

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 مرصّي.

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 غريبة 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 الإنقاذ الجليل 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

المتهاكة، 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 سبقته 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 العُجمة، 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 كالمرح 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 وتقديهما 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 تعدهم 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 ، لنظمئن 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 وبعيداً 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 : " أقرأ وعبر " ، ثم أقرأ وناقش " ، ثم أقرأ وتواصل " ، بل إن سلسلة الأمر تبدأ بكتاب السنة الأولى " أقرأ واكتب " ، ثم " أقرأ وتعلم " للسنة الثانية ، ثم " أقرأ 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 ، فالتناس 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 يستخدمنا 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 التفنن 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 طعن، 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 فيه 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 بملايسات 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 .
- الـجـاحظ : 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) .