

واقع اللغة العربيّة
في المؤسّسة التعليميّة العربيّة
بين المشكلة والحل
فلسطينُ مثالاً

**Reality of Arabic Language
in the Arab Educational States
Between Problem and Remedy
Palestine as a Nonpareil**

أ.د. صادق عبد الله أبو سليمان
جامعة الأزهر . قسم اللغة العربية
غزة . فلسطين

Proff. Dr. Sadiq A. Abo Suleiman
Department of Arabic
AL-Azhar University
Gazza . Palastain

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research

... ملخص البحث ...

يرصد البحث الحالي، أهم معوقات اللغة العربية في المؤسسات التعليمية والمشكلة اللسانية وحاضر العربية في المؤسسة التعليمية الفلسطينية والعربية في قلب الكيان أاحتلال، ولغة التعليم في أرض السلطة الوطنية وخلص البحث إلى مجموعة مقترحات وتوصيات.

في هذا البحث، أنبه على أهمية العمل العربي المشترك للوصول إلى تحقيق أحلام الملايين فلا أزعم أني أقول بديعاً أو جديداً؛ فالداعون إلى ما أدعو كُثُرٌ، وخطوات من هذا القبيل قد سمعنا عنها؛ سواءً في اجتماعات ذوي المجال الواحد في المؤتمرات أو الندوات... إلخ، أم في المنظمات أو الهيئات العربية التي تجمعهم.

ولسنا -نحن علماء العربية ودارسيها ومعلميها- إلا شريحة من شرائح مجتمعنا العربي الكبير: نجتمع في محافلنا المتعددة التي لا تخلو من قرارات أو توصيات أو مقترحات أو أفكار أو انتقادات؛ لا نبتغي منها إلا خدمة لغتنا العربية الفصيحة بصفة عامة. وهي محافل أيضاً نبكي فيها ديار أجداد لغتنا وأهلها الأماجد الذين صانوها ورفعوا قدرها، ونشروها في غيرهم، وكذلك نتحسر على تقصيرنا بل عجزنا عن أن نفعل فعلهم، ثم نمضي لنعُدَّ العوامل المثبطة لتنفيذ ما نبتغيه لصالح لغتنا الفصيحة وتنقيتها مما فيها من دخيل.

ABSTRACT

The current paper observes the most salient hindrances in the Arab states, the recent case of the educational Palestinian state comes in the welter of the occupational organ and the language of education on the land of the national authority, then the paper concludes with a set of suggestions and recommendations.

In the paper, has it certified that it is important to work in tandem for the cooperative Arab effort to meet the dreams of the millions; though many call for such a hope in certain meetings or symposiums held at the terrain of organizations or Arab directorates.

It is for the scientists of Arabic, a class of the great Arab community comes altogether in different occasions never void of decisions, recommendations, suggestions, thoughts or obloquy that do nothing but serve the formal Arabic language.

Such places take the sense of someone reminiscing the glory of the language whose brave people create, elevate and promulgate it. However it is to regret being in the state of the dereliction to do what the ancestors did. It is to usher the factors that fail what it should be done for the sake of the formal Arabic language to keep it intact.

... المقدمة ...

ينطلق هذا البحث من قضية مؤداها أن الأمة العربية من شرقها إلى مغربها، ومن شمالها إلى جنوبها تشكّل وحدةً جغرافيةً وقوميةً وفكريةً وحضاريةً وتطلعيةً لا يمكن تفتيتها أياً كانت ضراوة المؤامرات، أو مرارة النكسات التي تُمنى بها؛ فما إن ثارَ مشكلةٌ أو قضيةٌ هنا أو هناك إلا وجدت من أبناء العروبة مَنْ هبوا على قلب رجل واحد، ينطقون بلسانٍ حالٍ يرجونه، وهو الوحدة العربية التي تُشكّل عندهم المخرج المأمون في حلِّ مشكلاتٍ يعانون منها.

ويأتي هذا البحث ليدرسَ قضيةً مهمةً بل أهمّ ركيزةٍ من ركائزِ الوحدة العربية، وهي اللغة العربية التي سنراه سيقفُ عند مشكلاتها وأسبابها وطرائق علاجها، ويتخذ من فلسطين-قلب العروبة النابض- مثالاً؛ بوصفها البلد العربي الذي عانى من احتلالٍ اغتصابيٍّ متغوّلٍ؛ بغية التنبيه على أنّ العناية باللغة هي عنايةٌ بأهل اللغة أنفسهم؛ وليصلَ بقارئه إلى أنه لا هويةً بدون لغةٍ، ولا عروبةً بدون العربية الفصيحة، ويقدم له تنبيهاتٍ وتوصياتٍ ومقترحاتٍ يرى أنها ستسهمُ بشكلٍ فعالٍ في تخليص اللغة العربية مما علقَ بها من ضعفٍ أبنائها؛ لترتقي المكانة التي تستحقّها.

... مدخل ...

في ظل أزمة الضعف والفرقة التي نعاني منها -نحن العرب- يجب ألا يئس المفكرون والمثقفون والباحثون من الحديث عن وحدة الشعب العربي ومقوماتها وفوائدها التي تدفع إلى الدعوة إليها والتمسك بها.

وإذا لم نكن في هذه الأيام قادرين على تحقيق الحلم العربي في إيجاد دولة عربية متحدة، أو ولايات عربية متحدة تقوم كل منها بإدارة شؤونها الذاتية في ظل حكومة مَرَجَعِيَّةٍ عُلَيَّا، ونظام سياسيٍّ موَّحِدٍ فلا أقلَّ من أن نسعى إلى إيجاد الصيغ التي تجمع بيننا في مجالات الحياة التي يمكن أن نجتمع عليها؛ لخدمة مصالحنا المشتركة؛ فالمهم أن نبدأ الخطوة التي ستدفع إلى ما يليها.

ولعلي لا أبتعد عن الصواب إن قلت: إن بدء القادرين على التوحد، أو إن شئت فقل: على العمل المشترك من أبناء أمتنا العربية في مجالات الحياة - بعيداً عن معوقات أطماع أصحاب المصالح الذاتية في اعتلاء عرش أو سلطة - لأراه يُشكِّلُ أهم ركائز الوحدة العربية المنشودة في صورتها المثالية؛ فالمهم أن يبدأ القادرون على التمام بأحلام أمتهم في وضع الخطط المدروسة وصولاً إلى خطوات التنفيذ.

ولله در المتنبي حين قال: (الوافر)

عَجِبْتُ لِمَنْ لَهُ قَدْ وَحَدٌ وَمَنْ يَجِدُ الطَّرِيقَ إِلَى الْمَعَالِي
وَلَمْ أَرِ فِي عُيُوبِ النَّاسِ شَيْئاً وَيَنْبُو نَبْوَةَ الْقَضِمِ الْكَهَامِ
فَلَا يَذُرُّ الْمِطْيَ بِلا سَنَامٍ كَنَقْصِ الْقَادِرِينَ عَلَى التَّمَامِ

وليس أبلغ من قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ * كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿١﴾ دلالة على كراهية عدم توافق القول مع الفعل.

أهمّ المعوقات

قبل أن نلجّ إلى صُلبِ موضوعنا سنخصّصُ سطوراً للتحدّثِ عن أهمّ الأسبابِ التي نراها تقفُ حَجَرَ عَثْرَةٍ أمامَ التنفيذِ الجريءِ لما يتِمُّ الاتفاقُ عليه في المحافلِ العلميّةِ وغيرها؛ الأمرُ الذي سنقفُ عنده في إطارين: يَتمثّلُ الأولُ في تحديدِ مَنْ المسؤول، ويأتي الآخرُ في دراسة أهمّ عوامل مُعوّقات تعريب التعليم العالي:

(أ) المسؤول: وتخفّفاً من ذنب، أو تعذيبِ ضميرٍ ترى أصحاب الصنعة الواحدة ينسبون عدم قدرتهم على تنفيذ ما يقولونه أو يتفقون عليه إلى غيرهم؛ فإن كانوا أحراراً مستقلّين نسبوا عجزهم إلى المسؤولين، وإن كانوا محتلين علّقوا أسبابه على شَماعاتِ الاحتلال!

وإذا كنّا لا نُبْرئ هؤلاء المُتّهمين ممّا نسبوه إليهم، فإننا نرى أن العلة لا تعودُ إلى اعتلاء منصبٍ مسؤول، أو وقوع شعبٍ تحت سيطرة احتلال بقدر ما هي ثقافة عامّةٌ لنفسية مهزومة ران تأثيرها الضارُّ على عقول الأمة فأبعدها عمّا يحقُّ مصلحتها في التوحيد على لغة واحدة، وهذا هو الخطرُ الأكبرُ الذي يدهمنا في لغتنا؛ فالقوة تنتج لغتها، والضعفُ يئنُّ من سطوة القويّ؛ هذا هو جوهرُ المشكلة اللغوية عندنا؛ فقد نجح المستعمرُ في أن يُوطّدَ في نفوسنا ضعف لغتنا، ووطّدَ ضعفنا فينا إرادته.

إن السؤال الذي يطرح نفسه - في هذا المقام - هو: ألم يتسبب بعض من هؤلاء الشّاكين أو المدّعين - بلغة أصحاب القانون - منصّباً أكاديمياً إدارياً كرئيس قسم اللغة العربية أو عميد كلية أو رئيس جامعة، أو منصّباً إدارياً ذا صلة بالسلطة الحاكمة كوزير للإعلام أو الثقافة أو التعليم، أو مستشار للملك أو رئيس أو وزير وما إلى ذلك، أو ليس منهم من عمل معلماً أو محاضراً أو مفتشاً أو مدير مدرسة^(٢)؛ أو إعلامياً؟

وإذا كان الأمر - في الأغلب الأعم - كذلك فإن الذي لا أكاد أشك فيه هو أنّهم سَعَوْا إلى تطبيق ما يؤمنون به في إعمال استعمال اللغة العربية الفصيحة لغة حديث وكتابة في مختلف مجالات التعليم والإعلام، ولكنهم ووجهوا بعوامل ومشكلات ومبررات عرّقلت نجاحهم، ومنعت تحقيق آمالهم.

إنّ المسألة ليست في إيمان مسؤول بقضية ما، ولكنها الحاجة إلى قرار مُلزم يُصدره المسؤول الأول في الدولة: رئيساً كان أم ملكاً، ويتابع مسألة تنفيذه ثواباً وعقاباً بعد توفيره لعوامل إنجاحه؛ فالناس على دين ملوكهم؛ ولنتذكر في هذا السياق كيف كان لمحمد عليّ الأثر المباشر في حركة الترجمة إلى العربية، وتعريب لغة الطب والهندسة وغيرها من العلوم البحتة، وكيف اقتنّى أثره في جعل اللغة العربية الفصيحة لغة التعليم والتأليف والمصطلح العلمي والمجلة العلمية وغيرها.

وليست المسألة هيمنة الاحتلال ولكنها إرادة الشعب في التمسك بما يخدم خصائصه واستقلال هويته، ولنتذكر أيضاً كيف قاوم قادة الفكر والثقافة في مصر العربية إرادة المحتل البريطاني الذي سعى بكل ما أوتي من قوة إلى نبذ العربية الفصيحة نطقاً وكتابةً من مجالات التعليم والتأليف لتحل محلها العامية أو لغته الإنجليزية.

وَلْتَذَكَّرْ أَيْضاً كَيْفَ تَمَرَّدَ السُّورِيُّونَ عَلَى اللُّغَتَيْنِ التُّرْكِيَّةِ وَالْفَرَنْسِيَّةِ، وَنَجَحُوا فِي تَعْرِيبِ لُغَةِ الْإِدَارَةِ، وَلُغَةِ الطَّبِّ وَغَيْرِهَا مِنَ الْمَقَرَّرَاتِ الْعِلْمِيَّةِ، وَجَعَلَ الْفَصِيحَةُ لُغَةُ التَّأْلِيفِ وَالتَّعْلِيمِ وَمَا إِلَى ذَلِكَ. وَكَيْفَ انْطَلَقَ أَهْلُ الْمَغْرِبِ الْعَرَبِيِّ وَلَا سِيَّما أَهْلُ الْجَزَائِرِ بَعْدَ تَحْرِيرِهِمْ مِنْ رِبْقَةِ الْاسْتِعْمَارِ الْفَرَنْسِيِّ إِلَى مَعْرَكَةِ التَّعْرِيبِ، وَشَجَعَهُمُ الْعَرَبُ فِي فِتْرَةِ الْمَدِّ الْقَوْمِيِّ، وَحَقَّقُوا فِي هَذَا الْمَجَالِ الْقَوْمِيَّ انتصاراتٍ كَثِيرَةً رَفَعَتْ مِنْ شَأْنِ الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ فِي هَذَا الْبَلَدِ الَّذِي طَالَتْ فِتْرَةٌ وَقُوعِهِ تَحْتَ سَيْطَرَةِ الْغَازِي الْفَرَنْسِيِّ الَّذِي نَشَرَ لُغَتَهُ بَيْنَهُمْ، وَكَذَلِكَ كَانَ حَالُ أَهْلِ الْعِرَاقِ وَالسُّودَانِ وَالْأُرْدُنِّ وَلُبْنَانَ وَفِلَسْطِينَ فِي الْمَحَافِظَةِ عَلَى تَمَسُّكِهِمْ بِلُغَتِهِمُ الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ، وَحِرْصِهِمْ عَلَى سَلَامَةِ أَنْظِمَتِهَا، وَتَنْقِيَتِهَا مِنَ الدَّخِيلِ.

(ب) مَعْوَقَاتُ تَعْرِيبِ لُغَةِ الْعُلُومِ فِي التَّعْلِيمِ الْعَالِي: لَا يُمَكِّنُ لِلْمُطَّلِعِ عَلَى أَحْوَالِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي بِلَادِنَا الْعَرَبِيَّةِ فِي هَذِهِ الْأَيَّامِ أَنْ يُنْكِرَ عَدَمَ قُدْرَةِ الْعَرَبِ فِي مُخْتَلَفِ دَوْلِهِمْ - فِيمَا عِدا سُورِيَّةَ عَلَى مَا هُوَ ذَائِعٌ - عَلَى تَحْقِيقِ هَذِهِ الرُّغْبَةِ الْقَوْمِيَّةِ الَّتِي مَا فَتَتْهَا فِي تَكَرُّرِ الْقَوْلِ بِضَرُورَةِ تَحْقِيقِهَا، وَذَلِكَ عَلَى الرَّغْمِ مِنْ كَثْرَةِ الدَّعَوَاتِ وَالدراساتِ وَالْمُؤْتَمَرَاتِ وَالْمَقَالَاتِ وَالتَّوَصِيَّاتِ الَّتِي تَتَنَادَى بِالْحِفَافِ عَلَى اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ، وَالْمَطَالِبَةِ بِجَعْلِهَا لُغَةَ التَّدْرِيسِ فِي جَمِيعِ التَّخَصُّصَاتِ الْجَامِعِيَّةِ.

أَقُولُ: ذَهَبَتْ مَحَاوِلَاتُ تَعْرِيبِ لُغَةِ الْعُلُومِ وَالتَّقْنِيَّاتِ فِي مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي أَدْرَاجَ الرِّيَاحِ، وَتَظَافَرَتْ عَوَامِلُ لُحْدَمَةِ مَآرِبِ الْمُسْتَعْمَرِينَ فَزَوَتْ الْعَرَبِيَّةَ الْفَصِيحَةَ عَنْ لُغَةِ التَّدْرِيسِ فِي مَجَالِ الْعُلُومِ الْبَحْثَةِ وَلَا سِيَّما فِي تَخَصُّصَاتِ الطَّبِّ وَالْهَنْدَسَةِ وَالتَّقْنِيَّاتِ مِنْ قَبْلِ، وَأُضِيفَ إِلَيْهَا فِي هَذِهِ الْأَيَّامِ كَلِيَّاتُ الْحَقُوقِ وَالتَّجَارَةِ، عَلَى أَنَّ مِنْ أَهَمِّ هَذِهِ الْعَوَامِلِ فِيمَا نَرَى:

أولاً: انزواء تيار المد القومي

كان من المأمول قبل ضعف تيار المد القومي نجاح مساعي تعريب مضامين جميع المقررات وإلقاء دروسها باللغة العربية الفصيحة في جميع المراحل التعليمية، وقد كان للتدخلات الأجنبية، وتوقع كل دولة عربية في حدود ذاتها، أو اختلافها مع غيرها، أو تحالفها مع غيرها للوقوف ضد تحالف آخر، الأثر الكبير في شذمة العرب، ومخاصمة بعضهم لبعض؛ الأمر الذي أدى إلى تقهقر التيار القومي ومشاريعه الوحشية التي قل الاتكاء على فاعليتها بل آمال تحقيقها.

يترتب على انزواء هذا الفكر القومي في المؤسسة الرسمية انزواء الإرادة المشتركة في القول والتخطيط والفعل؛ الأمر الذي يزيد من تباعد أبناء الأمة الواحدة، ويجعل كل دولة منها لا تفكر إلا في حدود مصالحها الذاتية التي قد يضر تحقيق بعض منها بغيرها من الدول الشقيقة.

إنَّ عدم وجود إرادة الفعل العربي الموحد، سيؤدي إلى انشغال كل دولة بالاستجابة لما يراه القائمون على التخطيط والتنفيذ فيها، والتفرد في التجديد أو اتخاذ القرار، بعيداً عن أية خطة قومية عامة تلتزم جميع الدول العربية بتنفيذ بنودها، وإعطاء ما يتوصل إليه من نتائج جديدة للدراسة العربية المشتركة، وإبداء الرأي فيه؛ الأمر الذي سيُنهى - فيما نرى - البقية الباقية من آمال العمل العربي المشترك، وسيجعل كل دولة لقمة سائغة في فم غيلان العولمة.

وفي مقام اللغات نرى محاولات الأمريكان المستميتة لنشر لغتهم: لغة العولمة بين الشعوب الأخرى؛ تحقيقاً - كما يزعمون - لتوحد لغوي في مجالات مهمة في الحياة؛ الأمر الذي - كما يزعمون - سيقرّب الناس في مختلف أنحاء العالم من بعضهم.

وفي الطرف المضاد نجد الدول القوية تبذل الجهود المضنية، وتنفق الأموال في سبيل الحفاظ على لغتها في عقر دارها، وحمايتها من أخطار العولمة، ودعم حضور حيي لها في مواطن أخرى ولا سيما التي كان لها تواجد فيها من قبل، كما في الفرانكفونية والإسبانوفونية اللتين تسعيان إلى تعزيز مكانتهما في دول الوطن العربي، ولا سيما دول المغرب والجزائر وتونس.

وقد يبدو غريباً أن نرى الدول الأوربية تسعى إلى التوحد، والاستفادة من توحدها في السيطرة على غيرها من دول القارات المختلفة، ونجد أنفسنا -نحن العرب الذين نمتلك كل مقومات الوحدة الطبيعية- نردأ تشرذماً؛ لتتسع الفجوة بيننا لغةً وفكراً وثقافةً.

وفي مقام اللغة العربية الفصيحة -مجال اهتمام هذه الدراسة- نشكو كثيراً من الحال المتردي الذي وصلت إليه في كثير من المقامات، ولا سيما مقامات لغة العلوم والتقنيات والأسماء الحضارية الجديدة، وما زلنا ندعو إلى العودة إلى تجارب الأسلاف في التعريب، سواء في جعل العربية الفصيحة لغة التدريس في جميع المقررات، ولا سيما في المرحلة الجامعية، أم في تعريب المصطلح أو اللفظ الحضاري، وذلك بإيجاد اللفظ العربي البديل لهما، أو إلbas ما نَعَجَزُ عن إيجاد بديل عربي له الكوفية العربية، وذلك بصياغته الصياغة التي توافُق صيغ العربية المقيسة.

إنَّ عَدَمَ وجودِ خططٍ قوميةٍ، وإجراءاتٍ تنفيذيةٍ موحدةٍ تُطبَّقُ في بلادِ العروبةِ كافةٍ سيُنتِجُ عنه أضراراً جسيمةً في بنيةِ الفكرِ العربيِّ وثقافته، ومَناحيِ التواصلِ بينِ الدولِ العربيةِ ذاتها، وسيؤدي إلى تعددِ الخططِ واختلافِ طرقِ التنفيذ، وفي مجالِ اللغةِ سيؤدي إلى إضعافِ اللغةِ العربيةِ، وطغيانِ أثرِ العاميةِ والدخيلِ فيها، وبلبلةٍ في المصطلحاتِ والألفاظِ الجديدة.

وإن من مظاهر غياب التنفيذ العربي في مجال اللغة العربية الفصحى أننا ما زلنا نفتقر إلى المصطلح العلمي أو اللفظ الحضاري العربي الواحد الذي يجتمع عليه العرب في أقطارهم جميعها، وما زلنا نشعر بالحاجة إلى جهود موحدة حثيثة لنستطيع القول بأننا تمكنا من تخطي ما يواجهنا من مشكلات في مسائل التعريب بصفة عامة، وذلك على الرغم من جهود كثيرة بذلتها الجامعات والأفراد والصحف والمجلات؛ والمجامع اللغوية والعلمية منفردة أو مجتمعة في إطار «اتحاد المجامع اللغوية»^(٣)، أو في ظل جهود «المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي»^(٤)؛ فلا يستطيع أحد أن ينكر البدائل العربية أو المعربة التي وضعت في هذا السياق.

إن ما أود التنبيه عليه - مرة نلوة مرة - هو أن هذه الجهود التعريبية وما ينتج عنها من ثمار مفيدة للغة الفصحى لن تؤتي أكلها ما لم نجد الطرق العلاجية التي تمكنا من التغلب على فرقنا العربية، والانهاء من الجدل حول مدى نجاعة التعريب بقرار ملزم تنفيذه للجميع.

وإذا كنا نطمح إلى لغة عربية فصحى تجمع بين أبناء العروبة في المشرق والمغرب فإننا نحذر من سياسة التفرد في تعريب المصطلح واللفظ الحضاري، ونرى أن لجوء دولة عربية ما إلى التعريب المنفرد إن كان مفيداً للحفاظ على عروبة لغة العرب فإنه قد يكون مضرراً لسياسة التوحيد اللغوي الفصحى التي ننشدها لوطننا العربي كله؛ فأمصار هذا الوطن لا تخلو من أوضاع عربية جديدة، وتعدد الاجتهادات فيها؛ الأمر الذي ينتج عنها التعدد والتأداف^(٥)؛ فقد ذكر رئيس المجمع الليبي الأستاذ الدكتور محمد فهم الخثيم أن الجماهيرية الليبية قد حسمت أمرها في هذه القضية، وأصدرت القرار الملزم بإيجاد البديل العربي لأسماء المسميات الوافدة، واستعماله في مجالات الحياة.

إنَّ إكبارنا لهذا الحَسَمِ اللغويِّ ينبُع من كَوْنِهِ خطوةً تنفيذيةً جريئةً في مجال التعريب الذي طال الجدُلُ حوله، ولَمَّا يَتَبَّع في محافلنا العربية، وحبذا إعمامُ هذا الحَسَمِ بل الإنجازِ التعريبيِّ وَفَقَ خطةٍ عملٍ عربيةٍ مشتركةٍ.

وإلى أن يَحْزِمَ العربُ أمرَهم في هذه القضيةِ القوميةِ فإننا نقترحُ - في هذا المقام - تذليلاً لعقبات التوحيد:

١. أن يقومَ المؤلفون في متون مؤلفاتهم ودراساتهم بوضع اللفظِ العلميِّ أو الحضاريِّ في مقابلِ البديلِ العربيِّ؛ ضمناً للتوحيد فإذا ما تَمَّ الاتفاقُ في يومٍ ما على التوحيد والتخفف من الترادفِ أُخْتِيرَ ما ينعقدُ الإجماعُ عليه.

إنَّ وَضَعَ اللفظِ الحضاريِّ أو المصطلحِ الأجنبيِّ على هذا النحوِ المشارِ إليه له فائدته: الأولى: إطلاعُ الدارسينَ العربِ على المصطلحِ الأجنبيِّ الأصلِ الذي لا يَخْتَلِفونَ في لفظه، وبيانُ مصدره، والأخرى: المساعدةُ في توحيدِ التعريبِ؛ فَوْضِعَ البديلِ العربيِّ بجانبِ المصطلحِ الأجنبيِّ الوافِدِ سيسهم في تيسيرِ جَمْعِ البدائلِ العربيةِ في حالةِ تعددها، واختيارِ المناسبِ منها.

٢. أن يقوموا بإعدادِ معجماتٍ في آخرِ كُلِّ مصنَّفٍ للمصطلحاتِ الأجنبيةِ ومقابلاتها العربيةِ، والإشارةُ إلى أماكنِ وُروُدِها في المتون.

٣. أن يقومَ الأفرادُ والمؤسساتُ بإرسالِ مقترحاتهم وأوضاعهم الجديدةِ للجهةِ المخوَّلةِ بالدراسةِ والاختيارِ واتخاذِ القرارِ والنشرِ، وحبذا إسنادُ هذه المهمةِ القوميةِ إلى اتحادِ المجامعِ اللغويةِ العربيةِ؛ فاللغةُ العربيةُ الفصيحةُ ليست مِلْكاً لِقَطَرٍ عربيٍّ؛ وإنما هي مِلْكٌ للعربِ جميعاً في مختلفِ أقطارهم؛ وإنَّ اتخاذَ إجراءاتٍ أو قراراتٍ مصيريةٍ فيها لا يجوزُ لأَيٍّ منها التَّفَرُّدُ فيه.

ثانياً: تأثر العرب بغيرهم في مجالات البحوث العلمية والتقنية الحديثة

يعيشُ العربُ في هذه الأيامِ مرحلةَ التأثرِ أو الأخذِ عن غيرهم من الأممِ في مجالاتِ البحوثِ العلميةِ والتقنيةِ الحديثةِ؛ الأمر الذي ينعكسُ أثرُهُ في لغتهم، ولا سيما في مجالِ التسميةِ والاصطلاحِ؛ وهي ظاهرةٌ طبيعيةٌ أن يؤثرَ القويُّ في الضعيفِ؛ فالقوة هي التفوق والقدرة على التأثير، فإذا كانت الأمةُ قويةً أو متقدمةً علمياً أو حضارياً أو عسكرياً أو اقتصادياً فسيظهر ذلك في لغتها؛ لأنَّ قوةَ الأمةِ أو تقدمها يعني قوةَ لغتها، وضعف الأمةِ يعني أيضاً ضعفَ لغتها؛ لذا فإنه لا يمكنُ أن يُنسَبَ لِللغةِ عيباً، وإنما العيبُ مصدرُهُ أهلُ اللغةِ أنفسهم؛ الأمر الذي يمكنُ أن يثبتهُ سلامةُ أدائها عندَ بعضهم، وَتَرَدُّدِهِ عندَ بعضٍ آخرَ منهم.

ورحمَ اللهَ عالمنا ابنَ خلدون الذي أوضحَ أثرَ القوةِ والضعفِ في اللغة فقال: «اعلم أن لغاتِ أهلِ الأمصارِ إنما تكون بلسانِ الأمةِ أو الجيلِ الغالبين عليها أو المختططين لها؛ ولذا كانت لغاتِ الأمصارِ الإسلامية كلها بالشرق والمغرب عربية»^(٦)، فهو يرى أن الأمةَ الغالبةَ أو ما أسماه «الجيل الغالبين» ستغلبُ لغتُهُ لغةَ الجيلِ المغلوبِ، ويعلل ذلك بتبعيةِ المغلوبِ للغالبِ لحاجتهِ إليه؛ الأمر الذي ينعكس على لغته؛ لأن اللغةَ وسيلته للاتصال به والاستفادة منه.

وقد لفت هذا العالمُ الجليلُ إلى هذا المعنى فقال: «لما هَجَرَ الدينُ اللغاتِ الأعجميةَ، وكان لسانُ القائمين بالدولة الإسلامية عربياً هُجِرَتْ كُلُّها في جميع ممالكها؛ لأن الناسَ تَبَعَ للسلطانِ، وعلى دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام، وطاعة العرب، وهجر الأممُ لغاتهم وألستهم في جميع الأمصار والممالك وصار اللسان العربي لسانهم»^(٧)؛ فاللغة العربية بقوة أهلها وإصرارهم على نشر الدين الإسلامي أزاحت لغات شعوب البلاد المفتوحة لِتَحِلَّ محلَّها.

وترى ابن خلدون لكي يؤكد نظريته في أَنَّ قوَّةَ اللغةِ بقوةِ أهلها، وضعفها بضعفهم يحول بنظره الثاقب في حال العربية بعد اندثار سلطان أهلها فيراها تعود الفقهري، يقول: «ولما تملكَّ العجمُ من الديلم والسلجوقية بعدهم بالشرق وزناتة والبربر بالمغرب، وصار لهم الملكُ والاستيلاءُ على جميع الممالك الإسلامية فسَدَ اللسان العربي لذلك، وكاد يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب والسنة اللذين بهما حفظُ الدين»^(٨).

ثالثاً: الجدل حول جدوى تدريس العلوم والتقنيات باللغة العربية

يخرجُ المُتَّبِعُ للحِوَارَاتِ والمناقشاتِ التي تدورُ حولَ لغةِ التدريسِ في الكلياتِ العِلْمِيَّةِ والتقنيَّةِ في الوطنِ العربيِّ إلى نتيجةٍ تُفيدُ بعدمَ قناعةِ جمهرةٍ من أساتذتها بجدوى تعليم العلوم الحديثة باللغة العربية؛ فهم يقولون: «إنَّ تعليم العلوم الحديثة باللغة العربية سيحرِّمُ الدارسينَ والمختصينَ من التواصلِ مع الآخرين، وملاحقةِ التطوراتِ العلميةِ المتتابعةِ؛ لأنها مصوغةٌ بلغةٍ أجنبيةٍ»، وهذا -بلا ريب- تبريرٌ واهنٌ في نظرِ المنتصرينَ للغةِ البلادِ الفصيحةِ؛ وذلك لمخالفتهِ لما هو سائدٌ في غيرِ الدولِ العربيةِ؛ ولأنَّ أبسطَ النظرياتِ التربويةِ والمُسلِّماتِ اللغويةِ تقولُ بنجاعةِ التعليمِ بلغةِ البلادِ، وبأنَّ التعليمَ والاكتسابَ بها -بصفةٍ عامةٍ- يسهِّلُ العمليةَ التعليميةَ، ويجعلُ استيعابَ مضامينها أيسرَ منه في حالةِ كونها مدروسةً بلغةٍ أجنبيةٍ. وكذلك يمكنُ الاحتجاجُ بتجربةِ العربِ في العصرينِ العباسي والعصر الحديث؛ فقد شهد العصر العباسي ترجمة العلوم المختلفة إلى العربية، وألف العلماء المسلمون فيها بالعربية، وكذلك كان الحالُ في بداياتِ العصرِ الحديثِ الذي شهدَ في مصر في عهد محمد علي بدايةَ الاتصالِ العلميِّ بالغرب، ونشأ عنه ترجمة كثير من الكتب الطبية والصيدلية والهندسية وغيرها، وعُنتِ مجالاتٌ علميةٌ كاليعسوب والمهندس

والمقتطف والهلل والمجلة الطبية المصرية والضياء وغيرها بالمباحث العلمية البحتة، وأفسحت هذه المجالات وغيرها أحيازاً لمباحث العلماء وآراء المشغلين بقضية الترجمة والمصطلح وتعريب العلوم، وفي سوريا ظهرت حركة تعريب نشطة نتج عنها نجاح تجربة التدريس بالعربية الفصيحة في الكليات الطبية والصيدلية والعلمية، وكذلك كان لمجمع لعراق وجامعاته دوراً لا يُنكر في تعريب العلوم، وفي الأردن نشاطٌ معاصرٌ ملحوظٌ في الترجمة والتعريب.

وإذا كانت هذه الأنشطة وغيرها أدلة واضحة على قدرة العربية الفصيحة على التعبير عن العلوم الحديثة، وإمكان استعمالها لغة للتدريس فيها فإن كون الأمة العربية استثناءً في التدريس بغير لغتها الأم في عقر دارها ينبغي أن يكون حافزاً رئيساً لدفع علمائنا العرب للتعبير عن هويتهم اللسانية في هذه العلوم، وإثبات مقدرتها على التعبير عنها بغيرها من لغات الأمم الحية.

إن اللجوء إلى الإنجليزية أو الفرنسية في تدريس العلوم في الجامعات والمعاهد العربية يرجع أيضاً إلى عوامل أهمها عدم القدرة على التخلص من آثار المستعمر الذي أضر بالبلاد ولغتها الأم حين أزاحها ليستبدل بها لغته؛ ليجعل أهلها تبعاً له يسوسهم كيف يشاء، فلا يستطيعون الفكك من سيطرته حتى في حالة انزوائه عن أراضيهم.

إن اتجاه جمهور العرب إلى استعمال اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في تدريس العلوم والتقنيات يعود سببه إلى التبعية التي ما زالت آثارها معششة فينا إلى اليوم، كلنا يكره الاستعمار، ولكننا لم نهتد سويّاً إلى كيفية الخلاص من تبعيتنا له.

إن الخلود إلى الغربة اللغوية تشكّل اتجاهاً غريباً تفرضه طبائع الشعوب الحية، وهو في وطننا العربي يضر كثيراً باللغة العربية في هذه المجالات؛ لأنه يضر أبناءنا

المتخصصين فيها عن ثقافة عربيتهم فيها، ويحرم هذه اللغة من التأليف فيها؛ مما يعين على سيادة المصطلح الأجنبي ولغة أهله على الألسنة العربية، ويُفقد لغتنا العربية ثروة لغوية في مجالات هذه العلوم؛ الأمر الذي يزيد من اغتراب أجيال العرب الصاعدة في المجالات الحديثة.

إن القول بأن التدريس بالإنجليزية أو الفرنسية يشكل حاجة علمية؛ لأن هذه العلوم دائمة التجدد والإضافة، وإن امتلاك أحد هاتين اللغتين سيمكّن من متابعة ما يجد في هذه العلوم، يُشكل حجة مردودة من جوانب عدة، أهمها:

١. هي حجة الفريقين الذين يُدرسون بالإنجليزية والفرنسية، ولكن الملحوظ أن كثيراً ممن يعرف الفرنسية قد لا يعرف الإنجليزية فكيف سيلاحق التجديد بغير اللغة التي لا يعرفها؟

٢. وكذلك فإن استحداث كثير من العلوم والتقنيات لم يعد حكراً على هاتين اللغتين فقد شاركها في هذه الأيام لغات غربية وشرقية كالألمانية واليابانية والصينية والروسية وغيرها؛ فهل يعني هذا أن يُدرّس الأساتذة الذين تعلموا في الخارج في جامعاتنا باللغة التي يتقنونها؟

الإجابة بالنفي طبعاً، ولكن المعقول والمنطقي أن نثق بلغتنا، ونفعل أنفسنا لنفعل فعل أسلافنا في الترجمة والإضافة؛ ولكنه التكاسل، وعدم الحوافز، وعدم وجود القرار الملزم لاستعمال هذه اللغة الأصلية.

وإذا كانت اللغة هي نتاج عقول أهلها، وكما عرّفها عالم اللغة ابن جني وسائره فيه جمهور علماء اللغة العرب وغيرهم «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» فإن تأخر العرب عن اللحاق بغيرهم من الشعوب المتقدمة في محطات التجديد والإضافة في المجالات التقنية والعلمية البحتة ينعكس على إبداعهم اللغوي في هذه

المجالات؛ وإذا كان أمر العرب تأخرًا عن الإبداع في هذه المجالات فما أقل من أن يتحسّسوا الوسائل التي مكنت أسلافهم من اللحاق بغيرهم فيها.

إنَّ الحلَّ يكمنُ جزءٌ كبيرٌ منه في سدِّ حاجتنا من الترجمة العلمية إلى اللغة العربية الفصيحة، ليكن هؤلاء العلماء الذين أكملوا دراساتهم العليا في غير بلادهم أساتذة الترجمة أو النقل إلى لغتهم، وليكن - كما اقترح بعضُ علمائنا - من حوافزنا إلى تشجيع الترجمة اشتراطُ وجودِ عملٍ مترجمٍ في البحوث والأعمال التي يُقدِّمها أساتذة الجامعات للترقية إلى رتبتي الأستاذ المُشارك والأستاذية، ومنح الجوائز والتكريم للأعمال المتميزة والبارعين في مجال الترجمة إلى العربية، ومنها إلى غيرها.

وإذا جاز لنا أن نُؤثِّره بتجربة وزارة الصحة الفلسطينية في جمع أطباء فلسطين على مصطلح طبيٍّ واحدٍ فإننا نذكر أنها عندما رأت تنوع مناهل المعرفة الطبية في فلسطين أعدت دوراتٍ في تعريف الأطباء الجدد بالمصطلحات الطبية السائدة، ولكنَّ عيبَ هذا الجهد أنه يجمع ألسنتهم على مصطلحات باللغة الإنجليزية وليس باللغة العربية؛ على أنَّ المهمَّ في هذه المسألة أنَّ هذه الوزارة تنبّهت إلى أهمية التوحيد، ونأملُ أن يقترب اليوم الذي نحقق فيه آمالنا في وحدة المصطلح العلمي في أصقاعنا العربية بلغتنا الأم، وما ذلك على الله بعزيز.

رابعاً: عدم وجود القدوة

يجد الدارس نفسه في هذا السياق أمام تساؤلاتٍ هو مضطّرٌّ إلى طرحها، ومنها: هل أساتذة اللغة العربية قادرون على الحديث بصناعتهم في مختلف محافل الحياة المعاصرة؟ هل نراهم جميعاً يتحدثون لطلبتهم بهذه اللغة التي كملوا فيها أعلى الشهادات؟ هل نراهم جميعاً قادرين على الانطلاق في قراءة ما خطته أيديهم دون

خطأ أو تلغثم؟ وإذا كان أمرٌ نفرٍ من هؤلاء لا يوثقُ بلغته أو علمه فهل نلومُ الأطفال والشباب الذين يتعثرون في لغتهم الأم، أو ينصرفون إلى لغةٍ أخرى رُوجَ لهم أنها أسهلُّ من لغتهم، وأنها ستكونُ سبيلَ ثرائهم أو ارتقائهم إلى اعتلاءِ المناصبِ العاليةِ المرموقة؟! المرموقة؟!

على أنَّ القضيةَ ليس سببُها معلِّمُ العربيةِ فحسب؛ وليتَّهَ كانَ الوحيدَ في سببِ المشكلة، ولو كان الأمرُ كذلكَ لأمكنَ حلُّها بسهولة؛ فهناك من يشاركه المسؤولية من معلِّمي الموادِّ الأخرى ولاسيما معلِّمي مواد العلوم والتقنيات الذين لا يقتنع كثيرٌ منهم بجدوى العربية في تدريسها فيعكسُ رأيه على طلبته.

هَبْ أَنْ أمرَ معلِّمِ العربيةِ كان على أحسنِ حالٍ في تعليمهِ للغة، وحكايته بها مع تلامذته وأفرادٍ مجتمعه فهل تراه وحده كافياً لحلِّ إذاعةِ مشكلةِ الفصيحة؟ أم أنه ينطبقُ عليه قولُ الشاعر^(٩): (الطويل)

مَتَى يَبْلُغَ الْبُيَّانُ يَوْمًا تَمَامَهُ إِذَا كُنْتَ تَبْنِيهِ وَغَيْرُكَ يَهْدِمُ

وفي هذا المعنى قال القاضي الفاضل أيضاً: (الطويل)

رَأَوْا أَلْفَ بَانَ لَا يَقُومُ بِهَادِمٍ فَكَيْفَ بَانَ خَلْفَهُ أَلْفُ هَادِمٍ

إنَّ حالَ مدرسي المقرراتِ الأخرى في التنكُّرِ للعربيةِ الفصيحةِ في تعاملهم مع تلامذتهم -ضعفًا أو جهلاً بقدراتها أو عدمَ اقتناعٍ بجدواها في العمليةِ التعليمية- كحالِ مَنْ يَتَنَدَّرُ بالعربيةِ ومُدْرَسِيهَا، وهم في تأديتهم لهذا الدورِ يَحْيُونَ قاعدةَ الاستثناءِ الشاذِّ؛ لأنهم يخالفون ما هو مألوفٌ في أكثرِ بلدانِ العالم، حيثُ يتعاملُ المعلمونَ في أحاديثهم العلمية وشروحهم التوضيحية مع تلامذتهم باللغةِ الرسمية، ودلالةً على أهميةِ اللغةِ لأهلها وجدنا الإنجليزَ يتفوقون على أنَّه ينبغي لكلِّ معلِّمٍ

إنجليزي أن يكون معلماً للغة الإنجليزية في مدرسته Every teacher must be a teacher in English، وإذا كان هذا أمر الأعاجم أو الفرنجة في التمسك بلغتهم، فهو بأصحاب لغة القرآن أولى!

لا نريد في هذا السياق أن نقف عند وسائل تحسين لغة المعلم أو الخريج، وكيفية اختبار قدراتها اللغوية بامتحان شفوي وآخر كتابي قبل التخرج أو التعيين؛ للتيقن من إجادته كل منهما للملكة الفصيحة في تخصصه، وكيف نعمل على تنميتها، وما الجهة المؤهلة لإعداده أو تحسين ثروته اللغوية وجعلها مناسبة لاحتياجات طلبته، وكيفية مراقبته، وما إلى ذلك من أمور يتكرر سردها في مجال التوصيات والمقترحات العلاجية، ولا أرانا نقول فيها اليوم إلا مُعاداً مكروراً؛ فقد قُتِلَتْ مشكلاتنا اللغوية وغيرها بحثاً ونقاشاً ومناظرةً، وتوالت التوصيات والمقترحات والحلول التي خلصت إليها المؤتمرات والندوات والرسائل والكتب الجامعية دون استجابة فعلية - في الأغلب الأعم - لتحقيقها.

المشكلة اللسانية (خلاصة رأيي)

لا أرانا في عالمنا العربي - منذ وعيت على الدنيا - إلا نعيش المشكلة تلو المشكلة، وما إن نفيق من مشكلة حتى نقع في أخرى أكبر منها، وهكذا تتراكم المشكلات لنعيش في دَوَامَتِها دون قدرة على التركيز، أو الإفاقة من آثارها.

وإذا كانت اللغة إحدى مجالات الحياة، وأهم مميزات أهلها فإنها - بلا ريب - واقعة في إحدى دوائر المشكلات العربية، وفيها سنجد تكرار البحث أو القول في: إجادته العربية - كيف نمتلك فصاحتها - كيف نجعلها لغة التعليم - تيسير النحو العربي - تيسير الإملاء والكتابة العربية - مواءمة المقررات الدراسية لعقلية المتلقي -

مناهج تأليفها - طرق تدريسها - تنمية العربية لتلبية احتياجات العصر - تعريب المصطلح واللفظ الحضاري - تحديث المعجم اللغوي - إعداد المعجم اللغوي التاريخي - تحديث تعليم العربية لغير الناطقين بها، الأصلة والحادثة... إلخ.

أقول: إنها سلسلة من الموضوعات المترابطة المتفقة الغايات والأهداف، ولا غرابة من تكرار آراء أهل التخصص فيها، ولا غرابة من بقاء أجيالهم المتعاقبة تُصارعُ الأمواج، وتدورُ في حلقاتٍ مُفرغةٍ ما لم تبلغُ المقترحاتُ مراحل التنفيذ والمتابعة؛ لنتنقل بعدها إلى مراحل الإبداع والتحديث.

ولأن المسألة تراكمية، وأن اللغة العربية ليست ملك قطر عربي بعينه فإن حل مشكلاتها يحتاج إلى مشروع قومي يُعنى بالتوعية بأهمية اللغة الفصيحة، والتحذير من الدعاوى المغرضة التي بثها ضدها أعداء العربية، وما يزالون، ويُعنى بتنمية استعمال اللغة الفصيحة في مجالات الحياة المتنوعة: في البيت، ولا سيما لغة الأم^(١٠)، وفي الحضارة أو الروضة؛ وفي المسجد؛ وفي النادي الثقافي؛ وفي الإذاعتين المسموعة والمرئية ولا سيما في المسلسلات واللقاءات الحوارية؛ وفي المخاطبات الرسمية في المؤسسات الحكومية وغيرها؛ وفي تسمية أسماء الشوارع والمحلات التجارية ولغة الدعاية والإعلان والمنشور السياسي وغيره... إلخ.

إن إهمال هذه العوامل الحيوية يُسهمُ مساهماً كبيراً في إضعاف الحديث بالعربية الفصيحة^(١١) على الألسنة، وينعكس أثرها الضارُّ على لغة الكتابة التي على الرغم كتابتها سليمة نجد من يُخطئ في قراءتها.

وحاصل الأمر أن المشكلة ليست فيما هو مكتوب أو منصوَّص على فعله، أو مرغوب فيه، وما إلى ذلك، ولكن المشكلة كلها، والأخطار كلها تنتج عن عدم التنفيذ أو سوء الإخراج.

تنصُّ دساتيرُ البلادِ العربيةِ جميعها على أنَّ اللغةَ العربيةَ هي اللغةُ الرسميةُ للدولة، وكذلك حالُ معاهدها العلمية التي تنصُّ أنظمتها الأكاديمية على أنَّ العربيةَ الفصيحةَ هي لغةُ التعليم، ولكنه يجوزُ اللجوءُ إلى لغةٍ أخرى في مجالاتٍ تقتضيها الضرورةُ العلمية.

وإنَّ المعروفَ هو أنَّ مقررَ اللغةِ العربيةِ وغيره من المقرراتِ في المراحلِ التعليميةِ كلها - فيما عدا بعض الكليات العلمية والتقنية - مصوغَةٌ باللغةِ العربيةِ الفصيحة، ولكنَّ المشكلةَ تكمنُ في أمورٍ كثيرةٍ أهمها: ما مستوى المعلم؟ وما مدى قناعته؟ وبأية لغةٍ يشرح؟ وما مدى استجابةِ التلاميذِ والطلبة؟ وما مضمونُ المنهاج، وما مدى قربه من عقليةِ المتلقي؟ وما مدى حاجته إلى التحديث؟ وما دورُ البيئةِ في التنميةِ والتطبيق، سواء أكانت البيئة المدرسية أم الأسرية أم المجتمعية أم الرسمية أم الثقافية؟

أقول: إنَّ نجاحَ إذاعةِ العربيةِ الفصيحةِ في لغةِ التعليمِ يتطلبُ تفاعلَ أدوارِ هذهِ البيئاتِ جميعها، وأهمُّ من هذا كله القرارُ التنفيذيُّ الملزمُ، الخاضعُ منفذوه للمراقبةِ والثوابِ والعقابِ، وعليه فنحنُ نرى أنَّ المؤتمراتَ ليست الحلَّ الوحيدَ؛ فكثيرةٌ هي المؤتمراتُ التي عُقدت، وما أكثرَ التوصياتِ والقراراتِ التي صدرت عنها، ولكننا نرى أنَّ كثرةِ المؤتمرات لا تحلُّ المشكلة؛ لأنها لا تمتلك قرارَ التنفيذِ.

يجتمعُ المؤتمرون، كلُّ يبارزُ الآخرَ؛ رانياً إلى التغلبِ عليه، وراغباً في إظهارِ قدرتهِ أمامَ أقرانه وغيرهم، وعندما ينتهي المؤتمرُ يعود كلُّ إلى حيثُ أتى، يحلُمُ بالمشاركةِ في مؤتمرٍ آخرَ دون سعيٍ - من كثيرٍ - إلى التطبيق، وإذا ما سعى الساعي وَجَدَ سُدُودَ المعوقاتِ تعترضُ طريقَ الفعلِ عنده؛ لأنَّ المؤتمرَ أو غيره كانَ اجتهاداً أو مُحَفَلاً؛ لأجلِ أن يقال: إنَّ جامعةً كذا قامت بعقدِ مؤتمرٍ أو أكثر!، أو يُكْتَبَ في

التقرير الفصلي أو السنوي أننا عقدنا وأوصينا دون أن نُظهر نتائج فعل القول، وهكذا نكتب ونقول ونقترح ونوصي، ولكن:

لَقَدْ أَسْمَعْتَ لَوْ نَادَيْتَ حَيًّا وَلَكِنْ لَا حَيَاةَ لِمَنْ تُنَادِي؟^(١٢)

ما أكثر التوصيات، وما أقل التنفيذ، وما أكثر المتباكين على اللغة!، وما أكثر الداعين إلى نَجْدَتِهَا!، كلُّ هذا وغيره شيءٌ جميلٌ، ومُقدَّرٌ أهلُهُ، ولكنَّ الأهمَّ من هذا كله أين الفعل؟

إنَّ لغتنا العربية -أيها القارئ الكريم- بحاجةٌ مِنَّا إلى تفعيلِها، وإيجادِ دورٍ لها في مجالات الحضارة والعلوم والتقنيات، وذلك بإثبات قدراتها الذاتية في التعبير عن هذه المجالات بها في مراحل التعليم المختلفة، ولا سيما في مؤسسات التعليم العالي، والمؤتمرات والندوات وورش العمل.

وفي هذا المعنى قلتُ في قصيدتي (اللغة وطن): (الكامل)

هَلَا تَجَاوَزْنَا الشَّفَاهَ إِلَى الْعَمَلِ حُلْمٌ جَمِيلٌ تَأَقَّتِ النَّفْسُ لَهُ
نَحْيَا حَيَاةَ الْفِعْلِ دَامَ تَمَامُهُ وَتَعَزَّ دَارُ الْعُرْبِ قَلْبًا وَاحِدًا
دَرْبُ أَمِينٍ رَجَعَهُ النَّصْرَانُ مِنْ عَهْدٍ كَانَ وَفَعَلَهَا نَقْصَانُ
لُغَةُ الْعُرُوبَةِ صَوْتُهَا أَلْحَانُ سَلِمَ اللِّسَانُ وَسَادَتِ الْأَوْطَانُ

وإذا كان المؤتمرون لا يمتلكون قرار الفعل فإنَّ السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو: هل يُدَاوَمُ أكثرُهم على المحادثة أو الحوار باللغة الفصيحة؛ ليكون القدوة التي يسمعها الناشئة والناس بصفة عامة فيحاكونها؟

إنَّ المحادثة أو الحوار والمحاكاة من أهم مصادر اكتساب اللغة، وأنجع وسائل تعزيز مكانتها في ألسنة المتحدثين بها، وإنَّ سيادة اللغة الفصيحة في هذه السياقات

الحيوية لتشكل أساساً قوياً لنمو اللغة، وترسيخ ملكتها في أهلها. إنَّ عدم انتشار ظاهرة الفصحى القدوة في نقل اللغة الفصيحة الصحيحة بل إسماعها إلى المحيطين به من أفراد المجتمع يُشكل سبباً رئيساً في المعاناة اللغوية، وهذا السبب عامٌ في فلسطين وغيرها من أصقاع العربية؛ لذا فنحن دائماً نحث طلبتنا على السماع الجيد والمحاكاة الواعية؛ فهذان المبدآن فيهما حلٌّ لمشكلة أي لغة، وهما مبدآن يجمعهما قانون عام أو من به وأردده دوماً، ولن أمل من ترديده: (اسمع وأسمع).

إنَّ تطبيق هذا القانون يُشكل المصداق الرئيس لاكتساب اللغة، وإنَّ مصدر الخلل والمعاناة يكمن في القول بما لا يُفعل؛ فالجميع يعبر عن حرصه على اللغة الفصيحة، ولكنَّ الواقع المعيش يكشف عن تغلغل العامية وشيء من الدخيل في أحاديث المعلمين والخطباء والمذيعين وغيرهم من الساسة والمتنفذين.

وبصفة عامة فإنَّ معالم الحديث بالفصيحة تكاد تختفي من الشارع المتخصص والمتعلم وغيره، لذا فإننا نرى أنَّ مطالبة الناس لاسيما المتخصصين بالتزام الفصيحة في كلامهم، اعتماداً على ما يدرسون أو يحفظونه من القواعد اللغوية التي درج نفراً من مُعلّمي العصر على مزج لغة شرحها بالعامية الممزوجة أحياناً بألفاظ وتراكيب دخيلة -تُشكل منطقاً غير سليم، ولن توثق ثمارها في الإصلاح ما لم تُعزز بتفعيل قانون (اسمع وأسمع) في إطار خطة قومية يلتزم بتنفيذها في مختلف المجالات، وقد سبق لي أن تحدثت في هذه المسألة في دراستنا: (السماع في اللغة عند القدماء والمحدثين - رأي في علاج المشكلة اللسانية)^(١٣).

حاضر العربية في المؤسسة التعليمية الفلسطينية

لا تختلف فلسطين كثيراً عن غيرها من البلدان العربية، وإن كان حالها في مناطق (عرب ٤٨) يخضع مباشرة لسلطة الاحتلال، ويأتمر بأوامره؛ الأمر الذي يؤثر في المضامين التي يدرسها التلاميذ والطلبة؛ لذا فإننا سنقسم حديثنا عن لغة التعليم في المؤسسة التعليمية في فلسطين إلى قسمين: الأول خاص بأراضي (٤٨)، والآخر خاص بالضفة وغزة.

لغة التعليم عند (عرب ٤٨)

ينبغي أن يكون معلوماً للقارئ العربي أن فلسطيني الداخل (عرب ٤٨) يخضعون لسلطة الاحتلال في كل شيء من أمور حياتهم؛ فأمور التعليم ومناهجهم عندهم تُعدها وتُشرف عليها وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية، وليس من شك في أن اختيارها لمضامينه يخضع للمعايير الإسرائيلية ونظرة أصحابها للوجود العربي فيهم، ويُحقق أهداف المحتل في سلخ العرب من ذاتيتهم العربية؛ الأمر الذي تؤكدُه تصريحات عدة لوزراء معارف إسرائيليين، من أمثال: ليمور ليفنات التي ربطت فيها الميزانيات التي تُخصَّص للمدارس العربية بمدى ولاء الطلبة العرب وإخلاصهم لدولة الكيان، وشمعون شيطريت الذي قال: «إن التربية أهم من الأمن»^(٤)، وفي هذا الإطار نجدهم يصنفون (عرب ٤٨) «وفق المعايير الأمنية إلى معتدلين؛ أي موالين للدولة، ومتطرفين»^(٥)، وتشمل هذه الخانة المتشبهين بالهوية الفلسطينية. تعكس هذه التصريحات مجتمعةً ومتفرقةً سياسات المؤسسة الحاكمة والناطقين باسمها، تجاه الفلسطينيين وتجاه تعليمهم، وتؤكد كون التعليم بهذه الحالة جهازاً للسيطرة والتمييز العنصري»^(٦)، وهم يُقسَّمون الجهاز التعليمي العربي إلى

ثلاث دوائر، وهي: التعليم العربي، المعارف البدوية، المعارف الشركسية»^(١٧). وفي إطار سياسة سُلِّخ (عرب ٤٨) من هويتهم الفلسطينية والقومية نجد دولة الكيان تقوم بفصل المعلمين الوطنيين، وتخصيص ميزانية تعليمية لا تلبي متطلبات التعليم العربي، والزيادة الطبيعية للدارسين، وتقليص الخدمات التقنية والتربوية الخاصة والمساعدة، وخفض عدد الطلاب المقبولين في معاهد إعداد المعلمين... إلخ^(١٨).

وفي مجال المناهج الدراسية المخصصة لـ (عرب ٤٨) تدخلت سلطات الاحتلال لتجريد مضامين كتبها من مواضيع «ذات صلة بالهوية والانتماء القومي» كالتاريخ والجغرافيا^(١٩) واللغة العربية^(٢٠)، وبصفة عامة فإن هناك «سيطرة عبرية على إقرار مناهج اللغة العربية: 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»^(٢١).

وبتخصيص المقال في تدريس العربية واستعمالها في المدارس العربية نجد هجوماً عبرانياً مدروساً يشكّل انعكاساً لأهداف الاحتلال في إضعاف غير اليهود؛ فساعات التعليم المخصصة للدارس العربي - بصفة عامة - تقلّ عما هو مخصص للدارس اليهودي، وإنّ الساعات المخصصة لتعليم اللغة العربية - اللغة القومية للعرب - أقلّ أيضاً مما هو مخصص للعبرية^(٢٢)؛ إذ تمّ «تقليص عدد الساعات للعربية لصالح العبرية؛ ففي العام ١٩٦٥ حصل الطلاب العرب على ٨٢٤ ساعة^(٢٣) تعليم بالعربية، بينما هبطت عام ١٩٧٣ إلى ٧٣٢، بالمقابل زادت ساعات العبرية... وما زال مجموع عدد ساعات تعليم اللغة العبرية (٧٦٨) في المدارس العربية اليوم يفوق عدد ساعات تعليم اللغة العربية (٧٣٢)، وهي لغة الأم»^(٢٤).

فرضت وزارة المعارف الإسرائيلية إعمامَ تدريس اللغة العبرية: لغة الكيان الغاصب، إلى جانب اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية، وقامت بحفز المتفوقين فيها بفتح مجالات العمل أمامهم، ونجد «الطالب العربي الذي ينبغي الالتحاق بالجامعة - كما يقول د. مواسي - يتجه إلى العبرية بدءاً، حتى يكسب العلاوة، وحتى يُقَوِّي لُغَتَهُ»^(٢٥).

يُلزِمُ المنهاج الإسرائيلي المفروض على أبناء (فلسطينيين ٤٨) تدريس اللغة العبرية بدءاً من سن الثامنة؛ أي من الصف الثالث حتى الثاني عشر «لا كلغة ثانية، بل كلغة دولة»^(٢٦)، ومن ثم اللغة الإنجليزية.

يشكّل إضعاف اللغة العربية وتهميشها لصالح العبرية في دولة الكيان الصهيوني هدفاً رسمياً؛ وبذلك فإن التلميذ الفلسطيني - بصفة عامة^(٢٧) - يدرس في مراحل ما قبل الجامعة ثلاث لغات: اللغة العربية، وهي لغته الأم، أو إن شئت فقل: لغته القومية، واللغة العبرية، وهي اللغة التي تُهدّد كيان لغته، بل كيانه العربي القومي؛ فاللغة العربية والقومية العربية وجهان لعملة واحدة، أو هما صنوان لا ينفكان، واللغة الإنجليزية لغة العولمة.

وهكذا فإن الإنسان العربي - ولا سيما الأطفال والشباب - في هذه البقعة من الأرض يعاني في اكتساب لغته القومية؛ فهو يعيش هذه الازدواجية بين اللغتين العامية والفصيحة التي لا يسمعها إلا في مجالات قليلة، وقد لا يسمعها صحيحة، ولا يجد - في الأغلب الأعم - مَنْ يُكرّر حرّصه على تدريسه عليها.

وكذلك يعيش الثنائية اللغوية؛ فالطفل العربي يدرس لغة ثانية منذ دخوله المدرسة الابتدائية، ومنهم من يدرسها في رياض الأطفال، وقد نجد منهم مَنْ يدرّس أكثر من لغة أجنبية.

أقول: حاول الكيان الصهيوني طمس الهوية العربية لـ (فلسطيني ٤٨) بمختلف الطرق، وذلك بفرض مضامينه وقيمه عليهم، وإشعارهم بأن مستقبلهم مرتبط بالتعايش معه، والاندماج فيه؛ وليس من شك في أن هذه السياسة التمييزية وإجراءاتها قد أثرت في إضعاف العربية الفصحى والعامية؛ فالفصحى لا يسمعونها إلا في مقامات قليلة، والعامية تترج بالعبرية التي تُشكل لغة الأكثرية، كما لا يمكن إنكار تفتي أثر العبرية في لغة هؤلاء القوم، ولا سيما في مجالات العلوم الحديثة وأدوات الحضارة؛ الأمر الذي يُظهره - كما أوضح غيرُ دارس - «استعمال العبرية أحياناً كوسيلة للتعبير...، أو استعمال مصطلحات بالعبرية»^(٢٨).

وقد توجهت بالسؤال للدكتور فاروق مواسي نائب رئيس مجمع اللغة العربية في إسرائيل عبر التراسل الإلكتروني عن منهاج اللغة العربية، ولغة التدريس في مدارس (عرب ٤٨)، ومدى تأثير العبرية فيها، فأجابني سيادته مشكوراً، وذلك على النحو التالي:

س: هل يوجد منهج للغة العربية خاص بالدارسين العرب؟ هل هو مقتبس من بلد عربي أم مهجن أي مختلط من بلدان مختلفة؟ هل هو من تأليف مؤلفين فلسطينيين؟... إلخ؟

ج: المنهاج للغة العربية يعده معلمونا، وهناك لجان تختار النصوص، وتستعين بنصوص مختارة من مناهج العالم العربي، ولدينا كتب تدريس ومرشد للمعلم، وكراسات عمل مصاحبة؛ أعمل عضواً في أكثر من منهج، وأقول ذلك بمسؤولية تامة.

س: هل للسلطات الإسرائيلية دورٌ عندكم في المنهج؟ أو هل تستفيدون مما يُعلم في أراضى السلطة أو الدول العربية؟

ج: دور السلطة هو أننا بعد أن نفرغ من اختيار النصوص -التي نُجري فيها أيضاً رقابة ذاتية، فنعرف أن هناك موادَّ لا يجوزونها، وخاصة إذا كانت سياسية مباشرة- يمكن أن (يشوشوا) على المنهاج، فمثلاً اخترنا النصوص للثانوية شعراً ونثراً، في القديم والحديث، وكنا نرمي إلى أن تكون دراسة الطالب الإلزامية: وَحدتي أدب على الأقل، فاعترضوا، وقالوا: ليست هناك ميزانية، فالوزارة أفردت للأدب الحد الأدنى وحدةً واحدةً فقط، والطلاب يتوجهون للوحدة بهدف التيسير عليهم؛ فدراسة العربية ليست سهلة في نظرهم.

وظل الأمر معلقاً، وما زلنا في المنهاج القديم الذي أعدناه أوائل الثمانينيات، ولم نستجب لطلب الوزارة بالاكْتفاء بوحدةٍ حَدَّ أدنى؛ لأننا نرى أن يكون الحدُّ الأدنى وحدتين.

إفادتنا الوحيدة من مناهج الدول العربية هي في اختيار النصوص الموفقة، فأحياناً نختار ما اختاروه، ولكننا لا نتقيد بذلك.

س: هل من يعلم اللغة العربية متخصص فيها أو أي مدرس؟

ج: في الابتدائيات مدرس، وفي الثانويات مختصّ درّس في الجامعة موضوع اللغة العربية.

س: كم حصص اللغة العربية في مدارسكم؟ هل حصص العبري مثلها أو أكثر؟

ج: الابتدائيات خمس حصص لغة عربية، وفي الثانويات من ٣-٥ حسب اختيار المدرسة للوحدات التي تبغي تدريسها، فنظام شهادة الثانوية (البحر) قائم على عدد من الوحدات نحو عشرين وحدة في مواضيع مختلفة، ويقرر تبعاً

لتخصص المدرسة. اللغة العبرية في الابتدائيات ثلاث، وفي الثانويات يتعلق بعدد الوحدات، ولكن الطلاب كثيراً ما يختارون خمس حصص = خمس وحدات؛ لأنهم يحصلون على مكافأة (بونوس) عن كل موضوع يدرسونه في خمس وحدات.

س: هل هناك مراقبة حقيقية من المفتشين والموجهين لضرورة الحديث بالعربية الفصيحة في قاعات الدرس؟

ج: الرقابة تكاد تكون معدومة في الثانويات، وهناك موجهون للمدارس الابتدائية، لكن الحرية قائمة؛ فهم ليسوا ملزمين لهم، وإنما يُرشدونهم وفق جدولٍ قد لا يتقيد به المعلم، إن لم يجد مديراً حازماً، التفتيش نادر، وليس له تأثير كبير.

س: هل الشرح بالعامية أم بالفصيحة؟

ج: معظم المعلمين يتحدثون الدارجة، وهناك من يعمد إلى اللغة الوسطى، ونادراً ما نجد الحريصين على الفصيحة دائماً، بل يتبعون ذلك في سياقات مختلفة، بل يظل الأمر حماسات تزيد وتنقص، ولا أظن أن الوضع مختلف كثيراً في العالم العربي.

س: هل يُطلب من المعلمين في المواد المختلفة التدريس بالعربية الفصيحة؟

ج: يُطلب، ولكن أين التطبيق؟ التطبيق يتم تبعاً للمعلم، وليس لأن ذلك طُلب منه.

س: هل يمكن ذكر ألفاظ وتراكيب عربية يستعملها الطلبة في حصصهم الدراسية، ولا سيما حصّة اللغة العربية؟ أرجو ذكر أمثلة ما أمكنكم ذلك.

ج: ثمة معلمون قلائل يستخدمون العبرية في الدرس، وقد يشرح المعلم كلمة لا يعرفها الطالب باللفظ العبري الشائع، أما المصطلحات العبرية فالمعلم يشرح ويشير إلى الألفاظ وكأنها عربية، نحو: (بونوس = علاوات إضافية)، (يومان = دفتر اليوميات)، (حشاد = امتحان مشكوك فيه)، (جيمر = امتحان إنهاء)... وعشرات غيرها، وهكذا يستعملها المعلمون بدون تردد (أ.ه).

وأضيف في هذا السياق كلمة (البجروت) (الجيم قاهرية): هذا المصطلح العبري الذي يستعمله (عرب ٤٨) في إشارة إلى التوجيهي، وقل منهم من يقول التوجيهي أو الثانوية العامة، وهما المصطلحان الذائعان على ألسنة غيرهم من إخوانهم الفلسطينيين في أراضي السلطة الوطنية.

س: هل يُقبل الشباب العربي على اللغة العربية؟

ج: المشكلة عامة لدى شبابنا العربي أنى أقام، إذ يقل المهتمون بدراسة اللغة وآدابها.

س: وهل يشعر بالغيرة عليها؟

ج: أين، ومن؟ وأين تجد هذه الغيرة؟

س: هل يفضلها على العبرية؟

ج: لا أظن ذلك، وخاصة أن العبرية لغة الجامعات، وهي لغة التدريس في جميع المواضيع العلمية والأكاديمية، وينشأ -عادة- لدى الطالب الزهو بامتلاك الأداة اللغوية العبرية، تمامًا كما يتباهى شبابنا في العالم العربي بمعرفة الإنجليزية أو الفرنسية (أ.ه).

حرمان طلبة (عرب ٤٨) من التعليم الجامعي

وإذا كان تلامذة (عرب ٤٨) يدرسون في مدارس عربية خاصة بهم، ويقوم بتدريسهم - في الأغلب الأعم - معلّمون عرب، ويتعلّمون بالعربية التي تمتزج بلا ريب بالفاظ ومصطلحات عبرية فإنهم في المرحلة الجامعية يدرسون في جامعات عبرانية صرفة، ويختلطون بالطلبة الإسرائيليين، ويتعلّمون بلغتهم العبرية، ولما كانت دخولهم هذه الجامعات مكلفاً، ومقيداً بشروط صعبة فإنّ منهم من يسافر للدراسة في الخارج، وتسمح المملكة الأردنية لهم بالتعلّم في جامعاتها.

ومما يجدر التنبيه إليه في هذا السياق هو أنه لا يوجد لعرب الداخل جامعة فلسطينية مختصة بهم تكون لغة التعليم فيها هي اللغة العربية؛ الأمر الذي يصبّ في خانات إضعاف العربية والقيم العروبية في ناشئة (عرب ٤٨) المحاصرين عبرانياً، وهذا يُشكّل خرقاً فاضحاً لأبسط مبادئ الديمقراطية التي يزعم أهلها تساوي مواطني الدولة جميعهم في الحرية والمساواة في الحقوق والواجبات، ولكنه التمييز العنصري الهادف إلى تغليب ثقافة المحتل، وإضعاف الهوية العربية وحشوها بخصائصه. على أنّ مما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو وجود بعض المعاهد أو الكليات العربية في قلب الكيان الاحتلال، نذكر منها:

الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل - حيفا

هذا هو اسمها، و «هي مؤسسة تربوية أكاديمية لتأهيل المعلمين ومعلمات رياض الأطفال بعدد من المساقات والتخصصات وهي المؤسسة العربية الأولى في البلاد التي حظيت باعتراف أكاديمي»^(٢٩)، وللكلية مجلة (دارنا)، وفيها بحوث لغوية وأدبية وتربوية متنوعة، وهي باللغتين العربية والعبرية، وقد اطلعت على

موقع الكلية الإلكتروني فوجدت العبرية فيه تغطي على العربية؛ الأمر الذي قد يُستنتج منه توجهات المركز، وأهدافه في التعايش والتثقيف. وتُعنى الكلية بتأهيل المعلمين من خريجها كيفية تعليم الأطفال «الدمج بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة خلال الفعالية»، و «تنمية وتحسين اللغة المحكية والمكتوبة كأداة ووسيلة تحفز وترفع مستوى بنجاعة التفاعل بين الطفل ومحيطه، و / أو بينه وبين نفسه»، وكيف «يتعلمون: كيف، متى، ولماذا تستخدم اللغة المكتوبة في ثقافتهم»، وتعزيز رغبة الأطفال «في تعلم اللغة المكتوبة لاستعمالها حين الضرورة» وشعورهم «بأهمية تعلم اللغة المكتوبة؛ لأن النص المكتوب يعظم فعاليتهم»^(٣٠).

وفي إشارة إلى دور الكلية في تحقيق أهدافها نراها تذكر أنها نفذت (برنامجها التدخلي) في خمس عشرة روضة من رياض الأطفال في حي الأمل وعزرا، وأن من أهدافها الخاصة لخطة:

١. تعميق المعرفة في النواحي المختلفة للغة: علم دلالات الألفاظ وتطورها، علم التشكل (المورفولوجيا)، تركيب الجمل وصياغتها، إعرابها وقواعدها.
٢. تنمية وتحسين براعم الحوار المستقل (اللا سياقي)، مقابل الحوار القصصي.
٣. تنمية وتحسين قراءة وفهم النصوص الكلمائية والنصوص التخطيطية البيانية الغير كلمائية^(٣١)، مثل: خرائط، جداول، رسوم توضيحية علمية، رسوم بيانية^(٣٢).

أكاديمية القاسمي

يشبه موقع هذه الكلية الإلكتروني موقع الكلية السابقة، وهي «كلية أكاديمية للتربية، باقة الغربية، مسار الطفولة المبكرة (٣-٨ سنوات)، والمسار الابتدائي،

والمسار الإعدادي، ومسار التربية الخاصة ومسار الممتازين، ضمن التخصصات التالية: دين إسلامي، ولغة عربية، ورياضيات، وحاسوب، ولغة إنجليزية، وتربية خاصة^(٣٣). وأعلنت الكلية عن إنشائها لـ (مجمع القاسمي للغة العربية)، ولهذا المجمع مجلة علمية محكمة، وعقد مؤتمره الأول في يوم السبت الموافق: ٢١ مارس ٢٠٠٩م، بعنوان: (مقاربات في دراسة النحو العربي وتدرسه).

يوضح الاطلاع على ما كتبت عن هذا المؤتمر^(٣٤) أنه أشبه بيوم دراسي أقيمت فيه مجموعة من المحاضرات تبعتها مناقشات ومداخلات لجمهور الحضور، وهذه المحاضرات هي: الثابت والمتحول في النحو العربي للدكتور إلياس عطا الله، ونظرية إبراهيم الكوني اللغوية والنظرية النوسترية للدكتور أهرون كلاينبرجر من جامعة حيفا، والتقليد والتجديد لدى النحاة العرب القدماء والمحدثين للباحث الشاب عبد الناصر جبارين، وخطوات عملية في تجديد النحو العربي للدكتور فهد أبو خضرة، والتجديد في كتب الحديد، ودواعي القصور نحوها للدكتور فاروق مواسي، ورأي النحاة الأولين في اللهجات العربية للدكتور خليل عثمان.

معهد إعداد المعلمين العرب - كلية بيت بيرل

أقيم هذا المعهد في «شهر أيلول سنة ١٩٧١ في يافا كمعهد لإعداد المعلمين العرب؛ وذلك ليستجيب لمتطلبات المجتمع العربي في إسرائيل في حقل التربية وإعداد المعلمين المؤهلين، في سنة ١٩٧٤ نقل المعهد إلى قرية هدار عام قرب נתانيا، في سنة ١٩٨١ انتقل المعهد إلى مكانه الحالي في كلية بيت بيرل، وأصبح جزءاً لا يتجزأ من هذه الكلية منذ انتقاله^(٣٥)، ولغة التعليم في المعهد هي العربية باستثناء بعض المساقات التي تُدرّس في الأدب العبري والأدب الإنجليزي، وله مجلة

حولية يصدرها في مجالات التربية والأدب والعلوم. وهو الآن بمثابة كلية مجوز لها منح درجة الإجازة (البكالوريوس)؛ ففي «سنة ١٩٩٨ أصبح التعليم في المعهد ٤ سنوات للحصول على شهادة البكالوريوس في التربية»^(٣٦) في مسارات المدرسة الإعدادية^(٣٧) (سابع - عاشر) والمدرسة الابتدائية (أول - سادس)، ومسار التربية التي تسبق المرحلة الابتدائية (الطفولة المبكرة) في كلا الفرعين: فرع الحاضنة وفرع معلّمة حضانة (بستان، أول - ثان)، وفي مسار التربية الخاصة، «وعلى هذا الأساس ينقلب المعهد إلى كلية تربية، وكلية مجتمع معا»^(٣٧).

انعدام وجود جامعة عربية لـ (عرب ٤٨) الأثر والمشكلة وما الحل؟

ليس من شك في أنّ حرمان العربيّ من أبسط حقوقه في نيل التعليم الجامعيّ العالي المستقلّ، وبلغته الأمّ يؤثّر سلباً في محتويات دماغه من اللغة العربية في جانبها الأكاديمي؛ لأنه سيتواصل في هذا الجانب مع لغة غيرها: هي اللغة العبرية التي تهيمُن على حياته اليومية أيضاً، ومن ثمّ سنراه في ثقافته الأكاديمية واصطلاحاتها -أيّاً كان حُرُصُه على عروبتِه يألّف أو يتوافق مع ما يسمع منها، وسيجد نفسه مضطراً إلى استعمالها في كتاباته وأحاديثه وشروحه الأكاديمية، فإذا ما أضفنا إليه ما يسمع من معطيات العبرية في الشارع والمرافق العامة الرسمية وغيرها أدركنا شدة الخطر الذي يهدّد اللغة العربية وما يرتبط بها من مقومات عروبية في (عرب ٤٨). وعلى هذا فلا تستغربن -عزيزي القارئ- إذا ما سمعت الأكاديمي الفلسطيني من عرب الداخل يُدخل في كلامه كلمات ومصطلحات عبرانية وأخرى إنجليزية قد لا يستطيع معرفة مقابلها العربي، وإذا كان أهل مكة أدرى بشعابها فلنقرأ ما يقوله هذا العالم الجليل الدكتور فاروق مواسي عن هذا الخطر اللغوي العبراني الداهم

في مقالته (رحلتي في رحاب لغتي): «ونحن العرب في هذا الوطن نصارعُ يومياً في سبيلِ الحفاظِ على أسبابِ حياتنا وتطورنا، ونحن نصطدمُ بواقعٍ مغايرٍ، واقعٍ متحركٍ دينامي في المجتمع الإسرائيلي، وعلى لسانهِ لغةٌ تحاول أن تأخذَ من حضارتي وتراثي الكثيرَ من فولكلور وألفاظٍ وآثارٍ، حتى وصلنا بسبب هذه القوة الحضارية -اعترفنا أم لم نعترف- إلى أنَّ هذه اللغة أخذت تقحم الجملة العربية، بل تتداخل في نسيج التعبير، وأضحى شبابنا ومثقفونا (من محامين وأطباء واختصاصيين وتكنولوجيايين) يكررون على مسامعنا كلمات هي بالعبرية الفصحى» (٣٨).

وأشار الدكتور محمد أمارة وأحمد عقل في دراسةٍ لهما إلى أنَّ بحثاً «تَمَّ فيه فحصُ دفاترِ اليومياتِ لعشرينَ مثقفاً عربياً في إسرائيل فوجد^(٣٩) أنهم يكتبون ملاحظاتهم بالأساس باللغة العبرية، لا باللغة العربية الفصحى، حتى أولئك الذين تحرَّجوا من قسم اللغة العربية وآدابها عندما سُئلوا من قِبَل الباحثين عن سبب تفضيلهم العبرية على العربية كانت إجاباتهم أنه تنقصهم الكفاءة اللغوية والاتصالية في العربية الفصحى»^(٣٩).

ولعلّ الدكتور أمارّة يُشكّلُ مثلاً واضحاً لهذه الفئة التي تتّصل لسانها من هويته الذاتية؛ فهو قد «أنهى دراسته في ثانوية عربية، وتخرّج من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة، ورغم ذلك فإنه يُفضّل أن يحاضر بالعبرية أو الإنجليزية بدلاً من العربية الفصحى؛ لأنه لا توجد لديه الثقة الكاملة في استعمالها»^(٤٠).

ولا أدري مدى ذبوع هذه الظاهرة الخطيرة في الوسط العربي الأكاديمي في (أراضي ٤٨)؛ فقد قابلتُ أساتذةً ومثقفين شبيهاً وشباناً من هؤلاء العرب عندما شاركتُ في مؤتمرهم (أدب الأطفال) في حيفا^(٤١)، وكانوا جميعهم أكفيا في لغتهم العربية، وقد ألقوا بحوثهم ومقالاتهم بالعربية الفصيحة، وأشهد أنهم كانوا حقاً

غُيراً على لغتهم وعروبتهم. وأشيرُ في هذا السياقِ إلى بروزِ طائفةٍ مميّزةٍ من مبدعيهم في مجالاتِ الفنونِ المختلفة؛ ففي مجالِ الروايةِ برع الأديبُ الفلسطيني ابن حيفا إميل حبيبي (١٩٢١-١٩٩٦م) الذي تحدّى رئيس الأركان الإسرائيلي عندما زعمَ في البرلمانِ الإسرائيليّ أن العرب لا أدب لهم في فلسطين فاستقال؛ ليتفرّغَ للعملِ الأدبيّ والصحفي، وليغدوَ أحدَ أهرامِ الروايةِ العربية، وليكتبَ في المجلاتِ والصحف، ك (الاتحاد) و (الغد) و (الجديد)، وليُعنَى في أواخرِ أيامه بمجلة (مشارف الأدبية)، وفي مجالِ التمثيلِ المسرحي يبرز الفنان محمد البكري.

وفي مجالِ الإبداعِ الشعريّ يبرزُ عميدُ الشعر العربي المعاصر محمود درويش (ت ٢٠٠٨م) وصنوّهُ سميح القاسم (مواليد ١٩٣٩م)، وتوفيق زيّاد (ت ١٩٩٤م)، والشاعر محمود دسوقي (مواليد ١٩٣٤م) هذا الشاعر القومي، وسعود الأسدي (مواليد ١٩٣٨م)، ومحمد علي طه (مواليد ١٩٤١م) رئيس اتحاد الكتاب العرب، وفي دراسة اللغة والأدب يبرع د. حنا أبو حنا (مواليد ١٩٢٨م)، ود. فهد أبو خضرة (مواليد ١٩٣٩م)، ود. فاروق إبراهيم مواسي (مواليد ١٩٤١م) نائب رئيس مجمع اللغة العربية في فلسطين المحتلة، ود. محمود غنايم رئيس مجمع اللغة العربية، ود. نبيه القاسم وكثيرٌ غيرهم.

نخلصُ في مجالِ اللغة- اهتمامِ هذهِ الدراسة- إلى أنَّ الدارسَ يُمكنُهُ أن يلمسَ بوضوحٍ ثقلَ العبءِ الذي يعانِيهِ متعلمو أبناءِ (فلسطيني ٤٨)، ويلمسُ التزامَ الكلياتِ والمعاهدِ العربيةِ بما يُملِيهِ عليها المحتلُّ؛ فبيدهِ قرارُ إنشائها ومتابعةِ الإشرافِ عليها، واختيارُ مسؤوليها، ووضعِ مناهجها التي لا يُجيزُ منها إلا ما يوافقُ سياستَهُ في طَمَسِ الهويةِ العربيةِ. وإنَّ نظرةً سريعةً في مجتمعِ عرب (مناطق ٤٨) توضّحُ كيفَ أنَّ اللغةَ العبريةَ المحيطَ أهلُها -الذين يُشكّلونَ الأكثريةَ- بهم

في مختلف المجالات والأماكن تغزوهم بمغريات السلطة الحاكمة، وفتح أبواب العمل والتعايش المشترك، ومتطلبات الحياة من مأكولات ومشروبات ومتنزهات وما إلى ذلك. وكذلك يلمس تأثير اللغة الإنجليزية: لغة العولمة التي تتجه السنة الأكاديميين إليها خاصة؛ وذلك بدافع الحاجة إلى الاتصال بأهلها، والاطلاع على منجزاتهم؛ فالعربية في فلسطين تعاني من غزو هاتين اللغتين، قال إبراهيم طوقان (ت. ١٩٤١م): (مجزوء الرمل)

في مَصْرٍ يَطْمَعُ أَشْعَبُ وهنا تَبَادَى أَشْعَبَانِ^(٤٢)

ومع هذا فنحن لا نخشى على العربية الفصيحة على السنة هؤلاء الصامدين في قلب الكيان الصهيوني، وذلك بفعل عوامل ذكرناها بعضها في دراستنا: (حاضر اللغة العربية في فلسطين)، ونضيف إليها في هذا المقام:

١. ازدياد الوعي بأهمية الهوية العربية الفلسطينية، والتعاضد من أجل حمايتها؛ لمواجهة تصاعد حملات اليمين الإسرائيلي المتطرف ضدهم؛ فهو يُدَبِّرُ إلى طردهم من بلدهم، وهو ما يُسمَّى بسياسة الـ (أترانسفير).

٢. وجود الأحزاب العربية والحركات السياسية التي تقف إلى جانب الهوية العربية، وتسعى إلى تثبيت الهوية العربية، وتوجيه الأهالي وتوعيتهم إلى أهمية التمسك بهويتهم العربية في مختلف مجالاتها. وفي هذا السياق ألفت إلى هذا التنافس بين التيار القومي والتيار الديني الإسلامي الذي أخذ في الانتشار، وذاعت جهوده وأنشطته في الدفاع عن المقدسات الإسلامية ولاسيما في القدس، وارتباط العربية الفصحى بالدين، وفصاحة خطبائه وعلمائه في لغتهم العربية ليست بحاجة إلى بيان؛ الأمر الذي يجعل الدفاع عن العربية عندهم واجباً دينياً.

٣. وجود المدارس الأهلية المنتشرة في المدن الفلسطينية؛ فقد كان لها «دورٌ رياديٌّ، كونها محررةً -نوعاً ما- من قبضة السلطة، ومن سيطرتها التامة التي فَرَضَتْها على المدارس الحكومية الرسمية»^(٤٣).

٤. وجود نخبةٍ من هؤلاء يمتلكون فصاحةَ الكلمة، والجرأةَ في الدفاع عنها قولاً وفعلاً؛ فالعربية في هذه الديار العربية المحتلة تقفُ وأهلها الغيارى على عروبتهن وفلسطينيتهن -برغم ضيقِ حالهن، وضيقِ سلطانهن- في صفِّ مقاومةٍ لغَةِ الغازي.

أقول: وأياً تكن المضايقاتُ والإجراءاتُ التمييزيةُ ضدَّ الأقليةِ العربيةِ التي تشكِّلُ نحوَ خُمسِ السكانِ فإنَّ إسرائيلَ لم تستطعْ محوَ الهويةِ الفلسطينية من جمهورِ (عربِ ٤٨)؛ فقد قاوم هؤلاء العربُ خططَ إضعافِ لغَتِهِم الأمَّ عنوان هويتهم، وتكاتفَ غُيْرَهُمْ في إيجادِ السبلِ التي تنجو بأجياهم الصاعدة من مخاطرِ الانحرافِ عن هذه اللغةِ ذاتِ التاريخِ العريقِ، والابتعادِ عن قيمِ أمتهن وحضارتها العربية؛ وتعزُّزُ قيمِ المحافظةِ على ثقافتهم العربية في فلسطين المحتلة، ووقفوا في وجهِ الخططِ الإسرائيليةِ الراميةِ إلى فَرَضِ اللغةِ العبريةِ وإحلالها بديلاً لسانياً لهم في المدرسةِ والشارع؛ وذلك لِسَلْخِهِمْ عن هويتهم اللغويةِ وما يتصلُّ بها.

وقد أوضح الدكتور فاروق مواسي عند سؤالي له عن مقررات اللغة العربية التي يدرسها طلبة الكليات والمعاهد في جميع التخصصات في (أراضي ٤٨) أنَّ الطالبَ الذي يحصلُ على نسبة ٨٠٪ من معدل النجاح في الثانوية العامة يدرسُ مقررين في اللغة العربية، هما: (ب)، و(ج)، أما ما دونَ ذلك فيدرس ثلاثة مقررات (أ) و (ب) و (ج) بمعدَّل ساعتين في الأسبوع، وتندرج هذه المقررات تحت اسم (أساسيات اللغة العربية)، وقد حدد الدكتور مواسي أهداف هذا المساق فيما يلي:

١. إجادة اللغة العربية السليمة (الفصيحة) شفويا وكتابيا بصفتهم أبناء للشعب العربي.

٢. التمكن من مهارات التنوير النظري - الأكاديمي - بصفتهم طلابا في معاهد أكاديمية.

٣. إدراك طرق التطور اللغوي لدى الطفل؛ لأنهم يُعَدُّون ليكونوا معلمين في رياض الأطفال والصفوف الابتدائية وفوق الابتدائية.

٤. أن يعي الطالب المعايير اللغوية السائدة؛ ليكون قادراً على فهم وتوجيه السلوك اللغوي لديه ولدى تلاميذه.

٥. أن يتقن الطالب (الميتا-لغة)؛ (ما وراء اللغة)، ليكون قادراً على تحليل الظواهر اللغوية باستخدام المفاهيمية المناسبة.

ينطلق هؤلاء القوم في مقاومتهم لعبارة لسانهم من إيمانهم العميق بأن العربية تمثل هويتهم التاريخية والقومية، وأنه يتوجب عليهم المحافظة عليها، والتمسك بها، وتدريسها أياً كانت المغريات الاستعمارية لحفزهم على تركها، ويحرص المعلمون الغير على هويتهم العربية على توعية الناشئة بأهمية هذه اللغة لتمايزهم، وإثبات انتمايتهم العروبي.

وجدنا الدكتور محمود غنايم رئيس مجمع اللغة العربية في إسرائيل مثلاً^(٤٤) -يرد على «اقتراح وزيرة التربية والتعليم السابقة ليمور ليفنات، اعتبار اللغة العبرية اللغة الرسمية الوحيدة في البلاد»، فيذكر أنه «اقتراحٌ عنصريٌّ يتناقض مع ما ورد في وثيقة الاستقلال حول المساواة بين جميع مواطني الدولة، وأن اقتراحها سيئ جداً، وأنه لا يمكن تجاهل اللغة العربية في الدولة التي تتكلمها ٢٠٪ من مواطنيها»، وأوضح

«أنه من الضروري شطب اقتراح ليفنات، وإلا فإن مجمع اللغة العربية سيجري اتصالات مكثفة لإلغائه، حتى وإن تطلّب الأمر التوجه إلى محكمة العدل العليا».

وأيّا يكن الأمر فإننا ندعو إلى دعم عربيّ مدروس ينالُه هؤلاء المنغرسين في أرض عربيّة عضها الدهرُ بأنياب الاحتلال الاستيطانيّ الذي فصلها عن محيطها الأصل، وجعل أهلها أقلية تآمر بأوامره التي تهدف إلى إبعادهم عن جذورهم وأصولهم شيئاً فشيئاً.

إنّ على العرب أجمعين ولاسيما السلطة الوطنية الفلسطينية -المثقلة بهوم مكائد الاحتلال، وآثار تفرّق ذوي القربى والدين أيضاً- ألا ينسوا هؤلاء العرب في حومة الانشغال بقضايا العرب وفلسطينيّ الضفة وغزة؛ إنهم بحاجة ماسة إلى العون العربيّ، ولاسيما العون اللغويّ والثقافيّ، وذلك بالوسائل التي تحافظ على تواصلهم مع العرب، وفك العزلة الظلمة المفروضة عليهم، ونقترح في هذا السياق:

١. قبول أبنائهم في الدراسة في الجامعات والمعاهد العربية، وتقديم منح دراسية لهم.

٢. إقامة مجلس علميّ عربيّ يشرف على المناهج الدراسية عندهم، ويقوم بوضع مئونها وتحديثها، وحبذا أن تقوم الدول العربية وجامعة الدول العربية ومؤسسات المجتمع العربيّ بالتعاون للقيام بدورها في إنشاء هذا المجلس من خلال العلاقات الدولية، والقيام بحملات إعلامية تدعو إلى إقامته، وعقد الندوات والمؤتمرات العامة لإنجاح هذا المقترح، ووضعه تحت النظر الأمميّ في حالة إقامته؛ إسناداً ودعمًا.

٣. دعم مؤسساتهم التعليمية بالوسائل المادية المتنوعة كالمال عصب الحياة، والكتب والدوريات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك من أمور تحفز مقومات

الانتماء العروبيّ فيهم، وتُذكي جذوة تياره في مقابل إضعاف تيار المنجذبن إلى التيار المضادّ، أو إن شئت فقل بالمصطلح الذي وُجد بعد قدوم السلطة: (تيار الطرف الآخر)؛ كناية عن الطرف الإسرائيلي^(٤٥).

٤. دعوة باحثيهم ومفكرهم إلى حضور المؤتمرات والندوات والفعاليات الثقافية العربية؛ لإشعارهم بأنهم جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، وهذه مسألة اعتبارية سيكون لها تأثيرها القوي في روحهم المعنوية، وتعزيز ربطهم بأمتهم وقيمها.

٥. إقامة الفعاليات الثقافية والفنية الهادفة إلى تثبيت الهوية العربية في نفوسهم، ودعم مراكزهم ومنتدياتهم العاملة في هذه المجالات، والاستعانة بالتنفيذ بالدول العربية التي تقيم علاقات مع الكيان الصهيوني، وتكرير شرح مآسي قضيتهم الثقافية في المحافل الدولية، ولاسيما الأمم المتحدة.

٦. الاستفادة من الإعلام العربيّ وتطوره في التواصل معهم والتعبير عن همومهم، وحبذا قيام جامعة الدول العربية بإنجاز وسائل إعلام مسموعة ومرئية لها تُعنى بالقضايا العربية عامة، وتُركّز على تثبيت دعائم العروبة والهوية القومية في الناشئة، وتختص هؤلاء الفلسطينيين وغيرهم مما يعانون ظروفاً احتلاليةً مثلهم كأهالي هضبة الجولان ببرامج خاصة.

لغة التعليم في أراضي السلطة الوطنية

إذا أردنا أن نتحدث عن التعليم في الضفة والقطاع -أراضي السلطة الوطنية- فلا بدّ لنا من الإشارة إلى أنّ السلطة تسلّمت الإشراف عليه بعد أربعة عقود من الاحتلال الإسرائيلي الذي فرض سيطرته عليه؛ إذ عيّن ضابطاً عسكرياً إسرائيلياً جعله يُمسك بتلابيب العملية التعليمية في الأراضي المحتلة، ويتحكّم في مضامين

مقرراتها؛ فهو المدير الأول المتحكّم في كلّ صغيرة وكبيرة في مديرية التربية والتعليم، وقد قام هذا الضابط بفرض حذف كلّ ما يتعلق بفلسطين من المنهاج الدراسي، وتدرّس اللغة العبرية في المدارس الحكومية.

شرعت السلطة قبل تسلمها لإدارة العملية التعليمية في أراضيها في إعداد الدراسات لإنقاذ التعليم، وإعادة الروح العربية الخالصة له؛ لبناء الشخصية الفلسطينية على أسس فلسطينية عربية إسلامية عالمية، وكان من الطبيعي أن تقوم السلطة بعد إنشائها في عام ١٩٩٤م بوضع منهاج دراسي جديد يلبي هذه الخصائص، ويدفع نحو قيمها الحميدة، وقد نجحت في وضعه وإعمامه في المراحل الدراسية الثلاث: الابتدائية والإعدادية والثانوية.

ويعنينا في هذا السياق الوقوف عند واقع لغة التعليم في المراحل التعليمية المختلفة، والإشارة إلى أهمّ ملامح منهاج اللغة العربية فيها، وسيتقسّم حديثنا فيه إلى قسمين: الواقع اللغوي في المراحل التعليمية قبل الجامعة، والواقع اللغوي في المرحلة الجامعية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الواقع اللغوي في المراحل التعليمية قبل الجامعة

سيتقسّم حديثنا في هذا السياق إلى قسمين: الأول: لغة المدرسة، والآخر: منهاج اللغة العربية في المدرسة، وذلك على النحو التالي:

أ: لغة المدرسة: لا يختلف الواقع اللغوي في مدارس التعليم قبل المرحلة الجامعية عن الحالة العامة للوطن العربي؛ فالطفل العربي عندما يذهب إلى المدرسة يعيش هذه الازدواجية بين اللغتين العامية والفصحى التي لم يسمعها من قبل إلا في مجالات قليلة، وقد لا يسمعها صحيحة، ولا يجد -في الأغلب الأعم- من يكرر

حِرْصُهُ على تدريبه عليها. وكذلك يعيش الثنائية اللغوية؛ فالطفل العربي يدرس لغة ثانية منذ دخوله المدرسة الابتدائية، ومنهم من يدرسها في رياض الأطفال، وقد نجد منهم من يدرس أكثر من لغة أجنبية، وهؤلاء قلة؛ لذا فليس غريباً أن ينتج عن هذا الاختلاط في السماع والاسماع اختلاط أنظمة اللغة في ذهن الطفل الناشئ؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على لغته القومية التي لا يتوفر له فيها كثير من مغريات اللغات الأخرى.

إنَّ الطفل بل الدارس العربي بصفة عامة بحاجة إلى بيئة لغوية صحيحة يتلقى فيها اللغة العربية الفصيحة، ومن المفترض أن يعيش هذه البيئة في المدرسة، وهي البيئة التي تُعلِّم الفصيحة، وتشكل مصدر استقائها الأول، ولكن المدرسة - كما هو معلوم - قد يجد فيها ما يلوّث الصحة اللغوية؛ فلغة الحديث فيها غير هذا المستوى اللغوي الفصيح؛ إنه العامي الذي يسمعه في بيته، أو الفصيح الملحون المتمزج بالعامية والدخيل، وقد يبتلى بمعلم لا يجيد صناعته، أو لا يمتلك من الوسائل ما يعينه على الأداء المناسب... إلخ.

وإذا افتقد هذه البيئة في المدرسة، وعاش في أسرة لا علاقة لها بالأمر فإنَّ أيَّ إصلاح للغة الطفل لا يمكن أن يرجى له النجاح المأمول؛ الأمر الذي ينطبق عليه قول الشاعر سبط ابن التعاويذي (٥٨٣هـ): (الطويل)

إِذَا كَانَ رَبُّ الْبَيْتِ بِالْذِّفِّ مَوْلِعاً فَشِيمَةُ أَهْلِ الْبَيْتِ كُلُّهُمْ الرَّقْصُ^(٤٦)

إنَّ مدارسنا بحاجة حقيقية إلى العناية بتدريس مقرر اللغة القومية؛ الأمر الذي يتطلب تطويراً في الحياة المدرسية على المستويين المنهجي وغير المنهجي، وينبغي ألا نخشى من التطوير؛ فتطوير مناهج التدريس سواء في اللغة العربية أم غيرها لا يعني الانسلاخ عن التراث؛ وهو يمكن أن يتم مع المحافظة على القيم الموروثة في الحضارة

العربية الإسلامية وفكر أبنائها، ومعالجة ما فيه من نواقص أو ثغرات، وإضافة ما يعبر عن القيم المعاصرة التي تفقها العقلية المعاصرة وتناسب مع متطلباتها في اكتساب المعرفة الجديدة.

وينبغي أن يُشدد أولو المسؤولية في المسيرة التعليمية على الحديث بالفصيحة في البيئة المدرسية؛ فالمعلم في لغته ينبغي أن يكون القدوة في الصف وخارجه، والمصحح لتلامذته، والتلميذ أو الطالب هو المتلقي، والمقلد للغة معلمه، يتحدث مثله مع أقرانه، ويحاور أخاه وصديقه في الشارع؛ الأمر الذي يهيئ له بيئات متنوعة للسمع والإسماع، ويعودّه على التحدث بالفصيحة.

ب: منهاج اللغة العربية في المدرسة: تمكنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من تأليف الكتب للمراحل الدراسية كلها، وبالنسبة لكتب مقرر اللغة العربية فقد بدأت بإصدارها في سنة ٢٠٠٠م، إذ انتهت من تأليف كتب الصفين الأول والسادس، وانتهت في عام ٢٠٠٦م من تأليف كتب الصفوف الأخرى في المراحل جميعها ونشرها، وهي تنقسم إلى مجالين كبيرين: مجال المطالعة والنصوص، ومجال العلوم اللغوية.

يلاحظ المطلع على محتويات كتب قسم المطالعة والنصوص أنها تشتمل على موضوعات متنوعة توزعت بين الشعر والنثر، وأنها أطلعت الطالب في جانبها الشعري على قصائد ومقطوعات من عصور الأدب المختلفة، بدءاً من العصر الجاهلي، وانتهاءً بشعرنا المعاصر، وفي جانبها النثري أطلعت الطالب على الفنون الثرية المتنوعة كالوصايا والأمثال والخطب والمناظرات والسّير والطرائف والقصص والخواطر والمسرحيات والروايات وما إلى ذلك.

ويلمسُ المطلّع أن مُتَوَنَ هذه الكتبِ لم تقتصرْ على الأدبِ العربي، وإنما أطلعت الطالبَ الفلسطينيَّ على نماذجٍ من الأدبِ العالمي، وأنها عُنِيَتْ بالشعراءِ المعاصرين في فلسطينَ والوطنِ العربي في مختلفِ أقطاره، وليس غريباً أن يجدَ عنايتها بالأدبِ الفلسطينيِّ تفوقَ عنايتها بغيره، وهو أمرٌ - كما نرى - مُبرَّرٌ، وذلك لما يلي:

١. هو أدبُ البلدِ الذي ينتمي إليه الطالب، ومن الضروريّ له أن يتعرّفَ على أدبِ بلده وأعلامه.

٢. تعبيرٌ مضامينه عن القيمِ الفلسطينية، وتجسّدُ مأساةَ فلسطينَ بكلِّ ما فيها من آلامٍ ومرارات.

٣. إشباعه لرغبةٍ مؤلفي الكتب؛ فقد حُرِّمَ الفلسطينيون من السيادةِ على مناهجهم الدراسية من قبل، وهذه هي المرةُ الأولى التي يتولّون فيها تأليفَ كتبها.

أما مجال العلوم اللغوية فجاء الاهتمامُ به منفرداً من الصفِّ الثامن في المرحلة الإعدادية، وكان من قبلُ يُعلِّمُ المبادئَ الأساسيّة للقواعدِ من خلالِ التراكيب والتدريبات اللغوية.

وبتقليبِ النظرِ في متون هذه الكتبِ يلحظُ الدارسُ بجلاءٍ كيفَ عُنِيَتْ بدراسة النحوِ بمفهوميهِ الشاملِ لأنظمةِ اللغةِ الصوتيةِ والصرفيةِ والتركيبيّة، وأنها تهدفُ إلى إطلاعِ الطالبِ على أسسِ الدرسِ النحويِّ التي يحتاجُها لتقييمِ لغتهِ في مجالي التعبيرِ الشفوي والكتابي، ولعل الحديثَ عن موضوعاتٍ من علمِ الأصواتِ في المنهاج الفلسطيني يشكّلُ شيئاً جديداً قد لا تحظى به كثيرٌ من مقرراتِ لغةِ الضادِ في البلاد العربية.

ثانياً: الواقع اللغوي في المرحلة الجامعية

يدورُ حديثنا في هذا السياقِ عن ثلاثة جوانب: الأول: لغة التدريس في الجامعات الفلسطينية، والثاني: لغة الطلبة في الجامعة، والثالث: تدريس اللغة العربية في الجامعة، وذلك على النحو التالي:

أ: لغة التدريس في الجامعة: يتبين للمطلع على الواقع اللغوي في الجامعات الفلسطينية أنه يتمثل في جانبين: نجد الأول في قوانين الأنظمة الأكاديمية للجامعات، والآخر نجده يتحقق في الجانب التنفيذي، وذلك على النحو التالي:

١. قوانين الأنظمة الأكاديمية: وتشكل القوانين الجانب الرسمي المنصوص عليه في مُتُون الأنظمة الأكاديمية للجامعات الفلسطينية، وهي تنص على أن اللغة العربية هي لغة التعليم الأولى فيها، ولكنها تقول بجواز اللجوء إلى التعليم بلغة أخرى في كليات أو تخصصات علمية أو تقنية ترى أن يكون التعليم في مقرراتها أو مقررات منها بغير العربية، وبالنسبة للجامعة الأمريكية في جنين فهي «كأي جامعة أخرى تُدرّس موادّ باللغة العربية، وأخرى باللغة الإنجليزية، ولكنها تركّز على اللغة الانجليزية بشكلٍ أوسع»^(٤٧)، وإنّ الاطلاع على أحوال لغة التعليم في الجامعات الفلسطينية يُبينُ تدريسها باللغة الإنجليزية في كليات الطبّ والتمريض والحاسوب والكيمياء والفيزياء والرياضيات وما إلى ذلك من تخصصات تقنية وعلمية بحثية. وتَم حديثاً افتتاح أقسام في كليتي الحقوق والتجارة (الاقتصاد والعلوم الإدارية) تقوم بتدريس مقرراتها باللغة الإنجليزية، واللافت أن جامعاتنا -وهي في أغلبها ليست حكومية أو خاصة، ولكنها جامعات عامة تخضع لسلطة وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية- تتسابق إلى افتتاح هذه التخصصات في هذه الكليات

النظرية، وتتفاخر بوجودها فيها؛ دلالة على قدرتها على التطور والارتقاء والاستجابة لمتطلبات العصر والانفتاح على الآخر بل العولمة، ورغبة في إيجاد أبواب تمويل جديدة للجامعات، وذلك بسبب تهافت الطلبة وأولياء أمورهم على التخصصات الجديدة بسبب إيمانهم بأن التعلم باللغة الإنجليزية سيوفر فرص العمل المربح لأبنائهم، والاستفادة من مغريات الارتقاء في العمل مع الأجانب مادياً وإدارياً وما إلى ذلك. وإذا كنا لا ننكر أهمية هذه التخصصات الجديدة، ولا ننكر أهمية تعلم اللغات بصفة عامة، ولا سيما اللغة الإنجليزية التي غدت في إطار العولمة اللغة الأكثر انتشاراً في العالم فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو: هل نحن بحاجة إلى هذه الأعداد الكبيرة من أبنائنا التي هرولت لتلتحق بها؟ إن اتجهنا إلى اكتساب اللغات الأجنبية لتيسير اطلاعنا على ما عند أهلها، وتسهيل تواصلنا وتجاوزنا معهم في مختلف نواحي الحياة المعاصرة ينبغي ألا يصرفنا عن الاعتزاز بهويتنا اللغوية، والإصرار على الولوج بها في مجالات جديدة.

٢. الجانب التنفيذي: وهو الجانب التطبيقي المتمثل في لغة المحاضرة، وهي تتم بالمزج بين اللغتين الإنجليزية والعربية الجامعة بين الفصيحة والعامية، وبسؤال عميد كلية الطب في جامعة الأزهر في غزة الدكتور سهيل المدبك عن لغة التدريس في كليته أشار إلى أنها اللغة الإنجليزية؛ فالكاتب التي يطلع عليها الطالب لغتها الإنجليزية، والشرح بها أيضاً، وقد يلجأ المحاضر في شرحه إلى اللغة العربية لأغراض التوضيح، وتقريب المادة العلمية من أذهان الطلبة. على أن مما نود التنبيه إليه في هذا السياق هو أن الطالب العربي -سواء في فلسطين أم غيرها من بلدان العربية- لا يتخرج في هذه الكليات متقناً للغة الأجنبية؛ لأنه لم يستمع إلى اللغة الإنجليزية من أهلها الأصليين، وقد يكون أستاذه مثله،

واللغة- كما قال علماءها- لا تُؤخذ إلا سماعاً؛ إضافةً إلى أن لغة الشرح أو الحديث في قاعةِ الدرسِ لابدَّ أن تزاحمها العربية ولا سيما في مستواها العامي، ومن ثمَّ فإنَّ الطالب لا يتلقى اللغة الإنجليزية نقيّةً كما يتلقاها قريبه في أمريكا أو إنجلترا؛ الأمر الذي يجعله لا يمتلك ملكة هذه اللغة، ولا يبلغ درجة إتقانها. ومما يزيد الطينَ بلةً في هذا المقام أنَّ من أساتذة الجامعات مَنْ دَرَسَ في غيرِ ديارِ الجامعاتِ التي تُشكِّلُ الإنجليزيةُ اللغةَ الأمَّ فيها، فهناك مَنْ دَرَسَ في تركيا أو أسبانيا أو إيطاليا أو رومانيا أو جمهوريات الاتحاد السوفيتي كروسيا وأوكرانيا وغيرها، وهؤلاءِ مُلزمون باستعمالِ الإنجليزيةِ وفقَ خططِ الكلياتِ التي تعلَّمُ طلبتها بها، ولا أدري ما هو حالُ هذه اللغةِ على ألسنةِ هؤلاءِ المحاضرين، وماذا سيكونُ حالُ طلبتهم أيضاً؟ إنَّ ما نؤكدُه في هذا السياقِ هو أننا لا نكرهُ تعلُّمَ اللغاتِ الأخرى أو الحديثَ بها، بل ندعو دوماً إلى تعلُّمها دونَ أن يكونَ ذلكَ على حسابِ لغتنا العربية: لغةِ الهويةِ القوميةِ والدينيةِ والتاريخيةِ، ولكننا نتساءل: لماذا لا نتعلَّم من غيرنا استعماله للغةِ القوميةِ لغةً للتعليمِ في مختلفِ مراحلهِ، ونعتزُّ مثلهُ بتعامله بها في وطنهِ وخارجهِ؟ لماذا لا نفعلُ فعَلهم في بلادنا فنسمي محلاتنا التجارية وأماكننا العامةَ وغيرها بمفرداتِ لغتنا وتراكيبها، وننقشها برموزنا الهجائية؟، لماذا نلجأ في إعلاناتنا أو تسمية شوارعنا إلى غيرِ لغتنا وحروفنا الكتابية؟، لماذا لا نمنعُ ظاهرةَ دَمغِ ملبوساتِ أبنائنا بغيرِ مفرداتِ لغتنا وحروفنا والصورِ المألوفةِ لدينا؟ لماذا لا يتحدثُ مسؤولونا في دوائرِ الأممِ المتحدةِ باللغةِ العربيةِ المعترفِ باستعمالها لغةً دوليةً في هذه الأمكنةِ وغيرها؟ لماذا لا يجذو رؤساؤنا حذو الرئيسِ الفرنسيِّ جاك شيراك فيعَنفونَ وزراءهم الذين يخطبونَ بغيرِ لغتهم الأم؟ لماذا لا تسعى حكوماتنا بل جامعةُ الدولِ العربيةِ -على غرارِ أصحابِ الفرانكفونيةِ والإسبانوفونيةِ- بالوسائلِ

العلمية المدروسة إلى توسيع مساحات العربية في الشعوب الأخرى ولا سيما الإسلامية التي يتلهف أبناؤها إلى تعلم لغة القرآن الكريم؟ وبالجملة لماذا نحرف إلى غيرنا؟ إنَّ ما نحذر منه في هذا السياق يكمن في أنَّ تبعية شعب للغة غيره وثقافته تُهدد بقاء هويته، وإنَّ تغلغلها في أبنائه أخطر من وجود الجنود المستعمرين في أرضه؛ لأنَّ ذهابهم يعني ذهاب هيمتهم، أما إرادة التأثير بهم فهي الخطر بل الفناء عينه؛ والأمثلة في هذا السياق كثيرة، ويكفي تفحص لغات الشعوب المحررة، ذهب مغتصوها وبقيت آثار من لغاتهم دالة عليهم. إنَّ الانجرار إلى التعليم باللغة الأجنبية في ظل ثورة الاتصال وسرعة تقدُّم وسائلها سيشكل أهمَّ السبل إلى إضعاف لغة الوطن وإفنائها إنَّ لم يواز الاهتمام باللغة الأجنبية باهتمام مُواز باللغة الوطنية، وتثقيف واع بأهمية لغة الوطن، وأنَّ الاستعانة بغيرها ينبغي أن يقتصر على مجال الحاجة المقتنة؛ لأنَّ لغة الإنسان هي ذاته، وهي وطنه، وإنَّ العناية بها هي عناية بهوية أهلها؛ لأنَّ سلامتها وقوتها تعني سلامتهم، ووجودها يعني وجود الشعب والوطن السليم، وحول هذا المعنى قلت: (الطويل)

إذا ضيَّع الأبناء لسنَّ جدودهم وهاموا على وجهٍ ذليلٍ صفاته
فإنهم بين الأنعام تفرَّعوا هوانٌ وإخفاقٌ وأجمادٌ ضيَّعوا

وفي هذا السياق نوصي المسؤولين في الكليات والتخصصات التي تستعمل غير العربية في تعليم طلبتها أن تضع في خطتها الأكاديمية عدداً من مساقات اللغة العربية حتى يظلَّ الطالب على صلة وثيقة بهويته اللغوية، وقد تمكَّنه هذه الصلة من الإسهام في عملية التعريب أو وضع مقابلات عربية تكون بديلة للوافد الغريب.

ب: لغة الطلبة في الجامعة: لا يكادُ طلبةُ فلسطينَ في لغتهم -بصفةٍ عامةٍ- يختلفونَ عن أقرانهم طلبةِ العلمِ في جامعاتِ الوطنِ العربي، والحديثُ في هذهِ اللغةِ يتفرعُ إلى فرعين، يختصُّ أحدهما باللغةِ المستعملةِ في الجانبِ التخصصي، ويختصُّ الآخرُ بلغةِ الحديثِ العادي، وذلك على النحو التالي:

١. لغة الجانبِ التخصصي: يلجأُ أكثرُ الطلبةِ في أحاديثهم في المعهدِ أو الجامعةِ إلى العاميةِ للتعبيرِ عن أنفسهم، وفي قاعةِ الدرسِ يتعاملونَ مع أساتذتهم بهذهِ اللغةِ أيضاً، مع مراعاةِ أنهم يُدخلونَ فيها لغةَ الدرسِ من مصطلحاتٍ أو تراكيبٍ تخصصيةٍ وما إلى ذلك. وفي المجالِ الرسميِّ أو الراقِي نجدُ من بينهم مَنْ يحرصُ في حديثه على التقيّدِ بأنظمةِ الفصيحةِ، وقلماً تستقيمُ الفصيحةُ على ألسنةِ أكثرهم سواءً في إجابتهِ لأستاذهِ شفاهةً في مسألةٍ تتعلقُ بالمقرر، أم في قراءتهِ من كتابٍ أو مذكرةٍ صيغتْ بلغةٍ فصيحةٍ، وفي مجالِ الكلياتِ العلميةِ والتقنيةِ خاصةً تجبُ طغيانُ العاميةِ الممتزجةِ بالمصطلحاتِ الأجنبية، بل تجبُ العنايةُ باللغةِ الإنجليزيةِ لغةً للتداولِ العلمي. ولا يكادُ طلبةُ أقسامِ اللغةِ العربيةِ يختلفونَ كثيراً عن هذهِ الظاهرةِ العامةِ في استعمالِ العاميةِ في أحاديثهم العاديةِ والدراسيةِ، أو المزجِ بينها وبينَ الفصيحةِ، وإنَّ هناكَ القليلَ بل النادرَ أن يبرزَ من بينهم -من الجنسين- مَنْ يسعى إلى التحدُّثِ بالفصيحةِ في قاعةِ الدرس. وقد أُعلِلَ لضعفِ هؤلاءِ الطلبةِ في تخصصهم بـ:

- ضعفِ مستواهم العلمي؛ فأكثرهم قد حصلَ على نسبةٍ نجاحٍ متدنيةٍ في الثانويةِ العامة.

- التحاقُ أكثرهم بهذا التخصصِ لتوفرِ فرصِ العملِ فيه بعد التخرج، ولعلَّ ما يؤكِّدُ هذا السببَ أنك لا تلمسُ لأكثرهم حرصاً على تفصيحِ لسانه، أو

غيرةً على اللغة الفصيحة؛ فالمسألة لا تخرج - في الأغلب الأعم - عن كونها مسألة أرزاق.

- عدم استجابة كثير من الطلبة للحديث بالفصيحة، وإن كان الأمر متعلقاً بالمادة الدراسية، ومن ثم يفقد الطالب وسيلة مهمة في اكتساب اللغة، وهي الدربة والمعاودة والتقويم.

- هذا الضعف الظاهر في كثير من أساتذة اللغة العربية المعاصرين؛ فقد تتعجب حين ترى منهم من لا يستطيع التحدث بالعربية الفصيحة فيلجأ في شرحه أو حديثه إلى العامية متعللاً بصعوبة الفصيحة على الطلبة، وإذا ما سعى إلى الالتزام بالفصيحة وجدته يقع في أغلاط نطقية صوتية وإعرابية، وإن قرأ رفع المضاف إليه والمفعول، ومن ثم يفقد المتعلم القدوة الثقة الذي يستقي منه فصاحة اللغة؟

وقد تجد منهم مثلاً متخصصاً في الأدب يجهل أبسط متطلبات علمه من قواعد النحو والصرف والعروض أو البلاغة أحياناً، وهي من متطلبات تخصصه؟! وهذا مما يزيد الطين بلة في هذا السياق.

٢. لغة الحديث العادي: وفي سياق الحديث العادي فإن الطالب في دور العلم في فلسطين لا نراه يخالف سليقته اللغوية التي اكتسبها من بيئة حياة مجتمعه اليومية، وهي سليقة العامية، وبالنسبة للألفاظ والتراكيب الأجنبية في لغة الحياة اليومية فهو في المراحل الابتدائية والإعدادية لا يكاد يستعمل منها إلا ما يستعمله الشارع الفلسطيني بصفة عامة، وكلما اقتربنا من الحياة الجامعية - أعني في المرحلة الثانوية - وجدنا الشباب يدخلون في مرحلة المراهقة، والميل إلى الجنس الآخر؛ الأمر الذي يدفع كلاً من الجنسين إلى التفرنج المتعمد في لغته،

وارتداء الألبسة الموشومة برسوم أو حروف أو كلمات أجنبية. وأكرر - في هذا السياق أيضاً - أنَّ تفرنج هؤلاء المحتلين المقهورين، ولا سيما المحاصرين لا يكاد يُذكر قياساً مع أبناء جلدتهم في أكثر البلدان العربية، ومن هذا الدخيل المعاصر الذائع في الجامعة أذكر: (إبرستيج): نمط أو أسلوب، (إبرشور): مَطْوِيَّة أو نشرة تعريفية، (إبرفسور): أستاذ جامعي، وتُنطق أيضاً: (إبرفُسِر)، وتُخزَل أحياناً فيقال: إبرف، ويُستعمل معه أيضاً كلمة (أستاذ) وهي فارسيَّة من المُعَرَّب القديم، (إبريك): فُسْحَة أو راحة، (بق بوسْت): (القاف جيم قاهرية) الرجل الكبير أو المعلِّم الكبير باللهجة المصرية، (أبليكشن): طلب، (أدلج) من أيدلوجيا: أَطَرَّ أو جعله تابعاً له أو للحزب فكرياً، ومنه: (الأدلجة)، (استمارة): شهادة، (إميل): مِرْسَال أو بريد إلكتروني، (أُكِّي): موافق، (إندكس)، وله مُعَرَّب فارسي قديم هو: (فهرس)، والأصل: فهرست، (باي): مع السَّلامَة، (برنامج): وهو مُعَرَّب الكلمة الفارسية (بَرنامَه)، وتُجمَع على: (برامج)، وهي الورقة الجامعة للحساب، وتُستعمل الآن للدلالة على الخطَّة المرتبة زَمَنِيًّا لتنفيذ عمَلٍ ما، فيقال: برامج إذاعية، وبرنامج المدرسة بمعنى جدول الحصص أو الدروس، وبرامج المؤسسة: خُططها أو مشاريعها، (بُشْنج) - الجيم قاهرية -: رفع الدرجات، (تكتك): خَطَط أو دَبَّر أو كادَ، ومنه الماضي والمضارع والأمر، واسم الفاعل والمفعول، يقال: تكتك يا متكتك؛ أي خَطَط أو ضع الحل الذي يُخْرِجُ من مأزق، ومنه أيضاً: (امتكتك أو امانتكَ) و(امرسُتكَ)؛ أي أُنِيق، (الدبلوم): إجازة من إجازات المعاهد أو الكليات المتوسطة، أو إجازة جامعية فوق البكالوريوس ودون الدكتوراه، (دزاين): تصميم هندسي - شكل معين، (دِسْكَشِن): مناقشة، (دِكْشِنري): قاموس، (دوسيه) - وتُنطق بتخفيف الياء وتسكينها (دُوسيه)، وأيضاً مشددة وتحريكها بالكسرة أو الفتحة (دوسِيَّة):

ملف - حافظة - مذكرة محاضرات أو دروس، وتُجمع على (دوسيات) و (دوسيات)، (رست): راحة، (اسبشَل أو ابرايفت): خاص، (استايل): نمطٌ مُميز، (سُري): آسف، (سكشن): فرع، (السكند): الثاني، يقولون: الفصل السكند؛ أي الثاني، (سمبتيك): رشيقي، (سمنار): مسامرة علمية - سمر علمي - تسامر علمي، (سي في) - وتنطق الفاء ٧ - سيرة ذاتية، وتُجمع على: (سيفهات)، (شيك): ولها معنيان: الصك، والأنيق، ومنه: (اتشيك و شياكة) بمعنى أناقة، (فايل): ملف، ومنه (تفيل) بمعنى وضع المستندات في الملف، (فاينل): تقال صفة للامتحان النهائي، يقولون: الامتحان الفايينل، (فرجار) وينطق أيضاً: (بكار)، وهو آلة هندسية ذات ساقين تُرسم بها الأقواس والدوائر، وهو (البرجل) في لغة المصريين، (فورمة): شكل معين، (فيديو كُفرنس): الرابط المرئي، (الفيرست): الأول، يقولون: الامتحان الأول، (قو أهد) (القاف جيم قاهرية): ابدأ العمل، باشره، (كرنيه): بطاقة جامعية، (كفتريا): مقصف، (كلكلير): آلة حاسبة، (كنترول): ولها معانٍ واستعمالاتٌ عدةٌ يجمعها معنى المراقبة أو الضبط؛ يقال في الامتحانات: لجنة الكنترول، ويقال: هو يتصرف بدون كنترول؛ أي بدون ضوابط، (كمبيوتر): حاسوب أو حاسب آلي، (كنسل): ألغى، (كورس أو سيمستر): فصل دراسي، (أكوز): اختبار، (لاب): معمل أو مختبر، (لاب توب): حاسوب محمول، (لمبة): مصباح، (لود): النصاب التدريسي، (مد تيرم): اختبار نصف الفصل، (مُرسِي): شكراً، (مس): أنسة، (مسج) رسالة، أو (اس.ام.اس)، (مسنجر): برنامج حاسوبي، (مكسمم): حد أقصى، (منم): حد أدنى، (هاي): تحية، مرحباً... إلخ. وإذا كانت هذه هي حالة لغة الطالب الجامعي في فلسطين فإنني أزعّم أنها تتجه نحو التفصيح؛ فالعامية على ألسنة أهل فلسطين لا تبتعد كثيراً

عن العربية الفصيحة، ومظاهر الترف الحضاري التي ينعم بها الشاب العربي في أكثر البلدان العربية ولا سيما الغنية تجدد الشاب الفلسطيني ولا سيما في غزة لا يخطر كثير منها له على بال، بل إنه - في الأغلب - لا يعرف أكثرها.

ج: تدريس اللغة العربية في الجامعة: لن نقف في هذا السياق عند أقسام اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية؛ فلا تخلو جامعة في فلسطين منها، وهي موجودة في كليتي التربية والآداب معاً، وتمنح درجة الليسانس أو البكالوريوس في اللغة العربية، ومكونات خطتها الأكاديمية من المقررات لا تختلف كثيراً عما ياثُلها في الجامعات العربية؛ فقد استفادت الجامعات الفلسطينية من هذه الجامعات، ولا سيما الجامعات المصرية والشامية.

وكذلك نجد اهتمام الكليات الدينية كأصول الدين والشرعة والدعوة بتدريس طلبتها مقررات في علوم العربية، كالنحو والصرف والبلاغة والأدب، أما الكليات الأخرى فلا تخصص لها حيزاً في مقرراتها التخصصية.

والغربة أن كليات الحقوق لا تعنى بتدريس مقررات في مهارات العربية إلقاءً وكتابةً لطلبتها، فاللغة العربية - بلا أدنى شك - تشكل مادةً أساسيةً لطالب الحقوق؛ لأنه - بلا ريب - يحتاجها في مرافعاته الشفوية والمكتوبة، وإن امتلاكه لخاصية بيانها، وحسن إلقائها يساعده في إجادة دفاعه، ويُمكنه من توصيل ما يريد بسهولة؛ لذا فإن تدريس الطلبة في كلية الحقوق لمقررات في اللغة العربية يعدُّ أمراً ضرورياً.

وعليه فقد وجدنا كلية الحقوق في جامعة بيرزيت - كما أفاد الدكتور مهدي عرار المحاضر في العلوم اللغوية - تغطي هذا النقص بإعدادها أحياناً دورات أو ورشات عمل في اللغة العربية، ولكنها أنشطة غير منهجية ليس لها امتحانات

أو علامات؛ لذا فإنها -من وجهة- تبقى خطوةً منقوصة؛ لأنَّ الامتحان يُجبرُ الطالبَ على الدراسة، وأنَّ وجودَ منهجٍ مقررٍ يدفعُ الأساتذةَ إلى التحديث؛ بغيةِ مواءمتهِ واحتياجاتِ طالبِ الحقوقِ مِنَ اللغة. وبالنسبة للدراسات العليا في اللغة العربية فإنَّ مِنَ الجامعات الفلسطينية ما تمنح درجة الماجستير كجامعات الأزهر والإسلامية والنجاح الوطنية، أما برنامج الدكتوراة فإنَّ وزارة التعليم العالي في فلسطين ممثلةً في وزيرها السابق الدكتور نعيم أبو الحمص ردت في تاريخ ١٠ / ٨ / ٢٠٠٢م على طلب كلية الآداب في جامعة الأزهر بترخيص منح درجة الدكتوراه من قسم اللغة -وكنْتُ آنئذ عميد الكلية- برفض المشروع، وذلك في خطابٍ رقمه: (و.ت.ع/ ١٦٧ / ١٢ / هـ و/ ١٣٦٤)، متذرعةً بأنَّ «عدم اعتماد برنامج الدكتوراه في اللغة العربية -يجيء- بسبب عدم تجانسه مع استراتيجية التعليم العالي، وعدم تجاوبه مع احتياجات السوق وإمكانية استيعاب الخريجين» أ.هـ.

وفي العام الجامعي (٢٠٠٦ - ٢٠٠٧م) جددنا الطلبَ -وكنْتُ أيضاً عميداً للكلية في دورة ثانية- باعتماد برنامج الدكتوراه لقسم اللغة العربية، ولكنَّ الوزارة لم تُجزِ البدء في هذا المشروع العلمي الذي نأملُ اعتماده في فلسطين، وأَعْلَمُ أنَّ جامعة النجاح أيضاً جاهزةٌ لتنفيذ المشروع؛ لما في ذلك من مكاسبٍ كثيرةٍ لشعبنا الفلسطيني ومسيرة التعليم العالي فيه، وتثبيتِ الشبابِ الفلسطينيِّ في ديارهِ.

تدريس اللغة العربية لجميع طلبة الجامعات الفلسطينية

تقومُ الجامعاتُ والمعاهدُ وكلياتُ المجتمعِ الفلسطينيةُ جميعُها بتدريس طلبتها جميعهم في مرحلة اللسانس مقررأ أو مقررين في اللغة العربية، أما في برامجها للدراسات العليا فلا تُعنى بشيءٍ من علوم العربية إلا لطلبة قسم اللغة العربية.

ونحن في هذا السياق ندعو وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين وغيرها من بلدان وطننا العربي الكبير إلى فرض تدريس مقرر في التخصصات العالية جميعها يُعبر عن قدرات اللغة العربية، ويرفع درجة وعيهم بأهمية العربية في عملهم؛ لأنه قائم على تنمية ملكة اللغة فيهم؛ الأمر الذي سيساعدهم ولا سيما في المجالات العلمية في عملية الترجمة والتعريب.

أما عن تسمية هذا المقرر الذي يدرسه الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى فتطلق عليه أكثر دور العلم الفلسطينية مصطلحات (متطلب جامعة)، أو (مهارات اللغة العربية)، أو (فن الكتابة والتعبير)^(٤٨)، وتُسميه جامعة القدس المفتوحة (المتطلب التأسيسي)، وتسميه كلية الطب (قدرات اللغة العربية)، وهو مقرر إجباري لا يتخرج الطالب إلا بالنجاح في امتحاناته.

على أننا نجد الجرعة التعليمية التي يحتويها هذا المقرر تُقدّم في أكثر الجامعات الفلسطينية في مقررين؛ فجامعة بيت لحم مثلاً - كما أفاد د. قسطندي شوملي - يدرس الطالب فيها «مساقين إجباريين في اللغة العربية، وهما: دراسات في اللغة والأدب - مهارات لغوية»، وجامعة الخليل - كما أفاد د. ياسر عليان - تقوم بتدريس (لغة عربية أ) و (لغة عربية ب)، ومن الجامعات الفلسطينية التي تقوم بتدريس مقررين في اللغة العربية لطلبتها جميعهم جامعة بيرزيت، وجامعة القدس المفتوحة، أما جامعة النجاح الوطنية في نابلس وجامعة الأزهر في غزة فتقومان بتدريس طلبتهما مقررًا واحدًا في اللغة العربية.

واستدركت كلية الآداب في جامعة الأزهر فقامت بتدريس طلبتها جميعهم مقرري المكتبة العربية والأدب الفلسطيني وتاريخه، وعلاجاً لمشكلة اللغة عند كثير من الإعلاميين، وبغية تخريج الإعلامي المتضلع من اللغة فرغنا من قسم اللغة

العربية - وقت أن كنت رئيساً له - تخصص اللغة العربية والإعلام؛ فكانت اللغة العربية تخصصاً رئيساً، والإعلام تخصصاً فرعياً.

مقرر متطلب الجامعة مضمونه وأهداف تدريسه

باستقراءنا لمضامين هذا المقرر في الجامعات الفلسطينية نجده - في الأغلب الأعم - يكاد يُدرّس بمضمون واحد؛ فهو يحتوي على تحليل آيات من القرآن الكريم وأحاديث نبوية شريفة؛ ونماذج من الأدب العربي؛ شعره ونثره؛ لجعل الدارس قادراً على تدبر النصوص وتحليلها، وثقافته بأساليب الكتابة العربية؛ تربيةً للملكة تذوقه، ومدّه بالزاد الذي ينهل منه في كلامه.

ويعرض أيضاً لموضوعات صرفية ونحوية و معجمية وبلاغية وإملائية؛ بغية تعزيز المهارات اللغوية في ذهنه، وليكون قادراً على إجادة التعبيرين الشفوي والكتابي، وتجنب الأغلط اللغوية فيها، وقد نجد بعض الجامعات تطلع طلبتها على وسائل تنمية اللغة العربية والترجمة والتعريب والمصطلح والفصحى والعامية وما إلى ذلك من قضايا لغوية. ولعل من أهم المآخذ التي يمكن أن نأخذها على هذا المقرر أن الجامعات الفلسطينية وكثيراً من الجامعات العربية التي تعنى بتدريس مثل هذا المقرر تُدرّسه لطلبتها بمضمون واحد، وتُعنى فيه بأساسيات اللغة العربية التي يُفترض أن يكون الطالب قد ألم بها في المراحل الدراسية السابقة؛ فهذا المقرر العام - كما لاحظنا - يُعنى بتقديم موضوعات سبق للطلاب درّسها في مراحل التعليم السابقة لمرحلة الجامعة. ونحن نرى ضرورة مراعاة الجامعات لمتطلبات التخصص من اللغة؛ فاحتياجات طالب الطب أو الهندسة أو الحاسوب - لا ريب - تختلف عن احتياجات طالب التجارة أو الحقوق أو الشريعة وهكذا؛ إضافةً إلى اختلاف

مستويات الطلبة في الكلية العلمية عنه في الأخرى؛ فقد تجد من أساتذة هذا المقرر من يخوض في التأويل والتقدير والتعليل في وتحليل الاستعارة وخصائص الرواية وما إلى ذلك مما قد لا يحتاجه الطالب غير المتخصص؛ الأمر الذي يُشعره بغربته عن تخصصه؛ فيؤديه على أنه واجب مفروض يريدون التخلص منه.

تعليم اللغات الأجنبية في أراضى السلطة الوطنية

تعنى بعض رياض الأطفال بتعليم الأطفال اللغة الإنجليزية، وإن كان التركيز فيها على العربية المبسطة التي تتناسب وعقلية الأطفال، وهي رياض خاصة تتوزع اتجاهاتها بين الطابع المدني أو الحزبي والفصائي، والأصل أن تخضع لإشراف الوزارة، ولكن أحوال البلاد غير المستقرة تجعل هذا الدور مرتبطاً بالسياسة أكثر من الدور التربوي.

يعتمد السواد الأعظم من الفلسطينيين في تعليم أبنائهم على المدارس الحكومية التابعة للأونروا (مدارس الغوث)، وهي تلتزم بمنهاج دراسي واحد لغة التدريس فيه العربية الفصيحة فقط، وتقوم بتدريس اللغة الإنجليزية بوصفها مقررًا دراسيًا منذ الصف الأول الابتدائي، ويستمر حتى المرحلة الثانوية. وكان تدريس مقرر اللغة الإنجليزية قبل الاحتلال يبدأ من المرحلة الإعدادية، ثم بدأ في عهد الاحتلال بتدريسه من الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وفي عهد السلطة الوطنية كان إعمام تدريسه في كل صفوف المرحلة الابتدائية بدءاً من الصف الأول الابتدائي.

لا توجد في محافظات السلطة الوطنية الفلسطينية ظاهرة ما يُسمى بمدارس اللغات، ولكن هناك مدارس خاصة تلتزم بالمنهاج الدراسي السائدة، وتدرسيها

باللغة العربية الفصحى، ولكن منها ما قد تزيد عنايتها باللغة الإنجليزية. وتنفرد «المدرسة الأمريكية بغزة» بتدريس تلامذتها باللغة الإنجليزية منذ بداية دخولهم المرحلة الابتدائية، ولا تستثني من هذه اللغة إلا مقرري اللغة العربية والتربية الدينية اللذين تقوم بتدريسهما باللغة العربية فقط.

أما اللغة العبرية فلا عناية بها في مدارس السلطة الوطنية، وقد حاولت إسرائيل إثبات الاحتلال فرض تدريس لغتها العبرية في المدارس الحكومية التي تخضع لإمرتها مباشرة؛ إذ بدأ الاهتمام بتدريس العبرية لنا -على ما أذكر- في سنة ١٩٧٣م في المدارس الثانوية في قطاع غزة، وكنت آنئذ في الصف الأول الثانوي؛ أي في الصف العاشر، ثم عمموا في المراحل الدراسية الأخرى في المدارس الحكومية^(٩)، وأدخلوا تدريسها في معهد المعلمين الحكومي كأحد التخصصات، وأنشأوا مدرسة خاصة لتعليم العبرية، ومنحوا الحوافز والعلاوات للمعلمين الذين يقبلون على تأهيل أنفسهم في دراسة العبرية وتدريسها، ولكن هذه التجربة في فرض العبرية على فلسطيني الضفة والقطاع لم تعمّر، ولم يجن الإسرائيليون ثمارها المرجوة.

كان لقيام انتفاضة ٨٧م أثره في إذكاء جذوة التيار الوطني، والتوجه للتخلص من الاحتلال برمته، وكان لإقامة السلطة الوطنية، وإشرافها على العملية التربوية والتعليمية، ووضعها لمتون المقررات التدريسية الأثر الفعال في تنقية الهوية العربية الفلسطينية مما علق بها من أدران الاحتلال، وبكاء المدرسة العبرية التي أقاموها الأطلال.

تأخذ اللغة الإنجليزية بصورة عامة النصيب الأكبر من دأري اللغات في فلسطين، أما اللغة العبرية فينتشر استعمالها على السنة فلسطيني ١٩٤٨م، ويحيدها أكثرهم، ولا سيما الشباب الذين نشأوا على سماعها في الشارع، وتعلموها في

مراحلهم الدراسية المختلفة، وكذلك تجد طلبة أقسام اللغة العربية يدرسون هذه اللغة الدراسة الأكاديمية الصّرفة، وهي في هذا المجال التعليمي لا تُشكّل خطراً؛ لأنها تُدرّس بوصفها إحدى اللغات الشرقية أو السامية التي يتعلمها الطلبة لأغراض علمية بحثية، كالمقارنة بين اللغات والتعرّف على خصائصها.

وبالسؤال عن اللغات التي يدرسها المسيحيون إضافة إلى اللغة العربية لغتهم الأم في المدارس المسيحية الخاصة وجدنا أنهم يحرصون على تعليم أبنائهم لغة أجنبية أخرى إلى جانب تدريسهم اللغة الإنجليزية؛ فقد أفادني الأستاذ الدكتور قسطندي شوملي المحاضر في جامعة بيت لحم أنّ «معظم المدارس الخاصة تُدرّس إضافة إلى اللغة الإنجليزية لغة أجنبية أخرى ثالثة منذ الصغر، الفرنسية في المدارس الكاثوليكية، واليونانية في المدارس الأرثوذكسية، والألمانية في المدارس اللوثرية، والإيطالية في مدارس الفرنسيين». وفي قطاع غزة - كما أفادت روان حنا ترزي الطالبة في قسم اللغة العربية والإعلام في جامعة الأزهر - «توجد مدرسة بطيركية الروم الأرثوذكس وهي تعلّم اللغة اليونانية من الصف السابع حتى الصف الثاني العاشر، وتعلّم اللغة الفرنسية من الصف الأول حتى السادس»، وأضافت أنّ «جميع المدارس التابعة للبطيركية تعلّم في مدارسها اللغة اليونانية، مثل: مدرسة سان جورج في رام الله، ومدرسة الرعوات في بيت ساحور، ومدرسة البطيركية في الطيبة». وعليه يمكن القول إنّ تأثير هذه اللغات يرتبط بشريحة الفلسطينيين المسيحيين فقط، وذلك بخلاف اللغتين الإنجليزية والعبرية اللتين يعمّ تأثيرهما الفلسطينيين المسيحيين والمسلمين، وإنّ تأثير الإنجليزية في عقول الشباب المتعلّم هو الأقوى في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية، وإنّ أكثر ما يدور على ألسنتهم من الدخيل المعاصر مأخوذ منها.

... الخاتمة ...

نخلص مما سبق إلى تنبيهات وتوصيات ومقترحات نرى أن تنفيذها سيسهم في حل كثير من مشكلاتنا اللغوية في المؤسسة التعليمية وغيرها، ونؤكد- في هذا السياق- أن الدعوة إلى الحفاظ على لغتنا القومية في مؤسساتنا التعليمية وغيرها يُشكّل مطلباً ملِحاً في ظل أخطار العولمة، وإن إصلاح اللغة العربية وجعلها مواكبة لمتطلبات العصر العلمية والتقنية، أو إعمام التعامل بها لا يمكن أن ينجح بدون:

١. إيجاد البيئة العربية الصالحة التي تُسمّع فيها اللغة الفصيحة سليمة الأداء نطقاً فكتابةً فقراءةً؛ الأمر الذي يجعلنا نوصي بـ:

- جعل المدارس الابتدائية لا تُعلّم إلا باللغة العربية الفصيحة بوصفها لغة الحديث والكتابة على النحو الذي كان معمولاً به من قبل في مصر وفلسطين مثلاً، وتعميق الاهتمام بتدريس العربية الفصحى، والعناية بإعداد المعجم اللغوي الميسر المناسب لمتطلبات الصفّ و المرحلة الدراسية.
- البدء بتلقين الفصيحة دون غيرها منذ الصغر، وألا تشاركها لغة أجنبية أخرى في المرحلتين: الروضة والابتدائية، أو قبل السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية كما كان معمولاً به في فلسطين قبل إقرار وزارة التربية والتعليم فيها إعمام تدريس اللغة الإنجليزية في صفوف المرحلة الابتدائية كلها.
- انتقاء معلمين متميزين من ذوي الكفاءة والخبرة للتعليم في المرحلة الابتدائية، ومنحهم علاوات تشجيعية.

- الاستفادة من إمكانيات الحاسوب والوسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغات؛ الأمر الذي يتطلب مساعدة الحالات الفقيرة من الطلبة في اقتناء جهاز الحاسوب المحمول، والاشتراك في شبكة البراق.
- العناية في المراحل التعليمية جميعها بالأنشطة غير المنهجية أو غير الصفية، كالتمثيل والخطابة وتنمية ملكة الحفظ من القرآن والأدب، وإقامة المسابقات والندوات، ومنح المتفوقين الجوائز المشجعة لهم.
- اختيار متميزي الطلبة وتقسيمهم بحسب ما ينهزون إلى جماعات، كجماعة أهل الفصيحة، وجماعة المسابقات الأدبية، وجماعة الشعر، وجماعة الخطابة، وجماعة القصة.... إلخ؛ بغية تنمية ملكة الفصيحة، وتعميق ثقافتها في الناشئة وغيرهم، وتكريم المتميزين منهم في اللغة العربية تأليفاً وإبداعاً وإلقاءً وترجمةً.
- العناية بلغة الأسرة ولا سيما لغة الأم، والاستفادة من مجالس الآباء في توضيح أهمية اللغة الفصيحة لوحدة مجتمعنا العربي.
- العناية بلغة الترجمة ومضامينها، وتوجيه المؤلفين والمترجمين إلى ختم مؤلفاتهم بما يمكن تسميته بكشاف المصطلحات؛ يشرحون فيه مضامين المصطلحات الدخيلة، ويذكرون بديلها أو بدائلها العربية المقترحة.
- إعداد برامج ومسلسلات تكون لغتها الفصيحة تُبث في الإذاعات المرئية والمسموعة، وحبذا إنشاء جامعة الدول العربية لإذاعة عربية قومية مرئية ومسموعة تتخذ من الفصيحة والفصحى لغةً لبرامجها، وتُعنى بإيجاد لغة عربية مشتركة تُراعي استعمال العربية في أقطار العروبة؛ الأمر الذي يتطلب تقديم دراسات متخصصة في هذا المجال، ورقابة لغوية صارمة للتهذيب والتصحيح، وإقامة فعاليات حية في أقطار العروبة للتوعية والتثقيف.

• تشجيع مبادرات المجتمع المدني في فتح مراكز وملتقيات تُسهّم أنشطتها في دعم اللغة العربية، وغرس ملكيتها الفصيحة في أبناء المجتمع.

٢. إصلاح طرائق تدريس اللغة العربية في مدارسنا ومعاهدنا، وجعل مضامين المقررات الدراسية تخاطبُ التلاميذ على قدر عقولهم، وتراعي حاجاتهم التخصصية؛ الأمر الذي يتطلبُ عنايةً خاصةً بمقرر اللغة العربية الذي يدرسه طلبة الجامعة جميعهم.

٣. حفز الطلبة المتفوقين لدخول قسم اللغة العربية في كلية الآداب، ولعدم حرمانهم من فرص العمل التي تُفضّل المؤهل تربوياً ينبغي أن يُسمح لهم بدراسة مقررات تربوية وفق خطة علمية تحدّد عدد المقررات والساعات المخصصة لها، وتوزيعها على فصول الدراسة.

٤. الاهتمام بمعلمي اللغة العربية، وتشديد مراقبتهم، ودعمهم مادياً ومعنوياً؛ وإعلاء مكانة المتميزين منهم؛ لإشعارهم بأهمية عملهم، وضرورة استمرار مراقبتهم، وإدخالهم دورات تنعش ذاكرتهم العلمية والتربوية، وتقيس مستوياتهم، وتمكّنهم من امتلاك مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية التقنية، والاستفادة من تجارب متميزي المتقاعدين بوصفهم مستشارين وموجهين في العملية التربوية بصفة عامة.

٥. جعل النجاح في اختبار اللغة العربية الشفوي والكتابي أحد شروط التعيين للتدريس سواءً لمتخصصي اللغة العربية أم غيرهم، مع مراعاة الفروق بين مستوى معلم العربية ومعلم المقررات الأخرى، ويستوي في دخول هذا الاختبار المعلمون والمحاضرون في المدارس والمعاهد والجامعات.

٦. التشديد على أن يكون شرح مدرسي المقررات الأخرى وحديثهم مع تلامذتهم باللغة العربية الفصيحة، ومحاسبة المتهاونين منهم في هذه القضية القومية؛

الأمر الذي يتطلب إعداداً لغوياً جيداً لمعلمي المواد الأخرى في مراحل التعليم المختلفة.

٧. وضع سياسة لغوية عربية موحدة مبنية على التخطيط المدرس دراسة متأنية، يكون من أهم مكوناتها تعريف المصطلح وتوحيده في جميع مراحل التعليم في أقطار العروبة؛ الأمر الذي يتطلب دوراً رئيساً، وإشرافاً معنياً لجامعة الدول العربية، أو أية جهة مختصة تُحوَّلها بهذه المهمة كاتحاد المجامع اللغوية، أو مكتب تنسيق التعريب.

٨. متابعة الدراسات والمؤتمرات والندوات والمحاضرات للاستفادة مما ينتج عنها من مقترحات وتوصيات؛ فهذه الأنشطة المحمودّة لن تؤتي ثمارها المرجوة، ولن تجدي نفعاً في حل مشكلاتنا اللغوية ما لم تكن هناك سلطة تنفيذية تُشرقرارات اتحاد المجامع اللغوية: السلطة التشريعية في المؤسسة التعليمية، والحكومية بصفة عامة، وتمتلك القدرة على فرض تطبيقها، وسلطة مراقبة حاسمة حتى تصير اللغة ملكة شفوية وكتابية في المقامات الرسمية؛ ذلك أننا نؤمن أن ازدواجية اللغة لا يمكن أن يسلم منها شعب راق، وأن اللغة -أيّاً كانت وسائل الحفاظ على أنظمتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية- تخضع بفعل عوامل كثيرة إلى التغير.

٩. تنويع العناية في تعليم اللغات الأجنبية؛ وإن الدعوة إلى العناية باللغة العربية الفصيحة باعتبارها لغة قومية لا تعني التنكّر لمنفعة تعلم اللغات الأخرى، وكذلك فإن اعترافنا بمنفعة هذه اللغات فينا لا يعني فتح الأبواب لها للسيطرة على عقولنا في عُقر دارنا: الوطن العربي الكبير من محيطه إلى خليجه.

١٠. العناية بنشر اللغة العربية في غير بيئتها العربية، واعتماد مناهج مناسبة تراعي الاستفادة من نتائج الدراسات المعاصرة، وتوصيات الندوات والمؤتمرات،

وتجارب الأمم الأخرى، وإمكانيات العصر الحديث، ولا سيما الحاسوبية؛ وذلك لإيجاد أنصارٍ للعرب ولِسَانِهِمْ، ولا سيما في بلاد العالم الإسلامي الذي يتوقُّ أبنائُهُ إلى دراستها للتعرفِ على تعاليم دينهم، وننصُّ في هذا السياقِ على ضرورةِ مراعاةِ أغراضِ الدارسينَ الأجانبِ من دراسةِ اللغة العربية.

١١. حثَّ الدول العربية على استحداث سلطة لغوية تنفيذية تكون بيدها سلطة فرض اللغة الفصحى في المرافق العامة، ومحاسبة المخالفين، ولا سيما المتشبهين بالدخيل الذي له بدائل عربية في الإعلانات المسموعة والمكتوبة، وننصُّ هنا على ضرورة إحياء صنعة المحرر اللغوي، أو المراجع اللغوي بلغة العصر؛ لتكون مهمته تحرير النصوص من أخطاء الصياغة والطباعة، ونكبر في هذا السياق خطوة بعض المجالات المحكّمة في الجامعات الفلسطينية في اشتراط قيام أحد متخصصي اللغة العربية بمراجعة البحوث التي تُقدّم لها لغوياً، وتقديم إفادة منه بالقيام بهذه المهمة النبيلة.

١٢. توعية الدارسين والمعلمين والمثقفين والمبدعين بمشكلات اللغة، واتهامات الأعداء والمعرضين لها، وإنَّ إطلاعهم وتوعيتهم بما يثبت قدرة العربية على معالجة مشكلاتها، وصدّ افتراءات المدبّرين لها بليل يسهم إسهاماً كبيراً في العلاج، ونرى أنَّ مما يدخل في هذا المجال تثقيف المجتمع بضرورة منع نقش الحروف الأجنبية، وطبع الرسوم الغربية المخالفة للذوق العربي على الملابس ولوحات الدعاية والإعلان.

١. سورة الصف: الآية (٣).

٢. يُطلَق على (المفتش) في بعض البلدان العربية لقب (المُوجّه)، وعلى مُدير المدرسة (لقب) ناظر المدرسة.

٣. بغية توحيد جهود الجامعات اللغوية والعلمية في خدمة اللغة العربية الفصحى، وإعطاء استفادة

الشعوب العربية من ثمارها كان اتجاهها إلى توحيد مناهج عملها في شؤون اللغة؛ لتساير العصر، وتلبّي تلاحق متطلباته في تنميتها، وفي هذا السياق الوحدويّ جاءت توصية المؤتمر الأول للمجامع اللغوية العلمية العربية الذي عُقد في دمشق في عام ١٩٥٦م بتأسيس اتحاد للمجامع اللغوية العلمية الذي عَقَد اجتماعه الأول في القاهرة في عام ١٩٥٧م، وما يزال قائماً يسعى إلى تحقيق الأغراض التي أُقيِم لأجلها، وأهمها: تنظيم وسائل الاتصال بين المجامع اللغوية العلمية العربية وتنسيق جهودها، وتوحيد المصطلحات التي تختلف المجامع في اقتراحها، وعقد مؤتمرات دورية للدراسات العربية والإسلامية، يشارك فيها أعضاء المجامع وعلماء متخصصون.

٤. بدأ هذا المكتبُ دورته الأولى في عام ١٩٦٢م، وعيّن السيد عبد العزيز بن عبد الله مديراً عاماً له منذ عام ١٩٦٢م، وقد جاء إنشاؤه تنفيذاً لتوصية مؤتمر التعريب الأول الذي عُقد في الرباط في عام ١٩٦١م؛ إذ أوصى هذا المؤتمر بأن ينشأ له مكتب دائم مقره المملكة المغربية تحت إشراف الجامعة العربية، تمثل فيه جميع الدول العربية. وتتلخص مهمته في تنسيق جهود المجامع اللغوية والجامعات العربية والمؤسسات اللغوية في ميادين التعريب وتوحيد المصطلح العربي البديل للمصطلح الأجنبي فيها، والعمل على كشف ذخائر العربية واستيعاب كنوزها، وإصدار المعجمات التي تضم مجاميع من المصطلحات والألفاظ الحضارية الجديدة في المجالات المتعددة؛ بغية جعل اللغة العربية الفصيحة لغة التعليم في جميع المراحل التعليمية في الوطن العربي، وقد أصدر هذا المكتب مجلة (اللسان العربي) التي واكبت نشأتها نشأة المكتب، ونشر سلسلة من المعجمات العلمية ضمت متونها مجاميع من المصطلحات في مجالات متعددة، وما زال المكتب قائماً.

٥. مرّت العربية منذ بدايات انشغال علمائها بالتأليف في مختلف المجالات، ومنها العلوم اللغوية بظاهرة الاختلاف في المصطلح الذي يستعمله علماءها، وما زلنا نعيش هذه الظاهرة، وإذا كان وجود هذه الظاهرة مبرراً باختلاف الفكر والمذاهب، فإن الحاجة إلى التوحيد العربي في ظل مرحلة الانفجار المعرفي المتلاحق - التي نعيشها في هذه الأيام -، وتيسر وسائل اتصال مريحة تعزز مسألة توحيد المصطلح.

٦. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن، دار القلم - بيروت، ط ٦/ ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م، ص ٣٧٩.

٧. السابق: الصحيفة نفسها.

٨. الهامش السابق.

٩. نسبت الموسوعة الشعرية: الإصدار الثالث هذا البيت بهذه الرواية منفرداً إلى بشار بن برد، وأوردته أيضاً في قصيدة لصالح بن عبد القدوس مطلعها:

رَأَيْتُ صَغِيرَ الْأَمْرِ تَنْمِي شُؤْنَهُ فَيَكْبُرُ حَتَّى لَا يُحَدَّ وَيَعْظُمُ

وجاء منفرداً منسوباً إلى عمرو بن شأس، ولكن بإحلال كلمة (وآخر) بدلاً من (وغيرك).
١٠. هناك فرق بين مصطلحي لغة الأم واللغة الأم؛ فلغة الأم هي اللغة التي يتلقاها في البيت، ونُسبت إلى الأم لارتباط الطفل بأمه في البيت أكثر من غيرها في الأسرة، وإذا كانت حاسة السماع أولى الحواس التي تتخلق في الجنين فإن للغة الأم أهمية كبرى في لغة الأبناء، وعليه فإن كون لغة الأم تنتمي إلى غير اللغة القومية -التي يُدَلُّ عليها باللغة الأم أيضاً- يُشكل إضعافاً لهذه اللغة القومية على ألسنة الزوج والأبناء.

١١. هناك فرق بين مصطلحي اللغة الفصيحة واللغة الفصحى؛ فالفصحى أعلى مرتبة من الفصيحة.

١٢. هذا البيت من البحر الوافر، وقد نسبته الموسوعة الشعرية -الإصدار الثالث لغير شاعر: لبيد بن ربيعة، وبشارة الخاقاني، ودريد بن الصمة، وعبد الرحمن بن الحكم، وعمرو الزبيدي، وكثير عزة.

١٣. نُشرت الدراسة في مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، العدد (٩٧) شعبان ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م.
١٤. جناب عبده: مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل، لمحو الهوية الفلسطينية في مناطق ال ٤٨، موقع: اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية، www.jai-pal.org/pie/pie_arabic_resources.htm.

١٥. في الأصل: (وين متطرفين).

١٦. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

١٧. المرجع السابق.

١٨. المرجع السابق.

١٩. في الأصل: (الجغرافيا) دون حرف العطف الواو.

٢٠. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

٢١. المرجع السابق.

٢٢. المرجع السابق.

٢٣. في الأصل (ساعات).

٢٤. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

٢٥. جاء هذا النص في إجابة د. مواسي على سؤال له عبر الرسائل: س: هل هناك حوافز لمن يدرس بالعبري بدلاً من العربي؟ ج: نعم؛ فالحوافز لكل مادة تدرس في خمس وحدات، ولغة الأم (العبرية) بالنسبة لليهود لها علاوة أكثر في جامعة القدس (العبرية)، بينما سائر الجامعات

تُحسب العلاوة للعربي في لغته الأم على قدم المساواة مع الطالب العبري بلغته؛ لذا فالطالب العربي الذي يرغب الالتحاق بالجامعة يتجه إلى العبرية بدءاً، حتى يكسب العلاوة، وحتى يقوي لغته، بينما العربية يجدها الطالب صعبة في الوحدات الخمس، ويعود ذلك إلى أكثر من سبب.

٢٦. مناهج التدريس الرسمية، جهازُ تحكُّم بيدِ دولةِ إسرائيل: مرجع سابق.
٢٧. قلت بصفة عامة احترازاً من تعلُّم أبناء بعض الطوائفِ للغةٍ أخرى كالسريان الذين يعلمونهم اللغة السريانية، وغيرهم على النحو الذي سنشيرُ إليه لاحقاً.
٢٨. مناهج التدريس الرسمية، جهازُ تحكُّم بيدِ دولةِ إسرائيل: مرجع سابق.
٢٩. ينظر موقع الكلية: <http://www.arabcol.ac.il/arabic/home>.
٣٠. للتربية اللغوية وجوه كثيرة، صدى التربية: عدد/ ٢، عام ٢٠٠٣ م.
٣١. الأصح عدم تحلية كلمة (غير) بأل التعريف.
٣٢. المصدر السابق.
٣٣. ينظر موقع الكلية: <http://il.card4biz.com/index/d/qsm.ac.il>.
٣٤. يُنظر الموقع الإلكتروني: <http://www.qsm.ac.il/news/template.asp?id=2761>.
٣٥. ينظر موقع الكلية: <http://www.beitberl.ac.il/arabic/Pages/default.aspx>.
٣٦. يطلقون على هذه الشهادة مصطلح (B.Ed)؛ أي بكالوريوس التربية.
٣٧. يعني مصطلح (مسار) هنا التخصص أو القسم.
٣٨. السياسة التعليمية في معهد إعداد المعلمين العرب في بيت بيرل حاضراً ومستقبلاً في مقابلة خاصة مع مدير المعهد الأستاذ عبد الكريم الظاهر/ أجرى المقابلة د. لطفي منصور، الرسالة، أيار ١٩٩٦ م، ص ٨.
٣٩. ينظر، د. محمود مواسي: أقواس من سيرتي الذاتية، دار الهدى، كفر قرع، ٢٠٠٢ م، ص ١٣٩-١٥١)، وينظر أيضاً، الموقع الإلكتروني لمجمع اللغة العربية في حيفا: <http://www.arabicac.com/shownews.php?ID=258>.
٤٠. في الأصل (وجدنا).
٤١. ينظر، د. محمد أمارة وأحمد أبو عقل: الازدواجية في اللغة العربية والسياسة اللغوية في العالم العربي، شروط تعلم العربية الفصحى، الرسالة: مجلة حولية تربوية أدبية علمية يُصدرها المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب كلية بيت بيرل، حزيران ١٩٩٨ م، ص ٢٩٠.
٤٢. المصدر السابق.
٤٣. أقامت الكلية العربية للتربية في حيفا هذا المؤتمر في ١٣-١٥ نيسان ٢٠٠٠ م.

٤٤. هذا البيت من قصيدة حطين، رمز فيه الشاعر إلى الاستعمار بشخصية أشعب، وهو في مصر الاحتلال الإنجليزي، أما في فلسطين فهو الاحتلال الإنجليزي والاستيطان الصهيوني، وما زالت العروبة في فلسطين تعاني من أشعب الصهيوني، ومن لغته العبرية، ولغة العولمة: لغة أشعب الأمريكي السائر على نهج أشعب الإنجليزي الذي ورث منه لغته ونهجه الاحتلالي.

٤٥. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

٤٦. موقع (الشمس) الإلكتروني: <http://www.ashams.com/article.php?id=40737>.

٤٧. جاء هذا المصطلح إثر اتفاقيات إقامة السلطة الوطنية الفلسطينية، ويمكن حمل ابتداعه على أنه أسلوب مجازي أراد منه الساسة المبتدعون له التعبير عن عدم اعترافهم بإسرائيل، واعتبارها طرفاً في قضية متصارح عليها، أو طرفاً شريكاً في اتفاقيات أو سلو، وليس المقصود منه هذا المعنى الذي يمكن أن يتبادر إلى الذهن، وهو أنه تعبير عن اعتبار الكيان الإسرائيلي جزءاً من جسم واحد، كما يمكن تأويله على أنه دال على الأرض الفلسطينية التي احتلها الإسرائيليون منذ عام ٤٨؛ بوصفها الجزء الآخر من فلسطين.

٤٨. هذا ما جاء في الموسوعة الشعرية، الإصدار الثالث، والذائع على الألسنة قولها:

٤٩. إذا كان رب البيت بالدَّف ضارباً.

٥٠. هذا ما أفادني به أخي الأستاذ الدكتور خليل عودة عميد كلية الآداب في جامعة النجاح الوطنية، وأحد الذين عملوا في الجامعة الأمريكية، وشاركوا في وضع مناهجها.

٥١. تطلق بعض الجامعات التي تقوم بتدريس مقررين في اللغة العربية لطلبتها جميعهم، هذا المصطلح على المقرر الثاني؛ حيث يغلب في المقرر الأول تدريس موضوعات في الأدب والبلاغة والنحو.

٥٢. أُسْتُشْنِيَتْ صفوفُ السادس والتاسع والثاني عشر من تدريس العبرية فيها؛ لأنها تشكل الصفوف التي يُتَقَلُّ منها إلى المرحلة التعليمية التالية؛ فالصفان السادس والتاسع يشكل النجاح فيها الانتقال إلى المرحلتين الإعدادية والثانوية، وتلامذتهما يدرسون في المدارس الحكومية، ومدارس وكالة الغوث التي لم تستطع الاحتلال فرض تجربته في مدارسها، على أن تلامذة هذه المدارس لم يسلموا منها في المرحلة الثانوية التي يخضع جميع طلبتها لإدارة السلطة الحاكمة، ولا علاقة لوكالة الغوث بهم؛ ولأن الصف الثاني عشر (التوجيهي) يُشكِّلُ الصف الانتقالي إلى الجامعة، ولا مكانة للعبرية في مقرراته التدريسية لخضوع امتحاناته ونتائجها لإشراف وزارة التربية والتعليم المصرية في قطاع غزة، والأردنية في الضفة الفلسطينية.