦) إلى أن مدير دائرة المعارف الرسمية والتي كانت مسؤولة عن المدارس العربية في تلك الفترة كان يهودياً!

إن التمييز بين اليهود والعرب انعكس أيضاً في المجال اللغوي، كون الانتداب البريطاني في فلسطين عزز مكانة اللغة العبرية التي تمكنت حتى ذلك الحين من التأسيس داخل المجتمع اليهودي بوصفها لغة تمت إعادة إحيائها، وجعل منها لغة رسمية أسوة بالعربية والإنجليزية (إمارة، ٢٠٠٦). إلا أن سماح المدارس الخاصة بالتدريس باللغة العربية إضافة للغات الأجنبية، ساعد على استمرار حيويتها والحفاظ على مكانتها داخل المجتمع الفلسطيني ذاته.

"مقابل سياسة بناء الوطن القومي لليهود في أرض فلسطين، كان لدى العرب شعور أن هذه الحكومة تحاول أن تربي العرب على سياسة تجهيل قومي وجرهم لتقبل السياسية القائمة والرضا بها، أو تحويل التربية والتعليم لمجال رمادي غير ضار غير خطر؛ كي لا يشكل عائقاً وخطراً أمام تنفيذ سياسة الحكومة" (طوطح، ١٩٣٧)^(xxiii). يتحدث مرقس (٢٠٠٠) من تجربته كطالب في العهد الانتدابي عن سياسة التجهيل، وعن دور المعلمين في تنفيذ هذه السياسة، ويستخلص "لا على وطننا عرفونا ولا على عالنا!" (هناك: ٧٤).

المعركة على اللغة كمركب أساسي في الهوية القومية جاءت في الحيز العام أيضاً. انعكس ذلك في النشاط الأدبي والسياسي. فأصرت مندوبات الحركة النسائية الفلسطينية في لقاءهن بالمندوب السامي اثر إحداث ثورة البراق عام ١٩٢٩ على التحدث بالعربية، رغم تمكنهن من الإنجليزية (قدورة - خرطيل، ١٩٩٥). كما قامت مجموعات من الكشافة الفلسطينية بتغيير أسمائها الإنجليزية والاستعاضة عنها بأخرى عربية. (طوبي، ١٩٦٦: ٣٠٦)

هذا ما كان مع اللغة العربية ومكانتها والصراع عليها في الفترتين: العثمانية والانتدابية. فما الذي حصل وما الذي تغير بعد الإعلان القسري عن قيام الدولة العبرية؟ عن هذا السؤال يحاول الجزء التالي من البحث أن يجيب.

التعليم العربي في ظل الدولة العبرية ومكانة اللغة العربية:

السياسات الموجه له وانعكاسها في المبنى الإداري - التنظيمي وفي المضامين (المناهج). كما تحول الفلسطينيون جرأ النكية والتهمير القسري من أغلبية سكانية في فلسطين الانتدابية، إلى أقلية قومية محكومة في الدولة العبرية، هكذا تحولت العربية، لغتهم الأم واللغة القومية لديهم، من لغة الأكثرية إلى لغة الأقلية. وقد كان لهذا الأمر انعكاساته وإسقاطاته على مكانتها وحيويتها ليس فقط في الحيز العام، وإنما أيضاً في الإطار المدرسي التعليمي. فمقابل طغيان العبرية وهيمنتها كلغة دولة ولغة المجموعة الحاكمة، شهدت اللغة العربية تراجعاً في مكانتها، وأقولاً في دورها، إضافة لفقدان حيويتها الاجتماعية، خاصة في عصر العولمة. (لمارة، ٢٠٠٦)

إن الوعي لهذه القضية ولأهمية العمل على النهوض باللغة العربية كرمز للهوية القومية آخذ بالازدياد، حيث شهدت السنوات الأخيرة عدة نشاطات في هذا المضمار^(xxiv). حيث تقوم مؤسسات جماهيرية ووطنية عدة بمتابعة الأمر، وتعمل على بناء مناهج بديلة وتطالب بتغيير القائمة.

مع الانتقال من الحكم الانتدابي لحكم الدولة العبرية، ومع تحول التعليم من فوقي وانتقائي مركز في المدن، إلى عام مفتوح للجميع، وبالرغم من أن كثيراً من الباحثين نوه إلى استفادة

الفلسطينيين العرب من القوانين التي سُنّت في المجال، كقانون التعليم الإلزامي ١٩٤٩ وقانون التعليم الحكومي ١٩٥٣ وقانون التعليم الثانوي المجاني ١٩٧٨. إلا أن قضية التعليم العربي في إسرائيل ما زالت تشكل جهازاً إيديولوجياً فرعياً للسيطرة، من قبل الجهاز الحاكم للأقلية الفلسطينية (نحلة، ١٩٧٨؛ الحاج، ١٩٩١ و ١٩٩٥ و ١٩٩٦؛ أبو عصبه، ١٩٩٧؛ أبو سعد، ٢٠٠٦). لا يقتصر الأمر على كون هذا الجهاز تديره الأكثرية، بل إن كل قرار له صلة بالتعليم العربي تتخذه الأكثرية نيابة عن الأقلية (Mar'i, 1978)، والجهاز لا يتخذ اسم التعليم العربي بل التعليم للعرب. يذكر مرعي أن قانون التعليم الإلزامي لم يُطبق على السكان العرب، ولم يتجاوز خلال السبعينيات نسبة ٧٠٪، مقابل ٩٢،٥٪ في المحيط اليهودي. مما يدل أن تطبيق القانون يعكس عدم مساواة وتمييزاً سلبياً فيما يخص الفلسطينيين، إضافة لفرض عقبات وصعوبات أخرى كفرض ضرائب معينة، انفصلها لاحقاً.

هل تم تحديد أهداف خاصة بالتعليم العربي وبتعليم اللغة العربية؟ وما مضمونها؟

أحد الأسئلة الأساسية التي شغلت بال الباحثين في مجال التربية تتعلق بتأكيد أو نفي وجود سياسة موجهة للتعليم للعرب، وفي تحديد كُنْهها ومدى علنيتها. يؤكد بعض الباحثين أن لا أهداف معلنة للتعليم العربي (Jiryis, 1976; Nakhleh, 1977) من الناحية التشريعية، كون الأهداف التي انبثقت عن قانون التعليم الحكومي لعام ١٩٥٣ جاءت في الأساس لتحديد مناهج التعليم لليهود وليس فيها أي ذكر للعرب (حبيب الله، ١٩٩٤). وإنه " بالرغم من أن العرب كانوا بشكل أساسي غائبين من تشكيل الأهداف العامة ذات التوجه اليهودي... فإنه لم تتم صياغة أهداف موازية لجهاز التعليم العربي " (أبو سعد، ٢٥: ٢٠٠٦). إن نص الأهداف بالشكل الذي جاءت عليه، فيه تجاهل تام لاحتياجات التعليم العربي ولخصوصيتهم الثقافية والقومية، كون الأمر يعكس السياسات العامة تجاههم والتي توجهها نظرة أمنية، إلا أن ذلك لا يعني أنه لم تُصَغْ أهداف لهذا التعليم.

يقسم بعض الباحثين التعامل مع الأهداف كانعكاس للسياسات من ناحية الفترات الزمنية إلى عدة مراحل. ومنهم من يقسمها إلى مرحلتين (الحاج، ١٩٩٦، ١٩٩٤)^(xxv) ومنهم من يقسمها إلى ثلاثة (أبو عصبه، ١٩٩٧)^(xxvi). إلا أن الفرق ليس كبيراً من الناحية الجوهرية بين التقسيمين المذكورين.

لقد عكس السؤال هل تكون العبرية أم العربية لغة التعليم الرسمية في المدارس العربية^(xxvii) هذه السياسات. وقد أثيرت مسألة اللغة، كجزء من النقاش والجدل الذي جرى في بداية الطريق بين مصممي السياسات من الإسرائيليين " حول الاستراتيجيات التي يجب اتباعها تجاه هوية التعليم العربي ". " وانشغلوا بالسؤال كيف يضمنون من خلال التعليم العربي الولاء لدولة إسرائيل؟ "

(بن أور، ١: ١٩٥١) ^(xxviii)، ولم يكن هناك اتفاق بينهم من البداية على ذلك. وقد تم اقتراح توجيهين مختلفين استراتيجياً تماماً. مال بعضهم إلى تبني التوجه التذويبي للمدارس العربية، من خلال استيعابها ضمن جهاز التعليم الإسرائيلي العام. وقد اقترح البعض ضمن هذه الرؤية أن يتم تشغيل عدد كبير من المعلمين اليهود في المدارس العربية كي يقوموا بتدريس اللغة العبرية، يكون دورهم المساعدة في إدارة المدارس العربية، وتشكيل حلقة وصل مع رجال المؤسسة الحاكمة، والعمل على نشر اللغة العبرية بين الشبيبة العربية والثقافة العبرية بين البالغين خارج حدود المدرسة؛ أما التوجه الآخر والذي انتصر في النهاية فكان ذلك الذي دعا إلى الفصل في جهازَي تعليم أحدهما لليهود والآخر للعرب، على أن يُرافق جهاز التعليم العربي بسيطرة ومراقبة محكمة من قبل أجهزة المؤسسة الحاكمة. (الحاج، ١٩٩٦: ٩١)

لقد حُسم الأمر في النهاية لصالح التعليم باللغة العربية في المدارس العربية، ويشير أما (٢٠٠٦)، "إن هذا الأمر كان العامل الأكثر أهمية في حيوية هذه اللغة وفي حفظها في المشهد اللغوي - الاجتماعي في إسرائيل كلغة هامة، وحُفظت أكثر من أول شيء آخر، الهوية الشخصية والقومية الفلسطينية داخل الدولة العبرية". (هناك: ١٠)

يذكر بعض الباحثين أن تعليم اللغة العربية من ناحية أهدافه ومضامينه مر هو الآخر بمراحل ^(xxix)، لكن ليس هناك إجماع على إيجابية هذه التغيرات. إن الإجراءات المنعكسة في تقليص عدد الساعات المخصصة للغة العربية، وفي نوعية النصوص الأدبية المختارة، يدل على عكس ذلك.

إن قيام المؤسسة الصهيونية حتى قبل قيام الدولة، منذ نوفمبر ١٩٤٧ وبالتزامن مع الإعلان عن قرار التقسيم، بإقامة لجنة خاصة لتعليم العرب ^(xxx)، يدل على أن الأهداف كانت واضحة لصانعيها وإن لم تكن مكتوبة فإنها مكشوفة.

هذه السياسات والأهداف "طُبقت وفقاً للفرضية التي تقول إنك إذا تحكمت بما يدخل وعي الشعب تحكم هذا الوعي ومتوجه" التربوي والثقافي تجاه العرب (مرعي، ١٩٨٤). ووفقاً لهذه الفرضية حكمت السلطة التربوية والثقافة الرسميتين من أجل أن تحصل على هوية دونية خنوعة لا لون لها إلا الملمح الديني الطائفي والاغتراب الحضاري والقومي ^(xxxi). وقد عكست أقوال وتصريحات المسؤولين في الحكومات الإسرائيلية المختلفة، كما في ممارسات موظفيها، منذ بداية طريقها وحتى اليوم، هذه السياسات. فقال أوري لوبراني، مستشار رئيس الحكومة للشئون العربية جملته المشهورة: "حبذا لو بقي العرب في هذه البلاد، حطابين وسقاة ماء، لسهّلت قيادتهم" (صحيفة هآرتس، يوم ٤/٤/١٩٦١) ^(xxxii). وتؤكد أقوال وزيرة التربية والتعليم السابقة - ليمور ليفنات (٢٠٠١) أن ما ترغب به هو "أن يتعلم كل ولد في إسرائيل القواعد الأساسية للقيم

الصهيونية واليهودية^(xxxiii) ، التجاهل التام للطالب العربي واحتياجاته مقابل فرض الإيديولوجية الصهيونية^(xxxiv) .

أما أهداف التربية والتعليم الخاصة بالعرب والتي حُدثت عام ١٩٧٥^(xxxv) ، فلم تختلف كثيراً عن سابقتها، حيث لا ذكر فيها لشعب فلسطيني ولا تتحدث عن أقلية قومية، كما تشدد على الولاء والإخلاص للدولة اليهودية وتتحدث عن وطن مشترك وتطلب من الجميع الإخلاص لها، بينما تعرف نفسها على أنها دولة اليهود .

من أجل تحقيق هدفها " بتشويه الهوية الحضارية والقومية للعرب "^(xxxvi) ، وضعت المؤسسة الصهيونية مناهج خاصة للتعليم العربي ترمي إلى خلق شخصيات مشوهة خنوعة غربية عن واقعها القومي والسياسي وعن تاريخها المميز، لغرس الإحساس بدونية العرب بشكل عام والفلسطينيين بشكل خاص من ناحية؛ وتمجيد علوية اليهود في الفكر والعلم والثقافة من ناحية أخرى .

(مرعي، ١٩٨٤؛ الحاج، ١٩٩٦؛ أبو عصب، ١٩٩٧)^(xxxvii)

لقد اتبعت المؤسسة الإسرائيلية لتحقيق أهدافها أساليب عديدة، منها: تقليص الميزانيات الحكومية وعدم ملاءمتها لمتطلبات الزيادة الطبيعية للعرب، مما أدى إلى نقص في غرف التدريس، اكتظاظ الصفوف، تقليص عدد الطلاب المقبولين في معاهد إعداد المعلمين، افتقار المدارس العربية إلى الخدمات التربوية الخاصة والمساعدة، ومحدودية التعليم التكنولوجي في الوسط العربي^(xxxviii) تؤكد تصريحات وزير جودة البيئة (٢٠٠٦)، استمرار هذا التوجه، حيث قال: " يجب التمييز والاهتمام أن لا تحصل البلدان العربية على كل أموال خطة التعليم " (موقع عرب ٤٨، ٢٠٠٦)^(xxxix) . هذا الوضع كان قد "أفرز ظواهر سلبية عديدة، منها انخفاض حاد في نسبة التعليم العالي لدى العرب الفلسطينيين في إسرائيل؛ حيث وصلت إلى ثاني أخطر نسبة في العالم"^(xl) .

اعتمدت الدولة كذلك توجهاً تفكيكياً مع الفلسطينيين، ضمن جهاز التربية والتعليم ومن خلال محو المشترك بينهم وتشديد الاختلاف . وتعاملت معهم كقطاعات وأقليات دينية، إثنية أو طبقية، وعملت على تقوية روح الحمائية والطائفية وشجعتها بهدف تفتيت الهوية الموحدة لهم، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم وكأنهم مجموعات مختلفة تربط بينهم اللغة العربية (إيال، ١٩٩٣/٢٠٠٤ مرعي، ١٩٨٤؛ دبيني، ١٩٨٦) . هذا التوجه يحول اللغة إلى أداة وظيفية تقوم بدور الوسيط اللغوي بينهم وتتجرد من كونها عنصراً من عناصر الهوية القومية . ويؤكد ذلك مناهج اللغة العربية الذي يذكر ضمن أنواع تعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية أهل " أن يستعمل الطالب لغة حضارته " و " تعزيز ارتباطه بأبناء حضارته " (المناهج للمدارس الدرزية، ٢٠٠٢، بند ١، ١٧)^(xli) . لقد تم استبدال مصطلح " قومية " بمصطلح " حضارة " . يظهر هذا التعامل التفكيكي، إيديولوجياً من خلال إعداد مناهج خاصة للدروز مثلاً، معتبرة إياهم " قومية درزية " وكذلك البدو معتبرة إياهم

أقلية منفصلة، ليعكس كذلك تقسيم الجهاز العربي نفسه لدوائر دينية وإثنية مختلفة: عربي، بدوي وشركسي.

النظام التعليمي للعرب - الجانب الإداري:

اتبعت الدولة في تعاملها مع الفلسطينيين وتعليمهم عدة استراتيجيات عكست السياسة ذاتها، اللجنة المذكورة التي أقيمت بالتزامن مع إعلان الأمم المتحدة عن قرار التقسيم ١٩٤٧، وهدفت تحضير برامج عملية لجهاز التربية للعرب في الدولة اليهودية القادمة، هدفت إيديولوجياً السيطرة على هذا الجهاز. منذ ذلك الحين اتخذت عدة إجراءات إدارية لتطبيق السيطرة على هذا الجهاز وتفريغه من مضمونه القومي، في محاولة لغرز روح الانتماء للدولة العبرية. إدارياً تم ذلك من خلال سلسلة من اللجان والهيئات التي أقيمت على طيلة السنوات، التي تبدلت أسماؤها وأهدافها المعلنة وصلحاياتها من حين إلى آخر كالأهلية، لكنها أبقت نصب عينها تحقيق الهدف المذكور. كما أقامت غالبية المؤسسات الحكومية الرسمية وعلى غرار وزارة المعارف، أقساماً ولجاناً خاصة لشئون العرب أديرت عادة من قبل يهود (الحاج، ١٨٠: ١٩٩٦) رجال أمن.

سيطرة أمنية على الدوائر واللجان: سيطرت الدولة العبرية بأقسامها المختلفة^(xlii) على إدارة جهاز التعليم كما على مضامنية^(xliii). فقامت بالتنسيق الدائم مع أجهزة الأمن ومع مستشاري رئيس الحكومة من أجل ذلك، وتكونت لهذا الهدف إدارات مشتركة ضمت رؤساء هذه الدوائر وممثلين عن أجهزة الأمن والهيئات الحكومية المختلفة. كما أن الحاكم العسكري بنفسه تدخل في كثير من الأحيان في المضامين التربوية مثل التعيينات وكذلك في أمور إدارية أخرى تخص التعليم العربي. يذكر مرقس (٢٠٠٠) هذا الأمر عندما يتحدث عن "دائرة المعلمين العرب" في فترة الحكم العسكري وعن "الأذئاب" التي اصطفقتهم المخابرات من بين المعلمين العرب لمساندته (هناك: ١٢٣). وأكد أبو حنا (٢٠٠٦) أن تعيين معلمين غير أكفاء وخنوعين شكل قدوة سيئة جداً للطالب وإن أثره السيئ ما زال متواصلاً، حيث يقوم بعضهم ممن تتراوح أعمارهم بين ٣٠ و ٤٠ سنة بالتعليم وهم لا يعرفون العربية، وقال المعلمون أنفسهم إنها حقاً مأساة أجيال. وكان لحركة النهضة النسائية منذ عام ١٩٤٨ دور بارز في تشجيع التعليم ومحو الأمية، وكذلك الجمعية المسيحية العالمية التي شجعت التعليم العالي بين الفلسطينيين وقدمت لهم قروضاً ومنحاً مالية.

لكن الجماهير العربية لم تصمت على هذا الوضع. فقد شهدت هذه الفترة حركة مقاومة سرية نشطة بين جمهور المعلمين. وجاءت حركة "زملاء مخلصين" (مرقس)، و"اتحاد المعلمين الديمقراطي" (أبو حنا، ٢٠٠٦) التي شارك في إنشائها وقيادتها الكتاب، أنشئت - لتواجه سياسة "تكميم الأفواه" ولتُعطي منصة للمعلمين، وقامت إيديولوجياً بإصدار نشرات تم توزيعها على جمهور المعلمين.

فصل المعلمين الوطنيين وتعيين اليهود، المتعاونين والحياديين: قد قامت الدولة كذلك وفي الفترة الأولى من قيامها، بتعيين معلمين يهود من أصل عربي في المدارس العربية بحجة تعبئة الفراغ والنقص في كادر المعلمين والمؤهلين منهم، فمثلاً عام ١٩٥٠ كان هناك ١٣,٥٪ معلمين يهود في المدارس العربية (بن أور، ٢: ١٩٥١) ^(xlv). إن الادعاء بنقص المعلمين لم يكن صحيحاً. حيث عرفت تلك الفترة بطالة خريجين عرب من الذين عُرفوا بانتماءاتهم السياسية الواضحة. يذكر مرقس (٢٠٠٠) تجربته الشخصية في هذا المجال حيث بقي معتظلاً عن العمل بعد ١٩٤٨، ما يقارب السنتين ولم تلق طلباته المكررة للعودة إلى مهنة التدريس التي كان قد مارسها قبل عام النكبة، أية استجابة. ويؤكد أن إدارة المعارف كانت تقبل للعمل في المدارس العربية مدرسين لم ينهوا سوى الدراسة الابتدائية. وكان قبولهم يتم بشكل انتقائي وحسب توصيات وقرارات جهاززي الحكم العسكري والاستخبارات (هناك: ١١٠)، وبين ^(xlv) أن النقص في المعلمين العرب نبع عملياً من سياسة الفصل التي اتبعتها الدولة تجاه الوطنيين. سياسة تكميم الأفواه هذه التي تحدث عنها مرقس وأبو حنا، واجهها كما أكد فوراني (٢٠٠٦) الطلاب والمعلمون في المدارس العربية. "فسادت أجواء رهيبية في المدارس، حيث كانت كلمة سياسة من المحرمات، وكانت جرائد معينة كجريدة الاتحاد - الناطقة باسم الحزب الشيوعي - تُقرأ سراً، ومُنِع المعلمون من التدخل بالسياسة".

سياسة الإرهاب والاحتواء: يورد أبو حنا (٢٠٠٦) عدة أمثلة على محاولة احتواء الحركة الثقافية ومنع إقامة مدارس ذات طابع سياسي رغبة في محاصرتها. فيذكر كيف قام مدير المعارف الذي حضر حفل تخريج طلاب المدرسة الثانوية الأهلية الأرثوذكسية في حيفا بالتوجه للحضور والإعلان عن افتتاح مدرسة ثانوية حكومية في المدينة. وجاء ذلك بمحاولة لمحاصرة تلك المدرسة التي عُرفت بمواقفها الوطنية وكانت تختار النصوص التي تريد لتعليم طلابها، وشكلت نموذجاً للمدارس العصامية التي أكدت على الهوية والكرامة. وكان تمويلها محلياً من الأوقاف والأهالي ولم تكن للوزارة سيطرة عليها. حيث تلقى المعلمون فيها معاشاً أقل من الحكومي وعملوا جزءاً من ساعاتهم تبرعاً، وقام المعلمون بالتعليم بكتاب المشوق الممنوع - وتم تحضير كتب ومواد خاصة بالمدرسة. ويعتبر أبو حنا أنها كانت "بمثابة الرئة للتنفس والكرامة، وعندها صارت المعركة أوضح مع الوزارة". ومثال آخر كان رفض الوزارة الموافقة على فتح مدرسة ثانوية أهلية في الناصرة بحجة أن لا حاجة لذلك وأن الموجود يكفي. ويذكر أبو حنا كيف حاولت حركة مبאי الحاكمة في الستينيات احتواء الحركة الثقافية، وقامت بإصدار مجلات وصحف بالعربية لتنافس تلك التي أصدرتها الحركة الوطنية كحركة الأرض والتي منعت لاحقاً، والحزب الشيوعي في حينه.

بالإضافة لذلك ، أخذت الدولة على نفسها مسئولية بناء وتحضير برامج تربوية إضافية لتأهيل المعلمين ودفع رواتبهم ، وعمدت بذلك إلى تحديد المواضيع التي سوف يتم تدريسها في المدارس العربية ، وأبقت للسلطات المحلية مسئولية تجهيز وتوفير المباني الدراسية وصيانتها . ومن ثم ، فقد أبقت للفلسطينيين القليل من الإمكانيات للتأثير على الموارد وعلى اتخاذ القرار ، خاصة في الفترة الأولى ، حيث منعت تشكيل سلطات كهذه في البلدان العربية . وبسبب كون الجهاز مركزياً لدرجة كبيرة بقيت صلاحية العرب على التعليم مقلصة جداً ، حيث إن التغيرات والتحسينات القليلة هدفت عملياً ضمان تبعيتهم للمركز كما في حالة لجان تحديد المناهج .

فرض ضرائب على تعليم العرب : رغم كون التعليم الرسمي عاماً ومجاناً للجميع ، إلا أنه بقي عملياً محدوداً وتم بظروف صعبة ، حيث فرضت الدولة بفترات سابقة ضرائب معينة على التعليم " كضريبة الرأس " . يصف مرقس (٢٠٠٠) كيف كانت حالة الأهالي تعسة ، والكثيرون منهم لم يكونوا يوفرون حتى الدفاتر والقلم لأولادهم (هناك: ١١٩) . ويؤكد أبو حنا (٢٠٠٦) أن هذه الضريبة فرضت نتيجة عدم السماح بوجود سلطات محلية عربية أسوة باليهودية التي أخذت على عاتقها تغطية هذه النفقات . فبدل أن تقدم الحكومة الدعم تفرض الضرائب . ضرائب أخرى مشابهة تم فرضها على المعلمين أنشأت مما أثقل عليهم ، منها " رسوما مالية لتمويل إصدار كتب ومنشورات بالعربية تجعل سياسة الحكومة وتغطي مظاهرها " (مرقس ، هناك: ١٢٣) . هذا عدا عن التأخير في تجهيز كتب ملائمة بالعربية ، كما سنين لاحقاً . إن وضع المدارس العربية كان بائساً ولم تستثمر الدولة حتى بأبسط اللوازم ، عدا عن أن المدارس كثيراً ما كانت عبارة عن غرفة أهمية زاوية داخل بيت المدير كما يذكر مرقس (٢٠٠٠) تنعدم فيها الظروف الملائمة للتدريس .

سياسة اللجان : تبنت الوزارة سياسة اللجان لتنفيذ كل توتر أهمية اشتكاء ولتين بمظهر ديمقراطي للخارج ، ومع أنفسهم غالباً ما تبنت توصيات التحسين التي خرجت بها اللجان ، كلجان المناهج ، إلى أنفسهم لم تخصص الميزانيات والموارد لتطبيقها وبقيت حبراً على ورق (١٨٠ ، الحاج) ، أهمية أنفسهم قامت بتفريغها من جوهرها ومن أهم التوصيات فيها . كما حدث مع لجنة الإنعاش الاجتماعي في السبعينيات التي عُينت بتفويض رسمي حكومي ، وأيضاً لجنة الثقافة العربية التي عُينت من قبل وزير الثقافة وترأسها أبو حنا قبل عدة سنوات ، إلا أن التوصيات أوقفت بحجة الميزانيات عند عرضها على مدير عام الوزارة (أبو حنا ، ٢٠٠٦) . يذكر فوراني (٢٠٠٦) كيف تم تقديم استقالات جماعية من قبل مجموعة من المعلمين الذين تم اختيارهم للمشاركة بلجنة رسمية للمناهج عام ١٩٧٦ ، رغم أن مسئول اللجنة كان عربياً - مسئول التعليم العربي بنفسه ، إلا أن الأعضاء اليهود كانوا يضمنون عدم إقرار نصوص ذات طابع سياسي . فقامت المفتشة اليهودية عضوة اللجنة برفض اقتراح إدخال قصة الأرض للشرقاوي بحجة أنها ممكن

أن تثير المشاعر، خاصة مع مصادفة ذات السنة يوم الأرض الدامي. وكذلك حدث مع غيرها من النصوص التي لم تُرفض علانية لكن تم تأجيل البحث فيها، بمعنى أنها لن تُقر في النهاية. فقامت مجموعة المعلمين بعقد مؤتمر صحفي شددت فيه رفضها أن تكون واجهة للدعاء أن هناك لجأاً تعمل للعرب، بمعنى أن العمل هو صوري فقط، ولا يعطون العرب حقاً في أن يعملوا. وأكد فوراني أن العاملين في هذه اللجان المسؤولة عن المناهج، من الموظفين العرب، في نهاية المطاف يقفون أمام "محاذير" عليهم عدم تخطيها. السياسة ذاتها اتبعت في قضية كتب التعليم وإيجاد مصادر تمويل لنشرها وتسويقها. (HRW، ٢٠٠١: ١٥٢-١٤٦)

التعامل التفكيكي والتجزئة: ينقسم جهاز التعليم للعرب إلى ثلاث دوائر، وهي: (١) التعليم العربي؛ (٢) المعارف البدوية؛ (٣) المعارف الشركسية (محاميد، ٢٠٠٦). يعكس المبنى الإداري هذا المكانة المتدنية والمتقدمة تقريباً للعرب بين متقليدي الوظائف "الكبيرة" والمؤثرة (الحاج، ١٩٩٦؛ ٢٠٠١، HRW، محاميد، ٢٠٠٦)، إضافة للتوجه التفكيكي، يبدأ العرب بتقلد الوظائف من المنصب الرابع والخامس كمديري الدوائر الثلاث المذكورة^(xlv). بينما تكون نسبة المفتشين المركزيين منهم من مجموع الوظائف متدنية، ولا نفي بالحاجة^(xlvii). كذلك، فإن الفجوة قائمة أيضاً بين الوسطيين العرب واليهود فيما يتعلق بمستوى المعلمين^(xlviii). مما يدل على أن الوزارة لم تغير سياستها مع الفلسطينيين، فمازالت تتعامل معهم بسياسة التفرقة والتجزئة والتي توجهها النظرة الأمنية التي تقصصهم عن مواقع صنع القرار. وتبقيهم في الهامش، ليس فقط في قضايا التعليم، وإنما أيضاً في مجمل المجالات.

انعكاس السياسات الحكومية تجاه العرب في المناهج والكتب التدريسية:

إلغاء الطابع القومي في الكتب المدرسية: لزيادة تبعية العرب وجهاز تعليمهم للدولة والسيطرة عليهم، إلى الوزارة منذ تشكيلها البرامج والكتب التي كانت قائمة قبل قيامها، وضمته إلى الكتب العربية ذات الطابع القومي، ككتاب المشوق للصفوف الابتدائية (Copty، 1990:316)^(xlix). ولم تكن بذلك، بل قامت بمنع استعمال أي مصدر غير مكتوب يحمل الطابع ذاته. وتم توجيه تعليمات واضحة لمدرسي التاريخ والجغرافيا بحذف كل فقرة تحمل طابعاً كهذا.^(١) (بن أور، ١٩٥١: ٥)

سياسة تباطئية بإقرار الكتب: لم تعمل الوزارة بالمقابل على إصدار وإقرار كتب بديلة وعمدت السياسة التباطئية. جرّاء ذلك بقيت المدارس العربية فترة طويلة من الزمن دون مراجع بين يديها. بعد قيام الدولة بتسعة سنوات كانت ثلاثة كتب فقط باللغة العربية مستعملة بالصفوف الابتدائية. إن إصدار ٢٠ كتاباً جديداً للمدارس العربية مقابل ٧٢٠ للعربية بين سنوات ١٩٥٠-

١٩٥٨ (عال ممشمار، ٣١/٥/١٩٦٠) ^(li) يعكس سياسة وأهداف التعليم العربي ^(lii). يؤكد مرقس أن الكتب المدرسية كانت "شبه معدومة، بقايا كتب من زمن الانتداب. ولا تكفي، كمّاً، لجميع التلاميذ". (١١٩: ٢٠٠٠)

مقابل السيطرة وإلغاء كل الكتب ذات الطابع القومي، أو التي تحمل رموزاً عربية، وأمام رفض إقرار كتب جديدة تحمل الطابع ذاته والتي كُتبت من قِبَل مدرسين عرب، ككتاب "تعرف على البلاد"، وأمام وضعية عدم جاهزية الكتب التدريسية الملائمة أو تأجيلها - اضطرت المدارس العربية لاستعمال كتب من الفترة الانتدابية والتي لم يكن بعضها محتلنا، وبعضه الآخر كان ذا توجه بريطاني واضح (كومين ١٩٥١: ١٣٢) ^(liii). فقامت المدارس الأهلية بتحضير كتب ونصوص خاصة بها، كما في المدرسة الأرثوذكسية في حيفا (أبو حنا، ٢٠٠٦). وبعد سنوات ثلاث من إنشاء "صندوق الكتاب العربي" عام ١٩٥٥، تم إصدار كتابين فقط باللغة العربية وترجمة قصة غرامية من العبرية للعربية!! (Hussein, 1957:45) ^(liv) مما أثار حفيظة معلمين ومثلي جمهور عرب. وقد بعث أعضاء لجنة الثقافة في جمعية الإخوان المسيحيين في حيفا رسالة يوم ١٥/٦/١٩٥٦، يشكون وضع برامج التعليم في المدارس العربية، جاء فيها: "لا يتم إعطاء اهتمام باللغة العربية. ويتم تدريس الأدب العربي بدون كتب وبشكل مزيف، بشكل لا يمكن الطلاب من أن يتطلعوا على جودة حضارة الشعب العريقة والغنية. إضافة لمحو وإلغاء قطع تتعلق بالحرر الوطني، وهذا بناء على سياسة الضغط ومحاوله قمع الكرامة القومية لديهم، (أرشيف الدولة رقم ١٣٥١/١٦١٦) ^(lv). وقام آخرون بالكتابة بأسماء مستعارة بسبب تقييد حرية التعبير والنشر، بظل الحكم العسكري.

قضية تجهيز الكتب وإقرارها كانت من صلاحية اللجنة الفرعية المسؤولة عن معالجة أهداف التعليم وكتب التعليم المنبثقة عن لجنة التعليم للعرب التي أقيمت في يناير ١٩٤٩. هذه اللجنة كانت مسؤولة عن إصدار كتب تدريس تلائم هذه الغايات (الحاج، ١٩٩٦: ١٠٠-١٠١). لقد تم بناء البرامج الجديدة بالشكل الذي يتيح سيطرة اجتماعية وسياسية في الأجيال الجديدة، بهدف خلق أقلية عربية خاضعة، تقبل بالدولة كما هي (الحاج، ١٩٩٦؛ أبو عصبه، ٢٠٠٢؛ Mar'i, 1978). يذكر أبو حنا (٢٠٠٦) أن لجنة إقرار المناهج للمرحلة الثانوية في الثمانينات التي كان مستشاراً لها وضعت منهاج البجروت (الامتحانات النهائية) ووافقت بأغلبية أصوات وبعد معركة طويلة داخلها، على إدخال الأدب الفلسطيني وأسماء كمحمود درويش وخليل السكاكيني وفدوى طوقان وغسان كنفاني، حيث تخوفت المفتشة اليهودية إياها من أن إدخال الأسماء هذه يُشرّعها، لكن عندما قُدمت للطبع سحبت منها هذه النصوص. فطلب أبو حنا بسحب اسمه. تبين هذه التجربة وغيرها أن لجان إعداد المناهج محدودة وموجهة ضمن سياسة واضحة تبغي تهميش القومي والفلسطيني. ويأتي دخول أعضاء عرب ليحمل صورة الوزارة. وأكد فوراني (٢٠٠٦) على أن

هذه المناهج ورغم أنها تحتوي شعراً لشعراء فلسطينيين، إلا أن كلمة فلسطيني غير مذكورة فيها، عدا عن أن النصوص المختارة لا تعبر عن الهوية القومية، بل تم اختيار أشعار حيادية جداً. فمن كل أشعار إبراهيم طوقان القومية المعروفة تم اختيار قصيدة عَزَل! وتساءل فوراني: "هل هذا هو طوقان؟!". كما نوه أن المدارس اليهودية تعلم "البرتقال الحزين" لغسان كنفاني بينما يُمنع الطلاب العرب من ذلك!.

ما زالت المدرسة العربية تعمل اليوم، وفق مناهج التعليم الصادرة عن قسم المناهج في الوزارة^(lvi). ورغم أن مبادئ وأهداف تعليم اللغة العربية وآدابها للمدارس الثانوية لعام ١٩٨١ المعمدة حتى اليوم، تتحدث في أحد بنودها الاثني عشر عن "اعتزاز الطالب باللغة العربية باعتبارها لغته القومية وعنصراً أساسياً من مقومات شخصيته"^(lvii). إلا أن النصوص التي تُدرّس لا تجعله يشعر بذلك. عدا عن أن الكثير من المعلمين يتبعون سياسة الحياد في تعليم اللغة العربية. ويأتي هذا كهدف قيمىي يتيم، الذي يتحدث عن هوية وانتماء. في حين تركز باقي الأهداف على الجانب الوظيفي والذهني في التعامل مع اللغة، إضافة لأهداف الأدب التي تحت الطالب والمعلم على تنمية الحس الجمالي والتذوق الأدبي. رغم أن أساليب التعليم التقنية لا تساعد حتى على تنمية هذا الحس. أما مناهج المرحلة الابتدائية لعام ٢٠٠٦، فتأتي وظيفية بالأساس تركز على "اكتساب المهارات اللغوية"^(lviii) وفي المجال القيمي تظهر كلمة حضارة بدل قومية. فيتحدث البند الأول عن "أن يستعمل الطالب لغة حضارته ويتعامل مع كل مركباتها" وتأتي اللغة هنا أدوات وظيفية ولا تحمل كلمة حضارة بعداً قيمياً أو قومياً، وهي كلمة عابرة سريعة ضمن الأهداف العشرة المحددة^(lix).

مكانة اللغة العربية في الحيز العام:

إن من يَفْحص قضية تطبيق السياسات الحكومية فيما يخص التعليم العربي ككل، واللغة العربية على وجه الخصوص، يستدل أنها عملت على تهميش هذه اللغة وإضعاف مكانتها وإضعاف قيمتها في الحيز العام كما في المدرسي. ويبقى اعترافها القانوني بالعربية كلغة رسمية ثانية بالبلاد، منقوصاً، ويأتي ليلخدم مصالحها كأن يظهرها كدولة ذات تعددية لغوية ثقافية. إلا أن الحقيقة هي عكس ذلك.

لا تحظى العربية بالمكانة التي تستحقها ولا بالوصول إلى الكفاءة اللغوية المطلوبة من اللغة الأم ومن كونها لغة الهوية للفلسطينيين في هذه المناطق. حيث أدت سيطرة الإيديولوجية الصهيونية على الأجهزة الرسمية للدولة بما فيها المدارس، إلى احتلال اللغة العربية وتهميشها أو تشويهها (أماره، ٢٠٠٢). وعلى الرغم من أنها لغة رسمية ثانية بالبلاد، إلا أنها بالكاد تلعب دوراً في

المجالات العمومية وعلى مستوى الدولة، وتبقى لغة رسمية على المستوى التصريحي فقط (أمارة ٢٠٠٢) ولا يتم تعريفها من قبل مؤسسات الدولة كلغة قومية للأقلية العربية.

العبرية لغة مهيمنة في المشهد اللغوي للأماكن العامة وفي الحيز العام الإسرائيلي (أمارة، ٢٠٠٦)، مثل اللافتات في الشوارع وأسماء المدن والقرى. وهي اللغة المهيمنة في المكاتب الحكومية والمؤسسات الرسمية والجامعات. من هنا، فإنها لغة المكاتب الرسمية أيضاً. تطلب المؤسسات الرسمية كالتأمين الوطني أن تكون المكاتبات بينها والتوجه إليها باللغة العبرية، وتطلب ممن يتوجهون إليها بمكاتبات بالعربية أن يقوموا وعلى حسابهم بترجمة وثائقهم. وقد قام مركز "عدالة" القانوني بالتوجه لهذه المؤسسة "بطلب إصدار تعليمات إدارية تلزم بقبول الوثائق باللغة العربية المقدمة لها في كافة فروع المؤسسة في البلاد"، نظراً لكونها لغة رسمية، كما هو منصوص عليه في القانون، "حيث يفرض ذلك على السلطات استخدام اللغات الرسمية في نشراتهم". (الاتحاد، ٢٠٠٦، ١١، ٣٠: ٦)

إن اللغة العبرية هي لغة التلفاز والبرامج التربوية والترفيهية، وتحتل غالبية ساعات اليوم، وتلعب اللغة العبرية هنا دوراً أكبر من كونها أداة تقديم معلومات للقارئ؛ حيث إن كثيراً من المستهدفين في كثير من الحالات هم من القراء العرب. فتأتي اللغة العبرية لتحل في وعيهم مكان اللغة العربية، وتحمل بذلك أيضاً وظيفة رمزية تدل على تبوّؤها منصب أعلى من اللغة العربية وتحت العرب على استعمالها.

مقارنة باللغة الإنجليزية التي لا تُعتبر لغة رسمية، ففي كل قطاع عام تقريباً هناك استعمال للغة الإنجليزية فيه (أمارة، ٢٠٠٦)، وتشكل أيضاً لغة العولمة وعالم الاتصال الإلكتروني التي تشد المراهقين وتدفعهم إلى استعمالها ويتم تعليمها كلغة إلزامية في كافة المدارس، وليس الأمر كذلك بالنسبة للعربية. وتظهر اللغة الإنجليزية بأحرف بارزة في العديد من الأماكن. بينما تختفي العربية في الكثير من اللافتات أيضاً في المحلات التجارية العربية، إضافة لاستعمالها بشكل خاطئ في لافتات الشوارع، سواء من ناحية مطبعية ككتابة الأسماء بشكل غير صحيح أو بسبب كتابة الاسم العبري للبلد أو الشارع بأحرف عربية أحياناً غير صحيحة. فتكتب عكو بدل عكا ويافو بدل يافا و"تسبوري" بدل صفورية. انعكس تهويد المكان لغوياً أيضاً من خلال تخليد قادة الصهيونية بأسماء الشوارع كشارع بن غوريون وإيتسل وليحي (مجموعات عسكرية) أو دينية - رامبام. وتقوم بتحويل أسماء شوارع عربية إلى عبرية، فشارع الجبل في حيفا أصبح "جادة الصهيونية"، وساحة الحناطير تحولت "لساحة الاستقلال".

هذه الأمور مجتمعة أدت إلى أفول دور العربية وفقدان حيويتها (vitality) داخل الحيز العام في إسرائيل (أمارة، ٢٠٠٦). ويجمع باحثون في مجال علم اللغة الاجتماعي كما يقول أمارة (٢٠٠٤)

على أن اللغة العربية تعاني من التآكل اللغوي ومن الخسارة اللغوية (Language attrition & Language Loss)، بمعنى أن هناك تراجعاً في اللغة العربية - العامية والفصحى - إن كان ذلك في المبنى (المفردات، اللفظ، القواعد) أو في مجالات استعمالها. فالازدواجية الكلامية (diglossia) لتكلمي العربية في إسرائيل مركبة أكثر مما هي عليه في الدول العربية. كون العربية الفصحى مقصورة في المجالات العامة وبشكل محدود وكون العبرية تسبقها وتحتل مكانها، بالتالي فإن دورها يبقى محدوداً جداً. أثر استعمال اللغة العبرية في الحيز العام الإسرائيلي وسيطرتها عليه مقابل إقصاء اللغة العربية، إلى ازدياد استعارة مزايا لغوية منها في كل مجالات الحياة وبين كل فئات الأجيال، بغض النظر عن جنسهم وثقافتهم.

يشير صباغ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) كذلك لقضية "تهجين اللغة والخطاب العربي ككل والتي تتم بشكل متعمد واع عن طريق المحاكاة" (lx). ويقول إن الظاهرة منتشرة في كافة المستعمرات السابقة والحالية في العالم الثالث، وأيضاً في كافة المجتمعات العربية كونها مستعمرات سابقة، وهي نتاج فرض المستعمرين لغتهم وثقافتهم على المستعمرين وفي الوقت ذاته تهميش اللغة والثقافة المحلية (lxi)، ولا يخلو مجتمع من ممارستها.

مكانة اللغة العربية في الحيز المدرسي:

إن ما تعانيه اللغة العربية في الحيز العام، ينعكس على الحيز المدرسي كذلك، وعلى حب الطالب والمعلم على حد سواء لهذه اللغة واستعمالهم لها وكيفية هذا الاستعمال. فلا مجال للفصل بين الممارسات اللغوية خارج نطاق المدرسة ودخلها. وتؤثر السياسات العامة للتعليم العربي والخاصة في التعامل مع اللغة العربية مباشرة في هذه القضية. ينعكس ذلك ميدانياً بعدة أشكال ويتأثر بعدة عوامل نقدمها كالتالي:

- نقص وقدم الكتب التدريسية باللغة العربية: لا توجد كتب خاصة بالمدرسة العربية في مجال العلوم. وتؤدي آلية المصادقة البطيئة على الكتب المدرسية، وعدم تشجيع نشر الكتب بين الكتّاب العرب في المدارس العربية بينما يتم تيسيرها في الوسط اليهودي، إلى اعتماد الكتب المترجمة من العبرية كونها عملياً الكتب التعليمية المصادق عليها. لكن الأمر لا يقف عند هذه النقطة، فالتأخير في الترجمة والذي يستهلك فترة طويلة، يؤدي بدوره إلى تأخر المدرسة العربية من تبني المناهج الجديدة وتدريسها. عادة ما تكون الفجوة الزمنية بين المهاجرين في حدود ٢ - ٤ أعوام. هذا الأمر يؤثر بدوره في الطلاب من حيث ضعف استخدام اللغة العربية في العلوم، وبالتالي في الحياة العامة ويترك أثره أيضاً في الشخصية الوطنية للطلاب (١٤٦- ١٥٢: HRW، محاميد ٢٠٠٦). وجبهم للغته الأم واستعمالهم لها، بعد أن ذوتوا المصطلحات العبرية والإنجليزية. أما كتب اللغة العربية فهي قديمة غير متجددة، فالمنهاج القائم للمراحل

الثانوية يعود لسنة ١٩٨١ ، وتأتي النصوص الأدبية فيه عديمة اللون من الناحية القومية رغم أنها تحوي أدباً محلياً فلسطينياً ، إلا أن القطع المختارة حيادية ولا تقوّي انتماء الطالب لقوميته أو الشعور بالفخر لديه كما نوه فوراني (٢٠٠٦) . في حين تأتي كتب المرحلة الابتدائية معقمة من كل توجه قومي أو سياسي ، وتخدم أهدافاً لغوية وظيفية بحتة . نوه أبو حنا (٢٠٠٦) أن هناك برنامجاً جديداً قد اقر سيتم تطبيقه في العام الدراسي القادم ٢٠٠٧/٢٠٠٨ . اختصر الكثير من النصوص وركز على عدد أقل منها وشمل أدباً فلسطينياً .

● سيطرة عبرية على إقرار المناهج : إن سيطرة شخص يهودي على رئاسة اللجان التي تفحص المناهج أدّى إلى تلاشي بعض الإصلاحات الإبداعية في الطريق ما بين المناهج والمقتطفات الأدبية التي تم إقرارها ، فما زال " الطلاب العرب يطالبون بالاندماج في القيم اليهودية والطموحات الصهيونية على حساب تنمية وعيهم القومي وحس الانتماء لشعبهم " (Barak, 2004 (lxii) . بالرغم من أن رئاسة اللجان لم تعد حكراً على اليهود ، ويرأسها حالياً عربي ، إلا أن الأعضاء اليهود فيها والمستشارين المرافقين من اليهود يؤثرون في سياسة ما يتم إقراره أو حذفه أو تأجيله . وقد نبه أبو حنا (٢٠٠٦) أن تقدماً قد حصل بالأمر ، حيث أقر المهاج الجديد المذكور . والذي عملت على تحضيره مجموعة من الأخصائيين الفلسطينيين ، ويترأس اللجنة رئيس المجمع اللغوي العربي بذاته .

● تقليص ونقص في عدد ساعات التعليم عامة والعربية كلغة أم خاصة : يتبين بشكل عام أن تخصيص الساعات التعليمية للطالب العربي ، تختلف عما يخصص لصالح اليهودي . يحصل اليهودي بالمحمل " في التعليم الابتدائي على ١, ٥٩ ساعة تعليمية ، بينما يحصل العربي في نفس المرحلة على ١, ٣٢ أي أقل بـ ٢٧, ٠ من مثيله اليهودي . أما في المرحلة الإعدادية ، فيحصل اليهودي على ١, ٦٦ ومثيله العربي على ١, ٣٧ فرق ٣٩, ٠ وفي الثانوية فرق ٢٥, ٠ " (محاميد، ٢٠٠٦ : ٩) . هذا عدا عن أن ساعات العربية كلغة أم في المدارس العربية هي أقل من العبرية التي لا تعتبر لغة أمّاً للطالب العربي . أكدت ماضي (٢٠٠٦) ، أن هناك هبوطاً بعدد ساعات التعليم يحدث فجوة كبيرة عند الانتقال من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف الثالث الابتدائي . فمقابل ١٢ ساعة لغة عربية يتعلمها الطالب في الصف الثاني ينتقل الطالب العربي لتعلم ٥-٦ ساعات أسبوعية . وهناك بعض المدارس تأخذ على عاتقها إضافة ساعة أو اثنتين أسبوعيتين لتعليم اللغة لسد هذه الفجوة . بينما يتمتع الطالب اليهودي بالمقابل من ساعات إضافية لا تدخل ضمن ساعات تعليم اللغة الأم لكنها تصب في المجال ذاته ، عندما يتعلم التاناخ (كتاب التوراة) . بالتالي فهو يحصل على العدد المطلوب من لغته . بينما يُعلم القرآن كنص ديني للطلاب المسلمين فقط ، ويشمل كتاب الأدب نصوصاً قليلة جداً منه . يزيد الأمر صعوبة حجم المادة الكبير نسبة لعدد الساعات القليلة .

● إضعاف العربية وتقوية العبرية: تعاني المدارس العربية على مدار السنوات، من توجه واضح في تقوية مكانة اللغة العبرية فيها على حساب اللغة الأم. ينعكس الأمر كمًا ونوعًا، تشهد المدارس العربية تقليصًا في عدد الساعات للعربية لصالح العبرية. ففي عام ١٩٦٥، حصل الطلاب العرب على ٨٢٤ ساعات تعليم بالعربية بينما هبطت عام ١٩٧٣ إلى ٧٣٢. بالمقابل زادت ساعات العبرية من ٥١٢ عام ١٩٦٥ إلى ٧٣٢ عام ١٩٧٣ (الحاج، ١٩٩٦). وما زال مجموع عدد ساعات تعليم اللغة العبرية (٧٦٨) في المدارس العربية اليوم يفوق عدد ساعات تعليم اللغة العربية (٧٣٢) وهي اللغة الأم (أبو سعد، ٢٠٠٦). ونوه فوراني (٢٠٠٦) إلى أن عدد ساعات تعليم القواعد ككل تقلص من ٦ ساعات في السبعينيات إلى أربع حاليًا، مما يدل على السياسات الموجهة بالنسبة للتعامل مع اللغة الأم وتمكن الطالب العربي منها وإتقانها على أصولها وقواعدها.

إن تعلم العبرية يبدأ من الصف الثالث (وفي بعض المدارس من الصف الثاني) إلى الصف الثاني عشر. فالعبرية لا تُعلّم كلغة ثانية، بل كلغة دولة، فيتعلم الطالب العربي العبرية ليس فقط لإحراز كفاءات ووظائف في اللغة فقط، بل ليتعرف على الثقافة اليهودية أيضًا ويكون مخلصًا لدولة إسرائيل (الحاج، ١٩٩٥). تقول ماضي (٢٠٠٦)، أن العبرية وحتى الإنجليزية يعتبرها الطالب كلغة حياتية والعربية كثنائية. وأكد فوراني (٢٠٠٦) أن هذه الأمور جعلت الطالب لا يحب لغته العربية. كما أن مضامين اللغة العبرية تعلم بزخم أكبر من اللغة العربية في المدارس العربية. لقد أكد جميع المشاركين في البحث أن التقليل في عدد ساعات تعليم اللغة العربية مقابل زيادة ساعات العبرية، إضافة لكونه غير كاف بالأصل، يؤثر بدوره سلبًا على إمكانات تعليم اللغة العربية والموقف منها. وتنعكس تقوية العبرية على حساب العربية أيضًا في كونها لغة التدريس في الجامعات، بما فيه تدريس اللغة العربية حيث تُدرس نصوصها الأدبية باللغة العبرية (تمنازع، ٢٠٠٦؛ ماضي، فوراني، أبو حنا: ٢٠٠٦) (lxiii). يشبه الأمر تدريس اللغة العربية بالتركية في المدارس الحكومية في الفترة العثمانية قبل قرن من الزمن.

إن تعليم العبرية في المدارس العربية ينبغي كشف الطالب العربي على الأدب العربي (الحاج، ١٩٩٦) (lxiv)، وإلى غرس المعرفة العميقة والمكثفة لديهم عن "الثقافة والقيم اليهودية في الماضي والحاضر" (lxv). يتعلم الطلاب العرب العبرية في المدارس العربية من خلال كتاب "تاناخ" وغيره؛ إضافة لتعليم منهجي للأدب العبري من أجل تقوية النظرة والتقييم الإيجابي لهذه اللغة وثقافتها ولغرس تقبل الطالب العربي حق اليهود في أرض إسرائيل (lxvi).

(شاي، تسميح وبار، ١٩٨٨: ٢٦-٢٧)

● الدمج اللغوي بين العربية والعبرية: هناك من يسميها التهجين اللغوي (صباغ، ٢٠٠٥/٢٠٠٦)، أو

الازدواجية اللغوية (الحاج، ١٩٩٦)، لدى الطالب العربي محدثها تعليم العبرية للعرب . والذي يخلق كما ينوه الحاج ، ازدواجية لغة وثقافة بينما تعليم العربية لليهود يخلق وسائل اتصال سطحية مع المحيط الذي يتكلم العربية (١٩٩٦)، هذه الازدواجية اللغوية حاصلة أيضاً في الحيز العام (أمارة، ٢٠٠٦) . يظهر استعمال الطلاب لمصطلحات باللغة العبرية والإنجليزية في حياتهم اليومية خارج وداخل المدرسة كبديلة للعربية ، بسبب تأثير عصر العولمة التي تسيطر فيه الإنجليزية على وسائل الاتصال ، إضافة للعبرية المسيطرة في الحيز العام الإسرائيلي ؛ مما يترك أثره المباشر على الطالب العربي أيضاً .

أكد أبو حنا (٢٠٠٦) أن دخول العبرية تاريخياً منذ الحكم العسكري كلغة أساسية رسمية في الحيز العام إضافة للانقطاع عن العالم العربي في تلك الفترة ، والذي رافقه انقطاع ثقافي خاصة عن وسائل الإعلام والصحف العربية ، انعكس سلباً . سيطرة العبرية غير مقصورة على الاستعارة بالحيز العام ، بل تتجاوزها إلى المدرسة .

● اللغة المحكية بديلة للفصحى : يتحدث الباحثون عن ازدواجية لغوية ما بين الفصحى والعامية - المحكية لدى الطالب العربي تبدأ من السنوات الأولى للتعليم وتستمر لاحقاً (دعيم، ٢٠٠٦) ^(lxvii) . لكن الصحيح أن اللغة الفصحى معدومة تقريباً من الاستعمال اليومي وتحل محلها اللغة المحكية - العامية ، التي تحمل العديد من اللهجات مما يصعب من وصول الجملة بتركيبها اللغوي الصحيح للطالب (ماضي، ٢٠٠٦) . هذا الوضع لا يميز المدرسة العربية فقط ، بل إن كليات إعداد المعلمين كما أكد قناز (٢٠٠٦) تُدرّس بالعامية وما يحدث هناك هو تعليم عن اللغة وليس تدريس اللغة . وينبع عن هذا الأمر إشكاليات عدة . فقلة ممارسة اللغة تفرز بدورها طريقة حديث غير صحيحة وتزيد من الحاجز النفسي ومن شعور الطالب بالخجل من التحدث بالفصحى : كونه يعلم أنه لن يتكلم لغة سليمة فيحجم عن التكلم بالفصحى . وتبقى الفصحى بعيدة عن الاستعمال وتنحصر على مهيتين فقط (قناز، ٢٠٠٦) ، ويتم استعمالها بشكل محدود .

● مضمون النصوص : "المنهاج ككل سيئ" ، لربما تلخص هذه الجملة التي قالها السيد فوراني في المقابلة معه الأمر . لكن مع هذا ارتأيت أن أفضل الإشكاليات التي يحملها النص اللغوي العربي في المدرسة العربية ، وانعكاس ذلك على الطالب ولغته العربية .

- المنهاج ككل قديم غير متجدد وغير متغير : بعد ربع قرن منذ صدور المنهاج السابق ما زالت النصوص على حالها لم تتغير ، وتعود المسؤولية في ذلك إلى السكرتارية التربوية في الوزارة . بينما تتجدد المناهج في الوسط اليهودي كل ٥ سنوات (كتاني، ٢٠٠٦) ^(lxviii) . يشتكي المعلمون من نوعية النصوص ومن بُعدها عن الطالب وعن حياته وواقعه المعاش (فوراني، ٢٠٠٦) ، حيث يخصص

القسم الأكبر منها للأدب الجاهلي ١٨٠ : ١٨٥ ساعة في الوجدتين الأساسيتين للمرحلة الثانوية^(lxix). مجموع النصوص الأدبية منذ عام ١٩٨٢ يبلغ ٤٤ نصاً توزع كالتالي: ٢٢ نص شعر قديم، ١١ حديث، ٣ مقالة، ٨ فن قصصي (برانسي، ٢٠٠٦)^(lxx). يؤكد أبو سعد أن "دراسة اللغة والأدب في المدارس العربية مبدئياً لا تزال تتشكل وفق نسخة منهاج رئيسة أصدرت في منتصف السبعينيات" (٢٠٠٦: ١٩) والمنهاج المجدد لم يتغير كثيراً. عدا عن أن الكتب غير متنوعة من الناحيتين: الثقافية والتربوية.

- العدمية القومية مقابل التوجيه لحب الدولة: يجمع الباحثون على أن "الهوية الفلسطينية في الحقيقة يتم تجاهلها أو حتى قمعها" (Al-Haj, 1996; Ma'ri, 1978) وهذا بالنسبة لكتب المرحلة الثانوية، وتأتي نصوص المرحلة الابتدائية كلها التي يحملها كتاب "الرائد"، خالية هي أيضاً من أي تأجيلها نص يتحدث عن هوية قومية.

تتخصر الخصوصية التعليمية للطلاب العرب في المناهج التدريسية على النواحي الفلوكلورية ويغيب الانتماء الوطني كبعد مركزي أساسي. وقد اعتمدت بعض المدارس، هذا المجال منفذاً للوصول للهوية القومية والتعريف بها، كالمدراس الخاصة التي بدأت بإحياء أسبوع التراث الفلسطيني.

إن تفرغ العربية من فحواها القومي لا يقف عند هذا الحد، بل يتخطاه إلى هدف تعزيز تعريف مفهوم إسرائيل كدولة يهودية صهيونية. ويأتي قانون التعليم في إسرائيل ليعكس ذلك كما نوهت في بنود سابقة. ويتحدث عن "يهودية الدولة ويهودية الوطن"، دون التطرق إلى وجود حق للشعب الفلسطيني في هذا الوطن.

- نقص في النصوص المعلوماتية: هذه النصوص التي تساعد الطالب في حياته اليومية والتي يحتاجها خاصة في عصر العولمة، ناقصة في منهاج بينما تركز الامتحانات ذات المستوى العالي على نوعية كهذه من النصوص، مما يدخل الطالب في مشكلة تزداد عند الانتقال لصف أعلى؛ حيث تبقى مهاراته بنفس المستوى ولا تتطور وينعكس ذلك في الامتحانات ونتائجها. ويعود ذلك لنوعية النصوص إضافة لأساليب التعليم، والتي لا تأخذ بالاعتبار فروقات فردية بين الطلاب: طالب كلي، مقابل طالب سمعي أو بصري. فيفشل بينهم من لا تلائم قدراته الطريقة التعليمية المتبعة.

- فقر شديد بالمفردات الأساسية: هذا الوضع موجود في كتب الصفين الأول والثاني الابتدائي، مما يحدث فجوة كبيرة بينها وبين كتب الصف الثالث، ويفرز بدوره ضعفاً لغوياً يبرز خاصة في صفوف الثالث ويستمر بعده. إضافة لأن الكتب التي تأتي في المراحل التي تليها تحتاج هي نفسها لإعادة نظر.

● المادة المقررة ضخمة ومرهقة : خاصة المادة المطلوبة للامتحان النهائي (البجروت) للمرحلة الثانوية . مما يجعل المعلم يختار الكم لا الكيف . فبدل أن يتركز في تذوق القطعة الأدبية وجماليتها ، يشدد على أهمية إنهاء المادة المقررة ، فيتحول بالتالي الكتاب إلى منهج ومرجع بحد ذاته .
(أبو حنا، ٢٠٠٦؛ فوراني، ٢٠٠٦؛ ماضي، ٢٠٠٦؛ كتاني، ٢٠٠٦)

● المعايير التعليمية غير مفصلة : بالنسبة إلى كل صف في المراحل الابتدائية ، مما يؤثر سلباً على التخطيط ككل .
(أبو خضرة)

بعض الإشكاليات تتعلق بالمعلمين أنفسهم:

- القدرات والمستوى التعليمي والتأهيل المهني : في هذا الأمر قالت ماضي : "إن المنهاج يتغير لكن المعلمين لا يعلمون بذلك" ، وأكدت " أن الخطأ يبدأ من كليات ودور إعداد المعلمين ؛ حيث يتم تأهيلهم للتعامل مع الكتاب على أنه هو المنهج - المرجع الموجه . فيقيسون نجاحهم بكم المادة وليس بجودتها ، الأمر الذي يغذيه الكثير من الأهالي الذين يقيسون نجاح أبنائهم بكم المادة التي تعلموها " . وبين فوراني أن هناك تفاوتاً بين معلم وآخر وأن المشكلة تحدث عندما يتعامل المعلم مع الكتاب على أنه هو المنهاج ، ولا يبحث عن نصوص بديلة . وأوضح أبو خضرة ، أن هناك قلة عديدة ونقصاً في المرشدين المختصين في الحقل اللغوي . وأكد كتاني أن هناك قصوراً في إعداد المعلمين للتعامل مع آثار أدبية وملاحقة التطور السريع في الأدب وفي المجال التربوي . بالإضافة إلى أن إمكانات القبول للكليات والجامعات بموضوع اللغة العربية سهلة ، مما يؤدي لوصول معلمين غير أكفاء للموضوع . وأكدت برانسي (٢٠٠٦) أن الجامعات تزود القليل خاصة بالقواعد والذي يُدرّس بدوره باللغة العربية حتى النص القرآني . وشددت على أن الأزمة بالأساس هي في عدم الإعداد الكافي للمعلم . لكن حتى لو وجدت الحلول ، ستبقى الإشكالية قائمة . لأن هناك صعوبات جمة أخرى يواجهها المعلم والطالب مجتمعة في قضايا المناهج وعدد الحصص وضيق الوقت واتساع المادة وكثرة المواضيع التي لا تدرس ، والمهمة التي يأخذها المعلم على عاتقه في أن يميز بين المهم والأهم وعلى ماذا يجب أن يركز من المادة التي أمامه .

- أساليب التعليم : أكد جميع المشاركين أن الكثير من المعلمين يميل وفي مراحل التعليم المختلفة لاستعمال طريقة التلقين ويطلب من الطالب الحفظ ، فيتحول بدوره إلى مُتلقٍ سلبي ولا يكون شريكاً نشطاً في العملية التعليمية ، مما يكسبه مهارات لغوية غير كافية تنعكس في نتائج الامتحانات . وأوضحت ماضي أن تراكم المعلومات يكون منقوصاً وخاطئاً وغير ملائم ؛ خاصة في المراحل الابتدائية . بينما يبقى صوت التلميذ مغيباً في المراحل التالية حتى الثانوية وينعدم التوجه الإبداعي (فوراني، ٢٠٠٦؛ كتاني، ٢٠٠٦) ويتحول التعليم للفهم دون الحوار أو الاستنتاج ، ويكون

الطالب بذلك خاملاً (برانسي، ٢٠٠٦). وشددت دعيم (٢٠٠٦) على أن إشكاليات تدريس اللغة العربية تعود لمراحل الطفولة المبكرة وتنحصر في طرق تعليم اللغة.

- معلمون حياديون سياسياً: ما أسماهم فوراني وأبو حنا معلمين "خَنُوعين" لا يربون للهوية ويخافون على وظائفهم. هذا الأمر فردي وليس جماعياً، ويختلف من معلم لآخر ومن مدرسة لأخرى (توسعت بهذا الأمر في بنود سابقة).

وما قاله كتاني عن وضع التعليم في المراحل الثانوية يلخص الأمر، "إن تجمع عدة أسباب كغياب استراتيجية تعد مخططات وترجعها لأفعال قصيرة المدى، إضافة لغياب معلم قادر ووجود أهداف عامة - تشكل معاً كعب أخيل". هذه الأمور مجتمعة تؤدي لإشكاليات جدية وحقيقية في تعليم وتعلم اللغة العربية وتضعها في أزمة تنعكس مباشرة لدى الطلاب. لكن قبل أن نذكرها يجب التأكيد على أن الطلاب العرب من ناحية كفاءاتهم وقدراتهم الطبيعية لا يقلون عن أي طالب آخر. وإن "الإشكاليات تنحصر في مجال الفعل، أي تأجيلها في المهارات المكتسبة" كما قال أبو خضرة.

الإشكاليات اللغوية كما تنعكس لدى الطالب العربي:

● تدنّي مستوى الكفاءات الوظيفية في اللغة العربية الفصحى: تدل على ذلك نتائج الامتحانات القطرية في المدارس الابتدائية، وأيضاً نتائج الامتحانات النهائية الثانوية "البحرود"، والتراجع الكبير باستعمال اللغة العربية وخاصة الفصحى في الحيز المدرسي. إضافة لعوامل خارجية، كسيطرة اللغة العربية والإنجليزية على برامج التلفزيون وسيطرة العبرية على الحيز العام. إن اللغة الفصحى لا تُستعمل كلغة للتدريس، حتى في حصة اللغة العربية حيث يميل المعلمون للتحدث باللغة العامية، بينما الامتحانات والنصوص تكون باللغة الفصحى، مما يخلق صعوبات جدية لدى الطالب. تنعكس في الفجوة الكبيرة بين تحصيل الطلاب العرب في الامتحانات القطرية للغة العربية كلغة أم مقارنة بنتائجها لدى الطلاب اليهود في لغتهم الأم العبرية، وذلك في موضوعي فهم المقروء والكتابة للصفين الرابع والثامن. ويعود ذلك لمجموعة من الأسباب ذكرت سابقاً.

تبين لائحة معدل التحصيل في فهم المقروء والكتابة في اللغة الأم في المدارس العربية واليهودية في الصفوف الرابعة والثامنة لعام ١٩٩٦، النتائج المتدنية في معظم المهام التي تم فحصها في الاختبار على المستويات المختلفة. فكلما ارتفع الجيل ارتفعت الفجوة. مقارنة بين صف رابع وثامن زادت الفجوة في فهم المقروء بين العرب واليهود من ١١,٧ إلى ١٧,٥. أما في الكتابة فتقلصت من ٣٣,٢ إلى ١٥,٩؛ وبين العرب أنفسهم مع ارتفاع الصف هبطت نسبة النجاح في فهم المقروء من

٣, ٦٠٪ إلى ١, ٥٦٪. بينما في التعبير الكتابي ارتفعت من ٥, ٣٩٪ إلى ٢, ٥٤٪. (أمل ٢٠٠٢،^(Lxxii) ولا يختلف الوضع كثيراً في المرحلة الثانوية، حيث تدل نتائج الامتحانات أن العربية مقارنة بمواضيع أخرى تعاني أزمة خاصة. تتراوح نتائج الامتحانات القطرية في مكانها وتقارب ٦١٪ في اللغة العربية، بينما تصل في العربية الرياضيات إلى ٧٠٪ والإنجليزية إلى ٣, ٧٦٪ (كتاني، ٢٠٠٦).

- التهجين أو الدمج اللغوي: بمعنى أن يقوم الطالب باستعمال مرادفات بالعربية أو بالإنجليزية، ويدل هذا على ابتعاد الطالب عن لغته. ويؤكد فوراني "أن الطالب لا يحب لغته، وأن اللغة المحكية تحولت للغة هجينة". وذلك بتأثير العوامل السابقة التي ذكرت. وبينت ماضي "أن الطالب عملياً يتعلم العربية كلغة حياتية من المدرسة والشارع والتلفاز وغيره وكذلك الإنجليزية، فتصبح العربية بالنسبة له لغة ثانوية وليست أداة استعمال".
- نفور من المواضيع وعدم تَمَاه مع الشخصيات: تبين أن تركيز الكم الأكبر من النصوص في الأدب الكلاسيكي، مع بعد مضامينه وقيمه عن عالم الطالب، إضافة لكم المادة الهائل المطالب بالامتحان بها، يُثقل على الطالب خاصة مع أسلوب التلقين والحفظ، ويؤدي إلى نفوره من لغته والاستهزاء بشخصيات الكتب بدلاً من التماثل معها. (فوراني، ٢٠٠٦)

تلخيص:

لقد عملت الدولة العربية منذ قيامها للسيطرة على جهاز التعليم العربي وجاءت سياساتها مكملة للسياسات التي سبقتها، وهدفت إلى تفرغه من أو تأجيلها مضمون قومي أو أي انتماء للشعب الفلسطيني، وحاولت تشويه هوية الطالب القومية وإحلالها بإسرائيلية. ثم ذلك من خلال محاولة فرض القيم العربية والإيديولوجية الصهيونية في كافة المجالات التعليمية من التاريخ للجغرافيا للغة، فسيطرت على الجانب الإداري كما على الأهداف والمضامين وعلى توزيع الموارد. ورغم أنها سمحت باستمرار التعليم في المدارس العربية باللغة العربية واعترفت بها قانونياً كلغة رسمية، إلا أنها عملت على تهميشها في الحيز العام وعلى الانتقاص من مكانتها في الحيز المدرسي، وهدفت إلى تحويلها إلى أداة اتصال، وليس كوسيلة للتعبير عن الهوية أو مركب من مركباتها، مما أدى إلى أفول دورها وفقدانها لحيويتها. إلا أنها لم تنجح أن تفك الرباط القائم بين اللغة والهوية القومية. فكونها لغة البيت ولغة الحديث والاتصال بين أفراد المجتمع الفلسطيني، حافظ على بقائها لغة أساسية بينهم على الأقل. هذا الاستعمال للغة ينحصر بالأساس في اللغة المحكية، بينما شهدت الفصحى تراجعاً في مكانتها. ومع أن المدارس مُنعت من الاضطلاع بدور في عملية التربية للهوية، حاولت الدولة أن تحولها لحيز "مُعَمَّم" من كل تدخل سياسي، إلا أنها لم تنجح. فقد أفرز ذلك ردود فعل عكسية لدى الكثيرين من الطلاب والمعلمين وجعلهم يقومون

بنشاطات متنوعة بعضها سرية وبعضها التافاهة ؛ إضافة لأخرى علنية تثبت الهوية القومية . وكان للمدارس الأهلية الدور البارز في هذا المجال كونها تملك حيزاً أوسع من نظيرتها الحكومية ، وتبعيتها لها أقل .

جاءت الأنشطة العلنية والسرية التي قامت بها جماعات من المعلمين من الوطنيين في فترة الحكم العسكري ، كجماعة " زملاء مخلصون " (lxxiii) و " جماعة اتحاد المعلمون الديمقراطيون " لتكون مثلاً لهذا التصدي . إضافة للدور الريادي للجمعية المسيحية العالمية في تشجيع التعليم الجامعي بين الفلسطينيين ، ولحركة النهضة النسائية في محو الأمية ورفع الوعي السياسي بين النساء .

انعكس الوعي الجماعي كعامل حاسم في تحديد مستقبل الشعب في كتابات الباحثين أيضاً ، فعرض مرعي في الثمانينيات برنامج التربوي للتصدي والتغيير ، وجاءت مبادرات الأطر الجماهيرية والسياسية العربية مكملة لهذا التوجه ، كلجنة متابعة قضايا التعليم العربي بالتنسيق مع الاتحاد القطري لأولياء أمور الطلاب ، في التسعينيات " التي طرحت مشروع التربية للهوية الوطنية كمشروع تربوي شامل . وتبنت جمعية حقوق الإنسان مشروعاً مشابهاً تعامل مع الطلاب على أنهم شركاء حاضرون في صياغة البرنامج وفي حفظ الهوية والذاكرة والمكان ، وشدد على قضايا الأرض والسكن والتهجير " (lxxiv) . وتقوم جمعية الثقافة العربية منذ تأسيسها بتبني قضية المناهج العربية وضمنها اللغة العربية ومستوى تدريسها وما يعترها ، كجزء من مباحث الجمعية العربية الأساسية^(٤) . وكان للحركات السياسية - وما زال دور ريادي في قيادة هذه الحركة ضد السلطة ، ومن خلال ناشطها المندمجين أيضاً في الحقل التربوي .

نظرياً ، إن النهوض باللغة العربية ومكانتها ، خاصة الفصحى . يتطلب إحداث تغييرات جذرية في جهاز وأهداف ومضامين التعليم العربي ككل . عملياً هذا الأمر صعب جداً ، ويتطلب القيام بمحركة والتصدي المستمر لسيطرة الدولة وسياساتها على المدرسة العربية . وتبقى الإمكانية الأخرى الممكنة من خارج الإطار المدرسي ، عن طريق تكثيف الجهود الجماهيرية للحركات الوطنية والمؤسسات التربوية في العمل على خلق وعي بديل ، وتحضير برامج لا منهجية تقوي اللغة وتقوي العلاقة بين الطالب ولغته الأم . على يكون للعائلة العربية دوراً أساسياً في هذه العملية ؛ خاصة مع انكشاف الجيل الجديد لعصر العولمة وإمكانياته الإلكترونية والتي تسيطر فيها اللغة الإنجليزية ، بينما تسيطر العبرية على الحيز العام . فالأزمة بالأساس تكمن في الممارسات اللغوية خاصة لجيل الشباب .

رغم كل العوائق التي تقف أمام اللغة العربية للفلسطينيين في هذه المناطق ، إلا أنهم نجحوا في

(٤) المصدر السابق .

الحفاظ على هويتهم العربية الفلسطينية، من خلال الحفاظ على لغتهم الأم كمركب أساسي في هويتهم إضافة للمعركة على الأرض والمسكن، وكانت معرفتهم على اللغة معركة كرامة وبقاء. تبقى العربية لغة معافاة تنقل من جيل إلى جيل وتُستعمل في سياقات وحيّزات كثيرة. فالمشكلة ليست فيها ذاتها، بل في وسائل وطرائق تدريسها من قِبَل المعلمين وفي الأهداف والمناهج الموضوعة أمامها من قِبَل الوزارة. وتحتوي هذه اللغة على كل مقومات الحياة والتطور. والإشكالية لدى الطلاب ليست في كفاءاتهم وقدراتهم الطبيعية، لكنها محصورة لديهم في مجال الفعل، أي في المهارات المكتسبة وليس في الفهم والتنفيذ. وتبقى المسؤولية للتوعية للهوية وللانتماء القومي مسئولية البيت والمجتمع بكافة هيئاته. فكما قال أبو حنا (٢٠٠٦): "إن اللغة والهوية الكرامة متصلة ببعضها البعض ومن يقدر اللغة ويقدر ذاته يدافع عنها وهذا هو المفتاح الأساسي، وعليه يجب خلق تيار وموقف مبدئي". وتلخص أقوال فوراني (٢٠٠٦) الصورة عن أن "هذا ما تبقى لنا، ولا أحد يقوم بدورنا بدلنا، وإن رقابة المعلم هو ضميره. على المعلم أن يرى في التعليم رسالة، ورسالة سامية جداً. كجزء من معركة ثقافية حضارية. حيث لا يمكن مصادرة العقل والثقافة مهما صادروا الأرض. ولم يتبق لنا إلا العلم". معرفتنا ثقافية، معركة على اللغة ومن أجّلها.

توصيات:

رغم الصعوبات التي يعاني منها تدريس اللغة العربية، إلا أن العاملين في الحقل والباحثين يجمعون على أن هناك إمكانات حقيقة في النهوض باللغة العربية؛ كونها لا تعيش أزمة بذاتها وإنما تأتي كانعكاس لوضعيتها كأقلية قومية. هذا الأمر يتطلب تكثيفاً للجهود بين كل الأطراف والتعاون فيما بينها في بناء وتطبيق المناهج والبرامج البديلة. الإمكانات المطروحة يتطرق بعضها للجانب القيمي والتربية للهوية وجزؤها الآخر للجانب الوظيفي للغة (Lxxv):

□ إعادة صياغة أهداف التعليم ككل وتعليم اللغة العربية ضمنها. والربط ما بين الأهداف وكيفية انعكاسها في النصوص المختارة وفي طرق التدريس بشكل يضمن للطلاب ملكة لغوية ويعمل على تعميق جذور الانتماء الفلسطيني النشط والاعتزاز به.

□ إعادة بناء المنهاج القائم بكليته. يتطلب الأمر العمل على: تغيير بنوعية النصوص المختارة وبالتوزيع القائم بينها، كاختيار نصوص عصرية تتجاوب مع احتياجات الطالب وتقليل نسبة النصوص الكلاسيكية في المراحل الثانوية؛ تقديم أعلام فلسطينية أصلية للتوحد معها والافتداء بها؛ عدم التقييد بالكتاب كمرجع بل البحث عن مراجع بديلة؛ بناء برامج خاصة للذين يتخصصون في اللغة العربية في المدارس الثانوية؛ تغيير في المهارات التي يطرحها المنهاج وألا تقتصر على العنصر اللغوي فقط.

- المطالبة بزيادة عدد حصص اللغة العربية إلى ٥ حصص في المراحل الثانوية وإلى ٧ على الأقل في المرحلة الابتدائية من الصف الثالث - وذلك لسد الفجوة الناتجة عن الانتقال من ١٢ ساعة تعليم لغة إلى ٥- الوضع الحالي . من الممكن أن يكون ذلك من خلال زيادة حصص إضافية لا تُدمج ضمن حصص العربية، ومنها حصص لتعليم نصوص قرآنية مثلاً وحصص للمطالعة، وحصص للقواعد .
- لأهمية دور المعلمين العرب في عملية التحرير التربوي والتشوير الفكري، من المهم إقامة دورات مهنية للمعلمين تثري المعرفة وتعالج أساليب التدريس؛ زيادة عدد مرشدي اللغة العربية؛ التشديد في شروط القبول للجامعات وكليات إعداد المعلمين بموضوع اللغة ورفع المستوى التعليمي والمطالبة بتدريس العربية باللغة العربية؛ فصل المهارات والمواضيع في اللغة العربية وتوزيع حصص الأدب والقواعد على معلمين مختلفين .
- ترسيخ الوعي لدى المعلم والطالب بقوة اللّحمة بين اللغة العربية والهويتين: الفردية والجماعية . هذا الوعي يجب توطيده بين المعلمين أولاً لينقل إلى التلاميذ .
- في قضية الازدواجية اللغوية الاقتراح هو: تشجيع المدارس لبيادر بعضها إلى تبني تعليم المواضيع كلها باللغة الفصحى، والترويج لتلك المدارس وتشجيعها ودعمها والسعي لتوسيع دائرتها. وإدخال اللغة الفصحى منذ مرحلة الطفولة المبكرة وتيسير تعليمها وإقامة الصلة بالكتاب منذ المراحل الأولى . والانتقال إلى التحدث باللغة الفصحى في الحصص، على الأقل في حصة اللغة العربية .
- تغيير أساليب التعليم من التلقين للإبداع والمشاركة وتوسيع آفاق الطالب وتذويت اللغة العربية، بالإمكان عمل ذلك بعدة طرق: مأسسة المطالعة في المدرسة العربية من خلال تعيين حصص وتشجيع المنافسة في المطالعة؛ السعي لإنشاء مجلات للتلاميذ تجتذبهم بالمادة الممتعة المفيدة وترسخ تعاملهم مع اللغة السليمة وتشجعهم على التعبير الحرّ والمشاركة الفعالة؛ العمل بشكل تقاطعي بين المواضيع التدريسية، بمعنى التمحور في موضوع واحد في كل الحصص التعليمية والتنسيق بين معلمي المواضيع المختلفة؛ مما يساعد على استعمال المعرفة المكتسبة السابقة والاستفادة منها؛ تشجيع التعليم الجماعي ضمن الإطار المدرسي وخارجه .
- تأسيس معهد أبحاث لتخطيط تعليم اللغة العربية وتشجيع التخصص والبحث العلمي ومعالجة قضايا مختلفة، منها: تيسير قواعد اللغة وأساليب تدريسها؛ كيفية الاستفادة من التقنيات الحديثة (التلفزيون والحاسوب) لتعليم العربية وآدابها؛ تطوير مجال "الفاعليات التربوية" وتوجيهه بحيث ينمي الشعور بالهوية القومية وتذويت ثقافة عربية حضارية مبدعة؛ دراسة الحقل وتوطيد الصلة بالمعلمين والمدارس لضمان تطور العمل .
- حث محطات الإذاعة المحلية والصحف العربية على تخصيص زوايا تثقيفية تتوجه للطلاب العربي وتحثه على القيام بدور ضمنها بدل البحث عن مصادر عبرية وأجنبية، وطرح قضايا تصب في مركز اهتمامه وإصدار مجلات شبابية بالعربية .

مراجع

مصادر بالعربية:

١. إسماعيل، أبو سعد. (٢٥ نيسان/أبريل ٢٠٠٦). "مناهج التعليم العربي في إسرائيل: أداة لتجهيل الفلسطينيين العرب". المنتدى الفكري الثاني- العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية. إعداد: إسماعيل أبو سعد، سمير محاميد، إبراهيم أبو جابر، صالح أحمد. ص ١١-٤٢. إصدار: مركز الدراسات المعاصرة، أم الفحم.
٢. أسى، طوبي (١٩٦٦). "عبر ومجد". بيروت: مطبعة قلفاط.
٣. إنعام، برانسي (٢٠٠٦). "أزمة العربية ميدانياً". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
٤. إيال، جيل (١٩٩٣). "بين الشرق والغرب: الخطاب حول القرية العربية في إسرائيل". داخل كتاب: الكولنيالية والوضع ما بعد الكولونيالي. إعداد وتحرير: يهودا شنهاف، ٢٠٠٤. ص ٢٠١-٢٢٣. إصدار: الكيبوتس الموحد ومعهد فان لير في القدس. بالعبرية.
٥. بيان، نويهض- الحوت (١٩٨٦). القيادات والمؤسسات السياسية في فلسطين ١٩٤٨-١٩١٧. بيروت: دار الهدى.
٦. — (٢٠٠١). "المرأة الفلسطينية في العشرينيات". داخل كتاب: النساء العربيات في العشرينيات. إعداد جين المقدسي، ناديا الشيخ، نازك سابا يارد وآخرين. ص ٣٤٢-٣١١. لبنان: إصدار تجمع الباحثات اللبنانيات.
٧. جورج، قناز (٢٠٠٦). "دور أقسام اللغة العربية في الجامعات في إعداد المعلمين وفي عربية المعلم". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
٨. حنا، أبو حنا (٢٠٠٥). طلائع النهضة في فلسطين: خريجو المدارس الروسية ١٩١٤-١٨٦٢. صادر: مؤسسة الدراسات الفلسطينية. بيروت - لبنان.
٩. خالد، أبو عصب (١٩٩٧). جهاز التربية في إسرائيل. الوضع الراهن وبدائل ممكنة. إصدار: معهد بحث السلام في جبعات حبيبة. بالعبرية.
١٠. رجا، زعاترة (٢٠٠٤). "التربية للهوية الوطنية الثقافية والقومية والمدنية لدى الطلاب العرب الفلسطينيين مواطني إسرائيل". مجلة قضايا التعليم العربي، العدد ٣، نيسان/أبريل ٢٠٠٤ ص ١٣-٦.

- ١١ . روزلاند، دعيم (٢٠٠٦). "إشكالية تدريس اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
- ١٢ . زهير، صباغ (٢٠٠٦/٢٠٠٥). "التهجين اللغوي للخطاب العربي". مجلة التراث والمجتمع - تُعنى بالدراسات الاجتماعية والتراث الشعبي، العدد ٤٢. ص ٤٥-٢٦. البيرة- فلسطين.
- ١٣ . سامي، ديبني (١٩٨٦). "نظرات تربوية/ فلسطينية في دراسات سامي مرعي". التربية والهوية لذكرى الدكتور سامي مرعي. ص ٢٢-٣٠. إصدار: مجلة المواكب.
- ١٤ . سامي، مرعي (١٩٨٤). "التربية والثقافة والهوية". المواكب، كانون الثاني (يناير)/ شباط (فبراير).
- ١٥ . — (١٩٨٤). "التربية والثقافة والهوية". المواكب، آذار (مارس)، نيسان (أبريل).
- ١٦ . — (١٩٨٤). "التعليم العالي لدى الفلسطينيين"، المواكب، أيلول (سبتمبر)/ تشرين الأول (أكتوبر).
- ١٧ . سامي مرعي، ونييه ظاهر. (١٩٧٦). حقائق وتوجهات في تطور التعليم العربي في إسرائيل. إصدار: معهد أبحاث التعليم العربي وتطويره. قسم التربية - جامعة حيفا. بالعبرية.
- ١٨ . سمير، محاميد (٢٥ نيسان/ أبريل ٢٠٠٦). "سياسة وزارة المعارف الإسرائيلية تجاه التعليم العربي". ص ٩-٧. المنتدى الفكري الثاني- العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية. إعداد: إسماعيل أبو سعد، سمير محاميد، إبراهيم أبو جابر، صالح أحمد. إصدار: مركز الدراسات المعاصرة، أم الفحم.
- ١٩ . شيباح، إيدن (١٩٧٥). أهداف التربية في إسرائيل. حسب قانون التعليم الحكومي، لعام ١٩٥٣. تل أبيب - إصدار: معالوت للكتب. بالعبرية.
- ٢٠ . صبري، جريس (١٩٦٦). "العرب في إسرائيل". إصدار: مكتب جامعة الدول العربية - القدس.
- ٢١ . فهد، أبو خضرة (٢٠٠٦). "إشكاليات تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب.
- ٢٢ . محمد، حبيب الله (١٩٩٤). "التعليم العربي في إسرائيل على أبواب القرن الواحد

- والعشرين". وقائع مؤتمر حقوق الإنسان والمجتمع العربي الأول. إصدار: الجمعيات المبادرة. الناصرة، ص ٦٦-٤٧.
٢٣. — (٢٠٠٢). "النسيج اللغوي للأقلية الفلسطينية في الدولة العبرية". بداخل: اللغة والهوية في إسرائيل. إصدار: مدار-المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. رام الله.
٢٤. — (نيسان/أبريل ٢٠٠٤). "اللغة العربية في إسرائيل: مكائنها ومشكلاتها". قضايا التعليم العربي، العدد الثالث. إصدار: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
٢٥. — (٢٠٠٦). "حيوية اللغة العربية في إسرائيل من وجهة نظر اجتماعية لغوية". مجلة عدالة الإلكترونية، العدد ٢٩، ١٠/٢٠٠٦. www.adalah.org
٢٦. ماجد، الحاج. (١٩٩١). التربية والتغيير الاجتماعية لدى العرب في إسرائيل. إصدار: المركز الدولي للسلام في الشرق الأوسط. تل-أبيب. بالعبرية.
٢٧. — (١٩٩٤). تجهيز برامج تعليم في جهاز التربية العربي بإسرائيل: تحولات ونجاحات. إصدار: معهد بلورسهييمر لبحث السياسات. القدس. بالعبرية.
٢٨. — (١٩٩٥). المعلم العربي في إسرائيل: مكانة، أسئلة وتوقعات. إصدار: مركز أبحاث التربية - جامعة حيفا. بالعبرية.
٢٩. — (١٩٩٦). التربية بين العرب في إسرائيل: سيطرة وتغيير اجتماعي. إصدار: دار النشر ماجنس، الجامعة العبرية - القدس، معهد بلورسهييمر لبحث السياسات. بالعبرية.
٣٠. نمر، مرقس (٢٠٠٠). أقوى من النسيان: رسالة إلى ابنتي (١). مطبعة نخول وحزبون، ترشيحا.
٣١. هدى، الصدة (٢٠٠٢). مدخل إلى قضايا المرأة في سطور وصور. إصدار: ملتقى المرأة والذاكرة. القاهرة-مصر.
٣٢. هليل، كوهين (٢٠٠٦). عرب جيدون: الاستخبارات الإسرائيلية والعرب في إسرائيل - وكلاء ومشغلين، عملاء ومتمردون، أهداف وأساليب. إصدار: دار النشر- كيتز، القدس. بالعبرية.
٣٣. وديعة، قدورة - خرطيل (١٩٩٥). بحثًا عن الأمل والوطن: ستون عامًا من الكفاح في سبيل قضية فلسطين. بيروت: إصدار بيسان للنشر والتوزيع.
٣٤. ياسين، كتاني (٢٠٠٦). "تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين الوجود والمنشود". مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد: أسبابها وطرائق علاجها. الناصرة، يوم ٨/١٢/٢٠٠٦. بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجبان أولياء أمور الطلاب العرب.

مصادر أخرى:

٣٥. "دليل الجمعيات"، ٢٠٠٠. إصدار: اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية، حيفا.
٣٦. "التعليم في فلسطين - مشروع لتطوير النقاش والمرافعة"، ورشة عمل من يوم ١٠/١/٠٥. مبادرة جمعية الشبان المسيحية - القدس، المؤسسة التعليمية العربية - نوافذ على العالم، بالتعاون مع اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية.
٣٧. "العنصري غدعون عزرا: يجب الاهتمام أن لا تحصل البلدان العربية على كل أموال خطة التعليم". الأخبار - إسرائيليات، موقع عرب ٤٨. يوم ٢٨/٨/٢٠٠٦ - www.arabs48.com
٣٨. "واقع التعليم لفلسطينيين الـ ٤٨". الجزء الأول والثاني. الصفحة الرئيسية، فلسطينيات، فلسطينيو ٤٨. مركز المعلومات الوطني الفلسطيني: www.pnic.gov.ps/arabic/palestine
٣٩. خبر بعنوان: "عدالة المؤسسة التأمين الوطني - من واجبك قبول الوثائق الرسمية باللغة العربية، بدون أن يطلب من المتوجهين ترجمتها على نفقتهم". صحيفة الاتحاد، ٣٠/١١/٢٠٠٦، ص ٦.

قائمة مناهج متعددة بالبحث:

- "منهج دراسي في الأدب العربي للمرحلة الثانوية (العاشر - الثاني عشر)". إعداد لجنة المناهج برئاسة علي حيدر. إصدار: وزارة المعارف والثقافة - مركز المناهج التعليمية، طبعة أولى، القدس، ١٩٨١.
- "منهج التربية اللغوية للمراحل الابتدائية في المدارس العربية" - السكرتارية التربوية، وزارة التربية، الثقافة والرياضة. تاريخ التعديل الأخير ١٨/٥/٢٠٠٦:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot_limudim/ArabicLashon_

- موسى، حلف. (حزيران/يونيو ٢٠٠٢). مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في لواء الشمال. "الإنجازات والتحصيلات المتوقعة في اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمناهج اللغة العربية". وزارة المعارف، دولة إسرائيل.

- موسى، حلف. مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في لواء الشمال. (٢٠٠٦/٢٠٠٧). رسالة بعنوان: "مبحث: تدريس اللغة العربية المعيارية في المدارس الابتدائية: مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في لواء الشمال إلى مديري ومعلمي اللغة العربية. ليوم ١٠/٦/٢٠٠٦. لواء الشمال، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، دولة إسرائيل.

مصادر بالإنجليزية:

- Second Class: Discrimination against Palestinian Arab children in Israel's schools". Human Rights Watch: New York, U.S. September 2001
- Nakhleh, E. (1977). The Arabs in Israel and their role in a Future Arab-Israeli conflict: A perception study (mimeographed). Alexandria, Va.: A bott Association.
- Taylor, Ch. . (1992). Multiculturalism and the Politics of Recognition. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications Ltd.
- Jiryis, Sabri. (1976). "The Arabs in Israel". Monthly Review Press: New York & London.
- Sami Khalil Mar'i. (1978). "Arab Education In Israel". Syracuse University Press. New York.
- Said, E.W. (1980). The Question of Palestine. London: Routledge & Kegan Paul.
- "Palestine in Education"-Final report .A Project to Foster Debate and Advocacy) .AEI-Open Windows.YMCA East-Jerusalem Advocacy desk. March 2006, Bethlehem/Beit Sahour .

مقابلات:

١. حنا أبو حنا، مقابلة يوم ١٢/١٢/٢٠٠٦. أديب وشاعر ومُربِّ. من مؤسسي "اتحاد المعلمون الديمقراطيون" في فترة الحكم العسكري. عمل مدرساً ومركزاً للغة العربية في الكلية الأرثوذكسية الثانوية في حيفا ومحاضراً في جامعة حيفا وكلية إعداد المعلمين، عضو المجمع اللغوي.
٢. فتحي فوراني، مقابلة يوم ١٣/١٢/٢٠٠٦. أديب ومُربِّ، له العديد من المؤلفات وكتب التدريس والأدب. مدرس ومركز سابق في الكلية الأرثوذكسية الثانوية في حيفا وفي كلية إعداد المعلمين - اورانيم.
٣. منى قصيني ماضي، مقابلة يوم ١٤/١٢/٢٠٠٦. عملت مدرسة لإعداد معلمين ومرشدة معلمين في منطقة الشمال. تعمل حالياً في مجال التشخيص. أعدت كراسة امتحان في تشخيص القراءة، الكتابة والقدرات الإبداعية في اللغة العربية عام ١٩٩٩، اعتمد كمرجع في الوزارة.

(i) من رائدات الشعر والكتابة في فلسطين نذكر مي زيادة فلسطينية الأصل (١٩٤١-١٨٨٦) التي تنقلت بين مصر ولبنان وفلسطين، وأقامت صالونها الأدبي المشهور، لها العديد من الكتابات، وهناك كلثوم عودة (١٩٦٥-١٨٩٢)، الحاصلة على لقب البروفيسور من الجامعة الروسية وفاطمة الشطرية (١٩٧٩-١٨٩٠) الرائدة في علم التصوف والتي تركت عدة كتابات في المجال إضافة لسيرة ذاتية، وهناك نبيه ناصر (١٩٥١-١٨٩٠)، إضافة لتأسيسها مدرسة الفتيات في بير زيت والتي تحولت لاحقاً إلى جامعة، كانت لها مساهمة نشطة في الحركة الوطنية كما شاركت في المؤتمر النسائي الشرقي في مصر عام ١٩٣٨. للتوسع بهذا الأمر راجع/ي: بيان نويهض - الحوت، ٢٠٠١: ٣٣٥-٣٤١.

(ii) اقتباس لدى الحاج، ١٩٩٦: ١٩.

(iii) مصدر سابق: ١٩.

(iv) لدى- أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٥.

(v) مصدر سابق: ١٣.

(vi) في مصر مثلاً أنشئت أول مدرسة سيوفية (حكومية) ابتدائية للبنات عام ١٩٧٣ من قبل جشم افت هانم إحدى زوجات الخديوي إسماعيل بهدف تعليم الجواري وبنات العائلة المالكة وبنات كبراء موظفي الدولة. . عام ١٩٧٠ سُميت بالسنية بعد أن تحول الإشراف عليها إلى ديوان الأوقاف. . تم التوسع في المدرسة لتخريج المعلمات. وبالتدريج حلت النساء المصريات محل المعلمات الإنجليزيات " (مدخل إلى قضايا المرأة في سطور وصور، تحرير هدى الصدة، ٢٠٠١: ١٢٦).

(vii) تورد نويهض -الحوت، ٢٠٠١: ٣٢٢. مثلاً على أن نسبة الذين قُبلوا للدراسة في المدن عام ١٩٣٣ وصلت ٦٥٪، بينما كانت نسبة الذين قُبلوا في القرى ٥٧٪ فقط. وفي نهاية الانتداب كان لا يزال ٤٠٪ من الفتيان محرومين من نعمة التعليم - هناك: ٣٢٢، نقلاً عن مصطفى مراد الدباغ "التعليم في فلسطين في عهد الانتداب"، ١٩٩٠: ٧٥.

(viii) لدى- أمارة، ٢٠٠٦.

(ix) لدى-الحاج، ١٩٩١: ٢١.

(x) مصدر سابق: ٢٢.

(xi) لدى- أبو حنا، ٢٠٠٥: ١٠.

(xii) لدى-الحاج، ١٩٩١: ٢٢.

(xiii) مصدر سابق: ١٥.

- (xiv) لدى - أبو حنا، ٢٠٠٥ : ١٩ .
- (xv) لدى - الحاج، ١٩٩٦ : ٢٦ .
- (xvi) المصدر ذاته : ٢٦ .
- (xvii) من أقوال جورج أنطونيوس - موظف كبير في قسم المعارف في سنوات الثلاثينيات خلال شهادته أمام اللجنة الملكية ذاتها . اقتباس لدى - الحاج، ١٩٩٦ : ٢٧٩ .
- (xviii) مثلاً سنة ١٩٤٥/٤٦ في ٤٣٢ من أصل ٨٠٠ كانت هناك مدارس غالبيتها لم تشمل جميع الصفوف الابتدائية (Miller، ١٩٨٥ : ٩٨ اقتباس لدى الحاج، ص ٢٥) .
- (xix) لدى نويهض - الحوت، ٢٠٠١ : ٣٢١ .
- (xx) المصدر ذاته : ٣٢١-٣٢٢ .
- (xxi) المصدر ذاته : ٣٢٢ .
- (xxii) المصدر السابق .
- (xxiii) من أقوال خليل طوطح مدير مدرسة البنين في رام الله أمام اللجنة الملكية - لجنة فيل عام ١٩٣٧ . اقتباس لدى - الحاج، ١٩٩٦ : ٢٧ .
- (xxiv) ذكر منها على سبيل المثال : كتابات وأبحاث خاصة عالجت الموضوع (أمانة، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤، ٢٠٠٦؛ صباغ، ٢٠٠٦/٢٠٠٥)، أيام دراسية ومؤتمرات منها : المؤتمر السادس للتعليم العربي والذي عقد تحت عنوان "نحو إعادة هيكلة التعليم العربي مبنى ومضموناً" (نيسان/أبريل ٢٠٠٤) أشرفت عليه لجنة متابعة قضايا التعليم والاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب . هناك أيضاً يوم دراسي بعنوان : "العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية (نيسان/أبريل ٢٠٠٦) والذي عقده مركز الدراسات المعاصرة، ومؤتمر بعنوان : "أزمة تدريس اللغة العربية في البلاد أسبابها وطرائق علاجها" (كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٦) عقدته جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب . كما نذكر دور مجمع اللغة العربية في هذا الموضوع .
- (xxv) يتحدث الحاج عن مرحلتين أساسيتين لدى تحليله للتغيرات في أهداف التعليم العربي، في مضامينه كما في كتب التعليم . وكذلك في مواضيع التعليم : اللغة، التاريخ، الجغرافيا والدين . تبدأ المرحلة الأولى مع قيام الدولة ١٩٤٨ ولغاية ١٩٧٤ وتتميز بالمركية والشيطرة وعدم التكافؤ بين التعليم العربي واليهودي؛ أما الفترة الثانية فتبدأ عام ١٩٧٥ وتتميز بعدة تغيرات ذات أهمية في تحديد أهداف التعليم ومبنى برامجهم .
- (xxvi) يميز الباحث بين مراحل ثلاث مر بها التعليم العربي من ناحية السياسات الحكومية والمنعكسة في الأهداف أيضاً . فترة أولى - منذ قيام الدولة لغاية إبطال الحكم العسكري (١٩٦٦-١٩٦٦) .

(١٩٤٨) تتميز بفصل تام بين الطلاب العرب واليهود وإقامة جهازين للتعليم، ولم تكن فيها سياسة واضحة والتي انعكست في عدم تحديد أهداف واضحة وخاصة للتعليم؛ الفترة الثانية منذ بداية السبعينيات ولغاية أوائل الثمانينيات - تميزت ببداية إقامة اللجان لفحص وضع التعليم العربي؛ الفترة الثالثة منذ أواخر الثمانينيات حتى اليوم تتميز بتوزيع الصلاحيات على المناطق والألوية وإقامة أقسام للعرب فيها. من معاناة لما يورده الباحث في مضامين المرحلتين الأخيرتين يمكن القول إن الفرق لم يكن واضح المعالم بينهما كما حاول الباحث أن يبين، وعملياً فإن الفرق ليس جوهرياً وإنما تكتيكي، مثل التحول من لجان تفحص وضع التعليم العربي إلى تعيين مجلس استشاري للتعليم العربي- أما جوهر التعامل فبقى على حاله.

(xxvii) أرشيف الدولة رقم ١٤٥/١٧٣٣ ج - اقتباس لدى الحاج، ١٩٦٦: ٩٩.

(xxviii) اقتباس لدى الحاج، ١٩٩٦: ١٠٠.

(xxix) يذكر الحاج (١٩٩٤) بناء على التقسيم الذي يطرحه تغيرات حاصلة في اللغة العربية- مكانتها ومضامينها فيما يتعلق ببرامج التعليم للعرب اختلفت من الفترة الأولى للثانية. هذه التغيرات يمكن تلخيصها كالتالي: من ناحية الأهداف جاءت الأهداف الجديدة متقدمة ومتطورة أكثر وتتحدث عن أهمية الأدب العربي في بناء شخصية الطالب وتزويده بالمعلومات عن تراثه القومي (ص ١٤). إلا أن الكاتب يشير أن هذه الأهداف لم تنطبق عملياً على أرض الواقع (نقلاً عن وزارة التربية، ١٩٨١: ٦- لدى الحاج: ١٤). ويبين أن عدد ساعات تعليم العربية تقلص عملياً من الفترة الأولى للثانية وكذلك بقي الأدب الفلسطيني في هامش مواد التعليم (هناك: ١٥) للأمر ذاته تطرق أيضاً باحثون آخرون يقتبسهم الكاتب (بولس، ١٩٩١: ٩٥-٩٦).

(xxx) سأوسع بهذا الأمر لاحقاً- لدى الحديث عن التغيرات الإدارية.

(xxxi) التربية والثقافة والهوية، المواكب، كانون الثاني (يناير)/ شباط (فبراير) ١٩٨٤، ١٢،

١٧- اقتباس لدى ديني، ١٩٨٦: ٢٤.

(xxxii) لدى- جريس، ١٩٦٦: ١١٠.

(xxxiii) خلال حديثها مع الصحفي إيلان فيشر- اقتباس في تقرير HWR, 2001: 158.

(xxxiv) أو أقوال وتصريحات أخرى، حيث تأتي رسالة الوزير الحالية- يولي تير التي عممتها في الموقع الإلكتروني للوزارة لتبين كيف يتم تجنيد التربية وتوظيفها لصالح الأمن وفرض سياسة الدولة على كافة مواطنيها. فهي تتوجه في رسالتها لجمهور الطلاب بطلب التجنيد لدعم الجنود الإسرائيليين المقاتلين في لبنان في (موقع الوزارة الإلكتروني، صيف ٢٠٠٦). هذه الرسالة تؤكد

مجددا تجاهل الوزارة للطالب العربي ولاحتياجاته وتوجه للطلاب جمعياً وكأن انتماءاتهم وإيديولوجيتهم واحدة مدافعة عن الدولة!!

(xxxv) " يقوم التعليم الرسمي في الوسط العربي في إسرائيل على قيم الحضارة العربية وعلى التطلع للسلام بين دولة إسرائيل وجاراتها، وعلى محبة الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة، وعلى الإخلاص لدولة إسرائيل مع التأكيد على المصالح المشتركة لجميع مواطني الدولة ورعاية المميزات الخاصة للعرب الإسرائيليين والتطلع إلى مجتمع يقوم على أسس الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة المتبادلة ومحبة الإنسان " . لدى ايدن، ١٩٧٥ .

(xxxvi) المصدر ذاته : ١١ .

(xxxvii) اقتباس لدى- ديني، ١٩٨٦ : ٢٤ .

(xxxviii) مع مرور أكثر من عشرين عاماً على بحث مرعي، يبين تقرير HRW " " معاناة الفلسطينيين اليوم من هذه النواقص وافتقارها لذات الأمور ومعاناتها من مشاكل مشابهة في مدارسهم وفي تعليمهم (راجع لي التقرير) .

(xxxix) انظر لي المراجع - موقع عرب ٤٨ - خبر من يوم ٢٨ / ٨ / ٠٦ .

(xl) مرعي، المواكب، كانون ثان (نوفمبر) / شباط (فبراير) ١٩٨٤، ص ٩ اقتباس لدى ديني، ١٩٨٦ : ٢٣ .

(xli) كراسة بعنوان : " الإنجازات والتحصيلات المتوقعة في اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وفقاً لمناهج اللغة العربية " إعداد - موسى حلف، مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية - لواء الشمال، وزارة المعارف، حزيران/ يونيو ٢٠٠٢ .

(xlii) بالنسبة للفلسطينيين على غرار اليهود فأمامهم إمكاناتان فقط للتعليم المدرسي : الأولى - التعليم المدني الرسمي ؛ الثانية - التعليم المعترف به غير الرسمي وهو التعليم التابع للمدارس الأهلية الكنسية بإقرار . يضم السلم التعليمي ثلاث مراحل، هي : ١ . مرحلة التعليم الإلزامي ؛ ٢ . مرحلة التعليم الإعدادي ؛ ٣ . مرحلة التعليم الثانوي العالي .

(xliii) من بحث أجراه أبو عصبه وشمل ٤٠٠ شخص من سلك التعليم والأهل تبين أن : حوالي ٦٤٪ بالمعدل العام من المستجوبين يدعون وقوع الجهاز تحت المراقبة والتحكم . الأغلبية الساحقة منهم يدعمون موقفهم بما يتعلق بالمراقبة والتحكم من قبل عوامل خارجية غير تربوية، وذلك من خلال نظرهم لكيفية إدارة الجهاز . (٨٥٪) يدعون أن الجهاز لا يُدار من قِبَل متخصصين عرب . وكون هذا الأمر يؤثر بشكل مباشر على إمكانية التغيير أو التحسين في الوضع القائم .

(xliv) اقتباس لدى - الحاج، ١٩٩٦ .

(xlv) هناك، ٢٠٠١ : ١١٣-١١٤ .

- (xlvi) كما يشير محاميد، (٢٠٠٦) فإن للوظائف الخمس الرئيسة لا تخصص للعرب وهي - الوزير/ة، المدير/ة العام، رئيس/ة السكرتارية التربوية، نائب/ة مدير عام.
- (xlvi) من أصل ٣٥ وظيفة -نجد بين المفتشين المركزيين ٣ عرب في ٣ وظائف ليست كاملة. مفتش اللغة العربية مثلاً يعمل بنصف وظيفة! حيث يتوجب عليهم خدمة الوسط العربي في كل مناطق الدولة في الجليل والنقب والجولان ومدن الساحل والمثلث. في التدرج الرابع بين مفتشي المواضيع من بين ٦٧ وظيفة يحصل الوسط العربي على ٨ وظائف فقط، منها ٦ في الوسط الدرزي(محاميد، ٢٠٠٦).
- (xlvi) نجد أن ٥٨٪ أكاديميين في المرحلة الابتدائية بينما لدى اليهود هي ٧٢٪. في الإحصائية ٧٦٪ للعرب و ٨٦٪ لليهود. الثانوية ٧٧٪ للعرب و ٧٨٪ لليهود. (محاميد، ٢٠٠٦ : ٧).
- (xlix) اقتباس - لدى الحاج، ١٩٩٦ : ١٠١.
- (I) المصدر السابق : ١٠١.
- (li) المصدر السابق، ١٩٩٦.
- (lii) فقط في عام ١٩٥٢ استكملت الوزارة تحضير كتب تدريس لموضوع اللغة العربية لطلاب الأول والثاني، وبعام ١٩٥٧ للصفوف الرابع، وعام ١٩٥٩ للصفوف الثامن و فقط بعام ١٩٦٧ استكملت كتب طلاب المدارس الثانوية بكافة المواضيع (Jiryis, 1976:206).
- (liii) اقتباس - لدى الحاج، ١٩٩٦ : ١٠١.
- (liv) المصدر السابق : ١٠١.
- (Iv) المصدر ذاته : ١٠٢.
- (lvi) هناك من يقسم هذه البرامج إلى قسمين (حبيب الله، ١٩٩٤). الأول عام مشترك ينطبق على اليهود وعلى العرب، كما هو الحال في الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم. الثاني الخاص بالعرب ويشمل اللغة العربية وأدبها والدين وتاريخ العرب والجغرافيا. حيث أضيف مؤخراً لهذا القسم دائرة خاصة للمناهج التعليمية للعرب. هناك من يذهب إلى تقسيم البرامج إلى ثلاث مجموعات من المناهج: مواضيع كالرياضيات والعلوم والتي تتشابه مع المدارس اليهودية حيث تتم فيها ترجمة المواد - المناهج من اللغة العبرية إلى اللغة العربية؛ مواضيع كالمدينيات المأخوذة عن العبرية والتي تمت ملاءمتها إلى العربية؛ والمجموعة الثالثة هي مواضيع خاصة للعرب مثل العبرية كلغة ثانية والعربية كلغة أم (٢٠٠١ : ١٤٦، HRW).
- (lvii) نقلاً عن "منهج دراسي في الأدب العربي للمرحلة الثانوية"، ١٩٨١ : ٦. إصدار وزارة المعارف والثقافة-انظر/ ي المراجع.

- (lviii) "منهج التربية اللغوية للمراحل الابتدائية في المدارس العربية" ، وزارة التربية ، الثقافة والرياضة . انظر/ ي المراجع .
- (lix) تظهر الأهداف كما ذكرت في مبحث تدريس اللغة العربية الذي تم توجيهه للمدارس الابتدائية للعام الدراسي الحالي - ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ، وذلك من قبل مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية في الشمال .
- (lx) تهجين اللغة معناه " أن يقوم المتحدث أو الكاتب باستعمال لغة عربية هجينة جزء منها عربي ومفاصلها أجنبية ، ويستخدم بعض مصطلحات إنجليزية وأحياناً فرنسية أو عبرية ، لها ما يقابلها بالعربية . صباغ ، ٢٠٠٦/٢٠٠٥ : ٢٧ .
- (lxi) هناك : ٢٩ .
- (lxii) لدى أبو سعد : ١٩ .
- (lxiii) عن المداخلة بعنوان : دور أقسام اللغة العربية في الجامعات والتي قدمت خلال اليوم الدراسي بعنوان : " أزمة تدريس اللغة العربية : أسبابها وطرائق علاجها " ٨/ ١٢ / ٢٠٠٦ ، الناصرة . نظمته جمعية الثقافة العربية .
- (lxiv) لذلك فإن ٦٦٪ من برامج التعليم القديمة و ٧١٪ من البرامج المصححة/ المعدلة تخصص للأدب العبري " !! .
- (lxv) بينما تأتي أهداف تعليم العربية لليهود من أجل مدهم بمعلومات أساسية عن اللغة والأدب العربي وتزويدهم بالحاجيات أدوائية .
- (lxvi) يتعلم بالمقابل الطالب اليهودي العربية من خلال وسائل الاتصال ومن خلال لغة الشارع ، مما يقوي النظرة السلبية لديه عن هذه اللغة ويترك تعليم اللغة العربية لديه الشعور أن العرب لا يملكون أي تأجيلها ثقافة تستحق الذكر . شاي ، تسميح وبار : ١٩٨٨ : ٢٦-٢٧ . اقتباس - لدى الحاج ، ١٩٩٦ : ١١١ .
- (lxvii) من مداخله بعنوان : " إشكاليات تدريس اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة " . قدمت خلال يوم دراسي عن اللغة بعنوان : مؤتمر أزمة تدريس اللغة - مصدر سابق .
- (lxviii) عن مداخله بعنوان : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية " - مؤتمر أزمة تدريس اللغة ، مصدر سابق .
- (lxix) عن منهاج الأدب العربي للمرحلة الثانوية ، إصدار وزارة المعارف والثقافة للعام ١٩٨١ والمتبع حتى اليوم .
- (lxx) من مؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية - مصدر سابق .

- (lxxi) من المداخلة بعنوان : إشكاليات تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية " - التي قُدمت في اليوم الدراسي عن أزمة تدريس اللغة العربية- مصدر سابق .
- (lxxii) لائحة رقم (١) : المصدر : وزارة التربية ، المعارف والرياضة والمركز القطري للامتحانات والتقييم ١٩٩٨ أ ، ١٩٩٨ ب ، ١٩٩٨ ت ، ١٩٩٨ ث .
- (lxxiii) للتوسع بهذا الأمر راجع / ي : مرقس ، مصدر سابق .
- (lxxiv) من مضامين ندوة ورشة عمل بموضوع : التعليم في فلسطين- مشروع لتطوير النقاش والمرافعة - ٥٥ / ١ / ٠٦ . بمبادرة جمعية الشبان المسيحية- القدس ؛ المؤسسة التعليمية العربية- نوافذ على العالم وبالتعاون مع اتحاد جمعيات أهلية عربية . شارك فيها ناشطون وناشطات من أطر المجتمع المدني- الجمعيات الأهلية الفلسطينية في الداخل (مناطق ال ٤٨) .
- (lxxv) هذه الإمكانيات تم بناؤها وتجميعها بالاعتماد على توصيات المقابكين في البحث ومن مراجعة أبحاث أخرى ، إضافة لتوصيات تم تقديمها بمناسبات مختلفة كتوصيات مؤتمر " أزمة تدريس اللغة العربية ؛ أسبابها وطرائق علاجها " بمبادرة جمعية الثقافة العربية بالتعاون مع الاتحاد القطري لأولياء أمور الطلاب - يوم ١٢ / ٢٠٠٦ . وتوصيات المؤتمر السادس للتعليم العرب والذي عقد تحت عنوان : " نحو إعادة هيكلة التعليم العربي مبنًى ومضموناً " (٤ / ٢٠٠٤) بمبادرة لجنة متابعة قضايا التعليم واتحاد أولياء أمور الطلاب . إضافة لاقتراحات قدمها عدد من الباحثين في المجال كتوصيات مرعي (١٩٨٤) في بناء نموذج فكري تربوي تحرري .

اللغة العربية بين مُهدّدات النّقاء ومُقوّمات البقاء

د. رشدي أحمد طهجة^(*)

ملهين:

في دورة مجمع اللغة العربية في القاهرة المنعقدة في فبراير ١٩٩٢ بدأ الدكتور عبد العزيز الرفاعي بحثه بالكلمات الآتية، "نحن العرب ماذا بقى لنا لكي نتماسك ولكي لا نضمحل وتلاشى ونذهب خبراً من الأخبار ونذوب كما ذابت من قبلنا أمم فقدت شخصيتها السياسية؟ لم يعد لنا إلا اللغة، فقد تكالب علينا الغزو الثقافي من كل جانب. يعمل دائماً ليل نهار لكي يقوض ارتباطنا بلغتنا، لغة القرآن، ويحوّلها إلى أمشاج يسهل ابتلاعها وتكييفها على النحو الذي يريد. وهو يدرك تماماً أنه إن قوض اللغة قوض الدعامة الأساسية في كيانه وسهّل عليه بعد ذلك أن يقوض بعدها كل الدعائم الأخرى لتنهيار واحدة تلو الأخرى. وبذلك لن تقوم لنا قائمة ولا نجتمعنا رابطة". (عبد العزيز الرفاعي، ٢١ ص ٦٣)

اخترت هذا الإنذار الخطير، الذي يليق بنا أن نتأمل فيه، مُنطلقاً لتناول قضية مهمة. وبداية لدراسة جادة تتعلق بمستقبل اللغة العربية والتحديات التي تواجهها وتأثيرها المحتمل على هذه اللغة. وبيان مدى قدرتها على مواجهة المهددات التي تكاد تعصف بها.

وعلى نفس المستوى من الحديث يشير أحد المستشرقين بمستقبل غير مضمون فيما يخص هوية اللغة العربية، يقول فيرستاغ بأن: الحالة اللغوية الاجتماعية والسياسة الراهنة في العالم العربي تمارس ضغوطاً مستمرة على اللغة العربية المعيارية الحديثة. مما يؤدي إلى تطوير أشكال أو أنواع إقليمية للغة (K.Versteeghn P. 10:14). وفي هذا الإطار تشير كريستينا بولستون محررة موسوعة: "الدليل الدولي للثنائية اللغوية والتربية ثنائية اللغة (International Handbook Of Bilingualism And Bilingual Education)"، تشير إلى أن هناك أمماً عربية ولغات عربية (وليست لغة واحدة!) وهي بذلك إما أن تكون حسنة النوايا وتقصد بذلك تعدد مستويات الأداء اللغوي واعتبار اللهجات لغات. وإما أن تكون سيئة النوايا وتقصد ضرب الكيان العربي في صميمه حين تعبره متعدد اللغات!

(*) أستاذ بكلية التربية - جامعة المنصورة والعميد الأسبق - مصر.

والحديث عن اللغة العربية في أوضاعها الراهنة وفي مجتمعنا المعاصر لم يعد حكراً على اللغويين كمجال اختصاص لهم ، أو على التربويين كمجال مهنة يمارسونها ، أي لم تعد قضية لغوية أو تربوية بحتة قدر ما أوضحت قضية مجتمع وهمّ شعب . . ولا ينبغي أن يُنظر إليها إلا في إطار قضايا الأمن القومي العربي . فالثابت أن اللغة هي التي تحوّل الأفراد كما يقول عبد السلام المسدي ، من جماعة بشرية إلى مجموعة ثقافية . وإن الرابطة اللغوية أقوى من الرابطة السياسية لأن الجماعة البشرية إذا ترابطت سياسياً كانت مجموعة وطنية . . مما يفرض علينا جميعاً الانتباه لما يجري حولنا . واليقظة لما يتردد بخصوص هذه اللغة من دعوات مشبوهة . . وما يُحاك لها من خطط لإضعاف قوتها وتحجيم حركتها وإقصائها عن مجالات الحياة ! . (عبد السلام المسدي ، ٢٠)

لم يعد هناك من ينكر أن لغتنا مهددة . ولم يعد منا من يكابر في واقع واضح جلي لا يعز على أحد إدراكه . . ولا يصعب تلمّس مظاهره في أي شكل من أشكال التواصل باللغة . . وعلى أي مستوى من مستويات هذا التواصل !

والسؤال الذي تطرحه هذه الدراسة الآن سؤال مزدوج هو :

ما أشكال التهديد التي تواجه لغتنا العربية وتحاول موتها (لا قدر الله)؟ وما أهم ما توافر لهذه اللغة من مقومات تواجه بها هذه التهديدات وتضمن بقاءها (إن شاء الله)؟

هذه الدراسة:

تحاول هذه الدراسة على وجه التحديد ما يلي :

- ١- الحديث عن ظاهرة نمو اللغة وموتها في الأدبيات المعاصرة .
- ٢- مناقشة أبعاد أزمة اللغة العربية ، سواء في المجال العام أو التعليمي .
- ٣- الوقوف على المقومات الكامنة والصريحة للغة العربية مما تستطيع به ردّ ما يُوجّه إليها من ضربات ، وما يعترض طريق نموها من عقبات .

أقسام الدراسة:

في ضوء الأهداف السابقة تنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

الأول : نمو اللغة وموتها في الأدبيات

الثاني : مهددات الفناء . وينقسم بدوره إلى قسمين فرعيين :

أ- أبعاد الأزمة العامة للعربية .

ب- أبعاد أزمة تعليم العربية .

الثالث : مقومات البقاء .

منطلقات الدراسة:

تستند الدراسة إلى مجموعة من المنطلقات ، من أهمها :

- ١- اللغة ظاهرة اجتماعية وينسحب عليها ما ينسحب على غيرها من الظواهر إلى حد كبير .
- ٢- لا يمكن أن نعزو موت اللغة إلى سبب واحد . فهذه ظاهرة تتعدد أسبابها ، ومن ثم تشابك المتغيرات فيها . معنى هذا أنه يستحيل كتابة سبب واحد في شهادة وفاة لغة ما !
- ٣- لا تموت اللغة بين عشية وضحاها . إنها مسألة تستغرق من الوقت كثيراً وقد تموت في مكان وتظل حية في مكان آخر .
- ٤- الانفصام اللغوي يترتب عليه انفصام ثقافي . من هنا ، فإن قضية التعليم بلغة أجنبية أو إشاعة استخدامها في محيطنا التربوي لا ينبغي أن يُنظر إليها على أنها قضية تربوية تشغل المتخصصين أو المشتغلين بالتعليم وحسب ، بل هي قضية قومية تمس الأمن الاجتماعي في المقام الأول . كما سبق أن أُلحنا .
- ٥- إن اللغات لا تتطور إلى أحسن ذاتياً وإنما يتم تطويرها باستخدامها في مجالات الحياة المختلفة ، ومنها التعليم . حيث تكون قادرة على تلبية حاجات المجتمع العلمية والفكرية والثقافية والتقنية .

لغات العالم.. نظرة عامة:

يقرر كل من موسلي وآشر (Mosely, C&R Asher, 6) في أطلس لغات العالم The Atlas Of The World Languages الذي أصدره سنة ١٩٩٤ أن عدد لغات العالم التي عُرفت أسماؤها قد بلغ ٦٧٩٦ لغة . بينما يسجل ديكسون (Dixon RM3) ، أن عددها نزل سنة ١٩٩٧ إلى ما بين خمسة أو ستة آلاف . ولقد كان كروس krauss أجرى استفتاء لبعض علماء اللغة سنة ١٩٩٢ حول العدد الذي يتوقعونه للغات العالم (فقالوا إن عددها ستة آلاف تقريباً ، ويذكر أحد التقارير الدولية أن ما بين لغتين إلى ثلاث تنقرض كل شهر (محمد الحديدي ، ٣٢) ، كما تقول سارا تومسون ، إن التوجه الدولي نحو انخفاض عدد اللغات . وهذا أمر معترف به إجماعاً (Thomason , s 9 , p17) ، بل راجت في بعض الأوساط اللغوية نظرية اللغة الوحيدة للمستقبل .

أما عن توزيع اللغات على دول العالم ، فيوزعه وليم برايت Bright في الموسوعة اللغوية الدولية International Encyclopedia of Linguistics كالتالي :

١٥ ٪ في أمريكا

٤ ٪ في أوروبا

٥٠ ٪ في آسيا والباسفيك

٣١ ٪ في أفريقيا

وأن أكثر الدول من حيث عدد اللغات التي تُستخدم فيها هي غينيا الجديدة بيساو وإندونيسيا ؛ إذ تبلغ النسبة فيها ٢٥ ٪ من لغات العالم (بها ١٥٢٩ لغة) . (Bright , W.1)

القسم الأول

نمو اللغة وموتها في الأدبيات

مُتَكَلِّمَة:

استوحيثُ عنوان هذه الدراسة من كتاب صغير الحجم، كبير القيمة . يتميز بالمنهجية في معالجة القضايا، والواقعية في طرح الآراء، والمصداقية التي تتمثل في ضرب الأمثلة والاستشهادات والإحصاءات الموثقة، وتوصيات المؤتمرات ونتائج الدراسات .

ذلك الكتاب هو " موت اللغة " language Death، لمؤلفه ديفيد كريستال David Crystal والصادر عن جامعة كيمبريدج بإنجلترا سنة ٢٠٠٠ .

وفي هذا الكتاب يطرح المؤلف عناوين فصوله في شكل أسئلة، هي :

- أ- ماذا يقصد بموت اللغة؟
What is language death ?
ب- لماذا ينبغي أن نهتم بذلك؟
Why should we care ?
ج- لماذا تموت اللغات؟
Why do languages die ?
د- من أين نبدأ؟
Where do we begin ?
هـ- ماذا يمكن عمله؟
What can be done ?

معنى موت اللغة:

موت اللغة إجرائياً يعني تحول مجتمع ما عن استخدام لغته إلى لغة أخرى . أيًا كانت الظروف الكامنة وراء ذلك . وأيًا كانت المكاسب التي يجنبها من استخدام اللغة الجديدة . وقد يحدث ذلك بسبب النظام التعليمي أو الظروف الاجتماعية التي تقف في صف الجديدة أو الضغوط السياسية التي ترد من خارج المجتمع نفسه . .

تموت اللغة حين لا يتحدث بها أحد . . اللغة إذاً مرتبطة بأفراد ينطقونها . . فإذا ذهب هؤلاء الأفراد ذهب معهم اللغة .

معنى تموت اللغة:

يوجز ديفيد كريستال أسباب ومراحل موت لغة ما فيما يلي :

(١) عندما تحتك ثقافتان تسيطر إحداها على الأخرى فيحدث للثقافة الأدنى ما يُسمَّى بالتمثل الثقافي Cultural assimilation وتذوب أنماطها الرئيسة في أنماط الثقافة الأقوى . وتبدأ في فقدان هويتها . ومن ثمَّ تذوب لغتها في لغة الثقافة الأقوى .

وليس العبرة هنا بحجم العدد الذي تمثله الثقافة الأقوى قدر ما هي بقوتهم ونفوذهم . ويرى ديفيد كريستال أن هذا يتم من خلال ثلاث مراحل كالآتي :

- المرحلة الأولى : تتمثل في الضغط الشديد immense pressure الذي تمارسه اللغة المسيطرة على أفراد اللغة التي تخضع لها وإجبارهم على التحدث بلغة الأقوياء . وقد يكون هذا الضغط سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً . وقد يكون من أعلى لأسفل ، أي من القوى إلى الضعيف وقد يكون العكس ، وفي كل من العمليتين تلعب قوى كثيرة تنتهي بإضعاف اللغة الأصلية لحساب اللغة المسيطرة أو المهيمنة .

- المرحلة الثانية : وتتمثل في ظهور الثنائية اللغوية bilingualism . ويحدث ذلك كلما استطاع ذوو اللغة الأصلية أن يتمكنوا من مهارات استخدام اللغة الأقوى . في الوقت الذي مازالوا يحتفظون فيه بمقومات لغتهم الأصلية . والسبب في ظهور هذه الثنائية رغبة متحدثيها في أن يتواصلوا مع ذوى اللغة الأقوى . ويجنوا من وراء ذلك مكاسب معينة . والثنائية اللغوية بذلك تعد وسيلة حياة وتعايش madus vivendi بين اللغتين ، وبالنسبة لأصحاب اللغة المغزوة (الضعيفة) تعد اللغة المسيطرة (الغازية) جسراً يعبرون من خلاله إلى ثقافة الآخر . وتعد الثنائية اللغوية صحية كلما كانا متعاونين وليس متنافسين ، أي كلما أكمل منهما دور الآخر .

- المرحلة الثالثة : وتتمثل في ظهور جيل جديد من الأطفال والشباب يجيد اللغة المسيطرة إجادة كبيرة فيؤثر استعمالها ، ويترك لغته الأصلية لحدوده . أو لمن بقى منهم يتحدثونها فيما بينهم وفي مناسبات ضئيلة . ومن ثم يشعر هذا الجيل الجديد أن لغته الأصلية لا تساعد على قضاء شؤونه ؛ ومن ثم يستهين بها ولا يؤثر استخدامها . (Crystal D, 2 , PP: 77.79)

(٢) في حالات الغزو العسكري والاقتصادي لدولة ما ، فعادة ما يحاول الغزاة فرض لغتهم تيسيراً لعملية الاتصال بالآخرين الذين يكلفونهم بتعلم لغتهم (أي تعلم لغة الغزاة) بدلاً من أن يتعلم الغزاة أنفسهم لغة المغزوين !

(٣) تلعب الهجرة الداخلية بين المدن والنزوح من المناطق الريفية إلى المدن التي تمثل مناطق جذب لأبناء الريف دوراً كبيراً في إضعاف لغتهم ، إذ يضطر هؤلاء إلى التواصل مع أهل المدن (زبائنهم) من خلال لغتهم ، وبالتدرج تبدأ لغة هؤلاء المهاجرين إلى الذوبان في لغة أهل المدن .

هذا وقد يحدث العكس في بعض الحالات القليلة ، أي أن أهل المدن يكتسبون من لغة الريف ما يساعدهم على التواصل معهم ، بل قد لا ينجو أهل الريف أنفسهم من مخاطر إضعاف لغتهم عن طريق أقرانهم الذين يذهبون إلى المدن ويعودون يومياً أو على فترات متقاربة . إذ ينقلون معهم ما اكتسبوه من أنماط لغوية اتصلوا بها ، ولا يُستثنى من ذلك عادة إلا المجموعات المنعزلة تماماً . most isolated communities

(٤) لوسائل الاتصال أيضاً تأثير لا يُنكر في لغات الشعوب . . إن التلفزيون على وجه الخصوص يلعب دوراً في التقريب بين اللغات . بل وفي ذوبان بعضها . ولقد صور أحد الكتاب هذا التأثير الخطير للتلفزيون بأنه كالغاز المشل للأعصاب ثقافياً **cultural nerve gas** !

(٥) سيادة المركزية أيضاً تسهم في التأثير في اللغات . إن الجهود التي تبذلها السلطات المركزية لضبط الأمور وتسيير الحياة في مختلف الأقاليم يُشعر الناس بعجزهم عن التحكم في أمورهم بل حتى في أقدرهم . ويسود بين أهل المحليات أحياناً إحساس بالاغتراب مصدره إهمال السلطات المركزية لمطالبهم والتفهم لظروفهم والتواصل معهم بلغة ميسورة قريبة إليهم .

(٦) وأخيراً نجد من أكثر عوامل فناء اللغة فناء أهلها ، وموت الناطقين بها ، ولا شك أن الزلازل والبراكين والفيضانات وغيرها من الكوارث الطبيعية تذهب ضحيتها آلاف بل ملايين البشر ، ومن الطبيعي أن زلزالاً مثل تسونامي قد أفقد جنوب شرق آسيا آلافاً بل أكثر منهم بكثير . . وفي أعقاب الزلزال الذي ضرب غينيا الجديدة في ٧ من يوليو ١٩٩٨ ، زار بعض علماء اللغة هذه المناطق والتقوا بعض من بقى من الأحياء فيها ، فإذا بهم يصنفون لغاتهم إلى أربع لغات منفصلة بعضها عن بعض .
(Crystal, D, 2 P. 71)

مستويات الخطر :

متى نقول إن لغة ما في خطر؟ هل تلك التي يتحدثها ٤٠٠ من ٥٠٠ مواطن في مجتمع ما؟ أو تلك التي يتحدثها ٨٠٠ من ١٠٠٠ من المواطنين؟ أم ماذا؟ طبعاً يصعب التقدير الدقيق لهذا الأمر؛ إذ يعتمد بقاء اللغة أو فناؤها على متغيرات كثيرة . ويذكر ديفيد كريستال أن الأمر يعتمد على كل ما يلي :

- ١- مدى اكتساب الأطفال للغة وتمكنهم من مهاراتها .
- ٢- نوع الاتجاه الذي يكتنه المجتمع نحو اللغة .
- ٣- حجم التهديد الذي تواجهه اللغة من لغات أخرى .

ولقد حاول بعض اللغويين تصنيف اللغات من حيث قدرتها على البقاء إلى أنواع . من هؤلاء كنكيد kincade الذي يصنّف لغات العالم إلى خمسة مستويات :

- ١- لغات قابلة للبقاء **viable** وهي تلك التي يستخدمها قطاع كبير من الناس وليس ثمة ما يهددها على المدى الطويل .
- ٢- لغات قابلة للبقاء ، ولكنها صغيرة الحجم **viable but small** وهي تلك التي ينطقها ١٠٠٠ فرد ويُتحدث بها في مناطق معزولة أو في منظمات محلية ، ويشعر الناطقون بها بذاتيتهم اللغوية وتميزهم فيها .

٣- لغات مهددة بالخطر endangered وهي تلك التي ينطقها مجموعة قليلة إلى حد ما من البشر؛ ولكنها ذات مناخ مشجع داعم لهذا الاستخدام.

٤- لغات تُحتَضَر (أو تقرب من الانقراض) nearly extinct وهي التي دون مستوى البقاء !! ويتكلمها عادة فئة قليلة من عجائز القوم !

٥- لغات منقرضة أو بائدة extinct وهي التي مات آخر الناطقين بها ولم يعد هناك أمل في إحيائها. (Kincade, M, 4 pp.160)

بينما يميز ستيفين ورم Stephen Wurm بين خمسة مستويات للغات من حيث درجة الضعف، هي:

١- لغات تكمن فيها مقومات الخطر potentially endangered: وهي تلك التي تتعرض لضغط مكثف من لغة أكبر وتنحسر أمامها حتى تفقد جمهورها بدءاً من الأطفال أنفسهم.

٢- لغات معرضة بالفعل للخطر endangered: وهي تلك التي يتعلمها نفر قليل من الأطفال ولا تحظى بقبول من الشباب !

٣- لغات مهددة تهديداً خطيراً seriously endangered: وهي التي يكاد يقتصر استخدامها على جيل عتيق يتعدى سن الخمسين أو أكثر ولا تنتشر بين غيرهم.

٤- لغات تُحتَضَر moribund: وهي التي يكاد يُعدُّ متحدثوها على أصابع اليد، وهم عادة من عجائز المجتمع.

٥- لغات منقرضة extinct: وهي التي اندثرت آثارها تقريباً ولم يبق من متحدثيها أحد.

(Crystal, D, 2 p 21)

عوامل الإبقاء على اللغة:

تتعدد الآراء في مسألة المقومات التي تضمن حفظ لغة ما. وتمكينها من مواجهة التحديات التي تصيبها. وفيما يلي بعضها:

تري أكيرا ياماموتو Akira Yamamoto أن هناك تسعة عوامل يمكن أن تحفظ اللغات ضئيلة الانتشار وتساعد على تنميتها. وهي:

١- سيادة ثقافة تسمح بالتعدد اللغوي.

٢- إحساس قوي بالذاتية العرقية ethnic identity في داخل المجتمع ذي اللغة المعرضة للخطر !

٣- تنظيم برامج تعليمية متقدمة حول هذه اللغة وثقافتها.

٤- إنشاء مدارس ثنائية اللغات والثقافة bilingual / bicultural.

٥- تدريب الناطقين باللغة على تدريسيها.

- ٦- انخراط المجتمع بشكل عام في التحدث بهذه اللغة .
 - ٧- إعداد أدوات ومواد تعليمية يسهل استعمالها .
 - ٨- تكوين أدب مكتوب يحفظ اللغة ، سواء كان تقليدياً أو حديثاً .
 - ٩- تنمية البيئة التي يجب أن تُستعمل فيها اللغة والعمل على تطويرها (Yamamoto , A, 11 P. 12) .
- وترى لين لاندوير أن هناك ثمانية مؤشرات للحياة اللغوية العرقية **Ethnolinguistic Vitality** والتي من شأنها بعث الحياة والنشاط في اللغة المهددة بالخطر ، وهي :
- ١- قدرة اللغة المهددة على مقاومة تأثير ثقافة مدنية **urban** متقدمة .
 - ٢- عدد ونوع المجالات التي تُستخدم فيها اللغة .
 - ٣- معدل النزوح عنها أحياناً واستخدام لغة بديلة .
 - ٤- وجود عدد من الناطقين بهذه اللغة ومن يحميهم ذلك .
 - ٥- توزيع المتحدثين بهذه اللغة على الطبقات الاجتماعية .
 - ٦- درجة الاعتراف بالمجموعة التي تستعمل اللغة ، سواء في المجتمع الداخلي أو الخارجي ومدى التقدير الذي يُمنح لها .
 - ٧- وضعها الاجتماعي **Prestige** بالنسبة للغات المحيطة بها .
 - ٨- مدى استنادها إلى قاعدة اقتصادية قوية (Landweer L, 5 P: 65) .
- بينما يجملها ديفيد كريستال في ستة عوامل ، هي :
- ١- التميز الطبقي : بمعنى أن يكون لأهل اللغة وضع طبقي متميز **Prestige** في المجتمع ذي السيطرة .
 - ٢- الثروة الاقتصادية : بمعنى أن يكون لأهل اللغة ثروة اقتصادية كبيرة بالقياس لما يمتلكه أفراد المجتمع المسيطر .
 - ٣- القوة الشرعية : بمعنى أن يكون لأهل اللغة مقومات يتفوقون بها على أقرانهم في المجتمع المسيطر ، وعلى أن تكون هذه المقومات حقيقية وليست ادعاء .
 - ٤- الوجود القوي في التعليم : بمعنى أن يكون للغة موقع مهم في النظام التعليمي وليس هامشياً .
 - ٥- توظيف التقنيات : بمعنى أن يستخدم أهل اللغة أساليب التقنية الحديثة ، سواء في تعلمها أو في تعليمها .
 - ٦- تدوين اللغة : بمعنى أن يكتب أهل اللغة بها ويدونون بها تراثهم . ولعل من الضروري أن نقف قليلاً أمام هذه النقطة لأهميتها .
- (131 : Crystal , d , 2 p)
- يشهد المجتمع العالمي المعاصر الآن اللغات التي تستخدمها شعوب وقبائل لا تعرف منها إلا الأداء الشفوي ، فليس لها تراث مكتوب تستطيع من خلاله الاحتفاظ بثقافتها وحفظ هويتها والتواصل مع الآخر على امتداد الزمان أو تباعد المكان .

ولا شك أن من أهم مقومات حفظ اللغة تدوينها ؛ يعني دراسة نظامها الصوتي والصرفي والنحوي وعمل معجم لمفرداتها وكتابتها بدقة بحروف يسهل تعلمها ويتيسر التواصل بها ، ثم كتابة التراث الأدبي لهذه اللغات وما حمله من فنون القول قصصاً وشعراً وحكمماً وأمثالاً ، وبطبيعة الحال لا بد من معرفة الأسرة اللغوية التي انحدرت منها وعلاقتها أو قرابتها العرقية من اللغات الأخرى في المنطقة ، وإذا أمكن معرفة الأطوار التي مرت بها في شبابها وفتوتها لاحتمال أن هذه اللغة كانت ذات سيادة ونفوذ في منطقة واسعة في الماضي قد نجد آثارها في اللغات الأخرى المجاورة لها أو التي احتكت بها .

القسم الثاني

مهدات الفناء

(١) أبعاد الأزمنة العامة للعربية:

الهجوم على العربية قديماً:

نقل الدكتور محمد هشام بو قمر عن الأستاذ الزاوش وهو كاتب تونسي (١٩٠٨) قوله :

إن الحضارة العربية حضارة ماض بائد ، قد انقطع حبلها بالتاريخ وانفصم عنها التقدم ، بينما تمثل الحضارة الغربية إمكانات الحاضر الهائلة وآفاق المستقبل المفتوحة ، ويتساءل الزاوش عن الحضارة العربية ما هي ؟ ويقول : ماذا يفيد مسلمي القرن العشرين أن يعودوا إلى حضارة أجدادهم ؟

ويرى الزاوش أن " التطور المطلوب للمجتمع التونسي لا يمكن أن يتم إلا من خلال النمط الأوروبي ، في حين يمكن الاكتفاء بمعطيات حضارتنا ولغتنا لتحقيق التطور الأدبي والفني " .

(محمد هشام بو قمر ، ٣٣ ، ص ٦٣)

ويورد حديثاً آخر للكاتب التونسي باس حانية يحشر فيه المطالبين بالتعريب الكامل سنة ١٩٠٩ في " الجيل المتصل بالماضي والذي ليست له صلة بالأزمنة الحديثة . .

ويرى في لهجة متهمكة أننا قد تأملنا الماضي بما فيه الكفاية ، وانتشينا بعبير أمجاد ، وعلينا اليوم أن نفتح أعيننا على الحقائق التي تحيط بنا ، وأن نوقف النظر لحظة على الحاضر وعلى المستقبل " .

ويقول الكاتب التونسي باس حانية سنة ١٩٠٩ : " نحن لا يسعنا إلا الاعتراف بأن اللغة العربية لا تزال في حالتها الراهنة أبعد ما تكون عن التكيف مع الأفكار العلمية ، ولا بد من قسط

كبير من الشجاعة للإصداغ بهذا الرأي الذي لا أشك في أنه سيثير فوق رأسي صواعق الشوفونية المحافظة .

مأخذ على العربية:

- ١- وصدر في مجلة الفجر التونسية ، في عددها الرابع الصادر للعام الثاني سنة ١٩٢٢ مقال غير موقع يلخص فيه الكاتب المأخذ التي كانت تُوجَّه إلى اللغة العربية في عصره .
 - ٢- فاللغة العربية كهلة شاحبة لا تقدر على الوقوف إلا مستندة قد ذوى عودها بالرغم من آثار جمال غابر .
 - ٣- وهي لغة محنطة عتيقة تتألف من ألفاظ أضاعت رونق الالتصاق بالواقع وعذوبته .
 - ٤- وهي غير كافية للتعبير عن أحاسيس الناس وما يخلج في صدورهم وعقولهم اللهم إلا طائفة ضئيلة (معلوماتهم ضيقة وتخيلاتهم طفيفة) .
 - ٥- وهي لغة عاجزة عن مواكبة المخترعات الحديثة والتعبير عما يستجد كل يوم في عالم المكتشفات والمخترعات .
 - ٦- وهي لغة لا تحقق لذويها بلوغ (السعادة العظمى) في الرقي والمكانة الاجتماعية ، لأنها لا تضمن لهم الراحة والمنصب وإنما تجر عليهم الاحتقار والاشمئزاز والرمي بالتعصب والتأخر من قبل أولئك الذين تعلموا اللغات الحية وفتحوا بها لأنفسهم أبواب الحياة الحديثة . . هي لغة ليست بكفء لهذا الزمان وغير قادرة على ترقية ما جاء به من أسباب العمران .
 - ٧- وهي لغة لا تأتي من ورائها إلا العقد الاجتماعية ، فمتعلمها عرضة للسخرية والاستهزاء ، وتاركها ينصب عليه جام غضب المتعصبين لها الداعين بالويل والثبور .
- (محمد هشام بوقمرة ، ٣٣ ، ص ١١٣ / ١١٤)

لغة مشوبة بالغموض:

- ذهب خصوم العرب والعربية إلى اتهام العربية الفصحى بأنها مشوبة بالغموض ؛ معللين ذلك بما يلي :
- ١- بوجود عدد من الكلمات العربية لم تحدد معانيها بالضبط عند بدء استعمالها ، وقد احتفظت تلك الكلمات بصبغة غياب المعنى المحدد على الرغم من مرور الأيام .
 - ٢- وبوجود عدد آخر من الكلمات استعمل في البداية للدلالة على معان محددة ثم بدخول الحضارة الغربية أصبحت تُستخدم لمعان أخرى إلى جانب تلك الاستعمالات القديمة .
 - ٣- كما أن دخول الحضارة الغربية أجبر عدداً من الكتاب العرب ، كـلِّ بمعزل عن الآخر ، على استعمال مجموعة من الكلمات القديمة في معان جديدة . وهكذا أصبحت الكلمة الواحدة في أسلوب أحد الكتاب مختلفة المعنى في أسلوب كاتب آخر . وقد أخذت هذه الظاهرة بالتلاشي التدريجي إثر انتشار واتساع وتبادل الكلمات .

٤- وفي مجال الكتابة الواضحة التي يقتضيها الإعلام يذهب خصوم العربية والعرب إلى القول بوجود عقبات رسخت واستطال مداها في الصميم من كيان البيان العربي ، ولعل من أبرز هذه العقبات :

- التصلب : وهناك من يرى أن هناك تصلباً في قواعد اللغة العربية ؛ حتى ليضطّر الكاتب أن يعيد ترتيب أفكاره لجعلها نسخة من هذه القواعد . ويذهب البعض إلى القول بأن هذه القواعد تشكل ضغطاً على الفكر العربي .

- الزمن والفعل : ينسب البعض إلى العربية عدم وضوح زمن الفعل ، مما يشكل جانباً من الارتباك الذي تحدّثه اللغة إزاء المعاني وفي السلوك الاجتماعي .

ومن الواضح أن كثيراً من الملاحظات السابقة جاءت تحمّل اللغة العربية جرائم ليست من طبيعتها ، بقدر ما هي صنعة الواقع الفاسد الذي عانته الأمة .

تدهور اللسان العربي:

ويجمل سليمان العسكري مظاهر أزمة اللغة العربية فيما يلي :

١- تدهور حادث في اللغة التي يجري بها اللسان العربي على مختلف المستويات ، ابتداء من زحف العاميات المحلية على الفصحى الجامعية ، وتآكل المفردات الفصحى - أو ذات الجذور الفصيحة - في هذه العاميات .

٢- الركاسة ، واللحن ، في استخدام ما تبقى من الفصحى العربية .

٣- الإسفاف اللغوي على مستوى الشارع العربي في مجال الاستخدامات اليومية للغة ، ويعبر الدكتور نبيل علي ، عن هذه الأزمة بقوله : " لا يخفي على أحد أن العالم العربي يعيش أزمة لغوية طاحنة على جميع الأصعدة : نظرياً وتعليمياً نحواً ومعجمياً ، استخداماً وتوثيقاً ، إبداعاً ونقداً ، وجاءت تكنولوجيا المعلومات لتضيف إلى خليط هذه الأزمة عنصراً تكنولوجياً متعلقاً بمعالجة اللغة العربية آلياً بواسطة الكمبيوتر " . وفي صياغة مكثفة أشار خبير تكنولوجيا المعلومات العربي إلى أزمة العربية بنقاط وردت في تقرير التنمية الإنسانية العربي الثاني ، هي :

* سياسة لغوية غائبة على المستوى القومي ، وما يوجد منها على المستوى القطري يظل حبيس الأدراج .

* مجامع لغوية ضامرة السلطات ، شحيحة الموارد ، تنتقى من إشكالية اللغة ما تقدر على تناوله ، لا ما يحتاج إليه الإصلاح اللغوي بالفعل .

* تعريب متعثر يواجه معارضة شديدة من قبل كثير من الأكاديميين ، بل من قبل الرواد الثقافيين .

* قصور حاد في الترجمة إلى العربية ، خاصة في المجالات العلمية الحديثة وأمّهات الكتب التي يقوم عليها الفكر الإنساني الحديث .

* جود النظر اللغوي ، وقصور العناد المعرفي لمعظم المنظّرين اللغويين ، وانغلاقهم داخل نطاق تخصصهم الضيق في مجال يسوده طابع تعدد التخصصات وتعديها .

* وعى غير كاف على مستوى القيادات السياسية والاقتصادية ، بل ولدى بعض القيادات السياسية والاقتصادية ، بل بعض القيادات الثقافية أيضاً ، بخطورة الدور الذي تلعبه اللغة في تنمية المجتمع الحديث .

* ثنائية الفصحى والعامية ، وغياب خطط علمية ومنهجية وواقعية لمواجهة هذه المشكلة التي تتأخر في صلب المجتمعات العربية .

* ضعف النشر الإلكتروني باللغة العربية ، وعدم تطور آلات البحث في النصوص العربية ، وقلة البرمجيات المتقدمة لتعليم اللغة العربية وتعلمها .

* تكرار جهود البحوث والتطوير في مجال معالجة اللغة العربية آلياً بواسطة الكمبيوتر ، وهو الأمر الذي يتناقض جوهرياً مع ندرة الموارد البشرية ، والقصور الشديد في الموارد .

غياب رؤية واضحة للإصلاح اللغوي ، وتضارب التشخيص للداء اللغوي المترسخ .
(سليمان العسكري ، ١٦ ، ص ١١)

المشكلة اللغوية المعاصرة:

وفي ندوة الموقف الأدبي " وعنوانها " العربي واللغة حدد حسام الخطيب مظاهر المشكلة اللغوية بأنها التالية :

- ١- ظاهرة مسح اللغة " إذ تبدو اللغة في استعمالها وكأنها عملة ممسوحة . . ومسح اللغة هذا يتيح لنا أن نقول ما نشاء في أية مناسبة نشاء مع عدم التفريق في الكلام بين مناسبة ومناسبة " .
- ٢- ظاهرة القلق اللغوي والمصطلحي .
- ٣- ظاهرة استمرارية الاعتماد على التيار السماعي وفقدان مصداقية اللغة المكتوبة .
- ٤- الشعور الحاد بالافتقار إلى الدقة والإشكالية في استخدام الأرقام .
- ٥- طريقتنا في استعمال اللغة في الحوار والتفاهم بين العربي وغير العربي أو بين العربي والعربي .
- ٦- مشكلة الترجمة من النص الأجنبي إلى النص العربي .

ثم طرح الخطيب التساؤل التالي : " هل المشكلة في اللغة العربية نفسها؟ " وأجاب : " أنا أعتقد أنه لا توجد مشكلة في لغة ما ، ناهيك عن اللغة العربية التي لها ماضيها وتراثها وتجربتها

الطويلة خلال القرون المتواصلة . المشكلة في مرحلة التطور التاريخي الذي تخضع له اللغة ومجتمعها من خلفها . . إن السبب الأول للمعاناة اللغوية الحاضرة هو سبب تاريخي ، وهو استمرار عصر الانحطاط . وها نحن خلال قرن ونصف نحاول أن نخرج من هذا الانحطاط فنجد أن السيوف المعادية مسلطة علينا وتريد أن تبقينا في جو الانحطاط بشكل أو بآخر . . نحن إذًا نعيش في حالة من التخلف نحاول أن نخرقها هنا ومن هناك ، ونحاول أن نستعين بلغة عانت من عصور الانحطاط لكي نخرج بنا من التخلف . اللغة هنا لها مشكلتان ، المشكلة أنها يُراد لها أن تكون أداة للخروج من الانحطاط والتخلف ، ولكنها في الوقت نفسه مازالت في بعض جوانبها أسيرة لموروثات وتخرج الندوة بتصور لمحاولات الخروج من المشكلة مصنفة إياها في ست مجموعات ، هي التالية :

١- التخلي عن اللغة العربية الفصحى !!

٢- التخلي عن الحروف العربية !!

٣- التخلي عن المبدأ الذي يقوم عليه نظام المعجم العربي !!

٤- تعريب النحو وتخليصه من العجمة !!

٥- وضع نحو جديد !! (جعفر دك الباب ، ٤ ، ص ص ٩٦ / ١٠٩)

وسنترك للقارئ حق التعليق على كل حل منها !!

عيوب اللغة العربية:

يرى عفيف دمشقية أن إصلاح اللغة العربية يجب أن يتناول أكبر العيوب التي تنحط (ونأسف لاستخدام هذه الكلمة) بالعربية عن اللغات الحية المعاصرة وتعيقها عن الإسهام في تحديث الفكر العربي الحديث مثلما تعيق هذا الفكر ذاته عن التطور . إذ لا يوجد فكر بدون لغة . هذه العيوب هي :

١- الفرق الهائل بين الفصحى والعامية ، ثم الفروق بين عاميات الشعوب العربية بحيث لا يمكن لأفرادها أن يتفاهموا إلا عبر الفصحى أو بواسطة لغة أجنبية .

٢- معاييب الخط العربي ، حيث إنه :

أ- لكل حرف عدة أشكال حسب وقوعه من الكلمة .

ب - استحالة كتابة الكلمة حسب لفظها فأنت تكتب كلمة " المتنبى " مثلاً وتلفظها على أنها " أ ل م و ت ا ن ا ب ب ي " . أي تكتب سبعة حروف ولكنك تلفظ أحد عشر . وفي هذا ما فيه من صعوبة للقارئ بحيث يصدّق عليه قول طه حسين : " الناس تقرأ لتفهم ونحن نفهم لنقرأ " ، أي أنك لكي تستطيع أن تقرأ الكلمة يجب أن تعرف ما هي

ج- يعزز الملاحظة السابقة أن بناء الكلمة في العربية سر يزيد من غموضه كتابتها . ففي الكلمة السابقة ليس بوسع أحد أن يتنبأ ما إذا كانت الميم مضمومة أو مكسورة إلا إذا كان على علم تام بالكلمة ذاتها بل وبطريقة اشتقاقها . مما يجعل القراءة وقفاً على خبراء الخط والأدب واللغة ويبعدها عن العامة ومتوسطي الثقافة - فضلاً عن الأجانب .

٣- التعقيد الهائل في قواعد النحو والصرف والاشتقاق ، ثم وجود حركات للرفع والسكون والنصب والجر . ثم غياب هذه الحركات وتخمين القارئ ، كقولك " رأيت رجلاً " حيث يظهر النصب جلياً على المفعول به ، ثم تقول : " رأيت الرجل " فيزول النصب وتبقى المسألة معلقة بين الحزر وبين العلم بالقاعدة . هذا مثال بسيط عن تغير صورة الكلمة في حالة واحدة هي المفعول المعرب ، فما بالك إذا دخلنا في مشكلات البناء بما يستوجب من تقدير حركة مخالفة للحركة الملفوظة .

٤- وأخيراً ، فهذه لغة لا خير فيها لأنها إذا صلحت للتعبير عن مشاغل البدو ، وكتابة الحجب فإنها بعيدة عن هواجس المثقف العصري وأحاسيسه المرفهة وقضاياه الفكرية المعقدة . أما عن صلة العربية بالتكنولوجيا المعاصرة فمن الأفضل أن نسكت ، إذاً ماذا في وسعنا أن نقول عن لغة تضم ستمائة اسم للجمل والسيوف وتخلو من كلمة واحدة للبرغى أو الكمبيوتر ! فمن الأفضل الانصراف عن العربية جملة واستعمال لغة حديثة هي الإنجليزية أو الروسية ، أو الألمانية أو الفرنسية لأن هذه اللغات تتسع للتعبير عن إبداع الإنسان المعاصر في يده ولسانه وقلبه . ولا يخفى على أحد أن التاريخ الحديث هو من صنع هذه الأمم الأربع . وليس سراً أيضاً أن كل أمة أخرى أرادت أن تدخل عصر العلم والتصنيع اضطرت إلى تعلم إحدى هذه اللغات الحديثة وإلى نشرها على نطاق واسع بين أبنائها .

(عفيف دمشقية ، ٢٤ ، ص ٩٣)

في باب التكامل والتجانس:

ويصور كمال بشر أزمة اللغة العربية في عبارات رشيقة وعلمية دقيقة كما يلي :

إن بناءنا اللغوي والثقافي بناء ينقصه التكامل والتجانس أو التآلف بين وحداته . ففي هندسته نشار ، وفي جوانبه ارتفاعات وانخفاضات ، وفي مادته أمشاج وأخلاط من العناصر ، وفي عبارة موجزة نقول إن هويتنا اللغوية والثقافية هوية مهزوزة ، يشوبها نوع من التفكك والاضطراب ، وضرب من التنافر والتناقض ، ومن ثم يسوغ لنا أن نقرر أن ليست لنا هوية لغوية وثقافية موحدة . فاللغة العربية (وأعنى بها اللغة المنطوقة) تعاني من بلبلة الألسن وتعدد اللهجات والרטانات التي تُحسب بالعشرات ، بل بالمئات . وكذلك ثقافتنا القومية لم تنج من هذا التفرق والتمزق ، ولم تسلم من الخلط وخلخلة البناء . فهناك ثقافة الخاصة ، وخاصة الخاصة ، وثقافة العامة ، وثقافة

رجل الشارع وثقافة أهل الحرف والصناعات. وهذه الثقافات (وإن اتفقت في بعض الثوابت، وما أقلها) تدفع بأصحابها إلى مسارات من السلوك متباينة، وتوجههم اتجاهات متباعدة، ومن ثم يصعب الالتقاء عند نقطة الهدف القومي بعامة؛ وأعنى بها فكرة الانتماء إلى الوطن المعين. وكذلك الحال بالنسبة للغة.

ونعود فنؤكد أن اللغة العربية الآن فاقدة الهوية فاقدة العروبة الخاصة. إنها أمشاج وأخلط من الكلام، فصيحة نادرة الاستخدام ومملوءة اللحن والخطأ. ففي المدارس والمعاهد العامة تُقدم بطريقة هوجاء، غير منضبطة المعالم، وتقدم موادها أحياناً باللغة العامية، بل إن النحو نفسه يقدم بهذه الطريقة أحياناً.

أما في الجامعات، فإن أصحاب الاختصاص فيها لا يلقون لها بالاً، ولا يهتمون بها ولا بدروسها الاهتمام المناسب، حتى إن مؤلفاتهم وآثارهم المكتوبة محشوة بالخطأ والتجاوز، ونلاحظ الخلط كل الخلط في تقديم المواد العلمية؛ كالطب والهندسة ونحوهما، حيث يؤثر بعضهم التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية، ضارين صفحاً عن اللغة العربية، في حين أنه من الأوفق والأسلم بل من الواجب تعريب اللسان باستخدام اللغة القومية.

إن أهمية التعريب في الوطن العربي تكمن في نقطتين مهمتين تؤثران مباشرة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي نطمح إليها: أولاًهما أن الطالب الذي يتلقى دروسه وتعليمه بلغة أجنبية يعاني صعوبة استيعاب المادة التعليمية وتمثلها إلا إذا كان هذا الطالب قد بلغ شأواً عالياً من الشائبة اللغوية، وهو أمر ليس في ميسور الأغلبية الساحقة من الطلاب. والأخرى، أن التنمية العلمية والتكنولوجية تحتاج إلى قاعدة شعبية واسعة تتمتع بثقافة علمية وتقنية، وهذا ما يُطلق عليه تعميم الثقافة العلمية، ولا يمكن إشاعة الثقافة العلمية ما لم تكن اللغة المستخدمة هي اللغة القومية التي يفهمها الشعب ويصبح تعلمها في متناول الجميع.

والشارع العربي لا علاقة له بالفصيحة، وإنما هناك لهجات ورطانات فائقة العد والحصر.

وما بالك بالمدارس الأجنبية ومدارس اللغات؟

لا ننكر أن مدارس اللغات لها اهتمام بالتعليم بعامة وبالعربية أيضاً. ولكن المشكلة تكمن في سيطرة اللغات الأجنبية على الجو التعليمي هناك؛ وهو الأمر الذي يحشو أذهان التلاميذ بثقافات أجنبية، ويجذبهم نحو هذه الثقافات فتهتز شخصيتهم، ويضعف - بالتدريج - انتماءهم إلى الثقافة فتهتز شخصيتهم، ويضعف - بالتدريج - انتماءهم إلى الثقافة العربية.

أما المدارس الأجنبية فهي بدعة جديدة من بدع التغريب أو العولمة، والمفروض ألا يلتحق بها تلميذ عربي، إنها خاصة بأهلها، ولكننا نعلم أن كثيراً من أبنائنا يلتحقون بها. (كمال بشر، ٢٦)

تحديات أهام اللغة:

وفي مستهل عام ٢٠٠٣، أعلنت مؤسسة الفكر العربي في بيروت مشروعاً بعنوان: "مشروع إنقاذ اللغة العربية" وفي هذا المشروع شخّصت المؤسسة التحديات التي تواجه اللغة العربية نحو وضع تصور لمواجهة حفاظاً على اللغة العربية كهوية للأمة بالإضافة إلى هوية المجتمع الوطنية والدينية، ومن أهم هذه التحديات التي وردت في المشروع:

أ- جعل اللهجات المتداولة (العامية) هي المسيطرة في واقعنا العربي وتبتعد شيئاً فشيئاً عن الفصحى التي سوف تصبح مثل اللغة اللاتينية يوماً ما.

ب - عدم وجود آليات فعالة لنشرها ودعمها.

ج- انحصار استخدامها في قلة من النخبة المتخصصة والتي تهتم بها من أجل المعيشة كوظيفة، دون القيام ببحوث جادة من أجل إعمالها في الحياة اليومية والتعليمية بشكل صحيح.

د - عدم وجود توحيد للمقررات ومحتوياتها في البلاد العربية واجتهاد كل قطر عربي على حدة بوضع هذه المقررات.

هـ - أن الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي ومعلمات اللغة العربية خاصة في التعليم العام مُتدَلِّه للغاية، لعدم تأهيل المعلمين تأهيلاً مهنيًا لخدمة هذه اللغة والاكتفاء بإعدادهم تخصصياً.

و - النظر إلى المتحدث بالفصحى أحياناً بشيء من الريبة وأحياناً بالاستخفاف.

(مؤسسة الفكر العربي، ٢٨)

أزمة اللغة في مجتمع المعرفة:

وتحت عنوان: أزمة اللغة العربية يستعرض تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ مظاهر هذه الأزمة وعلاقتها بمجتمع المعرفة، وهو ما سبق أن أشار إليه الدكتور/ نبيل علي ويوجزها فيما يلي:

- ١- عدم توافر سياسة لغوية على المستوى القومي.
- ٢- ضمور سلطات المجامع اللغوية وقلة مواردها وضعف التنسيق بينها.
- ٣- جمود التنظير اللغوي وقصور العتاد المعرفي لدى اللغويين.
- ٤- الاستنكاف عن العناية بالمذاهب والمناهج الفلسفية الحديثة.
- ٥- قصور الوعي بدور اللغة في تنمية المجتمع الحديث.
- ٦- الصعوبات التي تثيرها ثنائية الفصحى والعامية.
- ٧- ضعف النشر الإلكتروني باللغة العربية وقلة البرمجيات المتقدمة فيها.

٨- تعدد مشاريع البحث والتطوير المكررة وغياب التنسيق بينها .

٩- تضارب التشخيص للداء الذي تشكو منه اللغة .

١٠- غياب رؤية واضحة للإصلاح اللغوي .

في ضوء هذا كله يمكن القول ، إن أزمة اللغة العربية هي أزمة مركزية لا تقل خطورة وتعقيداً عن الأزمات الأخرى التي تواجهها المجتمعات العربية الواقفة على عتبة نقلة نوعية جادة .

السان هجين:

ويرى بطرس الحلاق أنه يتعذر بناء الإنسان العربي الحديث إن لم نوفر له عناصر للسان متكامل تمكّنه من بناء شخصيته الذاتية . ولساننا اليوم على المستوى الجماعي لا على مستوى النخبة يشبه معمارنا ومدننا وموسيقانا . وأكثر مؤسساتنا السياسية والاجتماعية متهاافت أو هجين . ولا ننس أن اللسان أهم مؤسسة في المجتمع وأكبرها قدراً . (بطرس الحلاق. ٢ ، ص ٣٢٢)

(ب) ابعاد أزمة تعليم العربية:

مشكلات تدريس العربية:

منذ ما يربو على ثلاثة عقود من الزمن (١٩٧٤) انعقد اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية في عمّان بالمملكة الأردنية الهاشمية ، لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية وترتيب أولوياتها واقتراح خطط لبحثها .

وانتهى الاجتماع إلى أن المشكلات الآتية من أهم ما يواجه تعليم اللغة العربية (مرتبة حسب شدتها) :

١- عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة .

٢- منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر .

٣- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام .

٤- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي .

٥- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة .

٦- ازدهام منهج النحو بالقواعد كثير منها ليس وظيفياً .

٧- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها .

٨- افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية .

٩- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى .

- ١٠- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
 - ١١- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتائج حاضره وتراث ماضيه وصللاً يظهر أثره في حياته.
 - ١٢- طغيان الماضي مع الحاضر في تدريس الأدب.
 - ١٣- نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.
 - ١٤- بُعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر.
 - ١٥- صعوبات الكتابة العربية.
 - ١٦- تعدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمي اللغة العربية، واختلاف مستوياتها.
 - ١٧- قلة الدراسات العلمية التي تُتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.
 - ١٨- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
 - ١٩- قلة النشاط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها.
 - ٢٠- عدم تقديم الميزانيات الكافية للنشاط الثقافية واللغوية.
 - ٢١- قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة، وضعف الوسائل التي تُتخذ لذلك.
 - ٢٢- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية، وعدم التنسيق بينها.
 - ٢٣- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.
 - ٢٤- اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآني.
 - ٢٥- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية، وعدم الجدية في تنفيذها.
 - ٢٦- تأثير وسائل الإعلام، أضعف الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.
 - ٢٧- الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ، وعدم العناية بإعداد مدرسي الخط العربي.
- (النظرة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٤٣)

الأداء اللغوي في الجامعة:

- وفي دراسة شاملة عن مستوى طلاب الجامعات الأردنية في اللغة العربية تؤكد وجود تدنٍّ في مستوى أداء هؤلاء الطلاب في اللغة العربية، ولُخصت مظاهر هذا التدنّي فيما يلي:
- ١- الضعف في القدرة التعبيرية في مواقف التعبير الوظيفي.
 - ٢- العجز أحياناً عن التعبير الإبداعي والصياغة الجيدة للعبارات.
 - ٣- شيوع الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في كتاباتهم.
 - ٤- عدم الدقة في استخدام المفاهيم والخلط بينها.
 - ٥- الافتقار إلى مهارات القراءة الجهرية الجيدة؛ والعجز عن إلقاء بيان بشكل جيد أو قراءة قصيدة شعر أو نص أدبي.

- ٦- قصور في مهارات الاستماع وعدم استيعاب ما يُلقى من محاضرات أو أحاديث ومناقشات .
٧- قصور في آداب الاستماع والكلام (احترام رأى الآخر وعدم المقاطعة في أثناء الحديث / البعد عن الانفعال . . إلخ) .
٨- عدم التفاعل مع النص المقروء والعجز عن القراءة الناقدة .
(سعيد التل، ١٥)

أعراض أزمة تعليم العربية:

- كما ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية السابق الإشارة إليه حديث عن أهم مظاهر أزمة تعليم اللغة العربية، ونوجزها فيما يلي :
- " أما تعليم اللغة العربية فيشكو هو أيضاً من أزمة حادة في محتوى المادة التعليمية وفي مناهج التدريس على حد سواء، ولعل من أبرز أعراض هذه الأزمة :
- ١- التركيز على الجوانب الصورية في تعليم الصرف والنحو .
 - ٢- عدم النفاذ إلى مضامين النصوص العميقة والكشف عن بنائها الكلية .
 - ٣- عدم الاهتمام بوجه الدلالة اللغوية والمعنى .
 - ٤- إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية .
 - ٥- الاختصار على جانب الكتابة دون جانب القراءة في تنمية القدرات الإبداعية .
 - ٦- عزوف الصغار والكبار عن استخدام معاجم اللغة لصعوبة مقاربتها، أو خلطها بين القديم والجديد دون تمييز .
 - ٧- قصور البحث اللغوي التربوي في تعليم اللغة وفي تحديد الأسس المنهجية لتعليمها .
 - ٨- إن اللغة العربية الفصحى ليست لغة التعبير الحار العفوي والانفعالات والمشاعر والتخاطب اليومي واكتشاف الذات والمحيط .
 - ٩- الغالب على المنهج الذي تسلكه المدرسة العربية في تعليم اللغة هو الحفاظ لاكتساب معارف متجددة حية .
(المكتب الإقليمي للدول العربية، ٤١، ص ص ١٢٤ / ١٢٥)

القسم الثالث

مقومات البقاء

لغة الوحي:

منذ ما يربو على أربعة عشر قرناً أنزل الله كتابه الكريم على رسوله الكريم ﷺ مؤثراً العربية لغة له ومشرفاً إياها بذلك . . فقامت بين اللغة العربية والإسلام منذ يومها صلات لا تُدفع، وروابط لا تُقطع . . ووشائج تبقى إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها . .

للعربية إذاً، وكما يعرف الجميع، بُعد ديني يفرض نفسه على ثقافة هذه اللغة . . ويحتمّ الجمع بين المصطلحين، العربية والإسلامية عند الحديث عن ثقافة اللغة العربية (دون واو بينهما . . أي الثقافة العربية الإسلامية).

ولقد خُيِّلَ لبعض ذوي الهوى من المفكرين أن عزل اللغة العربية عن البعد الإسلامي في ثقافتها أمر ممكن . . ونادوا بشعارات مضلّة مضلّة . . منها حيادية اللغة، ومنها علّمنة اللغة، ويُقصد بكليهما إفراغ اللغة العربية ومناهج تعليمها من المحتوى الثقافي العربي بشكل عام، والإسلامي بشكل خاص . ولقد شاعت مقولة مؤداها أنه: لا ينبغي أن يعوقنا حاجز اللغة عن نشر الإسلام.

وهذه المقولة حق يُراد به باطل . . والحق في هذه المقولة أن نشر الإسلام لم يتوقف على تعلم العربية، فهناك ملايين من المسلمين من غير العرب لا يجيدون من العربية سوى قراءة ما يُتعبد به في الصلاة أو في أداء الشعائر التي تستلزم أدائها بالعربية .

إلا أن الباطل في هذه المقولة هو الفصل بين اللغة العربية والدين الإسلامي فصلاً بيئاً .

والملاحظ أن بعض الجماعات الإسلامية تمارس التبشير في أفريقيا، على سبيل المثال، على نمط أسلوب الكنائس من حيث ارتباط السعي الديني بالخدمات الاجتماعية من برامج تعليمية وصحية واقتصادية . . وهذا أسلوب في الدعوة نافع، ولقد وجدت بعض هذه الجماعات دعماً من الإدارات الاستعمارية؛ ذلك لأن هذه الجماعات تفصل في دعوتها للإسلام بين اللغة والدين، ولعل هذا يوضح، كما يقول الدكتور محي الدين صابر، إلى أي حد بلغت محاربة الأوروبيين للغة العربية؛ حتى إنهم فضلوا أن يسمحوا بالتبشير الإسلامي ومنافسة المسيحية ولكن بلغتهم هم، وليس بالعربية . وهذا في نفسه دليل على إدراكهم العميق لحقيقة الصلة بين الإسلام واللغة العربية . وإن إسلاماً كهذا الذي يقوم على غير القرآن الكريم إنما هو إسلام يسهل النفوذ إليه بل واقتلاعه . وفي ضوء ذلك يتأكد ما ذهبنا إليه من أن القول بحيادية اللغة يعنى إمكانية الحديث عن لغة تجريدية شكلية . . وهذا مما لا ينسجم مع دور اللغة ووظائفها المتعددة . . يقول هيبوليت: "الفكر مربوط بشكل لا فكاك منه بالكلام . فيه ومن خلاله نفكر بالعالم ونفكر بأنفسنا ولا نفكر بالكلام سوى بالكلام . لكن هذا التفكير أو النظر يقودنا ضرورة إلى كل مسائل الدلالات، وقبل كل شيء إلى معنى الكائن . . وإلى علاقة الكلام بالعالم " . (نزار الدين، ٤٦، ص ١٤٨)

هذا . . في الوقت الذي يزعم فيه مفكر عربي أن اللغة العربية ينبغي أن ننظر إليها كأداة اتصال فقط: "إنها أداة محايدة، فسواء جعلنا التعليم بهذه اللغة أم بتلك فلا يترتب عن ذلك شيء . . فاللغة ليس لها أي دور إيجابي ولا سلبي . . وليس لها لون وليست لها رائحة . . اللغة ثقافة . . ولذلك يمكننا أن نستخدمها بلا خطر . وسواء استعملنا العربية أم الفرنسية فالأمر سواء " .

إن هذا المفكر وأمثاله ينزعون عن العربية كونها حاملة للوعي القومي وللقيم ولنوع التفكير . . حاملة لثقافة عريقة ممتدة عبر زمن طويل " ناقلة لرسالة سماوية سامية . . وما كان لهذه اللغة أن تحتفظ بأصالتها وأن تقاوم عوادي الزمن وغزو اللغات لها وتهاون أهلها بها لولا القرآن الكريم الذي حفظها على مدى أربعة عشر قرناً أو يزيد . . وهذا وحده من أهم مقومات البقاء للغةنا " .

ليست العربية إذًا مجرد وسيلة تخاطب أو لسان كلام أو أداة اتصال . . إنها ثقافة حية مستمرة متطورة . . هي مضمون وليس مجرد شكل . .

وحسبنا في ختام هذا الحديث أن نقتبس مقالة الراجعي في كتابه القيم " إعجاز القرآن " . يقول : إن القرآن قد جمع أولئك العرب على لغة واحدة بما استجمع فيها من محاسن هذه الفطرة اللغوية التي جعلت أهل كل لسان يأخذون بها، ولا يجدون لهم عنها مرغبا . إذ يرونها كمالاً لما في أنفسهم من أصول تلك الفطرة البيانية " . واستطرد بعد ذلك موضحاً الأثر القرآني في ضم اللهجات المتفرقة وتوحيدها في لغة قريش، يقول : " لولا القرآن وأسراره البيانية ما اجتمع العرب على لغته، ولولا لم يجتمعوا لتبدلت لغاتهم بالاختلاط الذي وقع فيه " .

(مصطفى صادق الرافعي، ٣٩، ص ٧٢)

الثقة في البقاء:

إن موت اللغة العربية أمر مستبعد في المستقبل المنظور، لأسباب يشير إليها الدكتور عبد السلام المسدي بمنطق تاريخي، إذ يقول : " لأول مرة في تاريخ البشرية - على ما نعلمه من التاريخ الموثوق به - يكتب للسان طبعي أن يُعمر ١٨ قرناً محتفظاً بمنظومته الصوتية والصرفية والنحوية، فيطوعها جميعاً ليواكب التطور الختمي في الدلالات دون أن يتزعزع النظام الثلاثي من داخله، بينما يشهد العالم في اللسانيات التاريخية والمقارنة أن القرون الأربعة كانت فيما مضى هي الحد الأقصى الذي يبدأ بعده التغير التدريجي لمكونات المنظومة اللغوية .

ويعضد رؤية الدكتور المسدي في استبعاد موت اللغة العربية، حتى على المستوى الدولي شهادة من الوزن الثقيل لمفكر غير عربي، فقد أعلن الكاتب الإسباني "إميلو جوزي سيلاء- الحائز على جائزة نوبل في الآداب عام ١٩٨٩ عن تنبؤاته المستقبلية وتقديراته الاستشرافية حول مصير اللغات الإنسانية بقوله : " إنه نتيجة لثورة الاتصالات سوف تنسحب أغلب اللغات من التعامل الدولي وتقلص محلياً، ولن يبقى من اللغات البشرية إلا أربع لغات قادرة على الوجود العالمي والتداول الإنساني، وهي : الإنجليزية والإسبانية والعربية والصينية " .

(سليمان العسكري، ١٦)

وثمة مقولة مؤداها أن اللغة العربية الفصيحة لغة عبادة وتراث وليست لغة حياة : وهذه مقولة

جد خاطئة، فلئن كان اختيار الله للعربية لغة لكتابه الكريم تقديراً لها ورفعاً لشأنها، ولئن كان أداء شعائر الإسلام تستلزم في معظمها إجادة العربية، فليس معنى ذلك حصرها في هذا الإطار وعزلها عن مجريات الحياة. إن اللغة أي لغة كائن حي، ينمو ويتطور، وهو لا ينمو في فراغ وإنما في سياق... في مجتمع، بين كائنات أخرى يتعامل معها... وما شهد تاريخنا العربي وتراثنا العريق بغير هذا، ومن ثم فإن تعلم أبنائنا لغة فصيحة ليس من قبيل إثارة المهجور على المستعمل. ولا يمكن لمخلص لهذه اللغة أن يتصور استعمال العامية بديلاً عن الفصيحة. إن طلاب الجامعة وطالباتها من غير المتخصصين في العربية مثلاً أحوج للفصيحة من غيرها فمن خلالها يقرءون تراثهم، ويتصلون بالأدبيات العربية في مجالات تخصصهم.

إن اللغة العربية، إضافة إلى كونها لغة عقيدة، كانت ومازالت لغة فكر علمي متجددة يستوعب منجزات الحضارة وإن عجز أهلها عن إنتاجها، كما أنها لغة التداول اليومي بنفس الصورة التي كانت عليها منذ قرون - وإن شملها التطور.

إن طبيعة اللغة العربية ليست معوقة للثقافة في مجتمع المعرفة بسبب نظاميها: النحوي والكتابي.

ويرى بطرس الحلاق أنه إذا كانت هناك مشكلة ملازمة للثقافة العربية، فهي ليست ناجمة عن اللغة بوصفها لغة لها مواصفاتها الخاصة. ولا يتوجب علينا مراجعة نظاميها النحوي والكتابي حتى تنهض بمهاماتها في مجتمع المعرفة.

إن هناك لغات حديثة تخضع للإعراب ويشكل أكثر تعقداً مثل الألمانية والروسية، وتتماشى رغم ذلك مع مقتضيات الثقافة العصرية العلمية والفكرية.

ويقول: لست مع القائلين باستبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية تسهلاً للكتابة. فلا أعتقد أن التركيبة التي اعتمدت هذا الحل أفادت منه لتتقدم على العربية أو الفارسية.

إن المشكلة لا تكمن في اللغة وإنما في التمكن منها وحسن استعمالها ضمن السياق الخاص باللغة العربية في ثنائيتها ما بين عامية وفصيحة من جهة، وفي وضعية الثقافة العربية التابعة فكرياً وعلمياً للثقافات الغربية.

(بطرس الحلاق، ٢، ص ٣١٨)

الحرف العربي:

درجت بعض برامج تعليم العربية على تعليم اللغة العربية بالحرف اللاتيني، ويشيع هذا في برامج تعليم العاميات، فبدلاً من أن يتعلم الطالب جملة: من أين أنت؟ بالحرف العربي يتعلمها هكذا: min ayna anta ؟ وهذا ما يُسمى بالكتابة الصوتية transliteration، ومنطلق

هذا البرنامج هو تسهيل تعلم العامية حتى يستطيع الدارس التخاطب بها . فهو لا يهمله القراءة بالعربية فضلاً عن تجنب مشكلات الكتابة العربية كما يقول أصحاب هذه البرامج . إذ إن للحرف العربي الواحد أكثر من شكل (أول الكلمة ووسطها وآخرها ثم شكله وهو مستقل)، كما أن هذا يجنب الطالب مشكلة شكل الحرف (فتحة وضمة وكسرة) .

هذه الحجج المختلفة مردود عليها . ومن اللازم في رأينا أن نعلّم العربية بالحرف العربي وحده وليس بأي حرف سواه . ولنا في هذا مسوغات نوجزها فيما يلي :

١- عدم وجود نظام واحد أو عُرْف مشترك بين الكتب المختلفة فيما يختص بطريقة التعبير عن الأصوات العربية . ففي بعض الكتب مثلاً يُعبّر عن صوت (الخاء) بهذين الحرفين kh ، وفي بعضها الآخر يعبر عنه بهذا x . كذلك تختلف طريقة التعبير عن " العين " فكلمة مثل " يتعارف " تكتب هكذا في ثلاثة كتب مختلفة : yata araf - yata aarf ، caaraf yata aarf ، yata . ولا شك أن تعدد هذه الطرق يجعل الدارس في حيرة ، وقد يشوه نطقه للكلمة العربية إذا أُتيحت له فرصة الاطلاع على كتب ذات طرق مختلفة التعبير عن أصوات اللغة العربية .

٢- عدم الثبات على الطريقة التي يتبناها برنامج معين أو كتاب من كتب تعليم العربية . ووجود أخطاء مطبعية لا تُتدارك في حينها ، يجعلان الأمر مختلطاً على الطالب في نطق الكلمة . دعنا نتخيل مثلاً أن نقطة سقطت سهواً أو حرفاً كتب في غير مكانه . إن النتيجة الوحيدة لهذا الخطأ هي النطق غير الصحيح للكلمة العربية مع ما يترتب على ذلك من آثار .

٣- إن استخدام الحرف اللاتيني دعوة مسمومة استهدفت في المقام الأول ضرب الثقافة الإسلامية في أهم أركانها وهو اللغة . . . إن في استخدام الحرف اللاتيني في كتابة الأصوات العربية عزلاً للإنسان المسلم عن قرآنه العظيم . وعن كتابه المقدس وعن تراثه العريق . وزج له بعد ذلك في أحضان الثقافة الغربية بعد التمكن من استخدام حروفها . وليس المجال بمتسع للرد على أولئك الذين يضخمون مشكلة الكتابة العربية ويدعّون عجزها عن مسايرة التطور العلمي الحديث .

ولم تتوان الجهود في سبيل التشكيك في الحرف العربي والدعوة إلى التخلي عنه ، بل تتجدد مع الزمن وتأخذ في كل زمن شكلاً معيناً يتناسب مع طبيعة المرحلة .

ولقد انتهت الإدارة الأمريكية مؤخراً من إعداد مشروع خطير هدفه تغيير شكل حروف اللغة العربية واستبدال اللغة اللاتينية بها " تحت مسمى تحديث الثقافة العربية!! " ، واعتُبر هذا المشروع جزءاً من خطة الإصلاح في المنطقة، التي تدخل ضمن إطار مشروع " الشرق الأوسط الكبير " الذي قتلته أمريكا بفضائعها في العراق .

يقول مقدمو المشروع وهم عدد من الخبراء المختصين : " إن الهدف من هذا المشروع هو

تحقيق تفاهم أفضل ، ولغة مشتركة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى ، وإن الأمريكيين متعطشون للوقوف على أسرار تلك اللغة ، وإلى العديد من الكتابات المهمة القديمة والحديثة التي نسجت العقل الثقافي العربي الإسلامي .

ويرى المشروع الأمريكي أنه لابد أن تخضع اللغة العربية للتطوير والتحرر من تلك الأشكال القديمة التي ظلت عليها منذ قرون . خصوصاً أن ذلك أدى فعلياً إلى صعوبة في استيعاب الغرب وأهل الديانات الأخرى لهذه اللغة أو تعلمها أو الاقتراب فكرياً من يتحدث بها !! ويقول المشروع : " إن العلوم الدولية لا تستطيع أن تعتمد هذه اللغة بسبب تعقد رموزها وصعوبة أشكالها ونطقها ، في الوقت الذي يتقن فيه أهل العربية اللغة المشتقة من اللاتينية مثل الإنجليزية والفرنسية ، مما يؤكد سهولة الحروف اللاتينية وقدرتها على التأقلم والتطور تحت أي ظروف وفي ظل أي مسميات للغات المختلفة .

ويقول المشروع الأمريكي : " على مدى أكثر من ٦٠٠ دراسة متخصصة تم إجراؤها بمعرفة جهات بحثية مرموقة منذ عام ٢٠٠٢ م وحتى أوائل عام ٢٠٠٤ م . كانت النتيجة التي خلُصت إليها تلك الدراسات هي صعوبة التقاء اللغة العربية مع الإنجليزية ، وهو ما كان دافعاً لموجة الكره العربي لأمريكا وإسرائيل !!

وأخيراً يضيف المشروع الأمريكي : إن العرب يصرون الآن على أن يكون حوار الحضارات والثقافات برنامجاً حقيقياً من أجل التقريب بين الشعوب العربية والغربية . وعليهم أن يدركوا أن تحقيق ذلك لن يكون إلا من خلال الاتفاق على تغيير أشكال اللغة العربية والتأثير على المحتوى الثقافي الذي يمكن أن تعتقد فيه الأجيال القادمة . (مصطفى بكري ، ٣٨ ، ص ٨٢)

وكفي ردّاً عليهم أن الحرف العربي ، لما فيه من جمال وفن يشهد به الجميع ، قد استطاع أن يستوعب الثقافة العربية والعلوم الحضارية المختلفة ، كما استطاع المسلمون به بناء حضارة شاحخة ، وتأسيس مجد عظيم ، وما بدأت هذه الحضارة وذاك المجد في الضعف إلا بعد التنكر لأصول هذه الحضارة وأساس ذلك المجد .

٤- أن تجارب الدول الإسلامية التي تكتب لغتها بالحرفين (العربي واللاتيني) تجمع على أن استخدام الحرف العربي أفضل لها . إذ فيه من الحروف ما يعبر عن أصوات كثيرة ليس في الحروف اللاتينية مقابل لها ؛ مثل خ / ذ / ظ / ... إلخ وكلنا يعرف أن كتابة هذه الأصوات باللاتينية تستلزم كتابة حرفين بدلاً من حرف واحد (فالخاء تكتب Kh ، والذال تُكتب هكذا . Dh) وهكذا . . . ومع ذلك ، فإن نطقها بالحرف اللاتيني يظل غير دقيق .

من هنا ندرك قيمة التوصية التي أصدرها المشاركون في ندوة اللغة العربية في تشاد ، والتي أصدرها فيها " وثيقة أنجيمينا " في الفترة من ٢١ / ٢٥ من يناير ٢٠٠١ . ومؤدى هذه التوصية : " دعم كتابة اللغة التشادية بالحرف العربي وحماية اللغة العربية من أن تُكتب بغير حروفها المعهود " .

٥ - قد يتعرض الدارس الذي يتعلم بالحرف اللاتيني وحده إلى مواقف حرجة، مثل (دورة مياه للسيدات) أو خطورة (خطر، أو ممنوع الاقتراب...) أو توجيهية (اتجه يميناً) فيعجز عن قراءتها إذ إنها بالحرف العربي فيحدث له ما يحدث!

٦ - إن تعليم الدارس اللغة العربية بالحرف اللاتيني يفقده القدرة على الاتصال بالصفحة المطبوعة باللغة العربية فلا يقرأ جرائدها ولا يستمتع بترائثها.

٧ - إن الشعوب التي جربت نوعين من الخطوط، العربي واللاتيني، تجمع على أفضلية الخط العربي من حيث سهولته ويسره وقلة الجهد الذي يبذل معه، إذ هو اختزالي بطبعه. ويشهد بهذا المستشرق "ريتير" أستاذ اللغات الشرقية بجامعة استنبول، بتركيا وهو من المخضرمين الذين حضروا في الجامعة قبل حركة كمال أتاتورك وبعدها. يقول: "إن الطلبة قبل الانقلاب كانوا يكتبون ما أُملى عليهم من محاضرات بسرعة فائقة، لأن الخط العربي اختزالي بطبعه. أما اليوم فهم لا يفتنون يطلبون إعادة العبارة مراراً، وهم معذورون فيما يطلبون: لأن الكلمة اللاتينية لا اختزال فيها" ثم أضاف قائلاً: "إن الكتابة بالعربية أسهل كتابات العالم وأوضحها. فمن العيب إجهاد النفس في ابتكار طريقة جديدة لتسهيل السهل وتوضيح الواضح". (سيد إبراهيم، ١٧، ص ٣١)

٨ - وأخيراً، فإن الحرف العربي ليس مجرد أداة اتصال. إنه فن بكل ما تحمله الكلمة من تذوق هذا الفن أو إبداعه.

أما من حيث الآليات التي يمكن اتخاذها للنهوض بالخط العربي، مما يسهم في دعم مكانته في الثقافة العربية الإسلامية، وفي تحقيق التواصل مع الثقافات الأخرى، فقد أجملتها توصيات المؤتمر الذي عقدته مكتبة الإسكندرية بعنوان: "نحو خط عربي أفضل" منتصف عام ٢٠٠٥. وتتلخص هذه التوصيات فيما يلي:

١ - ضرورة الاهتمام بأنواع الخطوط التي تُعرض على شاشات التلفزيون وتُكتب بها الجرائد والمجلات.

٢ - إنشاء كليات خاصة لتدريس الخط العربي.

٣ - الاهتمام بمدارس الخطوط الموجودة وتحسين وضعها بزيادة كفاءة العاملين بها.

٤ - عمل دورات تدريبية في الخط العربي لجميع المدرسين وأساتذة الجامعات.

٥ - تطوير التقنية الحديثة لخدمة الخط العربي وابتكار برامج الكمبيوتر التي تسهل عملية تعليمه.

٦ - استخدام الخط العربي في فنون العمارة ليس للتزيين وحسب... وإنما من خلال معالجة الكتلة والفراغ.

٧ - تدريب الطلاب على المسكة الصحيحة للقلم وتعود الجلسة الصحية في أثناء الكتابة.

٨ - الاستغناء عن الكتابة بالقلم الجاف ومعاودة الكتابة بأقلام الخط العربي كمحاولة لغرس الحس الجمالي عند الطلاب منذ الصغر .

تأكيد الأصالة لا الشوفونية:

إذا حاولنا تحليل مفهوم الأصالة نرى أنه باختصار " أن نكون ما نحن " ، أي أن نظرتنا إلى الحياة تستند إلى أسس ودعائم خاصة بنا . تنطلق من ثقافتنا بكل ما تتسع له كلمة الثقافة من معنى ، وهي بذلك ليست ضد المعاصرة ، كما جرى العرف بين بعض المثقفين في ذكر المصطلحين متقابلين ، الأصالة ضد التقليد ، ضد المحاكاة ، ضد فقد الذات والذوبان في الآخرين ، وأصالتنا كامنة في لغتنا .

ولكن المعضلة هنا تكمن في تحديد ما نقصده بقولنا : إن أصالتنا كامنة في لغتنا .

وإننا حين نقول بأن اللغة العربية هي أصالتنا لا نحاول إثبات خصائص ينفرد بها العربي لمجرد انتمائه للعروبة أو لأنه مشرقي . إذ إن هذا الأمر مرفوض ليس له أي مستند علمي ، بل إن هدفنا هو التأكيد على أن لغتنا العربية ما زالت حية ، وما زالت تستوعب كل جديد في علمنا المعاصر ، وتستطيع أن تحملنا في جهدنا للحاق بالركب العلمي العالمي ، فالأصالة التي نحن بصدددها ليست أصالة جامدة ، لا تعكس سوى ما دخل إليها في القرون الأولى من الحضارة الإسلامية ، بل هي ذلك المرجع الدائم التطور الذي تزيده تجاربنا ثراء وعمقاً . وهو الذي يستطيع إصدار الأحكام في مجال انتقاء ما يناسب ثقافتنا من بين ما هو معروض علينا في هذا العصر الذي يتميز بما نراه من سرعة فائقة في الاتصالات بين أرجاء المعمورة .

إنها الأصالة التي تدعم استمرارنا في السير نحو الحداثة ، بل تفتح لنا أبواب المشاركة في صنعها وتطويرها ، وتضمن لنا بقاء الاتساق بيننا وبين تاريخنا وتحمي شخصيتنا من التسلط الذي يؤدي إلى ذوبانها .

ولا ينبغي أن يتطرق بنا الأمر إلى ما يقرب من الشوفونية التي تجلو محاسن النفس وتؤكد على تفرد الذات في مقابل الآخر ، وتنسب إلى أصحابها من أشكال الاعتزاز والفخر ما قد يمس سلباً هوية الآخرين . . إن أصالة العربية لا تعني أفضليتها المطلقة على غيرها إلا ما يربطها بكتاب الله ، فهي إن تعدت ذلك فهي وسيلة اتصال وحسب ، ولقد يتشبث بعض المفكرين بفكرة فضل العربية وكمالها وسموها ، على ما في هذا التشبث من حؤول بين الباحثين ودرس مشكلات اللغة والعمل على تطويرها لإبقائها في قيد الحياة ، بينما تخلص منها بعض القدامى ، مثل ابن حزم الظاهري (المتوفى عام ٤٥٦ هـ) الذي أثبت أن الفكر العربي بخير ، وأن الروح العلمي ليس وقفاً على زمن بعينه ، قال ابن حزم : " وقد توهّم قوم في لغتهم أنها أفضل اللغات ، وهذا لا معنى له ، لأن وجوه الفضل معروفة ، وإنما هي بعمل أو اختصاص ، ولا عمل للغة ، ولا جاء

نص في تفضيل لغة على لغة، وقد قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ...﴾ (إبراهيم: ٤)، وقال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ (الدخان: ٥٨) فأخبر أنه لم ينزل القرآن بلغة العرب إلا ليفهم ذلك قومه ﷺ، لا لغير ذلك .

وأضاف ابن حزم " وقد قال قوم: العربية أفضل اللغات لأنه بها نزل كلام الله تعالى: قال علي: وهذا لا معنى له، لأن الله ﷻ قد أخبرنا أنه لم يرسل رسولاً إلا بلسان قومه. وقال تعالى: ﴿... وَإِنْ مِنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلَا فِيهَا نَذِيرٌ﴾ (فاطر: ٢٤)، وقال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَفِي زُبُرِ الْأَوَّلِينَ﴾ (الشعراء: ١٩٦) فيكل لغة قد نزل كلام الله ووحيه، وقد أنزل التوراة والإنجيل والزيور، وكلم موسى ﷺ بالعبرانية، وأنزل الصحف على إبراهيم ﷺ بالسريانية، فتساوت اللغات في هذا تساوياً واحداً، وأما لغة أهل الجنة وأهل النار، فلا علم عندنا إلا ما جاء في النص والإجماع، ولا نص ولا إجماع في ذلك " .

تطور اللغة بتطور أهلها:

يكاد يكون هناك إجماع على أن جمال اللغة وقيمتها وقدرتها على البقاء رهن بما يفعله بها متحدوها، وإن تطورها رهن بتطور أهلها الناطقين بها .

لأنه لا وجود للغة بين المتكلمين بها، ولا هي تحيا إلا بحياة أبنائها، وكل تطور في حياة الأمة لابد أن يترك أثراً قوياً واضحاً في لغتها ومن أنصع البراهين على تطور العربية بتطور أبنائها، ما كان من سعي أولئك الدؤوب - وقد استقروا في الأمصار وعمروها وخاطبوا أهلها وأقبلوا على ما في تراثهم من خيرات ينقلونه إلى لغتهم - في خلق الألفاظ والأساليب التعبيرية الجديدة عن طريق التوسع في بعض الدلالات القديمة، الاشتقاق من بعض الأصول والنحت من بعضها، وتعريب ما لم يجدوا له مقابلاً في لغتهم الأصلية هذا المعرب حين دعت الحاجة، إلى أن استتب لهم ما أرادوا وتمثلت لغتهم كل معطيات الثقافات الجديدة. كما أن من الأدلة الساطعة على تخلف اللغة بتخلف أبنائها ثم تحجر العربية في قوالب، الترسل والإخوانيات ولغة الدواوين البادية التكلف والعمل، البعيدة كل البعد عن منابع الفكر الصافية، يوم تضافرت على الأمة العربية ظروف القهر والتسلط والجهل والحمول وتفشي الأمية .

والسؤال الذي يطرح هنا هو ما الذي جعل الإنجليزية تسود زماننا هذا؟ أكثر من ٤٠٠ مليون يتكلمونها كلغتهم الأم، وأكثر من ألف مليون كلغة ثانية؟ ولقد سئل الزعيم الألماني بسمارك في نهاية القرن التاسع عشر، ما الذي وقع في العصر الحديث وبعده هو أخطرها جميعاً؟ أجاب: شيوع اللغة الإنجليزية في أمريكا الشمالية!

إن تطور الأمة يدفع بلا شك إلى تطور آليات الاتصال فيها . . وتقف اللغة على رأسها .

ولنقرأ ما انتهى إليه بيان مثقفي المغرب (١٩٧٠)؛ إذ يقول :

عجز العربية من عجز أهلها:

إن على علماء المغرب ومثقفيه ورجال الفكر والإصلاح فيه أن ينبهوا إلى التجني الذي يُرتكب في حق اللغة العربية عندما يُراد ربطها بالوضع الذي يوجد عليه العالم العربي اليوم، والنقص الذي يُلاحظ في المصطلحات العلمية الحديثة مع أنه لا ينكر أحد أن اللغة العربية كانت هي اللغة العلمية الواحدة في العصور الإسلامية الزاهرة، وأن تحلفها اليوم في ميدان المصطلحات الحديثة لا يرجع لعجزها هي، بل لجمود المجتمعات العربية التي عليها أن تقوم بسد هذا النقص في الميدان اللغوي في نفس الوقت الذي تعمل فيه على سد نقصها في الميادين العلمية والصناعية، ذلك أن اللغة العربية ككل اللغات الحية، لا يمكن أن تتطور وتتقدم بمعزل عن الحياة والعلم والمجتمع، وإبعادها عن أن تكون لغة التعليم والإدارة والعمل هي الطريق المفضية بها إلى الموت البطيء، لا إلى الحياة الخالدة.

وعليهم أيضاً أن يؤكدوا أنه لا حل لمشاكل التعليم المستعصية إلا بوضع المبادئ التي أجمعت عليها الأمة، وهي: تعريب التعليم في جميع المراحل وعلى جميع المستويات، ومُغربة أطره وتعميمه، موضع التنفيذ المخلص السريع، حسب " ميثاق للتعليم " .

التخطيط اللغوي:

يسلم أغلب اللغويين أن اللغة مثل أية ظاهرة اجتماعية تحكمها قوانين موضوعية وتوجه، وتنظم آلية تطورها جملة من العوامل الداخلية والخارجية، اللغوية وغير اللغوية. وقد دلت البحوث اللغوية في العصر الحديث على أن معرفة القوانين الموضوعية التي تحكم تطور اللغة تسمح بالتدخل لتوجيه بعض المتغيرات. وتحتل نظرية التخطيط اللغوي مكانة هامة في علم اللغة الاجتماعي المعاصر. وكان التقعيد (من القاعدة) قبل العصر الحديث ولا يزال السيرة الأساسية للتخطيط اللغوي.

وربما توفر لنا اللغة العربية، كما تقول كريستينا بولستون أحد أنجح نماذج التخطيط اللغوي في العالم أجمع، حيث أدى هذا النموذج إلى إحياء لغة ميتة وتحولها إلى لغة معيارية. وقد ذكروا ثلاثة عوامل أسهمت في إنجاح هذه الجهود: عامل التخاطب، العامل القومي السياسي، والعامل الديني والترابي.

وطرح القضية يختلف تماماً في حالة اللغة العربية نظراً لأن العربية لم تكن أبداً لغة ميتة مثل العربية، إن هناك فارقاً كبيراً بين اللغتين. فالحديث عن العربية حديثٌ عن تاريخ مشترك وحضارة مشتركة ومستقبل مشترك ضمن وحدة إقليمية وحضارية دائمة.

وفي ضوء ذلك نقول إن وضع خطة قومية شاملة للارتفاع بمستوى الأداء اللغوي، متضمنة أهدافاً مرحلية ونهائية، طبقاً لبرنامج زمني وفي ضوء التنسيق بين جميع المراكز والمؤسسات العلمية والبحثية والتعليمية والإعلامية المعنية باللغة - من أشد الضرورات.

إن شأن اللغة لم يعد مقتصرًا على وزارات التعليم أو الجامعات اللغوية أو غيرها من مؤسسات متخصصة في اللغة، وإنما يمتد شأنها إلى جميع مؤسسات المجتمع لأنها قضية قومية، بل قضية وجود وأمن، ولقد خُصص عام ٢٠٠٦ ليكون عام اللغة العربية، ولتتنا أحسنًا استثماره وخططنا لحماية اللغة، بل لإثرائها ووضعنا استراتيجية قومية للغة العربية تسترشد المؤسسات المعنية بها، وتلتزم بتوجهاتها طالما أقرها المجتمع ممثلًا في المؤسسات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني.

ولدى الحاجة لهذا النوع من التخطيط يشير عروس الزبير ويؤكد أن مثل هذا التخطيط في منطقة المغرب العربي سوف يدعم الهوية ويخدم كلاً من الذات والآخر، يقول:

إن من الضرورة بمكان وضع سياسة جريئة مدعومة بالوسائل اللازمة التي يتطلبها واقع المجتمع وتسمح بها قدرات البلدان الثلاث (المغرب والجزائر وتونس) في مجال نشر الإنتاج المحلي وترجمة الإنتاج الأجنبي، سواء في ما يخص العلوم الاجتماعية أو غيرها من العلوم. هكذا نستطيع فعلاً استعادة هويتنا الوطنية المفقودة وتقويتها بفضل البحث الجاد في ميادين العلوم الاجتماعية خدمة الذات وللآخر الذي لا يمكن بأي حال من الأحوال العيش والتطور دونه.

(عروس الزبير، ٢٢، ص ٢٣٧)

ومن المعلوم أن البلدان التي تعاني من مشكلة لغوية أو لديها ثنائية لغوية في حاجة إلى رسم سياسة لغوية حكيمة تضمن وحدة الشعب من ناحية، وإشباع تطلعات جميع فئات المجتمع من ناحية أخرى.

ويرى يوسف الخليفة أن السياسة اللغوية أو التخطيط اللغوي في مفهومه الواسع يعني رسم سياسة لغوية نابعة من السلطة السياسية لتحديد الأمور الآتية:

- ١- تحديد اللغة الرسمية للدولة التي تُستخدم في الإدارة والإعلام.
 - ٢- تحديد لغة التعليم في مراحل التعليم المختلفة (العام والعالي).
 - ٣- تحديد اللغات العالمية التي تُدرس في المؤسسات التعليمية.
 - ٤- تحديد موقف الدولة من اللغة أو اللغات الوطنية الأخرى، من حيث مجالات استخدامها ودراستها (دراسة لغوية) وكتابتها وبأي حرف تُكتب. (يوسف الخليفة أبوبكر، ٤٧، ص ١٤٣)
- والتخطيط اللغوي علم له أصوله وآلياته، ولم يعد مجرد اجتهدات أو آراء مرسلة أو نبيعات تُدبّل بها التقارير والدراسات، ولعل هذا ما استقر عليه لقاء علماء العربية يوم ١٥ من

نوفمبر ١٩٩٨ ، عندما وقعوا وثيقة لسان العرب على أهلها (في إطار اللقاء السنوي لجمعية لسان العرب (رعاية اللغة العربية بجامعة الدول العربية) . وفيما يلي نص الوثيقة :

وثيقة لسان العرب:

في تخطيط مستقبل اللغة العربية القاهرة ١٤-١٦ / نوفمبر ١٩٩٨ م :

نقر نحن الموقعين على هذه الوثيقة المشاركين في المؤتمر السنوي الخامس لجمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية المنعقد في بيت العرب ، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، وتحت رعاية أمينها العام الدكتور أحمد عصمت عبد المجيد ، نقر أن عملية تخطيط رعاية مستقبل اللغة العربية هي ضرورة قومية ملحة ، تحتاج إلى تضافر كل الجهود ، وتنسيق الأدوار وصولاً إلى تحقيق الهدف : وأن تكون اللغة العربية لغة التعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية والإعلامية والثقافية والترويجية ، وأن يكون النقل من اللغة العربية وإليها نشاطاً مستمراً منتظماً مخططاً ، يخضع للمتابعة الدقيقة ، وتنظيم مخرجات هذا النشاط ، وأن يكون هذا النشاط متوازياً مع مخرجات العلوم والمعرفة والآداب باللسن غير عربية ، وعلى أن يكون التنسيق حياً متواصلاً مع جهود كل المؤسسات العربية ، وأن تقوم علاقات متكافئة مع اتحادات المؤسسات العربية ، والمؤسسات غير العربية ، وذلك كله في إطار الدور المقترح لكل مؤسسة عربية والموضح في ملحق هذه الوثيقة .

تجاوز وظيفة الاتصال:

يرى آخرون إن اللغة العربية ، شأن غيرها من اللغات ، مجرد وسيلة اتصال .

رغم صحة المسلمة القائلة بأن هدف أي لغة هو توصيل رسالة ما ، إلا أن الأمر يختلف بالنسبة للغة العربية على مدى التاريخ وبالنسبة للغة العربية في واقعها الراهن ، ولقد شاعت هذه المقولة في منطقة المغرب العربي خاصة ، وذلك عند بيان أوجه التفضيل بينها وبين اللغة الفرنسية . يقول أحد المفكرين المغاربة :

- إن اللغة أداة اتصال فقط " اللغة ليست سوى أداة للتوصيل أداة محايدة ، فسواء جعلنا التعليم بهذه اللغة أم بتلك فلا يترتب عن ذلك شيء ، فاللغة ليس لها أي دور لا إيجابي ولا سلبي ، وليس لها لون وليست لها رائحة ، اللغة ثقافة ، ولذلك يمكننا أن نستخدمها بلا خطر وسواء استعملنا العربية أو الفرنسية فالأمر سواء " .

إن اللغة العربية بلا شك أكبر من أن تكون وسيلة اتصال ، ولا نريد بهذه المناسبة أن نذهب للطرف الآخر من القضية فنصف العربية بأنها لغة مقدسة " إن اللغة العربية تكون مقدسة بقدر ما ارتبطت بالإسلام ، وبقدر ما دافعت عنه ، أما ما دون ذلك من مواقف فهي وسيلة اتصال ، وهي

بكل تأكيد ليست مقدسة عندما يستخدمها الملحدون والمشككون والمغرضون في ضرب الإسلام وتشويه رموزه .

والحديث عن تجاوز وظيفة الاتصال بالنسبة للغة العربية لم يرد على ألسنة المفكرين العرب فقط ، بل ورد أيضاً على ألسنة غيرهم .

- يقول بلاشير : إني لأصرح أن لغة الاعتزاز هي العربية الفصحى ، ولو كنت عربياً لكنت بالطبع فخوراً بهذه اللغة . إن اللغة العربية هذه تمكّن العربي من إبراز شخصيته أمام لغات الأمم الكبرى ، وتشعره أنه يمتلك لغة حضارية ممتازة .

- بينما يضيف ماسينيون : أن اللغة العربي لغة وعي وشهادة ، وينبغي إنقاذها سليمة بأي ثمن للتأثير في اللغة الدولية المستقبلية ، واللغة العربية بوجه خاص هي شهادة دولية يرجع تاريخها إلى ثلاثة عشر قرناً . إن للعربية بفضل تركيبها الداخلي و طراز الخلوة الذي توحى به قدرة خاصة على التجريد والنزوع إلى الكلية والشمول . ومن هنا كان للعرب الفضل في استكشاف رمز الجبر وصيغ الكيمياء والمسلسلات الحسابية .

الاستخدام بالمعنى والمبنى :

يرى البعض أن المهم لدينا في أي رسالة نريد توصيلها ما تحتوي عليه من أفكار وليس ما تشتمل عليه من ألفاظ أو تعبيرات أو قواعد نحوية تشغلنا عن الرسالة ذاتها ، وفي هذا الرأي خطأ كبير . . ذلك أن اللغة معنى ومبنى ، وشكل وجوهر ، ولا ينفصل الاثنان عن بعضهما البعض . فليس بمُجدّ تزيين الرسالة بألفاظ معينة وترصيصها بعبارات جميلة ، وتزيينها بكل ضروب البلاغة في الوقت الذي تفتقر فيه إلى الفكرة الواضحة ، وبالمثل ليس بجميل أن يحصر المرسل همه في بناء الأفكار وترتيبها مغفلاً صحة الأداء اللغوي عملاً بالمثل الشائع والخطأ في الوقت نفسه : ليس على المطرب من معرب !! إن خطبة الجمعة مثلاً تفقد بهاءها ورونقها ، وتصرف الجمهور المثقف عنها إن افتقرت إلى الصحة اللغوية وكُثر فيها اللحن . .

إن الذوق العربي الأصيل ينفر من الخطأ ، ولندكر في هذا السياق طرفة عربية تقول إن رجلاً قال لزياد : أيها الأمير : إن أبينا هلك ، وإن أختنا غصبنا على ميراثنا من آبائنا . . فقال زياد : ما ضيعت من نفسك أكثر مما ضاع من ميراثك . . فلا رحم الله أباك حيث ترك ابناً مثلك .

ويقول طه حسين : إن المثقف الذي لا يجيد لغته ليس في ثقافته نقص ، بل في رجولته نقص كبير ومهين . .

تعليم اللغة وليس من اللغة :

يفرق ابن خلدون بين الملكة اللسانية وقواعد اللغة . . يقول ابن خلدون في مقدمته : " وهكذا

العلم بقوانين الإعراب مع هذه الكلمة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العلم " .

ولنا وقفة أمام الظاهرة التي يسجلها ابن خلدون والتي نشهدها واضحة من حيث مستوى الأدلة اللغوي في مجتمعنا، وهي التمييز بين نوعين من مستخدمي اللغة: الأول يجيد الإلمام بقواعد النحو وقد يكون متخصصاً فيها إلا أنه لا يملك قدرة على التواصل الجيد باللغة فهماً أو إلهاماً، والثاني لا يجيد من هذه القواعد شيئاً ولا يشغل نفسه بنحو أو صرف ومع هذا يتواصل مع الآخرين بلغة واضحة .

يصور لنا ابن خلدون هذه الظاهرة بقوله: " وكذلك نجد كثيراً من جهاذة النحاة والمهرة في صياغة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلمة أو قصد من تصوره، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية " . (ميشال زكريا، ٤٥، ص ١٠٨٢)

الملكة اللسانية إذاً هي القدرة على استعمال اللغة الاستعمال الصحيح في شتى ظروف التكلم أو الكتابة، وليست الإلمام المباشر والدقيق بقوانين الإعراب، فالإنسان الذي اكتسب الملكة اللسانية وأتقن التعبير في لغته ليس بالضرورة عالماً بأساليب الإعراب وبصناعة العربية. (ميشال زكريا، ٤٤، ص ٢٥)

وليت معلمي اللغة العربية يدركون ذلك ويحرصون عليه!

القرارات والتوصيات:

من أهم مقومات البقاء توافر الوعي بموقع اللغة في المجتمع، والإحساس العام بأهمية الحفاظ عليها والدعم المستمر لها، سواء من قبل المسؤولين أو الخبراء والمتخصصين. ومن الآليات التي تجسد هذا الوعي وترجم هذا الإحساس إلى واقع معاش صدور القرارات السياسية، والتوصيات التي يجمع خبراء اللغة العربية على ضرورتها. ولنا في هذا أكثر من مثال نورد.

استناداً إلى توجيه اللجنة الثقافية، صدر بلاغ رئاسة مجلس الوزراء بدمشق رقم ١ / ٣٥٤٩ بتاريخ ١٩٨٧ / ٧ / ٣ متضمناً قيام وزارة التعليم العالي بالنسبة للأساتذة المعيّنين حديثاً بما يلي:

١- ألا ينقل الأساتذة الجدد المتخرجون في جميع الاختصاصات من المرحلة الأولى إلى المرحلة الأعلى قبل أن يتقدم هؤلاء بامتحان في اللغة العربية

٢- أن يكون من شرط التعيين لعضو الهيئة التدريسية في جامعات القطر ومعاهد المتوسطة وفي جميع الاختصاصات شرط النجاح في امتحان لغوي وكتابي في اللغة العربية .

٣- إحداث دورات تأهيلية في اللغة العربية للأساتذة .

كما نصت عدة دساتير وبعض القوانين على اتخاذ العربية لغة رسمية، كما نصت على ضرورة تعريب التعليم . ومن هذا على سبيل المثال :

١- نصت دساتير جميع الدول العربية تقريباً على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد .

٢- نصت المادة التاسعة من الاتفاقية التي وقعتها حكومات الدول العربية عند تأسيس جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥ على ما يلي :

" الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث، وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد في مراحل التعليم في البلاد العربية " .

٣- أوصت مؤتمرات اتحاد الجامعات العربية بتعريب التعليم العالي، وعلى الخصوص المؤتمر الرابع للاتحاد الذي عُقد تحت شعار " تعريب التعليم العالي " في جامعة دمشق في الفترة من ٢١/٤-٢٠/٥/١٩٨٢ م وشاركت فيه ٣٦ جامعة عربية وألقي فيه عشرون بحثاً حول تعريب التعليم العالي، فقد أوصى هذا المؤتمر المسؤولين العرب باستكمال تعريب التعليم العالي في جميع تخصصاته .

٤- اشتملت قرارات مؤتمري وزراء التعليم العالي العرب المنعقدين في الجزائر (١٩٨١)، وفي تونس (١٩٨٣)، على توصيات بضرورة تعريب التعليم العالي .

٥- أوصى الاجتماع الأول للهيئة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني المنعقد في بغداد ١٦-٢٠/٤/١٩٨٣ م بتعريب التعليم الفني .

٦- أوصت ندوة تعريب التعليم العالي والجامعي في ربع القرن الأخير التي عقدها اتحاد الجامعات العلمية واللغوية العربية في الرباط ٢٦-٢٩/١١/١٩٨٤ م بتعريب التعليم العالي بأجمعه .

٧- تضمنت قرارات مجلس وزراء الصحة العرب؛ خاصة في دورته المنعقدة في الخرطوم (١٩٨٧) ودورته المنعقدة في طرابلس (١٩٨٩)، الدعوة إلى تعريب كليات الطب .

٨- أوصت مؤتمرات التعريب التسعة التي عقدها مكتب تسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (وهي وكالة متخصصة من وكالات جامعة الدول العربية) الحكومات العربية بتعريب لغة التعليم في مراحلها كلها، وبخاصة مرحلة التعليم العالي في جميع تخصصاته ومواده، وقد عُقدت هذه المؤتمرات في الرباط ١٩٦١، والجزائر ١٩٧٣، وطرابلس الغرب ١٩٧٧، وطنجة ١٩٨١، وعمان ١٩٨٥، والرباط ١٩٨٨، والخرطوم ١٩٩٤، ومراكش ١٩٩٨ . وشارك في كل مؤتمر من هذه المؤتمرات وفود تمثل حكومات الدول العربية والمؤسسات المعنية فيها، خاصة وزارات التربية، ووزارات التعليم العالي، والمجامع اللغوية والعلمية، والجامعات، والاتحاد العلمي العربي، والمنظمات والهيئات العلمية المعنية بالموضوعات المطروحة على المؤتمر وغيرها .

اتجاه الشعب نحو لغته:

في عبارة موجزة عن أساليب حفظ اللغات يقول ديفيد كريستال :

The saving of a language demands commitment, a shared sense of responsibility, a clear sense of direction, and a wide range of special skills

(Crystal, D, 2, p : 154)

و لعل أهم ما تطرحه هذه الفقرة هو نوع الاتجاهات التي يجب أن تتوافر لدى الناس نحو لغتهم واستعداداتهم لتحمل مسؤولية إنمائها ووضوح التوجه نحو ذلك، مع ضرورة أن ينطلق هذا كله من مهارات تمكن أصحابها من ترجمة الاتجاهات إلى خطط عمل. . فعظائم الأمور لا تتحقق بمجرد النوايا مهما حسنت أو صدقت، بل لا بد من علم يسندها ومهارات تدعمها.

أما عن موقف اتجاهات الشعب من لغته فهو أمر تؤكد التجارب أهميته، ولقد ثبت أن تمسك قوم بلغتهم وحرصهم عليها يدفعهم إلى مواجهة المجتمع الأكبر واللغة المسيطرة dominant بحزم وإرادة؛ وبذلك يحتفظون بلغتهم حتى بدون تطوير لها حسبهم في ذلك استخدامها وإن كانت عاجزة!

ويسجل واقع الأداء اللغوي عند الشعوب العربية أن بعض هذه الشعوب التي ضُمت لجامعة الدول العربية بقرار سياسي مازالت تحتفظ بلغاتها، بل قد لا تسعى لتطويرها. ويسجل الدكتور يوسف الخليفة أبو بكر أن المجموعات الثنائية اللغة تختلف في مدى رغبتها في تطوير لغاتها من بلد إلى آخر، فالنوبيون في جنوب مصر قد لا يرغبون في تطوير لغتهم لتكون لغة تعليم وآداب. . إلخ، وقد يكون الأمر كذلك بالنسبة للمجموعة ثنائية اللغة في واحة سيوة في غرب مصر. بينما نجد بعض المثقفين النوبيين في شمال السودان الذين يتكلمون لهجة فديتجا يسعون سعيًا حثيثًا إلى تطوير لغتهم، بل إلى كتابتها بحروف قديمة (بخلاف الحروف الرومانية والعربية).

(يوسف الخليفة أبو بكر، ٤٧، ص ١٤٤)

الأمر إذاً يتصل باتجاهات المجموعة اللغوية من حيث الهوية والانتماء، ولا يتوقع عاقل أن ندعو إلى تخلص هذه المجموعات ثنائية اللغة من استخدام لغاتها. . بل إن الأمر يزداد الآن في المغرب العربي. ولعلنا نتابع قضية اللغة الأمازيغية التي نجح متحدثوها في أن يفرضوها في مناهج التعليم بالمغرب العربي. .

إن أقصى ما يمكن عمله في رأينا، لدعم اللغة العربية في مقابل هذه اللغات، هو توفير مقومات الجذب لهذه المجموعات نحو ثقافة المجتمع الأكبر (الثقافة العربية الإسلامية) ومن ثم تبنيون لغتها. ومما يدعم هذا التوجه ما يشير إليه يوسف الخليفة أبو بكر من أن هناك مجموعات

ثنائية اللغة لا ترغب في تطوير لغاتها ولا تحتاج لأن تكون هذه اللغة وسيلة التعليم لأبنائها، جعلت مثلها الأعلى هو الانصهار في ثقافة المجتمع الكبير (الثقافة العربية الإسلامية).

لا بد إذاً لكي تبقى العربية حية قوية بيننا أن ترسخ لدى الناطقين بها الاتجاهات الإيجابية نحوها، والاستعداد للدفاع عنها والحرص على استعمالها والالتزام في استخدامها بشكل صحيح، إن كثيراً من معلمي اللغة العربية وخطباء المساجد والمتحدثين في المواقف الرسمية يخطئون في استعمالهم للعربية، في الوقت الذي لو سألت بعضهم عن القاعدة اللغوية الصحيحة لأخبرك بها؛ وكأن الكفاية اللغوية شيء والكفاية الاتصالية شيء آخر. ولو تعرض أحد معلمي اللغة العربية ممن لا يحسن الحديث بها لعقاب لصحح بنفسه مساره.

وفي هذا السياق يقول ديفيد كريستال في كتابه "موت اللغة": إن الطريقة التي ينظر بها قوم نحو لغتهم، والمشاعر التي يكنونها نحوها، ومدى اعتزازهم بها واستمتاعهم باستخدامها، استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة، وحرصهم على حسن هذا الاستخدام (وليس التهاون فيه)، وإصرارهم على توفير فرص الإبداع في استخدامها، وتعدد مجالات الاستماع لها وعدم مزجها بغيرها من اللغات أو التحول عنها وإيثار اللغات الأخرى عليها. كل هذا من شأنه تقوية اللغة والعمل على حفظها وتقوية ملكاتها في مقاومة عوامل الهدم والفناء. (Crystal D, 2P:81)

ألا ليتنا نعي هذا الدرس ونحن نتعامل مع لغتنا مهينة الجناح!!

الترجمة وهوار الثقافات:

من أهم مقومات البقاء للغة العربية ونشرها، تعريف الآخرين بثقافتنا. إن العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن نشير إليها، فحسبك أن تعرف لغة شعب ما حتى تعرف ثقافته، لأن اللغة وعاءها، ولا شك أن نشر هذه الثقافة سوف يطرح في أذهان الآخرين تساؤلات حول لغتهم التي يتواصلون بها والتي صاغوا بها ثقافتهم. ولا يخفي علينا أن الهجمة المعاصرة على الثقافة العربية الإسلامية كانت دافعاً من حيث لم يرد المهاجمون، لأن يتعلم الناس العربية، مما يطرح قضية الترجمة باعتبارها آلية ضرورية للتفاعل مع الثقافات الأخرى، سواء كانت الترجمة من العربية أو إليها.

ولقد تكون الترجمة إلى العربية أسير وأدق وأضمن من حيث نقل المفاهيم والدلالات. إلا أن الأمر يختلف عندما نتحدث عن الترجمة من العربية ذاتها.

"صحيح أن المثل الشائع يقول إن في كل ترجمة خيانة Traduttore، إلا أن ذلك ينطبق بصورة خاصة على لغتنا حيث نحاول نقل بعض المفهومات العربية ونبحث عن الكلمة الأخيرة

الأجنبية التي تقابل كل واحد منها ، ذلك أن أي كلمة عندنا لا تختص بالضرورة بمعنى واحد أو بمفهوم واحد بل هي المحراق الذي تجمعت فيه مقاربات وتحديدات ومؤثرات زمنية ، وهي إنما تعكس خلاصة لكل ذلك حين ننطق بها ، وما ذلك إلا لأن لغتنا العربية كما ثبتتها المعاجم هي لغة استنبطت عناصر ثقافية عديدة في القرن الثاني للهجرة ، من المنابع الهلنسية والهندية والفارسية دون أن يختل نظامها أو تفسد أصولها ، إنها لغة القرآن الكريم الذي أنزل بلسان عربي مبين ، وبفضله تثبتت اللغة وحُفِظَتْ وأصبحت جاهزة لتلقي تلك الروافد الثقافية التي أوصلتها لأن تكون مصدر إشعاع ثقافي وعلمي على مدى قرون طويلة .

وإنه من الصعوبة بمكان أن ننجح حين ننقل نصاً عربياً إلى لغة أجنبية في إيصال ما نشعر به من فروق بين كلمات متقاربة في المعنى " .
(مروان المحاسني، ٣٧، ص ١٥٧ ، ١٥٨)

المراجع

المراجع العربية:

- ١- ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، القاهرة، الجزء الأول، ١٩٦٥.
- ٢- بطرس الحلاق، اللغة واللسان والثقافة، من كتاب مستقبل الثقافة العربية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٧.
- ٣- جان لوى كالفيه " المستخدمون هم أصحاب الاختيار، رسالة اليونيسكو، القاهرة، السنة ٥١ أبريل ٢٠٠٠.
- ٤- جعفر دك الباب " المشكلة اللغوية المعاصرة " مجلة الموقف الأدبي، دمشق.
- ٥- حسن ظاظا، كلام العرب، من قضايا اللغة العربية، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية ١٩٧١.
- ٦- حسين أحمد أمين، " اللغة وأثرها في تكييف العقلية العربية " مجلة شئون عربية، العدد ١١١، خريف ٢٠٠٢.
- ٧- دوبريشان، نقولا، " اللغة العربية خارج حدودها " من كتاب اللغة العربية، وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٦.
- ٨- رانكا بيليك - بابيك، " ٦٠٠٠ لغة، تراث يستعد للقتال " رسالة اليونيسكو، القاهرة، السنة ٥١، إبريل ٢٠٠٠.
- ٩- رشدي أحمد طعيمة، " العولمة ومناهج التعليم العام " مؤتمر العولمة ومناهج التعليم، المؤتمر الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ديسمبر ١٩٩٩.
- ١٠- رشدي أحمد طعيمة، " مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة " المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد ٢٥، العدد الأول، يونيو ٢٠٠٥.
- ١١- رولاندرج بريتون " حرب اللغات " هل يمكن إنزال الإنجليزية عن عرشها " رسالة اليونيسكو، القاهرة، السنة ٥١، أبريل ٢٠٠٠.
- ١٢- زكريا أبو حمدة، دور اللغة العربية في تكامل الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد ١٦، ديسمبر ١٩٨٧.
- ١٣- زكى الجابر، " اللغة العربية والإعلام " مجلة الإعلام العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، السنة الثالثة، العدد ٢، ديسمبر ١٩٨٣.
- ١٤- ستيفن ويرم، " هبة الألسن " رسالة اليونيسكو، القاهرة، السنة ٤٦، فبراير، ١٩٩٤.
- ١٥- سعيد التل (محرر) قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر، عمان، الأردن ط ١، ١٩٩٧.
- ١٦- سليمان العسكري، " أزمة العربية أم أزمة التعريب " مجلة العربي، الكويت، العدد ٥٤٥، أبريل ٢٠٠٤.
- ١٧- سيد إبراهيم، الخط العربي، المجلس الأعلى للفنون والآداب، القاهرة ١٩٧٢.

- ١٨- الطيب بن عيسى، اللغة العربية، جريدة الصواب، تونس، العددان ٢٣٤/٢٢، ٢٣٥/٢٩، مارس ١٩٠٩.
- ١٩- عبد الحق المنطرش، بالتعريب يتم القضاء على النحوية، مجلة الموقف، الرباط، العدد ٣، سبتمبر ١٩٨٧.
- ٢٠- عبد السلام المسدي، لغتكم تناديكم أيها العرب "مجلة الكويت"، الكويت، العدد ٢٥٤، ديسمبر ٢٠٠٤.
- ٢١- عبد العزيز أحمد الرفاعي، التعريب قبل فوات الأوان "مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد ٧٣، ١٩٩٣.
- ٢٢- عروس الزبير، التعليم العالي، المسألة اللغوية وحال العلوم الاجتماعية في الدول المغاربية، الجزائر نموذجاً من كتاب العلوم الاجتماعية في العالم العربي وتركيا وإيران، المكانة والقدرات والمحددات، المركز الدولي لبحوث التنمية، تونس ٢٠٠٤.
- ٢٣- عشاري أحمد محمود، "ضد التعريب"، من أبحاث الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بالجامعة التونسية، تونس، ٢٣/١٨ من فبراير ١٩٨٥.
- ٢٤- عفيف دمشقية، "اللغة العربية في مسيرتها التطورية" من كتاب: في الثقافة العربية في التنمية العربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ١٩٩٣.
- ٢٥- كارلوس أندريد "الفائزون الخاسرون" رسالة اليونيسكو، القاهرة، السنة ٥١، أبريل ٢٠٠٠.
- ٢٦- كمال بشر، اللغة والثقافة بين العوربة والعولمة، مجلة البحوث والدراسات العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، العدد ٤٠، ديسمبر ٢٠٠٣.
- ٢٧- لينجوا باكس، المدافعون عن التنوع رسالة اليونيسكو، القاهرة، السنة ٥١، أبريل ٢٠٠٠.
- ٢٨- مؤسسة الفكر العربي، مشروع إنقاذ اللغة العربية، بيروت ٢٠٠٣.
- ٢٩- مجدي أحمد توفيق، "حاضر الكتابة في مصر ومستقبلها" مجلة تحديات ثقافية، القاهرة، العدد ١٧، السنة الخامسة، صيف ٢٠٠٤.
- ٣٠- محمد باشوش، "موقف الجامعيين في تونس من قضية التعريب". الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بالجامعة التونسية، تونس، ١٨ / ٢٣ فبراير ١٩٨٥.
- ٣١- محمد البغدادي، (نقلاً عن ممدوح خسارة)، التعريب والتنمية اللغوية، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ط ١، ١٩٩٤.
- ٣٢- محمد الحديدي "اللغة وعاء الحضارة، متى تنمو ومتى تموت" مجلة العربي، الكويت العدد ٥٣٢، مارس ٢٠٠٣.

- ٣٣- محمد هشام، " قضية الفصحى والعاميات " مجلة الوحدة، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، السنة ٣، العدد ٣٣ / ٣٤ من يوليو ١٩٨٧ .
- ٣٤- محمود حافظ " قضية تعريب التعلم العالي في مصر " مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، المجلد ٥٦ .
- ٣٥- محمود السمرة، تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب العلوم، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة ٥، العددان ١٥ / ١٦، سنة ١٩٨٢ .
- ٣٦- محيي الدين صبحي، " اللغة والإرادة القومية " من كتاب: في الثقافة العربية، في التنمية العربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١ ١٩٩٣ .
- ٣٧- مروان المحاسني، " اللغة والأصالة " مجلة مجمع اللغة العربية، بدمشق، المجلد ٧١، العدد ١، يناير ١٩٩٦ .
- ٣٨- مصطفى بكري، " الحروف اللاتينية، بديلاً عن العربية " جريدة الأسبوع، القاهرة، العدد ٣٧٤ / ١٠ مايو ٢٠٠٤ .
- ٣٩- مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مطبعة الاستقامة، القاهرة ١٩٤٥ .
- ٤٠- المصطفى بن عبد الله برشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الرباط، الهلال العربي للطباعة والنشر، ١٩٩٤ .
- ٤١- المكتب الإقليمي للدول العربية، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، عمان، الأردن ٢٠٠٣ .
- ٤٢- ممدوح خسارة، التعريب والتنمية اللغوية، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ط ١، ١٩٩٤ .
- ٤٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، عمّان الأردن، ٢ / ٧ من نوفمبر ١٩٧٤ .
- ٤٤- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٣ .
- ٤٥- ميشال زكريا، " الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون " المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ١٩٨٣ .
- ٤٦- نزار الدين، " عملية التعريب، الأساليب والمشاكل والحلول " مجلة الوحدة، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، السنة الثالثة، العدد ٢٣ / ٣٤ من يوليو ١٩٨٧ .
- ٤٧- يوسف الخليفة أبو بكر، " مشكلات التعليم باللغة العربية في المناطق ثنائية اللغة في الوطن العربي " المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .
- ٤٨- اليونيسكو، الرسالة الجديدة، القاهرة، العدد ٣، أكتوبر ٢٠٠٣ .

المراجع الأجنبية:

- 1- Bright. W(ed (The International Encyclopedia of Linguistics. Oxford and New York . Oxford University Press , 1992
- 2- Crystal , D . Language Death , Cambridge , Cambridge University press , 2000
- 3- Dixon , R.M. The Dyirbal Language of North Queensland , Cambridge , Cambridge University Press , 1972
- 4- Kincaid M" " The Decline of Native Languages in Canada " in Ralins and Uhlenbeck) , eds (Endangered Languages , Oxford and New York , Berg , 1991
- 5- Landweer , M. Lynn . Indicators of ethnolinguistic vitality , case study of two languages – labu and Vanimo , in Latiku , 3. 1-2 , 1997 .
- 6- Mosely , C8 R.E. Asher) , eds (Atlas of the World's Languages London , Routledge , 1994
- 7- Patai , R. The Arab Mind , Charles Scribner and Sons , N. Y. 1975 .
- 8- Paulstion , C. B (ed) Bilingualism and bilingual education , an introduction " in international Handbook of Bilingualism and bilingual Education , Greenwood press , N. y – London , 1988 .
- 9- Thomason S. G " Languages of the world " in International Handbook of Bilinguatism and Bilingual Education , Greenwood Press , N. Y. London , 1988 .
- 10- Versteegh , k Pidginization and Geobization : The case of Arabic , Amestrdam / Philadelphia , 1984
- 11- Yamamoto , Akira , Y. A survey of endangered languages and related resources , Newsletter of the Foundation for Endangered Languages , 5. 1977 .

"اللغة والهوية"

في إطار محور تحديد أدوار اللغة العربية ووظائفها

في تشكيل هوية الطفل العربي

محمد عبده الزغير^(*)

تنطلق الورقة من أن اللغة العربية ليست أداة للاتصال والفكر واكتساب المعرفة وحسب، بل لكونها مظهراً أساسياً للذاتية الثقافية العربية، ووسيلة لتعزيزها سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة في ظل سمات المجتمع العربي المتنوع.

واسمحوا لي في البداية تناول مقاربة أولية حول اللغة إجمالاً ومن ثم اللغة العربية، تمهيداً لاستعراض العلاقة بين اللغة والهوية والثقافة.

(١) قراءة أولية في اللغة:

شكل سؤال "ما اللغة" اهتمامات الفلاسفة والمفكرين القدامى الذين تناولوا بالبحث الإجابة عنه ابتداء من أرسطو حتى ديكارت، وجاءت تأملات هؤلاء الفلاسفة لتضع البدايات الأولى للإجابة، ومع تطور مناهج العلوم لعدد من المجالات كعلم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا... وغيرها، تكشف عدد من الحقائق والمعارف العلمية المرتبطة باللغة، فمثلاً قدم علم النفس الفسيولوجي والعصبي توضيحات عن الأساس التشريحي، والوظائف العصبية التي تتدخل في الأداء اللغوي، وهكذا ساهمت بقية العلوم الأخرى في كشف العلاقة بين اللغة والظواهر السيكولوجية والاجتماعية وغيرها. وجاءت تكنولوجيا المعلومات، والهندسة الوراثية، لتضع اللغة على قمة الهرم المعرفي. وهكذا أصبحت اللغة رابطة العقد للخريطة المعرفية، والركيزة الأساسية لفلسفة العلم.

(*) خبير الطفولة بإدارة الأسرة والطفولة - جامعة الدول العربية.

وشكّل التساؤل عن وظيفة اللغة هو الآخر اهتمام مختلف التخصصات العلمية، واشتركت في الإجابة عنه مجالات علمية عديدة.

ومع أنه جرى التعبير بأن وظيفة اللغة تتركز في نقل أفكار الفرد إلى الآخرين، إلا أنه برزت عدة نماذج لتوضيح وظائف اللغة، فالنموذج التقليدي الذي وصفه (بوهلر Buhler) كان يقتصر على ثلاث وظائف فقط، حددها في الوظيفة الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، ويقابل هذا النموذج توصيف مثلث الزوايا أي المُرسل (المُتكلِّم)، والمُسْتَقْبَل (المُخاطَب)، و(الغائب) وهو الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه.

وقد حاول هاليداي (Hahallid) تقديم حصر بأهم وظائف اللغة، وحددها في الآتي:

- ١- الوظيفة الفعلية (الوسيلية) (Instrumental Function)، وهي التي تسمح بإشباع الحاجات والتعبير عن الرغبات والحصول على الأشياء من البيئة المحيطة.
- ٢- الوظيفة التنظيمية (Regulatory Function)، وظيفة الحاجة، وهي تساعد في التحكم في سلوك الآخرين وتوجيه الأوامر والأفعال - وظيفة الفعل.
- ٣- الوظيفة التفاعلية (Interpersonal Function)، وهي تُستخدم للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي - وظيفة أنا وأنت.
- ٤- الوظيفة الشخصية (Personal Function)، وهي تساعد على التعبير عن الرؤية الفردية والمشار، وهنا يستطيع الفرد من خلال اللغة إثبات هويته وكيانه الشخصي ويقدم أفكاره للآخرين.
- ٥- الوظيفة الاستكشافية (Heuristic Function)، وبها يتم استخدام اللغة لاستكشاف وفهم البيئة المحيطة، وهي الوظيفة الاستفهامية.
- ٦- الوظيفة التخيلية (Imaginative Function)، وهي تسمح للفرد بعكس انفعالاته وتجاربها والترويح وإذكاء المشاعر... وغيرها.
- ٧- الوظيفة الأخبارية (Informative Function)، وهي تسمح بنقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى الأقران وإلى الأجيال المتعاقبة، ويمكن أن تكون ذات وظيفة تأثيرية إقناعية.
- ٨- الوظيفة الرمزية (Symbolic Function)، وهنا تمثل اللغة رموزاً مشيرة إلى الموجودات في العالم الخارجي^(١).

ويرى بعض الباحثين أن اللغة نظام رمزي يخدم أغراض التواصل. وهناك نظم رمزية أخرى، إلا أن اللغة مازالت أكثرها شيوعاً وتأثيراً، وتتضمن وظيفة التواصل للغة نقطة اتصال بين اللغة والواقع أو الوجود غير اللغوي.

(١) انظر لمزيد من التفصيل جمعه سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة كتب عالم المعرفة (١٤٥)، يناير ١٩٩٠، الكويت، ص ص ٢١-٢٦.

وهنا من المفيد الإشارة بمناسبة الحديث عن الوظيفتين اللتين حددهما هاليداي (التفاعلية والرمزية)، بأن اللغة احتلت دوراً هاماً في الاتجاهات النظرية الحديثة في علم الاجتماع وتحديدًا مدرسة التفاعلية الرمزية، حيث تُعنى هذه المدرسة بالقضايا المتصلة باللغة والمعنى والرمز، وينوه مُنظِّرو هذه المدرسة بالدور الذي تؤديه التفاعلات بين الأفراد في خلق المجتمع ومؤسساته.

ويرى أحمد أبو زيد أن اللغة قديمة قدم الإنسان، وأنها ظهرت بظهوره، وأن اللغة كانت ملازمة لظهور بقية ملامح الثقافة القديمة، مثل اختراع النار أو شطف الصوان، إن لم تكن أقدم منها. وهذا هو الأغلب، لأن مثل هذه المظاهر الثقافية والاختراعات المختلفة لم تكن لتظهر لولا وجود اللغة التي هي أداة للتعبير والتفاهم.

إن اللغة بمعناها الدقيق تظل في رأي العلماء هي الأداة الرئيسة للاتصال والتفاهم وتبادل الأفكار خلال كل مراحل التاريخ والتطور، وبالتالي تكون هي أداة الثقافة والحضارة. فاللغة كغيرها من مظاهر الثقافة تتميز بخاصية التراكم والاستمرار والنمو والقدرة على الانتقال، والأكثر من هذا كله فإنها هي ذلك الجزء من الثقافة أو الحضارة، الذي يساعد أكثر من غيره على التعلم وزيادة الخبرة والمشاركة في خبرات الآخرين، سواء الخبرات الماضية أو الحالية. أي أنها العامل الأساسي في عملية التراكم التي هي أهم عنصر في الحضارة الإنسانية^(٢).

ومع بزوغ عصر المعلومات تعاضم الدور الذي تلعبه القوى الرمزية. وعلى رأسها اللغة، في صياغة شكل المجتمع الإنساني الحديث. فالثقافة أصبحت محور عملية التنمية في مجتمع المعلومات، كما أكدت اللغة، بفضل المتغير المعلوماتي أنها محور منظومة الثقافة، حيث أصبحت معالجة اللغة ألياً بواسطة الكمبيوتر هي محور تكنولوجيا المعلومات، خاصة أن اللغة هي المنهل الطبيعي الذي تستسقي منه هذه التكنولوجيا أسس ذكائها الاصطناعي، والأفكار المحورية بلغات البرمجة.

ولم يقتصر تعاضم دور اللغة في مجتمع المعلومات على مجالي التربية والثقافة، فقد استحدثت اللغة لنفسها أدواراً جديدة بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة، لبرز دورها الاقتصادي والسياسي.

واللغة هي الذات وهي الهوية، وهي أدواتنا لكي نصنع من المجتمع واقعاً، وثقافة كل أمة كامنة في لغتها، وتُعد اللغة أبرز السمات الثقافية. وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبته نهضة لغوية^(٣).

(٢) أحمد أبو زيد، حضارة اللغة، في مجلة تحديات ثقافية - العدد ٢٦، خريف ٢٠٠٦، القاهرة، ص ص ٣٤-٣٦.

(٣) انظر: نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة - العدد ٢٧٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ديسمبر ٢٠٠١، ص ص ٢٢٨-٢٢٩.

واللغة العربية (بلا شك) هي أبرز ملامح ثقافتنا العربية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، ويمكن القول إن اللغة العربية هي أساس الهوية العربية؛ حيث حافظت على استمرارية أمة عربية لها امتدادها الجغرافي وتاريخها المشترك، وأنها تمثل الثقافة التي تجانس بين العرب في مواجهة التحديات.

٢) جدل الهوية واللغة والعولمة:

ارتبط سؤال الهوية بظاهرة التغير التي شهدناها عالمنا ومجتمعاتنا العربية، كما يعد واحداً من المخاوف والأسئلة والأحكام التي ارتبطت بظاهرة العولمة وتأثيراتها. ولعله من المفيد أولاً مناقشة المفاهيم الآتية:

أ- مفهوم الهوية: على الرغم من أن مصطلح الهوية ذو تاريخ طويل، إذ أنه مشتق من الجذر اللاتيني *Idem* الذي يدل على التوحد والاستمرارية، إلا أنه لم يصبح متداولاً إلا خلال القرن العشرين فقط.

واسم الهوية في اللغة ليس عربياً في أصله وإنما اضطر إليه بعض المترجمين.

ويلاحظ أن فلاسفتنا العرب القدامى (الفارابي، الكندي، ابن رشد، ابن سينا) قد استعملوا لفظ هوية، المنحوتة من الضمير (هو) بوصفه مقابلاً للفظ "أستين" في اليوناني للدلالة على وجوه المعنى الذي أقره أرسطو لمفهوم الوجود^(٤).

ويشير مجدي عبد الحافظ إلى أن مفهوم الهوية مفهوم غربي لم تعرفه لغتنا العربية إلا حديثاً، وإن بداية انتشار مفهوم الهوية يعود إلى الفكر العربي الحديث مع نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، في غمار الترجمات التي بدأت تتراكم، ومع بداية استخدام مصطلح (الجامعة العربية) لدى أديب إسحاق، ويشير إلى أن أول من استخدم مصطلح الهوية هو سلامة موسى نقلها عن إبراهيم اليازجي، وهو واحد من منظومة المصطلحات (الحرية، والأمة، والقومية، والمساواة، والوطن، والوطنية، والثورة... إلخ)، التي شارك سلامة موسى في التعريف بها، إذ كانت تعبر عن ديناميكية الحراك الاجتماعي في الغرب، وحرارة الصعود المجتمعي غير المسبوقة، خاصة بعد ظهور الدول القومية والحدود السياسية الفاصلة بين الدول^(٥).

ويرى كثيرون من الباحثين صعوبة في تعريف الهوية، وارتبطت هذه الصعوبات لأن لفظة

(٤) انظر: فتحي المسكيني، الهوية والزمان تأويلات فينومينولوجيا لمسألة النحن، دار الطليعة، بيروت، ص ص ٩-١٢.

(٥) مجدي عبد الحافظ، الهوية مفهوم في طور التشكل، في العولمة والهوية الثقافية، سلسلة أبحاث المؤتمرات (٧)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ص ٣٩٧-٤٠١.

(الهوية) "حَمالة أوجه"، فهي تُقال على معان عدة، كما أنها شهدت تغيراً طرأ على معناها فلم تعد منذ انبلاج العصر الحديث ترتبط بدلالات أنطولوجية، بل أضحت مفهوماً إبستمولوجياً وأنتروبولوجياً، كما أن التطور الدلالي لها أعطاه البعد الاجتماعي، فالهويات تُكتسب عبر التنشئة الاجتماعية، وهي تُنتج ويُعاد إنتاجها خلال التفاعل السوسيولوجي.

كما ترتبط بالهوية موضوعات عديدة بدرجة عالية من التعقيد لما تتضمنه الهوية من تشعبات داخلية يثير منها مزيداً من التساؤلات. وتتداخل هنا الافتراضات المختلفة حول أي المقومات، عرقية، دينية، لغوية، إثنية ومواطنة لها شرعية تشكيل هوية ما.

وكذلك، فإن الاختلاف في مقارنة مفهوم الهوية يتعدد أيضاً باختلاف الفروع المعرفية التي تتم مقارنتها وفقاً لها (الفلسفة، المنطق، التاريخ، علم الاجتماع، علم النفس، السياسة، الأنتروبولوجية - وغيرها).

ويتناول الباحث هنا بعض التعريفات التي يرى أنها تتفق مع هدف الورقة، ومنها رأي د. سعد الدين إبراهيم أن "الهوية تنطوي في الأساس على معان رمزية وروحية وحضارية جماعية تعطى الفرد الإحساس بالانتماء إلى جسم أكبر، وتخلق لديه الولاء والاعتزاز بهذا الجسم الأكبر" (٦).

ويشير عبد الحافظ للهوية بارتباطها بالمعاصرة، حيث يشير إلى أن "الهوية هي مجموعة القيم والعناصر والسمات التي تجمعت عبر العيش في مكان وزمان واحد، ورسخت إلى حد ما، بعد أن تفاعلت فيما بينها، وتفتق عنها شكل أخير وليس نهائياً، وهو ما يميز مجموعة اجتماعية ما، تشعر فيما بينها بشرف هذا الانتماء. والموقف من الهوية موقف معاصر يرتبط بوجودنا وخياراتنا ومصالحنا الآنية" (٧).

ويأتي في هذا السياق تعريف الهوية الثقافية Cultural Identity التي حددها ثروت إسحق بأنها تشير إلى وعي الشعب بذاته وإلى تمايز ثقافته عن الثقافات الأخرى؛ حيث يتبلور هذا حول تاريخ وجغرافية المجتمع وخصوصيته الاجتماعية والاقتصادية، ولا ينفي هذا وجود هوية ثقافية فرعية ترتبط بالدين والمجتمع المحلي والبيئة المحلية الخاصة بالمنطقة التي يعيش فيها الفرد مع أسرته وأقرانه (٨).

(٦) سعد الدين إبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، في: الأطفال والتعصب والتربية: احتمالات الانهيار الداخلي للثقافة العربية المعاصرة، الكتاب السنوي السادس، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٩ الكويت، ص ٢٥.

(٧) مجدي عبد الحافظ، مرجع سبق الإشارة إليه، ص ص ٤٠٦.

(٨) ثروت إسحق، تحديات الهوية الثقافية للأطفال، في وثائق مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة، ٢٥-٢٧/٩/٢٠٠٥ بمكتبة الإسكندرية، ص ٧.

وتتضمن الهوية كثيراً من العناصر المعروفة، كاللغة والتراث والماضي المشترك والآمال المشتركة، كما لا يمكن إنكار الدين بوصفه مؤثراً ثقافياً ومعنئاً حضارياً، فضلاً عن الوعي بالقيم الفكرية والتشكيلية الاجتماعية المتطورة، ونلاحظ أن عنصر اللغة هو من أهم عناصر الهوية، وكلما زادت التحديات ضد الأمة، زاد الاهتمام باللغة على أنها العامل المشترك للجماعة.

والهوية لا تبقى منفصلة عما يجري في العالم، فهي تدخل مباشرة في تفاعل مع ما هو إقليمي وقومي وعالمي. وتزداد درجة التفاعل تلك بارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي للشعب حامل الهوية.

وتحدد الهوية في مجموعة من المقومات الأساسية المتجسدة في:

- (أ) اللغة الوطنية، واللهجات المحلية المرتبطة بوجود شعب ما، وتطوره ومصيره.
- (ب) القيم الدينية والوطنية المتكونة عبر العصور والتي تكسب الشعب أو الجماعة حصانة دون ذوبانه في جماعات أخرى.
- (ج) العادات والتقاليد والأعراف النابعة من تلك القيم أو الحاملة لها.
- (د) التاريخ النضالي الذي ينسجه ذلك الشعب من أجل الحفاظ على هويته أرضاً وقيماً وعادات وتقاليد وأعرافاً^(٩).

وتشير أدبيات الفكر القومي العربي خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، إلى عدد من المصطلحات التي تتداخل وتشابك مفهوماتها للتعبير عن هوية المنتمين إلى هذه المنطقة من العالم. لقد طُرحت في ذلك مصطلحات عدة، مثل: الرابطة الشرقية، والجامعة الإسلامية، والقومية العربية، التي نشأ الجدل حولها، في منتصف القرن العشرين ليستقر باسم القومية العربية، وهي الدعوة إلى الوحدة القومية من أجل الحفاظ على مصالح الأمة العربية^(١٠).

وبغض النظر عن مدى نجاح هذا الفكر أو فشله في التعبير عن نفسه، إلا أن ما يهمننا الإشارة إليه من هذا العرض السابق هو التأكيد على أن اللغة العربية أدت دوراً توحيدياً عميق الأثر بين الشعوب العربية خلال العصر الحديث. وبهذا الصدد يشير د. حليم بركات حول دور اللغة العربية في تكوين الأمة بأن اللغة العربية ليست مجرد وسيلة تخاطب ونقل الثقافة من جيل إلى آخر، كما أنها ليست مجرد وعاء يخبزن رؤيتنا وأفكارنا ومشاعرنا ومعتقداتنا وتراثنا، وإنما هي تجسيد في ذاتها للحضارة والثقافة^(١١).

(٩) لمزيد من التفصيل، انظر: ياسر سليمان، اللغة العربية والهوية القومية، صفحة المعرفة في الجزيرة نت www.aljazeera.net.

(١٠) لمزيد من التفصيل انظر: عنت الشراوي، المصادر الفكرية لمفهوم الهوية لدى رواد الفكر القومي العربي، في الهوية القومية في الأدب العربي المعاصر، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٩٩، ص ١٣ - ٤٢.

(١١) حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين... بحث في تغير الأحوال والعلاقات، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠، بيروت، ص ٦٨.

ويركز دارسو القومية ممن يتبنون أهمية اللغة على أن اللغة أهم أدوات العملية الاجتماعية وأدوات صناعة الإنسان، فاللغة هي الوساطة التي تجعل من الأمة "مجتمعاً متخيلاً"، وتربط الفرد في وقت وحيز اجتماعي معين مع أبناء أمته ممن لم يرههم أو يقابلهم، ولكن هذا لا يمنع وجود من يقلل من أهمية اللغة أو يعدها مجرد عامل بين عوامل أكثر أهمية^(١٢).

٣) مفهوم العولمة:

يعرّف د. إسماعيل صبري العولمة بأنها "التداخل الواضح لأُمُور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة أو الانتماء إلى وطن محدد أو لدولة معينة دون حاجة إلى إجراءات حكومية".^(١٣)، ويتفق د. برهان غليون بشأن آلية التوحيد التي تفرضها العولمة فيرى أنها تعنى خضوع البشرية لتاريخية واحدة، أي أنها تجرى في مكانية ثقافية واجتماعية وسياسية موحدة أو في طريقها للتوحيد^(١٤).

وبتحليل عملية العولمة يمكن استخلاص توجهاتها وتأثيراتها في عدد من المناحي والاتجاهات، وما يهمننا هنا التركيز على الأبعاد الثقافية، والتي تبدى في التالي:

- بلورة ثقافة عالمية تتسم بسمات خاصة تستفيد منها الفئات المسيطرة على العمليات الاقتصادية والسياسية والإعلامية، ولا شك أن ذلك من شأنه تشكيل الوعي الثقافي وفرض النماذج والفلسفات الغربية.

- تراجع دور العملية الثقافية والاجتماعية في المجتمعات التقليدية والنامية، مما يجعلها عرضة للتأثيرات الخارجية.

- إحياء الثقافات المحلية (ثقافات الأقليات)، والبدء في بلورة ثقافة عالمية على حساب الثقافة الوطنية، ولا شك أن حركات التطرف بكل أشكالها هي نتاج لآليات الهيمنة الرأسمالية وتشجيعها لإعادة هذه الثقافات المحلية المتعارضة.

ومع أنه من المفترض أن العولمة تؤدي إلى التوحيد لا إلى التفكك، إلا أن الشواهد التاريخية تبرز عكس ذلك تماماً، حيث ظهرت النزعات القومية كرد فعل لعملية العولمة، ودفاعاً عن الهوية والانتماء الوطني، أو دفاعاً عن مصالح قومية، أو دفاعاً عن انتماء ديني ناتج عن الاختراق الثقافي^(١٥).

(١٢) ياسر سليمان، مرجع سبق الإشارة إليه، ص ٢.

(١٣) إسماعيل صبري عبد الله، الكوكبة أساس الظاهرة الاقتصادية الاجتماعي، في العولمة والهوية الثقافية، مرجع سبق الإشارة إليه، ص ٩٩.

(١٤) برهان غليون، سمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، حوارات لقرن جديد، دار الفكر، دمشق ٢٠٠٠، ص ص ٢٠-٢١.

(١٥) انظر: أحمد مجدي حجازي، العولمة وآليات التهميش في الثقافة العربية، العولمة والهوية الثقافية، مرجع سبق الإشارة إليه، ص ص ١٥٠-١٥٣.

ومن هنا ارتبط سؤال الهوية بعملية العولمة باعتباره القضية المحورية والهاجس الدائم في أي معالجة لسيرورة العولمة؛ خاصة وأن البعض يرى العولمة وكأنها مخطط أو استراتيجية محددة تم تخطيطها وتنفيذها بوعي وقصد بهدف اجتياح بقية العالم، وتهديد الثقافات المحلية والقومية الأخرى. وهذا ما يجعل حضور وصعود سؤال الهوية عادياً لمواجهة تسارع التحولات التي يعيشها العالم الذي تحول فعلياً إلى قرية كونية صغيرة مع التقارب وتهاوي الحدود بسبب دور التكنولوجيا في الاتصال والمواصلات وحركة العمليات التجارية، بالإضافة إلى تعميم قيم ومبادئ سياسية وقانونية ودستورية مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان وغيرها، وكذلك انتشار أنماط في السلوك والمظهر والثقافة عموماً ذات مصادر ومرجعية غربية أو حتى أمريكية^(١٦).

كل هذا يجعل سؤال مدى تأثير العولمة على الهوية أو الثقافة الوطنية، سؤالاً مشروعاً للبحث، وفي هذا الاتجاه برزت عدة آراء حول العلاقة بين العولمة والهوية. ومن هذه الآراء الآتي:

أ) رأي يناقش العلاقة في إطار فهم الهوية كمفهوم متغير وليس ثابت، وبأنه مصطلح سياسي أو إيديولوجي، ومن هنا يحاول التركيز على تاريخية ونسبية الهوية وعدم الإقرار بثباتها، مما يعني عدم التفاعل بنظرية المواجهة بين العولمة والهوية، كما أن نسبية الهوية تجعلها مرنة قد تتعايش أو تقتبس من ثقافات أخرى، بل قد تساعدها عوامل التقارب وسقوط الحواجز على تفاعل إيجابي وخلاق مع العولمة.

ب) ورأي يرى بحدود الهوية وثباتها، وبالتالي ينظر لأي تغيير قادم في إطار الغزو الثقافي والاختراق لتلك الهوية وتفكيكها.

ج) واتجاه يرى العولمة في عدم تعارضها مع الهوية، وفي علاقتها التفاعلية والتكاملية، أي النظر إلى العولمة باعتبارها عملية لبلورة العالم في مكان واحد وأن يفضي ذلك إلى ظهور حالة إنسانية عالمية (هوية كونية). وهذه الحالة الإنسانية لا يفترض فيها التعارض مع الهوية أو الهويات، وعدم تذويبها قسراً.

وهنا يشير د. عبد الهادي الجوهري إلى أن أخطر آثار العولمة هو ما يتصل باقتحامها للبنى الثقافية والحضارية لشعوب العالم تحت دعوى التوحيد الثقافي. إن ذلك يؤدي إلى تصدع الهوية الثقافية في بلدان العالم التي تتأثر بالعولمة. وقد يحدث عن هذا ما يسمى بالصراع القيمي بالإضافة إلى إضعاف مشاعر الانتماء، ولما لذلك من تأثير في تشرذم المجتمع وصراعه وتفككه^(١٧). ومما يساعد على ذلك حالة الثقافة في بعض المجتمعات الأقل تطوراً.

(١٦) انظر: حيدر إبراهيم على، العولمة وجدل الهوية، مركز الدراسات السودانية، سلسلة الثقافة السياسية (٣)، ط١، القاهرة ٢٠٠١، ص ص ٦٠-٧٠.

(١٧) عبد الهادي الجوهري، العولمة والانتماء الوطني (حالة مصر)، في العولمة وأثرها في المجتمع والدولة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (ط١)، أبو ظبي، ٢٠٠٢، ص ص ١٣٩ - ١٤٠.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن هناك من المفكرين العرب من ركزوا على العوامل الذاتية مثل د. تركي الحمد الذي يرى أن إشكاليتنا الثقافية الدائرة حول هاجس الهوية، والنقاء الثقافي هي إشكالية ذهنية مُبالغ فيها، ونوع من آليات الدفاع النفسي الجماعي المستفزة بحالات الإحباط والفشل وعدم القدرة على التوافق مع تحولات المكان والزمان بغرض إعطاء نوع من التوازن للذات المنجرحة، حتى وإن كان ذلك على حساب الواقع المعطى وتجاهله، بوعي أو بدون وعي. ويرى أيضاً أن هذه الإشكاليات الثقافية المفترضة هي هاجس نخبوى خاص، قبل أن يكون همّاً اجتماعياً معاً، ويقترح لذلك تعديل المعادلة الثقافية بين النص النظري والفعل الاجتماعي، والعمل على جعل ثقافتنا قادرة على التفاعل مع المتغيرات المحيطة والتنافس معها^(١٨).

ومع التقدير لهذه الآراء التي ترى في سؤال الهوية هاجساً أو همّاً لحالات الفشل العربي في الانخراط مع متغيرات العصر، إلا أنه لا يمكننا إغفال أن الهوية لا تنجو من التأثير بالعولمة، ويمكن هنا تحديد بعض التأثيرات كالتالي:

- على مستوى اللغات واللهجات التي ستراجع أمام اللغات الحية المعتمدة، ما لم تكن اللغة المعبرة عن الهوية إحدى تلك اللغات الحية، وتحتل إلى جانبها صدارة التطور.

- على مستوى القيم الدينية والوطنية التي ستكون مهددة بقيم وافدة ستصارعها في ثوابتها، وأيضاً على مستوى العادات والتقاليد والأعراف التي قد تحل محلها عادات وتقاليد وافدة لا علاقة لها بالهوية المحلية.

- على مستوى التاريخ النضالي للشعب حامل الهوية الذي قد يتعرض إلى التشويه المُمنهج^(١٩).

وتمتد تأثيرات العولمة لتشمل أهم رمز بنائي لثقافتنا العربية وهي اللغة، وهنا يشير د. سليمان العسكري إلى أن العولمة الحديثة استطاعت أن تدخل كل بيت، لذا فهي تترك أثرها المباشر في نفوس الأطفال الصغار وهم مازالوا داخل جدران بيوتهم، كما أن منتجات العولمة ومؤسساتها تكون في انتظارهم خارج عتبة البيت، ولم يعد هناك مفر من أن تتأثر لغة الطفل وهي في مرحلة تكونها الأولى، بهذا الطوفان الهائل الذي أصبحت العولمة تحمله إليه، ولخص تأثيرات العولمة في المجال اللغوي فيما يلي:

أ) غلبة ثقافة الصورة على ثقافة الكلمة.

(١٨) تركي الحمد، نحو إطار معرفي جديد للثقافة العربية، في مستقبل الثقافة العربية، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية ١١ - ١٤ مايو ١٩٩٧، مكتب القاهرة، ص ص ٤٣ - ٤٤.

(١٩) محمد الحنفي، الهوية والعولمة، موقع المعرفة، الجزيرة نت www.aljazeera.net

ب) ثقافة الشبكة العنكبوتية بديلاً عن الصفحات الورقية .

ت) تأثير المدارس مزدوجة اللغات وإزاحتها للمدارس القومية .

ث) طريقة التلقين في دراسة اللغة العربية ، وأيضاً اللغة الإنجليزية ^(٢٠) .

ويرى جليبر غرانفيوم أن الصلات القائمة بين اللغة والثقافة والهوية متداخلة ، فاللغة كما يراها لا تصلح للتواصل ، بل تصلح للوجود ، وهذا يبين العلاقة العميقة بين اللغة والهوية . كما أن اللغة - شأنها شأن الثقافة - تمثل بالنسبة للفرد واقعاً مزدوجاً . فهي من جهة القانون الذي يفرض نفسه على كل فرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوده إلى الانتقال " من الطبيعة إلى الثقافة " . فالطفل لا يمكنه أن يرسخ قدمه في السجل الرمزي والاندماج في المجتمع والحصول على هوية ، إلا إذا أدى مقابلاً يتمثل في التضحية بقسط من فردانيته . وبعد ذلك ستعترف به الجماعة باعتباره عضواً كاملاً فيها عبر اللغة (الثقافة) وخضوعه لحسن التصرفات ، وبواسطة الضبط الذي يمر عبر اللغة والثقافة ، يضطر الإنسان عبر التنشئة الاجتماعية إلى الخضوع إلى قانون اللغة مقابل الحصول على الهوية .

وهناك نقطة أخرى مشتركة بين اللغة والثقافة في هذا التحويل للإنسان إلى " إنسان مثقف " تتمثل في أن اللغة لا تنقل سائر هذه التعليمات والشفرات (Codes) وحسب ، بل تتضمنها أيضاً وتعكسها في حقولها الدلالية وبنياتها النحوية المرتبطة على الخصوص بعالم التمثلات التي تضفي عليها هالة .

واللغة التي يسمع الطفل فيها كلمة أمه ثم كلمة محيطه ، تشكل بالنسبة إليه ذلك التجذر الأساس أو الهوية التي تعترف له بها أمه أو محيطه . وهذه اللغة هي التي (تطبع) الفرد مدى الحياة ، غير أن المراحل اللاحقة (تُجمَعُن) هذه اللغة الأم لتصير لغة للجماعات المتعاقبة التي تفرض قانونها على الفرد وتبناه باعتباره عضواً فيها .

وهكذا تتداخل اللغة والثقافة ، في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد باعتباره ضابطين أو قانونين يأتیان لتأطير الفرد ومنحه في المقابل هوية تُدرك بعبارات التماهي مع الوسط الذي يقبل هذا الفرد لغته واستعمالاتها ^(٢١) .

وارتباطاً بالوسط الاجتماعي للغة سيتم تناول جانب آخر مرتبط بالأبعاد المتعددة لهذا الوسط ، والذي نقصده هنا هو العالم العربي .

(٢٠) سليمان العسكري ، عندما تهشم الحروف . . العولة وتأثيرها على لغة الطفل العربي ، مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة ، مكتبة الإسكندرية ٢٥ - ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٥ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة ، ص ص ٧ - ١٣ .

(٢١) جليبر غرانفيوم ، اللغة والهوية والثقافة الوطنية في المغرب العربي ، موقع [www. Mokarabat.com](http://www.Mokarabat.com) .

أبعاد التنوع الثقافي المتعدد في المنطقة العربية:

يُعد العالم العربي واحداً من أكثر مناطق العالم خصوبة من حيث تكوينه الاجتماعي، وتلك الظاهرة أسهمت في تكوينها ثم في ترسيخها مجموعة متظافرة من العوامل تتعلق بكونه مهبط الديانات السماوية الثلاث، وتمتعه بموقع وسط للقارات الثلاث، وجملة من العوامل التاريخية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية الأخرى.

ويرى د. علي ليلة أن المنطقة العربية تتميز بخاصية تجانس ثقافتها العربية بناء على ثلاث متغيرات أساسية ساعدتها في ذلك، وتلعب اللغة العربية (المتغير الأول) دوراً رئيساً في أساس تماسكها، حيث تُعد اللغة العربية هي اللغة الرئيسة والسائدة على الصعيد العربي جملته، يتحدث بها الجميع ويدرك عمق الانتماء لها، وتدرك الجماعات الأخرى التي تتحدث لغات أخرى فرعية أن لغاتها الخاصة هي اللغة الثانية بعد اللغة العربية.

ويتمثل المتغير الثاني في تجانس الثقافة العربية في التراث الديني للمجتمع العربي، إسلامياً كان أم مسيحياً، من حيث إن الديانتين اللتين انتشرت في العالم العربي تميزتا بكونهما ديانات كتابية ومصدرها واحد وجذرها واحد، وكل ديانة من هاتين الديانتين تحمل في جوهرها اتجاهًا إيجابياً نحو الديانة الأخرى، الأمر الذي دفع إلى تعايشهما طيلة التاريخ الماضي، وتضافرهما معاً في تأكيد وحدة المجتمع وتماسكه. كما أن الديانات والملك والنحل المتفرعة التي توجد في المنطقة تضافرت هي الأخرى في الحفاظ على تماسك المجتمع وتجانسه، مع التأكيد بوجود تناقضات واختلافات جزئية هنا أو هناك. ويشكل الميراث الثقافي للمجتمع الذي انحدر من أجيال الماضي، المتغير الثالث، والذي يتضمن منظومة قيم وأعراف وتقاليد ومعايير طورها التراث الثقافي لضبط التفاعل الحادث في المجتمع في كل مرحلة، الذي يحفظ للثقافة تجانسها وتماسكها^(٢٢).

وهذا التجانس لا ينفي أن بين مجتمعاتنا العربية تنوعاً ثقافياً وعرقياً وطائفيًا كبيراً لمجموعات غير عربية أو غير مسلمة، عاشت آلاف السنين في المجتمعات العربية، وساهمت بفاعلية في إثراء الثقافة العربية، وهو ما يتطلب مراعاتها والعمل على تحويل التنوع الثقافي للفئات المكونة للمجتمع إلى مصدر قوة يعزز روافد الثقافة العربية ويرسخ التماسك بالديمقراطية والتعددية.

وبنظرة عامة للمنطقة العربية نجد أن المجتمع العربي يتصف بالتعددية الاجتماعية أو شدة التنوع من حيث الانتماءات التي جعلت عالمنا الجليل د. حليم بركات يطلق على مجتمعاتها بالفسيفسائية في تركيبها وهويتها. وشكّل هذا التنوع والاندماج والتجانس أساس مرونة

(٢٢) لمزيد من التفصيل انظر: علي ليلة، الوضع الثقافي العربي. متغيرات القياس والإصلاح، متدى الإصلاح العربي، مكتبة الإسكندرية ٢٠٠٦، ص ص ٢ - ٣.

المجتمعات العربية، وهو ما جعلها تميل للتكامل في هويتها الثقافية رغم التنوع الشديد في بعض المجتمعات.

ويشير حليم أيضاً إلى أنه في إطار بحث التنوع والتجانس في الهوية العربية، هناك عوامل للوحدة التي تتشكل على أساسها الهوية، وتشمل اللغة والثقافة والتجارب التاريخية المشتركة، وهناك من يرى عوامل أخرى مثل المصالح والأوضاع الاقتصادية.

وتبرز أيضاً بعض عوامل التجزئة كالهويات القطرية، والانتماءات الفئوية (قَبَلية، طائفية، عرقية، محلية) وغيرها من العوامل التي عززتها القوى الاستعمارية أثناء احتلالها لمناطق العالم العربي، أو المبادرات الحديثة المقدمة كبداية للعروبة والأمة العربية، مثال مشروع الشرق الأوسط الجديد أو الكبير... وغيرها^(٢٣).

وبصدد الإشارة إلى عامل اللغة في مسألة التنوع والتجانس، صَنَّف د. سعد الدين إبراهيم الجماعات في المجتمع العربي بحسب بعدين أساسيين، هما: الشعور بالانتماء العربي، والتحدث باللغة العربية كلغة أم، فتوصل إلى أن هناك أربع مجموعات:

- ١) الجماعة الرئيسة: التي تمثل أكثرية سكان العالم العربي، والتي يتكلم أفرادها اللغة العربية ويشعرون بالانتماء إلى الجماعة العربية.
- ٢) الجماعات التي تتكلم العربية ولكنها لا تشارك العرب حسمهم القومي.
- ٣) الجماعات ذات الانتماء العربي ولكنها لا تتكلم العربية.
- ٤) الجماعات التي لا تتكلم العربية ولا تحس بالانتماء العربي^(٢٤).

وعند استعراض التجانس الثقافي والإشارة إلى أن جماعات العالم العربي تميل إلى التكامل في هويتها الثقافية، لا يعني هذا إطلاقاً التماثل والتطابق كأقطار أو شعوب أو جماعات ثقافية وغيرها.

إن حرية الاختلاف واحترامه الذي تجسد على مرور الزمن في الثقافة العربية، يتفق أساساً مع روح الإعلان الصادر عن اليونسكو حول التنوع الثقافي، الذي أكد على تنوع الثقافات والتسامح، والحوار، والتعاون... وغيرها من القيم.

(٢٣) انظر لمزيد التفصيل، د. حليم بركات، مرجع سبق الإشارة إليه، ص ص ٢٤ - ٣٢.

(٢٤) تطور هذا التصنيف الذي قدمه سعد الدين إبراهيم في مقالاته "نحو دراسة سوسيولوجية للوحدة العربية... الأقليات في العالم العربي، في قضايا عربية، السنة ٣، الأعداد (١ - ٦) أبريل - سبتمبر ١٩٧٦، ص ص ٥ - ٢٤، وبرزت إضافات تفصيلية لأرقام حديثة، يقدمها التقرير السنوي لمركز ابن خلدون حول الملل والتحلل والأعراق في الدول العربية.

وبالقدر الذي يؤمل فيه تعزيز الهوية العربية لمواجهة تحديات العولمة، فإن ذلك يتطلب أيضاً وبالضرورة مراعاة واحترام هويات الثقافات الفرعية، وثقافات الأقليات الإثنية والجماعات المختلفة والعادات والتقاليد، بل والسعي إلى إتاحة الفرص لها لممارسة لغتها وتقاليدها وشعائرها الدينية، وفتح حوارات ديمقراطية وعقلانية بشأن القضايا والخيارات الوطنية.

إن التنوع الاجتماعي والثقافي لدول المنطقة ينبغي أن يعكس تعددية ثقافية منفتحة تحترم قيمة الإنسان وتسمح له بالتعبير عن نفسه، وبالإبداع في أعماله، ونشر هذه الأعمال باللغة التي يختارها، وخاصة لغته الأصلية، وتمكينه من المشاركة في الحياة الثقافية، وممارسة تقاليده الخاصة في الحدود التي يفرضها احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

وعلى المؤسسات الثقافية العربية (الرسمية والأهلية) تقع مسئولية كفالة التداول الحر للأفكار، سواء عن طريق الكلمة أو الصورة، والعمل على تمكين كل الثقافات من التعبير عن نفسها، والتعريف بنفسها، ذلك أن حرية التعبير، وتعددية وسائل الإعلام، والتعددية اللغوية، والمساواة في فرص الوصول إلى أشكال التعبير المختلفة، وإتاحة الفرص لجميع الثقافات في أن تكون حاضرة - هي كلها ضمانات للتنوع الثقافي، والأساس الحصين لمنع تفكيك الهوية العربية والهويات المختلفة في المنطقة العربية.

إن ضمان حقوق الإنسان في العالم العربي هو الأساس المنيع لتجاوز التجارب الفاشلة وأخطاء الماضي، ومنها نستمد شرعية تعزيز ثقافتنا وهويتنا العربية.

٤- ملامح توجهات لتأكيد هوية الطفل العربي:

أتاح الاستعراض السابق الوقوف على أن اللغة تُعد عنصراً أولياً ومكاملاً للثقافة، وتبدو الفاعل المحرك لثقافة الفرد، أي لتنشئته الاجتماعية وإكسابه الهوية الاجتماعية.

ووفقاً لتعريف أنتوني غدنز أن الثقافة تعني جوانب الحياة الإنسانية التي يكتسبها الإنسان بالتعلم لا بالوراثة، ويشارك أعضاء المجتمع بعناصر الثقافة تلك التي تتيح لهم مجالات التعاون والتواصل. وتمثل هذه العناصر السياق الذي يعيش فيه أفراد المجتمع.

تتضح أهمية التنشئة الاجتماعية باعتبارها العملية التي يتعلم بها الأطفال والأعضاء المستجدون في المجتمع، أساليب الحياة في مجتمعهم كونها الوسط الأول والقناة الأساسية التي يجري فيها نقل الثقافة وانتقالها على مدى الأجيال.

وتمر التنشئة الاجتماعية بمرحلتين عريضتين، وتشمل عدداً من العوامل الفاعلة المؤثرة في التنشئة، وتشتمل هذه العوامل الفاعلة على الجماعات أو السياقات الاجتماعية التي تجري فيها

عملية التنشئة المهمة. وتجري التنشئة الاجتماعية الأولية في مرحلتَي الرضاعة والطفولة، وتُعتبر هذه هي الفترة التي يصل فيها التعلم الثقافي أقصى درجات الكثافة. إذ إن الأطفال يتعلمون فيها اللغة وأنماط السلوك الأساسية التي تشكل الأساس لمراحل التعليم والتعلم اللاحقة. وتكون العائلة هي الفاعل المؤثر الأبرز والأكثر أهمية في هذه الفترة، أما التنشئة الثانوية فتحدث في فترة لاحقة من الطفولة، وتستمر حتى سن البلوغ، وتدخل في هذه المرحلة عوامل فاعلة أخرى تتولى بعض الأدوار والمسئوليات التي كانت تقوم بها العائلة. ومن جملة هذه العوامل: المدارس، وجماعة الأقران، والمؤسسات، ووسائل الاتصال والإعلام، وغيرها. وفي هذه السياقات كلها تسهم التفاعلات الاجتماعية (لغة دور مهم) في تعليم الفرد منظومات القيم والمعايير والمعتقدات التي تشكل الأنماط والعناصر الأساسية في الثقافة^(٢٥).

إن التنشئة الاجتماعية (Socialization) توصف بأنها العملية التي تتشكل خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه، لكي تتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوباً فيها، ومستحسنة لدوره الراهن أو في المستقبل، كما أنها من أهم العمليات الاجتماعية، فهي تحول الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وهي مهمة للطفل لأنها الوسيلة التي تمكنه من تحقيق النمو والنضج الاجتماعي، وهي أداته في الانتماء الاجتماعي ومرجعه في تكوين علاقات مع الآخرين، ثم إنها في حالة نجاحها وسيلة لوقيته من مظاهر التأثيرات والسلوك المنحرف.

وفي ضوء المتغيرات الحادثة، فإن التنشئة دخلت في عملية متزايدة التشعب والتعقيد؛ حيث يتعاضد دور القوى والمؤثرات غير المقتنة (مثل الإعلام الفضائي وانفجار كثافة التفاعلات الاجتماعية على اختلافها، وقواعد المعلومات وانتشارها المتسارع)، وتطرح العولمة كما سبقت الإشارة لها، وتأثيراتها المختلفة تحديات، تتطلب إعداد خيارات أساسية على صعيد التنشئة وتوجهاتها.

إن التحديات المتفاعلة التي تمثل الإشكالية المطروحة على المجتمع العربي، لا بد أن يتم التعامل معها من خلال حلول ذات مقومات متفاعلة بدورها تشكل نوعاً من نظام الاستجابة، وتمثل نواة هذه الحلول في بناء القدرة على صعيد تنشئة الطفولة ورعايتها، وتكون القدرة بدورها من محصلة قوى الحصانة الذاتية (الفردية والجماعية) وقوى الفاعلية (في التعامل مع التحديات).

يتناول بناء الحصانة متعدد الأبعاد: الحصانة الوطنية، وحصانة الهوية، والحصانة الصحية، والحصانة النفسية والحصانة القيمية. أما بناء الفاعلية فيتمثل في تربية الخبرات والقدرات المعرفية والتكيفية. وكلا الأمرين متكاملان؛ حيث لا فاعلية بدون حصانة. كما لا قيمة للحصانة المغلقة،

(٢٥) انظر: أنطوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة، فايز الصباغ، إصدار المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٥، ص ٨٢ وص ٨٨ - ٨٩.

المنكفئة على ذاتها، بل تحدد قيمتها في مدى قدرتها على الانفتاح والانتماء والاعتناء والإغناء وتكوين نظم فاعلة أكثر فأكثر ارتقاءً .

فالمجتمع العربي يتمتع بإمكانات ومقومات ثقافية وجذور مشتركة وروابط ثقافية وتجانس في التجربة التاريخية والتكوين الاجتماعي، والمعطيات السياسية كافية جداً لتجعل منه نظاماً إقليمياً قادراً على العيش والتفاعل النشط مع النظم القارية والعالمية، إذا تم تعزيز هذه المقومات وتفعيلها .

إن أية سياسة مشتركة ومستقبلية للطفولة لا بد أن تركز على تعزيز مقومات المصير والانتماء المشترك والهوية العربية والإسلامية، بشكل مخطط أكثر من أي وقت مضى .

ولابد من الاستناد إلى هذه المقومات التاريخية والراهنة للهوية الوطنية وتفعيلها في توجه قصدي واع .

إن الطفل بطبيعته باحث عن هوية اجتماعية وطنية وعن انتماء يبدأ بالأسرة ثم الحي والمدينة ثم المنطقة ثم البلد ثم الوطن ثم الإقليم، وصولاً إلى الأمة . وهو يحاول تعريف نفسه على كل من هذه الصُّعَد .

فكما أنه يحمل اسماً وينتمي إلى أسرة، كذلك هو بحاجة إلى انتماء إلى جماعة ومجتمع وإلى وطن، ولا بد من جهود واضحة لتعزيز هذه الهوية من خلال بناء شبكة الانتماءات هذه . وهو بناء يتشكل بواسطة الثقافة ورموزها والأيام والمناسبات والشعائر والأعياد والتربية الوطنية والتربية الدينية والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والسياسة . كما أنه يتكون بواسطة نمذجة الشخصية الوطنية من خلال الأبطال والقادة والرواد مستودع الاعتزاز الوطني .

وتُعد العلاقة بين الطابع القومي والتنشئة الاجتماعية أشبه بالعلاقة بين الأداة والنتاج النهائي، بمعنى أن التنشئة هي العملية التي يتم من خلالها تشكيل وضع الطابع القومي الذي يمثل النتاج النهائي لتلك التفاعلات الاجتماعية المعقدة، والتي تتم من خلال التنشئة الاجتماعية .

إن الانتماء هو أمر يتلقاه المرء عبر نموه من خلال تنشئته الاجتماعية . وكذلك التنشئة السياسية، التي تتمثل في تربية أبناء الأجيال الجديدة بوصفهم أعضاء في النظام الاجتماعي تربية سياسية . وهي العملية التي يكتسب المرء من خلالها تدريجياً انتماءً للجماعة القومية التي تسمح له بالتعبير عن ذاته وقضاء مطالبه^(٢٦) .

والأسرة في مجتمعاتنا العربية لا تزال مهد التنشئة الاجتماعية والمدرسة الأولى للأجيال، ومثل هذه الوظائف التربوية والاجتماعية تعطي للأسرة قيمة تكاد تكون مقدسة في المعنى المجازي

(٢٦) قدرى حنفي، الطفل العربي والانتماء القومي، اللجنة الفنية الاستشارية للطفولة، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، الأمانة العامة بجامعة الدول العربية، القاهرة ٢٠٠٢، ص ص ٦١ - ١٠٣ .

للكلمة، وهو ما يجعلها أسرة، تقدس رسالتها بدون أن تنطوي على ذاتها، أو تفرض في مسئوليتها تجاه أفرادها، ومجتمعها، وذلك على الرغم من التطور السريع، والتحولات العميقة التي تغمر العالم اليوم.

إن طبيعة التحديات المطروحة تفترض وضع برامج، وسياسات متكاملة للعناية بالأسرة العربية، تسعى لتلبية حاجاتها المادية والمعنوية في نطاق رؤية ومشروع للتنمية، يتماهي معه الخيار الأخلاقي، بالخيار السياسي والاقتصادي وبما يساهم في رد الاعتبار للإنسان، وبناء العلاقات الاجتماعية التي تُدْكي في الفرد روح الانتماء للمجتمع.

إن دور الأسرة في تحقيق هذا المفهوم التنموي الحضاري ينبغي أن يتعاضد في المستقبل، وأن تظل الفضاء الأقدر على تحقيق الطموحات للتغيرات القادمة.

إن مواجهة تحديات المستقبل، إنما هو عمل يبدأ من الحاضر، وبما نعهده اليوم من برامج ومشاريع للنهوض بالأسرة خاصة، حيث يمثل الاستثمار في الأسرة استثماراً مستقبلياً ناجحاً.

إن التنشئة المستقبلية في عصر العولمة، مدعوة، إذًا، إلى خيارات تتجاوز الانسياق التسليمي لها، في الوقت الذي تستفيد فيه من إيجابياتها وتعظم فرصها^(٢٧).

وفي إطار هذه التغيرات يبرز سؤال مؤداه، ما طبيعة المستقبل الذي ينبغي أن نعد أطفالنا لمواجهة، بل وللإسهام في تشكيله؟ ويرى د. قدرى حفني أن الإجابة عن مثل هذا السؤال الجوهري يسهم العلم فيها بمقدار، ولكن يسهم فيها كذلك الاختيار الاجتماعي الفكري للموقف من المستقبل.

إن المعرفة العلمية قد تتيح لنا قدرًا لا يُستهان به من التنبؤ بالتطورات التكنولوجية في عالم الغد، وقد تتيح لنا كذلك تصورًا للتطورات المستقبلية في مجالات الموارد والبيئة والسكان، بل وقد تتيح لنا عددًا من الرؤى المستقبلية. ولكن هذا كله ومهما بلغت دقته لا يكفي وحده لتحديد طبيعة الأهداف الاجتماعية التي ننشدها خلال تنشئة أطفالنا، فنحن مطالبون إلى جانب هذا كله، بل وحتى قبله بأن نحدد موقفًا اجتماعيًا فكريًا من هذه التطورات المستقبلية المتوقعة، ومثل تلك الاختيارات الفكرية تتضمن بلا شك قدرًا من المخاطرة، وتحمل مسؤولية الاختيار.

إن التنشئة المستقبلية لأطفالنا تتطلب أيضًا، بالإضافة إلى ما تمت الإشارة إليه، معرفة الجوانب الآتية:

- الإحصاءات والمعلومات الدقيقة عن واقع الطفولة.

(٢٧) انظر لمزيد من التفصيل: مصطفى حجازي، علم النفس والعولمة. رؤية مستقبلية في التربية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت ١٩٩٠، ص ١١٠-١١٢.

- إدراك أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، ومتطلبات التنشئة المستقبلية.
- تحليل طبيعة الصراع القيمي الذي يشهده مجتمعنا في علاقته بالأوضاع العالمية والإقليمية والمحلية، والعمل على مواجهة وضع البدائل للقيم السلبية المتدفقة من جراء التغيرات، والتعاطي الفعال مع القيم الإيجابية.
- مراعاة المناخ السياسي والتغيرات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية المعتملة ليس فقط على الصعيد القطري أو القومي، وإنما كذلك أيضاً الإقليمي والدولي، وارتباط ذلك بمجمل التطلعات التي نريدها للطفل العربي.

إن تفاصيل ملامح المستقبل الذي ستعيش في ظلّه أجيالنا العربية ليست واضحة ومكتملة، ولكنها ليست مجهولة تماماً أيضاً. فقد يبدو التنبؤ أصعب فيما يتعلق بالمستقبل القريب، ولكن ثمة ملامح منظورة لا نعتقد أنها ستتلاشى فجأة، وهذا يستدعي وضع تصورات مبدئية للملامح الأساسية وفقاً للأولويات، وهنا يقترح قدرتي حفني بشأن أولويات العمل القادم التركيز على الآتي:

(١) تدعيم الانتماء وتحمل الآخر المختلف.

(٢) تدعيم قيمة التفكير العلمي والابتكارية.

بينما يرى مصطفى حجازي الأدوار المستقبلية كما يلي:

- الإسهام في إنتاج الاقتدار المعرفي.

- بناء ثقافة الإنجاز كنقيض لثقافة الاستهلاك.

- تشكّل الحصانة النفسية ومثانة الشخصية.

- بناء منهجيات التفكير التحليلي التركيبي عند الأطفال والشباب^(٢٨).

ويشير د. علي ليلة، بأنه من الضروري الاهتمام باللغة العربية لأنها لسان الثقافة، وأن تُفرد لها مساحة من الاهتمام في نظامنا التعليمي، وأيضاً في نظامنا الإعلامي. وارتباطاً بالمؤسسة التربوية يقترح د. علي محافظة، في إطار عرضه لشروط نجاح النهضة العربية، أهمية إعادة النظر في أنظمة التربية والتعليم الحالية والبحث العلمي في جميع الأقطار العربية بهدف إصلاحها جذرياً لتراعي التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم، وكذلك اعتماد المنهجية العلمية في التفكير والعمل والتنمية^(٢٩).

(٢٨) لمزيد من التفصيل انظر: قدرتي حفني، واقع الطفل العربي.. أولويات العمل القادمة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ورقة غير منشورة، ديسمبر ٢٠٠٣، ص ص ٤٢ - ٤٣. وأيضاً: د. مصطفى حجازي، رعاية الطفولة من أجل القرن الحادي والعشرين، المكتب التنفيذي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، البحرين، ص ص ٦٨ - ٨٦.

(٢٩) لمزيد من التفصيل انظر: علي ليلة، الوضع الثقافي العربي، مرجع سبقت الإشارة إليه، ص ص ٦٤ - ٧٥، وعلى محافظة، المشروع الحضاري العربي بين التراث والحداثة، حوارات في الفكر العربي المعاصر، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، ٢٠٠٢، ص ص ١٦٥ - ١٨٤.

- ويضع الجوهرى ملامح استراتيجية متكاملة لتأكيد قيمة الانتماء ، والتي يمكن أن تساهم فيها كل وسائل التنشئة ، وتعمل على تنفيذها مؤسسات المجتمع ، من خلال الآتي :
- تأكيد القيم المجتمعية التي تعمل على تحقيق الانسجام والوئام في المجتمع من خلال الأسرة والمؤسسة التعليمية والإعلامية والخطاب السياسي والخطاب الديني ، وكذا من خلال مؤسسات المجتمع المدني .
 - تأكيد مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات ، واحترام التعدد الثقافي والاجتماعي للأقليات والإثنيات المختلفة الموجودة في العالم العربي .
 - تأكيد عملية القدوة الصالحة في كل مواقع العمل ، ويستدعى ذلك التدقيق في اختيار القيادات في الوضع المناسب .
 - وضع التشريعات اللازمة التي تضمن وتؤكد الانتماء والمشاركة والمحافظة على المال العام وصيانه .
 - العمل على معالجة الخلل والفجوات في آليات توزيع الدخل والفجوات بين الريف والحضر .
 - تأكيد دور الأسرة وضرورة قيامها بهذا الدور في غرس القيم الإيجابية وفى مقدمتها قيمة الانتماء باعتبار الأسرة أهم وأولى المؤسسات في عملية التنشئة .
 - تأكيد دور المؤسسة التعليمية في غرس الانتماء وتقويته لدى الطلاب من خلال المناهج والمحتويات والأنشطة والممارسات الطلابية .
 - تأكيد دور المؤسسة الإعلامية في تعميق الانتماء والولاء من خلال وسائل الإعلام المختلفة ، مع إتاحة فرصة واسعة للتيارات الفكرية والسياسية المختلفة للتعبير عن آرائها وبرامجها وأفكارها المنطوية في إطار المصلحة الوطنية .
 - تأكيد دور المؤسسة الدينية في تعميق الانتماء إلى الوطن .
 - ضرورة توفير الاحتياجات الأساسية المتمثلة في الغذاء والكساء والصحة والتعليم وفرص العمل وحرية التعبير ، ووضعها في أولويات خطط التنمية .
 - وضع الضمانات التي تؤكد المساواة وعدم التفرقة بين المنتمين إلى مختلف الاتجاهات السياسية والثقافية والاجتماعية والدينية .
 - ضرورة قيام الأحزاب السياسية والنقابات ومؤسسات المجتمع المدني ، بدورها في التثقيف السياسي والاجتماعي وغرس القيم الوطنية .
 - العمل على زيادة مشاركة المواطنين سياسياً واجتماعياً بكل الوسائل لتكون مشاركة فعلية وفعالة .
 - العمل على تفعيل دور المؤسسات في المجتمع ، وأن تكون القرارات من خلال المؤسسات لا الأفراد^(٣٠) .

(٣٠) عبد الهادي الجوهرى ، مرجع سبق الإشارة إليه ، ص ١٥٢ - ١٥٤ .

أما بشأن اللغة باعتبارها مفتاح الهوية فيؤكد د. نبيل علي، ضرورة أن نسعى إلى تأصيل الوضع العالمي للغة العربية، من خلال الدراسات المقارنة والتقابلية، واستغلال التنوع الثقافي على مدى العالم الإسلامي لإغناء الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، وزيادة الترابط بين شعوب الأمة الإسلامية^(٣١).

إن الاهتمام باللغة العربية باعتبارها محور الثقافة العربية يتطلب تطوير اللغة وجعلها ترقى إلى مستوى استيعاب مستجدات العلوم والآداب والتكنولوجيات المتطورة في مختلف المجالات، وينبغي أن تتركز في هذه الاهتمامات مجمل السياسات والبرامج والإجراءات المتبعة للارتقاء بالطفل والإنسان العربي، سواء في الدول العربية أو في المهجر.

كما إن هذه الملامح العامة لا بد أن تُترجم إلى خطط وبرامج نوعية وقطاعية، شريطة حدوث تنسيق وتعاون وشمول وتكامل بين المؤسسات المختلفة تحقيقاً للهدف الأسمى، وهو الانتماء الوطني.

وفي ختام هذه الورقة يمكنني القول إن التنشئة المستقبلية للطفل العربي تحتاج إلى منهج متكامل ومشاركة مختلف العلوم وفروعها المتخصصة، والمتعاملين مع الأطفال والشباب كافة، مع الأخذ في الاعتبار أن مشاركة الأطفال والشباب أنفسهم في تحديد الاحتياجات والاختيارات والتنبؤات ستساعد هي أيضاً لرسم ملامح المستقبل.

توصيات:

تري الورقة التركيز على الآتي :

- أن تعتمد أي سياسة مشتركة مستقبلية للطفولة على تعزيز مقومات المصير والانتماء المشترك والهوية، والتركيز على اللغة العربية دون إلغاء اللغات واللهجات الأخرى.
- تنمية المهارات الشخصية والذهنية للأطفال، الضرورية للتعامل مع التحولات المستقبلية عن طريق الثقافة العامة، ومهارات التفكير العلمي وحل المشكلات والمرونة الذهنية في التفاعل مع المتغيرات، واكتساب القدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف المختلفة.
- تنمية قيم تكريم الإنسان والحرية والعدل والمساواة والتسامح ونبذ التعصب، وتعزيز قيم الانتماء والولاء والانفتاح الإنساني.
- اعتماد منظور تقدمي للعولمة باعتبارها تأخياً بين الشعوب من ناحية وبحجاً عن آليات سياسية عالمية جديدة بديلة ومكملة لنظام الدول في الوقت نفسه، بحيث يقدم هذا المنظور أطراً لمفاهيم يمكن استنباطها من جانب الشعوب نفسها محل التعصب العرقي يقوم على السلم والعدالة والتنوع والوحدة.

(٣١) نبيل علي، مرجع سبق الإشارة إليه، ص ٤٣٧.

المراجع:

- أحمد أبو زيد، حضارة اللغة، في مجلة تحديات ثقافية، العدد ٢٦، خريف ٢٠٠٦، القاهرة.
- أحمد مجدي حجازي، العولمة وآليات التهميش، الثقافة العربية، العولمة والهوية الثقافية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٨
- إسماعيل صبري عبد الله، الكوكبة أساس الظاهرة الاقتصادية الاجتماعي، في العولمة والهوية الثقافية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٨.
- الطيب تيزيني، الواقع العربي وتحديات الألفية الثالثة، في حوارات في الفكر العربي المعاصر المجلد (٣)، مجموعة باحثين، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، ٢٠٠١.
- أنطوني غيدنز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، إصدار المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٥.
- برهان غليون، سمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، حوارات لقرن جديد، دار الفكر، دمشق ٢٠٠٠.
- تركي الحمد، نحو إطار معرفي جديد للثقافة العربية، في مستقبل الثقافة العربية، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية، ١١ - ١٤ مايو ١٩٩٧، مكتبة القاهرة.
- تركي الحمد، هوية بلا هوية، ثمن العولمة، العولمة والهوية الثقافية، سلسلة أبحاث المؤتمرات ١٢ - ١٦ / ٤ / ١٩٩٨ المجلد (٧)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٨.
- ثروت إسحق، تحديات الهوية الثقافية للأطفال، في وثائق مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٥ - ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٥، مكتبة الإسكندرية.
- جمال عليان، الحفاظ على التراث الثقافي، نحو مدرسة عربية للحفاظ على التراث وإدارته، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (٣٢٢)، مطابع السياسة، الكويت، ديسمبر ٢٠٠٥.
- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، كتاب عالم المعرفة، العدد ١٤٥، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع السياسة، الكويت، يناير ١٩٩٠.
- جليبير غرانفيوم، اللغة والهوية والثقافة الوطنية في المغرب العربي، موقع www.mokarabat.com.
- حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين. . بحث متغيرات الأحوال والعلاقات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.
- حيدر إبراهيم علي، العولمة وجدل الهوية، مركز الدراسات السودانية، سلسلة الثقافة السياسية (١٣)، ط ١، القاهرة ٢٠٠١.

- سعد الدين إبراهيم، نحو دراسة سوسولوجية للوحدة العربية، الأقليات في العالم العربي، في قضايا عربية، السنة الثالثة، الأعداد (١ - ٦) أبريل - سبتمبر ١٩٧٦.
- سعد الدين إبراهيم، التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، في: الأطفال والتعصب والتربية، الكتاب السنوي السادس، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، ١٩٨٩.
- عبد الهادي الجوهري، العولمة والانتماء الوطني (حالة مصر) في العولمة وأثرها في المجتمع والدولة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، ٢٠٠٢.
- عفت الشرقاوي، المصادر الفكرية لمفهوم الهوية لدى رواد الفكر القومي العربي، في الهوية القومية والأدب العربي المعاصر، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٩٩.
- علي أسعد وطفه، إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة، في مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد (٢٨٢)، بيروت، أغسطس ٢٠٠٠.
- علي حرب، صدمة العولمة في خطاب النخبة حول الهوية، في العولمة والهوية الثقافية، سلسلة أبحاث المؤتمرات ١٢-١٦ / ٤ / ١٩٩٨، المجلد (٧)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٨.
- علي ليلة، الوضع الثقافي العربي، منتدى الإصلاح العربي، مكتبة الإسكندرية، ٢٠٠٦.
- علي محافظة، شروط النهضة العربية، في المشروع الحضاري العربي بين التراث والحداثة، حوارات في الفكر العربي المعاصر، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، ٢٠٠٢.
- فالح عبد الجبار، معنى العولمة، في العولمة والهوية الثقافية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٨.
- فتحي المسكيني، الهوية والزمان: تأويلات فينولوجية لمسألة النحن، دار الطليعة، بيروت، ٢٠٠١.
- قدرى حفني، واقع الطفل العربي وأولويات العمل القادمة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، بحث غير منشور، القاهرة، ديسمبر ٢٠٠٣.
- قدرى حفني، الطفل العربي والانتماء القومي، اللجنة الفنية الاستشارية للطفولة، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٢.
- مجدي عبد الحافظ، الهوية مفهوم في طور التشكل، في العولمة والهوية الثقافية، سلسلة أبحاث المؤتمرات (٧) المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨.
- محمد محفوظ، العولمة وتحولات العالم. إشكالية التنمية في زمن العولمة وصراع الثقافات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، مكتبة النيل والفرات، ٢٠٠٣.
- مصطفى حجازي، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة (سلسلة ثقافتنا القومية)، العدد (٢)، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، ١٩٨٨.

- مصطفى حجازي، رعاية الطفولة من أجل القرن الحادي والعشرين، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المنامة، البحرين، ١٩٩٧.
- ميشيل توماسيللو، ترجمة شوقي جلال، الثقافة والمعرفة البشرية، كتاب عام المعرفة، العدد (٣٢٨)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع المجموعة الدولية، الكويت، يونيو ٢٠٠٦.
- نبيل علي، اللغة العربية. . قديماً وحديثاً: فجوة في العقل اللغوي، في مجلة العربي، مطابع الأهرام التجارية، العدد (٥٧٦)، نوفمبر ٢٠٠٦، الكويت.
- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات. . رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، كتاب عالم المعرفة، العدد (٢٧٦)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع السياسة، ديسمبر ٢٠٠١، الكويت.
- هادي نعمان الهيتي، إشكالية المستقبل في الوعي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ١ بيروت، ٢٠٠٣.
- ياسر سليمان، اللغة العربية والهوية القومية، صفحة المعرفة في الجزيرة نت www.aljazeera.net.

اللغة والطفل وبعض المتغيرات

obeikandi.com

تحديات العولمة في مواجهة تعليم اللغة العربية

للطفل العربي في هولندا

أهيمه كورز - نور^(*)

مَهَيَّنَد:

أطلق الاتحاد الأوروبي والمجلس الأوروبي على سنة ٢٠٠١ اسم (عام اللغات)؛ وذلك إشارة واحتفالاً بالتعدد اللغوي داخل أوروبا. كان شعار الاحتفال هو أن: "ما تعلمته صغيراً سيبقي معك وأنت كبير". كان لذلك الاحتفال أربعة أهداف، أولها: نشر الوعي بأهمية الشراء اللغوي الذي تتمتع به دول الاتحاد الأوروبي.

ثانياً: جذب اهتمام أكبر عدد ممكن من الناس لإدراك المزايا المتعددة لإتقان أكثر من لغة، مما يساهم في نمو وتطور الشخصية وتفهم التعدد الثقافي، ومما ييسر للمواطنين الحصول على حقوقهم كأفراد وكشركات وكمجتمع بصفة عامة. وكان الهدف الثالث هو تيسير تعلم اللغات الأوروبية لكل المقيمين رسمياً في الاتحاد الأوروبي، بغض النظر عن أعمارهم أو خلفياتهم أو خبراتهم أو إنجازاتهم في التعليم. أما الهدف الرابع والأخير فكان جمع ونشر كل المعلومات الخاصة بتعليم وتعلم لغات الاتحاد الأوروبي والمناهج والوسائل والمهارات المساندة لتعلم تلك اللغات.

وامتداداً لذلك، فقد تم تكليف المجلس الأوروبي في سنة ٢٠٠٢ باتخاذ ما يلزم لتشجيع التعدد اللغوي، بحيث يتم تعليم الطفل على الأقل لغتين أجنبيتين منذ سن صغيرة جداً إلى جانب لغة الدولة التي يعيش فيها.

ولكن، هل كانت دول الاتحاد الأوروبي ومنها هولندا تحتفل أيضاً بالتعدد اللغوي داخل حدودها؟ ولماذا ينكر بعض الساسة في هولندا حق المواطنين المهاجرين من خارج أوروبا في تعلم لغاتهم الأصلية؟ وكيف يمكن لهؤلاء المواطنين الذين هاجروا من أوطانهم للمساهمة في بناء اقتصاد هولندا الحفاظ على تراثهم ولغاتهم الأصلية؟ لماذا تم حرمان الأقليات من المهاجرين من حقهم في تعلم لغتهم الأصلية؟ وهل تنطبق على هولندا صفة المجتمع المتعدد الثقافات والمتعدد

(*) مترجم حلف - محكمة مدنية رورموند - لمحافظة ليمبورخ - هولندا.

اللغات؟ وهل تنتهج سياسة تضع تلك التعددية في اعتبارها؟ هل حقاً أن تعدد اللغات والثقافات يعتبر تهديداً لتماسك واستقرار المجتمع الهولندي كما يدعي المناهضون لتعلم غير الأوروبيين للغاتهم الأصلية؟

إن تعدد اللغات وتعدد الثقافات ليس بظاهرة مؤقتة أو مشكلة طارئة لا بد من حلها أو استئصالها سريعاً ليسود المجتمع السلام، أو ليصبح المجتمع متجانساً تسوده لغة واحدة وثقافة واحدة كما يدعي البعض، وإنما تعدد الثقافات واللغات هي صفة مميزة أن وجدت في مجتمع ما فله أن يفخر بها. ولا يمكن أن نتصور أن يكون المجتمع متعدد الثقافات من ناحية وغير متعدد اللغات من ناحية أخرى، فترى البروفيسور "إكسترا" الأستاذ بجامعة مدينه تلبورخ العريقة بهولندا يشير آسفاً أن سياسة الدولة في هولندا تعتبر تعدد اللغات لدى المهاجرين مظهراً من مظاهر التخلف وعدم الاندماج؛ مما يهدد تماسك المجتمع. إن ما يسعى بعض الساسة لتحقيقه في عدة دول أوروبية، ومنها هولندا، هو تحجيم تداول اللغات غير الأوروبية. فيحلمون في القرن الواحد والعشرين بأن تسود هولندا لغة واحدة فقط - هي اللغة الهولندية - بينما توجد في هولندا عدة ثقافات تنتمي للغات متعددة يمكن أن تكون مصدر إثراء للمجتمع الهولندي ووسيلة للوصول لوضع اقتصادي أفضل، من خلال تواصل أفضل يحقق تبادلاً تجارياً ورواجاً اقتصادياً أكبر مع دول العالم. إن التواصل مع العالم الخارجي أصبح الشاغل الأكبر في عصر العولمة؛ ولذلك فمن الغريب أن نجد دوله صناعية مثل هولندا تصب كل اهتمامها في العمل على إذابة الثقافات المهاجرة في ثقافة الأغلبية تحت مسمى "الاندماج" Integration في المجتمع الهولندي، وهو في الحقيقة ذوبان Assimilation أقرب إلى المحو لثقافة المهاجر غير الأوروبي.

إن النقاش المطروح على الساحة في أوروبا، وخاصة في هولندا الآن ينادي فيه اتجاه المحافظين بضرورة أن يسعى المهاجر للاندماج integration؛ حتى يمكن تحقيق التماسك الاجتماعي social cohesion في المجتمع. ويؤمن مؤيدو هذا الاتجاه المحافظ بأن التعدد الثقافي يهدد تماسك المجتمع وانسجامه. وقد استحوذت تلك الأفكار على مؤيديها؛ حتى إن محافظ مدينة روتردام قرر في العام الماضي وضع كود اجتماعي، يلزم أهالي مدينة روتردام بعدم التمازج في الأماكن العامة بلغات أخرى سوي الهولندية!! بمعنى أنه أصبح من غير اللائق أن يتحدث صديقان باللغة العربية في مكان عام! أو أن يتحدث أم مع أطفالها باللغة العربية في الحديقة العامة!! وكأن الحوار بلغة سوي الهولندية أصبح ذنباً. والمؤسف أن وزيرة شؤون الاندماج أثنت على المبادرة وأرادت تعميمها في جميع أنحاء هولندا فلم تفلح في ذلك؛ إذ ووجهت برفض من التيارات الليبرالية واليسارية. وعلى المستوي الدولي نجد لبعض الساسة والإعلاميين دوراً كبيراً في خلق صورة سلبية عن المهاجرين غير الأوروبيين تملأ المواطنين بالخوف والقلق؛ مما أدى لتولد نظرة عدائية من المجتمع نحو فئات بعينها

ولغات محددة؛ وخاصة في خضم الأحداث الجارية والحملات التي تتوجس، بل أحياناً تجرم كل ما له علاقة بالإسلام مثل اللغة العربية مثلاً. .

سنوجه اهتمامنا في هذه الدراسة نحو السياسة التعليمية بالنسبة للمهاجرين العرب في هولندا، من خلال طرح تاريخي وتحليلي لمحورين، هما:

- ١- تعليم اللغة العربية للأطفال أبناء المهاجرين من ناحية.
- ٢- تعليم اللغة العربية للمهاجرين البالغين من ناحية أخرى.

كيف بدأ هذا التعليم؟ وما العقبات التي عرقلت مسيرته؟ وكيف تطورت الأمور بحيث وصلت لأن تصدر الحكومة الهولندية قراراتها التدريجية بإلغاء تعليم اللغة العربية كوسيلة مساعدة للكبار ولمحو أمية الكبار في منتصف التسعينيات ثم اتجهت تدريجياً لإلغاء تعليم اللغة العربية للأطفال بشكل تدريجي حيث أصبح جزء من ساعات تعليم العربية يُقدم خارج المدرسة وجزء آخر في أثناء الساعات المدرسية، وبعد سنوات قليلة لم يبق سوى إمكانية تعليم اللغة العربية خارج المدرسة وبإشراف متطوعين غير متخصصين من أهالي التلاميذ، حيث تم في سنة ٢٠٠٤ إلغاء كل تمويل للمدارس الابتدائية والثانوية لتعليم مائة ألف طالب؛ لغات المهاجرين الأصلية، ومنها اللغة العربية. وفقد بذلك حوالي ١٤٠٠ معلم وظيفتهم أو استبدلوا بها أخرى لتوفر الدولة بذلك ٢٩ مليون يورو كانت تُخصص سنوياً لتعليم أبناء المهاجرين لغاتهم الأصلية، ومنها اللغة العربية. وكان تحليل الحكومة الهولندية لقرار إلغاء تعليم اللغة العربية من المدارس هو أنه من الضروري توجيه كل الجهود لإتقان أبناء المهاجرين للغة الهولندية.

سيوضح عند المقارنة وجود فروق بين الحقوق التي نصت عليها المواثيق الدولية والأوروبية في مجال حق تعلم اللغة والثقافة الأصليين للمواطنين الهولنديين الأصل، وسيوضح أيضاً غياب تلك الحقوق لدى الأقليات من أصل غير أوروبي مثل الأقليات العربية. وسنطرح توقعات مستقبل اللغة العربية في ظل السياسات والاتجاهات الراهنة، وما يمكن اتخاذه من خطوات لإعطاء اللغة العربية مكانتها على خريطة تعليم المهاجرين. .

ولكي نعيد للغة العربية مكانتها سيتحتم علينا أن نبحث في الأخطاء التي تسببت في إلغاء تعليم اللغة العربية، وأيضاً عن سبل تفادي مثل تلك الأخطاء مستقبلاً.

ثم سنعرض بعض التجارب النموذجية في الدول الغربية في مجال تعليم اللغة العربية مثلما في مدارس فكتوريا بأستراليا، وهي تجارب يمكن الاقتداء بها في تعليم اللغة العربية في الدول الأوروبية؛ وفي النهاية نطرح بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساهم في خلق مبادرة لإحياء تعليم اللغة العربية على مستوى منظمات المجتمع المدني وبجهود المهاجرين العرب من

ناحية، ومن ناحية أخرى من خلال القنوات الرسمية للدولة وبتعبئة جهود الساسة والمهتمين باللغة العربية على المستوى الأكاديمي؛ لتكون جماعات ضغط يمكنها تغيير مسار تعليم اللغات في المدارس الهولندية.

ما مستقبل تعليم اللغة العربية الآن وبعد مرور عامين على إلغائها من المناهج المدرسية؟ وممن نتوقع المبادرة بتنظيم تعليم اللغة العربية؟ هل هي مسئولية المهاجرين العرب آباء التلاميذ؟ وهل هم من ينبغي أن يأخذ زمام المبادرة لتنظيم تعليم اللغة العربية؟ أم هي مسئولية الحكومة الهولندية؟ أم كلاهما؟ وما علاقة اللغة العربية وما مكانتها بالمقارنة باللغة الهولندية وبلغات الأقاليم المحلية بهولندا؟ إننا نجد أنه ليس من العدل مثلاً أن يتمتع أهل إقليم فريسلاند في هولندا بفرص لتعليم أطفالهم لغتهم الفرنسية التي لا يتقنها سوى ٣٥٠ ألفاً، بينما لم يعد بإمكان المهاجرين تعلم اللغة العربية بمساندة من الحكومة الهولندية، رغم أنها لغة ما يقارب ربع مليون مهاجر من المغرب العربي وحده وأكثر من مائة ألف مهاجر من أصول عربية أخرى، مثل تونس والجزائر والسودان وسوريا ولبنان ومصر من المقيمين في هولندا؟.. وهنا نتساءل: أين مسئولية الحكومة الهولندية نحو حقوق مواطنيها في مجال تعليم اللغة العربية للمواطنين الهولنديين من أصل عربي؟ وهل تتفق سياسات هولندا مع احتياجات العولمة والتي تطالب دول العالم الجديد بضرورة تعليم النشء عدة لغات استعداداً لما ينتظرنا في المستقبل في ظل العولمة؟ وما الحد الأدنى من الأهداف الحتمية لكل دولة في ظل العولمة في مجال تخطيط مناهج تعليمية تستوعب متطلبات عصر العولمة من مرونة ومقدرة على الحوار مع ثقافات أخرى وإتقان للغات عديدة؟ سيصبح حتماً على كل دولة أن توجه طاقات هائلة وأموالاً طائلة للعمل على تخطيط تعليم قادر على إعداد شباب يتقن عدة لغات ويفهم عدة ثقافات وحضارات أخرى، ويمكنه التحاور معها بنجاح في عالم أصبح أشبه بالقرية الصغيرة يستوجب على السكان ليس فقط إتقان لغتهم الأصلية، وإنما إتقان لغات أخرى بالضرورة. إن إتقان لغة واحدة فقط وتقديس ثقافة واحدة دون غيرها سوف يمثل في المستقبل الانغلاق بعينه، وسوف يعني الفقر الحقيقي في زمن العولمة. وأعني بذلك الفقر الفكري الذي يتولد نتيجة تمييز ثقافة دون غيرها ولغة دون غيرها، ويؤدي بالضرورة لفقر ثقافي يتبعه بالضرورة فقر اقتصادي.

مقدمته تاريخية:

إن البروفيسور إكسترا أستاذ قسم اللغات والأقليات بجامعة تيلبورخ الهولندية ومدير مركز بايبلون لدراسات المجتمع المتعدد الثقافات يُعتبر من أكثر المتحمسين لتحسين مكانة لغات الأقليات المهاجرة على خريطة التعليم الهولندية، وقد عالج الموضوع كظاهرة من عدة نواح فدرس مثلاً العلاقة بين اللغة وهوية المواطن في أوروبا وبالتحديد الهوية غير الأوروبية؛ وذلك في مقابل تعدد

الثقافات واللغات ووجهة نظر صناع القرار الحكومي بهولندا وموقفهم من هوية أهل البلد الأصليين وهوية المهاجر غير الأوروبي . كما عالج موقف المواثيق والاتفاقيات الأوروبية التي تركز على حقوق الأقليات من أهل البلد الأصليين ولغاتهم ، وتستثني حقوق الأقليات المهاجرة في تعلم لغتها الأصلية . وقبل أن نخوض في تفاصيل أكثر ، ينبغي التمييز بين نوعين من الأقليات أشار لهما إكسترا في الدراسات التي قام بها :

الأقليات المهاجرة **Minority Language** ، وهي مثل الأقليات التي هاجرت من دول أخرى مثل الآسيويين الذين هاجروا ليعيشوا في الخليج ، فهم لا يتمتعون بمواطنة كاملة مثل أهل البلد . ومثلهم الأتراك والمغاربة ممن هاجروا لهولندا وكل العرب ممن هاجروا إلى دول الاتحاد الأوروبي للعمل ، فهم أقليات مهاجرة ، ولغاتهم هي لغة أقلية مهاجرة .

أما الأقليات الإقليمية **Regional minority** ، فهي تمثل السكان الأصليين في أي دولة ولكنهم يتمتعون بلغة وثقافة وتقاليد خاصة بهم ، مثل البربر في المغرب أو الأكراد في العراق .

و نجد بالتالي لدينا نوعين من لغات الأقليات :

النوع الأول : لغة الأقليات الإقليمية **Regional Language** وهي لغة إقليم محدد بهولندا أهلها من المواطنين الأصليين والمولودين هم وآبائهم بهولندا . وللتوضيح يمكننا تشبيه لغة الأقلية الإقليمية مثلاً بلغة أهل النوبة بمصر ، فهم سكان أحد الأقاليم في مصر ولكن لهم لغة خاصة بهم وثقافة وتقاليد مميزة ولغتهم غير اللغة العربية واللهجة المصرية . أو يمكننا أيضاً تشبيه لغة الأقلية الإقليمية بلغة البربر في المغرب بالنسبة للغة السائدة وهي اللغة العربية واللهجة المغربية .

والنوع الثاني : لغة الأقليات المهاجرة **Immigrant minority Language** وهم مثل من هاجروا لهولندا من العرب والأتراك والأفغان والصوماليين ولغاتهم تختلف تماماً عن اللغة الهولندية أيضاً ؛ ولكنهم ليسوا من السكان الأصليين لهولندا .

الفارق هنا هو أن دول الاتحاد الأوروبي قد وقَّعت على اتفاقيات تكفل للأقليات الإقليمية ، أي للمواطنين الأصليين ، حقوقاً كثيرة في مجال الاحتفاظ باللغة والثقافة الأصليتين . ولكننا نلاحظ أن تلك الحكومات حرمت عند التطبيق أقليات المهاجرين من تلك الحقوق ، بل حتى أطلقت عليهم لفظ " مقيمون غير قوميين " **Non national residents** .

كما أطلقت على لغاتهم لفظ " لغة غير أوروبية " أو لغة لا تنتمي لمقاطعته أو إقليم **non territorial** ؛ وذلك لتمييزها عن لغات أهل البلد الأصليين في المقاطعات . ويلاحظ أن هناك تناقضاً حاداً بين مطالبة الحكومات الأوروبية هؤلاء المهاجرين بالعمل على الاندماج وبين

أسلوب التعامل مع لغة هؤلاء المهاجرين المهمشة والمستثناة. إن هذا التهميش في التعريف بلغات الأقليات المهاجرة نابع من تفسير جامد أو محافظ لمعني المواطنة .

أثبتت الدراسات التي قام بها البروفيسور إكسترا بجامعة تيلبورخ الكاثوليكية⁽¹⁾ (اليونيسكو ٢٠٠٣) والدراسات التالية لها في ٢٠٠٤ و ٢٠٠٥ أن تعامل الحكومة الهولندية مع الهولنديين الأصليين سكان إقليم فريسلاند يختلف تماماً عن معاملتها للغات الهولنديين المهاجرين من أصل غير أوروبي، وأن هناك فروقاً شاسعة بين الفرص والإمكانات المعطاة لأهل الوطن الأصليين لتعلم لغتهم الأصلية (مثل حق أهالي منطقته فريسلاند في تعلم لغتهم الفرنسية وتعليمها رسمياً لأطفالهم وهي لغة تختلف تماماً عن الهولندية) وبين الفرص المعطاة للمهاجرين لتعلم لغتهم الأم (مثل العرب والأتراك، فقد أعطيت لسنوات ثم ألغيت تماماً فلم يعد مسموحاً للكبار منهم منذ سنة ١٩٩٦ أن يتعلموا لغتهم، كما لم يعد مسموحاً لأطفالهم منذ ٢٠٠٤ أن يتعلموا اللغة العربية أو التركية في المدارس الابتدائي أو الثانوية). ولنستوعب ما حدث سنستعرض تاريخ تعليم اللغة العربية كيف بدأ وكيف انتهى .

تاريخ بدء وإلغاء تعليم اللغة العربية في هولندا:

في الستينيات من القرن الماضي، أدركت الكثير من الدول الأوروبية إبان الثورة الصناعية وجود نقص كبير في الأيدي العاملة مما قد يهدد اقتصاد تلك الدول ويعرقل نموها؛ الأمر الذي ما دفع الكثير من دول أوروبا الغربية مثل فرنسا وألمانيا وبلجيكا وهولندا أن تفتح باب العمالة الأجنبية لاستضافة العمال الأجانب من عدة دول، مثل إيطاليا وإسبانيا والبرتغال واليونان وأخيراً تركيا والمغرب والجزائر. وكان ترحيب تلك الدول الصناعية بهؤلاء العمال الفقراء ترحيباً كبيراً حيث استضافتهم بكرم يفوق الوصف، إذ كانوا بمثابة المنقذ الأساسي لاقتصاد دول أوروبا الغربية والذي كان مهدداً بالركود الاقتصادي. وأشادت الصحف بأن مشاركة هؤلاء العمال الأجانب تُعتبر حجر أساس يضمن ازدهار المستقبل الاقتصادي لدول أوروبا الغربية التي استضافت العمال المهاجرين .

لم تدرك الدول المضيفة احتمال بقاء هؤلاء العمال الأجانب في بلد غريب غير وطنهم الأصلي، ولذلك لم تحرص تلك الدول على تقديم برامج تعليمية أو تدريبية لإعداد هؤلاء العمال الأجانب وتعريفهم بجوانب الحياة في البلد المضيف مما يمكنهم من الاندماج فيه والتواصل مع مواطنيه، إذ ساد الاعتقاد بأن وجود العمال الأجانب سيكون مؤقتاً وأنهم عائدون لا محالة لموطنهم الأصلي خلال بضع سنوات. ولكن ما حدث لم يتوقعه الدول المضيفة، فإن الاستقبال

(1) language diversity in multicultural Europe. MOST Discussion and policy Paper Series no.63
2 G.Extra:Babylon aan de Noordzee. Bulaq 2001.

الحافل لهم والترحيب بهم من ناحية ، والتدهور الاقتصادي المتزايد في أوطان هؤلاء العمال المهاجرين من ناحية أخرى دفعهم إلى أن يقرروا البقاء نهائياً في الدول التي هاجروا إليها . وعندما أدركت الدول الأوروبية تلك الحقيقة وأن هؤلاء العمال ليس في نيتهم العودة لأوطانهم ، قررت السماح ببقائهم بعد قيام بعض الأحزاب المتعاطفة معهم بمساندتهم سياسياً وإعلامياً ، ومن خلال المؤسسات التي أنشئت لمساعدة العمال المهاجرين على التأقلم في المجتمع الجديد .

العوامل المحفزة لبقاء العمال الأجانب في أوروبا:

مناخ التسامح وقبول الآخر:

لا يمكن تجاهل حقيقة أن المناخ الفكري والاجتماعي والسياسي في السبعينيات في أوروبا الغربية كان يتميز بالتسامح وقبول الآخر ، وخاصة في ضوء الآثار النفسية لما وقع إبان الحرب العالمية الثانية ومآسي النازية واضطهاد اليهود وملاحقتهم للقضاء عليهم بشكل جماعي . إذًا ، فقد استفادت دول أوروبا الغربية وتعلمت من تاريخها في ذلك الوقت أهمية عدم التعصب وعدم التمييز على أساس عرقي أو ديني أو على أساس اللون ، وتم نبذ وإدانة مشاعر التفوق على الآخر . كما كان للثورة الطلابية في فرنسا في الستينيات أثرها في نشر الفكر الحر . إذًا تمخضت آثار الحرب العالمية الثانية والثورة الطلابية في الستينيات عن خلق مناخ يسوده التسامح في السبعينيات ، في دول أوروبا الغربية التي أصبحت ترحب لإدانة كل ما يميل للتمييز العنصري أو رفض الآخر أو تأجيج الشعور بالتفوق أو العصبية القومية والشعبية .

لذلك رحبت أغلب فئات الشعب ببقاء العمال الأجانب في البلد المضيف ؛ مما دفع بالسلطات في عدة دول أوروبية مثل هولندا وبلجيكا بأن تسمح في السبعينيات للعمال الأجانب باستقدام أسرهم من أوطانهم في إطار ما سُمي التجمع العائلي **Family reunion** .

وهنا بدأت آلاف الزوجات والأبناء في السفر للمحاق برب الأسرة في الدولة الأوروبية التي يعمل بها ، ومن بين تلك الدول : هولندا والتي ستكون محور اهتمامنا في هذه الدراسة .

العامل الاقتصادي:

ولكن ، هل كان المناخ المتسامح وغير المتعصب هو العامل الوحيد الذي أسهم في تشجيع هؤلاء العمال على استقدام أسرهم واتخاذ قرار البقاء في أوروبا؟ بالطبع لا ، فإن هناك عاملاً آخر أكثر أهمية ألا وهو العامل الاقتصادي . فما كان يمكن لتلك الدول الأوروبية أن تعرض اقتصادها للركود أو للانهار ؛ ولذلك سعت لإزالة كل العقبات التي قد تقف حجر عثرة في طريق النمو الاقتصادي ، فقدمت كل ما يمكن من تسهيلات وتجاوزت عن الكثير من أجل جذب الأيدي العاملة والمحافظة على بقائها لضمان استمرار دوران عجلة الصناعة ؛ مما يضمن استمرار النمو الاقتصادي .

التغيرات الديموغرافية واللغوية وحتمية تعديل الخريطة التعليمية للصغار والكبار من المهاجرين :

سنعرض فيما يلي لموجات قدوم المهاجرين إلى هولندا، كما سنركز اهتمامنا بالطبع على حالة اللغة العربية في هولندا. ولكن هذا لا يعني أنه لا توجد لغات أخرى للمهاجرين في هولندا، فهناك الإسبانية واليونانية والبرتغالية والإيطالية واليوغوسلافية والتركية... إلخ، وكل جالية من أصحاب تلك اللغات بذلت الكثير من الجهد ليحصل أبنائها على قرصهم في التعلم بلغة آبائهم وأمهاتهم. ووصل عدد اللغات في هولندا إلى ٣٢ لغة، ولكن كان للغتين العربية والتركية نصيب الأسد في تمويل تعليم أطفال المهاجرين العرب والأتراك لغتهم العربية والتركية بتمويل حكومي؛ تمهيداً لعودتهم لأوطانهم.

موجات ثلاث للهجرة:

يمكننا تقسيم هجرة العمال من المغرب إلى هولندا لثلاث موجات. بدأت أول موجة من موجات هجرة العمال المغاربة إلى هولندا في الفترة من عام ١٩٦١ إلى ١٩٧٣؛ حيث حضر آلاف الرجال تاركين أسرهم في الوطن الأصلي للعمل في أوروبا والعودة لموطنهم من وقت لآخر. ثم توقفت حملات استقدام العمال من الخارج في سنة ١٩٧٣.

ثم بدأت الموجة الثانية في عام ١٩٧٣، حيث بدأ قدوم الكثير من الأطفال والشباب من أبناء العمال الأجانب في إطار "التجمع العائلي" family reunion مع رب الأسرة، وكانت هذه هي الموجة الثانية.

أما الموجة الثالثة فقد بدأت مع وصول أبناء العامل الأجنبي لسن الزواج؛ مما دفع الشباب من الجيل الثاني لاستقدام عروس أو زوج المستقبل من البلد الأصلي. وقد أدى ذلك إلى وصول الآلاف من الشباب والشابات للزواج من أبناء العمال الأجانب والحياة في هولندا ممن أطلق عليهم اسم "القادمين الجدد" newcomers. وكانت هذه هي الموجة الثالثة والأخيرة. وجدير بالذكر، أن الكثير من الشباب المغربي الذي هاجر لهولندا للحاق بشريك أو شريكه الحياة كان يتمتع بتعليم وثقافة عالية؛ مما أفاد الجالية كثيراً في المستقبل.

من أي الأماكن في المغرب قدموا؟

أثبتت نتائج بحث مكتب الإحصاءات المركزي CBS بهولندا لسنة ١٩٨٤ والذي أجري على حوالي ألفي أسرة مغربية أن ٦٠٪ من العمال المهاجرين من المغرب قد هاجروا من شمال المغرب وخاصة من منطقة الريف فيما بين الحسيمة والناضور، وأن ١٥٪ هم من سكان جنوب المغرب، وأن ١٠٪ من وسط المغرب و٨٪ من الشمال الشرقي وأن ٧٪ من منطقة الأطلس. كما أثبتت

اللغة والطفل وبعض المتغيرات

إحصاءات سنة ١٩٩٩ أن العدد الكلي للمهاجرين من المغرب وصل إلى ٢٥٢٤٩٣، أي تعدي الربع مليون نسمة. كما أوضحت إحصاءات سنة ٢٠٠٠ أن المهاجرين المغاربة أصبحوا يمثلون واحداً وستة من عشرة في المائة من سكان هولندا (٦, ١٪).

وفيما يلي سوف نستعرض عدد بعض الأقليات المهاجرة لهولندا فيما بين عام ١٩٩٠ وعام ١٩٩٩، حتى يمكننا تصور مدي حدة التغير الديمغرافي في عدد المهاجرين في هولندا في هذه السنوات التسع؛ مقارنة بالعدد الكلي لسكان هولندا. ورغم تعدد جنسيات المهاجرين ليصل عددها لأكثر من ثلاثين جنسية، إلا إننا سنقتصر على أكبر مجموعتين من المهاجرين وهما المقاربة والأترك؛ حيث إنهما أكثر من استفاد من تعليم اللغة الأصلية بالمدارس الابتدائية.

مكان الميلاد	تعداد مكتب الإحصاء المركزي ١٩٩٠	تعداد مكتب الإحصاء المركزي ١٩٩٩	نسبة الزيادة
تركيا	٢٠٦,٠٠٠	٣٠٠,٠٠٠	٤٦٪
المغرب	١٦٨,٠٠٠	٢٥٢,٠٠٠	٥٠٪

جدول رقم ١ : نلاحظ هنا أن تعداد سنة ١٩٩٩ يمثل أعلى زيادة وصل لها عدد المهاجرين من المغاربة والأترك.

أما بالنسبة للأقليات العربية من دول أخرى سوي المغرب فقد وصل تعداد المصريين والعراقيين واللبنانيين والسوريين والسودانيين وبقية متكلمي العربية لأكثر من مائة ألف شخص على أقل تقدير؛ حيث إن الإحصاءات الرسمية تغفل تعداد من تنجسوا بالجنسية الهولندية مما يؤدي للوصول لأعداد أقل من الواقع.

لذلك سنعرض فيما يلي لمشكلة أسلوب التعداد ومعيار اعتبار المواطن مهاجراً أم لا. حيث سنقارن بين التعداد الذي يعتمد على جنسية المهاجر كمعيار لتحديد الهوية، ومن ناحية أخرى المعيار الذي يعتمد على مكان ميلاد المهاجر ومكان ميلاد والديه كمعيار لتعريف هويته عند التسجيل في البلدية. وسنجد في كندا وأستراليا مثلاً أن التعداد يتمثل في المعيارين اللذين أشرنا لهما إلى جانب معيار اللغة المستخدمة في البيت؛ مما يحقق دقة أكثر في النتائج. ومن هنا نري مدي اختلاف المعايير ومدي موضوعيتها ونتائجها.

المجموعة	التعداد بمعيار بلد الميلاد	التعداد بمعيار الجنسية	الفارق
المواطنون هولنديو الأصل	١٣,٠٦١,٠٠٠	١٥,٠٩٧,٠٠٠	٢,٠٣٦,٠٠٠
المهاجرون من أصل تركي	٣٠٠,٠٠٠	١٠٢,٠٠٠	١٩٨,٠٠٠
المهاجرون من أصل مغربي	٢٥٢,٠٠٠	١٢٩,٠٠٠	١٢٣,٠٠٠

جدول رقم ٢ : هنا تتضح أهمية اختيار معيار موضوعي ثابت لتحديد هوية المهاجر ؛ حيث نري فارق نتائج التعداد بمعيار بلد الميلاد مرة وبمعيار الجنسية مرة أخرى فنجد أن من حصل على الجنسية الهولندية لا يُحسب مهاجرًا . لذلك فإن معيار مكان ميلاد المهاجر ومكان ميلاد والديه يُعتبر أكثر موضوعية وأقرب للصواب ، وإذا أُضيف لهما معيار اللغة التي يستخدمها المهاجر في المنزل فسوف تصبح النتائج أكثر دقة .

لغات ولهجات المغرب:

يتميز المغرب بالتعدد اللغوي حيث تُعتبر اللغة العربية اللغة الرسمية ومنها تفرعت عدة لهجات يسهل التواصل بينها . من ناحية أخرى توجد اللغة البربرية وهي أقدم لغة في المغرب ، وكانت هي لغة التواصل قبل دخول العرب للمغرب . وللأسف ، فقد عانت البربرية تحجيماً كبيراً لمكانتها فأصبح لها وضع متدنٍ في المجتمع المغربي منذ دخول اللغة العربية للمغرب . ولكن بدأت في السنوات الأخيرة مبادرات لتحسين وضع البربرية ، فتمت المطالبة باستخدامها كلغة أو وسيلة للشرح في المدارس الابتدائية .

وتتفرع من البربرية ثلاث لغات مشتقة:

- ١- الريفية في شمال المغرب بمنطقة الريف .
- ٢- التمازيغت والمنتشرة في وسط الأطلس .
- ٣- الشلحة والتي نجدها في منطقة سوس بجنوب المغرب .

ويوجد داخل المغرب تنافس بين اللغتين العربية والفرنسية وخاصة في وسائل الإعلام . من ناحية أخرى نجد أن اللغات البربرية تحظى بمكانة وتشجيع من طرف الحكومة الهولندية ، وإن العديد من الآباء والشباب يسعى لتعلم الكتابة والقراءة بالبربرية . وتمول الحكومة الهولندية مجلة شهرية باسم أمزين توجه اهتمامها لذده الفئة من المغاربة .

أيضاً ينتشر استخدام اللغة الإسبانية التي يتقنها عدد كبير من أهل المغرب القاطنين على الحدود الإسبانية .

المطالبة بتعليم أطفال المهاجرين واللاجئين لغتهم الأصلية:

بدأت أسر العمال الأجانب منذ السبعينيات تدرك أهمية أن يتعلم أبنائهم لغتهم الأصلية . وفي الحقيقة ، لم يكن مطلبهم أكثر من مطلب مشروع وعادل ، بل حق يكفله لهم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق الدولية التي وقعتها أغلب دول أوروبا الغربية التي استقدمت هؤلاء العمال الأجانب من بلادهم ليسهموا في بناء اقتصاد دول أوروبا الغربية ، مثل هولندا وبلجيكا

وفرنسا وغيرها من الدول . وبعد قدوم هؤلاء العمال المهاجرين بدأ توافد فئات أخرى بسبب الحروب ؛ حيث ازدادت أعداد اللاجئين النازحين من أوطانهم التي طحتهم رحي الحروب في عدة دول ، مثل إيران وأفغانستان ويوغوسلافيا والصومال ولبنان والعراق . وأصبح من المحال تجاهل حقوق هؤلاء العمال المهاجرين وأسرههم واللاجئين ؛ خاصة وأن الاتفاقات والمواثيق الدولية التي وقعتها الدول المضيفة تؤمن لهم الكثير من الحقوق في مجال حق استخدام وتعلم لغتهم الأصلية .

لذلك أصبح لزاماً على صانعي القرار في الدولة السعي نحو تحقيق التكامل السياسي والاقتصادي من ناحية ، وتطوير التنوع اللغوي والثقافي من ناحية أخرى دون أن يؤدي ذلك لزعزعة التكامل والتوافق في المجتمع بجميع أطيافه وثقافته المختلفة . واعتبر السياسة ذوو الاتجاه الليبرالي في المجتمع أن التنوع والتعدد الثقافي مصدر إثراء للمجتمع .

إذاً بدأت حكومات الدول الأوروبية المضيفة منذ بدء التجمع العائلي في السبعينيات من القرن الماضي تدرك ضرورة إدخال تعديلات في البرامج التعليمية المستخدمة في مراحل التعليم المختلفة ، وحمية تصميم برامج تعليمية جديدة تتواءم واحتياجات أسر هؤلاء العمال الأجانب سواء في المدارس الابتدائية والثانوية من ناحية ، أو لزوجاتهم من ناحية أخرى في برامج تعليم الكبار .

فتم فتح فصول مكثفة للغة الهولندية لاستقبال أطفال العمال الأجانب لدي وصولهم وتعليمهم اللغة الهولندية في أقصر وقت ممكن ؛ حتى يمكنهم الالتحاق بالفصول المناسبة لسنة في المدارس الحكومية .

بدأت الحكومة بعد ذلك فتح فصول تعليم اللغة الأصلية لأطفال العمال المهاجرين بعد التحاقهم بالمدارس الحكومية . فكانت هناك فصول لتعليم العربية والتركية والإسبانية واليوغوسلافية وغيرها من لغات أبناء العمال المهاجرين .

وكان الآباء هم أول من بدأ المبادرة بفتح تلك الفصول والإشراف عليها ؛ مما دفع الحكومة لتبني تلك المبادرات فيما بعد . ولم يكن جديداً على الحكومة الهولندية أن تقوم بفتح فصول لتعليم لغة أخرى لأطفالها ، فقد تم الاعتراف بحق أهل بعض المناطق من سكان هولندا ممن يتحدثون لغة أخرى عدا الهولندية - وهي الفرنسية الموجودة في منطقة فريسلاند - في تعلم هذه اللغة . إذاً لم تكن التجربة جديدة بالنسبة للحكومة الهولندية والتي سنت من قبل ما يلزم من قوانين لتنظيم تعليم لغة أخرى غير الهولندية .

التطور من ١٩٧٤-١٩٩٨ ثم من ١٩٩٨-٢٠٠٤:

لم تسع الأقليات لأن يتعلم أبناؤها اللغة الأصلية فقط، وإنما أيضاً الثقافة الأصلية. فالعامل الإسباني أو الإيطالي أو المغربي يعتز ليس فقط بلغته، وإنما أيضاً بثقافته وتراثه ويحلم بأن يتوارث أبناؤه عنه هذا الحب والتقدير. ومن هنا بدأت مبادرات فتح فصول لتعليم اللغة والثقافة الأصلية لأبناء العمال المهاجرين واللاجئين السياسيين ممن التحق أطفالهم بالمدارس الابتدائية بهولندا، وكان أول من بدأ تلك المبادرات هم الإسبان والبرتغاليين وذلك منذ سنة ١٩٧٠؛ حيث تم فتح فصول لأطفالهم وتلاههم أبناء العمال من اليونان وإيطاليا واليوغوسلاف. وفي منتصف السبعينيات، بدأ فتح فصول لتعليم اللغة العربية لأبناء المغاربة والتونسيين.

نصت سياسة وزارة التعليم الهولندية على أن تعليم اللغة والثقافة الأصلية أمر مؤقت لا بد منه، انطلاقاً من الاعتقاد السائد بأن العمال المهاجرين سيعودون لأوطانهم بعد عدة سنوات، وأن تعليم أبنائهم لغتهم وثقافتهم الأصلية سوف يساعد على تسهيل عودة أطفال المهاجرين لأوطانهم. وبالفعل، فقد عاد كثير من العمال مع أبنائهم لأوطانهم، ولكن سوء الحالة الاقتصادية في الوطن الأصلي دفعت غالبية العمال المهاجرين لأن يقرروا البقاء في هولندا. وهنا انبري المعارضون لتعلم اللغة الأصلية والعربية للمطالبة بإلغاء كل تمويل لتعليم اللغة الأصلية لأن السبب الرئيس وراءه انتفي، بينما رأي المؤيدون لتعليم اللغة والثقافة الأصلية أن ذلك التعليم يمثل حقاً لكل مواطن وكل مهاجر، وأنه السبيل الوحيد لاندماج المهاجرين.

واستمر تعليم اللغة والثقافة الأصلية في المدارس الابتدائية، وأصبحت الفلسفة الجديدة المتبعة في ضوء بقاء العمال المهاجرين نهائياً في هولندا. أصبحت السياسة الجديدة تنطلق من: أن تعليم اللغة والثقافة سوف يعمل على تنمية ثقة الطفل بنفسه وتكوينه صورة إيجابية عن أصله؛ مما يسهل اندماجه في المجتمع الجديد.

وعلى هذا تم سن قانون ينظم تعليم اللغة والثقافة الأصلية سنة ١٩٨٤، والذي نص على أن تعليم اللغة والثقافة الأصلية سيكون من حق أبناء العمال المهاجرين كالإسبان واليوغوسلاف والبرتغاليين والمغاربة والتونسيين، وكذلك أبناء مواطني الاتحاد الأوروبي وأبناء اللاجئين. كانت الفلسفة وراء تعليم اللغة الأصلية بعد تقنينها هي جعلها حلقة وصل ما بين البيت والمدرسة، ومن ناحية أخرى ليصبح تعليم اللغة الأصلية وسيلة لمحاربة التأخر التعليمي.

إمكانات فتح الفصول وعدد ساعات الدراسة:

كان الحد الأدنى للسماح بفتح فصل لتعليم اللغة العربية أو التركية هو ثمانية تلاميذ يطلب أبائهم من المدرسة الابتدائية التي التحق بها أبناؤهم أن تفتح لهم فصلاً وتعين معلماً مؤهلاً يقوم بالتدريس.

كان الحد الأقصى لساعات تدريس اللغة والثقافة الأصليتين هو خمس ساعات في الأسبوع، منها ساعتان ونصف لتعليم اللغة العربية أثناء اليوم الدراسي، وأما الساعتان والنصف الباقية فكان يتم إعطاؤها بعد انتهاء اليوم الدراسي، وكانت توجه لتدريس كل ما يتعلق بالثقافة والحضارة التي ينتمي لها الطفل المهاجر.

ومع الوقت بدأت جماعات تنتمي لحكومات الدول التي ينتمي لها المهاجر تتدخل في صياغة مضمون التعليم الخاص بالثقافة الأصلية، وذلك لاستقطاب مشاعر التلاميذ وتقوية شعورهم بالانتماء لأوطان آبائهم. وكان ذلك التعليم يتم خارج الساعات المدرسية. وبسبب ذلك فقد منعت الحكومة تدريجياً تمويلها لذلك النوع من التعليم الثقافي وصارت تمول تعليم اللغة الأصلية فقط. على أن يصبح هدف تعليم اللغة العربية مسانداً للطفل في تعلمه للغة الهولندية. إذاً لم يعد تعليم اللغة العربية هدفاً في حد ذاته، ولكنه أصبح وسيلة ومُعبراً من أجل تسهيل تعلم اللغة الهولندية. وسمي الشكل الجديد: بتعليم اللغة الأصلية OET.

جذب المعلمين من المغرب:

كان من الصعب العثور على معلمين مؤهلين للقيام بتعليم الأطفال العرب للغتهم العربية؛ إذ لم ينل أغلب العمال المهاجرين أي قسط من التعليم، وهذا ما دفعهم للهجرة من أوطانهم بحثاً عن مستقبل أفضل. لذلك فقد شكل النقص الواضح في المعلمين والمعلمات المؤهلين عقبة أمام الحكومة للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية أو في معاهد تعليم الكبار، مما أصبح حجر عثرة في طريق تطوير ورفع مستوى ذلك التعليم الجديد. وقد تقدم بعض العمال المهاجرين للعمل في وظيفة معلم لغة عربية ممن حصلوا مستوي دراسياً لا بأس به في موطنهم الأصلي. وبعد أن اتضح عدم جدوى الاستعانة بمعلمين من بين العمال المهاجرين اتجهت جهود البحث نحو الوطن الأصلي، فتم استقدام معلمين مؤهلين من المغرب لضمان كفاءة معلم اللغة العربية في القيام بمهمة فأصبح هناك نوعان من المعلمين: معلمون من العمال المهاجرين، ومعلمون تم استقدامهم للقيام بمهمة تعليم اللغة العربية.

وفي منتصف التسعينيات، لوحظ أن المدرسة لا يمكنها التواصل مع المعلم وبالتالي لا يمكنها تقييم عمله أو تقديم تأهيل إضافي لتطوير كفاءاته في القيام بمهمة التعليم. إذاً كان إذن يصعب على إدارة التفيتش القيام بمهمتها، وأصبح من الصعب عليها القيام بعملها والحكم على ارتفاع أو نقص جودة وكفاءة تعليم اللغة العربية وما يلزم من تعديل في الخطط التعليمية.

وبسبب ذلك كله فقد فرضت الحكومة في منتصف التسعينيات على معلمي ومعلمات اللغة الأصلية شرط إتقان اللغة الهولندية. قام " مجلس الوزير كيمينادا " عام ١٩٩٢ بإصدار مذكرة ركزت على أهمية تعلم اللغات الحية التي تُستخدم في هولندا ومنها العربية والتركية، ثم تم

إصدار قانون ينظم ذلك التعليم سنة ١٩٩٨ وسمي : " نظام تعليم اللغات الحية " OALT . وقد استند ذلك المجلس في توصياته إلى الحقوق التي نصت عليها المادة ١٥ من الاتفاقية الأوروبية للوضع القانوني لحقوق العمال المهاجرين ، والمادة الثانية للبروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية لسنة ١٩٧٧ ، حيث تعهدت الدول المشاركة بأن تقدم تعليمًا لأبناء المهاجرين يسهل عملية المواطنة وأن يتم تشجيع تعليمهم للغتهم الأم . ورغم أن الاتفاقيات الدولية تشير لأهمية اللغة الأم لأبناء المهاجرين إلا أنها ما زالت لا تعتبر تعلم المهاجرين لغتهم الأصلية حقًا مشروعًا لهم .

ووصل عدد المعلمين سنة ٢٠٠٠ إلى ١٤٠٠ (ألف وأربعمائة) معلم في ١٧٧ بلدية هولندية . كما أصبح تعليم اللغة العربية منذ سنة ٢٠٠٠ خاضعاً للبلديات بعد أن كان تحت الإشراف المباشر لوزارة التعليم الهولندية ، مما أسهم في إضعاف وضع معلم اللغة العربية بسرعة كبيرة وإضعاف مكانة اللغة العربية بالتالي .

ولكن التواصل بين إدارات المدارس وهؤلاء المعلمين لم يكن سهلاً؛ مما أدى إلى عدم تمكّن إدارات التفتيش من القيام بعملها؛ فأصبح من الصعب الحكم على جودة تعليم اللغة العربية أو التركية .

تضافرت كل تلك العوامل في تعطيل رسم خطة تعليمية ومنهج لتدريس اللغة العربية في المدارس الهولندية . بينما كان من الضروري أيضاً أن يتضح الهدف من تعليم اللغة العربية ودورها في مساندة الطفل في تعلمه اللغة الهولندية وفي الاندماج في المجتمع الهولندي . وهنا بدأت تظهر خلافات حادة ما بين اتجاهات مؤيدة وأخرى مناهضة لتعليم اللغة الأصلية لأطفال العمال المهاجرين ، وبدأت تشتد حدة الصراع بينهما . وكان المعيار الذي تحكم له القوي المؤيدة هو مدي مساهمة تعلم اللغة العربية في تدعيم قدرة الطفل العربي على الاندماج في المجتمع الهولندي ، أو مدي قدرتها على تقويض تلك القدرة على الاندماج .

وكان رأي المعارضين أن تعلم اللغة الأصلية ، سواء العربية أم التركية أو الأوردية ، يعطل التقدم المدرسي للطفل ويعرقل اندماجه في المجتمع واستيعابه للغة الهولندية ، وأن أفضل أساليب تعلم اللغة الهولندية هو ما يُعرف بمنهج الإغراق ، أي تعليم الطفل الهولندية دون السماح له بسماع أو استخدام أية كلمة من لغته الأصلية ، وإنما إغراقه تماماً في مناخ تعليمي لا يُسمح فيه بالاستماع لأية لغة سوي اللغة الهولندية؛ مما يضطره لتعلمها دون الاستعانة بلغته الأم . لكن المؤيدين لتعلم الطفل المهاجر للغته الأصلية - وهي العربية في حالة الطفل العربي - رفضوا هذا

المنهج وأكدوا على أهمية دور اللغة الأم في تعلم الهولندية وفي خلق ثقته بنفسه واحترامه لجذوره الأصلية؛ وبالتالي سرعة اندماجه .

ملخص مزايا تعليم العربية واستنتاجات:

- صعوبة العثور على معلمين مؤهلين وأكفاء، حيث كان أغلب من هاجروا قد حصلوا على تعليم غير مناسب أو كانوا من الأميين .
 - عدم وجود منهج لتعليم العربية يربط بينها وبين الهولندية، مما يعمل على ترسيخها في ذهن الطفل وربطها بالهولندية .
 - صعوبة التواصل بين إدارات المدارس والمعلمين العرب .
 - تضارب العوائق في تعطيل رسم خطه تعليمية لتعليم اللغة العربية .
 - تضارب وجهات نظر القائمين على التعليم حول أسلوب تعليم اللغة الهولندية: هل يكون أفضل من خلال أسلوب الإغراق أم بمساندة اللغة العربية؟
- وقبل أن نتطرق لطرح مقترحات قد تتولد عنها خطة لبث الحياة في تعليم اللغة العربية في هولندا، ينبغي أن نوضح مكانة اللغة العربية واتجاهات المجتمع الهولندي نحوها؛ وذلك من خلال استعراض دراستين حول ذلك الموضوع:
- نظرة الإعلاميين وساسة المجتمع الهولندي للمهاجرين ولغاتهم وخاصة العربية .
 - وأثر ذلك في اتجاهات الطفل العربي نحو لغته العربية .
- إننا نجد أن نظرة المجتمع الأوروبي وبالتحديد الهولندي للمهاجرين ولغاتهم هي نظره فوقيه تقلل من قيمه تلك الثقافات ولغاتها . يؤكد ذلك ما نقرؤه في دراسات البروفيسور إكسترا الأستاذ بجامعة تلبروخ الهولندية ومدير مركز دراسات المجتمع متعدد الثقافات، حيث أوضح في كتابه (بابيلون على بحر الشمال) النظرة السائدة عن صورة المهاجرين وصورة لغاتهم لدى المواطن الأوروبي . وكذلك نقرأ دراسات نفس البروفيسور إكسترا^(١) (اليونيسكو ٢٠٠٣) والدراسات التالية لها في ٢٠٠٤ و ٢٠٠٥؛ حيث يتضح لنا أن تعامل الحكومة الهولندية مع لغة أبناء الوطن يختلف تماماً عن معاملتها للغات المهاجرين، وأن هناك فروقاً شاسعة بين الفرص والإمكانات المعطاة لأبناء هولندا الأصليين ليحافظوا على لغتهم المحلية وبين فرص وإمكانات المهاجرين لتعلم لغتهم الأصلية، سواء العربية أم غيرها من لغات المهاجرين .

كما يوضح البروفيسور إكسترا تلك الفروق في كتابه "بابيلون على بحر الشمال"؛ حيث يشير إلى أن مكانة لغة المهاجرين والمسميات التي تُطلق عليها أدت لتكوين نظرة محافظة نحو لغة المهاجر فيطلق عليها اسم لغة أقلية غير محلية أو أقلية مهاجرة أو لغة أقلية غير أوروبية . ونرى أثر ذلك في

الكتيب الذي أصدره المجلس الأوروبي حول "لغات المقاطعات ولغات الأقليات". ورغم أن هدف ذلك المنشور هو حماية وتقوية اللغات الإقليمية ولغات أقليات المهاجرين، إلا أنه يشير بوضوح إلى أن الهدف هو خدمة والإشارة للغات التي تُستخدم في منطقة أو ولاية معينة، وأنه لا يقصد به حماية حقوق لغات المهاجرين. ويدعو البروفيسور إكسترا للعمل على نشر إصدارات جديدة عن المجلس الأوروبي للتعليم، حيث إن آخر إصداراته بخصوص تعليم الأقليات يرجع لسنة ١٩٧٧ ويلزم تجديده ليوأكب مطالب الساعة التي لا تتوقف عند حد تعلم لغتين، بل تتجه بقوة نحو تعليم يشمل التعدد اللغوي خاصة في ظل العولمة ومطالبها المتعددة، ويشمل التلاميذ من أصل غير أوروبي من أبناء العمال المهاجرين.

ويتساءل الكاتب يرونيوموس في مقالة كتبها عن إلغاء تعليم اللغات الأصلية: ما هي يا تري المعايير التي تحدد قيمة ومكانة أية لغة؟ هل هو تاريخ تلك اللغة في المنطقة؟ بالطبع لا، فرغم أن اللغة اللاتينية تم تداولها في أوروبا، إلا أنه لا يمكننا المطالبة باعتبارها اللغة الرسمية. هل تكتسب اللغة مكانتها إذاً من عدد متحدثيها؟ أيضاً لا يُعتبر هذا مقياساً، فلغة أهل إقليم فريسلاند لا يتقنها سوى ثلاثمائة وخمسين ألف مواطن هولندي (٣٥٠ ألفاً) من مجموع سكان هولندا. ورغم أن أكثر من ٣٤١ ألف مهاجر من أصل مغربي وتركبي يسكنون نفس المنطقة، إلا أن ذلك لم يؤدِّ للاعتراف بلغتهم، رغم أن عددهم مقارب لعدد سكان فريسلاند.

إن الاعتراف بلغة ما أمر معقد من الناحية القانونية فلا القانون الهولندي ولا حتى الدستور الهولندي ينص على أن اللغة الهولندية هي اللغة الرسمية، كما أوضح يرونيوموس في مقالته. وحيث إن القانون الهولندي يعترف بحق أهل فريسلاند في تعلم لغتهم وتعليمهما لأطفالهم، فقد فكر مواطن هولندي من أصل تركي أنه من هذا المنطلق يمكن الحصول على الاعتراف باللغة التركية كحق للهولنديين من أصل تركي. قام هذا المعلم التركي واسمه "أنفار جول بصر" وكان قد دخل مضمار السياسة وأصبح عضواً في بلدية ليواردن الهولندية، قام بكتابة عريضة للحكومة الهولندية يطالب فيها بالاعتراف باللغة العربية التركية مثلما تم الاعتراف باللغة الفرنسية ولهجات أخرى في هولندا؛ ولكن طلبه قوبل بسخرية ورفض شديد اللهجة رغم أنه لا يوجد ما يمنعه قانوناً. وإن كانت مطالبة "جول بصر" الشجاعة بالاعتراف باللغة العربية والتركية قوبلت بالرفض والاستهجان، فإنه يكفيه شرف المحاولة نيابة عن كل تركي وكل عربي، ومن هنا أنحنى تحية لهذا المعلم الذي قرن القول بالفعل ودافع عما يؤمن به وترجمه لتحرك، رغم أن اللغة العربية ليست لغته.

من ناحية أخرى، نجد أن النظرة الضيقة التي أشار بها الاتحاد الأوروبي للغات الأقليات المهاجرة قد أثرت في اتجاهات المجتمعات الأوروبية نحو لغات المهاجرين غير الأوروبيين ونظرتهم لها. فعندما لا ينظر المجتمع بتقدير للغة من اللغات، فسوف يؤثر ذلك بالطبع في نظرة واتجاهات

أهل تلك اللغة وأطفالهم نحو لغتهم فتصبح نظرهم للغتهم سلبية ويقل احترامهم للغتهم؛ نظراً لعدم تقدير المجتمع المحيط بهم ومؤسساته لتلك اللغة.

أثر اتجاهات المجتمع نحو اللغة العربية على اتجاهات الطفل العربي نحو لغته العربية:

من هذا المنطلق، فإن الأستاذ/ محمد الغزاوي المدرس بجامعة تلبورخ الهولندية قام في سنة ٢٠٠١ بدراسة اتجاهات الأطفال العرب نحو اللغة العربية في مدرستين؛ إحداهما مدرسة إسلامية (تعملها الحكومة الهولندية وتدرس بها نفس مناهج المدارس الهولندية إلى جانب الإسلام واللغة العربية) والأخرى مدرسة عمومية لا تدرس بها اللغة العربية أو الإسلام.

وتكمن أهمية تلك الدراسة في أنها توضح المناخ الفكري في هولندا والقيم السائدة حول اللغة العربية؛ مما يوضح التيارات الفكرية المؤيدة أو المعارضة لتعليم اللغة العربية بحيث يمكن وضعها في الحسبان عند وضع خطة لإعادة بث الحياة في تعليم اللغة العربية. إن فهم مكانة اللغة العربية لدى الأسرة العربية والطفل العربي وأيضاً لدى صناع القرارات الخاصة بصياغة المناهج التعليمية سيساهم في تحديد الاستراتيجية المناسبة، وتجنب استخدام مفاهيم مرفوضة في الخطة المستقبلية لتعليم اللغة العربية. بالرغم من صغر عينة الدراسة، إلا أن النتائج أوضحت بجلاء مدى التفاوت في قدرات التلاميذ في اللغة العربية من قراءة وكتابة العربية كنتيجة لاختلاف نظرة المحيط الأسري والمدرسي وتقييمهما للغة العربية. فقد اتضح أن أغلب تلاميذ المدرسة الإسلامية يقرؤون ويكتبون باللغة العربية ويشاهدون البرامج العربية في التلفاز. بينما أشار ما يقرب من ثلاثة أرباع عدد أطفال المدرسة العمومية إلى أنهم لا يقرؤون كتباً باللغة العربية. ويرى حوالي ٤٤٪ من تلاميذ المدرسة الإسلامية أن تعليم اللغة العربية مهم، بينما بلغت النسبة في المدرسة الإسلامية حوالي ٣٥٪. كما يرى ٧٢٪ في المدرسة الإسلامية أن اللغة العربية يجب أن تحتل مكانة عالية في هولندا، بينما نسبة من يؤمن بذلك في المدرسة العمومية لا تزيد على ٢٣٪. وفي رأي التلاميذ حول السؤال: هل للغة العربية مكان في العالم الحديث يجب ٩٤٪ من المدرسة الإسلامية بنعم، بينما النسبة في المدرسة العمومية ٥٢٪. أوضحت الدراسة أيضاً أهمية إتقان الوالدين للغة العربية مما يساهم في التواصل بالعربية في المنزل، وفي مساندة الوالدين أو أحدهما للطفل في تعلم لغته العربية.

ورغم كل العقبات، فإننا نتساءل: هل حصل تعليم اللغة العربية للأطفال والكبار في هولندا على فرصته العادلة والكاملة لثبت حضوره وأهميته في خلق طفل يصبح مواطناً فتمتعاً بالتوازن النفسي قبل أن يخلق طفلاً "مندمج" لدرجة الذوبان في المجتمع الهولندي؟ وهل لو افترضنا أن تعليم اللغة العربية قد فشل فعلاً بسبب نقص المستوى التعليمي للمعلمين وآباء الأطفال المهاجرين في السنوات الأولى حين كان مقرراً في المدارس الابتدائية بهولندا وحتى ٢٠٠٤، أليس من الممكن

أن تتوقع أن الجيل الثاني من أبناء العمال المهاجرين يمكنه القيام برعاية ذلك التعليم، من منطلق أن شباب الجيل الثاني قد نال قسطاً وافراً من التعليم يمكنه بلا شك من تحقيق إنجازات أفضل لا تقل عن إنجازات المدارس الهولندية؟ إن مستوى تعليم شباب الجيل الثاني والثالث لن يمكنه فقط من تقديم عرض تعليمي لائق يتناسب مع مستوى التعليم ومتطلباته في عصر العولمة، وإنما سوف يصبح في إمكان شباب الجيل الثاني والثالث الذي نشأ في المدارس الهولندية التفاوض ببراعة حول حقوقهم كأباء وكمعلمين، بل سيمكنهم التفاوض بنجاح حول حقوق أبنائهم في المستقبل القريب.

تعليم اللغة العربية للكبار:

من التقنين إلى الإلغاء:

لنلق نظرة على تاريخ تعليم الكبار (من تعدت سنهم ١٨ سنة) لنرى كيف تم سن قانون يعطي المهاجرين حق تلقي التعليم بلغتهم الأصلية أي العربية في حالتنا، بل حق نحو الأمية لمن لا يمكنه القراءة والكتابة بالعربية.

مع بدء احتفال اليونسكو بالعام الدولي للمطالبة بمحو الأمية في سنة ١٩٩٠ تم توجيه الاهتمام نحو محاربة الأمية في العالم، فظهرت إحصائيات جديدة حول أعداد الأميين في هولندا وكانت تشير لنسبة الأمية بين الهولنديين وبين المهاجرين، وأن عدد من لا يمكنهم القراءة والكتابة في هولندا وصل للمليون ونصف المليون نسمة ما بين مواطن هولندي الأصل ومواطن هولندي مهاجر.

كانت الحكومة الهولندية قد بدأت في منتصف الثمانينيات الاهتمام بتعليم من فاتتهم فرصة الدراسة لسبب أو آخر وتعدوا سن الثامنة عشرة أو لا يمكنهم الالتحاق بفرصة التعليم الإلزامي. وتم سن قانون مؤقت للتعليم الأساسي يعطي لكل دارس حق متابعة دورات دراسية لمدة ألف ساعة بما يؤهله للقيام بالمعاملات الضرورية لحياته اليومية بنجاح. وكان العرض التعليمي يشمل ثلاثة محاور:

١- تعلم القراءة والكتابة باللغة الأصلية ثم باللغة الهولندية.

٢- تعلم الحساب.

٣- المهارات الاجتماعية (من حوار وتفاوض وتفهم للمجتمع ومتطلباته).

بدأ تعليم الكبار من الهولنديين والمهاجرين يأخذ شكلاً رسمياً منذ نهاية الثمانينيات وعرف باستقدام التعليم الأساسي للكبار (أو من تعدوا سن الثامنة عشرة). أثبتت البحوث وجود نسبة كبيرة من الأميين بين أفراد الشعب الهولندي من لا يمكنهم الكتابة بالفرنسية والحساب إلا بصعوبة

شديدة، فيما يُسمى بالأمية الوظيفية (أو القدرة على قراءة متفهمة لنص بسيط مثل تعليمات الطبيب أو القيام بحسابات بسيطة في الحياة اليومية) وكانت الأمية الوظيفية تمثل أحد معايير قياس الأمية وحق الدارس في الحصول على الألف ساعة للدراسة. وكان المجموع الكلي للأمينين في هولندا سنة ١٩٩٠ قد تعدي المليون ونصف المليون نسمة من مجموع عدد السكان الذي وصل إلى ١٥ مليون نسمة حينئذ. بدأت الحكومة في تقنين نظام مؤقت لتعليم الكبار من الهولنديين والأجانب على حد سواء كل حسب احتياجاته. وتصادف أن تقنين التعليم الأساسي للكبار قد تزامن مع احتفالية الأمم المتحدة بالعام العالمي للمطالبة بمحو الأمية في ١٩٩٠.

اتضح أن نسبة كبيرة من المشاركين في التعليم الأساسي للكبار هم من المهاجرين البالغين ممن هم في حاجة ماسة لتعلم القراءة والكتابة، أو في حاجة لمحو الأمية الوظيفية. ووصلت نسبة الدارسين من المهاجرين البالغين في التعليم الأساسي للكبار إلى ٤٠٪ من العدد الكلي للدارسين في ١٩٨٩ و ١٩٩٠. وكان من الواضح ارتفاع نسبة الأمية بين الأتراك والمغاربة وحتى النساء؛ إذ وصلت نسبة الأمية بشكل عام إلى ٦٠٪ بين المغاربة و ٤٠٪ بين الأتراك. وكانت نسب أمية النساء عالية بدرجة ملفتة للأنظار؛ حيث وصلت بين المغربيات إلى ٧٠٪ وبين التركيات إلى ٦٠٪، وكانت الأمية الوظيفية تمثل أحد معايير قياس الأمية.

ورغم أن الأمم المتحدة احتفلت بعام ١٩٩٠ باعتباره عام محاربة الأمية، إلا أن فكرة محاربة أمية الكبار من المهاجرين العرب اصطدمت بمعارضة شديدة من طرف الجناح اليميني والمؤيد لضرورة ذوبان المهاجرين *assimilation* في ثقافة المجتمع الجديد الذي هاجروا إليه، بحجة أنه من الأفضل استثمار كل تمويل ممكن في تعليمهم اللغة الهولندية. لكن المؤيدين لحق المهاجر في تعلم لغته قاموا بتوضيح أنه من الصعب أن يتعلم الشخص الأمي كلمات لغة غريبة عنه، أصواتها وحروفها غريبة بالنسبة لجنسيته، بينما لا يمكنه كتابة أو قراءة لغته الأم التي سيكون من الأسهل أن يتعلمها أولاً لأنه يعرف معنى كلماتها على الأقل.

ورأي المتخصصون أن السبب ينحصر في عدة أمور:

أولاً: أن نطق حروف اللغة الهولندية ذات الأصوات غير المألوفة للعربي سوف يستلزم استخدام أحبال صوتية لم يعتد العربي على استخدامها؛ مما يسبب إحباطاً نفسياً للدارس بما يؤديه العملية التعليمية.

ثانياً: أن الدارس الذي ظل سنة أو سنتين ليتعلم العربية تعود على الكتابة من اليمين لليساار والعكس سيعيق تعليمه.

ثالثاً: إن محاولة أن يقوم المتعلم بما سبق في آن واحد سيتسبب في إحباط الدارس نفسياً؛ مما سيؤدي

لأن تستغرق العملية التعليمية وقتاً أطول . حيث يجب عليه تعلم نطق أصوات لم يعتدّها من ناحية ، وكتابة كلمات من اليسار لليمين بدلاً من اليمين لليسار من ناحية أخرى ؛ مما لن يكون ميسراً لكل أُمّي لم يتقن لغته العربية أصلاً .

استمر تعليم الكبار للغتهم العربية من خلال التعليم الأساسي ، وكان الهدف من تعليم العربية في البداية هو محو أمية المهاجر في لغته الأصلية ، وبعد أقل من خمس سنوات أصبح الهدف هو تيسير تعليم اللغة الهولندية وأن يتم شرح دروس المعرفة والمهارات الاجتماعية باللغة العربية . وكان الإعلان عن تلك الدروس في أضيّق الحدود ؛ حيث كانت الكثير من المؤسسات تفضل أن يغفل الدارس دروس اللغة العربية ويبدأ مباشرة في تعلم الهولندية .

ورغم ذلك ، فقد استفاد الكثير من المهاجرين المغاربة من دروس اللغة العربية وحتى في مساعدة أطفالهم لتعلم اللغة العربية في مدارس العطلة الأسبوعية ، حيث يتوجه أغلب الأطفال لمؤسسة ما أو للمسجد لتعلم اللغة العربية والقرآن أو يتعلمون العربية في المنزل من أحد والديهم . وللأسف ، توقفت دروس اللغة الأصلية لأطفالهم من بضع سنوات ، وبعد أن قامت الوزارة بتمويل موظفين على المستوي الوطني لمساندة معلمي اللغة العربية تم وقف هذه المساندة .

آثار وقف تعليم الكبار:

كان لي شرف العمل ثماني سنوات كمنسقة على الصعيد الوطني لتعليم الكبار ، وقد طالب فريق عملنا بحماية حق المهاجرين في الحصول على ذلك النوع من التعليم ، ولكن علت أصوات كثيرة وتوالى حملات مهاجمة حق المهاجر في التعلم بلغته ليتمكن التأقلم في المجتمع الهولندي . وللأسف ، نجحت تلك الحملات في تحقيق مآربها وتوقفت مؤسسات تعليم الكبار عن تقديم أول تعليم باللغة العربية لمن يطلب ذلك .

كان من الممكن أن يسهم محو الأمية بين آباء وأمهات الأطفال المهاجرين العرب في تدعيم وتقوية الاندماج الواعي بين المهاجرين ، وتفهمهم للحياة الاجتماعية وأسلوب التعامل وما يتوقعه المواطن الهولندي ممن يتعامل معهم .

وكان من الممكن لو استمر تعليم اللغة العربية للكبار أن يفتح ذلك باب الاطلاع للأمهات المهاجرات ، فيمكنهن القراءة حول تربية الطفل ومعاملته وكيفية التعامل مع مدرسته ومعلميه ومع المجتمع ككل مما كان سيرفع من مستوي الطفل في نهاية الأمر . إذًا كان لا بد من البدء بمحاربة أمية النساء والرجال ، بدلاً من حصر كل الاهتمام في تعلم اللغة الهولندية فقط ووتر كل صلة بالجذور الأصلية للمهاجر وأطفاله . ولكن تعليم الكبار اللغة العربية لم يدم طويلاً فبدأ تقنين تعليم الكبار في ١٩٨٧ ، وتوقف تعليم اللغة العربية ومحاربة الأمية في اللغة العربية سنة ١٩٩٥ .

وللأسف، فإن إغلاق آخر باب لتعليم الأميين من المهاجرين قد أدى لحدوث تصدعات وتفكك في الأسرة المغربية؛ مما أدى لحدوث انفصال حاد بين الطفل والديه مع تحبط الطفل في تعامله مع معلميه وزملائه في المدرسة بسبب معاناته من صراعات نفسية، حيث يعيش في البيت ثقافة تختلف تماماً عن ثقافة المجتمع الذي يتعامل معه خارج البيت. ويعاني الكثير من الشباب صغار السن الصراع بين ثقافتين. معاناة وصلت لحد ترك آلاف التلاميذ العرب مدارسهم قبل الحصول على أول مؤهل، واتجه الكثير منهم لعالم الجريمة أو الإدمان. والآن وبعد أن أصبحت السجون مليئة بأنباء المهاجرين من المغرب وغيره من الدول غير الأوروبية، نجد الصحف تطالب بتعليم الآباء كيفية تربية أطفالهم والتعامل مع مدارسهم. وهو ما طالبنا به كمسؤولين عن تعليم الكبار في بداية التسعينيات حين علت الأصوات منادية بإلغاء تعليم الكبار بلغتهم العربية، رغم أن ذلك كان يمكن أن ينقذهم من التخط عند تربيته أبناءهم في بلاد المهجر.

تجربة نموذجية في تعليم اللغة العربية في مدرسة فكتوريا في ملبورن بأستراليا:

يشير البروفيسور إكسترا لتجربه في مدارس فكتوريا بأستراليا، وهي أكثر ولايات أستراليا من حيث التعدد الثقافي. أصبحت أستراليا تستثمر أموالاً طائلة من أجل تعليم تلاميذ المدارس الابتدائي أكثر من لغة إلى جانب اللغة الإنجليزية. ويشير إكسترا إلى أن اختيار أستراليا كان اختياراً ذكياً في المدى البعيد، فمثلاً اللغة الصينية هي أكثر لغات العالم تداولاً. ويمتدح سلبية أستراليا التعليمية، حيث تسعى لوضع سلبية تعلم تخدم جميع التلاميذ دون التمييز بينهم وفق ثقافتهم وأصولهم العرقية. وتسعى أستراليا في سياستها التعليمية نحو تحقيق عدة أهداف، وهي:

- 1- معرفة وإدراك التعدد الثقافي الموجود في المجتمع الأسترالي وبناء قدرات تسهم في تطوير مهارات التواصل مع تلك التعددية الثقافية والكاملة.
- 2- تطوير مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية.
- 3- تطوير مهارات لغة ثانية أو أكثر من لغة عدا اللغة الإنجليزية (وتكون لغة اختيارية).

ويتم تدريس تلك اللغة الثانية أو أكثر من لغة داخل ساعات الدراسة النظامية أو في مدارس فإننا أو في مدارس عرقية بعد الساعات المدرسية.

إن مدرسة فإننا للغات هي مدرسة مركزية تقوم بتدريس اللغات على مستوى الابتدائي والثانوي. تقدم الدراسة لمثل هذا النوع من تدريس اللغات وسائل متعددة لتسهيل التعليم، مثل: معامل اللغات وتسهيلات التعليم عن بعد. ويقدم قسم التعليم تقريراً دورياً عن إنجازات تلك المدرسة (www.sofweb.vic.edu.au/lem/lotte)؛ ففي سنة ٢٠٠٠ تم تدريس ٤١ لغة أجنبية في التعليم الابتدائي والثانوي. وكانت اللغات الست المفضلة هي: الإندونيسية

والإشارة واليابانية والألمانية والحياة والصينية . ومن المثير للتأمل أن اختيار الدارسين للغة الهولندية قليل جداً بالمقارنة للعدد الكبير من الهولنديين في فإننا بأستراليا .

ويتنقد إكسترا سياسة هولندا التي تعتبر أن التعدد اللغوي نوعٌ من التخلف ؛ مما دفع بالحكومة الهولندية لوضع سياسة حقيقة بالقضاء على التخلف . وكأن التخلف من التخلف يتحقق فقط بالتخلص من تعدد اللغات وإتقان لغة واحدة فقط هي الهولندية .

ويشير إكسترا لتناقض هذه السياسة مع الاتجاه الأوروبي ، حيث أعلن وزراء التعليم في أكثر من مناسبة أنه ينبغي على مواطني الاتحاد الأوروبي ترقية معرفتهم باللغات الحالية للاتحاد الأوروبي ، وأنه على كل دولة أن تشجع مواطنيها أن يتعلم أبناءهم في المدارس على الأقل لغتين أجنبيتين وأن تكون إحدى تلك اللغات على الأقل هي إحدى اللغات الرسمية لإحدى دول الاتحاد الأوروبي . وحيث إن البرلمان الأوروبي قد قبل عدة قرارات أوصت بتطوير لغات الأقليات الإقليمية ، فقد أدى ذلك لإنشاء المكتب الأوروبي للغات قليلة الاستخدام في سنة ١٩٨٢ . وقد أشارت التوصيات لاندماج البدء في تعليم اللغات في سن صغيرة جداً ، اتباعاً للمثل الأوروبي الذي أصبح شعاراً للغات الست والقائل بأن " ما تتعلمه صغيراً يبقى معك كبيراً " . ثم يشير البروفيسور إكسترا إلي أن هذا الإعلان بأهمية تعلم اللغات لم يضع لغات الأقليات من المهاجرين في الاعتبار . وينادي إكسترا بتقديم عرض تعليمي يضع في الاعتبار أهداف التعددية الثقافية والكتابة كما يلي :

هذا النموذج الذي اقترحه إكسترا ، يبقى فيه الاهتمام موجهاً للغة الهولندية باعتبارها اللغة المتداولة لهولندا واللغة الأولى للتلميذ . إلى جانب ذلك يتم تدريس اللغة الإنجليزية لآخر سنتين في صفوف المختلفة الابتدائية ، وهما : الصف السابع والثامن . وإلى جانب ذلك يتم تدريس لغة اختيارية يتم تقديمها لنصف يوم في الأسبوع . يختار التلاميذ من قائمة لغات تحددها كل بلدية على أساس اللغات الأصلية المتداولة بين سكان تلك البلدية ، فقد تكون هناك لغة إيطالية أو عربية في بلدية ما ولكنها لا توجد في بلدية أخرى . وهكذا يكون العرض التعليمي منطلقاً من احتياجات سكان كل بلدية .

ويري البروفيسور إكسترا أن هذا العرض التعليمي الذي اقترحه لتقديم ثلاث لغات لتلاميذ المدارس الابتدائية سيحقق الفوائد التالية :

* أن هذا العرض يتناسب والواقع العملي واحتياجات المجتمع متعدد الثقافات حيث تتعدد الثقافات واللغات .

* أن هذا العرض لا يميز بين التلاميذ فيقدم لغة اختيارية لكل التلاميذ ، بغض النظر عن اللغة التي يستخدمونها في البيت .

- * يؤدي هذا العرض لتحقيق ما ينادي به علماء التربية من صعوبة جعل التعليم عالمياً .
- * يتعامل هذا العرض مع اللغات الأخرى سوي الهولندية والإنجليزية ، بشكل عادل .
- * إن هذا العرض يعيد هولندا لتحمل موقعاً متقدماً بين الدول الأوروبية بدلاً من وضعها المتأخر .

التوقع بعد الخمسة عشر سنة القادمة:

ويؤكد البروفيسور إكسترا أن مناداة الساسة في هولندا الآن بالتركيز فقط على اللغة الهولندية ستؤدي حتماً لتكوين جماعات تقوم بالتعليم خارج المختلفة وبعيداً عن الإطار الرسمي ؛ مما سيؤدي لمشاكل مادية ونقص حتمي في جودة العرض التعليمي ، بل وربما تكوين جماعات منغلقة على نفسها . ولكن في النهاية لابد وأن يحدث تحول في الاتجاهات السياسية لتصبح هولندا أكثر تعدداً ثقافياً وأكثر تعدداً لغوياً حقيقة في إطار متطلبات العولمة .

ويختتم البروفيسور إكسترا بقوله : سوف نتعلم أن نتصالح . إن المجلس الأوروبي يشير لهذا الاتجاه حين يؤكد أن التعدد اللغوي يُعتبر رأس مال اجتماعي وثقافي . إن المناداة باستخدام لغة واحدة فقط في هولندا وهي اللغة الهولندية سيؤدي إلى أن نرى أمماً تركية تقف مع طفلها في فناء المختلفة ولا تجرؤ على الحوار معه بالتركية . إن مثل تلك الصور المأساوية لا يمكن أن تؤدي بنا لأي مكاسب مستقبلية .

التوصيات:

نحو نظرة مستقبلية لإحياء تعليم الكبار لمساندة الطفل في تعلم اللغة العربية :

كما رأينا فيما سبق ، فإن الظروف المحيطة بالأسرة العربية في المهجر ليست دائماً مواتية ، ولذلك فإن وجود برنامج تعليمي للطفل العربي في المهجر يستلزم دراسة كافة الظروف المحيطة بالطفل في المهجر ، سواء الظروف الاجتماعية كمراعاة متطلبات الحكومية إليها وضيق وقت الفراغ من ناحية ، وأهمية اللعب والعلاقات الاجتماعية للطفل وضرورة عدم استغراق كل وقته في تعلم العربية حتى لا يكرهها . كما ينبغي النظر بعين الاعتبار للظروف الاقتصادية للأسرة والأوضاع السياسية المتفاقمة والقيود المفروضة ، أو الأفكار والاتجاهات التي قد تعيق مسيرة تعليم الطفل أو التي قد تسهل العمالة التعليمية . إذًا ما علينا هو وضع كل تلك الظروف في الاعتبار قبل وضع الخريطة التعليمية ، مع تطويع كل الإمكانيات المتاحة .

وينبغي العمل في اتجاهين :

أولهما : الانطلاق من صعوبة تغيير الوضع الحالي من خلال دراسة متطلبات الطفل العربي ومتطلبات والديه ، وخلق عرض تعليمي ينظمه الآباء ويكون متنوعاً يستجيب للاحتياجات

المحاولة والمستويات المتفاوتة في التعليم الذي حصل عليه الوالدين . فقد يكون أحد الوالدين قد تابع دراسته كلها في هولندا أو في المغرب أو بلد عربي آخر ، وهذا مما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع الخريطة التعليمية في المستقبل . من ناحية أخرى ، يجب أن ينفذ الآباء عن أنفسهم فكرة الاعتماد على تمويل الدراسة بل ينبغي القيام بمبادرات من الثورة نفسها حتى تتيح تغيير المناخ السياسي المضيف بوضع أفضل .

أما الاتجاه الثاني : فيهدف للتأثير على صناع القرار السياسي في العاصمة الهولندية ، ويسعى لخلق لوبي داخل أروقة الأحزاب السياسية ، وكذلك لحشد آباء وأمهات الأطفال العرب من أجل انتزاع قرار يعترف بحقوقهم في تعلم اللغة العربية .

تغيير السياسة العامة:

ويتركز هذا الاتجاه على تنسيق واضح بين الآباء والممثلين السياسيين لهم في البلديات والمحافظات والبرلمان ، والمتخصصين في مجال حقوق الأقليات المهاجرة في تعلم لغتها الأصلية والاستفادة من مقترحاتهم ، مثل تجربة أستراليا التي أشار لها البروفيسور خوس إكسترا وبني على أساسها اقتراحه السالف الذكر ، والذي نوصي به كنموذج يُقتدي به .

الممثلون السياسيون للعرب:

إن وجود عدد لا بأس به من العرب ممن تم انتخابهم في مجالس مختلفة في بلديات هولندا يتيح فرصة للتعاون فيما بينهم ، من خلال تكوين لوبي قوي يؤثر في قرارات البرلمان الهولندي بحيث يتم الاعتراف بحقوقهم في تعلم اللغة العربية .

مجلس استشاري وطني لآباء التلاميذ العرب:

من ناحية أخرى ، فإنه يمكن للآباء المهتمين بأمر تعليم أطفالهم اللغة العربية العمل على تكوين مجلس استشاري يمثل مصالح آباء وأمهات الأطفال العرب ، ويصبح متحدثاً رسمياً مع الحكومة الهولندية . يمكن لمثل هذا المجلس أن يجذب المتخصصين الهولنديين والعرب في علوم التربية والتعليم ليرفع مستوى الأداء ، ويمكنه أن يصبح نداءً في الحوار .

وبالنسبة للاتجاه الأول ، فينبغي فيه التركيز على :

تدريب والدي الطفل:

كما اتضح من دراسة الأستاذ / الغزاوي حول اتجاهات الطفل العربي نحو اللغة العربية ، فإن للأب وللأم دوراً كبيراً في استمرار تواصل الطفل باللغة العربية وتشكيل اتجاهاته ، وتقديره أو عدم تقديره للغته العربية .

من هنا نوصي بضرورة تصميم دورات قصيرة لإعداد البالغين بصفة عامة، وحثمية وجود والدَي الطفل العربي (حتى وإن كان أحدهما غير عربي الأصل).

يكون هدف تلك الدورات ذا شقين:

أولهما: تبصير الوالدين بالأساليب المحببة التي يمكن انتهاجها من أجل تنشئة الطفل محباً للغة العربية. يستلزم ذلك بالطبع تطوير وسائل وألعاب يمكن للوالدين ممارستها مع الطفل ومواد أخرى مشوقة تسهل على الوالدين مهمتهما، مثل الأناشيد المنظومة على ألحان شعبية معروفة للطفل من مدرسته في البلد الذي هاجر له.

ثانيهما: تشجيع الوالدين ليتعلما اللغة العربية بالقدر الذي يتيح لهما تعليم طفلهما الحد الأدنى من اللغة العربية.

* الاستفادة من طاقات الجيل الثاني:

ظهر في السنوات الأخيرة الميل الواضح لدي الكثير من شباب الجيل الثاني نحو البحث عن مؤسسات لتعليم اللغة العربية. وما التحاق مئات من شباب الجيل الثاني بالجامعات لدراسة اللغة العربية إلا دليلاً على هذه الرغبة العارمة في البحث عن أصولهم وجذورهم من جديد. إن الاستعانة بالشباب من الجيل الثاني ممن تعلموا تصميم المواد التعليمية بيداً غوجياً، إلى جانب تمكّنهم من اللغة العربية، وتشجيعهم ليقوموا بتصميم خطة تعلم اللغة العربية لشباب مثلهم من الجيل الثاني، يمكن أن يؤدي لخلق عرض تعليمي مناسب للجيل الثاني.

* التواصل مع المدارس:

يعاني الوالدان صعوبة التواصل الوالدين مع مدرسة الطفل لتوضيح اهتمام الوالدين بطفلهم عامة وبتعلمه اللغة العربية حقيقة، على أمل أن تشارك المدارس المختلفة في تكوين اتجاه إيجابي لدي الطفل نحو لغته. كما يمكن للآباء استئذان إدارة المدارس المختلفة في استخدام بعض قاعاتها لتدريس العربية في غير الساعات المدرسية.

* التواصل عالمياً مع الجاليات العربية في دول أخرى:

لابد من التواصل مع جاليات أخرى لتبادل التجارب والمعرفة مع الجاليات العربية في بلاد المهجر بأوروبا وأمريكا.

قد لا يلزم أن يقوم كل ثلاثة بتصميم وسائل تعليم اللغة العربية كل على حدة، بل يمكن من خلال التواصل عبر منتديات الإنترنت أن تستفيد بعض الجاليات من إنتاج جاليات أخرى.

التعليم من بُعد:

تخصيص جائزة لمبادرات المعلمين العرب في مجال تأصيل تعليم اللغة العربية للطفل العربي في المهجر .

بدأت تظهر مبادرات من شباب مغربي في شكل تقديم دورات حماية في تعليم اللغة العربية عن بعد ، مما يبشر بالخير ويتيح حتى للأباء من غير العرب تعلم اللغة العربية . حيث قام أحد أساتذة جامعه تلبورخ وآخر من جامعه أمستردام بتصميم برنامج لتعليم اللغة العربية عن بعد ، وتوجد حالياً مساع لتوسيع هذه التجربة لتشمل مدناً أكثر . ويتم تصميم برامج أكثر تشويقاً للطفل وبرامج أخرى يقوم بها الطفل مع والديه .

*** التعليم من خلال الموسيقى والأناشيد:**

إن الدخول إلى قلب الطفل العربي يختلف باختلاف ميول كل طفل ، ولكن أغلب الأطفال يتأثر بالأصوات والنغمات الرقيقة ، ومن المؤكد أن الكثيرين منا قد تعلموا لغة من اللغات عن طريق تعلم أغان وأناشيد معروفة . إن هذا الأسلوب يوفر الكثير من الوقت والجهد . وجدير بالإشارة أن أحد المعلمين المصريين قد نظم قواعد اللغة العربية كاملة على شكل زجل يسهل على الأطفال حفظه ، ولا ينقصنا سوي وضع اللحن المناسب له .

المراجع:

- (1) 1G. Extra: Language diversity in multicultural Europe. MOST Discussion and policy Paper Series no.63 .
التنوع اللغوي في أهالي المتعاطفة الثقافات . دراسة حول الساعة المادة في متفهمة موسـت ، العدد ٦٣ - بروفيـسور إـكـسـتـرا .
- (2) Guus Extra : Babylon aan de Noordzee. Bulaq. 2001
بـابـيـلـون عـلـى بـحـر الشـمـال - النـاشـر : بـولـاق بـهـولـنـدا ، ٢٠٠١ .
- (3) Pedagogiek : j.jeronimus: Afschaffing OALT leidt tot taalstrijd in onderwijs 2001.
بـيـداغـوج الهـولـنـديـة : إـلـغـاء تـعـلـيـم لـغـات الحـيـاة لـلـمـهـاجـرـيـن سـيـؤـدي لـصـراع بـيـن اللـغـات . ي .
يـرونيـمـوس ، ٢٠٠١ .
- (4) Laghzaoui. Language en linguistics. M.Laghzaoui. 15 - 2005
مـحـمـد الغـزـاوي : الـاتـجـاهـات نـحـو اللـغـة العـربـيـة فـي المـدارس الإـسـلامـيـة بـهـولـنـدا . ٢٠٠١
(٥) الـكـلمـة الـآن لـمـعـلـمي اللـغـة الـأصـليـة : أمـيـمة كـورز-نـور ، مـجـلـة " لـيس " الهـولـنـديـة .
O. Korz –Noor. Nu is het woord aan de docenten eigen taal”les” 1989.
- (6) Monique Tukerburg Onderwijs in Allochtone levende talen
تـعـلـيـم اللـغـات الحـيـاة لـلـأقـلـيـات - مـونـيـك تـورـكـنـبرـخ - المـكـتـب الـاجـتـمـاعي واثـقـافي لـلـتـخـطـيـط بـهـولـنـدا .
- (7) G.Extra.De andere talen van Nederland : thuis en op school. 2003
بـروفيـسـور خ . إـكـسـتـرا : " اللـغـات الأخرى فـي هـولـنـدا " النـاشـر : بـولـاق بـهـولـنـدا .

obeikandi.com

اللغة وأبناء الجاليات العربية في المهجر

أ.د. ثروت إسحق^(*)

ملهتند :

إن موضوع الوظائف اللغوية في عصرنا الحديث لا يمكن فهمه بمعزل عن الهوية، واللغة ظاهرة اجتماعية بل إنها جوهر الثقافة، وهكذا نستطيع الحديث عن اللغة العربية باعتبارها لب الثقافة العربية.

وإذا أردنا أن نتعرف على حقيقة شعورنا الديني أو توجهنا القومي أو الوطني، فليس هناك سوى اللغة. فهي الوسيلة الفريدة للتعبير وعربون التواصل والوجود الاجتماعي؛ إذ تعبر اللغة عن التواصل بين الناس حيث يتبدى فيها الإعجاب والسخط، الحب والكراهية، الضعف والقوة، الخوف والشجاعة، وتصل إلى أعلى مستوياتها في الآداب، والفنون، والقصص، والعلوم المختلفة.

١] طبيعة المشكلة:

ازداد عدد المهاجرين العرب في أوروبا خلال النصف الثاني من القرن العشرين وشهدت موجات العمال المهاجرين من المغرب العربي إلى فرنسا وسكان الشام إلى أمريكا الجنوبية، والمصريين وغيرهم إلى كندا والولايات المتحدة ازدياداً ملحوظاً في حقب زمنية بعينها كحقب التسعينيات، واستمر هذا التدفق بصور مختلفة للمهاجرين حتى الآن.

وقد حاولت الأجيال الأولى من المهاجرين العرب لأوروبا والأمريكيين أن يحافظوا على التراث الثقافي الذي حملوه معهم، ومن هؤلاء المهاجرون المغاربة لفرنسا (الذين نزحوا في أعقاب الحرب العالمية الثانية إلى فرنسا بمفردهم لإصلاح ما خلفته الحرب). ثم وافقت فرنسا بعد ذلك على استقدام أسرهم للمعيشة معهم، وكان الجيل الأول من المهاجرين يحافظ على روابطه مع الوطن الأم ويحرص على التمسك بالعادات والتقاليد والقيم العربية، ويساعدهم على ذلك أنهم يشكلون عادة جماعات متماسكة في المجتمعات التي يتجهون إليها؛ الأمر الذي يدعم هويتهم الثقافية. ويذكر توفيق^(١) أن هجرة المغاربة إلى فرنسا منذ منتصف السبعينيات اتسمت بلحاق

(*) أستاذ علم الاجتماع - كلية الآداب - جامعة عين شمس.

الأسرة المغربية بعائلها المهاجر لفرنسا والاستقرار النسبي للمهاجر في العمل ، مع تمكنهم من الحصول على مسكن ، وتعليم الأبناء تعليماً فرنسياً ، حيث أدرك الآباء أن مصيرهم أصبح مرتبطاً بالمجتمع الذي نزحوا إليه ، فحرصوا على أن يتعلم الأبناء الفرنسية . غير أن جيل الأبناء عانى من الازدواجية الثقافية ، فهم في المدارس يندمجون مع أقرانهم في المدارس كما يتعرضون لوسائل الإعلام التي تبث باللغة الفرنسية ، بينما كان التعامل داخل المنزل يتم في إطار الأسرة العربية التي تحرص على الإبقاء على اللغة والدين والعادات والتقاليد السائدة في المغرب .

ويذكر عوض أن بداية اعتراف البلد المضيف بمعلم اللغة العربية يرجع لنهاية الثلاثينيات حيث سُمح للجاليات العربية بتدريس اللغة العربية في المدارس في غير مواعيد الدراسة ، ثم سُمح لهم بفتح أقسام لتعليم اللغة العربية من خلال نظام التعليم الموازي ، مع إتاحة الفرصة من خلال البروتوكول الذي تم توقيعه بين وزارتي التعليم المغربية والفرنسية لإنشاء أقسام التعليم المدمج عام ١٩٧٤ ، وتم تأكيده سنة ١٩٧٥ باتفاقية ثنائية بين المغرب وفرنسا ، حيث يسمح بتدريس اللغة العربية للطلاب العرب .

ومن أبرز المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي إلى فرنسا ما يلي :

- ١) المشكلات المتصلة بالدولة المضيفة المهاجرين ، فهي في الحقيقة تضع العراقل أمام تعليم الأبناء اللغة العربية لتأمين اندماجهم في المجتمع الفرنسي .
- ٢) إن الطلاب لا يهتمون بتعلم اللغة العربية لأنها لن تُستخدم في الشارع أو مجال العمل في المجتمع .
- ٣) إن الكثير من المعلمي اللغة العربية يتبعون أساليب عقيمة لتعليم اللغة العربية ؛ مما يحد من الدور الذي يقومون به نتيجة لعدم تمكنهم من استخدام تكنولوجيا التعليم .
- ٤) إن مناهج اللغة العربية هي المناهج والمقررات نفسها في الدول الأم ولا تتسجم محتوياتها مع متطلبات الأطفال المغتربين وأوضاعهم .

والواقع أن حقبة السبعينيات قد شهدت بالمثل تياراً متنامياً للهجرة الخارجية الدائمة اتجه من البلدان غير النفطية المزدهمة بالسكان (كمصر والسودان والأردن) إلى الولايات المتحدة وكندا وأستراليا في مقابل التيار المؤقت المتجه للعمل بالدول النفطية الغنية ، وتمثل المشكلة الرئيسة في أن تيار الهجرة الخارجية للدول الأجنبية ظل يعاني في الوقت نفسه من اختلاف اللغة والثقافة والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية بين أماكن النزوح ومناطق الجذب ويجشى من تفعيل الثقافة الفرعية للمهاجرين ؛ مما يعطل اندماجهم في المجتمعات التي نزحوا لها .

وإذا كانت الهجرة من دول المغرب العربي الثلاث (تونس - المغرب - الجزائر) قد أفرزت ٣ موجات، أولها الفترة الفاصلة بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، والثانية في الخمسينيات، والثالثة في سبعينيات القرن العشرين، فإن الهجرة - من مصر والأردن وفلسطين والسودان وغيرها - إلى الولايات المتحدة وكندا وأستراليا وأمريكا الجنوبية قد بدأت في حقبة السبعينيات واستمرت حتى الآن، وأصبح المهاجرون فيها مشتتين ما بين التمسك بثقافتهم الفرعية والتمسك بثقافة المجتمعات التي نزحوا لها.

وقد أفرزت هذه الهجرات جيلاً من الفتيان الذين ولدوا ببلاد المهجر وانقطعت صلاتهم نسبياً بالبلدان العربية (التي شهدت مولد الآباء والأمهات والأجداد)، وأصبحوا يعانون من أزمة الانتماء والولاء بصورة محددة، وازدادت حدة الصراع الثقافي في حياتهم في أعقاب اتهام العرب عموماً بمناصرة الإرهاب بعد تورط مجموعة من الإرهابيين في حادث سبتمبر ٢٠٠١.

ومن الواضح أن جيل الشباب والصغار أصبح يعاني من عوامل التهميش الاجتماعي والثقافي في بلدان المهجر في المجتمع الغربي، فهم يشعرون بأن ثقافتهم الفرعية Sub Culture لا أهمية لها في تشكيل الثقافة العامة للمجتمع الغربي أو إدارة مؤسساته؛ إذ لا وجود لما يُطلق عليه اللوبي العربي كنظيره الإسرائيلي، وتعاين الشرائح الشابة من الصراع الثقافي Cultural Conflict بينهم وبين جيل الآباء؛ إذ إن جيل الآباء هو الحامل لبدار الثقافة التقليدية فيما يتذبذب جيل الصغار بين ثقافة البلد الذي نزحوا إليه وثقافة أسرهم؛ خاصة وأن غالبية الأسر العربية قد اتجهت لمناطق حضرية تختلف تماماً عن المناطق التقليدية العربية المحافظة التي كانت تعيش فيها هذه الأسر قبل نزوحها للخارج.

٢ [غياب اللغة وأزمة الهوية:

ومن الواضح أن الهوية والانتماء تختلف لدى جيل الآباء عنها بالنسبة لجيل الأبناء، فالجيل الأكبر سنّاً يحاول المحافظة على ثقافته العربية متمثلة في الهوية والانتماء مع الأقطار العربية والإسلامية التي هاجروا منها، بينما يقع جيل الصغار في حيرة بالغة في مضمار بناء جسور التفاهم بين ثقافتهم الفرعية والثقافة السائدة في البلدان الغربية. ويخشى البعض من ذوبان هذه الأجيال الصغيرة في مناطق الزواج ويحرضها على تبني القيم والمعايير السائدة في الغرب والتي تختلف بصورة بينة عن القيم العربية بصفة عامة، وقيم القطر الذي ينتمون له بصفة خاصة؛ مما يشكل خسارة فعلية. ومن المحتمل أن تظهر في حياتهم ثقافات فرعية لا هي صورة مطابقة للثقافة العربية التي ينتمون أساساً لها، ولا من الثقافات السائدة في بلدان المهجر التي أصبحوا يعيشون في ظلها.

إن فقدان الهوية والانتماء هو مشكله اجتماعية وثقافية خطيرة يمكن إذاً أن تهدد جيل

المغربين؛ إذ إن شيوع استخدام اللغة بين العرب المهاجرين للخارج وأولادهم يدعم الهوية والانتماء، أو على حد تعبير رونييه أوبر "إن اللغة ليست مجموعة من الأصوات بقدر ما هي جهاز من المعاني والتكنيكات، كما إنها تجربته مكثفة تؤرخ من خلالها جميع العلاقات الفوقية وما تتضمنه من معاني"^(١) ونحن لا نقصد بهذا أن انتشار اللغة يُعد بيت القصيد في حد ذاته، بل إن الثقافة العربية والدين يمكن أن ينتقلا بسهولة من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة.

وهكذا تكون اللغة صدًى للحضارة العربية، وتعبّر عن الانتماء له وكلما كان الرافد المعرفي لتلك الحضارة كبيراً ومتواصلاً دل ذلك على الحضور العالمي للغة العربية^(٢). بل إن الدراسات الحديثة قد أكدت دور اللغة في تكوين الفكر عند الطفل؛ ولذا يمكننا التأكيد على دور اللغة العربية في تكوين الفكر عند الطفل العربي في بلدان المهجر، فاللغة هنا هي المسرح الذي يساعد الطفل على الوعي بالثقافة الفرعية وتفهمها. ويقف البعض عند آراء محمد الجابري التي رأى فيها^(٣) أن اللغة العربية لغة أعراب حسية "تاريخية"، ولا يمكن أن تحدث سوى خطاب ذي طبيعة لغوية بيانية وليس ذي طبيعة فكرية ومنطقية. غير أن هذا لم يمنع الجابري من التعبير عن أفكاره بواسطتها، فهو لا يفوته أن يتراجع ليعتبر أن حضارتنا قادرة على استيعاب أفكار الحضارات الأخرى، فاللغة بصفتها نسقاً System لا يمكن اختزالها في دلالات جامدة، بل إنها لا توجد إلا بصفتها مؤسسة اجتماعية متكاملة، ولقد شهدت بدورها نمواً في أساليب التعبير. بل إن على حرب يعتبر أن اللغة معجزة العرب، فهي من ظواهر الابتكار الإبداع. وتبدو هذه التوجهات من اللغة قريبة من مواقف أرنست رينان Ernest Renan، ورولان دبارزس Roland Barthes من اللغة الفرنسية، فقد اعتبر رينان أن اللغة الفرنسية لا يمكن أن تكون لغة المبهمة واللامعقول بل إنها العقل الحسي المستقبل، وبينما يتهم رواد الوضعية الجديدة اللغة بأنها لا تهتم بالوقائع، فإن اللغة هي تعبير مشحون بمعان وخيارات ورؤى ودلالات فهي انفتاح على المكان والزمان، ولا وجود للغة خارجة عن الفعل الإنساني الاجتماعي - التاريخي، كما أن اللغة لا تنحصر وتتحدد في معجمها ومفرداتها بمحدود القواميس^(٤).

وبصرف النظر عن هذا الحوار الفكري تبقى اللغة العربية غير معبرة فقط عن الثقافة العربية، بل إنها التعبير الفعلي عن الزمان والمكان والإنسان، فضلاً عن كونها أداة التواصل الفعال في المجتمع.

(١) نقلاً عن صاحب الربيعي - الحوار المتمددين، العدد ١٥٠١ في ٢٦/٣/٢٠٠٦.

(٢) المصدر نفسه - المكان نفسه.

(٣) Http://www-an-nour.com/204, Science/ Science - 61.htm.

(٤) سمير أبو زينب. 300g = A10 & A1 = Index - php Com/ Arabrenwal. http://www.

ونحن نتفق مع ساطع الحصري ونديم البيطار في أهمية اللغة العربية ودورها في صياغة الهوية؛ بل إنها الضمان الحقيقي لسيادة القيم العربية التي يمكن أن نقف من خلالها لمواجهة تأثير العولمة؛ وبخاصة بالنسبة لأعراب المهجر حيث تصبح العولمة قاب قوسين أو أدنى من التحقق والتغلغل الفعال في حياة الناس بينما تهتز أوتار الهوية. وقد انتهى مؤتمر "اللغة العربية أمام تحديات العولمة" في دوراته الثلاثة على مدار سنوات ثلاث (٢٠٠٤ : ٢٠٠٦)، والذي عُقد في بيروت بدعوة من معهد الدعوة للدراسات الإسلامية - إلى أهمية اللغة العربية في مواجهة الهجمة الشرسة التي تتعرض لها من داخل المجتمعات العربية نفسها ومن خارجها؛ إلى جانب تأصيل قدرة اللغة العربية في سياق الحياة المعاصرة، ودعم مشروع الأمة الحضاري من خلال جهود المنظمات العربية والإسلامية في نشر الثقافة العربية. وانتهى المؤتمر كذلك إلى أن تحديات العولمة تفرض علينا مواجهتها بعقلانية وموضوعية وقدرة على حوار الآخر؛ لمعرفة قدراته وتفعيل التفاعل الاجتماعي معه.

٣ [دور اللغة في دعم الهوية :

وإذا كانت اللغة العربية هي التجسيد الحقيقي للزمان والمكان والإنسان وأنها لغة القرآن الكريم، فإننا لا يمكن أن نحدد مفردات اللغة ودلالاتها إلا في ضوء البيئة الثقافية للناطقين بها.

وقد صدر حديثاً عن مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت كتاب اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، وشكلت مادته دراسات ومقالات ثمانية باحثين وخبراء^(٥)، وانطلقت فلسفة الكتاب المشار إليه من أن تحديات الهوية والتنمية والعولمة وضعت العرب أمام التساؤل عن دور اللغة العربية الآن، حيث أبرز المؤلف أن اللغة العربية تُعد قوام الأمة وكيانها التاريخي والحضارة، كما إنها مستودع الأفكار والرموز والقيم، حيث يمتد التأثير في محيطها ويتصل بالحاضر والمستقبل ويتصل كذلك بالجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية التي نحياها^(٦).

إن اهتمامنا بتفعيل تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر ينبع من حقيقة لا خلاف عليها، وهي أن اللغة العربية والدين يتعاونان في الحفاظ على كياننا العربي وهويته الثقافية ويشكلان التراث الثقافي الذي يعبر عنه من خلال الأفكار والممارسات^(٧)، سواء كنا نفتش داخل أقطارنا أو في بلدان المهجر. ولا يعني ذلك بحال من الأحوال انغلاق العرب في الداخل أو انغلاق المهاجر العربي في الخارج على لغته العربية حيث يتعلمها ويتحيز لها دونما عداها، بل إننا نطالبه بإتقان اللغة العربية وليتعلم ما يشاء من اللغات الأخرى، فمن غير المقبول أن نناصر مقولة لودفيج فتنجشتاين - وهو

(٥) هم: أحمد بن نعمان، أحمد الحموي، رياض قاسم، زكريا أبو حمدة، سامي سويدان، عبد الله النفسي، عماد بوخوس، ياسين خليل *

(٦) تقرير عن مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة. File/F: New page / htm.

(٧) السيد نجم: ملامح الهوية الثقافية العربية - File // F / htm.

أحد الباحثين في فلسفة اللغة - والتي يؤكد فيها أن حدود لغتي هي حدود عالمي ، ولا أن نسقط في برائن فكرة الصراع الاجتماعي باعتباره يؤثر في اللغة وفي الخطاب اللغوي الوثيق الصلة بالإيديولوجيا ، بل إننا نؤكد على أن تفعيل الوعي باللغة ودورها الخطير ، وتطوير أساليب الحوار الفكري بيننا وبين من يهاجرون ويتواصلون معنا بالفكر واللغة المنطوقة والمسموعة - يؤكد جوهر الثقافة التي ينبغي أن نبقي عليها بين من يعيشون في أوطانهم ومن ينزحون خارجها^(٨) . إن هذه العملية - بحسب تعبير عباس عمارة تؤكد على أن وظيفة اللغة مد جسور التواصل وقنوات التخاطب بين الناس^(٩) ، فالجيل المستقر يتحصن بالثقافة ويحرص على أن ينهض الجيل الذي يعيش في بلدان المهجر برسائله في الحفاظ على الثقافة العربية دون أن يتوقع ، إذ إن عليه رسالة مماثلة في قبول ما يمشى مع ثقافته الأصيلة كما يتكيف مع ثقافة المجتمع الذي هاجر إليه طالما أن ما يقبله لا يتعارض مع ثقافته العربية ودينه وأخلاقه ، وحتى لا تصبح شخصيته محلاً للصراع بين ثقافته العربية وثقافة أسرته وبين ثقافة المجتمع الذي هاجر إليه . فضلاً عن أن انغلاقه على ثقافته المحلية ورفض الآخر يؤكد مزاعم التيار السائد في المجتمعات الغربية الذي يزعم أن ولاء المهاجر العربي في بلدان المهجر للوطن الأم وحسب ، وأن الشرائح المهاجرة تحتفظ بثقافتها التقليدية التي تتعارض مع الانتماء للبلدان التي هاجرت إليها . حيث تنظر هذه البلدان للمهاجر العربي باعتباره لا يقبل بحال من الأحوال الثقافة الغربية (التي تبني العولمة والتحديث والديمقراطية) ، وأن الشرائح العربية المهاجرة لا تفكر مطلقاً في التكيف الاجتماعي والثقافي في بلدان المهجر مع سكان هذه المجتمعات نتيجة لانغلاقها الشديد .

٤ [اللغة العربية والتراث :

إن الحديث عن أهمية اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في الخارج يوجهننا أن نلتفت لما ذكره حلیم بركات^(١٠) عن ضرورة الاهتمام بفلسفتنا في تعليم اللغة العربية التي نعلمها لأولادنا ، ففي بعض الأحيان تغلب علينا النزعة التعبيرية فيقول العربي : " حلاوة الإنسان في حلاوة اللسان " ، وفي بعض الأحيان تغلب النزعة الذرائعية فيقول العربي نفسه : " إذا كان الكلام من فضة فالسكوت من ذهب " و " من كثر كلامه قل احترامه " ، وكما يكون الكلام غامضاً أو تزييناً في بعض المواقف يكون مقتضباً في أوقات أخرى . وكما يؤخذ العرب بالكلمات - شأنهم في ذلك شأن سائر الشعوب - يؤخذون عادة بالأعمال ، وإذا ما تغلبت ناحية على أخرى فإن هذا يتم عادة نتيجة لسيادة تيارات اجتماعية وثقافية وسياسية تصدق على الجميع ، ولا تكون الثقافة العربية استثناء . وكما يسحر العرب بلغتهم وفنونها كذلك تسحر سائر المجتمعات ؛ إذ إن اللغة ليست

(٨) انظر مقال جاسم محمد - حول اللغة وسوء التفاهم File/F/hrm.

(٩) الزين عباس عمارة ، اللغة جسر التواصل النفسي . [http //www. Elazayem.com/new page 28](http://www.Elazayem.com/new page 28).

(١٠) المجتمع العربي المعاصر - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - ١٩٩٨ - ص ٣٤٥ : ص ٣٤٨ .

مجرد وسيلة أو وعاء بل هي تجسيد للثقافة ذاتها، من خلال الحكم والأمثال الشعبية والقصص والأساطير والأقوال المختلفة السائدة.

ويورد بركات دلالة على ما يقول ما ذكره إلبرت حوراني من أن "العرب أشد شعوب الأرض إحساساً بلغتهم". واللغة في نظر مالك بن نبي "أساس كل ظاهرة اجتماعية".

إن من يتأمل تطور اللغة العربية خلال القرن الأخير يجد تنوعاً هائلاً في الأساليب والمفاهيم والرموز؛ إذ إن لغة جيل النهضة الأول من اليازجي، والبستاني، والطهطاوي تختلف عن جيل مطلع القرن الماضي من أمثال جبران، وكتاتهما تختلف اختلافاً شاسعاً عن لغة الجيل الحاضر من أمثال أدونيس والطيب صالح. وكلما تغيرت اللغة تغيرت علاقة الإنسان باللغة؛ حيث نشأ ميل واضح للابتعاد عن التعبيرية التزينية والاقتراب من الذرائعية القائمة على المنهجية الفكرية والاقتراب، والدقة في أداء المعاني والتنوع بتنوع الاختصاصات، لاسيما في مجال العلوم الإنسانية بصفة خاصة، وهو ما يملئ علينا حين نريد أن ننقل اللغة لجيل الأبناء ونعلمهم إيّاهم أن نحصر على نقل اللغة بمهيجيتها الثرية التي تتواكب مع روح العصر ولا تشكل عقبة في سبيل فهم الإنسان للعالم الذي يحيط به ويعيش فيه، لاسيما أن العولمة أو الكوكبية حريصة على أن تجعل العالم قرية كونية واحدة؛ حيث تعمل دون شك على إلغاء الخصوصية والثقافات الفرعية لتعظيم التوحيد والتماسك بين الناس جميعاً في عالم اليوم.

إن دور اللغة العربية يتمثل في صياغة تراثنا العربي المرن والمنفتح على الثقافات الأخرى الذي شهد في بداية انتشار الإسلام ترجمة للفلسفة اليونانية إلى العربية، كما شهد انتقال فكر الفلاسفة العرب لأوروبا. كما يمكن أن نستعيد هنا الدور المحوري لكي نساعد الأجيال الشابة المهاجرة على أن تفهم رسالتها الحقيقية في بلدان المهجر، فما من شك أنه من الضروري أن ننقل الثقافة العربية لجيل الأبناء وأن نساعد في الوقت نفسه على التكيف الاجتماعي والثقافي مع الثقافة الغربية، وأن نقبل الجوانب الإيجابية لهذه الثقافة والتي تتماشى بدورها مع ديننا وأخلاقنا، حتى لا يُتهم جيل المهاجرين برفض المجتمع الذي يعيشون فيه ويستظلون بتنظيمه الاجتماعي.

وتكمن أزمة جيل الصغار والشباب في بلدان المهجر في أن فقدان التواصل اللغوي يؤدي إلى تعذر تعرف جيل الصغار والشباب على تراثهم الثقافي، فيدخلون في العملية التي يطلق عليها علماء الاجتماع الإحساس بالهامشية الاجتماعية والثقافية *Socio-cultural marginality*؛ حيث تزداد خطورتها بمرور الوقت. وهذه العملية الخطيرة تعني أنهم يعيشون على هامش كلٍّ من الثقافتين: الثقافة العربية التي يدركون أنهم ينتمون لها، والثقافة الغربية التي يعيشون بين ظهرانيها (في مجال الدراسة والعمل والسكن والمعيشة)، ومن المؤسف أن يضع هذا الجيل نتيجة لهذه الظروف القاسية!

أما حماس هذا الجيل وميله لمنصرة العالم العربي والإسلامي في صراعه ضد الإمبريالية، كما حدث حين سارعت بعض شرائح الشباب لمواجهة المد الأنجلو - أمريكي في أفغانستان والعراق وغيرهما والانضمام لفرق المقاومة في هذه البلدان - فقد فسرتة البلدان الغربية على أنه نكران للجميل . فقد نشأ هؤلاء الشباب بها وعاشوا على أرضها، غير أنهم انضموا لفصائل المقاومة ضد الجيوش الغازية، وحين أُلقي القبض عليهم أودعوا في معسكرات الاعتقال ليدفعوا ثمن مناصرتهم لجحافل المقاومة في مواجهة الاستعمار الغربي .

إن الحاجة ماسة إلى شباب يعيش في المهجر دون أن يفقد صلته بالوطن الأم، ويتعلم اللغة العربية دون أن ينفصل عن تراث الآباء، ولا يهمل في الوقت نفسه عملية التكيف الاجتماعي والثقافي في البلد الذي اتجه - مع أسرته - إليه .

إن الأهمية التي تلعبها اللغة كذلك والدين إذا أحسن توظيفهما تكمن في إمكانية حشد "لوبي عربي" في هذه البلدان يسهم في التأثير على صاحب القرار الغربي من جهة، ويشارك بفاعلية في مناقشة القضايا العربية في بلدان المهجر من جهة أخرى .

٥ [العولمة واللغة العربية]:

يُعدُّ التحدي الثقافي الذي تتضمنه العولمة على درجة هائلة من الأهمية، وهذا التحدي على ما يذكر المفكر المصري جابر عصفور دليل على أن الفكر العربي بصفة عامة يواجه أزمة كبيرة، ويستشعر خطراً يهدد هويته الثقافية في الألفية الثالثة .

والواقع، أن اللغة العربية تواجه هذا التحدي نفسه بالنسبة لأطفال وشباب المهجر؛ إذ إن نسيان اللغة العربية بما تتضمنه من معايير وقيم ومضامين ثقافية يهدد وجود هذه الشرائح التي يمكن أن يزداد إحساسها بالاغتراب والهامشية والضياع في بلدان المهجر .

ولا يعني هذا إنكار أهمية التسامح، والتعددية وقبول الآخر باعتبارها أساس البنية الثقافية في عصر العولمة . كما أن الاهتمام بالمنهج العلمي وتفعيل الاتصال بين منطقة النزوح والبلدان العربية التي نزع منها هؤلاء المهاجرون هو السبيل الوحيد للمحافظة على تراثنا دون أن نتغلق عليه أو نهمل توافقتنا الاجتماعي والثقافي مع المناطق التي هاجر إليها هؤلاء الشباب من جهة، ودون أن ينهروا بثقافته ويذوبوا فيها من جهة أخرى، بل إن عليهم أن يتقنوا بعقلانية الأساليب المادية والمعنوية التي تناسبهم من ثقافة الغرب (مناطق الجذب)، بينما يحتفظون بأصالتهم وجذورهم الثقافية . ويزيد من حدة هذه القضية التصور الذي ساد في الغرب على ضوء ما صاغه صموئيل هنتنجتون S.Huntington ؛ إذ استند هذا التصور على أن الصراع الرئيسي في عالم اليوم لن يستند على مبررات اقتصادية وأيديولوجية، بل على مبررات ثقافية .

وإذا كان التحديث والترحيب بثقافة الغرب وحدها لا يُعد حلاً للأزمة ، فإن العودة للماضي والتمسك الآلي باللغة العربية لا يدعم الهوية والانتماء ، أو يخلق " اللوبي " الواعي الذي يدافع عن المواطن العربي في أرض الغربة . إن الدين واللغة التي تضم التراث الثقافي هي السبيل الوحيد للحفاظ على خصوصية المهاجرين العرب في عصر العولمة في بلاد المهجر .

وإذا كانت قضية الأصالة والمعاصرة قد شغلت تفكير الثقافات والناس عموماً في عالمنا العربي ، فإن هذه القضية نفسها تفرض نفسها على المهاجرين العرب في بلدان المهجر ؛ إذ إن عليهم أن يتمسكوا باللغة العربية وبما يناسب العصر والألفية الثالثة ويحافظوا على عناصر التراث الثقافي الأساسية ، دون أن يرفضوا تماماً ثقافة البلدان التي اتجهوا إليها وتجنسوا بجنسيتها ، بل يتكيفون ويتوافقون بعقلانية مع ما لا يتعارض مع ثقافتنا وديننا .

واللغة العربية إذاً هي مفتاح الأصالة التي ينبغي ألا نهملها بحال من الأحوال أو نهمل تعليمها لأولادنا في بلدان المهجر .

٥ [مقترحات وتوصيات :

- ١) من المهم هنا أن ينتهي البحث بمجموعة من التوصيات . .
أن تقوم الجامعة العربية ومنظماتها المتخصصة ، كالمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، بالاتصال بالسفارات في البلدان التي بها مهاجرون للاتفاق مع هذه الدول على تفعيل تعليم اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات بالخارج .
- ٢) مراجعة مقررات اللغة العربية المعدة لطلاب بعض البلدان كفرنسا بواسطة الخبراء ؛ لضمان جودتها وقدرتها على أداء الدور المطلوب بها ، مع الاستعانة بتكنولوجيا التعليم والأجهزة الحديثة لضمان أن تحقق هذه المقررات الدور المحدد لها .
- ٣) تأهيل المدرسين الذين يقومون بالتدريس للجاليات العربية في الخارج ، والاستفادة من المبعوثين العرب بحيث يُمنحون حوافز مادية وشهادات تجسد التراث الثقافي وتزيد من تفعيل اللغة العربية في المناطق التي تغص بالمهاجرين .
- ٤) توجيه برامج إذاعية وتلفزيونية لتعليم اللغة العربية لتفعيل الحوار مع أولادنا في المهجر ؛ لتعليمهم أصول اللغة ومناقشة القضايا الثقافية والتراثية بصفة مستمرة .
- ٥) استقبال الأطفال المهاجرين المتقدمين في تعلم اللغة العربية في بلدانهم بصفة دورية لدعم تلاحمهم مع أوطانهم التي هاجر منها الآباء .
- ٦) أن تتولى السفارات التنسيق مع الأقطار العربية للتزود بالخبراء في المجالات المختلفة : الدينية والاجتماعية ، دعماً للتواصل بين الأجيال المهاجرة وروافد الثقافة " الأم " في الوطن العربي .

- (٧) إنشاء مراكز عربية للاستشارات الأسرية والثقافية لدعم الأسرة العربية وضمان تماسكها في بلدان المهجر؛ إذ إن الأسرة العربية المتماسكة هي بيت القصيد.
- (٨) أن تزود مكتبات سفاراتنا بالخارج بكتيبات توضح دورنا " كسفراء في الخارج " مع مساعدة المهاجرين للتغلب على التحديات القائمة ولفهم ماهية العولمة، مع تبصيرهم بالجوانب الإيجابية في ثقافة المهجر وأساليب التكيف الاجتماعي والثقافي في مناطق الجذب؛ حتى لا يتوقعوا أو يذوبوا تماماً في بلدان المهجر.
- (٩) إصدار كتيبات باللغة العربية تضم آراء الخبراء في القضايا الهامة التي تشغل بال المهاجرين.
- (١٠) إرسال الخبراء والدعاة في المجالات المختلفة للالتقاء بالفتيان والشباب العرب؛ للإجابة عن تساؤلاتهم في شتى المجالات.

المصادر:

- (١) حلیم بركات - المجتمع العربي المعاصر - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - ١٩٩٨ .
- (٢) مصطفى ناصف - اللغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة، ع ١٩٣ - الكويت - ١٩٩٥ .
- Http/ www-an- nour-com/204 Science/ Science- 61- htm.
- (٣) سمير أبو زینب & AL = php md = Index - http. www. Arabenwal. Com/ A/0=9300 .
- (٤) تقرير عن مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة File / F: Newpage/htm .
- (٥) لسید نجم - ملامح الهوية الثقافية العربية File // F/htm .
- (٦) جاسم محمد - اللغة وسوء التفاهم File / F/hrm .
- (٧) الزین عباس عمارة - اللغة جسر التواصل النفسي http// www. Elazyem. Com/newpage28.
- (٨) صاحب الربيعي الحوار المتمدین العدد ١٥٠١ .
- (٩) أحمد الدهان - اللغة العربية الصلة الحية بين حاضر الأمة وتراثها الزاخر .
- Http // www. Awn-damorg turath - 102 - 007 htm.
- Http // annals univ. mosta-dz / texte an 6/06 / Kerma htm.

أزمة اللغة العربية تجاه الحقائق الجديدة

أ.د. عبد السلام المسني^(*)

القضية التي اعترزم هذا المؤتمر مناقشتها والتي كأنه آلي على نفسه أن يطرح تصوراً لمعالجتها، والتي اختار لها من العناوين " لغة الطفل العربي في عصر العولمة " ، لهي مسألة في غاية التعقد تكاد تبلغ درجة الاستعصاء ، فهي لذلك من الإلحاح والاستعجال بحيث يغدو طرحها - هنا والآن - تحدياً مكيناً يُعترف فيه بفضل المخططين لهذا المؤتمر والقائمين على إنجازه . ولئن جاءت الصيغة التي حددت موضوعه جلية الإيحاء فإنها استوجبت من المنظمين تدقيقاً أدرجوه في الديباجة التي رافقت مخاطبة الباحثين المدعوين إليه ؛ حتى لكأن الأيضاح قد أملاه توجسهم من احتمال إساءة الفهم أو إساءة التأويل .

لقد نص الموضوع كما نصت ديباجة المؤتمر على أن المقصود بالطفل هو الطفل العربي ، وهذا قد يبدو بديهياً وتدقيقه شكلياً ولكنه - عند النظر المتأنى - مهم جداً لأن للمسألة خصوصيات تتنوع بتنوع طبائع اللغات وتختلف باختلاف السياقات الثقافية والسياسية الحافزة بكل حالة لغوية يمر بها أي لسان من الألسنة الطبيعية . ثم دقت الوثيقة أن المقصود بلغة هذا الطفل " العربي " هو اللغة الفصحى ، وهذا في حد ذاته احتفاء من تأوّل أن اللغة المقصودة هي اللهجة بحسب كل قطر أو بحسب كل إقليم ، وفي ذلك دلالة بالغة الخفاء ، إذ تشف عن أن واقعنا العربي يكاد يكرس فهمًا مخصوصاً عند الحديث عن لغة الطفل العربي ، فكأنما أمسى بعيداً عن الذهن أن نقرن بينه وبين اللغة العربية الفصحى ، وهو - بلا ريب - ملمح إذا وقفنا عنده ولجنا توّاً إلى الإشكال الجوهرى في أزمة الواقع اللغوي عندنا .

ثم زيد التدقيق تبياناً بأن " اللغة " التي يدور حولها المؤتمر هي عبارات الديباجة " العربية الفصيحة كما نستعملها في هذا العصر " وهذا - في مضمونه - موقف يحسم بضرب من الإفتاء العاجل في مسألة ذات أوجه خلافية من الناحية المعرفية . ورغم أن المقصد واضح وهو إبعاد فكرة اللغة العربية الموعلة ببلاغتها في الجزالة ، أو المنخرطة بالفاظها في الغريب المهجور ، فإن هذا التدقيق يوشك أن يوهمنا بأن هناك عربية عصرية لها من السمات الأدائية في معجمها وصيغها وتركيبها ما يجعلها قائمة بذاتها ، وهذه مجازفة في الافتراض ، ورهان في الحسم ، لن ييسرا مهمة التشخيص العلمي الرصين .

(*) أستاذ اللسانيات في الجامعة التونسية - تونس .

ليس جديداً التفات القائمين على حاضرنا العربي أو المستشرفين لمآله والحائنين على مصائره أن يتأبههم الوعي بالمعضلة اللغوية التي ما انفكت تشدهم إليها رفقاً أو عنوة، بل ليس جديداً أن يقرنوا البحث عن فك شفرتها بالبحث في مسألة التنشئة التي يترتب في كنفها الطفل العربي. ولكن الجديد الذي سيظل مأمولاً منتظراً كلما طرحنا الموضوع هو تحسس المسالك الموصلة إلى جذور القضية في كافة أبعادها من جهة أولى، وهو أيضاً الجرأة على مواجهة الواقع وذلك بتحديد مواقع المسؤولية دوغماً مداراة من جهة ثانية.

ربما سينفسح المسلك نحو الطرح الذي يجمع عمق الاستكشاف إلى جرأة التسال بمجرد أن نقحم المسألة اللغوية والطفل العربي - معاً - في آليات الزمن الجديد التي تستظل - جميعها - تحت قباء العولمة تغدو كالحزمة المتناسجة، سواء أكان اثتلافها وفيّاً لحركة التاريخ أم مخاتلاً إياها. لكن تحديد مفهوم العولمة في سياقنا هذا على وجه الخصوص يقتضي تدقيقاً استثنائياً أو يقتضي تعريفاً مناسباً لسياق الموضوع يكمل التعريف الذي نصت عليه ورقة المؤتمر في دياجعة الدعوة، والذي اقتصر على ذكر "اقتصاد السوق وتكنولوجيا الاتصال والمنتجات والأفكار الجديدة" من حيث هي أدوات للسيطرة؛ فالعولمة تصور جديد لطريقة تنظيم الحياة البشرية كلياً، انبثق معلناً عن موت الإيديولوجيا، وإذ هو يحفي بموتها استحال هو ذاته إيديولوجية جديدة متقنة، ويكفي أن العولمة جاءت تؤسس النمطية الاقتصادية في كل أرجاء المعمورة مبشرة في ذلك بالرفاه الشامل المعمم، ولكن المسكوت عنه فيها هو أن النمطية الاقتصادية تستوجب على وجه الضرورة - في نظر دعائها - نسقية ثقافية مطلقة. وهذا مؤداه نفس كل القلاع الثقافية المغايرة، ومعلوم أنه لا وسيلة لزعزعة أية ثقافة إنسانية إلا بخلخلة مرجعياتها اللغوية. وبهذا نفهم كيف أن صراع "العولمة" مع الاتحاد الأوروبي هو صراع اقتصادي بالدرجة الأولى، بينما صراعها مع العرب هو صراع ثقافي قبل كل شيء.

وإذ كانت العولمة رؤية استراتيجية بعيدة الآماد، فإن الحاضر الراهن لا يعدو أن يكون منطلقاً يهيم لصيرورة تاريخية جديدة، ومن هنا غلب معيار الاستشراف المستقبلي على تحقيق المكاسب العاجلة. وهنا - على وجه التحديد - تجد إشكالية الطفل العربي كل ثقلها الحضاري. إننا حين نقف بتأمل نقدي على الدعوة إلى "إصلاح لغوي شامل يبدأ من المدرسة، ويمكن الطفل العربي من امتلاك لغته القومية وتنميتها في المستقبل من خلال استراتيجية عشرية" كما نصت على ذلك الديباجة المصاحبة للدعوة، ثم نتابع كيف أن هذه الاستراتيجية "يتم اقتراحها لكي تبناها الجهات المعنية" - نرى أنفسنا مضطرين إلى إلقاء السؤال المكرر المستعاد: بيد من مفتاح حل المعضلة: أهو بيد منتجي الأفكار أم بيد صناع القرار؟ وإلى أي مدى يمتلك الجالس على كرسي القرار صناعة قراره؟

إن هناك أضراراً من الحقائق الجديدة يبدو القائمون على مصائر الأطوار العربية في غفلة عنها، فإن لم يكونوا غافلين فما هم يرونها من الخيارات القابلة للتأجيل؛ حتى ولو أسمى التأجيل هو قاعدة العمل لا استثناءها. فهناك حقائق ذات بُعد سياسي، فقلما ينتبه أهل الشأن بينما إلى الصلة الوثيقة بين القرار السياسي ومقومات الهوية الحضارية مهما نأى الموضوع في ظاهره عن مسألة الانتماء، ومهما ضوّلت انعكاساته الظاهرة عليها. وقد لا يخطر بالبال ما يعود من ذلك كله على مستقبل علاقة الناشئة بهويتهم الحضارية من خلال إعادة تشكيل هويتهم اللغوية.

وهناك حقائق ثقافية وثيقة الصلة بموضوعنا، ذلك أن كثيراً من الشعارات النبيلة يتم تشويهها كي تسوّق بها آليات النسقية الكونية المكتسحة، من ذلك: الحقوق اللغوية كشعار يؤلب الأقليات، وحق الطفل في أن تكفل له الأنظمة التعليمية ارتباطه الدائم بلغة الأمومة، وأهمية التصاق الإعلام بمكونات الحياة اليومية وعن هذا الشعار انبثق "تلفزيون الواقع" بكل شططه وإسرافه، وبكل أحماله في إعادة تكييف الملكة اللغوية الخلاقة. ولكن هناك حقائق معرفية، فكأن فصاماً حاداً يفصل العرب اليوم عما حققته منظومة العلوم التي تتخذ من اكتساب الطفل اللغة محوراً لها، وفيها تتضافر جهود اللسانيين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وفلاسفة الذهن وعلماء الأعصاب والمختصون بعلوم الإدراك الذين من بينهم علماء الحاسوب.

إن المعرفة اللغوية الحديثة قد عاجلت من القضايا ما نحن في أمس الحاجة إلى الإفادة منه؛ كي نحسن تشخيص المسألة التي من أجلها ينعقد مؤتمرنا هذا، ويمكن أن نقصر على ذكر ثلاث منها: قضية الثنائية اللغوية وهي التي تعني في مصطلحات العلم اللساني الحديث تعايش نمطين من الأداء في سياق لغة تاريخية واحدة: نمط أدبي فصيح ونمط عامي دارج، والنمطان أصبحا يرضخان لقواعد صوتية وصرفية وتركيبية متباينة، وهذه الظاهرة تُسمى في مصطلحات العلم: diglossie-diglossia. كما عاجلت اللسانيات هذه الظاهرة عندما تشبكت مع ظاهرة أخرى وهي الازدواجية bilinguisme-bilingualism، وتعني تعايش لغة أجنبية مع النمطين اللغويين الأصليين. ومن أهم ما عاجلته اللسانيات مسألة اختلاف اللغات بين السنة تعتمد الإعراب وألسنة لا تعتمد، وهذه قضية أساسية في تناولنا للوضع اللغوي السائد في الوطن العربي، لأن جميع اللهجات المنبثقة عن العربية الفصحى أسقطت ظاهرة الإعراب، فالتحقت بصنف اللغات المسماة "ألسنة تحليلية" في مقابل اللغات الإعرابية المسماة "تأليفية". ولعل أكبر ثورة أنجزتها اللسانيات هي المتصلة بموضوع الاكتساب اللغوي، وهو ما تقع في صميمه قضيتنا المبدئية هذه.

إن اللسانيات ما انفكت تعزز مواقعها بين سائر العلوم الإنسانية والاجتماعية، متبوءة بذلك منزلةً ريادية لا من حيث خصوصيات المعرفة اللغوية التي تستكشفها، لأنه لا تفاضل بين العلوم في مضامينها، ولكن من حيث خصوصية المناهج التي تتوسل بها، والروايز الاختبارية التي تُمارس

على مادة البحث لديها . على أن من وجوه الفضل في البحث اللساني - وإن لم يكن مدعاة للتباهي بين أفنان المعرفة البشرية ولا مدعاة للتركية بين المتخصصين فيها قبالة المتخصصين في أي مجال آخر من مجالات العمل العلمي - أنه يعالج موضوع اللغة الذي هو قاسم مشترك بين كل وجوه النشاط في الفكر البشري ، فما من علم من العلوم إلا والعقل الإنساني يتكئ فيه على اللغة : إن لم تكن مرعى من مرامي نشاطه فلا أقل من أن تكون أداة من أدواته .

ولعل هذا المنفذ هو الذي بوأ العلم اللغويّ موقعاً متقدماً جداً بين نظرائه في حقل المعارف النسبية ؛ إذ أرسّت اللسانيات قواعدَ تظافر الاختصاصات في عصر خيل للفكر البشريّ فيه أن درجة التخصص في البحث قد بلغت حداً من الحرمة غدا معها من المحظور تحطّي المفاصل القائمة بين مجالاتها . وفي حين فرضت الثورة العلمية الحديثة إسقاط الحواجز بين فروع العلم الدقيق إذ أصبح الارتباط بين الفيزياء والرياضيات والكيمياء والبيولوجيا ارتباطاً اقتضائياً ، كان لزماً على العلوم الإنسانية والاجتماعية انتظار الثورة اللسانية حتى يخرج تمازج الاختصاصات بينها من دائرة الاختيار والترف المعرفي إلى بوتقة الاقتضاء المحوري والاضطرار المنهجي .

فإذا كانت بعض الفروع المتمازجة مع المعرفة اللغوية تسير اليوم بخطى وئيدة تفرسها طبيعة البحث وانحسار فرجة الاستثمار التطبيقي - كمجال البيولوجيا العصبية عند استكشاف مقومات الارتباط بين التفكير والكلام ، ومجال معالجة العاهات النطقية بتعاقد جهود أطباء الخنجر وعلماء الأصوات - فإن فروعاً أخرى نراها تحقق إنجازات متلاحقة ، وتقفز بمسافات كبرى ، يبرز من خلالها التوفيق التطبيقي من جهة وحسن الاستخلاص النظري من جهة ثانية ، وتفتح معها من جهة أخرى آفاق مستقبلية واسعة قد يمثل التسابق إليها سمة من سمات الدخول إلى ثورة العصر من بابها الأكبر ، ولا سيما في وعي الأمة المتحفزة نحو استعادة منزلتها الحضارية والمعرفية .

ومن بين هذه الفروع المتمازجة التي تتطور تطوراً عجيباً - بسرعة نسقتها وكثافة إنجازاتها - اللسانيات التربوية ، وهي حقل ما انفكت أطرافه تترامى بتعدد أبعاده ، إذ تتفرع مجالات الاهتمام فيه تبعاً لمقاييس الزمن والمادة والموضوع . فمقاصد علوم التربية تختلف باختلاف شرائح العمر الذي يكون عليه المتلقي للمادة التعليمية ، ثم تختلف من جهة ثانية باختلاف المادة التي يراد تلقينها أو إبلاغ مضمونها ، كما تختلف المناهج التي يرسمها العلم التربوي من جهة ثالثة بحسب موضوع الاهتمام إن كان تثقيفاً أو تلقيناً ، أو كان إعداداً لخبرة عملية أو تهيئةً لاجتياز مناظرة من المناظرات ، فلكل وضع من أوضاع الزمن والمادة والموضوع حالة بيداغوجية مخصوصة ، فإن نحن أخذنا بالحسبان تفاعل كل صورة من صور التمازج بين هذه العناصر الأولية تبيناً مدى التشعب الذي يصل إليه استقراء الحالات الممكنة ، ولذلك أصبحت اللسانيات التربوية سياقاً هو من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة .

ومن المعلوم اليوم أن المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة كثيراً ما يصل بها التباين إلى حد الفُرقة: في المنهج حيناً وفي التفسير حيناً آخر بل وفي التأويل أحياناً كثيرة، غير أن جملة من الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية فتغدو كالثوابت التي تعطي للعلم هويته المعرفية، وتميزه مما سواه، ولا سيما من المعرفة اللغوية التي تحتكم من جانب إلى مقاييس فقه اللغة كما توارثته الحضارات المختلفة، وتسعى من جانب ثانٍ إلى تشييد صرح علم النحو من حيث هو لسان الدفاع عن سلطة المعيار التي لا ينافسه الاستعمال بسلطة مضادة لسلطته. ومن الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم، بل لعلها أم الثوابت، أنه ما من مدرسة لسانية إلا ولها نظرية متميزة تخص قضية اكتساب اللغة، وتطوف هذه النظرية عادة حول مسائل مبدئية تتصل بصفة مباشرة أو غير مباشرة بتحديد الظاهرة اللغوية في وجهيها المعمم الشامل والنوعي المخصوص، ولكنها تعرج بالضرورة على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفه مرتكزاً لا غنى عنه في موضوع الاكتساب، وفي هذا المفترق بالذات تتوالج بدقة متناهية مشاغل اللسانيات العامة بعلم التربية فيتولد الحقل المتظافر، وهو اللسانيات التربوية، بالنعت التخصصي.

ومما لا شك فيه أن المعارف اللغوية قد عرفت تطوراً كبيراً في واقعنا العربي وأن المعرفة اللسانية بوجه مخصوص قد تدعمت في مؤسساتنا الجامعية، وأثمرت على صعيدٍ الخبرة النظرية والخبرات التطبيقية ثماراً بيّنة، غير أن مجال اللسانيات التربوية قد ظل يشكو نقصاً مكشوفاً وذلك لغياب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار. وكل ما أنجز إنما هو في مجمله من حصيلة المبادرات الظرفية - فردية كانت أو جماعية - فتأني المحاولات محدودة المدى.

إن كل ذلك يجري في نطاق تلاحق الأحداث التي تغطي على الواقع التربوي بشكل يجعلها تسيطر على الظاهرة المعرفية أساساً، ثم إن التكامل العضوي الذي يقوم اليوم بين الاهتمام اللساني والاشتغال التعليمي كأنما هو جزء من قناعات اللغويين أكثر مما هو مندرج ضمن هموم القائمين على علوم التربية، ولذلك كثيراً ما ترى اللغويين يسعون إلى المربين ليشاركوهم في اهتماماتهم أكثر مما ترى البيداغوجيين ساعين إلى علماء اللسان ينشدون الوصفات التشخيصية لأمّهات قضاياهم.

ولئن كان ما نذكره من البداية التي يفصح عنها واقعنا المعيش، فإن مثالين لمزيد الاستدلال على ما نأتي به إذ يقومان مقام الأنموذج الأوفى لهذه الحلقة المفقودة بين الحقل المعرفية والتربوية والإبداعية، فالمثال الأول هو تأليف الكتاب المدرسي. ولئن اطّرد اليوم في بعض أقطارنا إسهام اللغويين في تأليف الكتب المدرسية المتصلة بمقررات اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، فإن الوعي العلمي يقتضي منا اليوم تشريك اللساني ولو بدرجات متفاوتة في كل مصنف تعليمي مهما كان محور الاختصاص فيه، لأنه هو القادر وحده على تحسس بعض الدقائق المتصلة بقناة الإيصال التي هي اللغة بكل حيثياتها. وأما المثال الثاني فيخص تأليف قصص المطالعة

المعدّة للأطفال ، وهو مجال إبداعي مازلنا نتعامل معه إما بضرب من الهواية - حيث ينتصب البعض في برهة تائهة من الزمن مؤلفاً لقصص الأطفال - وإما بضرب من الاحتراف الأدبي حيث يطوف بعضهم بملكاته الإبداعية بين الرواية التاريخية والقصة المسرحية والكوميديا ، وفي الأثناء يعرّج على أدب الطفل فيكتب للناشئة ما عن ، والحق أنه إذا كانت اليوم ضرورة قصوى للاستعانة بخبرة اللغويين على الصعيد التربوي ، فإنما ذلك بالأولوية المطلقة في كتابة ما به نصقل طينة الفكر لدى الأطفال .

ومن فرط تراكم عوامل الحيرة تجاه هذه الحلقة الغائبة في واقعنا التربوي ، وبحكم تركّز قلقنا المعرفي على كل ما له قران بالظاهرة اللغوية ، في تشكّلها الكلي كما في تجلياتها ، باشرنا في مراحل مختلفة ورشات من الاختبار البيداغوجي طفنا فيها بكل مراحل النمو التربوي من رياض الأطفال إلى أعلى مدارج الجامعة ، ولم يكن شيء يحدونا إلا الحرص على استبصار المقوم اللغوي واستكشاف مدى تصاقبه مع العنصر النفسي والمكوّن الإدراكي بحسب ترقيّ الملكات الذهنية عامة .

وقد أوقفنا البحث الطويل على التسليم بأن اللسانيات التربوية يمكن أن تنجب حقلاً متناهي الاختصاص تنحصر دائرته في معالجته موضوع مقوّمات التكوين التربوي ومقاييس الاختبار فيه ، وذلك من زاوية التحصيل اللغوي وعلى وجه التحديد انطلاقاً من إشكالية الدلالة . ذلك أن معضلة المعنى وتجلياتها في بلورة الدلالة من خلال البنى اللغوية قد بدت لنا متركزاً أساسياً في تتبع آليات الإدراك ، ومستنداً قاراً في توالي القواعد الإجرائية على الصعيد التربوي . وعلى هذا البناء يتحدد اختيارنا لها كرائز جوهرية نتخذة محكّاً اختبارياً على مدار المحطات البيداغوجية التي نتناولها بين مقياس الزمن ومقياس الارتياض .

إن الوجه الذي نقصر عليه اهتمامنا في هذا النطاق هو قضية اكتساب الطفل العربي للغة العربية ، وذلك انطلاقاً من الوضع الخاص الذي يعيشه الطفل العربي وهو في بيئته العربية الخالصة ، فقد يحصل أن يمر بعض أبنائنا بمنشئ لغوي خاص ، إما بحكم انحدرهم من زيجات مختلطة أو بحكم ظروف معيشية تفرض عليهم النشأة في بيئة مزيج - عربية وغير عربية - أو في بيئة أجنبية بالكليّة ، فضلاً عن النتائج المتأتمتة من البيئات اللغوية العابرة والتي تسببها الحاضنات والمربيات بمختلف انتماءاتهن العرقية واللغوية .

تتمثّل خصوصيّة الوضع للطفل العربي ذي المنشأ الخالص في أنه يواجه منذ مراحل الاكتساب التعليمي الأولى واقعاً لغوياً دقيقاً تكون فيه اللغة العربية الفصحى بمثابة لسان طارئ بالنسبة إلى اللهجة التي هي اللسان الطبيعي المكتسب لدى الطفل بالأمومة . ومعلوم أن ذلك هو صورة للوضع اللغوي المتعقد في واقعنا التاريخي الراهن والذي تتعدد فيه المستويات والأنماط معاً .

فإذا بحثنا في تعدد المستويات اللغوية في صلب اللغة العربية نفسها، وجدنا مستويين رئيسيين: مستوى كتابياً ومستوى شفويّاً، والأول مستوى العربية الفصيحة، والثاني مستوى العربية الدارجة ويُطلق عليها أحياناً اللغة العامية أو لغة التخاطب. وتتفرّع كلتا اللغتين إلى مستويين آخرين: فتشمل العربية الفصيحة مستوى الفصحى القديمة، ومستوى الفصحى المعاصرة، بينما تشمل العامية اللهجة المهدبة واللهجة الساذجة.

فالفصحى القديمة - وتسمّى العربية القحّة - تُعرف بأنّها اللغة البليغة المنزّهة عن اللحن مهما كانت درجته وأياً كان سياقها في دلالة الألفاظ أو في بنية التركيب، أمّا وظيفتها الاجتماعية النفسية فتتمثل في أنّها الباب الذي تنفذ منه التربية الأصيلة في الدين والثقافة، فهي باب العربي المسلم إلى القرآن والحديث والشعر والأدب. وأمّا الفصحى المعاصرة فهي لغة المدارس، والكتب التعليمية، والصحافة السيارة، والأجهزة الإعلامية، وخاصيّتها أنها تقوم على ما حدث من تفاعل بين الفصحى القديمة وعناصر أجنبية عنها تفاعلت معها بموجب احتكاكها بطبقات مختلفة من الأداء التعبيري، تخالطها القوالب السيارة المستمدة من قانون المجهود الأدنى.

وأما اللهجة المهدبة فهي درجة المثقّفين، وتقوم على نسبة كبيرة من العربية المبسّطة، وتُستعمل عادة في المحادثات الرسمية، وفي خطب الساسة والإدارة، وكذلك عند نخبة المثقّفين، وهي تجمع ما سهل من الفصحى وما هو من خصائص اللهجات الدارجة صوتياً وصرفياً ونحويّاً. ثم لدينا أخيراً اللهجة الساذجة، وهي درجة عامّة الناس تفرّعت عن العربية الفصحى، وبايّتها، فاختلّفت حسب الأوطان العربية اختلافاً جوهريّاً حتى أصبحت لغات متميّزة لا رابط لها سوى انتمائها تاريخيّاً إلى أصل واحد. أمّا قيمتها الاجتماعية فهي مركز التعامل اليومي في شئون الحياة وسط المجتمع.

ويوزّع علماء الاجتماع هذه المستويات حسب رموز الانتماء في المجتمع معتبرين أن الفصحى القديمة هي لغة "الأبوة" والفصحى المعاصرة لغة "المعلّم" والدارجة المهدبة لغة "السياسة" والدارجة الساذجة لغة "الأمومة". وإذا التمسنا وصف الواقع اللغوي وصفاً شاملاً وجب أن نشير إلى أن كل هذه المستويات قد تعايش مع اللغة الأجنبية تعايش المزاخمة إلى حدّ الصراع، طالما اطّرد لدى الكثير من الناس - وهماً - أن اللغة الأجنبية هي التي يعبر بها عن التراكيب الفكرية والتجريبية وبالتالي هي مترجم الحضارة العصرية.

ونتيجة لما أسلفناه، فإن الفرد تتجاذبه واجهات لغوية متعددة، لأنّ مستويات التعبير وإن تعايشت فهي في حالة اضطراب باطني؛ ممّا يجعل الفرد في حالة تمزّق لغوي يضعف الطاقة التعبيرية عنده رغم ما يقدمه له من خصب وثرء. على أنّ لظاهرة تعدد المستويات اللغوية هذه نتائج نوعيّة تؤثر في المشهد اللغوي العام الذي يستقي منه الطفل العربي نماذجه اللغوية المجردة.

أ - ضعف الرابطة اللغوية التلقائية بين أفراد البلاد العربية، وهي نتيجة لانقسام اللغة إلى مستوى مكتوب وآخر منطوق بالممارسة، وتفرع كل منها إلى فروع ولهجات، واللهجات كثيراً ما تكون عائقاً دون الفهم بين أبناء القطر الواحد فضلاً عن أبناء الأقطار المختلفة، فلم يعد للأقطار العربية لسان واحد، وإنما اختلفت اللسان بينهم باختلاف أوطانهم.

ب - ضعف الأداء اللغوي، وهي ظاهرة تُعزى إلى أن وسيلة الإبلاغ تشغل الفكر أكثر مما تشغله مادة التفكير فيقصر عن الخلق والإنتاج.

ج - انعدام وسيلة لغوية موحدة تمكن الطفل بمجرد ارتفاع الأمية عنه من التعبير عن آرائه وغاياته شفاهياً وكتابياً ببعد واحد، فعملية الإفصاح تتقاسمها السبل المترامية والمتعاطلة.

د - الشعور بالغرابة الناتجة عن تعدد الواجهات اللغوية: فالطفل العربي يحس - بوعي صريح أو بوعي غامض - بأنه غريب بين لغة رسمية، ولغة تعاملية، ولغة مزاحمة يؤكد أنصارها أن العجز والقصور في اللغة لا في الفهم.

فالرابط العضوي المستقر بين اللغة والواقع مفصوم في واقعنا نتيجة هذه الأوضاع اللغوية قبل كل شيء، أضف إلى ذلك المشاكل النفسية وما تولده من مركبات إزاء اللغة، فمنها مركب النقص عند البعض ويبرز في ظاهرة فقدان الثقة بمستقبل اللغة العربية واليأس من سيطرتها على زمام العلم والمعرفة، وسببه التاريخي انتشار التكنولوجيا الغازية في حقول معينة، بحيث توهم الناس أن اللغة العربية لا طاقة لها بمنافسة اللغة الأجنبية في تلك الحقول، وإنما تبقى - حسبهم - لغة دين وتاريخ وأدب على أقصى الاحتمالات.

ومن تلك المضاعفات النفسية مركب الانسلاخ والتنكر ويتجلى عند بعض الناس في مظاهر عديدة، أخطرها: حب التظاهر والمباهاة بكل ما هو أجنبي في اللغة، فيصبح التعامل باللغة الأجنبية - مشافهة أو كتابة - سمة من سمات الحداثة والرقي في السلوك، ومن مظاهره إكبار الأجنبي في متبجه الفكري عبر قداسة اللغة، وهذا المظهر يتجاوز السلوك، فيصبح نمطاً من القناعة ويؤدي إلى تفضيل اللغة الأجنبية على العربية إطلاقاً في كل متبج فكري.

ومن بين المركبات النفسية ما تستفز تلك الأوضاع من ردود فعل تتجلى أحياناً في مركب التعصب للعربية والانتصار لها بموقف معياري ينقض كل قيم اللغات الأخرى، ودوافع هذا الموقف كثيراً ما تكون متلبسة ببعد غيبي. هكذا تتجاوز نتائج المشاكل النفسية حدود اللغة باعتبارها أداة إفصاح إلى جوهر الثقافة بما تبعته من شعور بأن قصور اللغة يؤدي إلى قصور الثقافة،

وبالتالي تنحسر دائرة الإشعاع الفكري بمجرد مقارنتها بطاقة الثقافة المتسلطة . هذا الوضع اللغوي لا شك يخلق إحساساً بالقطيعة مع التاريخ بين الماضي والصوررة الراهنة، وهي قطيعة مريبة لأنها لا تُفضي إلى رفض الماضي نهائياً ولا تسمح بالانصهار التام فيه، وإنما هو تأزم وصراع بين المنزلتين .

فإذا عدنا إلى انعكاس هذا الوضع على الطفل ولا سيما في المراحل الأولى للاكتساب التعليمي، وهي التي تبدأ مع سن الرابعة وتصادف فترة رياض الأطفال في مرحلتها الإعدادية أي مرحلة ما قبل المدرسة، فإننا نبيّن بوضوح ما يحجره الطفل من انعكاس الوضع اللغوي العام، ولكننا في سياقنا المحدد هذا وفي مسعانا المعرفي المخصوص نبادر بالتأكيد على أن العربية الفصحى واللهجة الدارجة - مهما كان غطهما في واقعنا العربي - لا تمثلان من وجهة نظر علمية مجرد صورتين منسلختين لحقيقة واحدة، وإنما هما نسقان متميزان: في أصوات الحروف وموازن الكلمات من جهة أولية، وفي بنية الجملة ودلالات الألفاظ من جهة مركزية، وهذا هو الأهم إذ فيهما تتفارقان تركيباً وتصبح كل واحدة متمية إلى أ نموذج مخصوص من الألسنة البشرية: الفصحى إلى اللغات الالتصاقية وهي المسماة باللغات التأليفية؛ لاعتمادها تغيير أواخر كلماتها عند انضمام بعضها إلى بعض، واللهجات إلى اللغات الانفكاكية وهي المسماة باللغات التحليلية؛ لاعتمادها على عناصر لغوية تُبرز بها الروابط القائمة بين الكلمات عند ارتصافها في سلسلة الخطاب .

ذاك شيء من التشخيص اللساني للوضع اللغوي الذي يكتنف الطفل العربي وهو ينشأ في بيئته الاجتماعية فالتعليمية فالوظيفية، ولئن أشارت الديباجة الأولية في هذا المؤتمر إلى اتساع المساحة الفاصلة بين الفصحى واللهجات، وإلى تناثر الجهود في العمل العربي والإسلامي المشترك، وإلى افتقار العرب لمشروع تربوي ضمن خطة شاملة؛ فإن كل ذلك يدفعنا دفعاً إلى الكشف عن المسكوت عنه بغية تحديد مواقع المسؤولية التاريخية . وفي هذا لا مناص لنا من مواجهة الحقيقة الغائبة، والتي تدور حول التباس موقف العرب مع لغتهم من خلال مؤسسات القرار قبل مؤسسات إنتاج الأفكار .

لقد أقامت ديباجة المؤتمر محوره على ما وسمته بمستقبل اللغة ومستقبل الوجود العربي، وهي بما أشارت إليه قد وضعت الإصبع على المنتهى الأقصى للمعضلة اللغوية في بعدها السياسي الصريح . إن موضوع اللغة أمر جليل، ولولا خشية المظنات واتقاء انفلات التأويل لقلنا إن اللغة أجل من أن تُترك بيد السياسيين، فلا تعجب، والسبب في ذلك أن رجال السياسة عندنا يصنعون الزمن الجماعي على مرآة زمنهم الفردي، أما رجال الفكر فينحتون زمنهم الفردي على مقاس الزمن الجماعي، فإن نحن سلمنا بجلال الظاهرة اللغوية فمن المفروض أن يكون شأنها عند أمة

العرب أجلّ وأمكن . لكن الواقع التاريخي الراهن يشهد بعكس ما كان من المظنون أن تجري به الأحداث .

كتب التاريخ على العرب أن يكونوا بين الشعوب التي أناخ الاستعمار على مصائرهما دهرًا، ولكنهم كانوا في طبيعة البلدان التي استماتت في معاركها التحريرية حتى نالت استقلالها، وبعد نصف قرن من قيام دولة الاستقلال ما هم يسطون على الفكر الإنساني النقدي حالة مستعصية، فهناك مآزق في صيرورتهم التاريخية، هناك حجم هائل من التناقضات بين العديد من مكونات الوجود الجماعي لديهم، ذلك أن "لسانهم" هو نفسه أصبح يطرح أزمة حادة بين دلالاته في ذاته وما هو دالٌّ عليه خارج سياجه اللفظي، إنّه المآزق بين بنية المفاهيم وتشكُّلات السياق المنزلة فيه .

لأن ما يتحدث عنه فلاسفة السياسة وفقهاء الفلسفة، فيسمونه بالعطالة التاريخية، لم يصدق يوماً كما يصدق على أمة العرب منذ نصف قرن، والعجيب أن عجلة التاريخ كانت تدور على منوالها الطبيعي حتى في الحقبة الاستعمارية بحكم التوحد الجماعي على ضرورة إخراج المستعمر والأخذ بأسباب الحضارة كي لا تتكرر ظاهراً الاستعمار، ولكنها انحشرت شيئاً فشيئاً في مآزق الزمن خلال هذه العقود التي هي عمر دولة الاستقلال في جُلّ أوطاننا .

هي هذه العطالة المحفوفة بألغاز العتب الوجودي الذي يسافر على الأرض العربية إلى تخوم اللامعقول، نقرؤها على شاشة السياسة إذ تتعجب لماذا لم تنجز دولة الاستقلال وعَدها الأكبر، ونقرؤها على لوحة الاقتصاد، فالأرض العربية - بين ما عليها وما في بواطنها - ملأى بالثروات الطبيعية ولكن العطالة جاثمة، فالعرب ينوسون بين فحش الثراء ووقاحة الخصاصة، ولكن العطالة نقرؤها أيضاً في المشهد الفكري بين الثقافة والمعرفة، وليست حالة الأمية بعد كل هذه العقود من الاستقلال إلا شاهداً من بين الشواهد المتعددة والمتنوعة . ويكفي - لو أردنا اختزال الظواهر الكبرى في ملاحظها البادية - أن نرى الجهد الأعظم لدى النخبة كثيراً ما يصرفونه في البحث عن الوسائل والمنهج والمسالك قبل أن يلجوا إلى جوهر القضايا ومضامينها، ناهيك أن ثنائية الحاضر والماضي لم تُحسم بعد لدى فئات عديدين من النخبة، ولا حُسمت إشكالية القراءة ولا إشكالية التأويل .

وبين السياسة والاقتصاد والثقافة ينبثق جامع أكبر سيكون هو الشاهد الجامع لكل واجهات العطالة التاريخية، إنه مآزق اللغة العربية على أيدي أهلها وأبنائها، ويكفي أن المشهد ما انفك يتلون بأصباح درامية تبعث على الاستغراب والعجب، فهذه العطالة التاريخية - وهي تحيط باللغة، وتنبخ على ظهرها، فتجثم بكلكلها على مقومات بقائها - تحرق على مرأى أصحاب القرار ممن يتولون الأمر ويدبرون المعاش، ويخططون للمستقبل، ويستشرفون مآل شعوبهم بعدهم . وإننا على يقين بأن انقساماً حاداً يقوم اليوم في الواقع العربي الراهن بين حضور الوعي العام في السياسة والاقتصاد والمعرفة وغياب الوعي الخاص بالمسألة اللغوية، وأن هذا الانقسام إلى حد التصادم

الضدّيّ لم تعرفه الشعوب الأخرى ، ولا عرفه العرب أنفسهم في أية حقبة ماضية حدثنا عنها تاريخهم البعيد والقريب .

تلك العطالة وهذا الانفصام إذا أردنا تدقيق أمرهما واستكناه تجلياتهما كفانا أن نقارن ما أنجزه العرب خلال عقود دولة الاستقلال بما أنجزته شعوب عديدة أخرى في آسيا وفي أمريكا اللاتينية ، أو بما بدأت تنجزه بعض الشعوب الأفريقية ، أو ما تُقدّم على إنجازه بخطى واثقة الشعوب التي تحررت مؤخراً من سطوة المنظومة الاشتراكية في غرب أوروبا وشمال آسيا ، ووراء كل حالة من تلك الحالات مشهد من مشاهد الإنجاز اللغوي ينضاف إلى لوحات الإنجاز السياسي والاقتصادي والثقافي .

فإذا أدرنا مجهر الأضواء صوب القضية اللغوية دون سواها من القضايا الأمهات ألّفينا أنفسنا وجهاً لوجه أمام خصيصة أخرى من الخصائص الواسمة لخالطنا العربية ، ومدارها أن أمة العرب اليوم - بين أولي الأمر السياسي فيهم وأولي الشأن الفكري أيضاً - غائبون أو كالعائنين عن محفل الحقائق العلمية الجديدة في مجال المعرفة اللغوية . وإننا لواعون بأننا إذ نعمم هذا الحكم فإننا نجازف ، وقد نتجرّح مآثم الإجحاف الفكري ، ومن أجل هذا نبادر بملحين ، أولهما أننا لا نعني بما نقوله افتقار العرب إلى علماء في مجال العلم اللغوي الحديث ، وإنّما نعني أن المعرفة اللغوية لم تستطع اختراق الحُجُب ليتحول الوعي بها إلى جزء من الثقافة العامة ، يستلهمها أصحاب القرار ، وتستويحها النخبة الفكرية المختصة بحقول المعارف الأخرى ، وثانيهما أن التعميم الذي نتعمده تنجلي تفصيلاته العينية كلما تناولنا التجليات المحسوسة في استقراء المسألة اللغوية .

من أبرز الحقائق العلمية الغائبة عن الوعي العربي ما يتصل بموضوع " حياة " اللغة من حيث عوامل بقائها ودوامها أو أسباب اضمحلالها وانقراضها . ولئن كان من أشرط العلم وموضوعية خطابه أن ينأى بنفسه عن المجاز في العبارة ، ولأيتوسل إلا بالألفاظ في دلالتها الحقيقية ، أو بالمصطلحات الفنية التي قد يسلك بها في البدء طريق المجاز ثمّ يختفي مجازها البلاغي بمجرد اندراجها في القاموس العلمي ، فإن لفظتي الحياة والموت بقيان الأكثر وجهة في إطلاقهما على اللغة . إن الناس يسلمون طوعاً بأن للغة حياةً ، وبأن هناك لغات قد اندثرت يحدثنا التاريخ عن مجدها ثمّ عن غلبة الزمان عليها ، ويقرأ الناس بشغف قصة موت اللغات بنفس الشغف الذي يقرءون به قصة الدول التي بلغت أوج المجد ثمّ ظل التاريخ ينال منها حتى أوقعها . غير أن الناس - في عامتهم وفي خاصتهم - لا يسعفهم خيالهم بما يجعلهم يتصورون أن اللغات التي تجري بها ألسنتهم الآن ، ويتداولها خلق الله من حولهم ، هي أيضاً معرضة إلى الفناء التدريجي ما لم تتوافر لها أسباب البقاء . وهذا مرتبط بسر من أسرار وجود الإنسان على وجه البسيطة مطلقاً ، فهو يؤمن بأن الموت هي الحقيقة الوحيدة التي يجمع العباد عليها ماضياً وحاضراً ومستقبلاً ، ولكنه في

النصيب الأعظم من حياته يأتي من السلوك ما يدل على أنه في غفلة أو في تغافل عن تلك الحقيقة، فكان طبع الإنسان مجبول على أن لا يرى الموت في الزمن الملبس لوجوده.

إن المجاز الذي لا يتناقض ومقتضيات البحث الموضوعي يدفعنا فعلاً إلى تمثيل اللغة بالكائنات الحية حيث يجول مفهوم الحياة ومفهوم الممات، وبينهما مفهوم البقاء إذا اجتمعت مقوماته ومفهوم الفناء إن تحتمت دواعيه. ولكن هذه التجليات المختلفة - شأنها شأن "النشأة" حين نستكشف ظروف "ولادة" اللغات بعضها من بعض - لا تحصل في المدى الزمني الذي يحيط به إدراك الفرد الآدمي، ولذلك صعب الوعي بها كحقائق تطل على الواقع اللغوي كما نعيشه، واقتصر الوعي على ما مضى من ذلك في الزمن المنقضي سالفًا.

غياب الوعي بالظواهر الممتدة على الزمن ينشئ ضرباً من الضباب يحجب الحقائق العلمية حتى ما كان منها مقطوعاً بصحته. ولهذه المسألة نظائرها في عالم المحسوسات، والمعضلة أن الناس - محكومين وحكاماً - أكثر تجاوباً وأظهر وعياً كلما اتصل الأمر بالظواهر المادية المحسوسة، ولكنهم أكثر غفلة وأظهر تقاعساً عندما يتعلق الأمر بالظواهر المجردة حتى ولو مست ألصق الأشياء بوجودهم، بل حتى ولو كانت الظاهرة واقعة بين المادي الكامل والمجرد المطلق شأن اللغة.

من أهم تلك الحقائق الغائبة أن العلم اللغوي - الذي ما انفك يبلور نظرياته المتعاقبة، والذي ما فتى يؤسس المناهج الدقيقة في كشف بواطن الظاهرة الكلامية، والذي يغوص يوماً بعد يوم على أسرار العلاقة بين آليات التعبير وآليات الإدراك - قد أسمى مهتماً بقضية "موت اللغات" اهتماماً متواتراً مكيناً، وهو يتناولها تحت ذلك العنوان نفسه، وإلى جانبه يهتم بنفس الحزم والكثافة بموضوع يجعله محائلاً له، وهو "الحروب اللغوية" بصريح العبارة كذلك، فإذا توالجت معطيات الحرب اللغوية وفكرة موت اللغات انساق التحليل ببعض الواسفين والراصدين إلى الحديث عن "اغتيال اللغة"، حين يتقصد المعتدي الأقوى نفس مقومات الوجود الثقافي تمهيداً للقضاء على الوجود السياسي. وقد تتنوع أدوات الأداء الاصطلاحي، فترى بعض العلماء اللسانيين يجول بين المفاهيم، فيستبدل بموت اللغات عبارة انقراض الألسنة الطبيعية.

ومن شدة حرص كبار المختصين على خطر الموضوع تراهم يمعنون في التأكيد على أن مصطلح الموت - أو الانقراض - ليس من المجاز البلاغي في شيء، ثم منهم من يستطرد إلى المقارنة السخية بين انقراض اللغات وانقراض بعض الكائنات الحيوانية، وبناء عليه تتم الدعوة إلى ضرورة الإعلان عن "محميات لغوية" شبيهة بمحميات الفصائل الحيوانية. ويكفي من شاء التحري أن يستطلع على سبيل الفضول الببليوغرافي حجم ما يكتب في هذا المجال منذ عقدين تقريباً. والمختصون في هذا المجال يعرفون العلاقة الجديدة القائمة بين النظرية اللغوية العامة واستقراء

تاريخ الألسنة الطبيعية كيف تنشأ وكيف تنقرض ، كما يعرفون كيف يُعين كل غمط من أنماط الأداء اللغوي على استكشاف أسرار النسق الخفي القائم بين الكفاءة الذهنية لدى الإنسان وكفاءته في توليد الطاقة الدلالية بواسطة الكلام .

فهل نحن العرب معنيون بمسألة موت اللغات ؟ وهل اللغة العربية تخوض الصراع مع أية لغة إنسانية أخرى ؟ فإن هي تخوضه ، أفترقى المواجهة إلى الحد الذي يصح أن نتحدث فيه عن حرب لغوية ؟ ثم هل اللغة العربية تواجه من التحديات ما يهددها في وجودها ، أو ينذر بإحائها إلى حد الزوال ؟ ألا يبدو كل ما نقوله ضرباً من الاستدراج يثول في خاتمة مطافه إلى صياغة خطاب يتماهی مع آليات التحفيز الإيديولوجي ، والحال أن البحث الموضوعي يتبرأ من كل ضخ في مزامير العداء الإنساني ، أو عزف على أوتار النعرة الحضارية . ما من خلاف حول أمر متعين بالضرورة وهو أن الوعي المعرفي في هذه القضية غائب أو كالعائب في ساحتنا العربية بوجهيها : السياسي والفكري ، ونكاد نجزم بأن الحوار فيها لن ينفع مع رجال السياسة إلا مع من كان منهم معضوداً بزاز فكري مرموق ، ولن ينفع مع رجل الفكر إلا إذا كان مسنوداً في تجربته المعرفية العامة بثقافة سياسية متينة . وقد تبين أن غياب الحقائق يفضي إلى تعطل القدرة على استشراف التاريخ ، وعلى استنظار متحنياته القادمة وبما قد تأتي به الأحداث المتعاقبة .

لنبادر بذكر عيّنات من الجدل الدائر في المحافل العلمية حول مسألة انقراض اللغات ، وذلك على سبيل تبيان التماذج دون أن نفيض في الاستقراء حتى ولو كان من الاستقراء الناقص الذي يمس في الجزء دليلاً على الكل ، فمحط نظرنا في هذا السياق ليس العلم اللغوي بما هو معرفة لها أشراطها ، وإنما هو الثقافة من حيث هي الجسر الواصل بين الفكر والسياسة . وعلى هذا الأساس نزع من أن مصير اللغة كمصير تنشئة الطفل وتمكينه من اكتساب لغته القومية هي مسئولية سياسية خالصة .

في عام ١٩٩٠ ، أصدر فلوريان كولماس باللغة الألمانية كتابه " اللغة والاقتصاد " وترجم الكتاب بعد سنتين إلى الإنجليزية ، ثم صدر عام ٢٠٠٠ مترجماً إلى العربية في سلسلة عالم المعرفة ، وقد تضمن (ص ١٤-١٦) لمحة موجزة عن " موت اللغات " مشيراً إلى حصيلة المعارف إذ ذاك في هذه القضية ، ومدققاً بعض المفاهيم الرائجة ، وجملة الإفادة التي تخص سياقنا هذا ما يعرضه من ناموس " صراع البقاء " في المجال اللغوي ، وكيف يرتبط ذلك بحركات الهجرة الطوعية أو التهجير القسري ، وينتهي إلى تأكيد الحقيقة الحتمية الجديدة ، والتي تتمثل في أن لغات العالم في تناقص عددي مطّرد . وفي أثناء ذلك يقدم المؤلف إشارات تتعلق بالمصطلحات المستخدمة في معالجة موضوع موت اللغة فيوازن بين تصورين مبدئيين : اعتبار الظاهرة وليدة إرادة البشر المتكلمين باللغة من جهة ، واعتبارها لصيقة بخصائص اللغة في ذاتها من جهة أخرى ؛ وعلى هذا الأساس يكرس للحالة الأولى عبارة اغتيال اللغة وللثانية عبارة انتحار اللغة .

لكن حالتنا العربية هي حالة أخرى غير هذه وغير تلك ؛ حيث لا يكون المغتال طرفاً خارجياً ولا يكون في منظومة اللغة ما يجعلها تهترئ فتتفكك وتنحل حتى نتحدث عن انتحارها، وإنّما حين يعتمد أهل اللغة إطفاء رحيق لغتهم كما لو أنهم يثدونها وأدأ بطيئاً فيكونون هم المنجزين للانتحار اللغوي من حيث ينحرون لغتهم .

وفي عام ٢٠٠١ ، أصدرت دار العلوم الإنسانية في باريس كتاباً انتدبت إليه ثلّة واسعة من المتخصصين في العلوم اللغوية والعلوم التي تتوالج معها في الأبحاث المتصلة بظاهرة اللغة، واتخذت له عنواناً فصيحاً : " اللغة : طبيعتها وتاريخها وتداولها " ثمّ أضافت عنواناً فرعياً لتدقيق ما أسلفته : " النظريات اللسانية - المجادلات - الأصول - الرهانات " فجاء كالموسوعة التي إن لم تتضخم حجماً فإنها تختصر المسافات العلمية بإيغالها في الجوانب المعرفية الدقيقة، وبتركيزها على التفريق بين النتائج الموثوق بها والقضايا الخلافية . يهمننا من كل المشاهد التي نسجت ألياف هذا الإنجاز ما أصبح كالحقيقة العلمية القاطعة، وهو أن عدد اللغات البشرية في تناقص، وأن التواصل الثقافي بين البشر جميعاً ما انفك يدفع بظاهرة انقراض اللغات نحو تخومها القصوى .

وفي فصل بعنوان : " علينا أن ننقذ التنوّع اللغوي " يتمّ تأكيد ناموس الجدلي الجديد، والذي فحواه أن البشرية فيما سلف من تاريخها شهدت تكاثر الألسنة عن طريق التولّد التناسلي الذي تظهر فيه لغات جديدة بعد أن تموت لغات أخرى، وذلك على أساس أن الذي يتولد يفوق ما ينقرض، أمّا الآن فإنها تشهد اندثار اللغات دون أيّ حظوظ في تولد لغات جديدة : " إن الناس ينشئون على لغتهم، ثمّ يكتسبون لغة أخرى تهيمن على حياتهم، فلا يجدون جدوى في تلقين لغتهم للجيل الذي يتلوهم، وهكذا تنقرض اللغة " . (ص ١٩٧) .

في ذاك الكتاب - ذي السمة المعرفية والموسوعية معاً - شارك العالمان اللسانيان كلود حجاج ولويس جون كالفاي، فأما الأول فهو الذي أطلق صيحته المدوية في الكتاب الذي أصدره عام ٢٠٠٢ بعنوان : " ضاعوا حدّاً لموت اللغات " . وأما الثاني فقد أصدر في نفس السنة كتابه : " سوق اللغات " مدققاً إياه بالعنوان الفرعي التالي : التأثيرات اللغوية للعملة . وإليه يرجع ترويج عبارة الحروب اللغوية منذ أصدر عام ١٩٨٧ كتاباً بعنوان : " الحروب بين اللغات والسياسات اللغوية " . ولذلك تمّ انتدابه لافتتاح الكتاب الجماعي الذي أصدرته سلسلة بانوراميك عام ٢٠٠١ بعنوان : " اللغات : حرب حتى الموت " .

فيم نخرج من كل هذا الزخم العلمي البالغ التخصص كي نظل في نهجنا الذي تحكمه حيثيات سياقنا الدائر على لغة الطفل العربي في عصر العولمة ؟

لنعلم أولاً أن عدد اللغات في العالم اليوم لا يقل بأية صورة من الصور عن أربعة آلاف لغة،

وذلك إذا كانت مقاييسنا صارمة في عزل ما قد يكون لهجة من لهجات اللغة الأم، كأن تقتصر في العد والحساب على اللغة العربية الفصحى ونعزل كل اللهجات العامية، فإذا ما وسّعنا دائرة الإحصاء حصلنا على ستة آلاف لغة في العالم، وبناء على ذلك يفضل الدارسون المهتمون باستشراف المستقبل أن يعتمدوا الرقم الوسط: خمسة آلاف لغة بالمعنى التام للغة الذي تخرج من دائرته العاميات وكل التنوعات اللهجية.

ولنعلم ثانياً أن عدد اللغات هذا يفاجئنا حين نضعه أمام عدد الدول في العالم الذي هو ٢٠٠ دولة تقريباً، وهذا يعطينا معدل ٢٥ لغة في كل بلد، وهو رقم قد يفاجئ كثيراً من الناس، ولكن المشهد سينجلي في أوج تعقده حين نعرف بالإحصاء حجم التعدد اللغوي داخل القطر الواحد، ويكفي أن نشير إلى أن في الكاميرون ٢٠٠ لغة، وفي الهند ٣٨٠، وفي نيجيريا ٤١٠، وفي إندونيسيا ٦٧٠، وفي غينيا ٨٥٠، ويمكن أن نذكر - من بين الدول العربية - حالة السودان، فأخر إحصاء فيها (عام ٢٠٠٥) يبين أن عدد السكان في بلاد السودان ٣٨ مليون نسمة، ٣٠ مليوناً منهم يتكلمون العربية و٨ ملايين يتكلمون ١٠٠ لغة أخرى. مع التذكير بأن الإحصاء قائم على اللغات ذات الكيانات المستقلة، لا على اللهجات المتنفة حول اللغة الأم الواحدة.

ولنعلم ثالثاً أن عدداً هائلاً من اللغات تموت بمعدل ٢٥ لغة كل عام، وقد بات ثابتاً لدى العلماء المختصين أن ٦٠٠ لغة في العالم قد أخذت طريقها التدريجي نحو الانقراض، وأن النسق الحالي لمجريات الأمور سيفضي - خلال هذا القرن الواحد والعشرين - إلى اندثار ما لا يقل عن ٣٠٠٠ لغة. وقد بين الباحث الروسي ألكسندر كيريك أن ١٣٠ لغة في روسيا قد أخذت طريقها نحو الانقراض بما يكاد يكون نهائياً.

ولا يفوتنا أن ننبه - رابعاً - إلى أن العلماء المختصين منزعجون أيما انزعاج من هذا المشهد اللغوي في الواقع الإنساني قاطبة، وبصرف النظر عن دوافع الحنين أو بواعث الحمية فإن هؤلاء العلماء يتحسرون لظاهرة الانقراض من موقع العلم الخالص، فكل لغة تموت نحرمانا من اكتشاف نسق محدد ومخصوص من منظومات العقل البشري، حيث تتوالج المقومات اللغوية والنفسية والإدراكية، ثم إن انحجاب بعض اللغات يعطل مشروع علم اللسانيات النظرية في استكمال منظومة الأنحاء الموصلة إلى اكتشاف النحو الكلي.

أما الحقيقة الكبرى التي عليها يدور اهتمامنا في هذا السياق تخصيصاً، فتتمثل في أن مجال الطفولة هو المجال الأمثل لقتل اللغة، وذلك حين تزرعه الظروف بالعوائق التي تحول بين الناشئة واكتساب لغتهم القومية.

إنها نبذة من الحقائق التي نراها غائبة عن الوعي العربي العام، وبغيابها تتعطل قدرة

الاستشراف لديهم، ومن حق الراصد للمشهد العام أن يتساءل: ما عسى أن تعني تلك الأرقام حول اللغات في نفوس أهل الشأن الجماعي في الوطن العربي؟ وهل إن كشفها كفيلاً بأن يستزح لدى النخب الفكرية والسياسية وعياً جديداً بالحالة اللغوية التي عليها العرب، أو بالمآل الذي ستصير إليه لغتهم العربية؟

كانت الحقيقة العلمية بمثابة صفارة الإنذار نبهت الوعي الإنساني المتيقظ، فقد انتبه الكنديون لتقرير نشرته مؤسسة الإحصاء الكندية مفاده أن ٤٧ لغة من بين الخمسين المتداولة في كندا قد أخذت طريقها نحو الاندثار، وانتبه الألمان إلى أن لغتهم تتدحرج على سلم الأولويات بحيث تتأخر رتبها بين اللغات العشر الأكثر شيوعاً في العالم، ويبررون مخاوفهم على أساس أن مستقبل اللغة الألمانية يبدو غير مستقر في عصر تسيطر فيه الإنجليزية على التكنولوجيا العالمية، كما يهتمون الاتحاد الأوروبي بالتحيز ضد لغتهم؛ لأن اللجان المنبثقة عن المفوضية الأوروبية كثيراً ما تكتفي باستخدام الإنجليزية والفرنسية. والمهم هو أن مؤسسات العمل الدولي قد تجاوزت مع الحقائق العلمية المقررة، فمُنظمة اليونسكو التابعة لهيئة الأمم المتحدة قد أعلنت عن برنامج سمته "اللغة الأم" واتخذت له يوماً عالمياً هو ٢١ فيفري - فبراير من كل عام، وكان ذلك في إطار إعلان سنة ٢٠٠٠ السنة الدولية لثقافة السلام، وقد حددت اليونسكو هدفها من كل ذلك وهو حماية ٦٠٠٠ لغة إنسانية من الاندثار، وبذلك المناسبة شرح المدير العام للمنظمة يومئذ كوشيرو ماتسورا كيف فشل القرن العشرون في الحد من تسلط القوة على الثقافة الإنسانية بما أصبح يهدد خصوصياتها المتنوعة حتى اللغوية منها. وهكذا بعثت اليونسكو لجنة استشارية للتعددية اللغوية، تكونت من ١٢ خبيراً، عقدت أول اجتماع لها في مطلع شهر أوت - أغسطس ٢٠٠٠.

هذا هو إذًا السياق المخصوص الذي ينتزل فيه - على وجه التدقيق العلمي والثقافي - مؤتمرنا، ومن هنا ندرك بوعي تام أهميته للأبعاد المترامية التي ينحت لنا إشكالاتها.

إن أمر اللغة عند العرب عجيب، وأعجب منه أمر العرب مع لغتهم. وبوسعك أن تجزم بأنهم يستثيرون من الاستغراب والتعجب ما لا تستثيره أمة من الأمم، وكثيراً ما يحار المتأمل بفكر خالص كيف يُصار بالخيارات الجوهرية في الحياة الجماعية إلى مثل هذه الأوضاع التي كأنما يتحول فيها الفاعل عدواً على نفسه. والأوجع - لمن هاجسه الرصد الجزئي الدقيق - أن أصحاب القرار يتبنون حول المسألة اللغوية خطاباً يستوفي كل أشرار الوعي الحضاري، ثم يأتون سلوكاً يجسم الفجوة المفزعة بين الذي يفعلونه والذي قالوه. ثم يزداد المثقف ألماً وشقاء حين يعلم علم اليقين بأن الحقائق العلمية ليس لها من الوزن لدى ساسة العرب ما لها لدى ساسة العالم المتطور. ولو تسلى أحدنا - على سبيل المראה الهازئة - بعرض الحقائق التي أسلفناها على من بيدهم مصائر شعوبنا العربية، لما ألّفينا بذرة واحدة من الوعي تنبههم إلى الخطر المحدق باللغة العربية، أما لو

حاولت إيفهامهم وإفهام فئات عديدين من " النخب " الفكرية بأن العربية قد تنقرض على المدى المتوسط من أعمار اللغات ؛ فسيكيلون لك بصواع الاستهزاء جزافاً فجراً .

المشكلة الآسرة هي أنهم سيفهمون عنك إذا حدثتهم عن تغير نسق التاريخ، وسيزكون خطابك إن أظنبت في أن تطور الظواهر العامة في حياة البشر - اجتماعية كانت أو اقتصادية أو سياسية - أصبح محكوماً بزمن جديد، فلم تعد وحدة القياس فيه العقود وإنما هي السنوات، وأحياناً تكون بالशهور والأيام، فإذا جئت معهم إلى المماهاة بين الظواهر والأحداث، فشرحت لهم أن وحدة القياس في انحلال اللغات وانقراضها لم تعد هي القرون وإنما أصبحت الآن هي العقود، استخفوا بك وبما ترى ؛ ومن العجب أنهم - في تلك اللحظة، وبإجماع رهيب، ودون سابق توطيب بينهم - سيقذفونك بالتهمة الجاهزة وهي أنك واقع في قبضة شيطان المؤامرة .

ولكن التعب إلى حد الضنى سيدركك لو حاولت أن تشرح - لأولي الأمر في السياسة، وبعض أولى الشأن في الفكر والثقافة - الفروق الدقيقة بين المشاهد اللغوية الكبرى على الصعيد العالمي، ذلك أن الناس بيننا يميلون إلى الاطمئنان بأن انقراض اللغات في العالم يصيب لغة المجموعات الإثنية المعزولة، أو المحاصرة بمجموعات أكبر حجماً وأثقل وزناً، وليس الأمر وارداً - حسبما يخالون - على اللغة العربية، وهم في ذلك لا يميزون بين الظاهرة العامة التي مدارها انقراض بعض اللغات تحت تأثير لغات أخرى غيرها، والظاهرة النوعية الخاصة ومدارها انقراض اللغة بانفلاق يصيبها من الداخل عند حلول الفروع التي انبثقت منها محلها .

إنّا أمة لا ننفك نعمل على ضياع هويتنا اللغوية . وليس من اليسير إقناع الناس - صغيرهم وكبيرهم - بأن للتاريخ أطواراً وللقضايا اللغوية محطات . وهي اليوم غير ما كانت عليه بالأمس . وقد لا يخفي هؤلاء جميعاً استغرابهم الأقصى إذا كاشفناهم بحقيقة جديدة تخلقت في رحم الأحداث الكونية غير المسبوقة، وهي أن اللغات الأجنبية لم تعد هي العدو الأول للغة العربية، وإنما الذي حل محله في هذا العداء الشرس النافذ، والذي في مستطاعه أن يجهز على العربية فيذهب بريحتها، هو اللهجات العامية حين تكتسح المجال الحيوي للفصحى . إننا ما فتتنا نفسح الأبواب للعاميات كي تغزو الحقول التي تحيا بفضلها العربية .

غزت العاميات منابرنا الإعلامية السمعية والبصرية وسكتنا .

غزت العاميات حواراتنا الثقافية وسكتنا .

غزت العاميات مجالسنا الفكرية، ثمّ تسللت إلى فصول التدريس ومدارج الجامعات، وها نحن نصمت متبرمين أو منخذهين .

فكيف نتحدث عن الموارد البشرية وتنميتها، أو عن التخطيط المستقبلي الشامل، وكيف

نتحدث عن التنشئة السليمة للطفل العربي والحال أننا نعيش انفصاماً بين أدوات المنظومة التربوية وشروط النهضة الحضارية ؟ كيف نرقى إلى آليات الاستثمار في حقل التواصل ؟ وكيف نمسك بأساسيات اقتصاد المعرفة ؟ ومجتمعنا العربي هو المجتمع الوحيد - بين سائر مجتمعات المعمورة - الذي يتخرج فيه التلميذ من التعليم الثاني وهو عاجز عن تحرير عشر صفحات تحريراً سليماً : لا بلغته القومية ولا بلغة أجنبية ؟ بم سيحجب ساستنا حين نذكرهم - على وجه القطع واليقين - بأن اللغة العربية قد كان لها من الوزن الاعتباري لدى كل فئات مجتمعاتنا أيام الاستعمار أضعاف ما لها منه الآن بعد عقود من دولة الاستقلال ؟

من له أدنى قدر من الحصافة يعرف أنه من المتعذر على أي مجتمع أن يؤسس منظومة معرفية دون أن يمكن الناشئة من منظومة لغوية تكون شاملة ، مشتركة ، متجذرة ، حاملة للأبعاد المتنوعة فكرياً وروحاً وإبداعاً . فاللغة هي الحامل الضروري المحايث لكل إنجاز تنموي . والذي له ذاك القدر الأدنى من الروية والرجحان عليه أن يعرف أن اللغة - بما هي موضوع للتعليم وللبحث وللإنتاج - ركن أساسي في كل مشروع اقتصادي .

لقد آن الأوان - ويكاد يفوت - أن نكف عن اعتبار اللغة مجرد وعاء للفكر ، وهو ما دأب عليه الميراث الفكري الإنساني قاطبة ، ليست اللغة إناء نصب فيه التصورات الذهنية ، والانفعالات الشعورية ، والأحاسيس الغريزية ، والاستلهامات الروحية . إن الفصل بين الظرف والمظروف ، بين الوعاء وما فيه ، بين الصورة والمضمون ، هو الآن حماقة كبرى عاشت عليها الثقافات الإنسانية ، ولكن فك شفرتها هو من الدقة والخفاء بحيث لم تنجل إلا بفضل تطور المعارف الإنسانية المتعاضدة ، وما كان للعلم اللغوي أن يحسم الأمر في هذه القضايا لولا تآزره المتين مع ما يُسمى بعلوم الإدراك التي تنصدها علوم النفس وعلوم الأعصاب .

إن اللغة هي المعمار الخفي الذي يتشيد به الفكر ويستقيم والذي على قوامه تستقيم تنشئة الطفل الذي هو مخزون الأمة وقاطرتها نحو المستقبل . ثم متى يسلم أصحاب الأمر في وطننا العربي بكل أطراف المعادلة : أن السيادة الاقتصادية رمز للسيادة السياسية ، وأن السيادة السياسية مستحيلة بدون سيادة ثقافية لغوية ، وأن امتلاك لغة الآخر سلاح ليس له اعتبار تقديري في السياسة والاقتصاد والثقافة إلا إذا استند إلى مرجعية لغوية قومية تعين الأنا على أن يقف ندأً للآخر ؟ ولكننا - في كل ما هو باد على السطح الدولي - أمة بلا مشروع لغوي ، نحن مجتمع يريد أن يبني منظومة تنموية وهو يغمض العين عن مأزقه اللغوي المكين . وكما يحدث أن يتعاون - بوعي أو بدون وعي - أصحاب القرار مع فئات محسوين على النخبة كي يتقلص إشعاع اللغة العربية ، ثم يفتت كيانهما تدريجياً ؛ وإذا بهؤلاء وأولئك - دونما قصد أو توقع - حلفاء موضوعيون لإرادات دولية نافذة ما انفكت تضغط كي تلاقي العربية المصير الذي لقيته اللاتينية ، فتحل العاميات المنحدرة منها محلها .

إنها دعوة خرجت من سياق المناورات السياسية المعهودة، ودخلت ضمن الإطار الاستراتيجي الأوسع. وعلى هذا النسق - ما لم ينتفض أصحاب القرار بوعي فجئي جديد - سنكون في المنظور المتوسط المدى أمة بلا هوية لغوية.

اللغة العربية - كما ازدهرت وكما وصلتنا مع فجر نهضتنا ماضياً - قضية فكرية غزيرة الموارد. واللغة العربية هي الآن وكما تتعاطى أمرها مؤسسات المجتمع مسألة تربوية خلافية. أما اللغة العربية من منظور استشراف مستقبلها، واستقراء ما قد تتول إليه، فقضية حضارية كبرى ترتد إلى إشكال سياسي بالغ الخطورة والتعقيد؛ لأن الشأن السياسي لم يعد شأنًا قطريًا أو شأنًا إقليميًا، بل غدا شأنًا دوليًا بالضرورة، يندرج ضمن استراتيجية الخيارات العالمية الكبرى.

إن كثيرًا من حقائق العلم وحقائق التاريخ إذا اجتمعت وتوالت أفضت إلى خلاصات مركزة، بل إنها - في بعض المجالات - تتجلى في بساطة متناهية، تكاد تتحدانا ببدهتها لفرط ما تناسيناها، فاللغة العربية لو أنصفها التاريخ وأهلها لكان من المفروض ألا تتقل من المستوى الأدائي وهو المنطوق المسموع إلى المستوى الخطي وهو المكتوب المقروء إلا وهي مستوفية لحركات حروفها. فتدوين اللغة العربية خطياً - سواء بشكل يدوي أو بشكل تقني - وهي عارية من حركاتها بدعة لا تعرفها اللغات الإنسانية قاطبة، وبناء على هذا الوضع الشاذ شاع قول بعضهم: "الناس يقرؤون لغاتهم ليفهموا ما قرءوا، والعرب يفهمون المكتوب كي يتوصلوا إلى قراءته" وهو أمر في منتهى الغرابة، لأن هذه القولة قد قيلت في أول أمرها على البراءة، بل قيلت للإشادة بعلو الطاقة الحدسية الموظفة عند القراءة، ثم حوّلها الذين يتجنون على اللغة العربية إلى قولة ظالمة؛ تشي بالغمز على العربية إيعازاً بأنها هي الحاملة لأعراض القصور والشذوذ.

وبنفس الاستقراء الافتراضي سنقول إن اللغة العربية - لو أنصفها التاريخ وأهلها - لكان من المفروض أن تكون هي أداة التداول في كل ما يتصل بمجالات الفكر والثقافة والمعارف، وبكل حقل التيسير والتوجيه، وكذلك بكل دوائر الإبداع والفنون، أي كان من المظنون أن تكون هي اللسان التداولي في كل خطاب يتعلق بما يُسمى في الأعراف الإنسانية بعالم الرموز والمجردات، وعندئذ يكون من الطبيعي أن يتخاطب الناس بلهجاتهم العامة فيما اتصل بالحياة المعيشية، وبالصلات الاجتماعية المتحققة على مدار الزمن الطبيعي، وهو ما يُصطلح عليه بعوالم الماديات وما جاورها.

من وراء هذه الاستطرادات نروم الإحاطة بالدوائر التي تمثل أسيجة متناضدة، تحاصر مسألة التداول الأدائي كما تقتضيه فصاحة اللغة العربية، وكما يغيب في معظم أحوال التداول اللغوي في الواقع العربي، والحقيقة أنه إشكال جوهري يقع على سنم هرم من الإشكالات الحيوية التي علينا أن نفحصها ملياً لتبين حقيقة هذا الأداء الغائب. أما مدارات هذا الهرم الإشكالي فهي أربعة محاور: وجه ثقافي ووجه تربوي ووجه لغوي ووجه سياسي، ولئن جاءت متباينة حيناً فهي في الأحيان الكثيرة متواجلة متداخلة.

إن وضع اللغة العربية في هذه المرحلة التاريخية وضعٌ حرجٌ جدًّا، فهناك حملة واسعة تصاحب حملة الكونية الثقافية تتقصّد النيلَ من كل الثقافات الإنسانية ذات الجذور الحضارية المتأصلة، وفي مقدمتها الثقافة العربية، وتتوسل هذه الحملات العدائية دائماً بالعامل اللغوي، وكثيراً ما تتعلل بأن العربية الفصحى لغة مفارقة للواقع الحي المعيش، فتحاول أن تبث الوهم بأن لغة الواقع هي التي يجب أن تصبح اللغة الرسمية، وهذا معناه تحويلها إلى لغة تربوية، ثم إلى لغة إبداعية حتى يكتب بها الفكر، ومن هنا تتسلل المعاول النافسة. أما المرمى البعيد المنشود فهو أن تلقى العربية نفس المصير الذي صادفته اللغة اللاتينية بأن تنحل إلى لهجات تتطور إلى لغات قائمة الذات. وأما المسلك النافذ فهو الاشتغال على الأطفال بإيقاد حسهم بلغة الأمومة كما لو كانت هي الأقدر على ولوج أبواب التربية والتكوين.

مثل هذه الدعوى لا تجد لها رواجاً في أقطارنا العربية بشكل رسمي، ولكن السلوك الموضوعي كثيراً ما يمهّد لها السبيل، ولا سيما إذا انتبهنا إلى طغيان العاميات على أجهزة الإعلام المرئي والمسموع؛ فنصيب العربية الفصحى ما انفك يتقلص، ونزعة الاستسهال بحكم قانون المجهود الأدنى ما فتئت تزرع الوهم بأن العربية لا تتلاءم مع برامج الحياة اليومية.

لن تعمى الأبصار كما قد تعمى لو أنها أنكرت أن سلاح الكونية الثقافية الغازية إنما هو اللغة، وأن هدفها المبتغى، وقنصها الأمل، ومنالها الأخير، إنما هو اللغة، فباللغة تغزو لتكتسح قلعة الهوية الثقافية باختراق سورها، ثم بنسفها من الداخل، وما سورها المسيج لها إلا اللغة.

إننا إذا قلنا إن الغرب - بمفهومه الثقافي الموروث ثم بمفهومه المتلبس بصيغ النظام العالمي الجديد - يترصد باللغة العربية فلسنا نزايد على حماس الضمير الواعي، ولسنا نلتجئ إلى العزف على أوتار النعرة الحضارية، وما نحن متوسلون البتة برواسب الخطاب الإيديولوجي، أو بقايا الخطاب النضالي الذي أمدّت في أنفاسه نفايات عهد الاستعمار. ولكننا نقرر حقيقة يستشعرها التاريخ وتشهد بها الوقائع.

إن الترصد المنظم للغة العربية ليتخذ شكل الحرب الصامتة النافسة، تتكشف حيناً وتتقنع أحياناً أخرى، وتقنّعها أخطر من تكشّفها، لأنه يستنجد بسلاح المسكوت عنه، وهو أوقع في النفوس، وأقدر على تملك الأعرار. ولهذا الترصد أسبابه الموضوعية: فهناك اليوم قلق حقيقي يساور كبار المهندسين الذين يخططون الاستراتيجية الكونية، وقد يصل ذلك القلق ببعضهم إلى درجة الخوف، وبعضهم الآخر إلى درجة الفزع، أما موضوع الأمر فهو احتمال ازدياد الوزن الحضاري للغة العربية في المستقبل المنظور فضلاً عن المستقبل البعيد. إن هؤلاء المخططين الاستراتيجيين يقرؤون للحقيقة الموضوعية حسابها، فاللسان العربي هو اللغة القومية لحوالي ٣٠٠ من ملايين الأنفس. وهو يمثل إلى جانب ذلك مرجعية اعتبارية لأكثر من ٨٥٠ مليون مسلم غير

عربي كلهم يتوقون إلى اكتساب اللغة العربية، فإن لم يتقنوها لأنها ليست لغتهم القومية فإنهم في أضعف الاحتمالات يناصرونها ويحتمون بأنموذجها.

ثم إن اللسان العربي حامل تراث، وناقل معرفة، وشاهد حي على الجذور التي استلهم منها الغرب نهضته الحديثة في كل العلوم النظرية والطبية والفلسفية، وهو بهذا الاعتبار يخيفهم أكثر مما يخيفهم اللسان الصيني أو الهندي. ولا يغفل هؤلاء المهندسون الثقافيون الساهرون على برجة الذهن الجماعي في عصر الأُمّية والكونية عن الرسالة الحضارية والروحية التي حملت بها اللغة العربية، وهم العارفون بأن التماهي بين الذات واللغة لم يبلغ تمامه الأقصى في الثقافات الإنسانية كما بلغه عند العرب بكل أطراد تاريخي وبكل تواتر فكري واجتماعي ونفسي.

ولكن اللغة العربية تخيف أيضاً بشيء آخر، هو الصق بالحقيقة العلمية القاطعة، وأعلق بمعطيات المعرفة اللسانية الحديثة، فلأول مرة في تاريخ البشرية - على ما نعلمه من التاريخ الموثوق به - يكتب للسان طبعي أن يعمر حوالي سبعة عشر قرناً محتفظاً بمنظومته الصوتية والصرفية والنحوية، فيطوّعها جميعاً ليوأكب التطور الحتمي في الدلالات دون أن يتزعزع النظام الثلاثي من داخله، بينما يشهد العلم في اللسانيات التاريخية أن أربعة القرون كانت فيما مضى هي الحد الأقصى الذي يبدأ بعده التغير التدريجي لمكونات المنظومة اللغوية، وهذا حاصل قطعاً بصرف النظر عن انتماء اللغة إلى اللغات الحضارية التي صنعت ثقافة إنسانية، أو بقائها في صنف الألسنة الطبيعية الفطرية كلغات شعوب كثيرة عاشت في المناطق الاستوائية، وفي المناطق القطبية بين جل قارات المعمورة.

إن اللغة العربية تلقي بتاريخها تحدياً كبيراً أمام العلم الإنساني، وهذا التحدي يتهج به العلماء الذين أخلصوا إلى العلم مهجتهم، ولكنه يغيظ سدة التوظيف الأممي، ويستفز دعاة الثقافة الكونية، لا سيما منذ بدأت المعرفة اللغوية المتقدمة على المستوى العالمي - وفي الجامعات الأمريكية تخصيصاً - تكتشف ما في التراث العربي من مخزون هائل يتصل بآليات الوصف اللغوي، ويقف على الحقائق النحوية العجيبة، ويستلهم مكونات المنظومة الصورية الراقية التي انتهى إليها النحو العربي: من حيث هو إعراب، ومن حيث هو منطق قياسي، ومن حيث هو كذلك علم بأصول الظاهرة اللغوية الكلية.

عندما أعلن الكاتب الإسباني كاميلو خوزي سيلا - الحاصل على جائزة نوبل في الأدب لعام ١٩٨٩ - عن تقديراته الاستشرافية حول مصير اللغات الإنسانية، وكشف عن تنبؤاته المستقبلية المتصلة بما ستؤول إليه الألسنة البشرية العالمية المنتشرة اليوم، أحدث كلامه زوينة ثقافية لم يخفت دويهاً في أوساط الكونية الثقافية. فقد ارتأى أن الثورة الاتصالية وانفجار أدوات التواصل التي اختزلت بُعد الزمان، وألغت بُعد المكان، وتجاوزت - بواسطة الصورة - حواجز أدوات التعبير،

ستؤدي تدريجياً إلى انسحاب أغلب اللغات من ساحة التعامل الكوني، وإلى تقلصها في أحجام محلية ضيقة، ولن يبقى من اللغات البشرية إلا أربع قادرة على الحضور العالمي وعلى التداول الإنساني، وهي الإنجليزية والإسبانية والعربية والصينية.

لقد استند كاميلو سيلا وهو يصرح برأيه عام ١٩٩٧ إلى ما كنا أسلفناه من طفرة الوعي الإنساني الجديد حول انقراض اللغات وتسارع حركته، ولكنه وهو يصوغ رأيه كان غافلاً أو متغافلاً عن آلية النسف الداخلي التي تهدد اللغة العربية بالانفلاق الذاتي على يد أبنائها، وعلى مرأى من ساسة أبنائها، أو لعله كان يحض العرب - عن طريق الإيجاز - على الانتباه إلى شناعة ما سيفرطون فيه بأيديهم. ومهما يكن من أمر. فإن الحاصل من الجدل الذي أثاره كاميلو سيلا يومئذ يفضي إلى حقيقتين: أولاهما ثقافية، والثانية معرفية؛ فأما الحقيقة الثقافية فهي أن هذه الفرضية قد أعانت على كشف المسكوت عنه في الصراع الحضاري الدائر اليوم بين أطراف الثقل في العلاقات الدولية، فأبرزت على سطح الخطاب الثقافي الكوني ما كان ثاوياً وراء سطور الدلالة فيه، وعرّت ما كان محتجباً بستاثر حوار الثقافات تحت الأقفلة المضللة، وقد ذهبت القراءات المترصدة مذاهب شتى من أوضحها تهافتاً قول بعضهم بأن فيها تعاطفاً تاريخياً بين إسبانيا والعرب. ومعلوم أن لدلالة القرائن حدوداً، فقد لا يكون اختيار مدريد لعقد "مؤتمر مدريد" غريباً عن هذا البعد الحضاري الحميم، ولكن قضية الاستقراء اللغوي من طينة أخرى. ثم إن الذي أوقد فتيل الصراع المكشوف بين الهويات ولكنه ظل هو الآخر متوارياً تحت غطاء المكتوم، مستتراً بنقاب المضمون به على غير أهله، إنما هو معيار الكم وعودة سلطان العدد، فاللغات الباقيات - في هذه الفرضية الاستشرافية التي هي أقرب إلى الحدس الشعري منها إلى الحقيقة اليقينية - هي التي لها غلبة العدد وسُلطان الكم دون اعتبار لأي معيار من معايير الكيف والنوع.

أما الحقيقة الثانية - التي أسلفنا أنها معرفية خالصة - فإننا نستنبطها مما فسر به الخبراء الاستراتيجيين فرضية كاميلو سيلا؛ وتمثل في تصنيف اللغات المنتشرة في العالم اليوم، والتي لها سيادة ما في حقول العلاقات الدولية إلى لغات تُكتسب بالأُمومة، ولغات تكتسب لاحقاً بعد أن ترسخت لدى الطفل لغة الأمومة التي هي من طبيعة مغايرة، وأحياناً من فصيلة مباينة. وتُصنف اللغة العربية ضمن الألسنة التي يرتبط بها الطفل ارتباطاً أُمومياً رغم الفوارق القائمة بينها وبين سائر اللهجات في مستوى المكونات الصوتية والصرفية والنحوية. ليس علينا - الآن وهنا - من أمر الاعتبار العلمي الصارم شيء في هذه الأطروحات، ولكن الذي يعيننا مباشرة من كل ذلك هو إمطة الثام عن الخلفية اللغوية للصراع الثقافي، وعن الخلفية الحضارية للتقديرات اللغوية في نفس الوقت.

إن الذي يخيف الآخرين كفرضية في حد ذاته هو الذهاب إلى أي تقدير من شأنه أن يصادر

سلفاً على عالميّة اللغة العربية، سواء في مستوى الحقيقة الحاصلة أو في مستوى الحقيقة المستشرّفة. والخبراء المخططون القابعون من وراء لوحة القيادة الكونية، والمحركون لأزرار برج المراقبة الاستراتيجية، هم أول من يعلمون المفارقة الموضوعية بين رصد الحقائق اللغوية والتنبؤ بمآلات الألسنة الطبيعية، مهما تكن طاقة الإنسان الحديث في التحكم التقني والتواصل، ومهما يكن جبروت الشبكات المعلوماتية المندمجة. غير أن هؤلاء هم أسرع من يقرؤون الحساب لكل شيء، وهم الأقدر على فهم الآليات الذهنية ومدى تأثير المعلومة فيها، ولعلمهم لا يخشون الحقيقة الموضوعية بقدر ما يخشون التقديرات الحاملة، والافتراضات الموغلة في الانسياب إلى حد الأمانى الشاعرة، والسبب في ذلك أنهم هم الأسبق إلى التلاعب بالقناعات الحميمة عن طريق المناورة الذهنية والمحايلة النفسية.

لست تحار من شيء كما تحار من أمر أولي الأمر في الوطن العربي، فهم بين خطاب يشي بإدراك قوانين الوجود الدولي في العصر الجديد وسلوك يؤكد الهوية المفزعة بين الأهداف الواضحة والمسالك التي لا تفضي إلا إلى نقائضها. وما لا ريب فيه أن الحقائق التاريخية الجديدة جمع ينسلك في واحد، ليس للعرب فيها خياران، إنما هو خيار فريد: أن يقوّوا جبهتهم الحضارية الداخلية التي هي جبهة الذات التاريخية، وذلك بنهضة فكرية قوامها العقل الصارم، وساعداً المتين حرية في الرأي وفي التعبير وفي التواصل القائم على النقد المسئول، وأن يقوّوا جبهتهم الثقافية بأن يعوا الوظيفة الفاعلة للجبرة التي تؤدّيها اللغة القومية ولن يؤدّيها بديل آخر من البدائل على وجه القطع والإطلاق، وأن يهيئوا لأطفالهم الناشئين قاعدة صلبة يقفون عليها لصناعة المستقبل باعتماد لغتهم القومية ذات الجذور الراسخة.

إن المعركة الحضارية المستشرية تدور الآن على واجهات متعددة متواجلة متناصرة، لا يغتفر فيها الخطأ الواحد ولا الخطأ البسيط، لأن هذا أو ذاك ما إن يحصل حتى يجرّ معه مضاربات هي من صنف التكاثر الهندسي، كأما العنصر منها محمول إلى قوة رياضية جبرية. المعركة الحضارية صراع بين الثقافات، وتطاحن في الهويات، وتناحر على القناعات، ثم هي قبل ذلك كله وبعد ذلك كله تقاتل على مراكز النفوذ اللغوي بلا هوادة. هي حرب لا تسمع فيها قعقعة السيوف ولا طلق الرصاص، ولا يباغتك فيها تفجر الألغام المزروعة تحت الأقدام.

إن النظام العالمي الجديد الذي ما انفك يكرس نفسه كحقيقة تاريخية من جهة بادية، وكمقولة تترسخ بين القناعات الذهنية والمتسربة إلى بواطن النفس الحميمة من جهة متوارية، لهو اليوم أشد إصراراً على تثبيت الأمية السياسية من حيث إنها انفراد بسلطة القرار، وعلى تأكيد العولمة العسكرية بعد ترسيخ أركان العولمة الاقتصادية بما هي احتكار لسلطة المال، وعلى غرس مشاتل الكونية الثقافية ترسيخاً للفوز بسلطة المعرفة من حيث هي معلومة لها قيمة الرمز ولها فائض القيمة في نفس الوقت.

إن الحقيقة الكبرى الواخزة هي أنه لا سياسة بلا سند الاقتصاد، ولا اقتصاد بدون حافز مجدد للموارد عبر الثقافة التي هي ذاتها مصدر إدرار اقتصادي: أن تعيش وفق آليات النظام العالمي الجديد تحت ضغط أزراره، وامتنالاً لربان لوحة القيادة من أعالي الأبراج الناطحة للغيوم، ذاك هو الوضع الحضاري المكتسح، وذاك هو الانصياع التام للبرجة الذهنية الشاملة. ولكن النظام الجديد في كونيته تلك لا بد له أن يتضمن مشروعاً لغوياً بلا أي تشكك وفي غير ترتيب. فاللغة هي الحامل الأكبر للمنتج الثقافي، وهي الجسر الأعظم للمسوق الإعلامي، وهي السيف الأمضى في الاختراق النفسي، وعليها مدار كل تسلل إيديولوجي أو اندساس حضاري؛ فدعاة الأمية وأنصار العولمة والمحتشدون وراء الكونية يعلمون علم اليقين أن اللغة هي أم المرجعيات: في تشييد المعمار الحضاري، وفي بناء صرحه الثقافي، وليس من عاقل يسلم باكتساء النظام العالمي الجديد ثوب الحرب الاقتصادية والثقافية إلا وهو يسلم تسليماً طوعاً بأنه - على تعدد أربابه - حامل لبذور الصراع اللغوي المحتدم: كل على شاكلته، وكل بحسب طاقته في الجذب أو أسلحته في خلخلة النفوس وامتلاك الأذهان.

وما من شك في أن للحرب اللغوية - كما لسائر أصناف الحروب - خططاً واستراتيجيات، أقربها إلى المصلحة العاجلة ترويج منافع المدنية الحديثة بمنتجاتها المعيشية، وبمبتكراتها الفنية، وبمحصولاتها التكنولوجية، وبكل الكماليات الموجبة للرفاه والدعة. وأبعدها مدى هو العمل الهادئ البطيء المبرمج الذي يرمي إلى زعزعة كل تجمع حضاري متكتل، وذلك بالعمل الدبيب الزاحف كسوس الأرض نحو تفتيت القوميات المتماسكة، وتفكيك الثقافات الإنسانية المتينة، وأول الأهداف المقصودة وأجلها خطراً هو اللغة: هذا الكائن الرمز الذي لا يشبهه في المجتمع كائن، ولا يفعل فعله في نفوس الأفراد فاعل مهما فتشت ومهما تأولت.

وما من أحد في حاجة إلى واسع النبوغ ولا إلى حدس الكهان حتى يسلم بأن الدبيب الزاحف مسلكه التشطّي: أن يتآكل الجسم فينحل فتاتاً، وأن تتراخي القوائم من معمار اللغة القومية فيسيل معدنها في ذوبان متدرج تحت ألسنة القرع الكوني اللاهب، ليقول القائلون: علينا وعليكم باختصار الزمن واقتضاب المسافات، فالعامية أيسر، واللهجة أطوع، ونزعة المجهود الأدنى قانون غالب.

أفلا يرى الرائي كيف تتقنع الكونية وكيف تتبطن معاولها بين الذي تظهره والذي تسكت عنه: حوار الثقافات عنوان نبيل تأتي بين طباته كل الدلائل على حقيقة أخرى هي صراع الحضارات، وحق الاختلاف شعار أسر جذاب يجيء إليك عبر أدبيات الخطاب الثقافي الكوني مستأنساً بدفاتر حقوق الإنسان، ومستلهماً دواوين ما يسمونه بالحريات الفردية، ولكنه ما يفتأ يؤكد تنميط القيم وبنوّه بنسقية المرجعيات؛ وكل ذلك يأتي تحت تأويل محدد لمقولة حقوق

الإنسان، ومفهوم الحريات الفردية. والتواصل المتعدد الأطراف منظومة قيمية كاملة تعني أحقية استخدام الألسنة البشرية المتنوعة، وتعني كذلك انتفاء التفاضل بين لغة طبيعية وسائر اللغات إلا بمقدار ما تستجيب به كل لغة للحاجات التي يشعر بها أهلها، وتعني أيضاً أن لا فضل لفن صيغ بهذا اللسان على فن صيغ بآخر إلا بمقدار ما عبر كل واحد منهما عن الأبعاد الإنسانية المضمنة فيه. ولكن هذا الشعار النبيل ما برح يجنح نحو الغلبة، وما فتى يكرس سطوة الغالب على المغلوب مرسخاً في كل لحظة، ومع كل توتر، وعند كل مجاذبة، سلطان اللغة الأقوى، لأنها لغة النظام العالمي الجديد، ولأنها تريد بإصرار أن تكون لغة الكونية الثقافية المستبدة.

فتفتيت القوميات المتماسكة، وخلخلة الثقافات الراسخة، وإرباك اللغات ذات المائة الرمزية بدفعها نحو التشظي: هي حقائق الحرب الثقافية، وتلك هي طلائع الحرب اللغوية التي تطرق المنافذ وتندق على الأبواب بعنف صامت عنيد. والذي يجعل القضية في واقعنا العربي الراهن قضية مصيرية بلا مبالغة، وقضية حيوية بلا مجاز، إنما هو تضخم خطر الكونية الثقافية اللغوية بفعل تحالفين حاقنين يأتي بهما التاريخ ليضخ في شرايين الكونية بلا حساب: خطر التحالف الموضوعي وخطر التحالف الذاتي.

فأما الأوّل فنقصده به مخاطر التحالف الذي يحصل بين العلم والتاريخ، فلقد قامت في القرن التاسع عشر الثورة الصناعية في أوروبا، فخرجت بلدانها تبحث عن "المجال الحيوي" لتصدير صناعتها، واستعمر الأوروبيون الشعوب فانبرى الفكر المتواطئ يؤسس التسويغ، ويصوغ ما به يجعل حركة الاستعمار عملاً شريعاً نبيلاً، فادعى المنظرّون بأن البلدان الأوروبية تؤدي فيما تفعله وظيفة إنسانية تتمثل في رفع الأمية عن الشعوب، والارتقاء بالأمم من مستوى البدائية إلى مراتب الحضارة والتمدن.

وحصلت المغازلة اللغوية فجاءت حركة الاستشراق، وبدأت مشروعاتها التحالفية الواسع بين السياسة الاستعمارية ومناهج فقه اللغة بمفهومه الفيلولوجي القديم، وانصبت الأنظار والعنايات على اللهجات العربية، وازدهر البحث في هذا المجال بما أفاد العلم اللغوي الخالص بدون شك، ولكن مناورات التوظيف لم تكن خافية ولا متخفية، وكثير من أعلام المستشرقين انطلقوا في حياتهم من مراكز العمل التي كانوا فيها خادمين للسلطة الاستعمارية، بل مخبرين لها بلا تستر، ومنهم من تاب عن بعض مقاصده حين اكتشف أنه يواجه تراث حضارة ليست من البدائية في شيء، ومنهم من أدرك أن كل تاريخه اللاتيني قد يبدو بدائياً إذا ما قيس إلى المخزون العربي الإسلامي. ولكن منهم من أخذتهم العزة برسالته التمدينية الموهومة، فأمعنوا في تجنيد البحث الفيلولوجي، سواء منه ما كان في الساميات أو ما تركز على دراسة اللهجات العربية بغية تمييطها وكشف أنساقها، إلى أن تهيأ كل شيء لإطلاق الدعوة إلى نبذ اللغة العربية وإحلال بناتها محلها،

وكان المثقال الأكبر في الحبكة الفكرية والاستدراج الذهني هو القياس المتعجل بين ما حصل للغة اللاتينية وما يجب أن يحصل للغة العربية، وكانت الأشياء تُقدم وكأنها قانون من قوانين التاريخ الصارمة.

ودارت عجلة الزمان فمضى عهد وجاء عهد، وقامت الثورة الإلكترونية، وظهر النظام الجديد بأُميته وعولته وبكونيته الثقافية التي ما انفك الناس حبالها يعيشون بالليل والنهار. وتعزز المخزون الإنساني بعلم اللسانيات الذي حقق إنجازات كاسحة حتى أضحت المعرفة الكاشفة للظواهر اللغوية بطريقة علمية دقيقة سلطة في حد ذاتها.

وإذا بالتاريخ يعيد نفسه، بل لنقل على وجه الإنصاف إن بعض الأغرار من العرب أنفسهم قد حلوا التاريخ على أن يعيد نفسه فانصاع برهة ثم تأبى، وكانوا في ذلك متسارعين إلى إرضاء أساتذتهم الغربيين، متهافتين على استدراج الشهادة منهم بأنهم نجباء وبأنهم أوفياء، ولكنهم لم يخلصوا للعلم فخذلهم العلم بعد أن أمهلهم ردها من الوقت، فلقد تطورت المعرفة اللسانية، وهي اليوم تكاد تشفق بأطروحات بعض الباحثين العرب الذين انتموا إلى علم اللغة في أواسط القرن العشرين، ولكن قدمهم - تحت وقع الانبهار - قد انزلت على مركب القياس الخاطيء في موضوع اللغة العربية وعلاقة اللهجات بها، وفي ما حدثتهم به الظنون في شأن الحركات الإعرابية حتى أنكروا بعضهم - وهو ذو القدر الجليل - الحقيقة التاريخية لخصائص اللغة العربية ولا سيما صفتها الإعرابية المحايثة. ثم انساق منهم جمع بين غرّ وماكر فتنادوا باللغة الثالثة، وتمادحوا بلغة الكادحين، وتعانقوا بقميص الواقعة، وما علموا أن في نداءهم محقاً لهويتين: هوية اللغة العربية الفصحى، وهوية اللهجات العامية التي تمثل كل واحدة منها منظومة لسانية متكاملة. ولكن بين الإقرار بالحقيقة العلمية وتسخير مقولات المعرفة الموضوعية لأغراض سياسية واستخدامات حضارية واكتساحات ثقافية بوناً يُحسب بالسنوات الضوئية.

ذاك هو أنموذج التحالف الموضوعي بين العلم والتاريخ، وفيه ما يفرض على العالم الملتمزم أن يفكك منظومته حتى لا يندس الفعل المسكوت عنه بين طيات العلم المصرح به. أما الخطر الكبير الثاني فهو خطر التحالف الذاتي، وهو لا ينعقد بين الخارج والداخل، وإنما يقع في حدود الدائرة الداخلية. والمعضلة الكأداء - التي تستوجب إطلاق صفارة الإنذار، ودق ناقوس الخطر، وإشعال لهيب الأضواء الكاشفة - إنما تقبع في زاوية التحالف الخفي الصامت بين الكونية الثقافية في حربها اللغوية ونزعتنا الجاحدة نحن العرب نحو تلهيج الثقافة.

وهنا يركن أكبر التباس وأعظم سوء فهم: فاللهجات اللغوية جزء من كياننا الحيّ، بها نعيش، وعليها نترى، ومعها ناسف في رحلة الوجود: نأكل بها، ونلبس بها، ونفرح ونحزن بها، ونحب أو نكره ثم نعشق أو نبغض بها أيضاً، والذي كان قدره أن يختص بعلم اللغة فهو الأوّل بأن

يدرك ما في كل لهجة عربية من أسرار التركيب ومفاتيح الإيحاء والغاز الدلالة، وهو الأجدر بأن يقر بأن عبقرية الإنسان لا تتجلى في شيء كما تتجلى في لغته التداولية المكتسبة بالأمومة، وهو الأعلم بأن في كل لهجة عربية صيغاً لو طاف بسائر اللهجات العربية، وبكل مستويات اللغة الفصحى، ثم عرج على ما يعرف من لغات كونية عالمية لما وجد لها بديلاً مطابقاً، ولما استطاع أن يترجمها ترجمة تفي بكل شحناتها التصريحية والتضمينية. ولكن الإقرار بكل ذلك لا يمنعه من اتخاذ الموقف الحضاري المسئول، وهو أن تكريس اللهجة حاملاً للرسالة الثقافية وبدلاً عن اللغة القومية لهو الانتحار الجماعي على عتبات قلعة التاريخ.

ولن يسألنا أحد برهاناً جديداً، فلو فعل لأحلناه على تجارب سائر الأمم، وعلى مواقف سائر الشعوب، وعلى قرارات سائر الأنظمة. وسيصدقنا. اللهم إلا إذا كان يظن - واهماً - بأن لهجات كل هؤلاء وكل أولئك لم تكن تحمل هي الأخرى مخزوناً عاطفياً عميقاً لأحاسيس أهلها الناطقين بها.

قضيتنا الكأداء نحن العرب اليوم هي أن الوعي اللغوي لدينا ينبري حاضراً ما دام الأمر متعلقاً بمستوى المعرفة التي يحملها الحرف المكتوب، فإذا غاب النص والمتن والخط غاب بغياها وعينا بوزن اللغة، ووعينا بخطر اللغة، ووعينا بأن اللغة سلاح حضاري بأيدينا، فإذا زهدنا فيه انقلب علينا وغدا الرامي مرمياً، وأمسى القناص فريسة.

معضلتنا أن وعينا اللغوي يسكن فيتخدر وينام إذا تعلق الأمر بالثقافة المحمولة على القنوات التواصلية غير الخطية، والحال أن المسألة واحدة، والهمم مشترك، والخطر على قدم من التوازن التام.

بين المسرح والسينما، وبين الرسم والنحت، وبين طيات الموسيقى الناطقة، يضيع وعينا فلا نتساءل بأية لغة نتداول الثقافة وكأننا ننسى أننا في كل ذلك لم نغادر أبداً حرم الفكر ومحراب العقل ومدارج التأمل الإنساني الخالص.

فما عسى أن تكون ردود الفعل على نفسية أطفالنا الناشئين ؟

إن عالم اللسانيات - شأنه شأن عالم اللغة منذ خمسة عقود، وشأنه شأن فقيه اللغة منذ أضعاف تلك العقود - ليعلم علم اليقين بأن اللهجة التي تُنعت بالعامية أو بالدارجة هي من أقوى الطاقات الثقافية الحاملة لخصائص الإبداع: في الغناء، وفي الشعر: شعياً كان أو ملحوناً أو نبطياً، وفي النص المسرحي، وكذلك في سيناريو الأفلام التلفزيونية والسينمائية. ولن يكون عالم اللسانيات مخلصاً للمعرفة المتجردة، ولا منصفاً لحقائق التاريخ الموضوعية، لو أنه زعم أن على العرب اليوم قاطبة أن يهجروا لهجاتهم في الأغنية وفي المسرح وفي السينما ليقفوا كل إبداعاتهم

الفنية على العربية الفصحى . ولكن الانحراف التاريخي هو في تلهيج الخطاب الثقافي بما هو خطاب يتحدث عن الإبداع ، وبما هو كلام نصف به الفن ونحلله وننقده ، وبما هو لغة نتحدث بها عن لغة . كل ذلك يحصل ولا أحد يفكر في الناشئة وهم يشاهدون حالة الانفصام لدى الكهول أمامهم .

كيف لا ننتبه إلى غياب الوعي اللغوي عندما نتناول الشأن الثقافي : تمثل الإبداع ثم نتداول الحديث عنه باللهجة العامية ، والحال أنه في أرقى منازل الإفصاح ، والمتحدث عنه كالذين يتحدث إليهم من أقدر الناس على استيعاب الأداء اللغوي القويم .

يرسم الفنان لوحاته ، ويعرضها ، ولكن الناس يتجادلون حولها ويجادلون مبدعها فيها ، ويدور ذلك على منصات الإعلام المسموع والمرئي ولا أحد يحس بالتناقض الصارخ بين إبداع الفن و "إبداع" اللغة . فكل على شاكلته في الرطانة واللغظ . ويناقش المثقفون شئون المسرح وشئون الشعر وطبيعة القصائد فينزلقون إلى الحوار الماسي لمراسم الإبداع ولا يعون ولا يشكون ، بل يحتفون بما يقولون على مصادح المذيع وبين تجهيزات التليفزيون .

فهل سألنا الأطفال كيف يتمثلون هذا المشهد اللغوي ؟

ذلك هو تلهيج الثقافة ، يبدأ من الخطاب المسوي على الفن ، وينتهي بخطابنا الذي نتحدث به عن هموم الثقافة ذاتها على المنابر وفوق منصات النوادي والمليقات ، بل والمؤتمرات وأعظم بها من مفارقة : ما إن تغادر مراسم المكتوب والمقروء حتى تستهويننا قوانين المجهود الأدنى ، فكأن العربية أم لا تفصح عن نفسها بقدر ما يفصح عنها بناتها . إنه الخطر الذاتي يأتي مضافاً للخطر الموضوعي ، وإنها الحالة من الانفصام : فالخطاب الثقافي محمول على نظام لغوي ، بينما الخطاب الواصف للثقافة أو الناقد للإبداع محمول على نظام آخر مغاير له . نستقبل الثقافة الفصحى ثم نعمل على تلهيجها بوعي أو بدون وعي ، حتى لنكاد نعزل العربية عن السياق التداولي الحي .

ربما يكون الخطر التاريخي آتياً من أهل القرار الإجرائي في مجتمعنا العربي عندما لا يؤلون المسألة اللغوية حجمها الحضاري التي هي متسعة له ، قادرة عليه ، موكلة به . وعندما يغفلون عن أن بقاءهم وبقاء رعاياتهم متوقفان على بقاء هويتهم ، وأن بقاء هويتهم مرصود بقاء لغتهم القومية الجامعة . ولكن الخطر الأدهى هو أن المثقف العربي ما انفك في كثير من الأحيان يتحول إلى متواطئ على الثقافة ، بل على الهوية الثقافية التي بها قوام وجوده الحضاري ، وعليها مدار صيرورته التاريخية .

إن المثقف الذي يدير شأنه الفكري والأدبي والإبداعي بلغته القومية وهو يخط ويكتب ويدون وينشر ويساجل ، ثم إذا حاور أو ارتجل أو تحدث عبر أمواج الأثير أو على شاشات المرايا توسل

باللهجة، لهو مثقف متواطئ على ذاته الثقافية، ولا يعينك منه ما قد يبدو عليه من نزعة المجهود الأدني انسياقاً مع الكسل الذهني أو اتقاءً لركوب المحاذير. إنه يحيك المشهد الأول من تراجيدية الانتحار اللغوي.

لا ننفك نؤكد - مكررين - أن اللغات الأجنبية فيما مضى كانت عدوًّا إيديولوجياً يوم كان الصراع الحضاري معتمداً على الاكتساح العسكري، وكانت المذاهب رأس الحربة في المعركة. أما اليوم - في صراع الكونية الثقافية المحتمبة بعباءة الأمية السياسية والعولمة الاقتصادية - فإن اللهجات المهذبة لبقاء اللغة القومية الفصحى هي العدو الثقافي الأشرس، لأنها تنتصب حليفاً موضوعياً للكونية الغازية - كما أسلفنا - ولأنها بين أيدي فرسان العولمة وسدنة الأمية ومهرة التدويل حليف استراتيجي ليس كمثله حليف.

بل لنقل غير متوجسين ولا مهادين: إن اللغات الأجنبية قد كانت فعلاً عدوًّا تاريخياً، وستظل فعلاً عدوًّا تاريخياً، ولكننا مدعوون اليوم إلى أن نتخذها حليفاً استراتيجياً بعيد المدى فنستبسط معها عقد شراكة بكل فوائضه القيمة المرجحة. أما اللهجات - لا كأداة تعبير حي تلقائي وإنما كوسيط ثقافي وكنال للمنتج الفكري والإبداعي عند التواصل والمشافهة - فإنها شقيق طبيعي يتحول على أيدينا إلى عدو إيديولوجي بكل قيمه السلبية الناسفة.

إن اللغة العربية بما هي حامل للهوية الثقافية، وضامن لسيرورة الذات الحضارية، لا يتهددها شيء مثلما يتهددها صمت المثقف وهو ينظر إلى الزحف اللهجي يكتسح مجالاتها الحيوية ولا سيما في الإبداع الثقافي، وفي الحديث عن كل شأن ثقافي مهما تقلصت أبعاده أو انكمشت أحجاسه أو ضوّلت أوزانه. وليس من حظ للعرب في أن يواجهوا مخاطر الكونية الزاحفة المستشرية إلا ببجته داخلية متينة تستمد قوتها من حرية فكرية تبني ولا تحرب، وتشيد متانتها على أساس التماسك اللغوي، المطرد في أنساقه، والمنسجم بين أطرافه. فالثقافة معرفة وفن، والعرب الآن يُفصّحون المعرفة ما وسعهم الإفصاح، ولكنهم يُلَهِّجون الفن إلا من رحم ربنا، وفي هذا كله يكمن نذير الانفصام.

إن دائرة الثقافة هي خلاصة الفكر وعصارة الفن، وفضاء كل إبداع: سواء أ جاءت به العبقريّة الفردية، أم جاءت به التنشئة الجماعية، أم كان ثمرة زواج بين الموهبة الوراثية والترويض الاجتماعي بما فيه من تعليم واقتصاد وسياسة. ورأينا ثنائية الحضور والغياب في هذه الدائرة: كيف يحضر الوعي العربي كلما تعلق الخطاب الثقافي بالمتكوب المقروء، سواء كان خطاباً منتجاً للمادة الثقافية أو كان خطاباً متحدثاً عن تلك المادة المنتجة، وكيف يغيب الوعي اللغوي كلما تحول الأمر إلى تواصل شفاهي وتداول تلقائي، حتى بين المتخصصين الفصحاء المهرة، والحال أن اللحظة الثانية هي الأوقع في النفوس، وهي الأعمق في التأثير ثم هي الأقوى في الأحقية الاستراتيجية ذات المدى البعيد.

إنه لا مجال أمام العرب اليوم للانخراط بكفاءة واقتدار في المنظومة الإنسانية بكل أبعادها إلا
بجبهة ثقافية عتيقة .

ولا ثقافة بدون هوية حضارية .

ولا هوية بدون إنتاج فكري .

ولا فكر بدون مؤسسات علمية متينة .

ولا علم بدون حرية معرفية .

ولا معرفة ولا تواصل ولا تأثير بدون لغة قومية تضرب جذورها في التاريخ وتشارف بشموخ
حاجة العصر وضرورات المستقبل .

ولا مستقبل للناشئة إلا من خلال مصالحة وطيدة مكنة بين الطفل العربي ولغته القومية
الصامدة .

لغة الطفل وتطورها في ضوء علم اللغة النفسي

د. محمد خضر عريف (*)

مَهَيِّدًا:

إن الكثير من فروع علم اللغة العام Theoretical Linguistics لم تحظَ بالاهتمام الكافي من قِبَل الباحثين العرب، ولم ينقل هؤلاء الباحثون إلى العربية، إلاّ النزر اليسير من هذا العلم بفروعه المختلفة.

وقد ركزت جهود علماء اللغة المعاصرين على حقول دون أخرى، فنراهم أسهبوا في الحديث عن علم بناء الجملة: Syntax، وعلم الأصوات: Phonology، والصوتيات: Phonetics على سبيل المثال، ولكنهم قصرُوا في علوم أخرى بالغة الأهمية، مثل: علم اللغة النفسي: Psycholinguistics، وعلم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics، وعلم تحليل الخطاب: Discourse Analysis.

وكل من يتابع من المختصين المهتمين ما تنشره المجلات العلمية العربية المتخصصة في هذه المجالات، وما يظهر من إصدارات متخصصة، يدرك هذه الحقيقة.

حتى إن المتخصص ليأسى لحال بعض المتخصصين، ممن لا يتقنون اللغات الأجنبية الذين يودون الاستزادة من هذه العلوم، ولكنهم لا يجدون كفايتهم في الأعمال العربية.

وعليه فإن الورقة الحالية ليست إلاّ محاولة فردية، لسد بعض الثغرات في هذا الباب، إذ تسعى إلى إيجاز بعض ما ظهر حول أحد تلك العلوم المهمة، التي لم يكن حظها وافراً في البحوث والدراسات العربية، وهو علم اللغة النفسي.

وهذه الدراسة الموجزة يُتمنى لها أن تكون نواة لدراسة مستقبلية موسعة، تغطي جوانب هذا العلم بتوسع وإضافة.

إلا أن الدراسة الحالية تغطي جانباً مهماً للغاية من جوانب هذا العلم، بشيء من التوسع وهو

(*) قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك عبد العزيز - جدة - المملكة العربية السعودية.

الجانِب المتصل بتطور التفكير اللغوي، وهو جانب معتمد على لغة الطفل بالدرجة الأولى، إذ إن الدراسة الحالية تدرس هذا الجانب من حيث طبيعة التفكير اللغوي عند الطفل، أهو حسي أم مجرد.

ونظراً لأن الدراسات العربية محدودة للغاية في هذا الموضوع، فإن الدراسة الحالية قد اعتمدت بالدرجة الأولى على مصادر غير عربية، فلخصتها واستخرجت منها أهم ما يتصل بموضوع الدراسة.

كما أنها لم تغفل الدراسات العربية الحديثة التي ظهرت في هذا العلم، وإن تكن قليلة للغاية.

٢- الدراسات العربية وعلم اللغة النفسي:

لم تُول الدراسات اللغوية العربية المعاصرة اهتماماً كافياً بعلم اللغة النفسي، ولم تظهر كتب عربية تتناول تجاربه وكشوفه بالقدر الكافي، وما ظهر من الكتب والدراسات العربية ذات العلاقة ببعض فروع هذا العلم، إنما يهتم بموضوعات مثل: اضطرابات النطق والكلام التي تتعلق بعضها بجوانب لغوية نفسية، وتناولت تلك الدراسات عَرَضاً الحديث عن مراحل اكتساب اللغة، وهو مبحث من مباحث علم اللغة النفسي.

ويبدو أن موضوع اكتساب اللغة: Language Acquisition كان المحور الذي دارت حوله معظم الدراسات العربية المتعلقة بعلم اللغة النفسي، إذ إن بعض الدراسات ركزت على اكتساب الجملة عند الطفل، وتضمنت وصفاً للغة الطفل: Child Language وهو كذلك من مباحث علم اللغة النفسي.

كما أوردت بعض الكتب اللغوية العامة حديثاً عارضاً عن علم اللغة النفسي، وأسماء بعضها: (علم النفس اللغوي) وذلك من خلال استعراض حقول علم اللغة الحديث بوجه عام، كعلم بناء الجملة، وعلم الأصوات، وعلم الدلالة إلى أن يصل إلى (علم النفس اللغوي). ولا يتجاوز الحديث عن هذا العلم في مثل تلك المصنفات الصفحات القليلة التي لا يتجاوز عددها عدد أصابع اليد الواحدة.

وعادة ما يأتي الحديث عن هذا العلم فيها مجملاً مقتضباً، ولا يغطي الفروع والاهتمامات والوظائف المتعلقة بهذا العلم.

وإن نبدأ بهذا النوع من الدراسات العربية، فإننا نتخذ كتاب (علم اللغة بين القديم والحديث) لعبد الغفار حامد هلال، مثلاً على الحديث العارض المقتضب عن علم اللغة النفسي، الذي أسماه (السيكولوجيا اللغوية أو علم النفس اللغوي).

يقول المؤلف : " أدرك علماء اللغة - ولا سيما الغربيين - العلاقة الوثيقة بين اللغة والظواهر النفسية ، وبالربط بينهما فُسرَت غوامض وحُلَّت مشكلات لغوية لم يتيسر للقدمات الاهتداء بشأنها إلى طريق واضح ، كما أدرك علماء النفس أن الظواهر اللغوية تكشف عن حقائق نفسية تتعلق بحياة الأفراد والشعوب ، فهي المعبر عن خلجات نفوسهم ، وهي المرآة التي ينعكس عليها تاريخهم النفسي والمؤثرات عليه ، فهما لونا - من الدراسة - مرتبطان ارتباطاً كبيراً .

فدراسة علم النفس تحتاج إلى دراسة الظواهر اللغوية ، كما أن دراسة علم اللغة تحتاج هي الأخرى إلى دراسة الظواهر النفسية ، وكل دراسة لهذين العلمين - دون ملاحظة للأخرى - لا تفي بالمطلوب ولا تحقق النتائج المرجوة منها .

ولذا نشأ (علم النفس اللغوي) وتناوله علماء اللغة وعلماء النفس بالبحث والدراسة كشعبة مستقلة ، تخدم أهداف كل منها . ومن أساتذة هذا الفرع ريبو وبالي ، وفردريك جارلاندا ، وهنري دولا كروا وغيرهم ^(١) .

ثم شرع المؤلف في الحديث عن عوامل تقدم هذا العلم ، وعزاها جميعاً إلى وضوح صلة الظواهر النفسية بالظواهر اللغوية ، وتأكد الفائدة من ارتباطهما لعوامل ذكر منها : تقدم الدراسة الخاصة ببحوث كسب الطفل للغة ، وربط ذلك باكتشاف علم اللغة النفسي أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق التقليد ، وأن التقليد يتوقف قوة وضعفاً على الإحساس السمعي ونموه عند الطفل . وركز على الإحساس السمعي ، وأدرج الحفظ والوعي ودرجة الفهم مدلول الكلمات ضمن العوامل المؤثرة في كسب الطفل للغة ، ولكن باقتضاب شديد .

ومن العوامل التي عرج عليها كذلك في الحديث عن ارتباط علم النفس بعلم اللغة : ارتفاع البحوث الخاصة بأمراض الكلام ، إذ أشار إلى أن القوى العقلية تتصل باللغة اتصالاً وثيقاً ، كما ثبت لعلماء اللغة ، ووضح كيف أن هؤلاء العلماء بادروا إلى دراسة المخ الإنساني ومناطقه ، وما تختص به كل منطقة والمؤثرات عليها ، ثم ختم حديثه عن علم اللغة النفسي بقوله :

" هذا وغيره كان من الأسباب التي أكدت أثر العوامل النفسية في التفكير اللغوي ، ومظاهر الكلام الإنساني في الطفولة وغيرها من مراحل النشأة الإنسانية ، وفي أثناء الأحداث التي قد تعترى الإنسان وتصرفاته المختلفة ، بدون دراسة الجوانب النفسية تكون الدراسة غير علمية ، وربما لا تؤدي دورها المطلوب منها حياة اللغة ، ولذلك ارتقت بحوث (علم النفس اللغوي) وحقق الأهداف المنوطة به " ^(٢) .

وعليه ، فإن عبد الغفار هلال لم يغطَّ جوانب مهمة من جوانب هذا العلم ، كالحديث عن الإدراك والفهم والذاكرة والإنتاج اللغوي ، ولم يخض في تفاصيل مهمة متعلقة بتطور التفكير

اللغوي عند الإنسان، كما أن تسمية هذا العلم بعلم النفس اللغوي فيها نظر، إذ إن الترجمة الدقيقة لمصطلح: Psycholinguistics هو (علم اللغة النفسي).

ومن تحدثوا عرضاً كذلك عن العلاقة بين اللغة والفكر في إطار علم اللغة النفسي من الباحثين العرب، محمد حسن عبد العزيز في كتابه (مدخل إلى اللغة)، وما أورده حول هذه العلاقة قوله: "ثار جدل شديد بين علماء النفس في طبيعة العلاقة بين اللغة والفكر، وفي إمكان أن يفصل أحدهما عن الآخر حتى انتهى أحدهم وهو العالم الروسي (فيجوتسكي) إلى أن النظريات التي وضعت لتفسير طبيعة هذه العلاقة كانت دائماً تنتهي إلى دائرة مفرغة لم يُعثر لها على حل حتى الآن.

ومن التفسيرات التي تجد قبولاً عند كثير من اللغويين وعلماء النفس، التفسير الذي يذهب إلى تطابق التفكير واللغة، فنحن - حين نتكلم - نعبر عن أفكار، وحين نفكر نتكلم ولكن بدون ألفاظ... " (٣).

ثم يلخص المؤلف مقولته تلك في النقاط التالية:

- ١- الفكر نشاط عقلي ذو هدف ألا يكون الفرد شاعراً به.
- ٢- يكون التفكير في بدايته عند الطفل منفصلاً عن الكلام، ثم يتصل به بعد ذلك.
- ٣- الطابع الجوهرى للنشاط العقلي، هو استعمال الرموز اللغوية ومن ثم لا ينفك التفكير عن اللغة.

وبالطبع، فإن هذا الوصف شديد الاقتضاب للعلاقة بين الفكر واللغة، ولا يفني بالغرض المنشود من توضيح طبيعة هذه العلاقة وكيفية تفسيرها.

وقد أفرد المؤلف نفسه جزءاً قصيراً من كتابه للحديث عن لغة الطفل في معرض البحث في نشأة اللغة، وليس في معرض وصف تطور التفكير اللغوي عند الإنسان. يقول في هذا الخصوص: "يميل بعض الباحثين إلى اعتبار لغة الأطفال شكلاً لغوياً ييسر لنا التعرف على الطريقة التي ظهرت بها اللغة، غير أن هؤلاء يتغاضون عن حقيقة مهمة، وهي أن الطفل ينمو في بيئة تتوافر فيها لغة متطورة تماماً، وهو محاط بأفراد أسرته الذين يستخدمون هذه اللغة، وعلى هذا فالأطفال لا يعلمونها إلا كيف تحصل لغة منظمة، ولا يعطوننا أية فكرة عما كان عليه الكلام في صورته الأولى.

لقد لاحظ هؤلاء الباحثون، أن الكلمات الأولى التي يستخدمها الأطفال هي أسماء لأشياء أو أشخاص (قطعة، بطة، ماما... إلخ) غير أن هذا لا ينتهي إلى أن الكلمات الأولى للإنسان البدائي كانت أسماء من هذا النوع، فالطفل قد يستخدم هذه الأسماء للتعبير عن رغبته، فالكلمة

(قطّة) قد تعني عنده (هات لي قطّة)، لقد تصادف وحسب أن الكلمات التي تعود الطفل استخدامها في التعبير عن مطالبه كانت أسماء، ومع ذلك يمكن الاستفادة من لغة الطفل في التعرف على أسهل أنواع الكلام الذي يمكن أن ينطقه الإنسان قبل أن يتعلم النظام الصوتي للغة معينة.

إن الكلمات الأولى التي ينطقها الطفل، هي في الغالب كلمات مثل (با) و (ما) أو (نا) أو (دا) أو (وا). وكما هو واضح فهي من مقطع طويل يتألف من صامت وحركة طويلة، وهذا يفسر لماذا كانت الكلمات التي تشير إلى أفراد الأسرة، تكون واحدة في عدد كبير من اللغات.

ولا يعني هذا أن العلاقة بين هذه الألفاظ وما تشير إليه علاقة سحرية غامضة، بل الصواب أنه قد تصادف أن كانت هذه الألفاظ هي المنطوقات الأولى للأطفال، وقد أعطى آباؤهم لها هذه المعاني، وربما كانت مثل الكلمات المنطوقات الأولى للإنسان البدائي^(٤).

ومن النقل السابق عن محمد حسن عبد العزيز، يتبين أنه (يحوم حول الحمى يوشك أن يرتع فيه)، إذ إنه تحدث أن الأطفال يستخدمون أول ما يستخدمون الأسماء الدالة على الأشياء، ولكنه لم يرجع ذلك إلى طبيعة تفكير الطفل القائمة على الأمور الحسية أكثر من الأمور المجردة، كما أنه لم يبحر ويتعمق في لغة الطفل التي يعتمد عليها علم اللغة النفسي في تفسير العديد من ظواهر التفكير اللغوي، ذلك أنه حصر حديثه عن لغة الطفل فيما يتعلق من جوانبها بنشأة اللغات الإنسانية، وهو جانب ولاشك محدود.

ومن الكتب العربية الموسعة القليلة، التي ركزت على بعض الجوانب المهمة لعلم اللغة النفسي، كتاب فيصل محمد خير الزراد، الموسوم (اللغة واضطرابات النطق والكلام) وهو كتاب حديث صدر في عام ١٩٩٠ م. فقد خاض هذا الكتاب بتوسّع في لغة الطفل، وما يتصل بها من مراحل اكتساب اللغة.

وقد قسّم المؤلف مراحل اكتساب اللغة إلى مرحلتين رئيسيتين:

(أ) المرحلة قبل اللغوية، وتشمل: مرحلة الصراخ، ومرحلة المناغاة، ومرحلة تقليد الأصوات المسموعة.

(ب) المرحلة اللغوية، وتشمل: الكلمة الأولى، والبدء بتركيب الجملة لدى الطفل، والقدرة العقلية، والمحصول اللغوي لدى الطفل، واللغة والتفكير لدى الطفل.

ويتطرق المؤلف إلى جانب مهم من جوانب التفكير اللغوي عند الإنسان، وهو الحديث عن (مرحلة تكوين المعنى والرمز)، ويستغرق في الحديث عن لغة الطفل، ويناقش واحدة من أهم ميزات لغة الطفل، وهي الاستهلال بالتفكير الحسي، والانتقال تدريجياً إلى الفكر المجرد، ويقول في ذلك: " أول مرحلة لتكوين المعنى والرمز هي معرفة استخدامها باستخدام الأشياء التي ترمز

إليها هذه المعاني فيما بعد، ومع نمو الطفل ينمو تفكيره، وتنمو مدركاته، ويمكن القول بأن الطفل يدرك معنى (القلم) عندما يعرف أن القلم شيء يُستخدم للكتابة، ومما يساعد الطفل على إدراك وظيفة القلم، هو تعلمه اللفظ أو الكلمة التي تشير إلى القلم، وكذلك تعلمه الألفاظ التي تشير إلى الأشياء الأخرى التي غالباً ما تصحب عملية الكتابة، مثل: ورقة، حقيبة، مسطرة... إلخ، ومع اتساع مدركات الطفل يبدأ بتكوين العلاقات بين الأشياء، وخاصة علاقات التشابه التي تكون سابقة على علاقات التقابل، يلي ذلك مرحلة تمايز في الأشياء والأنواع والأجناس، والعمليات العقلية التي تساهم في عملية تكوين المعنى هي التجريد، والتصنيف، وهذه العمليات متداخلة، فالتجريد يؤدي إلى التعميم الذي يفيد في إقامة العلاقات بين الأشياء وتصنيفها بواسطة الرموز اللغوية، غير أن لتجريد المعاني وتعميمها درجات تزداد أو تنقص عندما تدخل في تيار التفكير، وذلك لأن التفكير عملية أكثر مرونة من اللغة، وأقرب إلى التغير منها، ولكن التفكير لا يمكن أن يتم أو يستمر دون الاعتماد على اللغة والرمز، لهذا يمكن القول بأن الألفاظ ورموز الأشياء والصور الحسية لا يمكن أن تقوم مقام الأفكار والمعاني المجردة، فهي مجرد مساعد لهذه المعاني، ومن ناحية أخرى لا يمكن الإشارة إلى تكوين المعاني المجردة وتفسير ذلك دون الإشارة إلى نشاط العقل، هذا النشاط الذي يلعب دوراً في تكوين المعاني المجردة التي تصل إلى قمته على شكل أعداد رياضية، التي هي من نتاج العقل، وليس لشيء واقعي أو مادي، وكلما اكتسب الفرد عدداً كبيراً من المعاني، ساعد ذلك على توفير المجهود الذهني^(٥).

وهذا تناول من المؤلف لقضية التفكير الحسي مقابل التفكير المجرد في لغة الطفل، يلقي الكثير من الأضواء على هذه القضية، وإن كان لا يغطيها بالكامل، بمعنى إجمال أهم ما دار حولها من تجارب علمية في علم اللغة النفسي، وإن يكن هذا تناول متميزاً في حد ذاته في الدراسات العربية التي تعرضت للغة الطفل.

ومن الدراسات العربية الحديثة القليلة، التي تتناول بعض الجوانب الهامة في لغة الطفل، دراسة داود عبده الموسومة: " في اكتساب الجملة عند الطفل "، وقد وصف الباحث في هذه الدراسة خصائص كلام الكبار للصغار، حيث بين أن في كلام الكبار للصغار دروساً في المشاركة في الحديث، كما أن فيها دروساً في الدلالة، ودروساً في التركيب اللغوي. كما بين أن كلام الكبار للصغار يتميز بالبطء في الكلام وقصر العبارات وبساطة التركيب.

أما الجزء الذي يتعلق بعلم اللغة النفسي بشكل مباشر، ويتصل بوضوح بموضوع اكتساب اللغة، فهو الجزء من الدراسة الذي يصف مراحل نمو الجملة عند الطفل، وقد غطى فيه داود عبده عدة مراحل، منها مرحلة: الكلمة - الجملة أو ما يُطلق عليه Sentence Word، ومرحلة الجملة المختصرة، وضرب لها أمثلة من العربية والإنجليزية، ثم وضح كيف يتم الانتقال من الكلمة - الجملة إلى الجملة المختصرة.

ثم وصل إلى مرحلة مهمة أسماها : (مرحلة الطلاقة) ، ووصف أهم خصائصها ، إذ أوضح أنه في هذه المرحلة الخاصة تزداد المفردات زيادة كبيرة ، كما أن الجمل تقترب من الاكتمال ، وضرب لذلك أمثلة عديدة .

ثم وصل إلى مرحلة : (الإتقان) ، ورغم أنه أطلق عليها هذا الاسم ، إلا أنه تحدث عن وجود بعض النقص في لغة الطفل في هذه المرحلة ، وهذا النقص يتبدى في المفردات والتراكيب اللغوية ، وضرب أمثلة على بعض التراكيب التي تأخر إتقانها لدى ولديه ، منها : عدم حذف النون قبل الضمير المتصل ، ومنها الخلط بين حروف الجر ، واستعمال الضمير المنفصل بدل الضمير المتصل وسواها .

ثم ختم دراسته بالحديث عن الأحكام اللغوية ، وأن الأطفال يفتقدون إلى المقدرة على إعطاء الأحكام اللغوية الصحيحة ، كما أوضح أن الكبار يتحدثون إلى الأطفال بطريقة يظنون فيها أنهم يفهمونهم ، وأن الأطفال يفكرون بالطريقة نفسها^(٦) .

ورغم أن دراسة داود دراسة رائدة ، فيما يتصل بلغة الطفل في اللغة العربية ، إلا أنه لم يتعرض لجانب مهم في هذه اللغة ، وهو كونها حسية أو مجردة . ولكن تبقى دراسته هذه من الدراسات العربية القليلة جداً ذات الصلة المباشرة بعلم اللغة النفسي عامة ، ولغة الطفل خاصة ، إذ إن الدراسات العربية في هذا المجال قليلة .

ويتبين مما سبق استعراضه من دراسات لغوية عربية حديثة ، أن معظم هذه الدراسات لم تتوسع في بيان أهداف ومجالات وحقول علم اللغة النفسي ، وأن بعضها قد تحدث عنه عرضاً في معرض تعداد فروع علم اللغة الحديث ، كعلم الأصوات وعلم الدلالة .

أما تطوّر التفكير اللغوي ، فقد خاضت فيه بعض الدراسات القليلة داخل إطار اكتساب اللغة ، وتفرغت بعض الدراسات للغة الطفل ، ووصف أهم مراحلها ، ومثلت لها من العربية والإنجليزية .

ولم يحظَ موضوع الحسية والتجريد باهتمام بالغ ، من قبل الدراسات العربية المهمة بلغة الطفل .

وأمام كل تلك الحقائق ، فإن الحاجة تبقى قائمة لدراسة موجزة ، نحاول أن تبين أهم حقول واهتمامات وأهداف علم اللغة النفسي ، كما نحاول أن نتناول جانب التطور في التفكير اللغوي عن طريق دراسة لغة الطفل ، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

٣- أهداف علم اللغة النفسي العلمية والحقول التي يهتم بها:

من المعروف أن أهداف علم اللغة النفسي هو تفسير التفاعل بين اللغة والنظام الفكري عند

الإنسان. ويبدو أن من العسير تحديد ما إذا كان هذا الحقل لغوياً أكثر من كونه نفسياً أو العكس، بمعنى صعوبة تحديد اهتمام هذا الحقل باللغة أكثر من النفس أو العكس، فمع أن معظم الكشف في هذا العلم متعلقة باللغة، إلا أن التجارب العلمية التي تجرى فيه، والتي تصل إلى تلك الكشف هي من تجارب علم النفس، أو بمعنى أصح تتبع هذه التجارب وسائل علم النفس في إجرائها.

لذا؛ فإن مختبرات علم النفس تُستعمل كثيراً في تجارب علم اللغة النفسي، وعليه فإن طرق البحث في علم النفس كثيراً ما تتبع للتوصل إلى النتائج المرجوة. لذلك؛ فإن الحكم الواقعي على هذا العلم هو أنه حقل لعلم النفس وعلم اللغة معاً دون إمكانية رسم خط فاصل بين الحقلين.

وحين نبحت في أهداف علم اللغة النفسي، يمكن لنا طرح السؤال الآتي: لماذا يُجري علماء علم اللغة النفسي التجارب العملية؟

ويبدو أن الإجابة البديهية عن ذلك هي أن علماء اللغة النفسانيين يحاولون إقناع أنفسهم - استناداً إلى بعض الأدلة القياسية - بأن بعض الظواهر السلوكية أو الذهنية المتعلقة بظواهر أخرى لغوية هي حقيقة واقعة.

وبحثهم هذا يشبه إلى حد بعيد البحث النفسي، لذا فإن البحث اللغوي النفسي يبدو شائناً للغاية، حين يقدم تصوراً يخالف ما تعارف عليه الناس، أو اتفقوا على صحته، فيأتي هذا العلم بما يناقضه أو يخالفه بالضرورة.

وقد وضع سلوبين Slobin كيف يقوم علم اللغة النفسي بهذا الدور، يقول: "يأخذ علم اللغة النفسي - عادة - ما هو في حكم المسلّمات لدى اللغويين، ثم يحاول الحكم عليه من خلال تجارب مقننة تخضع للمراقبة التجريبية. فعلى سبيل المثال، يزعم علماء اللغة أن الجمل التي بها أفعال مبنية للمجهول، تكون أكثر تعقيداً من الجمل التي بها أفعال مبنية للمعلوم، كما يزعمون مثلاً أن بعض الجمل تتضمن بعض الافتراضات الكامنة أو العميقة (وهو ما يُشار إليه بالبنية العميقة والبنية السطحية).

ومع أن ذلك كله يُعتبر كالمسلّمات، إلا أن علم اللغة النفسي يخضعه للتجريب، لذا فإن علماء اللغة النفسانيين يحاولون تحسس الظواهر اللغوية وكأنها في غرفة مظلمة، فيقيسون (مواقيت التفاعل) و(منحنيات التعلم) و(أخطاء الذاكرة)، وهكذا. وكل ذلك من مجالات اهتمام علماء النفس.

وهذا الموقف الذي يقفه علماء اللغة النفسانيون، يُعتبر موقفاً ذا نزعة خاصة، إن لم نسمه (موقفاً مزاجياً). ذلك أن علماء النفس بصفة عامة، لا يريدون التسليم ببعض الظواهر العلمية على أنها حقائق لا جدال فيها، بدون أن يختبروها بأنفسهم ويروها تحدث في مختبراتهم حين يخضعونها لوسائل التثبيت التي يؤمنون بها ويوافقون عليها^(٧).

ونفهم من النقل السابق أن الهدف الرئيس لعلم اللغة النفسي هو إيجاد أدلة تجريبية على وجود الظواهر اللغوية .

وهناك بعض الحقول الخاصة، التي يهتم بها علم اللغة النفسي، والتي يشتغل بها معظم علماء اللغة النفسانيون، وهذه الحقول هي:

(١) الإدراك Perception: ويهتم بما يحدث للعبارة اللغوية حين تلقّيها، أو الاستماع إليها، (أو كيفية استيعاب العبارات).

(٢) الفهم Comprehension: ويهتم بكيفية تحديد ما تعنيه الجمل أو العبارات من قبل المتلقي أو السامع.

(٣) الذاكرة Memory: وتهتم بكيفية اختزان المعلومات التي يتلقاها الإنسان من خلال العبارات.

(٤) إنتاج الكلام Production: ويهتم بكيفية صياغة العبارات بعد أن يتم اختزان ما تلقاه الإنسان أو سمعه.

كما يهتم علم اللغة النفسي بحقول أخرى مثل النمو اللغوي، حينما يحاول اللغويون النفسانيون أن يكتشفوا كيف يكتسب الأطفال اللغة، والمراحل التي يمر بها الكسب اللغوي.

كما أن علم اللغة النفسي يتعامل مع علم اللغة النظري البحث. إذ إن الأبنية السنتاكتيكية (المتعلقة بعلم بناء الجملة Syntax) تؤخذ بعين الاعتبار في هذا النوع من البحث العلمي، وقد أجري العديد من التجارب اللغوية النفسية لتفسير بعض الظواهر المتعلقة ببناء الجملة استعملت أساساً للكثير من التجارب في علم اللغة النفسي.

فعلى سبيل المثال أثبت معملياً أن أسلوب المبني للمجهول يتطلب وقتاً أطول ليفهم إذا ما قورن بأسلوب المبني للمعلوم. ذلك لأن المبني للمجهول يتطلب تحويلات أكثر مما يتطلبه المبني للمعلوم، ويُعتبر ذلك دليلاً في علم اللغة النفسي على حقيقة في علم بناء الجملة.

كما يهتم علماء اللغة النفسانيون بعلم الأصوات Phonology ويستندون إلى الكثير من كشف علم الأصوات Phonology وعلم الصوتيات Phonetics في أبحاثهم. ويحاولون جاهدين أن يفسروا الكثير من الظواهر الصوتية بالاستناد إلى أدلة من علم اللغة النفسي.

فعلى سبيل المثال، أمكن إثبات أن بعض فئات الأصوات تُكتسب من قبل الناطقين باللغة قبل فئات أخرى، وكانت هذه الفئات هي نفسها التي أشار إليها نظرياً علماء الأصوات والصوتيات، مما أسدى خدمة جليلة لحقل الأصوات، حيث أثبت العلم التطبيقي ما جاء فيه من فرضيات نظرية.

٤- الهدف من الدراسة الحالية:

مما تهدف إليه هذه الورقة بيان كيفية تعامل علماء اللغة النفسانيين مع الحقول الواسعة لعلم اللغة النفسي من أجل تحقيق الهدف الرئيس لهذا العلم، وهو بيان كيف أن علم اللغة وعلم النفس يتفاعلان معاً، وكذلك بيان العلاقة المهمة بين اللغة والنظام الفكري عند الإنسان عامة والطفل خاصة.

فما لا شك فيه أن كلاً من اللغة والنظام الفكري يُعتبران في مفهوم علم اللغة الحديث عاملين مجردين، أو شديدي التجرد، لذلك فإن إصدار أي أحكام تتعلق بهما يُعتبر أمراً بالغ الصعوبة، ولا يمكن الجزم بأن أي حكم علمي بشأن تفاعلهما معاً أو كيفية عمل كل منهما يُعتبر أمراً مسلماً، ذلك أن كل ما يأتي به علم اللغة لا يمكن إثباته جراحياً أو تشريحياً.

لذلك، فإن السبيل الأوضح للمجيء ببعض الأدلة التجريبية على صحة فرضية لغوية هو استعمال بعض التجارب التطبيقية على النمط الذي يجري فيه علم النفس أبحاثه. وإن كان بعض علماء اللغة يستعملون أدوات ووسائل أخرى لإثبات بعض فرضياتهم اللغوية، كاستنادهم مثلاً إلى أمراض الكلام، حيث يدللون على أن جزءاً ما من الدماغ مسئول عن وظيفة لغوية معينة، إذا وجدوا مريضاً تعطلت لديه هذه الوظيفة لإصابته في الدماغ في تلك المنطقة بالذات، ومع هذا كله، فإن الكثير مما به اللغويون في هذا الباب ما يزال موضوع نظر، ويذكرنا بالمقولة اللغوية العربية القديمة الشهيرة: (أضعف من حجة نحوي).

وكما يتجلى من العنوان، فإن من أبرز أهداف الدراسة الحالية البحث في تطوّر اللغة والفكر عند الطفل، من حيث كون تفكير الطفل اللغوي حسياً أو مجرداً، والتدرّج الزمني لتعلم الكلمات عند الأطفال، وترتيب إدراك الطفل للكلمات ومدى قدرته على وصف الأشياء بصفات مجردة، ومن ثمّ تحديد مراحل التفكير اللغوي عند الأطفال.

٥- الحقول المتصلة بالعلاقة بين اللغة والنظام الفكري عند الطفل:

٥-١- الإدراك: Perception:

يتحدث الكثيرون من علماء اللغة النفسانيين عن الإدراك في غير موضع من أبحاثهم، ويُعتبر الإدراك في تقديرهم فائق الأهمية باعتباره المرحلة الأولى في العمليات الفكرية اللغوية: Language mental processes.

ويتحدث علماء اللغة النفسانيون عن الإدراك من وجهات نظر متعددة، إذ يتطرقون إلى نقاط مثل: وحدات الإدراك: Perceptual units، وتمييز الكلمات: Word recognition، والتمييز

بدون سياق: Recognition without context، وتأثيرات السياق على تمييز الكلمات: Contextual effects on word recognition، والمتغيرات النحوية والدلالية في إدراك الجمل: Grammatical and semantic variables in sentence perception والكثير من النقاط المهمة الأخرى.

ومن اللغويين النفسانيين الذين تحدثوا بإسهاب عن الإدراك، بافيو وبغ Paivio and Begg إذ أخذوا بعين الاعتبار الكثير من الظواهر والنظريات ذات العلاقة بالإدراك اللغوي.

وكما تنص عليه نظرية الحركة في إدراك الكلام: Motor Theory، فإن النطق بأصوات الكلام يُعتبر مهماً لتحقيق إدراك طبيعي للكلام.

وهذه النظرية مهمة للغاية، إذ تقود إلى ظواهر مدهشة، منها الطبيعة الفئوية لإدراك الصوامت: Consonal perception. ويبيّن المؤلفان كذلك أن للإدراك وحداته الخاصة.

وتتصدر الأهمية في الإدراك، إدراك الكلمات بمعزل عن السياق: Perception of words out of context، حيث يكون لعوامل أخرى مثل التكرار والخاصيات الدلالية، دور مهم في هذا الإدراك. إضافة إلى إدراك الكلمات في السياق، حيث تساعد الكلمات الأخرى على هذا الإدراك، أو تكون عوامل مؤثرة فيه. وفي المستويات الأكثر تعقيداً - كالجمل الطويلة والنصوص - يكون للعوامل النحوية والدلالية وسواها دور معياري لإدراك الكلام كما دلّت عليه العديد من التجارب العلمية^(٨).

وعليه، فإن الإدراك من وجهة نظر اللغويين النفسانيين، يُعتبر المرحلة الأولى من مراحل العملية الفكرية اللغوية، فبدون الإدراك لا يمكن للمتحدث باللغة الوصول إلى المراحل اللاحقة التي تتصل بالفهم والذاكرة والإنتاج الكلامي.

٢-٥- الفهم: Comprehension:

في المرحلة التي تلي الإدراك، يبدأ سامع اللغة ومتلقّيها بفهم ما يسمعه أو يتلقاه، ويمثل ذلك خطوة رئيسة قبل أن يصبح الفرد قادراً على تخزين ما يسمع في ذاكرته. ويُعتبر الفهم عملية مهمة للغاية تحدث عنها بإسهاب كثيرون من علماء اللغة النفسانيين.

ويصف اللغويان كلارك وكلارك Clark and Clark الفهم " بأن له مفهومين عامين: فمفهومه الضيق أنه يدل على العمليات الذهنية التي تتم لدى المستمعين عند تلقي عبارات من المتكلمين، ومن ثم استعمال تلك العبارات لبناء تفسير لما يظنون أن المتكلم يود تبليغه إليهم. وبعبارة مبسطة: أن الفهم هو بناء المعنى من الأصوات. وبالتفكير قليلاً، يمكن التخمين مبدئياً بالماهية الفعلية للفهم في مفهومه الضيق"^(٩).

كما يوضح اللغويان المفهوم العريض للفهم بالقول: حين يتلقى السامعون عبارة (خبرية) ما، فإنهم في العادة يستخلصون المعلومات الجديدة المبلغة إليهم في هذه العبارة، ثم يخزنونها في الذاكرة.

وحين يسمعون سؤالاً، فإنهم في العادة يبحثون عن المعلومات المطلوبة، ثم يحضرون الإجابة. وحين يسمعون أمراً أو طلباً، فإنهم في العادة يقررون ما يجب عليهم فعله ثم يفعلونه، وباختصار ففي معظم الظروف يتصور السامعون ما يجب عليهم فعله تجاه عبارة ما، أو جملة ما ثم يفعلونه. ولذا يجب على السامعين القيام بعمليات ذهنية إضافية ليتمكنوا من الإفادة مما بنوه من المعاني بالاستناد إلى الفهم.

فالفهم أشبه بتفسير ضمني يجريه الفرد الذي يتلقى العبارات اللغوية، أو أنه بمثابة تحليل ذاتي للمدخل اللغوي، ويندرج ذلك في إطار المفهوم الضيق للفهم الذي تحدث عنه كلارك وكلاارك.

أما المفهوم العريض للفهم، فيقتضي بعض الإجراءات الذهنية الإضافية التي يقوم بها الفرد، وهي تدور في فلك رد فعله لما حلله في ذهنه، ففي الجمل الخبرية يقوم الفرد باستخلاص المعلومات قبل أن يخزنها في الذاكرة، وفي الجمل الإنشائية: يبحث الفرد عن إجابة للسؤال الذي يطرح عليه إن كان الإنشاء سؤالاً. أما إذا كان الإنشاء طلباً، فإنه يفكر فيما يجب عليه فعله تجاه هذا الطلب ما إذا كان استجابة أو رفضاً، ولعل ذلك يوضح باختصار كيف يتم الفهم في العملية الفكرية اللغوية.

٥-٢- الذاكرة: Memory:

بعد فهم أية عبارة أو جملة مباشرة، تُخزن بعض المعلومات في ذاكرة السامع. وقد وصف الكثيرون من علماء اللغة النفسانيين الذاكرة وتحدثوا عن كيفية عملها. ومن هؤلاء فوس وهيكس: Foss and Hakes، اللذان بيّنا أن واحدة من وظائف تمثيل الذاكرة للجمل اللغوية هي دعم الاستنتاج. إذ إن المعلومات المرتبطة بالجمل تحدد الاعتبارات المنطقية لدى الفرد المتعامل مع هذه المعلومات.

كما راجع المؤلفان عدداً من النظريات التي تهتم بالشكل الذي تقدم فيه أو تُعرض فيه الجمل، كما وصفا النماذج المفترضة ذات المراحل المعينة في عرض الجمل.

كما بيّنا أن عملية الفهم تتأثر كثيراً بالتركيب الخاص بالذاكرة لدى الفرد المتلقي أو السامع، كما ناقش اللغويان تصور الذاكرة للوحدات المفرداتية أو (الكلمات المفردة). وهذا التصور للوحدات المفرداتية لدى المتلقي له عدة أشكال Models، منها الشكل الذي يهتم بالهيئة أو الصورة، ومنها الشكل الإجرائي.

فالشكل الذي يهتم بالهيئة أو الصورة ينص على أن تصور الكلمة له علاقة بالهيئة أو الصورة، مثل كلمة (إنسان) أو كلمة (حياة) وما إليهما. ومع أن هذا الشكل من التصور يستطيع أن يفسّر بعض المعاني السطحية، فهناك الكثير من المعاني التي لا يستطيع التعامل معها دون تعديلات جوهرية في مدلولاتها.

ثم بين المؤلفان أن الشكل الإجرائي في تصور المفردات، يمكن دمج مع شكل آخر يتعلق بالذاكرة الخاصة بالجملة^(١٠).

ورغم هذه المحاولات الجادة من المؤلفين، إلا أن الإطار المعرفي الذي يمكن أن يوضح بجلاء كيفية تخزين العبارات المفرداتية في الذاكرة، ما يزال قيد الكثير من النظريات والمناظرات.

فمع أن الكثيرين من علماء اللغة النفسانيين قد شرحوا شكل التصور الذي يتعلق بالصورة أو الهيئة، إلا أن من حاولوا شرح الشكل الإجرائي لم تسعفهم الحيلة كثيراً إلى ذلك. لذا فإن عملية التخزين في الذاكرة تبقى بمثابة اللغز المحير لعلماء اللغة، إلا أن الدليل العلمي على كيفية الاختزان يعتره الكثير من النقص والضعف.

٥-٤- الإنتاج الكلامي: Production:

إن الإنتاج الكلامي يعتبر المرحلة الأخيرة في العملية اللغوية. إذ يبدأ المتكلم بتلقي العبارات، ثم بفهمها، ومن ثم يختزن بعض المعلومات في ذاكرته، وفي النهاية ينتج بعض العبارات الخاصة به.

وقد درس علماء اللغة النفسانيون الإنتاج الكلامي عن طريق ملاحظة المتغيرات التي تؤثر في الطلاقة، كما تؤثر في المضمون الذي يختاره الفرد فيما يصدر عنه من عبارات.

وتُقاس الطلاقة بقياس كمية الكلام المنطوق أو المكتوب في مدة زمنية معينة، كما تقاس بقياس مواقيت الوقفات بين الكلام، إضافة إلى التلعثم أو التلجلج الذي يحدث عند بعض المتكلمين.

وتظهر للباحثين بعض التأثيرات على الطلاقة من بعض الكلمات المختارة، أو من الطريقة التي تُرتب بها بعض الكلمات في بعض الأحيان. وقد أثبتت الدراسات المعاصرة أن الطلاقة وتخيّر المفردات لهما علاقة مباشرة بمتغيرات ذات علاقة ببناء الجملة وبالذلالة.

ولكن هذه الدراسات أثبتت أيضاً تأثرهما بعوامل متعلقة بمؤثرات دلالية نفعية: Pragmatic مما يوحي بعلاقة مهمة ومعقدة بين المتحدثين باللغة والبيئة اللغوية وغير اللغوية المحيطة بهم التي يحدث فيها الكلام. وذلك يعني أن الكلام المنطوق ومدى طلاقة المتحدث به، يعتمد على قدرات المتحدث النحوية والذهنية، كما يعتمد على مقتضى الحال وحدود الموقف الاتصالي ومحاذيره.

ويزعم بافيو وبيغ : Paivio and Begg أن الإنتاج الكلامي يُعتبر حقلاً لم يُدرَس كما يجب بعد ، ويؤكد أن معظم الكشوف في مجال التعبير اللغوي لا يمكن تعميمه وأخذ على أنه مسلّمات لا تنقُص . ومن ذلك انتقادهما لنظرية أوزجود وبوك Osgood and Bock ، التي تفضي إلى أن جميع اللغات الإنسانية تتضمن ترتيباً للكلمات هو : فاعل / فعل / مفعول . كما ينتقدان نظريات أخرى في هذا المجال ويقولان : " إن الدراسات المستقبلية في مجال التعبير مطلوبة دون شك " (١١) . وعليه ، فإن مرحلة الإنتاج الكلامي تُعتبر المرحلة الأخيرة من مراحل العملية الفكرية اللغوية .

٦ - العلاقة بين علم اللغة النفسي وعلم اللغة النظري :

سبق أن أوضحنا أن كشوف علم اللغة النفسي تخدم كافة النظريات في علم اللغة النظري ، والكثير من التجارب في علم اللغة النفسي تُبنى على ظواهر صوتية أو ظواهر في بناء الجملة ، وذلك يعني أن العلمين يشتركان في الكثير من الأساليب والأهداف . والمظهر المشترك المهم الذي يجمع بينهما هو أنهما معاً مهتمان باللغة .

وستقدم هذه الورقة بعض النماذج على بعض التجارب في علم اللغة النفسي ، التي بُنيت على ظواهر صوتية أو ظواهر في بناء الجملة ، كما ستشرح العلاقة بين علم اللغة النفسي واكتساب اللغة ، وعلاقته بلغة الطفل كذلك .

٦-١ - علم اللغة النفسي وعلم بناء الجملة التحويلي : Transformational syntax :

من اللغويين النفسانيين الذين أجروا بعض التجارب التطبيقية المبنية على ظواهر في بناء الجملة ، جورج ميللر : George Miller ، الذي قام بقياس مواقيت ردود الفعل ليختبر بذلك فرضية تعقيد التحويلات : Transformational Complexity Hypothesis المعروفة في علم بناء الجملة .

وافترض ميللر أن الوقت اللازم لعمل التحويلات في جملة ما ، له صلة مباشرة بعدد الخطوات والتعقيد الذي تتضمنه هذه التحويلات . فعلى سبيل المثال ، يستلزم تحويل جملة أساسية General sentence إلى جملة المبني للمجهول وقتاً أطول من تحويلها إلى جملة منفية .

وقد قام ميللر بتجربة لإثبات ذلك ، اعتمد فيها على مجموعة من الأشخاص ، وقدم لهم قائمتين على شكل عمودين يضم كل منهما مجموعة من التحويلات لجملة معينة ، وكان على كل شخص أن يجد في العمود الأيسر الجملة التي تتفق مع الجملة الأولى في العمود الأيمن ، ثم التي تتفق مع الجملة الثانية وهكذا . . وذلك في مدة ستين ثانية . ثم قام بتسجيل الاختيارات الصحيحة

والوقت الذي استغرقته ، وباستخدام هاتين المعلومتين ، استطاع الباحث أن يقدّر الوقت اللازم لكل نوع من التحويلات الستة المترتبة على مطابقة الأنواع الأربعة من الجملة التي استعملها على أن تطابق جملتين في وقت واحد .

وأثبتت النتائج أن التحويلات ذات الخطوتين تتطلب وقتاً أطول من التحويلات ذات الخطوة الواحدة .

٦-٢- علم اللغة النفسي وعلم الأصوات: Phonology:

لعل لغة الطفل هي الحقل الأهم الذي يلتقي فيه هذان العلمان : علم اللغة النفسي وعلم الأصوات ، لذلك فإن الباحث سيخصص الجزء الأخير من هذه الورقة للحديث عن لغة الطفل وعلاقتها بالنظام الفكري .

ويتحدث علماء اللغة النفسانيون عن اتجاهين رئيسيين لفهم التطور الصوتي في لغة الطفل ، الاتجاه الأول يقوم على التركيز على عدد من الأصوات المستعملة من قبل الطفل ، وعلى التطور المرحلي لدى الطفل في استقبال هذه الأصوات . أما الاتجاه الثاني ، فيهتم بالعلاقة بين التعبير عند الأطفال والكلمات التي يحاول النطق بها .

وتمشياً مع الاتجاه الأول ، فإن ديل Dale يفترض عدداً من القواعد العامة المتعلقة بالتطور الصوتي عند الأطفال :

- (١) يعتبر التمييز بين الصوامت والصوائت أول مراحل التطور الصوتي .
- (٢) يعتبر التمييز بين الصوامت الوقفية : Stop Consonants والصوامت الامتدادية Continuant Consonants ، كالتمييز بين حرفي P و M في الإنجليزية من المراحل المتقدمة جداً في التطور الصوتي .
- (٣) يتعلم الطفل الصوامت الوقفية قبل الصوامت الاحتكاكية : Fricatives في أوائل الكلمات .
- (٤) إذا تشابه صوتان في كيفية النطق : Manner of articulation يصبح الأول منهما شفويّاً Labial ، والآخر أسنانياً : Dental ، أو لثوياً : Alveolar .
- (٥) التمييز بين مخارج الأصوات يسبق عادة التفريق بين الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة .
- (٦) يتأخر النطق بالصوامت المزجية Affricates والصوامت السلسلة Liquids عن النطق بالصوامت الوقفية والصوامت الأنفية Nasals .
- (٧) التمييز بين الصوائت المنخفضة والصوائت المرتفعة Low and High vowels ، يسبق التمييز بين الصوائت الأمامية والخلفية Front and Back vowels .
- (٨) يسبق النطق بالصوائت الشفوية النطق بالصوائت الأنفية .
- (٩) يأتي توالي الصوامت Consonant cluster والنحت Blend في مراحل متأخرة .

(١٠) التمييز بين الصوامت في بدايات الكلمات ، يسبق التمييز بينها في أواسط الكلمات أو أواخرها^(١٢) .

ويبين هذا التفاعل الواضح بين علم الأصوات وعلم اللغة النفسي ، أن فئات الأصوات التي وضعها علم الأصوات تُستعمل بوضوح في سياق لغوي نفسي ، ويبدو من العسير أن نتصور أن مثل هذا السياق يمكن أن يوجد لولا وجود هذه الفئات الصوتية .

هذا إضافة إلى أن بعض المعارف الصوتية تُستعمل في جانب آخر من جوانب علم اللغة النفسي ، وهو جانب تغيير الأطفال لنطق بعض الأصوات حين يتعلمون لغة ما .

ففي معالجة هذا الجانب ، يلجأ علماء اللغة النفسانيون إلى استعمال الكثير من المصطلحات الصوتية ، إضافة إلى الحديث عن الكثير من الإجراءات الصوتية **Phonological processes** ، ومن أمثلة ذلك : همس الحرف الأخير **Final Devoicing** ، وتحويل الحرف الأول إلى صامت وقُفِّي : **Initial Stopping** ، وتحويل الصامت إلى صامت انزلاقي **Gliding** ، والحذف **Deletion** والإقحام **Epenthesis** وغير ذلك كثير .

ولعل كل ما سبق دليل واضح على أن علم اللغة النفسي وعلم الأصوات - بوصفه فرعاً من علم اللغة النظري - يعملان معاً لتحقيق أهداف مشتركة والوصول إلى غايات موحدة .

ونظراً لهذه الرابطة العلمية الوثيقة بين علم اللغة النفسي ، وعلم الأصوات التي تقوم أساساً على لغة الطفل ، فإن الباحث سيخصص جزءاً مستقلاً في نهاية هذه الورقة لمناقشة أحد جوانب الاهتمام البارزة لعلم اللغة النفسي ، وهو لغة الأطفال . وأن يكون الاهتمام في هذا الجزء منصباً على الحسية والتجريد في لغة الأطفال ، وذلك تقديرًا للحيز المحدود المتاح لهذه الورقة ، إضافة إلى أن استعراض ما جاء في الأعمال اللغوية العربية - حول موضوع الحسية والتجريد في لغة الطفل - أثبت أن هذا الجانب لم يلقَ اهتماماً كافياً ، ولم يذكره إلا أحد الباحثين عَرَضاً كما جاء في الفصل الخاص بالدراسات العربية في هذه الورقة .

لذلك ، فإن هذه الورقة ستحاول الخروج بتصور عام حول كون تفكير الأطفال حسياً أو مجرداً عن طريق استعراض عدد من الأعمال العلمية للباحثين الغربيين البارزين في هذا المضمار . فبعد استعراض أهم ما ورد في هذه الأعمال ، يقوم الباحث بعرضها وتحليلها وتلخيص نتائجها العامة .

٦-٣ - علم اللغة النفسي واكتساب اللغة Language Acquisition

إن من أبرز اهتمامات علم اللغة النفسي ، دراسة كيف تُكتسب اللغة ، وقد افترض دارسون كثيرون عدداً من مراحل التطور في اكتساب اللغة ، وكانت هناك اتجاهات متباينة كثيرة في افتراض وجود بعض المراحل دون بعض .

ومن الاتجاهات المهمة في هذا المجال اتجاه بياجيه : Piaget الذي يُعتبر الاتجاه الذهني الأساسي في اكتساب اللغة .

ولعل النقطة الأساسية في اتجاه بياجيه هو أن اكتساب اللغة يتطور على أساس من التراكيب الذهنية الحس - حركية : Sensory-motor cognitive structures ، لذلك فهو يفترض مراحل ثلاثاً : المرحلة الحس حركية : The sensory-motor stage ، ومرحلة الذكاء التعبيري : The representational intelligence ، ثم مرحلة اللغو بوصفها امتداداً لمرحلة التعبير (بعد أن يتعرف الفرد على الرموز اللغوية مجتمعة) Language as an extension or representational level .

وسوى اتجاه بياجيه ، فإن هناك اتجاهاً آخر هو الاتجاه اللساني : Linguistic Approach ، ويمثله العالم اللغوي الأمريكي : نوم تشومسكي Noam Chomsky ، الذي يتحدث عن آلية Mechanism في اكتساب اللغة ، يشير إليها بجهاز اكتساب اللغة : "Language LAD Acquisition Device" ، وهذه الآلية يمكنها أن تستنتج نحواً كاملاً (أو نظاماً لغوياً كاملاً) من عدد محدود من التغيرات اللغوية .

وهذه الآلية الافتراضية يمكن لها أن تطور نظاماً نحوياً عن طريق تلقّي مجموعة متكاملة من الاستعمالات اللغوية ، ثم تمريرها في الوعاء الذهني الذي يستعمله الإنسان عند التعامل مع تعلم اللغة . وهذا الوعاء الذهني الذي يسميه Chomsky : LAD ، خاص ببني الإنسان كما يوضح ، بحيث إن الحيوان لو تلقى مجموعة متكاملة من الاستعمالات اللغوية ، فإنه لا يستطيع أن يطور نظاماً نحوياً .

وعليه ، فإن الوعاء الذهني LAD يستقبل الاستعمالات اللغوية ويمررها من خلاله لتخرج من الجانب الآخر على شكل استعمالات لغوية خاصة بالشخص المتلقي . ويعبر بعض اللغويين عن هذا الوعاء بأنه الصندوق الأسود ، أو Black Box .

أما الاتجاه السلوكي في اكتساب اللغة فيمثله سكينر Skinner ، الذي يفترض بوجه عام أن السلوك النطقي يحدث تحت تأثير بعض الحالات المحفزة المعروفة .

ومع اختلاف الاتجاهات في تفسير اكتساب اللغة ، إلا أنها جميعاً تخدم غرضاً واحداً ، هو محاولة إيجاد وصف دقيق للتطور اللغوي عند الإنسان . وجميع هذه الاتجاهات تنضوي في إطار علم اللغة النفسي العام ، لأن محاولة الكشف عن الكيفية التي تُكتسب بها اللغة هي من أهم أهداف علم اللغة النفسي كما تقدم .

وفي معرض الحديث عن اكتساب اللغة، بوصفه أحد الاهتمامات الرئيسة لعلم اللغة النفسي، لا بد من الإشارة إلى عمل Steven Krashen في مجال اكتساب اللغة وفرضياته الشهيرة حول طبيعة اكتساب اللغة. إذ جاء كراشن بخمس فرضيات حول طبيعة اكتساب اللغة، ويمكن أن تفسر هذه الفرضيات الكثير من التساؤلات حول هذا الأمر الهام، وتوضح الكثير من الغموض المثار حوله.

الفرضية الأولى: فرضية الاكتساب والتعلم The Acquisition-Learning Hypothesis : بناء على هذه الفرضية، فإن متلقن اللغة يتعلمها بطريقتين:

(١) **الاكتساب:** وهو عملية تلقائية لا شعورية، وذلك لأن مكتسب اللغة لا يشعر باكتساب المهارات اللغوية حين يحدث له ذلك، حيث إنه لا يستطيع أن يصف ما اكتسبه على الرغم من إحاطته باللغة.

(٢) **التعلم:** ويختلف عن الاكتساب، حيث إن التعلم هو معرفة قواعد اللغة، ويقتضي ذلك الإحاطة بالقواعد النحوية للغة، والمقدرة على تصحيح الأخطاء اللغوية، ويبنى ذلك على ما يُلقن للطالب في الحصص اللغوية المدرسية، بينما يُبنى الاكتساب على التقاط اللغة من متحدثيها في المجتمع الذي يعيش فيه المتلقن.

الفرضية الثانية: فرضية الترتيب الطبيعي لاكتساب المهارات اللغوية The Natural Order Hypothesis :

وتقول هذه الفرضية إن متعلمي اللغة يكتسبون التراكيب النحوية في ترتيب مُطَّرد، ومعنى ذلك أن بعض القواعد النحوية يُكتسب في وقت مبكر، وبعضها الآخر يُكتسب في وقت أطول نسبياً.

الفرضية الثالثة: فرضية جهاز المراقبة اللغوية The Monitor Hypothesis :

وتبين هذه الفرضية العلاقة بين الاكتساب والتعلم، حيث توضح أن اكتساب اللغة يؤدي إلى الطلاقة في التحدث والمقدرة على استعمال اللغة بجرية واطمئنان، أما تعلم قواعد اللغة فيقوم بدور جهاز المراقبة لتصحيح الأخطاء اللغوية لدى الفرد، للتأكد من صحة العبارات قبل التفوه بها، وفي بعض الأحيان بعد التفوه بها.

الفرضية الرابعة: فرضية التلقّي The Input Hypothesis :

وتقول هذه الفرضية إن اللغة تُكتسب حين يفهم المتلقي عبارات هي أعلى قليلاً من مستواه اللغوي الفعلي، مما يؤدي إلى اكتسابه للقواعد الجديدة، حيث إن فهم العبارات يكون تلقائياً وبدون التركيز على القواعد أو محاولة تحليلها من قِبَل المتلقي. لذلك تقول هذه الفرضية، إنه يجب

عدم عرض القواعد النحوية بترتيبها المعهود، وذلك لإتاحة الفرصة للمتلقى لاختيار ما يمكن استيعابه حين يكتسب اللغة.

الفرضية الخامسة: فرضية المؤثرات النفسية **The Affective Filter Hypothesis** :

وتهتم هذه الفرضية بتأثير العوامل النفسية على اكتساب اللغة، بما في ذلك تركيب شخصية الدارس بالإضافة إلى النواحي الدافعية وغيرها من العوامل النفسية، وتدخل تحت هذه الفرضية اعتبارات:

التوتر النفسي: كلما خفت حدة التوتر النفسي وقت تعلم اللغة، اكتسب الطلاب معلومات أكثر.

التشجيع: كلما شجّع الطلاب أكثر، اكتسبوا اللغة بشكل أسرع.

الثقة بالنفس: إن الطالب الذي لديه ثقة بنفسه، يكتسب اللغة بشكل أفضل من طالب آخر ليست لديه ثقة بنفسه^(١٣).

٦-٤- علم اللغة النفسي ولغة الطفل Child Language

تقدم أن من أبرز اهتمامات علم اللغة النفسي، هو التعامل مع لغة الطفل، بوصفها مؤشراً مهماً لكيفية تفاعل النظام اللغوي مع النظام الفكري عند الإنسان، والواقع أن علم اللغة النفسي يتعامل مع لغة الطفل بطرائق مختلفة ومستويات متعددة، منها المستوى الصوتي الذي شرحته هذه الورقة بإسهاب في معرض الحديث عن العلاقة بين علم اللغة النفسي وعلم الأصوات.

ومن المستويات المهمة التي اهتم بها علم اللغة النفسي كذلك مستوى التفكير اللغوي عند الأطفال ما إذا كان حسيّاً: **Concrete** أو مجرداً: **Abstract**، ومع أن التفكير السائد هو أن تفكير الأطفال اللغوي تفكير حسي أكثر منه مجرداً، إلا أن ذلك لا يكفي للتثبت من هذه الحقيقة. فكما تقدم، إن علماء اللغة يؤمنون بتعريض كل الظواهر اللغوية للتجريب، وهذه الظاهرة هي إحدى الظواهر التي أجرى عليها علماء اللغة النفسيون العديد من التجارب.

فهناك سؤال طالما يلوح في الأفق فيما يتعلق بلغة الطفل: هل يمكن للطفل أن يعبر عن الملعقة مثلاً بأنها: (قطعة معدنية)؟ أو عن الإنسان بأنه: (كائن بشري)؟ أو عن الهرّة مثلاً بأنها: (حيوان أليف)؟ أو هل يمكنه فهم مصطلحات مثل: العمق والسطحية والتعقيد والسهولة وغير ذلك؟

وبدون البحث عن إجابة لكل تلك الأسئلة، يستطيع المرء أن يجزم بأن الطفل لا يمكن أن يعبر عن الملعقة بأنها قطعة معدنية، كما لا يفهم الكثير من المعاني المجردة.

ونستطيع أن نقول نظرياً، إن التفكير المجرد الذي يعكس استعمال الكلمات المجردة، إنما

يظهر ويتجلى في مرحلة متأخرة من مراحل التطور اللغوي عند الإنسان . وبالمقابل ، فإن التفكير الحسي واستعمال الكلمات الحسية ، يظهر في مرحلة متقدمة . فمكتسب اللغة يدرك أولاً أن الملعقة : ملعقة ، ثم يدرك لاحقاً أنها قطعة معدنية .

ولنتعرف علمياً على الطريقة التي يفكر بها الأطفال ، وما إذا كان تفكيرهم حسياً أو مجرداً لا بد من الرجوع إلى بعض المصادر التي بحثت في لغة الطفل ، والتي ناقشت كون لغة الطفل حسية أو مجردة ، ويمكن الرجوع إلى بعض التجارب التي أجريت في هذا الخصوص من تجارب علم اللغة النفسي ، لإعطاء جواب علمي عن هذا السؤال الكبير .

يؤكد العالمان اللغويان النفسانيان كلارك وكلارك Clark and Clark في كتابهما الموسوم : علم النفس واللغة : Psychology and Language أنه قبل أن نفكر في حسية أو تجريد التفكير واللغة عند الأطفال ، فلا بد لنا أن نفكر في الطريقة التي تمثل فيها الكلمات في الذاكرة الدائمة ، يجب أن نعلم ذلك ونتأكد منه قبل أن نجزم بأن هناك خياراً بين الكلمات الحسية والكلمات المجردة ، وأنه لا توجد خيارات من نوع آخر ، وإلا فإن افتراضنا هذا يفقد الكثير من مقوماته وأساسياته منذ البداية .

وإزالة لهذا الإبهام ، فإن اللغويين يؤكدان ما يلي : " عند بناء البرنامج النطقي لدى الأفراد ، فإنهم حتماً يرسمونها في معرفتهم الصوتية داخل الذاكرة . فلنأخذ على سبيل المثال الفعل (يتصرف) . ففي بعض المستويات في الذاكرة ، يظهر هذا الفعل كوحدة واحدة تحمل معنى معيناً ، وأنه تركيب من بعض المقاطع الصوتية يوشك أن يدرج في البرنامج الصوتي لدى الفرد .

ولكن ماذا عن الفعل (تصرف) الماضي من (يتصرف) ؟ هناك على الأقل طريقتان يمكن أن يظهر بهما هذا الفعل ، إذ يمكن اعتباره وحدة واحدة : (تصرف) يعلق بها المعنى الدلالي الذي هو الزمن الماضي للتصرف ، كما يمكن اعتباره جزءين : تصرف + الزمن الماضي ، وهذان الجزءان يتحولان لاحقاً إلى برنامج نطقي هو (ت+ص+ر+ف) .

وبالنظر إلى هاتين الطريقتين التي يمكن أن تظهر بهما الكلمة في الذاكرة ، فإنهما تمثلان نظريتي الحسية والتجريد في المعلومات المفرداتية " (١٤) .

وعليه ، فإن كلارك وكلارك يسوقان الدليل ابتداءً على أن هناك خياراً بين الكلمات الحسية والكلمات المجردة في التفكير اللغوي الإنساني .

ولا شك في أن سوق هذا الدليل له أهميته الكبيرة في استهلال البحث في كون التفكير اللغوي لدى الأطفال حسياً أو مجرداً ، إذ إن الحكم على هذا التفكير بأحد الاحتمالين لا تكون له قيمة علمية إن لم نتحقق سلفاً من أن فكر الإنسان يفرق ويميز بين الكلمات الحسية والكلمات المجردة ، وهو ما يعطي أهمية مميزة لما جاء به كلارك وكلارك .

ومما لجأ إليه بعض علماء اللغة النفسانيون لإثبات أن فكر الأطفال فكر حسي أكثر منه مجرداً، المقارنة بين أسماء الذوات كالسرير والكرسي والمنضدة وسواها، وبعض الكلمات الأخرى كحروف الجر أو الظروف، بوصف النوع الأول يمثل كلمات محسوسة، والآخر يمثل كلمات مجردة.

فقد حاول كلارك Clark في كتابه الموسوم: الاستراتيجيات غير اللغوية واكتساب معاني الكلمات : Non-Linguistic Strategies And Acquisition of Word Meanings أن يختبر كيفية تعامل الأطفال مع كلمات مثل : في/ على/ تحت/ وهكذا، إذ قد طلب في التجربة التي قام بها من الأطفال أن يضعوا لعبة ما في شيء أو على شيء أو تحت شيء. وكانت النتيجة أن الأطفال بين سن السنة الواحدة إلى السنتين، استطاعوا أن يتعاملوا بشكل مع كلمة (في)، وكانوا مصيبين إلى درجة ٦١٪ مع كلمة (على)، ولكنهم كانوا يخطئون بشكل دائم تقريباً مع كلمة (تحت).

ومن الفرضيات التي أتى بها كلارك تجاه هذه النتائج، أن الأطفال لم يدركوا تماماً ما تعنيه هذه الكلمات، ومع أنهم يدركون أن هذه الكلمات جميعاً ذات علاقة بالمكان، إلا أنهم لا يدركون المعنى المحدد لكل كلمة على حدة، ولكنهم في نفس الوقت يدركون معنى كلمة سرير، ذلك أنه حين طلب منهم وضع شيء تحت أو على أو في السرير، كانوا يضعونه تحت السرير أو عليه، مع أنهم لا يعلمون ما تعنيه هذه الكلمات التي تدل على المكان.

ولكن التجربة أثبتت كذلك أنهم يعلمون أن شيئاً محدداً على السرير، ذلك أن السرير شيء توضع الأشياء عليه وليس تحته، لذلك فقد كانوا يضعون الألعاب معظم الوقت فوق السرير وليس أسفل منه، حتى في الحالات التي طُلب منهم فيها وضعها أسفل منه. وما دلت عليه هذه التجربة بالطبع، أن كلمة حسية مثل (سرير) يفهمها الأطفال جيداً، أما الكلمات المجردة مثل تحت وعلى وفي فكانت غير مفهومة.

وعليه، فإن كلارك يرى أن الأطفال في هذه السن (بين الأولى والثانية) لم يتعلموا بعد، أو لم يدركوا المدلولات المكانية لهذه الكلمات، وهو ما يثبت بالطبع أن تفكير الأطفال يتجه إلى إدراك الكلمات الحسية أكثر من إدراكهم للكلمات المجردة^(١٥).

ولجأ فريق آخر من علماء اللغة النفسانيين إلى قياس المدة الزمنية التي يستطيع فيها الإنسان تصنيف بعض الموجودات بمواصفاتها المجردة، كالحكم مثلاً على الملعقة بأنها قطعة معدنية، أو الهر مثلاً بأنه حيوان أليف، بمقابل تسمية الأشياء بأسمائها المعهودة، كتسمية الهر هراً والملعقة ملعقة، وذلك لإثبات أن تسمية الأشياء بأسمائها المعهودة يأتي أولاً.

لذلك، فإن ديل : Dale يرى في كتابه : النمو اللغوي : التركيب والوظيفة Language Development: Structure and Function أنه في اكتساب المفردات، يستعمل الأطفال عادة

كلمات مثل : حليب ، وماء قبل كلمة : سائل ، وكلمات مثل : تفاح وبرتقال قبل كلمة : فاكهة ، وكروسي ومنضدة قبل مفروشات ، وماما وبابا قبل : الأبوين أو الأشخاص ، وهكذا .

ويدل ذلك على أن هذا اللغوي النفساني يؤيد الفكرة القائلة بأن الكلمات الحسية تُكتسب قبل الكلمات المجردة ضمن إطار (اكتساب اللغة) ، مما يعني أن تفكير الأطفال حسي وليس مجرداً . ويعطي ذلك تصوراً شبه متكامل لطبيعة لغة الأطفال وتفكيرهم ، ويعبر (دليل) عن فكرته هذه بوضوح حين يقول : " يبدو من الواضح أن الأشياء تُسمى أولاً بحيث يمكن تصنيفها بشكل عملي .

ولهذا السبب (فإن الذين شاركوا في التجربة) أشاروا إلى الملعقة بأنها (ملعقة) وليس بأنها من (فضيات المائدة) ، كما أشاروا إلى ربع الدولار بأنه (ربع دولار) وليس (قطعة معدنية) . وكذلك تعامل المشاركون مع أفراد العائلة وسوى ذلك من الكلمات . وحين تم قياس التعامل مع هيكل تدريجي للكلمات ، وُجد أن الكلمات المجردة تكتسب أولاً ثم ينتقل تدريجياً إلى الكلمات المجردة .

لذا ، فإن علماء النفس الذين يعتقدون بأن النمو الذهني عند الإنسان ، ينتقل من المجرد إلى المحسوس ، قد شعروا بالحجل حين رأوا - كما دلّت عليه هذه التجربة - أن نمو المفردات يُبنى في الاتجاه المعاكس . ولكن هذه الحقيقة ينبغي أن لا تزعجهم كثيراً ، حيث إن الترتيب الذي يتم فيه اكتساب الكلمات لا ترقى إلى إدراكه قدرات الأطفال التمييزية ، بحيث يضاهي مهارة الكبار في تسمية الأشياء " (١٦) .

وربط بعض الباحثين التفكير اللغوي عند الأطفال بتصور الأشياء ، وقالوا إن أول مرحلة من مراحل العملية الفكرية اللغوية هي تصور الموجودات من حول الطفل ، وبلي هذا التصور البحث البدء في الإشارة إلى الأشياء المحسوسة دون استعمال اللغة ، وبالتالي يبدأ في إدراك أن الأسماء التي يسميها تشير إلى بعض المحسوسات من حوله ، فيبدأ في استعمال الأسماء التي تشير إليها ، التي تكون تبسيطاً لما يسمعه من كلمات الكبار .

ومن بحث في هذه الظاهرة فوس وهيكلس Foss and Hakes في كتابهما : علم اللغة النفسي : مقدمة في سيكولوجية اللغة : Psycholinguistics, an Introduction to the Psychology of Language للذنان تحدثا عن (ثبات الأشياء) ، وهو ما تحدّث عنه الكثيرون من علماء النفس ، وما هو مهم في كشفهما هو أن الاكتشاف الأول للأطفال في اللغة هو القدرة على تصور الأشياء ، ثم يصبح الاستعمال الأول للغة هو الإشارة إلى الأشياء المحسوسة مثل الأشياء والأحداث .

وقد وضع المؤلفان هذه الفكرة بجلاء حين قالوا : " إن طبيعة هذا الاكتشاف أشبه ما تكون باللغز ، ولكن يبدو على الأرجح أنه متعلق بقدرة الطفل المتنامية على تصور الأشياء ، وحين يطور

الطفل تصوراً لديه بأن شيئاً ما يُعتبر جزءاً ثابتاً ومميزاً من العالم حوله ، حينها فقط يبدأ بملاحظة أن الأسماء التي يسمعها ، والتي يبدأ في إصدارها تتعلق بشكل نسقي بالأشياء والأحداث في بيئته . وتُعتبر تلك بداية التعبير اللغوي الذي ينتج في الغالب من تنامي الفهم والتصور ، بأن الأصوات اللغوية يمكن أن يُشار بها إلى الأشياء والأحداث " (١٧) .

كما أن بعض الدارسين نظر إلى الطلاقة : Fluency باعتبارها مؤشراً على صعوبة أو سهولة بعض الكلمات ، وافترضوا أن الكلمات الحسية قد يتفوه بها الأطفال بطلاقة ، بينما لا يتفوهون بالكلمات المجردة بنفس القدر من الطلاقة ، وعليه فإن استعمال الكلمات الحسية لا يسبب الكثير من الحيرة أو التردد بعكس الكلمات المجردة . لذلك فإن هذا الفريق من الباحثين ، قد أعطى دوراً معيارياً للطلاقة في لغة الطفل ، باعتبارها مؤشراً على صعوبة الكلمات أو سهولتها .

ففي دراسة جولدمان : Goldman " التردد والمعلومات في الكلام " Hesitation and Information in Speech رغب هذا الباحث اللغوي النفساني في إثبات أن التعبير الحسي لا يسبب الكثير من الحيرة والتردد ، وأنه ينساب بطلاقة أكثر من التعبير المجرد .

وفي التجربة التي أجراها هذا الباحث ، عرض بعض أفلام الكارتون (الصور المتحركة) على بعض الأطفال المشاركين في التجربة ، وطلب منهم أن يحاولوا ملاحظة المغزى الأخلاقي من هذه الأفلام ، وكان يُفترض بكل واحد منهم ممن أدرك هذا المغزى أن يعيد حكاية القصة التي شاهدها في أفلام الكارتون ، كما كان عليه أن يشرح المغزى الأخلاقي .

والعامل المهم في هذه التجربة العلمية ، هو أن المشاركين فيها من الأطفال كان عليهم أن يتعاملوا مع نوعين من الحكاية الكلامية : النوع الأول حسي ، وتمثله أحداث القصة المختلفة ، أما الثاني فمجرد ، ويمثله المغزى الأخلاقي للقصة . وقد كانت النتيجة الرئيسة للتجربة ، أنه كانت هناك وقفات أكثر وتردد أكثر في شرح المغزى الأخلاقي للقصة ، بينما لم تكن هناك وقفات أو تردد يُذكر في حكاية أحداث القصة ، وكان معنى ذلك بالطبع أن التعبير الحسي لا يسبب الكثير من الحيرة والتردد ، وأنه ينساب بطلاقة أكثر من التعبير المجرد .

ولعل النتيجة الأكثر أهمية التي توصلت إليها الدراسة المذكورة ، أن الأطفال يتعلمون بسهولة التعبيرات التي تنساب بطلاقة ، بينما يتأخرون في تعلم التعبيرات التي تسبب الحيرة والتردد ، وهذا يُفضي بالطبع إلى الجزم بأن التعبيرات الحسية أسهل في الاستيعاب والتعبير على الأطفال من التعبيرات التجريدية (١٨) .

ويتفق مع جولدمان في إعطائه الطلاقة دوراً معيارياً بافيو وبيغ Paivio and Begg في كتابهما الموسوم : سيكولوجية اللغة : Psychology of Language ؛ إذ يشير المؤلفان إلى دراسة أجراها

رينولدز وبافيو، تعرضا فيها إلى تأثيرات الحسية والتجريدية - ضمن عدد من المؤثرات - على توليد الكلام، باستعمال الكلمات فقط كمحفزات. وعُرضت على المشاركين في تجربتهما - كل على حدة - خمسة أسماء حسية، وخمسة أسماء مجردة، وطلب منهم تعريفها شفويًا.

وبتحليل هذه التعريفات الشفوية، تبين أن الكلمات الحسية كانت تعريفاتها مطوّلة، كما كانت هذه التعريفات سريعة ومباشرة، ولم يرصد أي موقف أو تردد في التعريفات الحسية، كما لم يرصد أي مظهر من مظاهر التلجج، بل إن التعريفات قيلت بطلاقة بالغة. وكان ذلك كله بعكس تعريفات الأسماء المجردة التي كانت تعريفاتها بطيئة وشابها الكثير من التردد والوقف.

وباختصار، فإن الكلمات الحسية أظهرت طلاقة لدى المشاركين في تعريفها أكثر من الكلمات المجردة.

يقول بافيو ويغ في ذلك: " ومع أن هذا الكشف يحتاج لأن يُختبر مجدداً في تجارب مستقبلية، إلا أن المادة العلمية التي قدمتها دراسات أخرى تتفق مع التفسير الذي قدمناه، من أن الكلمات الحسية تظهر طلاقة لدى المتحدثين في تعريفها، وذلك لأن الأشخاص موضع القياس استحضروا صوراً كثيرة غير كلامية (صامتة) استعملت عاملاً مساعداً لإخراج النتائج الكلامي" (١٩).

وما يتعلق من هذه التجربة بالدراسة الحالية، هو أن طلاقة الأطفال في تعريف الأسماء الحسية، دليل على أن هذا النوع من الكلمات أسهل في اكتسابه وأسرع من الكلمات المجردة، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه جولدمان في دراسته السابقة.

ومن المقارنات التي فكر بعض الباحثين في عقدها بين أنواع الكلمات لاختبار سهولة بعضها وصعوبة بعضها الآخر، المقارنة بين الأسماء من جهة، والأفعال والنعوت من جهة أخرى، على اعتبار أن الأسماء أو الكلمات التي تحمل صفة الاسمية تُعتبر كلمات محسوسة إذا ما قورنت بالأفعال أو النعوت التي تُعتبر في كثير من الأحيان أقرب لأن تكون كلمات مجردة. ومن ثم يمكن قياس مدى تعلم الأطفال لبعض الأنواع قبل البعض الآخر، ليتمكن الحكم من خلال النتيجة بأن التفكير اللغوي لدى الطفل حسّي أو مجرد.

فقد تطرق هيب: Hebb وآخرون في دراسة بعنوان: "اللغة، التفكير والخبرة" "Language Thought and Experience" إلى سؤال مهم ذي علاقة بلغة الطفل حول ما إذا كانت الأسماء تُكتب قبل الأفعال والنعوت أو لا، ويصبح هذا السؤال مهماً إذا حاولنا أن نحدد أي هذه الكلمات يعتبر حسياً أكثر من البقية. ثم ننظر في أيها يكتسب أولاً كما أسلفنا.

ويقدم هيب وزملاؤه جواباً مقنعاً عن هذا السؤال حين يفترضون أن الاسمية Nounness تأتي أولاً، وأن الطفل يجد معايير مشاهدة للاسمية في الأشياء.

ويوضح هيب وزملاؤه أن اكتساب المفردات، إنما هو مزيج من التلقّي والتحقّز : Perceptual and Stimulus Learning ويعتمد التقليد : Imitation الذي يلعب دوراً معيارياً في الكلام العلني التلقائي على تعلم قائم على التلقّي الكلامي بالدرجة الأولى، بينما يعتمد تعلم الكثير من الأساليب النحوية كالجمع والنفي على تلقّ آخر غير كلامي .

فالنفي مثلاً له علاقة في تفكير الطفل بغياب الأشياء، أو بالمنع من الإقدام على بعض التصرفات، وهكذا . وهو تلقّ لا يعتمد على الكلام، وإنما على المواقف فقط . ولذلك فقد اقترح الباحثون : هيب وزملاؤه أن الاسمية تأتي أولاً، وأن الطفل يجد معايير مشاهدة للاسمية في الأشياء .

ومن الأدلة التي ساقوها على صحة افتراضهم هذا، أن السياق الكلامي الذي يتكون من (اسم + نعت) كان أسهل في التعلم في تجربتهم من السياق (نعت + اسم)، وتوصلوا من ذلك إلى أن الأسماء تُكتسب قبل الأفعال والنعوت، وهو دليل مباشر بدوره على أن الكلمات الحسية تكتسب قبل الكلمات المجردة^(٢٠) .

وأعطى بعض الباحثين دوراً معيارياً للبيئة الاجتماعية في تشكيل التفكير اللغوي للطفل . ففي دراسة لهولوس وكوان : Hollos and Cowan عنوانها : " الفصل الاجتماعي والعمليات الذهنية والقدرة على أخذ الأدوار في ثلاثة محيطات اجتماعية نرويجية " :

" Social Isolation and Cognitive Operations and Role-Taking Abilities in three Norwegian Social Settings " .

ذهب المؤلفان إلى أن من أهم المؤثرات على النمو الذهني واللغوي للطفل، هي البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل، بحيث إن الأطفال الذين يعيشون في بيئات مختلفة قد يفكرون بطرق مختلفة، وما يهمنا في ذلك ما ذهب إليه الباحثان من أن بعض الأطفال قد يكون تفكيرهم حسيّاً، وبعضهم الآخر قد يكون تفكيرهم مجرداً، اعتماداً على البيئة التي يعيشون فيها .

وقد حاول الباحثان عن طريق التجربة العلمية أن يبيّنا الفرق في طريقة التفكير بين الأطفال الذين يعيشون في بيئات مختلفة، وقد قاما بدراسة النمو الذهني والكلامي لدى بعض الأطفال ممن يعيشون في مزارع منعزلة، وقارناهم بأطفال آخرين يعيشون في وسط عائلي قريب من حيث عدد الأفراد ومختلف في درجة التعليم في قرية صغيرة، وفي إحدى المدن متوسطة الحجم في النرويج .

وكان النمو اللغوي متقارباً في المحيطات الثلاثة : المزرعة، القرية، المدينة الصغيرة، ولكن الأطفال في القرية والمدينة الصغيرة كانت لديهم فرص أكثر للاحتكاك اللغوي مع الآخرين من أطفال المزرعة . وقد أجريت على الأطفال عدة اختبارات للقدرة الذهنية، بعض تلك الاختبارات كان ذا علاقة بالتصنيف المنطقي، والتفريق الحسي الفيزيقي بين الأشياء .

وبصفة عامة ، فإن مجموع المهام التي كُلف بها الأطفال كان القصد منها التعرف على مقدرتهم على التفكير المنطقي ، إضافة إلى مقدرتهم على إصدار الأحكام على الأشياء المحسوسة ، والعلاقات القائمة بينها ، ونتيجة لهذه التجربة ، وجد الباحثان أن الأطفال المنعزلين في المزرعة كانوا متقدمين في المهام الذهنية البحتة التي تتطلب تفكيراً منطقيّاً ، مقارنة بالأشياء المحسوسة وصفاتها المميزة . أما أطفال القرية والمدينة الصغيرة ، فكانوا متقدمين أكثر من سابقهم فيما يتعلق بالأشياء المحسوسة . وعليه ، فقد توصل الباحثان إلى أن العوامل الاجتماعية ذات تأثير على النمو الذهني واللغوي لدى الأطفال ، وأن ذلك يؤثر في التفكير المجرد والحسي^(٢١) .

وقد رسم بعض الباحثين تسلسلاً زمنياً لتعلم واكتساب الكلمات لدى الأطفال ، ووضعوا تعلم الكلمات المحسوسة في صدر هذا التسلسل ، ثم أوردوا بعد ذلك ما يأتي بعد الكلمات المحسوسة من أنواع أخرى من الكلمات ، وبالطبع فإن هذه الاستنتاجات بُنيت على تجارب علمية تطبيقية .

ففي دراسة ماكنامارا Macnamara الموسومة : " القواعد الذهنية للتعلم عند الأطفال " : **"Cognitive Basis of Learning In Infants"** ، كان من أهم ما توصل إليه أن الطفل يتعلم الكلمات المحسوسة قبل أن يتعلم الكلمات المجردة ، ويمثل ذلك بالطبع تحديداً مباشراً للكلمات الحسية بأنها أول ما يتعلمه الإنسان .

ويرى ماكنامارا أن تعلم المفردات له ترتيب زمني محدد . فالطفل يتعلم أول ما يتعلم أسماء الموجودات أو تحركاتها ، وأخيراً الأسماء الدالة على حالات أكثر ثباتاً مثل الألوان . ومن الأدلة الواضحة على ذلك أن الطفل أقدر على أن يميّز - من بين كل ما حوله من الأشياء - الشيء الذي يشير إليه أحد والديه أو يسمّيه .

وكما وضع ماكنامارا ، فإن الأسماء الدالة على الحالات المختلفة للأشياء والأوضاع والتحركات ، تُكتسب في وقت مبكر ، ومن ذلك أوضاع الأب والأم مثل : الذهاب - الجلوس - الأكل ، وهكذا . . . وأوضاع الألعاب : الكسر - الضياع . . . إلخ . وأوضاع الكتاب : الفتح - الغلق . . . إلخ . وتختلف هذه الأوضاع المؤقتة عن أوضاع أخرى دائمة مثل (الحمرة) مثلاً ، فاللون الأحمر يُعتبر صفة دائمة للشيء ، وهو ما ينطبق على صفة الألوان بوجه عام إذ إنها تُكتسب في مرحلة متأخرة ، فقد وجد الباحث أن الأطفال الصغار يتنبهون للأوضاع المتغيرة كالحركات المختلفة مثلاً أكثر من تنبههم للأوضاع الثابتة كالألوان مثلاً .

ومع ذلك ؛ فإن الطفل لا يتعلم الكلمات التي تدل على التحركات والأوضاع المختلفة إلى أن يتعلم على الأقل أسماء الموجودات أو الأشياء المحسوسة التي تقوم بهذه التحركات أو تعيش هذه

الأوضاع . لذا؛ فإن الكلمات المبكرة التي يتعلمها الأطفال هي أسماء الأعلام للأخوة والأخوات أو الحيوانات وسواها . ومعنى ذلك بالطبع أن الطفل يتعلم الكلمات المحسوسة قبل الكلمات المجردة (٢٢) .

وأخيراً؛ فإن بعض الدارسين قد ذكر صراحة أن الأطفال يكتسبون الكلمات الحسية قبل الكلمات المجردة استناداً إلى بعض الأدلة العلمية . ففي كتاب سلوبين Slobin الموسوم : علم اللغة النفسي Psycholinguistics يؤيد هذا المؤلف الفرضية القائلة بأن الأطفال يكتسبون الكلمات الحسية قبل الكلمات المجردة ، ويعتقد سلوبين أن الطفل يبدأ بإدراك ما يتعلق بالأشياء من تصرفات (كاللعب بالألعاب والنوم على السرير مثلاً)، ثم وفي مرحلة متأخرة يبدأ في تصور العلاقة بين الأشياء ومواصفاتها .

وللوصول إلى هذه النتيجة يقول هذا المؤلف : " توجد مؤكداً روابط نفسية حميمة بين القدرات التي تظهر بين سن تسعة أشهر واثنى عشر شهراً . فاللعب بالرموز والتقليد واستعمال بعض الأدوات تقتضي جميعاً تكويناً داخلياً للطفل ، ونمواً في السلوك المرتبط بالدوافع والحوافز ، مع فهم متزايد للأمور التي يترتب بعضها على بعض ، وفي هذه المرحلة يتصور الطفل الكبار من حوله ، إضافة إلى الأدوات التي يستعملها على أنهم جميعاً بمثابة الوسطاء بين رغباته وتحقق أهدافه .

وينمو الاتصال ويزداد عندما يدرك الطفل عن طريق جذب انتباه الكبار من خلال الكلام والإشارات ، أن الكبار يمكن أن يُسخروا لتحقيق أهدافه . وتمثل هذه النقطة الإرهاصات الأولى لاستعمال أسلوب الطلب في اللغة ، كما أن الطفل قد يرمي إلى جذب انتباه الكبار لمجرد جذب انتباههم ، ويُعتبر ذلك هدفاً في حد ذاته ، ويبدأ الطفل عادة بعرض بعض الأشياء وبعض الحركات على الكبار ، وفي مرحلة لاحقة يصدر بعض العبارات التي لها علاقة بتلك الحركات وتلك الأشياء . وتمثل هذه النقطة الإرهاصات الأولى لاستعمال الأسلوب الخبري - بمقابل الطلبي أو الإنشائي - في اللغة .

والترتيب التصاعدي للمقدرة الانصالية التي تنمو لدى الأطفال ، كما حدده جرينفيلد وسميث : Greenfield and Smith يعكس نمواً في أعداد الحركات والأشياء التي يمكن أن يتعامل معها الطفل حين يبدأ بتعلم التصرفات المتعلقة بالأشياء ، وفي مرحلة متأخرة تصور العلاقة بين الأشياء ومواصفاتها . وهذا الاستعداد الذهني برمته ينمو قبل اكتساب شيء من النحو أو قواعد اللغة " (٢٣) .

وتؤكد نتائج سلوبين بالطبع أن التفكير الحسي يسبق التفكير المجرد في اللغة ، وهو ما أجمعت عليه - تقريباً - كل الدراسات السابقة .

٦-٥- عرض وتحليل:

- (١) دلّت معظم التجارب العلمية التي أجراها كثيرون من علماء اللغة النفسانيين، على أن التفكير اللغوي لدى الأطفال تفكير حسي أكثر من كونه تفكيراً مجرداً.
- (٢) يتعلم الأطفال الكلمات المحسوسة قبل تعلمهم الكلمات المجردة.
- (٣) يدرك الأطفال مدلولات الكلمات التي تدل على موجودات مرئية، مثل: سرير، منضدة... إلخ، قبل أن يدركوا مدلولات كلمات مثل الظروف أو حروف الجر، مثل: فوق وتحت وفي وعلى.
- (٤) لا يستطيع الأطفال أن يصفوا بعض الأشياء بصفات مجردة، إذ لا يمكنهم تسمية المعلقة مثلاً: قطعة معدنية، أو الهرة: حيواناً أليفاً.
- (٥) إن أول مرحلة من مراحل التفكير اللغوي عند الأطفال هي مرحلة التصور، تليها مرحلة الإشارة دون استعمال اللغة، تليها عملية استعمال الكلمات المسموعة من الكبار بشكل مبسط، وفي كل تلك المراحل تبقى الكلمات محسوسة.
- (٦) تُعتبر الطلاقة في التفوه ببعض الكلمات معياراً في صعوبتها أو سهولتها، وعليه فإن الطلاقة في ذكر الكلمات المحسوسة دليل على أنها أسهل على الأطفال من الكلمات المجردة.
- (٧) يسهل على الأطفال إدراك الأسماء، بينما يصعب عليهم إدراك النعوت والأفعال، وهو دليل على أن الكلمات المحسوسة أسهل في التعلم من الكلمات المجردة.
- (٨) إن للبيئة الاجتماعية المحيطة بالأطفال دوراً في توجيه تفكيرهم اللغوي، وقد يكون لذلك دور في تحديد نوع تفكيرهم بين حسي ومجرد.
- (٩) يمكن تحديد تسلسل زمني دقيق لترتيب تعلم واكتساب الكلمات لدى الأطفال، وتأتي الكلمات الحسية في صدر هذا التسلسل، وتأتي الكلمات المجردة في زمن لاحق.

هوامش البحث

- ١- انظر : علم اللغة بين القديم والحديث - لعبد الغفار هلال ، ص . ١١٠ - ١١٢ .
- ٢- المصدر السابق نفسه . ص ١١٣ .
- ٣- انظر : مدخل إلى اللغة - لمحمد حسن عبد العزيز . ص ١٩٩ .
- ٤- المصدر السابق نفسه . ص ٣١٥ .
- ٥- انظر : اللغة واضطرابات النطق والكلام . لفصيل الزراد . ص . ص ٧٩-٨٠ .
- ٦- انظر : " في اكتساب الجملة عند الطفل " . لداود عبده . ص ٩-٤٣ .
- ٧- انظر : Slobin. Psycholinguistics. P.35.
- ٨- انظر : Paivio and Begg. Psychology of Language p.p 123-147.
- ٩- انظر : Clark and Clark. Psychology and Language p.p. 43-44.
- ١٠- انظر : Foss and Hakes. Psycholinguistics, an Introduction to the Psychology of Language. p.p. 133-168.
- ١١- انظر : Paivio and Begg. Psychology of Language. P.21.
- ١٢- انظر : Dale. Language Development. P. 214.
- ١٣- انظر : Krashen. "Bilingual Education in Second Language Acquisition Theory". p.p. 51-77.
- ١٤- انظر : Clark and Clark. Psychology and Language. P. 283.
- ١٥- انظر : Clark. "Non linguistic Strategies and the Acquisition of Word Meanings". p.2.
- ١٦- انظر : Dale: Language Development. p. 193.
- ١٧- انظر : Foss and Kakes. Psycholinguistics, an Introduction to the Psychology of Language. p. 235.
- ١٨- انظر : Goldman. "Hesitation and Information in Speech".
- ١٩- انظر : Paivio and Begg. Psychology of Language. p.207.
- ٢٠- انظر : Hebb and Others. "Language, Thought, and Experience". P.55.
- ٢١- انظر : Hollos and Cowan. "Social Isolation and Cognitive Operation and Role Taking Abilities". P.44.
- ٢٢- انظر : Macnamara. "Cognitive Basis of learning in Infants".
- ٢٣- انظر : Slobin. Psycholinguistics. P.82.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- (١) باكلا ، محمد . وآخرون . معجم مصطلحات علم اللغة الحديث . بيروت : مكتبة لبنان ، ١٩٨٣ م .
- (٢) الخولي ، محمد . معجم علم اللغة التطبيقي . بيروت : مكتبة لبنان ، ١٩٨٦ م .
- (٣) الزراد ، فيصل . اللغة واضطرابات النطق والكلام . الرياض : دار المريخ ، ١٩٩٠ م .
- (٤) عبد العزيز ، محمد . مدخل إلى اللغة . القاهرة : دار الوفاء ، ١٩٨٢ م .
- (٥) عبده ، داود . " في اكتساب الجملة عند الطفل " . المجلة العربية للدراسات اللغوية . العدد الثاني ، ١٩٨٦ م .
- (٦) كاكيا ، بير . العريف . معجم في مصطلحات النحو العربي . بيروت : مكتبة لبنان ، ١٩٧٣ م .
- (٧) هلال ، عبد الغفار . علم اللغة بين القديم والحديث . القاهرة : مطبعة الجبلوي ، ١٩٨٦ م .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

BIBLIOGRAPHY:

- 1) Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1965.
- 2) Clark, H., and Clark, E. Psychology and Language. New York: Harcourt Brace Janovish, Inc. 1971.
- 3) Clark, E. "Non Linguistic Strategies and The Acquisition of Word Meanings" Cognition, 1973. 2.
- 4) Dale, P. Language Development: Structure and Function. New York: Hold Rinehart and Winston, 1976.
- 5) Foss, D. and Hakes, D. Psycholinguistics, an Introduction to the Psychology of language. New Jersey: Prentice- Hall, Inc. 1978.
- 6) Goldman, E. "Hesitation and Information in Speech" In: Cherry, C. (ED), Information Theory. London: Butterworths, 1961.
- 7) Hebb, D., and others. "Language, Thought, and Experience" In: Modern Language Journal, 1971, 55.
- 8) Hollos, M. and Cowan, P. "Social Isolation and Cognitive Operation and Role- Taking Abilities in three Norwegian Social Settings" In: Child Development, 1973, 44.
- 9) Krashen, S. "Bilingual Education in Second Language Acquisition Theory". In OBBE. Schooling and Language Minority Students. Los Angeles: California State University, 1983.
- 10) Macnamara, J. "Cognitive Basis of Learning in Infants". Psychological Review, 1962, 17.
- 11) Miller, G. "Some Psychological Studies of Grammar". In: American Psychologist, 1962, 17.
- 12) Paivio, A and Begg, I. Psychology of Language, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, Inc., 1981.
- 13) Slobin, D. Psycholinguistics. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and company, 1979.

المحور الرابع

- الطفل واكتساب اللغة
- اللغة والطفولة المبكرة

obeikandi.com

الطفل واكتساب اللغة

obeikandi.com

اللغات والمجتمع، حالة المغرب

د. أمينة الدهري (*)

يُعدّ موضوع التعدد اللغوي من القضايا المعقدة التي يواجهها الواقع الثقافي المغربي، لاتصافها بأحادية المنظور لدى بعض الجهات المشاركة في إنجاز المشاريع الإصلاحية التربوية واللغوية، أو لبقاء معظم ما تقرره السياسة الرسمية حبيس التنظير، وعدم مطابقته للواقع في حالة مروره إلى حيز التطبيق.

يتناول العرض في شقّه الأول، التعدّد والتنوّع اللغويّين، والعلاقات التي تربط التنوّيعات اللّسنيّة المحلية باللغة العربيّة الفصحى، ووجهات النظر المختلفة الناجمة عنها. ويستعرض في شقّه الثاني أهمّ التصورات الإصلاحية للنظام اللغوي والتعليمي المغربي، وموقع اللغة العربية منها، وآفاق تحديثها، وتأهيلها للتواصل ولتوصيل المعرفة العلمية المعاصرة.

1. الوضع اللغوي بالمغرب بين التعدّد والتنوّع:

يتصف الحقل اللغوي في المغرب بتنوّيعات لسنية متعدّدة، فرضتها عوامل تاريخية ودينية ولغوية، عملت على تعايشها منذ قرون، وسمحت لساكنته بالتواصل وضمان استقلاله السياسي، والحفاظ على هويته الثقافية. وإذا كان التعدد اللغوي plurilinguisme أمراً داخلياً متعلّقاً باللغات الوطنية، فإنّ التنوّع اللغوي multilinguisme تسهم في تكوينه لغات أجنبية، أدخلها الاستعمار في الأغلب الأعمّ، فأضحت جزءاً من النسيج اللغوي للبلد المستعمر، كما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية بالمغرب، التي زاد انتشارها حتى بنهج سياسة التعريب.

إنّ التعدد والتنوّع اللغويين ظاهرة طبيعية معروفة في كل المجتمعات، تعمّ فائدتها كلّما توازنت العلاقة بين الدخيل من اللغات والدّاخليّ منها، كي لا تقع في الصراع والتنافس، وكلما تحدّدت وظائفها ضمن مشروع مجتمعي شامل. فما مظاهر تعدد وتنوّع الوضع اللغوي بالمغرب؟ وكيف تمّ التعامل والتخطيط في ضوءهما لسياسة لغوية وتربوية؟

(*) كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المحمدية - جامعة الحسن الثاني - المغرب.

١. التعدد اللغوي:

عرف المغرب بحكم موقعه الجغرافي، الذي يصله جنوباً بأفريقياً وشرقاً بالعالم العربي وشمالاً بأوروبا، حضارات وأجناساً مختلفة، تبادل وإياها التأثير والتأثير، أسهمت من غير شك في إغناء مكوناته الثقافية واللغوية، وأدت إلى التنوعات اللسانية التالية:

- اللغة العربية الفصحى .
- اللغات العربية المغربية (الدّوارج) .
- الأمازيغيات بتشكيلاتها الثلاث : التامازيغت، التاشلحيت، التاريفيت .
- اللغة العربية العصرية أو الوسطى .

١.١. اللغة العربية الفصحى:

ينصّ التشريع المغربي على اعتبارها اللغة الرسمية للبلاد، وعلى تعليمها الإلزامي لكل الأطفال المغاربة في سنّ التمدرس . فتصديرات الدساتير المغربية المتوالية بين سنوات ١٩٦٢، ١٩٧٢، ١٩٩٢، ١٩٩٦، تُجمع على ما يلي: " المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، لغتها الرسمية هي اللغة العربية، وهي جزء من المغرب العربي الكبير " . لقد أصبحت اللغة العربية الفصيحة بدخول الإسلام أرض المغرب، لغة الدين والدولة، وعملت على إيصال خطاباتها ورسائلها إلى مختلف القبائل، والمجموعات السكانية، فظلت إلى جانب المذهب المالكي، الخيط الرابط للمجتمع المغربي، والجسر الواصل له بالثقافة والحضارة العربيتين والتراث الإسلامي .

٢.١. اللغات العربية المغربية:

تُسمّى أيضاً بالدارجة أو العامية، أي لغة العامّة؛ تُعدّ أداة تخاطب كافة المغاربة، وأوّل ما يسعف الطفل في تطوير ملكته اللغوية . تتميز بطابعها الشفوي، وتبّثرها باللغة العربية الفصحى وبالأمازيغية مُعْجَماً وصرّفاً، إضافة إلى تلوّنها الصوتي المُستجيب لأثر البيئة، واختلاف المناطق الجغرافية . ولعلّ هذه المؤثرات، تُكسبها راهنية ودينامية مستمرّتين .

٣.١. اللغات الأمازيغية:

تشكّل من ثلاثة أنواع: (تامازيغت، تاشلحيت، وتريفيت)، تنتمي إلى نفس الجذر السامي الحامي الذي يجمعها باللغة العربية الفصحى^(١)، تتكلّمها مجموعات متنوّعة ممتدّة على مدى جنوب ووسط وشمال المغرب؛ تناقلتها أجيال متعاقبة بطريقة شفوية، إلى أن تمّ التفكير مؤخراً في " المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية " (المحدث سنة ٢٠٠٢) بتوحيدها، وكتابتها بالخطّ المسمّى تيفيناغ"، بل وإدراجها ضمن المنظومة التعليمية، مراعاة للخصوصيات الثقافية الجهوية للبلاد .

وتُضاف في هذا الإطار أيضاً، "الحسانية" المتداولة في الأقاليم الصحراوية . وتجدر الإشارة إلى أنه، إلى جانب تنوعاتهم اللسانية المحلية، فإن سكان هذه المناطق يستعملون الدارجة المغربية كقاسم مشترك بين باقي أفراد المجتمع المغربي .

٤.١. اللغة العربية الفصحى:

تُسمى أيضاً بالوسطى، لكونها تركب بين خصائص اللغة العربية الفصحى، وبنيات الدواجر المغربية، فهي على هذا تجمع بين السمات المميزة للأولى ووظائفها السوسiolسانية، وبين الوظيفة التواصلية الثقافية للثانية، ولعلها اللغة الهجينة، التي لا تنطق بلسان جهوي معين، ولا بصفاء اللغة العربية الفصحى .

٢. التنوع اللغوي:

والمقصود به اللغات الأجنبية المتداولة بالمغرب، والتي يتمّ النظر إليها عموماً بوصفها أدوات انفتاح على عوالم أخرى والتواصل معها، ومنها:

١.٢. اللغة الفرنسية:

تتصدر قائمة التنوع اللغوي، لكثرة متكلميها، ومعلوم أن أسباب نزولها مرتبطة بأسرار بقائها، والمتصلة أساساً بمحادث الاستعمار الفرنسي للمغرب سنة ١٩١٢، الذي هيأ لها الانتشار والازدهار في مجال التعليم، وباقي القطاعات الإدارية والمرافق الاقتصادية، التي تواصل اتخاذها أداة عملها وتواصلها . ثم إنها تنهض أيضاً بمهمة لغة الثقافة، لربطها المغرب والكتابات المغربية بالفرنسية، بالكتلة الفرنكوفونية من جهة، ولتمكينها من وُجوع المعارف التكنولوجية والعلمية العصرية، وتبادل سبل التعاون مع بعض دول الضفة الأخرى . وعلى الرغم من حركة التعريب التي تبناها إصلاح التعليم، فإنها لم تفقد مكانتها .

٢.٢. اللغة الإسبانية:

تأتي في المقام الثاني من حيث الاستعمال على المستوى الوطني . دخلت المغرب مبكراً على يد المورسكيين واليهود من أصل إسباني، الذين استوطنوا أكبر المدن المغربية بين القرن الخامس عشر وبداية القرن السابع عشر . وقد تعزز حضورها بفعل الاستعمار الإسباني لشمال وجنوب المغرب . إلا أنها عرفت تراجعاً تدريجياً منذ الاستقلال، واسترجاع الأقاليم الصحراوية^(٢) .

٣.٢. اللغة الإنجليزية:

يعرف تدريسها اهتماماً متزايداً في المعاهد والجامعات، باعتبارها اللغة المهيمنة عالمياً، في مقابل تلقين خيارات لغوية أخرى، تُعتبر ثانوية، كالإيطالية والألمانية واليابانية . . .

يمكن استناداً إلى ما سبق، تسجيل الملاحظات الآتية :

- تؤكد المقاربات الميدانية حضور التنوعات اللسانية لدى معظم الساكنة بنسبة لا تقل عن ثلاث لغات، لاسيما إذا أخذنا بالاعتبار عملية التمدرس التي يجري تعميمها في البوادي والقرى . لذلك، فإن الأحادية اللغوية monolinguisme تعرف تراجعاً ملحوظاً .

- استطاع كل من التعدد والتنوع، اللذين اتسم بهما الوضع اللغوي بالمغرب، تحقيق تعايش على مرّ الحقب التاريخية، خاصة حين كانت الوحدة اللغوية والوطنية مطلب المغرب الحديث العهد باستقلاله ؛ أما وقد تغيرت الأسئلة والقضايا التاريخية، في ضوء هيمنة الكيانات الكبرى وتقوية الأقليات، فإن الإشكال اللغوي بالمغرب أصبح يعرف بالضرورة طرْحاً آخر، ظاهره - عند الكثيرين - القول بثقافة الاختلاف وباطنه انطوائية وانغلاق .

- يتضمن التعدد والتنوع اللغويان موقفين بارزين :

أ . الموقف الرسمي، القاضي باعتبار اللغة العربية الفصحى، اللغة الوطنية الرسمية للبلاد وفق ما يمليه الدستور، الذي يعتبر - إلى جانبها - الأمازيغيات والدواجر، لغات أمّا ومكوّنات من مكوّنات الثقافة المغربية، وغيرها من اللغات الأجنبية سبيلاً للانفتاح العلمي والعالمي . وتبقى معظم هذه التعليمات نظرية، لا تنطبق على الواقع الممارس، ذلك أن وظائف اللغة العربية محدودة، بالنسبة إلى ما تغطيه اللغة الفرنسية من قطاعات ذات أهمية قصوى في تنمية البلاد . مما ينتج زيادة تأزم وضع اللغة العربية في المغرب على مستويات كثيرة : " أزمة وضع (في التعليم والإدارة والاقتصاد)، وأزمة متن (معاجم وقواعد ونصوص)، ووظائف (في الحياة العامة والإدارة) أو مأسسة لغوية غير ملائمة، وحقوق لغوية مجهضة، وقانون ينافي الواقع، واقتصاد وسياسة واجتماع " (٣) .

ب . موقف الأطراف المشاركة في تدبير التعدد اللغوي بالمغرب، وتُحرّكه توجهات مختلفة : فمن مُكْتَفٍ باللغة العربية الفصحى، باعتبار موروثها الحضاري العريق، وقدرتها على خلق التوازن داخل النسيج اللغوي المغربي، استناداً إلى المبدأ القائل بالوحدة كهدف للتعدد، والتعدد داخل الوحدة . ومن مُطالب بتعليم الأمازيغيات وإجبارية تعميمها، بإحلالها مكانة أساسية في الإعلام السمعي البصري، وتوظيفها في القطاعات العمومية، سعياً إلى مساواتها باللغة العربية الفصحى، الشيء الذي يقود إلى الازدواج اللغوي، ونهوض كل من اللغتين بنفس الوظائف، ومن ثمة إفقار التعدد عوض إغنائه . ولا يفوت المدافع عن العريبات الدواجر أن يقولوا بالاقصّار عليها، والعمل على تطويرها، لقدرتها التعميمية على مختلف فئات المجتمع، وتحقيق التواصل بين أفرادها . ثم الاتجاه الداعي للاستعاضة عن

اللغة العربية بالفرنسية، لأن الحاجة أصبحت ماسة إلى لغات العلوم والتكنولوجيا، لا إلى لغة المحافظة والتقليد.

لا شك أن التوجهات السابقة، تحكمها الذاتية وأحادية المنظور، لانبثاقها عن تصورات تسبجها علاقات الصراع والتنافس بين لغات كانت من قبل متعايشة. ولا شك أيضاً، أن هذه المواقف المتباينة، وما تطرحه من إمكانيات لتدبير واقع التعدد اللساني، يضعنا في صميم سؤال الهوية.

٣. سؤال الهوية: من الهوية الثقافية إلى الهويات التجزئية:

لعلّ الهوية، باعتبارها مجموع الخصائص المميزة للجماعات والشعوب، هي ما يشرط تصوّرها للذات والآخر، ويحكم نظرتها للعالم من حولها. ولا شك أن هذه المقومات الثابتة المشكّلة للهوية، تستلزم تفاعلاً مع غيرها من العناصر الكونية والجهوية، من أجل تأسيس مفهوم ثقافي للهوية، من شأنه الحفاظ على الوحدة داخل التعدد، والعمل على تلافي الصراعات المذهبية، والحروب الأهلية والطائفية.

إن هذا التحديد الثقافي هو ما ميّز الهوية المغربية تاريخياً، حيث شمل مكونات الثقافات العربية الإسلامية، والأمازيغية، والأقليات اليهودية، والنازحين من الأندلس، التي تعايشت جميعها في تمازج قلّ نظيره. إذ تؤكد المعطيات التاريخية حفاظ الدول الحاكمة للمغرب على اللغة العربية الفصحى كمكوّن أساسي لهويتها، لارتباط الإسلام بها، ولماضيها الحضاري العريق. لذلك اتخذتها لغة طلب العلم، والمراسلات الدبلوماسية، وصلة وصلها بشعوبها المتنوعة الأصول، مما ساعد على خلق واستمرار هوية ثقافية متوازنة، لم يعرف عنها أي تمييز عرقي.

ولعلّ بداية وضع مكونات الهوية المغربية موضع تساؤل، تعود إلى فترة فرض الحماية الفرنسية على المغرب، تحديداً مع الظهير البربري سنة ١٩٣٠، الذي طرح ثنائية العربي مقابل البربري، بهدف زرع بذور التفرقة بين فئات المجتمع، خدمة للمصالح الفرنسية حسب ما جاء عند البيوطي، يقول: "تُملي علينا مصلحتنا أن نجعل البرابرة يتطوّر خارج الإسلام. فمن الوجهة اللغوية، يتعيّن علينا محاولة المرور مباشرة من اللغة البربرية إلى الفرنسية. ولهذا الغرض، فنحن في حاجة إلى متكلمين باللغة البربرية وحدها. يجب علينا أن نحدث مدارس فرنسية بربرية تُعلّم فيها الفرنسية للبرابرة الصغار" (٤). وهو ما تفتنت إليه الحركة الوطنية المناهضة للاستعمار وقاومته بشتى الوسائل، من أهمها ترسيخ اللغة العربية بالتعليم الحرّ كردّ فعل على تعميم المدارس الفرنسية. فماذا عن الهوية التي رسمتها سياسة التعدد اللغوي بعد الاستقلال؟

لا شك أن الأجوبة قد تغيرت بفعل تغيّر الزمن والأحداث التاريخية، التي أفرزت مشروع

الإصلاح التعليمي بخطته التعريبية، ومواثيقه التربوية، وإنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وإمكان إحداث أكاديمية للغة العربية . . . وهي مشاريع تراوحت بين الوعد والإنجاز، وساهمت بطابعها الفردي والجماعي في خلق وضع معقد - حتى لا نقول متأزم - يسمح باستخلاص قراءات جديدة لتاريخ التعدد اللغوي بالمغرب، يمكن الوقوف عند نموذجين منها :

- القراءة الإثنية .
- القراءة الفرنكوفونية .

أ . القراءة الإثنية : المتمثلة تحديداً في نموذج الحركة الأمازيغية، التي تنطلق من تأمل جديد لحادث قديم هو الظهير البربري (١٩٣٠)، الذي ابتكرته السياسة الاستعمارية الفرنسية للتمييز بين العرب والأمازيغ، وإحداث شرخ داخل المكونات الثقافية المغربية . وتقوم هذه القراءة بتأويل خاص للمعطيات التاريخية منذ دخول الإسلام إلى الديار المغربية، مفاده أن انتشار اللغة العربية ممارسة مقصودة، عملت على طمس معالم الثقافة الأمازيغية وتهميشها ؛ كما اعتبرت سياسة التعريب المتبناة بعد الاستقلال تسير نحو نفس الغاية، وليست مُستهدفة للغة الفرنسية في شيء ؛ وهو ما يخلص إليه الرأي الآتي : " وقد برهنت العقود الأربعة المنصرمة على أن التعريب لا يرمي إلى مواجهة اللغة الفرنسية ذات الهيمنة في الإدارة ومجالات الاقتصاد والتعليم التقني . ذلك لأن تعريب أسماء الأماكن والساحات العمومية التي تحمل في الأصل أسماء أمازيغية، ومنع أسماء المواليدين الأمازيغية في مكاتب الحالة المدنية، ورفض شهادة المواطنين بالأمازيغية . . . كل هذا لا يمكن أن يمس في شيء لغة فولتير وبنال من حظوتها لدى المغاربة ؛ بمن فيهم دعاة التعريب الأكثر تطرفاً" (٥) .

لقد طالب المدافعون عن الأمازيغية - بتشكيلاتها الثلاث، وعلى الرغم من عدم تماثلها - بـمُغيرتها وتوحيدها، تيسيراً للتواصل مع متكلميها . معنى ذلك، العمل على إحداث لغة معيارية غير اللغة الأم، تستعصي حتى على متكلميها . ومع ذلك، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية يلزم المؤسسات التربوية العمومية بتدريسها . بل إنها وصلت سستها الثالثة من التعليم الابتدائي .

ينمّ هذا التصوّر عن اعتقاد عميق بمقولة الصفاء العرقي، وعن موقف تنافسي اتجاه اللغة العربية الفصحى، لا يتوانى عن استعارة الخصائص الغريبة لصنع اللغة الأمازيغية " الفصحى " . وهكذا، يتخذ إشكال الهوية طرْحاً معقداً، للأسباب التالية :

- انغلاق التعددية الثقافية داخل الذات الأحادية، في تعارض مع الآخر المغربي، غير المتحدّث بالأمازيغية كلغة أم، والمؤدي إلى تأسيس مفهوم الهوية التجزئية عوضاً عن التمازجات التاريخية .

- الدعوة إلى ترسيم الأمازيغية، أو غيرها من التنوعات اللسانية، وهي دعوة لا تتماشى والتوجه الرسمي للبلاد .

- اختزال دور اللغات الوطنية في إطار تنافسي، محوره البحث عن مواقع القوة والقطائع بينها، بدل تعايشها وتكامل وظائفها .

ب . القراءة الفرنكوفونية : تنضاف إلى الازدواجية السابقة (اللغة العربية الفصحى مقابل الأمازيغيات)، ازدواجية أخرى يذهب أصحابها إلى إحلال الدارجة المغربية محل اللغة العربية، سعياً إلى تحجيم أدوارها، وقصرها على الدينية منها، كالذي حدث مع اللاتينية التي انحسر مجالها داخل الكنيسة .

ولعلّ مساندة الفرنكوفونيين للعربية الدارجة، يُخفي في العمق دفاعاً حثيثاً عن اللغة الفرنسية التي تكتوتوا بها، والتي إضافة إلى مكانتها العالمية المستمدة من القوة السياسية والاقتصادية للدولة الفرنسية، فإنها تشغل داخل المغرب لغة مؤسساتية، تسيّر شؤونه الإدارية والتجارية .

إن إحلال لغة محل أخرى، أو التفكير بالازدواج اللغوي، يوقع الخلل في النسيج اللغوي العام، فالأول ضيق الأفق، محدود الرؤية، يقف عند حدود ما تلمبه المصالح الذاتية، ويُقصي الخصوصيات الثقافية المحلية والوطنية لأفراد المجتمع . والثاني، مشروط بترسيم لغتين، وتساوي وظيفتهما في كل قطاعات ومجالات الحياة اليومية . وكلتا الحالتين مؤدية إلى " التشقيق " ^(٦) اللغوي، لا إلى تعدده .

يُستنتج من القراءتين السابقتين الملاحظات التالية :

- القول بترابعية جديدة للغات بالمغرب، تضع اللغات الأمّ في مواجهة اللغة الرسمية الوطنية، لتسفر عن نوعين - على الأقل - من " الازدواجيات " اللسانية :

- اللغة العربية الفصحى والأمازيغيات .

- اللغة العربية الفصحى والدواجر العربية المغربية .

فإذا كانت الانتماءات السلالية (السامية الحامية) توحد بينها جميعاً، فإن شفوية اللغات الأمّ، واقتصارها على الوظيفة التواصلية، يجعلها غير مشاركة للعربية الفصحى في سماتها المميزة لها، كلغة الدين والدولة، وكمكوّن من مكونات الثقافة العالمية المكتوبة . وعلى هذا، فالازدواجية تقلب - حسب التمييز الذي أقامه Ferguson بين اللغات - الوضعية منها إلى ريفية، والرفيعة إلى وضعية . ومعلوم ما لقلب الموازين المألوفة من آثار نفسية واجتماعية وسياسية على الذات المغربية . ثم إن المطالبة بترسيم إحدى اللغات الأمّ، سيقود بالضرورة اللغات الأمّ الأخرى إلى

التفكير بنفس المطلب . وبالتالي تكرارها لنفس الوظائف . وحتى إذا سلمنا جدلاً بإمكان وجود الثنائية اللغوية ، فإن المعوقات المادية والمعنوية ستحول دون تحقيق ذلك . فالدول التي تبنته ، رغم توفرها على ما يؤهلها للقيام به ، فإنها تواجه صعوبات كثيرة ، ونموذج كندا شاهد على ذلك .

- القول بالتوحد داخل التوحد ، وليس بالتعدد داخل التوحد ، ذلك أن اللغات الأم التي كانت تسعى إلى التعدد وتنادي به ، أصبحت تدعو إلى التكتل داخل لغة تكون أصلاً مشتركاً لتنويعات لُسْنِيَّة متباعدة كالأمازيغيات ، ولعل الأمر يدعو إلى التساؤل عن الأهداف الكامنة وراء خرق مبدأ التعدد .

- مسألة تأصيل اللغات تطرح قضية الهوية ، فاللغات الأم تعتبر اللغة العربية الفصحى مُهيمنة ومهددة لوجودها . والمساندون للغة العربية يميلون نحو خيار إزاحة اللغات المحلية والإبقاء على اللغة الواحدة . إن إشكال التأصيل ، يتضمن أحقية اللغات في تمثيل الجماعات ، فمكانة الجماعة تعود إلى القيمة والموقع اللذين تحتلها لغتها داخل النسيج اللغوي . وعلى هذا ، فإن التأصيل يصبح مُلزماً باختيارات أحادية وحاسمة ، والحال أن السياسات اللغوية الدولية تتبنى خيار التعدد الثقافي " الذي هو جواب على عولة الاقتصاد والثقافة . ذلك أن مجتمعاً وطنياً متجانساً ثقافياً هو بطبيعته مجتمع مضاد للديمقراطية . فالمجتمع الدولي يتكون ويفرض على الذين قدموا من الجنوب الذهاب إلى الشمال والعيش هناك والعكس بالعكس . إن الازدواجية الاجتماعية والثقافية حاضرة في كل مكان ، كما أن السياسات التي تنهجها الدول تعمل على الدفاع عن الخصوصيات الثقافية في كل مكان . فبقدر ما كانت حرية القدماء تستند على المساواة بين المواطنين ، فإن حرية المحدثين تنأسس على التنوع الاجتماعي والثقافي لأفراد المجتمع الوطني أو المحلي . إن الديمقراطية اليوم هي الوسيلة السياسية التي تحمي هذا التنوع ، والتي تمكن أفراداً وجماعات تختلف فيما بينها أكثر فأكثر من العيش معاً في مجتمع من المفروض فيه أن يشتغل كذلك بوصفه موحداً . ذلك أن أي مجتمع سياسي لا يستطيع أن يعيش إلا بلغة وطنية ونظام قضائي يسري على الجميع ، حتى وإن كنا نقبل التعدد الثقافي أكثر فأكثر " (٧) .

إن التأصيل لا يؤدي إلى التوحد داخل التعدد ، بقدر ما ينتج عنه التشقيق الذي يفكّ الجسور بين لغات المغرب وثقافته ، ويفصل التلاحم الاجتماعي ، ليكرس الهويات الجهوية التجزئية بدل الهوية الثقافية الموحدة للتعدد .

كيف تمّ تدبير مسألة التعدد اللغوي بالمغرب ؟ وما انعكاساته على المجال التعليمي ، وما مدى تأهبه لمواجهة تحديات اللغة العالمية المهيمنة ؟

II. في البدء، كان التعريب :

اتبعت السياسة اللغوية غداة الاستقلال نهج التعريب، بهدف تعميم اللغة العربية في مجال التعليم، تمييزاً منها لبناء الوحدة الوطنية. فقد وضعت " اللجنة الملكية لإصلاح التعليم " سنة ١٩٥٧ المبادئ الأساسية الأربعة لكل سياسة تعليمية، والمجملية في : التعريب، والمُعَرَبَة، والتوحيد، والتعميم. ووفق هذا التصوّر، تمّ الشروع في عملية تعريب مواد القسمين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، ليتلوها تعريب مواد العلوم الإنسانية والعلمية بالتعليم الثانوي، كما يتبيّن من التواريخ الآتية ذكرها :

- ١٩٦٠ - ١٩٦٥ : بداية تعريب الأقسام الأول والثاني والثالث من التعليم الابتدائي.

- ١٩٧٣-١٩٧٤ : تعريب الفلسفة .

- ١٩٧٤-١٩٧٥ : تعريب التاريخ والجغرافيا .

- ١٩٨٢-١٩٨٥ : تعريب تدريس الرياضيات في السنوات الأولى والثانية والثالثة .

- ١٩٨٥-١٩٨٩ : تعريب تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزيائية، تدريجياً من السنة الرابعة إلى السنة السابعة من التعليم الثانوي .

على الرغم من قطع التعريب أشواطاً هامة، إلا أنه ظل مقتصرّاً على التعليميين الابتدائي والثانوي، ليجد التلميذ نفسه، بعد تخطيهما، مُلزماً بتحصيل المعرفة باللغة الفرنسية في الجامعات والمعاهد العليا. وهي الهوة التي حاولت تداركها وزارة التربية الوطنية قُبيل متمّ عملية تعريب الثانوي، إذ عملت على تقوية اللغة الفرنسية والزيادة في عدد الساعات المخصصة لحصصها، والرفع من معاملها لدى تلاميذ البكالوريا، رابطة إياها بهدفين :

- انفتاح فكر التلاميذ المغاربة على حضارة أجنبية، تختلف في جوهرها عن الحضارة الإسلامية.

- تحصيل العلوم والانفتاح على العالم الخارجي ^(٨).

لقد ترتّب عن هذه السياسة اللغوية ما أخذ تستوقفنا بعضها :

١ . الارتجال المنبثق عن قرارات فردية، وتصوّرات أحادية لعملية التعريب، لعدم إدراجها ضمن مشروع مجتمعي، تشارك فيه فاعليات متكاملة الاختصاصات. لقد كانت توجهات الوزراء المتوالين على قطاع التعليم، تعيد الفرنسية إلى الواجهة، بدعوى ضرورات تقنية، وتحالف قرارات لجنة التربية والمجلس الأعلى للتعليم.

٢ . إخلال التعريب بأحد أهدافه الأساسية المفترضة، والمتمثل في رفع وظائف وأدوار اللغة العربية التي بقيت مقتصرة على بعض العلوم الإنسانية والدينية، والخطابات الرسمية، في مقابل

استعمال اللغة الفرنسية في المجالات الاقتصادية والإدارية والعلمية، حتى إنها أصبحت سبيلاً لبلوغ الدرجات العُلا من السلم الاجتماعي، مما ألصق باللغة العربية صفة التقليد والمحافظة والبطالة والعجز عن مواكبة مستجدات التحولات الاجتماعية .

٣ . لم تعمل عملية التعريب على وقف تنفيذ استعمال اللغة العربية في المجالات الحيوية المذكورة وحسب، بل إنها لم تسع إلى تطوير بنيتها ومقوماتها الداخلية بشكل يسهم في تيسير تلقّيها، وإغناء رصيدها اللغوي بمعاجم عامة، وأخرى قطاعية . علماً أن التصوّر الذي انطلقت منه سياسة التعريب يجعل اللغة العربية اللغة الوحيدة أو الأساسية في المحيط التعليمي والإعلامي والاقتصادي . . . إلخ، مما كان سيترتب عنه بالضرورة تطويرها داخلياً . إلا " أن خيار التعريب لم يقترن بإتقان المتعلم للغة العربية، وتنمية قدراته المعرفية والتواصلية بما يكفي . فالكتب المدرسية تنشر ثقافة لا تساعد على التحديث والفكر الخلاق، ومناهج التعليم متجاوزة، وأساليب التقويم تركز على الحفظ، والمقررات تغيب عنها الجدة . ويفضل تلقين نظام القواعد (النحو) المجردة عن إكساب المهارات التواصلية، وتوظيف لغة الحياة . . . " (٩) .

لقد أدت سياسة التعريب إلى إقامة نظام تعليمي " وطني "، ذي هوية ملتبسة المعالم، غير منسجم مع محيطه السوسيو ثقافي . ومن ثمة، كان لزماً إعادة صوغ سياسة لغوية شاملة في المجال التعليمي، اصطلح عليها " الميثاق الوطني للتربية والتكوين "، والذي يعود تاريخ إعداده إلى سنة ١٩٩٩ .

III. الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

والمقصود به، وثيقة إصلاح التعليم التي وقّعت عليها توافقات سياسية ونقابية، وحظيت بإجماع ومصادقة البرلمان، ليشرع في تنفيذ بعض مُقتضياتها ابتداء من شتنبر ٢٠٠٠، بينما لم يتنقل بعضها الآخر إلى حيز التطبيق بعد .

يمكننا في هذا الإطار، التوقف عند أهمّ ما يتصل بموضوعنا من قضايا تسعف في إضاءة الوضع الحالي للغة العربية، ودورها في تشكيل هوية الطفل المغربي، انطلاقاً من :

أ . موقع اللغة العربية من الميثاق .

ب . إدماج اللغات المحلية في المنظومة التعليمية .

ج . التفتّح على اللغات الأجنبية .

أ . يتأكد وضع اللغة العربية داخل الميثاق الوطني للتربية والتكوين مجدداً، باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد، ومن ثمة تنصيبه على تحسين تدريسها وتقويته و: " جعله إلزامياً للأطفال المغاربة في كل المؤسسات التربوية، وتحديد مناهج ومضامين تعليمها " (١٠) . كما

قرر الميثاق إحداث أكاديمية محمد السادس للغة العربية، بوصفها مؤسسة وطنية، تتحمل على عاتقها مسئولية تطوير آليات اللغة، وتنمية النسق اللساني على مستويات التركيب والتوليد والمعجم، بشكل يسمح بتحديثها واستيعابها لمكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي. إلا أن الميثاق يجعل قيام اللغة العربية بالوظائف التي قصرها عنها التعريب مجرد مطمح لا غير، على حد ما جاء فيه "... على أن تعززها (اللغة العربية) واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة، كان ولا يزال وسيبقى طموحاً وطنياً" (١١). إضافة إلى عدم تنفيذ مرسوم مشروع أكاديمية اللغة العربية حتى الآن، والذي يعود الإعلان عنه إلى سنة ٢٠٠٠ - ٢٠٠١، وهو ما يفتح باب التساؤل واسعاً عن قرارات تقف عند عتبة الطموح، والقول دون الفعل.

ب. إدماج اللغات المحلية في المنظومة التربوية، حيث يقضي الميثاق بإدراج اللغات الأم في البرامج التعليمية، ويترك " الاختيار للسلطات التربوية في استعمال الأمازيغية، أو أي لهجة محلية للاستئناس" (١٢)، بحسب الانتماء الجغرافي للطفل المتعلم. وإذا كانت الدواير تنعم في شفويتها، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، عمل على الإدماج الفعلي والتدريجي للأمازيغية ابتداء من الموسم الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤، بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع معمة على المدارس العمومية. كما صارت الجامعات، وفق ما جاء في الميثاق، مطالبة بإحداث مراكز للبحث العلمي مرتبطة بالأمازيغية. والملاحظ أن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، يتمتع ببنية متكاملة، قائمة الذات، ذلك أنه يضم مركزاً للتهيئة اللغوية، وآخر للبحث الديدكاتيكي والبرامج التربوية، ومركز الدراسات الأدبية والفنية والإنتاج السمعي البصري، ومركز الدراسات الأنتروبولوجية والسوسيولوجية، ومركز الدراسات التاريخية والبيئة، ومركز الدراسات المعلوماتية، وأنظمة الإعلام والاتصال، ومركز الترجمة والتوثيق والنشر والتواصل. ولعل مركزاً بهذه الكفاية الشمولية، يصبح دولة داخل الدولة، فقد تطالب الحسّانية، والدواير، بمعاهد مماثلة، تساويها بالأمازيغية، باعتبارها هي الأخرى روافد ثقافية مغربية.

ج. التفتح على اللغات الأجنبية: دعا الميثاق إلى تنوع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا، وتحسين أساليب تلقينها وتقويتها، بهدف " إدماج البلاد في مدّ الانفتاح والتواصل على الصعيد العالمي" (١٣). وحدّد كيفية تدريسها للطفل المبتدئ في مستويين:

- يدرّج تعليم اللغة الأجنبية الأولى في السنة الثانية من السلك الأول من المدرسة الابتدائية.

- يدرّج تعليم اللغة الأجنبية الثانية في السنة الخامسة من السلك الأول من المدرسة الابتدائية (١٤).

لقد عملت الفاعليات التي أشرفت على إنجاز الميثاق الوطني للتربية والتكوين، على تدبير التعدّد اللغوي بالمغرب انطلاقاً من ثلاثية لغوية : " اللغة الرسمية الوطنية وهي اللغة العربية، واللغة الكونية التي تفتح الأفق على العالم، والأمازيغية كعنصر أساسي في تدبير قضية اللغة الأمّ"، على أساس تكامل وظائفها وعدم تعارضها، وفهم للإشكالية التاريخية لوضع اللغات الوطنية والأجنبية، حتى لا يكون التعدّد تراكمياً، مُفقراً للبلاد^(١٥).

الواضح أن السياسة اللغوية المغربية تطمح إلى تعدّد مُغنٍ، لكن كيف نتصور تطبيقها على الواقع التعليمي ؟ سيجد الطفل نفسه مُلزماً بتعلّم ما يلي :

- اللغة العربية المغربية (لغة أم).
- اللغة العربية الفصحى (لغة اكتساب وتعلّم).
- الأمازيغيات (لغات أم أخرى).
- الأمازيغية الموحّدة (لغة اكتساب ثانية).
- اللغة الفرنسية (لغة تفتح أولى ملزمة).
- اللغة الإنجليزية (لغة تفتح ثانية ملزمة).

بما مجموعه ستّ لغات، ومعدّله ثلاث أبجديات : عربية، لاتينية، وفينيقية. ألا يُعدّ تلقين الطفل هذه البلبلة اللسانية من قبيل إثقال كاهله، وصرفه عن تعلّم أشياء أخرى ؟ لا شك أن صوغ مشروع تُراعى فيه كلّ اللغات، من شأنه إرضاء كل الأطراف، لكن ألا يؤدي إغراقه في المحلية إلى استغراق الطاقات الناشئة في تعلّم اللغات، من المفترض أن تكتفي وظائفها بالأفراد الثقافي المُغني للغة الرسمية الوطنية ؟ ألا يقتضي " توحيد التعدّد " التركيز على تحديث اللغة العربية، وتأهيلها لتأخذ مكانتها ضمن الثقافة العالمية ؟

IV. اللغة العربية في ظل العولمة :

لعلّ الحديث عن العولمة يستلزم الاستحضار المبدئي للتفاوت القائم بين المجتمعات، خاصة على مستوى التقدّم العلمي، وهيمنة اللغة الواحدة عالمياً، ووجود قوّة مركزية، تدور في فلكها كيانات ثقافية تابعة، بات من المحتمّ عليها الانخراط داخل هذا النظام الجديد، حيث الهوة سحيقة بين دول مُنتجة وأخرى مُستهلكة .

فالعولمة مفهوم جامع للمتناقضات، إنه في نفس الآن، ذلك العالم المنفتح، الموهوم بالحس المشترك من حيث اكتساحه لكل الفضاءات، وإيصاله لنفس القيم والمعارف الجاهزة لقراء على اختلاف تاريخهم وجغرافيتهم . وهي أيضاً، العالم المُلتبس من حيث صعوبة التكهّن بما وراءه، وانعكاساته على المجتمعات، خاصة منها المُقحمة فيه بحكم الضرورة .

إن الانتقال من المحلية إلى العالمية مرتبط بالمسألة اللغوية، التي تحتلّ مركز الصدارة فيها اللغة الإنجليزية. فاتساع نطاقها وتناميها، دعا عدداً من الدول إلى إقامة تكتلات لغوية، كالتحالف الذي عقده فرنسا بمعية الدول المعتمدة للغات من أصل لاتيني، وكذلك الحلف اللغوي الألماني، الجامع

بين النمسا وسويسرا . إضافة إلى سنّ كل من فرنسا وألمانيا تشريعات تمنع من استخدام المصطلحات الأجنبية في الرسائل الإعلامية، والإعلانات والواجهات، حماية منها لهويتها اللغوية . وفي مقابل هذه التكتلات، ينقسم الخطاب الثقافي العربي إلى رافض للنظام العالمي الجديد، ومُعرض عن ثقافة الآخر ؛ وهو الخطاب المُنبثق أساساً من الفكر المُتطرّف الداعي للعودة إلى الأصول التراثية والاكتفاء بها . ومنها المُستجيب له ، بحجة تفوّقه العلمي ، ومن ثمة وجوب الاستفادة منه والافتداء به . بينما تدعو المواقف التوفيقية إلى ضرورة تنشئة الطفل وفق الواقع العالمي من جهة ، وباعتبار الامتداد في الجذور الثقافية المحلية .

تتضمّن هذه المنظورات قيماً متعارضة ، لا شكّ أنّها تحدّد - إنْ قليلاً أو كثيراً - توجيه التصوّرات اللغوية والتربوية داخل مجتمعاتها . والأحرى أن يجتمع هذا الخطاب المنقسم على نفسه حول ما لا يحتاج إلى تعارض في الرأي ، وإلى تحالفات مُسبقة ، وهو الالتفاف حول اللغة العربية لتكون - ليس فقط - العتبة الأولى التي يلج الطفل من خلالها العالم ، وإنما الجسر الواصل لذاته ، بالآخرين من متكلميها ، والعمل على تطويرها بشكل يسمح لها بمواجهة التحديات المحلية والعالمية ، ولعلّ هذا التهيؤ ، في جزء منه ، يستلزم ما يلي :

- ضرورة إجماع القرار السياسي والإرادة الجماعية على أن لا بديل للغة العربية الفصحى لغة وطنية ورسمية للبلاد ، لا في اللغات الأجنبية ولا في العاميات ، وأن تكون بمقتضاه لغة وظيفية في جميع المجالات والقطاعات . على أن توكل إلى باقي التنوعات اللسانية المحلية وظائف اجتماعية ، باعتبارها روافد ثقافية مُغنية للغة الرسمية الوطنية . إن تحديد هذه العلاقات من شأنه رسم الإطار الواضح للغاية منها بشكل يسوي التعدد اللغوي الداخلي ، فلا يُسقطها في الحروب الأهلية اللغوية التي قد تمر من القول إلى الفعل .

- استحضار الدور الذي قامت به اللغة العربية تاريخياً ، فقد أثبتت إبان ازدهار الحضارة العربية الإسلامية تفاعلها مع ثقافات أخرى بواسطة الترجمة ، ونقل المعارف من لغات أخرى وإليها ، وإدماج الدخيل من الألفاظ الفارسية والهندية والسريانية . . . وهي عوامل ساعدت على إغنائها وتمكينها من تملّك لغات أخرى والتفاعل معها ، وإعادة بناء ذاتها عبر معرفة الآخر . كما أنّها برهنت في العصر الحديث على تعايشها مع اللغات الوطنية المحلية - بالمغرب وغيره - منذ حلول الإسلام بأراضيها . بل لقد عملت على مدّ جسور التواصل بينها ، وخلق توازن داخل النسيج اللغوي واحتضان تعدده . إن تراثها العريق واستمرارها ، يؤكّدان قدرتها على الصمود ومواجهة التحديات المحلية والعالمية .

- النهوض باللغة العربية ودعمها وتأهيلها ، وذلك بإحداث أكاديميات نشيطة تعمل على تحديث قواميسها ، وصنع أخرى تواكب جديد العلوم المعاصرة . فعلماء اللغة يجمعون على امتلاك كل لغة لإمكانات طبيعية تؤهلها للتعبير عن كل ما يجد في العالم ، أما العجز الملحق بالمقومات الداخلية للغة ، فهو ناتج عن الحركات التلهيجية والتهجيرية ، التي تخلق ازدواجيات مُضعفة

للغة الرسمية وتمنعها من أن تكون لغة الحياة المجتمعية، وعن عوامل سياسية واقتصادية متدهورة، ومعلوم أنه يضعف سياسات البلدان، تضعف لغاتها .

- الانفتاح على اللغات الأجنبية بشكل تفاعلي يسمح بالاطلاع والاستفادة من ثقافتها، ودونما هيمنة مطلقة مؤدية، لا محالة، إلى تهجير يكتفي بلغة الآخر، ودونما انطوائية لا تتكلم إلا لغتها^(١٦).

إن اللغة العربية تمتلك من الخصائص الذاتية والتاريخية ما يؤهلها للانخراط بثقة في النظام العالمي الجديد، ولتربية الناشئة العربية دون اقتلاعها من جذورها .

هوامش:

- ١- يتحفظ بعض الدارسين (محمد بوكوس مثلاً) بشأن وجود علاقات بين العربية والبربرية، وانتماء البربرية إلى العائلة السامية الحامية .
- 2- Ahmed Boukous, Société, 1995, Langues et Cultures au Maroc enjeux symboliques, Faculté des lettres et sciences humaines, essais et études n°8, Rabat, p22-23
- ٣- عبد القادر الفاسي الفهري، ٢٠٠٥، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات " الترجمة "، منشورات زاوية للفن والثقافة، الرباط، ص: ٧.
- 4-Zniber Med ,Le mémorial du Maroc,Tome 5 , P 245 .
- ٥- أحمد عصيد، ١٩٨٨، الأمازيغية في خطاب الإسلام السياسي، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، ط ١، ص: ١٠٥ .
- ٦- عبد القادر الفاسي الفهري، آفاق، مجلة اتحاد كتاب المغرب، العدد ٧٠-٧١ مارس ٢٠٠٦، ص: ١٢١ .
- 7-Alain Touraine (1994) , Qu'est ce que la démocratie ? Ed Fayard , P 171
- 8- Ministère de l'EN et des beaux arts , L'enseignement du Français , Instructions officielles , Casa , Dar el kitab , 1963
- ٩- عبد القادر الفاسي الفهري، ٢٠٠٥، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات " الترجمة "، منشورات زاوية للفن والثقافة، الرباط، ص: ٢٠ .
- ١٠- عبد القادر الفاسي الفهري، ١٩٩٨، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال، ص ١٥٩
- ١١ - ١٤ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ١٩٩٩، الدعامة التاسعة .
- ١٥- عبد القادر الفاسي الفهري، مجلة آفاق، مرجع مذكور سابقاً .
- ١٦- عبد القادر الفاسي الفهري، ٢٠٠٥، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات " الترجمة "، منشورات زاوية للفن والثقافة، الرباط، ص: ٢٠ .

الطفولة المبكرة واللغة

د. نائفة شعلان^(١)

١- وضع التعليم في العالم العربي :

يبلغ التعداد السكاني للعالم العربي حالياً حوالي ٢٨٥ مليون نسمة ، ومن بينهم حوالي سبعين مليون نسمة يعانون الأمية ، وتحتل النساء والفتيات النسبة الأكبر من تلك الفئة . بالإضافة إلى ذلك ، فإن حوالي ٤ , ٧ مليون طفل في سن المدرسة غير ملتحقين بالنظام التعليمي^(١) . وقد ذكرت الإلسكو في بيان لها بمناسبة الاحتفال باليوم العربي لمحو الأمية ، أن البيانات الإحصائية حول واقع الأمية في البلاد العربية تشير إلى أن عدد الأميين لدى الفئات العمرية التي تزيد على ١٥ عاماً ، ارتفع عموماً من ٥٠ مليوناً عام ١٩٧٠ إلى ٧٠ مليوناً عام ٢٠٠٥ .

وتؤكد إحصائية منظمة اليونسكو لعام ٢٠٠٠ أن متوسط القراءة في العالم العربي لا يتجاوز ست دقائق في السنة للفرد الواحد ، بينما تتضاعف هذه النسبة عشرات المرات بالنسبة للفرد في الغرب . كما إن متوسط إصدارات الكتب لا يزيد عن كتاب واحد لكل ربع مليون مواطن عربي ، وفي المقابل يصدر كتاب لكل خمسة إلى عشرة آلاف مواطن في الغرب^(٢) . ويرجع ازدياد نسب القراءة في البلاد الأوروبية إلى أن الاهتمام بالقراءة يبدأ منذ الصغر ، بينما هناك قصور شديد في إصدار كتب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في البلاد العربية .

٢- الطفولة المبكرة في العالم العربي :

من الصعب إجراء تقييم حقيقي لتنمية الطفولة المبكرة في العالم العربي بسبب عدم معرفة عدد الأطفال المستفيدين من البرامج غير الرسمية ، ومدى انتشار برامج تنشئة موجهة لأولياء الأمور ذات نوعية جيدة ، وإلى أي مدى تشملهم مبادرات تعليم الكبار ومحو الأمية . وطبقاً للبيانات الصادرة عن اليونسكو ، فقد التحق حوالي ١٦ ٪ فقط من كل الأطفال في سن ما قبل المدرسة في

(*) مديرة إدارة البرامج بالمجلس العربي للطفولة - اليمن .

(١) جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسف ، عالم عربي جدير بالأطفال ، دراسة حول واقع الطفولة في الدول العربية ، ٢٠٠٥ .

(٢) نقلاً عن سامح كريم ، مجلات الأطفال وتنمية الميل للقراءة ، ثقافة الطفل العربي ، كتاب العربي ، ٢٠٠٢ م ، ص ٥٠ .

البلاد العربية بالتعليم خلال العام الدراسي ١٩٩٩ - ٢٠٠٠، حيث بلغ عددهم حوالي ٤, ٢ مليون طفل نصفهم تقريباً من الفتيات^(٣). وهناك حاجة كبيرة إلى الالتزام نحو تنمية الطفولة المبكرة من خلال الإطار المؤسسي في المنطقة العربية. ووضع معايير عالية الجودة لأنشطة الطفولة المبكرة وبرامج تدريب للوالدين والمعلمين داخل رياض الأطفال.

١/٢- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة تسهم في تشكيل شخصية الإنسان، ومستقبله مرهون بالمعطيات الإيجابية والسلبية التي تحيط به في هذه المرحلة. إن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تسهم في تحقيق أهداف التعليم للجميع، حيث تؤدي إلى تحسين الأداء في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وفي تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، ولا سيما الهدف العام المتمثل في الحد من الفقر، وكذلك تحقيق الأهداف المتصلة بالتعليم والصحة. فالعناية بالطفولة المبكرة أساس لتحقيق التنمية البشرية المستدامة، وهي إحدى الاستراتيجيات الاجتماعية القليلة التي أثبتت قدرتها على تحطيم حاجز الفقر في وقت مبكر، حيث تؤثر التنمية العقلية والجسدية بشكل دائم على مخرجات الحياة في المستقبل.

وقد تبين من الرصد على أساس الناتج المحلي الإجمالي أنه كلما ارتفعت نسبة الالتحاق بالتعليم قبل المدرسي في بلد أفريقي معين، ازداد معدل إتمام التعليم الابتدائي فيه وانخفض معدل الرسوب. فإن البرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة تشكل استثماراً جيداً في رأس المال البشري، بالنظر إلى تأثيرها الإيجابي على الصحة والتغذية والحصيلة التعليمية، وتمثل المهارات المكتسبة في البرامج الخاصة بالرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الأساس لجميع عمليات التعلم اللاحقة^(٤). لذا؛ من المهم أن يبدأ الأطفال التعلم في سن مبكرة جداً وعدم الانتظار حتى سن السادسة والسابعة للالتحاق بالمدرسة.

٢/٢- التعلم في الطفولة المبكرة:

قبل قديماً: التعليم في الصغر كالنقش في الحجر. وتؤكد نظريات التربية في النمو المعرفي على أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل، فقد أثبتت الأبحاث أن دماغ الطفل في الفترة من الميلاد وحتى ١٠ سنوات يكون قابلاً بصورة كبيرة لزيادة عدد وصلاته العصبية. وهي فترة يمكن اعتبارها قمة الاستعداد للتعلم. وأن البيئة التربوية ليست بيئة محايدة، فهي إما بيئة محفزة وداعمة لنمو العضلات العصبية، أو أنها تؤدي إلى ضعف وجفاف هذه الوصلات^(٥).

(٣) اليونيسكو، ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠٠٧، ص ٥٨.

(٤) ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، مرجع سبق ذكره، ص ٢٤-٢٥.

(٥) سهام الصويغ، المكونات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة (٦-٣ سنوات)، المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير، القاهرة، ١٠-١١ من سبتمبر ٢٠٠٦، ص ٦-٧.

إن الوصلات العصبية تزداد سرعتها في النمو في عمر الأربع سنوات ؛ وإن سرعة تكاثرها تزيد ٥٠٪ عن سرعة تكاثرها لدى البالغين . كما أن استهلاك الأطفال في عمر الأربع سنوات لسكر الدم ضعف استهلاكه لدى الراشدين ؛ مما يشير إلى زيادة نشاط المخ وبالتالي اعتبار فترة النمو هذه أفضل فترة للنمو المعرفي ^(٦) .

إن التحفيز الحركي والعقلي للطفل في السن المبكرة له أثر إيجابي جداً على نموه اللغوي ؛ ولذلك فإن تعليم اللغة العربية السليمة للطفل في المراحل العمرية المبكرة مسألة حاسمة في الحفاظ على اللغة العربية التي ترد عليها لاحقاً لغات أخرى ولهجات متعددة .

٢/٣- المسؤولية المشتركة في تعليم الطفولة المبكرة :

إن تحفيز القدرات العقلية مبكراً في حياة الطفل داخل المجتمع المحلي ودور الحضانة والأسرة يؤثر بشكل دائم على رفاهية الطفل ونموه المستقبلي . وفي هذا الصدد نجد أن فرنسا ، على سبيل المثال ، أعادت النظر في قانون الأسرة لتؤكد على مسؤولية الوالدين التشاركية في تربية الأطفال على الرغم من حالات الطلاق . كما تم تعيين مساعدين لتثقيف الوالدين للقيام بدورهم التشاركي مع المدرسة في تربية الأبناء وإقامة خط ساخن لمشكلات الآباء في تربية أبنائهم ، ومحاصرة ثقافة العنف منذ ميلاد الطفل من خلال التربية الوالدية والأسرة مع إنشاء مجالس للمتابعة والتنسيق ^(٧) .

في العالم العربي تقوم الأم بالدور الأساسي في عملية التنشئة ، وخاصة في السنوات السبع الأولى من عمر الطفل . وفي أغلب الأحيان تكون الأم إما غير متعلمة ، أو حصلت على نصيب متواضع من التعليم . بالإضافة إلى ذلك ، فإن العائلة العربية تقع تحت كم هائل من الضغوط الاجتماعية والسياسية وتواجه ضائقة اقتصادية متفاقمة ؛ فتهرب إلى الاهتمام بالعالم الآخر بدلاً من العالم الآني . كما أن وجود ظاهرة المربية الأجنبية كإحدى وسائط التنشئة في الأسر العربية الميسورة ، وما لهذه الظاهرة من آثار سلبية على نمو الطفل العاطفي والاجتماعي والمعرفي ، يؤكد أن تربية وتعليم الأطفال الصغار في مرحلة ما قبل الابتدائي مسؤولية اجتماعية وطنية ، لا تلقى على عاتق الأسرة وحدها والتي قد لا تؤهلها ظروفها الاجتماعية والاقتصادية للقيام بها بفاعلية ^(٨) .

فلم يعد من الممكن ترك تربية الأطفال وتنمية مهاراتهم للأسرة فقط ؛ خاصة وأن وسائط أخرى متعددة اقتحمت البيوت وتدخلت في طريقة تربية الأطفال وطرق تعبيرهم عن أنفسهم ونوع المصطلحات التي يستخدمونها . ولذلك يجب العمل على أن يكون التعليم في مرحلة الطفولة

(٦) المرجع السابق ، ص ٥ .

(٧) طلعت عبد الحميد ، منهج التطبيق المتكامل لحقوق الطفل في مجال التعليم والثقافة ، في كتاب كفالة حقوق الطفل في البلاد العربية ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، تحت الطبع .

(٨) انظر : سهام الصويغ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٠ .

المبكرة جزءاً من مراحل التعليم الرسمية، وأن يكون العاملون مع الطفل في سنواته المبكرة من المربين المؤهلين ذوي الكفاءات العليا، وتطوير مؤسسات التعليم ما قبل المدرسة من حيث الأبنية والتجهيزات. وكذلك الاستفادة من الأندية والمراكز الثقافية والمكتبات العامة والمسارح في تحقيق التنمية المتكاملة لكافة جوانب الشخصية بطريقة مخططة. فالتربية في جوهرها عملية مخططة.

٤/٢- برامج الطفولة المبكرة:

تركز برامج تنمية الطفولة المبكرة على تنمية القدرات البشرية في المراحل الأولى؛ حيث تعزز الصحة وسلامة الجسد والمهارات المعرفية اللغوية، والتنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال. كما تستهدف رفع المهارات والوعي الخاص بالآباء والمعلمين والمؤسسات المختلفة الأخرى التي تؤثر على حياة هؤلاء الأطفال الصغار. وتؤثر هذه البرامج على مستوى المشاركة في التعليم الابتدائي وما بعده، وقد أظهرت تجربة التعليم قبل المدرسي في المملكة المتحدة على سبيل المثال، أنها أدت إلى تحسن النمو الفكري والاستقلال والتركيز والمخالطة الاجتماعية خلال السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي^(٩).

في معظم الدول العربية تُعتبر وزارة الشؤون الاجتماعية هي المسؤولة عن برامج رعاية الأطفال منذ الميلاد وحتى ثلاث سنوات، وعند بلوغ الأطفال العام الرابع، تتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية الاحتياجات التعليمية للأطفال الصغار. وهناك وزارة ثالثة وهي وزارة الصحة التي يقع على عاتقها توفير البرامج الغذائية للأطفال المعرضين بشدة للإصابة بسوء التغذية. ويُعتبر اشتراك الوزارات في تنمية الطفولة المبكرة من الأمور المعقدة. وحتى يومنا هذا، لا توجد قواعد إرشادية رسمية داخل تلك الوزارات حول تقديم خدمات تنمية الطفولة المبكرة في اتجاه تدريب القائمين بالرعاية أو المناهج التعليمية أو تقديم الخدمات الصحية في رياض الأطفال.

٣- نوعية التعليم:

من المهم أن يتعلم الأطفال من خلال التسلية، وألا تكون الكتب الموجهة لهم جافة وأن تهدف إلى إمتاعهم واللعب معهم ومدهم بمعارف الكون الأساسية. وتقع على مسئول التربية في رياض الأطفال وفي المدرسة الابتدائية عبء كبير في إكساب الأطفال مهارة القراءات الحديثة من خلال آلات التعلم والكتاب الإلكتروني، وكذلك تدريب التلاميذ على استخدام الأسلوب السليم في التفكير وفي حل المشكلات التي تعترضهم في الدراسة وفي حياتهم العملية مستقبلاً^(١٠).

(٩) ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، مرجع سبق ذكره، ص ٢٤.

(١٠) أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، إشكاليات القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم، إعداد قارئ جيد في مجتمع معاصر، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣م، ص ٥.

ورغم أن رعاية الطفولة المبكرة يعد قطاعاً جديداً في العالم العربي وغاية في الأهمية لمستقبل الأمة، فلا توجد قواعد إرشادية رسمية حول تقديم خدمات تنمية الطفولة المبكرة أو المناهج التعليمية في رياض الأطفال، كما أن الهدف الموجه لرعاية وتعليم هذه الفئة من الأطفال مازال غير واضح. وتم العملية التعليمية بشكل عشوائي حيث تختار كل حضانة وروضة المنهج الخاص بها. وهي من القضايا الخطيرة والهامة التي يجب النظر إليها.

وإذا كان الحديث يكثر في العالم العربي عن التعليم ومعدلاته ومؤثراته الكمية كدليل على مدى كفاءة الدول لحق التعليم، فإن الاهتمام لا يركز بنفس القدر على نوعية التعليم وجودته ووظائفه وأهدافه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية^(١١).

إن الأساس في التعليم جيد النوعية هو أن يقوم على تحفيز القدرات الذهنية للطفل وإكسابه المهارات الحياتية والمشاركة والاستفادة من التكنولوجيا الجديدة. فالتعليم والمعرفة ليسا مفتاح التقدم الفردي فقط، بل هما كذلك مفتاح النجاح على المستوى القومي. وقد برزت قضية نوعية التعليم التي تُقدم في المدارس، كأحد أهم التحديات التي تواجه الحكومات والمجتمعات العربية الآن^(١٢).

إن مقتل التعليم العربي يكمن في نوعيته وجودته التي لا تزال ضعيفة ودون مستوى الطموح. ويرجع تدني النوعية إلى ضعف نوعية المدخلات وغياب المراجعة الدورية المستمرة وغياب روح المبادرات والتجديد^(١٣). وتؤكد اللجنة الدولية لحقوق الطفل في ملاحظاتها على تقارير الدول العربية بأنها معنية بنوعية التعليم وأهدافه؛ مشددة على أن الهدف من التعليم في البلاد العربية غير واضح.

وتزداد الأصوات التي تطالب اليوم بضرورة إعادة هيكلة التعليم في الوطن العربي على نحو يضمن الجودة. فغموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية وضعف الأهداف يجعل الرابط بين التربية وحاجات التنمية الشاملة مفقوداً^(١٤). إلا أن توفير تعليم جيد النوعية يقتضي توافر الإرادة السياسية لإعادة صياغة الأولويات القومية ورفع الميزانيات المرسودة للتعليم، واستعداد السلطات التعليمية لاتباع طرق جديدة للعمل مع الأطفال ومن أجلهم، وأن يكون هناك قناعة بأن كل الأطفال من حقهم، وفي استطاعتهم، أن يتعلموا^(١٥).

(١١) طلعت عبد الحميد، مرجع سبق ذكره.

(١٢) انظر: عالم عربي جدير بالأطفال، مرجع سبق ذكره.

(١٣) عبد العزيز السنبل، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المربخ للنشر، الرياض، ٢٠٠٤م. ص ٣١٠.

(١٤) انظر المرجع السابق، ص ١٥٧.

(١٥) عالم عربي جدير بالأطفال، مرجع سبق ذكره، ص: ٧٦-٧٧.

٤- اللغة في الطفولة المبكرة:

اللغة مرآة الفكر ووسيلة المعرفة، والطريق الأساسي للتفاهم مع الآخرين، ولذلك فهي انعكاس للهوية والعقل الجمعي لأنها ليست أداة تخص واحداً بعينه. ولكنها هبة الجماعة لكل فرد من أفرادها^(١٦). واللغة تعني تطور القدرة على استخدام مجموعة من الأصوات كرموز تدل على الأشياء بما تتضمنه من أحداث ومشاعر. فاللغة هي وسيلة الطفل للتعبير، وهي أداة لتنظيم وتفسير المعلومات التي تم الحصول عليها عن طريق الحواس.

وتؤكد الأبحاث على أن جميع الأطفال في العالم يمرون بسلسلة متتابعة ومتوقعة من النمو والتطور؛ وخاصة في السنوات الثماني الأولى من عمرهم^(١٧). كما تشير إلى أن غالبية الأطفال يتمكنون من تعلم تراكيب اللغة الصحيحة بصورة طبيعية وبدون تعليم مباشر، إلا أن هذه القدرة تتطلب وجود الطفل في بيئة غنية ومتفاعلة لغوياً. ويجب أن يكون البرنامج التعليمي مناسباً للمرحلة العمرية. كما يجب أن يتناسب مستوى لغة المتحدث مع المستمع إليها، ومن الطبيعي أن تكون لغتنا للطفل بسيطة ولكن سليمة. كما يجب أن تكون لغة عصرية غير مهجورة وغريبة عن السائد^(١٨).

إن تحفيز قدرات الطفل منذ السنوات الأولى تساعد على استخدام ملكاته العقلية وتطويرها بشكل يساعد على النجاح المستقبلي. واللغة هي أحد أهم وسائل التواصل والحوار والتعلم التي تتطور قدرات الطفل الذهنية من خلالها. كما أن القراءة للطفل في السنوات الأولى تساعد على التعرف على نسبة كبيرة من الكلمات التي يسمعها ويخزنها، والتي تتطور فيما بعد لتكون أفكاراً يستطيع الطفل التعبير عنها باستخدام مخزون الكلمات التي لديه، ويكون قادراً على توصيل أفكاره بمساعدة هذا المخزون. فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة في احتياج دائم إلى خبرات متعددة، لكي يكتسب حصيلة لغوية تلبى احتياجاته اليومية. وهو أيضاً بحاجة إلى أفكار جديدة يستعين بها عندما يفكر أو يتحدث. ولن يتحقق ذلك إذا ظل محصوراً في إطار أسرته فقط، حيث تكون الفرص محدودة لاكتساب أفكار ومفاهيم جديدة^(١٩).

وبقدر ما تكون عليه الأسرة من مستوى ثقافي ووضع اقتصادي جيد ورغبة في القراءة وبقدر ما يكون لديها من مصادر معلومات، يكون استعداد الطفل للنمو اللغوي أفضل من غيره من هم

(١٦) محمد المنسي، مرجع سبق ذكره، ص ٣٢.

(١٧) انظر: سهام الصويغ، مرجع سبق ذكره، ص ٢١-١٧.

(١٨) محمد المنسي، مرجع سبق ذكره، ص ٤٦.

(١٩) فهد مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، ٢٠٠١،

في مثل عمره ولا تتوافر لديهم هذه الإمكانيات . فالطفل الذي ينشأ في أسرة منفتحة على الثقافات الأخرى يكون أسرع في اكتساب اللغة وأكثر ثراء في المفردات والتراكيب اللغوية . ومع أن قدرة الطفل على استخدام اللغة استخداماً اجتماعياً يرتبط بالدرجة الأولى بمقدرته العقلية ؛ إلا أن مقدرة الطفل اللغوية تخضع في بعض جوانبها لعوامل أخرى ، فأطفال البيئات الثرية فكرياً وثقافياً يتحدثون أسرع وأدق وأفضل من أطفال البيئات الاجتماعية والاقتصادية المتواضعة^(٢٠) .

ويتعلم الطفل عادةً الكلام وتنمو حصيلته اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة بوقت كاف . والطفل الطبيعي عندما يدخل المدرسة الابتدائية يكون لديه قدر من اللغة ، يسمح بتعلم القراءة وإدراك معاني الكلمات التي يقرأها ، كما تمكنه من فهم كلام الآخرين المحيطين به والتعبير عن رغباته وأفكاره . لذلك ، فهناك ضرورة لتوفير الوسائل التعليمية المختلفة في المدرسة من أجل نمو خبرات الطفل المحسوسة ونمو أفكاره ومساعدته على التعبير عن هذه الأفكار ، مثل الكتب والقصص المصورة والأفلام^(٢١) . ويجب ألا يُترك نمو اللغة عند الطفل للفرص العابرة التي تأتي بالمصادفة ؛ ومن ثم لا بد أن يكون هناك تعريف بالكلمات الجديدة ومعانيها . ولتحصيل النمو اللغوي ، فإن الطفل في حاجة إلى تعليم مستمر على المهارات في استخدام المكتبة وعلى المهارة في اكتساب المعلومات من الملاحظة والتعامل مع الآخرين .

٥- الكتابة للطفل:

إن الثروات الحقيقية للأمم في المستقبل تكمن في قدرتها على الاستفادة من إنجازات العلم والتكنولوجيا ، وليس مصادر الثروة الطبيعية . فقد أصبحت الأفضلية المطلقة للمعارف والمهارات^(٢٢) ، وعلى الكتاب أن يعدوا الطفل لمواجهة المستقبل . والكتابة للطفل قضية جادة للغاية ، ويتحمل فيها الكاتب مسؤولية كبيرة . فالطفل في هذه المرحلة عجيبة طرية تشكلها رؤى الكاتب . والمادة الأولى لرواية الأطفال هي اللغة ، ويجب مخاطبة الأطفال بلغة بسيطة تحاكي عقولهم وتنمي قدراتهم ، وتكون بوابتهم إلى عالم المعرفة . فهي التي تشكل أفكارهم ووجدانهم وهويتهم . ومن المؤكد أننا في حاجة إلى قواميس لغوية خاصة بالأطفال ، وقواميس غنية بالتفسير السلس للمعاني الصعبة ، مزينة بالصور وغنية بالمعلومات . وهذا الأمر كفيل بأن يجعل عملية البحث متممة ، كما يجعل المعنى يثبت في الذهن لمدة أطول .

والمشكلة التي تواجه الطفل العربي اليوم ، وبالتالي الثقافة واللغة العربية ، هي العشوائية وعدم الدقة عندما يتعلق الأمر بالفئات العمرية التي يخاطبها الكاتب ، وبالتالي بالقاموس اللغوي

(٢٠) المرجع السابق، ص ٢٤-٢٥ .

(٢١) المرجع السابق، ص ٢٥ .

(٢٢) انظر : محمد المنسي قنديل ، مرجع سبق ذكره، ص ٣٦-٥٠ .

المناسب لكل من هذه الفئات . إن على الكتاب أن يكونوا قادرين على الرد على أسئلة الطفل المفعممة بالتفتح على العالم والرغبة في استكشافه^(٢٣) . فهناك مشكلة حقيقية في الأدب المكتوب للأطفال والناشئة بدءاً من الكتب المدرسية ، وهي كتب يُعهد بوضعها إلى موظفين بعيدين عن عالم الفنون واحتياجات الأطفال ، مروراً بالكتب المعروضة على قدم المساواة مع كتب الطبخ والسحر والأبراج والرشاقة وتعلم اللغة الأجنبية في خمسة أيام^(٢٤) .

إن عملية التعلم هي أهم خصائص الطفولة . ومن المهم أن تكون لغة الرواية الموجهة للأطفال سلسلة وبسيطة ، ولكن سليمة بعيدة عن السذاجة . كما يجب ألا تكون لغة مهجورة عن اللغة السائدة . وأن يكون لها أكثر من مستوى ، يصل كل مستوى منها إلى عمر من الأعمار . ولعل من أهم مشاكل الكتابة للطفل هي المستويات المختلفة للغة ، حيث من المهم أن يتناسب مستوى لغة المتكلم مع المستمع إليها^(٢٥) .

وفي حين تزرخ المكتبات المدرسية والعامية الأجنبية بالعديد من الكتب الموجهة للأطفال ، لا يوجد في البلدان العربية قصص للأطفال حسب الفئات العمرية . كما لا يتوافر للوالدين مادة مناسبة للسن المبكرة لقراءتها للأطفال ترتبط ببيئتهم وبالقيم الإنسانية والتعاون والانتماء والاعتزاز بالهوية ، بينما نجد أن اللغات الأجنبية لديها قصص متدرجة منذ الحضانات وحتى السنوات المتأخرة من عمر الطفل . وهناك بعض المحاولات الفردية ، إلا أنه ليس هناك خطة قومية لمشروع من هذا النوع يوفر للأطفال في سن مبكرة مادة تشجعهم على القراءة .

٦- مشاركة الأطفال في بناء ثقافتهم :

بالنظر إلى موضوعات الكتابة للأطفال وأساليبها الفنية المتكررة لدى كتّاب الثقافات الأخرى ، ندرك أن ثقافتنا العربية أهملت إرثاً عربياً وإسلامياً بالغ الغنى ، فليس في المادة الأولى الخام للموضوعات التي عمل عليها كتاب الثقافات الأخرى ، وبنوا منها أعمالاً جمالية خالدة ما يفوق نظيره في إرثنا وثقافتنا . . . لكن المشكلة ، أن مجتمع الثقافة العربية لم يتجاوز نظره الجامة والمربكة معاً إزاء الأطفال . فالمسألة ليست مشكلة أدبية وجمالية في المقام الأول بقدر ما هي اجتماعية فكرية عكست نفسها على المفاهيم الجمالية وعلى الوعي بالجمال بصورة عامة . وربما من المفيد والمهم قبل التفكير في المادة التي تكتب للأطفال هو التفكير في ماذا نعرف عن الأطفال؟^(٢٦) .

إن الثقافة العربية لم تُنتج إلى اليوم أدباً للأطفال يُعتدُّ به . لا لعجز في المخيلة ، فالعرب

(٢٣) انظر : نوري الجراح ، ماذا نعرف عن الأطفال . . . ماذا نكتب لهم؟ ثقافة الطفل العربي - كتاب العربي ، ٢٠٠٢ ، ص ٥٧-٥٤ .

(٢٤) المرجع السابق ، ص ٥٧ .

(٢٥) محمد المنسي قنديل ، مرجع سبق ذكره ، ص ٤٦ .

(٢٦) نوري الجراح ، مرجع سبق ذكره ، ص ٥٣ .

يتمتعون بمخيلات خصبة، ولا لقصور في اللغة وضيق رحابها، ولا لغياب الوعي بأهمية الابتكار وأهمية الخلق الفني، وإنما لأسباب أخرى قد يكون أهمها إطلاقاً ضعف التواصل بين الأجيال، وهشاشة العلاقة بين الكبار والصغار، والجهل المدقع بعالم الطفولة وفضاءها الحر، على خلفية مجتمع أبوي صارم يريد أن يلحق يقينه الخاص للطفل. وعلينا اليوم أن نفكر بمسؤولية فيما يمكن أن تكون عليه ثقافة بديلة للطفل، تقوم على احترام حقيقي لوعي الطفل، وحسه الجمالي ورغبته في الاستكشاف، وولعه بطرح السؤال ونزوعه إلى الحرية، والسعي إلى إشراكه في صنع ثقافته واستقبالها، وإتاحة الفرصة له للأخذ بما تقدمه له كمقترحات جمالية وفكرية، ورفض ما لا يستسيغه حسه السليم بالأشياء. علينا أن نجد وسائل مناسبة لاختيار أفكارنا وصياغاتها المتعلقة بالأطفال من خلال: لقاءات مفتوحة للأطفال والناشئة مع صانعي ثقافتهم، أطر وطرق فعالة لاستقبال آراء الأطفال فيما يُنتج لهم، ولاستقبال مقترحاتهم وأفكارهم من أجل البحث الحق في الأشياء، وبهدف تطوير نمط جديد من العلاقات الجمالية مع الأطفال. ووضع استراتيجية عربية على مستوى الأمة لبناء ثقافة جديدة منفتحة وذات فحوى إنساني موجهة للأطفال العرب^(٢٧).

لقد عُقدت العديد من المؤتمرات والندوات ذات طابع عام أو متخصص في ميادين ثقافة الطفل العربي. وأنشأت بعض الدول العربية مراكز لأبحاث ودراسات الطفولة. وتركزت الكثير من الندوات حول كتب الأطفال، وبرز في الثمانينيات وعي متزايد بمسألة الغزو الثقافي، وتلازم هذا الوعي بطغيان الوسائط السمعية والبصرية على ثقافة الأطفال. وتكرر التوصيات في هذه المجالات بدون استثناء في مختلف الندوات على مر السنين وبنفس الصيغ والتعابير. ويظل هناك قصور في التنفيذ، فبمقدار تقدم الوعي بأهمية ثقافة الطفل نجد أن التوصيات تبقى في معظمها مجرد أمنيات. كما يشير تكرار نفس التوصيات في حلقات مختلفة عُقدت في أقطار مختلفة بتواريخ متباعدة، إلى مدى القصور في التنسيق العربي على صعيد ثقافة الطفل وصولاً إلى استراتيجية موحدة قائمة على دراسة علمية للواقع والاحتياجات الراهنة والمستقبلية^(٢٨).

وقد خرجت الخطة الشاملة للثقافة العربية إلى النور في ١٩٨٥ بعد اعتماد تقريرها النهائي من قبل المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ديسمبر من نفس العام. وشارك في وضعها ٦٠٠ خبير ومتخصص في مختلف مجالات الثقافة؛ وعُقدت لها ٢٧ ندوة مخصصة في كل من موضوعاتها في مختلف الأقطار العربية، وقُدِّم خلالها ٦٠ بحثاً. وتهدف إلى وضع استراتيجية عربية شاملة للثقافة العربية. على أن ثقافة الطفل أُدرجت كجزء من ثقافة القوى البشرية، ولم تُعقد لها - على أهميتها - ندوة خاصة. وإن كانت التوصيات قد ركزت على الأسس الثابتة التي يجب أن

(٢٧) المرجع السابق، ص ٥٣-٥٩.

(٢٨) مصطفى حجازي وآخرون، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، سلسلة ثقافتنا القومية، المجلس القومي للثقافة العربية، ١٩٩٠، ص ٧١-٧٣.

تقوم عليها ثقافة الطفل ، وهي : تأصيل الهوية الثقافية مع اهتمام خاص باللغة العربية ، واستخدام الثقافة من أجل إطلاق طاقات النمو عند الطفل وتحصينه بالثقافة العربية ضد الغزو الثقافي والاعتراب ، والعناية بإعداد الخبراء والفنيين في مختلف جوانب ثقافة الطفل^(٢٩) .

٧- خلاصة:

رغم ازدياد الوعي بأهمية ثقافة الطفل ودورها في مستقبل الأمة العربية ، لم يُترجم هذا الوعي بعد إلى برامج فعلية على أرض الواقع . والثغرة الأخطر في كل ذلك تكمن في فقدان خطة شاملة لثقافة الطفل العربي مبنية على معرفة وثيقة بخصائص الطفولة العربية واحتياجاتها وتحديد ما يُراد لها مستقبلاً . وهذا ما يجعل الإنتاج الثقافي ، حتى الذي يأخذ طابع الريادة منه ، يظل محاولات مُحاصرة ، أو جزراً معزولة لا يُكتب لها الانتشار الكافي في الوقت الذي تملأ الساحة العربية التسربات الثقافية الغربية ، وهو ما يشكل تهديداً جدياً لثقافة الطفل ومستقبله^(٣٠) .

لقد أردنا من خلال هذه الورقة أن نؤكد على أهمية استثمار مرحلة الطفولة المبكرة ، والتي هي أفضل مراحل النمو المعرفي وقمة الاستعداد للتعلم ، حيث يتمكن الطفل بالفعل من تعلم تراكيب اللغة الصحيحة في هذه الفترة العمرية ، شريطة أن يوجد في بيئة غنية لغوياً ، لذلك يجب البدء في تعليم اللغة العربية للطفل مبكراً وعدم الانتظار حتى دخول المدرسة في سن السابعة . كما أردنا أن نوضح عدم إمكانية الاعتماد على الأسرة فقط في تربية الطفل ؛ لأن تربيته مسئولية اجتماعية تشاركية . وأخيراً أخذ احتياجات الطفل العربي في الاعتبار ؛ لنتمكن من الكتابة له بطريقة قادرة على الرد على تساؤلاته ورغبته في اكتشاف العالم من حوله ، قادرة على خلق الانتماء للغته والاعتزاز بهويته .

٨- التوصيات:

- ١- اعتبار مرحلة التعليم قبل المدرسي جزءاً أساسياً من التعليم العام ورصد الميزانيات الضرورية له .
- ٢- توضيح الهدف الذي تسعى له البلاد العربية من التعليم وصياغة مناهج تعليمية تعتمد الجودة أساساً لها لتحقيق الهدف من التعليم .
- ٣- وضع برنامج تدريبي مكثف لتعليم مدرّسي اللغة العربية الطرق الصحيحة لتعليم اللغة وتصحيح الأخطاء اللغوية في المناهج الدراسية .
- ٤- إنشاء جهة عربية متخصصة تحت إشراف نفسي ولغوي عالٍ تعنى بإصدار قصص للأطفال منذ السنوات المبكرة ، متسلسلة بحسب السنوات العمرية بما يتوافق مع نمو الطفل الفكري والنفسي . وعمل مسابقات على المستوى العربي لكتاب قصص الأطفال .

(٢٩) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

(٣٠) انظر : المرجع السابق ، ص ٧٥ .

- ٥- عمل تدريبات دورية مستمرة لمجموعات من الكتاب الشباب في العالم العربي على طريقة الكتابة للطفل .
- ٦- إصدار مجامع اللغة العربية قواميس للأطفال تحتوي على ترجمة للمصطلحات العلمية والتقنية الجديدة بعيدة عن التعقيد .

المراجع:

- ١- ابتسام البسام ود. صلاح الدين المتبولي، التعليم للجميع في الوطن العربي، دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية - من دكاكر عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠١٥م .
- ٢- أحمد عبد الله العلي، الطفل ومهارات القراءة، إشكاليات القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم، إعداد قارئ جيد في مجتمع معاصر، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣م .
- ٣- الغالي أحر شاو، الطفل واللغة، تأطير نظري ومنهجي للتمثيلات الدلالية عند الطفل، الكتاب الأول، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٣ .
- ٤- الغالي أحر شاو، الطفل واللغة، نمو التمثيلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة العربية عند الطفل، الكتاب الثاني، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٣ .
- ٥- اليونيسكو، ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٧م .
- ٦- جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسف، عالم عربي جدير بالأطفال، ٢٠٠٤ .
- ٧- سامح كريم، مجلات الأطفال وتنمية الميل للقراءة، ثقافة الطفل العربي، كتاب العربي، ٢٠٠٢م .
- ٨- سهام الصويغ، المكونات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة (٣-٦ سنوات)، المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب - التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير، القاهرة ١٠-١١ من سبتمبر ٢٠٠٦م .
- ٩- عبد التواب يوسف، أطفالنا وعصر العلم والمعرفة، دار الفكر المعاصر، بيروت ودمشق، ٢٠٠١م .
- ١٠- عبد التواب يوسف، تنمية ثقافة الطفل، دار الفكر المعاصر- بيروت، دار الفكر- دمشق، ٢٠٠١م .
- ١١- طلعت عبد الحميد، منهج التطبيق المتكامل لحقوق الطفل في مجال التعليم والثقافة، في كتاب كفالة حقوق الطفل في البلاد العربية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، (تحت الطبع) .

- ١٢- عبد العزيز السنبلي، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ للنشر، الرياض، ٢٠٠٤م.
- ١٣- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ١٩٨٠.
- ١٤- محمد المنسي قنديل، مشكلات الكتابة للطفل العربي، ثقافة الطفل العربي - كتاب العربي، ٢٠٠٢م.
- ١٥- محمد رفقي محمد، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار القلم، ١٩٨٧.
- ١٦- مصطفى حجازي وآخرون، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، سلسلة ثقافتنا القومية، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، ١٩٩٠م.
- ١٧- فتحية محمود صديق، التعليم من المهد، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠٠٥م.
- ١٨- فهد مصطفى، تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٢م.
- ١٩- فهد مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة - التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١م.
- ٢٠- نوري الجراح، ماذا نعرف عن الأطفال... ماذا نكتب لهم؟ ثقافة الطفل العربي - كتاب العربي، ٢٠٠٢م.

لغة الطفل بين الفطرة والاكساب

دراسة في الفكر اللغوي

د. هاشم بن أحمد بن سعد الشنبري (*)

إن موضوع الاكتساب اللغوي عند الطفل الذي تدرسه هذه الورقة موضوع قديم جداً ، اهتم به العلماء العرب والغربيون وله من الأهمية ما يجعلنا نختاره موضوعاً في مؤتمركم هذا ، ومن وجوه هذه الأهمية أنه يساعدنا على تلافي ومعالجة ما قد يحدث من خلل في هذه العملية الدقيقة ، وهي الاكتساب اللغوي عند الأطفال بوجه عام ، وعند متعلمي لغة من اللغات لغير أبنائها .

وقد أضحي ضرورياً الربط بين الفكر اللغوي العربي ، الذي يذخر بالدراسات الجادة حول هذا الموضوع وغيره من الدراسات التي نسميها الآن مجازاً دراسات علم اللغة الحديث ، وسيوضح من خلال دراستنا هذه أن لعلماء العربية إشاعات نيرة على الفكر اللغوي العالمي ، وقد جاءت دراساتهم وفق أحدث المناهج العلمية التي نعرفها الآن .

إننا لا نبالغ في موقفنا فنزعم أن القدماء قد أتوا بكل شيء ، وأن في تراثهم ما يُغنيا عن الاطلاع على الثقافات اللغوية المعاصرة ، ذلك أن أحد الأمرين لا يُغني عن الآخر ، ونستطيع القول ونحن مطمئنون إن كلا النوعين من الدراسات يكمل أحدهما الآخر ويتضافر معه .

فاللّسنية من حيث هي علم اللغة ، ليست في المقابل ، بعيدة كل البعد عن الفكر اللغوي العربي ، فالتراث اللغوي العربي قد أولّى اللغة أكثر اهتماماته ، وقد عُرف عن اللغويين الأوائل إلمامهم بعلم المنطق وعلم الرياضيات مما أضفى على منهجيتهم دقة وموضوعية . فالخليل بن أحمد - على سبيل المثال لا الحصر - عالم في الرياضيات وعالم لغوي في الوقت نفسه ، وقد انطبعت تحاليله بمنهجية علمية واضحة وظاهرة ، وهذا يذكرنا بعالم اللغة المعاصر ناؤم تشومسكي الذي كان عالماً رياضياً ، ثم استهواه البحث اللغوي التجريدي ، وكذلك على حلمي موسى الذي يُعدُّ

(*) أستاذ اللغويات المقارنة واضطرابات النطق بجامعة أم القرى .

من أبرز علماء الفيزياء ، وفي الوقت نفسه هو أول من أدخل علم اللغة الإحصائي إلى عالم الدراسات اللغوية العربية المعاصر .

ولعل من أهم القضايا اللغوية التي اهتمت بها الدراسات الألسنية الحديثة ، ولها جذور في الفكر اللغوي العربي ، مسألة اكتساب اللغة وتوليدها عند الطفل ، فهذه المسألة قد تناولها علماء قدامى ومحدثون عرب وغربيون . وسنعرض فيما يلي بإيجاز لأحدث الآراء في الفكر اللغوي الغربي في هذا المجال المتمثلة في النظرية الفطرية ، أو ما يُعرف بنظرية تحليل المعلومات ، وما يربطها من صلة بعملية اكتساب اللغة في التراث اللغوي العربي .

النظرية الفطرية (نظرية تشومسكي):

تعددت مسميات نظرية تشومسكي عند الباحثين العرب ، فمنهم من أطلق عليها نظرية تحليل المعلومات⁽ⁱ⁾ والنظرية العقلية النفسية⁽ⁱⁱ⁾ ، وقد يطلق عليها البعض النظرية التوليدية التحويلية⁽ⁱⁱⁱ⁾ . وكلها تدور حول ما أطلق عليه تشومسكي مصطلح (Competence) الكفاية اللغوية ، أي تلك القدرة أو الموهبة الفطرية التي منحها الله للإنسان ، فاستطاع عن طريقها أن ينتج ما لا يُحصى من المفردات والتراكيب اللغوية .

لذا؛ فإننا نميل إلى تسميتها بالنظرية الفطرية ، لكون ذلك أقرب إلى واقعها وأكثر اختصاراً من المصطلحات السابقة .

معنى الفطرة اللغوية:

يُقصد بالفطرة اللغوية تلك الملكة التي منحها الله للإنسان فاستطاع عن طريقها إنتاج وتوليد اللغة .

حيث حاول تشومسكي أن يفسر عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال ما أسماه (تحليل المعلومات) ، ويقصد بذلك أن ذهن الطفل يقوم باختزال المعلومات وتحليلها والقياس عليها ، ومن ثمّ يستطيع من خلال سماعه لعدد محدود من الجمل توليد ما لا يُحصى منها ، وهذه المقدرة التي حباها الله للإنسان دون سائر الحيوان لا يختص بها جنس دون جنس ، ولا أقوام دون آخرين ، ومن ثمّ فإنها تأخذ طابع العالمية .

أُسس النظرية الفطرية:

ينظر تشومسكي ومن سار على نهجه للغة على أنها عبارة عن ملكة أو مهارة مفتوحة النهايات ، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه أن يُنتج ويفهم جملاً لم يسبق له استخدامها ، أو سماعها من قبل ، ويستطيع الطفل من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته أن يولد تراكيب

لغوية خاصة به ، وأن يفهم كلام الآخرين^(iv) . ووفقاً لذلك ؛ تقوم هذه النظرية على ثلاثة أسس أو اتجاهات^(v) ، (Aspects) ، وهي :

الأساس الأول:

إن كل طفل في هذا العالم يستطيع بما حباه الله من قدرة فطرية أن يكون مجموعة من الافتراضات متزايدة في التعقيد ، كما أن لديه جهازاً عقلياً خاصاً يميز بالفطرة الأمور العامة التي تحكم أنظمة اللغات ، أي أنه يتمكن من معرفة ما هو داخل في لغته ، وما هو خارج عنها .

الأساس الثاني:

يقتصر عمل الطفل في مراحل توليده المبكرة للغة على تحديد الإطار العام للغته وتمييزه من بين سائر الأنظمة اللغوية ، أو ما يُطلق عليه اللغة الكلية . وهنا نستطيع القول بأن الطفل قد تمكن من الانتقال من مرحلة " Langage " إلى مرحلة " Langue " وفقاً لمصطلح دي سوسير ، أي أنه ينتقل بذلك من اللغة الإنسانية إلى لغته المعينة ، ول يتم عملية الانتقال تلك يعتمد الطفل على ثلاثة نُظُم ، هي :

أولاً : النظم الأساسية ، ويُقصد بها مجموعة العناصر اللغوية التي يستخدمها الطفل على نحو مطّرد ، وذلك مثل مجموعة الأسماء والأفعال والأدوات التي تشكل الثروة اللغوية أو ما يُعرف بالكنز اللغوي .

ثانياً : النظم الشكلية ، وهي مجموعة القوانين والخواص العامة والمشاركة في سائر اللغات ، وذلك مثل قوانين المماثلة والمخالفة ، وغير ذلك من القوى التي تعمل بصورة دائمة وعامة في جميع اللغات كتكوين الجملة من الفعل والفاعل ، أو من الفعل والفاعل والمفعول .

فمثل هذه القواعد العامة يمكن أن يطبقها الأطفال على اللغة التي يسمعونها ، وعلى ذلك فإنهم يقومون بتجريد الملامح التي يرتبط بها بناء مقدرتهم وكفاءتهم النحوية^(vi) .

ثالثاً : النظم الإجرائية ، ويراد بها مجموعة القواعد العامة التي ترتب كيفية تنفيذ وتطبيق القوانين السابقة ، كما تقوم بتنظيم العلاقة بين المستويات اللغوية ، مثل المستوى الصوتي ، والمستوى الصرفي والنحوي والدلالي . وتتناول هذه النظم الإجرائية كيفية الربط بين القوانين بعضها ببعض ، كما تنظم كيفية العلاقة بين النظم اللغوية المختلفة .

الأساس الثالث:

يتمثل هذا الأساس في أن كل طفل يستطيع بصورة طبيعية أن يميز بين بنيتين مختلفتين للغة ،

هما: البنية العميقة " Deep Structure " ، والبنية السطحية " Surface Structure " ، كما أنه يلم بالقواعد التي تحول البنية العميقة المخزونة ذهنياً إلى تجسيد أدنى ، أي تركيب سطحي " Performance " . وهذا يساعد الطفل على تكوين فرضيات عقلية ، أو ذهنية يستخلصها من الكلام الذي يسمعه ، والذي يتألف (عادة) من خليط غير مفهوم من الأصوات ، ويبدأ بتعديل هذه الفرضيات تدريجياً^(vii) .

وقد استفاد تشومسكي من أفكار فلاسفة القرنين السابع والثامن عشر ، أمثال " ديكارت " الذي رأى أن للإنسان قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها آلياً (حتى) ، وإن صلح هذا التفسير أحياناً في ميدان الوظائف الحيوية والسلوكية للإنسان .

وأظهر هذه القدرات وأعظمها في نظره هي اللغة الإنسانية التي لا تحدها أية ارتباطات أو قوالب تعبيرية ثابتة ، نتيجة لمؤثرات خارجية أو حالات فسيكولوجية ، ومن ثم فهي صورة للعقل البشري باعتباره أداة عامة صالحة لكي تلائم كل الحوادث والاحتمالات^(viii) .

وقد انتقد تشومسكي بعض علماء اللغة المحدثين من قبله ، أمثال دي سوسير " Desaussur " و هوكت " Hokett " وغيرهما ، ممن لم يلتفت إلى ملاحظات " دي كارت " حول العقل واللغة ، أو هؤلاء الذين رأى أنهم قد فشلوا في فهم هذه الملاحظات ، وخاصة بلومفيلد " Bolmfield " الذي نسب الجانب الإبداعي إلى نظرية القياس في اللغة ، مما يدل على أنه لم يدرك العلاقة بين العقل واللغة على نحو صحيح^(ix) .

ومن ثم ، فقد صاغ " تشومسكي " هذه الأفكار صياغة جديدة عندما رأى أن للإنسان قدرة عقلية فريدة تُعد عطاء للفطرة ، وتمثل في الجانب الإبداعي للعقل البشري الذي تعده اللغة أعظم معطياته^(x) .

تطور نظرية تشومسكي:

يُعتبر ما قال به تشومسكي في نظريته الحديثة التي أسماها الإبداع أو الابتكار امتداداً لنظريته السابقة ، النظرية الفطرية ، يقول بعض الباحثين : " لقد أضاف تشومسكي ما أسماه بنظرية الإبداع والابتكار ، ويراد بها تلك الصفة النفسية التي تتوافر عند من يتكلم لغة معينة ويستطيع استخدامها بيسر وسهولة ، وبناء على هذه النظرية الجديدة ، فإن الطفل يكتسب لغة الأم عن وعي وإدراك حتى في سن مبكرة جداً ، وأنه حالما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكون عنده القدرة على الإبداع والابتكار ، التي تمكنه من توليد الجمل المختلفة التي يريدها في الوقت والظرف المناسبين^(xi) " .

ووفقاً لما ذهب إليه تشومسكي من أن الطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضاء ، بل يولد مزوداً بقدرة خاصة تمكنه من تعلم اللغة ، ويحاول أن يضع ما يسمعه من ألفاظ اللغة التي يعيش بين أهلها في القوالب العامة . ومن ثم فالطفل لا يكون عنصراً يقتصر دوره على التلقّي والأخذ والتقليد ، وإنما يمثل عنصراً إيجابياً يستخدم قدراته العقلية (الإبداعية) أثناء اكتسابه للغة^(xii) ، وتوليد نماذجها المختلفة .

ملامح نظرية تشومسكي (الإبداع والابتكار):

لقد كان من أهم الملامح لهذه النظرية (الإبداع والابتكار) الأخذ بمبدأ التمييز بين كل من القدرة " Competence " ، والأداء الفعلي " Performance " ^(xiii) .

وهذا يذكّرنا بما صنعه دي سوسير عندما فرق بين اللغة Langue والكلام Parole .

تقول " J. Green " : والإشكالية الأساسية في هذه التفرقة أنه قد لا يكون هناك دائماً توافق دقيق بين المتعلم وقوانين اللغة ^(xiv) .

وأهم مقومات هذه اللغة أو القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة بالإضافة إلى معرفة قواعد التحويل " Transformational Rules " وهي التي تعمل على تحويل البنيات العميقة للجملة إلى الشكل الخارجي للأداء (السطحي) الذي يُعبّر عنه بأصوات الكلام ، ومن ثم يكون المقصود بالأداء هو الأصوات اللغوية المنطوقة بالفعل ^(xv) .

موقف اللغويين الغربيين من آراء تشومسكي:

التوليدية والتحويلية:

لقد امتدح كثير من الغربيين جهود تشومسكي في اللغة بوجه عام ، على سبيل المثال ما قاله بالمر " Palmer " : إن نظرية تشومسكي هي أكثر النظريات اللغوية أثراً في الوقت الراهن ، ولا تسمح لأي دارس جاد بإغفالها . وقال " Robins " : لعل أهم تغيير في اتجاه اللسانيات الوصفية والنظرية الذي حدث في السنوات الأخيرة هو الذي وقع على يد تشومسكي منذ أن ظهر كتابه الأول عن هذه النظرية عام ١٩٥٧م ^(xvi) .

ورغمًا من ذلك المديح ، فلم تعدم هذه النظرية من ينتقدها ويصفها بأنها نظرية جدّ معقّدة وشبه رياضية ^(xvii) .

وقد لاقت افتراضات تشومسكي والآراء التي ذهب إليها في هذه النظرية نقداً من قبل علماء النفس اللغوي ، الذين ذهبوا إلى أنه باستثناء عموميات قليلة في التركيب اللغوي ، فإنه ليس هناك وجود واضح أو واسع لهذه الافتراضات ، والشيء الوحيد الذي أقره هؤلاء هو أن الكائن

البشري لديه استعداد بيولوجي (فطري) للتفاعل مع البنية (التركيب اللغوي) على أسس شكلية وليست عقلية بحتة (xviii).

الفكر اللغوي العربي وتوليد اللغة:

يرى كثير من اللغويين المحدثين أن علماء العربية القدامى قد ألحوا لكثير من المسائل اللغوية التي اشتملتها آراء تشومسكي فيما يخص توليد اللغة، خاصة فيما يتعلق بالتمييز بين البنيتين: العميقة والسطحية من ناحية (xix)، والفرق بين القدرة والآراء من ناحية أخرى، بيد أن مثل هذه الإشارات لم تلق ما هي حقيقة به من الاهتمام والتطوير من قبل اللغويين المتأخرين. وسنعرض هنا لبعض تلك الآراء عند ابن خلدون من القدامى، ومحمد خلف الله أحمد من المحدثين (xx)؛ لأن كل منهما كان يُعنى باكتساب الطفل للغة وتوليده لها.

رأي ابن خلدون:

تولد معرفة اللغة عند الطفل فيما يراه العلامة ابن خلدون عن طريق ملكة أو صفة راسخة تقترب من مفهوم الكفاية اللغوية عند أصحاب الفكر التوليدي. يقول ابن خلدون في مقدمته: (يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال) (xxi).

ويعلق أحد الباحثين على ما ذكره ابن خلدون قائلاً: (إن الملكة اللسانية بذلك هي الأساس في لغة المنشأ حيث يترعرع الإنسان، وهي بالتالي تكون تامة في اللغة الأم، ويصعب على الإنسان اكتساب ملكة لسانية أخرى تكون تامة وراسخة مضافة إلى ملكته اللسانية الراسخة التي اكتسبها من البيئة التي ترعرع فيها، وتقتصر هذه الملكة الراسخة على لغة المجتمع الذي يولد فيه الطفل "أي اللغة الأم"، ولا علاقة لها بالجنس أو العرق، بل تتكون عند الطفل خلال نموه في المجتمع الذي يتكلمها) (xxii).

ويشير ابن خلدون إلى العلاقة القائمة بين الملكة اللسانية وبين صناعة العربية، فيقول: (ذلك أن صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية وليس نفس كيفية).

ومن الواضح هنا أن ابن خلدون يميز بين الملكة اللسانية الفطرية وبين صناعة العربية المكتسبة بالتعلم. وهذا التمييز يقارب إلى حد كبير ما قام به تشومسكي من التفرقة بين "Competence" أي الكفاية، و "Performance" الأداء، حيث إن هذه الكفاية اللغوية أو

الملكية اللسانية لا تعدو أن تكون أمراً ذهنياً يتولد منه الكلام ، إذ هي معرفة ضمنية بالقواعد التي تنتج الجمل ، أما الأداء الكلامي أو الاستعمال الفعلي فإنما يتمثل تطبيقاً واستعمالاً آلياً لهذه المعرفة الضمنية بالقواعد أثناء عملية توليد الكلام ، وهو يتم عبر قواعد الكفاية اللغوية . وبالموازنة بين مفهوم الملكية اللسانية عند ابن خلدون والكفاية اللغوية عند تشومسكي ، نجد أن ابن خلدون في نظره إلى الملكية اللسانية ، قد اقترب من مفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي ؛ لأن الملكية اللسانية في نظر ابن خلدون هي في نهاية المطاف المقدرة على صناعة العربية ، إذ يكفي اللجوء إلى قوانينها لكي يصوغ العربي الكلام العربي الصحيح ، كما أن الكفاية اللغوية في نظرية تشومسكي هي المقدرة على تكلم اللغة أو كتابتها . وما لا يصح إغفاله هنا هو أن ابن خلدون يركز على صناعة اللغة أو كتابتها ، في حين أن النظرية التوليدية لتشومسكي تركز على الأداء الكلامي بصورة عامة^(xxiii) .

لقد أدرك ابن خلدون أيضاً دور العملية الإبداعية حين أشار إلى أن سماع الطفل يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم ، (واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم)^(xxiv) .

تظهر مجالات الإبداع هنا من خلال تنوع الكلام وتجده حتى تُمكن مقدرة الإبداع أو الابتكار الطفل من توليد أنماط اللغة بصورة متجددة ، وفي ظروف ومواقف متجددة أيضاً عن أفكار لا حصر لها ؛ لأن ملكة الإبداع تولّد ما لا يُحصى من الجمل للتعبير عما لا يُحصى من الأفكار ، من خلال القدرة على استخدام النظام التقليدي المعتمد على الكفاءة والمقدرة الذهنية .

ويمكن تلخيص عملية اكتساب وتوليد الطفل للغة عند ابن خلدون على النحو التالي :

أولاً : يسمع الطفل مجموعة متجددة من تراكيب اللغة .

ثانياً : يحاول أن يتكلم على نحو إبداعي .

ثالثاً : يمارس هذا التكلم .

رابعاً : تتكرر عملية الممارسة والتكرار ، فيؤدي ذلك بالتالي إلى ملكة اكتساب اللغة وتوليد أنماطها المختلفة .

وهكذا يتضح لنا كيفية مقدرة الطفل على توليد لغة بيّته التي يترعرع فيها بالاستناد إلى مقدراته الفطرية ، وأن ابن خلدون قد مهد الطريق أمام المفاهيم اللغوية التي أكدتها الدراسات اللغوية النفسية الحديثة من خلال آراء تشومسكي ، وقد أكدت على ذلك الدراسة التي قام بها أحد الباحثين بعنوان^(xxv) :

Ibn Khaldun and Noam Chomsky, The True Originator Of The Theory of Language Faculty.

رأي الدكتور/ محمد خلف الله أحمد: يعد الدكتور/ محمد خلف الله من رواد المدرسة النفسية اللغوية العرب ، وقد تناول مسألة اكتساب اللغة عند الطفل في دراستين هامتين ، هما :
الأولى : كتابه " الطفل من المهد إلى سن الرشد " (١٩٣٩م).

والأخرى : مقاله عن " الطفل واللغة القومية " (١٩٧٠م) ، ودراسته الأخيرة هذه انتهى فيها إلى
" أن الطفل يتعلم لغته القومية بسهولة ويسر ، وهو بلا تجارب أو معارف سابقة " (xxvi).

وقد أكد على أن من أهم مظاهر المقدرة النحوية عند الطفل القدرة على التعبير اللغوي ، واستعمال أجزاء الكلام ، وهو بهذا يكون قد استبعد دور الأسرة في تعليم الطفل لغته القومية (xxvii).

ويقصر دور الأسرة في نظره على تسهيل عملية اكتساب اللغة ، من خلال عرض نماذج لها دون تلقين منه أو تقليد من الطفل . وهذا يعني الابتكار والتجربة من قبل الطفل من ناحية ، وهو من - ناحية أخرى - يفسر استمرار الأخطاء اللغوية التي تُسمع من الطفل في محاولته الدائبة لتنمية ملكته الفطرية خاصة فيما يتصل بالنظام النحوي ، فكل ذلك يتحقق من خلال المادة اللغوية المسموعة التي يتعرض لها الطفل .

لهذا كله يرفض كل من تشومسكي وخلف الله مبدأ التقليد في اكتساب اللغة من منطلق أن التسليم به يُحوّل الطفل إلى بغاء لا عقل له ، كما يرفضان أيضاً المذهب السلوكي ؛ لأنه يساوي بين السلوك الإنساني ، والسلوك الحيواني . وينزع عن الإنسان السمة الوحيدة التي تميز بها الإنسان وهي العقل ، كما يتمثل في اللغة والتي بدونها لا تتحقق إنسانية الإنسان (xxviii) ، ولا يمكن موافقة الدكتور/ خلف الله في كل ما ذهب إليه من الاستبعاد التام لدور الأسرة في اكتساب اللغة ؛ لأن الدراسات النفسية التي قام بها كل من برنشتاين " Bernstein " ، وبوردو " Bourdieu " ، وباسرون " Passeron " تؤكد على دور الأسرة في اكتساب اللغة لدى الطفل ، وتبين كيف أن الفوارق اللغوية الموجودة بين الأسر تحدد الفوارق أمام النجاح المدرسي وتثبيت التباينات الاجتماعية ، ففي أسرة ذات قاموس لغوي ضعيف ، أو يقل فيها الكلام تكون قدرة الطفل على النمو الفكري والتوليد اللغوي بطيئة ، حيث يمتنع الطفل عن إلقاء الكلمات ، ويعتمد الصمت في بعض الحالات الشيء الذي يؤدي إلى حالات نفسية مقلقة (xxix).

والحقيقة التي لا مراء فيها أن للأسرة في المدينة والقرية والحاضرة والبادية دوراً كبيراً في عملية إسماع الطفل بصفة متكررة لألفاظ وعبارات اللغة ، بيد أن هذا لم يكن ليعطي أثره الفعال دون أن يكون لدى الطفل الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية ، التي تساعده على فهم وتوليد جمل شبيهة أولاً ، ثم متجددة ثانياً . ومن هذا المنطلق فإنه لا تناقض بين ما تقوم به الأسرة من تعليم وتلقين ، وما تنهض به الملكة اللغوية ، وإنما كلاهما يتضافر مع الآخر ، وذلك وفقاً لبيئة الطفل

الاجتماعية ، والتي تنشأ عنها فروق لغوية مهمة يتميز بها كللاً حسب الموطن الذي نشأ وترعرع فيه ، تؤثر في كمية وكيفية اكتسابه للغة ، وبالتالي فإن على مخططي البرامج التعليمية مراعاة التنوع في المادة اللغوية المقدمة للطفل حتى تتلاءم مع هذه الفروق ، كما أن على دور التعليم المختلفة التقليل من آثار هذه الفروق - ما أمكن - وخاصة فيما يتعلق باختلاف البيئات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، حيث يمكن تدبير رحلات منظمة تكتمل عن طريقها خبرات الأطفال الريفين بذهابهم إلى المناطق الحضرية والتحول فيها ، وبالعكس بالنسبة لأطفال المدن الذين تنقصهم الألفاظ المتعلقة بحياة الزراعة والرعي ، وما يتعلق بها . ومن الوسائل المساعدة في التغلب على مشكلة الفروق الفردية اللغوية ما تقوم به وسائل الإعلام ، وخاصة المرئية منها ، إذ بإمكانها تقديم برامج تتكامل مع بعضها وتلائم أصحاب البيئات المختلفة ، ولا يجب أن نغفل دور الآباء والأمهات في معالجة ما قد يلاحظ لدى أبنائهم من نقص للمقدرة اللغوية وكونهم الأقدر على تقويم أداء أبنائهم وصقل مقدرتهم اللغوية ، يساعدهم على ذلك تعاون مثير بينهم والمعلمين . كما أن على وزارات التربية والتعليم والإعلام والصحة و الخدمة الاجتماعية العمل معاً على وضع برنامج للطفل العربي يُظهر قدرته على اكتساب اللغة والتعلم كمّاً وكيفاً ، آخذاً في الاعتبار نسب الذكاء عند الأطفال والواقع الثقافي والحضاري في الوطن العربي .

الهوامش

- i (تطور لغة الطفل لأحمد أبو عرقوب ، ص ٣٩ .
- ii (لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث للدكتور / حسام البهنساوي ، ص ٩٧ .
- iii (الألسنية ولغة الطفل العربي لجورج كلاس ، ص ١٤٤ .
- iv (لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث ، ص ١٠٠ .
- v (انظر الألسنية ولغة الطفل العربي ، ص ١٤٤ .
- vi (انظر علم اللغة العام ، دي سوسير ، ترجمة يوثيل يوسف عزيز ، ص ٢٤ ، وكذلك النمو المعرفي : النظرية والتطبيق لتبريز ، ترجمة عادل عبد الله محمد ، ص ٨٩ .
- vii (انظر الألسنية ولغة الطفل العربي ، ص ١٤٥-١٤٦ ، وقارن بتطور لغة الطفل ، ص ٤٠ .
- viii (اللغة والطفل ، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي للدكتور/ حلمي خليل ، ص ٨٧ .
- ix (Chomsky, N, Cartesian Linguistics, p:12 ، وقارن بالمرجع السابق ، ص ٨٨ .
- x (السابق : P: 3 - 5 .
- xi (Chomsky, N, Aspects of Theory of Syntax p. 59 ، وانظر علم اللغة النفسي لجرين ترجمة مصطفى التوني ، ص ١٢١ .
- xii (علم اللغة النفسي لجرين ، ترجمة مصطفى التوني ، ص ١٢١ .
- xiii (H. g widdowson, linguistics, p 24- 26
- xiv (انظر علم اللغة النفسي لجرين ، ترجمة مصطفى التوني ، ص ١٢١ .
- xv (انظر علم اللغة النفسي ، د/ عبد المجيد سيد أحمد منصور ، ص ١٣٩ .

- (xvi) انظر النظرية الأمريكية في اللغة، تشومسكي ١٩٨٦، للدكتور/ ابن رشد المعتمد، ص ٩-١٠.
- (xvii) السابق، ص ١٠.
- (xviii) انظر تطور لغة الطفل لأبي عرقوب، ص ٤٠.
- (xix) انظر في الموازنة بين جهود تشومسكي وعبد القاهر الجرجاني، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق د/ تمام حسان، مجلة المناهل، العدد ٧ عام ١٩٧٦، ص ١١٢ فما بعدها. وانظر أيضا مفهوم البنية العميقة بين تشومسكي والنحو العربي، مجلة اللسان العربي، ص ٥، العدد ٣٤.
- (xx) يعد الدكتور/ محمد خلف الله - رحمه الله - من الرواد الأوائل للمدرسة النفسية في دراسة اللغة والأدب، ومن أوائل من كتب حول اكتساب الطفل اللغة. انظر: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة للدكتور/ حلمي خليل، ص ٨.
- (xxi) مقدمة ابن خلدون، ص ١٠٧١.
- (xxii) بتصرف من: الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، د/ ميشال زكريا، ص ٢٩.
- (xxiii) الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ص ٢٤.
- (xxiv) مقدمة ابن خلدون، ص ١٠٧١.
- (xxv) انظر نتائج هذه الدراسة وتفصيل أكثر حول هذا الموضوع في كتابنا لغة الطفل.
- (xxvi) انظر بحوث ودراسات في العربية وآدابها، مقال د/ محمد خلف الله أحمد بعنوان: الطفل واللغة القومية، ص ٢٥٥.
- (xxvii) اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ص ٩٠.
- (xxviii) السابق، ص ٩١.
- (xxix) انظر: إشكالية التواصل داخل الأسرة المغربية للأستاذة / عائشة بالعربي، بحث منشور في مجلة جمعية موظفي كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ص ٧٩ - ٩٠.

المجامع العربية ولغة الطفل العربي

د. علي القاسبي^(*)

تاريخ المجامع:

"المَجْمَعُ" ، لغةً، موضع الاجتماع؛ واصطلاحاً، مؤسسة يجتمع فيها ثلّة من المفكرين للتباحث في تنمية اللغة أو الآداب أو العلوم أو الفنون . ولا بدّ أن المجتمعات الإنسانيّة القديمة التي اعتنت بالمعرفة، قد عرفت المجامع في صورة أو أخرى . ومن أقدم هذه المؤسسات مجمع الفيلسوف اليونانيّ أفلاطون (٤٣٠-٣٤٧ ق.م.) الذي أقامه أفلاطون في إحدى ضواحي أثينا وأطلق عليه اسم (الأكاديمية)؛ حيث كان يجتمع مع تلامذته ليحاضرهم ويحاورهم ويدربهم على البحث الفلسفيّ . واستمرت هذه الأكاديمية حتّى سنة ٥٢٩م. ونعتقد أن مكتبة الإسكندرية التي تأسست في مطلع القرن الثالث قبل الميلاد خلال حكم بطليموس الثاني، في مُجمّع كبير يضم متحفاً ومركزاً للبحوث كذلك، يُمكن أن تُعدّ بمثابة مَجْمَعٍ علميٍّ^(١).

ويعدّ بعضهم (بيت الحكمة) في بغداد زمن الخليفة العباسيّ هارون الرشيد الذي تولى الخلافة سنة ١٧٠ هـ، و(بيت الحكمة) الذي ظهر في عهد إبراهيم الأصغر الأغلب في مدينة رقادة القيروان التي انتقل إليها واتخذها مقر الإمارة سنة ٢٦٤ هـ، و(دار الحكمة) التي أنشأها، في القاهرة، الحاكم بأمر الله ابن العزيز بالله سنة ٣٩٥ هـ - هي مجامع لغوية، إذ إنّ مهامها شبيهة بوظائف المجامع اللغويّة في الوقت الحاضر، فهي تقوم كذلك بالترجمة التي تُغني اللغة بالمفردات والمصطلحات، وكان يؤمّها الدارسون والمؤلفون والمترجمون والباحثون .

ولعلّ أكاديمية دلاّ كروسكا في إيطاليا هي أقدم الأكاديميّات اللغوية الحديثة في أوروبا . فقد تأسست هذه الأكاديمية في فلورنسا سنة ١٥٨٣م بهدف توحيد اللغة الإيطاليّة وتثبيتها وإصدار معجم مرجعيّ لها . وقد أصدرت هذه الأكاديمية الطبعة الأولى من "معجم اللغة الإيطاليّة" سنة ١٦١٢م^(٢).

(*) كاتب وباحث عراقي .

وصار إنشاء أكاديمية دلا كروسكا الإيطالية حافزاً لتأسيس عدد من الأكاديميات اللغوية في أقطار أوروبية أخرى، خاصة فرنسا. ففي عهد الملك لويس الثالث عشر، الذي كان قصره في فرساي يجمع كبار الأدباء الفرنسيين، مثل كورنيي وراسين وموليير، بادر الوزير الشهير ريشيليو إلى تأسيس الأكاديمية الفرنسية في باريس عام ١٦٣٥م، التي كان في طليعة أهدافها إصدار معجم مرجعي للغة الفرنسية، وقد أصدرته سنة ١٦٥٣م. وكانت هذه الأكاديمية تتألف في أول أمرها من اثني عشر عضواً، أما اليوم فعدد أعضائها أربعون، ويُطلق عليهم اسم " الخالدون " (٣).

وأنشئت، على غرار الأكاديمية الفرنسية، أكاديميات أخرى في فرنسا للعناية بموضوعات مختلفة، مثل أكاديمية للمخطوطات والآداب (١٦٦٣م)، وأكاديمية للعلوم (١٦٦٦م)، وأكاديمية للفنون الجميلة.

وأصبح نجاح الأكاديميات الإيطالية والفرنسية حافزاً على تأسيس أكاديميات في دول أوروبية أخرى. ففي البرتغال تأسست الأكاديمية الملكية للتاريخ البرتغالي سنة ١٧٢٠م. وفي إسبانيا، تأسست الأكاديمية الإسبانية الملكية سنة ١٧١٣م، وكان هدفها " المحافظة على نقاء اللغة القشتالية، ومقاومة كل ما يفسد صفاءها، وتثبيت أصواتها وألفاظها في حال الكمال الذي أدركته في القرن السادس عشر " ، وشعارها: " تنقي، وتثبت، وتهب العظمة " *Limpia, fija y da esplendor* (٤).

المجامع العربية الحديثة:

ظهر إبان النهضة العربية في القرن التاسع عشر الميلادي عدد من المجامع في مصر والشام، بمبادرة من بعض اللغويين والعلماء ولكنها لم تدم طويلاً. ومن هذه المجامع:

١- المجمع اللغوي للوضع والتعريب - مصر:

أنشئ (المجمع اللغوي للوضع والتعريب) في مصر سنة ١٨٩٢م برئاسة السيد توفيق البكري وعضوية الشيخ محمد عبده واللغوي الشيخ محمد محمود الشنقيطي وغيرهما. ولكن هذا المجمع لم يطل به الحال فأغلق، ثم أعيد فتحه، وانفضّ حوالي سنة ١٩٢٢م.

٢- مجمع دار الكتب - مصر:

وبمبادرة من أحمد لطفي السيد، مدير دار الكتب المصرية، أنشئ (مجمع دار الكتب) عام ١٩١٦م وأسندت رئاسته إلى شيخ الأزهر سليم البشري، وكتابة سرّه إلى أحمد لطفي السيد؛ وبلغ عدد أعضائه ثمانية وعشرين عضواً. وكان هدف هذا المجمع وضع كلمات عربية عوضاً عن الكلمات الأعجمية التي كانت تدور في الألسن. فوضع المجمع كلمات عربية قليلة لم يكتب لها البقاء إلا النزر اليسير منها، مثل كلمة (معطّف) بدلاً من (بالطو)، وكلمة (الشرطة) بدلاً من

(البوليس). وأغلق المجمع أبوابه عند قيام الثورة المصرية سنة ١٩١٩م. وجرت محاولات لإحيائه عام ١٩٢٥م، ولكنه لم يعقد سوى جلسة واحدة واختفى.

٣- المجمع العلمي - لبنان :

وفي بيروت، أنشئ سنة ١٩٢٠م (المجمع العلمي) برئاسة عبد الله بن ميخائيل البستاني، للمحافظة على اللغة العربية والعناية بها، ولكنه توقف بعد سنتين. ثم طالب المثقفون في لبنان بمجمع لبناني للعناية باللغة العربية، وتبنى الأديب الشيخ منذر إبراهيم الذي كان عضواً في المجلس النيابي هذه الدعوة، وتمكن من استصدار قرار من المجلس بإنشاء المجمع. واستناداً إلى هذا القرار، أصدر رئيس الجمهورية اللبنانية شارل دبّاس قانوناً بإنشاء مجمع علمي لبناني في ٢٠ شباط/ فبراير ١٩٢٨م غايته المحافظة على اللغة العربية ورفع شأنها. ثم أصدر مرسوماً آخر بتعيين عدد من أدباء ولغويي لبنان أعضاء في هذا المجمع. وفي التاسع من آذار/ مارس ١٩٢٨م، افتتح المجمع أعماله بحضور الشيخ بشارة خليل الخوري رئيس الوزراء وزير التربية الوطنية آنذاك، وانتخب المجمع مكتبته التنفيذية على الوجه التالي: عبد الله البستاني، رئيساً، وأحمد عمر المحمصاني ووديع عقل معاونين للرئيس. واتخذ المجمع من وزارة التربية الوطنية، مقرّاً له، ثم انتقل إلى دار الكتب الوطنية، وأخيراً استقلّ في دار خاصة له. وفي تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٢٨م، قسّم المجمع أعضائه على أربع لجان :

- اللجنة الإدارية،

- اللجنة اللغوية، ومهمتها التدقيق في وضع الكلمات والمصطلحات للمعاني العلمية الجديدة وللمسميات الحديثة من أجل وضع معجم وافٍ بحاجة العصر،

- لجنة التاريخ والجغرافيا ومهمتها وضع معجم جغرافي للبنان بأسلوب علمي حديث،

- لجنة المخطوطات.

ولكن في ٢ شباط/ فبراير ١٩٣٠م، صدر مرسوم عن رئاسة الجمهورية يقضي بإلغاء المجمع بحجة التوفير على الخزينة^(٥).

المجامع العربية الحالية:

أما المجامع العربية القائمة اليوم، فهي:

١- مجمع اللغة العربية بدمشق :

تأسّس (المجمع العلمي العربي) سنة ١٩١٩م ليحلّ محل (شعبة الترجمة والتأليف)، التي

أنشأتها الحكومة العسكرية بعد الحرب العالمية الأولى وانتهاء الحكم العثماني سنة ١٩١٨م، من أجل تعريب الإدارة والتعليم في سوريا. والمقصود من صفة "العلمي" في اسم المجمع علوم اللغة العربية. يحدّد الشيخ محمد شمام تاريخ تأسيس المجمع بقوله: "كانت نشأته أثناء سنة ١٣٣٧هـ على عهد المرحوم فيصل بن الحسين حينما كان ملكاً على سوريا، وعُقدت أولى جلساته في ٣ من ذي القعدة من نفس السنة".

وكان المجمع في أوّل الأمر يتألف من رئيسه محمد كرد علي وثمانية أعضاء. وأعلن رئيسه عند التأسيس أن المهام الموكولة إلى المجمع هي:

- النظر في اللغة العربية وأوضاعها العصرية ونشر آدابها وإحياء مخطوطاتها وتعريب ما ينقصها من كتب العلوم والصناعات والفنون عن اللغات الغربية، وتأليف ما تحتاج إليه من الكتب المختلفة الموضوعات على نمط جديد.

- جمع الآثار القديمة من تماثيل وأدوات وأوانٍ ونقود وكتابات وما شاكل ذلك، خاصة ما كان منها عربياً، وتأسيس متحف يجمعها.

- جمع المخطوطات القديمة والطبوعات العربية والغربية وتأسيس مكتبة عامة لها.

- إصدار مجلة باسم المجمع تنشر أعماله وأفكاره وتربط بينه وبين الجامعات والجامعات والمؤسسات العلمية المختلفة.

وقد تمكّن هذا المجمع من تحقيق معظم أهدافه خلال سنوات معدودة. فقد أنشأ متحفاً للآثار تابعاً له في دمشق، جمع فيه ما تيسّر من آثار حجرية ونقدية وقاشانية. وعندما كبر المتحف استقلّ عن المجمع سنة ١٩٢٨م. كما أنشأ المجمع مكتبة ضمّ إليها مجموعة كبيرة من نفائس المخطوطات والطبوعات واختار لقرّاءها مدرسة كان السلطان الظاهر بيبرس قد بناها في دمشق، ولهذا أطلق عليها اسم (المكتبة الظاهرية). وأصدر المجمع مجلته سنة ١٩٢١م بصورة شهرية حتى سنة ١٩٣١ حين أخذت تصدر كلّ شهرين، ثم تحوّلت إلى فصلية سنة ١٩٤٨م. وينظّم المجمع سلسلة من المحاضرات. وحقق أعضاء المجمع جملةً من نفائس التراث، كما نشروا مجموعةً من الطبوعات القيّمة. واختار المجمع أن يغيّر اسمه إلى "مجمع اللغة العربية" (٦).

٢- مجمع اللغة العربية بالقاهرة :

صدر مرسوم إنشاء (مجمع اللغة العربية الملكي) سنة ١٩٣٢م. وفي سنة ١٩٣٨م، أصبح اسمه (مجمع فؤاد الأوّل للغة العربية). وبعد ثورة يوليو ١٩٥٢م، صار اسمه (مجمع اللغة العربية) ابتداءً من سنة ١٩٥٣م.

وحدد مرسوم التأسيس أغراض المجمع في ما يلي :

- أن يحافظ على سلامة اللغة العربية ، وأن يجعلها وافيةً بمطالب العلوم والفنون في تقدّمها ، ملائمةً لحاجات الحياة في العصر الحاضر ، وذلك بأن يحدّد في معاجم أو تفاسير خاصّة ، أو بغير ذلك من الطرق ، ما ينبغي استعماله أو تجنّبه من الألفاظ والتراكيب .

- أن يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية ، وأن ينشر أبحاثاً دقيقة في تاريخ بعض الكلمات ، وتغيّر مدلولاتها .

- أن يبحث كلّ ما له شأن في تقدّم اللغة العربية .

ويبذل المجمع جهوداً في أربعة مجالات رئيسة ، هي :

- توليد المصطلحات العلميّة والحضاريّة والتقنيّة . وفي هذا المجال نشر المجمع " معجم ألفاظ الحضارة " وعدداً كبيراً من معاجم المصطلحات العلميّة والتقنيّة .

- تيسير قواعد اللغة العربيّة . وقد تولّت لجنة الألفاظ والأساليب تنمية اللغة العربيّة وتيسير قواعدها ، بإضفاء الشرعيّة على معظم الألفاظ والأساليب التي تشيع في وسائل الإعلام والتي تدور في الألسنة .

- تصنيف المعاجم المتطوّرة . ومن أهمّ المعاجم التي صنّفها المجمع : " المعجم الوسيط " و " معجم ألفاظ القرآن الكريم " و " المعجم الفلسفي " و " المعجم الوجيز " المخصّص لطلبة المدارس ، و " المعجم الكبير " الذي صدر الجزء الأول والثاني منه . والعمل جارٍ في بقية الأجزاء .

- إحياء التراث العربيّ . وقد حقّق المجمع طائفة من نفائس مخطوطات التراث ونشرها ، مثل " ديوان الأدب " للفارابي (ت ٣٥٠ هـ) ، و " كتاب الجيم " لأبي عمرو الشيباني (٢٠٦ هـ) و " التكملة والذيل والصلة " للحسن الصّنعاني (ت ٦٥٠ هـ) وهو تكملة معجم " الصّحاح " للجوهري .

وأصدر المجمع مجلّة علميّة حوليّة سنة ١٩٣٤م ، ثم أصبحت نصف سنويّة ابتداءً من العدد الرابع والعشرين . وتضمّ هذه المجلة أربعة أبواب أساسيّة : باب المصطلحات التي يقرّها المجمع ، وباب القرارات اللغويّة التي يصدرها المجمع ، وباب البحوث والدراسات اللغويّة ، وباب تراجم أعضاء المجمع .

وكان المجمع في بداية تأسيسه يضمّ عشرين عضواً من العلماء المصريين واللغويين العرب والمستشرقين ، إضافة إلى عدد غير محدود من الأعضاء المراسلين . والعضوية فيه مدى الحياة ولهذا أطلق عليه اسم (مجمع الخالدين) . وفي سنة ١٩٤٦م ، تقرّر أن يكون عدد الأعضاء أربعين عضواً ،

أسوة بالأكاديمية الفرنسية. ويُنتخب العضو الجديد بأغلبية ثلثي أعضاء المجمع. كما يضم المجمع خبراء آخرين يعملون في لجان المجمع العديدة. وهذه اللجان هي:

- ١- لجنة الأصول. ٢- لجنة معجم ألفاظ القرآن الكريم. ٣- لجنة المعجم الكبير. ٤- لجنة الأدب. ٥- لجنة الألفاظ والأساليب. ٦- لجنة إحياء التراث. ٧- لجنة اللهجات. ٨- لجنة ألفاظ الحضارة. ٩- لجنة التاريخ. ١٠- لجنة الجغرافية. ١١- لجنة علم النفس والتربية. ١٢- لجنة الفنون. ١٣- لجنة الفلسفة. ١٤- لجنة الوسيط (الإعلام). ١٥- لجنة القانون. ١٦- لجنة الاقتصاد. ١٧- لجنة الكيمياء والصيدلة. ١٨- لجنة الطب. ١٩- لجنة الفيزياء. ٢٠- لجنة علوم الأحياء والزراعة. ٢١- لجنة الجيولوجيا. ٢٢- لجنة النفط. ٢٣- لجنة الرياضيات. ٢٤- لجنة الهندسة. ٢٥- لجنة المعالجة الإلكترونية للمعلومات. ٢٦- لجنة المعجم الكبير^(٧).

وتقوم هذه اللجان، التي قد تصيها الزيادة أو النقصان، بوضع المصطلحات العربية للمفاهيم العلمية والتقنية الجديدة، وتعرضها على مؤتمر المجمع الذي يُعقد مرة في كل عام لدراستها وإقرارها. وإضافة إلى هذه اللجان المتخصصة، هنالك لجنتان داخليتان، هما: لجنة المكتبة، ولجنة جوائز الدولة التقديرية.

ويتألف مكتب المجمع من رئيس ونائين للرئيس وأمين عام. وقد تعاقب على رئاسة المجمع السادة: محمد توفيق رفعت، وأحمد لطفي السيد، وطه حسين، وإبراهيم مدكور، وشوقي ضيف، ومحمود حافظ.

٣- المجمع العلمي العراقي:

تأسس (المجمع العلمي العراقي) في بغداد سنة ١٩٤٧م. وكانت نواته (لجنة التأليف والترجمة والنشر) في وزارة المعارف العراقية. وانتخب المجمع عند تأسيسه الشيخ محمد رضا الشبيبي رئيساً له. وتضمن مرسوم إنشائه أهدافه، وفي مقدمتها:

- العناية بسلامة اللغة العربية، والعمل على جعلها وافية بمطالب العلوم والفنون وشئون الحياة الحاضرة.

- البحث والتأليف في آداب اللغة العربية، وفي تاريخ العرب والعراقيين ولغاتهم وعلومهم وحضارتهم.

- حفظ المخطوطات والوثائق العربية النادرة وإحيائها بالطبع والنشر على أحدث الطرق العلمية.

- البحث في العلوم والفنون الحديثة وتشجيع الترجمة والتأليف فيها وبث الروح العلمية في البلاد.

وأخذ المجمع يُصدر مجلته ابتداءً من سنة ١٩٥٠م لنشر أبحاث أعضائه وغيرهم. وأنشأ مكتبة

تضمُّ نفاثس المخطوطات والمطبوعات . وأسَّس مطبعة خاصة به . وأصدر مطبوعات عديدة، مثل " تاريخ العرب قبل الإسلام " في ثمانية مجلدات للدكتور جواد علي ، و " صورة الأرض للشريف الإدريسي " ، و " موجز الدورة الدموية " للدكتور هاشم الوتري ، و " العلوم الطبيعية " للدكتور نوري جعفر . ورعى المجمع ترجمة عدد من الكتب العلمية، مثل " مقدمة في الرياضيات " من تأليف وايتهد وترجمة محيي الدين يوسف . كما نشر المجمع معاجم المصطلحات التي أقرَّها مثل مصطلحات في علوم الفضاء ، والسكك الحديدية ، وعلم التربة ، والقانون الدستوري ، وألفاظ الحضارة ، وغيرها .

وكان من أعضائه البارزين الدكتور منير القاضي ، والدكتور جواد علي ، والدكتور مصطفى جواد ، ومحمد بهجة الأثري ، والدكتور يوسف عز الدين ، والدكتور أحمد مطلوب وغيرهم كثير .

وأُنشئ إلى جانب المجمع العلمي العراقي ، المجمع الكردي سنة ١٩٧٠ ، والمجمع السرياني سنة ١٩٧٢ . وقد أقام المجمع الأخير مهرجاناً للقديس أفرام (ت ٨٧٩م) ومهرجاناً لحنين بن إسحاق (ت ٨٧٣م) أكبر المترجمين من اليونانية والسريانية إلى العربية في النصف الأول من القرن الثالث الهجري . ثم أدمج المجمعان الجديدان في المجمع العلمي العراقي سنة ١٩٧٨ م^(٨) .

٤- مجمع اللغة العربية الأردني :

في سنة ١٩٧٦م ، قرَّرت الحكومة الأردنية تحويل (لجنة التعريب والترجمة والنشر) في وزارة التربية والتعليم إلى مجمع يُطلق عليه (مجمع اللغة العربية الأردني) . وبدأ المجمع بخمسة أعضاء عيَّنهم مجلس الوزراء ، وعقدوا اجتماعهم الأوَّل برئاسة وزير التربية والتعليم وانتخبوا الدكتور عبد الكريم خليفة رئيساً للمجمع . ثم ازداد عدد أعضاء المجمع من أردنيين وغيرهم .

ولا تختلف أهداف المجمع الأردني عن أهداف بقية الجامعات العربية التي سبقته والتي استفاد من تجربتها . وقد اختار هذا المجمع العمل في المجالات الرئيسة التالية :

- حصر المفردات المستعملة في المرحلة الابتدائية . وقد أنجز هذا العمل بالتعاون مع الجامعة الأردنية .

- ترجمة الكتب العلمية الجامعية . وقد ترجم المجمع عدداً منها وفي طليعتها كتب في الكيمياء ، والبيولوجيا ، والجيولوجيا ، والرياضيات ، والفيزياء . وكلُّ كتاب يضمُّ ملحقاً بالمصطلحات الإنجليزية ومقابلاتها العربية . وتستخدم الجامعات الأردنية هذه الكتب .

- تعريب المصطلحات العلمية والفنية الأجنبية المستعملة في الإدارة الأردنية . وقد أصدر المجمع هذه المصطلحات في عدد من المعاجم المتخصصة مثل مصطلحات التجارة والاقتصاد ، وتعريب الرموز العلمية .

- حصر ألفاظ الحضارة والحياة العامة . وقد اضطلع المجمع بمشروع بحث ميداني لتحديد هذه الألفاظ كما هي مستعملة في الأردن .

ويضمّ المجمع مكتبةً ومركزاً للحاسوب يُستخدم في تخزين المصطلحات ومصادرهما . وينظّم المجمع مؤتمرات سنوية وندوات علمية بصورة منتظمة ، كما يُصدر مجلة سنوية منذ سنة ١٩٧٨ م^(٩) .

٥- أكاديمية المملكة المغربية :

تأسست (أكاديمية المملكة المغربية) في الرباط تنفيذاً لظهير شريف (مرسوم ملكي) صدر بطابع الملك الحسن الثاني بتاريخ ٢٤ من شوال ١٣٩٧ هـ (٨ من أكتوبر ١٩٧٧ م) ، ورد في حيثياته : " ونظراً إلى أن سلطان الدولة يجب أن يعترف بسلطان الفكر ويحيطه بما هو أهل له من إجلال وإكرام . . . ورغبة منا في أن تتألف هذه الأكاديمية من رجال بلغوا بفضل دراساتهم وإنتاجهم وأعمالهم أسمى الرتب واكتسبوا أكبر كفاية في جميع الميادين وأسعدوا إلى بلادهم أجل الخدمات وحقّقوا لها أعلى مراتب الشفوف . . . " .

وفي ضوء هذه الحيثية ، يلاحظ أن أعضاء الأكاديمية في دوراتها الأولى هم من الرجال الذين برزوا في ميادين الأدب والعلم والفن ، وفي الوقت نفسه تولّوا مسؤوليات كبرى في المغرب أو في الدول التي ينتمون إليها .

ويحدد الظهير المذكور في الفصل الثاني منه أهداف الأكاديمية ، وأهمها :

- تشجيع تنمية البحث والاستقصاء في أهم ميادين النشاط الفكري : علم العقائد والفلسفة والأخلاق والقانون ومناهج الحكم والتاريخ والآداب والفنون الجميلة والرياضيات والعلوم التجريبية وغير التجريبية والتربية والطب والدبلوماسية وعلم الخطط الحربية والإدارة والاقتصاد والصناعة والتعمير والتقنيات التطبيقية ، . . .

- السهر ، بتعاون مع الهيئات المختصة في الميدان المقصود ، على حسن استعمال اللغة العربية بالمغرب وعلى إتقان الترجمة من اللغة العربية وإليها وإبداء الآراء السديدة في هذا الموضوع . . . " .

" تتألف الأكاديمية من ستين عضواً . من بينهم ثلاثون من مواطني المملكة الذين يحملون صفة أعضاء مقيمين ، وثلاثون من الشخصيات المتميزة لجنسية أجنبية يُخوّلون صفة أعضاء مشاركين ، كما ينصّ الفصل الرابع من ظهير تأسيس الأكاديمية . وتكتسي صفة العضوية صبغة دائمة ولا يمكن فقدانها إلا بالوفاة أو بصفة استثنائية عن طريق الاستقالة أو الإقالة . وتُملأ مقاعد الأعضاء الشاغرة بالانتخاب من قبل أعضاء الأكاديمية أنفسهم .

وللأكاديمية هيئات إدارية ثلاث، هي:

(١) المكتب: " يتألف من أمين السرّ الدائم وأمين السرّ المساعد ومدير الجلسات، ويتولى تنسيق الهيئتين الآخرين. "

(٢) اللجنة الإدارية: " تتألف من أمين السرّ الدائم بصفة رئيس ومن أمين السرّ المساعد وثلاثة أعضاء بالأكاديمية يُنتخبون لمدة سنة واحدة. وتُحوّل أوسع السلطات لتسيير الأكاديمية. "

(٣) لجنة الأعمال: " تتألف من أمين السرّ الدائم بصفة رئيس ومن أمين السرّ المساعد ومدير الجلسات وثلاثة من أعضاء الأكاديمية يُنتخبون لمدة سنة واحدة. وتتخذ اللجنة جميع التدابير اللازمة لحسن إنجاز مأموريات الأكاديمية وتنسيق أعمال أعضائها، وتقترح مواضيع الدراسات والأبحاث، وتطلب من الأعضاء تحرير عروض تُلقى في جلساتها وتتولى نشر أعمال الأكاديمية. "

تجتمع الأكاديمية مرةً في السنة في دورة يحضرها جميع الأعضاء يلقي معظمهم محاضرات تتناول موضوع الدورة، كما تجتمع في جلسات عادية مرةً في الأسبوع، ولا يُسمح للعموم بحضور الجلسات العادية.

ولغات العمل في الأكاديمية هي: العربية والفرنسية والإسبانية والإنجليزية.

تُصدر الأكاديمية مجلة حولية بعنوان: " الأكاديمية " ظهرَ عددها الافتتاحي في أبريل/ نيسان ١٩٨٠م، وعددها الأول في فبراير/ شباط ١٩٨٤م، وعددها الثاني والعشرون سنة ٢٠٠٥م.

وعقدت الأكاديمية أربعة وأربعين دورة تناولت كلّ واحدة منها إحدى القضايا الفكرية: السياسية أو الاقتصادية أو التربوية، وصدرت المحاضرات والمداخلات في مطبوع ضمن " سلسلة الدورات ". كما عقدت الأكاديمية سلسلة من الندوات والمحاضرات صدرت أعمالها في حوالي عشرين مطبوعاً، بالإضافة إلى عشرين مطبوعاً في " سلسلة التراث " وبضعة معاجم للهجات المغربية^(١٠).

٦- مجمع اللغة العربية بالخرطوم:

صدر قرار جمهوري سنة ١٩٩٠م بتأسيس (مجمع اللغة العربية) في الخرطوم بوصفه هيئة مستقلة تابعة لرئاسة الجمهورية. ثم تلاه قرار جمهوري آخر بتعيين الدكتور عبد الله الطيّب أوّل رئيس للمجمع، على أن يتولّى ترشيح بقية الأعضاء الأربعين لرئيس الجمهورية. وقد تولى الدكتور الطيّب رئاسة المجمع من ١٩٩٠م إلى تاريخ وفاته سنة ٢٠٠٢م. ثم صدر مرسوم جمهوري بتعيين الدكتور علي محمد بابكر رئيساً للمجمع.

وبالإضافة إلى الأعضاء العاملين الأربعين، يحقُّ لرئيس المجمع تعيين عدد من الأعضاء المنتسبين.

وأهداف المجمع ماثلة لأهداف بقية الجامعات اللغوية العربية. ويُصدر المجمع مجلة نصف سنوية عنوانها: "مجلة مجمع اللغة العربية في الخرطوم"، صدر العدد الأول منها سنة ١٩٩٤م، وصدر العدد السادس منها سنة ٢٠٠٥م.

والمجمع ليس مسئولاً عن تعريب التعليم العالي الذي تتعده هيئة خاصة أخرى^(١١).

٧- المجمع الجزائري للغة العربية:

أنشئ (المجمع الجزائري للغة العربية) في مدينة الجزائر بمرسوم رئاسي سنة ١٩٩٢م حدد أهداف المجمع، وهي ماثلة لأهداف بقية الجامعات اللغوية العربية الساعية إلى المحافظة على اللغة العربية وتنميتها. وبين المرسوم أن المجمع تابع لرئاسة الجمهورية، وأن عدد أعضائه ثلاثون عضواً من الجزائر ومثلهم من خارج الجزائر على أن يكونوا ممن يعرفون العربية ويتقنون لغة أخرى. ولكن المرسوم لم يعين رئيس المجمع ولا الأعضاء. وفي سنة ١٩٩٨م، صدر مرسوم رئاسي يعين الدكتور التيجاني الهدام رئيساً للمجمع، كما يعين نائباً للرئيس وأميناً عاماً وعضوين آخرين ليتكوّن منهم المكتب التنفيذي للمجمع. وعندما توفي الرئيس، صدر مرسوم رئاسي في أكتوبر/ تشرين الأول ٢٠٠٠م يقضي بتعيين الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح رئيساً للمجمع، ولكن لم يعين بقية الأعضاء.

يُصدر المجمع مجلة نصف سنوية عنوانها: "مجلة المجمع الجزائري للغة العربية"، صدر عددها الأول في يونيو/ حزيران ٢٠٠٥م^(١٢).

٨- مجمع اللغة العربية الفلسطيني (بيت المقدس):

أنشئ (مجمع اللغة العربية الفلسطيني - بيت المقدس) سنة ١٩٩٤م بقرار من رئيس دولة فلسطين الراحل ياسر عرفات؛ وانضم سنة ١٩٩٥م عضواً عاملاً في اتحاد الجامعات اللغوية والعلمية العربية. وله نظام أساسي مكون من أربع وعشرين مادة تحدّد أهدافه، وتنظّم عمله، وتسمّي لجانه، وتبين شروط العضوية فيه. وأهدافه ماثلة لأهداف الجامعات اللغوية العربية الأخرى، وأهمّها:

- الحفاظ على اللغة العربية بصورة عامة وفي فلسطين بصورة خاصة.

- مقاومة الاستعمال اللغوي العبري في فلسطين.

- إنشاء أطلس لغوي للهجات العربية في فلسطين.

وينصّ النظام على أن يتكوّن المجمع من ثلاثين عضواً وتكون رئاسته دورية. وكان أول رئيس للمجمع الدكتور يحيى جبر وتلاه الدكتور يونس عمر، ثم الدكتور أحمد حسن حامد.

يصدر المجمع مجلّة حوليّة عنوانها: " مجلّة مجمع اللغة العربيّة "، وتهدف إلى نشر البحوث والدراسات الخاصّة باللغة العربيّة والتراث العربيّ التي يُعدها أعضاء المجمع وغيرهم من المختصّين والباحثين في العلوم الإنسانيّة، علاوة على نشر التقارير والأخبار المجمعية. وقد صدر عددها الأول سنة ٢٠٠١م، والثاني سنة ٢٠٠٢م، والثالث سنة ٢٠٠٣م.

أصدر المجمع " معجم ألفاظ الانتفاضة "، وكتاب " خليل السكاكيني " للدكتور أحمد حسن حامد. وعنوان المجمع: شارع الإرسال، رام الله، فلسطين^(١٣).

٩- مجمع اللغة العربيّة الليبيّ:

أنشئ مجمع اللغة العربيّة الليبيّ بناء على قرار اللجنة الشعبيّة العامّة (مجلس الوزراء) سنة ١٤٢٣هـ/ ١٩٩٤م. ويتألّف المجمع من عشرين عضواً عاملاً، خمسة عشر عضواً من الليبيين وخمسة أعضاء من العرب غير الليبيين، ويصدر قرار بتعيينهم من أمين اللجنة الشعبيّة العامّة (وزير) للإعلام والثقافة بناء على ترشيح الأمين العامّ للمجمع. كما يكون للمجمع أعضاء مراسلون من الليبيين وغيرهم بحسب الحاجة. وللمجمع أربع لجان: لجنة السلامة اللغويّة في وسائل الإعلام، لجنة مراجعة النصوص التعليميّة، لجنة اللهجات العروبيّة، لجنة تحديد استخدامات الأسماء والتسميات في النشاط الاقتصاديّ. والأمين العامّ للمجمع منذ تأسيسه هو العالم اللغويّ الدكتور علي فهمي خشيم، ونائبه هو السيد علي الصادق حسنين.

وأهداف المجمع الرئيسة ما يأتي:

- (١) المحافظة على سلامة اللغة العربيّة وتطويرها.
 - (٢) دراسة المصطلحات العلميّة والفنيّة والأدبيّة والسعي إلى توحيدها في الوطن العربيّ.
 - (٣) دراسة التراث العربيّ في العلوم والفنون والآداب وصلات الحضارة العربيّة بالحضارات الأخرى.
 - (٤) وضع معجمات عامّة ومخصّصة.
 - (٥) إصدار الكتب، والدوريات لنشر بحوث المجمع.
 - (٦) إقامة الندوات والمؤتمرات ذات الصلة بأهداف المجمع.
- وللمجمع مجلّة عنوانها: " حوليّة المجمع "، صدر عددها الأوّل سنة ٢٠٠٣م، وعددها

الرابع سنة ٢٠٠٦م. كما أصدر المجمعُ كتابَ " الوحدة والتنوع في اللهجات العربية القديمة " ، الذي يضمّ أبحاث الندوة التي نظّمها المجمع حول الموضوع سنة ٢٠٠٤م. وعنوان المجمع هو: شارع البلدية - طرابلس ، ص ب : ٥٥١ ميدان الجزائر ، ورقم هاتفه : ٠٢١ ٤٤٤٠٧٢٨ ، ورقم ناسوخه (الفاكس) : ٠٢١ ٤٤٤٠١٢٦^(١٤).

اتحاد المجامع العربية :

عقدت جامعة الدول العربية أولَ مؤتمر للمجامع العربية اللغوية والعلمية في دمشق عام ١٩٥٦م. وأوصى هذا المؤتمر بتأسيس اتحاد لهذه المجامع من أجل تنسيق العمل وتنظيم الاتصال فيما بينها. ولكن الاتحاد المنشود لم يتحقق إلا في سنة ١٩٧١م عندما انضوت المجامع الثلاثة الموجودة آنذاك : مجمع دمشق ومجمع القاهرة ومجمع عمان في (اتحاد المجامع العربية اللغوية والعلمية). وقرر الاتحاد أن يتخذ من القاهرة مقراً له. وانضمَّ إليه فيما بعد المجمع الأردني للغة العربية وأكاديمية المملكة المغربية والمجمع السوداني والمجمع الليبي والمجمع الجزائري، والمجمع الفلسطيني بعد إنشائها.

وفي طليعة اختصاصات اتحاد المجامع ، تنظيم وسائل الاتصال بين المجامع العربية ، وتنسيق جهودها ، ووضع المشروعات التي تحقق أهدافه ، ودراسة المصطلحات الحديثة التي ترد من المجامع ، واقتراح توحيد المختلف عليه منها ، إلى جانب عقد مؤتمرات دورية للدراسات العربية والإسلامية ، يشترك فيها أعضاء المجامع والعلماء المتخصصون^(١٥).

ويتولى رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة رئاسة الاتحاد حالياً ، كما يتولى نائبه الأمانة العامة للاتحاد.

عقد اتحاد المجامع ندوات متعددة في العواصم العربية ، مثل ندوة دمشق (١٩٧٢م) حول المصطلحات القانونية ، وندوة بغداد (١٩٧٣م) حول المصطلحات النفطية ، وندوة الجزائر حول تيسير تعليم اللغة العربية ، وندوة عمان (١٩٧٨م) حول تعليم اللغة العربية في ربع القرن الأخير ، وندوة الرباط (١٩٨٢م) حول الرموز العلمية باللغة العربية.

ومن أهم مشروعات الاتحاد إقدامه عام ٢٠٠٤م على تشكيل لجنة موسّعة من أعضاء المجامع وغيرهم للنظر في كيفية تصنيف معجم تاريخي للغة العربية. وعقدت اللجنة عدة اجتماعات قرّرت خلالها إنشاء (هيئة المعجم التاريخي للغة العربية) ، ووضعت مشروع النظام الأساسي واللوائح الداخلية لهذه الهيئة واختارت القاهرة مقراً لها. وفي سنة ٢٠٠٦م، عقدت لجنة المعجم التاريخي للغة العربية اجتماعاً في القاهرة برئاسة الأستاذ الدكتور محمود حافظ ، رئيس اتحاد المجامع اللغوية والعلمية العربية ورئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، وأقرت النظام الأساسي للهيئة

المعجم التاريخي للغة العربية، وشكلت لجنة من أربعة من أعضائها وكلفتها بالشروع في تنفيذ خطة عمل المعجم للسنة الأولى بإشراف المدير التنفيذي للهيئة الأستاذ الدكتور كمال بشر، نائب رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

ما قدمته المجمع العربية للغة الطفل :

إذا كانت المجمع العربية لم تعمل بصورة مباشرة في ميدان الدراسات النفسية والتربوية واللغوية الخاصة بالطفل، فإنها قدمت خدمات جليلة للطفل العربي من خلال توفيرها المصطلحات العلمية والتقنية الحديثة باللغة العربية بحيث أصبح من الممكن تعريب لغة التعليم الابتدائي والثانوي؛ مما يمكن الطفل العربي من تلقي المعارف المدرسية بلغته الوطنية ويستوعبها ويتمثلها وتصبح جزءاً من منظومته المفهومية فيُبدع فيها.

متطلبات تطوير لغة الطفل :

يمكننا تحديد البحوث والأدوات اللازمة لتطوير لغة الطفل وتنميتها في ما يلي :

- (١) الرصيد اللغوي الوظيفي للطفل العربي .
- (٢) قوائم شيوخ المفردات والتركيب العربية .
- (٣) دراسات تربوية نفسية لغوية .
- (٤) بحوث في طرق التعليم ،
- (٥) دراسات في صناعة المعجم العربي للأطفال .
- (٦) تصنيف معاجم متنوعة للأطفال .

وستتناولها بشيء من التفصيل في ما يأتي :

(١) الرصيد اللغوي الوظيفي للطفل العربي :

يعني الرصيد اللغوي الوظيفي مجموعة المفردات العربية التي تؤدي مفاهيم الطفل في سن معينة وتستجيب لحاجاته والتي يمتلكها الطفل عند دخوله المدرسة ، للانطلاق منها في المناهج المدرسية ، والبناء عليها لتنميتها وتطويرها ، وجعل اللغة أداة فاعلة في اكتساب المعارف والعلوم والتقنيات ، وتكوين مجتمع المعرفة اللازم لتحقيق التنمية البشرية .

وللرصيد اللغوي أهمية كبيرة في تأليف معاجم الأطفال ، إذ إن المنهجية المعجمية تدعو إلى ضبط الرصيد اللغوي الذي يشتغل عليه المعجم . وهذا ما يفعله مؤلفو معاجم الأطفال على اختلاف مستوياتها ، كما سنرى بعد قليل .

ومما يؤسف له أن الدوائر العلمية العربية لا تبدي اهتماماً بدراسة الرصيد الوظيفي للطفل في

مختلف مراحل نموه الزمني والعقلي. والاستثناء الرائد الوحيد هو " الرصيد اللغوي الوظيفي" للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي " الذي أعدته اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي في أقطار المغرب العربي (تونس والجزائر والمغرب)، واستغرق العمل فيه المدة من سنة ١٩٦٧ إلى سنة ١٩٧٤. وقد اعتمد هذا الرصيد على جرد الألفاظ الواردة في كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي في تلك الأقطار، والقيام بتحرّيات لغوية ومحاورات شفوية مسجلة مع عدد كبير من الأطفال (من سنّ الخامسة إلى التاسعة)، وتحليلها وإجراء إحصاءات شيوخ وتواتر على مفرداتها، وإضافة الألفاظ التي تعبر عن المستجدات العلمية والتقنية. وقد بلغ مجموع ألفاظ هذا الرصيد ٣٧١٥ مفردة^(١٦). ولا شك في الحاجة المستمرة إلى تحديث الرصيد بصورة مستمرة لمواكبة التغيرات الاجتماعية والتطورات العلمية والتحوّلات التكنولوجية. فألفاظ مثل (حاسوب) و (إنترنت) و (طابعة) لم تكن في السبعينيات متداولة، على حين أنّها تشكل جزءاً من الرصيد اللغوي الوظيفي لكثير من الأطفال في مدننا العربية اليوم.

ويبدو أنّ المجامع العربية لم تضطلع لحد الآن بهذا النوع من البحث اللغوي الميداني، إذا ما استثنينا ما يقوم به مجمع اللغة العربية الأردني من بحث لساني ميداني يرمي إلى جمع استعمالات ألفاظ الحضارة والحياة العامة في بوادي الأردن وحواضرها وتسجيلها وتحليلها^(١٧). ونتمنى على المجامع العربية الموقرة أن تولي هذا النوع من البحث اللغوي اهتماماً وعناية.

٢) قوائم شيوخ المفردات والتركيب العربية:

في علم اللغة الحديث، توجد ثلاثة مصطلحات أساسية لوصف حجم الحصيلة اللغوية للأمة والفرد والمجمع، هي:

(أ) متن اللغة:

أي المخزون اللفظي المفترض للغة من اللغات. فهذا المصطلح يشير إلى المجموع المفترض واللامحدود من الألفاظ التي تملكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها. فهو مجموع مفترض ولا محدود، لأنّه يزداد بازدياد المفاهيم التي تعبر عنها الألفاظ. وهذه المفاهيم تتكاثر بتقدم المعرفة من آداب وفنون وعلوم وتكنولوجيا. وقد يوجد مفهوم من المفاهيم في أمة من الأمم أو ذهن فرد من أفرادها قبل أن يوجد لفظ يدل عليه.

(ب) الرصيد اللغوي للفرد:

قد يبلغ عدد مفردات لغة من اللغات بضعة ملايين من الألفاظ. ولا يستطيع الفرد أن يمتلك هذا العدد الكبير من الألفاظ، بل يمتلك جزءاً منه لا يتعدى بضعة آلاف من المفردات يعبر عن المفاهيم التي يدركها ويستجيب لأغراضه واحتياجاته. ويُسمى هذا العدد من الألفاظ التي يمتلكها

الفرد بالرصيد . وكما يختلف مقدار الأموال التي يمتلكها الفرد من شخص إلى آخر ، فإن الرصيد اللغوي يتباين كذلك من فرد إلى آخر . ويمكن تشبيه المتن اللغوي بمجموع الودائع في البنك القابلة للزيادة والنقصان ، وكل فرد من الأفراد له رصيد في ذلك البنك . وقد لا يستعمل الفرد جميع رصيده مرة واحدة ، وإنما يستعمل بعضه حسب المواقف والاحتياجات . فالرصيد اللغوي هو المجموع المفرداتي الذي يمثل قدرة المتكلم/ المستمع اللغوية .

(ت) المعجم اللغوي:

المعجم اللغوي هو كتاب مطبوع أو مُحوسَب يضم مجموعة ألفاظ مختارة من متن اللغة مع معلومات عن معانيها واستعمالاتها ، وغير ذلك باللغة ذاتها أو بلغة أخرى . ولا يستطيع المعجم اللغوي ، مهما بلغ من ضخامة الحجم ، أن يضم جميع الألفاظ التي يشتمل عليها متن اللغة .

وتشير الدراسات اللسانية الإحصائية إلى أن الناطقين باللغة لا يستعملون في أحاديثهم اليومية أكثر من ثلاثمائة مفردة ، كما أن ٤٠٠ كلمة من المتن اللغوي تشكل نسبة ٩٧ % من النصوص المكتوبة . ففي بحث علمي أجري في الولايات المتحدة الأمريكية مؤخراً على المفردات الشائعة في الكتب التي يستعيرها الأطفال في المدارس الابتدائية للمطالعة الحرة ، قام المكتبيون ، أولاً ، باختيار ٨٠ كتاباً يُقبل على مطالعتها الأطفال ، فأحصيت مفرداتها ، ووجد أنها تشتمل على ٢٨٠, ١٠٥ كلمة . وعندما حُذفت الكلمات المكررة وأسماء الأعلام والمشتقات التي يسهل إدراك أصولها ، بقيت ٣, ٢٢٠ كلمة مختلفة فقط في هذه الكتب .

وأظهرت الإحصاءات الحاسوبية التي أجريت على تلك الـ ٣, ٢٢٠ كلمة نتائج مذهلة ، هي :

١٠ - كلمات فقط تشكل ربع مجموع تلك الكلمات المختلفة ،

٢٥ - كلمة فقط تشكل ثلث مجموع الكلمات المختلفة ،

١٨٨ - كلمة تشكل ٧٠ % من مجموع الكلمات المختلفة .

وتوصل الباحثون التربويون المشاركون في البحث إلى أننا إذا استطعنا أن نعلّم الأطفال بصورة منهجية دلالات تلك الكلمات الشائعة واستعمالاتها ، فإن الأطفال سيمتلكون ما يلزم من مهارة لقراءة الكتب التي يختارونها في المكتبة في سن مبكرة^(١٨) .

ويعرّز هذا البحث بحث آخر وجد أن من بين الـ ١٠ آلاف إلى ٣٠ ألف كلمة التي تُستخدم في اللغة المنطوقة توجد ١٠٠ كلمة فقط تشكل ٥٠ % من جميع الكلمات المنطوقة . أما بالنسبة إلى اللغة المكتوبة ، فقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

- ١٠ كلمات تشكّل ٢٤ % من مجموع مفردات النصوص المكتوبة،

- ٥٠ كلمة تشكّل ٤١,٢ % من مجموع مفردات النصوص المكتوبة،

- ١٠٠ كلمة تشكّل ٤٨,١ % من مجموع مفردات النصوص المكتوبة^(١٩).

وغني عن القول إن هذه النتائج تنطبق كذلك على اللغات الأخرى. فالكلمات في اللغات على نوعين:

(أ) الكلمات الوظيفية: التي تنتمي إلى دائرة مغلقة ولا يُصيّبها كثيرٌ من التغيّر مع مرور الزمن، مثل: حروف الجر (في، على، من، إلى، إلخ...)، والضمائر (أنا، أنت، أنت، هو، هي، نحن، إلخ...)، وأدوات الربط (و، ف، ثم، بل، مع، إلخ...)...

(ب) الكلمات المعجمية: التي تنتمي إلى دائرة مفتوحة فهي عرضة للتغيّر في عددها ودلالاتها، مثل: دار، أرض، سماء، مدينة، طائرة، حاسوب، إلخ.

والكلمات الوظيفية: هي الأكثر تردداً في اللغة الشفوية واللغة التحريرية على حد سواء. كما أنّ الكلمات المعجمية ذات الصلة بحياتنا وحاجتنا التواصلية تكون أكثر شيوعاً من بقية الكلمات الوظيفية. ولهذا إذا استطعنا أن نحدّد تلك المفردات الشائعة في الكلام والكتابة، أي الألفاظ ذات التردد العالي في أقوالنا ومدوّناتنا، وضمّناها في المناهج المدرسية لأطفالنا، استطعنا أن نوَفّر عليهم كثيراً من الجهد والوقت، وستكون مناهجنا أكثر التصاقاً بواقع الحياة وأكثر استجابة لاحتياجات أطفالنا.

لقد أجرى عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة الدكتور علي حلمي موسى دراسات إحصائية بالحاسوب لجذور المعاجم العربية الكبرى فوجد (٥٦١٨ جذراً) في معجم "الصّحاح" و(٩٢٧٣ جذراً) في "لسان العرب" و(١١٩٧٨ جذراً) في "تاج العروس". وعلى الرغم من أنّ هذا النوع من الدراسات مفيد جداً؛ ولكنه ينبغي أن يُستكمل بدراسات أخرى حول الألفاظ الشائعة في اللغة العربية المعاصرة، وكذلك حول التراكيب النحوية والمتلازمات اللفظية الشائعة في اللغة التي نسمعها ونقرؤها، لكي تُستثمر نتائجها في المناهج المدرسية والطرائق التدريسية، من أجل مساعدة أطفالنا على اكتساب مهارات الاستيعاب والتعبير بصورة أسرع وأكثر فاعلية.

ولهذا، فإنّ مجامعنا اللغوية العربية مدعوة لدعم هذا النوع من البحث العلمي، وتخصيص منح للباحثين من أعضائها ومن غيرهم للقيام بالدراسات المطلوبة، وتخصيص جوائز لأفضل البحوث في هذا الميدان.

٣) دراسات تربوية نفسية لغوية :

ينبغي إجراء دراسات في مجال اكتساب اللغة والنمو اللغوي لدى الطفل ليستفيد منها المعلمون وواضعو المناهج المدرسية والمتخصصون في طرائق التدريس . وينبغي الإسراع إلى القول إن هذا النوع من الدراسات ليس من اختصاص الجامعات اللغوية العربية، على الرغم من أن بعض أعضائها من علماء التربية المبرزين . فنحن لا نجد هذا النوع من الدراسات التربوية والنفسية مدرجاً ضمن أهداف مجامع اللغة العربية التي مرت بنا؛ لأنه من اختصاص وزارات التربية والتعليم، وكليات التربية والمعلمين، ومراكز البحوث التربوية والنفسية في الجامعات العربية .

٤) بحوث في طرق التعليم :

ومن أهم هذا النوع من البحوث تلك التي تتعلق بطرق تعليم القراءة، مثل : الطريقة التركيبية، والطريقة التحليلية، والطريقة التوفيقية، إلخ . وهذا النوع من البحوث، هو الآخر، لم يُدرج ضمن أهداف المجامع اللغوية العربية؛ لأنه من اختصاص وزارات التربية والتعليم والجامعات ومراكز البحوث التربوية والنفسية .

٥) دراسات في النظريات المعجمية الخاصة بصناعة معاجم الأطفال :

يجب الإشارة هنا إلى أن المجامع العربية أولت موضوع المعجمية اهتماماً كبيراً، ومجلات المجامع زاخرة بالأبحاث التي تتناول المعجم، تاريخاً وتحليلاً وصناعة ونقداً . ولكن هذه الدراسات تنصب أساساً على معاجم الكبار الناطقين باللغة العربية، وقُلِّمَتْ تنطرق إلى معاجم الأطفال أو معاجم الناطقين بغير العربية، وكأن هذا النوع من المعاجم هو مجرد اختصار أو تبسيط لمعاجم الكبار . ولهذا لم تنصرف المجامع العربية إلى البحث في معجم الطفل ومتطلباته . وهذا يُذكرنا بكبار أدباء العربية، فمعظمهم يكتب إبداعاته الشعرية والثرية للكبار، باستثناء القليل منهم كأحمد شوقي، وكأن في الكتابة للأطفال ما يعيب أو ينتقص من مكانة الكاتب . نحن نحتاج إلى تغيير نظرنا إلى الطفل، فالحقيقة هي أن مرحلة الطفولة أخطر مراحل الحياة وأشدّها تأثيراً في طريقة تفكيرنا وتوجهاتنا العاطفية والنفسية . فأنا شخصياً لم أعش في العراق إلا مرحلة الطفولة، ولكنني أشعر بعراقيتي تسري في عروقي وأوردتي وشرائيني، والعراق وثقافته يسيطران على وجداني وعقلي وقلبي وروحي .

من بين آلاف الأطروحات والرسائل الجامعية في بلادنا العربية، لم أجد أطروحة تتناول معجم الطفل سوى أطروحة المعجمي المغربي عبد الغني أبو العزم حول " المعجم المدرسي " (١٩) .

٦) تصنيف معاجم متنوعة للأطفال :

على الرغم من أن صناعة المعجم العربي هي عميدة الصناعات المعجمية في العالم من حيث

الرودان، والعمر، والتنوع، فإنّها لا تعرف في تاريخها الطويل، قبل العصر الحديث، معاجم الأطفال. ففي كتاب "معجم المعاجم" للشرقاوي إقبال^(٢٠)، الذي يضمّ تعريفاً بحوالي ألف وخسمائة معجم عربيّ تراثي، لا نجد معجماً واحداً مخصّصاً للأطفال.

أصناف المعاجم للأطفال:

المعجم هو أداة لغوية تعليميّة تربويّة، ولهذا فإنّ استخدام الأطفال لهذه الأداة، وتنوّع أشكالها، يرتبطان بالمراحل المدرسيّة. وبشكل عامّ، يمكن تقسيم المراحل التعليميّة التي يمرّ بها الأطفال إلى ثلاث مراحل حسب سنّ الطفل:

من سن ٣ - ٧ سنوات، المعجم المصوّر.

من سن ٨ - ١٢ سنة، المعجم المبسّط (أو معجم التلاميذ).

من سن ١٣ - ١٧ سنة، المعجم المدرسيّ (أو معجم الطلاب).

في المرحلة الأولى: وبعد دخول الطفل روضة الأطفال وبعد أن يتعلّم الحروف الهجائية وترتيبها، يستطيع أن يستعمل المعجم المصوّر الذي يضمّ الكلمات المألوفة مع صورها الملونة الجذابة. وإذا كان الطفل قد تعلّم استعمال الحاسوب بمثابة لعبة، فإنه يستطيع أن يطبع على المطرّاف الكلمة التي يريد معرفة معناها فتظهر أمامها الصورة المعبرة عنها ونطقها المسموع، مع جملة أو عدد من الجمل التي تردّ فيها تلك الكلمة.

وفي هذه المرحلة الأولى يستطيع الأطفال أن يؤلّفوا معجماً ورقياً أو يدوياً وهم يلعبون في روضة الأطفال أو في أوّل سنتين من المدرسة الابتدائيّة. إذ يُعطى الأطفال مجموعة من البطاقات تحمل كلّ واحدة منها صورة من الصور، ثم يعطون مجموعة ثانية من البطاقات كُتبت على كلّ واحدة منها اسم صورة من صور مجموعة البطاقات الأولى. وعلى الأطفال أن يرتّبوا كلّ كلمة ترتيباً ألفبائياً وبجانبها الصورة التي تعبّر عن معناها. ويمكن أن تتمّ هذه اللعبة بالحاسوب فيصبح المعجم الذي يؤلّفه الأطفال معجماً إلكترونيّاً. ويمكن أن يتمّ التّأليف بصورة فردية بحيث يؤلّف كلّ طفل معجمه، أو يتعاون عدد من الأطفال على تّأليف المعجم المطلوب لتعويدهم على العمل الجماعيّ وروح التعاون^(٢١).

وفي المرحلة الثانية: يكون الأطفال قد أتقنوا الحروف الهجائية وترتيبها، وشرعوا في قراءة كتب الأطفال من قصص وروايات مبسّطة، ويحتاجون إلى استعمال معجم مبسّط لمعرفة معاني الكلمات التي تمرّ بهم. ولهذا ينبغي أن يشتمل المعجم المبسّط على حوالي ٣٠٠٠ - ٣٥٠٠ مدخل مع صور توضيحيّة ملوّنة، ودليل عن كيفية استعمال المعجم، وقسم بالترادفات. وينبغي أن تُطبع

الكلمات بحروف بارزة واضحة تسهّل قراءتها . وينبغي أن ترتّب المداخل حسب نطقها لا حسب جذورها، مع إعطاء جذر الكلمة بين قوسين بعد كلّ مدخل .

وغني عن القول ، يجب أن يوضع هذا المعجم على قرص CD-Rom بحيث يستطيع التلميذ أن يستعمله بحاسوبه الشخصي في المنزل .

أما معجم المرحلة الثالثة، فهو لا يختلف عن معاجم الكبار إلا من حيث عدد مداخله، إذ تكون مداخل هذا المعجم حوالي ٥٠ ألف مدخل . ويتضمّن صوراً توضيحية وأقساماً خاصة أقل من معجم الأطفال وأكثر من معجم الكبار . كما أنّ مداخله تكون مرتبة حسب الجذور، وتشتمل على مداخل للأعلام .

أسس تأليف معاجم الأطفال:

يمكن تلخيص أسس تأليف معاجم الأطفال على الوجه الآتي :

(١) الانطلاق من رصيد لغويّ وظيفيّ ومن قائمة شيوع المفردات والتراكيب للمرحلة المدرسية التي يستهدفها المعجم .

(٢) الأخذ في النظر الكتب المدرسيّة التي يتعامل الطفل معها وكذلك المطبوعات التي يقرأها .

(٣) اتباع الترتيب الأبجائي في معجم التلاميذ، كما ذكرنا، حيث تُرتّب المداخل حسب تتابع حروفها لا حسب جذورها . ولكن يوضّع الجذر بين قوسين بعد كلمة المدخل مثل استعلامات {علم}، تداوى {دوى}، مطرقة {طرق} . أما في معاجم الطلاب، فينبغي اتباع الترتيب الجذريّ الذي يحافظ على الأسرة اللفظيّة والدلاليّة للكلمات ويتيح الاقتصاد في حجم المعجم ليشتمل على مداخل أكثر .

(٤) اشتغال المداخل على جميع أنواع الألفاظ وعدم اقتصرها على الكلمات . وهكذا تشتمل مداخل معاجم الأطفال على الحروف (مثل : أبوصفه حرف استفهام، ب بوصفها حرف جرّ، إلخ .) والكلمات (مثل : كتب، كريم، إلخ .) والكلمات المركبة (مثل : أحد عشر، حديقة الحيوان، إلخ .) والتعابير الاصطلاحية (مثل : كُتب عليه، كريم العين، رغب فيه، رغب عنه، إلخ)، والتعابير السياقية (مثل : مكة المكرمة، صديق حميم، إلخ .)، والرموز (مثل س : المجهول، في الرياضيات)، والمختصرات (مثل : س : سؤال، في الحوارات الصحفية، ص . ب : صندوق بريد)، والمختزلات (مثل : أمل : أفواج المقاومة اللبنانية، يونيسكو)، إلخ .

(٥) عناية معجم المرحلة الثانية بتزويد الطفل بجميع القواعد الصوتيّة والصرفيّة والدلاليّة بعد كلمة

المدخل . فيعطي بعد الفعل ، تصريح الفعل ، وحركة عين المضارع واسم الفاعل واسم المفعول والمبني للمجهول ، إلخ . مثلاً: أشتري {شري} يشتري اشتراءً مشتراً (المشتري) مُشْتَرَى ، إلخ . ويعطي بعد الاسم جمعه وتصغيره والنسبة إليه ، إلخ . أما معجم المرحلة الثالثة ، فيشتمل على مقدمة توضّح تلك القواعد ، ولا يُعطي بعد كلمة المدخل إلا ما يشدّ عن القواعد .

٦) اعتماد معاجم الأطفال تعريفات تتسم بالوضوح ومدعمة بعدد من الشواهد من السياقات اللغوية الحية التي توضّح سلوك الألفاظ صوتياً ونحويّاً ودلاليّاً وتعكس ثقافة أهل اللغة .

وخلاصة القول ، إنّ معاجم الأطفال يجب أن تتسم بالشمول والوضوح والبساطة في مداخلها وترتيبها ، والمعلومات اللسانية عنها ، والرموز المستعملة فيها^(٢٢) .

معاجم الأطفال العربية:

قلنا إنّ التراث العربي - على الرغم من غنى معاجمه وتنوعها - لم يُنتج لنا معاجم الأطفال . وكان على المكتبة العربية أن تنتظر حتى النهضة العربية الحديثة خلال القرن الميلادي التاسع عشر ، لتزدان بأول معجم للأطفال اضطلع بتصنيفه المُعلّم بطرس البستاني (١٨١٩-١٨٨٣م) صاحب معجم الطلاب المبسّط " قطر المحيط " . وهذا المعجم هو مجرد تلخيص معجمه " محيط المحيط " المُخصص للكبار والذي أصدره سنة ١٨٧٠م . وظلّ هذا التقليد غير الحميد ، وأعني به اعتبار معاجم الأطفال مجرد تلخيص وتبسيط لمعاجم الكبار ، ساري المفعول مدّة طويلة ، حتّى أنّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة أصدر معجمه المدرسي الموسوم بـ " المعجم الوجيز " عام ١٩٨٠م بوصفه موجزاً مبسّطاً لـ " المعجم الوسيط " ، الذي كان أصدره للكبار سنة ١٩٥٨م ؛ على حين أنّ معاجم الأطفال ينبغي أن تقوم على أسس مغايرة للأسس التي بُنيت عليها معاجم الكبار ، وأنّ تنبني على ضبط الرصيد الوظيفي للأطفال أولاً . والطريقة الأفضل هي أن نبدأ بمعاجم الصغار ثم نطورها ونوسّعها لتكون صالحة للكبار^(٢٣) .

وقد تكاثرت معاجم الأطفال باللغة العربية وتعدّدت أنواعها خلال القرن الميلادي العشرين فمنها المعاجم المصوّرة ، ومنها المعاجم الثنائية اللغة ، ومنها المعاجم الألفبائية الترتيب حسب نطق المدخل ، ومنها المعاجم المرتبة حسب الجذور . (انظر الملحق : قائمة بمعاجم الأطفال العربية) .

وإذا كانت هذه المعاجم قد استجابت لحاجة مُلحّة في البلاد العربية ، فإنّها لم تُبنَ على أسس علمية حديثة . وأهمّ ما تؤاخذ به أنّها لا تتقي مادتها من مدونة نصوص فعلية من اللغة العربية المعاصرة (واللغة المعاصرة يدخل فيها القرآن الكريم ، لأنّه مستعمل في الوقت الحاضر) ، وإنّما اعتمدت على معاجم للكبار التي هي بدورها تنقل من معاجم سابقة مع شيء من الترتيب وبعض التحسينات .

استنتاجات وتوصيات:

لقد اضطلعت الجامعات العربية خلال القرن الميلادي العشرين بتنمية اللغة العربية وتزويدها بالمصطلحات العلمية والتقنية الحديثة مما يسّر تعريب التعليم العام (الابتدائي والثانوي)، فأصبح الطفل العربي يتلقّى المعلومات المدرسية بلغته الوطنية، فيسهل عليه فهمها، وتمثّلها، وإدماجها بمنظومته المفهومية، والإبداع فيها. ومن ناحية أخرى، فإنّ الجامعات العربية سعت إلى تبسيط قواعد اللغة العربية وإضفاء الشرعية على الأساليب والاستعمالات المحدثّة وما يدور على الألسنة، مما يسّر استعمال اللغة العربية في المجالات المختلفة ومن قبل كثير من الناس.

بيد أنّ الجامعات اللغوية لم تعمل بشكل مباشر في مجال لغة الطفل، إمّا لأنّ هذا المجال لم يُدرج في أهداف الجامعات عند تأسيسها، أو لضعف إمكاناتها الماديّة والبشريّة. ومن منبر هذا المؤتمر الدولي نتوجّه ببعض التوصيات لمجامعنا الموقرة:

- (١) دعوة الجامعات العربية إلى قيام بإجراء بحوث تناول الرصيد اللغويّ الوظيفي لكل مرحلة من مراحل الطفولة، أو التشجيع على إجراء هذه البحوث ودعمها مادياً وأدبياً. فالرصيد اللغويّ الوظيفي هو الأساس الذي ينبني عليه إعداد المناهج المدرسية وتصنيف معاجم الأطفال.
- (٢) دعوة الجامعات العربية إلى الاضطلاع بإجراء بحوث حاسوبية تتناول شيوع الألفاظ والتركيب، أو التشجيع على إجراء هذا النوع من البحوث ودعمه مادياً وأدبياً. فنتائج هذه البحوث لا غنى عنها لتأليف كتب الأطفال وتعليمهم اللغة العربية بوصفها لغة وطنية أو لغة ثانية.
- (٣) وباستثناء "المعجم الوجيز" الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة لفائدة طلاب المدارس الثانوية، فإنّ الجامعات العربية لم تصنّف معاجم للأطفال: معاجم مصورة، معاجم للأطفال المدارس الابتدائية، معاجم للأطفال مختصة في العلوم والفنون، إلخ. . والدعوة موجهة إلى الجامعات الموقرة لإنتاج معاجم متنوّعة للأطفال ووضعها على مواقع الجامعات على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لتيسير الوصول إليها والاستفادة منها.
- (٤) دعوة اتحاد الجامعات اللغوية العلمية العربية بالإسراع في تصنيف "المعجم التاريخي للغة العربية" الذي سيكون مصدراً أساسياً لتأليف معاجم الأطفال المتنوّعة.

الملحق: قائمة بمعاجم الأطفال المتوافرة باللغة العربية

(أ) معاجم الأطفال المصوّرة :

- وجدي رزق غالي ولورديس لبكي، معجمي العربي المصوّر (بيروت، ب ت) ٣٨٨ كلمة.
- هيثم أموي، قاموس الأطفال المصوّر، تعريب لجنة من المتخصصين (بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠) ١٠٠٠ كلمة.
- لورديس لبكي وخضر الجواد، قاموس الصغار (بيروت : مكتبة لبنان، ب ت) ٣٥٥ كلمة.
- وجدي رزق غالي، قاموسي الملون (بيروت : مكتبة لبنان، ١٩٨٣) ٢٠٦ كلمات.
- منجد الصغار (بيروت : دار المشرق، ط ٧، ١٩٨٩) مع جملتين عن كل مفردة.
- الصادق قويدر وداد مزاح والمنجي عمّار، بستان الكلمات : معجم للصغار والمبتدئين (تونس : الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٨٦) ٦٠٠ كلمة موضحة ب ١٢٠٠ جملة.
- جبران مسعود، الرائد الصغير : معجم أبجدي للمبتدئين (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨٢) ٨٠٠٠ كلمة.

(ب) معاجم التعليم الابتدائي :

- سهيل حسيب سماحة، معجمي الحيّ (بيروت : مكتبة سمير، ب ت) يمتاز بقلة الرموز المستعملة في المعجم مثل : = : مرادف، ١ : مفرد، ٢ : مثني، ج : جمع.
- الجيلاني بن الحاج يحيى، بلحسن البليش، علي بن هادية، القاموس المدرسي (تونس : الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٨٣) ٥٧٩ صفحة، ترتيب ألفبائي حسب نطق المداخل، ومداخله هي مفردات الرصيد اللغوي الوظيفي للمغرب العربي.

(ج) المعاجم المدرسية المرتبة ترتيباً ألفبائياً حسب نطق المداخل :

- المنجد الإحصائي (بيروت : دار الشروق، ط ٣ : ١٩٦٩) ٦٥٨ صفحة.
- المنجد الأبجدي (بيروت : دار الشروق، ١٩٦٧) ١١٧٤ صفحة.
- جبران مسعود، رائد الطلاب (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٦٧) ١٥٥١ صفحة وُلد من معجم " الرائد " لنفس المؤلّف الصادر سنة ١٩٦٤.
- علي بن هادية وبلحسن البليش والجيلالي بن الحاج يحيى، القاموس المدرسي (تونس : الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، ١٩٧٤) ١٥٠٥ صفحات.

(د) المعاجم المدرسية المرتبة ترتيباً الفبائياً حسب الجذور :

- المعلم بطرس البستاني ، قطر المحيط (بيروت : ب ت) ملخص معجم " محيط المحيط " لنفس المؤلف .

- جرجس همام الشويري ، معجم الطالب في المأثوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية العصرية (بعيدا : المطبعة العثمانية ، ١٩٠٧) ١٢٧٢ صفحة . أعد هذا المعجم منذ البداية في تأليفه للطلاب ، مع إضافة المصطلحات .

- الأب لويس معلوف اليسوعي ، المنجد : معجم مدرسي للغة العربية (بيروت : المطبعة الكاثوليكية للأباء اليسوعيين ، ١٩٠٨) ثم نما هذا المعجم فأصبح " المنجد " للكبار ، ثم أفرز معاجم موجزة للطلاب مثل " منجد الطلاب " و " المنجد الإعدادي " و " المنجد الأبجدي " .

- عبد الله البستاني ، فاكهة البستان (بيروت : المطبعة الأمريكية ، ١٩٢٠) ١٦٨٤ صفحة في جزئين . ثم نشرته مكتبة لبنان ناشرون في بيروت في جزء واحد يشتمل على ٧٦٨ صفحة بعنوان : " الوافي " .

- منجد الطلاب (بيروت ، ١٩٤١) أهمل المفردات المهجورة وأدخل المحدثه والدخيلة والمعربة وألفاظ النصوص المدرسية حتى الجاهلية منها .

- مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، المعجم الوجيز (القاهرة : مجمع اللغة العربية ، ١٩٨٠) لطلاب المدارس الثانوية .

- علي القاسمي (المنسق) وآخرون ، المعجم العربي الأساسي (باريس : الألكسو/ لاروس ، ١٩٨٩) مخصص أساساً لتعليمي اللغة العربية من غير الناطقين بها .

الهوامش

(1) www.wikipedia.org/Library_of_Alexandria

(2) www.accademiadelacrusca.it

(3) www.newadvent.org

(4) www.rae.sp

(٥) شكري فيصل، " صفحات من تاريخ المجامع اللغوية العربية " في : مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٥٥، الجزء ١، ص ١٩٨ . وكذلك : محمد جميل بيهم، في مجلة " اللسان العربي "، المجلد ٧، الجزء ١، ص ١٦١ .

(٦) وفاء كامل فريد، المجامع العربية وقضايا اللغة (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤)، ص ٥٤ . وانظر كذلك : محمد شمام، " تاريخ المجامع اللغوية في العالم العربي " في : مجلة اللسان العربي، المجلد ١٤، الجزء ١ (١٩٧٦)، ص ١٩٤-٢١٢ .

(٧) شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية في خمسين عاماً (القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٨٤)، ص ٩٦ .

(٨) وفاء كامل فايد، المرجع السابق، ص ١٠، نقلاً عن : عبد الله الجبوري، المجمع العلمي العراقي، ص ٤٤ .

(٩) مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ج ١، ص ٦-٧ .

(١٠) ظهر إنشاء أكاديمية المملكة المغربية .

(١١) استقيننا المعلومات من رئيس المجمع الدكتور علي أحمد محمد بابكر مباشرة في لقاء بدمشق في نوفمبر/ تشرين الثاني ٢٠٠٥ .

(١٢) استقيننا المعلومات أثناء مقابلة شخصية مع الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح جرت في دمشق في نوفمبر/ تشرين الثاني ٢٠٠٥ .

(١٣) أحمد حسن حامد، " مجمع اللغة العربية الفلسطينية : النشأة والإنجاز " في جريدة " القدس " الفلسطينية، تموز ٢٠٠٤ .

(١٤) من رسالة وجهها إلى المؤلف، السيد علي الصادق حسنين، نائب الأمين العام لمجمع اللغة العربية الليبي .

(١٥) وفاء كامل فريد، المرجع السابق، ص ١٤ .

(١٦) الأخضر غزال ، وأحمد العايد ، وعبد الرحمن الحاج صالح ، الرصيد الوظيفي (الرباط : معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ، ١٩٧٥) ، المقدمة .

(١٧) عبد الكريم خليفة ، " المعجم العربي الموحد لألفاظ الحضارة " في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، العدد ٨٧ (٢٠٠٠) ، القسم الأول ، ص ٣٧-٧١ .

(18) William K. Durr, "Computer Study of High Frequency Words in Popular Trade Juveniles" in :

www.eric.ed.gov/ERICweb

(١٩) عبد الغني أبو العزم ، المعجم المدرسي : أسسه وتوجهاته (الرباط : مؤسسة الغني للنشر ، ١٩٩٧) .

(٢٠) أحمد الشرقاوي إقبال ، معجم المعاجم (بيروت : دار الغرب ، ١٩٨٧) .

(21) Giovanna Turrine, Laura Cignoni & Alessandro Paccosi, " Addigionario: A Pupils innovative tool for language learning." In :

www.ifets.ieee.org

(٢٢) للتوسع في خصائص المعجم المدرسي ، انظر : علي القاسمي ، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق (بيروت : مكتبة لبنان ناشرون ، ٢٠٠٣) ؛ خاصة الصفحات ١١٣-١٤٠ . وانظر دراسة أحمد العايد بعنوان : " معجم الأطفال الأساسي المصور الثنائي اللغة " المنشورة في كتاب : صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية ، إعداد علي القاسمي وصالح جواد الطعمة (الرباط : مكتب تنسيق التعريب ، ١٩٨٢) .

(٢٣) عبد الغني أبو العزم ، المرجع السابق ، ص ٧٧ .

obeikandi.com

اللغة والطفولة المبكرة

obeikandi.com

بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة

بنمو اللغة لدى الطفل

د. هبة سيد يوسف (*)

مَهَيِّد:

تُعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد، ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده - دون غيره - هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد يحقق الاتصال بأبناء جنسه، واللغة وحدها هي التي تميز هذا الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله، وتُعتبر اللغة أيضاً أساس الحضارة البشرية وتمثل الوسيلة الرئيسة التي تتواصل بها الأجيال وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية بمختلف صورها، وعن طريقها أيضاً لا ينقطع الإنسان عن الحياة بموته، ذلك أن اللغة تُعينه على الامتداد تاريخياً ليسهم في تشكيل فكر وثقافة وحياة الأجيال التالية. (جمعة يوسف، ١٩٩٠، جمعة يوسف، ١٩٩٧، ص ص ١٣-١٥)

ولعل من المتفق عليه أن الإنسان يكتسب لغته من المجتمع الذي يعيش فيه، وأن لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذي ينتمي إليه، وأن لغة الإنسان تتنوع بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملَي الزمان والمكان.

(محمد حسن عبد العزيز، ١٩٨٢، ص ٢٠، جان بياجي، ١٩٥٤، ص ١٩)

لذلك يمثل اكتساب اللغة لدى الأطفال وارتقاؤها عبر مراحل العمر أحد الموضوعات المهمة التي شغلت علماء النفس، خاصة المتخصصين في علم النفس الارتقائي وعلم النفس اللغوي، وقد حظيت مسألة اكتساب اللغة وارتقائها ببحوث كثيرة.

إن للارتقاء اللغوي لدى الطفل في السنوات الثلاث الأولى من العمر أهمية بالغة في اكتساب العضوية في مجتمعه، فهو يستطيع أن يقدم نفسه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكية أو اجتماعية معينة، يستعين على تحديدها باللغة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه

(*) أستاذ علم النفس - كلية الآداب - جامعة القاهرة.

من خلال كلامهم عنه أو إليه ، ويرى مُرْفَى Murphy ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل للغة ، الأولى : هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين ، والثانية هي استخدام هذه اللغة ، ويتفق معظم الباحثين على أن العملية الأولى تسبق الثانية . (سويف ، ١٩٧٠ ، ١٤٦)

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظام الصوتي لدى الطفل على مبدئين :

الأول : أن الطفل - فيما يبدو - يمتلك مجموعة من المبادئ التي تكتمل في وقت محدد ، والثاني : أن الطفل يعتمد في اكتسابه لهذه المبادئ على الاستماع إلى منظوقاته ومنطوقات الآخرين ، ومن أولى المتطلبات لاكتساب النظام الصوتي لدى الطفل هو أن يسمع الطفل لصوت أمه وهي تتحدث إليه وتستجيب لرغباته ، ويقوم التقليد بدور كبير في هذه العملية ؛ حيث إن منظوقات الأم يمكن أن تقدم النموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل أكثر فأكثر (Herriot, 1970, P.121) ، كما كشفت دراسات حديثة عن أن كلام الأم مع طفلها الرضيع يُعتبر من أهم المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على معدلات النمو اللغوي عند الطفل ، فالطفل لكي ينطق عليه أن يسمع ويدرك ويفهم ما ينطق به الآخرون من حوله .

ويؤكد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وعلى رأسهم باندورا Bandora أهمية السياق الاجتماعي الذي يتم فيه تعلّم اللغة عند الطفل ، فإذا كان على الأطفال أن يتعلموا لغة المجتمع الذي يعيشون فيه فلا بد من وجود شخص أمامهم (نموذج أو قُدوة) يلاحظونه أو يقلدونه ، ومن ثم يرى باندورا أن اللغة ما هي إلا سلوك مكتسب يتم من خلال الملاحظة والتقليد ، كما أن الطفل يتعلم اللغة من خلال عمليات التدعيم الذاتي التي تحدث من خلال توحّده مع نموذج يحتذى به .

(Cole & Cole, 1996)

المنطلقات والأهداف:

١ - أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم من ناحية ، ولغة التعليم في معظم الدول العربية من ناحية أخرى ، ومن المتفق عليه أن اللغة وسيلة جوهرية للاتصال الاجتماعي ، فعن طريقها يتم التفاهم بين أفراد المجتمع الواحد ، وهي وسيلة التفاهم بين البشر ، وهي أداة لا يستغني عنها الفرد في تعامله وحياته ، فهي الأداة الخاصة بالتعرف على شئون المجتمع الإنساني وتزود الفرد بالعبارات المناسبة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعي .

(عبد اللطيف فرج ، ١٩٨٨)

وفى هذا الصدد يقرر ألدوز هكسلي Aldous Huxley أن الثقافة البشرية والسلوك الاجتماعي ، والتفكير لا توجد في غياب اللغة . وتشير فروض وورف Lee

Wohorf إلى أن اللغة هي التي تجعل مجتمعاً ما يتصرف ويفكر بالطريقة التي يفكر ويتصرف بها، وأن المجتمع لا يرى العالم إلا من خلال لغته. ويذهب سابير Sapier إلى أن البشر لا يعيشون في العالم الموضوعي فقط، ولا في عالم النشاط الاجتماعي فقط كما يُفهم عادة، ولكنهم يعيشون أيضاً تحت رحمة اللغة المعينة التي أصبحت وسيلتهم للتعبير والتفاهم مع مجتمعهم. ومن الخداع أن نتصور أن الفرد يمكن أن يتوافق مع الواقع دون استخدام اللغة وأن اللغة وسيلة اتفاقية لحل مشكلات معينة في التخاطب والتفكير، وحقيقة الأمر أن العالم الواقعي - باتساعه - بُنى لا إرادياً على العادات اللغوية للمجموع. (من خلال: جمعة يوسف، ١٩٩٧، ص ١٢٣ - ١٣١)

٢- أهمية مرحلة الطفولة كمرحلة حاسمة في اكتساب الكلام واللغة، فالأطفال لا يستطيعون تعلّم اللغة إلا في المراحل المبكرة من ارتقائهم، إذا سمعوا، أو عندما يسمعون اللغة المنطوقة، (دينيس تشايلد، ١٩٨٣، ص ١٧٧)، وتمثل اللغة أحد مجالات النمو المهمة التي يجرز فيها الأطفال تقدماً ملحوظاً خاصة في سنوات العمر المبكرة (فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ٨٢)، ومن الثابت من أدبيات علم النفس أن الأطفال الذين عُثر عليهم في الغابات لم يتم تعليمهم بعض مفردات اللغة إلا بصعوبة بالغة، كما أن الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية في الكبر (كما هو الحال في الشعوب المسلمة في شرق آسيا مثلاً) لا ينطقون اللغة العربية إلا بلكنة تختلف عن نطق الأطفال العرب لها، بل يصعب عليهم نطق بعض الحروف التي لا توجد في لغاتهم. ويلاحظ المتخصصون في علم نفس النمو أن نمو لغة الأطفال يسير بمعدل سريع جداً من الميلاد وحتى عمر الخامسة، وبعد عمر الخامسة يصبح من الصعب بمكان لمعظم الأطفال تعلم اللغة (Encyclopedia of Children's Health, 2006)، ومن الملاحظ كذلك أن تعلم الأطفال للغة الأولى لا يعادله تعلم أي شيء آخر، فالطفل الصغير الذي لا يستطيع أن يقوم بأبسط عملية حسابية كالجمع مثلاً يستطيع أن يركب جملاً معقولة. وتذكر بعض الدراسات التي عُتيت بنمو المفردات لدى الأطفال أن الطفل في عمر سنتين يعرف حوالي ثلاثمائة كلمة تقريباً (وإن كان لا يستعملها كلها)، ويصل هذا الرصيد إلى ما بين ألف وألفين وخمسمائة في عمر ست سنوات ثم يقفز إلى ما بين أربعة آلاف وأربعة آلاف وخمسمائة عند عمر التسع سنوات.

(عمر المندي، ١٤٢١هـ، ص ٢٠٣، ٢٦٤)

٣- الدور المركزي للأسرة في تعليم الأطفال اللغة. وإذا كانت الوظيفة الأساسية للأسرة هي

توفير الأمن والطمأنينة للطفل، ورعايته في جو من الحنان والمحبة باعتبار ذلك من الشروط الأساسية التي يحتاج إليها الطفل كي يتمتع بشخصية متوازنة قادرة على الإنتاج والعطاء، فإن الأسرة تقوم بوظيفة حيوية؛ إذ تلقن الطفل العناصر الأساسية لثقافة الجماعة ولغتها وقيمتها وتقاليدها ومعتقداتها، مما يهيئ الطفل للحماية الاجتماعية ويمكّنه من السلوك بطريقة متوافقة مع الجماعة، ومن التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه. والتنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة عملية تربوية تقوم على التفاعل بين الطفل والأسرة.

(فايز قنطار، ١٩٩٢، ص ص ١٥٣ - ١٥٦)

وترى بعض النظريات أن اكتساب القدرة على التركيب اللغوي عند الطفل يتحدد أساساً بطبيعة البيئة اللغوية التي تحيط بالطفل، أي يرجع الاكتساب اللغوي إلى محددات خارجية تُسهم فيما يُسمى بتوفير الخبرة اللغوية للطفل (عبد اللطيف فرج، ١٩٨٨). والبيئة اللغوية هي الوسط اللغوي الذي يحيط بالطفل، أي الذي يكتسب منه الطفل لغته (عمر المفدى، ١٤٢١ هـ، ص ٢٠٠). وتشير الدراسات أيضاً إلى أن معظم الأطفال يكتسبون اللغة من خلال التفاعلات مع الراشدين والأقران الذين يستخدمون اللغة بطرق تتسق مع ثقافة الأغلبية وتتطابق مع الكلام المكتوب.

(Through: Wasik et al., 2006)

وتشير دراسات عديدة إلى أن السلوكيات البنائية للوالدين وأساليبهم في التفاعل لها تأثير كبير على نمو اللغة. (Pellegrini et al., 1985, Morek, 1985) وقد تبين من دراسة مصرية أن هناك علاقة موجبة بين تفاعل الأم مع طفلها وارتقاء اللغة لديه. (آمال دسوقي، ١٩٩٢)

ويرى دينيس تشايلد D. Child أن من الأمور الواضحة ما تقوم به الأسرة وخاصة الأم، في تعريض الصغار للاستخدام المحدد أو المفصل للغة، إذ يكون للمهارات اللغوية للوالدين وللأغراض التي تُستخدم فيها آثار مهمة. (دينيس تشايلد، ١٩٨٣، ص ١٧٧)

٤- الأخطار التي تتعرض لها اللغة العربية في الوقت الراهن، فبالرغم من تميز العلاقات الأسرية في المنطقة العربية بالثبات والاستقرار منذ عدة قرون، إلا أن هذه العلاقات تشهد تغيراً سريعاً في وقتنا الحاضر، كما أن مظاهر التنمية الاقتصادية وتسارع الهجرة من الريف إلى المدن، وتعاضل دور وسائل الاتصال الحديثة أدى إلى تغير أساس في البنية الاجتماعية والاقتصادية التي ارتكزت عليها الأسرة العربية منذ قرون طويلة، ولا بد أن تنعكس هذه التغيرات على تنشئة الطفل وعلاقته بالأسرة وعلى طريقة التعامل معه.

(فايز قنطار، ١٩٩٢، ص ١٥٣)

فمما لا شك فيه أن الأسرة العربية قد بدأت تفقد سيطرتها على جوانب كثيرة في

تنشئة أطفالها، وليست اللغة بمنأى عن ذلك، فالأسرة تصارع وسائل الإعلام الحديثة من فضائيات وشبكة معلومات دولية (إنترنت) تبث مصطلحاتها الخاصة ولغاتها المستحدثة، وتدخل في اللغة العربية ما ليس منها، كما أن هذه الوسائل - رغم إيجابياتها التي لا تُنكر - قد قلّصت مساحة التفاعل النشط بين أفراد الأسرة، والذي يعتمد في معظمه على اللغة ويساعد على نمو مفرداتها وتراكيبها، حيث يقضى الكثيرون وبخاصة الأطفال والمراهقون وقتاً طويلاً أمام هذه الوسائل مفضلين إياها على صور التفاعل مع الأسرة أو في القراءة والاطلاع، وهناك دليل متزايد على أن كمية حديث الوالدين ترتبط بنمو مفردات الأطفال. (Huttenlocher, et al., 1990)

وقد أوضحت الدراسات أن المتطوقات الأمومية (الخاصة بالأم) تدعم ارتفاع التراكيب لدى الطفل من خلال مشاركة الطفل في تفاعل لغوي، وكذلك من خلال تزويده بشروح وتوضيحات للتراكيب اللغوية المختلفة التي يكتسبها.

(Haff - Ginsberg, 1990)

ولا ننسى في هذا الصدد النزعة المتصاعدة الآن للتعليم الرسمي من خلال لغات أجنبية كاللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية وغيرها، وهو اتجاه بدأ يزداد في كثير من الدول العربية، وإذا كان الأمر يبدو مقبولاً في الجامعات حيث تكون اللغة الأصلية قد استقرت، فإنه ليس كذلك في التعليم قبل الجامعي خاصة في فترات اكتساب اللغة الأصلية في مراحل الحضنة والابتدائي.

ومن الأخطار الأخرى أيضاً ما نلاحظه من حرص بعض الآباء والأمهات، خاصة الذين تلقوا تعليمهم في مدارس أجنبية، أو الذين حصلوا على درجاتهم العلمية من الخارج على استخدام الكثير من المصطلحات الأجنبية أثناء التفاعل مع أطفالهم، وهو ما يؤثر بالقطع على استخدام هؤلاء الأطفال للغة العربية وإتقانهم لها أو تفضيلهم إياها فيما بعد.

٥- دفع الاهتمام بدراسة اللغة العربية إلى مركز الصدارة ووضعها على قائمة الأولويات، وليس المقصود هنا بالطبع هو دراسة اللغة العربية في أقسام اللغة العربية أو كليات اللغة العربية المتخصصة، وإنما الاهتمام بدراسة اللغة العربية من كافة التخصصات المعنية بعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس، والاجتماع، والتربية وغير ذلك لتغطية الجوانب المختلفة للغة العربية وتحقيق التكامل بين فروع العلم المختلفة لخدمة اللغة العربية، كذلك الوقوف على الدراسات التي عُنيت بدور الأسرة في العناية بلغة الأطفال، وإجراءات التدخل التي تنتهجها الأسرة العربية في تنمية لغة أطفالها، وهو موضوع نعتقد - في ضوء

ما تم الوقوف عليه من دراسات - أنه ما يزال بحاجة إلى العناية وذلك لضآلة هذه الدراسات من ناحية، وقدمها النسبي من ناحية أخرى، ولما كانت اللغة - وكما يرى كثير من المعنيين بدراسات اللغة كورف وسابير ومنصف شلى وغيرهم - هي التي تشكل الفكر والثقافة والجوانب المعرفية، فإن دراسة اللغة تُعد مقدمة ضرورية لدراسة تلك الجوانب وفهمها وتنميتها.

٦- متابعة ما يتم على الساحة العلمية العالمية من اهتمام باللغات المختلفة ودراساتها، بحيث نتبين موضع اهتمامنا باللغة العربية على خريطة اهتماماتنا عامة والدراسات العلمية الجادة خاصة مقارنة بالدول الأخرى. وبرغم اختلاف اللغة العربية عن اللغات الأجنبية في الكثير من الجوانب، إلا أن كل الشعوب والأمم حريصة على لغاتها وعلى صيانتها والارتقاء بها، والاعتزاز باستخدامها، وهو ما ينبغي أن يميز الشعوب العربية أيضاً، ولكن - وكما يرى كثير من المتابعين للغة العربية في الوطن العربي - هناك تراجعاً للغة العربية في البيت والمدرسة والجامعة والمؤسسات الرسمية ووسائل الإعلام، وهو ما سيؤدي حتماً - لو استمر الحال على ما هو عليه - إلى حرمان العرب من لغة مشتركة تعزز تضامنهم ويتسبب في صور جديدة من التمزق والتشرد للعرب، والخسارة لن تكون محصورة في البلاد العربية وحدها، فاللغة العربية إحدى لغات الحضارة الإنسانية، وقد لعبت دوراً مشهوداً في تعزيز الحوار وتحقيق التواصل بين الثقافات والحضارات، وهي مؤهلة لأن تواصل القيام بهذا الدور الذي نحتاج له اليوم أكثر من أي وقت مضى.

التغييرات الأسرية المرتبطة بنمو لغة الطفل:

الأسرة هي الجماعة الاجتماعية الأولى وتتكون من الوالدين والأبناء، وفي بعض المجتمعات تتسع لتشمل الأقرباء الآخرين الذين يشتركون في مكان الإقامة نفسه. (الأسرة الممتدة 2001 Colman)

ويُعد ما ينجزه الطفل في جانبي اللغة والذكاء نتاجاً للتفاعلات التراكمية بين كل من التباينات في مستوى القدرة وفرص التعلم التي تقدمها البيئات المختلفة. (Horowitz & O'Brien, 1989). كما أن فرص التعلم التي تقدمها الأسرة للطفل تعتمد على التنظيم الاجتماعي الثقافي في المنزل وما يحاول الوالدان إنجازه من خلال التفاعل مع أطفالهم، وقد ركزت الجهود التي حاولت فهم العلاقة بين منتجات الطفل والفروق في بيئات التعلم على جانبيين:

الأول: العلاقة بين نوعية التفاعلات بين الوالدين وأطفالهم وبين نمو اللغة لدى هؤلاء الأطفال.

والثاني: العلاقة بين بيئة المنزل والنمو المعرفي.

(Wells, 1986)

وقد ركز معظم الباحثين على إرساء المتغيرات أو المؤشرات في البيئة الأسرية التي ترتبط بنمو لغة الطفل وتشمل نوعية الحياة في الأسرة (مثل: تنوع الأنشطة، والتفاعلات الاجتماعية، والتواصل، وانخراط الراشدين في الأنشطة مع الطفل)، والظروف المادية للأسرة (مثل: عدد الكتب، وعدد اللعب المتنوعة في المنزل، وتكرار التعرض للأحداث الثقافية لدى الأطفال)، والجوانب الاجتماعية الديموجرافية المختلفة في أسرة الطفل. (Umek, 2005)

وفيما يلي نلقي الضوء على عدد من المتغيرات والعوامل التي تلعب من خلالها الأسرة دوراً في تنمية لغة الطفل:

١- مستوى التعليم والثقافة داخل الأسرة:

ربط العديد من الباحثين (Apostolos & Napoleon, 2001 ; Bornstein & Haynes, 1998 ; Browne, 1996) بين أهمية البيئة الأسرية ودور الوالدين في نمو لغة الطفل من ناحية، والعوامل الديموجرافية مثل تعليم الوالدين وكذلك المستوى الاجتماعي الاقتصادي من ناحية أخرى، وقد وجد بورنشتاين وهانز (١٩٩٨) أن درجات الأطفال على مقياس النمو اللغوي لرنيل Reynell في كل من فهم اللغة وإنتاجها يرتبط ارتباطاً موجباً مع مستوى تعليم الوالدين.

وأشارت دراسات أخرى إلى أن حجم حديث الوالدين مع أبنائهم يميل إلى الارتباط بالخصائص الديموجرافية والثقافية (Hart & Risley, 1995)، وتشير دراسات أخرى إلى أن الآباء منخفضي التعليم (أو غير المتعلمين) وذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يميلون إلى الحديث مع أطفالهم بمعدل أقل من الوالدين ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع.

(Gottfried, 1984 ; Heath, 1989)

ووجد هارت ورسلي Hart & Risley (١٩٩٥) أن الأطفال الذين يتمتعون بآباء مرتفعي التعليم لديهم فرص للحوار مع آبائهم بمعدل يزيد من ٢ إلى ٣ مرات عن أبناء منخفضي التعليم. (Hart & Risley, 1995)

وقد ذكر كلٌّ من أبستولس ونابليون أن المستوى التعليمي للوالدين يؤثر في فهم واستخدام أطفالهم لمعاني الكلمات، وكان أداء الأطفال المنتمين إلى والدين ذوي تعليم جامعي أقل من الأطفال المنتمين إلى آباء ذوي تعليم ابتدائي فقط (Apostolos & Napoleon, 2001). كذلك ارتبط تعليم الوالدين ارتباطاً جوهرياً بتكرار استخدام الأطفال للأفعال المختلفة وعدد المنطوقات في عمر الثانية، وقدرتهم على ربط أو حذف الكلمات في عمر الثالثة، وذلك لأن الأمهات ذوات المستوى المرتفع من التعليم يستخدمن استراتيجيات أكثر تعقيداً عندما يقرأن الكتب لأطفالهن، ويعلمنهم كلمات جديدة ويلفتن انتباههم للنص الذي يقرأنه لهم.

ويضيف يوميك وزملاؤه (٢٠٠٥) أن ارتفاع مستوى تعليم الأمهات يساعد على إيجاد مواد (أدب أطفال، ألعاب... إلخ) تدعم كفاءة لغة أطفالهن، وهن يعرفن الكثير عن خصائص النمو اللغوي لدى الأطفال، وهو ما يؤثر في استخدامهن للغة أثناء التفاعلات اللفظية مع الأطفال؛ بالإضافة إلى انخراطهن في أنشطة تدعم نمو اللغة لدى أطفالهن. (Umek et al., 2005)

يتضح مما سبق أهمية وجوهية تعليم الوالدين كعامل مهم في تنمية لغة الطفل والارتقاء بها كماً وكيفاً، وكذلك مساعدة هؤلاء الآباء والأمهات لأبنائهم أثناء مراحل التعليم الدراسي، وهي أيضاً مراحل مهمة لإتقان اللغة وممارستها. وبمنظرة متأملة لواقعنا العربي بعامة ومعرفتنا بانتشار الأمية بنسب لا يُستهان بها وهو ما ينعكس بالضرورة على مستويات اللغة لدى الطفل العربي، يتبين أننا مطالبون بضرورة الاهتمام بالتعليم والقضاء على الأمية كوسيلة للنهوض باللغة العربية والحفاظ عليها.

٢- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:

تعدُّ نظرية برنشتاين Bernstein إحدى النظريات الحديثة لدراسة اللغة في علاقتها بالطبقة الاجتماعية (دينيس تشايلد، ١٩٨٣، ص ١٧٨). وتشير الدراسات النفسية والاجتماعية الحديثة (Ramey & Campbell, 1991) إلى أن متوسط دخل الأسرة والطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها الطفل، من العوامل التي تسهم بصورة غير مباشرة في اللغة عند الطفل. وتشير الدراسات العلمية المختلفة إلى أن أطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية الممتازة يتكلمون أسرع وأدق من أطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا، وأنه كلما تعددت خبرة الطفل واتسع نطاق بيئته ازداد نموه اللغوي، ويتأثر هذا النمو بمدى اختلاط الطفل بالبالغين الراشدين لاعتماد النمو اللغوي - في جانب منه - على التقليد. (فؤاد البهي السيد، بدون، ص ١٨٨)

وقد تبين أن الأطفال الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية أكثر دقة ووضوحاً في النطق - وهم ينتمون غالباً إلى الطبقة الوسطى - يتميزون عن أبناء الطبقة الدنيا (الشعبية) فيما يستخدمونه من مفردات، وفي طريقة تنظيمهم لخبراتهم، وفي درجة حساسيتهم عند الاستجابة لها. (دينيس تشايلد، ١٩٨٣، ص ١٧٨)

وكشفت بعض الدراسات عن أن حديث الأمهات اللاتي ينتمين إلى طبقات اجتماعية دنيا يختلف عن نوع الكلام الذي تتحدث به الأمهات من الطبقات المتوسطة والطبقات العليا في المجتمع، حيث يتسم حديث الأمهات من الطبقات الدنيا بأنه محدود ويفتقد إلى الدقة والتفاصيل والوضوح في المعنى، كذلك فإنه يفقد إلى التراكيب النحوية السليمة، أما حديث الأمهات اللاتي ينتمين إلى الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا فغالبا ما يتميز بالثراء في الألفاظ والكلمات،

ويتسم بوضوح المعنى ويستثير لدى الطفل كثرة التساؤل وحب المعرفة، كذلك فإن ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة يساعد بصورة غير مباشرة على سرعة النمو اللغوي عند الطفل؛ حيث تكون بيئة الطفل أكثر تنبهاً واستثارة للمكّات الطفل العقلية واللغوية، وتكون هناك فرصة للطفل للاشتراك في بعض النوادي الاجتماعية، كما يمكن للأهل شراء الكتب والقصص والألعاب المسلية التي يمكن أن تنمي الكثير من لغة الطفل.

(فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ص ١٦٢ - ١٦٣)

وقد وجد بورنشتاين وهابنيز أن درجات الأطفال على المقياس الفرعي الخاص بالفهم من مقياس النمو اللغوي لرينيل Reynell ارتبطت ارتباطاً موجباً بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي (Umek et al., 2005). وأشارت دراسات أخرى (Smilansky & Shefatya, 1990) إلى أن الأطفال من الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع كانوا أكثر انخراطاً في اللعب الرمزي ويتكرونها أنواعاً من اللعب الدرامي الاجتماعي ويستخدمون تحويلات لغوية أكثر، ومنطوقات لفظية تدل على الوعي باللغة في كلامهم، ويؤدي كل ذلك إلى مستويات أعلى من اللعب الرمزي ومستوى أعلى من اللغة المستخدمة.

لذلك، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي هو المتنبئ الأقوى في أداء أطفال في الصف الأول الدراسي.

(Wasik et al., 2006)

غير أنه - ولسوء الحظ - فإن العديد من الأطفال الذين ينشئون في بيئات فقيرة لديهم فرص محدودة لتنمية اللغة ومهارات التعلم (Snow et al., 1998, Wells, 1986). وقد أوضح ويلس (١٩٨٦) من دراسة طويلة أن العديد من الصعوبات اللغوية توجد لدى الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض نظراً لأن آباء هؤلاء الأطفال يؤثرون أهمية منخفضة للتعلم، وأوضح هارت ورسلي أنه ببلوغ عمر الثالثة يكون الأطفال الفقراء قد تخلفوا عن أقرانهم في اكتساب المفردات واللغة الشفاهية.

(Hart & Risley, 1995)

كما وجد هذان الباحثان أيضاً أن الأطفال من الطبقة المتوسطة لديهم فرص للحوار مع والديهم تزيد بمعدل من ٢ - ٣ مرات عن الأطفال الفقراء. ويؤكد سنو وزملاؤه أن الأطفال الفقراء تنقصهم المهارات الضرورية للتعلم في بداية سن الروضة (Snow et al., 1998)، ويرى نيومان وسيلانو أن عدم الوفرة الكافية للكتب وفرص التعلم الأخرى يسهم في عدم اكتساب الأطفال الفقراء اللغة ومهارات التعلم المطلوبة للنجاح في المدرسة.

(Neuman & Celano, 2001)

٣- أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال:

تمثل الأسرة الدائرة الأولى التي ينمو الطفل ويتحرك داخلها، ويسهم استقرار البيئة الأسرية للطفل واستقرار الأنماط اللغوية المتداولة داخل هذه البيئة في الارتقاء اللغوي للطفل (عبد اللطيف

فرج، ١٩٨٨)، لذلك فإن اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل من شأنها أن تؤثر على نمو الطفل بصفة عامة وعلى نموه اللغوي بصفة خاصة، فالطفل المُهْمَل من والديه والذي لم يحظ بالانتباه الكافي منهما ينشأ معزولاً عن الآخرين الذين يمكن أن يمدوه بالرعاية ويوفرون له نماذج يتعلم منها الكلام بالتقليد، كذلك فإن معاملة الوالدين لطفلهما بقدر من الحب والحنان وإشعاره بالأمن والطمأنينة من شأنه أن يساعد الطفل على الإحساس بالثقة بالنفس، وتجعله يشعر بالحرية في التعبير عن انفعالاته وأفكاره بسلاسة وطلاقة.

(إسماعيل، ١٩٩٨، فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ١٦٤)

وتشير هارلوك إلى أن التنشئة التسلطية تقف عقبة في سبيل تعلم الكلام، بينما تشجع البيئة المتساهلة والديمقراطية الطفل على الكلام.

(من خلال: آمال دسوقي ١٩٩٢، ٢٦)

وقد أشارت دراسة سيد البخاص إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات التلاميذ على اختبار الفهم اللغوي والأسلوب الوالدي في المعاملة لدى كل من الأب والأم، وتكرر الأمر نفسه بالنسبة للطلاقة اللفظية (سيد البخاص، ١٩٩٤)، وأوضح العديد من الدراسات أن هناك العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية للأطفال تنتج عن وجود خلل في التركيب الأسري لهم، منها أنهم يتسمون بأنهم أقل توافقاً نفسياً واجتماعياً وأكثر عدوانية ومعرضون للانحراف والتشرد، ويعانون من اللجاجة Stuttering واضطراب الكلام Speech disorder، ولا يشعرون بالانتماء لأسرهم وأصدقائهم أو مجتمعهم.

وقد وجد كوستر وكيشتي Coster & Cicchetti (١٩٩٣) - على سبيل المثال - أن الأطفال الصغار الذين تعرضوا لإساءة المعاملة يطورون أسلوباً للتواصل Communication يستخدمون فيه اللغة لإتمام المهام المختلفة ولكن بطريقة سلبية، كما أن اللغة تُستخدم بشكل أقل تكراراً لإنجاز التعبيرات الاجتماعية والوجدانية المتبادلة، وقد أظهر هؤلاء الصغار متوسطاً أقصر لطول الجمل المنطوقة، وهو ما يوحي بأنهم ينخرطون في فترات أقصر من الحديث المتصل، ويُظهرون مفردات تعبيرية محدودة أثناء اللعب مع أمهاتهم ويظهرون كذلك درجات أقل من التخاطب الهادف إلى نقل وتبادل المعلومات الشخصية عن أنفسهم، كالحديث عن أنشطتهم وأفكارهم ومشاعرهم الخاصة.

(ديفيد وولف، ٢٠٠٥، ص ٨٨)

وكشفت بعض الدراسات عن وجود فرق يصل إلى ٢٠ درجة ذكاء IQ في المتوسط بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والذين لم يتعرضوا لها، وذلك باستخدام مقياس ستانفورد بينيه واختبار المفردات المصورة لبيودي، وكنتيجه للخبرات الأسرية السلبية والحرمان البيئي يأتي أداء الأطفال الذين تعرضوا للإساءة البدنية والإهمال أقل بما يعادل عامين تحت مستوى الصف الدراسي الذي هم فيه في كل من القدرات اللفظية والحسابية.

(المرجع السابق، ص ٩٧)

إن البيئة الأسرية السوية، وأساليب التنشئة الاجتماعية المعتدلة تدعم بما لا يدع مجالاً للشك

قدرة الأطفال على اكتساب اللغة وعلى دفع هذا الاكتساب إلى الأمام، كما أن أساليب التنشئة العنيفة والقاسية، وسوء المعاملة، والإهمال تحرم الأطفال من فرص مؤكدة لاكتساب اللغة وإتقانها، وهو ما يستوجب ضرورة العناية بتعليم الآباء والأمهات الطرق السليمة لكيفية تنشئة أطفالهم والتعامل معهم، خاصة في السنوات المبكرة التي هي الأساس في اكتساب ونمو اللغة.

٤- مستوى التفاعل داخل الأسرة:

يتلقى الطفل منذ نعومة أظفاره وطوال سنوات الطفولة والمراهقة قدرًا من الرعاية تختلف باختلاف وعي الأبوين ومدى خبرتهم بتربية الأطفال، ودرجة تقبلهم له ومدى تفاعلهم معه لينظموا ويعدلوا في سلوكياته.

(فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ٨١)

ويتم إثراء نمو اللغة من خلال التفاعلات اللفظية بين الأطفال والراشدين الآخرين، ويمكن أن يكون للوالدين والقائمين بالرعاية دور حاسم في هذا الصدد. وأوضحت الدراسات أن الأطفال الذين ينتمون إلى والدين يتحدثان كثيراً يكون لديهم مفردات ضعف الذين ينتمون إلى والدين هادئين، وقد تبين في دراسة للمعهد القومي لصحة الطفل والتنمية البشرية (NICHD) في الولايات المتحدة أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات تُعنى بالأطفال عناية فائقة لديهم مفردات أوسع ومهارات لغوية أكثر تعقيداً من الأطفال الذين يعيشون في بيئات منخفضة الجودة (Lower Quality -)، بالإضافة لذلك فإن مواقف التفاعل القائمة على اللغة تزيد من قدرة الأطفال على التعلم.

(Encyclopedia of Children's Health , 2006)

وتلعب البيئة المباشرة للطفل دوراً هاماً في تنشيط قوى الطفل الإدراكية والمعرفية واللغوية جميعاً، وتؤكد دراسات عديدة أن المنطوقات اللفظية التي تأتي من قبل الراشدين؛ خاصة من الأم في العام الأول من عمر الطفل، تقوم بدور مُيسر للنشاط اللفظي.

(عبد اللطيف فرج، ١٩٨٨)

وتُعتبر الأم المنبع الأول الذي يستقى منه الطفل قيمه وعاداته واتجاهاته، وتمثل الأم عاملاً مهماً في المراحل المبكرة الأولى من ارتقاء اللغة عند أطفالها، وتؤثر مرات حديثها مع الطفل الحاضين والدَّارج كما يؤثر مضمون هذا الحديث في تقدمه. والأمهات اللاتي يزودن الأطفال بتفسيرات بسيطة إجابة عن الأسئلة الكثيرة التي يوجهونها لهن، أو تجرى مع الطفل حواراً أو تصنّف حشود الأشياء التي تحيط بالطفل أو تلعب ألعاباً تتضمن استخداماً للغة، أو تقرأ قصصاً أو تشتري له لعباً مما ينمي المهارات اللغوية، هؤلاء الأمهات يساعدن أبنائهن في الغالب على رفع المستوى اللغوي لديهم.

(دينيس تشايلد، ١٩٨٣، ص ١٧٧)

وتقوم الأم بتفسير اكتساب التراكيب بشكل غير مباشر، فهي تجعل كلامها مفهوماً جداً للطفل من خلال عدد من الخصائص بحيث يستطيع الطفل أن يكتشف البناءات التراكيبية التي يعبر بها، والتي تعطيه المعاني المتدفقة.

(المرجع السابق)

إن الأم التي تساعد طفلها على التعبير عن نفسه والتحدث بحرية دون قمع أو زجر هي أم واعية بقواعد التربية السليمة، وهناك كثير من الأمهات يعتقدن أن الطفل الصامت هو الطفل المهذب أو النموذجي، وهذا غير صحيح، لأن توبيخ الطفل باستمرار عندما يبدأ الكلام أو الحديث مع الآخرين يجعله يشعر بالإحباط ويلجأ إلى كبت أفكاره ومشاعره.

(فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ٨٣)

ولا يقتصر الأمر على دور الأم؛ إذ يتعداه إلى الأب وإلى الإخوة والأشخاص الآخرين الذين يوجدون في المحيط البيئي للطفل. ويشير دينيس تشايلد إلى أن التفصيل في اللغة - يغلب - أن ينشأ حيث توجد محادثة بين طرفين كما هو الحال في الاستكشاف من خلال السؤال والجواب، أكثر مما يحدث في حالة التخاطب من طرف واحد (كإلقاء التعليمات). وبالمثل، فإن الفرص التي تُتاح في المنزل وما يُتاح فيه من أنواع التشجيع لاستخدام اللغة يساعد على الاتصال والنمو اللغوي.

(دينيس تشايلد، ١٩٨٣، ص ١٧٨)

ومن الدراسات المبكرة التي أكدت أهمية التفاعل الحي بين الوالدين والطفل في تعلم اللغة تلك الدراسة التي قام بها موسكويتز Mosquitiz على مجموعة من الأطفال الذين نشئوا لآباء وأمهات يعانون من الصمم، فعلى الرغم من سلامة حاسة السمع عند هؤلاء الأطفال، وعلى الرغم من تعرضهم للاستماع لكلام منطوق من خلال مشاهدتهم للتليفزيون - فقد تعلموا التخاطب والتواصل مع الآخرين باستخدام لغة الإشارة التي يتعامل بها الوالدان معهم خلال الحياة اليومية، وكان من الصعب عليهم تحقيق التواصل باستخدام اللغة الشفاهية.

(من خلال: فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ١٦١)

وفي المقابل تشير هارلوك (Hurlock, 1978, P. 171) إلى أن الطفل الوحيد أو الطفل الذي ينتمي لأسرة صغيرة يتعلم مبكراً وبشكل أفضل من الأطفال الذين ينتمون لأسر كبيرة، فالطفل الوحيد يتقدم بسرعة نحو اكتساب لغة الراشدين وإتقان أنماطهم الصوتية، بشكل يميزه عن الأطفال ذوي الإخوة المقاربين في السن. وذلك أن الحاجة للآخرين تُشبع نسبياً عن طريق التفاهم مع الإخوة المقاربين في السن، ومن ثم يفقد الطفل ذو الإخوة بعض الدافع إلى إتقان لغة الراشدين.

(مصطفى سوف، ١٩٨١، ص ١٥١)

٥- ثراء البيئة الأسرية ومستويات التنبيه فيها:

إن تنوع التنبيه الذي يقدمه الآباء والأمهات لأطفالهم يُعتبر مؤشراً مهماً للتنبؤ بسرعة نمو اللغة عند الطفل، وما لاشك فيه أن نشأة الطفل في بيئة غنية بالمنبهات الثقافية المختلفة - مثل توافر المجلات والكتب والجرائد وأجهزة الإعلام - تُسهم بدرجة كبيرة في نموه اللغوي بعكس الطفل الذي ينشأ في بيئة محرومة ثقافياً واجتماعياً (فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ١٦٣ - ١٦٤)، وتشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة أظهروا أشكالاً من النقص والتأخر عبر عدة

مقاييس للنمو المعرفي مقارنة بأقرانهم، وقد تم إرجاع هذه المشكلات إلى التنبيه المحدود الذي يتلقونه في المنزل من خلال الآباء الذين ينشغلون إلى حد كبير بالمظاهر السلوكية والطاعة لدى أطفالهم، بدلاً من إشباع حاجات الطفل للاستكشاف ومحاولة اختبار تحديات جديدة، أو التعرض لنوعية مختلفة من المثيرات الاجتماعية والمعرفية. (ديفيد وولف، ٢٠٠٥، ص ٩٧)

وقد تبين من دراسة أجريت على أطفال الملاجي (إسماعيل، ١٩٨٩) أن معدل النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال ينخفض بدرجة دالة عن الأطفال الذين ينشئون داخل أسرهم، حيث تقل فرص التنبيه اللفظي داخل هذه المؤسسات، كما تكون فرص تفاعل الطفل مع من يقوم برعايته أو مع المقيمين في هذه المؤسسات محدودة للغاية، وذلك على عكس الطفل الذي ينشأ بين والديه وإخوته، حيث تكون أمامه فرص للتفاعل الاجتماعي وتبادل الحديث بدرجة أكبر.

إن عامل التشجيع والمكافأة في شكلها المادي والمعنوي من أهم العوامل المساعدة على التعلم والاكساب بصفة عامة، وفي تعلم اللغة بصفة خاصة، ويظهر دور التشجيع والاستحسان منذ مرحلة المناغة، فتشجيع الأم والأب واستحسانهما لما يُصدره الطفل من أصوات ومقاطع منظمة يدفعه إلى أن يوائم باستمرار في نغمات مقاطعه، ويعيد تأليف أصواتها إلى أن توافق ما يسمعه من حوله من لغة. (صالح الشماع، ١٩٨٣، ص ٧١)

وتشير الدراسات إلى أن التنبيه المتميز الذي يتعرض له الطفل وليس مستوى التنبيه المطلق هو الذي يؤثر في سرعة النمو اللغوي للطفل، فالأطفال الذين ينشئون في أماكن مزدحمة وضيقة قد يواجهون العديد من المشاهد والأصوات المتداخلة والمتباينة في آن واحد، والتي لا تساعد الطفل على التقاط بعض الأصوات المميزة مثل صوت الأم والتي يحتاج الطفل إليها في تحقيق التواصل بينه وبين الآخرين (من خلال: غادية علوان، ٢٠٠٣، ص ١٦٤)، وتؤكد ذلك الدراسة التي أجراها وايتهورست Whitehurst وآخرون (١٩٨٨)، حيث أشاروا إلى أن الأطفال الذين تدرب والداهم على استراتيجيات معينة لتيسير اكتساب اللغة من خلال الكتب المصورة حصلوا على درجات أعلى جوهرياً في نمو اللغة مقارنة بالأطفال الذين كان آباؤهم يستخدمون نظام القراءة لهم، لكنهم لم يستخدموا أسلوباً محدداً لتيسير تعلم اللغة. (Kim, 2002)

لكل ذلك ناقشت العديد من البحوث السابقة السياقات الأسرية المختلفة بما فيها الأنشطة الروتينية، واللعب (خاصة اللعب الرمزي) والمحادثة حول الأنشطة اليومية، وقراءة الكتب مع الأطفال، ومشاهدة برامج التلفزيون مع الأطفال، كأنشطة ملائمة لتنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال وتنبيه استخدامهم للتحويلات اللغوية، وتأسيس تفاعل لغوي، والقدرة على السرد، وتقديم تفسيرات لغوية، والربط بين الصيغة المنطوقة للغة والصيغة المكتوبة لها.

(Umek et al., 2005)

إن الإمكانات المختلفة لنمو اللغة التي تقدمها البيئة المنزلية (الأسرية) للطفل تنتج بشكل

متكرر من الاختلافات في رؤية الوالدين لجوهرية ودلالة الحديث التنبهية Stimulating، والذي ينعكس في سلوكهم وتفاعلاتهم اللفظية مع أطفالهم. (Foy & Mann, 2003)

وقد ركز عدد من الباحثين (Marjanovic et al., 2003) على جانبين في البيئة الأسرية يُعتقد أن لهما دوراً حاسماً في نمو اللغة لدى الأطفال، وهما:

أ - الإمكانيات المادية التي يملكها الأطفال في بيئتهم الأسرية.

ب - الأنشطة الأسرية التي تستثير نمو الأطفال (وهي العدد الكلي للكتب لدى الأسرة، عدد ونوع كتب الأطفال لدى الأسرة، زيارة المكتبات، مشاهدة برامج الأطفال في التلفزيون) وقد استُخدمت أيضاً كمؤشرات للإمكانيات المادية. وقد تم فحص كفاءة لغة الأطفال باستخدام مقياس لنمو اللغة، وتبين من الدراسة أن كلاً من الإمكانيات المادية، والأنشطة البيئية الأسرية التي تستثير نمو اللغة لدى الطفل لها ارتباطات موجبة جوهرية مع كل الدرجات على مقياس نمو اللغة بالإضافة إلى الدرجات الخاصة بالمقاييس الفرعية للفهم، لذلك يؤكد باحثون مختلفون أهمية ودلالة تفهم الوالدين لقيمة الفرص المبكرة لأدب الأطفال كمغير مهم لنمو اللغة لدى الأطفال. (Umek et al., 2005: Through)

استخلاصات وتوصيات:

في ضوء العرض الذي قدمناه ووفقاً لما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، فإننا نرصد هنا عدداً من الاستخلاصات التي تمثل في الوقت نفسه توصيات ينبغي تدارسها ووضعها موضع الفحص وتدبر كيفية تنفيذها أو الاستفادة منها؛ من أجل الارتقاء بلغة الطفل العربي:

(١) الاهتمام بالتعليم في الوطن العربي بصفة عامة والدول التي تعاني من ارتفاع مستوى الأمية بصفة خاصة، لما للتعليم من أثر كبير سواء بشكل مباشر أو غير مباشر على لغة الطفل، وقد تبين أن مستوى تعليم الوالدين يلعب دوراً مهماً في نمو لغة الطفل كماً وكيفاً.

(٢) الاهتمام ببرامج التنمية الاقتصادية والعمل على رفع المستوى الاقتصادي للأسرة العربية باعتبار أن الإمكانيات المادية تلعب دوراً مؤثراً في توفير الوسائط اللازمة للارتقاء بلغة الطفل.

(٣) الاهتمام بتوعية الأسرة العربية بطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية السوية المتوازنة؛ لما لها من مردود إيجابي على كافة جوانب حياة الطفل؛ وبوجه خاص اكتساب وارتقاء اللغة لديه، وكذلك بيان المضار والمتربات السيئة لأساليب التنشئة القاسية أو التي تتسم بالإهمال والإساءة للأطفال.

(٤) دعم أساليب التواصل الإيجابي والتفاعلات البناءة داخل الأسرة العربية، والتوعية بضرورة وضع ذلك على قائمة أولويات الأسرة في الوقت الراهن، خاصة مع بروز وانتشار وسائل

الاتصال الحديثة والتي أثرت سلباً على التفاعل داخل الأسرة، خاصة مع سرعة إيقاع الحياة، وتعدد أوجه الانشغال لدى أفرادها .

(٥) مساعدة الأسر العربية على الاهتمام بمستويات التنبيه والاستثارة داخل هذه الأسرة، بتوفير كل ما من شأنه تنمية اللغة لدى الطفل والارتقاء بها .

(٦) الاستفادة من المشروعات والأنشطة التي تدعم لغة الطفل في بعض الدول العربية ونشرها في أرجاء الوطن العربي، من ذلك مشروع مهرجان القراءة للجميع، والمكتبات العامة الموجودة في مصر والتي تتيح فرص القراءة والاطلاع والارتقاء بالثقافة لدى أفراد الأسرة المصرية، مع ضرورة الامتداد بها إلى كافة المناطق وعدم قسرها على المدن الكبرى .

(٧) الاهتمام بالمسابقات والمنافسات التي تهتم بلغة الطفل وأدب الطفل، مع توفير الجوائز والحوافز التي تشجع الأطفال على الاشتراك فيها؛ باعتبارها وسائل مهمة لدعم لغة الطفل والارتقاء بها .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ١- آمال دسوقي (١٩٩٢): العلاقة بين تفاعل الأم مع طفلها وارتقاء اللغة لديه (في المرحلة العمرية من ٢- ٤ سنوات)، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القاهرة، غير منشورة.
- ٢- جان بياجه (١٩٥٤): اللغة والفكر عند الطفل، ترجمة أحمد عزت راجح، القاهرة: النهضة المصرية.
- ٣- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠): الدراسة النفسية للغة، في: عبد الحليم محمود السيد وآخرين (محرر) علم النفس العام، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (الطبعة الثالثة).
- ٤- جمعة سيد يوسف (١٩٩٧): سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (الطبعة الثانية).
- ٥- ديفيد وولف (٢٠٠٥): الإساءة للطفل: مترباتها على نمو الطفل واضطرابه النفسي، ترجمة: جمعة سيد يوسف، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.
- ٦- دينيس تشايلد (١٩٨٣): علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الحليم محمود السيد، زين العابدين درويش، حسين الدريني، مراجعة عبد العزيز القوصي، القاهرة: مؤسسة الأهرام.
- ٧- سيد البخاص (١٩٩٤): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير) من خلال قاعدة معلومات رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية.
- ٨- عبد اللطيف فرج (١٩٨٨): النمو اللغوي لأطفال مرحلة الرضاعة: المملكة العربية السعودية، دراسة حالة، الكويت: الجمعة الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- ٩- عفاف دانيال (٢٠٠٥): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بكل من المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة والترتيب الإنجابي للأبناء، دراسات عربية في علم النفس، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص ص ١٤٩ - ١٩٧.
- ١٠- عماد الدين إسماعيل (١٩٨٩): الطفل من الحمل إلى الرشد، الكويت: دار القلم.
- ١١- عمر المفدى (١٤٢١ هـ): علم نفس المراحل العمرية: النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم، الرياض: دار الزهراء.
- ١٢- فادية علوان (٢٠٠٣): مقدمة في علم النفس الارتقائي، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ١٣- فايز قنطار (١٩٩٢): الأمومة: نمو العلاقة بين الطفل والأم، الكويت، عالم المعرفة، العدد (١٦٦).

- ١٤- فؤاد البهي السيد (بدون): الأسس النفسية للنمو، القاهرة: دار الفكر العربي .
- ١٥- صالح الشماع (١٩٨٣): ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، القاهرة: دار المعارف .
- ١٦- محمد حسن عبد العزيز (١٩٨٢): مدخل إلى اللغة، القاهرة: دار الوفاء للطباعة .
- ١٧- مصطفى سويف (١٩٧٠): الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، القاهرة: الأنجلو المصرية .
- ١٨- مصطفى سويف (١٩٨١): الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي: دراسة ارتقائية تحليلية، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الرابعة .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 19- Apostolos , E. , & Napoleon , M. (2001). Word meaning development in Greek children's language: the role of children's sex and parents educational level. paper presented at the x European conference on developmental psychology, Uppsala, Sweden.
- 20- Bornstein , M.H., & Haynes , O. M. (1998). vocabulary competence in early childhood: measurement latent construct , and predictive validity , Child Development., 69 , 654 – 671.
- 21- Browne , A., (1996). Developing language and literacy , 3 – 8, London: P.C.P.
- 22- Cole M. & Cole S.A. (1996). The development of children , New York: Freceman & Companies.
- 23- Colman , A.M. (2001). A Dictionary of psychology , Oxford: Oxford university press.
- 24- Encyclopedia of children's Health (2006). Language Development , tt p: www , enotes. Com/ children.
- 25- Foy, F.G, & Mann , V. (2003) Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: differential effects for rhyme and phoneme awareness , Applied Psycholinguistics , 24 (1). 59 – 88.
- 26- Haff Ginsberg , E. (1985). Some Contributions of mothers , speech to their children's syntactic growth , Journal of child language , Vol. , 12 no. 2 , 367 – 385.
- 27- Hart , B. & Risley , T.R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children , B altimore: Brookes.
- 28- Heath , S. B., (1989) Oral and literate traditions among black Americans living in poverty , American Psychologist., 44 , 441 – 445.
- 29- Herriot, P. (1970). An Introduction to the psychology of language , London: Methuen Co., Ltd.,
- 30- Horowitz F. D. & O , Brien , M. (1989). In the interest of the nation: Affective essay on the state of our knowledge and the challenges before us , American Psychologist , 44, 441 – 445.
- 31- Hullnbocher , J. ; Haight , W; Bryk , A. , Seltzu , M. & Lyons , T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender , Developmental Psychology, 27, 236- 248.
- 32- Kim , Y.S. (2002). Facilitating burst language development in young Korean children through parent training in picture book interactions , Bilingual Research journal , summer. 2002.
- 33- Marjanovic Umed , L. , Fekonja , U., Kranjc , S. & Lesnik musek , P.

- (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child: European Early Childhood Education Research Journal , 11 (1) , 125 – 135.
- 34- Moerk , E.L. (1985). Picture books reading by mothers and young children and its impact upon language development , Journal of Pragmatics , 9 , 547 – 566.
- 35- Neuman , S. B. & Celano , D.(2001). Access to print in low – income and middle – income communities: An ecological study of four neighborhoods, Reading Research Quarterly , 36. 8 – 26.
- 36- Pellegrini , A. D., Brody , G. H. & Sigel , I.E. (1985). parents , book – reading habits with their children , Journal of Educational Psychology , 77 , (3) 332 – 340.
- 37- Ramey, C. & Campbell , F. A. (1991). Poverty early childhood education and academic competence in: A.E. Huston (Ed.) Children in poverty , New York: University Press.
- 38- Smilansky , S. & Shefatya , L (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive , socio – emotional and academic development in young children , Gaithersburg MD: Psychosocial & Educational publishers.
- 39- Snow , C. E., Burns, M.S. & Griffin , P. (Eds.), (1998). Preventing reading difficulties in young children Washington DC: National Research Council.
- 40- Umek , F. M. , Podlesek , A. & Fekonja , U (2005). Assessing the Home literacy environment: relationships to child language comprehension & expression , European Journal of Psychological Assessment, Vol. 21 , No. 4., 271 – 281.
- 41- Wasik , B. A; Bond , M. A. & Hindman , A. (2006). The effects of a language and literary intervention on head start children and teachers, Journal of Educational Psychology, Vol. 98 , No. 1 , 63 – 74.
- 42- Wells , G. (1986). Variation in child language in P. Fletcher & M. Garman (Eds.), Language acquisition: studies in first language development (PP. 109 – 139) Cambridge , England: Cambridge University Press.

اللغة والهوية ومرحلة الاستعداد لتعلم القراءة

رؤية نظيرية، وتوجه تطبيقي

د. محمود كامل حسن الناقية^(*)

الهوية (بضم الهاء وكسر الواو) تعني كيان الإنسان وذاته وتحدد حقيقته من حيث اسمه وجنسه ومولده وعمله وثقافته وانتمائه، أي أن هوية الإنسان تعني كينونته ووجوده؛ ومن ثم فهي تُطلق على ما يُسمى بالبطاقة الشخصية، تلك التي نستدل منها على حقيقة الفرد وكيانه. وما أضيع الإنسان عندما يفقد هويته، وما أضيعه عندما تُصاب هويته بالضياح من خلال العبث بلغته والعمل على تخلفها وانهارها!

ولذلك، فعندما نتحدث عن اللغة والهوية موضوع هذه الصفحات العجالة لا بد أن أقرر أن:

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| لغتي أثن مقتنياتي . | لغتي موضع حبي واعتزازي . |
| لغتي ثقافتي وجذوري . | لغتي تذوّقي وإبداعي . |
| لغتي وطني وعرضي . | لغتي هويتي وانتمائي . |

إن الحديث عن اللغة والهوية يحتاج أن نبرز هذه العلاقة الوثيقة بين المفهومين، من خلال استعراض لرؤية في اللغة تقرر في النهاية أنها الهوية.

اللغة أكسبت الإنسان قدرة أخرجته من عالم الحيوان (النطق والكتابة) فأزالت أعجميته فصار حيواناً ناطقاً مفكراً، فالوجود الإنساني ملحوم باللغة كما يقول زكي نجيب محمود، ولا يوجد إنسان بدون الاستعداد لتعلم اللغة^(١)، وهي بذلك جعلت للإنسان هوية.

اللغة وعاء الثقافة وأداة التعبير عنها وإثرائها وتسجيلها وحفظها ونقلها وتطويرها، فاللغة هي الفكرة وهي الثقافة، بل هي المهارة التي ترفع عارفها إلى الصدارة، والثقافة تحدد خصوصية الهوية، ومن ثم فاللغة أيضاً تحدد خصوصية الهوية.

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة عين شمس .

اللغة مرآة تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية، من عقائد وقيم ومُثل ومبادئ وأخلاق وتعاملات ونُظم وعلوم ومعارف وفنون وتربية، ولذلك قال زكي نجيب محمود في كتابه المعلنون: (في تحديث الثقافة العربية): "إذا دب خلل ما في اللغة دب خلل أكبر في الثقافة، فكأن ضعف اللغة وقوتها معيار تقاس به الثقافة قوة وضعفاً" (٢) لذا فقوة اللغة قوة للثقافة ومن ثم قوة للهوية.

اللغة هي أداة الوصل بيننا وبين ثقافتنا في أبعاد الماضي والحاضر والمستقبل، وإلا فلتت منا هويتنا أو نفلت منها على حد تعبير د. زكي نجيب محمود.

بهذه المعاني كلها تصبح اللغة حياة الناس، وعندما يريد الناس تطوير هذه الحياة وتحديثها فإنهم يلجئون إلى اللغة لأن حياة الناس مبنية على الفكر كما يشير إلى ذلك زكي نجيب محمود، واللغة والفكر صنوان (٣) (هل منا من ينكر أن فكر الإنسان وتفكيره مقوم أساسي من مقومات هويته).

وكما أن اللغة هي أداة التفكير فإنها أيضاً ثمرة من ثمراته، فعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وربط واستنتاج وموازنة وإدراك علاقات واستقصاء للتأنيح وتجريد وتعميم، ثم يصب ناتج كل تلك العمليات عندما تمدد اللغة بالرموز التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار، فلكي يعبر الإنسان بوضوح لا بد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه، وذلك لأن وضوح الفكرة في ذهنه يؤدي إلى وضوح التعبير عنها وكلا الأمرين - وضوح الفكرة في الذهن ووضوح التعبير عنها عملية تستند إلى اللغة والمقصود باللغة هنا اللغة الأم، ولذلك نستطيع أن نقول إن اللغة العربية للعربي هي التفكير. ويشير (فانيير) إلى أن ما يؤثر في أعماقنا بشكل غامض ومبهم لا يستحق أن نطلق عليه اسم فكرة أو إحساس أو رغبة أو غاية قبل أن يتشكل في لغتنا (٤)، ولذلك فاللغة ليست رموزاً ولا مواصفات فنية وحسب، ولكنها في الأساس منهج فكر وطريقة نظر، وأسلوب تصوير، هي رؤية متكاملة تمدها خبرة حضارية متفردة، ويرفدها تكون نفسي مميز، فالذي يتكلم لغة هو في واقع الأمر يفكر بها، فهي تحمل في كيانها تجارب أهلها وحكمتهم وخبرتهم وكلمتهم وبصيرتهم وفلسفتهم "وهل الهوية" غير ذلك الكيان الذي يحمل كل ذلك، إنها اللغة، إنها الفكر. ومادامت اللغة كذلك إذًا فعندما يطور العلماء والمفكرون وقادة الرأي الثقافة والفكر وأداتهم في ذلك اللغة فإنهم يطورون الهوية، وبفس المعنى فإن تطوير الهوية لا يتم إلا عن طريق اللغة. . ألا ينبغي في ضوء ذلك أن نقول إن اللغة هي الهوية، والهوية هي اللغة. . ألا ينبغي أن نقول أيضاً إن الإنسان بلا تفكير إنسان بلا هوية، أليس التفكير هو الأسلوب؟ ويقول علماء اللغة (الأسلوب هو الشخصية) والشخصية هي الهوية - لذلك نعود فنقرر أن اللغة هي كيان الفرد، والكيان هو الهوية.

وفي هذا السياق نقول أيضاً إن أمة بلا إبداع أمة بلا هوية ولا يوجد المبدع الذي لا يتسبب إلى ثقافة ولا يخترن فكراً، إذ لا بد أن يكون المبدع صاحب ثقافة عريضة عميقة ملماً بإبداعات الآخرين في أمته وغيرها وأساليبهم وفنانياتهم وفلسفاتهم ورؤاهم، ولا بد أن يكون مفكراً يولد ويحلل ويستنتج ويربط ويجدد ويبتكر؛ ولذلك فالإبداع مشروط بالثقافة والفكر وكلاهما اللغة وأداته وثمرته. ومن هنا، فإن توحيد اللغة والفكر يؤدي إلى توحيد أصحاب اللغة وترابطهم وانصهارهم في بوتقة واحدة من لغتهم وفكرهم. وهكذا نرى أن اللغة هي تاريخ الأمة، فتاريخ البشرية منذ بدايته يفترض وجود اللغة "وتستطيع اختبار ذلك - كما يقول أمين الحولي - بما تشاء من علم أو عمل أو فن . . . أو إلخ فلن تراه إلا تعبيراً وتعليماً وتفاعلاً وتعاوناً، ووسيلة ذلك كله وأداته كله هي الإفهام والتفاهم بأقرب طرائقهما وهو الكلام^(٥). وهكذا أيضاً نرى أن اللغة هي حياة الأمة، بل هي الأمة وهي الوطن وهي الشخصية وهي بداية الأمم ونهايتها، ولقد جعلها كونفوشيوس البداية أيضاً منذ خمسة قرون قبل الميلاد عندما سُئل عما يصنع لو استنجد به قوم وقد سادتهم الفوضى فقال "ابدأ بإدخال شيء من النظام على لغتهم"^(٦) وهكذا نستطيع أن نسلم بأن اللغة من هذا المنظور الإبداعي هوية.

إن الحديث عن اللغة والهوية هو حديث عن اللغة والولاء والانتماء والوحدة القومية. إن هوية الفرد لا تقرر إلا من خلال انتمائه وولائه إلى أمة معينة، ولا شك أن الأمة لا تساوي المجموع الحسابي للأفراد، بل هي أكثر من ذلك، لأن الأمة هي مجموع الأفراد مع العلاقات التي توحيد الأفراد في الكل، والأمة - في التفكير الواقعي - ليست كياناً ميثاقياً لا وجود له إلا في عالم آخر أو في العقل فقط، بل هي وجود قائم يتحقق بالفعل من خلال التاريخ المشترك واللغة المشتركة والثقافة المشتركة والأوجه الأخرى المعبرة عن وحدة الوجود القومي والمصير المشترك^(٧)، وهي أوجه متضمنة حتماً في الثقافة المشتركة.

وهذا يعني أن الانتماء والولاء من جانب والوحدة القومية من جانب آخر وجهان لعملة واحدة، فالأمة هي مجموع الأفراد في علاقات تتوحدهم، ومن ثم فبدون هذه العلاقات التوحيدية يفقد الفرد انتماءه وولاءه لأن هذه العلاقات التوحيدية هي التي تولد الولاء والانتماء، فإحساس أو الشعور بالولاء يعني بالضرورة وجود دافع داخلي في الفرد يجعله يشعر من داخله بالطمأنينة عندما يكون جزءاً من كل، ومن ثم يشعر بالضياع عندما يكون خارجاً عن الأمة. هذه العلاقات التوحيدية إنما تتمثل في الثقافة المشتركة والفكر الواحد.

كل هذا يؤكد أن ثقافة الناس تعني هويتهم المناسبة في عروقتهم مع دمائهم على حد تعبير د. زكي نجيب محمود في كتابه (تجديد الفكر العربي) فحياتهم هي ثقافتهم، وثقافتهم هي هويتهم، وهويتهم هي حياتهم، ومادامت اللغة وعاء هذه الثقافة أي الهوية، وهي أداة استمرارها ووصلها

بالماضي واستشرافها للمستقبل تصبح اللغة إذاً هي حياة الناس ، ومن هنا يقول زكي نجيب محمود :
" حتى عندما يريد الناس تطوير هذه الحياة وتحديثها فإنهم يلجئون إلى اللغة ؛ لأن حياة الناس مبنية
على الفكر أولاً ؛ لذا لا نستطيع كما يقول هذا المفكر " أن نتصور لأمة من الأمم ثورة فكرية
كاسحة للرواسب إلا أن تكون بدايتها نظرة عميقة تراجع بها اللغة وطرق استخدامها ، لأن اللغة
هي الفكر ومحال أن يتغير هذا بغير ذلك " (٨) .

وإذا صح كل هذا على أي لغة فإنه يصح على لغتنا العربية أكثر من غيرها ؛ لأنها وجدت مع
الحياة العربية منذ نشأتها ولازمتها ملازمة الروح للجسد في جميع فترات تطورها عبر قرون طويلة
فلم تستبدلها الأمة بغيرها ولم تستغن عنها ؛ فلا وحدة لنا قبلها ولا وحدة لنا بعدها " وبها توحد
العرب قديماً ، وبها يتوحدون اليوم ويؤلفون في هذا العالم رقعة من الأرض تتحدث بلسان واحد
وتصوغ أفكارها وقوانينها وعواطفها في لغة واحدة على تنائي الديار واختلاف وتعدد الدول " (٩) .
ومن ثم فهي هويتهم .

إن الحديث عن اللغة العربية لا يتفصل عن الحديث عن الإحساس بالهوية وبالمواطنة والشعور
بالولاء ، فهي أقوى عوامل الوحدة والتضامن بين أبناء الأمة العربية ، ولقد وجد العرب في لغتهم
صفة الملازمة للفرد في حياته وتسربها إلى أعماقه حساً ووجداناً ، وتوغلها في تضاعيف نفسه لتعبر
عن أدق خطراته ورغباته وهي بالتالي جعلت من الأمة الناطقة بها كلاً متماسكاً ومتراصاً تحكمه
قواعدها وأصولها ، وتوحد تفكيرهم وأساليبها وطرائقها ، ومن هنا أصبحت اللغة العربية تمثل
الرابطة التي توحد بين رغباتهم ومطامحهم وعاشت في أذهانهم فكراً وأملاً وحياة (١٠) ؛ ومن ثم
كياناً وهوية .

واللغة العربية هي أبرز ما يتميز به العرب وأقوى رابط يشدهم إلى تاريخهم ، ويظهر
استمراريتهم وبقاءهم ، ويجمعهم اليوم بالرغم مما بينهم من اختلافات سياسية أو اقتصادية أو
اجتماعية . ولا عجب أن جعلت الحدود اللغوية على البقعة الجغرافية العربية حدوداً أساسية للأمة
العربية على خلاف كثير من أمم العالم ، وبهذا تكون اللغة قد جعلت من هذه الأرض وطناً ينتمي
إليه العربي ، فالعربي لا يعرف بهيئته وسمات وجهه وإنما يعرف بلغته ، وإن عُرف بثقافته كانت
اللغة سبيلاً إلى ذلك ، وهكذا يؤدي هذا الانتماء إلى الولاء ، وباتحاد نوعية الولاءات ، وكيفيتها بين
الأفراد يتكون الشعور بالهوية العربية .

وبالبحث في القومية العربية يجد اللغة قلبها ، وأهم رابطة من روابطها والخضم الذي انصبت
فيه روافد عادات الأمة وتقاليدها ومثلها وقيمها وسائر السمات المميزة لها ، والسبيل التي لا سبيل
سواها لوصل حاضر الأمة بماضيها ، وقد لا نجانب الصواب إذا ما ذهبنا إلى أنها هي الشخصية
العربية ولا قوام لهذه الشخصية بدونها ؛ ولذلك فزوال اللغة العربية لا يبقى للعربي المسلم هوية أو

قوامةً يميزه عن سائر الأقوام، ولا يعصمه أن يذوب في غمار الأمم^(١١) فيفقد انتماءه العربي، ويضيع ولاؤه، ومن ثم يفقد العرب جميعاً ترابطهم ووحدتهم. ويشير ماكس^(١٢) قائلاً: "باللغة، وباللغة وحدها يندمج الفرد بالمجتمع ويتلقى كل تراث الأمة الفكري والشعوري والأخلاقي والاجتماعي" ونحسب أن هذا الاندماج هو ما يمكن أن نسميه أولاً بالانتماء، ذلك الذي هو السبيل الحتمي إلى الولاء الوطني ومن ثم الهوية.

إن معاشة الفرد العربي للثقافة العربية واندماجه فيها وممارسته لها وانغماسه في عناصرها لا يمكن أن يتم إلا من خلال وسيلة مهمة بهذه الثقافة؛ ألا وهي اللغة العربية التي تلازمه مثل الثقافة تماماً منذ طفولته، وترافقه في كل طور من أطوار حياته، حتى يصنع تفكيره في النهاية بشكل معين، وتُشكّل شخصيته بطريقة معينة، على أرض واحدة تجمع فيه ماضيه وحاضره، ومن هنا يتشكل انتماءه ومن ثم ولاؤه للثقافة العربية واللغة العربية والأرض العربية والمجتمع العربي، أي تتشكل هويته.

وفي هذا السياق نذكر أنه كثيراً ما نسمع تعبير "العقل العربي" أو العقلية العربية، أي العقل الجماعي للعرب، أي الوحدة العقلية العربية وصعب أن نجد هذا التوحد العقلي دون وجود شكل ما من الاتصال الرمزي في جماعة العرب، أي اللغة العربية يقول لويس^(١٣) بصدد دور اللغة في الوحدة القومية: "فالتذكر الجماعي والتخطيط الجماعي والإحساس الجماعي والإدارة الجماعية، كل أولئك تحقق وتعديل بوجود شكل ما من الاتصال الرمزي في الجماعة - أي اللغة - إن الاتصال الرمزي هو الذي يجعل في طوق الجماعة أن يتجه انتباهها إلى مجرى سلوكها، وأن اللغة لتمكّن الجماعة من أن تجعل هذا الانتباه أكثر شمولاً، وتجعل اللغة من الممكن بالنسبة للجماعة أن ترمز إلى عقلها الجماعي فتعطي اللغة العقل الجماعي قوة بصير بها عقلاً جماعياً شعورياً" وهذه هي الهوية بعينها.

وهكذا نرى أنه إذا كانت بعض الأمم تقوم على وحدة الهدف السياسي أو على وحدة الأرض، أو الأصل أو العادات أو التاريخ المشترك؛ فإن وحدتنا ما قامت إلا على أساس وحدة اللغة التي جمعت العرب بعد خلاف في اللهجات حول لغة واحدة، وما سُميت المنطقة الجغرافية التي يقوم عليها الوطن العربي - كما سبق أن أشرنا - بالبلاد العربية إلا لأنها كانت تتكلم اللغة العربية.

إن الشعور المشترك والشعور الموحد يتكون من القدرة على التفاهم والاتصال بكل مستوياته وأبعاده وجوانبه عبر لغة واحدة، لو أخذنا اللغة العربية على أبسط مستويات الاتصال فيها لوجدناها تؤلف الناس في علاقات اجتماعية "فعبارات التحية المألوفة التي يتبادلها الناس تسلك المتخاطبين في علاقات اجتماعية، كما أن لغة التأدب مثل "شكراً" و "عفواً" و "إذا سمحت"

و "صديقكم المخلص" . . . إلخ هذه في الأغلب الأعم وسائل لتوثيق صلات الناس بعضهم ببعض ، كما أن عبارات الحديث عن الجو وأثره على الناس والحيوان والنبات تلك التي تتم بين الناس يومياً تؤدي إلى غاية في التآلف والتعاطف وتوحد في الهوية ^(١٤) "إنك لترى أبناء الشعب الواحد متفرقين أفراداً تفصل بينهم فواصل المكان والزمان ، فهذا الفرد هنا وذلك الفرد هناك ، وفرد كان بالأمس ، وفرد كائن اليوم ، فتسأل : أين الروابط التي جعلت من هؤلاء الأفراد - على تفرقهم- شعباً واحداً؟ والجواب هو : اللغة قبل أي شيء آخر - أي الهوية - فأعجب لخيوط من هواء تشد الناس بعضاً إلى بعض ، فإذا هي بينهم كروابط الفولاذ" ^(١٥) وهي روابط الهوية ؛ ولذلك نجد الأمم التي وحدت كلمتها وبنّت قوميتها ، وأظهرت كياناتها وشخصيتها لجأت إلى اللغة وسيلة إلى ذلك التوحيد وهذا البناء ، فيطاليا توحدت على أساس اللغة وهكذا ألمانيا ؛ ولذلك عرف (فيخته) الأمة الألمانية بأنها جميع الذين يتكلمون الألمانية وعدها أساس الهوية فيقول : "إن الذين يتكلمون لغة واحدة يكونون كلاً موحداً ربطته الطبيعة بروابط متينة وإن كانت غير مرئية" ^(١٦) .

ويدعمنا في هذا السياق أن الدين الإسلامي نفسه الذي تدين به الأكثرية الساحقة من العرب - والذي يعزز في نفس العربي صفة الانتماء والولاء وينادي بالوحدة والترابط والإخاء ويمنحه هوية ذات خصوصية - قد جاء مقروناً باللغة العربية ، وليس من اليسير قراءة القرآن الكريم والحديث الشريف وفهمهما واستيعاب معاني هذا الدين ولا حتى عباداته من غير معرفة اللغة العربية . ولعل من الأمور التي ينبغي أن نلتفت إليها في هذا السياق هو " أن العلاقة بين اللغة العربية والشعور القومي أي الهوية لا تقتصر على نقطة محددة ساكنة من الزمن ، بل إن العلاقة موجودة أيضاً إذا ما نظرنا إلى اللغة والشعور القومي بمنظار متحرك ، وبعبارة أخرى أننا نستطيع أن نقول إن الشعور القومي يعتمد - في جملة ما يعتمد - على معرفة اللغة العربية في الوضع الزمني الحاضر أي بمقياس زمني ساكن ، فكون المواطن الفاني يتكلم العربية الآن فإن عاملاً من عوامل تكوين شعور قومي عنده توافر . هذا هو المنظور الزمني المحدد الساكن ، ولكننا إذا ما أخذنا أساساً متواصلاً أي متحركاً فإننا نقول بالنسبة لهذا المواطن ، إنه كلما ازدادت معرفته وإتقانه للغة العربية ازدادت قوة اللغة كعامل لتكوين الشعور القومي عنده ، أي ازداد شعوره القومي قوة وازدادت هويته رسوخاً . فزيادة المعرفة باللغة العربية والإمعان في إتقانها يعني طردياً زيادة في أمور عديدة أخرى ، كفهم التراث وتذوق الأدب واستيعاب التاريخ وفهم القرآن واستيعاب الحديث والفقه الإسلامي ، إذاً فالعلاقة طردية بين اللغة العربية والشعور القومي ليس على أساس ساكن ، بل وعلى أساس متحرك أيضاً" ^(١٧) .

وهكذا تبقى اللغة أنجح الوسائل وأقواها لخلق المجتمع المتماسك الذي يحس فيه كل فرد بالانتماء والولاء بشكل عفوي ، وبلا دافع من منفعة أو مصلحة ذلك لأن (المجتمع اللغوي) أقدم أشكال المجتمعات وأشدها أصالة وعراقة ، وكما قال (غونتر إيسن) فإن : " اللغة روح المجتمع

الحقيقية، وهي التي تؤلف عالمًا قائمًا بذاته ومحققًا وجوده على هذا الأساس، فالمجتمع هو "نحن" التي تعي ذاتها في اللغة وبها تتواصل" (١٨).

من كل ذلك نرى أن اللغة وطن، ومادامت وطنًا فلا بد أن نذود عن حماه، ولذلك عندما يُراد هدم وحدتنا، والقضاء على انتمائنا، وسلب ولائنا، والسيطرة على عقولنا، وتخطيم كياننا، ومسح شخصياتنا أي طمس هويتنا - فإن السهام تُوجّه إلى لغتنا، ومن ثم ثقافتنا، باعتبارهما الركبتين الأساسيتين لمقومّاتنا الذاتية، ولنا أن نتخيل كيف يمكن لهذه السهام أن تفعل بشبابنا من حيث نظرتهم إلى لغتهم وثقافتهم، ومن ثم قومهم وعقائدهم وأنفسهم وهويتهم؛ ولعل هذا هو أحد أهداف العولمة التي بدأت مظاهرها تتبدّى فيما يحدث للغة العربية.

إنفا في عصر هروب اللغات^(١٩):

- فعشر لغات تموت كل عام، وأحيانًا تموت لغة كل أسبوعين.
- ويتنبأ البعض بأن ٥٠٪ إلى ٩٠٪ من اللغات التي كان يتكلمها الناس في القرن الماضي قد اختفت.
- ويعتقد المتخصصون أن أية لغة لا تستطيع أن تعيش إلا إذا كان متحدثوها لا يقلون عن ١٠٠ ألف شخص. ونصف لغات العالم أي ٣٠٠٠ (ثلاثة آلاف) لغة يتكلمها أقل من ١٠ آلاف شخص، ورُبُع لغات العالم يتكلمها أقل من ألف شخص.
- إذًا هناك ٤٥٠ ألف لغة ماتت أو في عداد الموات، أي ٧٥٪ من اللغات.
- إن سبب موت اللغات هو الاستعمار الأوروبي - فعلى مدى ٣٠٠ سنة الأخيرة فقدت:
- ١- أوروبا ١٢ لغة.
- ٢- أستراليا بقي فيها ٢٠ لغة من ٢٥٠ لغة.
- ٣- البرازيل ماتت فيها ٥٤٠ لغة أي ثلاث أرباع اللغات التي كانت موجودة بها - وهذا بسبب الاستعمار البرتغالي.

إن آثار موت اللغات آثار خطيرة؛ لأننا لو تكلمنا لغة واحدة فستفقد عقولنا بعضًا من قدرتها الطبيعية على الابتكار اللغوي (فاللغة كائن حي).

إن موت اللغات هو موت لسجلات تاريخ الشعوب، كما أن موت اللغات يؤدي إلى موت الثقافات؛ لأن تعدد اللغات هو الطريق لتعدد الثقافات. ولذلك ففرض لغة ليس لها رابطة بثقافة شعب وأسلوبه في المعيشة يخلق التعبير عن عبقريتهم الجماعية، ومن ثم يقض على هويتهم.

إن بعض الجنس البشري أصحاب اللغات التي تموت، تموت معهم ثقافات مهمة للبشرية، مثل هؤلاء شعب (الزابارو) الذي كان كهنته يعرفون الأسرار الطبية لأكثر من ٥٠٠ نوع من النباتات. "والزابارو من شعوب الأمازون والهنود".

إن التهديد للتعدد اللغوي أشبه ما يكون بالتهديد للتنوع الحيوي- ليس فقط لأن أغلب اللغات مثل (الأنواع) التي تختفي، ولكن لأن هناك رابطة حقيقية وغير مقصودة بين التنوع الحيوي والتنوع الثقافي ومثل أنواع النبات والحيوان- إن موت اللغة يأخذ معه كل المعرفة عن البيئة.

إن القضاء على اللغات، سواء تم بقصد أو دون، هو واحد من الأدوات الأساسية لقتل الأعراق، ولحرمان الشعوب من ثقافتها ومن ثم هويتها، ولعل هذا هو الهدف شبه الرسمي للقوى الاستعمارية، ولعل من أوقع ما قيل في هذا السياق هو (إن أفضل طريقة للقضاء على لغة ما هو التعليم والتعلم بلغة أخرى)^(٢٠)؛ ومن ثم فإن أفضل طريقة للقضاء على هوية ما هي القضاء على لغتها.

من هنا دعونا ننظر في : إلى أين لغتنا العربية؟

في هذا السياق نكاد نقول : والغناه . . ! هكذا وصل بنا الحال أن ننعي لغتنا العربية ونشيّعها، وكذا أنتهز هذه الفرصة لأطلق صرخة في وادي العرب أرجو أن تجد صداها، وأستغيث استغاثة آخر رمق قبل الغرق على أجد الغيث والمعين.

أقول هذا مستنداً إلى :

مأساة، كارثة، مصيبة، انهيار، قصور، تخلف، تشويه، مشكلة، تحلل، عجز، موت، شكوى صارخة، خطر يهدد، غربة بين أهلها، يهجرها أصحابها . . إلخ. وهي التعبيرات التي نقرأها معبرة عن حال اللغة وواقعها على ألسنة أبنائها، ومعبرة عن الشكوى من هذا الواقع، هذه الكلمات والتعبيرات التي ربما دلت معاني كل واحدة منها على شيء محزن، فإذا تجمعت معاني كل هذه الكلمات والتعبيرات وجدنا أنفسنا أمام صرخات باكية حزينة مرتجفة؛ لأن الضعف في اللغة العربية والشكوى منه أصبح حديثاً شائعاً، فما من متخصص في علوم اللغة، أو في الأدب أو في إعداد مناهجها أو في رسم استراتيجيات تعليمها، وما من مفكر له اهتمامات لغوية، أو كاتب له نظرة قومية قيمية، وما من متخصص في العلوم الدينية أو الاجتماعية، وما من باحث في علوم اللغة، وعلوم تعليمها- إلأ ويرى أن واقع اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمثقفين مأساة نعيشها، وكارثة حلت بنا، ومصيبة أحاطت بلساننا، وقصور أصاب بياننا، وتحلل استشرى في تعبيرنا، وتشويه أضاع ملامح فكرنا، وتخلف وعجز أصاب تعليمنا اللغوي حتى أصبحت اللغة غربة بين أهلها الذين هجروها، وأضحت مشكلة تواجه ثقافتنا وهويتنا، وخطراً يهدد كياناتنا الشخصي الفردي والوطني وتراثنا الفكري والديني، وقيمتنا الاجتماعية والخلاقية، ولقد بلغ الأمر أن قيل (إذا أردت أن تعرف أين تموت اللغة العربية فاعلم أنها تموت في كل مكان).

يتبدى حال واقع اللغة العربية في الإشارات التالية :

- شيوع الأخطاء النحوية والإملائية واللغوية لدى الطلاب في جميع مراحل التعليم : لدى طلاب الدراسات العليا، ولدى المثقفين والإعلاميين، بل ولدى طلاب الماجستير والدكتوراه من العاملين في حقل تعليم اللغة العربية، بل ومعلمي اللغة العربية .
- شيوع الأخطاء واستخدام العامية في وسائل الإعلام وفي الجرائد والمجلات بشكل ملفت للنظر، برغم وجود المراجعين اللغويين (المانشيتات) .

وفي هذا السياق نقتبس ما ذكره الأستاذ إبراهيم يسرى على صفحات الأهرام يوم ٢٦ / ٢ / ١٩٩٩ في مقاله (دعوى إلى مؤتمر ثقافي قويم لإنقاذ هويتنا)؛ حيث يقول :

(لم نعد نعرف إن كنا في مصر العربية أم في أمريكا أم بريطانيا؟ فالحاج عتريس يسمى شركته عتريسكو بدلاً من شركة عتريس، (ومتولي كو) بدلاً من شركة متولي، (ودريم لاند) بدلاً من أرض الأحلام (وجرين لاند) بدلاً من الأرض الخضراء .

ومحلات البقالة أصبح اسمها (ماركت) والعمارات أصبح اسمها (سنتر)، والجنون نقول عليه (كريزي) والسحر نقول (ماجيك)، واختفت لدى جيل هذه الأيام أكلات الفول والطعمية وغيرها، لكي تنتشر أطعمة الهامبرجر والكتاكي، وأصبح من المعتاد أن يتخذ محل تجاري أو شركة اسمه باللغة الأجنبية، ويمارس أعماله باللغة الأجنبية، ومع تراجع مستوى التنشئة الثقافية كانت النتيجة أن الشباب الحالي - فيما عدا قلة - أصبحوا في حالة ضياع ثقافي، فلا هم ينتمون إلى مصادر الثقافة الغربية التي نهلوا منها، ولا هم قادرون على استيعاب منابع الثقافة العربية لأنهم يفتقرون إلى لغتها).

وأضيف أنك إذا شاهدت مباريات كرة القدم في الملاعب العربية على شاشة التلفاز لا تستطيع أن تميز هل هذا الملعب في بلد عربي أم في بلد أجنبي، فكل ما تراه من إعلانات من خلال عدسة الكاميرا هي إعلانات باللغات الأجنبية، ومن النادر وأنت تسير في الشارع أن تجد محلاً أو دكاناً أو متجرّاً أو مكتب خبرة أو وكالة أو هيئة قد وضع لنفسه اسماً عربياً، بل هناك من الأماكن والمحلات ما اتخذ اللغة الإنجليزية لغة معاملة وبيع وشراء وتفاهم، كل هذا لا تخطئه العين - وإن أخطأه القانون وزلزله الهوية .

- انظروا إلى أقسام التعليم باللغة الإنجليزية والفرنسية في كليات التجارة والإعلام والاقتصاد والعلوم السياسية والحقوق بل والتربية، وهنا المصيبة أعظم .
- انظروا إلى كثرة استخدام المثقفين للمصطلحات والكلمات الأجنبية في غمار حديثهم بالعربية، بل وفي كتاباتهم .
- انظروا إلى اشتراط إتقان اللغات الأجنبية في جميع إعلانات الوظائف وتعيين القيادات

الإدارية والسياسية ، ولم يسمع أحد شيئاً عن إتقان اللغة العربية ، اللغة الأم ، لغة التعامل اليومي .

- انظروا إلى معاهد تعليم الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية وغيرها من اللغات ، وأيضاً مراكز تطوير تعليم اللغات الأجنبية ، في الوقت الذي لا يوجد فيه مركز واحد لتطوير تعليم اللغة العربية ، وهي أحوج ما تكون الآن في بلادها وأوطانها ومجتمعاتها وبين متحدثيها إلى مثل هذه المراكز .

- انظروا إلى التعليم الأجنبي الخاص في التعليم العام والتعليم الجامعي :

المدارس الخاصة الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية .

الجامعات الخاصة:

- الجامعة الأمريكية .
- الجامعة الفرنسية (سنجور) بالإسكندرية .
- الجامعة البريطانية .
- الجامعة الألمانية . والبقية تأتي !

وإذا دققنا النظر في هذا النوع من التعليم نجد أنه يقوم على أساس :

- أنه التعليم الأرقى لأنه يعلم بلغة أجنبية .
- أنه التعليم الضامن للمستقبل الزاهر ، فهو ما تبحث عن خريجه سوق العمل .
- أنه التعليم الذي يوفر بيئة اجتماعية حضارية راقية .

وهي أسس لو حللناها لوجدنا أنها واهية خادعة - وأنها تؤدي إلى مخاطر اجتماعية ثقافية ، على رأسها إنكار الأساس الأصل للمواطنة ولتكافؤ الفرص ، وهو أن التعليم ينبغي أن يكون للقدرات والمواهب العقلية وليس للمال والطبقة الاجتماعية فلا يجوز حرمان أولاد الفقراء الموهوبين ، كما لا يجوز فتح الفرص أمام أبناء الأثرياء العاجزين . ومنها انهيار قيمة الهوية والانتماء والخصوصية ووحدة الشخصية والذاتية القومية ، من حيث ما يؤدي إليه هذا النوع من التعليم باللغات الأجنبية من تعدد وتباين وشعور بالدونية لمن يتعلمون بالعربية .

وما هي دراسة أجريت على مجموعة من التلاميذ التونسيين حول موقفهم من الفرنسية والعربية .

فقد قُسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات لثلاثة مستويات اقتصادية اجتماعية ، هي :

أ- مجموعة المستوى الرفيع .

ب- مجموعة المستوى المتوسط .

ج- مجموعة المستوى الضعيف .

وكشفت النتائج عن:

١- تمسك التلاميذ من المستويين: الضعيف والمتوسط باللغة العربية، فأقنه شغفُ تلاميذ المستوى الرفيع باللغة الفرنسية.

٢- يفضل تلاميذ المستويين: المتوسط والضعيف اللغة الفرنسية على اللغة العربية في مجال الفعل، ويتركون اللغة العربية مجال الانفعال. ويرون أن الفرنسية لغة الذكاء والنجاعة الاجتماعية.

٣- بمقارنة مكانة كل من اللغتين في أعين التلاميذ وجد أن تلاميذ المستوى الرفيع يفضلون الفرنسية، بينما يعادل المستوى المتوسط بينهما، أما المستوى الضعيف فيرجح العربية.

وفي هذه الدراسات دلالات كثيرة جداً - يدركها الفطن - خاصة مدى تأثير اللغة في نفوس التلاميذ وهويتهم لا سيما عندما تكون السهام الموجهة للغة العربية مقتنعة بقناع النضج والرقى والعصرية، وما يتضمنه ذلك من افتراض أن اللغة العربية لغة الانكماش والتقهقر والحنين إلى الماضي.

هل من تعليق؟!!!

أين اللغة العربية مناط منظومة القيم، والثقافة، والولاء والانتماء، وهكذا تطغى لغة الأقوى، ويفرض الأقوى ثقافته، ويستلب عقل الأمة وفكرها ومن ثم هويتها. . إلى أين نحن ذاهبون بلغتنا؟!!

ويذكر د. فتحي محمد جمعة في أهرام ٥ يناير ٢٠٠٠ في مقال عنوانه: (لغة بلا أمة) أن اللغة العربية تنهار وأمتها في سبات عميق، (ذلك أن اللغة تحيا بحياة أمتها وتموت بموتهم، كما أن الأمة تحيا بحياة لغتها وتموت بموتها).

وفي مقال للأستاذ فهمي هويدي بعنوان: (ويل لأمة مغصوبة اللسان) يقول: (دعت إحدى المدارس الخاصة بالإسكندرية أولياء الأمور للاجتماع، وطلب منهم منع أطفالهم من الحديث باللغة العربية في البيوت ومعابقتهم عن طريق حرمانهم من المصروف إذا وقعوا في المحذور ونطقوا بغير الإنجليزية - والغريب أن هذه المدرسة تتقاضى لقاء قطع اللسان العربي أربعة آلاف دولار في الفصل الدراسي الواحد، وأنها لكي تحقق هذا الهدف على الوجه الأكمل لم تكتف بالتدريس طول اليوم باللغة الإنجليزية، وإنما أيضاً تبث عيوناً بين التلاميذ في فترات الراحة (الفسحة) لمراقبة التزامهم بمخاصمة الحرف العربي والتبليغ عن كل من سؤلت له نفسه أن يتحدث بلغته الأم).

ولقد كان رد المديرية على من اعترض (أن تعليمهم الإنجليزية هو الأهم، وأن ملاحقة التلاميذ على هذا النحو هو الوسيلة الوحيدة لتمكينهم منها في مبتدأ حياتهم، أما اللغة العربية فيُفترض أنهم يعرفونها أصلاً).

وفى تجربة بإحدى المدارس بدولة عربية هدفت إلى تطبيق استخدام جميع المعلمين والمعلمات اللغة العربية في جميع المواد وبدأت التجربة على مستوى صفوف عدة: الأول والثاني والثالث والرابع - وكشفت التجربة عن قبول الصفوف الأولى بشكل ما للتجربة، أما الصفوف المتقدمة التي تعودت على التعلم بالعامية فقد ذهبوا إلى أولياء أمورهم قائلين بدأنا نتعلم لغة أجنبية لا نعرف اسمها !!! ألم نقل إن اللغة وطن؟! جفَّت الأقلام وطُويت الصحف).

ويبقى الأمل يلوح في الأفق إذا ما ألح علينا السؤال الذي يقول: وما العمل إذا؟ وما الحل؟ وفى محاولة للإجابة - في إطار لغة الطفل - نحاول وضع تصور إجرائي عملي لكيف نبدأ تعليم اللغة العربية للأطفال فيما يُسمى بمرحلة تنمية الاستعداد لتعلّم وتعليم القراءة، من حيث إن تعليم أطفالنا اللغة العربية إنما يركز في كل المرحلة الابتدائية وما قبلها على تعليم القراءة، ولكي ينجح تعليم القراءة وتعلمها ومن ثمّ تعليم اللغة العربية وتعلمها لا بد أن نجعل تخطيط مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة والإعداد لها بشكل علمي وجاد جزءاً من المشروع القومي للنهوض بتعليم أطفالنا اللغة العربية، وبحيث نضع لهذه المرحلة برنامجاً عربياً متكاملًا يمكن أن يشغل مكاناً مرموقاً في رياض الأطفال وفى السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية لتهيئة أطفالنا للتمكن من مهارات القراءة، ومن ثمّ التمكن من تعلم اللغة.

وفيما يلي:

وفيما يلي نقدم مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع استراتيجية للغة الطفل بكل أبعادها:

- تشكيل لجنة خبراء من المختصين والعاملين في ميدان تعليم الطفل والتربويين القائمين على تعليم اللغة العربية؛ لوضع تصور لكيفية تهيئة الأطفال لتعلم القراءة كمدخل لتعلم اللغة العربية وإتقان استعمالها والاعتزاز بها، هذا التصور الذي يقوم على فكرة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة ومن ثمّ تعلم اللغة في الفترة ما قبل المدرسة الابتدائية (رياض الأطفال) والصفين: الأول والثاني الابتدائيين - ولتحقيق هذا الأمر يلزم الإجابة عن سؤال رئيس يقول: كيف نهىء الطفل ونستثير استعداداته وننميه لكي نصل به إلى حالة يكون فيها قادراً على متابعة تعلّم القراءة ومن ثمّ تعلم اللغة؟

وفى الإجابة عن هذا السؤال نقترح ونوصي بما يلي:

١- دراسة العوامل التي تركز عليها عملية تنمية الاستعداد لتعلم القراءة، ومن ثمّ تعلم اللغة لدى أطفالنا، من حيث:

أ- النضج العقلي وما يتضمنه من قدرات تتصل بعمليات القراءة ومهاراتها، وعمليات تعلم اللغة واكتساب مهاراتها.

- ب- النضج الجسمي وما يتصل به من إدراك حسي وسمعي وبصري ونطقي وحركي .
ج- النضج الانفعالي وما يشمله من ثقة في النفس ، وثبات في الانفعال ، وقدرة على المواجهة ، وميل للتعلم ، وإقبال على تعلم اللغة .
د- النضج اللغوي وما يتصل به من ثروة لغوية في المفردات والمعاني والأساليب (الاستفهام ، النفي ، الإثبات ، التوكيد . . . إلخ) .

وهناك عاملان آخران : هما :

أ- التدريب ، أي التدريب على اكتمال الإدراك للأشكال والأحجام ، والمعاني ، والاتجاهات ، والعلاقات ، وقراءة الصور والرسوم ، وتعرف الرموز اللغوية وأصواتها ومعانيها ، وتكوين تعبير لغوي مفهوم . . . إلخ .

ب- زيادة الخبرة ، أي زيادة خبرة الطفل من خلال الرحلات والزيارات والأنشطة المدرسية والمجتمعية ، وتنمية مهارات الملاحظة والحديث والاستماع ، والنشاط الفني ، والنشاط الحركي الكتابي ، وتنمية الثروة اللغوية من كلمات ومعانٍ ومفاهيم ودلالات . . . إلخ .

وأيضاً إثراء البيئة الثقافية من حول الطفل ، من حيث توفير مكتبات الطفل وأوعية المادة المقروءة المناسبة له والإثارة الدائمة لرغبته وميوله نحو الكلمة المكتوبة .

٢- التخطيط لمنهج تعليمي لغوي لإعداد مواد تنمية الاستعداد لتعلم القراءة ، ولإعداد كتب تعليم اللغة والقراءة خاصة في الصفين : الأول والثاني الابتدائيين .

٣- التخطيط لإعداد معلم للغة العربية متخصص في التنمية اللغوية للأطفال ، على أن نهتم في هذا الإعداد بمدخل تنمية الاستعداد لتعلم القراءة وطرقه وفنياته واستراتيجياته ، وأيضاً لمرحلة البدء في تعليم القراءة ومن ثم اللغة .

٤- وضع مقاييس واختبارات لقياس عوامل الاستعداد لتعلم القراءة ولقياس مدى التقدم في النمو اللغوي ، وفي ضوءها يمكن وضع تصور علاجي لما تكشف عنه هذه المقاييس والاختبارات من جوانب قصور أو ضعف أو تأخر في تعلم اللغة .

٥- وضع مخطط لجمع وتصنيف مشكلات الطفل العربي في تعلم لغته العربية الفصحى ؛ خاصة ما يتصل منها بالجانبيين : العقلي والوجداني (الصعوبة - الدونية) .

٦- وضع خطة عربية للبحوث اللغوية والتربوية المتصلة بتعليم اللغة العربية للطفل العربي في وطنه الأم أو في المهجر تركز على ما تم عمله في التوصية السابقة .

٧- دراسة البحوث والدراسات السابقة - وهي كثيرة مبعثرة - تلك المتصلة بتعليم الطفل اللغة العربية الفصحى ، وذلك بتجميع نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها وتصنيفها ، والخروج منها

بمجموعة من المشروعات ترجمة لتوصياتها ومقرحاتها يُوكّل تنفيذها إلى الهيئات والمؤسسات العاملة في ميدان تربية الطفل وتعليمه ، وأيضاً الخروج منها بمجموعة من الأسس العلمية يُستند إليها عند التخطيط لتفعيل تعليم الأطفال وتعلمهم لغتهم العربية الفصيحة .

٨ - دراسة خبرات الأمم الأخرى والاتجاهات الجديدة والمعاصرة في ميدان تنمية الاستعداد لتعلم اللغة القومية لدى أطفالهم ، وفي ميدان تعليم لغاتهم لأبنائهم بشكل عام ، والإفادة من ذلك في مخططاتنا وبناء مناهجنا لتعليم العربية لأبنائنا .

٩- وفي ضوء الإفادة من كل ذلك ، ينبغي الشروع في وضع مخطط علمي لمنهج متكامل لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية العربية يبدأ بمرحلة ما قبل هذه المدرسة وينتهي بالصف السادس ، ليصبح هذا المنهج دستوراً لإعداد المواد التعليمية والكتب وطرق التدريس والأنشطة والتقويم ، مع تطوير هذا المخطط ليتلاءم مع ظروف المدرسة الابتدائية في كل وطن عربي ، وأيضاً استجابة لكل ما يجد في ميدان تعليم اللغة القومية للمبتدئين الصغار .

المراجع حسب ترتيب ورودها في الدراسة:

- ١- زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، دار الشروق، القاهرة، ط ٨ (١٩٨٧)، ص ٢٣٠.
- ٢- زكي نجيب محمود، في تحديث الثقافة العربية، دار الشروق، القاهرة ط ١ (١٩٨٧)، ص ٤٩٥.
- ٣- زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٢٠٥.
- ٤- محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة العربية، وكالة المطبوعات، الكويت (بدون)، ص ٣٠.
- ٥- أمين الحلوي، محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية، مطابع الكتاب العربي، القاهرة (١٩٨٥)، ص ١.
- ٦- الشاذلي الفيتوري، الأسس النفسية والاجتماعية للغة العربية، في " اللغة العربية والوعي القومي " بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ط ٢ (١٩٨٦)، ص ١٦٥.
- ٧- ياسين خليل، اللغة والوجود القومي، في " اللغة العربية والوعي القومي " المرجع السابق، ص ٣٤٢.
- ٨- زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، مرجع سابق، ص ٢٠٥.
- ٩- محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دراسة تحليلية مقارنة للكلمات العربية وعرض لمنهج العربية الأصل في التجديد والتوليد، دار الفكر الحديث، بيروت (١٩٧٠)، ص ٢٣٢.
- ١٠- نوري جمودي القيس، ظاهرة الاستشهاد اللغوي والحفاظ على الهوية القومية في " اللغة العربية والوعي القومي "، مرجع سابق، ص ١٩٠.
- ١١- محمد جابر الفياض، أهمية اللغة في الحياة الإنسانية، المرجع السابق، ص ٢٨٢.
- ١٢- محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص ٧.
- ١٣- م. م. لويس، اللغة في المجتمع، ترجمة تمام حسان، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ص ١٢٥.
- ١٤- محمود السعمران، اللغة والمجتمع (رأي ومنهج)، دار المعارف، الإسكندرية (١٩٦٣)، ص ٢١.
- ١٥- زكي نجيب محمود، في تحديث الثقافة العربية، مرجع سابق، ص ٤١١.
- ١٦- محمود أحمد السيد، مرجع سابق، ص ٧، ٨.
- ١٧- اللغة العربية والوعي القومي (المقدمة)، مرجع سابق ص ٩.
- ١٨- عفيف دمشقية، أدوات التعريب المواكب ووسائله من منظور وحدوي، في " التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية "، بحوث الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، (١٩٨٢)، ص ٤٠٧.

- ١٩- انظر: رسالة اليونيسكو، أبريل سنة ٢٠٠٠، اللغات هل تتصارع أم تتعايش، ص ١٧ .
٢٠- الشاذلي الفيتوري، مرجع سابق، ص ١٦٤ .

المحور الخامس

- لغة الطفل والعوالة

obeikandi.com

لغة الطفل والعولمة

obeikandi.com

لغة الطفل العربي في ظل العمولة

د. أحمد بن محمد الضبيب^(*)

تمثل العمولة في أوضح تجلياتها حالة من التدفق السياسي والإعلامي والاقتصادي والثقافي، القادم من الشمال إلى الجنوب في اتجاه رأسي واحد، لا يكاد يجد في طريقه ما يصدّه أو يقف في وجهه، يصل تارة عن طريق الغزو العسكري، وأحياناً من خلال الشركات التجارية العملاقة المتعددة الجنسيات، وتارة من خلال شبكات الاتصال الإعلامية والإعلانية. مؤيداً بالشرعية الدولية في الأمم المتحدة، والمؤسسات الاقتصادية الدولية، كمنظمة التجارة العالمية، وصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي للإنشاء والتعمير، وغيرها من أذرع العمولة الطويلة.

ونجد بالمقابل كثيراً من أبناء عالم الجنوب يفتحون أفواههم دهشة، ويفركون عيونهم حيرة، فهم لم يتهيئوا لذلك ولا قبل لهم به. وغاية ما يشاركون به في هذا المعترك أن يقدموا المواد الأولية يديرون بها عجلة الصناعة الشمالية بأسعار رخيصة، والعمالة المنخفضة الأجر للسادة الكبار، ويستوردوا الصناعة والتقنية بأسعار غالية، قد تمس سيادتهم أو تفرط بها.

إنهم يتجاوبون مع هذا القادم المهيمن بأشكال من الاستسلام، وقليل من الممانعة. ولا بأس من أن نستبدل بلفظ العمولة لفظ الأمركة، فذلك أقرب إلى الصواب إذ التأثير لهذه الأخيرة أصبح شاملاً لعالمي الشمال والجنوب وذلك بفضل أحادية القطب، وقوة الاقتصاد، وضرارة وسائل الإعلام والاتصال الأمريكية.

ومع أنه لا يماري أحد في أن التقارب بين البشر، سواء أكان سياسياً أم اقتصادياً أم إعلامياً أم ثقافياً، مدعاة لتوطيد السلام العالمي والتعاون المشترك، لكن هذا التقارب -كي يؤدي غرضه المطلوب - لا بد أن يكون تقارباً إيجابياً عادلاً، مبنياً على الأخذ والعطاء المتبادل، والندية الراسخة، الأمر الذي لم يثبت حتى الآن، بل إن الواقع أن الأمر بدا وكأنه شكل آخر من أشكال الهيمنة، وترسيخ التبعية، التي تشل حركة القسم الضعيف بدلاً من أن تقدره على المشاركة الفاعلة.

(*) عضو مجلس الشورى السعودي ورئيس لجنة الشؤون الثقافية والإعلامية - السعودية.

ولم تقتصر هذه التبعة على القرار السياسي ، وإنما تعدته إلى القرار الاقتصادي الذي أصبح - في بعض البلدان - بأيدي منتفعين وسماسرة ، همهم أن يقوموا بتسويق المنتج القادم من الشمال ، واقتضاء العمولة المقررة ، دون إضافة إلى اقتصاد البلد الذي ينتمون إليه ، ودون محاولة جادة لفتح الآفاق أمام المواطن العادي ، كي يبدع ، أو ينتج سلعة اقتصادية ذات قيمة مضافة .

وهكذا جاءت العمولة بمكوناتها وآلياتها ، وظروفها الصناعية والثقافية وأحياناً بالبشر المستوردين . وكان طبيعياً في ظل الغفلة التي مُنيت بها الشعوب الضعيفة أن تحتلط الرؤى ، وأن تحدث الفوضى الفكرية ، في ظل تسبب إداري وتخطيطي ، لا يعمل للوطن أو الدولة ، فضلاً عن الأمة ، بقدر ما يعمل لمصالح شخصية ، ومنافع ذاتية ، وظروف آنية .

وسواء تم ذلك بالفرض أو كان نتيجة طبيعية لقوة المرسل وضعف المستقبل ، أو كان مزيجاً من الحالتين - فإن النتيجة واحدة ، وهي أن كثيراً من الشعوب قد خضعت لتهديد مباشر لهويتها ووجودها الثقافي . ولذلك تعالت الأصوات في أنحاء مختلفة من العالم لمجابهة العمولة .

وكان من أهم مفرزات هذه الفوضى اختلاط الرؤى حول اللغة الوطنية أو اللغة الأم . فوجدنا من يدعو إلى تحييدها والقفز فوقها ، باستعمال اللغة الأجنبية ، بدعوى أن اللغة الوطنية لا تلي احتياجات العصر ، نرى ذلك في بعض دول عربية وأفريقية طالما عانت من الاستعمار وضحت في سبيل الخلاص منه .

والعجيب ، أن رواد الحرية في أفريقيا مثل جومو كينياتا ، وكوامي نكروما وغيرهما قد تبناوا لغة المستعمر ودافعوا عنها ، بعد أن تحقق الاستقلال الذي ناضلوا من أجله^(١) . مما يدل على أن الاستعمار وإن كان قد رحل ، فقد خلف وراءه انبهاراً ما زال يغشي عيون المناضلين .

وفي هذا السياق نجد مقولة تُنسب إلى الروائي الجزائري كاتب ياسين يُعدُّ فيها اللغة الفرنسية في الجزائر " غنيمة حرب " ، وما لبثت هذه المقولة أن انتشرت حتى عدّها فرانكفونيون مثلاً سائراً ، يستشهدون به في كل المناسبات في مجال الدفاع عن تمكين الفرنسية في الجزائر ومواجهة التعريب . ويعني هذا أن هذه اللغة " عزيزة ونفيسة وليست لغة أولى أو ثانية ، . . . وأصحاب هذا الاتجاه يرون العربية لغة متأخرة وشاعرية ولا عقلانية ، ولا منقذ للأمة في نظرهم إلا غنيمة الحرب . . . والازدواجية في عُرْف هذا الاتجاه هو سيادة الأجنبية ليس إلا ، بدليل أن أغلبهم لا يعرفون (أو قل لا يجيدون) ولا يستعملون غير غنيمة الحرب في نظرهم "^(٢) .

إن ما حدث في الجزائر قد حدث في بلاد مغربية أخرى ، وما زال الجدل دائراً بين أنصار العربية بوصفها لغة الأمة والتراث والمستقبل المنظور ، ودعاة لغة الغنيمة الاستعمارية التي ارتبطت بها هذه الشعوب سنين طويلة دون إنحياز يُذكر في حقول التقدم التقني والمعرفي . بل على العكس

أثر هذا الارتباط تخلفاً مريعاً، وتبعية ذليلة، وشرخاً واسعاً في بنية المجتمع بين دعاة الحفاظ على الهوية ودعاة التفكك منها. يقول الدكتور عبد القادر الفاسي النهري: "إن اللغة الأجنبية بوصفها "غنيمة" عهد الاستعمار قد تساهم في تمديد عهد التبعية الاقتصادية (حتى لا نقول السياسية)؛ إضافة إلى ما تُحدثه من شرخ اجتماعي وميز اقتصادي. بل يمكنها أن تساهم في نهب الرأسمال البشري (أو الأدمغة)" (٣).

أما في الشرق العربي فقد دخل الاستعمار أيضاً بمشروعه اللغوي في البلاد العربية التي احتلها. وكان الاستعمار الإنجليزي لمصر بداية لهذا المشروع حين ألغى التعليم باللغة العربية، وأصدر قراراً سنة ١٨٨٩م ينص على أن تكون لغة التعليم في المدارس المصرية هي اللغة الإنجليزية (٤)، واستمر التعليم بهذه اللغة مدة تقارب العشرين عاماً، عانى فيها اللسان العربي معاناة شديدة. لكن المخلصين من أبناء مصر العربية لم يلبثوا أن سعوا في الجمعية الوطنية المصرية إلى تغيير هذا الوضع؛ فتم إلغاؤه سنة ١٩٠٨م على الرغم من معارضة بعض من النخب المصرية، الذين استصعبوا فك الارتباط باللغة الإنجليزية، وهي لغة الحكومة والتجارة، والأعمال العامة في ظل الاستعمار.

ومع أن الاستعمار - في ذلك العصر - لم ينجح في سنواته الأولى في مصر وغيرها في تحويل الإنسان العربي عن لغته، إلا أنه بذر بذوراً شديدة التأثير في البيئة العربية، عن طريق زرع المدارس الأجنبية التي كانت تدرس المواد باللغات الأجنبية، أو تُعَلِّم من شأنها، وما لبثت المدارس الأهلية والحكومية أن حذت حذوها (٥)، وأخذت هذه المدارس تخرج أعداداً من الطلاب الذين تُحاك الهالات حول كفاياتهم العملية، وتُفتح لهم الأبواب في الدواوين الحكومية، ولدى الشركات الأجنبية العاملة. حتى استقر في ذهن المواطن العادي أن اللغة الأجنبية هي مفتاح الرزق، ومناط التقدم العملي في الحياة. فأخذ كل إنسان يهرول نحو هذه اللغة طمعاً في العيش الكريم. ونشأت بذلك طبقة في المجتمع متميزة عن الطبقة التي تتخذ العربية لساناً في التعلم، وصاحب هذا الوضع سوء نظرة رسخها الإعلام عن تدني التعليم بالعربية، وضعف المخرجات منه، وسوء حظ من أكمل تعليمه من خلاله.

كانت تلك هي الإرهاصات التي بُثت من قبل الدول المستعمرة، مقدمة لما يحدث الآن في عصر العمولة الحديثة، التي أعلنت كثيراً من شأن اللغة الأجنبية على حساب اللغة الأم، حتى إننا الآن نكاد نقرأ وصفاً لعصرنا حين نقرأ كلمات عبد الله أمين في مقاله الذي نشره سنة ١٩٤٢م في المقتطف: "إن اللغات الأعجمية تحتل المكان الأرفع في التخاطب، والكتابة في المتاجر والمصارف والشركات والأندية الأجنبية التي يغشاها ويعاملها المصريون، بل وفي بعض منازلنا وبعض دواوين حكومتنا" (٦).

في هذه البيئة الملتبسة لغوياً، وهي بيئة فقدت البوصلة الحقيقية للتقدم، يأتي الحديث عن لغة

الطفل العربي في عصر العولمة حديثاً بالغ الأهمية . والسبب في ذلك أن الطفل العربي يمثل ذاكرة المستقبل ، فالأطفال هم الذين سينقلون اللغة إلى من بعدهم ، واللغة العربية الفصيحة إذا ما اضمحلّت من ألسنة الصغار فإنها لن تقوم لها قائمة في المستقبل . يقول اللغوي ستيفن بنكر : " إن اللغات تنتشر عن طريق الأطفال الذين يتعلمونها ، وحين يرى اللسانيون أن لغة ما لا يتكلمها إلا البالغون فإنهم يعلمون أن هذه اللغة في سبيلها إلى الانقراض " ^(٧) .

إن موضوع لغة الطفل في عصر العولمة موضوع متشعب طويل ، له جوانب متعددة ، لكننا في هذا البحث سنقتصر على جانبين منه ، هما :

١- علاقة الطفل العربي بلغته الأم .

٢- علاقة الطفل العربي باللغة الأجنبية .

١-علاقة الطفل العربي بلغته الأم :

اللغة العربية الفصيحة هي لغة العرب على اختلاف بلدانهم ومشاربهم ، كما أنها لغة الدين الإسلامي ممثلاً في القرآن الكريم ، وهي لغة الثقافة العربية على مر العصور وقد اكتسبت هذه اللغة مكانتها في قلوب المتمين إلى هذه الثقافة ، وأصبحت المعبر عن فكرهم ، والدالُّ الأبرز على هويتهم . وإلى جانب ذلك اتخذتها جميع الدساتير العربية ونُظِم الحكم لغة رسمية ، الأمر الذي يرتب لها حقوقاً دستورية على أبناء هذه الدول لا بد من الوفاء بها ، وأهم هذه الحقوق هو الحفاظ عليها ، وتنميتها ، وتيسير تعليمها للنشء ، ربطاً لهم بماضيهم ، واستشراً لمستقبلهم . ومن هنا ، أصبح من حق الطفل العربي أن يكون تعليمه موجهاً " نحو تنمية احترام هويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة " كما نصت على ذلك المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل التي بدأ سريان تنفيذها منذ الثاني من أيلول/ سبتمبر سنة ١٩٩٠م ، ولا يكون ذلك إلا بالتعلم باللغة التي ينتمي إليها . وتهيئة الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف .

والسؤال الآن كيف نوفر للطفل العربي هذا الحق في لغة عربية سليمة تحمل إليه تراث الماضي ، وتُقدِّره على اقتحام المستقبل ، كما فعلت ذلك أمم قبلنا ؟ لست أظن ذلك ممكناً إلا بإيجاد بيئة لغوية سليمة يستطيع الطفل أن ينمو فيها غوراً لغوياً طبيعياً سليماً .

الطفل العربي والازدواجية اللغوية:

يواجه الطفل العربي في بيئته ازدواجاً لغوياً حاداً بين عربيته العامية وعربيته الفصيحة ، التي يُراد له أن يكتسبها جنباً إلى جنب مع لغته الدارجة . وقد وجه الباحثون إلى هذا العامل الاتهام بأنه السبب في عدم إجادة اللغة الفصيحة ، وفي الضعف المتمثل في مخرجات مؤسسات التعليم في هذا

المجال . ومن البدهيّ للغة التي يرضعها الطفل من أمه ، ويتحدث بها ذووه ، ويحدثونه بها ، أن تشكل الأساس اللغوي لهذا الطفل . ومن البدهيّ أيضاً أن يكون من ذلك تأثير على إجادة اللغة . تلك حقيقة أدركها الباحثون منذ زمن ، بل إن تاريخ تدوين نحو لغتنا الفصحى ليشير إلى أن شيوع العامية هو السبب الذي دفع أبا الأسود الدؤلي لوضع النحو .

لكن العربية ليست بدءاً بين الأمم في وجود لغة قياسية ولغة أخرى دارجة ، ومع ذلك تتعايش اللغتان ، وتحفظ اللغة القياسية بمكانتها ، بل إنها تمثل اللغة الرسمية للبلاد .

فالعامية إذاً على الرغم من كونها ذات تأثير كبير على الطفل ، إلا أنها لا تقف حائلاً دون اكتساب الطفل اللغة الفصيحة أو تعلّمها . ذلك أن العامية رافقت العربي منذ أقدم العصور ، ومع ذلك لم تكن في يوم من الأيام عقبة في سبيل تعلم الفصحى . ومن هنا لا بد لنا أن نتعامل مع العامية على أنها أمر واقع لا يصرفنا عن التفكير في تدريب أطفالنا على إجادة اللغة الفصيحة .

لقد جعل بعض الباحثين الأسرة مسئولة عن تعليم أطفالها العربية الفصيحة ، قائلاً : " ينبغي أن يتعلم الطفل في محيط الأسرة التحدث بالفصحى ، فيتعلم لغوياً كيف يطلب؟ ومتى يطلب؟ وكيف يشكر؟ وكيف يرد الشكر ، وكيف يحیی ، وكيف يرد التحية ؟ إلخ . . . إلخ " (٨) .

إن الأساس النظري لتأثير البيت على الطفل ينطلق من مواقف علماء اللغة السلوكيين وعلى رأسهم سكنر Skinner ، الذي يرى أن " الأهل - في تصوره - هم مصدر المعطيات اللغوية التي يتعرض لها الطفل ، وعملية التعزيز برأيه هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية " ويتخذ أصحاب هذه النظرية المحاكاة والتّرداد والممارسة أساساً في اكتساب الطفل بلغته الأم (٩) .

وقد خالف هذه النظرية التوليديّون الذين ترى مدرستهم أن " العائلة لا يمكنها القيام بدور تعليمي صرف ، وأن يكون لها دور توجيهي ، كما تستبعد أن تقوم العائلة بتصحيح لغة الطفل ، ولا تقر بالأولوية للمحاكاة والتّرداد والممارسة في اكتساب الطفل للغة (١٠) .

وإذا نظرنا في الواقع العربي من حيث علاقة العربي بلغته الفصيحة ، فإننا نجد أن تحميل الأسرة هذا العبء لا يكون واقعياً أو ممكناً من عدة وجوه ، أهمها :

١- أن هذا الرأي يفترض أن الأسر العربية متساوية في درجة تعليمها وثقافتها ، بحيث يستطيع الأب أو الأم أن يلقنا طفلهم اللغة الفصيحة بسهولة ، وأن هذا الأمر من الإمكان بحيث يكون متاحاً للجميع ، وهذا الافتراض غير صحيح . فهو إن صح بالنسبة لبعض نخبة النخبة النادرة من المتعلمين فإنه لا يصح بالنسبة للكثرة الكثيرة من الناس ، وذلك لوجود الأمية بشكل كبير في محيط الأسر العربية ، ولعدم قدرة الكثير من المتعلمين (ويدخل من ضمنهم

الأغلبية من المتعلمين تعليمًا راقياً) على التحدث باللغة الفصحى الصحيحة. فلغة البيت الآن هي العامية، ومن الصعب الإقلاع عنها من أجل تعليم الأطفال.

٢- أننا إذ استعرضنا تاريخ اللغة العربية فإننا سنجد أن العامية قد رافقت الفصحى منذ القرن الثاني الهجري، إذا حددنا ذلك بتاريخ وضع النحو، وجعلنا اللهجات العربية القديمة التي اختلفت عن الفصحى إبان تدوين الفصحى لهجات فصحى. أما إذا عددناها عاميات للفصحى القياسية، فإن ذلك يجعل زمن مرافقة العامية للفصحى أقدم بكثير. وهذا يعني أن الازدواج اللغوي لم يكن له كبير تأثير في امتلاك الفصحى، عندما تتأكد الرغبة عند المتعلم في ذلك. فالبيت في هذه العصور لم يكن السبب في إجادة الفصحى كما لم يكن السبب في عدم إجادتها.

٣- أن هذه الدعوى متأثرة ببعض الدراسات التي أجريت حول بيئات لغوية أجنبية تتقارب فيها المسافات بين العامية واللغة القياسية. فقد مرت هذه البيئات بظروف ثقافية وتعليمية جعلت عاميتها تقترب اقتراباً بيئياً من اللغة القياسية، الأمر الذي لا يتوافر للبيئات العربية.

إذا استبعدنا الأثر الكبير، على المستوى العام للعامل المنزلي في تنمية اللغة الفصحى لدى الطفل أو عرقلتها يتبقى لدينا العامل الأهم، وهو عامل المدرسة. فالعبء الأكبر في تنمية لغة الطفل يقع على المدرسة، من حيث تهيئة البيئة الدراسية المناسبة لتعليم اللغة وتعلمها، سواء من حيث السن التي يتلقى فيها الطفل اللغة الفصحى، أو من حيث إعداد المناهج الفاعلة، والبرامج المحفزة والمحبة لتعلم اللغة، أو إعداد المعلمين إعداداً لغوياً جيداً في جميع التخصصات التي تتناولها الخطة الدراسية.

أما من حيث السن التي تُقدم فيها الفصحى للطفل فلا بد أن يبدأ ذلك من سن مبكرة، منذ سنوات التعليم الذي يسبق دخول المدرسة الابتدائية. أي في مرحلتَي الروضة والتمهيدية ويمتد في أثناء المرحلة الابتدائية، فيسمع الطفل لغة عربية سليمة من قِبل المعلمين والمعلمات (الذين أعدوا إعداداً خاصاً لذلك) في هذه الفترة من عمره. وهي مرحلة الاكتساب اللغوي وفقاً لفرضية "الفترة الحرجة" *critical period* التي ترى أن الأساس في اكتساب اللغة هو تشرُّبها منذ الطفولة حتى سن البلوغ. وهي فرضية نشأت في الأصل حول تعلم اللغة الأم^(١١).

في هذه المرحلة التي تمتد ما يقارب السنوات التسع لا بد من إنضاج القدرة الطبيعية اللغوية للطفل، سواء من خلال الاكتساب غير الواعي في السنين المبكرة، أو التعلم الإرادي فيما بعد. ويكون ذلك يغمر الطفل باللغة الأم طوال هذه الفترة. هذا الغمر *immersion* الذي يعبر عنه بعض اللغويين بالإغماس^(١٢).

ولعلنا في هذه المناسبة نتذكر ما كان يصنعه أسلافنا القدماء في الجاهلية والقرون الإسلامية

المبكرة، عندما كانوا يبعثون بأبنائهم إلى بعض القبائل المشهورة بفصاحتها في البادية لكي يتقنوا منها اللغة الفصحى، حيث يمارسون حالة الغمر اللغوي في سنوات العمر المبكرة.

كما نشير في هذه المناسبة إلى التجربة الناجحة التي قام بها التربوي السوري د. عبد الله دنان في تعليم الفصيحة المعربة للأطفال بالفطرة حتى سن السادسة، وقد أفاد بأن "أطفال الرياض والحضانات يبدؤون في إنتاج الفصحى خلال شهر، ويبدؤون التواصل بالفصحى خلال ستة أشهر" (١٣).

إن الغمر اللغوي للطفل في السنوات الأولى من عمره لا يعطي نتائج المرجوة إلا إذا كانت المدرسة مهيأة لتقوم بهذا الدور. وذلك يقتضي أن يتحدث جميع المعلمين اللغة الفصيحة الميسرة مع الطفل في أثناء اليوم المدرسي. وتدل تجارب الأمم المتقدمة على أن خطاب قاعة الدرس بين المعلمين والطلاب من أهم المؤثرات في تقدم لغة الطفل وإنمائها. وهناك دراسات تخص هذا الموضوع. ومن السائد بين التربويين الإنجليز قولهم: "كل المعلمين معلمون للغة الإنجليزية"، فاللغة الإنجليزية ليست مقصورة على مدرسيها أنفسهم، بل إتقانها وتعليمها وظيفة كل مدرس مهما كانت مادته التي يدرسها (١٤).

لذلك، فإن الحاجة ماسة إلى نوع جديد من التعليم يكون من أهدافه الأساسية الإنماء اللغوي للغة الأم الفصيحة، في مرحلتها ما قبل المدرسة الابتدائية وخلال المرحلة الابتدائية، وفق خطط مدروسة. هذا النوع من التعليم سيجعل الطفل ممتلكاً للغة الفصيحة، التي يمكن أن تكون مفتاحاً للعلوم والتخصصات العلمية الأخرى، عن طريق توطين العلم والمعرفة الحديثة، وجعلها في متناول الجميع. كما سيوفر كثيراً من الحصص التي تُعطى لمواد اللغة العربية في المناهج الحالية، ويضيف ذلك إلى تخصصات جديدة تشد إليها الحاجة في هذا العصر، ومنها اللغة الأجنبية التي لا يسع المتعلم في هذا العصر ألاّ يلم منها بطرف.

٢- علاقة الطفل العربي باللغة الأجنبية:

مما لا شك فيه أن اللغة الأجنبية أصبحت متطلباً مهماً من متطلبات عصر العولمة، فتدفق المعلومات الهائل عبر وسائل المعلوماتية المتعددة، والتقارب الكبير بين الشعوب في هذا العصر، وارتباط العلوم والتقنية بلغات المنتجين لها، وحركة التجارة الهائلة بين الشمال والجنوب، كل تلك عوامل تجعل العربي غير معزول عما يشتركه السكّنى في هذا الكوكب، وبخاصة أولئك الذين يؤثرون تأثيراً مباشراً في حياته.

ومن هذا المنطلق، أصبح لزاماً على العربي أن يتسلح ما أمكن بشيء من تلك اللغة الأجنبية. كي يطلع على ما عند الآخرين اطلاعاً مباشراً، ويتعامل معهم بلسان مشترك إذا اقتضى الأمر.

غير أن الإحساس بأهمية إجادة اللغة الأجنبية في هذا العصر لدى الجمهور العربي لم يأت بوازع ثقافي بحث، يقصد إلى توسيع المدارك، والتشاقف مع الآخر، كما تنص على ذلك معظم الأهداف التربوية، بقدر ما يعبر عن حالة من الفزع مصدرها ما رسخه الاستعمار القديم من أهمية هذه اللغة في الحياة الإدارية والاقتصادية المحلية، وما أفرزته العمولة المعاصرة من ارتباط وثيق بين اللغة وأصحاب النفوذ الاقتصادي من شركات ومؤسسات أجنبية في المجتمع العربي، الأمر الذي صبغ الأعمال التجارية والإدارية بصبغة أجنبية، سببها عدم إعطاء الفرصة للغة العربية كي تقوم بدورها في هذه البيئات. فأصبحت الوظائف مقصورة على من يجيدون اللغة الأجنبية، سواء كانت في القطاع الخاص أو العام. وفشلت مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية في تأسيس بنية لغوية تقنية عربية تستطيع التعاطي مع القادم الغريب باللغة الأم، بدلاً من الانجراف وراءه، وتبني لغته الأجنبية، وذلك بإصرار هذه المؤسسات على التعليم باللغة الأجنبية في معظم التخصصات العلمية والطبية. وعدم الالتفات إلى دعوات تعريب العلوم والتقنية، التي من شأنها توطين العلوم والتقنيات، وتنشيط الإبداع العلمي والتقني من خلال اللغة الأم.

متى تُدرس اللغة الأجنبية للطفل العربي؟

لقد أدى العامل الاقتصادي المتمثل في الطلب على من يجيد اللغة الأجنبية في القطاعين: العام والخاص، على تفاوت بين البلدان، إلى تنامي الإحساس بأهمية تعلم هذه اللغة لدى الجميع، وكان من نتائج ذلك حدوث ما يشبه الاندفاع إلى تقديم اللغة الأجنبية للأطفال العرب في سن مبكرة جداً. وقد وجد هذا الاندفاع الجماعي تجاوباً لدى التجار المؤسسين للمدارس الخاصة والأهلية، فضلاً عما يُسمى بمدارس اللغات. فقامت هذه المدارس بالترويج للغة الأجنبية وتقديمها منذ الصفوف الدراسية التي تسبق المرحلة الابتدائية، وجعلها وسيلة من وسائل الجذب لهذه المدارس، وتصويرها على أنها لغة المستقبل، التي لا قيمة للإنسان بدونها، وهكذا استغلت هذه المدارس عاطفة أولياء الأمور، وحرصهم على تعليم متميز لأبنائهم للحصول على مكاسب مادية. وما لبثت المدارس الحكومية أن أدخلت اللغة الأجنبية في مقرراتها في المرحلة الابتدائية، مجارة لاتجاه غوغائي ساد في المجتمعات العربية، بعد أن كانت تبدأ في السنة الأولى المتوسطة.

إن من الواضح أن ظروف الطفل العربي في مشرق الوطن العربي ومغربه متباينة من النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. بل تكاد تختلف السياسة التعليمية بين كل قطر عربي وآخر. وحسبنا هنا أن نتلمس بعض القواسم المشتركة بين البيئات التعليمية في الوطن العربي. وحتى لا يطول الحديث بنا كثيراً، يحسن بنا على أن نركز على الجدل الدائر حول العمر الذي يحسن فيه تقديم اللغة الأجنبية للطفل العربي، وهل من مصلحة الطفل وجدانياً ومعرفياً أن نبدأ بتعليمه اللغة الثانية (الأجنبية) في سن مبكرة؟

إن مقولة " العلم في الصغر كالنقش على الحجر " مقولة تراثية قديمة مبنية على الملاحظة المجردة . وقد وثقتها البحوث الحديثة وبخاصة في مجال اللغة . تلك البحوث التي تربط بين الاستعداد البيولوجي لدى الطفل - في سن معينة- لتعلم اللغة في الفترة المبكرة من عمره التي لا تتجاوز سن البلوغ . تلك هي فرضية الفترة الحرجة وهي الفترة المحددة بيولوجياً لاكتساب اللغة بعفوية ، والتي يصعب على المتعلم بعدها الاكتساب العفوي . وقد سبق أن أشرنا إلى أن هذه الفرضية قد طبقت أساساً على اللغة الأم ، وهي بلا شك صحيحة في هذا الجانب ، ثم استفاد منها الدارسون في مجال تدريس اللغة الثانية ، وقد تحمس لهذه الفرضية باحثون من أمثال لينبرج Lennberg وبيكرتون Bickerton^(١٥) . لكن النقاش ما زال محتدماً حول صحة هذه الفرضية بالنسبة للغة الأجنبية . فقد لاحظ بعض الباحثين أن هذه الفترة ليست مطلقة في مداها الزمني ، فمنهم من يجعل منها فترة مبكرة تبدأ منذ الولادة حتى السنة السادسة ، ومرحلة متأخرة قد تستمر حتى السادسة عشرة . وفي المرحلة الأولى يستطيع الطفل امتلاك النطق أو اللكنة التي ينطق بها ، بينما تضمحل هذه المقدرة تدريجياً كلما تقدم به العمر .

ويرى كثير من الباحثين أن اللغة الأجنبية يمكن أن تُمتلك بعد سن البلوغ ، وفي الكبر دون تحديد . وهم يرون أن الفرق الوحيد الذي يميز الطفل الذي تلقاها خلال الفترة الحرجة عن من أخذها على كبر ، أن الطفل الصغير السن يستطيع امتلاك اللكنة الأصلية التي لا تيسر للكبير إلا فيما ندر .

هذه الفرضية وما دار حولها من دراسات إلى جانب ما استقر في الأذهان منذ القديم من فرضية العلم في الصغر . . . إلخ . وبسبب الضغوط الاقتصادية التي ألحنا إليها سابقاً ، كل ذلك وغيره أدى إلى تصور " حتمية " تعليم اللغة الأجنبية للأطفال في الوطن العربي في سن مبكرة .

لقد بدأ تعليم الأطفال اللغة الأجنبية في سن مبكرة بوساطة المدارس الأجنبية التي خلقت مدارس المستعمر . فأخذت هذه المدارس تحتضن أعداداً من الأطفال العرب كي تلقنهم اللغة الأجنبية منذ نعومة أظفارهم بطريقة الغمر اللغوي ، كي تخرجهم في النهاية وقد اكتسبوا اللغة الأجنبية بمهارة تفوق ما كان يتمتع به خريجو المدارس الوطنية ، الذين لم يكونوا يدرسون هذه اللغة أو كانوا يدرسونها في المراحل الدراسية المتأخرة . وبسبب هذه الإجابة النسبية أصبح هؤلاء هم المفضلون في الدواوين الحكومية والشركات التجارية ، وبخاصة في البلاد التي كانت قريبة عهد بالاستعمار الذي خرج تاركاً بصماته على أوجه الحياة الإدارية والاقتصادية بكيفية يصعب فيها زوالها .

وما لبثت المدارس الأهلية التي تطبق النظام الحكومي أن قامت بإدخال اللغة الأجنبية في السنوات الأولى للدراسة على شكل نشاط جانبي ، ثم بعد أن استقر هذا الوضع أخذت هذه المدارس في تقديم مقررات العلوم من رياضيات وفيزياء وكيمياء وأحياء باللغة الأجنبية ، بدعوى

حاجة الطلاب إلى هذه المواد باللغة الأجنبية في المستقبل . وهكذا بدأت خطوات الرَدَّة عن التعريب الذي كان أملاً يراود الوطنيين والقوميين العرب .

وفي ضوء هذه المتغيرات ، وفي ظل عدم وجود سياسة لغوية عربية عامة أو خاصة ، ترمي إلى الحفاظ على الهوية وتهدف إلى استثمار اللغة الأم ، بوصفها أداة من أدوات النهضة والتقدم ، أخذت بعض وزارات التربية في الوطن العربي في إدخال اللغة الأجنبية في سنوات الدراسة الابتدائية ، بعد أن كانت تدرس في المرحلة المتوسطة .

لقد حظيت المرحلة الدراسية التي يمكن أن تُقدم بها اللغة الأجنبية بنقاش واسع يعتمد على نقاش السن المناسبة لذلك . ولا شك أن فرضية الفترة الحرجة ليست كافية وحدها لتسويغ تقديم اللغة الأجنبية إلى الطالب في سن مبكرة . فهذه الفرضية تفترض أن تُقدم له اللغة الأجنبية في بيئة شبيهة ببيئة اللغة الأم ، الأمر الذي يختلف من بيئة إلى أخرى . فالطفل المهاجر إلى بلد آخر يختلف جذرياً في حاجته إلى اللغة الأجنبية عن الطفل المستقر ببلده . والذي يحتاج اللغة للتواصل مع مجتمعات غير المجتمع الذي يعيش فيه . وقد قسم فينرايخ Weinreich الثنائية اللغوية بحسب اعتبارات مختلفة يمر بها دارس اللغة الأجنبية بوصفها لغة ثانية . فهناك ثنائية مركبة compound وفي هذا النوع تكون الظروف المتاحة في الطفولة متساوية في الأفضلية لكلتا اللغتين ، وهناك ثنائية منسقة co- ordinate وفي هذه الحالة تكون الظروف أفضل بالنسبة لإحدى اللغتين على اللغة الأخرى ، وفي هذه الحالة يطور الطفل نظامين معجميين مستقلين تتداخل المعاني فيهما . وهناك ثنائية تابعة subordinate وفي هذه الحالة تكون اللغة الثانية قد اكتسبت بعد الثانية بوقت ما ، فتكون معتمدة عليها .

ويقسم فيلد Field هذه الأنواع إلى : ثنائية متزامنة simultaneous (اكتسبت اللغتان في وقت واحد) ، وثنائية تالية مبكرة early successive (تُكتسب اللغتان فيها في الطفولة ؛ ولكن إحداها تسبق الأخرى) ، وثنائية متأخرة late bilingualism (وفيها تُكتسب اللغة الثانية بعد فترة الطفولة) ^(١٦) . فإلى أي من هذه الثنائيات اللغوية يمكن أن يصنّف طفلنا العربي ؟

إن من الواضح أن الطفل العربي في معظم البلاد العربية ينتمي إلى بيئة الثنائية المتأخرة . وهذا الوضع هو ما يمر به معظم أطفال العالم المستقرين ببلدانهم . لذلك ؛ فإن إقحامه في مسار من مسارات الثنائية المتزامنة أو التالية المبكرة يُعد غير منطقي ، لاختلاف الظروف التي تصاحب هذين النوعين من الثنائية . ومن هذا المنطلق نجد أن الوضع المناسب هو مرحلة الاكتساب المتأخر بعد الثانية عشرة من العمر ، إذا أخذنا بالرأي القائل إن هذه المرحلة تمتد إلى السادسة عشرة . وفي هذه المرحلة سيكون الطفل أقرب إلى وضع التعلم الإرادي للغة الأجنبية ، وليس وضع الاكتساب بطريقة عفوية .

والواقع، أن كثيراً من الدارسين يذهبون إلى أن تعلم اللغة الأجنبية لا يقدح فيه كبر السن، وأن مقولة "الأصغر هو الأفضل" لم تعد صالحة في ضوء الدراسات الحديثة والملاحظات الشخصية العامة. بل قد أثبت الكبار أنهم أنضج لغوياً من الصغار، وأقدر على تمثل النحو واستحضاره، والتعامل مع قضايا الصرف والمعجم اللغوي من الصغار. وقد أثبتت دراسات كل من بيرد سونج Birdsong سنة ١٩٩٢م، وكذلك بحوث فان وجتسونكل van Wuijtswinkel سنة ١٩٩٤م، وهوايت وجنيسي White&Genesee بأن البالغين الذين يتعلمون اللغة بعد سن البلوغ يمكنهم أن يصلوا إلى مستويات الناطقين الأصليين باللغة في المقدرة اللغوية فيما يخص النحو^(١٧)، ويخلص شتاينبرج وزميله من هذا بقولهم: "من السليم أن نؤكد بأنه لا توجد فترة حرجة فيما يخص النحو عند تعلم اللغة الثانية"^(١٨).

والأمر الوحيد الذي يقف عنده الدارسون ويرون أن الصغير يفوق به الكبير هو صعوبة نطق بعض صوتيات اللغة الهدف، مما يجعل المتعلم ذا لُكنة واضحة، بينما نجد الصغير يثقف النطق الخاص بأبناء اللغة الثانية بسهولة. وقد جزم توماس سكوفل Scovel العالم اللغوي النفسي بأنه "لا يمكن لأي بالغ أن يتمثل اللغة بوصفه ناطقاً محلياً native"^(١٩)، ومع إقرار الباحثين انطلاقاً من الملاحظات البحثية والخاصة أن اللكنة الأجنبية تؤثر على المتعلمين الكبار. إلا أن منهم من لا يسلم بكلام سكوفل من استحالة خلو المتعلم الكبير منها. فهناك دراسات حديثة أثبتت أن بعض البالغين استطاعوا أن يقتربوا من النطق المحلي للغة الثانية عن طريق التمارين النطقية المحددة، كما أن الأبحاث العصبية الحديثة أثبتت أن الدماغ البشري يحتفظ بمرونته طوال الحياة ويتغير ليحتوي التحديات اللغوية حتى بالنسبة للكبار. وهذا ما جعل شتاينبرج وزميلته يقولان: "ولذلك، فمع اتفاقنا مع سكوفل بأنه في حال اكتساب اللغة الثانية لا يوجد فترة حرجة للنحو، فإننا لا نتفق معه بأنه يوجد عمر حرج للنطق، فإن النطق المحلي (لغة الثانية) يمكن أن يوصل إليه من قبل بعض البالغين"^(٢٠).

لكن وجود اللكنة الأجنبية لدى الكبار لم يكن مانعاً من إجادة اللغة واستيعابها، والحديث بها، والإبداع بالكتابة فيها. والباحثون يستشهدون بكبار المبدعين من الكتاب والسياسيين والمشاهير في كثير من الفنون. من أمثال هنري كيسنجر الذي قدم إلى الولايات المتحدة في سن البلوغ وتبدو في لغته لكنة أجنبية ظاهرة، بينما كان أخوه الذي يصغره بسنوات قليلة لا تبدو عليه اللكنة الأجنبية. وكذلك الكاتب جوزيف كونراد، وهو من أصل أوكراني، وقد وصف بأنه من أفضل كتاب اللغة الإنجليزية في القرن العشرين، ومع ذلك فقد كانت لديه لكنة كثيفة، حتى إن أصدقاءه لم يكونوا يفهمون ما يقول، وقد عد سكوفل لكتته ظاهرة فدعاها "ظاهرة جوزيف كونراد". ويضاف إلى هؤلاء النوابغ الكاتب فلاديمير نابوكوف، وقد وصفه بنكر بأنه: "من

كتاب اللغة الإنجليزية المتميزين " . وكان معروفاً بلكنته الواضحة ، وهو الذي قال عن نفسه : " إنني أفكر مثل عبقرى ، وأكتب مثل كاتب متميز ، وأتكلم كطفل " (٢١) . ومن هؤلاء أيضاً زبجنيو برزينسكي ، وهو مولود في بولندا ، وقد عمل وزيراً للخارجية في عهد الرئيس كارتر ، وكان يرتضخ لكنته ثقيلة . وكذلك أرنولد شفارزينجر حاكم كاليفورنيا سنة ٢٠٠٣ م ، وقد ولد في النمسا وهاجر وعمره ٢١ سنة .

وهذه الأمثلة تذكرنا ببعض المبدعين في الشعر العربي القديم الذين كانت لهم لكنات أجنبية واضحة ، كزياد الأعجم (توفي قبيل نهاية العصر الأموي ، وكان عربياً على الأرجح سكن بلاد فارس) ، وكأبي عطاء السندي (من مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية ، وهو سندي كما يدل على ذلك لقبه) ، والغريب أن الأصمعي يصف أبا عطاء بعد أن ينكر عيشه مع الأعراب ، وعلى ما لديه من لكنت ظاهرة ، بأنه " فصيح " ، وهو بهذا الحكم يفضل على القحيف العامري الشاعر العربي الأموي الذي يصفه بأنه " ليس بفصيح ولا حجة " (٢٢) . وهذا يدل على أن علماءنا القدماء - وقت التدوين - لم يعطوا لجودة النطق قيمة كبرى في معيار الفصاحة ، وإنما كان التركيز على جودة الكلمة ، وحسن التركيب . وهذا ما نراه أيضاً في الدراسات الغربية المعاصرة .

وإذا استعرضنا بعض النوايع من العرب المعاصرين الذين اكتسبوا شهرة عالمية وجدنا أنهم جميعاً تعلموا اللغة الأجنبية في مرحلة تالية لمرحلة البلوغ ، ومع ذلك فقد حققوا معرفة جيدة باللغة وإسهاماً متميزاً في الحديث والكتابة ، وإن لم تطابق اللكنة عندهم لكنت أصحاب اللغة الأصليين .

وقد لاحظت طوبيا ازدياد أعداد الدراسات التي تثبت أن الكبار أقدر من الصغار من حيث السرعة في تعلم لغة ثانية في المراحل الأولى على الأقل ، وأوردت افتراض كل من سكاريليا وهيجا Scarcella & Higa : " أن الكبار أكثر نشاطاً من الصغار في التفاعل اللغوي الذي يدور وجهاً لوجه ؛ ولهذا يحالفهم النجاح في استنباط واستخراج المدخلات التي تلبي احتياجاتهم " ، كما يفترضان : " أن الصغار يتلقون مدخلات تتسم بالبساطة ، وبسبب قلة نشاطهم واستغراقهم في التفاعل اللغوي ، تكاد تنعدم جدوى هذه المدخلات ويساء الحكم عليها " ، وهي ترى أن هذا يتطابق مع آراء كراشن Krashen في أن الكبار لديهم التفوق في مهارات الحديث (٢٣) .

ونخلص من هذا إلى أن تأخر الطفل في تعلم اللغة الأجنبية لا ضرر منه بل هو أفضل له من عدة وجوه ، منها :

- ١- أن الطفل العربي يكون قد نضجت ملكته اللغوية في لغته الأم (العربية الفصحى) ، وتمكّن منها دون تشويش عليه من قبل لغة ثانية ، ولذلك فهو يتقدم إلى اللغة الثانية مدرّكاً موقعها بالنسبة للغته ، ومتعاملاً معها على أنها لغة تواصل مع الآخر ، وليست لغة ثقافة قارة في بيئته . ولا يخفى أثر ذلك على انتماء الطفل للغته وثقافته .

٢- أثبتت كثير من الدراسات المعاصرة أن قوة الطفل في لغته الأم تنعكس إيجابياً عليه عند دراسة اللغة الثانية، كما في دراسات كل من كمينز Cummins سنة ١٩٨٤ وفيرش وكاسبر Faerch & kasper وغيرهم. وقد دلت بعض الدراسات على " أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام^(٢٤) ، كما تبين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعف في اللغة الأولى واللغة الثانية، على السواء، ولهذا فإن تعليم اللغة الثانية بعد إتقان الأولى يُعد قراراً في صالح اللغتين في آن واحد^(٢٥) .

ونخلص من هذا كله إلى أن تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية وما قبلها غير ضروري بل ليس مستحسنًا، لما له من آثار غير حميدة، وأن الأصوب بالنسبة للطفل العربي أن يتعلم اللغة الأجنبية في مرحلة تالية للمرحلة الابتدائية، وأن ما يحدث الآن من هرولة نحو تعليم اللغة الأجنبية في سنوات الطفولة الأولى قبل المدرسة الابتدائية وخلالها فيه جناية تربوية وثقافية على الطفل وعلى المجتمع من عدة وجوه، منها:

- ١- إئثار منهج الطفل الدراسي بمادة لا يحتاجها في هذه السن، لأنه لا يعيش في مجتمع هذه اللغة الأصلي، واستعمالها معه من قبل أهله في البيت يُفسد غالباً كثيراً مما يتعلمه في المدرسة، وبخاصة أن الوالدين والأقرباء ليسوا ناطقين أصليين للغة الأجنبية.
- ٢- أثبتت الدراسات تأثيراً واضحاً على لغة الطفل العربية إذا ما زوحت بلغة أخرى في هذه السن، وقد بسطت الدكتورة نجاة عبد العزيز المطوع في بحث عن "تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم" تلك الآثار السلبية التي نلخص منها (بشيء من الحرفية) ما يأتي:

(أ) أن تعلم لغة ثانية عملية معقدة تشترك فيها جميع قوى الفرد: العقلية والنفسية والعاطفية، وهي لا ريب مرهقة لصغار الأطفال.

(ب) تمثل مرحلة الحضانة ورياض الأطفال (٣-٦ سنوات) مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكون الأطفال فيها أكثر حاجة لتعلم لغتهم العربية الأصلية، والتمكن من أولياتها نطقاً وكلاماً، ومخاطبة وقدرة على التعبير اللغوي الصحيح، وما يرتبط به من تدريب لعضلات اللسان والحبال الصوتية في بداية نموها. وإضافة اللغة الأجنبية سوف تعرقل تقدم الطفل في تعلم لغته الأصلية وتؤخر نموه اللغوي بالعربية، كما يصعب على الطفل الصغير في بداية حياته أن يتعلم مهارات النطق والتعبير والكتابة المزدوجة لدى اللغتين في وقت واحد، مما يعني عدم إتقانه أيّاً من اللغتين وإن اتقن إحداها فيكون على حساب الأخرى. ومن هنا يجب تأخير مرحلة تعليم اللغة الثانية حتى يفرغ الطفل من إتقان لغته الأصلية. ويشهد لهذا التجارب الفعلية للمناطق الأخرى من العالم؛ حيث تقتصر الدول المتقدمة على تدريس اللغة القومية دون غيرها في المرحلة الأولى.

ج) تعليم اللغة الأجنبية (الإنجليزية) في الصفوف الأولى ربما يكون له تأثيره السلبي على النسق الحركي البصري للطفل؛ مما يشكل صعوبة في الكتابة للغتين كل منهما تُكتب في اتجاه معاكس للآخرى. وقد ثبت ذلك من خلال تجربة أجريت في دولتي الإمارات العربية المتحدة والكويت.

د) استعرضت الباحثة بعض الدراسات العربية التي أجريت في البلاد العربية عن تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى وانتهت إلى النتيجة الآتية: "بالرغم من اختلاف الباحثين في معالجتهم للموضوع؛ إلا أنهم اتفقوا على أن اللغة الأجنبية تؤثر على اللغة الأم خاصة في سن مبكرة" (٢٦).

وقد سبق للباحثة د. نادية طوبا أن عرضت لتأثير اللغة الأجنبية على اللغة الأم، فقالت: "فهناك تخوف دائم من أن يكون تعلم لغة ثانية في سن مبكرة له آثاره السلبية على اللغة الأولى وتطورها، وهو تخوف له وجاهته" (٢٧)، واستدلت على ذلك ببحث مكنمارا Macnamara سنة ١٩٦٦م، الذي ناقضته بحوث أخرى تالية، وما لبثت الباحثة أن تبنت هذه الآراء التي لا ترى ضرراً في الثنائية اللغوية المبكرة.

غير أن مما يجدر ذكره أن البحوث الأجنبية التي قامت حول الثنائية اللغوية كانت محكومة بظروف تختلف جذرياً عن ظروف الطفل العربي. إذ إن معظم هذه البحوث أجريت على أطفال مهاجرين إلى بلدان تختلف لغاتها عن لغاتهم الأم، والهدف من تعليمهم اللغة الثانية هو صهرهم في المجتمعات التي هاجروا إليها. وأكبر دليل على تأثير اللغة الثانية على لغتهم الأم أنه لا يكاد يمر جيل على تعلم اللغة الثانية حتى ينسى الجيل القادم لغته الأم، وتصبح اللغة في الاستعمال اليومي - فضلاً عن الكتابي - أثراً بعد عين. وهذا ما يُسمى بالثنائية الطارحة Subtractive Bilingualism مقابل الثنائية الجامعة Additive Bilingualism التي يكتسبها أطفال تسود بينهم لغتهم الأولى (٢٨).

ويرى عبد القادر الفاسي الفهري أن اشتراك لغة ثانية أجنبية في السن المبكرة مع لغة الطفل الأم "يؤثر دون شك على نموه اللغوي والمعرفي والفكري ويخلق له اضطرابات نفسية، وهو في الأطوار الأولى من النمو" (٢٩).

٣- من أخطر الآثار على الطفل كون تعليم اللغة الأجنبية للصغار عاملاً من عوامل إضعاف الانتماء إلى ثقافة الطفل وبيئته ولغته. والتعلق باللغة الأجنبية على اعتبار أنها وسيلته الوحيدة للتقدم. فاللغة الأجنبية تُقدم للطفل في وقت يتشكل فيه انتماءه الثقافي وقناعاته الوطنية، ولا شك أن اللغة الأجنبية لن تأتي إليه مجردة من تأثيراتها الثقافية وبخاصة أنها لغة القوي، ووسيلة العمولة للهيمنة الاقتصادية والثقافية. وهي كثيراً ما تأتي ومعها المغريات من الوسائل

والأدوات التي تبهر الطفل في هذا العصر . وتجعله يُفتن بها الأمر الذي يحول نظره عن ثقافته إلى ثقافة أخرى ، يبدو أسيراً لها منذ بداية عمره . بل من شأن ذلك أن يتحول - في المستقبل - إلى أداة لتكريس التبعية لتلك الثقافة .

لقد شهدت بحوث اللغويين والأنثروبولوجيين - كما يقول براون - على أن اكتساب لغة ثانية (ما لم يكن اكتساباً لغرض آلي خاص ، كما في حالة اكتسابها من أجل اختبار بعض النصوص العلمية) هو اكتساب لثقافة ثانية^(٣٠) .

وهذه القضية من أخطر القضايا لأنها ذات تأثير جذري على مستقبل الشعوب . ويمكن للمتأمل أن يدرك أن كثيراً من الفرنكوفونيين أو الأنجلوفونيين الذين اتصلوا باللغة الأجنبية منذ نعومة أظفارهم لم يعد لديهم ذلك الانتماء القوي إلى الثقافة العربية أو اللغة العربية ، أو التحمس للقضايا الثقافية العربية أو الإسلامية ، بل إننا نجدهم كثيراً ما يقفون في الصف المقابل ، فهم ضد التعريب ، وضد الانتماء إلى الثقافة العربية أو الإسلامية . وهم في الغالب مفضلون للغة الأجنبية حديثاً وكتابة ، ومبهورون بالثقافة الوافدة ، محتقرون لتراثهم ، وفي أحسن الفروض نجدهم يساوون في الانتماء والقيمة بين اللغة الأجنبية واللغة الأم .

ولعل من الظواهر الجديدة التي برزت في هذا العصر بسبب تعلم الأطفال اللغة الأجنبية منذ نعومة أظفارهم واعتيادهم استعمالها فيما بينهم ، وحرصهم على عدم التفريط بها ، أن وجدنا من هؤلاء الأفراد عند الكبر من يترأى من اللغة العربية الفصحى ، ويعدها لغة غريبة عنه غير جاذبة له كاللغة الأجنبية ، كما تبين ذلك من برنامج تلفازي أذاعته قناة العربية الإخبارية في شهر رمضان الماضي (١٤٢٧ هـ) ، يسجل لغة الشباب المعاصرين وموقفهم من الفصحى . وليس ببعيد عنا ذلك الطلب الذي تقدمت به إحدى الزوجات العربيات (خريجة الجامعة الأمريكية في القاهرة) بطلب الطلاق من زوجها لكونه لا يتحدث معها في حياتهما اليومية باللغة الإنجليزية ، كما نشرت ذلك صحيفة الأهرام (٩ أكتوبر ٢٠٠٦ م) . وعلقت عليه مجلة أخبار الأدب .

وفي تقرير أعده باحثون تونسيون بعنوان : " التعريب والازدواجية في تونس " جرى في ثلاثة معاهد ثانوية بالعاصمة وطُبّق على مائة تلميذ (٦٨ فتاة و ٣٢ فتى) ، نجد أن من نتائج البحث ميل الطلاب إلى الكتابة باللغة الفرنسية ، إذا أعطوا الاختيار بينها وبين العربية ، وقد أبرز البحث نزعة لدى الطلاب لاستعمال الفرنسية بدلاً من العربية ، ولا سيما لدى الفتيات ، وينقل أحمد بن نعمان الذي أشار إلى هذا البحث تعليقاً للباحث التونسي على هذه الظاهرة هو قوله : " نحن نرى أن هذه الظاهرة ترجع إلى عاملين جوهريين . يتعلق الأول بنزعة عامة تتمثل في الميل الطبيعي إلى استعمال لغة هي في الوقت نفسه لغة دراسة ولغة عمل بالإضافة إلى أنها لغة ثقافة ، فلا يمكن أن يُعاب على الشباب التونسي استعمال الفرنسية في الحديث ، لأن السياسة التربوية قد منحت هذه

اللغة أهمية تفوق أهمية اللغة القومية أضعافاً، وهو ما جعل التونسي يعيش في جو تطغى عليه الفرنسية من كل جانب، ولا يمكن أن يسلم من تأثير ذلك الجو.

أما العامل الثاني المتعلق ب بروز هذه النزعة بصفة أقوى لدى الفتيات، فإنه يتمثل في تعلق الفتيات بعامة بكل ما هو عصري مميز (والفرنسية مظهر من مظاهر العصرية في مجتمع كالمجتمع التونسي).

إن ما ذكرناه من مواقف مشاهدة تنم عن نفور بعض العرب الذين اتصلوا باللغات الأجنبية في الصغر من اللغة العربية والثقافة العربية، يثبت أن تقديم هذه اللغة الأجنبية للطفل في سن مبكرة يسهم في فك الارتباط الوجداني بين الطفل ولغته، وقد يتطور إلى نوع من الاستلاب الثقافي، الذي يقتلع الإنسان من جذوره، ويطوح به بعيداً عن ثقافته وهويته. بل إنه يصنع من الشخص إنساناً معادياً للغته وبيئته الثقافية، واصماً إياهما بالتأخر والتخلف. وهذا ما نجده واضحاً في مواقف كثير ممن يقفون الآن في الصف المعادي للغة العربية في الأقطار العربية المختلفة.

وقد ناقش العلماء موضوع العامل الوجداني وتأثيره على اكتساب اللغة الثانية. ويعد جيورا (Guiora et al) أول من اقترح مصطلح الأنا اللغوي language ego ليسم به الهوية التي بطورها الشخص بالنسبة للغة التي يتحدثها. ويتضح من الدراسات التي أجريت أن اللغة الثانية إذا قُدمت للطفل الصغير، فإن هذا الطفل يتقبلها بوصفها هوية ثانية تعبر عن ثقافة يأخذها دون كوابح. بل تجعله يساوي - في تلقيها - بينها وبين اللغة الأم، وما تحمله من ثقافة. وهذا يعني بالضرورة أن اللغة الثانية إذا قدمت للطفل في السنوات الأكبر، فإن الأنا اللغوي سيقف حارساً لثقافة الطفل الأساسية لديه، ويقوم بالتصحيح المطلوب تبعاً لموقع تلك الثقافة من نفسه.

الخاتمة والتوصيات:

لقد هدفت هذه الورقة إلى بيان أهمية العناية بلغة الطفل العربي في ظل العولمة، وذلك من أجل الإفادة من إيجابيات العولمة مع احتفاظ الإنسان العربي بالجانب الأساسي من ثقافته الموروثة، دون تفريط بهويته المعبرة عن شخصيته.

إن تكوين طفل يُحسن استعمال لغته، ويدع فيها فكرياً وعملياً من شأنه أن يجعل منه إنساناً متوازناً، واثقاً من نفسه، قادراً على نقل معطيات العولمة المفيدة إلى قومه، وتوطين أسباب التقدم مما تحتاجه البلاد العربية، ومن أهم هذه الأسباب توطين التقنية ونشر الفكر العلمي القائم على الإنتاج لا الاستهلاك.

إن الإصلاح اللغوي يجب أن يكون هدفاً رئيساً لكل تنمية يُقصد منها رقي الإنسان ورفاهيته. ولا شك أن الطفل هو النواة التي تكوّن هذا الإنسان، بل تكون مستقبل الأمة مجتمعة.

ولقد بينت الورقة أن اللغة الأجنبية، وإن كانت ضرورية في عصر العمولة، بعد أن تقاربت الشعوب، وهُدمت الحواجز الوهمية بين سكان المعمورة، إلا أن وظيفة هذه اللغة يجب ألا تكون مساوية للغة الأم، فضلاً عن أن تكون طاغية عليها. وإن تقديمها في المراحل الأولى من عمر الطفل من شأنه التشويش على قناعاته الأولى التي يجب أن تتشكل وفقاً لمصلحة ثقافته بتقوية الأنا اللغوي العربي عنده، ولا شك أن اللغة هي أبرز مكونات هذه الثقافة. وبينت الدراسة أن تأخير تعليم اللغة الأجنبية للأطفال لا يعوق إجادتهم لهذه اللغة، بل أثبتت الدراسات أن إجادة اللغة الأم تنعكس بالإيجاب على تعلم اللغة الأجنبية. وأن الكبار أقدر على تعلم النحو من الصغار. وفي ضوء الأفكار الرئيسة في هذا البحث، فإننا نقترح التوصيات الآتية:

- ١- وضع سياسة لغوية عامة في البلاد العربية من شأنها النهوض باللغة العربية بوصفها لغة الدين والتراث، وأداة صياغة الفكر والتعبير عن الثقافة والهوية.
- ٢- بذل الجهود العلمية والتربوية من أجل تمكين الطفل العربي من إجادة لغته العربية الفصحى، بوصفها حقاً من حقوقه.
- ٣- إعادة النظر في الأنظمة التربوية العربية بحيث تكون اللغة العربية محوراً فاعلاً في هذه الأنظمة.
- ٤- إعداد المعلمين في جميع المواد في جميع مراحل التعليم العام، إعداداً جيداً في حقل اللغة العربية، وتكليفهم بإلقاء الدروس للأطفال باللغة الفصحى السهلة.
- ٥- تأخير تدريس اللغة الأجنبية إلى المرحلة المتوسطة.
- ٦- الاستفادة من كل منجزات التقنية المعاصرة في تعليم اللغة العربية وجعلها في متناول الطفل العربي، أسوة بما يحدث في البلدان المتقدمة التي تهتم بتقوية الارتباط بلغاتها القومية.
- ٧- تشجيع الإنتاج التعليمي والترفيهي الموجه للأطفال عن طريق وسائل الإعلام المرئية والمسموعة على الأداء باللغة العربية الميسرة.

(1) Ngugi wa thingo, The role of colonial language in creating the image of a savage continent-Document/trnnicenter.

٢- أحمد بن نعمان، الازدواجية اللغوية في البلاد العربية بين الضرورة الحضارية والخطورة المذهبية، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، سنة ٢٠٠٥م، ص ١٣٥.

٣- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، الدار البيضاء، منشورات جريدة الزمن، سنة ٢٠٠٣م، ص ٨١.

٤- عمر الدسوقي، في الأدب الحديث، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي، بلا تاريخ / ٣٥.

٥- أسعد داغر، هل العربية كافية لأهلها ووافية بحاجاتهم؟ المقتطف، (مايو ١٩٢٥م) ٤٤/٦٦.

٦- عبد الله أمين، رأي في اللغة الفصحى وتعليمها، المقتطف، (مايو ١٩٤٢) ٤٦١/١٠٠.

٧- ستيفن بنكر، الغريزة اللغوية، تعريب د. حمزة المزيني، الرياض: ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م، ص ٣٣٢.

٨- سيد أبو حطب، نظرة في الازدواج اللغوي، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سنة ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م، ص ١٦١.

٩- ميشال زكريا، المدخل إلى علم اللغة الحديث، بيروت، مؤسسة نعمة، سنة ٢٠٠٢م، ص ١٩٥.

١٠- نفسه، ص ١٩٧.

(11) Brown H. Doglas, Principles of Language learning and Teaching ,Fourth ed.,Addison Wisely Longman,New York,

١٢- عبد القادر الفاسي الفهري، الإغماس المبكر واكتساب الملكة اللغوية العربية، اللغة والبيئة، مرجع سابق، ص ١٧.

١٣- دليل نموذج تربوي لتعليم الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة، النظرية والتطبيق، دمشق، سنة ١٩٧٧م، ص ١٨.

١٤- مايكل ستبس، اللغة والتربية، الموسوعة اللغوية، الرياض: جامعة الملك سعود، سنة ١٤٢١هـ، ٥٦٥/٢ وما بعدها.

١٥- Brown : مرجع سابق، ص ٥٣.

(16) John Field, Psycholinguistics, London & NY

(17) Danny D Steinberg, H. Nagata & D.P. Aline, Psycholinguistics,: Language , Mind and World, Pearson Education Limited, Harllow , England. 2001.

١٨- نفسه.

(19) Danny D. Steinberg, and N.V.Siarini, An Introduction to Psycholinguistics, second ed. Harlow(U.K.) 2006.P.137.

٢٠- المرجع نفسه .

٢١- بنكر، مرجع سابق، ص ٣٦٩ .

٢٢- أبو حاتم السجستاني، فحولة الشعراء، تحقيق عبد القادر أحمد، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، سنة ١٤١١هـ/ ١٩٩١م، ص ١٢٢-١٢٣ .

٢٣- طوبا، ناديا أحمد، الطفل العربي واللغات الأجنبية، الرياض: دار النشر الدولي، سنة ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص ص ٦٣-٦٤ .

٢٤- انظر استعراضاً لهذه الدراسات وغيرها في: موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٦٩، (٢٠٠٥م)، ص ٩٨ .

٢٥- المرجع نفسه، ص ٩٩ نقلاً عن د. الخولي .

٢٦- نجاة عبد العزيز المطوع، تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم، مجلة الطفولة العربية، العدد الخامس، سنة ٢٠٠٠م .

٢٧- طوبا، مرجع سابق، ص ٣٥ .

٢٨- المرجع نفسه، ص ٣٧ .

٢٩- عبد القادر الفاسي الفهري، اكتساب اللغة والتعلم اللغوي المتعدد، تقارير ووثائق، رقم ٢، معهد الدراسات والأبحاث والتعريب . جامعة محمد الخامس، مارس ١٩٩٨م، ص ٥ .

٣٠- Brown، مرجع سابق، ص ١٧٧ .

obeikandi.com

نمو اللغة عند الطفل

د. أمير قاسم عبد الله^(*)

مَهَيِّدٌ :

تمثل اللغة العربية الدعامة المركزية في هيكله البناء العام في شخصية الفرد العربي وفي تشكيل أسسه ومنطلقاته العقلية والنفسية والوجدانية .

اللغة هي الحاضنة والأرض العريضة التي تكتنف في فضاءاتها وفي أغوار أحشائها، الدين والتاريخ والمنجزات التراثية مادية كانت تلك المنجزات أو روحية .

إن لغة جماعة ما من البشر على الأرض هي بعمق تاريخ تلك الجماعة البشرية وبامتداد ذلك التاريخ الزمني والمكاني ، وأهمية هذه اللغة وخطورتها تتحدد صعوداً وهبوطاً ، سعة وضيقاً بمدى ما لهذه الشعوب من عطاء روحي ومنجز مادي ، وبدور هذه الجماعات والشعوب ومدى قدرتها على المساهمة في تنمية وتطور الحضارة البشرية في مسيرتها الصاعدة والتي لا ترتد أو تتقهقر إلا لتواصل صعودها إلى الأعلى . والحديث عن الدور الذي لعبته وتلعبه اللغة العربية في تشكيل هوية الفرد العربي الوطنية والقومية ومن ثم الإنسانية ، الكونية يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن نشأة وحياة هذه اللغة التي تنكبت كما تنكبت شعوبها منذ انتكاسة الدولة العربية الإسلامية الأولى وتفتت إمبراطوريتها إلى دويلات وإقطاعات متعددة شتى ، حتى كادت اللغة العربية أن تتحول إلى لغات هجينة واهنة لا تقوى على الوقوف والتصدي أمام الهجمات والتعديلات الخارجية التي تنخر في جسدها المترامي الكبير .

تزاوجت البداوة والحضارة في تشكيل اللغة العربية ، فتمخض عن هذا التزاوج وليدٌ هرقليٌّ لِقَاحٌ قوي البنية واضح القسما والملامح جميلٌ في مطالعه ، قويٌ في بنيته الداخلية ومراميه البعيدة وفي صياغاته وتراكيب مفرداته وجمله ، وتعدد معانيه ودلالاته .

ورثت اللغة العربية عن سلالاتها اللغات القديمة ذلك الحس الأسطوري والجمالي الفطري العميق بعمق آلاف السنين ، تلك اللغات التي نبتت في ذات التربة الحاضنة لهذه اللغات ، سواء كانت في الجنوب أو الشمال من شبه الجزيرة العربية أو ما يحيط بها في الجوار شرقاً وغرباً وشمالاً ،

(*) رئيس قسم العلاقات العامة بوزارة التربية والتعليم - البحرين .

هو الامتداد الطبيعي لشبه الجزيرة العربية جغرافياً وبشرياً وحضارياً حيث تتداخل وتتشابك هذه اللغات وتتناغم وتتبادل الواحدة منها دور الأخرى للنهوض بحاجات إنسان وعصر المنطقة، من سومرية وأكادية وبابلية وهيروغليفية وفينيقية وآرامية وسريانية وعبرية .

هذه المجموعة الأسرية من لغات طفولة التاريخ تمثل الجذور الممتدة في عمق الأرض التي نهضت على تربتها اللغة العربية، تلك الدوحة الشجرة التي أمطرها الله (ﷻ) بقرآنه فأخصبت واهتزت وربت وأنبت من كل زوج بهيج .

إن اللغة العربية التي يصفها البعض جهلاً بالجاهلية حين الحديث عن العصر الجاهلي، ليست إلا خلاصة تجارب العقل البشري والفكري والوجداني على هذه الرقعة في الشرق من العالم . حيث تناسلت هذه اللغات فأنجبت لغة يقطر محرکها سلسلة من العربات المكتنزة المليئة بعبق التاريخ والتجارب البشرية، من دينيه وفكرية وعلمية وأسطورية .

إن لغة بهذا الثراء والغنى الفاحش الجميل حيث تمثل كل مفردة جذراً هو دائرة لأسرة مفرداتية، تتكاثر كائناتها بمجرد استبدال أو قلب حرف واحد .
(بحر، حرب، رحب، حبر، برح، ربح) .

ويمكن استيلاد الجديد والغريب والأليف، المعروف والوحشي اللا معروف ومما له معنى ومما ليس له معنى .

إن هذا الغنى والثراء لا يقتصر على المعنى والدلالات، بل يتعداه إلى منظومات وسلالم من الأنغام والأصوات والإيقاعات والنقرات، حيث إن اللغة العربية هي ظاهره صوتية وموسيقية في واحدة من خصائصها العديدة وتعريفاتها المختلفة .

ولعل هذه المناعة والحصانة في طبيعة هذه اللغة تقابلها في الجانب الآخر تلك البيئة الحاضنة لهذه اللغة، بسواترها الرملية المتحركة وطرقها المتلوية المضللة والتي هي أشبه بالطوق الأمني الذي حمى هذه اللغة مما يخشى عليها من الغزوات والتعديات أو من هجمات التهجين والعجمة، كما كانت تلك الحضارات التي عاشت على الأرض العربية في الجنوب وفي الشمال وفي المحيط المجاور تمدّها بالمصل الحضاري والإمداد التنموي اللازم للتشكيل والإحياء والاستنهاض .

لقد نقل القرآن الكريم بعلومه البيانية والفكرية والتشريعية والفقهية وغيرها اللغة العربية من لغة (القوم) الجماعة والجماعات التي تعيش على رقعة من الأرض معروفة ومحددة، إلى لغة متعددة الشعوب والأمم تتسع جغرافيتها وفضاءاتها باتساع دخول الشعوب والبلدان في منظومة الرسالة العربية الإسلامية .

وكان لدخول الشعوب من فرس وروم وزُنُج وبربر وآخرين في منظومة إمبراطورية اللغة العربية مخاطره ومحاذيره على اللغة، وقد تنبه العرب الأوائل وفي وقت مبكر (القرن الأول الهجري) لهذا الخطر الذي يهدد لغتهم بالعُجْمَة حينًا وباللحن حينًا آخر، كما ورد عن أبي الأسود الدؤلي حين أفضى عن خشيته للإمام علي (ع) لما انتاب لسان ابنته من عجمة، فأشار عليه بوضع الخطوط الأولى لتقعيد اللغة، حيطة ووقاية، بغية تقويم ألسنة الأجيال العربية التي تخشى عليها من ألسنة ولغات الأقوام والشعوب الأخرى.

والسؤال الذي نستوحيه في هذا السياق هو:

إذا كانت جرثومة اللحن والعجمة قد أصابت اللسان العربي وهو لم يزل يعد غضاً طرياً وفي وقت تنهياً فيه اللغة لبسط سلطانها وسيادتها على لغات وألسنة الشعوب، فماذا عسانا نقول اليوم في ظل هجمة عالمية شرسة ضارية قُدر للعرب (والعربية) أن تكون الرأس المطلوب لا لإخماد جذوتها وحسب بل لردع الشعوب الأخرى؛ وبالتالي الإجهاز على ثقافات هذه الشعوب وطمس معالمها وخصوصياتها الحضارية، بغية تذويبها في تيار هادر شامل وهو ما يُطلق عليه اليوم (العملة) أو الحضارة السيدة أو الغالبة!

ما العمل؟!

ثمة الكثير من الأسئلة ثمة الكثير من البلبلة

والبلبلة هنا مشتقة من (بابل) التي اختلطت فيها الأقوام والشعوب والألسن واللغات.

لن نحوم أو نهوم أو نذهب بعيداً في ما ينبغي أن نعمل من أجل لغتنا العربية (فاللغة هي نحن ونحن هي اللغة).

وليس هنالك لغة تسود وتنتشر بمجرد كونها لغة بمعزل عن أهلها وشعوبها وبلدانها، فتطور وراقي لغة هو تطور هذه الشعوب في فكرها وعقلها وآدابها وبالتالي ارتقاء الأمة / اللغة.

العالم اليوم لا يحترم الضعيف ولا يقيم له وزناً أو اعتباراً ويقدر ضعفنا وهواننا تهون وتضعف لغتنا. وهذا ما يجعل من لغتنا العربية اليوم كاليتم على مائدة لغات العالم السيدة والليمة في الآن ذاته.

ولعل الخطوة الأولى في الطريق للحفاظ على هذه اللغة هو إعادة الثقة والاعتبار إلى لغتنا.

لا يمكن أن نطالب أحداً باحترامنا ما لم نكن نحترم أنفسنا، واحترامنا لأنفسنا ينبع من احترامنا لمنجزاتنا التاريخية والدينية ولتراثنا الذي كان الجسر الموصل لحضارة ينعم بها الإنسان اليوم في أرجاء الكون الفسيح.

بداية، ها اللغة؟

عرّف أبو الفتح عثمان بن جني اللغة في كتابه " الخصائص " تعريفًا يبدو أكثر إحاطة من بعض التعريفات العصرية، فقال: " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " .

أما المستشرق أرنست رينان في كتابه " تاريخ اللغات السامية " ، فقد وصف اللغة العربية قائلاً بأنها " أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق عباراتها سلسلة طبيعية " .

في حين تحدث المستشرق ماسينون عن تركيب اللغات المختلفة فأوضح " أن العربية تفضل العبرية والسريانية لقدرتها على الجمع بين خصائص السامية والميزات الخاصة التي تتمثل في سعة مدارجها الصوتية من أقصى الحلق إلى ما بعد الشفتين؛ ما أدى إلى انسجام صوتي مع توازن وثبات بالإضافة إلى الرابطة القوية بين ألفاظها ، ولكل صوت من اللغة العربية صفة وخرج وإيحاء ودلالة ومعنى وإشعاع وصدى وإيقاع " .

والتعريف الأقرب للغة هو أنها " أداة توصيل وتواصل وتعبير عن الأغراض التي تعني (الفكر) " ؛ وهو الأمر الذي يؤكد العلاقة الوثيقة القائمة بين اللغة والفكر .

اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد العربية وهي لغة ضاربة في القدم وتشعبت منها عديد اللهجات في بلاد المشرق العربي والمغرب العربي ، وقد فرضت بعض اللهجات نفسها في الشارع العربي جراء انتشارها من خلال الدراما في (السينما والتلفزيون والراديو) .

إلا أن وسائل الاتصال قطعت شوطاً كبيراً في العالم العربي في التقريب بين هذه اللهجات؛ حتى كادت لغة الخطاب العام (المحادثة) تقترب كثيراً من بعضها لتشكل لهجة عربية قريبة من الفصحى . وتبقى الفصحى هي لغة الكتابة والإبداع الأدبي والعلمي والنقدي .

وكما تتشعب اللهجات تبعاً للأقاليم وللظروف البيئية ، كذلك تتشعب لغة الكتابة أو اللغة الفصحى تبعاً لاختلاف فنون القول كالآداب والعلوم والتاريخ والقانون والفلسفة وغيرها ، حيث يختلف كل فن من هذه الفنون عن غيره في البيان والاستدلال والاتصال بالنواحي الوجدانية والإدراكية ففي حين يتخذ الكلام مجرد وسيلة للتعبير في لغة العلوم والفلسفة والتاريخ ، " نجده يتخذ البيان " غرضاً في ذاته كما في الشعر الذي يخاطب الوجدان والعواطف لا الإدراك والتفكير ، وأن غرضه الأساسي هو الإيحاء بالحقائق والأحاسيس لا شرح المسائل وتقريبها إلى الأذهان .

كيف تنمو اللغة عند الطفل؟

يرى العلماء أن الطفل وهو جنين في بطن أمه يحس ويتفاعل ، فلا عجب إن رأينا الأم تتحسس بطنها وتخاطب طفلها ، إنه بهذا يتلقى دقات الحنان الأولى وهذا الحنان يستمر عند

إرضاع الطفل حيث الأم تدندن له وتناغيه وتمسح على رأسه فيشعر بالراحة والاستمتاع ويعبر عن ذلك بابتسامة رضا .

والطفل في أشهره الأولى يعبر عن حاجاته بالصراخ والحركات وتبدأ عنده فترة المناغاة اعتباراً من الشهر الثالث ، وهنا يكون دور الأم في مناغاة طفلها وترديد بعض الوحدات الصوتية أمامه خاصة الوحدات السهلة عليه ، فكلما أكثر الأم من ذلك تلقى الطفل هذه المناغاة وقام بتخزينها حتى يبدأ النطق . وهو ينطق أولى الكلمات بين الشهرين الحادي عشر والثاني عشر من عمره ، وقد يتأخر النطق عند الطفل إلى الشهر الخامس عشر . فإذا نطق الطفل مبكراً فهو لا يعي ذلك ولا يعني أنه فعلاً بدأ النطق فيما إذا تأخر ، فلا يجب أن يسبب هذا التأخر القلق لوالديه لأن ذلك أمر اعتيادي لا غرابة فيه .

أما المتأخرين عقلياً ، فيمكن أن يتأخر النطق عندهم إلى ما بعد ذلك بكثير .

قد يتأخر الطفل في الكلام لعدة أسباب ، منها عدم تشجيعه من قبل الأبوين إما لأنهما قليلا الكلام ملتزمان بالصمت في معظم الأوقات ، أو لأنهما لا يعززان سلوك الكلام لديه بالتحفيز والمكافأة ، بل إنهما قد يعمدان إلى إسكاته كلما حاول الصراخ تفادياً للإزعاج مع أنه في الحقيقة إنما يقوم بتدريب أجهزته الصوتية . وقد يكونان غير مطلعين على أساليب تدريب طفلهم على الكلام وغير مهتمين بتطوره اللغوي . وهناك أسباب خاصة بالطفل تؤخره عن الكلام ، فهو أحياناً يولد ذا عاهة تتعلق بالسمع أو بأجهزة النطق لديه .

أول كلمات يستطيع أن ينطق بها الطفل هي الأسماء الجامدة التي تدل على أمور حسية . ثم تظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر ثم الحروف ، ويسير هذا الاتساع التدريجي في لغة الطفل جنباً إلى جنب مع اتساع قدرته على فهم الكلمات . وتسيطر علاقة المشابهة على لغة الطفل في مرحلة التقليد فيسمى الحيوانات باسم أول حيوان عرفه ، ويصرف الأفعال كلها بالصورة التي يصرفها لبعض الأفعال . كما يقلد الطفل الكلمات التي يسمعها من حوله وقد يداعبه أبواه فينطقان الكلمات نطقاً محرفاً يحاكيه هو ، وهذا أمر لا يساعده في المستقبل فيفترض أن ينطق الأبوان والأقرباء الكلمات سليمة ، وإن لم يستطع الطفل محاكاتها تماماً حينها فإن ما يعلق في ذهنه هو النطق الصحيح .

والطفل سريع التقليد والمحاكاة وهو لذلك يستطيع أن يتعلم بسهولة أية لغة أجنبية إذا أتاحت له فرصة الاختلاط بأهلها دون جهود استثنائية ؛ لذلك فهو يستطيع الإلمام باللغة الأجنبية من الحاضنة أو من الروضة ، مع ما قد يترتب على ذلك من سلبات تطل لغة الأم إلا إذا أحسن تدبير الأمور .

وتبدأ مرحلة الاستقرار اللغوي عند الطفل في سن السادسة أو السابعة، ولذلك فإنه يجد صعوبة في تعلم لغة أخرى في هذه السن خاصة إذا لم يتعرض لهذه الخبرة في سن مبكرة؛ ولذا فإن تعليم لغة أخرى للطفل من الأفضل أن يتأخر في سبيل التركيز على لغته الأم التي يحتاج إلى إتقانها.

إن قدرة الطفل على اكتساب اللغة هو أمر طبيعي، فالله خلق عنده الاستعداد لذلك بأن زوده بأعضاء صوتية وجهاز عصبي وقدرة على النطق.

وقد قسم اللغوي (جسبرسن) النمو اللغوي عند الأطفال إلى ثلاث مراحل، وهي:

- مرحلة الصباح.
- مرحلة البأأة.
- مرحلة الكلام، وهي تنقسم إلى فترتين:
 ١. فترة اللغة الصغيرة الخاصة بالطفل.
 ٢. فترة اللغة المشتركة أو لغة الجماعة.

يبدأ الطفل حياته بالاتصال بمن حوله، ببيئته وأهله ويتأثر تماماً بهم فإذا ما قامت الأم بهددة طفلها وترقيصه والغناء له مع الحركات والنغمات والوزن والكلمة البسيطة، فإن كل ذلك يريحه ويسعده. وإن التعزيز والاستحسان يجعل الطفل أكثر قدرة على التعبير، وإذا لم يكن هناك تعزيز أو ثواب فلا شك أن ذلك يساعد على تأخر النطق. وتُعتبر "الرضاعة موقف كلي متكامل حيث تعطي الأم جرعات الحب والحنان إلى جانب الحليب وتعلم الطفل من خلالها كل سلوك طيب، وهو موقف ينمي الانتماء والارتباط والطمأنينة".

في عمر الطفولة المبكرة (سنتين إلى ست سنوات) تتحدد شخصية الطفل ويكتمل خلالها كثير من النمو الفسيولوجي والإدراك الحسي والقدرة على استيعاب الكثير من العادات والقيم الاجتماعية والأخلاقية، كما تمتاز هذه الفترة ببداية الاستقلال التدريجي والاعتماد على الذات.

فهناك نمو جسماني ونمو فسيولوجي: ينمو الجهاز العصبي "حيث يصل وزن المخ إلى ٩٠٪ من وزن مخ البالغ" ويتم التحكم في عملية الإخراج وتقل فترة النوم. كما ينمو الطفل حركياً ويكتسب مهارات جديدة، كالمشي والجري والتسلق وصعود السلم.

أما حسيًا، فتتطور قدرته السمعية والبصرية ولهذا أثر لغوي ملموس. وينمو الطفل في هذه الفترة اجتماعياً بصورة لافتة حيث يتعلم المعايير والقيم الاجتماعية والتمييز بين الصبح والخطأ، وتوسع دائرة العلاقات الاجتماعية لديه بسبب النمو اللغوي والحركي والعقلي للطفل. ويحذر التركيز على النمو العقلي في هذه المرحلة وربطه بما ينبغي للطفل أن يسمع أو يشاهد أو يتحسس؛ وبالتالي أن ينمي لغته ويدرك أهميتها وقيمتها.

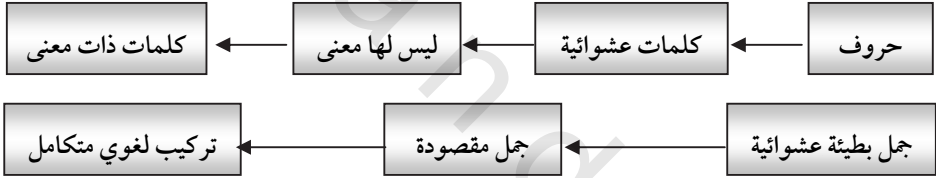
ففي هذه المرحلة ينشط حب الاستطلاع وتكثر أسئلة الطفل عن الأشياء ومسبباتها، كما يدرك العلاقات المكانية والأشكال والألوان والأحجام والأوزان والأعداد، ويدرك أيضاً معاني الزمن شيئاً فشيئاً.

وتنشط في هذه المرحلة قدرات التخيل والتذكر والتفكير والانتباه.

تطور النمو اللغوي:

يختلف العلماء والباحثون في نظريات التطور اللغوي، فبينما يرى بعضهم أن اللغة جذوراً فطرية تكوينية يولد الطفل مزوداً بها، يرى آخرون أن اللغة عملية عقلية تخضع لنظريات التعلم المعروفة، فيما يقف آخرون في موقع توفيقى وسط. فهم يرون أن اللغة تتأثر بالعوامل الفطرية كما تتأثر بالعوامل البيئية.

يبدأ التطور بالحروف ثم بالكلمات العشوائية ثم الجمل العشوائية ثم الجمل المقصودة. يضع د. نبيل عبد الهادي هذا الشكل الذي يوضح مدى ارتباط أجزاء اللغة في التطور النمائي المتكامل لدى الطفل.



يتميز النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتأخرة باستمرار استكمال نمو الوظائف الذهنية من إدراك وذاكرة وتطور، فالتفكير الحسي يتدرج شيئاً فشيئاً إلى أن ينتقل إلى تفكير تجريدي ثم افتراضي استنتاجي، وهو أرقى أشكال التفكير الذهني وآخر مراحل نمو التفكير وتطوره يصل إليها الطفل في مرحلة المراهقة كما يرى "بياجيه".

ويمكن استغلال هذه المرحلة التي تتميز بحب البحث والاستطلاع والاستقصاء، وهي إمكانات تختزنها شخصية الطفل لمستقبله في التربية والتعليم، مع إدراك أن هناك فروقاً فردية لدى الأطفال في مختلف جوانب نموهم: الجسمية والحسية والحركية.

جسماً: استغلال المهارات والقدرات الحركية في التربية الرياضية والتربية الفنية بأسلوب علمي تطبيقي.

عقلياً : تنمية ملكة السؤال لدى الطفل باستفرازه وإثارته واستثارة العمليات العقلية المنشطة والمحفزة على التفكير والإبداع لديه وتمكينه من حرية التعبير عن آرائه وأفكاره .
اجتماعياً : في الأنشطة الرياضية والاجتماعية والكشفية والعلمية والفنية وتشجيع العمل في مجموعات .

العولمة:

تذكر الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) أن العولمة في اللغة تعني ببساطة جعل الشيء عالمي الانتشار في مداه أو تطبيقه، وهي أيضاً العملية التي تقوم من خلالها المؤسسات - سواء التجارية أو غير التجارية - بتطوير تأثير عالمي أو بدء العمل في نطاق عالمي .

ولا يجب الخلط بين العولمة كترجمة لكلمة Globalization وبين التدويل أو جعل الشيء دولياً كترجمة لكلمة Internationalization .

فالعملية عملية اقتصادية في المقام الأول ثم سياسية ويتبع ذلك الجوانب الاجتماعية والثقافية، وهكذا .

أما جعل الشيء دولياً، فقد تعني غالباً جعل الشيء مناسباً أو مفهوماً أو في متناول مختلف دول العالم . فالعولمة إذاً عملية تحكم وسيطرة ووضع قوانين وروابط وإزالة أسوار وحواجز محددة بين الدول وبعضها البعض .

وواضح من هذا المعنى أنها عملية لها مميزات وعيوب . أما جعل الشيء دولياً، فهو مجهود في الغالب إيجابي صرف يعمل على تيسير الروابط والسبل بين الدول المختلفة .

ويشهد العالم حالياً ثورة الاتصالات والمعلومات وهي الثورة التي تجاوزت الثورة الصناعية والإنتاج المادي إلى إنتاج المعلومات ومعالجتها، ومن ثم تجاوزت المهارات العضلية والأيدي الماهرة إلى المهارات الذهنية والبرمجية .

وقد تغير اقتصاد السوق تبعاً لذلك فأصبحت الثقافة الإلكترونية (ثقافة الصورة) تشكل المرجعية الثقافية للعولمة الاقتصادية .

فالعولمة في المقام الأول هي اقتصادية رافقتها عملية تطور هائل في تكنولوجيا الاتصال أدت إلى السيطرة والتحكم والخصخصة التي ترخي سيطرة الدول على إنتاجها ومقوماتها .

فإذا كانت العولمة من أجل التحكم والسيطرة وقطّر الدول والشعوب في قافلة الدول النافذة التي تسعى لزيادة تحمتها من مصادر الشعوب والأمم، وخلع خصوصيات هذه الأمم من قيم

وعقائد وعادات وتقاليده عن أهلها ، وضخ القيم والثقافة الغربية التي تسعى إلى تهجين الشعوب والأمم وإخماد جذوة صحتها ونهوضها وتسهيل سيطرة السوق والاستهلاك عليها ، ومنع أو الحد من توفير فرص بعثها - فإن هذه العولمة بهذا الشكل تعتبر بغيضة وغير مرحب بها خاصة لدى الشعوب المتطلعة إلى التقدم والحضارة .

من جانب آخر إذا ما أصبح الإنسان هو المحور والهدف وهو المبتغى ، فإن العولمة يمكن أن تكون إيجابية وبناءة ، يمكن أن تخرج من إطار الهيمنة والتسلط إلى أفق أوسع في الاعتراف بحقوق الإنسان والسعي إلى تطبيقها على جميع البشر دون تمييز أو استثناء في هذا البلد أو ذاك ، حينها تكون العولمة ليست فقط مقبولة وإنما غاية يسعى إليها الجميع .

يفترض أن لا تقتصر العولمة على العولمة التجارية والاقتصادية الحرة المهيمنة حالياً بل جعلها محبة للجميع ومرغوبة لدى الجميع ؛ وذلك بترويج القيم الأخلاقية والروحية في المجتمعات ونشر قيم المحبة والسلام والتآلف واحترام الأديان والحوار والتعاون فيما بينها للوصول إلى كلمة سواء .

العولمة يجب أن تكون إنسانية تستجيب لحاجات البشر الملحة في السلام والعدالة والازدهار .
و لتقديم دور أفضل لدور الأديان في زمن العولمة ، أسس كامران موفيد^(١) عام ٢٠٠٢ في أكسفورد (حركة عولمة لتصالح العالم) .

يحاول الخطاب العلماني بوسائل مختلفة وبمصطلحات وتراكيب جديدة أن يبهز الجماهير وأن يوحي لها بأن لديه الكثير وأنه يمتلك مفاتيح النهضة والسعادة للبشر ، بينما نجد أن خطابنا بضاعته ثمينة جداً ولكنه لم يحسن حتى الآن العرض بشكل لافت للأنظار .

لا بد من الارتقاء بالخطاب الإعلامي إلى المستوى المواكب للذوق المعاصر الذي يطرح صيغاً ومفاهيم جديدة تبتعد عن الأسلوب التقليدي الممل «وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ ﴿٢٢﴾» (القمر : ٢٢) .

اللغة العربية في مواجهة التحديات:

الحديث عن اللغة بطبيعته يقودنا أو يفرض بنا إلى حزمة من الأسئلة الإشكالية فرضتها الحالة العربية الراهنة ، وما تواجهه من تحديات إقليمية وعالمية ومضاعفات هذه التحديات على دول العالم وعلينا - نحن العرب - بصورة أخص ؛ حيث قُدر على أمتنا أن تكون مستهدفة وفق برامج ومناهج وخطط أقل ما تستهدفه هو فرض الوصاية والتبعية وفرض نمط حضاري محدد ، وذلك لن

(١) كامران موفيد : مؤسس منظور الأديان عن العولمة للصالح العام ، كما أنه رئيس المنتدى الاقتصادي لمؤسسة المصالحة في الشرق الأوسط . دكتوراه في الاقتصاد من جامعة برمنجهام - المملكة المتحدة (١٩٨٦) . شهادة في التعليم في الدراسات الرعوية من كلية بلاتر في أكسفورد .

يكون إلا عبر إستراتيجية ممنهجة محكمة تقوم على اختراق البنى الأساسية المكونة لهيكلية هوية الأمة وشخصيتها المميزة .

وبصفة اللغة هي وسيلة التعبير الأولى والحامل الأساسي لمجمل العناصر المكونة لهذه الشخصية الهوية أو هي في الواقع الملاذ والحصن الأخير الذي يُحتمي به للوقوف أمام الهجمات ، لذلك تأتي اللغة على سلم أعلى درجات القيم والعناصر المستهدفة ؛ لأن اختراقها يعني ضمناً اختراق البناء المجتمعي وفي صميم صلابته وتماسكه وبالتالي وحدته. حيث تحتل اللغة (حزام الأمان) لوحدة المجتمع.

اللغة العربية والإنتاج الفكري والإبداعي:

اللغة العربية في راهنها ليست لغة التراث الجاهلي أو الإسلامي فقد تطورت إلى حد كبير ، سواء على مستوى الأداء التعبيري أو القدرة على الاستيعاب والتعبير عن القضايا بمختلف أنواعها . فقد ساهم الاحتكاك والتداخل المباشر والتأثر والتأثير بين العرب والآخر الغرب (العالم المتقدم) ، ساهم بوضع اللبنة الأولى في التطوير اللغوي والتعبيري منذ عصر الإحياء والنهضة.

وقد سعى علماؤنا ومفكروننا وكتّابنا ومبدعوننا وبذلوا جهوداً كبرى لتحديث اللغة العربية وتطويرها والعمل على تأهيلها لغة في مصاف اللغات الحية العاملة ، عبر المؤتمرات القومية ودور النشر والمعاهد والجامعات والمجامع اللغوية ، إلا إن تطوير اللغة وتأهيلها باتجاه المعاصرة والتحديث لن يتجسد واقعاً إلا أن يكون العرب أنفسهم من يصنعون لغة الفكر المعاصر . وهذا ما يؤكد (كتاب الخطة الشاملة للثقافة العربية) في التوصيات ، حيث يؤكد " أن المشكلة ليست اللغة ولكن مشكلة صناعة الفكر ، فحين تبدأ صناعة الفكر ستصنع الكلمة . كما إن الإنتاج الفكري النابع من ذاتنا نحن والمعبر عن تجربتنا وعن شخصيتنا وهويتنا ، هو الذي يقوم بإغناء اللغة وليس المجامع والتي لا تعدو أن تكون وظيفتها (تجميع وتنسيق) ومن ثم تقدم حصيلتها ، أضف إلى ذلك أن لغتنا لم تزل بعد محاصرة بالأمية وضعف التعليم ، والفكر التبعية وهذه العوامل هي التي لا تسمح بعد بالوصول إلى الإبداع الحقيقي وبالتالي الإبداع اللغوي^(٢) .

اللغة العربية والمشكلات المحيطة:

إن تقصيرنا في صناعة الفكر وإنتاجه لا يعني مطلقاً تركنا الجبل على الغارب ، بل ينبغي أن نسعى لتشخيص المشاكل والإشكالات التي تعتور اللغة وتزيج عن طريقها العقبات التي تقف دون تحديثها وتطويرها وتفجير إمكاناتها وطاقاتها الكامنة بصفقتها الأداة والوسيلة التواصلية بين شعوبنا أفراداً وجماعات ، وبين مثقفينا وعلماؤنا وكتّابنا ومبدعيننا من جانب آخر .

(٢) الإعلام العربي أمام التحديات المعاصرة ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية .

وبصفتها سمة الهوية الأولى المشتركة الجامعة لثقافتنا العربية الإسلامية ، فقد أوجزت (الخطبة الشاملة للثقافة العربية^(٣)) أهم المشكلات والتحديات التي تنوء بها اللغة العربية كلغة إشكاليات لغوية ذاتية ، أو تلك المشكلات التي تصاعدت وتيرتها وتهدف إلى تهميش اللغة والحد من انتشارها كلغة قومية تحمل سمات وملامح وثقافة المجتمعات العربية كافة متميزة بين الأمم .

لا شك أننا ورثنا لغة هي من أقدم وأعرق اللغات في العالم ، وهذا ما يضاعف ويصعب من مهمة التحديث . فهذا العمق الزمني الضارب قد أوقع اللغة بين فكّي الفقر من جانب والتضخم من جانب آخر ، حيث تفتقر إلى التعبير عن المفاهيم والمصطلحات تلك التي لا تني تمطرنا بها حضارات العالم وبسرعة تفوق قدرتنا على متابعتها ، ناهيك عن استيعابها وتبيينها ومن ثمّ التعبير عنها .

ومن جانب آخر ، فإن هذه اللغة التي طوت في طياتها وطبقاتها العديد من ثقافات العصور تسببت في تراكم المفردات وموت العديد من المعاني والدلالات وتكاثر المعنى الواحد في المفردة الواحدة ، أو ذلك المترادف المفرط للمفردات في أحيان كثيرة .

من هنا ينبغي أن نتوخى تفهّم اللغة السليمة ، وفي هذا الجانب تُناط بوسائل الإعلام السمعية والبصرية العديد من المهام اللغوية ، فالإعلام السمعي والبصري يمكنهما أن يوصلا هذه اللغة إلى الفئات العريضة من المجتمع في طول البلاد وعرضها .

ويمكن بهذه الوسيلة الدءوبة أن نرفع من مستوى العامية ونقربها إلى الفصحى .

غير أن هذه الجهود في الغالب تأتي بشكل عفوي وليس عن سياسة محددة وتوجيه مبرمج ، وهذا ما نحتاج إليه .

ولمعالجة الظواهر السلبية المعيقة للتنمية اللغوية ينبغي معالجة هذه المعوقات ، ومنها :

- طرق تعليم اللغة العربية في المدرسة ليست جذابة أو مرنة بما يكفي بسبب طرق التبليغ التلقينية السيئة .

- ظروف المزاحمة التي تلقاها العربية ، فهي تلقي مزاحمة مزدوجة من العامية من جهة ومن اللغات الأجنبية من جهة أخرى .

- مدى استجابة اللغة لحاجات العصر والتجاوب مع مفاهيم الحياة العلمية واليومية الحديثة (ولعل سلبية المثقفين يحرم اللغة العربية من حيويتها) .

(٣) * الخطبة الشاملة للثقافة العربية - ١٩٩٠ م . * المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . * المصدر السابق .

- وثمة نظرة دونية يُنظر بها إلى اللغة العربية في المجالات العلمية خاصة ، وتعبّر هذه النظرة عن نفسها في لغة تدريس العلوم ولغة الأبحاث العلمية التي تسرب التعبيرات والمصطلحات الأجنبية دون تبسيط هذه المصطلحات والتحقق من صلاحية مفاهيمها إلى لغة المثقفين .

العامة واللغات المتعددة:

يمكن تشبيه اللهجات العامة بالأحواض أو البيئات الحاضنة للغة الفصحى ، فبقدر ما تتضرر وتتسوه هذه الفصحى في عصور الرّدة والانكماش ، فإنها تتغذى وتنمو في حراك هذه اللهجات . لا بد أن يبقى نوع من الفرق بين الخطاب اليومي والخطاب الفكري . الازدواجية اللغوية موجودة في القديم والحديث ، لكن الكتابة هي الحد الفاصل في تنمية الفصحى والحفاظ على وجودها وتطورها .

ولذلك تتحمل وسائل الإعلام المكتوبة بصورة أخص العبء الأكبر من المعادلة اللغوية ، فالإنتاج الفني تحديداً كثيراً ما يدعم العامة على حساب الفصحى ، ويعمل على تميمتها وتجديدها عبر البرامج والدراما .

المهم هنا هو التأكيد على سلامة اللغة المكتوبة فهي أولى الأمور بالمعالجة ، وما دامت اللهجات العامة غير مكتوبة فليس لها ذلك الخطر .

ومن هنا نتفهم خطورة دعوات وتشجيع القوى الأجنبية للهجات المحلية والحث على الكتابة والتعليم بها .

والخلاصة ، أن ثمة لغات متعددة دوماً في اللغة الواحدة ، فكل فئة اجتماعية أو علمية لها لغتها الخاصة : فلغة للصحافة ، وأخرى للأطباء ، وثالثة للأدباء ورابعة للمهندسين أو البيولوجيين ، ولا بأس أن تكون كل فئة مسئولة عن لغتها دون أن يفرض عليها شيء من الأعلى .

اللغة العربية والصحافة:

تمثل الصحافة اليوم الاختبار الحقيقي والمقياس التقييمي لإمكانات وطاقت اللغة للتعبير عن الرأي ونشاطات الفكر ، حيث تأخذ الصحافة الشكل المؤثر للوعي الاجتماعي والسياسي والثقافي والروحي ؛ كونها الأوسع انتشاراً إلى جانب وسائل الإعلام الأخرى : مرئية أو مسموعة .

وقد تميز التعريف بالصحافة بجانبها التخصصي ، حيث يشمل الكلمة المكتوبة والمقروءة .

أما مفردة إعلام كمصطلح ، فتأخذ صفة التنوع في الاختصاص بجوانبه المتعددة من أخبار ومعلومات وتقارير ، سواء كان مرئياً أو مسموعاً أو مكتوباً .

و تستطيع الصحافة أن تخوض غمار الطفل وتنتج له ما يهمه ويثيره ويوقد فكره ويضيء له طريق السؤال والاستقصاء والتحدي .

و من هنا ، فان الصحافة العربية لا بد لها من تطوير آلياتها وأدواتها ولغتها وأسلوبها ، وأن تعتمد - إلى جانب وكالات الأنباء العالمية - على ذاتها لتصنع أساليبها النيرة والمثيرة .

اللغة العربية والإعلان:

تُعتبر الدعاية والإعلان أسلوباً ناجعاً للتأثير في الأفراد وتوجيه سلوكهم نحو سلعة معينة ، سواء كانت هذه السلعة مادية أو فكرية .

وتختلف أساليب التأثير في الإعلان بين مخاطبة العقل أو الغرائز واعتماد الصدق والحقيقة أو اللف والدوران والإثارة ، وهي على العموم وسائل ذات تأثير كبير خاصة على الأطفال الذين لم تتسع بعد مداركهم للتمييز وحسن الاختيار . أضف إلى ذلك إذا ما ضمت تلك الإعلانات والدعايات أغاني ذات وقع خفيف وسريع الحفظ والترديد ، أو صوراً كارتونية مشوقة تسهل محاكاتها .

إن مثل هذه الإعلانات يمكن أن تكون جزءاً من عملية هدم اللغة أو بنائها .

اللغة العربية والإذاعة:

الإذاعة هي إحدى أهم وسائل الإعلام الحديثة ، بل إنها أهم هذه الوسائل على الإطلاق إذا علمنا أن الإذاعة (مرئية ومسموعة) تُضاف إليها التقنية الحديثة على الإنترنت .

والإذاعة في عصرنا الحالي تنوعت وتطورت وتعددت استخداماتها ، فإلى جانب الإذاعة (الراديو والتلفزيون) هناك الإذاعة المدرسية والإذاعة في المجمعات التجارية والمطارات والمستشفيات والمؤسسات والشركات ، ولكل من هذه الإذاعات أهداف وأدوار .

و يعيننا من أهداف الإذاعة مساهمتها في بناء الفرد عقلياً ونفسياً ووجدانياً . ولتكون مؤثرة وفاعلة لا بد لها من توخي الأساليب المشوقة والممتعة والمفيدة في جميع برامجها : المسابقات ، اللقاءات ، الندوات ، المناظرات ، التمثيليات والمسرحيات ، القصص ، الأشعار ، الأناشيد والأغاني ، الأفلام . . .

في كل هذه البرامج تشخص اللغة العربية كأسلوب للتعبير والتفكير والإنقان والجودة .

اللغة العربية والقراءة:

اللغة العربية المكتوبة لا بد أن تكون هي اللغة الفصحى ، وما يكتب للأطفال لا بد وأن يتماشى مع مستوياتهم العمرية من جهة ، وما يتناسب مع بيئتهم واستعمالاتهم الحياتية الوظيفية للغة من جهة أخرى بحيث تقدم للأطفال المفردات اللغوية الفصحى الشائعة في حياتهم تحدثاً وكتابة .

ولذلك ، فإن الحاجة ماسة لقرار عربي تتفق عليه المنظمات العربية المعنية في جميع المفردات الخاصة بالأطفال ، أو تلك التي يشجع استعمالها لديهم في مختلف المستويات الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي بتدرج موضوعي يلتفت إلى مدارك الطفل ومستواه العقلي ، ومن ثم توحيد هذه المفردات وتحديد المفردات الوظيفية منها ، إضافة إلى توحيد الألفاظ العلمية والفنية .

إن لكل فئة عمرية من الأطفال رصيذاً لغوياً لا بد أن يستخدم عند التحدث أو الكتابة وإن ما يكتب لطفل السابعة والثامنة مثلاً ، يجب ألا يكون كذلك الذي يكتب لطفل أكبر عمراً .

ونظراً لأن لغة الكتابة ينبغي أن تكون هي اللغة الفصحى ، فإن التحفيز على القراءة وتشجيع الأطفال على ممارستها والتعود عليها بمختلف الوسائل هو أمر بالغ التأثير في لغة الطفل . وإن خلق بيئة غنية بالقراءة والمطالعة في البيت وفي المدرسة يؤدي بالأطفال إلى حب القراءة والاستمتاع بها ؛ مما يجعلها أسلوباً وسلوكاً حياتياً .

كما أن كتاب الطفل - سواء كان كتاباً مدرسياً أو غير مدرسي - لا بد أن يكون جذاباً وجميلاً ، ويراعي سمات الإبداع والتفكير الناقد والمضمون المفيد والمبهج واللغة الميسرة المناسبة .

وإذا تعلق الأمر بالكتاب المدرسي ، فلا بد لهذا الكتاب أن يبنى على أساس تنمية التفكير النقدي والإبداعي هو الآخر ، وأن يكون أداة جيدة لمنهج دراسي يعتمد على أساس تنمية التفكير وتطوير أساليب التقويم والامتحانات لتكون بديلاً عن ثقافة الذاكرة والحفظ والتلقين .

وقد اكتشف إيكلاندا أنه لكي تكون القراءة ناجحة منذ البداية عند الأطفال فإنها تتطلب :

- بيئة غنية باللغة المقروءة والمكتوبة .

- الالتصاق بالبالغ الذي يقرأ كثيراً مع الأطفال ويكافئهم عند المحاولات .

- الوصول إلى مرحلة العمليات العيانية الخاصة بالنمو المعرفي .

- التفاعل مع البالغ المهتم بتعليم الصغار القراءة .

اللغة العربية والتعليم:

لا ينفصل دور التعليم عن التربية بمعناها الواسع ، إذ هو أحد أدواتها المهمة لتحقيق النماء الإنساني المتكامل لشخصية الطفل فكراً ، ووجداناً ، وإبداعاً ، ويتأكد دور التعليم في هذا المجال ،

حين يتعلق الأمر بالتربية اللغوية، وما تتأسس عليه من تنمية للحس اللغوي (في زمن العولمة) والتي لم تقتصر في مراميها على تزويد التلاميذ بالمعارف اللغوية، أو تلقينهم جملة من المواعظ والأخلاق ومطالبتهم من ثم بالالتزام بها، ليكونوا وفقاً للقائمين على أمور التعليم مواطنين صالحين، منضبطين وفق القواعد المرعية، ومندمجين بالتالي في منظومة القيم المتعارف عليها في إدارة مجتمعاتهم وتيسير شئونهم وغاياتهم.

إذاً فالتعليم اللغوي - في زمن العولمة الثقافية والمعرفية - مطالب بالتلاؤم المرن مع متطلبات التربية واللغة التواصلية - التفاعلية العصرية المعنية بتكوين قدرات الناشئة والارتقاء بكفاياتهم اللغوية، وذلك من خلال تزويدهم بأدوات لغوية، تواصلية وتعبيرية، وإبداعية مع تمكينهم في الوقت ذاته من استيعاب وتمثل منظومة القيم الروحية والإنسانية المفتوحة على أفق التواصل اللغوي/ التقني الخلاق والواعي عبر شبكة " الإنترنت " وما تنتجه من أفق الانتماء الكوني إلى القرية العالمية الإلكترونية، وفضاءات المواطنة العالمية التي تتطلب تعليمنا لغة الوحي الإلهي الخالد " القرآن الكريم " استحضار مسئولية دورنا الحضاري في أداء أمانة أعمار الكون، أعني وفق هذه المقاربة، المشاركة بواسطة لغة القرآن الكريم في إنتاج المعرفة، لا الاكتفاء بدور المتفرج السلبي الأبله في استهلاك ما تجود به علينا المجتمعات الأخرى، عبر لغاتها ووسائط اتصالها، لثقافتها وصولاً إلى الهيمنة على مقادير حاضرتنا ومستقبلنا، وكأننا أي أمة (اقرأ) لم نكن عبر تحدي خالقنا لإبليس مطالبين فرضاً باستخلاف أمانة أبينا آدم (ع) " وعلم آدم الأسماء كلها " فكان استحقاق سجود الملائكة لأبي البشر قيمة عليا بأمر من الله للمعرفة في تجلياتها المتعظمة - حتى قيام الساعة - أمام الاستكبار الشيطاني المتمثل في معصية أمر السجود لآدم، وهذا هو الدور الأزلي لقيمة التعليم - فيما أرى - تحقيقاً للسمو الإنساني عبر اللغة، في حقيقة كونها أداة بناء الفعل الإنساني الخلاق المتفاعل عبر الأزمنة والأمكنة، والذي بدوره لا تحقق لغتنا العربية في زمن العولمة كينونتها الثقافية والحضارية، إذ بواسطته يتسنى للأجيال التواصل مع معطيات عالمهم المعرفية المتدفقة، قيماً إنسانية وخصوصيات وإبداعات ليس أمامها إلا أن تتعايش متعاضدة على أرض كوكبنا وعبر فضاءات التواصل الإلكتروني العابر لقاراته.

اللغة العربية والمناهج

يبدو الدور المنوط بمناهج تعليم اللغة العربية أكثر خطورة اليوم انطلاقاً من غايات التعليم في عصر العولمة؛ إذ إن منظومة مناهج تعليم لغتنا (الأم) مطالبة في عصر العولمة بالسعي إلى دمج جملة من المفاهيم والقيم والقدرات والمهارات اللغوية التواصلية في نسج الدرس اللغوي الحديث تلقياً وإنتاجاً، مسموعاً ومقروءاً وخطاباً شفوياً، على نحو يحقق لدى الناشئة كفايات التواصل اللغوي الحي، المجاني لآليات التلقين والاسترجاع والحفظ، وصولاً إلى تربية القارئ المبادر والمبدع،

المتذوق والناقد الذي يدير تواصله الخلاق المبدع بواسطة اللغة اتفاقاً واختلافاً ومشاركة في بناء خطابات عصرية تعترف بالآخر وتتكامل معه إنسانياً وحضارياً. ومناطق تحقيق ذلك يتوقف على حسن اختيار النصوص الحضارية التداولية وطرائق توظيفها، والاهتمام بالنوع لا الكم المتراكم وبالكفاية التعليمية لا بالمعلومة. وبالتدريب اللغوي الوظيفي لا الشكلي استرشاداً بما تتيحه النظريات التربوية الحديثة أمام واضعي المناهج من تطبيقات نتائج الدراسات النفسية اللغوية والاجتماعية - الثقافية الحديثة في مجالات علم النفس اللساني وعلم الاجتماع اللساني، ونظريات الذكاء المتعددة التي لا تغفل دور البرمجيات المتطورة في مجالات الذكاء الاصطناعي الرقمي ووظائف كل ذلك في تعليم اللغة العربية وتداولها، مع عدم إغفال إمدادات الكفايات اللغوية التواصلية والتعبيرية في توظيف التعلم اللغوي الحديث الذي يعتبر القراءة والكتابة والتواصل الشفوي كفايات أساسية تعين الطفل على الدراسة والتحصيل في المواد الدراسية المقررة الأخرى، وذلك من شأنه تحقيق الاندماج اللغوي التعليمي العضوي بين مختلف المواد الدراسية وإعطاء اللغة الأم دوراً مركزياً في مناهج التعليم، يرقى بدورها التكويني - التربوي، بما يعزز أثرها في نفوس الناشئة وعقولهم، بوصفهم مواطني المستقبل، ورواد حضارة الأمة في فضاءات القرية العالمية الإلكترونية الصغيرة، وهذا هو الرهان الذي - بدونه في نظري - لن تستطيع مناهجنا الدراسية الارتقاء بعمليات تعليم اللغة العربية على النحو التداولي - التفاعلي الناجع، بوصفها لغة للحياة والعلم والمستقبل.

اللغة العربية والمدرسة:

أما دور المدرسة، فانه ينطلق من جميع المعطيات السابقة، إذ إن مدرسة المستقبل وفقاً لدور المنهج المدرسي الحديث، تُعد بيئة اجتماعية - ثقافية تربوية حاضنة لمنظومة المفاهيم والقيم والخبرات اللغوية التواصلية والإثرائية. في رحابها تتأسس شخصية الطفل متعلماً ومواطناً ومسئولاً تتدرج على سلم مسؤولياته تبعات تشكيل هوية الطفل الوطنية وملاحمه الأصيلة على نحو تتوازن في مكوناته قيم وتراث الأرض وأصالة انتمائها الإسلامي العربي، وتبلور متطلبات انفتاحه الواعي والمسئول على آفاق الحضارة العالمية لمواجهة اغترابات العولمة الثقافية ووحشية اقتصاد السوق اللذين يحتملان على مدرسة الغد إعداد الناشئة - بواسطة لغتهم الأم - لاستيعاب ما تمليه عليهم تبعات العولمة وتداعياتها بموازاة تربية روح الاعتزاز والوفاء للخلاق لتراثهم واستلهام العطاءات الإنسانية التي أضافتها الأمة إلى نهر الحضارة الإنسانية الدافق على مدى الأزمنة والأمكنة في جميع محطات التاريخ البشري، وذلك يحتم على المدرسة تمكين طلابها من إتقان مهارات التواصل اللغوي بواسطة لغة عالمية أخرى تمكنهم من إتقان كفايات التواصل والعيش المشترك القائم على فهم ثقافات الشعوب الأخرى، والتفاعل مع القيم الإنسانية المشتركة لبناء كوكب الأرض الذي

تُعد مدرسة الغد (العربية) إحدى مساحات الفعل التربوي العربي لإعداد الأجيال للتلاؤم مع حاجات المجتمع المحلي، الذي يُعد - شئنا أم أبينا - جزءاً من المجتمع الكوني بعوالمه المتنوعة، ثقافياً واقتصادياً وبيئياً مع عدم إغفال دور المساحات التربوية الأخرى، الأسرة، والمجتمع، ودور الثقافة وأجهزة الإعلام والاتصال وغيرها.

منهج مطور لتعليم اللغة العربية في البحرين:

يؤسس التنظير التربوي العربي منذ أكثر من نصف قرن لمقاربة فعل تربوي حضاري، إلا أنه ينبئ بالكثير من الإخفاقات، وخاصة فيما يتعلق بتربيته عربية، تتعزز في ممارساتها مكانة اللغة العربية الأم، والتي باتت تنحسر لا لمصلحة لغة أخرى، بل لصالح إخفاق دراسة اللغة الأخرى كذلك، وذلك لسبب بسيط، هو أن من يخفق في إتقان لغته الأم سيخفق بالنتيجة في إتقان ما سواها من اللغات بهذا القدر أو ذاك.

من أجل ذلك سعت وزارة التربية والتعليم / وحدة مناهج اللغة العربية للتعليم الثانوي بمملكة البحرين - على سبيل المثال - إلى تنظيم أول مؤتمر تربوي خاص بتعليم اللغة العربية وتطوير مناهجها في عام ٢٠٠٤م، وعمدت في ضوء دراسات لميول الطلبة القرائية ونتيجة جملة من المقاربات المتعلقة بتدريس كفايات اللغة العربية التواصل والتعبيري، خاصة بالتأسيس لتدريس الطلبة في المرحلة الثانوية أنماط الوصف والسرود والحجاج (تلقيناً وإنتاجاً) وتجريب مشروع القراءة الموحدة (الحرّة) للآثار الأدبية الكاملة، والتأسيس لتدريب الطلاب على كفايات إعداد الورقة البحثية وإنجاز منهجية المشروع، وإعداد التقارير الصفية ذات الأغراض المتعددة. في ضوء هذه الخبرة المتراكمة عمدت وحدة اللغة العربية للتعليم الثانوي على مدى عامين دراسيين إلى إنتاج وثيقة منهج مطور لتعليم اللغة الأم، راعى في بنائه وتصميم خبراته، وتنظيم خطته، واقتراح استراتيجيات تدريسه وتقويمه، وافتتاحه المرن على قابلية التطوير والتحسين المستمرين، راعى المنطلقات السالفة الذكر في بناء منهج تدريس اللغة الأم لطالب القرن الحادي والعشرين في المدرسة البحرينية. والوحدة الآن بصدد إعداد الكتب والمواد التعليمية، والإثراء الإلكتروني لها، ومن ثم تجربتها في مدارس النظام الأكاديمي الموحد للتعليم الثانوي، وعلى هذه الخطوة يتم التأسيس لتطوير مناهج اللغة العربية لبقية المراحل التعليمية السابقة، ويؤصل توجيه برامج تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، في جامعته البحرين وفقاً لهذه الوجهة المتطورة، بالتوافق على مستوى التخطيط والمشاركة في فرق التأليف، مع أساتذة مشهود لهم بالخبرة في هذا المجال سعياً إلى ترجمة توجهات المنهج المطور المعني إلى إجراءات تدريس وتكوين لغوي على مستوى الكتب والأدلة والإثراء اللغوي والإلكتروني، وغير ذلك من متطلبات إعداد الناشئة لمواجهة استحقاقات عصر العولمة الثقافية وتبعاته الثقافية والتقنية والعلمية.

مما سبق يمكن أن نستخلص التوصيات التالية:

- إعطاء عناية فائقة باللغة العربية وتعزيز النظرة السامية لها في المناهج والكتب الدراسية واستخدامها في تدريس العلوم والفنون وفي الأبحاث العلمية .
- التأكيد على اللغة العربية كلغة مكتوبة ومقروءة ولغة الإبداع والتخفيف من مزاحمة اللهجات العامية والتعابير الأجنبية في لغة الحديث والدراما .
- تعزيز التعاون المشترك بين الدول العربية والإسراع في تكوين تكتل اقتصادي عربي (سوق عربية مشتركة) يساهم في التقليل من الآثار السلبية للعملة .
- تجسير الفجوة بين التعليم العام والتعليم الخاص ، وذلك برفع مستوى الجودة في التعليم العام ليضاهي التعليم الخاص والتأكيد على تعليم اللغة العربية في مدارس التعليم الخاص .
- دعوة المؤسسات العربية : الجامعة العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" ، ومكتب التربية العربي لدول الخليج العربية) لإنشاء مركز عربي لتطوير تدريس اللغة العربية .
- تفعيل دور المؤسسات العربية مثل اتحاد الإذاعات العربية ومؤسسة الإنتاج البراجمي المشترك لإنتاج أعمال إذاعية وتلفزيونية تعتمد اللغة العربية كلغة خطاب .
- صياغة بنى جديدة تؤدي إلى التناغم بين نماء الاقتصاد والحرص على تطويره وربطه بالنظم الاقتصادية العالمية ، وبين التخطيط الجيد للتعليم وتجويد التعليم حيث هو أحد أهم المخرجات الرئيسة لسوق العمل .
- تبني المصطلحات العلمية والتعابير الأجنبية والتحقق من صلاحية مفاهيمها في لغة المثقفين ، وبالتالي تبسيط الألفاظ والعبارات في الإنتاج الموجه للأطفال .
- وضع التشريعات الخاصة بسلامة استخدام اللغة العربية في الأماكن العامة (الحدائق - المستشفيات - الأسواق - الأندية . . . الخ) ، وذلك في البيانات واللافتات والصور والعبارات . . .
- إبداع شخصيات كرتونية عربية مثيرة وجذابة تستخدم في القصص والمسلسلات التلفزيونية والإذاعية .

- استغلال فنون الإعلام المختلفة لتعميم وتعزيز اللغة العربية الفصحى الميسرة، من خلال الأفلام وأفلام الكارتون والمسلسلات والأحاديث واللقاءات والأناشيد والأغاني والمسرحيات والقصص
- تحقيق الجاذبية والإثارة والمتعة في تعليم اللغة العربية وخاصة في التعليم الأساسي، مع مراعاة الطفل وعالمه الخاص الذي يجعل الخيال حقيقة.
- توعية الوالدين بمختلف الطرق والوسائل - بأساليب التعامل مع أطفالهم بالحسنى والتحفيز والثواب المستمر وتهيئة البيئة اللغوية المناسبة للمساعدة على تطوير اكتساب اللغة لديهم .
- تفعيل دور المدرسة والتأكيد على ضرورة اهتمامها بالقيم العربية والإسلامية والتراث العربي والإسلامي، وتقريب التراث الأدبي واللغوي الثري وتبسيطه ليكون في متناول الأجيال .
- مراعاة الفروق الفردية عند الأطفال في مختلف جوانب نموهم: الجسمانية والحسية والحركية عند التعليم .
- العناية بالمكتبات المدرسية وتطويرها وتزويدها بالكتب والمجلات والصحف المناسبة والإنترنت (مواقع مختارة)، وتخصيص الميزانيات والإمكانات التي تفي بمتطلباتها.
- مراعاة سمات الإبداع عند الكتابة للطفل وتعزيز التفكير النقدي وإثارة الأسئلة والحديث عن المستقبل والتخيل الحر .
- العناية بالجانب الجمالي اللغوي عند الكتابة للطفل، بتقديم الصور والأخيلة والأساليب البلاغية الميسرة والمحسنات البديعية .
- البدء في تعميم التعليم الإلكتروني والتركيز على جودة المخرجات، من خلال الارتقاء بالبيئة المدرسية وتوفير الأجواء المثلى للتعليم .
- المراجعة الشاملة لكتب الأطفال من قبل مؤسسات متخصصة تشمل المضامين والأفكار، والتأكد من سلامة اللغة نحوًا وصرفًا وإملاءً ومعجمًا وسلامة القضايا العلمية الواردة بها .

الختام:

وبعد ،

فاللغة هي الفن و الأدب والعلم .

والسوق هي التجارة والاقتصاد والمعاملات . وكلاهما يشكلان عصب الحياة .

كان في مكة سوق عكاظ تشملهما معاً .

سادة قريش أرسوا مكانتهم بالسوق وباللغة . بالسوق تسيّدوا وباللغة نسجوا كياناتهم
وبشعرهم صانوا خصوصياتهم وتباهوا بأبجادهم وأنسابهم وأقوامهم وقوتهم وأخلاقهم وصفاتهم
وعاداتهم ، فكان شعرهم ديوانهم (الشعر ديوان العرب) .

ثم جاء الإسلام بنوره ، جاء بالقرآن من الخالق العظيم على محمد العربي الأمين : ﴿ كَمَا
أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ ءَايَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ
وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة : ١٥١) .

وأصبحت اللغة العربية ليست لغة القوم أو الأمة فقط ، وإنما أيضاً لغة العقيدة والإيمان .

واليوم تتعرض هذه اللغة لهجمات شرسة لا ينقصها التنظيم ، فيما المسئولية تزداد وتتسع
على أبناء هذه اللغة الكريمة أفراداً ومؤسسات ، شعوباً وحكاماً لإعادتها إلى مكانتها ، وانتهاج
أفضل وأطيب وأحدث السبل التعليمية والإعلامية والبحثية والنقدية المستنيرة ، واستخدام التقنية
ووسائل الاتصال والإعلام الحديثة لتمكينها وتعزيزها لدى الناشئة بخاصة ، فهم غرس المستقبل .

ولنبداً الآن ، لنضع أقدامنا في الطريق الصحيح بإنشاء مراكز اللغة والبحث والإنتاج اللغوي
بعيداً عن الخلافات السياسية وبعيداً عن روح الأنانية البغيضة . فالسياسة للأفراد واللغة للجميع .

المراجع:

- ارتفاق اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، د. صالح الشماع، دار المعارف بمصر.
- التدريس للطلبة المتفوقين ٢٠٠٢، دار الفايردن للنشر والتوزيع بيل والاس، ترجمة باعتماد د. خالد العامري.
- اللغة والفكر عند الطفل، جان بياجيه، ترجمة د. أحمد عزت رامج، ط أولى ١٩٥٤، مكتبة النهضة المصرية.
- نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، د. علي عبد الواحد وافي. مكتبة غريب، ط ثالثة مارس ١٩٧١.
- علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، د. رمضان محمد القذافي المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
- مدلولات النمو ومشكلاته د. نبيل عبد الهادي، الأهلية للنشر والتوزيع، ط(١) ٢٠٠٥.
- سيكولوجية الطفل والمراهق، واطسون وهنري كلاي ليندجرين، مكتبة مدبولي ٢٠٠٤.
- انهيار العملة، جون رالسون فايكنج - كندا ٢٠٠٥.
- الطفل واللغة، ط (١) ١٩٩٣ د. الغالي أحر شاو، المركز الثقافي العربي بيروت، الكتاب الأول والكتاب الثاني.
- سيكولوجية الطفل. نظريات النمو النفسي، ط(٢) ٢٠٠٣، منشورات مجلة علوم التربية، ع ١٤.
- قراءات الأطفال عام ٢٠٠٠، د. حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية.
- أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا) د. عبد الفتاح حسن البجة - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط(١) ٢٠٠٠ م.

obeikandi.com

ترجمة كتب الأطفال في البلاد العربية سوريا نموذجاً

أنطوانيت القس^(*)

الترجمة هي اليوم أكثر من أي وقت مضى، إحدى الطرق إلى الثقافة العامة وأداة لتطوير اللغة العربية بحيث تكتسب مرونة التواصل مع اللغات الأخرى، وتخليصها من فائض الشاعرية، وإغناء دورها بوصفها أداة للتحليل، ولتكوين العقل النقدي الذي يتمتع بمعرفة تمكنه من الملاحظة وإدراك الحقائق بسرعة. إن تضافر الجهود في الترجمة يعني التمرس بأسباب الفكر العلمي، وتكوين رؤية واضحة عن عالم اليوم، لنشق طريقنا إلى فكر أصيل قادر على أن يتمثل الحضارة الحديثة، ويكون لذاته رؤية عربية واضحة. إن الترجمة في الوطن العربي نقلته من مرحلة التلخيص إلى مرحلة التفكير بمقولات عربية ومن موقع عربي.

كانت الأهداف من الترجمة:

- ١- تلبية حاجة المدرسة (قراءات ممتمة).
 - ٢- معرفة الحضارات الأخرى.
 - ٣- التعرف إلى العلوم الحديثة: (في قوانينها وقائعها الثابتة والتعرف على الطرق الأولى التي مكنت العالم من وضع الحقائق والقوانين).
- خلقت الترجمة تقاليد علمية وفكرية كان لها أبعاد الأثر في الحضارة الإسلامية، ومن ثم في الحضارة الإنسانية. وخاصة الترجمة العلمية التي شهدتها عصر محمد علي في مصر (١٨٠٥-١٨٤٩). أي أنها بلغت أرقى تطورها في النصف الثاني من ثلاثينيات القرن التاسع عشر، ثم تراجعت لأسباب ليس هنا المجال لذكرها.

هذا عن الترجمة بشكل عام. أما فيما يتعلق بالترجمة التي تتوجه للأطفال، فإنها تكتسب أهمية

(*) وزارة الثقافة السورية.

خاصة كونها حاجة ضرورية وحضارية، بالنسبة للعلوم والثقافة بشكل عام، والأدب بشكل خاص، بوصفه أحد المكونات الأساسية التي تشكل الثقافة لدى كثير من المجتمعات الإنسانية. وبما أن أدب الأطفال فن حديث قياساً بالأدب بشكل عام، ولاسيما في الوطن العربي - فالضرورة تقتضي العمل على إغنائه وتطويره - حيث بدأت ترجمة أدب الأطفال في الوطن العربي (ترجمة - اقتباس) في نهاية القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين، كما في مصر ولبنان وسوريا.

الرواد في الترجمة وأول الكتب المترجمة للأطفال:

بدأت أولى الترجمات في مصر عام ١٨٧٠، فقد ترجم رفاعه الطهطاوي "حكايات الأطفال" و"مغامرات تليماك".

تبعه محمد عثمان جلال في ترجمة حكايات "إيسوب" الإغريقي الذي عاش بين القرنين السابع والسادس قبل الميلاد. ونُشرت هذه الحكايات تحت عنوان: "العيون اليواظ في الحكم والأمثال والمواعظ"، وهي ٢٠٠ حكاية.

- تلاه أحمد شوقي في ترجمة "لافونتين".

- ترجم الآباء اليسوعيون بعض الكتب ونشروها في بيروت ١٨٨٣.

- وترجمت هنا كسباني قصصاً للأطفال في نهاية القرن التاسع عشر وصدرت عن مطبعة الأمريكان دون تاريخ.

- ترجم رزق الله حسون كتاب "النفثات".

- تلاه جرجس شلحت في ترجمة كتاب "من أمثال فلون".

- ثم قدم إلياس قُدسي ترجمة لـ "لافونتين".

وتوالى الترجمات مثل حكايات "إماما إوزه" للفرنسي شارل بيرو من القرن السابع عشر. وللكتابة الإنجليزية أينيد بلاتيون والدانمركي هانز أندرسون من القرن التاسع عشر، والكتابة الفرنسية صوفي دي سيغور من القرن الثامن عشر. والأخوين جريم الألمانين "حكايا الأطفال والبيوت"، ولويس كارول "أليس في بلاد العجائب" . . . الخ.

استمرت حركة الترجمة في الوطن العربي لتشمل مصادر متعددة من أنحاء العالم من (أسبانيا، الصين، الاتحاد السوفيتي، أمريكا . . .) وغيرها. وجاءت هذه الترجمات بجهود فردية ودور نشر خاصة - أو جهود مؤسسات، وساهمت دور النشر الأجنبية في نشر الترجمات إلى العربية وتوزيعها، مثل مؤسسة ليديبرد الإنجليزية، ومؤسسة فرانكلين الأمريكية، ودار التقدم في موسكو.

كما أن بعض النصوص تُرجمت ليس عن اللغة الأصلية، بل عبر لغة وسيطة (الفرنسية والإنجليزية)، وهذا أفقدها الكثير من جمالها ودقتها وخاصة النصوص الشعرية.

تأثيرات الترجمة:

الحكايات هي رسالة موجهة إلى وعي الطفل ولا وعيه، فهي تتوجه أولاً إلى " أنا " الطفل وتسهل نموه من خلال تأهيل الطفل ودفعه باتجاه الكينونة الإنسانية، وذلك بهدف:

١- إشباع دوافع الطفل وحاجاته الانفعالية من حب الاستطلاع، وغرس القيم الأخلاقية، والتربوية، وتنمية روح التخيل والتذكر والانتباه، والحكم والتعليل والاستنتاج، وإمداده بالمعلومات وشحن عقله وفكره وتعليمه. بالإضافة إلى الأهداف الترفيهية والأهداف الفنية (إطلاق الطاقات الإبداعية والخيال).

٢- تعزيز القيم الإنسانية للوصول إلى تحقيق نمو متكامل للطفل.

ولكن إذا ألقينا نظرة على ما قُدِّم للطفل العربي من ترجمات، واستخلاص بعض القيم مما قدم نلاحظ انعدام التوازن بين حاجات الطفل وما يقدم له.

فغالبية ما تُرجم هي حكايات - قصص - مسرح - شعر على حساب الكتب التي تحمل القيمة العلمية، أو الكتب التي تحمل الطفل يعي حقوقه وموقعه في المجتمع، أو الكتب التي تنمي قدرته على الفهم والحكم، وترجمة الرموز إلى مشاعر وآراء تُغني أحاسيسه وتسهم في تنمية شخصيته وتدريبه ليكون راعياً فيما يقرأ.

لذلك، نستطيع القول إن الطفل العربي تأثر بالقيم والموضوعات التي قدمها الأدب المترجم، وهذا التأثير كان له: وجه إيجابي ووجه سلبي.

الوجه الإيجابي: هو تعريف الطفل بعبادات وتقاليد الشعوب الأخرى، وأنماط حياتهم المختلفة. وعلاقة الأطفال وتفاعلهم بمحيطهم وبيئتهم المختلفة عن عالم الطفل العربي. وتعزيز بعض القيم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، بالإضافة إلى الاستمتاع بالحكايات الشائقة والشخصيات القريبة من عالم الطفل.

الوجه السلبي: هو تركيز بعض الكتب المترجمة على العوالم الغريبة والعنف والعدوان والتمييز العنصري والعرقى والخرافات. وكذلك توجه بعض الجهات إلى ترجمة نصوص لدول معينة تخضع لمنطق إيديولوجي معين.

ويختلط أحياناً السلبي والإيجابي في توليفة جميلة محبة كما في حكايات " أليس في بلاد العجائب " للكاتب لويس كارول، حيث تحمل هذه الحكايات الكثير من التعاطف الإنساني وفي

نفس الوقت تحمل قيمة سلبية، كالقلق والخوف والاضطراب من الظواهر الخارقة والأشباح وعوالم باطن الأرض التي تجري فيها أحداث الحكايات.

ولكن لا نستطيع أن نغفل ما حملته الكتب التي استطاعت التخلص من هذا المأزق لأنها عُنيتُ أساساً بالوظيفة التربوية من خلال المغامرات، وتعزيز قيم الحب والمعرفة العلمية والتعاون والتسامح وغيرها من القيم الإيجابية التي هي من ضرورات تكوين القاعدة النفسية والاجتماعية للطفل.

التأثير اللغوي:

تباينت لغة الترجمة بين ما قُدِّم في بدايات القرن العشرين وما قُدِّم في النصف الثاني منه. في المرحلة الأولى كانت العناية والحرص على سلامة اللغة العربية ودقة الترجمة هي الهم الأول للمترجم. أما في النصف الثاني فقد انحسر الاهتمام باللغة وازداد عدد المترجمين؛ مما أدى إلى تأثر الترجمة بالقدرة اللغوية للمترجم وثراء لغته وثقافته. وظهر تأثير التكوين اللغوي للمترجم على نص لغة الهدف الذي هو الطفل. وعلى العموم، فقد بدأت لغة الترجمة في الترجمات الحديثة تقترب من لغة الطفل العربي بسبب الحرص على معايير السلامة اللغوية، والرغبة في إيصال المعاني بدقة.

ولكن الشكوى لم تنقطع في الأوساط الثقافية من لغة بعض المترجمين. لذلك نقول إن على المترجم أن يتمتع بالقدرة المتوازنة فيما يتعلق بإتقان اللغتين معاً: المنقول عنها والمنقولة إليها. وكذلك الابتعاد عن العامة أو الألفاظ الغريبة القاموسية مما يصعب على الطفل فهمها ويعيقه عن تعلم اللغة الفصحى. وكل ذلك يظهر تأثيره سلباً أو إيجاباً لاحقاً على الحصيلة اللغوية للطفل.

(وعدم الاهتمام هذا يُلاحظ بشكل عام في المجالات التي تنقل عن اللغات الأخرى).

والجدير بالذكر هنا أن المؤسسات التي تعمل في حقل اللغة واللسانيات موجودة بشكل أساسي في دمشق والقاهرة وبغداد.

منذ خمسينيات القرن العشرين، أحدثت معظم الأقطار العربية مؤسسات رسمية تُعنى بالترجمة ونشرها في إطار وزارات الثقافة، والإعلام، والتربية، والتعليم العالي، والجامعات، والمجالس العلمية والأدبية والهيئات. بالإضافة إلى دور النشر الخاصة التي هدفها ثقافي وتجاري معاً.

وكما أسلفنا، فإن معظم ما تُرجم كان في حقل القصص والروايات والأساطير، وكان الهدف من ترجمتها: التسلية - الفائدة العقلية - العبرة الأخلاقية.

أما الكتب العلمية - والفنية - وكتب الخيال العلمي - موضوعات البيئة . . . فلم تتوجه إليها الترجمة إلا في السنوات الأخيرة وبمحاولات متواضعة وقليلة جداً قياساً بما يُنشر من كتب أدب .

التجربة السورية

إن الطابع العام لثقافة الأطفال في سورية في مجال الترجمة هو الطابع الأدبي وليس الطابع العلمي . وهذا يؤدي إلى عدم توازن في القيم المطروحة، والذي يتجلى في تفوق الحقائق الاحتمالية وضعف الحقائق البينية . مما يشير إلى أننا نكون ثقافة الوجدان، ونكاد نهمل ثقافة العقل . فتنمي جانباً من شخصية الطفل على حساب الجانب الآخر الذي لا يقل أهمية عنه في البناء السليم للشخصية .

بدأت الترجمة لكتب الأطفال في سورية في وقت مبكر جداً - على عكس ما قيل أنها بدأت في النصف الثاني من القرن العشرين - حيث قام رزق الله حسون بترجمة كتاب " النفثات " عام ١٨٦٧ المنقول عن الروسية لمؤلفه " إيفان كريلوف " . وهي تشبه كليلة ودمنه، حيث ساق الكاتب حكاياته على لسان الطيور والحيوان .

تبعه جرجس شلحت في ترجمة " النخبة من أمثال فلون " . وتجربة شلحت جاءت متقدمة كثيراً من الناحية الفنية على " النفثات " . فالشعر فيها أجمل وأسلس . والنخبة ضمت خمس حكايات نقلها نثراً وشعراً وطُبعت عام ١٩١٠ .

ثم قدم إلياس قدسي ترجمة " لافونتين " عام ١٩١٣ تحت عنوان: " نوادر و طرائف من حكايات الحيوان " .

توقفت بعدها الترجمة واكتفي باستيراد كتب الأطفال المترجمة من مصادرها الأصلية أو الأقطار العربية التي تترجمها وتوزعها على المكتبات العربية .

قدّمت بعض مؤلفات أينيد بلاتيون الإنجليزية، ودي سيغور الفرنسية والأخوين جريم الألمانين وأندرسن الدانمركي وكارا ليتشن البلغاري . وهذه المبادرة لم تكتمل لأن الوزارة افتقرت إلى خطة ناظمة لترجمة أدب الأطفال . ويتضح الخلل إذا لاحظنا أن الترجمة تمت بالدرجة الأولى عن الفرنسية ثم الإنجليزية ثم الروسية، وإهمال للغات العالمية الأخرى، كالإسبانية والإيطالية والألمانية . وهذا يعكس علاقات الهيمنة وعدم التكافؤ السائد في العلاقات الثقافية الدولية، ويرسخ التبعية الثقافية . وتبرز هنا قضية تحكم المترجمين في طبيعة أدب الأطفال المترجم وخصوصاً اختيار الكتب المترجمة التي تفتقر إلى التكامل في تقديم صورة سليمة لأدب الأطفال في العالم، والتأرجح بين ترجمة الأدب الكلاسيكي وترجمة الأدب المعاصر، وطرح مشكلة تلاؤم المختار من هذه الكتب مع الأهداف التربوية في سورية .

في نهاية الستينيات من القرن العشرين ، تولت وزارة الثقافة إحياء عمليات الترجمة وجعل أدب الأطفال العالمي في متناول الطفل العربي .

أصدرت أول كتاب مترجم بعنوان : " حكايات مهاجرة " .

وفيما يلي قائمة بعدد الإصدارات حسب سنوات النشر :

- ١- ١٩٧٥ وزارة الثقافة / ٢ / .
- ٢- ١٩٧٦ وزارة الثقافة / ٢ / .
- ٣- ١٩٧٧ وزارة الثقافة / ٢ / .
- ٤- ١٩٧٨ وزارة الثقافة / ٥ / .
- ٥- ١٩٧٩ وزارة الثقافة / ١٧ / (بمناسبة عام الطفل العالمي) .
- ٦- ١٩٨٠ وزارة الثقافة / ١١ / - دار أنوار / ٧ / - دار الجليل / ٣ / - دار كرم / ١ / - ونشر خاص / ١ / .
- ٧- ١٩٨١ وزارة الثقافة / ٨ / .
- ٨- ١٩٨٢ وزارة الثقافة / ١١ / .
- ٩- ١٩٨٣ وزارة الثقافة / ٩ / - دار كرم / ٤ / .
- ١٠- ١٩٨٤ وزارة الثقافة / ٥ / - مجلة الثقافة / ١ / - دار المتنبي / ١ / .
- ١١- ١٩٨٥ وزارة الثقافة / ٦ / - دار المجد / ٢ / - مطابع ألف باء / ١ / - دار طلاس / ٢ / - نشر خاص / ٢ / .
- ١٢- ١٩٨٦ وزارة الثقافة / ٨ / - دار الإيمان / ١٠ / - نشر خاص / ١ / .
- ١٣- ١٩٨٧ وزارة الثقافة / ٦ / - دار الحقائق / ٢٥ / - اتحاد الكتاب / ١ / - دار الجليل / ١ / - دار طلاس / ١ / .
- ١٤- ١٩٨٨ وزارة الثقافة / ٥ / - دار الحقائق / ١ / - دار طلاس / ٣ / .
- ١٥- ١٩٨٩ وزارة الثقافة / ٢ / - دار كرم / ١ / - دار الحصاد / ١ / - دار الجندي / ١ / .
- ١٦- ١٩٩٠ دار الإرشاد / ٢١ / - دار المعارف / ٢١ / - دار طلاس / ١ / - مكتبة الطالب / ١ / - دار الذاكرة / ١ / - دار الفكر / ١ / .
- ١٧- ١٩٩١ وزارة الثقافة / ٤ / - دار الجندي / ١ / - خاص / ١ / - دار الفكر / ١ / .
- ١٨- ١٩٩٢ وزارة الثقافة / ٢ / - دار المعارف / ٢ / - دار علاء الدين / ١ / - دار طلاس / ١ / .
- ١٩- ١٩٩٣ وزارة الثقافة / ٣ / - دار كرم / ٤ / - دار علاء الدين / ١ / - دار طلاس / ١ / - دار الينابيع / ١ / - خاص / ١ / .
- ٢٠- ١٩٩٤ وزارة الثقافة / ٨ / - دار الإرشاد / ٨ / - دار الحصاد / ١ / - الطليعة الجديدة / ٢ / - دار البشير / ٦ / - دار ريم / ٤ / - دار المتنبي / ١ / - دار الجليل / ١ / - دار الفكر / ١ / - خاص / ٢ / .

- ٢١- ١٩٩٥ وزارة الثقافة / ٣ / دار مشرق مغرب / ١ / دار الغدير / ١ / التوجيه السياسي والإعلامي / ١ .
- ٢٢- ١٩٩٦ وزارة الثقافة / ٢ / خاص / ٢ / مشرق مغرب / ٤ .
- ٢٣- ١٩٩٧ وزارة الثقافة / ٦ / علاء الدين / ١ / نوبل / ١ / المتنبي / ١ / خاص / ١ .
- ٢٤- ١٩٩٨ وزارة الثقافة / ٢ / دار الفكر / ٢ .
- ٢٥- ١٩٩٩ وزارة الثقافة / ١ / دار الفكر / ١ .
- ٢٦- ٢٠٠٠ وزارة الثقافة / ٣ / علاء الدين / ١ / مكتبة نوبل / ١ / المتنبي / ١ / خاص / ١ / دار الفكر / ٣ .
- ٢٧- ٢٠٠٢ وزارة الثقافة / ٢ / خاص / ١ / دار الفكر / ٣ .
- ٢٨- ٢٠٠٣ وزارة الثقافة / ٣ .
- ٢٩- ٢٠٠٤ وزارة الثقافة / ٣ .
- ٣٠- ٢٠٠٥ وزارة الثقافة / ٣ / دار الفكر / ١ .
- ٣١- ٢٠٠٦ دار الفكر / ٢ / + سلسلة تعليمية عن الإنجليزية .

نلاحظ تناقصاً أو تراجعاً في عدد الكتب المترجمة المنشورة في السنوات الأخيرة . ولا يمكن تفسير ذلك إلا بتقصير من المؤسسات الحكومية ودور النشر أو المترجمين . وحتماً لذلك أسباب عديدة من أهمها العامل الاقتصادي . من جهة المترجمين ، فإن مردود تعويضات الترجمة قليلة بالإضافة لعدم توافر الكتب الأجنبية بوفرة وبأسعار معقولة ؛ مما يرهق المترجم مادياً .

أما بالنسبة للمؤسسات الحكومية أو الرسمية فهو تقصير غير مبرر . فوزارة الثقافة مثلاً ، وهي المعني الأول بنشر ثقافة الأطفال ، لم يكن لديها خطط للترجمة (لذلك لم تهتم بشراء الكتب وتكليف المترجمين بترجمتها) ، علماً أن كتب الوزارة أسعارها رخيصة جداً قياساً بأسعار دور النشر الخاصة ، وقياساً بالدول المجاورة ، نظراً لأن الدولة تدعم مالياً كتب وزارة الثقافة . فغايتها في النهاية ليس الربح المادي وإنما نشر الكتاب والثقافة ، ووصول منشوراتها إلى أكبر شريحة ممكنة من القراء .

وإذا ألقينا نظرة عن كتب على ما تُرجمَ خلال نصف قرن نلاحظ التباين الواضح بين موضوعات الترجمة ، فمعظم الكتب المترجمة للأطفال هي القصص قياساً إلى الشعر والمسرح .

{ أصدرت وزارة الثقافة مجموعة شعرية واحدة مترجمة بعنوان : " الأنهار الضائعة " ٢٠٠٣ } .

وكذلك الأمر بالنسبة للكتب العلمية فقد صدر من عام ٢٠٠١ موسوعة واحدة ، وهي : " موسوعة الحيوان " عن دار الرشيد في سبعة أجزاء .

وموسوعة "أجنبي لماذا" (١٩٩٥)، والقاموس المصور للكلمات (١٩٩٨).

والقاموس المصور للأطفال (١٩٩٦)، والقاموس المصور للنشأة (١٩٩٧)، دار الرشيد.

والموسوعة العلمية المبسطة (١٩٩٨)، دار الكتاب العربي.

دور النشر:

إذا تناولنا ما نُشر من ترجمات للأطفال من ١٩٧٠ وحتى ٢٠٠٦ نلاحظ أن مجموع ما ترجم من عناوين بلغ ٣٠٣ كتب، كانت حصة وزارة الثقافة منها ١٢٢ عنواناً وتوزع الباقي على ٣٠ داراً للنشر بأرقام متفاوتة.

ووصل عدد دور النشر وحتى ٢٠٠٦ إلى ٣٦ داراً للنشر بما فيها وزارة الثقافة (اثنتان منها متخصصتان لنشر كتب الأطفال ولكنها لم تصدر أي كتاب مترجم)، وهذا لا يعني أن الكتب المترجمة قد حققت قفزة كمية ونوعية فلم يزد عدد الكتب المترجمة، والنوعية بقيت تراوح مكانها تقريباً. فالتركيز بقي على الكتب الأدبية " الحكايات والقصص "، وهناك محاولات متواضعة لنشر كتب لها علاقة بالعلوم التعليمية وللأعمار المبكرة.

اعتمدت بعض دور النشر الخاصة إلى تقليد الكتب المستوردة من حيث الشكل، فخرجت كتبها بحلّة جميلة جذابة تشد الطفل وركزت (وهذا طبيعي لأسباب تجارية) إصدارتها على التصميمات التي تدخل في باب الألعاب، أو تعليم اللغة. ولكن كل هذا لا يأتي بالفائدة المرجوة إذا لم يكن هناك خطة شاملة ومتكاملة ضمن منظومة تعليم معينة لتحقيق الفائدة المطلوبة للطفل.

نلاحظ أن عدد الكتب العلمية أو الموسوعات والمعاجم قليل جداً قياساً لباقي الإصدارات من كتب الأطفال، والتباعد في فترات النشر والإصدار. فمن سنة ١٩٧٠ وحتى عام ١٩٨٥، لم يصدر أي معجم أو موسوعة أو كتاب يتناول العلوم بشكل عام. ثم بدأ صدور هذا النوع من الكتب بمعدل موسوعة كل ٣ سنوات تقريباً ما بين إعداد وترجمة، والموسوعة الوحيدة المترجمة ضمن هذا التاريخ كانت موسوعة عن عالم الحيوان وتقع في سبعة أجزاء. ونشير هنا أن هذه الموسوعات قد صدرت عن دور نشر خاصة، هي: دار الرشيد ودار الكتاب العربي.

وما يلاحظ على هذا النوع من الكتب أي " الموسوعات " هو تناولها لجانب العلوم فقط، أي عمل غير متكامل. وكذلك يلاحظ التفاوت في قيمة المعلومة وطريقة صياغتها من حيث (القيمة العلمية - مستوى اللغة - طريقة عرض الفكرة - الصور التوضيحية). وكذلك التفاوت في الطباعة والشكل الفني والإخراج باستثناء موسوعة " عالم الحيوان "، فكل ما هو موجود قبل ٢٠٠٢ يعاني من فقر في الشكل والإخراج الفني.

كما لم تهتم أية جهة حكومية أو دور النشر الخاصة بإصدار سلاسل تناول جوانب أخرى، مثل: (الفن - الإعلام - الآثار - التاريخ - الجغرافيا . . إلخ) والتي لا يمكن إغفال أهميتها في مكتبة الطفل العربي .

ولكي توضع ترجمة كتب الأطفال في إطارها الصحيح، عمدت الجهات المعنية بتشكيل لجان خاصة للإشراف على ما يُنشر . فمثلاً في اتحاد الكتّاب العرب هناك جمعية خاصة بأدب الأطفال المؤلف والمترجم . وفي وزارة الثقافة هناك لجنة للتأليف والترجمة في مديرية ثقافة الطفل ، وهي لجنة متخصصة لإقرار كتب الأطفال المؤلفة والمترجمة . وتستعين أحياناً بخبراء من خارج الوزارة لتقييم بعض الأعمال المتخصصة . وهذا ما ميز كتب الوزارة عن غيرها من حيث المضمون التربوي واللغوي ، الذي يخضع لمعايير عالية في التقييم . وحالياً ستقوم الهيئة العامة للكتاب التي أنشئت حديثاً في سوريا بمتابعة نشر كتاب الطفل من خلال مديرية خاصة " مديرية نشر كتاب الطفل " . وهي بصدد وضع خطة شاملة لنشر كتب الأطفال (المؤلف أو الترجمة) بجميع الميادين ، لاستدراك النقص ، أو نستطيع أن نسميه الخلل ، بما يُعني مكتبة الطفل ويحقق لها التوازن العلمي والأدبي والفكري والتربوي واللغوي .

أما معظم دور النشر الخاصة ، فهي تفتقر إلى هذه اللجان ويتم الاعتماد على أشخاص التقييم أعمالها وإقرارها للنشر .

الطفل والكتاب:

كما أسلفنا ، فإن كتب وزارة الثقافة تُباع بأسعار رخيصة بالنسبة لدور النشر الخاصة . وذلك في إطار الهدف بإيصال الكتاب إلى أكبر عدد ممكن من الأطفال . وباعتبار المجتمع السوري مجتمعاً فنياً أي أكثر من نصف سكانه من الأطفال بمختلف فئاتهم العمرية . فإن تلبية حاجتهم من الكتب مكلفة وملحة . فوزارة الثقافة كانت تطبع ٣٠٠٠ نسخة من كل عنوان للأطفال حتى عام ٢٠٠٥ ، حيث تم تخفيض العدد إلى ١٥٠٠ نسخة من كل عنوان يصدر للأطفال (لأسباب مالية) . وهذا الرقم متواضع جداً ولا يلبي الطموح في إيصال الكتاب بالشكل المطلوب . ويتم تعويض هذا النقص (وهذا غير كاف) بتزويد المكتبات في المراكز الثقافية التابعة للوزارة والبالغ عددها ٤١٦ مركزاً بمنشوراتها . وكل مكتبة فيها قسم خاص بكتب الأطفال . وهذه المراكز موجودة في كل محافظات القطر .

وفي كل مركز منفذ لبيع الكتب التي تصدرها الوزارة والتي تعطي حسماً قدره ٤٠٪ من سعر الكتاب . كما تقيم الوزارة معرضاً سنوياً تُباع فيه منشورات الوزارة بأسعار زهيدة ، وقد وصل سعر كتاب الطفل إلى ٢٥ ليرة سورية ، أي ما يعادل ٥,٠ دولار أو أقل . وذلك لتحقيق الفائدة لأكبر شريحة ممكنة من الأطفال .

القيم والموضوعات:

وبنظرة شاملة على الموضوعات التي تناولتها الكتب المترجمة، نجد أن معظمها يحمل قيمةً إيجابية. يمكن ترتيبها على الشكل التالي حسب نسبة تناولها:

القيم الشخصية ٤٦٪	القيم الاجتماعية ٢٨٪
القيم الأخلاقية ٩, ٦٪	القيم الجمالية ٧, ٤٪
القيم العلمية ٦, ٧٪	قيم معرفية / علمية ١, ٥٪
القيم الترويجية ١, ٥٪	

وهذا يؤشر إلى عدم التوازن في اختبار منظومة القيم التي تُبنى عليها شخصية الطفل.

اللغة:

تُرجمت بعض كتب الأطفال عن اللغة الأصلية، وبعضها بتصرف، والبعض الآخر عن لغة وسيطة (الفرنسية أو الإنجليزية).

والترجمة عن لغة وسيطة تفقد الترجمة الكثير من العناصر الفنية واللغوية للنص المترجم. لذلك تفاوتت لغة الترجمة. فجاءت بعض النصوص ركيكة. وركاكة الترجمة تسيء إلى لغة الطفل بالدرجة الأولى. يتبعه الضعف في الصياغة الفنية والأسلوب. وهذا بدوره يسيء إلى الذائقة الفنية، ويضعف المفردات التي تثرى لغة الطفل وخياله.

هذا ينطبق أيضاً على اختيار النصوص التي تُترجم. فنرى أحياناً اختياراً سليماً وأحياناً اختياراً رديئاً وهذا يسيء إلى منظومة القيم واللغة التي تتوجه للطفل.

لذلك نحن بحاجة إلى التقييم الصحيح للأعمال التي ننوي ترجمتها، من حيث اللغة ومثانة النص واختيار القيم لتوجيه الترجمة إلى الهدف الصحيح.

ولا بد من الإشارة إلى التأثير المباشر الذي يلامس الطفل، ألا وهو البرامج الإذاعية والتلفزيونية الموجهة للأطفال وما تركه من أثر مباشر على لغة الطفل ومفاهيمه وقيمه.

في عصر العلم والتقنيات الحديثة وثورة المعلومات والفصائيات لا شيء يستطيع تحصين الطفل العربي من هذا الغزو الثقافي، إلا إذا تم التعامل معه بعقلانية وعمل علمي مدروس. وذلك يتم بـ: الانفتاح على أدب الأمم القريبة إلى مفاهيمنا وقيمنا (الدول الأفريقية والآسيوية). وإنجاز منظومة القيم العربية التي تخلق الشخصية القادرة على التمييز والتكيف والتحلّي بالهوية الحضارية لمواجهة الغزو الثقافي. والسعي إلى تقديم أدب مترجم للطفل يحبه ويقبل على قراءته.

إن هذه المواجهة مع الغزو الثقافي لا تتم من خلال الكتاب فقط، بل من خلال الكتاب

والمجلات والتلفاز والإذاعة والمسرح . ويجب أن تتكامل العلاقة بين الأدب والتربية ووسائل الإعلام لتحقيق الغاية ، وهي الوصول إلى الطفل بأفضل الأشكال الممكنة .

التوصيات المقترحة:

- ١- وضع خطة بعيدة الأمد لحركة الترجمة في الوطن العربي ، وترتيب أهدافها في أولويات تنفيذ على مراحل ، ويسلّم إلى مؤسسات الترجمة في الدول التي وافقت عليه لمباشرة تنفيذه .
 - ٢- وضع دليل للأسس والمعايير التي يقوم عليها الكتاب الجيد للطفل لمختلف الفئات العمرية ليكون مرجعاً للمترجمين والناشرين في الوطن العربي .
 - ٣- أن تتم الترجمة عن اللغة الأصلية .
 - ٤- إصدار قوائم دورية ببيلوغرافية للمترجمات التي أُجيزت ، أو بنك معلومات خاص بالترجمات من وإلى اللغة العربية .
 - ٥- تأسيس جمعية أو رابطة أو اتحاد للمترجمين في كل بلد عربي .
 - ٦- حث الإعلام للإعلان عما يُترجم والتفات النقاد إليه .
 - ٧- التنسيق بين المؤسسات الحكومية ودور الترجمة ، بحيث تتكامل وتحقق الهدف العام للترجمة . وأن تكون لدى المنظمة إحصاءات دقيقة سنوية عما ترجم وعما تنوي كل مؤسسة ترجمته .
 - ٨- أن تشمل الاتفاقات الثقافية التي تُبرم مع الدول الأخرى بنوداً تيسر الحصول على حقوق الترجمة وفقاً للاتفاقية الدولية لليونسكو .
 - ٩- وضع بيبلوغرافيا للمراجع الواجب توافرها حول الترجمة .
 - ١٠- إن الهيئات والمؤسسات التي تعمل على تشجيع حركة الترجمة ، ينبغي ألا تظغى على حرية الأفراد ، بخصوص انتقاء الكتب التي سترجم ، ولا يجوز أن تتحول هذه المؤسسات إلى رقيب على العمل الأدبي أو العلمي ، ولكن من واجب هذه المؤسسات أن تعمل على سد أية ثغرة ثقافية بحيث يتم التوازن المنشود بين مفردات المعرفة المختلفة .
- والآن في عصر التحولات والانفتاح الإعلامي والثقافي ، لم يعد بإمكان الوطن العربي أن يبقى بمنأى عن هذه المتغيرات . لذلك ، فإن انتقاء ما يترجم إن كان للنشر أو لوسائط الإعلام المرئية والمكتوبة يجب أن يكون دقيقاً ومنتهى بعناية شديدة ليلبي حاجة أطفالنا ، وإغناء مخزونهم من العلم والثقافة ، وتوجيه أطفالنا إلى تربية استقلالية تحليلية ناقدة لمواجهة الغزو الثقافي ومواكبة التقدم الحضاري والعلمي .

في النهاية ، علينا السعي لإقامة منظومة للترجمة تقوم على أساس مشروع نقدي مقاوم ، يعرف أن يختار في إطار من التواصل ، لا في إطار الانغلاق وأفق القطيعة .

obeikandi.com

مخاطر الواقع وتحديات النهوض (النموذج اللبناني)

د. جوزيف إلباس^(*)

ملخص:

ما الذي يصنع لغة الطفل العربي؟ ومن يشرف على صناعته وتكوينها ونموها؟ وكيف يتم ذلك؟ ومن ثم، من يضع المناهج التربوية، وبخاصة منهج اللغة العربية؟ ومن يؤلف الكتاب المدرسي، وبخاصة كتاب اللغة العربية؟ ومن يعلم أو يدرس مادة اللغة العربية في المدرسة؟

هذه الأسئلة وأسئلة أخرى كثيرة نضع في رأس الكاتب إذ يكتب، وفي رأس القارئ حين يقرأ قراءة المتأمل، مثلما تضع في رأس أي باحث وتشغله. فثمة خلفيات كثيرة تنبثق منها مجموعة عوامل لها أثرها المباشر، أي القريب واليومي، في صناعة لغة الطفل العربي. بيد أن الخلفية الأهم في تكوين لغة الطفل العربي هي الخلفية المنهجية المدروسة أو المنظمة، ونعني بها الخلفية التربوية.

يبدأ الطفل، وهو يحب، النطق بأجزاء الكلمة أي بالحروف، ثم النطق بكلمات صوتية، أو ذات حروف صائتة ومخارج بسيطة. وما إن يستوي واقفاً حتى يستوي له بعض اللفظ من مفردات أولية بسيطة، فينطق بها فرحاً، ويفرح به أهله وذووه. لكن الفرق كبير والبون شاسع بين الطفل العربي والطفل الأجنبي في الإقبال على اللغة الأولى، وفي التدريب على استعمالها والنطق بها. فالطفل الأجنبي ينمو على النطق بلغة هي التي سيقراً ويكتب، أما الطفل العربي فينمو على النطق بلغة هي غير التي سيقراً ويكتب. فتلك حية وهذه شبه ميتة. تلك للأذن تتلقفها بالسماع اليومي، وهذه للتلقين على مقعد الدراسة فقط. تلك أحادية وهذه ثنائية قاسية وصعبة على لسان الطفل العربي وعلى ذهنه واستعداداته، بل هي تقتضيه من الوقت أضعاف ما تقتضي تلك الطفل الأجنبي.

(*) لغوي وأستاذ اللغة العربية بالجامعة اللبنانية.

ويمضي الطفل إلى ما يُسمّى "رياض الأطفال"، أي ما قبل مراحل التعليم العام، ليكون بين أيدي مربّيات حاضنات أو أمّهات تربويّات هنّ له بمنزلة الأمّ. وهناك يتعلّم النطق بكلمات مفردة متقطّعة، كما يتعلّم بعض الأغاني والأناشيد الطفوليّة والوطنية، ومعظمها في الأمّ والوطن. وهما، بعد ذلك، يحمل كرّاساً يدخل بوساطته محراب العربيّة الفصحى، ويرقى بوساطته سلّم اللغة الأمّ درجة درجة. وهكذا لا يمضي غير زمن قصير حتّى يكون له مخزون أوليّ من عشرات الألفاظ.

لغة الطفل العربيّ الراهنة:

إذا ما قورن الطفل العربيّ بالطفل الأجنبيّ، وقورنت بداية ذاك ببداية هذا، ثبت لك أنّ الأوّل يعاني مشكلتين كبيرين لا يعرفهما الطفل الأجنبيّ، وبخاصّة الطفل الغربيّ: أولاهما هي مشكلته مع لغة أمّ ولغة رسمية، أو لغة تعلّم وتعليم، لكنّها بالنسبة إليه لغة غريبة كادت تكون شبه ميتة. وثانيتهما هي مشكلته مع لغة معرّبة، يلزمه إعرابها منذ يومه الأوّل على مقعد الدراسة في السنة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائيّ، وهو يقرأ "ذهب طارق إلى المدرسة، وعادت سميرة من الحديقة، وأكل مازن تفّاحة... إلخ".

سألنا في البداية، أو تساءلنا: "من يُشرف على صناعة لغة الطفل العربيّ؟". الإشراف الأساسيّ على صناعة لغة الطفل العربيّ هذه، خلافاً للغة الطفل الأجنبيّ، يعود، في بدايته، إلى المؤسسة التربويّة بكلّ أركانها. فإذا ما كان للبيت أو الأسرة من دور في صناعة لغة الطفل الأجنبيّ، فلا دور يكاد يذكر للبيت أو الأسرة في لغة الطفل العربيّ بسبب ثنائية اللغة بين محكيّة وفصحى. فالبداية في البيت هي للغة المحكيّة التي دعوناها "اللغة المُرّض" . وبذلك خالفنا مقولة بعض الأكاديميين إذ قالوا إنّ اللغة المحكيّة هي الأمّ. فاللغة الأمّ، في رأيّنا، هي العربيّة الفصحى، واللهجات المحكيّة أو العاميّة ما هنّ إلاّ مرصّعات.

فما أركان الهرم التربويّ، أو المؤسسة التربويّة بكلّ اختصاصاتها وإمكاناتها ووظائفها؟ هذه الأركان هي المناهج التربويّة أولاً، والكتاب المدرسيّ ثانياً، والمربيّ أو معلّم اللغة العربيّة ثالثاً. ولما كانت اليد البشريّة وراء هذه الأركان التربويّة كلّها وهذه العناصر التربويّة كلّها، أمكنك ذكر واضح المنهج أولاً، ومؤلف الكتاب المدرسيّ (كتاب اللغة العربيّة) ثانياً، ومعلّم اللغة العربيّة ثالثاً. فإن توافرت القدرة والكفاءة للرفقاء الثلاثة، توافر بعض الارتقاء بلغة الطفل وإلاّ فلا. ومع الأركان الثلاثة هذه، لا نكران لما يمكن أن يكون من دور إيجابيّ لإدارة المؤسسة التربويّة، إذا كانت حكيمة في إدارة العمليّة التربويّة، وفي جعل الطفل يتقبّل لغته الأمّ. وقد ثبت لنا، بعد الاختبار، أنّ أركان العمليّة التربويّة الثلاثة (وربّما الأربعة) تسير في خطّ تنازليّ وليس تصاعدياً، لأنّها

تصير، يوماً بعد يوم، إلى حال من الضعف، وهي في انهيار مستمر، وفي تراجع يومي من سيئ إلى أسوأ. ففي المؤسسة التربوية المعاصرة، وبخاصة في السنين الأخيرة، فقر وعري وبؤس. فواضعو المناهج فقراء، لذا جاءت مناهجهم فقيرة، ومؤلفو الكتب المدرسية فقراء، لذا جاءت كتبهم فقيرة، ومعلّمو اللغة العربية فقراء، لأن معظمهم لا يقرأ العربية قراءة صحيحة ولا يكتبها كتابة صحيحة، لذا كان عطاؤهم محدوداً، وجاءت نتائج عملهم فقيرة. وليس صعباً عليك أن تعمّم، إذا شئت، فتقول إنه زمن الجذب والقحط، زمن التفهقر اللغوي، وإن مسيرة الانهيار مستمرة، والآتي أعظم. فمن منا يستطيع أن ينكر هذا الفقر على المستويات كلّها؟

لا شك في أنّ النقلة في التربية من العربية الفصحى إلى اللهجات المحكية موجودة، وإن تكن بطيئة يشقّ عليك أن تلمسها أو تحسّسها في الحياة اليومية. فلم هذا؟ وإلى أين نمضي بلغة الضاد؟ وإلى أين نحن صائرون؟ فتمليذ الأمس، عندنا في لبنان، كان في مدرسة "تحت السنديانة" (مدرسة الهواء الطلق تحت شجرة السنديان في القرى) أفصح نطقاً، وأبلغ بياناً، وألسلس ديباجة من تلميذ أيّ معهد حديث في لبنان مهما علا شأنه، وربما كان خيراً من طالب الجامعة في أيامنا هذه!

الطفل والعربية الفصحى (أنموذج لبنان):

الطفل العربيّ، كما هو اليوم وكما نراه في لبنان، عاجز عن قراءة العربية الفصحى، عاجز عن التعبير بالعربية الفصحى، عاجز عن كتابة العربية الفصحى. وهو أعجز من أبيه يوم كان هذا في مثل سنه، وربما كان أبوه في تلمذته أعجز من جدّه يوم كان الجدّ في السنّ نفسها. وها هي العربية الفصحى قد بدأت تُطع، في أيامنا هذه، باللون المحليّ، أو الطابع المحليّ الخاصّ بكلّ بلد عربيّ، فداخلتها ألفاظ محليّة وأساليب ذات سمة خاصّة بالبلد نفسه. ونحن، في ما نكتب هنا، نستلهم التجربة اللبنانية والواقع اللبناني في تقبّل العربية وتعلّمها. وهذا الكلام، أو هذه الأحكام التي نطلق تنطبق على التعليم بعامّة، أي من المنهج التربويّ إلى الكتاب المدرسيّ، فإلى المربيّ أو المعلّم. أضف إلى ذلك أنّك قد تقع على بعض من اللون المحليّ في القصص المدرسيّ الذي يؤلّفه كتّاب محليّون جلّهم من مدرّسي اللغة العربية. وعندنا في لبنان الكثير من هذا، بل عندنا في لبنان الكثير الذي نصدره إلى العالم العربيّ.

ونحن هنا، في هذا الجانب من البحث، سنركّز على العربية الفصحى في لبنان، وعلى لغة الطفل اللبنانيّ، كما نتلمّسها في المنهج التربويّ وفي الكتاب المدرسيّ والقصص المدرسيّ.

أ- منهج اللغة العربية في لبنان:

صدرت المناهج التربويّة الجديدة في لبنان سنة ١٩٩٧، وبدأ العمل بها في مطلع السنة الدراسية ١٩٩٨-١٩٩٩. وقد رُوِيَ في وضع هذه المناهج التسهيل والتقريب من الإفهام، فنجم

عن ذلك إلغاء بعض دروس الصرف والنحو، والتقليل من عدد حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فضلاً عن مجانبة الإعراب ما أمكن، في هذه المرحلة، فكان هذا لصالح اللغتين الأجنبيتين الأولى والثانية. فأنت حينما نظرت في هذا المنهج وتأملت دقائقه وتفصيله، لمست التراجع في مادته ومحتواه عما كان عليه في الماضي، ووقعت فيه على مزيد من الضعف والفقر والتقهر اللغوي. وربما وقعت فيه على شيء من الاستخفاف باللغة العربية. ومن علامات ذلك، أن حروف النصب في العربية باتت، في المرحلة الابتدائية، ثلاثة بعد حذف "إِذَنْ"، وأن حروف الجزم باتت، في المرحلة نفسها، ثلاثة بعد حذف "لَمَّا". وحتى نهاية السنة الرابعة الابتدائية، لا يتعلم الطفل في لبنان من الإعراب النحوي، بحسب هذا المنهج، غير الفعل (الماضي والمضارع والأمر)، والفاعل، والمفعول به، والنعت، والمجرور بالحرف. وهو، فضلاً عن ذلك، يُحرَم معرفة الضمير المستتر طوال المرحلة الابتدائية، فما يدرسه حتى السنة الثامنة (المرحلة الإعدادية أو المتوسطة). أما حصص تعليم العربية في لبنان، فقد تراجعت في السنوات الثلاث الأولى من ثماني حصص، في المنهج القديم، إلى سبع، وتراجعت في السنوات الثلاث التي تلي (الرابعة والخامسة والسادسة) من سبع حصص إلى ست.

ب - الكتاب المدرسي في لبنان:

تأليف الكتاب المدرسي في لبنان حرّ، فثمة الكتاب المدرسي الوطني الذي تنشره وزارة التربية بواسطة "المركز التربوي للبحوث والإنماء"، وثمة كتاب خاص يصدر عن دور النشر اللبنانية. ودور النشر اللبنانية التي لها إسهام في تأليف الكتاب المدرسي كثيرة، ولها نقابة خاصة بها. فبين أدينا، في لبنان، ما لا يقل عن عشر سلاسل من كتب اللغة العربية التي صدرت عن دور النشر الخاصة، وفقاً للمناهج الجديدة التي صدرت سنة ١٩٩٧، وبدأ تطبيقها سنة ١٩٩٨. وقد كان لنا إسهام في مشروع الكتاب المدرسي بسلسلة كتب كاملة صدرت عن دار العلم للملايين (للمراحل الثلاث: الابتدائية والإعدادية والثانوية). وفي هذا الخليط من سلاسل الكتب المدرسية، هناك الغث وهناك السمين. وليس الكتاب المدرسي الوطني الذي صدر عن وزارة التربية أفضل الكتب المدرسية في لبنان وأسلمها لغة. فقد وقعنا فيه - نعني كتاب اللغة - على ضعف في التأليف، وركاكة في الأسلوب، وسقط في اللغة. وربما كانت بعض السلاسل المدرسية الخاصة خيراً منه، كما سنرى.

وقد اطلعنا على معظم الكتب المدرسية، أو كتب اللغة العربية المعتمدة في لبنان، فكان لنا عليها ملاحظات كثيرة وماخذ كثيرة. ومما سجلنا على كتاب اللغة العربية المعتمد في المرحلة الابتدائية في مدارس لبنان نذكر ما يلي:

- ١- حبكة التأليف في الكتاب المدرسيّ في لبنان ضعيفة، لأنّ تأليف هذا الكتاب محكوم غالباً بالفقر والتسرّع، ولأنّه لا يخضع لإشراف صارم، ولا يُراجع مراجعة دقيقة. فالغلط في هذا الكتاب كثير، والسقط فيه كثير، ولغة التأليف فقيرة، لأنّ معظم مؤلّفي الكتب المدرسيّة من مدرّسي اللغة العربيّة، وهؤلاء يشكون ضعفاً لغوياً عاماً.
- ٢- في معظم الكتب المدرسيّة في لبنان، لا تقع على تمييز دقيق بين همزة الوصل وهمزة القطع، فالغلبة للأخيرة دائماً. وفي معظم النصوص، تُرسم همزة الوصل همزة قطع، وهكذا تُقرأ، فيُلَفّظ بها على أنّها همزة قطع. وقد تعودّ الكثير من اللبنانيين أن يلفظ بهمزة "أل" التعريف في سياق الكلام، أي وهو يقرأ، همزة مقطوعة، كأن يقول "عاد المدير إلى المكتب، ودعا الموظف المسئول عن الغلط . . .". وأكثر ما يكون هذا في مصدر الخماسيّ والسداسيّ، إذ يُقال "الاقتصاد والابتعاد والاعتذار والاستعداد والاستغفار . . .".
- ٣- كثرت في الكتب المدرسيّة، المعتمدة في المرحلة الابتدائيّة في لبنان، الألفاظ العاميّة المتداولة في اللغة المحكيّة. وهي ألفاظ مستمدّة من صميم المخزون الشعبيّ المتداول في البيئات العاميّة اللبنانيّة. وبعض هذه الألفاظ عمّم فعمّ وشاع تداوله، حتّى إنّ دخل المعاجم المدرسيّة، وخاله الناس من فصيح اللفظ العربيّ. ونذكر من هذا النوع من الألفاظ: "الفقير، البزاق، اللصوص، الكنزة، الثرابة، الإضبارة، الدارة، العرزال، الصفّ، الجلّ، الطابة، البُقجة، الأخصائيّ، المشوار، المرسال، المظروف، الكباش، المحرمة، العجقة، وضبّ، يَطال . . .".
- ٤- شاعت في الكتب المدرسيّة، المعتمدة في المرحلة الابتدائيّة في لبنان، الألفاظ الأجنبيّة العربيّة، حتى لو كان لها بديل في العربيّة. وهذا الاستعمال مرده إلى الخليط اللغويّ المتداول في الحياة اليوميّة اللبنانيّة، وبخاصّة في الشارع البيروتيّ. فاللبنانيّ يخلط في كلامه اليوميّ العربيّة (المحكيّة طبعاً) بالفرنسيّة والإنجليزيّة، وبأسلوب كاد يكون عفويّاً. ومن الألفاظ الأجنبيّة التي شاع استعمالها في نصّ القراءة: "الباص، البوسطة، التلفون، التلفزيون، الأوتوكار، الأوتوبيس، الفاكس، التلغراف، الكمبيوتر، البنطلون، الجاكت، الصالون، الصالة، الكنبة، الميكروب، الفيروس، الكربون، أكسيد الكربون، الباطون، البترول، الدلفين، الديكور، البلكون، السندويش، الأجندة، الراديو، الموتور، الدونم، الهكتار، الأوتوستراد، الكادر، الكابتن، الجنرال . . .".
- ٥- علامات الوقف أو الترقيم هي، في الكتاب المدرسيّ اللبنانيّ، مشوّهة غالباً. فمعظم المؤلّفين لا يُحسن رسمها حيث يجب أن تكون، بل معظمهم عاجز عن معرفة غرضها وشروط استعمالها، وعن التمييز بينها. ويؤسفنا أن نقول إنّ معلّمي اللغة العربيّة جميعاً عاجزون عن ضبطها، وعن معرفة موقع كلّ منها. فما أسهل أن تحلّ هذه العلامة محلّ

تلك! وأكثر ما يكون الخلط بين ثلاث من علامات الوقف، هي: " الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، والنقطة " .

ج- القصص المدرسيّ في لبنان:

القصص المدرسيّ في لبنان كثير، ومعظمه موجه إلى الأطفال الصغار في شكل سلاسل تعدّ الواحدة منها غالباً ست قصص، أو عشرًا، أو اثنتي عشرة. وقلّ أن زادت على هذا العدد أو نقصت عنه. وكثرة القصص المدرسيّ في لبنان، ولاسيّما قصص الأطفال، مردها إلى كثرة دور النشر اللبنانية؛ ففي بيروت وحدها يتمركز نحو ثلاثمائة دار نشر. وللقصص اللبنانيّ سوق رائجة، فمعظمه يُوزع في البلدان العربيّة، وخصوصاً في دول الخليج ودول الشمال الأفريقيّ. لذا أمكن القول إنّ ما يصدر في بيروت، من القصص المدرسيّ، في السنة الواحدة مئات السلاسل التي تعدّ آلاف العناوين. ومعظم هذا القصص موجه إلى الأطفال، وفيه الغثّ والسمين، وبعضه يُقرأ وبعضه لا يُقرأ. وأبرز مشكلات هذا القصص أنّ بعض المؤلّفين (أو المترجمين كما سنرى) مغامر طارئ على الكتابة والتأليف.

وهذا القصص نوعان: قصص مؤلّف، وقصص مترجم.

١- القصص المدرسيّ المؤلّف: دخل ميدان تأليف القصص المدرسيّ في لبنان مغامرون لا صلة لهم بالكتابة والتأليف. وهؤلاء، في معظمهم، طارئون على الكتابة القصصيّة وعلى التأليف المدرسيّ، وجلّهم من المعلّمين أو المدرّسين الذين تستكتبهم بعض دور النشر طمعاً في سوقهم المدرسيّة، أي طمعاً في اعتماد منشوراتها القصصيّة في المؤسسات التربويّة التي يعملون فيها. وفي القصص المدرسيّ هذا، ضعف، بل فقر لغويّ قد يبلغ حدّ السقوط أو الركاكة في بعض السلاسل أو بعض الكتب، وفيه حشو، وتكرار، وتقديم، وتأخير، وعبث ببناء الجملة، وتشويه للجملة والعبارة معاً، وفيه أيضاً ألفاظ وصيغ عاميّة، وألفاظ أجنبية معرّبة. ويمكنك أخيراً أن تختصر القول في هذا القصص بأنّ فيه الكثير ممّا يسيء إلى لغة الضاد، والكثير ممّا لا صلة له بلغة الضاد.

٢- القصص المدرسيّ المترجم: القصص المدرسيّ المترجم كثير في لبنان، ومعظمه موجه إلى الطفل، ويدخل في باب "أدب الأطفال". وقد لاحظنا أنّ معظم هذا القصص منقول عن الإنجليزيّة أولاً، ثمّ عن الفرنسيّة ثانياً. وفي هذا النوع من القصص، يبدو لك بوضوح سوء الترجمة، كما بدا لك سوء التأليف في القصص المؤلّف. فالنقل، في هذا القصص، غالباً نقل حرفيّ يشوّه النصّ المنقول أو المترجم. وفي هذا النقل، يكثر ابتداء الجملة بالاسم بدل الفعل، والصدارة غالباً لشبه الجملة، كما يكثر التقديم والتأخير، وتكاد تنعدم الروابط بين الجمل، لأنّ الكثير منها يبدأ بحرف التأكيد "إن". وفضلاً عن كلّ ما سبق، يبدو لك الفقر اللغويّ واضحاً في الألفاظ والتراكيب والصيغ.

تكثر الألفاظ الأجنبية المعرّبة في هذا النوع من القصص، وقد أحصينا، في قصّة واحدة مترجمة، الألفاظ التالية :

"الباص، الأتوبيس، البطريق، الدلفين، الفقمّة، الراكون، السمندر، الميكروب، البكتيريا، الفيروس، التلسكوب، الباطون، البترول، الزنك، البرومين، البنطلون، الإنزيم، الفوتوغرافيا، اللاّفا، تسونامي، ديكور، كاتشاب، سندويش، سوبر ماركت، الكاين والكاينة والكاينات، الميكروفون، الميكروسكوب، الكربون، أكسيد الكربون، الكلوروفيل، الغلغوز، الكربوهيدرات، البروتين، البيولوجيا، الجيولوجيا، السردين، التراوت، الشفنين، السلمون، سمك الجمبري، سمك التونة، قرش الماكو، الأنكليس، الفاييل، الكادر، البروغرام، البلاج، الأوتوستراد، التابلو، التلفون".

الطفل بين الفصحى والحكيّة:

معاناة الطفل العربيّ معاناة كبيرة، لأنّ اللغة التي يقرأ في الكتاب ويكتب على الورق غير اللغة التي تتداولها الأسرة في ما بينها، وغير اللغة التي يحاور بها أترابه. وسنعرض، في ما يلي، لهذا الواقع بشيء من التفصيل :

أ- الثنائية اللغوية:

قلنا إنّ مشكلة الطفل العربيّ الأولى والكبرى هي ثنائية اللغة العربيّة بين عاميّة أو محكيّة يرصعها مع لبن الأمومة، وينطق بها وهو يحبو، وفصحى يُلَقِّنُها على مقعد الدراسة ويقرؤها في الكتاب. وهذه مشكلته الأولى والكبرى قبل أن يبدأ تعلّم اللغة الأجنبية؛ فمتى بدأ تعلّم هذه بات أمام ثنائية لغويّة جديدة على مقعد الدراسة. والطفل اللبنانيّ يعاني هذه الثنائية مذ يصبح الكتاب في يده، أي في الروضة الثانية التي تسبق السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وإلاّ ففي السنة الأولى.

وتزداد الصعوبة حين ينتقل الطفل إلى مرحلة التفكير، وهي مرحلة لا يواجهها الطفل في المرحلة الابتدائية إلّا حين يصبح لزاماً عليه أن يفكّر. وبداية التفكير الجدّي تكون في معالجة موضوع الإنشاء أو التعبير الكتابي. فموضوع التعبير الكتابي هو أوّل بيت يخطّط له الطفل وبينه بناءً ذهنيّاً. فعليه أن يفكّر جيّداً، وأن يعرف كيف يقدّم لموضوعه، وكيف يغوص في صلب هذا الموضوع، ثمّ كيف يختمه. وموضوعات هذه المرحلة هي موضوعات وصفية غالباً. فهل يفكّر الطفل، وهو يكتب موضوع التعبير، بالعربيّة الفصحى؟ الطفل العربيّ يفكّر وتفكيره على قدر مستواه، لكنّه، حين يجب أن يفكّر، يفكّر بلغته اليوميّة أي باللغة التي يتكلّم. فلكلّ منّا مستوى من التفكير ولغة يفكّر بوساطتها. وهذه مشكلة ترهق الطفل العربيّ، وتقتضي منه جهداً مضاعفاً ووقتاً مضاعفاً؛ فهو يفكّر باللغة العاميّة أو المحكيّة، ويترجم إلى لغة أخرى هي الفصحى، لذا عدناه مترجماً بالفطرة.

ب- زحف العامية إلى مواقع الفصحى:

الأخطار التي تُحْدَق بالعربية الفصحى كثيرة، وهي تزداد يوماً بعد يوم، وكلّ منها يتنامى ويقوى يوماً بعد آخر، وأول المتأثرين بهذه الأخطار هو الطفل العربي. وأبرز الأخطار الداهمة والمؤثرة في لغة الطفل هو زحف اللهجات المحكية أو العاميات إلى مواقع الفصحى. فاللهجة المحكية أو العامية موجودة في كل بلد عربي، وهذا أمر معروف لا جدّة فيه؛ لكنّ الجدّة والخطورة هما في زحف العامية إلى مواقع الفصحى. فأين يتجلّى ذلك في حياة الطفل ولغة الطفل؟ أكثر ما يبدو هذا في المنزل أولاً، حيث لا يسمع الطفل أحداً من الأهل يتكلّم أمامه العربية الفصحى، أو يقرأ أمامه نصّاً بالعربية الفصحى. ويبدو هذا ثانياً في الكتاب المدرسي، ككتاب القراءة مثلاً الذي زحفت إليه الألفاظ والصيغ العامية والشعبية الموروثة، وكالقصص المدرسي الذي داخلته ألفاظ العامة، والذي قرأنا فيه لكاتب معروف في لبنان والعالم العربي قوله (في إحدى قصص الأطفال) "أكلت الكوسا حتى انفزرت". ويبدو هذا ثالثاً في لغة المعلم أو المدرّس الذي لا يتكلّم بغير العامية، والذي يشرح درس اللغة العربية بالعامية، وأحياناً بفصحى شوهاء. ومن علامات هذا الزحف البطيء وغير المنظور، تدنّي المستوى اللغوي والتعبيري في كلّ شيء، وعلى كلّ الصعد، حتّى على أسنة أهل الاختصاص.

العربية واللغات الأجنبية:

فضلاً عن المواجهة بين الفصحى والعامية، ثمة معركة أخرى فُرض على العربية الفصحى أن تخوضها في مواجهة اللغات الأجنبية. فثمة ضغوط أخرى تعرّض لها الفصحى في المدرسة: أولها تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب العربية منذ الطفولة وفي مستوى واحد. وثانيها تعليم العلوم بلغة أجنبية، وفي هذا ما يخدم اللغة الأجنبية ويسيء إلى لغة الضاد. وثالثها هجمة العمولة واندفاع اللغة الإنجليزية التي باتت لها السيادة في قاعات الدرس في عدد من الأقطار العربية، حتّى كادت تصبح اللغة الأولى.

أ- تعليم اللغات الأجنبية:

يُلَقَّن الطفل في لبنان، وهو مازال في مرحلة الروضة، لغة أجنبية واحدة. وما إن يصبح على مقعد الدراسة، في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، حتّى تصبح الفرنسية أو الإنجليزية لغة أساسية تُدرّس إلى جانب العربية، وبعد سنتين أو ثلاث، يكون ثمة لغة أجنبية ثانية. واللغتان الأجنبيّتان اللتان تُدرّسان في كلّ مراحل التعليم في لبنان هما الفرنسية والإنجليزية.

ولما صدرت المناهج التربوية الجديدة في لبنان سنة ١٩٩٧، أقرّت تعليم لغتين أجنبيّتين في

المرحلة الابتدائية، وحددت حصصاً تدريسية لكل منها. وقد كان ذلك على حساب اللغة العربية، إذ أنقص عدد حصص هذه المادة عما كان عليه في المناهج السابقة، فبات لها في السنوات الثلاث الأولى سبع حصص في الأسبوع، وفي السنوات الثلاث التي تلي، أي الرابعة والخامسة والسادسة، ست حصص في الأسبوع. وخُصّت اللغة الأجنبية الأولى بمثل هذا العدد؛ وهكذا تساوت اللغة الأم واللغة الأجنبية الأولى في عدد حصص التعليم. أمّا اللغة الأجنبية الثانية، فلها في هذا المنهج ثلاث حصص أسبوعية. وقد كتبنا إلى وزارة التربية في لبنان، ونشرنا مقالة في صحيفة "النهار" البيروتية، طالبنا فيها بأن يكون عدد حصص مادة اللغة العربية مساوياً لعدد حصص تدريس اللغتين الأجنبيةتين مجتمعتين، لأنه لا يجوز، في رأينا، أن يُدرّس في المرحلة الابتدائية أكثر من لغة أجنبية واحدة، ولا يجوز، تالياً، أن تكون الحصص المخصصة للغة الأجنبية الثانية على حساب اللغة الأم.

ب- تدريس العلوم باللغة الأجنبية:

تركت المناهج التربوية الجديدة في لبنان للتعليم الخاص الحرية في اعتماد لغة تدريس العلوم، وخيّرته بين العربية واللغة الأجنبية الأولى. بيد أن الكتب المدرسية، أي كتب العلوم، وُضعت كلّها باللغة الأجنبية، وباتت العلوم كلّها تُدرّس بالفرنسية أو الإنجليزية. وهكذا خسر التلميذ في لبنان دراسة الألفاظ والمصطلحات العلمية بالعربية، وترك هذا أثراً سلبياً في قاموس مفرداته ومعجم ألفاظه، فخرس اللفظ العربي المستعمل في الدلالة على أعضاء جسم الإنسان وعلى وظائفها، وفي صنوف الحيوان والطير والنبات. وألفاظ العلوم هذه درسناها صغاراً في كتاب يُدعى "دروس الأشياء". والألفاظ العلمية التي ترد في كتب العلوم كلّها ليست بالقليلة، فقد تبلغ مئات الكلمات. ومن المؤسف أنها باتت وقفاً على المعجم فقط وملك المعجم وحده. لذا كان تدريس العلوم باللغة الأجنبية عامل فقر للطفل العربي، وخسارة كبرى تترتب على مخزونه اللغوي. وحسبنا مثلاً المعلومة المتداولة بين المعلمين في لبنان وفي الكتاب المدرسي أو كتب الأطفال، وهي أن عضو التنفّس عند السمك هو الخياشيم التي مفردها الخيشوم، والخيشوم هو الأنف. وقد جهل الجميع أن عضو التنفّس عند السمك هو "الغلاصم" التي مفردها "الغليصة".

ج- العولمة والدفاع الإنجليزية:

"العولمة"، هذا المصطلح الغريب، هو مصدر منحوت على وزن "فَعَلَلَة" من فعل لا وجود له في لغة الضاد، ولا ذكر له في معجم قديم أو حديث، وهو الرباعي "عَوَلَمَ" على وزن "فَعَلَل" أو "فَوَعَلَ". والعولمة اصطلاح عجيب يزحف بسرعة إلى عقولنا وقلوبنا وجيوبنا وحياتنا اليومية. والعولمة أيضاً هي العالمية السريعة المتدفقة، بل هي العالمية الهوجاء أو العالمية المجنونة التي وُجِدَت

أصلاً لتكون في خدمة اللغة الإنجليزية. فهي "الجرفاة" التي تجرف الأتربة والصخور، وكاسحة الألغام أو كاسحة الثلج والجليد التي تجرف وتكسح كل ما يعوق تقدّم الإنجليزية. فكلّما تقدّمت العولمة تقدّمت معها اللغة الإنجليزية، وكلّما اندفعت العولمة اندفعت معها اللغة الإنجليزية، ومتى عمّت العولمة فقلّ وقتها إنّ الإنجليزية عمّت وسادت، لأنّ تعميم العولمة يعني أن تصبح الإنجليزية لغة العصر وسيّدة اللغات. وها هي الإنجليزية تواكب العولمة في حقل الاتصالات، وتندفع في عالمنا العربيّ اندفاعاً لم يسبق لها مثيل، حتى كادت تكون جنونيّة. وقد رأيناها مندفعة بسرعة فائقة في عدد من الدول العربيّة كدول الخليج العربيّ، حيث باتت لغة الحياة اليوميّة، ورأيناها، في السنين الأخيرة، تخطو خطى لا بأس بها في بلدان "فرنكوفونيّة" كلبان مثلاً. وهكذا نستنتج أنّ العولمة الحاضرة تؤثر في العربيّة وفي لغة الطفل العربيّ سلّبا، لأنّها تزيجها من درب الإنجليزية. فمنّ متنا يعلم ما ستؤول إليه الأمور غداً؟ ومنّ متنا يعرف المواقع التي ستزحف إليها الإنجليزية غداً أو بعد غد، وإن كان ذلك على حساب الهوية القوميّة؟

لغة "تزلزل":

صدرت لنا، قبل سنوات، في صحيفة "النهار" البيروتية (٢٠٠٢/٨/١٩) مقالة عنوانها: "لغة تزلزل". وسبب هذا العنوان ما زال ماثلاً في ذهننا، وما زال يمثّل صورة الخطر على لغة الضاد، لذا بتنا نراه اليوم أبرز من ذي قبل. فالعولمة ووسائل الاتّصال الحديثة، كالإنترنت والهاتف المحمول وما إليهما، أثّرت سلّبا في العربيّة بعامّة، وفي اللغة المدرسيّة أو لغة الطفل والتلميذ بخاصّة. وما ذلك إلّا لأنّ صغارنا باتوا يُمضون الشطر الأكبر من وقتهم أمام الحاسوب، ومعظمهم بات يحمل في يده الهاتف المحمول (الخلويّ) ويرسل عبره الرسائل. لذا رأينا العربيّة في السنين الأخيرة، تزحل بسرعة كما تزحل التربة في منحدرات لبنان وأوديته. وإذا كانت العربيّة في الماضي تزحل ببطء، أو قليلاً قليلاً في مواجهة اللغة العاميّة أو اللهجات المحكيّة، فقد ازدادت في السنين الأخيرة، سرّعة زحلها أو انزلاقها في عهد العولمة وزحف الإنجليزية بشكل خاصّ.

الرقابة الفجولة:

نحن نعلم أنّ ثمة رقابة فاعلة في بعض الدول العربيّة، وأنّ ثمة تفتيشاً تربوياً عاماً، وتفتيشاً تربوياً خاصاً بكلّ مادة من موادّ التدريس، وفي مقدّمها اللغة العربيّة. إنّما ينبغي ألا تقتصر الرقابة على عمل المربيّ في قاعة الدرس، وعلى تدريس المادة وحسب، بل يجب أن تتعدّى ذلك لتطوّل المنهج التربويّ أولاً، والكتاب المدرسيّ المؤلّف ثانياً، والمعلّم أو مدرّس اللغة العربيّة بعمله وإمكاناته ثالثاً، وليس بما يعمل أو بما يشغل به حصّة الدرس فقط. لكنّ، متى دبّ الضعف اللغويّ في الجسم التعليميّ كلّّه، وعمّ الوهن الأسرة العاملة كلّها، فماذا تنتظر من مفتش أو موجه

تربويّ هو واحد من أفراد هذه الأسرة؟ ولما كنت تستطيع القول إنّ الإدارة في العالم العربيّ، ولاسيّما لبنان، تشكو مزيداً من الضعف والفضوى و"التسيب"، بعد أن أصبحت رهينة العقائد، سهّل عليك أن تعرف أنّ اختيار الموظّف في أيّ إدارة عربيّة ما عاد يخضع لاعتبارات الجدارة والكفاءة ومعايير القيم، بل لاعتبارات أخرى باتت معروفة، وأنّ الموظّف الكفاء لا مكان له في موقع المسؤولية إلا نادراً، ولكلّ قاعدة استثناء. فأين هي الرقابة؟ ومن يراقب من؟ لقد فسد بعض النظم الحاكمة، وفسدت معه الإدارة، وفسدت الرقابة والتفتيش وما إليهما، وبات هذا الأخير اسماً بلا مسمّى. فإذا ما قلت هذا في العالم العربيّ بعامّة، فماذا تقول في لبنان الذي فرض عليه أن يكون، أحياناً كثيرة، شبه دولة، وأن يكون التفتيش التربويّ فيه مكفوف اليد والبصر واللسان.

الفوضى اللغويّة الخلقة:

إذا كانت الولايات المتّحدة قد اعتمدت، في الشرق الأوسط، سياسة "الفوضى الخلقة" أو البناء، فشعراء الحداثة وكتّاب الحداثة (يدعونها الحداثيّة) في لبنان، وتلاميذهم ومريدوهم قد طبّقوا سياسة الفوضى اللغويّة الخلقة، منذ ما يقرب من نصف قرن. فهؤلاء، وهم في معظمهم من الشباب، يكتبون على هواهم، ويتكرون من جديد اللفظ ما شاءوا؛ بل قلّ إنهم قد ابتكروا لغة خاصّة بهم تحكمها معارفهم الضحلة، وأمزجتهم المريضة، ومفاهيمهم "المسطّحة". ثمّ قالوا لأهل اللغة "نحن اللغويّون فاتبعونا". هؤلاء يبتكرون اللفظ، يشتقّون وينحتون، ونحن نركض وراءهم لاهثين، كي نأخذ درر اللفظ من أفواههم، كما أخذها القدماء من أفواه "طرّفة ولبيد وزهير والأعشى والنابعة...". لقد بلغت فوضى الكتابة في لبنان حدّاً لا مثيل له في بلد عربيّ آخر، وما زال مدعو الحداثة هؤلاء يفرضون أنفسهم بالقوّة على القراء اللبنانيين والعرب. وقد تركت هذه الفوضى أثراً سلبياً في التربية، لأنّ مؤلّفي الكتب المدرسيّة يحسبون أنّ هؤلاء أدباء كبار، فيضمّنون الكتب المدرسيّة بعضاً من نصوصهم، وهم معجبون بما جاء فيها.

سبل النهوض:

ثمّة سبل كثيرة، في رأينا، للنهوض باللغة المدرسيّة، وبلغة الطفل في العالم العربيّ. وقد عرضنا لبعضها في سياق هذا البحث غير مرّة. بيد أنّنا سنعمد هنا إلى التحديد، وسنقترح بإيجاز ما يمكن أن ندعوه خطّة للنهوض بلغة الطفل العربيّ في سنيه الدراسيّة الأولى، أي في المرحلة الابتدائيّة. والعناصر الرئيسة لهذه الخطّة تقوم على ما يلي:

١- يجب أن يُعاد النظر في مناهج التعليم بعامّة، وفي منهج اللغة العربيّة بخاصّة. وذلك في محاولة للنهوض بهذا المنهج، والارتقاء به إلى مستوى من القوّة بدلاً من الضعف أو الفقر الذي هو عليه حاضراً في معظم الدول العربيّة، وفي مقدّمها لبنان. وقد عدّدنا عوامل الضعف في متن

هذا البحث، فزوال هذه العوامل يعني منهجاً غنياً وقوياً معافى. وإعادة النظر في مناهج التعليم الابتدائي تعني لنا تحقيق مطلبين اثنين (وربما هدفين): أولهما أن يُعاد النظر في تدريس العلوم باللغة الأجنبية، فيُفْرَضَ تعريبها لما في ذلك من إغناء لقاموس الطفل بالألفاظ والمصطلحات العلمية. والثاني أن ينصّ المنهج في لبنان على تدريس لغة أجنبية واحدة، شرط ألا يبدأ تلقينها في مرحلة الروضة، أي ما قبل التعليم الابتدائي أو الأساسي، وإنما في السنة الأولى من التعليم الأساسي أو بعدها؛ وذلك لأسباب نفسية وتربوية واعتبارات وطنية، فلا ننس أن العربية هي اللغة الأم. وإن كان لا بدّ من تدريس لغة أجنبية ثانية، فليكن ذلك في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، وهو ما كان عليه الأمر في لبنان في الماضي.

٢- يجب أن يُعاد النظر في تأليف الكتاب المدرسيّ في لبنان، وبخاصة الكتاب المدرسيّ الوطني الذي تُصدره وزارة التربية، فيُعتمد، في تأليفه ومراجعته وضبطه، على نخبة مختارة لا ترقى إليها الشبهات. ويجب أن يُمنع في لبنان تأليف الكتاب الخاصّ، ونحن أول المتضررين من هذا المنع إن أفرّ، لأنّ لنا سلسلة كتب مدرسية في مادة اللغة العربية. فإن لم يُمنع هذا وجب إخضاعه لرقابة منهجية وتربوية ولغوية صارمة، شرط أن تتوافر فيمن يراقب المقدرة والكفاءة التربوية واللغوية، لا أن يُسند ذلك إلى أنصاف جهلة وأشباه أميين.

٣- كنّا قد نشرنا، قبل عامين، في مجلّة "حوار العرب" (العدد ٤، آذار/ مارس ٢٠٠٥)، مقالة حملت عنوان: "مدرّس اللغة العربية". وفي تلك المقالة، شكونا ضعف معلّم اللغة العربية في لبنان والعالم العربيّ، بل شكونا، باختصار كليّ، فقره وفقر من علمه في المدرسة قبلاً، ومن درّسه في الجامعة، فخرّجه ودفع به إلينا وإلى المدرسة، ليكون عالة على اللغة العربية، وعلى المؤسسة التربوية، وعلى الطفل أو التلميذ في آن. وكلّ ما قلناه، في تلك المقالة، في مدرّس اللغة العربية، واقتراحنا لتحسين مستواه وإمكاناته، يصحّ قوله هنا في ورقة العمل هذه.

٤- يجب أن يبادر الغير على لغة الضاد، في كلّ بلد عربيّ، إلى إنشاء رابطة أو جمعية يكون غرضها حماية اللغة العربية، والدفاع عنها، وتعزيز موقعها في البيت والمدرسة والمجتمع. وربما كان خيراً من ذلك أن ترعى جامعة الدول العربية إنشاء جمعية أو مؤسسة تربوية - لغوية، مهمتها حماية اللغة العربية، والدفاع عنها، والتعريف بمزاياها، ورفع مستواها في التعليم، والعمل على تعزيز موقعها في البيت والمجتمع. وقد كانت لنا تجربة متواضعة في هذا الشأن، إذ أسّسنا وبعض الغير على العربية، قبل سنة ونيّف، جمعية دعوناها "المجلس العالميّ للغة العربية"، ومقرّها بيروت.

٥- والمقترح الأخير للنهوض بلغة الطفل العربيّ، أو بلغة التلميذ في المدرسة، هو توافر المثالية في كلّ من يعمل وفي كلّ ما يُعمل. فالمطلوب هو المثالية فيمن يُكلّف أولاً وضع منهج جديد متى حان وقت المنهج الجديد، وفيمن يُكلّف ثانياً تأليف الكتاب المدرسيّ متى حان وقت

التأليف، وفيمن يفتش ويوجه ويراقب، وفيمن يعلم ويدرس ويربي. فنحن لو دعونا إلى الرقابة الصارمة، وطُبِّقَت هذه بمثالية وحزم، لاصطدنا أخيراً بواقع قاس كالصخر مرير كالعلم. فلا إصلاح ولا مصلحون، ولا رقابة ولا مراقبون من دون المثالية في العمل. وكما كان الضعف قد بات عاماً، كان من الصعب عليك أن تجد المثالي المتضلع من العربية، أي من يجمع بين المثالية والمقدرة في وقت واحد. بيد أن مستوى العربية في المدرسة، وفي مراحل التعليم العام، بات يستدعي جراحة عاجلة لا بد منها، فعسى أن تكون جراحة ناجحة!

خاتمة البحث:

سنحاول، في ما يلي، أن نختصر مداخلتنا، أو ورقة العمل هذه في أسطر، والأسطر قد يعبر عنها أحياناً بكلمات. فالطفل العربي، أولاً وأخيراً، هو البداية والنهاية في هذا المؤتمر، وهو الأمل والمرتجى. هو من له اليوم نعمل، ومن نحن اليوم في خدمته، قبل أن يطرح السؤال ذات يوم: "أما زال لنا طفل عربي، أم بات طفلنا أعجمي اللسان؟". فلا عربية فصحي في البيت، ولا "فصحي فصيحة" أو سليمة في المدرسة، والإنجليزية بدأت تغزو العربية في عقر دارها باسم "العولمة". فما العمل إذًا؟ وإلى أين نحن ماضون؟ لا يطمئن أحد منا إلى مستوى لغة الطفل في بلاده؛ فإذا كنا، نحن، قد عرضنا في هذه "المداخلة" لنموذج لبنان، أي للغة الطفل اللبناني في المدرسة، وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، فلسنا نحسب أن لغة الطفل العربي في الأقطار العربية الأخرى ستكون أحسن حالاً. ولا مسوغ هنا لتجاهل الواقع، فالخوف على العربية الفصحى موجود، ولولا الخوف هذا لما أنشئت الجمعيات وعُقدت المؤتمرات لحماية اللغة العربية والدفاع عنها.

كل ما قلنا ونقول في هذا المؤتمر يصب في قناة واحدة، أو في مجرى واحد، وهو خدمة الطفل العربي للحفاظ على لغته الأم أولاً، والحفاظ على لسانه عربياً سليماً النطق ثانياً، من دون أن ننفي كل أثر للحدثة والعالمية الجديدة (العولمة). فتفاعل الحضارات واقع ماثل أمام أعيننا في كل لحظة، وغيرتنا على العربية الفصحى، ومقولتنا في الدفاع عنها، لا تنفيان حاجتنا إلى تطويرها لتقبل كل جديد. لذا نرجو ألا يفهم من هذه المرافعة الطويلة، في الدفاع عن لغة الضاد، أننا ضد "التحديث" والتطوير. والواقع هو عكس ذلك، فنحن مع الجديد إنما ضمن حدود، ومع تطوير اللغة وإغنائها إنما ضمن حدود، وسبيلنا إلى ذلك "الترجمة والتعريب". ففي الترجمة تسمح لنا لغتنا بالاشتقاق والنحت، وفي التعريب تسمح لنا لغتنا بتعريب اللفظ الأجنبي بتخريجه وفق المخارج الصوتية واللسانية في النطق العربي. لكن المسألة تُحصَر، بل يجب أن تُحصَر في أيدي اللغويين وعلماء اللغة، لا في أيدي شعراء الحدثة وأنصار الحدثة.

وفي تأكيد لما قلنا قبلاً، نجدد القول أن لا إصلاح بلا مصلحين وعدة إصلاح. وفي هذا النوع

من الإصلاح، لا اللغويّ قادر على ذلك وحده، ولا التربويّ المتخصّص في علوم التربية قادر على ذلك وحده. فلا بدّ من وجود تربويّ لغويّ، أو تربويّ متضلع من لغة الضاد، ولا بدّ لمتخصّص قدير كهذا من أن تتوافر فيه الإرادة الطيّبة والمثاليّة في العمل. فللحفاظ على لغة الطفل العربيّ، والنهوض بهذه اللغة، نحن في حاجة إلى توافر عنصرين اثنين واقترانهما معاً، وهما: المثاليّة والمقدرة. فمن لنا بذلك؟ وأنتى لنا ذلك؟

وختاماً: نبليغ مؤتمركم الكريم، أنّنا، بسبب غيرتنا المبكرة على الطفل العربيّ وعلى مستواه اللغويّ، وجّهنا، في أوائل سنة ٢٠٠٣، كتاباً إلى المدير العامّ للمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم الدكتور المنجي بوسنينة، نقترح فيه أن ترعى المنظّمة مشروع تأليف معجم مدرسيّ يحمل عنوان: "معجم الطفل العربيّ". بيد أنّنا لم نتلق، حتّى اليوم، أيّ ردّ أو جواب.

الكتابة للأطفال

والمعايير التي تساعد في تطورها

د. ألبير مطلق^(*)

بدا لكثيرين، أول شيوخ الكتب المخصصة للأطفال، أن الكتابة للأطفال هي نوع من موجز لما يكتب للكبار. وكثيراً ما كانت النصوص التي نتعلمها في طفولتنا مأخوذة كما هي، أو مع تعديل طفيف، من نصوص قديمة مكتوبة، بطبيعة الحال، للراشدين ولأهداف توجيهية. أذكر مثلاً قصة "القرود والغيلم" المأخوذة من كتاب "كليلة ودمنة"، والتي لم أفهم الكثير منها في ذلك الوقت، ولا فهمت معنى الغيلم، الذي تبين لي، بعد زمن طويل، أنه ذكر السلحفاة. من حسن الحظ أن الكتاب والناشرين والمحررين والمعلمين والأهلين أخذوا يعون أهمية الكتابة للأطفال باعتبارها فناً قائماً بذاته، ويسعون إلى وضع قواعد ومعايير لذلك الفن بحيث يحقق الغايات المرتجاة منه. هل من الضروري، كما سألني صحفي مرة، أن يكون من يكتب للأطفال أديباً؟ في رأيي أن من يكتب للأطفال ينبغي أن يكون أكثر من أديب وأقل من خطيب. الكتابة للأطفال ليست، أو لم تعد، أدباً بالمفهوم القديم، أي براعة في الإنشاء ومنبراً للوعظ. لأدب الأطفال شروط فنية ونفسية. وأصبح، ككل أوجه الثقافة اليوم، خاضعاً لمواصفات. من هذه المواصفات مثلاً، مراعاة السن. ذلك وحده يتطلب أن يكون الكاتب قادراً على أن يقدم للطفل، في سن معينة، أدباً مشوقاً بلغة يفهمها الطفل وبجبهها. أدب الأطفال ينبغي أن يكون مشوقاً ومثقفاً، حافزاً على حب المعرفة، مهذباً للنفس، معبراً عن قيم المجتمع، عصرياً في أفكاره، وينبغي أن ينمّي الإحساس بالجمال، ويطلق الخيال، ويحمل لواء اللغة الصحيحة. ذلك كله يعني أن يكون كاتب الأطفال كاتباً ورساماً (ولو بالكلمات) ومفكراً ولغوياً وشاعراً وموسيقياً (ولو بالكلمات) وأن يكون أباً وأماً.

ولعله من المناسب أن نذكر أن مواصفات الكتابة للأطفال ليست قالباً جاهزاً يصلح لكل مناسبة ولكل طفل، فلكل فئة عمر مواصفات ولكل تمايز في التقبل معالجات. يميل بعض التربويين إلى التحدث عن أنماط القراءة وكثيراً ما يرون أن معظم الأطفال يبدؤون القراءة في سن تتراوح بين

(*) رئيس دائرة نشر كتب الأطفال - مكتبة لبنان ناشرون.

ستين ونصف السنة وأربع سنوات ونصف . في هذه المرحلة ينظر التربويون إلى الكتب المصورة وكيف أنّ الأطفال يستنبطون المعاني من الصور . على أن الآباء والأمهات ينظرون عادةً إلى القراءة نظرة أكثر تحديداً . يرون أنّ القراءة هي العملية التي يصل الأطفال فيها إلى المعاني عن طريق رموز الكلمات . من ناحية واقعية ، بإمكاننا القول إنّ السنوات بين عمر الستين ونصف السنة وعمر الأربع سنوات ونصف هي سنوات نُعدّ فيها الأطفال للقراءة - أي هي مرحلة ما قبل القراءة . ابتداءً من عمر الأربع سنوات ونصف يبدأ الأطفال بتمييز الكلمات المطبوعة وربطها بمعانٍ .

أولاً: أسلوب الكتابة للأطفال الأصغر سناً:

لأسلوب الكتابة دور كبير في تحبيب الأطفال بالقراءة . ولعلّ المعيار الأساسي هنا هو أن يكون الأسلوب مفهوماً وفي مستوى الطفل العقلي والثقافي . من حيث الألفاظ، عموماً، يستحسن أن تتسم بالوضوح والألفة ، فلا تُستخدم ألفاظ غريبة تنفّر الطفل وتجعل متابعة الأحداث مهمة شاقة . ومن حيث الجمل والصيغ التعبيرية ، يُستحسن استخدام الجمل القصيرة ، والابتعاد عن الصيغ المعقدة والتعابير المجردة ، والإكثار بالتالي من التعابير التي تتناول الملموسات والمحسوسات .

على أنّ من النواحي التي يعاني منها أطفالنا في المدرسة الانتقال المفاجئ من لهجة يتعلمونها من والديهم إلى لغة فصحي يقرؤونها في الكتب المدرسية . أحياناً نجد أنّ علينا أن نكتب بلغة مفرطة في الفصاحة فتكون النتيجة أنّنا نبتعد عن أصالة اللغة ونصعب الأمور على أطفالنا . أمثّل على ذلك بعبارة نقرأها دائماً في الكتب ونسمعها في المسلسلات هي : كم هو جميل ! في العربية نقول ببساطة : ما أجمله ! وهذا تماماً ما يقوله الطفل ، مع تعديل صوتي بسيط تستدعيه هذه اللهجة العربية أو تلك . اعتقد أنّ موضوع التراكيب المبسطة والتي لا تبدو غريبة عن تعابير الأطفال جدير بأن يُدرّس في الجامعات ، ولعلنا نجد جسراً يقرب أطفالنا من اللغة الفصحى فيسهل عليهم إتقانها . من الأساليب التي تشيع اليوم في كتب الأطفال في بعض اللغات استخدام كلمات أساسية وتراكيب معينة والتدرج بها مرحلة بعد مرحلة . استخدمت مكتبة لبنان ناشرون هذه الوسيلة قبل نيف وعشرين عاماً في سلسلة لاقت نجاحاً كبيراً هي سلسلة "أنا أقرأ"^(١) القصصية . عادت مكتبة لبنان ناشرون مؤخراً فنشرت سلسلة "أنا أقرأ" غير القصصية وسلسلة "حكايات ومطالعات" ، وكلتا السلسلتين تقومان على مبدأ التدرج نفسه . الكلمات الأساسية مصطلح يصف مجموعة من الكلمات الأكثر استعمالاً في اللغة . في اللغة الإنجليزية ، قام لغويان (W Murray and J McNally) ببحث حول ٢٠ ألف كلمة عامة ، وتبيّن لهما أنّ ١٢ كلمة فقط

(١) الكتب كلّها الوارد ذكرها في هذه الدراسة هي من منشورات مكتبة لبنان ناشرون .

تشكّل ربع ما يُستخدم في مألوف الحياة اليومية في التكلم والقراءة والكتابة، وأنّ ١٠٠ كلمة تشكّل نحو نصف ما يُستخدم، وأنّ ٣٠٠ كلمة تشكّل نحو ثلاثة أرباع ما يُستخدم. لا أعلم ما إذا قد قمنا في اللغة العربية بمثل هذا النوع من الدراسة، وقد يكون من الصعب أن نصل إلى نتائج دقيقة شاملة، بسبب تباين لهجاتنا بالنسبة للغة الفصحى وأحياناً تباين المصطلحات التي تدلّ على أغراض الحياة اليومية بين بلد عربي وآخر. إلّا أنّ مثل تلك الدراسة، أيّاً كانت نتائجها، يمكن أن تساعد كثيراً في وضع برنامج قراءة من مراحل تتدرّج مع أبنائنا وبناتنا خطوة خطوة من سنّ ما قبل البدء بالقراءة إلى سنّ القراءة المتقدّمة. مثل ذلك البرنامج سيكون مثالياً للصفوف التمهيديّة والابتدائيّة، ومثالياً لمتعة القراءة المنزليّة. في كلّ مرحلة تُقدّم حكايات ومعلومات تتدرّج، مرحلة بعد مرحلة، من عبارات بسيطة ومفردات أساسيّة تتكرّر وموضوعات قريبة إلى ذهن الطفل، إلى مفردات متنامية وتراكيب وموضوعات تمكّن، في نهاية الأمر، من التحكّم بأنواع التراكيب المختلفة في اللغة العربيّة ومفرداتها وأصاليها.

لعلّ من الأمور الواجبة ضبط النصوص كلّها بالشكل التام. الشكل التام يمكن من القراءة السليمة، لكلا الطفل والوالد أو والدته، ويساعد، مع الوقت، في اكتساب السليقة اللغويّة السليمة. على أنّ الضبط بالشكل التام لا يعني تشكيل الحروف كلّها حرفاً حرفاً، فذلك مدعاة للتشويش. المقصود من ذلك تشكيل الحروف التي تساعد في القراءة السليمة، دون تلك التي يكون تشكيلها أشبه بزينّة. لا تحتاج، مثلاً، إلى تشكيل الحروف التي تسبق حروف المدّ أو تسبق التاء المربوطة. كلمة "كان"، على سبيل المثال، نحتاج فيها إلى تشكيل حرف النون فقط. كلمة "كانوا"، على سبيل المثال أيضاً، لا نحتاج إلى تشكيل أيّ حرف من حروفها. كلمة "كبيرة" نحتاج إلى تشكيل الكاف دون غيرها، باستثناء التاء المربوطة التي نحرّكها وفق موقع الكلمة من الجملة. لقد قمت باختبار بسيط لمعرفة ما يمكن توفيره من حركات بين تشكيل الحروف كلّها وتشكيل اللازم منها للقراءة السليمة فتبيّن لي أنّ ما نوّقه يمكن أن يزيد على نصف مجموع الحركات. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ من الواجب أيضاً استخدام الحروف الكبيرة المريحة لعيني الطفل. وكلّما كان الطفل أصغر دعت الحاجة إلى حروف أكبر. الحروف الكبيرة من ميزتها أيضاً أنّها تجعل الحركات تبدو أقلّ ازدحاماً. في هذا المجال يُستحسن أن يتراوح عدد صفحات كتب الأطفال الصغار بين ٢٤ و ٣٢ صفحة. للطفل قدرة محدودة على التحمّل، وإذا تجاوز عدد صفحات الكتاب قدرته تلك أصابه الضجر وقد لا يرغب في العودة إليه. ولا بأس أن تشكّل كلّ صفحتين متقابلتين من صفحات الكتاب وحدة شبه متكاملة أو مشهداً واحداً بحيث إذا رأى الطفل أن ينقطع عن القراءة في موضع معيّن سهّل عليه بعد ذلك الرجوع إلى الكتاب ومتابعة قراءته أو الاستماع إليه. وللرسوم في قصص الأطفال الصغار دور أساسي ليس فقط في بعث البهجة في

نفوسهم وتنشيط خيالهم وتثقيفهم، بل أيضاً في مساعدة النصوص على رواية الحكاية. الواقع إنّ الحكايات المصوّرة لمن هم دون ثلاث السنوات من العمر كثيراً ما تخلو من الكلمات، لذا ندعوها كتباً مصوّرة. وكلّما كانت سنّ الطفل أصغر كانت الكلمات أقلّ والرسوم والصور أكثر وأكبر حجراً. التعاون بين الكاتب والرسّام في هذه المرحلة يكون عادة وثيقاً، إذ قد يترك الكاتب للرسّام تفاصيل يصعب على الأطفال استيعابها عن طريق الكلمات. للرسوم أيضاً دور أساسي في تنشيط الأحاديث بين الطفل وأهله، إذ يمكن من خلال الألوان والأشكال والمواقف التي تظهرها أن يطرح الأهل على طفلهم أسئلة وأن يجيبوا عن أسئلة يطرحها، وفي ذلك توسيع لمداركه، وتعزيز لمخيلته وحبّه للاستطلاع، وفيه فوق ذلك تمتين للرابطة العاطفية التي تربطهم به. وفي مرحلة ما قبل القراءة يمكن أن يكون للرسوم والصور دور في تطوير قدرة الطفل على الملاحظة والاستماع. كما يمكن أن تكون مصدر ألعاب، كأن يطلب من الطفل أن يختار الصورة التي يراها أجمل من غيرها وأن يتحدث عما يراه فيها.

ثانياً: كتب الصغار القصصية:

يميل الكتاب اليوم في قصص الصغار إلى أن يجعلوا منها ميداناً لأفكار وأنشطة، وأحداث مشوّقة بطبيعة الحال. كثيراً ما يقدمون للقصص بمقدمة تلفت النظر إلى خصائصها، وإلى طريقة تقديمها للأطفال الصغار. كما يمكن أن يختتموها بأنشطة تقوم على ما ورد فيها من أحداث وأفكار، وهي أنشطة تمتع تبث على التفكير وتساعد في تزويد الطفل بمهارات يدوية وفنية، وتنبيه استجابته لما يرى ويسمع ويشم ويلمس، وتعزيز ثقته بنفسه. وكثيراً ما تشتمل قصص الصغار على أغان. أغاني الأطفال تعزز التطور اللغوي وتوسع الخيال وتساعد في تكوين فهم مبكر لتتابع الأحداث وفهم القصص، وتشكل نشاطاً ممتعاً للغاية. وهي بالإضافة إلى ذلك تشجّع على القيام بحركات إيقاعية وعلى التحكّم بالجسم. تفتقر كتب الأطفال العربية لهذا النوع من النشاط، ذلك أن أغاني الأطفال الشعبية والتراثية عندنا أساسها اللهجات المحلية وليس اللغة الفصحى، فنعرلها لذلك عن عالم الكتب. وما أدخل من أغان وأناشيد إلى كتب الأطفال في السنوات الأخيرة غير ملحن في معظمه. وهو في غالبه مقطوعات شعرية يعود بعضها إلى بدايات القرن العشرين المنصرم. أدخلت مكتبة لبنان ناشرون أغاني ملحنة للأطفال في كتب العلوم التي أصدرتها للسنوات الابتدائية: الأولى والثانية والثالثة. والأغاني كانت مقدمات لفصول في العلوم، وكلّ أغنية تمهد للفصل الذي تصدّره. هذه أوّل محاولة من نوعها، على ما أعلم، في اللغة العربية، وقد أثبتت التجارب التي أجريت على أطفال المدارس أنّها وسيلة ممتازة لتعريف الأطفال بالعلوم وتشجيعهم عليها. كتب العلوم هذه هي جزء من مشروع كبير تعده مكتبة لبنان ناشرون لتطوير تدريس الرياضيات والعلوم في بلدان العالم العربي.

لا بدّ أيضاً من ملاحظة أنّ الأطفال في سنّ مبكرة يميلون إلى أن تكون شخصيات الحكايات من الحيوانات، خصوصاً الحيوانات اللطيفة. وحتى الحيوانات المفترسة، كالأسد والنمر، ينبغي أن تُصوّر على نحو لطيف. يميل الأطفال الصغار أيضاً إلى شخصيات من الأطفال مثلهم، فهذا يجعل تلك الشخصيات أقرب إلى قلوبهم ويشعرهم بأنّ ما يدور في الحكاية من أحداث ملئ لهم وجزء من حياتهم الواقعية وجزء من مخيلتهم. يطيب للأطفال أن تستحوذ على تفكيرهم شخصية أساسية واحدة في الحكاية، ذلك أنّ تعدّد الشخصيات الرئيسة أو حتى الثانوية يشوش تفكيرهم. يمكن في مرحلة تالية أن تتعدّد الشخصيات الثانوية، وهو ما قد يساعد في إغناء الحكاية وتطويرها. ومع أنّ الغاية الأولى من الحكايات، في هذه السنّ بصورة خاصة، ينبغي أن تُوجّه إلى إمتاع الأطفال وإسعادهم، فإنّ الاتجاه أخذ يميل مؤخراً إلى جعل الحكايات مصدر ثقافة مبكرة وتوجيه. في سلسلة "تعالُ نقرأ" التي نشرتها مكتبة لبنان ناشرون (وتألّف من ١٩ كتاباً) تركيز على الفوائد التربويّة والعلميّة. كتاب "من أنا" يروي حكاية تحوّل الضفدع من شرغوف إلى ضفدع مكتمل النمو؛ وكتاب "عالم بلا أعداد" يروي حكاية فتى يكره الأعداد ثمّ يكتشف أنّ عالمه لا يستقيم من غيرها؛ وكتاب "أنا أحبّ ما أنا" يشجّع الأطفال على أن يكونوا راضين عن أنفسهم - عن أجسامهم، ومشاعرهم، وإنجازاتهم؛ وكتاب "سوبر بابا" يشجّع الأطفال على الثقة بالنفس والقدرة على تمييز الوهم من الواقع. شبيه بذلك كتب تشجّع الأطفال على طرح الأسئلة حول العالم الذي يعيشون فيه، وتقدّم معلومات مصوّرة مشوّقة تعرّف الأطفال، من خلال ما يألّفونه في حياتهم اليومية، إلى أسس العلوم. من ذلك مثلاً سلسلة "نحلات صغيرات" التي هي مصدر رائع من مصادر التعلّم النابضة بالبهجة.

ثالثاً: الكتب القصصية للأطفال الأكبر سناً:

تغلب النظرة التعليميّة في مدارسنا على كتب المطالعة. ننظر إليها على أنّها كتب تعلّم أطفالنا اللغة الفصيحة والجملة الصحيحة والقدرة على فهم النصوص وتحليلها. نحن لذلك نزوّد كتب المطالعة بما تعارفنا على تسميته بالاستثمار التربويّ. هذا شيء مقبول بالنسبة إلى الكتب التي تكون جزءاً من العمل المدرسيّ. أمّا بالنسبة إلى كتب المطالعة الحرة، فيُستحسن أن تكون الغاية الوحيدة منها متعة القراءة، من غير أن نضع على الطفل عبء الواجب المدرسيّ الذي قد ينقره من الكتاب. إنّ الأهداف التربويّة الأخرى التي تسعى إليها المدرسة يمكن أن تتحقّق في كتب المطالعة تلقائياً، إذا توافّر الشرط الأساسي وهو متعة القراءة.

الأطفال من ٨ إلى ١٢ سنة يكونون شديدي الرغبة في القراءة، تتنوّع عندهم موضوعاتها، وتزداد القصص طويلاً، وتزداد العقد تعقيداً، وتتعدّد الشخصيات الثانوية ويزداد تشابكها في ثنايا الموضوع عمقاً. هذه السنوات بحق هي عصر القراءة الذهبيّ للعديد من الأطفال. على أنّه من

المستحسن في هذه المرحلة، كما في غيرها من مراحل الطفولة، أن نذكر أن الموصفات ليست ملابس جاهزة، وأن تفسيرها أو الأخذ بها أو بأجزاء منها يعود إلى الكاتب ونظريته إلى الأدب وإلى قضايا المجتمع. من ذلك أن الكثير من الكتب تميل إلى تصوير البشر على أنهم خير مطلق أو شر مطلق. ذلك يعطي الطفل صورة خاطئة عن الحياة، ويجعله ينظر إلى أشخاص على أنهم أشرار وإلى أشخاص آخرين على أنهم أحياناً، وهو ما يعرضه في مستقبل حياته إلى مفاجآت غير سارة وإلى صدمات. لعله من الخير تصوير تداعي الحياة اليومية، وما تتكشف به من أحداث ومفاجآت وتقلبات، ففي كل إنسان حب للخير، وشيء من الغيرة، ولحظات غضب أو رضى. لو أننا صورنا أشخاصاً مثاليين لتبادر إلى ذهن الطفل أنه دون المستوى المطلوب، وأن ما يحس به من مشاعر طبيعية علة سببها نقص فيه. إن من الميزات الفريدة التي تتصف بها بعض الحكايات أنها تخلو من الشخصيات الشريرة، فلا تقوم على أساس أن في الدنيا فريقاً شريراً يكيد لفريق صالح، بل على أساس ما تتكشف به الحياة من أحداث تلقائية غنية.

يستحسن أيضاً تجنب رسم أنماط ثابتة لفئة من الناس، كأن نصور الساحرة الشريرة امرأة عجوزاً ذات أنف طويل وتحمل عكازاً. إن مثل هذا التصوير النمطي يؤدي إلى أن ينظر الطفل إلى كل امرأة تتصف بهذه الصفات على أنها امرأة شريرة، وكثيراً ما يخاف منها. تميل بعض الكتب أيضاً إلى استخدام موضوع السحر على أنواعه كمادة للتشويق والإثارة. في كتب الجنيات سحر مرتبط بخوارق لا تفسير لها. في استخدام هذا النوع من الإثارة أدنى للطفل الذي سيحسب أن الأمور كلها تحل بسحر ساحر، بلحظة تنقلب الأمور وتتغير الأحوال ويحصل كل إنسان على ما يريد. إن لكتب الأطفال منطقاً، وهذا المنطق ينبغي أن يفرض نفسه على الأحداث. إذا كان الخيال يتطلب أحياناً الاستعانة بأمور غير واقعية، أو فنقل سحرية، فهذا مقبول شرط أن يكون في ذلك خدمة أهداف القصة وأحداثها وأن تكون الحلول في النهاية مرتبطة بالتصرف المنطقي.

من المهم أيضاً أن تتناول الكتابة للأطفال قضايا عصرية ترتبط بحياتهم وتمتص صلتهم بالمجتمع وبالطبيعة من حولهم. من أهم هذه القضايا الدفاع عن الطبيعة والصداقة مع كائناتها والحفاظ على البيئة. يستحسن على من يكتب للأطفال أن يوجههم إلى التعاون مع الطبيعة وليس معاداتها، يوجههم إلى أن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم جزء من هذا العالم الذي يعيشون فيه، وليسوا منفصلين عنه، وأن يشجعهم على محبة الأرض والهواء والماء والأزهار والأطيار والفراشات وسائر كائنات البرية ومعاملتها برفق. ومن هذا الباب أيضاً مسألة تناول موضوعات من الحياة، مثل المرض، والمشكلات الاجتماعية من طلاق أو خلاف في الأسرة، أو حتى الموت. لا نستطيع أن نغفل الطفل في شرنقة ونحجب عنه ما حوله. الحياة معقدة ولا بد من إعطاء الطفل صورة صحيحة تهيئه لمشكلاتها. إن نعرف الطفل إلى مشكلات الحياة من خلال الكتب أشبه

بالتحصين أو التطعيم ضد الأمراض . في هذا المجال ، يحرص كثير من الكتاب على أن ينهوا حكاياتهم دائماً بخاتمة سعيدة . أرحب شخصياً بالنهايات السعيدة ، خصوصاً إذا كانت أحداث القصة تمهد لها . إلا أننا لا نستطيع أن نعزل الأطفال عن وقائع الحياة ، حتى لو أردنا ذلك . لذا المهم في الخاتمة لا أن تكون سعيدة أو غير سعيدة ، بل أن تكون خاتمة طبيعية ، أي أن تكون الخاتمة التي تمهد لها أحداث القصة . في كتاب " أمير الأصداف " تنتهي القصة بزواج الأميرة من الصياد ، وكان ذلك خاتمة طبيعية هيأتها أحداث القصة وتطور شخصياتها ؛ وفي كتاب " السنبلة الذهبية " تنتهي القصة بموت البطل ، وكان ذلك أيضاً خاتمة طبيعية لقصة تقوم فكرتها على دورة الفصول ، لكن نجّم عن موت البطل أن قبيلته حصلت على السنبلة التي تعلّمت كيف تزرع حبوبها وتأكل من نتاجها عاماً بعد عام ، فلا يجوع أحد من أبنائها أبداً ، تماماً كما وعد بركة ، بطل الحكاية . إذاً بعد الموت تكون حياة ويكون أمل .

على أنه أياً كان الموضوع الذي يتناوله كاتب الأطفال ، وأياً كانت الرسالة التي يسعى إلى إيصالها إليهم من المهم دائماً أن يكتب على نحو بعيد عن الوعظ . من المهم أن تكون الرسالة خفية يترك للقارئ أن يستنتجها بنفسه . الأطفال ينفرون من الوعظ ومن النصيح المباشر ، وهم أذكىء يدركون ما يريد الكاتب أن يوصله إليهم ، حتى ولو لم يصرح به . الأطفال يحبون أن يروا أنفسهم في أبطال الحكايات ، وعن طريق هؤلاء الأبطال ، بتصرفاتهم وأحداث حياتهم ، تصل أفكار الكاتب إليهم .

من المهم أيضاً في كتب الأطفال أن نتجنّب العنف ، وخصوصاً العنف غير المبرّر . الطفل مرآة شفافة تعكس ما يقع عليها . وهنا خطر العنف في كتب الأطفال وفي وسائل الإعلام المختلفة . يخشى أن يعيش العنف في نفوس الصغار فيكبر معهم ويكون لهم أسلوب حياة . من المهم أن يقف الكاتب ضد العنف ، وأن يميّز بين العنف والشجاعة . الناس يخلطون أحياناً بين العنف والشجاعة . العنف طاقة سلبية ، والشجاعة طاقة إيجابية . في كتاب " زارع الريح " تظهر شجاعة بطل القصة ، لا عندما كان يحاول أن يدمّر مزرعة جاره ، كما كان يحلم منذ طفولته ، بل عندما أنقذ بنفسه مزرعة جاره من الدمار . على أن القول بالشجاعة المطلقة التي لا تعرف الخوف غير صحيح أيضاً . من الخير أن نعطي الطفل هامشاً يتحرك ضمنه . الخوف شيء طبيعي . لا نريد أن يتوهّم الطفل أنه جبان لمجرد أن الخوف يدخل قلبه . حبذا لو أرينا أطفالنا صوراً أخرى من الشجاعة ، غير البطش والقوة البدنية ، كشجاعة الثبات على المبدأ ، وقول الحق ، والقيام بالواجب ، وغير ذلك من أنواع الشجاعة التي تزيد من قدرتهم على العيش في مجتمع متعاون متآلف . في كتاب منشور موجّه للأولاد حكاية عن عنتر الفتى . يروي الكاتب كيف أن عنتر استاء يوماً من أمه لأنها سألته أن يعينها في بعض الأعمال المنزلية ، وقرّر لذلك أن يعاقبها . خرج إلى البرية وعاد

يحمل صرة قدمها إليها . فتحت أمه الصرة وزعقت مذعورة ، فقد كان فيها رأس أسد مضرّج بالدماء . وفي حكاية أخرى استشرت في أمر نشرها ، (ومن حسن الحظ أنها لم تُنشر) ، أنه كانت بين أسد ونمر عداوة ، وأن الأسد أراد أن يتحدى النمر وينزله في معركة حياة أو موت . لكن النمر تواري عن الأنظار فلم يمكن الأسد من تحقيق أمنيته . فذهب الأسد إلى بيت النمر وقتل ولديه الصغيرين ليستثير غضبه ويكرهه على الخروج من مخبئه ومواجهته . في هاتين القصتين ، كما تلاحظون ، أخطاء وأخطار . في الأولى قد يفهم الأولاد أن العمل المنزلي معيب ، وأن الاستياء من الأم ومعاملتها بفظاظة أمر مقبول ، وأن في قتل الحيوانات بطولية . وفي الحكاية الثانية قد يفهم الأطفال أن قتل الصغار لاستدراج الكبار شيء مقبول . وهذا من أفظع الأخطار ! قد يقول قائل ، إن العنف جزء من الحياة . صحيح ، لكن علينا أن نبين للأطفال أن العنف لا يحل المشكلات بل يزيد اضطراباً . هذا ما اعتقد أن على كتاب الأطفال أن يقولوه لأصدقائنا الصغار .

ولعلّ مما يستحسن التنبيه إليه ألا نفرض خيالنا على الأطفال . كثيراً ما يرى الأطفال في أحداث الحكايات ما يريدون أن يروه ، ويفسرونها كما يسمح لهم خيالهم ، وبما يعبر عن أحلامهم . أحلام الأطفال ليست متطابقة ، وليست خيالاتهم متشابهة . لذا علينا أن نستفيد من هذا التنوع فنترك لكل طفل أن يسهم هو شخصياً في ملء الفسح المتروكة له . بإمكان الكاتب أن يترك بعض التفاصيل والتلميحات للرسم " يرويها " بريشته . الرسوم بهذا المعنى تكون مكملّة للنص ومصدر إيضاح .

وأرى بصورة عامّة أن ننظر إلى اللغة على أنها وسيلة لنقل الأفكار ، لا أنها بذاتها موضوع جمال . أمّا بالنسبة للأسلوب ، فمن الخير في هذه المرحلة من العمر أيضاً اعتماد البساطة والوضوح . أشجع عدم تزيين اللغة بالمحسنات البديعية فهذه تصرف الطفل عن المعنى الحقيقي وتجعله يتعلّق بالشكل . وأرى أن نبتعد عن الألفاظ الضبابية التي يصعب على الطفل تحديد معناها الدقيق لأنها تبعده عن التفكير المنطقي ، وألاً نكرّر المعاني بألفاظ مختلفة فالتكرار يعلم الطفل كثرة الكلام . جمال الأسلوب في البساطة ، والتعبير المباشر ، والدقة ، والصحة اللغوية ، والحسّ اللغوي . الحسّ اللغوي هو الذي يمكن الكاتب من تركيب المعاني الواضحة البسيطة والدقيقة في أصوات متألّفة تغني الكتابة بموسيقى داخلية بهيجة . وهذا أشبه بمقدرة الرسّام الماهر على استخدام الألوان عينها التي يستخدمها سواه ولكن بطريقة مختلفة .

رابعاً: كتب الأطفال غير القصصية:

الفورة الهائلة التي عرفتها كتب الأطفال القصصية رافقتها فورة في كتبهم غير القصصية . وهذه الكتب لفئات العمر المختلفة من الأطفال ، تبدأ معهم في سن مبكرة وترافقهم طوال مرحلة

الدراسة الابتدائية وما بعدها . من مواصفات تلك الكتب أنها توافق فئة العمر الموجهة إليها . معلوماتها مبسطة وموضحة بالرسوم البهيجة ومعززة بالتجارب والأنشطة الممتعة والمتقنة . من ذلك سلسلة " دنيا العلوم للأطفال " ، وهي كتب تهىء الأطفال للتعرف إلى العلوم والتآلف معها ومحبتها ، وترتبط بين العلوم والحياة ؛ وسلسلة " دنيا التكنولوجيا للأطفال " ، وهي كتب تعرف الأطفال بالآلات البسيطة والمبادئ الأساسية التي تحكم تلك الآلات ، وتشجع على تحري العوامل التي حفزت الناس قديماً على اختراع الآلات ، وعلى تتبع عملية تطورها ، يرافق ذلك تجارب آمنة وسهلة وأنشطة تطبيقية ومقترحات لمزيد من البحث العلمي . من مواصفات الكتب غير القصصية أيضاً أنها كتب تتناول قضايا معاصرة تطل حياتنا اليوم ، مثل البيئة وموارد الطاقة المستدامة ، من تسخير للطاقة الشمسية وقدرة الرياح والقدرة الحرارية الأرضية وطاقة البراكين والطاقة الحيوية . ومن مواصفاتها أيضاً أنها معززة بأحدث ما استجد من اكتشافات في موضوعاتها ، سواء أكان ذلك في علوم الفضاء أو الصحة أو حتى في مبتكرات الطبخ الصحي . العلوم والمعارف بعامة تقفز قفزات ولا تخطو خطوات . لذا ، كان من الأهمية بمكان أن تشتمل المعلومات التي تُقدم إلى الناس على أحدث ما استجد في المعارف . القضايا المعاصرة عديدة ، منها ، على سبيل المثال ، وعي الحقوق والواجبات ، حقوق الإنسان عموماً ، حقوق المرأة ومنع التمييز ضدها ، حقوق الطفل ومقاومة عمالة الأطفال ، مقاومة التعصب على أشكاله ، الانفجار السكاني ، الإدمان والوقاية منه ، احترام العمل ، الديمقراطية ، العمل التطوعي . على أنه من الأهمية بمكان في هذه الموضوعات أن نقيم توازناً بين ثقافة الأصالة وثقافة المعاصرة فلا تطغي واحدة على أخرى .

هذه المواصفات كلها تجعل من الكتب غير القصصية اليوم مصدراً أساسياً من مصادر الثقافة ومتعة القراءة . شاع قديماً أن كتب المطالعة هي فقط الكتب القصصية . ولا أظن أنني أعرف مدرسة يطلب فيها إلى التلاميذ أن يطلعوا كتباً غير قصصية . هذه هي حال الكتب التي يُسأل التلاميذ أن يطلعوها في أثناء الدراسة أو في أيام العطل الصيفية . لا اعتراض عندي على أن تكون الكتب القصصية كتب مطالعة ، بل من الضروري أن تكون كذلك ، إلا أنني أرى أن الاقتصار على هذا النوع من الكتب أمر غير جائز . فالكتب العلمية لم تعد جافة كما كانت في الماضي ، وهي تهىء أبناءنا لأن يكونوا جزءاً من العالم الذي يعيشون فيه لا على هامشه ، وهي تهىء لهم سبيل النجاح في المستقبل مع المهن التي يختارونها وسبيل التفاعل مع الظروف المتغيرة . إذا كانت الغاية من قراءة الكتب القصصية ، لا سواها ، تحسين أداء الطالب في اللغة العربية ، فإن العديد من كتب المعلومات تُقدم اليوم بأسلوب فصيح وصحيح ومباشر يعلم أبناءنا التعبير الواضح الخالي من الدوران حول الفكرة . الأسلوب الجميل هو الذي يعبر بإيجاز عن الأفكار الواضحة .

خاتمة:

لا بدّ من الإشارة أخيراً إلى أنّ أفضل المواصفات والمعايير هي تلك التي تصلح للتغيير، والتي تكون من المرونة بحيث يدخل عليها من التعديلات ما يناسب الموضوعات المختلفة والظروف المتبدّلة. كما لا بدّ من الإشارة إلى أنّ ما ورد من آراء في هذه المطالعة هو في مجمله ممّا وصلتُ إليه من خلال تجربتي الشخصية في الكتابة للأطفال، وسنوات التعليم في جامعات وبلدان عدّة، ومن خلال معاناتي المديدة مع الترجمة والنشر. ومع أنّي مطمئنّ إلى ما وصلتُ إليه، أعلم أنّه قد يكون عند غيري من الباحثين والكتّاب آراء تختلف كثيراً أو قليلاً. أنا أحترم تلك الآراء، ففي تنوع الآراء وتعدّدها ثروة علينا جميعاً أن نحافظ عليها ونعتدّ بها.

كوريا واللغة والهوية

تجربة كوريا الجنوبية في الحفاظ على اللغة الكورية عند الطفل

د. يوسف عبد الفتاح^(*)

يقول الشاعر الصقلي إجنازيا بوتينا في قصيدته " لغة وحوار "^(١) :

ضـع شـعـباً في السـلاسل
جـردهم مـن مـلابـسهم
سـد أفـواههم . . لكنهم ما زالوا أحرارا
خـذ منهم أعمـالهم . . . وجوازات سفرهم
والموائـد الـتي يـأكلون عليها
والأسـرة الـتي يـنامون عليها
لكنهم ما زالوا أغنياء
إن الشـعب يفتـقـر ويـستعبد
عندما يُـسـلب اللـسان
الـذي تركـه لـه الأجداد
وعندما يـضـيع للأبـد

أدرت كوريا الجنوبية أن لغتها إذا سُلِبَت ضاعت هويتها وذابت ثقافتها، بل أكثر من هذا أنها أدركت أن كتابة لغتها بالخط الصيني ينتقص من هويتها، ويعرض نتائجها الفكري للسطو ولا يحقق لها الخصوصية التي تريد، ولذلك لا يذكرون الملك سيه جونج رابع ملوك مملكة تشوسون الكورية الذي اخترع الهانجول^(٢) سنة ١٤٤١ إلا بالملك العظيم لينهي بذلك سيطرة الخط الصيني، ثم جاءت اليابان واحتلت كوريا ومنعتها من استخدام اللغة الكورية وقررت اللغة اليابانية في المدارس بدلاً من اللغة الكورية وذلك في عام ١٩٣١، وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥ عادت اللغة الكورية إلى الحياة مرة أخرى. فجعلوا يوم عودتها إلى الحياة عيداً للغة الكورية له طقوس خاصة يحضرها رئيس الدولة.

(*) الأستاذ بجامعة هانكوك للدراسات الأجنبية - كوريا الجنوبية.

ثم اتخذوا في كل مجال ما يلزم للحفاظ على اللغة الكورية ومن ثم الحفاظ على هويتهم، وسوف نتحدث بإيجاز عن تلك الإجراءات في مختلف المجالات .

١- المدرسة:

أدرك الكوريون أهمية المدرسة وكونها حلقة الوصل بين الطفولة المبكرة التي يقضيها الطفل في منزله وبين فترة اكتمال نموه التي يحاول فيها القيام بدوره داخل المجتمع ، وفيما يخص اللغة الكورية اتخذ الكوريون ما من شأنه رفع قدر اللغة الكورية فيما يخص الأركان الأساسية في المدرسة وهي :

١- (المعلم) :

فقد اشترطوا فيمن يريد تدريس اللغة الكورية في المدارس اجتياز اختبار حقيقي في اللغة الكورية شعراً ونثراً شفهاً وتحريراً ، فإذا نجح سمحوا له أن يلج هذا المجال وهم مطمئنون أنه سوف يقدم للأطفال المعرفة بطريقة تتناسب معهم ، وبلغة فصيحة سهلة يصبح معها نموذجاً يستمد منه الأطفال النواحي الثقافية والخلقية واللغوية^(٣) .

وجدير بالذكر أن راتب المعلم في هذه المرحلة لا يقل عن ٢٣٠٠ دولار شهرياً ولا يسمح له بالدروس الخصوصية ، فإذا اقترف هذا الإثم فقد عمله للأبد .

٢- كتاب اللغة الكورية (للطفل) :

اهتم واضعو كتب اللغة الكورية للسنوات المختلفة في المدرسة بأن تكون المادة المقدمة إلى الطفل تتسم بالمنطقية والسهولة والتدرج من ناحية ، ومن ناحية أخرى تشبع حاجاته العقلية في كل مرحلة .

كما اهتموا بشكل الكتاب الخارجي والداخلي والأشكال التوضيحية ، وقبل هذا كله ضرورة أن تكون لغته تتناسب والمرحلة السنية للطفل من حيث الألفاظ والتراكيب والأسلوب .

٣- الطريقة التي تُقدم بها اللغة للطفل في المدرسة :

يحاول المعلم أن يثبت في التلميذ أن اللغة الكورية هي هويته بل هي شخصيته وبدونها لن تكون له شخصية أو هوية في هذا العالم ، وإذا أتقنها استطاع أن يكون في المستقبل كما يريد : ضابطاً أو طبيباً أو مهندساً أو عالماً في أي فرع من فروع العلوم ، فلا وجود للغة أجنبية في هذه المجالات .

ومن هنا يُقبل التلميذ على تعلم اللغة الكورية التي اكتسبت عظمتها من تقدير أهلها ، ومن ثقة معلمها بأنفسهم وانتقال هذه الثقة إلى الأطفال .

بل وأكثر من ذلك اتخذت السلطات الكورية قراراً بجعل التاسع من أكتوبر يوماً للغة الكورية (كما سبق) تُقام فيه المسابقات لأطفال المدارس في الحديث والتعبير، ويحصل الطلاب المتميزون على جوائز مادية وأدبية قيّمة^(٤).

كما لاحظت أن معلم اللغة الكورية يستخدم تقنيات تربوية تخرج الأطفال من جو الفصل التقليدي والرتابة المملة، يحاول أن يدرك الفروق الفردية بين الطلاب، فما يصح لهذا قد لا يفيد مع ذلك.

كما لاحظت أيضاً اهتمام المدارس الكورية بما يُسمى بالتعليم الموازي، مثل المسرحية والتمثيل والمسابقات والرحلات الترفيهية والتعامل مع الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية.

وقد توجهت بسؤال لأحد معلمي الأطفال عن طريقته في تعليم اللغة الكورية فقال :

أحاول أن أجذب انتباه التلميذ إلى دائماً ولا أجعله يشرد، ولذلك فإنني أسأله أسئلة تبسّو صعبة أحياناً ليبذل جهداً في التفكير، وإذا لم يتمكن في البداية فإنني أساعده فتنمو معلوماته ويرتبط بي ويشعر أنني أحبه وأريد أن أساعده.

كما أنني أشجعه دائماً على كتابة التعبير و القصة، كما أدفعهم دائماً للحوار مع بعضهم أو الحوار معي، فالحوار يطلعهم على معلومات جديدة ومفيدة وتؤثر في حياتهم.

كما أنني أيضاً أقرأ معهم القصص الجيدة التي تهدف إلى ترسيخ القيم الأخلاقية، وأجعلهم يمثلونها باللغة الفصحى أمام زملائهم.

٢. وسائل الإعلام:

في كوريا أكثر من مائة وعشرة قنوات تلفزيونية (كلها خاصة إلا قناة كي بي إس)، خُصص منها خمس قنوات للطفل، كما خُصص في القنوات الأخرى وقت محدد لبرامج الأطفال وكلها تبث باللغة الكورية الفصحى السليمة التي يفهمها الكبير والصغير. أما قنوات الأطفال، فتركز على تقديم برامج هادفة تربوياً تُعد بأسلوب ترفيهي أو على صورة رسوم متحركة، كل مجموعة منها تناسب مرحلة عمرية محددة^(٥).

ومن حرصهم على لغتهم، فإنهم إذا استضافوا ضيوفاً في البرامج الحوارية وتكلم أحدهم عبارة بالعامية تدارك المذيع وصححها ونطقها بالفصحى، وإذا كانت العامية مقصودة لذاتها فإنهم يكتبون المرادف الفصحى على شريط أسفل الصورة.

ولذلك صار الأطفال عندهم يجيئون لغتهم، يندفعون لتعلمها صحيحة سلمية، وصار لديهم رصيد لغوي للحفاظ عليها والحوار بها في شتى مجالات الحياة^(٦).

ومن أهم الملاحظات على اللغة في وسائل الإعلام الكورية :

١- استعمال الكورية الفصحى في شتى البرامج والإعلانات .

٢- تقديم ما يخدم الطفل الكوري ويربطه ببلده .

٣- التناسب بين لغة البرنامج و سن الطفل .

٤- احتواء البرامج على مشاهد ترفهية تشد الطفل وتغرس فيه ما تريد دون أن يشعر .

٥- احتواء البرامج على مسابقات في مجال الإبداع للأطفال تستقطب الأطفال .

٦- احتواء بعض البرامج على التاريخ الكوري والشخصيات الكورية البارزة التي يرغب الطفل في معرفتها .

وعندما سألت أحد مسئولي إعلام الطفل عن سر الاهتمام باللغة الكورية بعامة ولدى

الأطفال بخاصة أجاب :

إن أي مجتمع كان في يوم من الأيام مجموعة من الأطفال ، فلا مجتمع بدون أطفال ، ولا مشاهير أو علماء ولدوا كباراً ، ومن ثم فإن الاهتمام بما يُقدم للطفل أمر ضروري حتى يستمر العطاء وتستمر الدولة وتبقى الهوية .

وإننا في هذا الإطار نحرص على أن تكون البيئة في كل مكان كورية اللغة والثقافة ، والهوية ، فلوحات الإعلانات كما ترى لا توجد فيها لوحة أجنبية اللغة ، وإذا كان لا بد من استعمال اللغة الأجنبية فلا بد أن تُكتب بخط صغير وتكتب فوقها اللغة الكورية بخط كبير .

والقنوات التلفزيونية والإذاعية تهتم بلغة الطفل حتى تربي عنده ملكة الانتماء الحقيقي لهذه الأرض وهذه اللغة وهذه الثقافة ، ومن ثم يبدع بها ويبدع لها .

٣- الكتب والمكتبات:

أدرك الكوريون أن التأليف والترجمة للطفل أمر له خطورته ، لأن الثقافة حاجة من حاجات الطفل وتُسهم بشكل كبير في تكوين شخصيته لبناء المجتمع مستقبلاً .

كما أدركوا أيضاً أن أداء هذه المهمة بطريقة سلمية يحتاج إلى تضافر جهود المؤسسات والتنسيق فيما بينها ، لأن ثقافة الطفل مزيج من التربية والفن وهذا المزيج يُقدم بواسطة العلوم والفنون والآداب بطريقة يستطيع الطفل معها أن يتمثلها ويعتمد عليها في توجيه سلوكه داخل المجتمع توجيهاً سليماً .

وإحصاء كل المؤلفات الخاصة بالطفل أو المترجمات له فوق طاقة هذه الورقة ؛ ولكنني أشير فقط إلى أن ما يؤلف أو يترجم في جميع الفروع المعرفية فيه ٣٧٪ يخص الطفل^(٨) .

وتُتاح هذه الكتب في المكتبات العامة والخاصة ومن حق الطفل أن يقرأ هذه الكتب مجاناً ودون اشتراك، بل إن مكتبات بيع الكتب بها ركن للأطفال مجهز بمقاعد ومكاتب لهم يقرؤون فيه ما يريدون مجاناً ودون إزعاج من صاحب المكتبة .

وقد سألت عن هذه الظاهرة فقيل لي إن المكتبات تقدم هذه الخدمة لرعاية الأطفال وتعويدهم على القراءة والبحث والتطلع للمستقبل من خلال القراءة دون تكلفة الأسرة الأعباء المادية الإضافية .

وقد لوحظ فيما يُترجم للطفل أنه يُطْلَعُهم على عادات الأمم الأخرى وتقاليدها وعلاقة أطفال هذه الأمم بأوطانهم، إضافة إلى المتع الفنية النابعة من الحكايات الشائقة والشخصيات المحببة التي تستجيب لتطلعات الطفل وحاجاته .

ويحاولون تجنب كل ما يمكن أن يؤدي إلى اختراق الأطفال ثقافياً أو يطمس هويتهم عن طريق تمجيد ثقافة الآخر أو ما يخص إيديولوجية منتجيه، وإنما يترجمون كل عمل له صفة إنسانية عامة تخدم لا تضر .

كما تصدر ثماني مجلات أدبية و علمية للطفل^(٩) .

موقف الكوريين من اللغات الأجنبية:

يدرك الكوريون أن الاتصال المباشر وغير المباشر بينهم وبين دول العالم لتبادل الخبرات العلمية والتكنولوجية في ظل العمولة التي لا يستطيع الإنسان أن يعيش في معزل عن الآخر، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى تعلم لغة أجنبية .

بيد أن الكوريين قد انقسموا في هذا الأمر، فمنهم من يرى أن تعلم الطفل لغة أجنبية بجانب لغته الأصلية هو السبيل الأمثل لتوسيع مداركه وإثراء تجاربه .

ومنهم من يرى أن تدريس لغة أجنبية في التعليم العام وبخاصة في المرحلة الأساسية سيؤدي إلى تفتيت الثقافة والهوية القوية المتمثلة في اللغة القومية، لأن اللغة ليست مفردات وتراكيب فقط وإنما هي وعاء لثقافات وعادات وقيم .

هذا هو رأي المختصين . أما الواقع الفعلي، فإن اللغة الأجنبية وهي الإنجليزية تُدرس الآن في الصف الثالث الابتدائي (منذ عام ١٩٩٧) وفي الإعدادية والثانوية وهي مادة إجبارية، ويختار طالب الثانوية العامة لغة أخرى من بين اللغات الآتية : اليابانية، الصينية، الفرنسية، الإسبانية، الروسية، العربية، الألمانية .

ويقوم هذا البرنامج على تعلم اللغة الكورية أولاً ثم يلتحق التلميذ في حصة خاصة لتعلم

اللغة الأجنبية، ولا يسمحون للطفل الكوري بالالتحاق بالمدارس الأجنبية التي تدرس كل العلوم باللغات الأجنبية إلا في حدود ثلاثة في المائة لأن هذا خطر شديد على اللغة الأم، كما أن أولياء الأمور أيضاً لا يرغبون في ذلك لأن الوظائف وحتى الدراسات العليا فضلاً عن الدراسة الجامعية باللغة الكورية، فإذا تعلم كل العلوم باللغة الأجنبية فعليه أن يرحل بعيداً عن كوريا.

التوصيات:

يوصي الباحث بما يلي:

- ١- اختيار يوم ليكون عيداً للعربية في كل البلدان العربية يكرم فيه التلاميذ المتفوقون في العربية ويُقام التكريم في بلد عربي كل عام.
- ٢- تفعيل القانون الخاص بضرورة كتابة الإعلانات بالعربية.
- ٣- التزام الإعلاميين بالعربية الفصحى على الأقل في برامج الأطفال.
- ٤- منع السخرية من العربية خصوصاً في وسائل الإعلام، ومنع أي عمل درامي من العرض إذا تعرض للعربية.
- ٥- الاهتمام بمعلمي العربية عامة ومعلمي الأطفال خاصة مادياً وأدبياً.
- ٦- الاهتمام بالتأليف للطفل والرقابة على ما يترجم له، فما يفيد بلداً قد لا يفيد آخر.
- ٧- زيادة القنوات التليفزيونية المتخصصة للطفل والالتزام فيها بالعربية الفصحى.
- ٨- دراسة كيفية العودة إلى تدريس العلوم بالعربية في مختلف المراحل التعليمية
- ٩- تأجيل دراسة اللغة الأجنبية إلى مرحلة تالية لإتقان الطفل للغة الأم.

الهوامش والإحالات

١. نقلاً عن د/ أحمد درويش: إنقاذ اللغة إنقاذ الهوية، ص ١٣، نهضة مصر ٢٠٠٥.
٢. اسم حروف اللغة الكورية.

3. 백봉자, "한국어 교수법"
4. '한글날'의 유래
5. "1930년대 일제의 민족말살정책"
6. "1930년대 일제의 민족말살정책"
7. 2001년 문예 연감, "문학관련통계"
8. 대한출판문화협회, "최근 5년간 아동 분야와 전체 발행량 변화 추이 비"
9. 2006년 중등교사 신규임용 후보자 선정 경쟁 시험

المحور السادس

- تعليم اللغة لأطفال المهاجر
- تجارب وخبرات

obeikandi.com

تعليم اللغة لأطفال المهاجر

obeikandi.com

تقييم الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني

إزاء لغة وثقافة الطفل العربي

د. أماني فنديل^(*)

أولاً: هل نحن أمام إشكالية ومفارقة تاريخية؟

اجتذبتني موضوع هذا المؤتمر " لغة الطفل العربي في عصر العولمة " ، وكان تكليفي بإعداد هذه الورقة يمثل " تحدياً شخصياً " لي كباحثة في موضوع المجتمع المدني ، وأيضاً باعتباري " أحد نشطاء " هذا المجال المهم ، أسعى لتحريك " المياه الراكدة " في المجتمع العربي على وجه العموم . .

لعل أحد الأسباب الرئيسة ، لجاذبية الكتابة والتحليل في هذا الموضوع ، تعود إلى تركيز الغالبية العظمى من الكتابات السابقة ، في اتجاه الإصلاح السياسي والاقتصادي ، وفي اتجاه ارتباط التحليل بالمتغيرات العالمية - تحديداً العولمة - والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وتحديدًا الإصلاح في المنطقة العربية^(١)

في غمار هذا التوجه العام الرئيس للدراسات والبحوث في المجتمع المدني ، بدا لنا أخيراً كباحثين ونشطاء ، أن اهتمامنا بالبعد الثقافي في المجتمع المدني العربي ، كان إما غائباً ، أو محدوداً للغاية . . . بل إن اهتمام المجتمع المدني ذاته بالأبعاد الثقافية على وجه العموم ، كان أيضاً " غائباً " ، أو " مُغيباً " ، وفي أحسن التقديرات هو اهتمام محدود . .

وعلى المستوى الشخصي ، وخلال الأعوام القليلة الماضية ، تبلور لدي كاتب هذه الورقة ، أمران مهمان :

الأمر الأول : إن مؤسسات المجتمع المدني في المنطقة العربية ، ليست " العصي السحرية " ، التي تحقق التغيير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي المنشود . . فهي ترتبط وتعكس حالة المجتمعات العربية ككل ، بل إنها وهي تنتقد الحكومات العربية وتطرح مطالبها في الديمقراطية والشفافية واحترام حقوق الإنسان ، وتمكين المواطن العربي ، تعاني هي نفسها من نفس السلبيات القائمة . .

(*) المدير التنفيذي للشبكة العربية للمنظمات الأهلية - مصر .

إن مؤسسات المجتمع المدني ينقصها التمكين ، ويفتقد الكثير منها إلى الشفافية والمصادقية وتتنافس معاً (ولا تتكامل) في اتجاه الحصول على التمويل الأجنبي . . وفي هذا السياق ، فإن المؤسسات المانحة ، لا يعينها أمور الثقافة ، والهوية ، ولغة الطفل العربي ، وغيرها . . . هي تركز على " أجندة " الإصلاح السياسي والاقتصادي بالدرجة الأولى ^(٢) .

الأمر الثاني : لقد تبين للكاتب ، خلال مساره البحثي الطويل في المجتمع المدني العربي (والذي بدأ عام ١٩٨٥) ، أن الإخفاق أو " النجاح المحدود " الذي حققه المجتمع المدني في أغلب الدول العربية ، يمكن تفسيره بشكل رئيس في معضلة إغفال الأبعاد الثقافية ، أو بمعنى آخر غياب تراكم جهود مؤسسات المجتمع المدني العربي في اتجاه التعامل مع " الإشكالية الثقافية " في المنطقة العربية . . وبمعنى محدد شبه غياب " لرؤية ثقافية " تركز على القيم والتقاليد وقضايا الهوية (كان الاهتمام في أفضل الأحوال بالمواطنة) والثقافة العربية واللغة العربية . . . ولدينا عدة مؤشرات تدلل على ذلك ، أبرزها :

- ١- محدودية الاهتمام بقضية الهوية ، والانتماء ، واللغة العربية (ليست كوسيلة للاتصال واكتساب المعرفة وإنما الذاتية الثقافية) .
- ٢- إن الحركة الاجتماعية في المنطقة العربية والتي اتخذت " أبعاداً حقوقية " ، ومن أبرزها حقوق المرأة ، وحقوق الطفل العربي ، لم توجه الاهتمام الكافي " للعوامل الثقافية " ، الكامنة في عمق المواطن العربي والمواطنة العربية ، والتي يمكن أن تكون معوقاً رئيساً لإحداث تغيير اجتماعي واقتصادي وسياسي . . وأغفلنا في هذا السياق التغيير ^(٣) الثقافي وقضايا الهوية والانتماء واللغة . .
- ٣- رغم تعاضم قطاع مؤسسات المجتمع المدني ، في أغلب الدول العربية ، والمعنية بالطفولة ، فقد اتجهت نحو الرعاية الاجتماعية (مؤسسات رعاية) والتنبيه لقضايا اجتماعية مهمة وحديثة ، مثل أطفال الشوارع وعمل الأطفال ، أو التركيز على التوجه الحقوقي ، والذي يطرح ويطالب ويناقش حقوق الطفل العربي ، دون أن يترجم ذلك إلى عمل واقعي - على مستوى المجتمع المدني - يحافظ على حقوق الهوية والانتماء واللغة العربية للأطفال والشباب .
- ٤- المؤشر الآخر المهم ، هو التراجع الملحوظ - والذي يستند على أبعاد كمية وكيفية - للمنظمات المدنية الثقافية ، وهي نمط من الجمعيات برز مبكراً في التاريخ العربي ، منذ الربع الأول من القرن العشرين (حالة مصر) ، ثم في منتصف القرن العشرين في دول المغرب العربي ودول الخليج العربي والمشرق العربي . .

هذه الجمعيات الثقافية لعبت دوراً مهماً ، ومبكراً ، في دعم الهوية والحفاظ على اللغة العربية وتطويرها وكانت محافل مهمة للحوار حول قضايا الثقافة العربية (أبرز مثال الجمعية الإسلامية في

مصر عام ١٨٧٨ ، والتي رأسها عبد الله النديم ، وضغطت على السلطات القائمة نحو الاعتماد على اللغة العربية في مراسلاتها الرسمية ، وأسست مدارس تُعني باللغة العربية وتعتمد عليها بدلاً من المدارس الأجنبية التبشيرية^(٤) .

أين هذا الدور الآن ، عام ٧٠٢ . حيث انتشر الاعتزاز والفخر باستخدام الأطفال للغة الأجنبية ، بل وحيث غاب عن مدارس النخبة (بمفهومها الحالي التي تمتلك الثروة والنفوذ) أي تعليم للغة العربية؟ وأين هذا الدور عام ٧٠٢ ، حيث غاب عن المدارس الحكومية العربية ، التعليم الصحيح للغة العربية والاعتزاز بالثقافة العربية؟ وأين هذا الدور للمؤسسات المدنية عام ٧٠٢ ، حين نرى في كل مكان الفنون الهابطة ، واللغة الهابطة في أغان وأفلام سينمائية ، تجتذب الأطفال والشباب العربي في كل مكان ، ولا نجد مؤسسات مدنية تحاول الحد من هذا الهبوط؟

نحن إذًا نواجه منعطفًا خطيرًا ، يعصف بالثقافة العربية واللغة العربية في كل مكان ، ولا نجد من مؤسسات المجتمع المدني العربي ، من يدفع بقضية الثقافة العربية واللغة العربية ، إلى دائرة الاهتمام . وللأمانة العلمية لا نجد من الجهات الحكومية في التعليم والإعلام والثقافة ، من يبادر بقوة إلى التعامل مع إشكالية كبرى تحتاج إلى مواجهة من جانب كل الشركاء ، وذلك إذا كان هناك شركاء!!

ثانيًا: إن هذا القسم من ورقة العمل هذه، يسعى للكشف عن "ألويات" اهتمام مؤسسات المجتمع المدني، بقضايا تتعلق بالطفل

العربي، وبصفة مبدئية من المهم إبداء الملاحظات التالية:

الملاحظة الأولى : تشير إلى ندرة أو غياب الدراسات السابقة ، على المستوي العربي ، والتي تستهدف تقييم منظمات المجتمع المدني العاملة في مجال الطفولة ، والتقييم هنا يعني "قيمة الشيء" وبمعنى تحديد قيمة الأدوار التي تقوم بها هذه المؤسسات من ناحية ، وانعكاساتها على المجتمع ككل والسياسات العامة من ناحية أخرى ، ومن ثم سوف يترتب على ذلك أمران :

أولهما : اعتمادنا على مؤشرات عامة وإثارة قضايا ، تنير لنا الطريق ، أكثر من ادّعائنا أننا نمتلك الحقيقة كاملة .

ثانيهما : إن المشروع العلمي الشخصي ، الذي تُعني به الكاتبة عام ٧٠٢ . بمشيئة الله ، يركز على المجتمع المدني والقضايا الثقافية وأوزان الاهتمام بالأبعاد الثقافية ، ومن بينها اللغة العربية والهوية العربية . كذلك من المهم الإشارة إلي أن التقرير السنوي السادس للشبكة العربية للمنظمات الأهلية (يصدر في فبراير ٧٠٢) يهتم بالشباب والأبعاد الثقافية ، من بين محاور الاهتمام . . . بينما سوف يركز التقرير السنوي السابع للشبكة على تقييم دور المنظمات الأهلية العاملة في مجال الطفولة (في ١٨ دولة عربية) ، ومن بين محاور الاهتمام البعد الثقافي .

الملاحظة الثانية : إن الاهتمام بإشكالية تعميق وتطوير اللغة العربية على مستوى الطفل العربي، ترتبط بشكل أساسي بالأبعاد الثقافية في المجتمع العربي ككل، وكذلك بانعكاسات العولة على الثقافة العربية، خاصة من منظور التكنولوجيا (استخدام الأطفال للإنترنت) ومن منظور السماوات الفضائية المفتوحة، وما يرتبط بها من تأثيرات ثقافية شاملة، لا تمتد إلى لغة الطفل، بل تمتد إلى قيمه وسلوكه وإلى طبيعة "النموذج" الذي يشكل وجدان الطفل (النموذج الغربي بالطبع). . . ونحن هنا نؤكد مرة أخرى، أن الاهتمام باللغة يفوق اعتبارها وسيلة للاتصال واكتساب المعرفة، ويمتد إلى الذاتية الثقافية والهوية والانتماء.

أ- قد يكون السؤال الأول، الذي نسعى للإجابة عنه في هذا السياق، هو: ما وزن مؤسسات المجتمع المدني في الدول العربية، والتي تتوجه نحو الأطفال؟

١- أحدث إحصاءات المنظمات الأهلية العربية، عام ٢٠٠٦ تشير إلى أن إجمالي عدد هذه المنظمات التي تشكل العمود الفقري للمجتمع المدني العربي (المجتمع المدني ليس مصطلحاً أو تعبيراً مرادفاً للجمعيات الأهلية، لأن الأول أوسع بكثير)، تشير إلى أن إجمالي عدد هذه المنظمات قد بلغ حوالي ٢٣٥ ألف منظمة أهلية^(٥) في مختلف الدول العربية. . . وقد يكون من المهم الإشارة إلى أن تقدير إجمالي هذه المنظمات قبل حوالي عشر سنوات، وفي دراسة للكاتب، كان حوالي ١٠٠ ألف منظمة فقط. . .^(٦) إذاً أكثر من الضعف، كاتجاه عام للزيادة، هذا بالإضافة إلى تنوع واختلاف معدلات تسارع وازدياد تأسيس هذه المنظمات، من بلد عربي إلى آخر. . . حيث اتجهت معدلات النمو إلى التسارع في اليمن مثلاً، وفي المملكة المغربية، والجزائر، ثم مصر وفلسطين، بشكل أكبر من الدول العربية الأخرى، مثل منطقة الخليج العربي. وهو الأمر الذي تأكد، في أحدث الدراسات عن المنظمات الأهلية في هذه المنطقة (٢٠٠٧).^(٧)

٢- إن الوزن الكمي لمنظمات الطفولة، أي عدد المنظمات المعنية بهذا القطاع، قد اختلف من بلد عربي إلى آخر. . . إلا أنه على وجه العموم يمكن القول إن قطاع منظمات الطفولة - على مستوي المنظمات المدنية التطوعية - يشكل قطاعاً رئيساً في البلاد العربية ككل يتراوح بين ٢٠٪ و ٢٥٪ من إجمالي المنظمات الأهلية. . .^(٨) ومع ذلك نلاحظ ارتفاعه - كمجال تقليدي للاهتمام - في دول الخليج العربي، لعدة أسباب من أبرزها هيمنة الاتجاه الخيري التقليدي والذي انعكس على كفالة الأطفال الأيتام على وجه الخصوص، بالإضافة إلى غلبة التوجه الرعائي على التوجه التنموي (سوريا أيضاً تقع ضمن هذه المنظومة، وليبيا، لاعتبارات عديدة لا داعي للخوض فيها)، وهو أيضاً من مجالات النشاط "الأمنية"، أي البعيدة عن القضايا السياسية.

٣- هناك صعوبات تواجه التحديد الدقيق للمنظمات المدنية المعنية بالطفولة، في بعض الدول العربية، ويعود ذلك إلى التصنيف المستخدم من جانب الجهات الرسمية، كما يعود إلى غلبة عدم التخصص في مجال واحد، بمعنى أنه من الطبيعي في كل الدول العربية، أن تنشط منظمة واحدة في مجال الطفولة والمرأة (معاً في منظومة واحدة) وفي مجال الإعاقة والخدمات الصحية وغيرها . . .

نشير في هذا السياق إلى حالة مصر، حيث يكشف أحدث مسح ميداني للاتحاد العام للجمعيات الأهلية (ديسمبر ٢٠٠٦)^(٩) إلى أن: من إجمالي ١٥٤، ١٥ منظمة شملها المسح الميداني يوجد ٦٨٠٢ منظمة نشطة - وفقاً للتصنيف - في مجال رعاية الأمومة والطفولة (معاً) كما أن هناك ١٤٧٧ منظمة تنشط في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (ومن بينهم الأطفال)، والأهم من كل ذلك هناك جمعيات تقدم خدمات ثقافية وعلمية ودينية تبلغ ١٧٢٢ جمعية (ومن بين من تتوجه إليهم الأطفال) دون أي تحديد لطبيعة النشاط الثقافي والديني الموجه إلى الأطفال . .

الخلاصة:

- أ- إن نظام التصنيف، في قواعد البيانات حتى ما هو حديث منها، في الدول العربية، لا يحدد لنا بدقة القطاع المستهدف (وهو هنا في هذا البحث الأطفال)، ولا طبيعة مجال الاهتمام بالتحديد. هذا الأمر الذي هو سمة سائدة في الدول العربية، لا يأخذ في اعتباره التصنيف العالمي لمؤسسات المجتمع المدني، سواء في منظمة الأمم المتحدة (عام ٢٠٠٦)، أو المشروعات العالمية لتصنيف الأنشطة التي تقوم بها مؤسسات عالمية بحثية (أهمها مشروع جامعة جونز هوبكنز الذي شارك فيه الكاتب، واستمر لمدة عشر سنوات . .).
- ب- السؤال الثاني الذي يواجهنا في هذا العمل هو: ما مجالات النشاط الأساسية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المدني العربي، في مجال الطفولة؟ وهل تبرز الثقافة ولغة الطفل بينها؟

في هذا الإطار يمكن تصنيف مجالات النشاط على الوجه التالي:

- ٤- مجالات نشاط "تقليدية"، بمعنى الامتداد التاريخي لها في كل الدول العربية والذي تلازم مع ظاهرة الجمعيات الأهلية - ولا زال - وتستند مجالات النشاط هذه على المبادئ الدينية وعمل الخير . . . وأهم مجال له هو كفالة الأطفال الأيتام.
- يأتي بعد ذلك مجالات الاهتمام الخدمية والرعاية، والتي تمثلت في الخدمات الصحية، والرعاية الاجتماعية للأطفال، وأيضاً الرعاية الصحية والاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب مجال مكافحة الأمية بين الأطفال.
- ٥- مجالات أخرى حديثة تتوجه نحو الأطفال، ارتبطت بالعمل الحقوقي أو الدفاعي Advocacy، وانطلقت من مفاهيم حقوق الإنسان وأهمها فيما تعلق بالأطفال، الاهتمام بحقوق الطفل

العربي ومكافحة كل أشكال العنف مع الأطفال ، وتوجيه الاهتمام إلى " الأطفال تحت الخطر " وهو مصطلح يضم قضايا الدفاع عن حقوق الأطفال العاملين والنهوض بهم ، وأطفال الشوارع ، والأطفال في المناطق العشوائية .

٦- ويرز بين المجالين الأساسيين للاهتمام ، نوادي الطفل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، ومكتبات الأطفال الملحقه بمنظمات أهلية ، وبعض الاهتمام بالأطفال المبدعين والتميزين ، بالإضافة إلى الاهتمام المتصاعد في بعض الدول العربية (مثل مصر والمغرب ولبنان) بالأطفال المتسررين من التعليم الأساسي ، والتعامل مع مصادر أو روافد التسرب (الفقر ، العملية التعليمية الطاردة ، ظروف التفكك الأسري وغيرها) ، والتركيز الخاص علي الطفلة الفتاة .

وقد يكون من المهم الإشارة إلى واقع معاناة الطفل في بعض الدول العربية ، في كل من فلسطين والعراق ، على وجه الخصوص ، حيث برزت أنشطة قوية من جانب مؤسسات المجتمع المدني ، للعناية الشاملة بالطفل (تربوياً وتعليمياً وثقافياً واقتصادياً) ولعل مراجعة الدور الحيوي الذي تلعبه منظمات المجتمع المدني في فلسطين ، يشير إلى نماذج فريدة على الساحة العربية للعناية بالأبعاد الثقافية وقضية الهوية والانتماء ، لدي الأطفال في فلسطين ، إلى جانب جهود متميزة تلعبها بعض منظمات المجتمع المدني في العراق (من أهمها منظمة الأمل العراقية) ، في مجال الاقتراب الشامل - الثقافي والاقتصادي والاجتماعي - من قضايا الطفل في العراق ، بما فيها التربية على الحوار والتسامح وقبول الآخر .

ج - السؤال الثالث والأخير هو : في إطار كل هذه الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، هل يحظى البعد الثقافي عامة ، ولغة الطفل العربي خاصة ، باهتمام ملحوظ من مؤسسات المجتمع المدني العربي ؟

هنا نقول إنه بالرغم من وجود بعض النماذج الإيجابية ، نهتم بالأبعاد الثقافية للطفل العربي ، إلا أننا في حدود خبراتنا على المستوى العربي وفي حدود ما هو قائم من دراسات - لا نجد الاهتمام الكافي ، الذي يدرك قيمة اللغة - كتعبير عن الذاتية الثقافية والهوية والانتماء - بين اهتمامات مؤسسات المجتمع المدني العربي . . . عدة أسباب تفسر لنا ذلك ، نوجزها علي النحو التالي :

- ضغوط القضايا الاقتصادية والاجتماعية في غالبية الدول العربية .
- تصارع وتنافس أولويات الاهتمام بالطفل العربي ، على أجندة المجتمع المدني .
- غلبة التوجه الخيري الرعائي التقليدي .
- غياب " الرؤية " لمشروع ثقافي عربي شامل .
- ضعف الوعي بقيمة الاهتمام بالأبعاد الثقافية ولغة الطفل العربي ، والتركيز على القضايا ذات المردود السريع .

- ازدياد الفئات المهمشة من الأطفال، الذين يحتاجون إلى خدمات صحية وتعليمية، ومساندة اقتصادية.
 - الاهتمام بالمجالات التي يتركز فيها التمويل الأجنبي، وبالطبع ليس من بينها الأبعاد الثقافية أو لغة الطفل العربي.
 - غياب هذه القضية، ثقافة ولغة الطفل العربي، عن السياسات العامة، خاصة السياسة الإعلامية والسياسة التعليمية والسياسة الثقافية، بالإضافة إلى غياب وعي الأسرة العربية - وبدرجات متفاوتة - بقيمة الثقافة العربية واللغة العربية، والانبهار بالنموذج العربي، الذي انعكس على اللغة والثقافة والسلوك، والملبس والمأكل.
- وسط كل هذه المتغيرات العالمية والإقليمية وفي ضوء الواقع العربي المرير، يصعب تصور المجتمع المدني كأداة أو آلية رئيسة تتصدى وحدها - على الأقل للتنبيه إلى خطورة هذه القضية . . . نحن في حاجة إلى "ناقوس خطر" يدق بقوة لينبه الجميع، إلى الآثار السلبية العميقة، التي ستترتب على إهمالنا لثقافة الطفل ولغة الطفل العربي، هذا الإهمال الذي سيفرز لنا في المستقبل القرب، أجيالاً تعيش فقط على أرض عربية، ولا تفخر بلغتها أو هويتها.

تُري مَنْ يبدأ بدق هذا "الناقوس"؟

المراجع:

- ١- راجع علي سبيل المثال :
د. أماني قنديل ، المجتمع المدني والدولة في مصر ، القرن ١٩- عام ٢٠٠٥ ، دار المحروسة للنشر ، (القاهرة : ٢٠٠٦) .
د. أماني قنديل ، المجتمع المدني العالمي ، مركز الدراسات السياسية والاقتصادية بالأهرام ، (القاهرة : ٢٠٠٣) .
د. أماني قنديل ، المجتمع المدني في مطلع ألفية جديدة ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، (القاهرة : ٢٠٠١) .
- ٢- راجع نتائج التقرير السنوي الخامس للشبكة العربية للمنظمات الأهلية حول : بناء شراكة فاعلة بين المنظمات الأهلية والحكومات ومؤسسات التمويل . . (القاهرة : ٢٠٠٦) .
- ٣- يؤكد التقرير السنوي الرابع للمنظمات الأهلية العربية حول "تمكين المرأة" ، ضعف عمل المنظمات الأهلية في ١٧ دولة عربية في اتجاه القيم والثقافة . . (القاهرة : ٢٠٠٥) .
- ٤- د. أماني قنديل ، التاريخ الثقافي والاجتماعي للجمعيات الأهلية ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام (القاهرة : ١٩٩٥) .
- ٥- تقرير "بناء الشراكة" ، م. س. ذ .
- ٦- د. أماني قنديل المجتمع المدني العربي ، منظمة سيفكس العالمية (بالعربية ، والإنجليزية) ، لجنة متابعة المنظمات الأهلية ، (القاهرة : ١٩٩٥) .
- ٧- د. أماني قنديل ، الجمعيات الأهلية في دول الخليج العربي ، مجلس التعاون الخليجي ، (البحرين : ٢٠٠٢) .
- ٨- نتائج قاعدة بيانات الشبكة العربية للمنظمات الأهلية في ١٣ دولة عربية ، (القاهرة : ٢٠٠٢) .
- ٩- المسح الميداني الشامل للجمعيات الأهلية في مصر ، الاتحاد العام للجمعيات ، (القاهرة : ٢٠٠٦) .

التعريب للأطفال

منذ بداية القرن الماضي حتى الآن

د. علي القاسمي (*)

لفظ " التعريب " ، في اللغة العربيّة ، لفظ مشترك له أربع دلالات ، هي :

أولاً: التعريبُ نقلُ اللفظ الأجنبيّ إلى اللغة العربية كما هو أو مع إجراء تغيير وتعديل عليه لينسجم نُطقُهُ مع النظامين الصوتيّ والصرفيّ للغة العربية ، وليتفق مع ذائقة الناطقين بالعربية ، وليسهل الاشتقاق منه .

ثانياً: التعريبُ نقلُ معنى نصٍّ كامل من لغة أجنبيّة إلى اللغة العربيّة ، أي ترجمته إليها . ولهذا نجد أحياناً على أغلفة بعض الكتب المترجمة ، بعد العنوان ، عبارة : تعريب : فلان .

ثالثاً: التعريبُ اتخاذُ بلادٍ بأكملها أو قبيلة برمتها اللغة العربية لغةً حضارية لها لتصبح لغة التخاطب والكتابة السائدة فيها .

رابعاً: التعريبُ استعمالُ اللغة العربية لغةً للإدارة والتعليم في البلاد العربية المستقلة حديثاً ، بدلاً من لغة المُستعمر القديم .

ومعنى التعريب المقصود في دراستنا هذه هو المعنى الأخير ، أي تعريب لغة التعليم في المعاهد التربوية : رياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية ، والمدارس الثانوية . وقد تمّ هذا التعريب بصورة شبه كاملة خلال النصف الأول من القرن العشرين في أقطار المشرق العربي ، ما عدا السودان ؛ وفي النصف الثاني منه في أقطار المغرب العربي والسودان .

والتعريب ضروري في بلادنا العربية لاعتبارات قومية وسياسية وتربوية ولغوية . فاللغة هي عنوان الشخصية القومية المنفردة لكل أمة من الأمم ، فهي التي تربط بين أبناء الأمة في حاضرها ، وهي التي تنقل ثقافة الأمة وتراثها من جيل إلى جيل . ولا يُعدّ استقلال الأمة ناجزاً ما لم تستكمل استقلالها الثقافي . ولا يستطيع الأطفال استيعاب المعرفة في مدارسهم وتمثّلها وإعادة إنتاجها

(*) كاتب وباحث عراقي .

والإبداع فيها ما لم يتلقوا تلك المعرفة بلغتهم الوطنية، بحيث يمكن إدماج العناصر المعرفية في منظومتهم المفهومية التي تتماثل مع البنية اللغوية الوطنية. كما أن استعمال اللغة الوطنية في جميع مجالات الحياة ضرورة لنمو اللغة ذاتها وازدهارها، طبقاً لقانون الاستعمال والإهمال.

بيد أن التعريب للأطفال لا يتناقض مع تعليمهم لغات أجنبية. فعلى حين أن نتائج البحوث التربوية النفسية في النصف الأول من القرن العشرين كانت تميل إلى أن تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة يعرقل اكتساب الطفل للغة الأم، تحولت هذه البحوث في أواخر القرن لتؤكد أن لتعلم اللغات الأجنبية أثراً إيجابياً كبيراً لا على إتقان الطفل للغة الأم وحسب، بل كذلك على نموه الذهني والنفسي وقدرته على حل المشاكل وعلى التأقلم للظروف المختلفة والانفتاح على الثقافات الأخرى.

يواجه التعريب للأطفال في البلاد العربية ثلاث صعوبات رئيسة :

الأولى : توجد المدارس الأجنبية الخاصة التي يؤمها أبناء النخبة الاقتصادية والسياسية، الذين قد يتقلدون الحكم في المستقبل. فهذه المدارس تعلم منهجاً أجنبياً، بلغة أجنبية لها حمولات ثقافية أجنبية قد تؤدي إلى ولاءات غير وطنية. والسماح لبعض أطفالنا بالانخراط في هذه المدارس لا يحقق ديمقراطية التعليم، ولا يخدم التجانس والتلاحم بين أبناء الوطن. والأفضل ترقية نوعية التعليم في مدارسنا العامة.

الثانية : إن التعريب الحالي للأطفال حتى نهاية الثانوية يستلزم تعريب التعليم العالي في جميع مستوياته وتخصصاته وتعريب البحث العلمي، من أجل تعميم المعرفة العلمية والتكنولوجية وإشاعتها، وإيجاد مجتمع المعرفة الذي يستطيع تحقيق التنمية البشرية الشاملة.

الثالثة : إن التعريب الحالي للأطفال حتى نهاية الدراسة الثانوية، يصطدم بعدم استكمال تعريب الإدارة، كما هو الحال في بعض بلدان المغرب العربي، فكثيراً ما يتلقى المواطنون رسائل من بعض مرافق الدولة بلغة أجنبية لا يفقهونها، وفي ذلك هدر للأموال العمومية وعرقلة للتنمية البشرية.

التعريب للأطفال

منذ بداية القرن الماضي حتى الآن

مُهَيِّدٌ :

تفضّل المجلس العربي للطفولة والتنمية ، مشكوراً ، بدعوتي للمشاركة في مؤتمره الدوليّ الثاني حول " لغة الطفل العربيّ في عصر العولمة " . وطلب إليّ أن أتناول بالدرس موضوع " التعريب للأطفال منذ بداية القرن الماضي حتى الآن " . وهو موضوع يتسم بأهميّة بالغة لصلته المباشرة بإيجاد مجتمع المعرفة في بلادنا العربية وتحقيق التنمية البشريّة الشاملة التي ننشدها . بيد أن التعريب للأطفال في المدارس ذو صلة عضويّة بالتعريب للكبار في الجامعات والمعاهد العليا ، كما أنّه لا يمكن فصله عن التعريب في الإدارة وبقية مجالات الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة .

وسأعمل جاهداً على البحث في حدود الموضوع المطلوب ، فأبيّن أولاً أنّ للتعريب دلالات متعدّدة وأنّ الدلالة المقصودة هنا هي تعريب التعليم بوجه عامّ وتعريب مدارس التعليم الابتدائيّ والثانويّ التي يؤمها الأطفال بوجه خاص . وأنطرق إلى الأسباب التي دعت البلاد العربيّة إلى استخدام اللغات الأجنبية في تعليم الأطفال ، وإلى الاعتبارات الثقافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة التي تفرض علينا تعميم التعريب . ثم أعرض لوضعيّة التعريب في البلاد العربيّة والمشكلات التي تواجهه . مع العلم إنّ اتحاد اللغة العربيّة لغةً للتعليم لا يتعارض البتة مع تعليم اللغات الوطنيّة الأخرى والأجنبيّة ، حتى في سنّ مبكرة .

الدلالات المختلفة للفظ (التعريب) :

يتفق المناطقة وعلماء الدلالة على عدم وجود رابطة حتميّة أو ماديّة أزليّة بين الدالّ والمدلول ، أو بين اللفظ ومعناه ، وإنّما يكتسب اللفظ معناه من تواضع جماعة الناطقين عليه واستعماله . وقد يغيّر اللفظ الواحد معناه أو يكتسب عدّة معانٍ إضافية بمرور الزمن من جراء الاستعمال . ويستطيع الباحث أن يستخلص معنى اللفظ أو معانيه من استقراء السياقات الحيّة التي يرد فيها ، أي من دراسة النصوص المكتوبة أو المنطوقة التي تستعمل ذلك اللفظ .

وبعد استقراء الاستعمال اللغويّ الحديث للفظ (التعريب) ، وجدنا أنّ لهذه الكلمة أربع دلالات رئيسة ، نجملها فيما يلي ، مرتبةً من الخاصّ إلى العام :

أولاً: التعريب - اقتراض العربية لكلمة أجنبية:

التعريب هو نقل الكلمة الأجنبية ومعناها إلى اللغة العربية كما هي دون تغيير فيها؛ أو مع إجراء تغيير وتعديل عليها لينسجم نطقها مع النظامين: الصوتي والصرفي للغة العربية، ولتتفق مع الذوق العام للسامعين، ولتيسير الاشتقاق منها. وعرفه الجوهري في معجمه "الصحيح" بقوله: "وتعريب الاسم الأعجمي أن تتفوه به العرب على مناهجها."

وعندما يُنقل اللفظ الأجنبي إلى اللغة العربية كما هو، يُسمى "دخلاً". وعندما يُنقل مع تغيير أو تحوير يُسمى "مُعرباً". ومن أمثلة الدخيل لفظاً (أكسجين) و (نتروجين)، ومن أمثلة المعرب لفظاً (الخص) و (تليفون).

ويُطلق على العملية برمتها "الاقتراض اللغوي" أو "الاستعارة اللغوية"؛ وهي عملية تمارسها جميع اللغات الحية باستمرار، إذ تقترض اللغة ألفاظاً معينة، أو حتى صيغاً صرفية وتراكيب نحوية، للتعبير عن مفاهيم جديدة لم يعهدها الناطقون باللغة المتلقية من قبل.

والتعريب بهذا المعنى عملية لسانية يستخدمها الاصطلاحيون في إثراء اللغة العربية بمفردات علمية وتقنية وحضارية جديدة.

ثانياً: التعريب - ترجمة نص كامل إلى العربية:

والتعريب هو، كذلك، نقل معنى نصٍّ من لغة أجنبية إلى اللغة العربية؛ وقد يتألف النص من فقرة أو صفحة واحدة أو كتاب كامل. والتعريب، بهذا المعنى، مرادف للفظ (الترجمة). وقد نجد على غلاف بعض الكتب المترجمة إلى العربية: عنوان الكتاب، تأليف: فلان (اسم المؤلف الأجنبي)، وتعريب: فلان (اسم المترجم إلى العربية). وقد يعترض بعض المتزمتين من اللغويين على هذا الاستعمال ويقولون إن هذا خطأ وإن الصواب هو (ترجمة) وليس (تعريب). ولكن واقع الاستعمال اللغوي خلاف ذلك؛ فقد استخدم عدد من المؤلفين العرب لفظ (تعريب) بهذا المعنى، ويفهم القارئ العربي المثقف هذا المعنى من السياق الذي يرد فيه اللفظ. ونحن نعلم أن اللسانيات الحديثة تميل إلى جعل مهمة اللغوي والمعجمي تنصب على وصف الاستعمال اللغوي لا على تصويبه أو تقريره.

ثالثاً: التعريب - استخدام نظر كامل اللغة العربية:

التعريب هو اتخاذ قطر بأكمله اللغة العربية لغةً حضارية له، أي تصبح لغة التخاطب والكتابة السائدة فيه. وقد استخدم التعريب بهذا المعنى في صدر الإسلام إبان الفتوحات الإسلامية وبعدها، حينما قام العرب بفتح العراق والشام وغيرهما وتعريبهما خلال القرون الثلاثة الأولى.

والتعريب بهذا المعنى عملية تمت نتيجةً لتظافر عوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية تجلّت في توسيع الحدود الجغرافية والبشرية للعرب المستعربة الذين حملوا الثقافة العربية الإسلامية معهم واستوطنوا الأمصار التي كان يقطنها العرب العاربة ونشروا الإسلام فيهم .

رابعاً: التعريب - استعمال العربية لغة للإدارة والتعليم:

والتعريب ، كذلك ، هو استخدام اللغة العربية لغةً للإدارة أو التدريس أو لكليهما . وقد استُخدم لفظ التعريب بهذا المعنى أوّل مرّة زمن الخليفة الأمويّ عبد الملك بن مروان حين أمر بتعريب الدواوين في الدولة الإسلامية الفتية . وكانت تلك الدواوين تُدوّن بالفارسية في العراق وبالبيزنطية في الشام ، فحلّت العربية محل اللغتين المذكورتين في الإدارة .

واستُخدم لفظ (التعريب) بهذا المعنى في القرن الميلاديّ العشرين بعد أن استقلّت الأقطار العربية وتاقّت إلى استخدام لغتها الوطنية بدلاً من لغات الاستعمار القديم . وكانت الدول الأوروبية ، خاصة بريطانيا وفرنسا وإيطاليا قد استعمرت الأقطار العربية أو وضعتها تحت الحماية أو الوصاية ، وفرضت لغاتها في التعليم والإدارة في تلك الأقطار العربية المغلوبة على أمرها .

وهكذا أصبح تعريب الإدارة والتعليم بعد الاستقلال اختياراً سياسياً وحضارياً . والتعريب بهذا المعنى هو مدار حديثنا هنا .

أسباب استعمال اللغة الأجنبية في التعليم:

لم يكن هنالك داعٍ للتعريب ، لولا أنّ الدول الأجنبية التي سيطرت على البلاد العربية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين قد فرضت لغاتها على الإدارة والمدارس في البلاد العربية .

وعندما نالت الأقطار العربية استقلالها لم يكن التعريب تلقائياً وبسهولة . وظلّت قضية التعريب تشكّل وجهاً من وجوه الانقسام الواضح بين صنّاع القرار وبين المثقفين في وطننا العربيّ . فصنّاع القرار وأصحابه يعتقدون خلصين أنّ شعوبهم لا تستطيع أن تمتلك ناصية العلم والتكنولوجيا ما لم تستعمل " لغة العلم " نفسها في التعليم . والمقصود بـ " لغة العلم " إحدى اللغات الغربية التي قطع الناطقون بها شوطاً بعيداً في التقدم العلمي والتكنولوجي ، كاللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية ^(١) . أمّا المثقّفون والمختصّون واللغويّون والجامعيّون فيرون أنّ تحسين نوعية التعليم ، ليقود عملية التنمية ، يستوجب استخدام اللغة الوطنية في جميع مراحل التعليم وفي جميع مستوياته وتخصّصاته .

وعندما اضطر المسؤولون العرب إلى تعريب المواد الإنسانية في المدارس مثل التاريخ

والجغرافية، فإنهم ظلّوا ينافحون عن استعمال اللغة الأجنبية في تعليم العلوم والتقنيّات؛ ويسوقون عدة مسوّغات لذلك، أهمّها ما يأتي :

أولاً: عدم استيعاب اللغة العربيّة للعلوم والتقنيّات، فهي لا تتوفّر على المصطلحات العلميّة والتقنيّة الكافية للتعبير عن المفاهيم المستجدة التي يحتاج إليها التعليم.

ثانياً: قلة المراجع من الكتب والوثائق العلميّة باللغة العربيّة بسبب ضعف حركة الترجمة العلميّة والتقنيّة إلى اللغة العربيّة.

ثالثاً: إنّ المصطلحات العلميّة والتقنيّة المتوافرة باللغة العربيّة ليست موحّدة على صعيد الوطن العربيّ، فهي تختلف من قطر إلى آخر بل من جامعة إلى أخرى في القطر الواحد.

رابعاً: إنّ المصطلحات التي تمّ توحيدها في مؤتمرات التعريب العربيّة ونشرها مكتب تنسيق التعريب لم يتمّ توزيعها بشكل كاف ولم تصل من يحتاجها. وهي، بعد ذلك كلّها، مجرد مولّدات بدون تعريفات ولم يُكتب لها الانتشار والاستعمال ولم تبلغ درجة المصطلحات.

خامساً: إنّ استعمال اللغة الأجنبية في الجامعات ييسّر لطلابنا النابغين متابعة دراساتهم العليا في البلاد المتقدّمة.

سادساً: إنّ معظم أساتذة التعليم العالي تلقّوا علومهم في جامعات أجنبيّة وبلغة أجنبيّة، ولذلك يصعب عليهم أن يحاضروا باللغة العربيّة وأن يصوغوا الترجمة العربيّة الصحيحة لما تعلّموه.

سابعاً: إنّ التطوّر السريع في العلوم والتقنيّات يولّد كمّاً هائلاً من المصطلحات العلميّة والتقنيّة يقدّرها بعضهم بخمسين مصطلحاً جديداً كلّ يوم، بحيث لا يمكن مواكبة تعريب هذه المصطلحات، خاصّة وإنّ عمل المجامع العربيّة في تعريب هذه المصطلحات يتسم بالبطء والعسر.

ثامناً: إنّ اللغة العربيّة لا تتوفّر على معاجم علميّة متخصصة تعرّف المصطلحات العلميّة والتقنيّة الحديثة وتحدّد مفاهيمها. وأمّا المعاجم العامّة فهي مجرد نقل لمداخل من المعاجم القديمة، فهي لا تواكب تطوّر اللغة في مفرداتها ومدلولاتها وتراكيبها، ولا تشتمل على ما يستجد من ألفاظ حضاريّة.

تاسعاً: عدم امتلاك الطالب الجامعيّ اللغة العربيّة الفصيحة، خاصة في التعبير الشفويّ والكتابيّ، وذلك لأنّ قواعد النحو العربيّ مثقلة بالظواهر الشكلية والعلل المنطقيّة الصوريّة الزائفة، ولأنّ الخطّ العربيّ يخلو، عادة، من الشكّل مما يجعله بعيداً عن الأمانة في تمثيل اللغة المنطوقة، كما أنّه ما يزال جامداً عند أنماط معيّنة في كتابة بعض الكلمات.

عاشراً: إن ما يقرب من ٨٠٪ من المعلومات المتوافرة في شبكة المعلومات الدوليّة هي باللغة الإنجليزيّة. فإذا أردنا لأبنائنا الاستفادة من تقنيات الاتّصال الحديثة والاندماج في عصر العولمة، لا بدّ لنا من استخدام الإنجليزيّة، لغة عصر العولمة، في تدريس العلوم والتقنيّات ليتمكّنوا منها.

دواعي استعمال اللغة العربيّة في التعليم:

وتساءل المرء عن الدواعي التي تجعل أغلبية اللسانيّين والجامعيّين والمختصّين والمثقفين يصرونّ على ضرورة استعمال اللغة العربيّة في جميع مراحل التعليم ومختلف مستوياته ومتنوّع تخصّصاته. وعندما ندقّق النظر في دراساتهم، نقف على عدة اعتبارات تدعو إلى ذلك، أهمّها ما يلي:

أولاً: الاعتبارات القوميّة:

اللغة عنوان الشخصية القوميّة المتفرّدة لكلّ أمة من الأمم، وهي مقومٌ رئيس من مقوّمات وجود الأمة ووحدتها وبقائها. فباللغة يُدوّن نتاج عقول أبنائها، وبواسطتها ينتقل التراث من جيل إلى جيل، وبألفاظها وتراكيبها ودلالاتها يتمّ التفكير والتعبير والتواصل.

وتقوم اللغة القوميّة بوظيفة أداة الاتّصال التي تربط بين أبناء الأمة في حاضرها، كما تربط الأجيال السابقة واللاحقة، لأنّ استخدام لغة مشتركة يؤدي إلى وحدة الشعور والفكر والثقافة بين المجموعات البشريّة الناطقة بها. وليس من المعقول أن تقوم لغة أجنبيّة بهذا الدور، لأنّها ستكون مقصورة على نخبة من أبناء الأمة، فليس باستطاعة جميع المواطنين على اختلاف مستوياتهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والفكريّة إتقان تلك اللغة الأجنبيّة واستخدامها بطلاقة كأداة اتّصال وتفاهم في جميع الأغراض الحيّاتيّة.

واللغة العربيّة هي أساس وحدة الوطن العربيّ. ولا شكّ في أنّ التفريط بها أو التقصير في تنميتها ونشرها سيُلحق ضرراً بالغاً في وحدة أمتنا الروحيّة وتطلعاتها المستقبلية. وإذا كانت النخب العلميّة في البلاد العربيّة تتثقف وتتعلّم بلغات أجنبيّة مختلفة، فإنّ ذلك سيؤدي إلى تكوين جماعات ذات ثقافات متباينة، كالمثقفين بالإنجليزيّة في المشرق العربي والمثقفين بالفرنسيّة في المغرب العربي، وهم مختلفون في مصادر ثقافتهم وعلومهم، ومختلفون في طرائق تفكيرهم وسلوكهم. وهذه الظاهرة المُستفحلة تزيد من الانقطاع الثقافيّ بين أطراف الأمة العربيّة وتجعل من الصعب عليها الاستفادة من نتائج البحوث المشورة، وتحوّل دون التعاون بين جامعاتنا في البحث العلميّ وتبادل الأساتذة والباحثين وانتقال الطلاب.

ثانياً: الاعتبارات السياسية:

من ناحية سياسية، لا يُعدّ استقلال البلاد استقلالاً ناجزًا ما لم تستكمل استقلالها الثقافيّ. فلا يكفي البلاد أن ترفع علمها وتُنشئ مؤسساتها الإدارية والتربوية الخاصة بها دون أن تستعمل لغتها القومية في تسيير تلك المؤسسات. واللغة العربية مقومّ أساس من مقومات وجود أمتنا، وتهتمش اللغة الوطنية أو إضعافها هو إضعاف لكيان الأمة ووجودها.

ومن ناحية أخرى، إذا كانت العلوم الأساسية والعلوم التطبيقية تُدرّس باللغة الأجنبية التي لا يجيدها إلا نسبة محدودة من الطلاب الذين درسوا في المدارس الأجنبية الخاصة، فإنّ العلم يبقى مقصوراً على النخبة. وفي ذاك نوع من التمييز الاجتماعي لا يتماشى مع روح العدل والمساواة والديمقراطية التي نتوخاها؛ إنه تمييز لغوي بين المواطنين ينتج عنه احتكار المعرفة العلمية من قبل قلة ضئيلة من المواطنين، على حين أن التنمية البشرية تتطلب انتشار المعارف على نطاق واسع.

ثالثاً: الاعتبارات اللغوية:

اللغة كائن حيّ يخضع لـ "قانون الاستعمال والإهمال" المشهور في علوم الأحياء والذي يفيد أنّ "كلّ عضو يُستعمل ينمو ويكبر، وكلّ عضو يُهمَل يضمِر ويصغر". فإذا استعملنا اللغة العربية في تدريس الإنسانيات والاجتماعيات فقط ولم نستعملها في تدريس العلوم والتقنيات، فإنّ مفرداتها وألفاظها الحضارية ومصطلحاتها وتراكيبها ستنمو في الميدان الأوّل وتتجمد وتنحسر في الميدان الثاني، بحيث تغدو، بعد فترة، لغة عرجاء شوهاء كبطة لها رجل صحيحة وأخرى مشلولة.

وتقع على جيلنا هذا مسؤولية الحفاظ على عالميّة اللغة العربية، التي أثبتت، في جميع مراحل عمرها الطويل، قدرتها على استيعاب التطورات الحضارية الإنسانية العالمية، وهي قادرة اليوم على الاستجابة إلى متطلبات العلم الحديث إذا ما استخدمناها في التعامل مع هذا العلم تدريجاً وبحنّاً وتأليفاً.

إنّ تدريس العلوم والتكنولوجيا في جامعاتنا ومعاهدنا باللغة العربية، وتدوين نتائج الأبحاث والتجارب العلمية بها كذلك، سيؤدّيان حتماً إلى ثرائها بمصطلحات علمية وتقنية بصورة مستمرة وبتركييب نحوية مناسبة للأسلوب العلميّ.

رابعاً: الاعتبارات النفسية:

ومن الناحية النفسية، أشار علماء النفس إلى أنّ تلقين الطفل العلوم والمعارف بلغة أجنبية يخلق فيه عقدة النقص والشعور بالانحطاط، لإحساسه بأنّ اللغة التي يتحدث بها أهله ويتخاطب بها مجتمعه وامتلك ناصيتها ليست مؤهلة لتوصيل المعارف والعلوم، وبالتالي فإنّ ثقافته التي

تشكّل اللغة أساسها، ليست على قدم المساواة مع الثقافة الأجنبية التي تُستعمل لغتها في التدريس . وهكذا يتنبأ شعور باطنيّ خفيّ بأنّه أقلّ قيمة من الأجنبيّ الذي يتحدث تلك اللغة، وهذه عقدة النقص التي يعاني منها - مع الأسف - كثير من العرب لا شعورياً .

إنّ أوّل درس تلقّنه معاهدنا لطلابها الذين يتخصّصون في العلوم الأساسيّة والتطبيقاتيّة هو أنّ لغتهم الوطنيّة ليست لغة علم وليست وسيلة مناسبة للبحث العلميّ . وينتج عن ذلك حتماً جفاءً بينهم وبين تراثهم ، وعقدة نفسيّة تلازمهم طوال حياتهم . وقد وصف بعضهم هذه العقدة النفسيّة بعقدة احتقار الذات ، ووصفها بعضهم الآخر بعقدة النقص ، وسماها بعضهم بـ " عقدة الخواجة " التي تؤدّي بالفرد إلى الشعور بأن أصحاب اللغة الأجنبية هم أفضل منا ومن أهلنا في كلّ شيء .

خامساً: الاعتبارات التربويّة والعلميّة:

يتفق الباحثون على أنّ تأصيل العلوم وإشاعتها بين أفراد شعب من الشعوب لا يتمّان إلا بلغة ذلك الشعب . أمّا إذا كانت المعلومات العلميّة متوافرة بلغة أجنبيّة فقط ، فإنّ نخبة محدودة من الشعب تتمكّن من الاطلاع عليها ويبقى الشعب مستهلكاً للمنتجات العلميّة والتكنولوجيّة دون أن يتمكن من توطئتها وتأصيلها وإنتاجها .

إنّ تأصيل اللغة العلميّة وإشاعتها لا يمكن أن يتمّ إذا اقتصر تعليم العلوم باللغة الوطنيّة على مرحلة تعليميّة محدودة ، وإنّما ينبغي أن يعمّ جميع مراحل التعليم من أوّلها إلى آخرها . وقد ثبت بالخبرة والتجربة أنّ الطلبة الذين يتلقّون المادة العلميّة بلغتهم الوطنيّة يستوعونها بصورة أعمق مما لو تلقّوها بلغة أجنبيّة ، ويتذكرونها لمدة أطول . وفي أواسط الستينيات من القرن العشرين ، قامت الجامعة الأمريكيّة في بيروت ، وهي جامعة تستخدم اللغة الإنجليزيّة لغةً للتعليم فيها ، بتجربة حول هذه الفرضيّة ، فكوّنت مجموعتين من طلابها العرب ، إحداها تلقّت دروساً في علم من العلوم باللغة الإنجليزيّة والأخرى باللغة العربيّة ، ثم أعطيت المجموعتان اختباراً في تلك المادة ، فوجد أنّ المجموعة الأولى استوعبت حوالي ٦٠ بالمائة من المادة المدروسة على حين أنّ المجموعة الثانية استوعبت حوالي ٧٦ بالمائة من المادة نفسها . وأعيدت التجربة بالقراءة فطلّبت من المجموعتين قراءة نصوص مكتوبة واختُبرت المجموعتان لمعرفة استيعاب المقروء ، فكانت النتائج مقاربة لنتائج التجربة الأولى . وقد أجريت تجارب مماثلة في الجامعات السعودية والسودانية أعطت نتائج مماثلة .

سادساً: الاعتبارات الاقتصاديّة والتنمويّة:

ومن ناحية اقتصاديّة ، تتوقف خطط التنمية الاقتصاديّة على تفهّم جميع قطاعات الشعب لها وتعاونهم في تنفيذها . ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال المؤسسات التعليميّة ، والإعلاميّة كالصحافة والإذاعة والتلفزة . وهذا يتطلب أساساً محو الأميّة ، أي تعليم جميع أبناء الشعب القراءة

والكتابة، وهي عملية تتطلب جهوداً مركزة. ومعروف أن محو الأمية الشامل لا يتم باستخدام لغة أجنبية وإنما باستعمال اللغة الوطنية التي يتواصل بها الناس في حياتهم اليومية، وتشكل جزءاً من ثقافتهم، فيسهل عليهم تعلّمها.

إنّ تعليم العلوم والتقنيات بلغة أجنبية يؤدي حتماً إلى انغلاق المؤسسة التعليمية على نفسها وعدم انفتاحها على محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وإلغاء دورها القيادي في عملية التنمية البشرية الشاملة، وتقليص القيمة العملية للبحوث العلمية التي تجريها. والسبب في ذلك واضح وبسيط وهو أن أغلبية أبناء الشعب لا نجيد اللغة الأجنبية، فإتقان لغة أجنبية يحتاج إلى استعداد خاصّ وسنوات طويلة من التعلّم والتدريب، وهو ما لا يتوافر للأغلبية الساحقة من الشعب التي لا تواصل تعليمها حتى آخر الشوط.

ومن ناحية أخرى، فإنّ الجامعي الذي تلقى تعليمه باللغة الأجنبية يكون تأثيره في محيطه محدوداً، وتفاعله مع العاملين معه قاصراً. فالطبيب لا يستطيع أن ينقل معلوماته الطبية إلى العاملين معه من ممرضين ومساعدين وعمال، ولا يستطيع أن يتواصل مع مرضاه ويشرح لهم أسباب مرضهم وأعراضه وعلاجه ووسائل الوقاية منه، ولا يستطيع أن يكتب لهم تقريراً يفهمونه عن حالتهم الصحية ومرضهم، ولا يتمكن من كسب ثقتهم لأنّه لا يستطيع التواصل معهم بسهولة. والمهندس هو الآخر لا يستطيع رفع كفاءة العاملين معه من تقنيين وفنيين وعمال مهرة بسبب الحاجز اللغوي. وكذلك المهندس الزراعي الذي لا يتمكن من التواصل بفاعلية مع المرشدين الزراعيين والفلاحين وموظفي الخدمة الاجتماعية، وهكذا.

إنّ أوروبا الموحدة لا تملك لغة مشتركة واحدة، ولهذا فهي تنفق أموالاً كثيرة جداً على الترجمة بين لغاتها. أما العرب فهم يملكون لغة عالمية واحدة، ومع ذلك فهم لا يستثمرون هذه الميزة حتى في القطر الواحد، إذ نجد، مثلاً، أن بعض الأقطار العربية ما تزال تستخدم لغتين في إدارتها ومرافقها الاقتصادية؛ ممّا يؤدي إلى عرقلة العمل وإضاعة الكثير من الوقت والجهد والمال.

سابقاً: الاعتبارات الثقافية:

ليست اللغة مجرد أداة تعبير عن الثقافة، وإنّما هي كذلك الوعاء الذي تنصب فيه تلك الثقافة وتتأثر بأبعاده وتكوينه. ولا نستطيع الأمة أن تكون لها شخصية مستقلة وكياناً متميزاً عن غيرها من الأمم ما لم تكن لها ثقافة متميزة تطبعها بطابعها.

إنّ استعمال اللغة الأجنبية في التعليم يؤدي إلى ضعف الترجمة إلى اللغة العربية لانتفاء حاجة الأساتذة والطلاب والباحثين إلى الكتب المترجمة ماداموا يستخدمون المراجع الأجنبية في لغاتها الأصلية. وتدلنا إحصائية أجريت في المملكة المغربية على الكتب المترجمة، أن ٩٧,٥ ٪ منها كانت

في الآداب والنقد الأدبيّ والحضارة العربيّة الإسلاميّة، لأنّ الكتب العلميّة المترجمة لا سوق لها ولا طلب عليها. وهكذا يُحرّم الجمهور الذي لا يتقن اللغة الأجنبية من المعرفة العلميّة التي كان يمكن أن تصل إليه عن طريق الترجمة.

تصوروا لو أنّ الخليفة المأمون قرّر تدريس كتب الفلسفة اليونانيّة وعلوم الهند وآداب الفرس بلغاتها الأصليّة بدلاً من ترجمتها إلى العربيّة، فهل كانت تلك المعارف ستنتشر وتتناسل، وهل كان سينبغ في البلاد الإسلاميّة فلاسفة كابن سينا وابن رشد، وعلماء كابن الهيثم والبيروني، وأطباء كالزهرراوي وابن الجزّار؟

ومن ناحية أخرى، فإنّ الجامعيّ الذي يتلقّى تعليمه العالي باللّغة الأجنبية تنقطع عادةً صلته بتراث أمته وآدابها. وهكذا تغدو ثقافته أجنبيّة بالرغم عنه.

ومن ناحية حضاريّة، نعلم أنّ العرب حملة مشعل حضارة عالميّة هي الحضارة الإسلاميّة. والدين الإسلاميّ يتخذ من اللغة العربيّة لغة أساسية له، يُدوّن بها القرآن الكريم، وتُتلى بها الصلوات، وتُؤدّى بها مناسك الحجّ، وتُتدارس بها الشريعة وفقهها. وأصبح تعلّم اللغة العربيّة من أوّل واجبات المسلم الذي يرغب في التفقّه في الدين. وهكذا انتشرت العربيّة في جميع بقاع العالم، وهوتها نفوس أزيد من بليون ونصف بليون مسلم في أرجاء المعمورة. وكون العربيّة لغة الإسلام هو تشريف وتكليف للعرب في الوقت ذاته. فقد أضحى من واجبه تعليم العربيّة لغير الناطقين بها ونشرها في كلّ مكان. وكيف يستطيع العرب نشر العربيّة بين غيرهم إذا أهملوها في ديارهم واستخدموا لغة أجنبيّة في مدارسهم ومعاهدهم^(٢)؟

اللغة العربية قادرة على الوفاء بمتطلبات عصر العولمة:

وبعد أن يسوق هؤلاء المثقفون دواعي استعمال العربيّة في التعليم والإدارة وجميع مجالات الحياة، يدلفون إلى إثبات قدرة اللغة العربيّة على الوفاء بمتطلبات عصر العولمة، عصر تكنولوجيا المعلومات والاتّصال فيدلون بآراء، أهمها:

(١) توفرّ العربية على نظام اشتقاقيّ غنيّ يُتيح لها توليد ملايين الكلمات الجديدة. فقد أحصى سيبويه ١٣٠٠ وزن وأحصى ابن القطّاع ١٢٠٠ وزن. واتّضح منذ عهد الخليل ابن أحمد (ت نحو ١٧٠هـ/ ٧٨٦م) الذي ابتكر نظام التقليات لاستغراق جميع المفردات المستعملة والمهملة والممكنة الوجود، أنّ عدد الكلمات التي يمكن أن تتألّف من حروف الهجاء العربيّة يتجاوز مليوني كلمة. وتقدر إحصائيّة تقريبيّة قام بها أحد الباحثين عدد الكلمات العربيّة الممكنة الوجود بأكثر من ٦,٥ مليون كلمة. وإذا ما علمنا أنّ معظم المصطلحات هي من نوع المركّب اللفظيّ البسيط أو المعقّد الذي يتألّف من كلمتين أو

أكثر، تأكد لنا أن اللغة العربية تستطيع أن توفر لنا عند الحاجة جميع ما نحتاجه من المصطلحات^(٣).

(٢) وحتى إذا استخدم الأستاذ المصطلح العلمي بلفظه الأجنبي، فإن هذا لا يمنع من استخدام العربية في تعريف المفهوم الذي يعبر عنه ذلك المصطلح، وضرب الأمثلة بالعربية على تطبيقاته، وإجراء المناقشة بالعربية مع طلابه. فالمصطلح لا يشكل إلا نسبة ضئيلة من المادة العلمية، فنبية المصطلحات العلمية في أي كتاب طبي، مثلاً، لا تمثل أكثر من ٢٪ فقط من النص^(٤). إن المصطلح لفظ يدل على مفهوم محدد، أما اللغة فهي بنية لسانية فكرية نفسية اجتماعية. وتعريب التعليم ضرورة وشرط لتعريب المصطلحات، لأن الاستعمال الفعلي للمصطلح في السياقات اللغوية المختلفة هو الذي يرسخه ويوضح دلالاته ويثبتها. ولهذا، فإن تعريب التعليم ينبغي أن يسبق تعريب المصطلحات. إضافة إلى أن المصطلحات الجديدة تتوالد وتتناسل يومياً. فإذا انتظرنا تعريبها أولاً قبل أن نعرّب التعليم، فإننا سنتنظر إلى ما لا نهاية.

(٣) إن المراجع العلمية لن تتوافر في اللغة العربية ما دام تعلم العلوم يتم باللغة الأجنبية، لانتفاء الحاجة إلى العربية. فلكي تنشط حركة ترجمة المراجع العلمية والتقنية إلى اللغة العربية يتوجب علينا أولاً تعريب التعليم العالي والتقني. ولكي تتوافر المراجع العلمية العربية الأصلية لا بد من تعريب البحث العلمي.

(٤) إن المصطلحات العلمية العربية التي وفرتها الجامعات اللغوية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط كافية لتغطية المواد العلمية في التعليم العالي. كما يمكن الاطلاع عليها عن طريق موقع المكتب على شبكة المعلومات الدولية: www.arabization.org.ma

(٥) إن التعريب لا يلغي تعليم اللغات الأجنبية واستخدامها في الاطلاع على المراجع الأجنبية أو في مواصلة الدراسة في الخارج. إضافة إلى أن الطلاب النابغين الذين يبتعثون لمواصلة دراساتهم العليا في الخارج يمكنهم تعلم اللغة الأجنبية في البلاد المناسبة لدراساتهم العليا حتى وإن لم يدرسوا لغتها من قبل، على حين أن وقف التعليم العالي على لغة أجنبية معينة، كالفرنسية مثلاً، سيؤدي إلى حصر متابعة الدراسة العليا في الدول الناطقة بالفرنسية وليس في أمريكا أو بريطانيا أو روسيا أو ألمانيا، مثلاً.

(٦) ينبغي أن تُنظم للأساتذة الذين تلقوا تعليمهم العالي في الخارج دورات تدريبية على استعمال اللغة العربية في تدريس موادهم في بلادهم العربية.

(٧) تتوفر المكتبة العربية اليوم على عدد متنام من المعاجم العلمية والتقنية. واعتماد التعريب في التعليم يزيد الطلب على هذا النوع من المعاجم، فيقبل المختصون على تأليفها ونشرها.

٨) إن فقر الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) بالمادة العربية صحيح تماماً؛ ويتطلب منا تلافي ذلك تشجيع علمائنا على فتح مواقع عربية على هذه الشبكة تضم مساهماتهم العلمية، كما يتعين على الجامعات العربية التوسع في إنشاء مواقع عربية لها، وتوفير البرامج الدراسية المعربة على الشبكة التي يستطيع الاستفادة منها كل من له القدرة على التعلم ولم تتح له ظروفه الالتحاق بالجامعة، بطريقة التعلم الإلكتروني. فالشبكة الدولية للمعلومات توفر الوسيلة اللازمة للتوسع في التعليم العالي والانتقال به من تعليم الخاصة إلى تعليم العامة.

هالة التعريب في الوطن العربي حالياً:

لقد رزحت معظم البلاد العربية لقرون طويلة تحت الحكم العثماني الذي تبني في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين الميلاديين سياسة التتريك، وفرض اللغة التركية على المدارس الرسمية والأهلية على السواء، ودُرست جميع الدروس بما فيها التربية الإسلامية باللغة التركية. وبعد سقوط الحكم العثماني بعد الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨م)، تقاسمت الدول الاستعمارية الأوروبية، بريطانية وفرنسة وإيطالية، البلاد العربية في المشرق، وفرضت لغاتها عليها في الإدارة والتعليم. ولكن الوعي الوطني المتنامي في هذه البلاد أدى إلى مكافحة الاستعمار وتحقيق الاستقلال الوطني والعودة إلى اللغة العربية.

ولكن هذه العودة إلى اللغة العربية في الإدارة والتعليم تفاوتت من بلد عربي إلى آخر تاريخياً وكماً وكيفاً. وبصورة عامة، يمكن القول بأن أقطار المشرق العربي سبقت أقطار المغرب العربي إلى التعريب، وذلك لأسباب عديدة أهمها أن الأقطار العربية في المشرق حازت على استقلالها في النصف الأول من القرن العشرين، على حين نالت الأقطار العربية في المغرب العربي استقلالها في النصف الثاني منه.

ومن ناحية أخرى، فإن الاستعمار الفرنسي كان استعماراً استيطانياً في أقطار المغرب العربي، فنظر إلى تلك الأقطار كما لو كانت جزءاً من فرنسا، وحاول طمس هويتها الثقافية العربية وإحلال الثقافة الفرنسية محلها بشتى الطرق ومختلف الوسائل، فحارب العربية وبذل جهوداً جبارة في سبيل نشر الفرنسية وترسيخها في تلك البقاع.

ومن ناحية ثالثة، كانت أقطار المشرق أسبق إلى النهضة التربوية الحديثة. فتوافرت لها أطر وطنية أكثر مما توافرت لأقطار المغرب العربي. فقد بدأت البعثات المصرية والسورية تتوجه إلى أوروبا للدراسة منذ مطلع النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وتبع ذلك فتح المدارس والكلّيات على نطاق واسع.

وتُعدُّ سوريا أول قطر عربي عمّم العربيّة في جميع مراحل الدراسة، وعرب الإدارة والجيش منذ سنة ١٩١٩م، وأخذت كليّتا الحقوق والطب بدمشق تقدّمان دروسهما باللغة العربيّة. ومنذ ذلك الحين وجامعة دمشق تستخدم العربيّة لغة للتدريس فيها، وتبعتها بقية الجامعات السورية التي أنشئت بعدها.

وفي العراق، نجد أنّ التعليم العامّ (الابتدائيّ والثانويّ) معرّب، وكذلك جميع الموادّ الإنسانيّة في التعليم العاليّ. أما الموادّ العلميّة في التعليم العاليّ فكانت تُدرّس باللغة الإنجليزيّة. وفي السبعينيات من القرن العشرين، وضعت الحكومة العراقيّة خطة لتعريب جميع كليّات التعليم العاليّ. وقد قطعت الخطة أشواطاً لا بأس بها؛ ولكن كليّات الطب ظلّت تدرّس باللغة الإنجليزيّة بحجة عدم توافر المصادر الكافية باللغة العربيّة.

وفي مصر، دخلت الإنجليزيّة مع الاستعمار البريطانيّ إلى المدارس والمعاهد وهكذا كانت الإنجليزيّة لغة التعليم في جميع مراحلها في مصر لمدة عقدين من ١٨٨٩ إلى ١٩٠٨م، ثم شرع بتعريب التعليم الابتدائيّ والثانويّ. إلا أنّ التعليم الجامعيّ، استمرّ في استخدام اللغة الإنجليزيّة مدّة طويلة حتّى جاءت ثورة يوليو المصريّة سنة ١٩٥٢م، فشجّعت تدريس الموادّ الإنسانيّة باللغة العربيّة. وما زال كثير من الموضوعات العلميّة كالطبّ والهندسة يُدرّس باللغة الأجنبيّة.

وفي السودان، كانت اللغة الإنجليزيّة لغة الإدارة والتعليم حتّى نالت البلاد استقلالها عام ١٩٥٦، فاستبدلت العربيّة بالإنجليزيّة فيما عدا التعليم الجامعيّ الذي استمرّ في استخدام اللغة الأجنبيّة في تعليم العلوم والطبّ والهندسة والقانون. ثم شكّلت الحكومة السودانيّة لجنة علياّ للتعريب أناطت بها تعريب التعليم العاليّ بجميع فروعه. وفي العام الدراسيّ ١٩٩٠/١٩٩١م، بدأ التدريس باللغة العربيّة في كليّة العلوم بجامعة الخرطوم. وهذه الكليّة هي التي تُعدّ الطلاب للدخول بعد عام واحد في كليّات الطبّ والصيدلة وطبّ الأسنان والصحة والعلوم البيطريّة والزراعيّة. وفي العام الدراسيّ نفسه، بدأ استعمال اللغة العربيّة في كليّة العلوم الرياضيّة التي تعدّ الطلاب للدخول في كليّة الهندسة.

وفي الصومال، وهي عضو في جامعة الدول العربيّة، تُستعمل اللغة الصوماليّة لغةً للتعليم في المرحلتين الابتدائيّة والثانويّة وتدرّس العربيّة لغةً ثانية، ما عدا المعهد العلميّ التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة التي تدرّس بالعربيّة. وتوجد جامعتان في العاصمة مقديشو إحداهما حكوميّة هي الجامعة الصوماليّة الوطنيّة، والدراسة فيها باللغة الإيطاليّة، وجامعة أهليّة تُسمّى جامعة مقديشو تستعمل اللغة العربيّة لغةً للتعليم.

وبصورة عامّة، يُمكن تلخيص وضع التعريب في أقطار المشرق العربيّ، ما عدا سورية، على الوجه التالي:

(١) تُدرّس جميع المواد الإنسانية والعلمية في التعليم العام (أي في المدارس الابتدائية والثانوية) باللغة العربية.

(٢) تُدرّس جميع المواد الإنسانية في التعليم العالي (الجامعات والمعاهد العليا) باللغة العربية.

(٣) تُدرّس المواد العلمية في التعليم العالي خاصة الطب والهندسة باللغة الإنجليزية.

ولكن تنبغي الإشارة إلى وجود جامعات أجنبية وجامعات وطنية في أقطار المشرق العربي تعتمد لغة أجنبية في التدريس. ففي مصر، مثلاً، تستعمل الجامعة الأمريكية بالقاهرة اللغة الإنجليزية، وتستعمل جامعة سنغور في الإسكندرية اللغة الفرنسية. وفي لبنان، تستعمل الجامعة الأمريكية في بيروت اللغة الإنجليزية، في حين تستعمل الجامعة اليسوعية اللغة الفرنسية. وفي المملكة العربية السعودية، تستعمل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران اللغة الإنجليزية. وفي دولة الإمارات العربية توجد في الشارقة جامعة أمريكية تستخدم اللغة الإنجليزية، وتوجد في دبي جامعة أهلية تُسمى الجامعة التكنولوجية تستخدم اللغة الإنجليزية، وهكذا دواليك.

أمّا أقطار المغرب العربي، فقد شرعت بالتعريب فور حصولها على الاستقلال. ولكن التعريب أصيب بانتكاسات لأسباب متعددة. ويمكن تلخيص الوضع في ما يأتي:

١- في المغرب:

أ) جميع المواد الإنسانية والعلمية تُدرّس باللغة العربية في مراحل التعليم العام (الابتدائي والثانوي).

ب) المواد الإنسانية تُدرّس باللغة العربية في التعليم العالي، ما عدا القانون والاقتصاد في كليات الحقوق والعلوم الاقتصادية، حيث توجد شعبتان، إحداها مفرنسة والأخرى مُعربة.

ج) جميع المواد العلمية تُدرّس باللغة الفرنسية في كليات الطب والهندسة والعلوم وغيرها من معاهد التعليم العالي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ جامعة مغربية هي "جامعة الأخوين" في إيفران تدرّس باللغة الإنجليزية، وأنّ عدداً من معاهد التعليم العالي الأهلية في الرباط والدار البيضاء تدرّس باللغة الإنجليزية كذلك، مثل المعهد العالي للتربية بالرباط وهو بمثابة جامعة صغيرة.

٢- في تونس:

أ) تمّ تعريب جميع المواد الإنسانية والعلمية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (السنوات التسع الأولى من السلم التعليمي).

ب) المواد الإنسانية مُعرّبة في التعليم الثانوي والتعليم العالي .

ج) تُدرّس المواد العلمية في التعليم الثانوي والتعليم العالي باللغة الفرنسية .

٣- في الجزائر:

أ) التعليم الابتدائي والثانوي مُعرّب .

ب) توجد شعب مُعرّبة وشعب مزدوجة (عربية - فرنسية) في التعليم العالي ، فيما عدا الطب الذي يُدرّس بالفرنسية .

التعريب وتعليم اللغات الأجنبية:

التعريب لا يعني بتاتاَ عدم تعلّم الأطفال اللغات الوطنية الأخرى أو اكتسابهم اللغات الأجنبية . ففي عصر العولمة والتكتلات الدولية كالاتحاد الأوروبي ، تفاقمت الحاجة لتعلّم اللغات الأخرى ، وأخذت البحوث اللغوية النفسية الغربية تشير إلى أن تعلّم اللغة الأخرى يؤثر إيجاباً في تعلّم المواد المدرسية الأخرى ، ويحسن الأداء المدرسي العام للطفل ، ويكسبه مهارات رفيعة لحلّ المشكلات ، ويمتّن قدراته على تكوين المفاهيم ، ويعمّق مهاراته المعرفية ، ويقوّي قابليته لمواجهة التحديات ، ويساعده على الانفتاح على الثقافات الأخرى ، وهذا بدوره يهيّؤه للعيش في عالم متغيّر ، ويكسبه استعداداً للتعاون مع الآخرين^(٥) .

التعريب يعني أنّ الأطفال يتلقّون المواد الدراسية من علوم وآداب وفنون باللغة العربية . وتستطيع المدرسة ، بطبيعة الحال ، أن تعلّمهم ما يحتاجون إليه من لغات أخرى .

المشكلات التي تواجه التعريب:

قلنا إنّ التعريب للأطفال شبه كامل في المدارس العربية الرسمية الابتدائية والثانوية ، ولكنه في حقيقة الأمر يواجه مشكلات كبيرة ، تُفرّغه من مضمونه وتُخلّ بجداواه . ويمكن أن نلخّص هذه المشكلات في ما يلي :

الأولى: وجود المدارس الأجنبية الخاصة:

تنتشر المدارس الأجنبية في المدن العربية الكبيرة ، ولا يتعلّم في هذه المدارس الطلاب الأجانب مثل أبناء الدبلوماسيين وحسب ، بل يتعلم فيها التلاميذ العرب كذلك . وتُطبّق هذه المدارس المناهج الأجنبية المُتبّعة في دولها الأصلية ، ولا تعلّم اللغة العربية إلا بوصفها لغة أجنبية لمدة ثلاث أو أربع ساعات في الأسبوع ، في أفضل الأحوال . فهذه المدارس تعلّم منهجاً أجنبياً ، بلغة أجنبية لها حوالات ثقافية أجنبية قد تُؤدّي إلى ولاءات غير وطنية .

وقد يقول قائل إن نسبة هذه المدارس إلى مدارس الدولة ضئيلة جداً. وهذا صحيح، غير أن الخطر لا يكمن في كمية الأطفال العرب الذين يتعلمون فيها بل في نوعيتهم. فهم عادة من أبناء النخب الاقتصادية والسياسية القادرة على دفع أجور الدراسة الباهظة في هذه المدارس. ومصير هؤلاء التلاميذ واحد من اثنين: إما أنهم سوف يتقلدون مراكز القيادة في بلادهم في المستقبل لما يتمتعون به من قوة اقتصادية وسياسية، وإما أنهم يشعرون بالغربة في مجتمعاتهم بسبب ثقافتهم الأجنبية فيها جرون لتلك البلاد التي تعلموا في مدارسها وتثقفوا بثقافتها، وتسمى هذه الهجرة بهجرة الأدمغة، وهكذا تفقد البلاد العربية خيرة أبنائها.

والسماح لبعض أطفالنا بالانخراط في هذه المدارس لا يحقق ديمقراطية التعليم، ولا يخدم التجانس والتلاحم بين أبناء الوطن. والسبب الذي يدفع الآباء إلى إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس الأجنبية هو انحطاط مستوى التعليم في مدارسنا الوطنية. ولهذا ينبغي أن نعمل على ترقية نوعية التعليم في مدارسنا الرسمية.

الثانية: قدم تعريب التعليم العالي تعريباً شاملاً:

إن التعريب الحالي للأطفال حتى نهاية الدراسة الثانوية، يستلزم تعريب التعليم العالي في جميع مستوياته وتخصصاته وتعريب البحث العلمي، من أجل تعميم المعرفة العلمية والتكنولوجية وإشاعتها، وإيجاد مجتمع المعرفة الذي يستطيع تحقيق التنمية البشرية الشاملة. والتعليم العالي في البلاد العربية كالبلطة العرجاء، العلوم الإنسانية تُدرّس بالعربية، والعلوم الأساسية والتطبيقية تُدرّس بلغة الاستعمار القديم، الإنجليزية أو الفرنسية أو الإيطالية. والنظام التعليمي العربي برمته كالبلطة العرجاء كذلك: التعليم العام (الابتدائي والثانوي) بالعربية، والتعليم العالي بلغة المستعمر القديم.

إن التعليم عملية مستمرة متصلة، وثمة ترابط بين مستوياته التي يعتمد فيها اللاحق على السابق ويتأثر به ويتفاعل معه. والتعليم بذلك يشبه التاريخ وأحداثه، وما تقسيمنا له إلى عصور وفترات إلا قضية تنظيمية خارجة عنه. فالتعليم العالي يقوم على ما تعلّمه الطالب في التعليم الابتدائي والثانوي، وتتضاف مفاهيمه إلى منظومة المفاهيم التي تكونت في ذهن الطالب أثناء المراحل التعليمية السابقة. فإذا تلقى الطالب تعليمه العالي مصوباً في ألفاظ لغته وقوالبها، فإنه يسهل عليه استيعابه وإضافته إلى مخزونه المعرفي في منظومة مفهومية متكاملة.

أما الطالب العربي الذي يتلقى تعليمه العالي باللغة الأجنبية، فإنه يواجه ثلاث مشقات في آن

واحد:

(أ) مشقة فهم اللغة الأجنبية.

(ب) مشقّة فهم المادة العلميّة .

(ج) مشقّة تخزينها في ذهنه ضمن المنظومة المفهوميّة التي تكوّنت لديه من جراء تحصيله العلميّ باللغة العربيّة خلال التعليم الابتدائيّ والثانويّ^(٦) .

إنّ الطالب الذي يتلقّى تعليمه باللغة الأجنبية لا يستطيع الإبداع ، لأنّه لا يتمكّن من استيعاب المادة العلميّة وتمثّلها . فاستيعاب المعرفة ييسّر تمثّلها في البنية الفكرية للفرد ، مما يكمّنه من الإبداع والابتكار بها .

وما يزيد الطين بلّة انتشار موضحة فتح الجامعات الأجنبية في بلادنا العربيّة ، ظلّا من المسؤولين أنّها ستساعد في التنمية ، غير مدرّكين أنّ مؤسّسة الجامعة هي جزء من نظام تربوي واجتماعي واقتصادي مخصوص في البلاد ، واستنابات جامعة أجنبية في محيط مختلف لا يعطي النتائج المرجوة . إنهم كمن يدخل فتاة تدرّبت على الرقص الشرقي وأدمنت أكل الملوخية والطواجن طوال حياتها ، في دورة تدريبيّة قصيرة لتصبح راقصة باليه ، دون أن يعلموا أنّ رقص الباليه يحتاج إلى نظام غذائي معين وتدريبات مختلفة منذ نعومة الأظافر . الأفضل من فتح الجامعات الأجنبية هو ترقية نظامنا التربوي برمته .

الثالثة: عدم تعريب الإدارة تعريباً كاملاً في بعض الأقطار العربيّة:

إنّ التعريب الحالي للأطفال حتّى نهاية الدراسة الثانوية ، يصطدم بعدم استكمال تعريب الإدارة ، كما هو الحال في بعض بلدان المغرب العربيّ ، فهذا الطالب الذي أنهى دراسته الثانويّة ويرغب في الدخول إلى سوق العمل ، يجد أنّ تعليمه لا ينفعه مطلقاً ، فالإدارة والشركات تتعامل باللغة الأجنبية التي لا يتقنها . وكثيراً ما يتلقّى المواطنون رسائل من بعض مرافق الدولة بلغة أجنبية لا يفقهونها . إنّ استخدام أكثر من لغة في الإدارة يؤدي إلى هدر للأموال العمومية والوقت والجهد ، وإلى عرقلة للتنمية البشرية ، تماماً كما لو كان اقتصاد الدولة يستخدم عمليتين نقديتين مختلفتين^(٧) .

استنتاجات وتوصيات:

إنّ أيّ باحث تربويّ يلقي نظرة خاطفة على هذا الوضع اللغوي المضطرب في الأنظمة التربويّة العربيّة ، يستطيع أن يتوصّل بكلّ بساطة إلى استنتاجات هي بمثابة بدهيّات في العلوم التربويّة ، أهمّها :

أولاً: ضعف التحصيل العلميّ للطلاب العرب بسبب تغيير لغة التعليم من مرحلة دراسيّة إلى أخرى .

ثانياً : ضعف التحصيل العلميّ للطلاب العرب في المراحل والمواد الدراسية التي تستخدم لغة أجنبية لغة تعليم وتلقين ، لعدم تمكُّنهم من استيعاب المادة المدروسة بصورة كاملة .

ثالثاً : إنّ استعمال لغة أجنبية في التعليم العاليّ والبحث العلميّ لا يساعد على تنمية اللغة الوطنية ولا على مواكبتها للتطوّرات العلميّة ، ولا يساعد على نشر المعرفة العلميّة على أوسع نطاق .

رابعاً : إنّ استعمال لغات أجنبية في التعليم العاليّ تختلف من قطر لآخر : قطر عربي يعلم بالفرنسية وآخر يعلم بالإنجليزية ، لا يساعد هذه الأقطار على التقارب والتعاون ، ولا يساعد ، قطعاً ، على اتحادها في المستقبل لتكون كتلة بشرية اقتصادية سياسية مهابة الجانب .

وصيانة لمصلحة أطفالنا وضمناً لمستقبل أفضل لهم ، نوصي بما يأتي :

أولاً : تطوير الأنظمة التربوية العربية في بنياتها ومناهجها وطرائقها ، بحيث تستوعب جميع الأطفال في سن التمدرس ، وتزودهم بالمعارف والمهارات اللازمة للتفوق في عصر العولمة .

ثانياً : استكمال التعريب في جميع مراحل التعليم ومستوياته وتخصّصاته ، لأنّ تأصيل العلوم وإيجاد مجتمع المعرفة اللازم لتحقيق التنمية البشرية ، في أمة من الأمم ، لا يتمّ إلا بلغتها الوطنية .

ثالثاً : دعوة الأقطار العربية التي لم تستكمل تعريب أجهزتها الإدارية والقضائية والعسكرية إلى تحقيق ذلك في أسرع وقت ، لتفادي الهدر في الجهد والوقت والمال من جراء ازدواجية لغة الإدارة والقضاء والجيش .

الهوامش والمراجع:

- (١) أدلى بهذه الفكرة واستخدم هذا المصطلح بالذات " لغة العلم " ويقصد بها اللغة الفرنسية ، السيد الهادي نويرة الوزير الأول التونسي في خطابه الافتتاحي لمؤتمر وزراء التربية العرب المنعقد في تونس عام ١٩٧٩ .
- (٢) تناول عددٌ كبير لا يُحصَى من الدراسات قضية التعريب ، ومنها على سبيل التمثيل لا الحصر :

- إبراهيم السامرائي ، العربية تواجه العصر (بغداد : الموسوعة الصغيرة ، ١٩٨٢) .
- أحمد مطلوب ، دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات (الكويت : دار البحوث العلمية ، ١٩٧٥) .

- حسين نصار ، " اللغة العربية في التعليم الجامعي " مؤتمر تعريب التعليم العالي في الوطن العربي ، بغداد ، ٤-٧ / ٣ / ١٩٧٨ .

- خضر بن عليان القرشي، " تعريب العلوم ووضع المصطلحات " اللسان العربي، العدد ٢٢ (١٩٨٣/١٩٨٢)، ص ٤١-٥٠.
- شاكر الفحام، " قضية المصطلح العلمي في تعريب التعليم العالي " مجمع اللغة العربية بدمشق ١٩٩٢.
- شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج ٢ (دمشق: دار الطليعة الجديدة، ٢٠٠٠).
- صالح بلعيد، " اللغة العربية في التعليم العالي: واقع وبديل " في مجلة اللغة العربية التي يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، العدد ٦ (٢٠٠٢)، ص ٣٢٧-٣٤٣.
- عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث (عمّان: مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٧).
- محمد حلمي هليل، " الجوانب العلمية والفنية لعملية التعريب: تجربة الأكاديمية العربية للنقل البحري بالإسكندرية "، مجلة التعريب، السنة ٤، العدد ٧ (١٩٩٤) ص ٣٩-٣١.
- كمال بشر، " التعريب بين التفكير والتعبير " في: مجلة التعريب، السنة ٥، العدد ٩ (١٩٩٥) ص ٤٧-٣.
- محمود أحمد السيد، " تعريب التعليم العالي: قضية ومستلزمات " بحث أعدّ لندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، الخرطوم، ١٠-١٢ نوفمبر، ١٩٩٨.
- محمود حافظ، " قضية التعريب في مصر " في: "مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق"، المجلد ٧٥ (٢٠٠٠)، ج ٤، ص ٨٦٣-٨٩٢.
- عبد الكريم أبو شويرب، " مسيرة تعريب المناهج بالكلديات العلمية في الجماهيرية " في: "مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق" المجلد ٧٥ (٢٠٠٠)، ج ٣، ص ٨٩٣-٩٠٠.
- محمد العربي ولد خليفة، " الثقافة واللغة والمجتمع " في مجلة اللغة العربية التي يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، العدد ٦ (٢٠٠٢)، ص ٧-٤٠.
- (٣) محمود فوزي حمد، " اتخاذ العربية لغة لتدريس العلوم في التعليم العالي " مجلة اللسان العربي، العدد ٢٤ (١٩٨٥-٨٤)، ص ٦٧-٩٣.
- (٤) عبد الوهاب الإدريسي، " تعليم الطب بلغة الأم " مجلة اللسان العربي، العدد ٤٣ (٩٩٧)، ص ٩٧-٠٨.

(٥) للتفاصيل انظر دراستنا المقدمة إلى الدورة الحادية والسبعين لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢١/٣-٤/٤/٢٠٠٥، بعنوان: "تخطيط السياسة اللغوية: السن الملائمة لتعلم اللغات الأجنبية".

(٦) في ضرورة تعليم الهندسة والطب في جامعاتنا العربية، انظر:

- علي محمد كامل، "معالجة التعريب في العلوم الهندسية" دراسة مقدمة إلى مؤتمر تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، بغداد ٤-٧/٣/١٩٧٨، ص ٤.

- محمد توفيق الرخاوي، "عناصر التعريب، وقضيتنا الحضارية" مجلة اللسان العربي، العدد ٥٢ (٢٠٠٠)، ص ٩٧.

- أحمد ذياب، "التعريب: هدف ووسيلة" مجلة اللسان العربي، العدد ٤٣ (١٩٩٧)، ص ٩٦-٩٢.

- حسين نصار، "اللغة العربية والتعليم الجامعي" دراسة قُدمت في مؤتمر تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، بغداد، ٤-٧/٣/١٩٧٨.

- قاسم سارة، التعريب، التعريب: جهود وآفاق (دمشق: دار الهجرة، ١٩٨٩)، ص ٨٠.

- محمود فوزي المناوي، حكماء قصر العيني (القاهرة: نهضة مصر، ١٩٩٩)، وكذلك كتابه: قصر العيني: مدرسة وتاريخ، الذي صدر بالقاهرة عام ١٩٧٩ بمناسبة مرور ١٥٠ عاماً على تأسيس قصر العيني.

- حسني سيح، "تعريب علوم الطب" في: "مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق"، المجلد ٦٠، الجزء ٤ (١٩٨٥).

- دفع الله عبد الله الترابي، رئيس الهيئة العليا للتعريب بالسودان، "حصيلة نقل العلوم الطبية والصحية للعربية" ورقة مقدّمة إلى "الحلقة العلمية لشبكة المترجمين الذين يساهمون في نقل العلوم الطبية والرسائل الصحية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية" التي عقدها المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية، القاهرة، ٢٧-٢٨/٨/٢٠٠٣.

(٧) أفدنا في إعداد هذه الدراسة من دراسات سابقة لنا، منشورة وغير منشورة.

obeikandi.com

تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب

وأثره على إتقانهم للغة العربية وتشكيل هويتهم القومية

والثقافية وتحقيق انتمائهم

د. ليلى أحمد السيد كرم الدين^(*)

مَهَيِّدٌ :

طُرحت في الآونة الأخيرة قضية على جانب كبير من الأهمية والخطورة، هي قضية تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب والتعليم بلغة أجنبية خلال مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الحضنة ورياض الأطفال)، فيما يُطلق عليه "بمدارس اللغات والمدارس الأجنبية". وترجع أهمية هذه القضية وخطورتها لكونها تمس في حقيقة الأمر مستقبل أعداد كبيرة من الأطفال العرب الذين يتلقون التعليم في هذا النوع من المدارس، وتزداد أهميتها بسبب ما يلاحظ من تهافت واندفاع كثير من الأسر العربية على إلحاق أطفالهم بهذا النوع من المدارس، فيما يشبه الظاهرة التي يمكن ملاحظتها في المجتمع العربي المعاصر.

وقد دار النقاش والجدل مؤخراً حول جدوى التعليم بمدارس اللغات وأهم المزايا والفوائد التي يمكن أن تعود على الفرد من تلقي التعليم من الصغر بلغة أجنبية غير "اللغة الأم"، Mother Tongue أو اللغة الأصلية للطفل. كما أثّرت كذلك التساؤلات حول ما يمكن أن يترتب على تعليم اللغات الأجنبية والتعلم باللغة الأجنبية خلال هذه المرحلة من مشكلات وآثار سلبية، سواء على النمو النفسي للطفل بكافة جوانبه وأبعاده وبصفة خاصة على الجوانب المعرفية والانفعالية له، أو على ما يكتسبه من قيم واتجاهات وميول ومفاهيم تتعلق بالعالم من حوله تمكنه في النهاية من تحقيق الانتماء للجماعة التي ينشأ ويتربى فيها ولوطنه، ومن تكوين صورة صحيحة وجيدة عن ذاته وعن الجماعة التي ينتمي لها.

(*) أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة - مصر.

هذا بالإضافة لما قد يترتب على تعليم اللغات الأجنبية من الصغر من مشكلات وآثار سلبية على التطور اللغوي للطفل وعلى اكتسابه لكافة المهارات اللازمة للغته الأصلية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من آثار على التطور العقلي بشكل عام وعلى التحصيل الدراسي للطفل وذكائه بشكل خاص.

وقد أدى التضارب والتعارض في آراء ومواقف المتخصصين من هذه القضية إلى إثارة نوع من البلبلة لدى الرأي العام، كما أدى إلى زيادة قلق ومخاوف كثير من الآباء وجعلهم في حيرة من أمرهم. كما جعل هذا التناقض كثيراً من الآباء والأمهات، بل والمعلمين يثيرون التساؤلات حول الجوانب المختلفة لهذه القضية المعقدة.

ومن أهم التساؤلات التي طُرحت من قِبل الوالدين وبعض المعلمين والتي يمكن أن يثيرها ويطرَحها رجل الشارع ويتمنى أن يقدم لها المتخصصون إجابات شافية، التساؤلات التالية:

- ١- هل من المفيد أم الضار بشكل عام أن يتعلم الطفل اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية من بداية حياته الدراسية، أي ابتداء من مرحلة الحضانة ورياض الأطفال؟
- ٢- هل من الأفضل إدخال اللغة الثانية من البداية، أم يفضل الانتظار إلى أن يحقق الطفل حداً أدنى من إتقان اللغة الأولى أولاً؟
- ٣- هل هناك مشكلات يمكن أن تترتب على تعليم اللغات الأجنبية وتلقّي التعليم بلغة أجنبية خلال مرحلة ما قبل المدرسة، أم أنه بالإمكان عن طريق التخطيط الجيد لهذا التعليم تجنب هذه المشكلات كلياً أو جزئياً؟
- ٤- هل يتم إدخال اللغة الأجنبية كلغة ثانية فقط، أم يتلقى الطفل تعليمه بشكل عام من خلال هذه اللغة؟
- ٥- ما أفضل توقيت لإدخال اللغة الثانية، والتوقيت الذي يمكن أن يساعد على تجنب ما يحيط بإدخال اللغة الثانية من مشكلات؟
- ٦- ما الطريقة المثلى لتعلم هذه اللغة وأفضل الظروف التي يمكن تطبيقها عند إدخالها بحيث لا تضر باكتساب اللغة الأصلية؟
- ٧- هل من المفيد إدخال لغة أجنبية ثانية في مرحلة مبكرة من مراحل التعليم الأساسي، وما أفضل توقيت لإدخالها؟

وقبل استعراض مختلف الأدلة المتوافرة حول هذه القضية، من الضروري أن نوضح أننا هنا لا نناقش أو نبحث في أهمية تعلم اللغات الأجنبية من حيث المبدأ فهذا أمر بدهي لا خلاف عليه. فمن المسلم به أن تعلم اللغات الأجنبية وإجادتها أمر هام وحيوي ومفيد للفرد من مختلف الجهات. فالفرد الذي يستطيع الاتصال بلغة أجنبية، يمكنه الاتصال بالعالم الخارجي والانفتاح على الحضارات المختلفة وتحقيق أكبر قدر من الثقافة العامة. هذا بالإضافة إلى تمكين الفرد من نقل العلم والمعرفة والوقوف على أحدث التطورات العلمية وملاحقتها.

ومما يزيد من أهمية ذلك ما يشهده العالم اليوم من زيادة في التقارب والاتصال بسبب تقدم أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال المختلفة بين دول العالم، وكذلك من انفجار في كم ونوع المعلومات والمعارف الحديثة، وتعدد مصادرها وصعوبة ملاحقة ومتابعة جميع التطورات التي تقع في مختلف أنحاء العالم، دون القدرة على التحدث والقراءة والكتابة بإحدى اللغات الأجنبية الحديثة على الأقل.

القضية المثارة هنا إذاً ليست أهمية تعلم اللغات الأجنبية من حيث المبدأ، فهذا أمر لا خلاف ولا جدال عليه. وليس أدل على إدراك أهمية ذلك من اهتمام وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي في جميع الدول العربية بتعليم اللغات الأجنبية المختلفة، ابتداء من الصف الأول الإعدادي أو الصف السابع بالتعليم الأساسي في بعض الدول العربية. هذا بالإضافة لأقسام اللغات المختلفة بكلليات الآداب والتربية بالجامعات العربية والمعاهد العليا، وتحمل الدول العربية في سبيل ذلك من الجهد والمشاق والتفقات قدراً لا يُستهان به.

المشكلة التي نعالجها هنا ليست تعلم اللغات الأجنبية من حيث المبدأ، وإنما هي على وجه الدقة تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها خلال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (رياض الأطفال ودور الحضانة). وكذلك البحث في أفضل وأنسب توقيت لإدخال اللغة الأجنبية للطفل بما لا يضر بتطوره العقلي واكتسابه للغته الأصلية ومختلف جوانب نموه النفسي.

وقد انقسم علماء النفس والتربية وعلماء الاجتماع والمربون وغيرهم من المتخصصين حول هذه القضية إلى فريقين أساسيين: فريق يؤيد تعليم اللغات الأجنبية خلال مرحلة الطفولة المبكرة ويدافع عنها، وفريق يعارض الفكرة من أساسها ويرفضها رفضاً قاطعاً.

وقد حاول كل فريق جاهداً تقديم أهم الحجج والأدلة التي تؤيد وجهة نظره وتفنيد وجهة النظر المعارضة. ومن بين أهم الحجج التي قدمها الفريق المؤيد لتعليم اللغات الأجنبية من الصغر التأكيد على أن هذا النوع من التعليم يعطي الطفل والبالغ فيما بعد فرصة للاتصال بالعالم الخارجي والانفتاح على الحضارات الأخرى، ومن ثم التمكن من نقل والاستفادة من أحدث ما توصل له العلم الحديث من معارف وملاحقة التطورات العلمية الحديثة، وبصفة خاصة على ضوء زيادة الاتصال بين دول العالم والانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم.

أما الفريق المعارض فإنه يرى أن تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها من الصغر يمكن أن يؤثر تأثيراً سلبياً على قدرة الأطفال على تحقيق الانتماء لوطنهم وأمتهم وحضارتهم.

فقد يؤدي إدخال لغة أجنبية للأطفال العرب في هذه السن الحرجة التي يكون فيها الطفل مداركه ومعرفته بالعالم من حوله ومفاهيمه الأساسية وقيمه اتجاهاته، إلى اكتساب الأطفال للقيم

والمفاهيم والأعراف التي تحملها اللغة الأجنبية في طياتها وهي قيم ومفاهيم غريبة عن البيئة العربية، وقد تؤدي إلى عزلهم عن المجتمع وشعورهم بالاغتراب عنه ومن ثم عدم الانتماء له، هذا بالإضافة لما قد يترتب على تعليم اللغات الأجنبية من آثار على إتقان اللغة الأم.

نتيجة للاطلاع على كافة الدراسات والأبحاث المتوافرة التي تعرضت لتعلم اللغة الثانية وبصفة خاصة تلك التي تصدت لدراسة تعلم اللغات في الصغر والتي ستعرض فيما بعد، نجد من الضروري الاعتراف بأن الأدلة العلمية حول هذه القضية ما زالت متناقضة إلى حد ما وناقصة ولا تعطي الإجابات القاطعة الشافية، التي نتمناها ويتمناها المعلمون والآباء.

جميع الأسباب والاعتبارات السابقة وغيرها وجد من الضروري والهام التصدي لدراسة تعليم الأطفال العرب للغات الأجنبية. كما وجد من الهام والمفيد أن تتصدى هذه الدراسة لمعالجة النقاط الأساسية التالية :

أولاً : أهمية معالجة الأبعاد والجوانب المختلفة لقضية تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانياً : تعريف بعض المصطلحات الهامة الواردة في هذه الدراسة .

ثالثاً : محاولة التعرف على الأشكال والأنماط المختلفة لتعليم اللغات الأجنبية السائدة في دول الوطن العربي، وبشكل خاص توقيت إدخال اللغة الأجنبية وكثافة إدخالها والتعليم بها.

رابعاً : تتبع ودراسة وعرض ومناقشة ما يتوافر من أدلة علمية ونتائج للدراسات الحديثة حول ما يمكن أن يترتب على تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها من آثار على مختلف جوانب النمو النفسي للطفل، وبشكل خاص على اكتساب الطفل وإتقانه للغة الأم وتشكيل هويته القومية والثقافية وتحقيق انتمائه لوطنه وقوميته .

أولاً : أهمية معالجة الأبعاد والجوانب المختلفة لقضية تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب في مرحلة الطفولة المبكرة :

ترجع أهمية التصدي لدراسة قضية تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب في هذه المرحلة للعديد من الأسباب والاعتبارات الهامة ، من بينها :

١- أهمية وضرورة بل حتمية تعليم اللغات الأجنبية للجميع ، وعلى وجه الخصوص بعد دخول العالم للحلقة الثالثة من حلقات الحضارة الإنسانية وهي حلقة المعلوماتية ، The Information Era وما رافقها وترتب عليها من انفجار معرفي واسع المدى وعميق . وقد حتم هذا الانفجار المعرفي ضرورة تمكن الإنسان من مختلف الوسائل والأساليب التي

تساعده على ملاحقة هذا الانفجار المعرفي والوقوف على أحدث التطورات العلمية، ومن أهم هذه الوسائل والأساليب دون شك توافر حد أدنى من إجادة إحدى اللغات الأجنبية السائدة على الأقل، أي اللغات التي تُستخدم بكثافة لنقل المعلومات والمعرفة العلمية.

٢- ما يلاحظ خلال هذه المرحلة من تهافت كبير وواضح من جانب الأسر في مختلف الدول العربية فيما يشبه الظاهرة على تعليم أبنائهم فيما يطلق عليه "مدارس اللغات" و"المدارس الأجنبية"، والأهم ما كشف عنه تتبع البرامج والمناهج والمقررات التعليمية التي تقدمها هذه المدارس من أنماط وأشكال مختلفة لتعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب.

فقد بين هذا التتبع أن الصعيد الأعظم من مدارس اللغات والمدارس الأجنبية الموجودة في مختلف الدول العربية، تقوم بإدخال اللغات الأجنبية للأطفال العرب خلال المراحل المبكرة من أعمارهم ودون تحقيق الحد الأدنى المطلوب من إتقانهم للغة العربية. كما لوحظ أن كثيراً من هذه المدارس تُدخل لغة أجنبية على الأقل خلال مرحلة رياض الأطفال وتدخل لغة أجنبية ثانية وربما ثالثة خلال المرحلة الابتدائية، بل إن الصعيد الأعظم من هذه المدارس يقوم بتعليم الأطفال العرب مختلف المواد الدراسية باللغة الأجنبية. وأخيراً كشف الاطلاع على ما يتم فيما يطلق عليه "بالمدارس الأجنبية" الموجودة في كثير من الدول العربية عن عدم تعليم الأطفال العرب بهذه المدارس اللغة العربية حتى كلغة ثانية.

٣- ما دلت عليه مختلف الدراسات والبحوث العلمية وقدمته من أدلة علمية ونتائج موثوق بها من احتمالات ترتب آثاراً سلبية عديدة على تعليم الأطفال اللغات الأجنبية، وبشكل خاص تعليمهم هذه اللغات خلال مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وقبل إتقانهم للحد الأدنى المطلوب من اللغة الأم، Mother Tongue أي لغتهم الأصلية، وتعليمهم بلغة أجنبية، من آثار سلبية عديدة وربما شديدة على مختلف جوانب نموهم النفسي. وقد بينت كثير من هذه الدراسات أنه قد يترتب على ذلك عدم إتقان الأطفال للغة الأم بالدرجة المطلوبة، هذا بالإضافة إلى ما يمكن أن ينتج من آثار سلبية على تشكيل الهوية القومية والثقافية لهؤلاء الأطفال وتحقيق انتمائهم لأوطانهم وقوميتهم.

٤- أما رابع الأسباب وراء ضرورة معالجة والتصدي لقضية تعليم الأطفال العرب اللغات الأجنبية، فيرجع للتوصيات المتكررة التي قدمتها المنظمات الدولية وبصفة خاصة منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) ابتداء من عام ١٩٥١ وحتى اليوم بضرورة الاهتمام بتعليم الأطفال لغتهم القومية أو اللغة الأم.

فقد ذكر تقرير مؤتمر اليونسكو الذي عُقد في عام ١٩٥١ في مجال الحديث عن استخدام اللغة المحلية (اللغة الأم) في التعليم، أن وظيفة اللغة هي التعبير عن الفكر والحياة وأن اللغة الأم هي

الوسيلة المثلى لاستيعاب الطفل للبيئة الثقافية، كما بين أن اللغة الأجنبية تنتمي إلى إطار ثقافي مختلف؛ ولذلك يلزم أن تكون الأمم أحرص ما يكون على نشر لسانها والاعتزاز به والمحافظة عليه.

كما أصدر اليونسكو في عام ٢٠٠٣ وثيقة توجيهية أكدت على "أن اللغة ليست أداة للاتصال واكتساب المعرفة وحسب، بل هي أيضاً مظهر أساسي للذاتية الثقافية ووسيلة لتعزيزها سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة". وقد دعت هذه الوثيقة إلى ضرورة العناية باللغة الأم أو اللغة القومية واستخدامها في النشاط الثقافي والتعليم.

وأخيراً أوصى وزراء التربية والتعليم العرب في مؤتمرهم الخامس الذي عُقد بالقاهرة خلال الفترة من ١٠-١١ من سبتمبر ٢٠٠٦ والذي نظم حول موضوع: "التربية المبكرة للطفل العربي وتحديات مجتمع المعرفة"، بضرورة إيلاء اهتمام كبير بتعليم الأطفال العرب بهذه المرحلة اللغة العربية والحرص على تعليمهم اللغة العربية الفصحى الميسرة والاعتماد عليها كوسيط للتعليم، أي التعليم باللغة العربية. كما أكدت توصيات هذا المؤتمر على أنه عند إدخال اللغات الأجنبية يجب الحرص الشديد على عدم إدخالها إلا بعد أن يجيد الطفل العربي تعلم اللغة العربية.

ثانياً: تعريف بعض المفاهيم الهامة التي وردت في هذه الدراسة:

وجد من الضروري القيام بمحاولة جادة لتعريف المفاهيم المحورية والهامة التي استُخدمت في هذه الدراسة، وذلك لما لوحظ من اختلاف كبير حول تعريف هذه المفاهيم. والمفاهيم المقصودة هي:

- ١- ثنائية اللغة، Bilingualism.
 - ٢- تعليم اللغات الأجنبية والتعليم باللغات الأجنبية.
 - ٣- الهوية الثقافية.
 - ٤- الانتماء.
- ونقدم فيما يلي باختصار تعريفاً لكل من المفاهيم السابقة.

١- مفهوم ثنائية اللغة، Bilingualism:

إن الثنائية اللغوية أو استخدام الفرد للغتين قديم منذ بداية الإنسان واتصاله بآخرين يتكلمون لغة مختلفة. فوجود طائفتين أو أكثر في منطقة جغرافية واحدة أو وجود أكثر من لغة مستخدمة في بلد قد أدى إلى وجود من يتقنون لغتين أو أكثر كوسيلة فعالة للاتصال بالطوائف الأخرى حتى يتم التعايش السلمي. ومن أمثلة ذلك استخدام اللغتين الفرنسية والإنجليزية في كندا، والإنجليزية والإسبانية في بعض الولايات الأمريكية، والأردية والإنجليزية في باكستان، والفرنسية والألمانية في سويسرا، وأخيراً السواحيلية والإنجليزية أو الفرنسية في البلاد الأفريقية.

كما أن استخدام لغتين في آن واحد منتشر في العالم الحديث ، وذلك نتيجة للهجرة المستمرة وإقامة الأفراد في بلاد أجنبية نتيجة لعوامل سياسية واقتصادية . كما أن المصالح التجارية والسياسية قد أدت إلى ظهور متخصصين في التعامل مع مجموعات ثقافية ولغوية مختلفة . ومن بين الأمثلة القليلة : الدبلوماسيون والمبعوثون والمغتربون ورجال الأعمال والفنيون والقائمون بالأعمال العسكرية . بالإضافة إلى ذلك ، فإن حالات الزواج المختلط أو توظيف مريبات أجنبيات لرعاية الأطفال كانت كذلك من الأسباب التي خلقت مجتمعاً ثنائي اللغة بالنسبة للأطفال .

وقد أثار تعريف الثنائية اللغوية جدلاً واختلافاً ، حيث تتفاوت هذه التعريفات من مجرد فهم للغة الأجنبية بدون القدرة على التحدث بها إلى ثنائية لغوية كاملة ، أي القدرة على استخدام وامتلاك ناصية لغتين أو أكثر مثل أي متحدث للغته القومية .

ومن النقاط المهمة المرتبطة بالموضوع الحالي درجة تعلم اللغة الأجنبية ، فكما هو ملاحظ ليس كل من يعرف لغتين ماهراً في استخدامه للغة الثانية كما أن درجة استخدامه للغة الثانية تختلف باختلاف مراحل الحياة ، فيمكن لإحدى اللغتين أن يكون لها السيادة أو السيطرة في مرحلة ما على حساب تدهور الأخرى لعدم استعمالها ، ويتضح ذلك في حالات الهجرة أو الإقامة لفترة طويلة في دولة أجنبية في مرحلة الطفولة .

وأخيراً يكون من الضروري كذلك أن نفرق بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية . ووفقاً لما جاء في قاموس اللغويات النظرية ، فإن :

الثنائية اللغوية :

إن يستعمل فرد أو شعب لغتين بمستوى واحد من الإتقان . أو أن يقوم بكتابة مادته بلغتين ، وبطبيعة الحال لن يتأتى ذلك إلا إذا تعلم الطفل اللغتين معاً من بداية دخوله لرياض الأطفال .

الازدواجية اللغوية :

هي لغة تُستعمل على مستويين في مجتمع واحد : مستوى فصيح وآخر عامي ، مثل اللغة العربية .

٢- تعليم اللغات الأجنبية والتعليم باللغات الأجنبية :

من الضروري والهام أن نوضح هنا ونميز بدقة بين تعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب في مختلف المراحل التعليمية ، وتعليم الأطفال العرب جميع المواد الدراسية باللغة الأجنبية وجعلها وسيطاً للتعليم والتدريس بحيث تصبح هذه اللغة الأجنبية هي لغة التفكير .

وكما سيبين عرض الدراسات العلمية التي أجريت حول تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها

فإن هذا الاتجاه الأخير ، أي التعليم بلغة أجنبية يكون له آثار سلبية عديدة على تعلم الأطفال اللغة العربية ، وكذلك على تشكيل هويتهم الثقافية والقومية وتحقيقهم للانتماء لأوطانهم وقوميتهم .

٣- الهوية القومية :

تتفق أدبيات علم النفس السياسي على أن جوهر هوية الجماعة هو القاسم المشترك من السمات النفسية لأفرادها كما يدركون أنفسهم وكما يدركهم غيرهم . وأن الجماعة تسعى لغرس إدراك تلك الهوية في أبنائها بالتدرج منذ بداية تكوين الأسرة وحتى اكتمال نضج الفرد وتكوينه لأسرة جديدة .

مفهوم الهوية الثقافية :

أما الهوية الثقافية ، فهي معرفة الفرد لذاته من خلال توحده مع السمات الثقافية المشتملة على جوهر العادات والقيم والعقائد والسلوكيات والإيديولوجيات وطرق الحياة التي تتصف بها جماعة من البشر ، والتي تجسد شكل المعاني المتواترة تاريخياً ، ونظام المفاهيم المتوارثة المعبر عنها بوسائل تعين الناس على الاتصال . ويظهر أثرها في سلوك الفرد وتحديد طريقة تفكيره واختياراته وأهداف حياته ، في إطار عملية تقييم متبادلة بين تقييم الفرد لذاته وتقييم الآخرين له .

٤- مفهوم الانتماء :

يشير مفهوم الانتماء إلى شعور الفرد بالتوحد مع والانتماء إلى جماعة من البشر ومشاركتهم في كافة ما يؤمنون به ويسعون لتحقيقه ، بما في ذلك شعوره بالتوحد مع تاريخ هذه الجماعة وما تؤمن به وتعتبره قاسماً مشتركاً يوحد بينهم ويفرق بينهم وبين الجماعات الأخرى المختلفة عنهم في التاريخ والمعتقدات . ويؤدي عدم انتماء الفرد لجماعة إلى الاعترا ب عنها .

ناتياً : محاولة التعرف على الأشكال والأنماط المختلفة لتعليم اللغات الأجنبية السائدة في دول الوطن العربي وبشكل خاص

توقيت إدخال اللغة الأجنبية وكثافة إدخالها والتعليم بها .

لهدف إعداد هذه الدراسة تمت محاولة جادة لمعرفة اللغة المستخدمة في تعليم الأطفال في مختلف أنواع المدارس الموجودة في مصر^(*) ، سواء أكانت مدارس حكومية أم خاصة . وفي حدود ما أمكن الوصول له نتيجة لهذا المسح الاستطلاعي ، فقد وجدت سبعة أنواع من هذه المدارس ، ويوضح الجدول التالي هذه الأنواع السبعة من المدارس .

(*) ليس من المستبعد أن تكون نفس هذه الأنواع موجودة في باقي الدول العربية ، وإن كانت الباحثة قد وجدت صعوبة في التوصل لهذه المعلومات حول باقي الدول العربية .

الأشكال المختلفة للتعليم بلغة أجنبية في مصر في الوقت الراهن

(كثافة التعرض للغة أجنبية في الفصل)

١	التعليم باللغة العربية فقط مع إدخال لغة أجنبية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وإدخال لغة أجنبية ثانية بالمرحلة الثانوية.
٢	التعليم باللغة العربية وإدخال لغة أجنبية خلال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإدخال اللغة الثانية خلال الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
٣	التعليم باللغة العربية وإدخال اللغة الأجنبية خلال مرحلة رياض الأطفال وإدخال اللغة الأجنبية الثانية خلال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٤	التعليم باللغة العربية وتدخل لغتان أجنبيتان في مرحلة رياض الأطفال كلغات أجنبية فقط.
٥	التعليم بلغة أجنبية ابتداء من مرحلة رياض الأطفال، وتدخل اللغة العربية كلغة ثانية فقط ابتداء من مرحلة رياضة الأطفال وتدخل لغة أجنبية ثانية خلال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٦	التعليم بلغة أجنبية ابتداء من مرحلة رياض الأطفال وتدخل اللغة العربية كلغة ثانية فقط، كما تدخل لغة أجنبية أخرى خلال مرحلة رياض الأطفال.
٧	التعليم بلغة أجنبية فقط ولا تدخل اللغة العربية حتى كمجرد لغة ثانية.
اللغة الأجنبية هي وسط التعليم ولغة التفكير	
اللغات الأجنبية تدخل كمجرد لغات ثانية ولا تُستخدم كوسيط للتعليم بها	

ويوضح الجدول السابق ما يلي :

- ١- تزداد كثافة التعرض للغات الأجنبية تدريجياً من النوع (١) إلى النوع (٧) .
- ٢- في جميع هذه المدارس يبدأ التعليم ابتداء من مرحلة رياض الأطفال بتعليم القراءة والكتابة باللغة التي يتم التعليم بها، وكذلك اللغة الثانية والثالثة عند إدخالهما .
- ٣- يتم التعليم باللغة العربية في الأشكال من (١) إلى (٤)، أي تكون اللغة العربية هي لغة

التعليم في هذه المدارس . أما في الأنواع من (٥) إلى (٧) على الأقل ، فتكون اللغة الأجنبية هي لغة التعليم .

٤- في بعض الأنواع المعروضة تكون إحدى اللغات الأجنبية هي لغة التعليم ويتم إدخال اللغة العربية ولغة أجنبية أخرى خلال مرحلة رياض الأطفال .

٥- في نوع واحد على الأقل من هذه المدارس (المدارس الأجنبية) لا يتم إدخال اللغة العربية على الإطلاق للأطفال خلال مختلف مراحل التعليم ولا حتى كلغة ثانية . ويتم ذلك في المدارس التابعة للدول الغربية والتي يتعلم فيها أعداد كبيرة من الأطفال العرب .

رابعاً : أهم الأدلة العلمية ونتائج الدراسات حول ما يمكن أن يترتب على تعليم الأطفال اللغات الأجنبية والتعليم بها في الصغر من آثار على مختلف جوانب النمو النفسي للأطفال .

سنقدم في هذا القسم من الدراسة باختصار أهم ما أمكن التوصل له من أدلة علمية ونتائج للدراسات الحديثة حول ما يمكن أن يترتب على تعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها من آثار على مختلف جوانب النمو النفسي للأطفال ، وبشكل خاص على اكتساب الطفل وإتقانه للغة الأم وتشكيل هويته القومية والثقافية وتحقيق انتمائه لوطنه وقوميته .

كما سبقت الإشارة بين استعراض مختلف الدراسات التي أجريت حول ثنائية اللغة وعلاقتها بالجوانب المختلفة للنمو النفسي للأطفال وأثرها عليها ، أن هذه الدراسات قد توصلت لنتائج متناقضة إلى حد بعيد .

وقد سارت نتائج هذه الدراسات في ثلاثة اتجاهات أساسية ، هي :

١- الدراسات التي كشفت عن آثار سلبية لثنائية اللغة : دلت نتائج مجموعة كبيرة من الدراسات التي أجريت حول ثنائية اللغة على وجود آثار سلبية لها على مختلف جوانب النمو النفسي للأطفال (نموهم العقلي واللغوي) ، وعلى ذكائهم وتفكيرهم وتحصيلهم الدراسي وعلى اكتسابهم للغة الأم وغيرها من الجوانب .

كما أكدت هذه الدراسات بشكل خاص على التأثير السلبي لثنائية اللغة على لغة الطفل القومية ، إذا تم تعلم اللغة الثانية قبل أن يجيد الطفل أساسيات لغته الأصلية ويتمكن من استعمالها كوسيلة للتعبير والاتصال . لذلك نصحت هذه الدراسات بضرورة تأخير تعليم اللغة الثانية لما بعد اكتساب الطفل للغته الأصلية^(١) .

(١) عُرِضَت جميع هذه الدراسات في عدة دراسات سابقة قامت بها الباحثة ويمكن الرجوع لها في : (ليلي كرم الدين ، ١٩٨٩ (أ) و ١٩٩١ و ٢٠٠٤) . كما عرض كثير من هذه الدراسات في دراسة (ماجدة عبد الباسط جمعي ، ٢٠٠١) .

بالإضافة إلى ذلك ، دللت عدة دراسات على أن تعليم الأطفال اللغات الأجنبية وبشكل خاص تعليمهم بهذه اللغات في الصغر كان له آثار سلبية بعيدة المدى على تشكيل هويتهم القومية والثقافية وتحقيقهم للانتماء لأوطانهم وقوميتهم ، بل وشعورهم بالاغتراب داخل أوطانهم^(٢).

٢- الدراسات التي كشفت عن آثار إيجابية لتعليم الأطفال اللغات الأجنبية وتعليمهم بلغة أجنبية في الصغر : دللت دراسات عديدة على أن تعليم الأطفال اللغات الأجنبية وتعليمهم بلغة أجنبية كان له آثار إيجابية على بعض جوانب النمو النفسي للأطفال ، وبشكل خاص على نموهم المعرفي وقدراتهم العقلية والابتكارية وذكائهم وحتى مدى إتقانهم للغة الأم^(٣). ومن الضروري أن نوضح هنا أن الدراسة المتعمقة والفحص الدقيق لهذه الدراسات ، قد بينت أن أغلب هذه الدراسات قد أجريت على الأطفال بالمرحلة الابتدائية .

بالإضافة إلى ذلك ، كشفت الدراسة المتعمقة لهذه الدراسات أن نسبة كبيرة من الدراسات التي أجريت على أطفال مرحلة الطفولة المبكرة (بدور الحضانة ورياض الأطفال) ، قد التزمت بتعليم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) شفاهياً ودون تعليم الأطفال كتابتها خلال هذه المرحلة .

٣- الدراسات التي لم تكشف عن أي آثار لتعليم الأطفال اللغات الأجنبية وتعليمهم بها : كشفت مجموعة من الدراسات التي تصدت لقضية تعليم الأطفال باللغات الأجنبية وتعليمهم بهذه اللغات ، أن ذلك لم يكن مصحوباً بأية آثار ملحوظة على مختلف جوانب النمو النفسي للأطفال وعلى تحصيلهم الدراسي أو اكتسابهم للغة الأم^(٤).

وقد كشفت دراسة وفحص هذه المجموعة من الدراسات أن هذه الدراسات قد التزمت ببعض الشروط عند تعليم اللغات الأجنبية للأطفال ، من أهمها :

- الاختيار الصحيح لطرق التدريس .
- الاعتماد على أساليب حديثة ومطورة عند تدريس اللغة الأم واللغات الأجنبية .
- الحرص الشديد على إعداد المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية ، وبشكل خاص بالنسبة لتعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية .

(٢) يمكن الرجوع لجميع هذه الدراسات في دراسة كل من (طلعت منصور ، ١٩٨٣) ودراسة (ابتهاج عبد القادر ، ١٩٩٨).

(٣) يمكن الرجوع لعرض هذه الدراسات بالتفصيل في دراسة (ليلي كرم الدين ١٩٨٩ (أ) و (ب)) ، (رفقي عيسى ، ١٩٧٨) ودراسة (ليلي حبيب ، ١٩٩٥) ، ودراسة (زينب محمد محمود ، ١٩٩٤).

(٤) عرضت هذه الدراسات بالتفصيل في عدة دراسات قامت بها الباحثة ، منها (ليلي كرم الدين ١٩٨٩ (ب) و ٢٠٠٤) ، كما عرض قسم كبير منها في دراسة (زينب النجار ، ٢٠٠٣) ، و(زينب عبد الرشيد ، ٢٠٠٥).

- ضرورة إتقان الطفل للغة الأم قبل إدخال اللغة الأجنبية .

وقد أيدت بعض التجارب الدولية هذه النتائج ، ومن أهم هذه التجارب^(٥) :

١ . تجارب مجلس التعاون الأوروبي (١٩٨٩-١٩٩٦) .

٢ . مشروع Wiener Newstadt في ألمانيا (١٩٩١) .

٣ . تجربة كرواتيا ، ١٩٩١ .

بالنسبة لتجربة مجلس التعاون الأوروبي التي سيكتفي بعرضها هنا ، فقد كانت قضية تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية على رأس قائمة الموضوعات التي ناقشها المركز الأوروبي للغات تحت عنوان : " تعليم اللغة من أجل المواطنة الأوروبية " . وقد تم تبني هذا المشروع خلال الفترة من ١٩٨٩ وحتى ١٩٩٦ .

وكان من أهم ما توصلت له هذه الجهود من نتائج التوصية بأن يكون تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية أحد أركان الإصلاح التعليمي في أوروبا ، وأن يكون الهدف من ذلك هو تنمية القدرة على التواصل بين الثقافات المتعددة .

وبناء على ذلك قامت الأنظمة التعليمية في الدول الأوروبية بتوفير فرص تعلم اللغات الأجنبية بالمرحلة الابتدائية ، أي بعد تحقيق حد أدنى من إتقان اللغة الأم ، ولم يتم التعليم باللغة الأجنبية على الإطلاق .

وقد طبقت نفس السياسة في كل من ألمانيا وكرواتيا وغيرها من الدول الأوروبية . وكان الهدف من وراء ذلك كما وضحت المصادر السابق الإشارة إليها ، هو السعي للالتزام بما تفرضه مقتضيات العصر من ضرورة التفاعل والتواصل مع الثقافات الأخرى والذي لا يتم بكفاءة دون إتقان لغة أجنبية .

خلاصة واستنتاجات عامة :

- وعلى الرغم مما كشف عنه الاطلاع على الدراسات الغزيرة التي أجريت حول تعليم الأطفال اللغات الأجنبية وتعليمهم بهذه اللغات في الصغر من نتائج متعارضة ومتناقضة ، إلا أن الفحص الدقيق لمحتوى هذه الدراسات والتعرف على عينات الأطفال الذين طبقت عليهم هذه الدراسات والأدوات التي استُخدمت لقياس أو تقدير الجوانب المختلفة لنمو هؤلاء الأطفال ، وبشكل خاص نمو واكتساب اللغة الأم وتشكيل الهوية

(٥) عُرِضَت هذه التجارب في دراسة (زينب التجار ، ٢٠٠٣) .

والانتماء وغيرها من المتغيرات . . قدم بعض المؤشرات والأدلة غير المباشرة التي يمكن أن ترشدنا وتساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بهذه القضية . ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي :

١ . كشفت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يتعلمون لغتين معاً من الصغر (خلال مرحلة رياض الأطفال) قد حصلوا على نسبة ذكاء تقل بمقدار ٥ إلى ٦ درجات عن المتوسط على اختبارات الذكاء اللفظية .

٢ . بينت بعض الدراسات الأخرى ، أن التطور اللغوي للأطفال الذين تعلموا لغتين معاً من الصغر ، في لغتهم كان متأخراً عنه لدى من تعلموا لغة واحدة فقط .

٣ . دللت نتائج العديد من الدراسات على أن هناك مخاطر بالغة للتعرض للغة الثانية خلال الفترة الحرجة التي يتم فيها تعلم اللغة الأولى ، أي خلال الفترة العمرية من سن عام ونصف إلى ثلاثة أعوام ونصف إلى أربعة أعوام .

٤ . وجدت عدة دراسات أن نسبة المشكلات اللغوية بكافة أنواعها مثل تأخر الكلام والكلام الطفلي والتلعثم أو اللدغ والتهته وغيرها ، تزداد بنسبة كبيرة ، قد تصل إلى الضعف لدى الأطفال الذين يتعلمون لغتين معاً في الصغر . فقد وجد أن نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلات قد بلغت ٨ , ٢٪ في عينة الأطفال الذين يتعلمون لغتين في الصغر ، بينما بلغت هذه النسبة ٨ , ١٪ لدى عينة الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة .

وتشير هذه النتائج إلى أن تعلم لغتين معاً في الصغر قد يكون أحد الأسباب المحتملة لحدوث مشكلات الكلام والمشكلات اللغوية لدى الأطفال وعدم تحقيقهم للتطور اللغوي السوي .

٥ . أكدت نتائج بعض الدراسات على أنه لكي يتعلم الطفل اللغة الثانية باستفادة وبدون الإضرار بتعلم اللغة الأولى ، يكون من الضروري أن يتقن الطفل اللغة الأولى (أي لغته الأصلية) إتقاناً تاماً قبل أن تدخل اللغة الثانية عند نفس المستوى . أي أنه يجب أن يتقن الطفل الكلام بلغته الأصلية إتقاناً تاماً (أي أن تكون لغته قريبة من لغة البالغين المحيطين به) قبل إدخال اللغة الثانية على المستوى الشفوي ، أي تعريض الطفل لهذه اللغة سماعياً ومحاولة التحدث معه بها . كما يكون من الضروري أن يتقن الطفل الكتابة والقراءة بلغته الأصلية إتقاناً تاماً قبل أن نبدأ في تعليمه القراءة والكتابة باللغة الثانية ، أي باللغة الأجنبية .

وتشير هذه النتائج إلى أنه لن يكون بالإمكان إدخال اللغة الثانية سماعياً أو على المستوى الشفوي أو مستوى التخاطب قبل بلوغ سن الرابعة من العمر تقريباً ، وهي السن التي يمكن القول بأن الطفل قد أصبح يجيد الكلام والتخاطب بلغته الأصلية .

كما تشير هذه النتائج كذلك إلى أنه لن يكون بالإمكان إدخال اللغة الثانية كتابة وقراءة قبل بلوغ سن التاسعة إلى العاشرة من العمر تقريباً، وهي السن التي يستطيع فيها الطفل المتوسط إجادة الكتابة والقراءة بلغته الأصلية.

٦. بينت نتائج العديد من الدراسات أنه من الضروري البدء في إدخال اللغة الثانية (وأية لغة أخرى جديدة) شفويًا، أي تعريض الطفل لسماع هذه اللغة لفترة طويلة وكافية قبل البدء في تعلم كتابتها وقراءتها.

وتشير هذه الدراسات إلى أن التطور اللغوي الطبيعي الذي تُكتسب عن طريقه اللغة الأولى، يتضمن مرحلة فرعية قبل البدء في الكلام يكون فيها الطفل قادراً على فهم حديث الآخرين دون القدرة على نطق الكلمات. وتبين نفس هذه المصادر أنه يبدو أنه من الضروري أن يمر اكتساب اللغة الثانية كذلك بمرحلة شبيهة، لأنه قد وجد من المفيد عند تعلم اللغة الثانية تعريض الطفل لفترة من سماع هذه اللغة قبل أن يستطيع نطقها. كما أنه وجد من الضروري كذلك أن يكون الطفل قادراً على الحديث والتخاطب بهذه اللغة على المستوى الشفوي قبل أن يتمكن من البدء في الكتابة والقراءة بها.

٧. أشارت بعض الدراسات إلى أنه في حالة اللغات التي تختلف فيها أنماط الكتابة *Pattern of Writing*، أي الطريقة اللازمة للتأزر الحركي قبل التمكن من الكتابة، يكون من الضروري بل الحتمي أن يتقن الطفل تماماً تعلم كتابة لغته الأصلية قبل البدء في تعليمه كتابة اللغة الثانية.

لتوضيح هذه النقطة من المعروف أن نمط كتابة كل من اللغات العربية والإنجليزية (واللغات اللاتينية جميعاً) والصينية واليابانية، تُعتبر أنماطاً مختلفة نظراً لأن نوع التأزر الحركي للعضلات الدقيقة المطلوب للكتابة من اليمين إلى اليسار كما هو الحال بالنسبة للغة العربية، يختلف عن نوع التأزر الحركي المطلوب للغات التي تُكتب من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل.

بل إن نمط ونوع التأزر الحركي المطلوب للغة العربية، يعتبر النمط والنوع العكسي تماماً لذلك الذي تتطلبه كتابة اللغات اللاتينية التي تبدأ الكتابة بها من اليسار إلى اليمين.

وإذا علم أن العضلات الدقيقة للطفل سن ما قبل المدرسة (مرحلة الحضانة ورياض الأطفال) لا تكون قد نضجت نضجاً كافياً، فإننا نستطيع أن نتخيل حجم المخاطر التي يُعرض لها الطفل في هذه السن التي يطلب منه في بعض دور الحضانة ورياض الأطفال أن يبدأ في كتابة كل من اللغة العربية وإحدى اللغات الأجنبية، وهما تتطلبان نوعين مختلفين بل متعارضين من التأزر الحركي الدقيق، هذا في الوقت الذي لم يكتمل له بعد النضج الفسيولوجي (العضلات والأعصاب) اللازم حتى لنوع واحد من أنواع التأزرات المطلوبة منه.

١ . وجدت بعض الدراسات أن مستوى الأطفال الذين تعلموا لغتين معاً قبل دخول المدرسة أي خلال مرحلة الحضانة ورياض الأطفال ، في اللغة الثانية قد انخفض تدريجياً ابتداء من الصف الرابع بالمدرسة الابتدائية ليصل لنفس المستوى الذي حققوه عند مرحلة الروضة .

أي أن مستوى هؤلاء الأطفال قد انخفض بصورة واضحة مع تقدم هؤلاء الأطفال في الدراسة وإتقانهم للغة الأولى .

٢ . بالنسبة لمقارنة السرعة التي يتعلم بها الأطفال الصغار والمراهقون أو البالغون للغة الثانية ، كانت نتائج الدراسات متناقضة حول هذه النقطة .

وبينما بينت نتائج بعض الدراسات أن تعلم المراهقين والبالغين للغة الثانية كان أسرع من تعلم الأطفال لها ، أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن العكس هو الصحيح .

٣ . هناك بعض الأدلة على أن إدخال لغتين أجنبيتين معاً أو إدخالهما على فترات متقاربة ، كما يحدث في بعض مدارس اللغات بالمجتمع المصري ، قد يؤدي إلى انخفاض مستوى اللغة التي أدخلت في مرحلة متأخرة أو انخفاض مستوى إحدى اللغتين في حالة إدخالهما معاً .

٤ . حاولت بعض الدراسات تحديد أفضل الظروف التي يمكن اتباعها والاحتياطات اللازمة اتخاذها في حالة اضطراب الأسر إلى جعل الطفل يسمع ويتعلم لغتين معاً من الصغر ، حتى لا يؤدي ذلك إلى الإضرار بالتطور اللغوي والعقلي للطفل وظهور مشكلات الكلام وغيرها من المشاكل التي قد تترتب على تعلم لغتين معاً من البداية .

ومن أهم ما كشفت عنه هذه الدراسات ما يلي :

في الحالات التي تضطر فيها الأسرة إلى جعل الطفل يسمع ويتعلم لغتين معاً من البداية (على سبيل المثال في الأسر التي تتعدد فيها اللغات كأن يكون للأب " لغة أب " وللأم " لغة أم " ، أو في حالة الانتقال إلى بيئة جديدة تتحدث لغة غير لغة الأب والأم التي يسمعها الطفل بالمنزل) يجب الالتزام بأن يسمع الطفل اللغة الواحدة من مصدر واحد دائماً وبصفة مستمرة (مخاطبه أحد الوالدين بإحدى اللغتين ومخاطبه الآخر باللغة الأخرى ، أو يسمع الطفل اللغة الأولى بالمنزل والثانية خارج المنزل أو بدار الحضانة وروضة الأطفال) .

في هذه الحالة يمكن تجنب الصراع المعرفي والخلط الذي يقع للأطفال الذين يسمعون لغتين معاً من البداية ومن مصادر مختلفة .

بالإضافة إلى ذلك يُفضل إرجاء سماع الطفل للغة الثانية ، إذا كان ذلك ممكناً بعد تخطي السن الحرجة في تطوره اللغوي ، وبصفة خاصة حتى سن عام ونصف على الأقل .

باستقراء كافة المؤشرات والأدلة السابقة يمكن التوصل للاستنتاج العام التالي حول توقيت إدخال اللغة الثانية للأطفال وأفضل صورة يمكن أن تدخل بها :

يجب ألا تدخل اللغة الثانية للأطفال سن ما قبل المدرسة في شكل مكتوب ، أي أنه لا يجب أن يتم تعليم الطفل كتابة وقراءة تلك اللغة خلال هذه المرحلة العمرية . ويمكن إدخال تلك اللغة في شكل شفوي ، أي يسمع الطفل تلك اللغة لفترة كافية ويتحدث بها عندما يصبح قادراً على ذلك . بهذه الطريقة تتم محاكاة التطور اللغوي السوي والطبيعي للطفل ، كما يتم تجنب تدريبه على أنماط للكتابة تتعارض مع بعضها البعض قبل أن يكتمل نضجه الفسيولوجي .

كما أن تلك الفترة التي يستمع فيها للغة الثانية على المستوى الشفوي تسمح له بإتقان لغته الأولى كتابة والاستعداد للبدء في كتابة الثانية بعد ذلك .

بالإضافة لما تقدم ، فإن عدم إدخال اللغة الأجنبية كتابة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يساعد على تجنب الإضرار بيزوغ الهوية القومية والثقافية الذي لا يتم إلا خلال مرحلة التعليم الابتدائي .

ومن ثمّ ، يمكن تجنب الآثار السلبية لتعليم اللغات الأجنبية والتعليم بها خلال مرحلة التكوين وبناء أساس الشخصية وتشكيل الهوية القومية والثقافية . وبالتالي تحقيق انتماء الأطفال لأوطانهم وقوميتهم .

المراجع:

- ١- ابتهاج عبد القادر محمد أحمد : العلاقة بين ثنائية اللغة وبين تشكيل الهوية الثقافية لدى المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ .
- ٢- بهاء الدين محمود فايز : العلاقة بين الإحساس بالاغتراب وضعف الانتماء ، ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤ .
- ٣- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) : سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي - عالم المعرفة - العدد (١٤٥) يناير - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت .
- ٤- رجب عليوه على حسن : مدارس اللغات التجريبية في جمهورية مصر العربية ، دراسة تحليلية تقويمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الرقازيق ، ١٩٨٦ م .
- ٥- زينب النجار : تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية : ماله وما عليه ، القاهرة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، مجلة خطوة : العدد (٢٠) ، يوليو ٢٠٠٣ .
- ٦- زينب عبد الرشيد محمد الكبش : فعالية برنامج تدريبي في اللغة الإنجليزية لتنمية بعض المهارات اللغوية والتدريسية لمعلمات رياض الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٥ .
- ٧- زينب محمد محمود إسماعيل : تعليم الطفل لغة إنجليزية في سن مبكرة وأثره على نموه اللغوي في اللغة القومية ، دكتوراه ، كلية البنات عين شمس ، ١٩٩٤ .
- ٨- سالم حسن علي هيكال : التعليم في مدارس اللغات وأثره على التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ م .
- ٩- طلعت منصور : الإحساس بالاغتراب الثقافي عند الناشئة العرب ، بحث ميداني في مجتمع الكويت ، المجلس الوطني للفنون والآداب والثقافة ، الكويت ، ١٩٨٣ .
- ١٠- عائشة عبد الله أحمد حسن : دراسة مقارنة في المستوى اللغوي والصحة النفسية للذكاء لدى الأطفال بمدارس اللغات الأجنبية والأطفال بمدارس الحكومة ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، عين شمس ، ١٩٨٨ م .
- ١١- عبد الباسط متولي عاشور (١٩٨٣) : دراسة العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة والمستوى اللغوي للأطفال - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ١٢- عبد الباسط متولي عاشور (١٩٨٦) : دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النمو اللغوي للطفل في اللغة القومية - رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الرقازيق .

- ١٣- عزة المرصفي (١٩٨٣) : اثر ازدواجية اللغة في مدارس اللغات على إتقان الأطفال للغتهم الأم - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ١٤- عصام حسين أحمد : إدراك الهوية القومية لدى الطفل المصري، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩١ م.
- ١٥- فيصل محمد خير الرزاز (١٩٩٠) : اللغة واضطراب النطق والكلام - الرياض : دار المريخ للنشر.
- ١٦- ليلي أحمد كرم الدين (١٩٨٩) : الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة، من عمر عام حتى ستة أعوام. الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد الحادي عشر، ١٩٨٩.
- ١٧- _____ : توقيت إدخال اللغة الثانية للأطفال : الحلقة النقاشية حول موضوع التعليم في رياض الأطفال، القاهرة، كلية رياض الأطفال، ٢٤-٢٥ / ٦ / ١٩٨٩.
- ١٨- _____ (١٩٩٠) : اللغة عند الطفل : تطورها ومشكلاتها، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٩٠.
- ١٩- _____ : الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، المركز القومي لثقافة الطفل، مجلة ثقافة الطفل، العدد (٦) ١٩٩١.
- ٢٠- _____ : اللغة عند الطفل : تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، القاهرة، مكتبة أولاد عثمان، ١٩٩٣.
- ٢١- _____ : اللغة عند الطفل : سن ما قبل المدرسة، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.
- ٢٢- _____ : اللغة عند الطفل : نموها السليم وتنميتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.
- ٢٣- _____ : قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث الأطفال، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠.
- ٢٤- ليلي حبيب : دراسة العلاقة بين التعلم اللغوي ونسب ذكاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت، المجلة التربوية، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة الكويت، ١٩٨٥.
- ٢٥- ماجدة عبد الباسط جميعي : العلاقة بين تعلم أكثر من لغة والنمو اللغوي لطفل الحضانة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠١.
- ٢٦- مجدة أحمد محمود محمد : الشخصية بين الفردية والانتماء - دراسة في سيكولوجية العلاقة بين الفرد والمجتمع، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، ١٩٨٥.

- ٢٧- محمود فهمي حجازي : قضية اللغة القومية واللغات الأجنبية في رياض الأطفال ، حلقة نقاشية حول موضوع التعليم في رياض الأطفال ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- ٢٨- نادية يوسف كمال : اللغات الأجنبية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، دكتوراه ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩ .
- ٢٩- هدى محمد قناوي : طفل الروضة واللغات الأجنبية ، حلقة نقاشية حول موضوع التعليم في رياض الأطفال ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

obeikandi.com

تجربة تعليم اللغة العربية للأطفال ذوي الأصول المغربية

ورشانات تعليم اللغة العربية في فرنسا: الواقع والآفاق

د. محمد طالب (*)

مَهَيِّدٌ :

خلافاً لما يعتقدده الكثير من الناس ، فإن بداية الاهتمام بتدريس اللغة العربية في فرنسا لم يُولَد مع التحول السكاني الأخير بوجود جالية مغربية هامة لا سيّما بعد عام ١٩٧٤ عندما تم التوقيف الرسمي للهجرة العمالية ، وبداية سياسة الإدماج العائلي .

ترى بعض الدراسات التاريخية أن أوّل الدروس في اللغة العربية يرجع إلى القرن السادس عشر (١٥٣٠) عند فتح أول منبر للغة العربية في المعهد الملكي آنذاك (كوليج دو فرانس حالياً) المؤسس من طرف فرانسوا الأول في نهاية القرن الثامن عشر (١٧٩٥) ؛ إذ كانت اللغة العربية من بين أوّل اللغات المدرسة عند تأسيس وتدشين مدرسة اللغات الشرقية المشهورة والمعروفة حتى اليوم .

في بداية القرن العشرين (١٩٠٥) ، فُتح لأول مرة فرع شهادة التبريز الذي احتفل بالعيد الثوي له في نوفمبر الماضي أثناء مُلتقى عقد في ١٧ من نوفمبر ٢٠٠٦ بمعهد العالم العربي بباريس شارك فيه أهم المختصين بتدريس اللغة العربية ، إلى جانب أصحاب القرار والمتبعين لإشكالية تعليم اللغة العربية في فرنسا .

كان تعليم اللغة العربية آنذاك موجّهاً خاصة إلى نخبة ضئيلة من الفرنسيين لها شغف واهتمام بالثقافة واللغة العربية . وفي سنة ١٩٧٥ ، فتح لأول مرة فرع شهادة الكفاءة لتكوين أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي .

لكن إشكالية اللغة العربية اليوم في فرنسا تطرح من منظور آخر : إن الفترة الاستعمارية الطويلة لفرنسا في المغرب العربي (المغرب ، الجزائر ، تونس) بما يزيد على ١٣٠ سنة وما نتج عنها من روابط ثقافية ، سياسية ، وسكانية تتجسد بوجود جالية مغربية هامة تُقدر بحوالي ١٢٩٨٢٧٣ نسمة عام ١٩٩٩ ، أي ما يعادل نسبة ٣٠ ٪ من مجمل السكان الأجانب (انظر الجدول رقم ١ أدناه) . مما أدى إلى إفراز احتياجات ومطالب جديدة لتدريس اللغة العربية من قِبَل الجالية المغربية لم تكن مطروحة من قبل والتي أدّت بالضرورة إلى رسم سياسة جديدة لمواجهة وتلبية هذه الاحتياجات .

(*) خبير في قضايا الطفولة والأسرة لدى المجلس الأوروبي - ستراسبورج - فرنسا .

تعليم اللغة لأطفال المهاجر

نحاول في هذه الورقة أن نعطي لمحة عن واقع تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغاربية والأطُر المنظمة لهذا التعليم. وفي نقطة ثانية نتعرض إلى بعض ملامح السياسة الفرنسية إزاء تعليم اللغة الأم أو لغة الأقليات بصفة عامة، لاسيما اللغة العربية ووضعيّتها (مكانتها) أمام اللغات الأخرى. ثم في نقطة ثالثة نتعرض إلى الصعوبات الثقافية، والسياسية، والتربوية التي تقف حجر عثرة أمام نشر وتعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغاربية بما يتفق مع احتياجات ومتطلبات الوقت الراهن. وفي نهاية المطاف نقترح بعض التوصيات لبعث اللغة العربية وإحيائها، وذلك بإعطائها نفَساً جديداً كلغة حيّة، ولغة حضارة يجب تعليمها كلغة أم لأبناء الجالية وكلغة حيّة لغيرهم.

جدول رقم (١) يبين توزيع السّكان الأُجانب في فرنسا حسب الوطن الأصلي

البلد	% ١٩٦٢	% ١٩٦٨	% ١٩٧٥	% ١٩٨٢	% ١٩٩٠	% ١٩٩٩	العدد الإجمالي
أوروبا	٧٨,٧	٧٦,٤	٦٧,٢	٥٧,٣	٥٠,٤	٤٤,٩	١٩٣٤١٤٤
إسبانيا	١٨	٢١	١٥,٢	١١,٧	٩,٥	٧,٣	٣١٦٢٣٢
إيطاليا	٣١,٨	٢٣,٩	١٧,٢	١٤,١	١١,٦	٨,٨	٣٧٨٦٤٩
البرتغال	٢	٨,٨٧	١٦,٩	١٥,٨	١٤,١	١٣,٣	٥٧١٨٧٤
بولونيا	٩,٥	٦,٧	٤,٨	٣,٩	٣,٤	٢,٣	٩٨٥٧١
بلدان أوروبية أخرى	١٧,٥	١٦,١	١٣,١	١١,٧	١١,٤	١٣,٢	٥٦٨٨١٨
أفريقيا	١٤,٩	١٩,٩	٢٨	٣٣,٢	٣٥,٩	٣٩,٣	١٦٩١٥٦٢
الجزائر	١١,٦	١١,٧	١٤,٤	١٤,٨	١٣,٣	١٣,٣	٥٧٤٢٠٨
المغرب	١,١	٣,٣	٦,٦	٩,١	١١	١٢,١	٥٢٢٥٠٤
تونس	١,٥	٣,٥	٤,٧	٥	٥	٤,٧	٢٠١٥٦١
بلدان أفريقية أخرى	٠,٧	١,٤	٢,٤	٤,٣	٦,٦	٩,١	٣٩٣٢٨٩
آسيا	٢,٤	٢,٥	٢,٦	٨	١١,٤	١٢,٨	٥٤٩٩٩٤
تركيا	١,٤	١,٣	١,٩	٣	٤	٤	١٧٤١٦٠
كمبوج، لاوس، فيتنام	٤	٠,٦	٠,٧	٣	٣,٧	٣,٧	١٥٩٧٥٠
أمريكا وبلدان المحيط	٣,٢	١,١	١,٣	١,٦	٢,٣	٣	١٣٠٣٩٤
غير مسجل	٠,٨	٠,١					
المجموع %	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	
العدد	٢٨٦١٢٨٠	٣٢٨١٠٦٠	٣٨٨٧٤٦٠	٤٠٣٧٠٣٦	٤١٦٥٩٥٢	٤٣٠٦٠٩٤	٤٣٠٦٠٩٤

المراجع: المجلس القومي للإحصاء، فرنسا، إحصاء السكان، ١٩٦٢-١٩٩٩.

الإطار الحالي لتعليم اللغة العربية : غياب إطار عام للتدريس يتجسد في تعدد الإطارات وتبعثر المجهودات .

إن الالفت للانتباه عند كل متتبع لإشكالية تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغاربية في فرنسا، هو تنوع وتعدد التنظيمات التي تقوم بهذه المهمة وذلك دون أي تنسيق أو سياسة عامة .

يمكن تصنيف هذه المؤسسات إلى أربعة أنماط :

١- تعليم اللغة لدى الجمعيات والراكز الثقافية والاجتماعية :

تُعطي هذه الدروس ، غالباً ، بمبادرة من بعض الجمعيات الخيرية أو المسؤولين المحليين ، ولا تعني إلا فئة ضئيلة من الأطفال الذين يقطنون غالباً في نفس الحي ، سواء من أصل عربي أو أجنبي . . تعطى الدروس في غالب الأحيان من قبل طلبة عرب ليس لديهم أية خبرة تعليمية أو تأهيل تربوي خاص .

و غالباً ما يلح مُنظِّمو هذه الدروس على الصبغة العلمانية لتعليم اللغة كأداة تواصل ؛ أي بعيداً عن أية صبغة دينية وحضارية .

٢- إطار المساجد وأماكن العبادة:

التي تقوم بتعليم اللغة العربية وخاصة مبادئ الدين الإسلامي الذي يشكل الحافز الأول للأسر المغاربية عند إرسال أبنائها إلى هذه المؤسسات ، أي الرغبة منها في امتلاك اللغة العربية ليس لذاتها ، بل كوسيلة لدراسة القرآن الكريم .

ونستنتج أن الهدف الأساسي لهذه الأسر هو البحث عن غرس الهوية الثقافية الغائبة في مراكز التعليم الأخرى ؛ مما يؤدي إلى إقبال وشعبية هذه الدروس رغم ضعف الوسائل المالية والتربوية (أغلبهم لا يمتلك مناهج تربوية مناسبة ، زد على ذلك ضعف التكوين باللغة العربية) .

٣- إطار الكو:

ELCO(Enseignement de la Langue et la Culture d'Origine à l'école primaire)

أو ما يمكن تسميته ببرنامج تعليم اللغة والثقافة الأصلية في المدرسة الابتدائية .

بدأ تطبيق هذا البرنامج في بداية السبعينيات وفقاً لاتفاقيات ثنائية أبرمت مع ثماني دول ، هي : الجزائر ، المغرب ، تونس ، إسبانيا ، البرتغال ، تركيا ، إيطاليا ، يوغوسلافيا) وهي الدول التي كان لها حضور جالية عريضة في البلد المضيف(فرنسا) .

كانت فلسفة المشروع - في بداية تطبيقه - تحضير وتوفير حظوظ الاندماج لأبناء الجالية الأجنبية

بما فيها الجالية المغاربية في أوطانهم الأصلية بعد عودتهم من المهجر وبالتالي تسهيل متابعة الدراسة لأبنائهم عند عودتهم إلى الوطن الأم (المنشور الوزاري المؤرخ في ٢٥ من سبتمبر ١٩٧٣)؛ أي أن الفكرة والتوقعات السائدة آنذاك هي أن الجالية الأجنبية ليست مقيمة بشكل دائم في البلد المضيف بل من المتوقع منها هو مغادرة بلد الإقامة في أقرب مدة ممكنة، عكس ما أكدته وتؤكد الأحداث وتاريخ الجالية في الوقت الراهن.

في إطار الدول المغاربية: أهم مميزات برنامج ELCO:

- تعليم اختياري وليست له أية صفة إجبارية تقترحه المدارس الابتدائية للأسر المغاربية.
- تعليم يوفره أساتذة موفدون من البلدان المعنية وبأجور مدفوعة من سلطاتهم الوطنية.
- دروس تُوفّر بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً داخل الأوقات الدراسية أو خارجها.
- تعليم قائم على أساس الانتماء الوطني وليس على أساس لغوي (كل بلد يوفر تعليم اللغة لأبناء وطنه).
- إقامة رقابة تربوية وإدارية مزدوجة من قبل مفتشي التربية الوطنية الفرنسية ومديري المدارس المعنية بهذا التعليم.
- تفتيش مزدوج (فرنسي - عربي).
- توفير تكوين مستمر للأساتذة الأجانب، إما بشكل خاص أو بإدماجهم مع الأساتذة الفرنسيين.

أما الإنجازات على المستوى الكمي، فيعتبر هذا النظام نظاماً مسيطراً حيث يتوجه حسب بعض التقديرات إلى ٥٠٪ من الأطفال المستفيدين من تعلم اللغة العربية؛ أي ما يعادل ٤٥ ألف طفل مستفيد في التسعينيات أغلبهم في المرحلة الابتدائية يتوزعون على الشكل التالي: ٣٠ ألف طفل مغربي، ٩٠٠٠ طفل جزائري، ٦٠٠٠ طفل تونسي مؤطرون بحوالي ٥٥٠ أستاذاً موفداً من البلدان الثلاثة المعنية. لكن المؤسف أن عدد المستفيدين ما فتى يتقلص باستمرار رغم الطلب الكبير من قبل الأسر المعنية: في سنة ١٩٩٩/٢٠٠٠، قُدر عدد الأطفال الإجمالي المستفيدين من هذا التعليم في المرحلة الابتدائية بـ ٤١٣٣٦ يتوزعون كالتالي: جزائريين: ٨٦٠٠، مغاربة: ٢٧٢٧٩ تونسيين: ٥٤٥٧ طفلاً (انظر الجدول رقم ٢ أدناه). بالرغم من ذلك، يبقى هذا الإطار إطاراً يغطي أكثر من نصف طلبات الأسر، وبإضافة الدروس التي تُعطى في المساجد وأماكن العبادة أو المراكز الثقافية تصل إلى تغطية تقارب ٩٠٪، أي أن حوالي ٩ أطفال/ ١٠ يدرسون العربية خارج إطار التربية الوطنية الفرنسية، وبعيداً عن كل تنسيق للجهود والمناهج التربوية بين هذه المؤسسات على اختلاف أنماطها وفلسفتها.

تعليم اللغة لأطفال المهجر

الوطن الأم	١٩٩٩ / ٢٠٠٠	٢٠٠٠ / ٢٠٠١	العدد الإجمالي للجالية في ١٩٩٩
جزائريين	٨٦٠٠	٧٩٤٨	٥٧٤٢٠٨
مغاربة	٢٧٢٧٩	٢٣٥١٤	٥٢٢٥٠٤
تونسيين	٥٤٥٧	٥١١٠	٢٠١٥٦١
المجموع	٤١٣٣٦	٣٦٥٧٢	١٢٩٨٢٧٣

جدول رقم (٢) يبين تطور عدد الأطفال المغاربة المستفيدين

من دروس العربية في التعليم الابتدائي (ألكو)

وأما على المستوى النوعي، فلم يدرك هذا النظام الأهداف المنتظرة منه، ويتجسد هذا الإخفاق على عدة مستويات :

- على المستوى الثقافي والتربوي : فإن محتويات التدريس كانت بعيدة جداً عن انشغالات التلاميذ، ولم تأخذ بعين الاعتبار المناخ الثقافي للمجتمع الفرنسي الذي يعيش فيه الطفل المغربي . ومن جهة أخرى، لم تُنحَ للأساتذة فرصة الاندماج مع الزملاء الفرنسيين والقيام بعمل جماعي، أي أن الأساتذة يعيشون في عزلة كاملة في أغلب الأحيان . زد على ذلك أن المناهج التربوية ووسائل التعليم غير مناسبة للتدريس في مناخ ثقافي أجنبي تحتل فيه اللغة العربية مرتبة لغة أقلية . وما يزيد الطين بلة التوزيع والتبعر الجغرافي للتلاميذ الذي لا يسمح بالقيام بعمل متواصل مع الفريق التربوي . وكذلك التشكيك المسيطر لدى الكثير من المسؤولين حول فائدة تعليم اللغة الأم؛ معتبرين ذلك عائقاً لاندماج الأطفال في المجتمع الفرنسي وزيادة تهميشهم . إضافة إلى ذلك أن تعليم اللغة الأم يتناقض مع مبادئ المساواة بين الأطفال، مع الفلسفة العلمانية، ومبادئ الجمهورية التي تخضع لها التربية الوطنية ككل حسب قولهم . وهي أطروحات لا تصمد أمام النقد ولا تمت إلى الواقع بصلة .

٤- تعليم اللغة العربية في إطار وزارة التربية الوطنية:

تُعطى دروس اللغة العربية في هذا الإطار كلغة حيّة، على غرار بقية اللغات المدرّسة في نظام التعليم الفرنسي وتُعنى بالتالي على مستوى المبدأ، بكل طفل مهما كان أصله، عربياً أو غير عربي .

في الواقع، يقتصر المستفيدون على أبناء الجالية العربية الذين يرغبون مواصلة تعلم اللغة العربية في المرحلة ما بعد الابتدائية، لاسيّما في المراكز الحضارية الكبرى . ومهما يكن، فإن نسبة الأطفال المستفيدين تبقى ضعيفة جداً (حوالي ١٠ إلى ١٥٪) . مما يعكس غياب سياسة وفلسفة فرنسية رسمية جريئة لتدريس اللغة العربية وتشجيع نشرها بين أطفال الجالية وغيرهم .

السياسة الفرنسية إزاء اللغات الأجنبية عامة، والعربية خاصة:

رغم أن بداية الاهتمام بتدريس اللغة العربية يرجع إلى فترة قديمة - كما أشرت سابقاً - إلا أن المتبع لتطور مكانة اللغة العربية الذي واكب التطورات السياسية والسكانية سرعان ما يُصاب بخيبة أمل .

إن قراءة سريعة للتاريخ اللغوي لفرنسا تقود إلى الخلاصة بغياب سياسة جريئة لتشجيع نشر اللغة العربية حتى بين أوساط أبناء الجالية العربية ، باعتبارها اللغة الأم للطفل المغاربي .

وتتميز السياسة اللغوية الفرنسية في المفارقة بين التصريحات والنوايا السياسية " الحسنة " إزاء كل اللغات الحية دون تمييز ، والواقع اللغوي للغات الأجنبية (بما فيها اللغة العربية) داخل المنظومة التعليمية الذي يتميز بتفضيل وتشجيع بعض اللغات على حساب لغات أخرى دون الأخذ بعين الاعتبار الوزن السكاني للجالية ، وحاجاتها وذلك للعديد من الأسباب لا تصمد طويلاً أمام الانتقاد .

التحول في سياسة الهجرة السكانية وأثره على السياسة اللغوية الفرنسية إزاء اللغات الأجنبية:

إن تحول وجه الهجرة من هجرة عمالية إلى هجرة أسرية منذ بداية السبعينات وما نتج عنه من وجود جالية عريضة من الأسر الأجنبية تضم آلاف الأطفال في سن مبكرة ، أدى إلى تغيير في السياسة اللغوية الفرنسية تحسّدت ببداية العناية بتدريس اللغات الأم لأبناء الجالية الأجنبية .

وتعود المبادرة الأولى في هذا الميدان إلى عام ١٩٨٩ ، عند بعث تجربة (تعليم مبدئي للغات الأجنبية : Enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) من قِبَل وزير التربية الوطنية آنذاك (ليونل جوسبان) . والتي كانت موجّهة إلى تلامذة المتوسط الأول والمتوسط الثاني من التعليم الابتدائي ، بمعدل ١٥٪ و ٤٢٪ على التوالي لمجمل اللغات .

لكن هذه العناية المبكرة بتدريس اللغات الحية منذ المرحلة الابتدائية لم تقم على مبدأ المساواة بين اللغات ، ولم تأخذ في الحسبان كل اللغات حسب وزنها داخل المجموعة السكانية وأصول الأطفال أو هويتهم وهوية أسرهم الثقافية ، بل لاعتبارات سياسية ، واقتصادية وإيديولوجية وثقافية تتجسّد في الوضعية التالية كما يبيّنه الجدول التالي .

توزيع تلاميذ الابتدائي حسب الاستفادة من لغة أجنبية (١٩٩٥)

لغات	اللغة الألمانية	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	اللغة الإسبانية	اللغة الإيطالية	اللغة البرتغالية	اللغة الروسية	لغات أجنبية أخرى
نسبة المستفيدين ٪	١٦	٧٧	٠,٩	٣	٢,١	٠,٣	٠,١	٠,٧

تعليم اللغة لأطفال المهجر

يلاحظ من الجدول السابق أن حصّة الأسد ترجع إلى اللغة الإنجليزية على حساب اللغات الأخرى ، وأن اللغة العربية لا تحتل المكانة اللائقة لها . إن الوضعية ما فتئت تتدهور فيما بعد ، إذ إن حصّة اللغة العربية تزداد تقلصاً مع مر السنين ، مما يشكل تهديداً حقيقياً باندثارها في المستقبل القريب كما يبيّنه الجدول أدناه لا سيّما وأنه في حين تزداد فيه بعض اللغات في التوسّع والانتشار مثل اللغة الصينية في السنوات الأخيرة (التي لم يكن لها وجود يُذكر سنوات من قبل) ، واللغة الإسبانية التي شهدت توسعاً كبيراً على حساب اللغة الألمانية في نفس الوقت ، تأخذ اللغة العربية الاتجاه المعاكس مع التقلص المستمر مقارنة بالأعوام الماضية (انظر الجدول أدناه).

توزيع تلاميذ الابتدائي حسب الاستفادة من لغة أجنبية في ٢٠٠٢

اللغات	اللغة الألمانية	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	اللغة الإسبانية	اللغة الإيطالية	اللغة البرتغالية	اللغة الروسية	لغات أجنبية أخرى
نسبة المستفيدين %	١٦,٤	٧٨,٥٧	٠,٠٦	٢,٢٣	١,٣٢	٠,٢٥	٠,٠٣	٠,٢٢

المرجع: تقرير مجلس الشيوخ الفرنسي رقم ٦٣. الجلسة العادية ٢٠٠٣/٢٠٠٤. ملحق جلسة ١٢ من نوفمبر ٢٠٠٣.

الوضعية في التعليم الثانوي: إن ضعف تعليم اللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية له إمدادات في المرحلة الثانوية وكذا في المرحلة الجامعية تتجسد بقلّة أعداد المسجلين واحتلال اللغة العربية مكانة ضعيفة في سلّم تدريس اللغات (١٢,٠ %) من مجموع اللغات الحية في المرحلة الثانوية.

تقدّر الإحصائيات الأخيرة عدد التلاميذ الذين يتابعون دروس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بـ ٧١٨٧، من بينهم ١٨٠٠ طالب ثانوي يتابعون دروساً بالمراسلة نتيجة التوزيع غير الملائم للخريطة اللغوية (طلبة يقطنون بعيداً عن مراكز إعطاء الدروس)، و ٦٨٨ طالب ثانوي مسجلين في أقسام تحضيرية للمدارس العليا جلّهم حصل على البكالوريا في بلد عربي قبل الوصول إلى فرنسا لمتابعة الدراسة .

(انظر الجدول أدناه).

جدول يبين نسبة توزيع تدريس التعليم المتوسط والثانوي (لغة أولى، ثانية، أو ثالثة): (القطاع العام والقطاع الخاص)

المرتبة	اللغات	٢٠٠٠/١٩٩٩	%	٢٠٠٣/٢٠٠٢	%
١	اللغة الإنجليزية	٥٢٩٩١٤٢	٩٥,٨٠	٥٦٣٥٨٨٥	٩٦,٣٢
٢	اللغة الإسبانية	١٨٥٢٣٨٨	٣٣,٤٩	٢١٠٧٣٤	٣٦,٠٧
٣	اللغة الألمانية	١٠٨٢٩٣٧	١٩,٥٨	٩٦٨٨٥٧	١٦,٥٦
٤	اللغة الإيطالية	٢٠٩٥١٥	٣,٧٩	٢٩٩٠٩٤	٣,٢٢

تعليم اللغة لأطفال المهجر

٥	اللغة الروسية	١٤٧٤١	٠,٢٧	١٣٧٧٧	٠,٢٤
٦	اللغة البرتغالية	٩٦٥٣	٠,١٧	١٠٠٢٠	٠,١٧
٧	اللغة العربية	٥٩٨٨	٠,١١	٧١٨٧	٠,١٢
٨	اللغة العربية	٦٨٢٨	٠,١٢	٥٨٨٥	٠,١٠
٩	اللغة الصينية	٤٠٩٨	٠,٠٧	٥٣٩٠	٠,٠٩
١٠	اللغة اليابانية	١٨٩٦	٠,٠٣	٢١١٥	٠,٠٤
١١	اللغة الهولندية	٨٥٨	٠,٠٢	٨٦٦	٠,٠١
١٢	اللغة البولندية	٢٣٩	٠,٠٠٤	٢٢١	٠,٠٠٤

المراجع : إحصاءات وزارة التعليم الوطنية الفرنسية .

يلاحظ من قراءة الجدول أعلاه أن اللغة العربية تحتل المرتبة السابعة في سلم بين اللغات الحية المدرّسة في المرحلة المتوسطة و الثانوية ، وهي مرتبة ما فتئت تزداد تدهوراً في السنتين الأخيرتين ؛ حيث بلغ عدد المستفيدين من اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والثانوية ما يُقدر بحوالي ٤٨١٦ طالباً في سنة ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ ، مقابل ٧١٨٧ السنة السابقة يدرسون في ٢٤٤ مؤسسة موزعة على كل التراب الوطني مقابل ٢٥٦ مؤسسة السنة السابقة . إن هذه الأرقام تعكس المنحدر الخطير الذي تعيشه اللغة العربية في فرنسا حالياً ، إذا لم تؤخذ إجراءات جريئة بالتنسيق مع الدول المغاربية والعربية بصفة عامة .

نفس الوضعية على مستوى التعليم العالي : حيث تحتل اللغة العربية مكانة ضعيفة بالمقارنة مع اللغات الحية الأخرى . في ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ ، بلغت نسبة الطلاب الذين يتابعون دروس اللغة العربية ٥, ٣٪ من مجموع الطلاب مباشرة بعد اللغة الإيطالية (٦٪) وقبل اللغة الروسية (٢, ٣٪) ، اليابانية (٤, ٢٪) ، الصينية (٥, ٢٪) (انظر الجدول أدناه) .

عموماً ، يرى بعض الملاحظين أن عدد الطلاب المسجلين في اللغة العربية في بداية السنة الجامعية ٢٠٠٢ قدر بحوالي ٣٣٧٦ طالباً يتابعون دروس اللغة العربية في ١٨ مؤسسة ، مقابل ٢٧٧٨ في سنة ٢٠٠٠ . وهذا الارتفاع في عدد المسجلين يدل على الرغبة الكبيرة لأعداد هامة من الطلاب لم يكن لهم فرصة متابعة دروس العربية على المستوى الثانوي .

جدول نسبة توزيع تدريس اللغات الحية في التعليم العالي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤)

(علماً أن ١٠٣ لغات تدرس حالياً في الجامعات الفرنسية ، من بينها ٤٦ لغة في المعهد الوطني للغات وINALCO الثقافات الأصلية) .

اللغة الإنجليزية	٦٣٪
اللغة الإسبانية	٢٨, ٤٪
اللغة الألمانية	١٣, ٢٪

تعليم اللغة لأطفال المهاجر

اللغة الإيطالية	٦٪
اللغة العربية	٣،٥٪
اللغة الصينية	٢،٥٪
اللغة اليابانية	٢،٤٪
اللغة الروسية	٢،٣٪

المراجع : إحصاءات وزارة التعليم الوطنية الفرنسية .

ولاستكمال الصورة حول الحصيلة المتواضعة لتعليم اللغة العربية على مختلف المستويات وتهديدات موتها في المستقبل القريب إذا لم تؤخذ قرارات جريئة ، يمكن الإشارة إلى الدراسة الأخيرة للمركز الوطني للإحصاء بالتعاون مع المركز الوطني للسكان أجريت في ١٩٩٩ بمناسبة الإحصاء العام للسكان . من نتائج هذه الدراسة ، فإن الأسرة المغاربية المهاجرة فقدت مهمتها الأساسية كعامل هام في نقل اللغة الأم لا سيما وأن أغلب الأسر اليوم تمارس ازدواجية لغوية في البيت ، مع غلبة اللغة الفرنسية في أغلب الأحيان لا سيما في أوساط الأسر الشابة أو ما يُدعى بالجيل الثاني أو الثالث . وحسب نفس الدراسة ، فإن اللغة العربية تشهد نسبة عالية من الانقراض بمعدل قدر بين ٥٠ و ٦٠٪ . أي أن ما يزيد على نصف عدد الأطفال لا يتكلمون اللغة العربية : اللغة الأم التي يتكلمها ذووهم . وبالتالي ، فإن الاستمرار في اعتبار اللغة العربية كلغة أم لهؤلاء الأطفال ، دون الأخذ بعين الاعتبار وضعيتهم اللغوية الجديدة ، يقود الأساتذة إلى عدم التكيف باستعمال مناهج تربوية ملائمة ، وبالتالي يقود الأطفال إلى صرف الاهتمام ظناً منهم أنها لغة صعبة . أي أن منطلق تدريسها كلغة حيّة أجنبية لم يُطرح كمبدأ ولم يؤخذ بعين الاعتبار .

والخلاصة : أن النوايا الحسنة والتصريحات المتفائلة لأعلى السلطات الفرنسية ، وعلى رأسها رئيس الجمهورية الحالي (جاك شيراك) الذي صرح أمام مجموعة من الشباب من أصل مغاربي في نوفمبر ٢٠٠٢ " إن امتلاك ازدواجية لغوية وثقافية هو ، بلا شك ، عامل إيجابي " مضيفاً " يجب تشجيع تعليم اللغة الأم في المدارس ، لأن التحديات في مستوى الأهمية ، لذا يجب تقييم الكفاءات المختلفة للسكان وتثمين الازدواجية المبكرة لجزء من شبابنا " لكن شتان ما بين التصريحات والواقع !

لذا تبقى الأسئلة المطروحة :

- ما أسباب ضعف نشر وتعليم اللغة العربية في أوساط الجالية المغاربية حالياً؟
- وكيف يمكن التغلب عليها بنقلها في أوساط الجالية " كلغة أم " والتعريف بها بل وتثمينها في كل الأوساط " عربية ، وغير عربية " ؟

الصعوبات التي تواجه نشر اللغة العربية في فرنسا:

هناك عدة صعوبات تقف حجر عثرة أمام نشر وتطوير اللغة العربية في أوساط الجالية وغيرها . يمكن تصنيف هذه الصعوبات إلى غطين أساسين :

١- صعوبات ثقافية، سياسية وإيديولوجية تتجسد في عدة ظواهر:

- ضعف الاعتبار ، إزاء اللغة والثقافة العربية بصفة عامة ، وذلك لاعتبارات تاريخية قديمة وحديثة في نفس الوقت .

- الاعتبار الخاطيء في الكثير من الأوساط أن تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية العربية يزيد من عزلهم ويدعم لديهم الانغلاق الثقافي والعصبية وأحياناً التطرف الديني ؛ مما يجعل عملية الاندماج عملية صعبة إن لم تعد مستحيلة ، رغم أن الهدف هو تسهيل إدماج الأطفال في المجتمع المضيف في أقرب وقت ممكن ؛ وبالتالي ضرورة منح الأولوية للتحكم في اللغة الفرنسية ولوقبل اللغة الأم . ووجهة النظر هذه بدأت في الرواج بعد الاقتناع أن الهجرة ليست عملية مؤقتة كما كان يُنظر إليها من قبل ، بل هي هجرة دائمة .

- يرى الكثير من مدافعي العلمانية أن تدريس اللغة العربية قد يشكل تهديداً لمبادئ العلمانية والقيم التي تحملها .

- الربط الخاطيء للغة العربية كلغة حية وأزمة المجتمعات العربية في الوقت الراهن في جميع أبعادها السياسية ، الاقتصادية ، والثقافية .

- التمثيل السلبي للثقافة والحضارة العربية لدى أوساط عريضة من الأوروبيين ناتجة عن جهل بمنجزات الثقافة والحضارة العربية عبر التاريخ ، وبالتالي تهميش اللغة كلغة تواصل وكلغة ثقافة على غرار التهميش الاقتصادي والاجتماعي للجالية التي تتكلمها ، أي الجالية العربية عامة والمغربية خاصة .

- يُضاف إلى كل هذه الصعوبات الفكرة القائلة إن " اللغة العربية ليست لغة تعامل اقتصادي " ، وبالتالي زرع الفكرة حتى في أوساط الأسر العربية أن اللغة العربية ليست لغة مستقبل لأنها لا توفر ولا تزيد أية حظوظ في الحصول على عمل وبالتالي ليس لها أية فائدة ، " لا تُسمن ولا تُغني من جوع " . ولذا ، نلاحظ أن الكثير من الأسر العربية تختار وتفضل لغات حية أخرى لا سيما اللغة الإنجليزية ؛ لرفع حظوظها في الحصول على عمل والوصول إلى ترقية اجتماعية . .

- غياب مظاهر ثقافية وفنية (ما عدا باريس) للتعريف بالتراث العربي وإتاحة الفرصة للعرب وغير العرب لاكتشاف كنوز الحضارة العربية في مختلف الميادين تساعد على تغيير النظرة السلبية وتعرف بدور الحضارة العربية عبر التاريخ.

٢- صعوبات تربوية: تنجس في عدة مظاهر:

- ندرة الوسائل التربوية وعدم تطابقها مع الواقع الاجتماعي والتربوي المحلي الذي لا يوفر للغة العربية سوى مكانة ثانوية، أضف إلى ذلك أن محتويات الكتب المدرسية المستوردة من بلدان الغرب العربي لا تمتُّ بصلة إلى واقع الطفل اليومي ومحيطه المباشر، وبالتالي لا تثير لديه أية رغبة في استعمالها والاستفادة منها.

- تكوين غير مناسب للأساتذة الذين لا يمتلكون الثقافة الفرنسية، وبالتالي يطبقون مناهج مستوردة من البلدان الأصلية لا تأخذ بعين الاعتبار المناخ الثقافي والازدواجية اللغوية للطفل.

- التوزيع الجغرافي غير المناسب (توزيع الأطفال في مناطق متفرقة) بحيث لا يسمح للأساتذة بالاندماج مع الفرقة التربوية ويضعف عزيمة الكثير من الأسر لأسباب عملية (صغر السن) واقتصادية في إرسال أطفالها إلى متابعة دروس العربية إذا كانت المدرسة بعيدة عن المنزل، ولا سيما إذا كانت في مدينة أخرى.

- عزل اللغة العربية وحصر تعليمها على أبناء الجالية بحجة صعوبة تعلمها لغير العرب. وهذا التصور الخاطئ يؤدي إلى هروب غير العرب من تعلم اللغة ويقود بالتالي إلى اقتصار تعليمها لأبناء الجالية العربية، وبالتالي عزلها في أحياء شعبية فقيرة ذات سمعة سيئة حيث يقطن الكثير من أبناء العرب دون إمكانيات كافية، وعدم منحها الفرصة للتدريس في المؤسسات ذات السمعة العالية.

- المقاومة النفسية ورفض العديد من مدرّاء المدارس فتح قسم لتدريس اللغة العربية خشية أن يقود ذلك إلى جلب العديد من أبناء الجالية العربية، وبالتالي تشويه سمعة المدرسة وفرض هروب الأسر الفرنسية بحجة تهديد ضعف المستوى الدراسي نتيجة انضمام الأطفال العرب الذين لا يملكون مستوى جيداً في اللغة الفرنسية، حسب الشائعات المسيطرة.

الآفاق والتوصيات:

أمام هذه الوضعية الصعبة والمعقدة وانطلاقاً من الاقتناع الكامل بأن الهجرة المغاربية تشكل اليوم جزءاً لا يتجزأ من المجتمع الفرنسي مبرمجة لإقامة طويلة المدى إن لم تكن إقامة دائمة، وانطلاقاً من المبدأ أن اللغة الأم لها دور استراتيجي في تشكيل هوية الطفل لا سيما في عصر

العولمة، كيف يمكن بعث اللغة العربية كلغة حية ولغة عالمية في المجتمع الفرنسي، ليس فقط لفائدة الأطفال ذوي الأصول المغاربية بل لفائدة الإنسانية جمعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال، يجب اتخاذ إجراءات جريئة على المستويين: العربي والفرنسي يمكن ذكر بعض منها فيما يلي:

١- تنسيق وتوحيد المبادرات والجهود على المستويين: المغربي، العربي والفرنسي بمنح اللغة العربية مكانة لائقة بها كلغة حية ولغة حضارة عريقة يتكلمها أكثر من ٢٥٠ مليون نسمة في ٢٢ بلداً عربياً وكلغة تدرس حالياً لأكثر من مليار نسمة؛ وذلك بإدماجها ضمن البرامج الرسمية الفرنسية على كل المستويات بدءاً من المرحلة قبل المدرسية على غرار اللغات الحية الأخرى المعترف بها. وهذا يتطلب مفاوضات واتفاقيات على أعلى المستويات، وبالتنسيق مع كل دول المجموعة الأوروبية.

٢- إخراج اللغة العربية من العزلة الجغرافية، الاجتماعية والعرقية التي تعيشها الآن؛ وذلك بتشجيع تعليمها للأطفال ذوي الأصول المغاربية كلغة أم، وكذلك تشجيع تدريسها للأطفال غير العرب كلغة حية مع التعريف باللغة العربية الفصحى، وكذلك بقية اللغات المحلية التي تميز العديد من البلدان العربية.

٣- تشجيع الأبحاث المتعلقة بتدريس اللغة العربية وكل ما يساهم في إنتاج وسائل تربوية تأخذ بعين الاعتبار وضعية الازدواج اللغوي والثقافي وطرق تعليم اللغة العربية في أجواء ومناخات ثقافية غير عربية.

٤- توفير منح وتشجيع مالي لكل دراسة تساهم في بعث وترويج اللغة العربية لدى الأطفال ذوي الأصول المغاربية والعربية، وكذلك تعليم اللغة لغيرهم.

٥- تكوين أساتذة متخصصين تربوياً وثقافياً وبأعداد كافية، في تعليم اللغة العربية لأطفال المهجر ولغير أهلها، وتوفير تربص حول الثقافة الفرنسية لكل أستاذ قبل إرساله في بعثة التعليم، مع النظر في وضعيتهم المالية بما يتناسب ومستوى المعيشة في أوروبا وحث هؤلاء الأساتذة إلى ضرورة تغيير طرق التدريس بما يتناسب مع الازدواجية اللغوية والثقافية في البلد المضيف.

٦- تنسيق تعليم اللغة العربية مع كل هيئة التدريس في المدرسة ووضع تسهيلات لإدماج أساتذة اللغة العربية في المؤسسات المدرسية الفرنسية، والتعريف بالثقافات الأصلية في إطار المشروع التربوي للمدرسة بالتنسيق مع أساتذة اللغة الفرنسية والهيئات المسؤولة.

٧- تكثيف التعريف باللغة والحضارة العربيتين لدى أبناء الجالية وغيرهم؛ وذلك بتشجيع العروض والمهرجانات حول الثقافة العربية في المدن الأوروبية وتشجيع تنظيم رحلات لغوية للأساتذة وللطلبة تساهم في محاربة التمثيل والأوهام السلبية حول الثقافة والشعوب العربية.

الإنجازات التطبيقية

لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

تاريخها وتطورها وانتشارها

د. عبد الله الدنان^(*)

أولاً: مقدمة موجزة عن النظرية ودواعيها وتطبيقاتها

قبل التحدث عن الإنجازات التطبيقية لنظرية "تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة" وما تم بشأنها حتى الآن، أود أن أعرض بإيجاز ما كنت كتبت سابقاً في البحث المقدم إلى ورشة عمل "ثقافة الطفل العربي والألفية الثالثة"، المنعقدة في "المجلس العربي للطفولة والتنمية" بالقاهرة، في الفترة من ١٥-١٧ يونيو (حزيران) ٢٠٠٢م بعنوان: "اللغة العربية: واقعها ومستقبلها من منظور ثقافة الطفل العربي"، ويمكن لمن يود الاطلاع على التفاصيل الواردة في هذا البحث الرجوع إليه في إصدارات المجلس العربي للطفولة والتنمية.

أهمية اللغة العربية:

تشكل اللغة العربية بالنسبة لنا، نحن العرب، أهمية خاصة تزيد عن الأهمية التي تشكلها اللغة القومية لأمة أخرى، وفيما يلي بيان ذلك:

(١) اللغة العربية هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم. إنها اللغة التي اختارها الله تعالى ليوحى بها إلى الرسول الكريم محمد ﷺ قولاً باقياً على مدى الأزمان ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: ٩).

(٢) هي الركن الأساس للقومية العربية. فهي الجبل الواصل بين الشعوب العربية في الوطن العربي من الخليج إلى المحيط، يتواصل بها أبناء هذه الشعوب، ولولاها لفقدنا أداة التواصل بيننا.

(٣) هي لغة الكتب وتراثنا المعرفي كله منذ أربعة عشر قرناً.

(*) أستاذ المناهج وطرائق التدريس والعلوم اللغوية في الجامعات العربية - سوريا.

- (٤) هي لغة المعرفة للعرب في عصرنا الحاضر، أي أنها لغة التعليم والتعلم في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في الوطن العربي كله من أقصى قرية في المغرب على المحيط الأطلسي إلى أقصى قرية في المشرق على الخليج العربي، ومن أقصى قرية في شمال بلاد الشام إلى أقصى قرية في جنوب اليمن والسودان.
- (٥) هي لغة التعليم والتعلم في الجامعات السورية والسودانية في التخصصات جميعها، بما في ذلك العلوم والطب والهندسة والحاسوب. وهي لغة العلم والتعلم في تخصصات العلوم الإنسانية في الجامعات العربية كلها، وهي لغة العلم والتعلم في دور المعلمين والمعلمات في أرجاء الوطن العربي.
- (٦) هي لغة الكتب والمجلات والصحف في الأقطار العربية جميعها.
- (٧) هي لغة نشرات الأخبار والمناظرات والبرامج المختلفة في الإذاعات وقنوات التلفاز الجادة الصادرة عن البلدان العربية.
- (٨) هي لغة الإذاعات وقنوات التلفاز غير العربية الموجهة إلى العالم العربي.
- (٩) هي لغة المسلسلات التاريخية، والأفلام المبدلجة، والأفلام الكارتونية في الإذاعات وقنوات التلفاز على امتداد الوطن العربي.
- (١٠) هي إحدى اللغات الأساسية في هيئة الأمم المتحدة.

من هنا نرى أهمية اللغة العربية الفاتكة بالنسبة لنا نحن العرب. إنها قَدَرُنَا التاريخي والديني والقومي والثقافي والحضاري، لا يمكننا التخلّي عنها أو إهمالها. وقد سقطت كل التنظيرات الداعية إلى اعتماد العامية لغة للكتاب والثقافة، بسبب إدراك المفكرين العرب لخطورة هذه الدعوات والتنظيرات على كل المستويات المكونة لشخصية الأمة وثقافتها وتطلعاتها الحضارية.

ولا بد لنا أن نذكر هنا أن الضعف العام باللغة العربية لدى الأجيال العربية الحاضرة ليس سببه صعوبة اللغة العربية أو عدم صلاحيتها للتعبير عن التكنولوجيا وعلوم العصر، إنما سببه عدم بناء أساليب تعليم اللغة العربية على الأسس العلمية التي ثبتت صحتها والتي سنعرضها فيما يلي من هذا البحث.

على أنه ينبغي أن نذكر في هذا المقام أنه ليس هناك لغة صعبة أو لغة لا تصلح لعصر معين دون عصر، إنما هناك أهل لغة غيرون، وأصحاب همم يعملون ويرتفعون بلغتهم إلى الأفاق العلمية والأدبية الرحبة حيث ينبغي أن تكون.

وهكذا، ومن هنا، تبرز الأهمية الشديدة لإيجاد أفضل السبل لإتقان اللغة العربية إذا ما أردنا أن نرتقي بثقافة الفرد العربي إلى مستويات "تتحقق فيها الأصالة والمعاصرة والثقافة العربية التي تجمع مجتمعاتنا العربية مع الانفتاح على العالم، والطرح الإيجابي للتراث في المجالات العلمية

والأدبية والفكرية والبطولية، والترويج للتفكير العلمي وإطلاق القدرات العقلية والإبداعية لدى الأطفال، وبالتالي تحرير المجتمع من التبعية الاقتصادية والثقافية " (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل - ورقة تعريفية - ٢٠٠٢م).

وتأكيداً لهذه الأهمية الخاصة للغة العربية قديماً وحديثاً فقد خَطَّت الجامعة العربية خطوة عظيمة عندما أقرت المعاهدة الثقافية العربية عام ١٩٤٥ (الشريف ١٩٧٩)، والتي كانت أول عمل من أعمال جامعة الدول العربية (صليبا ١٩٦٧). فقد نصت المادة ٩ من المعاهدة على ما يلي: "تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بوساطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تُولفها وبالنشرات التي تنشرها هذه الهيئات، وتعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث، وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد، في مراحل التعليم كلها في البلاد العربية" (مجلة المعلم الجديد، ١٩٦٤).

الواقع الثقافي للطفل العربي:

يعاني الأطفال العرب تعثراً في النمو الثقافي، ناتج عن ضعفهم باللغة العربية التي هي لغة الكتاب ومصدر المعرفة في المدارس العربية جميعها. والمسؤولون التربويون والباحثون العرب يؤرقهم هذا الواقع ويدفعهم إلى محاولة العلاج عن طريق عقد المؤتمرات وورش العمل والندوات، التي بلغت في مجموعها أكثر من خمسة وعشرين، بدأ أولها عام ١٩٤٧ (صليبا ١٩٦٧)، وتلاه "المؤتمر الأول للمجامع اللغوية العلمية العربية" (مجلة الآداب ١٩٥٦) الذي انعقد في دمشق بهدف معالجة "قضية اللغة العربية". وها نحن الآن بعد خمسين عاماً نعقد هذا المؤتمر لمعالجة القضية نفسها التي تفاقمت حدتها، وأصبحت مشكلة تهدد الكيان الثقافي العربي، وتهدد خصوصية الأمة العربية وهويتها القومية المتمثلة باللغة العربية.

أسباب التعثر الثقافي للطفل العربي:

الثنائية اللغوية:

إن السبب الرئيس للتعثر الثقافي للطفل العربي هو "الثنائية اللغوية" المتمثل بوجود لغتين في كل بلد عربي، وهما: العربية الفصحى التي هي لغة الكتاب، والعامية (الدارجة) التي هي لغة الحياة اليومية العادية للمجتمع. وهما مختلفان في كثير من قواعدهما وفي كثير من معاني مفرداتهما (الدنان ٢٠٠٢).

(١) عدم وجود مجتمع يتحدث بالفصحى كما هو واقع اللغة الإنجليزية أو الإسبانية أو الروسية أو غيرها من لغات الأمم المتقدمة، التي تتطابق فيها اللغة الشفهية المستخدمة في الحياة العادية مع اللغة المكتوبة من حيث التراكيب ودلالات المفردات ولا تختلفان إلا في الأسلوب.

- (٢) استخدام العامية في المدرسة للتواصل العادي ولجوء المعلمين والمعلمات إلى العامية أيضاً في شرح الدروس جميعها حتى دروس اللغة العربية .
- (٣) عدم إعداد الجامعات العربية ودور المعلمين لمعلمين يتحدثون بالفصحى ، إذ ليس هناك أي مقرر في أية جامعة أو كلية معلمين عربية بعنوان " محادثة بالفصحى " .
- (٤) اقتصار تعليم اللغة العربية في البلاد العربية كلها على مهارتي الكتابة والقراءة .
- (٥) عدم تعزيز مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال العرب بمهارتي الاستماع والتحدث المهمتين في المدارس العربية .
- (٦) أسلوب إعطاء قواعد اللغة العربية الذي يجعل الطلبة يحفظونها دون أن يمارسوها ممارسة كافية تؤدي إلى إتقانها .
- (٧) إن ما يُعطى من قواعد اللغة العربية هو معلومات عن اللغة وليس اللغة .
- (٨) كثير من قواعد اللغة العربية التي تُعطى للطلبة العرب والتي يُطالبون بحفظها ويُسألون عنها في الامتحانات ليس ضرورياً لأنه يهدر وقت الطالب والمعلم من جهة ، ثم إنه يؤثر تأثيراً سلبياً على أداء التلميذ بالفصحى ، بدلاً من أن يكون عاملاً إيجابياً مثال ذلك : " إعراب الضمير في جملة " أخذ علي كتابه " . ما فائدة أن يحفظ الطالب أن " الهاء في " كتابه " : ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه . ومثل هذا كثير وللأسف الشديد .
- الشكاوى من ضعف الطلبة باللغة العربية:**

يشكو المسؤولون عن التربية والثقافة في الوطن العربي من ضعف الطلبة ، والخريجين وأساتذة الجامعات باللغة العربية . جاء في دليل المؤتمر السنوي السابع - الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية ، الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، والذي تشرف عليه " جمعية لسان العرب لحماية اللغة العربية " : " تُعد قضية تعليم الفصحى من أكثر القضايا إلحاحاً في عصرنا الراهن ، فنرى الطالب يمكث في تعلمها ستة عشر عاماً ، ويتخرج متخصصاً في تدريسها ، ولا يزال يقع في نفس الأخطاء التي كان يقع فيها في مرحلته الإعدادية ، مما يعني عدم جدوى المفردات التعليمية المقدمة والطريقة التدريسية المتبعة وما يحيط بالعملية التعليمية من مساعدات " . (الدسوقي ٢٠٠٠) . (انظر أيضاً: الفهد ١٩٨٨ ، عبد الكريم ١٩٤٥ ، حسين ١٩٢٧ ، الخطيب ١٩٧٦ ، المبارك ١٩٨٦ ، فضيل ١٩٩٤ ، عمار ١٩٩٥ ، المعتوق ١٩٩٥ ، البيطار ١٩٩٥) .

الدراسات عن تحصيل الطلبة باللغة العربية:

أُجريت دراسات تناولت تحصيل الطلبة باللغة العربية في عدد من البلدان العربية ، وقد أجمعت كلها على ضعف مقلق ينذر بمأساة ثقافية ستقع أوهي قد وقعت بالفعل (انظر : مجاور ١٩٥٦ من

تجارب و خبرات

obeikandi.com

مصر، السيد ١٩٨١ من سورية، عبده ١٩٧٩ من الكويت، ١٩٧٨ عليان من الأردن، تميم ١٩٩٦، ١٩٩٢ من سورية).

محاولات العلاج:

تمثلت محاولات علاج الضعف العام باللغة العربية بما يلي:

- (١) زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي:
خصّصت المدارس في الوطن العربي عددًا من الحصص الصفية يفوق ما خصصته أية أمة من الأمم للغة الكتاب أو اللغة القومية في أي بلد من بلدان العالم. مثال ذلك: تخصص المناهج المصرية للغة العربية في السنوات الست الأخيرة من التعليم العام (أي من السنة السابعة إلى الثانية عشرة) ١٢٩٦ حصة، وتخصص المناهج السورية ١١٥٢ حصة. في حين تخصص المدارس الإنجليزية ٥٧٦ حصة للغة الإنجليزية في المدة نفسها (الدنان ١٩٨٦). وبحساب الفارق ثم إيجاد المعدل الأسبوعي لهذا الفارق في مصر وسورية معًا نجد أن التلميذ العربي مشغول باللغة العربية ٣ حصص في الأسبوع، في حين يفعل التلميذ الإنجليزي شيئًا آخر على مدى ست سنوات دراسية (أي على مدى ٢٦١ أسبوعًا).
 - (٢) إصدار البلاغات من قبل وزارات التربية لاستخدام الفصحى في إلقاء الدروس، ولكن دون متابعة التطبيق بحيث يكافأ المستجيب لهذه البلاغات، ويُعاقب المهمل لها. والنتيجة هي عدم التطبيق.
 - (٣) عقد المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي من أجل معالجة "مشكلة تعليم اللغة العربية". وقد بدأت عام ١٩٤٧م (صليباً)، واستمرت حتى الآن. وقد بلغ مجموعها، فيما نعلم، أكثر من خمسة وعشرين.
 - (٤) لدى تأمل التوصيات التي صدرت عن هذه المؤتمرات والندوات وورش العمل نلاحظ ما يلي:
- أ. تكرر هذه التوصيات، وتركيزها على عبارات "تحسين وسائل التدريس"، "تحسين أداء المعلم"، "مطالبة المعلم باستخدام الفصحى"، (ولكن دون إعداده للقيام بذلك)، "المطالبة بزيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي" !!!
 - ب. لم يأت في أي ندوة أو اجتماع أو مؤتمر أو دراسة أي ذكر لإمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر، وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغات، فيما عدا ما قدمته ونشرته من البحوث والمقالات (الدنان ١٩٧٩)، (الدنان ١٩٨١)، (الدنان ١٩٨٦) والتي عرضت فيها تجربتي في تعليم ابني باسل وابنتي لونة المحادثة بالفصحى المعربة (وسياتي تفصيلها)، وفيها طالبت بضرورة "تخصيص

روضة واحدة في بلد عربي أو أكثر تُستخدم فيها اللغة العربية الفصحى كوسيلة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي دون أي استخدام للعامية".
وقد ظل الاقتراح الخاص بروضة أطفال تتكلم الفصحى دون تطبيق إلى أن قمت بتأسيس "دار الحضانة العربية في الكويت" عام ١٩٨٨ و "روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا - دمشق عام ١٩٩٢م، والتتين سيأتي الحديث عنهما، (الدنان ٢٠٠٠).
ج. لم يرد أي ذكر لاعتماد اللغة العربية لغة للتواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي.

نقل محاولات العلاج:

لقد فشلت محاولات علاج مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي، والمتمثلة في زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي، وتغيير الكتب، وإصدار البلاغات للمعلمين لاستخدام اللغة العربية في شرح الدروس. وقد ظل الضعف العام باللغة العربية على ما هو عليه، بل وزادت الشكاوى مع تقدم العلوم والانفجار المعرفي الذي تخلفت الأجيال العربية عن مواكبته بسبب قلة حصيلتهم من اللغة العربية، التي هي لغة الكتاب والعلم والمعرفة.

نتائج هذا الواقع:

يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة، وقد أتقن العامية قبل هذه السن، عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها. أي أنه لم يتزود باللغة التي يُفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وهي اللغة العربية الفصحى. وحين يبدأ مسيرة التعلم، يُفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها، وإنما هي لغة أخرى لا بد له من أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم نصوصها أولاً ثم فهم المواد المعرفية الأخرى المكتوبة بها.

وهكذا، يقع التلميذ العربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه تلميذ. وهو وضع يمكن أن يوصف بأنه معاكس لطبيعة الخلق يوصل التلميذ إلى الاكتساب والقهر الذاتي وكره المدرسة والعلم والتعلم، لأنه يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات (أنظر الأساس النظري لاحقاً). هذا من جهة ومن جهة أخرى، وفي الوقت نفسه، يطلب منه أن يتعلم المعرفة بلغة جديدة عليه. وإذا قارناً وضعه بوضع التلميذ الإنجليزي مثلاً، نجد أن التلميذ العربي عليه عبثان هما تعلم المعرفة وتعلم اللغة المكتوبة بها هذه المعرفة في آن واحد. في حين أن الطفل الإنجليزي مطلوب منه أن يتعلم المعرفة فقط. أما لغة المعرفة فيكون قد اكتسبها قبل الدخول إلى المدرسة الابتدائية من أسرته ومن روضة الأطفال. ويكتمل إتقانه لها في المدرسة لأن التواصل الشفهي في المراحل الدراسية التي يمر بها يتم باللغة الإنجليزية، فهو يتقنها سليقياً وليس بحاجة إلى أخذ قواعدها مهذباً وقته المدرسي الثمين. وزاد الأمر سوءاً بالنسبة للتلميذ العربي أن لغة التواصل العادي في المدارس

العربية، ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية (الدارجة)، وأن الطالب لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب. أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاً؛ لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة (لأنه لم يُهيأ لذلك كما قدمنا)؛ ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. وأما الطالب المظلوم فيُطلب منه الرجوع إلى الكتاب المكتوب بالفصحى، وأن يقدم الامتحان كتابة بالفصحى أيضاً. وتكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه ومن ضعف أدائهم المعرفي واللغوي، وأن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية، وصعوبة فهمهم المواد المعرفية المكتوبة بهذه اللغة.

وقد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية وثقافية، بدأت تظهر لها انعكاسات سلبية خطيرة يمكن إيجازها بما يلي:

(١) يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية، وعندما يحاول الرجوع إلى الكتاب يجد أن فهمه للمادة محدود، فيلجأ إلى الكبار من أسرته أو إلى المدرس الخصوصي ليشرح له المادة بالعامية مرة أخرى. وإذا لم يستطع اللجوء إلى أحد يلقي الكتاب جانباً وهو مقهور معتقداً أنه غبي غير قادر على الفهم، ويبدأ يسلك سلوكاً مزعجاً لكل من حوله قد يؤدي به إلى الانحراف.

(٢) بعد أن يفهم الطالب المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة غيباً وأحياناً دون فهم. وبما أن حفظ الكتاب كله مستحيل، لذلك يلجأ إلى الملخصات التي تُباع في الأسواق، يحفظها ويتقدم إلى الامتحان.

(٣) نتيجة لذلك تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحو الكتاب فيتخلص منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظ به للانتفاع والمراجعة فيما بعد.

(٤) تتكون لدى الطالب العربي اتجاهات سلبية نحو القراءة والمطالعة باللغة العربية، وقد برز هذا واضحاً في شكاوى الناشرين الذين لا يطبع أحدهم من الكتاب إلا عدداً محدوداً من النسخ لا يتجاوز ثلاثة آلاف نسخة، وما شذ عن ذلك إلا قليل، وهذا القليل هو كتب مقررة في المدارس أو الجامعات.

(٥) تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية ضد القراءة، حتى باللغة الأجنبية، كاللغة الإنجليزية أو غيرها.

(٦) يشجع عن العرب أنهم أمة لا تقرأ.

(٧) يشجع بين الطلبة والمدرسين والمعلمين العرب بعامة مقولة ظالمة لا تستند إلى أي أساس علمي، هي أن اللغة العربية صعبة.

(٨) نتيجة لحفظ المادة العلمية عن ظهر قلب، ودون فهم عميق، يصبح النمو المنطقي والمعرفي عند الأفراد العرب وبالتالي الأمة العربية كلها محدوداً، وهذا ينعكس على

تدني مستوى التفكير والحكم على الأمور، والفشل في حل المشكلات حلاً علمياً نافعاً يكون في مصلحة الفرد والأمة .

(٩) كان من نتيجة ذلك أيضاً كره الطالب للغة العربية، وهذه كارثة تصيب الأمة في الصميم .

(١٠) التردد الواضح، بل الرفض، من قبل البعض لتعليم الطب والهندسة في الجامعات العربية باللغة العربية . وهذا نتيجة لوضع اللغة العربية الحالي، والضعف العام في أداء الطلبة بهذه اللغة، والذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلماً بالعجز، ونحن نقول ليست هناك لغة عاجزة بل هناك أصحاب لغة عاجزون .

(١١) ضعف عام بالرياضيات يمكن أن يعزى إلى ضعف الأداء باللغة العربية الفصحى عند الطلبة (تميم ١٩٩٦) .

(١٢) تدني المستوى الثقافي للطفل العربي وعدم إقباله على القراءة والتعلم الذاتي .

الحل العلمي والعملية الذي نقدمه لاستئصال مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي:

إن الحل العلمي والعملية الذي نقدمه لاستئصال هذه المشكلة هو :

تعليم اللغة العربية للأطفال العرب بالفطرة والممارسة في مرحلة رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية، وذلك باستغلال القدرة الفطرية على تعلم اللغات عند الأطفال في هذه السن، قبل ضمور هذه القدرة بعد سن العاشرة .

تعريف "الفطرة":

يُقصد بكلمة " الفطرة " ما يلي :

القدرة المخلوقة في دماغ الطفل التي تمكنه من اكتشاف كل ما يتعلق باللغة من أصوات ودلالات وقواعد صرفية ونحوية، اكتشافاً ذاتياً غير واع وعياً منطقياً، وتخزينه وإنتاجه، بحيث يصبح الطفل قادراً على " البيان " باللغة التي يحدثه بها " الكبار " من حوله بإتقان تام، دون أن يعطوه أية معلومات عن هذه اللغة (تشومسكي ١٩٥٩)، و(إرفن ١٩٦٤) .

عمر القدرة الفطرية على اكتساب اللغات واكتشاف قواعدها اكتشافاً ذاتياً:

لهذه القدرة عمر محدد يقع بين اليوم الأول للولادة والسنة العاشرة (لينبرغ ١٩٦٧) . بعد هذه السن يفقد الدماغ قدرته على كشف القاعدة كشفاً ذاتياً غير واع .

تعريف الممارسة:

يُقصد بالممارسة التواصل الدائم بالفصحى، إما عن طريق فرد واحد من أفراد الأسرة، أو

عن طريق اعتماد الفصحى لغة وحيدة للتواصل في الروضة أو المدرسة الابتدائية، داخل الصف وخارجه. فإذا تمّ ذلك لا تبقى هناك حاجة لإعطاء القواعد من نحو وصرف للطلبة الذين سيكتشفون هذه القواعد اكتشافاً ذاتياً بالفطرة، وسيفهمونها ويتجونها بالممارسة.

الأساس النظري العلمي للطل:

كشف علماء اللغة النفسون (تشومسكي ١٩٥٩)، و(إرفن ١٩٦٤)، و(لينبرغ ١٩٦٧)، منذ حوالي أربعين عاماً أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات (هي التي أطلقنا عليها اسم "القدرة الفطرية")، وأن هذه القدرة تمكّنه من كشف القواعد اللغوية كشفاً إبداعياً ذاتياً وكشف حدود المفردات ودلالاتها المعنوية فهماً وإنتاجاً، وبالتالي إتقان المحادثة باللغة التي يكلمه بها من حوله. كما أنه يمكن أن يتقن التحدث بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو مازال دون السادسة إذا وجد من يكلمه بها. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هو يصوب تصويماً ذاتياً هذا التعميم الخاطئ.

وقد ضربت (إرفن ١٩٦٤) مثلاً على ذلك مما ذكره تشومسكي، وهو أن الطفل الإنجليزي حين يكون بين الثانية والثالثة من العمر يقول: *eated* و *gived*، رغم أنه لم يسمعها من الكبار، مما يدل على كشفه لقاعدة "ed" التي تصنع الماضي من الأفعال المضارعة. وينطبق هذا على الطفل العربي بين الثانية والثالثة من العمر أيضاً الذي يجمع "حجر" على "حجرات" بدلاً من حجارة، لأنه اكتشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل "رايحات، عارفات... إلخ"، كما أنه يقول "أصفرين" جمعاً لكلمة "أصفر" معممًا قاعدة إضافة "ياء ونون" التي يكتشفها حين يستمع إلى كلمات مثل "رايحين، وعارفين... إلخ".

وقد كشف (لينبرغ ١٩٦٧) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، إلا أنها لا تضر تماماً، وتظل هناك إمكانية لتنشيطها حتى سن العاشرة. وبناء على ذلك يمكن القول إن "برحة الدماغ تبدأ تتغير بعد السادسة من العمر تغيراً بيولوجياً من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة. ولذلك يمكن القول أيضاً إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خلقياً لاكتساب اللغات، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة أيضاً خلقياً لاكتساب المعرفة. وبناءً على ذلك فإن المفروض، بحسب طبيعة خلق الإنسان، أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة (أو أكثر) وأتقنها قبل سن السادسة.

أما بين السادسة والعاشرة من العمر فقد أطلقت عليها اسم مرحلة "القدرة شبه الفطرية" على اكتساب اللغات، لأن هذه القدرة رغم أنها بدأت بالضمور بعد سن السادسة، إلا أنه يمكن استنهاضها وتفعيلها حتى سن العاشرة، مما يعني أن الطفل بين السادسة والعاشرة يمكن أن يكشف

قواعد اللغة " الجديدة " التي تحيط به كشفاً ذاتياً دون أن يكون بحاجة إلى من يعطيه هذه القواعد (أي المعلومات عن اللغة) .

أما تعلمُ اللغة بعد سن العاشرة فيبدأ يتطلب جهداً من المتعلم ، لأنه يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتدرجات لها أهداف قواعدية محددة . كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في حفظ هذه القواعد والتدرب على تطبيقها ، مع تعرضه للخطأ والتصويب من قبل المعلم ، في حين يقوم هو بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن العاشرة .

وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين لتحصيل اللغة:

الأولى : قبل العاشرة من العمر ، وهي الطريقة الفطرية التي يكتشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها . والثانية : تبدأ بعد العاشرة من العمر وهي الطريقة المعرفية الواعية ، والتي لا بد فيها من كشف القاعدة للمتعلم ، وتدريبه على ممارستها تدريجاً مقصوداً ضمن خطة منهجية . وإذا قارناً بين الطريقتين نلاحظ ما يلي :

(١) يُطلق على اللغة المكتسبة بالطريقة الأولى اسم لغة الأم ، في حين أن اللغة بعد سن العاشرة لا يمكن أن تُسمى بهذا الاسم .

(٢) الأولى تتم دون تعب ، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير .

(٣) الأولى تتمزج فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أنه يعبر عن عواطفه تعبيراً صادقاً إلا بها . فهي التي ينفس بها عن غضبه ، ويث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه . أما اللغة الثانية فبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي ، وقل من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال .

(٤) الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق وقريباً جداً ، بل ومتطابقاً مع ما أراده المتكلم أو الكاتب ، ولا يكون كذلك باللغة الثانية .

(٥) الأولى يكون إتقانها كاملاً بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) ، في حين يظل هناك نقص باللغة الثانية ، ولو كان ضئيلاً .

(٦) الإحساس بجمال اللغة وبلاغتها وحلاوتها يكون باللغة الأولى تلقائياً ودون الحاجة إلى شرح ، في حين يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته .

(٧) تندخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية في مجالات التراكيب اللغوية ، والمفاهيم المعرفية .

(٨) الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق ، أما بعد العاشرة فمن الصعب أن يتعلم الطالب أكثر من لغة في آن واحد .

ثانياً: أول دعوة علنية إلى تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

بعد قناعتي التامة المستندة إلى النظريات العلمية الراسخة عن اكتساب اللغات بالفطرة، بدأت الدعوة إلى تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة للقضاء على الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي.

لقد كانت أول دعوة علنية قمت بها على مستوى الإعلام (سبقتها دعوات فردية كثيرة توجهت بها إلى مسئولين تربويين) طالبت فيها بتعليم الأطفال العرب اللغة العربية وهم ما زالوا في السن الفطرية لتعلم اللغات، هي ما ظهر في حلقة تلفازية بعنوان: "المائدة المستديرة"، كان يقدمها الأستاذ الدكتور عبد الله النفيسي في تلفزيون الكويت. وكان ذلك في شهر نيسان (أبريل) ١٩٧٨. وقد كتب الأستاذ عبد الله الشيتي عن هذه الحلقة في صحيفة الرأي العام الكويتية بتاريخ ١٩٧٨/٤/٢٦ وكرر الكتابة عن الموضوع نفسه في صحيفة الوطن الكويتية بتاريخ ١٩٧٨/٥/٦. ومما جاء في مقال الأستاذ عبد الله الشيتي:

"استمعت، أو قل استمتعت وأنا أتابع مناقشة الدكتورين العبدن الله، النفيسي والدنان، عبر الحلقة الأخيرة الماضية من برنامج المائدة المستديرة التلفزيوني، وشكرت لهما كمشاهد غيرتهما على لغة الضاد، لغة الآباء والأجداد، واهتمامهما الموضوعي، وحرصهما الأكيد، في محاولة إبراز اللغة العربية، كقيمة تراثية وحضارية وجمالية في المحيط الإنساني، أو أنها يجب أن تكون كذلك، إذا نحن أخلصنا لها، وعرفنا كيف نصونها ونتعامل بها ونغار عليها، فما تميع أو تضع.

ولقد توقفت عبر النقطة التي أثارها الدكتور عبد الله الدنان، من أن الطفل في وسعه أن يستوعب الفصحى، حتى قبل أن يلتحق بالمدرسة، إذا كانت لغة التخاطب معه سلسلة وواضحة المعاني، من غير تعقيد أو تصعيب".

وأود أن أسجل في هذا المقام أنني كنت قد بدأت التحدث مع ابني "باسل" بالفصحى وكان عمره في ذلك التاريخ ستة أشهر، كما سيرد في البند التالي من هذا البحث.

ثالثاً: التطبيق الأول لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

التجربة الرائدة: تجربة باسل:

بدأت بعون الله التطبيق العملي الأول لحل مشكلة تعليم اللغة العربية الفصحى في الوطن العربي بتجربة باسل، مستنداً إلى الأساس النظري الذي سبق ذكره. وقد كان هذا التطبيق بحمد الله ورعايته عملاً رائداً، وذلك للأسباب التالية:

- (١) لم يسبق، فيما أعلم، أن أجريت تجربة علمية مشابهة على طفل في عمر باسل بهدف محدد، وهو حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في البلاد العربية.
 - (٢) كُتِبَ عنها أكثر من مائة وعشرين خبراً ومقالاً في الصحف العربية، وغير العربية على امتداد ثمانية وعشرين عاماً. (الخبر الأول عن تجربة باسل نُشر في مجلة الرسالة الكويتية بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢ ونحن الآن في عام ٢٠٠٧م).
 - (٣) عرضتها عدة قنوات تلفزيونية في البلاد العربية.
 - (٤) تحدثتُ عنها في المؤتمرات وورش العمل والندوات العربية والعالمية التي دُعيت إليها والمقابلات الصحفية والتلفازية التي أجريت معي، وقد عرضت فيها كلها شريط باسل الذي يظهر فيه وهو يتحدث معي بلغة عربية فصيحة معربة.
- لهذا كله وُصفت تجربة باسل بأنها تجربة رائدة، وقد ورد هذا الوصف في تعليقات وشهادات كل من رأى باسلاً أو قرأ أو سمع عن التجربة.

هدف التجربة:

لقد كان الهدف من تجربة باسل محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- (١) هل اللغة العربية الفصحى صعبة كما يتوهم البعض؟
- (٢) هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى المعربة (المشكلة بالحركات الإعرابية) فطرياً قبل سن السادسة؟
- (٣) هل يمكن أن يكون الطفل العربي ثنائي اللغة، بمعنى أن يتحدث بالعامية والفصحى معاً؟
- (٤) ما مدى انعكاس إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة على فهم التلميذ العربي للمادة المكتوبة بها من جهة، وعلى أدائه وتعبيره بها من جهة أخرى؟
- (٥) هل يمكن، بناء على النتائج تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية في البلاد العربية، ومن ثم تعديل المناهج المدرسية بحيث تخفف كثيراً (أو تلغي) دروس النحو والصرف؛ لكي يُخصَّصَ زمن أطول للعلوم والرياضيات والحاسوب والتربية الفنية والتربية الرياضية والهوايات مما هو الآن؟
- (٦) هل يكفي أن يتكلم أحد أفراد الأسرة مع الطفل بالفصحى لكي يتقن التحدث بها؟
- (٧) هل هناك ضرورة لوجود مجتمع كامل يتحدث بالفصحى حتى يتقنها الأطفال العرب؟
- (٨) هل يمكن بناءً على النتائج، نقل التجربة إلى المدرسة بحيث تكون هي المجتمع الذي تُعتمد فيه الفصحى لغة التواصل الوحيدة حتى يتقنها الأطفال العرب؟

إجراءات التجربة:

- (١) حين قررتُ البدء بالتجربة طلبت من أفراد الأسرة جميعهم أن يكلموا باسلاً بالعامية والأبداً يحاولوا التحدث معه بغيرها إطلائاً. أي أنني طلبت منهم ألا يقلدوني في حديثي معه.

- (٢) كنت أحدث أفراد أسرتي جميعاً بالعامية ، ولكن عندما ألثفت إلى باسل أكلمه بالفصحى ، وكان هذا قد بدأ عندما بلغ باسل أربعة أشهر من عمره ، كما ذكرت سابقاً .
- (٣) التزمت بهذه الخطة التزاماً تاماً دون أي تراجع ، على الرغم من الميل للعودة إلى العامية ، أو مزج العامية بالفصحى ، أو الملل الذي يمكن أن يحدث ويؤدي إلى فشل التجربة .
- (٤) كان حديثي معه طبيعياً من حيث الأسلوب ، ولم يكن فيه أي نوع من أنواع التكلف البلاغي ، فإذا سألته إن كان جائعاً كثيراً أقول :
- هل أنت جائعٌ كثيراً؟

- وليس : هل تتضور جوعاً؟ أو : هل أنت شديد الجوع؟
- (٥) كنت أستخدم المفردات التي تؤدي المعنى الذي يتطلبه الموقف ، ولم أسع لاستخدام مرادفات لها مما تزخر به اللغة العربية ، مثال ذلك ، أقول له :
- هيا نمش بسرعة .
ولا أقول :
- هيا نغذ السير .

- (٦) التزمت التزاماً تاماً بالإعراب ، أي بالمحافظة على الفتحة والضمة والكسرة .
- (٧) كنت أكلم والدته وأخوته والزائرين إلى بيتنا بالعامية أمامه ، ولم ألحظ أنه كان يتأثر بذلك عندما يحادثني .
- (٨) إذا خاطبني بالعامية كنت أقول : ماذا؟ . . وأتظاهر بعدم الفهم ، فيعرف هو أنني أريده أن يتحدث بلغتي معه ، مثال ذلك : كنت خارجاً من البيت فلحقني وهو يقول (بالعامية) : وين رايح؟ . قلت : ماذا؟ لم أفهم ، قال : إلى أين أنت ذاهب؟ (كان عمره يومها سنتين ونصفاً) ، وأحياناً كنت أساعده في إيراد الجملة الفصيحة فإذا قال مثلاً : بدِّي الألم اللي معاك ، أقول : ماذا؟ . . ، فإذا تكلأ أقول : تريد القلم الذي معي؟ فيردد هو : نعم أريد القلم الذي معك .

أمثلة من إبداعات باسل بالعربية الفصحى في أثناء مسيرة التطبيق:

- يمر كل طفل يكتسب لغة ما بمرحلة كشف القواعد اللغوية الخاصة بهذه اللغة ، والبدء بتطبيقها وتعميمها ، وإبداع جمل أو كلمات جديدة لم يسمع بها أحد من قبل . وفيما يلي مثال حي من كلام باسل .
- زارني أحد الأصدقاء ، وكان من عادته التدخين . ولم يكن يشتري السجائر الجاهزة ، بل كان يشتري قطع الدخان المفروم وورق السجائر ، ويلف السجارة بيده . رأى باسل هذا الصديق وهو يلف السجارة فقال :
قال : انظر ماذا يفعل؟

قلت : ماذا؟

قال : إنه يُرمَّلُها (اشتق فعلاً من كلمة "برميل" ، أي يجعلها كالبرميل) .

- كنت ذات مرة أحلق فوقعت "أداة الحلاقة" من يدي ، وكان باسل يقف إلى جانبي ، فقال بسرعة :

- انظر ... وقعت "المحلقة" من يدك .

استخدم "اسم الآلة" في موضعه تماماً (وعلى وزن مفعلة) . وهذه أول مرة أسمع فيها أنا شخصياً بكلمة " محلقة " ، ذلك لأن الناس درجوا على استخدام عبارة "آلة الحلاقة" .

- كان يستخدم أيضاً "محسبة" للدلالة على الآلة الحاسبة الصغيرة .

نتائج التجربة:

(١) اللغة العربية ليست صعبة : اللغة العربية ليست صعبة كما هو شائع . وهذه مقولة ظالمة بحق اللغة العربية ، دحضتها تجربة باسل ولونه وتطبيقاتنا في رياض الأطفال التي سيأتي الحديث عنها .

(٢) تحقق ثنائية اللغة الفصحى والعامية : ثبت أن الطفل العربي يمكن أن يكون ثنائي اللغة ، بمعنى أن يتقن التحدث بالفصحى المعربة ، وبالعامية في آن واحد ، شريطة أن يكون هناك من يتواصل معه بالفصحى فقط ، ومن يتواصل معه بالعامية فقط ، في فترة القدرة الفطرية على تعلم اللغات . وهذا يعني أن وجود العامية في جو الطفل وتواصله بها لم يؤثر سلباً على إتقانه الفصحى .

(٣) يمكن للطفل العربي ، بل ولكل طفل في العالم ، أن يصبح متحدتاً بالفصحى مع ضبط الحركات الإعرابية ، إذا وجد شخص واحد يكلمه بها وهو في المرحلة الفطرية لتعلم اللغات . (٤) ليس هناك ضرورة لتخصيص وقت طويل للتحدث مع الطفل بالفصحى ، بل تكفي الأوقات التي يلتقي فيها الطفل مع من يحدثه بالفصحى ، وهذه الأوقات يمكن أن تصل في مجموعها إلى ساعة واحدة في اليوم .

(٥) ليس هناك ضرورة لانتظار إيجاد مجتمع كامل يتحدث بالفصحى حتى نضمن تحقق إتقانها بالفطرة والممارسة ، بل يكفي كما قلنا أن يتحدث شخص واحد مع الطفل بالفصحى حتى يتقنها إتقاناً تاماً . يمكن ، بناء على تجربة باسل ، تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية ، وستكون المرحلتان الإعدادية والثانوية امتداداً طبيعياً للمرحلتين اللتين سبقتهما .

(٦) وإذا تم ذلك فسيكون تعديل المناهج أمراً يفرضه إتقان التلاميذ للغة العربية إتقاناً تاماً .

(٧) سرعة القراءة وحب الكتاب : عندما ذهب باسل إلى المدرسة وتعلم الحرف العربي بدأ يقرأ .

وفهم، ويستمتع بالكتاب. كان يقرأ كثيراً وبسرعة كبيرة جداً. وقد ظهر ذلك جلياً لديه عندما أصبح في الصف الثاني الابتدائي. لقد قرأ في ذلك العام أكثر من (٣٦٠) كتاباً من كتب الأطفال. ولا يظن أحد أن في هذا مبالغة على الإطلاق. وقد بلغ ولعه بالقراءة حدّاً كبيراً إلى درجة أنني كنت أطفئ نور غرفته الساعة العاشرة مساءً لكي ينام ويصحو مبكراً للذهاب إلى المدرسة، هذا رغم رجاءاته المتكررة بالأفعل. وفي إحدى المرات، وكان يومها في الثالث الابتدائي قال: "أرجوك بابا، فقط أكمل هذه الصفحة لأعرف أيهما أكبر فنزيلا أم مصر". كان أيامها مولعاً بالمعلومات الجغرافية.

عدم الحاجة إلى دراسة النحو والصرف: لم يكن باسل بحاجة إلى أي معلومات في النحو أو الصرف لكي يتقن التراكيب العربية الفصيحة.

(٨) قراءة النصوص غير المشكولة. كان يقرأ أي نص غير مشكول ضابطاً إياه بالحركات، وكان يقرؤه بسرعة كأنه يحفظه غيباً من المرة الأولى.

(٩) إعادة رواية المقروء: إذا قرأ نصاً لم يشاهده من قبل، وطُلب منه أن يروي ما قرأ فإنه يرويهِ بشكل دقيق، دون معاودة النظر إلى النص.

(١٠) تفضيل الكتاب على التلفاز: كان يترك التلفاز ويتجه إلى الكتاب، ويبدو أنه كان يحس أن فهمه الذاتي لقصة الكتاب أكثر متعة من رواية الغير لقصة على شاشة التلفاز.

(١١) الأداء في المواد الأخرى: انعكس إتقان باسل للفصحى على أدائه في المواد الأخرى، فلم يكن يسأل أن تُشرح له مسألة الرياضيات مثلاً، أو أية عبارة في أي كتاب مدرسي آخر.

(١٢) دقة فهم النصوص: أصبح دقيق الفهم للنصوص. وقد حدث مرة أنه فهم مسألة في الرياضيات بشكل معين (كانت المسألة في كتاب الثالث الابتدائي)، ويبدو أن مؤلف الكتاب كان يقصد شيئاً آخر. حل باسل المسألة كما فهمها. وعندما عرض الأمر على محكم أيد رأي باسل. المحكم هو الدكتور عادل عبد الكريم ياسين، أستاذ الرياضيات وعلم التفكير في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا حالياً. وقد كان سابقاً أستاذاً للرياضيات في معهد العلوم والتكنولوجيا في الكويت.

(١٣) إدراك حلاوة القرآن الكريم: لا بد أولاً أن نذكر أن اللغة التي يتقنها الإنسان في المرحلة الفطرية لاكتساب اللغات ترتبط بعواطفه وإحساسه، بالإضافة إلى فهمه الدقيق لكلماتها وجمالها ومجازاتها واستعاراتها وتشابهها وإيقاعها الموسيقي. إن الإحساس ببلاغة اللغة وحلاوتها هو مزيج من هذا كله، ولذلك يكون إدراك هذه البلاغة وهذه الحلاوة عميقاً ومؤثراً إذا كان النص الأدبي باللغة التي اكتسبها الإنسان بالفطرة. ويمكن هنا نقول إن العرب أيام الرسول ﷺ، أدركوا حلاوة القرآن الكريم لأن العربية الفصحى لغتهم الأولى. وقد استطاعوا أن يحكموا بإحساسهم أن هذا الكلام لا يستطيع أن يأتي به بشر. وقد تساوى بذلك من آمنوا.

وصدقوا الرسول ﷺ، أن هذا الكلام من عند الله، ومن كفروا ولم يؤمنوا. نعلم هذا من قصة الوليد بن المغيرة الذي قال عندما سمع القرآن الكريم: "إن له حلاوة وإن عليه لطلاوة". وعندما حاول أن يعلل هذه الحلاوة قال: "إن صاحبكم ساحرٌ" وقد ذكر الله تعالى وضع الوليد بن المغيرة في قوله تعالى في سورة المدثر: ﴿ذَرْنِي وَمَنْ خَلَقْتُ وَحِيدًا ۖ وَجَعَلْتُ لَهُ مَالًا مَمْدُودًا ۚ وَبَيْنَ شُهُودًا ۚ وَمَهَّدْتُ لَهُ تَمْهِيدًا ۚ ثُمَّ يَطْمَعُ أَنْ أَزِيدَ ۚ كَلَّا ۚ إِنَّهُ كَانَ لِآيَاتِنَا عِينِدًا ۚ سَاءَ هِفْهُ صُعُودًا ۚ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ ۚ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ۚ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ۚ ثُمَّ نَظَرَ ۚ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ۚ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ ۚ فَكَانَ إِنَّ هَذَا إِلَّا سَحَرٌ يُوْثَّرُ ۚ إِنَّ هَذَا إِلَّا قَوْلُ الْبَشَرِ ۚ﴾ (المدثر: ١١-٢٥). صدق الله العظيم

تجربة باسل في وسائل الإعلام:

تحدثت وسائل الإعلام عن تجربة باسل وإتقانه التحدث بالفصحى في سن السادسة، وفيما يلي بيان بذلك: مجلة الرسالة الكويتية، العدد ٨٥٣، تاريخ ١٩٧٩/٩/٢ نشرت تحقيقاً من صفحتين، بقلم: يسرى الأسمر بعنوان: "الطفل الذي يحادث والده بالفصحى ويحادث أمه بالعامية".

(١) مجلة النهضة الكويتية، العدد ٦٩٩، تاريخ ١٩٨١/٣/٢٨ نشرت تحقيقاً من أربع صفحات، بقلم: سهام عبد الهادي بعنوان: "الطفل الذي يتقن التحدث بالفصحى وعمره ثلاث سنوات وخمسة أشهر".

(٢) ظهر باسل على شاشة تلفزيون الكويت، وكان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر. تحدثت معه لمدة اثنتي عشرة دقيقة سُجلت كلها، ورأى المشاهدون باسلاً واستمعوا إليه، كان حديثه معرباً لم يخطئ بفتحة ولا بضمة ولا بكسرة، كما مر معنا. وقد سجلت حديثه هذا على شريط فيديو.

(٣) صحيفة الوطن الكويتية: نشرت في العدد ٤٩١٣، تاريخ ١٩٨٨/١٠/٢٤ مقالة للكاتب سليمان الفهد بعنوان: "لغة عيالنا في خطر" تحدث فيها عن ظاهرة خطيرة وهي أنه صار من المؤلف سماع الأستاذ الجامعي يحاضر طلبته بلغة مكسرة طافحة بالأخطاء أو أن يحاضر طلبته بالعامية كحلّ هروبي. "ثم يتابع قائلاً: "من هنا تأتي أهمية التصدي لهذه الظاهرة الخطيرة خلال تشخيص أسبابها وتحليل مبرراتها؛ ومن ثم وضع الحلول العملية لها. ولعلنا نتذكر ذلك اللقاء التلفزيوني الذي ظهر فيه الأستاذ عبد الله الدنان ونجله الطفل الصغير والذي راح يغرد بالعربية الفصحى ويتحاور مع أبيه بلسانها دون خطأ..."

رابعاً: التطبيق الثاني: تجربة لونه

هدف التجربة:

هدفت تجربة لونه إلى الإجابة عن الأسئلة التي حاولت الإجابة عنها أهداف تجربة باسل التي مرت معنا، بالإضافة إلى هدف آخر وهو تعزيز نتائج تجربة باسل في حالة تطابق نتائج تجربة لونه معها.

لونه في الأسرة:

لونه أصغر طفلة في الأسرة، وهي أصغر من "باسل" بأربعة أعوام، وترتيبها هو السابع، وهي من مواليد ١٩٨١/٩/٢٦ م.

لغة الأسرة:

اختلفت لغة البيت بالنسبة إلى "لونه" عما كانت عليه بالنسبة إلى "باسل". صحيح أن اللغة السائدة مع أفراد الأسرة الآخرين مازالت العامية، إلا أن اللغة مع "باسل" هي الفصحى. ولذلك، كانت "لونه" تسمع الفصحى عندما أكلّم باسلاً، وتسمع العامية عندما أكلّم أفراد الأسرة الآخرين. وهذا لم يكن يحصل مع باسل الذي لم يكن يسمع الفصحى إلا عندما أحدثه هو بالذات.

٤. تجربة لونه وضرورتها بالنسبة إلى تجربة باسل:

كان مجيء لونه ضرورياً بالنسبة إلى اكتمال لغة باسل. ذلك لأن باسلاً لم يكن لديه فرصة لمخاطبة المؤنث، لأنني كنت الوحيد الذي يخاطبه بالفصحى. وعندما جاءت لونه، وبدأ يحدثها بالفصحى، صار يقول عبارات مثل: ماذا تفعلين؟، ولماذا تركضين؟، وأين وضعت الكرة؟... إلخ.

٥. إجراءات تجربة لونه وبعض الاختلافات بينها وبين تجربة باسل:

كانت إجراءات تجربة لونه مطابقة للإجراءات التي وردت سابقاً عند الحديث عن تجربة باسل. وهي التزامي التام بالتحدث بالفصحى مع باسل ولونه، والاستمرار بالتحدث بالعامية مع أفراد الأسرة الآخرين. ويمكن زيادة على ما مر سابقاً عندما بدأت مع باسل أن أضيف ما يلي:

- (١) أصبح لدينا لغتان في البيت، الفصحى والعامية، وأصبح لكل لغة مجتمعها الخاص بها.
- (٢) أنا وباسل ولونه كنا ثنائيين، نتحدث اللغتين. أما أفراد الأسرة الآخرون فكانوا أحاديين (بالنسبة للتواصل الشفهي).

(٣) ربما استفاد أفراد الأسرة الآخرون من تحدُّثنا فيما بيننا بالفصحى ، وهذا لم أرصده ، وأغلب الظن أنه حدث ، لأنني لاحظت بعد فترة أن بعض العبارات الفصيحة كانت تجري على ألسنتهم .

٦. أمثلة من إبداعات لونه وملاحظاتنا على اللغة العربية:

مرّت تجربة لونه بالمرحل نفسها التي مرت بها تجربة باسل ، وتشابهت الإبداعات في كثير من المواقف ، واختلفت في مواقف أخرى . وسأذكر فيما يلي موقفين لهما دلالتهما .

الموقف الأول:

كان عندي عود أعزف عليه بين الحين والآخر ، وكنت قد وضعت هذا العود على ظهر خزانة الكتب داخل المكتبة . وفي إحدى المرات نظرت إلى العود وقالت :

- بابا . . لماذا تضع " العزّافة " فوق الخزانة ؟

كان عمرها أربع سنوات تقريباً . ولم تكن تعرف كلمة عود لأنها قليلة الاستخدام ، فاخترت لها كلمة " العزّافة " . وهذه الحادثة وأمثالها التي ذكرناها سابقاً في تجربة باسل تدل على أن اختراع مفردات جديدة نابعة من صلب اللغة للدلالة على مخترعات جديدة ليس أمراً صعباً ، بل هو أمر طبيعي وسهل عندما يكون أصحاب اللغة يتقنونها إتقاناً سليماً فطرياً .

الموقف الثاني:

في إحدى زيارات الصديق الدكتور عادل عبد الكريم ياسين لنا رغب أن يحدث لونه بالفصحى . كان عمرها أربع سنوات . وجه إليها أسئلة وعبارات فصيحة . نظرت إليه ولم تجب ، فكرر العبارات ، والأسئلة ، ولكنها أصرت على عدم الإجابة . قلت لها :

- تكلمي ، لماذا لا تتكلمين ؟

فأجابت إجابة عجيبة غير متوقعة :

" ولكنه لا يفهم لغتنا " .

إن الإجابة هذه تدل على أن الأطفال يربطون بين اللغة والشخص الذي يكلمهم بهذه اللغة ربطاً عضوياً . واعتقد أن هذه الحادثة دليل على أن الأطفال لا يتجاوبون مع الشخص الذي يلقونه للمرة الأولى ليس كما يقول بعض أهل : " إن الطفل ينجل " أو كما يقول البعض خطأ (بقصد تشجيع الطفل على الكلام) : " إنه لا يعرف أن يتكلم " . وتكون ردة الفعل عند الطفل زيادة الانسحاب من الموقف ، والذي يمكن أن يترك أثراً سلبياً على كيفية تواصله مع الآخرين عندما

يكبر . لذلك ، أنصح الأهل أن لا يصروا على جعل الطفل يتكلم مع الأشخاص الجدد الذين يلقاهم ، إلى أن يبدأ يشعر أن هؤلاء الأشخاص : " يفهمون لغته " .

٧. نتائج تجربة لونه:

(١) مجتمع جديد ملتزم بالتواصل بالفصحى مع وجود لونه والحديث معها ومع باسل بالفصحى وجد وللمرة الأولى ، على ما أعلم ، مجتمع كامل ثنائي اللغة ممثل في أسرة واحدة ، يلتزم أفراد منها بالتواصل بالعربية الفصحى ، وفي الوقت نفسه يتواصلون مع أفراد الأسرة الآخرين بالعامية ، ولا تؤثر إحدى اللغتين على الأخرى .

(٢) تأكيد نتائج تجربة باسل : أكدت تجربة لونه الوقائع والنتائج التي توصلنا إليها مع تجربة باسل . وصار من الممكن القول بثقة إن تكرار التجربة مع أي طفل عربي ، مع الالتزام بالإجراءات نفسها ، سيقود إلى النتائج نفسها .

(٣) إتقان الفصحى : أتقنت لونه أيضاً التحدث بالفصحى المعربة . كانت ترفع وتنصب وتجرد دون أي خطأ . وعندما ذهبت إلى المدرسة وتعلمت الحرف العربي تكرر معها ما حدث لباسل ، وهو : حبّ الكتاب والفهم الذاتي للمادة المكتوبة ، وبالتالي التعلق بالكتاب . كانت تقرأ النصوص غير المشكولة ، والتي تراها لأول مرة ، بالسرعة نفسها التي يقرأ بها باسل . وكانت ، في أثناء القراءة ترفع وتنصب وتجرد دون أي خطأ أيضاً .

(٤) الإحساس بحلاوة القرآن الكريم : لقد تكرر معها أمر شبيه بما حدث لباسل وهو إحساسها بحلاوة القرآن الكريم ، وسأروي هنا ما حدث تماماً .

لاحظنا عليها وهي في الصف الأول الابتدائي (كان عمرها ست سنوات) أنها كانت في كل يوم تجلس في زاوية من زوايا البيت ، وتظل تقرأ ما تحفظ من القرآن الكريم (قصار السور التي علمناها إياها وتعلمتها هي في المدرسة) . وكانت تعيد ما تحفظه أكثر من مرة في الجلسة الواحدة . وعندما سألتها : لماذا تظلين تعيدين قراءة القرآن الكريم ؟ أجابت بالحرف الواحد : " بابا . . أنا أحس أنه أحلى من جميع الكلام " . إن إجابة الطفلة لونه تدل دلالة واضحة على أن إتقان الفصحى كلغة أولى هو الذي جعل العرب يدركون " حلاوة القرآن الكريم " وهو الذي جعل الطفلة لونه تقول : " أنا أحس أنه أحلى من جميع الكلام " .

وأود أن أقول إن إتقان التحدث بالفصحى بالفطرة ضروري من أجل الإحساس بحلاوة القرآن الكريم . إن إتقان أية لغة في المرحلة الفطرية لتعلم اللغات يجعل اللغة مرتبطة بالعواطف ويؤدي إلى الإحساس بجمالية هذه اللغة وبلاغتها . كما يؤدي إلى القدرة الفائقة على البيان بهذه اللغة وصياغة الأفكار بها صياغة بليغة ودقيقة وواضحة ومؤثرة ، وبالتالي التعلق بها والدفاع عنها دفاعاً ذاتياً نابعاً من الأعماق الوجدانية والفكرية للفرد ، بالإضافة إلى الارتباط بها ارتباطاً ملتحمًا بالهوية الذاتية والقومية والدينية والتاريخية .

خامساً: استمرار الدعوة إلى تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة

والممارسة في المؤسسات التربوية منذ عام ١٩٧٩ إلى عام ١٩٨٧م

بعد النجاح المذهل لتجربة باسل ولونه، بدأتُ أدعو إلى تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وذلك باعتمادها لغة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، من أجل الوصول إلى الحل الناجع لمشكلة الضعف العام باللغة العربية في البلدان العربية كلها، مبنياً الأسس النظرية المؤيدة لها، ذاكراً الأمثلة من تجربة باسل ولونه.

سادساً: التطبيق الأول لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في مؤسسة تربوية

دار الحضارة العربية بالكويت أول مؤسسة تربوية تطبق النظرية تأسست في ١/١/١٩٨٨:

١. أهداف تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في مؤسسة تربوية:

- بالإضافة إلى الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، وأهداف تجربة باسل ولونه التي مرت معنا، فقد هدف تطبيق النظرية نفسها في مؤسسة تربوية إلى ما يلي:
- (١) تعرف إمكانية تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في مؤسسة تربوية.
 - (٢) تقديم هذا الحل، في حال نجاحه، إلى المربين العرب، واعتباره برهاناً ساطعاً ينبغي الأخذ به في البلاد العربية جميعها، وحيثما أريد تعليمها في العالم.
 - (٣) الرد على تعليق البعض على تجربتي باسل ولونه أنهما فرديتان، وأن نجاحهما كان بسبب ذكاء الطفلين. ولن يكون هذا الرد مفحماً إلا بتطبيق النظرية في مؤسسة تربوية لإثبات أن الأطفال الأسوياء جميعاً يمكن أن يتقنوا التحدث بالفصحى، كما فعل باسل ولونه، إذا عُرِضت عليهم قبل ضموهم قدراتهم الفطرية على اكتساب اللغات بطريقة الاكتشاف الذاتي للتراكم اللغوية ودلالات المفردات (انظر: الأساس النظري للحل).
 - (٤) تطبيق الحل بشكل يمكن تكراره ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مؤسسة تربوية، لأن تقليد تجربتي باسل ولونه على نطاق واسع يصعب تحقيقه لصعوبة توافر شرط نجاحه، وهو وجود شخص داخل الأسرة يكون متقناً للتحدث باللغة العربية الفصحى المعربة (أي مع المحافظة على الحركات الإعرابية)، ويكون في الوقت نفسه مثابراً على التحدث بها دون تراجع إلى العامية. وأود في هذا السياق أن أذكر أن الأديب العربي الكبير الدكتور إحسان عباس، رحمه الله، سألتني في أحد لقاءاتي به عن تجربة باسل، وعندما شرحتها له، سألتني (بالعامية) "ظبطت معك؟" يقصد "وهل نجحت؟"، قلت: "نعم، مائة بالمائة"، فقال: "أما أنا فحاولت، ولكن فرض ابني عليّ التراجع إلى العامية".

- (٥) الاستفادة من التطبيق لتطوير أسلوب التنفيذ، من أجل الوصول إلى أعلى درجات الإتقان .
- (٦) رصد النتائج وتحليلها وتعرف مدى نجاح تطبيق الحل الذي تقدمه من أجل إتقان اللغة العربية .
- (٧) تعرفُ ردود فعل أهالي الأطفال، والتوصل إلى الأسلوب الأمثل للتعاون مع الأسرة من أجل نجاح التطبيق، لكون الطفل يتكلم بالفصحى مع المربية داخل دار الحضانة / الروضة أو المدرسة، والعامية مع أفراد المجتمع خارجها .
- (٨) تطبيق برنامج أولي لتدريب المعلمات على التحدث بالفصحى مع الأطفال طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، والنظر في تطويره بحيث يُحقق ما يلي :
- أ . إتقان المعلمات التحدث بالفصحى إتقاناً تاماً .
- ب . تعرف مدة التدريب التي تحتاج إليها المعلمات، ومحاولة الوصول إلى أقصر مدة ممكنة مع تحقيق أعلى مستوى من الإتقان المطلوب للتحدث بالفصحى .
- ج . تيسير القواعد النحوية والصرفية التي لا بد للمعلمات من تعرفها وإتقان استخدامها لكي يتمكنَّ من التحدث بالفصحى دون خطأ .
- د . تمكين المعلمات من إتقان أسلوب تفهيم الأطفال ما يُردن منهم، دون اللجوء إلى استخدام العامية على الإطلاق .
- هـ . تعرف عدد التدريبات (أو المتدربين) النموذجي في المجموعة الواحدة .
- و . تدريب المعلمات على كيفية جعل الأطفال يتواصلون مع معلمتهم بالفصحى، وكيفية التصرف في بداية التحاقهم بدار الحضانة / الروضة / المدرسة .
- (٩) تعرف آراء المربين ومختلف شرائح المجتمع بهذا الحل .
- (١٠) تعرف المستوى الدراسي الذي يجب أن تصل إليه المعلمة لكي تُرشَّح للتدريب .
٢. السعي لتأسيس دار حضانة أو روضة أطفال خاصة (أهلية) لتطبيق النظرية:

من أجل ما تقدم، ولكي لا تظل تجربتنا باسلة ولونه محصورتين في نطاق الأسرة، ولكي تعم الفائدة الأمة العربية كلها، ولكي يتم استئصال الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي، بدأت السعي لتأسيس حضانة أو روضة أطفال تطبق الحل الذي جربته وناديت به ودعوت له أكثر من عشر سنوات في المذكرات والمحاضرات واللقاءات الصحفية والمقابلات التلفزيونية والبحوث . لقد أدركت من خلال ردود الفعل على هذه المذكرات والطلبات أنني يجب أن أقوم بنفسى بتأسيس المنشأة التربوية التي أدعولها، وأن أشرف على تطبيق الحل لكي أرى النتائج، فإذا كانت ناجحة كما أتوقع، سيسهل حينئذ إقناع المسؤولين التربويين والباحثين بهذا الحل، ومن ثمَّ يبدأ تطبيقه وانتشاره على نطاق واسع .

لقد نجح المسعى والحمد لله ، وبعد أكثر من عشر سنوات من العمل ولدت " دار الحضانة العربية " في الكويت فكانت أول مؤسسة تربوية رائدة في البلاد العربية في هذا العصر أنشئت من أجل تحقيق هدف محدد وهو حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي ؛ وذلك بتعليمها للأطفال بالفطرة والممارسة . وقد صدر ترخيصها بتاريخ ١٠ / ٧ / ١٩٨٨ .

٣. خطوات التطبيق:

تدريب المعلمات:

بدأت أولاً بتدريب المعلمات ، وقد تم ذلك في خلال الأشهر الثلاثة التي سبقت افتتاح الدار . وكانت هذه أول تجربة قمت بها لتدريب معلمات لا يتجاوز تأهيلهن الدراسي الثانوية العامة على المحادثة بالعربية الفصحى . وأود أن أؤكد أن الغاية من التدريب كانت أن تتقن المعلمات المحادثة بالفصحى ، وليس وصف الكلمات والجمل ، الذي يُسمى الإعراب والذي يعني التحدث عن الحركات الإعرابية (الفتحة والضممة والكسرة) وسبب وجودها على آخر الكلمة ، والذي يُسمى عند اللغويين (معلومات عن اللغة) . إن المعلومات عن اللغة ليست بأية حال اللغة نفسها . إن العرب في عهد الخلفاء الراشدين كانوا يعرفون اللغة ، ولم يكونوا يعرفون معلومات عن اللغة . ومثال ذلك أننا لو طلبنا من عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن يعرب جملة : " كان الولد نائماً " لما عرف ، ولو أخبره السائل أن " كان " فعل ماض ناقص لحققه عمر ، رضي الله عنه ، بالدرة مستكراً وصف " كان " بالفعل الناقص . إن هذا المثال يوضح بشكل كامل أن معرفة اللغة تختلف عن معرفة المعلومات عن اللغة . إن عبارة " كان : فعل ماض ناقص " هي معلومة عن اللغة . أما استخدامها السليم والمحافظة على حركتها وحركات ما بعدها فهي اللغة ، وهي التي يمكن أن يكتشفها ويتقنها طفل لم يأخذ حرفاً في النحو .

لذا كان تركيزنا في التدريب على اللغة ، من خلال الاستخدام والتطبيق ، والتحدث المستمر بالفصحى .

بدء التطبيق:

بعد التدريب ، بدأت السنة الدراسية في شهر أيلول (سبتمبر عام ١٩٨٨) وبدأنا التطبيق على أربعين طفلاً وطفلة معظمهم من الكويتيين ، والباقيون مصريون وعراقيون وتونسيون وسوريون وفلسطينيون ولبنانيون وأردنيون .

آلية التطبيق:

أ . طلبت من المعلمات ألا ينطقن داخل المدرسة إلا بالفصحى ، أي ألا يوجهن أي حديث

للأطفال إلا بالفصحى ، وألا يتحدثوا فيما بينهم إلا بالفصحى ، أي أن تنسى المعلمة تماماً أنها تعرف العامية .

ب . إذا تكلم الطفل بالعامية تفهم المعلمة ما يقول ، ولكن ترد قائلة " تريد كذا؟ " .

مثال ذلك ، لو قال الطفل : " بدِّي مَيَّ " ، أو : " أبغي ماي " ، أو : " عايز ميه " ، تقول المعلمة : " تُريدُ ماءً؟ " ، قل : أريدُ ماءً . وعندما يقول الطفلُ : أريدُ ماءً ، تحضر له المعلمة الماء .

ج . تحكي المعلمة القصص للأطفال بالفصحى دون " الترجمة " إلى العامية . وتستعين بالصور والحركات والتمثيل ليفهم الأطفال فحوى القصة . ثم تطلب منهم إعادة القصة بالفصحى ، وتطلب من الطفل أن يكررها بالفصحى .

د . أسئلة الاستيعاب عن محتوى القصة تكون بالفصحى ، والإجابات كذلك .

هـ . كلما نطق الطفل جملة أو كلمة بالعامية تعيد المعلمة الجملة أو الكلمة بالفصحى وتطلب منه إعادتها بالفصحى .

و . بعد شهرين (وربما أقل أو أكثر بقليل) تبدأ المعلمة تتظاهر بعدم الفهم إذا كلمها الطفل بالعامية ، فإذا حاول الطفل التكلم بالفصحى تساعد في بداية كلامه ، ثم هو يستمر بالتحدث بالفصحى .

ز . طلبت من المعلمات أن يكتبن أحاديث الأطفال بالفصحى منذ بداية الشهر الثاني لوجودهم في الحضانة . وقد كانت الغاية من هذا التسجيل رصد تطور حديث الأطفال من العامية إلى الفصحى : متى بدأ؟ وكيف يكتشف الأطفال قواعد اللغة العربية؟ وقد تم ذلك بالفعل .

٤. نتائج التطبيق:

(١) كان من المدهش حقاً أن يكون بدء الأطفال بالتحدث بالفصحى ، وتقديمهم نحو إتقانها أسرع مما توقعنا . لقد بدأ الأطفال التجاوب مع الفصحى بعد شهر فقط من وجودهم في الحضانة ، وبعد شهرين كان حديث الكثيرين منهم حديثاً معرباً ، فيه بعض الكلمات العامية ، إلا أنها داخلة في نسيج الجملة الفصيحة . مثلاً ، أحدهم قال : " أنا عندي دبٌ " فقال الآخر : " وأنا عندي قطوة " (كلمة قطوة هي المفردة المستخدمة في الكويت لتعني قطة) .

(٢) بعد أربعة أشهر كان جميع الأطفال يتحدثون بالفصحى عندما يتوجهون إلى معلمتهم ، دون أن تطلب منهم ذلك .

(٣) التقارير الأسبوعية : طلبت من المعلمات كتابة تقرير أسبوعي عن حديث الأطفال بالفصحى ، أورد هنا مثلاً عنه ، وهو تقرير عن أحد الأطفال (هو سليمان عماد العتيقي) . يغطي التقرير حديثه خلال الشهرين الأولين لوجوده في الحضانة (١٥ / ١٠ / ١٩٨٨ -

١٤ / ١٢ / ١٩٨٨). وفي هذا التقرير أمثلة عن كيفية التدرج نحو إتقان التحدث بالفصحى. مثال ذلك كما جاء في التقرير:

في الأسبوع الأول بدأ بالإشارة إلى الحيوانات بقوله: هذا فيلٌ، هذا أسدٌ. وفي اليوم التالي قال للمعلمة: أريد قصةً، قالت المعلمة: تريد قصةً؟ قال: نعم، أريد قصةً. أشار إلى لوحة وقال: هذا بابا، وهذه أمةٌ (يقصد أم) صوبته المعلمة فقال: هذه أم... وفي الأسبوع الأخير من الشهرين قال في أثناء قيامه بالتلوين:

"أنا أريد أن ألون فراشةً" (رفع أريد ونصب ألون، ونصب فراشة) كما بادر يتحدث عن نفسه، وقال للمعلمة: "أنا لبستُ بروحي (يقصد وحدي). وقال أيضاً: "أنا ركضتُ إلى البيت، أنا لا أركضُ في الشارع". (الجملة كلها سليمة ومعربة). هذه أمثلة فقط، وأما التقرير كاملاً فيقع في خمس صفحات.

(٤) أشرطة الفيديو المسجلة لأطفال دار الحضانة العربية: سجلنا لأطفال دار الحضانة العربية عدداً من أشرطة الفيديو يظهرون فيها وهم يتواصلون بالفصحى مع معلماتهم في المواقف الحياتية المختلفة. وهي موجودة لدينا.

سابعاً: تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

في روضة الأزهار العربية - سوريا تأسست في ١٧/١٠/١٩٩٢م

أسست في سوريا "روضة الأزهار العربية"، وما زالت تعمل حتى تاريخ كتابة هذه السطور في ٢٢/١١/٢٠٠٦. أي أنه مضى على تأسيسها أربعة عشر عاماً حتى الآن.

معلومات عامة عن الروضة:

(١) الأطفال وفئاتهم: تستقبل روضة الأزهار العربية الأطفال من عمر ٣-٦ سنوات ويُقسمون إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى من عمر ٣-٤، والفئة الثانية من عمر ٤-٥، والفئة الثالثة من عمر ٥-٦. ينتسب إلى روضتنا في كل عام حوالي ١٠٠ طفل وطفلة، منهم ٢٥ من الفئة الأولى، و٢٥ من الفئة الثانية، و٥٠ من الفئة الثالثة وهؤلاء يقسمون إلى شعبتين في كل شعبة ٢٥.

(٢) المادة التعليمية المستخدمة في الروضة: تطبق روضة الأزهار العربية منهج رياض الأطفال الذي أقرته وزارة التربية السورية، كما تستخدم الكراسات الصادرة عن الوزارة. والفرق بين روضتنا وغيرها هو أننا نعتمد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في الروضة، طوال

اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه : أي أن القصص ، والتعليمات الخاصة بكتابة الحروف والأناشيد ، وألعاب الساحة ، والتواصلات مع الأطفال المتعلقة بسلوكهم من إرشاد وتوجيه وتصويب وتوضيح للخطأ والصواب كلها تؤديها المعلمة بالفصحى ، كما أنها لا تقبل من الأطفال حديثاً إلا بالفصحى ، وهذا كله يسير بحسب خطة مرسومة محبة للأطفال .

(٣) المدة التي يمضيها الأطفال في روضتنا : بعض الأطفال يمضون سنة واحدة في الروضة ، وبعضهم يمضون سنتين ، والبعض الآخر يمضون ثلاث سنوات ، وتتأثر مدة بقاء الأطفال في الروضة بظروف الأهل وحالتهم المادية .

(٤) البيئة الاجتماعية للروضة : تقع الروضة في منطقة يعيش فيها أبناء الطبقة المتوسطة من مهنيين وموظفين ، ولذلك فإن الرسوم التي تتقاضاها الروضة من الطفل الواحد في العام الدراسي تصل إلى (١٥٠٠٠) خمسة عشر ألف ليرة سورية ، أي ما يعادل (٣٠٠) دولار مع المواصلات ، و(١٠٠٠٠) عشرة آلاف ليرة سورية دون المواصلات .

(٥) الوضع الثقافي لأهالي الأطفال : تتراوح مستويات التحصيل العلمي لأهالي الأطفال بين التحصيل الابتدائي والتحصيل الجامعي ، وليس بين الأهالي من وصل إلى مرحلة الدكتوراه .

أهداف الروضة:

(١) أثبتت النتائج أن الأطفال قادرين على تعلّم الفصحى واكتشاف قواعدها اكتشافاً ذاتياً ، والتواصل بها .

(٢) إتقان الأطفال لمهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى ، بحيث يألّفونها في سن مبكرة ، فتصبح محبة إلى قلوبهم ، يتناغم إيقاعها مع مشاعرهم وعواطفهم .

(٣) تزويد الأطفال بأكبر عدد ممكن من مفردات الفصحى وفهمها فهماً دقيقاً ، لكي تسهل قراءتها وفهمها عندما يواجهونها في الكتب .

(٤) تسهيل قراءة النصوص العربية غير المشكولة التي سيواجهونها في مستقبل حياتهم المدرسية .

(٥) إيجاد نموذج تربوي علمي وعملي يطلّع عليه المربون والمهتمون برفع مستوى تعليم اللغة العربية ، ثم يتم من خلاله السعي إلى تعميم نظرية تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في سوريا ، وفي أرجاء الوطن العربي .

(٦) جعل الأطفال يحبون الكتاب ، ويحبون القراءة ويستمتعون بها ، لأنهم إذا أتقنوا تراكيب الفصحى وفهم مفرداتها أصبحوا قادرين على فهمها لدى قراءتها ، والفهم يؤدي إلى المتعة ، والمتعة تؤدي إلى الاستزادة .

- (٧) القضاء على المقولة الظالمة التي تصف اللغة العربية بالصعوبة .
- (٨) القضاء على الضعف العام باللغة العربية في أرجاء الوطن العربي كله .
- (٩) إنشاء أجيال عربية قارئة ، والارتفاع من خلال ذلك بمستوى التفكير العام والمنطقي المرتبط بالمستوى الثقافي القرائي للفرد .

خطوات التنفيذ:

تشابهت خطوات التنفيذ في روضة الأزهار العربية مع خطوات التنفيذ التي قمت بها في دار الحضانة العربية ، فقد بدأت بتدريب المعلمات على التحدث بالفصحى ، وطلبت منهن الالتزام بالتواصل بالفصحى طوال اليوم المدرسي ، داخل الصف وخارجه ، دون أي استخدام للعامية ، وزودتهن بتفصيلات تتعلق بكيفية التعامل مع الأطفال حين يتكلمون بالعامية .

والجدير بالذكر أن المؤهل الدراسي للمعلمات في روضة الأزهار العربية هو الثانوية العامة . ومع ذلك لم يحتاجن إلى أكثر من ثلاثين ساعة تدريب (انظر لاحقاً برنامج التدريب) .

دور أهالي الأطفال:

يتساءل الكثيرون عن دور أهالي الأطفال في العملية التي نقوم بها في الروضة ، وهي التواصل مع الأطفال بالفصحى . وغالباً ما يتضمن تساؤلهم اعتقادهم بأن ما يكتسبه الأطفال من الفصحى في المدرسة سيكون عرضةً للانحياز حين يرجع إلى البيت ويعود للتواصل بالعامية . والجواب عن هذا التساؤل هو ما يلي :

(١) إن الأطفال قادرون على اكتساب لغتين بل وثلاث لغات في آن واحد . لذلك نقول إن العامية في البيت والشارع لا تهدم ما بناه الطفل من الفصحى بالاستخدام الدائم لها في المدرسة . ومن أمثلة ذلك ما شاهدته وسمعته بنفسي . كنت في الساحة الداخلية للروضة عندما جاءت والدتي أحد الأطفال لتأخذه في نهاية الدوام . جاء الطفل مسرعاً إلى أمه وعندما رآها قال بسرعة : " ماما نسيت الشنطة " (نطقها بالعامية) ورجع مسرعاً إلى الصف . رآته المشرفة عائداً إلى الصف فسألته : لماذا رجعت ؟ فأجاب بسرعة : " نسيت حقيبتي " قالها بالفصحى السليمة دون تردد .

(٢) نحن نطلب من الأهالي ألا يتحدثوا بالفصحى مع الأطفال إلا إذا كان المتحدث متقناً للقوالب اللغوية الفصيحة السليمة التي يسمعوها الطفل في المدرسة ، مثلاً : يتعلم الطفل عندنا عبارة " أريد ماءً " ، فإذا سمع هذه العبارة في البيت على نحو مغاير في الحركات الإعرابية اضطربت لديه عملية كشف القاعدة السليمة ، وتعرثر تخزينها .

- (٣) نطلب من الأهالي الذين يريدون مساعدة الطفل أن يقرؤوا له قصصاً مشكولة مع نطق الفتحة والضمة والكسرة، ولكن دون أن يترجموا ما يقرؤون إلى العامية.
- (٤) نطلب من الأهالي أن يستجيبوا للطفل إذا استخدم الفصحى، فإذا قال مثلاً: "أريد طعاماً" فليحضروا له الطعام دون أي تعليق. وإذا أرادوا التعليق فليكن تعليقاً إيجابياً مثل: ما شاء الله، صرت تحكي بالفصحى، أو "أحسن، ممتاز".

النتائج:

- (١) في اليوم الأول يبدأ الأطفال يفهمون الفصحى منذ اليوم الأول لوجودهم في الروضة، وفيما يلي مثال واقعي لذلك. يحتاج الطفل أن يشرب فيدور بينه وبين المعلمة الحوار التالي:
- الطفل: آنسة بدِّي مَيّ (يُطلق على المعلمة في سورية لقب آنسة)
- المعلمة: أنت عطشان
- الطفل: نعم (الطفل فهم العبارة لأنها متطابقة مع العامية)
- المعلمة: إذا، قل: أريد ماءً.
- (الطفل يتردد)
- (المعلمة تكرر وهي تحمل كأساً فيها ماء): هذا ماء، قل: أريد ماءً.
- (الطفل يفهم كلام المعلمة لأنه يرى الماء ويعرف أن كلمة ماء تعني "مَيّ").
- الطفل يقول: أريد ماءً.
- المعلمة (تعطي الكأس للطفل) قائلة: تفضل، هذا ماءً.
- هنا يبدأ الأطفال العطاش يكررون العبارة قائلين:
- أريد ماءً، أريد ماءً ...
- تطلب المعلمة من كل من يريد ماءً أن يقول:
- وأنا أيضاً أريد ماءً.

يبدأ الأطفال بتريد العبارة ويستطيعون استنتاج معنى كلمة "أريد" و"أيضاً" من السياق.

وفي خلال مدة قصيرة يترسخ لديهم قالب: "أريد..."، وعبارة "وأنا أيضاً"، فيبدؤون يقولون: أريد عصيراً، أريد قلماً، وأنا أيضاً... إلخ.

من الواضح أن الذي يساعد الأطفال على البدء بالتجارب وفهم الفصحى هو وجود بعض المفردات المشتركة بين العامية والفصحى لفظاً بشكل كامل أو جزئي ومعنى، هذا بالإضافة إلى استخدام التمثيل والصور والأشياء المادية المتوفرة في الصف، أو التي تحضرها معها المعلمة كوسائل مُعينة من أجل إفهام الأطفال العبارات الفصيحة.

وهكذا تسير العملية التطبيقية للالتزام بالتواصل بالفصحى منذ اليوم الأول، وتستمر

طوال العام الدراسي . ويفرح الأطفال لأنهم يفهمون هذه اللغة، ولا يجدون غرابة في ذلك لأن " المدرسة تعلمهم شيئاً جديداً " .

(٢) إنتاج الفصحى : يبدأ بعض الأطفال بإنتاج الفصحى تلقائياً بعد شهر من وجودهم في الروضة، والبعض الآخر بعد شهرين . ويبدأ الجميع ينتجون الفصحى بعد ثلاثة أشهر من وجودهم في الروضة . وعندما يحاولون استخدام العامية مع المعلمة تبدأ تقول : " أنا لا أفهم، هل تريد كذا؟ " فيتحولون إلى الفصحى .

(٣) لاحظنا أن الأطفال يكتشفون القواعد التي تتعلق بأصوات الفصحى وأصوات العامية السائدة في بيئتهم . مثال ذلك اكتشافهم أن " الهمزة " في العامية تُنطق " قافاً " بالفصحى في كلمات مثل : " قال " ، " قريب " ... إلخ . وبناءً على هذا الاكتشاف الذاتي عمموا قلب " الهمزة " إلى " قاف " في الكلمات كلها . وذات مرة دخل طفل إلى الإدارة وشكا إليّ طفلاً آخر قائلاً : " يا دكتور، نبيل أوقعني على القرص " (يقصد الأرض) . وكما يحدث لكل الأطفال حين يكتشفون قاعدةً يعمونها على كلمات لا تقبلها، وبعد ذلك بفترة يراجعون عن التعميم الخطأ ويصوبون كلامهم بأنفسهم . هكذا فعل أطفالنا، فهم اكتشفوا بأنفسهم أن الهمزة في كلمة " أرض " وكلمة " إبرة " تبقى همزة ولا تتحول إلى " قاف " .

(٤) لاحظنا أن أطفالنا في الروضة يأتون بمعلومات عن الحيوانات والنباتات، كما يروون قصصاً لم نعطيهم إياها . وعندما سألناهم عنها قالوا إنهم عرفوها وحفظوها من " أفلام الكارتون الناطقة بالفصحى " ، فاستتجنا أن أطفالنا يبدؤون يفهمون الفصحى التي تنطق بها أفلام الكارتون بعد أن يألّفوا الفصحى عندنا في الروضة . وقد أكد لنا كثير من أولياء أمور الأطفال هذا الاستنتاج .

(٥) توثيق أحاديث الأطفال بالفصحى : سجلنا أحاديث الأطفال بالفصحى على أشرطة فيديو، وكان هذا يحدث في نهاية كل عام دراسي، أو عندما يأتي إلينا الزائرون ليطّلّعوا على ما نقوم به من عمل . ولدينا الآن مجموعة من الأشرطة تمثل أحاديث الأطفال الذين دخلوا الروضة، وتخرجوا فيها على مدى أربعة عشر عاماً .

ثامناً: تقويم تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

اتخذ تقويم منهجنا في تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة عدة أشكال نوردّها فيما يلي :

آراء أولياء الأمور:

تشكل آراء أولياء أمور الأطفال وملاحظاتهم ركناً أساساً في عملية التقويم لأنها تصدر عن وقائع ميدانية مباشرة، وتكمن أهميتها في كونها تلقائية تصدر عن الأهالي حين نسألهم عن مستوى أداء أطفالهم الذين كانوا في الروضة . وفيما يلي أمثلة من هذه الملاحظات :

(١) أحد أولياء الأمور سألته عن ابنه "حازم" الذي انتقل من عندنا وذهب إلى المدرسة الابتدائية قبل ثلاث سنوات. قال والد الطفل: "حازم.. ما شاء الله هو الآن في الصف الثالث الابتدائي، تصور أنه قرأ "قصة مدينتين" المترجمة إلى العربية، والتي اشتريتها لأخيه الذي في الصف الثامن، والذي قرأ منها ثلاث صفحات فقط ثم ألقاها جانباً. سألته: "وهل فهمها؟" قال: "طبعاً فهمها، لأنه كان يروي لي أحداثها فصلاً فصلاً".

(٢) إحدى الأمهات روت لي حادثة عن ابنتها "حسنا" التي كان عمرها خمس سنوات، وكانت ما تزال في الروضة. فقالت: جاء أقرباؤنا لزيارتنا في يوم العيد، ومعهم أطفالهم. كان الأطفال يضحون فرأيت أن ألهيهم. فتحت لهم التلفاز على الأفلام الكرتونية الناطقة باللغة العربية، وقلت: "هيا.. تفرجوا على الرسوم". قالوا: "إحنا ما منفهم شويحكوا"، وتابعت الأم قائلة: "وإذا بحسنا تقول لهم: أنا بفهمك"، قالت الأم: "دهشت من إجابتها ووقفت أنظر ما ستفعل". ظهرت الرسوم المتحركة على شاشة التلفاز، وإذا بحسنا تبدأ تترجم لهم الكلام الفصيح الذي تسمعه من شخصيات الرسوم إلى العامية، ترجمة فورية مذهشة في الدقة، مثلاً: سمعت عبارة [إنه ليس موجوداً] فترجمتها فوراً [يعني هو موهون] وهكذا لمدة نصف ساعة على الأقل.

(٣) إحدى الأمهات قالت لي عن ابنتها التي كانت عندنا في الفئة الثالثة (أي كانت في الخامسة من العمر) إنها تكلم أخاها الصغير (كان عمره سنتين) بالفصحى، وعندما سألتها والدتها عن السبب قالت: "في الروضة يحاكوهن بالفصحى وأنا عم علمه من هلاً شلون يحكي حتى يصير شاطر". قالت الأم: "دهشت من إجابتها وشجعته على الاستمرار".

(٤) أحد أولياء الأمور قال إن ابنته التي في الفئة الثالثة في الروضة كانت تسمع أخاها الذي في الصف الثاني يقرأ: "ذهب الولد إلى الحقل" فقالت له دون تردد وبسرعة: "الولد.. خطأ.. الصح.. الولد"، وتابع الوالد قائلاً: فتعجبت كيف عرفت. وبالطبع نحن لا نتعجب لأن ضبط الحركات عند أطفال روضتنا أصبح سليقة.

(٥) أحد أولياء الأمور قال: "إن ابني الذي في الصف الثاني الابتدائي، والذي كان في روضة الأزهار العربية، يوفر من مصروفه اليومي، ولا يتفقه كما يفعل أبنائي الآخرون الذين لم يكونوا في هذه الروضة. وعندما سألته لماذا يوفر النقود قال: "أريد أن أجمع بعض النقود لأشتري قصة".

تجربة: معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس والسابع والثامن:

تقوم وزارة التموين السورية بإقامة معرض سنوي على أرض المعارض بمدينة دمشق يُطلق عليه اسم "معرض الباسل للإبداع والاختراعات". وفيه تُتاح الفرصة للمبدعين والمخترعين

لتقديم إنتاجهم . وبما أن نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالقطرة والممارسة وتطبيقها عمل رائد يدخل في باب الإبداع والاختراع، فقد تقدمت إلى الهيئة المشرفة على المعرض بطلب للاشتراك فيه، فوافقت الهيئة على ذلك وخصصت لنا جناحاً كبيراً فيه . وقد كان ذلك في المعرض السادس الذي أقيم من ٢٣-٢٤ / ٤ / ١٩٩٧ م. أخذت الأطفال إلى المعرض، مع مقاعدهم، وحولت الجناح إلى صف مماثل للصف الذي في الروضة . وطلبت من المعلمات أن يتصرفن كما يفعلن في المدرسة تماماً دون أي تغيير في الأنشطة . وقد طبقت المعلمات ما طلبت منهن، وكان حديثهن مع الأطفال بالفصحى طوال الوقت . كان الزائرون إلى المعرض يرون ويسمعون فيعجبون ويدهشون من تجاوب الأطفال وتواصلهم مع معلماتهم بالفصحى . وقد صور التلفاز السوري، وقناة MBC، وقناة ART الفضائيات الأطفال وهم يتحدثون بالفصحى .

ومن طريف ما حدث أن التلفاز السوري طلب مني حديثاً مع أحد الأطفال، فأحضرت طفلاً عمره خمس سنوات، أجلسه بجانبني على الأريكة، وكان أماننا طاولة عليها فنجان قهوة . بدأت أحدث الطفل فسألته عن الأشياء التي أماننا، قلت (مسيراً إلى القهوة) :

- ما هذه؟
 - قال : قهوة .
 - قلت : ما لونُها؟
 - قال : أسود .
 - قلت : أين القهوة؟
 - قال : في الصحن .
 - قلت : لا . . . القهوة في الفنجان . .
 - قال : ولكن الفنجان مخطوط في الصحن .
- (هكذا بالحرف الواحد وبالحرركات المثبتة في هذا النص)
- اسم الطفل عبد الرحمن مالك .
- وحادثة أخرى :
- مرّ أحد الزائرين وتوقف أمام طفل يرسم، فسأله :
- الزائر : ماذا تفعل؟
- الطفل : أرسّم .
- الزائر : ما شاء الله، أنت ترسمُ تفاحة .
- الطفل (بكل هدوء ودون التفات إلى الزائر) :
- لا . . أنا أرسّم تفاحة .

وفي نهاية أيام المعرض صُنفت لجنة تقويم الاختراعات والإبداعات في المعرض عملنا وأعطته تقدير ممتاز ومنحتنا "ميدالية ذهبية" ، مع شهادة اختراع موقّعة من السيد وزير التموين .

لقد كررنا اشتراكنا في المعرض السابع المقام في الفترة من ١٦-٢٣ / ٤ / ١٩٩٨ وفزنا أيضاً بالميدالية الذهبية ، مع شهادة اختراع .

وكررنا الاشتراك أيضاً في المعرض الثامن المقام في الفترة من ١٣-٢٠ / ٤ / ١٩٩٩ وفزنا أيضاً بالميدالية الذهبية ، مع شهادة اختراع .

وللمساعدة في نشر النظرية كنا نعرض ونوزع على جماهير الزائرين ست مجموعات من الوثائق ، هي :

المجموعة الأولى: أشرطة فيديو:

سجلت التجربة على أشرطة فيديو منذ بدئها عام ١٩٧٧ ، وهي تضم شريطاً للطفل باسل وهو يحدث والده بالفصحى المعربة (المحركة الأواخر) منذ كان عمره ثلاث سنوات وستة أشهر . كما تضم أشرطة للأطفال وهم يتحدثون بالفصحى مع الزائرين لكل من دار الحضانة العربية ، وروضة الأزهار العربية . هذا إلى جانب الأشرطة التي سجلت عليها بعض المقابلات التلفزيونية التي شرحت فيها النظرية والمحاضرات التي ألقيتها .

المجموعة الثانية: صور فوتوغرافية لأطفال دار الحضانة العربية بالكويت وروضة الأزهار العربية بهرستا:

المجموعة الثالثة: مقالات وتحقيقات صحفية:

تضم صوراً للمقالات والتحقيقات الصحفية التي كُتبت عن دار الحضانة العربية ، وروضة الأزهار العربية .

المجموعة الرابعة: شهادات العلماء والمربين:

تضم صوراً لشهادات العلماء والمربين الذين زاروا روضة الأزهار العربية ، وهي بخط أيديهم .

المجموعة الخامسة: كتيب بعنوان دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالقطرة، وقد وزع

في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس عام ١٩٩٧:

المجموعة السادسة: نشرة موهبة عن النظرية وتطبيقاتها صدرت بمناسبة معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري الثامن

للعام الحالي ١٩٩٩:

١. التقويم العلمي لنظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة وتطبيقاتها في رسالة ماجستير للباحثة الأمريكية "جيل جنكنز" Jill Jenkins .

في شهر كانون الأول (ديسمبر) ١٩٩٨م، تلقيتُ رسالة فاكس من سيدة أمريكية تُدعى "جيل جنكنز" Jill Jenkins تعمل مُدرّسة لغة إنجليزية لغير الناطقين بها بجامعة بريغام يونغ الواقعة في ولاية يوتا الأمريكية، وترأس جمعية مدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة نفسها.

تحدث السيدة في رسالتها عن وضع لاحظته، وهو أن العادات القرائية لطلبتها من العرب ضعيفة، وأنهم لا يقرؤون إلا الصفحات المطلوبة للامتحان، ونادراً ما يقرؤون للمتعة، أو للاستزادة من المعرفة. كما لفت نظرها أيضاً أن الملاحظة نفسها وردت على ألسنة العديد من أعضاء اللجان المنبثقة عن المؤتمر العام لمدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى المنعقد في مدينة سياتل - واشنطن عام ١٩٩٨.

وتضيف قائلة: "عندما حاولت أن أبحث عن سبب الحالة القرائية الضعيفة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة العرب علمت أن العرب جميعاً لديهم لغتان (diglossia): محكية وهي العامية، ومكتوبة وهي الفصحى. وأدركت حجم التحدي، ومقدار المعاناة اللذين يواجههما الأطفال العرب في تعلّم القراءة بلغة لا يتحدثون بها، وأن هذا يمكن أن يكون سبباً في تكون عادة عدم الرغبة في القراءة لديهم، حتى في اللغات الأخرى. وقد علمت من البروفيسور محمد مهدي العشي (بروفيسور عربي دمشقي يعيش في أمريكا) أنك تطرح حلاً لهذه المشكلة، وذلك بتعليم الأطفال في مرحلة الرياض المحادثة بالفصحى، لكي يتقنوا التحدث باللغة التي سيقروون ويكتبون بها، مما يؤدي إلى تيسير تعلمهم للقراءة والكتابة، والقضاء على الصعوبات التي يواجهونها في هذا المجال بسبب الثنائية اللغوية diglossia. ولقد سررت جداً لسماع ذلك؛ فعزمت على كتابة رسالة ماجستير بعنوان: أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية.

The Effect of Preschool MSA Immersion Program On Arab Children's Primary School Reading and Composition Scores

فإذا وافقت على هذه الدراسة، فسوف آتي إلى دمشق لأقوم بها.

لقد كنت أنتظر من يقوم بهذا البحث؛ وذلك من أجل تقويم الفكرة وتطبيقاتها من جهة

محايدة، فكتبت لها بالموافقة، بعد الحصول على الإذن المطلوب من وزارة التربية السورية للقيام بالبحث.

قامت هذه السيدة بإجراء بحثها، وناقشت رسالتها، وحصلت على الماجستير في شهر مارس عام ٢٠٠١م، وقد أرسلت نسخة لي منها في شهر مايو عام ٢٠٠١م حملها المشرف على الرسالة البروفيسور ر. كيرك بلناب R.Kirk Belnap الذي كان في زيارة أكاديمية إلى دمشق. وقد زار روضة الأزهار العربية، وشاهد الأطفال واستمع إلى أحاديثهم بالفصحى، وكان معجباً بما رأى وسمع.

وصفت الباحثة الإجراءات التي قامت بها، وذكرت النتائج التي توصلت إليها في الملخص الذي جاء في صدر رسالتها والذي نوره مع شيء من الاختصار فيما يلي:

أجريَ هذا البحث التقويمي النوعي والكمي في "روضة الأزهار العربية" في مدينة حرستا، محافظة ريف دمشق، سوريا، وقد استغرق دوام الباحثة في الروضة شهرين كاملين على فترات متقطعة امتدت من سبتمبر عام ١٩٩٩م إلى مايو عام ٢٠٠٠م. وقد هدفت الدراسة إلى اختبار ما يلي:

"أثر برنامج التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى في روضة الأزهار العربية على علامات الأطفال في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، بعد أن أمضوا في هذه الروضة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات". وتفخر هذه الروضة بأنها البيئة الفريدة التي تُستخدم فيها اللغة العربية الفصحى أداة وحيدة للتواصل في سن ما قبل المدرسة. وقد جُمعت البيانات الخاصة بهذه الدراسة من المقابلات مع التلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين والمعلمات، ومدير روضة الأزهار العربية ومؤسسها الدكتور عبد الله الدنان، هذا بالإضافة إلى الإطلاع على دفاتر الأطفال، وتسجيل أحاديث أداها اثنان وعشرون طفلاً تلقائياً دون تحضير مسبق. وكذلك تم تصوير سجلات العلامات لـ: ٢٧٩٧ طالباً وطالبةً ينتمون إلى ثماني مدارس ابتدائية، ويتوزعون على الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي، وأجريت مقارنة بين علامات الطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية، وعلامات زملائهم في الصف نفسه. وسوف تصف الدراسة أيضاً الخطوط العريضة للبرنامج الذي طُبّق لتدريب المعلمات على المحادثة باللغة العربية الفصحى.

تم تحليل البيانات بطريقة تحليل التباين المتعدد (Manova)، وقد أظهرت النتائج أن متوسط علامات اللغة العربية ككل وكذلك متوسطات علامات القراءة، والتعبير، والنشيد والإملاء، والاستيعاب، كل هذه المتوسطات، ذوات دلالات إحصائية ناجمة عن تأثير عدد السنوات التي أمضاها الطفل/الطفلة في روضة الأزهار العربية.

لذا، فقد تقرر " أن برنامج التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة الأزهار العربية له أثر إيجابي ذو دلالة على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرسا الابتدائية " .

هذا ما ورد في ملخص الرسالة وفيما يلي مقتبسات من الرسالة نفسها :

(١) جاء في صفحة ٦٨ (جينكنز Jenkins ٢٠٠١)، " إن هناك فرقاً بين علامات القراءة والتعبير للطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية، والطلبة الذين كانوا في روضات تقليدية، أولم يذهبوا إلى أية روضة في حرسا- سوريا. والجدول ١٠ (في صفحة ٤٣) يبين أن الفروق في معدل العلامات تتراوح بين ٨٪ إلى ١٩٪، وأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بقيمة لـ: " p " تعادل ٠,٠٠٠١,٠ " .

(٢) جاء في صفحة ٧٣: " ينبغي أن يُدرس برنامج الدكتور الدنان الذي وضعه لتدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى، كما ينبغي أن يتم بعد ذلك تعميم النتائج، ونشرها في العالم العربي. وإذا ثبت نجاحه على النحو الذي تحقق في هذا البحث، فسوف تزول جميع الأوهام التي تتردد عن صعوبة اللغة العربية، وسوف يتعزز استخدام اللغة العربية كأداة للتعليم في المدارس العربية " .

(٣) جاء في صفحة ٧٣ أيضاً: " ينبغي أن يُجرب هذا البرنامج في بلدان عربية أخرى للتأكد من إمكانية الحصول على نتائج مشابهة. ولا بد بطبيعة الحال أن يطبق البرنامج معلمون ومعلمات يتحدثون الفصحى بطلاقة " .

(٤) جاء في صفحة ٧٤: " تكمن أهمية هذه الدراسة في إبرازها للتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يحدثه تعلم المحادثة باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال في مرحلة تعلم القراءة والكتابة، كما توحى الدراسة بأن ممارسة المحادثة باللغة العربية الفصحى لمدة ثلاث سنوات، في أعمار ٥، ٤، ٣ سنين تزود الأطفال العرب بمهارات الفصحى التي يحتاجونها للنجاح في تعلم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية. ويمكن القول إن تأثيرات هذا النجاح ستبقى معهم إلى مرحلة التعليم الجامعي؛ حيث سيكونون جيلاً من المعلمين والآباء والأمهات والعاملين الذين سيقومون بتأدية وظائفهم بارتياح وثقة، وحينئذ سيكونون مؤهلين لتنشئة جيل جديد " .

تاسماً: التدريب على المحادثة باللغة العربية الفصحى:

برنامج التدريب: التعريف والمنطلقات:

لقد مرّ معنا أن المربيات في رياض الأطفال، والمعلمين والمعلمات والمدرسين والمدرسات في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية يستخدمون العامية (الدارجة) في شرحهم للدروس، ما عدا نسبة ضئيلة منهم تشكل الشذوذ الذي يثبت القاعدة، وحتى هؤلاء يستخدمون العامية في تواصلهم العادي اليومي وتواصلهم مع الطلبة ومع بعضهم داخل المدرسة. كما ذكرنا أيضاً أنه

ليس هناك جامعة أو كلية معلمين في البلاد العربية تعطي لطلابها مقررًا بعنوان " محادثة باللغة العربية الفصحى ". لذلك ، إذا طُلب منهم التحدث بالفصحى ، كما تفعل وزارات التربية في بلاغاتها لهم ، فإنهم لا ينفذون . والسبب الرئيس لذلك هو عدم قدرتهم على المحادثة بالفصحى مع ضبط الحركات الإعرابية دون خطأ . والسبب الآخر هو عدم اعتيادهم على استخدام الفصحى ، واستسهالهم استخدام العامية . فهم إذًا بحاجة إلى التدريب على مهارتي التحدث والاستماع .

لهذا ، صممت برنامجًا للتدريب راعيت فيه ما يلي :

- ١) أن المتدرب لديه معلومات عن القواعد النحوية والصرفية الأساسية للغة العربية ، إلا أنه لا يحسن تطبيقها .
- ٢) أن المتدرب يحتاج أن ينتج اللغة ولا يحتاج أن يصفها ، بمعنى أنه يحتاج أن يستعمل اللغة ولا يحتاج أن يحفظ معلومات عن اللغة .
- ٣) أن المتدرب بحاجة إلى مهارتي الاستماع والتحدث ، لذلك يركز برنامج التدريب على هاتين مهارتين ، وليس فيه تكليفات كتابية ما عدا التكاليفات التي تخدم مهارتي التحدث والاستماع .
- ٤) أن هناك الكثير من التراكيب اللغوية التي لا يحتاجها من يريد أن يستخدم اللغة العربية بأسلوب التواصل الشفهي العادي اليومي .
- ٥) ألا يستغرق تنفيذ البرنامج مدة طويلة حتى لا يمل المتدربون من ناحية ، وحتى يسهل تعميم النظرية وتطبيقاتها من ناحية أخرى .

أهداف التدريب:

يهدف برنامج التدريب على المحادثة باللغة العربية الفصحى إلى ما يلي :

- ١) تأهيل المربين في مرحلة رياض الأطفال والمدرسين والمدرسات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية لكي يصبحوا قادرين على المحادثة باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات ، واستخدامها لغة وحيدة للتواصل اليومي العادي وتقديم المواد العلمية للأطفال والطلبة داخل الصف وخارجه طوال اليوم المدرسي .
- ٢) تعليم اللغة العربية لأطفال الرياض وأطفال المرحلة الابتدائية الأولى (من الصف الأول إلى الرابع) بالفطرة والممارسة ، عن طريق جعلها لغة التواصل الوحيدة بين المعلم / المعلمة والأطفال اعتماداً على قدرتهم الفطرية على كشف قواعد اللغة ، ودلالات مفرداتها كشفاً ذاتياً بحيث يصبحون قادرين على المحادثة بهذه اللغة ، مع المحافظة على الحركات الإعرابية سليماً .
- ٣) إتقان طلبة المراحل الدراسية الأخرى (ما بعد المرحلة الابتدائية الأولى) للغة العربية الفصحى ،

بالطبيق المستمر لقواعدها عن طريق الممارسة اليومية لهذه اللغة، واعتمادها لغة التواصل والمعرفة داخل الصف وخارجه طوال اليوم المدرسي؛ لكي يصبحوا قادرين على التعبير عن المواقف الحيوية العادية، والمواد العلمية المختلفة باللغة العربية بسهولة ويسر.

مطاور التدريب:

- يتكون برنامج التدريب من عشرة محاور، هي:
- (١) رواية القصة المحضرة مسبقاً.
- (٢) المواقف الحيوية والوظائف اللغوية.
- (٣) التعليق على مشاهد تلفازية.
- (٤) تشكيل نص غير مشكول كواجب منزلي، ثم قراءة النص في جلسة التدريب.
- (٥) الإنصات إلى نص في جلسة التدريب ثم رواية النص.
- (٦) وصف اللوحات الاجتماعية أو الطبيعية باستخدام الجمل الاسمية.
- (٧) وصف اللوحات الاجتماعية أو الطبيعية باستخدام الجمل الفعلية.
- (٨) قراءة نص غير مشكول وغير محضر سابقاً.
- (٩) تقديم درس أو محاضرة بالفصحى في مجال التخصص.
- (١٠) المناظرة.

مدة الدورة التدريبية:

مدة الدورة التدريبية أسبوعان بواقع ستة أيام في الأسبوع، ومدة الجلسة في اليوم الواحد ساعتان ونصف، وهكذا يكون مجموع ساعات التدريب ثلاثين.

عدد المتدربين في المجموعة الواحدة:

عدد المتدربين في المجموعة الواحدة عشرون، ويمكن رفع العدد إلى خمسة وعشرين كحد أقصى عند الضرورة.

عدد المجموعات في الدورة الواحدة:

يمكن للمدرب الواحد أن يقوم بتدريب مجموعتين في كل دورة، وفي هذا الحال تُخصص لكل مجموعة ساعات مستقلة عن المجموعة الأخرى.

٧. المرشون لتلقى الدورة:

يُرشح لتلقى الدورة المربيّات في مرحلة رياض الأطفال والمدرسون والمدرسات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والإداريون والمشرفون في المدارس.

ويمكن أن يتلقَّى الدورة كذلك كل من يرغب بإتقان التحدث بالفصحى وبطلاقة دون خطأ من الآباء والأمهات، والدعاة والخطباء والمحاضرون ومقدمو البرامج الإذاعية والتلفازية، وكل من يتعرض إلى مواقف تستدعي التحدث أو إلقاء الكلام بالعربية الفصحى.

٨. تقويم أداء المتدربين:

يكون التقويم مستمراً طوال فترة التدريب، وذلك بأن يعلق المدرب على أداء كل متدرب بعد انتهائه من التقديم الشفهي لكل محور. يكتب المتدربون الجمل التي كان فيها الخطأ مصوبة مع بعض الملاحظات من أجل تجنب الخطأ في التقديم الذي يليه.

يُعطى المتدرب الذي يصل إلى مستوى الأداء الشفهي المطلوب بالفصحى المعربة شهادة " محادثة باللغة العربية الفصحى " يُذكر فيها أنه نجح في اختبارات التقويم الخاصة بالدورة.

٩. المواد المطلوبة لبرنامج التدريب:

١. مجموعة من القصص القصيرة.
٢. مجموعة من حلقات برنامج " افتح يا سمسم " أو أي برنامج تلفازي آخر ناطق بالفصحى وذو أهداف تربوية.
٣. مجموعة من اللوحات الجدارية الطبيعية والاجتماعية.
٤. جهاز فيديو وتلفاز.

١٠. الاستبانة:

عند نهاية الدورة تُوزَع على المتدربين والمتدربات استبانة يُطلب فيها رأيهم بمحتوى برنامج التدريب ومدى ملاءمته لاحتياجات المتدرب.

وفيما يلي عرض لإجابات ١١٠ من المتدربين والمتدربات يتتبعون إلى مختلف الجنسيات العربية يعملون في عشر مدارس: أربع في لبنان، واحدة في السعودية، واحدة في قطر، أربع في سلطنة عمان، قمت بتدريبتهم ما بين عامي ١٤٢٣ هـ - ١٤٢٧ هـ، الموافق ٢٠٠٢ م - ٢٠٠٦ م. وقد تم اختيار هذه المدارس عشوائياً من بين اثنتين وسبعين مدرسة دربت معلميها ومعلماتها في تسعة أقطار عربية، هي: سوريا، لبنان، الأردن، السعودية، قطر، الإمارات العربية المتحدة، سلطنة عمان، البحرين، الكويت، في الفترة من ١٤٢١ هـ - ١٤٢٧ هـ، الموافق ٢٠٠٠ م - ٢٠٠٦ م.

والمدارس العشر التي نحن بصددتها تشمل مرحلتَي رياض الأطفال والتعليم الأساسي، من البنين والبنات. أما معلموها ومعلماتها، فمنهم من يحمل الإجازة الجامعية (مختلف الاختصاصات)، ومنهم من يحمل دبلوم المعلمين (الدراسة فيها سستان بعد الثانوية العامة)، ومنهم من يحمل الثانوية العامة.

إجابات المتدربين والتدريبات عن أسئلة الاستبانة :

المجموعة الأولى من الأسئلة

الإجابات			السؤال
لا	نعم	إلى حد ما	
-	٪٨٨	٪١٢	١ . هل كان عدد المحاور مناسباً؟
٪١	٪٨٥	٪١٤	٢ . هل غطت محاور التدريب الاستخدامات النحوية التي تحتاجها؟
-	٪٨٠	٪٢٠	٣ . هل غطت محاور التدريب الاستخدامات الاجتماعية والحياتية والتعليمية التي تحتاجها؟
٪٢	٪٨٥	٪١٣	٤ . هل كان أسلوب التدريب مناسباً؟
٪١٤	٪٥٤	٪٣٦	٥ . هل كانت مدة الدورة كافية؟
-	٪٦٣	٪٤١	٦ . هل تشعر أنه يمكنك الآن أن تتحدث بالفصحى مع زملائك بثقة؟
-	٪٨٦	٪١٤	٧ . هل تشعر أنه يمكنك أن تصحح خطأك إذا أخطأت بحركة إعرابية؟
-	٪٩٧	٪٣	٨ . هل تنصح الآخرين بتلقّي هذه الدورة؟
٪١	٪٨٨	٪١١	٩ . هل تنوي أن تحدث طفلاً من أطفال أسرتك أو أقاربك بالفصحى؟
٪٤	٪٦٠	٪٣٦	١٠ . هل تعزم الالتزام بالتحدث بالفصحى مع الآخرين؟
-	٪٩٦	٪٤	١١ . هل تنصح أن يستحدث مقرر في الجامعات ومعاهد المعلمين بعنوان (محادثة باللغة العربية الفصحى)؟
-	٪٩٨	٪٢	١٢ . هل تنصح الآخرين أن يرسلوا أبناءهم إلى مدرسة أو روضة يكون التواصل الدائم فيها بالفصحى؟
٪٩٦	٪٤	-	١٣ . هل تقترح إلغاء محور من محاور التدريب؟

المجموعة الثانية من الأسئلة

الإجابات					السؤال
ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
-	٪١	-	٪٢٦	٪٧٣	ما تقويمك لتسلسل محاور التدريب؟
-	٪١	٪٢	٪١٧	٪٨٠	ما تقويمك لأسلوب المدرب؟
٪٢	٪٢	٪٨	٪١٧	٪٧١	ما تقويمك لارتباط البرنامج بحقل اختصاصك؟
-	٪١	٪٦	٪١٩	٪٧٤	ما تقويمك العام للبرنامج؟

المجموعة الثالثة من الأسئلة

الإجابات				السؤال
ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
-	٪٤	٪٢٩	٪٧٧	ما مدى استفادتك من الدورة؟

هذا، وأترك للباحثين والمزلاء الكرام النظر في هذه النتائج، والحكم على برنامج التدريب ومدى أثره وفائدته وفاعليته.

عاشراً: الشروط الضرورية لنجاح التطبيق

نبين فيما يلي الشروط الضرورية لنجاح تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة:

تدريب المعلمين والمعلمات:

لا بد قبل البدء بتطبيق المنهج من تدريب المعلمين والمعلمات على التحدث باللغة العربية الفصحى مع الطلبة وفيما بينهم، طوال اليوم المدرسي داخل حجرات الدراسة وخارجها، بحيث تكون الفصحى لغة التواصل الوحيدة في المدرسة (يُستثنى مدرسو ومدرسات اللغات الأجنبية)، ولا بد من الالتزام بالتطبيق التزاماً تاماً وجاداً، دون أدنى تراجع.

متابعة التطبيق وتقويمه:

المتابعة والتقويم هما الركنان الأساسان في هذا البرنامج لأن الأطفال والمربيات، والتلاميذ والمدرسين والمدرسات يميلون جميعاً إلى استخدام العامية، وعدم الاستمرار باستخدام الفصحى. لذلك نقول مؤكداً إن الالتزام باستخدام الفصحى هو المفتاح الأهم لنجاح البرنامج. ولذا؛ كانت المتابعة ضرورية جداً حتى تبدأ الأزهار بالعطاء. والمقصود بالمتابعة هنا هو التركيز والتوجيه مع إذكاء إيمان المربيات والمدرسات والمدرسين بالفكرة وضرورتها، وإثارة حماسهم لتطبيقها والالتزام الكامل به.

وأما التقويم فهو الكشف الدائم الذي يري المربيات والمدرسات والمدرسين والإدارة وأهالي

الأطفال إلى أين وصل البرنامج ، وما ينبغي أن يُعمل في المرحلة التالية . ولكي ينجح التقويم لا بد من منهج يتعاون فيه المسئول أو المسئولة عن المتابعة مع المربين والمدرسات والمدرسين ، ويكون أساسه كتابة الملاحظات وتقديم تقرير أسبوعي عن كل صف ، بل وعن كل طفل وطفلة في مرحلة الرياض ، وكل تلميذ وتلميذة في المراحل الأعلى .

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن عمليتي المتابعة والتقويم ستوفران مادة علمية قيّمة جداً لكتابة البحوث عن الأطفال ونموهم وطرائق اكتسابهم للغة والمعرفة . كما أن تسجيل الملاحظات العلمية حول هذا الأداء ، ورصد النتائج سيكون نبراساً لكل من يريد النهوض بالتربية ، ومواكبة الحضارة في الوطن العربي .

ومن الضروري أن نذكر هنا أن متابعة التطبيق وتقويمه لا بد أن يغطي مرافق المدرسة كلها . وهي :

- (١) حجرات الدراسة .
- (٢) الساحات والممرات .
- (٣) حجرات الإدارة .
- (٤) حجرة السكرتارية .

إن التواصل بالفصحي خارج حجرات الدراسة لا يقل أهمية عن التواصل بها داخل حجرات الدراسة ، لأنه هو الذي يرسخ اللغة العربية عندما تصبح لغة الحياة اليومية .

هادي قشر: انتشار تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفتوة والممارسة

بدأت النظرية بالانتشار في سوريا والبلاد العربية نتيجة لكل ما سبق ذكره من جهود . وفيما يلي قائمة بأسماء الأقطار التي بدأت بعض مدارسها (بعضها ابتدائية والبعض الآخر رياض أطفال) بتدريب معلميه ومعلماتها على المحادثة بالفصحي مرتبة بحسب الأحرف الأبجدية .

- (١) الأردن (مدرسة واحدة) .
 - (٢) الإمارات العربية المتحدة (مدرستان) .
 - (٣) البحرين (مدرسة واحدة) .
 - (٤) سوريا (ثماني مدارس) .
 - (٥) سلطنة عمان (ست مدارس) .
 - (٦) قطر (أربع عشرة مدرسة) .
 - (٧) الكويت (أربع مدارس) .
 - (٨) لبنان (تسع مدارس) .
 - (٩) المملكة العربية السعودية (ثمان وعشرون مدرسة) .
- المجموع : ثلاث وسبعون مدرسة .

ثاني قشر: المؤسسات الاجتماعية التي تتبنى النظرية وتدعو لتطبيقها

- ١ . مركز الضاد - الرياض - المملكة العربية السعودية .

تأسس عام ١٤٢٣ هـ ، الموافق ٢٠٠٢ م من أجل " خدمة نظرية الدكتور عبد الله الدنان في

تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة " . وقد بدأ عمله منذ تأسيسه ، ومازال مستمراً في العمل .

٢ . جمعية قطر الخيرية - الدوحة - دولة قطر

تبنّت جمعية قطر الخيرية نظرية تعليم العربية الفصحى بالفطرة والممارسة . بدأت نشاطها في هذا الحقل منذ عام ١٤٢٥ هـ ، الموافق ٢٠٠٤ م . ومازالت مستمرة إلى الآن .

٣ . مركز ركاز للتدريب - مسقط - سلطنة عمان

تبنّى مركز ركاز للتدريب في مسقط بسلطنة عمان نظرية تعليم العربية بالفطرة والممارسة . وقد بدأ نشاطه عام ١٤٢٦ هـ ، الموافق ٢٠٠٥ م ، ومازال مستمراً في نشاطه في هذا المجال إلى الآن .

ثالثاً نشر: تدريب المدربين

منذ عام ٢٠٠٤ م بدأت مشروعياً لتدريب مدربين على المحادثة بالفصحى من أجل نشر النظرية على أوسع نطاق في البلاد العربية وفي العالم ، وقد قمت بالفعل بتدريب عدد من المدربين في المملكة العربية السعودية ، وبدأ بعضهم بالعمل ونفذوا عدة دورات .

وفيما يلي بعض المعلومات عن الشروط الخاصة بالمرشح لكي يكون مدرباً .

يُشترط في المرشح لكي يكون مدرباً ما يلي :

١ . أن يكون حائزاً على ماجستير أو دكتوراه في النحو العربي أو في العلوم اللغوية التطبيقية من جامعة معترف بها .

٢ . ألا تقل خبرته في مجال التعليم عن ثلاث سنوات .

٣ . أن يكون قد حضر دورة " محادثة باللغة العربية " واجتاز اختباراتنا بتقدير " ممتاز " .

٤ . أن يلتزم التزاماً تاماً بمنهج التدريب ومحاوره وأسلوب تقديمه .

٥ . أن يحصل على شهادة مدرب موقّعة من صاحب النظرية الدكتور عبد الله الدنان أو من يفوضه بالتوقيع .

٦ . أن يكون متقناً لقواعد اللغة العربية إتقاناً تاماً .

٧ . أن يكون قادراً على التحدث باللغة العربية دون أي خطأ .

٨ . أن يلتزم التزاماً تاماً بتقديم قواعد اللغة العربية بالأسلوب الحديث الذي جاء به صاحب النظرية والقائم بتطبيقاتها الدكتور عبد الله الدنان .

٩ . ألا يبدأ عمله كمدرّب إلا بالاتفاق مع أحد المراكز التي يعتمدها الدكتور عبد الله الدنان والخاصة بنشر نظرية تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة ، أو مع الدكتور عبد الله الدنان شخصياً ، أو من ينوب عنه رسمياً .

رابع عشر: النتائج المتوقعة

- يمكن إيجاز النتائج المتوقعة لتطبيق نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة بما يلي:
١. إتقان الأطفال التراكيب الأساسية للغة العربية الفصحى في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية المبكرة.
٢. إتقان الأطفال اللغة العربية الفصحى استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة بشكل كامل في نهاية المرحلة الابتدائية.
٣. تحقق مستوى عال من التعلم الذاتي نظراً لكون الطلبة يفهمون ما يقرؤون، وهذا يؤدي إلى حبهم للعلم والبحث والإبداع.
٤. تأصيل حب القراءة لدى المتعلمين العرب، وحينئذ سيرتفع شعار " العرب أمة تقرأ " .
٥. سرعة القراءة وجودة الكتابة وسلامة الفهم، وهذا يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي والتفوق الدراسي.
٦. عدم حاجة التلاميذ العرب بعد المرحلة الابتدائية إلى النحو والصرف كي يتقنوا استخدام اللغة العربية، وبالتالي شعور المسئولين عن المناهج المدرسية بضرورة تعديلها بحيث يمكن تقليل عدد حصص اللغة العربية المخصصة للقواعد والاكتفاء بالحصص التي تجعل الطالب يدرك جمال اللغة وبلوغها، وتعلمه التفكير وتسلسل الأفكار، والبحث العلمي، والإبداع والتعبير الواضح عن الأفكار، وكل أنماط المعرفة بشكل دقيق ومنظم.
٧. إتقان أفضل للمهارات الفنية والحركية بسبب إمكانية إعطاء هذه المواد زمناً أطول مما هو مخصص لها في المناهج العربية الحالية.
٨. ترسيخ التفكير باللغة العربية التي هي لغة الكتاب والمعرفة وجعلها هي فضاء المعرفة لدى الأجيال العربية، وليست العامية أو لغة أخرى، وهذا يخلص التلاميذ من فوضى المفهومات ويساعدهم على التفكير الإبداعي.
٩. إتقان أفضل للغة الأجنبية.

خامس عشر: الاقتراحات والتوصيات

- بعد هذا العرض للغة العربية: واقعها، ومشكلة الضعف العام في أدائها لدى الأجيال العربية، وبعد تقديمنا للحل الذي يستأصل هذه المشكلة، وعرضنا كل مستنداته العلمية، وتطبيقاته العملية، وانتشار هذه التطبيقات في تسعة أقطار عربية، والنجاحات التي حققها، وتأكد هذه النجاحات بالبحث العلمي - أود أن أتقدم إلى مؤتمركم الجليل بالاقتراحات والتوصيات التالية:
١. أن تبدأ وزارات التربية في كل بلد عربي بتخصيص مدرسة ابتدائية لتطبيق الحل الذي طبقناه

بنجاح ، وهو اعتماد اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في هذه المدرسة ، دون أي استخدام للعامة طوال اليوم المدرسي ، داخل الصف وخارجه ، وذلك بعد تدريب المعلمين والمعلمات على المحادثة بالفصحى المعربة ، ومتابعة التنفيذ بكل السبل ، وبكل جدية دون أي تراجع ، ثم تقويم النتائج التي على ضوءها يُتخذ قرار التعميم في المدارس على مستوى الدولة ، وتنطلق حملة تدريب المعلمين والمعلمات على التحدث بالفصحى .

٢ . أن تخصص جهة أهلية روضة أطفال أو أكثر في كل بلد عربي ، تُعتمد فيها اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في الأنشطة جميعها دون أي استخدام للعامة كما فعلنا في " روضة الأزهار العربية " ، ومتابعة التطبيق على الأطفال أنفسهم في مدرسة ابتدائية ، وإجراء البحوث الوصفية والتقويمية أثناء فترة التطبيق وبعدها ، ومتابعة تقويم النتائج .

٣ . أن تُعدل المناهج الدراسية في البلاد العربية ، من حيث عدد الحصص المخصصة للمواد المختلفة بعامة ، ومادة اللغة العربية بخاصة لتنسجم مع الواقع الجديد الذي سيؤدي إليه التطبيق .

٤ . أن تُؤسس مراكز للتدريب على المحادثة بالفصحى في كل بلد عربي وفي المهاجر تعتمد أسلوب الإتقان الوظيفي للغة ، أي إتقان اللغة ، وليس إتقان الإعراب وحفظ القواعد التي هي معلومات عن اللغة ، وليست اللغة .

٥ . أن تُعتمد اللغة العربية الفصحى لغة لبرامج الأطفال الإذاعية والتلفازية في البلدان العربية جميعها ، كما هو الحال في برنامج " افتح يا سمسم " الذي أنتجته " مؤسسة الإنتاج البراجمي المشترك لدول الخليج العربية " ، وبدأت بثه منذ عام ١٩٧٩ م . والذي أدعو إلى الاستمرار في بثه من كل القنوات التلفازية المحلية والفضائية العربية ، مع تطوير وإنتاج حلقات جديدة منه تواكب العصر .

٦ . أن تقدم الجامعات ودور المعلمين مقررًا إلزاميًا ، أو أكثر ، بعنوان : " محادثة باللغة العربية " ، بدلاً من مقررات اللغة العربية الحالية التي تكرر ما تلقاه الطلبة في المرحلة الإعدادية ، من قواعد نحوية وصرفية دون أية ممارسة شفوية تُشعر الطالب بأنه أصبح متقنًا للغة قادراً على التعبير بها دون تردد أو خوف من الخطأ .

٧ . أن يتبنى المجلس العربي للطفولة والتنمية نظرية تعليم اللغة العربية بالفترة والممارسة ، وأن يعمل على تطبيق التوصيات ، والاقتراحات المذكورة ، وذلك بكل الوسائل الممكنة من أجل تحقيق الفائدة للطفولة ، والوصول إلى تنميتها تنمية ثقافية فعالة .

٨ . أن يتبنى المجلس العربي للطفولة والتنمية إنشاء مدرسة في بلد عربي تبدأ من مرحلة رياض الأطفال وتستمر إلى نهاية المرحلة الثانوية تكون لغة التواصل فيها طوال اليوم المدرسي هي العربية الفصحى ، وذلك إلى جانب المراكز الثقافية التي تبناها المجلس وأقرها ضمن خطته للعام ١٩٩٩ (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل - المجلس العربي للطفولة والتنمية ١٩٩٩) ، لأنه لا يمكن أن يكثر المترددون على هذه المراكز للقراءة والاستزادة من الثقافة إلاَّ

بعد اعتماد الفصحى لغة للتواصل في المدارس داخل الصف وخارجه لكي تتطابق مع لغة الكتاب .

٩ . أن يشجع المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ضمن خطة خمسية ، عدداً من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في البلدان العربية على تطبيق تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة ، وذلك بالمساهمة في تغطية جزء من تكاليف تدريب المعلمين والمعلمات على التحدث بالفصحى .

١٠ . أن يقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية عدداً من الجوائز تُعطى سنوياً لأفضل من يتحدث بالفصحى من الطلاب والطالبات العرب بدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية .

سادس عشر: حقوق الأطفال العرب

أرجو من خلال هذا البحث أن يقتنع الجميع أنه من حق الأطفال العرب أن يتعلموا المعرفة بلغة يتقنون التحدث بها في مرحلة رياض الأطفال و/ أو في المرحلة الابتدائية ، وأن أي تأخير لإعطائهم هذا الحق فيه ظلم كبير لهم وللأجيال القادمة وللغة العربية ، وخطورة حقيقية على المسيرة الحضارية للأمة العربية ، وانحراف عن السبيل المؤدّي إلى تحقيق آمال الأمة في انتشار القراءة ، والتفكير السليم ، والعلم ، والتقدم ، والإبداع ، والرّفعة ، مع المحافظة على الأصالة ، والمعاصرة ، والوحدة .

كما أرجو أيضاً أن تبدأ جمعيات حقوق الطفل العربي ، وحقوق الطفل في العالم بمطالبة وزارات التربية في العالم العربي بأن تعمل على اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، وذلك لأنها لغة الكتاب والمعرفة ، التي إن لم يتقنها الأطفال العرب في العمر المخصص لها خلقياً ظلوا في حيرة ، وضبابية ثقافية وعلمية ، لا يعرفون من أين الطريق في كل شئون حياتهم .

المراجع:

- ١- الأسمر، يسرى، " الطفل الذي يحدث والده بالفصحى ، ويحدث أمه بالعامية " مجلة الرسالة الكويتية، العدد ٨٥٣، ٢/٩/١٩٧٩ .
- ٢- بلوط، عائدة، " طفل لا يتكلم الفصحى معاد للغة " مجلة آفاق الكويتية " ٢٦/٣/١٩٨٣ .
- ٣- الجمال، عبد الحميد، " أطفال ينطقون العربية الفصحى في عمر السنتين " ، القبس الكويتية، العدد ٥٩٨٥، ٩/١/١٩٨٩ .
- ٤- جينكنز، جيل (Jenkins, Jill)، " أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية " ، ترجمة: الدنان، عبد الله وحجير، يونس، دار البشائر، دمشق، ٢٠٠٥ .
- ٥- الخطيب، حسام، " هموم اللغة العربية في عصرنا " ، مجلة المعرفة ، ١٩٦٧، العدد ١٧٨، ص: ٢١٣
- ٦- دباس، أحمد، " قريباً من الإدارة - التنمية اللغوية عند الأطفال " ، الثورة السورية، العدد ١٠٧٥١، تاريخ ٩/١٢/١٩٩٨ م.
- ٧- الدنان، عبد الله، " اللغة العربية والإبداع الفكري الذاتي " ، ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الكويت، جامعة الأمم المتحدة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، معهد الكويت للأبحاث العلمية، ١٩٨١ .
- ٨- الدنان، عبد الله، " تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ومربيات رياض الأطفال على تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى " ، وزارة التربية السعودية، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية - الواقع والتطلعات، ٢١-٢٣/ ذو القعدة/ ١٤٢٠هـ، الموافق ٢٧-٢٩ فبراير (شباط)/ ٢٠٠٠ م.
- ٩- الدنان، عبد الله، " حول مشروع نموذج تربوي متكامل لتطوير تعليم اللغة العربية في الوطن العربي من بداية رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية " ، المؤتمر القومي - الإسلامي، يوليو (تموز) ١٩٩٥ .
- ١٠- الدنان، عبد الله، في ثقافة الطفل العربي والألفية الثالثة، ورشة عمل عقدها المجلس العربي للطفولة والتنمية، (حزيران ٢٠٠٢ م).
- ١١- الدنان، عبد الله " اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة: النظرية والتطبيق " ، مجلة خطوة المصرية، العدد ٨ أكتوبر (تشرين الأول) ١٩٩٩ م.

- ١٢- صحيفة الوطن الكويتية، ٣٠/٣/١٩٧٩، "الرياض والابتدائي أنسب المراحل لتعليم الفصحى".
- ١٣- العيسى، سليمان، وزملاؤه، دليل المدرس للصف الأول الإعدادي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، ١٩٨٦/١٩٨٧، ص: ٦٩.
- ١٤- عياد، شكري محمد، "الطفل المفترى عليه"، مجلة الهلال المصرية، عدد سبتمبر (أيلول) ١٩٨٩.
- ١٥- فضيل، عبد القادر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية "التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل"، الشارقة ١٩٩٤، تونس ١٩٩٤.
- ١٦- مجلة شموع الوفاء السعودية، تصدر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية، ١٩/٧/١٤٢٢هـ، "في افتتاح تعليم الفصحى بالقطرة، مدير تعليم البنات بالشرقية: الأمير سعود بن نايف يعمل على تطوير كل ما يرتقي بالعلم في المنطقة الشرقية. د. الدنان: ما يُقال عن صعوبة اللغة العربية وهم".
- ١٧- مجلة المعرفة السعودية، العدد ٦٥، شعبان ١٤٢١هـ، أحمد الضبيب: أن تدرس بالأجنبية معناه أن تتحول إلى (خواجه) غير معترف به. منذ أربع سنوات زرت روضة للأطفال أنشأها الدكتور عبد الله دنان، ودهشت، أطفال بين الرابعة والسادسة من العمر يتحدثون الفصحى بطلاقة دون أن يأخذوا حرفاً من النحو يتحدثون العربية سليقية وهم لا يقضون في المدرسة أكثر من ست ساعات يومياً.
- ١٨- المجلس العربي للطفولة والتنمية، المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل، ورقة تعريفية، ٢٠٠٢م، ص: ١١، ١٢.
- ١٩- المعتوق، أحمد محمد، "لغتنا ومناهج التعليم"، مجلة الفيصل السعودية، العدد ١٩٩٥، ٢١٨، ص: ٥٥-٥٦.

عالمية اللغة العربية؛ إيران نموذجاً

د. محمد خاتاني أصفهاني^(*)

الملخص:

اللغة ظاهرة بشرية طبيعية اجتماعية، وهي أهم المقومات الأساسية لقومية أمة من الأمم. إنها الوعاء الذي يستوعب فكر الأمة وثقافته وحضارتها، وصلة الوصل بين ماضي الأمة وحاضرها. ورغم اهتمام بعض القوى الكبرى بفرض العولمة على جميع المجالات في العلاقات البشرية، وخاصة المجال الثقافي والتخطيط للعولمة اللغوية من أجل فرض هيمنة لغة ما على جميع لغات العالم، نرى وقوف أبناء مختلف الحضارات الغربية والشرقية ضد هذه الحركة المشبوهة، والتحمس للدفاع عن اللغات الأهلية لترسيخ قيمة التنوع الثقافي والحضاري في عالم اليوم.

والعربية هي اللغة الأصلية من لغات شرائح الأمة الإسلامية. إنها لغة القرآن التي حفظت للعرب والمسلمين كرامتهم بالحفاظ على هويتهم المتجسدة في قلبها وقالها. ولم تكن العربية طيلة تاريخ الإسلام مجلباً لاهتمام العلماء العرب وحدهم، وإنما جذبت قلوب الملايين من العلماء المسلمين غير العرب، الذين ذابوا فيها ودققوا في تفاصيلها، وأحياناً سبقوا العرب في الكشف عن رموزها وأسرارها، لأن العرب كانوا يعرفونها بسجيتهم، أما المسلمون غير العرب فقد حصلوها وتعلموها بشق الأنفس وعرق الجبين. لذلك ساهموا في تأسيس علومها، من صرفها ونحوها وبلاغتها.

والعلماء العرب قد اعترفوا طيلة التاريخ بالمكانة المرموقة التي نالها المسلمون الفرس في تأسيس علوم العربية، بدءاً من سيويه رائد العربية بلا منازع، وعبد القاهر الجرجاني مؤسس البلاغة العربية بكتابه: أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز، مروراً بكبار الشعراء الإيرانيين الذين أنشدوا أروع قصائدهم الشعرية بالعربية، من أمثال السعدي الشيرازي والحافظ الشيرازي والمولوي، وصولاً إلى أساتذة اللغة العربية في الجامعات والمدارس الدينية في إيران المعاصرة.

إن للشعب الفارسي تجربته الفريدة في تعليم اللغة العربية لأطفاله وشبابه وخاصة عبر تعليم القرآن، مما أدى إلى تلاقح اللغتين: العربية والفارسية بشكل لا نجد مثيلاً له بين أية لغتين أخريين في أرجاء المعمورة. إن بينهما وشائج كثيرة وصلات عميقة تجذرت في خلفية كل من العرب

(*) أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة أصفهان - إيران.

والفرس ، مما يتطلب ضرورة إقامة الدراسات المقارنة بينهما ، وضرورة دراسة أساليب تعليم كل منهما عند الطرف الآخر . هذا البحث يتكفل دراسة قضايا ، أهمها :

العربية في ظل العولمة الحديثة ؛ دراسة مقارنة بين العربية والفارسية ؛ تعليم العربية في إيران قديماً ؛ تعليم العربية في إيران حديثاً ، برامج ومناهج تدريس العربية في إيران .

الكلمات الأساسية:

العولمة اللغوية - الاحتكاك اللغوي - اللغة العربية - اللغة الفارسية - مبادئ التعليم اللغوي - تعليم العربية في إيران .

شهد العصر الراهن انقلاباً عظيماً في تفكير الغرب ، لدرجة يمكن القول إنه أدى إلى قلب صورة العالم أمام الإنسان . نستطيع تفسير هذا الانقلاب العظيم بناءً على ازدواجيات عدة كالروح/الجسم ، والمعنى/الشكل ، وتنطوي فيها ثنائيات أخرى كالعولمة/الأقلية ، والفكر/اللغة .

هاتان الفئتان من المصطلحات المزدوجة قد اعتقلنا الإنسان وفكره كحائطين موازيين ، والمشاة حول ما هو الأصل والاساس منهما وما هو الفرع والهامش وبلا قيمة ، قسّمت الفكر الغربي إلى معسكرين متخاصمين ألقى كل واحد منهما بظلاله في برهة من التاريخ .

ربما يُناقش في اعتبار تاريخ الفكر الغربي منقسماً إلى هذين المعسكرين المتخاصمين ، لأن التيارات الفكرية متنوعة جداً ، من المستحيل في بدء الأمر تقسيمها إلى كتلتين . لكن هذه القسمة - رغم ذلك - ضرورة .

قبل الثورة العظمى التي جرى الحديث عنها ، كانت الغلبة في فترة غير محددة البداية (والنهاية) للعنصر الأول: الروح (ومن مصادقها: الفكر) هي التي تسيطر على الآخر الأقل قيمة، أي: الجسم والشكل (ومن مصادقها: اللغة). العنصر الأول كحقيقة غير مرئية وغير قابلة للتحديد، يحرك العنصر الثاني من وراء الستار، ويضفي عليه المعنى. والطرف السافل مقيد يتحقق ويتعين بفضل العامل الأول.

هذه الازدواجية الحاضرة بقوة طوال تاريخ فلسفة الغرب ، يُعبر عنها بثنائية الفيزياء/ الميتافيزيقا في رسم العلاقة بين الله والإنسان . الحقيقة الماورائية تخلق الطبيعة وتدبرها ، والطبيعة كتاب تستمد ألفاظه معانيها من الله .

ثنائية العولمة / الأقلية:

اتخذت العولمة (Globalization) أشكالاً مختلفة، ومرّت بمراحل متتالية، ليس فقط من حيث كثافة العلاقات ووسائل الاتصالات، لكنها مرّت أيضاً من حيث الكيف بمراحل مختلفة.

في المرحلة الممتدة من الثورة الصناعية في أوائل القرن التاسع عشر، مروراً بالحرب العالمية الثانية، وصولاً إلى منتصف القرن العشرين. واتخذت العولمة في هذه المراحل شكلاً بسيطاً، وتجلي هذا الشكل في تقسيم العالم إلى المناطق المصنّعة والمناطق التي لم تدخل بعد في الثورة الصناعية^(١).

كنتيجة للحرب العالمية الثانية، دخلت دول الأطراف في نظام الثورة الصناعية والتحديث للدولة والمجتمع إلى حدّ ما، لكن من دون ديموقراطية في معظم الأحيان. العولمة كما يقول المفكر الفرنسي "إدغار موران"، "تمثل فرصة فريدة للتواصل والفهم المتبادل بين الناس في مختلف ثقافات المعمورة، وتشجع علي اختلاط الثقافات... ويعثر "موران" على الأمل في الانفتاح علي مساهمة الحضارات الإسلامية في العلاقة التي أقامتها بين الذات وبين العقل، بين الروح وبين الجسم. وهو ما أهملته الحضارة الصناعية الإنتاجية التي حصرت بحثها في الفعالية"^(٢).

والعولمة تظهر في مستوى الاقتصاد والمال إلى سائر المجالات الثقافية والسياسية والإيديولوجية، ولذلك يعرفها "إسماعيل صبري عبد الله" بأنها: "التداخل الواضح في الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك، دون اعتداد بالحدود السياسية أو الانتماء إلى وطن محدود أو لدولة معينة ودون الحاجة إلى إجراءات حكومية"^(٣).

أما مواقف المثقفين في الوطن الإسلامي إزاء ظاهرة العولمة، فقد توزعت بين مرحّب ومتشائم وحائرٍ مذبذبٍ يميل تارة إلى هنا وأخرى إلى هناك.

موقف الترهيب:

فالمرحب بها استقبلها بكليتها، وشرط عدم اللجوء إلى تطبيقها في مجال دون مجال آخر، واستنكر مقولة أقلمة الثقافة إلى جانب عولمة السياسة والاقتصاد، "إذ ليس صحيحاً أن ثقافات الأمم تظهر ظهوراً مستقلاً. فالحضارة الإسلامية ما كانت ممكنة التصور لولا الثقافات الفرنسية والبيزنطية واليونانية. ولاشك بأن هناك عناصر ذاتية أو محلية في كل ثقافة، ولكن الباقي هو المشترك أو العالمي. والنظام العالمي ليس في الاقتصاد والتبادل التجاري وحسب، بل وفي الثقافة

(١) راجع: سمير أمين، ملحق الكفاح العربي، ١٩٩٩/١/٤.

(٢) عفيف عثمان، الفكر الغربي أمام العولمة، السفير، ١٩٩٨/١/٢٨.

(٣) د. محمد عبيد الله، العولمة والهوية الثقافية، مجلة راية مؤتة، العدد ٢، تشرين أول (أكتوبر) ٢٠٠٠.

وتبادل الأفكار أيضاً. وليس من الممكن أن تتجدد الثقافة المحيطة بهويتنا الخاصة إلا بالانفتاح علي العالم وثقافته. فالهوية المنفتحة هي الباقية والمتجددة. أما الانعزال فأكبر أعداء الهوية^(٤).

موقف التساؤل:

أما الآراء المتشائمة عن العولمة، فتذهب إلى أن الرياء والكيل بمكيالين هما ثمن ادعاءات العالمية. "وهي عالمية (حسب رأي هنتنغتون) تروّج للديمقراطية، لكن ليس إذا أوصلت إسلاميين إلى السلطة. وتطبقّ عظمات منع انتشار أسلحة الدمار الشامل على إيران والعراق، لا علي إسرائيل، وتعتبر التجارة إكسر النمو الاقتصادي، لكنها تستثني منها الزراعة. وتثير قضية حقوق الإنسان مع الصين، لا مع أقطار أمريكا، وتردّ العدوان على الكويتيين مالكي النفط بقوة هائلة، ولا تردّ بقوة مماثلة على عدوان يستهدف البوسنيين الذين لا يملكون نفطاً"^(٥). حتى المفكر الفرنسي "إدغار موران" المنتمي إلى العالمية يعتقد بأن لها جانباً مريعاً خصوصاً في الجانب الثقافي، إذ قد يتم تجاهل بعض الثقافات، وحتى ضربها باتجاه قيام تجانس للهاويات.

وهل تتحقق العولمة في الساحة الثقافية؟ الإجابة سلبية عند "الجابري". في رأيه، ليست هناك ثقافة عالمية واحدة، وليس من المحتمل أن توجد في يوم من الأيام، وإنما وجدت وتوجد ثقافات متعددة ومتنوعة.

النوايا الخبيثة التي تحشد قوي الغطرسة وسلطات الاستكبار للدفاع عن العولمة، واضحة في إجراءاتهم القمعية ونشاطاتهم السياسية والعسكرية التي تظهر أحياناً في أنماط من الإبادة الجماعية لبعض الأقوام المغضوبة وتطويقهم للبعض الآخر:

"ظاهرة العولمة (أي سيطرة تحالف الشركات متعددة الجنسيات والقوة التكنولوجية العالمية علي العالم) باتت واقعاً معيشاً ويومياً. وأن هذه الظاهرة لها أذمة أمريكية واضحة... وهذا ما يدفع بالعديد من الأمريكيين إلى الحديث الآن عن "أمركة العال" "أو: "أمريكا/ العالم"... لكن، لا بد من التذكير بالنظرية الأخرى التي تقول: إن أمريكا هي التي ستذوب في العالم بفعل العولمة. ويقول أصحاب هذا الرأي: إن انهيار مفهوم "الدولة - الأمة" تحت ضربات العولمة الاقتصادية، سيؤدي إلى تجزئة الولايات المتحدة إلى أكثر من عشرين دولة مستقلة"^(٦).

إن الاتجاه المتشائم إزاء العولمة يعتبرها "أسلوب الغرب، وعملية انتشارها في جوهرها عملية "تغريب"... إنها جزء عضوي وأساسي من طبيعة الرأسمالية الدولية... إن ما يتوهم مجتمع عالمي

(٤) رضوان السيد، العولمة الملعونة باسم الهوية الوطنية والدينية، السفير، ١٩٩٧/٢/٢٥.

(٥) فواز طرابلسي، نقد مقالة: الغرب فريدا، لا كونياً، لصاموئيل هنتنغتون، السفير، ١٩٩٧/١/٣١.

(٦) جاكى درفنشيان، من سيدوب في الآخر؟... السفير، ١٩٩٨/١/٢٨.

مزدوج "شمال اجتماعي" متجانس في ترفه واستكباره يمتلك العالم ويحكمه، و "جنوب اجتماعي" متجانس في مكابذته البؤس والقهر، وعلي هذا الأساس تجسد العولمة انقسام العالم أكثر من أي وقت مضى إلى عالمين متضادين متناقضين ومتصارعين، عالم غني وعالم فقير، عالم المراكز المتقدمة والأطراف أو دول المحيط المتخلفة" (٧).

في هذا الجو المفعم بالتشاؤم، تُقَبِّل العولمة باعتبارها أرقى إنجاز عمراني في تاريخ البشرية، "لكن لو لم يُفقد الأمن والأمان في ظلها لكانت استُقبلت بطريقة أخرى من قبل الشعوب. ولولم يكن النفاق الرأسمالي ديدانها ومعدنها لمجدت ثقافتها وحضارتها وعقيدتها الفكرية. لكنها خواء من الناحية الإنسانية، ومجرد صدى تكنولوجي متطور جداً لأخلاق وثقافة انكشافية (بالمقارنة مع ثقافة القرن المنصرم). ومع ذلك نقول إن العولمة عمياء. وإنها سيرة الطوطم المعدني الذي تعبده، وإنها قد تحفر لصانعيها قبورهم بأن تفتح من حيث لا تدري، ومن حيث لا تبغي أبواباً واسعة أمام اتحاد "الكادحين تحت" من كل الشعوب في مواجهة "الراحين فوق". نعم، قد تتجلى رسالتها الكبرى في أن تفعل ذلك في يوم من الأيام" (٨).

موقف التذبذب:

لكن رأياً آخر أقل تشاؤماً يؤكد على ضرورة الفصل بين "العولمة" و "العالمية" :

"العولمة التي يجري الحديث عنها الآن : نظام أو نسق ذو أبعاد تتجاوز دائرة الاقتصاد... وهي ليست مجرد آلية من آليات التطور الرأسمالي، بل هي أيضاً للدرجة الأولى إيديولوجياً تعكس إدارة الهيمنة على العالم... العولمة (Globalization) إرادة للهيمنة، وبالتالي قمع وإقصاء للخصوصي. أما العالمية (Universalism)، فهي طموح إلى الارتفاع بالخصوصية إلى مستوى عالمي. العولمة احتواء للعالم. والعالمية تفتُّح على ما هو عالمي وكوني" (٩).

فالعالمية تفتُّح على العالم، واحتفاظ بالاختلاف الثقافي وبالاخلاف الإيديولوجي، والعولمة نظام يعمل على إفراغ الهوية الجماعية من كل محتوى ويدفع التفتيت والتشتيت، ليربط الناس بعالم اللا وطن واللا أمة واللا دولة، أو يُعرِّفهم في أتون الحرب الأهلية.

مدرسة "أمر بين أمرين":

في ظل النزعات المتناقضة التي تتراوح بين النزوع نحو العولمة وتطبيقها في جميع المجالات :

(٧) د. محمد خالد الشباب، العولمة والثقافة الوطنية، مجلة راية مؤتة، العدد ٢، تشرين أول (أكتوبر) ٢٠٠٠.

(٨) د. فؤاد مرعي - في ما يتعدى النقد والتفكيك - السفير - ٩٨/٥/٢٦.

(٩) محمد عابد الجابري (الباحث المغربي) - ندوة : العرب والعولمة (في بيروت) - السفير - ٩٧/١٢/٢٤.

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وبين الإصرار علي أقلمة القضايا والتركيز علي القيم المحلية والتعصب للرسوم الإقليمية، نيل إلى مقولة: "أمر بين أمرين" (١٠).

إن هذه المدرسة التي خضت في طياتها طيلة سنوات، ورسمت بعون الله تعالى معالمها وكشفت عن ملاساتها وعالجت إشكالياتها وغوامضها وبلورت صياغتها في كتابي: "أمر بين أمرين: ثنائيات الإنسان والكون بمنطق التأويل والتفسير"، مختلفة تماماً عن اتجاه التذبذب والتفتت في استقبال العولمة في بعض مجالاتها ورفض المجالات الأخرى، هذه المدرسة ترى في العالمية أرضية لازمة لفتح الحوار والتفاعل بين الشعوب، ولتحقيق الدعوة القرآنية إلى: "كلمة سواء"، وتجد في العولمة أساساً دينياً يقوم علي فكرة أن الناس كلهم أبناء أسرة واحدة خلقت من ذكر وأنثي، وقدر لها أن تكون ذات مصير مشترك، فلا بد من عولمة الخطاب الموجه إلى الناس.

ولكن، شرط أن تنطوي في الطرف الآخر للمعادلة؛ أي: "الإقليم"، بمعنى أن لا تلغي خصوصيات الأقوام والثقافات والحضارات. فالدعوة الإسلامية العالمية التي توجت خطاباتها بـ"يا أيها الناس" ليس فقط تعترف بهذه الخصوصيات، بل تراها تبعث على الفكر (١١)، حيث قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخَلَقَ الْإِنْسَانَ وَلِئَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (١٢). وقال: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الروم: ٢٢).

اللغة بين العولمة والأقلية:

إن أهمية اللغة وكونها إطاراً لبلورة الأفكار والثقافات نقلت في العهد الراهن ازدواجية العولمة والخصخصة إلى دائرة اللغة، مما يتطلب دراسات معمقة حول ظاهرة العولمة اللغوية.

الظاهرة التي نشهدها اليوم، هي أن الغطرسة العالمية المتمثلة بالإدارة الأمريكية تحاول جعل اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت والمعلوماتية والاتصالات العالمية رمزاً للعبور إلى عالم العلم والتكنولوجيا.

تترتب أصحاب الثقافات الأخرى عند ظاهرة "العولمة اللغوية"، يتحIRON كيف يمكنهم

(١٠) راجع: كتابنا: "أمر بين أمرين".

(١١) في هذا الاتجاه، يحذر "ماهاتير محمد" رئيس الوزراء الماليزي من: "عدم الاستسلام أمام العولمة المطلقة العنان، التي ينوون فرضها على كل أرجاء المعمورة، وتعديلها بالإصرار علي عولمة الأخلاق والقيم والعلم، إلى جانب العولمة الاقتصادية والسياسية، لكي لا يفضل الحجر علي البشر"، ماهاتير محمد، في مؤتمر دولي أقيم في كوالالمبور، نقلاً عن جريدة "اطلاعات" الإيرانية، ١/٣/٢٠٠٢.

الخروج من هذا المأزق المتأزم بين الأخذ بنظام لغوي موحد، يضعهم في أجواء آخر المستجدات العلمية، ويمنحهم تأشيرة الدخول في مسارات اللعبة الدولية، أو يقفون بكل صلابة وأنفة وشموخ، أمام هذا السيل الجارف الذي يبلع بكل جشع وبسرعة تفوق حد التصور كل معالم تراثهم وركائز كيانه ووجودهم. في هذه الحرب المدمرة، يزداد كل يوم عدد اللغات التي انقرضت وتقرض لتلحق بأرشف الدفائن الأثرية.

أعتقد أن الخروج من هذا المأزق يتطلب حكمة متينة ورصينة لمعالجة طرفي ثنائية العولمة اللغوية والتعددية اللغوية. ولا بد هنا من معالجة قضايا ذات أهمية جسيمة.

مهاور لحل جدلية العولمة اللغوية والتعددية اللغوية:

أولاً: لا يُجدي التركز إلى دعاة العولمة اللغوية، والمطالبة بعدولهم عن إبادة اللغات الضعيفة. لأن المبدأ الذي ينطلقون منه ويعتبرونه أساساً منطقيًا ومنهجًا سليمًا هو مبدأ التنازع من أجل البقاء واختيار الأصلح والأقوى كسنة طبيعية.

ثانيًا: يجب ممارسة أساليب حكيمة لتوجيه سؤال هام إلى دعاة العولمة، وخاصة في أجواء نظرية حوار الحضارات؛ نحن نسأل: كيف يبرر تخصيص نفقات باهظة وأبحاث جامعية وأكاديمية ضخمة للاحتفاظ بأصناف الحيوانات والنباتات المهددة بالزوال، وتأسيس بنوك اختصاصية لجمع بذور هذه النباتات، ومحاولة إحياء الأنواع البائدة بتفعيل مادة DNA المتبقية من أشلائها، وفي نفس الوقت، عدم الاهتمام بمشكلة تضائل وتلاشي كثير من اللغات في المجتمع البشري، أو التخطيط الخفي لإزالتها التدريجية، مع العلم بأن اللغة - أية كانت - هي مرآة صافية تعكس واقع مجتمع إنساني لا تقل أهمية عن الأفاعي والحشرات والحيوانات ذات خلية واحدة!

ثالثًا: المنطق العلمي الذي يخضع أمام آخر المستجدات العلمية الحديثة في "الألسنية"، ويقبل تشابك اللغة بالفكر وعدم إمكانية الفصل بينهما، هو الذي يفرض علينا ضرورة قبول التنوع في مسار اللغة، إذ لا شك أن الفكر متنوع. والغرب المتحضر الذي يفرض الاستبداد في الفكر، ويصرّ على الاختلاف والتنوع والحرية الفكرية، يجب أن لا يتناسى أحد اللوازم الأساسية للتنوع الفكري، ألا وهو التنوع اللغوي، لأنه بات بدهيًا أن اللغات المتنوعة تختزل في طياتها مضامين متنوعة، وتراثًا متنوعًا لا قيمة للبشر إلا بالحفاظ عليه والاستلها منه.

أعتقد أن ثقافتنا الإسلامية تلهمنا ضرورة الجمع بين العولمة والأقلية في جميع المجالات، ومنها: المجال اللغوي. فمن جانب، نستوحي من القرآن ودعوته إلى "كلمة سواء". وأفهم منها ضرورة وجود لغة مشتركة لتطبيق هذا الحوار والدعوة العالمية، ومن جانب آخر، أرتئي أن الآية

الشريفة: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَاخْتَلَفَ الْأَلْسِنَتَكُمْ وَالْوَاكِنُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الروم: ٢٢)، ترسخ أهمية التعددية التكوينية والاختلاف الماهوي بين مظاهر الوجود، وتذكر "العلماء" بها، وتثبت مقولتنا العرفانية القائمة علي وحدة الحق تعالي مع كثرة مخلوقاته وتنوع مظاهره واختلاف تجلياته.

العربية والفارسية وعملية الأخذ والعطاء:

إن احترام مبدأ التعددية اللغوية يجر بنا - نحن المسلمين - إلى دراسة عمليات الأخذ والعطاء والتشابك اللغوي بين مختلف اللغات السائدة في العالم الإسلامي.

هذا التشابك بين اللغتين العربية والفارسية يعود إلى ما قبل الإسلام بقرون، فالفارسية القديمة قد تأثرت بالعربية من خلال خط «الهزوارش» في العهد الإخميني، الذي اخترعه كتاب البلاط الذين جاءوا من الجزيرة العربية واللغة العربية، خاصة الشعر، تأثرت بالفارسية خلال العصر الجاهلي، لذلك نرى حسب بعض الإحصاءات ٤٧ مفردة استعملت في القرآن الكريم من أصول فارسية مُعرّبة، وإن كان السيوطي اعترف في الإتقان بعشرين منها فقط. وبعد ظهور الإسلام دخلت اللغة العربية بلاد إيران وصارت لغة دينهم ولغة نبيهم (ﷺ) وكتابهم القرآن الكريم. فتأثر الإيرانيون بها وأثروا فيها.

واللغة الفارسية الحديثة تضمُّ المئات بل الآلاف من المفردات والمصطلحات والعبارات العربية، تبلغ ٦٠٪ من مجمل الفارسية الحديثة. ودارس الأدب الفارسي المنظوم منه والمنثور ليس في غنى عن معرفة اللغة العربية، فتراث حافظ وسعدي والرومي والخواصاني الشيرازي ومئات آخرين لا يمكن فهمه إلا بإدراك مفرداته وعباراته وحتى أبياته وقصائده العربية.

ثم إن معظم تراثنا العلمي والفكري والثقافي خلال قرون عديدة قد كُتب باللغة العربية، وقد بلغ هذا التراث الآلاف من المصنّفات المطبوعة والمخطوطة صنّفها الفرس. فهل ندع كل هذا التراث، وهل نتخلى عن لغتنا وآدابنا؟ لذلك، فإن اللغة العربية وعلومها وآدابها تدرّس منذ القديم في مدارسنا الدينية (الحوزات العلمية)، وفي جامعاتنا جنباً إلى جنب مع اللغة الفارسية وآدابها.

والهدف الأسمى من تعليم اللغة العربية في بلادنا إيران، والذي لا يقلُّ عما ذكرناه أهمية وضرورة هو أن ٩٠٪ من أبناء الشعب الإيراني هم مسلمون ولئن اختلفوا في بعض الأمور الفرعية فإنهم متفقون في أن الله ربهم، ومحمد (ﷺ) نبيهم، والقرآن كتابهم، والكعبة قبلتهم. ولقد شاء ربهم الله (سبحانه) أن ينزل كتابه باللغة العربية على نبي عربي (ﷺ). وهذا كان من أهم الدوافع لتعلّم العربية وآدابها بين مسلمي إيران، منذ القديم وحتى يومنا هذا، فالقرآن والحديث والعلوم

والثقافة الإسلامية باللغة العربية . ومن هنا ، فإن المدارس الدينية تبدأ بتعليم اللغة العربية وعلومها وآدابها .

دراسة مقارنة بين العربية والفارسية:

إن دراسة مناهج تعليم العربية في إيران وفي المستويات الدراسية تتطلب أولاً البحث عن مواطن الاشتراك والاختلاف حين نقارن في البداية بين الفارسية من الفصيلة الهندية الأوروبية والعربية من الفصيلة السامية الحامية ، نظراً لأهمية الدراسات المقارنة بين اللغات ، وانطلاقاً من أن الشعب المسلم في إيران فارسي بالأساس ، وهو في نفس الوقت تواق إلى اللغة العربية التي درسها واحتضنها وبرع في تقنياتها وخاض في جميع تفاصيلها بدافع ديني أقوى من العرب أنفسهم ، فشارك في تأسيس العربية الفصحى بصرفها ونحوها وبلاغتها عبر أساطين العربية ، من أمثال سيويو وعبد القاهر الجرجاني .

الفارسية من أهم اللغات التي قامت بدور هام في تطعيم اللسان العربي بمفردات متشعبة متضاربة لا يمكن ضبطها تحت أي حصر . ولها الدور الأول في التفاعل مع اللغة العربية والتداخل فيها تداخلاً عضوياً ؛ الأمر الذي أدى إلى وجود طائفة من العبارات الفارسية الأصل والمستعربة ، والتي أخذت تشكل مع الأيام لغة شبه مستقلة ، كغيرها من اللغات العربية القديمة ، وقد اتسعت هذه اللغة وشملت عدداً كبيراً من بلاد العرب خاصة في العراق وسائر المناطق الشمالية» .
(أمين آلبرت الريحاني، ص ٣٩-٤٠)

بعد الإسلام وبعد اتساع الرقعة التي سيطر عليها المسلمون ، تغلبت العربية على كثير من اللغات السامية الأخرى ، وعلي اللغات القبطية والبربرية والكوشية . «أما الفارسية فقد كان شأن العربية معها غير ذلك ، فالعربية لم تقو على الانتصار على الفارسية علي الرغم من فتح العرب لبلاد فارس وبقائها تحت سلطانهم أمداً طويلاً . ذلك لأن الشعب العربي لم يكن إذ ذاك أرقى حضارة من الشعب الفارسي ، ولقلة عدد الجالية العربية بفارس ، وضعف امتزاجها بالسكان .
(وافي ١٩٥٧ ، ص ٢١٦)

وحيث إن الهدف من هذا المقال دراسة الاحتكاك اللغوي بين العربية والفارسية ، فلا بد من الإشارة في المقدمة إلى أن انتماء اللغتين : العربية والفارسية إلى فصيلتين لغويتين مختلفتين تماماً يجب أن يكون حاضراً في الذهن عند دراسة العلاقات التاريخية ومعالجة القواسم المشتركة والفروق المختلفة بينهما .

اللغات البشرية تنقسم إلى فصائل عدة:

منها : الفصيلة الهندية - الأوروبية . وهي أكثر اللغات الإنسانية انتشاراً ، وهي تشتمل على

ثمان من طوائف اللغات : اللغات الآرية بفرعيها : الهندي والإيراني ، واليونانية ، والإيطالية ، والجَرمانية ، والسلافية ، والأرمنية ، والألبانية والكلتية . ومنها الفارسية .

ومنها : الفصيلة الحامية - السامية . وهي لا تعدو بلاد العرب وشمال إفريقيا وجزءاً من شرقي إفريقيا . وهي ذات مجموعتين : مجموعة اللغات الحامية ، وفيها المصرية والبربرية والكوشية ، ومجموعة اللغات السامية ، وهي تشمل الشعوب الآرامية والفينيقية والعبرية والعربية واليمينية والبابلية - الآشورية . (صبحي صالح ، الفصل ١ و ٢)

الفوارق بين العربية والفارسية في المستوى الصوتي :

معظم هذه الخلافات ترجع إلى أصولهما ، حيث اشتقت اللغة الفارسية كما قلنا من اللغات " الهند - أوروبية " ، بينما انتزعت العربية من اللغات " السامية " .

واليك بعض عناوين هذه الفوارق :

إن وجود أحرف الحلق وأحرف الإطباق في اللغة العربية ، لها الدور الأساس في إعطائها صلابة وذنب عالية ، تختلف كثيراً عن المرونة التي نندوّقها في نبرة اللغة الفارسية .

ويندرج في هذا الإطار : وجود ثمانية أحرف دخيلة في اللغة الفارسية ، لا توجد في أية لفظة فارسية الأصل . وعلى الرغم من استعمالها كثيراً في كتابة اللغة الفارسية ، إلا أنها تُلفظ مثل حروف أخرى موجودة في الفارسية ، وهي : ث - ح - ص - ض - ط - ظ - ع - ق . فاستعمال أي من هذه الحروف في أية لفظة في الفارسية ، يدل على كونها عربية أو أجنبية دخلت إلى الفارسية ، كما أن الأحرف الأربعة : پ - چ - ژ - گ ، لا توجد في العربية ، وهي مرنة في التلفظ .

في المستوى الصرفي :

إن مساحة الاشتقاق والتصريف واسعة جداً في العربية ، لا مثيل لها في سائر اللغات .

فاختلاف المثني والجمع (سواء في الأفعال أو الأسماء الظاهرة أو الضمائر وأسماء الإشارة) ، وكذلك التفريق بين المذكر والمؤنث (أيضاً في الأسماء الظاهرة والصفات والمضمرات وأسماء الإشارة وأسماء العدد) ، أدبا - في الفعل - إلى كون الصيغ الماضية والمضارعة ١٤ صيغة في العربية مقابل ٦ صيغ في الفارسية ، و ٦ صيغ للأمر الحاضر في العربية مقابل صيغتين في الفارسية ، وكذلك الحال في الصيغ الفاعلية والمفعولية والمشبّهة وغيرها من المشتقات .

وقد لحظ سيبويه في كتابه المسمى «كتاب سيبويه» ، ثلاثمائة وزن تلحق بمادة الكلمة ... ، وزاد على سيبويه من جاء من بعده من النحويين واللغويين أوزاناً أخرى ، حتى وصلت إلى الألف عدداً . (محمد علي شمس الدين ، نسر اللغة الأخير ، السفير ٧ / ١٢ / ٩٦) .

فمشتقات الجذر اللغوي الواحد مثل أغصان كثيرة لشجرة كبيرة، نهضت في الأصل من بذرة صغيرة. تلك هي في مصطلح الشيخ عبد الله العلايلي في "المعجم" : "الوحدة المعنوية = الوحدة الاشتقاقية الكبرى". (أسعد علي، عواصم عبد الله العلايلي، السفير - ٩٦/١٢/١٤)

لكن هذا العدد (الألف) في الفارسية لا يتجاوز الخمسين - أو الستين (في أكثر التقديرات) - ولا يوجد فيها أبواب مزيدة إلا باب واحد، وذلك لتعددية الفعل اللازم بإضافة (آند) إلى الصيغة اللازمة المجردة، بعد إعمال تعديلات لا يمكن تقنينها - وهي مقننة في العربية - نحو اشتقاق "نشاند" (أقعد) من أصل "نشست" (قعد) للتعددية.

في المستوى النحوي:

١. إن قوام العربية على الإعراب والبناء. فالحروف مبنية، وكذا الفعل الماضي وفعل الأمر. لكن معظم الأسماء معربة، وهكذا الفعل المضارع. والإعراب من الخصائص الجوهرية في العربية، حيث تعبّر حركة آخر الكلمات المعربة (أو الحروف القائمة مقام هذه الحركات) عن الدور الذي تلعبه الكلمة في الجملة، وعن علاقتها ببقية الكلمات.

لا توجد هذه الظاهرة في الفارسية، ولا سائر اللغات الهندية الأوروبية. على أساس هذه الميزة: تنفرد العربية من بين اللغات في أنه لا يمكن قراءة جملة عربية إلا بعد فهم معناها. إذ إن معنى الكلام هو الذي يحدّد شكل مفرداته وحركات ألفاظه.

٢. الكلمات المعربة المجزومة، والكلمات المبنية على السكون، لها نسبة ضئيلة إلى جانب الألفاظ المتحركة الآخر، (إذا أغمضنا النظر عن أسلوب التسكين الذي يعتمد عليه في المحاورات اليومية، وخوفاً من اللحن في الكلام)، على العكس من الفارسية. فكل ألفاظها ساكنة، إلا المضاف والموصوف اللذين يقبلان كسرة الإضافة (ويمكننا إلحاق الأسماء المختومة بالهاء غير الملفوظ بهما، نحو "خانۀ"، فهي أيضاً مكسورة بناء على أصالة التلغظ الشفهي دون الكتابي).

٣. تلتقي اللغتان في تقسيم الجمل إلى الاسمية والفعلية. لكن معيار اسمية الجملة العربية ابتداءً بالاسم، ومعيار فعلية ابتداءً بالفعل. بينما تبتدئ كل الجمل الفارسية بالاسم وتختتم بالفعل. فإذا كان فعل الجملة أحد الأفعال الخمسة العامة أو الربطية: (است، بود، شد، كشت وكرديد) فهي اسمية، وما عداها تعدّ فعلية.

٤. ويتفرّع على ما قيل آنفاً: أن الفارق جوهري بين اللغتين في ترتيب أركان الجملة، إذ الأصل في نسق الجملة الفعلية الفارسية تقديم الفاعل وتأخير الفعل، ويتوسط بينهما المفعول وسائر المتممات فنسقتها: (SOV). وفي الجملة العربية ينعكس الترتيب على نسق (VSO).

هذا الخلاف الجوهري يسبّب مشاكل في عملية الترجمة، وخاصة الترجمة المباشرة، حيث يضطر المترجم لإنتقان وفصاحة ترجمته، أن ينتظر حتّى ينهي المتكلم جملة، ثم يبدأ بترجمتها،

تَمَّا يعني أن المترجم المباشر من العربية إلى الفارسية، دائماً يتأخر عن كلام المتكلم بجملة واحدة على الأقل. أما المترجم من الإنجليزية إلى الفارسية، فلا يعاني مشكلة بهذا الحجم.

أركان الجملة الفعلية العربية هي نفسها في الفعلية الفارسية. أما الجملة الاسمية العربية، فلها ركنان فقط، وهما: المبتدأ والخبر. والاسميّة الفارسية لها ثلاثة أركان، وتسمّى مسنداً إليه ومسنداً ورابطة: (هوا كَرَم است).

العلاقة بين المبتدأ والخبر، تكمن في العربية في رفع الخبر بالمبتدأ، ولا تظهر في كلمة مستقلة (است)، تَمَّا أدّى إلى إشادة بعض أرباب المنطق بالفارسية، لتخصيصها لفظة خاصّة بالنسبة الحكمية (إضافة إلى الموضوع والمحمول). وأنا لا أرى وجهاً لهذا الإعجاب، لأنّ من شأن النسبة أن تكون قائمة بطرفيها، غير مستقلة عنهما.

الفروق الأدبية:

١. هناك أنواع من الشعر الفارسي، لا نجدّها في الأدب العربي كـ«الدوبيتي» (إلا ما أنشدّه بعض الشعراء العراقيين متأثراً بالأدب الفارسي، وسموه «الدوبيت») و«الرباعي»، وأنواع من الشعر العربي، لا نجدّها في الأدب الفارسي، كالمرشحات والزجل. كما أنّ هناك خلاقات في بعض البحور المستعملة في الأدبين.

٢. إنّ محور تقسيم المراحل في تاريخ الأدب الفارسي يقوم على الأساليب الأدبية التي تسمّى (السبك)، منها: السبك الخراساني، السبك العراقي، السبك الهندي وغيرها.

٣. ولكن العادة جرت في الأدب العربي على القسمة الخماسية المرتبطة بنظام الحكم، وهي: العصر الجاهلي والإسلامي والعباسي وعصر الانحطاط وعصر النهضة.

٤. الأدب الفارسي مليء بالشعر الصوفي الوجداني المشهور عندنا بالعرفاني. والشعر الفارسي يتمتّع بجلاوة ونكهة وجدانية واستعارات رمزيّة لطيفة، لا نجد لها مثيلاً، لا في الأدب العربي (بغض النظر عن القرآن والنصوص الإسلامية الأصلية) ولا في سائر الآداب البشرية.

وإذا وجدنا نواذر في أدباء العرب، ممن شَمَّوا رائحة العرفان، من أمثال "ابن الفارض المصري"، ولكن لا أحد يقدر أن يتحدّى "الحافظ الشيرازي" أو "المولوى" (على سبيل المثال) بين الأدباء العرب. طبعاً هذا الخلاف الأدبي لا يرجع إلى طبيعة وجوهر اللغة الفارسية، وإنّما يرجع إلى الثقافة السائدة بين الأدباء.

وهو الاشتراك بين اللغتين:

الفوارق التي ذكرنا بعضها بين العربية والفارسية، لم تفض إلى ابتعادهما عن بعضهما، ولم تمنع عن التلاحم بينهما.

وعلى الرغم من البون الشاسع بين اللغتين من حيث اشتقاقهما من أصلين مختلفين، ما زلنا مصرّين على أنّ العلاقة المتقابلة بينهما تفوق نوعيّة الصلات بين سائر اللغات. فالشعب الفارسي لم ير - في الألفية الأخيرة - في العربية، مجرد لغة لشعب يجاوره - وخاصةً أن الفارسية كانت لغة المستعمر لنصف من العرب قبل ظهور الإسلام - بل رأى فيها مفتاحاً لكنز السعادة، وأداةً للنيل من الثقافة الإسلامية.

واليكم بعض مظاهر الاشتراك بين اللغتين :

وحدة الخط:

إن فشل الجيش الإيراني أمام معسكر الإسلام، والذي أدّى إلى سقوط الإمبراطورية «الساسانية»، كان منطلقاً للاختلاط الفكري والثقافي بين الشعبين. ولم يفعل السيف ولن يفعل هذا الدمج، لولا قناعة جماعة بأفضلية الأخرى قيمة وثقافة. (راجع : علي مروة، التشيع بين جبل عامل وإيران، ٢٥).

فسرعان ما انتشرت معالم الدين السماوي الجديد في إقليم فارس الكبير. وقد قضى الخطّ العربي على الخطّ المسماري الإيراني القديم. ولا يخفى ما لهذا الاستبدال من تبعات في تقريب الشعبين، كما لا يخفى اليوم أثر استبدال الخطّ التركي من العربية إلى اللاتينية على جميع الأصعدة: السياسية والاقتصادية والثقافية، وإبعاد الترك عن هويتهم الإسلامية، وخوضهم في معالم الثقافة الغربية.

مبادلة الألفاظ والمفردات:

لم يقف تأثير العربية في الفارسية عند إبدال الخط، بل ضخّت مجموعة ضخمة من مفرداتها إلى الفارسية، بما يقدر بستين بالمائة من هيكلية الفارسية المعاصرة !

فلا " الفردوسي " - وهو أسطورة الأدب الفارسي في الشعر الحماسي والملحمي بديوانه الشهير عالمياً (شاهنامه) - استطاع أن يضع حداً على انتشار المفردات العربية في الفارسية، رغم شعبيته العظيمة الباقية لحدّ الآن في أدب المقاهي وملاعب الرياضة المحلية (زور خانه)، (مع تصريحه بأنه نظّم هذا الديوان، للحفاظ على الفارسية، فلم يستعمل الألفاظ العربية فيه إلّا ما فات منه، ولا يتجاوز عدد أصابع اليدين).

- ولا مخططات الحركات الشعبية ضد إشاعة العربية في لغة السوق (ومنها مرسوماتهم بتبديل الباء ألفاً والألف ياءً كما يروى، ومن تبعاتها : استعمال تماشا وتقاضا وتولا وتبرا بدلاً من التماشي والتقاضي والتولي والتبري وليكن بدلاً من لكن في فارسية اليوم).

- ولا إصرار الأسرة البهلوية (قبل انتصار الثورة الإسلامية) على فَرَسَنَة المفردات العربية الموجودة في الفارسية، لم تستطع آية من هذه المحاولات، أن تقلّل من حجم الانتماء الإسلامي الإيراني إلى تذوق لغة القرآن.

إذاً، العربية موجودة في الفارسية بكمّ هائل من مفرداتها التي تشكل غالبية ألفاظ بعض الجمل الرائجة (على سبيل المثال لا الحصر، العبارات التالية : "معاون رياست محترم مجمع تشخيص مصلحت نظام"، "استعمال دخانيات أكيداً ممنوع"، "شركت حمل ونقل مستقيم با مسئولية محدود"، وإن تجسّست هذه الألفاظ بجنسيّة فارسية من حيث نبرتها، ومن حيث إخضاعها لأصول الصرف الفارسي.

بالمقابل، نرى جمّاً غفيراً من المفردات الفارسية التي تسللت إلى العربية، وشاعت في مختلف البلدان العربية. وأثر الفارسية في إدخال مفرداتها إلى العربية يفوق سائر اللغات الشرقية.

يقول الباحث اللغوي المصري السيد «أدي شير» في مقدمة «معجم الألفاظ الفارسية المعربة» :
"أدخل العرب في لغتهم من لغات هذه الأقوام (البابليين والمصريين والفرس واليونان والروم والآراميين والعبرانيين والحشيين والهنود) ألفاظاً كثيرة. ولكن اللغة التي حازت قصبة السبق في إعارتها اللغة العربية ألفاظاً كثيرة، هي : "الفارسية". وليس فقط القبائل المجاورة للفرس، بل القبائل البعيدة أيضاً استعارت منهم كلمات كثيرة لا يضمّنها حصر".

والفارسية : "كان لها الدور الأول في التفاعل مع اللغة العربية، والتداخل فيها تداخلاً عضويّاً، الأمر الذي أدّى إلى وجود طائفة من العبارات الفارسية الأصل والمستعربة، والتي أخذت تشكّل مع الأيام لغة شبه مستقلة. وقد اتّسعت هذه اللغة، وشملت عدداً كبيراً من بلاد العرب، خاصة في العراق وسائر المناطق الشمالية".
(أمين ألبرت الريحاني، لغات عربيّة)

التأثيرات الأدبية بين اللغتين:

لا تقتصر هذه التأثيرات في أثر الفارسيّة على اللغة العربية وحسب، بل تشمل آدابها^(١٣) أيضاً :
"ولما تغلغت المدنيّة الفارسية في حياة العرب أيام بني أمية وبني العباس، ألقى العرب أنفسهم أمام ألوان من الطعام، وفنون من طرق العيش، وأشياء لا حصر لها من أدوات التجمّل وأثاث القصور.

فأخذوا أسماءها عن الفهلوية وعربوها، واستخدموا بعضها في الأدب، وتطرّفوا بها.

(١٣) راجع المقارنة التي عقدها الدكتور أحمد أمين، ردّاً على سؤال طرحه عن : أي ثقافات كانت أكثر تأثيراً في اللغة العربية : الثقافة الفارسية أم الثقافة اليونانية؟ حيث قرّر أن : "لكل ثقافة منطقة نفوذ لا تراحمها فيها الثقافة الأخرى". ثم يخصّص "منطقة الأدب : بالنفوذ الفارسي". (أحمد أمين : ضحى الإسلام، ص ١ / ٣٧٥).

وحسبنا الرجوع إلى كتاب "شفاء الغليل في المعرب والدخيل" للخفاجي، وكتاب "المعرب" للجواليقي، لنقف على كثرة هذه الكلمات التي يصعب علينا تمييز أكثرها، لنحوّلها عن صورتها الفارسية في التعريب".

(أمين عبد المجيد بدوي، أستاذ الفارسية بجامعة الملك سعود بالرياض، مجلة الدراسات الأدبية - الربيع ١٩٦٢).

"نحن لا نجد في تاريخ الأدب العربي كلّ أدباً خارجياً، أثر فيه مثل ما أثار الأدب الفارسي، كما أن تاريخ الأدب الفارسي لا يعرف في جميع عصوره مؤثراً خارجياً أكثر شمولاً وأعظم تأثيراً من اللغة العربية والأدب العربي، ولا يخفى ما كان لهذا التفاعل الوثيق المتشابك الفروع، من أثر فعال في تطويرهما وإخراجهما من نطاق أدب محلي، إلى ميدان أدب إنساني عالمي، وجعلهما في مصافّ الآداب العالمية الكبرى". (محمد محمدي، مجلة الدراسات الأدبية، بيروت، الربيع ١٩٦٢).

كما أنّ هذا التفاعل والامتزاج كان في العصر العباسي "سبباً للتطور والتجديد الذي رفع الأدب العربي، (وصف بحق أو بغير حق: بأنه جاهلي أكثر من الأدب الجاهلي)، إلى أدب إسلامي خرج من الخصوص إلى العموم". (صلاح الصاوي، ص ٢).

هنا، أود الإشارة إلى الموقف السلبي، الذي يتّخذه بعض اللغويين العرب إزاء ظاهرة ورود الألفاظ الفارسية (وغير الفارسية) إلى العربية، حيث يتهمون من يستعمل هذه الألفاظ بالـ"ركاكة".

ليتهم يتنبهون إلى أنّ الفارسية التي اصدّرت إلى العربية مئات من مفرداتها، استوردت بالمقابل آلافاً من المفردات العربية. إنّ هذه الظاهرة: أي الأخذ والعطاء، هي من لوازم حيوية أية لغة، لأنها تدلّ على افتتاح قوم أمام الآخرين، وامتزاجه بهم في الأسرة الواحدة البشرية.

إنّ توجيه تهمة الركاكة، لمن يستخدم عدداً من ألفاظ جيرانه (وخاصة إذا كانوا ينتمون إلى ثقافة واحدة وديانة واحدة)، يعيد إلى الأذهان ضرورة إقامة حائط الصين أو حائط برلين - في نظر هؤلاء - للحيلولة دون أيّ تأثر لغوي من الغير! ليتهم خرجوا من شرقتهم، ليروا ما رآه الفيلسوف الأندلسي «أبو حيان التوحيدي»، عند ما قال:

"لقد صدقت الفرس في هذا، والأمم كلّها شركاء في العقول، وإن اختلفوا في اللغات".

(أبو حيان التوحيدي: البصائر والذخائر، ص ٢٣٧ - ٢٣٨).

تعليم العربية في إيران قديماً:

لا أحد ينكر دور الأدباء الفرس في وضع علوم العربية، من صرفها ونحوها وبلاغتها وتجويدها وعروضها، فهم علماء العربية حقاً، أخذوا على عاتقهم تقنين قواعدها وتنظيم قوالبها طيلة ألف سنة من تاريخ هذه الأمة.

ونخص بالذكر منهم:

سيبويه والكسائي والفرّاء وابن علي الفارسي وابن جني والجوهري في العلوم اللغوية، وابن عبيدة معمر المثنى وحماد الراوية وخلف الأحمر وأبا عمرو الشيباني والتبريزي وعبد القاهر الجرجاني، في رواية اللغة والشعر والدراسة الأدبية.

وعندما كان سيبويه ينصرف إلى تأليف "الكتاب" في النحو قبل ألف مائتي سنة، وعبد القاهر الجرجاني يشغل بتنظيم البلاغة العربية في كتابيه: "دلائل الإعجاز" و"أسرار البلاغة" وغيرهما، لم ينصرف أحد منهم إلى تقنين قواعد اللغة الفارسية.

من العجيب أن أقدم كتاب ألف في قواعد اللغة الفارسية، وطُبع في الاستانبول، يرجع إلى ما قبل مائة وستين سنة!

الصلوات العربية الفارسية الحديثة:

إذا نظرنا إلى تطور فنون الأدب في العصر الحديث من شعر ونثر وقصة ورواية ومسرحية ومقال، نجد أن هناك توازياً واضحاً في خطوات هذا التطور. وهو ما يفتح المجال لدراسات مقارنة؛ حيث كان أدباء كل من العرب والفرس يتابعون كل ما يحدث على الساحات الأدبية والفنية في كلا الطرفين، حتى إن مصر قد غدت في ضمير الأدباء الإيرانيين رمزاً؛ فكانت سياحاتهم المعنوية إليها تفجر المعاني الجميلة والأعمال الأدبية الرائعة، بل كان المصريون ونماذجهم الإنسانية الراقية رموزاً عاشت في وجدان الأدباء الإيرانيين؛ فترجموها أعمالاً أدبية خالدة، وعلى الجانب الآخر يوجد في دار الكتب الوطنية المصرية آلاف الكتب والمخطوطات الفارسية تُرجم معظمها على يد متخصصين مصريين. وما زالت حركة الترجمة للكتب الإيرانية القديمة والحديثة على قدم وساق، ويُستفاد بها في الدراسات التي يقوم بها الباحثون المصريون في مختلف مجالات المعرفة والثقافة، كما توجد في هذه الدار قائمة طويلة بالأعمال التي ترجمها الإيرانيون للعلماء والباحثين المصريين المعاصرين، أمثال: أحمد أمين، وأحمد زكي، وإبراهيم المصري، وتوفيق الحكيم، وتوفيق الطويل، وحافظ عفيفي، وخالد محمد خالد، وزكي محمد حسن، وسيد قطب، وطه حسين، وعائشة عبد الرحمن، وعباس العقاد، وعبد الرزاق نوفل، وعبد العزيز سلام، وعبد العزيز كامل، وفتحي الرملي، وفريد وجدي، وقاسم أمين، وأحمد الصاوي محمد، ومحمد السباعي، ومحمد حسين هيكل، ومحمد حسنين هيكل، ومحمد رشيد رضا، ومحمد عبد الحليم عبد الله، ومحمد عبد الغني حسن، ومحمد عبد الله عنان، ومحمد عبده، ومحمد الغزالي، ومحمد فؤاد عبد الباقي، ومحمد قطب، ومحمود شلتوت، ومصطفى صادق الرافعي، ومصطفى لطفي المنفلوطي، وغيرهم.

"هناك ملفات ضخمة لوثائق العلاقات الثقافية بين العرب والفرس طوال التاريخ، ومن الضروري أن تُراجع من جديد حتى تكون أساساً صالحاً لتأمين المصالح الاستراتيجية لكلا الطرفين في المستقبل القريب والبعيد. لا شك أنه توجد تحديات، ولكن إمكانية إزالتها رهن بإقرار علاقات قوية وحميمة بينهما، إن عدم وجود اتصالات مع وجود فقر في المعلومات والتعارف يمكن أن يحل عن طريق تفاهم وتنسيق بين الجهات المعنية والمتخصصين لدى الطرفين). (المؤمن، عبد السعيد)

وقد بُذلت أخيراً جهود ميمونة في هذا المجال، وقد يكون من الخطوات الهامة في هذا المضمار: إصدار مجلة الدراسات الأدبية التي تأسست بيد الأستاذ المغفور له الدكتور محمد محمدي في الجامعة اللبنانية، كلية الآداب، قسم اللغة الفارسية وآدابها منذ فترة طويلة. وهذه المجلة يستمر صدور أعدادها حتى الآن منذ عام ١٩٦٧م - ١٤٨١هـ. وإقامة الأسبوع الثقافي في جامعة دمشق تحت عنوان: العلاقات الأدبية الإيرانية العربية منذ عام ١٩٩٩، وإقامة ملتقى سعدي الشيرازي في طهران عام ٢٠٠٠م - ١٤٢٢هـ.، وإرسال وفد أساتذة جامعة أصفهان إلى جامعة آل البيت بالأردن بدعوة من تلك الجامعة لأجل مؤتمر ترجمة القرآن الكريم، عام ١٩٩٨م - ١٤١٩هـ. وإقامة ندوة العلاقات الأدبية الإيرانية العربية في جامعة الزهراء بطهران بدعوة منها، عام ٢٠٠٠م - ١٤٢١هـ. وإقامة ورشة تعليمية عن قضايا الشعر العربي المعاصر لوفد إيراني في جامعة الكويت بمبادرة من مؤسسة جائزة البابطين، وتبادل الوفود الجامعية بين الجامعات الإيرانية والعربية، وإقامة معرض الكتب الدولي في طهران كل عام واشترك الناشر من البلدان العربية فيها.

برامج ومناهج تدريس العربية في إيران:

في مقارنة بين مناهج تعليم العربية في البلدان العربية من جانب وفي إيران من جانب آخر، أول ما يجب الإشارة إليه هو أن الطالب الإيراني لا يدرس العربية باعتبارها اللغة الأم، بل باعتبارها اللغة الثانية. ولا شك أن هناك بوناً شاسعاً بين مناهج تعليم اللغة الأولى واللغة الثانية حسب مستجدات الألسنية الحديثة.

ثم إن القالب اللغوي الذهني للطالب الإيراني لا يتسجم مع قوالب اللغة العربية بمقدار ما يتسجم مع قوالب اللغة الإنجليزية وسائر اللغات الأوروبية لأنها تنحدر من أصل واحد.

لذلك عملية تعليم العربية للطلاب الإيرانيين في جميع المراحل الدراسية عملية صعبة ومعقدة بدرجة تثير الاستغراب عندما نجد علماء الدين الإيرانيين يؤلفون معظم كتبهم العلمية بالعربية والكتاب المدرسي في المدارس الدينية بالأساس هو الكتاب العربي؛ حتى إن البعض منهم ينشدون الشعر بالعربية، لكنهم لا يتقنون المحادثة العربية ولو بجمل بسيطة. وهذا يعبر عن مدى الهوة الواسعة بين النظام اللغوي الفارسي والعربي، كما أنه يدل على الطاقات الضخمة التي صُرفت ويجب أن تصرف لتعليم العربية في إيران.

لكن الصلات الوثيقة بين العربية والفارسية ، وكذلك بين العربية والعلوم الإسلامية دفعت بالمفتّنين لدستور الجمهورية الإسلامية في إيران أن يخصصوا المادة السادسة عشرة لهذا الغرض ، حيث أوجبوا فيها تعليم العربية خلال الدراسة الثانوية والمتوسطة وبجميع فروعها ، مما يوضّح مدى اهتمام الجمهورية الإسلامية الإيرانية بشئون هذه اللغة .

والعربية تدرّس حالياً في المدارس الابتدائية بعنوان : مادة القرآن الكريم من السنة الابتدائية الثانية . ويتعلم الأطفال طريقة القراءة الصحيحة للقرآن الكريم ، والجمهورية الإسلامية الإيرانية بادرت بفتح مدارس متعددة في مختلف المدن والمحافظات خصيصاً لتحفيظ القرآن الكريم ، مما أدى إلى نشاط رائع ومحسوس في هذا الجانب لدى الطلاب الإيرانيين . ولا يخفى ما لسماحة القائد الإمام الخامنه إي من دور بارز في تفعيل هذا النشاط باعتباره أكبر أستاذ لمادة تجويد القرآن في إيران ، ويتحمس لهذا الموضوع وبرعايته تُعقد مباريات دولية ومحلية متعددة في كل سنة لقراء القرآن وحفظه .

أما في المرحلة الجامعية ، فتدرس العربية حالياً في خمس وعشرين جامعة حكومية وثلاثين جامعة أهلية في إيران في أقسام اللغة العربية وآدابها ، معظمها في مرحلة الليسانس وبعضها في مرحلتي الماجستير والدكتوراه . بالإضافة إلى هذا ، تشكل دروس اللغة العربية جزءاً هاماً من أقسام اللغة الفارسية وآدابها ، وكذلك أقسام الإلهيات والعلوم القرآنية في الجامعات الإيرانية . إن فروع الدراسة في أقسام اللغة الفارسية وآدابها تدرس عشرين وحدة دراسية تخصّ الصرف والنحو والبلاغة والترجمة ونصوص الأدب العربي ، وهذا الرقم يصل أربعين وحدة دراسية في كليات الإلهيات في مرحلة الليسانس .

ورغم أن العربية تدرّس في الجامعات الإيرانية في مستوى عال جداً من ناحية العلوم اللغوية الكلاسيكية كالصرف والنحو والبلاغة ، لكننا نعاني في إيران من عدم مواكبة برامج ومناهج تعليم اللغة العربية مع مستجدات العصر والتطورات الطارئة على العربية خاصة في المجالات الأدبية وحقوق مناهج التعليم اللغوي .

ولتفادي النقائص الموجودة خطت الأقسام العربية في الجامعات الإيرانية خطوات ، منها إقامة الدوريتين الأولى في جامعة الأهواز والثانية في جامعة اصفهان عن مؤتمر مديري أقسام اللغة العربية في إيران . حيث درس المؤتمر مكامن ضعف الطلاب في تعلم اللغة العربية في الحصول على المهارات اللغوية الكتابية والشفهية . وارتأوا أن المشكلة الأساس بين هذه المشاكل هي تدريس اللغة العربية بدون تقسيمها إلى اختصاصات متنوعة .

لذلك خرج المؤتمر الثاني ببيان ينص على لزوم تنويع اختصاصات اللغة العربية بما يلي :

١. في مرحلة الليسانس : ضرورة استقطاب الطلاب في اختصاص اللغة واختصاص الأدب كل على حده .

٢. في مرحلة الماجستير : ضرورة تقسيم الأقسام العربية بين ثلاثة اختصاصات هي : اللغة والأدب والترجمة .

٣. وأخيرا في مرحلة الدكتوراه : أوصى المؤتمر بتأسيس خمسة اختصاصات هي : الأدب التطبيقي (بين العربية والفارسية) - الأدب المعاصر والنقد - الأدب القديم والنقد - الألسنية العربية - والصرف والنحو والبلاغة .

والأمل معقود على تطبيق هذه التوصيات منذ السنة الدراسية القادمة في جميع الجامعات الإيرانية .

توصيات لتصحيح مسار التعليم اللغوي في لبلدان العربية:

ضرورة اجتتاب البلدان العربية عن إحلال اللغات الأجنبية محل العربية في التعليم الجامعي .

إن اللغة العربية اليوم تشهد قلة العناية والاهتمام في البلدان العربية منذ المراحل الأساسية من التعليم إلى المراحل التعليمية العليا ، وفي المراحل التعليمية العليا ، أصبح التدريس باللغة الأجنبية في معظم الجامعات العربية إذا ما استثنينا سوريا والسودان وبعض المواد للسنوات الأولى في بعض الجامعات المصرية ، لأن لغة الحوار أصبحت بالمحافل العلمية العربية باللغة الأجنبية ، وقد يقام بعض المؤتمرات العلمية في البلدان العربية بلغات أجنبية .^(١٤)

إن كل هذا يؤدي إلى قلة الاهتمام باللغة العربية ويدعم رأي القائلين بأن اللغة العربية لغة دين وليست لغة علم وحضارة ، لأجل ذلك فإن الاهتمام باللغة العربية من الأساس بعدم إدخال لغة أجنبية في المراحل الأولى تدفع بالطالب إلى التفكير بلغة واحدة يتكلمها ويفكر بها دون أن يتشتت فكره مع لغة أخرى ملازمة له في التفكير والنطق ، كما أن الطالب الجامعي بحاجة إلى التشجيع على البحث في اللغة العربية والترجمة كاعتماد ذلك في المقرر الجامعي . هذا كله يدفعه إلى الاهتمام باللغة العربية والتركيز على الفصيحة منها .

ضرورة اجتتاب العرب عن إحلال العامية محل الفصحى في المدارس والجامعات:

من مشاكل اللغة في العالم العربي ، إدخال العامية في الحوار وفي قاعة الدرس بحجة أن إيصال

(١٤) منها علي سبيل المثال مؤتمر طب الأسنان العربي التاسع عشر الذي عقد بالخرطوم (١٩٩٤) ، كان فيه الحوار بالإنجليزية ، بل الذي أثار الاستغراب أن إحدى الندوات كانت عن " المسواك وفوائده " ، ولكنه قدم باللغة الإنجليزية وتلاه النقاش بالإنجليزية . (عبد الرؤف خريوش ، تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه)

المعلومة هو الهدف. ولكن كيف يفكر الطالب ويبدع بلغة بعيدة عن العلم؟ فالعامية ليست لغة مصطلحات ولا لغة علمية، فمن أسباب قلة الاهتمام بالعربية إدخال العامية بدل الفصحى في محافل عدة حتى في قاعة الدرس منذ المراحل الأساسية إلى المراحل العليا من التعليم. لذلك، لا بد من احترام الفصحى وجعلها لغة تدريس والتركيز عليها خصوصاً في المراحل الأساسية.

يحق للعالم اللغوي تقديم التوصيات، وللشعب القبول أو الرفض:

تطور اللغة بتطور المجتمع الإنساني في جميع مجالاته، والعربية شأنها شأن بقية اللغات في مواصلة مسيرتها المتطورة نحو المستقبل. إن هذا المسار نابع من إرادة إلهية قاضية باستكمال البشر، ولا مناص منه.

إلا أننا يجب أن نلعب دورنا ونؤدي وظيفتنا أمام اللغة بشكل عام والعربية بشكل خاص ونراقب هذه التطورات كي لا تتجه نحو الانفلات اللغوي والتبعثر والتشتت، بل تواصل طريقها الصحيح في تلبية الحاجات المستجدة.

يحق في - رأينا - لأستاذ اللغة والأدب، وحفاظاً على موضوعية اللغة أن يقدم توصيات للشعب والمجتمع اللغوي بالطريقة التي يراها صحيحة لاستعمال اللغة، لكن الشعب أو المجتمع اللغوي أولاً وأخيراً هو صاحب القرار النهائي في قبول هذه التوصيات وتطبيقها أو رفضها رفضاً باتاً بناءً على سليقتها اللغوية، لأنه هو المالك المفوض إليه صلاحية التملك لخاصية اللغة وليس النخبة من أبنائه للقيومة عنه والنطق باسمه. هذا ما نستنبطه من الآية الشريفة: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ...﴾ (صدق الله العلي العظيم) (إبراهيم: ٤). فلسنا في هذا المجال مع العلماء الأقدمين كابن السكيت الذي أفرد باباً في كتابه (إصلاح المنطق)، بعنوان: «وما يضعه الناس في غير موضعه» (ابن السكيت، إصلاح المنطق، ٣١٣). وابن قتيبة في كتابه «أدب الكاتب» في باب «معرفة ما يضعه الناس في غير موضعه».

توصيات للجامعات الإيرانية:

ضرورة إتقان الملكات النطقية العربية لطلاب اللغة العربية في إيران.

إن اللغة تعيش بالممارسة وتزدهر بالحوار وتنشط بالاستعمال. يقول الدكتور كمال بشر: الحوار الدائم مع اللغة خير وسيلة لتقويتها وحمايتها من الجمود والركود أو العزل عن ساحتها الطبيعية. والحوار مع اللغة يعني منحها فرصة التطور وابتكار الجديد الذي من شأنه أن يقابل الأفكار المتجددة. (بشر، كمال، ص ٢٦٩). كما أن ضرورة تقديم الممارسة الكلامية على دراسة القواعد البحثية ما يؤكدها التجارب الدولية. فقد كان الأساتذة التجاريون في أوروبا يفرضون على طلابهم أن يتكلموا باللغة الثانية قبل كل شيء، وكانوا ناجحين في تطبيق هذا الأسلوب، بينما

كان الأساتذة الجامعيون يصرون علي تعليم الكتابة قبل التكلم، وكانت مسعاهم تبوء بالفشل دوماً.

لا ينبغي أن نبذل الجهد لتعلم القراءة والكتابة العربية قبل تكوين العادات والملكات النطقية التي تبني عليها القراءة والكتابة. فلا يسع أي عاقل أن يعزف موسيقى دون أن يعرف سابقاً أن العلامات الموسيقية المطبوعة إلى أية أصوات تشير. هذا الأمر يصدق علي تعلم كل لغة أجنبية أيضاً. فإذا، في دراسة اللغة الثانية يجدر الانتباه إلى طريقة تعلم اللغة الأم. ونعم ما قاله «دانتة» في هذا المجال هو: أن «اللغة المحلية (اللغة الأم) هي التي يتدربها الفرد دون أية قواعد، كما يمتص الحليب من ثدي أمه».

ضرورة الاهتمام بدراسة علمية للغة العربية:

عاشت اللغة العربية عصوراً زاهرة، وكانت لها مكانة مرموقة بين لغات العالم، فقد كانت لغة العلوم في جميع الميادين المعرفية.

إن النظريات الألسنية العلمية الحديثة تكون تقنية متطورة تتسلح بها لسبر قضايا اللغة العربية وتفسيرها وتوضيحها. ومع أن اللغويين الأوائل أمثال الخليل وسيبويه وابن جني قد حللوا اللغة من منطلقات علمية بالإمكان اعتبارها متطورة جداً بالنسبة لعصرهم، لكن المطلوب الآن إعادة النظر مجدداً في طرائق التحليل اللغوي العربي، علي ضوء التطور العلمي الحاصل في مجال الألسنية الحديثة، والسعي إلى إيجاد ألسنية عربية تغدو قادرة علي تفهّم القضايا اللغوية، ووضع الأسس السليمة والعلمية لدراسة اللغة العربية وتحليلها.

رفض التفكيك بين علوم اللغة:

العربية الكلاسيكية تتبلور في التفريق بين الصرف والنحو. فالصرف يحدد الصورة، والنحو يحدد الدور. لكن علم اللغة الحديث يرفض فكرة تفريق الصرف عن النحو، بحجة أن تصريف الكلمة الواحدة لا يتحقق إلا في تفاعلات الجملة، والتفكيك بين الصورة والدور بعيد جداً إذا لم نقل باستحالته.

ضرورة الإيمان بأن العربية لا تموت، بل تواصل مسيرتها بفضل القرآن الكريم:

العربية لم تمت، أي لم تسقط من التداول، ومن أذهان العامة وحياتهم اليومية، علي نحو ما وقع للاتينية واللغة اليونانية القديمة، وإنما هي تحجرت في الألفاظ وصيغ وفنون كلاسيكية أو تقليدية. فاتسعت الشقة بين الفصحى من كلام النخبة وبين الكلام اليومي الذي تتداوله جبهة الناس، وهي حالة قابلة للمعالجة عبر نشر التعليم العصري بين العرب والمستعربين، فتزداد

مؤالفتهم للنصوص العربية والأساليب الراقية، فتنمو قدرتهم علي التعامل الثقافي الإيجابي مع اللغة. وعبر إطلاق العنان للعربية كي تتجدد. ففيها دينامية قادرة علي تسريع النهوض ومقاومة غزو الثقافة. وبيان تلك الدينامية الفريدة أن في العربية أوزاناً للاشتقاق والتوالد من داخل المفردة، تعادل وسائل التوالد الخارجي بالضمائم في اللغات الغربية. وهذا ما يخفض الحاجة إلى كل من التعريب والترجمة. إذ يُستجاب إلى المتطلبات الحضارية في الفكر والفن والتكنولوجيا بالوضع والاشتقاق، أي بعلاج طبيعي ذاتي لا يثير الشك والرفض. وبذا تستعيد العربية هويتها ومصداقيتها واستطراًداً قدرتها التنافسية، ما ينعكس إيجاباً روحية العرب.

وهذا الرصيد الإيجابي للعربية يسمح باعتماد القياس في الوضع والتوليد والنحت، تيسيراً للانضباط والسهولة في أن. وهو ما يخفض نسبة الصعوبة المنسوبة حقاً أو باطلاً إلى العربية كلفة حية ولسان مبین.

والأهم من كل هذا أن العربية مستندة إلى المعجزة الخالدة الوحيدة التي طوت وستطوي القرون والإعصار، دون أن يصيبها خلل في هذه المسيرة، ألا وهو القرآن الكريم، الذي ضمن للعربية خلوداً لا ريب فيه بخلود هذه الشريعة الغراء.

التطور اللغوي سنة إلهية يجب تعظيمها وعدم الوقوف بوجهها:

التغيرات اللغوية مستمرة دوماً، وعملها يشبه عمل القوى الطبيعية التي تتدخل في استهلاك الأرض وإنتاجها. إذاً، السعي للحيلولة دون تحول اللغات غير مجد.

استعمال المفردات غير العربية في القرآن وقبول القراءات المتعددة للقرآن من قبل النبي الأكرم (ﷺ) دليلان أساسيان لإثبات التسامح اللغوي في الثقافة الإسلامية. الجدير بالانتباه أن توافر المفردات غير العربية في القرآن لم يخرج من كونه "عربياً مصًفياً" أو عربياً مبیناً. فالله تبارك وتعالی يقول: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ (الشعراء: ١٩٥).

ومما يؤكد علي هذا الأمر أيضاً، الآية القرآنية: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ...﴾ (إبراهيم: ٤).

تطور العربية لا يتنافى وقداسة القرآن، بل يساعد على التجديد في قراءته:

إن للعربية شأنًا لا تشاركها بمثله لغة من اللغات، ألا وهو علاقتها بالدين القويم الذي تعتقه الغالبية العظمى من الشعوب العربية.

والتطور في اللغة العربية في رأينا لا يتناقض وقداسة القرآن وإبلاغ هذا النداء الملكتوتي إلى جميع الناس في جميع العصور، بل هو الآلية الأساسية التي تسمح بقراءات جديدة عن القرآن، فالقرآن حَمَلٌ أوجه ولكل وجه منه حديث مع الناس في كل عصر وزمان.

وأخيراً، أهمية تفعيل العلاقات المشتركة اللغوية الفارسية العربية:

أخيراً، نحن بأمس الحاجة إلى تفعيل ملف النشاط المشترك اللغوي والأدبي بين إيران والمجتمع العربي، نظراً لانتماثهما إلى ديانة واحدة وأحاسيس مشتركة، ولضرورة توحيدهما في معركة واحدة في مختلف الأصعدة، وعلى الصعيد الأدبي واللغوي.

فلا بد من تعريف الأخوة العرب بدستور الجمهورية الإسلامية، الذي ينصّ على ضرورة تعليم العربية في المدارس الإيرانية، وأقسام اللغة العربية بالجامعات الإيرانية، ونشاطات القناة العربية في التلفزيون الإيراني، والجرائد والمجلات العربية المنتشرة في إيران.

كما نفتقد إلى معرفة الشعب الإيراني بالدراسات القيّمة التي أجرتها أساتذة قسم اللغة الفارسية في الجامعات العربية، والكتب والمجلات التي نشروها في التعريف بالأدب الفارسي، وكذلك بأمس الحاجة إلى تكثيف العلاقات الأكاديمية بين أقسام العربية والفارسية في الجامعات، وخاصة تبادل الخبرات في المجامع العلميّة اللغوية بين إيران والدول الشقيقة العربية.

المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم.
٢. أبو حيان التوحّيدي (بدون تاريخ). البصائر والذخائر.
٣. أمين، أحمد (١٩٣٤). ضحى الإسلام. الطبعة السابعة. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.
٤. بدوي، أمين عبد المجيد، مجلة الدراسات الأدبية. الربيع ١٩٦٢.
٥. بشر، كمال، (١٩٩٩). اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، القاهرة، دار غريب.
٦. الجابري، محمد عابد. ندوة: العرب والعولمة (في بيروت) - السفير - ٩٧ / ١٢ / ٢٤.
٧. خاقاني، محمد (المؤلف)، (١٩٩٩). أمرين أمرين، دار الهادي، لبنان.
٨. خريوش، عبد الرؤوف، تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي تواجهه.
٩. درفشيان، جاك، من سيذوب في الآخر؟... السفير، ١٩٩٨ / ١ / ٢٨.
١٠. الريحاني، أمين ألبرت (١٩٩٤). لغات عربية. بيروت: دار الجديد.

١١. سمير أمين، ملحق الكفاح العربي، ١/٤ / ١٩٩٩.
١٢. السيد، د. رضوان، العولمة الملعونة باسم الهوية الوطنية والدينية، السفير، ١٩٩٧/٢/٢٥.
١٣. شمس الدين، محمد علي. نسر اللغة الأخير. السفير ١٢/٧ / ٩٦.
١٤. الشباب، د. محمد خالد، العولمة والثقافة الوطنية، مجلة راية مؤتة، العدد ٢، تشرين أول (أكتوبر) ٢٠٠٠.
١٥. صالح، صبحي (١٩٦٠) دراسات في فقه اللغة. الطبعة التاسعة. بيروت: دار العلم للملايين.
١٦. الصاوي، صلاح (١٩٩٠). قطاع في تيار التفاعل بين الأدبيين الفارسي والعربي. بيروت: مؤسسة الهدى للنشر والتوزيع.
١٧. طرابلسي، د. فواز، نقد مقالة: الغرب فريداً، لا كونياً، لصاموئيل هتنتغتون، السفير، ١٩٩٧/١/٣١.
١٨. عبيد الله، د. محمد، العولمة والهوية الثقافية، مجلة راية مؤتة، العدد ٢، تشرين أول (أكتوبر) ٢٠٠٠.
١٩. عفيف عثمان، الفكر الغربي أمام العولمة، السفير، ١٩٩٨/١/٢٨.
٢٠. علي، أسعد. عواصم عبد الله العلالي. السفير - ١٤ / ١٢ / ٩٦.
٢١. المؤمن، عبد السعيد؛ العرب وإيران. علاقات ثقافية قديمة.
٢٢. محمد، ماهاتير رئيس الوزراء الماليزي، العولمة مع الأولوية الإنسانية، نقلاً عن جريدة "اطّلاعات" الإيرانية، ١ / ٣ / ٢٠٠٢.
٢٣. محمدي، محمد. مجلة الدراسات الأدبية. الربيع ١٩٦٢. بيروت. لبنان.
٢٤. مرعي، فؤاد - في ما يتعدى النقد والتفكيك - السفير - ٢٦ / ٥ / ٩٨.
٢٥. مروءة، علي. (١٩٩٢). التشيع بين جبل عامل وإيران. بيروت: رياض الريس للكتب والنشر.

الشعر لغة بشرية

بقلم: هانزو رونج^(*)

ترجمها عن اللغة الصينية: سيد جودة - مصر

في عالمنا الحاضر، ومع انتشار وسائل الاتصال الإلكترونية، فإن الإنترنت هو أبرز الظواهر الصناعية في التاريخ. تبادل المعلومات والاتصال الإلكتروني الحر جعل الكرة الأرضية تنكمش لحجم شاشة الكمبيوتر. إن سرعة وتركيز توحيد الاقتصاد الاجتماعي والعولمة والاتصال الذهني والمادي وتبادل المعلومات، جعل متناقضات الأمة تصغر شيئاً فشيئاً على المستوى المادي، كما أن التداخل الثقافي والاقتصادي والسياسي أدى إلى احتدام ومنافسة بين ثقافة الأمة وثقافات مغايرة أخرى. في نفس الوقت، فإن نظرنا إلى المشهد الاجتماعي الداخلي للمجتمع والعوامل الروحانية للأمم المختلفة فإن اختلاف التكوين الديني والعقائدي والنظام الاجتماعي والعادات والتوجه الفكري والفني واختلاف الوعي، واختلاف الناحية النفسية لكل ثقافة والتفرقة العنصرية داخل الأمة الواحدة - أدى كل هذا إلى ازدياد التناقضات قوة وتعقيداً و حدة؛ حتى إن الأمة تدفع الثمن في عدد لا حصر له من الأرواح. ولكن يبقى دائماً من الهام أن نعترف بمشاعر جماهير الأمة، وتظل النظرة الخارجية للعالم وتظل القيم كما هي دون تبديل.

في ظل هذه الظروف، في ظل المناخ الذي يسود العالم كله ألا يوجد قوة ذات سلطة تستطيع أن تجعل هذه الأمم تعترف ببعضها البعض لحماية البشرية وتطورها؟ ربما أن هذه القوة وهذه السلطة غير موجودتين. ولكن إرغام أمم مختلفة على قبول طريقة حياة وقيم ونظام اجتماعي وثقافة مختلفة ما هو إلا أحلام يقظة وأمنيات خادعة. لا يمكن للعالم أن يتطور إلا بالاحترام المتبادل بين الثقافات المختلفة والتطور الاجتماعي والاستفادة الكلية، هذا فقط الذي يحقق الانسجام بين الحضارات المختلفة. في ظل الحفاظ على الثقافة القومية وتطويرها، فإن التأكيد على اللغة القومية والتأكيد على استخدامها له دور حيوي وهام. هذا يذكرني بمقولة شاعرين. الأولى لـ "ت. س." إليوت "حيث تحدث عن الشعر واللغة وأنها أهم شيء يميز الأمة فقال: "يمكن حذف لغة أمة ما والتحكم فيها بل يمكن تعليم لغة أخرى قهراً، ولكن إن لم تستطع تعليم الشعور والإحساس بهذه اللغة الجديدة فإنك لم تقتلع جذور اللغة القديمة".

(*) رئيس تحرير مجلة أدب الشعب بالصين.

في الواقع، إنه لا حيلة لاقتلاع اللغة الضاربة بجذورها بقوة في الأمة اقتلاعاً كلياً، فإن اللغة الأم مقاومة عنيدة. إن من يتحدث لغة أخرى غير لغته الأم دائماً يعدّ النظام اللغوي للغته الأم هو الوحيد الأصح في نظرته للأشياء. إن كل لغة لها مفهوم ونظام خاص بها وطريقة تفكير وإطار سلوكي وثقافي، واختلاف اللغة يتبعه اختلاف في نظرة الإنسان للأشياء ومعرفته بها.

وإن حاولنا النظر للغة بشكل أكثر بعداً وعمقاً، تماماً كما قال الشاعر بولوسنكي: "لو أخذنا شكل أية منظمة اجتماعية كمثال، فإن اللغة، وكذلك الأدب الذي كلما ازداد عراقه ازداد أهمية" وكلما ازدادت الحياة صلاباً، وإن كل المشاعر المعادية والسخرية والامبالاة التي يعبر عنها الأدب هي في الأصل أبدية ومن الأصح القول بأنها تعبر عن المطلق ضد المؤقت، ضد رد الفعل المحدود". وهو حتى يعتقد بأن: "الإمبريالية لا يمكنها أن تستمر عن طريق القوة السياسية أو العسكرية، ولكنها تعتمد على اللغة في الوحدة... إن الإمبريالية هي قبل كل شيء كيان ثقافي، وإن الدور الذي تقوم به ليس عسكرياً بل لغوياً". هذا يذكرني بأنه في ظل السياسة الاستعمارية يتعدد استقلال الأمم وتزداد اللغات والمجموعات العرقية. في عالمنا الحاضر نجد أن الحروب بين البلدان كثرت وأصبحت أكثر وحشية وانقسام بعض الدول أدى لانقسام في الأصول العرقية وفي اللغة.

لو قلنا إن الثقافة هي أساس وجود الأمة، فإن اللغة تضمن أساس كل نشاط عقلي للإبداع الثقافي. في الواقع، ليس هناك فروق بين لغات العالم المختلفة. إن اللغة تقوم بدور أداة فكرية، ويمكن لأية لغة أن تقوم بهذا الدور كلياً، وتعتبر بشفافية بشكل تام حتى عن النظريات العلمية والاستنباطات المنطقية والفكر الفلسفي. إن اتحاد العالم "دنغ زاو زونج" للغة الصينية، لغته الأم، في كلمته التي ألقاها موجهاً إياها إلى لجنة المحكمين بعد فوزه بجائزة "نوبل" لدليل على هذا. غير أن اللغة الأدبية تقدم مستوى آخر من اللغة غير اللغة العلمية، فيها أنتجت كل أمة أعمالاً أدبية عظيمة وخالدة.

إن الفكر الإنساني تأثر بما لا يمكن أن يدركه وعي الإنسان أو يرفضه من توزيع قانون الشكل، غير أن قانون الشكل هذا هو خاصية مستقلة للثقافة القومية. في "اللغة والأسطورة" يذهب إرنست كاسيرير إلى أن علم اللغات الحية حين يحاول تفسير أصول اللغات يعود دائماً إلى مقولة هامان: "الشعر هو لغة البشرية" مؤكداً على أن اللغة الأم لا تنبثق من اللغة النثرية للحياة اليومية بل من اللغة الشعرية، ولذلك لا بد من أن نبحث عن الأساس الأول للغة بمجهود موضوعية.

إن أصل اللغة ينبعث من عملية خروج الصوتيات في استعراض طويل لتاريخ العقل البشري. لا بد للغة أولاً من أن تتحول من الشكل الأسطوري إلى قوة ووجود واضح عن طريق التخيل، بعدها يمكن أن تتحول عن طريق المعرفة إلى أداة مثالية ومبدأ للمعرفة والحكمة، إلى كيان واقعي

روحاني وقدرة أساسية على التطور. إن شاعرية اللغة والعلاقة المسماة بـ "علاقة الروابط" يجب أن تكون بينها صلات وثيقة تنبثق من علاقات لغوية أكثر عمقاً في الثقافة القومية، أي النظام الداخلي للغة.

عند دراسة الطفل للغة، فإنه يتقن اللغة الأم تلقائياً بسرعة مذهشة. كما أشار باحث إلى أن الخلفية الثقافية للغة الأم التي تحتوي على علامات ورموز منطوقة تمر للأطفال عن طريق الحواس. إن تكرار النتيجة المثيرة يصل كل مضامين الثقافة القومية بعضها ببعض، ويخلق شبكة علاقات ثابتة بين وحدات الفكر في عقل الإنسان الذي كان خالياً فتشكّل نظاماً لغوياً واضحاً.

إن الأمة الصينية أمة تهتم بشكل بالغ بتعليم الشعر، فمنذ القدم والشعر في الصين كان يعبر عن عزيمة الشعب. جاء في كتاب "منتخبات أدبية" لكونفوشيوس: "عدم دراسة الشعر يؤدي إلى ضياع الحوار" مؤكداً على ضرورة دراسة الشعر، وجاء في الكتاب كذلك: "دراسة الشعر وإتقان الرسم يكمله دراسة الموسيقى". إن دارس الشعر والرماس الحكومية والموسيقى يبدأ بالشعر الملهم لإرادة المتعلم. إن الشعر القديم يشكل جزءاً أساسياً وهاماً في الثقافة التقليدية الصينية، بل إنه في أسرة تانج كان الشعر هو أساس اختيار الموظفين الحكوميين، فمن كان يكتب الشعر كان يتم اختياره موظفاً حكومياً. ومنذ قديم الزمن وحتى الآن كان إلهام الأطفال الصينيين يبدأ من الشعر، حتى أوقات الفوضى في تاريخ الصين لم تكن مستثناة. حين يبدأ الطفل في تعلم الكلام، يبدأ في تعلم شعر أسرة تانج وهو على صدر أمه أو على ظهر أبيه، حتى إنه بإمكان الطفل الذي بدأ في تعلم الحديث حفظ ما يزيد على مائة قصيدة، وهذا ليس أمراً نادراً. إن ذاكرة الطفل دون الثالثة عشرة تكون الأقوى في مراحل حياة الإنسان، فكلما صغر العمر قويت الذاكرة التي تبدأ في الضعف بعد سن الثالثة عشرة لتزداد القدرة على الفهم قوة.

قامت أسرة من مدينة "تجن جوو" في مقاطعة "لياو ننج" بإجراء تجربة في هذا الأمر. قامت هذه الأسرة بتعيين معلمين للغة الصينية واللغة الإنجليزية لتعليم طفلين في الأسرة. كانت الطريقة المستخدمة هي تحفيظهما العملين الصينيين "منتخبات أدبية" و "منتخبات تاريخية" وكذلك أعمال شكسبير في لغتها الأصلية. حين واجهنا الطفلان للإلقاء اكتشفنا أنهما استطاعا الحفظ عن ظهر قلب واستمرا في الإلقاء لأكثر من ساعة دون نسيان شيء، وكانت الطفلة ذات السنين الخمس أكثر طلاقة في الحفظ وأذهلت الحاضرين، على الرغم من أنهما لم يفهما النصوص التي حفظاها. ألم تنجح هذه التجربة؟ ألم تعلن الموهبة عن نفسها؟ لن نناقش هذا الآن ولكن أهمية تعليم الأطفال في صغرهم وفتح ذكائهم يعطي الأمل للإنسان. بالنسبة لمسألة التعليم باللغتين، فإن كل مدرسة في المدن المتوسطة والكبيرة تطبق تجربة التعليم باللغتين: الصينية والإنجليزية؛ لأن ارتفاع المستوى في اللغة الأجنبية مطلوب للباحثين والأساتذة الجامعيين. في الغالب يدرس الطلاب

الصينيون اللغة الإنجليزية ولكنهم يرون بصعوبات في دراستهم للغة ثانية، حيث يبدو أن اللغة الأم تعارض استخدام اللغة الثانية التي لم يدرسها الطالب لسنوات كافية لتحديثها بسهولة. من يمتحن الكتابة الأدبية في الصين يفقد الوظيفة الرسمية التي أفقدهم التأهل لها عدم إتقانهم للغة أجنبية. إن هناك من أنفق جهداً كبيراً في تعلم أساسيات شيء لن يستخدمه بعد النجاح نظراً لعدم وجود المناخ المناسب لتطبيق اللغة الأجنبية. هذا يشكل إهداراً خطيراً لطاقات الإنسان ويدفع لهذا ثمناً باهظاً. أظهرت الجامعة أمراً غريباً، ألا وهو ارتفاع نتائج امتحانات اللغة الأجنبية وهبوط مستوى اللغة الصينية القديمة لدى الطلاب الصينيين المغتربين.

في الواقع، إن اللغة الأم لأمة ما هي الشكل الأمثل للتفكير الطبيعي لها. ليس هناك سوى احترام اللغة الأم ووضعها في مكانة رائدة يؤدي لتطوير الذات وهذه معرفة بديهية. في الوقت الذي بدأت فيه اليابان قبول التقدم التكنولوجي الغربي لم تعمل على رفع مستوى اللغة الأجنبية في بلدنا، بل ركزت قوتها المالية والمادية لجعل قلة فيها تتقن اللغة الأجنبية لقبول التقدم التكنولوجي وسرعة نقله إلى اللغة اليابانية عبر قنوات المعلومات، وإكمال تحويل نظام هذه التكنولوجيا إلى اللغة الأم. كانت النتيجة هي حصيلة مضاعفة بنصف المجهود.

إن الذين يتقنون لغتين أو أكثر في الأمة الواحدة يعدون قلة ولكن وجود هذه القلة يصبح كافياً. في السنوات الأخيرة، حرصت الصين بوعي على رفع أهمية تعليم الثقافة القومية لدى الشباب. تحرص كل مدرسة على ممارسة اللغة الأم وتجعل من إتقان اللغة الأم للأمة بمثابة اعتراف بأساسيات الثقافة القومية. هناك بعض الجامعات التي أسست داخلها معاهد قومية لهذا الهدف. وقد بدأت المدارس في تايوان وهونج كونج في تنظيم أنشطة يلقون فيها الأدب الكلاسيكي الصيني وشعر أسرة تانج وأسرة تسونج. تبع هذا إنشاء مدينة "ووخان" و "نان تشنج" وغيرها من المدن محطات لإلقاء كلاسيكيات الأدب الصيني والغربي، ويشرف متخصصون على أنشطة إلقاء الأطفال للشعر.

قام بعض الموسيقيين في بكين بتلحين شعر أسرة تانج وعلموا أطفال الحضانة إنشاده، كما خصصت حكومة مدينة شنجهاي دعماً مالياً من ٢٠٠٥ إلى ٢٠٠٧ لتنظيم ما أسمته "إعلاء روح الأمة والحفاظ على ثقافة الأمة" لإنشاء أكثر من مائة مركز تعليمي لأكثر من عشرة أنشطة فنية، مثل المسرح القومي والموسيقى القومية والفن القومي وما إلى ذلك. تقبل هذه المراكز التعليمية حوالي ستة آلاف مشارك سنوياً. كما أنشأت مدينة شنجهاي أيضاً مسرحاً كبيراً للفنون الاستعراضية والتمثيل في المدارس الابتدائية والإعدادية. إن أنشطة تعليم الشباب ثقافة الأمة منتشرة ومتنوعة في كل أرجاء الصين، حيث بدأت المحطة المركزية لتلفزيون الصين العديد من البرامج ذات المواضيع المختلفة والتي تشاهدها نسبة كبيرة من الجماهير وأحييت ثقافة الأمة بشكل

كبير . تبع هذا نشر عدة كتب عن هذه الموضوعات ، وكانت الطبعة الأولى قد وزعت أربعة ملايين نسخة وأعيد طبع الكتب بسرعة كبيرة .

أثناء انتشار هذه الثقافة التقليدية القومية ، فإن الشعر الحديث في المائة سنة الأخيرة من تاريخ الصين يعدّ ظاهرة بُعثت للحياة من جديد . هناك حوالي عشرة ملايين مؤسسة للشعر الشعبي أسست مجالات لها ، كما أقامت حوالي عشرة ملايين موقع إلكتروني للشعر الشعبي . وبسبب الاحتياج للحاجة الروحانية ، فإن محبي الشعر كثيرون جداً في كلّ من المناطق الفقيرة والمناطق المتطورة اقتصادياً . إن شكل الشعر الصيني التقليدي القديم يلاقي اهتماماً كبيراً ويحبه كثير من الصينيين في منتصف العمر والمتقدمين في السن .

الشعر هو لغة البشرية . هناك من يقول إن اللغات الإيطالية والإنجليزية والألمانية تختلف في عصر "دانتى" و "شكسبير" و "جوته" عنها في وقتنا الحاضر . هذه اللغات مرت بتغييرات جوهرية بسبب أعمال هؤلاء الشعراء فأصبحت ثرية بالكلمات الجديدة والشكل الجديد . ولكن من وجهة نظري فإن هؤلاء الشعراء كانت لديهم القدرة على تحويل الحجر إلى ذهب وتحويل الشيء الفاسد إلى شيء أسطوري ، هذه الكلمات العادية تحولت من أقلامهم إلى معان جديدة تعدت تلك التي حوتها المعاجم . مما لا شك فيه أن اللغة بها خاصية تاريخية وخاصية عامة وأن اللغة تحتاج إلى التجديد والتطور . ربما تكون اللغات ذات الخاصية التاريخية قد ماتت ، ولكن اللغة يجب أن يكون لها وجود حي ذو خاصية عامة عصرية . ولهذا ، فإن في كتابات هؤلاء الشعراء العظماء وبسبب درجتها الفنية العالية وراثتها الروحاني ظلت اللغة حية وملبئة بالأحاسيس وذات سحر أسر للقلب . إنني أرى أن الشعر له دور في تنقية اللغة القومية . هذه اللغات الملوثة بالزبوت يمكن للشاعر تنقيتها مثل الفأس التي تكسر الرمز الصيني القاسي القشرة فيخرج منها الحياة الحقيقية لها . يا لهذه اللغة النظيفة الرائقة وهذا النداء المخلص من شيء يهز القلوب !

إن المناخ الطبيعي يحتضن خلفية الوجود الثقافي والمادة المتطورة . إن الشراء المادي للوجود الإنساني هام للغاية . ولكن إن اختفت الحاجة الروحانية للإنسان أو تحولت لحاجة مادية فقط ، فهو شيء يدعو للأسف . الشعر هو فن اللغة . لو قلنا إن العمل الفني هو نشاط يتجنب الزائف بحثاً عن الحقيقي فإن هذا " الزائف " يظهر بجلاء من خلال وجود الأضداد . كلما كان الشيء مألوفاً للناس في الحياة وكلما كانوا معتادين على رؤيته ، سهل عليهم إغفال وجوده . إن الفن هو البحث عن هذا الشيء المفقود واستعادته فيظهر من بين ركام الحياة اليومية ويصبح شكلاً واضحاً تراه العين . لو كانت اللغة فحماً ، لكان الشاعر هو الشخص الذي يوقد هذا الفحم ولكان الضياء في أسنة اللهب هو الشعر الذي يضيء القلوب !

obeikandi.com

المحور السابع

- لغة الطفل والفن

obeikandi.com

لغة الطفل والفن

obeikandi.com

الموسيقى ودورها في تشكيل لغة الطفل العربي

د. سفير عبد الفتاح^(*)

هذا البحث مبنيٌّ على أساس العلاقة الوثيقة التي تربط بين اللغة والموسيقى . فالمادة التي تتشكل منها اللغة هي نفسها التي تتشكل منها الموسيقى ، وهي الصوت . والفرق بينهما أن أصوات اللغة اصطلاحية ، لأن وظيفتها وهي تحقيق الاتصال والتفاهم - تفترض ذلك . فحين تتجاوز الأصوات التي تؤلف كلمة شجرة نفهم المقصود منها . أما أصوات الموسيقى فهي حرة متغيرة يؤلفها الموسيقي بالطريقة التي يراها في إطار القواعد الخاصة بهذا الفن ، لأن الموسيقى ليست أداة اتصال ، وإنما هي فن وإبداع هدفه الإمتاع وإثارة الانفعالات .

وهناك عنصر مشترك آخر بين اللغة والموسيقى هو الطابع القومي الذي تتميز به الموسيقى في كل بلد ، حتى لو اشتركت فيهما بلاد أخرى . فلكل بلد عربي لهجة خاصة في الكلام والغناء . رغم أن اللغة العربية واحدة ، والموسيقى العربية واحدة .

هذه العناصر المشتركة هي التي أدت إلى ظهور الأغنية التي تجمع بين اللغة والموسيقى في فن واحد .

وعلى أساس هذه العلاقة الوثيقة الموجودة بين اللغة والموسيقى نطرح سؤالين نجيب عنهما في هذا البحث .

السؤال الأول : ما العناصر المشتركة في اللغة العربية والموسيقى العربية؟

السؤال الثاني : كيف يمكن للموسيقى أن تساعد الطفل العربي في أن يتعلم لغته القومية ويحبها وينميها ويعبر بها عن نفسه في عصر العولمة؟

عندما نتحدث عن اللغة يتجه نظرنا في الغالب للنصوص المكتوبة ؛ لأن الكتابة منذ اهتدى إليها المصريون القدماء والسومريون القدماء في الألف الثالثة قبل الميلاد هي وعاء اللغة أو وسيلة حفظها . ولأن لغتنا العربية بالذات مرتبطة بالتأليف والكتابة أكثر من ارتباطها بالكلام والاتصال في الحياة اليومية .

(*) باحثة وخبيرة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية .

والكلام عن اللغة يستدعي الكلام عن نصوص نستطيع أن نجعلها موضوعاً للبحث . هذه النصوص ليست مجرد نصوص منظومة لأن النصوص المنطوقة تقع في زمان ينقضي ، أما اللغة المكتوبة فتقع في المكان . في الورق ، أو على الحجر ، أو في الكتاب .

لكن اللغة في الحقيقة ليست حروفاً مكتوبة ، بل أصوات منطوقة . والحروف المكتوبة ليست إلا رموزاً تشير إلى الأصل الذي لم نكن نستطيع في الماضي أن نحفظه ، وهو الصوت الذي أصبح بوسعنا في العصر الحديث أن نذيعه ، ونسجله ، ونطبعه ، ونحتفظ به . من هنا يمثل مصطلح الصوت بصيغه المختلفة ، ومترادفاته ، وطبيعته ودرجاته مساحة واسعة في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة . فاللغة منطق ولسان . واللغويون يتحدثون عن الأصوات والتصويت ، والنبرة ، والكُنْة ، والنغمة ، والتنغيم ، والتقطيع ، والتكرير ، والتلطيف ، والوزن ، والنظم ، والتقنية . . إلخ .

والموسيقى تتفق مع اللغة في هذه الخاصية . فمادتها الخام هي الأصوات . لكنها تختلف عنها في أن أصوات اللغة هي الأصوات البشرية . أما الموسيقى فمادتها هي الأصوات المستخرجة من الآلات الموسيقية ، بالإضافة إلى الصوت البشري الذي بدأت به الموسيقى .

كما أن اللغة تُكتب فالموسيقى أيضاً تُكتب . لكن جمهور الموسيقى ليس جمهوراً من القراء كما هي الحال في الأدب ، وإنما هو جمهور من المستمعين .

والفرق الجوهرى بين الأصوات اللغوية والأصوات الموسيقية أن أصوات اللغة اصطلاحية ، لأن الوظيفة الأولى للغة وظيفة عملية اجتماعية وهي تحقيق الاتصال والتفاهم بين أفراد الجماعة ، واللغة إذاً أداة ووسيلة . أما الأصوات في الموسيقى فمجردة من المعنى ، أو Alottract كما يقول عنها الفيلسوف الألماني هيجل الذي ينظر للموسيقى باعتبارها فناً خالصاً متميزاً عن غيره من الفنون التي تصور الخارج وتشير إلى معان ووقائع محددة . لكن الموسيقى لا تصف الواقع ، ولا تعبر عن شيء معين . ولهذا كان الصوت الموسيقي مجرداً غير ملموس يخاطب أعماق الإنسان ويثير انفعالاته^(١) .

غير أن الأصوات الموسيقية التي تكون مجردة من المعنى وهي مفردات بسيطة متفرقة تصبح ذات معنى ، حين تجتمع في لحن أو في قطعة موسيقية نستمع إليها فتثير انفعالاتنا المختلفة . النشيد الوطني أو المارش العسكري يحمسننا ويرفع معنوياتنا ، حتى ولو كان مجرد موسيقى غير مصحوبة بالكلمات . والموسيقى الراقصة تثير فينا الشعور بالمرح والنشاط والحركة . والمؤلفات الأخرى توقظ ذكرياتنا وتثير فينا عواطف الفرح أو الحزن أو الخشوع .

لكن الموسيقى لا تنجح في إثارة هذه المشاعر فينا إلا حين نستخدم اللغة أو اللهجة الموسيقية التي نفهمها أو نحسها نحن بالذات . فكما أن لكل شعب لغة قومية يتخاطب بها ، فله أيضاً لغة موسيقية

يتميز بها ويتجاوب معها ويعبر بها عن انفعالاته . وكما توجد في كل لغة لهجات محلية مختلفة توجد في كل موسيقى لهجات مختلفة . وبين لغة الشعب وموسيقاه القومية خصائص مشتركة تجعل اللغة شكلاً من أشكال الموسيقى ، والموسيقى شكلاً من أشكال اللغة . من هنا تُنسب بعض المقامات العربية والشرقية عامة لبلاد ومناطق ومدن بالذات ، فهناك الحجاز ، والعراق ، والعجم ، والكُرد ، والأصهبان ، والنهوند ، والصبا الذي ينسبه بعضهم للصابئة في جنوب العراق .

وكما أن للمقامات طابعاً قومياً يميزها فالسلالم الموسيقية لها هذا الطابع كما نرى في السلم الفيثاغوري اليوناني ، والسلم الهندي ، والسلم الخماسي الأفريقي . وكذلك في الإيقاعات ، ومنها الضرب الجورجيني ، والدور الهندي ، والمدور المصري ، والمدور الشامي ، والشنبر الحلبي ، والأوفر التركي .

ومن الشائع أن المصريين مولعون بمقام البياتي الذي يتردد في أغانيهم الشعبية ، كما يستهل به المقرئون قراءة القرآن الكريم ، وكذلك يظهر بوضوح في التراتيل الكنسية القبطية . ومن المعروف أيضاً أن السيكما السورية تختلف عن السيكما المصرية ، فهذا المقام في سوريا أعلى منه في مصر . كما أن طبع المايه المغربي يقترب من مقام الرست المصري^(٢) .

والذي يُقال عن الطابع القومي في الموسيقى العربية يقال عن الطابع القومي في أية موسيقى أخرى . وقد شهد القرن العشرون نهضة واسعة للموسيقى القومية في أوروبا ، وذلك تجاوبا مع حركات التحرير والاستقلال التي شهدتها أوروبا في القرنين الأخيرين وتعبيراً عن العواطف القومية الملتهبة ، كما كانت هذه النهضة في الموسيقى القومية الأوروبية رداً على سيادة النموذج الغربي الذي ازدهر في إيطاليا وفرنسا ، وخاصة ألمانيا . وقد أثمرت هذه النهضة القومية موسيقيين من أمثال سميتانا ، ودفرجاك في تشيكوسلوفاكيا ، وجلينكا ، وبورودين ، وبالاكريف ، ومورسورسكي ، وارمسكي كورساكوف في روسيا ، وجريج في النرويج ، وألبينيز ، وجرانادوس في إسبانيا ، وإلجار في بريطانيا ، وليست في المجر ، وشوبان في بولندا .

وكما سُميت بعض المقامات والإيقاعات العربية بأسماء البلاد والمدن ، سميت كذلك بعض الأوبرات والرقصات والأعمال السيمفونية بأسماء بلاد أوروبية ، مثل مقطوعات برامز "المجرية" ، وأعمال تشايكوفسكي "الإيطالية" وفالس "الدانوب الأزرق" لستراوس ، وأوبرا كارمن لبيزيه^(٣) .

هكذا تعبر الموسيقى عن حياة الأمة وتحفظ تراثها ، وتسهم مع اللغة القومية في تشكيل الوجدان القومي ، ومن ثم في بناء الشخصية القومية وحماتها في مواجهة الأخطار التي تهددها ، والمتمثلة خاصة في العولمة التي تهدد أطفالنا بالذات .

لماذا اللغة القومية؟ لأنها الوسيلة الأولى التي يعرف بها الطفل نفسه ويتصل من خلالها بالعالم.

ولماذا الموسيقى القومية؟ لأنها أحب فن إلى الطفل، وهي في الوقت نفسه تعبير حي عن الشخصية القومية وسلاح من الأسلحة التي تدافع بها الشخصية القومية عن نفسها. واللغة والموسيقى مادتان صوتيتان؛ فمن الطبيعي أن يرتبط أحدهما بالآخر وأن يلتقيا في فن يشتركان فيه معاً، وهو فن الغناء الذي تتحول فيه اللغة إلى إيقاع، كما تتحول فيه الموسيقى إلى لغة.

والأطفال أكثر من غيرهم إحساساً بالأساس المشترك الذي يجمع بين اللغة والموسيقى. فعلاقة الطفل باللغة من حيث هي معانٍ وأفكار ورموز واصطلاحات، أقل بكثير من علاقته بها من حيث هي أصوات وإيقاعات.

والطفل يستخدم اللغة بحرية، ولا يهتم كثيراً بالقواعد والضوابط التي يهتم بها الكبار لأنه لم يتعلمها ولا يشعر بالحاجة إليها، وبهذا تقترب لغة الطفل من الموسيقى التي تشد الطفل إليها، وتخطب حواسه وتلعب دوراً هاماً في حياته. ومن هنا ارتبطت اللغة المستخدمة مع الأطفال بالموسيقى، سواء في تنويمهم أو مخاطبتهم أو ملاعبتهم أو تعليمهم^(٤).

وكما نتصل نحن بالطفل من خلال الأصوات، سواء أكانت أصواتاً لغوية أم غير لغوية، يتصل الطفل بنا والعالم المحيط به من خلال الأصوات التي يطلقها ويستجيب بها لما يحيط به ويخاطبه ويلفت نظره.

وقد يلاحظ الباحثون المهتمون بلغة الطفل أن الطفل الوليد يبدأ لغته بإطلاق أصوات غير محددة تمثل المرحلة الموسيقية أو مرحلة المناغاة السابقة على المرحلة الاصطلاحية في اللغة. " ففي الأسابيع الثلاثة الأولى تتضمن أصواته نغمات مختلفة لا تحمل تعبيراً معيناً. ولكن الأصوات سرعان ما تتخذ نوعاً من التمايز ينطوي على تعبير عن الألم أو السرور مثلاً. ومع نمو الأجهزة الصوتية تبدأ ثمرات الطفل في مناغاة متكررة ". وتستغرق هذه المرحلة حوالي عام يجرب فيه الطفل كل الأصوات التي يستطيع أن يجربها ويستخرج منها - دون قصد - الأساس الذي سيبنى منه لغته الاصطلاحية التي سيتعلمها بالتدريج من المحيطين به، ويبدأ النطق بها في المرحلة التالية التي تتراوح بين الثالثة والخامسة من عمره^(٥).

بعض الباحثين يرى أن الطفل يستطيع في الثالثة من عمره أن يملك ثروة من المفردات والتراكيب يستخدمها بكفاءة في الاتصال بغيره من الذين يحيطون به^(٦). لكن هناك من يرون أن الخامسة هي السن التي يستطيع فيها الطفل أن يعرف اللغة ويفكر فيها ويحاول امتلاكها ويسأل عما يجهل من الألفاظ والعبارات.

ويقول الدكتور أحمد مختار عمر: "إن أفضل سن لتعليم اللغة وتعلمها هي تلك المحصورة بين الثالثة والخامسة عشرة. وهي تغطي ثلاث مراحل:

- ١- من ٣-٥ ، وهي السنوات الثلاث السابقة لسن المدرسة .
- ٢- من ٦-٨ ، وهي السنوات الثلاث الأولى من المدرسة .
- ٣- من ٩-١٥ ، وتغطي بقية المرحلة الابتدائية وكل المرحلة الإعدادية .

فإذا أنهى التلميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية دون أن يقيم لسانه أو يُحسن التعبير الكتابي بجمل بسيطة ، فإننا نكون قد ضيعنا سُدًى أفضل سنوات الإنسان لتعلم اللغة ، وتكون أية محاولة بعد هذا لإصلاح هذا الخلل محكوماً عليها سلفاً بالفشل ^(٧) .

ويبدو أن هناك اتفاقاً بين علماء اللغة والنفس والتربية على أن الخامسة هي السن التي يستطيع فيها الطفل أن ينتقل إلى مرحلة التعليم المنظم للغة ، وهي مرحلة تختلف عن المراحل السابقة التي يتلقى فيها الطفل لغته من أفراد أسرته بطريقة عفوية . والتميز ضروري هنا . لأن اللغة التي يتلقاها الطفل في المراحل الأولى هي الدارجة المستخدمة في الحياة اليومية . أما في مرحلة التعليم المنتظم ، سواء كان ذلك في المدرسة أو عن أي طريق آخر ، فالاهتمام يتجه لتعليم الطفل اللغة الفصحى باعتبارها لغة التعليم والثقافة .

ومن الطبيعي أن تكون اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم والثقافة بالنسبة للطفل العربي . لكنها لكي تؤدي دورها في الثقافة يجب أن تؤدي دورها في الحياة . ولكي تكون لغة للدراسة والبحث يجب أن تكون لغة للتفكير والاتصال ، اتصال الإنسان مع نفسه ، واتصاله مع الآخرين . ومن هنا أهمية البحث في العلاقة القائمة بين اللغة والموسيقى ، فالذي يُقال عن علاقة الطفل باللغة وتطور هذه العلاقة من مرحلة إلى مرحلة يُقال عن علاقته بالموسيقى كما تتمثل في أغاني المهد ، ثم في أغاني المناسبات (أعياد الميلاد ، والأعياد الوطنية) ، ثم تتطور هذه العلاقة في مرحلة الطفولة المتأخرة وتصبح لها أهداف تعليمية ، وتربوية ، ويكون الطفل قد امتلك ذخيرة لغوية تسمح بتزويده بأغانٍ جيدة تثير خياله وتنمي قدرته على التصور ، وترتبط ارتباطاً مباشراً بحياته اليومية .

والطفل بطبيعته كائن موسيقي كما أشرنا من قبل . والموسيقى بالنسبة له هي لغته الأولى ، فمن الطبيعي أن نستفيد من الموسيقى في إقامة علاقة بينه وبين لغته تبدأ من المرحلة السابقة على دخوله المدرسة .

وبعض التجارب التي أُجريت بالفعل على تعليم الفصحى للأطفال الصغار أثبتت نجاحها . ومن هذه التجارب البرنامج التليفزيوني " افتح يا سمسم " الذي أعدته " مؤسسة الخليج " للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة ، وجعلته ناطقاً باللغة العربية الفصحى .

وقد بدأت المؤسسة إعدادها لهذا البرنامج بتجارب لغوية أجرتها عامي ١٩٧٧ و ١٩٧٨ ، مستعينة بأطفال من الكويت ، والأردن ، ومصر ، وتونس ، وأثبتت في هذه التجارب أن الأطفال العرب في هذه السن يفهمون اللغة الفصحى رغم أنهم لا يستطيعون التحدث بها . وفي ضوء النتائج التي خرجت بها اختيرت اللغة الفصحى المستخدمة في البرنامج الذي عُرض بالفعل وحقق نجاحاً كبيراً^(٨) . ولا شك أن الموسيقى تستطيع أن توفر في تعليم اللغة الفصحى للأطفال العرب نجاحاً أكبر .

وعلاقة اللغة بالموسيقى علاقة متبادلة . فالموسيقى موجودة في اللغة وخاصة في الشعر . كما أن اللغة موجودة في الموسيقى وخاصة في الأغنية التي يتحقق فيها اللقاء بين اللغة والموسيقى . وعن طريقها نستطيع أن نجتمع بين إثارة حماسة الطفل وإمتاعه وتعليمه .

وهناك شروط لا بد من مراعاتها في اختيار النص الشعري الذي سيلحّن ليغنيه الأطفال . منها أن تكون المفردات متداولة مفهومة ، والعبارات بسيطة التركيب غير معقدة وأن تكون الموضوعات جذابة موجودة في حياة الأطفال مألوفة لديهم . وأن تكون الإيقاعات واضحة محسوسة لا تحتاج في إدراكها وتمثلها لجهد كبير . بالعكس يجب أن يشعر الطفل وهو يغني بأنه سعيد مندمج مع زملائه . وهذا يستدعي أن تستجيب الأغنية للطفل ، وأن يشعر بأنه يجد فيها نفسه ويحقق حاجته للاتصال والمشاركة .

والشروط المطلوبة في النص الشعري تحتاج لشروط أخرى تكملها في اللحن الذي يجب أن يتميز بالبساطة والسلاسة والحيوية ، وأن يتجاوب مع حاجة الطفل الطبيعية للإعلان عن نفسه والتعبير عن فرحه بالحياة^(٩) . فإذا تحققت هذه الشروط في الأغنية تحقّق الهدف منها . فنحن نريد أن نعلم الطفل لغته . لكن هذا الهدف لا يتحقق بأن نلقنه نحن ما نرغب فيه أو ما نتمناه له ، بل بأن نقدم له ما يحبه ويثير فضوله ويشجعه على المشاركة . وبهذه الطريقة يدرك ما حوله ، ويتحمل مسؤوليته في الدفاع عن وجوده وعن وجود الجماعة التي ينتمي لها .

مراجع وهوامش:

- (١) علم جمال الموسيقى - د. سيد شحاته - أكاديمية الفنون، القاهرة ٢٠٠٦.
- (٢) المعجم الموسيقى الكبير - غطاس عبد الملك خشبة - المجلس الأعلى للثقافة - القاهرة ٢٠٠٣ - ٢٠٠٥.
- (٣) القومية في موسيقا القرن العشرين - د. سمحة الخولي - عالم المعرفة ١٦٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، يونيو ١٩٩٢.
- (٤) يقول الجاحظ تحت عنوان: (تأثير الصوت): "بالأصوات ينومون الأطفال. والدواب تصر أذانها إذا غنى المكارى والإبل تصر أذانها إذا ما حدا في أثرها الحادي وتزداد نشاطاً وتسرع في مشيها. ويجمع الصيادون السمك في حظائرهم التي يتخذونها لهم، حيث يضربون بعضى معهم، ويعطعون وتقبل أجناس السمك شاحصة الأبصار مصغية إلى تلك الأصوات حتى تدخل في الحظيرة". عن "رسالة في علم الموسيقى" - صلاح الدين الصفدي - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٩١.
- (٥) ثقافة الأطفال - د. هادي نعمان الهيتي - عالم المعرفة ١٢٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.
- (٦) يقول Sterem Pinkrl: إن الطفل في الثالثة يُعدَّ عبقرياً في اكتساب قواعد اللغة، وهو يملك قدرة فريدة باهرة على ذلك. ويقول عن الطفل الإنجليزي: إنه عند سن الثالثة يستخدم الـ S مع المفرد الغائب بنسبة صحة لا تقل عن ٩٠٪، وإنه بعد عدة شهور من السنة الثالثة يبدأ الكلام في جمل صحيحة.
- عن "قضايا فكرية" - لغتنا العربية في معركة الحضارة - ص ٧٨، القاهرة، مايو ١٩٩٧.
- (٧) أزمة اللغة العربية المعاصرة - قضايا فكرية - القاهرة، مايو ١٩٩٧.
- (٨) ثقافة الطفل العربي - سحر روجي الفيصل - منشورات اتحاد الكتاب العرب - دمشق ١٩٨٨.
- (٩) أغنية الطفل المصري نحو أغنية تربوية هادفة.
- دكتورة سامية سليمان رزق - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٩.

obeikandi.com

"بحثنا عن الحفاظ على لغة الطفل العربية"

في الحفاظ على مسرته

د. محمد هناء عبد الفتاح (*)

- في ظني أن اللغة العربية تقع في عدة مآزق جسيمة :
- المآزق الأول: أن اللغة العربية في حاضرها ليس بمقدور أصحابها الحفاظ على متنها وأصولها، بل إن مستوى التكلم والكتابة بها أصبح متدنياً.
- المآزق الثاني: أن نسبة الأمية والتي لا تشجع على الإطلاق معرفة اللغة العربية؛ وفقاً لإحصائيات هيئة "اليونيسكو" تزداد نسبتها في الدول العربية أو تتوقف نسبة الأمية عند حدودها الإحصائية على أقل تقدير. ولا توجد دولة عربية قد تخلصت من الأمية بشكل نهائي. ولكن هناك دولاً استطاعت أن تخفض من نسبة الأمية فيها مثل الأردن التي وصلت فيها الأمية وفقاً للإحصائيات المذكورة مصدرها سلفاً إلى ١٣٪ فقط، وينطبق الحال نفسه على تونس وليبيا وسوريا، وعادة لا يتم تطبيق إحصاء عدد "الأميين" بين المقيمين في الدولة من غير مواطنيها (مثل العمال وخدم المنازل وغيرهم). وتصل نسبة الأمية في خمس دول عربية إلى معدل أكبر من نسبتها في الدول العربية الأخرى، تصل إلى ٧٠٪ من نسبة عدد السكان تقريباً. هذه الدول هي: (مصر- المغرب - الجزائر - اليمن - السودان). أما النسبة الباقية - وهي أقل من الثلاثين في المائة تقريباً من المتعلمين، والذين يعرفون القراءة والكتابة باللغة العربية - فهي نسبة مهددة بما يُطلق عليه بـ "الأمية المرتدة" أو ما يُسمى بـ "الأمية الثقافية". ذلك لأن عدداً كبيراً من هؤلاء المتعلمين والمثقفين قد توقف: إما عن عادة القراءة أو الكتابة، أو عن الاثنين معاً. ويقودنا هذا المآزق إلى الحقيقة التالية: وهي أن لكل دولة أسبابها في ازدياد نسبة الأمية بها؛ فبعض الدول يرجع السبب في

(*) مخرج ورئيس قسم الإخراج بالمعهد العالي للفنون المسرحية سابقاً - مصر.

أمية مواطنيها إلى قصور التعليم الأساسي أو الابتدائي عن استيعاب كل الأطفال لما يتعلمونه في سن المدرسة، وبالتالي يظل منبع الأمية موجوداً، والبعض الآخر يلتحق بالتعليم ويتسرب منه، وهؤلاء يواجهون مشكلات أخرى مثل عمالة الأطفال المنتشرة في المغرب ومصر بشكل كبير، فضلاً عن عدد أطفال الشوارع الذين ازداد عددهم في الدول العربية؛ بشكل يمثل ظاهرة خطيرة على مستقبل هؤلاء الأطفال المشردين، المحرومين من كافة حقوق الرعاية الصحية والتعليم والمواطنة. ويكفي أن ندلل على خطورة ظاهرة "أطفال الشوارع" المتفشية والمنتشرة في الشوارع والأزقة لممارسة الاحتيال، والسرقة، والشحاذة، والتدخين، عندما أمسوا يمثلون عصابات تقوم بالعنف والإجرام ضد المواطنين في مصر، حيث وصل عدد أطفال الشوارع بها إلى أربعة ملايين طفل. وبدون أدنى شك، فإن الحروب والاضطرابات الداخلية وتسرب الأطفال من التعليم، تزيد من نسبة الأمية، لأن الموازنات المالية المخصصة لمحو الأمية أو التعليم تقل بشكل كبير، فضلاً عن عدم استقرار المواطنين في أماكن محددة. وهذا واضح بشكل كبير في السودان، وخاصة عند النازحين، وأيضاً عند الفلسطينيين. فعلى الرغم من أن نسبة الأمية في فلسطين لم تكن تتجاوز ١٣٪ فقط منذ سنوات، ولكن مع الاجتياحات العدوانية من جانب إسرائيل؛ والتي تتم في الهجمات المتواصلة من جانب الجيش الإسرائيلي ضد الفلسطينيين في الضفة الغربية وغزة، كان سبباً أساسياً في إغلاق الكثير من مؤسسات محو الأمية، فضلاً عن ضرب البنية الأساسية لبعض المدارس؛ وهو ما أدى إلى ارتفاع نسبة الأمية في فلسطين المحتلة مرة أخرى.

وهناك أيضاً نموذج العراق الذي كان حتى أوائل التسعينيات من سبع دول من دول العالم؛ التي تخلصت من الأمية عبر حملات ضخمة استمرت سنوات، شاركت فيها الدولة، والمنظمات الأهلية، والإعلام. ولكن مع تأثير سنوات الحصار الآن، واحتلال قوى الغزو الأجنبي (الأمريكي)؛ ارتدت الأمية بشكل كبير في العراق، حيث يشير آخر تقرير لليونيسكو في مايو عام ٢٠٠٣، إلى أن الأمية وصلت إلى ٦١٪ من عدد السكان الأصليين، لترتفع نسبة الأمية وتصبح من أعلى المعدلات في أقطار الوطن العربي. وتشكل النساء حوالي ٧٧٪ من هذه النسبة.

لقد حدثت هذه الأمية في معظمها خلال الثلاثة عشر عاماً الأخيرة بسبب الفقر،

والحصار المفروض والمستمر على العراقيين وتدمير المدارس ^(١) ويرى بعض المختصين أنه يجب أن تتشكل رؤية خاصة لتعليم الصغار والكبار، وهي أن يُخصص جزء من التنمية البشرية في التخلص تدريجياً من ظاهرة الأمية المتفشية في وطننا العربي، وهي بهذا المعنى تمثل مرحلة جوهرية أو وظيفة من الوظائف لتعليم الكبار؛ وتتكون من برامج متكاملة تهيم الفرصة لهم لحياة أفضل؛ لأن الهدف هو تنمية قدرات الإنسان نفسه؛ ومن ثم تنمية مجتمعاته بالتحديد.

وتتساءل سهام نجم الأمانة العامة للشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار: "كيف أطلب من شخص لا يمتلك مهارات، ولم يتوافر له فرص عمل، ويعيش في بيئة سيئة مع قلة الخدمات الصحية، أن يساهم في بناء مجتمعه؟!" ^(٢). والإجابة غاية في البساطة هو أن نعد تعليم الصغار والكبار على السواء مهمة قومية تضطلع بها أقطار الوطن العربي؛ تماماً كما نرى في البلدان المتحضرة، وما يزيد الأمر صعوبة هو ازدياد أمية المثقفين في وطننا العربي، أو كما أسميناها سلفاً بـ "الأمية المرتدة".

إن أغلب من يعانون من الأمية يعانون أيضاً من المرض ومن الفقر، فمدخل التعليم بمفرده مع هؤلاء لن يجدي، والصيغ والأشكال التقليدية لمحو الأمية لن تحقق الهدف منها، ولذلك تخسر قضية "تعليم اللغة العربية" المعركة مع مشاكل اجتماعية واقتصادية وصحية مثل هذه. لا بد - إذاً - من برامج متواكبة للوعي الصحي، والبيئي، فضلاً عن التدريب والتأهيل لفرص عمل أفضل، يليه برنامج لمشاركة الأميين من الأطفال والكبار - على حد سواء - المساهمة في تطوير مجتمعاتهم التي يعيشون فيها، والمشاركة في نموها.

● المأزق الثالث: حددت المنظمات الدولية المرحلة السنّية لتعليم الكبار "القراءة والكتابة" بلغتهم وهي اللغة العربية في المرحلة العمرية (من ١٥ عاماً - إلى ٣٥ عاماً)، وهذا ظلم يبين في حق بقية الشرائح العمرية للمشاركة في حق التعليم، صحيح أن النظرة إلى الإنسان إلى سن الطفولة والصبا مسألة ضرورية وهامة لبناء المجتمع، وتشديد مستقبل الأمة، لكن من حق كل إنسان مهما كان صغيراً أو كبيراً أن

(١) سهام نجم - ١٠ ملايين طفل عربي خارج التعليم. الشبكة العربية - يناير عام ٢٠٠٤. لقد تأسست هذه المؤسسة عام ١٩٩٩ بدعوة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكو). ومقر هذه الشبكة حجازي القاهرة. وتمثل هذه الشبكة ثمانين عشرة دولة عربية من خلال التنسيق بين الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية المهتمة بمحو الأمية وتعليم الكبار.

(٢) نفس المصدر ذاته.

يتعلم . إنه حق إنساني . فالمنح والمساعدات التي تقدمها المنظمات الدولية لتعليم هذه الفئة المذكورة ، وهي تتجاهل - في الوقت نفسه - شريحة ما فوق ٣٥ عاماً ، وتحت ١٥ عاماً ، وهم المتسربون من التعليم الأساسي أو الابتدائي ، على الرغم من أنهم يمثلون نسبة كبيرة من الأميين في العالم العربي . فهناك (١٠) عشرة ملايين طفل عربي خارج منظومة التعليم الأساسي في الوطن العربي . ولهذا نجد أن الحكومات العربية تتعهد كل عشرة أعوام بالقضاء على الأمية خلال عشرة أعوام ، ثم لا يحدث ذلك ، والسبب الحقيقي هو أننا لا نخطط في وطننا العربي بشكل سليم ، وليست عندنا برامج جادة لتقييم البرامج المقدمة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، حتى نعرف ما إذا كانت هذه البرامج ذات جدوى من عدمه ، فبعض البرامج تكتفي بفترة ثمانية أشهر فقط لبرنامج محو الأمية ، والتركيز على تعلم اللغة العربية كتابة وقراءة ، ثم تعلم المواد الأخرى من تاريخ وجغرافية ورياضيات وغيرها من المواد الأساسية ، في حين أن بعضها يمدّها إلى أربع سنوات ، كما في الإمارات ؛ وهو ما يؤهل الدارس لاستكمال تعليمه بعد ذلك حتى لا يترد للأمية .

ولكي نعرف حقيقة ما أصاب الوطن العربي من ظاهرة الأمية المتفشية فيه ، فسنجد - كما تقول لغة الأرقام - أن نسبة الأمية مرتفعة ارتفاعاً خفيفاً . فقد جاء في تقرير لليونيسكو في السنوات الماضية أن في (١٩) تسع عشرة دولة عربية يوجد نحو ثمانية ملايين طفل لا يترددون على المدارس الابتدائية . وسجلت أعلى نسبة في الأمية في العراق لتصل إلى ٦١٪ ، وفي السنوات الأخيرة ارتفع معدل نسبة الأمية بمصر ، وفي الأردن وصلت إلى ١٢٪ ، هذا بينما لا تتجاوز نسبة الأمية في أوروبا ٣٪ .

ويرى بعض الباحثين أنه لا تقع مسؤولية هذا الوضع على عاتق الأهالي فقط ، ولا هي بمسئولية الوضع الاقتصادي في كل بلد عربي على حدة ، ولا هي متصلة صلة وثيقة بالسياسة التعليمية في كل بلد . إن كل هذه مسببات ثانوية ، لأن السبب الرئيس في انتشار هذه الأمية المتفشية يعود بالدرجة الأساسية إلى الأنظمة العربية الحاكمة ، فهي تحكم دولاً تفتقد لأي مشروع تنموي يجعل من التعليم مستلزماً أساسياً من مستلزماته .

فمشاريع الدول العربية تنحصر عادة في المشاريع السهلة والسريعة الدخول كما في مجال السياحة والخدمات ، وبيع المواد الخام للخارج . أما في ما يتعلق بنشر التعليم ؛ فهذا الأمر يتطلب ميزانيات لا تريد أن تخصصها تلك الحكومات ؛ التي لا تتردد في هدر ثرواتها لشراء الأسلحة والإنفاق على مشاريع فاشلة . وليس في مشاريع الكثير من الدول العربية ، كما

يبدو للمتابعين في هذا الشأن، أي احتياج حقيقي للتعليم. وحتى القدر المحدود من التعليم الذي يتم شكلياً، وبطرق بدائية جداً تعتمد على النقل، والقول الشفهي، والسماع، وكلها طرق ترجع بالتعليم إلى بداياته التاريخية.

وقد وجد الكثير من الباحثين العرب أن خريجي الجامعات في مصر - على سبيل المثال - لا يحسنون كتابة خطاب صغير باللغة العربية دون أخطاء. وأن أغلب مدرّاء المدارس في كثير من دول الوطن العربي يستعينون بأساتذة اللغة العربية في مدارسهم لكتابة كلمة قصيرة، يلقونها في الاجتماعات أو المناسبات الوطنية، معتمدين على أولئك الأساتذة المختصين بمادة اللغة العربية، لتكون كلماتهم القصيرة من غير أخطاء لغوية، أو نحوية، أو أسلوبية، وحتى إملائية في الكثير من الأحيان. وكثيراً ما يقع أولئك الأساتذة - أنفسهم - الذين يحترفون مهنة تدريس اللغة العربية في أخطاء لغوية. وينطبق الحال أيضاً على نفر غير قليل من أساتذة الجامعات والمعاهد الأزهرية والمعاهد الفنية مثل المعهد العالي للفنون المسرحية، ناهيك عن المستوى المتدني في الكتابة والقراءة باللغة العربية في مختلف البحوث المقدمة، أو في إجابات امتحانات المواد عند طلاب هذه الجامعات وتلك المعاهد.

وليست كراهية بعض الحكومات للتعليم مجرد شيء عَرَضيّ، بل إن هناك بعضاً من الساسة يرون في الأميين بشراً يسهل قيادتهم. فضلاً عن أنهم يعرفون أن أصعب الأشياء هو حكم أناس متعلمين يعرفون حقوقهم، ويقرؤون عن حقوق الآخرين، ويقارنون بين هذا وذاك، ويطمحون أن تكون حياتهم مثل حياة الآخرين في المجتمعات المتقدمة. وفوق ذلك، فإن المتعلمين أكثر جرأة على توجيه النقد واقتراح البدائل. ومن المؤكد أن هذا يخيف السلطة؛ ويجعلها تفكر المرة تلو المرة قبل أن يقدموا بخطوات عملية لتقديم برامج حقيقية لنشر التعليم، والقضاء على الأمية بشكل نهائي، أي الوصول بأقطار الوطن العربي إلى تلك النسبة المثالية وهي الـ ٣٪ التي تعتبر عالمياً بأنها نسبة تعد البلد خلواً من الأمية.

وربما تكون هذه النسبة المرتفعة جداً من الأمية في العالم العربي مجرد زلزال تابع من توابع كل هذا الانهيار العام في معظم مناحي الحياة. وينبغي لنا معرفة من هو صاحب المصلحة الحقيقية في ذلك التصعيد المرضي المخيف للأمية في أقطار وطننا العربي. يقول كاتب عراقي^(٣):

(٣) كاتب صحفي عراقي يقيم حجازي المغرب - هذه الرسالة رسالة للبريد الإلكتروني تابع للشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار.

"(. . .) من الذكريات المبررة التي رآها العراقيون في ظل سنوات الحصار الاقتصادي في العراق (١٩٩١ - ٢٠٠٣)، أن الناس أخذوا يبيعون مكتباتهم الخاصة بأبخس الأثمان، ليوفروا لأولادهم ما يقيم أودهم ليومين أو ثلاثة أيام من الخبز، وبذلك تأكدت في أذهان الجميع مقولة مرضية متخلقة تقول: "إن رغيف الخبز أهم من كتاب في مكتبة!"، و"إنه لو حدثت مجاعة ثانية كتلك التي حدثت في سنوات الحصار، فإن أكياس القمح المخزونة في سراديب البيوت هي أفضل من مكتبة عامرة بالكتب!".

ويرى بعض الباحثين التربويين هذا النوع من التفكير بأنه "تفكير الجوع" في بلدان تعاني من الجوع في كل شيء حتى في أكثر الأوقات شبعاً.

- المأزق الرابع: أن الذين يتكلمون "العربية"، يتكاسل أصحابها الحديث بها، أو يستسهلون أن تكون لغة تخاطبهم بها، مستعيزين عنها باللهجات الدارجة أو الشائعة، مما يهدد الخطاب اللغوي اليومي، بالتبسيط المهبط بدوره بفقدان الرابطة باللغة، وممارسة النطق بها. الأمر الذي قد يدفع إلى هجرة اللغة العربية - اللغة الأم - والاستسلام إلى اللهجات الدارجة، أو إلى اللغة المهجنة بآليات اللغات الأجنبية الأخرى مثل الإنجليزية، والفرنسية، وغيرها من اللغات ومفرداتها.

وقد طرح الشاعر والكاتب أحمد عبد المعطي حجازي في عدة مقالات^(٤) حول الشاعر المصري صلاح جاهين عدة أسئلة أدبية ونقدية ومن بينها سؤال اللغة، ونستقرئ من مقاله الأخير محاولته مناقشة قضية العامية واللغة العربية التي تمثل لنا في هذا البحث مشكلاً جوهرياً حول اللغة العربية التي نقوم بهجرتها في خطابنا اليومي ليكون بديلاً عنها "اللغة العامية" التي تفتح بدورها سلسلة من مشكلات هذا الخطاب، لاستسهال العامة الحديث بها في خطابهم اليومي أو الاهتمام بها، وهجرتهم اللغة العربية، وبالتالي يكون هذا عنصراً يساعد في استخدام الخطاب اليومي بالعامية، واستسهالها استقبال لهجات أخرى ولكنات محلية تؤثر بدورها في تشويه متن اللغة العربية وجوهرها، وتكسر من تماسكها الفريد، وتكاد أن تضيع لغتنا القومية وتتوه من بين هذه اللكنات واللهجات ولغة الحرفيين ورجل

(٤) أحمد عبد المعطي المبدئية: "لغة صلاح جاهين" - جريدة الأهرام - ص. ١٢، الأربعاء، يناير عام ٢٠٠٧، وانظر مقالات للكاتب نفسه حجازي مقالات مبكرة حجازي ذات الجريدة بتواريخ سابقة: ٢١ من ديسمبر عام ٢٠٠٦ والأعداد الأسبوعية والتي ما قبلها.

الشارع . لكن الشاعر والكاتب حجازي عندما يتحدث عن قضية " اللغة العربية " و " العامية " إنما يتناولها بقدر كبير من الموضوعية والعلمية ، وعبر شاعر كبير مثل صلاح جاهين . يقول الشاعر حجازي :

" (. . .) لاشك أن العامية المصرية هي اللغة أو اللهجة التي نَظَمَ فيها صلاح جاهين أشعاره ، لكننا نبتعد كثيراً عن شعر صلاح ؛ ولا نقدره حق قدره إذا حصرناه في إطار اللهجة التي نظم فيها قصائده . بل نحن نبتعد عن شعره ، وشعر غيره من شعراء جيله إذا عزلنا شعر العامية عن شعر الفصحى ، ورجعنا في فهمه وتقديره إلى اللهجة التي كتب بها وحده " .

ويستطرد الكاتب مؤكداً أن إغفال هذا الجانب من استخدام اللهجة المحلية واللغة العربية كليهما في لغة الشاعر جاهين وغيره من الشعراء ، إنما هو إهمال للمثل والقيم الفنية والفكرية التي جمعت بين شعراء الجيل ممن كتبوا بالعامية والفصحى ، ومكنتهم من الوصول للغة شعرية تكاد تكون مشتركة . ويستطرد الكاتب الشاعر حجازي قائلاً :

" (. . .) لقد كان سؤال اللغة عامة في مقدمة الأسئلة التي فرضت نفسها علي النهضة المصرية الحديثة ، التي لم يكن في وسعها أن تستغني عن الفصحى التي تربطها بتراتها العربي الإسلامي ، كما لم يكن في وسعها أن تتجاهل العامية ، وهي لغة الحياة اليومية للمصريين الذين نهضوا يطرقون أبواب العصر ويطلبون الحرية والاستقلال والتقدم . " (٥) .

ويضرب لنا حجازي أمثلة لمُصلحين وتنويريين قد تعرضوا لمشكلة العامية والفصحى التي يعرضها الكاتب في دراسته ، والتي نستعين بها لأهميتها في مسألة " اللغة العربية " التي نتناولها في دراستنا ، يقول حجازي :

" (. . .) هكذا واجه الطهطاوي السؤال . فالفصحى التي تعلمها في الأزهر لا علاقة لها بهموم العصر أو علومه . والعامية التي يتواصل بها مع الحياة اليومية لا علاقة لها بالثقافة الرفيعة . الفصحى في عصره لغة طقوس دينية فحسب ، والعامية لغة عمل وسوق لا أكثر " . - ويتساءل حجازي على لسان الطهطاوي وهو سؤال بالغ الأهمية " كيف إذاً نقرب بينهما فتصبح العامية لغة مثقفة ، وتصبح الفصحى لغة حية؟ " ويرى الشاعر حجازي أن الطهطاوي قد أجاب عن السؤال بنقله إلي الفصحى ما استطاع من ثقافة

(٥) نفس المصدر السابق .

اللغات الحية، ودعا إلي تثقيف العامة: " بأن تكون للعامة قواعد قريبة المأخذ تضبطها، ليتعارفها أهل الإقليم، حيث نفعها بالنسبة إليهم عميم، وتُصنف فيها كتب المنافع العمومية والمصالح البلدية ".^(٦)

ويرى حجازي أن السؤال الذي واجهه الطهطاوي، وأجاب عنه بطريقته؛ واجهه تلاميذه من بعده وأجابوا عنه. من بينهم محمد عثمان جلال الذي ترجم مسرحيات الكاتب المسرحي الفرنسي موليير بالعامة المصرية. وكذلك عبد الله النديم الذي يواصل عمل عثمان جلال فينظم بالعامة والفصحى معاً. وكذلك يفعل إسماعيل صبري وأحمد شوقي وأحمد رامي ويبرم التونسي، وحسين شفيق المصري وغيرهم.

" (. . .) هؤلاء لم يجمعوا فقط - في رأي حجازي - بين الكتابة بالفصحى في بعض قصائدهم وبالعامة في قصائد أخرى، ولكنهم زوجوا الفصحى للعامة، والعامة للفصحى في مناخ جديد بعث في الفصحى روحاً وثابة واثقة، وزودها بكثير مما كان ينقصها لتستوعب ثقافة العصر ومعارفه المختلفة، كما ارتفع بمفردات الفصحى وعباراتها حتى ظهرت تلك اللغة التي نرى منها صوراً مختلفة تقترب من أحد الطرفين في مسرح توفيق الحكيم، وقصص يوسف إدريس وأشعار عبد الرحمن الشرقاوي وصلاح عبد الصبور، وفؤاد حداد وصلاح جاهين. " ويؤكد الكاتب الشاعر حجازي أن الشعر اقترب من القصة في أعمال هؤلاء؛ كما اقتربت الفصحى من العامة^(٦).

وعلى الرغم من قناعتي بوجهة نظر الكاتب الشاعر أحمد عبد المعطي حجازي، وهو واحد من أهم المفكرين والمثقفين في مصر والوطن العربي، إلا أنه دائماً يتحدث في مقالاته والمقالات السابقة بشكل يوتوبي عن مجموعة من الكتّاب والشعراء وأصحاب رسالة التنوير في الحركة الوطنية المصرية، والتي شارك فيها مجموعة من الكتّاب والمفكرين الوطنيين المصريين، ساهموا في التأكيد على الهوية القومية وعلي لغتهم القومية، بل حاولوا تعضيدها ومساندتها بإيجاد معادل موضوعي يجمع ما بين العامة المنتشرة الغازية، والعربية التي توقفت عن النمو والتطوير، وكان من بينهم هؤلاء الكتّاب المذكورون الذين ذكرهم حجازي وأضيف إليهم عدداً آخر منهم، من بينهم - علي سبيل المثال لا الحصر - الكتّاب المسرحيون: فتحي رضوان ونعمان عاشور وألفريد فرج ومحمود دياب وسعد الدين وهبة

(٦) المصدر السابق.

وغيرهم، وقد تراوحت كتابة أعمالهم المسرحية ما بين اللغة العربية والعامية، أو اندمجت فيها اللغتان معاً، بشكل يصعب فيه أن تلفظ فيه ما استخدموه من عامية يصل في رقيه إلي سمو اللغة العربية، والعربية التي تصل إلي بساطة العامية دون الهبوط بها إلي مرتبة لغة رجل الشارع.

لكن واقع التجربة الإبداعية في مصر خاصة المسرحية - تؤكد أن هذا الدور الرائد لم يُستكمل ولم يتواصل - في رأيي - للدرجة التي تمنحه تأثيراً فاعلاً في إشكالية اللغة العربية من جانب، والعامية من جانب آخر. وكأن اللغة العربية توقفت في مكانها غير سائرة إلي الأمام لتتواصل مع العصر كما حدث في زمن الطهطاوي والرواد الأوائل - وتجاوزت العامية المصرية الآن حدودها لتنتفتح علي كل المتغيرات - وعلي النقيض من العربية - لتحتوي مفردات قاموس اللهجات واللكنات المختلفة، وتتأثر بقاموس لغوي يؤكد انحطاط لغة الخطاب اليومي، تحت شعار أنها تستخدم لغة رجل الشارع".

المشكلة إذاً أن مشروع الحركة الوطنية المصرية والعربية وأصحابها الرواد الأوائل، قد توقف منذ وقت طويل، وتوقف في مصر تحديداً منذ عصر الانفتاح في عصر السادات في السبعينيات من القرن السالف وربما قبل ذلك، ليقضى عليه ويزداد سوء الخطاب اليومي سوءاً.

ومن الجانب الآخر، فإن "لغتنا العربية" قد استسلمت لتدخل اللغات الرسمية للدول المهيمنة والمسيطرة، أو تلك التي تفرض بحكم استعمارها المتخفي نفوذاً اقتصادياً وسياسياً وثقافياً على الدول الضعيفة، ومن بينها دول العالم الثالث. وعلى رأس قائمة هذه الدول هي دول المنطقة العربية، لتفرض بوجودها اللغوي والثقافي سيطرتها على الثقافة واللغة القوميتين لأقطار وطننا العربي وشعوبه، والتحيز إلى اللكنات (من اللكنة)، واللهجات، والإهمال المتعمد للغة القومية "الأم"، والتغاضي عن اللغة الرسمية - وهي "اللغة العربية" - وذلك بهدف السير في تنفيذ مخطط هذا الغزو الحضاري القديم/الجديد ومتطلباته، لإضعاف اللغة القومية، وبالتالي الإضعاف من أواصر الروابط الاجتماعية، والفكرية، والثقافية الحضارية للوطن العربي، والتحكم في مقدراته وثرواته، فضلاً عن تسطيح لغته القومية والتقليل من أهميتها باعتبارها لغة الخطاب اليومي - وإحلال اللغة الأجنبية محل اللغة العربية، وفرض ثقافة المستعمر ولغته، وتغيير مسارات

تاريخ الأمة العربية، وإصابتها بالوهن، بالتقليل من أهمية لغتها العربية وكيانها، والخضوع للآخر دون معارضة أو تحاور معه.

لم تعد سياسة الاستعمار الجديد - إذا - متوقفة على فكرة الغزو القديم بالوجود العسكري، بمختلف صوره وأشكاله في زمنه، بل أصبح الغزو الحديث يعتمد على الغزو الثقافي الفاعل، واختراق ثقافة الداخل بثقافة الوافد ولغاته. فعلى سبيل المثال: ما تزال بعض الدول العربية الواقعة جغرافياً في شمال القارة الأفريقية، والتي كانت ترزح تحت الاحتلال الفرنسي، أو تحت انتدابه ونفوذه - على الرغم من تخلص هذه الدول من سيطرته وانتدابه الاستعماري على المستوى الرسمي - إلا أننا نجد أن شعوب هذه الدول في الشمال الأفريقي - خاصة القسم الأكبر من المتعلمين منهم والمثقفين - يتكلم اللغة الفرنسية، ويتحدث بها بدرجاتها اللغوية المتعددة، على حساب اللغة العربية باعتبارها لغة الخطاب الرسمية. بل تصيح اللهجات؛ فضلاً عن اللغة الفرنسية، هي الأساس في لغة الخطاب اليومي؛ على الرغم من تحرر هذه البلدان العربية المذكورة من الاستعمار الفرنسي منذ النصف الثاني من القرن العشرين.

ومع أن حركة "إحياء اللغة العربية" في هذه البلاد، سواء على مستوى النطق والكتابة بها قد غدا تطلعاً ورغبة قوميتين، وحاجة ضرورية للعودة إلى اللغة العربية "الأم"؛ مما يضع منظومة "اللغة العربية" داخل هذه البلدان من أوليات المطالب القومية لشعوبها للدفاع عن ثقافتها وهويتها العربية وحمايتها، إلا أن هذا المطلب الحكومي والشعبي كذلك بالعودة إلى "اللغة العربية" وحمايتها بكافة الوسائل والإمكانات، باعتبارها اللغة القومية لشعوبها، لم ينجح معظمه في الوقوف بالمرصاد ضد سيطرة اللغات الأجنبية على لغة الخطاب اليومي، ولغة الهيئات والمؤسسات الرسمية، وهيمنت اللهجات المحلية على لغات هذه الشعوب العربية، حيث تمثل وجوداً قوياً نافذاً داخل هذه المجتمعات، يصعب التخلص من وجوده وتأثيره.

- المأزق الخامس: التأثير السلبي للهجات المحلية لكل بلد على حدة - كما نرى في مصر: (لهجة البدو - اللهجات في "الصعيد" - ولهجات الفلاحين - واللهجة النوبية). وفي السودان (اللهجات المتعددة بفروعها المتنوعة حسب المنطقة الجغرافية السودانية شرقاً وغرباً، شمالاً وجنوباً). وينطبق الحال نفسه على اللهجات المغربية، والتونسية، والليبية والخليجية وغيرها من اللهجات المحلية في مختلف

الأقطار العربية، وتأثيرها السلبي في عدم الحفاظ على قوام اللغة العربية وكيانها، بل سيادة استخدام هذه اللهجات على مستوى الخطاب اليومي، والابتعاد عن اللغة العربية بمختلف مستوياتها على مستوى الخطاب اليومي، وممارسة الكتابة بها.

- المأزق السادس: إن العولمة من جانبها السلبي - ولا أتحدث عن الجانب الإيجابي لها - قد تسبب عنها أن سكان الوطن العربي، ومن بينهم الأطفال والشبيبة المتعلمون يواجهون خطرهما - خاصة في المرحلة السنية (من ٥ إلى ١٨ سنة) - فالعولمة تغوص نفوذاً وتأثيراً في عقولهم، وتمثل جزءاً لا يتجزأ من استقبال ما تمليه عليهم. لقد أصبحوا منفتحين أكثر من أي وقت مضى أمام كل معطيات ما تنتجه هذه "العولمة" العالمية؛ مقتنعين ومستسلمين لكل منجزاتها - خاصة في مجال "المعلوماتية"، و"الإعلام" بمختلف أشكاله وصوره، والتقنية التكنولوجية الحديثة - دون نقاش، أو تحاور معها، أو تحليل وتقييم لها من مختلف جوانبها المتعددة، للأخذ من أطروحتها الإيجابية، ونبذ مثالبها وسلبياتها.

ولأن لغة "عصر المعلوماتية ووسائل الإعلام" أي لغة العولمة الجديدة قد أضحت لغة أكثر تركيباً وتعقيداً وتأثيراً، إلا أن هذه اللغة أضحت أكثر فقرًا، ذلك لأن اللغة المستخدمة في هذه الوسائل - رغم تعدديتها - قد تبدو لنا أنها شديدة الشراء، إلا أنها محدودة المصطلحات التقنية في تفكيك شفرات هذه المصادر المعلوماتية، وهي - في معظمها - مفردات تنحصر استخداماتها في نطاق ضيق، فهي تتمحور في تعاملها مع "تقنيات" لغة الكمبيوتر، ولغة "الإنترنت"، ووسائل "الفيديو" و"سى دى" و"دى فى دى" وغيرها من المصادر المعلوماتية المتعددة المصادر، وفي الوقت نفسه تسعى إلى تهيمش الوسائل التعليمية الأخرى، وتضعف من الاستمتاع بحالة القراءة المتفردة، أو الاضطلاع الفردي/ الذاتي بقراءة الكتاب، أو المقال أو الدراسة أو البحث في المعاجم والقواميس التي تحوى المصطلحات والصور التوضيحية باعتبارها وسائل معرفية متنوعة، فضلاً عن إضعاف عادة القراءة المتأنيّة برؤاها المتعمقة.

لقد فتحت هذه المصادر المعلوماتية الجديدة - بلا شك - آفاقاً جديدة أمام الشباب في المرحلة السنية (من ٥ إلى ١٨)، وفي مراحل سنية أكبر، لاستقبال ثورة المعلومات الهائلة الجديدة، ويصعب حصرها، لتصبح بدورها غواية معرفية عند المضطلعين من الأطفال والشباب للتعرف على الجديد، والمكتشف، مما يخلق أمامهم إمكانات التعرف على إنجازات الحاضر، وتصورات المستقبل. إن هذه المصادر المعلوماتية الجديدة تقرب - بلا

شك - الأذهان نحو مصادر معارف التقنية الحديثة، عبر استقبال وسائل المعرفة الكاملة الهائلة من مختلف الثقافات المتعددة الهوية، وتنوع المكتشفات العلمية للعلوم والثقافات الإنسانية، وعلوم الأرض والفضاء؛ إلا أن هذه المصادر المعرفية الجديدة - ذاتها - والتي خلقتها لنا "العولمة" بكل ما تملكه من قوى وتأثير ونفوذ، جعلت من تركيز (الأطفال والشباب) مكثفًا لاستقبال ما يُقدم إليهم، والموافقة المبدئية لتلقّي هذه النوعية من المعارف وتقبّلها دون نقاش أو جدل، بل بقدر كبير من الاستسلام لكل ما يُعرض على أبنائنا، ولاقتراحات "العولمة" بعرض طراز نموذجي، ونمط فكري وثقافي واحد تقترحه على من يتعاملون معها، بل وتمارس ضغطاً على طبيعة العقل العربي وتجعله لا يرى سواها، حلاً لمشاكله، ووجوداً في المنظومة العالمية التي تخرجه من بوتقة وجوده المحلي، ويرى في الحلول التي تقترحها "العولمة" حلولاً حضارية لمستقبله المرتقب، وهي بذلك تدفعه دفعاً إلى الهروب من واقعة الزاخر بمشكلاته. ومن الجانب الآخر تقوم بسلب فكره الذاتي، وعقليته التي نمت وتطورت في ظل حضارة وثقافة عربيتين، تختلف بالضرورة والوجود الفعلي مع ثقافة الوافد المقترح. ولا يعني هذا أن علي حضارتنا العربية أن تقوم بالضرورة بمقاطعة ثقافة الغير أو بهجرة ثقافة الوافد "العولمة" أو الاشتباك معها؛ ولكن من الضروري التحاور مع هذه الثقافة المغايرة، بغض النظر عن قيمة المطروح أو تأثيره سواء كان بالسلب أو الإيجاب على عقلية الأطفال والشبيبة عبر المشاهدة المستسلمة لشاشات الكمبيوتر المرئية، وغيرها من الأجهزة المرئية والسمعية والبريد الإلكتروني، التي تقدم وسائل الثقافة ومصادرها، لتحل محل "عادة قراءة الكتاب" والمشاهدة المتأنية لمختلف المجالات الثقافية والفنية من فنون وآداب وفلسفة.

لقد جعلت هذه القدرات المعرفية الجديدة من أطفالنا وشبابنا آلات حاسبة، وأجهزة استقبال نمط واحد مقترح - كما ذكرت سابقاً - من تلقى وسائل المعرفة ومصادرها، وهو الاستقبال غير المشروط لاجترار ما تقدمه وتعرضه؛ ليرث "ثقافة العولمة" دون مقارنة بثقافتنا، أو اختبار لها، أو تحاور معها، أو الاستماع للرأي المخالف، بل استقبالها بشكل إملائي مفروض على عقلية الطفل / المتلقي، والشاب / المتلقي بفكرها وثورة معلوماتها الجديدة أو بمكتشفاتها وإنجازاتها؛ خاصة أمام ثورة المعلومات الهائلة الجديدة والمنفتحة أمام عقل المتلقي / الطفل / الشاب. إنه الاستقبال السلبي - الذي عنيته سلفاً - للمعارف الثقافية والمعلوماتية أو لثقافة العولمة.

ولأن هدف العولمة هو الإملاء الفوقي أو العلوي، لإشاعة الأفكار والقيم التي يُراد بها إزابة الاختلافات والفوارق ما بين بلد وآخر، وثقافة وأخرى، وحضارة وأخرى، فضلاً عن أن الهدف الرئيس لها: هو خلق نموذج واحد مقترح؛ تدمج به ثقافة الشعوب والأمم لتبنيه، وإحالة مختلف الثقافات القومية لأصل ثابت واحد مُملى من جانب هذه الدول القوية على الدول الأضعف، لا تُراعى فيه الفروق والاختلافات بين ثقافته وثقافة العولمة أو ثقافة الآخر، بل تخلق جنساً بشرياً جديداً يقترب في تلقيه المعلومات إلى الإنسان الآلي (الروبوت) الذي لا يناقش أو يحاور بل ينفذ ما يطلب منه، وهذا ما يجعل الأمم الكبرى بما تملكه من هذه القدرات المعلوماتية، والثقافية، تفرض وجودها الفعلي (القوى) على غيرها من الشعوب، وتحيلهم إلى أمم خاضعة لا تملك مصائرهما، بل تخضع لقوة "الموديل - النموذج - الواحد"، و"المصدر الواحد"، فتتسبد هذه الدول الكبرى على حساب الدول الصغرى، وتصبح هي المالكة المشكّلة لمقدرات الحكومات والبشر وتفرض على هذه الأمم نمط ثقافتها، وأحادية التفكير، لاستغلال ثرواتها لصالحها.

إن هذه الدول الكبرى على قناعة ويقين بدورها التبشيري/ المُسيّس (من السياسة) الذي يجعل منهم - في رأيهم - رسل التقدم والتنوير، والعلوم المتقدمة، واقتراح نمط الحياة الاستهلاكية الذي يخلو من القيم الروحية المستجيبة لثقافتها القومية الأصلية.

ولا ينشأ هذا الخطر من فرضية وجود هذه الحضارة الاستهلاكية - ذلك لأنه موجود بقوة، ومسيطر بشكل موغل في التأثير على شعوبنا. من خلال بيع الدول الكبرى لمخترعاتها ومكتشفاتها وسلعها مقابل السيطرة على موارد هذه الدول الصغيرة وثرواتها الطبيعية، بل ينبع الخطر الحقيقي - في رأيي - من عدم استعدادنا للتصدي لـ "ثقافة العولمة"، والوقوف حيالها، أو بجوارها شريكاً وليس تابعاً، ليتمكن الأخذ منها ما يفيد، وترك ذلك الذي يعرض حضارتنا وثقافتنا ولغتنا للخطر.

إن "لغتنا العربية" يتهددها خطر نفوذ منظومة "العولمة"، فلغتنا وثقافتنا وتراثنا الفكري - قديمه وحديثه - هو أداة اتصالنا بالآخر وتواصلنا معه، باعتباره وسيلتنا في الفكر؛ وأداة للتواصل؛ ومصدراً لحضارة الشخصية العربية بكل ما تملكه من زاد ثقافي وتراث إنساني كبير. اللغة - إذًا - أصبحت - بهذا المفهوم - في خطر حقيقي يتهدد ثقافتنا العربية المعاصرة برمتها، عندما تُتجاهل وتهاجر.

وفي هذه النقطة من الدراسة أحب أن أعرج إلي التجربة البولندية، فقد عاصرتها

عندما كنت دارساً في جامعاتها . تؤكد هذه الدراسة أهمية الحفاظ على اللغة القومية ؛ وهى هنا تجربة الحفاظ على " اللغة البولندية " ؛ حتى لو تعرضت الأمة للقتل الجماعي .

الجامعة الطائفة:

كانت " الجامعة الطائفة " في بولندا مصطلحاً يتضمن مصدرة معنيين يعبر كل منهما عن معاهد التعليم العالي غير الرسمية ، وقد نشأت هذه الجامعة في بولندا في القرنين التاسع عشر وبدايات العشرين . يأتي مصدر هذه التسمية لانعدام وجود مكان ثابت للتعليم يتعلم فيه البولنديون ؛ ووجود أماكن غير ثابتة مقامة خصيصاً تهيأ كمدارس للتحصيل في المدارس والجامعات ، فهي أماكن متغيرة يُمارس فيها تعليم الطلبة وتقديم المحاضرات .

لذلك نُظمت عام ١٨٨٢ في المنازل الخاصة بمدينة " وارسو " فترات زمنية سرية لتعليم النساء " ، اللائي كانت الدراسة الجامعية بالنسبة لهن ممنوعة .

في العام الدراسي (١٨٨٢/١٨٨٣) ، استمع سكان عدة مساكن تقطنها النساء ؛ لمحاضرات يلقيها أساتذة ومعلمون بولنديون مشهورون .

في عام ١٨٨٥ ، أقيمت هذه الدراسات الجامعية في " المعاهد العليا السرية " أو في " معاهد ما تحت الأرض " تحت ما كان يُطلق عليه بـ " الجامعة الطائفة " .

ومنذ هذه اللحظة التاريخية كان يجمع مبلغ من المال وهو " روبلان ونصف روبل " من كل طالبة مستمعة . كانت هذه المبالغ المجمعة ؛ تُخصص كأجور للمحاضرين في مختلف المجموعات ؛ حيث كان يمارس الأساتذة والمعلمون عملهم التعليمي في سرية بالغة تحت إشراف " المكتبة العلمية السرية " ، وكان هذا عملهم الوحيد الذي يقومون به . وكانت مدة الدراسة في هذه " الجامعة الطائفة السرية " تستمر من خمس حتى ست سنوات ، وتتضمن أربعة تخصصات ، هي : علوم اللغة البولندية وآدابها ، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم التربوية ، وعلوم الرياضيات والطبيعة .

في الأسبوع الواحد كانت الطالبات المستمعات تدرّسن من ثمان إلى عشر ساعات من المحاضرات أسبوعياً . وكانت من بين هذه الفتيات ، أشهر السيدات من العلماء ، واللائي حافظن على مستواهن التعليمي الفائق باستمرار تواصلهن في المتابعة عن طريق التحصيل الذاتي بالقراءة والاضطلاع المستمر . من بين خريجات هذه الجامعة الطائفة : الطالبة

البولندية "ماريا سكوداوفسكا كوري - Maria Curie Skłodowska" أو "مدام كوري" التي حصلت جائزة نوبل فيما بعد.

مدينة "فجيشني - Wrzesnia" البولندية وإضراب الأطفال عام ١٩٠١:

أصدرت سلطة المحتل قانوناً يقف بالمرصاد ضد البولنديين الذين يقومون بتشديد أراض جديدة واستزراعها، فضلاً عن أن ثمة أوامر أخرى أصدرها المحتل الألماني؛ وهي اقتصار استخدام اللغة البولندية في الاجتماعات. لكن البولنديين وقفوا بالمرصاد ضد هذا القرار، وكان المثال الواضح لذلك هو "إضراب الأطفال/ التلميذات والتلاميذ البولنديين" بمدينة "فجيشني" عام ١٩٠١. وكان سبب إعلان هذا الإضراب هو إلغاء المحتل البروسي/ الألماني - قبل الحرب العالمية الأولى، وأثناء احتلال البروس/ الألمان لبعض أجزاء من الأراضي البولندية - وانشصر تعليم اللغة البولندية في دروس مادة الدين. وقد عوقب الأطفال المضربون بالضرب والجلد، أما آبائهم الذين اعترضوا على تعذيب أبنائهم، فقد عوقبوا هم الآخرون ووضعوا في السجن لمدة عامين.

وقع هذا الحادث بالمدينة الصغيرة "فجيشني" في بدايات القرن العشرين، وكانت تقع داخل إمارة "بوزنان" البولندية، - في وسط الشمال البولندي - وقد وقعت أحداث هذا الإضراب في أثناء احتلال بولندا وتقسيمها، حيث كانت أراضي بولندا مقسمة آنذاك إلى ثلاث مقاطعات. واحتلت تلك المقاطعات الإمبراطوريات الأجنبية التالية: (الروسية والنمساوية والبروسية/ الألمانية) والتي قسمت بولندا في ما بينها. بعد هذا الإضراب تمتلئ الصحافة العالمية بأنباء عن ما حدث وتصدّره صفحاتها الأولى، وهي عن أنباء إضراب المدينة البولندية الصغيرة "فجيشني".

كان كل فرد يعرف أن الأراضي التي وقعت فريسة للاحتلال البروسي/ الألماني، كان من الصعوبة تصور ما إذا كان البولنديون سيكونون قادرين الحفاظ على لغتهم القومية رغم احتلال أراضيهم، وأن يحافظوا على تراثهم الثقافي البولندي. حدثت كل تلك الأحداث في زمن سياسة المندوب السامي للرايخ الألماني "أوتو بيسمارك - Otto Bismarck"، الذي كان باسم "الحرب الثقافية" قد قرر أن يهدم مختلف رموز وجود البولندي فوق الأراضي المنتزعة من البولنديين لصالح البروس/ الألمان. تلا ذلك "ألمنة" (من الألمانية) الحياة الاجتماعية في الإمارة المحتلة: في جميع المؤسسات الإدارية، والوظيفية، والمحاكم، والمدارس، ومنع استخدام اللغة البولندية.

أقيمت الحرب ضد الكنائس ، أي ضد تلك الأماكن التي كانت تتمثل فيها وحدة البولنديين عن جدارة ، حيث كانت الكنائس تمنح البولنديين الشعور بالأمل ، فضلاً عن إشعارهم بأن كابوس الغازي الأجنبي " البروسي / الألماني " ووجوده ، سوف يزول سريعاً . ولكن للأسف ، لم يحدث ما تمناه رجال الدين ، بل على النقيض من ذلك ، فإن جميع صور استقلالية البولنديين وفرصه ، كانت تتضاءل رويداً رويداً ، أما الفزع والخوف فقد أصبحت أكبر فأكبر ، إلى أن يصبح غير محتمل !!

الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥):

كان التعليم السري للغة البولندية ، والمواد التعليمية الأخرى تُحارب حرباً ضارية من قبل المحتل الألماني في بولندا التي وقعت تحت الأسر الألماني الهتلري الجديد .

في هذه السنوات ، فقد البولنديون حوالي ثمانية آلاف وخمسمائة مدرس بولندي قد قتلهم وعذبهم الألمان ووضعوهم في معسكرات الموت ، لأن المعلمين البولنديين قد تجرأوا على تعليم البولنديين لغتهم القومية والمواد التعليمية الضرورية ، محاولة منهم الحفاظ على ثقافة أبنائهم ولغتهم ، على الرغم من أن هذه المدارس كانت " سرية " أو ما يُطلق عليها بـ "مدارس تحت الأرض" .

لقد كان المعلمون والتلاميذ يعرفون أنه في اللحظة التي سيكشف فيها الألمان عن هذه المدارس " السرية " ، فإن ذلك كان سيهددهم ، ويهدد أصحاب الشقق والمساكن التي كانت الدروس تُقدم فيها ، إما بالسجن المؤبد أو بمعسكرات يدخلون فيها لتنفيذ أحكام الموت النازية عليهم ، سواء بالقيام بتجارب عليهم أو بإحراقهم .

وعلى الرغم من مختلف وسائل الضغط والقهر الغاشمة التي كانت تُمارس من قبل المحتل النازي ، إلا أن هذا كله لم يوقف البولنديين عن تعليم أطفالهم لغتهم القومية في تلك " المدارس السرية " أو "مدارس ما تحت الأرض" . وعلى الرغم من التهديد بالعقاب والتهديد بالموت من قبل المحتل لمعاينة البولنديين لممارسة التعليم غير القانوني ؛ أو التعليم غير المسموح به ؛ أو بقول آخر " التعليم السري " ، إلا أن هذا لم يوقف معظم المعلمين البولنديين أو يجعلهم يتوانون عن القيام برسالتهم ؛ وهى ممارسة وظيفتهم التعليمية ، وتعليم أبنائهم القراءة والكتابة فضلاً عن تعليمهم المواد الأساسية ، طوال وجود

المحتل الألماني فوق الأراضي البولندية؛ وذلك باعتبار أن قضية تعليم البولنديين لغتهم حيث كانت تمثل للبولنديين مستقبل وطنهم وقضيتهم القومية.

إن قيام هذا النوع من المدارس والتي كانت تتسم بطابع السرية الكاملة، وتوجد فوق مختلف بقاع الأراضي البولندية المحتلة بهذا الانتشار وذلك الاتساع، يُعد ظاهرة تاريخية متفردة، وربما تكون الوحيدة وشديدة الانفراد في أوروبا والتي كان يحتل الألمان معظم بلدانها آنذاك. هذه الظاهرة كانت تُعامل على المستوى الاجتماعي والسياسي باعتبارها شكلاً من أشكال المقاومة ضد المحتل.

أما الأراضي البولندية والتي كانت تقع على الحدود البولندية/ الألمانية، فإن ألمانيا كانت تعتبرها أراضيها، ولذلك منع الألمان منعاً كاملاً وجود أية مدارس بولندية، حتى المدارس الابتدائية. وكانت توجد بديلاً عنها المدارس الألمانية التي وجدت فوق الأراضي البولندية المحتلة، وكانت ممنوعة على الأطفال البولنديين للدخول فيها، والتعلم بها، أو التحصيل العلمي والتربوي من موادها. إن وجود ذلك الشعور بالرعب، وسياسة تخويف المحتل، لم يقف حجر عثرة ضد قيام البولنديين بإنشاء "المدارس السرية" أو "ما تحت الأرض" لتعليم اللغة البولندية القومية وثقافة الأمة وتاريخها وجغرافيتها. كانت هذه "المدارس السرية" تُقام تحت إشراف "الجيش البولندي السري"، والمقاوم للمحتل وتنظيماته. وكان المدرسون يجمعون عدداً من الأطفال، وفي ظروف اتسمت آنذاك بالسرية والكتمان؛ ليقوموا برسالتهم وهي تعليم الأطفال البولنديين لغتهم. فالمعلم الواحد كان يعلم مجموعة ما في مرحلة التعليم العام من خلال برنامج تعليمي محدد ومخطط، يعود تاريخه إلى فترة ما قبل الحرب التي اندلعت في أوروبا، وكان عدد الحصص التي يقوم بها هذا "المعلم" أو ذاك لا تتعدى مرتين أو ثلاث مرات على الأكثر أسبوعياً. وتبدأ مجموعات التلاميذ في الازدياد، ولذلك كان على "المعلم" أن يعد برنامج الحصص المدرسية، بما يتماشى مع قيامه بتعليم هذه التلاميذ في قاعات الدرس التي كانت بدورها تُقام في مختلف بيوت البولنديين ومنازلهم. كان هذا ممكناً تحقيقه فقط، وفقاً للتعاون الكامل لآباء هؤلاء التلاميذ والمعلمين.

هذا المثال من التجربة البولندية يمنحنا معنى محدداً كان من واجبي أن أدلل من خلاله في بحثي للتأكيد على بعض القضايا الهامة التي يطرحها موضوع "اللغة العربية": وهو أن الحفاظ على اللغة هو الحفاظ على الوطن، وأن الدفاع عن اللغة هو الدفاع عن وجود الأمة.

وأن البولنديين دفعوا حياتهم ثمنًا - معلمين وتلاميذ أطفالاً - من أجل لغتهم القومية التي كان يعنى استمرار تعلمها وتداولها عدم القضاء على ذاكرة الأمة، وهو الذي دفع بولندا اليوم إلى أنه لا توجد بها نسبة أمية وصل معدل نسبتها مثل البلدان الأوروبية إلى ٣٪ فقط، وأدى الحفاظ على هذه اللغة القومية بدورها إلى أن تتوحد اللغة مع لهجاتها، ولا تنفصم انفصاما، يقضى على وحدتها، فلغة الخطاب اليومي هي لغة الكتابة ويكاد لا تختلفان.

إن تعميق هواية القراءة باللغة العربية والكتابة بها عند أطفالنا وشبابنا - خاصة في المرحلة السنية الأولى من خمس سنوات إلى ثماني عشرة سنة (٥ - ١٨ سنة)، فضلاً عن المرحلة الجامعية مسألة قومية، ولا يمكن غرس حب هواية القراءة إلا بتعلم اللغة العربية تعلمًا حقيقياً يكون درعاً واثماً للأمة للدفاع عن ثقافتها، فهي تمثل لنا الخبز اليومي الذي لا يمكن الاستغناء عنه. وينبغي في الوقت نفسه أن يتعلم الطفل اللغة العربية منذ نعومة أظفاره، ليس تعليمًا قائمًا على الإلزام الإملائي بمعرفة حروف اللغة؛ وأبجدياتها؛ وكيفية تراكيب كلماتها وجملها فقط، بل المعرفة الحقيقية "لغة العربية" عبر اكتشاف أسرار جمالياتها، وثراء قيمها ومعانيها، واستعاراتها، ورموزها، وجماليات تراكيبها، لتصبح اللغة - بهذا المفهوم - نسيج "لغة" الطفل اليومية، وتشجيعاً له على ممارسة عادة القراءة بها، وممارسة كتابتها، والاستمتاع بآدابها وعلومها. بهذا المعنى تصبح اللغة العربية جزءاً لا يتجزأ من كيان الطفل وفكره وعقليته وروحه الخلاقة في تعامله اليومي مع نفسه؛ وحواره مع الآخر.

المشاركة بالمرح في هذا الدور النضالي:

وحول البحث عن جهود تحافظ على اللغة العربية وتدعمها وتطورها، تتأكد فكرة مشاركة المسرح كما ذكرت سالفاً. فالمسرح - بهذا المفهوم - لا يمثل ترفاً ثقافياً، بل كائن حي يصوغ لغة الحوار، ويشكل قواعدها، ويشجع "الطفل" على أن يجعل من لغته العربية تعاملًا لغوياً يومياً، أو على أقل تقدير يقرب لغته اليومية منه.

عبر هذا الإطار المقترح - يمكن للمسرح أن يساهم في توطيد أواصر المعرفة باللغة العربية ودعمها، وأن يمثل مادة خصبة تساعد، وتسانده في الاطلاع على مصادر المعرفة من أصولها الحقيقية.

إننا نناقش في هذا البحث الرأي السائد القائل بأن اللغة العربية تمثل للمسرح كائناً مغلقاً على ذاته، حيث لا يتعدى دورها إلا مجرد ترجمة آداب المسرح العالمي، ومنابع الفكر

الإنساني من لغاتها الأصلية إلى لغتنا العربية، سواء على مستوى قراءة نصوصها الدرامية، أو على مستوى عرضها فوق خشابات المسارح. وكأن اللغة العربية - بهذا المفهوم - ينحصر دورها في الترجمة عن المسرح العالمي من لغاته الأصلية إلى اللغة العربية، والترجمة للأخذ عن الثقافات والمعارف الأخرى فقط. وهذا رأى مجحف وغير صحيح.

لقد ترسخت فكرة ما داخل عقلية المواطن العربي، وهى أن الأعمال المسرحية - المصرية منها أو العربية - ينبغي أن يكون تناولها الفني فقط عبر الكتابة باللهجات المحلية داخل هذه الدول، وكأن معظم كُتّابها قد تصالحوا مع أنفسهم على حساب المتلقي والقارئ العربي، واختاروا الأسهل والأبسط والأكثر مرونة. متجاهلين بذلك كياناً حياً هو اللغة العربية.

أما اختيار كتاب الأعمال المسرحية للهجات المحلية في مصر، أو اللهجات العربية في الأقطار العربية على مستوى الصياغة والتركيب، فهو مبدأ قد يبدو من النظرة الأولى إليه مبدأ ليس خالياً من الصحة، ذلك لأن المادة "الدراماتوجورية" - أي مادة كتابة هذه الأعمال المسرحية أو تلك المسلسلات التليفزيونية؛ والمكتوبة فقط باللهجات المحلية في مختلف دولنا العربية، إنما تخاطب بها الجماهير من سواد الشعب العربي. فإذا أخذنا مثلاً بمصر - تطبيقاً لما نعرضه - فإن الفجوة تتسع رويداً رويداً، والمساحة التي تمثل حاجزاً بينها وبين "اللغة العربية" و"اللهجات" تزيد منها، فضلاً عن أن الفروق اللغوية على مستوى قواعد النحو الضابطة للغة العربية على مستوى الأسلوب، وطريقة الكتابة، وبين اللهجات بضوابطها الشكلية؛ ليس لصالح اللغة العربية "الأم"، بل لصالح اللهجات التي امتزجت في تكوين مفردات تكوينها اللفظي مع مفردات الحياة اليومية؛ لتمثل كياناً لغوياً من تكوين مفردات اللهجة العامية مثل لهجات الباعة الجواله، وأصحاب الحرف كالنجارين، والبائعين بمختلف سلعهم، وأصحاب المقاهي الشعبية، والجزارين، وعمال المصانع، ناهيك عن مهن العاملين في مجال ميكانيكا السيارات والسمكرة، وغيرها من المهن الحرفية. هذا من جانب، ومن الجانب الآخر تتخلق مفردات هذه اللهجات التي تدخل مقتحمة اللغة العربية "الأم"، برؤوسها عنوة، لتتشكل تراكيب لغتها بفضل لهجات هذه المهن المتنوعة، فتتكون وتتطور، وتشكل هي الأخرى عبر تعبيراتها اللغوية وسط هذا الاجتياح الغازي للكنات أصحاب هذه الأعمال الحرة والمهن المذكورة من قبل، وهى بالتالي تصوغ طبيعة اللهجة الشائعة "الدارجة" في تلك البقع الجغرافية التي تشكل بدورها هذه اللهجات وتصوغها.

ومن جانب آخر ، فإن هذه اللهجات واللكنات تتجه رسالتها الفاسدة في عصرنا الحديث إلى تمييع أذواق الجماهير - سواء على مستوى الشكل والمضمون - فهي تتوجه نحو نظارة من المتفرجين معظمهم من الأميين . على أن الظاهرة التي ظلت كثيراً من الوقت تُناقش على مائدة النقاش ، هو تبني بعض المثقفين والمبدعين من كُتّاب الشعر العامي الدفاع عن اللهجة العامية ، وبلا أدنى شك أن جيلاً كاملاً من شعراء العامية استطاعوا أن يدافعوا عن اللهجة المصرية في مصر ، وعلى رأس هؤلاء : بيرم التونسي وصالح جاهين وفؤاد حداد ومرسى جميل عزيز وبهاء جاهين وعبد الرحمن الأبنودي ، وسيد حجاب ، وغيرهم من شعراء العامية .

لقد استطاعوا بالفعل أن يخلقوا من اللهجة العامية تكوينات شعرية جديدة حافظت على اللهجة في أصفى ينابيعها . ولكن الأمر المدهش كذلك أن أشعار شعراء العامية ، عند القيام بتحليلها وتقييمها ؛ سيجد المرء أن تراكيب جملها الشعرية أقرب في المعاني والاستعارات من تلك التي تتوفّر عليها مفردات اللغة العربية ، كما يرى الشاعر حجازي . بل إن المرء إن قام بتشكيل بعض أبياتها وفقاً لقواعد النحو العربية ، فسيجد اقتراباً واضحاً من اللغة العربية الأصل ، والذي لم يستطع شعراء العامية الفكاك أو التخلص منه .

ولعل ما يمكن لنا أن نؤكد أنه شعر العامية حافظ على نقاء اللهجة العامية ، وقام بتنقية لغة الخطاب اليومي من كل سوقيته وابتذاله ، لأن هؤلاء الشعراء كانوا أيضاً ودائماً بمعرفة واعية لكنوز الأدب العربي ولغته العربية الفصحى .

إن معظم ما تدور حوله المسرحيات المصرية والأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزيونية المصرية - وهو المثل الذي نظرته فوق مائدة النقاش ؛ لأنه ليس بعيداً عن متناول يدنا ، ولا عن تجربتنا في مجال المسرح والسينما والتلفزيون - فمواضيعها محلية تدعى أنها تعكس المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية داخل المجتمع المصري ، بشخصها الذين نقابلهم كل يوم في حياتنا اليومية . وفي ظني ، أن عدداً غير قليل من هذه المسلسلات يصبح بعيداً كل البعد في تناولها لمشاكل المجتمع المصري الحقيقية . لكن اللهجة المصرية المكتوب بها حوار هذه المسلسلات قد أثر تأثيراً كبيراً في انتشارها ، وقام بدوره بتأثيرها القوي الأكبر في تشكيل كيانات لغة المواطن المصري . وينطبق الحال على العروض المسرحية والأفلام .

ولا يبتعد الوضع في أقطار الوطن العربي بصورته الآنية عن الوضع في مصر ، فيما

تعرض له اللغة العربية من هجوم، وإهمال مقصود أو غير مقصود من قبل تلك اللهجات الخاصة بهذه الدول، فضلاً عن الكسل في استقبال المتلقي السهل والشائع؛ والذي يمثل بدوره خطراً يندر بالكارثة التي تتعرض لها لغتنا القومية العربية.

لقد خلقت هذه الهوة بين اللهجات واللغة العربية فجوة عميقة في لغة الخطاب اليومي. وتشكلت داخل بنية اللغة العربية مستويات ثلاثة: اللغة الكلاسيكية الفصحى وهى "لغة القرآن"، واللغة العربية التي هي أقرب إلى لغة "الصحافة"، واللغة الثالثة وهى "العامية" التي تقع في أحسن أحوالها (مثل اللغة الشعرية عند شعراء العامية) على الحدود ما بين اللغة العربية واللهجة العامية (كما في مصر)، وينطبق الحال على اللغة العربية واللهجات الخاصة بالأقطار العربية الأخرى.

إن دراستنا ستتمركز حول قضية اللغة العربية بشكل عام، وعبر التجربة المسرحية في مصر - بشكل خاص - من ناحية مؤثرات هذه اللغة العربية بكل ما تواجهها من صعوبات، ودورها في تكوين عقلية المتلقي العادي، خاصة إذا ابتدأنا من "النشء" أي من الطفل العربي، على اعتبار أن "اللغة العربية" تتشكل اليوم داخل عقل الطفل ووجدانه "اللا/ شعوري" أو "عقله الباطن" لغة قرينة بلغة الدرس للحفظ والتلقين، ولا يتعامل معها "الطفل/ الشاب" سواء في المدرسة أو الجامعة، أو يمارس تداولها بعد انتهائه من امتحاناته المدرسية أو الجامعية، وعلي أفضل الأحوال يتعامل بها العامة رسمياً على مستوى كتابة المذكرات في الوزارات الحكومية، ومحاكم القضاء، وكتابة الطلبات والمذكرات الرسمية.

وعلى الرغم من تشجيع الدول العربية لحركة نشر الكتب والإعلام عنها، وسهولة انتشار الكتاب في بعض الأحيان؛ وصعوبة شرائه لثمن بيعه الباهظ في أحيان أخرى؛ إلا أن نفراً ضئيلاً من المتعلمين والمثقفين في مصر - على سبيل المثال - لا تتجاوز نسبة عددهم ٣٠٪ أو أقل من مجموع الشعب المصري البالغ عدده سبعين مليون نسمة هم المستفيدون من قراءة الكتاب. ولهذا ينسحب هذا على تأثير اللغة العربية في لغة الخطاب اليومي، ولا يمكن أن تلعب اللغة العربية دوراً في مساعدة الإنسان المصري لتفهم الدور الحضاري للغة في تعريفها لثقافة الأمة، والتعريف بمصادر الأدب العربي والعالمي، وبالعلوم الإنسانية، ومصادر المعرفة؛ إذا كان معدل الأمية مرتفعاً في مصر والوطن العربي، ليصل معدل الأمية في البلاد العربية إلي ضعف معدل الأمية في العالم، حسب إحصائيات الأمم المتحدة في عام ٢٠٠٦.

وعلى الرغم من منطقية طرح قضية اللهجات وعقلايتها الشكلية، إلا أن الكتابة باللهجات، أبعدت المتفرج والمتلقي والقارئ العربي، سواء كان - طفلاً أو شاباً - بما تقدمه أجهزة الإعلام من إذاعة وتلفزيون، وسينما، ومسرح؛ أبعدتهم عن ممارسة التعامل اليومي للغة العربية. بل أدى هذا - في رأيي - إلى عدم تقدير الإنسان العربي لدور اللغة المصيري في تطوير عقلية الإنسان العربي، وغو ذهنه، وطرق فكره؛ وخطابه اليومي، ومن ثم توازن مزاجه النفسي، بعد هجرته للغة العربية وانقطاع ممارسته عنها، سواء بالقراءة، أو عبر التحدث بها، أو حتى مجرد التكلم بها عبر لغة ثالثة تجمع ما بين جماليات "اللغة العربية"؛ وبساطة تراكيب جمل اللغة اليومية، والتي نطلق عليها مجازاً "لغة الصحافة".

لتنحصر اللغة العربية في تقديم الأعمال التاريخية، سواء من فوق خشابات المسرح، أو في المسلسلات التلفزيونية الإسلامية أو التاريخية، أو في ترجمة المسرحيات العالمية عن اللغات الأجنبية - كما ذكرت من قبل.

ومحصلة الأمر أنه قد تشكل انطباع سلبي ما داخل نفوس الأطفال والكبار على حد سواء، وهو أن اللغة العربية الفصحى - هي لغة قديمة، متكلّسة، فقدت فكرة التواصل الحضاري مع حاضرها، وانحصر دورها في الحفاظ المتحفي للتاريخ. ولم تعد - بهذا المعنى - لغة التخاطب اليومي، ذلك لأن أصحابها هجروها، وساهموا - بشكل غير مباشر في الانقطاع عن ممارستها؛ بل واستجابوا - عن غير قصد - لما تقوم به "العولمة" من قيامها بالابتعاد المتدرج عن لغتهم القومية، أي "اللغة العربية" والاستخفاف بدورها الحضاري.

"اللغة" التي يمكن لنا التخاطب بها فعلاً، هي تلك التي يمكن تطويرها، والحفاظ على متنها، لتكون كائنًا حيًا متغيراً بتغير الحقب التاريخية والزمنية التي تحيا "اللغة العربية" فيها متغيراتها في مختلف عصورها، لغة لا تستهدف التبسيط المخل لاستخداماتها، أو التخلص من قواعدها، أو تصل إلى حالة من التدني اللغوي لاستسلامها لكل معطيات مفردات اللغة العصرية التي تضيف إلى اللغة أعباءً متتالية من تعبيرات ومصطلحات جديدة؛ قد تقوم بتسطيحها. وبكلمات أخرى، لغة لا تتعرض لخطر التعامل مع لغة "رجل الشارع" وتستسلم له، أو لتلك اللكنات الشائعة التي تأثرت بها عقلية الطفل ووجدانه من تراكمات استخدامه لها مع الآخرين في أثناء ممارسته لحياته اليومية لها منذ صغره، وداخل محيط أسرته وأقرب المحيطين به. لهذا يأخذ "الطفل" من مصدر هذه

اللغة وينهل منها ، وعندما ينمو شاباً فإنساناً ناضجاً ، يتكلم بها وتصبح بالنسبة له لغة الخطاب اليومي التي يتأثر بها ويستسلم لكل أطروحتها .

والفنون يمكن أن تلعب دوراً مباشراً أو غير مباشر في مساندة اللغة العربية والوقوف بجوارها لتصبح لغة حية . ويعود اهتمامي في هذا المقام - قبل كل شيء إلي " فن المسرح " ليكون عنصراً مساعداً ومعاوناً للحفاظ على اللغة العربية وتعليمها ، والترغب فيها ؛ منذ الحضنة حتى مرحلة نضج الطفل ، وصولاً للغة الشاب في المرحلة التعليمية الجامعية .

يؤكد هذا البحث أنه بمقدور " فن المسرح " أن يكون شريكاً تعليمياً وثقافياً وفكرياً للمساهمة في مساعدة الطفل والشاب للحفاظ على لغته وحبها ، بل يصبح المسرح - بهذا المعنى - وسيلة تحببه في التعامل مع اللغة العربية والنطق بها ، بل يساعده في القراءة بها والكتابة ، وتحسين لغة خطابه اليومي ، فضلاً عن غرس القيم الوطنية داخله بالإيمان بلغته القومية ، والتعود على ممارستها ، وعدم هجرتها ، بل الدفاع عن ذاته وثقافته عبر الدفاع عن لغته وجمالياتها . وهو أمر يكون على النقيض مما تقوم به " العولمة " ، على حساب لغات الأمم وثقافات وتراثها الإنساني . ويكون الاختبار التاريخي والمصري وشروطه هو أن نكون منفتحين على ثقافة الغير ، مع التأكيد على قيم النقد والتحليل ، للأخذ من ثقافات الآخر بما يمكن أن نفيد منه ، وأن نترك ما يمكن أن يكون دخيلاً علينا .

إن صياغة التعرف على حضارتنا القومية عبر اللغة العربية وإعادة اكتشاف جمالياتها ، يؤدي " فن المسرح " فيه دوراً مؤثراً للحفاظ على " لغتنا العربية الجميلة " - حسب مقولة شاعرنا الكبير فاروق شوشة . على شريطة أن تبدأ " الممارسة المسرحية باللغة العربية " تطبيقاً من مرحلة الحضنة والمدرسة الابتدائية ؛ مروراً بالمدرسة الإعدادية والثانوية العامة ؛ وصولاً إلى الدراسات الجامعية .

وبمقدور عادة مشاهدة العروض المسرحية باللغة العربية " الأم " ؛ أن تؤدي إلى المساهمة في تعميق الشعور القومي بحب اللغة العربية والغرم بها ، وأن تكون اللغة العربية - بهذا المعنى - جزءاً لا يتجزأ من لغة تعليم المواد التي يدرسها " الطفل " منذ بداية نشأته وتعليمه ، وليس فقط تلقينه نصوصاً أدبية وقواعد نحوية يتهرب الطفل منها حتى مرحلة نضوجه وتعليمه الجامعي ، من هنا يمكن للمسرح أن يقوم في هذا الخصوص بتشجيع حب المتلقي للغته ، كما يحب الشعب الإنجليزي لغته الإنجليزية القومية عبر حبه لغة شكسبير الإنجليزية

في نصوص مسرحياته: "هاملت" - "عطيل" - "ماكبث" - "الملك لير" و "أنتوني و كليوباترا" وغيرها من إبداعاته المسرحية، و "مولير" في مسرحياته: "البخيل" - "طرطوف" - "عدو البشر" - "طبيب رغم أنفه" - "مريض بالوهم" و "المتحذلقات" وغيرها من المسرحيات. فلنرجع - نحن الآخرون - إلى أدبنا المسرحي العربي - قديمه وحديثه - ولنستفد من اللغة العربية الرفيعة المصاغة بها هذه الأعمال الإبداعية.

يقترح البحث في هذا الخصوص أن تكون "مادة المسرح" واحدة من مواد التدريس الأساسية من الحضانة وحتى الجامعة، بل يقترح أن يكون تدريس بعض المواد النظرية - سواء كانت هذه المواد أدبية أو علمية - للطفل والشرء على السواء في مختلف مراحل التعليم عن طريق "المسرح" وبوسائلها الإيضاحية باللغة العربية. ومن أهم هذه المواد الأدبية: اللغة، والأدب، والفلسفة، وعلوم الاجتماع، والجغرافيا، والتاريخ، والمواد الدينية، فضلاً عن بعض المواد العلمية كالرياضيات والعلوم وغيرها. لنخلق بذلك تواصلاً لغوياً وحضارياً بلغتنا وعلومنا وثقافتنا العربية.

تتناول دراستنا دراسات تناولت بدورها "النشاط المدرسي" باعتباره من أهم المواد التي تقوي دراسة اللغات ومن بينها اللغة العربية، والفنون.

تؤكد إحدى هذه الدراسات، وهي دراسة "جاك كارول - Jack Carole" والتي يعود تاريخها إلى عام ١٩٨٠^(٧)، على أنه بوسع "النشاط المدرسي" أن يدعم العملية التعليمية ويساعد التلاميذ على حب المعرفة ويُنْكِ من الوعي الذاتي لدى الطلاب بأنفسهم؛ وبمعرفة لغتهم القومية عن طريق فنون المسرح؛ والموسيقى؛ والرقص الجماعي؛ عند تدريس الأحداث التاريخية وقصص شخصياتها التاريخية. وقد أجري الباحث الأمريكي "جاك كارول" الدراسة على تلاميذ المدارس الابتدائية والمعلمين، مستخدماً هذه الفنون المذكورة في تدريس وحدات دراسية، وتوصلت الدراسة إلى إظهار أهمية الأداء التمثيلي في تدريس الوحدات الدراسية، ونقل الخبرات التاريخية للتلاميذ، وفهم التلاميذ لتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، وإثراء ميول التلاميذ والمعلمين نحو الفنون الجميلة واللغات - خاصة لغتهم القومية.

أما دراسة "واك ولیم - Wack William" التي نُشرت في عام ١٩٨٢ بعنوان:

(7) Jack Carole Hickns - "A unit to Develop self - Awareness Through a fine Arts Approach", Instruction Material (051): Teaching Guide (051) Area Education Agency Cedar Falls, in 1980

"دراسة مسحية لأنجح البرامج المسرحية المنهجية" ^(٨)، فتهدف إلى توصيف برامج مناهج المسرح، والمناهج المشتركة في المدارس الثانوية التابعة لـ "جمعية سباييان الأهلية"، وذلك في عامي ١٩٨١ و ١٩٨٢. وقد تم عمل استبيانات وإرسالها إلى (٣٠١٨) ثلاثة آلاف وثمانية عشرة فرداً لجمع المعلومات عنهم، وعن الخلفيات المهنية عن مناهج تدريس المسرح في المدارس الثانوية. وقد كشفت الدراسة عن:

- نسبة (٨٦٪) ستة وثمانين في المائة من أعضاء الجمعية، يؤكدون أهمية الانضمام للمدارس الثانوية، وتقديم دورات في المسرح.

- نسبة (٩٧٪) سبعة وتسعين في المائة من المدارس الثانوية تقدم مسرحيات للجمهور العام.

- الأعضاء في الجمعية أساتذة لديهم خبرة مهنية بمناهج تدريس المسرح، ويشجعونها في المدارس الثانوية، ويأخذون معظم المساندة والتأييد من الإدارة المدرسية.

- ازدياد برامج المسرح والمناهج المسرحية في المدارس الثانوية عمّا كانت عليه في سبعينيات القرن العشرين.

وفي دراسة لـ "بيكر استيوارت - Baker Stuarate" والتي كتبها عام ١٩٨٤ بعنوان: "الأسئلة غير المجاب عنها في المسرح التعليمي" ^(٩)، "تخلص دراسته إلى أنه ينبغي على رجال التعليم، والقائمين على المسرح المدرسي أو التعليمي، الاستعداد للمحافظة عليه ودعمه، وذلك بتوقع التغيرات، وتعديل الأهداف، وتوفير مناقشة الأنماط الحالية لبرامج الدرجات، والتي تهدف إلى تعليم الفنون العقلية مثل اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ، تمييزاً لها عن الدراسات المهنية والتقنية التي تنتج برنامج التعليم والتدريب المهني وخدمة المجتمع.

فالدراسات تؤكد بما لا يدعو للشك أن بمقدور المسرح أن يساعد الطفل / المتلقي والشباب على تعلم اللغات والوحدات الدراسية الأخرى؛ وخاصة العلوم الإنسانية بشكل فاعل وأسرع في التحصيل والفهم.

(8) Wacck William Lee – "A survey of the status of curricular and co-curricular theatre programs", International Spians, society Affiliated High School in the United States, The University of Iowa, 1982

(9) Baker Stuarate – "Answered Questions in Education theatre", Theory into practice, Journal, vol. 23, No 4, 1984, pp. 309 – 311.

أما دراسة "لويس برسوم" بعنوان: "استخدام بعض الأساليب الحديثة في تدريس اللغة الفرنسية وآثارها على التحصيل والتوافق النفسي للأطفال"^(١٠)، فتهدف الدراسة إلى التعرف على استخدام بعض الأساليب الحديثة مثل "اللعب" أو ما يطلق عليه "السيكو/ دراما" في تدريس اللغات بشكل عام، ويأتي الباحث المصري بمثال "اللغة الفرنسية" ليطبق بحثه، ويدرس أثر ذلك على التحصيل الدراسي، وتحقيق التوافق النفسي لتلاميذ الصف الابتدائي. يستخدم الباحث المنهج التجريبي لعينة مكونة من مائة وعشرين تلميذة وتلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. ويطبق الباحث أدوات دراسته: الاختبار التحصيلي، واختبار التوافق النفسي والاجتماعي. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق بين تلاميذ المجموعتين في التحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الباحث المصري رزق حسن عبد النبي والتي انتهت منها عام ١٩٨٥ تحت عنوان: "الطريقة الكشفية والدرامية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية"^(١١) يقوم الباحث بالتعرف على تدريس وحدة دراسية في العلوم، والكشف عن مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي والاتجاهات العلمية والتفكير العلمي، ويجري الباحث المصري افتراضه العلمي على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس مدينة أسوان. وتكون أدوات دراسته: اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاهات نحو مواضيع وحدة جسم الإنسان، ومقياس التفكير العلمي. وتكشفت الدراسة عن:

- فاعلية الطريقة الدرامية في مجال التحصيل المعرفي والاتجاهات العلمية، حيث كانت ثمة فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- استخدام الطريقة الكشفية والدرامية جعلت المعلم أكثر كفاءة في توجيه العملية التعليمية وساعدته في التدريس.

أما دراسة "رينيه كليفت - Reneet Clift" تحت عنوان: "أثر الأنشطة المسرحية على التعليم والاتجاهات لدى طلاب المدرسة الثانوية"^(١٢)، فتهدف دراسته إلى التعرف على أثر الأنشطة الدرامية - على مستوى النص والمسرحية ومفردات العرض المسرحي، وأثرها

(١٠) لويس برسوم - استخدام بعض الأساليب الحديثة في تدريس اللغة الفرنسية وآثارها على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي للأطفال رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس عام ١٩٨٤.

(١١) رزق حسن عبد النبي - الطريقة الكشفية والدرامية حجازي تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية "رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة أسيوط عام ١٩٨٥.

(12) Reneet Clift - "The Effects of Dramatic Activities on Secondary School Students learning retention and attitudes", Dissertation Abstracts International, 1985

جميعها في مختلف مجالات التعليم، فضلاً عن التعرف على الاتجاهات لدى طلاب المدرسة الثانوية، وقد استخدم الباحث مجموعتين: إحداهما تجريبية، ويتم من خلالها تدريس درسين في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، باستخدام الطريقة الدرامية/ المسرحية، والأخرى مجموعة ضابطة، ويتم التدريس بنفس المدرسين باستخدام الطريقة التقليدية. وقد كشفت الدراسة عن تفوق الطلبة وازدياد استيعابهم للدرس وفقاً للطريقة الدرامية/ المسرحية أكثر بكثير من الطريقة التقليدية في التعليم. لقد وجدت آثار إيجابية للطريقة الدرامية/ المسرحية في إثارة حماس الطلاب وقوى دافعهم للتعلم، كما ساعدت هذه الطريقة الطلاب على حل المشكلات المرتبطة بالمنهج، وكيفية حلها.

وفى منهج " الدراسة الميدانية للمدارس العامة بكاليفورنيا - California Public School " ^(١٣) والتي يرجع تاريخها إلى عام ١٩٨٧، نتعرف على دراسة تحت عنوان: " لجنة المعايير والإطار العام لمنهج فنون الأداء المسرحي من الحضنة حتى نهاية المرحلة الثانوية"، فنجد أن أهمية هذه الدراسة تعود إلى أنها تضع خطة للتدريس بالمدارس من الحضنة وحتى المرحلة الثانوية، مستخدمة نشاط الدراما والمسرح معاً في بوتقة واحدة، تهدف إغناء قدرات هؤلاء الأطفال منذ تعليمهم الأول في الحضنة، وحتى وصولهم إلى سن التعلم الذاتي، وتكوين خبراتهم الذاتية من خلال الاكتشاف، ومنحهم القدرة على التعبير عبر النشاط المسرحي عن ذواتهم وأفكارهم. وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر إيجابي في استخدام الدراما المسرحية في مساعدة المعلمين على تعليم الأطفال والصبية والشباب طرق التفكير الذاتي، والاكتشاف، والتعبير عن الذات، فضلاً عن تعميق أفكارهم وتجسيدها تجسيدا حياً فعلياً وفاعلاً، ليتمكن لهم اختبارها، وإبراز أحداث الماضي للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

وفى دراسة للباحث المصري محمد حامد أبو الخير والتي تؤرخ في عام ١٩٨٧ تحت عنوان: " عروض مسرح الطفل بين المدرسة والمسرح المحترف للطفل واقتصاديات العرض"، نرى أن الدراسة تحاول التعرف على واقع مسرح الطفل في المدرسة " المسرح المدرسي"، وواقع مسرح الطفل خارج المدرسة (المسرح المحترف) والعلاقة بينهما. وقد أجرى الباحث دراسة ميدانية للتعرف على ذلك، اعتماداً على دراسة تحليلية للعروض التي يقدمها " المسرح المدرسي"، مقارنة بتلك التي يقدمها "مسرح الطفل المحترف". وقد

(13) California Public School – "Visual and Performing Arts Curriculum Framework and Criteria Committee", Kindergarten through grade twelve, California State Department of Education, Sacramento, 1987

كشفت الدراسة عن أن هناك قصوراً في عروض مسرح الطفل في مصر بنوعيه: المدرسي والمحترف، في الكثير من النواحي: المادية والبشرية والتنظيمية^(١٤).

وفي دراسة للباحثة المصرية حكمت محمود محمد الزيايدي والتي تؤرخ في عام ١٩٩١، تحت عنوان: "استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال ٩ - ١٢" ^(١٥)، فإن الدراسة تقوم بتحريب طريقة تدريس بعض فروع اللغة العربية باستخدام النشاط التمثيلي، وأثره على التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات اللغوية للأطفال في المرحلة السنية من ٩ إلى ١٢ سنة. واعتمدت الباحثة في رسالتها على التصميم التجريبي لعينة بحثية قوامها (٤٥٢) تلميذة وتلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمحافظة القاهرة، وطبقت الباحثة أدوات الدراسة: الاختبار التحصيلي، ومقياس المهارات اللغوية على أفراد العينة. وقد كشفت الدراسة عن أن تدريس بعض فروع اللغة العربية باستخدام النشاط التمثيلي، يزيد من التحصيل الدراسي، وينمي المهارات اللغوية لتلاميذ وتلميذات الصفين: الرابع والخامس الابتدائي.

في دراسة أخرى للباحث الأمريكي "سيديل كنت - Seidel Kent" تحت عنوان: "المسرح التربوي (التعليمي) في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية" ^(١٦)، يشير الباحث في دراسته إلي بيان أهمية مكانة المسرح في المدارس الثانوية الأمريكية، وتتضمن الدراسة تقريراً شاملاً عن مكانة المسرح في المدارس العليا الأمريكية ويضم ستة أجزاء، الجزء الأول: وصف لمكانة المسرح التربوي في المدارس الثانوية الأمريكية. الجزء الثاني: يتضمن المواصفات التي ينبغي أن تتوافر فيمن يعملون به. الجزء الثالث: فحص وضع المسرح داخل حجرة الدراسة في المدارس. الجزء الرابع: وصف الأنشطة التعليمية وما يمكن أن تقدمه المؤسسات التربوية من مساعدات. الجزء الخامس: تحليل الظروف المحيطة بالمسرح، لتحديد أفضل البرامج والأنشطة التي تقوم بدور فعال في تحسين الأداء. والجزء

(١٤) محمد حامد أبو الخير - "عروض مسرح الطفل بين المدرسة والمسرح المحترف للطفل واقتصاديات العرض" رسالة ماجستير غير منشورة - المعهد العالي للفنون المسرحية، أكاديمية الفنون عام ١٩٨٧.
(١٥) حكمت محمود محمد الزيايدي - "استخدام النشاط التمثيلي حجازي تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال ٩ - ١٢" رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، عام ١٩٩١.

(16) Seidel Kent - "Theatre Education in United States High School", Teacher Theatre, vol. 3, No. 1, 1991

السادس : المقارنة بين هذه الدراسة ودراسات أخرى سابقة عليها مهتمة بالموضوع نفسه .
وقد كشفت الدراسة عن :

- أن ٩٠٪ من المدارس الثانوية تقدم لطلابها نوعاً من النشاط المدرسي الملاحظ .
- يشعر المديرون بفاعلية المسرح كوسيلة تعليمية ناجعة داخل حجرات الدراسة .
- ظهور تحسن واضح في أداء طلاب المدارس للغتهم التي يتكلمون بها فيما بينهم ،
ويتخاطبون بها مع الآخرين ، وهي أفضل تأثيراً من الوسائل والطرق التقليدية في
التعليم .

أما دراسة ملاك عازر إسكندر وهي تحت عنوان : " مدى فاعلية استخدام النشاط
التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسي " (١٧) ،
فهي تؤكد - كما أسلفنا من قبل - مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تدريب التلميذ
وتعليمه واستيعابه ، واكتسابه المفاهيم العلمية ، وتنمية الاتجاه نحو الاهتمام بجسد الإنسان
وعدم الخوف منه باعتباره موضوعاً غير قابل للنقاش أو الحوار . واعتمدت الدراسة على
المنهج التجريبي لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي إحداها تجريبية تدرس باستخدام
النشاط التمثيلي ، والأخرى ضابطة ، تدرس بالطريقة التقليدية . وكشفت الدراسة عن
وجود فروق في التحصيل الدراسي ؛ ومقاييس الاتجاه لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي
اختارت النشاط التمثيلي كمنهج وطريقة في التعليم .

وتتوالى الدراسات العلمية والأكاديمية ، سواء العربية منها أو الأجنبية والتي تثبت بقوة
أن النشاط التمثيلي والدرامي والمسرحي كفيل بإثراء العملية التعليمية ، وبهذا تطرح اللغة
العربية وجودها من خلال نُظُم التعليم والتي تكون هي اللبنة الأولى في تشكيل لغة الخطاب
اليومي ، أو على أقل تقدير اقتراباً من أسس هذا الخطاب وتحسينه .

من ضمن هذه الدراسات أيضاً فضلاً عن تلك الدراسات التي ذكرناها:

دراسة تالية للباحث محمد حامد أبو الخير بعنوان : " استخدام العناصر الفنية لتطوير

(١٧) ملاك عازر إسكندر - " مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف
الرابع من التعليم الأساسي " رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية ، جامعة المنيا عام ١٩٩٢ .

الخبرة التربوية من خلال الدراما التعليمية في المرحلة الابتدائية : بالتطبيق على بعض المدارس الإنجليزية الابتدائية " . وتحاول هذه الدراسة أن تتعرف على مدى فاعلية استخدام بعض العناصر الفنية (الموسيقى، المؤثرات الموسيقية، الأزياء، الديكورات البسيطة، الأقنعة) عند إضافتها إلى الدراما التعليمية، في تطوير وتنمية الجوانب التربوية والفنية الإبداعية للتلاميذ المشاركين .

فالدراما التعليمية إذاً هي إشراك مجموعة من التلاميذ مع المدرس في مكان يتسع لحركة المجموعة في تنفيذ فكرة مبتكرة من المنهج أو من خارجه . وقد طبق الباحث في أدوات بحثه : الملاحظة - المقابلات الشخصية مع تلاميذ المرحلة الابتدائية في أربع مدارس . وقسم العينة إلى مجموعتين : إحداهما تُقدم لهما الدراما التعليمية باستخدام العناصر الفنية، والأخرى لا تُقدم لهما الدراما باستخدام العناصر الفنية .

وكشفت الدراسة عن أن العناصر الفنية ساعدت في خلق بيئة مكانية وزمانية للموضوع المقترح، وساعدت على دمج الأطفال فيه، وخلق جو نفسي وإثارة الاهتمام بالحدث الدرامي، وتفاعل التلاميذ مع بعضهم ومع المدرس، فضلاً عن تعميق القيم الجمالية للعمل الفني، وتنميته من خلال تفاعل التلاميذ مع العناصر الفنية بالنظر، والسمع، واللمس، والنقد، والتحليل .

من هذا المفهوم العلمي نستطيع أن نطبق من خلال دراستنا الاهتمام بالكيان الحي اللغوي، وهو تقديم مختلف التمثيليات والعروض المسرحية التي تقوم بمسرحة المواد التي يدرسها التلميذ فتعينه على فهمها ومدارستها من جانب، ومن الجانب الآخر الإفادة من هذا المنهج بتعميق أواصر تعليم "اللغة العربية" بأصولها، دون التنازل عن الكشف عن جماليات اللغة وأسرارها، والتعامل مع قواعد الضبط والنحو باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من نسيج بنية هذه اللغة وأدبها .

أما الدراسة التالية، فهي للباحثة المصرية إيمان أحمد خضر^(١٨)، وتؤكد دراستها ما سعينا لإيضاحه في بحثنا : وهو أن مَسْرَحَةَ المناهج يمكن أن تساهم كطريقة في التدريس باللغة العربية ؛ مما ستؤثر بلا شك في عملية التحصيل برمتها . وقد أجرت الباحثة دراسة

(١٨) إيمان أحمد خضر : " أثر أسلوب مسرح المناهج مادة الدراسات الاجتماعية على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي " رسالة دكتوراه غير منشورة - معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس عام ١٩٩٨ .

على عينة قوامها (٢٨٩) مائتان وتسع وثمانون تلميذاً وتلميذة من مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية المشتركة، ومدرسة السلام الابتدائية المشتركة بميت غمر. واختارت الباحثة عينة موضوعية من منهج الدراسة؛ وبالتحديد من التاريخ (مينا وتوحيد القطرين، وأحمس وطردهكسوس) وتم مسرحتهما درامياً، وكانت اللغة هي اللغة العربية التي لعبت دوراً جوهرياً في إيصال المادة التاريخية بوضوح. وكشفت الدراسة عن: وجود فروق في التحصيل الدراسي للتلاميذ لصالح التجربة المسرحية ومسرحة المنهج من جانب، ومن الجانب الآخر تحسن واضح في طريقة أداء اللغة العربية واستيعابها.

ومن أهم الدراسات التي تؤكد أهمية المسرح في مساعدة الطفل على القراءة باللغة العربية، هي الدراسة التي قدمتها الباحثة سلوى محمد أحمد عزازي، تحت عنوان: "فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي". وتهدف الدراسة إلى بيان أثر مدخل المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ داخل هذه الحلقة الدراسية، وتُجرى الباحثة دراسة تجريبية على عينة قوامها (٦٠) ستون تلميذاً وتلميذة، بواقع (٣٠) ثلاثين تلميذاً من مدرستين إعداديتين، لتمثل الأولى مجموعة تجريبية تدرس من خلال المسرح التعليمي، تمثل مجموعة ضابطة وتدرس مواضيع القراءة بالطريقة التقليدية، ثم تطبق الباحثة اختبار القراءة الجهرية، عن طريق بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، فضلاً عن أدوات أخرى مساعدة مثل جهاز التسجيل وشرائط الكاسيت لتسجيل قراءة التلاميذ.

وقد كشفت الدراسة عن استفادة التلاميذ من طريقة القراءة باللغة العربية الجهرية؛ والتي ساعدتهم - بشكل غير مباشر - على التعرف على لغتهم العربية؛ واكتشاف مواطن جمالها من جانب، ومن الجانب الآخر حببتهم هذه الطريقة "القراءة الجهرية" في التقرب أكثر فأكثر من تفهم أسرار اللغة العربية التي ينطقون بها، فيتعودون عليها، ويمارسوها.

النتائج:

إن معظم الدراسات التي ذكرناها وتناولتها دراستنا في ما يخص اللغة العربية؛ وفاعلية المسرح المدرسي؛ وأسلوب مسرحة المناهج بلغة عربية متينة، إنما تُعد مدخلاً مهماً وجوهرياً في المساهمة - بشكل مباشر وغير مباشر - في تعويد الأطفال منذ نعومة أظفارهم حب اللغة العربية وشعورهم بأهميتها باعتبارها لغة الخطاب اليومي عند ممارستها، فضلاً عن التغلب على الكثير من المشاكل والصعوبات التي تتعرض لها اللغة العربية اليوم، سواء

في المدارس الابتدائية أو الإعدادية الحكومية أو المدارس الخاصة التي اعتبرت من ضمن حقوقها إهمال اللغة العربية ومن ثمّ تدريسها، اللهم إلا الشذرات منها، لهجرتها عن قصد، والاهتمام بتجويد أبناء هذه المدارس اللغات الأجنبية، والاهتمام بها علي حساب "اللغة الأم - اللغة العربية"، وفي كلتا الحالتين هناك إهمال واضح يصل إلى حد تجهيل الطفل والشاب المصري والعربي من معرفته للغة، وبالتالي ضرب ثقافته بتفكيك روابط انتمائه لها، وهجرتها عن عمد لتحقيق مخطط - في ظني - لضرب ثقافتنا العربية برمتها، عبر الإهمال المتعمد لها في المدارس بمختلف مستوياتها، ليصب في ما بعد إلي ما بعد هذه المراحل على مستوى المعاهد الجامعية والأكاديمية من هجرة وابتعاد.

إن مسرح المناهج تساعد كذلك في التحصيل المدرسي، ونقل الخبرات التاريخية والثقافية، وإثراء الاتجاه نحو الفنون الجميلة، وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

كشفت بعض هذه الدراسات المذكورة - سواء المصرية منها أو الأجنبية - أن المسرح المدرسي يساعد الطفل في الحضنة، ثم في مراحل التعليم التالية على إثارة حماس الطفل على حب اللغة العربية؛ وإثارة دوافعه نحو التعلم؛ وحل المشكلات الدراسية المرتبطة بالمناهج الدراسية الأخرى، وتحقيق التعليم الذاتي للمتعلمين؛ وإبراز أحداث الماضي، وإحياء التاريخ السياسي والاجتماعي، وتنمية القيم الجمالية، وتخفيض درجة السلوك العدواني عند الطفل، وخلق نوع من الوعي التربوي، والتعاون بين التلاميذ والمعلمين والآباء، وتنمية مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية السليمة، وتنمية المهارات الاجتماعية.

كشفت بعض هذه الدراسات أيضاً أن هناك مشكلات تؤثر على المسرح المدرسي، منها على سبيل المثال لا الحصر: قصور في عروض المسرح المدرسي نتيجة لانخفاض في ميزانية الإنفاق عليه، فضلاً عن المستوى المتدني لتدريس المسرح.

وكشفت هذه الدراسات عن عدم وجود وعي لدى أولياء الأمور، وقصور في برامج إعداد المعلم المعدة على مستويين: إجادة المعلم اللغة العربية، والتمكن منها، وانتقاصه لمعرفة الأدوات المسرحية الفنية التي ينبغي أن تكون جزءاً لا يتجزأ من تكوينه الذهني والروحي والشعوري، فضلاً عن القصور في وجود وقت لممارسة النشاط التمثيلي في المدارس.

في هذا المجال نوصي بضرورة المحافظة على المسرح المدرسي ودعمه، وتعديل أهدافه، وتشجيع الأطفال منذ مراحل تعليمهم الأولى للمشاركة في المسرحيات التعليمية.

أكدت بعض الدراسات العربية وكذلك تلك التي تناولتها أقلام الباحثين الأجانب؛ أن هناك اهتماماً ملحوظاً بالنشاط المسرحي، خاصة في ما يخص المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية - الإعدادية - الثانوية)؛ وأن هناك ازدياداً واضحاً لبرامج النشاط المسرحي عمّا كانت عليه هذه البرامج في العقد الأخير من القرن الماضي.

أكدت الدراسات الأجنبية على أن أكثر من (٩٠٪) تسعين في المائة من المدارس الثانوية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، يُمارس فيها المسرح المدرسي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعويد الطالب على إلقاء لغة الوطن القومية لغة صحيحة على مستوى القراءة والكتابة؛ علي عكس ما يحدث لدينا في وطننا العربي من تجاهل واضح للغتنا العربية.

إن ممارسة التمثيل المسرحي المدرسي والجامعي، وداخل قصور الثقافة وبيوتها، ومسارح الدولة، وحفلات العروض المسرحية، وغيرها من المشروعات الفنية - يمكن أن يخلق جيلاً متعلماً لن يرى في ممثلي المسرح مجرد مجموعة من "المشخصات"، أو في العروض المسرحية شيئاً من قبيل "الكباريه"، أو أن المسرح أقرب ما يكون إلى "الملهى". وعلينا مقابل ذلك أن نجعل من "المسرح" ناقلاً للقيم الروحية والإنسانية التي تشري روح الطفل وعقله، وتشيد داخله توازناً نفسياً، فضلاً عن إثراء تجربته واقتربه من لغته العربية - وهى لغته القومية (الأم)؛ والتي تصبح - بهذا المعنى - لغة التخاطب والتواصل مع ذاته والآخر.

وعلينا أن نندرس تجارب كُتّاب المسرح - مفكرين ومبدعين، كانت من ضمن هموم إبداعهم "اللغة العربية"، ولغة الحوار، والتخاطب اليومي. وعلى رأس قائمة هؤلاء الكاتب الكبير توفيق الحكيم - رائد المسرح العربي، وتجربته الرائدة مع اللغة العربية ولغة الحوار المسرحي باللغة الثالثة، وأحمد شوقي وأشعاره التي سطرها في ستة كتب قدمها خصيصاً للطفل بلغة عربية صحيحة، والدواوين الشعرية التي سطرها محمد الهراوي خصيصاً للقراء الأطفال، وتجربة معروف الرصافي (الشاعر العراقي البارز) ودواوينه الشعرية، وقد كتبت بلغة عربية سليمة للقراء الأطفال، فضلاً عن كامل الكيلاني، وإبراهيم العزب من مصر، ويتأكد اسم الهراوي باعتباره واحداً من رواد مسرح الطفل العربي - ومن أهم أعماله مسرحية "الأسير"، ويقف في نفس المضمار الكاتب المصري عبد التواب يوسف الذي كتب عدداً كبيراً من كتب الأطفال على مستوى القصة والرواية والشعر والمسرح، وعدداً من الدراسات التي تتناول "مسرح الطفل" وتتمحور معظمها في

دراسات حول الاهتمام بمسرح الطفل العربي : بشرياً، وعرائسياً، وخيال الظل، بجانب المسرح التعليمي، فضلاً عن أنه كتب للأطفال أول مسرحية عربية رائدة من ثلاثة فصول بعنوان "العم نعناع".

لا يمكن أن يصبح مُقترحي - " اقتراب الطفل للغته العربية عن طريق المسرح " ذا أهمية، تطبيقاً وتأثيراً في كيفية المحافظة على اللغة العربية عند الطفل ؛ عن طريق المسرح دعماً وتطويراً، دون تعاون الهيئات والمؤسسات التعليمية العربية المتخصصة وحكوماتها، والهيئات الدولية للمساهمة في تنفيذ هذا المشروع القومي المهم، ومساندتها من جانب، في تطوير أساليب تنمية " لغة الطفل العربي " - وهو موضوع مؤتمرننا - ومن الجانب الآخر- المساهمة في تلك الجهود الساعية للمحافظة على اللغة العربية دعماً وتطويراً.

ولذلك يجب أن يخرج المؤتمر بتوصيات تُنفذ، ولا تكون مجرد "توصيات" على الورق. وينبغي كذلك أن يخرج المؤتمر بتكوين جمع من المتخصصين والمشرفين، ليس لصياغة التوصيات والقرارات وحسب، بل لمتابعة تنفيذها.

وفي نهاية الدراسة، أحب أن أؤكد على أن فكرة البحث حول " لغتنا العربية عند الطفل عبر المسرح "، وعلى الرغم مما تتعرض له هذه اللغة من هجمات " العولمة " ومؤثراتها السلبية، إلا أنني على يقين من أنه بمقدور " اللغة العربية " وآدابها الدفاع عن نفسها، ودرء كل المخاطر التي تتهددها. وأستعين تأكيداً لرأيي بمقولة رائد المسرح العربي توفيق الحكيم:

" (. . .) وعلى الرغم من اصطناعي لغة عربية مبسطة غاية في التبسيط - في كتابتي المسرحية - إلا أنني أجد عند التمثيل؛ الحاجة إلى من يحولها أو يترجمها إلى اللغة العامية. وهذا وضع عجيب. فالاعتراف بوجود لغتين منفصلتين لأمة واحدة، تسعى إلى إذابة الفوارق بين طبقاتها لأمر لا يبشر بخير. . . . ولطالما عيرنا أهل اللغات الحية بأن لغتنا العربية صائرة إلى زوال لأن الناس في مخاطبهم لا يتكلمونها. . . . وكأن أهل المصلحة منهم يمعنون في إيهامنا بعمق الهوة بين الفصحى والعامية، وباستحالة تلاقيهما يوماً. (. . .) والواقع الذي ألاحظه اليوم - يستطرد توفيق الحكيم - ولاحظه كثيرون هو عكس هذا الزعم. . . . فالعامية هي المقضي عليها بالزوال. . . . والفارق بينها وبين الفصحى يضيق يوماً بعد يوم. . . . (. . .) فالفصحى قد أفسحت صدرها لبعض الشائع في النطق والحوار؛

دون أن تطرده من حظيرتها طرداً، فيلجأ إلى الابتعاد التام، وينشئ لنفسه لغة خاصة به؛ يعمق فيها الفوارق والحواجز . . . نحن أيضاً في لغتنا العربية بشيء من السماح في لغة التخاطب والحوار ببعض الرخص والاختزالات الشائعة على الألسن في أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، نستطيع أن نضيق بها الحدود؛ والفروق والحواجز . . . وأن نصل إلى مستوى موحد من لغة عربية أقرب ما تكون إلى السلامة" (١٩).

(١٩) توفيق الحكيم - مسرحية "الورطة" تحت عنوان: "لغة المسرحية"، ص. ١٧٠-١٧١، مكتبة الآداب - ١٩٨٥، القاهرة.