الإمارات العربية المتحدة
وزارة الثقافة والشباب

تقرير

حالة اللغة العربية ومستقبلها



تصميم الغلاف:

ظلال السباعي

يمكن الحصول على نسخة من هذا التقرير على موقعنا: mckd.gov.ae

جميع الحقوق محفوظة لوزارة الثقافة والشباب في الإمارات العربية المتحدة

شكر وتقدير

يشكر فريق عمل التقرير الهيئات والجهات المساهمة في إعداد محتوى تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها:

إعداد وإشراف

الإمارات العربية المتحدة
وزارة الثقافة والشباب
UNITED ARAB EMIRATES
MINISTRY OF CULTURE & YOUTH

المساهم الرئيسي

Haykal
مؤسسة هيكل للإعلام

المساهمون من الوزارات والهيئات الحكومية

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

دائرة الثقافة والسياحة
DEPARTMENT OF CULTURE AND TOURISM

الإمارات العربية المتحدة
وزارة الصناعة والتكنولوجيا المتقدمة
UNITED ARAB EMIRATES
MINISTRY OF INDUSTRY & ADVANCED TECHNOLOGY

دائرة التعليم والمعرفة
DEPARTMENT OF EDUCATION AND KNOWLEDGE

مؤسسة دبي للمستقبل
DUBAI FUTURE FOUNDATION

وزارة الثقافة
Ministry of Culture

هيئة البحرين للثقافة والآثار
Bahrain Authority for Culture & Antiquities

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

جمعية الناشرين الإماراتيين
EMIRATES PUBLISHERS ASSOCIATION

هيئة تنظيم الاتصالات TRA
TELECOMMUNICATIONS REGULATORY AUTHORITY

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة
MOHAMMED BIN RASHID AL MAKTOUM KNOWLEDGE FOUNDATION

THE CULTURAL & SCIENTIFIC ASSOCIATION

مكتب التربية العربي لدول الخليج

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية
The Emirates Center for Strategic Studies and Research

تحدي القراءة العربي
٥٠ مليون كتاب في كل عام

المساهمون من المجامع والمؤسسات العاملة في مجال اللغة العربية

مجمع اللغة العربية بالشارقة
Government of Sharjah
ARABIC LANGUAGE ACADEMY IN SHARJAH

المنظمة العربية للترجمة
ARAB ORGANIZATION FOR TRANSLATION

معرفة
E-MAREFA

اتحاد الناشرين العرب
ARAB PUBLISHERS'ASSOCIATION

INSTITUT DU MONDE ARABE
معهد العالم العربي

جمعية حماية اللغة العربية

LUGHATI
تعلم العربية بوسائل تقنية
LEARNING ARABIC THE SMART WAY

مركز أبوظبي للغة العربية
Abu Dhabi Arabic Language Centre

المساهمون من المؤسسات الدولية

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Ambassade de France aux Emirats arabes unis

المساهمون من الشركات التقنية

Google

lableb.com

IBM

Microsoft

ArabicType

Sakhr Software

dentsu

bayt.com
The Middle East's #1 Job Site

المساهمون من المؤسسات الإعلامية

Harvard Business Review
هارفارد بزنس ريفيو

mbc GROUP

DUBAI MEDIA INC

ABU DHABI MEDIA

FINYAL MEDIA
فنيال للإعلام

KALEMAT

NewPhilosopher

معنى
MANA

مجلة
NATIONAL GEOGRAPHIC
العربية

كما نشكر المساهمات القيمة من الهيئات التدريسية والبحثية في الجامعات التالية:

AUB
American University of Beirut

한국외국어대학교
지식출판원

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

جامعة زايد
ZAYED UNIVERSITY

PEKING UNIVERSITY
1898

جامعة محمد الخامس بالرباط
Université Mohammed V de Rabat

جامعة الوصل
ALWASL UNIVERSITY

THE UNIVERSITY OF SYDNEY

NOTRE DAME UNIVERSITY KYOTO

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

OTTO-FRIEDRICH-UNIVERSITÄT BAMBERG

LAU
الجامعة اللبنانية الأمريكية
Lebanese American University

UNIVERSITY OF MARYLAND

جامعة نيويورك ابوظبي
NYU ABU DHABI

جامعة الإمارات العربية المتحدة
United Arab Emirates University

University of Essex

UNIVERSITY OF LEEDS

المحتويات

شكر وتقدير 2

كلمات افتتاحية 5

اللجنة العليا لتقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها 9

الفريق البحثي لمشروع تقريرحالة اللغة العربية ومستقبلها 15

مقدمة التقرير 22

المحور الأول: تشريعات اللغة العربيّة ومرجعيّاتها 26

المحور الثاني: واقع اللغة العربيّة ومستقبلها من منظور الخطاب الإعلاميّ العربيّ المعاصر 60

المحور الثالث: استخدامات العربيّة في الإعلامر والفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ 91

المحور الرابع: واقع النشر في العالم العربيّ واستخدامات العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة 151

المحور الخامس: اللغة العربية والتكنولوجيا 184

المحور السادس: اللغة العربيّة والترجمة وتحدّيات المصطلح 227

المحور السابع: استخدامات العربيّة في تدريس العلوم وفي البحث العلميّ 253

المحور الثامن: مواقف الطلّاب الجامعيّين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة 288

المحور التاسع: اللغة العربيّة والمقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المناهج المدرسيّة 338

المحور العاشر: اللغة العربيّة في عوالم جديدة 381

الملخص التنفيذي: اللغة العربيّة: نبض الواقع وحركيّة التأسيس لمستقبل جديد 425

مسرد المصطلحات المستخدمة 439

الكلمة الافتتاحية

بقلم: نورة بنت محمّد الكعبي

وزيرة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

بالنيابة عن وزارة الثقافة والشباب في الإمارات العربيّة المتّحدة والمجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة، يسرّني أن أضع بين يدَيكم النسخة الأولى من "تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها".

نعيش في عصر تحكُمه المعلومات والبيانات، وتساعد المقاربات العلميّة فيه على مواجهة التحدّيات. وسألنا: كيف يمكننا تطبيق ذلك على اللغة العربيّة لفهم التحدّيات التي تواجهها في القرن الحادي والعشرين، والفرص الجديدة التي تتحقّق لها بين أبنائها وفي عوالم جديدة؟ إنَّ الغالب في النقاش العامّ حول اللغة العربيّة هو قصص شخصيّة تتعلّق في معظمها بتجارب أصحاب هذه القصص، سلبيّة كانت أم إيجابيّة، ولا تعكس بالضرورة موقفًا عامًّا من اللغة العربيّة أو تحليلًا صحيحًا لحالها. من هنا نشأت فكرة "تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها"، الذي نريده أن يشكِّل نقطة أساس لكلِّ العاملين في اللغة العربيّة، من حكومات، ومؤسّسات تعليميّة، وقطاعات تقنيّة وتجاريّة. وتحقَّقت الفكرة بتوجيه صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبيّ، بالبدء بالعمل على هذا التقرير، وتمَّ الإعلان عن ذلك في يوم اللغة العربيّة في 18 ديسمبر 2018.

المحور الأوّل للتقرير هو نقطة البداية، ويتحدَّث عن التشريعات والقوانين التي تحكم استخدامات اللغة العربيّة في كافّة المجالات الرسميّة والاجتماعيّة، لتأتي بعده نظرة أكثر تعمّقًا لاستخدامات اللغة في مناحٍ أخرى.

اللغة العربيّة هي لغة تواصل قبل كلِّ شيء، وهي أداة التواصل بين الناطقين بها الذين يديرون بها شؤون حياتهم اليوميّة، ويستخدمونها في تعاملاتهم الإنسانيّة مع أهليهم وأصدقائهم، ويقرأون بها الأخبار، ويناقشونها، ومن هنا كان اختيارنا للمحاور التي تدرس واقع اللغة العربيّة في الإعلام والفضاء العامّ والنشر.

ولأنَّ اللغة تنتقل بين الأجيال، ولأنّ التحدّي الأكبر لأيّ لغة يكمن في تبنّي الأجيال القادمة لها والتمكّن منها واستخدامها، كان للتقرير وقفة مفصّلة مع مواقف الطلّاب الجامعيّين واعتقاداتهم تجاه اللغة العربيّة، ومع البحث العلميّ والنشر باللغة العربيّة، والمقاربات التربويّة لتدريس اللغة العربيّة في عدد من الدول العربيّة.

وخصَّص التقرير محورًا ليتحدَّث عن اللغة العربيّة في التقنيّة، وكيفيّة تعامل الحواسب والخوارزميّات مع اللغة الطبيعيّة، فمثل هذا التواصل بين الإنسان والكمبيوتر هو سمة حياتنا اليوم، وهو المحرِّك للأعمال والتواصل والثقافة والتعليم وكافّة القطاعات الأخرى.

كما خصّص التقرير محورَين لعلاقة اللغة العربيّة بالعالم: الأوّل عن الترجمة ونشاط الحركة الترجميّة العربيّة والتحدّيات التي تواجهها، والثاني حول اللغة العربيّة وتعلّمها في العوالم الجديدة خارج نطاق العالَمين العربيّ والإسلاميّ.

عمل على التقرير ثلاثة وعشرون باحثًا من دولة الإمارات ومختلف الدول العربيّة، وأسهم فيه خمسون خبيرًا في مجال اللغة العربيّة يعملون في كبرى المؤسّسات الحكوميّة والجامعات والشركات التقنيّة في الإمارات والسعوديّة وعُمان ولبنان وكوريا وأستراليا والصين والبرازيل وألمانيا والولايات المتّحدة وغيرها.

"تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" هو نتيجة عمل فريق استثنائيّ قدَّم الفكر والوقت والجهد، وشغف لا مثيل له بلغتنا الأمّ، والتزام ملهم بمستقبلها. أودّ أن أشكر هنا أفراد الفريق البحثيّ الذين أنجزوا هذا العمل بقيادة الأستاذ الدكتور محمود البطل، والشركاء المساهمين الذين ساعدوا في إغناء التقرير بالآراء والأفكار ودراسات الحالة، وفريق العمل في وزارة الثقافة والشباب. كما أشكر زملائي في المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة الذين أغنت حواراتهم وتعليقاتهم محاور التقرير، وأسهموا في توجيهه نحو القضايا الأهمّ للغتنا. وأودُّ أن أشيد بدعم مجلس التعليم والموارد البشريّة برئاسة سموّ الشيخ عبد الله بن زايد وتوجيهاتهم التي أسهمت في إثراء التقرير.

إنَّ هذا التقرير هو جزءٌ من التزام الإمارات بهويّتها الثقافيّة وبدورها كمساهم فاعل في الهويّة الثقافيّة لمنطقتنا، ولا بُدَّ أن أتوجّه بخالص الامتنان والتقدير للقيادة الرشيدة لما توليه من اهتمام بقضيّة اللغة العربيّة، ويظهر ذلك في كلِّ المبادرات التي تمَّ إطلاقها في الإمارات، ومنها "مركز أبو ظبي للّغة العربيّة في أبو ظبي"، و"مجمع اللغة العربيّة في الشارقة". كما أعتزّ بالمبادرات الإقليميّة والعالميّة الأخرى، ومنها "مركز الملك سلمان للّغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة"، والبرامج التي تطلقها منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) حول اللغة العربيّة. وفي الختام، ما كان لهذا التقرير أن يرى النور لولا صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبيّ، الذي وجّه بإصدار هذا التقرير وقدَّم له الإرشاد.

إنَّ "تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" هو نقطة بداية لطريقة علميّة في مقاربة كلِّ ما يتعلّق باللغة العربيّة وما يتمّ تداوله عنها. وفي النهاية كلّ فرد منّا في مجاله مسؤول عن تعزيز الإيمان بها وتطوير وسائل تعليمها واستخدامها. اللغة العربيّة بصيغها المتعدّدة من لغة فصحى رسميّة ولهجات محلّيّة هي لغة حيّة تتطوّر وتتغيّر باستمرار، مثلها مثل أيّ لغة أخرى، وفي الوقت نفسه الذي تنتج العولمة والتكنولوجيا فيه تحدّيات فهي تحدث أيضًا فرصًا غير مسبوقة للغتنا.

وهنا أوجِّهُ دعوةً مفتوحة لكلِّ العاملين في مجال اللغة العربيّة للتعاون معنا في هذا المشروع؛ ليصبح التقرير منصّة جامعة لمتابعة النقاش وإثرائه، واستعراض حالات النجاح والدروس المستفادة من تجارب مختلف الدول والمؤسّسات والأفراد.

كلمة منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

بقلم: أودري أزولاي

المديرة العامّة لمنظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة

اللغة العربيّة واحدة من أكثر لغات العالم انتشارًا. وهي لسان ما يربو على 422 مليون نسمة، وبها يتواصلون ويتفاعلون. كما أنّها لغة دين الإسلام الذي يعتنقه ما يربو على المليار ونصف المليار إنسان، وبها يمارسون عباداتهم.

والعربيّة ركيزة من ركائز الحضارة الإنسانيّة. وهي لغة الابتكار والاستكشاف في مجالات العلوم والطبّ والفلك والرياضيّات والفلسفة والتأريخ، على مرّ العصور. وكانت وما تزال جسرًا للمعرفة، عبر الزمان والمكان. وأسهمت عبر القرون، مع بقيّة ثقافات العالم، في تراكم إرث الإنسانيّة.

واليوم، ومع الدور المتزايد الذي أضحت تلعبه التكنولوجيا في حياتنا اليوميّة، وبعدما توحّدت دول العالم أجمع تحت مظلّة معايير قياسيّة، أصبح التنوّع اللغويّ أمام تحدّيات وتهديدات. ولم تعد اللغة العربيّة، التي عرّفت أوروبّا العصور الوسطى على علم البصريّات، متواجدةً بما يليق بمكانتها في الدوريّات والمطبوعات الأكاديميّة. وصار على المتحدّثين بالعربيّة تعلُّم لغات أخرى، حتّى يتسنّى لهم تطوير مسارات حياتهم، في العمل والدراسة والعلاقات الاجتماعيّة.

وسعيًا لتغيير هذا الواقع على نحو إيجابيّ، قرَّرت منظّمة اليونسكو في العام 2012 تحديد يوم 18 ديسمبر من كلِّ عام ليكون احتفاءً باليوم العالميّ للّغة العربيّة. ومنذ ذلك العام، انصبَّ تركيز منظّمتنا على إيجاد سبل تعزيز استخدام اللغة العربيّة في عملها؛ ومن بين تلك الجهود تشجيع الشباب، الذين يمثّلون قرابة ثلث سكّان الدول العربيّة، على أن يكونوا أصحاب الدور الرئيسيّ في صياغة مستقبل لغتهم، مع دعمهم بكلِّ الطرق الممكنة نحو تحقيق تلك الغاية.

وفي هذا الصدد، أطلقت اليونسكو عددًا آخر من المبادرات، من أبرزها برنامج مؤسّسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود لدعم اللغة العربيّة في اليونسكو، وهو البرنامج الذي أبرمت اتفاقيّته في العام 2017، لتنفيذه على مدار خمسة أعوام في شراكة استراتيجيّة مع المؤسّسة الخيريّة، لتمكين الناطقين بالعربيّة من باحثين وفنّانين ومبدعين وصحفيّين، والمرأة على وجه خاصّ. كما تعكف اليونسكو على وضع أطلس اللغة العربيّة، بغرض تعزيز التنوّع الثقافيّ واللغويّ بين المتخصّصين في اللغة العربيّة والناطقين بها.

ومن هنا، يأتي إصدار تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" في وقته المنشود. فهو ينبّهنا لحاجتنا إلى جمع مزيد من البيانات حول الموضوعات المتعلّقة باللغات، بما يكفل الحفاظ عليها وصونها واستمراريّتها ويعزّز حضورها الهامّ. وهي مهمّة تزداد إلحاحًا في عالمنا الرقميّ الراهن، حيث يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعيّ والتكنولوجيا الإسهام بدورها مع لغات العالم في نشر المعرفة ونقلها وإتاحتها.

وأودّ في هذا السياق أن أشكر دولة الإمارات العربيّة المتّحدة على نشر هذا التقرير، الذي يجسّد تعاونها الكبير مع منظّمة اليونسكو في هذا المجال. وتبدي دولة الإمارات التزامًا لا يلين نحو الارتقاء بدور ومكانة اللغة العربيّة؛ الأمر الذي انعكس على قرار اليونسكو بتسمية مدينة الشارقة عاصمة عالميّة للكتاب في العام 2019، تقديرًا لجهودها في نشر وتشجيع ثقافة القراءة.

إنّني أرى اللغة العربيّة اليوم مثل بوّابة عبور إلى تراث ثقافيّ غاية في الثراء والتنوّع، وأجد فيها مقدَّرات هائلة نحو توطيد أواصر التعاون بين الشعوب وتحقيق السلم فيما بينها. لذلك ارتأت منظّمة الأمم المتّحدة، في العام 1973، أن تكون اللغة العربيّة واحدة من لغاتها الرسميّة المعتمدة. ولسوف تواصل اليونسكو جهودها في حسن استغلال إمكانات هذه اللغة لتكون حلقة وصل وجسرًا نحو تحقيق مبادئ الكرامة والنزاهة والتحرُّر والمساواة بين المرأة والرجل. وما هذا التقرير إلا لبنة قويّة متينة في بناء تلك المساعي المحمودة.

كلمة وزارة الثقافة في المملكة العربيّة السعوديّة

بقلم: سموّ الأمير بدر بن عبد الله بن فرحان

وزير الثقافة في المملكة العربيّة السعوديّة

بسم الله الرحمن الرحيم

تأسّست بلادنا الغالية (المملكة العربيّة السعوديّة) على أسس راسخة تتّصل بثوابتها الكبرى ومبادئها الرئيسة، ومنها: اللغة العربيّة التي اختصَّ الله بها هذه الأرض الكريمة بأن شهدت حركة اللغة فيها، ونَظم الأشعار والقصص والحكايات، وكتابة النقوش والخطوط، وتبادل الروايات والأحداث، ثم تُوِّجت بنزول القرآن كتابًا عربيًّا.

وحظيت اللغة العربيّة باهتمام كبير من سيّدي خادم الحرمين الشريفين - أيّده الله - في جميع خطبه وخطاباته وكلماته وتوجيهاته، حيث يؤكّد أنَّ خدمة اللغة تشريف وتكليف لإنسان هذا المكان، ويوجِّه دائمًا بالاهتمام بها، في تجسيد كريم لاهتمام المملكة العربيّة السعوديّة وصلتها العميقة باللغة العربيّة، حيث أنزلتها منزلة كبرى في جميع أنظمتها ولوائحها، بدءًا من النظام الأساسيّ للحكم، مرورًا بأنظمة القضاء والثقافة والتعليم والإعلام وغيرها، إلى أن تجلَّت في رؤية 2030 التي أطلقها سيّدي وليّ العهد صاحب السموّ الملكيّ الأمير محمد بن سلمان - حفظه الله-.

ونحن نعلم أنَّ اللغة سمة بشريّة، خصّ اللهُ بها بني البشر، وذلك لتتميم احتياجاتهم، وتواصلهم فيما بينهم، إذ كرَّم الخالق بني آدم باللسان للتواصل والتعارف. هذا كلُّه جعل من اللغة شرطًا أساسيًّا للعيش، لا يتمّ للبشر حياة بدونها، ومن هنا تحوّلت اللغة من وسيلة عابرة للتواصل إلى أن تكون وسيلة عميقة لنقل الثقافة والحضارة وتبادل الأفكار والرؤى، وفي تاريخ البشر ما يشهد على ذلك نتيجة لتعدُّد الأعراق واختلاف بقع الأرض وتعدُّد الألسنة واللغات، وما صاحبه أو تلاه من تحوّلات حدثت في الألسنة واللغات، أو أحدثتها هذه الألسنة واللغات في طبيعة الرؤية إلى الحياة.

وللّغة العربيّة مكانة كبرى في وجدان العرب والمسلمين، وذلك بالنظر إلى العامل التاريخيّ والثقافيّ والجغرافيّ، حيث يجد العرب فيها تاريخهم الثقافيّ العميق، ويشتركون مع إخوتهم المسلمين في استشعار قداسة النصّ القرآنيّ الذي شرّف لغتهم وخلّدها في قلوب المسلمين في جميع العصور والأماكن. أمّا نحن أبناء المملكة العربيّة السعوديّة فإنّنا نتشرّف بما سبق ونرتبط بهذه اللغة بروابط عديدة، فهي لغة المكان والجغرافيا، ولغة التاريخ، ولغة الثقافة، وهي إلى جانب ذلك لغة دولتنا التي جاءت في المادّة الأولى من النظام الأساسيّ للحكم، وحين نتحدّث عن اللغة فإنّنا نتحدّث عن هويّتنا العميقة، وما نرويه أو ندرسه أو نكتبه أو نتّجه إلى توثيقه، إنّما هو مرتبط بعمق هذه اللغة وثقافتها.

ولقد تشرّفنا في وزارة الثقافة بتلقّي مسؤولية المساهمة في نشر اللغة العربيّة وإطلاق البرامج والمشروعات التي تدعمها، أو متابعتها ومساندتها، ونحن نؤمن أنَّ لغتنا العربيّة تتّصل بمكوّنات عديدة، وتتجلّى بمستويات متنوّعة، ولذلك جاء عملنا على أصعدة متعدّدة، ومنها: الإشراف على مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، والعمل على إطلاق مجمع الملك سلمان العالميّ للّغة العربيّة، والإشراف على عدّة برامج كبرى تخدم اللغة العربيّة مثل: عام الخطّ العربيّ، ومعرض الكتاب الدوليّ، ومهرجان الجنادريّة، والهيئات المتخصّصة، وعلى رأسها: هيئة الأدب والنشر والترجمة، والمجلّة العربيّة، وما يتّصل بذلك من تمتين الحضور الثقافيّ الدوليّ وتعميق الاهتمام بلغتنا العربيّة وجماليّاتها المتنوّعة في التشكيل والخطّ وغيرها، مع مساندتنا وفخرنا بجهود الوزارات والمؤسّسات السعوديّة المختلفة في دعم أيّ نشاط يخدم لغتنا وثقافتنا العربيّة، وذلك ببرامج مختلفة مثل تأسيس المكتبات والجمعيّات وافتتاح كلّيّات ومراكز ومعاهد تعليم اللغة العربيّة في الداخل والخارج وغيرها.

ندرك أنَّ اللغة العربيّة - كغيرها من اللغات - تمرّ بتحوّلات وتحدّيات متنوّعة، وذلك تبعًا للتحوّلات التقنيّة والصناعيّة والثقافيّة الدوليّة، ونحن نتقوّى بمواطن الثقل المميّزة للغتنا ودولتنا في نشر اللغة العربيّة وثقافتها لتكون وسيلة تقارب وتعاون مع أصدقائنا في العالم، ونسعد بالتعاون والتكامل مع مختلف الجهود والبرامج التي تتواءم مع أهدافنا ومنطلقاتنا.

كلمة هيئة البحرين للثقافة والآثار

بقلم: معالي الشيخة مي بنت محمد آل خليفة

رئيسة هيئة البحرين للثقافة والآثار

اللغة أيضًا، أمٌّ. غير أنّها أمّ للكامن فينا من تشكّل هذا العالم والوعي به، لسيرة الأشياء التي تصعد بداخلنا سيرة حياة نسمّيها (نحن).

واللغة هويّة، هويّة الوطن الذي إليه ننتمي، الثقافات التي نصنع، والمعنى الذي هو مقصد تشكّل اللغة لصناعة الطريق إليه. لذا، فاللغة حافظة الهويّة، وحضنها الأوّل. إنّها الكلمة الأولى التي نستيقظ عليها في هذا العالم، في هذه الجهة من الأوطان تحديدًا، ولأجلها يتحسّس القلب ويشعر. ولذا فإنّ أوّل ما تقوله الأمّ لطفلها: أمٌّ أيضًا.

ولربّما ضمن وقع العالم وإيقاعه، الذي أوجد لغات تواصل عدّة لا حصر لها. وفي عالم فرضت فيه حركة العولمة والتطوّرات التكنولوجيّة والمعرفيّة استخدام عددٍ محدودٍ من اللغات، لا بُدّ لنا من الاستناد إلى جذر اللغة التي إليها ننتمي؛ اللغة الأمّ: اللغة العربيّة.

هذه اللغة التي أبهر جمال بيانها وإتقان نظمها وإبداع خطّها كلَّ من اطّلع عليها، فالعربيّة لم تكن يومًا مجرّد أداة تواصلٍ ما بين مجتمعاتنا العربيّة فقط، بل رسّخت على مدى القرون في وجدان الإنسان العربيّ وعبّرت عن هويّته الثقافيّة، وأصبحت علامة فارقة تميّزه عن غيره من شعوب الأرض، حتّى صارت وسيلته للتعرّف على الآخر وإطلاعه على ما يمتلكه من مكتسبات حضاريّة واستخدامها خلال رحلة بحثه وتقصّيه عمّا يشكّل هويّته والعالم من حوله.

ولأجل ما تؤمن به الأوطان من أهمّيّة اللغة في صياغة مضمون حضاريّ، وإبداع التاريخ الإنسانيّ صنائعها وحصائلها، فإنّنا نجد أنّ عالمنا العربيّ اليوم يواصل اشتغالاته رسميًّا وأهليًّا ومدنيًّا من أجل إحياء اللغة العربيّة، واستدامتها لدى أبنائها وأجيالها، كي تكون أداةً يستعيد بها العربيّ دوره ومكانته في إثراء الحراك الثقافيّ العالميّ. وقد تمكّنت جهود الدول العربيّة من نيل الاعتراف العالميّ بمكانة هذه اللغة فأصبحت لغة رسميّة لمنظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ومن بعدها أقرّت المنظّمة عام 2012 اليوم العالميّ للّغة العربيّة، والذي نحتفي به سنويًّا في مملكة البحرين عبر جهودٍ مشتركةٍ ما بين هيئة البحرين للثقافة والآثار والمركز الإقليميّ العربيّ للتراث العالميّ، كما نأمل أن تنجح الدول العربيّة في تسجيل الخطّ العربيّ على قائمة التراث العالميّ غير المادّيّ.

وإنّنا في هيئة البحرين للثقافة والآثار ملتزمون بجميع المبادرات العربيّة والدوليّة الرامية للحفاظ على اللغة العربيّة باعتبار ذلك من صميم عملنا في المحافظة على الإرث الثقافيّ والحضاريّ في مملكة البحرين والبلاد العربيّة، ولما لها من دورٍ كبيرٍ في حماية الهويّة الثقافيّة والوطنيّة في بلداننا. ونعتزّ بأنَّ هيئة الثقافة تستضيف حاليًّا مشروع نقل المعارف، الذي نتمكّن عبره من نقل خمسين كتابًا من مجالات الفلسفة والتاريخ والأدب وغيرها إلى اللغة العربيّة لنثري بذلك المكتبة العربيّة بما تحتويه هذه الكتب من معارف إنسانيّة عريقة.

إنّ اللغة العربيّة عالية المكانة، وصار لزامًا علينا أن نهتمّ بها أكثر، ليس لأجل حاضرنا فقط، بل لأجل مستقبلنا ومستقبل أبنائنا والأجيال من بعدنا.

اللغة العربيّة أمٌّ. أمٌّ ثانية، وهي التي تقود فينا البصيرة كي نعرف: أين الطريق؟ وإلى أيّ مدى، يمكن أن تصل هذه الأوطان؟ إنها بصيرة الناجين من إيقاع الجماعات، إلى وجه الأمّ الذي نؤمن به جميلًا وقويًّا.

اللجنة العليا لمشروع تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها
المجلس الاستشاري للغة العربية في الإمارات العربية المتحدة



معالي نورة بنت محمّد الكعبي

وزيرة الثقافة والشباب

تشغل معالي نورة بنت محمّد الكعبي منصب وزيرة الثقافة والشباب منذ 5 يوليو 2020، حيث تضطلع بدور مهمّ في تعزيز المشهد الثقافيّ والفنّيّ في الدولة، ووضع الاستراتيجيّات المحفّزة لقطاع الصناعات الثقافيّة والإبداعيّة، وتمكين الشباب من استثمار قدراتهم ومواهبهم في مختلف القطاعات الاقتصاديّة، وصياغة تشريعات وسياسات جديدة ترتقي بصناعة الإعلام في الدولة.

تشغل معاليها أيضًا منصب رئيسة اللجنة الوطنيّة للتربية والثقافة والعلوم، ورئيسة "جامعة زايد". وتولّت سابقًا منصب وزيرة الثقافة وتنمية المعرفة، ووزيرة الدولة لشؤون المجلس الوطنيّ الاتّحاديّ، ورئيسة مجلس إدارة شركة أبو ظبي للإعلام، و"توفور 54".

حاصلة على شهادة البكالوريوس في نظم المعلومات الإداريّة من "جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة" عام 2001، كما أكملت برنامج القيادة من "جامعة لندن للأعمال"، عام 2011.



سعادة بلال ربيع البدور

الأمين العامّ لـ"جائزة الشيخ محمّد بن راشد للّغة العربيّة"

هو عضو مؤسِّس ورئيس مجلس إدارة "جمعيّة حماية اللغة العربيّة"، و"ندوة الثقافة والعلوم"، كما أنّه عضو مجلس أمناء "جائزة راشد بن حمد الشرقيّ للإبداع".

تقلَّد مناصب عدّة في "وزارة الخارجيّة الإماراتيّة"، منها: وزير مفوّض وسفير الإمارات في الأردن بين عامَي 2014 و2018، والمشرف على قسم الجامعة العربيّة في السفارة الإماراتيّة في تونس، عام 1979، والمشرف على القسم الثقافيّ في السفارة الإماراتيّة في مصر، عام 1976.

تولَّى منصب الوكيل المساعد للثقافة والفنون في "وزارة الإعلام والثقافة"، عام 2004.

شغل مناصب عدّة في "المجلس الأعلى للشباب والرياضة"، وتشمل: مدير إدارة الشباب، والثقافة والإعلام، والشؤون الماليّة والإداريّة.

نال "وسام الاستقلال الأردنيّ". وحصل على "جائزة معرض الشارقة للكتاب".

حاصل على ليسانس اللغة العربيّة من "جامعة الأزهر"، عام 1975.



سعادة جمال بن حويرب

مؤرِّخ وأديب إماراتيّ، يشغل منصب المستشار الثقافيّ في حكومة دبيّ، والمدير التنفيذيّ ورئيس المجلس الاستشاريّ لـ"مؤسَّسة محمّد بن راشد آل مكتوم للمعرفة"

عمل على توسيع نشاطات المؤسّسة عالميًّا من خلال شراكات مع أبرز المؤسَّسات المعرفيّة، على سبيل المثال "جامعة أكسفورد"، و"مؤسّسة نوبل"، و"لينكد إن"، وغيرها من المؤسَّسات العالميّة الرائدة. وأطلق العديد من المشاريع المعرفيّة على المستويَيْن؛ المحلّيّ والعالميّ، ومن أبرزها: قمَّة المعرفة، ومؤشِّر المعرفة العربّي، ومؤشِّر القراءة العربيّ، ومؤشِّر المعرفة العالميّ، ومتحف نوبل، ومبادرة بالعربيّ، ومركز المعرفة الرقميّ، وغيرها من المبادرات النوعيّة التي تهدف إلى تعزيز ونشر المعرفة إقليميًّا وعالميًّا.

وهو عضو في عدّة مؤسّسات وجهات ومجالس استشاريّة في الجامعات المحلّيّة والعالميّة. كما أنّه مؤرِّخ وأديب إماراتيّ متخصّص، وصاحب تجربة مهمَّة في توثيق الحركة الثقافيّة والإبداعيّة لإمارة دبيّ وباقي إمارات الدولة والخليج العربيّ. وله العديد من الإسهامات والإنجازات الثقافيّة المهمَّة، وهو من أعلام الشعر الفصيح والنبطيّ في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، وصدر له أكثر من 14 كتابًا، وهو مؤسِّس "مركز جمال بن حويرب للدراسات" منذ عام 2010.



سعادة د. علي سعيد الكعبي

مستشار في "جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة"

هو أستاذ سياسات التعليم وعلم التربية المقارن، وعضو اللجنة الوطنيّة للثقافة والتعليم في المجلس الحكوميّ "المعرفة للجميع" IFAP" التابع لـ"منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والتعليم والثقافة".

شغل منصب الأمين العامّ، ونائب مدير "جامعة الإمارات" لشؤون الطلبة والتسجيل، كما تولّى منصب المنسِّق العامّ لـ"جائزة اليونسكو - حمدان بن راشد آل مكتوم" لمكافأة الممارسات المتميِّزة لتحسين أداء المعلِّمين بين عامَي 2009 و2015.

وهو رئيس المجلس الاستشاريّ لـ"المركز الإقليميّ للتطوير التربويّ".

له عدد من المؤلَّفات والمقالات العلميّة في التربية والتعليم.



الراحل أ. إبراهيم العابد

إعلاميّ إماراتيّ

تقلَّد منصب مستشار مجلس إدارة "المجلس الوطنيّ للإعلام"، والمدير العامّ للمجلس ذاته، والمشرف على تحرير الكتاب السنويّ لدولة الإمارات، والمطبوعات الصادرة عن إدارة الإعلام الخارجيّ.

بدأ العمل في "وزارة الثقافة والإعلام" عام 1975، بصفته مسؤولًا عن الإعلام الخارجيّ، وأسَّس "وكالة أنباء الإمارات" عام 1977، وتولَّى إدارتها حتّى عام 1989، ثمّ كُلِّفَ بإدارتها عام 1997، وترأَّس الفريق الإعلاميّ المكلَّف بتأسيس "وكالة أنباء الأوبك" عام 1980.

ألّف 12 كتابًا، وشارك في إصدار وتأليف كتاب "رؤى مستقبليّة" عن الإمارات عام 1979.

حاصل على جائزة أبو ظبي في عام 2017، كما نال "جائزة الصحافة العربيّة" من "منتدى الإعلام العربيّ" عام 2014، و"جائزة تريم عمران الصحفيّة" في عام 2007.

حاصل على شهادة الليسانس في العلوم السياسيّة والإدارة العامّة من "الجامعة الأمريكيّة في بيروت".



سعادة فاطمة غانم المري

المديرة التنفيذيّة لتطوير برامج تعليم الطلبة الإماراتيّين في "هيئة المعرفة والتنمية البشريّة" في دبيّ

تقلَّدت منصب المديرة التنفيذيّة لـ"مؤسّسة التعليم المدرسيّ" بين عامَي 2007 و2011، حيث أدَّت دورًا أساسيًّا في الارتقاء بالممارسات الإبداعيّة للتعليم والتعلُّم في المدارس الحكوميّة بدبيّ.

شغلت عضويّة العديد من اللجان النوعيّة والتخصّصيّة على المستويَين المحلّيّ والاتّحاديّ، من بينها مجلس الأمناء في "جامعة حمدان بن محمّد الذكيّة"، وكلّيّات التقنيّة العليا، ولجنة "جائزة دبيّ التقديريّة لخدمة المجتمع"، ومجلس أمناء "صندوق المعرفة". وأسهمت في وضع المعايير الأساسيّة لـ"جائزة حمدان بن راشد للأداء التعليميّ المتميّز" منذ انطلاقتها في عام 1997، وكانت عضوة فاعلة في "مجلس دبيّ للتعليم" خلال عام 2005، كما شاركت في تطوير الهيكل التنظيميّ والخطّة الاستراتيجيّة لهيئة المعرفة.

حاصلة على البكالوريوس في الآداب؛ تخصّص اللغة الإنجليزيّة من "جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة"، ودبلوم في الإدارة المدرسيّة من الجامعة ذاتها، كما أتمّت برنامج "جامعة كرانفيلد" للإدارة.



سعادة د.علي بن تميم

الأمين العامّ لـ"جائزة الشيخ زايد للكتاب" منذ عام 2011، وهو رئيس "مركز أبو ظبي للّغة العربيّة" الذي أنشئ مؤخّرًا

شغل العديد من المناصب والمهامّ، منها: رئيس مجلس إدارة "مركز جامع الشيخ زايد الكبير"، ورئيس اللجنة التنفيذيّة وعضو مجلس إدارة "الأرشيف الوطنيّ"، 2015-2018، وعضو لجنة تحكيم برنامج "أمير الشعراء". وكان عضوًا في اللجنة العليا لـ"جائزة الدولة التقديريّة"، كما كان عضوًا محكِّمًا في جوائز ثقافيّة بدولة الإمارات، أهمّها "جائزة دبيّ الثقافيّة"، و"جائزة خليفة التربويّة". كما شغل إدارة "مشروع كلمة للترجمة"، وتولّـى منصب مدير عامّ "شركة أبو ظبي للإعلام" من عام 2016-2019.

حاصل على درجة الدكتوراه في النقد الأدبيّ من "جامعة اليرموك"، بالأردن عام 2005، ودرجة الماجستير في اللغة العربيّة وآدابها من "الجامعة الأردنيّة"، عام 2001. كما أسهم في العديد من المبادرات الإعلاميّة والثقافيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة.



سعادة د.كريمة مطر المزروعي

المديرة التنفيذيّة لقطاع التعليم المدرسيّ في "دائرة التعليم والمعرفة" في أبو ظبي.

عملت بصفتها مستشار مدير "جامعة محمّد بن زايد للعلوم الإنسانيّة"، وشغلت قبل ذلك مديرًا تنفيذيًّا لقطاع السياسات التعليميّة بدائرة التعليم والمعرفة. كما عملت أستاذًا مشاركًا بكلّيّة التربية بـ"جامعة الإمارات"، وهي خرّيجة لبرنامج الشيخ محمّد بن راشد للقيادات المؤثّرة؛ الدفعة الثانية، وبرنامج الشيخ محمّد بن زايد للقيادات التنفيذيّة؛ الدفعة الأولى. وهي عضو سابق لمجلس أمناء كلّيّة الإمارات للتطوير التربويّ و"جامعة محمّد الخامس".

أسَّست منظّمة "تربويّون بلا حدود" لتعليم الأطفال في مخيّمات اللاجئين ومناطق الصراع، وتشمل خبرتها تصميم وتنفيذ وتقويم التغيير في مناهج المدارس الحكوميّة لإمارة أبو ظبي، بالإضافة لقيادة فريق اللغة العربيّة في مدارس الغد بوزارة التربية والتعليم. لها ما يربو على 30 رسالة علميّة منشورة في مجلّات علميّة محكّمة، وثلاثة كتب؛ يدرّس منها كتابان في "جامعة الإمارات".

حصلت على جائزة الشرق الأوسط لتميُّز القيادات النسائيّة عن فئة التعليم، وتكريم الشيخ محمّد بن راشد عن أفضل مشروع لخدمة اللغة العربيّة عن "أبو ظبي تقرأ"، وحازت عددًا من الجوائز المحلّيّة، ولها مشاركات في المؤتمرات العالميّة والمحلّيّة.

حصلت على درجة الدكتوراه في تدريس اللغة والقراءة والثقافة من "جامعة أريزونا"، كما حصلت على ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، وماجستير ثانٍ من كلّيّة الدفاع الوطنيّة في الدراسات الأمنيّة والاستراتيجيّة.



سعادة د.عيسى صالح الحمادي

مدير "المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج"، وأستاذ محاضر في "جامعة الشارقة"

كما أنّه رئيس "مؤتمر اللغة العربيّة الدوليّ" بالشارقة، ورئيس اللجنة العليا لمناهزات اللغة العربيّة لدول الخليج، وعضو لجان مناقشة الدكتوراه والماجستير في العديد من الجامعات والدول العربيّة، وعضو في العديد من اللجان والجمعيّات والمنظّمات الدوليّة.

يشغل عضويّة لجنة تحكيم "جائزة محمّد بن راشد للّغة العربيّة"، وعضويّة مشروع الإطار المرجعيّ المشترك للّغة العربيّة والذي تشرف عليه المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم "الألكسو".

نال العديد من الجوائز العلميّة والتربويّة، ولديه العديد من المؤلّفات والمقالات العلميّة، ومن مؤلّفاته: كتاب "القراءة الإبداعيّة، مهاراتها واستراتيجيّات تدريسها".

حاصل على درجة الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس اللغة العربيّة.



د. محمد صافي مستغانمي

الأمين العامّ لـ"مجمع اللغة العربيّة بالشارقة"

تولّى منصب المدير التنفيذيّ لمشروع "المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة"، والمنسّق العامّ لـ"جائزة الألكسو - الشارقة للدراسات اللغويّة والمعجميّة"، ونائب مدير "المدرسة الأمريكيّة للإبداع العلميّ" بين عامَي 2015 و2016، و"مدرسة المعارف الخاصّة، دبيّ" بين عامَي 2013 و2014.

شغل منصب مدير إدارة التنمية البشريّة والشؤون التعليميّة في "مؤسّسة الحكمة التعليميّة" بين عامَي 2007 و2011.

شغل عضويّة مجلس أمناء "الجامعة القاسميّة"، والمجلس الاستشاريّ لكلّيّة الآداب في "جامعة الشارقة"، و"جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا"، والمجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة لدى "وزارة الثقافة وتنمية المعرفة الإماراتيّة".

له العديد من المؤلّفات والمقالات الأدبيّة.

حاصل على درجة الدكتوراه في اللغة العربيّة، ودرجة الماجستير في الاختصاص ذاته من "جامعة الشارقة"، وشهادة الليسانس في اللغة والأدب العربيّ عام 1988 من "جامعة وهران".



أ. عبد السلام هيكل

الرئيس التنفيذيّ لـ"مجموعة هيكل" التي تتّخذ
من أبو ظبي مقرًّا لها منذ عام 2013

تشمل مجموعة شركات هيكل: "شركة هيكل ميديا" المتخصّصة في منصّات المعارف والمعلومات، والتي تضمّ النسخ العربيّة للمجلّات العالميّة مثل "هارفارد بزنس ريفيو"، ومجلة "إم آي تي تكنولوجي ريفيو"، و"بوبيولار ساينس"، و"موقع الاقتصاديّ"، ودليل "من هم"؛ وشركة "ترانستك للأنظمة"، التي توفّر الحلول البرمجيّة السحابيّة والماليّة للمؤسّسات، من ضمنها برمجيّات حساب الضرائب وضريبة القيمة المضافة؛ ومختبرات "لبلب"، التي تتمحور منتجاتها حول المعالجة الحوسبيّة للّغة الطبيعيّة العربيّة، من ضمنها: بحث لبلب السحابيّ المخصّص للمؤسّسات، ونظام التوصيات.

يشغل حاليًّا منصب عضو في مجلس أمناء "الجامعة الأمريكيّة في بيروت".

اختاره "المنتدى الاقتصاديّ العالميّ" في دافوس واحدًا من القادة العالميّين الشباب، كما نال "جائزة الإبداع العربيّ" من "مؤسّسة الفكر العربيّ".

حاصل على درجة الماجستير في العلاقات الدوليّة من "جامعة لندن"، وشهادة البكالوريوس في العلوم السياسيّة من "الجامعة الأمريكيّة" في بيروت.



سعادة د.رابعة السميطي

الوكيل المساعد لقطاع تحسين الأداء في "وزارة التربية والتعليم"
في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

تشغل كرسي الممثّل الرسميّ لدولة الإمارات العربيّة المتّحدة في مجلس أمناء البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، والذي تشرف عليه "منظّمة التنمية والتعاون الاقتصاديّ"، وكرسي الممثّل الرسميّ لدولة الإمارات العربيّة المتّحدة في الجمعيّة العموميّة لدى الجمعيّة الدوليّة لتقييم التحصيل التربويّ (IEA).

تقلّدت سابقًا منصب المدير التنفيذيّ للتقييمات الدوليّة في "هيئة المعرفة والتنمية البشريّة" في دبيّ.

حاصلة على درجة الدكتوراه في الإدارة الدوليّة للتعليم من "الجامعة البريطانيّة في دبيّ" اشتراكًا مع "جامعة برمنجهام" في المملكة المتّحدة. كما حصلت على درجة الماجستير في التربية الخاصّة من "جامعة بريستول" في المملكة المتّحدة.



سعادة منى سعيد الكندي

المديرة التنفيذيّة لـ"مؤسّسة مبادرات
محمّد بن راشد العالميّة"

وهي الأمينة العامّة لمبادرة "تحدّي القراءة العربيّ" منذ عام 2015، كما أنّها مديرة مركز الاتّصال الاستراتيجيّ في "المكتب التنفيذيّ للشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم".

تشغل عضويّة "المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة"، بالإضافة إلى عضويّتها في "مجلس دبيّ لمستقبل العمل الإنسانيّ".

أشرفت على مبادرة "أمّة تقرأ"، التي أطلقها الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم، عام 2016، لإثراء ثلاثة آلاف مكتبة مدرسيّة ومكتبة عامّة في الدول العربيّة.

نالت "جائزة الإمارات لسيّدات الأعمال" عن فئة الابتكار، عام 2008.

أتمّت "برنامج محمّد بن راشد لإعداد القادة"، عام 2019.



د. لطيفة إبراهيم الفلاسي

خبيرة مناهج اللغة العربيّة في "وزارة التربية والتعليم" في دولة
الإمارات العربيّة المتّحدة منذ عام 2016

شغلت مناصب عدّة، منها: مديرة المركز التربويّ للّغة العربيّة في "مكتب التربية العربيّ لدول الخليج" في الشارقة بين عامَي 2009 و2010، ووكيلة كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في "جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة" بين عامَي 1999 و2000، ومساعدة عميد الكلّيّة ذاتها بين عامَي 1998 و1999.

من مؤلّفاتها: "اللغة جدل الهويّة والمعرفة"، و"العبور إلى الضفّة الأخرى"، و"دور البنية الصرفيّة في وصف الظاهرة النحويّة"، و"مفهوم الإحالة عند سيبويه: أبعاده وضوابطه".

لها عدّة إصدارات تعليميّة للأطفال، منها: "سلسلة لنقرأ لهم"، "سلسلة كنوز العربيّة"، "سلسلة أقرأ أكتب أنجح أفرح"، و"سلسلة أحبّ القراءة".

نالت "جائزة حميد بن راشد النعيميّ للثقافة والعلوم" عن فئة أصحاب الخدمات المجتمعيّة، عام 2010.

حاصلة على درجتَي الدكتوراه والماجستير في اللغة العربيّة وآدابها من "الجامعة الأردنيّة".



د. نزار حبش

أستاذ، ورئيس برنامج علوم الحاسوب في "جامعة نيويورك أبو ظبي"

وهو مدير مختبر الأساليب الحاسوبيّة لنمذجة اللغة في "مختبر كامل" (CAMeL Lab).

متخصِّص في الذكاء الاصطناعيّ، ومعالجة اللغة الطبيعيّة والحاسوبيّة، والترجمة الآليّة والتحليل الصرفيّ والنمذجة الحاسوبيّة للّغة العربيّة ولهجاتها.

عمل بصفته عالِمَ أبحاث في مركز أنظمة التعلُّم الحسابيّ في "جامعة كولومبيا"، وكان باحثًا رئيسًا وباحثًا مشاركًا في أكثر من 25 منحة بحثيّة.

نشر ما يزيد على 200 ورقة علميّة، أبرزها كتاب "مقدّمة في معالجة اللغة العربيّة" باللغة الإنجليزيّة.

حاصل على دكتوراه في علوم الحاسوب عام 2003 من "جامعة ميريلاند كوليدج" بالولايات المتّحدة، بالإضافة إلى شهادتَي بكالوريوس؛ إحداهما في هندسة الحاسوب، والأخرى في الألسنيّة واللغات.



د. هنادا طه تامير

عميدة البحوث والتطوير المساعدة في كلِّيّة التربية في "جامعة زايد"

وهي أستاذة كرسي اللغة العربيّة في "جامعة زايد".

تقلَّدت منصب عميدة كلِّيّة البحرين للمعلّمين بالإنابة في "جامعة البحرين"، والعميدة المشاركة في الجامعة ذاتها، ومديرة برامج اللغة العربيّة، وأستاذة للّغة في "جامعة سان دييجو الحكوميّة" في الولايات المتّحدة.

عملت مستشارةً لكلٍّ من "البنك الدوليّ"، و"الوكالة الأمريكيّة للغوث"، و"يو إس إيد"، و"سكولاستك"، و"مؤسّسة الفكر العربيّ"، و"مبادرة اللغات العالميّة"، و"المكتب التنفيذيّ لرئاسة الوزراء" في الإمارات.

صمّمت أوّل نظام تصنيف انقرائيّ متكامل لكتب أدب الأطفال والذي تبنّته "مؤسّسة الفكر العربيّ".

لديها خبرة تقارب 30 عامًا في التدريس، وتصميم المناهج وتقييمها.



د. حمدة حسن الحمادي

مديرة مشاريع في "وزارة الثقافة والشباب"

وهي عضو اتّحاد كُتّاب وأدباء الإمارات. كما تولّت سابقًا مناصب عدّة مرتبطة بالقطاع الثقافيّ في دولة الإمارات، منها: مديرة مشروع اللغة العربيّة في "وزارة الثقافة وتنمية المعرفة" للفترة بين عامَي 2018 و2019، ورئيسة قسم رعاية الموهوبين والمبدعين في الوزارة خلال الأعوام 2013 و2017، وعلى الصعيد الأكاديميّ، تعمل حاليًّا أستاذة مساعدة في "جامعة الوصل بدبيّ".

حاصلة على درجتَي الدكتوراه والماجستير وشهادة البكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها من "جامعة الوصل في دبيّ".

الفريق البحثيّ لمشروع تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها



د. محمود البطل لبنان

قائد الفريق البحثيّ

أستاذ في دائرة اللغة العربيّة ولغات الشرق الأدنى، الجامعة الأمريكيّة في بيروت

تخرَّج الدكتور محمود البطل في كلِّيَّة التربية في الجامعة اللبنانيّة، وحصل منها على الإجازة التعليميّة وعلى شهادة الكفاءة للتعليم الثانويّ في اللغة العربيّة وآدابها، ثُمّ حصل على شهادتَي الماجستير والدكتوراه من جامعة ميشيجان في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في تخصُّص اللغويّات التطبيقيّة. درّس اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة، وتولّى إدارة عدد من المعاهد المتخصّصة في تعليم العربيّة في الولايات المتّحدة، وله دراسات وأبحاث في ميدان اللغويّات التطبيقيّة وعلم اللغة الاجتماعيّ. قام بتنظيم وإدارة العديد من الدورات التدريبيّة المتّصلة بتطوير المناهج وإعداد المعلّمين في أماكن مختلفة من العالم. تتركَّز اهتماماته الحاليّة على تطوير مقاربات جديدة لتعلُّم العربيّة وتعليمها في العالم العربيّ.



د. شفيقة وعيل الجزائر

باحثة رئيسة في الفريق البحثيّ

تخرَّجت الدكتورة شفيقة وعيل في كلّيّة العلوم الإسلاميّة بجامعة الجزائر، وحصلت على شهادة الكفاءة في التعليم الثانويّ. كما حصلت على شهادة تقنيّ سامٍ في التسيير الحاسوبيّ من المعهد التكنولوجيّ بالجزائر، ثُمّ على شهادة الماجستير من جامعة الجزائر، وعلى شهادة الدكتوراه من الجامعة الأمريكيّة في بيروت في تخصّص اللغة العربيّة وآدابها.

درّست العربيّةَ وعددًا من التخصّصات المتعلّقة بالتراث العربيّ في عدد من الجامعات والمعاهد بالجزائر وبيروت، وحصلت على منحتَيْ زمالة ما بعد الدكتوراه من المركز العربيّ للعلوم الاجتماعيّة ببيروت ومن المركز الألمانيّ للأبحاث الشرقيّة ببيروت. تتركّز اهتماماتها حول بناء أدوات جديدة لقراءة التراث العربيّ، وتسعى لإنعاش العلاقة مع اللغة العربيّة في العالم العربيّ تعلُّمًا وتفاعُلًا من خلال مقاربة حيويّة ومتجدّدة.



د. ديمة عزيز بركات سورية

عضوة في الفريق البحثيّ

مديرة وحدة متطلّبات الجامعة، وعضوة هيئة التدريس في الجامعة السوريّة الخاصّة

حاصلة على درجة دكتوراه في اللغة العربيّة وآدابها - الدراسات الأدبيّة من جامعة دمشق. رئيسة مجلس أمناء مؤسَّسة "وجود" لتمكين اللغة العربيّة في سورية. ممتحنة رسميّة لقياس الكفاءة اللغويّة في اختبار اللغة الدوليّ (LTI) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. عملت مديرة مقيمة، ومنسّقة أكاديميّة، ومنسّقة للتدريب العمليّ لبرنامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها (برنامج فلاجشيب) الأمريكيّ في سورية - جامعة دمشق. عملت مطوّرة لمناهج تعليم اللغة العربيّة كلغة ثانية في جامعات ميريلاند وييل وتكساس الأمريكيّة، وكلّيّة آل مكتوم في بريطانيا، ودار زايد للثقافة في الإمارات العربيّة المتّحدة. وهي مطوّرة اختبار لقياس الكفاءة باللغة العربيّة في المهارات الثلاث (القراءة، والاستماع، والكتابة) وفق معايير السلَّم الأمريكيّ الحكوميّ في جامعة الملك سعود.



د. عمرو عبد الهادي السيد ماضي مصر

عضو في الفريق البحثيّ

محاضر بجامعة ميشيجان، آن آربر، الولايات المتّحدة

تخرَّج في كلِّيّة الآداب، جامعة الإسكندريّة عام 2009، وعمل معيدًا بالجامعة نفسها حتَّى عام 2012، ثُمَّ انتقل إلى الولايات المتّحدة وعمل محاضرًا زائرًا في جامعة ولاية ميشيجان في إيست لانسنج، ثُمّ مدرِّسًا بجامعة جورجتاون وكلِّيّة ميدلبري للدراسات الخارجيّة، ثُمّ مدرِّسًا ومطوِّرًا للموادّ ببرنامج الفلاجشيب ومديرًا أكاديميًّا لبرنامج جامعة نينجا الصينيّة، فمدرِّسًا بجامعة تكساس بأوستن ومدرِّسًا بجامعة الأخوين بالمملكة المغربيّة. نُشرت له بعض البحوث ببعض المجلّات العلميّة بالعالم العربيّ، وله ديوانا شعرٍ مطبوعان بمصر.



د. رانيا أحمد رشيد شاهين الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

أستاذة في كلِّيّة التقنيّة العليا في الشارقة، كلِّيّة الطلّاب

تخرَّجت في جامعة الوصل في دبيّ، وحصلت على الإجازة لتدريس اللغة العربيّة من كلِّيّة الدراسات الإسلاميّة والعربيّة في دبيّ سنة 2008. عملت في وزارة التربية والتعليم في مدرسة واسط للتعليم الثانويّ لمدة عشر سنوات، ابتداءً من سنة 2009، وحصلت على الماجستير في اللغة والنحو من الكلِّيّة نفسها، سنة 2012. وبعدها أكملت المسيرة لدراسة الدكتوراه في جامعة الوصل، حيث حصلت على الدكتوراه في اللغة والنحو سنة 2019. تولّت عدّة مهامّ خلال سنوات العمل، من بينها تدريب المعلِّمات في مجتمعات التعلُّم المهنيّة (العنقوديّة والسنويّة فضلًا عن التدريب الإلكترونيّ) بالإضافة إلى تدريب المعلِّمات والمعلِّمين على أدوات التعلُّم الذكيّ ومستويات النضج الإلكترونيّة المطبّقة في الوزارة. وكانت عضوة ضمن فريق مايكروسوفت لسنة 2019، وحصلت على شهادة من شركة مايكروسوفت.



د. رشا الشمريّ الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

مديرة الاستثمار في غرفة عجمان للتجارة والصناعة

تخرَّجت في كلية الآداب في جامعة عجمان وحصلت منها على البكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها، ثُمَّ التحقت بجامعة الشارقة حيث حصلت على الماجستير من كلِّيّة الآداب واللسانيّات اللغويّة، ومن ثَمَّ الدكتوراه من جامعة الوصل. وهي مدرِّبة مهنيّة مرخَّصة من وزارة التربية والتعليم، نظَّمت ونشرت دراسات لتطوير الاستثمار في قطاعات الأعمال المختلفة في عجمان، وشاركت بصفتها باحثة في برنامج العولمة والقيادة برعاية الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم في 2016.



د. ميساء راشد غدير الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

كاتبة إماراتيّة وباحثة في تحليل الخطاب

حاصلة على درجة الدكتوراه في تحليل الخطاب من جامعة الوصل، دبيّ. وهي كاتبة عمود منذ عام 2002، وباحثة في تحليل الخطاب واستراتيجيّاته. انضمَّت للمكتب التنفيذيّ لحكومة دبيّ وساهمت في تطوير السياسات الإعلاميّة والاستراتيجيّة للعمل الحكوميّ. عيّنت عضوًا في المجلس الوطنيّ الاتّحاديّ لدولة الإمارات العربيّة المتّحدة. ثم خبيرًا أوَّل للبحوث والدراسات في قطاع الإذاعة والتلفزيون في مؤسَّسة دبيّ للإعلام، وهي الوظيفة التي تعمل فيها حتَّى الآن. لها أنشطة متعدِّدة في الحقل الأكاديميّ اللسانيّ، باعتبار تخصُّصها في مجال تحليل الخطاب، وأنشطة أخرى في الحقلَين الاجتماعيّ والثقافيّ، وتشارك على المستوى المحليّ والخارجيّ في دورات تدريبيّة، وتقدِّم استشارات في المجالات الإعلاميّة والسياسات الاستراتيجيّة.



ضياء الأسود سورية

عضو في الفريق البحثيّ

طالب دراسات عليا في مرحلة الدكتوراه

حاصل على ماجستير في اللغة العربيّة وآدابها من الجامعة الأمريكيّة في بيروت عام 2018. عمل مساعدًا بحثيًّا للعديد من الأساتذة في مجال اللغة العربيّة في بيروت وفي باريس. وعمل مدرّسًا للّغة العربيّة لغير الناطقين بها في معهد الصيفيّ في بيروت. شارك في تحقيق العديد من المخطوطات، وينشر له المعهد الألمانيّ الشرقيّ في بيروت قريبًا تحقيقَ كتاب "مقامات البرير" بالمشاركة مع د. ماكس شموكلر. ويدرُس اللغة الفرنسيّة حاليًّا في جامعة باريس الثامنة استعدادًا لمرحلة الدكتوراه في اللغة العربيّة وآدابها.



فاطمة زراقط لبنان

عضوة في الفريق البحثيّ

أستاذة ومساعدة بحثيّة في مجال الترجمة والفيلولوجيا في الجامعة الأمريكيّة في بيروت

تخرّجت في الجامعة الأمريكيّة في بيروت بشهادة ماجستير في اللغة الإنجليزيّة في تخصّص اللسانيّات. درّست اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، وترجمت كتابَين من اللغة الإنجليزيّة إلى العربيّة بعنوان "التقريب بين المذاهب الإسلاميّة في القرن الحادي والعشرين" للكاتب راينر برانر و"المعرفة والمقدّس" لحسين نصر، كما ترجمت عددًا من الدراسات في مباحث الدراسات الإسلاميّة والقرآنيّة وعلم الحديث وعلم الإناسة. تتركّز اهتماماتها البحثيّة على فقه اللغة وفلسفتها، والترجمة وعلم المصطلح، والدراسات القرآنيّة، والعلاقة بين اللغة والهويّة.



إسلام عيّاد مصر

عضو في الفريق البحثيّ

تخرّج في قسم اللغة العربيّة وآدابها في كلّيّة الآداب بجامعة الإسكندريّة في مصر، وحصل منها على شهادتَي الليسانس في الآداب والماجستير في الدراسات اللغويّة.

عمل في مجال تدريس العربيّة لغير الناطقين بها في مصر والولايات المتّحدة، بالإضافة إلى عمله مدرّبًا بجامعة الإسكندريّة للتدريب على استراتيجيّات تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة، علاوة على تطوير موادّ تعليميّة في المجال نفسه. وفي صيف 2020 تولّى منصب أستاذ للّغة العربيّة في المعهد الصيفيّ للدراسات الدوليّة بقسم لغات الشرق الأدنى وثقافاته بجامعة إنديانا في بلومنجتون بالولايات المتّحدة الأمريكيّة.



منى غالب محمّد الأردن

عضوة في الفريق البحثيّ

أستاذة تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في معهد "قاصد" في الأردن

تخرّجت في كلّيّة الآداب في الجامعة الأردنيّة بتخصُّص اللغة العربيّة وآدابها، ثُمّ حصلت على شهادة الماجستير من الجامعة الأردنيّة بتخصُّص تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. درّست اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة في مدرسة بيوغلو التركيّة، ومعهد "أدب" التركيّ، وكذلك معهد "قاصد" في عمّان. عملت مدقِّقة لغويّة ومُعِدّة لمناهج تعليم العربيّة لغير الناطقين بها لدى الجامعة السعوديّة الإلكترونيّة، ومدقِّقة لدى "موضوع"، أكبر شركة للمحتوى العربيّ في الأردن. تركّز اهتمامها الآن على استراتيجيّات التعلُّم النشط في فصول تعليم العربيّة.



عبد الرحمن بن سعيد المسكري سلطنة عُمان

عضو في الفريق البحثيّ

تخرَّج في جامعة السلطان قابوس عام 2009، وتحصّل على شهادة البكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها، ثُمّ شهادة الماجستير في تخصُّص اللسانيّات والنقد من الجامعة نفسها في عام 2014.

عمل محرِّرًا لغويًّا وعلميًّا في الموسوعة العمانيّة، ثُمّ التحق بجريدة عُمان وعمل محرِّرًا فيها. عمل على تحرير مئات الدراسات والأبحاث والمشاريع المترجمة. شارك في عدد من المؤتمرات والندوات العلميّة والثقافيّة، وأنجز مجموعة من الدراسات المنشورة في مجال اللغويّات، وتحليل الخطاب. وتتركّز اهتماماته في الدراسات اللغويّة واللسانيّات الحديثة.



عائشة علي الغيص الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

اختصاصيّة مناهج أولى بوزارة التربية والتعليم

تخرَّجت في جامعة الإمارات، كلِّيّة التربية في تخصُّص تدريس اللغة العربيّة، وحصلت على شهادة الماجستير في الأدب والنقد من جامعة الوصل. عضوة في اتّحاد كُتّاب الإمارات، وتمتلك خبرات تربويّة في تدريس اللغة العربيّة لفترة تربو على عشرين عامًا. شاركت في العديد من المؤتمرات والندوات التربويّة بدولة الإمارات، ونشرت العديد من البحوث في مجلّات محكَّمة، حازت العديد من الجوائز التربويّة والأدبيّة والثقافيّة، منها جائزة "معلِّم فائق التميُّز" بجائزة حمدان بن راشد للأداء التعليميّ المتميِّز، وجائزة "المعلِّم المتميِّز" بجائزة خليفة التربويّة، وجائزة الشارقة للتميُّز التربويّ، وجائزة المرأة الإماراتيّة للآداب والفنون، وجائزة العويس الأدبيّة، وجائزة مليحة الأدبيّة، وجائزة خليفة التربويّة في مجال التأليف التربويّ للطفل على مستوى الدولة والوطن العربيّ، وجائزة وزارة الثقافة وتنمية المعرفة - فرع القصّة. أصدرت ما يقارب 30 مؤلفًا في أدب الطفل، منها "الغيمة ديما في ليوا" و"سرّ القبّعة الصفراء" و"للنخلة حكاية".



صفيّة الشحي الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

إعلاميّة في مؤسَّسة دبيّ للإعلام

تخرَّجت في جامعة الشارقة وحصلت منها على بكالوريوس الآداب في الاتّصال - الإذاعة والتلفزيون عام 2011، ثُمَّ حصلت على الماجستير في الآداب - الاتّصال الجماهيريّ من الجامعة نفسها عام 2019.

عملت في إعداد وتقديم البرامج التلفزيونيّة في مؤسَّسات دبيّ وأبو ظبي للإعلام منذ عام 2003 وحتّى الآن. وهي كاتبة مقال في صحيفة الخليج الإماراتيّة، ومديرة التسويق والتواصل الاجتماعيّ في معهد الإمارات للدراسات المصرفيّة والماليّة، وعضوة في اتحاد كُتّاب وأدباء الإمارات منذ 2017.

مؤلِّفة كتب وقصص أطفال، لها عدد من الإصدارات منها: 1) عيون الروح المفتوحة: قراءات، 2) خلف الميكروفون: دروس من واقع الحياة العمليّة، 3) ما بعد الإعلام الذي نعرفه. ولها قصص أطفال: 1) محمد والعصفور الذهبيّ، 2) مها والورق.



فاطمة الزهراء لشهب المغرب

عضوة في الفريق البحثيّ

أستاذة بمركز "عالِم" لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في مكناس، المغرب

حاصلة على شهادة الإجازة (البكالوريوس) في علم الاجتماع من جامعة مولاي إسماعيل، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة في مكناس، المغرب، وعلى شهادة الماجستير تخصُّص الصحافة المكتوبة من الجامعة نفسها. تعمل حاليًّا أستاذة بمركز "عالِم" لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في مكناس، وتشرف على التدريس للطلّاب في برامج دوليّة متعدّدة ضمن المركز. كانت من الأعضاء المؤسِّسين لجمعيّة "إرادة" بالمغرب، وعملت في التدريس بمراحل التعليم الأولى والابتدائيّ والإعداديّ. عملت أيضًا صحفيّة متدرِّبة في جريدة ورقيّة وجريدة إلكترونيّة. شاركت في عدّة ورشات عمل حول طرق التدريس وإدارة الصفّ بمركز "عالم"، كما شاركت في ورشة تدريبيّة حول اختبار الكفاءة الشفويّة (OPI) الخاصّ بالمجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة (ACTFL).



شيماء عبد الله عبد الغفور الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

مدرِّسة لغويّة وباحثة ماجستير

تخرَّجت في كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في جامعة الشارقة في تخصُّص اللغة العربيّة وآدابها، والتحقت بعدها ببرنامج الماجستير. عملت مساعدة تدريس في جامعة الشارقة، وانتقلت بعدها للعمل كمعلِّمة لغة عربيّة لغير الناطقين بها في مجمع اللغة العربيّة بالشارقة. شاركت بعدد من الأبحاث في مجال اللغة واللسانيّات في عدّة مؤتمرات وندوات، وينصبُّ اهتمامها البحثيّ على اللسانيّات التطبيقيّة وتوظيفها في مجال تعليم اللغة العربيّة.



عبير عبد الرحمن آل عبد اللطيف المملكة العربيّة السعوديّة

عضوة في الفريق البحثيّ

مدرّسة لغة إنجليزيّة بمدرسة ثانويّة بالسعوديّة

تخرَّجت في كلّيّة اللغات والترجمة بجامعة الملك خالد، في تخصُّص اللغة الإنجليزيّة بمرتبة الشرف الأولى، وكانت مسؤولة عن نادي اللغة الإنجليزيّة الاجتماعيّة في كلّيّتها. قدَّمت في خلال دراستها عدّة محاضرات داخل الكلّيّة تتمحور حول الأدب الإنجليزيّ والبحث العلميّ. شاركت وتطوَّعت في عدّة فعاليّات أقامتها جامعتها، منها حدث المواطنة الرقميّة برعاية الأمير تركي بن طلال. كتبت سيناريو لأوَّل مسرحيّة إنجليزيّة تُقدَّم بجامعتها وهي مسرحيّة "ماكبث" لشكسبير، وقد أشرفت عليها وأخرجتها وشاركت بالتمثيل فيها. قامت بإعداد بحث حول "تأثير متلازمة طرف اللسان على ثنائيي اللغة ومتعلمي اللغة الثانية"، وقامت بتقديمه في ورشة للبحث العلميّ في جامعة الملك خالد.



سميّة أحمد سالم السويدي الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

طالبة دراسات عليا

حاصلة على بكالوريوس في إعداد المعلِّمين في تخصُّص اللغة العربيّة من جامعة الإمارات، ثُمّ الدبلوم المهنيّ العالي في تربية الموهوبين من جامعة الخليج في البحرين، برعايةٍ من جائزة حمدان للأداء المتميّز، وعلى شهادة الـ "آي ماس" في تدريب المعلِّمين. كما نالت شهادة مُصحِّح ومفسِّر اختبار تورانس الشكليّ واللفظيّ للكشف عن المبدعين من جامعة الخليج بالبحرين. درَّست اللغة العربيّة لجميع المراحل، وشاركت في لجنة تأليف مناهج اللغة العربيّة بوزارة التربية في الإمارات للصفوف العليا من 9 إلى 12، وعملت في نقد المؤلَّفات الجديدة لإدراجها في مكتبات المدارس بمكتب البرامج والمناهج والبحوث والوسائل التعليميّة. حازت على الجائزة الفخريّة للقصّة القصيرة من وزارة الثقافة وتنمية المجتمع، وما زالت في السنة الثانية من مرحلة رسالة الماجستير في اللغة والنحو.



نور الشيخ البحرين

عضوة في الفريق البحثيّ

تخرَّجت في الجامعة اللبنانيّة الأمريكيّة في شهادة إدارة الأعمال وتخصُّص فرعيّ في علم النفس. عملت في المجال الثقافيّ مع فضاء ثقافيّ فنّيّ محلّيّ ومع هيئة الثقافة في البحرين، حيث نظّمت فعاليّات ثقافيّة وخطّطت لمشاريع ثقافيّة، كما أسهمت في نشاطات بحثيّة عدّة تتصل بالتراث المحلّي والثقافة البحرينيّة. تتوجّه اهتماماتها الحاليّة نحو البحوث الثقافيّة والاجتماعيّة.



رهف حسن خلّوف سورية

عضوة في الفريق البحثيّ

مدرّسة لغة عربيّة

تخرَّجت في كلّيّة الآداب في جامعة دمشق - قسم اللغة العربيّة، وحصلت على دبلوم التأهيل الأسريّ. متطوِّعة في مؤسَّسة "وجود" لتمكين اللغة العربيّة، عملت في مجال تدريس اللغة للناطقين بها لكافّة المراحل الدراسيّة وفق الاستراتيجيّات الحديثة، وقامت بالتعليم إلكترونيًّا للطلاب العرب داخل سورية وخارجها. كما أنها تقوم بتدريس الأطفال وفق منهاج "المونتيسوري" الحديث. لها تجارب في تدقيق الكتب والرسائل الجامعيّة، وهي مهتمّة بكتابة المقالات والقصص القصيرة، ولكنَّ اهتمامها الأكبر ينصبّ على تعليم اللغة العربيّة بطريقة مطوّرة جديدة تعيد للإنسان العربيّ انتماءه لها واعتزازه بهذا الانتماء.



أسماء الحمّادي الإمارات العربيّة المتّحدة

عضوة في الفريق البحثيّ

رئيسة قسم تنفيذ البرامج الخاصّة، الإمارات العربيّة المتّحدة

شاعرة وكاتبة إماراتيّة، حاصلة على بكالوريوس في إدارة الأعمال من مجمّع كلّيّات التقنيّة العليا. تابع دراستها العليا حاليًّا للحصول على ماجستير في اللغة العربيّة وآدابها في جامعة الشارقة تلبيةً لشغفها باللغة العربيّة والأدب. لها أربعة إصدارات مطبوعة في الشعر الفصيح والقصّة القصيرة صادرة ما بين 2013 و2019. كتبت عمودًا أسبوعيًّا في صحيفة الرؤية الإماراتيّة منذ 2013 وحتّى 2018، وقدّمت عددًا من الأمسيّات والأصبوحات الشعريّة داخل الدولة وخارجها، ولها قصائد فصيحة ونبطيّة منشورة في الصحف والمجلّات منذ 2009.



هاجر الديراني لبنان

عضوة في الفريق البحثيّ

طالبة دراسات عليا

طالبة ماجستير في قسم اللغة العربيّة ولغات الشرق الأدنى في الجامعة الأمريكيّة في بيروت. حاصلة على بكالوريوس الآداب في التربية وتعليم اللغة العربيّة والاجتماعيّات للمرحلة الابتدائيّة من الجامعة الأمريكيّة في بيروت. تعمل معيدة ومساعدة بحثيّة في قسم اللغة العربيّة، وفي مركز الكتابة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت. درّست اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في البرنامج الصيفيّ في الجامعة الأمريكيّة في بيروت. تتركّز اهتماماتها البحثيّة على بيداغوجيّات تعليم اللغة العربيّة، وعلم اللغة الاجتماعيّ.



ريما قنواتي لبنان

عضوة في الفريق البحثيّ

أستاذة في مركز الدراسات العربيّة والشرق أوسطيّة، الجامعة الأمريكيّة في بيروت

تخرَّجت الأستاذة ريما قنواتي في كلّيّة الآداب في جامعة بيروت العربيّة وحصلت منها على بكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها، ثُمّ حصلت على شهادة ماجستير في اللغة العربيّة من الجامعة الأمريكيّة في بيروت، وهي الآن طالبة دكتوراه في الجامعة نفسها، وهي في صدد إعداد أطروحة الدكتوراه. درّست اللغة العربيّة للناطقين بها في مدارس محلّيّة ودوليّة في لبنان، وتدرِّس حاليًّا اللغة العربيّة للناطقين وغير الناطقين بها في الجامعة الأمريكيّة في بيروت. تتركّز اهتماماتها حول تطبيق المقاربة التواصليّة في تدريس اللغة العربيّة، وكذلك حول دراسة العوامل الشعوريّة التي تؤثر في عمليّة تعلُّم اللغات.

مقدّمة التقرير

الواقع العربيّ اليوم مرهون لجدليّات التمسّك بالتراث والهويّة والانخراط في ركب المعاصرة والتطوّر، ولذلك تبرز اللغة العربيّة في جوهر النقاش من حيث كونها من أعرق عناصر الهويّة وأهمّ أدوات التفاعل في المجتمعات العربيّة من جهة، ومن حيث كونها وسيلةً في الانخراط المعرفيّ نحو المعاصَرة الواعية والمستقبل الواعد من جهة أخرى. وضمن هذه الرؤية يأتي تقرير "واقع اللغة العربيّة ومستقبلها" في محاولة للإسهام في توجيه الجدل نحو رؤية موضوعيّة لواقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها ولدورها في هذه المجتمعات، انطلاقًا من رصد الميدان ووصولًا إلى بناء الخطط والاستراتيجيّات الاستشرافيّة بقصد تثوير الإمكانيّات وتطويرها.

وقد أطلق هذا التقرير صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم؛ نائب رئيس دولة الإمارات العربيّة المتّحدة؛ رئيس مجلس الوزراء حاكم دبيّ، في توجيهه الذي تزامن مع اليوم العالميّ للّغة العربيّة في ديسمبر 2018 في إطار ترسيخ اللغة العربيّة لغةً للعلم والمعرفة والهويّة. وقد اعتبرت معالي نورة بنت محمّد الكعبيّ وزيرة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة أنّ هذا التقرير هو بمثابة حجر الأساس للأجندة الوطنيّة للّغة العربيّة بأهدافها وأولويّاتها المرتبطة مع مئويّة الإمارات.

إنّ هذا المنطلق يجعل من التقرير دعامةً حضاريّة من حيث إنّه يأتي في وقت حرج تعيشه المجتمعات العربيّة واللغة العربيّة في لحظة تاريخيّة فارقة تُمسك التكنولوجيا فيها بزمام المستقبل؛ ولم يعد مقبولًا ألّا تكون اللغة العربيّة حاضرةً فيها لخدمة مجتمعاتها والإسهام في بناء الإرث المعرفيّ الإنسانيّ. غير أنّ هذه اللحظة ما زالت تشهد قلّةً فاعليّةٍ للّغة العربيّة في إنتاج الحاضن المعرفيّ، وهذا ما حصرها في نطاق الوجدان التراثيّ الذي ينتمي إلى لحظة تاريخيّة وحضاريّة ماضية كانت لها أمجادها العريقة التي أسهمت في التلاقح المعرفيّ بين الحضارات والتعايش اللغويّ والإنسانيّ. ولكنّ الواقع اليوم تجاوز هذه اللحظة المزهرة وأنتج ذهنيّة عربيّة لغويّة منشغلة بالبكائيّات على أمجاد لغتها، وكان حريًّا بها أن تستوعب أزمتها وتنطلق في بناء إنسانها ومجتمعاتها المعاصرة. إنّ هذا الجوّ المشحون أنشأ علاقة متأزّمة بين اللغة العربيّة وكثير من بناتها وأبنائها الذين زهدوا في إمكانيّة جعلها أداة إنتاج وشقّ لقنوات ومسارب معرفيّة، فاضطرّت المجتمعات العربيّة راضخةً لهذا الواقع أن تتبنّى لسانًا غير لسانها في هذه القنوات والمسارب بكلّ ما يجرّه ذلك من تبعات اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة.

وإذا نظرنا إلى واقع الحال وجدنا آثار هذه الأزمة تنعكس على كلّ مجالات الحياة في المجتمعات العربيّة، ففي معظم الدول العربيّة لا يزال البحث العلميّ في العلوم وتعليمها ضئيل التفاعل بالعربيّة إن لم يكن منعدمًا. ورغم تراكم القرارات الحكوميّة العربيّة وتقارير اجتماعات القمّة فإنّه لم تنجح من مبادرات التأسيس العلميّ بالعربيّة إلّا تجارب معدودة وبشكل نسبيّ على مستوى التشريع والتأطير المؤسّساتيّ أو على مستوى التجارب الفرديّة. ولا تزال اللغة العربيّة أقلّ حيويّةً في الفضاء العامّ وفي وسائل الإعلام، حيث يغلب على المظهر الخارجيّ اللغويّ الصوتيّ والبصريّ زحف اللغات الأجنبيّة وهيمنتها على اللغة العربيّة فصيحها ومحكيّها. وما تزال مناهج تدريسها مقولبةً ومعلَّبةً في أُطُر تقعيديّة لا تمنح لطلّابها الكفاءة والليونة في استعمالها ولا القدرة على جعلها مواكِبةً للحاجات المعاصرة والمستجدّات التكنولوجيّة والمعرفيّة. ولذلك ما زالت مجتمعاتنا في حاجة إلى أن تستعير لسانًا غير العربيّة كي تقدّم لأفرادها الخدمات.

ولكن في الوقت ذاته، يحمل هذا الواقع، رغم مرارته، بذور الانتعاش؛ فاللغة العربيّة مازالت بفصيحها ومحكيّها لغة التعامل المجتمعيّ، ولغة التواصل الوجدانيّ بين أفراد المجتمعات العربيّة، ولغةً تتوارث بها الأجيال التراث وتتمسّك بالانتماء إليه والاجتماع حوله والتماسك من خلاله. بالإضافة إلى ذلك، وكما يكشف هذا التقرير، ينتشر لدى نسبة معتبَرة من صنّاع القرار والنخبة المنتجة للمعرفة وأفراد المجتمع وعيٌ كبير بضرورة إنعاش العربيّة واعتمادها في مجتمعات المعرفة للاستجابة للمتطلّبات المرحليّة. ومن ثمّة، كان على كاهل هذا التقرير أن ينطلق من الواقع بذهنيّة المتفحّص للمرض، المستكشف لأعراضه، المحلّل لمعطياته، الباحث عن إمكانات العلاج فيما يراه من إضاءات ولو كانت قليلة أو باهتة.

إنّ هذا التقرير لا يتوجّه إلى نخبة معيّنة في المجتمعات العربيّة، بل يقدّم معطيات واسعة بإمكانها أن تسهم في بناء تصوّر مكتمل عن حال اللغة العربيّة وتسمح بالبحث في ضوء ذلك عن سبُل لإنعاشها وتسخيرها لخدمة مجتمعاتها. فالمعنيّ بما يقدّمه التقرير هو كلّ شرائح المجتمع العربيّ، من أعلى هرم صناعة القرار السياسيّ والاقتصاديّ، إلى جمهور المتلقّين في المجتمع، ومن النخبة الأكاديميّة الفاعلة في إنتاج المعرفة بالجامعات ومراكز البحث كالمدرّسين والباحثين والمخترعين والطلبة والإعلاميّين والكتّاب والأدباء، إلى الكتلة المتلقّية للمعرفة وللخدمة. بل المعنيّ به هو كلّ مهموم بسؤال الهويّة والتطوّر والمصير، ونعني به كلّ إنسانٍ عربيّ موجوعٍ من حال اللغة العربيّة وساعٍ إلى أن يجعلها لغة واقعه كما هي لغة وجدانه. إنّ هذا التقرير يقرّب الواقَع من الفاعلين والمنفعلين باللغة العربيّة ومعها، بقصد أن يوفّر لهم قاعدة تفكير وعمل لطرح مقاربات جديدة تعبر بها إلى مستقبلٍ أفضل لها ولمجتمعاتها بسلامة ورقيّ وانفتاح مدروس.

يمتدّ التقرير جغرافيًّا على مدى المنطقة العربيّة حسب ما توفّر لديه من معطيات في المجالات التي يدرسها، ويركّز زمنيًّا على السنوات العشر الأخيرة بين 2010 و2020. أمّا المحتوى فتغطّي محاورُه مجالات تُعَدّ جوهريّة من حيث مستوى حضورها وفاعليّتها في الجدل الجاري حول دور العربيّة في بناء مجتمعاتها المعاصرة، ومن جهةٍ أخرى تتعالق هذه المجالات فيما بينها في بناء تصوّر واعٍ لحقيقة وضع العربيّة في مجتمعاتها، ويكمّل بعضها بعضًا في تخطيط برنامجٍ حيويّ وفاعل لاستثمارها تنمويًّا ومعرفيًّا وحضاريًّا.

ولتحقيق هذه التغطية بشكل شامل، يتناول التقرير خمسة مجالات رئيسة تفرّعت عنها مجالات ثانويّة غطّتها المحاور. أمّا المجالات الرئيسة فهي: (1) سلطة التشريع الذي غطّاه المحور الأوّل المتعلّق بمجال التشريعات؛ (2) سلطة الإعلام وما لها من تأثيرات على الفضاء العامّ وغطّاه المحور الثاني المتعلّق بواقع اللغة العربيّة كما يصوّره الإعلام، والمحور الثالث المتعلّق باستخدامات العربيّة في وسائل الإعلام وفي الفضاء العامّ؛ (3) سلطة المنتَج المعرفيّ وغطّاه المحور الرابع المتعلّق بواقع النشر في العالم العربيّ، وتناوَل بالأخصّ استخدامات اللغة العربيّة في الرواية المعاصرة، إلى جانب المحور الخامس المتعلّق بحضور اللغة العربيّة في التكنولوجيا؛ (4) مجال سلطة

التكوين المعرفيّ، وهو أهمّ مجال في طرحنا ولذلك غطّته ثلاثة محاور: المحور السادس المعنيّ بالترجمة، إلى جانب المحور السابع الذي يستطلع تدريس العلوم والبحث العلميّ، والثامن الذي يتناول مواقف الطلّاب الجامعيّين في العالم العربيّ واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة، والمحور التاسع في دراسته لواقع اللغة العربيّة في المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المناهج المدرسيّة؛ (5) مجال الانتشار وغطّاه المحور العاشر الذي تناول اللغة العربيّة في عوالم جديدة.

ولأنّ محاور التقرير مترابطة عضويًّا ومتفاعلة من حيث النشاطات والمسؤوليّات المنوطة بها وبنطاقاتها في خدمة هذا التقرير، كان ترتيب المحاور من المهمّات الصعبة. ولذلك اعتمدت هيكلته على الرؤية الهرميّة، حيث انطلق من التشريع بوصفه الدعامة التأسيسيّة لأيّ مبادرة لإنعاش اللغة العربيّة، ثمّ تناول الإعلام بوصفه الصلة بين السلطة التشريعيّة وبين الفرد ولما يحمله من ثقل سلطويّ في صناعة فضاء عامّ للّغة العربيّة في مجتمعاتها. وعرّج بعدها على مجال المنتَج المعرفيّ الذي يتمثّل في النشر والمنتَج التكنولوجيّ بوصفهما متعلّقَين مباشرة بالتلقّي العامّ في المجتمعات العربيّة من حيث التلقّي الأدبيّ أو التلقّي الاستهلاكيّ. ثم انتقل، بعد ذلك، إلى سلطة التكوين المعرفيّ التي شملت تقصّي حضور العربيّة في الترجمة وفي التعليم الجامعيّ والبحث العلميّ وفي مناهج التعليم، ليتناول، أخيرًا، قضيّة انتشار اللغة العربيّة واحتكاكها بالآخر خارج المنطقة العربيّة. فليس من قبيل المصادفة أن ينتقل هذا الخطّ المنهجيّ من داخل المجتمعات العربيّة، التي إن ازدهرت فيها اللغة العربيّة وانتشرت فسينعكس ذلك على وضعها خارج النطاق الجغرافيّ الذي تنشط فيه اللغة العربيّة، وهما النطاق الإسلاميّ (وهذا لكونها لغة الممارسة الدينيّة الإسلاميّة)، والنطاق العربيّ (لكونها اللغة الأصليّة للمجتمعات العربيّة).

يُعنى المحور الأوّل برصد التشريعات القانونيّة التي سُنّت لدعم اللغة العربيّة وتعزيز وجودها في الحياة العامّة، وقد استند إلى دراسة مسحيّة دقيقة للمنجَزات القانونيّة والهيكليّة للمؤسّسات والمنظّمات والهيئات الوطنيّة والعربيّة التي تُعنى بالمبادرات والأنشطة المختصّة بالنهوض باللغة العربيّة.

ويرصد المحور الثاني اتّجاهات الخطاب العربيّ الإعلاميّ المعاصر حول واقع اللغة العربيّة ومستقبلها من خلال ما تعكسه الجرائد والمواقع الإلكترونيّة والبرامج التلفزيونيّة في مختلف أنحاء العالم العربيّ. والغرض من هذا المسح هو الكشف عن موقف الإعلام العربيّ بخصوص واقع اللغة العربيّة بإيجابيّاته وسلبيّاته وبالطموح المنفتِح على معالجة الوضع.

وإذ يضيء المحور الثالث على موقع اللغة العربيّة من الإعلام أيضًا، فإنّه يتناول توصيف لغة الإعلام بحدّ ذاتها بما هي قالب لإيصال المادّة الإعلاميّة. فيركز على توصيف اللغة العربيّة المستخدمة في وسائل الإعلام وخاصّةً في نشرات الأخبار والبرامج الحواريّة في أنحاء مختلفة من العالم العربيّ وفي الإعلانات المقروءة والمسموعة في وسائل الإعلام. ويهدف في ذلك إلى رصد التطوّرات التي تشهدها اللغة العربيّة في مجتمعاتها بقصد استيعاب التنوّع الذي تعكسه، لا سيّما فيما يتعلّق بالتفاعل بين العربيّة الفصحى واللهجات المحكيّة. وينقل هذا المحور مشاهد من واقع اللغة العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ من خلال أسماء المحلّات التجاريّة والمجمّعات التسوّقيّة والمطاعم والفنادق وفي لغة الإعلانات المرصودة للسلع والخدمات.

ويعتني المحور الرابع بواقع النشر في العالم العربيّ، فيرصد التحدّيات التي تواجه هذا القطاع، كما يركّز على توصيف اللغة العربيّة المعاصرة في الرواية العربيّة بوصفها لغة الأدب التي تعكس واقع العربيّة في المجتمعات العربيّة من حيث مستوياتها وتنوّعها واستخداماتها. ويستند هذا المحور إلى مسح عيّنة من الروايات العربيّة في مختلف المجالات ومن مختلف الفئات العمريّة للكتّاب خلال العشريّة الأخيرة.

أمّا جانب التكنولوجيا فقد تناوله المحور الخامس في بحثه عن مدى التفاعل بين اللغة العربيّة والصناعة التكنولوجيّة من حيث التأطير النظريّ لآراء الفاعلين في المجال، والذي يرصد التحدّيات وإمكانيّات تجاوزها، ومن حيث المخرجات الميدانيّة التي تستعرض المنتَجات الإلكترونيّة الداعمة للّغة العربيّة أو التي أُنتِجت باللغة العربيّة، لا سيّما فيما يتعلّق بتطبيقات الذكاء الصناعيّ والترجمة الآليّة وتطبيقات معالجة اللغة الطبيعيّة وتطوّر محرّكات البحث بالعربيّة. وقد رصد هذا المحور حركةً نشطة في تفعيل العربيّة في مجال التكنولوجيا، والتي يمكن اعتبارها منطلقات إيجابيّة نحو تصحيح مسار هذا النشاط لتنمية المبادرات وتفعيلها بشكل أكثر مواكبةً للحاجات العربيّة في المجتمعات العربيّة.

ولأنّ الترجمة هي البوّابة لنقل المعرفة قبل الانطلاق في إنتاجها، فقد اعتنى المحور السادس بدراسة الواقع الراهن للترجمة من وإلى اللغة العربيّة. وفي ذلك رصَد المجالات التي تتركّز فيها نشاطات الترجمة على مستوى التنظير والمنهج وعلى مستوى التطبيق والمخرجات. كما تلمّس التحدّيات التي تواجه تعريب المصطلحات الأجنبيّة في مجالات مختلفة منها الدراسات الإسلاميّة والفلسفة والعلوم، وتناول أثر هذه التحدّيات في حركة البحث العلميّ بالعربيّة وخاصّةً في ميدان العلوم.

أمّا التعليم العالي والبحث العلميّ بوصفهما محرّكَي التطوّر والمعاصرة، فيتناولهما المحور السابع في بحثه حول واقع اللغة العربيّة من حيث استخدامها في تدريس العلوم في الجامعات العربيّة وفي ميدان البحث العلميّ. وهو يهدف إلى رصد وتحليل التحدّيات التي تواجه الباحثين العرب في كتابة الأبحاث العلميّة بالعربيّة ونشرها، والتي تواجه المجتمع الأكاديميّ في مجال تعليم العلوم باللغة العربيّة من صنّاع مناهج ومدرّسين وطلبة. ومن الأدوات التي استند إليها هذا المحور استطلاع أعدّه فريق العمل وشارك فيه باحثون عرب من مختلف التخصّصات والدول العربيّة. بالإضافة إلى ذلك، عقد الفريق جلسات حواريّة وحلقات دراسيّة وحواريّة مع عيّنة من أعضاء المجتمع الأكاديميّ العربيّ لتشخيص جذور الأزمة على مستوى التنظير المنهجيّ الرسميّ وعلى مستوى الممارسة الميدانيّة.

ومن منظور أكثر تركيزًا استطلع المحور الثامن آراء شريحة واسعة من الطلّاب العرب في المرحلة الجامعيّة ليرصد آراء ومعتقدات حول علاقة الشباب الجامعيّين العرب بلغتهم وعلاقتها بثقافتهم وهويّتهم. وفي هذا الصدد أعدّ فريق العمل استبيانًا موسَّعًا شاركت فيه شرائح طلّابيّة من مختلف الاختصاصات في أنحاء العالم العربيّ التي استجابت له بأعداد كبيرة.

وتبعًا لذلك، يركّز المحور التاسع على رصد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي تبنّتها بلدان عربيّة مختلفة في التخطيط لبرامج التعليم بهدف تطوير مناهج تدريس العربيّة وربطها بالنظريّات والممارسات الحديثة في تعليم اللغات وتعلُّمها. ويضيء المحور على الأسس التي ارتكزت عليها هذه المقاربات ضمن الجهود، والمبادرات العربيّة الرامية إلى إعادة تشكيل العلاقة بين اللغة ومتعلّميها بشكل ينمّي لديهم الشعور بالثقة في التواصل بلغتهم الأمّ، ويعزّز إيمانهم بها بوصفها لغة إنتاج المعرفة وخدمة المجتمع الذي كوّنتهم منظومته التعليميّة. ولعلّ أهمّ ما يعكسه هذا المحور هو وعي صنّاع المناهج وتشريعاتها في الدول العربيّة بضرورة وأهمّيّة تفعيل وتجديد سبل إدماج اللغة العربيّة لغةً للتعليم.

أمّا المحور العاشر والأخير فيتوسّع جغرافيًّا إلى النظر في أحوال اللغة العربيّة في عوالم جديدة في مجتمعات غير ناطقة بها، أي خارج عالمَيها التقليديَّين العربيّ والإسلاميّ، كما يدرس مدى حضورها وانتشارها والإقبال على تعلّمها، مع التركيز على رصد أسباب هذا الإقبال لقياس المكانة العالميّة التي وصلت إليها ويبحث في سبل تعزيزها.

وإذ تقوم هيكلة التقرير على هذه المحاور الدراسيّة العشرة، فإنّ جانبًا آخر منه يقدّم تجارب وتحليلاتٍ ميدانيّة، إمّا من خلال مقالاتٍ كتبها ضيوفٌ

معنيّون بنشاط اللغة العربيّة، أو من خلال دراسات تقدّم بعض النماذج من المبادرات التي تسهم في إنعاش اللغة العربيّة في مختلف المجالات التي تتعلّق بها. وقد تمّ اختيار الضيوف وأصحاب المقالات والمبادرات المدروسة بناءً على إنجازاتهم وخبراتهم الميدانيّة في تنمية العلاقة بين اللغة العربيّة ومجتمعاتها.

ولأنّ قضيّة واقع اللغة العربيّة ومستقبلها هي قضيّة جوهريّة في وجدان وواقع كلّ المجتمعات العربيّة وكلّ فرد عربيّ لتعلّقها بقضيّة الهويّة وجدل المعاصرة، فقد توخّينا أن يكون أعضاء فريق عمل التقرير متنوّعًا بما يشمل معظم الدول العربيّة، وهذا لضمان تنوّع مصادره وتكاثف جهوده ونضج رؤيته من حيث الرصد والتشخيص أو من حيث البناء الاستشرافيّ. ونتج عن هذا التنوّع نقاشاتٌ فكريّة ومنهجيّة وبحثيّة مثمرة عكست جِدَّتَها وجدّيّتَها وموضوعيّتَها في تأطير محاور البحث وخطوات التنفيذ والرؤية الكلّيّة له.

يقوم الإطار المنهجيّ للتقرير على ركيزتين: رصد الواقع ومعطياته حول وضع اللغة العربيّة في مختلف الميادين المطروقة، وتحليل هذه المعطيات لتقديم رؤية استشرافيّة مستقبليّة يمكنها أن ترفد الجهود المنعِشة لإسهام اللغة العربيّة في إنتاج المعرفة وخدمة مجتمعاتها. ولا ندّعي أنّنا مسحنا كلّ موارد المعطيات من الواقع العربيّ، ولكنّنا حاولنا توسيع العيّنات وتنويعها على مستوى الامتداد الجغرافيّ وعلى مستوى المجالات والتخصّصات وعلى مستوى شرائح المجتمع المختلفة. كما لا ندّعي أنّنا مثّلنا جميع الأقطار العربيّة، بل احتكمنا في ذلك إلى مدى وفرة مصادر المعلومات في كلّ قطر.

ويسعى المسح الذي أجراه التقرير إلى تقديم صورة شاملة وواضحة عن حقيقة وضع اللغة العربيّة، بهدف الخروج من إطار الأحكام الانطباعيّة العامّة، التي هي، في معظمها، أقرب إلى الوجدانيّات البكائيّة والهزيمة النفسيّة الموروثة عن العهود الاستعماريّة، والتي لا تقوم على المعطيات الملموسة ولا على الأدلّة والأرقام. والفرق بين الأحكام الموثّقة والمدعَّمة بالأدلّة من الواقع وبين الأحكام الانطباعيّة العامّة أنّ الأولى بإمكانها أن تصحّح الأفكار بخصوص وضع العربيّة في مجتمعاتها وتضيء على المكنونات الإيجابيّة التي من الممكن الاعتماد عليها والانطلاق منها لبناء نماذج انتقاليّة واقعيّة وفاعلة، أمّا الرؤية الوجدانيّة الانطباعيّة فتمثّل رؤية قاصرة لا يمكن أن ينبني عليها أيّ مشروع للنهوض لكونها لا تنطلق من مقدّمات حُكميّة بل تنطلق أساسًا من الصورة الانهزاميّة النهائيّة وهو ما يجعلها غير قابلة للتجاوز.

إنّ التراكمات النفسيّة التي تقوم على الأحكام الانطباعيّة هي أشدّ خطرًا من التحدّيات و"الأخطار" التي تتعرّض لها اللغة العربيّة في راهنها، فالوضع المتأزّم إنّما يؤثّر في اللغة العربيّة في لحظتها التاريخيّة الراهنة فحسب، لكنّ الأحكام الانطباعيّة المسبقة هي حاجز انهزام يترسّخ في ذهنيّة الإنسان والمجتمع العربيّ مثل الشبح الذي لم يره أحد، ويتعارف الناس على الصورة المخيفة التي ينقلونها عنه، والتي تتضخّم من أحد لأحد ومن جيل لجيل ومن فكرة لفكرة، بينما لو تمّ تناقل تفاصيله من حيث الحجم وإمكانيّات الخطر وأدواته لأمكن تقدير حجم الأخطار وبناء جهاز دفاعيّ لمواجهتها، وإعداد خطط وتصوّرات استباقيّة للتقليل أو القضاء على هذه المخاطر مهما تغيّرت وتطوّرت أشكالها وأدواتها.

وعلى هذا الأساس، وفي ظلّ غياب دراسات ميدانيّة واستشرافيّة حول واقع اللغة العربيّة اليوم تزداد الحاجة إلى مثل هذا المشروع، ويزداد الإيمان والوعي بأهمّيّته. هذا الإيمان هو الرؤية التي انطلق بها القائمون على إنجاز هذا التقرير، من الرعاية الوزاريّة واللوجستيّة إلى فريق العمل فالمجتمع الذي شارك في إثراء المعلومات والاستبيانات المنجَزَة فيه. فقد أُنجِز هذا التقرير بإيمان ويقين ووعي بالمسؤوليّة الكبيرة التي يتحمّلها أعضاء الفريق البحثيّ والقائمون على رعاية المشروع والمساهمون فيه من الباحثين تجاه اللغة العربيّة، لا بوصفها هويّةً فحسب، ولكن بوصفها أيضًا منطلقًا حضاريًّا يتعلّق به المجتمع العربيّ تعلّقًا وجوديًّا يقع تحت طائلة أسئلة المعاصرة والانتماء والمصير.

إنّ مشروع النهوض باللغة العربيّة هو مشروع أمّة والخلاص فيه لن يكون شخصيًّا على مستوى الأفراد، ولا قُطْريًّا على مستوى الدول، ولا تخصُّصيًّا على مستوى القطاعات، ولا جزئيًّا على مستوى الرؤى التشريعيّة والتنفيذيّة وعلى مستوى الهيكلة الإداريّة. إنّه مشروع أمّة كاملة وجهود متكاملة ورؤًى مكتملة على امتداد الزمان والمكان، إنّه جهدٌ مستمرّ لا يحقّ له أن ينقطع؛ لأنّ انقطاعه يعني خسائر حضاريّة كبيرة في زمن السرعة التكنولوجيّة والمعرفيّة الخارقة التي يجري بها هذا العصر. وكلّ سوء تقدير لحجم هذا المشروع وأهمّيّته هو جريمة في حقّ العربيّة وفي حقّ الأجيال القادمة.

من هذا المنطلق، يمكننا رصد مكامن الوعي بالمكانة الحضاريّة لمشروع إنعاش اللغة العربيّة في هذا التقرير من خلال منطلقاته وغايته ووسيلته. أمّا المنطلقات فلم تحصر تناولها لواقع اللغة العربيّة في كونها منطلقات وجدانيّة مفعمة بالحنين إلى لحظة تاريخيّة ماضية - على نسق ما سبقها منذ عشريّات سابقة - بل استند إلى مبرّرات منطقيّة يفرضها الواقع الاجتماعيّ والاقتصاديّ والجيو-سياسيّ والموقع المعرفيّ للمجتمعات العربيّة. كما بنى التقرير منهجه على مساءلات ومراجعات لدوافع بعث البحث في ضرورة إنعاش اللغة العربيّة، حيث أقرّ بضرورة استثمارها في التنمية التي اشتدّت حاجة المجتمعات العربيّة إليها اليوم لتدوير سوقها المعرفيّ وتنشيطه بلغتها في ظلّ هيمنة اللغات الأجنبيّة على إنتاج الخدمات. وهو إذ لم يربط مشروعيّة إنجازه بالدوافع الأيديولوجيّة التي سادت في أغلب مشاريع إنعاش اللغة العربيّة السابقة فقد حافظ على الطابع الوجدانيّ الانتمائيّ.

وأمّا من حيث الغاية، فقد اعتمد التقرير منهجيّةً مستقاةً من الواقع بكلّ أمانة، ليس فقط من باب التشخيص، ولكن من باب القراءة الواعية لهذا الواقع بنظرة نقديّة تحليليّة بنّاءة، لا تكتفي بمجرّد التوصيف بقدر ما تسعى إلى التفكير في غير المفكَّر فيه من استثمار مكامن الأمل فيه - رغم قلّتها وقلّة فاعليّتها - في ظلّ الواقع المحتدّ والمشحون للغة العربيّة في مجتمعاتها.

ولأنّ الهدف الأسمى لهذا التقرير هو محاولة تصوّر رؤيةٍ فاعلة لإنعاش اللغة العربيّة في بناء إنسانها بوجدانه وخدمته بتقديم المعرفة والخدمات بلغة وجدانه وبتراكماتها التاريخيّة والهويّاتيّة والاجتماعيّة، يقترح فريق العمل في نهاية كلّ تقرير رؤيةً نموذجيّة تنطلق من إيجابيّات الواقع لتجعلها منفذًا لتحقيق عبور ناجح باللغة العربيّة إلى المأمول. ومن ثمّة، كانت المقترحات والرؤى الاستشرافيّة هي ركيزة هذا التقرير والأساس الذي يسعى لتأسيسه قاعدةً معرفيّةً تُبنى عليها التقارير المقبلة، ذلك أنّ اقتراح الحلول نظريًّا لا تنحلّ به الأزمة واقعيًّا ما لم تتوفّر متابعة راشدة مواكِبة على المستوى التنفيذيّ، ومتابعة تقييميّة على مستوى المراجعات البَعديّة.

وأمّا من حيث الوسيلة، فقد انفتح التقرير على رصد التجارب الناجحة التي كان لها الأثر في جعل اللغة في خدمة مجتمعاتها، بغضّ النظر عن طبيعة هذه اللغة أو هذه المبادرات. من ذلك ما أضاء عليه من تجارب داخل المنطقة العربيّة رأى أنّه يمكن تنميتها أو استنساخها أو تكييفها في أطرٍ هيكليّة مختلفة توضع في خدمة "تعريب المعرفة ومجتمع المعرفة" العربيَّين. وفي هذا المنهج، لا يلغي التقرير أيّ قناة يمكنه الاستفادة منها، لأنّ المعتمَد في البحث هو فكرة الاستثمار المعرفيّ الذي هو في واقعه إرثٌ إنسانيّ حضاريّ. كما لا يلغي التجارب العربيّة مهما قلّت أو بدت غير ناضجة كلّيًّا، لأنّ وجود بذور هذا المشروع هو دليل على حرص الذهنيّة العربيّة على تحقيق اكتفاء معرفيّ كامل باللغة العربيّة.

وقد اجتمعت لهذا التقرير الظروف التي تهيّئه لأن يكون على مستوى الطموحات المعلّقة به، ومنها الرعاية الشخصيّة السامية التي حظي بها من قِبَل سعادة نورة الكعبيّ وزيرة الثقافة والشباب بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة التي تبنّت مبدأ تعزيز الانتماء إلى اللغة العربيّة بوصفه رابطًا وجدانيًّا بين الإنسان العربيّ وهويّته وبوصفه أحد عوامل اللُّحمة المجتمعيّة وبوصفه حاجةً وجوديّة لاستمرار الحياة وازدهارها وفق متطلّبات الرهان الحضاريّ

المتحرّك بسرعة كبيرة. وأمام كلّ هذه الرعاية والاهتمام يتوجّه فريق العمل بالأصالة عن أفراده وبالنيابة عن الإنسان والمجتمع العربيَّين بالشكر الجزيل لمعالي الوزيرة، وبالتقدير للمجهود الواعي الذي تحيط به اللغةَ والهويّة العربيَّتين في سبيل تنمية شاملة ومستدامة للمجتمعات العربيّة والإنسان العربيّ.

ومن باب تثمين الجهد المبذول في هذا التقرير، نتوجّه بالشكر والتحيّة لأعضاء الفريق البحثيّ وللكاتبات والكتّاب الضيوف الذين أسهموا بمقالات الرأي ودراسات الحالة، وهم جميعًا يمثّلون نخبة من الباحثين والأكاديميّين العرب الذين اجتمعوا على قلب عربيّ واحد يحمل من الانتماء إلى هذه اللغة القدر نفسه الذي يحمله من الائتمان عليها، بوعي ومسؤوليّة وموضوعيّة وفهم لطبيعة الأزمة من الداخل، والذين حرصوا على أن يكون غرض التقرير هو الإضاءة على ما يمكن استثماره من سبل الانتعاش اللغويّ والحضاريّ فيما يستحثّ الهمم لدعم اللغة العربيّة والارتفاع بها.

ويحدونا الأمل أن يكون لنتائج هذا التقرير استمراريّة في الإنجاز والبناء لمشاريع تقارير ودراسات قادمة، سواء من حيث ما يقدّمه من معطيات معرفيّة أو رصد ميدانيّ أو رؤى استشرافيّة. كما نرجو أن يشكّل دعامة قويّة وأرضيّة صلبة يمكن الانطلاق منها لمراجعة وضع اللغة العربيّة دوريًّا من قبل الفاعلين اللغويّين والمجتمع المدنيّ وصنّاع القرار، وأن يكون كالبوصلة التي يمكن الاستهداء بها لإنجاز خطط مستجدّة وبناء استراتيجيّات تناسب الحاجات الظرفيّة واللحظات التاريخيّة التي تمرّ بها اللغة العربيّة وإنسانها ومجتمعها. ولذلك يرفع هذا التقرير شعار: اللغة العربيّة مسؤوليّةٌ معرفيّةٌ حضاريّةٌ، اللغة العربيّة مسؤوليّتنا جميعًا.

المحور الأول

تشريعات اللغة العربيّة ومرجعيّاتها

إعداد: عبد الرحمن بن سعيد المسكري

ملخّص المحور الأوّل:
تشريعات اللغة العربيّة ومرجعيّاتها

يسعى هذا المحور إلى دراسة واقع التشريعات اللغويّة في مدوّنة القوانين العربيّة، بالإضافة إلى رصد الكياناتِ المؤسّسيّةِ التي تُعنى باللغة العربيّة، دراسةً وتخطيطًا ودعمًا وتطويرًا، خلال مدّة محدّدة بالعشريّة الزمنيّة المنقضية (2010-2020) حسب النطاق الزمنيّ الذي حدّده تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها.

نحن، إذن، أمام بنيتين أساسيّتين تؤثّران في صياغة واقع اللغة العربيّة وترسمان ملامح مستقبلها: أمّا الأُولى فهي البنية التشريعيّة المتمثّلة في الأنظمةِ والقوانين والقراراتِ التي تُدير الواقعَ اللغويّ وتَسوسُ شُؤونَه، وأمّا الثانية فهي البنية المؤسّساتيّة المتمثّلة في المرجعيّات العلميّة، والمؤسّسات البحثيّة والمراكز الاستشاريّة، والمبادرات الداعمة للجهود الساعية إلى النهوض باللغة العربيّة.

وتأتي أهمّيّة دراسة البنيتين التشريعيّة والمؤسّساتيّة للّغة العربيّة، من كونهما يمثّلان الأرضيّة الصلبة التي لا يمكن لأيّ مشروعٍ لغويّ إلا أن يتأسّس عليها. فإذا كانت القوانين والنصوص التشريعيّة هي المظلّة الحمائيّة التي تشكّلُ ترسانةً حاميةً وسدًّا منيعًا تجاه التحدّيات التي تواجه العربيّة؛ فلا يُمكن أن نُغفل الجانب المؤسّسيّ الذي يمثّل مرجعيّة علميّة مؤصّلة، وجهة تخطيطٍ استشاريّة، ومبادراتٍ أخرى داعمة ومساندة.

ولاختبار الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ، يسعى هذا المحور إلى إثارة بعض الأسئلة، التي تمثّل مَداخلَ ومنطلقاتٍ لعملنا البحثيّ، ويمكن إيجازها في الآتي:

ما أنماط التشريع اللغويّ في المدوّنة القانونيّة العربيّة، وإلى أيّ مدى تُسهم القوانين والتشريعات اللغويّة في صياغةِ واقعنا اللغويّ؟ وما الحِماية التي توفّرها التشريعاتُ للّغة العربيّة؟

إلى أيّ مدى يحتكمُ العملُ التشريعيّ في بلادنا العربيّة إلى سياساتٍ لغويّة واضحةِ المعالم مبنيّة على دراسةٍ محكمة وتخطيطٍ منهجيّ؟

وبالنظر إلى قواسم الوطن العربيّ المُشتركة، هل نجد تنسيقًا في مجالات التشريع اللغويّ؟

وإلى أيّ مدى تتّسم الجهود التشريعيّة اللغويّة بالتحيين والتحديث مواكبةً لمستجدّات الحياة ومُستحدثات العصر؟

وما أهمّ المؤسّسات التي تُعنى باللغة في الوطن العربيّ، وما مدى فاعليّتها وأثرها في واقعنا اللغويّ؟ وإلى أي مدى يمكن تطويرها وتعميمها حتى تغدو أكثر فاعليّة؟

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ، وجاءت متوزّعة في مبحثين رئيسين: يتناول الأوّل منهما التشريعات اللغويّة عرضًا وتحليلًا؛ وهو ما اقتضى منّا التنقيب في الأرشيفات القانونيّة، والبوّابات التشريعيّة في جميع بلدان وطننا العربيّ، بحثًا عن القوانين التي تُسيِّر واقعنا اللغويّ، وترسم مآلات مستقبله؛ بغية تحقيق أهدافٍ رئيسةٍ أوّلها: تبيين المسارات التشريعيّة التي انتهجتها بلداننا العربيّة في سبيل الحفاظ على اللغة العربيّة، وتحليل مدى فاعليّة نصوصها ونجاعة آثارها القانونيّة. وثانيها: دراسة القوانين اللغويّة من حيث تجدّدها ومدى مواكبتها للتحوّلات الثقافيّة المُتسارعة، في ظلّ ما يشهده العالم اليوم من تطوّرات اتّصاليّة وتقنيّة هائلةٍ تلقي بظلالها على واقع العربيّة. وثالثها: النظر في الأثر السياسيّ الذي شهدته البلاد العربيّة خلال السنوات الماضية في واقع التشريعات اللغويّة. أمّا المبحث الثاني فقد اقتضى دراسة المؤسّسات والهيئات المرجعيّة والمبادرات التي تُعنى باللغة العربيّة، بهدف الوقوف على مدى مُساهمتها في تَرقية اللغة العربيّة، وتقويم تجارِبها، واختبار فاعليّتها في واقعنا اللغويّ؛ سواء في ذلك المؤسّسات المرجعيّة التي تُعنى بالتأصيل العلميّ والبعد التخطيطيّ، أو المبادرات المؤسّسيّة الداعمة للجُهود الرامية إلى حماية اللغة العربيّة وتعزيزها. وختامًا أفردنا قسمًا أخيرًا قدّمنا فيه خلاصة ما توصّلنا إليه من نتائج وملاحظات ورؤى تخص الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ.

1.0 مدخل منهجيّ

لماذا يجب علينا الحديث عن التشريعات اللغويّة والمرجعيّات المؤسّسيّة في تقرير يدرس حالة اللغة العربيّة اليوم، ويستشرف مستقبلها؟

ليس من قبيل المبالغة القول إنّ المرجعيّة القانونيّة تمثّل حجر الزاوية في صياغة أيّ مشروعٍ نهضويّ يسعى إلى ترقيةِ اللغة العربيّة والحفاظ عليها؛ فالتشريع اللغويّ - كما يقول أحمد مطلوب - هو أحد أجنحة الحفاظ على سلامة اللغة، والوسائل الأخرى جناحه الآخر، وستزدهر العربيّة إن نهضت بهذين الجناحين[1]. وإذا كان التشريع اللغويّ، هو أحد وجهَي الصبغة القانونيّة التي يُتوخّى منها الحفاظ على العربيّة؛ فإنّ إنشاء الكيانات القانونيّة المتمثّلة في المرجعيّات العلميّة والمبادرات المجتمعيّة هو الوجه الآخر من العمل المؤسّسيّ.

ولقد تعالت النداءات بضرورة أن تعتني الحكومات العربيّة بالتشريعات اللغويّة في ظلِّ ما بات يُعرف بحروب اللغات، وتماهي الهُويّات، واندماج الثقافات؛ فالتشريع اللغوي "رمز رفيع الدلالة على الإحساس بأشراط الهويّة."[2] واللغة التي تنشد البقاء "ينبغي أن تكون لها مراقبة على مختلِف الأجهزة الحكوميّة، وأن تبسط هيمنتها، وأن تجد لها مكانة خاصّةً ومنفردةً على أرضٍ معيّنة، واللغة التي لا حكومة تحميها، وتفرضها هي لغة جدّ معرّضةٍ للخطر في المستقبل."[3] فثمّة من يرى أنّ الأنظمة السياسيّة قد تخاذلت عن التشريع اللغويّ "ولم تولِ العربيّة شيئًا من عنايتها، وأهملت التشريع اللغوي وهي قادرةٌ عليه، وإن لجأت إليه فبالقدر الذي لا يحرّك ساكنًا أو يغيّر مستقرًّا، أو يزحزحُ قارًّا، فموقفها هنا أقرب إلى الحياد، وهو حياد مستغرب."[4]

نحن، إذن، أمام بنيتين أساسيّتين تؤثّران في صياغة واقع اللغة العربيّة وترسمان ملامح مستقبلها: أمّا الأُولى فهي البنية التشريعيّة المتمثّلة في الأنظمة والقوانين والقرارات التي تُدير الواقع اللغويّ وتَسوس شُؤونه، وأمّا الثانية فهي البنية المؤسّساتيّة المتمثّلة في المرجعيّات العلميّة، والمؤسّسات البحثيّة والمراكز الاستشاريّة، والمبادرات الداعمة للجهود الساعية إلى النهوض باللغة العربيّة. فإذا كانت القوانين والنصوص التشريعيّة تشكّل ترسانة حامية وسدًّا منيعًا للتجاوزات التي تطال العربيّة؛ فلا يُمكن أن نُغفل الجانب المؤسّسيّ الذي يمثّل مرجعيّة علميّة مؤصّلة، وجهة تخطيط استشاريّة، ومبادرات أخرى داعمة ومساندة.

ولاختبار الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ، ثمة أسئلة نسعى إلى إثارتها، وتمثّل مَداخل ومنطلقات لعملنا البحثيّ، ويمكن إيجازها في الآتي:

- ما أنماط التشريع اللغويّ في المدوّنة القانونيّة العربيّة، وإلى أيّ مدى تُسهم القوانين والتشريعات اللغويّة في صياغة واقعنا اللغويّ؟ وما الحماية التي توفّرها التشريعات للّغة العربيّة؟
- إلى أيّ مدى يحتكم العمل التشريعيّ في بلادنا العربيّة إلى سياسات لغويّة واضحة المعالم مبنيّة على دراسة محكمة وتخطيط منهجيّ؟

- وبالنظر إلى قواسم الوطن العربيّ المُشتركة، هل نجد تنسيقًا في مجالات التشريع اللغويّ؟
- وإلى أيّ مدى تتّسم الجهود التشريعيّة اللغويّة بالتحيين والتحديث مواكبةً لمستجدّات الحياة ومستحدثات العصر؟
- وما أهمّ المؤسّسات التي تُعنى باللغة في الوطن العربيّ، وما مدى فاعليّتها وأثرها في واقعنا اللغويّ؟ وإلى أيّ مدى يمكن تطويرها وتعميمها حتى تغدو أكثر فاعليّة؟

بوحي من هذه الأسئلة؛ نسعى في هذا المحور إلى تقديم دِراسة وصفيّة لواقع التشريعات اللغويّة في وطننا العربيّ، بالإضافة إلى رصد الكيانات المؤسّسيّة التي تُعنى باللغة العربيّة، دراسةً وتخطيطًا ودعمًا وتطويرًا، خلال مدّة محدَّدة بالعشريّة الزمنيّة المنقضية (2010-2020) حسب النطاق الزمنيّ الذي حدّده تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها. ولا ندّعي في هذا العمل الإحاطة الشاملة بالتشريعات اللغويّة جميعها، ولا بالمؤسّسات والمرجعيّات، فذلك يحتاج إلى وقت كبير لم يكن مُتاحًا وقت إعداد الدراسة، غير أنّنا اجتهدنا وفق الممكن لتقديم صورة عامّة بقدر يُتيح لنا الوقوف على أهمّ ملامح الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ.

> **تمثّل البنيتان القانونيّة والمؤسساتيّة حجر الزاوية في صياغة أيّ مشروع نهضويّ يسعى إلى ترقية اللغة العربيّة والحفاظ عليها.**

وقد استوجبت طبيعة البحث أن تكون الدراسة متوزّعة في مبحثين رئيسين: يتناول الأوّل منهما التشريعات اللغويّة عرضًا وتحليلًا؛ وهو ما اقتضى منّا التنقيب في الأرشيفات القانونيّة، والبوّابات التشريعيّة في جميع بلدان وطننا العربيّ، بحثًا عن القوانين التي تُسيِّر واقعنا اللغوي، وترسم مآلات مستقبله؛ بغية تحقيق أهداف رئيسة أوّلها: تبيين المسارات التشريعيّة التي انتهجتَها بلداننا العربيّة في سبيل الحفاظ على اللغة العربيّة، وتحليل مدى فاعليّة نصوصها ونجاعة آثارها القانونيّة. وثانيها: دراسة القوانين اللغويّة من حيث تجدّدها ومدى مواكبتها للتحوّلات الثقافيّة المُتسارعة، في ظلّ ما يشهده العالم اليوم من تطوّرات اتّصاليّة وتقنيّة هائلة تلقي بظلالها على واقع العربيّة. وثالثها: النظر في الأثر السياسيّ الذي شهدته البلاد العربيّة خلال السنوات الماضية في واقع التشريعات اللغويّة. أمّا المبحث الثاني فقد اقتضى دراسة المؤسّسات والهيئات المرجعيّة والمبادرات التي تُعنى باللغة العربيّة، وتقدير جهودها ومساهماتها في حماية اللغة العربيّة وتعزيزها، وتمكينها. وختامًا أفردنا قسمًا أخيرًا قدّمنا فيه خلاصة ما توصّلنا إليه من نتائج وملاحظات ورؤى تخص الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ.

2.0 المبحث الأوّل: التشريعات اللغويّة في المدوّنة القانونيّة العربيّة

عند النظر إلى الجهود التشريعيّة التي سنّتها الدول العربيّة من أنظمة وقوانين وقرارات لإدارة الشأن اللغويّ؛ نجدها جاءت في مسارات ثلاثة، وهي: (1) التشريعات الدستوريّة، و(2) القوانين والمواثيق المستقلة الخاصّة بالتدبير اللغويّ، و(3) النصوص القانونيّة المنضويّة في القوانين المنظمة للقطاعات المختلفة، كالتعليم والإعلام، والتجارة والصناعة، وغيرها. وتفصيل ذلك في الآتي:

2.1 اللغة العربيّة في النصوص الدستوريّة

تعودُ أهميّة البحث في النصوص التشريعيّة اللغويّة في الدساتير العربيّة إلى مكانة النصّ الدستوريّ في البنى التشريعيّة لأيّ كيان سياسيّ؛ فالدستور يمثّل أهمّ وثيقة في الدولة، ويشكّل قمّة هرمها التشريعيّ؛ لما يشتمل عليه من قواعد أساسيّة تؤسّس المرتكزات العُليا التي تقوم عليها الدولة، وتبيّن نظام الحُكم فيها، وتؤطّر ملامح هويّتها، وتُحدّد سلطاتها وطبيعة العلائق بينها.

ولمّا كان الدستورُ وثيقة قانونيّة مرجعيّة تضمن إدارة الهويّة الوطنيّة للبلاد، والحماية لتراثها الثقافيّ؛ بما تشتمل عليه من تنوّع دينيّ وإثنيّ ولُغويّ وعِرقيّ؛ فقد نصّت الدساتير العربيّة على المكوّنات الأساسيّة لهويّاتها، فتضمّنت تشريعات دساتيرها الأطر المحدّدة للهويّة الوطنيّة كالدين والانتماء القوميّ والجغرافيّ وغيرها من الأطر، إلى جانب التشريعات اللغويّة التي هي عناية هذا التقرير.

وتبعًا لذلك، يمكن القول إنّ النصوص الدستوريّة تشكّلُ البنية الأساسيّة للسياسة اللغويّة في البلاد العربيّة، وتُفصح عن الملامح العامّة لهويّتها اللغويّة. وفيما سيأتي قراءة تحليليّة ندرس فيها واقع اللغة العربيّة في الدساتير، وأشكال العناية الدستوريّة باللغة العربيّة، ومظاهر التغيّرات الدستوريّة خلال السنوات العشر الماضية، بناءً على التحوّلات السياسيّة والاجتماعيّة التي شهدها العالم العربيّ خلال العشريّة المنصرمة.

2.1.1 واقع اللغة العربيّة في الدساتير

بالنظر إلى الدساتير التي تحتكم إليها البلاد العربيّة في السنوات العشر الماضية؛ نجدها قد نصّت على رسميّة اللغة العربيّة، سواء في ذلك الدساتير الجديدة التي صدرت خلال هذه العشريّة، أو تلك الدساتير الصادرة في مرحلة سابقة، إلّا أنّها ما زالت سارية النفاذ.

ونجد أن الدساتير العربيّة قد تعاملت مع المسألة اللغويّة بطريقتين؛ فقد أولى بعضها القضيّة اللغويّة مساحةً أكبر، فخصّصت موادّ مستقلّة لبيان المسألة اللغويّة في البلاد، على غرار ما نجده في دستور الجمهوريّة العربيّة السوريّة مثالًا، فقد جاءت المادّة الرابعة منه مخصّصة لهذه المسألة؛ إذ نصّت على أنّ: "اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة للدولة،"[5] في حين أنّ دساتير أخرى ضمّت المسألة اللغويّة إلى جانب مقوّمات الهويّة الوطنيّة في البلاد في مادّةٍ واحدة، على سبيل ما نجده في المادّة الـ (2) من الدستور البحرينيّ التي تنصّ على أنّ: "دين الدولة الإسلام، والشريعة الإسلاميّة مصدرٌ رئيسيّ للتشريع، ولغتها الرسميّة هي اللغة العربيّة."[6]

وقد ذهبت الدساتير العربيّة في النصّ على رسميّة اللغة العربيّة إلى ثلاثة مذاهب؛ فقد نصّ بعضها على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة الوحيدة في الدولة، في حين أنّ بعضها الآخر رسّم اللغة العربيّة إلى جوار ترسيم لغات أخرى؛ غير أنّ اللافت هنا أنّ بعض دساتير الدول العربيّة جعلت اللغة العربيّة هي اللغة "الثانية" في البلاد، إلى جانب لغة أو لغات أخرى غير العربيّة تتّخذ صفة "الرسميّة". وتفصيل ذلك في الآتي:

العربيّة.. اللغة الرسميّة الوحيدة:

نصّت دساتير خمس عشرة دولة عربيّة على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة الوحيدة في البلاد، وهي: المملكة العربيّة السعوديّة،[7] وسلطنة عُمان،[8] ودولة الإمارات العربيّة المتّحدة،[9] وجمهوريّة مصر العربيّة،[10] والجمهوريّة العربيّة

السوريّة،[11] ولبنان،[12] وفلسطين،[13] والمملكة الأردنيّة،[14] ودولة الكويت،[15] ومملكة البحرين،[16] والجمهوريّة اليمنيّة،[17] والجمهوريّة الموريتانيّة،[18] والجمهوريّة الليبيّة،[19] ودولة قطر،[20] بالإضافة إلى الجمهوريّة التونسيّة التي جعلت المسألة اللغويّة في منأى عن التعديلات الدستوريّة اللاحقة، فنصّت على عدم جواز تعديل الهويّة اللغويّة للبلاد.[21]

ومن الملاحظ أنّ الصيغة التركيبيّة لهذا النصّ القانونيّ تكاد تكون متطابقةً في كلِّ الدساتير العربيّة؛ فمن ذلك على سبيل التمثيل ما نصّ عليه دستور دولة الكويت في مادّته الثالثة من أنّ: "لغة الدولة الرسميّة هي اللغة العربيّة"[22] كما نصّ النظام الأساسيّ لسلطنة عُمان في مادّته الرابعة على أنّ: "لُغة الدولة الرسميّة هي اللغة العربيّة." [23] غير أنّنا نجد أن الدستور اللبنانيّ - ومع أنّه جعل اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة للدولة - قد نصّ في المادة نفسها على استخدام اللغة الفرنسيّة في أحوال تُحدَّد بموجب قانون، دون أن يحدّد اعتبارَها القانونيّ، ودون أن يضع الأطر العامّة لنطاق استخدامها.

الدساتير والتعدّد اللغويّ:

نصّت دساتير ستّ دول على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة للبلاد إلى جوار ترسيم لغات أخرى، وهذه الدول هي: المغرب،[24] والجزائر،[25] والسودان،[26] والعراق،[27] وجيبوتي،[28] وجزر القمر.[29]

فلقد نصّ الدستور المغربيّ الصادر عام 2011، على أن اللغة الرسميّة للبلاد هي اللغة العربيّة إلى جانب اللغة الأمازيغيّة.[30] والأمر نفسه في الدستور الجزائريّ الصادر في عام 2016، فقد جعل العربيّة والأمازيغيّة لغتين رسميّتين للبلاد؛ وإضافة إلى ذلك أكّد في باب التعديلات الدستوريّة، في الفقرة الرابعة من المادة 212، على عدم جواز أيِّ تعديل دستوريّ يمسّ اللغة العربيّة بوصفها اللغة الوطنيّة والرسميّة.[31]

وبالنسبة إلى العراق، فقد اتّخذ الدستور الصادر عام 2005 سياسة لُغويّة مغايرة؛ فبالإضافة إلى ترسيم اللغتين العربيّة والكرديّة في كافّة المناطق العراقيّة، فقد جعل اللغة التركمانيّة واللغة السريانيّة لغتين رسميّتين أخريين في الوحدات الإداريّة التي يشكّل فيها التركمان والسريان كثافة سكّانيّة، ولم يقتصر على هذا وحسب؛ بل منح الحقّ لكلِّ إقليم أو محافظة في اتّخاذ أيّة لغة محليّة أخرى لغةً رسميّة إضافيّة إذا أقرّت غالبيّة سكّانها ذلك باستفتاء عامّ.[32]

ومن اللافت أنَّ دستور السودان الانتقاليّ الموقّع في أغسطس 2019، الصادر إثر الأحداث السياسيّة التي شهدتها السودان أواخر عام 2018، لم يأتِ على مسألة اللغة الرسميّة للبلاد أصلًا،[33] مع أنّ الدستور الملغيّ الصادر عام 2005، قد جعل العربيّة والإنجليزيّة لغتين رسميّتين للبلاد، كما أنّه نصّ في البند الثاني من المادّة الثامنة منه على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الأوسع انتشارًا في السودان.[34]

وقد اقتصر الدستور الانتقاليّ للسودان عام2019 في المادّة (66) على النصّ بحقّ الجماعات الثقافيّة المُختلفة في استخدام لغاتها؛ إذ جاء فيه أنّ: "لكلّ المجموعات العرقيّة والثقافيّة الحقّ في أن تنعم بثقافتها الخاصّة وتطوّرها بحريّة، وللمنتمين لهذه المجموعات الحقّ في أن يمارسوا معتقداتهم، ويستخدموا لغاتهم، ويراعوا أديانهم وأعرافهم، ويُنشئوا أطفالهم في إطار تلك الثقافات والأعراف."[35]

وبالنسبة لدول القرن الإفريقيّ، فقد نصّ دستور دولة جيبوتي الصادر عام 1992 على ترسيم اللغتين العربيّة والفرنسيّة،[36] ومع أنّه ينصّ على رسميّتي اللغتين كلتَيهما في البلاد، ومع أنّه نصّ على نشر الدستور باللغتين العربيّة والفرنسيّة؛ إلّا أنّه جعل النسخة الفرنسيّة هي النسخة التي يتمّ الاعتداد بها، دون النسخة العربيّة، فقد جاء في المادة 93 من الدستور: "يطرح هذا الدستور للاستفتاء، ويتمّ نشره بالفرنسيّة والعربيّة في الجريدة الرسميّة لجمهوريّة جيبوتي، ويُعتدّ بالنصّ الفرنسيّ."[37]

ونلاحظ أنّ بعض الدساتير العربيّة قد أخّرت ذكر اللغة العربيّة من حيث الترتيب؛ كمثل ما نقرأ في دستور اتّحاد جزر القمر الصادر عام 2003، الذي نصّ في مادّته الأُولى على أنّ: "اللغات الرسميّة هي: لغة شيكومور الوطنيّة واللغة الفرنسيّة واللغة العربيّة."[38]

العربيّة.. "لغة ثانية":

ونجد أنّ الدستور الصوماليّ المؤقّت الصادر عام 2012، قد جعل العربيّة "لغة ثانية" في البلاد، دون الإشارة صراحةً إلى رسميّتها، إذ جاء في المادّة الـ (5) من الدستور: "اللغة الرسميّة لجمهوريّة الصومال الفيدراليّة هي اللغة الصوماليّة (ماي ومحاتري)، واللغة العربيّة هي اللغة الثانية للبلاد."[39] ومع أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الثانية في البلاد؛ إلّا أنّ الدستور الصوماليّ ظلّ مكتوبًا باللغتين الإنجليزيّة والصوماليّة منذ صدوره في عام 2012، ولم يتمّ تعريبه سوى بمبادرة من جامعة الدول العربيّة في عام 2018،[40] وتمّ تدشينه في مارس 2019.[41]

> **كثير من التشريعات اللغويّة التي تحتكمُ إليها الدّول العربيّة في عصرنا الحاليّ يعودُ إصدارُها إلى سنواتٍ سابقةٍ للعشريّة المُنصرِمة، وهذا يُحيل إلى الحديث عن مدى مواكبة الجُهود التّشريعيّة اللغويّة لما يشهده العالم من تحوّلات سياسيّة وثقافيّة وتقنيّة واتّصاليّة مُتسارِعة، وما تفرضُه كلّ هذه المستجدّات من واقعٍ جديدٍ يُلقي بظِلالِه على مُستقبل اللغة العربيّة.**

2.1.2 مظاهر العناية الدستوريّة باللغة العربيّة

عند استقراء دساتير الدول العربيّة جميعها، نجدها قد اشتملت على أنماط من العناية باللغة العربيّة، وإن كانت تتفاوت من دستور إلى آخر، وتتباين من حيث الأهمّيّة والأثر؛ وهذا ما يدعونا إلى الإشارة إليها، وقراءة دلالاتها القانونيّة والسياسيّة والثقافيّة.

الترسيم:

لا تُفسّر معظم الدساتير العربيّة المعنى الدقيق لمفهوم اللغة الرسميّة في الدولة، وما الذي تقتضيه من الناحية القانونيّة، وما أنماط الحماية والإلزاميّة التي تتوافر عليها هذه الصفة؛ غير أنّه مما لا شكّ فيه أنّها تعني سيادة لغويّة في بلد ما بكلّ ما تقتضيه السيادة من واجب دستوريّ والتزام قانونيّ؛ ولذلك فإنّ الدول غالبًا ما تضع القضيّة اللغويّة في الأبواب الأُولى من دساتيرها، تلك الأبواب التي ترسم شكل الدولة، ونظامها، وهويّتها الثقافيّة وانتماءاتها الجغرافيّة والقوميّة.

ومع ذلك؛ نجد أنّ الدستور العراقيّ الصادر عام 2005م، لم يترك مفهوم الترسيم اللغويّ عائمًا وقابلًا للتأويل؛ فقد جاء أكثر تفصيلًا وتوضيحًا لمقتضياته؛ إذ نصّ

في الفقرة الثانية من المادّة الـ (4) على اشتراع قانون يُحدّد مفهوم الرسميّة اللغويّة، والأطر العامّة التي يجب أن يشملها تطبيق القانون، إذ جاء فيه: "يحدّد نطاق مصطلح اللغة الرسميّة، وكيفيّة تطبيق أحكام هذه المادّة بقانون يشمل:

- إصدار الجريدة الرسميّة باللغتين العربيّة والكرديّة.
- التكلّم والمخاطبة والتعبير في المجالات الرسميّة كمجلس النوّاب، ومجلس الوزراء، والمحاكم، والمؤتمرات الرسميّة، بأيٍّ من اللغتين.
- الاعتراف بالوثائق الرسميّة والمراسلات باللغتين، وإصدار الوثائق الرسميّة بهما.
- فتح مدارس باللغتين وفقًا للضوابط الرسميّة.
- أيّة مجالات أخرى يحتّمها مبدأ المساواة، مثل الأوراق النقديّة، وجوازات السفر، والطوابع."[42]

الحماية والتنمية:

لم تقتصر معالجة المسألة اللغويّة في الدساتير العربيّة على جانب الترسيم وحسب؛ بل نجد أنّ بعضها نصّ على اضطلاع الدولة بحماية اللغة العربيّة وتنميتها وترسيخها وتعزيز حضورها. وهي سمة نجدها أكثر بروزًا في بعض الدساتير العربيّة الجديدة؛ غير أنّها لا تعدو كونها نصوصًا عامّة، لا تفصّل طرق الحماية والتنمية، ولم تصدر بشأنها لوائح تفصيليّة تشتمل على التشريعات التي تضمن تطبيقها على أرض الواقع.

ومن الملاحظ أن بعض هذه النصوص اشتملت على دوالٍ لفظيّة (من قبيل: الحماية، والحفاظ، والترسيخ، والدعم) تشي بأنّ أخطارًا محدقة تتناوش اللغة العربيّة فوجب على الدول حمايتها والحفاظ عليها، أو تحدّيات كبيرة تواجهها فأصبح على الحكومات تنميتها وضمان ازدهارها؛ ففي المغرب ينصّ الفصل الخامس من الدستور الصادر عام 2011 على أنّ من واجبات الدولة تجاه العربيّة "حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها."[43] وفي تونس تعمل الدولة على "... تأصيل الناشئة في هويّتها العربيّة الإسلاميّة وانتمائها الوطنيّ، وعلى ترسيخ اللغة العربيّة ودعمها وتعميم استخدامها."[44]

ومن أوجه التنمية الدستوريّة للّغة العربيّة تشجيع حركة الترجمة؛ من ذلك ما نجده في الدستور المصريّ الذي ينصّ على أنّ الدولة "تشجّع حركة الترجمة من العربيّة وإليها."[45] ينضاف إلى ذلك التأكيد على تعلّمها في المراحل الدراسيّة الأُولى؛ إذ ينصّ الدستور المصريّ على أنّ "اللغة العربيّة والتربية الدينيّة والتاريخ الوطنيّ بكلِّ مراحله موادّ أساسيّة في التعليم قبل الجامعيّ الحكوميّ والخاصّ..."[46]

المؤسّسات اللغويّة الدستوريّة:

ونعني بها المؤسّسات ذات الصلة باللغة التي نصّ الدستور - بوصفه أهمّ وثيقة قانونيّة في البلاد - على إنشائها، وتحديد أهدافها. ونجد أن الدساتير العربيّة الحديثة قد نصّت على إنشاء مؤسّسات لغويّة، الغرض منها تنمية لغاتها الرسميّة والوطنيّة والمحلّيّة، وحمايتها، والحفاظ على تراثها. ففي الجزائر، أنشئ بموجب نصّ دستوريّ المجلس الأعلى للّغة العربيّة، وقد جاء نصّه: "يُحدث لدى رئيس الجمهوريّة مجلس أعلى للّغة العربيّة. يكلّف المجلس الأعلى للّغة العربيّة على الخصوص بالعمل على ازدهار اللغة العربيّة وتعميم استعمالها في الميادين العلميّة والتكنولوجيّة والتشجيع على الترجمة إليها لهذه الغاية."[47] وسيرد الحديث مفصلًا عن تأسيس هذه المؤسّسة وأنشطتها وإنجازاتها في جزء لاحق من هذا المحور.

كما أنّ الدستور المغربيّ الصادر في 2011 قد نصّ على إنشاء مجلس وطنيّ للّغات والثقافة المغربيّة بموجب النصّ الآتي: "يُحدث مجلس وطنيّ للّغات والثقافة المغربيّة، مهمّته على وجه الخصوص حماية وتنمية اللغتين العربيّة والأمازيغيّة، ومختلف التعبيرات الثقافيّة المغربيّة،"[48] إلا أنّ هذه المؤسّسة ما زالت حبيسة النصوص التشريعيّة، ولم يرَ الواقع نورها بعد!

وفي مصر، ومع أنّ مجمع اللغة العربيّة في القاهرة يعدّ المؤسّسة اللغويّة البارزة؛ إلّا أنّ الدستور المصريّ قد أوكل الأزهر الشريف بمهمّة نشر علوم اللغة العربيّة؛ إذ جاء في المادّة الـ (7) من الدستور بأنّه يُعَدّ: "المرجعَ الأساسيّ في العلوم الدينيّة والشؤون الإسلاميّة، ويتولّى مسؤوليّة الدعوة ونشر علوم الدين واللغة العربيّة في مصر والعالم."[49]

إجادة العربيّة تُعتبر شرطًا للوظائف الحكوميّة العليّا:

ومن أوجه العناية الدستوريّة باللغة العربيّة؛ ما نجده في بعض الدساتير من اشتراط إجادة اللغة العربيّة للالتحاق ببعض الوظائف العُليا، كالمجالس النيابيّة، أو مجالس الوزراء، وما ماثلها من مؤسّسات دستوريّة تمثّل واجهة الدولة وأبرز مكوّناتها الإداريّة.

2.1.3 التحوّلات السياسيّة وأثرها في التشريعات اللغويّة الدستوريّة

لقد شهد العالم العربيّ أحداثًا سياسيّة خلال السنوات العشر الماضية، ألقت بتأثيراتها في واقع التشريعات اللغويّة في بعض الدول العربيّة. وتأتي في مقدّمة تلك الأحداث، الثورات السياسيّة التي عمّت أجزاء من وطننا العربيّ مطلع عام 2011؛ ففي تونس حيث اشتعل فتيلها، عاودت مسألة اللغة والهويّة بالظهور على السطح في المشهد التونسيّ؛ إذ "حظيت قضيّة اللغة بمناقشات كثيرة في المجلس التأسيسيّ[50] وفي المنابر الموازية للمجتمع المدنيّ ووسائل الإعلام."[51] فقد حرّكت الأحداث السياسيّة الراكد في المسألة اللغويّة في تونس، في ظلّ انتشار اللغات الأجنبيّة واللغة الفرنسيّة خصوصًا في المشهد الرسميّ التونسيّ، بسبب ما أسماه بعض الباحثين بـ "شكليّة القوانين الرسميّة" وميل النخب السياسيّة السالفة إلى اللغة والثقافة الفرنسيّة على حساب اللغة العربيّة. إلّا أنّه، وبالرجوع إلى الواقع التشريعيّ؛ لا تطالعنا المدوّنة القانونيّة التونسيّة بأيّ تغيير يُذكر بين الدستور التونسيّ 1959،[52] الذي كانت تحتكم إليه الدولة التونسيّة حتّى إلغاء العمل به في 2011، إذ ينصّ هو الآخر على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة في تونس، وهو ما أثبته الدستور التونسيّ الجديد 2014.

وفي المملكة المغربيّة، أسهمت الاحتجاجات الشعبيّة التي طالت الشارع المغربيّ عام 2011 في إحداث تغيير جذريّ لواقع التشريعات اللغويّة؛ فقد دخلت اللغة الأمازيغيّة مرحلة جديدة، بعد حراك أمازيغيّ عرفته ساحات التداول والنقاش المغربيّة خلال عقود سابقة، فقد استُثمر هذا الحراك لرفع سقف المطالبة بترسيم الأمازيغيّة ضمن المطالب الشعبيّة المرفوعة آنذاك، بعد أن كان الدستور المغربيّ المُلغى 1996 ينصّ على رسميّة اللغة العربيّة وحدها.[53]

ويمكن أن نتلمّس أثر الاحتجاجات الشعبيّة في تسريع وتيرة الحراك الأمازيغيّ، في خطاب الملك المغربيّ في 9 مارس 2011، الذي ركّز على "التكريس الدستوريّ للطابع التعددي للهويّة المغربيّة الموحّدة، الغنيّة بتعدُّد روافدها، وفي صلبها الأمازيغيّة، كرصيد لجميع المغاربة دون استثناء،"[54] وتتويجًا لهذه الجهود، نصّ الدستور المغربيّ الجديد 2011 على رسميّة اللغة الأمازيغيّة إلى جوار اللغة العربيّة.

ولإدماج اللغة الأمازيغيّة في الحياة العامّة، صدر في 2019 قانون تنظيميّ بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسميّ للأمازيغيّة، فقد نصّ القانون على كيفيّات إدماج الأمازيغيّة في الإدارات العامّة والمرافق العموميّة والفضاءات العامّة، وفي التعليم والعمل الثقافيّ والفنّيّ، وفي قطاع التشريع والتقاضي، ومجال العمل البرلمانيّ، وغيرها.[55] وفي سياق سياسيّ آخر، نجد أن دولة السودان قد شهدت تغيّرات متتالية في مستوى التشريعات اللغويّة في ظلّ الاضطرابات السياسيّة التي شهدها السودان خلال السنوات الماضية منذ 2011 وحتّى أحداث 2019، فبعد انقسام السودان في عام 2011، انحسرت اللغة العربيّة في دولة جنوب السودان، إذ أصبحت اللغة الإنجليزيّة هي اللغة الرسميّة، بعد أن كانت العربيّة والإنجليزيّة لغتين رسميّتين في القطر السودانيّ الموحّد بموجب دستور 2005.

2.2 القوانين والمواثيق الخاصّة بالتدبير اللغويّ

ونعني بها القوانين المستقلّة التي صدرت خصّيصًا لمُعالجة الشأن اللغويّ في بعض البلاد العربيّة، وهذه القوانين تمثِّل بحسب تصوّرنا المسار الثاني من مسارات التشريع اللغويّ في المدوّنة القانونيّة العربيّة. وفي واقع الحال، لا تُسعفنا المصادر والمراجع بالتأريخ للقوانين الأُولى التي سُنّت لحماية اللغة العربيّة في بلادنا العربيّة خلال العقود الزمنيّة السابقة، ولا بالظروف التاريخيّة التي استوجَبتْ سنّ تشريعات خاصّة ومستقلّة يُتوخّى منها حماية اللغة العربيّة وتعزيز حضورها في التعاملات الرسميّة، والفضاءات العامة، والإعلام وغير ذلك؛ إلا أن البحث والتقصّي في الأرشيفات الوطنيّة، والبوّابات التشريعيّة يقودانا إلى أنّ أقدم قانون وجدناه هو قانون "إيجاب استعمال اللغة العربيّة في علاقات الأفراد والهيئات بالحكومة ومصالحها" الصادر في مصر عام 1943؛ وقد أوجب القانون الذي جاء في أربع موادّ، استخدام اللغة العربيّة في جميع المخاطبات والمحرّرات الرسميّة، بالإضافة إلى وجوب استخدام العربيّة في كتابة اللافتات التجاريّة والصناعيّة، ورتّب المُشرّع على مخالفة هذا القانون عقوبات محدّدة.[56] ويطالعنا التاريخ بعد ذلك بعدد من القوانين التي تلت هذا القانون، كقانون "الحفاظ على سلامة اللغة العربيّة"[57] الصادر في العراق عام 1977، ثم قانون منع استعمال غير اللغة العربيّة والأرقام العربيّة في جميع المعاملات"[58] الصادر في ليبيا عام 1984.

ولعلّ استحضارنا لتاريخ التشريعات اللغويّة الأُولى في بلادنا العربيّة يجيء من قبيل التفكّر في الوعي القانونيّ إزاء قضيّة اللغة العربيّة، الذي كان حاضرًا منذ أربعينيّات القرن الماضي على الأقل؛ في سبيل مواجهة التحدّيات التي كانت تواجه لغتنا العربيّة منذ ذلك الحين، وربّما قبله. وفي ذلك دعوة إلى قراءة القوانين الحديثة السارية في وطننا العربيّ، وصفًا لواقع الحال، واستشرافًا لما سيؤول إليه المستقبل، لا سيّما في ظلّ التحولات الثقافيّة المُتسارعة والتقنيّات التواصليّة الحديثة، التي تُلقي بظلالها على مختلف جوانب الحياة الثقافيّة والاجتماعيّة، بما فيها اللغة التي هي مدار الحديث.

ولقد صدرت خلال السنوات العشر الماضية عدّة تشريعات مستقلّة تُعنى بالتدبير اللغويّ في بلادنا العربيّة. ففي عام 2012 صدر عن دولة الإمارات العربيّة المتّحدة ميثاق اللغة العربيّة، وفي عام 2014 صدر قانون اللغات الرسميّة بالعراق، وفي العام نفسه صدر قانون اللغات الرسميّة بإقليم كردستان العراق. ثم صدر قانون حماية اللغة العربيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في 2015، تنضاف إليها مشروعات قانونيّة لم ترَ النور بعد، إذ ما زالت في إطار التداول البرلمانيّ، والمناقشات الحكوميّة. وفيما سيأتي استعراض تحليليّ لهذه التشريعات القانونيّة الخمسة، مرتّبةً حسب التاريخ الزمنيّ لصدورها.

2.2.1 ميثاق اللغة العربيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة

أطلقت دولة الإمارات العربيّة المتّحدة بموجب توجيه من الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، رئيس مجلس الوزراء ميثاقًا للّغة العربيّة[59] في عام 2012. وهو يعد أوّل تشريع لغويّ في منطقة الخليج العربيّ يسعى إلى حماية اللغة العربيّة وتعزيزها ودعمها، الأمر الذي يمثّل سبقًا وريادةً في مواجهة التحدّيات التي تواجه اللغة العربيّة في الجزيرة العربيّة. ويهدف الميثاق إلى "تعزيز وضع اللغة العربيّة، والتركيز على مكانتها في المجتمع، وليكون مرجعًا لجميع السياسات والقوانين المتعلّقة بحماية اللغة العربيّة، وتعزيز استخدامها في الحياة العامّة."[60] ولقد اشتمل الميثاق على ثلاث عشرة مادّة، عالجت المسألة اللغويّة من جوانب متعدّدة، كالتواصل الحكوميّ، ولغة القانون، والتعليم، والإعلام، والبحث العلمي، وتطوير الدراسات اللغويّة، والقطاع التجاريّ. وقد نصّ الميثاق على أن تكون جميع الخطابات والمراسلات والوثائق والاتفاقيّات الرسميّة والقوانين والأنظمة والقرارات باللغة العربيّة، إلى جانب كونها لغة التخاطب الرسميّ ضمن الجهات الحكوميّة وبين الجهات الحكوميّة وأيّة أطراف أخرى. كما نصّ الميثاق على أن تكون اللغة العربيّة هي اللغة الأساسيّة في الخدمات التي تقدمها الجهات الحكوميّة، مع إتاحة هذه الخدمات بلغات أخرى لغير الناطقين بالعربيّة عند الحاجة. كما وجّه الميثاق إلى استخدام اللغة العربيّة في القطاع الاقتصاديّ والأعمال التجاريّة في تقديم كافّة المعلومات الخاصّة بالمنتجات الاستهلاكيّة.[61]

وقد أَولى ميثاق اللغة العربيّة التعليم والبحث العلمي عناية كبيرة؛ إذ وجّه وزارة التربية والتعليم وجميع الهيئات المعنيّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة أن تبذل قصارى جهدها لتطوير مهارات تعلّم العربيّة وبناء قدرات مدرّسي العربيّة في المدارس الحكوميّة والخاصّة في الدولة بما يتطابق مع أعلى المعايير العالميّة. كما دعا الميثاق إلى العمل على ضمان التزام المدارس الخاصّة بالتركيز على اللغة العربيّة لتمكين الطلاب الإماراتيّين والناطقين بالعربيّة من امتلاك أدوات لغتهم. وفي مستوى التعليم العالي وجه الميثاق إلى اعتبار اللغة العربيّة متطلّبًا أساسيًّا في الجامعات الحكوميّة مع التركيز على تحديث الأساليب التعليميّة بالعربيّة، بما يُنمّي القدرات اللغويّة للخرّيجين. وشجّع الميثاق على تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، سواء على مستوى المدارس من خلال تحديث مناهج تعلّم اللغة العربيّة وتطوير أساليب تدريسها للطلاب الناطقين بغيرها في جميع المراحل، أو من خلال تشجيع مراكز تعلّم اللغة العربيّة للكبار في جامعات الإمارات ومراكز تعلّم اللغة العربيّة التابعة للقطاع الخاصّ، وذلك بهدف بناء جسور التواصل الحضاريّ والثقافيّ. ولم يقتصر اهتمام الميثاق على الجانب التعليميّ وحسب؛ بل دعا مؤسّسات التعليم العالي ومراكز البحث العلميّ في دولة الإمارات إلى المساهمة في النهوض باللغة العربيّة من خلال إغنائها بالمصطلحات العلميّة والتقنيّة، وشجعها على إجراء الدراسات والأبحاث اللغويّة العربيّة كي تستعيد اللغة دورها التاريخيّ لغة للإبداع والابتكار.[62]

وقد نصّ الميثاق على تشجيع دولة الإمارات لجميع الفعاليّات الثقافيّة والفنّيّة والأنشطة والمبادرات التي تُسهم في النهوض باللغة العربيّة. إلى جانب دعمها وتشجيعها لإنتاج المحتوى العربيّ وترجمة الأعمال العلميّة والأدبيّة العالميّة إلى اللغة العربيّة.[63] كما تناول الميثاق جانب اللغة الإعلاميّة، فقد وجّه المؤسّسات الإعلاميّة والمرئيّة والمسموعة بتقديم برامجها باللغة العربيّة الفصحى، مع التركيز على إنتاج البرامج الموجّهة للأطفال [64].

وقد أوعزت الحكومة الإماراتيّة إلى المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة[65] مهمّة متابعة تطبيق موادّ الميثاق وبنوده على مستوى الدولة، إذ إنّ من اختصاصات المجلس "دعم وتعزيز المبادرات، ورعاية الجهود الرامية إلى تطبيق مبادئ وتوصيات ميثاق اللغة العربيّة على مستوى الدولة."[66]

2.2.2 قانون اللغات الرسميّة بجمهوريّة العراق

صدر في الجمهوريّة العراقيّة قانون اللغات الرسميّة عام 2014، تطبيقًا للمادة الـ (4) من الدستور العراقيّ الصادر عام 2005. وقد جاء القانون في 18 مادّة تناولت المسألة اللغويّة في العراق من جوانب عديدة، من بينها: تحديد اللغات الرسميّة، وتعيين لغة المؤسّسات الحكوميّة، ولغة مجلس القضاء، ولغة النصوص القانونيّة والتشريعات، بالإضافة إلى لغة المخاطبات والوثائق الحكوميّة، واللوحات الإرشاديّة التابعة للمؤسّسات الحكوميّة. وقد أنشئت بموجب نصّ القانون لجنة عُليا مهمتها الإشراف على متابعة تنفيذ هذا القانون.

وإذا ما أمعنّا النظر في موادّ قانون اللغات الرسميّة في العراق، فلن تُخطئ عين المراقب عددًا من الملاحظات العامّة؛ وأبرزها التأثير السياسيّ في صياغة القانون، فمع أن القانون يُعنى بالتدبير اللغويّ في العراق، إلا أنّه لا يمكن قراءته بمعزل عن الأحداث السياسيّة التي تضطرب بها دولة العراق منذ 2003، والتي أفضت إلى تجاذبات سياسيّة وصراعات عرقيّة؛ فانعكست تأثيرات كلّ ذلك في التشريعات اللغويّة التي تنشُد تأكيد الوجود ثقافيًّا وهويّاتيًّا. ويمكننا تلمّس كثير من المعطيات التي تشي بأن إصدار هذا القانون هو تجاوب مع التدافع العرقيّ والسياسيّ في المحيط العراقيّ، ولإحداث توازنات ثقافيّة على مستوى اللغة؛ فمن الملاحظ أنّ نصوص القانون تركّزت في معالجة المسألة اللغويّة المُستعملة في الأجهزة الحكوميّة، بمعنى أنّها تناولت اللغة المستعملة في

المؤسّسات الرسميّة بوصفها ملكًا عامًّا لأطياف الشعب العراقيّ بمختلف أعراقه ولغاته؛ "تمكينًا للمكوّنات الأساسيّة لجمهوريّة العراق من التعبير الحرّ عن حاجتها ومتطلّباتها بلغاتها الأصليّة."[67]

وقد كرّس قانون اللغات الرسميّة العراقيّ السياسة اللغويّة التي رسّخها الدستور الصادر عام 2005، إذ جاء القانون مؤكدًا على رسميّة اللغتين العربيّة والكرديّة في كافّة المحافظات العراقيّة. كما أنّ القانون منح الحقّ لكلّ إقليم أو محافظة في اتّخاذ أيّة لغة محليّة أخرى لغة رسميّة إضافيّة إذا أقرّت غالبيّة سكّانها ذلك باستفتاء عامّ.[68]

ولذلك؛ نجد أنّ القانون يعمَد إلى التفريع المفهوميّ لمصطلح اللغة الرسميّة، فنجد أنّ القانون يفرّق بين: "اللغة الرسميّة" و"اللغة الرسميّة المحليّة،" وهي سياسة لغويّة تنفرد بها العراق دون غيرها من البلاد العربيّة كلّها؛ إذ تُحدّد المادّة الأُولى من القانون مفهوم اللغة الرسميّة بأنّها: "اللغة التي تعتمدها الدولة في التكلّم والتعبير والمخاطبات الرسميّة والأوراق النقديّة والطوابع والوثائق الرسميّة في جميع ما يتعلّق بأمور الدولة في الداخل والخارج،" في حين أنّ اللغة الرسميّة المحليّة تعني:" اللغة التي تتقيّد استعمالاتها الرسميّة في الوحدات الإداريّة التي يشكّل المتحدِّثون بها كثافةً سكّانيّةً."[69] وقد نصّ القانون على عقوبات جزائيّة تترتّب على مخالفة أحكامه.

2.2.3 قانون اللغات الرسميّة في إقليم كردستان العراق

على الرغم من صدور قانون اللغات الرسميّة في العراق، الذي رسم السياسة اللغويّة في كافّة المحافظات العراقيّة كما سبق تفصيل الحديث في ذلك؛ فإنّ السلطات الحكوميّة في إقليم كردستان العراق أصدرت قانونها الخاصّ في 2014/10/29، وهو قانون "اللغات الرسميّة في إقليم كردستان العراق،" الذي جاء في 27 مادّة تتناول الشأن اللغويّ في الإقليم. وسنحاول تحليلها من منطلق تأثيرها في واقع اللغة العربيّة ومستقبلها في العراق، ومن حيث توافقها واختلافها مع النصوص الدستوريّة، والتشريعات اللغويّة الأخرى.

فلقد سبقت الإشارة إلى أنّ دستور العراق 2005، قد نصّ على ترسيم اللغتين العربيّة والكرديّة في جميع المحافظات والأقاليم العراقيّة دون تفرقة بينهما في المستوى، ثمّ جاء قانون اللغات الرسميّة 2014 مؤكّدًا على ذلك؛ غير أنّ قانون اللغات الرسميّة في إقليم كردستان العراق، جعل اللغة الكرديّة لغة رسميّة "رئيسة" في الإقليم، فنصّ على أن: "اللغتين الكرديّة والعربيّة رسميّتان في جميع أنحاء العراق، وتُعدّ الكرديّة في كردستان العراق لغةً رئيسة،"[70] وهو ما يقتضي أن تكون اللغة العربيّة لغة "ثانويّة" في الإقليم بحسب القانون.

كما نجد أنّ قانون اللغات الرسميّة في إقليم كردستان العراق، ينصّ على أن "تُنشر نصوص القوانين والقرارات في الجريدة الرسميّة في الإقليم باللغتين الكرديّة والعربيّة، والنصّ الكرديّ هو المصدر والأساس،" فجعل اللغة الكرديّة هي المصدر والأساس، في حين أنّ قانون اللغات الرسميّة في العراق ينصّ في مادته الرابعة على أن "تصدر الجريدة الرسميّة في العراق باللغتين العربيّة والكرديّة"[71] دون فرق بينهما في المستوى والمصدر والحجّيّة. وبجانب ذلك، فقد نصّ قانون اللغات الرسميّة في كردستان على أن "تُعدّ وتُصدَر مشاريع القوانين والقرارات والأنظمة والتعليمات في الإقليم باللغة الكرديّة."[72] وأن "تتمّ إدارة وتدوين جميع الإجراءات القضائيّة، وبضمنها قرارات المحاكم باللغة الكرديّة، وإذا لم يُجِد أحد أطراف الدعوى اللغة الكرديّة؛ فيجب على المحكمة توفير مُترجم له."[73]

وفي لغة التواصل والمخاطبات الرسميّة، ينصّ القانون على أنّ "اللغة الكرديّة هي لغة المخاطبة والمراسلات الرسميّة في جميع المؤسّسات الدستوريّة ودوائر الإقليم"[74] كما أنّه أوجب "على كلّ مؤسّسة حكوميّة وغير حكوميّة عراقيّة وأجنبيّة تتعامل مع مواطني الإقليم، أن تستعمل اللغة الكرديّة في استماراتها ومحرّراتها."[75] فضلًا عن لغة الاتّفاقيّات التي تجريها حكومة الإقليم مع الجهات الخارجيّة، فقد أوجب أن تكون "باللغة الكرديّة ولغة الطرف المقابل."[76]

وفي الإطار التربويّ والتعليميّ، يوجب القانون أن تكون لغة التربية والتعليم في إقليم كردستان العراق هي اللغة الكرديّة،[77] دون أن ينصّ ولو على وجوب تعلّم العربيّة بوصفها لغة رسميّة في العراق.

2.2.4 قانون حماية اللغة العربيّة في الأردن

صدر قانون حماية اللغة العربيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة عام 2015، وقد اتّسمت موادّه الثمانية عشرة بالاتّساع والشمول؛ فقد عالجت أحكامه القضيّة اللغويّة في قطاعات عديدة كالتعليم والتجارة والصناعة والفضاءات العامّة وغيرها، واتّسع نطاقه ليشمل أغلب المؤسّسات العاملة في البلاد؛ فقد ألزم القانون المؤسّسات الرسميّة العامّة والمؤسّسات الخاصّة والنقابات والجمعيّات والنوادي والأحزاب ومنظّمات المجتمع المدنيّ والشركات باستخدام اللغة العربيّة في جميع أنشطتها الرسميّة. كما أنّ القانون أوجب إصدار جميع أوراق النقد والمسكوكات والطوابع والميداليّات الأردنيّة باللغة العربيّة.[78]

وينصّ القانون على أنّ المقصود باللغة العربيّة هو اللغة "السليمة، المتقنة تدوينًا ولفظًا، والخالية من الأخطاء النحويّة واللغويّة."[79] والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن ضبط المسألة اللغويّة بهذا المستوى العالي من الدقّة، وما الآليّات التي ينبغي أن تتبعها جميع المؤسّسات التي يشملها القانون حتى لا تخالف أحكامه؟ إذ لم ينصّ القانون على خطوات إجرائيّة يُتوخّى منها أن تتقارب والمستوى الذي ينشده القانون، كأن تُستحدث أقسام في المؤسّسات تكون مهمّتها المراجعة اللغويّة، والتأكّد من سلامة اللغة، أو أيّ إجراء آخر يضمن إمكانيّة تطبيق القانون.

وفيما يتعلّق بالفضاءات العامّة: فقد نصّ القانون على وجوب استخدام اللغة العربيّة في أيّ إعلان يُبثّ أو ينشرُ أو يثبّت على الطريق العامّ أو في أيّ مكان عامّ أو في وسائط النقل العامّة. بالإضافة إلى وجوب أن تُسمّى باللغة العربيّة الشوارع والأحياء والساحات العامّة، إلى جانب المؤسّسات العامّة والخاصّة والأهليّة.[80]

وفي قطاع التعليم والبحث العلميّ: نصّ القانون على وجوب التدريس باللغة العربيّة في كلّ المراحل التعليميّة العامّة والجامعيّة، كما نصّ على وجوب نشر البحوث العلميّة باللغة العربيّة، مع جواز أن تنشر بلغات أجنبيّة شريطة ترجمتها إلى العربيّة. ينضاف إلى ذلك أنّه أوجب على المتحدّثين والمتناقشين استعمال اللغة العربيّة في المؤتمرات والندوات والاجتماعات التي تعقد في الأردن. ولم يقتصر على ذلك وحسب؛ بل أوجب كتابة الشهادات والمصدَّقات العلميّة باللغة العربيّة.[81]

ومما يجدر ذكره، أنّ قانون حماية اللغة العربيّة بالأردن قد تناول مساحات لغويّة جديدة بالتقنين والتشريع، لم تطرقها القوانين اللغويّة العربيّة من قبل، فمن ذلك ما نصّ عليه القانون في شأن الأفلام والمُصنَّفات الناطقة بغير العربيّة، والمرخص عرضها؛ إذ أوجب ترجمتها إلى اللغة العربيّة، سواء أكانت الترجمة صوتيّة أو كتابيّة.

ومن الإضافات المهمّة التي اشتمل عليها قانون حماية اللغة العربيّة، أنّه أوجد معيارًا لقياس الإمكانيّات اللغويّة للعاملين والموظّفين، وهو امتحان الكفاية في اللغة العربيّة، وجعل اجتيازه شرطًا للقبول في بعض الوظائف التعليميّة والإعلاميّة،"[82] واستثنى القانون من ذلك المعلّمين من غير الناطقين بالعربيّة أو الذين يدرّسون بلغة أجنبيّة. وقد تمّ تفعيل الامتحان بموجب نظام امتحان الكفاية في اللغة العربيّة الذي صدر عام 2016. وقد أُجري الامتحان لأوّل مرّة في 2018؛[83] غير أنّه من اللافت أنّ القانون قد جعل الامتحان مشروطًا حصرًا على المتقدّمين للتعيين في وظائف تعليميّة وإعلاميّة محدّدة، دون أن يكون امتحانًا عامًّا لكافّة العاملين في المؤسّسات العامّة، أو على الأقل المتقدِّمين لشغل الوظائف القياديّة والعليا في مؤسّسات الدولة، أو المؤسّسات الدستوريّة كأعضاء المجالس البرلمانيّة والوزاريّة.

ومن اللافت أنّ القانون، مع اتّساعه وشموله كما سبقت الإشارة، لم يتناول المسألة اللغويّة في وسائل الإعلام جميعها: الصحافيّة والإذاعيّة والتلفازيّة؛ إذ

لم ترد أيٌّ من نصوصه لمعالجة اللغة الإعلاميّة التي تصنع جانبًا كبيرًا من المشهد اللغويّ في أيّ بلد؛ فضلًا عن الإعلام الإلكترونيّ الحديث، والمواقع الإلكترونيّة ذات الصلة بالمؤسّسات الحكوميّة والخاصّة. وإذا كان الأمر كذلك؛ فمن نافل القول الحديث عن وسائل التواصل الحديثة، التي لم تستطع العَجَلةُ التشريعيّة اللحاق بتحوّلاتها المستمرّة والمتسارعة بعدُ.

ومن جانب آخر، نصّ القانون على اعتماد مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ مرجعيّة في تقدير السلامة اللغويّة للمصطلحات العلميّة والفنّيّة، تحتكم إليها جميع المؤسّسات المشمولة بأحكام هذا القانون؛[84] إلّا أنّه لم يحدد الجهة الرسميّة التي تتولى الإشراف على تطبيقه، ومتابعة تنفيذه ورصد التجاوزات التي يمكن أن تحدث.

2.2.5 قانون حماية اللغة العربيّة بدولة قطر

صدر هذا القانون بتاريخ 2019/1/14 واشتمل على خمس عشرة مادّة قانونيّة، عالجت القضيّة اللغويّة في خمسة قطاعات عامّة، هي: الأجهزة الحكوميّة والمؤسّسات الخاصّة، والقانون، والاتفاقيّات والعلاقات الدوليّة، والتعليم العامّ والجامعيّ والبحث العلميّ، والقطاع التجاريّ والصناعيّ. وقد ألزم القانون الوزارات والأجهزة الحكوميّة والمؤسّسات الخاصّة باستعمال اللغة العربيّة في اجتماعاتها ومناقشاتها، وفي جميع ما يصدر عنها من قرارات ولوائح تنظيميّة.[85]

2.3 التشريعات اللغويّة في المجالات الأخرى

وهي نصوص قانونيّة ذات صلة بالاستعمال اللغويّ في مختلف مناحي الحياة، ونجدها مبثوثة في القوانين العامّة والخاصّة وغيرها؛ كقوانين التجارة والأعمال، والقضاء والمحاكم، والتعليم والإعلام، والماليّة والأسواق، وغيرها من القوانين؛ إذ نقرأ في هذه النصوص تنظيمًا للاستعمال اللغويّ في هذه القطاعات بصفة عامّة؛ وهو ما يُمثّل مسارًا ثالثًا من مسارات العمل التشريعيّ اللغوي في وطننا العربيّ. بَيْدَ أنّه يجدر بنا أن نُشير إلى أنّ كثيرًا من هذه القوانين التي ما زالت سارية النفاذ صدرت منذ عقود سابقة للعشريّةِ التي يعيشها العالم اليوم، وهذا يُحيل إلى سؤال حول مدى مواكبة الجُهود التشريعيّة لمُستجدّات العصر وتحوّلاته الثقافيّة والتقنيّة والاتّصاليّة المُتسارعة، وانعكاسات كلّ ذلك على واقع اللغة العربيّة.

وبتتبّع القوانين الصادرة خلال السنوات العشر الماضية (2010-2020)، تشكّلت لدينا مدوّنة قانونيّة لغويّة، تتفاوت في مقاربتها للمسألة اللغويّة من دولة إلى أخرى، ويتباين في تشريعاتها حضور اللغة العربيّة، بوصفها أداة التعبير والتخاطب الرسميّ. وفيما سيأتي، استعراض لنماذج من النصوص القانونيّة اللغويّة في القطاعات المختلفة؛ نتبيّن منها أهمَّ معالم التشريع اللغويّ، ومستوى حضور اللغة العربيّة في القوانين المختلفة، ونختبر مدى انسجامها وتواؤمها مع ما سبقها من تشريعات لغويّة: الدساتير، والقوانين اللغويّة المستقلّة.

2.3.1 المجالس الحكوميّة والشعبيّة

لقد عالجت بعض قوانين الدول العربيّة الاستعمال اللغويّ في إجراءات عمل المجالس الحكوميّة والمجالس الشعبيّة، كالبرلمانات ومجالس الشورى ومجالس النوّاب، والمجالس الدستوريّة، وغيرها. فعلى سبيل المثال؛ تنصّ القوانين الجزائريّة على تنظيم الاستعمال اللغويّ في المداولات والنقاشات التي تجري داخل هذه المجالس، إذ ينصّ النظام المحدّد لقواعد عمل المجلس الدستوريّ في الجزائر الصادر في 2019 على إجراءات عمل المجلس، ومن بينها الأحكام المتعلّقة بإجراءات الدفع بعدم الدستوريّة، إذ تقرّر المادّة الثالثة والعشرون منه، وجوب "تقديم الملاحظات الشفويّة أثناء الجلسة باللغة العربيّة."[86] كما ينصّ قانون البلديّة الجزائريّ الصادر عام 2011، على وجوب أن تُحرّر مداولات المجلس الشعبيّ باللغة العربيّة، ورتّب على مخالفة ذلك البطلان بموجب القانون.[87] والأمر نفسه نجده في قانون الولاية الصادر عام 2012، إذ تنصّ المادّة (25) منه على وجوب أن تحرّر أشغاله ومداولاته باللغة العربيّة، ورتّب على مخالفة ذلك البطلان.[88]

ولم يقتصر المشرّع الجزائريّ على تنظيم الاستعمال اللغويّ أثناء المداولات وحسب، فإلى جانب ذلك عالج المسألة اللغويّة في الحملات الانتخابيّة والدعايات المرتبطة بها؛ إذ ينصّ قانون الانتخابات في الجزائر الصادر عام 2016 على منع "استخدام اللغات الأجنبيّة في الحملات الانتخابيّة." في حين أنّنا لا نجد أيّة تشريعات لغويّة في قوانين انتخابيّة أخرى؛ كقانون الانتخابات المغربيّة الصادر عام 2015، وقانون اللوائح الانتخابيّة العامّة وعمليّات الاستفتاء واستعمال وسائل الاتّصال السمعيّ البصريّ العموميّة خلال الحملات الانتخابيّة والاستفتائيّة الصادر في المغرب عام 2016.[89] كما نلاحظ غيابًا للتشريعات اللغويّة في قانون مجلس النوّاب المغربيّ الصادر عام 2011، والمعدّل في 2016.[90] كما تغيب التشريعات اللغويّة في قانون انتخابات مجلس الشورى العُمانيّ 2013.[91] والأمر نفسه في قانون الانتخابات الرئاسيّة في مصر 2014،[92] وأيضًا في قانون الانتخابات في لبنان 2018.[93]

2.3.2 لغة القانون والقضاء

تمثّل اللغة التشريعيّة والقضائيّة في أيّ دولة أحد أوجه سيادة اللغة ورسميّتها، وقد نصّت القوانين العربيّة على وجوب أن تكون لغة القانون والقضاء هي اللغة الرسميّة للبلاد، فعلى سبيل التمثيل ينصّ قانون الجريدة الرسميّة في سلطنة عمان الصادر عام 2011، على وجوب أن تصدر التشريعات والقوانين والقرارات الحكوميّة، في الجريدة الرسميّة باللغة العربيّة، مع جواز أن تصدر معها ترجمة إنجليزيّة إذا اقتضت المصلحة العامّة.[94] وفي الشأن القضائيّ، تنصّ المادة الـ (23) من نظام المرافعات الشرعيّة الصادر في المملكة العربيّة السعوديّة عام 2013 على أن: "اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة للمحاكم؛ وتسمع المحكمة أقوال الخصوم والشهود ونحوهم من غير الناطقين باللغة العربيّة عن طريق مترجم، وتقدّم ترجمة معتمدة من مكتب مرخّص له باللغة العربيّة للأوراق المكتوبة بلغة أجنبيّة."[95]

كما أوجبت المادّة الـ (252) من قانون المرافعات المدنيّة والتجاريّة الصادر في مملكة البحرين عام 2019، تقديم نسخة مترجمة إلى اللغة العربيّة من حكم التحكيم إلى المحكمة الكبرى إذا كان محرّرًا بغير اللغة العربيّة.[96]

وفي خطوة تشريعيّة متقدّمة، ومواكِبة للتحوّلات الاتّصاليّة، نظّم قرار وزاريّ صادر عن وزارة العدل في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة إجراءات التقاضي باستخدام الوسائل الإلكترونيّة والاتصال عن بعد؛ إذ أوجب القرار على من يباشر التحقيق الإلكترونيّ عن بعد بأن "يُجري التحقيق الإلكترونيّ باللغة العربيّة، وإذا كان المتّهم أو المجنيّ عليه أو الشاهد أو غيرهم ممن ترى النيابة العامّة سماع أقوالهم يجهل اللغة العربيّة؛ فعلى عضو النيابة العامّة الاستعانة بمترجم..."[97]

وفي سوريا يوجب القانون الناظم لعمل الكاتب بالعدل الصادر عام 2014، بأن تُحرَّر جميع الوثائق باللغة العربيّة، واشترط على من يُرشَّح كاتبًا للعدل بأن يكون متقنًا للّغة العربيّة، وملمًّا بإحدى اللغتين الإنجليزيّة أو الفرنسيّة.[98]

وفيما يتعلّق بقوانين التحكيم، ينصّ قانون التحكيم في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة رقم (6) الصادر في عام 2018 على أن "تتمّ إجراءات التحكيم باللغة العربيّة ما لم يتّفق الأطراف على غير ذلك،"[99] كما ينصّ نظام التحكيم في المملكة العربيّة السعوديّة على أن "يُجرى التحكيم باللغة العربيّة ما لم تقرّر هيئة التحكيم أو يتّفق طرفا التحكيم على لغة أو لغات أخرى،"[100] "وعند تنفيذ حكم التحكيم أوجب النظام أن تودع في المحكمة "ترجمة لحكم التحكيم إلى اللغة العربيّة مصدّق عليها من جهة معتمدة، إذا كان صادرًا بلغة أخرى."[101]

2.3.3 لغة التجارة والأعمال

أوجبت بعض القوانين التجاريّة استخدام اللغة العربيّة في أنشطة الشركات التجاريّة ومعاملاتها، فمن ذلك ما نجده في قانون الشركات التجاريّة الصادر في سلطنة عُمان عام 2018، والذي ألزم الشركات التجاريّة بأن تحرّر وثائق تأسيسها باللغة العربيّة، وإلّا تكون باطلة، واستثنى القانون من ذلك شركات

المحاصصة.[102] كما ينصّ على ذلك قانون الشركات التجاريّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة الصادر عام 2015 الذي أوجب أن "يكون عقد تأسيس الشركة وكلُّ تعديل يطرأ عليه محرّرًا باللغة العربيّة وموثّقًا من قبل السلطة المختصّة، وإلّا كان العقد أو التعديل باطلًا، فإذا كان العقدُ محرّرًا بلغة أجنبيّة بالإضافة إلى اللغة العربيّة؛ فتكون النسخة العربيّة هي المعتمدة والمعمول بها،"[103] وهو ما نجده في قانون السجلّ الوطنيّ للمؤسّسات الصادر عام 2018 في تونس، إذ ألزم "كلّ شركة أجنبيّة فتحت مقرًّا أو فرعًا لها بالجمهوريّة التونسيّة أن تقوم بإيداع نسخة من قانونها الأساسيّ باللغة العربيّة."[104] كما ينصّ قانون الشراكة بين القطاعين العامّ والخاصّ الصادر في الكويت عام 2014، بأن تحرّر عقود الشراكة باللغة العربيّة، مع جواز تحرير العقد بلغة أجنبيّة.[105]

وفيما يتّصل باللغة التي تُبرم بها عقود العمل التي تنظّم العلاقة بين العامل والشركة أو صاحب العمل؛ فقد قرّر قانون العمل في القطاع الأهليّ بالكويت بأن تُحرَّر جميع العقود باللغة العربيّة، مع جواز أن تلحق بها ترجمة بإحدى اللغات الأخرى، على أن يكون الاعتداد بالنصّ العربيّ عند وقوع أيّ خلاف، ويسري حكم هذه المادّة على كافّة المراسلات والنشرات واللوائح والتعاميم التي يُصدرها صاحب العمل لعمّاله.[106] كما ينصّ قانون العمل السوريّ على أن تكون عقود العمل الفرديّة، واتفاقات العمل الجماعيّة محرّرة باللغة العربيّة، على أن توفّر نسخة مترجَمة في حال كان العامل غير عربيّ.[107]

وفي دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، تنصّ القوانين على وجوب أن تُحرّر عقود العمل باللغة العربيّة، وينصّ قانون عمّال الخدمة المساعدة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة الصادر عام 2017 على أن تكون لغة العقود هي اللغة العربيّة، وعند استخدام لغة أجنبيّة إلى جانب اللغة العربيّة، يكون النصّ العربيّ هو المعتمَد.[108]

وفي إطار القوانين المنظّمة لحماية المستهلك، وتنظيم منافسة الأسعار، نجد أنّ قانون التجارة الداخليّة وحماية المستهلك في سوريا الصادر عام 2015 ينصّ على أن تكون "اللغة العربيّة هي الأساس في الإعلان عن المعلومات والبيانات، ويجوز استخدام لغات أخرى إلى جانب اللغة العربيّة"، وهو ما ينصّ عليه أيضًا قانون حماية المستهلك بالكويت الصادر عام 2014 إذ أوجب أن تُكتب باللغة العربيّة مواصفات السلع وبياناتها، وتاريخ إنتاجها وانتهاء صلاحيّتها، ومكوّناتها وخصائصها، وما قد تنطوي عليه من خطورة، وأيّة محاذير خاصّة باستعمالها، والاحتياطات التي يجب مراعاتها لتجنّب مخاطرها. كما أنّ على المزوّد أن يلتزم بتقديم فاتورة للمستهلك تكون مكتوبةً باللغة العربيّة.[109] كما أنّ قانون إعادة تنظيم المنافسة والأسعار في تونس، الصادر عام 2015 ألزم في شأن إجراءات رفع الدعاوى ذات الصلة بالمنافسة بأن "تُقدّم العريضة التي يجب أن تتضمّن وسائل الإثبات الأوّليّة في أربعة نظائر محرّرة باللغة العربيّة أو مصحوبة بترجمة مُعتمدة."[110]

وفي شأن أسماء الشركات، نجد أنّ قانون الأسماء التجاريّة الصادر عام 2012 في مملكة البحرين ينصّ على أن يسجّل الاسم التجاريّ باللغة العربيّة، مع جواز تسجيله "بلغة أجنبيّة شائعة ومقبولة مرفقًا معها ترجمة إلى العربيّة،" شريطة أن يكون الاسم مملوكًا لشخص ذي رأس مال أجنبيّ أو مختلط، وتمّ تسجيل الاسم التجاريّ واستعماله خارج البحرين، على أن تكون الترجمة إما حرفيًّا أو بالمعنى المقابل في اللغة العربيّة.[111]

2.3.4 لغة التربية والتعليم

تشكّل لغة التعليم قضيّة من القضايا المحوريّة في صياغة الواقع اللغويّ في بلادنا العربيّة. ونحاول هنا أن نقدّم نظرة عامة عن معالجة قوانين التعليم للمسألة اللغويّة. ففي المملكة العربيّة السعوديّة، ينصّ نظام الجامعات الصادر في 1441هـ على أن تكون لغة التعليم هي اللغة العربيّة في الجامعة، مع جواز التدريس بلغات أخرى، بقرار من مجلس الجامعة.[112]

وفي تونس، ومع أنّ قانون التعليم والبحث العلميّ الصادر عام 2008 ينصّ على اضطلاع التعليم بمهام أساسيّة، من بينها "دعم استعمال اللغة العربيّة والتمكّن من اللغات الأجنبيّة تفاعلًا مع التطوّرات الكونيّة وتنامي التبادل الفكريّ"[113] إلّا أنّ الأمر الحكوميّ الخاصّ بضبط الإطار العامّ لنظام الدراسة وشروط التحصيل على الشهادة الوطنيّة للبكالوريوس في إدارة الأعمال التي يسندها المعهد العالي للأعمال، ينصّ على أن اللغة الإنجليزيّة تعدّ اللغة المعتمدة للتدريس بالمعهد العالي للأعمال بتونس.[114]

وفي المملكة المغربيّة أثار قانون الإطار للتربية والتكوين 2019 جدلًا واسعًا في الأوساط العلميّة والأكاديميّة والشعبيّة، إذ رأى فيه كثيرون عودة إلى الوراء فيما يتعلّق بتعريب التعليم، ذلك لأنّ المادّة الثانية من القانون قد أقرّت مبدأ "التناوب اللغويّ" الذي يهدف إلى "تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميّتين للدولة، وذلك بتدريس بعض الموادّ ولا سيّما العلميّة والتقنيّة منها أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض الموادّ أو بلغات أجنبيّة،" غير أنّ المادّتين (31-32) قد حدّدتا تفصيلًا الهندسة اللغويّة المتّبعة في مختلف مكوّنات منظومة التربية والتكوين والبحث العلميّ بالمغرب، فنصّتا على مبادئ أساسيّة، منها: "اعتماد اللغة العربيّة لغة أساسيّة للتدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغيّة في المدرسة، وتمكين المتعلّم من إتقان اللغتين الرسميّتين واللغات الأجنبيّة ولا سيّما في التخصّصات العلميّة والتقنيّة مع مراعاة مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص، وإرساء تعدّديّة لغويّة بكيفيّة تدريجيّة ومتوازنة، والعمل على تهيئة المتعلّمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبيّة من سن مبكرة."[115]

ومن جهة أخرى، نلاحظ أن القوانين الأساسيّة للتعليم في بعض الدول العربيّة لم تتناول المسألة اللغويّة أصلًا، فإذا ما ذهبنا إلى تشريعات التعليم في مصر على سبيل المثال، فإنّنا نجد أنّ قانون التعليم[116] الصادر في 1981 وحتّى تعديلاته الأخيرة[117] الصادرة عام 2019 لم تعالج مسألة لغة التعليم.

2.3.5 لغة الإعلام والإعلان

يمثّل الإعلام والإعلان بمختلف صورهما المقروءة والمسموعة والمرئيّة جزءًا كبيرًا من واقع المشهد اللغويّ المعاصر، الذي يمثل اللغة الحيّة التي تتداولها الألسن، وتتلقّفها الأسماع.

وبالنظر إلى القوانين المنظّمة للعمل الإعلاميّ، نجد أن ثمّة تباينًا في مستوى حضور التشريعات اللغويّة من دولة إلى أخرى؛ ففي حين أنّ نظام الإعلام المرئيّ والمسموع[118] الصادر في المملكة العربيّة السعوديّة عام 2017م، يخلو تمامًا من معالجة القضيّة اللغويّة؛ نجد أن المشرّع الجزائريّ قد بسط تفصيلًا الحديث عن المسألة اللغويّة في التشريع الإعلاميّ، إذ ينصّ في مفتتح قانون النشاط السمعيّ البصريّ الصادر في الجزائر عام 2014 على المهامّ التي يجب على سلطة السمعيّ البصريّ تحقيقها،[119] ومنها: السهر على ترقية اللغتين العربيّة والأمازيغيّة. وأوجب القانون في مادّته الـ (82) بأن تكون مداولات السلطة محرّرة باللغة الوطنيّة الرسميّة. كما نصّت المادّة الـ (48) من القانون نفسه، على الشروط العامّة والالتزامات التي يجب على وسائل الإذاعة والتلفزة تحقيقها، ففي سبيل ترقية اللغتين العربيّة والأمازيغيّة ينصّ القانون على "تفضيل استعمال اللغتين في حصص ورسائل الإشهار مهما كانت كيفيّة البثّ أو التوزيع، ما عدا الأعمال السينماتوغرافيّة والسمعيّة البصريّة في نصّها الأصليّ والأعمال الموسيقيّة التي يكون نصّها محرّرًا كليًّا أو جزئيًّا بلغة أجنبيّة. باستثناء هذه الحالات يكون اللجوء إلى الدبلجة أو العنونة السفليّة إجباريًّا." وقد حرص القانون على ضمان أن تكون النسبة الأكبر من البرامج الإذاعيّة والتلفازيّة مبثوثة باللغتين العربيّة والأمازيغيّة. وأمّا بالنسبة إلى البرامج الأجنبيّة المستوردة المدبلجة باللغتين العربيّة والأمازيغيّة، فقد نصّ على ألّا تزيد نسبتها على 20%، "وأن تكون نسبة 20% على الأقلّ من البرامج الناطقة باللغات الأجنبيّة في نسخها الأصليّة والمتعلّقة بالأعمال الوثائقيّة وأعمال الخيال معنونة سفليًّا."[120]

وفيما يتعلّق باللوحات الإعلانيّة والرسائل الإشهاريّة؛ ينصّ التوجيه الصادر عن وزارة الشؤون البلديّة والقرويّة بالمملكة العربيّة السعوديّة في 1433هـ بأن تُكتب جميع اللوحات الإعلانيّة وغير الإعلانيّة، باللغة العربيّة."[121]

2.3.6 قوانين أخرى

وبالإضافة إلى معالجة التشريعات للقضيّة اللغويّة في القطاعات الأساسيّة التي سلفت الإشارة إليها، نجد تشريعات لغويّة أخرى تخصّ قطاعات أخرى متفرّقة، كقوانين الجنسيّة والإقامة، إذ إنّ غالبيّة القوانين في البلاد العربيّة تنصّ على ضرورة أن يكون المتقدّم للجنسيّة على مستوى معيّن من المعرفة باللغة العربيّة، كمثل قانون الجنسيّة في سلطنة عُمان الصادر عام 2014 الذي يشترط على المتقدّم بطلب الحصول على الجنسيّة العُمانيّة أن يكون ملمًّا باللغة العربيّة.[122]

وفي المجال الضريبيّ: تنصّ المادّة الخامسة من قانون الإجراءات الضريبيّة الصادر في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة عام 2017، بأنّ "على كلّ شخص أن يقدّم الإقرار الضريبيّ والبيانات والمعلومات والسجلّات والمستندات المتعلّقة بالضريبةِ التي يجب عليه تقديمها للهيئة باللغة العربيّة،" كما تنصّ على إمكانيّة قبول البيانات والمعلومات والسجلّات والمستندات المتعلّقة بالضريبة بأيّة لغة أخرى؛ شريطة أن يقدّم معها نسخة مترجمة إلى اللغة العربيّة.[123]

ومن اللافت ما نجده في بعض التشريعات ذات الصلة بالاختبارات الوظيفيّة الحكوميّة؛ فمع أنّ العربيّة هي اللغة الرسميّة في الدستور التونسيّ، إلّا أنّنا نجد بعض القرارات تنصّ على إمكانيّة إجراء الامتحانات الوظيفيّة باللغة الفرنسيّة إلى جوار العربيّة دون مبرّر أو تسويغ واضح، كمثل ما نجده في قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ في تونس، الذي يتعلّق باختبارات لمنتدبين لشغل بعض الوظائف، إذ ينصّ على أن "تُجرى الاختبارات بدون ميْزٍ باللغة العربيّة أو باللغة الفرنسيّة حسب اختيار المترشّح،"[124] وفي حين أنّنا نجد أن قرار الوزير الأوّل المتعلّق باختبارات وظيفيّة في الأرشيف الوطنيّ ينصّ على أن يُجرى الاختبارُ المتعلّق بالتنظيم الإداريّ للبلاد التونسيّة وجوبًا باللغة العربيّة إلّا أنّه من جانب آخر يتيح الخيار للمترشّحين بأن يجروا الاختبار التقنيّ: باللغة العربيّة أو باللغة الفرنسيّة حسب اختيارهم.[125]

*خلاصة

لقد استعرضنا في المبحث الأوّل من هذا التقرير واقع القوانين اللغويّة التي تُمثّل الجانبَ التشريعيّ الذي يَحكمُ الشأن اللغويّ في مُختلف أوجه النشاط والتداول، وبيّنا مسارات التشريع اللغويّ ومستوياته في المدوّنة القانونيّة العربيّة. وسنتناول في المبحث القادم الوجه القانونيّ الآخر المتمثّل في الكيانات المؤسّسيّة والمبادرات التي تُعنى باللغة العربيّة، دراسةً وتطويرًا وتخطيطًا ودعمًا.

3.0 المبحث الثاني: المؤسّسات المرجعيّة والمبادرات الداعمة

يسعى هذا المبحث إلى تقديم قراءة عامّة في واقع البنية المؤسّسيّة التي تُعنى باللغة العربيّة، بهدف الوقوف على مدى مساهمتها في ترقية اللغة العربيّة، وتقويم تجاربها، واختبار فاعليّتها في واقعنا اللغويّ؛ سواء في ذلك المؤسّسات المرجعيّة التي تُعنى بالتأصيل العلميّ والبعد التخطيطيّ، أو المبادرات المؤسّسيّة الداعمة للجهود الرامية إلى حماية اللغة العربيّة وتعزيزها.

ولا بدّ لنا أن نقول هنا إنّ البحث في واقع المؤسّسات اللغويّة في وطننا العربيّ تكتنفه صعوبات منهجيّة وعمليّة؛ ذلك أنّ الكتابة العلميّة التي تتوخّى المنهجيّة والشمول تستدعي من الباحث طول المعايشة لواقع هذه المؤسّسات، والتردّد بين ردهاتها، وقراءة إنتاجها، حتّى يتمكّن الباحث من تقديم صورة وافية لواقع الحال، ويقدم رؤية يستشرف بها آفاق المستقبل. ومع توزّع المؤسّسات والمبادرات على اتّساع الرقعة الجغرافيّة لوطننا العربيّ، أضحى الوصول إلى البيانات الكافية والمعلومات الدقيقة والإنتاجات الكاملة من الصعوبة بمكان، لا سيّما وأنّ كثيرًا من هذه المؤسّسات لا تتوافر لديها مواقع على شبكة الإنترنت، وإن وجدت فيعتريها ضعف المحتوى ونقصانه، والحاجة إلى تحديث البيانات وتحيينها.

على أنّنا سعينا بما توافر لدينا من جهد ووقت وإمكانات، وبقدر ما أُتيح لنا من معرفة سابقة ببعض هذه المؤسّسات، أن نقدّم صورة عامّة عن واقع مرجعيّات اللغة العربيّة. وتفصيل الحديث عنها في الآتي:

3.1 مجامع اللغة العربيّة

تُشكّل مجامع اللغة العربيّة أحد أهمّ الكيانات المؤسّسيّة القائمة على خدمة اللغة العربيّة في العصر الحديث؛ فمنذ ما يزيد على قرن من الزمان، عند تأسيس أوّل مجمع في دمشق عام 1919، ومجامع اللغة العربيّة تعدّ واجهة المؤسّسات المرجعيّة للّغة في وطننا العربيّ. ويمكننا أن نتلمّس في حديث شوقي ضيف - رئيس مجمع اللغة العربيّة بمصر سابقًا - حجم الطموحات العالية، التي رافقت فكرة إنشاء مجامع اللغة الأُولى في بلادنا العربيّة، إذ يقول: "أخذت البلدان العربيّة تفكّر منذ القرن الماضي في تأسيس مجامع ترعى العربيّة وتصونها وتحافظ عليها وتعمل على إعدادها للوفاء بالحاضر والعلم المعاصر، مع الاعتداد بماضيها وتراثها من علم وفكر وأدب ودين وفلسفة."[126]

> **يعود انحسار الدور المحوريّ المُلقى على عاتق المجامع العربيّة إلى عدة أسباب؛ يأتي في مقدّمتها غياب التنسيق بين المجامع اللغويّة وبين مراكز الأبحاث والعلوم في مختلف الميادين العلميّة والاجتماعيّة، وانكفاء المجامع على ذاتها، مغرّدة بعيدًا عن سرب المراكز العلميّة والمؤسّسات البحثيّة، والنتيجة غياب للتكامليّة المتوخّاة لدخول اللغة العربيّة في مختبرات العلم والتقانة المتجدّدة.**

وبالنظر إلى الأهداف التي صاغتها المراسيم والقوانين المنظّمة لعمل مجامع اللغة العربيّة، نتبيّن قدر الغايات التي كان يُتوخّى تحقيقها، والمهامّ التي أُنيطت بها وفي طليعتها: (1) المحافظة على سلامة اللغة العربيّة وجعلها مواكبةً لمتطلّبات العلوم والآداب والفنون وملائمةً لاحتياجات الحياة الإنسانيّة المتجدّدة، (2) ووضع المصطلحات العلميّة والفنّيّة والأدبيّة وتعريب الأجنبيّ منها، والعمل على توحيدها ونشرها، (3) والعناية بالتراث العربيّ والإسلاميّ والعمل على توثيقه ونشره، (4) وتشجيع التأليف والتعريب والترجمة والنشر، (5) وتطوير أساليب تعليم اللغة العربيّة وتيسيرها.[127] ولتحقيق ذلك صدرت عن

مجامع اللغة العربيّة - على تفاوت بين مجمع وآخر - خلال العقود المنصرمة مئات من الإصدارات والأعمال المرجعيّة، كالمعاجم اللغويّة، والمعاجم العلميّة المتخصّصة، والبحوث والدراسات، والمجلّات المحكّمة، وأعمال تحقيق التراث ونشره؛ وغيرها مما لا يتّسع لهذه الورقة إحصاءه واستقصاءه.

جدول رقم 1
قائمة بمجامع اللغة العربيّة[128]

م	اسم المجمع	تاريخ التأسيس
1	مجمع اللغة العربيّة بدمشق	1919
2	مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة	1932
3	المجمع العلميّ بالعراق	1947
4	مجمع اللغة العربيّة بالأردن	1976
5	مجمع اللغة العربيّة بالجزائر	1986
6	المجمع التونسيّ للعلوم والآداب والفنون - بيت الحكمة	1989
7	مجمع اللغة العربيّة بالسودان	1993
8	(مجمع اللغة العربيّة بفلسطين (رام الله	1994
9	مجمع اللغة العربيّة بليبيا	1994
10	(مجمع اللغة العربيّة بحيفا (فلسطين المحتلّة	2007
11	مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربيّة	2008
12	(مجمع اللغة العربيّة بغزّة (فلسطين	2013
13	المجمع العلميّ اللغويّ اليمنيّ	2013
14	مجمع اللغة العربيّة بالشارقة	2016
15	مجلس اللسان العربيّ بموريتانيا	2017

بيدَ أن كثيرًا من الباحثين والكتّاب يرون أن كلّ هذه الإنتاجات المجمعيّة لا تعدو كونها رهينة الخزائن وحبيسة أرفف المكتبات، ولم تؤثّر في واقع اللغة العربيّة المعايشة والحيّة، بل لم تواكب احتياجات الإنسان المعاصر وتحوّلاته الثقافيّة المتسارعة، فضلًا عن مسايرة التطوّرات المتلاحقة في مجالات العلوم والفنون والآداب. فأضحت المجامع غريبة على هامش العصر، تعيش ماضويّة لغويّة؛ لا تنسجم مع تغيّرات الزمن وطبيعة اللغة الاجتماعيّة.

ويُعزى انحسار الدور المحوريّ المُلقى على عاتق المجامع العربيّة إلى عدّة أسباب؛ يأتي في مقدّمتها غياب التنسيق بين المجامع اللغويّة وبين مراكز الأبحاث والعلوم في مختلف الميادين العلميّة والاجتماعيّة، وانكفاء المجامع على ذاتها، مغرّدة بعيدًا عن سرب المراكز العلميّة والمؤسّسات البحثيّة. والنتيجة غياب للتكامليّة المتوخّاة لدخول اللغة العربيّة في مختبرات العلم والتقانة المتجدّدة. كما أنّ جزءًا من المشكلة يعود إلى عدم إلزاميّة القرارات المعجميّة، فليس لها صفة قانونيّة توجب على غيرها من المؤسّسات والأجهزة الحكوميّة والخاصّة الالتزام بقراراتها اللغويّة، وهو ما يجعل قراراتها اللغويّة غير فاعلة على الصعيد الرسميّ.

ومن جانب آخر، لا يخفى على أيّ متابع غياب غالبيّة المجامع اللغويّة عن التواصل الفعّال مع المجتمع الخارجيّ، وانزواؤها داخل دوائرها المجمعيّة الضيّقة، وغياب الابتكار في أساليب الدخول إلى الميادين الاجتماعيّة؛ إلى جانب غياب بعضها شبه التامّ عن التواصل المؤثّر في شبكات الإنترنت؛ حتّى إننا نجد أن بعض المجامع اللغويّة لا تتوافر أصلًا على موقع إلكترونيّ، فضلًا عن وجودها في شبكات التواصل الحديثة التي أضحت سمة العصر وعنوانه.

بعد هذا، وإذا ما أمعنّا النظر إلى قائمة مجامع اللغة العربيّة في الجدول رقم 1 أدناه، والتي بلغ عددها حتّى الآن قرابة 15 مجمعًا لغويًّا، وبعد تجربة مجمعيّة تجاوزت حتّى الآن مائة سنةٍ من الزمان؛ فإنّنا نتساءل: هل يكمن علاج واقعنا اللغويّ في التسابق إلى إنشاء مجامع لغويّة جديدة أو أنّ معطيات الراهن تستدعي منّا التفكير في تطوير آليّات عملها، والعمل على إعادة تقويم هذه التجربة؟ نتساءل عن هذا ونحن نرى تسابقًا عربيًّا إلى تكرار تجربة المجامع اللغويّة، بعضها خرج إلى عالم الواقع، وبعضها الآخر ما زال في إطار الإعداد والنقاشات الحكوميّة، وأحاديث الصحف. ويبلغ هذا التساؤل مداه، إذا ما لاحظنا أنّ بقعة جغرافيّة مثل فلسطين وحدها، توجد فيها ثلاثة مجامع لغويّة!

3.2 المراكز الحكوميّة، ومؤسّسات التخطيط اللغويّ

ونعني بها تلك الأجهزة واللجان والمؤسّسات التي أنشأتها الحكومات بهدف التخطيط ورسم السياسات اللغويّة، إلى جانب تلك المؤسّسات التي تُعنى بتنظيم المبادرات الرامية إلى حماية اللغة العربيّة وخدمتها وتعزيز حضورها. ويمكننا الإشارة إلى أبرز المؤسّسات الحكوميّة في الآتي:

المجلس الأعلى للّغة العربيّة بالجزائر (تأسّس عام 1996)

أنشئ المجلس الأعلى للّغة العربيّة بالجزائر بوصفه هيئة استشاريّة لدى رئاسة الجمهوريّة الجزائريّة. وقد أنيط بالمجلس بشكل أساسيّ متابعة تنفيذ قانون اللغة العربيّة في الجزائر الصادر 1991، كما كلّف بالتنسيق بين مختلف الهيئات المشرفة على عمليّة تعميم استعمال اللغة العربيّة وترقيتها وتطويرها. على أن يرفع تقاريره ومرئياته بشأنها إلى رئيس الجمهوريّة الجزائريّة. وإلى جانب هذه المهام، نجد أن قانون إنشائه قد نصّ على مهامّ تتعلق بالتخطيط اللغويّ، واقتراح السياسات اللغويّة، ومتابعة تنفيذها، إضافة إلى مهامّ أخرى من بينها:[129]

- المساهمة في اقتراح العناصر العمليّة التي تشكّل قاعدة وضع برامج وطنيّة في إطار السياسة العامّة لبرامج تعميم استعمال اللغة العربيّة.
- دعم التنفيذ الفعليّ للبرامج الوطنيّة، أو البرامج القطاعيّة المتعلّقة بتعميم استخدام اللغة العربيّة.
- ترقية استعمال اللغة العربيّة وحمايتها في الإدارات والمرافق العموميّة والحرص على سلامتها.
- دراسة برامج العمل القطاعيّة الخاصّة بتعميم استعمال اللغة العربيّة، وإبداء الآراء فيها، والتأكّد من انسجامها وفعاليّتها، ولهذا الغرض يعمل المجلس على تلقّي كلِّ المعلومات والمعطيات والإحصائيّات من الإدارات والمؤسّسات والهيئات العموميّة التي تتعلق بمهامّه ونشاطه.

مؤسّسة محمد بن راشد للمعرفة (تأسّست في 2007)

وهي مؤسّسة ذات طابع عالميّ في مجال المعرفة والتنمية، وقد أطلقت بمبادرة من الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم. وتتلخّص رسالتها في نشر المعرفة عالميًّا لتنمية المجتمعات، عبر: تحسين جودة التعليم ودعم البحث العلميّ وريادة الأعمال وتفعيل الدور المعرفيّ والثقافيّ للّغة العربيّة. وقد أسّست الهيئة عددًا من المبادرات الثقافيّة والمعرفيّة التي تهدف إلى تفعيل الدور الثقافيّ والمعرفيّ للّغة العربيّة، ومن أهمها: مبادرة "بالعربيّ،" ومبادرة "تحدّي الأميّة" و"عائلتي تقرأ" و"بيتُ الشعر" و"برنامج دبيّ الدوليّ للكتابة،" وغيرها.[130]

لجنة تمكين اللغة العربيّة بسوريا (تأسّست عام 2007)

أوكل إلى هذه اللجنة مهمّة إنجاز خطّة وطنيّة تستهدف تمكين اللغة العربيّة في الجمهوريّة السوريّة، والحفاظ عليها والاهتمام بإتقانها، ومتابعة خطوات التنفيذ مع الجهات المعنيّة، على أن ترفع التقارير إلى نائب رئيس الجمهوريّة السوريّة. وقد جاءت الخطّة التي أنجزتها اللجنة العُليا لتمكين اللغة العربيّة في أربعة محاور، تناول أوّلها المسوّغات الداعية إلى وضع الخطّة. والقسم الثاني منها تناول الواقع اللغويّ والعوامل المؤثّرة فيه. ووقف القسم الثالث على سبل المواجهة، وركّز القسم الرابع على القضايا التي تتطلب معالجة ملحّة. وقد وضعت الخطة ملامح السياسة اللغويّة للجمهوريّة السوريّة؛ إذ حدّدت مهمات وواجبات يقع على عاتق المؤسّسات والوزارات والقطاعات المختلفة تنفيذها والالتزام بها، فتطرّقت إلى جوانب التعليم والتعليم العالي، والإعلام والثقافة، والاقتصاد والسياحة، وغيرها من القطاعات. وقد عملت اللجنة - بموجب قرار تأسيسها - على متابعة تنفيذ الخطّة التي وضعتها مع الجهات المختلفة.[131]

لجنة تحديث تعليم اللغة العربيّة في الإمارات العربيّة المتّحدة (تأسّست عام 2012)

تأسّست اللجنة بتوجيه من الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس دولة الإمارات العربيّة المتّحدة. وهدفت اللجنة إلى وضع تصوّر حديث في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها. وقد ضمّت اللجنة خبراء تربويّين وأكاديميّين وسياسيّين وإعلاميّين بارزين، لتقديم تقرير شامل بشأن تحديث تعليم اللغة العربيّة، واقتراح أساليب تعليميّة وآليّات لتبنّي مناهج جديدة تسهم في تعزيز استخدام اللغة العربيّة وتعليمها لأبنائها والناطقين بغيرها. وقد انتهت أعمال اللجنة في 2013 بإصدار تقرير بعنوان" العربيّة لغة حياة." وقد عالج التقرير موضوع تعليم اللغة العربيّة من خلال خمسة محاور:[132] (1) المنهاج: من حيث الأسس والمعايير التي يبنى عليها والمحتوى المتضمَّن فيه. (2) المعلّم: من حيث إعداده وتطوير قدراته وتدريبه. (3) ثقافة القراءة. (4) دور الإعلام في دعم تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها. (5) تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة في الإمارات العربيّة المتّحدة (أنشئ عام 2012)

أُنشئ المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة في عام 2012 بموجب قرار من مجلس الوزراء الإماراتيّ. ويضمّ في عضويته نخبة من العلماء والمتخصّصين والأكاديميّين، ويهدف المجلس، حسبما نصّت عليه المادّة الثانية من قرار إنشائه، إلى رعاية ودعم الجهود الرامية لتطبيق مبادئ ميثاق اللغة العربيّة وتوصياته. وقد حدّد القرار نطاق عمل المجلس في عدد من الاختصاصات وهي: مناقشة واقتراح السياسات والدراسات الخاصّة بتعزيز ورعاية جهود الحفاظ على اللغة العربيّة على مستوى دولة الإمارات، والتنسيق بين الجهات الاتّحاديّة والجهات الخاصّة في الدولة بهدف تعزيز تطبيق الميثاق، وتقديم التقرير السنويّ إلى رئيس مجلس الوزراء بشأن التقدّم المنجز في تطبيق الميثاق.[133]

مركز أبو ظبي للّغة العربيّة (أنشئ عام 2020)

أنشأت حكومة أبو ظبي مركزًا للّغة العربيّة في عام 2020 يتبع دائرة السياحة والثقافة بإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة. وبالنظر إلى الاختصاصات التي حدّدها قانون إنشاء المركز (2020/2)، نلمس البعد الاستراتيجيّ الذي يؤمّل من المؤسّسة المستحدثة أن تضطلع به في معالجة القضيّة اللغويّة؛ إذ أوكل إلى المؤسّسة بأن تقوم باقتراح السياسات والخطط والتشريعات الكفيلة بالنهوض بالعربيّة وتمكينها وتعزيزها في مختلف أوجه الحياة. إلى جانب رصد التحدّيات التي تواجه اللغة العربيّة المعاصرة ودراسة واقعها. وإلى جانب ذلك، يُعنى المركز بمعالجة القضيّة اللغويّة في عدّة جوانب، منها: التعليم، والبحث العلميّ، ونظم الذكاء الاصطناعيّ والتكنولوجيا والتقنيّات الحديثة. كما يضطلع المركز بتنظيم الجوائز المحلّيّة والعالميّة والمجلات المحكّمة والمتخصّصة التي تحفّز على الإسهام في تطوير اللغة العربيّة، وتأسيس وإدارة مكتبات ومراكز متخصّصة باللغة العربيّة وتراثها المخطوط ولهجاتها وعلومها وآدابها وفنونها وبالشعر وعلاقتها باللغات الأخرى، وتنظيم المعارض المتخصصة للكتب والمؤتمرات المتعلّقة باختصاصات المركز.[134]

3.3 مؤسّسات العمل العربيّ المشترك

يمثّل العمل العربيّ المشترك جانبًا مهمًّا من جوانب المرجعيّة المؤسّسيّة للثقافة العربيّة خلال العقود المنصرمة، وهو ما أسهم بشكل أو بآخر في صياغة ما آل إليه واقع اللغة العربيّة اليوم. فمنذ تحرّر الدول العربيّة من نير الاستعمار، وبعد تأسيس جامعة الدول العربيّة في 1945، و"بيت العرب" يعمل على إنشاء الخطط والاستراتيجيّات الثقافيّة، التي تستهدف حماية الهويّة الثقافيّة وتنميتها في بلادنا العربيّة. ولقد انبثقت من التعاون العربيّ والدوليّ المشترك، عدد من المؤسّسات التي تُعنى عناية مباشرة باللغة العربيّة، نعرض هنا أبرزها:

المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) (تأسّست عام 1970)

وهي منظّمة تعمل تحت مظلّة جامعة الدول العربيّة، وتُعنى بتطوير الثقافة العربيّة في مجالات التربية والثقافة والعلوم، والعمل على التنسيق المشترك فيما بين الدول العربيّة. وقد تمّ الإعلان رسميًّا عن قيامها بالقاهرة يوم 25 يوليو 1970، ومقرّها في تونس. وتعبّر الوثائق الأساسيّة للمنظّمة عن هدفها الرامي إلى الوحدة الفكريّة بين أجزاء الوطن العربيّ عن طريق التربية والثقافة والعلوم. وفي إطار هذا الهدف العامّ، تقوم المنظمة بجملة من المهامّ، من بينها تنمية

اللغة العربيّة والثقافة العربيّة الإسلاميّة داخل الوطن العربيّ وخارجه. وينبثق عن المنظمة عدد من الأجهزة والمؤسّسات وهي: معهد البحوث والدراسات العربيّة (القاهرة)، ومعهد المخطوطات العربيّة (القاهرة)، ومكتب تنسيق التعريب (الرباط)، ومعهد الخرطوم الدوليّ للّغة العربيّة (الخرطوم)، والمركز العربيّ للتعريب والترجمة والتأليف والنشر (دمشق). وترتبط الدول الأعضاء بالإدارة العامّة للمنظّمة عن طريق اللجان الوطنيّة للتربية والثقافة والعلوم بهذه الدول وبواسطة المندوبين الدائمين لدى المنظمة.[135]

المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج (أنشئ عام 2007)

يعدّ المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج أحد المراكز الثلاثة التي تتفرّع من مكتب التربية العربيّ لدول الخليج، وهو أحد المشروعات المشتركة لدول مجلس التعاون الخليجيّ. وقد جاءت فكرة إنشاء المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج بهدف تطوير المناهج التعليميّة للّغة العربيّة، بما يتناسب والتطوّر العلميّ والتقنيّ ومتطلّبات العصر. وقد صدر قرار إنشاء المركز في عام 2007، ليكون مقرّه الدائم في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة.[136] يقدّم المركز مؤتمرات ومحاضرات وورشًا في مجال اللغة العربيّة، ولعلّ أهم ما يتميّز به عمل المركز هو دوره في رسم السياسات التعليميّة للّغة العربيّة، إذ يعمل على إصدار معايير تعليميّة موحّدة للّغة العربيّة في مختلف المراحل التعليميّة.

المجلس الدوليّ للّغة العربيّة (تأسّس عام 2008)

منظّمة دوليّة مستقلّة؛ تأسّست بموجب مبادرة تقدّم بها المنسّق العام للمبادرة إلى منظّمة اليونسكو، التي رحّبت بالمبادرة وخاطبت الدول العربيّة والمنظّمات الدوليّة لدعمها، وقد حظيت بدعم عربيّ ودوليّ كبيرين. وبعد دراسة قانونيّة من قبل منظّمة اليونسكو تقرّر أن يُنشأ المجلس بصفة منظّمة دوليّة مستقلّة، تعمل على تنسيق الجهود الفرديّة والاجتماعيّة والحكوميّة والأهليّة، وألا يتبع أيّ جهة حكوميّة أو أهليّة حتى يتمتّع بالاستقلاليّة والموضوعيّة، وأن يكون جامعًا للمهتمّين باللغة العربيّة، وأن يعمل على التواصل بين العلماء والمختصّين وصنّاع القرار والمسؤولين في مختلف الدول. وأن يعمل ضمن ما تؤطره المزايا والحصانات الممنوحة للمنظّمات الدوليّة العاملة في إطار الأمم المتّحدة.[137] وقد نصّ قانون مكتبة محمد بن راشد آل مكتوم رقم (14) لسنة 2016 على أن تُلحق بالمكتبة عدّة مبادرات ومن بينها، مقرّ المجلس الدولي للّغة العربيّة.[138]

يُعنى المجلس بتحقيق عدد من الأهداف، ومن بينها: النهوض باللغة العربيّة وثقافتها ونشرها وربطها باللغات المختلفة، وتشجيع تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها والعمل بها والدفاع عنها في الإدارة والتعليم وسوق العمل والتجارة والصناعة والتقنيّة والاقتصاد والثقافة والفنون والإعلام والسياحة وجميع الميادين الحيويّة في المؤسّسات الحكوميّة والأهليّة، وتقديم الاستشارة، والإشراف على المؤسّسات والمشاريع المعنيّة باللغة العربيّة، والتواصل والتنسيق وتبادل الخبرات مع الأفراد والمؤسّسات والهيئات الحكوميّة والأهليّة، والوطنيّة والعربيّة والإسلاميّة والدوليّة، في المجالات التي تتعلق باللغة العربيّة وثقافتها، وغيرها. وقد انبثقت عن المجلس عدّة أذرع تعمل تحت مظلته، وهي: صحيفة اللغة العربيّة، والجمعيّة الدوليّة لأقسام اللغة العربيّة، والاتحاد الدولي للترجمة العربيّة، والمؤتمر الدولي للّغة العربيّة. ويعدّ مؤتمر اللغة العربيّة الذي يُقام سنويًّا بتنظيم من المجلس الدولي للّغة العربيّة أبرز المؤتمرات اللغويّة التي يفد إليها الباحثون والدارسون والمهتمون من كلّ حدب وصوب، إذ يلتقي فيه جمع غفير من الباحثين والمتخصّصين بالعربيّة وعلومها، والعلوم المجاورة لها. ولقد انطلقت أعمال الدورة الأُولى من المؤتمر في بيروت عام 2012. وبرعاية كريمة من الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، انطلقت بعدها 9 دورات أخرى حتى الآن، في إمارة دبيّ بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة.[139]

3.4 مؤسّسات المجتمع المدنيّ

تعدّ مؤسّسات المجتمع المدنيّ التي تناضل من أجل حماية اللغة العربيّة من التجارب اللافتة في الوطن العربيّ، إذ يمكننا القول بأنّها تؤسّس لتوجّه مؤسّسي آخر في الدفاع عن اللغة العربيّة وحمايتها من منطلق شعبيّ أهليّ، وتقوم عبر جهود تطوّعيّة غير حكوميّة يضطلع بها ثلّة من المناضلين الغيورين على واقع العربيّة.

ولقد تأسّست في البلاد العربيّة كثير من الجمعيّات التي تناضل من أجل حماية اللغة العربيّة، والحفاظ عليها، ويكفينا أن نلتفت إلى تسمياتها – والتسمية فعل دالّ مقصود – حتّى نتبيّن المهمّة التي اضطلعت بها تلك الجمعيّات؛ فعلى سبيل التمثيل نجد في الإمارات العربيّة المتّحدة "جمعيّة حماية اللغة العربيّة،" وفي تونس "جمعيّة تنمية اللغة العربيّة وحمايتها،" وفي لبنان "جمعيّة حماة الضاد." وفيما يأتي قائمة بأسماء بعض الجمعيّات المدنيّة في الوطن العربيّ:

جدول رقم 2
قائمة بمجموعة من مؤسّسات المجتمع المدنيّ المعنيّة باللغة العربيّة[140]

م	اسم الجمعيّة	الدولة	تاريخ التأسيس
1	جمعيّة تعريب العلوم الطبّيّة	الأردن	1989
2	الجمعيّة الجزائريّة للدّفاع عن اللغة العربيّة	الجزائر	1990
3	جمعيّة لسان العرب	مصر	1992
4	جمعيّة تعريب العلوم	مصر	1994
5	الجمعيّة المصريّة لهندسة اللغة	مصر	1996
6	جمعيّة الضاد لنشر العربيّة والدفاع عنها	موريتانيا	1997
7	جمعيّة الثقافة العربيّة في حيفا	فلسطين	1998
8	جمعيّة حماية اللغة العربيّة	الشارقة – الإمارات	1999
9	جمعيّة حُماة اللغة العربيّة	مصر	2000
10	الجمعيّة العلميّة السعوديّة للّغة العربيّة	السعوديّة	1421هـ/2001م

11	الجمعيّة المغربيّة لحماية اللغة العربيّة	المغرب	2007
12	جمعيّة حماة الضاد	لبنان	2010
13	جمعيّة تنمية اللغة العربيّة وحمايتها	تونس	2011
14	الجمعيّة الليبيّة لأصدقاء اللغة العربيّة	ليبيا	2011
15	جمعيّة أساتذة اللغة العربيّة	المغرب	2011
16	الائتلاف الوطنيّ من أجل اللغة العربيّة	المغرب	2012
17	جمعيّة حوسبة اللغة العربيّة	الأردن	2012
18	الجمعيّة الليبيّة لحماية اللغة العربيّة	ليبيا	2017

وبالنظر إلى البيانات التأسيسيّة لبعض هذه الجمعيّات يمكننا أن نذكر إجمالًا أبرز الأهداف التي تعمل على تحقيقها، ومنها: (1) الدعوة إلى المحافظة على اللغة العربيّة، وتمكينها، والاعتزاز بها. (2) العمل على تيسير اللغة العربيّة وتقريبها والحثّ على استعمالها في شتّى مناحي التخاطب الرسميّ. (3) العناية بقضايا تعليم اللغة العربيّة، والدعوة إلى دراسة تراثها. (4) العمل على تعريب العلوم، وتشجيع حركة الترجمة من العربيّة وإليها. (5) التعامل مع قضايا اللغة العربيّة في المجالات الإلكترونيّة الحديثة. ولأجل تحقيق هذه الأهداف تنظم الجمعيّات مؤتمرات وورشًا وبرامج ومسابقات، وغير ذلك من الفعاليّات.

ويمكننا أن نتلمّس من بيانات هذه الجمعيّات وخطاباتها الصوت العالي الذي ينافح به المناضلون عن لغة الضاد، فعلى سبيل المثال نقرأ في بيان محمد بن عبد العظيم رئيس جمعيّة تنمية اللغة العربيّة وحمايتها بتونس، بيانًا أصدره في 2014 يقول فيه: "إنّ جمعيّة تنمية اللغة العربيّة وحمايتها بتونس، بعد النظر في واقع اللغة العربيّة بتونس في جميع مستويات استعمالها، وأوجه التعامل معها وبها، تعبّر عن قلقها الشديد من واقع اللغة الوطنيّة، كما أقرّها الدستور الجديد في مادّته الأُولى، إنّه واقع مريض وشاذّ، يتنافى وأحكام الدستور، ويهدّد الهويّة، ويعيق كلَّ مسار للتطوّر والنهوض الوطنيّ والقوميّ. إنّ أعراض هذا الواقع المؤلم تتجلّى في مختلف الميادين، وأهمّها التعليم والإعلام... أمّا القوانين المنظّمة للاستعمال اللغويّ فمنعدمة أو غائبة، أو معطّلة وغير محترمة، إنّه واقع يتطلّب الإسراع ببذل الجهود الضروريّة اللازمة من قبل كلّ المسؤولين والمعنيّين قبل أن يزيد استفحالًا وتتأكّد مضارّه.. إلخ."[141] وفي الجزائر، نقرأ بيان جمعيّة الدفاع عن اللغة العربيّة، تجاه ما أسمته "طمس اللغة العربيّة ورفع الفرنسيّة" في المدارس الجزائريّة، ومما جاء فيه: "تحرّك رجال التربية الوطنيّون لافتين النظر للإجراءات الخطيرة... لضرب اللغة العربيّة ورفع اللغة الفرنسيّة في المدرسة الجزائريّة، والحدّ من الحجم الساعي للّغة الإنجليزيّة لحساب الحجم الساعي للّغة الفرنسيّة، وفرنسة تعليم العلوم في المرحلة الثانويّة... إنّ هذا الأسلوب يكشف سيطرة اللوبيّ الفرنكفونيّ على البلاد، الذي امتدّت يده للمدرسة الجزائريّة التي تُعتبر قلعة الثوابت الوطنيّة..."[142]

ومما نلاحظه في نشاط العمل المدنيّ المتّصل باللغة العربيّة، ظهور جمعيّات تُعنى بجانب تخصّصيّ معيّن من قضايا اللغة العربيّة، فعلى سبيل نذكر جمعيّة حوسبة اللغة العربيّة بالأردن، وجمعيّة تعريب العلوم في مصر، وجمعيّة تعريب العلوم الطبّيّة في الأردن، وجمعيّة أساتذة اللغة العربيّة في المغرب.

وبالرجوع إلى قائمة جمعيّات اللغة العربيّة، يُمكننا أن نلاحظ وجود عدّة جمعيّات فاعلة تُعنى بالقضيّة اللغويّة في البلد الواحد، فعلى سبيل المثال نذكر جمعيّات اللغة العربيّة في المغرب، وفي الأردن، وفي مصر. وهو ما يستوجب إنشاء منسقيّات تقوم بالتنسيق بين الجهود التي تقوم بها الجمعيّات المختلفة في البلد الواحد، حتّى تتضافر الجهود لبلوغ الهدف المنشود. وقد رأينا في المغرب قيام "الائتلاف الوطنيّ من أجل اللغة العربيّة" وهي مؤسّسة تنسيقيّة أهليّة، تعمل على جمع الفاعلين والمؤثرين لخدمة اللغة العربيّة، من أجل توحيد الصوت المغربيّ في خدمة اللغة العربيّة.

3.5 الجوائز العربيّة، وإنعاش الإنتاج اللغويّ

تعدّ جوائز الإبداع العربيّ اليوم من أهمّ المبادرات المؤثّرة في واقع اللغة العربيّة ورعاية آدابها وفنونها؛ فقد أسهمت الجوائز في إنعاشِ الإنتاج اللغويّ بمختلف أشكاله؛ آدابًا وفنونًا، وترجمات، ودراسات رصينة. وإذا ما نظرنا إلى الأثر التسويقيّ والترويجيّ، فإنّه يمكن اعتبار الجوائز محرّكًا مهمًّا من محرّكات سوق العمل الإبداعيّ في محيطنا العربيّ، والدفع به إلى فضاءات جديدة من النشر والتوزيع والانتشار.

وبالنظر إجمالًا إلى الجوائز ذات الصلة بتطوير آفاق اللغة العربيّة ورعاية آدابها وفنونها، والحفاظ على تراثها وثقافتها؛ فإنه يمكن تقسيمها، إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

أوّلًا. جوائز اللغة العربيّة، وهي الجوائز التي أنشئت خصّيصًا لتقدير الجهود والإنجازات البحثيّة في مجال الدراسات اللغويّة واللسانيّة، أو لتكريم المبادرات الفرديّة والمؤسّسيّة التي تُعنى بخدمة اللغة العربيّة تعليمًا ونشرًا، أو تلك الجوائز التي خَصّصت ضمن فروعها فرعًا دائمًا لمكافأة المشروعات التي تُعنى بالدراسات اللغويّة والنقديّة. وتأتي في مقدّمة هذه الجوائز، جائزة محمد بن راشد للّغة العربيّة، إذ تعدّ اليوم من أرفع الجوائز في الوطن العربيّ المتخصّصة في خدمة اللغة العربيّة، وتقدير العاملين في ميدانها؛ أفرادًا ومؤسّسات. وجائزة الألكسو - الشارقة، للدراسات اللغويّة والمعجميّة التي تأتي بالتعاون بين المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم وبين مجمع اللغة العربيّة في الشارقة، والتي تهدف إلى دعم البحث والإنتاج الفكريّ في مجال الدراسات اللغويّة والمعجميّة، والإسهام في إبراز الجوانب المعرفيّة المتعلّقة باللغة العربيّة في إطار رصين وذي قيمة مضافة.

ثانيًا. جوائز العلوم والفنون والآداب والثقافة والفكر: وهي الجوائز المتعلّقة بتكريم الأعمال الإبداعيّة في الفنون والآداب، كالأعمال الشعريّة والروائيّة والقصصيّة والمسرحيّة، أو الجوائز الشاملة، التي تُعنى بالفكر والترجمة والثقافة العربيّة على عمومها. وتمثّل القسم الأكبر من مجمل الجوائز العربيّة، كجائزة نجيب محفوظ للرواية العربيّة، وجائزة الملك فيصل، وجائزة الشيخ زايد للكتاب، وجائزة السلطان قابوس للثقافة والفنون والآداب، وكالجائزة العالميّة للرواية العربيّة (البوكر العربيّة)، وغيرها.

ثالثًا. جوائز الترجمة: وهي الجوائز المتخصّصة في تكريم الإبداع الترجميّ، سواء أعمال الترجمة من اللغة العربيّة، أو الترجمة إليها. كجائزة الملك عبد الله بن عبد العزيز للترجمة.

جدول رقم 3
قائمة بعدد من الجوائز العربيّة[143]

	اسم الجائزة	مجالات الجائزة	الدولة	سنة التأسيس
1	جائزة الدولة التقديريّة	الفنون والآداب	مصر	1958
2	جائزة المغرب للكتاب	السرد - الشعر - الأدب الأمازيغيّ - أدب الطفل واليافعين - العلوم الإنسانيّة - العلوم الاجتماعيّة - الدراسات الأدبيّة والفنّيّة واللغويّة - الثقافة الأمازيغيّة - الترجمة	المغرب	1968
3	جائزة الملك فيصل	خدمة الإسلام - الدراسات الإسلاميّة - اللغة العربيّة والأدب - الطبّ - العلوم	السعوديّة	1976
4	جائزة الكويت	الآداب والفنون - العلوم الأساسيّة - الرياضيات والعلوم التطبيقيّة - العلوم الاقتصاديّة والاجتماعيّة	الكويت	1979
5	جائزة أبو القاسم الشابي	الشعر - القصّة - المسرح - الرواية	تونس	1984
6	جائزة مؤسّسة سلطان بن علي العويس الثقافيّة	الشعر - السرد - الدراسات الأدبيّة والنقديّة - الدراسات الإنسانيّة والمستقبليّة	الإمارات	1990
7	جائزة البابطين	الشعر والدراسات الأدبيّة	الكويت	1990
8	جائزة نجيب محفوظ	الرواية	مصر	1993
9	جائزة الشارقة للإبداع العربيّ	القصّة القصيرة - الشعر الفصيح - الرواية - النصّ المسرحيّ - أدب الطفل- النقد	الإمارات	1997
10	جائزة النيل	الفنون، الآداب، العلوم الاجتماعيّة	مصر	1999
11	جائزة شنقيط	الدراسات الإسلاميّة والأدبيّة	موريتانيا	1999
12	جائزة عبد الله الثاني ابن الحسين للإبداع	الآداب والفنون - العلوم - المدينة العربيّة	الأردن	2001
13	جائزة الأركانة العالميّة للشعر	الشعر	المغرب	2002
14	جائزة الشيخ زايد للكتاب	الآداب - الترجمة - التنمية وبناء الدولة - أدب الطفل والناشئة - الفنون والدراسات النقديّة - المؤلف الشابّ - شخصيّة العام الثقافيّة - النشر والتقنيّات الثقافيّة	الإمارات	2006
15	جائزة الملك عبد الله بن عبد العزيز للترجمة	الترجمة	السعودية	2006
16	جائزة شاعر المليون	الشعر الشعبيّ	الإمارات	2006
17	جائزة الرواية العربيّة (البوكر)	الرواية	الإمارات	2007
18	جائزة ابن خلدون سنغور للترجمة	الترجمة	-	2007
19	جائزة سوق عكاظ	الشعر - السرد - الخطّ العربيّ	السعوديّة	2007
20	جائزة أمير الشعراء	الشعر العربيّ	الإمارات	2007
21	جائزة الإبداع العربيّ	العلوم الإعلاميّة - العلوم الاجتماعيّة - الأعمال الأدبيّة - الأعمال الفنّيّة	-	2007
21	جائزة خليفة التربويّة	أحد أفرعها في: الإبداع في تدريس اللغة العربيّة	الإمارات	2007
23	جائزة محمود درويش	الأدب والثقافة	فلسطين	2008
24	جائزة غسّان كنفاني	الإبداع الأدبيّ	فلسطين	2010
25	جائزة رفاعة الطهطاويّ للترجمة	الترجمة	مصر	2009
26	جائزة الطيّب صالح العالميّة للإبداع الكتابيّ	النقد - الدراسات النقديّة - أدب الأطفال - الترجمة - النصّ المسرحيّ - الشعر	السودان	2010

27	جائزة السلطان قابوس للثقافة والفنون والآداب	الثقافة، الفنون، الآداب	عُمان	2011
28	جائزة محمد بن راشد للّغة العربيّة	اللغة العربيّة	الإمارات	2014
29	جائزة كتارا للرواية العربيّة	الرواية	قطر	2014
30	جائزة الملتقى للقصّة القصيرة	القصّة القصيرة	الكويت	2015
31	جائزة الشيخ حمد للترجمة والتفاهم الدوليّ	الترجمة	قطر	2015
32	جائزة الألكسو - الشارقة للدراسات اللغويّة والمعجميّة	الدراسات اللغويّة الدراسات المعجميّة	الإمارات - الألكسو	2017
33	جائزة راشد بن حمد الشرفيّ للإبداع	الرواية، الدراسات النقديّة، القصّة القصيرة، أدب الأطفال، الشعر	الإمارات	2018

بالنظر إلى قائمة الجوائز العربيّة، فإنّه لا يفوتنا أن نلاحظ التزايد المطّرد في عدد الجوائز العربيّة خلال السنوات الأخيرة الماضية، وخصوصًا بعد عام 2006، إذ نلاحظ ظهور جوائز عربيّة عديدة لا سيّما في دول مجلس التعاون الخليجيّ التي أصبحت تقدّم تمويلات هائلة ودعمًا كبيرًا في سبيل تشجيع الإبداع العربيّ ورعايته.

ولا تسعفنا المصادر بالأرقام الدقيقة لإجماليّ الإنفاق الخليجيّ على الجوائز الإبداعيّة؛ غير أنّه يمكننا أن نستأنس بالإشارة إلى قيمة بعض أهمّ الجوائز الخليجيّة، للتدليل على التمويل الكبير المقدّم في سبيل الجوائز الإبداعيّة في المحيط العربيّ. فمن الجوائز التي تحظى بأهمّيّة كبيرة على الصعيد المعنويّ والماديّ على مستوى الوطن العربيّ جائزة الشيخ زايد للكتاب، التي تبلغ قيمتها الإجماليّة حوالي 9 ملايين درهم إماراتيّ (قرابة 2.5 مليون دولار أمريكيّ)، وجائزة محمد بن راشد للّغة العربيّة التي يبلغ مجموع جوائزها (770 ألف دولار أمريكيّ). وفي سلطنة عُمان تمثّل جائزة السلطان قابوس للعلوم والفنون والآداب أرفع الجوائز الإبداعيّة، إذ تبلغ قيمتها الإجماليّة 300 ألف ريال عمانيّ (قرابة 800 ألف دولار أمريكيّ). وفي المملكة العربيّة السعوديّة، يمكننا أن نشير مثلًا إلى جائزة الملك عبد الله بن عبد العزيز العالميّة للترجمة التي تبلُغ قيمةُ جوائزِها الإجماليّة 4.250 ملايين ريالٍ سعوديّ (قرابة 1.132 مليون دولار أمريكيّ) وجائزة الملك فيصل العالميّة التي تبلغ قيمة جوائزها الإجماليّة 3.750 ملايين ريال سعوديّ (حوالي 1 مليون دولار أمريكيّ). وغيرها من الجوائز الخليجيّة والعربيّة التي لا يتسع المقام هنا لتفصيل الحديث عنها. إلا أنّنا إذا ما تساءلنا عن الرسالة التي يحملها خطاب الجوائز العربيّة من خلال كلّ هذا الدعم والتمويل؛ فهل يمكننا القول بأنّ ثمّة وعيًا جديدًا تشكّل إزاء مسؤوليّة رعاية الإنتاج الإبداعيّ العربيّ وخدمة الثقافة العربيّة؟

وبغضّ النظر عن السجالات الجدليّة التي تطال الجوائز العربيّة، والتي ما فتئت تثار في كلّ محفل أدبيّ وفي كلّ موسم ثقافيّ، تلك المرتبطة على سبيل المثال، بالعلائق بين الشأن السياسيّ والثقافيّ، والانحيازات المتّصلة بالمصالح والوجاهات، وتكريس قيم معينة تتوافق وجهات التمويل، وغير ذلك من السجالات التي لا تنتهي، والتي ما زالت تطفح بها الحلقات النقاشيّة والحوارات الإعلاميّة. إلّا أنّه، ومع كلّ ذلك، لا يمكننا أن نغفل الفعل الثقافيّ المؤثّر الذي أنجزته الجوائز العربيّة خلال السنوات العشر الماضية، من حيث استثمارها في سوق الإبداع العربيّ، الذي يصبّ في نهاية الأمر، في مصبّ الإبداع اللغويّ العربيّ، وفي النهوض بحركة التأليف والنشر والترجمة على حدٍّ سواء.

وفي ظلّ توزّع هذه الجوائز وانتشارها وتعدّد اختصاصاتها ومستهدفيها، ظهرت أخيرًا دعوات لإنشاء كيان يجمع كلَّ هذه المبادرات ضمن عمل عربيّ مُشترك، فأنشئ في 2018 منتدى الجوائز العربيّة،[144] بهدف تبادل الخبرات والتجارب ومعايير التحكيم وأساليبها فيما بين الجوائز العربيّة، بغية تحقيق مستوى أفضل للجائزة العربيّة، ولإعلاء شأن المُبدع العربيّ ودعمه وتشجيعه لمواصلة العطاء الإبداعيّ. إضافة إلى الوقوف على التحدّيات، واقتراح أفضل السبل لتجاوزها.[145]

3.6 المشروعات المعجميّة الحديثة

لقد أصبحت المعاجم اليوم صناعةً لغويّة؛ تتبنّى رعايتها كبرى المؤسّسات العلميّة، وتستثمر الحكومات والمؤسّسات الخاصّة في الإنفاق عليها أموالًا طائلة، وما ذلك إلا لحفظ مخزون اللغة العربيّة، والعناية بما يستجد من ألفاظ وتراكيب، واستحداث ما يوجب العصر ومعطياته استحداثه، مواكبة لما يستجدّ في حقول العلم والمعرفة. ومن المعلوم أن المعاجم متنوّعة ومتعدّدة، فبعضها معاجم عامّة شاملة، وبعضها معاجم متخصّصة. ولا يمكننا تتبّع جميع مشاريع الأعمال المعجميّة في وطننا العربيّ، فذلك يحتاج إلى توسّع يضيق المقام هنا عنه، وحسبنا الإشارة إلى أهمّ المبادرات المعجميّة الضخمة، التي أعلن عن إطلاقها خلال السنوات العشر الماضية. نستعرض هنا بعضًا منها:

معجم محمد بن راشد للّغة العربيّة المعاصرة

أُعلن عن إطلاق معجم محمد بن راشد للّغة العربيّة المعاصرة في عام 2015. وهو معجم سنويّ يواكب التطوّر اللغويّ، ويبحث في مستحدثات الألفاظ في مختلف قطاعات العلم والفنون والآداب.[146] ويهدف هذا المعجم إلى أن يكون مرجعًا عالميًّا لاستعمال اللغة العربيّة في كافّة النواحي الحياتيّة الناتجة عن التطوّرات العلميّة والتقنيّة والأدبيّة وغيرها، بالإضافة إلى كونه مرجعًا للمترجمين من اللغات الأخرى إلى اللغة العربيّة.

المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة في الشارقة

أعلن عن انطلاق أعمال المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة في الشارقة عام 2018، ويأتي تأسيس المعجم بمبادرة من الشيخ سلطان بن صقر القاسميّ، حاكم الشارقة، ورئيس المجمع اللغويّ بالشارقة. وكان الشيخ سلطان القاسميّ قد أعلن عن تولّيه الإنفاق على مشروع المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة عام 2006، عبر اتّحاد المجامع اللغويّة بالقاهرة.[147]

ويسعى المعجم إلى دراسة تاريخ الألفاظ العربيّة، وتطوّر مصطلحاتها على امتداد 17 قرنًا. ومن المؤمّل أن يُنجز المعجم وفقًا لمراحل بحثيّة: الأُولى هي مرحلة النقوش القديمة، ثم مرحلة اللغات الساميّة، والمرحلة الثالثة هي مرحلة اللغة واستخدامها. تنضوي أعمال المعجم التنفيذيّة تحت مظلّة مجمع اللغة

العربيّة بالشارقة، ويقوم اتّحاد المجامع اللغويّة في القاهرة بأعمال التدقيق والمراجعة. وتعمل في إنجازه 9 لجان في مختلف البلاد العربيّة، ويعمل عليه علماء وباحثون وخبراء.[148]

معجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة

أطلق المركز العربيّ للدراسات والسياسات عام 2013 مشروع المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة، وهو معجم يهدف إلى التأريخ لمعاني مفردات اللغة العربيّة وتطوّر استعمالاتها، وتتبّع ما يطرأ عليها من تغيّرات في مباني الألفاظ أو في معانيها. وقد أعلن عن إنجاز المرحلة الأُولى من المعجم في عام 2019.[149]

3.7 المبادرات الجديدة، وتوظيف التكنولوجيا

يمثّل الفضاء الإلكترونيّ واقعًا جديدًا فرضته التحوّلات الاتّصاليّة المتسارعة التي شهدتها البشريّة خلال العقود المنصرمة. وفي ظلّ هذا الواقع الجديد ظهرت مبادرات عديدة تستثمر التطوّر التكنولوجيّ في تعزيز حضور العربيّة في هذه الفضاءات الجديدة.

ونلاحظ أن المبادرات اللغويّة في القطاع التكنولوجيّ عمومًا تأخذ أشكالًا رئيسة، وهي: (1) مبادرات تعمل على الجانب التعليميّ والتأصيل العلميّ والأكاديميّ للّغة العربيّة. (2) مبادرات ومشروعات تعمل على تطوير حوسبة اللغة العربيّة. (3) مبادرات مجتمعيّة تدعو إلى تعزيز استعمال اللغة العربيّة في شبكات الاتّصال والتواصل. (4) مبادرات رامية إلى تعزيز المحتوى العربيّ في الشبكة العالميّة بصفة عامّة.

وإلى جانب المبادرات التي تضطلع بها الأنظمة الحكوميّة ضمن جهودها الرسميّة في دعم اللغة العربيّة في الواقع الإلكترونيّ، نلاحظ في جانب آخر جهدًا مجتمعيًا بارزًا يقوم به متطوّعون، سواء على مستوى الأفراد أو مستوى المؤسّسات الخاصّة، وهو ما يعبّر عن وعي اجتماعيّ إزاء المسؤوليّة المجتمعيّة تجاه اللغة العربيّة.

وفي واقع الأمر، لا يتّسع المقام هنا لرصد جميع المبادرات الإلكترونيّة فهي عديدة ومتواصلة الظهور، وحسبنا الإشارة إلى بعض النماذج الدالّة، التي ظهرت خلال السنوات العشر الماضية. وفي الآتي إيجاز عن بعض هذه المبادرات:

مجمع اللغة العربيّة بالشبكة العالميّة

تأسّس مجمع اللغة العربيّة في الشبكة العالميّة في عام 2012، بهدف تحقيق عدد من الأهداف، من بينها: حماية اللغة العربيّة، وإبراز مكانتها، ودراستها، والعناية باللهجات العامّيّة، وتيسير اللغة العربيّة وتقريبها للدارسين، وإحياء التراث العربيّ. ويضمّ المجمع عددًا من أساتذة اللغة العربيّة والمتخصصين فيها من كافّة البلاد العربيّة. وبالإضافة إلى موقعه في شبكة الإنترنت فقد اتّخذ له مقرًّا في مكّة المكرّمة بالمملكة العربيّة السعوديّة. يحظى المجمع بمتابعات ومشاهدات عالية في موقعه على شبكة الإنترنت، وإلى جانب موقعه الإلكترونيّ الرسميّ، ينشط المجمع في شبكات التواصل الاجتماعيّ، ويحظى بتفاعل عالٍ وبمتابعة كبيرة من قبل المستخدمين في بعض المنصّات كالفيسبوك وتويتر. ويقوم المجمع بعدد من الأعمال والأنشطة والفعاليّات المستمرّة، إذ يعمل على دراسة الألفاظ والأساليب والمصطلحات المستجدّة في العلوم والآداب والفنون، ويصدر بشأنها فتاوى وقرارات، ويعمل على تعريب المصطلحات الأجنبيّة منها. بالإضافة إلى تقديم فتاوى في جوانب لغويّة أخرى، كالأساليب والنحو والصرف، وغيرها. وإلى جانب ذلك يتوافر موقع المجمع على منتدى حواريّ متخصّص في مناقشة المسائل اللغويّة، يشارك فيه لغويّون مختصّون. وبالإضافة إلى ذلك؛ يصدر عن المجمع عدد من الكتب والبحوث والدراسات، تضاف إليها مجلّة علميّة محكّمة تحمل اسم (مجلّة مجمع اللغة العربيّة على الشبكة) وتصدر مرة كلّ أربعة أشهر، تتناول قضايا اللغة العربيّة والمستجدّات على صعيد الدراسات اللغويّة. ويقوم المجمع بعقد محاضرات ودورات وورش في مختلف الفنون والعلوم العربيّة.

مبادرة تعزيز المحتوى العربيّ

وهي مبادرة إلكترونيّة أعلن عنها "مجلس محمد بن راشد للسياسات" في 2012، وتهدف إلى تعزيز المحتوى العربيّ في شبكة الإنترنت، ويشرف عليها صندوق الاتّصالات ونظم المعلومات التابع للهيئة العامّة للاتّصالات، وذلك بهدف تطوير الأدوات والبرامج التي ستعمل على تعزيز المحتوى العربيّ على الشبكة العنكبوتيّة.[150]

مبادرة الوسم (#بالعربيّ)

مبادرة أطلقتها مؤسّسة محمد بن راشد للمعرفة في عام 2013، وتسعى إلى الاحتفاء باللغة العربيّة في يومها العالميّ (18 ديسمبر من كلّ عام) عن طريق التشجيع على استخدام اللغة العربيّة فقط في جميع وسائل التواصل الاجتماعيّ: تويتر، وفيسبوك، وإنستغرام طيلة اليوم العالميّ للّغة العربيّة. وتركّز المبادرة على تقديم فعاليّات متنوّعة تغطّي معظم قنواتِ الإعلام الرقميّ ووسائل التواصل الاجتماعيّ، وتنشر الوعي بجماليّات اللغة العربيّة وكنوزها التي ترتبط بتراثنا وتاريخنا العربيّ الأصيل، ودعم اللغة العربيّة والمحافظة عليها والحثّ على استخدامها بصفة دائمة في قنوات التواصل الاجتماعيّ. وقد تمكّنت المبادرة من إيصال وسم (#بالعربيّ) في عام 2018 إلى أكثر من 3.5 مليارات مشاهدة، بما لقيته من تفاعل وانتشار لفعاليّاتها في مختلف دول العالم.[151]

مبادرة (ض)

وهي مبادرة من مبادرات مؤسّسة وليّ العهد بالأردن، تأسّست عام 2019 وتهدف إلى تطوير تقنيّات لتمكين اللغة العربيّة رقميًّا وإثراء المحتوى العربيّ على الإنترنت، وتعزيز المنصّات المختلفة للتواصل باللغة العربيّة واستخدامها في كافة مجالات الحياة العلميّة والتكنولوجيّة، والعمل على إعداد سفراء للّغة العربيّة لاستخدامها في مختلف ميادين المعرفة.[152]

4.0 خلاصة الواقع، ورؤية تجاه المستقبل

لا يمكن لأيّ مشروع ثقافيّ فاعل أن يُنجز دون أن يكون مرتكزًا على بنية أساسيّة تكفل له الثبات والاستقرار والاستمراريّة. وعند الحديث عن صياغة مشروع لغويّ يحفظ للعربيّة مكانتها، وسيادتها، وبقاءها لغةَ علم وعمل ومعرفة؛ فإنّه لا بدّ من تكوين أرضيّة صلبة يتأسّس عليها مشروعنا العربيّ. وبحسب تصوّرنا، فإن البنيتين التشريعيّة والمؤسّساتيّة تشكّلان الأرضيّة الصلبة لأي مشروع لغويّ.

وبوحي من ذلك؛ نكتب هنا في جزئيّتين خلاصة رؤيتنا تجاه التشريعات اللغويّة والمرجعيّات التي تُدير الشأن اللغويّ في وطننا العربيّ؛ تتناول الجزئيّة الأُولى رؤيتنا تجاه الواقع وإشكاليّاته وقضاياه. وفي الجزئيّة الثانية نجتهد في تقديم رؤية تصوّرية نقدّم فيها مقترحًا لصياغة مشروع لغويّ من الزاوية التشريعيّة والمؤسّساتيّة.

4.1 خلاصة الواقع

يمكننا أن نلخّص الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ وتحدّياتهما وإشكالاتهما، في النقاط الآتية:

- لقد تكوّنت خلال العقود المنصرمة مدوّنة واسعة من التشريعات اللغويّة التي يُنوخّى منها أن تسيّر الشأن اللغويّ في البلاد العربيّة، وقد جاءت هذه

التشريعات بحسب تصوّرنا وفقًا لمسارات ثلاثة: (1) **التشريعات الدستوريّة**، و(2) **القوانين اللغويّة المستقلّة**، و(3) **الموادّ القانونيّة** التي ترد في ثنايا التشريعات المنظّمة للقطاعات العامّة. ومن الملاحظ أن العناية بالمسألة اللغويّة تتباين من دولةٍ إلى أخرى؛ ففي حين تأخذ المسألة اللغويّة مكانة بارزة في قوانين دولةٍ ما؛ نجد أنّ دولًا أخرى لا تتوافر تشريعاتها على قدر موازٍ أو متقارب من القوانين الحاكمة لمسألة الاستعمال اللغويّ. ولا يمكننا هنا التحديد الدقيق للعوامل التي أدّت إلى هذا التفاوت في وجود التشريعات اللغويّة من دولة إلى أخرى، إلا أن ثمّة عاملَين أساسيّين يسهمان في الدفع بالحركة التشريعيّة، وهما: (1) **العامل الاجتماعيّ:** المتمثّل في وجود التعدد العرقيّ والإثنيّ داخل القطر الواحد، سواء أكان ذلك على سبيل السكّان الأصليّين، أو على سبيل المقيمين والوافدين في الدولة. (2) **العامل السياسيّ:** المتمثّل في التدافع السياسيّ الذي تشهده الدول، كالاستعمار والانفكاك منه، والاضطرابات السياسيّة وتحوّلات الحكم، وبروز حكم الأقلّيّات، وغيرها.

- وبالنظر إجمالًا إلى مدوّنة التشريعات اللغويّة في الوطن العربيّ؛ يمكننا القول إنّ غالبيّة الدول تفتقر إلى **سياسات لغويّة واضحة ومعلنة**؛ تحدّد فلسفة الدولة تجاه اللغة أو اللغات التي يستعملها أبناء القطر الواحد، وتحكم الجهود التشريعيّة ذات الصلة بحماية اللغة العربيّة، وإنّما هي **نصوص عامّة متفرّقة، لا يجمعها خيط ناظم، أو رؤية واضحة معلنة**.

- لقد أمكننا أن نرصد حراكًا قانونيًّا جديدًا خلال السنوات العشر الماضية إزاء التحديات التي تواجه اللغة العربيّة ولتسيير الشأن اللغويّ بشكل عام، وذلك بإصدار **تشريعات مستقلّة لحماية اللغة العربيّة** في بعض الدول العربيّة، هذه القوانين تمثّل في تصوّرنا بارقة أمل في معالجة القضيّة اللغويّة، ولبنات مُهمّة انضافت إلى مدوّنة التشريعات العربيّة، وتجربة جديرة بدراستها، وجبر خللها، وتقويم نتائجها، وتعميمها على الدول العربيّة الأخرى.

- إنّ كثيرًا من التشريعات اللغويّة التي تحتكم إليها الدول العربيّة في عصرنا الحاليّ **يعود إصدارها إلى سنوات سابقة للعشريّة المنصرمة**، حتى إنّ بعضها قد صدر في أربعينيّات القرن الماضي؛ وهذا يحيل إلى الحديث عن مدى مواكبة الجهود التشريعيّة اللغويّة لما يشهده العالم من تحوّلات سياسيّة وثقافيّة وتقنيّة واتّصاليّة متسارعة، وما تفرضه كلّ هذه المستجدّات من واقع جديد يُلقي بظِلالِه على مُستقبل اللغة العربيّة.

- ومن وجهةٍ أخرى؛ إذا ما نظرنا إلى التشريعات الحديثة، ونعني بها تلك الصادرة خلال السنوات العشر الماضية؛ فإننا نلاحظ أن التشريعات اللغويّة **لم تواكب الثورات التقنيّة الحديثة**؛ فلا نجد قوانين تنظّم الاستعمال اللغويّ في الأنماط الاتّصاليّة الرقميّة التي فرضتها مستحدثات العصر، فعلى سبيل المثال لا نجد تشريعات لغويّة تحكم المخاطبات الرسميّة على الوسائل الرقميّة الحديثة، أو القوانين التي تنظّم عمل الاتّصال الجماهيريّ، كالمنصّات الإعلاميّة الإلكترونيّة، ومواقع المؤسّسات الحكوميّة والمؤسّسات الخاصّة، وغير ذلك من أشكال الاتّصال القائمة على النشاط اللغويّ.

- ومن الملاحظات الجديرة بالذكر والإشارة، أن **التشريعات اللغويّة العربيّة في غالبها نصوص قانونيّة عامّة عائمة**؛ إذ إنّ كثيرًا منها غير مصحوبة بأنظمة تنفيذيّة، ولوائح تفصيليّة، تنتقل بالنصّ القانونيّ من عموميّته إلى تفصيل يشتمل على خطوات تنفيذه وتطبيقه.

- وقد لاحظنا أن كثيرًا من النصوص القانونيّة اللغويّة تعمد إلى **تجويز استخدام اللغات الأجنبيّة في نطاقات عديدة:** كالاتفاقيّات والمراسلات والبحث العلميّ والتعليم الجامعيّ وغيرها، دون تسويغ أو تبريرٍ وهو ما يمكن أن نصفه بالمدخل القانونيّ الذي أسهم في تفشّي اللغات الأجنبيّة في سياقات رسميّة عديدة، مقابل تراجع وجود اللغة العربيّة.

- مع ما تمثّله مجامع اللغة العربيّة من أهمّيّة كبرى على مستوى المؤسّسات المرجعيّة للّغة العربيّة منذ ما يزيد على قرن من الزمان، إلا أنّه من الملحّ الحديث عن تطوير هذه التجربة، بحيث تصبح أكثر تفاعلًا وانسجامًا مع معطيات العصر، وبحيث تعمل بإيقاع متّفق مع جميع مؤسّسات التعليم ومراكز البحث، حتى تكون إسهامات المجامع العربيّة فاعلة في الميادين العلميّة والاجتماعيّة على حدٍّ سواء.

- ولقد ظهر خلال السنوات العشرين الماضية، **نمط آخر من المؤسّسات الحكوميّة التي تُعنى باللغة العربيّة**، يتمثّل في المجالس الاستشاريّة، والمراكز المتخصّصة، واللجان الرسميّة، ومهمّة هذه المراكز أقرب ما تكون إلى **التخطيط ودراسة السياسات اللغويّة**، واقتراح مشروعات القوانين الكفيلة بالحفاظ على اللغة العربيّة، وممّا يميّز هذه المؤسّسات، مكانتها في الهيكلة الإداريّة في الدول، فقد لاحظنا تبعيّتها المباشرة إلى الجهات العليا في الدولة، سواء كان الرئيس أو نائبه، أو رئيس وزرائه. وبحسب تصوّرنا تعدّ هذه المؤسّسات خطوة رائدة بادرت بها بعض الدول العربيّة، بل هي ضرورة ملحّة في ظلّ ضبابيّة الرؤية اللغويّة وتشتّت الجهود الرسميّة داخل الدولة الواحدة؛ ذلك أنه يُتوخّى من هذه المؤسّسات رسم السياسات العامّة، وقيادة الجهود نحو صياغة مشروعات لغويّة متكاملة داخل الدولة الواحدة. غير أنّ تجربة هذه المؤسّسات منحصرة في عدد قليل من الدول العربيّة، وهو ما يستوجب النظر في دراسة هذه التجربة، وتعميمها على بقية الدول العربيّة.

- ولا يمكننا أن نُغفل الأدوار الكبيرة التي تقوم بها مؤسّسات العمل العربيّ المشترك في خدمة اللغة العربيّة، لا سيّما فيما تنتجه من دراسات وبحوث لتطوير اللغة العربيّة وترقيتها والدفع بحركة الترجمة من العربيّة وإليها. غير أنّه من الملاحظ غياب البعد التخطيطيّ عن هذه المؤسّسات، إذ لا نجد **مشروعات لصياغة سياسات لغويّة مشتركة، أو قيادة للتغيير في واقع اللغة في أرجاء الوطن العربيّ**، وإن وُجِدت بعض المؤتمرات والوثائق الرامية إلى هذا الهدف؛ فإنّها غالبًا لا تتسم بصفة المعاهدات والمواثيق التي تستوجب مسؤوليّة الالتزام المشترك؛ وإنما هي مجرّد نبرات خطابيّة لا تكاد تظهر حتى تخبو وتتلاشى.

4.2 رؤية تجاه المستقبل

ولمعالجة الواقع التشريعيّ والمؤسّساتيّ للّغة العربيّة أقترح تقديم رؤية تصوّريّة، عمادها ثلاثة عناصر أساسيّة، تتمثّل في: (أ) **سياسة لغويّة حاكمة** (ب) **ومؤسّسات مرجعيّة راسمة** (ت) **وإرادة سياسيّة فاعلة**. ونفصّلها في الآتي:

1. سياسة لغويّة حاكمة

من خلال النظر إلى واقع التشريعات في بلادنا العربيّة؛ نرى أنّ من أهمّ المفاتيح التي يمكن أن ندخل من خلالها لمعالجة القضيّة اللغويّة، مفتاح السياسة اللغويّة، وأعني بها الرؤية الشاملة التي ينبغي أن تحتكم إليها الجهود التشريعيّة التي تبذلها الدولة لتدبير الشأن اللغويّ؛ إذ نجد أن الإشكاليّة ليست مقتصرة على عدم وجود تشريعات كافية وحسب؛ بل الإشكاليّة الكبرى في تصوّرنا هي عدم وجود سياسة لغويّة واضحة ومعلنة إزاء القضيّة اللغويّة تنتظم في إطارها مجمل التشريعات اللغويّة.

إذ لا يمكن التعويل على نصوص قانونيّة مقتضبة وعائمة في مقدمات الدساتير؛ بل ينبغي أن تكون مضامينها العميقة منطلقًا لرسم سياسات مفصّلة؛ تستجيب لظروف العصر الراهن، وتستشرف مآلات المستقبل. إنّ صياغة سياسة لغويّة واضحة المعالم، مكتملة الأركان، ضمانة قانونيّة لانسجام التشريعات اللغويّة المختلفة داخل الدولة الواحدة، لأنّها منطلقة من مشكاة واحدة، هي الرؤية التي تفرّعت منها تلك القوانين.

وبحسب تصوّرنا، إذا ما أردنا لسياساتنا اللغويّة النجاعة والنجاح، فإنّه يجب علينا أن نراهن على تحقيق عدّة عوامل لصياغة **سياسة لغويّة حاكمة**، أفصّلها في النقاط الآتية:

- **البعد الاستراتيجيّ:** بحيث تصاغ السياسات اللغويّة وفقًا لرؤية استراتيجيّة تتغيّا الوصول إلى تحقيق أهدافٍ وغايات مدروسة، ثم تتفرّع عن هذه الرؤى الاستراتيجيّة القوانين التنفيذيّة الكفيلة بتحقيقها. وإذا ما نظرنا إلى الواقع العربيّ نجد أن البعد الاستراتيجيّ في التشريع اللغويّ يكاد يكون غائبًا، وربما يكون ذلك عائدًا إلى غياب الرؤية تجاه القضيّة اللغويّة من الأساس. مع وجود استثناءات قليلة، كمثل ما نجده في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة التي وضعت ضمن رؤيتها الاستراتيجيّة 2021 بأن تكون مركزًا للامتياز في اللغة العربيّة.
- **البُعد الواقعيّ:** بحيث تنطلق صياغة السياسة اللغويّة من معطيات البيئة الواقعيّة، لتراعي التنوّع الاجتماعيّ، وتضمن العدالة اللغويّة لأبناء القطر الواحد. إذ لا يمكن لسياسة لغويّة أن تنجح إذا ما عزفت عن مراعاة البيئة اللغويّة، وتجافت عن واقع التعدد اللغويّ، بما يضمن للجميع حقوقهم اللغويّة.
- **ضمان التطبيق:** بحيث تكون الرؤية اللغويّة قابلة للتحقّق على أرض الواقع، على نحو يمكن تحويله إلى قوانين وتشريعات، مصحوبةً بلوائح تفسيريّة وأنظمة تنفيذيّة مفصّلة.
- **المشاركة المجتمعيّة:** وحتى تكون الرؤية اللغويّة مقبولة، وذات تأثير أوسع، ينبغي أن نوسّع دائرة الاستماع إلى الآراء المجتمعيّة، لا سيّما آراء ذوي الاختصاص والاهتمام اللغويّ. خصوصًا وأنّنا رأينا وجودًا مؤسّسيًا للعمل المجتمعيّ، متمثّلًا في جمعيّات العمل المدنيّ التي تُعنى بقضايا اللغة العربيّة.
- **الانفتاح على مُعطيات العصر:** بحيث يُراعى في صياغة السياسة اللغويّة، ما يتمخّض عنه الواقع من تحوّلات اقتصاديّة واجتماعيّة واتّصاليّة.

ولصياغة السياسة الحاكمة، نحتاج إلى وجود مؤسّسات مرجعيّة، يقع على عاتقها الاضطلاع بمهمة صوغ السياسات اللغويّة، ومتابعة تنفيذها، وتقويم نتائجها.

2. مؤسّسات مرجعيّة راسمة

ونعني بها المؤسّسات المرجعيّة المتخصّصة التي تضطلع بمهمّة التخطيط ورسم السياسات اللغويّة. ونقترح بناءً على ذلك:

- إنشاء مؤسّسات عليا في كلّ دولة تكون مهمّتها الأُولى التخطيط اللغويّ، ورسم السياسات اللغويّة العامّة، والعمل على مشروعات القوانين، ومتابعة تنفيذها. ويمكن هنا تقويم التجربة الجزائريّة والإماراتيّة والسوريّة، والاستفادة منها وتعميم نتائجها، والبناء عليها.
- أن يقوم على شأنها أساتذة ومفكّرون مشهود لهم بالكفاءة والدراية والتخصّص، والخبرة في مجال رسم السياسات والتشريعات، يعضدهم في ذلك: (1) لسانيّون، (2) وقانونيّون، (3) وتربويّون، (4) واقتصاديّون.
- أن تعمل مؤسّسة التخطيط اللغويّ في كلِّ دولة على التنسيق - فيما يخصّ السياسة اللغويّة - بين: (1) جميع مؤسّسات الدولة ذات الصلة: كمؤسّسات القضاء والإعلام والتعليم... وغيرها، (2) والمؤسّسات المُتخصّصة في اللغة العربيّة: كالمجامع اللغويّة، وكلّيّات اللغة العربيّة، (3) ومؤسّسات العلوم الأخرى: كالجامعات، والمختبرات، ومراكز البحث.
- أن تؤول إلى مؤسّسة التخطيط اللغوي قيادة الجهود اللغويّة في الدولة، بحيث تُصبح كالمايسترو الذي يضمن أداء جميع المؤسّسات والمبادرات بإيقاع متّفق ومتكامل. وهذا يتطلّب أن تعمل على التقويم المستمرّ للمؤسّسات اللغويّة القائمة، وإنشاء ما يتطلّب إنشاؤه من مبادرات ومؤسّسات، والعمل على تضفير جهودها على نحو يخدم الرؤية الوطنيّة المتكاملة تجاه اللغة.
- وفي مجالاتِ العمل المشترك، نقترح إنشاء هيئة دوليّة عليا، تشكّل إطارًا جامعًا للدول العربيّة وللمجتمعات الناطقة باللغة العربيّة، وجهازًا مؤسّسيًّا يخدم اللغة العربيّة، تكون عنايتها الأُولى صياغة مشروع لغويّ عربيّ مشترك. على أن يكون لها سلطة قانونيّة، بحيث تكون مخرجاتها ونتائجها قرارات تتسم بالإلزاميّة التي تستوجبها الاتفاقيّات الدوليّة والمعاهدات المشتركة.

3. إرادة سياسيّة فاعلة

والإرادة السياسيّة هي قطب الرحى في المسألة اللغويّة وجماع الأمر كلّه؛ إذ لن يستقيم أيّ مشروع لغويّ دون إرادة سياسيّة مؤمنة عميق الإيمان بأهمّيّة القضيّة اللغويّة، تأخذ بمضامين التشريعات والقوانين، وتكفل تحقيقها، حتى تصبح واقعًا معاشًا. إذ ليست العبرة في وجود سياسات لغويّة في الأوراق، وبنى مؤسّساتيّة تبذل جهودًا في التخطيط، دون وجود إرادة تنتقل بالخطط إلى واقع التنفيذ.

وإلّا فكيف يمكننا تفسير غياب الآثار القانونيّة للتشريعات اللغويّة في واقعنا العربيّ؟ وكأنّ إصدار تلك القوانين والتشريعات لم يكن إلا رفعًا للعتب كما يُقال، أو جريًا على عادة استوجبتها الأعراف الدستوريّة والنظم القانونيّة! إنّ الأمل في بناء مشروع ثقافيّ عربيّ مرهون في واقع الأمر بالإرادة القويّة النافذة من قِبل النظم السياسيّة الحاكمة في واقعنا العربيّ، بحيث تعمل على تفعيل السياسات اللغويّة والأنظمة التشريعيّة.

مقالة رأي

نحو قانون لتعزيز اللغة العربيّة



بقلم: بلال البدور

الأمين العامّ لجائزة محمد بن راشد للّغة العربيّة، ونائب رئيس المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة في دولة الإمارات

"إنّ الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن"

تُعتبر اللغة أهمّ عنصر من عناصر الهويّة لأيّ مجتمع من المجتمعات، وعلاوةً على أنّها أداة التواصل بين أفراد المجتمع فهي حاضنة فكره وثقافته، ويتّضح ذلك من خلال دراسة كلّ الحضارات الإنسانيّة. وتتأكّد أهمّيّتها بقدر مساهمتها في إثراء الفكر الإنسانيّ، وإبراز شخصيّة ومكانة المجتمع الذي ينتمي إليها.

يقول الدكتور مسفر بن علي القحطانيّ: هُناك قاعدة يسلّم بها دارسو الحضارات "أنّ الحضارة لا تقوم إلّا بنهضة وتقدّم، ولا تقدّم بلا فكر وثقافة، ولا ثقافة بلا هويّة، ولا هويّة بلا لغة خاصّة بهذه الحضارة."

وينقل الدكتور سعيد بنكراد في كتابه المعنون (فتاوى كبار الكتّاب والأدباء في مستقبل اللغة العربيّة) بعض الآراء حول الموضوع، فهو ينقل على لسان المستشرق الأمريكيّ وليم رول قوله: "... من المحال إيجاد حياة وطنيّة صحيحة بلا معونة لغة يستطيع الشعب بأجمعه أن يفهمها ويكتبها بسهولة...". أمّا الأستاذ جبر ضومط فيقول عن اللغة: "... خير الوسائل لإحيائها رغبة أهلها فيها حفظًا لكيانهم وقوميّتهم..."

كما يذكر بنكراد رأي المستشرق اليسوعيّ الأب لامنس الذي يقول: "إنّي أثق بمستقبلٍ حسنٍ للّغة العربيّة على شرط أن يتولّى الحكم في البلاد العربيّة رجال ذوو نظر بعيد وأفكار واسعة ووطنيّة رحبة، يقتنعون بأنّ مستقبل لغتهم يتوقف على اتّحادها اتّحادًا وثيقًا بالمدنيّة، ويجب أن يُعْنى أهل البلاد العربيّة بلغتهم باعتبار أنّها لغة وطنيّة...."

ويذكر الأستاذ مصطفى صادق الرافعيّ في هذا الإطار قوله: "إنّ لكلّ لغة قويّة وجهًا سياسيًّا، كما أنّ لكلّ سياسة قويّة وجهًا لغويًّا، فإن نهض أهل العربيّة، فتلك نهضة العربيّة نفسها، وإن ضعُفوا فذلك ضعفها."

ويقول الأستاذ أنطوان الجميل: "مستقبل اللغة العربيّة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمستقبل السياسيّ والعمرانيّ للأقوام الذين يتكلمون بها، أمّا الوجهة السياسيّة فمعروف أن لا قيام للّغة إلّا بقيام دولة تؤيدها...."

فاللغة نظام اجتماعيّ وفكريّ واقتصاديّ متكامل، بتحققه يكون للأمّة تمكينها، وبزوالها تزول الأمّة. كما أنّها بداية مؤشّر النهوض الفكريّ والحضاريّ للأمة، حيث هي أهمّ ركائزه. ويُترجِمُ ما سبق ما نشهدهُ من سعي كلّ القوميّات للمحافظة على لغاتها وتعزيزها، ونشرها بكلّ الوسائل، حيث تعتمدها لغةً للتعليم، والبحث العلميّ، والاقتصاد، والإعلام، والفكر، والخطاب اليوميّ، كي لا تتعرّض الأجيال للتغريب والانفصال عن أمّتهم وقوميّتهم.

ولعلّ خير مثال هو التجربة الفرنسيّة التي قامت في عام 1994 باستصدار قانون لحماية اللغة الفرنسيّة وتراثها أسمته قانون (توبون)، الذي أكّدت فيه على استعمال الفرنسيّة في التعليم والمعاملات والخطاب، وإحجام الفرنسيّين إلى وقت قريب عن التحدّث بغير الفرنسيّة، ومحاولة نشرها حول العالم ليتعلّمها أبناء الجاليّات الأخرى من خلال مراكزها المنتشرة تحت مُسمّى "الرابطة الثقافيّة الفرنسيّة." كذلك ما تقوم به ألمانيا من العمل على نشر لغتها من خلال معاهد "جوته" لتعليم اللغة الألمانيّة. كذلك جهود الكيان الصهيونيّ الذي أحيا اللغة العبريّة من الموت، وحرصهم على تعليم اليهود المهاجرين الجدد ممن لا يجيدون العبريّة بإدخال الشباب ما بين (17-25) سنة في معاهد لتعلّمها ضمن مشروع (أولبان) الذي يقدّم مساعدة ماليّة لهم كشرط للحصول على الوظيفة. يضاف إلى ذلك ما تقوم به كلٌّ من إيران، وكوريا، واليابان، والصين وبلدان أوروبّا الشرقيّة التي انفصلت عن الاتّحاد السوفييتيّ والتي اعتمدت لغاتها القوميّة لغات رسميّة بمجرد الانفصال، وغير ذلك من الدول. كما أنّ اللغة الإنجليزيّة رغم انتشارها واتساع رقعة المتحدّثين بها، فإنّ مراكزها منتشرة كالمجلس الثقافيّ البريطانيّ.

إنّ استقلال المجتمع بلغته يعني استقلاله في قراره، ورسم سياسته، وفرض سلطاته؛ لأنّها تؤكّد اعتزازه بنفسه وثقته في وطنه. لأنّها، كما أسلفنا، تحمل الخصوصيّة والرصيد المعرفيّ وأسلوب التفكير، وقد علّمنا التاريخ أنّ اللغة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالحريّة، لأنّ المجتمع الغازيّ إذا استولى على بلد يفرض لغته وفكره على البلد المهزوم، ويسلبه كلّ الحرّيّة والاستقلاليّة، لِيُفقده علاقته بتاريخه وتراثه ومعارفه. وباختفاء الاستعمار العسكريّ أصبح الاستعمار الثقافيّ

هو المسيطر من خلال إشاعة المستعمر لغته ونمط حياته وسلوكه. فالعلاقة بين الثقافة والأمّة علاقة تأثير وتأثّر.

والدول التي ترغب في تنمية مجتمعها وتطورّه وإصلاح مؤسّساتها والترابط بين أفرادها تستهلّ جهودها بتطوير وإصلاح اللغة، لأنّ إصلاح اللغة يؤدّي إلى إعادة إنتاج المجتمع فكريًّا وثقافيًّا، ويسهم في بناء المواطن الصالح الذي يتم به صلاح الإدارة والثقافة والمعرفة والتي هي الركائز التي يتمّ بها تطوير المجتمع.

إنّ أمّتنا العربيّة نصّت في دساتيرها على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة لبلدانها، وإذا كانت الدساتير تنصّ على عروبة اللغة فإنّ الأمر يتطلّب وجود تشريعات تُحدّد مواقع استعمال هذه اللغة، والضوابط الخاصّة بذلك، والجزاءات التي تُفرض في حال المخالفة والتجاوز. لذا سارعت بعض الدول إلى وضع قوانين خاصّة بحماية اللغة. فقد أصدرت المملكة الأردنيّة الهاشميّة قانونًا عام 2015، وهناك مشروع قانون يُدرَس بالبرلمان المصريّ لتعديل قانون قديم لهذه الغاية، كما أنّ هناك قانونًا بالمغرب وآخر بقطر.

وقد أصدرت دولة الإمارات العربيّة المتّحدة ميثاقًا باسم "ميثاق اللغة العربيّة،" يُحدّد مجموعة من الإرشادات والتعليمات العامّة التي تؤكّد على سيادة اللغة العربيّة. وفي المؤتمر الدوليّ الثالث للّغة العربيّة الذي ينظّمه المجلس الدوليّ للّغة العربيّة أُقرّ مشروع قانون استرشاديّ لحماية اللغة العربيّة.

مما يعني أنّ الأمر مؤاتٍ لاعتماد قانون عربيّ شامل تعتمده القمّة العربيّة، ويكون ملزمًا للجميع، وأن يُراعي هذا القانون أهدافًا محدّدة، منها على سبيل المثال:

1. **احترام اللغة:** وذلك بتعزيز مكانتها في نفوس أبناء العربيّة، وإعطائها المكانة اللائقة في المجتمع.
2. **إثراء اللغة:** باعتماد المعاجم اللغويّة المتطوّرة، ودعم الإبداع العربيّ ونشره، والعمل على عقد المؤتمرات والدراسات وإنتاج البرامج ودعم الترجمات وزيادة المحتوى على الإنترنت.
3. **الالتزام باستخدامها:**
   - في التعليم بمراحله المختلفة.
   - في السجلّات والوثائق والعقود والمكاتبات الرسميّة.
   - في أجهزة وبرامج الإعلام المقروءة والمسموعة والمشاهَدة، بإنتاج البرامج الدراميّة والأغاني وبرامج الأطفال والشباب.
   - في لغة الخطاب اليوميّ ولغة الحديث في المؤتمرات.
4. **الدفاع عنها:** باعتبارها قضيّة أمن وطنيّ لا بدّ من تعزيزها والدفاع عنها بجميع الوسائل.

كما يجب أن يتضمّن القانون فرض العقوبات الرادعة واعتماد الضبطيّة القانونيّة للمتابعة. أعود لأقول: إنّه بدون قانون معتمد من قادة الدول، ومُحاط بضوابط وفرض عقوبات رادعة لن يتحقّق للّغة ما تصبو إليه من تأكيد دورها في المجتمع. فإنّ الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن.

وقفةٌ مع الواقع المعجميّ العربيّ والمعجم التاريخيّ

دراسة حالة



بقلم: د. محمّد صافي المستغانمي

الأمين العامّ لمجمع اللغة العربيّة بالشارقة

المُعجم هو ديوانُ ألفاظ الأمّة، وخزّانُ تعابيرها والأنساق اللغويّة التي يستعملها أبناؤها، وسِجِلُّ تاريخها؛ إذ من خلال النظر في معجم أيّ عصر من العصور، يتبيّنُ للباحث الكلمات التي كانت رائجة ذائعة في ذلك العصر، والعبارات التي أَلِف أهلُهُ استعمالَها وتوظيفها في كلامهم اليوميّ، وفي كتاباتهم الوظيفيّة وإبداعاتهم الأدبيّة.

والتأليف المعجميّ المتجدّد دليلٌ على حياة اللغة التي يتناولها، وكلّما ظهرت في أسواق الثقافة معاجمُ جديدةٌ وقواميسُ متنوّعة متخصّصة، دلّ ذلك على حياة تلك اللغة ونموّها وتطوّرها. ولا يخفى على كلّ مثقّف أنّ اللغويّين العرب قد قطعوا أشواطًا مُهمّة في التأليف المعجميّ في العصور القديمة، ابتداءً من عصر الخليل بن أحمد الفراهيديّ، مرورًا بابن دريد وابن فارس وابن منظور والفيروزابادي والزبيديّ، وصولًا إلى التأليف المعجميّ المعاصر.

والمعاجم العربيّة القديمة يجمعها، على تفرّقها وتنوّع أغراض إنشائها، أنّها كانت خاضعةً لمقاييس الفصاحة وسُلطة المعياريّة العربيّة التي وضعها جامعو اللغة في تلك الآونة الزاهرة من حياة العربيّة.

وإذا انتقلنا إلى الواقع الحديث، فإنّ المعجميّة العربيّة لا تزال تُواجِهُ مصاعبَ جمّة وعقباتٍ كؤودة تَحُولُ دون مُواكبة التأليف المعجميّ العربيّ الدرسَ اللسانيَّ المعاصر الذي يتناغم مع التطوّر العلميّ في شتّى المعارف والتخصّصات الدقيقة؛ لذا فإنّه يجب على العاملين في الحقل المعجميّ العربيّ بذلُ جهود معتبرة لتخطّي جملة من العقبات في مقدّمتها: الضعفُ الملحوظُ في العناية بالبُعد النظريّ، وقضايا التطوّر اللغويّ، والتوليد، والحقول الدلاليّة، وقضايا التعريف القاموسيّ المنضبط، ولسانيّات المدوّنة اللغويّة المحوسبة، وقضايا الثنائيّة اللغويّة وغيرها.

والحاجة اليومَ مُلحّة للانتقال من الانغلاق والتقوقع والخضوع للمعايير التاريخيّة القائمة على الشروط الزمانيّة والمكانيّة للفصاحة وعبور جسور العصر الحديث للتوصّل إلى الانفتاح على الدرس اللسانيّ المعاصر بجميع أطيافه وتنوّعاته وفروعه، والاستفادة من كلّ ما هو علميّ لصناعة معجم يستمدُّ وظيفته من المفاهيم والأسس اللسانيّة المعاصرة.

من ناحية أخرى، يجبُ على المتخصّصين في الصناعة المعجميّة العربيّة أن يُولوا اهتمامًا بالغًا بقضايا الشكل والمظهر، فلا غنى لصانعي المعجم أن يجتهدوا في زخرفة المعجم المعاصر بكلّ الجماليّات وأدوات الزينة المتاحة في حسن الترتيب، وجودة العرض، وروعة التنسيق بتوظيف كلّ ما توفّره التقانة الحديثة. صحيحٌ أنّنا نمتلكُ تراثًا معجميًّا عظيمًا يقوم على لغةٍ ثريّة واسعة جميلة في ألفاظها وأصواتها، تحمل في طيّاتها روائع الأشعار وماتع الأخبار، ولكن يبقى هذا التراث اللغويّ المجيد حبيس الإهمال والتعطيل إذا لم نُحسن عرضه في الصناعة المعجميّة الحديثة بما يتناسبُ مع روح العصر، وجماليّات العصر.

هذه نظرة موجزة على الواقع المعجميّ المعاصر بإيجاز شديد، أمّا إذا جئنا إلى حُلم الأمّة العربيّة الأكبر، ومشروعها الأعظم، وحامل ذاكرتها الجماعيّة على مدى قرون مديدة؛ فالحديث عنه ذو شجون، ويحتاج إلى صفحات طويلة للتعبير عن ماهيّته وأهدافه والتغيّر الذي سيُحدثه هذا المعجم في حياة اللغة العربيّة وواقعها، والأساليب المتّبعة والخطط التي رُسمت من أجل إنجازه، وأين وصل إنشاؤه اليوم.

في البداية أقول: إنّ كلّ باحث متدبّر في الشأن اللغويّ يسهلُ عليه أن يتبيَّنَ عظمة اللغة العربيّة التي هي من أرقى اللغات وأسماها، وأجلّها وأعلاها، وهي حاملة وحي السماء، إذ يزيدُها طيبةً وعُذوبةً أنّ القرآنَ بها يُتلى، وأنَّ الأذانَ بها يُرْفَعُ، وأنَّ الصلواتِ بها تُفتَتَحُ وتُختَتَم.

منذ فجر الإسلام، دُوّنت بها العلوم، واستخدمتها شعوبٌ، واتّخذتها لغة العلوم والثقافة والفنون والآداب. هي من أطول اللغات عُمرًا، وأزخرها مكنونًا، وأوسعها تُراثًا، وأروعها بيانًا؛ فحقيقٌ بالعرب أينما كانوا أن يُعْنَوا بدراستها والتأريخ لها والذود عن حياضها، ورفع رايتها الخفّاقة، وتعليمها للأجيال المعاصرة. حقيقٌ بأبنائها المعاصرين أن يجتمعوا من أجلها، وأن ينظروا في قضاياها، وأن يَسْعوا جاهدين لتسهيل تعليمها للنشء ليتحدَّثَ بها بفصاحةٍ وإبانةٍ وتبيين، وليكتبَ بها هُواتها وعاشقوها بجودةٍ وإبداع.

أمّا في الحقل المعجميّ، فإنّ اللغة العربيّة، ولله الحمد والمنّة، تمتلك من الخصائص والمميّزات ما يُؤهّلها لتتربّع مكانة سامية بين اللغات العالميّة إن

لم تكن أكثرها حظًّا وتهيّؤًا لذلك؛ إذ هي تتمتّع بتقنيّات وخصائص عجيبة في التوليد والاشتقاق والمرونة والسعة والثراء وتنوّع الأوزان والصيغ، والقدرة على الانسجام مع جميع نتائج التكنولوجيا والعلوم الحديثة، فقط يُنتَظر أن تتصدّى الدراسات المعجميّة النظريّة للجوانب المهمّة في الحقل المعجميّ وإيجاد حلول علميّة تتناسب مع بنية النظام اللغويّ العربيّ، ومن ثَمّ تنطلق الدراسات التطبيقيّة في الإنتاج المعجميّ الذي يخدم المثقّف العربيّ، والقارئ العالميّ، وتلبّي حاجيات العصر.

إنّ المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة، كما أسلفت، هو ذاكرة الأمّة العربيّة، وديوانُ ألفاظها وسِجِلُّ أشعارها وأخبارها، وحامل مخرجات ومنتجات أبنائها وبناتها، وهو ضرورة لغويّة وحضاريّة وتاريخيّة. ضرورة لغويّة لأنّه يؤرّخ لألفاظ العربيّة المستعملة منذ نشأتها الأُولى إلى الوقت الحاضر، ويُعرّفُ القارئ عن زمن ميلاد الكلمة: متى استعملها العرب، وفي أي بيئة، ومن هو المستعمل الأوّل؟ وفي أيّ سياق جاء استعمالها؟

وضرورة حضاريّة لأنّ التأريخ للكلمة يرصدُ خطَّ سيرها من نشأتها الأُولى مُرورًا بالعصور التي مرّت بها، والتطوّرات التي صاحبت استعمالها، ومرحلة نشأة المصطلحات، وغير ذلك من الألفاظ التي جادت بها القرائح، وكيّفها المستعملون مع مفرزات الواقع الذي يعيشونه.

وهو ضرورة تاريخيّة؛ لأنّه يؤرّخ لأحداث الأمّة العربيّة في عصورها الغابرة، ويؤرّخ للمحافل التي أقيمت للشعر، ويُسلّط الأضواء على منتديات العرب ومجامعها، وتجاراتها، وحروبها وغاراتها وأيّامها، والدول التي تحدّثت بها، والعلوم التي دُوّنت بها إلى أن نصل إلى عصر الصحافة والإعلام وقنوات التواصل الاجتماعيّ الحديثة.

قد لا أكون مبالغًا إذا قرّرت في هذه الأسطر أنّه لا يوجد مشروع استقطب اهتمام اللغويّين، ولفتَ انتباهَ عشّاق لغة الضاد كما لفتهم مشروع المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة؛ ذلك لأنّ عددًا من اللغات العالميّة قد أنجزت معجمها التاريخيّ خصوصًا ما يتعلق باللغات المتفرّعة عن اللاتينيّة الأمّ مثل الفرنسيّة والإنجليزيّة ومثيلاتها، وظلّ المشروع العربيّ يترنّح بين عوائق ضبابيّة التخطيط، ومزالق ضخامة المشروع، وعوائق فداحة التكاليف الماديّة. ولا يخفى أنّ الذين أرّخوا للغاتهم مثل الإنجليز والفرنسيّين والألمان والسويديّين وغيرهم، في الحقيقة أرّخوا للغاتهم التي هي حديثة المولد بالنسبة للّغة العربيّة التي هي ضاربة الجذور في أعماق التاريخ من لدن العرب العدنانيّين الذين ينحدرون من أرومة إسماعيل - عليه السلام - إلى عصرنا الحاضر.

قلت: إنّ ضخامة الموروث اللغويّ لدى العرب شِعرًا ونثرًا وعلومًا وفنونًا هي العقبة الأُولى التي تعثّر من أجلها المشروع عقودًا من الزمن، ابتداءً من أيّام المستشرق الألمانيّ فيشر الذي تأثّر بما قام به الألمان من جهود جبّارة لخدمة تاريخ لغتهم، وبدأ في البحث والعمل فعليًّا، وأنجز كثيرًا من البطاقات المعجميّة لعدد من الجذور من حرف الهمزة، وعرض المشروع وطريقتَه في إنجازه على مجمع اللغة العربيّة في القاهرة الذي رحّب أعضاؤه بالموضوع وصاحبِه ثمّ فاجأته المنيّة وهو في بداياته الأُولى، وحَسْبُه أنه شرع في الخطوات الأُولى.

ونُوضّحُ في هذا السياق لعُشّاق العربيّة وأحبّاء لغة الضاد بأنّ أهمّيّة المشروع تأتي من كونه يُؤرّخ لكلّ كلمة من كلمات اللغة العربيّة، ابتداءً من عصر النقوش القديمة التي خلّدها التاريخ على جدران الكهوف والجبال والمغارات في مواضع مختلفة من جزيرة العرب وما حولها، مرورًا بالعصر الجاهليّ الذي أصبح للشعر فيه محافل وأسواق، وكانت القبيلة تُعنى بشاعرها وتُكنّ له كلّ توقير وتبجيل لأنّه هو الناطق الرسميّ باسمها، والمدافع عنها في المحافل، والمنافح عن شرفها، والذائدُ عن حماها، والواصف لأمجادها عند تلاقي الأقران.

وحين يتتبّع القارئ العربيّ هذا الشأن يجد أنّ الشعر العربيّ في الجاهليّة ممتدّ عبر الصحراء الواسعة، ابتداءً من تخوم تركيا في بلاد الشام إلى جنوب بلاد اليمن، والباحث يتساءل كيف يستطيع البحث العلميّ والتحرير المعجميّ أن يستقصي كلّ كلام العرب الذي نطقوا به في جاهليّتهم والحالُ أنّ كلّ قبيلة كانت تغصّ بالشعراء المفلقين والخطباء المصاقع؟

ولمّا جاء عصر التدوين، وكثرت العلوم والفنون اللغويّة والأدبيّة والشرعيّة التي تأثّرت بلغة الوحي وروح الإسلام، غصّت المكتبات بالكتب، وانتشرت المؤلّفات في العلوم الإسلاميّة المختلفة كالتفسير وعلوم القرآن والحديث وعلومه والفقه وأصوله والتاريخ الإسلاميّ وأنواع العلوم الفلسفيّة والعلميّة البحتة، والمكتبةُ العربيّةُ اليوم في مشارق الأرض ومغاربها حافلةٌ بملايين العناوين في شتّى العلوم والفنون.

أضف إلى ذلك، ما جادت به قرائح العلماء والأدباء في العصور المتأخّرة إلى يومنا هذا في مختلف الأجناس الأدبيّة والفروع المعرفيّة الحديثة التي كتبها أصحابها باللغة العربيّة والصحافة والإعلام وغيرها لأنّنا - وهذا هو الفرق بيننا وبين غيرنا - نُؤرّخ لجميع الأحقاب والفترات الزمنيّة من الجاهليّة إلى العصر الحديث، أيّ لمدة تزيد على سبعة عشر قرنًا من حياة اللغة، ونرصدُ التطوّر اللغويّ للألفاظ في الأعصر التي نؤرّخ للّفظ فيها.

ولسائل أن يسأل: هل من السهولة التأريخ لجميع ألفاظ العربيّة في الأزمنة الغابرة والأزمنة الحاضرة؟ نقول: إنّه لعَمَلٌ ضخم تخرّ له الجبال هدًّا، وترزح تحت وطأته القوّة البشريّة المتلفّعة بدثار القصور والعجز، ولكن ما لا يُدرَكُ كلّه لا يُترَكُ جُلُّه، وهذا ما شحذ الهمم، وأوقد العزائم للمُضيّ قُدُمًا لإنجاز هذا المشروع، وقد قرّر اتّحاد المجامع أن يبدأ العمل مهما كلّف من ثمن ومن جهود ومن وقت، وحسبنا أن نقول للتاريخ وللأجيال القادمة أننا بدأنا فعليًّا العمل والتحرير المعجميّ على بصيرة باتّباع أسلوب علميّ مُحكم ودقيق، وبخطوات ثابتة نحو الهدف المنشود. أمّا هل نستطيع إنجازه كلّه أو لا؛ فذلك في علم الله، وحسب البشر أن يجتهدوا.

نقول هذا الكلام قطعًا للطريق أمام أهل التثبيط وزارعي المعوّقات، وحين الانتهاء من المشروع بإذن الله وتوفيقه، سيكون المعجم التاريخيّ الذي يشارك فيه جمهور غفير من اللغويّين الذين يعملون تحت مظلّات المجامع اللغويّة والعلميّة في الدول العربيّة أكبرَ معجم وأضخم قاموس يُنشئُهُ العرب للعتهم، لا يُؤرّخ للألفاظ العربيّة فقط، وإنّما يؤرّخ للذاكرة العربيّة الجماعيّة، وأحداث تاريخها المجيد الحافل بكلّ مشرّف ومفيد، وعند الصبح يحمدُ القومُ السرى.

أشير إلى أنّ الداعم الرئيس والراعي الأوّل والرئيس الأعلى لهذا المشروع الفذّ هو العالم المؤرّخ المثقّفُ صاحب السموّ الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسميّ حاكم الشارقة والرئيس الأعلى لمجمع اللغة العربيّة بالشارقة - حفظه الله تعالى -، وهو يشرف على خطط التنفيذ إشرافًا مباشرًا، ويتابع أعمال اللجان حاثًّا ومُوجّهًا وناصحًا ومُذلّلًا للعوائق وممهّدًا للسبل. وفي هذا الإطار تقوم اللجنة التنفيذيّة التي يحتضنها مجمع اللغة العربيّة بالشارقة بجهود طيّبة وخطوات حثيثة لتسريع الإنجاز بالتنسيق مع اللجنة العلميّة في اتّحاد المجامع.

وليس المشروع الآن ضربًا من الظنون أو نسجًا من الأوهام أو أضغاثًا من الأحلام، وإنّما تمّ تنفيذ الكثير من الخطوات العمليّة في هذا الشأن في العامين المنصرمين، وقد أنشئت مدوّنة لغويّة محوسبة تحتوي على أكثر من مليار كلمة، تتمتّع بجميع خصائص المعالجة الحاسوبيّة وفق المعطيات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات، وأيضا تمّ إنشاء منصّة رقميّة حاملة للمشروع يفيد منها المحرّرون المعجميّون في بحثهم العلميّ وفق منهج التحرير المعجميّ الذي أقرّه المجلس العلميّ للاتّحاد.

وأيضًا من الناحية البشريّة، فقد اصطفى القائمون على المشروع كوكبة من اللغويّين في العالم العربيّ والإسلاميّ، وقد أشرفت اللجنتان العلميّة والتنفيذيّة على تدريب العاملين في المشروع في دورات علميّة مكثّفة احتضنتها المجامع اللغويّة في فترات متتالية. والتحرير المعجميّ الآن قائم، والجهود تترى، والله الهادي إلى سواء الصراط.

مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربيّة[153] المملكة العربيّة السعوديّة

دراسة حالة

مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة مركز دوليّ مقرّه الرياض، أُنشئ تحقيقًا لعدد من الأهداف الطموحة للمحافظة على اللغة العربيّة ودعمها ونشرها وتكريم علمائها، ويمتدّ نشاطه إلى مختلف أنحاء العالم.

رسالة المركز

رسالة المركز هي خدمة اللغة العربيّة، ودعم نشرها، وتعزيز حضورها في السياقات الحضاريّة، بمبادرات نوعيّة تقوم على التنسيق والتحفيز والشراكات الاستراتيجيّة الوطنيّة والإقليميّة والعالميّة في مسارات التخطيط والسياسات اللغويّة، والحوسبة والاتصال، والإنتاج العلميّ اللغويّ، والتدريب والتأهيل.

أهداف المركز

يهدف المركز إلى الآتي: (1) المحافظة على سلامة اللغة العربيّة، و(2) إيجاد البيئة الملائمة لتطوير وترسيخ العربيّة ونشرها، و(3) الإسهام في دعم اللغة العربيّة وتعلّمها، والعناية بتحقيق ونشر الدراسات والأبحاث والمراجع اللغويّة، و(4) وضع المصطلحات العلميّة واللغويّة والأدبيّة والعمل على توحيدها ونشرها، و(5) تكريم العلماء والباحثين والمختصّين في اللغة العربيّة، و(6) تقديم الخدمات ذات العلاقة باللغة العربيّة للأفراد والمؤسّسات والهيئات الحكوميّة.

مرتكزات القوّة في المركز

مرتكزات القوّة في المركز هي: (1) مجلس أمناء مكوّن من نخبة من علماء اللغة العربيّة من مختلف أنحاء العالم، و(2) الثراء النوعيّ في أهدافه التي نصّ عليها تنظيمه، و(3) الإنجازات المميّزة التي تمّت خلال الفترة السابقة، و(4) تعدّد الصلات والشراكات على المستويَين العربيّ والعالميّ، و(5) وجود تطلّع كبير من الجامعات السعوديّة لإيجاد مسار داعم لأنشطتها في خدمة اللغة العربيّة، و(6) كون المركز مرجعًا رئيسًا تعتمد عليه مختلف البرامج المتّصلة بالشأن اللغويّ في مختلف دول الخليج العربيّ.

الإنجازات

حقّق المركز نجاحات نوعيّة وكبيرة، حيث نظّم قرابة 35 مؤتمرًا وملتقى علميًّا، و٥٥ حلقة نقاش، 89 ندوة علميّة، و35 محاضرة علميّة، و35 معرضًا، و25مسابقة، وأصدر أكثر من 200 كتاب شارك فيها قرابة 1225 باحثًا من أنحاء العالم، وأصدر ثلاث مجلّات علميّة محكّمة، ونظّم مجموعة متنوّعة من شهور اللغة العربيّة والدورات التدريبيّة المتنوّعة في العالم، وافتتح المعامل والمراكز في عدد من دول العالم.

من برامج المركز ومشروعاته

برنامج شهر اللغة العربيّة: نظّم المركز عدّة دورات لشهر اللغة العربيّة في الصين وإندونيسيا والهند والبرازيل بالتعاون مع عدد من الجهات الرسميّة فيها، وعدد من الجهات الممثّلة للمملكة العربيّة السعوديّة. وتُنَظَّم خلال هذا البرنامج جملة من الفعاليّات تستمرّ شهرًا كاملًا ضمن برنامج شامل تشارك فيه نخبة من المختصّين السعوديّين، بالتعاون مع أقسام اللغة العربيّة في جامعات الدولة المستهدفة ومراكز التعليم فيها.

برنامج الاحتفاء باللغة العربيّة في يومها العالميّ: وفيه يقوم المركز بِحثّ الجهات الداخليّة والخارجيّة المعنيّة باللغة العربيّة على الاحتفاء باللغة العربيّة في يومها العالميّ الذي يأتي في 18 ديسمبر من كل عام، بالإضافة إلى تنظيم العديد من الفعاليّات داخل المملكة وخارجها.

ومن المشروعات نذكر: مشروع مكنز القرارات المعنيّة باللغة العربيّة، ومشروع جمع توصيات المؤتمرات الخاصّة باللغة العربيّة، ومشروع اللغة العربيّة في البلاد غير العربيّة، وقناة اللغة العربيّة في اليوتيوب، ومرصد اللغة العربيّة، والمنصّة الدوليّة (موقع اليوم العالميّ للّغة العربيّة).

التخطيط اللغويّ

أسّس المركز وحدة للتخطيط اللغويّ منطلقًا من الفراغ التنظيميّ الواضح في جهود المؤسّسات اللغويّة في هذا الإطار، حيث يتولّى المركز مسؤوليّة التخطيط اللغويّ ووضع الخطط العليا للسياسات اللغويّة. وقد قام المركز في هذا المجال بالعمل على دراسة عدد من المشروعات والمبادرات، والبدء في تنفيذ بعضها مثل: جمع القرارات والتوصيات المتعلّقة باللغة العربيّة، ومشروع الاستراتيجيّات الدوليّة في التخطيط اللغويّ والسياسة اللغويّة، وخدمة اللغة العربيّة للصمّ وضعاف السمع، ومؤشّر اللغة العربيّة في المملكة، بالإضافة إلى إصدار مجلّة التخطيط والسياسة اللغويّة، وعَقْد الندوات وحلقات النقاش المتخصّصة في التخطيط اللغويّ، وترجمة الكتب والأبحاث المتعلّقة بهذا المجال.

التدريب اللغويّ داخل المملكة وخارجها

يُعَدّ التدريب اللغويّ ضمن الجهود المتنوّعة للمركز والهادفة إلى تعزيز استخدام اللغة العربيّة وتمكينها في جميع المجـالات، وكذلك تقديم الخدمات ذات العلاقة باللغة العربيّة للأفراد والمؤسّسات والهيئات الحكوميّة داخل المملكة وخارجها. والتدريب اللغويّ يمثّل أحد أهمّ مجالات الإسهام في خدمة اللغة العربيّة؛ فالمركز يهتمّ بالتدريب اللغويّ، ودعم خدماته وتوفير احتياجاته؛ ممّا يتيح للمركز مستقبلًا مدّ جسور الشراكة مع جهات عدّة داخل المملكة وخارجها، وتقديم خدمات تدريبيّة متكاملة من تنسيق وتدريب واعتماد.

التعاون الدوليّ

قام المركز بعدد من الزيارات لعدد من دول العالم بهدف بحث سبل التعاون وخدمة اللغة العربيّة فيها، ومن هذه الدول: (1)أذربيجان: افتتاح مركز الاستعراب، و(2) روسيا: الإشراف على مركز الأمير سلطان بن عبد العزيز للّغة العربيّة في موسكو، و(3) أوغندا: تقديم الدعم لقسم اللغة العربيّة بجامعة ماكريري ، و(4) البوسنة: تأسيس معمل اللغة العربيّة بجامعة سراييفو، و(5) السنغال: تقديم الدعم لقسم اللغة العربيّة في جامعة دكار، و(6) سنغافورة: افتتاح ركن الكتب السعوديّ في المكتبة الوطنيّة، و(7) ماليزيا: بحث سبل التعاون، وخدمة اللغة العربيّة في ماليزيا، والاحتفاء باليوم العالميّ للّغة العربيّة، وإصدار مجموعة من الدراسات عن اللغة العربيّة في ماليزيا، و(8) باكستان: بحث سبل خدمة اللغة العربيّة في باكستان واقتراح البرامج الخاصّة بذلك، و(9) فرنسا: المشاركة في برامج اليونسكو، واستكشاف آفاق العمل الممكنة لتعزيز الدور السعوديّ في خدمة العربيّة أوروبيًّا، وتنفيذ برنامج (اللغة العربيّة في فرنسا)، بالإضافة لتنفيذ مؤتمر ابن سينا العاشر، و(10) الصين: زيارة عدد كبير من أقسام اللغة العربيّة في الصين، وتنظيم شهر اللغة العربيّة، وإصدار مجموعة من الدراسات عن اللغة العربيّة في الصين، و(11) إندونيسيا: زيارة عدد كبير من أقسام اللغة العربيّة فيها، وتنظيم شهر اللغة العربيّة، وعقد شراكات مع التجمّعات اللغويّة، ومنها اتّحاد معلّمي اللغة العربيّة في إندونيسيا.

تمويل البحوث والمشروعات العلميّة

إيمانًا من المركز بأهمّيّة الدعم الماليّ للباحثين والدارسين في مجالات اللغة العربيّة في إثراء المعارف اللغويّة المتخصّصة وإنجاز البحوث النوعيّة المتميّزة، فقد جعل المركز من أهمّ أولويّاته توفير هذا الدعم من خلال برنامج تمويل البحوث والمشروعات العلميّة. وقد حدّد المركز ثلاثة مسارات موضوعيّة للتمويل وهي: (1) حوسبة اللغة العربيّة، و(2) تطبيقات اللغة العربيّة في المجالات الاجتماعيّة والعلميّة والسياسيّة والاقتصاديّة والإعلاميّة، و(3) التخطيط والسياسات اللغويّة.

الأدلّة وقواعد البيانات

يسعى المركز إلى تكوين عدد من قواعد المعلومات المتعلّقة بمجالات اللغة العربيّة داخل المملكة العربيّة السعوديّة وخارجها، من خلال جمع بيانات معلوماتيّة حديثة ودقيقة لعدد من المجالات، وتوفيرها للباحثين والمهتمّين باللغة العربيّة في مجالاتها المختلفة. ومن أبرز القواعد والأدلّة التي أطلقها المركز على بوّابته الإلكترونيّة: (1) قاعدة بيانات مؤسّسات اللغة العربيّة في السعوديّة،[154] و(2) قاعدة بيانات المؤسّسات المعنيّة باللغة العربيّة في العالم، [155] و(3) قاعدة بيانات مصادر تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها،[156] و(4) الدليل الصوتيّ لمؤسّسات اللغة العربيّة في العالم.

إصدارات المركز

يهتمّ المركز بالإصدار الإلكترونيّ في خدمة اللغة العربيّة والعاملين والخبراء المعنيّين في الداخل والخارج. وجميع الإصدارات الإلكترونيّة للمركز متاحة ليس للاطّلاع فحسب، بل وقابلة للتحميل المجانيّ للراغبين فيها من البوّابة الإلكترونيّة للمركز. ومن مسارات النشر في المركز:

1. النشر العامّ: يختصّ بالرسائل العلميّة والكتب المؤلّفة.
2. المعاجم: تختصّ بالمعاجم اللغويّة العامّة والمعاجم العلميّة المتخصّصة.
3. الأعمال المترجمة: تختصّ بترجمة النتاج العلميّ الذي يخدم استراتيجيّات المركز.
4. تحقيق النصوص اللغويّة: يختصّ بتحقيق المخطوطات المتّصلة بمجالات المركز.
5. مباحث لغويّة: تختصّ بالأبحاث التي تعالج مداخل ومسائل علميّة.
6. الدوريّات والمجلّات.
7. كتب الأطفال: تختصّ بالمؤلّفات التي تخدم اللغة العربيّة في مجال الطفولة.
8. الموادّ التعليميّة: تختصّ بمسار تعليم اللغة العربيّة.
9. التعريف والتوثيق: يشمل الأدلّة والتقارير التوثيقيّة والإصدارات التعريفيّة بأنشطة المركز.

خطوات عمليّة للنهوض باللغة العربيّة

دراسة حالة



بقلم: د. سارة ضاهر

رئيسة ومؤسّسة جمعية "بالعربيّة للّغة والتحديث"

إنّ للّغة العربيّة أهمّيّة كبيرة في الثقافة والتراث والأدب العربيّ، لأنّها تُعتبر جزءًا من الحضارة العربيّة، كما تُعدُّ من اللغات الإنسانيّة التي ما زالت محافظة على تاريخها اللغويّ والنحويّ. وبما أنّ لهذه اللغة تأثيرًا واضحًا في الحفاظ على هويّتنا العربيّة فقد قمنا بإنشاء جمعيّة "بالعربيّة للّغة والتحديث"، وهي جمعيّة تعُنى بالتغلّب على الضعف في مستوى اللغة العربيّة لنسهم في الحفاظ على قيمة لغتنا ومستواها، وذلك عبر خطّة عمل موسّعة وشاملة لها أثر في الحفاظ على أسس وأساسيّات اللغة العربيّة، إيمانًا منّا بأنّ الخطوات العلميّة العمليّة هي الوحيدة القادرة على إنقاذ اللغة إن أمكن ذلك. وفيما يلي عرض لبعض الخطوات العمليّة التي خطتها الجمعيّة على هذا الدرب ولخطوات مستقبليّة نعتقد أنّها ستسهم في النهوض بلغتنا العربيّة.

حال اللغة العربيّة

هذا المشروع كان وليد دراسات وأبحاث عدّة في مجتمعاتنا العربيّة عامّة ولبنان خاصّة، لاحظنا من خلالها أنّ حال اللغة العربيّة تتلخّص في النقاط التالية:

أوّلًا: وجود صعوبة لدى الطالب العربيّ في التداول باللغة العربيّة الفصحى بسلاسة، إذ يقع غالبًا في الخطأ عند استعمال الفصحى كما يتخلّلها كلمات من اللهجة العامّيّة.

ثانيًا: نتائج الامتحانات الرسميّة التي تشهد تراجعًا في معدّلات مادّة اللغة العربيّة، ففي عام 2013، مثلًا، جاءت النتائج الأخيرة للشهادة المتوسّطة "البريفيه" في لبنان مفاجئة، حيث نجح في مادة اللغة العربيّة عشرون ألفًا فقط من أصل واحد وستّين ألف طالب خاضها ، أي بنسبة 33.7 في المائة، وهي أدنى نسبة، ربّما، منذ بدء إجراء الامتحانات الرسميّة في لبنان.

ثالثًا: أهلٌ غير معنيّين بإتقان أولادهم اللغة العربيّة مقابل اللغات الأجنبيّة الأخرى.

رابعًا: أخطاء شائعة وهائلة يرتكبها معظم أفراد مجتمعنا العربيّ من موظّفين إداريّين حتى سياسيّين وإعلاميّين ودبلوماسيّين منهم.

اختبار كفاءة في اللغة العربيّة

قامت جمعيّة "بالعربيّة للّغة والتحديث" بإطلاق اختبار كفاءة للّغة العربيّة بهدف تقييم مستوى المتقدّمين للامتحان من خلال اختبار يُقسّم لأربعة أقسام، وفق المعايير المتّبعة عالميًّا، على النحو التالي: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمحادثة باللغة العربيّة الفصحى.

وقد شمل هذا الاختبار عسكريّين، بينهم ضبّاط وأفراد من الجيش اللبنانيّ وقوى الأمن الداخليّ والأمن العامّ اللبنانيّ، وموظّفون إداريون، وطلّاب في العلاقات الدوليّة والحقوق. وقد عبّر هؤلاء باللغة العربيّة وبلغة سليمة نسبيًّا وبإملاء مقبول عن موضوع اجتماعيّ وإنسانيّ، وبذلوا جهدًا واضحًا في الإجابة عن الأسئلة في ثلاثة أبواب: المضمون والبنية، واللغة وقواعدها، والبلاغة وأنواعها. وقد ساعد هذا الاختبار جمعيّة "بالعربيّة" في تحديد نوع الأخطاء بهدف تصويبها في دورات لاحقة. وقد تمّت ملاحظة الأخطاء التي أتت جميعها في سياق ضعف تراكيب العبارات، وعدم الالتزام بالنمط الرئيس، فضلًا عن عدم تمييز وظائف بعض الأدوات ومحلّ الكلمات من الإعراب، هذا وظلّ عنصر البلاغة العنصر الأضعف.

ونتيجةً لهذا الاختبار تمّ فتح باب دورتين في اللغة عُنِيت الأولى بنصوص اللغة العربيّة وتحليلها وبالتعبير الكتابيّ واستثمار المعاجم، أمّا الدورة الثانية فكانت للمبتدئين في اللغة وكان عمادها اللغة صرفًا ونحوًا لتطوير مهاراتهم في اللغة.

دورات تقوية في اللغة العربيّة

قامت الجمعيّة بتنظيم دورة تقوية في قواعد اللغة العربيّة للإعلاميّين، حيث ركّزنا مع المتدرّبين على استمارات عمل تضمّنت نصوصًا إخباريّة ونثريّة حوَت ما يحتاجه الإعلاميّ في مواقف مختلفة صرفًا ونحوًا وتشكيلًا باعتماد المنطق وليس السماع فحسب، وتعليل قراءة الخبر وكتابته لغويًّا، وفهم تراكيب الجُمل قبل تسجيلها أو إذاعتها مع استرجاع القواعد الرئيسة وكتابة خلاصاتها لتشكّل مرجعًا بين أيدي الإعلاميّين في عملهم. كما هدفت الدورة إلى مساعدة

الإعلاميّين على استثمار المعاجم المناسبة لعملهم، فضلًا عن قراءة النصوص بعد تشكيلها بشكلٍ مناسب وإيجاد معايير جديدة لكتابة النصّ الخبريّ بالاستناد إلى المعرفة اللغويّة نحوًا وصرفًا، وتمييز الأسلوب الخبريّ من الإنشائيّ للتعبير عن المواقف ووجهات النظر في المحطّات الإعلاميّة.

وتستعدّ الجمعيّة لإعداد دورة خاصّة بالممثلين الدبلوماسيّين تعُنى بشكلٍ خاصّ بتفعيل تواصلهم اللغويّ شفهيًّا وكتابةً.

التعاون مع منظّمة الإسكوا

وقامت الجمعيّة أيضًا بتنظيم اختبار الكفاءة بالعربيّة بالتعاون مع منظّمة "الإسكوا" لمترجمين مختصّين ضمن دورة تعُنى بالترجمة السليمة إلى اللغة العربيّة. وهو اختبار يتمحور حول النصّ فهمًا وتوضيحًا للأفكار، إضافةً إلى الإعراب الوظيفيّ وحسن التشكيل فضلًا عن شريط مرئيّ هدفهُ معرفة تسلسل الموضوع وصفات الشخصيّات والملاحظات العينيّة للمَشاهد، عدا ربط المعلومات ضمن جدول وتصنيفها حسب العناوين.

خطوات عمليّة للنهوض باللغة العربيّة

نقدّم هنا بعض الاقتراحات التي نرى أنّها قد تسهم في تعزيز حضور اللغة العربيّة الفصحى في بلادنا العربيّة، فتكون هي الوسيلة لا الغاية، ومن هذه الاقتراحات على الصعيد العمليّ: القيام بدورات تدريبيّة في قواعد اللغة العربيّة للموظّفين والإداريّين وذلك تجنّبًا لوقوعهم في الأخطاء اللغويّة التي تكاد لا تُعَدّ ولا تُحصى، وكذلك الأمر مع الإعلاميّين الذين يسمع ويقرأ ويشاهد الناس أخبارهم وتقاريرهم ويتأثّرون بها، وهم في غالبيّتهم لا يستطيعون التمييز بين ما هو صحيح وما يُعدُّ خطأ لغويًّا، لذلك لا بدّ من تخصيص دورات تقوية لهم تُسهم في نشر الكلام الصحيح.

وعلى صعيد آخر، لا يخفى على عاقل أهمّيّة استقطاب الشباب العربيّ للغتهم الأمّ، وذلك من خلال مدّ يد العون لهم ليسيروا على الدرب الصحيح وذلك عن طريق تشجيعهم مثلًا على الغناء باللغة العربيّة الفصحى، وتخصيص برامج تُعنى بذلك كبرامج للقراءة أو إلقاء الشعر أو تحويل القواعد الوظيفيّة إلى مشاهدَ مسرحيّة تسهّل عليهم عمليّة فهم ما هو معقّد، على أن تمنح تلك البرامج جوائزَ تحفيزيّة. ولا بدّ أيضًا أن نشرك هؤلاء الشباب في إطلاق مشاريع تحفّزهم على نشر ابتكاراتهم واكتشافاتهم عالميًّا، شرط أن توثّق هذه الإبداعات باللغة العربيّة الفصحى.

ومن المهمّ أيضًا أن يشرع الباحثون في العالم العربيّ بكتابة أبحاثٍ علميّة باللغة العربيّة ولو كان الاعتماد بالأساس على المصادر الأجنبيّة، فلو أضاف هؤلاء القليل بلغتهم الأمّ لانتشرت اللغة واسترجعت مجدها الغابر. فعلى سبيل المثال لا الحصر، لو كان تطبيق الـ "واتساب" تطبيقًا عربيًّا خالصًا لأُجبر الناس على استخدامه وبالتالي على استخدام اللغة العربيّة الفصحى. وقِس على ذلك في مجالات عدّة منها الطبّ والمعلوماتيّة والرياضة والطبخ والبيئة.

ومن الاقتراحات في هذا المجال أيضًا أن يقوم متخصّصو التكنولوجيا بإنشاء قواعد بيانات تقوم بتصحيح الكلمات التي تُكتب باللغة العربيّة بطريقة خاطئة وذلك بشكلٍ أوتوماتيكيّ، فكثيرًا ما تُفجعنا الأخطاء الواردة على صفحات مواقع التواصل الاجتماعيّ، وبهذه الطريقة نكون قد بدأنا بفكّ تلك العُقد، على أن نبدأ نحن بتدريب الشباب على الطباعة باللغة العربيّة الفصحى، وتشجيعهم على استخدامها في وسائل التواصل وتطبيقات الكمبيوترات، دون الخجل مِنَ الوقوع في الأخطاء، فرحلة الألف ميل تبدأ بخطوة.

كذلك نجد ضرورة في تطبيق اختبار الكفاءة باللغة العربيّة، والهدف منه هو التأكّد من أنّ كلّ من يستخدم اللغة العربيّة الفصحى يتمتّع بكفاءة لغويّة عالية فيها، لأنّنا لا نتحدّث اللغة العربيّة الفصحى في يوميّاتنا، الأمر الذي يُسهم في نسيان قواعدها، لذلك لا بدّ من ضبط هذا الأمر بطريقة منظّمة وعلميّة.

أمّا على الصعيد التربويّ فعلى المدارس أن تبدأ رحلتها لتشجيع الطلبة على استخدام اللغة العربيّة من خلال تخصيص اختبارات دوريّة وطنيّة موحّدة لطلّاب المدارس لتعزيز حضور اللغة العربيّة في وعيهم. وفي هذا المجال نرى أنّ على المدارس أن تنظّم مسابقات للتعبير الحرّ أو نشاطات لكتابة الروايات أو القصص القصيرة، فتلك الأمور تسمح للطلّاب بالتعبير عن أنفسهم بحرّيّة تامّة ومن دون قيود، شرط أن يُحافظ هؤلاء على الكتابة باللغة العربيّة، وبعدها تُقام المباريات بين المدارس على الصعيد الوطنيّ لتنتقل إلى صعيد العالم العربيّ ككلّ، على أن يقع الاختيار على النصوص الخالية من الأخطاء والتي تمّت كتابتها بأسلوب سهل وممتنع وسليم من الشوائب.

كما يمكننا تخصيص يوم ربّما يتوافق مع يوم اللغة العربيّة يتحدّث فيه الطلّاب باللغة العربيّة الفصحى باستمرار، وتُقام فيه المناقشات في موضوعات شائكة ومعقّدة محاولين الوصول إلى آراء توافقيّة، على أن يراقب تحاورهم هذا معلّمو اللغة العربيّة، ويصوّبون لهم ما يرونه من أخطاء، وبهذه الطريقة نسهم في تعزيز تلك اللغة.

ومن المفضّل أيضًا أن تقوم المدارس بتعليم قواعد اللغة العربيّة عن طريق اللعب أو الكمبيوتر، وأن تُشرك الطلّاب في إعداد أفلام كرتونية باللغة الفصحى، وبرامج إلكترونيّة تُعنى بتعليم مبادئ اللغة من خلال اللعب والترفيه، وهكذا نجعل من مجتمعنا مجتمعًا واعيًّا ومثقّفًا ومحبًّا للغته، وقادرًا على التعبير بلغة سليمة خالية من الشوائب.

ختامًا، لا بدّ من القول إنّ كلّ ما قامت به هذه الجمعيّة - وما زالت - غرضه ترقُّب المزيد من التعاون المثمر لِما فيه خيرُ لغتِنا ومجتمعاتنا.

وضع اللغة العربيّة في الجزائر

لقاء مع



د. صالح بلعيد

رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة في الجزائر

السؤال الأوّل: كيف يبدو لكم وضع القوانين والتشريعات المتّصلة باللغة العربيّة في الجزائر حاليًّا؟ وإلى أيّ مدى تلحظون تقدّمًا في هذا الميدان عبر السنوات العشر الأخيرة؟

هناك قانون محدّد يُعتمد في مختلف التشريعات والأمْريّات والنشريّات، وهو الدستور الذي نصّ على مكانة العربيّة في مادّته الثالثة (اللغة العربيّة لغة رسميّة، وتبقى العربيّة لغة الدولة) فلا اجتهاد في ما فيه نصّ في إطار السياسة اللغويّة، والاجتهاد يكون في السياسة التربويّة، وهنا محلّ جدل تناوبيّ في التطبيق. ومن خلال ذلك تظهر أحيانًا بعض الثغرات في الرؤية الشاملة وفي الآجال المحدّدة لفهم وقراءة المادّة الثالثة. وفي السنوات العشر الأخيرة، هناك اهتمام كبير من الحكومات في تفعيل المادّة، وبخاصّة مع الإقرار العالميّ باليوم العالميّ للّغة العربيّة، وما توضّحه وسائل التواصل المعاصرة من قيمة مضافة للّغة العربيّة، ومن فتوحات لسانيّة وعلميّة، وانتشارها القويّ في غير بلادها.

السؤال الثاني: ظهر في استبيان أجريناه بين الطلّاب الجامعيّين في العالم العربيّ أنّ هناك إحساسًا عامًّا لدى الشباب الجامعيّين بأنّ الحكومات العربيّة يجب أن تبذل جهودًا أكبر في دعم اللغة العربيّة وتمكينها؟ إلى أي مدى توافقون هذا الرأي؟ ما هي، في رأيكم، الخطوات التي يمكن أن تقوم بها الحكومات العربيّة لتحقيق ما تطالب به أجيال الشباب من اهتمام أكثر باللغة العربيّة؟

نقول في الجزائر: "ألقوا بالعربيّة إلى الشباب يحتضنونها،" بالفعل إنّ العِوَل في الحاضر والمستقبل على الشباب الذين يشكّلون قوّة بشريّة وعقليّة معاصرة، فهم أدرى بأمور لغتهم. وما نلاحظه، رغم بعض الهجنة والتلهيج والتداخل اللغويّ في وسائل التواصل الاجتماعيّ التي تقتصر على الشباب أكثر، أنّ هناك الكثير من الفئات الشبابيّة/الطلّابيّة التي تتحكّم بقوّة في العربيّة، فلم تصبح العربيّة الآن لغة النخبة كما كانت في سالف الزمان، كما لم تعد لغة الشعر لا يتقنها إلّا خاصّة الخاصّة. إنّ العربيّة تجري في أفواه الشباب بانسيابيّة وتحتاج فقط إلى مرافقة الكبار في التوجيه لا في التسيير. وإنّ مطالب الشباب العربيّ المعاصر هي المحافظة على الثوابت العربيّة والإسلاميّة، فالعربيّة جزء من المواطَنة اللغويّة التي يعقد عليها الشباب بأن تكون لغة جامعة قبل الدين؛ باعتبارها الأُسس المرجعيّة المائزة للعرب. ولا يبقى في وجه الحكومات إلّا السماع لهذه الفئات الكبيرة من الشباب بأن تولِيَ العربيّة المكانة اللائقة بها في التدريس وفي البحث العلميّ وفي الاستعمال العامّ، مع التفتّح على اللغات، شرط أن يُستفاد منها، ولا تنافس العربيّة، كما لا تكون لغات الهويّة. وهنا على الحكومات العربيّة أن تعمل بسياسة القوّة الناعمة في حسن تدبير أمر العربيّة باستراتيجيّة جديدة؛ تمزج بين القوّة والفعل، فلا يُعقل أن تنصّ كلّ دساتير الدول العربيّة على رسميّتها، دون أن تنال التطبيق، وهذا إجحاف في حقّ المواطنة والهويّة والأصالة.

السؤال الثالث: ما الرؤية الاستراتيجيّة المستقبليّة التي تعتقدون أنّ دولة الجزائر يجب أن تتبنّاها بغية تعزيز دور اللغة العربيّة كرمز للهويّة الوطنيّة والإسلاميّة؟ وما الدور الذي يمكن لمجلسكم أن يؤدّيه في هذا المجال؟

إنّ القيادة السياسيّة لها استراتيجيّة جعل العربيّة تنال مكانتها كلغة رسميّة ولغة الدولة، ولا تقصي أمر الأمازيغيّة، وهي لغة رسميّة ثانية، ولكن هناك تراتب لغويّ في مجال اللغة الرسميّة (العربيّة) لغة جامعة تساوي (اللغة الأمّ= لغة الأمّة) والأمازيغيّة لغة أمّ، وهي رسميّة وظيفيّة تُقضى بها المصالح المُرسلة، ولغة التراث التي نفتخر بها كلغة الأجداد. فالاستراتيجيّة الآن تقوم على تعميم استعمال العربيّة في مختلف الميادين، وعمليّة التعميم قائمة في مختلف المواقع التربويّة والعلميّة والإداريّة بما سطّرته الدولة في ميدان تعميم استعمال العربيّة. أضف إلى ذلك، فإنّ الخطاب الرسميّ يمدّ يده إلى فئات الشباب التي تطالب بتجسيد فعليّ للمادّة الثالثة، ويضع مزيدًا من التشريعات ويقيم المؤسّسات لحماية العربيّة، على أن تكون العربيّة ثابتًا من الثوابت التي لا تُمَسّ في أيّ تعديل دستوريّ قادم، مثلها مثل الدين الإسلاميّ. ويقع الاجتهاد الآن في مسألة وضع ميكانزمات التطبيق، والتواريخ المهمّة لتجسيد تعميم استعمال العربيّة، والزمان كفيل بأنّ التخطيط اللغويّ المطلوب سيكون في برامج الحكومات، ومن الضروريّ أن تتبنّى استراتيجيّات واقعيّة، مع ما يصحبها من مال يُرصد في تطبيق تدبير العربيّة حسب الآماد الثلاث: المستعجل+ المتوسّط+ البعيد.

وأمّا دور المجلس الأعلى للّغة العربيّة، فهو أن يعمل وفق توجيهات المسؤولين بتجسيد خريطة طريق تقوم على ما يلي:

- إنتاج أفكار علميّة مُستقاة من الدراسات، ومن الواقع، وتقديمها لمن يصنع القرار.
- إعداد سلسلة من الأدلّة الوظيفيّة والمعاجم والقواميس، وكلّ ما له علاقة بالمصطلحات وما تفتقر إليه العربيّة في المجال التقنيّ.
- عقد شراكات بينيّة مع مختلف الشركاء التربويّين والبحثة والعلماء بغية استكناه المطالب العلميّة ذات العلاقة بتطوير خدمات العربيّة.
- عقد لقاءات وملتقيات وأيّام دراسيّة تشاوريّة مع مختلف المسؤولين لتلبية المطالب التي تُعيق عمليّة تعميم استعمال العربيّة، ومن ثمّ مُعالجة كلّ الأوضاع اللغويّة العالقة لحلحلة الوضع اللغويّ المتشدّد أو القائم على التردّد.
- اعتماد سياسة (القوّة الناعمة) القائمة على إيجاد أرضيات معرفيّة علميّة وثقافيّة، بدل اعتماد سياسة (يجب الذي يجب). فالمجلس الأعلى يعمل ويقدّم حلولًا إجرائيّة واضحة المعالم في حدود ما يبصُر به من أفكار علميّة يستكنه واقعها من المحيط العامّ؛ لتحبيب العربيّة وتحسينها وتقديم وضعيّات مجاوَرَة العربيّة للّغات العلم، كما يوضّح آليّات العولمة التي يجب أن تنغمس فيها العربيّة بُغية الاستفادة منها، ولا يعني الذوبان فيها.
- تحديد زمنيّ إجرائيّ في كلّ مجريات تطوير العربيّة، مع مُستجدّات العصر بخصوص: استعمال الذكاء الاصطناعيّ، ورقمنة العربيّة، وإحلالها المكانة التي تقف للندّيّة مع لغات الأمم المتّحدة الستّ.
- تقديم برامج حديثة تقنيّة مثل الألعاب اللغويّة، وما يتبع ذلك من وضع المنصّات الرقميّة وتخزين كلّ منتوج المجلس في الشبكات الدوليّة، والعمل على احترام ضوابط المعايير الدوليّة لتكون العربيّة معياريّة على ضوء اللغات المعاصرة.
- نقد ونقل واقعيّ لكلّ متطلّبات العربيّة في راهنها، ولا يكتفي المجلس بالوصف، بل يقدّم أفكارًا تحليليّة ونقديّة، ويقترح بدائل نوعيّة إلى صاحب القرار، على أنّه يستسهل كلّ المضايقات من باب (الطريق تصنعه الأقدام، فبدل أن نلعن الظلام نشعل الشمعة)، وهي استراتيجيّة أبانت عن نتائج تشجيعيّة تحثّنا على المبادرات، كما تُحفّزنا على مزيد من تقديم الأفضل في كلّ مرّة، وهذا في إطار حسن استعمال العربيّة على مستوى الخدمات العامّة التي تتطلّبها القاعدة، وسدًّا لكلّ الذرائع التي توهِمنا بالصعوبات دون أن نُشمّر عن سواعدنا للعمل.

هي جملة بسيطة من الخدمات التي تقدّمها الدولة الجزائريّة للمواطنة اللغويّة، وهناك أمل كبير أنّه في سنة 2026 سوف تُحَلّ كلّ القضايا والمسائل التي تطرح في الجوانب اللغويّة، وسوف يُغلق ملفّها بشكل نهائيّ.

المراجع

1 أحمد مطلوب، "التشريع اللغويّ،" مجلة اللغة العربيّة وآدابها (2007)،6 .

2 عبد السلام المسدّيّ، العرب والانتحار اللغويّ (ليبيا: دار الكتاب الجديد،2011)، 76.

3 النصّ لجاك لوكريك، نقلًا عن عبد العليّ الودغيريّ، "وضع اللغة العربيّة في عصر العولمة وتحدّياتها،" (2011)، المجمع، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://arabic.jo/res/seasons/29/29-6.pdf

4 وليد محمود خالص، أمّ المشكلات: أهل العربيّة في واقعنا الحاضر: رصد وحلول (مسقط: بيت الغشام للنشر والترجمة،2014)، 34.

5 دستور الجمهوريّة العربيّة السوريّة: http://www.egov.sy/page/ar/127/0/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1.html

6 دستور مملكة البحرين: https://www.bahrain.bh/wps/wcm/connect/2128b144-1593-4f36-a26b-cfb7b9d471d5/BhcConstitution.pdf?MOD=AJPERES

7 النظام الأساسيّ للحكم في السعوديّة: https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6/1

8 النظام الأساسيّ للدولة، ديوان البلاط السلطانيّ، مطابع مؤسّسة عمان للصحافة والنشر، المادّة (3).

9 دستور دولة الإمارات العربيّة المتّحدة: https://www.uaecabinet.ae/ar/the-constitution

10 الجريدة الرسميّة، جمهوريّة مصر العربيّة، المطابع الأميريّة، 18 يناير 2014، العدد 3 مكرر (أ).

11 دستور الجمهوريّة العربيّة السوريّة: http://www.egov.sy/page/ar/127/0/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1.html

12 دستور الجمهوريّة اللبنانيّة، المادّة (11): https://www.lp.gov.lb/backoffice/uploads/files/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B3%D8%AA%D9%88%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%A8%D9%86%D8%A7%D9%86%D9%8A(1).pdf

13 :(القانون الأساسيّ لدولة فلسطين، المادّة (4 http://www.plc.ps/ar/home/page/Law/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%B3%D9%8A

14 دستور المملكة الأردنيّة الهاشميّة، المادّة (2): http://www.pm.gov.jo/content/1405786144/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84.html

15 دستور دولة الكويت، المادّة (3): http://www.kna.kw/clt-html5/run.asp?id=2024

16 دستور مملكة البحرين، المادّة (2): https://www.bahrain.bh/wps/wcm/connect/2128b144-1593-4f36-a26b-cfb7b9d471d5/BhcConstitution.pdf?MOD=AJPERES

17 دستور اليمن، المادّة (3): http://www.yemen-nic.info/yemen/dostor.php

18 دستور الجمهوريّة الإسلاميّة الموريتانيّة، المادّة (6): http://biblioteka.sejm.gov.pl/wp-content/uploads/2017/07/Mauretania_ar_010117.pdf

19 الإعلان الدستوريّ المؤقت الصادر في 3 أغسطس 2011، ليبيا، المادّة (1): http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/lib128759.pdf

20 دستور دولة قطر، المادّة (1): https://www.almeezan.qa/LawArticles.aspx?LawArticleID=25754&LawID=2284&language=ar

21 الرائد الرسميّ للجمهوريّة التونسيّة، الاثنين 10 فيفري 2014، السنة 157، دستور الجمهوريّة التونسيّة، الفصل (1)، 3.

22 دستور دولة الكويت، المادّة (3): http://www.kna.kw/clt-html5/run.asp?id=2024

23 النظام الأساسيّ للدولة، ديوان البلاط السلطاني، المادّة (3).

24 دستور المملكة المغربيّة، الأمانة العامّة للحكومة، سلسلة الوثائق القانونيّة، مديريّة المطبعة الرسميّة، 2011، الفصل (5)، 4.

25 الجريدة الرسميّة، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، الأمانة العامّة للحكومة، المطبعة الرسميّة، السنة الثالثة والخمسون، 7 مارس 2016، العدد 14، المادّتان (3، 4)، 6.

26 دستور جمهوريّة السودان الانتقالي لعام 2005، والذي كان ساريًا حتّى مطلع عام 2019، المادّة (8): https://www.constituteproject.org/constitution/Sudan_2005.pdf?lang=ar

27 دستور العراق، المادّة (4): https://presidency.iq/info.aspx?Jimare=1002

28 دستور جيبوتي، المادّة (1): https://www.constituteproject.org/constitution/Djibouti_2010.pdf?lang=en.

29 دستور جمهوريّة اتّحاد جزر القمر، المادّة (1): https://www.constituteproject.org/constitution/Comoros_2009.pdf

30 دستور المملكة المغربيّة، الفصل(5).

31 الدستور الجزائريّ، الجريدة الرسميّة، الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، العدد 14، المادّتان (3، 4).

32 دستور العراق، المادّة (4): https://presidency.iq/info.aspx?Jimare=1002

33 الجريدة الرسميّة، الخرطوم، الإدارة العامّة للتشريع بوزارة العدل، 2019، العدد 1895.

34 الدستور السودانيّ الانتقاليّ لعام 2005، المادّة (8): https://www.constituteproject.org/constitution/Sudan_2005.pdf?lang=ar.

35 الجريدة الرسميّة، الخرطوم، العدد 1895، المادّة 66، 26.

36 دستور جيبوتي، المادّة (1): https://www.constituteproject.org/constitution/Djibouti_2010.pdf?lang=en

37 دستور جيبوتي، المادّة (93): https://www.constituteproject.org/constitution/Djibouti_2010.pdf?lang=en

38 دستور جمهوريّة اتّحاد جزر القمر، المادّة: (1): https://www.constituteproject.org/constitution/Comoros_2009.pdf

39 دستور الصومال، المادّة (5): http://hrlibrary.umn.edu/research/Somalia-Constitution2012.pdf

40 "تعريب الدستور الصوماليّ بتمويل من جامعة الدول العربيّة،" يوتيوب، 2:00، "العربيّة،" ديسمبر 3، 2020، تاريخ الدخول يناير2020: https://www.youtube.com/watch?v=cbBoKbEWge4

41 صدور أوّل نسخة عربيّة من دستور الصومال المؤقت: https://somaliacenter.com/2019-من-عربيّة-نسخة-أوّل-صدور-29/03/الدستور-الصومال/

42 دستور العراق، المادّة (4):
https://presidency.iq/info.aspx?Jimare=1002

43 دستور المملكة المغربيّة، الفصل (5).

44 الرائد الرسميّ للجمهوريّة التونسيّة، دستور الجمهوريّة التونسيّة، الفصل (39).

45 الدستور المصريّ، المادّة (48).

46 المرجع نفسه، المادّة (24).

47 الدستور الجزائريّ، العدد 14، المادّة (3).

48 الدستور المغربيّ، الفصل (5).

49 الدستور المصريّ، المادّة (7).

50 المجلس التأسيسيّ: أو ما يطلق عليه برلمان الثورة التونسيّة، وهو مجلس منتخب مؤقت، أنشئ بعد سقوط النظام التونسيّ في عام 2011، وقد تولّى المجلس التأسيسيّ كتابة الدستور التونسيّ الجديد الصادر عام 2014.

51 سالم لبيض، "المسألة اللغويّة في تونس: من أجل مقاربة سوسيو - سياسيّة،" في اللغة والهويّة في الوطن العربيّ: إشكاليّات التعليم والترجمة والمصطلح)الدوحة: المركز العربيّ للأبحاث ودراسات السياسات، 2013(، 384.

52 الدستور التونسيّ الملغيّ 1959، الفصل الأوّل:
http://www.legislation.tn/constitution/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84

53 تصدير دستور المملكة المغربيّة الهاشميّة، الرباط، الأمانة العامة للحكومة، المطبعة الرسميّة، 1996، 2.

54 من خطاب الملك محمد السادس 2011، نقلًا عن: محمد نافع العشيريّ، السوق اللغويّة المغربيّة (الإسكندريّة: كتوبيا للنشر والتوزيع، 2019)، 173.

55 قانون تنظيميّ رقم 16-26 يعرف بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسميّ للأمازيغيّة، الجريدة الرسميّة، الرباط، المطبعة الرسميّة، 2019، العدد 68616، 9315.

56 قانون رقم (1943/63) في مصر:
https://www.cc.gov.eg/legislation_single?id=116445

57 قانون رقم (1977/64) في العراق:
http://iraqld.hjc.iq:8080/LoadLawBook.aspx?page=1&SC=&BookID=12035

58 قانون رقم (6931/21) في ليبيا:
http://raqaba-ly.com/wp-content/uploads/2018-12-11/القانون-رقم-لسنة-1984-إفرنجي-بمنع-استعمال-غير-اللغة-العربيّة-والأرقام-العربيّة-في-جميع-المعاملات.pdf

59 ميثاق اللغة العربيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة عبر تقرير جريدة البيان، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2012-04-24-1.1637293

60 المرجع نفسه.

61 المرجع نفسه.

62 المرجع نفسه.

63 المرجع نفسه.

64 المرجع نفسه.

65 المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة: مجلس حكوميّ أسّسته دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، لمناقشة السياسات والدراسات الخاصّة بالحفاظ على اللغة العربيّة في دولة الإمارات.

66 اختصاصات المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة:
https://www.uaecabinet.ae/ar/councils

67 قانون اللغات الرسميّة في العراق، الأسباب الموجبة لسن القانون:
http://iraqld.hjc.iq:8080/LoadLawBook.aspx?page=3&SC=&BookID=30858

68 المرجع نفسه، الموادّ (3، 10، 11).

69 المرجع نفسه، المادّة (2).

70 قانون اللغات الرسميّة بإقليم كردستان العراق، 2014، المادّة (14):
https://www.parliament.krd/media/2931/القانون-رقم6--لسنة-2014-قانون-اللغات-الرسمية-في-إقليم-كوردستان-ـــ-العراق.pdf

71 قانون اللغات الرسميّة في العراق، المادّة (5).

72 المرجع نفسه، المادّة (4).

73 المرجع نفسه، المادّة (6).

74 المرجع نفسه، المادّة (7).

75 المرجع نفسه، المادّة (11).

76 المرجع نفسه، المادّة (9).

77 المرجع نفسه، المادّة (13).

78 قانون حماية اللغة العربيّة بالأردن، المادّتان (3-5):
http://www.lob.jo/?v=1.9&url=ar/LegislationDetails?LegislationID:3194,LegislationType:2,isMod:false

79 المرجع نفسه، المادّة (2).

80 المرجع نفسه، المادّتان (4-6).

81 المرجع نفسه، المادّتان (5-8).

82 المرجع نفسه، المادّة (10).

83 "امتحان الكفاية خطوة أولى لحماية اللغة العربيّة،" (2020)، صحيفة الرأي الأردنيّة، تاريخ الدخول فبراير 2020:
http://alrai.com/article/10521287/%D9%85%D8%AD%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%B1%D9%83%D9%8A-%D8%A7%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%81%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8%AE%D8%B7%D9%88%D8%A9-%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%89-%D9%84%D8%AD%D9%85%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

84 قانون حماية اللغة العربيّة بالأردن، المادّة (7).

85 قانون حماية اللغة العربيّة في قطر، المادّة (2):
https://www.almeezan.qa/LawPage.aspx?id=7912&language=ar.

86 قانون نظام عمل المجلس الدستوريّ، الجريدة الرسميّة، الجزائر، المطبعة الرسميّة، 2016، العدد 42، المادّة (23)، 5.

87 قانون البلديّة الجزائريّ الصادر عام 2011، المادّتان (53، 59):
https://www.joradp.dz/trv/acollectivit%C3%A9s%20territoriales.pdf

88 قانون الولاية الجزائريّ، الصادر عام 2012، المادّتان (25، 53):
https://www.joradp.dz/trv/acollectivit%C3%A9s%20territoriales.pdf

89 قانون مدوّنة الانتخابات المغربيّ 2015:
http://adala.justice.gov.ma/production/legislation/ar/Nouveautes/%D9%85%D8%AF%D9%88%D9%86%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%86%D8%AA%D8%AE%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D8%AA.pdf
قانون باللوائح الانتخابيّة العامّة وعمليّات الاستفتاء واستعمال وسائل الاتصال السمعيّ البصريّ العموميّة خلال الحملات الانتخابيّة والاستفتائيّة:
http://adala.justice.gov.ma/production/legislation/ar/Nouveautes/%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%88%D8%A7%D8%A6%D8%AD%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%86%D8%AA%D8%AE%D8%A7%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%D8%A9%20%D9%88%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D9%81%D8%AA%D8%A7%D8%A1%20%D9%88%D8%A7%

D8%B3%D8%AA%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%84%20%D9%88%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%85%D8%B9%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B5%D8%B1%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%88%D9%85%D9%8A%D8%A9.pdf

90 القانون التنظيميّ لمجلس النوّاب بالمغرب، 2016:
http://adala.justice.gov.ma/production/legislation/ar/Nouveautes/%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%B3%20%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%88%D8%A7%D8%A8.pdf

91 قانون انتخابات مجلس الشورى في سلطنة عمان:
https://data.qanoon.om/ar/rd/2013/2013-058.pdf

92 قانون الانتخابات الرئاسيّة في مصر 2014:
https://www.sis.gov.eg/Newvr/election2.pdf

93 قانون الانتخابات في لبنان، 2018:
https://www.ministryinfo.gov.lb/21390

94 قانون الجريدة الرسميّة في سلطنة عمان، المادّة (4):
https://mola.gov.om/basicstatute.aspx

95 نظام المرافعات الشرعيّة بالسعوديّة 2013، المادّة (23):
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/f0eaae46-9f84-40ee-815e-a9a700f268b3/1

96 المادّة المعدّلة بموجب قانون رقم 2019/12، من قانون المرافعات المدنيّة والتجاريّة رقم 12 لسنة 1971:
http://www.legalaffairs.gov.bh/AdvancedSearchDetails.aspx?id=12154#.X9R5N7dRWUk

97 المادّة (5) من قرار رقم (259) في شأن الدليل الإجرائيّ لتنظيم التقاضي باستخدام الوسائل الإلكترونيّة والاتصال عن بعد 2019 بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة:
https://elaws.moj.gov.ae/UAE-MOJ_LC-Ar/00_%D8%A7%D8%AC%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A7%D8%AA%20%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9/UAE-LC-Ar_2019-03-27_00259_Karwi.html?val=AL1&Words=%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9#Anchor8

98 قانون الناظم لعمل الكاتب بالعدل، الجمهوريّة العربيّة السوريّة، 2014، المادّتان: (2، 24):
http://www.parliament.gov.sy/arabic/index.php?node=201&nid=523&RID=-1&Last=20&First=0&CurrentPage=0&Vld=-1&Mode=-1&Service=-1&Loc1=0&Key1=%C7%E1%E1%DB%C9&SDate=2010-03-06&EDate=2020-05-01&Year=-1&Country=&Num=&Dep=-1&

99 قانون التحكيم بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة، 2018، المادّة (29):
https://elaws.moj.gov.ae/UAE-MOJ_LC-Ar/00_%D8%AA%D8%AD%D9%83%D9%8A%D9%85%20%D9%88%D8%AA%D9%88%D9%81%D9%8A%D9%82%20%D9%88%D9%85%D8%B5%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%A9/UAE-LC-Ar_2018-05-03_00006_Kait.html?val=AL1&Words=%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9#Anchor12

100 نظام التحكيم السعوديّ،2012، المادّة (29):
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/5535039e-13da-43f6-8f53-a9a700f26485/1

101 نظام التحكيم السعوديّ، المادّة (53).

102 قانون الشركات التجاريّة بسلطنة عمان، المادّة (9).

103 قانون الشركات التجاريّة في الإمارات، 2015، المادّة (14):
https://elaws.moj.gov.ae/MainArabicLawFromLaw.aspx?val=UAE-LC-Ar_2015-03-25_00002_Kait.html,AL1,&np=undefined&lmp=undefined

104 قانون السجلّ الوطنيّ للمؤسّسات في تونس، 2018، المادّة (33):
http://www.legislation.tn/detailtexte/Loi-num-2018-52-du-29-10-2018-jort-2018-089__2018089000521?shorten=7aHl

105 قانون الشراكة بين القطاع العامّ والخاصّ في الكويت 2014، المادّة (39):
http://www.law.gov.kw/KWT_LC-Ar/01_%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AB%D9%85%D8%A7%D8%B1/KWT-LC-Ar_2014-07-23_00116_Law.html?val=AL1#Anchor10

106 قانون العمل الصادر في الكويت، 2010، المادّة (29):
http://www.manpower.gov.kw/laborlaw.html

107 قانون العمل في الجمهوريّة السوريّة، 2010، الموادّ (2، 47، 186):
http://www.parliament.gov.sy/arabic/index.php?node=201&nid=4598&RID=-1&Last=20&First=0&CurrentPage=0&Vld=-1&Mode=-1&Service=-1&Loc1=0&Key1=%C7%E1%E1%DB%C9&SDate=2010-03-06&EDate=2020-05-01&Year=-1&Country=&Num=&Dep=-1&

108 قانون عمّال الخدمة المساعدة، في الإمارات، 2017، المادّة (33):
https://elaws.moj.gov.ae/UAE-MOJ_LC-Ar/00_%D8%B9%D9%85%D9%84%20%D9%88%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%84/00_%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%20%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%84%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%B9%D8%A9%20%D9%84%D9%87/00_%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%AF%D9%85%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9/UAE-LC-Ar_2017-06-11_00010_Kait.html?val=AL1&Words=%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9#Anchor12

109 قانون حماية المستهلك الصادر في الكويت، 2014، المادّتان (12 و15):
http://www.law.gov.kw/KWT_LC-Ar/01_%D8%AD%D9%85%D8%A7%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%87%D9%84%D9%83/KWT-LC-Ar_2014-05-25_00039_Law.html?val=AL1#Anchor8

110 قانون تنظيم المنافسة والأسعار بتونس، 2015، المادّة (15):
http://www.legislation.tn/detailtexte/Loi-num-2015-36-du----jort-2015-078__2015078000361?shorten=7aHl

111 قانون الأسماء التجاريّة في مملكة البحرين، 2012، المادّة (4):
http://www.legislation.tn/sites/default/files/news/ta2015361.pdf

112 نظام الجامعات بالمملكة العربيّة السعوديّة، 2019، المادّة (54):
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801/1

113 قانون التعليم العاليّ والبحث العلميّ في تونس، الفصل (2):
http://www.legislation.tn/detailtexte/Loi-num-2008-19-du-25-02-2008-jort-2008-019__2008019000191

114 الأمر الحكوميّ، تونس، 2019، عدد 162:
http://www.legislation.tn/detailtexte/D%C3%A9cret%20Gouvernemental-num-2019-162-du-18-02-2019-jort-2019-016__20190160016232?shorten=7ahj

115 قانون إطار رقم (51.17) المتعلّق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلميّ بالمغرب، الجريدة الرسميّة، الرباط، المطبعة الرسميّة، 2019، العدد 6805، 5623:
http://adala.justice.gov.ma/production/legislation/ar/Nouveautes/%D9%85%D9%86%D8%B8%D9%88%D9%85%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D9%88%D9%8A%D9%86%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A.pdf

116 قانون التعليم في مصر 1981 وتعديلاته:
http://www.sohag.gov.eg/DocLib52/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%88%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D9%8A%D9%84%D8%A7%D8%AA%D9%87.pdf

117 قانون 2019/16 بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم في مصر الصادر بالقانون رقم 139 لسنة 1981:
https://www.cc.gov.eg/legislation_single?id=391172

118 نظام الإعلام المسموع والمرئيّ في السعوديّة، 2017:
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/ed5fdbc0-c183-4a8a-a8b7-a9ed004b5900/1

119 سلطة السمعيّ البصريّ: لجنةٌ حكوميّة جزائريّة، تأسّست بموجب قانون في 2016، مهمّتها ضمانُ متابعة النشاط الإذاعيّ والتلفزيونيّ للوائح والقوانين المعمول بها في الجزائر، التي تنصّ على تخصيص حصصٍ محدّدة للّغتين الرسميّتين في الجزائر: العربيّة والأمازيغيّة.

120 قانون نشاط السمعيّ البصريّ، الجريدة الرسميّة، الجزائر، السنة 51، المطبعة الرسميّة، 2014، العدد 16، المواد (48، 54، 82)، 6.

121 نصّ التوجيه رقم (339719) في مدوّنة قرارات اللغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، نسخة إلكترونيّة، 2015، 82.

122 قانون الجنسيّة العمانيّ، 2014، المادّة (15):
https://qanoon.om/p/2014/rd2014038/

123 قانون الإجراءات الضريبيّة في الإمارات، 2017، المادّة (5)
https://elaws.moj.gov.ae/UAE-MOJ_LC-Ar/00_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AC%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%B6%D8%B1%D9%8A%D8%A8%D9%8A%D8%A9/UAE-LC-Ar_2017-06-11_00007_Kait.html?val=AL1&Words=%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9#Anchor12

124 قرار وزير التعليم العاليّ والبحث العلميّ (إبريل 2018) بشأن المناظرة الخارجيّة بالاختبارات لانتداب فنّيّين سامّيّين أول للصحّة العموميّة، الفصل (10).

125 قرار الوزير الأوّل المؤرّخ في 2011 المتعلّق بضبط تنظيم اختبارات الترقية إلى رتبة تقنيّ أوّل بالسلك التقنيّ المشترك للإدارات العموميّة بالأرشيف الوطنيّ:
http://www.legislation.tn/detailtexte/Arrêté-num-2011-0951-du-12-08-2011-jort-2011-061__20110610X9514

126 شوقي ضيف، مجمع اللغة العربيّة في خمسين عامًا (مصر: مجمع اللغة العربيّة، 1984)، 9.

127 يمكن الرجوع إلى نصوص عدد من القوانين المؤسّسة لمجامع اللغة العربيّة، على سبيل المثال: قانون مجمع اللغة العربيّة بدمشق:
http://www.arabacademy.gov.sy/uploads/laws/law50.pdf
ومجمع اللغة العربيّة بالأردن:
https://arabic.jo/?page_id=118
ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربيّة في السعوديّة:
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/09eebc33-6b78-4a34-ad59-a9a700f173ce/1
وقانون مجمع اللغة العربيّة بالشارقة ومجمع اللغة العربيّة بالشارقة:
http://www.alashj.ae/%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b1%d8%b3%d9%88%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d9%85%d9%8a%d8%b1%d9%8a/

128 القائمة من إعداد كاتب المحور.

129 عبد السلام المسدّيّ، العرب والانتحار اللغويّ (ليبيا: دار الكتاب الجديد، 2011)، 117؛ ولمزيد من الجهود التي أنجزها المجلس، يمكن النظر إلى بحث الدكتور لعبيدي بوعبد الله، جهود مجمع اللغة العربيّة، والمجلس الأعلى بالجزائر في خدمة اللغة العربيّة وترقيتها:
https://www.alarabiahconferences.org/-الجهود-العربيّة-والدولية-التي-تهتم-بحم/

130 موقع مؤسّسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة:
https://www.mbrf.ae/

131 محمود أحمد السيد، "من تجارب المجامع اللغويّة والمؤسّسات في خدمة اللغة العربيّة، تجربة اللجنة العليا للتمكين للّغة العربيّة في سورية أنموذجًا،" مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق -92.1 92.2، 211.

132 "العربيّة لغة حياة،" تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربيّة، 2013.

133 ينظر قرار مجلس الوزراء بإنشاء المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة، 2012:
https://elaws.moj.gov.ae/UAE-MOJ_LC-Ar/00_%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9/UAE-LC-Ar_2012-06-18_00026_Karmaj.html?val=AL1&Words=%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9#Anchor14

134 "خليفة بن زايد يصدر قانونًا بإنشاء مركز أبو ظبي للّغة العربيّة" (2020)، صحيفة الاتّحاد الإماراتيّة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.alittihad.ae/article/13730/2020/%D8%AE%D9%84%D9%8A%D9%81%D8%A9-%D8%A8%D9%86-%D8%B2%D8%A7%D9%8A%D8%AF-%D9%8A%D8%B5%D8%AF%D8%B1-%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%D-8%A7%D9%8B-%D8%A8%D8%A5%D9%86%D8%B4%D8%A7%D8%A1-%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D8%A3%D8%A8%D9%88%D8%B8%D8%A8%D9%8A-%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8-%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

135 المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو):
http://www.alecso.org/nsite/ar/%D9%85%D9%86-%D9%86%D8%AD%D9%86-%D8%9F

136 موقع مكتب التربية العربيّة لدول الخليج:
https://storage.googleapis.com/abegsuploads/strategy/aboutabegs.pdf.

137 موقع المجلس الدوليّ للّغة العربيّة:
https://alarabiahcouncil.org/%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b9%d8%b1%d9%8a%d9%81-%d8%a8%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%ac%d9%84%d8%b3/

138 القانون رقم (14) بإنشاء مكتبة محمد بن راشد آل مكتوم، 2016، المادّة (14):
https://dlp.dubai.gov.ae/Legislation%20Ar%20Reference/2016/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%B1%D9%82%D9%85%20(14)%20%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9%202016.html

139 موقع المجلس الدولي للّغة العربيّة.

140 القائمة من إعداد كاتب المحور.

141 محمد عبد العظيم، رئيس جمعيّة تنمية اللغة العربيّة وحمايتها، نقلًا عن: عبد السلام المسدّيّ، الهويّة العربيّة والأمن اللغويّ، (بيروت: المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات، 2014)، 381-382.

142 "الجمعيّة الجزائريّة للدفاع عن اللغة العربيّة: التآمر على اللغة العربيّة والثوابت الوطنيّة في وزارة التربية،" (2016)، رأي اليوم، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.raialyoum.com/index.php/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%AF%D9%81%D8%A7%D8%B9-%D8%B9-%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9-2/

143 القائمة من إعداد كاتب المحور.

144 موقع منتدى الجوائز العربيّة:
https://arabprizes.org/

145 طالب الرفاعيّ، "تعاون ثقافيّ في سبيل الإبداع والمبدع،" مقال في مجلّة التكوين، منتدى الجوائز العربيّة، تاريخ الدخول فبراير 2020:
http://altakweenmag.com/75-2/

146 "محمد بن راشد يدعو أفراد المجتمع ليكونوا سفراء للعربيّة وجعلها لغة حياة،" (2015)، البيان، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2015-05-08-1.2370097

147 "المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة.. حلم عربيّ تقف الشارقة على أعتاب تحقيقه،" يوتيوب، 1:30، "تلفزيون الشارقة،" ديسمبر 18، 2019، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=9rDAlNrYtzE

148 "سلطان القاسمي، "المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة» جاء للنهوض بهذه اللغة وخدمتها،" موقع مجمع اللغة العربيّة بالشارقة، تاريخ الدخول فبراير 2020: http://www.alashj.ae/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE%D9%8A-%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9/

149 البوّابة الإلكترونيّة لمعجم الدوحة التاريخيّ للّغة العربيّة: https://www.dohadictionary.org/council-decision

150 "محمد بن راشد يطلق حزمة مبادرات لتعزيز مكانة اللغة العربيّة،" (2012)، صحيفة الإمارات اليوم، تاريخ الدخول: https://www.emaratalyoum.com/local-section/other/2012-04-23-1.478818

151 مبادرة الوسم بالعربي: https://www.mbrf.ae/ar/reading-arabic/bil-arabi
صفحة المبادرة على تويتر: https://twitter.com/bilarabi_mbrf

152 موقع مبادرة (ض): https://inarabic.cpf.jo/

153 للاطلاع على كافّة نشاطات المركز وفعاليّاته يرجى زيارة البوّابة الإلكترونيّة للمركز على الرابط التالي: www.kaica.org.sa

154 https://kaica.org.sa/site/page/20

155 https://kaica.org.sa/site/page/21

156 https://kaica.org.sa/site/page/22

المحور الثاني

واقع اللغة العربيّة ومستقبلها من منظور الخطاب الإعلاميّ العربيّ المعاصر

إعداد: د.شفيقة وعيل | منى غالب محمد | فاطمة الزهراء لشهب

ملخّص المحور الثاني:
واقع اللغة العربيّة ومستقبلها من منظور الخطاب الإعلاميّ العربيّ المعاصر

يختصّ هذا المحور من التقرير بتقديم صورة شاملة عن واقع اللغة العربيّة في المجتمعات العربيّة ومستقبلها من منظور الخطاب السائد في وسائل الإعلام العربيّة المعاصرة مكتوبةً ومرئيّةً ومسموعةً خلال السنوات العشر الماضية (2010-2020).

والسؤال الأساسيّ الذي انطلقنا منه هو: كيف يصف الإعلام العربيّ مشهد اللغة العربيّة في مجتمعاتها؟ وتحته انضوت أسئلة فرعيّة حول القضايا التي اهتمّ الإعلام العربيّ بمناقشتها في هذا الخصوص، والأسباب التي أنتجت هذه القضايا، ومستوى اللغة التي طرح بها الإعلام هذه القضايا.

ولبلوغ هدف الدراسة، استعنّا بمسح الموادّ الإعلاميّة العربيّة خلال السنوات العشر الماضية من مقالات وبرامج ومقابلات تلفزيونيّة وإذاعيّة عبر الدول العربيّة.

وقد سارت الدراسة في خطةٍ من أربعة مباحث: المبحث الأوّل يستعرض الرؤية التشاؤميّة التي ينظر بها الخطاب الإعلاميّ العربيّ إلى واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها، ويركّز على المواجهات التي تخوضها ضدّ الاندثار، وهي مواجهات ذات طابع لغويّ أو ثقافيّ: يُعنى الأوّل باللغات التي تعاني اللغة العربيّة من تجاذبات وصراعات مجتمعيّة وسياسيّة معها (اللهجات، واللغات المحلّيّة، واللغات الأجنبيّة، ولغة الإعلام الهجينة)؛ ويُعنى الثاني بالمواجهات الثقافيّة التي تخوضها اللغة العربيّة داخليًّا تجاه شعور أبنائها بدونيّتها أفرادًا وأُسرًا ومؤسّسات، أو خارجيًّا تجاه ما يسمّيه بعض الإعلاميّين العرب "الغزو الثقافيّ" المجتَلَب مع الانفتاح التكنولوجيّ.

أمّا المبحث الثاني، فيتناول واقع اللغة العربيّة من منظور تفاؤليّ للخطاب الإعلاميّ العربيّ، ويركّز على أربع نقاط هي: مرونتها وقابليّتها للابتكار من أجل مواكبة حاجات مجتمعها؛ الصبغة الجامعة للغة الإعلام التي ترفع الحواجز بين الفصحى والمحكيّة في المجتمعات العربيّة؛ الصبغة الروحيّة والبُعد الإنسانيّ اللذان يعكسهما تزايد انتشار اللغة العربيّة في الدول الإسلاميّة وفي العالم مؤخّرًا؛ الطفرة التكنولوجيّة وأثرها في إثراء المدوّنة العربيّة من اللهجات واللغات والثقافات، وفي انتشارها السريع.

والمبحث الثالث يستعرض الأسباب التي يرى الخطاب الإعلاميّ العربيّ أنّها وراء تراجع مكانة وفاعليّة اللغة العربيّة في المجتمع العربيّ، وهي أسباب مصنّفة بالإجمال تحت أربعة معتركات: المعترك السياسيّ الذي يشخّص الفجوة بين اللغة العربيّة والسياسة قراراتٍ ومؤسّساتٍ وأفرادًا؛ والمعترك الاقتصاديّ والإداريّ الذي يضيء على مسألة غياب اللغة العربيّة في المعاملات الإداريّة والاقتصاديّة وما ينشأ عن ذلك من إهمال مجتمعيّ لها؛ ثمّ معترك الصراعات والحروب التي أضعفت اللغة العربيّة إمّا في صراعات راهنة أو بوصفها أثرًا من آثار حروب سابقة؛ والمعترك الأخير معنيّ بطبيعة التركيبة العرقيّة واللغويّة المتعدّدة لبعض المجتمعات العربيّة والتي قد تشعل النزاع اللغويّ فتستنفد طاقة اللغة العربيّة في مواجهة الاندثار بدل خوض غمار الابتكار.

والمبحث الأخير، يعرض الاستنتاجات حول واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها من منظور الخطاب الإعلاميّ العربيّ ويستشرف مستقبلًا يكون الإعلام فيه شريكًا محوريًّا في تمكينٍ حقيقيّ للّغة العربيّة في مجتمعاتها. أمّا الأوّل فعرضنا فيه ثنائيّة «الاندثار-الانتشار» التي رسم الإعلام العربيّ وفقها واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها. ثمّ بنينا عليه في النقطة التالية رؤيةً استشرافيّة لتمكين اللغة العربيّة في مجتمعاتها، وفق نموذج يضع الإعلام العربيّ في خدمة المجتمعات العربيّة وبلغتها العربيّة، وهو نموذج يسعى نحو بناءٍ علائقيّ بين الإعلام العربيّ وعناصر المجتمع الأخرى من سياسة واقتصاد وثقافة وتعليم وغيرها. ويرتبط بها جميعًا وفق إطارٍ نموذجيّ يمكّن اللغة العربيّة في مجتمعاتها. ويركّز هذا النموذج على "الابتكار" بوصفه وسيلة تتفادى بها اللغة العربيّة الاندثار وتحقّق الانتشار، ويتمّ عبر ثلاث مراحل يستطيع الإعلام أن يسهم بها في تمكين اللغة العربيّة وهي: مراجعة "إمكانيّات" هذا التمكين، ومراجعة ترتيب "العلاقات" في التخطيط لهذا التمكين، والانفتاح على "الاستجابة" للمتغيّرات من أجل تحقيق هذا التمكين.

1.0 المقدّمة

يملك الإعلام من القوّة الفاعلة في المجتمعات ما يجعله يحتلّ بجدارة منصب "السلطة الرابعة" وهذا لكونه يعكس حقيقة نبض المجتمعات بوصفه لسانها الناطق عن واقعها وطموحاتها. ولأنّ قضيّة اللغة هي قضيّة محوريّة في كلّ المجتمعات، من الطبيعيّ أن تكون محوريّة في الخطاب الإعلاميّ العربيّ عبر كلّ حِقبِه. فهي، بما تحمله من وزن هويّاتيّ، تختزل الكثير من قضايا الصراع العربيّ على كلّ الأصعدة وفي مختلف البيئات الحاضنة سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا. وخلال السنوات القليلة الماضية عادت إلى الصدارة موجة الاهتمام باللغة العربيّة في وسائل الإعلام العربيّ المكتوبة والمرئيّة على حدٍّ سواء. غير أنّ هذه العودة اختلفت من حيث الدوافع والمبرّرات الاجتماعيّة والمعرفيّة الحاضنة لها عمّا كانت عليه من قبل، فالدافع هذه المرّة هو معطيات البيئة الجديدة المنفتحة على لغة الآخر وثقافته والمشحونة بالتحدّيات في فوضى العولمة وانفجار التكنولوجيا.

هذه المتغيّرات الجيو-سياسيّة والمعرفيّة أضفت ثقلًا آخر على اللغة العربيّة بوصفها فاعلًا جوهريًّا في مجتمعاتها، ونشأت عن هذا التغيّر شبكة معقّدة من القضايا الداخليّة والخارجيّة المبنيّة على خريطة جديدة للعلاقات بين المجتمعات وداخل المجتمع الواحد، وعلى تطوّر تأثير الإعلام من حيث أجهزته وفاعليّته. هذا بالإضافة إلى الحمولة القديمة التي واجهت فيها اللغة العربيّة قضاياها الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة التي لم تكن هيّنةً هي الأخرى. وهذه القضايا القديمة والحديثة شكّلت في مجموعها محور الخطاب الإعلاميّ العربيّ المهموم بواقع العربيّة ومستقبلها في مجتمعاتها، إمّا من باب محاولة رصد حقيقة الأزمة وتفكيك جذورها أو من باب محاولة الإسهام في بناء رؤية استشرافيّة للخروج منها.

وبرصد حركة القضايا التي تخصّ اللغة العربيّة في الخطاب الإعلاميّ العربيّ خلال السنوات العشر الأخيرة، يسعى هذا المحور من التقرير إلى تحديد الملامح التي يعبّر عنها الخطاب الإعلاميّ العربيّ بخصوص واقع اللغة العربيّة ومشكلاتها وبخصوص تشخيص أزمتها، كما يسعى إلى استنتاج بديل رؤيويّ استراتيجيّ للخروج من هذه الأزمة. وسعيًا لذلك، اعتمدنا على دراسة وتحليل القضايا التي تُعنى بحال العربيّة في مجتمعاتها لدى مجموعة من الإعلاميّين الأكاديميّين-

الصحفيّين في شتّى أنحاء الوطن العربيّ، وشمل ذلك الصحافة المكتوبة والبرامج الحواريّة التلفزيونيّة. وتوخّينا أن تكون المواقف والاتّجاهات المنتقاة متنوّعة جغرافيًّا وثقافيًّا.

ومن المهمّ التنبيه، هنا، على أمرَين منهجيَّين: أوّلًا، أنّه ليس غرض هذا المحور تحليل ومناقشة هذه القضايا، ولا تحليل لغة الخطاب الإعلاميّ العربيّ لغويًّا أو أسلوبيًّا أو من حيث التراكيب، فهذا موضوع المحور الثالث من التقرير، وإنّما هدفنا هو عرض المواقف والقضايا كما جاءت في الخطاب الإعلاميّ العربيّ بين حساسيّة سلبيّة ونظرة تفاؤليّة؛ وثانيًا، أنّ مقياس اختيار المقالات كان مدى تعبيرها عن قضايا اللغة العربيّة في مجتمعاتها، سواء كان الكتّاب معروفين أم لا وسواءٌ كانت قنوات النشر معروفةً أم لا.

إذًا، يحمل هذا المحور على عاتقه مسؤوليّة تقديم واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها كما يراها الإعلام العربيّ، ويتوسّل في ذلك بمجموعة من التساؤلات التي فرضتها المادّة المرصودة. وتنقسم هذه التساؤلات إلى ثلاث زُمَر: (1) هل العربيّة بخير في مجتمعاتها؟ (2) ما جذور الأزمة – إن وُجِدت –؟ (3) هل يمكن رصد تصوّر لرؤية نموذجيّة تكامليّة تتّخذ الخطاب الإعلاميّ محورًا في بناء مستقبل فاعل للّغة العربيّة؟

وتندرج تحت هذه الزُّمَر مجموعة من التساؤلات الثانويّة تبحث في نظرة الخطاب الإعلاميّ العربيّ لقضايا كثيرة ومعقّدة، منها ما يتعلّق بجدليّة العلاقة بين اللغة العربيّة واللهجات المحكيّة، وعلاقتها باللغات الأجنبيّة، وما وراء هاتين القضيّتين من خلفيّة ثقافيّة واجتماعيّة تثوّر قضايا المواجهة والهويّة والانتماء الجغرافيّ والحضاريّ والادّعاء الصريح أو الضمنيّ بعجز اللغة العربيّة عن صناعة مستقبل مجتمعاتها. ومن هذه التساؤلات أيضًا ما يتعلّق بواقع العربيّة في السياسة والاقتصاد والتعليم والإعلام؛ ومنها ما يفكّك جذور الأزمة التي تواجهها اللغة العربيّة في مجتمعاتها ويتقصّى أسبابها؛ ومنها ما يبحث في بصيص النور الذي يلوح من بعض المنافذ التفاؤليّة بخصوص مستقبل اللغة العربيّة وانتشارها الدبلوماسيّ وازدهارها وإثراء مدوّنتها بروافد لغويّة جديدة تتيحها البيئة الحاضنة الجديدة من أجهزة إعلام ووسائل التقنيّة وتفاعل العولمة.

2.0 من منظور الخطاب الإعلاميّ العربيّ: هل اللغة العربيّة بخير في مجتمعاتها؟

في خضمّ تفاعلات البيئة الجديدة، يبدو الخطاب الإعلاميّ معقّدًا ومتباينًا بخصوص القضايا الجدليّة التي تُثار حول توصيف واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها. فهل اللغة العربيّة بخير في مجتمعاتها؟ وكيف يقدّم الإعلام العربيّ تشخيصه للموضوع؟ وأيًّا كان مبلغ الجدل حول هذا الموضوع، وأيًّا كانت القضايا التي فعّلت هذا الجدل، فقد تباين الإعلام العربيّ في مواقفه بين حدَّي السلبيّة والإيجابيّة.

وتبدو نبرة التشاؤم عاليةً في الخطاب الإعلاميّ العربيّ وهو يدقّ ناقوس الخطر حول الوضع الخطير الذي بات يُهدّد حاضر اللغة العربيّة ومستقبلها نتيجةً لعدم مردوديّة الفاعل السياسيّ، أو للمواجهات الكثيرة التي تشغل العربيّة في دائرة الصراع المفتَعلة في الكثير من الأحيان. وتعلو هذه النبرة أكثر عندما تربط هذه المواجهات بأهداف خارجيّة تستغلّ الازدواجيّة اللغويّة في المجتمعات العربيّة من حيث وجود عامّيّات أو من حيث وجود لغة أجنبيّة تزاحم اللغة العربيّة في كلّ بلد عربيّ.

2.1 المنظور التشاؤميّ: المواجهات وخطر الاندثار

في منظورها السلبيّ الذي تعاطى مع واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها، تناولت وسائل الإعلام العربيّة مجموعة من القضايا، منها ما يتعلّق بالصراعات التي تعانيها اللغة العربيّة في المواجهة اللغويّة مع لهجاتها ومع غيرها من اللغات، وهيمنة هذه اللغات على الحياة المعرفيّة والمجتمعيّة العربيّة؛ ومنها ما يتعلّق بالمواجهة الثقافيّة بين اللغة العربيّة وأبنائها أفرادًا ومجتمعاتٍ أو مؤسّساتٍ حاكمة وقنواتٍ إعلاميّة

2.1.1 المواجهة اللغويّة

بالجملة، نلحظ أنّ الخطاب الإعلاميّ العربيّ يعكس صراع اللغة العربيّة لغويًّا على ثلاثة مستويات: (1) مستوى مواجهتها للّهجات واللغات المحلّيّة (كالأمازيغيّة في المنطقة المغاربيّة والكرديّة في مناطق عربيّة أخرى)، فأمّا مواجهة اللهجات فهو صراع يبدو مفتعلًا إلى حدّ بعيد، ولكنّه يحتدّ في بعض الأوقات والأزمات الاجتماعيّة ليبدوَ ذا طابع ثقافيّ محض وقلّما يتوجّه وجهة سياسيّة، وأمّا مواجهة اللغات المحلّيّة فهو صراع داخليّ تعلو نبرته في بعض الأزمات السياسيّة وبعض المناطق العربيّة على وجه التحديد؛ (2) مستوى مواجهتها للّغات الأجنبيّة، وهو يبدو أحيانًا نقاشًا ذا نزعة سياسيّة وأحيانًا أخرى تغلب عليه نزعة ثقافيّة؛ (3) مستوى مواجهة لغة الإعلام الجديدة التي فرضتها آليّات التواصل المستحدثة والانفتاح على العولمة.

أوّلًا: اللغة العربيّة في مواجهة المحكيّة واللغات المحلّيّة

يبدو أنّ مواجهة العربيّة لـ"أخواتها المحكيّات" منتشرة في الخطاب الإعلاميّ العربيّ، ومدارها الرئيس هو موضوع الازدواجيّة التي تزاحم فيها اللهجة العامّيّة الفصحى في مختلف المجالات والتخصّصات. وتحتدّ نبرة هذه المواجهة مع تنوّع العامّيّات في البلاد العربيّة، بل وعلى مستوى الإقليم الجغرافيّ الواحد.

وربّما تبلغ الأزمة أقصاها عندما يغلب على الخطاب الإعلاميّ العربيّ افتراض وجود حرب بين الفصحى والعامّيّة، وتحديدًا مع اتّهام وسائل الإعلام بأنّها تقود هجمة لـتكرّس العامّيّة على حساب العربيّة الفصحى لأنّها: "لم تلتزم جميعها «باللغة العربيّة الفصحى» وراحت تخاطب المواطن العربيّ باللغة المحلّيّة والعامّيّة التي تشتهر بها كلّ دولة، ممّا أسهم في تراجعها عن الصدارة وانتشار العامّيّة بين المواطنين، وربّما ساعدت المسلسلات والأفلام على مزيد من هذا التدهور المخيف."[1] بل وقد تبلغ المغالاة حدَّ اعتبار أنّ العامّيّات المتنوّعة هي من عوامل تفريق الأمّة، خاصّةً وأنّها ليست اللغة التي تحتضن الحمولة الحضاريّة الضامنة لوحدتها، لأنّ الكفيل بحفظ وحدة الأمّة هو اللسان الفصيح؛[2] أمّا العامّيّات فهي تسير بالمجتمع إلى التيه.[3]

واحتدم الجدل مؤخّرًا في الخطاب الإعلاميّ في المغرب إلى درجة ارتفاع أصوات تتخوّف من أنّ تصبح العامّيّة هي لغة التعليم، معبّرةً عن خطورة الوضع على مستوى التعليم في المدرسة. فالعربيّة الفصحى هي أداة تواصل بين الدول عامّة، وتفتح المجال للتواصل مع العرب على وجه التحديد لأنّها لغة الأمّة والعروبة، لكنّ تكريس العامّيّة في واقع التعليم ستنجم عنه إشكاليّة تواصليّة،[4] وربّما يمهّد للقطيعة، لأنّه إذا حلّت العامّيّة بديلًا عن الفصحى فسينعدم التواصل أو يقلّ مستواه بين هذه الدول العربيّة.[5] وتسلُّل العامّيّة الدارجة داخل منظومة التعليم لا يبدو أمرًا منطقيًّا في نظر كثير من المحلّلين الإعلاميّين المغاربة، لأنّه لا قيمة تربويّة لاستعمال الدارجة من حيث إنّها لا تضيف شيئًا للطالب، فالأصل أن يتعلّم لغة حيّة لها قواعد، والدارجة ليست كذلك.[6]

غير أنّ الإعلام العربيّ لا يركّز في رصد العلاقة بين الفصحى و"أخواتها" المحكيّات على مستوى التعامل المجتمعيّ والتعليم فحسب بل ويطرحه على مستوى الأدب العربيّ أيضًا. فقد احتدم النقاش الإعلاميّ العربيّ بخصوص حصول رواية المولودة لنادية كامل – وهي إحدى الروايات المصريّة التي كُتبت بالعامّيّة المصريّة بدلًا من الفصحى – على جائزة ساويرس. وعلاقة العامّيّة بالرواية ليس هذا مجال بسطِها، ولكن لا بُدّ من الإشارة إلى أنّ كبار الكتّاب الصحفيّين حاولوا تطويع العامّيّة في كتاباتهم الأدبيّة، وظهر ذلك جليًّا في مسرحيّة الصفقة لتوفيق الحكيم. واستشكل بعض المحلّلين في الصحافة العربيّة هذا التوظيف

من باب أنّ العامّيّة لغة بلا قواعد، لكن كانت حجّة المدافعين أنّ العامّيّة هي في ذاتها لغة بقواعد محدَّدة مخصوصة بها لكنّها لا تُدَرَّس بل تُكتَسَب، ولا فرق، عندئذٍ، بين كونها قواعد تُدَرَّس أو تُتَعلَّم ممارسةً.[7]

الخطر الذي يراه الإعلام العربيّ محيطًا باللغة العربيّة يكمن في أنّها أصبحت تعاني من أزمة بنيويّة لا يمكن الخروج منها دون تعديلات تمسّ القواعد الأساسيّة فيها حتّى لا تتحوّل صورتها الهجينة المتداولة في وسائط التواصل الاجتماعيّ إلى لغة بديلة عنها قائمة بحدّ ذاتها.

ونجد أصواتًا إعلاميّة عربيّة تتعاطى مع هذه العلاقة بين الفصحى واللهجات بنوع من الهدوء، فهذا الجدل لا يبدو ذا مغزًى عندها ، لأنّه من الطبيعيّ أن تكون هناك تباينات في مستوى اللغة المستعملة في المجتمع العربيّ، كما أنّه خلاف الطبيعة اللغويّة تاريخيًّا أن تكون الفصحى لغة المجتمع ككلّ في تداوله اليوميّ، لأنّ الفصحى كانت تتعايش مع اللهجات على امتداد تاريخهما دون أن يكون هناك نزاع حقيقيّ بينها وبين اللهجات، لأنّ: "اللغة العربيّة على مرّ الأزمان استطاعت التعايش مع كثير من لهجات متحدّثيها ولذا فلا بدّ أن يُحيَّد هذا الصراع، لأنّ لكلٍّ من العامّيّة أو الفصحى مقامها وحاجتها."[8] وترى بعض الطروحات الجديدة أنّ الفصحى تفرض احتكارها الفعليّ والرسميّ في مجالات الثقافة والدين والفنون والتعليم والإعلام، بينما تحتكر العامّيّة مجال الحياة اليوميّة وامتداداتها المباشرة في الثقافة والآداب والفنون الشعبيّة.[9] وقد يبدو في ذلك تباين في المستوى الثقافيّ للّغة في الواجهتين الفصحى والمحكيّة، حيث تعكس الفصحى نوعًا من الرقيّ الثقافيّ لكونها لغة الفصاحة، بينما تعكس المحكيّة لغة الوضوح والتواصل المطلوبة في الخطاب الإعلاميّ.

وفي مستوى آخر، نجد نقاشًا إعلاميًّا حول اعتبار اللهجات المحكيّة لغة دُنيا مقارنةً بمعايير الفصحى التي تجعلها بعيدة عن معايير السلامة رغم كونها لغة تواصل واضحة، ولذلك تدعو بعض الأصوات الإعلاميّة العربيّة إلى ضرورة النظر إلى السلامة من اللحن في الفصحى والعامّيّة وفق المعايير الخاصّة لكلٍّ منهما على حدة، وليس وفق معايير الأخرى. ويرتكز النقاش على أنّ الفصحى سليمة بمعاييرها الخاصّة وكذلك العامّيّة، وهو ما يعني أنّ الفصاحة سمة طبيعيّة لكلّ لغة بداهةً لكونها لغة متداوَلة تعبّر عن حاجات الناس، ومن هذا المنظور تجد المجتمعات العربيّة نفسها أمام لغة عامّيّة ولغة فصحى. وهذا التجاور بين الفصحى والعامّيّة كان قائمًا منذ الجاهليّة، وهو تجاور إيجابيّ لا ينبغي أن يثير ضيق أحد. فمن الطبيعيّ إذًا أن ننظر إليه من منظور التداخل في الإطار اللغويّ العامّ والتباين في مجالات الاستعمال ودواعيه، فالعامّيّة (المحكيّة) هي لغة الكلام والتواصل اليوميّ الذي يشترك فيه الأفراد، في حين أنّ الفصحى هي لغة الثقافة والكتابة، وتتداخل مستوياتهما تداخلًا يفرض عدم إمكانيّة الفصل بينهما،[10] ومن ثمّة فإنّ استعمال العامّيّة لا يُسبّب مشكلة كبيرة بحدِّ ذاته – عند بعضهم – لأنّ اللغة العربيّة لغة حيّة.[11] وقد تُعكَس مسألة المواجهة هذه في بعض الأصوات الإعلاميّة التي تعتبر أنّ الحطّ من قدر اللغة الأمّ (أيْ لغة التداول المجتمعيّ وهي المحكيّة) وتقديس اللغة التراثيّة (أي الفصحى) هو وجه من أوجه تأليه السلطة والتقاعس عن مواجهة الواقع.[12]

ولا ينتهي صراع العربيّة عند مستوى اللهجات، بل يتعقّد الوضع في بعض المنابر الإعلاميّة العربيّة عندما تسلّط الضوء على مواجهتها للّغات المحلّيّة الإقليميّة كاللغة الأمازيغيّة التي هي لغة تاريخيّة للسكّان المحلّيّين ولفئات كبرى من المجتمع المغاربيّ. ولعلّ الوضع في المغرب أكثر تعقيدًا كما تشرح وسائل الإعلام، فالمعادلة اللغويّة متعدّدة وتقوم على التداخل والتناوب التاريخيّ. فبالإضافة إلى الأمازيغيّة – اللغة الأصليّة – وردت العربيّة مع الإسلام وتبنّتها شعوب المنطقة، وسيطرت الفرنسيّة والإسبانيّة منذ حقبة الحماية، ثمّ تمّ إدماجها في نظام التعليم والإعلام، بل ويزداد الأمر تعقيدًا بفعل تدفُّق وتأثير عدد من اللغات الأجنبيّة الأخرى مع العولمة والانفتاح الحضاريّ والمعرفيّ.[13] ولذلك يصف الإعلام المغربيّ الأزمة اللغويّة في المجتمع المغربيّ بالمشكلة الكبيرة، لأنّه أصبح أمام لغة عربيّة ترفض التنوّع، وأمام دارجة يفهمها كلّ المغاربة، وأمازيغيّة بالكاد عادت إليها الحياة، ولغات أجنبيّة معتمدة في التدريس.

ثانيًا: اللغة العربيّة في مواجهة هيمنة اللغات الأجنبيّة

نستطيع أن نستنتج في المُجمَل أنّ الإعلام العربيّ يقرّ بأنّ المثقّفين العرب بحاجة إلى إتقان اللغات الأجنبيّة، ولكن لا يرى أن يكون ذلك على حساب اللغة الأمّ، لأنّ أيّ إخلال بهذه المعادلة سيؤدّي إلى تباعد الأجيال عن لغتها في ظلّ استمرار غزو اللغات الأجنبيّة، وهو ما تشهده المجتمعات العربيّة بالفعل. فأزمة العربيّة مع اللغة الأجنبيّة تعود إلى المرحلة الاستعماريّة التي عاشتها بلدان عربيّة كثيرة، والخطاب الإعلاميّ العربيّ ما زال يؤكّد على استمرار الآثار اللغويّة لهذا الاستعمار على اللغة العربيّة في مجتمعاتها وانعكاس ذلك على الفضاء العامّ والخاصّ على حدّ سواء. ونتج عن ذلك أنّ اللغات الأجنبيّة بدأت تفرض سيطرتها على الشارع العربيّ وفي المقابل بدأت العربيّة تشهد انحسارًا في هذه المواجهة.

ففي المغرب، يشتدّ التركيز الإعلاميّ على هذه الأزمة بسبب المنافسة الشديدة التي تفرضها اللغة الفرنسيّة منذ أن فُرضت الحماية الفرنسيّة على البلاد سنة 1912، وكان من الطبيعيّ إثرها أن تصير الفرنسيّة لغة سائدة ومنتشرة مجتمعيًّا وعلميًّا أكثر من اللغة العربيّة.[14] بل وربّما يغالي بعض الصحفيّين في تقدير حجم هذه الهيمنة فيصفونها بأنّها استمراريّة للاحتلال، ويعتبرون أنّ فرنسا احتلّت أرض المغاربة وعقولهم ولسانهم بعد الاستقلال، وعوض أن يتحرّر المغرب من سيطرة المستعمر ونفوذه بقي راضخًا له عندما احتفظ بلغته في برامج التعليم التي يمرّرها عن طريق أساتذة لا يعرفون أيّ شيء سوى عظمة فرنسا وتاريخها ليلقّنوه للأطفال ويحتلّوا لسانهم وفكرهم، لتُترَك في المقابل بضع ساعات لتعليم اللغة العربيّة التي يُلقّنها شيخ تبدو عليه ملامح القسوة والتأخّر المنفّرة منه ومن اللغة العربيّة.[15] ورغم ما في هذه الصورة من مغالاة قد نسمّيها كاريكاتوريّة، فهي تعكس حجم تذمّر بعض الأصوات الإعلاميّة المغربيّة من فعل التهميش اللغويّ للعربيّة ومنحه أبعادًا ثقافيّة وتاريخيّة.

واهتزاز مكانة اللغة العربيّة في بعض مجتمعاتها، كما تصوّره بعض المنابر الإعلاميّة العربيّة، يبدو نتيجة طبيعيّة للمواجهة الشرسة بينها وبين اللغات الأجنبيّة. ففي تونس، مثلًا، ترفع بعض القنوات الصحفيّة واقع أنّ الفرنسيّة واصلت هيمنتها لغةً للتواصل والتخاطب بين مختلف شرائح المجتمع التونسيّ بشكل كبير ولافت دون غيرها من اللغات، وهو ما يجعل العربيّة في مواجهة خطر حقيقيّ لدى أبنائها والناطقين، من حيث تهجينهم إيّاها بألفاظ معرَّبة دون التمكّن من فهم معناها الأصليّ أو إيحاءاتها ودلالاتها في كثير من الأحيان. وهذا ناتج عن نمط التعليم الذي يُدرّس باللغتين العربيّة والفرنسيّة، وهو ما يؤثّر سلبًا على مستقبل اللغة العربيّة في المجتمع التونسيّ.[16] وفي تونس أيضًا، رصد

الإعلام ما سمّاه بالهجوم الشرس الذي تتعرّض له اللغة العربيّة على شاشات التلفاز التونسيّ، بل ووصل الحال إلى التهكّم على بعض اللهجات المحلّيّة، وطغت على لغة البرامج التلفزيونيّة لغة هجينة تستفزّ المشاهد بتراكيب لغويّة غير مفهومة في غالب الأحيان،[17] ولا شكّ أنّ اللغة الهجينة والركيكة والضعيفة تؤثّر سلبًا على سامعيها وتؤدّي إلى "تلوّث لغويّ" عندهم.[18]

ومن جهة أخرى، تضيء بعض الأصوات الإعلاميّة البحرينيّة على قضيّة تتعلّق بالهيمنة ولكن ليست هيمنة اللغة الأقوى حضاريًّا، وإنّما هيمنة اللغات الأقوى مجتمعيًّا أي لغات العمالة (الآسيويّة في الأغلب مثل الهنديّة والأردو والبنجابيّة والبلوشيّة والفارسيّة وغيرها) ذات التعامل المباشر مع الحياة اليوميّة (كالسواقة والخدمة في البيوت وغيرها)، حيث تُكَسّر العربيّة وتُطوَّع من متكلّميها الأصليّين لجعلها تتناسب وهذه اللغات، حتّى نجد – على الصعيد الشعبيّ – عربيّاتٍ مختلفة، كالعربيّة بطريقة الأردو، مثلًا، والتي تتنازل فيها العربيّة عن مقامها لتصبح (أوردوعربيّة).[19]

كما أنّ هناك نوعًا آخر من المواجهة ترصده بعض وسائل الإعلام الصوماليّة، وهو مواجهة العربيّة للّغة الأجنبيّة في المجتمع الصوماليّ على مستوى الحضور في الكتابة. حيث إنّ القشّة التي قصمت ظهر العربيّة – بحسب توصيف الصحفيّ – كانت عام 1972 عند إصدار قرار اعتماد اللاتينيّة في كتابة اللهجة المحلّيّة بعد أن كانت تُكتب بالعربيّة، ويرى أنّ هذا القرار قد أمال الكفّة إلى أحد طرفَي الصراع في بلد كان يُعتبَر عربيًّا حتّى النخاع.[20]

ثالثًا: اللغة العربيّة في مواجهة لغة الإعلام

سنستعرض هنا موقف الخطاب الإعلاميّ العربيّ الذي يرى أنّه قد انتشرت في لغته "عربيّة ركيكة" تتخلّلها ألفاظ معرَّبة هجينة وعبارات أجنبيّة كلّيًّا إمّا بالفرنسيّة أو بالإنجليزيّة للتعبير عن بعض المعاني التي ليس صعبًا إيجاد بدائل عربيّة لها. بل وحتّى الصبغة الصوتيّة التي تبنّتها هذه اللغة الهجينة مختلفة عن جَرْس العربيّة، فقد تفشّت اللغات الأجنبيّة بين المذيعين ليس فقط من حيث استعمال مفردات وتعبيرات أجنبيّة ضمن سياقات عربيّة بل وحتّى من حيث الخصائص الأسلوبيّة للُّغة لم تعد تملك روح العربيّة تنغيمًا ونبرًا وإن كانت تشبهها في الكلمات.

هذا الرأي يعبّر عنه بعض الصحفيّين في الإعلام الأردنيّ عندما يربطون الواقع المتراجع للّغة العربيّة بالتآمر والتخطيط لإقصاء العربيّة وتحجيم دورها النهضويّ، ويعلّقونه على وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة والإعلام المقروء في الصحف الأسبوعيّة واليوميّة والمدوّنات التي تبنّت في تواصلها اللهجات العامّيّة، أو في أحسن الحالات لغةً عربيّة تشوبها الأخطاء وعدم الاهتمام.[21] وتعزو بعض المنابر الإعلاميّة العراقيّة إلى وسائل التواصل أنّها قد قلبت موازين استخدام اللغة من حيث ابتداع مصطلحات جديدة وكلمات دخيلة، وهو ما نتج عنه ضعف واضح في الأداء اللغويّ فيها. فعلى مستوى الكتابة شاعت الأخطاء اللغويّة والنحويّة والإملائيّة وحلّت العامّيّة محلّ اللغة الفصيحة، وعلى مستوى المشافهة لم يسلم النطق من الأخطاء وازدوجت اللغة العربيّة المستعمَلة (بل وربّما تعدّدت إلى أكثر من لغتَين)، وهذه الازدواجيّة أو التعدّديّة اللغويّة في وسائل الإعلام هي من أكثر المظاهر التي غيّرت ملامح اللغة العربيّة حسب تقدير الإعلام نفسه.[22]

ويبدو هذا الرأي واضحًا كذلك في تونس حيث نجد في إعلامها نقدًا ذاتيًّا للغته ولكنّه يميّز في ذلك بين طابعها المكتوب وطابعها الشفويّ. فالصحافة التونسيّة المكتوبة – في رأي بعض المحلّلين الصحفيّين التونسيّين– قد حافظت على لغة عربيّة أقرب ما تكون إلى الفصحى، بينما انزلقت الصحافة المرئيّة والمسموعة إلى متاهات الفوضى اللغويّة بسبب استحكام اللهجات المحكيّة على برامجها وقنواتها، وبسبب إدخال الألفاظ والتراكيب التي لا تعرف لها واضعًا ولا صانعًا وترويجها بين المتلقّين. ولعلّ سبب ذلك – كما تقول بعض الأصوات الإعلاميّة التونسيّة – هو أنّ الكثير من البرامج يستخدم مقدّموها الدخيل والترجمة الفوريّة. ويستندون إلى دراسات نُشرت في المجلّة المُتخصّصة لمعهد الصحافة وعلوم الأخبار في تونس، والتي ترى أنّ أغلب وسائل الإعلام المرئيّة والمسموعة التي ظهرت في تونس بعد الثورة أصبحت تشكّل خطرًا حادًّا على اللغة العربيّة، وهذا بسبب تفشّي الأخطاء الشائعة والانحرافات المعرفيّة واللغويّة التي أصبح أثرها واضحًا على الجمهور المتلقّي للموادّ والبرامج التي تبثّها. وترى الدراسة أنّ السبب في ذلك هو السعي إلى إرضاء المُعلِنين والرغبة في إيصال المادّة الإعلانيّة إلى الشرائح العريضة من الجمهور لاستدرار مردود ماديّ كبير من تلك الإشهارات في ظلّ غياب الرقابة والسياسات اللغويّة للمؤسّسات الرسميّة الفاعلة في المشهد الإعلاميّ، وفي مقدّمتها الهيئة الوطنيّة التعديليّة لمشهد الإعلام والاتّصال (الهايكا). وهذا الوضع أدّى إلى انتشار الفوضى في لغة الخطاب الإعلاميّ وسيطرة لغة هجينة لا هي عربيّة فصحى ولا هي دارجة محكيّة ولا هي فرنسيّة، بل مزيج من كلّ شيء، وهو ما سينعكس سلبًا على الأجيال التونسيّة في المستقبل.[23]

> **نستطيع أن نستنتج في المُجمَل أنّ الإعلام العربيّ يقرّ بأنّ المثقّفين العرب بحاجة إلى إتقان اللغات الأجنبيّة، ولكن لا يرى أن يكون ذلك على حساب اللغة الأمّ، لأنّ أيّ إخلال بهذه المعادلة سيؤدّي إلى تباعد الأجيال عن لغتها في ظلّ استمرار غزو اللغات الأجنبيّة، وهو ما تشهده المجتمعات العربيّة بالفعل.**

2.1.2 المواجهة الثقافيّة

ثقافيًّا، تتراكم المعطيات التي يرى الخطاب الإعلاميّ العربيّ أنّها تهدّد اللغة العربيّة في مجتمعاتها، وهذا الوضع المشحون بالانفتاح العالميّ والطفرة التقنيّة أنتج أنماط تفكير وسلوكات عربيّة مختلفة على مستوى الفرد أو المؤسّسات، ولم تكن اللغة العربيّة فيها الفاعل الرئيس لأسباب عديدة سنستعرضها لاحقًا. ويعنينا الآن أن نشخّص المواجهات الجديدة – أو القديمة بملامح جديدة – التي تواجهها اللغة العربيّة في ظلّ المعطيات المتجدّدة التي فرضت عليها مواجهةً من نوع آخر على المستوى الداخليّ والمستوى الخارجيّ. أمّا على المستوى الداخليّ فسنسلّط الضوء على ما تعانيه العربيّة من صورتها لدى أبنائها ومؤسّساتها المجتمعيّة في البيئة الجديدة، وأمّا المواجهة الخارجيّة، فتستعرض التحدّيات المهدِّدة – وفق وجهة نظر الخطاب الإعلاميّ العربيّ – لوجود اللغة العربيّة في ظلّ الغزو الثقافيّ الذي كان من روافد العولمة ولعبة القوى المهيمنة فيها.

أوّلًا: اللغة العربيّة في مواجهة أبنائها – الإهمال والاستكانة

يتأسّف الخطاب الإعلاميّ العربيّ في منظوره المتشائم – وبمرارة – لمعتقدات وسلوكات الفرد والمؤسّسة العربيَّين تجاه العربيّة لغتهما الأمّ، وقد أدّت هذه المواقف إلى تغييب العربيّة عن موقعها المركزيّ المستحَقّ سياسيًّا واقتصاديًّا

ومجتمعيًّا. وتتجلّى هذه المواقف على ثلاثة مستويات متداخلة في ترسيخ ذهنيّة مجتمعيّة سلبيّة تجاه اللغة العربيّة: (1) الإهمال الجماعيّ لها؛ (2) والذهنيّة الانهزاميّة للمجتمعات العربيّة تجاه اللغات الأجنبيّة؛ والتي نجم عنه تهميشها في المنظومة التعليميّة؛ (3) وأزمة الاستحقاق الوظيفيّ للمتكلّم بها.

الإهمال الجماعيّ للّغة العربيّة والذهنيّة الانهزاميّة تجاه اللغات الأجنبيّة. لا يُنظَر إلى اللغة فقط من حيث كونها أداةً للتواصل والتعايش بين الناس، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى كونها الأساس الوجوديّ الذي تنبني عليه ثقافة كلّ بلد وهويّته، حيث سجّل التاريخ مجتمعاتٍ اندثرت باندثار لغتها ومجتمعاتٍ أخرى انتعشت بانتعاش لغتها. وفي هذا السياق، نجد في بعض المنافذ الإعلاميّة العربيّة –فيما يشبه بصيصًا من التفاؤل – دعوةً إلى الاعتبار من اللغات التي تمّ إحياؤها، مع التمثيل باللغة العبريّة التي بُعِثت بعد سبات دام عدّة قرون، لتصير لغة حيّة على مستوى الكتابة والتدوين والمعرفة والتخاطب في الحياة اليوميّة.[24]

ورغم هذا ما تزال نبرة التشاؤم حول واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها تهيمن على الخطاب الإعلاميّ العربيّ الذي يعتبر أنّ العربيّة تعاني وجوديًّا باهتزاز قيمتها الهويّاتيّة. ولعلّ الوضع الذي تواجهه في وسائل الإعلام وفي صناعة الميديا بشكل عامّ هو من أكبر تجلّيات هذه الأزمة. فمصر، مثلًا، يصفها بعض الكتّاب المصريّين بأنّها تتربّع على قائمة أكثر الدول إهمالًا للّغة العربيّة، من واقع أنّ الصحف والفضائيّات وخطابات السياسيّين والصحفيّين لا تولي اهتمامًا كبيرًا لسلامة اللغة من ناحية القواعد، بل تتجاوز ذلك إلى إهانتها من خلال إهانة رموزها. فالدراما المصريّة جعلت معلّم اللغة العربيّة محطّ سخريّة وتنمُّر، وهو واقعٌ أسهمت المدارس في تكريسه عبر الاهتمام باللغات الأجنبيّة على حساب اللغة العربيّة.[25]

وتضيء بعض الأصوات الإعلاميّة على أنّ هذا الإهمال الثقافيّ الجماعيّ أنتج إهمالًا لغويًّا وإهمالًا اقتصاديًّا للّغة العربيّة، فتغرّبَ اللسان العربيّ على مستوى المحادثات الشفهيّة والرسائل الهاتفيّة التي اقتحمتها كلمات وتعابير أجنبيّة كُرِّست مع الوقت.[26] وغابت العربيّة عن حسبان التخطيط لمستقبل علميّ ومهنيّ في مجتمعاتها العربيّة. فهناك أُسَر عربيّة، في رأي أصحاب هذه الأصوات، تحرص على إتقان أبنائهم للّغات الأجنبيّة – كالإنجليزيّة والفرنسيّة – على حساب اللغة العربيّة، لتضع المجتمعات العربيّة في وضع غريب يبدو معضلًا، حيث ينتشر بين العائلات العربيّة أن لا يعرف أبناؤها اللغة العربيّة أو لا يتقنونها على أقلّ تقدير.[27] وفي تفسير هذه الظاهرة ترفع بعض الأصوات الإعلاميّة العربيّة قضيّة خوف الأسَر على المستقبل العلميّ والمهنيّ والاجتماعيّ لأبنائها، هذا المستقبل الذي لا تضمنه لهم العربيّة في وضعها الحاليّ، بل حتّى إنّ بعض العائلات تطالب بإعفاء أبنائها من دراسة اللغة العربيّة، وهو سلوك ينعكس سلبًا على المجتمعات العربيّة ككلّ وعلى تقديرها لهويّتها.[28]

وتشدّد هذه الأصوات على أنّ مسؤوليّة هذا الانحسار تقع على عاتق المنظومة المجتمعيّة كلّها بدءًا من الأسرة التي هي المحضن الأوّل لتنشئة الأطفال وزرع الثوابت فيهم. ولذلك ترتفع دعوات التوعية للآباء والأمّهات بتعزيز أهمّيّة التحدّث بالعربيّة لدى الأطفال منذ نعومة أظفارهم، لأنّ زرع الاحتفاء والتقدير للغة أجنبيّة بدلًا من اللسان الأمّ لا يُهدّد فقط مستقبل اللغة بل ومستقبل الإنسان العربيّ، وهذا ما تكاد تُجمِع عليه الأصوات الإعلاميّة في الوطن العربيّ.[29]

وحول تراجع مكانة اللغة العربيّة لدى بعض شرائح المجتمع العراقيّ، نجد في الصحافة العراقيّة تعبيرًا عن الحزن والاستياء من تفشّي الأخطاء النحويّة حتّى بين النخبة من الكتّاب والإعلاميّين وطلبة المدارس والجامعات. ويُعزى هذا التدهور إلى إهمال مركّب اشترك فيه الأهل والمدرسة والإعلام ووضَعَ اللغة العربيّة أمام مشكلة حقيقيّة تعصف بحاضر ومستقبل الأجيال العراقيّة في ظلّ عدم المبالاة الجماعيّة بخطورة هذا الوضع.[30]

ولمواجهة هذا الإرباك السائد في أنحاء مختلفة من الوطن العربيّ ترتفع أصوات إعلاميّة تونسيّة لاقتراح ضرورة تقنين حماية اللغة العربيّة وتعزيزها على رأس أولويّات السياسات الوطنيّة، وتدعو المؤسّسات التشريعيّة العربيّة إلى دعم اللغة العربيّة وإصدار التشريعات المناسبة للارتقاء باستعمالاتها بين أبنائها.[31] وهو نفس المطلب الذي رفعتْه بعض الأصوات الإعلاميّة المغربيّة أيضًا.[32]

تغييب العربيّة في المنظومة التعليميّة. يتصدّر الكثيرَ من عناوين الخطاب الإعلاميّ العربيّ تراجعُ فاعليّة اللغة العربيّة على الصعيد العالميّ، والهوّة الشاسعة بين الماضي والحاضر في ما يتّصل بتوظيفها في مجال العلوم وتدريسها. فمن عُمان، يُدَقُّ ناقوس الخطر حول مكانة اللغة العربيّة التي لم تعُد لغة التعلّم الأولى في كثير من المجتمعات العربيّة، وهو ما يجعلها تتأخّر عن قيادة الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والعلميّة، ولا شكّ أنّ حجم العبء كبير على الدول التي تعتمد على لسان الغير في بناء نهضتها. والأخطر في ذلك لجوء المناهج التعليميّة لتدريس العلوم بلغات أجنبيّة على اعتبار أنّ مصدرها يأتي من هذا اللسان، وهي ضريبة ترتفع مع الأيام وتؤثّر سلبًا على اللغة والمجتمع.[33]

ويتأزّم هذا الوضع في دول المغرب التي تعاني من الثنائيّة اللغويّة المُتمثّلة في استخدام الفرنسيّة إلى جانب العامّيّة في مختلف الأصعدة الإداريّة والعلميّة، فالفرنسيّة هي لغة العلوم في أغلب مؤسّسات التعليم العلميّ والدوائر الحكوميّة. بل وعبّر أحد المسؤولين المغاربة عن موقفه الشخصيّ تجاه التعليم بالعربيّة مؤكّدًا أنّه "لا يمكن أن تكون اللغة العربيّة لغةً للتعليم، والسبب يعود في ذلك إلى هيمنة اللغة الفرنسيّة بشكل كبير، فلم يعد للعربيّة أيّ دور أمام طغيانها وهيمنتها."[34]

كما أطلقت مجموعة من الموريتانيّين دعوةً للتعليم بالعربيّة من خلال هاشتاج "درّسني لغتي" في الفيسبوك، مناشدين المسؤولين باعتماد اللغة العربيّة في التعليم بدلًا من ثُنائيّة اللغة التي ينتهجها النظام التعليميّ الموريتانيّ القائم على التدريس باللغتَين الفرنسيّة والعربيّة. ويردّ أفراد هذه المجموعة تدنّي مستويات التعليم إلى تدريس الطلبة بلغة أجنبيّة ما زالوا في طوْر اكتسابها. وقد عارض فكرة الهاشتاج الكثير من الموريتانيّين معتبرين أنّ اللغة العربيّة حتّى وإن كانت اللغة الرسميّة للبلاد فإنّها لا يتساوى الجميع في معرفتها بينما يغلُب على عامّة الشعب إتقان الفرنسيّة قراءةً وكتابة.[35]

كما نجد في الإعلام الأردنيّ حديثًا عن تعرّض اللغة العربيّة في الأردن لهجوم شرس من الداخل والخارج من خلال محاولات إقصائها وإبعادها في التعليم ولا سيّما في الجامعات التي تسعى لإحلال اللغات الأجنبيّة وخاصّةً اللغة الإنجليزيّة مَحلَّ اللغة العربيّة.[36] وفي الكويت ترتفع بعض الأصوات الإعلاميّة بالتنبيه إلى خطر "المدارس الأجنبيّة" على اللغة العربيّة، وهذا بسبب ما تتركه في الأجيال الجديدة من تأثيرات سلبيّة، ليس أقلّها عزوف الطلبة عن تعلّم اللغة العربيّة لغتِهم الأمّ، وذلك طبيعيّ لأنّ الطلبة يجدون أنّ التعلّم باللغة الأجنبيّة أسهل وأسرع لتعوّدهم عليها، وهو ما يحفّزهم على استمرار تعلّمها والتعلّم بها.[37] ومن الإعلاميّين الكويتيّين من يشخّص هذه الأزمة بأنّها ناتجة عن غياب الوعي بالمشكلة اللغويّة لدى أصحاب القرار، ويرى أنّه إذا استمرّ الواقع على ما هو عليه فستموت اللغة، لأنّ ما تتعرّض له من هجمات يُعدُّ انتحارًا لغويًّا، و"عندما يكون جماعيًّا وعن تعمُّد متكرّر فهو يؤدّي إلى الفناء والاختفاء الحضاريّ."[38]

ورصدت بعض التحليلات الإعلاميّة الكويتيّة هذا الخطر على اللغة العربيّة من منظور آخر، حيث لم تعزُهُ إلى المدارس الأجنبيّة بحدّ ذاتها ولكن إلى الجوّ العامّ الذي يكتنف تعليم العربيّة في هذه المدارس. فإجادة اللغة الإنجليزيّة أمر مطلوب وضروريّ، ولكنّ تأخّر العربيّة في المدارس الأجنبيّة يعود في الواقع إلى تقيُّد تعليم العربيّة في المدارس الأجنبيّة بالمناهج الدراسيّة الوزاريّة المحفوفة بالقصور في طُرُق التدريس وتعليم المهارات، وإلى غياب دَور المكتبات ودُور النشر، وإلى حالة الإحباط التي يعاني منها أستاذ اللغة العربيّة داخل هذه المدارس. وفي هذا الوضع المأزوم لتعليم اللغة العربيّة والمنفّر للطلبة رُصِدت مغريات أكاديميّة لتعليم اللغة الأجنبيّة حفّزت على الالتحاق بالمدارس الأجنبيّة الخاصّة واختيار الإنجليزيّة لغة علميّة فيها. فمثلًا، النجاح في امتحان اللغة العربيّة في الثانويّة العامّة ليس مطلوبًا لدخول جامعة الكويت أو للحصول على بعثة دراسيّة، بخلاف الإنجليزيّة.[39] والهوّة بين العربيّة بوصفها لغة تعليم

وبين المجتمع تجعل الطالب الذي يدرسها غير قادر على الاستفادة منها في ممارساته الحياتيّة، وهذا أيضًا من أسباب تراجعها في التعليم كما تقول بعض المنابر الإعلاميّة البحرينيّة.[40] بينما تنقل منابر بحرينيّة أخرى تذمّر بعض المواطنين البحرينيّين من تهميش اللغة العربيّة في المدارس الخاصّة، وإلقائهم اللوم في ذلك على وزارة التربية والتعليم لأنّها لا تراقب وضعيّة الطالب في تلكم المدارس.[41]

وإذا كان عزوف الطلبة عن دراسة اللغة العربيّة هو أحد منعكسات هذه العقليّة الانهزاميّة لصالح اللغات الأجنبيّة، فما الذي يجعل الشابّات والشبّان العرب يُعرِضون عن دراسة لغتهم الأمّ؟

يعرض الخطاب الإعلاميّ عدّة أسباب لهذه الظاهرة كما يراها المختصّون، منها ترسيخ كثير من العوائل للّغة الأجنبيّة بوصفها لغةً للمعرفة والمستقبل في ذهنيّات أبنائهم، والزجّ بهم في مدارس أجنبيّة ومناهج تعليم بالأجنبيّة، وهو ما يؤدّي إلى تخرّج أجيال غير مؤهَّلة للتفاعل بالعربيّة في مجال العمل.[42] وذهنيّة الانهزام اللغويّ لدى هذه العوائل العربيّة ليست السبب الوحيد لهذا الوضع، بل تشترك معها عوامل عدّة، لعلّ أخطرها مناهج وأساليب تعليم العربيّة وتدنّي مستوى المعلّمين.

وانتقاد مناهج اللغة العربيّة يسود الخطاب الإعلاميّ العربيّ الذي يعتبرها من أهمّ الأسباب التي أدّت إلى إدبار أبناء اللغة العربيّة عن دراستها. فبعضه يرى أنّ مناهج بعض الدول العربيّة ما زالت تركّز على التعليم بالتلقين من خلال القواعد والحفظ، ولم تطوّر رؤية تعليميّة قائمة على تعليم مهارات النقاش والابتكار الذي بإمكانه إنتاج لغة عربيّة مبدعة وقابلة للتكيّف مع المعطيات المعرفيّة والظرفيّة.[43] وتعبّر عن هذه النبرة بعض المواقف الإعلاميّة في الأردن حين ترى أنّ التعليم القائم على التلقين غير مؤهَّل لبناء قاعدة مهارات تواصليّة من خلال الخطاب أو الكتابة، وبناءً على ذلك سيكون هذا التعليم غير قادر على منح العربيّة فسحة التجدّد من داخلها عبر المناهج التي "تُحفزّ الطلبة وتشجّعهم" على تعلّمها.[44] وفي ظلّ إعلان وزارة التربية بالجزائر عن انحدار كبير في نتائج الامتحانات الرسميّة في اللغة العربيّة (2017)، نجد في الإعلام الجزائريّ من يرى أنّ هذا الأمر يعود إلى الازدواجيّة اللغويّة التي تفصل بين اللغة اليوميّة للتلميذ وبين لغة التعلّم.[45] ونفس الانحدار في النتائج الرسميّة سجّلته بعض القنوات الإعلاميّة اللبنانيّة وعَزَتهُ إلى تركيبة معقّدة من الأسباب منها عدم مواءمة الكتب المدرسيّة،[46] أو إلى المناهج التربويّة التي وصفتها بـ"البالية والمأخوذة عن المنهاج الفرنسيّ الذي خضع بدوره لأكثر من ثلاثة تغييرات في موطنه الأصليّ."[47] فمقارنةً باللغات الأخرى، لم تُطوِّر المنظومة التعليميّة العربيّة منهجًا قارًّا ومحدَّثًا لتعليم العربيّة وللتعليم بالعربيّة، وما زال تعليمها يفتقر إلى وسائل تكنولوجيّة حديثة، خلافًا لتعليم اللغات الأجنبيّة التي تُزوَّد بأعلى التقنيّات وأحدث الوسائل البيداغوجيّة.[48] بالإضافة إلى ذلك تضيء بعض وسائل الإعلام العربيّة على المعلّم الذي يبدو أنّه لا يتلقّى التدريب والتكوين المناسبَين للمخرجات التعليميّة الحديثة.[49]

وخطر اعتماد غير العربيّة في التعليم هو ما عبّرت عنه بمرارة بعض المنابر الإعلاميّة الصوماليّة، فهيمنة اللغة الإنجليزيّة على المجال التعليميّ، قابلها تقهقر اللغة العربيّة بشكل تدريجيّ حتّى كادت تنسحب اليوم من الساحة التعليميّة. هذا بالإضافة إلى أنّ "الجامعات والمدارس التابعة لدول خارجيّة والمموّلة والمخوّلة أن تنشر لغتها بكافّة الوسائل الحديثة المدعَّمة بالحوافز [...] كلّ هذا يحدث في حين تقلّ فرص اللغة العربيّة باستثناء رغبة الشعوب الإسلاميّة فيها،" ولذلك تكافح المدارس الأهليّة في الصومال لنشر اللغة العربيّة و"البقاء والصمود أمام هذا الزحف المموَّل."[50]

أزمة الاستحقاق الوظيفيّ. رصدنا اهتمام بعض المنابر الإعلاميّة العربيّة بأبناء العربيّة (وخاصّة الشباب) وبعلاقتهم بلغتهم الأمّ في ظلّ الظروف الراهنة التي أقامت بينهم وبينها فجوة وجوديّة واجتماعيّة وعلميّة ومعيشيّة، فتكوّنت لديهم تجاهها مواقف سلبيّة ناجمة عن الحاجة التي خُلقت إلى اللغات الأجنبيّة والتي أزاحت الموقع المركزيّ للّغة العربيّة في مجتمعهم. وتدور هذه المواقف أساسًا حول اعتقاد الشباب العربيّ أنّ مستقبلهم غير مرتبط باللغة العربيّة، لأنّ صنّاع الاقتصاد أزاحوها لصالح اللغة الأجنبيّة في استحقاقات العمل. ويطرح الخطاب الإعلاميّ العربيّ هيمنة اللغة الأجنبيّة على تعليم العلوم والمجالات الماليّة والإداريّة والاقتصاديّة بقوّة، ونتيجةً لذلك سادت نظرة دونيّة للّغة العربيّة لأنّها فقدت فاعليّتها كلغة لتعليم العلوم وللرقيّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ وانحصرت في كونها لغة أدب ودين وسياسة فقط.[51]

ويوجد في الصحافة العربيّة من ينظر إلى الجانب الاقتصاديّ للّغة العربيّة لا بوصفه منعكِسًا على المستوى الوجدانيّ فقط، ولكن أيضًا بوصفه مؤثِّرًا على المستوى الاقتصاديّ ومستوى رفاهة الفرد العربيّ في ظلّ تغييب لغته الأمّ عن تلبية حاجاته المجتمعيّة. فقد نجم عن تهميش العربيّة مجتمعيًّا في الاستثمار المعرفيّ والاقتصاديّ ارتفاع أسهم اللغات الأجنبيّة التي صار إتقانها شرطًا أساسيًّا في تحصيل كثير من الوظائف ذات الحوافز والامتيازات الماديّة.[52] وحيث إنّ الكثير من الشابّات والشبّان العرب لا يُقبلون على تعلُّم العربيّة لأنّها لا تؤهّلهم لسوق العمل، فهم يجدون أنفسهم أمام مشكل الاستحقاق الوظيفيّ بلغتهم الأمّ داخل بلدهم بسبب لغة ليست لغتهم، ولذلك نجدهم يُعربون عن حبّهم للّغة الإنجليزيّة أكثر من العربيّة التي هي لغتهم الأمّ.[53]

ويظهر هذا المأزق بشكل صريح في بعض الأصوات الصحفيّة العمانيّة التي تعزو عزوف الشباب عن الالتحاق بأقسام اللغة العربيّة وآدابها إلى الخوف من عدم الحصول على وظيفة. فاللغات الأجنبيّة تغزونا – وفقًا – في العمل والبيت والسفر، ولذلك تراجعت العربيّة لغةً للأعمال بقوّة، وتراجعت في استخدامنا الأكاديميّ واليوميّ معًا.[54] وكذلك نجد أصواتًا في الصحافة الإماراتيّة ترفع مشكلة عزوف الطلبة عن الالتحاق بأقسام اللغة العربيّة في الجامعات الإماراتيّة وتعزو ذلك إلى عدّة أسباب منها انحسار العربيّة لصالح الإنجليزيّة التي تُعدُّ من متطلّبات الاعتماد الأكاديميّ، ومنها اشتراطات مواءمة سوق العمل التي ليست العربيّة في حسبانها.[55] وإذا كان الطلبة الإماراتيّون، يربطون الاستحقاق الوظيفيّ باللغة الأجنبيّة، فيتأزّم الوضع عندما يربطون فقدانهم فرص العمل بتدريس اللغة العربيّة بشكل خاصّ، وبمهنة التدريس عامّة. فالتدريس – عندهم – غير مجزٍ ماديًّا، وهو الأمر الذي يفرض عليهم البحث عن فرص عمل أفضل تتطلّب التركيز على تعلّم لغة أجنبيّة على حساب اللغة الأمّ.[56]

والحال نفسه في لبنان الذي يصف إعلامه في معرض تحليله لوضع المدارس أنّ الأولويّة لا تُعطى للتعليم باللغة العربيّة، وأنّ الأفضليّة مُنِحت للمتقنين للغة الإنجليزيّة لكونها تفيدهم أكثر في مستقبلهم الوظيفيّ.[57] ومن اللافت أنّ تعدّد اللغات واختلاطها في لبنان كان يُنظر إليه إيجابيًّا في الماضي لكونه يعكس تنوّع الثقافات في المنطقة إلّا أنّه اليوم صار يهدّد اللغة العربيّة.[58]

وتعزو أصواتٌ إعلاميّة عربيّة الإشكاليّةَ، أيضًا، إلى هيمنة اللغات الأجنبيّة على التواصل الإداريّ. ففي المغرب، يبلغ ارتباط الاستحقاق الوظيفيّ بغير العربيّة شدّته على مستوى الدواوين الرسميّة للوزارات والإدارات التي وصل بها الأمر أن لا تتراسل دوائرها إلّا باللغة الفرنسيّة بينما هُمِّشت اللغة الرسميّة للبلد، اللهمّ إلّا في إدارات قليلة نادرة ذات مكانة دينيّة كوزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة.[59] وفي سلطنة عُمان، أيضًا، سواء في المؤسّسات أو في البنوك أو في شركات الاتّصالات، تشترط الدولة على أبنائها إجادة لغة أجنبيّة لتوظيفهم، وهذا ما عدّه بعض الإعلاميّين استهانةً باللغة العربيّة وبمستخدميها في عُمان "فبذريعة أنّ اللغة الإنجليزيّة لغة مال وأعمال وإدارة وتكنولوجيا، تحولت بفعل هشاشتنا من لغة علم وتواصل مع الآخرين، إلى لغة وطنيّة بديلة ولغة سيادة وهويّة على أرض الواقع."[60]

وربّما أمكننا أن نقرأ هيمنة اللغات الأجنبيّة على الدوائر الإداريّة ومن ثمّة على الاختيارات اللغويّة للفرد في الوطن العربيّ وعلى استحقاقاته الوظيفيّة ضمن فكرة الاستعمار التي رفعها الإعلام العربيّ من حيث كونها من التوابع التاريخيّة كما رأينا. فالمجتمعات العربيّة تحرّرت من الاستعمار السياسيّ لكنّها أخفقت

في التخلّص من إرثه الثقيل "الاستعمار اللغويّ" وهو أشدّ خطورة لأنّه يُهدّد أمن واستقرار اللغة العربيّة ويعرّض استعمالها للتقلّص يوميًّا من الإدارات العموميّة والمؤسّسات الخاصّة إلى الشوارع والفضاء العامّ. ونتيجة ذلك يصبح العالم العربيّ أمام خلل بنيويّ لا سبيل لمواجهته إلّا بوضع استراتيجيّة محكمة وفق نموذج فاعل وبإجماع عربيّ سياديّ كما سنقترح في نهاية المحور.

ثانيًا: اللغة العربيّة في مواجهة الآخر- الغزو الثقافيّ

إنّ تراجع اللغة العربيّة في المجتمعات العربيّة وهيمنة اللغات الأجنبيّة قد يكون من آثار السلطة التي يفرضها ارتباط الإعلام بالتطوّر التكنولوجيّ الذي يتملّكه الغرب، والذي مكّنه من السيطرة والتأثير على الدول العربيّة. ونتج عن هذا التمكين والسيطرة انبهار كثيرين من العرب بالثقافة الغربيّة وبإنجازاتها العلميّة والتكنولوجيّة والاقتصاديّة، فانساق وراء تقليدها رغبةً في تحصيل هذا المستوى من الإنجاز، ولعلّ من أشدّ مظاهر التقليد سيطرة على الذهنيّة العربيّة هو المظهر اللغويّ الذي نجم عنه تقهقر اللغة العربيّة.

وهذه الظاهرة تتجلّى في بعض المنابر الإعلاميّة العربيّة بكونها حالة خضوع معيبة تجعل كثيرين من العرب يجيدون الأجنبيّة وهم لا يعرفون التعبير عن نفسهم بلغتهم، فاستخدام لغة غيرنا وعدم إتقاننا للغتنا يدلّ على الجمود والتأخّر. والإنسان العربيّ واقع تحت فتنة لغة المنتصر لذلك يحاول أن يتقمّصها، والمُنتصِر يحاول أن يستهدف هويّة المهزوم باستهداف لغته، أي أنّ حال اللغة يُعبّر عن حال الأمّة رقيًّا وانتصارًا أو ضعفًا وانكسارًا.[61]

ولذلك نجد نبرة تحذير عالية في الصحافة العربيّة من ارتفاع نسبة الخطر الذي يواجه اللغة العربيّة اليوم،[62] مع إشارتها إلى أنّ من مظاهر هذا الخطر تهميش اللغة العربيّة عن طريق التغريب وتفضيل العامّيّة والتفاخر والتباهي بمفردات إنجليزيّة من حضارة الغرب التي أصبح العرب يتلوّنون بها شيئًا فشيئًا في لغتهم، بالإضافة إلى الحاجة اللغويّة إلى لغة العمالة الوافدة إلى البلدان العربيّة مثل "الأوردو" وغيرها من اللغات التي صارت تهدّد اللغة العربيّة لكونها لغة المربيات اللواتي يلقنّها أبناء مجتمعنا العربيّ على حساب لغتهم الأمّ. لأجل هذا شدّد هذا الخطاب على أهمّيّة حماية العرب للغتهم وحضارتهم، ودعا الحكومات العربيّة إلى تبنّي ميثاق لحماية العربيّة والالتزام بها لغةً رسميّةً في كلّ أمورها ولمواجهة التغريب والتشويه وتفشّي العامّيّة.[63]

والخطر الذي يراه الإعلام العربيّ محيطًا باللغة العربيّة يُقرَأ، أيضًا، من كونها أصبحت تعاني من أزمة بنيويّة لا يمكن الخروج منها دون تعديلات تمسّ القواعد الأساسيّة فيها حتّى لا تتحوّل صورتها الهجينة المتداولة في وسائط التواصل الاجتماعيّ إلى لغة بديلة عنها قائمة بحدّ ذاتها.[64] فرياح الرقمنة والعولمة قد أثّرت على اللغات جميعًا، ولكنّ اللغة العربيّة كانت الأكثر تأثّرًا كما يرى بعض الصحفيّين العرب، فـ"التغيير لا يقتصر على استخدام الحروف والأرقام الأجنبيّة لكتابة اللغة العربيّة، بل صاحَب ذلك نَحْت مفردات جديدة ذات دلالات أصبحت مفهومة أكثر بين فئات الشباب المتعاملين مع أدوات التكنولوجيا الحديثة. ولا يتعلّق الأمر بمفردات تخصّ مبتكرات التكنولوجيا التي ليس الناطقون بالعربيّة إلّا مستهلكين لها فحملت أسماء أجنبيّة، إنّما هناك ابتكارات لغويّة تعبّر عن سلوكيّات وطرق تفكير مختلفة تمامًا يصعب إعادتها إلى أيّ جذر لغويّ عربيّ.[65] ونتج عن ذلك – كما يرى هذا الخطاب – ضعف المهارات التواصليّة اللغويّة الحيّة بين الأفراد بسبب غزو الفضائيّات وشبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعيّ الافتراضيّة التي بات من الصعب الاستغناء عنها؛ وأصبح هناك افتقار للتواصل الشفهيّ المتبادَل الذي استُبدِل بالكتابة المُرفقَة بلغة هجينة اصطُلح عليها بـ"لَيْتَنَة الكتابة العربيّة"[66] (بمعنى كتابة اللغة العربيّة بحروف لاتينية)، إضافةً إلى تعويض بعض الحروف العربيّة بالأرقام وفق ما يسمّيه بعض الشباب "بالعربيزي"[67] كناية عن لغة هجينة كلماتُها ونطقُها عربيّ وكتابتُها بين اللاتينيّة والأرقام.

وهذا الواقع أدّى إلى احتدام النقاش في الخطاب الإعلاميّ العربيّ حول تأثير العولمة الثقافيّة على اللغة العربيّة والذي أنتج هذا الاحتدام هو النظر إلى اللغة العربيّة بأنّها عاجزة عن تجاوز تخوم المجال الأدبيّ والحمولة التراثيّة ومن ثمّة فهي عاجزة عن مواكبة العولمة بكلّ تجلّياتها. وبسبب ذلك تخلّى عنها أبناؤها رضوخًا لما تعبّر عنه وسائل الإعلام العربيّة بالهيمنة الثقافيّة التي تستقصد اللغة العربيّة وتهدف إلى تنحيتها بحجّة مسايرة العصر. وقد ووجِهَ هذا المدّ الثقافيّ الغربيّ بنوع من الحدّة وصفته بالغزو الثقافيّ، في جدل يكاد يُحيل إلى أنّ الانتماء اللغويّ هو فعل مقاومة ضدّ هدم الثقافة العربيّة وإغفال استخدام لغتها لصالح اللغات الأخرى.[68]

2.2 المنظور التفاؤليّ: الابتكار، الانتشار، الازدهار

في مقابل الصورة القاتمة التي يقدّمها جانب من الخطاب الإعلاميّ العربيّ حول واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها، تنبري أصوات تلمس بعض الضوء في المنجزات التي حقّقها انتشار العربيّة وتطوّرها الذي لا يُلتَفَت إليه غالبًا عند تشخيص واقعها في زحمة ضجيج الصراع ونواقيس الخطر. وترى هذه الأصوات أنّ العربيّة قد أثبتت ديمومتها واجتازت العديد من التحدّيات التي سعت لسلب هويّتها وحافظت على أصلها وعراقتها ومكانتها السامية وما تزال، فحقيق بنا، إذًا، أن نرصد في خضمّ الصراعات التي تواجهها العربيّة – حقيقيّة كانت أم وهميّة – ما يدعو إلى التفاؤل بهذا الخصوص.

إنّ هذا المنحى التفاؤليّ الذي تتبنّاه بعض الرؤى الإعلاميّة العربيّة يستثمر إيجابيًّا في بؤر المواجهة التي استند إليها المنحى الأوّل. فالصراعات المذكورة كلّها تثبت قوّة العربيّة أمام التحدّيات واستمرارها لغة حيّة تكيّفت مع معطياتها الظرفيّة لتبقى لغة تواصل بين المجتمعات العربيّة ومع غيرها من المجتمعات أيضًا. كما أنّ الطفرة التقنيّة، بقدر ما يمكن أن نراها تهديدًا للّغة العربيّة في مادّتها وأسلوبها وتداوليّتها، يمكن أيضًا أن ننظر إليها بكونها عاملًا من عوامل الانتشار الازدهار، ورأب الصدع بين الفصحى والمحكيّة لدى المستقبِل العربيّ. واستنادًا إلى ذلك، يمكن القول إنّه، كما تقوم الرؤية التشاؤميّة على فكرة الخوف على اللغة من العجز فالانحسار ثمّ الاندثار، تقوم الرؤية التفاؤليّة على تكيّف اللغة وقابليّتها للابتكار ثمّ الانتشار فالازدهار.

2.2.1 المرونة وقابليّة التكيّف

من القضايا التفاؤليّة التي تبنّاها هذا المنحى في الخطاب الإعلاميّ أنّ اللغة العربيّة تمتاز بمرونتها وقدرتها على مواكبة التطوير والتجديد، ولذلك فبإمكانها أن تكون لغةً للعلوم والمجالات الطبّيّة المختلفة. ويعتزّ هذا المنحى بآراء علماء اللسانيّات الغرب الذين اعترفوا للّغة العربيّة بمرونتها ويتساءل متى سيدرك أبناؤها هذه الحقيقة.[69] وتأكيدًا لذلك تضيء بعض الأصوات الإعلاميّة العربيّة على الاستجابة الإيجابيّة لتعليم العلوم بالعربيّة مقارنةً بتعليمها بالأجنبيّة من خلال دراسة أُجريت في هذا المجال وأسفرت نتيجتها عن تفوّق أفراد الفريق الذي قام بدراسة العلوم بالعربيّة لتمكّنهم من المادّة العلميّة بسبب سهولة تحصيلها بواسطة لغة مجتمعهم. ولذلك يرفع هذا المنحى بقوّة شعار تعريب تدريس المواد العلميّة باللغة العربيّة "من أجل أن يكون للعرب دورهم ومسؤوليّتهم تجاه لغتهم،" تحت شعار استثمار التقنيّة الحديثة في إثراء مُدخلات اللغة العربيّة.[70]

ويبتهج هذا المنحى من الإعلام العربيّ بهذه القناعات خاصّة عندما يتبنّاها صنّاع القرار السياسيّ ويترجمونها ميدانيًّا، حيث احتفت الصحافة الإماراتيّة بإطلاق مشروع محمّد بن راشد للتعليم الإلكترونيّ العربيّ الذي يضمّ «تحدّي الترجمة»، وهدفه ترجمة 5000 فيديو بحصيلة أكثر من 11 مليون كلمة خلال عام واحد في مختلف مواد العلوم والرياضيات، تتوجّه إلى إعادة إنتاج وفق أرقى المناهج الدراسيّة، وتوفيرها مجّانًا لأكثر من 50 مليون طالب عربيّ.[71] كما يشيد أيضًا بالعديد من المبادرات الرياديّة التي تعمل على ترجمة المعرفة وإتاحتها للعموم ونشْر الكثير من الجوائز الدوليّة وفتح المراكز العليا لتحقيق هذه الخطوة الجبّارة نحو بناء معرفة عربيّة وخطّة تعليميّة علميّة بالعربيّة،[72] وكذلك يحتفي بفرض الحكومة الإماراتيّة أن تكون المراسلات باللغة العربيّة، حتّى يستشعر العرب بأهمّيّة لغتهم، وأنّها مستقبلهم.[73]

ومن ناحية أخرى، كشفت وسائل التواصل الاجتماعيّ قدرة العربيّة على التجدّد والتكيّف مع معطياتها الظرفيّة والمعرفيّة، وعلى أنّ لديها قدرة عارمة على التجدّد ومجاراة العصر، فهي تتفاعل مع المتغيّرات وتقبَل الآخر.[74] فقد استجابت اللغة العربيّة باستقبال الألفاظ والتراكيب الجديدة التي أثرَت معجمها اللغويّ،[75] وبتشغيل مفرداتها في ممارسات الناس.[76]

> **تحتفي بعض الأصوات في الخطاب الإعلاميّ العربيّ بالانتشار الواسع الذي تحظى به اللغة العربيّة في العالم غير العربيّ، بل وبأنّها قد فرضت نفسها فاكتست في السنوات الأخيرة أهمّيّة كبيرة في العالم على مستوى التكوين الأكاديميّ والنشاطات الثقافيّة والدبلوماسيّة.**

ومن منطلق التكيّف والمرونة، يرافع بعض الكتّاب الصحفيّين لصالح لغة عربيّة معاصرة يكون رائدها الأفكار والمعاني الجديدة بدل اللهاث في أثر الاستعادات اللغويّة المكرّرة، لأنّ "العربيّة ليست لغتَين بل ثلاث لغات، فبالإضافة إلى المحكيّة والفصحى التراثيّة (لغة الدين والماضي الذي قد نتعلّق به لأسباب غير لغويّة أو حتّى غير دينيّة، ككونه شهد مجدًا فقدناه)، توجد لغة عصريّة سليمة وأكثر مباشرة وأقلّ تكلُّفًا، قد نسمّيها العربيّة الحديثة."[77] ولعلّ لغة "عربي جوبا" المنتشرة في جنوب السودان هي أحد تمظهرات هذا التكيّف، فقد وصفتها بعض الأصوات الإعلاميّة السودانيّة بالمفهومة للسودانيّين وللعرب عمومًا، وبأنّها لغة عربيّة بسيطة تتخلّلها أحيانًا مفردات من اللغات المحلّيّة، وفي بعض الأحيان السواحيليّة والإنجليزيّة.[78] وهذا في ظلّ قلّة الحديث عن أزمة للّغة العربيّة في وسائل الإعلام السودانيّة، والتي كان من المثير للانتباه اعتبار بعضها أنّ اللغة العربيّة هي لغة جامعة رافعة للنزاع لأنّها "تصلح لغة تعليم بمناطق التداخل اللغويّ"[79]

بل ونجد أبعد من ذلك نبرة قوّة في بعض منابر الإعلام الإفريقيّة التي ترى أنّ اللغة العربيّة مارست تأثيرًا ثقافيًّا واسعًا في الميراث التاريخيّ والحضاريّ الإفريقيّ عبر مناحٍ أربعة هي: (1) تأثيرها في اللغات الأفرو-آسيويّة السائدة في إفريقيا، مثل الصوماليّة والهوساويّة؛ (2) إسهامها بشكل مباشر في ظهور لغات إفريقيّة جديدة، مثل السواحيليّة في شرق إفريقيا، والتي هي نتاج التفاعل والتمازج بين العربيّة والتركيبات اللغويّة الإفريقيّة؛ (3) التأثير غير المباشر في اللغات الإفريقيّة الأخرى، وذلك من خلال لغات وسيطة؛ (4) وكونها أداة اتّصال جامعة، فهي أكثر اللغات انتشارًا في إفريقيا، إذ يتحدّث بها نحو خُمس سكّان القارة.[80] كان من نتاج هذه القوّة بروز نبرة رضا في الإعلام الجيبوتيّ، فقبل عدّة سنوات كان مدرّس العربيّة في جيبوتي مثار سخريّة وكانت صفوفها خالية، لكن الآن ومع وجود خريّجين جدد بكفاءة عالية فرضوا احترام اللغة العربيّة بأسلوب جادّ وحازم تغيّرت الموازين وانتشرت العربيّة ونجحت.[81] أضف إلى ذلك، تلك الإشادة التي نجدها في بعض الأصوات الإعلاميّة العربيّة باللغة العربيّة وبعلاقتها بسوق العمل في بريطانيا، فقد جاءت بعد الألمانيّة من حيث كونها ثاني أكثر لغة أجنبيّة طلبًا في سوق العمل وسببًا في زيادة الراتب، حيث يبلغ متوسّط راتب من يجيد العربيّة إلى جانب الإنجليزيّة 44.5 ألف دولار سنويًّا، بفارق 500 دولار فقط عن الذي يجيد الألمانيّة إلى جانب الإنجليزيّة.[82]

2.2.2 الإعلام قناةً للابتكار والانتشار

يضيء هذا المنحى الإعلاميّ على أنّ اللغة العربيّة تملك بفضل خصائصها أن تصبح لغة الإعلام اليوم، ففيها مؤهّلات تسمح لها بفرض نفسها أداةً للتبليغ عبر مختلف القنوات الإعلاميّة المكتوبة والمرئيّة والمسموعة على حدّ سواء. فقد لعبت وسائل الإعلام دورًا إيجابيًّا في نشر الفصحى بين المجتمعات العربيّة، وحمَت الفصحى من محاولات ترسيخها في نطاق السياسة والدين والأدب والثقافة والتعليم حصريًّا،[83] كما أحيتْها بإعادة التوازن إلى تداولها بعد دعوات استبدال اللهجات العامّيّة بها. وكانت الخلاصة تعزيز الوحدة العربيّة بين فئات المجتمعات العربيّة وطبقاتها، وبين مستويات اللغة أيضًا حيث تقاربت اللهجات والمستويات اللغويّة (الفصحى والعامّيّة)، لأنّ الإعلام يقدّم من خلال لغته تمثيلًا حقيقيًّا للرأي العامّ ولغة المجتمع من حيث كون لغته هي اللغة المشتركة أو الرمز الأقوى للوحدة الوطنيّة، فأيّ تلوّث يصيب الوحدة الوطنيّة لمجتمعه ينعكس على ألسنة الإعلاميّين.[84] بالإضافة إلى أنّ هذه الوسائل قد ساعدت في تنمية الثروة اللغويّة من خلال ضخّ المدوّنات بموادّ جديدة،[85] وبسلوكيّات لغويّة جديدة.[86]

ويرى هذا المنحى الإعلاميّ أنّ الإعلام قد أسهم في نشر اللغة العربيّة حتّى صار إتقانها مظهرًا من مظاهر السياسات الوطنيّة، بينما كانت الاستفاضة في استعمال العامّيّة الصرفة السببَ الأساسيّ في انحدار اللغة الفصحى ومستوى استعمالها.[87] ومن هذا المنظور، يصف فاروق شوشة الأمين العامّ السابق لمجمع اللغة العربيّة في القاهرة ما تقدّمه لغة الإعلام العربيّ المعاصر بـ"الفيض"، ويرى أنّه يشترك في صنعه الإعلاميّون والعلماء من أصحاب التخصّص في هذا الميدان، وهذا هو الذي يعطي اللغة العربيّة مذاقها العصريّ الخاصّ ونكهتها الجديدة المواكبة لروح العصر واحتياجات التطوّر.[88] كما احتفت بعض وسائل الإعلام كذلك بدورها في خدمة اللغة العربيّة من خلال تقريب الهوّة بين مستويات التعبيرات اللغويّة عن طريق برامج تلفزيونيّة موجَّهة للأطفال تهدف إلى تقريب الفصحى إليهم لتيسير تعليمهم بها وتعاملهم بها.[89]

2.2.3 الانتشار اللغويّ عبر القنوات الدينيّة والدبلوماسيّة

ينادي هذا المنحى التفاؤليّ باستثمار كون اللغة العربيّة لغة حيّة وتوظيف ذلك في مدّ جسور التقارب الثقافيّ بين الشعوب العالميّة. ويجد ما يعزّز موقفه في بيان نشرته اليونيسكو على موقعها احتفاءً باليوم العالميّ للّغة العربيّة في 2019 ورد فيه أنّ اللغة العربيّة هي من أكثر اللغات انتشارًا في العالم، فمتحدّثو العربيّة منتشرون في البلاد العربيّة، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة لها جغرافيًّا.[90] كما أنّها من حيث علاقتها بالقرآن الكريم تشكّل رابطًا روحيًّا بين الناطقين بها من العرب ومن أبناء الدول الإسلاميّة العظمى.[91] ولذلك أضاء تقرير الأمم المتّحدة على أنّ اللغة العربيّة ذات أهمّيّة قُصوى لدى المسلمين، فهي لغة مقدّسة لأنّها لغة القرآن الكريم ولا تتمّ الصلاة والعبادات الأخرى في الإسلام إلّا بإتقان بعض من كلماتها، ثمّ أكّد على أنّ اللغة العربيّة هي لغة شعائريّة لدى عدد من الكنائس المسيحيّة في الوطن العربيّ. وهذا يعني أنّها في قداستها ليست ذات صبغة دينيّة واحدة ومخصوصة، وهو ما يعكس كونها رابطًا جامعًا في المجتمعات العربيّة وضامنًا لوحدة هذه المجتمعات وتماسكها رغم اختلاف توجّهاتها الدينيّة.[92] فإذًا، اللغة العربيّة ليست فقط لغة للسياسة والعلم والأدب والمجتمع فحسب، بل هي لغة الحياة الروحيّة، ولذلك، فمن الطبيعيّ أن تتأثّر وتؤثّر في المجتمعات التي تنشَط فيها بصبغتها الدينيّة، وأن يكون تأثيرها كبيرًا على بعض اللغات الأخرى في العالم الإسلاميّ كالتركيّة والفارسيّة والكرديّة والأورديّة وغيرها.[93]

وتحتفي بعض الأصوات في الخطاب الإعلاميّ العربيّ بالانتشار الواسع الذي

تحظى به اللغة العربيّة في العالم غير العربيّ، بل وبأنّها قد فرضت نفسها فاكتست في السنوات الأخيرة أهمّيّة كبيرة في العالم على مستوى التكوين الأكاديميّ والنشاطات الثقافيّة والدبلوماسيّة. وترى هذه الأصوات أنّ أحداث سبتمبر 2001 قد أسهمت في استقطاب العربيّة للمتعلّمين الأجانب، ففي عام 2002 اختار 10 آلاف و600 شخص من بين 1.5 مليون يتعلّمون اللغات الأجنبيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة أن يتعلّموا العربيّة، خاصّةً بعد أن أوصت وزارة الخارجية الأمريكيّة بأن تكون اللغة العربيّة موضوعًا أكاديميًّا رئيسًا في الولايات المتّحدة.[94] وازداد الطلب عليها مع التغيّرات الجيوسياسيّة والاجتماعيّة التي عمّت المنطقة العربيّة في العشريّة الأخيرة كما ذكر تقرير شركة «أمريكا سبان» المتخصّصة في التعليم الدوليّ وتعلّم اللغة العربيّة.[95]

> **يحاول المنحى التفاؤليّ في الخطاب الإعلاميّ العربيّ أن يؤسّس لنوع من التعايش بين العربيّة وتنوّعاتها اللهجيّة من جهة وبينها وبين اللغات المحلّيّة في مناطقها من جهة أخرى، وذلك بناءً على أنّ هذا التوافق وحده هو الضامن للأمن الثقافيّ والسلم الاجتماعيّ بوصفه أحد الرهانات الرئيسة في مرحلة ما بعد العولمة.**

من جهة أخرى، يستوقف الخطابَ الإعلاميّ الحضورُ الدبلوماسيّ القويّ للّغة العربيّة في السنوات الأخيرة، إذ يسعى المُمثّلون الدبلوماسيّون الأجانب للحديث بها في خطاباتهم، ليس فقط في لقاءاتهم مع نظرائهم العرب ولكن أيضًا في محافل دوليّة كبيرة. فمثلًا، ألقتْ وزيرة الخارجيّة النمساويّة خطابًا باللغة العربيّة اعتزازًا وفخرًا بهذه اللغة واحتفاءً بيومها العالميّ، وكذلك الرئيس الفرنسيّ ماكرون يُغرّدُ أحيانًا على صفحته باللغة العربيّة، والأمير تشارلز يوجّه رسائل باللغة العربيّة في المناسبات الرسميّة، مع أنّ مكانة العرب في تراجع استراتيجيّ في السياسة الدوليّة.[96] كما قامت الكثير من الدول الغربيّة بتكوين الكثير من العاملين في دوائرها الدبلوماسيّة في اللغة العربيّة وفق برامج خاصّة، بل وأصبحت العربيّة شرطًا أساسيًّا في التعيين الدبلوماسيّ في عدد من الدول، وما هذا إلّا أحد مظاهر قوّتها في ذاتها بما كسبته من احترام لدى الشعوب الأخرى وممثّليها الدبلوماسيّين، والذي يصرّ الخطاب الإعلاميّ العربيّ على ضرورة استثماره لنشر العربيّة وتعزيزها والإضاءة على أهمّيّتها على المستوى العلميّ والسياسيّ والاقتصاديّ أيضًا.[97]

2.2.4 التقنيّة والازدهار

ينظر بعض الإعلاميّين إلى الوسائط الحديثة على أنّها أسلوب حياة للأجيال الجديدة ولا مفرّ للّغة من أن تتطوّر لمواكبة ذلك الأسلوب؛ وهو تطوّر ضروريّ للحفاظ على اللغة حيّةً، ومهما كانت التشوّهات فإنّها ستستقرّ في النهاية على شكل جديد له خصائصه وميزاته.[98] وهم يعتبرون أنّ التطوّر التقنيّ بوسائله التواصليّة الافتراضيّة قد منح للإعلام إطارًا مرنًا وواسع الانتشار ساهم في خدمة العربيّة كمًّا ونوعًا، وإن كان بحاجة إلى الانضباط اللغويّ للتحكّم في مساراتها الرقميّة، فالانضباط هو المُهمّة الأهمّ التي تسمح بالمحافظة والدفاع عن اللغة العربيّة ضد الغزو والتشويه الناجم في الغالب عن وسائل التواصل غير المراعية لبنية العربيّة وطبيعتها.[99] لكنّ انتشارها الافتراضيّ ليس في أعلى معايير السلامة، ولذلك ينبغي التزام الجدّيّة في تطويرها وتجديدها بغرض تمكينها من التكيّف والنموّ في العالم الرقميّ، لأنّ وضعها فيه يعكس صورةً عن مستقبلها، ولأنّ العمل على تنميتها في العالم الافتراضيّ هو المقياس للتمييز بين إيجابيّاتها وسلبيّاتها في ظلّ سيادة وسائل التواصل الاجتماعيّ.[100]

وفي الخلاصة، تعتبر كثير من الأصوات الإعلاميّة أنّ العولمة ليست عدوًّا، بل هي واقع لا بُدّ من التعامل معه والاستفادة منه لأنّ التكنولوجيا الحديثة أصبحت أسلوب الحياة للأجيال الجديدة ولا مفرّ من تطوّر اللغة لمواكبتها. وفي هذا يستشهد أحد الإعلاميّين العرب بقول المفكّر محمد عابد الجابري إنّه "لا يمكن التقدّم خارجها (أي التكنولوجيا)، إنّ الأمر يتعلّق بقطار يجب أن نركبه، وهو ماضٍ بنا أو من دوننا."[101] ولعلّ أحد أهمّ استعمالات التكنولوجيا والتي يرى بعض الإعلاميّين العرب أنّها تخدم اللغة العربيّة هو اتّخاذها وسيلةً لتجاوز التعليم التقليديّ التلقينيّ وتنمية تعليم مهارات اللغة العربيّة بواسطة الوسائل الرقميّة التفاعليّة، فالوسيط الرقميّ أثبت أنّه فتح الباب للشباب من أجل الكتابة والتعبير باللغة العربيّة وتطوير مهاراتهم فيها وزيادة معارفهم ومداركهم فيها وبها.[102]

3.0 أسباب تراجع اللغة العربيّة في مجتمعاتها من منظور الخطاب الإعلاميّ العربيّ

يضيء الخطاب الإعلاميّ العربيّ المعاصر على عدد من القضايا يجعلها السبب في تراجع اللغة العربيّة، وتبدو في تفاعلها ذات أبعاد متشعّبة بين السياسة والإدارة والاقتصاد والمجتمع إضافةً إلى التراكمات التاريخيّة. ويمكن رصد هذا التراجع على مستوى أربعة معتركات: (1) المعترَك السياسيّ الذي يشهد فجوة بين العربيّة والسياسيّ من جهة وبينها وبين السياسة من جهةٍ أخرى. نعني بالأوّل اغترابها على ألسنة كثير من السياسيّين العرب وخطاباتهم، ونعني بالثاني عدم جدّيّة متابعة القرارات السياسيّة لتفعيل دورها والتمكين لها في مجتمعاتها؛ (2) المعترك الاقتصاديّ والإداريّ الذي تكاد اللغة العربيّة تغيب فيه بوصفها لغة تراسل ومعاملات رسميّة وتجاريّة؛ (3) معترك الصراعات والحروب الذي تنزف فيه اللغة العربيّة وهي تخوض إلى جانب أبنائها الحروب الاستعماريّة الخارجيّة أو الصراعات الداخليّة؛ (4) المعترك الاجتماعيّ الذي، عوض أن يُستثمر الاختلاف فيه بين اللغة العربيّة ولهجاتها أو لغاتها المحلّيّة أو حتّى وافدها اللغويّ بوصفه تعدُّدًا صحّيًّا مثريًا ومجدّدًا للمنظومة اللغويّة العربيّة، نجده يفتح هوّة السقوط في فخّ الخلاف والعودة إلى الصراع من أجل هيمنة المركز ولغته.

3.1 المعترَك السياسيّ–الفجوة بين العربيّة والسياسة

يحضر في الخطاب الإعلاميّ العربيّ نقاش واسع حول أزمة اللغة العربيّة في الدائرة السياسيّة على مستويَين: مستوى السياسيّين في ممارساتهم اللغويّة الشخصيّة من حيث تدنّي مستوى الكفاءة اللغويّة لدى العديد منهم؛ ومستوى المسؤوليّة السياسيّة عن اللغة العربيّة من حيث إهمال الحكومات العربيّة لها في الإطار التشريعيّ أو في مراقبة تنفيذ هذا الإطار، وهو ما أدّى إلى تهميشها والتقليل من قدرها ومكانتها ومن فاعليّتها في مجتمعاتها.

كثيرًا ما يردُ التذمّر الإعلاميّ من مستوى لغة الخطابات السياسيّة لبعض المسؤولين العرب، ولعلّ درجة التذمّر تبلغ أقصاها عندما تُلقى هذه الخطابات بغير اللغة العربيّة التي هي اللغة الرسميّة في البلدان العربيّة. ولا يكاد يسلم بلد عربيّ من هذه الظاهرة، فقد استاء أحد الكُتّاب العرب من أنّه "في مؤتمر عُقِد في شرم الشيخ لم ينطق أحد من القادة العرب بلسان عربيّ سليم إلّا القليل،" ووصف هذه الظاهرة بأنّها مُرعبة لأنّها تُشير إلى التردّي الحضاريّ وعدم احترام الهويّة ونكران العربيّة وربّما السخريّة منها.[103] ويبلغ هذا التذمّر حدَّ الألم لدى رئيس مجمع اللغة العربيّة في القاهرة الذي قال: "يؤلمني نطق السياسيّين الخاطئ للّغة العربيّة، وكم أودّ أن تتغيّر الحال [...] بل إن المؤسف أكثر أنّ أحد البرلمانيّين ألقى خطبة في 19 دقيقة تخلّلها أكثر من 150 خطأ، وهو ما لم يكن يحدث في السنوات البعيدة الماضية حيث كان الساسة يجيدون الحديث بالعربيّة الفصحى [...] كما أنّ ثمّة سياسيّين عربًا اليوم يتحرّون اللغة السليمة في خطاباتهم،"[104] بل ووصل الوضع أقصاه عندما رفض وزير التربية الوطنيّة والتكوين المهنيّ المغربيّ الإدلاء بتصريح صحفيّ باللغة العربيّة لمراسلة قناة فرنسيّة في باريس مصرّحًا أنّه "لا يتقن العربيّة" اللغة الرسميّة لبلاده، ووصف الإعلامُ المغربيّ هذا الموقف بأنّه مؤشّر على تهديد الأمن التربويّ واللغويّ للدولة لأنّ اللغة العربيّة ترتبط بحفظ الأمن القوميّ الثقافيّ وصون السيادة الوطنيّة في البلاد.[105]

وفي تونس لا تخبو نبرة السخط من هذه الظاهرة، خاصّة تجاه بعض الساسة الذين نبذوا الحديث بالعربيّة في الملتقيات الدوليّة وفضّلوا الحديث باللغة الأجنبيّة رغم أنّهم لا يجيدونها، كما فعل أحد رؤساء الجمهوريّة السابقين حين تحدّث بالإنجليزيّة في كلمة ألقاها خلال زيارته للولايات المُتّحدة. وقد جعله هذا الفعل موضع تندّر في الإعلام التونسيّ (خاصّةً أنّه لا يجيد الإنجليزيّة)، وكان يعفيه منه أن يتحدّث بلغته الأمّ.[106]

وحتّى على مستوى الخطاب الرسميّ والبيانات السياسيّة التي تتوجّه بها الكتَل السياسيّة العربيّة إلى ناخبيها، ليست اللغة العربيّة بأفضل حالًا. فعلى سبيل المثال كان أحد بيانات أكبر حزب من الأحزاب الأردنيّة موضوع تحليل في بعض الصحافة الأردنيّة التي رصدت فيه أخطاء وصفتها بالـ"كبيرة" في حقّ الحزب وفي حقّ المجتمع الأردنيّ الناطق بالعربيّة أساسًا والذي وُجِّه البيان لخدمة مصالحه بالدرجة الأولى![107]

ولم يقتصر رصد الخطاب الإعلاميّ العربيّ لهذه الفجوة على المستوى الشخصيّ للغة السياسيّين بل تجاوزه إلى القرارات السياسيّة. والسياسة اللغويّة حسب تعريف لويس جان كالفي هي "مُجمَل الخيارات الواعية المُتَّخَذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعيّة، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن."[108] فما يوضع من قوانين وتعليمات وأنظمة حول التخطيط اللغويّ وفاعليّة اللغة في المجتمع هو كلّ تلك الجهود التي تشرّعها السياسة وترعى تنفيذها، سواء تولّى التنفيذَ أفراد أو مؤسّسات أو حكومات. وقد لاحظ بعض الكتّاب المغاربة أنّ "الأنظمة العربيّة لا تعير لغتَها اهتمامًا، كما أنّ السلطات تشعر بالحرج لأنّها لا تجيد لغتَها."[109] بل وقال بعض الصحفيّين العرب إنّه لا تخلو دولة عربيّة من وجود سياسات لغويّة لكن هذه السياسات تواجه إهمالًا في تطبيقها على أرضِ الواقع، لأنّ الكثير من الحكومات العربيّة أصدرت قرارات بإلزاميّة التعليم والخطاب الإعلاميّ باللغة العربيّة، وهذه القرارات للأسف لم تسِرْ في مجراها الجادّ على أرض الواقع.[110] وأكبر مثالٍ على عدم تمكّن القرارات السياسيّة من إرساء وضعٍ قارّ لتمكين اللغة العربيّة في مجتمعاتها هو ما يشكو منه الإعلام المغاربيّ من استمرار فوضى الازدواجيّة والثنائيّة اللغويّة حتّى في المستوى الرسميّ رغم أنّ دساتير هذه الدول تنصُّ صراحة على رسميّة اللغة العربيّة وعلى ضرورة الاهتمام بها.[111]

ففي الجزائر كانت اللغة الفرنسيّة هي اللغة الطاغية على كلّ المواقف الرسميّة وكلّ مجالات الحياة، ولعلّ أكثرها حساسيّة مجال التعليم، فكان لزامًا أن تنتهج سياسة لغويّة تُمَكّنها من استرجاع هويّتها الوطنيّة. ولأجل ذلك اتّخذت وزارة التربية قرارًا يقضي بإدخال عمليّة التعريب بالتدرّج إلى مناهج التعليم على مستوى جميع المؤسّسات التعليميّة لإعلاء الثقافة العربيّة الجزائريّة[112] وتكريس تداوُلها في كلّ الميادين. لكنّ القرار لم يُفعَّل بالشكل الذي كان في طموحات القرارات السياسيّة والمجتمع، وقد لاحظ الإعلام الجزائريّ غياب التخطيط اللغويّ الشامل، وهو ما أدّى إلى اضمحلال وتراجع سياسة التعريب التي انتهجتها الجزائر مبكّرًا رغم بقائها ضمنيًّا في حيّز التنفيذ الدستوريّ.[113]

وكذلك الحال في المملكة المغربيّة التي تبنّى دستورها اللغة العربيّة بشكل رسميّ 1962 واستمرّ هذا الطابع الرسميّ في دستور 1996، وأكّده دستور 2011 الذي نصّ على أنّ "تظلّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة في الدولة، وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها."[114] ومع هذا ظلّ استعمالها محدودًا على المستوى الرسميّ، حيث ما زالت الفرنسيّة لغة تعليم العلوم إلى جانب العربيّة في التخصّصات الإنسانيّة، ولا تزال بعض القنوات تبثّ الأخبار بالفرنسيّة أو باللهجة المحلّيّة.[115]

وفي الأردن رصدت الصحافة الأردنيّة صدور قانون يحثّ أصحاب شركات الإعلان والمؤسّسات العامّة والخاصّة ومسيّري المحلّات التجاريّة على استخدام اللغة العربيّة في مراسلاتهم وإعلاناتهم وفي لافتات المحلّات بجانب اللغة الأجنبيّة إن وجد، ومع ذلك لاحظت أنّ هذه القوانين بقيت حبرًا على ورق في ظلّ انتشار اللغة الأجنبيّة في أسماء المتاجر. كما هناك موادّ أخرى تقنّن لحضور العربيّة في لغة التعاملات والتوثيقات والإعلانات وغيرها، ولم تجدْ صدًى في الممارسة. بل ورغم وضع عقوبات جزائيّة عند عدم الالتزام فإنّ متابعة تنفيذ هذه القوانين لم تُنزَّل في الواقع، والرُّخص ما زالت تُجدَّد لأصحاب هذه المخالفات رغم علم المسؤولين بتجاوُزاتهم.[116] وفي نفس الصدد تناولت بعض الأقلام الصحفيّة في الجزائر القرار الذي صدر في صائفة 2019 والقاضي بعقوبات ردعيّة بالإقفال لكلّ المحالّ التجاريّة التي لا تعرّب لافتاتها،[117] ومع هذا ما يزال مفتوحًا من لم يستجب منها لهذا القرار.

3.2 المعترك الاقتصاديّ والإداريّ – غياب تفعيل العربيّة لغةً للتعاملات

مع انتقال العالم من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة الذي دعت إليه اليونيسكو منذ 2005، صار استثمار اللغة في تدوير المعرفة وإنتاج الخدمات أمرًا ضروريًّا لتحقيق الحضور في الفعل الحضاريّ الراهن. فاللغة من هذا المنظور هي أداةٌ لتنمية المردود الاقتصاديّ للدّول والمؤسّسات من خلال تحقيق ما يُسمّى "اقتصاد المعرفة" الذي تحضر فيه بوصفها محرّكًا للاقتصاد والتجارة ومنتِجًا للحاجة والخدمة المجتمعيَّين. لكنّ هذه العلاقة قد أصابها الوهن في الوطن العربيّ ولم ترقَ إلى المستوى المطلوب، كما ترى بعض الأصوات الإعلاميّة العربيّة.[118]

وفي ظلّ ما استعرضناه من سيطرة اللغات الأجنبيّة على المجالات السياسيّة والاقتصاديّة والتجاريّة سجّلت العربيّة تراجعًا كبيرًا، وهذا ما لاحظته بعض المنابر الإعلاميّة العربيّة عندما أشارت إلى أنّه، في الأردنّ مثلًا، أصبحت أبسط إيصالات الشراء في العقود التجاريّة تُوَثَّق بلغات أجنبيّة، لتنشأ فجوة بين اللغة العربيّة بوصفها لغة المجتمع الرسميّة وبين غيابها عن كونها لغة هذا القطاع أو كونها مجرّد أداة شكليّة فيه، وهو ما يضع عبئًا اقتصاديًّا على الدول التي تعتمد على لسان الغير في بناء نهضتها.[119] وتجاوز الأمر إيصالات الشراء وانتقل من القطاع التجاريّ إلى لغة التداول المجتمعيّ، كما لاحظ بعض الإعلاميّين، حيث تأثّرت اللغة العربيّة بدخول مفردات أجنبيّة تجاريّة اعتُمِدتْ ضمن لغة المجتمع، نحو كلمة "التليفون" البديلة عن كلمة الهاتف، و"لايف ستايل" بدلًا من نمط الحياة، وغيرها كثير.[120]

واجتياح اللغة الأجنبيّة للقطاع التجاريّ لم يقتصر على بضع كلمات دخيلة، بل غزا القطاع التجاريّ جملةً. ومن هذا القبيل ما عبّر عنه أحد الصحفيّين الكويتيّين حول الخدمات المطعميّة حيث رصد أنّ كثيرًا من المطاعم أعدّت قوائم الطعام بالإنجليزيّة وقلّما ترد فيها مفردة عربيّة واحدة، رغم أنّ معظم السكّان يعرفون العربيّة بشكلٍ جيّد، ولذلك من المفترض أن تتضمّن اللائحة اللغةَ العربيّة إضافة

إلى اللغة الإنجليزيّة، لا أن تُلغى بالكامل. ولا يتبنّى الصحفيّ فكرة إقصاء اللغة الأجنبيّة التي صارت ضرورة اقتصاديّة بواقع الحال لأنّ الجالية الأجنبيّة في البلاد توجد بنسبة معتَبَرة، لكنّ جودة المكان – حسبه – تُقاس بأصالته وعراقته حيث ينبغي أن تتجلّى العربيّة في أبسط أموره وأعقدها ما دام في بلادٍ لغتها الرسميّة والمجتمعيّة هي العربيّة.[121] وإذا كان مفهومًا أن تكون اللغة الأجنبيّة لغة ثانيّة إلى جانب العربيّة في هذه اللوائح، فإنّه غير مفهوم أن تُقصى العربيّة منها وكأنّما السوق غير موجّه للمستهلك العربيّ ابن البلد، فكثيرٌ من الجهات التي تُعدُّ محرّكًا رئيسًا لاقتصاد البلاد تعتمد الإنجليزيّة كلّيًّا دون أدنى اعتبار للّغة العربيّة، نحو البنوك ووكالات بيع السيّارات والشركات.[122]

وخلال إحدى المقابلات الصحفيّة، أكّد الأستاذ بلال البدور رئيس مجلس إدارة جمعيّة حماية اللغة العربيّة في الإمارات العربيّة المتّحدة أنّ البنوك العاملة في المنطقة العربيّة ما زالت مصرّة على استخدام اللغة الأجنبيّة في جميع معاملاتها، في حين يمكنها الاعتماد على العربيّة بسهولة، مُشيرًا إلى اعتماد شركات ومؤسّسات كثيرة على اللغة الإنجليزيّة بحجّة أنّها لغة تربط وتجمع الجنسيّات المختلفة.[123] ويبدو أنّ هذا الواقع سائد في شبكة كبيرة من القطاعات تشترك في ترسيخ هذا الوضع الإقصائيّ للّغة العربيّة في المجال الاقتصاديّ، حيث يعزو أحد المسؤولين العُمانيّين سبب التعامل باللغة الإنجليزيّة في الشركات العمانيّة إلى أنّ المعاملات الماليّة تدور باللغة الأجنبيّة فتتبعها جميع المعاملات الأخرى ضرورةً، ورأى أنّ السبيل إلى تفعيل العربيّة فيها هو تعريب المعاملات. كما أنّ المعاملات في الشركات الخاصّة وبعض المؤسّسات الحكوميّة تجري باللغة الإنجليزيّة وليس باللغة العربيّة، ومن أجل تفعيل الحركة الاقتصاديّة وفتح قنوات التجارة ومناصب العمل من الطبيعيّ أن تتوجّه الجامعات والكلّيّات الحديثة إلى اللغة الإنجليزيّة لغةً للتعليم بدلًا من العربيّة، وهو ما جعلنا نعيش في بيئة غريبة عن هويّتنا ولغتنا وهذا يُشكّل خوفًا كبيرًا على المنطقة العربيّة ككلّ.[124]

3.3 معترك الحروب – اللغة حين تنزف

إنّ الحروب والصراعات السياسيّة الناجمة عن طبيعة التركيبة المجتمعيّة أو العرقيّة لبعض الدول العربيّة تحضر بقوّة في تفعيل نقاش إعلاميّ عربيّ جادّ وحادّ حول تغييب اللغة العربيّة في مجتمعاتها. ويظهر هذا الموضوع بحدّة أكبر في المناطق التي تعرف نزاعات سياسيّة أشدّ، فمثلًا، يناقش الإعلام العراقيّ نزاع الأحزاب الحاكمة في بغداد مع السياسيّين الأكراد، حيث حدثت مواجهة بين الحكومة العراقيّة وبين السلطاتِ الكرديّة التي حاولت فرض اللغة الكرديّة على العرب وغيرهم من الأقلّيّات الدينيّة والعرقيّة في المدن والضواحي التي تقع تحت إدارتها، وكذلك منعتهم من كتابة الأسماء واللافتات باللغة العربيّة على الشوارع والمتاجر.[125] وفي الجزائر انعكست المواجهة العرقيّة على اللغة العربيّة، وكانت استجابة الحكومة الجزائريّة باحتواء الأزمة عن طريق ترسيم اللغة الأمازيغيّة لغةً وطنيّةً رسميّةً إضافةً إلى العربيّة بموجب تعديل دستوريّ عام 2016، وفي السنة التالية أُنشئت أكاديميّة اللغة الأمازيغيّة التي أوكِلَت إليها مهامّ تقعيد وتطوير اللغة الأمازيغيّة ودعم مكانتها في المشهد اللغويّ الوطنيّ والجهويّ.[126]

غير أنّ الخطر الأكبر على اللغة العربيّة في هذا المجال – كما ترصده بعض التوجّهات الإعلاميّة العربيّة – هو الحروب، فآثار الحروب التي خاضتها الدول العربيّة من حِقبٍ ماضية ما زالت تشوّش العلاقة بين اللغة العربيّة ومجتمعاتها أفرادًا ومؤسّسات، وما تزال تعيق تطوّر العربيّة واستثمارها في الإنتاج المعرفيّ. والحروب الإقليميّة اليوم نشأت عنها موجة هجرة كبيرة نحو بلدان غير ناطقة بالعربيّة، بل حتّى الذين هاجروا إلى بعض الدول العربيّة أصبحوا يعانون، فسورية – التي كانت عنايتها بالعربيّة وتطويرِها عنايةً خاصّةً جعلتْها تتبنّاها لغةً لنظامها التعليميّ – أفرزت موجات من اللاجئين الذين وجدوا أنفسهم في بلدان لا تستخدم اللغة العربيّة في التعليم، كما هو حال وجودهم في الجار لبنان الذي يتبنّى الإنجليزيّة أو الفرنسيّة في نظامه التعليميّ.[127] ومن جهة أخرى، ينشأ عن الحروب هجرة الأدمغة، حيث ينتقل القادرون إلى الخارج لتجنّب الحروب أو العثور على الأمل وتأمين مستقبل لأطفالهم، لكنّهم يفضّلون في معظم الأحيان اللغات الأجنبيّة على العربيّة الفصحى معتبرين أنّها أكثر عمليّة، وأفضل للمظهر الاجتماعيّ، ويرجّحون أنّها تضمن لهم وظيفة.[128]

3.4 معترك التركيبة التعدّدية لبعض المجتمعات العربيّة – من غنى الاختلاف والتعدّد إلى فخّ الخلاف وهيمنة المركز

إنّ العلاقة بين الفصحى واللهجات علاقة قديمة تعود إلى نشأة اللغة نفسها كما سبقت الإشارة إليه، وقد اتّسمت بالطبيعيّة حين كان يُنظر إليها من زاوية لغويّة لسانيّة صرفة، لكنّها تُحمَّل اليوم حمولات أخرى بسبب محاولات التبرير للنزعات وزجّ اللغة في هذه التبريرات. ولذلك طفت إلى السطح أعراض غير صحّيّة تصف العلاقة بين الفصحى والعامّيّة وكأنّها علاقة صراع مستمرّ. ويعتبر الدكتور موحي الناجي أنّ التنوّع الثقافيّ في غياب سياسات واستراتيجيّات فعّالة لتعزيز التنوّع اللغويّ يمكن أن يُفقد الملايين من الناس الحقّ في الانخراط في النقاش العامّ وفي الديمقراطية التشاركيّة والتنمية المستدامة.[129] فإذًا، التعدّد اللغويّ قد يكون من أسباب النزاعات حقيقيّةً كانت أو وهميّة، وتكريس اللغة العربيّة لغة رسميّة لا ينفي هذا التنوّع داخل الوطن العربيّ، فلكلّ دولة لكنتها الشعبيّة التي تتباين على امتداد البلد الواحد، كما أنّ هناك ألسنة متداولة تصل إلى حدّ كونها لغات خاصّة، كالكرديّة والقبطيّة والنوبيّة والأمازيغيّة، وهو ما ينفي سطوة لغة واحدة مركزيّة.[130]

ولذلك، يحاول المنحى التفاؤليّ في الخطاب الإعلاميّ العربيّ أن يؤسّس لنوع من التعايش بين العربيّة وتنوّعاتها اللهجيّة من جهة وبينها وبين اللغات المحلّيّة في مناطقها من جهة أخرى، وذلك بناءً على أنّ هذا التوافق وحده هو الضامن للأمن الثقافيّ والسلم الاجتماعيّ بوصفه "أحد الرهانات الرئيسة في مرحلة ما بعد العولمة، ويعتقد الخبراء أنّ كلّ الصراعات المدمّرة التي يشهدها عالمنا اليوم ذات خلفيّة ثقافيّة أو أيديولوجيّة."[131] وتقترح أصوات من هذا المنحى إيجاد حلّ يضمن تفعيل التلاقح اللغويّ وتهدئة نبرة الصراع والمواجهة في المجتمعات العربيّة المتعدّدة ثقافيًّا من خلال تحجيم الهوّة بين الفصحى واللهجات أو اللغات الأخرى. ومن هذه الاقتراحات اعتماد ما يسمّيه علماء الاجتماع اللغويّ "العامّيّة المتنوّرة" التي تعني تلقيم الدارجة كلمات من الفصحى للارتقاء بها إلى أن تكون أداةً للتعليم، هذا إضافة إلى تبسيط الفصحى لتقريبها من المتعلّم وجعلها تساير العلوم والآداب الحديثة.[132]

ويقدّم الإعلام الموريتانيّ نموذجًا عن هذا التعايش اللغويّ في بلد متعدّد الثقافات تتعايش فيه أغلبيّة عربيّة – بالمعنى الثقافيّ على الأقلّ – تتشارك المعتقد واللغة والقيَم والأزياء والعادات والتاريخ مع مجموعات "إفريقيّة «بولاريّة» و«سوننكيّة» و«ولفيّة» لها ميزاتها الثقافيّة الخاصّة وتتقاسم مع جميع الموريتانيّين الدين والوطن والتاريخ والجغرافيا والمصير المشترك والكثير من القواسم الحضاريّة الأخرى، وهذا يفترض في بعده الثقافيّ عملية تثاقف مستمرّة في الزمان والمكان."[133] وفي خضمّ هذا التفاعل "لم تُنتِج اللغة العربيّة أيّ نمط لغويّ سلطويّ يميّزها عن غيرها أو يقلّل من شأن اللغات المحلّيّة الأخرى، وقد انتقل الكثير من مصطلحات اللغة العربيّة إلى اللغات الإفريقيّة بسهولة، كما استقبلت اللهجة «الحسانيّة» – وليدة اللغة العربيّة – الكثير من الكلمات من اللهجات المحلّيّة دون أي استعلاء ثقافيّ."[134]

وفي المجتمع المغربيّ يدعو الخطاب الإعلاميّ إلى احترام التعدّديّة اللغويّة والثقافيّة العربيّة الفصحى والأمازيغيّة، والحفاظ على اللهجات واللغات الأجنبيّة والثقافات المحلّيّة والانفتاح على اللغات الأجنبيّة. ويستدعي ذلك الارتقاء باللغتَين العربيّة الفصحى والأمازيغيّة واستثمارهما معًا في مجالات التعليم والإعلام والإدارة مع تعزيز تعليم اللغات الأجنبيّة الحديثة والتفكير النقديّ في المدارس والجامعات.[135]

4.0 الخاتمة: نحو إشراك الإعلام في صناعة مستقبل فاعل للّغة العربيّة

في هذه المحطّة الأخيرة من المحور سنقدّم خلاصة لما يصوّره الخطاب الإعلاميّ العربيّ بخصوص واقع العربيّة في مجتمعاتها، نضيء فيها على الثغرات التي يركّز عليها الفريق المتشائم وعلى إمكانات التجاوز التي يركّز عليها الفريق المتفائل. وفي النقطة الثانية – واستنتاجًا من الخلاصة الأولى – نقترح نموذجًا يجعل الإعلام شريكًا محوريًّا واستراتيجيًّا في تمكين العربيّة في مجتمعاتها ويستفيد من الصورتين المتشائمة والمتفائلة التي أضاء عليها الخطاب الإعلاميّ في تحليله لواقع اللغة العربيّة.

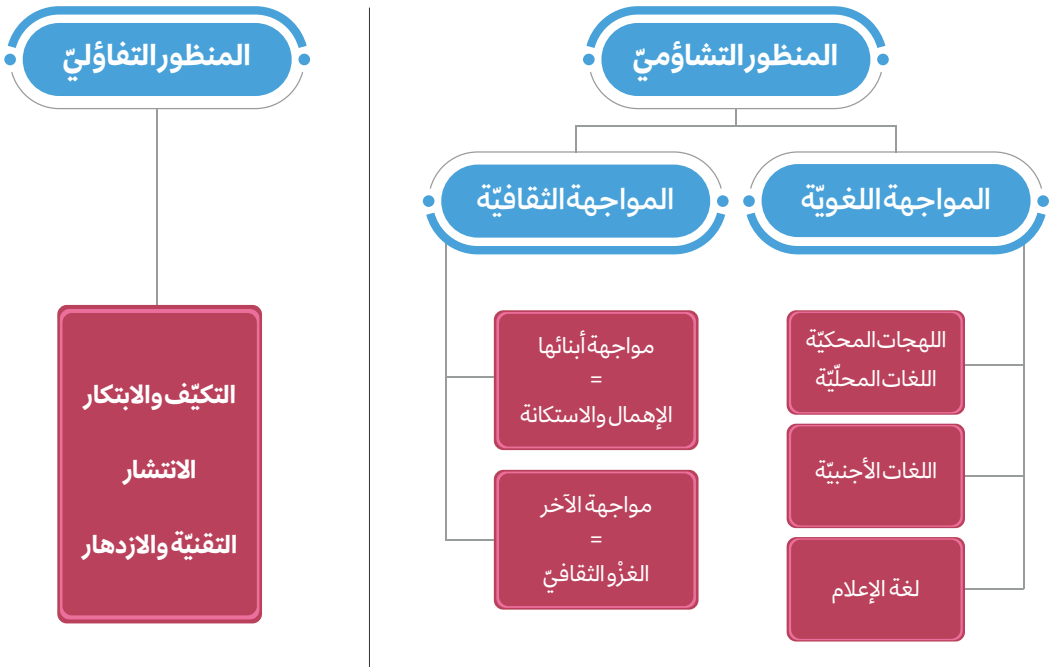
4.1 واقع اللغة العربيّة من منظور الإعلام العربيّ بين الاندثار والابتكار والانتشار

يمكننا تلخيص المشهد الإعلاميّ العربيّ في توصيفه لواقع اللغة العربيّة من منظورَين: الخطاب المتفائل والخطاب المتشائم (انظر الشكل 1 فيما يلي). فالخطاب المتشائم عبّر عن واقع اللغة العربيّة في مجتمعها من خلال النقاط الآتية:

1. دقّ ناقوس الأخطار التي تهدّد باندثار اللغة العربيّة واندثار هويّة الإنسان العربيّ بالتبع. فالمواجهات التي تكابدها العربيّة – لغويّةً كانت (كمواجهتها للّهجات، واللغات المحلّيّة، واللغات الأجنبيّة)، أو ثقافيّةً (كمواجهتها الشعور بالدونيّة عند أبنائها، والغزو الثقافيّ) – استنفدت قوّتَها التي يُفتَرض أن تُصرف في الاستثمار في بناء مجتمع معرفيّ. ونتيجةً لذلك، غاب دورها في التنمية المجتمعيّة، ففقدت مكانتها الروحيّة في وجدان أبنائها وفقدت قيمتها الثقافيّة والاقتصاديّة والسياسيّة في مجتمعاتها. فاللغة العربيّة – وفق هذا الفريق – ليست بخير، خاصّة وأنّ مواجهتها تنتقل أحيانًا إلى مستوى الحروب والنزاعات فيزيد ذلك من إضعافها.
2. في خضمّ هذه المواجهات التي تقف وراءها السياسة (بعدم متابعة القرارات الداعمة للّغة العربيّة، وبنبذ بعض السياسيّين لها على المستوى الشخصيّ وعدم تمكّنهم منها)، والاقتصاد (بغيابها في المعاملات التجاريّة والإداريّة)، والمجتمع (بضعف مستوى مخرجات التعليم فيها، وهشاشة البرامج التعليميّة) ضمُرت علاقة اللغة العربيّة بمجتمعاتها. وهذا الضمور يعني انصراف الإنسان العربيّ عن لغته لعدم تلبيتها لحاجاته، وهو من أكبر المهدّدات الوجوديّة للّغة العربيّة والإنسان العربيّ والمجتمعات العربيّة ككلّ.
3. بعض وسائل الإعلام تقدّم نموذجًا لغويًّا لا يتوافق مع طموحات المجتمعات العربيّ ولغتها العربيّة، فهي تجني على اللغة بتشويهها (بالعامّيّات وبضعف مستوى المحتوى الإعلاميّ ومستوى الإعلاميّين) وبنشرها أفكارًا تشجّع على نبذها لصالح غيرها من اللغات وبتبنّيها نبرةً تهميشيّة لها أو استهزائيّة بها.

أمّا الخطاب المتفائل، فقد استثمر في عوامل الخطر هذه وركّز على بصيص النور فيها من خلال القضايا التالية:

1. المخاطر التي قد تكون مهدِّدة للّغة العربيّة تدلّ في طيّاتها على ممكّنات الصمود والابتكار الذي تتكيّف به العربيّة مع لحظتها الراهنة وتستجيب لمتطلّبات البقاء. ذلك أنّها تحقّق مع تعدّد قنوات وسائل الإعلام انتشارًا واسعًا ومتغلغلًا بين أفراد المجتمع على مختلف طبقاتهم، ومع انتشار الإعلام الرقميّ اتّسع مجال انتشارها إلى آفاق العالم بواسطة الروابط الدينيّة أو الدبلوماسيّة.
2. تزدهر اللغة العربيّة عبر وسائل الإعلام التي تسهم في خلق التكافل اللغويّ بين اللغة العربيّة ولهجاتها وبينها وبين اللغات الأخرى، وهو ما يدلّ على قابليّتها لأن تتكيّف وتتجدّد لتواكب حاجات الناس اللغويّة. وعليه، لا ينبغي اعتبار اللهجات واللغات المحلّيّة أو حتّى اللغات الأجنبيّة مهدّدات بقدر ما ينبغي النظر إليها بما هي منابع تجدُّد للّغة العربيّة. فالإعلام بإمكانه أن يستثمر في التعدّد اللهجيّ والاختلاف اللغويّ والتنوّع الثقافيّ وأدوات التكنولوجيا المنفتحة لإثراء اللغة العربيّة وتوسيع انتشارها والاهتمام بتطويرها.



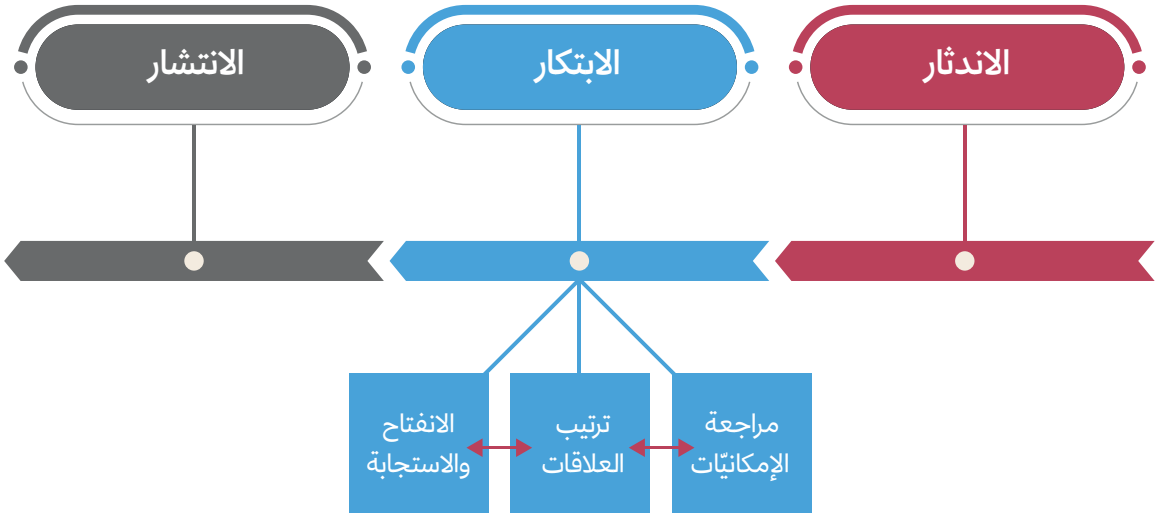
شكل 1. واقع اللغة العربيّة من منظور الإعلام العربيّ، المصدر: فريق البحث

فإذًا، نحن أمام قضيّتين: القضيّة الأولى هي الصورة التي يقدّمها الإعلام العربيّ عن واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها، وينقسم فيها إلى متشائم ومتفائل: المتشائم – والذي هو الأكثر انتشارًا والأكثر بروزًا والأعلى صوتًا – يدقّ ناقوس خطر الاندثار، والمتفائل يتلمّس في المعطيات الراهنة ملامح الابتكار والإبداع والانتشار في اللغة العربيّة. وكلا الموقفَين يشي بملامح قد تعين على تلمّس رؤية استشرافيّة نحو جعل الإعلام طرفًا في تمكين اللغة العربيّة في مجتمعاتها. نعني رؤيةً كلّيّةً تعرِف العقبات والثغرات وترى بصيص الأمل من خلالها وتعرف السبيل إلى الحلّ. والقضيّة الثانية هي أنّ الخطاب الإعلاميّ العربيّ ناقش لغته أيضًا، وقدّم نفسه بوصفه شريكًا في صنع واقع اللغة العربيّة في مجتمعاتها، سواءٌ نظَر إلى شراكته هذه إيجابيًّا أو سلبيًّا كما رأينا. ولأنّ الإعلام جهاز تواصل ذو طبيعة لغويّة فهو يعكس واقع اللغة العربيّة بحمولتها الوجدانيّة ووزنها الاقتصاديّ والمجتمعيّ، ولذلك كان من حقّه، ومن واجبه أيضًا، أن يكون الشريك الأقوى الذي يمكنه أن يأخذ بيد اللغة العربيّة إلى الفاعليّة في صناعة موقف لغويّ عامّ سليم في مجتمعها.

من هذا المنطلق، نحاول اقتراح نموذج لإشراك الإعلام في بناء مستقبل فاعل للّغة العربيّة وذلك من خلال ربطه بكافّة عناصر المجتمعات العربيّة من سياسة، واقتصاد، وثقافة، وتعليم، وتكنولوجيا، وإدارة. ويقوم هذا النموذج على ثلاثيّة «الاندثار-الابتكار-الازدهار» التي استخلصناها من نتائج الرصد الذي قمنا به لواقع العربيّة من منظور الخطاب الإعلاميّ المعاصر.

4.2 نموذج تفاعليّ لإعلام عربيّ في خدمة العربيّة

بين الاندثار والانتشار نقترح نموذجًا علائقيًّا بين الإعلام والمجتمعات العربيّة يكون قائمًا على تطوير مفهوم "الابتكار" بوصفه المجال الذي تتجاوز به اللغةُ العربيّة "الاندثار" الذي حذّر منه الخطاب الإعلاميّ العربيّ المتشائم وتسعى به إلى "الانتشار" الذي رفعه الخطاب الإعلاميّ العربيّ المتفائل. و"الابتكار"، وفق رؤيتنا، يمرّ بثلاث مراحل: مراجعة الإمكانيّات، وترتيب العلاقات، والانفتاح والاستجابة (الشكل 2).



الشكل 2. نموذج الإعلام العربيّ المقترح، المصدر: فريق البحث

4.2.1 مراجعة الإمكانيّات

من أجل مواجهة خطر اندثار اللغة العربيّة، ينبغي للإعلام العربيّ أن يتكيّف مع مجتمعه وفق تقديره لدوره في خدمة لغته. والتكيّف في مجال البيولوجيا هو تغيّر جهاز الإعاشة استجابةً للمتغيّرات حوله، أيّ هو التغيّرات التي تطرأ على بنية الكائن والتي تنتُج بعد إدراك المحيط ومحاولة تجاوز المهدّدات والعقبات التي تأتي منه. وقد استعرناه في رؤيتنا هذه لنعني به التغيّرات التي تطرأ على اللغة العربيّة وعلى الإعلام في مرحلة تقدير الإمكانيّات أثناء الاستعداد للتكيّف مع التغيّرات.

فعلى جهاز الإعلام أن يراجِع دوره في المجتمعات العربيّة وعلاقته باللغة العربيّة، وإمكانيّاته المتوفّرة والمطلوبة لتفعيل دوره في تمكينها، لكي يستطيع أن يقدّر ما إذا كانت هذه الإمكانيّات تناسب الدور الذي وعاه بخصوص فاعليّته في أداء رسالته تجاه العربيّة أم لا. ونعني بالإمكانيّات كلّ مكوّنات الجهاز الإعلاميّ تشريعاتٍ ومنهجًا وأفرادًا ومؤسّسات تسيير ورعاية وغيرها. ونتيجةً لهذه المراجعة، يستطيع الإعلام أن يحدّد سقف علاقته بالسياسة والاقتصاد عن طريق مراجعة التشريعات والتمويل اللذَين يخصّان صلاحيّاته وأدواته ونشاطاته لكي يستعدّ للمطالبة بالتعديلات التي تناسب مسؤوليّته تجاه اللغة العربيّة ومجتمعها. ونعني على وجه التحديد أنّه على الإعلام أن يدرس وضع اللغة العربيّة في مجتمعاتها، وبناءً عليه يقدّر الدور الذي ينبغي أن يؤدّيه لتفعيلها في هذه المجتمعات، وعندئذٍ يراجع إمكاناته في أداء هذا الدور إمّا من خلال النظر في التشريعات والقوانين التي تجمعه بالفاعلين السياسيّين أو من خلال البحث عن منافذ الاستثمار والتعاون التي تجمعه بالفاعلين الاقتصاديّين، ليستنتج ويطالب بوضع أفضل يخوّله أن يؤدّي دوره في تحسين وضع اللغة العربيّة وتفعيلها في مجتمعاتها.

وفي هذا الصدد، من المهمّ أن يراجع الإعلام ما يملكه من إمكانيّات تشريعيّة لحماية اللغة العربيّة. وفي ذلك يرتبط مع السياسة بواسطة مراقبة ومتابعة تنفيذه القرارات السياسيّة التي تخصّ اللغة العربيّة. فتشريع القوانين لا يكفي لتنمية اللغة العربيّة على ما اتّضح عبر تاريخ التعريب وتقنيناته، لذلك على الإعلاميّ مطالبة السياسيّ بحقّه في مراقبة تنفيذ هذه القوانين المتعلّقة بإرساء اللغة العربيّة. فالإعلام هو السلطة الرابعة وصوت الشعب، ومن واجبه أن يطالب بآليّات تسمح له بحماية وجود وتطوّر هذا الشعب ولغته واحترامهما.

وضمن مراجعة الإمكانيّات، أيضًا، يراجِع الإعلام ما يملكه من موارد رعاية لخدمة اللغة العربيّة. وهنا يرتبط بالإدارة عن طريق الرعاية والتدريب. فمن حقّ

الإعلام العربيّ أن يطالب الحكومات العربيّة بإنشاء مؤسّسات "فاعلة" ترعى اللغة الإعلاميّة والمواضيع والنشاطات الإعلاميّة المتعلّقة باللغة العربيّة لا على مستوى الرقابة فقط، بل وعلى مستوى الإشراف الفنّيّ واللغويّ أيضًا. والرعاية تشمل توفير موادّ ذات مستوى لغويّ جيّد وذات مضمون نافع يبثّ أفكارًا إيجابيّة تجاه اللغة العربيّة، وتشمل أيضًا تأمين التدريب اللغويّ المناسب الذي يمكّن الصحفيّين من استخدام اللغة العربيّة بطريقة سليمة وجميلة أيضًا، لأنّ هذا ما سيضمن تنمية الذائقة اللغويّة لدى متابعي البرامج والموادّ الإعلاميّة.

> **على الإعلام العربيّ أن يجد لنفسه موقعًا محوريًّا في علاقاته مع العناصر الفاعلة في تنمية اللغة العربيّة، بطرح أسئلة حول المنافذ الميدانيّة التي يمكنه تنفيذ أدائه فيها وحول الفاعلين المجتمعيّين الذين يمكن إشراكهم في تحسين هذا الأداء. ومن أشكال هذه المرحلة أن يعيد الإعلام ترتيب بيته/قنواته (الصحافة المكتوبة والمرئيّة والمسموعة والإلكترونيّة)، وهذا من خلال ميثاق إعلاميّ للّغة العربيّة تحدّد بنودُه مستوى اللغة التي تسود الإعلام والشروط اللغويّة التي ينبغي أن تتوفّر في الإعلاميّ وفي المادّة الإعلاميّة.**

4.2.2 ترتيب العلاقات

نعني بترتيب العلاقات أنّه، بعد مراجعة الإمكانيّات، على الإعلام العربيّ أن يجد لنفسه موقعًا محوريًّا في علاقاته مع العناصر الفاعلة في تنمية اللغة العربيّة، بطرح أسئلة حول المنافذ الميدانيّة التي يمكنه تنفيذ أدائه فيها وحول الفاعلين المجتمعيّين الذين يمكن إشراكهم في تحسين هذا الأداء. ومن أشكال هذه المرحلة أن يعيد الإعلام ترتيب بيته/قنواته (الصحافة المكتوبة والمرئيّة والمسموعة والإلكترونيّة)، وهذا من خلال ميثاق إعلاميّ للّغة العربيّة تحدّد بنودُه مستوى اللغة التي تسود الإعلام والشروط اللغويّة التي ينبغي أن تتوفّر في الإعلاميّ وفي المادّة الإعلاميّة. ويرتّب الإعلام نشاطاته اللغويّة مع قنواته بإعادة جدولة النشاطات التي يسهم فيها من أجل إعادة إنعاش اللغة العربيّة وحمايتها من المخاطر التي يرى أنّها تحيق بها. ومن أمثلة ذلك إطلاق مبادرات لغويّة موسميّة تسهم فيها كلّ القنوات الإعلاميّة، وتخدم قضايا المرحلة واهتمامات المجتمعات وتزرع قيمًا مجتمعيّة ووعيًا لغويًّا. من ذلك، مثلًا، إطلاق حملة مسابقات تعنى باللغة في مشاريع التنمية الثقافيّة والاقتصاديّة، ومن ذلك أيضًا إطلاق حملات تصحيح اللغة، كأن يرفع الإعلام شعار نبْذ بعض الكلمات والعبارات التي تهزّ قيم ووحدة المجتمعات العربيّة مثلًا، أو بالعكس يدعو إلى ترسيخ بعض المفردات والعبارات التي تنمّي الإنسان العربيّ ومجتمعه. نعني بالأوّل أنّه بناءً على دراسة لمختصّين لغويّين واجتماعيّين يتّفق الخطاب الإعلاميّ العربيّ – كلّه أو إقليميًّا – على زرع شعور بالاشمئزاز والاستنكار نحو بعض الكلمات والعبارات التي تخدش العربيّة وحمولتها الثقافيّة. ومثال ذلك كلمة "تشيبّا" (chippa) التي صارت بديلًا في المجتمع الجزائريّ عن "الرشوة" تخفيفًا لحدّتها وللفكرة السلبيّة التي تحملها، أو كلمة "إكراميّة" التي حوّلتْها في المجتمعات المشرقيّة من مفهوم سلبيّ إلى معنًى إيجابيّ مرتبط بالكرم. فلو رفع الإعلام الجزائريّ في مختلف قنواته وإشهاراته شعار "رشوة ماشي chippa" (رشوة وليست تشيبّا)، والإعلام المشرقيّ شعار "رشوة مُش إكراميّة" سيعيد الحمولة السلبيّة للكلمة إلى وجدان المجتمع، لأنّ إلباس الكلمات مفردات أجنبيّة أو مفردات أقلّ حدّة أو أكثر نضارةً وترويجها يقلّل من وطأة الكلمة الأصليّة ومن حمولتها الثقافيّة والأخلاقيّة والدينيّة السلبيّة، ولذلك لا بدّ من العودة بها إلى صورتها العربيّة لتصحيح الوضع القيَميّ.

ومثال الصورة الثانية أن يتّفق الإعلام العربيّ على قيمة معيّنة دوريًّا (كلّ شهر أو كلّ فصل أو كلّ سنة) وينشر مجالها الدلاليّ في خطاباته، كأن يفعّل الحقل الدلاليّ للتسامح في إشهاراته وموادّه المقروءة ومنتجاته المرئيّة في كلّ مجتمع وفق خصوصيّة الثقافيّة كنشر عبارة "خاوة خاوة" (في المغرب العربيّ)، أو عبارة "والبادي أكرم"، أو مقتبَس الحديث الشريف "كلّكم لآدم". ويمكن إدراج هذه العبارات في الإعلانات مهما تنوّعت طبيعتها التي قد تكون استهلاكيّة أو ترفيهيّة، أو في اللوحات الإشهاريّة، أو حتّى في عناوين مسابقات فنّيّة وأدبيّة يعمل الإعلام على ترويجها. وهكذا يكون الإعلام قد استثمر في اللغة من حيث إعادة الكلمة إلى نصابها واستعمالها اللغويّ، واستثمر بها من حيث بثّ توجيه ثقافيّ وقيَميّ من خلالها. هذا الذي نسمّيه الاستثمار في الإنسان العربيّ باللغة العربيّة.

4.2.3 الانفتاح والاستجابة

نعني به في سياقنا أن الإعلام يجب أن يكون وسيلةً لإغناء اللغة بالأفكار والسياقات والدلالات والاستعمالات في مجتمعها، وأن يفسح لها أن تكون تثويرًا ثقافيًّا واقتصاديًّا ومجتمعيًّا واسعًا. فبعد مراجعة الإمكانيّات ومراجعة العلاقات لا بدّ من الوصول إلى نتائج تخصّ الاستجابة للمتغيّرات والتكيّف مع اللحظة التاريخيّة.

ونتيجةً للاستجابة والتفاعل اللذين تشهدهما اللغة مع المجتمعات العربيّة وظروفها ومع لحظتها المنفتحة على التكنولوجيّات والثقافات واللغات، يمكن للإعلام أن يكون وسيلة تضمن الازدهار اللغويّ والقيَميّ أيضًا بأن يضيءَ روح هذا التفاعل إيجابيًّا على المجتمعات العربيّة، وينشر قيمة الانفتاح والتسامح اللغويَّين مع الحفاظ على الهويّة اللغويّة. لأنّ اللغة العربيّة عندما تحتكّ بغيرها ستراجِع الكثير من القيم التي تدعوها للنزاعات من منطلق أنّ اللغات متسامحة بطبيعتها، يرفد بعضها بعضًا ويستفيد بعضها من بعض، ومن ثمّة ستسري قيم التعايش في المجتمعات من خلال لغتها التي يسهم الإعلام في تثويرها لكي ترقى معها المفاهيم والقيم التي تتبنّاها المجتمعات العربيّة.

والإعلام أيضًا في استجابته لعلاقته بالآخر هو وسيلة لازدهار اللغة، فهو في اضطراره لمواكبة اللحظة الحضاريّة الراهنة ينقّح أساليبه التبليغيّة والفنّيّة والخطابيّة وينعشها بما يكسبه من التلاقح مع الحضارات ومع الأجهزة الإعلاميّة الأخرى. ولغته أيضًا ستزدهر لأنّ اللغة حاملة للفكر، فإذا كانت لغة الإعلام راقية فسترقى اللغة أيضًا ويرقى معها مجتمعها.

والإعلام قادر أيضًا على أن يجعل اللغة العربيّة استثمارًا قويًّا ومضمونًا من خلال تشبيكها بالاقتصاد. فهي لغة مجتمع يطالب أن تُستجاب حاجاته بلغته، والإعلام يمكنه أن يربط بين اللغة وموارد الاقتصاد المحليّ لما له من قوّة في التأثير على

الرأي العامّ وعلى الجوّ اللغويّ العامّ للمجتمع العربيّ. وذلك بأن يشيعَ استعمال اللغة العربيّة في كلّ القطاعات رويدًا رويدًا، وهو عملٌ يحتاج جهود أفراد ومؤسّسات على مُدَد زمنيّة طويلة لكنّه يستحقّ، ومعه تزدهر اللغة تدريجيًّا لتستجيب لحاجات مجتمعها.

ويمكنه أيضًا أن يركّز قيمًا ترتقي بالمجتمعات عن نزاعاتها، فمثلًا، سلطة التسمية التي يملكها الإعلام هي من أقوى السُّلَط، لأنّ بإمكانه نشر أيّ مصطلح بسرعة وعلى مدى واسع، وهو أمرٌ معروف بالملاحظة. ولعلّ من أقوى الأمثلة على سلطة التسمية ما نلاحظه في المجتمع اللبنانيّ الذي تجاوز مرحلة الصراعات بترسيخ تسميات إيجابيّة تجاه الروابط الوطنيّة الموحَّدة والموحِّدة، كتسمية الجنديّ والشرطيّ بـ"الوطن". ولذلك نرى بوضوح وبعنفوان كيف أنّ الفرد اللبنانيّ يتشبّث بجيشه ويعتبره لحامًا قويًّا وضامنًا أكيدًا للوحدة الوطنيّة عندما ينادي شرطيًّا ينظّم المرور مثلًا بـ "يا وطن" بكلّ ما تحمله هذه الكلمة من انتماء وأمان وسلام.

هذا ما نسمّيه الازدهار، وأن تزدهر اللغة عن طريق الإعلام يعني أن تنتشر فتصير قادرة على تغيير سلوكيّات وذهنيّات المجتمعات العربيّة تجاهها. وإذا انتشرت فستؤثّر وتتأثّر، وتستجيب لتطلّعات أناسها ومجتمعاتها بمواكبة الحاجات المعاصرة، وتفقه بذلك التعايش والانفتاح وتغيّر خارطة الحروب والصراعات. ومن ثمّة، لن يعود في اللهجات واللغات والثقافات خطر، بل ستكون مصدر ثراء؛ ولن تكون التكنولوجيا مهدّدًا بل ستكون وسيلةً للازدهار، فاللغة تنتشر وتزدهر بالتكنولوجيا وتقدّم لها مادّة استثماريّة جيّدة من خلال البرامج الرقميّة والتطبيقات اللغويّة.

تزدهر اللغة عند دخولها سوق الاستثمار عن طريق الإعلام، لأنّه لن يكون بينها وبين مجتمعاتها فجوة وهي التي تقدّم لها خدماتها بلغتها التي تغنيها عن البحث عن لغة أخرى. وأن تزدهر اللغة عن طريق الإعلام، يعني أن يجعلها اهتمام الإعلام بها ونشره لها قادرة على مواكبة حركة الاقتصاد فتكون لغة التجارة والإدارة، لتقنع الإنسان العربيّ بأنّها تستطيع إدارة حياته ومتطلّباتها بلغته الراقية قيَميًّا. وبإمكان الإعلام أن يُشرِك القطاع الخاصّ في تنمية اللغة العربيّة بشتّى أنواع الوسائل، كرعاية حملات اللغة، ورعاية البرامج ذات القيمة اللغويّة الجيّدة والقيم الاجتماعيّة العالية. وهذا سينعكس على نظام التعليم وعلى آليّات التوظيف التي لن تمجّد اللغة الأجنبيّة على حساب العربيّة التي ستستطيع عندئذٍ أن تضخّ موارد بشريّة في سوق العمل.

أن تزدهر اللغة عن طريق الإعلام يعني أن تستفيد منها المنظومة الإعلاميّة في برامجها، وتنشرها وتنشر قيمها، وتزرع في الإنسان العربيّ الرغبة في أن يتكلّمها دون عقدة، وأن يختار التعلّم بها دون حساب الخسارات التي قد يواجهها في سوق العمل، ودون أن يشعر بالهزيمة النفسيّة.

أن تزدهر اللغة عن طريق الإعلام يعني أن تحرّك عملًا مشتركًا بين الإعلام والتعليم، وتفتح باب التفكير خارج الصندوق بوصفها أداة تواصل وإبلاغ ووعاء للتاريخ والحضارة والدين وغيرها من مقوّمات الهويّة. وعندئذٍ سيعمل الإعلام على تمكين المتعلّم منها بوصفها مهارات تواصل لا بوصفها مجرّد قوالب وقواعد فقط. وسيمكنه أن يعزّز المدخلات التعليميّة لأنّه نظام تعليميّ رديف يضخّ المادّة التعليميّة بموارد جذّابة ومفيدة. ولا شكّ أنّ من عوامل ازدهار اللغة والإعلام العربيَّين نشاطهما في السوق الرقميّ الذي يضمن لهما الاتساع والتنوّع عبر موادّ رقميّة عربيّة وتطبيقات عربيّة تستجيب لحاجات المستهلك العربيّ، وهو ما سيجعل تدوير المعرفة باللغة العربيّة فعّالًا وجذّابًا للمستهلك العربيّ المعاصر.

أخيرًا نقول، إنّ اللغة العربيّة ما زالت لغة تواصل بين أفراد مجتمعاتها، في صبغتها الفصيحة أو المحكيّة، وعليه تستحقّ تمكينها بالإعلام وتمكين الإعلام بها وهذا من خلال جعلها تبتكِر وتُبتَكَر. أن تبتكر اللغة إعلاميًّا يعني أن تتكيّف مع حاجات مجتمعاتها، وأن تُبتَكَر يعني أن تسمح للإنسان العربيّ أن يفكّر بها ويُحِلّها محلّ اللغات الأخرى التي يتوسّع انتشارها في الإعلام والمجتمعات العربيّة. مسؤوليّة ذلك ليست مسؤوليّة الإعلام وحده وإن كان الحلقة الأخطر، بل هي مسؤوليّة مشتركة تبدأ من التشريعات السياسيّة والمشاريع الاقتصاديّة والرعاية الإداريّة ولا تنتهي عند الشراكة مع التعليم والثقافة والجامعة وغيرها من القطاعات المجتمعيّة.

مقالة رأي

اللغة العربيّة... تحدّيات عدّة وفرص واعدة



بقلم: د. علي بن تميم
رئيس مركز أبو ظبي للّغة العربيّة

لا يسهل على أيّ مراقب لواقع اللغة العربيّة أو متخصّص في أحد علومها، وصف واقع اللغة العربيّة في زمننا هذا، ولا رصد تحدّياتها المتعدّدة. فمثل هذا الوصف يتطلّب جهودًا مؤسّسيّة جماعيّة ومنهجيّة، تتناول المسألة من جوانبها وزواياها المتعدّدة، ولا تقتصر على نظرة أحاديّة أو مسبقة أو على انطباعات عامّة. ولعلّ أوّل ما يستوقفنا في هذا السياق، هو النقص الفادح في البيانات والمعلومات المتعلقة باللغة العربيّة، فما نعرفه عن واقعها حاليًّا يكاد لا يتجاوز المعلومات العامّة، التي على أهمّيّتها لا تكفي لتأسيس نظرة موضوعيّة شاملة ومتعمقة، بل إنّ الكثير من الجهود المتفرقة، سواء في مجال الدراسات والبحوث، أو المشاريع والمبادرات، يضيع هباء، ولا يؤتي أُكله، بسبب تفرّق تلك الجهود وعدم الاستثمار الاستراتيجيّ فيها.

فنحن نعرف، على سبيل المثال، أنّ اللغة العربيّة هي إحدى أكثر اللغات انتشارًا في العالم، وأنّ عدد المتحدثين بها يتجاوز 420 مليون نسمة، يتوزّعون على أكثر من 35 دولة، وأنّها اللغة الرابعة من حيث عدد المستخدمين على الإنترنت، وتحتل المركز الخامس عالميًّا بحسب مؤشر قوّة اللغة PLI (مؤسسة انسياد عملت على قياس قوّة اللغة وتضعها ضمن مؤشّر يُدعى مؤشّر قوّة اللغات). هذا كلّه مما بات معروفًا للمتخصّص والمتابع والمهتمّ على وجه الخصوص، غير أنّ هذه الأرقام نفسها تفرض علينا أسئلة لا بدّ من الإجابة عنها، فماذا يعني توصيف "متحدّث باللغة العربيّة أو ناطق بها"، هل يعني أنّ العربيّة هي اللغة التي ورثها عن أهله والتي ربّما يتحدّث بها معهم، أم أنّها اللغة التي يفهم من خلالها العالم، ويتواصل معه؟ هل هي بكلام آخر اللغة التي يفكّر بها، وينتج فكرًا من خلالها، ويطوّر هويته من خلال التفاعل معها، أم أنّها مجرّد أداة مكتسبة بالولادة قد يقترب المرء منها أو يبتعد عنها، بقدر ما تفرض عليه ظروفه ذلك. ليس من أرقام أو بيانات شاملة تجيب عن أسئلة كهذه. وبالمثل يمكن أن نسأل، هل يعني هذا العدد الكبير من مستخدمي الإنترنت بالعربيّة، زيادة وارتفاعًا مطّردًا بالمحتوى المنتَج بالعربيّة، أم أنّه يعني ببساطة انتماء أولئك المستخدمين إلى مناطق جغرافيّة يغلب عليها السكّان العرب؟ هذه الأسئلة وسواها، تؤكّد أنّ الإرث الحضاريّ والأدبيّ الذي يسري في عروق لغتنا العربيّة، يواجه تحدّيات عدّة، يأتي ربّما في الطليعة منها، التسارع التكنولوجيّ الذي يشهده العالم على كافة الصعد، وعدم مجاراة اللغة العربيّة لهذا التسارع، ممّا يحدّ من إمكانات اللغة العربيّة وقدراتها على تثبيت مكانتها العالميّة وحتّى داخل المجتمعات العربيّة نفسها.

فمع أنّ اللغة العربيّة معروفة بثراء معجمها وخصوبة مستندها التاريخيّ الإبداعيّ الأدبيّ والثقافيّ، إلّا أنّها تعاني من محدوديّة مساهمتها في المحتوى الرقميّ، إذ لا تتجاوز هذه المساهمة 3% من مجمل المحتوى الرقميّ العالميّ، بالإضافة إلى ضعف الإنتاج الأدبيّ وحركة نشر الأعمال العربيّة، الذي لا يتجاوز بضعة آلاف عمل كلّ عام، ناهيك عن ضآلة ظهور واستخدام اللغة العربيّة في وسائل الإعلام العالميّة ممّا أدى إلى تراجعها على هذا المقياس إلى المرتبة 13 عالميًّا (بحسب تقارير مؤسسة انسياد والبنك الدوليّ). هذا بالإضافة إلى ضعف النتاج الأكاديميّ والبحث العلميّ باللغة العربيّة على مستوى العالم. ومما يزيد من وطأة هذه التحدّيات هو التشتّت والتعقيد في منظومة اللغة العربيّة على المستوى العالميّ، ممّا يساهم في تبديد الجهود المبذولة من العديد من الجهات الفاعلة والراغبة في دعم اللغة وتطويرها. والإمارات العربيّة المتّحدة، كغيرها من الدول المتحدّثة باللغة العربيّة، تواجه التحدّيات ذاتها، بل وربّما بقدر أكبر نظرًا لكونها مركز عمل عالميّ رائدًا، يستقطب مختلف الجنسيات للعمل والعيش فيها. ولكن الإمارات العربيّة بشكل عامّ، وأبو ظبي بشكل خاصّ تسعى لحمل شعلة اللغة العربيّة على الصعيد المحليّ والعربيّ والعالميّ، في مواجهة تحدّيات العصر الحديث التي تهدّد اللغة الأمّ، وهو هدف نابع من إيمان عميق ومتجذّر بمقام اللغة العربيّة وإرثها العريق وخصائصها الفريدة، زرعه فينا الأب المؤسّس المغفور له الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان طيّب الله ثراه، وواصلته القيادة الإماراتيّة بثبات راسخ إلى يومنا هذا. وما قرار صاحب السموّ الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان رئيس الدولة بتأسيس مركز للّغة العربيّة، إلّا تعبيرًا جليًّا عن حجم الاهتمام الذي تحظى به اللغة العربيّة، وأيضًا حجم الرهان عليها وعلى إمكاناتها في المساهمة الفاعلة في النهضة الحضاريّة لدولة الإمارات.

وهذا الاهتمام الكبير هو جزء لا يتجزّأ من الاستراتيجيّة الثقافيّة التي يندرج ضمنها مركز أبو ظبي للّغة العربيّة والذي ترتكز رؤيته الأساسيّة على الإيمان بدور الثقافة في ترسيخ الهويّة الوطنيّة من جهة، وفي نشر قيم التسامح والحوار مع العالم من جهة أخرى، بما يشمل تحقيق ريادة اللغة العربيّة في المجالات التعليميّة والثقافيّة والإبداعيّة، والنهوض بأبو ظبي لتحتل الصدارة عالميًّا في تبنّي وتطوير ونشر اللغة العربيّة. ولا يفوتني في هذا السياق الإشارة إلى الرهان الكبير الذي يوليه صاحب السموّ الشيخ محمد بن زايد آل نهيان وليّ عهد أبو ظبي نائب القائد الأعلى للقوات المسلَّحة، على جيل الشباب، لكنه رهان مصحوب بالوعي الواضح بضرورة توفير الأدوات المعرفيّة الكافيّة لهذا الجيل حتّى يتمكن من النهوض بدوره في حاضر البلاد ومستقبلها، والثقافة، بما في ذلك اللغة، تحتلّ مركز القلب من جهود تمكين الشباب وتعزيز قدراتهم.

وبناء على ما تقدّم، فإنّنا نعمل من خلال مركز أبو ظبي للّغة العربيّة على وضع أهدافٍ استراتيجيّة تكفل تحقيق هذه الرؤية، وهي أربعة أهداف يمكن تلخيصها على النحو التالي: تعزيز تبنّي اللغة العربيّة على المستوى المحليّ ودمجها وربطها بالواقع والمستقبل الوطنيّ للدولة، ونشر اللغة العربيّة كونها لغة علم وثقافة وإبداع، وتمكين إنتاج المحتوى الرقميّ العربيّ وتطوير التقنيّات التكنولوجيّة المعنيّة باللغة العربيّة، وتعزيز البحث العلميّ والإصدارات العلميّة والأكاديميّة التي تتناول نهوض وتطوير اللغة العربيّة. واستنادًا لهذه الأهداف، نطمح إلى إحداث أثر ملموس على كافة الأصعدة المرجوّة على مدى السنوات الخمس القادمة، آملين بزيادة القيمة الاقتصاديّة المضافة لقطاعات محتوى اللغة العربيّة، وزيادة مشاركة واستهلاك جديد لمحتوى عربيّ جديد ومتطوّر، والارتقاء بمكانة اللغة العربيّة إلى مراكز متقدّمة ضمن أكثر اللغات إنشاءً للمحتوى الرقميّ واستهلاكه، إضافة إلى زيادة عدد التقارير الأكاديميّة المعرفيّة عالميًّا بنتائج دراسات البحث والتطوير في اللغة العربيّة.

مقالة رأي

اللغة والمجتمع العربيّ المعاصر



بقلم: د. أحمد الشارفي

أستاذ اللغويّات الاجتماعية، جامعة محمد الخامس بالرباط

بالنظر إلى تاريخ العربيّة الطويل الممتدّ على الأقلّ من مجيء الإسلام إلى اليوم، حدثت تغيّرات عديدة في معجم هذه اللغة ونحوها وصرفها وأصواتها لا يمكن للدارس أن يتجاهلها ولا لمستعمل اللغة أن يتفاداها. والحديث هنا ليس عن اللهجات المتداولة في الوطن العربيّ والتي لها علاقة تاريخيّة ما بعربيّة القرآن والشعر الجاهليّ، وإنّما المقصود هو العربيّة التي ينعتها أهلها بالفصحى. غير أنّ ارتباط هذه الفصحى بأمجاد الماضي من جهة، وبالمعايير الأدبيّة للشعر الجاهليّ والإسلاميّ وبالبلاغة القرآنيّة من جهة أخرى، جعل من المفردات والتراكيب والأساليب الشائعة في هذه الحقبة غاية كثير من المؤلِّفين بالعربيّة في العصر الحديث. كما أن القرّاء والسامعين يستحسنون كلّ محاكاة للنصوص القديمة رغم ما تفرضه طرق التعبير المعاصرة من اختلاف في صياغة الأفكار. ولذلك، فإن وصف الفصحى ودراستها يطرح إشكالًا منهجيًّا أساسيًّا نصيغه في السؤال التالي: هل العربيّة الفصيحة هي فقط ما قعّد له النحاة واللغويّون القدماء أم أنّ التغيّرات التي حصلت يمكن أن تعتبر فصيحة أيضًا؟

إنّ اللغويّ المعاصر، مثله مثل القائم على شؤون الثقافة والتربية والتعليم في الأقطار العربيّة، لا يمكن إلّا أن يميل إلى الخيار الثاني. فالأوّل ينطلق من أنّ علم اللغة وصفيّ وليس معياريًّا، وبالتالي لا بُدّ من استقراء الواقع اللغويّ أوّلًا لاستخلاص أحكام عامّة عنه عوض الانطلاق من المثال لكشف عيوب الواقع. أمّا الثاني، فإنّه ملزم بمجاراة الشائع بين غالبيّة الناس عملًا بأحكام فقه الواقع. ونظرًا لمسلّمات ومبادئ علم اللغة الاجتماعيّ التي تقضي كلّها باستقراء ما هو متداول بين فئات المجتمع، كان لزامًا علينا أن نقدّم في هذه الورقة ملاحظات عامّة على العربيّة المعاصرة في علاقتها مع أهمّ العوامل الاجتماعيّة التي تؤثّر في صياغة بنيتها وأساليبها، والاتّجاهات التي تساندها أو تناهضها.

لا شكّ أنّ الاتّصال اللغويّ من بين هذه العوامل، والتأثير والتأثّر بين اللغات لا يقتصر على اللغة فقط، بل عادة ما يتعدّاه إلى نواح أخرى من حياة الأفراد والجماعات. وعلم اللغة الاجتماعيّ يبحث في تجلّيّات ذلك التأثير في كلّ مستويات اللغة ويقرن تلك التجلّيّات بمختلف الفئات الاجتماعيّة. والعلّة في هذا التدقيق، هي أنّ المستويات اللغويّة قد لا تتأثّر كلّها عند الاتّصال اللغويّ بالطريقة ذاتها ولا بالسرعة ذاتها؛ كما أنّ الفئات الاجتماعيّة قد لا تستجيب كلّها لشروط ذلك الاتّصال أو لقيوده. فاقتراض الألفاظ من لغة إلى أخرى قد يحدث في فترة وجيزة من غير أن يشترط وجود اتّصال مباشر بين الجماعات، بينما تحتاج التراكيب النحويّة والصيغ الصرفيّة فترة أطول من الاتّصال المكثّف حتّى تنتقل بين اللغات. ومن حيث فئات المجتمع كذلك، يلاحظ الدارسون أنّ التأثير أو التأثّر بين اللغات يبدأ أوّلًا في أذهان الذين يتقنون تلك اللغات قبل أن ينتقل إلى من يستعمل واحدة منها فقط، إذ إنّ عبارة "اتّصال اللغات" ليست سوى كناية عن اتّصال مستعملي تلك اللغات. فالاتّصال إنّما يكون بين الجماعات البشريّة من خلال تواصلها باستعمال إحدى لغاتها. والغالب أن تكون لغة الجماعة القويّة هي التي تُعتمد في ذلك التواصل، كما أنّ الغالب أن يكون من يتقن لغة القويّ منحدرًا من الفئات التي تنتفع من علاقاتها بالجماعة القويّة.

وما سُجِّل ويسجَّل من تغيّرات لحقت العربيّة في العصر الحاليّ لا يكاد يخرج عن هذه الملاحظات. فمنذ تعرّف العرب على الحضارة الغربيّة من خلال اتّصالهم ببعض مكوّناتها، وهم يحاولون فكّ طلاسم تلك الحضارة بحثًا عن أسرار قوّتها ومكامن ضعفها. ولما كان مفتاح كلّ حضارة هو لغتها – إذ هي شرط لمعرفة الآخر – فإنّ العرب انكبّوا على تعلّم بعض لغات الغرب، خاصّين لغة مستعمرهم بعناية أكثر من غيرها. وهكذا أصبحوا تحت تأثير اللغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة، وهما لغتا المستعمرين الذين حظوا بالبلاد العربيّة. واستمرّ ذلك التأثير حتّى بعد زوال الاستعمار، ذلك أنّ مصالح الأقطار العربيّة بقيت مرتبطة بالمستعمر السابق. وهكذا نجد المشرق العربيّ مرتبطًا بالإنجليزيّة وبالثقافة الأنجلوساكسونيّة عامّة، في حين بقي المغرب العربيّ متعلِّقًا بالفرنسيّة وثقافتها. غير أنّ هذا لا يمنع أن نجد عبارات وأساليب في عربيّة المغرب العربيّ لها جذور في الإنجليزيّة، ولا أن نجد أخرى في المشرق استنسخت من الفرنسيّة، ذلك لأنّ المغرب والمشرق يؤثّران في بعضهما كذلك.

من المجالات التي يتجلّى فيها تأثير الإنجليزيّة والفرنسيّة في العربيّة ميدان

الصحافة، إلى جانب مختلف العلوم والتقنيّات. ولا غرابة في ذلك، ما دام الصحفيّ بطبعه يستعجل نشر الخبر وغالبًا ما لا يجد متّسعًا من الوقت لاستشارة أهل اللغة في شأن العبارات التي يترجمها عن مصادر أجنبيّة. فوكالات الأخبار توزّع القصاصات بإحدى اللغات العالميّة واسعة الانتشار ويضطر المتلقّون إلى ترجمتها إلى لغاتهم قبل نشرها كتابة أو سماعًا. وعادة ما يكون العاملون في هذا المجال يتقنون إمّا اللغة التي ورد بها الخبر أو تلك التي سيُنقل إليها، دون أن تكون لهم الدراية الكافية بالترجمة بينهما. ولأهمّيّة الخبر وشِدّة التسابق عليه بين الصحفيّين، لا تحظى أساليب صياغته اللغويّة بالمكانة ذاتها التي تحظى بها سرعة نقله إلى المتلقّين. وبالتالي، فإن الصحفيّين لا يعنون بالجانب الأدبيّ عادة إلّا عندما يكتبون مقالات الرأي. ثمّ إنّ وتيرة اشتغال المجمعات اللغويّة ومؤسّسات التعريب غالبًا ما يكون بطيئًا، حيث تتوصل بالملتمسات والمقترحات فتعرضها على أعضائها للتأمّل والنظر. وبعد فترة، يلتقي الأعضاء للتداول فيما عُرض عليهم، وقد يدوم نقاشهم طويلًا لتشدُّد بعضهم في التمييز بين ما هو أصيل وما هو دخيل. وهذا ما يقلّل من عدد القرارات التي تصادق عليها، ممّا يدفع بمستعملي اللغة، ومن ضمنهم الصحفيّون، إلى الاعتماد على مؤهّلاتهم لتعريب ما يجب تعريبه. في ظلّ هذا الوضع، عادة ما تأتي صياغة الأخبار بالعربيّة أقرب إلى اللغة الأصل، حيث تعكس تراكيب الجمل وأساليبها نظيراتها الأجنبيّة. ومع مرور الزمن وكثرة تردُّد تلك العبارات والصيغ، تأصّلت الأساليب الصحفيّة وتميّزت عن الأساليب القديمة فاكتسبت بذلك اسما خاصًّا بها هو "عربيّة الصحافة". ومنذ بدايتها، أكسبها هذا التميّز نقد البعض ورضى البعض الآخر.

إن العربيّة المعاصرة، خرجت من رحم ممارسات جديدة للفعل اللغويّ ومن القيود التي وُضعت عليه، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها إلّا من خلال الظروف التي أنتجتها. فالسلفيّ الذي يحن إلى عصور ازدهار الثقافة الإسلاميّة ينظر إليها من خلال النصوص القديمة التي ينغمس فيها، بما في ذلك كتب النحو واللغة، وبالتالي لا غرابة أن يحكم عليها بالضعف. كما أنّ المستشرق الذي يتتبَّع تفاصيل تراكيبها وأساليبها بحثًا عن تأثير اللغات الغربيّة فيها قد يرى في ذلك التأثير ضربًا من الاستلاب؛ فمنهم من يعتقد أنّ اختلاف العبارات ليس أمرًا لغويًّا صرفًا، بل يعكس اختلافًا في العقليات كذلك. وهكذا يُجمع السلفيّ والمستشرق على تبخيس ما أنتجه العرب المعاصرون وهم يحاولون جهدهم التوفيق بين إكراهات متعدّدة ومتضاربة أحيانًا، كما هو الحال في مجال الصحافة التي ذكرنا بعض الظروف التي رسمت معالمها.

وإذا كان الاتّصال باللغات الأجنبيّة يَظهر جليًّا في الصيغة المكتوبة للعربيّة المعاصرة، فإن تأثير العامّيّات يتجلى أكثر في صيغتها المنطوقة. فالعربيّ وهو يتحدث الفصحى لا يستطيع أن يُخفي أصله الجهويّ، بل وأحيانًا حتّى المحلّيّ. وهذا النطق غالبًا ما ينتج عن تأثير النظام الصوتيّ للهجة الأمّ، كما يحدث حين تعلّم اللغات الأجنبيّة. فليس للعربيّة نطق واحد معيار يُجمع على صحته كلّ الناطقين بها ويعتبرون سواه ضعيفًا، كما هو الحال في كثير من المجتمعات التي اتّخذت من إحدى لهجاتها لغة معيارًا. وليس حالها كذلك كحال اللغات الأجنبيّة التي يحاكي متعلّموها نطق من يتكلّمها عن سليقة. فالصيغة الصوتيّة للعربيّة الفصحى تتعدّد بتعدّد اللهجات العربيّة. غير أنّ هذا التعدّد ليس مطلقًا، ذلك لأن المجتمعات العربيّة في كلّ قطر سائرة نحو توحيد لهجاتها بفعل التمدّن والتكيّف الذي ينتج عن اتّصال مختلف مكوّناتها من قبائل وطوائف وغيرها. من بين تجلّيات هذه الوحدة الاتّفاق الجزئيّ حول النطق المقبول للفصحى في كلّ قطر. ففي مصر مثلًا، لا يُعتبر نطق الجيم معقودة خروجًا عن الفصحى بالضرورة، كما أن عدم تعطيش الجيم لا يُخرج الكلام من نطاق الفصحى في المغرب ولبنان. وفي أحيان كثيرة، قد تتّفق أقطار كثيرة على نموذج واحد للفصحى المنطوقة، كما هو الحال في بلدان الخليج. وهكذا، لا يجد الصحفيّون في القنوات الإذاعيّة والتلفزيونيّة، مثلًا، بدًّا من اختيار النطق السائد في بلدانهم.

لكن لا بدّ من أن نستدرك على هذا القول، بذكر ما جاء من وصف لأصوات العربيّة في كتب اللغة والتجويد. فإنّ كتب التجويد والقراءات القرآنيّة كذلك فصّلت في مخارج الحروف وصفاتها وما يعتريها من تغيُّر عند اجتماعها. وأصحاب القراءات المجيدون يرجعون دائمًا إلى هذه المصنّفات لمعرفة ما يعتبرونه النطق الفصيح للقرآن وللعربيّة عمومًا. والسينمائيّون يحذون حذوهم عند تمثيل الأفلام العربيّة التاريخيّة، ممّا خلق انطباعًا عند عامّة الناس بأنّ العرب قديمًا كانوا يتكلّمون كما يتكلّم الممثّلون في تلك الأفلام. ويظهر هذا التأثير خاصّة على الصحفيّين العاملين بالإذاعات والقنوات الفضائيّة التي تستهدف المتلقّين في البلاد العربيّة عامّة عوض استهداف متلقّين من بلد بعينه. وهكذا صنع هؤلاء صيغة للعربيّة تحاول أن تحرّر المتكلّم من سلطة لهجته الأمّ – وهي تعبير عن انتمائه المحلّيّ – فأصبحت بذلك بُغية من أراد أن تكون عربيّته مجرّدة من كلّ السمات المحلّيّة والجهويّة، وكأنّ هذه العربيّة لا تربط المتكلّم إلّا بالعروبة فقط.

والملاحظات السابقة، وإن كانت تحتاج لمزيد من التفصيل، فإنها تدفع إلى التساؤل عن طبيعة الفصحى ليس من الجانب اللغويّ المحض فقط، ولكن من حيث طابعها المجتمعيّ والوجدانيّ أيضًا. ومن القضايا التي تثيرها الفصحى في العصر الحاضر تلك التي تتعلّق بتعييرها. فإذا كانت كتب اللغة والنحو قد ساهمت كثيرًا في القرون الهجريّة الأولى في إيجاد صيغة موحّدة من العربيّة تتّصف بحظّ كبير من التجانس، فإن العربيّة المعاصرة ابتعدت عمّا سنّته تلك الكتب، إن قليلًا أو كثيرًا. ثمّ إنّ المعجم والتراكيب والأساليب الشائعة في كلّ قطر عربيّ اليوم قد تختلف عمّا هو شائع في بلدان عربيّة أخرى، وفي أحيان كثيرة لا يصعب معرفة أصل الكاتب بالرجوع فقط إلى لغته. يدلّ هذا على أنّ الفصحى المعاصرة لها أكثر من معيار واحد، وهي بذلك تشبه الإنجليزيّة التي تختلف صيغتها المعيار من بلد إلى آخر، فإنجليزيّة بريطانيا ليست هي إنجليزيّة أمريكا مثلًا. غير أنّ الذين يكتبون بالعربيّة قد يختلفون فيما بينهم حتّى في البلد الواحد بحسب تمثّلاتهم لما يجب للفصحى أن تكون عليه. فإن كانوا ماضويّين، فضلوا التراكيب والأساليب الأصيلة وتحاشوا تلك التي تبدو في نظرهم دخيلة، اعتقادًا منهم أنّ كثيرًا ممّا هو متداول في العربيّة اليوم ليس منها. أمّا الذين لا يقرؤون كتب التراث، فقد يجدون صعوبة جمّة في فهم لغتها إذا اضطرّوا يومًا إلى ذلك، وكأنهم إزاء لغة مختلفة تمامًا كما هو حال متكلّم الإنجليزيّة اليوم حينما يقرأ كاتبًا كلاسيكيًّا مثل تشوسر أو حتّى شكسبير. واختلاف هذه الآراء قد لا يعود فقط إلى تجربة القارئ أو الكاتب مع اللغة، بل قد يعكس توجُّهه الأيديولوجيّ كذلك. فالذي يمجّد الفصحى القديمة غالبًا ما يكون سلفيّ التفكير يحنّ إلى ماضي الحضارة العربيّة الإسلاميّة أكثر ممّا تغويه الثقافة المعاصرة؛ أمّا الذي يعتقد بأن الحاضر والمستقبل أفضل من الماضي كيفما كان مجده، فإنه لا يرى في اللغة سوى وسيلة للتواصل. وهذا ما يجعل الفصحى في صلب الصراع الأيديولوجيّ في المجتمعات العربيّة المعاصرة.

ذكرنا سابقًا، أن الفصحى المعاصرة المنطوقة تتأثّر كثيرًا باللهجات العربيّة بحيث إنّ لكنة المتكلِّم غالبًا ما تنمّ عن أصله القُطريّ، لكنّ الفصحى تؤثّر في تلك اللهجات أيضًا. فالعرب المعاصرون لا يستطيعون الاستغناء عن الألفاظ والعبارات الفصيحة عند التعبير عن كثير من نواحي الحياة العصريّة من سياسة وثقافة وتقنيّات، إلخ. وهكذا أصبح من العسير على دارس كلام المتعلّمين العرب مثلًا أن يجزم بأن هذا الكلام يدخل ضمن الفصحى أو العامّيّة أو في منزلة بينهما. ولذلك يتحدَّث البعض عن تفصيح العامّيّة أو تدريج الفصحى للإشارة إلى الخطاب السائد بين المتعلّمين في كثير من البرامج الإذاعيّة والتلفزيونيّة وفي الفصول الدراسيّة. في مثل هذه السياقات، تنمحي الحدود بين الفصحى والعامّيّة بحيث تكثر المفردات والتراكيب الفصيحة أو تقلّ، فتقلّ معها مثيلاتها العامّيّة عكسًا أو تكثر. وهكذا يتحرَّك المتكلّم في ذلك الفضاء صعودًا نحو الفصحى أو نزولًا نحو العامّيّة بحسب متطلّبات السياق.

بطبيعة الحال، لكي يتحرَّك المتكلّم في هذا الفضاء اللغويّ لا بدّ أن يكون له حظّ من العلم بالفصحى. غير أنّ هذا ما لا يُتاح لكثير من الناس، ممّا جعل هذه القدرة رأسمالًا رمزيًّا يميّز بين من يملكها ومن يعدمها. فالذين ساعدتهم أحوالهم ليمتلكوا حظًّا منه يستطيعون الاستفادة من الرقيّ الاجتماعيّ، في حين يعيد المعوزون إنتاج الظروف ذاتها التي حرمتهم من التعلّم. واللغة المعيار عادة ما تميّز بين من لهم علم بها ومن يجهلونها، والفصحى المعاصرة ليست استثناءً. ولا يختلف المتعلّمون والأمّيّون في القدرة على التعبير بالفصحى فقط، بل قد

يختلفون حتّى في تمثّلاتهم عنها. فمن البديهي أنّ من له إلمام كبير بقواعد النحو والصرف، مثلًا، سيعيب كلّ كلام لا يلتزم بتلك القواعد وقد يُخرجه من الفصحى جملة. لكنَّ من لا علم له بالنحو أو الصرف سيُدخل فيها كثيرًا من الكلام اللاحن شريطة أن يكون شبيهًا بالكلام الفصيح. أمّا الأمّيّون، فإن تمثّلاتهم للفصحى تبقى غامضة وتعتمد على الحدس أكثر ممّا تعتمد على سمات معيّنة تعينهم على فرز الفصيح من العامّيّ. وأغلب الظن أنّ الفصحى عندهم هي كلّ ما لا يُتداول في كلام العامّة، حتّى وإن كان بعض أوجهه له أصل في الفصحى. ولما كان أهمّ مصدر لمعرفتهم الحدسيّة بالفصحى هو ما يسمعونه من المتعلّمين، فإنّهم يُدخلون أيضًا كثيرًا من أساليب المتعلّمين في الكلام ضمن الفصحى وإن لم يكن منها. كلّ هذا يدلّ على أن صورة الفصحى المعاصرة تُبنى بحسب اختلاف الفئات الاجتماعيّة وربّما حتّى عوامل السياق.

وإذا كانت تصوّرات الأمّيّين عن العربيّة تبقى كامنة في الأذهان لعجزهم عن اقتحام النقاش العامّ كما هو حال الضعفاء في كلّ المجتمعات، فإن المثقّفين يُفصحون عن ثلاثة تصوّرات مختلفة كما يتضح من الخطاب العربيّ المعاصر. ويقضي التصوّر الأوّل أن العربيّة لغة واحدة تتألف من منوّعتين بارزتين هما الفصحى والعامّيّة، ولهاتين المنوّعتين وظائف مختلفة لكنها متكاملة يمكن إجمالها في أنَّ الفصحى تتكلّف بالثقافة العالمة في حين تختصّ العامّيّة بما هو شفويّ أو عامّيّ. وهذا التصوّر الازدواجيّ يبدو اليوم طبيعيًّا لدى أغلب فئات المجتمع، ربّما لأنّ الطفل يكتسب عامّيّته من محيطه بينما يحتاج لمعلّم كي يتعلّم الفصحى. أمّا التصوّر الثاني، فإنه يقتصر على فئة صغيرة من اللغويّين الذين يذهبون إلى أنّ العربيّة تشكّل متصلًا بين الفصحى من جهة والعامّيّة من جهة أخرى. فعندما يستعمل العربيّ الفصحى، غالبًا ما ترد سمات عامّيّة فيما يقول أو يكتب، كما ترد سمات فصيحة في كلامه حين يتكلّم بالعامّيّة. ولهذا يرى هؤلاء اللغويّون أنّ الفصحى الخالصة أو العامّيّة الخالصة لا توجد في الواقع. أمّا التصوّر الثالث فترجع جذوره إلى بداية القرن العشرين، لكنّه اكتسب شهرة في العقدين الأخيرين لم يعرفها من قبل. ويذهب أصحاب هذا التصوّر إلى أنّ العامّيّة لغة مستقلّة عن الفصحى وأنّها أحقّ أن تُعتمد في التدريس والإبداع والثقافة العالمة عامّة. والمنافحون عن هذا الرأي في بعض البلدان العربيّة لهم توجّهات سياسيّة مختلفة، وكثير منهم يناهض المدّ الإسلاميّ، وربّما يعتقد أن الفصحى هي إحدى دعامات ذلك التوجّه الفكريّ والسياسيّ. وهذه التصوّرات الثلاثة، وإن كانت تستعين أحيانًا بمفاهيم علم اللغة الحديث وبعض حقائقه، إلّا أنّ دوافعها تبقى أيديولوجيّة في العمق.

نخلص ممّا سلف إلى أنّ العربيّة المعاصرة وصورتها في الخطاب العربيّ تعكس مختلف الاتّجاهات في المجتمعات العربيّة، وهي اتّجاهات قد تكون متناقضة أحيانًا. فالألفاظ والتراكيب والأساليب التي يختارها الكاتب أو المتكلّم قد تعبّر عن ميله نحو الماضويّة أو نحو الحداثة، وقد تعبّر عن انكماشه القطريّ أو انفتاحه القوميّ، كما قد تعبّر عن انتمائه الاجتماعيّ وما إلى ذلك. وهذا ما يجعل منها لغة حيّة.

مقالة رأي

اللغة العربيّة من منظور لغويّ-اجتماعيّ



بقلم: د. إنعام الور

أستاذة في علم اللغة الاجتماعيّ في جامعة إسكس، المملكة المتحدة

تُصنّف اللغات الإنسانيّة في مجموعات يُطلق على كلّ منها لقب "عائلة لغويّة"، ويُفترض أن تكون اللغات التي تنتمي إلى نفس العائلة قد انحدرت من نفس الأصل، أي من أمّ واحدة. وبحسب هذه التصنيفات فإنّ اللغة العربيّة تنتمي إلى عائلة اللغات الساميّة التي تضمّ أيضًا لغات قديمة مثل الأكاديّة والأوغاريتيّة والكنعانيّة والآراميّة.[153]

أستخدم في هذا المقال كلمة "العربيّة" كمصطلح عامّ يمثّل مجموعة أنظمة لغويّة تربطها صفات مشتركة وتتميّز عن بعضها البعض بصفات تركيبيّة أخرى. وكل نظام لغويّ من هذه الأنظمة مضبوط بقواعد صوتيّة وصرفيّة ونحويّة خاصّة به. فالمحكيّ من أشكال العربيّة يُكتسب اكتسابًا طبيعيًّا خلال السنوات الخمس الأولى من العمر عامّة. وينحو علم اللغة الاجتماعيّ إلى تغليب أهمّيّة الشكل المحكيّ للّغة على المكتوب منها، وذلك لأنّ جميع اللغات الإنسانيّة الحيّة محكيّة، وقلّة منها فقط تمتلك نظامًا كتابيًّا. في إطار هذا التعريف تكون العربيّة إحدى كبريات اللغات الإنسانيّة الحيّة في عالمنا من حيث عدد المتحدّثين بها والمساحة الجغرافيّة التي تسود فيها.

وبالنظر لكونها لغة طبيعيّة حيّة، أيّ مستخدَمة كأداة تواصل يوميّ واعتياديّ، فإنّ العربيّة دائمة التباين والتغيّر. والإيهام بغير ذلك يعود إلى حصر تعريف "العربيّة" بشكل واحد من أشكال اللغة، وأعني بذلك العربيّة الكلاسيكيّة المدوّنة. ومثل هذه التصوّرات حول اللغة العربيّة غير علميّة ولا تخدم العربيّة لأنّها، باعتقادي، تضعها في مصافّ اللغات المندثرة، فالثبات على شكل واحد هو سمة اللغات الميّتة فقط. ويجدر القول إنّ خاصّيتَي التباين والتغيّر تشكّلان معًا مصدرًا أساسيًّا لإثراء اللغات الإنسانيّة وعصبًا لبقائها، وذلك لارتباطهما ارتباطًا مباشرًا بالتطوّرات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة في المجتمعات الإنسانيّة، ما يعني بالضرورة أنّ اللغة تواكب احتياجات مستخدميها. فالتباين والتغير إذًا يعكسان مرونة اللغة وارتباطها بالإنسان والعصر والمكان.

التباين والتغيّر في العربيّة

استنادًا إلى نتائج الأبحاث الميدانيّة التي أُجريت في أماكن متعدّدة من الوطن العربيّ، نستنتج أنّ التفاعل اللغويّ في المدن العربيّة أدى إلى ظهور أشكال لغويّة معياريّة على المستوى المحلّيّ. وهذه اللغات المعياريّة المحلّيّة تشابه لهجة العاصمة أو المدن الرئيسة في الإقليم. ففي المملكة العربيّة السعوديّة، تبيّن الدراسات أنّ هناك لغتين معياريّتين في طور النشوء، إحداهما في المنطقة الوسطى وتستند إلى لهجة العاصمة الرياض، والأخرى في المنطقة الغربيّة والغربيّة الجنوبيّة وتستند إلى لهجة مدينة جدّة. وفي تونس تبيّن الدراسات أنّ لهجة العاصمة تونس تمثّل لغة معياريّة محلّيّة تتغيّر باتّجاهها اللهجات الأخرى. وثمّة تطوّرات مماثلة تسجّلها الأبحاث الميدانيّة في كلٍّ من المغرب (باتّجاه لهجة الدار البيضاء)، ومصر، والأردن، وسورية، والعراق، ودول الخليج. وهذه التطوّرات بمجملها تبيّن أنّ الدوافع الاجتماعيّة التي تحكم مسار التغيّر اللغوي في العربيّة بصورة رئيسة هي تلك التي تساعد الفرد على الارتقاء في السلّم الاجتماعيّ، ولا علاقة للعربيّة الفصحى الرسميّة بهذه العمليّة التفاعليّة التي تحدّدها عوامل اجتماعيّة خاصّة بالمجتمع المحلّيّ، وعوامل لغويّة خاصّة باللهجة المحلّيّة.[154]

وفيما يتعلّق بالعربيّة الفصحى كنظام لغويّ معياريّ مستخدَم في الأقطار العربيّة كافّة، فهناك أيضًا تباينات وتغيّرات. ومن الملاحظ أنّ هذه التباينات تعكس إلى حدّ كبير الميزات اللغويّة للّهجة المحلّيّة في كل قطر، خاصّة على المستوى اللفظيّ، إذ نلاحظ أنّ نشرات الأخبار في مختلف الأقطار العربيّة تُقرأ بلكنة محلّيّة. وتتعدّى التباينات في الفصحى المستوى اللفظيّ فتظهر أيضًا في المستويات الصرفيّة كاشتقاقات الجمع واشتقاقات الأفعال، كما في المستويات النحويّة، كالجنس النحويّ والتوافق النحويّ، إضافةً لعدد كبير من التباينات في التعابير والمفردات.[155]

ونستنتج من هذا العرض المقتضب للتغيّرات التي حدثت أو تحدث في اللهجات

العربيّة والفصحى أنّ الأخيرة لا تحكم مسار التغيّر في الأولى، وأنّ الفصحى تقترب من اللهجات في بعض الأحيان وتكتسب نكهة تعكس أساليب التواصل الطبيعيّة الملائمة لكل قطر عربيّ على حدة، وهذا دليل على الأهمّيّة التي يوليها أهل العربيّة لاستمراريّة الفصحى وحيويّتها.

طبيعة التغيّر في وسائل الإعلام

ثمّة مفارقة بائنة في مسيرة تطوّر استخدام العربيّة في الوطن العربيّ تتمثّل في أنّنا نشهد الآن زخمًا في النشاط الكتابيّ بالعربيّة من ناحيّة، ولكن، من ناحيّة أخرى، نشهد ازديادًا في أعداد الأطفال الذين يتلقّون تعليمهم المدرسيّ بلغة أجنبيّة يوظّفونها أيضًا في أنشطتهم اليوميّة ومن خلالها يتواصلون مع عائلاتهم وأقرانهم. فكيف نفسّر هذه الظواهر التي تبدو متضادّة؟ وماذا يمكن أن تكون عليه تداعياتها المستقبليّة في ما يخصّ العربيّة في مجتمعاتها وبين أهلها؟

ونبدأ بظاهرة الازدياد الكبير في كمّ المكتوب والمقروء بالعربيّة وأعداد المشاركين بهذا النشاط. وما تجدر ملاحظته هنا هو أنّ هذا النشاط الكتابيّ الحديث الذي أتاحته مواقع التواصل الاجتماعيّ خاصّةً يتميّز، إضافةً إلى الكمّ، باتّساع المواضيع التي تُطرح وتُناقش كتابيًّا. فالمادّة المنشورة في تلك المواقع تحوي مواضيع ذات طابع عامّ يُعنى بأحداث محلّيّة أو عالميّة في السياسة أو الاقتصاد وما إلى ذلك، إضافة إلى احتوائها مواضيع ذات طابع خاصّ. كذلك تحوي هذه المادّة مواضيع تُطرح بأسلوب مشفّر وساخر أحيانًا، ربما للالتفاف على قوانين المطبوعات والنشر المفروضة في بعض الدول العربيّة. أمّا الميزة اللغويّة لهذه المادّة المكتوبة، أو بعضها، فتتمثّل بالدمج بين أشكال العربيّة المختلفة. فنجد الكاتب يوظّف قدراته اللغويّة، سواء تلك التي اكتسبها طبيعيًّا من خلال التواصل مع من حوله أو تلك التي تعلّمها من خلال مؤسّسات التعليم الرسميّة، لخدمة المحتوى المراد إيصاله. وهنا تتجلّى ميزة مهمّة للتباين اللغوي والمقدرة على الانتقال أو الدمج بين مستويات وأشكال لغويّة مختلفة، حيث إنّ هذه المرونة اللغويّة تمكّن المتحدّث أو الكاتب من التواصل بقدر أعلى من الكفاءة. فالفرد المتمكّن من توظيف أشكال متعدّدة للغته ينتقي الشكل الأدقّ تعبيرًا عن فكرته من بين مفردات وتعابير وتراكيب متعددة، وتعدّد الاختيارات هذا من شأنه أن يحسّن محتوى النص وشكله وربّما يضفي عليه رونقًا محلّيًّا خاصًّا.

وللدلالة على ما طرحناه نورد هنا مثالين: الأوّل مأخوذ من منشور حول قضيّة عامّة كتب فيه أحدهم: ".. يعملون على التسابيح بدون مخطّط" ونلاحظ هنا إدماج التعبير المحلّيّ "على التسابيح" للتأكيد على فكرة "العمل من دون تخطيط." والمثال الثاني مأخوذ من فقرة كتبتها صبيّة حول قضيّة شخصيّة: "بإمكانك تسألني شخصيًّا بما إنّك على معرفة شخصيّة معي." نلاحظ أوّلًا أنّ الكاتبة تستخدم الهمزة أسفل حرف الألف في كلمة "إنّك" لتبيان الشكل اللغوي الذي تودّ أن تُقرأ به هذه الكلمة، وهو لهجتها المحلّيّة. والملاحظة الأخرى الجديرة بالاهتمام هي عدم استخدامها حرف "أن" بعد كلمة "بإمكانك،" بل إنّ الكلمة جاءت متبوعة مباشرة بالفعل المضارع "تسألني،" وهي بذلك أدمجت مفردة عربيّة معياريّة وتركيبًا نحويًّا خاصًّا بلهجة الكاتبة، وبغياب "أن" تكون قراءة الفعل بكسر التاء كما في اللهجة الأردنيّة: "تِسألني." ونلاحظ أخيرًا أنها تستخدم "معي" بدلًا عن "بي" في التعبير المعياريّ "على معرفة شخصيّة بي."

كيف ننظر إلى هذه الأمثلة اللغويّة؟ هل نعتبرها علامة تدهور أو ضعف لغويّ؟ أو هل يمكن اعتبارها ابتداعًا كتابيًّا محمودًا، ودليل مرونة في تركيبة اللغة ذاتها، وكفاءة لغويّة من قِبل أهلها؟ وهل يضير العربيّة أن يبتدع أهلها أساليب يرونها ملائمة لنطاقات حواريّة استحدثتها التكنولوجيا؟ وهل من سُلطة على اللغة أرفع مكانة وأكثر أحقّيّة من أهلها؟ أسئلة أتركها لنتفكّر بها ونناقشها في محفل ملائم.

هذا الدمج اللغوي في الخطاب المكتوب لا يقتصر على دمج أشكال متعدّدة من العربيّة وإنّما يشمل أيضًا الدمج بين العربيّة ولغات أجنبيّة بينها لغات وطنيّة، كالأمازيغيّة في المغرب والجزائر، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها ما نراه في منشور حول تاريخ الدارجة المغربيّة، حيث ناقش المشاركون الموضوع بالأساليب اللغويّة التالية: الدارجة المغربيّة، والأمازيغيّة، والفرنسيّة، والإنجليزيّة، والفرنسيّة مدمَجة بالمغربيّة، والإنجليزيّة مدمجة بالفرنسيّة، والأمازيغيّة مدمجة بالفرنسيّة والإنجليزيّة، والعربيّة المعياريّة. وعلينا التريّث هنا أيضًا قبل الحكم على أمثلة هذا الدمج، فمن منظور علميّ، لا يُعتبر دمج عدّة أنظمة لغويّة في خطاب واحد دليلًا على ضعف لغويّ أو عدم قدرة على التعبير باستخدام لغة واحدة، بل على العكس من ذلك، كما تؤكّد اللغويّة المعروفة سوزان رومين[156] وآخرون من المختصّين في هذا المجال الذين أوضحوا، استنادًا إلى بيّنات بحثيّة دقيقة، أنّ المقدرة على الانتقال من لغة إلى أخرى أو الدمج بين لغات مختلفة في أحيان كثيرة يكون دليلًا على مقدرة لغويّة تتفوّق على المقدرة الاعتياديّة لأحاديّ اللغة. نستنتج من ذلك أنّ تعلّم اللغات الأجنبيّة وإتقانها لا يحدّ من قدرات الفرد التواصليّة بلغته الأمّ، وإنّما يثري تجربته الثقافيّة والفكريّة والتحليليّة، على ألّا يكون اكتساب لغة أو لغات إضافيّة بديلًا عن اللغة الأمّ، إذ تؤكّد الأبحاث العلميّة أنّ إتقان اللغة الأمّ ضرورة أساسيّة لتعلّم وإتقان لغات أخرى. وأتناول بعض التفاصيل حول هذه القضيّة في مجالها العربيّ لاحقًا في هذا المقال.

وأما الظاهرة الأهمّ في هذا الزخم الذي نشهده في اتّساع مجالات استخدام العربيّة فيكمن في التطوّر الذي أصاب الخطاب الشفويّ المحكيّ، والذي رصده محمود البطل في بحثه المنشور عام 2002،[157] والذي حلّل من خلاله لغة التقارير الإخباريّة في إحدى القنوات الفضائيّة اللبنانيّة. ويبيّن البطل في هذه الدراسة أنّ المراسلين يتبعون أسلوب إدماج خصائص لغويّة صوتيّة وصرفيّة من اللهجة اللبنانيّة في تقاريرهم الإخباريّة الشفويّة. وتكمن أهمّيّة هذا الرصد في كون تلك التقارير قد خرجت عن المألوف في الإعلام العربيّ عامّة من الضبط الصارم للّغة المستخدمة في وسائل الإعلام عامّةً وفي التقارير الإخباريّة خاصّة، وربّما اعتبره البعض اقترابًا من محرّمات، ورأى فيه آخرون ابتكارًا جذّابًا للمشاهد. وقد رأينا مثيلًا لهذا التغيّر في وكالات أنباء عالميّة مثل بي بي سي البريطانيّة التي منحت مراسليها حرّيّة قراءة النشرات الإخباريّة وإلقاء التقارير الصحفيّة بلكنتهم الإنجليزيّة الطبيعيّة، دونما حاجة إلى الاحتكام للكنة المعياريّة. وقد تساءل البطل في نهاية مقاله عن احتماليّة انتشار هذا الشكل من التقارير الإخباريّة في قنوات عربيّة أخرى وسياقات أوسع، وهذا ما نشهده اليوم فعلًا في قنوات تلفزيونيّة عربيّة عديدة. ويقدّم هذا الشكل من العربيّة نموذجًا للغةٍ فصيحة حديثة، جاذبة وحيويّة، ونلاحظ في التقارير التي تتبنّى هذا النموذج اللغويّ سلاسةً وعفويّة في الإلقاء، وهو ما لم نعهده سابقًا، فالقلق من الوقوع في "الخطأ" يصرف تركيز المتحدّث إلى الشكل دون المحتوى. ومن منّا لم يلحظ التردّد والتكلّف في بعض التقارير!

انحسار وعزوف

أنتقل الآن إلى ظاهرة انحسار استخدام العربيّة بين شرائح اجتماعيّة متعدّدة في الدول العربيّة، وإصرار بعض الأهل على استخدام لغة أجنبيّة بدلًا من العربيّة في التواصل مع أطفالهم، وما يتبعه من عزوف الأطفال عن استخدام العربيّة، حتّى في لهوهم. هذه الظاهرة، من وجهة نظري، هي التهديد الحقيقيّ الذي يواجه العربيّة، وهي تستلزم منّا تخصيص الموارد من أجل تحليلها وفهمها وإيجاد الحلول لها. ويبدو لي أنّ ثمّة عاملين رئيسَين أسهما في تراجع مكانة العربيّة كلغة تواصل وعلم بين فئة الشباب خاصّة: أوّلهما يتعلّق بأنظمة التعليم والمناهج المدرسيّة، وثانيهما بالقوّة التنافسيّة في السوق العالميّة للّغات الأجنبيّة، خاصّة الإنجليزيّة. فبالنسبة للعامل الأوّل، نلحظ مثلًا التغيّر الذي حدث في تشريعات التعليم في دول عربيّة عدّة وأهمّها السماح باستخدام لغات أجنبيّة كوسيلة تعليم أساسيّة عوضًا عن التعليم بالعربيّة. وقد جاء هذا التغيّر استجابة لاستحداث مدارس خاصّة من نوع جديد مختلف عن المدارس الخاصّة الوطنيّة. وهنا أشير إلى أنّني أفرّق بين التعليم الخاصّ الوطنيّ الذي كانت

له إسهامات إيجابيّة ملحوظة في نشر التعليم وباللغة العربيّة، وبين الصنف الجديد من المدارس الخاصّة الذي يركّز على تخريج أفواج من الطلبة مهيّئين لإكمال الدراسة الجامعيّة بلغات أجنبيّة. وكنتيجة مباشرة لتراجع وضع المدارس العامة الحكوميّة في الكثير من الدول العربيّة، اضطرّ الأهالي للبحث عن تعليم بديل، وأصبحت المدارس الخاصّة الأجنبيّة هي الملاذ لشريحة واسعة من الطبقة المتعلّمة في المجتمعات العربيّة. وعزوف الشباب عن العربيّة يطال أيضًا الفئة التي تخرّجت في مدارس تستخدم العربيّة كوسيلة تعليم، لذا، لا بدّ أن تكون مناهج تدريس العربيّة وكفاءة المعلّمين جزءًا من أيّ نقاش يتناول هذه القضيّة.

أمّا بالنسبة للقوّة التنافسيّة في سوق العمل التي تتمتّع بها اللغات الأجنبيّة مقارنة بالعربيّة، فالملاحظة المهمّة هي أنّ هذا العامل يؤثّر على جميع دول العالم ولا يقتصر على الدول العربيّة فقط. ولكنّنا نلحظ فرقًا أساسيًّا بين تعامل الدول العربيّة مع هذا الضغط باتّجاه إكساب الشباب مهارات لغويّة بلغات أجنبيّة والتعامل معها من قبل الدول الأخرى. فبينما يسعى الآخرون لتعليم اللغات الأجنبيّة بأساليب أفضل للارتقاء بمستوى اكتساب اللغة الأجنبيّة نجد أنّ الارتقاء بتعليم اللغة الأجنبيّة في الدول العربيّة يأتي عبر استبدال العربيّة بلغة أجنبيّة وحصر الفرص المتاحة لاكتساب اللغات الأجنبيّة بالفئات الاجتماعيّة المقتدرة ماديًّا.

أودّ أن أختتم مقالي بنبرة إيجابيّة متفائلة نابعة من عملي في الإشراف على أبحاث طلبة مهتمّين بدراسة العربيّة ومن نشاطات حلقة بحث أشارك فيها مع باحثات وباحثين في جامعات عربيّة وأجنبيّة متعدّدة. فقد أدّى العمل الجماعيّ والتراكمات المعرفيّة متعدّدة التخصّصات إلى تطبيقات عمليّة، إضافة للإسهامات النظريّة لهذا النشاط. إذ بدأنا نشهد ازديادًا مضطردًا في تطويع الأبحاث الأكاديميّة لأغراض عمليّة يستفيد منها قطاع واسع في المجتمعات العربيّة، ومنها تطبيقات في مجال علاج مشاكل النطق، وفي مجال تدريس العربيّة للناطقين وغير الناطقين بها، وفي التثقيف المجتمعيّ حول التمييز اللغويّ الإثنيّ والطبقيّ داخل المجتمعات العربيّة. إنّ التفاني الذي نلاحظه بين الشباب العرب والمهتمّين بالعربيّة من غير العرب في هذه المجالات البحثيّة وتطبيقاتها يَعِدُ بمستقبلٍ فيه الكثير من الأمل.

مقالة رأي

من وَحْي تجارب إحياء اللغات: نحو مشروع "تمكين" للّغة العربيّة في مجتمعاتها



بقلم: د. شفيقة وعيل

عضوة في الفريق البحثيّ لتقرير حالة اللغة العربيّة

في هذه المقالة سنتكلّم عن اللغات التي أعيد بعثُها، ولكن ليس من قبيل الرصد التاريخيّ لها وإنّما من قبيل البحث عن ملامح في عمليّة الإحياء هذه يمكن أن يستفيد منها مشروع تمكين اللغة العربيّة الذي نراه اليوم ضرورةً حضاريّة ملحّة لبناء مجتمع المعرفة العربيّ.

العامل الأخطر في اندثار اللغات هو انحسار الاستعمال بقلّة الناطقين بها أو قلّة استعمالهم لها. ولأنّ التطوّر طبيعة اللغة التي تستمدّ حياتها من تداولها في المجتمعات، فنحن نواجه سؤالَين: ما مدى قبول التغيّر الذي لا يميت اللغة؟ وكيف يمكن إعادة تمكين اللغة التي تغيّرت تغيّرًا غير مميت؟

حدّدت اليونيسكو ملامح اللغة الحيّة (غير المهدّدة بالزوال) في الآتي:[136]

1. ضمان انتقالها عبر الأجيال.
2. العدد المطلق للناطقين بها.
3. نسبة الناطقين من إجماليّ عدد السكّان.
4. التغيّرات في مجالات استخدامها.
5. مواجهة مجالات ووسائل إعلام جديدة.
6. توفّر موادّ لتدريس اللغة ومحو الأمّيّة فيها.

ووفق هذا، فاللغة العربيّة تُعتَبر لغةً حيّةً لأنّها ما زالت تُتداول في المجتمعات العربيّة وتتكيّف مع المعطيات، وتتجدّد من داخلها حسب الظروف، وتدخل في مناهج التعليم ومحو الأمّيّة، وعدد الناطقين بها بلغ 420 مليون نسمة بنسبة 6% من مجموع سكّان الأرض.[137] والتغيّرات التي طرأت عليها فأنتجت اللهجات ليست تغيّرات مميتة، فالفصحى كانت على مرّ التاريخ تتعايش مع لهجاتها وما زالت. وإنّما ترِد الخشية عليها من حجم التغيّر الذي قد يطرأ في هذه اللهجات ويؤدّي إلى عدم تمكين "الأصل" فيها فتضيع وتندثر. فاللهجات تتفاعل مع اللغات الأخرى لأنّها أكثر عرضةً للاحتكاك بها عبر الاستعمال اليوميّ، ولذلك قد تضمر نسبة العربيّة فيها ويختلف تركيبها فتتغيّر إلى لغة أخرى ما لم تتدارك المجتمعات العربيّة الأمر.

وتجارب الإحياء التي سنتحدّث عنها هي للغات اندثرت أو قلّ استعمالها في أصلها وليس في بعض اللهجات المتفرّعة عنها، ولكنّنا نوردها لاستقاء دروس عمليّة منها. فإذا كانت هذه التجارب قد نجت في إحياء لغةٍ مندثرة فمن باب أولى أن تفيد تجربتُها في مشروع التمكين للّغة العربيّة الحيّة. وسنركّز الحديث على وجه الخصوص على العبريّة والأمازيغيّة والويلزيّة.

العبريّة هي اللغة الأصلية لليهود، وهي لغة الطقوس الدينيّة في التوراة، وقد شهدت انحسارًا لمدّة طويلة لتعود مع القرن التاسع عشر؛ والأمازيغيّة هي لغة السكّان الأصليّين في شمال إفريقيا، وتبدأ من واحة سيوة المصريّة وتتزايد كلّما اتّجهنا غربًا؛ والويلزيّة هي اللغة الأمّ من بلاد ويلز في غرب بريطانيا. وتشترك هذه اللغات الثلاث في زوالها أو قلّة تداوُلها من الممارسة اليوميّة، فالعبريّة غابت لنحو 1600 سنة بقيت خلالها حبيسة الطقوس الدينيّة؛ والويلزيّة قلّت نسبة مستعمليها في عقر دارها ويلز من 37% عام 1938 إلى 1% مع نهايات القرن المنصرم؛[138] والأمازيغيّة لم يندثر استعمالها بين الناطقين بها وظلّوا يتوارثونها جيلًا عن جيل ولكن في نطاق ضيّق جدًّا هو المناطق التي يعمرها سكّانها الأصليّون (البربر).

1. الركائز التنفيذيّة لمشاريع إحياء اللغات

في تقصّي مشاريع إحياء هذه اللغات، لاحظنا إطارًا عامًّا تشترك فيه استراتيجيّاتها، مع بعض الخصوصيّة لكلّ واحدةٍ منها، ويقوم في مجمله على ما يأتي:

(أ). العقيدة اللغويّة هويّةً

العقيدة اللغويّة تعني التزامًا عاطفيًّا بلغةٍ ما يتعلّق بالهويّة فيكون دافعًا لإحياء هذه اللغة. واتّخذ هذا الالتزام في العقيدة اللغويّة العبريّة طابع القوميّة الدينيّة ذات الطابع السياسيّ، فإليعازار بن يهودا الذي انطلق في إحيائها عام 1879م قام

برفع شعار "عام أحد، سافاه أحت" (شعب واحد، لغة واحدة)[139] تأكيدًا على أنّ اتّخاذ العبريّة رمزًا للقوميّة الوليدة هو ضمانةٌ لتلاحم هذا المجتمع الجديد الآتي من دول مختلفة ولغات مختلفة وثقافات مختلفة.

واللغة الويلزيّة بدأ انحسارها مع الثورة الصناعيّة في بريطانيا بسبب هيمنة الاقتصاد البريطانيّ،[140] وبُعثت على يد أرويل ويليامز وهو ناظر مدرسة في مدينة كارديف عاصمة الويلز، ويعتبر الويلزيّون أنّ لغتَهم هويّة تاريخيّة.[141] وأمّا الأمازيغيّة فبنتْ كلّ خطابات نضالها على الاحتفاء بالهويّة الأصيلة لسكّان شمال إفريقيا.

(ب). المنهج اللغويّ

مشاريع الإحياء الثلاثة اعتمدت منهجًا لغويًّا يقوم على التجديد والوحدة. ففي استرجاعه للّغة العبريّة اعتمد إليعازار على تخليق لغة جديدة حديثة أبسط من القديمة وقابلة للتداول،[142] ووضع إطارًا لغويًّا واحدًا أقرّه مجمع اللغة العبريّة بوصفه وحدةً قوميّة. وكذلك الأمازيغيّة، فرغم تعدّد لهجاتها عمدت الجهات القائمة على إحيائها إلى بعث لغة واحدة جامعة تكون المعتمدة رسميًّا.

(ج). الرعاية الرسميّة

استندت التجارب المطروحة على نوعين من الرعاية الرسميّة: الرعاية السياسيّة والرعاية العلميّة. أمّا الرعاية السياسيّة فتتجلّى في اهتمام الحكومات على مستوًى زمنيّ متدرّج بمشروع الإحياء من الدعوة إلى الاهتمام باللغة، إلى التشريع بسنّ قوانين ومشاريع الدعم، فالترسيم الدستوريّ. فالكيان الصهيونيّ تبنّى اللغة العبريّة منذ انطلاقها واعتمدها لغةً رسميّةً عام 1922؛ وفي المغرب العربيّ أشاد المسؤولون مبكّرًا بالثقافة الأمازيغيّة ولغتها، ثمّ تطوّر الأمر إلى اتّخاذ الأمازيغيّة لغةً وطنيّة في الجزائر عام 2002، ثم لغةً رسميّة بموجب الدستور عام 2016، ورُسّمت قبلها في المغرب عام 2011.

أمّا الرعاية العلميّة، فقد وفّرتها هيئات ومؤسّسات ذات طابع علميّ ومجتمعيّ يتابع عمليّة الإحياء. ففي العبريّة تأسّس عام 1889 المجمع اللغويّ للّغة العبريّة، والذي من مهامّه العمل على صكّ المصطلحات ووضع قواعد نحويّة وصوتيّة وحروف للكتابة.[143] كما اهتمّ المعنيّون، لاحقًا، برعاية ترجمة الأدب العالميّ إلى العبريّة لأجل ضخّ مصطلحات وعبارات ومفاهيم جديد فيها من باب تنميتها وجعلها مواكبة لجديد العصر والثقافات.[144] ورعاية اللغة الأمازيغيّة مثّلتها في الجزائر المحافظة السامية للّغة الأمازيغيّة (2012)، وفي المغرب المعهد الملكيّ للثقافة الأمازيغيّة (2001)، وقام دورهما على نشر التوعية والدعم وتوحيد اللغة الأمازيغيّة وتبنّي التيفيناغ لكتابتها (الأبجديّة الأمازيغيّة القديمة)، وحمل لواء المطالبة والدفاع عن اللغة الأمازيغيّة واستحقاقاتها السياسيّة التي تكلّلت بالترسيم في الدستور. وأمّا اللغة الويلزيّة فقد حملت لواءها منظمة "سيمثاس يير ليث سيمريج."

(د). الفضاءات المجتمعيّة

اعتمدت مشاريع الإحياء منهجيّة تدريجيّة على مستوى الجغرافيا والنشاطات، وهو ما تطلّب وقتًا ليس بالهيّن ولكن يُعتبر قياسيًّا إذا ما قيس بسرعة اضمحلال اللغات. ففي المجال الجغرافيّ، بدأت المشاريع بالمبادرة الفرديّة من خلال التزام إليعازار الذي كان يكلّم كلّ من يلقاه باللغة العبريّة وألزم أسرته بذلك، ثمّ توسّع الأمر إلى المستوطنات فالاجتماعات واتّحاد نقابات العمّال والمدارس الثانويّة والمدارس بشكل عامّ، حتّى تبنّاها المجتمع ككلّ.[145] وأمّا الأمازيغيّة، فالأهالي توارثوها جيلًا عن جيل في منطقة المغرب العربيّ ولكن في مناطق محدّدة آهلة بالسكان البربر. والويلزيّة أيضًا انطلقت فعليًّا بمبادرة فرديّة لناظر مدرسة في ويلز ليتوسّع الأمر إلى ويلز كلّها، ومع الوقت، ارتفع عدد المدارس التي تدرّس باللغة الويلزيّة ووُضِعت لها خطط تعليميّة محكمَة.[146]

كما قام إحياء العبريّة على تفعيل الدور الثقافيّ للّغة العبريّة عبر إنشاء الجمعيّات المختلفة، وتشجيع الأدب العبريّ. ولتعزيز شغل الفضاء العامّ باللغة المراد إحياؤها، كان عامل التسمية مهمًّا جدًّا، حيث طالبت هذه المشاريع أو عملت على تسمية المواليد بلغاتها (كما في الأمازيغيّة في المغرب العربيّ)[147] أو بتسمية الشوارع والطرقات بلغاتها (كما في العبريّة).[148]

(هـ) التعبئة الإعلاميّة

الإعلام هو جوهر مشاريع الإحياء الثلاثة. فبعد رعاية الكيان الصهيونيّ لفكرة اللغة العبريّة الجامعة لليهود انتقل إليعازار إلى القدس واشتغل في الصحافة ("حداشوت هاآرتس")، وجعلها أداةً للترويج لدعوته اللغويّة القوميّة.[149] كما أطلقت الحكومة الجزائريّة قناة أمازيغيّة عام 1995، والمغرب عام 2010 مع نقلِه الجلسات البرلمانيّة والخطابات السياسيّة بالأمازيغيّة عبر القنوات التلفزيونيّة مترجمةً إلى الأمازيغيّة. وانطلقت برامج بالويلزيّة في القنوات البريطانيّة قبل أن يُفتتَح لها موقع إلكترونيّ إخباريّ.

(و). التعليم

التجارب الثلاث ارتكزت على التعليم بشكل أساسيّ. فالعبريّة منذ بواكير إحيائها أُدرجت في المدارس بوصفها لغةً وحيدةً للتعليم ورافق ذلك إقصاء كلّ اللغات الأجنبيّة الأخرى، مع العناية بتعليم اللغة العبريّة للفتيات خاصّةً لأنّهنّ مصدر انتشار لها من حيث تعليمهنّ إيّاها لأبنائهنّ.[150] وأوّل المطالب التي تحقّقت للأمازيغيّة هي إدراجها في المناهج الدراسيّة، ولكن ليس بوصفها لغةً للتعليم وإنّما بوصفها مادّةً دراسيّة، وهذا في الجزائر منذ 1995 في بعض الولايات، وفي المغرب عام 2003.

لكنّ أمرًا مهمًّا ينبغي التفطّن له، وهو أنّ اللغات التي تُبعث لهدف قوميّ-سياسيّ تكون إقصائيّة. لذلك انطلق إحياء العبريّة من مبدأ "كيبوش هلشون" بمعنى احتلال اللغة،[151] حيث أُقصيت كلّ لغة أخرى من مجال التداول وعُزِل المتكلّم في العبريّة وحدها حتّى تنغرس فيه بقوّة وفاعليّة ولا تشوّش عليها اللغات الأخرى. أمّا الأمازيغيّة فليست لغة تهدف إلى بناء دولة، بل فقط تهدف أن تحتفظ بخصوصيّتها الثقافيّة (في الأغلب الأعمّ من المشاريع التي طُرِحت والتي أثمرت، ولا نتكلّم هنا عن الدعوات الشاذّة التي لم تلتفت لها المجتمعات المغاربيّة)، لذلك لم تُرفَع الدعوات بجعل الأمازيغيّة لغةً للتعليم، بل بإدراجها مادّةً دراسيّة (بل وهي اختياريّة في الجزائر).

والنزاع الذي عرفته العبريّة كان أقلّ حدّة بالنسبة للويلزيّة التي أُدرِجت لغةً للتعليم دون إقصاء الإنجليزيّة التي هي لغة التعليم والاقتصاد الرسميّة في بريطانيا، ولذلك نجد أنّ تجربة إحيائها كانت أكثر هدوءًا وتفهّمًا بسبب وعي أصحاب المشروع أنّ اضمحلالها مرتبط بالعامل الاقتصاديّ، فكان عليها أن تسترجع نفسها شيئًا فشيئًا دون صدام مع اللغة الإنجليزيّة المحرّكة للاقتصاد البريطانيّ، بطريقة واعية بمتطلّبات اللحظة التاريخيّة.

(ز). الاقتصاد

لأنّ المجتمعات لا تقوم إلّا على اقتصاد قويّ ومستقلّ ومنتج، كان ارتباط اللغات بالاقتصاد أمرًا محوريًّا في بناء المجتمعات، والعلاقة تلازميّة: تؤثّر اللغة في الاقتصاد بقدر ما يؤثّر الاقتصاد فيها. وإذا نظرنا إلى تجربة اللغة الويلزيّة، والتي كان من أهمّ عوامل اضمحلالها العامل الاقتصاديّ حين غزت الإنجليزيّة الصناعات الكبرى، نرى أنّ إقليم ويلز اليوم يعمل على الاستثمار اللغويّ في الاقتصاد، ويُعِدّ برنامجه بناءً على متطلّبات المجتمع والاستجابة لها بواسطة لغته.[152]

2. كيف يمكن أن يستفيد مشروع "تمكين" من هذه التجارب؟

"تمكين" هو المشروع الذي نتصوّره لإعادة تفعيل دور اللغة العربيّة في مجتمعاته في ظلّ الظروف التاريخيّة والاقتصاديّة الراهنة التي تهيمن عليها اللغات الأجنبيّة في ظلّ نوع من الشعور العربيّ بالرضوخ لها.

وإذا نظرنا إلى اللغة العربيّة من حيث كونها لغة ممارسة وليست لغة ميّتة، قد يختلف التصوّر حول سبُل تمكينها عن تصوّر بعث اللغات المندثرة أو التي هي في سبيل الاندثار. بل وتمكينها يبدو أبسط، ذلك أنّها: (1) لغة قائمة من حيث قواعدها وكتابتها وطرق أدائها صوتيًّا فلا تحتاج إلى إعادة بناء كاللغة العبريّة، (2) تفعيلها لا يعني الانتقال من لغة إلى أخرى بقدر ما يعني مقاربات جديدة لتحديد مفهوم "العربيّة" بتنوّعاتها المختلفة في ضوء الواقع اللغوي الاجتماعيّ الذي تعيشه اللغة اليوم، (3) انفتاح مجتمعاتها على الاختلاف اللهجيّ المناطقيّ بأريحيّة حتّى ضمن الحدود السياسيّة الواحدة، مع كونها لغة مسالِمة متعايشة تستوعب اللهجات واللغات الأخرى في التداول اليوميّ ولا تسعى للاحتلال أو الإقصاء.

وعلى هذا الأساس فالذي يمكن أن يستفيد منه مشروع "تمكين" هو الاعتماد على نفس الركائز التي اعتمدت عليها مشاريع الإحياء التي ذكرناها:

(أ). ركيزة الرعاية السياسيّة والعلميّة والاقتصاديّة

بأن يتبنّى صنّاع القرار مبدأ التمكين للّغة العربيّة بقرار سياديّ للدول العربيّة كلٌّ على حدة ولجامعة الدول العربيّة كمؤسّسة واحدة أيضًا. وهذا يستدعي إيمانًا فرديًّا ومؤسّساتيًّا لدى المسؤولين بعقيدة لغويّة تقوم على فكرة الانتماء للمجتمع العربيّ بلا إقصاء للهجاته ولا انعزال عن اللغات المهيمنة عن صناعة العلوم اليوم. ومن جهةٍ أخرى، تضمن الرعاية العلميّة مرجعيّة سير المشروع وفق خطّة مدروسة، ولذلك من الضروريّ إيجاد جهاز مؤسّساتيّ تختلف رؤيته عن رؤية المجامع العربيّة من حيث إنّ هدفه هو متابعة التحديثات لأجل تقديم لغة عربيّة مبسّطة وحديثة في المناهج التعليميّة والتعامل المجتمعيّ مع المراجعة الدوريّة للمدخلات الجديدة ومتابعة التنفيذ. أمّا الرعاية الاقتصاديّة، فالاستثمار في رأس المال المعرفيّ اللغويّ مضمون العوائد اليوم، سواءٌ على مستوى الإنتاج في اللغة أو الإنتاج باللغة العربيّة. نعني بالأوّل سوق الأعمال الذي يُعنى بالإنتاج اللغويّ، خاصّة في مجال التكنولوجيا والتطبيقات الرقميّة والذي يمكن لمجال التعريب فيه أن يكون فعّالًا في تنمية حركة الاقتصاد من جهة وفي تعويد المجتمع على الاستقلاليّة اللغويّة في الحياة المعاصرة القائمة على التكنولوجيا. ونعني بالإنتاج باللغة إدخال اللغة العربيّة في التداول الاقتصاديّ من حيث المعاملات أو من حيث التسميات وإطلاق الحملات والشعارات والترويج للبرندات، أي ابتكار علامات تجاريّة ذات جودة إنتاجيّة تعيد للإنسان العربيّ الثقة في المنتوج العربيّ بالعنوان العربيّ.

(ب). الركيزة المجتمعيّة

تعني إيمان البنية المجتمعيّة، أفرادًا وأسرًا ومؤسّسات، بضرورة وجود لغة عربيّة جامعة، والاستعداد لبذل ما يلزم من الوقت والجهد والمادّة في ذلك. والعقيدة اللغويّة ليست فقط عقيدة هويّة (قوميّةٍ ودين) ولكنّها أيضًا عقيدة انتماء إلى اللحظة الراهنة تجعل الإنسان العربيّ يؤمن أنّ على مجتمعه العربيّ المعاصر أن يستقلّ من التبعيّة اللغويّة التي تضعه تحت طائلة التبعيّة الاقتصاديّة والسياسيّة، وأن يؤمن أنّه يصنع اللحظة التاريخيّة وهو مسؤول عن أجيال قادمة من المجتمعات العربيّة في ذلك.

وإيمان المجتمعات يكون بأن تتغيّر الذهنيّات تجاه اللغة العربيّة، فلا تشعر بالدونيّة اللغويّة والحضاريّة وتسترجع الثقة في لغتها. وإيمان المؤسّسات يكون بأن تستعدّ لتبنّي تعريب قطاعاتها الاقتصاديّة والإداريّة تدريجيًّا حتّى تصير اللغة العربيّة لغةَ التراسل والمعاملات الماليّة والإداريّة وهذا ما سيمنحها صبغة الرسميّة المجتمعيّة.

وربطًا بهذه القضيّة، يكون مفيدًا جدًّا – وفق تجارب مشاريع الإحياء المعروضة – أن يتمّ تجريب ممارسة اللغة العربيّة في فضاءاتٍ خاصّة يُمنَع فيها تداوُل سواها، تبدأ بالفصول الدراسيّة التي تقدّم مساقاتها باللغة العربيّة وتمتدّ إلى فضاءات تُنشَأ لممارسة مهارات التواصل بها، كالنوادي الثقافيّة بالمؤسّسات التعليميّة والجامعيّة، ونوادي مهارات الخطاب (toastmasters) التي اعتمدتها اللغة الإنجليزيّة وعرفت بها ازدهارًا على مستوى الجامعات والتجمّعات والمنتشرة أيضًا في البلاد العربيّة تعزيزًا للإنجليزيّة (في الخليج العربيّ فقط لها 190 ناديًا تلتقي كلّ عام بمؤتمر شامل ينظَّم في إحدى دول الخليج)، وهي مؤسّسة تعليميّة حول العالم تسعى لمساعدة الناس في التواصل والتحدّث أمام العامّة وتعليمهم مهارات الخطاب والقيادة. وهناك تجربة عربيّة في هذا المسعى في لبنان هي نادي "لغة الضاد" بشقّيها الفصيح والمحكيّ. ويمكن اعتماد نفس هيكلة التوستماسترز ومنهجها التدريبيّ من حيث التدرّج في الترقّي وتنظيم الأولمبياد لمهارات التواصل باللغة العربيّة وتحديد نُظُم ومعايير الاستحقاق فيها.

وإسقاطًا لمبدأ "التعويد" الذي تبنّته مشاريع الإحياء المذكورة على مشروع تمكين اللغة العربيّة نجد أنّ شغل الفضاء العامّ باللغة العربيّة بدل اللغات الأجنبيّة أمرٌ في غاية الأهمّيّة. ونعني شغل فضاء الصوت والصورة، كأن تنتشر اللافتات الحائّة على استعمال العربيّة، وتكثر الإعلانات تدريجيًّا باللغة العربيّة، ويسود استعمالها في قطاعات الخدمات مع تقديم حوافز لمستعمليها من العاملين في هذا القطاع بالمكافآت والترقيات، وشنّ حملات اقتصاديّة في هذا الخصوص كتقديم تخفيضات في الأسواق للمتعاملين باللغة العربيّة، وتقديم حوافز للعمالة الأجنبيّة عند تمكّنها من اللغة العربيّة وتعاملها بها. كذلك من المهمّ شغل الذائقة المجتمعيّة باللغة العربيّة عبر الفنّ، وشغل الاهتمامات الشبابيّة بها عبر التكنولوجيا. والتجهيز لكلّ ذلك يحتاج وقتًا طويلًا، لكن لا بدّ من خطوةٍ أولى على فضاءات معيّنة ومحدودة تجريبيًّا ثم رصد مدى تطوّر المشروع.

(ج). الإعلام

إنّ دور الإعلام في بعث اللغات هو من أكبر الدروس التي يمكن تعلّمها من التجارب السابقة. فالإعلام من شأنه أن يعزّز العقيدة اللغويّة عند الأفراد والمجتمعات والمؤسّسات، وبإمكانه ربط عناصر المجتمع جميعًا بفكرة التعوّد على وجود اللغة العربيّة فيه. فالتعوّد يرفع وصفَ الغرابة عن اللغة العربيّة المتداولة ويدرجها شيئًا فشيئًا في سياق العاديّ كما أثبتته التجارب السابقة.

(د). التعليم

هو الضمانة الوحيدة لعدم ضياع الجهد الذي يقوم به الأفراد والمجتمع والساسة لتمكين اللغة العربيّة، إلّا أنّه يستلزم تغيير موادّ المناهج الدراسيّة المتعلّقة بتعليمها من حيث النصوص المعتمدة ومنهجيّات المقاربة. فمن الضروريّ أن تُدرَج نصوص قريبة إلى الاستعمال المعاصر، مع بعض النصوص القديمة لتزويد الطالب بمعرفة التراث في الوقت نفسه، وهذا باعتماد لغة بسيطة تواصليّة تقوم على تعليم المهارات بدل تعلّم القواعد. وتوازيًا مع ذلك، من الضروريّ الشروع في تعريب تعليم العلوم تدريجيًّا وفق خطّة تبدأ مرحليًّا على مستويات تعليميّة قاعديّة وتنطلق شيئًا فشيئًا إلى مستويات أعلى.

أخيرًا، لأنّ التدرّج هو الوسيلة الأسلم لإنجاح مشاريع الإحياء كما رأينا، فالتخطيط المرحليّ أمرٌ ضروريّ واستراتيجيّ لتمكين اللغة العربيّة في مجتمعاتها من خلال خطط متوسّطة المدى تشترك في صناعتها كلّ الأطراف السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والأفراد والحكومات والمؤسّسات. وهذا التقرير الذي بين يدينا اليوم يحاول الإضاءة على المكامن التي يمكن الانطلاق منها في بناء خطّة أمل لمشروع "تمكين" الذي يُعنى برسم مستقبَل فعّال للّغة العربيّة في مجتمعاتها. ونعني بخطّة الأمل المرحلة القاعديّة التي تجرّب مشروع "تمكين" في حدود جغرافيّة معيّنة ومجالات قاعديّة كالتعليم والثقافة والإعلام للتمكّن من دراسة مردودها ومراجعة الخطّة دوريًّا.

المراجع

1 سالم الحسيني، "اللغة العربيّة قادرة على التكيّف مع الحضارات والمشاركة في البناء العلميّ والحضاريّ،" (2018)، عُمان، تاريخ الدخول ديسمبر 2020:
https://www.omandaily.om/?p=655499

2 "أكاديميّون يدعون إلى المحافظة على اللغة العربيّة من الأخطار،" (2011)، الغد، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
https://alghad.com/أكاديميون-يدعون-إلى-المحافظة-على-اللغ/

3 "قضايا اللغة العربيّة وتحدّياتنا الاجتماعيّة ودور المثقّف في حديث العرب،" يوتيوب، 44:54، "سكاي نيوز عربيّة،" يناير 6، 2017، تاريخ الدخول يونيو 2019:
https://www.youtube.com/watch?v=05V2nh0b9Bc

4 "المناهج الدراسيّة في المغرب: هل العامّيّة المغربيّة تهدّد اللغة العربيّة؟،" يوتيوب، 40:24، "فرانس 24 عربيّ،" سبتمبر 10، 2018، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=zZ2gTZlVxWw

5 المرجع نفسه.

6 المرجع نفسه.

7 غادة عادل، "مديحة دوس: لا أدعو لإحلال العامّيّة بدلًا من الفصحى... وتوفيق الحكيم كتب بالعامّيّة المصريّة،" (2019)، الشروق، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=23032019&id=b3ea01b2-1911-4deb-b7d1-bacf7b6f7a3c

8 "حديث الإثنين - مستقبل اللغة العربيّة - 18/ مارس/2019،"يوتيوب، 1:23:27، "مركز الشيخ جابر الأحمد الثقافيّ،" أبريل 24، 2019، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=4TkmUQspE_s

9 خليل كلفت، "الازدواج في اللغة العربيّة -الفصحى- و-العامّيّة-،" (2012)، الحوار المتمدّن، تاريخ الدخول نوفمبر 2019:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=305504&r=0

10 المرجع نفسه.

11 المرجع نفسه.

12 نجلا حمادة، "من أجل تحسين تعلّم اللغة العربيّة،" (2016)، النهار، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://newspaper.annahar.com/article/515188--من-أجل-تحسين-تعلم-اللغة-العربيّة

13 عبد الجليل الكور، "المشكلة اللغويّة في المغرب،" (2010)، ناظور 24، تاريخ الدخول نوفمبر 2019:
https://www.nador24.com/المشكلة-اللغوية-في-المغرب_a2079.html

14 عبد القادر الصحراوي، "مأساة اللغة العربيّة في المغرب،" دعوة الحقّ، تاريخ الدخول يناير 2020:
http://habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/480--مأساة-اللغة-العربيّة-في-المغرب

15 المرجع نفسه.

16 محمّد سعيد احجيوج، "اللغة العربيّة في تونس،" (2008)، بلا فرنسيّة، تاريخ الدخول أبريل 2020:
http://www.blafrancia.com/node/284

17 نجوى الحيدري، "عين على التلفزيون... ارحموا العربيّة والفرنسيّة من التشويه،" (2019)، تورس، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
https://www.turess.com/alchourouk/2044691

18 "الشروق، اللغة العربيّة ضحيّة في برامجنا التلفزيونيّة،" (2019)، تورس، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.turess.com/alchourouk/2040781

19 يوسف مكّي، "واقع اللغة العربيّة إلى أين؟" (2017)، جريدة الوسط، تاريخ الدخول يوليو 2020:
http://www.alwasatnews.com/news/1196426.html

20 بشير نور علي، "اللغة العربيّة في الصومال: التحدّيات وعوامل الانتشار،" (2018)، مؤسّسة الصومال الجديد، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://alsomal.net/اللغة-العربيّة-في-الصومال-التحديات-وعو/

21 "أكاديميّون يدعون إلى المحافظة على اللغة العربيّة من الأخطار."

22 "اللغة العربيّة تعيش في أسوأ حال بين وسائل الإعلام والمواقع الإلكترونيّة،" (2015)، الزوراء، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://alzawraapaper.com/اللغة-العربيّة-تعيش-في-أسوأ-حال-بين-وسائ/

23 محمّد أحمد القابسي، "تونس.. معضلة الخطاب في الإعلام،" (2018)، العربيّ الجديد، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.alaraby.co.uk/%D8%AA%D9%88%D9%86%D8%B3-%D9%85%D8%B9%D8%B6%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A7%D8%A8-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%85

24 فايز أبو شمالة، "اللغة العربيّة بحاجة إلى أبنائها،" (2017)، الزوراء، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://alzawraapaper.com/اللغة-العربيّة-بحاجة-إلى-أبنائها/

25 أشرف عبد الحميد، "في اليوم العالميّ لها...المصريّون دمّروا اللغة العربيّة،" (2014)، العربيّة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.alarabiya.net/ar/last-page/2014/12/19/في-اليوم-العالمي-لها-المصريون-دمروا-اللغة-العربيّة

26 حسن محمد نجيب صهيوني، "جهالة اللغة العربيّة بين أبنائنا، (2009)، سرايا نيوز ، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://www.sarayanews.com/article/12257

27 طالب الرفاعي، "إهمال اللغة العربيّة!،" (2018)، الجريدة، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.aljarida.com/articles/1545149981902798200/

28 "اللغة العربيّة تعاني الهجر من أهلها والغريب يتعلّمها رغم الصعوبات، تناقض يدهش الواقع،" يوتيوب، 19:02، "قناة الظفرة، "أبريل 23، 2015، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=lpsQ_NJPvHo

29 المرجع نفسه.

30 عبد الناصر جبّار، "لغتنا هي اللغوة العربيّة!،" (2019)، الحوار المتمدّن، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=633062

31 محمّد أحمد القابسي، "مقدّمات للمطر: هل تحتاج «العربيّة» في أوطانها لقوانين تحميها؟!،" (2019)، تورس، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://www.turess.com/alchourouk/2039628

32 "برنامج أزمة حوار: هل اللغة العربيّة مهدّدة في المغرب حتّى نقترح قانونًا لحمايتها؟،" يوتيوب، 51:11، "Medi1 TV،" يناير 9، 2018، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=UDDQgqlmwsg

33 يحيى بن سالم الهاشلي، "«العربيّة».. لغة العلوم والحضارة.. ووعاء الموروث الفكريّ للإنسانيّة.. أين موقعها اليوم؟،" (2018)، عُمان، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.omandaily.om/?p=655498

34 "عصيد: النظام القيَميّ بالمغرب «منافق وغشّاش».. والتوزيع العادل للثروات هو الحلّ،" يوتيوب، 3:08، "فبراير تيفي،" نوفمبر 21، 2019، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=eR7AzZfWdfs

35 "موريتانيا .. احتدام النقاش حول التدريس باللغة العربيّة، "يوتيوب، 1:33، "Medi1 TV،" أغسطس 6، 2019، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=CoPdvUFk6Io

36 "أكاديميّون يدعون إلى المحافظة على اللغة العربيّة من الأخطار."

37 خليل علي حيدر، "كويتيّون يتناقشون.. في مستقبل اللغة العربيّة،" (2014)، الوطن، تاريخ الدخول فبراير 2020:
http://alwatan.kuwait.tt/articledetails.aspx?id=347910&yearquarter=20141

38 أحمد حسين أحمد محمّد، "لغتنا الجميلة والمستقبل الواعد بالحضارة،" (2019)، الأنباء، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.alanba.com.kw/kottab/ahmad-husain/906907-09/06--2019لغتنا-الجميلة-والمستقبل-الواعد-بالحضارة

39 حيدر، "كويتيّون يتناقشون.. في مستقبل اللغة العربيّة."

40 مكّي، "واقع اللغة العربيّة إلى أين؟."

41 حسين التتان، "لغـــــة الضـــاد تستغيـــث.. فهـــل مـــن مجـــيب؟،" (2012)، جريدة الوطن، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://alwatannews.net/article/19257/-لغة-الضاد-تستغيث-فهل-من-مجيب

42 رحاب حلاوة، "برستيج" الآباء يجعل الأبناء «خواجات» لا يتكلّمون اللغة العربيّة،" (2009)، البيان، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.albayan.ae/across-the-uae/2009-12-27-1.506621

43 "محمد المحتسب - تراجع دور اللغة العربيّة - هذا الصباح، 11:05"، "رؤيا،" ديسمبر 2، 2017، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
https://www.youtube.com/watch?v=yKuxm1lEejE

44 المرجع نفسه.

45 "اليوم العالميّ للّغة العربيّة/هذه هي أسباب ضعف مستوى اللغة العربيّة عند الجزائريّين!!،" يوتيوب، 15:32، "النهار تي في،" ديسمبر 20، 2017، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=9SRHKifr2iQ

46 "لبنان رسب في اللغة العربيّة والجغرافيا،" يوتيوب، 2:24، "قناة الجديد،" أغسطس 7، 2013، تاريخ الدخول نوفمبر 2019:
https://www.youtube.com/watch?v=yiabZLbCZ10

47 مازن مجوز، "مساع لإنقاذ اللغة العربيّة في لبنان: تعدّدت الأسباب وراء تراجعها بين قديم وّعصريّ،" (2014)، الشرق الأوسط، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://aawsat.com/home/article/132411

48 "برنامج أزمة حوار: هل اللغة العربيّة مهدّدة في المغرب حتّى نقترح قانونًا لحمايتها؟،" يوتيوب.

49 أمل عبده الجندي، "اللغة العربيّة في المدارس.. الطلبة كالأطرش في الزفّة - النحو العقبة الكبيرة والمشكلة في ضعف تأهيل معلّم اللغة،" صحيفة اللغة العربيّة، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=2927

50 بشير نور علي، "اللغة العربيّة في الصومال: التحدّيات وعوامل الانتشار."

51 محمّد بن رجب، "ملتقى اللغة العربيّة في تونس يدقّ ناقوس الخطر،" (2013)، إيلاف، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
https://elaph.com/Web/news/2013/12/859488.html

52 سلطان الحازمي، "مستقبل اللغة العربيّة،" (2012)، عكاظ، تاريخ الدخول سبتمبر 2019 :
https://www.okaz.com.sa/article/475607

53 "يوم جديد - لقاء الكاتبة الدكتورة دلال العنبتاوي واللغة العربيّة،" يوتيوب، 15:56،"التلفزيون الأردنيّ ،" يونيو 16، 2014، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=5wr0hJGYqxM

54 طاهرة اللواتيّة، "نبـض الـدار: اللغة العربيّة تضمحل؟!،" (2017)، عُمان، تاريخ الدخول فبراير 2020:
http://www.omandaily.om/?p=508674

55 هديل عادل، "اللغة العربيّة تنطق بآلامها في جامعة الإمارات،" (2010)، الخليج - ملحق شباب الخليج، تاريخ الدخول يوليو 2020:
http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/2724ec49-8d92-4ef9-ac3e-54d9cb6cbd71

56 "عزوف طلّاب الجامعات عن دراسة اللغة العربيّة في الإمارات،" يوتيوب، 2:15، "اليوم،" مارس 14، 2013، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=h888hviiaeo

57 سمر قاضي، "الاستخدام المفرط للتكنولوجيا يهدّد مستقبل اللغة العربيّة،" (2018)، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
https://alarab.co.uk/-الاستخدام-المفرط-للتكنولوجيا-يهدد-مستقبل-اللغة-العربيّة

58 المرجع نفسه.

59 الصحراوي، "مأساة اللغة العربيّة في المغرب."

60 علي بن مسعود المعشني، "اللغة بين السيادة والسياسة (4)،" (2019)، الرؤية، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://alroya.om/post/239749/-اللغة-بين-السيادة-والسياسة4

61 علاء الدين أبو زينة، "حال العربيّة من حال أهلها..!،" (2013)، الغد، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://alghad.com/حال-العربيّة-من-حال-أهلها/

62 عائض القرني، "اللغة العربيّة في خطر،" (2007)، مأرب برس، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://marebpress.net/articles.php?id=2441

63 المرجع نفسه.

64 الشروق، "الكاتب أستاذ الفلسفة الصحبي الخالدي: «ضرورة إجراء تعديلات بنيوية على اللغة العربيّة»،" (2018)، تورس، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.turess.com/alchourouk/2017935\

65 أيمن مصطفى، "تطوّر اللغة،" (2014)، الوطن، تاريخ الدخول أكتوبر 2020:
http://alwatan.com/details/11686

66 ممدوح خسارة، "العولمة الثقافيّة واللغة العربيّة،" مجلّة مجمع اللغة العربيّة بدمشق 88.2 (2015)، 302.

67 المرجع نفسه.

68 علي بن مسعود الهاشمي، "لغتنا الأمّ... أضحت رهينة العقوق،" (2015)، الحدث، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://alhdth.om/?p=52923

69 القابسي، "مقدّمات للمطر."

70 "ندوة الدور العمانيّ في خدمة اللغة العربيّة/العربيّة بين الواقع والمأمول/ الشيخ/أحمد السيابي،" يوتيوب، 44:28،"albayan4all،" مايو 25، 2019، تاريخ الدخول ديسمبر 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=2lTLX5nYf94

71 "بادَرَ بإشعال أوّل شمعة وأطلق مشروع محمّد بن راشد للتعليم الإلكترونيّ العربيّ - محمـد بن راشـد: واقـع التعلـيـم في العالم العربيّ لا يُرضي أحدًا،" (2017)، الإمارات اليوم، تاريخ الدخول أبريل2020:
https://www.emaratalyoum.com/local-section/other/2017-09-19-1.1028222

72 محمود إسماعيل بدر، "الإمارات.. مبادرات رائدة لحماية اللغة العربيّة،" (2019)، الاتّحاد، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.alittihad.ae/article/75491-الإمارات..-مبادرات-رائدة-لحماية-اللغة-العربيّة/2019/

73 دينا جوني، "بلديّة دبيّ تطلق «فريق الضاد» لتمكين اللغة العربيّة على مستوى الإمارة،" (2012)، الاتّحاد، تاريخ الدخول يوليو 2019:
https://www.alittihad.ae/article/7818-بلدية-دبي-تطلق-«فريق-الضاد»-لتمكين-اللغة-العربيّة-على-مستوى-الإمارة/2012/

74 "وسائل الإعلام تساهم في تشكيل الذائقة الإنسانيّة وجريان لغة الضاد على الألسنة،" (2013)، الاتحاد، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
https://www.alittihad.ae/article/56821-وسائل-الإعلام-تساهم-في-تشكيل-الذائقة-الإنسانية-وجريان-لغة-الضاد-على-الألسنة/2013/

75 ياس خضير البياتي، "اللغة العربيّة والإعلام.. ومن الحبّ ما قتل،" 2017، العرب، تاريخ الدخول أكتوبر 2019:
https://alarab.co.uk/اللغة-العربيّة-والإعلام-ومن-الحب-ما-قتل

76 "وسائل الإعلام تساهم في تشكيل الذائقة الإنسانيّة وجريان لغة الضاد على الألسنة."

77 حمادة، "من أجل تحسين تعلّم اللغة العربيّة."

78 "اللغة العربيّة إلزامية في مدارس جنوب السودان،" (2016)، العربيّ الجديد، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://www.alaraby.co.uk/-اللغة-العربيّة-إلزامية-في-مدارس-جنوب-السودان

79 بوبكر عبد الله شعيب، "اللغة العربيّة في جنوب السودان ما بعد الانفصال،" (2018)، قراءات إفريقيّة، تاريخ الدخول يوليو 2020:
http://qaindex.com/Content/اللغة-العربيّة-في-جنوب-السودان-ما-بعد-ال-انفصال?CtID=3&CID=1408&TId=20&PN=0&PS=0&Dir=0

80 "واقع اللغة العربيّة في إفريقيا (جيبوتي وإريتريا في القرن الإفريقيّ نموذجًا)،" (2011)، موقع حزب البعث الاشتراكيّ، تاريخ الدخول يوليو 2020:
http://www.baath-party.org/index.php?option=com_content&view=article&id=210:210&catid=45&Itemid=120&lang=ar

81 علي ساغنتوا، "من السبب وراء نجاح اللغة العربيّة في جيبوتي،" (2018)، جريدة السلام القرن الإفريقي، تاريخ الدخول يوليو 2020:
http://salamhorn.com/2018-اللغة-العربيّة-نجاح-وراء-سبب-من/27/04/-في-جيبوت

82 ""العربيّة" ثاني أكثر لغة لزيادة الرواتب.. فما هي الأولى؟،" (2016)، العربيّة، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://www.alarabiya.net/ar/aswaq/economy/2016-هي-ما/26/09/اللغة-الإضافية-التي-تؤدي-لارتفاع-الراتب-وتحسين-الوظيفة؟

83 سهام الشجيري، "الإعلاميّون وفضائح اللغة،" (2013)، العراق اليوم، تاريخ الدخول سبتمبر 2019:
http://www.iraqalyoum.net/news.php?action=view&id=24195

84 المرجع نفسه.

85 ياس خضير البياتي، "اللغة العربيّة والإعلام.. ومن الحبّ ما قتل."

86 "وسائل الإعلام تساهم في تشكيل الذائقة الإنسانيّة وجريان لغة الضاد على الألسنة."

87 سهام الشجيري، "الإعلاميّون وفضائح اللغة."

88 "شوشة: اللغة العربيّة في الإعلام شديدة الثراء والتنوّع،" (2016)، الغد، تاريخ الدخول أكتوبر 2020:
https://www.sarayanews.com/article/386860

89 زهير عزت شحرور، "دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربيّة،" صحيفة اللغة العربيّة، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=2083

90 أحلام حسنين، "في اليوم العالميّ للغة العربيّة..9 حقائق غريبة عن «لغة الضاد»،" (2019)، مصر العربيّة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://masralarabia.net/-منوعات/1526922-في-اليوم-العالمي-للغة-العربيّة9--حقائق-غريبة-عن--لغة-الضاد

91 خلفان محمد المبسلي، "بداية سطر: اللغة العربيّة لغة التواصل،" (2014)، الوطن، تاريخ الدخول يناير 2020:
http://alwatan.com/details/17414

92 "الأمم المتّحدة- العربيّة أكثر اللغات السامية انتشارًا ويتكلّمها أكثر من 422 مليون نسمة،" (2014)، الشبيبة، تاريخ الدخول سبتمبر 2020:
https://www.shabiba.com/article/67435

93 المرجع نفسه.

94 سحر المليجي، "زيادة أعداد متعلّمي اللغة العربيّة في أمريكا بعد أحداث الربيع العربيّ،" (2011)، المصريّ اليوم، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://www.almasryalyoum.com/news/details/100897

95 المرجع نفسه.

96 باسم الطويسي، "السياسة تتكلّم بالعربيّة،" (2018)، الغد، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://alghad.com/السياسة-تتكلم-بالعربيّة//

97 المرجع نفسه.

98 علي بن سند الريسي، "اللغة العربيّة إلى أين!؟،" (2015)، الحدث، تاريخ الدخول مايو 2019:
https://alhdth.om/?p=49875

99 عبد العزيز التويجري، "اللغة العربيّة في العصر الرقميّ،" (2019)، مصر المحروسة، تاريخ الدخول أبريل 2020:
http://misrelmahrosa.net/2019-عبدالعزيز-التويجري-يكتب/03/04/اللغة-العربي

100 المرجع نفسه.

101 محمّد عابد الجابري، "العولمة الثقافيّة – تقييم نقديّ،" العرب والعولمة، 302؛ خسارة، "العولمة الثقافيّة واللغة العربيّة."

102 خسارة، "العولمة الثقافيّة واللغة العربيّة."

103 صادق السامرائي، "القادة العرب ولغة الضاد!!!،" (2015)، صحيفة اللغة العربيّة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=6201

104 إسماعيل سلامة، "رئيس مجمع اللغة العربيّة في القاهرة حسن الشافعي: «العربيّة» لن تموت رغم ضعفنا وترهّلنا،" (2017)، الجريدة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.aljarida.com/articles/1483806239405025900/

105 عبد الله النملي، "تهميش اللغة العربيّة والتمكين للغة المستعمر،" (2015)، رأي اليوم، تاريخ الدخول سبتمبر 2020:
https://www.raialyoum.com/index.php/-عبد-الله-النملي-تهميش/اللغة-العربيّة-وا

106 ريم المرزوقي، "الدولة التونسيّة واللغة العربيّة... خيانة وخرق للدستور،" (2018)، تونس ultra، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://ultratunisia.ultrasawt.com/الدولة-التونسيّة-واللغة-العربيّة-خيانة-وخرق-للدستور/كريم-المرزوقي/مجتمع/تحليلات/

107 لقمان إسكندر، "أنقذوا اللغة العربيّة من بيانات الأحزاب،" (2017)، عمون، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.ammonnews.net/article/332614

108 Louis- Jean Calvet, La Guerre des Langues et les politiques linguistiques (Paris: Hachette Littératures, 1999), 154-155.

109 "واقع اللغة العربيّة من خلال مداخلة المفكر المغربيّ حسن أوريد،" (2018)، مساء الجهة، تاريخ الدخول يونيو 2020:
http://massaealjiha.com/pedagogique/-واقع-اللغة-العربيّة-من-خلال-مداخلة-المفكر-المغربي-حسن-أوريد-فيديو

110 محمد الصبيحي، "قانون حماية اللغة العربيّة تشريع أم (ديكور)؟،" (2016)، صحيفة الرأي، تاريخ الدخول يونيو 2020:
http://alrai.com/article/10458238/--كتاب/قانون-حماية-اللغة-العربيّة-(-تشريع-أم-ديكور)

111 ديدوح عمر، "الصراع اللغويّ في الجزائر: تأزيم الهويّة،" (2009)، المعرفة، تاريخ الدخول يونيو 2020:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=363&Model=M&SubModel=138&ID=482&ShowAll=On

112 عبد الجليل معالي، "مشاريع التعريب في العالم العربي.. خلل في التنفيذ أم قصور في اللغة،" العرب (المملكة المتّحدة 2016)، تاريخ الدخول أكتوبر 2019:
https://alarab.co.uk/-مشاريع-التعريب-في-العالم-العربي-خلل-في-التنفيذ-أم-قصور-في-اللغة

113 المرجع نفسه.

114 إدريس جنداري، "اللغة العربيّة في المغرب بين الترسيم الدستوريّ وتحدّيات الواقع،" (2011)، مغرس، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.maghress.com/almassae/136040

115 المرجع نفسه.

116 الصبيح، "قانون حماية اللغة العربيّة: تشريع أم (ديكور)؟."

117 راضية مرباح، "وزارة التجارة تهدّد بإجراءات ردعيّة ضدّ المخالفين: مهلة أسبوع أمام التجّار لتعريب واجهات المحلّات،" (2019)، الشروق، تاريخ الدخول يوليو 2020:
https://www.echoroukonline.com/-مهلة-أسبوع-أمام-التجار-لتعريب-واجهات-ا/

118 عز الدين غازي، "العربيّة بين جهود الابتكار وولوج الاقتصاد،" (2017)، شبكة ضياء، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://diae.net/55132/

119 الهاشلي، "«العربيّة».. لغة العلوم والحضارة .. ووعاء الموروث الفكريّ للإنسانيّة.. أين موقعها اليوم؟."

120 ريان الزعابيّة، "اللغة المُعرَّبة تحت المجهر،" (2018)، الرؤية، تاريخ الدخول يونيو 2019:
https://alroya.om/post/219416/اللغة-الم-عربة-تحت-المجهر

121 بشاير يعقوب الحمادي، "تحيا اللغة العربيّة،" (2018)، الجريدة، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.aljarida.com/articles/1545404861299071700//

122 "اللغة العربيّة بين الحضور والغياب،" (2009)، البيان، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.albayan.ae/our-homes/2009-12-13-1.501585

123 سومية سعد، "لغتنا العربيّة تعاني تزاحم الأجنبيّة وهوانها على أهلها،" (2012)، الخليج، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/3bde40d9-80b6-4148-b031-26ddb722a087

124 جمال النوفلي، "لماذا لا نستخدم اللغة العربيّة في الدراسات العلميّة وتعاملات مؤسّسات القطاع الخاصّ؟،" (2018)، شؤون عمانيّة، تاريخ الدخول أغسطس 2019:
https://shuoon.om/?p=41366/

125 كرم نعمة، "اللغة العربيّة في طريق التلاشي بكردستان العراق،" (2009)، ميدل إيست أونلاين، تاريخ الدخول أغسطس 2019:
https://middle-east-online.com/اللغة-العربيّة-في-طريق-التلاشي-بكردستان-العراق/

126 هشام بوعلي، "اللغة الأمازيغيّة بالدول المغاربيّة.. نضال التنزيل وصراع البقاء" (2019)، TRTعربي، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.trtarabi.com/issues/اللغة-الأمازيغية-بالدول-المغاربيّة-نضال-التنزيل-وصراع-البقاء19159-

127 حسام أبو زهر، "العربيّة الفصحى في تراجع: واقع مقلق لهذه الأسباب،" (2018)، الغد، تاريخ الدخول أغسطس 2019:
https://alghad.com/العربيّة-الفصحى-في-تراجع-واقع-مقلق-لهذه//

128 المرجع نفسه.

129 موحى الناجي، "التعدّد اللغويّ والثقافيّ هو الحلّ،" (2013)، هسبريس، تاريخ الدخول يونيو 2020:
https://www.hespress.com/writers/95812.html

130 سامح إسماعيل، "إدارة التنوّع للهروب من أزمة الهويّة في المجتمعات العربيّة،" (2018)، حفريّات، تاريخ الدخول يونيو 2020:
https://www.hafryat.com/ar/blog/إدارة-التنوع-للهروب-من-أزمة-الهوية-في-المجتمعات-العربيّة

131 الولي ولد سيدي هيبه، "التعدّديّة اللغويّة في المجتمعات .. ثراء ثقافيّ وتكامل وظيفيّ،" (2016)، النهار الموريتانيّ، تاريخ الدخول يونيو 2020:
http://anahar.info/node/1841

132 الناجي، "التعدّد اللغويّ والثقافيّ هو الحلّ."

133 هيبه، "التعدّديّة اللغويّة في المجتمعات .. ثراء ثقافيّ وتكامل وظيفيّ."

134 المرجع نفسه.

135 الناجي، "التعدّد اللغويّ والثقافيّ هو الحلّ."

136 اليونيسكو، "حيويّة اللغات وتعرّضها للاندثار،" تاريخ الدخول يونيو 2020:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_AR.pdf

137 اليونيسكو، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة (القاهرة: المكتب الإقليميّ للعلوم في الدول العربيّة، 2019)، 78.

138 المرجع نفسه، 215-216.

139 شادي الخواجا، "الإنتاج المعرفيّ والصهيونيّة في سياق استيطانيّ: فكرة إنشاء الجامعة العبريّة/اليهوديّة في القدس ودور حاييم وايزمان كحالة دراسيّة" (رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، 2018)، 78.

140 فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، مراجعة عبد السلام رضوان (الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، 2000)، 215.

141 Iolo Madoc-Jones & Julian Buchanan, "Welsh Language, Identity & Probation Practice: The Context for Change," Probation Journal Special Edition on Diversity 50.3-4 (2003).

142 Sophie Kessler-Mesguich, "L'étude de l'hébreu mishnique: Quelques repères historiques," Bulletin du Centre de recherche français à Jérusalem 12 (2003) 66.

143 خالد اليعبودي، "المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة: دراسة في البواعث والخصائص،" مجلّة الممارسات اللغويّة 11 (2013)، 6-7.

144 محمّد أحمد صالح حسين، "اللغة العبريّة والجهود الصهيونيّة لإحيائها،" مجلّة جامعة الملك سعود-اللغات والترجمة 18(2005)، 27-28.

145 محمّد صالح توفيق، "تجربة إحياء اللغة العبريّة قبل قيام الدولة،" أعمال مؤتمر اللغة العربيّة وتحدّيات العصر، القاهرة، نوفمبر 2008، 35.

146 "Welsh in Education: Action Plan 2017–21," (2017),The Education Directorate, Welsh Government, accessed June 2020: https://gov.wales/sites/default/files/publications/201802-/welsh-in-education-action-plan-2017%E29321%80%.pdf

147 حمزة كحال، "مطالبات بإلغاء حظر الأسماء الأمازيغيّة في الجزائر،" (2016)، العربيّ الجديد، تاريخ الدخول يونيو 2020:
https://www.alaraby.co.uk/مطالبات-بإلغاء-حظر-الأسماء-الأمازيغية-في-الجزائر

148 محمّد أحمد حسن، "عربيّة الشعب الفلسطينيّ أبناء الـ48 المحكيّة والمكتوبة: تأثيرات متبادَلة مع العبريّة الحديثة،" دراسات 42.2 (2015)، 359.

149 اليعبودي، "المعجم التاريخيّ للّغة العربيّة ،" 6.

150 مسعود، "اهتمام الآخر بلغته (العبريّة نموذجًا)."

151 إيال خوبرز، "الجامعة العبريّة: اللغة والعنف في الصهيونيّة المبكّرة،" قضايا إسرائيليّة 53 (2014)، 33.

152 "Report of the Welsh Language and Economic Development Task and Finish Group to the Minister for Economy, Science and Transport,"(2014), welsh government, accessed June 2020: https://gov.wales/sites/default/files/publications/201905-/report-of-the-welsh-language-and-economic-development-task-and-finish-group.pdf

153 Ahmad Al-Jallad, "The Classification of Arabic and sociolinguistic variation in the pre-Islamic period," in The Routledge Handbook of Arabic Sociolinguistics, eds. Enam Al-Wer and Uri Horesh (London: Routledge,2019), 1529-; John Huehnergard and Aaron Rubin, "Phyla and Waves: Models of Classification of the semitic Languages," in The Semitic Languages: An International Handbook, eds. Stefan Weninger etal.(Boston-Berlin:De Gruyter Mouton, 2011), 250-276.

154 Enam Al-Wer and Uri Horesh, The Routledge Handbook of Arabic Sociolinguistics (London: Routledge,2019), 1529-; Enam Al-Wer et al., "Probing Linguistic change in Arabic Vernaculars: a sociohistorical perspective," Language in Society (2020).

155 Majed Ageeli, "Variations of Modern Standard Arabic: Newspaper Language in Saudi Arabia and the Maghreb"(Master's thesis, University of Essex, 2014); Zeinab Ibrahim, Beyond Lexical Variation in Modern Standard Arabic: Egypt, Lebanon and Morocco (Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009).

156 Suzanne Romaine, Bilingualism (Oxford: Wiley-Blackwell, 1995); Tej K. Bhatia and William C. Richie, The Handbook of Bilingualism (Oxford: Blackwell, 2006).

157 Mahmoud Al-Batal, "Identity and Language Tension in Lebanon: The Arabic of Local News at LBCI," in Language Contact and Language Conflict in Arabic, ed. Aleya Rouchdy (Oxford: Routledge, 2002), 91-115.

المحور الثالث

استخدامات العربيّة في الإعلام العربيّ المعاصر والفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ

إعداد: إسلام عيّاد | د. عمرو عبد الهادي السيد ماضي

ملخّص المحور الثالث:
استخدامات العربيّة في الإعلام العربيّ المعاصر والفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ

ينطلق هذا المحور من تبيان أهمّيّة لغة الإعلام، ودورها المؤثّر والفاعل في تشكيل العربيّة ورصد واقعها وترسيم مفهومها كلغة، إضافةً إلى كونها تمثّل مرآة عاكسة لواقع العربيّة. وإلى جانب لغة الإعلام، ينطلق المحور من أهمّيّة وجود العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ تجسيدًا للإيمان بأنّ العربيّة هي لغة حياة قادرة على مواكبة جوانب الحياة المختلفة والتعبير عنها.

والتساؤلات التي يحاول المحور البحث عن إجابات لها هي: ما مساحة العربيّة المستخدَمة في الإعلام العربيّ المرئيّ، والمقروء؟ وما مستوى هذه العربيّة؟ كذلك ما مساحة العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ؟ وما مستوى هذه العربيّة؟ وأخيرًا ما العوامل التي تقف وراء تحديد مساحة العربيّة ومستواها في كلّ من الإعلام والفضاء المكانيّ العامّ؟

ولم تكن منهجيّة المحور محصورة في الرصد أو الوصف فقط، بل تعدّت ذلك إلى التحليل، واستقراء النماذج الواقعيّة للوصول من الخاصّ والجزئيّات إلى إصدار حكم عامّ على هذه النماذج. لذا فقد تمّت مراعاة تنويعات عدّة - قدر المستطاع - في النماذج المختارة من الإعلام المرئيّ أو المقروء، أو من الفضاء المكانيّ العامّ، مثل: التنوّع الجغرافيّ الموزّع على العالم العربيّ، والتنوّع الجندريّ، والتنوّع في كون المؤسّسات/القنوات/الجرائد حكوميّة أو خاصّة، وتنوّع الموضوعات والمحتوى.

وقد قسّمنا المحور - بعد المقدّمة التي بيّنّا فيها غاية البحث والأسئلة المنطلِق منها والمنهجيّة - إلى قسمين أساسيّين هما: العربيّة في الإعلام العربيّ، والعربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ.

ثم ابتدأنا القسم الأول بالتنقيب في الإعلام المرئيّ من خلال الاستماع إلى عشرات من نشرات الأخبار، والتقارير الإخباريّة، والبرامج الحواريّة، وتفريغ اللغة المستخدَمة فيها، ثمّ القيام بتحليل هذه اللغة على مستوى الصوت والصرف والتركيب، وصولًا إلى الحكم بمستوى هذه العربيّة، ثمّ البحث في الأسباب وراء هذا المستوى.

وتبيّن لنا أنّ العربيّة الرسميّة (الفصحى) مستخدَمة غالبًا وحدها في نشرات الأخبار المعدّة مسبقًا، والتي يقوم المذيعون بقراءتها أمام الجمهور. ولا يُستثنى بدخول المحكيّات على نشرات الأخبار إلّا بعضُ النشرات الجويّة.

وكذلك كانت العربيّة الرسميّةُ لغةَ التقارير الإخباريّة، ولم نرصد تقاريرَ بالمحكيّات إلّا في بعض النماذج في جمهوريّة مصر العربيّة والجمهوريّة اللبنانيّة. وكانت التقارير كلّها إذا تضمّنت حوارًا مع الجمهور، فإنّ المحكيّة هي التي تسود مستوى لغة الحوار غالبًا.

أمّا بالنسبة للبرامج الحواريّة فقد طغى عليها المستوى المحكيّ من العربيّة وكذلك المزج بين الرسميّ والمحكيّ، خصوصًا بلغة الضيوف، وكان هناك بعض المحاورين وبعض الضيوف يختارون أحيانًا الكلام بالمستوى الرسميّ ويستمرّون عليه، ولكنّهم في بعض المواقف المتعلّقة بأمر شخصيّ أو موقف حيويّ، أو عندما يعبّرون عن انفعال ما كالفرح والغضب، أو عندما يرتجلون، كانوا يُدخلون في كلامهم عناصر من العامّيّة.

أمّا الإعلام المقروء، فقد تذيّل القسم الأول، وتمّ البحث فيه باستقراء عشرات الصحف العربيّة، وتبيّن لنا أنّ العربيّة الرسميّة هي وحدها التي تُعتمد في المقالات والحوارات والتحقيقات الصحفيّة، ولكنّنا وجدنا أنّ لغة إعلانات الصحف العربيّة لها طبيعة لغويّة مختلفة عن لغة المقالات، إذ يمكن أن تكون: بلغة أجنبيّة فقط، أو مترجَمة إلى لغة أجنبيّة بجانب النصّ العربيّ، أو تدخل فيها بعض المحكيّات، حسب محتوى الإعلان والجمهور الموجَّه إليه.

وراح القسم الثاني من المحور يبحث في استخدامات العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ، من خلال الرصد والتحليل لعشرات الإعلانات في مختلِف المدن العربيّة، وكان للعربيّة انتشار كبير في الفضاء المكانيّ العامّ، ولكنّه ليس انتشارًا كاملًا، إذ تنفرد بعض اللغات الأجنبيّة بالفضاء المكانيّ العامّ أحيانًا، أو تزاحم الأجنبيّةُ العربيّةَ كثيرًا، لأسباب اقتصاديّة واجتماعيّة قمنا برصدها وتحليلها بالتفصيل.

واختتمنا المحور بملخّص عن واقع العربيّة في الإعلام العربيّ والفضاء المكانيّ العامّ من خلال مفهومنا الأشمل عن (العربيّة)، ثمّ قدّمنا طرحًا استشرافيًّا لمستقبل طموح عن العربيّة في الإعلام والفضاء المكانيّ.

1.0 المقدّمة

1.1 لماذا العربيّة في الإعلام العربيّ المعاصر، والفضاء المكانيّ العامّ في العالم العربيّ؟

إنّ الإعلام بدوره اللصيق بالمجتمعات، يشكّل جزءًا كبيرًا من ثقافة هذه المجتمعات، وله دوره البارز في تأطير هويّتها ومعالمها. واللغة باعتبارها جزءًا أساسيًّا من الثقافة والهويّة، هي أيضًا من الأسس والمبادئ التي يرسّخها الإعلام في نفوس أبنائها بوعي أو بغير وعي. فـ "اللغة الإعلاميّة، هي اللغة التي تشيع على أوسع نطاق في محيط الجمهور العامّ، وهي القاسم المشترك الأعظم في كلّ فروع المعرفة الثقافيّة، والصناعة، والتجارة، والعلوم البحتة، والعلوم الاجتماعيّة، والإنسانيّة، والفنون والآداب."[1] والإعلام هنا يشمل الإعلام المرئيّ والمقروء بطبيعة الحال.

وفي السنوات العشر الأخيرة، من 2010 إلى 2020، التي شهدت ثورة كبيرة في وسائل الاتّصال والتواصل، ظهرت مجموعةُ معطيات جديدة، لها دور كبير في دنيا الإعلام. وأهمّ هذه المعطيات، برأينا، تكمن في:

- المواقع الإلكترونيّة التي نجد فيها عشرات وعشرات من المواقع الإعلاميّة، سواء مواقع تابعة للجرائد الورقيّة المطبوعة، أو مواقع إخباريّة إلكترونيّة فقط تنشر على صفحتها الإلكترونيّة مئات الأخبار يوميًّا.
- الكمّ الهائل المتاح من الإعلام المرئيّ على المواقع الإلكترونيّة وخاصّة على موقع يوتيوب، الذي يتيح للمتلقّين العرب، مشاهدةَ كثير من النشرات الإخباريّة، والتقارير الإخباريّة، والبرامج الحواريّة، في أيّ وقت يريدون، بغضّ النظر عن موعد بثّها على التلفزيون.
- الانتشار المتزايد لقنوات البثّ التلفزيوني بالعالم العربيّ. وكذلك النموّ الواضح للصحف الورقيّة الجديدة التي ظهرت على الساحة العربيّة.

كما أنّ الفضاء الذي أتاحته وسائل التواصل الاجتماعيّ، أثمر عن انعكاسات جديدة في اللغة العربيّة، ليس فقط من ناحية المصطلحات الجديدة الخاصّة بهذا الفضاء الجديد والنابعة من وجوده، بل أيضًا على مفهوم (التواصل) بين العرب أنفسهم وبينهم وبين العالم، وذلك عن طريق خلق مساحات وأشكال جديدة للتواصل لم تكن موجودةً من قَبل. ولا شكّ أنّ هذا، برأينا، سيكون له مردود بارز في التأثير في نتاج اللغة الإعلاميّة بالصحف والأقنية العربيّة، وكذلك في تلقّي الجمهور لهذه اللغة، وتأثير الجمهور في اللغة أيضًا؛ إذ إنّ الإعلام سيتناول الأخبار من الواقع بلغته التي يُنتجها الجمهور. فثمّة عمليّة لغويّة جدليّة بين تأثير لغة الإعلام في الجمهور، وتأثير الجمهور في لغة الإعلام.

والواقع، إنّ استخدام وسائل الإعلام للّغة الأكثر ملاءمة للجمهور، جعل هذه اللغة بيئة صالحة لأن تكون نافذةً يُنظر منها إلى العربيّة وواقعها، ذلك لأنّ "أكبر تطوُّر عرفته لغتنا العربيّة في عصرنا الحاضر كان على يد الصحفيّين ومحرّري الصحف."[2] بالإضافة إلى دور وسائل الإعلام البالغ في إثراء العربيّة؛ إذ أدخلت كلمات ومصطلحات جديدة إلى العربيّة؛ إمّا بالترجمة من اللغات الأخرى، وإمّا باستعمالات جديدة توسّعًا في دلالات الكلمات. وبعبارة أخرى، إنّ العربيّة الرسميّة المعاصرة، هي إحدى مستويات العربيّة التي ارتبطت في نشوئها بشكل كبير ببدايات الصحافة العربيّة، في المقالات الصحافيّة، فتلك هي التي أطّرت لما نسمّيه الآن بـ (الفصحى المعاصرة). فيُحسب لوسائل الإعلام اشتقاقُها هذا المستوى المعاصر - من اللغة - الذي يربط المتلقّي بمستوى العربيّة الرسميّ، بألفاظ أقرب إلى مستوى عربيّته المحكيّة.

وعلى جانب آخر، لعلّنا نصيب شيئًا من الواقع إذا قلنا إنّ العربيّة ليست لغة كامنة في النفوس فقط، بل هي كسائر اللغات لها فضاءات متعدّدة يتمّ تداولها فيها، وهذه الفضاءات تعكس اللغة مساحةً ومستوى. ونحن في هذا المحور نقوم بالدراسة والتحليل لفضاءين أساسيّين للّغة العربيّة: الفضاء الإعلاميّ، والفضاء المكانيّ العامّ الذي يعكس كلّ منهما مساحة العربيّة المستخدَمة فيه ومستوياتها. ولعلّ الدور الذي يقوم به الفضاء المكانيّ العامّ بالنسبة للّغة، لا يقلّ، برأينا، أهمّيّة وحيويّة عن دور الإعلام من ناحية كون العربيّة لغة حياة، ولغة قادرة على المواكبة والعصريّة لكلّ جديد طارئ في أيّ مجال ومسايرته، وكذلك لغة قادرة على التعبير عمّا يفرضه الفضاء المكانيّ العامّ من احتياجات لغويّة كإعلانات تجاريّة، أو أسماء لمنشآت، أو قوائم لأسماء المأكولات والمشروبات بالمطاعم، وغيرها.

وعليه، فإنّ حيويّة الدور الذي تقوم به كلٌّ من وسائل الإعلام، والفضاء المكانيّ العامّ، بالتأثير في العربيّة، هي الأسباب التي انطلق منها محورُنا. والخصوصيّة التي تتمتّع بها السنوات العشر الأخيرة من وجود فضاءات تواصليّة جديدة، جعلت من هذه الحقبة أولويّة في إدراج هذا المحور تحتها.

1.2 أقسام المحور

ينقسم هذا المحور بعد المقدّمة التي نمهّد فيها لأسباب اختيار الموضوع، والمنهجيّة البحثيّة، إلى قسمين رئيسين، وخاتمة. وسنعرض للمكوّنات العامّة لكلّ جزء من المحور في السطور القادمة، وندع للتفاصيل مكانًا في التمهيد الفرعيّ الخاصّ بكلّ جزئيّة داخل صفحات المحور:

القسم الأوّل: استخدامات العربيّة في وسائل الإعلام العربيّ المعاصر، ويقع في مبحثين:

المبحث الأوّل: العربيّة في الإعلام العربيّ المرئيّ: في هذا المبحث نقوم برصد واقع اللغة العربيّة من نماذج واقعيّة من النشرات الإخباريّة، والتقارير الإخباريّة، والبرامج الحواريّة بالقنوات التلفزيونيّة العربيّة، ثمّ تحليل هذه النماذج لغويًّا، والبحث في مستوى العربيّة المستخدمة فيها. وقد قمنا في هذا المبحث بتفريغ محتويات كثيرٍ من هذه النماذج كتابةً، واستشهدنا ببعض منها داخل متن المبحث، حتّى نركّز على ما نودّ لفت الانتباه إليه من خلال استقرائنا، وكي تكون الرؤية أكثر وضوحًا بالنسبة للقارئين. ثمّ أرفقنا مجموعة أخرى من هذه النماذج المفرّغة بملفٍّ منفصل عن المحور، عنوانه (الملاحق)، وذلك للاطّلاع على مزيد من الأدلة والمصادر، للدارسين والمهتمّين.

المبحث الثاني: العربيّة في الإعلام العربيّ المقروء: في هذا المبحث نقوم برصد الواقع اللغويّ في الإعلام المقروء، عن طريق تحليل مستوى لغته في بعض المقالات، ثمّ الوقوف على رصد لغة الإعلانات المنشورة ببعض الصحف العربيّة، وتحليلها لغويًّا. وقد قمنا في هذا المبحث بدمج النماذج والأدلّة من المقالات، وإعلانات الجرائد بين سطور الرصد والتحليل بمتن المبحث. أي ليس لهذا المبحث أيّ ملاحق منفصلة عنه.

القسم الثاني: استخدامات العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ في العالم العربيّ:

خصّصنا هذا القسم لنقل حيّ لواقع العربيّة، ومدى استخدامها بالفضاء المكانيّ العامّ بالشوارع، والمؤسّسات، والمَحالّ، ومراكز التسوّق، والمطاعم العربيّة، وما إلى ذلك. وعرضنا لوجود بعض اللغات الأجنبيّة التي قد تزاحم العربيّة أحيانًا بهذا الفضاء أو تنفرد به، ثم حلّلنا مستوى اللغة بهذا الفضاء، عن طريق عرض لبعض النماذج من صور هذه الإعلانات واللافتات وغيرها، بمتن المحور، لتمكّن قارئي المحور من متابعة الرصد والتحليل اللغويّ بشكل تواصليّ أكبر. كما أرفقنا مجموعة أخرى من نماذج لصور الإعلانات، واللافتات المروريّة، وواجهات المؤسّسات التي تُبرز اسم المؤسّسة، وغيرها، للاطّلاع، ولمزيد من الأدلّة والمصادر، للدارسين والمهتمّين، ووضعنا هذه النماذج بالملفّ المنفصل عن المحور والمعنون بـ (الملاحق).

الخاتمة

في هذا القسم الأخير من المحور نورد ملخّصًا لما رصدناه من واقع العربيّة في وسائل الإعلام والفضاء المكانيّ العربيّ، وخلاصة ما استنبطناه من نتائج. ثمّ نقدّم رؤيتنا المستقبليّة عن اللغة واستخداماتها في وسائل الإعلام العربيّ المعاصر، والفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ.

1.3 منهجيّة البحث بالمحور

كان المحرّك الأساسيّ لمنهجيّة البحث في هذا المحور، هو كيفيّة الإجابة عن السؤالين الرئيسَيْن للمحور:

1. **ما مساحة العربيّة المستخدَمة في فضاء الإعلام العربيّ المعاصر، وفي الفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ؟**
2. **ما مستويات العربيّة المستخدمة في هذين الفضاءين؟**

وما ينتج عنهما من تساؤلات أخرى فرعيّة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه المنهجَ الاستقرائيّ؛ القائم على الاستقصاء ورصد البيانات، ومحاولة قراءة الكليّات، وكذلك المنهج الاستنباطيّ؛ القائم على تحليل بعض التفاصيل للخروج بنتائج مترتّبة على عمليّات الاستقصاء والتحليل. فلم نكتفِ بالتتبّع الوصفيّ فقط، بل كان التحليل غايةً بجانب الرصد؛ إذ سعينا في هذا المحور إلى توفير عيّنة ونماذج قابلة للحكم، وقابلة لأن تكون دليلًا واضحًا يمكن الاعتماد عليه في الرصد والتحليل واستنباط النتائج.

منهج اختيار النماذج وتحليلها

اعتمد اختيار النماذج على البحث في عدد كبير من قنوات الإعلام العربيّ، ورصد بعضِ نماذجها الواقعيّة من نشرات الأخبار، والتقارير الإخباريّة، والبرامج الحواريّة. وكذلك البحث في كثير من الصحف والجرائد العربيّة، ورصد بعض النماذج من مقالاتها، ومن الإعلانات المنشورة فيها. والأمر نفسه مع الفضاء المكانيّ العامّ؛

إذ قمنا برصد عدد كبير من إعلانات الشارع العربيّ، وبعض لافتات المرور، وبعض أسماء المَحالّ وواجهات بعض المؤسّسات العربيّة التي يظهر فيها اسم المؤسّسة، وبعض قوائم الطعام والمشروبات ببعض المطاعم والمقاهي العربيّة. وتمّ التأكّد من أنّ هذه النماذج المختارة فيها قدر كافٍ من التنوّع الجغرافيّ الموزّع على البلاد العربيّة، ومن تعدّد الموضوعات، والتنوّع الجندريّ للإعلاميّين، ولضيوف برامج الإعلام المرئيّ. وكان كلّ هذا مندرِجًا تحت تنوّع زمنيّ في الفترة: من سنة 2010 إلى سنة 2020.

وقد تمّ العمل على تحليل لغة كلّ هذه النماذج، والوقوف على مستوياتها اللغويّة من صوت وصرف وتراكيب ودلالات، في ضوء المفهوم الأشمل للعربيّة الذي نعني به أنّ العربيّة ليست الرسميّة/الفصحى بمستوياتها فقط، وليست المحكيّة/العامّيّة بمستوياتها فقط، بل هي دائرة أكبر تسَعُ هذَين المستويَيْن معًا.

2.0 القسم الأوّل: استخدامات العربيّة في وسائل الإعلام العربيّ المعاصر

2.1 المبحث الأوّل: العربيّة في الإعلام العربيّ المرئيّ

> **اللغة العربيّة هي بنت الإعلام، فنشوء الصحافة العربيّة في ختام القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين أدّى إلى اصطناع لغة جديدة مختلفة... وكان الروّاد الأوائل من العاملين في هذه الوسائل الإعلاميّة هم الذين يقومون بالجهد الكبير في مجالات الترجمة والتعريب والاشتقاق والبحث والقياس في وقت قياسيّ.[3]**
>
> فاروق شوشة

الإعلام المرئيّ المعاصر بالعالم العربيّ له أقنية عديدة تبثّ كثيرًا من المحتويات يوميًّا. من هذه المحتويات ما هو وثائقيّ، ومنها ما هو ترفيهيّ، وغيره. ولكنّ البحث هنا سيركّز على رصد واقع لغة الأخبار ولغة البرامج الحواريّة وتحليل مستواها. وبعد الاطّلاع على عدد ضخم من البرامج الإخباريّة والحواريّة، وجدنا أنّ البرامج الإخباريّة أو بعض البرامج الحواريّة قد يتخلّلها بعض من التقارير الإخباريّة التي ربّما يكثر وجودها في نشرات الأخبار، مقارنة بوجودها في البرامج الحواريّة. وعليه فسيكون البحث في لغة الإعلام المرئيّ مقسّمًا إلى ثلاث نقاط:

- العربيّة في النشرات الإخباريّة
- العربيّة في التقارير الإخباريّة
- العربيّة في البرامج الحواريّة

وخلال الصفحات القادمة سنقوم برصد واقع العربيّة في هذه النوعيّة من البرامج، محلّلين مستوى العربيّة فيها عن طريق: (أ) اختيار عيّنة من النماذج القابلة لإصدار حكم لغويّ عليها، وذلك بالتأكّد من أنّها تمثّل التنوّع الجغرافيّ والجندريّ، وتعكس تنوّع موضوعات البرامج والأخبار، و(ب) دراسة مدى تأثير التغيّر في أيٍّ من العوامل السابقة في مساحة اللغة التي نرصدها، وفي مستواها.

وسوف يعتمد المبحث على ثلاث آليّات بحثيّة؛ بدءًا بالآليّة الاستقرائيّة لمحتوى النماذج المذكورة بعد تفريغها، ومرورًا بالخوض في تطبيق آليّات تحليل الخطاب اللغويّ على هذه الاستقراءات من خلال النظر في لغة النماذج المختارة صوتًا وقاعدةً وتركيبًا، فضلًا عن تحديد مستوى اللغة، رسميًّا كان أو محكيًّا، وانتهاءً إلى مجموعة من الاستنباطات والأحكام التي خرجت من تفاصيل التحليل اللغويّ، والتي ستؤطّر لأسباب خروج العربيّة بالمستوى الرسميّ، أو المحكيّ، أو المزج بينهما.

جدير بالذكر أنّه بجانب النماذج التي سنعرض لها بمتن هذا المبحث، قمنا بتفريغ عدد كبير من الفيديوهات، لنماذج من النشرات الإخباريّة، والتقارير الإخباريّة، والبرامج الحواريّة المتنوّعة عبر محطّات العالم العربيّ التلفزيونيّة، ووضعنا جزءًا منها في الملفّ الخاصّ بالملاحق لهذا المحور، بالملحق رقم1، والملحق رقم2، والملحق رقم 3، والملحق رقم 4، وهي جزء أساسيّ من المبحث وسيتمّ الاستدلال بها كثيرًا في ثناياه. وتحتوي هذه النماذج المفرّغة - التي اعتمدنا في السواد الأعظم منها على قنوات اليوتيوب الرسميّة لبعض القنوات العربيّة - على اتّباع نطق المذيعين والضيوف للأخبار أو للتقارير الإخباريّة أو للحوارات في تفريغها وكتابتها، أي إظهار حركات الإعراب حين تُنطق بالفيديو، وتركها دون أيّ علامة إعرابيّة إذا سُكّنت بالفيديو، إلّا إذا أردنا التركّيز على أمر لغويّ ما، فسنكتب السكون على بعض أواخر الكلمات ببعض النماذج. ولن نكتب الشدّة على حروف الياء المشدّدة بآخر بعض الكلمات ما دامت لم تُنطق مشدَّدةً في الفيديو.

وبكلّ نموذج سنذكر تاريخ النشر على اليوتيوب، واسم البرنامج - فقط في قسم البرامج الحواريّة -، وسنذكر اسم القناة الفضائيّة، والبلد التي تُبَثّ منه هذه الفضائيّة، وأحيانًا سنذكر موضوع النصّ إذا كان لذكره ضرورة في التحليل اللغويّ. وسنذكر وظيفة الضيوف إذا أمكن التعرّف عليها. وبالطبع سيتمّ وضع الرابط الإلكترونيّ لكلّ نموذج، ليسهل العودة والاستماع إليه على اليوتيوب لمن أرادوا البحث والمتابعة والاطّلاع على المزيد.

2.1.1 العربيّة في نشرات الأخبار التي قمنا بتحليلها[4]

يتلخّص إجراء نشرات الأخبار كعمليّة شفهيّة لإنتاج اللغة في إلقاء المذيعين للأخبار التي تمّ إعدادها بشكل مسبق لهم. ونزعم أنّ هذا الإعداد والتحضير يُعطي الفرصة الكافية للعمل على الضبط اللغويّ على كافّة مستوياته؛ بدءًا من ضبط الهجاء والنطق، ومرورًا باختيار الألفاظ التي تناسب الخبر دلاليًّا، مع مزيد من الضبط النحويّ والأسلوبيّ للخبر، ووصولًا إلى تنقيح الخبر وتلميعه بشكل يمكِن للمذيعين أن يلقوه بالمستوى الرسميّ مع وجود الأداء الحركيّ - أي إظهار حركات الإعراب على نهاية الكلمات.

أوّلًا: المزج بين الرسميّة المُعربة، والرسميّة الساكنة

للمستوى الرسميّ مستويات فرعيّة عدّة، ونقصد بالرسميّة المعربة هنا؛ الفصحى الرسميّة التي يتمّ فيها نطق الحركات في أواخر الكلمات، أمّا الرسميّة الساكنة؛ فهي الفصحى الرسميّة التي يتمّ فيها تسكين أواخر الكلمات في النطق.

وانطلاقًا من الواقع، وبعد رصد عدد كبير من نماذج نشرات الأخبار بالعالم العربيّ، راعينا فيها التنوّع الجغرافيّ، وتعدّد موضوعات الأخبار، والاختلاف الجندريّ لمقدّمي النشرات، ورصدنا أخبارًا تمّت إذاعتها بأزمنة متباينة في الفترة من عام 2010 إلى عام 2020، وجدنا، على الرغم من كلّ هذه التنويعات، أنّ مستوى عربيّة النشرات الإخباريّة هو المستوى الرسميّ، الذي قد يلتزم بالحركات الإعرابيّة تارة، وقد يميل إلى تسكين أواخر الكلمات تارة أخرى. لكن تظلّ الفصحى الرسميّة هي

مستوى عربيّة هذه النشرات، مثل هذا النموذج من دولة الإمارات العربيّة المتّحدة:

.....

نموذج 1:

نُشر بتاريخ 26 نوفمبر 2017، قناة الإمارات، دولة الإمارات، خبر سياسيّ

https://www.youtube.com/watch?v=IRacRMBzIF8&list=PLMIMmrPa3wykUSC6kR7BlCKO-PbxqobEs&index=25

المذيعة:

"بارَكَ صاحبُ السموّ الشيخُ محمّدْ بن راشدْ آلْ مكتومْ، نائبُ رئيسْ الدولةْ، رئيسُ مجلسْ الوزراءْ، حاكمْ دبيّ، رعاهُ اللّهْ، اليومْ، لسلطنةِ عمانْ الشقيقةْ، عيدَها الوطنيّ السابعْ والأربعينْ، وكتبَ سموُّه في تغريدةٍ على حسابِهِ على موقعْ تويتر: تُباركُ لسلطنةِ عمانْ الشقيقةْ عيدَها الوطنيّ، الذي يُتوّجُ سبعةْ وأربعينَ عامًا من المنجزاتْ، ويعكسُ أسمى معاني النجاحْ للنهضةِ العمانيّةْ في ظلِّ قيادةِ أخي السلطانْ قابوسَ المعظّمْ."

نلمس رسميّة مستوى النموذج السابق في عدّة مكوّنات، فبداية من الصوت نجد أنّ هناك التزامًا من المذيعة بنطق بعض الأصوات التي يختلف نطقها أحيانًا في بعض العامّيّات عن النطق بالمستوى الرسميّ مثل (الظاء، والقاف)، إلى جانب التزامها بنطق الأرقام بالمستوى الرسميّ: "السابعْ والأربعينْ". كذلك الأمر في اختيار بعض من الألفاظ والتراكيب قليلة الشيوع بالمحكيّات مثل: "ويعكسُ أسمى معاني ..." و"في ظلِّ قيادةِ". وأبرز مكوّن لرسميّة لغة النموذج السابق هو الالتزام بتحريك أواخر كثير من مفرداته، إلى جانب تسكين الباقي.

وقد جاء النموذج السابق في مجال سياسيّ، ومن أجلّ التنوّع في الموضوعات، فسنعرض الآن نموذجَين في مجالَيْن آخرَين، من بلدَين آخرَين، ونتتبّع بالتحليل أثرَ ذلك في مستوى عربيّة النصّ. ونبدأ بهذا الخبر الاقتصاديّ من إحدى أقنية العراق:

.....

نموذج 2:

نُشر بتاريخ 26 ديسمبر 2019، قناة العراقيّة الإخباريّة، العراق، خبر اقتصاديّ

https://www.youtube.com/watch?v=O_Hy1Dx1v-A

المذيع: من الدقيقة 1:30

"انخفضتْ صاداراتُ النفطْ الخامْ العراقيّةْ مسجلةً أكثرَ من مئةٍ وخمسةِ ملايينْ وأربعةَ عشرَ ألفْ برميلًا، خلالَ شهرِ تشرين الثاني الماضيْ. وزارةُ النفطْ وبحسبْ الإحصائيّةْ النهائيّةْ الصادرةْ عن شركةِ تسويقْ النفطْ العراقيّ (سومو)، قالت: إنّ إيراداتْ تلكَ الصادراتْ ارتفعتْ بشكلٍ طفيفْ إلى ستّةِ مليارات وثلاثمائةٍ وأربعةِ ملايينْ وتسعمائةْ وثمانيةٍ وعشرينَ ألفَ دولارْ، بمعدلِ سعرٍ لبرميل النفطْ الواحدْ بلغَ ستينَ دولارًا وأربعةْ سنتاتٍ تقريبًا."

ولنذهب إلى هذا الخبر الرياضيّ، من التلفزيون المصريّ:

.....

نموذج 3:

نُشر بتاريخ 3 نوفمبر 2019، قناة دي إم سي، مصر، خبر رياضيّ

https://www.youtube.com/watch?v=ihsHsxpcLY4&list=PL_ej7RMCgBBNpUi6xK5yt6M5pbIdc78V0&index=50

المذيع:

"وفي الدوريْ الإنجليزيّ حّققَ ليفربول فوزًا صعبًا على مستضيفِهِ أستون فيلا بهدفيـنِ مقابلَ هدفٍ في الجولةِ الحاديةْ عشـرْ وأحرزَ ثنائيّ ليفربول أندي روبرتسون والسنغالـيّ ساديو ماني، بينما أحرزَ هدفَ صاحبِ الأرضْ الوحيدْ النجمُ المصريّ محمود تريزيجيه، مسجّلًا هدفَهُ الأوّلْ هذا المَوْسمْ. بتلكَ النتيجةْ يرتفعُ رصيدُ ليفربول إلى إحدى وثلاثينَ نقطةْ في صدارةِ الترتيبْ بفارقِ ستّ نقاطْ عنْ ملاحقِهِ مانشستر سيتي، بينما تراجعَ أستون فيلّا إلى المركزِ السادسَ عشـرْ برصيدِ إحدى عشرَ نقطةً."

وقد لاحظنا بالنموذجَين 2 و3 كذلك، نُطقَ بعض الأصوات بالمستوى الرسميّ مثل: (ق، ظ، ثاء، ذال)، واختيار مفردات، وروابط، وتراكيب قليلة الشيوع مثل: "بشكلٍ طفيفٍ، أحرز، بينما، ....،" وكذلك الالتزام بتحريك أواخر كثير من الكلمات خلال سرد الخبر. ولهذا، لا يختلف مستوى عربيّة هذين النموذجَين السابقَين، وغيرهما، من نماذج مفرّغة بالملحق رقم1، عن النموذج 1 أعلاه. على الرغم من اختلاف البلدان العربيّة، وعلى الرغم كذلك من اختلاف موضوعات الخبر. فكما رأينا في الخبر السياسيّ، والاقتصاديّ، والرياضيّ، ظلّ مستوى اللغة هو الرسميّ الذي يمزج بين تحريك أواخر الكلمات وتسكينها. ونزعم أنّه في حال تمّ حذف اسم البلد من النماذج 1، و2، و3، يمكن أن يكون هذا النصّ منتميًا إلى أيّ بلد عربيّ، أي أنّ أيّ مذيع/ـة عربيّ/ـة سيؤدّون النصّ تقريبًا بالمستوى نفسه.[5]

وعلى مستوى القواعد النحويّة، نشير إلى أنّ معظم المذيعين كانوا قادرين على اتّباع قواعد النطق السليم المنضبط لأواخر الكلمات، وفقًا لقواعد النحو، ولكن هذا لا يعني أنّه لا توجد أحيانًا بعض الهفوات هنا أو هناك، مثلما حدث في النموذج رقم3، حين قال المذيع: " بينما تراجعَ أستون فيلّا إلى المركزِ السادسَ عشـرْ برصيدِ إحدى عشرَ نقطةْ."[6]

لكن في الواقع، لم تكن كلّ موضوعات النشرات تذاع بهذا المستوى الرسميّ دائمًا. فنشرات الأخبار الوحيدة التي لم تستخدم، أحيانًا، الرسميّةَ بشكل دائم في سرد الخبر، كانت الأخبار الخاصّة بنشرة الأحوال الجويّة، وهذا ما سنفصّل فيه القول في النقطة القادمة.

ثانيًا: المزج بين الرسميّة، والمحكيّة

إذا افترضنا أنّ هناك تحضيرًا يسبق النشرات الإخباريّة، فإنّ إذاعتها بمستوى معيّن من العربيّة، يمثّل عمليّة اختيار؛ إذ يختار المذيعون من معطيات اللغة وأطيافها. فقد يختارون هذا المستوى أو ذاك، أو يمزجون بينهما. وهذا ما حدث بشكل واضح جدًّا في بعض نشرات الأحوال الجويّة، إذ وجدنا بعضًا منها مذاعًا بالرسميّة، وبعضًا منها مزج بين الرسميّة والمحكيّة، كما هو مرصود بالملحق رقم 1، وكما نرى هنا في هذين النموذجين: نموذج4 من تونس، ونموذج 5 من الجزائر:

.....

نموذج 4:

نُشر بتاريخ 7 أكتوبر 2019، قناة تونس الوطنيّة، تونس، موضوعه: الأحوال الجويّة

https://www.youtube.com/watch?v=luBTYq8L6UI&t=33s

المذيع:

"مشاهدينا الكرام مساء الخير، مساء النور، أهلًا وسهلا بيكُم في نشرتنا الجويّة لليوم الإثنين سبعة أكتوبر ألفين وتسعتاش، وأسبوع جديد، استقبلناه ببشائر الغيث النافع، غيث نافع في الشمال وأيضًا محليًّا في الوَسَط، وتغيرات جذريّة مقارنة باللي كنا معنيّينْ بيه خلال نهاية هذا الأسبوع، انخفاض ملحوظ في درجات الحرارة. أرقام اليوم كانت ما بين تسعتاش أربعة وعشرين درجة في الشمال في المرتفعات. تونس العاصمة، سجّلنا فيها عشرين، وتراوحت ما بين لأربعة وعشرين لواحد وتلاتين في بقيّة مناطق البلاد."

نموذج 5:

نُشر بتاريخ 4 أبريل 2017، قناة الشرق نيوز، الجزائر، موضوعه: الأحوال الجويّة

https://www.youtube.com/watch?v=6vHmQKtPb8c&list=PLVLnr9tWfdGZyOovdkLmPXVd2mpgmsZnE&index=42

المذيعة:

"أهلا بكم من جديد، إذن الاضطراب الجوي اللي ميّز الشماليّة الوسطى والشرقيّة الأيّام اللي فاتوا راح يزول بدايةً من يوم غدوة إن شاء الله باستثناء بعض البقايا راح تميز الجهة الشرقيّة راح تثمر ببعض القطرات المتفرّقة من الأمطار. التحسّن راح يدوم غدوة إن شاء الله في انتظار قدوم اضطراب جوّي يوم الأربع إن شاء الله، راح يثمر بأمطار رعديّة ع المدن الداخليّة الغربيّة والوسطى، احتمال إنّها تلتحق بالمناطق الساحليّة. نشوفوا الوضعيّة الجويّة غدوة إن شاء الله مع الفطور، كيما قُلنا....."

في النموذجَين السابقين، كان هناك مزج واضح بين الرسميّة والمحكيّة؛ إذ ظهرت الرسميّة في قول المذيع بنموذج 4: "وأسبوع جديد استقبلناه ببشائر الغيث النافع"، وكذلك قول المذيعة بنموذج 5: "تثمر ببعض القطرات المتفرّقة من الأمطار" على مستوى النطق والمفردات المختارة والأسلوب. أمّا المحكيّة فقد ظهرت في بعض المفردات والتراكيب مثل: "بيكُم، وتسعتاش، وتلاتين" من نموذج 4، ومثل: "اللي، راح، ع المدن، نشوفوا، كيما" من نموذج 5 الذي نزعم أنّ مذيعته كانت ترتجل أكثر في سردها للنشرة، أي أنّها لم تكن تقرأ الخبر من ورقة أو شاشة خلف الكاميرات.

إذن العربيّة بمفهومها الأشمل فتحت آفاقًا أخرى لعمليّة الاختيار. إذ إنّ السواد الأعظم من النشرات الإخباريّة يُذاع بالرسميّة أيًّا كانت موضوعات أخبارها، وبعضًا منها قد تتخلّله المحكيّات، كما ظهر في بعض النماذج الخاصّة بموضوع الأحوال الجويّة.

وما نريد أن نلفت النظر إليه هو ذلك التعايش الملاحَظ بين مستويات العربيّة وأطيافها، وكما نجزم بأنّ التواصل قد تمّ بوضوح في الأخبار التي أُذيعت بالمستوى الرسميّ، فإنّ هذا التواصل لم ينقطع كذلك في الأخبار التي مزجت بين الرسميّ والمحكيّ.

والآن بعد رصد لغة النشرات الإخباريّة وتحليلها، نتنقل إلى لغة التقارير الإخباريّة لنتعرّف عليها بالرصد والتحليل، في النقطة القادمة.

2.1.2 العربيّة في التقارير الإخباريّة التي قمنا بتحليلها[7]

إنّ مقصدنا بالتقارير الإخباريّة، هو تلك الأخبار التي تُعدّ من قبل فريق إعداد النشرات الإخباريّة، أو فريق البرامج الحواريّة، والتي قد تُعرض خلال إذاعة الأخبار بالنشرة، أو قد تُقدّم أثناء البرامج الحواريّة، لتبيين خبر ما، أو للتعمّق في تفاصيل خبر معيّن. ويظهر فيها صوت مُعدّي التقارير، وأحيانًا صوتهم وصورتهم في نهاية التقرير، وقد تتخلّل هذه التقارير بعضٌ من الحوارات التي أُجريت مع بعض الضيوف في إطار موضوع التقرير.

وللُغة التقرير الإخباريّة خصوصيّة تجعلها مختلفة عن لغة نشرات الأخبار من ناحية، ولغة البرامج الحواريّة من ناحية أخرى. وسنقوم في السطور القادمة بالوقوف على هذه الاختلافات عن طريق تحليل لغة مقدّمي التقارير، ثمّ تحليل لغة ضيوف التقارير.

أوّلًا: مستوى لغة مقدّمي التقارير

بدايةً، نزعم أنّ المحتوى الذي نسمعه من أصوات مقدّمي التقارير الإخباريّة إنّما يُقرأ بعد إعداده وتحضيره وتهذيبه لغويًّا بعناية، لذا، فإنّ معظم التقارير الإخباريّة التي رصدناها، عندما نستمع إلى أصوات مقدّميها نجدها بالمستوى الرسميّ، خصوصًا التقارير التي تتخلّل نشرات الأخبار.

وسنقوم الآن بعرض ثلاثةٍ من النماذج التي تعزّز هذا الزعم، وقد راعينا أن تكون النماذج مختلفة في موضوعاتها وبلدانها. ونبدأ بما رصدناه من نشرة أخبار الفضائيّة المصريّة:

نموذج 6:

نُشر بتاريخ 12 سبتمبر 2019، الفضائيّة المصريّة، مصر، موضوعه: الإسكان

صوت مُقدّم التقرير: من الدقيقة 6:31

https://www.youtube.com/watch?v=iGIyMmiYFjk

"لا مستقبلَ لمَن لا سكنَ له. من هذهِ البديهيّة، ومن هذا الواقع للكثير من المواطنين بدأ الدكتور فتحي البرادعي، وزيرُ الإسكانِ والمجتمعاتُ العمرانيّة الجديدة، عرضَ برنامجِ الدولة للإسكان في المرحلةِ القادمة، في اجتماعٍ موسّع، دعا إليه دكتور عصام شرف، رئيسُ مجلس الوزراء، وشاركَ فيه نائبُ رئيس مجلس الوزراء للشئونْ الاقتصاديّة ووزيرُ الماليّة، ووزراءُ التخطيط والتعاون الدوليّ والتنميّةِ المحليّة..."

ونذهب إلى موضوع تقريرٍ مختلِف في بلد آخر، مثل هذا التقرير الذي أُعدّ لنشرة الأخبار بالتلفزيون التونسيّ:

نموذج 7:

نُشر بتاريخ 13 نوفمبر 2013، قناة تي إن إن، تونس، موضوعه: الفنّ

https://www.youtube.com/watch?v=AmLEMidPxDA&list=PL2NyVDTJL6YIFFAHUk_wEmq7ilx9XpbDx&index=3

صوت مقدّمة التقرير:

"تزيّنتِ السجّادةُ الحمراء بنجوم ومشاهير، مثل الممثّل الوسيم جورج كلوني، وبرادلي كوبر، ومارتن فريمن، والممثّلة سارا جيسكا باركر، وسالي فيلد، في حفل توزيعِ جوائزِ الأكاديميّةِ البريطانيّة للسينما وفنونِ التليفزيون (بافتا)، لسنةِ ألفين وثلاثةَ عشَر. شاركت كثيرٌ من الفناناتِ في حفلِ الأمس، مثل كرستن واك، وجيسكا كرشتن، وجليان آندرسون، والكثيراتُ اللائي تميّزنَ جميعًا بأزيائِهنَّ الأنيقة."

وأخيرًا نعرض هذا النموذج من المملكة العربيّة السعوديّة، وهو تقرير لخبر سياسيّ تخلّل نشرة الأخبار:

نموذج 8:

نُشر بتاريخ 18 يناير 2020، قناة السعوديّة الأولى، السعوديّة، موضوعه: السياسة

https://www.youtube.com/watch?v=OggUy6KH_qc

صوت مقدّم التقرير: من الدقيقة 11:45

"وقّعتِ الصينُ وميانمار عشراتِ الاتّفاقات، بهدفِ تسريعِ مشروعاتِ البنيةِ التحتيّة في ميانمار، في وقتٍ تسعى فيهِ بكّين لتعزيزِ نفوذِها في جارٍ يزدادُ ابتعادُ الغربِ عنه. لكن لم يجرِ الاتفاقُ على أيّ مشروعاتٍ كبرى جديدةٍ خلالَ زيارةِ الرئيسِ الصينيّ شين جين بينغ، التي بدأَها يومَ الجمعة، ويختتمُها يومَ السبت، في أوّلِ زيارةٍ من زعيمٍ صينيٍّ إلى ميانمار منذ تسعةَ عشرَ عامًا."

فيما سبق من النماذج الثلاثة، نلحظ أنّ المستوى الرسميّ من العربيّة هو المسيطر على لغة تقديم التقرير، وهذا واضح في اختيار الألفاظ والتراكيب والأساليب الأقرب إلى الرسميّة مثل "البديهيّة، وتعزيز نفوذها، والبنية التحتيّة،

واللائي تميّزن، ولا مستقبلَ لمَن لا سكنَ له." كذلك نطق الحركات الإعرابيّة على أواخر معظم الكلمات كان واضحًا في لغة النماذج. وفيما رصدنا، فإنّه مهما اختلفت موضوعات التقارير، فإنّ مقدّميها يلتزمون بمستوى العربيّة الرسميّة؛ كما شاهدنا في موضوع مجتمعيّ كالإسكان، أو في موضوع خاصّ بجائزة البافتا الفنّيّة، أو خبر سياسيّ عن اتّفاقات بين الصين وميانمار. ويمكن مطالعة نماذج أكثر بالملحق رقم 2 تعزّز هذا الطرح.

ثانيًا: مستوى لغة ضيوف التقارير

أشرنا من قبل إلى أنّ التقارير الإخباريّة لا تحتوي فقط على أصوات مقدّميها، بل كثيرًا ما يتخلّلها بعض الضيوف الذين يجيبون عن تساؤلات تُطرح عليهم من قِبل مُعدّي التقارير. وهنا سنأتي في الغالب إلى احتماليّة الدخول في عمليّة (الارتجال) من قِبل الضيوف أثناء إجاباتهم عن الأسئلة، وسنرى أنّ المحكيّة تبدأ بتلوين مستوى اللغة المستخدمة، وهذا ما رصدناه تقريبًا في كلّ النماذج التي قمنا بتحليلها، والمفرّغة بالملحق رقم 2، ومنها هذا النموذج من الجزائر:

.....

نموذج 9:

نُشر بتاريخ 28 سبتمبر 2019، قناة الشروق نيوز، الجزائر، موضوعه: البطالة

https://www.youtube.com/watch?v=MkHsR10PyQc&list=PLVLnr9tWfdGYynhlw1hbMkpY9wCHz7EyJ&index=49

صوت مقدّم التقرير:

"في الجزائرِ يستوي خرّيجو التكوينِ المهنيّ، وخريّجو الجامعات"

ضيف 1: خرّيج جامعيّ

"والآن تصنيفُنا مع خريّجي المعاهد ومراكز التكوين المهنيّ، مع احترامنا لهم، لكن كلّ واحد والدرجة تاعه العلميّة. مش أنا نقرا ندير الباك، ونقرا تلات سنوات في لجامعة، ومن بعد يتمّ تصنيفي على أساس إني مدرتش الباك."

صوت مقدّم التقرير:

"وفي الجزائرِ أيضًا يُقرّرُ أعلى هرمٍ في السلطةِ قرارًا، لكنّه لا يُطبّقُ."

ضيف 2: خرّيج جامعيّ

"في ألفين وأربعتاش من طرف أعلى هيئة جزائريّة المتمثّلة في رئاسة الجمهوريّة بصدور المرسوم الرئاسي متين وستة وستين أربعتاش، وصدور المرسوم التنفيذي سنة ألفين وستاش."

صوت مقدّم التقرير:

"ويتلقّى هؤلاءِ المحتجّينَ، المتمثّلينَ في عمّال (سوناطراك) - بكالوريوس زائد ثلاث سنوات - وعودًا بتجسيدِها، ولا تُجسَّد."

ضيف 3: خرّيج جامعيّ

"وقال باللي راه المطالب تاعكم مشروعة، لكن التنفيذ الملموس ماكاينش، إحنا نحوّسوا على حاجة ملموسة."

صوت مقدّم التقرير:

"وعلى عددِ الوقفاتِ والاعتصاماتِ التي قام بها هؤلاء، على عددِ الوعودِ من قِبلِ الإدارةِ باحتواءِ الوضع، لكن الحالُ بقِيَ على حالِه."

ضيف 4: خرّيج جامعيّ

"الوعود المتكرّرة للمسؤولين واللي قالوا لنا أنّ المرسوم من حقّكم إنّكم تطالبوا بالمرسوم هادا، وهادا حقّ من الحقوق تاعكم ولحدّ الآن لم نتحصّل على نتيجة."

مقدّم التقرير بصوته وصورته:

"حاولنا التواصلَ مع مديرية الاتِّصال على مستوى شركةِ سوناطراك لنقلِ انشغالاتِ هؤلاءِ المحتجّين، غيرَ أنّ طلبَنا قوبلَ بالرفض بسبب تعليماتٍ تنصُّ على اتخاذِ موعدٍ مسبقٍ."

فحين ننظر إلى جملة مقدّمة التقرير هذه: "وفي الجزائرِ أيضًا يُقرّرُ أعلى هرمٍ في السلطةِ قرارًا لكنّه لا يُطبّقُ" وما بها من تقديم وتأخير ورسميّة واضحة في الالتزام بحركات الإعراب، نجد اختلافًا واضحًا بين مستواها، ومستوى لغة الضيوف المرتجِلين لكلامهم وإجاباتهم والذين تظهر المحكيّة في كلامهم، مثل قول أحدهم: ".. وقال باللي راه المطالب تاعكم مشروعة لكن التنفيذ الملموس ماكاينش، إحنا نحوّسوا على حاجة ملموسة."

ونلاحظ أيضًا أنّ بعض الضيوف قد يحاولون اللجوء إلى الرسميّة، ولكن غالبًا لا يحدث ثبات في مستوى رسميّتهم، فيعودون إلى العامّيّة المحكيّة. ويعود الثبات على المحكيّات أو على المستوى الرسميّ أثناء كلام الضيوف، برأينا، إلى مدى احتكاك كلّ منهم بالمستوى الرسميّ، أيّ مدى ممارستهم الحديث به، وهو أمر غير شائع لدى معظم العامّة الذين يستخدمون المحكيّة في كلّ جوانب تواصلهم اليوميّ تقريبًا، فيكون لجوؤهم إلى المحكيّات في الحديث المُرتَجل منطقيًّا.

ثالثًا: نماذج خاصّة

أثناء رصدنا، وقعنا على نماذج من التقارير الإخباريّة تمثّل انزياحًا عن النمط الذي شاهدناه في النماذج الأخرى، إذ وجدنا أنّ مستوى العربيّة المستخدم من بعض مقدّمي التقارير في بعض البلدان هو المحكيّة، كما نرى في هذا المثال من جمهوريّة مصر العربيّة:

.....

نموذج 10:

نُشر بتاريخ 7 أكتوبر 2017، قناة أون تي في، مصر، موضوعه: الفساد في بنايات المستشفيات

https://www.youtube.com/watch?v=dEMtXwU30As

صوت مقدّمة التقرير: من الثانية 00:32

"المبنى اللي انتو شايفينه ده، هو ملحق بمستشفى الحمّيّات في إمبابة، زيّ غيرو كتير من المستشفيات، مبنى طويل عريض تمّ بَدء العمل فيه ووقف، لأسباب بقى بتختلف من مكان للتاني، إلّا إنّ قرار وزارة الصحة بَدء إعادة العمل في المبنى ده، نقدر نقول إنّو بريق أمل لإعادة استغلال المباني المهملة."

وفي الحقيقة لا نستطيع أن نجزم بما إذا كان هناك إعداد مكتوب بالعامّيّة لهذا التقرير، أم أنّ مقدّمته قد ارتجلته، وإن كنّا نميل إلى أنّه كان هناك إعداد ما، وترتيب للأفكار قبل تسجيل التقرير.

ولكن لم تكن مصر هي الدولة العربيّة الوحيدة التي رصدنا فيها هذا النوع من التقارير التي تقدَّم بالعامّيّة، إذ رصدنا بعضًا منها كذلك بلبنان، مثل:

.....

نموذج 11:

نُشر بتاريخ 9 يوليو 2019، قناة إم تي في، لبنان، موضوعه: حادث إطلاق ناريّ

https://www.youtube.com/watch?v=uTmdmWy4o-E&list=PL5RWrgmZXuBih6CC3ORFrs9eLLZLNbu-T&index=102

صوت مقدّم التقرير: من الثانية 00:07

"ليل السبت الماضي، فجر الأحد، توتّرت أجواء مدينة العاقورة، بعد سماع طلقات ناريّة متكرّرة مصدرها احتفال عمبتنظّمو مجموعة من الشبان، نائب رئيس بلديّة العاقورة، العميد أسد الهاشم، هوّ مطلق النار بعد إشكال مع المنظّمين. نِحنا التقينا عبده عماد، يللي بيعتبر إنّو رصاصات العميد كانت عم بتحاول تستهدفه شخصيًّا مع عدد من المنظّمين، وهوّ اليوم ادّعى أمام القضاء على الهاشم..... "

وفي موضوع آخر مختلف، رصدنا هذا النموذج من لبنان أيضًا:

.....

نموذج 12:

نُشر بتاريخ 20 يوليو 2016، قناة إم تي في، لبنان، موضوعه: التهريب عبر الموانئ

https://www.youtube.com/watch?v=Ze4Jp4XSKh4&list=PL5RWrgmZXuBgzFqZkYt_zWTA5phxontiM&index=2

صوت مقدّم التقرير: من الثانية 00:09

"ما حدا بيعرف بهاي الكونيترنات شو فيه، وما حدا أصلًا بيهمّه يعرف بس يكون المستورِد مظبّطها، ولكن بس يوقع وكيل إحدى ماركات الألعاب المعروفة، ويلاقي بضاعة متل بضاعته فاتت بلا جمرك، وعم تنباع بنصّ حق بضاعته. فيه قدّامه تلات خيارات، أو بيأفْلس، أو بيدقّ ناقوس الخطر، أو بيلاقي حلّ. وهايدا يللي صار مع أحد كبار مستوردي السلع والألعاب، يللي تحدّث للإم تي في...."

ففيما سبق، وعلى الرغم من تنوّع الموضوعات، اختار المقدّمون المحكيّة كمستوى لعربيّتهم في تقديم التقرير، وإن كانت هذه التقارير بمصر قد عُرضت في بعض البرامج الحواريّة، فإنّها في لبنان قد تخلّلت بعض نشرات الأخبار. وبالطبع هناك تقارير بلبنان وبمصر تقدّم بالمستوى الرسميّ كما ذكرنا من قبل بالنموذج 6 من هذا المبحث، ويمكن الاطّلاع على مزيد من نماذج أخرى لتقارير بالمستوى الرسميّ من مصر ولبنان بالملحق رقم 2، ولكنّ هذه النقطة كانت جديرة بالرصد والتحليل. ولا نرى سببًا لهذا سوى عمليّة الاختيار، فمقدّمو هذه التقارير كان يمكنهم إعدادها بالفصحى، لكنّهم اختاروا أن تكون بالعامّيّة، أي استخدموا ذلك الخيار، وذلك المستوى المتاح لهم من العربيّة في التواصل مع المشاهدين. ولم يكن لموضوع التقرير أو محتواه، برأينا، دور في هذا المستوى المختار لأنّه تمّ في موضوعات مختلفة كما شاهدنا بالنموذجين 11 و12 السابقين. وإنْ كانت ثمّة ضرورة للبحث في الأسباب المحتمَلة التي تؤدّي إلى اختيار المتكلّمين لمستوى دون آخر، فنرى أنّ من هذه الاحتمالات الشعور بالراحة من قِبل المتكلّمين في مستوى دون آخر والقدرة على الأداء والتواصل بمستوى معيّن دون غيره، وكذلك لا نغفل الجانب الشعوريّ والعاطفيّ الذي قد يرى المتحدّثون أنّ مستوى معيّنًا من العربيّة هو أكثر قدرة على توصيل المشاعر إلى الجمهور من مستوى آخر.

إذن، فلعمليّة الاختيار دور فاعل في مستوى اللغة المنتَجة، وهذا خير ما نختم به هذه النقطة ونُوصل بها النقطةَ القادمة التي تبحث في لغة البرامج الحواريّة، والتي نزعم أنّ عمليّة الاختيار ستبرز فيها أكثر.

2.1.3 العربيّة في البرامج الحواريّة التي قمنا بتحليلها[8]

بعد أن رصدنا واقع العربيّة في النشرات والتقارير الإخباريّة بموضوعاتها المتنوّعة، توجّهنا إلى البرامج الحواريّة لنستقرئ مستويات العربيّة المستخدَمة بها ونحلّلها، محاولين الإجابة عن تساؤل فحواه: إلى أيّ مدى يختلف مستوى العربيّة المستخدَم في البرامج الحواريّة عن مستوى العربيّة في النشرات والتقارير الإخباريّة؟ وقد توخّينا الحيطة في اختيار نماذج من البرامج الحواريّة المتنوّعة الموضوعات، والبعيدة عن المضمون الترفيهيّ.

> **... العربيّة الرسميّة (الفصحى) مستخدَمة غالبًا وحدها في نشرات الأخبار المعدّة مسبقًا، والتي يقوم المذيعون بقراءتها أمام الجمهور. ولا يُستثنى بدخول المحكيّات على نشرات الأخبار إلّا بعضُ النشرات الجويّة. وكذلك كانت الرسميّةُ لغةَ التقارير الإخباريّة، ولم نرَ تقاريرَ بالمحكيّات إلّا في بعض النماذج في جمهوريّة مصر العربيّة والجمهوريّة اللبنانيّة. وكانت التقارير كلّها إذا تضمّنت حوارًا مع الجمهور، فإنّ المحكيّة هي التي تسود مستوى لغة الحوار غالبًا.**

أوّلًا: مستوى لغة المذيعين

قبل أن ندخل في تحليل بعض النماذج الحواريّة، نودّ الإشارة إلى أنّ (الحوار) بشكل عامّ هو عمليّة قائمة في كثير من الأحيان على الارتجال. والارتجال برأينا عمليّة تعتمد على الموازنة بين الأفكار واللغة، أي كيف نجيب عن السؤال أو نتحاور بشكل صحيح معلوماتيًّا، وفي الوقت نفسه بلغة واضحة ومفهومة وقادرة على إيصال فكرتنا ومعلوماتنا. لذا فسنقوم الآن بعرضٍ لبعض النماذج من البرامج الحواريّة بالعالم العربيّ، وسنرى معًا إلى أيّ مستوى من اللغة سيقودنا تحليل هذه النماذج، مركزّين هنا على تحليل لغة المذيعين والمحاوِرين.

ولنبدأ بهذا النموذج من دولة المغرب:

.....

نموذج 13:

برنامج (مباشرة معكم)، نُشر بتاريخ 11 يونيو 2015، قناة 2M TV، المغرب، موضوعه: العنف ضد الأطفال

https://www.youtube.com/watch?v=9L-m2dW9i1c&list=PL6tDa8neN6tFfGTVzRgP1HwiXwHngFtDi&index=83

المذيع: من الثانية 00:33

"السلامُ عليكم مشاهدينا الكرام، ومرحبًا بكم إلى حلقةٍ جديدة من برنامج مباشرةً معكم. عادت فاجعةُ ومأساةُ الأطفال "بواد الشرّاد"، يُومَ الأحدِ الماضي إلى الواجهة، وقبلها حوادثُ أخرى، إلى الواجهة، وضعيةَ الطفولةِ ببلادِنا، فبالإضافةِ إلى حوادثِ "واد الشرّاط" وقبلها "طنطان" و"راسلة" وغيرِها، هناك أشكالٌ من الاعتداءِ...."

المذيع: من الدقيقة 13:25

"معرفتش، واش ممكن أن نزعُم أنّ هناك واحد نوع ديال التطبيع واللامبالاة مع هاد العنف... مع مظاهر العنف ضدّ الأطفال في المجتمع المغربي؟"

ضيف: (مدرّس حقوق بالجامعة) من الدقيقة 13:53

"لأنّهُ هو فعلًا، واش زعما الدولة مكتبغاش وليداتها؟ الداراي الصغار؟ ولّا الآباء مكيبغوش ولاداتهم؟ ولّا المعلمين ما كيبغوش تلاميدهم. لا أضن....."

نلاحظ هنا أنّ المذيع قد بدأ برنامجه الحواريّ بمستوى تطغى عليه الرسميّة التي انعكست بوضوح في الالتزام بالحركات الإعرابيّة في كثير من الكلمات، واختيار بعض الكلمات البعيدة عن الدارجة مثل "مأساة، وفاجعة، والاعتداء" وهي مفردات أقرب إلى الرسميّة. لكنّ المذيع عندما دخل في خضمّ الحوار، وتفاعل مع ضيوفه، وجدناه يقول:

"معرفتش واش ممكن أن نزعم أن هناك واحد نوع ديال التطبيع واللامبالاة مع هاد العنف." وهو مستوى المحكيّة.

إذن عندما خرج الأمر عن الإعداد والتحضير، بدأت المحكيّة تظهر في الحوار أكثر. وفي الحقيقة كثيرًا ما يبدأ المذيعون برامجهم بالمستوى الرسميّ، ولكن عندما ينغمسون أكثر في حوار ارتجاليّ، أو في انفعال ما كغضب أو فرح، يلجؤون إلى المحكيّات.

والمحكيّة في النموذج السابق لا تظهر فقط من خلال نطق بعض الأصوات بالدارجة، أو استخدام بعض مفردات الدارجة البعيدة عن الرسميّة، بل أيضًا على مستوى الأسلوب والتركيب كما نلاحظ في قول المذيع "نزعم أنّ هناك واحد نوع،" وهو أسلوب اختصّت به الدارجة المغربيّة؛ أن تضع صفة المعدود للعدد واحد، بعد العدد لا قبلَه. ولمزيد من النماذج المعزِّزة ذلك، يمكن الرجوع إلى الملحق رقم 3.

وننوّه أيضًا بأنّ المذيعين قد يحضّرون بعضًا من الأسئلة بالمستوى الرسميّ، ولكنّهم قد يرتجلون بعض الأسئلة أثناء النقاش بالمحكيّات. كما في هذا النموذج:

.....

نموذج 14:

برنامج (استديو 71)، نُشر بتاريخ 30 أبريل 2019، قناة UAE Gov، الإمارات، موضوعه: حوار مع وزيرة

https://www.youtube.com/watch?v=5gZYWF0tweU&list=PLkDHaSwI5JQlW6e9YCFDO3KXueoiJNhoR&index=2

المذيع: من الثانية 00:29

"بدايةً، لماذا نحتاج وزيرة في العلوم المتقدّمة؟، هل هذا المجال له تأثير مباشر على حياة الناس في دولة الإمارات؟"

المذيع: من الدقيقة 06:03

"إذا حد يتابعنا اليوم من الشباب، كلمة توجهينها له، ممكن يكون عنده طموح يصير وزير بدولة الإمارات، شو هي أسرار النجاح، بالنسبة لسارة الأميري؟"

فهنا وجدنا في صياغة السؤال الأوّل ببداية الحلقة، اسمَ استفهام فصيح هو: "لماذا،" وحرف استفهام فصيح وهو: "هل"، لكن عندما اندمج المذيع في الحوار، وربّما حاول ارتجال هذا السؤال: "شو هي أسرار النجاح بالنسبة لسارة الأميري؟،" فأصبح اسم الاستفهام بالمحكيّة "شو؟"

هذا لا يعني أنّه ليس هناك ثبات على المستوى الرسميّ من قِبل بعض المذيعين، فهناك نماذج كثيرة بالملحق رقم 3، نرصد فيها ثبات لغة المذيعين على المستوى الرسميّ، ونذكر منها هنا:

.....

نموذج 15:

برنامج (مجمل القول)، نُشر بتاريخ 18 يناير 2020، قناة السعوديّة الأولى، السعوديّة، موضوعه: سياسيّ

https://www.youtube.com/watch?v=PdbHPAQcygg

المحاوِر: من الدقيقة 06:46

"أستاذ عبد لله أبدأ بكْ، خامنئي في خطبتِهِ التي ألقاها، كان يدعو إلى الاتّعاظ وأنّ الأسبوعين الاستثنائيّين اللذين حصلا، وما تمرُّ بهِ إيران من مظاهرات، ومن، يعني، شحن داخلي كَبير، وأيضًا ما حصلَ من ضربة قويّة في اغتيال قاسمي. هل وصلوا الآن إلى قناعة بأنّهُ لا بدّ من تغيير استراتيجيٍّ في المنطقة؟

المحاوِر: من الدقيقة 10:22

" الردود القويّة التي يطلقُها ترامب بعدَ كلّ حدث يتعلّقُ بإيران، على ماذا تدلّ هذه الردود؟ هل تدلّ على ثقة مفرطة بالتمكّن من إيران، ومن أدواتِها ومن أياديها الممتدّة، والتي تريدُ أن، يعني، تنشرَ خرابَها في المنطقة؟ أمّ أنّهُ يعني لديهِ أمر آخر يريدُ أن يصلَ إليه فيما يتعلّق بالحفاظ على أمنِ المنطقة، خصوصًا في علاقاتِهِ مع دول الخليج؟"

فبتتبّع لغة المحاور خلال هذه الحلقة، نجد أنّ الرسميّة بكلّ ملامحها من مفردات قليلة الشيوع في المحكيّة مثل: "الاتّعاظ، ومفرطة،" أو من الالتزام بحركات الإعراب على كثير من مفرداته بشكل سليم على مستوى قواعد النحو، وغيرها متحقّقة في كلّ إنتاجه تقريبًا. وبرأينا، فإنّ الثبات على هذا المستوى الرسميّ من العربيّة راجعٌ في الأساس، قبل اختيار المحاوِرين هذا المستوى، إلى قدرتهم على الأداء به.[9]

ثانيًا: مستوى لغة الضيوف

تقوم البرامج الحواريّة في أساسها على استدعاء بعض الضيوف لإجراء الحوار معهم من قِبل المذيعين، وعليه، فنتوقّع أنّ ضيوف البرامج الحواريّة من المفترض أن يكونوا قد استعدّوا للحوار، وربّما قاموا باستعدادٍ ما، معلوماتيّ أو ربّما لغويّ للحوار. بالإضافة إلى أنّ هناك توقّعًا آخر بأنّ مدى تعامل ضيوف البرامج الحواريّة بالمستوى الرسميّ من العربيّة وممارستهم له، بشكل عامّ، يُفترض أن يكون أكثر بروزًا ممّا نلاحظه مع ضيوف التقارير الإخباريّة؛ إذ إنّ إجراء الحوار مع الضيوف في التقارير الإخباريّة يتمّ في الغالب بشكل مفاجئ، وبدون تحضير، وربّما يتمّ اختيارهم عشوائيًّا لوجودهم في منطقة تصوير التقارير، في حين أنّ اختيار ضيوف البرامج الحواريّة يكون فيه قدر أكبر من العناية والقصديّة.[10] وعليه، فسنقوم بتحليل لغة ضيوف البرامج الحواريّة الآن ونرى إن كان ثمّة اختلاف بينها وبين لغة ضيوف التقارير.

في تحليلنا للُغة الضيوف بالبرامج الحواريّة، سنستدعي النموذج السابق رقم 13، حيث لاحظنا أنّ لغة الضيف فيه كانت المحكيّة طوال الحلقة تقريبًا كما يظهر المثال التالي: "لأنّه هو فعلًا واش زعما الدولة مكتبغاش وليداتها؟ الداراي الصغار؟ ولا الآباء مكيبغوش ولاداتهم؟ ولا المعلّمين ما كيبغوش تلاميدهم لا أضن."

ولتعزيز تحليل لغة الضيوف أكثر، سنعرض هنا تحليلًا لنموذجين من البرامج الحواريّة، ويمكن الاطلاع على نماذج أكثر بالملحق رقم 3. ونبدأ بهذا النموذج من سورية:

.....

نموذج 16:

نُشر بتاريخ 29 يونيو 2013، قناة الفضائيّة السوريّة، سورية، موضوعه: اقتصاديّ/ اجتماعيّ

https://www.youtube.com/watch?v=jzNc-kmTEhQ

المحاوِرة: من الدقيقة 38:58

"دكتور قدري هل لنا من محورٍ أخير، نتحدّث فيه عمّا يمكن أن يُطمئن هذا المواطن، هل هناك إجراءات تضمن المرحلة القادمة، خاصّةً مع زيادة الرواتب؟ سمعنا عن البطاقة الاستثنائيّة. ماذا يمكن أن تقدّم للأسرة والعائلة. هل هناك خطوة جديدة؟ أيضًا نعم، هذا تحدّث عنها أحد المسؤولين في وزارة التجارة الداخليّة وحماية المستهلك. إنّو بدال البطاقة العائليّة، هناك بطاقة ربّما تُعطي لكلّ فرد الموادّ الأساسيّة."

الضيف: (دكتور بالاقتصاد السياسيّ، ووزير سوريّ)

"هاي فكرة من الأفكار التي تبحث"

المحاوِرة:

"قرأنا إنّو تمّت الموافقة عليها من قِبل الحكومة أيضًا"

الضيف:

"هلّق تمّت الموافَقة على بحثها، لسّاتها بطول البحث والتفكير بهذا الموضع، وأعتقد إنّو هيك بطاقة بدها قاعدة بيانات، سجلّات مدنيّة إلى آخرِه، بالظروف الحاليّة. أعتقد صعب جدًّا إنّو يتمّ الانتقال إليها مباشرةً. فينا نستخدم القسائم التموينيّة، والدفاتر العائلية كما نستخدمُها الآن، وهي وسيلة فعّالة، وأثبتت جدواها ويمكن ذلك..... أعتقد أنّنا يجب أن ننتقل إلى الدعم العيني للمواطنين، دعمهن بالموادّ الأساسيّة التي هم بحاجة لَإلها بأسعار مناسبة، تتحمّل الدولة جزء منها، يعني سكّر، والرز، والخبز أصلًا مدعوم. الموادّ الأخرى كلّياتها صابون، زيوت، شاي، إلى آخرِه كلّ هذا. الدائرة تبع الموادّ يجب أن تُحصى، لأنّو الأجر اليوم عمليًّا فقط جزء هامّ من...."

فمستوى العامّيّة الذي تحدّث به الضيف هنا يدخل فيه بعض التراكيب الرسميّة أي هو مزيج بين الفصحى والعامّيّة. فلننظر إلى قوله: "هلّق تمّت الموافَقة على بحثها لسّاتها بطول البحث والتفكير بهذا الموضع، وأعتقد إنّو هيك بطاقة بدّها قاعدة بيانات سجلّات مدنيّة إلى آخرِه بالظروف الحاليّة أعتقد صعب جدًّا إنّو يتمّ الانتقال إليها مباشرةً،" وسنجد تطعيمًا للرسميّة، مثل قوله "إلى آخرِه" الملتزم بحركاته الإعرابيّة، وكذلك هذا التركيب الأقرب إلى الرسميّة بقوله "يتمّ الانتقال إليها مباشرةً."

وممّا يعضّد رأينا، بأنّ مستوى عربيّة الضيوف يعود في الأساس إلى قدرتهم على الأداء بمستوى اللغة والثبات عليه، وفي حال تمكّنهم من المستويين الرسميّ والمحكيّ يعود الأمر إلى عمليّة الاختيار بين هذا وذاك أو المزج بينهما، هو مستوى اللغة الذي أنتج به شاعرُ الفصحى المصري: علاء جانب، الحائز على جائزة أمير الشعراء لعام 2013، ومدرّس الأدب والنقد بكليّة اللغة العربيّة، جامعة الأزهر، لغتَه خلال أحد البرامج، ونرصد منه هذا الجزء:

.....

نموذج 17:

برنامج (المساء مع قصواء)، نُشر بتاريخ 23 مارس 2019، قناة تن تي في، مصر، موضوعه: الأدب

https://www.youtube.com/watch?v=0O63KvnQWaM

المذيعة: الدقيقة 1:53

"بالحضور الشعري ولّا الشِعر؟"

الضيف: شاعر "فصحى" مصريّ، ومدرّس الأدب والنقد بكلّيّة اللغة العربيّة، جامعة الأزهر:

"لأ، الشعر كان بدري... قبل كده كان الواحد مشغول بتأسيس نفسه أكاديميًّا واجتماعيًّا، يعني الواحد عايز يعمل بيت، وعايز يعمل أسرة يستظلّ بيها، وعايز يعمل لنفسُه كارير في المجتمع. إنتي عارفة، الأدب مبيأكلش عيش في الغالب يعني."

المذيعة: الدقيقة 14:14

"المرأة في شِعرَك، إيه بقى؟، أكتر حاجة بتعتزّ بيها في كلماتَك كانت عن المرأة...."

الضيف في النموذج السابق، لا شكّ، قادرٌ على الأداء بالرسميّة، لكنّه اختار هذا المستوى الذي يخلط فيه بين المستويين الرسميّ والفصيح.

إذن، نريد أن نؤكّد أنّ ما يتحكّم بمستوى لغة الضيوف ليست الدرجة العلميّة أو المهنة، وإنّما قدرتهم على الإنتاج بالمستويات المختلفة، ثمّ اختيارهم وتفضيلهم الشخصيّ في حال تمكّنهم من الأداء بالمستوى الرسميّ، وربّما يكون للموضوعات الحيويّة والشخصيّة دور في هذا الاختيار؛ أي عندما يتحدّث الضيف عن أمور شخصيّة أو شعوريّة، فربّما يفضّل الحديث بالمحكيّة.

وبنهاية هذه النقطة، نقول إنّ المزجَ الواضحَ بين مستويات العربيّة في لغة بعض المذيعين وبعض الضيوف بالبرامج الحواريّة - الذي نراه دليلَ تعايش رائع بين مستويات العربيّة يتّسم بالسلاسة والتناغم مع السياقات الكلاميّة والشعوريّة - لم يظهر كثيرًا في لغة الضيوف في التقارير الإخباريّة. وربّما يعود هذا إلى الأسباب التي ذكرناها عن مدى ممارسة المتكلّمين لمستويات اللغة ولا سيّما الرسميّ منها، ثم إلى عمليّة الاختيار التي يقوم بها المتكلّمون للمستوى الذي يريدون الكلام به.

> **... بالنسبة للبرامج الحواريّة فقد طغى عليها المستوى المحكيّ من العربيّة وكذلك المزج بين الرسميّ والمحكيّ، خصوصًا بلغة الضيوف، وكان هناك بعض المحاورين وبعض الضيوف يختارون أحيانًا الكلام بالمستوى الرسميّ ويستمرّون عليه، ولكنّهم في بعض المواقف المتعلّقة بأمر شخصيّ أو موقف حيويّ، أو عندما يعبّرون عن انفعالٍ ما كالفرح والغضب، أو عندما يرتجلون، كانوا يُدخلون في كلامهم عناصر من العامّيّة.**

ثالثًا: العربيّة في القنوات الأجنبيّة الناطقة بالعربيّة

بشكل عامّ، تبيّن لنا أنّ لغة البرامج الحواريّة في القنوات العربيّة، تعتمد في الأساس على قدرة المتحدّثين (المذيعين أو الضيوف) على الارتجال بأيٍّ من مستويات اللغة، ثمّ على اختيارهم المستوى الذي يريدون الارتجال والإنتاج به بشكل يضمن التواصل

وإيصال أفكارهم بوضوح. وقد اختار كثير منهم، وفقًا لما رصدنا، المحكيّات، أو المزج بينها وبين الرسميّة، واختار بعضهم الاستمرار على المستوى الرسميّ.

وكان ذلك هو الأمر ذاته في حوارات القنوات الأجنبيّة الناطقة بالعربيّة، والتي - بعد رصدِ كثير من برامجها الحواريّة - لم نجد لها خصوصيّة لغويّة تستحقّ إفراد نقطة رئيسة خاصّة بها في المحور، إذ إنّ مذيعيها وضيوفها هم من العرب في الغالب الأعمّ، وينطبق على إنتاجهم اللغويّ ما ينطبق على مذيعي القنوات العربيّة وضيوفها. ويمكننا الرجوع إلى الملحق رقم 4 للاطّلاع على بعض النماذج المفرّغة من بعض القنوات الأجنبيّة الناطقة بالعربيّة، وسنقوم هنا بعرض البعض منها وتحليلها، مثل:

.....

نموذج 18:

برنامج (سينما بديلة)، نُشر بتاريخ 30 مايو 2016، قناة بي بي سي عربيّ، موضوعه: السينما

https://www.youtube.com/watch?v=P0b32G05EdQ&list=PL63lwGZ_8vsmdPCA0iRBNnv4_jTpgOho3&index=101

المذيع: من الدقيقة 10:48

"إذن أنتَ تعتبر أنّكَ ربّما تتتبّع محطّات الواقع الفِلسطينيّ، منذُ ثمانية وأربعين حتّى يومِنا هذا. هل تعتبر بأنّ، يعني، اللغة السينمائيّة التي تستخدمُها، ربّما، يعني، تغطّي أو تواكب هذا الواقع بكلّ تفاصيلِه؟ أنّكَ كعادتِكَ تختار ربّما زوايا محدّدة، أو شخصيّات محدّدة لسرد ذلك الموقف، أو ذلك الواقع؟"

الضيف: (مخرج فلسطينيّ)

"أنا اخترت من هالواقع هادا، واقعي أنا، أنّو ما أعيدش نفسي، وأحاول في كلّ فيلم اختلق تجربة جديدة سينمائيًّا، أطرح تساؤلات ع السينما، مثلًا في (الذاكرة الخَصبة)، لأوّل مرّة فيلم وثائقيّ بينعمل بهاي الطريقة، يعني أنا (yrros)، إذا بفرجيك الكتابات اللي انكتبت على (الذاكرة الخَصبة) في ذاك الوقت، كان تقريبًا تجديد كتير في الفيلم الوثائقيّ...."

فالمذيع سأل بالعربيّة الرسميّة، والضيف أجاب بالمحكيّة. وحدث التعايش والانسيابيّة في تلك الحركة المتأرجحة، في كثير من البرامج الحواريّة، بين الفصحى والعامّيّة. وهذا تمامًا ما لمسناه في البرامج الحواريّة بالقنوات العربيّة.

وما يميّز القنوات الأجنبيّة الناطقة بالعربيّة هي أنّها تمثّل فضاءً أوسع - إلى جانب القنوات العربيّة - لاستخدام (اللهجة العربيّة البيضاء)، والتي يُراد بها تلك العامّيّة التي لا تنتمي إلى بلد عربيّ محدّد، والتي يستخدمها العرب عندما يتحاورون ويتحادثون يوميًّا في المواقف اليوميّة الحيويّة، كلٌّ بلهجته من دون الإغراق في غريب اللهجات والعبارات والمفردات الثقافيّة الخاصّة، وكلٌّ يراعي فهم الآخرين له. وقد لمسنا هذا في النموذج التالي من قناة دوتشيه فيله، إذ كان المذيع وأحد الضيوف من لبنان، وكانت هناك ضيفة أخرى من مصر، وأخرى من العراق، وشيخ من السعوديّة، يتناقشون في قضيّة تعدّد الزوجات بالإسلام:

.....

نموذج 19:

برنامج (جعفر توك)، نُشر بتاريخ 30 يوليو 2019، قناة دوتشيه فيله، موضوعه: دينيّ/مجتمعيّ

https://www.youtube.com/watch?v=VWlsK1Qnc2M&t=1081s

المحاور: من الثانية 00:45 (لبنانيّ)

"تعدّد الزوجات. هُناك من يرفضُهُ لأنّهُ يعتبرُهُ انتهاك لحقوق المرأة، وهُناكَ من يقبلهُ، ويقول: نعم أنا مع تعدّد الزوجات لأنّهُ شرع الله"

المحاور: الدقيقة 14:36 (موجّهًا السؤال للشيخ اللبنانيّ)

"أكثر الشيوخ يللي بيتحدّثوا عن تعدّد الزوجات، هم مع تعدّد الزوجات. لماذا أنتَ لستَ اليوم تقول لا لتعدّد الزوجات."

ضيف 1: (شيخ لبنانيّ)

"مفاهيم المجتمعات وقيمها متطورّة، نحنا ما فينا نعيش بمفاهيم وقيم كانت سايده منذُ أكثر من ألف سنة، نعيشها اليوم. إذا تطوّر المجتمع، ما فيه أدنى مانع إنّو نحنا نغيّر في أحكامنا.... هذه التنظيمات اجتماعيّة فِينا نحنا.. مش فينا، واجبنا نطوّرها، اسمح لي، لأ بعد."

ضيفة 2: (كاتبة وناشطة مصريّة)

"آه، أكيد. فضيلة الشيخ بيتكلّم عن تطوّر الأفكار، وواجب الشيوخ أو المجتمع لتقبّل تطوّر الأفكار. فالآن نحنُ نجد أنّ هُناك تقبّل للزواج المثلي بين الرجل والرجل، إذا فعلى الإسلام.....

ده زواج وده زواج، دي حياة ودي حياة. أنا أعتقد إنّ إحنا لمّا بنيجي نتكلّم عن تطوّر الأفكار، العلاقات الاجتماعيّة ثابتة. فمع تطوّر الأفكار هُناك من يُبيح عدم الزواج، والعيش جيرل فريند آند بوي فريند. (os) إنّ إحنا بقى نتقبّل هذا الوضع، هذا لا يجوز."

ضيفة 3: (ناشطة حقوقيّة عراقيّة)

"فيه فرق كبير بين إنّ يكون فيه حلال ضمن قيود معيّنة، وبين إنّو يكون شي محرّم. أنتِ حضرتك ذكرتِ زواج المثليّين. بالإسلام هذا محرّم. هذا الشيء واضح وصريح. إنّما التعدّد من الزوجات ذُكر كأنّو حلال ضمن قيود وشروط معينة. أعتقد السياق العامّ للآية نفسها دا يصير فيه اختلاف. الشرطين الأساسين للزواج من التعدُّديّة أن تكون امرأة أرملة ذات أولاد، هي خدمة للمجتمع من ناحية الأيتام.... المرأة عندها القدرة تكفّل نَفِسْها، أو كو مؤسّسات حكوميّة للأيتام، ولمساعدة المرأة. ليش أنا أشارك حياتي وشعوري مع بني آدم ثاني لأنّو صارت قبل آلاف السنين."

الضيف 4: (محامٍ سعوديّ): من الدقيقة 17:31

"المسألة أكبر من ذلك، المسألة لا نأخذها من جانب شخصيّ، وبعيدًا عن أنانيّة المرأة وحبّها للتملّك، يجب أن نطرح التعدّد كحلّ لعدد من المشكلات التي تعصف ليس بالعالم الإسلامي وإنّما بالعالم كلّه...الخيانة الزوجيّة، المشكلة الثانية هي قضيّة العنوسة، التي انتشرت في المجتمع، وتأخُّر سن الزواج، باقي تنتين، المشكلة الثالثة للأطفال غير الشرعيّين المنتشرين...."

وعندما بحثنا في مستوى عربيّة النموذج السابق، وجدناه في غالبه باللهجة البيضاء؛ فبعد أن بدأ المحاور بعربيّة أقرب إلى الرسميّة بإظهاره بعض حركات الإعراب في قوله: "تعدّد الزوجات هناك من يرفضُهُ لأنّهُ يعتبرُهُ انتهاك لحقوق المرأة وهناكَ من يقبلهُ ويقول نعم أنا مع تعدّد الزوجات لأنّهُ شرع الله،" وجدناه يقول: "أكثر الشيوخ يللي بيتحدّثوا عن تعدّد الزوجات هم مع تعدّد الزوجات، لماذا أنت لست اليوم تقول لا لتعدّد الزوجات".

أمّا الضيوف فقد تحدّث بعضهم بلهجته مع مراعاة فهم الآخرين له، فالضيفة رقم 2 بالنموذج حين تقول: "آه، أكيد فضيلة الشيخ بيتكلّم عن تطوّر الأفكار وواجب الشيوخ أو المجتمع لتقبّل تطوّر الأفكار فالآن نحنُ نجد أنّ هُناك تقبّل للزواج المثلي بين الرجل والرجل إذا فعله الإسلام ده زواج وده زواج دي حياة ودي حياة" فإنّها تتحدّث بالعامّيّة المصريّة، لكنّها تُطعّمها ببعض الملامح من الرسميّة باعتبار الرسميّة مستوى ومُعطى آخر من معطيات العربيّة، مثل قولها: "نحنُ نجد أنّ هُناك تقبّل للزواج المثلي."

وهذا ما حدث تقريبًا مع الضيفة رقم 3 بالنموذج حين تقول: "المرأة عندها القدرة

تكفّل نَفسْها، أو كو مؤسّسات حكوميّة للأيتام، ولمساعدة المرأة. ليش أنا أشارك حياتي وشعوري مع بني آدم ثاني لأنّو صارت قبل آلاف السنين،" إذ يستطيع كثيرون ممَّن يستمعون إليها أن يخمّنوا أنّها من العراق، ولكن في الوقت نفسه كان هذا النتاج غير مغرَق بالمحكيّة العراقيّة بمفرداتها الخاصة أو تعبيراتها الثقافيّة، بل جاء -برأينا- في صورة لغويّة سلسة ومفهومة من كلّ المستمِعين إليها.

ولعلّ هذا مستوى من مستويات العامّيّة، يضمن للضيوف أن يتواصل معهم العرب من أيّ مكان وسيفهمونهم، مع احتفاظهم بملامح لهجتهم الخاصة سواء في النطق، أو في الأسلوب الشفهيّ والتركيبيّ للكلام.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأنّ هذا النوع من البرامج الحواريّة الذي يجمع ضيوفًا من جنسيّات عربيّة متخلفة، لا يتكلّم كلّ ضيوفه بالمستوى الرسميّ، بل تأتي اللهجة البيضاء بجوار الرسميّة في تعايش لا يُعيق التواصل بين الضيوف وبعضهم، ولا يُشعِر الجمهورَ المتلقّي له، برأينا، بأيّ انقطاع للتواصل مع هذا الحوار متعدّد الأطياف العربيّة.

2.1.4 خلاصة

ممّا سبق من رصد لبعض النماذج للبرامج الحواريّة وتحليلها، يمكن القول إنّ مستوى لغة البرامج الحواريّة هو مزيج من الرسميّة والمحكيّة. والسبب في هذا التنوّع كما ذكرنا من قبل هو العودة إلى عمليّتي التحضير والارتجال؛ إذ إنّ الديباجة الأولى في كثير من البرامج الحواريّة يتمّ إعدادها وتحضيرها من قِبل المذيعين، وقد يتمّ أيضًا إعداد مجموعة من الأسئلة، وهذا الإعداد يعطي فرصة لاختيار مستوى اللغة وللمراجعة والتنقيح، لكن، مع الدخول في العمليّة الارتجاليّة، فهنا يعود الأمر برأينا إلى اختيار المتكلّمين لمستوى اللغة حسب قدرتهم على الأداء فيه والثبات عليه، فهناك من يختارون المحكيّة باعتبارها الأكثر استخدامًا، وهناك من يختارون الرسميّة لأنّهم قادرون على الأداء بها وعلى الاستمرار عليها، وهناك من يختارون التنقّل بين هذا المستوى وذاك، وهناك من يبدؤون بالرسميّة ثمّ لا يلبثون أن ينتقلوا إلى المحكيّة، وهناك من يلجأ إلى اللهجة البيضاء.

وإلى جانب الاختيار، هناك أيضًا الجانب الانفعاليّ العفويّ والذي يظهر في حالات الفرح الشديد أو الغضب الشديد، وفيه يلجأ المتحدّثون إلى المحكيّة لا الرسميّة باعتبارها الأكثر استخدامًا في مثل هذه المواقف والأقرب عند معظم الناس إلى التعبير عن المشاعر ومخاطبتها لأنّها لغة التعوّد والسليقة - إن صحّ التعبير - لديهم.

وأخيرًا، نشير إلى نقطة قد تبدو مهمّة لبعض المتلقّين لهذا المحور، وهي أنّنا لم نعتمد الوظيفيّة اللغويّة؛ أي السرد والمقارنة وإبداء الرأي ودعمه والتفنيد والافتراض، معيارًا من معايير التحليل اللغويّ والحكم على النماذج المرصودة، إذ إنّنا لم نجد لها أيّ دور مؤثّر في الجانب التحليليّ. فكما قام المذيعون والضيوف في النماذج المرصودة بأداء وظيفة السرد، والمقارنة وإبداء الرأي، وغيرها، بالمستوى الرسميّ، قاموا بهذه الوظائف اللغوية نفسها بالمحكيّة تمامًا.

2.2 المبحث الثاني: العربيّة في الإعلام العربيّ المقروء

إذا كانت السنوات الأخيرة قد شهدت سيطرة كبيرة للإعلام المرئيّ على حساب الإعلام المكتوب، فإنّ الإعلام في بدايته الأولى كان مكتوبًا فقط، وما زالت الصحف والجرائد العربيّة تصدر بشكل يوميّ، وعليه فإنّنا من أجل إكمال البحث في استخدامات العربيّة في الإعلام العربيّ، سنتوجّه إلى البحث في الإعلام المقروء في الصحف والجرائد في العالم العربيّ. ومثلما أسهمت لغة الإعلام المكتوب ببداياته في الترسيخ لمستوى من العربيّة تعارفنا على تسميته بـ(الفصحى المعاصرة)، فلغة الإعلام المكتوب ما زال لها هذا الدور الفاعل، ولا يزال لها جمهورها الذي يتزايد مع وجود المواقع الإلكترونيّة التي أتاحت لانتشار مقالات الجرائد بُعدًا أكبر، ومساحة أرحب.

وعند مطالعة الصحيفة العربيّة، نجد هناك جزأين لافتين للانتباه، هما: (أ) متن الجريدة، أي المقالات والحوارات والتحقيقات والتقارير الصحفيّة والإخباريّة، و(ب) الإعلانات التي قد تظهر في صفحات كاملة، وكثيرًا ما تظهر على جوانب بعض الصفحات، وتشبه الهوامش أو حاشية المتون. ولعلّ نظرة عجلى على متن الصحف والمجلّات العربيّة، ستقودنا إلى استخلاص أنّ المستوى الرسميّ من العربيّة هو أساس هذا المتن والسواد الكاسح من مساحة الصفحات، إذ يمكن لأيّ منّا أنْ يشتري أيّ صحيفة رسميّة أو مستقلّة تصدر في العالم العربيّ من محيطه إلى خليجه للتيقّن من ذلك.[11] وعليه، فسنحاول جاهدين تحليل هذا المستوى الرسميّ، غير المشكول في معظم الأحيان، عبر الصحف العربيّة، ومن ثَمّ سنتتبّع مساحة العربيّة في الإعلام المقروء من خلال رصد واقع كلّ من: عربيّة متن الجرائد، وعربيّة إعلانات الجرائد عن طريق عرض نماذج لهما، ثمّ تحليل مستوى عربيّة هذه النماذج. وقد تمّ اختيار هذه النماذج من الصحف التي توفّر نسخًا على شكل PDF على صفحات الإنترنت، إذ يمكن الرجوع إليها من أيّ مكان، كمصادر داعمة لمبحثنا. وحين نعرض لبعض المقالات كنماذج بهذا المبحث، سوف نذكر اسم الصحفيّ/ـة إذا توفّر بالجريدة، وتاريخ نشر الجريدة بهامش المحور، في حين سنذكر اسم الجريدة، وبلدها في متن المحور. وحين نعرض لنماذج من إعلانات الجرائد، فسيُكتب اسم الجريدة لكلّ إعلان مرصود، وبلد الجريدة، بشكل واضح بجانب نموذج الإعلان.

2.2.1 العربيّة في متن الجرائد التي قمنا بتحليلها

منذ ظهور الصحافة العربيّة، ومستوى عربيّة المقالات هو المستوى الرسميّ،[12] وربّما أخذ روّاد الصحافة على عاتقهم الإسهام في تطوير شكل العربيّة المكتوبة عن طريق تطويعها قدر المستطاع لتقريبها من العامّة وجعلها مواكبة للعصر الذي يعيشون فيه.[13] فظهر مستوى جديد مختلف عن العربيّة التراثيّة الكلاسيكيّة المكتوبة، وهو ما تعارف المتخصّصون على تسميته بـ (الفصحى المعاصرة). ولا تزال الجرائد العربيّة حتّى الآن تعتمد هذا المستوى في مقالاتها مع مزيد من الاستجابات لما يطرأ على اللغة من جديد في المفردات والدلالات وغيرها.[14]

وصفات مستوى الفصحى المعاصرة كثيرة،[15] لكن أهمّ ما يميّزه، في نظرنا، أنّه سهل الفهم من قِبل العامّة، دون اللجوء إلى شرح أو قاموس في غالب الأحيان.

وفيما يأتي، سنحاول التعرّض بالتحليل لبعض من النماذج للمقالات العربيّة التي رصدناها، لنرى إلى أيّ مدى تحقّق وجود مستوى الفصحى المعاصرة بها. ونبدأ مع مقال من جريدة تشرين السوريّة:

نموذج 1:

جريدة تشرين، سورية

"بعد أن استعادت السيطرة على جوبية وتسجارية وحصيبة الشرقية في شرق مدينة الرمادي فتحت القوات العراقية المشتركة طريق الرمادي-بغداد.

وقالت خلية الإعلام الحربي في بيان نقلته وكالة "الملومة" العراقية أمس: القوات المشتركة أذاقت تنظيم "داعش" الإرهابي مر الهزيمة وأجبرته على الفرار بلا قتال أو مقاومة، وكبدته خسارة فادحة أسفرت عن مقتل العشرات من إرهابييه وهروب الباقين إلى جزيرة الخالدية."[16]

هذا المستوى اللغويّ، الذي نراه في النموذج 1 أعلاه، يستطيع كلّ ناطق بالعربيّة تلقّيه وفهمه مباشرة دون حاجة إلى شرح أو قاموس، لأنّه لا يحتوي مفرداتٍ غريبة على معجم العامّة، وليس به أيّ أسلوب معقّد لغويًّا. وعلى الرغم من عدم وجود أيّ حركات أو علامات إعرابيّة على أواخر الكلمات، أو أيّ شدّات أو سكون، فنجزم أنّ كلّ قارئ للعربيّة يستطيع أن يقرأ هذا الخبر ويفهمه بشكل صحيح. إذن، فيمكن أن نجزم بانتماء هذا المقال إلى الفصحى المعاصرة.

وعند تصفّح غير عدد من جريدة تشرين، السوريّة، سنجد أنّ المستوى نفسه من رسميّة اللغة (الفصحى المعاصرة) هو المسيطر على المقالات والعناوين باختلاف

الكتّاب والموضوعات. وكذلك الحال نفسها من سيطرة رسميّة الفصحى المعاصرة على لغة المقالات عندما ننتقل إلى جريدة أخرى مثل الشرق الأوسط، السعوديّة على اختلاف صفحاتها وكتّابها وموضوعاتها. إذ يمكننا رصد ذلك في أيّ من أعدادها. ولكنّ التركيز الآن سيكون على مستوى لغة المقالات القائمة على الحوارات،[17] فسنتعرّض لمقال كتبته إيمان الخطاف، في الجريدة نفسها، عن حوار أجرته مع ريم الحربي، رئيسةِ (لينكد إن) في السعوديّة:

.....

نموذج 2:

جريدة الشرق الأوسط، السعوديّة

" ... وتكشف خلال حديثها لـ (الشرق الأوسط) أن الشبكة التي تضمّ اليوم نحو 3,4 مليون عضو من السعوديّة، تتجه لطرح مبادرات خاصّة بمشاريع الطلبة، إلى جانب التعاون مع الجامعات في سبيل مساعدة الخريجين الجدد. وتوضح الحربي أن منصة لينكد إن تتضمن أكثر من 675 مليون عضو في العالم، وتقول: "لدينا حاليا 3,4 مليون عضو نشط في السوق السعودية، وأيضا 39 ألف شركة سعودية على لينكد إن في الوقت الحاضر". وتشير: "منذ انضمامي إلى لينكد إن عام 2016. تقلصت مسؤولياتي الأساسيّة في التواصل مع قيادات القطاعين الحكومي والخاص ليتمكن الشباب السعوديّ من الاستفادة من التكنولوجيا وحلولها الرقمية لتطوير قدراته ومهاراته التخصصية في بناء مسارات مهنيّة ناجحة."[18]

في النموذج السابق، اختارت الكاتبة أن تصوغ الحوار - الذي يمكن أن نتوقّع أنّه احتوى على بعض المفردات العامّيّة بين ثنايا الكلام أو ربّما كان بالعامّيّة كاملًا عندما أُجري على أرض الواقع - بالفصحى الرسميّة.

ولا ريب في أنّ هذا دأب صحافيّين كُثر، يحرصون على الالتزام بالمستوى الرسميّ من العربيّة في كلّ المواقف، إذ يقول أحدهم: "أنا متمسّك باللغة العربيّة وسلامتها، ولا أتنازل عنها مقابل جذب انتباه القرّاء، فاللغة العربيّة تأتي أولًا، ولا أستخدم اللهجات العامّيّة."[19]

وبشيء من الإمعان والتدقيق، كان لنا رأي في النموذج القادم، وما على شاكلته من المقالات الحواريّة، خاصّة في الجزء الذي يأتي على لسان الضيف، إذا أراد الصحفيّ ذكر أقرب صيغة لإجابات الضيوف أثناء إجراء الحوار:

.....

نموذج 3:

المستقبل العراقيّ، العراق

من مقال عنوانه: نادية لطفي: كنت أحزن من السخرية على الشحرورة"

"..... - وماذا عن إهداء الدورة لمريم فخر الدين؟

- لفتة راقية من رئيس المهرجان سمير فريد لأنها نجمة كبيرة لها تاريخ طويل في السينما وقدمت أعمالًا متميّزة ومحفورة في تاريخ السينما."

من مقال عنوانه: "نبيلة عبيد تعترف: أشعر بخجل من بعض أفلامي"

"قدمت أفلامًا كثيرة وجاءت فترة وقعت فيها، أي قمت بأفلام ليست على المستوى في لبنان ونيجيريا، وبعدها كنت مكسوفة من نفسي وكنت أسافر كثيرًا، ووزني زاد جداً."[20]

في النموذج السابق رقم 3، الذي جاء فيه نصّان، نجد لصياغة اللغة في النصّين سمة لافتة، وهي أنّنا بقليل جدٍّا من التجاوز يمكن أن نقول إنّ هذا المستوى من اللغة ينتمي إلى العامّيّة أي (المستوى المحكيّ)، في حين أنّه بدون جدل ينتمي إلى الفصحى المعاصرة أي إلى (المستوى الرسميّ)، فمثلًا في هذا النصّ "لفتة راقية من رئيس المهرجان سمير فريد لأنها نجمة كبيرة لها تاريخ طويل في السينما وقدمت أعمالًا متميّزة ومحفورة في تاريخ السينما" لا نجد على مستوى المفردات أيّ مفردة غير مشتركة بين الفصحى والعامّيّة، والشيء نفسه ينطبق تمامًا على مستوى التراكيب؛ إذ لا يوجد أيُّ تركيب معقّد أو ينتمي إلى مستوى الفصحى من دون العامّيّة، وإذا تجاوزنا طريقة نطق كلمة "لها" التي ستنطق في العامّيّة (ليها)، ونطق كلمة "أعمالًا" التي ستنطق في العامية من دون التنوين، فإنّ هذا النصّ المكتوب يمكن أن نتصوّره يُقرأ بالفصحى، أو يُقال بالعامّيّة. وهذا يمهّد لمصطلح سمّيناه بـ (المستوى الأبيض) من العربيّة المكتوبة، وهو مستوى سيظهر أكثر وبوضوح في لغة الإعلانات في الجرائد وفي الفضاء المكانيّ العامّ، ونعني به المستوى الذي يمكن أن ينتمي إلى أيّ من المستويَين الرئيسَين للعربيّة (الرسميّ الفصيح، والمحكيّ العامّيّ). ذلك المستوى العامّيّ الفصيح، أو الفصيح هو الذي يفهمه العامّة من دون التساؤل عن تعقيد في المفردات أو الأساليب أو التراكيب أو الأوزان. وهو يختلف عمّا تعارف بعضُ المتخصّصين باللغة على تسميته بـ(عامّية المثقّفين)، إذ إنّ عامّيّة المثقّفين هي عامّيّة محكيّة في الأساس بها بعض المفردات أو التعبيرات الرسميّة قليلة الشيوع التي قد لا يستخدمها العامّة، لكن المستوى الأبيض هو مستوى رسميّ مائة بالمائة، ولكنّه يمكن أن ينتمي إلى المحكيّة أيضًا. والمستوى الأبيض كذلك ليس هو (اللهجة البيضاء) التي تظهر في حديث العرب ذوي الجنسيّات العربيّة المختلفة عندما يتحاورون معًا في المواقف اليوميّة الحيويّة، والتي يُراد بها تلك العامّيّة التي لا تنتمي إلى بلد عربيّ محدّد.

وإذا ما انتقلنا إلى جريدة مثل الشروق الجزائريّة فلن تكون الحال مختلفة أيضًا في طغيان المستوى الرسميّ على صفحات الجريدة. ولكن سنقف عند مقالة لإلهام بوثلجي بعنوان: "كليتو البلاد يالسارقين، تلاحق رموز نظام بوتفليقة"، إذ تكتب:

.....

نموذج 4:

الشروق، الجزائر

"بعدما انتصر الشعب على خوفه وتمكن من إفشال مخطط الخامسة، دوّت شعارات محاربة الفساد وعمت شوارع الوطن في كل "جمعة" من الحراك التي رفع فيها الجزائريون لافتات "كليتو البلاد يالسارقين" و"تتحاسبو قاع" والتي دوت ليصل صداها كل العالم....."[21]

وفي الحقيقة سنجد هنا دخولَ جملٍ من العامّيّة الجزائريّة ضمن السياق الرسميّ بدون أيّ محاولة لكتابتها بالفصحى، مثل: "كليتو، وقاع." وقد وقفنا عند هذه المقالة، لأنّها نموذج لتلك الانسيابيّة والتناغم والتعايش الحادث بين مستويات العربيّة (الرسميّ والمحكيّ) في بعض المقالات العربيّة، فلن نستطيع أن ننفي صفة العربيّة عن هذا المقال. فما زالت الرسميّة هي مستوى لغته بشكل عامّ، ولكنّ به توظيفًا لبعض المفردات التي تنتمي لمستوى مختلف عن الرسميّة. ولا نستطيع أن نتّهم لغة النموذج السابق بالإسفاف أو الابتذال اللغويّ لمجرد وجود هذا التعايش بين الرسميّ والمحكيّ، الذي نراه مصدر غنى، وثراء، وتفرّد للعربيّة.[22]

وسنعرض الآن نموذجَين لمقالَين مختلفَين في الموضوعات وفي البلد، لنرى إن كان ثمّة اختلاف في مستوى تلقّينا للعربيّة المستخدمة فيهما.

فإذا ما اتّجهنا إلى جريدة الصباح الجديد العراقيّة سنرصد ما جاء تحت عنوان "الليوث حققوا فوزا على الصفاء، ليث حسين: معسكر لبنان أفاد المنتخب الشبابي:"

.....

نموذج 5:

الصباح الجديد، العراق

".... وقال مدير المنتخب ونجم العراق الدولي السابق ليث حسين ان "المعسكر انطلق في 23 أغسطس الماضي بتدريبات يومية على ملعبي الأنصار والصفاء في بيروت وتخلله مباريات ودية عدة مع فرق المقدمة في لبنان أسفرت عن 3 انتصارات على النجمة 3-1 والإخاء 1- صفر والصفاء 3-صفر."."[23]

وعندما نتّجه غربًا إلى جريدة الصحراء المغربيّة فسنجد هذا المقال الذي كتبه عبد الكريم ياسين، تحت عنوان: "مهنيون وخبراء يتدارسون بمراكش نتائج الدراسة المتعلقة بوضع مخطط استراتيجي لفرع الحلي والمجوهرات المغربيّة،" يقول فيه:

.....

نموذج 6:

جريدة الصحراء المغربيّة، المغرب

"أبرز المشاركون في ندوة نظمت مس الخميس بمراكش، حول نتائج الدراسة المتعلقة بوضع مخطّط ستراتيجيّ لفرع الحلي والمجوهرات المغربية، الدور الذي يضطلع به قطاع الحلي.....

..... من جهة أخرى يواجه فرع الحلي والمجوهرات اليوم تحدي التنافسية سواء على المستوى الوطني أو الدولي،.....

وفي كلمة بالمناسبة، أكد عبد الجليل الراجحي مدير المحافظة على التراث والابتكار والإنعاش بوزارة السياحة والصناعة التقليدية والنقل الجوي والاقتصاد الاجتماعي،.....

وسجل أن قطاع الحلي والمجوهرات يواجه اليوم على غرار باقي القطاعات الاقتصاديّة تحدّي العولمة وما تفرضه من تحولات عميقة تؤثر بشكل مباشر على تنافسية الفاعلين وقدرتهم على التموقع في السوق الوطنيّة والدوليّة."[24]

هذان المقالان كُتبا بالمستوى الرسميّ، وعلى الرغم من خصوصيّة موضوع كلّ خبر بقُطره، فإنّا نزعم أنّ كلّ العرب قادرون على فهم هذين المقالين اللذين يتناولان موضوعَين مختلفَين، بسهولة تامّة. ونزعم أنّه إذا ما أُزيلت الإشارات الثقافيّة، والمفردات المتجذّرة في الثقافة المحلّيّة من أيّ مقال عربيّ، فنتوقّع الفهم التامّ لهذا المقال من قِبل المتلقّين العرب أيًّا كانت جنسيّتهم.

والآن نقوم بتحليل يشمل النموذج رقم 6 (السابق) والذي رصدناه من المغرب، والنموذج رقم 7 (التالي) وهو مقال بعنوان "فيروس كورونا: صناعة الخوف" للدكتورة ليلى إبراهيم شلبي، من جريدة الشروق، المصريّة لنرى بعض السمات اللغويّة المشتركة أو المختلفة بينهما:

.....

نموذج 7:

جريدة الشروق، مصر

"هذا الاسبوع أعلنت منظمة الصحة العالمية عن أن مكافحة فيروس كورونا المستجد أصبحت مهمتها وأنها حالة طوارىء صحية عالمية. ما أشبه الليلة حتما بالبارحة.....

مرت بنا عواصف انفلونزا الطيور والخنازير التي دفعتنا إلى ارتكاب أخطاء جسيمة.....

انتهت اعاصير الجانحة وأكوباء إلى أن كانت زوبعة في فنجان بعد أن تم بناء مصانع بالكامل لإنتاج اللقاءات والأمصال الواقية منها واستنزفت ميزانيات دول منها مصر بشراء الثاميفلول الذي ظل راكدا في المخازن بعد أن انتهت صلاحياته."[25]

نلاحظ في نموذج 7 - بعيدًا عن الأخطاء الطباعيّة الواردة في المقال - مجموعة من الأخطاء الإملائيّة في كتابة همزة القطع وألف الوصل مثل: "الاسبوع، اعاصير، انفلونزا" إضافة إلى بعض الأخطاء المتّصلة بطريقة كتابة الهمزة المتطرّفة مثل:"طوارىء،" ونلاحظ مثل هذه الأخطاء في نموذج 6 مثل: "امس،" ولكن نجد في نموذج 6 أنّ اللغة العربيّة الفصيحة المعاصرة هي الطاغية ليس فقط على مستوى المفردة بل أيضًا على مستوى الأسلوب إذ قال الكاتب "سواء.... أو" وقد اعتادت العربيّة الكلاسيكيّة كتابتها (سواء... أم)، وكذلك قوله "أثّر على" الذي اعتدنا أن نراه في العربيّة الكلاسيكيّة (أثّر في)، وغيرها من مثل هذه الأساليب المعاصرة.

برأينا، لا شكّ أنّ العالم العربيّ سيظلّ بحاجة دائمة إلى الرفع من قدرات الصحفيّين على التمكّن من المستوى الرسميّ من اللغة على كافّة بِناه الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة والأسلوبيّة، وخصوصًا التهجئة والإملاء. وفي الحقيقة إن التعليقات السابقة على النموذجين 6 و7 لم يكن هدفها القدح في لغة المقال، أو تصيّد الأخطاء الإملائيّة، أو إبراز الاختلافات الأسلوبيّة للمقالات عن أساليب فصحى التراث، لكن هدفنا منها فقط إلى التدليل على كون المستوى اللغويّ واحدًا تقريبًا في المقالات العربيّة باختلاف بلدانها، فهناك توافق في مستوى لغة المقالَيْن ليس فقط من ناحية الأسلوب أو الألفاظ، بل كذلك على مستوى رسم المفردات أي طريقة كتابتها وهجائها.

وقد لاحظنا أنّ الاختلافات بين المقالات العربيّة غالبًا ما تكون في استخدامات أوزان معيّنة في بعض المفردات والجموع، أو استخدام مفردات ومصطلحات لها مسمّى آخر في بلد عربيّ مختلف،[26] وهي ظاهرة غير منتشرة على نطاق واسع لكنّها موجودة، مثل استخدام كلمة "قرطاسيّة" في مقال بجريدة الصباح الجديد العراقيّة، العدد 2936 بتاريخ 3 سبتمبر 2014، ومفردة "قرطاسيّة" غير مستخدمة أو معروفة لدى كثيرين بالعالم العربيّ مثل مصر، على الرغم من أنّه سيُفهم من السياق أنّها تنتمي، دلاليًّا، إلى حقل الأوراق والأدوات المكتبيّة.

ولا توجد فوارق لغويّة كذلك في مستوى رسميّة المقالات في جرائد الإمارات العربيّة المتّحدة، كما نرى في مقال لأزاد عيشو، بعنوان "مطارات دبي: كفاءة عالية في استقبال الرحلات المجدولة،" من جريدة الإمارات اليوم، الإماراتيّة يقول فيه:

.....

نموذج 8:

جريدة الإمارات اليوم، الإمارات

"أكد نائب الرئيس في مؤسسة مطارات دبي أن المطار يعمل بكفاءة عالية جداً في استقبال الرحلات المجدولة، ورحلات عودة المقيمين إلى الدولة، فضلاً عن رحلات الترانزت إلى وجهات أخرى.."[27]

نرى بالنموذج السابق، المستوى ذاته من رسميّة اللغة، لغة عربيّة بالفصحى المعاصرة التي لا تخجل من دخول مفردة أجنبيّة شاعت بالعربيّة مثل "ترانزت". إذ لم يقلّل هذا، برأينا، من عربيّة المقال على الإطلاق.

إذن ممّا سبق من نماذج وعيّنات من مختلِف جهات العالم العربيّ، يمكن القول بأنّ المستوى الرسميّ من العربيّة هو الذي تصاغ به مقالات الجرائد أيًّا كان موضوع المقال أو نوعه.[28] وقد تجلّى ذلك على مستوى اللفظة/المفردة، وكذا على مستوى الأسلوب والتركيب، وربّما تدخل العامّيّة في بعض المقالات،[29] ولكن بشكل محسوب جدًّا لدواعي الاستشهاد أو الاقتباس.

كذلك ربّما تدخل بعض المفردات الأجنبيّة، خاصّة فيما يتعلق بـ (الأعلام). ويرى بعض المعنيّين بالتحرير الصحافيّ أنّ استخدام الكلمات الأجنبيّة ليس عشوائيًّا وإنّما هو متعمّد، ذلك لأنّ الصحفيّين يخاطبون "جمهورًا عريضًا ومتنوّعًا، فقد تدعو الحاجة إلى استخدام مصطلحات غير عربيّة ضمن المحتوى، واستخدام لغتين في السياق نفسه، وذلك ضمن صفحات متخصّصة علميّة مثلًا، وخصوصًا في حال عدم تعارف جميع الدول العربيّة على الترجمة نفسها."[30]

وبالنسبة للمقالات الحواريّة فهي كذلك تعتمد المستوى الرسميّ من العربيّة أيًّا كان المستوى التي أُجريت به في الحوار الحقيقيّ، وأحيانًا تعتمد المستوى الأبيض الذي يمكن أن ينتمي إلى العامّيّة أيضًا.

وقد تتخلّل مقالات الجرائد العربيّة بعض الهفوات المطبعيّة، أو الأخطاء الإملائيّة، أو ما تعارف بعض المتخصّصين على تسميته بالأخطاء الشائعة، ولكن يظلّ المعنى واضحًا ومفهومًا في كلّ ما رصدناه.

وفي نهاية هذه النقطة، نزعم أنّ هذا الذي تمّ رصده يمكن جدًّا تعميمه على كلّ جرائد العالم العربيّ؛ نظرًا إلى تعذّر تتبّع كلّ ما أنتجه الصحفيّون العرب في كلّ الجرائد العربيّة من 2010 إلى 2020.

واستكمالًا لبحثنا في استخدامات العربيّة في الإعلام المقروء نتوجّه في القسم التالي إلى الإعلانات بغية البحث في مساحة العربيّة ومستوياتها في لغة هذه الإعلانات.

2.2.2 العربيّة في إعلانات الجرائد التي قمنا بتحليلها

بعد قيامنا برصد عدد كبير من الصحف العربيّة واستقراء مضمونها، تبيّن لنا أنّ للإعلانات خصوصيّة لغويّة تختلف عن المقالات. فإذا كنّا قد رصدنا أنّ لغة المقالات في الصحف هي العربيّة، وأنّ مستوى هذه العربيّة هو المستوى الرسميّ، فإنّنا، في الإعلانات المنشورة في هذه الصحف، نجد أنّ معظم الإعلانات تُقدّم بالعربيّة فقط ولكن بمستويات تنزاح أحيانًا عن المستوى الرسميّ الذي لاحظناه في المقالات، وبعضها قد يكون باللغة الأجنبيّة فقط، أو يكون مترجمًا إلى لغة أجنبيّة بجوار العربيّة. ونزعم أنّ قارئي هذا المحور سيتّفقون معنا في كون لغة الإعلانات لغةً تتدخّل فيها عوامل متشعّبة يخرج بعضها عن الإطار اللغويّ، لكنّ لها دورًا مؤثّرًا في اللغة المستخدَمة في الإعلان وفي مستواها. فمثلًا، في الإعلانات عن السلع الاستهلاكيّة لا بدّ لنا أن نتساءل عن العامل الإنتاجيّ ونعني به بلد تصنيع المنتَج، والعامل التجاريّ الذي يجبرنا على مراعاة عمليّة (التسويق) لهذا المنتَج بالشكل الذي يجعله ينتشر بسرعة ويضمن له مساحة جماهيريّة أكبر، وكذلك عن اللغة/اللغات الرسميّة في البلد الذي تصدر فيه الجريدة المعلِنة. كلّ هذه العوامل وغيرها ستؤثّر في مستوى العربيّة المستخدَمة في الإعلانات ومساحتها، وكذلك في مساحة اللغة الأجنبيّة المستخدَمة في الإعلان.

وفقًا لهذه الخصوصيّة التي تتمتّع بها لغة الإعلانات، وتختلف عن لغة متن الجريدة، كان ضروريًّا أن نخصّص مساحة من بحثنا لتحليل لغة الإعلانات في الصحف العربيّة نقوم فيها بعرضٍ وتحليل، اعتمدنا فيهما التنوّع الجغرافيّ، لبعض الإعلانات الموجودة في الجرائد العربيّة. ونبدأ هنا بعرض لثلاثة نماذج من الإعلانات في موضوعات متنوّعة نُشرت في جريدة واحدة، وهي جريدة تشرين السوريّة، يشتمل على تحليل للّغة المستخدَمة في كلّ نموذج:

نموذج1 :[31]

سورية

هذا إعلان رصدناه بجريدة تشرين السوريّة، وهو صادر عن برنامج الأغذية العالميّ وهو منظّمة دوليّة لها فروع في معظم أرجاء العالم. ونُشر هذا الإعلان في سورية للإعلان عن حاجة المنظّمة إلى شركات متخصّصة في مكافحة الآفات للعمل معها في مستودعات الأغذية التابعة لها في مناطق سوريّة مختلفة ذُكرت بالإعلان.

أمّا بالنسبة للّغة التي كُتب بها الإعلان فسنجد أعلى الإعلان عبارة "برنامج الأغذية العالميّ" قد كُتبت بالعربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة كما هو موضّح.

ثم نُشرت تفاصيل الإعلان كاملةً بالإنجليزيّة بدون أيّ ترجمة للعربيّة حتى أسماء المناطق في سورية كُتبت بالإنجليزيّة كذلك.

شعار المنظّمة World Food Programme | Programmè Alimentaire Mondial | Programa Mundial de Alimentos

برنامج الأغذية العالميّ

Expression of Interest

اسم المنظّمة (بالإنجليزيّة)

seeks fumigation and pest control service providers.

In an effort to update the Fumigation Shortlist, the اسم المنظّمة (بالإنجليزيّة) seeks to identify providers of fumigation and best control services in Syria.

اسم المنظّمة (بالإنجليزيّة) operates warehouse facilities in the following locations; Rural Damascus...,Homs, Tartous, Lattakia, and Qamishli, ...

Food aid relief commodities may consist of, but no limited to, Rice, pasta, bulgur, wheat, dry pulses, and wheat flour.

If you wish to be considered for the provision of the above service, you must submit the following documentations:

Company must have a minimum of 3 years of experience in fumigation and pest control services provision A certified copy of Certificate of Incorporation, Company's Commercial registration and Licenses are required ...

نُشر هذا الإعلان على هذا النحو مستعملًا العربيّة (في العنوان) والإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة للالتزام بدرجة من الرسميّة في تقديم الإعلان باعتبار أنّ الجهة الصادر عنها هذا الإعلان منظّمة دوليّة تستعمل هذه اللغات في مكاتباتها ومخاطباتها. أمّا سبب كون تفاصيل الإعلان بالإنجليزيّة فمردّه، في رأينا، إلى أنّ المخاطَبين الذين وُجّه إليهم الإعلان قد لا يحتاجون إلى ترجمته بالعربيّة، وأنّ المتوقّع من أي شركة مهتمّة بالمشاركة في هذا المشروع - من وجهة نظر المنظّمة - أن تكون لديها ولدى موظّفيها القدرة على التعامل باللغة الإنجليزيّة. وقد انعكس هذا التوقّع بوضوح في لغة الإعلان التي جاءت لتخاطب جمهورًا معيّنًا مشيرةً بوضوح إلى أنّ الجمهور الذي يخاطبه الإعلان له دوره المؤثّر في اللغة التي يتمّ استخدامها.

نموذج 2:[32]

سورية

هذا الإعلان يحثّ على الاتّحاد، ويخاطب كلّ فئات المجتمع مطالبًا إيّاهم بأن يلتفّوا معًا كشعب واحد ويد واحدة.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها جاءت بالعربيّة وبالمستوى العامّيّ غير الرسميّ.

اسم المؤسسة بالعربيّة

#إيدي – بإيدك – بالميدان

اسم الصحيفة بالعربيّة / صفحتها على فيسبوك (بالإنجليزيّة)

كُتب هذا الإعلان بالعامّيّة لأنّه، في تقديرنا، موجّه إلى كلّ فئات الشعب وأراد مخاطبة الناحيّة الشعوريّة لدى قرّاء الإعلان فتوسّل العامّيّة التي تمثّل قاسمًا مشتركًا بين كلّ الفئات والطبقات أداة للتواصل والوصول إلى قلوب الناس. أمّا بالنسبة لاستخدام اللغة الإنجليزيّة في الإعلان فقد فرضته الحاجة لذكر عنوان

الجريدة على صفحة فيسبوك، وهذا أمر نلحظه في كثير من الإعلانات بالعربيّة التي تتضمّن إشارات إلى عناوين للبريد الإلكترونيّ أو لمواقع على شبكة الإنترنت.

ونتابع مع جريدة تشرين السوريّة لنرصد إعلانًا بالعربيّة الرسميّة في النموذج التالي:

نموذج 3:[33]

سورية

هذا إعلان خاصّ بإحدى الوزارات في سورية وهو موجَّه إلى هيئات مهتمّة بالقانون، ويدعو دائني شركة تمّ حلّها بتقديم طلباتهم وشكاويهم إلى المحامي المسؤول، مع ذكر عنوانه بالتفصيل.

أمّا عن لغة الإعلان فقد جاءت بالعربيّة الرسميّة باعتبار أنّه صادر عن جهة حكوميّة رسميّة، ويتضمّن إشارات إلى قوانين تشريعيّة معيّنة، وموجّه إلى شركات وأفراد متعوّدين على التعامل مع الجهات الحكوميّة، ممّا يجعل العربيّة الرسميّة المستوى الأكثر مناسبةً لهذا السياق. والإعلان يقدّم لنا دليلًا آخر على دور الجمهور والسياق في تحديد مستويات العربيّة التي يتمّ استخدامها في الإعلانات.

إعلان

لاحقاً لقرار وزارة (اسم الوزارة) رقم 2213 تاريخ 2015/11/15 في الجريدة الرسمية بتاريخ 2015/11/15 والمتضمن التصديق على قرار الهيئة العامة لشركة (اسم الشركة) بحل الشركة وتصفيتها وتعيين المحامي (اسم المحامي) مصفياً بالشركة، وعملاً بأحكام قانون الشركات الصادر بالمرسوم التشريعيّ رقم 29 لعام 2011 فإنه يجب على دائني شركة (اسم الشركة) تقديم مطالباتهم للمصفي المذكور أعلاه المقيم في دمشق (عنوان إقامة المصفي) شركة (اسم الشركة) للمحاماة والاستشارات القانونية.

تشير النماذج 1، و2، و3 التي قمنا بعرضها إلى ظاهرة جديرة بالملاحظة وهي التنوّع والتعايش بين عناصر لغويّة مختلفة ومستويات متعدّدة للعربيّة في لغة هذه الإعلانات. فقد رأينا في الجريدة الواحدة - بل وفي العدد الواحد - إعلانًا بالإنجليزيّة، وآخر بالعربيّة الرسميّة، وثالثًا بالعربيّة المحكيّة. وقد ارتأينا أن ندرج هذه النماذج الثلاثة في بداية هذا المبحث لتكون ممهِّدة لأنواع الإعلانات التي نراها في الجرائد العربيّة من حيث اللغة المُعلَن بها ومستوى اللغة الذي يتمّ استخدامه فيها.

وفيما يأتي، سنعرض لنماذج أكثر من الإعلانات بالجرائد العربيّة، وسنقوم بتقسيم هذه النماذج حسب لغة الإعلان المستخدمة فيها إلى ثلاثة أنواع هي:

- إعلانات بالعربيّة فقط، (رسميّة أو محكيّة).
- إعلانات بالعربيّة مصحوبة بلغة/لغات أجنبيّة.
- إعلانات بلغة أجنبيّة فقط.

وسنلجأ في كلّ نموذج إلى وصف الإعلان وتحليل اللغة المستخدَمة فيه ومستواها، وكذلك سنقوم بمناقشة أسباب اختيار مصمّمي الإعلانات للغة التي استُخدِمت بهذه الإعلانات.

2.2.2.1 إعلانات بالعربيّة فقط

ونعرض منها هذه النماذج:

نموذج 4:[34]

الكويت

هذا الإعلان من شركة أجنبيّة عالميّة متخصّصة في بيع الأثاث والمفروشات تعلن عن افتتاح فرع لها بالكويت. وقد أصرّ مصمّمو الإعلان على كتابة اسم هذه الشركة الأجنبيّة بالأحرف العربيّة. وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها جاءت بالعربيّة وبالمستوى المحكيّ في السياق الكويتيّ/الخليجيّ.

اسم الشركة (بالعربيّة)

حيّاكم في 360

نموذج5:[35]

الكويت

هذا إعلان ورد في جريدة (الرأي) الكويتيّة لتشجيع الجمهور على الاشتراك في الجريدة والمشاركة في الوقت نفسه في سحب تجريه لربح 100 ألف دولار كنوع من تشجيع الجمهور للاشتراك في الجريدة.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها جاءت بالعربيّة. ولكن، في مقابل الدقّة التي لاحظناها في صياغة لغة الإعلان بالعربيّة الرسميّة والتي تنعكس في استخدام جملة مثل: "باقٍ يومان على السحب الثالث والأخير،" وجدنا كلمة "كاش" الأجنبيّة مكتوبةً بأحرف عربيّة، وهي كلمة تستخدم في كثير من المحكيّات العربيّة. وكذلك لاحظنا رمز الدولار "$" الذي قُدّم كرمز دون كتابة الكلمة بالعربيّة ربّما بتأثير الاقتصاد اللغويّ الذي نلاحظه في لغة الإعلانات أحيانًا. ويبدو لنا أنّ الهدف من استخدام كلمة "كاش" ورمز الدولار في الإعلان هو مخاطبة الحسّ (الماليّ) لدى القرّاء لجذب أنظارهم إلى مضمون الإعلان وتشجيعهم على المشاركة.

مستوى العربيّة في الإعلان إذًا يجمع بين العربيّة الرسميّة والمحكيّة وقد تحقّق ذلك بشكل متناغم سلس يحقّق هدف المعلِن من جهة، ويجعل فهم مضمون الإعلان في متناول أيّ ناطق بالعربيّة من جهة ثانية.

باقٍ يومان

على السحب

الثالث والأخير

100 ألف $ كاش

نموذج 6:[36]

الإمارات

ورد هذان الإعلانان في صفحة الإعلانات المبوّبة في إحدى صحف الإمارات العربيّة المتّحدة.

الإعلان (أ) جاء تحت عنوان "سيّارات" هو عن شركة تقوم ببيع وشراء السيّارات المستعملة. والإعلان هنا يقوم بإعلام الجمهور بتوفّر سيّارة للبيع ويذكر اسم الشركة المنتجة للسيّارة وكذلك موديلها وحالتها والكيلومترات التي قطعتها وسعرها، وطريقة الاتّصال بالشركة لمن يرغب في شراء السيّارة. وقد تمّ عرض كل هذه المعلومات باللغة العربيّة، بما في ذلك كتابة اسم الشركة وبعض الكلمات الأجنبيّة بحروف عربيّة.

أمّا الإعلان (ب) فجاء تحت عنوان "عقارات" وهو يعلن عن شقّة للبيع ويحدّد موقعها وتفاصيلها وطريقة الاتّصال بالشركة لمن يرغب في مزيد من المعلومات.

وما لاحظناه في لغة هذين الإعلانين أنّها جاءت كلّيّةً بالعربيّة. وقد وجدنا في الإعلانين ما يقودنا إلى الحديث عن "المستوى الأبيض" من العربيّة، إذ إنّ مستوى العربيّة فيهما في جمل وعبارات مثل "نشتري سيارات... جميع أنواع السيارات.." و"للبيع شقّة غرفتين وصالة، بعجمان، بدون وسيط، الرجاء الاتّصال على...." يمكن

أن ينتمي إلى كلّ من الفصحى والمحكيّة معًا؛ لأنّ لغة الإعلان تركّز على المشترك بينهما وتتواصل مع القرّاء بمستوى يجمع بين اللغة الرسميّة المكتوبة واللغة المستخدمة في التواصل والتعامل اليوميّ.

إعلان أ.

سيّارات

نشتري سيارات

جميع أنواع السيّارات المستعملة والمدعومة

بأفضل الأسعار

رقم التليفون

اسم شركة إنتاج سيارات

موديل: 2019 – V6 رقم 1

الموتر بحالة الوكالة – نظيف جدًا

بدون صبغ أو حوادث

قطعت: 100000 كم

السعر: 130000 درهم

رقم التليفون

إعلان ب.

عقارات

للبيع شقة

غرفتين وصالة، بعجمان، الهورايزون تاور، بدون وسيط

الرجاء الاتصال على

رقم التليفون

2.2.2.2 إعلانات بالعربيّة مصحوبة بلغات أجنبيّة

في القسم التالي نعرض لنماذج من هذه الإعلانات:

نموذج 7:[37]

مصر

يهدف هذا الإعلان عن شركة طيران وطنيّة في مصر إلى إعلام الجمهور بخدمات جديدة تسهّل عليهم ترتيب معظم إجراءات رحلات السفر، بدءًا بحجز التذكرة مرورًا بالدفع واختيار الوجبات المفضّلة، وانتهاءً بالتعرّف إلى خدمات أخرى تقدّمها الشركة، وكل ذلك عن طريق التليفون أو عبر شبكة الإنترنت.

ويبدو أنّ الإعلان موجّه إلى كلّ فئات الجمهور وعملاء الشركة ومعظمهم مقيمون داخل مصر، ومن ثمّ كتبت تفاصيله بالعربيّة وتمّ الإبقاء على اسم الشركة بالإنجليزيّة لأنّه بمثابة الشعار والعلامة المسجّلة للشركة، وكذلك كتب موقعها الإلكتروني بالإنجليزيّة لاستحالة كتابته بأيّ لغة أخرى.

وأمّا مستوى العربيّة بهذا الإعلان فيغلب عليه المستوى المحكيّ مع وجود للمستوى الأبيض من العربيّة في بداية الإعلان.

وحتقدر تحجز تذكرتك بطريقة

الدفع اللي تناسبك وتختار مقعدك

ووجبتك وتراجع بيانات رحلتك

وتعرف أكتر عن برنامج المسافر

الدائم وخدمات تانية كتير

اسم الشركة (بالإنجليزيّة)

موقع الشركة على الإنترنت (بالإنجليزيّة)

نموذج 8:[38]

مصر

هذا إعلان من شركة اتّصالات تقدّم لعملائها عروضًا جديدة.

أمّا اللغة التي كتب بها الإعلان فهي العربيّة مصحوبة ببعض الكلمات بالإنجليزيّة.

وجدير بالذكر أنّ اسم الشركة هو اسم أجنبيّ بالإنجليزيّة، وعلى الرغم من كونها شركة مصريّة حكوميّة، فقد اختارت لنفسها اسمًا أجنبيًّا ربّما لجعل مصداقيّتها أعلى لدى زبائنها.

أمّا عن مستوى العربيّة في هذا الإعلان فهو مزيج من المستوى الرسميّ والمستوى المحكيّ.

وقد وجدنا في الإعلان شيئًا آخر جديرًا بالرصد، وهو بعض المفردات الأجنبيّة التي تمّت كتابتها بحروف عربيّة مثل: "كارت" و"كوبونات." ويبدو أنّ هاتين الكلمتين قد شاع استخدامهما بدلًا من "بطاقة" و"قسيمة" في أغلب الأحيان، وصار تا أكثر شيوعًا ودخلتا إلى المعجم العامّيّ المصريّ وغيره من معاجم المحكيّات العربيّة. والذي نراه هو أنّ شيوع مثل هذه الكلمات بين فئات المجتمع أعطاها رواجًا وثباتًا إلى درجة أصبحت تكتب بحروف عربيّة في مثل هذه الإعلانات.

اسم الشركة (بالإنجليزيّة)

أجدع كارت

قبل أي حدّ

X30

الشحنة ... صالحة لمدّة 5 أيام

بدون حدّ أقصى

وكمان كوبونات

خصم حتى 50%

للاشتراك كلم (رقم تليفون) قبل الشحن

عرض خاص لفترة محدودة

تطبق الشروط والأحكام

رقم التليفون والموقع على الإنترنت (بالإنجليزيّة)

نموذج 9:[39]

السعوديّة

هذا إعلان من شركة خدمات ماليّة في المملكة العربيّة السعوديّة لتشجيع الجمهور على فتح حسابات جديدة وإعلامه بالسهولة والسرعة التي يمكن أن يتحقّق فيها ذلك.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها بالعربيّة في معظمها، ما عدا اسم الشركة، الذي كُتب بالعربيّة وبالإنجليزيّة معًا. والجدير بالملاحظة هنا أيضًا أنّ بعض المفردات الإنجليزيّة تخلّلت الإعلان مكتوبة بحروف عربيّة، مثل: "أونلاين" و"موبايل" وكأنّ ذلك اعتراف ضمنيّ بأنّ هذه المفردات قد دخلت إلى قاموس العربيّة بشكل أو بآخر.

وكما في الإعلان رقم 8 الذي اختارت فيه شركة مصريّة لنفسها اسمًا أجنبيًّا نرى أنّ هذه الشركة السعوديّة اتّبعت نفس الأسلوب.

أمّا عن مستوى العربيّة المستخدم في الإعلان فهو المستوى الأبيض المشترك بين الفصحى والمحكيّة الذي يتبدّى مثلًا في جملة "افتح حسابك الآن بكل سهولة من موقع .... أونلاين أو .... موبايل."

من مكانك بإمكانك!

افتح حسابك الآن بكل سهولة من موقع

اسم الشركة (بالعربيّة) أونلاين

أو اسم الشركة (بالعربيّة) موبايل

(اسم الشركة بالعربيّة) (اسم الشركة بالإنجليزيّة)

> **إنّ المستوى الرسميّ من العربيّة هو الذي تُصاغ به مقالات الجرائد العربيّة أيًّا كان موضوع المقال أو نوعه، وقد تجلّى ذلك على مستوى اللفظة/المفردة، وكذا على مستوى الأسلوب والتركيب، وربّما تدخل العاميّة في بعض التعبيرات ولكن بشكل محسوب جدًّا لدواعي الاستشهاد أو الاقتباس.**

نموذج10:[40]

المغرب

هذا إعلان مأخوذ من جريدة الصحراء المغربيّة عن طلبات عروض مفتوحة لشركة مستقلّة تعمل في مجال توزيع الماء والكهرباء بمدينة مكناس بالمملكة المغربيّة. والإعلان يوضِّح متطلّبات التقدم وتفاصيلها وكيفيّة الحصول على نسخ العروض وتكلفة ذلك....

نلاحظ في لغة هذا الإعلان وجود تداخل واضح بين العربيّة والفرنسيّة يذكّرنا بالتداخل الذي لاحظناه بين العربيّة والإنجليزيّة في دول المشرق، فقد وردت معظم التفاصيل المتعلّقة بالمعلومات والمواصفات الفنّيّة المتعلّقة بالعروض بالفرنسيّة، أمّا التعليمات فقد جاءت بالعربيّة.

أمّا بالنسبة لمستوى العربيّة في هذا الإعلان فنلاحظ أنه اعتمد العربيّة الرسميّة لأنه إعلان رسميّ من شركة مستقلّة، ولكن ذات علاقة بالقطاع الحكوميّ وغالبًا ما تكون لغة الوظائف المعلَن عنها من قبل الشركات الحكوميّة بالمستوى الرسميّ من العربيّة.

اسم الشركة (بالعربيّة)

اسم الشركة (بالفرنسيّة)

إعلان عن طلبات عروض مفتوحة

في يوم الخميس 6 يوليوز 2017 على الساعة العاشرة صباحًا سيتم في مكاتب اسم الشركة (بالعربيّة) بمكناس (اسم الشركة مختصرًا بحروف عربيّة)

شارع الجيش الملكي – فتح الأظرفة المتعلقة بطلبات عروض الأثمنة التالية:

جدول مفصّل للمواصفات الفنّيّة (بالفرنسيّة)

يمكن سحب طلبات العروض من مديرية اللوجستية لـ(اسم الشركة (بالعربيّة) – العنوان بالعربيّة

الفاكس: أرقام تليفون، الهاتف: أرقام تليفون . ويمكن تحميلها من بوابة الصفقات العموميّة: الموقع (بالإنجليزية)

طلب العروض مع إضافة مبلغ 100.00 درهم عن كل ملف

يجب أن يكون كل من محتوى وتقديم ملفات المتنافسين مطابقين لمقتضيات المواد 27, 29, 31 من القانون المتعلق بتحديد شروط وإبرام صفقات

(اسم الشركة (بالعربيّة)

وفي الحقيقة، ليست الإنجليزيّة أو الفرنسيّة فقط هما اللغتان الوحيدتان اللتان تتداخلان مع العربيّة في بعض الإعلانات في دول المغرب، بل نلاحظ أحيانًا ظهورًا للأمازيغيّة كما يظهر بهذا النموذج من جريدة الشروق الجزائريّة.

نموذج 11:[41]

الجزائر

هذا الإعلان هو لإحدى شركات الاتّصالات بالجزائر وهو يعلن عن تقديم عروض جديدة للعملاء ويتضمّن الإعلان معلومات عن الأسعار المقدّمة وقوّة التدفّق من شبكة الإنترنت "ميغا" المتاحة ضمن هذا العرض.

والملاحظ هنا هو التداخل الواضح في لغة هذا الإعلان بين العربيّة والفرنسيّة والأمازيغيّة بشكل يعكس التعدّد اللغويّ بالجزائر ورغبة الشركة المعلنة في توسّل كلّ هذه اللغات للتواصل مع الجمهور بكافة أطيافه.

أما بالنسبة لمستوى العربيّة بهذا الإعلان فهو المستوى الرسميّ.

اسم الشركة (بالفرنسيّة)

تعبئة شهرين

Bonus يصل إلى 10.000 دج

كتابة بالأمازيغيّة

عرض ترويجي خاص بالزبائن الخواص مشتركي عروض الشركة (بالفرنسيّة) بمن فيهم المشتركون الجدد

10.000 دج

Bonus

تعبئة

تدفق 100 ميغا

مزيد من المعلومات على

الموقع الإلكترونيّ للشركة (بالإنجليزيّة)

هذه الإعلانات توضح لنا كيف يتحكّم العامل الجغرافيّ في تحديد اللغة الأجنبيّة التي يتمّ استخدامها في الإعلان (الإنجليزية في دول الخليج والمشرق ومصر، والفرنسيّة في دول المغرب) وكيف تتحكّم اللغات الرسميّة الأخرى (كالأمازيغيّة في الإعلان السابق) ببعض البلدان العربيّة في الظهور ببعض الإعلانات إلى جانب اللغة العربيّة.

.....

نموذج 12:[42]

الإمارات

هذا إعلان بجريدة الاتّحاد الإماراتيّة عن مسلسل يذاع على إحدى قنوات التلفزيون في الإمارات العربيّة، وقد كُتب اسم المسلسل في الإعلان باللغة العربيّة واللغة الكوريّة، وتمّ الإعلان عن موعده باللغة العربيّة.

ونلاحظ هنا أنّ لمحتوى المادّة المعلَن عنها دوره في تحديد اللغة الأجنبيّة بالإعلان، فقد ظهرت الكوريّة إلى جانب العربيّة.

وأمّا مستوى العربيّة بالإعلان فهو المستوى الرسميّ.

اسم المسلسل (بالعربيّة)

اسم المسلسل (بالكوريّة)

جديدنا

صراع السلطة خلف الأسوار الملكية

ابتداءً من 27 مايو (الأحد – الخميس)

17:30 UAE

#الباب السرّي

.....

نموذج 13: [43]

الإمارات

هذا إعلان بجريدة الاتّحاد الإماراتيّة عن مسلسل يذاع على إحدى قنوات التلفزيون في الإمارات العربيّة، وقد كُتب اسم المسلسل في الإعلان باللغة الهنديّة والإنجليزيّة من دون العربيّة. وتمّ الإعلان عن موعده باللغة العربيّة.

وكما في نموذج 12، نلاحظ هنا أيضًا أنّ لمحتوى المادّة المعلَن عنها دورًا في تحديد اللغة الأجنبيّة بالإعلان، فقد ظهرت الهنديّة والإنجليزيّة إلى جانب العربيّة.

وأمّا مستوى العربيّة بالإعلان فهو المستوى الرسميّ.

اسم المسلسل (بالهنديّة)

اسم المسلسل (بالإنجليزيّة)

جديدنا

معًا سنكتشف أضخم الإنتاجات للسينما الهنديّة

الجمعة 29 يوليو

23:00 UAE

والجدير بالملاحظة في النموذجين 12 و13 هو دور اللغة العربيّة التي جاءت لتحديد موعد البثّ، أو لوصف المحتوى والتشويق له بجمل مثل: "صراع السلطة خلف الأسوار الملكية" أو "معًا سنكتشف أضخم الإنتاجات للسينما الهندية."

.....

نموذج14:[44]

العراق

هذا إعلان متعلّقٌ بالتعاقدات، وهو يخاطب جهات عربيّة وأجنبيّة داعيًا الجهات المؤهّلة إلى إبداء رغبتها واهتمامها بمقاولة تشغيل وصيانة شبكات الصرف الصحّيّ والأمطار ومحطّات الرفع في مركز مدينة البصرة بما يتطابق مع المعايير العالميّة للجودة النوعيّة.

وقد لاحظنا أنّ الإعلان قدّم على شكل عمودين احتوى أحدهما على المعلومات باللغة العربيّة والآخر باللغة الإنجليزيّة. وفي الواقع لا ندري أيّ اللغتين سبقت الأخرى في هذا الإعلان، لكن في الحقيقة حتّى إذا افترضنا أنّ الإنجليزيّة كانت اللغة الأصليّة للإعلان وأنّه قد تُرجم إلى العربيّة، فسيكون الأمر مقبولًا لأنّ العربيّة موجودة في الحالتين.

أمّا بالنسبة إلى مستوى العربيّة في الإعلان فهي العربيّة الرسميّة نظرًا لأن الإعلان صادر عن جهة حكوميّة.

طلب بيان اهتمام

Expression of interest

الموضوع: طلب إبداء اهتمام

Subject: Expression of Interest (EOI)

لمشروع تشغيل وصيانة شبكات الصرف الصحيّ والأمطار ومحطات الرفع في مركز مدينة البصرة.

ProjectTitle: operation and maintenance of waste water and storm water networks and pump station of Basra city center.

...

2.2.2.3 إعلانات بلغة أجنبيّة فقط

في القسم التالي نعرض لنماذج لإعلانات احتوت على لغة أجنبيّة فقط:

نموذج 15:[45]

الجزائر

نشر هذا الإعلان بجريدة الشروق الجزائريّة وهو يُروّج لمعرض للسيارات تباع فيه منتجات إحدى شركات السيّارات العالميّة.

وبالنسبة للّغة التي نُشر بها هذا الإعلان فقد طغت عليها الفرنسيّة وتخلّلته بعض الكلمات الإنجليزيّة.

Venez visiter notre stand au 8ème salon international

اسم صاحب المعرض (بالإنجليزيّة) Expo

ACTROS: Quand L'efficacité rejoint le confort

تفاصيل بالفرنسيّة

اسم الشركة (بالإنجليزيّة)

Trucks you can trust

إنّ وجود لغة أجنبيّة بجانب العربيّة في بعض الإعلانات أمر لا يثير التساؤل وقد تكون له مبرّراته، وإنّما ما يثير التساؤل هو أن نرى إشهارًا/إعلانًا لسلعة استهلاكيّة فيه مزيج من الإنجليزيّة والفرنسيّة من دون العربيّة، كما لاحظنا في نموذج 15 أعلاه من جريدة الشروق الجزائريّة. ونحن هنا لا ندعو إلى حذف الأجنبيّة من إعلانات الصحف، ولكنّنا نؤكّد على ضرورة وجود العربيّة بها ما دامت هذه الإعلانات تقدَّم إلى القرّاء العرب، وفي صحف عربيّة.

نموذج16:[46]

البحرين

هذا إعلان عن متجر عربيّ بالبحرين، يعلن عن بعض السلع الفخمة التي يبيعها.

وما نلاحظه هنا هو أنّ فخامة المنتَج المعلَن عنه كان لها تأثير في تحديد اللغة التي قرّر المعلِن استخدامها. فهناك توقّع من المُعلِن بأنّ جمهوره الذي ينتمي إلى طبقة اجتماعيّة-اقتصاديّة معيّنة قادر على التواصل مع لغة هذا الإعلان، وبالتالي فلا حاجة لوجود اللغة العربيّة فيه. ونعتقد أيضًا أنّ لجوء بعض المعلِنين العرب إلى اختيار اللغة الأجنبيّة فقط لإعلاناتهم يمكن ردّه إلى فكرة شائعة بين البعض مفادها أنّ العربيّة ليست عصريّة وليست مواكبة لصيحات الموضة الحديثة.

Shop Online

PENS. WATCHES. PERFUMES & MORE

موقع الشركة على الإنترنت (بالإنجليزيّة)

وفي نهاية هذا الجزء، نجمل القول في ما رصدناه ولاحظناه حول اللغة العربيّة المستخدمة في الإعلانات بالجرائد ومستوى هذه العربيّة:

- **إعلانات بالعربيّة فقط (رسميّة و/أو محكيّة)**

وهي تلك الإعلانات التي تتّصل بالإعلانات الحكوميّة، والعقارات، والصناعات الكبرى، والبحث عن موظّفين وهي غالبًا ما تكون بالعربيّة الرسميّة. أمّا فيما يتعلّق بالسلع اليوميّة الاستهلاكيّة، مثل المأكولات، والمشروبات، فمستوى اللغة يكون أقرب إلى العامّيّة، أو مزيجًا بين الفصحى والعامّيّة.

- **إعلانات بالعربيّة (رسميّة و/أو محكيّة) تصاحبها عناصر من لغة أجنبيّة**

وقد رأينا ذلك في الإعلانات التي كان فيها اسم المنتَج أجنبيًّا، أو التي كان مصمّموها يسعون إلى ضمان الانتشار الواسع للمنتَج عن طريق تقديمه إلى العرب والأجانب، أو التي تطلّبت كتابة الموقع الإلكترونيّ أو عنوان البريد الإلكترونيّ، أو بسبب وجود لغة رسميّة أخرى إلى جانب العربيّة في بلد الإعلان.

- **إعلانات بلغة أجنبيّة فقط**

وهي تلك الإعلانات الموجَّهة غالبًا إلى جمهورِ طبقةٍ اجتماعيّة محدّدة، تحدّدها فخامة المنتَج، أو الإعلانات الموجّهة إلى جمهور ومؤسّسات أجنبيّة. فالجمهور المستهدَف هنا هو المسبِّب الأوّل لوجود لغة أجنبيّة في الإعلان، أو الظنّ من بعض المعلِنين أنّ الأجنبيّة لها رونق أبهى من العربيّة إذا تمّت صياغة إعلاناتهم بها فقط.

وبعد أن تناولنا إعلانات الجرائد في هذا الجزء، ننتقل الآن، في القسم الثاني من هذا المحور إلى نوع آخر من الإعلانات وهو الموجود بالشارع العربيّ، وسنقوم فيه برصد استخدامات العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ في العالم العربيّ.

3.0 القسم الثاني: استخدامات العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ

3.1 تمهيد

بادئ ذي بدء علينا أن نقف على تحديد اصطلاحيّ لمفهوم العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ، ونقصد به اللغةَ العربيّة في أيّ مكان غير الكتب والإعلام المكتوب أو المرئيّ، أي العربيّة في إعلانات الشوارع، وفي لافتات الشوارع بأنواعها، والعربيّة على الحوائط والممتلكات الخاصّة والعامّة، وأسماء المنشآت والمَحالّ، وقوائم الطعام والمشروبات في المطاعم والمقاهي والأسواق.

وليس خفيًّا على من تتبّعوا بحثنا في النقاط السالفة، أنّ مفهوم (العربيّة) هو مفهوم أكبر من كونها فقط المستوى الرسميّ المكتوب بالجرائد والبحوث، أو المستخدَم في المحافل الأكاديميّة، بل يتخطّى ذلك التحديد الضيّق إلى ما هو أرحب، ليشمل المستوى المحكيّ منطوقًا ومكتوبًا، باختلاف لهجاته، وباختلاف لكناته داخل اللهجة الواحدة. إذ إنّ دائرة العربيّة، في بحثنا، تتخطّى ما اصطُلح على تسميته بالفصحى، لتشمل العربيّة في نطاقها الواقعيّ الأعمق والأوسع، أي جميع المستويات التي تجعل العربيّة لغة حيويّة ثريّة وفريدة. وعليه، فإنّ البحث عندما يذهب ليحكم بأدلّة ما على كون العربيّة مستخدَمةً في مجال ما، أو منتشرة في مكان ما، فهذا يعني العربيّة ككلّ، لا الفصحى فقط أو العامّيّة فقط وإنّما يعني العربيّة بمفهومها الأشمل.

وبمنأى عن النزوح إلى التباكي على العربيّة وعلى مجدها التليد، وعن نظريّات المؤامرة المفترضة على العربيّة في بعض الأدمغة، فإنّنا سننطلق من الواقع؛ واقع العربيّة كلغة حيّة ثريّة يتحدّث بها مئات الملايين ويستخدمونها يوميًّا، وواقع الشارع العربيّ وفضاءاته لنرصد مساحة استخدام العربيّة في هذا الفضاء. وسينقسّم هذا المبحث إلى ركنين أساسيّين، هما:

أولًا: العربيّة في الإعلانات واللافتات بالشوارع.

ثانيًا: العربيّة في أسماء المنشآت والمَحالّ وفي قوائم الطعام والمشروبات.

وقد وقفنا طويلًا أمام عمليّة التقسيم، متسائلين عن آليّاته ومرتكزاته. فثمّة أواصر مشتركة بين الإعلانات في الشارع، وقوائم الطعام والمشروبات من ناحية الثبات والتغيّر وفقًا للفترة الزمنيّة، أي أنّها خاضعة بشكل كبير إلى متطلّبات السوق والعرض والطلب، وتطلّعات الجمهور وصيحات الرأسماليّة المتغيّرة المتجدّدة. فقد يتغيّر الإعلان الواحد في شكله أو في تكوينه اللغويّ بأن يدخل عليه تعديل ما،

ليس فقط لتغيير في المنتوج، بل ربّما لمواكبةٍ في لغة الإعلان لمستجدّات الواقع، كأن غيّرت إحدى شركات المياه الغازيّة في مصر شعار حملتها الإعلانيّة من (أنت قدّها) إلى (إحنا قدّها) عندما استضافت مصر نهائيّات كأس الأمم الأفريقيّة 2019، وقامت بتغيير لافتات إعلاناتها إلى هذا الشعار الجديد، ثمّ غيّرته إلى شعار آخر بعد انتهاء البطولة، وهكذا.

> **... يمكن القول بأنّ للعربيّة مساحة كبيرة في الفضاء العامّ، تزاحمها لغات أجنبيّة كثيرًا بجانبها، وقد تنفرد اللغة الأجنبيّة في أحايين أخرى في الفضاء المكانيّ العامّ لبعض الأسباب، منها الجغرافيّ أو السياحيّ أو الاجتماعيّ أو الاقتصاديّ. ولكنّ الحديث عن السيادة المطلقة للّغة العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ من دون أيّ لغة أجنبيّة أخرى هو أمر غير موجود في العالم العربيّ.**

كذلك يفعل أصحاب المطاعم عندما يُضيفون وجبة جديدة فيقومون بتحديث قائمة طعامهم لسبب أو لآخر، فقد يكون السبب تجاريًّا لمواكبة تصميمٍ ما أو طارئٍ لغويٍّ ما، أو لمواكبة حيويّة اللغة وعصريّتها؛ مثلما غيّر أو أنشأ كثير من أصحاب المقاهي غيرَ مقهى باسم (ليالي الحلمية) بعد نجاح المسلسل المصريّ المشهور بهذا الاسم، وكذلك حدث بعد انتشار مسلسل (ابن حلال) للممثّل المصريّ محمّد رمضان.[47]

وثمّة كذلك أمور مشتركة بين أسماء المَحالّ والمنشآت وكذلك اللافتات المروريّة والإرشادات الطرقيّة من ناحية ثباتها الزمنيّ لفترات طويلة مقارنة بالإعلانات. ولكنّنا لجأنا إلى التصنيف المكانيّ؛ إذ بدأنا من العربيّة في الشارع ولافتاته، ثمّ وقفنا قليلًا على باب المنشأة أو المحلّ للبحث في لغة اسم المنشأة، ثمّ دخلنا إليها لنقرأ قوائم المحلّ سواء كان مطعمًا أم مقهى، بدلًا من التصنيف الزمنيّ أو اللغويّ.

لم نعتمد التصنيف اللغويّ هنا انطلاقًا من قناعتنا بأنّ العربيّة كلغة، ليست لها خصوصيّةٌ ما في تصنيف معيّن دون غيره، بل نجد التراوح والتنوّع واحدًا في حجم العربيّة ومستواها في معظم هذه التقسيمات بشكل كبير. وهذا التنوّع والتراوح يخضع لأسباب غير لغويّة، مثل مستوى المكان اجتماعيًّا، ودرجة فخامة المنتَج، وهدف المعلِن أو المرشِد (القائم على صياغة الإرشادات) وجمهوره. فنحن لا نستطيع القول إنّ لغة لافتات المرور وقوائم الطعام مثلًا لها صفات لغويّة معيّنة، أو إنّ لغة الإعلانات وأسماء المَحالّ لها قوالب لغويّة معيّنة، بل ثمّة تنوّع وتعدّد يفرض علينا عدم اللجوء إلى هذا التصنيف اللغويّ.

ومنهج البحث هنا لا يقوم على تقصّي اللافتات وجمعها في كلّ الشوارع العربيّة أو في حصرها، فهذا أمر مُحال حدوثه، وإنّما سنحاول من خلال عيّنة قابلة للحكم والتحليل[48] رصدَ بعض النقاط والإجابة عن بعض التساؤلات مثل:

- ما مساحة وجود العربيّة في الفضاء العام؟
- ما مستوى العربيّة المستخدّمة في هذا الفضاء؟
- ما الأسباب التي أدّت إلى استخدام هذه اللغة، وهذا المستوى؟

ولأمور تخصّ حقوق الملكيّة الفكريّة التي لا تتيح لنا عرض صور الإعلانات والمنتجات بدون إذن من الشركات والمنتجات المعنيّة، وحرصًا منّا على تزويد القارئين بالأدلّة الواقعيّة قدر الإمكان، فسوف نقوم بعرض صور نماذج الإعلانات، واللافتات، وأسماء المؤسّسات والمحالّ، وقوائم الطعام والمشروبات التي رصدناها بهذه الطريقة:

رقم النموذج:

البلد الذي جاء منه هذا النموذج

لغة النموذج الأصليّة دون أيّ تغيير أو تعديل

سنشير إلى نوع السلعة بدون ذكر أسماء

3.2 العربيّة في الإعلانات واللافتات بالشوارع

3.2.1 الإعلانات

بشكل عامّ، نلاحظ أنّ للعربيّة (لغةً أو حروفًا)[49] سيطرة على حيّز ليس بالقليل في لغة الإعلانات في الشوارع في معظم المدن العربيّة التي تعرّضنا لدراستها، إذ إنّ كثيرًا من هذه الإعلانات مكتوب بلغة عربيّة.[50] حتّى حين تُستخدَم لغة أخرى بجوار العربيّة فغالبًا ما نجد العربيّة جزءًا أساسيًّا من هذا الإعلان؛ إذ إنّه موجّه بالأساس إلى السواد الأعظم من سكان هذه المدن. إذًا، فمساحة العربيّة المستخدَمة في إعلانات الشوارع لها حيّز كبير، ولكن قد تتداخل معها لغات أخرى بجانبها كما سنلمس هذا بشكل واضح في النماذج القادمة.

وبعد البحث في مدن مختلفة من العالم العربيّ، وفي أنحاء متعدّدة اللهجات والثقافات والطبقات الاجتماعيّة ودرجات الاحتكاك باللغات الأجنبيّة، وجدنا أنّ لغة الإعلانات التي رصدناها في الشوارع العربيّة، تأتي بواحد من هذه الأشكال:

1. لغة عربيّة فقط.
2. لغة عربيّة مصحوبة بلغة أخرى أجنبيّة.
3. لغة أجنبيّة فقط.

والنماذج الثلاثة القادمة تعكس لنا هذه الأشكال:

إعلان 1:

الإمارات

اسم القناة التلفزيونيّة التي يُعرض فيها المسلسل (بالعربيّة)

اسم المسلسل التلفزيونيّ (بالعربيّة)

هذا إعلان عن مسلسل تلفزيونيّ كويتيّ، والإعلان يحدّد اسم المسلسل والقناة التلفزيونيّة الإماراتيّة التي ستعرضه، مع وجود صورة لإحدى بطلات هذا المسلسل.

ما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها كلّها بالعربيّة؛ لأنّ موضوع الإعلان هو مسلسل عربيّ موجّه إلى جمهور عربيّ محلّيّ في دولة الإمارات العربيّة.

وما نلاحظه أيضًا هو أنّ اسم المسلسل جاء بالعامّيّة الكويتيّة، وليس بالفصحى.

إعلان 2:

الإمارات

اسم الشركة المنظِّمة للحفل الغنائي (بالإنجليزيّة)

اسم الشركة (بالعربيّة)

فنانة العرب

اسم الفنانة (بالعربيّة)

دبي أوبرا

2 فبراير 2017

موقع إلكترونيّ (بالإنجليزيّة)

للحجز

هذا إعلان عن حفل غنائيّ لمطربة عربيّة. يحدّد اسم الشركة المنظِّمة للحفل، ومكان الحفل وتوقيته، والموقع الإلكترونيّ الخاصّ بالحجز لهذا الحفل.

وهذا الإعلان يمثّل نموذجًا للإعلانات التي تظهر فيها لغة أخرى أجنبيّة إلى جانب العربيّة، فقد ظهر اسم الشركة العربيّة المنظِّمة لهذا الحفل مكتوبًا باللغة بالأجنبيّة إلى جانب الموقع الإلكترونيّ.

ولعلّه لا مفرّ من كتابة الموقع الإلكترونيّ باللغة الإنجليزيّة، أمّا كتابة اسم الشركة بالإنجليزيّة إلى جانب العربيّة فهو أمر نلاحظه في كثير من الإعلانات التي تتناول مؤسّسات وشركات عاملة في المجال الفنّيّ.

وعن مستوى العربيّة المستخدَمة في الإعلان فيمكن أن نصنّفه في مستوى الفصحى، وكذلك يمكن تصنيفه في مستوى العامّيّة. فعبارة "فنانة العرب" تنتمي إلى المستويين معًا، وكذلك "دبي أوبرا" و"2 فبراير 2017" و"للحجز....،" ممّا يجعل هذه العبارات تنضوي تحت (المستوى الأبيض) من العربيّة الذي أشرنا إليه سابقًا في سياق مناقشتنا للغة مقالات الجرائد وإعلاناتها. ونعني بالمستوى الأبيض ذلك المستوى من العربيّة الذي يمكن أن ينتمي إلى كلٍّ من المستوى الرسميّ والمستوى المحكيّ معًا. فهو مستوى رسميّ 100%، ولكنّه أيضًا في متناول كلّ الناطقين بالعربيّة الذين يستطيعون فهمه بشكل كامل، وحين ينطقونه يمكنهم أن ينطقوه بالشكل الرسميّ أو بلهجتهم دون تغيير في الشكل الذي كُتِب به.

.....

إعلان 3:

الإمارات

BETTER

THAN

EVER

اسم شركة التاكسيّات الخاصّة (بالإنجليزيّة)

هذا إعلان عن شركة تاكسيّات عربيّة خاصّة، هدفه الترويج للشركة. وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها كلّها باللغة الإنجليزيّة؛ وهذا الإعلان يقدّم لنا نموذجًا للإعلانات المكتوبة بلغة أجنبيّة فقط. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الشركة شركة خاصّة لها وجود في أكثر من بلد عربيّ؛ أي أنّ للشركة جمهورها الخاصّ الذي تخاطبه باللغة التي تتوقّع أن يفهمها. وهذا الإعلان تمّ وضعه في الإمارات حيث يوجد عديد من الأجانب الذين لا يتكلّمون العربيّة والذين تريدهم الشركة أن يستفيدوا من الخدمات التي تقدّمها.

وقد يمكن لنا أن نرى في هذا الإعلان تلاعبًا لغويًّا في كلمة EVER، فبتغيير الحرفين الأوّلين في هذه الكلمة إلى حرفين آخرين يتكوّن لدينا اسم شركة تاكسيّات عالميّة منافسة للشركة المعلن عنها هنا. وبذلك يصبح معنى الجملة أنّ الشركة المعلن عنها هي أفضل من الشركة العالمية المنافسة.

في الإعلانات السابقة (1، و2، و3)، عرضنا لنماذج مختلفة للغة الإعلان في بلد واحد، وهو الإمارات العربيّة، وقد أردنا من ذلك الإشارة إلى وجود تنوّع في لغة الإعلانات بالبلد الواحد؛ إذ قد نصادف إعلانًا بالعربيّة فقط في أحد الشوارع، ثمّ نصادف إعلانًا آخر بالأجنبيّة فقط، وآخر بمزيج بين العربيّة والأجنبيّة في الشارع نفسه. وهذه سمة لاحظناها في أكثر من بلد عربيّ.

وفيما يأتي، سنعرض لنماذج أكثر من الإعلانات بالفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ، وسيكون التقسيم حسب لغة الإعلان: (العربيّة فقط، والعربيّة مع الأجنبيّة، والأجنبيّة فقط). وسنقوم في كلّ نموذج بشرح الإعلان، وتحليل اللغة المستخدَمة فيه ومستواها، وكذلك سنقوم بمناقشة أسباب اختيار مصمّمي الإعلانات للغة التي قرّروا استخدامها في هذه الإعلانات.

3.2.1.1 إعلانات باللغة العربيّة فقط

في النماذج القادمة سنعرض للإعلانات التي جاءت بالعربيّة فقط، ثمّ نُتبعها بتحليل أسباب وجود العربيّة وحدها:

.....

إعلان 4:

مصر

اتقل يا شعب ..

الكبير جاي

هذا إعلان تمّ وضعه على طريق المحور بالجيزة، وهو جزء من حملة إعلانيّة للترويج لمنتَج جديد من البطاطس. والإعلان ينطوي على قدر كبير من التشويق، إذ يحدّد فقط أنّ هناك منتجًا مهمًّا "الكبير" في طريقه إلى الشعب، دون أي ذكر لهذا المنتج. ولكنّنا، بعد تتبّع الحملة، وجدنا أنّ المعلَن عنه هو البطاطس.

وما نلاحظه في لغة الإعلان، أنّها بالعربيّة فقط وأنّ مستواها هو المحكيّ.

.....

إعلان 5:

المغرب

في قلوبنا من زمان

لصحتنا ضمان

اسم المنتَج على زجاجة زيت المائدة (بالعربيّة)

هذا الإعلان عن زيت للطعام، بمدينة الرباط، وتظهر فيه صورة فنانة مغربيّة شهيرة، بجانب زجاجة لزيت الطعام المعلَن عنه.

ما نلاحظه في لغة الإعلان، أنّها بالعربيّة فقط، وأنّ اسم المنتَج مكتوب بالعربيّة على زجاجة الزيت.

وعن مستوى عربيّة هذا الإعلان فإنّه المستوى الرسميّ.

.....

إعلان 6:

عُمان

نعتني بسيارتك

ورشة اسم الورشة (بالعربيّة)

مكان الورشة (بالعربيّة)

(رقم تليفون)

هذا إعلان عن ورشة سيّارات، وفيه تظهر معلومات عن اسم الورشة، ومكانها، ورقم التليفون، ويظهر شباب بملابس الميكانيكيّ في خلفيّة الإعلان.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها كلّها بالعربيّة، ولا يوجد بها أيّ لغة أجنبيّة.

وعن مستوى عربيّة هذا الإعلان، فإنّه الفصحى، فكلمة "نعتني" لا تُستخدم في الحديث اليوميّ، ولا نراها إلّا في المستوى الرسميّ من العربيّة، لذا فهي تأخذ مستوى عربيّة الإعلان إلى الرسميّة.

.....

إعلان 7:

الأردن

قرن الفلفل

بيتاكل حاف!!!

شو اللي # بيتاكل ـــ حاف

هذا إعلان لم نتأكّد بالتحديد من نوعه، ولكنّنا نخمّن أنّه عن سلعة استهلاكيّة ذات علاقة بالطعام. ويظهر في الإعلان إلى جوار الكلمات المكتوبة صورةُ لقرن فلفل أحمر. ولا يوجد أي ذكر لاسم المنتَج أو السلعة.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها كلّها بالعربيّة، إذ يبدو أنّها تستهدف الجمهور المحلّيّ لتشجيعه على شراء هذه السلعة.

وعن مستوى عربيّة هذا الإعلان فإنّه ينتمي إلى مستوى المحكيّة.

.....

إعلان 8:

الكويت

ما سافرت؟!

 # اشرب ـــ يمكن ـــ تنسى

(شعار الشركة أو المحلّ)

هذا إعلان عن مقهى يقدّم مشروبات. ولا يظهر معه أيّ شيء آخر سوى اسم المقهى الذي يتكوّن من حرف واحد.

ونلاحظ في لغة هذا الإعلان أنّها بالعربيّة فيما خلا اسم المحل، وهو عبارة عن حرف كتب بالإنجليزية.

وعن مستوى العربيّة في هذا الإعلان، فإنّه ينتمي إلى مستوى عالٍ من العامّيّة يبرّر تصنيفه في المستوى الأبيض بسبب المفردات والتراكيب القريبة من الفصحى، والتي تتيح لأي ناطق بأيّ لهجة عربيّة أن يفهم المقصود من الإعلان. صحيح أنّ الإعلان مكتوب باللهجة الكويتيّة المحلّيّة ولكنّه في نفس الوقت متاح لجميع الناطقين بالعربيّة بسبب اقترابه من مستوى اللغة الرسميّة.

.....

إعلان 9:

الكويت

حجابي..

به تحلو حياتي

هذا إعلان عن الحجاب، تظهر فيه صورة فتاة محجّبة إلى جوار الجملة المذكورة بالإعلان، وكأنّ الإعلان يقول إنّ الحياة ستصبح أحلى مع الحجاب.

ونلاحظ في لغة هذا الإعلان أنّها بالعربيّة فقط، ومستوى هذه العربيّة هو المستوى الرسميّ الذي فرضته طبيعة الجمهور المخاطَب وهو جمهور إسلاميّ بالتحديد.

إذا تأمّلنا في هذه النماذج السابقة، فسنلاحظ أنّها إعلانات عن منتجات غذائيّة واستهلاكيّة مثل الطعام، أو الشراب، أو السيّارات أو منتجات ثقافيّة تتوجّه إلى الجمهور المحلّيّ، وهذا، في تقديرنا، هو العامل الذي أسهم في تحديد نوع اللغة المستخدمة ومستواها ودفع المعلنين إلى التركيز على العربيّة بمستوياتها المختلفة، وهو ما قد يفسّر لنا أيضًا غياب اللغة الأجنبيّة من هذه الإعلانات.

كما أنّ السلع الغذائية التي نراها في الإعلانين 4 و5 مثلًا تبدو شعبيّة الطابع وتتوجّه إلى شرائح اقتصاديّة واجتماعيّة معيّنة، فنرى أنّ الإعلان رقم 4 خاطب الشعب "اتقل يا شعب، الكبير جاي،" وهذا مستوى من العربيّة حين نتخيّل أنّه سيُنطق فإنّه سيكون أقرب إلى لهجة مصريّة تضرب في جذور الشعبيّة (لهجة ولاد البلد). وكذلك الحال في الإعلان رقم 5 الذي يتوجّه إلى قاعدة الشعب المغربيّ ممّا يفسّر اقتصاره على العربيّة فقط، وإن كان اختار المستوى الرسميّ من العربيّة بخلاف الإعلان 4 الذي اختار العامّيّة فقط.

في حين أنّنا حين نتوجه إلى مضمون الإعلان 9، فسنجد أنّه الحجاب، وبهذا تتحدّد أشياء كثيرة أهمّها الجمهور المستهدف من هذا الإعلان وهو هنا جمهور المسلمين، وكذلك اللغة التي سيستخدمها الإعلان وهي العربيّة، وكذلك يتحدّد مستوى العربيّة الذي يستخدم في الحقل الدينيّ عادة وهو المستوى الرسميّ.

إذًا يمكن أن نخلص إلى أنّ نوع السلعة ومدى شعبيّتها، والجمهور المستهدَف، من العوامل التي نعتقد أنها تحكّمت في قرار الاقتصار على العربيّة في الإعلانات التي رصدناها. كما أنّ مستوى العربيّة المستخدم في هذه الإعلانات تراوح بين الفصحى والعامّيّة والمستوى الأبيض بشكل يحقّق التواصل والتفاعل مع الجمهور المستهدَف.

3.2.1.2 إعلانات باللغة العربيّة مع لغة أجنبيّة

في النماذج القادمة سنعرض لإعلانات تظهر فيها اللغة العربيّة إلى جانب اللغة الأجنبيّة، ثمّ نُتبعها بتحليل لبعض الأسباب التي تدفع المعلِنين إلى استخدام لغة أجنبيّة بجوار العربيّة في هذه الإعلانات:

.....

إعلان 10:

الإمارات

صورة شعاري الناديين الرياضيين المتنافسَين في المباراة

مع اسمَيْهما (بالإنكليزية)

الاحد 8 مارس 2015

الساعة 8:30 مساءً

(اسم الاستاد الذي ستقام فيه المباراة)

الطريق إلى المجد

هذا إعلان عن موعد لمباراة مهمّة ومرتقبة بين فريقين لكرة القدم في الإمارات العربيّة، وهو يحدّد موعد المباراة ومكانها والفريقين المتنافسَين فيها.

ما نلاحظه في لغة هذا الإعلان هو أنّ اللغة العربيّة غالبة عليه باعتبار أنّ الفريقين المتنافسَين إماراتيّان، ومن ثَمّ فإنّ الجمهور المستهدَف في الإعلان هو الجمهور المحلّيّ. ولكن الجدير بالملاحظة هنا هو أنّ شعار كلّ نادٍ تضمّن اسم النادي بالإنجليزيّة "الاسم + Club" بدون أيّ ترجمة له بالعربيّة مع أنّ كلا الاسمين عربيّان في الأصل ويرتبطان بمناطق في الإمارات. والسؤال الذي يثيره هذا الإعلان هو ما إذا كان الجمهور المستهدَف هو جمهور شبابيّ أساسًا اعتاد على استخدام أسماء الأندية بالإنجليزيّة.

أمّا عن مستوى العربيّة في هذا الإعلان فهو المستوى الرسميّ.

.....

إعلان11 :

الأردن

امّ الربع

ما بدها غير

ربع دعاية

(اسم الشركة (بالإنجليزيّة

250 ml

بربع دينار

احسب ـــ بالربع#

هذا إعلان عن شركة مشروبات غازيّة مشهورة عالميًّا تحاول الترويج للحجم الجديد للعبوة التي يُقدّم فيها المشروب وهو رُبع ليتر "250ml" وبسعر تشجيعيّ هو رُبع دينار. ونلاحظ هنا أنّ الإعلان يركّز على كلمة محوريّة هي "رُبع" ويلجأ إلى إبراز فكرة الربع بحصر الإعلان في ربع المساحة الممكنة على لوحة الإعلان، ممّا يسهم في جذب انتباه الجمهور إلى الإعلان وإلى الأرباع التي يقدّمها.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّها كلّها بالعربيّة، إلا اسم المنتَج نفسه الذي بقي بالإنجليزيّة على صورة عبوة الـ 250 مل مع شعار الشركة المعروف عالميًّا.

وعن مستوى عربيّة هذا الإعلان فهناك استخدام واضح للعامّيّة خصوصًا في عبارة "امّ الربع" وجملة "ما بدها غير". ولكن: "ربع دعاية" و"بربع دينار" و"احسب بالربع"، يمكن أن تنتمي إلى المستوى الأبيض. وعليه، فإنّ مستوى هذا الإعلان هو مزيج من المحكيّة والمستوى الأبيض معًا.

.....

إعلان 12:

مصر

الإعلان ده صممناه

عشان ينور طريقك بالليل

(رقم تليفون البنك)

بنك اسم البنك (بالعربيّة)

اسم البنك مختَصرًا (بالإنجليزيّة)

اسم البنك كاملًا (بالإنجليزيّة)

هذا إعلان عن بنك خليجيّ معروف وهو مثبّت على لوحة إعلانيّة كبيرة على طريق الساحل الشماليّ، بمصر. ويحاول الإعلان جذب الجمهور بقوله إنّ سبب قيام الشركة بتصميم هذا الإعلان ووضعه على الطريق هو رغبتها في إنارة الطريق ليلًا من خلال الأنوار المثبّتة على لوحة الإعلان.

وما نلاحظه في لغة الإعلان أنّ اسم البنك مكتوب بالأحرف الإنجليزيّة، لأنّه أصبح مشهورًا بهذا الاسم، في حين أنّ باقي الإعلان هو بالعربيّة.

وعن مستوى عربيّة هذا الإعلان فهو العامّيّة المصريّة كما هو واضح في جملة "الإعلان ده صممناه عشان ينور طريقكم بالليل." أمّا اسم البنك فهو مكتوب بالعربيّة الرسميّة، ويمكن تصنيفه أيضًا ضمن المستوى الأبيض لأنّه مشترك بين اللغة الرسميّة والمحكيّة.

.....

إعلان 13:

سورية

100% محرك بحثي سوري

ابحث في أكبر أرشيف للمواقع السورية على شبكة الإنترنت

دليل الأماكن والفاعليات

ابحث أو سجل أماكن الفاعليات التي تهمك بكل سهولة

خدمة الأخبار السورية

كل جديد عن سورية يصلك من أشهر المواقع الإخبارية

(اسم المؤسّسة بالعربيّة)

كل سورية في موقع واحد

(موقع إلكترونيّ بالإنجليزيّة)

هذا إعلان عن محرّك بحثيّ مثل جوجل مثلًا، ولكنّه سوريّ. ويوضّح الإعلان ميزات هذا المحرّك البحثيّ واسمَه وعنوانه الإلكترونيّ.

وما نلاحظه في لغة الإعلان أنّها كلّها بالعربيّة، ما عدا عنوان الموقع الإلكترونيّ، والذي - أيًّا كان مستوى الجمهور المستهدَف – لا بدّ أن يُكتب بالحروف الإنجليزيّة. ونشير أيضًا إلى كون المنتَج نفسه عربيًّا.

وعن مستوى العربيّة المستخدمة في الإعلان فهو المستوى الرسميّ.

.....

إعلان 14:

السعودية

انشاء الله تعالى

الإفتتاح عنقريب (قسم العائلة)

(OPENING SOON (Family Section

(لغة الإعلان نقلت حرفيًّا كما ظهرت على اللوحة)

هذا إعلان عن محلّ، والغالب أنّه مطعم أو مقهى. نجد فيه معلومات عن أن الافتتاح سيكون قريبًا، وأنّ المحلّ سيوفّر مكانًا خاصًّا بالعائلات.

وما نلاحظه في لغة الإعلان أنّها بالعربيّة، مع ترجمة للمعلومات التي وردت بالإعلان إلى الإنجليزيّة؛ فيبدو أنّ أصحاب المحلّ أرادوا أن يُعلموا أكبر عدد ممكن من أفراد الجمهور بهذا المحلّ الجديد. فقرّروا أن يترجموا الإعلان إلى الإنجليزيّة استهدافًا للجمهور العربيّ والأجنبيّ في آنٍ معًا.

وعن مستوى عربيّة الإعلان، فيمكننا تصنيفه ضمن المستوى الأبيض بسبب العناصر المشتركة بين اللغة الرسميّة والمحكيّة مع ملاحظة طريقة كتابة "انشاء الله" و"عنقريب."

.....

إعلان 15:

الإمارات

اسم البلديّة (بالعربيّة)

MUNICIPALITY اسم البلديّة (بالإنجليزيّة)

اسم السوق (بالعربيّة)

MARKET اسم السوق (بالإنجليزيّة)

خضار وفواكه ولحوم وأسماك

VEGITABLE, FRUIT, MEAT, & FISH

(لغة الإعلان نقلت حرفيًّا كما ظهرت على اللوحة)

هذا الإعلان عن سوق لبيع الخضار واللحوم والأسماك. ويظهر بالإعلان اسم البلديّة التي يوجد بها هذا السوق، واسم السوق نفسه وأنواع المنتجات المتوفّرة فيه.

وما نلاحظه في لغة هذا الإعلان أنّه يتضمّن ترجمة إلى الإنجليزيّة لكلّ كلمة عربيّة تظهر فيه؛ وسبب ذلك، في تقديرنا، هو أنّ الإعلان موجّه إلى جمهورين: واحد ناطق بالعربيّة وآخر بالإنجليزيّة، وهذا أمر متوقّع في دولة كالإمارات العربيّة توجد فيها أعداد كبيرة من غير الناطقين بالعربيّة. أمّا عن مستوى العربيّة المستخدَمة في هذا الإعلان فهو المستوى الرسميّ الفصيح.

.....

إعلان 16:

السودان

رقم 1 في السودان

بوهيات اسم المؤسّسة (بالعربيّة)

PAINTS اسم المؤسسة (بالإنجليزيّة)

(رقم تليفون)

هذا إعلان عن شركة دهانات سودانيّة، نجد فيها اسم الشركة، وكذلك رقم تليفونها.

وما نلاحظه في لغة الإعلان أنّها كلّها بالعربيّة إلّا اسم الشركة الذي تمّت ترجمته إلى الإنجليزيّة.

وعن مستوى العربيّة في الإعلان فيمكن تصنيفه في المستوى الأبيض.

.....

إعلان 17:

لبنان

الجمال ...

نادر وصعب

GOLDEN CAVIAR

COSMETIC CREAM

SWITZERLAND

(رقم تليفون)

هذا إعلان عن مستحضر للتجميل، وفيه تظهر مجموعة جمل بالعربيّة والإنجليزيّة بجوار صورة وجه لفتاة، وفي النهاية يوجد رقم تليفون للتواصل. والملاحَظ هنا أنّه لا يوجد اسم لأيّ مؤسَّسة أو شركة ولكنّ المطّلعين على عالم التجميل في لبنان يستطيعون الاستنتاج من قراءة الكلمات العربيّة بأنّ هذا الإعلان ذو صلة بشخصيّة مشهورة في عالم التجميل اسمها موجود ضمن كلمات الإعلان.

ونلاحظ بلغة هذا الإعلان أنّ العربيّة تتداخل مع الإنجليزيّة التي لم تأتِ لتترجم أيّ كلمة عربيّة كما لاحظنا في الإعلان رقم 15 مثلًا، بل جاءت لوصف المنتَج نفسه الذي نراه موجّهًا إلى طبقة معيّنة، ولا يستهدف المستهلِك الذي لا يقرأ الإنجليزيّة.

أمّا عن مستوى العربيّة في هذا الإعلان فهي يمكن أن تصنّف في المستويين الرسميّ والأبيض.

.....

إعلان 18:

تونس

يرّاني

مرحي

اسم المنتج (بالأجنبيّة)

Very good

Nouvel Emballage

هذا إعلان لشركة تونسيّة عن نوع من أنواع المكرونة التي تُنتجها، وفيه تظهر صورة المنتَج بجوار جملة "يرّاني مرحي" التي تعني "يراني سعيدًا" بالعامّيّة التونسيّة، وكذلك يظهر اسم المنتَج ولكن بالأجنبيّة.

ونلاحظ أنّ لغة هذا الإعلان هي مزيج من العربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة. ولكن الإنجليزيّة والفرنسيّة جاءتا فقط لوصف المنتَج أو للحديث عنه، وليس لترجمة محتوى الإعلان من العربيّة.

أمّا عن مستوى العربيّة المستخدم في الإعلان فهو المستوى العامّيّ.

.....

إعلان 19:

السعودية

شموت جوع.

استخدم كود

جوع

ونهب لك 15%

رصيد في محفظتك

اسم المؤسّسة (بالإنجليزيّة)

هذا إعلان عن مؤسّسة متخصّصة بتوصيل الوجبات والمواد الغذائية التي يطلبها الزبائن من محلّات الطعام. وهي فرع لشركة عالميّة تقدّم الخدمات نفسها في بلدان مختلفة. والإعلان يحتوي على اسم المؤسّسة ويقدّم معلومات عن خصم تقدّمه المؤسّسة للزبائن الذين يتصّلون بها لتوصيل طلباتهم.

ونلاحظ أنّ لغة الإعلان كلّها جاءت بالعربيّة ما عدا اسم المؤسّسة الذي جاء بالإنجليزيّة وهو اسم المؤسّسة الأمّ. أمّا عن مستوى لغة هذا الإعلان، فإنّه خليط بين المستوى العامّيّ "شموت جوع،" والفصحى "نَهَب" و"استخدم" و"رصيد في محفظتك". وكلمة "نهب" في الحقيقة تستحقّ التوقّف عندها لأنّها عالية جدًّا في مستوى فصاحتها، وقد جاءت في إعلان عن توصيل الوجبات، ممّا يعني أنّ الشركة المعلنة تتوقّع أنّ الجمهور المستهدَف سيتفاعل مع هذه الكلمة ويفهمها. وإذا كانت كلمة "نهب" مستخدمة في العامّيّة السعوديّة، فإنّ الجمهور المستهدف بالإعلان فيه كمّ كبير من العرب غير السعوديّين، وعليه، فإنّ هناك توقّعًا لفهم هذه المفردة سواء من الجمهور السعوديّ أو أي جمهور عربيّ آخر. وفي الحقيقة، هذا الإعلان هو من النماذج التي نرى فيها تعايشًا رائعًا للتنوّع في مستويات العربيّة، وتناغمًا واضحًا بينها، ونموذجًا لكيفيّة تحقيق التواصل بين الإعلان والجمهور.

.....

إعلان 20:

الجزائر

سمّع

صوتك

يوم 4 ماي 2017

عنوان إلكترونيّ (بالأجنبيّة)

هذا إعلان عن انتخابات خاصّة بدولة الجزائر هدفه إعلام أفراد الشعب بموعد الانتخاب وتشجيع على المشاركة في العمليّة الانتخابيّة.

ونلاحظ أنّ لغة الإعلان جاءت كلّها بالعربيّة ما عدا العنوان الإلكترونيّ.

أمّا عن مستوى العربيّة في الإعلان فإنّه المستوى الأبيض؛ إذ لا نستطيع أن نجزم أنّه فصحى فقط أو عامّيّة فقط؛ لو كان يقصد الرسميّة لتمّ اللجوء إلى استخدام "أسمِعْ صوتك" ولكنّ الهدف هنا هو استخدام لغةٍ هي في المستوى الأبيض، تحافظ على شيء من الرسميّة دون أن تفقد التواصل مع الناس بمستوى لغة حياتهم وتواصلهم اليوميّ.

بعد تحليل النماذج السابقة، يمكننا إرجاع استخدام اللغة الأجنبيّة بجانب العربيّة في الإعلانات بالفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ إلى عدّة أسباب، نجملها فيما يأتي:

لعلّ السبب الأوّل برأينا لدخول الأجنبيّة بجانب العربيّة إلى لغة الإعلان هو اسم المنتَج نفسه، الذي ربّما يكون في الأصل منتَجًا أجنبيًّا. كما نرى في الإعلان رقم 11؛ إذ نجد الإعلان كلّه بالعربيّة ما خلا اسم المنتَج الذي كُتب بالأجنبيّة لأنّه أجنبيّ الصنع، وكذلك بالإعلان 19.

نجد أحيانًا أنّ المعلَن عنه قد يكون عربيًّا، لكنّه اشتهر بالاسم الأجنبيّ أيضًا، فيكون الإعلان عنه بهذا الاسم الأجنبيّ بجانب العربيّة، خصوصًا أسماء المؤسّسات الكبرى التي تتخطّى النطاق المحلّيّ، وتتعامل مع جمهور متنوّع بين العرب وغير العرب، كما نرى في الإعلان 12.

قد يكون المعلَن عنه عربيًّا، ولغة الإعلان عربيّة، ولكن نجد ظهورًا للأجنبيّة بسبب كتابة الموقع الإلكترونيّ أو البريد الإلكترونيّ بالإعلان، مثل الإعلانَين رقمَي 13، و20.

لا شكّ أنّ الجانب الاقتصاديّ التجاريّ يلعب دوره في هذه الأسباب، فلا نستطيع أن نغفل دور الترجمة للمنتَج العربيّ في الإعلان، إذ يريد كثير من المعلِنين أن يقوم بقراءة إعلانهم أكبرُ عدد ممكن من أهل البلد وكذلك الأجانب، فيقومون بترجمة الإعلان إلى الإنجليزيّة خصوصًا فيما يتعلّق بإعلانات عن مؤسّسات أو محلّات، وليس فقط عن منتج استهلاكيّ، كما نرى في الإعلانات 14 و 15 و16.

بناءً على الأسباب السابقة، نزعم أنّ ظهورَ الأجنبيّة إلى جانب العربيّة، قد اقتصر على ترجمة الإعلان، أو على كتابة اسم المنتَج نفسه بحروف أجنبيّة. ولم يأتِ لوصف الإعلان أو شرح محتواه. ولكن عندما تأتي الأجنبيّة كوصف للإعلان، فغالبًا ما يكون المحرِّك الأساسيّ لهذا هو فخامة المنتَج نفسه؛ أي حينما يكون المنتَج موجَّهًا إلى طبقة عالية اجتماعيًّا بعينها، قد نجد هناك وصفًا للمنتَج بالأجنبيّة كما في هذا الإعلان 17.

ولكن عندما يكون المنتَج شعبيًّا، ونجد الأجنبيّة تأتي لتصفه أو تكون جزءًا منه، فيمكننا أن نعزو السبب في ذلك إلى ما يمكن أن نطلق عليه الوجاهة الاجتماعيّة. ويبدو أنّ الانسياق وراء الصور النمطيّة عن الثقة فيما هو غير عربيّ، أو قدرة الجذب التي تتمتّع بها اللغة الأجنبيّة لدى الجمهور العربيّ، هما عاملان مؤثّران في مزاحمة الأجنبيّة للعربيّة في الإعلانات؛ وقد بدا ذلك ظاهرًا في الإعلان 2 حيث ظهرت اللغة الأجنبيّة في اسم الشركة العربيّة المنظِّمة لحفل غنائي عربيّ، لمطربة عربيّة، في بلد عربيّ. والأمر نفسه في الإعلان رقم 10 حيث تمّت صياغة أسماء الأندية العربيّة في شعاراتها باللغة الأجنبيّة. وكذلك الحال في الإعلان 18، ذلك لأنّ المنتَج ليس ترفيهيًّا فخمًا إلى حدّ يتطلّب دخول لغتين أجنبيّتين لوصفه في الإعلان.

في النهاية، لا نستطيع أن ننكر مركزيّة المدن وتحكّمها - فضلًا عن الأسباب السابقة - في كمّ اللغة الأجنبيّة في الإعلان. وذلك لأنّ الإعلانات التي تقدَّم في العاصمة غالبًا ما تكون موجَّهة إلى جمهور هذه المدينة الذي يتألّف من أغلبيّةٍ سكّانيّة لغتها الأمّ هي العربيّة، لكنّ أيضًا بالعاصمة مجموعةً من الهيئات الأجنبيّة التي تجعل من اللغة الأجنبيّة مكوّنًا محتملًا لبعض الإعلانات، وتتمثّل هذه الهيئات في السفاراتِ الأجنبيّة والعاملين عليها، إلى جانب المراكزِ الثقافيّة للدول الأجنبيّة، وبعضِ الجامعات والمدارس ومراكز التعليم الدوليّة التي ينتسب إليها طلّاب وأساتذة أجانب، ومكاتبِ المؤسّسات الدوليّة كمكاتب الأمم المتّحدة، إلى غير ذلك من الأسباب التي تحظى بها العاصمة متفرّدة عن غيرها من معظم المدن الأخرى بالدولة، بالإضافة إلى الأسباب التي ربّما تشترك العاصمة فيها مع بعض المدن الأخرى كالسياحة ووجود عمالة أجنبيّة فيها.

كلّ هذه الأسباب تجعل من العاصمة مركزًا لاستقطاب الأجانب، وعليه فإنّ الإعلانات التي تحتوي على لغات أجنبيّة بالعواصم العربيّة لها مبرّرها التجاريّ إلى جانب المنتَج نفسه، خاصّة إذا كان المنتَج نفسه أجنبيًّا، أو إذا كان المنتَج استهلاكيًّا، ولم يكن إعلانًا لصحيفة، أو لفيلم، أو لمسلسل، أو لمحتوى يعتمد في الأساس على فهم العربيّة.

وهنا نقف قليلًا على أمر لغويّ له بُعد اقتصاديّ، وهو فكرة "المنتَج العربيّ" فالمنتَجات عربيّة التصنيع قليلة جدًّا، خصوصًا إذا ذهبنا إلى أسواق تباع فيها الأدوات الإلكترونيّة أو السيارات أو المشروبات الغازيّة أو غيرها، فسنجد سيطرة واضحة

للمنتَج الأجنبيّ التصنيع، وعليه فسوف يكون لاسم هذا المنتَج الأجنبيّ نصيب من لغة الإعلان عنه، وكذلك من لغة كتابة اسمه على واجهة الشركة أو المؤسّسة التي يُصنّع داخلها. وهو أمر بدهيّ أن نجد مكانًا كبيرًا للأجنبيّة جوار العربيّة عندما يكون المنتَج أجنبيّ التصنيع. ولكن يظلّ المثير للبحث هو اختيار بعض أصحاب المنتَجات أو المنشآت العربيّة لغة أجنبيّة فقط لمنتجاتهم أو محلّاتهم.

3.2.1.3 إعلانات بلغة أجنبيّة فقط

في النماذج القادمة سنعرض لإعلانات جاءت بلغة أجنبيّة فقط، ثمّ نُتبعها بتحليل لأسباب وجود إعلانات بلغة أجنبيّة بدون العربيّة في شوارع العالم العربيّ:

إعلان 21:

لبنان

LET'S GET THINGS MOVING

موقع إلكترونيّ (بالإنجليزيّة)

أحرف شعار البنك (بالإنجليزيّة)

هذا إعلان عن بنك أجنبيّ. يظهر فيه اسم البنك، وشعاره، وموقعه على الإنترنت، ونجد جملة بالإنجليزيّة مفادها التشجيع على الحركة؛ أي في هذا السياق الاقتصادي: التشجيع على الاستثمار. ونجد في خلفيّة الإعلان فتاة تمتطي جوادًا يقفز، للدلالة على سرعة الحركة والمبادرة.

إعلان 22:

لبنان

Pleasure inside

(اسم المنتج بالأجنبيّة)

Since 1962

هذا إعلان عن نوع من أنواع الآيس كريم. تظهر فيه صورة المنتَج، واسمه، وتاريخ بداية شركة الإنتاج، مع جملة تقول إنّ هذا المنتَج يحتوي على السعادة بداخله، ولكن كلّ هذا جاء بالإنجليزيّة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الشركة المنتِجة لهذه السلعة هي شركة لبنانيّة ولكنّها تحمل اسمًا فرنسيًّا.

إعلان 23:

مصر

اسم المول (بالإنجليزيّة)

LET IT GLOW

THIS CHRISTMAS

هذا إعلان عن مركز للتسوّق (مول) نُصب على لوحة على الطريق الصحراويّ بين القاهرة والإسكندريّة. ويظهر في الإعلان اسم المول، ثمّ نرى جملة بالإنجليزيّة تقول "دعها تتلألأ" مع خلفيّة لصور ترمز إلى عيد الميلاد كشجرة عيد الميلاد والغزال.

يخاطب هذا الإعلان شريحة معيّنة معتادة على الذهاب إلى المولات، كما أنّ التلاعب بلغة الإعلان وتصميمه هنا له عمق ثقافيّ غربيّ، وكذلك فجملة "Let it glow" جاءت على نمط جملة في أغنية مشهورة بالإنجليزيّة ومرتبطة بعيد الميلاد وعنوانها Let it snow.

والإعلان بكلّيّته موجّه إلى أفراد جمهور المولات الذين يتقنون اللغة الإنجليزيّة ويعرفون هذه الأغنية ودلالاتها.

إعلان 24:

الأردن

It's love at

first sign

The Digital Series

(موقع إلكترونيّ)

هذا إعلان عن شركة تصميم الإعلانات الرقميّة مكتوب فيه بالإنجليزيّة ما يعني "حبّ من اللوحة/اللافتة الأولى،" وكأنّ أفراد الجمهور سيقعون في حبّ الشركة من أوّل لوحة إعلانيّة يرونها لها.

ولغة الإعلان تتضمّن تلاعبًا لغويًّا باللغة الإنجليزيّة؛ فهناك تعبير مشهور بالإنجليزيّة يقول: Love at first SIGHT أي (حبّ من النظرة الأولى).

ونزعم أنّ هذا التلاعب اللغويّ باللغة الأجنبيّة يضيف عمقًا آخر غربيًّا إلى الإعلان، ممّا يجعل الجمهور الذي يفهمه ويتفاعل معه محدّدًا ومحصورًا في نوعيّة معيّنة قادرة على فهم الإنجليزيّة وتعبيراتها والدلالات الثقافيّة المرتبطة بها.

إعلان 25:

البحرين

THE HEART

OF THE GULF

IS RACING

هناك تلاعب واضح باللغة، إذ تمّ أخذ هذه الجملة من تعبير بالإنجليزيّة يقول: (My heart is racing) للتعبير عن خفقان القلب وسرعة دقّاته.

ولفهم هذا الإعلان بهذا الشكل، فلا بدّ أن يكون الجمهور عارفًا بالإنجليزيّة، وكذلك بالبُعد الثقافيّ للغة الإعلان.

إعلان 26:

مكناس، المغرب

ANGLE BOULEVARD

اسم شارع مشهور بمكناس

ET AVENUE DES

اسم شارع آخر

هذا إعلان عن شركة طعام للوجبات السريعة، وهي شركة أجنبيّة موجودة في بلدان كثيرة في العالم.

يظهر بالإعلان صورة ساندوتش، وبجواره هذه الجمل بالفرنسيّة التي تحدّد مكان وجود المحلّ في زاوية ما بتقاطع شارعين بالمدينة. وقد جاء الإعلان كلّه بالفرنسيّة.

إعلان 27:

عُمان

Ask for a

(اسم شركة سيّارات أجنبيّة مشهورة)

test drive

Drive to Surprise

هذا الإعلان عن شركة سيارات مشهور ةجدًّا، وفحواه التشجيع على تجربة قيادة هذه السيارات لكي يتفاجأ الآخرون. والإعلان كلّه كُتب بالإنجليزيّة.

حين نحاول البحث في أسباب اختفاء العربيّة من إعلانات النماذج السابقة، نجد أنّه ربّما يكون أمرًا متوقّعًا في إعلان 21 أن يحتوي الإعلان على لغة أجنبيّة لأنّه لبنك أجنبيّ، لكن المثير للتساؤل هو عدم وجود العربيّة، والمثير للتساؤل أكثر هو كون الإعلان 22 عن سلعة استهلاكيّة "آيس كريم،" لكنّه كلّه جاء بالإنجليزيّة كذلك، فالمنتَج رغم أنّه استهلاكيّ لكنّه تكميليّ ترفيهيّ أيضًا أي ليس من السلع الأساسيّة للعيش مثل الخبز والسمن والزيت والسكّر، ويبدو أنّه عالي الجودة، لذا فقد حدّد جمهوره، وقرّر ألّا يُشرك العربيّة في الإعلان. وقد جاء الإعلانان السابقان من لبنان لأنّنا وجدنا بلبنان حالة فريدة بكثرة الإعلانات بلغة أجنبيّة حتّى في الأماكن الشعبيّة جدًّا.

وفي الإعلان 21، نرى استهدافًا لجمهور من طبقة معيّنة، لا يستطيع فقط أن يتعاطى مع المحتوى اللغويّ الإنجليزيّ، ولكن أيضًا مع الثقافة الغربيّة؛ لكي يستطيع فهم مغزى الإعلان وتصميمه ذي العمق الثقافيّ الغربيّ. وهو الأمر نفسه في الإعلانين 24 و 25.

وفي نهاية مطاف حديثنا عن الإعلانات في الفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ، نودّ التأكيد على أنّ العربيّة بكلّ مستوياتها (الفصحى، والعامّيّة، والمستوى الأبيض) قد تداخلت وتضافرت في كثير من الإعلانات التي رُصدت. وقد جاء هذا التداخل في انسيابيّة وتناغم رائعين. ونزعم أنّ الجمهور، في غالبيّته، يتواصل مع هذا التعايش الحاصل بين مستويات العربيّة ويتقبّله، وأنّه يتقبّل مخاطبة الإعلانات له بالفصحى بجوار العامّيّة بدليل التزايد الملحوظ في عدد الإعلانات التي ينعكس فيها هذا التعايش.

ونرى أنّ المستويين الرسميّ الفصيح والعامّيّ المحكيّ يتداخلان بقوة في الاستخدام الحيويّ اليوميّ وفي كثير من النصوص اللغويّة المنتجَة بحيث تذوب الحدود الفاصلة بين المستويين. وعليه، فإنّ لغة الإعلانات باعتبارها جزءًا من هذا الاستخدام اللغويّ الحيويّ، تعيش أيضًا هذا التداخل بين العامّيّة والفصحى، وكثيرًا ما تُمحى الحدود الفاصلة بينهما فيتجلّى المستوى الأبيض بشكل أكثر نصاعة. فالخطوط والجدارات الفاصلة بين الفصحى والعامّيّة ليست دائمًا واضحة في لغة الإعلانات التي نرصدها كما تبدّى لنا في عدد من النماذج.

ولدينا تعليق أخير حول تحليل مستوى العربيّة، وهو أنّ المخاطَبين دائمًا في الإعلانات التي حلّلناها ورصدناها، وبدون استثناء، كلّهم ذكور، مثل: "اشرب، تنسى، احسب، ابحث، سجّل، شموت، استخدم، سمّع،" على الرغم من أنّ الجمهور يحتوي على الإناث والذكور. ونرى أنّه من الضروري مخاطبة الجميع في هذه الإعلانات، وهذا أمر يمكن مراعاته بشكل سهل جدًّا في العربيّة باللجوء إلى استخدام خطاب الجمع الأكثر شموليّةً للجميع (اشربوا، احسبوا، سمّعوا...).

وبعد أن قمنا بالبحث في لغة الإعلانات بالفضاء المكانيّ العامّ، فما زال بالشارع العربيّ فضاء لوجود لغويّ آخر يتمثّل في اللافتات المروريّة، ولافتات أسماء الشوارع، واللافتات التوعويّة، وهو ما سنتناوله بالتحليل في النقطة القادمة من هذا القسم.

3.2.2 اللافتات المروريّة وأسماء والشوارع والإرشادات التوعويّة

إلى جانب اللافتات المروريّة المنتشرة، واللافتات التي تحمل أسماء الشوارع والأحياء، قد نجد أحيانًا بعضَ الهيئات الحكوميّة أو الشركات الخاصّة تقوم بعرض بعض الإرشادات وتنشرها في لافتات بارزة في شوارع المدن العربيّة، من أجل نشر توعيّةٍ ما أو تحذير من أمر ما، وهذا النوع من اللافتات أطلقنا عليه (اللافتات التوعويّة).

وفيما يأتي سنعرض لنماذج اللافتات المروريّة وأسماء الشوارع أولًا، ثمّ للإرشادات التوعويّة ثانيًا، وسنقف في كلّ نموذج على بعض التعليقات على اللغة المستخدَمة فيه ومستواها، وكذلك سنقوم بمناقشة الأسباب وراء هذه اللغة المستخدَمة في اللافتات.

3.2.2.1. لافتات الإرشاد المروريّ وأسماء الشوارع

في النماذج التي رصدناها، وجدنا أنّ لغة اللافتات قد تأتي بالعربيّة فقط، وقد تأتي بالعربيّة مع لغة أو لغات أجنبيّة، ولذلك سنعتمد هذا التقسيم، وسنعرض أولًا لنماذج اللافتات التي تأتي بالعربيّة فقط، ثمّ نعرض لنماذج اللافتات التي تتداخل فيها العربيّة مع لغات أخرى.

أ. لافتات باللغة العربيّة فقط:

.....

لافتة 1:

السعوديّة، العلا

المدينة المنورة

وسط المدينة

الوجه

حي الصخيرات

ينبع

البلدة القديمة

المطار

حي ساق

.....

لافتة 2:

السعوديّة، البشائر

مركز البشائر

المنطقة المركزية

الجامع الكبير

سوق الخضار واللحوم

المنطقة الصناعية

الفوهة شواص

اللافتة المروريّة 1 من مدينة العلا، بالمملكة العربيّة السعوديّة، وفيها وصف لاتجاهات بعض المدن والأماكن. والعلا هي مركز لمحافظة بالاسم نفسه، وتبعد حوالي 1420 كلم عن العاصمة الرياض.

أمّا اللافتة 2، فهي من منطقة البشائر في جنوب غرب المملكة التي تبعد حوالي 1200 كلم عن العاصمة، وفيها كذلك وصف للاتجاهات لبعض الأماكن في منطقة البشائر.

وما نلاحظه في لغة هاتين اللافتتين، أنّها كلّها بالعربيّة فقط دون أيّ وجود للّغة الأجنبيّة، ومردّ هذا، في تقديرنا، أنّ هاتين اللافتتين موجودتان في منطقتين بعيدتين عن العاصمة والمدن الرئيسة في السعوديّة وموجّهتان إلى الجمهور المحلّيّ الذي يبدو أنّه قادر على فهم الإرشادات دونما حاجة للغة أجنبيّة. ومستوى العربيّة المستخدَم هنا هو العربيّة الرسميّة.

.....

لافتة 3:

مصر، القاهرة

ممنوع

سير التوك توك بالمعادي

1500 جنية

غرامة فورية

مع تحيات إدارة

رئاسة حي المعادي مرور المعادي

في هذه اللافتة تحذير مروريّ واضح لسائقي مركبة التوك توك - وهي مركبة شعبيّة رخيصة التكلفة، ذات ثلاثة إطارات فقط - من السير في شوارع منطقة المعادي المعروفة بالرقيّ والهدوء بين أحياء القاهرة.

ونلاحظ أنّ لغة هذه اللافتة كلّها بالعربيّة.

وعن مستوى العربيّة المستخدَم هنا فهو المستوى الرسميّ باعتبار أنّه صادر عن إدارة حكوميّة.

.....

لافتة 4:

ليبيا، سرت

طرابلس

مصراتة

سرت

.....

لافتة 5:

ليبيا، طرابلس

الهضبة الخضراء

أبو سليم

طرابلس المركز

الخمس

هاتان اللافتتان من ليبيا، وفيهما وصف للاتجاهات لبعض المدن والأماكن. إحداهما نصبت على طريق سرت، والأخرى في وسط العاصمة الليبيّة طرابلس.

ونلاحظ أنّ لغة هاتين اللافتتين كلّها بالعربيّة، وهو أمر يثير التساؤل، خصوصًا في اللافتة 5 الموجودة في قلب العاصمة، والتي قد يكون فيها أشخاص لا يجيدون العربيّة ويحتاجون لفهم مضمون مثل هذه اللافتات المروريّة على نحو ما رصدنا في عواصم عربيّة أخرى.

وعن مستوى العربيّة فهو -كعادة مستوى عربيّة إرشادات المرور- جاء بالمستوى الرسميّ.

عندما نتأمل النماذج السابقة، نجد أنّ اللافتتين 1و2 تمّ رصدهما في مدن وأماكن بعيدة عن العاصمة، وربّما كانت هذه المدن غير سياحيّة وغير مشهورة بحركة تجاريّة معيّنة، فلا تحتوي مثلًا على موانئ تستدعي وجود الأجانب بكثرة فيها، وبناءً عليه فإنّ لغة اللافتات جاءت فيها بالعربيّة فقط. ومن هنا نرى أنّ لمركزيّة المدينة ولحيويّة الطرُق دورًا مهمًّا جدًّا في وجود لغة أجنبيّة بلافتات المرور وبلافتات أسماء الشوارع أو عدمه. ففي حال كون المدينة نائية أو غير مشهورة بالسياحة أو التجارة الدوليّة، أو في حال كونها بلدة صغيرة، فربّما ليس من الضروريّ أن تُترجم هذه اللافتات إلى لغة أجنبيّة.

ولكنْ سببُ اختفاء اللغة الأجنبيّة لم يكن نابعًا فقط من مركزيّة المدينة، بل كذلك من الجمهور الذي تتوجّه إليه اللافتات المروريّة؛ ففي القاهرة يقع حيّ المعادي الشهير بفخامته ورقيّ مستوى قاطنيه اجتماعيًّا، ولكن في رصدنا، لاحظنا اللافتة المروريّة رقم 3 وهي بالعربيّة فقط، لأنّها موجَّهة إلى سائقي مركبة التوك توك، وهي وسيلة مواصلات تقوم بقيادتها فئة شعبيّة من السائقين ينتمون إلى طبقة اجتماعيّة معيّنة وكلّهم يفهمون العربيّة، فئةٌ لا داعي معها إلى ترجمة هذه التعليمات المروريّة إلى لغة أجنبيّة.[51]

ونرى أنّه أمرٌ نادرٌ فيما رصدناه أن نجد اللافتات المروريّة في العواصم العربيّة من دون ترجمة إلى لغة أجنبيّة؛ وقد اطّلعنا على نماذج عديدة للافتات المرور وأسماء الشوارع، وقلّما وجدنا لافتات مروريّة في العواصم العربيّة غير مترجمة إلى لغة أجنبيّة، خصوصًا في الأماكن والطرق الحيويّة في هذه العواصم. ولكنّ اللافتة 4 جاءت خالية من أيّ لغة أجنبيّة، على الرغم من كون "سرت" مدينة ليبيّة حيويّة؛ إذ إنّها تقع بالهلال النفطيّ وبها ميناء مشهور ومهمّ، وكذلك بها مطار دوليّ. ولكنّ المثير للتساؤل أكثر هو غياب الأجنبيّة عن اللافتة رقم 5 التي تقع في وسط العاصمة الليبيّة "طرابلس". وهذا ما يدعونا إلى القول بأنّ ليبيا قد تكون استثناء، لأنّنا لم نرصد بمدنها أيّ ترجمة للافتات المروريّة إلى لغة أجنبيّة.

ب. لافتات باللغة العربيّة مع ترجمة إلى إحدى اللغات الأجنبيّة: وهو السواد الأعظم ممّا رصدنا، مثل:

.....

لافتة 6:

الإمارات، أبو ظبي

مخرج EXIT 66

المخرج القادم لحافلات هيئة الطرق والمواصلات وسيارات الأجرة فقط

Next Exit Only For RTA Buses and Taxis

مخرج 500 m

EXIT

.....

لافتة 7:

الإمارات، دبيّ

شارع حصه

جميرا

D د

61

Hessa St

Jumeira

غرب

(West)

.....

لافتة 8:

الإمارات، رأس الخيمة

حزام الأمان الزامي

Seat Belt

Compulsory

.....

لافتة 9:

الإمارات، أمّ القيوين

أمامك اعمال طرق

1 كيلو

ROAD WORKS

AHEAD

1 Km

في اللافتة 6 نجد تعليمات مروريّة عن بعض المخارج بالطريق، وعن المركبات المسموح لها السير بها. وفي اللافتة 7 نجد إرشادات لكيفيّة الوصول وصفًا لشارع حصّة وحيّ جميرا، أمّا اللافتة 8 فتتضمّن تعليمات مروريّة تحثّ على إلزاميّة "حزام الأمان" لراكبي السيّارات، واللافتة 9 تشير إلى أعمال في الطريق ستصادف السائقين بعد كيلو متر واحد.

ونلاحظ أنّ كلّ هذه اللافتات من دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، وقد تمّ رصدها من إمارات مختلفة. وكلّها جاءت بالعربيّة مع ترجمة لكلّ كلمة إلى الإنجليزيّة، ممّا يعكس، على ما نرى، سياسة عامّة في الدولة تقضي بترجمة كل اللافتات المروريّة وهذا أمر متوقّع في دولة مثل الإمارات تتميّز بالتنوّع اللغوي.

أمّا عن مستوى العربيّة المستخدم في هذه اللافتات فهو المستوى الرسميّ.

.....

لافتة 10:

المغرب، تطوان

قف الشرطة

HALTE POLICE

HALTO POLICIA

هذه لافتة تشير إلى ضرورة التوقف بسبب وجود الشرطة. وما نلاحظه بلغة هذه اللافتة أنّها جاءت بالعربيّة إلى جوار الفرنسيّة والإسبانيّة.

وهنا تجدر الإشارة إلى المدينة التي رصدنا بها اللافتة، وهي مدينة تطوان التي تقع في شمال المغرب. وفي المغرب تعدّ الفرنسيّة، بشكل عامّ، اللغة الأجنبيّة الأولى، لذا فإنّه من المنطقيّ أن نجد اللوحات مصحوبة بترجمة إلى الفرنسيّة، لكن بسبب خصوصيّة مدن شمال المغرب كتطوان وطنجة، فإنّ اللغة الإسبانيّة لها مساحة تُناطح بها مساحة الفرنسيّة في الفضاء المكانيّ العامّ.

وكالعادة جاء مستوى العربيّة في هذه اللافتة بالمستوى الرسميّ.

.....

لافتة 11:

لبنان، بيروت

الحازمية

Hazmieh

بعبدا

Baabda

الأشرفية

Ashrafieh

الطيونة

Tayouneh

City Center Beirut

رصدنا هذه اللافتة بمدينة بيروت وفيها إرشادات إلى بعض أحياء المدينة ومناطقها. وما نلاحظه هنا أنّ أسماء المناطق كتبت بالعربيّة والأجنبيّة باستثناء اسم مركز التسوّق الذي كُتب باللغة الأجنبيّة فقط دون العربيّة، في إشارة واضحة إلى كون الإنجليزيّة لغة رسميّة للمولات: City Center Beirut

.....

لافتة 12:

الجزائر، يسر

بلدية يسر

ترحب بكم

الجملة نفسها (بالأمازيغية)

LA COMMUNE D'ISSER VOUS

SOUHAITE LA BIENVENUE

في هذه اللافتة نجد لافتة ترحيبيّة من بلديّة جزائريّة، وما نلاحظه في لغة اللافتة

أنّها جاءت بالعربيّة مترجَمة إلى كلٍّ من الأمازيغيّة والفرنسيّة. والأمازيغيّة هي إحدى اللغات الرسميّة إلى جانب العربيّة في كلّ من المغرب والجزائر.

أمّا عن مستوى العربيّة في هذه اللافتة فإنّه المستوى الرسميّ.

لافتة 13:

العراق، أربيل

ناوشار – مركز المدينة

City Center

قه لأت - القلعة

Citadel

به رله مان -برلمان

Parliament

كه ركوك - كركوك

KIRKUK

مه هوشهانه ى رزكاى – مستشفى رزكاي

Rizgar Hospital

بيشه ساوى باكوور الصناعة الشمالية

North industrial area

هذه اللافتة من أربيل، بإقليم كردستان العراق، وفيها إرشادات إلى بعض المعالم والأماكن العامّة بالمدينة.

وما نلاحظه في لغة هذه اللافتة هو وجود العربيّة بجوار الكرديّة، وتحتهما الإنجليزيّة. والكرديّة هي لغة رسميّة بالعراق إلى جانب العربيّة.

لافتة 14:

السعوديّة، الرياض

مخرج ٢٠ EXIT 20

شارع معن بن زائدة

.Ma'an Ibn Zaidah St

خروج فقط EXIT ONLY

هذه اللافتة من الرياض، وهي تصف شارعًا بحيّ المنصورة، بمدينة الرياض. وما نلاحظه في لغة هذه اللافتة أنّها جاءت بالعربيّة مترجمَة إلى الإنجليزيّة.

وهنا يجدر بنا الربط بين هذه اللافتة، واللافتتين رقم 1 و2، فهما أيضًا من السعوديّة، ولكنّهما من مدن أخرى غير العاصمة، وكانت اللغة التي رصدناها بهما هي العربيّة فقط، ولكن عندما جئنا إلى العاصمة ظهرت الإنجليزيّة في اللافتات المروريّة، وفي أسماء الشوارع.

لافتة 15:

سورية، درعا

درعا

DARAA

الشيخ مسكين

Km SH MISKEEN 20

نوى

Km NAWA 5

لافتة 16:

الأردن، عمّان

أمامك تحويلة

١٠٠ م

DIVERSION

AHEAD

100m

لافتة 17:

مصر، القاهرة

إتجاه المرج

El Marg

Direction

لافتة 18:

اليمن

الحديدة – ٥٠ كم

AL HUDAYDAH-50 km

الحاج – ٨ كم

AL HAJ-8Km

لافتة 19:

العراق، البصرة

الزبير – مركز المدينة

Al Zubair – City Center

محلة الشمال

Al Shimmal Distric

دور الجاهزة

(Al Jahiza Housing (Dor

.....

لافتة 20:

عُمان، نزوى

نزوى

Nizwa

لقيع

Liqayya

وادي الرفش

Wadi al Rafash

في اللافتات 15-20 لا يوجد أيّ أمر لغويّ جديد، ولكنّنا نوردها هنا لمزيد من الدعم والتدليل. وكلّ هذه اللافتات تتضمّن إرشادات لمدن أو أحياء معيّنة، أو توجّه تعليمات مروريّة للسائقين. وما نلاحظه في لغة هذه اللافتات أنّها كلّها جاءت بالعربيّة والإنجليزيّة بصرف النظر عن موقعها في العاصمة أو خارج العاصمة. ومستوى العربيّة بهذه اللافتات هو المستوى الرسميّ. كذلك تجدر الإشارة إلى اختفاء اللغة الكرديّة من لغة اللافتة 19 من مدينة البصرة العراقيّة البعيدة عن التكتّل السكّانيّ لأكراد العراق.

من النماذج السابقة، يمكن أن نستنتج أنّ أسباب وجود اللغة الأجنبيّة في اللافتات المروريّة وأسماء الشوارع تعود إلى:

مركزيّة المدينة، أي هل هي العاصمة، أم هل هي مدينة صناعيّة أو تجاريّة كبرى، أو مدينة مشهورة بالسياحة، ومدى وجود الأجانب وحضورهم بها.

اللغات الرسميّة الأخرى المعتمدة في بعض البلدان العربيّة، كما ظهر في اللافتتين 12 و 13.

خصوصيّة الدول التي يكون سواد سكّانها الأعظم أجانبَ؛ مثل دولة الإمارات العربيّة المتّحدة التي نرى حرصًا واضحًا فيها على ترجمة إرشادات المرور، وكتابة أسماء المدن والشوارع بالأحرف اللاتينيّة بجانب العربيّة كما نرى باللافتات 6-9.

ووفقًا للتقصّي الذي قمنا به، فدائمًا ما تكون اللافتات المروريّة أو أسماء الشوارع والمدن بالعربيّة (الرسميّة). ونرى أنّ معظم أسماء المدن والشوارع هي أسماء أو مفردات مشتركة بين الفصحى والمحكيّة إلى حدّ كبير، وما يميّز بينهما أحيانًا هو طريقة النطق. ولكن عندما تكون هناك تعليمات وإرشادات مروريّة فإنّ المستوى الرسميّ يكون واضحًا في لغة اللافتة، كما رأينا في اللافتتين 3 و6.

والآن سننتقل إلى البحث في لغة الإرشادات التوعويّة لنرى مدى توافقها أو اختلافها عن اللافتات المروريّة.

3.2.2.2 لافتات الإرشادات التوعويّة

إنّ أبرز الاختلافات بين لغة اللافتات التوعويّة ولغة الإشارات المروريّة بالنماذج التي رصدناها، هي أنّ لغة الإرشادات التوعويّة تأتي بالعربيّة فقط. وسنقوم الآن بعرض لبعض النماذج من لافتات الإرشادات التوعويّة، ثمّ سنقوم بمناقشة مستوى العربيّة الموجود بهذه الإرشادات:

.....

لافتة 21:

مصر، القاهرة

يا عم سيب الموبايل

سوق عدل

(رقم تليفون)

اسم الشركة مصمّمة اللافتة (بالإنجليزيّة)

.....

لافتة 22:

مصر، مطروح

عزيزى المواطن

إستـــــخدم	إستخـــــدام
حزام الأمان	المحمول أثناء
خـــوفاً على	القيادة يعرض
حياة وحيـاة	حياتـــــك
أسرتك	للخطـــــر

مع تحيات إدارة مرور مطروح

في اللافتة 21 نجد حملة توعويّة تقوم بها شركة خاصّة، وتشجّع السائقين على ترك الموبايل أثناء القيادة. في حين نرى في اللافتة 22 مجموعة من الإرشادات تقدّمها الجهات الحكوميّة المعنيّة وتشجّع على ترك الموبايل أثناء القيادة، وكذلك تشجّع على ربط حزام الأمان أثناء القيادة.

وعن مستوى العربيّة في اللافتة 21 فهو العامّيّة، أمّا في اللافتة 22 فهو الفصحى.

.....

لافتة 23:

سورية

سلامتك بتهمنا

احذر الألغام والقذائف

في هذه اللافتة نجد تحذيرًا من الألغام التي انتشرت في سورية بعد الحرب. وهذه اللافتة تخاطب الشعب السوريّ كلّه بشتى طبقاته.

ونلاحظ تعايش المحكيّة مع المستوى الرسميّ بشكل واضح، فقد اختار مصمّم الإعلان مخاطبة مشاعر الشعب بالمحكيّة "سلامتك بتهمّنا" في حين وجّه التحذير بالمستوى الرسميّ "احذر الألغام والقذائف."

.....

لافتة 24:

ليبيا، طرابلس

 # مع بعض

نبنوها

اسم الشركة المصمّمة للّافتة (بالإنجليزيّة)

في هذه اللافتة من طرابلس نجد تشجيعًا على بناء دولة لبيبا مرّة أخرى. ونرى في هذه اللافتة رغبة في مخاطبة كلّ أطياف الشعب الليبيّ، ولعلّ هذا هو السبب الذي حدا بمصمّمي اللافتة إلى استخدام المحكيّة الليبيّة.

.....

لافتة 25:

اليمن، صنعاء

الحملة الوطنية

للعودة للمدرسة

30

سبتمبر

2017

لنساهم جميعا في دعم التربية والتعليم

من أجل عام دراسي ناجح

في هذه اللافتة من صنعاء، نجد حثًّا على العودة إلى المدارس مرّة أخرى.

وما نلاحظه في مستوى عربيّة هذه اللافتة أنّه المستوى الرسميّ.

.....

لافتة 26:

تونس، سوسة

 # شد ـــــ دارك

 # الكورونا ـــــ تقتل

بهذه اللافتة من تونس نجد تشجيعًا على البقاء بالبيوت بعد جائحة كورونا. وهدف اللافتة هو مخاطبة كلّ أطياف الشعب.

وما نلاحظه في مستوى عربيّة هذه اللافتة أنّه المستوى المحكيّ.

لا نستبعد أن يكون هناك بعض من هذه الإرشادات التوعويّة مترجَمًا إلى إحدى اللغات الأجنبيّة، خصوصًا في الدول التي يتكوّن كثير من سكّانها من الأجانب غير الناطقين بالعربيّة، مثل بعض دول الخليج العربيّ، أو المدن الكبرى في دول المغرب العربيّ؛ حيث للفرنسيّة كلفة ثانية دور ظاهر بجانب العربيّة في تعليمات المرور والإعلانات كما ذكرنا. فيمكن، إذا كانت هناك إرشادات توعويّة في المغرب، أن تترجَم إلى الفرنسيّة إلى جانب العربيّة والأمازيغيّة.

والفكرة في الإرشادات التوعويّة أنّها تستهدف قطاعًا عريضًا من الجمهور، لتوعيته بأمر مهمّ، قد يكون غير مروريّ أو غير متعلّق بالقيادة على الطرقات، وعليه، فمن المنطقيّ أن تكون هذه الإرشادات بالعربيّة. ولكن، ماذا لو كان كثير من سكّان هذه الدولة أجانب، أو كانوا يُتقنون لغة أخرى، ويتعاملون بها إلى جانب العربيّة في تعاملاتهم الرسميّة؟ لهذه الأسباب قد تكون هناك حاجة لاستخدام لغة أجنبيّة بجوار العربيّة في هذه الإرشادات.

وكما ذكرنا سالفًا، ووفقًا لما قمنا برصده حتّى الآن، كانت الإرشادات التوعويّة بالعربيّة فقط، ومستوى اللغة فيها يتأرجح بين الرسميّ والمحكيّ. ونزعم أنّه حتّى في المستوى الرسمي من لغة هذه الإرشادات جاءت اللغة سلسة، سهلة الفهم لجميع من يقرؤونها. وعليه، فإنّنا نرجّح أنّ اختيار مستوى دون آخر من العربيّة في لغة هذه الإرشادات إنّما هو نابع من اختيار مصمّمي الإرشادات وواضعيها، ومدى احتياجهم إلى اللعب على الوتر العاطفيّ للجمهور، أو على تصدير الوجه الحازم والصارم له؛ إذ تتناسب المحكيّات أكثر مع مخاطبة المشاعر الوجدانيّة للجمهور، في حين يصدّر المستوى الرسمي/ الفصحى شعورًا بالرسميّة والصرامة أكثر. ولعلّ خير دليل على ذلك هو اللافتة رقم 23 من سورية، التي نرى فيها تعايش العامّيّة التي جاءت لتخاطب شعور الجمهور، مع المستوى الرسمي الذي جاء ليخاطب عقول أفراد الجمهور ويحذّرهم من الألغام. ولعلّ هذا التعايش قد ظهر - برأينا - بسبب الواقع اللغويّ لمستويات العربيّة كلغة واحدة لها مستويات عدّة، سواء كان هذا الظهور والتجلّي عن وعي من مصمّمي الإرشادات أم عن غير وعي.

وللُغة واجهات المؤسّسات والمَحالّ مساحة كبيرة في الفضاء المكانيّ العامّ تستدعي منّا الرصد والدراسة، وهذا ما سنقوم به في القسم التالي.

3.3 العربيّة في أسماء المنشآت والمَحالّ، وفي قوائم الطعام والمشروبات

3.3.1. أسماء المنشآت والمَحالّ

في العالم العربيّ، اعتادت كلّ منشأة، سواء كانت خاصّة أم عامّة، أن تكتب اسمها على أبوابها، وهذا فضاء كبير ومهمّ جدًّا للّغة. وهنا يتحكّم كلّ من الجمهور، ونشاط المؤسّسة ومكانها في اللغة المستخدَمة بشكل كبير جدًّا. وكما أنّه لا يمكننا أن نغفل تأثير الجمهور والنشاط، فإنّنا نودّ الإشارة إلى دور المكان من الناحية الاجتماعيّة وتأثيره في دخول لغة أجنبيّة إلى حيّز الفضاء المكانيّ العامّ.

وعليه، ووفقًا لما رصدنا من نماذج لأسماء المنشآت والمحالّ، فإنّ اللغة التي تستخدَم فيها تنقسم إلى ثلاثة أقسام أساسيّة، سنرصد كلّ قسم منها، وسنحاول البحث في أسباب كتابة أسماء المنشآت والمحالّ بهذه اللغة:

- **أسماء منشآت ومحالّ باللغة العربيّة فقط**

لوجود اللغة العربيّة فقط في أسماء المنشآت والمحالّ سبب أساسيّ يكمن في الجمهور الذي يتعامل مع هذه المؤسّسة؛ إذ إنّه في الغالب الأعمّ من الناطقين بالعربيّة. ويتّصل هذا أيضًا بموقع وجود المؤسّسة ومدى بُعدها من العاصمة ودرجة تعامل الجمهور الأجنبيّ معها.

- **أسماء منشآت ومحالّ باللغة العربيّة/الحروف العربيّة مصحوبة بلغة أجنبيّة**

لوجود الأجنبيّة إلى جانب العربيّة في أسماء المنشآت والمحالّ عدّة أسباب من بينها:

1. مركزيّة المدينة التي تقع فيها المؤسّسات، وخصوصيّتها السياحيّة. إذ يتطلب هذا وجود لغة أجنبيّة بجانب العربيّة، لأنّ هذا متّصل اتّصالًا وثيقًا بالجمهور الذي يتعامل مع هذه المؤسّسات والذي ربّما يتكوّن من العرب وكذلك الأجانب.
2. اسم المؤسّسة، كأن تكون علامةً تجاريّة أجنبيّة معيّنة، أو اسمًا لشخص أجنبيّ، وفي هذه الحال، حتّى إن كان الاسم يحمل معنًى، فمِن الصعب أن يُترجَم، لأنّ المحلّ اشتُهر بهذا الاسم وأصبح علامة مسجّلة.

3. الوجاهة الاجتماعيّة، ودعوى المواكبة العصريّة: أثناء تحليل أسباب وجود الأجنبيّة بجوار العربيّة بواجهات المحلّ، وجدنا نماذج عديدة في عالمنا العربيّ، نواجه فيها نوعًا غريبًا من التلاعب باللغة، وهو كتابة اسم المحلّ بالإنجليزيّة مثلًا، وبجواره يُكتب النطق الإنجليزيّ بحروف عربيّة.

ونخمّن أنّ هذه النماذج ربّما تأتي للتلاعب على بعض القوانين التي تُلزم أصحاب المحلّ بكتابة العربيّة على واجهتها، أو ربّما لإكساب المحلّ رونقًا خاصًّا معاصرًا (COOL)، وإن كان السبب الأوّل صحيحًا فهذا أمر غير منطقيّ، لأنّ الدول التي وجدنا فيها هذه النماذج السابقة، كانت فيها أيضًا منشآت ومَحالّ أسماؤها باللغة الأجنبيّة فقط. ممّا يعزّز أنّ السبب الثاني هو الأقرب للصحّة، أي بسبب الرغبة في إكساب المحلّ رونقًا عصريًّا - برأي مَن اختاروا هذا النمط لأسماء محلّاتهم. ويظلّ التساؤل قائمًا حول اعتبار عربيّة هذه النماذج "لغة" عربيّة.

أيضًا نرى أنّ الاعتقاد بأنّ الإنجليزيّة أكثر عصريّة من العربيّة يؤدّي إلى نوع آخر من التلاعب بلغة أسماء بعض المحالّ، إذ تتداخل العربيّة مع اللغة الأجنبيّة في أسمائها، فيكون نصف الاسم بالإنجليزيّة مثلًا والنصف الآخر بالعربيّة.

- **أسماء منشآت ومحالّ بلغة أجنبيّة فقط**

لوجود اللغة الأجنبيّة دون العربيّة في أسماء المنشآت والمَحالّ عدّة أسباب مثل:

1. شهرة هذه المَحالّ ببيع المنتجات الفخمة عالية التكلفة.
2. تعامل هذه المَحالّ مع السيّاح والأجانب بشكل كبير جدًّا.
3. وجود هذه المَحالّ في أحياء سكّانها ذوو مستوى دخل مرتفع، أو استهدافها روادًا وزبائنَ من مستوى اجتماعيّ واقتصاديّ معيّن.
4. تخصّص هذه المَحالّ في المنتجات الإلكترونيّة التي تكون معظم أسمائها باللغة الأجنبيّة.
5. كون هذه المَحالّ نفسها أجنبيّة المنشأ.

دعوى المواكبة العصريّة: فخلال رصدنا وجدنا أنّه قد يكون اسم المحلّ عربيًّا، ولكنّه مكتوب بحروف لاتينيّة. وكأنّ هذا يعطي انطباعًا مختلفًا فيه أفضليّة، بذهن من يفعلون هذا، عن كتابة الاسم العربيّ للمحلّ باللغة العربيّة.

في نهاية هذه النقطة نريد التأكيد أنّ العربيّة لها مساحة كبيرة في لغة أسماء المنشآت والمَحالّ، وإن كانت بعض اللغات الأجنبيّة تزاحمها أحيانًا. كما أنّها ما زالت موجودة بشكل كبير جدًّا في الأماكن الشعبيّة خصوصًا، وفي كثير من المحالّ في المناطق ذات السكّان ذوي مستوى الدخل المرتفع، مع بعض الظواهر الجديرة بالرصد كقيام بعض المحالّ باختيار أسماء لها بلغة أجنبيّة، ونقلها بنطقها الأجنبيّ إلى حروف عربيّة. كذلك لا بدّ أن نذكر أنّ لرسميّة المؤسّسات دورًا في ضرورة وجود العربيّة في لغة اسم المؤسّسة، وقد تكون العربيّة منفردة، وقد تصاحبها لغة أخرى حسب العوامل التي ذكرناها التي تتسبّب في دخول الأجنبيّة على العربيّة في أسماء المؤسّسات والمحالّ.

جدير بالذكر أيضًا أنّه لا يمكننا، وفقًا لما اطّلعنا عليه، أن نجزم بأنّ دولة ما تستخدم اللغة الأجنبيّة أكثر من الأخرى، ذلك لأنّ مساحة اللغة الأجنبيّة في الفضاء العامّ خاضعة لعوامل عديدة تختلف من مدينة إلى أخرى داخل القُطر العربيّ الواحد، فمثلًا مساحة الإنجليزيّة في رأس الخيمة والفجيرة لا تقارَن بمساحة الإنجليزيّة في دبيّ وأبو ظبي، وكذلك مساحة الفرنسيّة في الرباط، لا تقارَن بمساحة الفرنسيّة في مدينة أزمور، أو في آسفي، أو في بني ملّال. وكذلك مساحة اللغة الأجنبيّة داخل المدينة الواحدة تختلف من مكان إلى آخر حسب المستوى الاجتماعيّ للمكان، والمنتَج/الاقتصاد، وكذلك حسب محاولات كلّ مكان لتقديم نفسه بطابع معيّن؛ فمثلًا مساحة الإنجليزيّة في حيّ المهندسين والزمالك وجاردن سيتي في مصر، تختلف عن مساحة الإنجليزيّة في منطقة الأميريّة مثلًا، وكذلك نسبة الإنجليزيّة في (دبيّ مول)، ونسبة الإنجليزيّة في سوق دبيّ القديمة.

وفي بيروت قد نجد أماكن غنيّة تنتشر فيها الأجنبيّة جدًّا، وأخرى فقيرة تتطلّع إلى تقديم نفسها في صورة متطوّرة، ويمكن أن نرى الأجنبيّة منتشرة بفضائها المكانيّ بكثرة أيضًا. فكلّ منطقة تريد أن تعبّر عن طابعها، بلغة فضائها المكانيّ بشكل معيّن.

لكنّ هذا لا ينفي أنّ هناك دولًا تُزاحم الأجنبيةُ فيها العربيّةَ في أسماء المؤسّسات والمحالّ بشكل لافت وعلى رأس هذه الدول: تونس، والمغرب ولبنان بشكل يجعلنا نتساءل أكثر عن قوانين كتابة أسماء المحالّ والمؤسّسات وعن إمكانيّة إلزام كلّ المحالّ والمؤسّسات التجاريّة بكتابة اللغة العربيّة إلى جانب الإنجليزيّة.

3.3.2 قوائم الطعام والمشروبات

تحتوي الأسواق التجاريّة الكبيرة على كمّيات هائلة ومتنوّعة من المنتَجات والسلع، وهذه المنتَجات من أطعمة وأشربة، وغيرها، تُكتب أسماؤها بالعربيّة في كلّ الأحيان، مع ترجمة إلى لغة أجنبيّة في كثير من الأحيان، لذلك لن نركّز على البحث في هذا الفضاء من قوائم أسماء السلع بالأسواق الكبيرة، ولكن سنركّز هنا على تقصّي قوائم الطعام والشراب ببعض المطاعم والمقاهي العربيّة.

وبعد البحث والتقصّي لهذه القوائم، وجدنا أنّ لغتها تأتي في صورة من ثلاث صور، سوف نعرض نموذجًا لكلّ منها، ثمّ نقف بالتحليل والمناقشة لما رصدنا:

.....

قوائم بالعربيّة فقط:

مثل النموذج التالي من مطعم مأكولات شعبيّة بمنطقة شعبيّة بمصر:

سندوتشات البطاطس

والباذنجان والجبنة

جبنه مقليه بالمايونيز

جبنه مقليه جامبو بالبيض والبطاطس

جبنه قديمه/قريس/ جبنه بيضاء

باكيت بطاطس مقليه

بطاطس سوري

بطاطس سوري بالجبنه الموتزريلا

بطاطس سوري بالكاتشب والمايونيز

بطاطس مقليه بالطحينه/كاتشب

بطاطس بالجبنه الرومي/ الموتزريلا

بطاطس زنجر بانيه بلجبنه

بطاطس بوريه بالجبنه الموتزريلا

باذنجان اسكندراني بالخل والثوم

باذنجان اسكندراني بالطحينه/ بالحمص

مسقعه باللحمه المفرومه

مسقعه ساده/ بابا غنوج

قوائم بالعربيّة مصحوبة بلغة أجنبيّة:

مثل النموذج التالي من مطعم بتونس:

Entrées

Chorbaشربة .....

Brick au Thanبريك تن .....

Brick aux chevrettes بريك شفرات .....

Salade verteسلاطة خضراء .....

Salade Mechouiaسلاطة مشوية .....

Salade Césarسلاطة سيزار .....

Salade niçiseسلاطة نيسواز .....

Salade fruits de mer سلطة غلال البحر .....

قوائم بلغة أجنبيّة فقط:

كما في النموذج التالي من مطعم راقٍ بالإمارات:

SAHOOR

Enjoy >>>>>'s traditional Sahoor, Start your fast

with a feast of your taste buds

(Soups (3 Soup Options Daily

Lentil, Yoghurt, Mushroom, Chicken

Tomato and Vegetable Soup

Sahoor Platter

Dates, Butter, Tahini

Jam, Honey, Breakfast Cream

Green and Black Olives

Omelets or Sunnyside Egg

Pastirma, Tomato

Cucumber and Rocket Leaves

(Cheese Bork, Smit (Turkish Bagel

Fruit Salad

A Bowl of Fruit Salad

Beverage

Water, 3 Glasses of Tea or 1 cup of Filter Coffee or Milk with Honey

AED 95

ولهذه النقطة البحثيّة خصوصيّة كبيرة جدًّا، سببها أنّ هناك عوامل كثيرة غير لغويّة تتحكّم بنسبة عظيمة في مساحة العربيّة مقارنة باللغات الأجنبيّة في هذه القوائم، فخصوصيّة المدن من ناحية السياحة تفرض أن تكون هناك لغة أو لغات أجنبيّة في كثير من القوائم حتّى إن كانت المدينة نفسها صغيرة وليست العاصمة، أو حتّى المدينة الثانية أو الثالثة أو الرابعة، فمثلًا، في مَحالّ مدينة شيفشاون المغربيّة ستجدون أنّ قائمة الطعام الواحدة في المطاعم لها نسخة عربيّة وأخرى إسبانيّة وأخرى فرنسيّة وأخرى إنجليزيّة. وإذا تخلّى بعض أصحاب المَحالّ عن إحداها، فسيتخلّون عن العربيّة لأنّ معظم روادهم أجانب، والأمر نفسه مشابه في بعض المدن المصريّة كالأقصر. فضلًا عن كون أنواع المطاعم نفسها تتدخّل في تحديد اللغة المستخدمة بشكل كبير، فهناك المطاعم الغربيّة، وهناك المطاعم الشرق أوسطيّة، والآسيويّة، والمكسيكيّة، إلى آخره. وهناك أسماء أجنبيّة حتّى إن كُتبت بالعربيّة فإنّها لن تُترجم لأنّ معظمها ليس له مقابل في كثير من اللغات الأخرى والعربيّة منها.

وكذلك نلاحظ أنّ لمستوى المنطقة دورًا بارزًا في تحديد لغة قوائم المطعم، فإذا كان هناك مَطعم يقدّم أطباقًا (شعبيّة) لكنّه في حيّ سكّانه ذوو مستوى دخل مرتفع أو في مركز تجاريّ كبير، فغالبًا سيُترجِم قائمته إلى لغة أجنبيّة.

ولكن كالعادة يظلّ الأمر المثير للتساؤل هو غياب العربيّة، وليس وجود اللغة الأجنبيّة بجانب العربيّة.

إذًا، يمكن لنا القول بأنّ للعربيّة مساحة كبيرة في الفضاء العامّ، تزاحمها لغات أجنبيّة كثيرًا بجانبها، وقد تنفرد اللغة الأجنبيّة في أحايين أخرى في الفضاء المكانيّ العامّ لبعض الأسباب، منها الجغرافيّ أو السياحيّ أو الاجتماعيّ أو الاقتصاديّ. ولكنّ الحديث عن السيادة المطلقة للّغة العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ دون أيّ لغة أجنبيّة أخرى هو أمر غير موجود في العالم العربيّ.

وفي الواقع، لا نحاول القول بحذف اللغات الأجنبيّة من الفضاء العامّ، ولكنّنا نرى ضرورة لا غنى عنها لوجود العربيّة في كلّ مكان بالفضاء العامّ العربيّ، سواء كانت العربيّة موجودة وحدها أم بمصحوبة بلغة أجنبيّة. وبطبيعة الحال، نرى أنّ عدم وجود العربيّة في فضاء مكانيّ ما، هو أمر غير مقبول في العالم العربيّ، وله تأثيره السلبيّ على شعور المتحدّثين، إذ قد يشعرون بنوع من الانزعاج والرفض لعدم وجود العربيّة، أمّا الأجيال الناشئة فقد تشعر بنوع من الاضطراب والانفصام في الهويّة اللغويّة، خصوصًا في ظلّ ما نراه من تهميش ملحوظ للعربيّة في كثير من المدارس والجامعات في العالم العربيّ، ومن محاولات لبعض الآباء والأمّهات في العالم العربيّ بالتواصل مع أبنائهم بغير العربيّة، والإصرار من بعض متحدّثي العربيّة على كون العربيّة لغة جامدة، وأنّها غير صالحة – بنظرهم - للتعبير عن كثير من المتطلّبات الحيويّة الجديدة.

ونؤكّد أنّ للفضاء المكانيّ العامّ دوره الكبير في:

- تعميق الهويّة اللغويّة لدى متحدّثيها خصوصًا الناشئة منهم حين يرون اللغة التي يتكلّمون بها ويتواصلون بها مع الآخرين يوميًّا، ويدرسون بها، موجودةً في الفضاء المكانيّ حولهم.
- ترسيخ الشعور لدى الناطقين بالعربيّة بأنّ لغتهم قادرة على الاندماج مع الواقع وملاحقته والتعبير عنه في كلّ المجالات، وأنّها ليست محصورة في الكتب فقط.

وعلى الجانب الآخر، نرى أنّه، إذا كان هناك نوع من الإقصاء والتهميش للعربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ بإحلال لغة أخرى محلّها، فإنّ ذلك يسهم في إذكاء الاضطراب في الهويّة اللغويّة الذي نلاحظه بين أفراد الجيل الناشئ، والذي ينبع من الازدواجيّة الناتجة عن الهوّة بين اللغة التي يتحدّثها الناطقون بالعربيّة كلغة أمّ، والواقع الذي تتلاشى فيه هذه اللغة أو تُهمّش. فحين نسعى إلى أن يدرسَ الطلّاب الناشئون بالعربيّة، وأن يتواصلوا بالعربيّة، ويقرؤوا بالعربيّة، ويكتبوا بالعربيّة، وحين نحثّهم وندفعهم إلى ذلك، ثمّ يخرج هؤلاء الطلّاب إلى الفضاء المكانيّ العام ويجدون للعربيّة مكانًا هامشيًّا فيه فهذا قد يسبّب اضطرابًا في الهويّة اللغويّة لديهم.

وأخيرًا، لم يكن إبرازُ وجود العامّيّة أو إظهارُ وجود الفصحى في الفضاء المكانيّ

العامّ بالعالم العربيّ هو هدفنا خلال السطور السابقة، ولكن ما أردنا الكشف عنه هو ما تمّ التأكّد منه بالرصد والتتبّع والاستقصاء من خلال تحليل نماذج واقعيّة عديدة من الفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ وتوثيق ما يمكن توثيقه منها بالأدلة؛ وهو ذلك التعايش اللغويّ الحاصل والموجود في العالم العربيّ كلّه، نعم كلّه، بين مستويات العربيّة (الرسميّ، والمحكيّ، والأبيض). تعايش تامّ لا يعيق التواصل مع الجمهور، وتنوّع لغويّ ثريّ وفريد.

4.0 الواقع والرؤية المستقبليّة

4.1 الواقع

انطلق المحور من التدليل على أهمّيّة لغة الإعلام، ودورها المؤثّر والفاعل في تشكيل العربيّة كلغةٍ، والإسهام بقوّة في ترسيم مفهوم هذه اللغة، كما وضّح المحور أنّ لغة الإعلام تقوم كذلك بدور الراصد لواقع هذه اللغة، فكأنّ لغة الإعلام أيضًا هي نوع من الصدى أو المرآة العاكسة لواقع العربيّة.

وإلى جانب لغة الإعلام، بيّن المحور أنّ لديه فضاءين يبحث فيهما؛ الفضاء الإعلاميّ، والفضاء المكانيّ العامّ، إذ إنّ للّغة فضاءات تدور فيها يوميًّا، وأكّد المحور أهمّيّةً وجود العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ، كترسيخ لعدّة مبادئ أهمّها:

أنّ العربيّة لغةُ حياةٍ، قادرةٌ على مواكبة الجوانب الحيويّة المختلفة من تجارة واقتصاد وسياسة وإلكترونيّات وعلوم، وغيرها، وقادرة على التعبير عنها.

تقليص الشعور بالانزعاج لدى متحدّثي العربيّة عند غياب لغتهم أو تهميشها في الفضاء المكانيّ العامّ، وكذلك تقليص ما سمّيناه (اضطراب الهويّة اللغويّة) لدى الناشئة والأجيال الجديدة؛ أي أن يكون التواصل اليوميّ والدراسة بلغةٍ غير موجودة في التواصل المكانيّ العامّ من إعلانات ولافتات مروريّة وتوعويّة، وأسماء للمنشآت وللمَحالّ الحكوميّة والخاصّة، وكذلك غياب هذه اللغة في قوائم الطعام والمشروبات في المطاعم والمقاهي في العالم العربيّ، أي انفصال اللغة الأمّ عن الوجود المكانيّ لمتحدّثيها.

وللإجابة عن السؤالين الرئيسَين للبحث، وهما:

- ما مساحة العربيّة الموجودة بلغة الإعلام العربيّ، ولغة الفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ؟
- ما مستوى هذه العربيّة؟

فقد حدّد المحور منهجيّته العلميّة في تتبّع النماذج الواقعيّة للإعلام المرئيّ بالقنوات التلفزيونيّة العربيّة، والجرائد العربيّة، والفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ. هذا التتبّع لم يكن محصورًا في الرصد أو الوصف فقط، بل تعدّى ذلك إلى التحليل. فتدرّج المحور من استقراء النماذج الواقعيّة بشكل كلّيّ، إلى تحليلٍ لبعض الجزئيّات، ليستنبط بعض الأحكام العامّة على هذه النماذج. لذا فقد تمّت مراعاة تنويعات عدّة - قدر المستطاع - في النماذج المختارة من الإعلام المرئيّ أو المقروء، أو من الفضاء المكانيّ العامّ، مثل: التنوّع الجغرافيّ الموزّع على العالم العربيّ، والتنوّع الجندريّ، والتنوّع في كون المؤسّسات/القنوات/الجرائد حكوميّة أو خاصّة، وتنوّع موضوعات الأخبار والبرامج والمقالات، ومحتواها، والتنوّع الزمنيّ خلال العقد من 2010 إلى 2020.

انقسم المحور إلى قسمين أساسيّين: العربيّة في الإعلام العربيّ المعاصر، والعربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ. وابتدأنا في القسم الأول بالتنقيب في الإعلام المرئيّ من خلال الاستماع إلى عشرات من نشرات الأخبار، والتقارير الإخباريّة، والبرامج الحواريّة، ثمّ القيام بتحليل هذه اللغة على مستوى الصوت والصرف والتركيب، وصولًا إلى الحكم بمستوى هذه العربيّة، ثمّ البحث في الأسباب وراء هذا المستوى.

وتبيّن لنا أنّ العربيّة الرسميّة (الفصحى) وحدها هي المستخدَمة في نشرات الأخبار المعدّة مسبقًا، والتي يقوم المذيعون بقراءتها أمام الجمهور. ولا يُستثنى بدخول المحكيّات على نشرات الأخبار إلّا بعضُ النماذج من النشرات الجويّة.

وكذلك كانت العربيّة الرسميّة غالبة على لغة التقارير الإخباريّة، ولم نرصد تقارير بالمحكيّات إلّا في بعض النماذج في جمهوريّة مصر العربيّة ولبنان. وكانت التقارير كلّها إذا تضمّنت حوارًا مع الجمهور، فإنّ المحكيّة هي التي تسود مستوى لغة الحوار غالبًا.

وعن البرامج الحواريّة فقد برز في كثير من لغتها، المستوى المحكيّ من العربيّة، والمزج بين الرسميّ والمحكيّ، خصوصًا بلغة الضيوف، وإذا كان هناك بعض المحاورين الذين يختارون أحيانًا الكلام بالمستوى الرسميّ والاستمرار عليه، فإنّ بعضهم في كثير من المواقف المتعلّقة بأمر شخصيّ أو موقف حيويّ، أو عندما يعبّرون عن انفعال ما كالفرح والغضب، أو عندما يرتجلون، كانوا يدخلون عناصر من المحكيّة في كلامهم. وكذلك رصدنا اللهجة البيضاء عندما يكون الضيوف من جنسيّات عربيّة مختلفة.

فباعتبار اللغات كائنات حيّة، كان نابعًا من وعيٍ أو لاوعيٍ عند القائمين على العمل الإعلاميّ تلبيةُ نداء التطوّر والمواكبة، فعند الحاجة تولّدت (اللهجة البيضاء) أي اللهجة التي يتواصل بها العرب، كلٌّ بلهجته، لكن دون التعمّق في غريب اللهجة. فعلى سبيل المثال: حين يحاول السوريّون الحديث مع المغاربة في أمر حيويّ/موقف حياتيّ، كلٌّ يتحدّث بلهجته، ولكن بما يضمن لهم فهم الآخرين لمفرداتهم وحديثهم، ويتجنّبون الحديث بغريب لهجتهم أو الخاصّ من مفرداتها أو أساليبها، وربّما يحاولون استخدام مفردة أو أكثر، مع أسلوب أو أكثر من مفردات وأساليب لهجة المتحدّثين الآخرين. وكان هذا جليًّا في متابعة الحوارات في برامج بها جنسيّات عربيّة مختلفة ولهجات مختلفة، ورأيناه مصدرَ قوّة للّغة لا علامةَ ضعف لها بأيّة حال. وحسب قدرة المتحدّثين واحتكاكهم بمستويات العربيّة واختيارهم يأتي مستوى إنتاجهم.

ومن الناحية التواصليّة، لم نلحظ أيّ تراجع لمستوى رسميّة لغة الإعلاميّين الذين يقدّمون نشرات الأخبار بالفصحى، فقد كانت التواصليّة سليمة إلى حدّ كبير، وكذلك كانت الحال في لغة التقرير الإخباريّة، لم نلحظ أيّ تراجع في مستوى الإعلاميّين يُخلّ بعمليّة التواصل التي هي هدف اللغة.

إذن، فقد استوعب الإعلام المرئيّ كلّ هذه المستويات، وأخرج إلينا أخبارًا وتقاريرَ بالفصحى، وبعضًا من التقارير بالعامّيّة، وأقام حوارات بالفصحى في مواقف، وأخرى بالعامّيّة في مواقف أخرى، وتنوّع في مستوى الرسميّة، وتنوّع في مستوى المحكيّات، ودمج بينهما في مواقف أخرى؛ فهناك رسميّة نشرات الأخبار ورسميّة التقارير الإخباريّة المتنوّعة بين تحريك أواخر الكلمات وتسكينها.

كذلك هناك محكيّات الحوارات وبعض التقارير الإخباريّة، وهناك المزج بين الرسميّ والمحكيّ في كثير من البرامج الحواريّة، وفي بعضٍ من نشرات الأحوال الجويّة. وهناك اللهجة البيضاء في كثير من الحوارات بين أصحاب الجنسيّات العربيّة المختلفة. وهناك المستوى الأبيض، الذي يمكن أن ينتمي إلى كلّ من الرسميّة والمحكيّة في آنٍ واحد. وكلّ هذه هي أطياف العربيّة التي تتعايش وتتداخل بشكل يوميّ.

وبالنسبة للإعلام المقروء، فقد تذيّل القسم الأول، وتمّ البحث فيه باستقراء عشرات الصحف العربيّة، وتبيّن لنا أنّ العربيّة الرسميّة هي وحدها التي تُعتمد في المقالات والحوارات والتحقيقات الصحفيّة، ولكنّنا وجدنا أنّ لغة إعلانات الصحف العربيّة لها طبيعة لغويّة مختلفة عن لغة المقالات، إذ يمكن أن تكون: بلغة أجنبيّة فقط، أو مترجمة إلى لغة أجنبيّة بجانب النصّ العربيّ، أو تدخل فيها بعض المحكيّات، حسب محتوى الإعلان والجمهور الموجَّه إليه. فالإعلانات تتدخّل فيها عوامل أخرى غير لغويّة لكنّها تؤثّر في اللغة، مثل البلد المصنّع للمنتَج الاستهلاكيّ والذي يفرض وجود لغة أجنبيّة بالإعلان غالبًا، وكذلك عمليّة التسويق التي تهدف إلى التواصل مع أكبر عدد ممكن من الجمهور والتي ينتج عنها وجود أجنبيّة أو دخول مزج الرسميّة مع المحكيّات في لغة بعض الإعلانات، فضلًا عن أسباب تتعلّق بالجمهور المستهدَف من المنتَج والذي قد يكون أجنبيًّا، أو أن يكون المنتَج نفسه فخمًا وذا رفاهة عالية فيصاغ بالأجنبيّة فقط، ظنًّا من المعلِنين أنّ هذا هو الأفضل تجاريًّا.

وكانت خلاصة الواقع اللغويّ بالقسم الأوّل أنّ لغة الإعلام تحقّق الهدف من اللغة وهو التواصل، فيتواصل القرّاء العرب مع الصحف العربيّة، والمشاهدون العرب مع القنوات العربيّة أخبارًا وحواراتٍ. هذا ما وجدناه في الإعلام المرئيّ، وكذلك المكتوب الذي تسود العربيّة صفحات جرائده بلغة يفهمها المتلقّون. وهذا أمر صحّيّ جدًّا ومصدر قوّة للعربيّة، إذ يستقبل المتلقّون التعايش بين الفصحى والعامّيّة بشكل طبيعيّ، وكأنّ هذا قبول بأنّ هذه هي العربيّة. وهذا ما يؤكّده المحور، أنّ العربيّة ليست هي الفصحى فقط وليست هي العامّيّة فقط، بل هي كلّ هذه المستويات، ولكلّ مستوى مكانه ودوره الذي قد يأتي فيه وحده، أو ممتزجًا مع المستوى الآخر. فلا يجد الجمهور العربيّ صعوبة في التواصل مع فصحى الجرائد، أو فصحى الإعلام المرئيّ، ولا تعوق ما سمّاه بعض المتخصّصين بالأخطاء الشائعة، التواصلَ أو الفهم. وقد حكمنا على التواصل بأنّه قد تمّ وتحقّق بين الإعلاميّين والجمهور إلى قدر كبير. لكن تبقى هناك ملاحظة أشرنا إليها في سياق استخدام الفصحى الرسميّة في البرامج المرئيّة والمقالات المكتوبة وهي تتّصل بالحاجة إلى زيادة قدرة المحاورين في البرامج الحواريّة على الالتزام بالمستوى الرسميّ في الحوار، وإلى رفع مستوى الدقّة في المقالات المكتوبة بالتخلّص من الأخطاء الإملائيّة والطباعيّة التي تؤثّر في عملية التواصل.

وراح القسم الثاني من المحور يبحث في استخدامات العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ، من خلال الرصد والتحليل لعشرات النماذج اللغويّة من الفضاء المكانيّ العامّ بالعالم العربيّ في مختلِف المدن العربيّة، وتمثّلت هذه النماذج في إعلانات الشارع العربيّ، واللافتات المروريّة، والإرشادات التوعويّة، وأسماء المنشآت والمَحالّ، وقوائم الطعام والمشروبات.

وكانت خلاصة الواقع اللغويّ بالقسم الثاني، أنّ للعربيّة انتشارًا كبيرًا في الفضاء المكانيّ العامّ، ولكنّه ليس انتشارًا كاملًا، إذ تنفرد بعض اللغات الأجنبيّة بالفضاء المكانيّ العامّ أحيانًا، أو تزاحم الأجنبيّةُ (كالإنجليزيّة، أو الفَرنسيّة، أو الأمازيغيّة، أو الإسبانيّة، أو غيرها) العربيّةَ كثيرًا، لأسباب وعوامل متعدّدة، نُجملها في ما يلي:

- مركزيّة المدينة، ودورها الاقتصاديّ في الدولة.
- جغرافيّة المدينة، وقربها من حدود أو من وجود أقلّيّة أو أكثريّة سكّانيّة لها لغة أجنبيّة مختلفة.
- نوع المنتوج أو السلعة التي تتحدّث عنها الإشهارات/الإعلانات وبلد تصنيعها، ونوعيّة الجمهور أو المستهلِكين أو المتلقّين أو المخاطَبين.
- خصوصيّة المدينة السياحيّة، ومدى ارتياد الأجانب لها.
- المستوى الاجتماعيّ للحيّ أو المنطقة.

4.2 رؤية مستقبليّة

لا يزال الإعلام العربيّ المعاصر يقوم بدوره المؤثّر في تشكيل العربيّة المعاصرة. ولعلّ ما تبثّه القنوات العربيّة عبر الأثير يوميًّا من أخبار وتقارير وحوارات، وما تنشره الجرائد العربيّة كذلك عبر صفحاتها الورقيّة والإلكترونيّة من مقالات وتحقيقات، هو خير دليل على حيويّة العربيّة، وكونها لغة حياة. لغةٌ عندما يُنظر إليها عن بُعد، ربّما نجد فيها كمًّا هائلًا من التشعُّب، إذ هناك مستوياتٌ عدّة، بداخلها مستوياتٌ أخرى، وتراثٌ طويل دسم، متجذّر من مئات السنوات. ولكنّ المدقّقين في المشهد، يكتشفون شيئًا فشيئًا أنّ ما يعتبره البعيدون عن مفهوم العربيّة فوضى أو مآخذَ قد يعملون على تقويضها تارة، وقد يحثّون على التخلّي عن بعض مستوياتها، تارة أخرى، أو قد يبكون ويتباكون على أوهام لغويّة بعيدة كلّ البعد عن الواقع القديم أو المعاصر، تارة ثالثة... يكتشف المدقّقون أنّ ثراءً فريدًا، قَلَّ أنْ نجد لغة حيّة تتمتّع به، كائنٌ بالعربيّة.

وإذا كان الإعلام المكتوب قد أسهم في تشكيل العربيّة المعاصرة في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، فإنّ الإعلام الآن مرئيًّا ومقروءًا ما زال يُسهم في الأمر نفسه، مع تجسيد صورة التعايش الصحّيّ، والواقعيّ بين مستويات العربيّة، كلّ ذلك داخل إطار العربيّة الواحدة ذات المستويات المختلفة، والمتاحة أمام المتكلّمين ليحدّدوا ويختاروا إلى أيّ مستوى سيركنون، وبأيّها سينتجون نصَّهم الشفهيّ أو المكتوب.

انطلاقًا من أنّ اللغة العربيّة ليست ميّتةً ولا تحتاج إلى إحياء إطلاقًا لأنّها حيّة بالفعل، إذ يتمّ استخدامها وتداولها يوميًّا في شتّى البقاع ومختلِف المجالات والحقول بمستوياتها الأساسيّة (الرسميّة الفصيحة، والمحكيّة العامّيّة) والمستويات الفرعيّة المنبثقة من هذين المستويين، وإيمانًا منّا بأنّ الطموح إلى التحسين والتطوير لا بدّ أن يظلّ قائمًا ونسعى إلى تحقيقه، فإنّه وعلى الرغم من ضرورة تطوير قدرات الإعلاميّين في الأداء الرسميّ شفاهةً وكتابةً، فإنّ الأمر الأكثر إلحاحًا هو أنّنا نحتاج جميعًا - مؤسّساتٍ قائمة على العربيّة، وأشخاصًا - إلى توسيع فهمنا للعربيّة. نحتاج إلى فتح آفاقنا لما يحدث حولنا من قفزات في دنيا التواصل والاتّصال، نحتاج إلى تقبّل ما ينتجه المحاورون في القنوات العربيّة من محكيّات تتّصل بلاوعيهم الشعوريّ والعاطفيّ، وإلى تقبّل مفردة هنا أو هناك من المحكيّات في مقالٍ ما من جريدة عربيّة، نحتاج ألّا ننفي صفة (العربيّة) عن النصّ فقط لأنّ به مفردة أو أكثر بالمحكيّات. هذا التقبّل لا يمثّل عمليّة التطوير والتحسين ككلّ بل هو خطوة أولى في مشروعها الكبير، وعلينا، كمتخصّصين، العمل على تجذير هذا التقبّل والعمل على تحليله وتقديمه في إطار شرعيّ للعربيّة. فمنذ فجرِ العربيّة التي وصلت إلينا، كانت بها المحكيّات المستخدَمة حتّى يومنا هذا في المواقف اليوميّة، وكان بها المستوى الرسميّ الذي ما زلنا نستخدمه في السياقات الرسميّة، أي أنّ طبيعة اللغة لم تتغيّر. ربّما كلّ ما علينا القيام به هو أن نوسّع فهمنا لها بكلّ تنوّعاتها وأطيافها. فما دمنا مطالَبين دائمًا بالتطوير والتحسين اللغويّ، والعمل على تنميّة قدرات الإعلاميّين اللغويّة، فيجب علينا أن نحدّد أولويّتنا في هذا التطوير. فهل سنعمل على تطوير الأداء اللغويّ بهدف التواصل الذي هو هدف اللغة، أي العمل على وضوح الأفكار وتسلسلها وترابطها، أم سنعمل على تطوير الأداء اللغويّ فقط من حيث إظهار حركات الإعراب، والالتزام بالأساليب والتراكيب الكلاسيكيّة والتغاضي عمّا تشهده اللغة من تطوّر في مفرداتها وتراكيبها وأنماط استخدامها؟

تحدّثنا في الجزء الخاصّ بالفضاء المكانيّ العامّ عن العلاقة الوطيدة بين الهويّة اللغويّة ولغة الفضاء المكانيّ، وفصّلنا القول كذلك عما ينتج عن فصل اللغة عن الفضاء المكانيّ من ازدواجيّة في المعايير اللغويّة لدى المتحدّثين بها. وعليه، فثمّة ضرورة ملحّة لتفعيل قوانين حماية اللغة العربيّة، وإلزام واضعي الإشهارات/الإعلانات ومصمّميها وأصحاب المنشآت والمَحالّ بضرورة ترجمة كلّ كلمة في الفضاء العامّ العربيّ إلى العربيّة. ولا بدّ أن تكون هناك دراسة شافية وافية لمجموع المبرّرات والضرورات التي تسمح بوجود لغة أجنبيّة جوار العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ، وحصرها في نقاط وأسباب محدّدة، وفي حين انتفاء المبرّر لوجودها فلا يُسمح بها في الفضاء المكانيّ العامّ. ونحن نقرّ بوجود بعض القوانين لحماية العربيّة في بعض التشريعات، ولكنّ الحديث هنا عن التفعيل والمراقبة، فوجود القانون في التشريعات لا يعني أنّه مطبّق على أرض الواقع.

يعود الحديث عن الفضاء المكانيّ العامّ دائمًا إلى عوامل غير لغويّة، أي اقتصاديّة، واجتماعيّة. والحديث عن العامل الاقتصاديّ أمر ذو شجون، إذ من السذاجة الحثّ في بحث كهذا على ضرورة البدء في إنتاج السيارات والطائرات والإلكترونيّات، وغيرها، بتصميمٍ وشركات وأيادٍ عربيّة، لنضمن مكانًا أوسع لعربيّتنا في فضائنا المكانيّ. لكنّ الحديث عن العامل الاجتماعيّ هو أمر في المتناول، فبعيدًا عن تدريس العربيّة ومناهجها المؤثّرة في خلق الوعي بمفهوم العربيّة وترسيخه لدى الأجيال الناشئة، علينا أن نُفعّل الإيمان بأنّ العربيّة هي لغة حياة، وأن نأخذ هذا الشعار من الكتب والحوارات المجرّدة، ليُصار إلى تحقيقه على أرض الواقع، وإلى العمل على مواكبة ومتابعة ما تشهده العربيّة من تطوّر في كافّة مجالاتها.

نزعم أنّ جزءًا من التهميش الذي تشهده العربيّة، كنظرة البعض في العالم العربيّ إلى العربيّة على أنّها لغة جامدة أو لغة لا تستطيع مواكبة الإنجليزيّة مثلًا، نابعٌ من تلك النظرة الكلاسيكيّة لمفهوم العربيّة، وعليه، فإنّه إذا تمّ توسيع الأفق فيما يخصّ مفهوم العربيّة فسنرى كثيرين من الذين ابتعدوا عن العربيّة في المستويات الاجتماعيّة العالية، أو الدارسين في المدارس والجامعات الأجنبيّة، يتقبّلون وجودها في أسماء المقاهي وقوائم المشروبات. ويأتي هنا دور الخطّ العربيّ بما فيه من تنوّع وبهاء وجمال خلّاب حقيقيّ، القادر على الإسهام في إثراء الفضاء المكانيّ بالعربيّة، فتتعمّق الهويّة اللغويّة لمتحدّثي العربيّة. وهكذا تكتمل الدائرة، فقط بتقبّلنا لمفهوم العربيّة الواسع وتبنّيه في مؤسّساتنا: العربيّة لغة واحدة بفصحاها التراثيّة وفصحاها المعاصرة ومحكيّاتها المتنوّعة. العربيّة لغة حياة.

اللغة العربيّة والإعلام في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

لقاءات مع عدد من الإعلاميين في دولة الإمارات



بقلم: صفيّة الشحّي

إعلاميّة وكاتبة من الإمارات العربيّة المتّحدة

مقدّمة

يقال إنّ اللغة هي سرد لتاريخ المتكلّمين وانعكاس لجوهر حياتهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة وثقافتهم السائدة، وهي كذلك حاضرهم الذي يشي بالكثير ممّا يجري عليهم من صروف الدهر وتقلّباته ويجيب عن تساؤل: ماذا يعني أن نتكلّم لغة، وما هي الرمزيّة لاختيار لغة دون غيرها لتمثّلنا في خطابنا للأمم؟

هناك لغات هامشيّة كثيرة مهدّدة بالانقراض تصل إلى معدّل عشرين لغة سنويًّا، أي أنّ هناك 16% من لغات العالم سوف تختفي بحلول عام 2036. وفي قاموس القرن الحادي والعشرين الذي أصدره المنظّر الفرنسيّ والمفكّر الاقتصاديّ جاك أتالي عام 1998 ورد أنّه "ما من لغة سوف تفرض نفسها كلغة عالميّة، اللغة الأولى التي ستُستخدم في العالم هي الصينيّة ومجمل تفرّعاتها متخطيةً حتّى الإنجليزيّة التي ستبقى لغة الدبلوماسيّة والتجارة والإنترنت." وهذه النبوءة التي لا تستند إلى دراسة علميّة تشير إلى حلم فلسفيّ، بأن تكون هناك لغة عالميّة مثاليّة وفريدة، ينتجها المهيمن الاقتصاديّ بالدرجة الأولى، لكن الواقع الراهن يعكس استحالة أن تتحوّل لغة بمفردها ومهما كان انتشارها إلى اللغة الوحيدة للمستقبل.

إذن ما هو موقع لغتنا العربيّة في هذا السباق العالميّ المدعوم بنبوءات اقتصاديّة متطرّفة؟ وما الذي يجب أن نقوم به حتى نثبت أنها لغة لليوم والغد؟ هل نعود إلى الجذور المثاليّة الفلسفيّة والعلميّة، أم نتجاوز الفكرة إلى المستقبل؟ وما هي الرافعة التي نراهن عليها؟ هل هي التعليم أم الأدب أم الثقافة أم الشعر أم التكنولوجيا؟

يرى كثر بأنّ استخدام اللغة العربيّة الفصيحة قد تراجع في مختلف مجالات الحياة اليوميّة، لتحلّ محلّها لغات أخرى ربما كان أبرزها الإنجليزيّة كلغة للمعاملات اليوميّة وإدارة الأعمال والتعليم وحتّى التواصل بين أفراد الأسرة الواحدة. كما أنّ انحسار استخدام اللغة العربيّة الفصيحة في الإعلام العربيّ واقتصاره على الخطاب الرسميّ المقروء والمرئيّ والمسموع يمثّل تحدّيًّا كبيرًا.

فهذا الاستخدام غير موجود إلّا في نشرات الأخبار وبعض البرامج الوثائقيّة التي لا تجذب انتباه إلّا القلّة القليلة من المشاهدين على مدار الساعة، في حين تحظى الإنتاجات الترفيهيّة باللهجات العربيّة المختلفة أو باللغات الأخرى كالإنجليزيّة بإقبال جماهيريّ واسع.

يرتكز تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" إلى عدد من المحاور بينها "استخدامات اللغة العربيّة في وسائل الإعلام المقروء والمرئيّ." وقد أردنا أن نسهم في التقرير بهذه الدراسة الوصفيّة التحليليّة لآراء واتّجاهات مجموعة من الشخصيّات القيادية في قطاع الإعلام المرئيّ والمقروء والرقميّ الرسميّ والخاصّ في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة. وقد وقع اختيارنا على دولة الإمارات العربيّة لما تمثّله من أرضيّة استقطبت عشرات الوسائل الإعلاميّة العربيّة والعالميّة على مدار السنوات العشر الأخيرة، لتتحوّل إلى حاضنة للإبداع والمبدعين والمستثمرين في الصناعة الإخباريّة والإعلاميّة، وداعمة للعمل الصحفيّ وأخلاقيّات المهنة من خلال القوانين والأنظمة التي تنظّم الممارسات الإعلاميّة، وكذلك من خلال عدد من المبادرات والجوائز العربيّة والعالميّة والمؤتمرات الدوليّة مثل منتدى الإعلام العربيّ وجائزة الصحافة. وقد ابتغينا من وراء ذلك تكوين صورة شاملة للواقع الراهن للّغة ومستقبلها الذي يرتبط بالكثير من التحوّلات المتسارعة وغير المسبوقة في تاريخ الاتّصال البشريّ.

وبسبب الطبيعة الإعلاميّة للعمل الإعلاميّ وأدواره اليوميّة في حياتنا، فنحن نفترض وجود تقاطعات لا نهائيّة مع مختلف الصناعات والقطاعات التي تتعامل مع الإعلام كحامل للرسالة لغةً ومضمونًا وناقل وناشر لها بل ومتأثِّر بها؛ وعليه، فقد انطلقنا من أرضيّة تشترك فيها المحاور الأخرى التي تناولها الباحثون في هذا التقرير، لنؤكّد على أنّ هناك تماسًّا مباشرًا لاستخدامات اللغة العربيّة في الإعلام مع قضايا التشريعات اللغويّة والمرجعيّات القانونيّة التي تحدّد آليات الخطاب الإعلاميّ وأنماطه في المؤسّسات الإعلاميّة المختلفة، وكذلك التعليم كقاعدة ينطلق منها الإعلاميّون في مساراتهم المهنيّة، إضافة إلى الاستخدامات في التخصّصات العلميّة وترجمة المصطلحات وتحدّياتها في الأدب والثقافة.

وقد قمنا في الفترة ما بين الأوّل من يناير والأوّل من مايو 2020 بإجراء مقابلات

صحفيّة معمّقة مع عدد من رؤساء تحرير بعض الصحف العاملة في دولة الإمارات، وكذلك مع صحفيّين إماراتيّين وعرب مقيمين بالدولة ممّن عملوا في الشأن الصحافيّ الثقافيّ ولهم إسهامات في العمل الفكريّ العربيّ والمحلّيّ، كما أجرينا لقاءات مطوّلة مع مدراء إدارات إعلاميّة إخباريّة وبرامجيّة في قنوات فضائيّة مختلفة، ورصدنا تجربة المجلس الوطنيّ للإعلام بالدولة، وهو المظلّة الكبرى والمصدر الأساسيّ للقوانين الإعلاميّة، إضافة إلى وكالة الأنباء الرسميّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة "وام" والتي تقدّم المحتوى بأكثر من عشر لغات عالميّة. وقد تمّت تلك اللقاءات بشكل مباشر أو عبر التواصل الهاتفيّ أو الإلكترونيّ وجرى تسجيل الحوارات كاملة وتفريغها لاحقًا. وتبع ذلك فرز الإجابات وتصنيفها وتحليلها بناء على محاور الدراسة وتجارب المؤسّسات والأفراد ضمن عيّنة البحث التي تمّت مناقشتها. وقد قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة على هذه الشخصيّات الإعلاميّة وسنقوم بإيراد كلّ منها مع الإجابات أدناه. وفيما يلي قائمة بأسماء المؤسّسات والشخصيّات التي شاركت في المقابلات:

- صحيفة الاتّحاد
- لجنة تحرير مركز الأخبار: أبو ظبي للإعلام
- الأستاذ أحمد المجيني - إذاعة الإمارات إف إم - أبو ظبي للإعلام
- الأستاذ محمد الحمادي - رئيس تحرير صحيفة الرؤية
- الأستاذة منى بو سمرة - رئيسة تحرير صحيفة البيان
- الأستاذة السعد المنهالي - رئيسة تحرير مجلّة ناشيونال جيوجرافيك العربيّة
- الأستاذ رائد برقاوي - رئيس التحرير التنفيذيّ لصحيفة الخليج
- الأستاذ ناصر عراق - صحفيّ وروائيّ مصريّ
- الأستاذ حسين درويش - صحفيّ وشاعر سوريّ
- الأستاذ حمود المحمود - رئيس تحرير مجلّة هارفارد بزنس ريفيو العربيّة
- الأستاذ علي عبيد - مدير مركز أخبار دبيّ

وقد اتّفق معظم المشاركين في هذا الحوار على أنّ اللغة العربيّة في الإعلام تمرّ بحالة من "التخبّط وعدم الاهتمام" من قِبَل العاملين في الإعلام العربيّ عمومًا، وأنّ هناك تراجعًا في استخدام العربيّة الفصحى يقابله نهوض في استخدام اللهجات الدارجة في بعض القنوات الفضائيّة والصحف المقروءة، إضافة إلى تحدّيات تفرضها وسائل التواصل الاجتماعيّ التي خطفت الجماهيريّة التي كانت حكرًا على الفضائيّات زمنًا. كما لاحظ الكثيرون أنّ ثمّة تراجعًا في القدرات اللغويّة للإعلاميّين فرض على بعض المؤسّسات الإعلاميّة تأهيل العاملين فيها من خلال تنظيم دورات في اللغة لهم، واستقدام خبراء ومدرّبين لتعزيز قدراتهم اللغويّة. ولم يتّفق الجميع على مرجعيّات موحّدة للاستخدامات اللغويّة في الوسائل الإعلامية، وذلك لاختلاف المجامع والمؤسّسات المعنيّة باللغة العربيّة ودراستها على طول البسيطة العربيّة وعرضها. من جهة أخرى، أشار بعض المشاركين إلى أنّ الجمهور المتقلّب والمتطلّب في آنٍ يمثّل تحديًّا كبيرًا بالنسبة للكثير من المؤسّسات التي اضطرّت لاستحداث قنوات ومنصّات جديدة للتواصل مع المتلقّين.

إنّ واقع اللغة العربيّة في وسائل الإعلام المختلفة يعكس تراجعًا كبيرًا عمّقته تكنولوجيا الاتّصال الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعيّ والخوارزميّات "لغة العصر وأداته الأحدث،" وهي التي يمكن استثمارها لتكون فضاء للحرّيّة اللغويّة، حيث يمكن للعربيّة أن تتطوّر وتنمو وتؤثّر بفضل ملايين المستخدمين الذين يمكن اعتبارهم "الروح الجمعيّة العربيّة" التي يمكن أن يكون لها تأثير كبير في هذا الحراك نحو تعزيز استخدام اللغة العربيّة في الشأن اليوميّ الاجتماعيّ والوظيفيّ، وتوجيه مساراتها فيما يصبّ في صالح مستقبل متكلّميها.

في هذا الجزء من التقرير، حاولنا الإجابة عن سؤال الرمزيّة في وجود اللغة العربيّة ككائن يتنفّس من خلال الناطقين به، وعن تلك السياسة اللغويّة وما وراءها من تنظيم وسياسات تعبّر عن الهويّة التي يصنعها الفرد لنفسه والتي ترسّخها المؤسّسات والدول عبر أنظمتها وتشريعاتها، وكنّا في مقاربتنا نتحدّث عن العربيّة كخيار فلسفيّ وثقافيّ وحضاريّ لا يمكن اختصاره بالعلامات الدالة، بل يجب التعامل معه كهبة للبشريّة.

يقول الراحل فاروق شوشة "حارس اللغة العربيّة الأمين":

عبر العام ويأتي العام

لكن أنت تبقين وجودًا.. وأمل

وطريقًا نابضًا باللمسة الأولى عميقًا كالأزل

وشعاعًا ثاقبًا أفق حياتي

ساكبًا في عمق ذاتي

قطرة الضوء الوحيدة

وأمان الأرض.. للنفس الشريدة

وهي ترتاح إلى شاطئ دنيانا الجديدة

وهي تهتزّ إلى لون المسافات المديدة

لحظة تولد فينا

كانهمار السيل، كاللمح المشعّ الضوء..

كالرؤية العجيبة

عربيّتنا هي إرثنا وهي "النعمة" التي تحدّد موقعنا من هذا العالم ومن ذواتنا في ذواتنا، وحتّى نكون أمّة فعّالة ومؤثّرة في مسار التاريخ البشريّ علينا أن نتحدّث بلغتنا التي عرفناها حيّة ومتجدّدة، والتي قادتنا عبر نهر الإبداع المعرفيّ والفكريّ والفلسفيّ إلى محيط الحياة لقرون طويلة، فصنعت نورًا وأمانًا ورؤية لما يجب أن يكون عليه مستقبل التواصل الإنسانيّ، فالإنسان "يكون رفيعًا عبر اللغة، لأنّها أكثر من الإنسان ذاته."

الأسئلة والإجابات

السؤال الأوّل: ما هي أبرز استخدامات اللغة العربيّة في مؤسّستكم الإعلاميّة؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: اللغة العربيّة هي أساس استعمال كلّ المحتوى الإعلاميّ المتعلّق بمركز الأخبار، فما يقدّمه المركز من نشرات ومتابعات إخباريّة وتقارير، واستضافة لشخصيّات رسميّة في الدولة، تجعل من استخدام العربيّة الفصحى أساسًا في خطابها الإعلاميّ، خاصّة باعتبار المركز جهة رسميّة تابعة لتلفزيون الدولة، وعليه فإنّ اللغة العربيّة لها الأولويّة في النتاج الإخباريّ الموجّه للمجتمع. قد تكون هناك استثناءات "مقصودة" في بعض الفقرات الميدانيّة، في جولة الشاشة في المجتمع الإماراتيّ واستبانة رأي الجمهور في القضايا العامّة، وهنا يختلف الخطاب اللغويّ ويكون أكثر بساطة ليخدم قطاعات أعرض من المجتمع في التواصل حول ما يخصّ الناس ويهمّهم بلغتهم الواضحة لا الرسميّة.

صحيفة الاتّحاد: العربيّة هي استخدام لازم وضروري في عمليّة التشغيل اليوميّة من كتابة الخبر أو الموضوع وحتّى طباعته ومن ثمّ وصوله للقارئ.

أحمد المجيني: نشرات الأخبار والتقارير الإذاعيّة وبعض البرامج التي تُعنى باللغة العربيّة والثقافة.

علي عبيد: تُستخدَم اللغة العربيّة في وسيلتنا الإعلاميّة في توجيه رسائلنا لجمهور القرّاء والمستمعين والمشاهدين. كما أنّها اللغة الرسميّة المستخدمة في المراسلات والمخاطبات بين الإدارات والأقسام المختلفة، ومع الجهات

الأخرى خارج المؤسّسة، مثل الوزارات والدوائر المحلّية والمؤسّسات الحكوميّة والخاصّة.

السعد المنهالي: نحن نستخدم اللغة العربيّة في مجلّتنا استخدامًا كاملًا، فيما عدا مراسلتنا مع واشنطن (الفرع الرئيس للمجلّة التي تصدر باللغة الإنجليزيّة) إلّا أنّ هناك تحدّيًا في التعامل مع إدارات أخرى تعتمد اللغة الإنجليزيّة في التعامل مع الموظّفين.

محمّد الحمادي: نستخدمها في المقابلات، والتغطية الخبريّة، والمقابلات، والمحتوى الرقميّ، والمحتوى المرئيّ، والمنصّة الإلكترونيّة، والمحتوى المسموع، ونحرص هنا على تقديم المحتوى بلغة عربيّة صحيحة وجيّدة، وهي مسؤوليّتنا كمؤسّسة إعلاميّة.

ناصر عراق: نستخدمها في الكتابة والحوارات الصحفيّة.

حمود المحمود: استخدام العربيّة يشمل المقابلات، وترجمة المصطلحات، والمقالات، والتواصل الداخليّ، ومقاطع الفيديو، والمحتوى المسموع، والنشرات الإلكترونيّة.

رائد برقاوي: نستخدم اللغة العربيّة الفصيحة والصحيحة في كافّة مطبوعاتنا.

منى بو سمرة: كلّ المحتوى الذي نقدّمه للمتلقّي هو بالعربيّة الفصحى سواء كان ورقيًّا أو الكترونيًّا، باستثناء بعض المقابلات المرئيّة التي يتحدث فيها المصدر أحيانًا بلهجته العامّيّة.

السؤال الثاني: كيف تقيّم/ين واقع اللغة العربيّة في الخطاب الإعلاميّ الصحفيّ وفي صناعة القرار الإعلاميّ؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: إنّ استعمال اللغة العربيّة في الخطاب الإعلاميّ بمختلف مخرجاته (الصحفيّ والمرئيّ والمسموع) يختلف في مستويات إنتاجه، تمامًا كمستويات تلقّيه. وبالرغم من الحرص على استعمال اللغة العربيّة الفصحى بصورة أساسيّة في الصحافة المكتوبة (المجلّات الثقافيّة والاجتماعيّة والصحف وغيرها) فإنّنا لا نجد مستوًى معياريًّا موحّدًا داخل المطبوعة، لتفاوت مستويات الكُتّاب وأقلام الصحفيّين، وإن حافظت على حد أدنى من السلامة اللغويّة. الأمر نفسه ينطبق على الإعلام المرئيّ، فاستخدام اللغة العربيّة الفصحى يُعَدّ الأساس الذي ترتكز عليه البرامج والنشرات والمتابعات وحتّى التغطيات الميدانيّة. غير أنّ تفاوت مستوى الأداء اللغويّ يسِمُ الصورة؛ فالنشرات تعتمد بشكل كامل على اللغة العربيّة الفصحى "المُحكمة" لوجود آليّة دقيقة تتابع إنتاجها بدءًا من كتابة الخبر وصولًا إلى قراءته على الشاشة من مُحرّر ورئيس تحرير نشرة، ومُدقّق لغويّ، ومذيع أو مذيعة، وحتّى متابعة العناوين على الشاشة من خلال منتجي الأخبار. كلّ هذا الإحكام في إنتاج الخبر يُعمّق من مهنيّة وفاعليّة استخدام اللغة العربيّة في الخطاب الإخباريّ الخاصّ بالنشرات والبرامج الإخباريّة أو المتعلّقة بقضايا الأخبار، بينما لا نجد ذلك الإحكام نفسه في البرامج، لا لتقصير في هذه الآليّة المشار إليها، قدر ما أنّ الأمر راجع لطبيعة البرامج نفسها، والتي بها من المرونة ومساحات التحاور وتفاوت المستوى اللغويّ للضيف، واستخدام لغة فصيحة وسطيّة غير رسميّة ولا جافّة، كلّ هذا قد يجعل المُخرَجَ اللغويّ للمحتوى البرامجيّ أقلّ إحكامًا (وهو لا يعني أكثر أخطاء بالضرورة).

وأتصوّر أنّ واقع اللغة العربيّة بشكل عامّ في صناعة القرار الإعلاميّ جيّد ومناسب وإن كان يحتاج إلى التطوير، هذا التطوير بحدّ ذاته يحتاج إلى منظومة مختلفة لها عناصر لا تتعلّق بالخطاب الإعلاميّ فقط وإنّما بتطوير البيئة الثقافيّة لهذا الخطاب: حثُّ الإعلاميّين على القراءة، وعلى تعزيز مهارات اللغة العربيّة لديهم، ومتابعة القنوات المتخصّصة التي تعتمد اللغة العربيّة الفصحى، وتعميق الثقافة العامّة، وغير ذلك.

صحيفة الاتّحاد: اللغة العربيّة واجهة تعكس مختلف التفاعلات الثقافيّة والقيميّة في أيّ مجتمع، من ثقافة وأدب وفكر. كما أنّها أداة تخاطب، ومن هنا يأتي التماس المباشر مع الإعلام، الذي تطوّرت وتعدّدت وسائله، ما جعل الحفاظ على اللغة معه أمرًا أكثر إلحاحًا من ذي قبل. ولا نبالغ إذا قلنا: إنّ الإعلام المكتوب هو إحدى الأدوات الحديثة لإحياء اللغة العربيّة، غير أنّ الأمر مختلف تمامًا مع الإعلام المرئيّ، فهناك ما يسمّيه البعض بـ "التداخل" بين الفصحى والعامّيّة في الإعلام المرئيّ، وهو ما أسمّيه "غلبة العامّيّة على الفصحى،" وذلك له أسباب كثيرة ومتشعّبة قد يضيق المقام عن سردها بالتفصيل. ولعلّ أبرز الأسباب هو الاهتمام بالانتشار، والتنافس، وتقديم الوسيلة على الرسالة، خاصّةً في ظلّ الفضاء المفتوح وهذا الكمّ الكبير من القنوات بما تحتويه من ثقافة استهلاكيّة تقدّم عوامل الربح على الجودة. وكلّها أمور لها خطورتها على اللسان العربيّ باعتباره عماد الهويّة، وعلى العقل العربيّ والذائقة العربيّة أيضًا. وللحقّ، ورغم ذلك كلّه، فإنّ وجود اللهجة العامّيّة في اللغات ليس ضارًّا في ذاته، لأنّه أمر عفويّ، لكن ينبغي أن نضع كلّ شيء في مكانه، ولا نحلّ العامّيّة محلّ الفصحى، لأنّ الفصحى قوامها القواعد والصواب، وهي وُجِدت لضرورة التفكير والذائقة، أمّا العامّيّة فهي موجودة لضرورة التعبير السريع والتلقائيّ، ولكلّ منهما دور ووظيفة يؤدّيها خير أداء. وعليه، نستطيع القول: إنّ المشكلة تكمن في محاولة إحلال العامّيّة محلّ الفصحى.

أحمد المجيني: واقع اللغة العربيّة في الخطاب الإعلاميّ، من وجهة نظري، واقع غير مريح، وبحاجة إلى معالجة علميّة موضوعيّة من خلال معرفة مكانة اللغة العربيّة ووضعها عند الإعلاميّ الناطق بهذه اللغة والناقل لها والمتلقّي لهذه اللغة.

السعد المنهالي: هذه من أسوأ الأوقات التي مرّت على استخدام اللغة العربيّة في وسائل الإعلام، بحكم خبرتي الممتدّة لـ 21 سنة؛ الأمر يتّجه للأسوأ، ولم تعد اللغة العربيّة قادرة على التواجد بشكل ملائم وسليم في مساحات صناعة القرار الإعلاميّ على مستويات إدارية وتنفيذيّة وجماهيريّة، واللغة الإنجليزيّة هي الغالبة، وهي باتت تؤسّس لما قبل ظهور الرسالة العربيّة بصيغتها النهائيّة عند الجمهور. يؤدي ذلك لإظهار إشكاليّات بالنسبة للمتلقّي حيث يبدو أنّ هناك عجزًا في تقديمها شكلًا ونصًّا، ولو أخذنا رسائل التوعية بمرض كورونا مثلًا، فما يحدث أنّ الرسائل المتبادلة بين صنّاع القرار والجهاز الإعلاميّ تكون بلغة إنجليزيّة من الأساس، وبالتالي يُضعِف ذلك من ثراء اللغة ويجعلها تصل باهتة بشكلها النهائيّ إلى المتلقّي.

حسين درويش: الذي تستخدمه وسائل الإعلام عمومًا هو لغة بيضاء (لغة ثالثة) بسيطة فيها بناء مفهوم للقارئ العاديّ وليست لغة متعالية ينفر منها الناس لأنّها لا تشبههم. لكنّ عدم إتقان اللغة من حيث البناء الصحيح والقراءة السويّة هو ما يشوّه لغة الإعلام، لأنّ عمليّة الإعداد للذين يعملون في ميدان الصحافة ليست كافية. وهناك كثير من المؤسّسات الإعلاميّة التي توظّف مدقّقين لغويّين لضبط اللغة قبل صدورها في الأخبار، وهذا لصالح اللغة ولصالح العاملين في الإعلام لأنّهم بعد فترة من التدريب سيلتقطون الشكل الصحيح للّغة، ومن ثمّ تخفّ مشكلة اللغة العربيّة في الصحافة وخاصّة المؤسّسات الإعلاميّة الرصينة التي تخاطب شريحة كبيرة من المجتمع.

محمّد الحمادي: اللغة العربيّة في الإعلام الإماراتيّ تنال الاهتمام، ومؤسّساتنا تهتمّ بتقديم لغة عربيّة صحيحة ورصينة. والأمر نابع من مسؤوليّة الصحفيّين، وما يملكونه من قناعات تحتّم عليهم احترام اللغة العربيّة ومكانتها، ودائمًا هناك توجيه من المسؤولين بالاهتمام باللغة العربيّة من جميع النواحي النحويّة والإملائيّة والتراكيب والصيغ، ومراعاة المستوى العامّ للجمهور، بحيث تكون صحيحة ولكن غير معقّدة.

ناصر عراق: الصحافة لم تعد مقتصرة على الصحافة الورقيّة، وهناك منصّات إلكترونيّة تلعب دورًا كبيرًا في تغذية الواقع الإعلاميّ. وإذا كانت اللغة العربيّة لا تزال تحتفظ بتقاليدها اللغويّة وبريقها في الصحافة الورقيّة، فإنّ ثمّة تراجعًا في المنصّات الإلكترونيّة ومواقع التواصل الاجتماعيّ، حيث نلاحظ سيادة للهجات العامّيّة المختلفة، ممّا يثير الحفيظة ويدقّ ناقوس الخطر على مستقبل اللغة.

وهناك جانب سلبيّ فيه عدوان على قوانين اللغة الفصيحة، وأهمّيّة اللغة العربيّة في التواصل الإعلاميّ يكمن في دورها في جمع العرب من الماء إلى الماء.

فيما يخصّ القرار الإعلاميّ: يغيب الاهتمام الحقيقيّ والجادّ، هناك جري وراء الشائع والمعتاد، وذلك يمكن أن يحدث في صحيفة عريقة يمكن أن تتنازل مقابل نشر إعلان بلهجة عامّيّة بمقابل ماليّ. هل اتّفق الإعلاميّون على رفض هذا الأمر؟ لم يحدث ذلك، وذلك يحدث في القنوات الفضائيّة كذلك ممّا يساهم في نفور المتلقّي عمومًا.

حمود المحمود: اللغة العربيّة تمرّ بمرحلة تخبّط نوعًا ما، وهناك ردّة فعل من المؤسّسات الإعلاميّة العربيّة تجاه اللغة ولأسباب موضوعيّة، إذ إنّ المسؤولين عن ملفّ اللغة العربيّة وتقديمها للأجيال، قدّموها بطريقة عكست أنّ اللغة صعبة التأقلم وغير قابلة لتقبّل مصطلحات العصر الحديث، ما أدّى إلى أنّ الأجيال الحاليّة التي تقوم على قيادة الإعلام وصناعته نشأت على هذا الجفاء بين اللغة واستخداماتها. وهناك فصام بين ما يتمّ تقديمه وبين اللغة ذاتها وبالتالي توجّه نحو استخدام المحلّيّة والعامّيّة، إلّا أنّ المؤسّسات الحكوميّة والإخباريّة لن تنفصل عن استخدامات اللغة العربيّة بشكلها الفصيح والرسميّ، إذن، منهجيًّا، لا تزال الحكومات تتبنّى استخدام اللغة العربيّة بشكلها الرسميّ، إلّا أنّها لم تقدّم الأنموذج الأفضل لاستخدامات اللغة الإعلاميّة.

والمشاكل متشابهة بين ما يتمّ تقديمه سواء كان مقروءًا أو مرئيًّا، إذ تنحو الكثير من المنصّات الإعلاميّة في العالم العربيّ إلى استخدام العامّيّة والمحلّيّة بدلًا من الانفتاح على تطوير وتحديث اللغة العربيّة.

صانع القرار الإعلاميّ العربيّ انجرّ إلى فكرة أرقام المتابعات والإعجاب والانتشار بسبب خضوع الوسط الإعلاميّ للمنافسة الشرسة، ليس بين وسائل الإعلام وحدها بل وصانعي المحتوى من الأفراد مثل "المؤثِّرين" ممّا يضطره إلى استخدام المحلّيّة والعامّيّة، والتنازل عن بعض أخلاقيّات المهنيّة، ممّا ساهم في خلق ثقافة سلبيّة في مقابل جذب الجمهور من خلال الترفيه الرخيص لغويًّا.

رائد البرقاوي: ما زالت الصحافة المكتوبة تهتمّ باللغة العربيّة برغم الأخطاء التي ربّما نصادفها هنا أو هناك. أمّا المحتوى المرئيّ فيخضع إلى طبيعة القناة أو البرنامج والجمهور المستهدف، ولكنّ العربيّة في حالة تراجع بالنسبة لهذا المحتوى بمعدّل أعلى من الصحافة المكتوبة.

علي عبيد: هناك جانبان لواقع اللغة العربيّة وفقًا للسؤال المطروح:

الجانب الأوّل: هو واقع اللغة في الخطاب الإعلاميّ الصحفيّ، وأعتقد أنّ واقعها في هذا المجال أفضل حالًا من غيره، حيث تحظى اللغة العربيّة في الصحافة المقروءة بعناية أفضل حتّى الآن، فلغة الصحافة المقروءة عربيّة فصحى قليلة الأخطاء. وينطبق هذا على كتابة الأخبار والتحليلات والمقالات والمقابلات.

الجانب الثاني: هو واقع اللغة في المحتوى المرئيّ، وأعتقد أنّه، فيما عدا الأخبار وبعض المسلسلات التاريخيّة، فإنّ الفصحى لا تُستخدم إطلاقًا، حيث تطغى اللهجات العامّيّة على البرامج والمسلسلات الاجتماعيّة والمدبلجة وغيرها. أمّا فيما يتعلّق بصناعة القرار الإعلاميّ، فأعتقد أنّ هذا القرار منعكس من خلال الجانبين اللذين أشرت لهما، وهو خاضع للسوق الإعلانيّ بالدرجة الأولى، حيث يتحكّم الإعلان في صناعة القرار بشكل لافت في معظم وسائل الإعلام، ومنها الحكوميّة التي لم تكن تخضع للسوق الإعلانيّة في بدايات قيام الدولة، لكنّها أصبحت الآن محكومة به كونها مطالبةً بتحقيق دخل يغطّي جزءًا من مصاريفها، وباعتقادي شخصيًّا أن هذا قد أضرّ بالرسالة الإعلاميّة التي يجب أن تؤدّيها، وجعلها تتخلّى عن بعض مبادئها من ناحية التزامها ببعض القواعد التي هي من صلب هذه الرسالة، ومنها اللغة، والأمثلة على هذا متوفّرة.

منى بو سمرة: واقع اللغة من واقع أصحابها والمتحدّثين بها، فهناك اليوم نحو 500 مليون إنسان لغتهم الأمّ هي العربيّة، وهم في أغلبهم من العرب الذين يعانون اليوم واقعًا سياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا وعلميًّا ينعكس تردّيه على مجمل حياتهم ومنها اللغة. يقول ابن خلدون "إنّ قوّة اللغة في أمّةٍ ما، تعني استمراريّة هذه الأمّة بأخذ دورها بين بقيّة الأمم، لأنّ غلبة اللغة بغلبة أهلها، ومنزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم."

لكنّ العربيّة، ومنذ نشأتها، لم تتقهقر أمام أيّة لغة أخرى، وحتّى في واقعها الحاليّ فإنّها صامدة رغم تخلّي أصحابها عن استخدامها في الأبحاث والعلوم، ورغم الإساءة إليها في الخطاب الإعلاميّ العربيّ، وربّما تكون الصحف الورقيّة هي الأكثر حرصًا على احترام اللغة وعلى استخدام الفصحى وتجاهل اللهجات العامّيّة، باعتبار ذلك من بديهيّات العمل الصحافيّ، حيث لا تستقيم المعاني ولا تصل الرسالة إلّا إذا كانت بالفصحى، وحتّى تصل إلى كلّ المتلقّين مهما اختلفت خلفيّاتهم الثقافيّة. لكنّ لغة الصحافة ليست لغة بلاغة لأنّ مضمونها يجب أن يصل بسلاسة وسهولة للقرّاء على اختلاف مستوياتهم الثقافيّة، لذلك لا يجوز تحميل الصحافة أيّة مسؤوليّة عن تراجع الفصحى وانتشار العامّيّة، لأنّها تحافظ على مستوى يحفظ للّغة هيبتها واحترامها.

أمّا الإعلام المرئيّ والإعلام الحديث، فيتحمّل مسؤوليّة كبرى في ذلك، إذ يعتمد أغلب ذلك الإعلام في تقديم المحتوى على اللهجات العامّيّة لاعتقاده أنّ ذلك أسهل في الوصول إلى متابعيه والتأثير فيهم، أو لضعف منتجي المحتوى في اللغة، حيث تتجاهل كثير من مؤسّسات الإعلام المرئيّ والحديث أنّ من مسؤوليّاتها الارتقاء بالذائقة العامّة. ولعلّ هذا يقودنا إلى صناعة القرار في هذا المجال، وضرورة تأخير الأهداف التجاريّة للمحتوى وتقديم نشر القيم التي تنهض بالمجتمع، وكذلك وضع الاشتراطات القانونيّة لذلك، لأنّ اللغة المستخدمة تصل أحيانًا إلى الحضيض بتعابير سوقيّة لا تسيء للمجتمع فقط، بل إلى لغته أيضًا.

وهنا أودّ الإشارة إلى ملاحظة مهمّة، وهي أنّ العربيّة لن تستعيد حضورها ومجدها إلّا إذا تمّ اعتمادها لغةً للبحث العلميّ وهي مسؤوليّة الجامعات والمعاهد العلميّة وبقرار رسميّ، ففي اليابان لغة البحث والعلوم هي اليابانيّة وفي إيطاليا وفي الصين وفي ماليزيا وفي فرنسا وفي ألمانيا وفي الهند لغة البحث تعكس لغة البلد، إلّا في الدول العربيّة حيث نجد أنّ لغة البحث هي الإنجليزيّة. أمّا مسألة النشر في الدوريّات العلميّة العالميّة فيمكن ترجمتها في هذه الحالة إلى الإنجليزيّة، المهمّ أن يكون أصل البحث باللغة العربيّة، فهذا ما يعيد المجد للعربيّة، ووقتها يمكن أن يكون الإعلام رديفًا في دعم انتشارها وصونها وتعزيز حضورها.

السؤال الثالث: ما مدى التقاطع مع اللغة العربيّة كلغة دين ومجتمع وخطاب رسميّ، مع التطبيق العمليّ في المؤسّسة في ظلّ المتغيّرات؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: اللغة العربيّة هي الأساس الذي تقوم عليه كلّ مخرجات مركز الأخبار - عدا التخاطب والتواصل الشفويّ بين الزملاء، فهو الوحيد الذي لا تستخدم فيه الفصحى بالضرورة. أمّا فيما يتعلّق باللغة العربيّة كلغة دين ومجتمع وخطاب رسميّ، فكلّ هذه التقاطعات مبثوثة بالفعل في الخطاب الإعلاميّ الإخباريّ المُنتَج من مركز الأخبار، وبالرغم من متغيّرات العصر، ووجود منصّات تواصليّة حديثة لا تهتمّ كثيرًا بتكريس اللغة العربيّة الفصحى في استعمالها الأمثل، وسيطرة اللغة الإنجليزيّة في كثير من الأحيان على الوسائل التواصليّة الخاصّة بالشباب، فإنّ هذا لا يؤثّر في جوهر الاستعمال المتخصّص الخاصّ بمركز الأخبار ونشراته وتقاريره وبرامجه ومتابعاته، حيث يعتمد العمل في مركز الأخبار على منظومة تتكامل فيما بينها وصولًا إلى السلامة اللغويّة الكاملة والاستعمال اللغويّ الفصيح والمتناسب مع الخطاب الإعلاميّ للدولة ومستويات التلقّي المتفاوتة للمشاهدين على اختلاف فئاتهم ومرجعيّاتهم الثقافيّة بصورة وسطيّة تعتمد اللغة السليمة والواضحة والمباشرة والمختصرة تماشيًا مع طبيعة الخبر وعصر السرعة حيث تتلاحق الأحداث بأكثر من قدرة اللغة الإطنابيّة على الإسهاب والتعليق والوصف.. إلخ، فاللغة العربيّة حاضرة بقوّة في مركز الأخبار، وتعدّ الركيزة الأساسيّة لإنتاج موادّه، مع الأخذ بعين الاعتبار

متغيّرات العصر من حيث القضايا والاهتمامات وطبيعة معالجة الموضوعات دون الإخلال بالمستوى اللغويّ لموادّ المركز ونشراته سواء المحلّيّة أو الدوليّة، والتي تتّسم بسويّة لغويّة عاليّة.

صحيفة الاتّحاد: نؤمن بأنّ أيّ تقاطع يكون لصالح المحتوى، فاللغة هي وسيلة التعبير الأكثر أهمّيّة. وبما أنّنا نخاطب المجتمع، فإنّ العلاقة بين اللغة والمجتمع علاقة تكامليّة مترابطة لا يمكن الفصل بينهما. ونحن نرى أنه لا ينبغي وجود ما يمكن أن نطلق عليه "انفصام لغويّ" في ظلّ هذه التقاطعات.

أحمد المجيني: ليس مفهومًا أن ينصّ دستور هذا الوطن العزيز الإمارات على أنّ اللغة العربيّة هي اللغة الرسميّة، وألّا يكون هناك تقاطع مع اللغة العربيّة لأيّ تطبيق عمليّ في مؤسّسة ما، حتّى وإن طرأت متغيّرات في الأداة والمحتوى.

السعد المنهالي: هي لغة مستخدمة في الخطاب الدينيّ والمجتمعيّ والرسميّ بالنسبة لجيلنا، ولكن لا أعتقد أنّها لغة تخاطب بالنسبة للجيل الجديد.

حسين درويش: ساهمت الرقميّات وثورة التكنولوجيا في تدهور اللغة العربيّة بسبب سهولة النشر على أيّ وسيلة تواصل إعلاميّ دون تدقيق أو مراجعة لغويّة وخلط العامّيّة الدارجة باللغة الفصيحة وتغليب البناء العامّيّ لأنّ الكثير من العاملين في تلك المؤسّسات يفتقدون مهارات الكتابة بالعربيّة، في حين أنّهم لا يشعرون بالحرج من القول أنّهم يجيدون الإنجليزيّة. والصحيح أنّ معظم أصحاب هذا الرأي يجيدون الإنجليزيّة اليوميّة (لغة التخاطب العاديّة) لا لغة البناء الفكريّ للأسف.

محمد الحمادي: اللغة كائن حيّ يتغيّر ويتطوّر، وبما أنّنا نخاطب جمهورًا عريضًا ومتنوّعًا، فقد نحتاج لاستخدام مصطلحات غير عربيّة ضمن المحتوى واستخدام لغتين في نفس السياق، وذلك ضمن صفحات متخصّصة علميّة مثلًا، وخصوصًا في حال عدم توافق جميع الدول العربيّة على نفس الترجمة.

مفهوم اللغة العصريّة: نحن العرب لم نخترع شيئًا ذا قيمة منذ قرون، وكلّ ما نملكه ونستخدمه هو اختراع غير عربيّ، فعلى اللغة أن تتجدّد بالعلاقة مع اللغات الأخرى. وتكمن عبقريّة اللغة العربيّة في ابتكار التراكيب الجديدة، لكن لا يمكن الوقوف ضد المصطلح الجديد، إضافة إلى أهمّيّة تيسير الترجمة من اللغات الأخرى إلى العربيّة حتّى نطوّر هذا الكائن الحيّ الذي يتفاعل وينفعل بالآراء والأفكار والتكنولوجيا.

حمود المحمود: في البداية كان للمنصّات الحديثة ومحرّكات البحث سلبيّات مثل الترجمة غير الدقيقة والعبارات غير المتوافقة مع استخدامات اللغة العربيّة الصحيحة ولكن بفعل إسهامات المستخدمين لاحظنا تطوّر الخوارزميات والذكاء الاصطناعيّ، حيث صار هناك فهم واستيعاب للّهجات العربيّة المختلفة، وكذلك انسجام في مخرجات البحث بأكثر من لغة وبخيارات متعدّدة من حيث طريقة كتابة بعض الأسماء الأجنبيّة والعربيّة. كما أنّنا نقوم بتعديل مقالاتنا وفق الكلمات المفتاحيّة الأكثر انتشارًا في محرّك البحث - ترجمة اليقظة الذهنيّة - وهي ضرورة في منصّة رقميّة تساهم في رفد المحتوى وانتشاره بطريقة أكبر. إضافة إلى ذلك، نحتاج في أحيان كثيرة لتقصير الجمل لتكون المجلّة غير مرهِقة للقارئ، ولأسباب تتعلّق بأنموذج العمل الخاصّ بنا والذي يلزمنا بالتوافق مع متطلّبات القراء ممّا يدفعنا لتكثيف واختزال اللغة حتّى تتوافق مع ضروراتنا الإخراجيّة.

علي عبيد: ليس هناك تقاطع مع اللغة العربيّة كلغة دين ومجتمع وخطاب رسميّ مع التطبيق العمليّ في مؤسّستنا. فنحن ملتزمون بما يحتّمه علينا انتماؤنا الدينيّ والمجتمعيّ والرسميّ، ونحاول تعزيز لغتنا العربيّة في المحتوى الذي نقدّمه للقارئ والمستمع والمشاهد، ونسعى إلى تطبيق القوانين والتشريعات التي تعزّز من تطبيق استخدام اللغة على أنفسنا قبل غيرنا.

منى بو سمرة: المرجعيّة اللغويّة من مرتكزات الهويّة العربيّة، وأساس الانتماء الحضاريّ للأمّة الناطقة بلغة الضاد. واللغة العربيّة تنفرد عن غيرها من اللغات العالميّة بأنّها كانت ولا تزال تشكّل المحور الذي تلتصق به هويّة الفرد العربيّ وهويّة الجماعة، وبين هذه وتلك هويّة الدين. كما أنّه غنيٌّ عن البيان أنّ هويّة الدين ترتبط ارتباطًا وثيقًا باللغة العربيّة؛ لأنّها لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث النبويّ الشريف. ومن هذا الفهم، تتقاطع اللغة مع الدين والمجتمع والخطاب الرسميّ في المحتوى الإعلاميّ الذي نقدّمه، والذي يركّز على خصوصيّة الانتماء ومقاومة تيّارات التغريب، ونفي محاولات الانتقاص من العربيّة لأنّ في ذلك انتقاص من الهويّة والدين.

السؤال الرابع: ما موقف مؤسّستكم من اللغة العربيّة واستخداماتها في ظلّ التحدّيات التي يفرضها الجمهور المتغيّر (العمر والاهتمامات والحاجات)؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: يراعي مركز الأخبار مستويات التلقّي المختلفة لموادّه وإنتاجاته من شرائح الجمهور المتلقّي، ومن هنا فإنّه يعتمد اللغة العربيّة الوسطيّة، غير المتقعّرة ولا المتهاونة، وهو بذلك يقوم بوظيفتين معًا: وظيفة اتّصاليّة تعتمد على التواصل الفاعل مع الجمهور، ووظيفة تنويريّة من خلال ربط هذا الجمهور بمستوى جيّد من لغته الفصحى المناسبة وإكسابه مهارات اللغة العربيّة عبر متابعة برامجه ونشراته.

صحيفة الاتّحاد: نحن نخاطب الشارع بكل فئاته بلغة سهلة بعيدة عن التقعّر، بحيث نعرض للقارئ نصًّا بلغة سهلة بعيدًا عن الكلمات غير المألوفة، مع تمسّكنا بالمعايير الجوهريّة، التي تشمل الدقّة والموضوعيّة والحياد، ولدينا صفحات متخصّصة من شأنها إرضاء كلّ الأذواق.

أحمد المجيني: في ظلّ مسلّمات الواقع الاقتصاديّ الربحيّ الذي بات مهيمنًا على وسائل الإعلام تنازلت كثير من مؤسّسات الإعلام لهذا الواقع، فأنتجت راغمةً ما يُطلَق عليه اللغة العصريّة العامّة لتزيد من متابعيها على اختلاف أعمارهم واهتماماتهم.

علي عبيد: نعتقد أنّ اللغة العربيّة صالحة لكلّ زمان ومكان وجيل، وهي ركن أساسيّ من أركان الهويّة الوطنيّة، واختلاف الأجيال لا يعني التخلّي عن اللغة الأمّ، علمًا أنّ اللغة الإنجليزية هي لغة العلم والمخترعات في عصرنا هذا، لكن هذا لا يعني التخلّي عن لغتنا العربيّة. بل إنّ الواجب يقتضي التمسّك بها وتعزيزها لدى الأجيال الجديدة، فهذه واحدة من أهمّ مهمّات وسائل الإعلام، وقاعدة يجب أن يتمسّك الجميع بها. فاللغة كائن حيّ يتطوّر مع تطوّر العصر ويرفض الجمود، وكلّما استطعنا أن نواكب هذا التطوّر وأن نقرّب اللغة ونحبّبها للجيل الجديد كنا أقرب إلى النجاح في أداء رسالتنا الإعلاميّة.

السعد المنهالي: لا توجد صيغة محدّدة للتعامل مع تحدّي ذوق الجمهور واتّجاهاته على مستويات العمر والنوع والثقافات والاستعداد لتقبّل فكرة القراءة الطويلة. وعلى الرغم ممّا تسبّبت به وسائل التواصل الاجتماعيّ من ظواهر سلبيّة، فإنّها منحت المؤسّسات الإعلاميّة فرصًا للتكيّف مع الواقع الجديد. وبالنسبة لمجلّتنا التي تبلغ من العمر ١٣٣ سنة، فقد مرّت بمراحل تطوّر كثيرة من ١٨٨٨ حيث تمّ رفض استخدام الصور الفوتوغرافيّة، واليوم تطوّر الأمر لدرجة أنّ الصورة بدأت تطغى على المحتوى المكتوب في الألفيّة الجديدة. ونحن ننتهج ما يحدث في المنصّة العالميّة للمجلّة ببحث يتمّ فيه تقديم المحتوى بمختلف الأساليب التي يتطلّبها الواقع الجديد، مما أثّر في زيادة أعداد المتابعين من الجمهور الرقميّ.

محمد الحمادي: الجمهور يؤخذ بعين الاعتبار ولا يمكن تجاهله في سياستنا التحريريّة، وبالتالي فإنّ الجيل الجديد ونسبته الأكبر والذي تُعتبَر لغته العربيّة أضعف مقابل لغة إنجليزيّة أقوى، يتطلّب منّا أن نبسّط اللغة بطريقة لا تخلّ بها وتجذب القارئ، وهي قاعدة أساسيّة في الصحافة وخصوصًا في المساحات غير الأدبيّة والفكريّة.

ناصر عراق: اليوم أصبح كلّ متلقٍّ بمثابة صحفيّ، وذلك بفعل توفّر الأدوات الحديثة، لكن إذا استطعنا أن ننهض بالتعليم منذ الصغر وأن نتعامل كإعلاميّين

في تقديم محتوى راقٍ وصحيح، سنتمكّن من جذب اهتمامات المتلقّين وربطهم باللغة العربيّة، وهناك استعداد عند المتلقّي العربيّ لكنّه بحاجة إلى محتوى يرتقي به. ويمكننا الاستثمار في هذه الأدوات لنشر أجمل ما تنتجه اللغة العربيّة.

حمود المحمود: قارئ اليوم قارئ متنوّع واعتاد على حرّيّة تقديم رأيه والتفاعل مع المحتوى بسبب وجوده في وسائل التواصل الاجتماعيّ، وهناك تحدّي وجود قرّاء من دول مختلفة بثقافات متنوّعة وأمزجة متباينة، ممّا يفرض علينا العمل على تطوير المحتوى التخصّصيّ بما يتناسب مع احتياجات وآراء المتلقّين وخلفيّاتهم الثقافيّة والاجتماعيّة.

رائد برقاوي: نحاول أن نواكب متغيّرات العمر والاهتمامات باللغة العربيّة الفصيحة والبسيطة قدر الإمكان.

منى بو سمرة: لن نغيّر اللغة بل يستحيل ذلك حتّى مع تغيّر اهتمامات المتلقّين، وربّما يمكن البحث في وسائل إعلاميّة بلغات غير العربيّة لتلبية اهتماماتهم، لكنّنا نرصد دائمًا اتّجاهاتهم ورغباتهم لتلبيتها، ولذلك نوفّر محتوى متنوّعًا مترجمًا بشكل يوميّ. كما أنّ استراتيجيّة المؤسّسة تركّز على ما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بحياة الناس وأعمالهم وشؤونهم. لذلك يبقى للمحتوى لدينا قيمة عالية ومطلوبة حتّى لو تنوّعت الاهتمامات والرغبات، وفي هذه الحالة لا تكون اللغة عائقًا في الوصول للمتلقّي، بل إنّ قيمة المحتوى أحيانًا تدفع وسائل إعلاميّة غير عربيّة لترجمة ما هو عربيّ، بمعنى أنّ قيمة المحتوى هي الأساس بأيّ لغة كان.

السؤال الخامس: إلى أيّ مدى يعبّر الإعلام الثقافيّ عن حضور اللغة العربيّة ومكانتها؟ وما هي الأشكال التي يتمّ تقديم اللغة العربيّة بها؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: الإعلام الثقافيّ يُعبر إلى حدّ كبير عن حضور اللغة العربيّة ومكانتها، وذلك لاعتماده ليس فقط على الإطار أو الهيكل الذي يُقدِّم به محتواه، وهو اللغة العربيّة، وإنّما لأنّ هذا المحتوى المعرفيّ الثقافيّ لا بدّ أن تحضر فيه اللغة العربيّة بصورة أو بأخرى تجسيدًا لجوهره. الإعلام الثقافيّ ينقسم إلى مرئيّ ومسموع ومقروء، فالمرئيّ يعتمد على البرامج الخاصّة بالمحتوى الثقافيّ، وهذه البرامج لا بدّ لها من استخدام اللغة العربيّة في مستويات رفيعة ومتخصّصة سواء أكانت برامج حواريّة أو توثيقيّة أو تاريخيّة، أو كانت برامج ومسلسلات وموادّ منتجة عن المسرح أو الأدب أو التاريخ والفن أو العلوم، فلا يمكن أن تُقدَّم بغير اللغة العربيّة الفصحى، بل وفي مستويات عليا أكثر تخصّصًا من المستوى اللغويّ الوسطيّ الموجّه للمتلقّي العاديّ. والأمر ذاته ينسحب على الإعلام الثقافيّ المقروء (الملاحق الثقافيّة والمجلّات المتخصّصة والمطبوعات الأدبيّة)، التي تُعَدّ اللغة العربيّة أساسًا يكاد يكون الأوحد لعملها (حيث لا تقاسم الصورة التلفازيّة والإخراج المرئيّ المحتوى المقدّم هنا) سواء اهتمّت هذه المطبوعات بالشعر والأدب أو العلوم والبحث التاريخيّ والتوثيق. وكذلك فالإعلام الثقافيّ المسموع عبر الأثير يعتمد على فنّ الكلمة، واللغة العربيّة الفصحى، والإلقاء والتلوين الصوتيّ وفنّ البلاغة والخطابة، وكلّها فنون تتراسل مع اللغة العربيّة في حضورها وتتمثّلها.

صحيفة الاتّحاد: الإعلام الثقافيّ لعب دورًا لافتًا في تطوير اللغة العربيّة وإثرائها بعدد هائل من المفردات والتعابير والمصطلحات الجديدة والمصادر الصناعيّة. ويقدّم الإعلام الثقافيّ اللغة بعدّة أشكال، منها: إحياء الفصحى ونشرها بين قطاعات واسعة، والتقريب بين اللهجات العربيّة، وتنمية الثروة اللغويّة ومحاربة الدخيل. كما أنّه يرسم المعالم المعنويّة للشخصيّة العربيّة عبر تكوين الذوق الثقافيّ والجماليّ والقيميّ والفكريّ والقصصيّ.

أحمد المجيني: اللغة العربيّة في الإعلام الثقافيّ هي بين حضور وغياب، مع أنّها أصدق سجلّ لتاريخ الثقافة العربيّة. وعلى مؤسّسات الإعلام أن تحرك الساكن في نهر اللغة، وتجعلها حيّة وقادرة وحافلة بالإمكانيّات في التعبير والتصوير مستجيبة لكلّ دواعي مشهد المثاقفة ومتطلّباتها. أمّا الأشكال التي تقدّم بها اللغة العربيّة فقليلة محصورة في البرامج الثقافيّة والأدبيّة الإذاعيّة والتلفزيونيّة.

علي عبيد: أعتقد أنّ الإعلام الثقافيّ يعزّز من حضور اللغة العربيّة ويعلّي مكانتها في المجتمع. وتتنوّع الأشكال التي يتمّ تقديم اللغة العربيّة بها بين المحاضرات والندوات والملتقيّات الفكريّة والأدبيّة والأمسيّات الشعريّة والبرامج الإذاعيّة والتلفزيونيّة.

السعد المنهالي: يسهم الإعلام في دعم المحتوى الثقافيّ العربيّ، ولكنّ ذلك لا يعني الانتشار والاستمراريّة، وذلك مقابل آلاف الصفحات باللغة الإنجليزيّة في مجالّات المعارف والعلوم والترفيه، ولذلك يبقى المحتوى الثقافيّ العربيّ أشبه بقطرة في بحر من المحتوى.

حسين درويش: من بين الأقسام القليلة في المؤسّسات الثقافيّة تضيف أقسام الثقافة مذاقًا خاصًّا للعمل المهنيّ لأنّ وسيلتها هي توظيف الثروة اللغويّة لدى المحرّرين للتنافس مع أقرانهم في مؤسّسات أخرى أو لنشر إبداعات وسيلتها العربيّة للتميّز والارتقاء، لكن في ظل العمل المتسارع الذي يحتاج إلى سرعة ومتابعة يوميّة لا تنجو اللغة من السهولة والمألوف في البناء اليوميّ لنشر الأخبار، بينما الموادّ ذات الطابع التحليليّ والاستقصائيّ تتميّز بمعالجة هادئة ولغة رشيقة نادرًا ما نجدها في الصحافة بكلّ أطيافها.

محمد الحمادي: النصّ الأدبيّ يجب المحافظة عليه، حتّى وإن وصلت بعض المقالات الثقافيّة إلى ألف كلمة، كذلك نحن نهتمّ بنشر الشعر، وعلينا أن نحافظ على هذه المساحة التي يمكن إبراز اللغة وجماليّاتها فيها.

ناصر عراق: هناك تراجع في الإعلام الثقافيّ وانحسار في الصفحات الثقافيّة والمجلّات الثقافيّة، وكذلك البرامج التلفزيونيّة لا تقدّم ما يكفي من البرامج الثقافيّة، ولا يمكن مقاومة هذا التراجع إلّا بقرارات حقيقيّة تسمح بوجود الثقافة واللغة بشكل قويّ. والإعلاميّ الثقافيّ يجب أن يملك أدوات اللغة العربيّة والثقافة حتّى يتمكّن من النهوض بهذا الإعلام، ومن المهمّ تدريب المهنيّين على ذلك، وقبل ذلك تأهيلهم أكاديميًّا على التحرير المتخصّص في مساحات ثقافيّة، وهذا أمر موجود في الدول المتقدّمة حيث يوجد متخصّصون لكتابة التعليق على الصور مثلًا.

حمود المحمود: عبارة الإعلام الثقافيّ تعكس صورة نمطيّة تقليديّة لم نستطع التخلص منها وهي أنّ اللغة المستخدمة معقّدة ومقعّرة، وتحدّد نوعًا معيّنًا من الجمهور (كبار السن والمتقاعدين) وهو الانطباع ذاته الذي يخالجنا على الصفحات الثقافيّة في الصحف والمجلّات. والمؤسّسات التي حاولت أن تغيّر هذه الصورة لم تتمكّن من تحقيق انتقال متدرّج، وقامت بالتحوّل إلى الإسفاف والترفيه، وهما جانبان نفّرا المتلقّي من قيمة الإعلام الثقافيّ.

رائد برقاوي: الإعلام الثقافيّ لا يدعم العربيّة إلّا في المناسبات الخاصّة، كيوم اللغة العربيّة، أو تغطية ندوة أو فعاليّة عن العربيّة.

منى بو سمرة: من حيث الأشكال، فهي المقالة والتحليل والنقد والقصيدة وعرض الكتب والمقابلات، لكن الملاحظة المهمّة هنا، أنّ الحضور الثقافيّ في صفحات الصحافة العربيّة تراجع أمام طغيان المحتوى الاستهلاكيّ والترفيهيّ، كما أنّ الحالة السياسيّة العربيّة وحالة التشظّي انعكست على اصطفافات جديدة قلّصت الحضور الثقافيّ، لذلك يبقى الحضور الثقافيّ في الإعلام بوجه عامّ أقلّ ممّا هو مطلوب بكثير، وبالتالي هو خسارة للّغة العربيّة، ولكنّ الثقافة في الإعلام، وليس في الصحافة فقط، لا تُعتبر مقياسًا كاملًا لحضور العربيّة، فحتّى تكون الصورة زاهية، لا بدّ من تكامل كافّة أنواع المحتوى في هذا الجهد، وعدم تحميله للإعلام الثقافيّ فقط.

السؤال السادس: هل هناك قوانين وتشريعات في مؤسّستكم لدعم استخدامات اللغة العربيّة في المضمون الإعلاميّ؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: بالفعل تدعم قوانين وتشريعات المؤسّسة استخدامات اللغة العربيّة، من جهة الممارسة والتطبيق (عماد العمل الفعليّ في مركز الأخبار هو صناعة الخبر، وهذا الخبر مادّته اللغة العربيّة)، وهو ما يجعل من استخدام اللغة العربيّة أساسًا ركينًا في كلّ المحتوى المُقدّم من مركز الأخبار.

أحمد المجيني: ليس هناك قوانين وتشريعات ملزمة باستخدام اللغة العربيّة في مؤسّستنا. وفي الكثير من الأوقات فإنّ اللغة العربيّة ليست اللغة الرسميّة في التقارير والمراسلات البريديّة وفي معظم الاجتماعات اليوميّة، بل على العكس، يُسمح للكثير من المجتمعين باستخدام ألفاظ غير عربيّة (لاعتبارها تدلّ على وجاهة اجتماعيّة معيّنة)، وما ذلك إلّا تهميش للّغة العربيّة وإهمال مُتعمّد من قِبل أبنائها. وهذا ما بُليت به اللغة العربيّة وهو طغيان اللغات الأخرى في معاقلها.

السعد المنهالي: ما وردني بخصوص التشريعات الخاصّة باستخدام اللغة لم يكن صادرًا من المؤسّسة بل من المجلس التنفيذيّ لحكومة أبو ظبي، ولا يوجد تشريع داخليّ يحدّد معايير استخدام اللغة العربيّة. وعلى صعيد شخصيّ كنت دائمًا ما أرفق قوانين الحكومة مع أيّ ردّ عربيّ أقوم بإرساله.

رائد برقاوي: بالطبع، أيّ صحيفة ورقيّة أو إلكترونيّة تدعمها قوانين المؤسّسة.

علي عبيد: ليست هناك قوانين وتشريعات خاصّة في مؤسّستنا، فنحن جزء من الدوائر والمؤسّسات التابعة لحكومة إمارة دبيّ، ونخضع لقوانين وتشريعات الحكومة، ونلتزم بها في معاملاتنا ولغة خطابنا.

منى بو سمرة: المؤسّسة ملتزمة بقوانين الدولة بصيانة اللغة العربيّة وحمايتها من التغريب، وتعيينات الكادر مشروطة بتلبية مستوى متقدّم باللغة العربيّة.

محمد الحمادي: القوانين كلّها داعمة للّغة، لكن الإشكاليّة تكمن في التطبيق، ولا يمكن للّغة أن تستردّ عافيتها دون هذا الدعم من كلّ دولة.

السؤال السابع: ما مرجعيّات التحرير اللغويّة في مؤسّستكم؟ وهل ترتبط بتشريعات اللغة العربيّة في الدولة؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: مرجعيّات التحرير اللغويّة في مركز الأخبار تنقسم إلى مرجعيّتين:

1) مرجعيّة لغويّة وتتمثّل في قواعد اللغة العربيّة والنحو، وهذه ثابتة وموحّدة في كلّ منصّة وقناة ومطبوعة وشاشة تنطق بالعربيّة، وهي مرجعيّة تستند إلى ما أرساه المجمع اللغويّ بالقاهرة، ومعاجم اللغة العربيّة المعتمدة مثل لسان العرب، والقاموس المحيط، وقبلها جميعًا القرآن الكريم.

2) مرجعيّة تحريريّة، وهي متعلّقة بخصوصيّة الاستعمال اللغويّ في دولة الإمارات وقانونها الصحفيّ والإعلاميّ وفق الضوابط المعلنة لوكالات الأنباء والصحف والقنوات التلفزيونيّة.

صحيفة الاتّحاد: يمنع "دليل الأسلوب" في صحيفة الاتّحاد الكتابة بغير العربيّة، رغم ما نراه اليوم في بعض وسائل الإعلام المقروءة من تعريب لألفاظ إنجليزيّة أو فرنسيّة واستخدامها خاصّة في العناوين بدعوى جذب القارئ. فنحن ننتهج مجموعة من المبادئ يلتزم جميع مراسلينا وكتّابنا بمراعاتها في الكتابة وفيما يختصّ باللغة، أقول إنّ أهمّ ما في الصحافة الصدق والدقّة ثمّ السبق، ثمّ بعد ذلك تأتي اللغة الأنيقة. والكلمة المكتوبة في الاتّحاد تخضع لمراجعة لغويّة دقيقة، من قبل قسمَيْ التدقيق اللغويّ والتحرير، بما من شأنه الخروج بالنصّ المكتوب صحيحًا واضح المعنى، متناغمًا في الأسلوب مع غيره من الموادّ المنشورة، مع ما يقتضيه ذلك من التزام بمعايير الكتابة المهنيّة وهي الوضوح والدقّة والموضوعيّة والتوازن. وكلّ ذلك لا ينفكّ عن التشريعات والمبادرات التي اتّخذتها الدولة في سياق الحفاظ على اللغة العربيّة وتعزيز مكانتها في المجتمع، والتي تهدف في مجملها إلى أن تكون الدولة مركزًا للامتياز في اللغة العربيّة. فنحن في الإمارات نؤمن بأنّ لغة المجتمع وحضارته وجهان لعملة واحدة، مع العمل على نشر أنماط الحضارة التي ترتبط تلقائيًّا بالفصحى.

أحمد المجيني: قبل السؤال عن مرجعيّات التحرير اللغويّ علينا أن نسأل عن مرجعيّات التدقيق اللغويّ الذي يسبق مرحلة التحرير. فالتدقيق هو لسان التحرير اللغويّ، وليس هناك مرجعيّات للتحرير اللغويّ عدا الأشخاص الذين تستعين بهم أقسام التحرير اللغويّ من اللغويّين والمهتمّين.

السعد المنهالي: من واقع خبرتي في الاتّحاد وناشيونال جيوجرافيك، لا توجد مرجعيّات مكتوبة في المؤسّسات الصحفيّة ولكن في البداية كنّا نستخدم المدرسة اللبنانيّة كمنهج، ويعتمد ذلك على المرجعيّة اللغويّة الضمنيّة التي قامت عليها المؤسّسات الصحفيّة ورئاسة التحرير وخبراتها وخلفيّاتها. أمّا بخصوص ناشيونال جيوجرافيك، فقد ابتكرنا مرجعيّتنا الخاصّة، "الكتاب المرشد،" الذي عمل عليه فريق يضمّ أفرادًا بخبرات مختلفة من كلّ الدول العربيّة بحيث يتمّ تقديم اللغة الإعلاميّة بما يتناسب مع القرّاء العرب من الدول المختلفة. إلّا أنّه لا يوجد لدينا مرجعيّة موحّدة في كلّ الوسائل، ولكن تمّ الاعتماد على خبرات أعضاء الفريق بالإضافة إلى مرجعيّة مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجيّة.

محمّد الحمادي: نملك في الجريدة قاعدة الاهتمام باللغة، وعندنا دليل لغويّ خاصّ للكتابة في الصحيفة، وهو يوضّح لنا كيفيّة استخدام اللغة، ومسؤوليّته منوطة بقسم التدقيق اللغويّ الذي يشرف على ما يتمّ نشره ورقيًّا أو إلكترونيًّا. ويرتبط الدليل بما تقرّه المؤسّسات اللغويّة والمعاجم والقواميس ولكن تكمن الإشكاليّة في مجامع اللغة العربيّة وابتعادها عن الواقع، وربّما ثمّة حاجة إلى تجديد دماء الباحثين وضخّ دماء جديدة في اللغة. وفي المقابل أصبحت الإنجليزيّة أسهل وأكثر انتشارًا بسبب تبسيطها وعلاقتها بالثقافات الأخرى واللغات الأخرى.

ناصر عراق: يُفترض أنّ من يعمل في الصحافة يملك ناصية اللغة العربيّة، إضافةً إلى أهمّيّة تعيين مدقّقين لغويّين، لكن تمرّ الصياغات الركيكة والأخطاء الفادحة في كثير من الصحف العريقة في العالم العربيّ دون مراجعة، أمّا بالنسبة لي فإذا وجدت أيّ إشكال أعود لقواميس اللغة العربيّة وللمتخصّصين في اللغة العربيّة لمراجعة كلّ ما يُكتب ويُنشر. والإشكاليّة تقع في أنّ نقاشات مجامع اللغة العربيّة تدور في دوائر مغلقة، وتبقى هناك حاجة للاهتمام بتوصيات مجامع اللغة، ووجودها ضرورة قصوى لتطوير اللغة ومتابعة تطوّراتها.

حمود المحمود: المؤسّسات الإعلاميّة المتمسّكة باللغة العربيّة تعاني من إشكاليّات تحديث اللغة وتقديمها بشكل مبسّط للمتلقّي، وأصبحت كلّ مؤسّسة تطوّر دليلها الداخليّ الخاصّ باستخدامات اللغة. ونحن نوضح في دليلنا استخدامات مصطلحات الترجمة، وهناك لجنة مصغّرة من المترجمين لتوضيح استخدامات المصطلحات المستحدثة، لكن ليس هناك مرجعيّة لغويّة موحّدة وموثوق بها بسبب عدم قدرة مجامع اللغة على مواكبة تطوّرات اللغة والتحديثات في المصطلحات الجديدة حتّى لو كانت بعض المصطلحات هي أخطاء شائعة. كذلك يقدّم الدليل توضيحًا لاستخدام الصيغ اللغويّة المختلفة، والكلمات التي لا مرادف موحّد لها مثل "أجايل/agile" أو "رشاقة إداريّة." وللأسف يرتبط استخدام اللغة العربيّة بالتعصّب أحيانًا وخصوصًا في تمسّك بعض القنوات بالكلمات والمصطلحات الصعبة.

علي عبيد: مرجعيّات التحرير اللغويّة ترتبط بالجمهور الذي توجّه الوسيلة الإعلاميّة إليه رسالتها أكثر من ارتباطها بتشريعات اللغة العربيّة في الدولة، حيث إنّ تأسيس وسائل الإعلام سابق لهذه التشريعات التي عزّزت الالتزام باللغة وأعلت من مكانتها في المجتمع ومؤسّسات الدولة، ومنها وسائل الإعلام التي هي جزء من هذه المنظومة المجتمعيّة.

منى بو سمرة: مرجعيّات التحرير في مؤسّستنا تستند بالأساس إلى قوانين الدولة التي تعتمد العربيّة الفصحى لغةً رسميّة يجب صيانتها واحترامها وتعميمها باعتبار ذلك مسؤوليّة وطنيّة وقوميّة، لذلك تضمّ مؤسّستنا وحدة متكاملة من الكوادر المؤهّلة جامعيًّا لمراجعة كلّ نصوص المحتوى، بما يضمن انسجامها مع قواعد اللغة الفصحى، ولا تهاون في ذلك حيث يوجد نظام للجزاءات مرتبط بذلك.

السؤال الثامن: ما هي مواقف الإعلاميّين والصحفيّين العاملين في مؤسّستكم من اللغة العربيّة واستخداماتها في روتينهم المهنيّ؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: صحفيّو مركز الأخبار والإعلاميّون الملتحقون به لديهم مهارة كبيرة في استعمال اللغة العربيّة، ويتعاملون بها مهنيًّا في موادّهم المقدّمة والمُحرّرة، وإداريًّا في المخاطبات والمراسلات الداخليّة، وهم يحرصون باستمرار على تعميق مهاراتهم بها. بطبيعة الحال لا يوجد إنسان يحيط بكلّ شيءٍ علمًا، ومن هنا يأتي دور الأقسام الفنّيّة في تصحيح أيّ أخطاء محتملة قد تُشكِل عليهم، وهو لا يُقلّل من شأن أدائِهم اللغويّ، فالعمل الإعلاميّ تكامليّ.

صحيفة الاتّحاد: اللغة العربيّة حاضرة بقوّة في الاتّحاد، فهي لغة الكتابة، ولغة المكاتبات الرسميّة والرسائل الإلكترونيّة، وهي لغة الاجتماعات، وهي أيضًا قسم مستقلّ بذاته يتمثّل في قسم التصحيح اللغويّ. باختصار، اللغة العربيّة هي الأداة التي من خلالها نحاول أداء رسالتنا في التنوير وإبلاغ العالم بمنجزات دولتنا، ونمارس من خلالها دورنا في سياق الإعلام التنمويّ، أمّا الروتين اليوميّ فلا يخلو من عامّيّة.

أحمد المجيني: مواقف متباينة: فبعض العاملين في الإعلام يستبعد استخدام اللغة العربيّة الفصحى، وهي تبدو لهم أقلّ أهمّيّة، وضعفهم اللغويّ لا يمثّل، بالنسبة لهم، هاجسًا يدفعهم لإتقانها والاعتناء بها لأنّهم لم يجدوا بالغ العناية باللغة العربيّة من قِبل مؤسّساتهم الإعلاميّة.

علي عبيد: الإعلاميّون والصحفيّون العاملون في مؤسّستنا خاضعون للقوانين التي تفرضها المؤسّسة، بالإضافة إلى التزامهم الأخلاقيّ باللغة العربيّة، كونها لغتهم الأمّ، وهم يدركون أن جمهورهم عربيّ، لذلك يوجّهون رسائلهم إليه باللغة التي يستخدمها ويفهمها. هذا في مجال لغة الرسائل الإعلاميّة، مقروءة كانت أو مسموعة أو مرئيّة، أمّا في مجال التعامل اليوميّ بين الإدارات فهناك من يستخدم غير اللغة العربيّة في مراسلاته لأسباب تتعلّق بلغة التقنيّة الحديثة وبعض المصطلحات الهندسيّة والتقنيّة المتعامَل بها. وربّما يكون هذا مبرَّرًا، لكن هناك من يستخدم اللغة الإنجليزيّة دون أن يكون لهذا مبرِّر منطقيّ، وفي رأيي أنّ هذا خرق للتشريعات التي سنّتها الدولة في دستورها والقوانين والتشريعات اللاحقة التي توجب الالتزام باستخدام اللغة العربيّة في جميع المراسلات بين الأقسام والإدارات وخلال الاجتماعات الرسميّة.

محمّد الحمادي: الصحفيّون ملتزمون باستخدامات اللغة العربيّة الصحيحة، ولكن هناك ضعف عند البعض يقابله مستويات من المراجعة اللغويّة والتحريريّة.

ناصر عراق: متمسّك باللغة العربيّة وسلامتها ولا أتنازل مقابل جذب انتباه القرّاء. اللغة العربيّة تأتي أوّلًا، ولا أستخدم اللهجات العامّيّة أبدًا. الفرق بين اللغة المحكمة والعربيّة البسيطة: العربيّة الفصيحة متعدّدة المستويات فهناك اللغة القاموسيّة مثل لغة العقّاد، وهناك لغة طه حسين ونجيب محفوظ اللذين حوّلاها إلى لغة عصريّة، وهناك محمّد التابعي، أبو الصحافة المصريّة، وهو الذي كان له دور كبير في تبسيط اللغة العربيّة حتّى يفهمها الجميع. اللغة التي لا تتجدّد مع العصر يهجرها أصحابها، ولذلك أطالب بتبسيط اللغة حتّى للمتعلّمين الصغار حتّى لا يجدوا فيها ثقل ظلّ وغضاضة.

حمود المحمود: استخدام اللغة العربيّة رئيسيّ في مؤسّستنا في المراسلات والتواصل والمقابلات الصحفيّة، وننظر للّغة الأجنبيّة كمهارة يجب امتلاكها بالنسبة للصحفيّين، بسبب ضعف المحتوى المتخصّص في اللغة العربيّة وخصوصًا في الشبكة، حيث لا تشكّل أكثر من ١٪ من المحتوى العامّ. وجودنا في منطقة متعدّدة الجنسيّات والثقافات يحتّم علينا الاهتمام باللغة المشتركة وهي الإنجليزيّة، وهي مهارة عالية الأهمّيّة في عملنا اليوميّ. والأمر يؤثّر على حوارنا اليوميّ وتفكيرنا وأدائنا المهنيّ واستيعابنا، وخصوصًا ونحن نحضّر لموادّنا الصحفيّة كصحفيّين ومترجمين في المؤسّسة.

رائد البرقاوي: موقف الإعلاميّين والصحفيّين من اللغة يتوزّع على العامّ والخاصّ، العامّ بمعنى الكلّ يلتزم أو يحاول أن يلتزم باللغة العربيّة، والخاصّ يعود إلى قناعة كلّ شخص باللغة العربيّة وأهمّيّتها، ومستوى ثقافته.

منى بو سمرة: بسبب التنوّع الثقافيّ للكادر الصحافيّ والفنّيّ في المؤسّسة، فإنّ اللغة المستخدمة في الروتين اليوميّ هي أقرب إلى الفصحى، كما أنّ لغة الاجتماعات اليوميّة والمراسلات الداخليّة والقرارات هي الفصحى، ولا يتمّ اعتماد وتوثيق أيّ مراسلة او اجتماع أو قرار إن لم يكن بالفصحى. وبالتأكيد فإنّ لغة النشر هي الفصحى ولا يُسمح بنشر لهجات عامّيّة إلّا فيما ندر ولمقتضيات القصد والمعنى.

السؤال التاسع: ما هو التأهيل اللغويّ المتوفّر للصحفيّين والإعلاميّين العاملين في مؤسّساتكم؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: الصحفيّون والإعلاميّون العاملون في مركز الأخبار حاصلون على إجازات في الإعلام، ودراسة الإعلام - بمساراته المختلفة المكتوبة والمسموعة والمرئيّة - تقتضي دراسة مقرّرات اللغة العربيّة من بين موادّ التخصّص، كما أنّ من يرغب في الالتحاق بمركز الأخبار كمُحرّر تلفزيونيّ يُعقَد له اختبار يُراعى فيه تعدّد قياس المهارات الأربع: التحرير والصياغة، والمعلومات العامّة، والنحو والإعراب، والتحرير الإخباريّ، وعلى ضوء التمكّن من هذه المهارات يتمّ إلحاقه بالمركز أو عدم قبوله. لذا، فإنّ معظم المحرّرين والإعلاميّين الملتحقين بمركز الأخبار يمتلكون هذه المهارات بالفعل، كما أنّ خبرة الممارسة والعمل الميدانيّ تصقل هذه الجوانب لديهم.

صحيفة الاتّحاد: ليس لدينا ما يمكن أن نسمّيه "تأهيل لغويّ" لأنّنا نشترط في مندوبينا ومحرّرينا الإلمام التامّ بقواعد اللغة، ومن ثمّ فإنّ التمكّن في اللغة العربيّة هو أحد شروط العمل في الاتّحاد، وهو أمر طبيعيّ لأنّها صحيفة ناطقة باللغة العربيّة، وتخاطب القارئ الإماراتيّ والعربيّ. ولكن لدينا تأهيل من نوع آخر، وهو صقل مواهب صحفيّينا عبر دورات تدريبيّة متخصّصة، وتنمية مواهبهم الفنّيّة في الكتابة عبر هذه الدورات وغيرها.

أحمد المجيني: كثير من المنتسبين للإعلام اليوم هم نتاج المدرسة أو الجامعة التي تخرّجوا فيها والتي يعاني جُلّها أو بعضها من ضعف مستوى تدريس اللغة العربيّة. والنتيجة عداوة بين القائمين على أجهزة الإعلام واللغة العربيّة. وكم أتمنّى أن تشترط أجهزة الإعلام ومؤسّساتها إتقان اللغة العربيّة عند توظيف الإعلاميّين.

علي عبيد: لا بدّ أن نعترف بأنّ مخرجات التعليم الأساسيّ والجامعيّ بشكل عامّ ضعيفة من ناحية اللغة العربيّة، لذلك نسعى إلى تأهيل العاملين في مؤسّستنا من خلال إدخالهم دورات في اللغة، واستقدام خبراء ومدرّبين لتعزيز هذا الجانب لديهم. كما أنّ لدينا في مركز الأخبار التابع لمؤسّسة دبيّ للإعلام مصحّحين لغويّين يعملون على تشكيل النشرات للمذيعين ومتابعة أدائهم، وتقديم المشورة لهم من ناحية التشكيل اللغويّ. وهذا، بالطبع، يساعد المذيع الراغب في رفع مستوى أدائه اللغويّ على تحسين مستواه.

السعد المنهالي: لم يتمّ إخضاعي بشكل شخصيّ لاختبار اللغة العربيّة ولكن تمّ الاكتفاء بكوني شخصًا عربيًّا ويجيد اللهجة الإماراتيّة، لا أعتقد أنّ هناك معايير في الاختبار والانتقاء.

حسين درويش: على كلّ مؤسّسة إعلاميّة تنسيب الصحفيّين إلى دورات تدريبية مستمرّة وعدم الاكتفاء بما يعرفه الإعلاميّون من معلومات عن لغتهم من مقرّرات الدراسة، كما ينبغي حثّهم على تنمية مهارات النطق الصحيح للأحرف وهو أمر ضروريّ ليثق الناس بما يقوله الإعلام لأنّ اللغة العربيّة لغة عقيدة ونطقها بشكل صحيح يعطيها مصداقيّة لدى الناس.

محمّد الحمادي: نشترط أن تكون اللغة جيّدةً جدًّا، أمّا المدقّقون اللغويّون فيتمّ إخضاعهم لاختبارات مخصّصة لهم.

حمود المحمود: نطلب من الصحفيّين والمترجمين العاملين لدينا، وخصوصًا إذا كان عملهم يقوم على اللغة العربيّة، الخضوع لاختبارات عمليّة لقياس مهارتهم اللغويّة العربيّة، ونضع أفخاخًا مقصودةً حتّى نكتشف مدى تمرّس

الشخص في اللغة. كذلك يخضع المدقّق اللغويّ لاختبارات تقيس مدى انفتاح الشخص وقبوله اللغة العربيّة بصيغة حديثة ومعاصرة. كذلك نقيس قدرات الصحفيّين على صياغة التقارير بلغة عربيّة سلسة ومفهومة، وقد يخضع الأشخاص لفترة تدريبية مدّتها ثلاثة أشهر لتقوية اللغة، كما أنّنا نحرص أن يكون التواصل الداخليّ بين العاملين بلغة عربيّة فصيحة، ليس فقط من باب احترام اللغة واحترام اختلافات الجنسيّات والثقافات في مكان العمل ولكن أيضًا لدرء سوء الفهم بين جنسيّات عربيّة مختلفة لأنّ استخدام اللهجة المحلّيّة قد ينتج عنه أخطاء في العمل على مستويات مختلفة اجتماعيّة وثقافيّة وتواصليّة.

رائد برقاوي: في كلّ جريدة قسم تصحيح يعمل فيه أشخاص يتميّزون بمستوًى عالٍ في اللغة.

منى بو سمرة: مستوى التأهيل لوحدة التصحيح لا يقلّ عن تخصّص لغة عربيّة على المستوى الجامعيّ، أمّا المحرّرون فيخضعون لامتحان مستوى باللغة العربيّة عند التعيين، وعلى المحرّر اجتيازه بنجاح، فاللغة أهمّ أدوات الصحافيّ لنقل المحتوى وتوصيله للمتلقّي.

السؤال العاشر: كيف يتعامل فريق العمل في مؤسّستكم مع الإعلام التخصّصيّ: الاقتصاديّ والعلميّ والبيئيّ والصحّيّ باللغة العربيّة (تحدّيات الترجمة والمصطلح)؟

لجنة تحرير مركز الأخبار -أبوظبي: إنّ الأداء اللغويّ لفريق عمل مركز الأخبار يتّسم بالاحترافيّة والتكامليّة والتخصّص، ومن هنا ففي حال مواجهة أيّ مصطلحات تقنيّة ومتخصّصة أو تحدّياتٍ تتعلّق بالترجمة والاصطلاح فإنّ "البحث والتقصّي" يكون هو الخيار الناجح والحلّ الأمثل في هذه الحالة، والقراءة حول المفاهيم التي قد تُشكّل ألغازًا ما أو عدم وضوح للمعنى. ففريق تحرير مركز الأخبار يبحث ويستقصي ويقرأ عن الكلمة محل البحث ويدرك معناها في موضعها من التخصّص واستعمالاتها السياقيّة، وهذا يتقاطع أيضًا مع فريق إعداد لديه من الخبرة والوعي ما يجعله يبحث في المجالات المختلفة ليكون مادّة معرفة مناسبة متعلّقة بهذه المجالات، بما يساعده على مقاربتها وبسطها للرأي العامّ عند محاورة المتخصّصين.

صحيفة الاتّحاد: نتجاوز تحدّيات الترجمة والمصطلح عبر فريق عملنا من المترجمين المحترفين المتمكّنين من اللغتين، بعيدًا عن الترجمات الحرفيّة في المبنى والمعنى، وننظر إلى النصّ المترجم على أنّه تفاعل معرفيّ وحوار حضاريّ.

أحمد المجيني: الترجمة العربيّة للمحتوى الإعلاميّ التخصّصيّ تحتاج مهارات يصعب إتقانها على الدوام، لأنّ الكاتب الإعلاميّ يعيقه عدم إتقانه الكتابة بالأسلوب الصحفيّ. إضافة للصعوبات التي تواجه الإعلاميّ لمنهجيّة استخدام المصطلحات.

علي عبيد: الإعلام التخصّصيّ في مؤسّستنا جزء من الرسالة التي نضطلع بتقديمها للمتلقّي عبر منصّاتنا المختلفة. ولا تجد طواقمنا صعوبة في التعامل مع المصطلح غير العربيّ، حيث إنّها قادرة على ترجمته ونقله وإيصاله إلى المتلقّي بيسر وسهولة، إذ لدينا من المختصّين في كلّ مجال من يستطيع القيام بهذا الدور نظرًا للمؤهّلات التي يحملونها وللمهنيّة العاليّة التي يتمتّعون بها ويتعاملون من خلالها مع هذه المصطلحات.

السعد المنهالي: هناك تقدير وفهم للتخصّصيّة لدى العاملين في المؤسّسة، بحيث يتمّ توزيع التخصّصات حسب فرق الخبرة في المجال، وهناك تحدّيات في الترجمة عمومًا، لكن مجلّة ناشيونال جيوجرافيك منذ عشر سنوات تمكّنت من تخطّي التحدّيات من خلال اتباع آليّة معينة لمواكبة حداثة المنتج العلميّ بالمصطلحات والكلمات المستخدمة التي يتمّ إضافتها في الدليل الإرشاديّ الخاصّ بنا أوّلًا بأوّل. وقد تمّ استخدام مصطلحاتنا المترجمة لأوّل مرّة كمرجع للكثير من المؤسّسات الأخرى، وقد تمّ الحصول على الإشادة الحكوميّة والمؤسّساتيّة للمجلّة بسبب هذا الجهد، ويمرّ العمل عندنا بمراحل مختلفة لتوثيق اللغة وسلامتها ونشرها في مراحل متقدّمة، كقوّة المفردة، وسلامة الترجمة وقوّة الصيغة.

حسين درويش: كلّ قسم صحفيّ له لغته المهنيّة التي تختلف عن الأقسام الأخرى، لأنّه يخاطب فئة لا تهتمّ كثيرًا لشأن اللغة بقدر اهتمامها بالأرقام الاقتصاديّة أو الأهداف المسجّلة في مرمى الخصم، وكذا الحال مع الصحّة أو البيئة وغيرهما حيث اللغة المطلوبة هي لغة توضيحيّة بمفردات مباشرة لتصل المعلومة بشكل سريع وواضح. وهنا تلعب الترجمة دورًا بارزًا في بناء لغة مبتكرة توازي بين المصطلح العلميّ وبين الترجمة إلى العربيّة لتكون الكلمة سهلة وقابلة للحفظ والتذكّر. وفي كثير من المؤسّسات الصحفيّة تُعطى الأولويّة في العمل للمترجم الصحفيّ وليس لأيّ شخص مترجم يجيد الترجمة العامّة بل المترجم الذي يعيد بناء النصّ وهو اختصاص نادر في عالم الصحافة.

محمد الحمادي: اللغة العربيّة جامعة وواحدة في كل العالم العربيّ، إلّا أنّ هناك اختلافات في المصطلح العامّيّ والمحلّيّ، ولذلك ننتبه لهذه الاختلافات ونعتمد على فريق مترجمين متخصّصين إضافة إلى المعاجم والقواميس المتخصّصة، فنسعى لتبسيط المحتوى حتّى يصل إلى الجمهور مع حرصنا بشكل عامّ على الالتزام باللغة العربيّة الصحيحة، عكس ما يحدث في كبريات الصحف العربيّة التي تستخدم العامّيّة في المقال أو العناوين الرئيسة. ولا ننسى وجود كلمات غير عربيّة ضمن لغتنا العربيّة من لغات كثيرة صارت مع الوقت عربيّة بفعل استخدامنا مثل "ورشة" أو "كمبيوتر" وكلمات أخرى مثل "إنستغرام" و"تويتر" وهي كلمات لا يمكن تعريبها.

حمود المحمود: نحن أمام تحدّي التحديث بما يتناسب مع متطلّبات العصر. تنفيذيًّا، من الصعب اعتبار الإعلام التخصّصيّ مرجعيّة للمصطلح المترجم، وذلك يعتمد على الهدف الأساسيّ من عمل الإعلام التخصّصيّ، هل هو ربحيّ بالدرجة الأولى، أم يعكس رغبة بتغيير ثقافة المجتمع وطريقة تعامله مع العلوم المختلفة؟ والأمر يحتاج لوقت واستثمار في البشر والأداة، وهو دور الحكومات ومؤسّسات المجتمع المدنيّ، وهناك ضرورة للمبادرة بإطلاق القواميس المتخصّصة وتدريب الصحفيّين المتخصّصين في العلوم المختلفة.

رائد برقاوي: نتعامل مع الإعلام التخصّصيّ قليلًا بل ونادرًا ما يستخدم المقابل العربيّ لمصطلح أجنبيّ، كما أقرّته مجامع اللغة العربيّة، وتتمّ كتابة المصطلح الأجنبيّ بحروف عربيّة، وهي مسألة متشابكة ومعقّدة.

منى بو سمرة: القاعدة هي اعتماد العربيّة، ولخدمة ذلك نسعى لتوفير الكفاءات التي تلبّي السياسة العامّة للمؤسّسة، ومنها الحرص على محتوى متخصّص باللغة العربيّة، لكن تبقى هناك تحدّيات بسبب ندرة الإعلاميّين المتخصّصين في هذه القطاعات الحيويّة، وهي مسألة عامّة في الإعلام العربيّ، والحلّ الجذري لن يأتي إلّا من الجامعات التي ترفد المؤسّسات الإعلاميّة بخرّيجيها، ولذلك فعليها تعديل برامج التخصّصات الإعلاميّة لتشمل موادّ اقتصاديّة وعلميّة وبيئيّة وصحّيّة بغية إغلاق مثل هذه الفجوات في الإعلام العربيّ.

السؤال الحادي عشر: هل تأثّرت مكانة اللغة العربيّة في الوسط الإعلاميّ والجماهيريّ، مقابل تأثير الصورة والواقع الافتراضيّ في الإعلام؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: بالفعل تأثّرت مكانة اللغة العربيّة في الوسطين الإعلاميّ والجماهيريّ نتيجةً لتأثير الصورة والواقع الافتراضيّ في الإعلام. ففي النهاية أصبح الإعلام يتعامل مع واقع جديد متسارع الإيقاع والابتكار بصورة هائلة، يخلق لغته، ويبتكر أدواته التواصليّة بعيدًا عن معاجم اللغة والمجامع اللغويّة وكتب النحو والقواعد. وكان هذا كفيلًا بتغيير موقع اللغة العربيّة وإعادة موضعتها في الخطاب الإعلاميّ الحداثيّ الذي صار يعتمد في كثير من صوره على منصّات التفاعل الاجتماعيّ "تويتر"، و"إنستغرام"، و"واتس آب"، إضافةً إلى "فيسبوك" بدرجة أقلّ لأنّ اللغة ظهير الفكر وهما لا ينفصلان. فمن الطبيعي لشابّ يفكّر بلهجته المحلّيّة أو باللغة الإنجليزيّة أن يكتب بها، وألّا يفهم قضايا عصره إلّا بها، ولا يمكن فصل اللغة عن الفكر،

ومن هنا فإنّ اللغة العربيّة تواجه "غربة" في هذا العصر باعتبارها لغة جزلة رصينة قيّمة اعتنت بالعلوم والآداب والحضارة والفكر وحفظتها على امتداد قرون. وإذ بثقافة الصورة تخترع واقعًا جديدًا جوهره السرعة والتعليق الخاطف واللغة المستحدثة المعتمدة على الرموز والمستمدّة حتّى من لغات أخرى. كلّ هذا أدّى إلى تراجع "حضور" وليس "مكانة" اللغة العربيّة في الإعلام الحديث، المعتمد على الصورة والحركة والسرعة والتغيّر أكثر من التحليل المعمّق والفهم والتعليق. وإن كانت اللغة العربيّة ما زالت تناضل من خلف قلاعها، صامدةً في معركتها مع متغيّرات العصر، وهي، من وجهة نظري، متغيّرات هشّة وزائلة، يزيح بعضها بعضًا، بينما كُتب للّغة العربيّة البقاء والاستمراريّة فهي لغة القرآن الكريم المخلّد حتّى يرث الله الأرضَ ومن عليها.

صحيفة الاتّحاد: بلا شكّ.. فمع تطوّر وسائل الإعلام بشكل عامّ وتعدّد مجالاتها واستخداماتها، أصبح الحفاظ على دور الفصحى عاملًا صعبًا لا يستهان به إطلاقًا، خصوصًا بعد ظهور شبكات ووسائل التواصل الاجتماعيّ والتكنولوجيا والتقنيّات الحديثة بشكل كبير بين اهتمامات الأجيال. لكنّنا ما زلنا نراهن على دورنا في التحصين الثقافيّ والوعي الحضاريّ، موقنين بأنّ النهوض باللغة فعل من صنع الكتّاب والأدباء والعلماء والباحثين والمثقّفين ووسائل الإعلام والإعلاميّين.

أحمد المجيني: نعم تأثّرت كثيرًا لأنّ الإعلام أصبح وسيلة لترويج أنماط لغويّة مخصوصة وتعميمها، ممّا انعكس بشكل مباشر على سبل التواصل لدى المتلقّي العربيّ وعلى وعيه وإدراكه وهويّته وثقافته.

السعد المنهالي: بالتأكيد تأثّرت من ناحية الكمّ وليس الكيف من حيث عدد الكلمات وطول المحتوى المقروء، وتمّ استثمار الأدوات الجديدة في تقديم المحتوى بشكل قصّصيّ ومرئيّ جذّاب، وهو شكل من أشكال تطوير اللغة بما يتناسب مع الجمهور وطاقته على التلقّي. الصورة كذلك تأثّرت بحيث صارت أكثر فرادة وغرابة ودقّة ونقاء، واستخدام أساليب أخرى مثل الخرائط المعرفيّة وتقنيّة "الإنفوجرافيك". على مستوى الإعلام العربيّ عمومًا، لم يعد هناك اهتمام بانتقاء اللغة القويّة وبلاغتها، فالرقم والمعلومة حازا على مساحة أكبر في تقديم المحتوى، وذلك بسبب التغيّرات في طريقة التفكير وتلقّي الدماغ للمعلومة. والعيب مكمنه الإعراب الخطأ، وغلبة اللهجة في الطرح على الفصيحة، وذلك يعود لضعف المهارات اللغويّة لدى العاملين في تقديم المحتوى الرقميّ.

حسين درويش: أسباب هذا التأثّر هو دخول عدد كبير من أبناء العربيّة إلى المؤسّسات الإعلاميّة من واقع معرفتهم بالشأن الإعلاميّ وليس معرفتهم بحال اللغة. وهنا لا يجوز الخلط بين اللغة كأداة توصيل وبين الأفكار التي لا تصل لأنّ اللغة تتعالى على متلقّيها، كما أنّ الميل في كثير من المؤسّسات الإعلاميّة هو نحو الوجوه الشابّة دون خبرات مناسبة وكذلك عدم الاستفادة من الخبرات السابقة ممّا خلق فجوة كبيرة بين جيل قليل الخبرة وجيل خبير لكنه يعيش حالة أسى على لغته.

ناصر عراق: الصورة فرضت نفسها وهي أسهل في التلقّي، لكن إذا كان المحتوى جيّدًا واللغة رشيقة، ستفرض نفسها بجانب الصورة، لذلك نحن نحتاج لدراسة شخصيّة المتلقّي الرقميّ حتّى نتعلّم كيفيّة التعامل مع اللغة العربيّة بمنطق الجمهور واستخدام الصورة بطريقة تدعم اللغة وجمالياتها. ومن المهمّ أن نبتعد عمّا يمكن أن تسبّبه الركاكة في الصياغة من إرباك للمتلقّي.

حمود المحمود: هناك جمهور متباين، ونحن نتأقلم مع احتياجاته. فنحن نقدّم الطويل والمعمّق، ونقدّم الخلاصات وبشكل يتناسب مع وسائل التواصل الاجتماعيّ والمتلقّين الجدّد الذين يطلبون موادّ مرئيّة ومسموعة. مكانة اللغة لم تتأثّر ولكن طريقة تقديمها تغيّرت.

رائد برقاوي: المقروء تأثّر بأكمله نتيجة لهيمنة الصورة، وليس فقط اللغة بقواعدها ومفرداتها.

علي عبيد: لا أعتقد أنّ مكانة اللغة العربيّة قد تأثّرت في الوسط الإعلاميّ والجماهيريّ مقابل تأثير الصورة والواقع الافتراضيّ، فللّغة جماليّاتها وتأثيرها، وللصورة جماليّاتها وتأثيرها، وللواقع الافتراضيّ جماليّاته وتأثيره، وهي لا تتقاطع معًا بل تتكامل.

أ. منى بو سمرة: بالتأكيد، خاصّة ما يعرف اليوم بين الشباب باللغة المختلطة، وتأثّرهم بحملات التشويه للّغة العربيّة أمام اللغات الأخرى خاصّة الإنجليزيّة والفرنسيّة. لذلك، ومع معرفة مدى تأثير الإعلام الجديد على الشباب، فحريّ بالإعلام الرصين سواء كان تقليديًّا أو جديدًا أن يستخدم تلك الوسائط للتأثير الإيجابيّ في الشباب وتعريفهم بجمال وسِعة اللغة العربيّة، وبأنّها لغة غنيّة، وواحدة من بين أهمّ خمس لغات في العالم، بل إنّ علم اللغة الكونيّ صنّفها بأنّها ستكون بين لغات العالم الباقية أمام ما يسمى اليوم بـ "كوليرا اللغات" تدليلًا على الموت المتتابع لعشرات اللغات.

السؤال الثاني عشر: ما تقييمكم لاستخدامات مؤسّستكم للّغة العربيّة في فضاء المعلوماتيّة وشبكات التواصل الاجتماعيّ؟

لجنة تحرير مركز الأخبار - أبو ظبي: فيما يتعلّق باستخدام مركز الأخبار للّغة العربيّة في فضاء المعلوماتيّة وشبكات التواصل الاجتماعيّ فإنّ المركز يعتمد المستوى اللغويّ الرصين نفسه لخطابه الإعلاميّ الموجّه عبر الشاشة من تقارير ونشرات وموادّ إخباريّة وتحليليّة معتمدة على اللغة العربيّة الفصحى، وحتّى في المجموعة الإخباريّة الخاصّة على تطبيق "الواتس آب" فإنّ المحتوى المتداول هو باللغة العربيّة الفصحى، والتوجيهات والإفادات بين الزملاء أيضًا تجري باللغة العربيّة الفصحى، إلّا ما ندر وهي استثناءات لا يُقاس عليها. وطبيعة شبكات التواصل الاجتماعيّ تقوم على استخدامها الحُرّ والحيويّ للّغة، لغة العصر ولغة اليوم والشباب، ولغة السرعة، عوضًا عن اللهجات المحلّيّة واستخدام اللغة الإنجليزيّة، وهي أمور لا يُقاس عليها أو يقيّم بها الأداء العمليّ والإنتاجيّ لمركز الأخبار في بيئته اللغويّة لكونه يعمل في إطار مختلف.

صحيفة الاتّحاد: نحن راضون عن أدائنا على شبكات التواصل الاجتماعيّ، لأنّ ما يميّز الإعلام المؤسّسيّ هو المصداقيّة وتبقى اللغة أداتنا الرصينة لوصول رسالتنا للقارئ، وجعل اللغة تلامس حياته اليوميّة.

أحمد المجيني: جيّد إلى حدٍّ ما، ولكنّ استخدام اللغة العربيّة يلازمه في كثير من الأحيان أخطاء إملائيّة أو صرفيّة أو نحويّة تتمثّل في أمور من أهمّها ضعف مستوى الكاتب وضحالة ثقافته اللغويّة.

علي عبيد: تستخدم مؤسّستنا اللغة العربيّة في فضاء المعلوماتيّة وشبكات التواصل الاجتماعيّ بالتوازي مع استخدامها للّغة العربيّة في وسائلها الإعلاميّة وجميع منصّاتها. ويشكل إنتاج المؤسّسة من أخبار وبرامج ومقابلات صحفيّة وإذاعيّة وتلفزيونيّة الجزء الأكبر من المحتوى الذي يبثّ عبر شبكات التواصل الاجتماعيّ والمنصّات المختلفة. ونعتقد أنّ هذا البثّ يعزّز اللغة العربيّة لأنّه يساعد على نشرها عبر فضاء المعلوماتيّة وشبكات التواصل الاجتماعيّ.

السعد المنهالي: استخدام الموارد يعتمد على اللغة العربيّة بدرجة كبيرة، أمّا الجهات الأخرى فتستخدم اللغة الإنجليزيّة بحكم اختلاف التخصّص. مؤسّستنا تنتج كلّ رسائلها باللغة العربيّة لإثراء اللغة العربيّة من خلال ٢٤ علامة تجاريّة ولكلّ علامة ٥ منصّات، كلّها تقدم رسائلها باللغة العربيّة في الشبكة الاجتماعيّة.

محمد الحمادي: نهتمّ بالأمر، ونركّز على الكلمات المفتاحيّة العربيّة بالتحديد احترامًا للقارئ العربيّ، حتّى وإنّ لم يتقاطع ذلك مع مصالحنا التسويقيّة. كما أنّ سياسة التحرير تركّز على تقليل النصّ وتكثيفه وذلك بسبب قارئ اليوم وطبيعته السريعة، والأمر ينطبق على مقالات الرأي والأخبار، إلّا أنّ الأمر غير مرتبط باللغة بل بالقارئ الذي أصبح ينجذب للصورة أكثر من المادة المكتوبة.

رائد برقاوي: استخدام المؤسّسة، جريدة الخليج، للّغة في الطبعة الورقيّة أو الموقع الإلكترونيّ جيّد جدًّا، أمّا كافّة الصحف في مواقع التواصل الاجتماعيّ فهناك مشاكل كثيرة في استخدام اللغة العربيّة.

منى بو سمرة: لا يقلّ مستوى العربيّة في فضاء المعلوماتيّة وشبكات التواصل الاجتماعيّ، عمّا هو في النسخة الورقيّة، لأنّ المبدأ واحد، وهو التمسّك وصيانة اللغة وحمايتها من أيّ تشويه مقصود، وكلّ محتوى لا يتمّ بثّه إلّا بعد مرور التصحيح والتدقيق اللغويّ، لأنّنا لن نقبل ولا يجوز أن يكون المحتوى ركيكًا وضعيفًا خاصّة أنّنا نعرف أن كثيرًا من متابعينا هم من خلفيّات ثقافيّة رفيعة المستوى ومن صنّاع القرار، لذلك لا بدّ أن يكون المحتوى سليمًا وصحيحًا لا يقبل الخطأ ولا الالتباس.

السؤال الثالث عشر: هل تستخدم مؤسّستكم تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ للتعامل مع التحدّيات اللغويّة أم أنّ هذه التقنيّات تمثّل تحدّيًا بالنسبة لكم؟

لجنة تحرير مركز أخبار - أبو ظبي: فيما يتعلّق بالتحدّيات اللغويّة لا يستخدم مركز الأخبار تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ، وإنّما يلجأ لحلول عصريّة تعتمد على شبكة الإنترنت وتطبيقاتها: المعاجم الإلكترونيّة المعتمدة، والبحث اللغويّ، ودوائر المعارف الموثّقة على الإنترنت. فتقنيّات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ بالنسبة إلينا في مركز الأخبار هي تحدٍّ غير قائم بعد بالنسبة لنا إذ لا وجود لعناصر حضوره ولا ضرورة ملحّة تفرض استدعاءه، ولكنّنا نبقى منفتحين على تعلّم كلّ مهارة تقنيّة حديثة قد تفيد في تطوير البيئة اللغويّة ومخرجات مركز الأخبار من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ وغيرها من الابتكارات الداعمة لغويًّا للخطاب الإعلاميّ والإخباريّ.

صحيفة الاتّحاد: لا يزال الإعلام العربيّ بحاجة إلى الاستفادة من القدرات الهائلة للذكاء الاصطناعيّ بالشكل الأمثل.

أحمد المجيني: نعم تُستخدم، لأنّ الذكاء الاصطناعيّ مصدر للمعارف وأداة لتعزيز اللغة العربيّة وصونها، وهذا سيساهم في حلّ كثير من التحدّيات اللغويّة ويشجّع على ازدهارها ويجوّد المنتج الإعلاميّ خاصّة في التنوّع الثقافيّ.

السعد المنهالي: هناك برمجيّات داخل النظام التحريريّ نفسه يتمّ استخدامها على أضيق الحدود، وقد تمّ دمج دليلنا الإرشاديّ ضمن هذه المنظومة الإلكترونيّة بحيث يساهم الذكاء الاصطناعيّ في عمليّة التحرير، لكنّ الأمر بحاجة إلى تغذية مستمرّة يقوم بها القائمون على المحتوى نفسه.

محمد الحمادي: مسألة التدقيق اللغويّ نعتمد فيها بشكل جزئيّ على أدوات العصر الحديث وذلك بسبب ضعف اللغة العربيّة فيه، وكذلك ما يحدث في الترجمة، إلّا أنّنا نحرص على الفهم والدقّة والاستعانة بالمترجمين المتخصّصين، لكن أتوقّع خلال سنوات أن يتطوّر الذكاء الاصطناعيّ في مجال التدقيق اللغويّ والترجمة وربّما لاحقًا في التحرير ذاته. وهذا الأمر يحتاج إلى استعداد العاملين في هذا المجال للتكيّف مع المتغيّرات.

ناصر عراق: من المهمّ استثمار كلّ تلك التطوّرات التكنولوجيّة وأدوات العصر لتجاوز التحدّيات اللغويّة، ومن المهمّ توظيف كلّ ذلك لمصلحة اللغة، وبالذات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في حلّ معضلة الترجمة والمصطلح، ولا يمكن لنا أن نعاند حركة التاريخ.

حمود المحمود: نستخدم التكنولوجيا الحديثة في الترجمة، ويتعامل مترجمونا مع هذه الأدوات من خلال الاعتماد على أرشيفنا السابق في الترجمة وعلى فهم الذكاء الاصطناعيّ، ويأتي دور المترجم في تحرير المادّة الصحفيّة وصياغة المادّة، وهذا الأمر يساهم في توفير الميزانيّات المخصّصة للترجمة الحرفيّة، وكذلك الانسجام بين الآلة والبشر. كما أنّ محركات البحث المترجمة بدأت في التطوّر، وهذا يؤثّر بطبيعة الحال على العاملين في هذا المجال وعلى مستقبلهم المهنيّ في حال لم يتمكّنوا من الإضافة إلى مهاراتهم وأدواتهم وتطويرها.

علي عبيد: تواكب مؤسّستنا التقنيّات الحديثة في كلّ مجال، وعندما تتوصّل تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ إلى وسيلة للتعامل مع التحدّيات اللغويّة، فستكون مؤسّستنا أوّل من يبادر إلى استخدام هذه الوسيلة. التقنيّات لا تمثل أيّ تحدٍّ لنا، بل هي تساعدنا على تطوير رسائلنا وكوادرنا، والوصول إلى جمهورنا بوسيلة أيسر، وإحداث التأثير المطلوب فيه بآليّة أفضل ووتيرة أسرع.

منى بو سمرة: التكنولوجيا سهّلت استخدامات كثيرة تخدم اللغة العربيّة، مثل برامج التصحيح والترجمة وبرامج رصد سلوك واهتمامات المتلقين التي تقدّم لنا صورة واقعيّة وعلميّة عن مدى تفاعل المتلقّين مع ما نقدّمه، بما يخدم تطوير المحتوى المقدّم باللغة العربيّة. وهناك تعاون فعّال بين مهندسي التقنيّة في المؤسّسة وأقسام التصحيح والتحرير لاستحداث مشروعات بحثيّة مشتركة تعالج المشكلات الناتجة عن المعالجة الآليّة للّغة العربيّة.

مقالة رأي

دعوة الإعلام إلى ثورة بيضاء لتبسيط اللغة العربيّة وتحديث مناهجها أو تخصيص متاحف ومدافن حجَريّة لها



بقلم: د. جاد ملكي
الجامعة اللبنانيّة الأمريكيّة

القصد من هذا المقال هو أن أطرح تحدّيًا أمام حماة اللغة العربيّة، خاصةً أولئك المنخرطين في تدريس الإعلام والمؤتمنين على إعداد الأجيال الصاعدة من الإعلاميّين العرب، وليس هدفي فقط إقناع من يمتلك القدرة على التغيير بتغيير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ولكن هدفي إقناعه بإدخال تغييرات جذريّة على اللغة نفسها.

خلال دراستي الجامعيّة في منتصف التسعينيّات، كانت حماستي للإعلام منقطعة النظير. وآنذاك، أظهرت التكنولوجيا الرقميّة والإنترنت بوادر إمكانيّات هائلة لا تخفى على من تحلّى بسعة الأفق. وما زلت أذكر أوّل مقرر حضرته في مادّة الصحافة: كان الأستاذ المحاضر رجلًا تقليديًّا في منتصف العمر يحمل شهادة الدكتوراه في الأدب العربيّ ويتمتّع بموهبة استثنائيّة في القضاء على كلّ ذرة حماس حيال أيّ فكرة مستقبليّة أو أيّ تقدّم تكنولوجيّ. وكان المقرّر رتيبًا يعتمد في الغالب على الحفظ والتلقين (قواعد وإعراب وتحليل نصوص) لنصوص أدبيّة سميكة وموغلة في القدم وتتجذّر في المنطق الدينيّ الذي يُفترض أنّه المعيار الذهبيّ للكتابة، حيث طغى على المنهج مقرّرات اللغة والتاريخ والنظريّة والأدب، دون أيّ مقرّر يُذكر عن الصحافة الرقميّة الحديثة الناشئة متعدّدة الوسائط وأساليبها الجديدة في الكتابة والرواية. وقد أبلى زملائي في الصفّ الذين صمدوا أمام أساليب التدريس القديمة للّغة العربيّة بلاءً حسنًا في الصحافة المكتوبة - إلى حين بدأت هذه الصحف بالإغلاق. أمّا أنا، فلم أكمل الفصل الدراسيّ واخترت السفر إلى الخارج لإكمال دراستي وعملت بعدها لسنوات عديدة في الإعلام التلفزيونيّ والرقميّ باللغة الإنجليزيّة قبل تدريس الإعلام المتعددّ الوسائط على المستوى الجامعيّ.

قصتي هذه، لا تختلف عن قصص العديد من الطلّاب العرب الشغوفين بالإعلام الرقميّ. إلّا أنّه وحتى اليوم، قليلةٌ هي البرامج التي تُحضّر الطلّاب للعالم الرقميّ. فالذين اختاروا دراسة وسائل الإعلام الجديدة تابعوا تحصيلهم العلميّ في الخارج باللغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة، وذلك على حساب لغتهم العربيّة.

إلّا أنّ مشكلة الأساليب المتحجّرة في تدريس اللغة العربيّة لا تنحصر فقط في مجال تعليم الإعلام، بل هي أشد سوءًا خارجه، حيث لا تحظى الكتابة الفعّالة والعمليّة والبسيطة بالأولويّة. فحتى على مستوى المدارس، لا تزال أساليب التدريس التقليديّة معتمدة في العديد من البلدان العربيّة. وغالبًا ما يلمس الطلّاب العرب الذين يتعلمون لغتين أو أكثر في المدرسة التباين الكبير ما بين دروس اللغة الأجنبيّة وأنشطتها الممتعة والمثيرة للاهتمام ودروس اللغة العربيّة "المملّة."[53-52] وقد استمعت هذه السنة بالذات إلى ابنتي البالغة من العمر 15 عامًا وهي تشتكي من مدرّسة اللغة العربيّة التي تجعلها تحفظ النصوص غيبًا لتكتبها حرفيًّا في الاختبار. أمّا ابنتي الأصغر سنًّا فقد قرأت سلسلة كتب هاري بوتر 6 مرات عند بلوغها سن الثالثة عشرة، ولكنها تعاني الأمرّين لتتمكّن من إكمال فصل واحد في رواية عربيّة. ونحن، كالعديد من الأهل العرب، نسعى جاهدين لإيجاد كتب أدبيّة باللغة العربيّة تسترعي اهتمام أولادنا وتمتّعهم بمقدار استمتاعهم بمطالعة الكتب الإنجليزيّة.[54]

وتشير الدكتورة هنادا طه إلى أنّ التحدّيات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة تشمل عدم توفّر الوقت الكافي المخصّص للّغة العربيّة في المدرسة، والنقص في عدد المعلّمين المؤهّلين، والمناهج المناسبة، وعدم إلمام إدارات المدارس باللغة العربيّة، وحصر تعليم العربيّة بالصفوف، وعدم شمولها لنشاطات أخرى ممتعة مثل الموسيقى والإنتاج الإعلاميّ والمسرحيّ.[55] ومن الشكاوى الشائعة بين الطلّاب أنّه، مقارنةً باللغة العربيّة، تبدو مقرّرات اللغات الأخرى أكثر إمتاعًا.[56] والأسوأ من ذلك، هو أن الطلّاب العرب يتعرّضون بشكل مستمرّ لتأثير اللغة الإنجليزيّة (أو الفرنسيّة) داخل المدارس وخارجها على حدٍّ سواء،[57] عبر التلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعيّ والموسيقى وألعاب الفيديو وغيرها من الموادّ الدراسيّة (مثل الرياضيّات والعلوم)، في حين تقتصر دراستهم للعربيّة على صفوف اللغة فقط، ما يدفعهم إلى الاستنتاج بأن اللغة العربيّة غير مهمّة ومملّة.[58]

بالإضافة إلى ذلك، لا يبدي عدد كافٍ من المدرّسين المؤهّلين استعداده للتخلّي عن الأساليب التقليديّة لصالح أسلوب تعلّم قائم بشكل أكبر على التفكير النقديّ،[59] فضلًا عن ذلك، هناك نقص في التدريب المستمرّ للمعلّمين.[60] وفي بعض الدول

العربيّة، وعلى وجه الخصوص في المدارس الخاصّة النخبويّة، يبدو أنّ ثمّة وصمة حتّى ضدّ التحدّث بالعربيّة، فنرى الأطفال يفضّلون الكلام بالإنجليزيّة أو الفرنسيّة، وهذه هي الحال بالتأكيد في بعض المدارس الخاصّة في بيروت.

وتظهر هذه المشكلة بشكل أكثر وضوحًا لدى الذين يتعلّمون العربيّة كلغة ثانية، كحال واضع هذا المقال. ولست هنا في معرض الحديث عن غير العرب. فلغة التدريس خلال سنوات دراستي المدرسيّة التأسيسيّة كانت الإنجليزيّة - وذلك بسبب الهجرة القسريّة من لبنان مع اندلاع الحرب الأهليّة. وأولادي الثلاثة أيضًا دخلوا المدرسة في الولايات المتّحدة خلال سنوات دراستهم التأسيسيّة. وفي الحقيقة، يواجه الملايين من اللاجئين السوريّين والعراقيّين والفلسطينيّين واليمنيّين والسودانيّين والليبيّين الذين نشأوا في دول أجنبيّة هذا الواقع نفسه. فغالبًا ما تقتصر دروس اللغة العربيّة في المهجر على تلك التي ينظّمها المسجد أو الكنيسة المحلّيّة، والتي تهتم بتلقين العقيدة الدينيّة أكثر من اهتمامها بتدريس العربيّة.

ولا تقتصر المشكلة على أسلوب التدريس فحسب، بل تبرز أيضًا في الجمود على مستوى اللغة نفسها. وتعود المشكلة بجزء منها إلى العقليّة المحافظة (والأصوليّة حتّى) التي تنظر إلى أيّ تغيير أو تطوّر للّغة العربيّة (وما يوازيها من أساليب التدريس) كتهديد للّغة. ويستمرّ مثل هذا المنطق الانهزاميّ في دفع الناس إلى النفور من هذه اللغة الجميلة.[61] وإن اشتكيتم إلى مدرّسي اللغة العربيّة، كما أفعل غالبًا، فستحصلون على الأجوبة الكلاسيكيّة: علينا الحفاظ على اللغة العربيّة الأصليّة. كما أنّهم سيحاججون بأنّ الطريقة الأنجح للتدريس لا تزال تتمثّل بالتلقين والحفظ، وهي الطريقة التي انتقدها باولو فريري،[62] وسمّاها أسلوب الودائع المصرفيّة (حيث إن العلم سلعة تودع في عقل الطالب)، في حين قد يتحجّج البعض أيضًا بالدين والشرف والتاريخ والثقافة ويجعلونك تشعر أنك خائن للغتك وثقافتك ودينك، وهو عذر يهدف في طيّاته إلى إخفاء عدم رغبتنا بالابتكار واستثمار الوقت والموارد لتطوير اللغة وأساليب تدريسها.

يرجع الأستاذان هنادا طه ومصلح كناعنة هذه المشكلة إلى عدم توفّر فلسفة شاملة للتعلّم في البلدان العربيّة وندرة المقاربات النقديّة والتحليليّة للتدريس التي تربط التعليم بالمسائل المهمّة في الحياة الواقعيّة.[63] كما يشيران إلى أنّ بعض المدارس في العالم العربيّ تقحم الدين والمنطق الدينيّ في التعليم، لا بل تستخدم الدين لتبرير العلوم الأخرى. إذ يدعو كناعنة إلى الفصل بين الدين والتعليم. وطرحت طه السؤال حول ما إن كنّا سنتخلى يومًا عن بعض القواعد الغامضة بهدف تبسيط اللغة العربيّة.[64] كما دعت إلى العزوف عن تدريس النحو والقواعد في المدارس والتركيز بدلًا من ذلك على القراءة وإحاطة الطالب باللغة العربيّة والتعلّم عبر الممارسة - عبر أساليب التواصل.[65]

ومن المفارقات أن الجهود الأبرز لتعزيز تعلّم العربيّة مؤخّرًا بُذلت خارج العالم العربيّ، وتأتّت بشكل رئيس من مناطق تدريس العربيّة كلغة ثانية.[66-67-68] فمثلًا تقود الشركة البريطانيّة بيرسون العديد من المبادرات لرقمنة اللغة العربيّة وتحديثها لتناسب التدريس في الصفوف الابتدائيّة في الولايات المتّحدة والمملكة المتّحدة،[69] كما نجد اليوم أكثر المناهج العربيّة تطوّرًا وأفضلها تمويلًا في الجامعات الأجنبيّة والخاصّة التي تدرّس العربيّة للطلّاب الأجانب. إلّا أنّ المحرّك الرئيس مؤخرًا تمثّل بالانتفاضات العربيّة وأحداث 11 أيلول (2001) التي أدّت إلى تزايد الاهتمام بتعلّم العربيّة العامّيّة، وذلك بفضل تدفّق التمويل من الولايات المتّحدة.[70-71] وقد أدّى ذلك إلى تغييرات مهمّة على مستوى الصفوف الدراسيّة: طغت المناهج التواصليّة بسرعة وحلّت مكان الأساليب التقليديّة التي تركّز على القواعد وفقه اللغة.[72] وتخلّى صفّ اللغة العربيّة فجأةً عن الكتب الكلاسيكيّة والصفوف المغلقة وقام بدمج شعارات الثورة المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعيّ والأغنيات الشائعة والبرامج الإعلاميّة الشعبيّة والنصوص الإخباريّة في المنهج. وكانت معظم هذه النصوص الجديدة مكتوبة بالعربيّة الفصحى والعامّيّة، والأهمّ من ذلك أنها تطرّقت إلى مسائل آنيّة وذات صلة، مثل قمع الحرّيّات والفقر والتحرّش الجنسي وحقوق المرأة في العالم العربيّ. وطلبت الفروض المنزليّة من الطلّاب مقارنة العربيّة العامّيّة بالفصحى في أغاني الـ"هيب هوب" وتحليل رسوم الجرافيتي والمسلسلات، والمشاركة في تقديم الخدمات الاجتماعيّة والعمل المجتمعيّ حيث يُفترض بالطلّاب التكلّم مع اللاجئين والمجتمعات المهمّشة اجتماعيًّا، وإعداد المسرحيّات والمقابلات الإعلاميّة والتحقّق من دقّة الأخبار.[73] وأساليب التعلّم هذه شائعة في المناهج في الولايات المتّحدة وغالبًا ما يُشار إليها بـ "التعلّم التكامليّ والتجريبيّ"

لِمَ أصبحت اللغة الإنجليزيّة (والفرنسيّة) متجذّرة بهذه القوّة في المدارس والجامعات العربيّة، في حين تدهور مستوى تعليم العربيّة؟ قد يشير البعض، وعن حقّ، إلى الإمبرياليّة وفرض اللغات الأجنبيّة على مجتمعاتنا، والقوى العالميّة الطاغيّة ووسائل الإعلام والاقتصادات الغربية المهيمنة والإمبرياليّة الثقافيّة. إلا أنّ ثمّة أسبابًا أخرى لتقدّم هذه اللغات وخاصةً الإنجليزيّة. فقد استُثمرت موارد مهولة في تطوير أساليب تعلّم الإنجليزيّة وتدريسها خلال القرن الماضي، وتستمرّ اللغة بحدّ ذاتها بالتطوّر والتقدّم بسرعة - وغالبًا ما تقود الممارسات الإعلاميّة هذا التطوّر. ويحصل هذا التغيير في الكتابة الصحفيّة كلّ بضع سنوات. فلنأخذ على سبيل المثال تبنّي صحيفة نيويورك تايمز وقاموس ميريم ويبستر مؤخرًا للضمير "They" للإشارة إلى الأفراد غير الثنائيّين،[74-75-76] في حين يستمرّ الإعلاميّون العرب بالإشارة إلى أعضاء مجلس النوّاب من النساء بمصطلح "نائب" بصيغة المذكّر، تفاديًا للخلط بين المرأة العضو في مجلس النواب والنائبة أي المصيبة (لا سمح الله!)، كما نشهد الإشارة إلى مجموعة من النساء بصيغة المذكّر في حال تواجد رجل واحد بينهم - وهي ممارسة جندريّة تمييزيّة تحفظها القواعد المتحجّرة والمجتمع الذكوريّ. ويستمرّ النقص في تخصيص الموارد والإرادة السياسيّة والشجاعة الثقافيّة والعلميّة لتبسيط اللغة بجعل أجيال من العرب ينفرون من اللغة العربيّة.

وتزداد هذه المشكلة تعقيدًا في كلّيّات الإعلام في مختلف أنحاء المنطقة العربيّة. إذ تشير الدراسات إلى ضعف إلمام طلّاب الإعلام باللغة العربيّة كمشكلة شائعة في العالم العربيّ، والأسوأ هو أن الكثير من الطلّاب يفتقدون إلى المهارات اللغويّة باللغة العربيّة والأجنبيّة على حدّ سواء.[77] وقد تفاقمت مشكلة الضعف في مهارات اللغة العربيّة سوءًا مع انتشار المدارس والجامعات التي تتبنّى اللغات الأجنبيّة والتي همّشت اللغة العربيّة في مناهجها. ففي عدّة دول عربيّة اليوم، يطغى عدد برامج الإعلام المعطاة بشكل رئيس باللغة الإنجليزيّة (أو الفرنسيّة) على تلك البرامج التي تعتمد اللغة العربيّة لغةً أساسيّةً للتعليم، ممّا يفاقم من تردّي الإلمام بمهارات اللغة العربيّة دون أن يحسّن بالضرورة مهارات اللغة الأجنبيّة.[78] فلا يزال الإلمام الضعيف باللغة الأجنبيّة يشكّل العائق الأساسيّ أمام اكتساب أحدث المعارف، إذ إنّ معظم الأكاديميّين العرب إمّا لا ينتجون أيّ أبحاث أو يضعونها باللغة الإنجليزيّة.[79-80-81-82]

فلنأخذ مثال لبنان والأردن والإمارات العربيّة المتّحدة، أمثلة على ما نقول، ونبدأ بلبنان أوّلًا حيث تتطلّب معظم - إن لم نقل جميع - المدارس والجامعات اللبنانيّة لغةً أجنبيّةً. وكانت الفرنسيّة تاريخيًّا اللغة الأجنبيّة المهيمنة حتى أوائل التسعينيّات عندما بدأت الإنجليزيّة بالانتشار مع طفرة المدارس والجامعات الإنجليزيّة في البلاد.[83-84] بالإضافة إلى ذلك، كانت المؤسّسات الأكاديميّة التي تستخدم اللغة العربيّة في التدريس تشهد تراجعًا. كما تعرّضت الجامعة الحكوميّة (الجامعة اللبنانيّة)، التي كان بمقدروها أن تخلق توازنًا مع المؤسّسات التي تعتمد على التدريس باللغات الأجنبيّة، إلى التهميش والتقسيم والإهمال منذ الحرب الأهليّة. فالجامعة اللبنانيّة، والتي كانت تضمّ أكثر من نصف إجماليّ عدد طلّاب الإعلام، تستمرّ بالتراجع أمام منافسيها من المؤسّسات الجامعيّة الخاصّة.[85] وعلى نحو موازٍ، تدرّس معظم الجامعات في الإمارات العربيّة المتّحدة أصلًا باللغة الإنجليزيّة، خاصةً في الجامعات التي تقدّم برامج تخصّصيّة في الإعلام مثل الجامعة الأمريكيّة في الشارقة وجامعة زايد والجامعة الأمريكيّة في دبيّ. وفي الواقع، العديد من الكلّيّات في هذه الجامعات لا تستطيع التدريس سوى بالإنجليزيّة.[86] وفي حين لا تزال اللغة العربيّة تحظى بالإقبال في الأردن، وعلى الرغم من أنّ الكليّات الأردنيّة غالبًا ما تشكو أكثر من ضعف إلمام الطلّاب

باللغات الأجنبيّة - فإن تغييرات عديدة، ومن ضمنها توسّع المدارس والجامعات الأجنبيّة الخاصّة، قد يؤشّر إلى أن البلد يحذو حذو لبنان والإمارات. ففي الواقع، أظهرت استبانة شملت 2744 طالبًا في المدارس والجامعات في لبنان والأردن والإمارات حول الاستهلاك والإنتاج الإعلاميّ أن اللغة الإنجليزيّة هي اللغة المهيمنة المستخدمة في مختلف الأنشطة الإعلاميّة.[87]

للأسف، إن الدول العربيّة القليلة حيث لغة التدريس المهيمنة هي العربيّة، مثل العراق وسورية واليمن، تواجه شبح الحروب المدمّرة. ولطالما فضّل العديد من الطلّاب الأجانب دراسة اللغة العربيّة في دمشق وصنعاء بسبب توفّر الكثير من الفرص السانحة لاستعمال اللغة العربيّة في التحدّث مع الطلّاب، في حين أن أولئك الذين يزورون بيروت ودبيّ سرعان ما يكتشفون مدى صعوبة إيجاد طلّاب يتكلّمون العربيّة. والمثير للاهتمام أن الجامعة الأمريكيّة في بيروت وجدت بعد العام 2010 أنّ مخيمات اللاجئين السوريّين تشكّل مساحات قيّمة تسمح للطلّاب الأجانب بالتمرّن على التحدّث بالعربيّة.

تؤثّر تبعات الإلمام الضعيف باللغة العربيّة بشكل كبير على قطاع الإعلام في العالم العربيّ، وتؤثّر بالتالي على الصحافة العربيّة نفسها. فواقع أنّ معظم برامج تدريس الإعلام في العديد من البلدان العربيّة تستعمل لغات أجنبيّة في تدريس المواد ينتج أجيالًا من الممارسين الإعلاميّين الذين يحول عدم إتقانهم للّغة العربيّة دون شغلهم للعديد من الوظائف الإعلاميّة في المنطقة. وتؤدي هذه المشكلة، إلى مفاقمة هجرة الأدمغة المستفحلة في المنطقة بشكل إضافيّ، إذ يُجبَر العديد من الطلّاب المتخرّجين على السفر إلى الخارج لإيجاد فرص عمل أو لمتابعة تحصيلهم العلميّ، ممّا يعزّز بالتالي عملية الاستعمار الثقافيّ وتفكّك اللغة العربيّة.

ولا تزال فكرة إعداد طلّاب يتقنون لغتين بطلاقة مجرّد سراب.[88] إذ لم تحقّق البرامج الجامعيّة التي تطبّق سياسة التدريس بلغتين النجاح سوى مع الطلّاب الذين يتمتعون بإلمام كافٍ بالعربيّة والإنجليزيّة من المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، لا يزال احتمال نجاح هذه الاستراتيجيّة على مستوى الجامعة غير واقعيّ، خاصّةً مع النقص الحاليّ في عدد الأساتذة الجامعيّين المؤهّلين في مجال الإعلام والذين يتقنون لغتين بطلاقة. فالعديد من الأساتذة الجامعيّين المؤهّلين في مجال الإعلام الرقميّ يفتقدون للمهارات اللغويّة العربيّة، في حين أن الأساتذة الملمّين باللغة العربيّة يتمتعون بخلفيّة أكاديميّة محدودة ومهارات رقميّة ضعيفة وغالبًا ما يقاومون التغيير.

تصدح اليوم بعض الأصوات الداعية إلى تبسيط اللغة ودمج لهجاتها المتعدّدة، وإحداث ثورة في أساليب التدريس والتقريب بين العربيّة الفصحى المكتوبة والعربيّة العامّيّة التي نستعملها في حياتنا اليوميّة، كما يعمل عدد من الباحثين العرب على تطوير حلول حاسوبيّة لمعالجة لهجات اللغة العربيّة.[89-90] وتبرز الحاجة إلى تكثيف هذه الجهود عبر تعاون عابر للاختصاصات والمهن. ويجب على الباحثين والمهنيّين والأدباء في مجالات اللسانيّات والتعليم والعلوم الاجتماعيّة وعلوم الحاسوب والفنون والتواصل والإعلام توحيد جهودهم والدفع باتّجاه إحداث تغيير جذريّ باللغة العربيّة.

ومجال الإعلام مطالب بأن يقود هذه الجهود في العالم العربيّ، كما هي الحال في العديد من البلدان الأخرى. ويألف الصحفيّون "اللهجة البيضاء"، هذا التزاوج بين العربيّة الفصحى والعربيّة العامّيّة الشائعة الذي يتخطّى اللهجات العربيّة المتعدّدة. وينتشر استعمال هذه اللهجة البيضاء في الإعلام العربيّ والبرامج الشعبيّة والإعلانات على نطاق واسع، ويفضّل العرب استعمالها على وسائل التواصل الاجتماعيّ.[91-92-93-94]هل يعتبر وضع معايير للغة عربيّة بيضاء مبسّطة لا تركّز على القواعد المعقّدة تدنيسًا؟ في مناهج الإعلام في الولايات المتّحدة، يُدرّس الأساتذة منذ الخمسينيّات أنّه في الإعلام الإذاعيّ والمرئيّ، تحتلّ القواعد المرتبة الثانية من حيث الأولويّة، وأنّ على أسلوب الكتابة أن يتّصف بالبساطة ويتحلّى بمهارات التواصل بهدف جذب الجمهور وإيصال المعلومات المهمّة له بسهولة. ومع ذلك، لم يقضِ هذا النهج على اللغة الإنجليزيّة! وقد تعرّضت بعض النشرات الإخباريّة العربيّة للانتقاد لاستعمالها العربيّة العامية واللهجة البيضاء، ويبدو أن المنتقدين لا يدركون أنّ هذه النشرات الإخباريّة تحاول جاهدة جذب الجماهير - أولئك الذين نفروا من صعوبة العربيّة الفصحى. من هذا المنطلق، في حال تمثّلت الأولويّة بجذب المزيد من المستمعين والمشاهدين والقرّاء العرب للمشاركة والتواصل باللغة العربيّة، فدعونا نقرّب اللغة العربيّة منهم ونُبسطها ونُسهّل تعلّمها. أمّا في حال قضى الهدف بالحفاظ على وهم الأصالة لشكل متحجّرٍ من اللغة العربيّة وأساليب تدريسها التلقينيّة المملّة، فدعونا عندئذ نشرع في تشييد المتاحف والمدافن لنواري لغتنا الثرى.

مقالة رأي

تحدّيات وفرص اللغة العربيّة في مجال الدعاية والإعلان



بقلم: طارق داعوق

الرئيس التنفيذي - دنتسو الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

ارتبطت اللغة العربيّة دومًا بالمواطنين العرب المقيمين في اثنين وعشرين دولة عربيّة على مساحة جغرافيّة شاسعة ومتنوّعة تربط قارة آسيا من الشرق بالمحيط الأطلسيّ من الغرب، ولكن إنْ لم تكن عربيًّا وجلست تتحدّث العربيّة في غرفة مليئة بالعرب فعلى الأغلب ستجد من حولك يفهمونك أكثر ممّا قد يفهمون بعضهم البعض، أليس كذلك؟

لأنّك على الأرجح تتحدّث العربيّة الفصحى - اللغة التي يفهمها معظم العرب القاطنون في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا - وهي مزيج بين اللغة الفصحى وبعض اللهجات العربيّة الأخرى، والتي بدورها يتمّ استخدامها بواسطة العلامات التجاريّة الكبرى في مختلف وسائل الدعاية والتواصل مع الجمهور في مختلف البلدان العربيّة.

ولكن إذا أردنا التشعّب في اللهجات المختلفة المستخدمة في البلدان العربيّة سنجد أنّ لكلّ شعب لهجاته ومفرداته الفريدة، التي يتمّ استخدامها في الإعلانات الموجّهة لتلك الشعوب.

لذلك نجد أنّ السؤال التالي دومًا ما يطرح نفسه: أيّ اللهجات العربيّة هي الأقرب إلى قلب الجمهور؟

للأسف، الإجابة ليست العربيّة الفصحى، لأنّك إذا أردت أن تضفي لمحة من الحميميّة وتبتعد عن التكلّف عندما تتحدث مع الجمهور يجب عليك أن تتحدّث لهجتهم اليوميّة، كي تبني علاقة قويّة ومستديمة بين المستهلك والعلامة التجاريّة، تستطيع من خلالها إيصال رسالتك دون تكلُّف أو ادّعاء، وهذا ما نستخدمه في مجال الدعاية منذ وقت ليس بقليل. وقد تسارع هذا الأمر بعد ظهور وسائل التواصل الاجتماعيّ ونموّ استخدامها من قبل مشاهير ومؤثّرين وحتّى سياسيّين ممّن استخدموا وسائل التواصل وبدأوا في التحدّث باللهجات المحليّة كي يصلوا إلى قلب المستمع بسلاسة فتبعتهم العلامات التجاريّة بذلك.

منذ عقد مضى، كانت شبكة الإنترنت في العالم العربيّ ما هي إلا رفاهية يملكها 21% فقط من النخبة المتعلّمة أو الغنيّة فقط، ولكن منذ هذا التاريخ وحتّى الآن تضاعفت تلك النسبة، وأصبحت ضرورة لا يتمّ تخيّل الحياة بدونها عند أكثر من 54% من إجماليّ مواطني البلدان العربيّة، ممّا جعل اللغة العربيّة تحتلّ المرتبة الرابعة من بين اللغات الأكثر استخدامًا على الإنترنت.

على مرّ تلك الفترة، تزايدت شعبيّة واستخدام اللغة العربيّة بين مختلف قطاعات المواطنين العرب وخاصّة في مصر وبلاد الشام - والتي كان بعض شعوبها تستخدم اللغات الأجنبيّة في التواصل لفرض لمحة من الغنى الاجتماعيّ والاقتصاديّ - والسبب في ذلك يتضمن ثلاثة عوامل مختلفة:

زيادة الوعي والانتماء للهويّة المحلّيّة تأثّرًا بالأحداث السياسيّة والاجتماعيّة التي خلّفتها التغيّرات السياسيّة منذ عام 2010 وحتّى الآن، والتي كانت اللغة هي المحرّك الأساسيّ لها ممّا سهّل كثيرًا طريقة التعبير عمّا بداخل كلٍّ منّا، وكل شعب تحدَّث بلهجته المحلّيّة وزاد انتماؤه إليها أكثر ممّا انعكس نموًّا في المحتوى العربيّ في مختلف مواقع التواصل الاجتماعيّ والمدوّنات البصريّة مثل موقع يوتيوب.

تعريب تلك المواقع مثل فيسبوك الذي بدأ في عام 2009، والذي انعكس نموًّا في نسبة الاستخدام - ممّا شجّع باقي المواقع الإلكترونيّة على إنشاء نسخ عربيّة لجذب قواعد جماهيريّة أكبر.

وجود العديد من الشخصيّات العامّة في مجال السياسة والفنّ على مواقع التواصل الاجتماعيّ مثل تويتر، شجّع الكثير من جماهيرهم على التحدّث باللهجة المحلّيّة دون الخوف من نظرة دونيّة من الطبقة الاجتماعيّة التي تتحدّث اللغات الأجنبيّة أحيانًا، ممّا أسهم في زيادة المحتوى العربيّ واجتذاب المزيد لاستخدامه.

قاعتنا الآن مليئة بالعرب، وقد حان وقت التواصل مع جمهورك، ما اللغة المناسبة لذلك؟

بالطبع، يجب أن تتحدّث مع كل فرد منهم بلهجته، بطريقته وأن تتحدّث بأفكار تعني شيئًا ما في ثقافته المحلّيّة، ليس من الشرط أن يكون الحديث طويلًا، ولكن كلّما تعمّقت في ثقافته ملكتَ عقله وتحدّثت إلى قلبه مباشرة وأوصلت إليه

رسالتك، بعدما عبرت جسور الثقافة وكسرت حواجز اللغة، وهذه هي الطريقة المثلى لصناعة إعلان ناجح.

هيّا بنا نصنع إعلانًا

الدعاية ما هي إلا فنّ التغيير والتأثير في خيارات وقرارات الأفراد، والتي بدورها تنعكس على الرأي العامّ في المجتمعات، ومن ثَمّ تتأثّر هذه العادات الاجتماعيّة بالمحتوى الصحفيّ والرقميّ الذي تحدّثنا عنه مسبقًا، ونحن نرى من خلال ذلك ثلاثة تحدّيات وفرص للّغة العربيّة في مجال الدعاية.

أولًا: أنّ شبكة الإنترنت أصبحت هي الأداة الأكثر تأثيرًا في مستقبل اللغة العربيّة، فكلّما نشأ وزاد المحتوى العربيّ الرقميّ انعكس ذلك على أدوات الذكاء الاصطناعيّ وجعلها تستخدم وتبرز وتنشر المحتوى الأشهر وليس الأكثر صوابًا لغويًّا، وهذا ليس بشيء نستطيع التحكّم به على الإطلاق، فهذا هو المحتوى الذي يبحث عنه الناس ويهتمّون به.

ثانيًا: أنّ الفرصة هنا تكمن في احترام حرّيّة الإبداع وتشجيع ثقافة استخدام وإنشاء محتوى عربيّ على الإنترنت كي تغطّي كافّة المجالات والاهتمامات والاحتياجات المتنوّعة، كي يزيد حجم وتنوّع المحتوى الرقميّ، ممّا يساعد لوغاريتمات الذكاء الاصطناعيّ على التعلُّم بشكل أسرع وأفضل، ومن ثَمَّ يشجّع العديد من المواقع الأخرى بزيادة محتواها العربيّ، فإنْ كنت لا تستطيع التحكُّم في ذلك الوحش فعلى الأقلّ احرص على إطعامه جيّدًا.

ثالثًا: أنّ التحدّي الذي نواجهه دومًا في اختيار اللغة الأنسب في صناعة الإعلان آخذٌ في الازدياد مع تعمّق كل شعب في ثقافته المحلّيّة ولهجته بمعزلٍ عن أيّ ثقافة أخرى، ولكنّنا نأمل في أن يزيد التقارب بين الشعوب العربيّة نتيجة لتواصلهم على الإنترنت في استحداث لهجة جديدة في التواصل قد يندمج فيها عدد من اللهجات والمفردات العربيّة المحلّيّة.

نحن نحرص دومًا على إبقاء باب الفرص مفتوحًا، فمجال الدعاية والإعلان ما هو إلّا مرآة تعكس الواقع المجتمعيّ، كما يجب أن نحرص على الاستماع أكثر إلى احتياجات الجمهور والتعلّم منهم والتكيّف مع رغباتهم المتغيّرة، وتذكّر دائمًا أنَّ العلامات التجاريّة هي التي يجب أن تتغيّر بتغيُّر الجمهور وليس العكس، وإلّا كان مصيرها الفناء.

جهود مجموعة MBC
في دعم اللغة العربيّة عبر برامجها

لقاء مع



مازن حايك

المتحدث الرسميّ باسم مجموعة MBC، ومدير
العلاقات العامّة والشؤون التجاريّة فيها

ما هو واقع اللغة العربيّة كما ترونه من منظوركم كمشرفين على واحدة من أهم وسائل الإعلام العربيّة؟

لطالما تبنّت مجموعة MBC منذ تأسيسها قبل نحو ثلاثة عقود الرؤية التفاؤليّة لمؤسّسها الشيخ وليد بن إبراهيم آل إبراهيم، والتي تحوّلت إلى شعارنا المؤسّساتي: "نرى الأمل في كل مكان." من هذا المنطلق، اعتدنا رؤية النصف المليء من الكأس في كل زمان ومكان، مع حرصنا على السعي لملء النصف الفارغ.

هذا باختصار ينعكس على رؤيتنا لواقع اللغة العربيّة في القطاع الإعلاميّ خصوصًا، وهو المجال الذي نضطلع به يوميًّا. وكمجموعةٍ رائدة في قطاع الإعلام والترفيه في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تقع على عاتقنا مسؤوليّة أن نكون القدوة في كل ما نقدّمه. كنّا وما زلنا ساعين على الدوام إلى نشر ثقافة اللغة العربيّة الفصحى في الإعلام، مع الحفاظ على خصوصيّة كل منصّة إعلامية ونوعيّة محتواها وذوق جمهورها المُستهدَف، فكما يقول العرب: "لكل مقامٍ مقال."

في رأيكم، ما الدور الذي تلعبه منظومة إعلاميّة كمجموعة MBC في نشر اللغة العربيّة وتمكينها في المجتمعات العربيّة؟ ما الرؤية الاستراتيجيّة التي تنتهجها المجموعة في هذا المجال؟ وكيف يتمّ تطوير هذه الرؤية؟ ومن المسؤول عن تطبيقها ومتابعتها؟

أولًا: بالنسبة لدور MBC في نشر اللغة العربيّة وتمكينها في المجتمعات العربيّة:

على مدى نحو ثلاثين عامًا، كانت مجموعة MBC وما زالت تلعب دورًا رائدًا في نشر ثقافة اللغة العربيّة، وذلك من خلال كونها الشبكة الإعلاميّة الأكثر مشاهدةً في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي تحقّق ريادة مُطلقة تنعكس من خلال التفاعل مع 180 مليون مواطن عربيّ، وهو الرقم الكلّيّ للمشاهدين الذين تصل إليهم MBC كل أسبوع عبر قنواتها العشرين، بما يتضمّنه ذلك من محتوى ثريّ تتنوّع مشاربه ما بين الأخبار وصنوفها، والترفيه على أنواعه من أفلام ومسلسلات ورياضة وبرامج.

ولمزيدٍ من الإيضاح، تمكّنت MBC عبر مختلف منصّاتها الإعلامية من حصد 50% من الاستهلاك الإعلاميّ للمشاهدين في الخليج، و30% كحصّة رائدة في مصر، إلى جانب تحلّق أعداد كبيرة من المشاهدين حول شاشاتها في العراق والمشرق والمغرب وغيرها. لذا يمكن القول إنّ MBC تسهم من خلال ذلك في نشر قيم التسامح، والاعتدال، والاحترام المتبادل، واستيعاب الآخر، وحوار الحضارات وغيرها من القيم بلغة الضاد التي تميّز محتواها النوعيّ بكل ما فيه من فرادة وتنوّع.

ثانيًا: بالنسبة لاستراتيجية MBC في تمكين اللغة العربيّة ونشرها:

إن الجزئيّة المتعلّقة باستراتيجيّة نشر اللغة العربيّة هي، في واقع الحال، مُدمجةٌ في استراتيجيّات القنوات والمنصّات الإعلامية للمجموعة. لذا، يمكن الإشارة إلى تلك الاستراتيجيّة على أنها "تَوجّه". فالاستراتيجيّات الإعلاميّة غالبًا ما تتعلّق باستراتيجيّات التسويق والمسائل التجارية والمالية والشراكات وسواها. أمّا "التَوجّه" فهو يشمل كل هذا وذاك، إذ إنّه جزء لا يتجزّأ من كلّ ما سبق.

بشكل عامّ، كيف يتوزّع المحتوى الذي تقدمه قنواتكم باللغة العربيّة (ثقافيّ، ترفيهيّ، إخباريّ، أفلام...) بين هذه المكوّنات المختلفة؟

يتوزّع المحتوى الذي تقدمه مجموعة MBC على عشرين قناة تلفزيونيّة بالإضافة إلى منصّة "شاهد" للفيديو، وعدد من المنابر الإلكترونيّة ومنصّات التواصل الاجتماعيّ؛ كل ذلك يتوزّع على النحو التالي:

MBC1 (للترفيه العائليّ)؛ و MBC 2& MBC MAX (أفلام عالمية على مدار الساعة)؛ وMBC3 (قناة مخصّصة للأطفال وتضمّ مزيجًا من البرامج العالميّة والإنتاجات المحلّيّة)؛ و MBC4(للعائلة العربيّة والمرأة العربيّة في قلبها)؛ وMBC5 قناة الترفيه العائليّ لبلدان المغرب العربيّ؛ وMBC ACTION (أفلام ومسلسلات التشويق والمغامرة بالإضافة إلى برامج من إنتاج محلّيّ)؛ وMBC VARIETY (أفلام ومسلسلات وبرامج ومنوّعات عالميّة على مدار الساعة)؛ وMBC دراما (دراما عربيّة وكذلك هنديّة وغيرها مدبلجة إلى العربيّة)؛ وMBC+ DRAMA (قناة مشفّرة)؛ وBC PERSIA (قناة الترفيه العائليّ باللغة الفارسيّة)؛ والعربيّة (أخبار على مدار الساعة)؛ والحدث (نافذة إضافيّة لقناة العربيّة تتوجّه إلى مدمني الأخبار)؛ و"وناسة" (قناة الأغاني الخليجيّة والعربيّة على مدار الساعة)؛ وMBC مصر (قناة الترفيه الراقي

والهادف للعائلة المصريّة)؛ وMBC مصر 2 (قناة الترفيه العائليّ للأسرة المصريّة)؛ وMBC BOLLYWOOD (أفلام ومسلسلات وبرامج هنديّة وآسيويّة مدبلجة ومترجمة)؛ وMBC USA (قناة على "Dish Network" موجّهة للجمهور العربيّ المتواجد في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وهي مخصّصة لعرض مروحة واسعة من المحتوى النوعيّ العائد لأبرز قنوات MBC من أفلام ومسلسلات وبرامج)؛ إضافة إلى MBC Studios (لإنتاج الأفلام السينمائيّة والأعمال الدراميّة النوعيّة وتعزيز الاستثمار في صناعة محتوى سينمائيّ وتلفزيونيّ واسع الطيف ومتعدّد المشارب والألوان)؛ وMBC العراق (قناة الترفيه للعائلة العراقيّة بجميع أفرادها)؛ ومحطتـيْن إذاعيتيْن هما: MBC FM (للموسيقى الخليجيّة)، وبانوراما FM (لأنجح الأغاني العربيّة الحديثة).

يضاف إلى ذلك منصة "شاهد" لخدمة الفيديو حسب الطلب (VOD)، و"شاهد VIP" لخدمة الفيديو حسب الطلب بنظام الاشتراك (SVOD). كما تنبثـق عن المجموعة عدّة مواقع إلكترونيّة وخدمات رقمية رائدة، أبرزها:www.mbc.net ، إضافةً إلى صفحات المجموعة وقنواتها على منصّات التواصل الاجتماعي.

ما التغيّرات التي طرأت في السنوات العشر الأخيرة على المحتوى الإعلاميّ الذي تقدمه قنوات MBC باللغة العربيّة؟ هل هناك ازدياد أم تراجع في عدد البرامج المقدّمة بالعربيّة؟

خلال السنوات العشر الأخيرة (2009-2019) أنتجت MBC واستحوذت على نحو 46000 ساعة من المحتوى الترفيهيّ باللغة العربيّة، بقيمة إجمالية تُقدَّر بنحو 1.3 مليار دولار أمريكيّ، وهذه الأرقام كبيرة، سواء إذا نظرنا إليها من حيث عدد ساعات المحتوى المعروض، أو من حيث القيمة الماليّة لهذا المحتوى. ولا نعتقد أنّ أحدًا من اللاعبين في المنطقة يمتلك في جعبته مثل هذه الأرقام أو حتّى يقترب من تحقيقها.

من ضمن تلك الـ 46000 ساعة، هناك 26000 ساعة محتوى من البرامج الترفيهيّة العربيّة، بدءًا من The Voice مرورًا بـ Arab Idol وصولًا إلى Arabs Got Talent، وكذلك البرامج الحواريّة، وغيرها. وكما تعلمون، فإنّ معظم تلك البرامج تنتهج العربيّة سبيلًا للتواصل والوصول إلى قلوب الجمهور وعقولهم.

ومن ضمن الـ 46000 ساعة نفسها، هناك 20000 ساعة منها تقدّم مسلسلات عربيّة. وإذا ما أخذنا هذه المسلسلات العربيّة على حدة، نجد أنها تضمّ نحو 600 عمل دراميّ ما بين مُنتَج ومستحوَذ خلال السنوات العشر الماضية، من ضمنها 150 مسلسلًا وُلدت من رحم MBC بالكامل، لذا فإنّنا نطلق عليها اسم "الأعمال الأصليّة" وهي تمثّل دُرّة التاج بالنسبة لنا.

ممّا تقدّم، إذًا، نلاحظ أنّ هناك ازديادًا مضطردًا (عموديًّا وأفقيًّا) في الأعمال العربيّة خلال السنوات العشر الماضية، كمًّا ونوعًا وأداءً.

إلى أي مدى تجدون أنّ الإقبال على البرامج التي تقدّمونها باللغة العربيّة مرتبط بفئات عمريّة معيّنة أو مناطق معيّنة في العالم العربيّ؟ هل تلاحظون إقبالًا من الشباب على البرامج باللغة العربيّة؟

إنّ هذا الأمر يتطلّب دراسةً موضوعيّة وإحصائيّة دقيقة في كلّ بلدٍ عربيّ على حدة، على أن تحرص تلك الدراسات على أخذ عينات عشوائيّة تتبع لشرائح عمريّة مختلفة، وتراعي أن تكون ذات خلفيّات ثقافيّة مختلفة، وتراعي كذلك الاعتبارات والعوامل المختلفة المتّصلة بذلك. لذا، لا ينبغي إطلاق الأحكام وتعميمها في هذا الشأن جزافًا. لكنّنا كمؤسّسة إعلاميّة رائدة، نحرص على توفير دراسات إحصائيّة لنسب مشاهدة المحتوى الإعلاميّ الذي نقدّمه عبر قنواتنا ومنصّاتنا، وذلك عبر شركات عالميّة محايدة وذات باعٍ طويل في هذا القطاع، الأمر الذي يساعدنا على معرفة تَوجّه الجمهور المستهدف في كل منطقة جغرافيّة، وعلى استطلاع أذواق هذا الجمهور واستشراف ما يحبّ مشاهدته، إضافة إلى تحديد أنماط تلك المشاهدة وأوقاتها وغير ذلك. بالطبع عمليّة قياس نسب المشاهدة تساعد على تطوير المحتوى وتصبّ في صالح الجمهور والمُعلِن على حدٍّ سواء. فما من إعلام ناجحٍ وقويّ من دون موارد ماليّة وتجاريّة مستدامة وأبرزها الإعلان.

بناءً على ما تقدّم، ومن خلال قراءة ما بين السطور في التقارير الدوريّة التي تردنا لقياس نسب المشاهدة، يمكن القول إنّ للّغة العربيّة الفصحى حضورها وتواجدها الكبيرين لدى جمهور MBC، الأمر الذي ينعكس على المحتوى الإعلاميّ لـ MBC عمومًا. وغالبًا ما تحظى المسلسلات والأعمال المعروضة بالفصحى بمتابعة كبيرة وتحقّق نسب مشاهدة عالية على اعتبار أنّ معظمها ذو طابع تاريخي عمومًا، أو مدبلج. ولكن، نودّ التشديد هنا على أن نسب المشاهدة تتبع لنوعيّة تلك الأعمال المعروضة وجودتها من حيث الشكل والصورة والمحتوى الإنتاجيّ والإخراجيّ والفنّيّ. فاليوم بات المحتوى الإعلاميّ العالميّ متوفرًا بسهولة لجميع المشاهدين عبر التطبيقات الرقميّة وخدمات الفيديو حسب الطلب، وتابعنا في السنوات الأخيرة دخول كبرى الشركات العالمية قطاع الإنتاج مثل "أمازون" و"ديزني" و"سوني" بالإضافة إلى "نتفلكس" وسواها. لذا، فإنّ نوعية الإنتاجات وضخامتها تلعب دورًا أساسيًّا في نسب المشاهدة. وهذا ما تابعناه، مثلًا، في المسلسل الضخم "عمر الفاروق" الذي لقي إقبالًا جماهيريًّا منقطع النظير عربيّا وإقليميًّا وعالميًّا، ومن مختلف الشرائح العمريّة وفي مقدمتهم جيل الشباب. السرّ يكمن إذًا في جودة المُنتج وتمتّعه بمواصفات إنتاجيّة ترقى إلى مصاف العالميّة، إضافةً إلى غيرها من العوامل ذات الصلة.

ما نوع العربيّة (فصحى، عامّيّة) التي تغلب على برامجكم؟ وهل طرأ تغيّر على نوع العربيّة التي تقدّمها برامجكم في السنوات العشر الأخيرة؟

تتنوّع أنماط اللغة العربيّة التي تُقدَّم عبر المحتوى الإعلاميّ لـ "مجموعة MBC" ما بين عربيّة فصحى وعامّيّة عربيّة وخليجيّة، ويكمن الاختلاف في نوعيّة المحتوى الإعلاميّ نفسه، فمثلًا تغلب العربيّة الفصحى على المحتوى الإخباريّ والتثقيفيّ من برامج وأفلام وثائقيّة، وطبعًا البرامج الإخباريّة ونشرات الأخبار، والأخبار العاجلة، وبرامج شؤون الساعة، واللقاءات السياسيّة، إلى جانب الأخبار والشؤون الاقتصادية وبرامجها وسواها، وهو الأمر الذي تحرص عليه MBC منذ تأسيسها، فالفصحى بإيجاز هي لغة الخبر.

أما المحتوى الترفيهيّ على MBC، فيتنوّع ما بين برامج ومسلسلات وأفلام وسواها، لذا، فهو مزيج ما بين فصحى وعامّيّة، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة غالبًا، والسبب عمومًا أنّ معظم الإنتاجات الدراميّة تعتمد على اللهجات المحكيّة في بلدان الإنتاج والشركات المنتجة، تِبعًا لكل بلدٍ عربيّ شقيق. بدورنا نحرص على تواجدها جميعًا على مبدأ "من كل بستان زهرة،" فقنواتنا تعرض الدراما بكافّة أنماطها وأطيافها من خليجيّة إلى سوريّة ولبنانيّة وعراقيّة مرورًا بالدراما المصريّة والمغاربيّة وغيرها.

والجدير بالذكر أن بعض أبرز تلك الأعمال اتّخذت من العربيّة الفصحى سبيلًا لإيصال أفكارها ورسائلها ومحتواها الدراميّ الترفيهيّ، ومعظمها يندرج تحت فئة الأعمال التاريخيّة، والتي حرصت MBC دومًا على تواجدها في دوراتها البرامجيّة المختلفة طوال 30 عامًا، سواء في المواسم الرمضانيّة أو خارجها، وهذا كما ذكرنا هو جزء من توجّه MBC الدائم وهو توجّهٌ مُدمَج في استراتيجيّات المحتوى للمجموعة.

في MBC نحرص على إنتاج و/أو الاستحواذ على أفضل تلك الأعمال وأبرزها وعرضها على شاشاتنا، ولعلّ أبرزها على سبيل المثال لا الحصر مسلسل "الفاروق عمر" الذي أُنتج وعُرض بالعربيّة الفصحى طبعًا، وتُرجم ودُبلِج في العديد من التلفزيونات الإقليميّة والعالميّة كتركيا وإندونيسيا وماليزيا فضلًا عن ترجمته إلى الإنجليزيّة والفرنسيّة وغيرهما. وكذلك مسلسل "ممالك النار" الذي عُرض مؤخّرًا وحصريًّا على "شاهد" عبر "أعمال شاهد الأولى" ومن ثم عُرض على "MBC1" كعرضٍ تلفزيونيّ أوّل، وصُنّف كأضخم إنتاج عربيّ لعام 2019.

وهناك أعمال أخرى سبق وأن عُرضت على شاشات MBC طوال السنوات الماضية وبعضها حرصنا على تواجده دائمًا على "شاهد" و"شاهد VIP"، ونذكر منها على سبيل المثال مسلسلات: "الحجّاج"، و"ربيع قرطبة" و"ملوك الطوائف" و"المنصور بن أبي عامر" وغيرها الكثير من المسلسلات العربيّة الناطقة بالفصحى.

مع ريادة المجموعة في مجال دبلجة مختلف المسلسلات، ما هو برأيكم سبب نجاح الدبلجة مقارنة بالترجمة؟

للأعمال المدبلجة سحرها، إن جاز التعبير، ولكن للأعمال المترجمة كذلك جمهورها العريض. لذا من الصعب أن يطغى أحدهما على الآخر. وعندما بدأت MBC بعرض أولى المسلسلات التركيّة المدبلجة في العالم العربيّ (نور) و(سنوات الضياع) في عامَيْ 2008-2009، وأسّست آنذاك لحقبة دراميّة جديدة في المنطقة بأسرها، نُشرت العديد من الدراسات التي استفاضت في تحليل أسباب نجاح الدراما التركيّة المدبلجة. ولكنّ تلك الدراسات ركّزت بمجملها على دراسة الأسباب الفنّيّة والنفسيّة كالتقارب بين المجتمع التركيّ والعربيّ لناحية الدين والثقافة والامتداد الجغرافيّ والعمق التاريخيّ المشترك وغيرها من العناصر الفنّيّة والتقنيّة الإخراجيّة والإنتاجيّة والتمثيليّة وعوامل موازية تتعلق بأجور الممثّلين والمقارنة بين تكاليف الإنتاج وغيرها. أما الجانب المتعلّق بالدبلجة نفسه فانحصر في مدى تأثير اللهجة السوريّة تحديدًا على نجاح تلك الأعمال، على اعتبار أنّ معظم تلك الأعمال كان مدبلجًا إلى اللهجة السوريّة، وقرب اللهجة السوريّة من أسماع المشاهدين العرب نتيجة الانتشار الكبير والتميّز الذي حقّقته الدراما السوريّة خلال الفترة التي سبقت الحرب في سورية.

ولكن أودّ أن أذكر هنا مثالًا آخر لمسلسل مكسيكيّ عُرض مدبلجًا على MBC1 في تسعينيّات القرن الماضي وهو "روبي" الذي حقّق نجاحًا جماهيريًّا هائلًا. وكذلك لا ننسى "كساندرا" وغيره من دراما "أمريكا الجنوبيّة" (البرازيليّة، والمكسيكيّة، والفنزويليّة وغيرها) والتي لقيت حين عرضها نجاحًا منقطع النظير رغم كونها عُرضت مدبلجةً بالفصحى لا باللهجات المحكيّة. وأذكر هنا أيضًا أنّ MBC قدّمت أعمالًا من "بوليوود" مُدبلجةً إلى اللهجات الخليجيّة، نظرًا لما تتمتّع به هذه الأعمال من نسب مشاهدة عالية في الخليج العربيّ خاصةً. كما قُدِّمت أعمالٌ آسيوية (كوريّة وصينيّة) مدبلجةً إلى العربيّة الفصحى وكذلك إلى اللهجات المحكيّة وغيرها.

إذًا، هذا يعيدنا إلى المربع الأوّل: السرّ يكمن في المحتوى. وكما يُقال في لغة الإنتاج: "المحتوى هو الملك،" أمّا عوامل الدبلجة واللغة فتأتي كعوامل مساعدة في إيصال المحتوى إلى الجمهور، وإن كان دورها في بعض الأحيان حيويًّا للغاية.

بعد إطلاقكم قنوات العراق والمغرب ومصر، هل تواجه المجموعة حاجة إلى تخصيص اللهجات لكل مشاهد عربيّ، أم فقط تخصيص المحتوى ليصبح أكثر مناسبةً للجمهور المحلّيّ؟

كلاهما معًا! إنّ تخصيص القنوات يستدعي بالطبع تخصيص المحتوى. أمّا اللهجة فقد تكون جزءًا هامًّا من المحتوى ولكنها لا تشكّل بحالٍ من الأحوال قلب المحتوى وقالبه. سأضرب مثلًا على ذلك الجدولة البرامجيّة على بعض قنواتنا التي توجّهت إلى جمهورنا في بلدان محدّدة خلال شهر رمضان 2020:

قناة MBC5 (قناة الترفيه العائليّ لبلدان المغرب العربيّ وشمال إفريقيا):

مسلسلان مغربيّان: "سلمات أبو البنات" و"شهادة ميلاد"؛ ومسلسل كوميديّ مصريّ "2 في الصندوق؛" برنامج "خلّي بالك من فيفي" الذي قامت فيه النجمة المصرية فيفي عبده باستضافة نجوم من دول المغرب العربيّ ومصر؛ برنامج "إغلب السقّا" من تقديم النجم المصريّ أحمد السقّا والنجمة اللبنانيّة رزان مغربي. إذًا فالمزيج كان مغاربيًّا - مصريًّا علمًا أنّ الدراما السوريّة واللبنانيّة تحظيان بنسب متابعة مرتفعة في بلدان المغرب العربيّ وشمال إفريقيا.

قناة MBC العراق (قناة الترفيه للعائلة العراقيّة):

مسلسلات وبرامج عراقيّة (دراما وكوميديا ومسابقات): "أحلام السنين"، و"غايب في بلاد العجايب"، و"بين أهلنا"؛ ومسلسل مصريّ "فالنتينو" للزعيم عادل إمام؛ ومسلسل سوريّ "سوق الحرير" بيئة شاميّة؛ وبرنامج مسابقات مصريّ "إغلب السقّا" من تقديم النجم أحمد السقّا والنجمة رزان مغربي. إذًا الخلطة السحريّة هنا كانت مزيجًا عراقيًّا مصريًّا سوريًّا.

وهذه النماذج تقدّم أمثلة عن دور المنابر الإعلاميّة الرائدة في المواءمة بين أنماط المحتوى الإعلاميّ بمختلف لهجاته، وبالتالي المساهمة في نشره عربيًّا. كلّ ذلك يصبّ في خانة تطوير المنتَج الإعلاميّ العربيّ عمومًا.

ما المواصفات اللغويّة التي تتطلّبونها من الإعلاميّين العاملين في مؤسّساتكم؟ وما نوع التدريب اللغويّ الذي توفّرونه لهم أثناء العمل؟

تستثمر MBC في كوادرها البشريّة إيمانًا منها بأهمّيّة رأس المال البشريّ في الاستمرار بتحقيق النجاح والريادة. من هذا المنطلق، تضمّ قنوات مجموعة MBC ومنصّاتها المتعدّدة، بما في ذلك قناتا "العربيّة" و"الحدث،" مزيجًا متنوّعًا من الإعلاميّين يضمّ طاقات بشريّة من جيل الشباب الموهوب وخرّيجي كلّيّات ومعاهد الإعلام باختصاصاته المختلفة، إضافة إلى الشراكات مع الجامعات المحلّيّة والإقليميّة لاستقبال وتدريب المبتعثين من الطلّاب عمليًّا ضمن اختصاصاتهم وقبل تخرّجهم من الجامعات، ومن ثمّ المساعدة في توفير فرص العمل لهم بعد تخرجهم. كل ذلك بموازاة الكوادر البشريّة من أصحاب الخبرات والمحترفين ومقدّمي البرامج والنشرات والمذيعين والمذيعات، والمعدّين والمعدّات والكتّاب والمراسلين وغيرهم.

ويتطلّب ذلك طبعًا توفير دورات متواصلة على مدار العام، سواء في فنّ الإلقاء وإذاعة النشرات الإخباريّة، أو في إعداد التقارير والبرامج المتنوّعة، بالإضافة طبعًا إلى ورش العمل والندوات وبرامج صقل وتبادل الخبرات التي تشمل جميع اختصاصات العمل الإعلاميّ، وعلى رأسها طبعًا اللغة العربيّة الفصحى ومصطلحاتها المستخدمة في العمل الإعلاميّ عمومًا، وتحديثات المصطلحات المترجَمة: الاقتصاديّة والسياسيّة والإلكترونيّة والرقميّة وغيرها. كلّ ذلك جزء لا يتجزأ من عمليّة الاستثمار في رأس المال البشريّ التي توليها مجموعة MBC أهمّيّة خاصّة.

ما تحدّيات الترجمة والمصطلح التي تواجهونها في البرامج ذات الطابع التخصّصيّ (اقتصاد، بيئة، صحّة، تكنولوجيا...؟)

ليس ثمّة تحدّيات تتعلّق بآليّات الترجمة أو المصطلح، إذ إنّ الطاقم البشريّ في مجموعة MBC يضمّ محترفين على أعلى المستويات وفي جعبتهم خبرات تراكميّة كبيرة قوامها نحو ثلاثة عقود من العمل الإعلاميّ بكافّة أشكاله (تلفزيونيّ وإذاعيّ وميدانيّ ورقميّ وعبر وسائل التواصل الاجتماعيّ... إلخ). لكن يبقى الرهان دائمًا على المحتوى الإعلاميّ نفسه، فكما ذكرنا سابقًا "المحتوى هو الملك،" لذا تقوم MBC، إضافةً إلى استحواذها على أفضل محتوى ترفيهيّ - تثقيفيّ - وثائقيّ، بإنتاج المحتوى بكافّة أشكاله، وكذلك ترجمته و/أو دبلجته وذلك عبر "استديوهات MBC" الذراع الإنتاجيّ لـ MBC، فضلًا عن شراكات المجموعة محلّيًّا وإقليميًّا وعالميًّا.

ما هو عدد المشتركين (المجانيّين والمدفوعين) على منصّة "شاهد" التي أطلقتها المجموعة؟

يفضّل "شاهد" عدم الخوض في الأرقام التفصيليّة في هذه المرحلة تحديدًا، فالأمر سابق لأوانه، سيّما وأنّ إطلاق "شاهد" الجديد كلّيًّا لم يمضِ عليه سوى نحو خمسة أشهر، ولكن يمكن أن نطلعكم على أرقام الأسبوع الأول من شهر رمضان الحاليّ لعام 2020:

نتوقّع أن يبلغ عدد مستخدمينا الفريدين Unique Users من حول العالم خلال شهر رمضان الحالي 2020 نحو 35 مليون مستخدم على الأقلّ، في مقابل نحو 27 مليون مستخدم خلال رمضان 2019، ممّا يشير إلى التقدّم الكبير الذي أحرزه "شاهد" خلال هذا الموسم الرمضانيّ.

في الإمارات العربيّة المتّحدة وحدها، بلغت الزيادة في نسبة المستخدمين الفريدين خلال شهر رمضان 2020 نحو 25%.

أحرز "شاهد"، منذ إطلاقه بحلّته الجديدة كلّيًّا في مطلع عام 2020 زيادة كبيرة في عدد المشتركين بلغت نسبتها عشرة أضعاف وذلك خلال أقل من خمسة أشهر.

المراجع

1 عبد العزيز شرف، المدخل إلى وسائل الإعلام (بيروت: دار الكتاب اللبنانيّ، 1989)، 55.

2 محمود خليل ومحمد منصور هيبة، إنتاج اللغة الإعلاميّة في النصوص الإعلاميّة (القاهرة: مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، 2002)، 33.

3 فاروق شوشة، نقلًا عن عزّة عليّ، "شوشة: اللغة العربيّة في الإعلام، شديدة الثراء والتنوّع،" (2016)، الغد، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://alghad.com/شوشة-اللغة-العربيّة-في-الإعلام-شديدة-ال/

4 يوجد ملحق تابع لهذا القسم، وهو الملحق رقم 1، وهو جزء أساسيّ من هذا القسم، وسيتمّ الاستدلال به في ثناياه. والملحق موجود بالملفّ الخاصّ بالملاحق.

5 بالطبع لا نُنكر خصوصيّة الهويّة الصوتيّة في النطق لكلّ بلد عربيّ، حتّى في نطق الرسميّة، إذ لا شكّ من خلال كلام العرب بالمستوى الرسميّ من العربيّة، نستطيع أن نخمّن جنسيّة كلّ منهم، أو على الأقل إقليمهم الجغرافيّ.

6 نرى أنّ مثل هذه الهفوات النحويّة لا تؤثّر في عمليّة التواصل التي هي هدف اللغة، ولكنّها تشير إلى الحاجة الدائمة لتطوير قدرات الإعلاميّين على الأداء بالفصحى.

7 يوجد ملحق تابع لهذا القسم، وهو الملحق رقم 2، وهو جزء أساسيّ من هذا القسم، وسيتمّ الاستدلال به في ثناياه. والملحق موجود بالملفّ الخاصّ بالملاحق.

8 يوجد ملحقان تابعان لهذا القسم، وهما الملحق رقم 3، والملحق رقم 4، وهما جزء أساسيّ من هذا القسم، وسيتمّ الاستدلال بهما في ثناياه. والملحقان موجودان بالملفّ الخاصّ بالملاحق.

9 ونرى أنّ هذه القدرة مصدرها ليس مِهنة المتحدّثين، أو درجة تعليمهم، وإنّما التعوّد على الممارسة لهذا المستوى في المواقف التي تستدعي ذلك، كأداء الخُطب بالرسميّة، أو أداء التقديمات الأكاديميّة في المؤتمرات بالرسميّة، وغيرها، مثل ممارسة تقديم هذه البرامج الحواريّة بهذا المستوى من العربيّة.

10 بالطبع لا نجزم بكلّ هذا، ولكن هذا توقّع عامّ جدًّا، فنحن نؤمن بأنّ قدرة المتكلّمين على الأداء بالمستوى الرسميّ لا تعود إلى المستوى التعليميّ فقط كما أسلفنا، بل إلى التعوّد على ممارسة الكلام بهذا المستوى بشكل دائم في مواقف تتطلّبه. وقد يكون هناك بعض الضيوف بالتقارير الإخباريّة لديهم القدرة على الأداء بالرسميّة والثبات عليها. وفي الحقيقة لقد رصدنا كثيرًا من ضيوف البرامج الحواريّة يعتمدون الرسميّة في كلّ حوارهم. أيضًا لا نريد أن نقول إنّ الرسميّة أفضل أو المحكيّة أفضل، ولا نتطرّق أبدًا للحكم بأنّ من لديهم القدرة على الثبات بأداء الرسميّة أفضل. نحن فقط نرصد الواقع.

11 يمكن الرجوع إلى هذه الجرائد: البيان الإماراتيّة، الأهرام المصريّة، الصباح المغربيّة، الشروق التونسيّة، النهار اللبنانيّة، وغيرها.

12 ننوّه بأنّ المستوى الرسميّ من العربيّة قد يحتمل أن يكون، إما فصحى التراث الكلاسيكيّة المكتوبة، وإمّا الفصحى المعاصرة التي تأصّلت بشكل كبير في العالم العربيّ على يد الصحافة العربيّة. ولأنّ الفصحى الكلاسيكيّة ليست مستخدَمة في الإعلام العربيّ، فإنّنا نقصد بالمستوى الرسميّ الفصحى المعاصرةَ، أي كلاهما واحد في نظرنا.

13 فليب دي طرّازي، تاريخ الصحافة العربيّة، الجزء الأوّل(بيروت: المطبعة الأدبيّة، 1913)، 28 وما بعدها.

14 نودّ الإشارة إلى أنّ كتابة المقالات هنا ستكون بالضبط كما جاءت في الجريدة، بدون حذف أو إضافة أو أيّ تعديل آخر في أيّ حرف أو حركة.

15 السعيد بدوي، مستويات العربيّة المعاصرة في مصر (بحث في علاقة اللغة بالحضارة)، الجزء الأوّل(القاهرة: دار المعارف، 1973)، 136وما بعدها.

16 "القوات العراقية تُحرّر المحور الشرقيّ للرماديّ وتفتح الطريق إلى بغداد،" صحيفة (تشرين) السوريّة، فبراير 10، 2016، 3.

17 يمكن كذلك الرجوع إلى لغة أحد الحوارات التي سنجدها مصوغة بالمستوى الرسميّ، كما جاء في "السوبر المصريّ تحت مجهر الانضباط والأخلاق،" صحيفة الشرق الأوسط، فبراير 22، 20 20، 21؛ وفي "مباريات الأشباح تهيمن على أجواء المنافسات القاريّة، التأجيلات تعصف بدوريّ أبطال آسيا،" صحيفة الشرق الأوسط، مارس 1، 20 20، 26.

18 إيمان الخطاف، "3.4 مليون عضو في «لينكد إن» من السعودية... والتحول الرقمي يفرض خريطة مهن جديدة،" صحيفة الشرق الأوسط، مارس 1 2020، 30.

19 ناصر عراق، روائيّ وصحفيّ، خلال حوار لقاء صحفيّ أجرته معه الأستاذة صفيّة الشحي، بتاريخ 28 يناير 2020. ونشير إلى أنّه هنا أراد بـ (اللغة العربيّة) المستوى الرسميّ من اللغة العربيّة.

20 المقالان بصحيفة المستقبل العراقيّ، أكتوبر 25، 2014، 9.

21 إلهام بوثلجي، "كليتو البلاد يالسارقين، تلاحق رموز نظام بوتفليقة،" صحيفة الشروق، فبراير 22، 2020، 5.

22 ولا شكّ أيضًا في فرضيّة وعي الكتّاب بجمهورهم، فالصحيفة هي محلّيّة جزائريّة، وعليه فإنّ كلّ الجزائريّين يستطيعون فهم هذه المفردات. وفي حالة القرّاء غير الجزائريّين فسيتمّ الاعتماد على السياق، والخبرة اللغويّة، وكذلك على الفصحى كمستوى ومُعطى رئيس بالعربيّة، لفهم المقال.

23 "الليوث حققوا فوزا على الصفاء، ليث حسين: معسكر لبنان أفاد المنتخب الشبابي،" صحيفة الصباح الجديد، سبتمبر 3، 2014، 31.

24 عبد الكريم ياسين، "مهنيون وخبراء يتدارسون بمراكش نتائج الدراسة المتعلقة بوضع مخطط استراتيجي لفرع الحلي والمجوهرات المغربيّة،" صحيفة الصحراء المغربيّة، يناير 24، 2020، 4.

25 ليلى شلبي، "فيروس كورونا: صناعة الخوف،" صحيفة الشروق (المصريّة)، فبراير 1، 2020، 11.
المقال كُتب كما جاء في الصحيفة تمامًا بأخطائه المطبعيّة.

26 يمكن تتبّع ذلك بالمقارنة بين مقالات الكتّاب العرب مختلفي الجنسيّات في الجريدة الواحدة، أو بين مقارنة مقالات بعض من الجرائد العربيّة، فسنجد أنّ ثمّة تطابقًا في مستوى اللغة بشكل عامّ، لدرجة أنّنا إذا أزلنا جنسيّة الكاتب فمن الصعوبة تحديدها. والتميّز إنّما يأتي من بعض الأوزان أو المصطلحات المستخدَمة في بلد دون آخر، أو من الخصوصيّة الثقافيّة والمحكيّات إذا استُخدم بعضُها في المقال. كأن يجمع بعض العرب (زبون) على (زبائن) وآخرون على (زبناء)، أو استخدام وزن (منتَج) من بعضهم، و(منتوج) من آخرين، أو (إعلان) مقابل (إشهار)، أو النسبة إلى شعب بـ(شعبيّ) أو بـ (شعبويّ)، أو استخدام اللائكيّة بمعنى العلمانيّة والعكس.

27 أزاد عيشو، "مطارات دبي: كفاءة عالية في استقبال الرحلات المجدولة،" صحيفة الإمارات اليوم، مايو 27، 2020، 1.

28 أي سواء كان تحقيقًا صحفيًّا، أم مقالًا افتتاحيًّا، أم عموديًّا، أم تحليليًّا، أم نقديًّا، أم غيره.

29 فضلًا عن النماذج المذكورة سلفًا، يمكن الرجوع إلى مقال لسمير الجمل يقول فيه: "لا أدري على خيبة إيه .....،" جريدة (الكورة والملاعب) المصريّة، يناير 5، 2020، 12.

30 محمد الحمادي، رئيس تحرير صحيفة الرؤية، خلال لقاء صحفيّ أجرته معه الأستاذة صفيّة الشحي، يناير 29، 2020.

31 إعلان بجريدة تشرين السوريّة، فبراير 10، 2016، 7

32 المرجع نفسه، 7.

33 المرجع نفسه، 1.

34 جريدة الرأي، فبراير 23، 2020، 5.

35 جريدة الرأي، يناير 1، 2012، 15.

36 صحيفة الإمارات اليوم، مايو 27، 2020، 28.

37 صحيفة الوفد، نوفمبر 23، 2020، 1.

38 صحيفة الوفد، نوفمبر 6، 2019، 9.

39 صحيفة الشرق الأوسط، مارس 1، 2020، 1.

40 صحيفة الصحراء المغربيّة، يونيو 14، 2017، 4.

41 صحيفة الشروق، ديسمبر 2، 2019، 2.

42 صحيفة الاتّحاد، مايو 27، 2020، 13. (ونلاحظ أنّ هناك إعلانَيْن بهذا النموذج).

43 المرجع نفسه، 30.

44 صحيفة الصباح الجديد، سبتمبر 3، 2014، 21-25.

45 صحيفة الشروق، أكتوبر 19، 2019، 2.

46 صحيفة أخبار الخليج، فبراير 22، 2020، 1.

47 يمكنكم التعرف على المقاهي التي تحمل اسم ليالي الحلمية من خلال البحث في خرائط جوجل في القاهرة والإسكندريّة في مصر، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.google.com/maps?safe=active&client=safari&rls=en&sxsrf=ALeKk00yzj6p0eNik-URCP1CobZYyuD5eg:1591622924058&q=قهوة+ليالي+الحلمية&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAxgAMgIIADICCAAyAggAMgYIABAWEB4yBggAEBYQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWEB4yBggAEBYQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWEB46BAgAEEc6BAgjECc6BQgAELEDOgUIABCDATоHCAAQsQMQQzoECAAQQ1C5nBFY-q0RYPO3EWgAcAN4AIABigaIAaQdkgENMC4yLjUuMS4xLjEuMZgBAKABAaoBB2d3cy13aXo&um=1&ie=UTF-8&sa=X&ved=2ahUKEwjImpDMqvLpAhXnQhUIHcW6CmYQ_AUoA3oECAsQBQ

48 تمّت مراعاة التعدّديّة الجغرافيّة قدر المستطاع من محيط العالم العربيّ إلى خليجه، وشمل هذا البحثَ في العواصم وفي مدن أخرى غير العاصمة بالبلدان التي قمنا بدراستها، وكذلك جرى البحث في أماكن اجتماعيّة ذات سكّان ذوي مستوى دخل مرتفع، وأخرى هي أقرب إلى المستوى الشعبيّ داخل المدينة الواحدة، بعض هذه المدن وهذه الأماكن سياحيّة، وبعضها له خصوصيّة تجاريّة أو دينيّة، أو تركيبة سكّانيّة معيّنة. وعلى حسب المكان يمكن توقّع الجمهور الذي يتعامل في هذا الفضاء من أهل البلد ومستواهم الاجتماعيّ والتعليميّ وغيرها، أو من الأجانب بتعدّد لغاتهم ومآربهم. وكذلك رُوعي التنوّع في أنشطة المَحالّ ومستوى المنشآت الاجتماعيّ، والتجاريّ، والحكوميّ والخاصّ، فضلًا عن التنوّع في المنتوجات المختارة في الإعلانات، وفي مستوى فخامتها.

49 ذلك لأنّ هناك كثيرًا من المنتوجات الأجنبيّة تُكتب أسماؤها بالحروف العربيّة مثل: بيبسي، أو رولكس، أو مازارتي، أو غيرها.

50 نودّ التنويه هنا أيضًا بنسبيّة هذا الأمر، إذ تزداد في بلدان عربيّة ومدن بعينها اللغةُ الأجنبيّة أو تنفرد لأسباب معيّنة، لكنّنا نتكلّم عن إجماليّ دراسة الفضاء العامّ في الدول العربيّة، لأنّه من الصعوبة بمكان في بحثنا دراسة كلّ مدينة أو كلّ دولة على حدة. فربّما من يعيش في وسط بيروت مثلًا يرى طغيانًا للأجنبيّة على لغة الإعلانات، لكنّنا نتكلّم عن إعلانات لبنان بشكل عامّ، والتي تزداد العربيّة فيها كلّما اتجهت إلى منطقة أقلّ رفاهة اجتماعيّة، أو إلى مدن الجنوب اللبنانيّ التي تزداد مساحة العربيّة أكثر في إعلاناتها.

51 نؤكّد هنا أنّنا نصف المستوى الاجتماعيّ بشكله الواقعيّ، بعيدين كلّ البعد عن التمييز أو أيّ شُبهة عنصريّة. ونقصد أنّ فئة سائقي (التوك توك) الاجتماعيّة، تختلف غالبًا عن فئة سائقي السيّارات الخاصّة، أو سائقي الشركات الخاصّة مثل (أوبر) أو (كريم) أو (إيجي تاكسي) أو (مصر كاب) أو غيرها.

52 Nadeem Hanif, “Education experts highlight ways to improve Arabic language standards at UAE schools,”(2016), The National, accessed February 2020: https://www.thenational.ae/uae/education/education-experts-highlight-ways-to-improve-arabic-language-standards-at-uae-schools-1.222929

53 محمد إبراهيم، "7 تحدّيات تعيق تدريس لغة الضاد في المدارس الخاصّة،"(2019)، الخليج، تاريخ الدخول فبراير 2020:
http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/7cb0a7d8-6b75-4132-a723-cb64ce302f5f

54 Hanif, “Education experts highlight ways to improve Arabic language standards at UAE schools.”

55 إبراهيم، "7 تحدّيات تعيق تدريس لغة الضاد في المدارس الخاصّة."

56 Hanif, “Education experts highlight ways to improve Arabic language standards at UAE schools.”

57 Jad Melki, “Media Habits of MENA Youth: A Three-Country Survey,” Youth in the Arab World Working Series 2, The Issam Fares Institute AUB (2010).

58 Hanif, “Education experts highlight ways to improve Arabic language standards at UAE schools.”

59 Ibid.

60 إبراهيم، "7 تحدّيات تعيق تدريس لغة الضاد في المدارس الخاصّة."

61 “ Arabic Language: My home away from home | Dr. Hanada Taha Thomure | TEDxZayedUniversity,” youtube, 10:41, “TEDx,” March 21,2019, accessed February 2020: https://www.youtube.com/watch?v=KkQx3BWcBcM

62 Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition (New York: Bloomsbury Publishing, 2014).

63 نعمات المطري، "نظام التعليم العربيّ يفتقر لفلسفة علميّة،" (2016)، مونت كارلو الدوليّة، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.mc-doualiya.com/programs/familiy-children-parent-society-mcd/20160215--نظام-تعليم-مدرسي-طلبة-فلسفة-علمية-منهجية-معلم

64 Thomure, “Arabic Language: My home away from home.”

65 هنادا طه تامير، "أستاذة كرسي اللغة العربيّة هنادا طه: نحن الميتون وليست اللغة العربيّة،" (2019)، أخبار بي بي سي عربيّ، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://soundcloud.com/bbc-arabic/pglzkpflvftk#t=0:00

66 Mahmoud Al-Batal, “Arabic and National Language Educational Policy,” The Modern Language Journal 91.2(2007), 268-271.

67 Mahmoud Al-Batal (ed.), Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum (Washington DC: Georgetown University Press, 2018).

68 Bilal Orfali et al., “An Uprising in Teaching Arabic Language,” Transformation Group Working Paper 1, Arab-German Young Academy (2016).

69 Anam Rizvi, “"Boring" Arabic language teaching in schools to get digital makeover,”(2019), The National, accessed February 2020: https://www.thenational.ae/uae/education/boring-arabic-language-teaching-in-schools-to-get-digital-makeover-1.816185

70 Al-Batal, “Arabic and National Language Educational Policy.”

71 Orfali et al.,“An Uprising in Teaching Arabic Language.”

72 Ibid.

73 Ibid.

74 Raillan Brooks, “He, She, They and Us,” (2017),The New York Times, accessed February 2020: https://nyti.ms/2oKKwS7

75 John McWhorter, “Call Them What They Want,” (2018),The Atlantic, accessed February 2020: https://www.theatlantic.com/ideas/archive/201809//the-new-they/568993/

76 Melissa Locker, “Merriam Webster Names "They" as Its Word of the Year for 2019,”(2019), Time, accessed February 2020: https://time.com/5746516/merriam-webster-word-of-the-year-2019/

77 Yahya Abu Bakr et al., Development of Communication in the Arab States: Needs and Priorities (Paris: UNESCO,1985).

78 Jad Melki, “Journalism and Media Studies in Lebanon,” Journalism Studies 10.5(2009), 672-690.

79 Awatef Abdel Rahman, "Arab World" in Promotion of Educational Materials for Communication Studies Report of Phase I of UNESCO/IPDC Interregional Project by IAMCR/AIERI, ed. Kaarle Nordenstreng and Michael Traber (Tampere: University of Tampere- Institute of journalism and mass communication,1991).

80 Wail Ismail Barry, "Teaching public relations in the information age: A case study at an Egyptian university," Public Relations Review 31.3(2005), 355361-.

81 Noha Mellor, Modern Arab Journalism: Problems and Prospects (London: Edinburgh University Press, 2007).

82 Sari Hanafi, "Publish Globally and Perish Locally Versus Publish Locally and Perish Globally," International Sociological Association 58.6(2010).

83 Kassim Shaaban and Ghazi Ghaith, "University Students' Perceptions of the Ethnolinguistic Vitality of Arabic, French and English in Lebanon," Journal of Sociolinguistics 6.4 (2002), 557-574.

84 Deborah Mesce, "American Campuses in Beirut Strive to Restore Quality," Chronicle of Higher Education 45.21(1999).

85 Melki, "Journalism and Media Studies in Lebanon."

86 Ibid.

87 Melki, "Media Habits of MENA Youth: A Three-Country Survey-Youth in the Arab World."

88 Ibid.

89 Al-Batal et al., Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum.

90 Houda Bouamor,"A multidialectal parallel corpus of Arabic," in proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC), Reykjavik, May 2014.

91 ريهام عبد الناصر، "مفهوم اللهجة البيضاء ونماذجها،" (2017)، المرسال، تاريخ الخول أبريل 2020:
https://www.almrsal.com/post/544649

92 أحمد فراج العجمي، اللهجة البيضاء: طريقك إلى التحدث بلغة عربيّة واضحة (لاتفيا: نور للنشر،2019).

93 محمد سعيد الشرف، "85% من السعوديين يفضّلون «اللهجة البيضاء» في إعلانات تويتر،" (2016)، صحيفة المدينة أونلاين، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://www.al-madina.com/article/483394

94 مرفت عبد الحميد، "الإعلاميون يفضّلون اللهجة بين العامّيّة والبيضاء،" (2015)، البيان، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2015-05-16-1.2375311

المحور الرابع

واقع النشر في العالم العربيّ واستخدامات العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة

إعداد: ضياء الأسود | منى غالب

ملخّص المحور الرابع: واقع النشر في العالم العربيّ واستخدامات العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة

ينطلق هذا المحور من الإجابة عن تساؤلين: أوّلهما ما هو واقع النشر العربيّ؟ والثاني ما هي استخدامات اللغة العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة؟ وللإجابة عن هذين التساؤلين انقسم هذا المحور إلى مبحثين؛ فنظرنا في المبحث الأوّل في واقع النشر العربيّ والتحدّيات التي تواجهه، فرصدنا واقع النشر بأنواعه الثلاثة: الورقيّ والإلكترونيّ والصوتيّ، وفي المبحث الثاني قمنا بدراسة طيفيّة لخمسين رواية، ورصدنا الاستخدامات المتنوّعة للّغة العربيّة في الكتابة الروائيّة وما تعكسه من دلالات.

المبحث الأوّل: واقع النشر في العالم العربيّ

يسلّط هذا المبحث الضوء على المشاكل التي تُعيق تطوّر النشر العربيّ، فيرصد مشكلة غياب الإحصاءات الموثوقة حول الكتب المنشورة في العالم العربيّ وما يعكسه من صعوبة في قياس واقع النشر العربيّ بشكل دقيق، ومسألة الرقابة الصارمة على الكتب في كثير من معارض الكتب العربيّة وعدم إعطاء مساحة كافية من الحرّيّة للكتّاب، ومشكلة قرصنة الكتب وتزويرها ومدى تأثير ذلك في تدهور النشر العربيّ، ومسألة عدم احترام قوانين الملكيّة الفكريّة في العالم العربيّ. كما يرصد حال النشر الإلكترونيّ للكتاب العربيّ والتحدّيات التي تواجهه، ويُعطي صورة عن واقع النشر الصوتيّ للكتب. ويُختَم هذا المبحث بإعطاء رؤيتنا المستقبليّة لواقع النشر العربيّ كما نستشرفه ونتطلّع إليه.

وقد تمثّلت هذه الرؤية بضرورة وجود مرصد عربيّ مشترك للكتاب، تكون وظيفته إصدار تقرير سنويّ عن واقع الكتاب في العالم العربيّ بشكل علميّ، بحيث يعطينا أرقامًا دقيقة وإحصاءات عن كلّ ما يُنشر في العالم العربيّ، فيسهّل قياس واقع النشر العربيّ ممّا يساهم في التطوير والتنمية المستدامة التي نطمح إليها. ويقدّم البحث اقتراحات أخرى تتمثّل في إناطة المسؤوليّة باتّحادات الناشرين في كلّ دولة عربيّة للنهوض بواقع النشر، بحيث يكون دور الاتّحاد رئيسًا في تنظيم عمليّة النشر والمحافظة على حقوق الملكيّة الفكريّة للكتّاب والمبدعين، ونشر برامج توعويّة من قبل وزارات الثقافة العربيّة لتعزيز ثقافة احترام حقوق الملكيّة الفكريّة لدى المواطن العربيّ. ووجود النشر الإلكترونيّ إلى جانب النشر الورقيّ تماشيًا مع متطلّبات العصر، فكلّ كتاب يصدر ورقيًّا تصدر معه نسخة إلكترونيّة بجودة عالية تمكّن القارئ أن يختار أيّ نسخة يفضّل، وربّما يُلحق بذلك نسخة صوتيّة أيضًا لأنّ المستقبل يسير نحو ذلك، ونرى قوانين ناظمة لعمليّة النشر الإلكترونيّ العربيّ تكون موحّدة وتطبّق بشكل فعّال في كلّ الدول العربيّة، تواجه القرصنة الإلكترونيّة وتحمي الحقوق.

المبحث الثاني: استخدامات العربيّة في الرواية المعاصرة

قمنا في هذا المبحث بدراسة خمسين رواية لنرصد استخدامات العربيّة في الكتابة الروائيّة، فرصدنا مستويات الفصحى في هذه الروايات، واستخدامات العامّيّة في الحوار والسرد، وطريقة كتابة العامّيّة لبعض الحروف والضمائر. وعرّجنا على دخول كلمات أجنبيّة في الرواية، سواء بحروف لاتينيّة أو عربيّة، ورصدنا منصّات إلكترونيّة نشطة يتفاعل فيها الكتّاب والقرّاء الشباب بعيدًا عن الأضواء، يكتبون لمن هو في جيلهم ويقرؤون لمن هو في جيلهم. لغتهم في هذه المنصّات كانت سهلة بسيطة تتحرّر من قواعد الفصحى في الغالب ولا تلتزم طريقًا واحدًا في الكتابة كما هي الحال في قواعد الفصحى، بل كلّ كاتب يكتب كما ينطق في عامّيّته. ثمّ ختمنا المبحث برؤيتنا لاستخدامات العربيّة في الرواية، وقد ناقشنا فيها ثلاث مسائل: (1) طبيعة العلاقة بين العامّيّة والفصحى في الروايات المختارة، و(2) مسألة صلاحيّة العامّيّة للحوار والفصحى للسرد، و(3) هل يشكّل وجود العامّيّة في هذه الروايات خطرًا على الفصحى أو أنّه يعكس مدى التنوّع والغنى في الاستخدامات.

وقد خلص البحث إلى أنّ هناك تنوّعًا وغنى في استخدامات العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة يشكّل مجموعة متعدّدة الأطياف والألوان، فوجدنا الفصحى التراثيّة والتي تُستخدم غالبًا عندما تكون الموضوعات التي تعالجها الرواية تراثيّة أو دينيّة، ووجدنا كتّابًا يستعملون فصحى بسيطة أو معاصرة، بينما استخدم بعض الكتّاب فصحى بينيّة أي لا هي تراثيّة ولا هي بسيطة. وهناك روايات كُتبت بالعامّيّة بشكل كامل، وروايات كُتبت بالفصحى بشكل كامل، وروايات استخدمت العامّيّة بشكل بسيط، وروايات استعملت العامّيّة في الحوار والفصحى في السرد. وهذا التنوّع يعكس طبيعة العلاقة بين كلّ هذه الأنواع والمستويات، إذ رأينا أنّ هذه العلاقة تكامليّة وضروريّة.

1.0 المقدّمة

لماذا النظر في واقع النشر؟ هذا السؤال يقودنا إلى التعريف بأهمّيّة النشر في الحياة الثقافيّة والعلميّة لأيّ أمّة من الأمم، فالنشر هو الوسيلة التي ترفد المجتمع بالإبداعات الفكريّة والأدبيّة بغية التأثير فيه والنهوض بواقعه نحو الأفضل. فإذا ما كان واقع النشر في أيّ مجتمع مزدهرًا ومنتعشًا، فإنّ هذا يعكس الحالة الصحّيّة المعرفيّة التي يعيشها ذلك المجتمع. وبالإضافة إلى أنّ النشر هو أداة لنقل المعارف الإنسانيّة، فإنّه أداة تعكس مستوى القراءة والشغف عند الشعوب، فالزيادة في القراءة والإقبال عليها تعني الزيادة في النشر، فهما أمران مترابطان. ولمّا كان النشر أداة لقياس الواقع المعرفيّ لدى الأمم، كان لزامًا علينا ونحن ندرس واقع اللغة العربيّة ونحلّله أن ننظر إلى حال النشر في العالم العربيّ، لنتبيّن هذه الحال ونرى مستوى الجودة فيها، ولنستشرف سبل النهوض بهذا الواقع وتطويره، لما يستتبع ذلك من انعكاسات إيجابيّة وتبعات تنمويّة على المجتمع. ونحاول هنا أن نجيب عن أسئلة كانت منطلقاتٍ أساسيّة في عمليّة البحث، وهي: هل واقع النشر العربيّ بخير؟ وما هي المعوّقات والتحدّيات التي تواجهه؟ وكيف السبيل إلى النهوض به إلى المستوى المطلوب؟

وينبثق من السؤال عن واقع النشر في الوطن العربيّ سؤالان آخران وهما: ما هي حال اللغة العربيّة في الكتب المنشورة؟ وما هي مستويات العربيّة المستخدمة في هذه الكتب؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة كان لا بدّ من تتبّع أحوال العربيّة عند المؤلّفين العرب في كتبهم المنشورة، ولمّا كان تتبّع اللغة في كلّ ما نُشر من الكتب أمرًا عسيرًا، اخترنا أن ننظر في استخدامات العربيّة في الرواية العربيّة. والسبب الذي حدانا لدرس اللغة في الروايات هو أنّ الرواية من أكثر الكتب مبيعًا في معظم المعارض ودور النشر، ومن أكثر الكتب قراءة ورواجًا في السنوات الأخيرة، وبالتالي فإن لغة الروايات المعاصرة يمكن أن تكون مؤشّرًا

على "نبض" اللغة العربيّة في اللحظة الراهنة والطريقة التي تعكس بها التغيّرات اللغويّة-الاجتماعيّة والثقافيّة. لذا كان لا بدّ من تتبّع واقع اللغة فيها.

وتِبعًا لذلك انقسم هذا المحور إلى مبحثين: الأوّل منهما يُعنى بواقع النشر بشكل عامّ باستثناء النشر الأكاديميّ، لأنّ هناك محورًا في هذا التقرير يدرسه وهو المحور السابع "استخدامات العربيّة في تدريس العلوم وفي البحث العلميّ." وقد تتبّعنا في هذا المبحث أحوال النشر الورقيّ والنشر الإلكترونيّ وكذلك النشر الصوتيّ في الوطن العربيّ، فرصدنا واقع هذه الأنواع الثلاثة وما يعتريها من تحدّيات، ثمّ ختمنا المبحث برؤية استشرافيّة لمستقبل النشر العربيّ بناءً على التحدّيات التي رصدناها. أمّا المبحث الثاني فقمنا فيه بدراسة طيفيّة لخمسين رواية عربيّة، وقفنا فيها على حال اللغة العربيّة فيها، واستخدامات الروائيّين المتنوّعة للّغة العربيّة، فنظرنا إلى مستويات الفصحى واستعمالات العامّيّة وطريقة كتابتها، ثمّ ختمنا هذا المبحث برؤيتنا لواقع استخدامات العربيّة في الروايات المختارة.

2.0 المبحث الأوّل: واقع النشر في العالم العربيّ

يسلّط هذا المبحث الضوء على أنواع النشر الثلاثة وهي: النشر الورقيّ، والنشر الإلكترونيّ، والنشر الصوتيّ في الوطن العربيّ، ويسعى إلى تقديم صورة عن واقع كلّ نوع منها، وما يواجهه من تحدّيات. وسنفرد لكلّ نوع منها بحثًا مفصّلًا على التوالي، فنبدأ بالنشر الورقيّ التقليديّ، ونحاول أن نعطي صورة واضحة عن واقعه ثمّ نتحدّث عن التحدّيات التي تواجهه، وكذلك نفعل مع النشر الإلكترونيّ والنشر الصوتيّ.

2.1 النشر الورقيّ

النشر الورقيّ هو الوسيلة الأقدم التي يستعين بها الكتّاب والمفكّرون لنشر إبداعاتهم وكتبهم، وبفضله تصل كتبهم ومقالاتهم إلى مختلف القرّاء في شتّى البقاع، وقد تطوّر النشر الورقيّ عبر التاريخ ومرّ بمراحل متنوّعة، حتّى وصل إلى عصرنا الحاليّ. وسعيًا للتعرّف إلى الواقع الحاليّ للنشر الورقيّ والإحاطة بما يواجهه من صعوبات، كان لا بدّ أن نعرّج على عدّة نقاط ضروريّة من شأنها أن توصلنا إلى تحقيق هذه الغاية؛ وقد جاءت هذه النقاط على النحو الآتي: 1- نظرة على أنواع الكتب المنشورة في العالم العربيّ وأعدادها،2- تدنّي مستوى القراءة وتأثيره على عمليّة النشر، 3- الرقابة على الكتب وأثرها في عمليّة النشر، 4- قرصنة الكتب ودورها في تردّي عمليّة النشر، 5- عدم احترام حقوق الملكيّة الفكريّة في العالم العربيّ ونقص وعي المواطن بأهمّيّة هذه الحقوق.

2.1.1 نظرة على أعداد وأنواع الكتب المنشورة في العالم العربيّ

عند البحث عن أعداد الكتب التي تُنشر في الوطن العربيّ يصطدم الباحث بعدم وجود أرقام وإحصاءات دقيقة عن حجم ما يُنشر من الكتب، فما يجد سوى نتف من المعلومات منثورة في طيّات بعض التقارير أو المقالات، لا تعطي صورة متكاملة عن واقع النشر العربيّ بشكل مفصّل. وهذا واقعٌ سبره من قبل الباحث الدكتور خالد عزب الذي أعدّ تقريرًا عن واقع النشر في العالم العربيّ بتكليف من اتّحاد الناشرين العرب،[1] وقد ذكر في بحث نُشر في مجلّة الفيصل أنّ الأرقام المنشورة حول واقع النشر في العالم العربيّ غير حقيقيّة.[2] وفي مقال الضيف الذي كتبه الأستاذ بشّار شبارو حول واقع صناعة النشر في الوطن العربيّ والمرفق بهذا المحور إشارة مماثلة إلى إشكاليّة غياب الأرقام والإحصاءات.

وعلى الرغم من أنّ هذه الأرقام والإحصائيّات لا تصوّر الواقع بشكل دقيق فإنّنا نذكر بعضها للاستئناس، علّها تعيننا على تكوين صورة تقترب من الواقع. فبحسب إحصائيّات اليونسكو، فإنّ نسبة إنتاج الوطن العربيّ من الكتاب إلى الإنتاج العالميّ ظلّت خلال ربع قرن 0.9% في حين بلغت نسبة إنتاج أوروبّا من الإنتاج العالميّ للكتاب 50% خلال الفترة نفسها، وهذه الإحصائيّات تدلُّ على أنّ إنتاج الكتب في الوطن العربيّ يُعدّ ضعيفًا مقارنة بالدول المتقدّمة. وبحسب تقرير التنميّة الثقافيّة الصادر عن منظمة اليونيسكو فإنّ عدد كتب الثقافة العامّة التي تُنشر سنويًّا في العالم العربيّ لا يتجاوز الـ5000 عنوان، أمّا في أمريكا على سبيل المثال، فيصدر سنويًّا حوالي 300 ألف كتاب؛ وبمعادلة أخرى، فإنّ معدّل إنتاج الكتب في أمريكا هو 265 كتابًا لكلّ مليون نسمة، و802 في أوروبّا، و513 في الدول المتقدّمة، و55 في الدول النامية، أمّا في الوطن العربيّ، فقد تدنّى الرقم ليصبح 29 كتابًا لكلّ مليون عربيّ.[3]

أمّا عن أنواع الكتب المنشورة في العالم العربيّ فهناك تنوّع في مجالاتها، وهذه المجالات تتفاوت، وقد يطغى أحدها على الآخر في عمليّة النشر، وهذا عائدٌ إلى اهتمام القرّاء بهذا المجال أكثر من غيره. وتشير الإحصائيّات إلى أنّ نسبة 60% من حجم ما يُنشر في الوطن العربيّ ينحصر بين 40% للكتاب الدينيّ و20% للروايات الأدبيّة.[4] وقد احتلّت الكتب الدينيّة خلال الأعوام 2012 و2013 و2014 المرتبة الأولى في مضمون النشر العربيّ. ويُرجع تقرير حركة النشر في العالم العربيّ هذه النسبة العالية لنشر الكتاب الدينيّ ليس فقط إلى وزارات الأوقاف العربيّة والمؤسّسات الدينيّة التي تمتلك برامج نشر وميزانيّات كبيرة، بل إلى ظهور رغبة عربيّة عارمة لفهم ظاهرة الإسلام السياسيّ والتيّارات الدينيّة المتطرّفة والفكر الإسلاميّ والتاريخ الإسلاميّ والصراعات السياسيّة الإسلاميّة والتصوّف.[5] وخلف الكتب الدينيّة والروايات أتت كتب الأطفال التي احتلّت نسبة 15% من حجم المنشورات نظرًا لدعم الحكومات العربيّة لهذه الكتب، فضلًا عن أنّ 36% من دور النشر العربيّة تضع كتب الأطفال ضمن أولويّاتها.[6]

2.1.2 تدنّي مستوى القراءة وتأثيره على واقع النشر

أساس المعرفة القراءة، فالمعارف تدوَّن في الكتب وتنتقل إلى الناس عبر القراءة، فإذا كان مستوى القراءة متدنّيًا عند الناس، فإنّ هذا الأمر سينعكس سلبًا على عدد الكتب التي تُطبع وبالتالي على عمليّة النشر بشكل عامّ. وتشير الأرقام المتداولة إلى انخفاض مستوى القراءة عند الفرد العربيّ، فقد نشر موقع المستجدّات السويسريّة أنّ متوسّط قراءة الفرد الأوروبّيّ يصل إلى 36 ساعة سنويًّا، بينما يصل إلى 6 دقائق سنويًّا عند الفرد العربيّ، وبينما يقرأ كلّ 20 عربيًّا كتابًا في السنة يقرأ كلّ أوروبّيّ 7 كتب.[7] ونشر موقع "رصيف 22" أرقامًا منسوبة إلى مصادر مختلفة غير محدّدة التواريخ حول واقع القراءة في العالم العربيّ، منها أنّ كلّ 80 مواطنًا عربيًّا يقرؤون كتابًا واحدًا في السنة بينما يقرأ الأوروبّيّ نحو 35 كتابًا.[8] وهناك تقارير ومقالات أخرى تتّفق حول ضعف معدّل قراءة الفرد العربيّ.[9]

غير أنّ مؤشّر القراءة العربيّ لعام 2016 لم يتّفق مع هذه الأرقام والمعطيات وفنّدها بطريقة علميّة؛ فقد رأى أنّ هذه الدراسات تفتقر إلى التوثيق، ولا تعتمد على أساس علميّ يمكن الركون إليه، وأنّ الأرقام المذكورة مبالغ فيها، وفيها هنات عديدة بدءًا من طريقة احتساب الأرقام وأساليب قياس القراءة وانتهاءً بالنتائج المتضاربة والمتفاوتة.[10]

والنتيجة التي خرج بها مؤشّر القراءة العربيّ مغايرة تمامًا لما عرضه التقريران السابقان والمقالات والأبحاث التي بُنيت عليهما حول تدهور مستوى القراءة عند الفرد العربيّ وتدنّيه، وخلص التقرير إلى أنّ مستوى القراءة في الوطن العربيّ ليس بهذه القتامة التي تصوّرها هذه الأرقام، وشفّت نتائجه عن أنّ معدل قراءة الفرد العربيّ سنويًّا هو 35.24 ساعة، وتراوحت الأرقام بين 7.78 ساعات في الصومال وهو أدنى معدّل و63.85 في مصر وهو أعلى معدّل. وبلغ متوسّط عدد الكتب التي يقرؤها الفرد العربيّ 16 كتابًا في السنة، وقد احتلّ لبنان المركز الأوّل بمعدّل 28.6 كتابًا فيما جاءت جزر القمر وجيبوتي في المركز الأخير بمعدّل 1.76 كتاب.[11]

علاوة على ذلك فإنّ دولتين عربيّتين احتلّتا مرتبتين متقدّمتين في قائمة أعلى الدول في متوسّط القراءة الأسبوعيّة على مستوى العالم. فوفقًا لإحصاءات Global English Editing التي ترصد عادات القراءة في العالم، حلّت مصر في المرتبة

الخامسة بمعدّل 7.5 ساعات قراءة أسبوعيًّا، بينما تشاركت السعوديّة والمجر المرتبة التاسعة بمعدل 6.8 ساعات.[12]

هذه مؤشّرات ومعطيات تُثبت أنّ واقع القراءة العربيّ جيّد وأنّ تراجع نشر الكتب الورقيّة لا يعود إلى تدنّي مستوى القراءة عند الفرد العربيّ بل إلى توجّه الجيل الحاليّ نحو الكتاب الإلكترونيّ، حيث تؤكّد التقارير أنّ الجيل الحاليّ من المراهقين والشباب يقرأ أكثر من الأجيال السابقة ولكن عبر وسائط إلكترونيّة مختلفة.[13] فمستوى القراءة عند العربيّ وإن لم يكن في أحسن أحواله فهو ليس بالسوء الذي تصوّره بعض التقارير والمقالات.

2.1.3 الرقابة على الكتب وأثرها في عمليّة النشر

الرقابة المفرطة التي تقوم بعض المعارض العربيّة بفرضها تؤثّر سلبًا على واقع النشر، لأنّ المعارض هي أحد الأعمدة الرئيسة في عمليّة توزيع الكتب. وإذا ما حاولنا رصد أعداد الكتب الممنوعة طالعتنا الإحصاءات بأرقام مخيفة، ففي معرض الكويت في دورته الأربعين عام 2015 بلغ عدد العناوين الممنوعة 220 عنوانًا.[14] وفي عام 2018 منعت الرقابة في الكويت 4390 عنوان كتاب.[15] وتكرّر المشهد ذاته في معرض الجزائر بدورته العشرين عام 2015، حيث منعت السلطات الجزائريّة 106 عناوين لدور نشر عربيّة وعالميّة.[16]

ويؤكّد المختصّون أنّ بعض عمليّات المنع تتمّ أحيانًا بسبب كلمة قُطعت من سياقها، حيث لم يفهم الرقيبُ البعد السياقيّ لها، إذ غالبًا ما يكون هذا الرقيب موظّفًا مهمّته البحث عن الكلمات المحظورة كما ترى الروائيّة الكويتيّة ميس العثمان التي حُجزت روايتها الثؤلول عام 2015.[17]

وقد شكّل هذا المنع جدلًا واسعًا حول المعايير المتّبعة في الرقابة على الكتب ومدى فاعليّتها، خصوصًا أنّ بعض الكتب مُنعت على الرغم من أنّها كانت قد أُجيزت من قبل، وأنّ بعض الكتب تُمنع في دولة عربيّة بينما يُسمح بها في دولة عربيّة أخرى.[18] فليس هناك قانون عربيّ موحّد في مسألة الرقابة على المصنّفات كما هي الحال في القوانين العربيّة المشتركة في حماية حقوق الملكيّة الفكريّة، فتحتاج هذه المعايير أن تكون واضحة ومشتركة بين جميع الدول والمعارض العربيّة.

هذه الإجراءات الصارمة في الرقابة لا ينعكس ضررها على الكاتب أو القارئ أو الناشر فهذا ضرر يسير إذا ما قورن بحجم الضرر الذي تُلحقه بالفكر الإنسانيّ والتنوّع الثقافيّ والإبداع الفكريّ بشكل عامّ. هذا بالإضافة إلى أنّ الرقابة الصارمة لم تعد مجدية في عصر التكنولوجيا وفضاء الإنترنت، بل إنّ إجراءات المنع تتحوّل إلى دعاية ترويجيّة لكل ما مُنع من الكتب، إذ إنّ كلّ ممنوع مرغوب. ويرى محمد جعيّد، مدير التوزيع في دار "رياض الريس للكتب والنشر" أنّ عمليّة منع الكتاب لا تحول دون اقتنائه، بل على العكس تمامًا تمثّل دعاية قويّة له، فقد باعت داره 200 نسخة إلكترونيّة من أحد الكتب بعد منعه مباشرة، وكتاب الربيع العمانيّ على سبيل المثال نفدت نسخه مباشرة من معرض مسقط بعد إشاعة منعه قبيل افتتاح المعرض.[19]

2.1.4 قرصنة الكتب ودورها في تدهور عمليّة النشر في العالم العربيّ

مشكلة قرصنة الكتب ليست مشكلة جديدة جاءت مع انتشار الإنترنت، بل هي مشكلة أقدم من ذلك؛ فكثيرًا ما يتمّ السطو على الكتب الأكثر رواجًا وطلبًا من القرّاء فتُنسخ وتُنشر دون إذن الناشر الأصليّ وتغزو السوق بأسعارٍ منافسة أقلّ من سعر الناشر والمالك الأصليّ لحقوق الكتاب، ممّا يُضيع حقّ المؤلّف والناشر، وهذا يُعرف بالقرصنة التقليديّة. ويرى محمّد رشاد، رئيس اتّحاد الناشرين العرب، أنّ هذه المشكلة قد تفاقمت في الآونة الأخيرة بشكل كبير في كثير من الدول العربيّة وأضحت خطرًا حقيقيًّا يهدّد الفكر والإبداع العربيّ بشكل عامّ، وتعدّ أخطر المشاكل التي تواجه صناعة النشر في العالم العربيّ بشكل خاصّ.[20]

وقد تطوّرت هذه الظاهرة مع شيوع استخدام شبكة الإنترنت، وزادت سرعة انتشارها واتّخذت شكلًا جديدًا أكثر خطرًا من القرصنة التقليديّة، فأصبح لدينا القرصنة الإلكترونيّة؛ حيث بات من السهل تصوير أيّ كتاب وإتاحته على شبكة الإنترنت دون مراعاة لحقوق الملكيّة الفكريّة، وأصبح هناك طلبٌ حثيث على الكتب المقرصنة لأنّها تُنشر على شبكة الإنترنت بالمجّان، فما إن يحقّق أيّ كتابٍ شهرة وانتشارًا حتّى تتلقّفه أيدي القراصنة وتقوم بنشره. وتتمثّل خطورة هذا النوع من القرصنة - كما ينقل مصعب النميري عن مروان عدوان مدير دار ممدوح عدوان - في صعوبة السيطرة عليه على عكس القرصنة الورقيّة التقليديّة، وذلك لأنّ الكتاب الذي يُقرصَن لمرّة واحدة يُتداول على نطاق واسع في شبكة الإنترنت.[21] فحتّى لو حُذف الكتاب من إحدى المنصّات الإلكترونيّة يمكن إعادة تداوله لأنّ الكثير من الأشخاص قد خزّنوه على حواسيبهم وبإمكانهم إعادة تحميله وتوفيره من جديد بنسخة مقرصَنة.

والحديث عن القرصنة ومخاطرها على واقع النشر يقودنا إلى النظر في واقع حقوق الملكيّة الفكريّة في الوطن العربيّ ومدى فاعليّتها في الحدّ من هذه التصرّفات، وهذا ما سنناقشه في النقطة التالية.

2.1.5 عدم احترام حقوق الملكيّة الفكريّة في العالم العربيّ ونقص الوعي الثقافيّ حولها

تُعدّ المشاكل المتّصلة باستباحة حقوق الملكيّة الفكريّة وعدم احترام القوانين الناظمة لها من أبرز التحدّيات التي تواجه الدول في عمليّة التنمية بكافّة أشكالها. إذ يواجه العالم اليوم على اختلاف قدرات دوله هجمة شرسة من القرصنة الفكريّة والصناعيّة والتجاريّة تكبّد الدول خسائر ماديّة تقدّر بنحو 10% من إجماليّ حركة التجارة العالميّة.[22] لذا سعت دول العالم إلى ضبط هذه الحقوق عبر تشريع قوانين واتّفاقيّات تحمي حقوق الملكيّة. ففي عام 1967 وُلدت المنظّمة العالميّة للملكيّة الفكريّة (الويبو WIPO) وهي المنتدى العالميّ للخدمات والسياسة العامّة والتعاون والمعلومات في مجال الملكيّة الفكريّة وهي إحدى وكالات الأمم المتّحدة، ويبلغ عدد أعضائها 193 دولة. وانبثقت عنها معاهدة الويبو التي تُعنى بشأن حماية حقوق المؤلّف.[23]

وفي البلاد العربيّة سُنّت قوانين لحماية السطو على حقوق الآخرين الفكريّة، ففي كلّ بلد عربيّ هناك قانون خاصّ يجرّم هذا الفعل، ففي الأردن مثلًا هناك القانون الأردنيّ لحماية حقّ المؤلّف رقم 22 لعام 2001، وفي العراق هناك القانون العراقيّ لحماية المؤلّف رقم 3 لعام 1971 والذي تمّ تعديله بالتشريع رقم 83 عام 2004.[24] والأمر ينسحب على بقيّة البلدان العربيّة التي لها قوانينها الفرديّة الخاصّة بهذا الشأن.

أمّا على الصعيد الجماعيّ العربيّ فقد أُنشئت لهذا الهدف الشبكة العربيّة لحقوق الملكيّة الفكريّة تحت مظلّة جامعة الدول العربيّة، وتهدف إلى تنسيق الجهود العربيّة في قضايا الملكيّة الفكريّة بما يتوافق مع المعايير العالميّة التي نصّت عليها الاتّفاقيّات الدوليّة، وتهدف أيضًا إلى استخدام حقوق الملكيّة الفكريّة كأداة من أدوات تحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات التكنولوجيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والاجتماعيّة.

فليست المشكلة إذًا في سنّ قوانين رادعة تحمي حقوق الملكيّة الفكريّة، فهي موجودة على الصعيد العربيّ بشكل فرديّ وبشكل جماعيّ، ولكنّ المشكلة تكمن في عدم تفعيل هذه القوانين وتطبيقها بشكل صارم. ولعلّ القوانين وحدها لا تكفي للحدّ من انتهاك حقوق الملكيّة الفكريّة، إذ إنّ هناك حاجة ماسّة لإنشاء برامج عربيّة توعويّة تنشر الوعي بين المواطنين بأهمّيّة احترام حقوق الملكيّة الفكريّة ودورها في إنشاء مجتمع متوازن ومتقدّم، وتساهم في الحدّ من هذه الظاهرة بشكل أكبر. فلدى المجتمع العربيّ شحّ في ثقافة احترام حقوق الملكيّة وضعف في البرامج التي تروّج لذلك، وفي هذا السياق كتب أصيل الجعيد في جريدة الوطن "الحملات التوعويّة ضروريّة، لم أرَ في حياتي حملة واحدة لدينا في المملكة لحماية حقوق الملكيّة الفكريّة."[25]

2.2 النشر الإلكترونيّ

مع ظهور التكنولوجيا وشيوع استعمال الحاسب والأجهزة الإلكترونيّة الرقميّة بدأت تتشكّل ملامح واقع جديد في طريقة نشر المعرفة الإنسانيّة أكثر تماشيًا مع حاجة القارئ الجديدة، فشرعت بعض دور النشر الورقيّة في تحويل كتبها إلى الصيغة الإلكترونيّة، ونشأت دور نشر إلكترونيّة جديدة تُعنى بالنشر الإلكترونيّ فقط دون سواه. وهذا التحوّل في مسيرة نشر الكتاب جدير بالدراسة والتتبّع، لذا قمنا في هذا المنعطف من البحث باستقراء واقع النشر الإلكترونيّ وما يجري فيه، محاولين رصد دور النشر الإلكترونيّة والتحدّيات التي تواجهها.

> **يسير العالم نحو مستقبل جديد يصبح فيه الكتاب الإلكترونيّ واقعًا وضرورة، فهناك توجّه كبير نحو الكتاب الإلكترونيّ مجاراةً لمتطلّبات عصر التكنولوجيا، وعليه فإنّ إصدار الكتاب الإلكترونيّ مصاحبًا لإصدار الكتاب الورقيّ أصبح ضرورة ملحّة، ستنعكس نتائجها الإيجابيّة في إثراء المحتوى الرقميّ العربيّ، والمساعدة في تطوير البحث وسرعة الوصول إلى المعلومة."**

2.2.1 نظرة على واقع النشر الإلكترونيّ في العالم العربيّ

في الآونة الأخيرة بدأ الوطن العربيّ يلتفت إلى النشر الإلكترونيّ التفاتًا ملحوظًا؛ فعلى المستوى الرسميّ أُنشئ الاتّحاد العربيّ للنشر الإلكترونيّ، عام 2007 في الشارقة بمشاركة تسع دول عربيّة، وكان الهدف من إنشائه توحيد وتنسيق الجهود في إثراء المحتوى العربيّ الإلكترونيّ، والحفاظ على الجودة العالية للكتاب وعلى حقوق الملكيّة الفكريّة، والتعاون مع المؤسّسات والهيئات العالميّة للارتقاء بالنشر الإلكترونيّ العربيّ.[26] والأعضاء في الاتّحاد هم على ثلاثة أنواع: (أ) الشركات العاملة في البرمجيّات وتطوير المواقع، (ب) الشركات العاملة في مجال النشر الإلكترونيّ، (ج) المنتسبون من المؤلّفين والباحثين المهتمّين بالنشر الإلكترونيّ. ومن أهمّ خططه المستقبليّة تنظيم مؤتمر عربيّ للنشر الإلكترونيّ وحماية حقوق الملكيّة الفكريّة في الشارقة.[27]

أمّا على المستوى الفرديّ فقد بدأ الكثير من الكتّاب الشباب في الوطن العربيّ في الآونة الأخيرة يلجؤون إلى النشر عبر منصّات إلكترونيّة ويتّخذونها كبديل لدور النشر الورقيّ التقليديّ التي تضع شروطًا صعبة أمامهم إذا ما تقدّموا لنشر أعمالهم فيها، وأحيانًا ترفض أعمالهم دون ذكر السبب، هذه الإجراءات المعقّدة بالنسبة لكثير من الشباب جعلتهم يوجدون البديل بأنفسهم، فمنهم من لجأ إلى دور النشر الإلكترونيّة التي تيسّر عمليّة النشر، ومنهم من أنشأ دار نشر إلكترونيّة لنشر أعماله ثمّ استقطب كتّابًا آخرين.

وقد لاحظنا أنّ أعداد هذه المنصّات كانت في تزايد في السنوات العشر الأخيرة في مختلف أنحاء الوطن العربيّ، وأنّ أعداد الأعضاء المسجّلين في هذه المنصّات في تزايد لافت ونموّ مستمرّ. ففي منصّة "كتبي" للكتب الإلكترونيّة، على سبيل المثال، بلغ عدد المستخدمين خمسمائة وعشرين ألف مستخدم حول العالم بحلول شهر آذار/مارس 2018،[28] وهو رقم كبير يعكس لنا التوجّه السائد نحو منصّات النشر الإلكترونيّ التي قد تكون في المستقبل بديلًا رسميًّا عن النشر الورقيّ بالنسبة لشريحة كبيرة من الشباب. وبلغ عدد الكتب التي نشرتها دار حروف منثورة للنشر الإلكترونيّ، أكثر من خمسمائة كتاب، وقد أقامت معرضًا للكتاب الإلكترونيّ على موقعها عام 2016 وعام 2017 في دورته الثانية، ثمّ نظّمت الدورة الثالثة عام 2018 بمشاركة 13 دار نشر إلكترونيّة.[29]

وهناك نوع جديد من المنصّات الإلكترونيّة متخصّصة في نشر الروايات الإلكترونيّة على موقعها، ومنها: واتباد، منتديات غرام، شبكة روايتي الثقافيّة، وهي تجتذب الكثير من الكتّاب الشباب الذين ما زالوا في بداياتهم، حيث يجدون فيها الملجأ والبديل عن دور النشر الورقيّة في نشر أعمالهم الروائيّة، وهناك إقبال متميّز وكثيف على هذه المنصّات، فمنتديات غرام، على سبيل المثال، تحتوي على قسمين للرواية: الأوّل منهما اسمه "روايات غرام" والثاني "روايات"؛ وقد خُصّص القسم الأوّل منهما للروايات المكتملة، ويحتوي على ما يقرب من 2600 رواية. أمّا القسم الثاني فيحتوي على روايات طويلة ويبلغ عددها 4400 رواية تقريبًا، ويبدو أنّه مخصّص للروايات التي لم تكتمل بعد. وقد وصل عدد المشاهدات لبعض الروايات إلى أكثر من عشرة ملايين مشاهدة مثل رواية «واكتشفت أنّي لقيطة.»

وتعكس هذه المنصّات الإلكترونيّة التوجّه الحاليّ لبعض الشباب في كتاباتهم، وتساهم في خلق زاوية ثقافيّة تفاعليّة بين الشباب قد تكون أوسع من شبكات النشر التقليديّة من حيث عدد المتابعين والقرّاء، وقد لا يحظى كاتب مشهور ينشر كتبه ورقيًّا بما يحظى به بعض الكتّاب في هذه المنصّات من المتابعة.

كلّ هذه المعطيات تعكس لنا الاهتمام الحاليّ بالنشر الإلكترونيّ ومحاولة تطويره والارتقاء به لتكون له سوق فعليّة قد تتفوّق على سوق النشر الورقيّ في المستقبل، وتكون موئلًا للمستثمرين، فالعالم بدأ يتحوّل نحو النشر الإلكترونيّ بشكل واضح، وبدأت تجارة الكتب الإلكترونيّة تزدهر، ففي عام 2004 تجاوزت نسبة مبيعات الكتب الإلكترونيّة على مستوى العالم 3 بلايين دولار.[30]

وتتنوّع الكتب الإلكترونيّة التي تُنشَر عبر هذه المنصّات والمنتديات والتطبيقات ودور النشر الإلكترونيّة الجديدة، وتغطّي معظم مجالات المعرفة الإنسانيّة، فهناك كتب التراث العربيّ والأدب والدين والتنمية والتاريخ والسياسة، غير أنّنا نجد أنّ أبرز الكتب التي تُنشر عبر هذه المنصّات هي الروايات، فهي تحتلّ المركز الأوّل بلا منازع، والأمر عائد إلى تفضيلات القرّاء وميولهم نحو الرواية في السنوات العشر الأخيرة.[31]

وهناك توجّه سائد بين كلّ الفئات العمريّة نحو النشر الإلكترونيّ، غير أنّ فئة الشباب هي الأكثر توجّهًا نحوه، والسبب في ذلك هو أنّ جيل الشباب – كما يرى مروان محمّد مؤسّس دار حروف منثورة للنشر الإلكترونيّ - أكثر

وعيًا بالتطوّر التكنولوجيّ من الأجيال السابقة، أمّا الكتّاب الذين يتمتّعون بشهرة واسعة فلا يفضّلون النشر الإلكترونيّ لأنّه لا يدرّ نفس الأرباح المرجوّة في النشر الورقيّ، غير أنّ يونس بن عمارة مؤسّس دار الزنبقة للنشر الإلكترونيّ يرى أنّ هناك كتّابًا مشهورين أتاحوا كتبهم إلكترونيًّا، ولكنّ النصيب الأكبر من النشر الإلكترونيّ يبقى من حصّة الشباب.[32]

هذا التحوّل المتسارع نحو النشر الإلكترونيّ لم يكن عن عبث، بل هو واقع فرض نفسه وبقوّة على واقع النشر في العالم وفي الوطن العربيّ أيضًا، والبعض يرى فيه تهديدًا لمستقبل النشر الورقيّ التقليديّ، وذلك لما يتميّز به من مزايا تجعله أكثر مرونة وتزيد من فرص انتشاره وتوسّعه مقابل نظيره الورقيّ، وأهمّ هذه المزايا:

أ- التكلفة المنخفضة

الكتابُ المنشور إلكترونيًّا لا يكلّف صاحب العمل أو صاحب دار النشر الإلكترونيّة المجانيّة أيّ مبالغ لنشره من حيث الإخراج الفنّيّ الداخليّ وتصميم الغلاف وتنسيقه والطباعة على الورق؛ فهو لا يحتاج إلى موادّ أوّليّة من حبر وورق وغيره، ولا توجد تكلفة للتخزين أو الشحن أو التوزيع؛ فهو لا يحتاج إلى وكلاء أو موزّعين، بل تكون العلاقة فيه مباشرة بين دار النشر والمستخدِم من خلال البوّابات الإلكترونيّة، والدفع يكون إلكترونيًّا عبر البطاقات الائتمانيّة.[33]

ب- الانتشار الواسع

الكتاب الإلكترونيّ أسرع في الانتشار، ويتيح أفقًا واسعًا أمام الكثير من الكتّاب غير القادرين على تحمّل تكاليف النشر الورقيّ الباهظة لينشروا أعمالهم ويتفاعلوا بشكل مباشر مع جمهور لا يُستهان به من القرّاء الرقميّين. فهو قادر على الوصول للقارئ في أيّ وقت وفي أيّ مكان متخطّيًا كلّ الحواجز والعوائق.[34]

ج- المرونة الديناميكيّة

الكتاب الإلكترونيّ لا يختفي من السوق بمجرّد نفاد طبعاته، بل يتّسم بالاستمراريّة على عكس الكتاب الورقيّ. كما أنّ التعديل والتنقيح في الكتاب الإلكترونيّ أسهل وأسرع، فلا حاجة لإعادة طبع الكتاب بنسخة معدّلة وإهدار العديد من الموارد والجهد. ويمكن أن يتوفّر الكتاب الإلكترونيّ في عدد لا متناهٍ من الصفحات التي قد تكون كلّها ملوّنة أو مصحوبة بالكثير من الصور الملوّنة.[35]

د- صداقة البيئة

ميزة أخرى مهمّة تُضاف إلى ما سبقها وهي أنّ الكتاب الإلكترونيّ صديق للبيئة أكثر من الكتاب الورقيّ، فلا يُنتج الكتاب الإلكترونيّ نفايات، سواء قبل التصنيع أو خلاله أو حتّى بعد تلف الكتاب واهترائه. ويساهم الكتاب الإلكترونيّ في الحفاظ على الأشجار التي تُقطع لتصنيع الورق.[36]

2.2.2 التحدّيات التي تواجه النشر الإلكترونيّ

ما زال النشر الإلكترونيّ في الوطن العربيّ في أطواره الأولى، ولم يحصل على المكانة ذاتها التي يلقاها في البلدان الغربيّة، إذ تشير الدراسات إلى أنّ دور النشر العالميّة دخلت مجال النشر الإلكترونيّ منذ أكثر من عشرين عامًا، بينما لا يزال المحتوى الرقميّ العربيّ والإسلاميّ ضئيلًا، ولا يشكّل إلّا نسبة 1% من المحتوى الرقميّ العالميّ، وهي نسبة شحيحة إذا ما قورنت بتعداد سكّان العالم العربيّ والإسلاميّ الذي يشكّل نسبة 25% من إجماليّ سكّان العالم.[37] وإذا ما حاولنا أن نستكشف العوامل التي تحول دون ازدهاره وتعيق تطوّره وانتشاره، نجد أنّ هناك تحدّيات مختلفة بعضها تقنيّ وبعضها يتعلّق بالقوانين التي تنظّم حركته، وبعضها يتعلّق بالجانب المادّي. وهذا رصد لأبرز التحدّيات التي تواجه النشر الإلكترونيّ:

أ- التحدّيات الفنيّة والتقنيّة

هناك تحدّيّات فنيّة تواجه الكتاب الإلكترونيّ العربيّ؛ إذ يجب أن يخضع لمعايير فنّيّة يُخرَج ويُنسَّق على أساسها كما هي الحال في الكتاب الإلكترونيّ الأجنبيّ، ويجب أن تكون بمقاييس موحّدة في كلّ دور النشر الإلكترونيّ، وهذا ما لا وجود له.[38] فإلى الآن ما زالت هناك بعض دور النشر الإلكترونيّ العربيّة لا تهتمّ بوضع معايير للأعمال المنشورة من حيث الجودة أو من حيث سلامة اللغة.[39] وهناك تحدّيات تقنيّة في عمليّة الشراء أيضًا؛ إذ إنّ الكثير من المواطنين العرب لا يملكون بطاقات ائتمان مصرفيّة تمكّنهم من شراء الكتاب الإلكترونيّ، على عكس نظرائهم من المواطنين الأوروبّيّين أو الأمريكيّين.[40] وبسبب ضعف شبكة الإنترنت في كثير من الدول العربيّة وتكاليف استعمالها الباهظة للمواطن العاديّ وبطء أدائها مقارنة بالدول المتقدّمة يشكّل هذا الأمر تحدّيًا كبيرًا للنشر الإلكترونيّ في الوطن العربيّ.[41]

ب- مشاكل حقوق الملكيّة الفكريّة

يتميّز الكتاب الإلكترونيّ بسهولة قرصنته مقارنة بالكتاب الورقيّ لكونه متاحًا على شبكة الإنترنت، وفي كثير من الأحيان ليس هناك قوانين صارمة تحفظ حقوق المؤلِّف، أو حتّى إذا كان هناك قوانين تحمي حقوق الملكيّة فإنّها لا تُحترم من قبل شريحة من الناس، فيقومون بنسخ الكتاب الإلكترونيّ وتحميله ونشره في بعض المنصّات. وهذه مشكلة حقيقيّة تواجه النشر العربيّ بشكل عامّ والنشر الإلكترونيّ بشكل خاصّ، فالكتب تُحمّل على الإنترنت دون الرجوع إلى المؤلّف أو دونما أخذ رخصة من الدار الناشرة، ولكن ظهرت مؤخّرًا جهود على مستوى الشركات وجمعيّات المجتمع المدنيّ والحكومات لمواجهة ظاهرة القرصنة.[42] ومن بينها جهود الاتّحاد العربيّ للنشر الإلكترونيّ الذي أخذ على عاتقه التصدّي لهذه الظاهرة المتفشّية. ويرى المحامي إبراهيم بهلولي، أستاذ القانون في كلية الحقوق ببن عكنون الجزائر العاصمة، "أن الموادّ القانونيّة المتعلِّقة بالنشر الرقميّ ضعيفة ولا تزال تستدعي الكثير من الاجتهاد لحماية المؤلّف والناشر والقارئ."[43]

ج- التحدّيات الماديّة

على الرغم من أنّ النشر في المواقع الإلكترونيّة مجانيّ في بعض المنصّات أو هو متوفّر بأسعار رمزيّة في منصّات أخرى فإنّ هذا النوع الجديد من النشر لا يدرّ مردودًا ماديًّا كبيرًا على المؤلّف أو على صاحب دار النشر، وذلك على العكس من النشر الورقيّ، وهذا ينعكس سلبًا على الاستثمار في هذا القطاع، فكثير من الناشرين لا يؤمنون بوجود سوق حقيقيّة للكتاب الإلكترونيّ، ومن ثمّ يصعب إقناعهم بأنّ هناك محاولة جادّة لخلق سوق للكتاب الإلكترونيّ، وهذه مشكلة في العقليّة الاستثماريّة العربيّة.[44]

2.2.3 تأثير النشر الإلكترونيّ على النشر الورقيّ

أثار ظهور النشر الإلكترونيّ وانتشاره بهذه السرعة الكبيرة المخاوف لدى الناشرين، ذلك أنّ السرعة التي ظهر بها الكتاب الإلكترونيّ كانت لافتة، يُضاف إلى ذلك إقبال الناس عليه بشكل كبير وخاصّة الشباب منهم، وكلّ ذلك أثار جدلًا واسعًا حول الصراع بينهما ومن سيفوز بالبقاء، وقد نتج عن هذا الجدال ظهور فريقين مختلفين حول هذه القضيّة.

فالفريق الأوّل مطمئنّ على مكانة النشر الورقيّ، ولا يرى في النشر الإلكترونيّ تهديدًا؛ وذلك بسبب ديمومة الكتاب الورقيّ، والعلاقة

النفسيّة التي تنشأ بين القارئ والكتاب الورقيّ، وهي غير موجودة في الكتاب الإلكترونيّ. ويؤكّد هذه الفكرة جاسم أشكناني مدير دار بلاتينيوم للنشر في الكويت، وداره هي دار نشر شبابيّة خليجيّة، فيرى أنّ هناك إقبالًا من الشباب على الكتاب الورقيّ لشعورهم بديمومته، وأنّ الأجهزة الرقميّة لم تُضعف الكتاب الورقيّ، بل زادت من انتشاره، وكانت وسائل دعاية له.[45]

والفريق الثاني يرى أنّ النشر الإلكترونيّ هو تهديد حقيقيّ للنشر الورقيّ، فمن طبيعة منطق التطوّر أن تندثر أشياء لتحلّ محلّها أشياء أخرى أكثر تطوّرًا وتلبية لحاجة الناس ومقتضيات العصر؛ لذا نجد أنّ معظم الشباب يتّجه إلى القراءة الإلكترونيّة، وبعضهم ربّما نسي ملمس الكتاب الورقيّ؛ ففي استطلاع للرأي عند الجزائريّين وما يفضّلون قراءته تبيّن أنّ 80 بالمائة منهم يفضّلون القراءة من الكتاب الإلكترونيّ.[46] ويرى الناقد إسماعيل القيّام أنّ الواقع الجديد رجحت فيه كفّة ميزان الكتاب الإلكترونيّ على الكتاب الورقيّ، "وما الحنين إلى الكتاب الورقيّ والحديث عن جماليّاته ومحبّته إلا جزء من حنين الإنسان للماضي."[47]

يمثّل هذان الفريقان وجهتَي نظر متعاكستَين غير أنّ هناك فريقًا ثالثًا يرى أنّ العلاقة بين الاثنين هي علاقة وجوديّة تكامليّة، فلا تأثير لأحدهما على الآخر، بل كلاهما ضروريّ ومكمّل للآخر. أكّد هذه الفكرة رئيس اتّحاد الناشرين العرب محمّد رشاد، فرأى أنّ الكتاب الورقيّ لا يزال صامدًا، وأنّ النشر الإلكترونيّ وسيلة جديدة وضروريّة لنشر المحتوى ولكنّها لن تؤثّر على النشر الورقيّ الذي بدأ منذ سنة 1440م وما زال مستمرًّا حتّى يومنا هذا. ويؤزّر فكرته بإحصاءات مستمدّة من اتّحاد الناشرين الدوليّ تبيّن أنّ النشر الورقيّ في نموّ مستمرّ، حيث تزيد نسبة الكتاب الورقيّ من 8 إلى 10 بالمائة سنويًّا في مقابل تراجع النشر الإلكترونيّ.[48] ويتابعه في هذا الرأي الدكتور خالد العامريّ عضو لجنة النشر بالمجلس الأعلى للثقافة بمصر.[49]

تعكس هذه الآراء المتباينة حالة من عدم اليقين حول مصير الصراع بين النشر الورقيّ والإلكترونيّ في أوساط المختصّين، ويبقى الأمر معلّقًا على قرار الناس أنفسهم، فهم الذين سيحدّدون هذا المصير في المستقبل عبر استخداماتهم وتفضيلاتهم.

2.3 النشر الصوتيّ

دخلت الأجهزة الذكيّة حياتنا وجلبت معها تغييرات جديدة، فأصبحنا نحدّق في هواتفنا أكثر ممّا نحدّق في أيّ شيء آخر. وهذا الواقع جرّ معه تطوّرات على مستوى نشر الكتب، فبعد أن خطا الكتاب الورقيّ خطوة نحو الكتاب الإلكترونيّ، أردفها بأخرى نحو الكتاب الصوتيّ، الذي بات حاجةً ملحّة مع ضغوطات الحياة المتسارعة التي لا تدع لنا وقتًا للقراءة ومطالعة الكتب، لذا مع هذا الواقع الجديد نشأ نوع مُحدَث من النشر يلبّي حاجة الناس في هذا العصر السريع التغيّر.

فكرة النشر الصوتيّ ظهرت في الولايات المتّحدة أوّلًا عام 1931 مع قرار الكونجرس بإنشاء مكتبة صوتيّة خاصّة للمكفوفين، ثمّ تبعتها دول أخرى، وبدأت المؤسّسات الخاصّة بالتنبّه إلى أهمّيّة هكذا مشاريع، فتطوّرت الفكرة وانتشرت مع مرور الوقت، إلى أن أصبح مجال الكتب الصوتيّة المسموعة أحد أهمّ المشاريع الرائدة في العالمين العربيّ والغربيّ في وقتنا الحاليّ. وفي السنوات العشر الأخيرة بدأنا نلحظ إقبالًا متزايدًا على الكتاب المسموع، بحيث حقّق نموًّا سنويًّا لا يقلّ عن 25%، مقابل الكتاب المطبوع الذي يحقّق نسبة نموّ تقارب الـ10%.[50] وفي فرنسا مثلًا أصبح عدد قرّاء الكتب المسموعة متساويًا مع عدد قرّاء الكتب الورقيّة، وبدأ الكتاب الصوتيّ يصدر بالتزامن مع صدور النسخة الورقيّة.[51]

هذا النموّ المتسارع يعود بالأساس إلى الفوائد الجمّة التي يقدّمها الكتاب الصوتيّ، فهو يمكن أن يكون رفيقًا في الطريق تسمعه أثناء القيادة أو خلال الذهاب والعودة إلى العمل، حيث يعدّ هذا الوقت ضائعًا، وكذلك يمكن أن تسمعه خلال الجري أو تناول الطعام. والكتاب الصوتيّ يمكن أن يستفيد منه المثقّف والأمّيّ، وهو يقدّم حلولًا مميّزة للمكفوفين.

وقد التفت الوطن العربيّ إلى النشر الصوتيّ مؤخّرًا، فظهرت تطبيقات تليفونيّة ومواقع إلكترونيّة، تتيح الكتاب بصيغة مسموعة مقابل سعر معقول. ومن هذه المنصّات والتطبيقات: **ضاد** للكتب الصوتيّة، كتاب **صوتي**، **مسموع**، **اقرأ لي**، **بوكلافا**، **الراوي**، و**راوي الكتب**. هذه التطبيقات تُنتج كتبًا صوتيّة في معظم مجالات المعرفة الإنسانيّة، فتقدّم كتبًا كاملة وملخّصات لبعض الكتب. وتستقطب المزيد من المستخدمين مع الوقت، فتطبيق "اقرأ لي" على سبيل المثال تمّ تحميله أكثر من مليون مرّة ويحوي مائة ألف مشترك دائم.[52]

وهناك توجّه عامّ - وإن كان لا يزال في بداياته - لدى بعض دور النشر الورقيّة وبعض الجامعات والمؤسّسات والمراكز الثقافيّة نحو الكتاب الصوتيّ؛ فدار سيبويه، وهي دار نشر سعوديّة، أطلقت تطبيقها الخاصّ الذي يُتيح مجموعة مختارة من كتبها بصيغة صوتيّة وبأسعار رمزيّة.[53] وبعض الجامعات شرعت في إتاحة الكتب للطلبة بصيغة صوتيّة أيضًا، فعمادة شؤون المكتبات في جامعة الملك سعود بدأت في سنة 2017 بتجربة سمعيّة عبر تطبيق "أوديو كتاب" الذي يقدّم الكتب وملخّصاتها بصيغة صوتيّة، إضافة إلى المحاضرات والمقالات والدورات التدريبيّة.[54] والمجمّع الثقافيّ في أبو ظبي أصدر بعض الكتب الحديثة ومجموعة من أمّهات الكتب بصيغة صوتيّة.[55]

هذا، وقد أصبح الكتاب الصوتيّ حاضرًا جنبًا إلى جنب مع الكتاب الورقيّ في معارض الكتب؛ ففي معرض الشارقة للكتاب نجد التطبيقات التي تُعنى بالكتب الصوتيّة حاضرة هناك تسوّق لنفسها وتروّج لكتبها التي تُغطّي كافّة مجالات الأدب العربيّ وعناوين أخرى متنوّعة،[56] وفي معرض جدّة للكتاب نجد هذا الحضور الواسع أيضًا،[57] وهذا تطوّر لافت في مسيرة الكتاب الصوتيّ.

هذا الحضور المتميّز للكتاب الصوتيّ ربّما يجلب إلى الذهن فكرة تأثير الكتاب الصوتيّ على واقع الكتاب الورقيّ وسوقه، ومدى تهديده لواقع النشر الورقيّ في المستقبل، خصوصًا بعد النموّ السريع في أعداد التطبيقات والمنصّات، غير أنّ الواقع يُثبت عكس ذلك؛ فالنشر الصوتيّ يساعد على النشر الورقيّ، إذ إنّ معظم الأشخاص الذين يستمعون إلى كتاب حينما يستهويهم مضمونه فإنّهم يسارعون إلى شراء النسخة الورقيّة منه. وهذا يعني أنّ الكتاب الصوتيّ لا يمكن أن يكون بديلًا عن الكتاب الورقيّ، بل في كثير من الأحيان يمثّل دعاية له.[58]

وعلى الرغم من المزايا التي سيقت في مديح الكتاب الصوتيّ المسموع وبيان فوائده فإنّ له، في رأي البعض، مشاكل وآثارًا سلبيّة على الفرد؛ فهو يحوّل الفرد من قارئ إلى مستمع، وعمليّة القراءة تتطلّب مهارات معرفيّة في فكّ الحروف ومعرفة دلالاتها، فهي إذًا مصدر أساسيّ من مصادر المعرفة، والتحوّل من القراءة إلى الاستماع يُفقد الفرد هذه المعرفة. والكتاب الصوتيّ، وإن كان يساعد في عمليّة التعليم والتثقيف، فإنّه يؤدّي إلى ضمور في مهارات الكتابة لدى الفرد، ولا يساعد على إتقان مهارات الإملاء والتركيب.[59]

2.4 رصد مركّز لواقع النشر في العالم العربيّ واستشراف لمستقبل واعد (الألم والأمل)

قياس واقع نشر المعرفة والإبداع الفكريّ في الوطن العربيّ أمر ضروريّ في عمليّة التنمية والتطوير، لأنّ عمليّة نشر المعرفة رافد أصيل لنهضة أيّ مجتمع، لذا حاول بحثنا دراسة هذا الواقع ورصد ما يواجهه من تحدّيات، وقد شفّت نتائجه عن واقع متعثّر للنشر العربيّ في شتّى المناحي، فهناك تحدّيات عديدة تُعيق نموّه وتطوّره، ونجمل أبرز التحدّيات في النقاط التالية:

- أول هذه التحدّيات هو عدم وجود إحصاءات وأرقام موثوقة تقوم على منهجيّة علميّة ورصد متخصّص يمكن أن تعطي صورة واضحة وموثوقة عمّا يجري في واقع النشر العربيّ، فهناك غياب شبه تامّ لمثل هذه الإحصاءات التي تُخبرنا عن عدد عناوين الكتب المنشورة في كلّ سنة وفي كلّ بلد عربيّ، وعن ومجالات هذه العناوين، وعن النسب الجندريّة لكتّابها، وغيرها من المعلومات الضروريّة التي تُبئنا بمكامن القوّة والضعف.
- رأينا رقابة صارمة على الكتب والمنشورات في العالم العربيّ، فهناك أعداد مخيفة للكتب التي مُنعت من المشاركة في معارض الكتب في كثير من الدول العربيّة، ولم يكن المنع في كثير من الأحيان قائمًا على معايير شفّافة وأسباب مقنعة تُبرّر هذه الصرامة، ولم تكن هناك معايير موحّدة في كلّ معارض الكتب العربيّة لعمليّة المنع. ومن شأن هذه الإجراءات التأثير على الإبداع الفكريّ في الوطن العربيّ وبالتالي تأخير عجلة النموّ والنهضة التي نصبو جميعًا إليها.
- أبرز وأخطر تحدٍّ يواجه الكتاب العربيّ هو مشكلة القرصنة وتزوير الكتب دون رادع أو احترام لحقوق الآخرين الفكريّة، وهناك أيضًا قرصنة إلكترونيّة انتشرت بشكل كبير مع انتشار الإنترنت. ولم تكن المشكلة هنا غياب القوانين التي تحمي الحقوق فهي موجودة في كلّ الدول العربيّة، وتجرّم كلّ تعدٍّ أو قرصنة أو تزوير للكتب، ولكنّ المشكلة هي عدم تفعيل هذه القوانين وتطبيقها بشكل صارم، وعدم وجود ثقافة احترام حقوق الملكيّة الفكريّة لدى الفرد العربيّ بشكل كبير.
- النشر الإلكترونيّ العربيّ ما زال في بداياته ويواجه تحدّيات متنوّعة تتمثّل في ضعف المحتوى العربيّ الرقميّ بشكل عامّ، وضعف الاستثمار في النشر الإلكترونيّ، وسهولة قرصنة الكتب ونشرها على شبكة الإنترنت دون الخوف من المحاسبة، وعدم وجود قوانين عربيّة مشتركة ناظمة لنشر الكتب إلكترونيًّا، من حيث الإخراج الفنّيّ والجودة، ومن حيث التوزيع، ومن حيث ملاحقة المقرصنين.
- بالنسبة لواقع القراءة العربيّ ومدى تأثيره على تعثّر النشر لم نلحظ واقعًا مأساويًّا كما تصوّر بعض المقالات، بل وجدنا أنّ واقع القراءة في العالم العربيّ جيّد، وليس بهذه القتامة والسوء الذي يُصوَّر به، فالعالم العربيّ يقرأ، وهناك إقبال على معارض الكتب العربيّة، إن لم يكن ممتازًا فهو ليس سيّئًا.

هذه أبرز التحدّيات التي رصدها بحثنا، والتي أعطت صورة واضحة عمّا يُثقل كاهل النشر العربيّ في الفترة الراهنة والسابقة، ونحن إنّما نرصد هذا الواقع ونشخّص آلامه لمحاولة تطويره والنهوض به إلى مستوى يشار إليه على أنّه متميّز ومتقدّم؛ لذا فإنّنا نطرح مجموعة من الاقتراحات نستشرف من خلالها مستقبلًا مشرقًا وواعدًا للنشر العربيّ، ونجمل هذه الاقتراحات في النقاط التالية:

1- إنشاء مرصد عربيّ للكتاب

وجدنا أنّ هناك غيابًا شبه تامّ للإحصائيّات الدقيقة التي من شأنها أن تعطينا صورة واضحة عن أعداد الكتب المنشورة وأنواعها وعن النسب الجندريّة وغيرها من المعلومات، وهذا يحيلنا إلى ضرورة وجود مركز عربيّ متخصّص يرصد حركة النشر العربيّ بشكل دقيق حتّى نستطيع تشخيص الواقع بموثوقيّة، ومن ثمّ نسعى إلى التطوير بناءً على المعطيات التي سيقوم هذا المرصد بجمعها وتحليلها. والدعوة إلى بناء مرصد عربيّ للكتاب ليس أمرًا حزنا فيه قصب السبق في بحثنا هذا بل هو أمرٌ دعا إليه معظم الباحثين الذين رصدوا واقع النشر العربيّ، ورأوا ضرورة الإسراع في إنشائه، ودعا إليه اتّحاد الناشرين العرب أيضًا.

2- مواجهة ظاهرة القرصنة من خلال الحكومات واتّحادات الناشرين العرب

ظاهرة قرصنة الكتب، سواء كانت ورقيّة أو إلكترونيّة، آخذة في التوسّع والانتشار بشكل كبير في المجتمع العربيّ من قِبَل الأفراد ودور النشر، وعليه فإنّنا نحتاج إلى وقفة صارمة من الجهات المسؤولة، من الحكومات العربيّة أوّلًا ثمّ من اتّحادات الناشرين العرب، لأنّ الملاحقة الفرديّة من المؤلّف أو من دار الناشر قد لا تُجدي نفعًا، خصوصًا وأنّ تكاليف الملاحقة القضائيّة قد تفوق أحيانًا أرباح الكتاب المُقرصَن فيُعرض صاحب الحقّ صفحًا عن السارق المقرصِن، وتضيع الحقوق.

3- تفعيل دور المؤسّسات الثقافيّة في نشر الوعي بأهمّيّة حقوق الملكيّة الفكريّة

احترام الحقوق الفكريّة للآخرين يجب أن يكون ثقافة سائدة في المجتمع العربيّ، وأن يعي الفرد العربيّ مدى أهمّيّتها في بناء وتطوير المجتمع من النواحي العلميّة والحضاريّة والاقتصاديّة، وعليه فإنّنا نقترح أن يكون هناك عمل عربيّ مشترك تقوم فيه وزارات الثقافة بتطوير وتقديم برامج توعويّة حول موضوع احترام حقوق الملكيّة الفكريّة والمخاطر السلبيّة على المجتمع التي تترتّب على الإخلال بها، يرافقها برامج إعلاميّة تسلّط الضوء على الموضوع نفسه.

> **بناء مجتمع مثقّف وواعٍ يحتاج إلى إبداع المفكّرين وأقلام الكتّاب بشكل أساسيّ، ولأنّ الكتاب محوريّ في أيّ نهضة مستقبليّة للمجتمع العربيّ واللغة العربيّة، فإنّ المشرّع العربيّ يجب أن يعطي حرّيّة أكبر للكتّاب، وأن ينزع سيف الرقيب المسلَّط على الإبداع الفكريّ.**

4- التخفيف من الرقابة الصارمة على الكتب والمنشورات

بناء مجتمع مثقّف وواعٍ يحتاج إلى إبداع المفكّرين وأقلام الكتّاب بشكل

أساسيّ، والكتاب محوريّ في أيّ نهضة مستقبليّة للمجتمع العربيّ واللغة العربيّة، وعليه فإنّ المشرّع العربيّ يجب أن يعطي حريّة أكبر للكتّاب وأن ينزع سيف الرقيب المسلّط على الإبداع الفكريّ. لذا فإنّنا نقترح أن يقوم المشرّع العربيّ بصياغة قانون عربيّ مشترك يُجيز انتقال الكتب بين الدول العربيّة بحرّيّة ومشاركتها في كلّ المعارض العربيّة للكتاب. وإن كان لا بدّ من المنع أحيانًا لبعض الكتب فيجب أن يقوم على أساس معايير واضحة وشفّافة يشرف عليها مختصّون.

5- تشجيع وتطوير النشر الإلكترونيّ

يسير العالم نحو مستقبل جديد يصبح فيه الكتاب الإلكترونيّ واقعًا وضرورة، فهناك توجّه كبير نحو الكتاب الإلكترونيّ مجاراة لمتطلّبات عصر التكنولوجيا، وعليه فإنّنا نقترح أن يكون إصدار الكتاب الإلكترونيّ مصاحبًا لإصدار الكتاب الورقيّ، فكل كتاب ورقيّ يصدر تصدر معه نسخة إلكترونيّة بجودة عالية وبسعر معقول، فهذا من شأنه أن يثري المحتوى الرقميّ العربيّ، ويساعد في تطوير البحث وسرعة الوصول إلى المعلومة.

6- ضرورة الاستثمار في قطاع النشر

يعاني قطاع النشر في الوطن العربيّ بسبب ارتفاع تكاليف الطباعة والنشر وضعف العائد الماديّ على صاحب دار النشر، وعليه فإنّ ضرورة الاستثمار في هذا القطاع من قبل الحكومات العربيّة بات أمرًا مُلحًّا للنهوض به وتطويره.

3.0 المبحث الثاني: استخدامات اللغة العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة

يدرس هذا القسم من المحور استخدامات اللغة العربيّة في الرواية العربيّة المعاصرة ويرصد ما يجري فيها. وقد قمنا بدراسة طيفيّة لمجموعة من الروايات التي صدرت بين عامَي 2010 و 2019، وانتخبنا منها خمسين رواية[60] فقط بسبب ضيق الوقت المتاح، ولأنّ خمسين رواية يمكن أن تعطينا نتيجة مقنعة عن استخدامات اللغة العربيّة في الروايات خلال هذه الفترة. ويحاول هذا البحث أن يرصد مدى التنوّع في استخدامات العربيّة في الكتابة الروائيّة، وطبيعة العلاقة بين الفصحى والعامّيّة في هذه الروايات.

وقد قسّمنا الروايات المختارة إلى خمس عشريّات: كلّ عشريّة تتكوّن من عشر روايات وتندرج تحت صنف معيّن، فالعشريّة الأولى كانت لروايات حاصلة على جوائز البوكر العربيّة، والعشريّة الثانية كانت لروايات رُشّحت للبوكر في دول لم يسبق لها أن حصدت الجائزة، وذلك بغية أن يكون هناك تنوّع في الروايات المدروسة بحيث تغطّي أكبر عدد من الدول العربيّة. أمّا العشريّة الثالثة فكانت لروايات من تلك المصنّفة "الأكثر مبيعًا"، وقد قمنا بانتقاء الروايات اعتمادًا على مقالات إلكترونيّة منشورة تتحدّث عن الروايات الأكثر مبيعًا في معارض الكتب أو في دور نشر معيّنة في معارض الكتب، وأرفقنا بكلّ رواية مختارة المصدر الذي اعتمدنا عليه. والذي ألجأنا إلى ذلك هو أنّه أعيانا البحث عن إحصاءات منشورة عن الكتب الأكثر مبيعًا في معارض الكتب عن كلّ سنة، إذ لم نجد في مواقع معارض الكتب أو دور النشر إحصاءات للروايات الأكثر مبيعًا ما عدا معرض بيروت الدوليّ للكتاب الذي استعنّا به ما أسعفتنا معلوماته. أمّا العشريّة الرابعة فكانت من نصيب روايات لكتّاب شباب لا تتجاوز أعمارهم الخمسة والثلاثين، وذلك لنرصد ما يجري في كتابات الشباب ونقف على توجّهاتهم في الكتابة وسمات اللغة التي يستخدمونها. أمّا العشريّة الخامسة فكانت لروايات مكتوبة بالعامّيّة، وفي هذه العشريّة جمعنا روايات منشورة ورقيًّا، وكذلك رصدنا بعض منصّات النشر الإلكترونيّ للرواية العربيّة العامّيّة وتخيّرنا منها بعض الروايات واستقرأناها لنرى ما يجري في هذه الزاوية الجديدة التي لجأ إليها الكثير من الشباب كبديل عن الكتابة الورقيّة التقليديّة.

أمّا عن منهجيّتنا في دراسة لغة الروايات، فقد نظرنا إلى استخدام اللغة العربيّة في الأعمال الروائيّة سواء كانت فصحى أو عامّيّة. أمّا الفصحى فدرسنا مستواها ومدى صلتها بفصحى التراث أو بالفصحى المعاصرة من حيث المفردات والتراكيب. فإذا كانت تشبه التراث من حيث المفردات واشتجار الجمل أطلقنا عليها اللغة التراثيّة، أمّا إذا كانت بسيطة سهلة المأخذ قريبة من العامّيّة فقد أطلقنا عليها فصحى مبسّطة أو بسيطة، وما هو متوسّط بينهما أطلقنا عليه لغة بينيّة، ودرسنا ما إذا كان هناك تمازج بين الفصحى والعامّيّة سواء في الحوار أو السرد.

أمّا العامّيّة فرصدنا أماكن تواجدها سواء في الحوار أو السرد في الروايات المختارة، ونظرنا في كيفيّة كتابتها، وما إذا كانت كتابتها تجري وفق القواعد المتبعة في الفصحى أو أنّها تعكس تحرّرًا منها. كما رصدنا استخدام الكلمات الأجنبيّة في الروايات المختارة، ورصدنا بعض الروايات من منصّات إلكترونيّة لنقف على طبيعة هذه الروايات وكتّابها واللغة التي يستعملونها.

وفي الختام ذيّلنا هذا القسم برؤيتنا لواقع استخدامات العربيّة المتنوّعة في الرواية وما يعكسه من دلالات تشفّ عن طبيعة العلاقة بين هذه الاستخدامات، وتعطي صورة عن حال العربيّة في هذه الآونة، نستشرف من خلالها آفاق المستقبل للّغة العربيّة في الرواية.

3.1 استخدامات الفصحى في الروايات المختارة

لا شكّ أنّ الفصحى التي نستعملها اليوم تختلف عن الفصحى التي كان مستعملة في التراث من حيث نوعيّة المفردات وتراكيب الجمل، وهذا الأمر ينسحب على الفصحى المستخدمة في الروايات التي رصدناها، فلم تكن كلّ الروايات تستعمل الفصحى على نسق واحد، بل هناك شيء من الاختلاف، وهذا الاختلاف يعكس التنوّع في استعمال الفصحى عند الكتّاب.

وتطالعنا ثلاثة مستويات لاستعمال الفصحى في هذه الروايات؛ الأوّل منها: الفصحى التراثيّة القريبة من لغة التراث من حيث التركيب ونوع المفردات المستخدمة. الثاني: الفصحى البسيطة القريبة من العامّيّة التي تعتمد على الجمل القصيرة والتراكيب المبسّطة وتكاد تخلو من التعابير التراثيّة. أمّا الثالثة: فهي الفصحى البينيّة، أي تتوسّط ما بين هذين المستويين.

3.1.1 الفصحى التراثيّة

في هذا النوع نجد التراكيب أقرب ما تكون إلى لغة التراث من حيث الطول واشتجار الجمل، ونجد المفردات التراثيّة حاضرة بكثافة في الرواية. ونجد هذا النوع من الفصحى في الروايات التي تُعالج موضوعًا دينيًّا أو حدثًا تاريخيًّا أو شخصيّة تراثيّة، فكلّما كان موضوع الرواية أقرب إلى الموضوعات التراثيّة كانت لغتها أقرب إلى لغة التراث. وخصائص هذه اللغة: طول الجمل واشتجارها، والاقتباسات الكثيرة من القرآن والحديث، وحضور الأشعار، وحضور المفردات التراثيّة.

وتحت هذا النوع تندرج رواية «**موت صغير**» للكاتب السعوديّ محمّد حسن علوان التي تتناول شخصيّة دينيّة تاريخيّة وهي ابن عربيّ. فالرواية كُتبت بلغة فصيحة عالية أقرب ما تكون إلى لغة التراث، وحوت

اقتباسات كثيرة من القرآن، مثل: "وضعت يدي على جنبيه ضاغطًا على صدغيه برفق ورحت أقرأ: (يس، والقرآن الحكيم)."[61] وحوت جملًا وأفعالًا وأسماء تراثيّة، مثل: "يجلس تراجمة يترجمون كلّ كتاب بعشر وزنه فضّة إلى العربيّة وبنصف العشر إلى القشتاليّة. ذهبت إلى أحدهم أحمل كتابًا يونانيًّا وعاقدته على ترجمته لي فوزن الكتاب ونقدته نصف الأجر."[62] كما حوت كلمات وتعابير تراثيّة جمّة، مثل: "أخفاف للحجيج... أتمّوا مشاعركم... تعينكم على حرّ مكّة... وعلى لأواء المدينة،"[63] "هرع إليّ وحملني بين يديه فتلطّخ ثوبه بالدماء التي يثعب بها جرح ذقني،"[64] "واصلدّت الأرض،"[65] "أصغنا السمع،"[66] وهناك الكثير غيرها من التعابير والكلمات التراثيّة. ولعلّ السبب في ذلك أنّها تعالج قصّة الشيخ الأكبر محيي الدين بن عربيّ وتسرد تفاصيل عن حياته من المولد حتّى الممات، فلمّا كانت الرواية حول شخصيّة تراثيّة دينيّة اقتضى ذلك أن تكون لغة الكتابة فيها تراثيّة المستوى، وهي أكثر روايات البوكر - التي رصدناها - لصوقًا بالتراث.

ومثلها تقريبًا رواية «**تسعة عشر**» لأيمن العتوم، التي تُعالج موضوعًا يستدعي مثل هذه اللغة، فالكاتب يتخيّل نفسه في رحلة في العالم الآخر، بدءًا من نزوله إلى القبر، ثمّ عروجه إلى ما يشبه الفضاء الفسيح ومروره بأزمنة وأحداث عن يوم القيامة والعالم الآخر وما يدور فيه، وربطه بهذه الحياة من خلال استدعاء أحداث وقصص تاريخيّة حصلت في الماضي. فطبيعة الرواية تقتضي استلهام الشعر والأحاديث النبويّة والمقولات التاريخيّة والاقتباس الكثير من القرآن. ومثال ذلك قوله: "ثمّ إنّ الكتاب ثقُل في يدي، وغلبني شيء يشبه النعاس، فلم أنتبه إلّا والكتاب قد سقط، فنظرت إليه بعينين نصف مغمضتين فإذا هو قد قام من مقعده واقترب منّي حتّى سمعت حفيف أنفاسه، فعلمتُ أنّها ساعتي، فاستمهلته كلماتٍ فلم يمهلني..."[67]

ورواية «**رحلة الدمّ**» للكاتب المصريّ إبراهيم عيسى التي يتحدّث فيها عن الفترة التي تلت وفاة الرسول وعن الخلفاء ومقتل عثمان وفتح مصر، وكلّ هذه أحداث تاريخيّة تراثيّة استدعت لغة تراثيّة. ونورد منها اقتباسًا للإشارة إلى طبيعة لغتها، "كانوا قد انتهوا من صلاة الفجر وصلصلة السيوف والرماح ترتع في صمت هذا النهار الربيعيّ حيث نسائم باردة تمتصّ حرّ الروح وترطّب لسع جلد الجسد، ورائحة ورود تفوح من زروع الجزيرة التي يتصدّرها هذا الحصن الحائل الحاجز نصر المسلمين."[68]

وقد يجنح الكاتب نحو الفصحى التراثيّة لا لأنّ الموضوع تراثيّ ويستلزم ذلك، بل لأنّ الكاتب يريد ذلك، أو لأنّ طبيعة كتابته تجنح نحو الفصحى التراثيّة بشكل عامّ، ونجد هذا الاستثناء عند الكاتب السعوديّ عبده خال في روايته «**ترمي بشرر**» فعلى الرغم من أنّ موضوع الرواية يُعالج قصّة حديثة العهد فإنّ لغته تجنح نحو الطابع التراثيّ، فتطول جمله ويكثر فيها العطف والمفردات التراثيّة؛ ومثال ذلك قوله: "وفي ركن منزوٍ التصقت بها، ففاضت عذوبتها، وهي تدفعني عن الإيغال في مفاتنها، فأدسّ وجهي بين نحرها وترائبها، أوقد شرارة الشهوة في جسدين توتّر أحدهما وتراخى الآخر، احتكاك خفيض، وسوط اللذّة يُلهب ظهر جوادين، فيلفح اللهب ماء تجمّد..."[69] ومثلها رواية «مرايا الجنرال» للكاتب المغربيّ طارق بكاريّ، فهي لا تتناول قصّة تراثيّة ومع ذلك فيها جنوح نحو التراث، ونورد مثالًا منها يوضّح ذلك، "جاس في الذهن قبل اليوم الكئيب ذلك الظنّ، لكنّني سارعت إلى تكفينه في بياض النسيان، أمام ذلك الخلاء اللزب الذي هو ثلاثة أرباع شخصيّته."[70]

ويضاف إلى هذه الروايات الأربعة المتقدّمة رواية «زرايب العبيد» للكاتبة الليبيّة نجوى بن شتوان، ورواية «**ابنة سوسلوف**» للكاتب اليمنيّ حبيب عبد الربّ السروريّ، ليصبح المجموع ستّ روايات من أصل خمسين رواية.

3.1.2 الفصحى البسيطة

سمة هذا النوع من الفصحى أنّه قريب إلى الاستعمال التواصليّ، فالجمل قصيرة، والمفردات معروفة وواضحة للقارئ العاديّ الذي ليس له اطّلاع على لغة التراث. وقد لاحظنا أنّه كلّما كانت الرواية تعالج قصّة حديثة قريبة العهد كانت لغتها أبسط وأقرب إلى العامّيّة منها إلى اللغة التراثيّة، ويمكن القول بأنّ رواية «**بريد الليل**» للكاتبة اللبنانيّة هدى بركات تندرج تحت هذا النوع، فاللغة المستخدمة فيها فصيحة سهلة بسيطة، لا تراكيب معقّدة، ولا تعابير تراثيّة، ولا كلمات غريبة. نستطيع أن نصف لغتها بأنّها "فصحى معاصرة أو فصيحة". ونورد بعض الجمل من الرواية للإشارة إلى مستوى اللغة فيها؛ "ولكن حين شممت رائحة الثوم في الـ"بيت" قرّرتُ أنّ تماديك أصبح في حاجة إلى وقفة، إلى جردة شاملة،"[71] "لم تصل حقيبتي بعد إلى سجّادة الحقائب. ليس مستبعدًا أن تكون قد ضاعت. وسيتطلّب الأمر أيّامًا للعثور عليها..."."[72] ومثلها رواية «**دروز بلغراد**» للكاتب اللبنانيّ ربيع جابر التي تتميّز بقصر جملها بشكل واضح ولافت، فالكاتب كان حريصًا خلال الرواية أن تكون جمله موجزة وواضحة بلا جملٍ وصفيّة تُطيل التفاف الجمل، مثل: "قضى أحدهم ولم ينتبهوا إلّا عندما شاهدوا غياب يده الموشومة: كانت سريعة كمخلب أسد وتنقضّ على الخبز انقضاضًا. لم يشمّوا الجثّة بسبب الجليد. بعد فترة جاء حارس وأخذ الكرواتيّ الذي ساعده. لم يرجع. لم يعرف حتّا هل أطلقوه أم نقلوه.. ذات صباح وزّعوا عليهم قطعًا من اللحم المقدّد لأنّه العيد. لم يفهم حتّا أيّ عيد يعنون ولم يسأل."[73]

كذلك يمكن إدراج رواية «**حبيبتي بكماء**» للكاتب السعوديّ محمّد السالم تحت هذا النوع، وذلك لبساطة جملها وتراكيبها، مثل: "على الطاولة أجلس وحدي، صفحات قليلة بجانبي أراها تغيّر من شكل طاولتي، قلم وممحاة وورق، أحكي بهم تفاصيل حزني الذي بات صديقي الوحيد."[74]

هذه أربع روايات تتسم لغتها بالبساطة والبعد عن مفردات التراث وتراكيبه، وكلّها تعالج قصصًا وأحداثًا قريبة العهد، ولعلّ هذا أحد الأسباب التي اقتضت أن تكون لغتها على هذا النحو، أو أنّ الأمر مردّه إلى قرار الكاتب واختياره لأسباب ارتآها هو. يُضاف إلى تلك الروايات الأربع روايات: «**أربعون عامًا في انتظار إيزابيل**» لسعد خطيبي، و«**السطر الأخير**» لزايد المرزوقيّ، و«**غرفة واحدة لا تكفي**» لسلطان العميمي، و«**الخائفون**» لديما ونّوس، و«الطلياني» لشكري المبخوت، ليصبح مجموع عدد الروايات التي انتحت هذا النهج تسع روايات من أصل الروايات الخمسين التي قمنا بدراستها.

3.1.3 الفصحى البينيّة

يتّسم هذا النوع من الفصحى بأنّ الجمل فيه ليست قريبة جدًّا من لغة التراث، أي أنّ الجمل فيه لا تلتفّ وتتعاطف بشكل طويل ولا تحوي قدرًا كبيرًا من المفردات والتعابير التراثيّة، كما أنّها أيضًا لا تخلو تمامًا من هذه التعابير، فهي في مرحلة بينيّة ومتوسّطة بين ما أطلقنا عليه "الفصحى التراثيّة" وبين ما أسميناه "الفصحى المعاصرة" أو "البسيطة". وجلّ الروايات التي كُتبت بالفصحى تندرج تحت هذا النوع، فهو النوع الغالب والسائد، فقد بلغ عدد الروايات التي استعملت الفصحى البينيّة 25 رواية. ونورد منها مثالين يمكن أن يجلّيا لنا طبيعة هذه اللغة، الأوّل من رواية «**حقول الذرة**» للكاتب سومر شحادة: "راحت تؤمّل نفسها بانحسار ردود الأفعال على المظاهرات التي بدأت تزداد، ولم تكن تجرؤ على التفكير في متتالية المظاهرات. لولا أنّ ملهم جعلها تشعر بأنّ ما يحصل في الشارع هو أمر في قلب حبّهما."[75] والثاني من رواية «شآبيب» للكاتب المصريّ أحمد خالد توفيق: "هناك في الكوخ المسقوف الذي صار مركز القيادة، يجلس سليم وقد وضع مسدسه على المنضدة وجواره دورق من الماء وبقايا رغيف جاف... تسقط أشعة الشمس عبر السقف في شرائط على المنضدة، وعلى الوجوه والأجساد، فيبدو الكلّ كالنمور."[76]

على أنّنا لا ننكر أنّ تقسيمنا الثلاثيّ لمستويات الفصحى لا يسلم من سهام النقد، فلا يمكن أن نضع خطوطًا فاصلة بين هذه المستويات الثلاثة بشكل حاسم، فالتداخل بينها يبقى موجودًا في كثير من أجزاء الرواية، فقد تكون هناك رواية أدرجناها في مستوى اللغة التراثيّة بَيْدَ أنّها أحيانًا وفي بعض المنعطفات تستعمل لغة بينيّة أو مبسّطة، وكذلك الأمر بالنسبة للروايات التي أدرجناها في مستوى اللغة البينيّة قد تجنح في بعض المنعطفات نحو التراث أو نحو اللغة المبسّطة. فهذه الحدود التي رسمناها ليست كلّيّة وفاصلة بشكل جازم ومطلق، وإنّما هي ملاحظات عامّة استشفّيناها من خلال قراءة هذه الروايات.

3.2 استخدامات العامّيّة في الروايات المختارة

في إطار رصدنا لاستخدامات العامّيّة في الرواية سنركّز على ثلاثة محاور أساسيّة وهي: (أ) استخدامات العامّيّة في الحوار، وسنقوم هنا برصد طرائق استخدام الحوار العاميّ، إذا كان في الحوارات الطويلة أو القصيرة، وإذا كان ممزوجًا بالفصحى أو مقدّمًا بعامّيّة خالصة. و(ب) استخدامات العامّيّة في السرد، لنرى إن كانت هناك أعمال روائيّة تستخدم العامّيّة في السرد أم أنها تبقى في الحوار دون السرد، و(ج) طرائق كتابة العامّيّة، والقواعد المستخدمة في كتابتها.

3.2.1 استخدامات العامّيّة في الحوار

وردت العامّيّة في الحوار في 14 رواية من أصل أربعين إذا ما استثنينا الروايات العشر الأخيرة المتمّمة للخمسين، وهي روايات مخصّصة أصلًا لما كُتب بالعامّيّة، أمّا إذا ما أدرجناها في العدد فتصبح النسبة 24 رواية من أصل خمسين رواية استعملت العامّيّة في الحوار. والروايات التي استُخدمت فيها العامّيّة في الحوارات هي:

عنوان الرواية	الكاتب/ الكاتبة	البلد
أربعون عامًا في انتظار إيزابيل	سعد الخطيبي	الجزائر
ترمي بشرر	عبده خال	السعوديّة
الجاعد الأبيض	خالد بن سليمان الكنديّ	عُمان
خرائط التيه	بثينة العيسى	الكويت
الخائفون	ديما ونّوس	سورية
زرايب العبيد	نجوى بن شتوان	ليبيا
سيّدات القمر	جوخة الحارثي	عُمان
شهيًّا كفراق	أحلام مستغانمي	الجزائر
فرانكشتاين في بغداد	أحمد السعداوي	العراق
في غرفة العنكبوت	محمّد عبد النبي	مصر
كريسماس في مكّة	أحمد خيري العمري	العراق
كنت في الرقّة	هادي يحمد	تونس
موت صغير	محمّد حسن علوان	السعوديّة
مصائر	ربعي المدهون	فلسطين

ونستطيع أن نقسّم استعمال العامّيّة في الحوارات في هذه الروايات إلى ثلاثة أقسام:

أ- الالتزام الكامل بالعامّيّة في كلّ الحوارات من مبتدأ الرواية إلى منتهاها؛ وأكثر رواية تجسّد هذا النهج هي «**في غرفة العنكبوت**» لمحمّد عبد النبي، حيث نجد فيها أنّ الحوار هو وعاء للعامّيّة والسرد وعاء للفصحى، فلا تجد عامّيّة في السرد ولا فصحى في الحوار، فهي تمثّل أوضح تمايز بين السرد والحوار في الروايات التي قمنا بدراستها، فحيث تبدأ العامّيّة تعرف أنّك انتقلت إلى الحوار وحيث تبدأ الفصحى تعرف أنّك انتقلت إلى السرد، وكأنّ الكاتب قد اتّخذ قراره مسبقًا بصياغة الرواية على هذا النحو.

يمثّل هذا النوع نهجًا فريدًا في كتابة لغة الرواية العربيّة، حيث نجد العامّيّة والفصحى في خطّين متوازيين، أحدهما مُكرّس للحوار والآخر للسرد؛ ويمكن أن يُنظر إلى هذا الوجود المتمايز على أنّه تلاحم وتناغم بين العامّيّة والفصحى، فالفصحى تكون أداة مطواعة لمخيال الكاتب في السرد، والعامّيّة أداة مرنة تعكس واقع الحياة اليوميّة لشخصيّات

الرواية، وتُضفي شيئًا من البعد الواقعيّ. ويمكن أن يُنظر إليه على أنّه بداية لشقّ العصا وانفصال إحداهما عن الأخرى وتمايزها عنها في الرواية تِبعًا للاختصاص، فلا يمكن للفصحى أن تتجاوز وظيفتها السرديّة، ولا يمكن للعامّيّة أن تتعدّى دورها في الحوار.

ب. نوع تظهر فيه العامّيّة في الحوارات الطويلة، بحيث تكون العامّيّة موجودة في بعض الحوارات والفصحى في البعض الآخر، ومعظم الروايات التي جاء فيها حوارٌ عاميّ تندرج تحت هذا الصنف. وهناك كتّابٌ لا يلتزمون بمنهج واضح، فتارة تكون حواراتهم بالعامّيّة وتارة بالفصحى، ونجد ذلك عند جوخة الحارثي في روايتها «**سيّدات القمر**»، "قال لي: أريدك أن تذهب لبيت عزّان لأنّي نسيت عصاي هناك بالأمس، وأنا أسلّم على أرحامي سلام العيد."[77] فهذا حوار بالفصحى الخالصة، وهناك حوارات بالعامّيّة الخالصة، مثل: "الأفعى اللي عند ولدي ترضع راقدة مثل الكلبة.. ما ترضى تجلس وسمّت البنت رشا.. وولدي مسكين سكت.. أيش بيقول؟.. بتلدغه لو تكلّم.. بدل ما يسمّوا حبيبة ومريم وفاطمة يسمّوا هذي الأسامي مرفت ورباب ونابا وشاكاب وداداب وقلع عين إبليس...! وانت يا ميا مين اسمها بنتك؟."[78] وهناك حوارات تمتزج فيها العامّيّة بالفصحى، مثل: "اسمعي يا ظريفة، التاجر سليمان ربّاني وعلّمني وزوّجني لمصلحته هو، من أجل أنّي أخدمه وتخدمه امرأتي وأولادي، لكن لا يا ظريفة، التاجر سليمان ما له دخل بي... هذا الشايب الخرفان، افتحي عيونك يا ظريفة، نحن أحرار، كلّ واحد سيّد نفسه، ما حدّ سيّد حدّ، أنا حرّ، أسافر كما أريد وأسمّي أولادي كما أريد، وإذا تريدي أنت تبقي معه ابقي."[79] نلاحظ هنا محاولة المزج بين مستويين من اللغة - العامّيّة والفصحى - ومحاولة التقريب بينهما بحيث يكونان جنبًا إلى جنب في الحوار الواحد وفي الجملة الواحدة دون تعارض أو تنافر، بل بتناغم وتكامل.

هذا الدمج والمزج بين العامّيّة والفصحى نجده عند كتّاب آخرين كسعد خطيبي في روايته «**أربعون عامًا في انتظار إيزابيل**»، ونقتصر على مثال واحد لهذه الظاهرة، "هم على الأقل شباب المستقبل لهم، نحن كبرنا وهرمنا! والكبار ماعندهمش كلمة؟ زمان كانت عندهم كلمة!."[80]

ونجد مثله عند خالد بن سليمان الكندي في روايته «**الجاعد الأبيض**»، مثل: "سمعت؟ ومن اليوم سنناديك أبا محمد. زين ما عندي مانع. أنتم جهّزوا فلوسكم وأنا أتزوّج بها. هوه! لو عندنا فلوس زايدة لربّما تزوّجنا امرأة غيرها.. ما نلقمك إيّاها!."[81]

يشكّل هذا المزج ظاهرة عند الكثير من الروائيّين في حواراتهم، ويعكس التوجّه السائد في طريقة مزج العامّيّة بالفصحى؛ حيث نجد أنّ الحوارات يمكن أن تكون في بعض الأحيان عامّيّة بشكل كامل أو عامّيّة ممزوجة بالفصحى في نفس الحوار أو مرّة يكون بالفصحى بشكل كامل ومرّة يكون بالعامّيّة بشكل كامل، دون وجود حدود وضوابط تفصل وتميّز بينهما وفق ما رصدناه. ولعلّ الأمر مردّه إلى محاولة عكس واقع الحياة في هذه الروايات، بحيث تصوّر كلّ ما يجري في الحياة اليوميّة من استعمالات للّغة بكافّة مستوياتها.

ج. نوع تظهر فيه العامّيّة في بعض الحوارات القصيرة، وتكون موجودة على ندرة، فهي قليلة نسبيًّا إذا ما قورنت بالنوعين السابقين. وعلى هذا النحو جاءت روايات: «**موت صغير**» لمحمّد حسن علوان، و«ترمي بشرر» لعبده خال، و«**زرايب العبيد**» لنجوى بن شتوان، و«**كنت في الرقّة**» لهادي يحمد. وهذه الروايات الأربع تستخدم اللغة الفصحى بشكل عامّ، سواء كانت فصحى قريبة من فصحى التراث كما هي الحال في الروايتين الأُوليين، أو فصحى بينيّة كما هي الحال في الروايتين الأخيرتين.

وجود العامّيّة على استحياء في هذه الروايات قد يعكس قرار الكاتب باستخدام هذا القدر الضئيل من العامّيّة لإضفاء شيء من التغيير والتطرية في لغة الرواية، فالعامّيّة تكسر الروتين أحيانًا، فعندما يقرأ الشخص صفحات طويلة من الفصحى ثمّ تتلقّاه جملةٌ عامّيّة أو حوار قصير جدًّا أو حتّى كلمة واحدة بالعامّيّة تؤدّي إلى إضفاء شيء من البعد الواقعيّ الذي يزيد من شدّ القارئ للمتابعة. ويمكن أن يكون السياق هو الذي يفرض على الكاتب استعمال لغة بعينها، فقد تأتي جملة عامّيّة تفرض نفسها في السياق فيثبتها الكاتب رغم أنَّ الرواية مكتوبة بالفصحى بشمل أساسيّ.

3.2.2 استخدام العامّيّة في السرد

واضح أنّ الكتّاب التزموا الفصحى في السرد، وذلك ينطبق على جميع الروايات التي رصدناها ما عدا رواية يتيمة تجرأت فيها الكاتبة على كسر هذه القاعدة، وهي الكاتبة الجزائريّة أحلام مستغانمي في روايتها «**شهيًّا كفراق**»، حيث نجد في السرد شيئًا من العامّيّة ممزوجة بالفصحى، ونورد بعض الأمثلة التي توضّح ذلك، "وأنا لم أصادف في قطار الحبّ، كما الحياة، سوى "المهابل شي طالع شي نازل" من قطار الأوهام."[82] ونلاحظ هنا أنّ الكاتبة ميّزت العامّيّة بوضعها بين قوسين، وفعلت ذلك أيضًا في مواضع أخرى، مثل: "على بالك أمّي، لو غنّيت زمان، كان في عوض راني الآن فوق الشجرة أكتب، كنت "فوق الريح،" لا بأس عليّ، غنيّة وما عندي حتّى قضيّة، ما أبكي ما أنوح على الأمّة العربيّة، كان من الممكن ناخذك للحجّ في الطيّارة متاعي، في عوض ما تتمرمدي في الخطوط الجويّة الجزائريّة، وناخذ سيلفي مع الفانز وأنا أطوف معاك في الكعبة.. مثل ما عملت وحدة.. لازم يعرفو الناس أنو فرجت عليّ وخلصت أيّام التعتير و"الميزيرية،" على بالك قديش كنا نجيب لايكات لو نحطها في الإنستغرام "أحلام وأمها في البيت الحرام"؟!."[83] غير أنّ وضعها للعامّيّة بين قوسين لا يطّرد في كلّ المواضع، فنجدها في المثال الآتي لا تفعل ذلك، "تركت كلّ مجدها ولحقتني ع المجلى. معقول؟،"[84] وكذلك المثال الآتي: "وأهدهده كلّ مساء، وأغنّي له: "يا قمر أنا ويّاك" و"نحنا والقمر جيران" كي يحلّ عنّي ويروح يندفس وينام."[85]

هذه هي الرواية الوحيدة التي تجد فيها الفصحى مطعّمة بشيء من العامّيّة في السرد بطريقة شيّقة، تنساب العامّيّة بين ثنايا الفصحى وكأنّها جزء منها ولا تمايز بينهما في إيصال الفِكَر؛ فقد تأتي كلمة أو عبارة عامّيّة في ثنايا كلام فصيح كأنّهما قدّا من لغة واحدة لا فرق بينهما، وعلى الرغم من هذا التمازج فإنّه يبقى قليلًا وفي مواضع يسيرة، ولعلّها محاولة أولى وخجولة لكسر هذا التابوه.

يبدو أنّ لدى الكتّاب شبه إجماع على عدم استخدام العامّيّة في السرد؛ فقد تبيّن من خلال رصدنا أنّ الكتّاب لم يستعملوا العامّيّة في السرد إلّا في رواية واحدة من أصل خمسين كما أشرنا أعلاه، وعلى الرغم من الخطوة الجريئة والفريدة التي تمثّلها أحلام مستغانمي، فإنّ استعمالها للعامّيّة في السرد لا يشكّل ظاهرة بل بدايات خجولة.

3.3 طريقة كتابة العامّيّة في الروايات

كانت العامّيّة حاضرة جنبًا إلى جنب مع الفصحى في قسم لا بأس به من الروايات التي قمنا بدراستها، وهي، وإن اشتركت معها في الحضور فإنّها لم تشترك معها في طريقة الكتابة في كلّ الأحيان، حيث لم يجرِ الكتّاب في كتابة العامّيّة على نسق واحد، بل كان هناك فروقات فيها. وهذا الاختلاف يعكس الجدل الدائر بين الدارسين حول كيفيّة كتابة

العامّيّة، هل نكتبها كما ننطقها؟ أو نكتبها تبعًا لقواعد الفصحى حتّى ولو لم تصوّر هذه الكتابة النطق الحقيقيّ للحروف؟ لذا قمنا في دراستنا هذه بتتبّع طريقة كتابة العامّيّة عند الروائيّين لنرى انعكاسات هذا الجدل في الروايات، وقد تركّزت عمليّة الرصد على عدّة نقاط مشكِلة في كتابة بعض الضمائر والأحرف، منها طريقة كتابة ضمير المفرد المذكّر الغائب، ثمّ كتابة ألف التفريق بعد واو الجماعة، ثمّ الكتابة تِبعًا للنطق.

3.3.1 كتابة ضمير المفرد المذكّر الغائب

في الأعمّ الأغلب كُتب ضمير المفرد المذكّر الغائب على طريقة الفصحى أي "ه" وفي حالات أقلّ كُتب كما يُنطق في العامّيّة أي "و"، فنجده في الحالة الأولى في الروايات التي كانت العامّيّة فيها خليجيّة وهي «**خرائط التيه**» لبثينة العيسى، مثل: "بدنا نعرف الطريق اللي كنت بتهرّب منّه،"[86] ورواية «**ترمي بشرر**» لعبده خال، مثل: "قالوا أمه داسّاه في حجرها، خايفه عليه من الغرايب، والله لكسر صدرها، واضمّه ضمّة الحبايب."[87] ورواية «**سيّدات القمر**» لجوخة الحارثيّ، مثل: "اللي يودّك ودّه واللي يباك ابغيه واللي يصدّ بروحه شوري عليك ادعيه."[88] ورواية «عيناك يا حمدة» لآمنة المنصوري، مثل: "شو ذنبي أنا إذا المرحومة تمّت عنده عشر سنين وما يابت له نتفة ياهل يفرح به؟"[89] ورواية «**سجين الماضي**» لعبد السلام الهاجريّ، مثل: "اذا مو عاجبج أسلوبه لا تكلمينه مره ثانيه."[90] وكذلك الروايات التي ترد فيها العامّيّة العراقيّة، وهي رواية «**كريسماس في مكّة**» لأحمد خيري العمريّ، مثل: "إذا جيت احنا موجودين وصديقك عمر الله يعطيه الصحّة والعافية ما قصّر أبدًا،"[91] ورواية «**فرانكشتاين في بغداد**» لأحمد السعداوي، مثل: "أمّه مريضة كُلِّش ولازم تتعالج."[92] والروايات التي وردت فيها العامّيّة المصريّة، وهي: رواية «**في غرفة العنكبوت**» لمحمّد عبد النبيّ، مثل: "عامل زي اللي حرق بيته كلّه عشان يولّع سيجارة."[93] وكذلك الروايات التي جاءت باللهجة الأردنيّة، وهي كتاب ديك الجنّ «**مأمون القانوني**»، مثل: "لدرجة انّه الشيخ تبع اتّحاد الطلبة نادى على اسمي مرتين وانا مش سامعه."[94]

أمّا كتابة ضمير المفرد المذكّر "و" فنجدها في الروايات الشاميّة، والرواية الوحيدة التي وجدنا فيها العامّيّة الشاميّة بشكل كبير يسمح لنا بالاستقراء واستخلاص النتائج هي رواية «**وقتلت بيّي**» لشربل رحمة، وهي بالعامّيّة اللبنانيّة من مبتداها إلى منتهاها بحوارها وسردها. فمن أمثلة ذلك العبارات التالية: "رح زيّنلك دراجو،"[95] "ناطرك بمكتبو."[96] أمّا رواية ديما ونّوس «**الخائفون**» فمرّة يُكتب ضمير المفرد المذكّر الغائب "و" ومرّة "ه"، مثل: "في شبّيح مدينُه مصاري ومحمّد ما رجّعلو ياهن، قام قتله قدّام ولاده الشباب، كانوا معه بالسيّارة."[97]

3.3.2 كتابة ألف التفريق بعد واو الجماعة

لم يكن هناك ثبات واضح على طريقة معيّنة في كتابة ألف التفريق بعد واو الجماعة في الروايات التي استخدمت العامّيّة؛ ففي حين يُثبتها بعض الكتّاب ويلتزمون بها في كامل الرواية، نجد كتّابًا آخرين يثبتونها تارة ويحذفونها تارة أخرى في نفس الرواية، الأمر الذي يعني أنّ الكاتب لا يسير وفق خطّة مسبقة في ذهنه أو قاعدة ثابتة، بَيْدَ أن السواد الأعظم من الكتّاب درج على إثباتها.

فالكتّاب الذين التزموا بها: سعد الخطيبي في روايته «**أربعون عامًا في انتظار إيزابيل**» إذ كان الكاتب حريصًا على إثباتها على الرغم من قلّة المواضع التي وردت فيها، مثل: "راهم يقولوا أنّ الحالة ما تعجبش يالحاج."[98] ومثله في ذلك الكاتب شربل رحمة في روايته «**وقتلت بيّي**»، مثل: "تضربوا الأمواج."[99] وكذلك ديك الجن في كتابه «**مأمون القانوني**»، مثل: "وغلبوا حالهم..وبعتوا لي سيارة خاصة."[100] والكاتب أحمد السعداوي في روايته «**فرانكشتاين في بغداد**»، مثل: "يدوروا على اللي قتل الشحاتين الأربعة."[101] والكاتب محمّد عبد النبي في روايته «**في غرفة العنكبوت**»، مثل: "عايزكم تجمدوا، وتستعدوا للي هيحصل،"[102] والكاتبة آمنة المنصوري في روايتها «**عيناك يا حمده**»، مثل: "يا عوق في حشايه كل ما كتمته باح لو حطوا لي قرّايه ما لجيوا له مطاح."[103]

وجوخة الحارثي في روايتها «**سيّدات القمر**»، مثل: "بدل ما يسمّوا حبيبة ومريم وفاطمة يسمّوا هذي الأسامي مرفت ورباب ونابات."[104] وأحمد خيري العمريّ في روايته «**كريسماس في مكّة**»، مثل: "يا جماعة استهدوا بالرحمن واخزوا الشيطان."[105]

أمّا الروايات التي تُثبت ألف التفريق تارة وتُغفلها تارة أخرى فأوّلها رواية «**ترمي بشرر**» لعبده خال، فعلى الرغم من أنّ العامّيّة كانت قليلة في الرواية فإنّنا لحظنا عدم كتابته لألف التفريق في مواضع وكتابتها في مواضع أخرى، وجلّ هذه المواضع أغانٍ عامّيّة، فمثلًا عندما يورد أغنية لنجاة الصغيرة لا يُثبت الألف فيها، وهي: "عيني لو صحيح نسيونا، زيّ محنا رحتو جيتو، فاكرين نسيتو، حتلاقونا يوم ما تيجو زي محنا."[106]

وفي أغنية أخرى ترد على لسان إحدى شخصيّات الرواية نجد الألف مثبتة: "غايب الواد غايب، سألت عليه القرايب، قالوا أمّه داسّاه في حجرها، خايفة عليه من الغرايب، والله لكسر صدرها، واضمّه ضمّة الحبايب."[107]

وكذلك رواية «**شهيًّا كفراق**» لأحلام مستغانمي، فمرّة نجد الألف، مثل: "وبدل أن يتوجّهوا بالشكوى إلى شفيع المحبّين "ويطوشوا راسه."[108] ومرّة لا نجدها، مثل: "لازم يعرفو الناس أنو فرجت عليّ."[109]

3.3.3 الكتابة تبعًا للنطق

بعض اللهجات العربيّة تلفظ القاف لفظًا قريبًا من الكاف، ومنها اللهجة العراقيّة، لذا نجد أحمد السعداوي في رواية «**فرانكشتاين في بغداد**» يكتب الكاف مع شحطة فوقها أينما ترد في العامّيّة، وذلك للإشارة إلى لفظها بالعامّيّة، مثل: "عدها گرايب بمجلس النواب، وهذولي سوو مشكلة للاستاد."[110]

والجيم أيضًا كُتبت في هذه الرواية مع نقاط ثلاث تحتها للإشارة إلى لفظها بالعامّيّة العراقيّة، "زين وانته ليش راح تسافر باچر."[111] وتجدر الإشارة إلى أنّ وضع شحطة فوق الكاف أو ثلاث نقط تحت الجيم لم يكن مطّردًا في كل الكلمات في هذه الرواية، فقد تُكتب القاف كافًا دون وضع الشحطة وقد تُكتب الجيم دون وضع ثلاث نقاط، بَيْدَ أنّه في الأعمّ الأغلب جاءت على الشاكلة الأولى.

وفي بعض الروايات كُتب حرف الجر على "ع" تِبعًا لنطقه في العامّيّة، نجد هذه الكتابة في رواية أحلام مستغانمي «**شهيًّا كفراق**»، مثل: "ما هذه المفاجأة الجميلة.."شو جابك ع ديرتنا"؟! ردّت ضاحكة: جئت ع العيد لأزور الماما."[112]

3.4 استخدام الكلمات الأجنبيّة في الرواية

أصبحت الكلمات الأجنبيّة جزءًا من اللغة الدارجة في حياة الناس وهذه الكلمات وردت في الروايات بطريقتين: الأولى: أن تُكتب هذه الكلمات الأجنبيّة بالحروف الإنجليزيّة، مثل: social media أو أن تُكتب بحروف عربيّة مثل: ويك إند. وفي كلتا الحالتين فإنّ هذه الكلمات أصبحت جزءًا من حياة الناس كما يظهر ذلك على ألسنة الشخصيّات في الروايات.

ففي الروايات العامّيّة وخصوصًا المنشورة إلكترونيًّا في المنصّات والمنتديات نرى كلمة "كلاس" تحلّ محلّ كلمة "صفّ"، وكذلك كلمة "بلييييز" محلّ كلمة من فضلك، ففي رواية «**واكتشفت أنّي لقيطة**» نُعاين ذلك بوضوح فنجد الشخصيّات تستخدم كلمات أجنبيّة في حديثها مثل:"لمار: بلييييز يا بابي الله يخليك،"[113] وكذلك "امّا هنا في الكلاس فلا."[114] ونجد كلمات أصبحت وكأنّها من لسان الناس، فكلمة "ديليفري" أصبحت جزءًا من كلام الناس، "عصر الـ(ديليفري)،"[115] وكذلك كلمة "موعد" نجد أحيانًا مكانها الكلمة الفرنسيّة راندیفو، "وكل مرّة أرجع من راندیفو."[116] وكلمات أخرى، مثل: "طلبت منها سموثيز فراولة من زومو جوسي بار إن كان في طريقها،"[117] "الفيغان"،[118] "ستريو تايب"،[119] "بوي فرند"،[120] "آرتست"،[121] "ميري كريسماس"،[122] "وأنهم "كلاس" جدًّا"،[123] "انجوي"،[124] "سو وات؟ سو وات؟ انت غبيّة؟ ملهمته.. ملاكه.. شيطان شعره."[125]

كذلك فإنّ الكلمات المتعلّقة بشبكة الإنترنت أصبحت جزءًا من قاموس الناس في حياتهم اليوميّة كما يظهر ذلك في بعض الروايات، ففي رواية «كريسماس في مكّة» نجد ذلك بكثرة، مثل: "حاولت أن أبحث عن عمّي في الفيس بوك أو لينكد ان... الانستغرام ... أونلاين،"[126] و"الآيباد."[127] "قالت: ثانكيــو سو ماتش بابا."[128]

وظاهرة أخرى رصدناها وهي دمج العربيّة مع الكلمات الإنجليزيّة والتي أصبحت جزءًا من واقع كلام الناس، فيكون أحد أعمدة الجملة كلمة أجنبيّة؛ فالفعل "يعمل" يُدمج مع مفعول به من اللغة الإنجليزيّة ليصبح على الشكل الآتي: "أنا في الأوّل لقيته بيعمل (like) و(follow) لبنات غريبة كده على انستغرام،"[129] أو قد تصبح الكلمة الإنجليزيّة صفة لكلمة عربيّة، كما في المثال التالي: "حاجة funky خالص"،[130] أو قد يكون المجرور في جملة عربيّة كاملة اسمًا إنجليزيًّا، كما في المثال التالي: "يا ماما مش كل شوي حيحبّني واحد وارميه في الـ(friendzone)."[131]

3.5 رصد واقع الروايات التي تُنشر في المنتديات الإلكترونيّة

قمنا بدراسة أربع روايات من منتديات ومنصّات مختلفة وهي منصّات: واتباد، ومنتديات غرام، وشبكة روايتي الثقافيّة. والروايات التي درسناها هي: و«**اكتشفت أنّي لقيطة**» لصرخة المشتاقة من السعوديّة (منتديات غرام)، و«**نصف عذراء بين أنيابك قاتلي**» لسموّ العراق من العراق (شبكة روايتي الثقافيّة)، و«**خد بالك عليّا**» لسفينة الغرام من سورية (منتديات غرام)، و«**تناهيد الحبّ**» لمنار رفعت من مصر (منصّة واتباد).

هذه الروايات المنتخبة كُتبت بالعامّيّة بشكل كامل، وكلّ واحدة منها كُتبت بعامّيّة مختلفة، وشملت العامّيّة الشاميّة والعراقيّة والمصريّة والخليجيّة. وقد درسنا طبيعة اللغة المستخدمة في هذه الروايات ومدى قربها أو اختلافها عن الروايات العامّيّة التي تُنشر في دور النشر الورقيّة.

تبيّن لنا أنّ هذه الروايات لا تحوي مفردات تراثيّة أبدًا، ولا يوجد فيها شيء من الأشعار، سواء كانت مقتبسة أو من نظم الكاتب نفسه، وتخلو أيضًا من الأمثال العربيّة والآيات القرآنيّة. وطبيعة تكوين الجمل فيها بسيطة وبعيدة عن التراكب والاشتجار الذي نجده في اللغة التراثيّة، فتتشكّل الجمل فيها تبعًا لطريقة الكلام اليوميّ للشخصيّات.

وبالنسبة للكتابة الإملائيّة في هذه الروايات فهي تصوّر الواقع الذي تكتب عنه، أي أنّها تكتب الحروف تبعًا لنطقها في حياة الناس، فالجيم تُكتب ياء كما في العامّيّة الكويتيّة، مثل: "خل عندك دم واستح على ويهك.. ريال طول بعرض يغازل خلق الله."[132] وكاف المؤنّثة المخاطبة كُتبت "ج" كما تُلفظ في اللهجة العراقيّة، مثل: "زين مني وراضي بيج واحد غيري طلكج عاندتيني من كتلج هاي."[133] وكُتبت التاء المربوطة "ي" كما تُلفظ في اللهجة الحمصيّة، مثل: "مو كتير حلوي يعني لابقة لأحمد بس حقودي كتير".[134] والقاف كُتبت "ك" كما تُلفظ في لهجة أهل العراق والخليج، مثل: "استوقفني صوت امّ راضي وهي دكول،" "ودكولين صباح هو حرك هبه."[135] ونلاحظ هنا في هذين المثالين أيضًا أنّ التاء قُلبت دالًا لقربهما في المخرج ولوقوعها قبل حرف مفخّم. وكُتبت الظاء ضادًا كما تُلفظ في بعض اللهجات العراقيّة، مثل: "ضلينه كاعدين نسولف ونخطط."[136] و"نا" الدالة على الفاعلين كُتبت "نه،" مثل: "كلنه انصدمنه و وكفنه."[137]

وهناك ملاحظة شائعة جدًّا في هذه الروايات وهي تكرير الحرف للدلالة على المبالغة في الشيء، فإذا ما أراد الكاتب أن يصوّر التعجّب الذي يجري على ألسنة شخصيّات الرواية في الحياة اليوميّة العامّيّة ضاعف كتابة الحرف الذي يصوّر ذلك، مثل كلمة اللللله أو لاااااا أو غيرها من الكلمات، ومن أمثلته: "فلكمها بقوووووووه في وجهها."[138] "كثيييييير."[139] وهذا الأسلوب في الكتابة متّبع وشائع في وسائل التواصل الاجتماعيّ بشكل كبير هذه الأيّام.

> **تشكّل المنتديات الإلكترونيّة ملجأ بديلًا للشباب عن النشر الورقيّ التقليديّ، حيث تُنشر في هذه المنتديات الآلاف من الروايات بالفصحى والعامّيّة؛ لذا نقترح أن تقوم وزارات الثقافة في كلّ بلد عربيّ بإنشاء مواقع ومنتديات إلكترونيّة يمارس فيها الشباب هواية الكتابة، وينشرون فيها إبداعاتهم، ويكون فيها نوع من الإشراف والتوجيه من مختصّين في الكتابة الروائيّة ليساعدوا الشباب على صقل مواهبهم الإبداعيّة.**

3.6 رؤيتنا لواقع استخدامات العربيّة في الروايات المختارة

بعد العرض المفصّل لاستخدامات العربيّة في الرواية العربيّة نسأل: ما الذي تظهره لنا عمليّة الرصد التي قمنا بها؟ وأيّ رؤية يمكن أن يخرج بها الباحث بعد رحلة طويلة مع خمسين رواية؟ يمكن لنا أن نؤطّر لرؤيتنا لواقع العربيّة في الروايات التي درسناها في ثلاث نقاط: الأولى: طبيعة العلاقة بين الفصحى والعامّيّة في هذه الروايات، والثانية: مدى صلاحيّة

إحداهما لنوع من الكتابة الروائيّة دون الأخرى (السرد، الحوار)، والثالثة: مدى تهديد إحداهما للأخرى.

3.6.1 طبيعة العلاقة بين الفصحى والعامّيّة في هذه الروايات

لقد وقفنا على طيف واسع ومتنوّع من استخدامات العربيّة في هذه الروايات؛ وهذا التنوّع يعكس لنا الواقع الحاليّ للغة الرواية، فهناك روايات جنحت نحو استخدام الفصحى القريبة من فصحى التراث، في حين أنّ هناك روايات جنحت نحو استخدام فصحى بسيطة أو معاصرة، وبينما فضّل كتّاب الاقتصار في رواياتهم على الفصحى، فضّل آخرون الاقتصار على العامّيّة في رواياتهم، وفضّل آخرون طريقة المزج بينهما، حيث وجدنا العامّيّة إلى جانب الفصحى في كثير من الحوارات.

والسؤال الذي يبرز هنا هو: هل هذا التنوّع في استخدام العربيّة في الروايات قائمٌ على نزعة عدائيّة إقصائيّة؟ أي، هل تفضيل كاتب لنوع معيّن من الكتابة هو محاولة لإبعاد النوع الآخر؟ هذا السؤال يقودنا إلى طبيعة العلاقة بين هذا الطيف المتنوّع من الاستخدامات. لا نعتقد أن طبيعة العلاقة بينهما قائمة على محاولة الإقصاء بل هي قائمة على التكامل، أي أنّها تعكس واقعًا متكاملًا.

وقد مثّلت هذه الروايات الخمسون باقة متنوّعة الألوان والأطياف، تشكّل في مجموعها كلًّا متناسقًا ومتناغمًا، فنجد طيف الفصحى الخالصة، وطيف العامّيّة الخالصة، وطيفًا آخر تمتزج فيه العامّيّة والفصحى بطرق مختلفة؛ فقد تجيء الفصحى في السرد فقط، وتوازيها العامّيّة في الحوار، وقد تجيء العامّيّة والفصحى في الحوار متمازجتين. هذا التنوّع يمثّل غنى في استخدامات العربيّة، لأنّ كلّ استخدام يعطي بُعدًا فنيًّا وواقعيًّا يُضاف إلى الآخر، بحيث لا يستغني أحدهما عن الآخر، والطيف الذي سلك سبيل الفصحى فقط في رواياته لا يمكن أن يستغني عن الطيف الذي سلك سبيل العامّيّة في رواياته، بل هما خطّان متوازيان يشكّلان أجزاء صورة متكاملة ومتنوّعة تعكس الواقع الثريّ والمتنوّع.

3.6.2 مدى صلاحيّة أحدهما لنوع من الكتابة

وجدنا شبه إجماع بين الروائيّين على عدم استخدام العامّيّة في السرد، فمن استعملها في الحوار بكثرة في روايته لم يستعملها في السرد مطلقًا، فكأنّ هناك حدودًا مرسومة في العقل الجمعيّ للكتّاب حول أين تستعمل العامّيّة. وقد رأينا في الروايات التي رصدناها محاولات - ولو أنّها خجولة - لكسر هذه الحدود، كما هو الأمر في رواية أحلام مستغانمي «شهيًّا كفراق».

بناءً على هذه النتيجة ينقدح السؤال الذي هو محلّ إشكال عند الكتّاب وهو: هل العامّيّة لا تصلح للسرد كصلاحيّتها للحوار؟ وبالتالي تنفرد الفصحى بمجال السرد. لا نرى أنّ أحدهما يختصّ بشيء دون الآخر، فقد رأينا روايات كاملة استخدمت العامّيّة بشكل كامل في السرد وفي الحوار، ولم تكن العامّيّة عائقًا دون خيال الكاتب، بل ربّما ساعدت على إخصاب الخيال؛ لأنّ الكاتب في العامّيّة لا يستخدم مرحلة بينيّة ينقّي أو يغيّر فيها اللغة، حيث يفكّر بالعامّيّة ثم يصيغ الكلام بقوالب الفصحى، بل يفكّر بالعامّيّة ويكتب بالعامّيّة، فليس هناك حاجز فاصل بين التفكير ومُخرَجات التفكير. وقد رأينا أيضًا روايات كاملة استُخدِمت فيها الفصحى في الحوارات وفي السرد بشكل كامل، فكانت أيضًا أداة مطواعًا لمتطلّبات الكتابة الروائيّة، وأدّت وظيفتها على أكمل وجه.

وعلى الرغم من أنّ الفصحى والعامّيّة كلتيهما كانتا أداتين مرنتين، فإنّنا رأينا في بعض الأحيان أنّ العامّيّة أكثر تصويرًا للبعد الواقعيّ لشخصيّات الرواية التي تتحدّث العامّيّة في حياتها الواقعيّة، فلو استُعملت الفصحى مع هذه الشخصيّات لكانت ترجمة عن لسان الشخصيّات لا حديثًا مباشرًا على لسانها؛ فالفصحى في بعض الأحيان لا يمكن أن تؤدّي الحسّ الثقافيّ والاجتماعيّ بالكلمة، لنأخذ على سبيل المثال كلمة "حربوق" حينما ترد في رواية «**الخائفون**» لديما ونّوس، في سياق الزوج الذي تفضّله الفتاة التي تزوّجت بابن عمّها البسيط بينما "كانت تفضّله «حربوقًا» بارعًا،"[140] فهذه الكلمة تؤدّي معنى وظيفيًّا ثقافيًّا لا يمكن لكلمة أخرى من الفصحى أن تؤدّيه بنفس "الإحساس". فلو أتينا بكلمة "داهية" من الفصحى أو "ماكر" أو "مخادع" أو "مخاتل" أو غيرها من المرادفات الفصحى، لما كان بإمكانها أن تعكس البعد الدلاليّ الثقافيّ الذي تحمله كلمة "حربوق" وتعبّر عنه للقرّاء بنفس الدرجة من الدقّة اللغويّة الاجتماعيّة، وقد كانت الكاتبة على دراية بهذا ولديها الحسّ المرهف بهذه الوظيفة، لذا استعملت الكلمة العامّيّة ووضعتها بين قوسين.



هناك طيف واسع ومتنوّع من استخدامات العربيّة في الروايات العربيّة التي رصدناها؛ فهناك طيف الفصحى الخالصة، وطيف العامّيّة الخالصة، وطيف آخر تمتزج فيه العامّيّة والفصحى بطرق مختلفة؛ فقد تجيء الفصحى في السرد فقط، وتوازيها العامّيّة في الحوار، وقد تجيء العامّيّة والفصحى في الحوار متمازجتَين. وهذا التنوّع يعكس لنا الواقع الحاليّ الثريّ للغة الرواية، ويمثّل غنًى في استخدامات العربيّة، لأنّ كلّ استخدام يعطي بُعدًا فنيًّا وواقعيًّا يُضاف إلى الآخر ويكمّله، بحيث لا يستغني أحدهما عن الآخر."

هذا على مستوى الكلمة، أمّا على مستوى الجملة فنلاحظ مثلًا جملة "راح الولد يا فطّوم"[141] في رواية «**سيّدات القمر**» لجوخة الحارثيّ التي لا تدلّ فقط على أنّ الولد قد "ذهب" أو "سافر" بل تحمل أيضًا معنى آخر وهو "الحياد عن الطريق الذي رُسم له في العُرف الاجتماعيّ، وتخلّيه عن المبادئ التي غرستها فيه العائلة أو المجتمع" وهذا المعنى يعكس حسًّا ثقافيًّا للفعل "راح" في العامّيّة قد لا يعكسه فعل آخر بالفصحى بنفس الدرجة.

ولا نعني بطرحنا هذا تفضيل مستوًى لغويّ على آخر، بل نرى أنّ لكلّ مستوى مكانه الذي لا يمكن أن يزاحمه فيه الآخر أو أن يحلّ محلّه،

فالفصحى يمكن أن تؤدّي دورًا لا يمكن للعامّيّة أن تقوم به وكذلك الأمر بالنسبة للعامّيّة، وهذا الدور تحدّده طبيعة السياق والشخصيّة في الرواية، فالعلاقة بينهما تكامليّة وليست إقصائيّة. ووجود العامّيّة جنبًا إلى جنب مع نظيرتها الفصحى في الرواية الواحدة لا ينبغي أن يُنظر إليه على أنّه تهديد لعرش الفصحى.

3.6.3 مدى تهديد العامّيّة للفصحى في الروايات المختارة

تبيّن لنا من خلال الرصد وجود طيف متنوّع من الاستعمالات للعربيّة في الروايات التي قرأناها، كانت العامّيّة حاضرة في 24 رواية من أصل خمسين، على أنّ حضورها كان بِنِسَب متفاوتة في هذه الروايات، ففي حين كُتب بعضها بالعامّيّة بشكل كامل اقتصر بعضها على تطعيم بعض الحوارات أو بعض منعطفات السرد بجمل أو كلمات عامّيّة. والسؤال هنا هل شكّل هذا الحضور خطرًا أو تهديدًا للروايات التي كُتبت بالفصحى بشكل كامل؟

الإجابة عن هذا السؤال تختلف باختلاف النظر إلى طبيعة العلاقة بين الفصحى والعامّيّة، فمن ينظر إليها على أنّها علاقة تنافسيّة إقصائيّة سيرى تِبعًا لذلك أنّ حضور العامّيّة يشكّل خطرًا على الفصحى، خصوصًا وأنّ هذا الحضور كان موجودًا في 24 رواية من أصل خمسين أي ما يقرب من نصف الروايات، وهي نسبة كبيرة. فيمكن أن يُنظر إليه - من وجهة النظر السابقة - على أنّه بداية لشقّ العصا وانفصال إحداهما عن الأخرى وتمايزها عنها. أمّا من ينظر إلى طبيعة العلاقة بين الفصحى والعامّيّة على أنّها علاقة تكامليّة فلا يرى في الأمر بأسًا، بل على العكس، يرى أنّ هذا الأمر يُعدّ مصدر غنى وتنوّع؛ ويمكن أن يُنظر إلى هذا الوجود المتمايز على أنّه تلاحم وتناغم بين العامّيّة والفصحى، فالفصحى تكون أداة مطواعة لمخيال الكاتب والعامّيّة أداة مرنة تعكس واقع الحياة اليوميّة لشخصيّات الرواية، وتُضفي شيئًا من البعد الواقعيّ.

فلا نرى أنّ هذا الوجود شكّل خطرًا على اللغة الفصحى بشكل عامّ أو على الروايات بشكل خاصّ، لأنّنا ننظر إلى طبيعة العلاقة بين العامّيّة والفصحى بشكل عامّ على أنّها تكامليّة وليست تزاحميّة وإقصائيّة، فوجود حوارات عامّيّة في كامل روايةٍ ما لا يُهدّد وجود الفصحى، أو وجود رواية كُتبت بالعامّيّة بشكل كامل لا يهدّد وجود الفصحى؛ لأنّ هناك جمهورًا يفضّل أن يقرأ هذا النوع من الكتابة، كما أنّ وجود رواية كُتبت بلغة فصحى قريبة من فصحى التراث لا يهدّد أو لا ينفي وجود العامّيّة لأنّ لها جمهورًا يفضّل هذا النوع من الكتابة ويستمتع بقراءته.

ملحق:
مسرد بأسماء الروايات المختارة

الروايات الفائزة بجائزة البوكر من 2010 إلى 2019				
الرواية	الكاتب	البلد	سنة الفوز	مكان وتاريخ النشر
ترمي بشرر	عبده خال	السعوديّة	2010	دار الجمل، 2011
القوس والفراشة	محمّد الأشعري	المغرب	2011	المركز الثقافيّ العربيّ، 2011
دروز بلغراد	ربيع جابر	لبنان	2012	المركز الثقافيّ العربيّ/دار الآداب، 2011
ساق البامبو	سعود السنعوسي	الكويت	2013	الدار العربيّة للعلوم ناشرون، 2012
فرانكشتاين في بغداد	أحمد سعداوي	العراق	2014	منشورات الجمل، 2013
الطلياني	شكري المبخوت	تونس	2015	دار التنوير، 2015
مصائر: كونشرتو الهولوكوست والنكبة	ربعي المدهون	فلسطين	2016	المؤسّسة العربيّة للدراسات، 2016
موت صغير	محمّد حسن علوان	السعوديّة	2017	دار الساقي، 2016
حرب الكلب الثانية	إبراهيم نصر الله	فلسطين	2018	الدار العربيّة للعلوم ناشرون، 2016
بريد الليل	هدى بركات	لبنان	2019	دار الآداب، 2018

روايات رُشّحت لجائزة البوكر على القائمة الطويلة أو القصيرة من الدول التي لم تفز بالجائزة				
الرواية	الكاتب	البلد	سنة الفوز	مكان وتاريخ النشر
دمية النار	بشير مفتي	الجزائر	2012	منشورات الاختلاف، 2010
في غرفة العنكبوت	محمّد عبد النبي	مصر	2017	دار العين، 2017
الخائفون	ديما ونّوس	سورية	2019	دار الآداب، 2017
زهور تأكلها النار	أمير تاج السرّ	السودان	2019	دار الساقي، 2016
زرايب العبيد	نجوى بن شتوان	ليبيا	2017	دار الساقي، 2016
هنا الوردة	أمجد ناصر	الأردن	2018	دار الآداب، 2017
غرفة واحدة لا تكفي	سلطان العميمي	الإمارات	2017	الاختلاف، 2016
ابنة سوسلوف	حبيب عبد الرب السروري	اليمن	2015	دار الساقي، 2014

روايات فائزة بجوائز عربيّة أو عالميّة من غير الدول السابقة الذكر

الرواية	الكاتب	البلد	الجائزة	مكان وتاريخ النشر
سيّدات القمر	جوخة بنت محمّد الحارثي	عُمان	مان بوكر العالميّة، 2019	دار الآداب، 2010
رحلة الدمّ	إبراهيم عيسى	مصر	نجيب محفوظ 2017	الكرمة، 2016

من الروايات الأكثر مبيعًا من 2010 إلى 2019

الرواية	الكاتب	البلد	المصدر	مكان وتاريخ النشر
شهيًّا كفراق	أحلام مستغانمي	الجزائر	معرض بيروت 2018	نوفل، 2019
شآبيب	أحمد خالد توفيق	مصر	من أكثر الروايات مبيعًا في معرض القاهرة 2019. المعلومة نقلًا عن موقع جريدة اليوم السابع الإلكترونيّة. رابط المصدر: https://www.youm7.com/story/2019/1/28/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%81-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D9%85%D8%A8%D9%8A%D8%B9%D8%A7-%D9%81%D9%89-%D9%85%D8%B9%D8%B1%D8%B6-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%A9-%D9%84%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%-D8%A8-2019/4118664	دار الشروق، 2018
كريسماس في مكة	أحمد خيري العمري	العراق	من أكثر الكتب مبيعًا في معرض الجزائر 2019. المصدر: https://www.staralgeria.net/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D9%85%D8%A8%D9%8A%D8%B9%D8%A7-%D8%A8%D9%85%D8%B9%D8%B1%D8%B6-%D8%A7%D9%84-4%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D8%A8/	عصير الكتب، 2019
تسعة عشر	أيمن العتوم	الأردن	من أكثر الكتب مبيعًا في مكتبات مصر 2018. المصدر: https://www.youm7.com/story/2018/9/20/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%81-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D9%85%D8%A8%D9%8A%D8%B9%D8%A7-%D9%81%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%83%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B4%D8%B1%D9%8A%D8%A9/3957336	عصير الكتب، 2018
عتمة الذاكرة	أثير عبد الله النشمي	السعوديّة	المصدر: http://www.al-watan.com/news-details/id/43505	دار الساقي، 2016
كنت في الرقّة	هادي يحمد	تونس	من أكثر الروايات مبيعًا في معرض تونس 2017. المصدر: http://archive.alchourouk.com/241231/674/1/%d9%85%d8%b9%d8%b1%d8%b6-%d8%aa%d9%88%d9%86%d8%b3-%d8%a7%d9%84%d8%af%d9%88%d9%84%d9%8a-%d9%84%d9%84%d9%83%d8%aa%d8%a7%d8%a8-:%c2-%ab%d9%83%d9%86%d8%aa-%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%b1%d9%82%d8%a9%c2%bb-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d9%83%d8%ab%d9%80%d8%b1-%d9%85%d8%a8%d9%8a%d8%b9%d9%80%d8%a7..	دار النقوش العربيّة، 2018

مقطوعة الموت	مريم المير	المغرب	المصدر: https://www.alyaum.com/articles/6070152/%D9%85%D9%86%D9%88%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%85/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D9%85%D8%A8%D9%8A%D8%B9%D8%A7-%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85-2018	عصير الكتب، 2018
خرائط التيه	بثينة العيسى	الكويت	من أكثر الروايات مبيعًا في الكويت https://www.aljarida.com/articles/1468240742144727900/	الدار العربيّة للعلوم، 2015
شريد المنازل	جبور الدويهي	لبنان	من أكثر الروايات مبيعًا في معرض الشارقة 2013 المصدر: https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2013-11-16-1.2000453	دار الساقي، 2012
الجاعد الأبيض	خالد بن سلمان الكندي	عُمان	تصدّر قائمة الكتب الأعلى مبيعًا بين إصدارات مؤسّسة بيت الغشام عام 2016 وكذلك عام 2019 في معرض مسقط. المصدر: https://alroya.om/post/173002/%D8%B4%D9%87%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D9%83%D8%B1%D8%A9-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D8%B9%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%A8%D9%8A%D8%B6-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B9%D9%84%D9%89-%D9%85%D8%A8%D9%8A%D8%B9%D8%A7-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A5%D8%B5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%BA%D8%B4%D8%A7%D9%85 و http://altakweenmag.com/555-3/	بيت الغشّام، 2016

من روايات الشباب من 2010 إلى 2019

الرواية	الكاتب/الكاتبة	البلد	مكان وتاريخ النشر
حبيبتي بكماء	محمّد السالم	السعوديّة	الدار العربيّة للعلوم ناشرون، 2013
حقول الذرة	سومر شحادة	سورية	دار ممدوح عدوان، 2017
ظلّ مدينة تعود إلى الحياة	علا حنفيّة	الأردن	أقيول، 2019
سيّد الخسارات	فاطمة العمار	البحرين	الدار العربيّة للعلوم ناشرون، 2017
أربعون عامًا في انتظار إيزابيل	سعيد خطيبي	الجزائر	منشورات الاختلاف، 2016
في قلبي أنثى عبريّة	خولة حمدي	تونس	دار كيان، 2013
مرايا الجنرال	طارق بكاري	المغرب	دار الآداب، 2017
قيامة الظلّ	مصطفى منير	مصر	دار أجيال، 2018
نطفة	أدهم شرقاوي	فلسطين	كلمات، 2016
السطر الأخير	زايد المرزوقي	الإمارات	ملهمون، 2018

روايات كُتبت بالعامّيّة من 2010 إلى 2019			
الرواية	الكاتب/الكاتبة	البلد	مكان وتاريخ النشر
شكلها سافرت	سها الفقي	مصر	دار دون، 2016
وقتلت بيّي	شربل رحمه	لبنان	دار الجيل، 2018
عيناك يا حمده	آمنة المنصوري	الإمارات	مدارك، 2013
سجين الماضي	عبد السلام الهاجري	الكويت	بصمة، 2018
أوركيد	حوراء الحداد	البحرين	مسعى، 2014
مأمون القانوني	ديك الجن	الأردن	فضاءات، 2015
واكتشف أني لقيطة	صرخة المشتاقة	السعوديّة	منتديات غرام، 2012
خد بالك عليا	سفينة الغرام	سورية	منتديات غرام، 2014
تناهيد الحب	منار رفعت	مصر	واتباد، 2019
نصف عذراء، بين أنيابك قاتلي	سموّ العراق	العراق	شبكة روايتي الثقافيّة، 2015

مقالة رأي

صناعة النشر ومستقبل اللغة العربيّة



بقلم: الشيخة بدور بنت سلطان بن محمد القاسمي

رئيسة هيئة الشارقة للاستثمار والتطوير، والمؤسِّسة والرئيسة التنفيذيّة لمجموعة "كلمات" للنشر

عندما أتأمّل في مستقبل اللغة العربيّة فإنّني أشعر بتفاؤل كبير. وعندما أنتقل بين معارض الكتاب في الدول العربيّة وأتفاعل مع جميع مكوّنات صناعة النشر العربيّ بكل تفاصيلها، فإنني أؤكّد بأنّ مستقبل اللغة العربيّة في أمان، وأن عشق هذه اللغة الجميلة ما زال يسري وبقوّة في شريان الجسد العربيّ. وكحال كلّ لغةٍ في العالم، فإنّ اللغة العربيّة هي مرآة شفّافة لواقع المجتمع الذي تسود فيه، وقوّتها أو ضعفها هو نتيجة مباشرة لحجم ونوع النشاط العلميّ والثقافيّ والتعليميّ في الدول التي تتحدّث بها.

لقد مرّت اللغة العربيّة بفترة عصيبة منذ بداية الألفيّة الثالثة فَقَدَ البعض خلالها ثقته بقدرة لغتنا على التأقلم مع المتغيّرات السريعة في العالم وعلى رأسها العولمة الناتجة عن ثورة تكنولوجيا المعلومات. ولعلّ تأخّر الناشر العربيّ، بصفة عامّة، في التأقلم مع المتغيّرات الرقميّة السريعة دفع البعض إلى هذا الاستنتاج. كما دفع هذا التأخّر أيضًا القارئ العربيّ، وخاصّة من فئة الشباب، إلى التحوّل إلى اللغات الأخرى، وخصوصًا اللغة الإنجليزيّة، والتي تأقلمت مع التطوّرات التقنيّة الهائلة وبسرعة كبيرة نتيجة العديد من العوامل وعلى رأسها قيادة الولايات المتّحدة كبلد المنشأ للتحوّل الرقمي.

إنّ التطوّر التقنيّ الذي نعيشه اليوم يتطلّب منّا ومن مختلف المبدعين والمنتسبين إلى قطاع النشر الشروع بتبنّي أفكار مبتكرة تسمح بالانتقال التدريجيّ والسلس والسريع إلى العصر الرقميّ دون المساومة على الثوابت المتمثّلة في جودة المحتوى وتنوّعه. ونحن في هذا السياق نثمّن الجهود الكبيرة التي يقوم بها العديد من الناشرين العرب، وخاصّة الشباب منهم، والذين يعملون بجدّ على تطوير صناعة النشر العربيّ من خلال تنويع المحتوى العربيّ وتطوير قنوات النشر لتلائم أذواق القارئ الحاليّ، وهذا الجهد بدأ يعطي ثماره حيث إنّ هناك العديد من المبادرات في هذا المجال التي حازت إعجاب القرّاء العرب، من جميع الفئات العمريّة، ويجب علينا جميعًا تشجيع تلك المبادرات والتفاعل معها لكي تكتسب الثقة اللازمة لتكبر وتنتشر أكثر.

ولكنّ التحوّل الرقميّ لن يكفل وحده انتشار وتطوّر استخدام اللغة العربيّة وضمان استمرارها كجزء رئيس من الهويّة الثقافيّة والوطنيّة للدول العربيّة، فتطوير الكتاب الورقيّ نفسه من حيث المحتوى والتصميم والأفكار الجديدة سيضمن استمرار تداول الكتاب العربيّ، وسيجذب مرّة ثانية القارئ الذي تحوّل إلى الكتب باللغات الأخرى وخاصّة فئة الأطفال والناشئة.

لقد كانت هناك فجوة كبيرة في سوق كتاب الطفل والناشئة، حيث افتقدت المكتبة العربيّة كتابًا عربيًّا للطفل مُصَمَّمًا وفق المعايير العالميّة، ويُقدم محتوى هادفًا بطريقة حيويّة ورسومات لافتة للأنظار تشدّ انتباه القارئ العربيّ الصغير وتجعله يتفاعل مع هذا المحتوى بلغة عربيّة مرنة وحديثة تسهّل عملية نقل المعرفة ونقل التراث لهذه الفئة. ولذلك عملنا بجدّ في مجموعة "كلمات" لتطوير المحتوى العربيّ وإصدار كتب بجودة عالية وبلغة عربيّة وبمواد معرفيّة ترفيهيّة وتعليميّة حديثة ستشجّع الجيل الناشئ على الاستمتاع باللغة العربيّة وقضاء وقت أكثر معها؛ وهذا هو بيت القصيد، لأن هذا الجيل هو من سيحمل مستقبل اللغة على كتفه. إنّ تشجيع مثل هذه المبادرات استثمار مهمّ في مستقبل لغتنا وهويّتنا.

وتلعب الترجمة حاليًّا دورًا حيويًّا في تنشيط صناعة النشر في العالم أجمع، وهذه فرصة كبيرة لتنشيط دور اللغة العربيّة والاستفادة القصوى من العولمة وما حملته معها في تعزيز حركة النشر عبر ترجمة مختلف المعارف الأجنبيّة. فالترجمة تمثّل فرصة حقيقيّة لتطوير المحتوى العربيّ من خلال تفاعل لغتنا مع كافّة الثقافات، وهي فرصة يجب علينا تشجيعها بشتّى الوسائل لأنها تساهم في تقريب اللغة من القارئ من خلال تقديم محتوى جديد ومتنوّع يرضي تطلعاته وشغفه بالتعرّف على القصص الإنسانيّة والعلوم من شتّى أنحاء العالم.

وفي جانب آخر، فإنّ قالب المحتوى وطريقة تقديمه لا يحتاجان إلى مبدعين في التأليف أو التعريب فقط بقدر حاجتهما إلى مبدعين في مجالات التصميم والعرض المرئيّ والمسموع ليكون لدينا المحتوى الغزير بالمعرفة، والذي يتمّ استعراضه بأفضل حلّة ممكنة تجذب القرّاء وتواكب سرعة التحوّل التكنولوجيّ في زمن الأجهزة اللوحيّة والهواتف المحمولة. وهذا الجانب يحتاج إلى نقلة نوعيّة في العالم العربيّ حيث إنّ المواهب القادرة على تقديم محتوى عصريّ باللغة العربيّة على جميع الأجهزة قليلة جدًّا وتحتاج إلى تدريب وتشجيع وتتطلّب في الوقت ذاته دعمًا ماديًّا؛ لأن الأدوات والبرامج التقنيّة في تقدّم سريع وتحتاج إلى استثمار مستمرّ لكي تواكب كل ما هو جديد.

وأخيرًا؛ نستطيع القول بأنّ التحدّيات عديدة، ولكنّها، في ذات الوقت، تحمل معها العديد من الفرص، والحاجة دائمًا ما كانت أمّ الاختراع. إنّ الجميع معنيٌّ بتطوير قطاع النشر في العالم العربيّ بما سيسهم قطعًا في تطوير لغتنا، والتعاون بين الجهات الحكوميّة المعنيّة بالثقافة والتعليم ومؤسّسات القطاع الخاصّ يجب أن يكون على أعلى مستوى، ويجب أن تُستغَلّ الإمكانيّات التقنيّة والعلميّة والكفاءات البشرية المتاحة اليوم بأفضل وجه، في إطار السعي للحفاظ على مكانة لغتنا وبالتالي موروثنا الحضاريّ بين الأمم. فهذه اللغة هي وعاء تاريخنا وحاضرنا ومستقبلنا.

مقالة رأي

واقع النشر في الوطن العربيّ اليوم



بقلم: بشّار شبارو

الأمين العامّ لاتّحاد الناشرين العرب

يواجه ميدان النشر في الوطن العربيّ اليوم تحدّيات عديدة تعوق تطوّره وتقدّمه كميدان مؤثّر في كافّة مناحي الحياة الثقافيّة العربيّة. وعلى الرغم من تزايد أعداد السكّان في الوطن العربيّ وتوافر دور نشر كثيرة في البلاد العربيّة ممّا قد يوهم بأنّ المجال بخير، فإنّنا، في مجال صناعة النشر، نشهد واقعًا مؤلمًا وخطرًا حقيقيًّا يتهدّده نتيجة لغياب مقاربات فاعلة لمواجهة التحدّيات التي تقف حجر عثرة في طريق تطوره. وإذا انطلقنا من أنّ كل مهنة "لها بداية ونهاية،" فإن الإشكاليّة التي تعيشها مهنة النشر اليوم هي أنّ بدايتها ضعيفة وأنّها تفتقر إلى نهاية، وهي تعاني من تحدّيات عدة أبرزها:

غياب "وكيل الحقوق الأدبيّة"

تمثّل صناعة النشر عمليّة متكاملة، تبدأ بالبحث والتأليف أو الترجمة، مرورًا بمرحلة التحرير والإعداد فالطباعة، وصولًا إلى مرحلة النشر. وهناك عنصر مهمّ يتّصل ببداية هذه العمليّة وهو وكيل الحقوق الأدبيّة الذي تناط به مهمّة الحفاظ على الحقوق الأدبيّة للكاتب، ولكنه غائب في مهنة النشر في الأقطار العربيّة التي لا نكاد نعثر فيها على أكثر من خمسة وكلاء للحقوق الأدبيّة للكتّاب يقومون بهذه المهمّة بشكل فرديّ وفي غياب أي شكل من أشكال التواصل والتنسيق بينهم. وفي بلد كلبنان يكثر فيه الكتّاب والمؤلفون والمترجمون وتنشط فيه حركة النشر، نجد وكيلة واحدة فقط للحقوق الأدبيّة. وهذا الغياب ينعكس سلبًا على عملية النشر ويؤدي إلى خلق شعور لدى كثيرين من الكتّاب بأنّ الناشرين يهضمون حقوقهم.

الافتقار إلى شركات توزيع على مستوى الوطن العربيّ والعالم

التحدّي الآخر الذي يواجهه ميدان النشر والذي يمثّل "الطامّة الكبرى" بالنسبة له هو افتقاره إلى شركات توزيع تعمل على مستوى الوطن العربيّ والعالم. صحيح أنّ لدينا دور نشر كثيرة ولكنّها ليست شركات للتوزيع، لأنّ النشر يمثّل جانبًا والتوزيع يمثل جانبًا آخر نفتقد إليه بشكل كبير حاليًّا، فالتوزيع، نظريًّا، ليس مسؤولية الناشر بل هو مسؤولية تتولّاها شركات متخصّصة كما نرى في العديد من دول العالم. والذي حدث خلال السنوات الماضية هو أنّ دور النشر لجأت إلى تعويض غياب شركات التوزيع عبر معارض الكتب التي تزايدت أعدادها في المدن العربيّة في العقدين الماضيين، والتي جعلت من الناشرين موزّعين للكتب أيضًا يتولّون مهمّة توزيع الكتب التي يقوم الناس بشرائها في هذه المعارض.

هذا الواقع الذي جعل من الناشرين موزّعين أيضًا في معارض الكتب أدّى إلى خلق إشكاليّة جديدة وهي تحجيم دور المكتبات التي يقوم الناس بشراء الكتب منها في العادة. ففي فترة الشهرين اللذين يسبقان حدوث المعرض وكذلك في الشهرين اللذين يليانه، نجد أنّ المكتبات غالبًا ما تشهد انخفاضًا في حجم مبيعاتها باعتبار أنّ الجمهور يحجم عن شراء الكتب من المكتبات ويفضّل انتظار المعارض التي تتيح شراء الكتب بأسعار مخفضة لا سيّما في الأيام الأخيرة حين تلجأ دور النشر إلى إجراء تخفيضات كبيرة على أسعار منشوراتها الموجودة في المعرض لتجنّب تكاليف نقلها وشحنها من جديد. فمعارض الكتب، رغم أهمّيّتها كفعاليّات ثقافيّة، تسهم بشكل غير مقصود في تقليص دور المكتبات وتراجعه، ممّا أجبر الكثير من المكتبات على إغلاق أبوابها كما رأينا في عدد من المدن العربيّة. وقد ترتّب على إغلاق هذه المكتبات مشكلة أخرى تُضاف إلى عداد مشاكل النشر وهي أنّ الكتاب لا يعود متوافرًا للجمهور على مدار السنة. والكتاب الذي نعنيه هنا هو الكتاب العاديّ وليس الكتاب الذي فاز بجائزة أو الذي قام بتأليفه كاتب/كاتبة من ذوي الشهرة الواسعة في عالم الأدب، وهي الكتب التي توليها المكتبات عادة جلّ اهتمامها.

غياب تنظيم نقابيّ ملزِم

تحدٍّ آخر يواجهه ميدان النشر في العالم العربيّ هو غياب تنظيم نقابيّ ملزم يساعد على تطوير وفرض وتطبيق أطر وضوابط وسياسات تنظيميّة من شأنها دعم الناشرين وأصحاب المكتبات. والمثال الذي يحضرنا هنا هو فرنسا التي توجد فيها نقابة قويّة لأصحاب المكتبات تمنع على الناشرين مثلًا بيع كتبهم في المعارض. صحيح أنّ دور النشر الفرنسيّة لها وجود رسميّ قويّ في المعارض ولكنّها لا تستطيع بيع الكتب هناك لأنّ ذلك مقصور على المكتبات. كما أنّ هناك

قانونًا في فرنسا يفرض سعرًا موحَّدًا للكتاب في كافّة أماكن البيع مهما اختلف حجم المكتبة، ويكون ممنوعًا على أيّ جهة بيع الكتاب بسعر غير السعر الموحّد والمحدّد. فوجود تنظيم نقابيّ قويّ يمثّل خطوة ضروريّة لسنّ قوانين ناظمة للمهنة وضمانة أساسيّة لتطبيقها بحيث تُحفظ حقوق الجميع من ناشرين وأصحاب مكتبات. وإذا حدث أن وجدنا نقابات للناشرين في بعض الأقطار العربيّة كلبنان مثلًا فإنّ تأثيرها غير ملزم، فالناشر في لبنان، على سبيل المثال، ليس ملزَمًا بأن يكون عضوًا في نقابة اتّحاد الناشرين.

وبالعودة إلى فكرة أنّ النشر عمليّة متكاملة لها بداية ونهاية وتعتمد على تكامل عناصرها، يمكننا تصوير واقع النشر والثغرات التي يعاني منها ميدان النشر اليوم في الرسم التالي:



القرصنة

هي مشكلة ما زالت مستفحلة في الوطن العربيّ وتتجلى في شكلين رئيسين:

القرصنة التقليديّة (الورقيّة): وهي تتمثّل في إعادة طباعة الكتاب أو نسخه، وتتناول الكتب الرائجة والكتب الجامعيّة؛ لأن المقرصنين يسعون وراء الكتب المطلوبة في السوق بغية تحقيق الربح. وعادة ما تكون هذه الكتب مطبوعة بجودة أقلّ ومعروضة بسعر أرخص من سعر الكتاب الأصليّ باعتبار أنّها لا تتضمّن أيّ حقوق للمؤلّف أو الناشر ولا تكاليف للإعداد والتحضير.

القرصنة الرقميّة: وهي أبشع أنواع القرصنة وتقوم على نسخ الكتب وتحويلها إلى شكل PDF ثم تحميلها على مواقع على شبكة الإنترنت بحيث تكون متوفرة مجّانًا لمن يودّ الاطّلاع عليها وقراءتها. وهناك مواقع تتباهى بآلاف الكتب التي توفّرها ولكنّها كتب مقرصنة تمّ نسخها وتحميلها بشكل غير قانونيّ وبتجاهل صارخ لحقوق مؤلّفي هذه الكتب وناشريها.

الرقابة

تمثّل الرقابة قضية "سياديّة" بالنسبة لكلّ قطر عربيّ، وقد شكّلت، ولسنوات طويلة، واحدًا من التحدّيات التي عانى منها الكتّاب والناشرون، ولكنّها، في بعض الحالات، كانت سببًا في زيادة الطلب على الكتب الممنوعة عملًا بمبدأ "كلّ ممنوع مرغوب". واليوم نشهد شيئًا من التراجع في درجة تأثير الرقابة في ظلّ العصر الرقميّ الذي نعيشه والذي أصبح الفضاء فيه مفتوحًا، ممّا يجعلنا نأمل بأن يصل المسؤولون عن الرقابة في الأقطار العربيّة إلى مرحلة يثقون فيها بقدرة شعوبهم على التمييز بين ما هو مناسب لهم وما هو غير مناسب. فالرقابة تقوم على اعتبار المواطن عاجزًا عن فهم ما هو بحاجة إليه وهذا خطأ كبير.

غياب الأرقام والإحصاءات الدقيقة

من التحدّيات التي يواجهها الميدان أيضًا غياب الأرقام والإحصاءات الدقيقة على المستوى العربيّ، والتي من شأنها أن توفّر للباحثين والهيئات الحكوميّة والخاصّة المعنيّة بالشأن الفكريّ والثقافيّ صورة دقيقة عن سيرورة مجال النشر والعوامل الاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة التي تؤثّر فيه.

التناقص المطّرد في أعداد النسخ المطبوعة

شهدت السنوات الأخيرة تناقصًا متزايدًا في أعداد النسخ المطبوعة، ممّا ضاعف من حدّة المشاكل التي تعانيها دور النشر، ففي حين كانت العادة أن تتمّ طباعة خمسة آلاف نسخة من الكتاب المنشور على مستوى الوطن العربيّ، تراجع العدد في السنوات العشر الأخيرة إلى 3000 نسخة، وهو ما اصطلح على تسميته بـ "الرقم الذهبيّ"، ثم تراجع هذا العدد إلى ألفين ثم ألف حتى وصلنا الآن، مع توافر إمكانيّات الطباعة الرقميّة، إلى500 نسخة. والسؤال المطروح الآن هو كيف سيكون مستقبل الطباعة والنشر والتوزيع في العالم الرقميّ؟

الكتاب الرقميّ عالميًّا

في البداية، شعر كثير من الناشرين على مستوى العالم بأن الكتاب الرقميّ (أو الإلكترونيّ) سيقضي على الكتاب الورقيّ، خاصّة في ظلّ الانطلاقة القويّة التي حقّقها في الولايات المتّحدة. وعلى الرغم من بعض التراجع الذي شهده الكتاب الرقميّ، فإنه يبقى كتابًا له سوقه خاصةً في ضوء الأحداث الحاليّة المتّصلة بوباء كورونا والتي نشهد فيها منعًا للتجوّل وإغلاقًا للمكتبات جعل الناس يتوجّهون إلى شبكة الإنترنت والقراءة الرقميّة. ولذلك نرى عددًا كبيرًا من الناشرين اليوم يعملون على التسويق الرقميّ للكتاب ونتوقّع أن تشهد هذه الفترة رواجًا متزايدًا للكتاب الرقميّ وإقبالًا أكبر عليه.

الكتاب الرقميّ في الوطن العربيّ

لعلّ التحدّي الأكبر الذي يواجهه الكتاب الرقميّ في الوطن العربيّ هو أنّ محتوى كثير من الكتب التي تمّ نشرها في الوطن العربيّ غير متوفّر بشكل رقميّ بل بشكل ورقيّ فقط، وبالتالي فإنّ هذه الكتب غير صالحة فنّيًّا لتحويلها لكتب رقميّة EPUB، بل يجب إعادة تنضيدها من جديد. طبعًا هناك خيار متاح وهو تحويلها إلى ملفّات PDF ولكن ذلك يعرّضها للقرصنة.

ثمّة تحدٍّ آخر وهو اقتصاديّ ويتمثّل في أنّ سعر الكتاب الرقميّ رخيص نسبيًّا، ممّا يعني أنّ هامش الربح من بيع الكتاب الرقميّ سيكون قليلًا ولفترة طويلة جدًّا من الزمن مقارنة بحجم الاستثمار الأوليّ الذي يتطلّبه وقد يصل الأمر إلى حد الخسارة. فمشروع الكتاب الرقميّ مفيد للقارئ بشكل أساسيّ وللناشر ولكنّه غير ناجح تجاريًّا بالنسبة للمؤلّف والناشر والمنصّة التي توفّر الكتاب.

يحتاج قطاع النشر إلى الدعم لأنّ استمرار مهنة النشر سيكون صعبًا دون دعم الكتاب، والدول العربيّة جميعها مطالبة بتقديم هذا الدعم حفاظًا على الكتاب. والدعم المطلوب ليس بالضرورة دعمًا مباشرًا بل يمكن أن يتجسّد، مثلًا، بأن يكون للمكتبات مشتريات ثابتة من العناوين الجديدة التي تصدر، وبتطبيق قوانين صارمة تمنع تداول الكتب المقرصنة وتدعم شراء الكتب الأصليّة، وبتقدير دور النشر العربيّة التي تنتج كتبًا متميّزة، وبتقديم جوائز لأهمّ الكتب العربيّة الصادرة في الفروع المختلفة للمعرفة.

مقالة رأي

لغة الرواية وصناعة الكتابة



بقلم: د. أمير تاج السرّ

روائيّ سودانيّ

مما لا شكّ فيه أنّ كتابة الرواية في السنوات الأخيرة أصبحت شغلًا شاغلًا لآلاف الناس، بعضهم يملك موهبة وحسًّا ناضجًا، وأدوات ممكنّة وممكن استخدامها في كتابة نصّ، والبعض الآخر لا يملك سوى سمع طفيف بالرواية، ورغبة ملحّة في إيجاد مكان بين كتّابها، وربما عشمًا كبيرًا في الحصول على جائزة من تلك الجوائز التي اختصّت بفنّ الرواية، والتي تُمنح سنويًّا لأصحاب الحظّ، وفيهم من لم يكتب سوى رواية واحدة في حياته، هي التي حصل بها على الجائزة.

بالنسبة لأدوات الكتابة فهي بلا شكّ كثيرة ومتعدّدة، ولا بدّ من استخدامها بفنّ حتّى ندرك بلا عناء كبير، أنّ ما نقرأه رواية جيّدة، ومحكّمة، وإلّا سنفكّر كثيرًا قبل أن ندرك ذلك.

من تلك الأدوات، تشكّل اللغة أداة هامّة للغاية، أوّلًا من كونها الأداة أو الفرشاة التي يستخدمها الكاتب لرصف العالم الروائيّ، وثانيًا من كونها الأداة الأمّ، التي إن أخفقت في التربية النصّيّة، جاء مستقبل الرواية غامضًا وكئيبًا.

في الماضي، والماضي البعيد جدًّا، ومع بواكير إنتاج العرب للروايات، لم يكن مطلوبًا من الكاتب وهجًا كثيفًا حتّى يكتب نصّه، وأصلًا لم تكن هناك تقنيّات كافية، أو مخترعة لترشد كاتبًا ما إلى طريق الكتابة، كانت اللغة العربيّة، موجودة طبعًا، وتكاد تكون أداة وحيدة، متوفّرة، ويمكن للكاتب استخدام مجازاتها واستعاراتها الصريحة والمخفيّة، وجملها المركّبة، والمفكّكة من أجل نصّه. عدا ذلك ستكون الأمور الأخرى مثل المكان ورسم الشخوص، والفنتازيا والأسطرة، عوالم لن تخطر على ذهن الكاتب، فنرى روايات مبكّرة مثل «زينب» لمحمد حسين هيكل، التي قيل إنّها الرواية الأولى في العربيّة، بسيطة، وتلقائيّة للغاية، ويسير عالمها معتمدًا على جماليّات اللغة العربيّة وحدها، في ما نجد الحوار كثيرًا، ومتبادلًا بين الشخوص، ربما لأنّ النصوص كانت تقتضي ذلك، وربما لأنّه لا قدرة للسرد على إحداث التغيير أو التنويع المنشود، بسبب انعدام الإمكانات كما ذكرت. وكانت روايات تلت ذلك مثل روايات توفيق الحكيم ويحيى حقّي، وبعدهم إحسان عبد القدّوس وآخرين، أكثر جذبًا وإبهارًا للقارئ في تلك الأيام، وحتّى قارئ اليوم حين يعثر على واحد من تلك النصوص القديمة، ويقرؤها.

والمتابع لتلك الروايات، أيّ التي كتبت في الأربعينيّات والخمسينيّات من القرن الماضي، يلاحظ بداية احتفاء لغة الكاتب بالسرد الفنيّ، أيّ أنّه لا يكتب جملًا إنشائيّة مزركشة لوصف ليل داجٍ، أو صباح مشرق، أو شمس تترنّح للمغيب، أو شعر فتاة طويل منسدل، أو عينين كأنّهما نجمتان متلألئتان إلى آخر تلك العبارات التي أمسكت بتلابيب النصوص الأولى. لكن بالمقابل أنشأ أولئك الكتاب الجدد في ذلك الوقت لغة كلاسيكيّة، ستسطو على النصوص المكتوبة حتّى يومنا هذا، ولطالما نوّهت بذلك، ونبّهت على كتّاب الرواية المبتدئين الذين ينضمّون لورش الكتابة التي أشرف عليها هنا وهناك، إلى ضرورة التخّلص من الموروث اللغويّ الضارّ بالنصوص. فلن تكون كاتبًا حداثيًّا أو متطوّرًا أو ناجحًا، إن كنت لا تزال تستخدم عبارات مثل: "لم ينبس ببنت شفة"، أو "ارتعدت فرائصه"، أو "انعقد حاجباه دهشة"، أو "كان طويل القامة، عريض المنكبين"، وعبارات أخرى لا يتسع المجال لذكرها. واللافت هنا أنّ من اخترع تلك العبارات وسوّق لها في زمانها، كان يعرف المعاني جيّدًا بلا شكّ، بعكس كاتب اليوم، الذي أزعم أنّه لا يعرف ماذا تعني بنت الشفة، وما هي الفرائص، وأين يمكننا العثور عليها في جسده، وهذا الزعم بناءً على أسئلة كنت أطرحها على البعض ممّن استخدموا تلك العبارات، وكان الردّ واحدًا تقريبًا: "لا نعرف ونستخدمها كما قرأناها في الكتب."

في الروايات القديمة، إذن لغة كلاسيكيّة هادئة، ونادرًا ما تصبح مضطربة، ومعظم من كتب رواية آنذاك كانت له غالبًا علاقة باللغة العربيّة، فهو إمّا دارس، أو مدرّس لها، لذلك قلّما نجد أخطاء، وحتّى أخطاء شائعة، فالكاتب يصنع نصّه ككاتب، ويقرؤه كمدقّق لغويّ لا كقارئ فقط، ويرسله إلى النشر بلا أيّ حاجة لعين أخرى للتدخّل، كما يحدث هذه الأيام.

بالنسبة لحوارات الشخوص، وكانت أكثر سيطرة على النصّ من السرد كما ذكرت، هذه في الغالب كانت تُكتب بلغة عربيّة صميمة، فليس مهمًّا إن كانت الشخصيّة التي تتحدّث طبيبًا أو سبّاكًا، طالبًا جامعيًّا أو طفلًا في حضانة، كلّهم يتحدّثون بعربيّة فصحى، وضعها الكاتب بقصد أن يحقّق النصّ انتشارًا جيّدًا،

ويعلم تمامًا أنّ اللهجات المحكيّة ربما ألهت أحدًا من تتبّع النصّ جيّدًا، إن لم يكن من بلد الكاتب. وبالرغم من ذلك صاغ بعض الكتّاب حواراتهم باللهجة المحكيّة، ونجد عند الكتّاب المصريّين حوارات كثيرة بالمصريّة، وهنا لن نذمّ تلك البادرات، ذلك ببساطة أنّ اللهجة المحكيّة المصريّة، لم تعدّ لغزًا يصعب حلّه أو التعامل معه. إنّها، كما أصفها عربيّة فصحى ثانية، لن تعيق أحدًا من الفهم، بعكس لغات محكيّة أخرى مثل السودانيّة والعراقيّة والمغاربيّة، تحتاج إلى شرح حتّى يتلاءم معها القارئ، وأذكر بكثير من الأسف، أنّني لم أكمل أعمالًا روائيّة جيّدة، لكتّاب صاغوها باللهجات المحلّيّة، بسبب صعوبة الفهم، أو إدراك المعنى، والقراءة أيضًا عمليّة إبداعيّة، يستمتع بها القارئ حين يفهم ما يكتب فقط.

من المؤكّد أنّ الكتابة الإبداعيّة سارت لسنوات طويلة على خطوات ثابتة في دروب مرصوفة، من ناحية استخدام الأدوات المستحدثة، وهذا واضح في نتاج أجيال كثيرة تلت الأجيال المؤسّسة، كمٌّ من الأفكار، مكتوب بالعتاقة نفسها التي كُتبت بها الأفكار نفسها في الزمن الماضي، مع قليل من الابتكار لدى بعض العباقرة، أو الموهوبين أو المولعين بكتابة مميّزة مدهشة، وأنا شخصيًّا من المنحازين لما كتبه المصريّ الراحل عبد الحكيم قاسم، وهو من جيل الستينيّات في مصر، في الكتابة الروائيّة، واستخدم اللغة العربيّة ليس بمستواها البديعيّ، أو الجماليّ الزخرفيّ، ولكن بظلالها الصوفيّة، فأنت تشمّ الموت وتتذوّق طعمه، وتكاد تلمسه بيديك، حين تقرأ «طرف من خبر الآخرة»، أيضًا تستطيع أن تتلمّس البؤس بيديك، وتمزج الشفقة بالدموع وأنت تبكي، في «أيام الإنسان السبعة». وغير عبد الحكيم يوجد آخرون، جدّدوا إمّا على استحياء، وإمّا بكثافة، وهؤلاء شكّلوا في ما بعد أعمدة الحداثة في الكتابة الروائيّة العربيّة.

نعود إلى اللغة واستخدامها وهذه المرة نتحدّث عن الجيل الجديد من الكتّاب، وهؤلاء كثيرون جدًّا، إلى درجة أنّك قد تظن أنّ لا إبداع آخر غير كتابة الرواية.

الملاحظ في إنتاج هؤلاء، أنّ الثوابت الأولى تمّ إهمالها غالبًا، إمّا لنَقْل تمّت إهانتها، وإذلالها عن عمد، أو ربّما عن غير دراية، فلا رصانة بادية في اللغة سواء كانت لغة ساردة أو لغة حوار، وقفزت مفردات بشعة من الشارع العامّ، كان دخول النصوص الأدبيّة محرّمًا عليها قبل ذلك، إلى قلب النصوص وأمعائها أيضًا، وباتت تُستخدم كأنّها ولدت هكذا مع الرواية.

القارئ من هذا الجيل، وأعني الجيل الجديد، لن يحسّ بالغرابة، ولن يسدّ أذنيه أو يغمض عينيه مخافة أن يسمع أو يرى لغة ركيكة تتهادى داخل نصّ أدبيّ، على العكس هو يحبّ ذلك ويمجّد ذلك، ويتفاعل أكثر من تفاعله مع لغة رصينة صاغ بها أحدٌ روايته. وأظنّ هنا يمكننا القول إنّ اللغة العربيّة موجودة في كلّ زمان، لكنّ استخدامها كأداة يختلف من وقت لآخر، فالرداءة والبذاءة ولغة الشارع، ليست أبناء غير شرعيّين للّغة، فقط كان يتمّ طردها من لغة الكتابة الأدبيّة، والآن تحتلّ أماكن صدارة في النصوص الأدبيّة.

ما حدث ليس سقطة، أريد أن أؤكّد ذلك، ما حدث هو اختلاف استخدام ليس إلّا، وعلى الذي يريد الرصانة الحقّة، واللغة المزخرفة، أن يبحث عنها وسيجدها حتمًا، والذي أراد ما يكتب الآن، فهو مطروح بشدّة، ولكي لا أعمّم، فحتّى الآن يوجد من يكتب بطريقة الأجيال القديمة، وأيضًا من يقرأ الرصانة والجمال الثريّ، الذي تمتاز به اللغة العربيّة.

شيء أخير وهو حاجة القاموس اللغويّ العربيّ الرسميّ إلى تطوير أو تجديد، فبعد كلّ التغيّرات التي حدثت في العالم العربيّ، نحتاج إلى كلمات عربيّة صميمة تشرح لنا بعض الحالات، أو تمدّنا بالمرادف العربيّ لكلمات دخلت إلى أذهاننا بثيابها الأجنبيّة، من أماكن مثل قوقل، ووسائط التواصل الاجتماعيّ، ولا نستطيع استبدال تلك الثياب، نحتاج مثلًا لكلمة بديلة لكلمة: "يقوقل،" أي يبحث في محرك البحث قوقل، وقد لاحظت أنّ هناك من استخدم هذه الكلمة في عمل روائيّ.

النشر الإلكترونيّ: منصّة "معنى" أُنموذجًا

دراسة حالة



بقلم: بدر الحمود وسارة الراجحي

مؤسسا منصّة "معنى" للنشر والتوزيع

السؤال الأوّل: ما هي مكوّنات موقع "معنى" فيما يتّصل بالمحتوى العربيّ؟ وما هي الأهداف التي تسعون لتحقيقها من وراء هذا الموقع؟

"معنى" هي منصّة ثقافيّة تهتمّ بنشر المعرفة والفنون، عبر مجموعة متنوّعة من الموادّ المقروءة والمسموعة والمرئيّة، بهدف إثراء المحتوى العربيّ عبر الإنتاج الأصيل للمنصّة، وكذلك عبر الترجمة ونقل المعارف.

المكوّنات الرئيسة للمنصّة

1- المواد المقروءة

- المقالات المكتوبة (المقالات المكتوبة أصالة للمنصّة أو المترجمة)
- الأوراق والدراسات
- المراجعات
- مجلّة الفيلسوف الجديد (تم نشر العدد الأوّل والبقيّة بعد تحسّن الأوضاع الحاليّة)
- المجلّة السعوديّة للدراسات الفلسفيّة (العدد الأوّل تحت الإعداد)
- مسك الكتب: ترجمة 100 كتاب

2- المواد المسموعة

- بودكاست معنى (في السلوك الاجتماعيّ) مع د. محمد الحاجي
- بودكاست مطالع (في الشعر العربيّ) مع فيصل الشهراني
- بودكاست كادر (في السينما والحياة) مع محمود مهدي
- بودكاست غرافين (في العلوم) مع علي البحراني
- بودكاست قبس (في القصص) مع د. خالد اليحيا
- صوت معنى (مقالات صوتيّة)

3- الموادّ المرئيّة

- مقابلات معنى (مجموعة من اللقاءات مع نخبة من الخبراء والمتخصّصين في مجالات مختلفة من المعرفة والفنون يفتحون للمتلقّي العربيّ نوافذ جديدة ومتنوّعة).
- الوثائقيّات (أفلام وثائقيّة أصيلة ومختلفة عن المألوف تمتاز بالتأمّل والتعمّق في الإنسان والبحث في داخله ومن حوله عن الحياة الطيبة).

السؤال الثاني: كيف تصفون تجاوب الجمهور مع هذه المبادرة؟ هل لديكم أرقام تبيّن عدد المستخدمين الذين يقرؤون ويشاهدون أو يستمعون إلى المحتوى العربيّ؟ ما هو المحتوى العربيّ الذي يلقى إقبالًا أكبر بين مستخدمي الموقع؟

تجاوب الجمهور مع منصّة "معنى" كان تجاوبًا رائعًا يدلّ على أنّ المعرفة والثقافة جزء أصيل من الحياة، ولا يمكن أن يضمحلّ مهما حدث من تطوّرات وتغيّرات، ورغم أنّنا نقدّم محتوى ثقافيًّا فلسفيًّا، والذي غالبًا يستهدف شريحة أقلّ من مجالات أخرى كثيرة، فقد كان هذا التفاعل كبيرًا ومحفّزًا لنا لبذل المزيد من أجلهم وإرضاء تطلّعاتهم. ويدلّ على هذا، أننا أطلقنا حساب "معنى" في تويتر بتاريخ 20 مارس 2019 وخلال أقلّ من 10 أشهر وصل عدد المتابعين إلى 200 ألف متابع. كما يدلّ على ذلك، أرقام قراءات المقالات وانتشارها، بل ووصولها إلى الجامعات كمصادر ينصح بها الطلبة، وتلهم بعض الباحثين، ويتم تسجيلها كمصادر ومراجع، فلدينا نخبة من الكتّاب المتخصّصين.

كما أنّ الاهتمام بمجلة الفيلسوف الجديد كان اهتمامًا غير مسبوق، وخصوصًا مع انتشار المجلّات الإلكترونيّة واحتضار المجلّات الورقيّة مؤخّرًا، حيث حُجزت الطبعة الأولى خلال أقلّ من يوم، ثم طبعنا الثانية وحجزت الكمّيّة بالكامل مباشرة، وطبعنا الثالثة لاحقًا.

السؤال الثالث: ما التحدّيات التي واجهتكم في القيام بالمشروع؟ من ناحية التكنولوجيا؟ من ناحية تطوير المحتوى العربيّ؟ من ناحية الترجمة

والمصطلحات؟ وكيف تعاملتم مع هذه التحدّيات؟

التحدّيات التقنيّة: واجَهَنا تحدٍّ يتعلّق بتصميم وبرمجة موقع يجمع المحتوى المقروء والمسموع والمرئيّ وبتكلفة مستطاعة. وفي عصر السرعة وكثرة المنصّات لا بدّ أن تصنع موقعًا بسيطًا، أنيقًا، عصريًّا، مرنًا للتطوير، ممتعًا في التصفّح، سلسًا للمتلقّي ومريحًا للقراءة.. معادلة صعبة لكن نعتقد أنّنا نجحنا في تحقيقها إلى حدٍّ كبير مع استمرار المتابعة لكلّ تفاصيل الموقع وما يحتاجه من تطوير مستمرّ.

كذلك يواجهنا تحدٍّ آخر حاليًّا يتعلّق بعرض الإصدارات التي نحن بصدد إطلاقها، بما يتناسب مع وصول القارئ لها بطريقة سهلة وعمليّة وبتكلفة ماديّة مستطاعة، وعدم الاكتفاء بالطرق التقليديّة التي توصّل الكتب لرفوف بعض المكتبات والمتاجر وتكتفي بذلك، وما زلنا نعمل على هذا الأمر ليتمكّن القارئ من الوصول إليها بسهولة وعبر عدّة خيارات متنوّعة.

تحدّيات تطوير المحتوى العربيّ: هناك تحدّيات تتعلّق بمسألة حقوق النشر، فيما يخصّ المقالات والأبحاث المترجمة تحديدًا، وبسبب ضعف الثقافة المتعلقة به، وأيضًا شروطه ومتطلباته المرهقة أحيانًا، بل وغير الممكنة أحيانًا أخرى كالتكلفة الماديّة الكبيرة لبعض المصادر، ولم يؤخذ هذا الأمر على محمل الجدّ من جهات كثيرة، وبالتالي يتأثّر المحتوى العربيّ على المدى البعيد، إذ ينشأ نوع من الفوضى والتكرار والإحباط. فهناك جهات تلتزم بهذا الأمر وتبذل جهدًا وتكاليف إضافيّة، في حين أن غيرها لا يهتمّ ويترجم وينشر ما يشاء.

لكننا نحاول ما استطعنا التعامل مع هذا التحدّي عبر الإصرار أكثر على احترام ثقافة حقوق النشر والالتزام بها.

تحدّيات الترجمة والمصطلحات: الوضع العامّ للترجمة في العالم العربيّ لديه مشاكله الخاصّة، وأيّ جهة تنخرط في مشاريع الترجمة ستلامس هذه الصعوبات وهذه المشكلات، وهناك بيانات أيضًا تشير إلى طبيعة الوضع، كضعف مجمل الموادّ المترجمة، والتركيز على ترجمة الأدب دون غيره، والفوضى في الحقوق وتكرار ترجمة المُترجَم، وبخس المترجمين أجورهم إلخ... ويزداد الأمر صعوبة في مجال الفلسفة الذي يتطلّب إمكانيّات وقدرات خاصّة في عمليّات الترجمة نفسها، خاصّة الفلسفة التحليليّة - وهي اتّجاه منصّة "معنى" - التي يضعف الاهتمام بها بشكل عامّ وبالتالي ينعكس هذا على مستوى الترجمة كمًّا وكيفًا. لكننا مع هذا نرى ونحاول أن نستقطب المتخصّصين والمهتمّين بالفلسفة التحليليّة من المترجمين، وإخضاع الترجمات للفحص والمراجعات والتدقيق، كما نحرص عمومًا على تقدير المترجمين وحفظ حقوقهم وعدم التأخّر فيها، لتحفيزهم على الاستمرار.

السؤال الرابع: ما هو الدور الذي يمكن لموقع مثل موقعكم أن يؤدّيه في تطوير واقع النشر الرقميّ والترجمة في العالم العربيّ؟

نتمنّى في منصّة "معنى" أن نساهم في رفع مستوى جودة المحتوى الثقافيّ والفلسفيّ العربيّ في مجالات المعرفة والفلسفة والفنون، وأن نقدّم أنموذجًا يجمع بين رصانة المعرفة والفلسفة من جهة وبين جاذبيّة طرحها ووصولها من جهة أخرى إلى عموم المتلقّين خاصّة الأجيال الشابّة.

نبذة عن مبادرة "ترجمة 100 كتاب"

هي مبادرة غير ربحيّة هدفها إثراء مكتبتنا العربيّةِ عبرَ ترجمة ونشر مِائة كتاب في شتّى حقولِ المعرفةِ ومختلفِ مجالاتها، مع التركيز أكثر على الفلسفة بحقولها المختلفة. وتسعى المبادرة لنشر الكتب والمعرفة بأسعارٍ غيرِ ربحيّةٍ، وعبر نسخٍ ورقيّةٍ وإلكترونيّة، لتضعَ بين يدي القارئ العربيّ كوكبةً متنوّعةً من الإصداراتِ، ما بين كلاسيكيّات، وكتب تأسيسيّة، وأخرى حديثة، وتوليفة من المقدّمات والمداخل وذلك بالتعاون مع أعرق دور النشر العالميّة، ومع نخبة من المترجمين من مختلف الدول العربيّة الذين يساهمون بخبرتهم في هذا المشروع، وبجوارهم أيضًا عدد من المترجمين الشباب الموهوبين والمتمكّنين الذي يستحقّون الفرصة والثقة في مشروع كهذا.

ومن أبرز ما نعمل على ترجمته: كتاب «المقالات» لمشيل دي مونتين، وكتاب «الأسباب والأشخاص» لديرك بارفيت، وكتاب «عرض الذات في الحياة اليوميّة» لإرفينغ غوفمان، وكتاب «الحيوان اللغوي» لتشارلز تايلور، وكتاب «السلوك: بيولوجيا البشريّة في أفضل حالاتنا وأسوئها" لروبرت سابولسكي، وكتاب «الحياة التي يمكن إنقاذها» لبيتر سنغر، وكتاب «الهرمنيوطيقا» لريتشارد بالمر، والأعمال الكاملة لـبيونغ شول هان، والكثير من الأعمال التي نؤمن بأنّ المكتبة العربيّة تحتاجها وأنّ القراء العرب بمختلف اتّجاهاتهم واهتماماتهم ومستوياتهم، سيجدون في هذه المبادرة ما يستحقّ الاقتناء والاحتفاء.

أدب الطفل في دولة الإمارات بين الواقع والتحدّيات

دراسة حالة

بقلم: عائشة علي الغيص

وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

مقدّمة

يُعدّ أدب الطفل أحد الروافد المهمّة في التنمية الثقافيّة والتربويّة والاجتماعيّة المُوجّهة للناشئة، ما بين عمر أشهرٍ وحتّى بداية سنّ المراهقة، ويشمل ثلاث فئات عمريّة: الطفولة المبكّرة، والطفولة المتوسّطة من سنّ ثماني سنوات إلى اثنتي عشرة سنة، ثمّ فئة الفتيان إلى سنّ السادسة عشرة. وهذا الأدب يقوم على أعمال أدبيّة تنمّي النواحي الذهنيّة والعاطفيّة والمعرفيّة لدى الأطفال،[142] وتُرسّخ مكتسباتهم اللغويّة واللغة العربيّة التي هي عنوان هويّة الطفل العربيّ الثقافيّة. ويتّجه هذا التقرير إلى قراءة دور أدب الطفل في الإمارات في تعزيز قدرات الناشئة التعبيريّة، والرقيّ بمكتسباتهم الشعوريّة المتّصلة باللغة، وتقييم ما تحقّق واقعًا في هذا المجال.

والغاية الأساسيّة التي يسعى إليها القائمون على هذا الأدب هي الرقيّ بالكتابة الأدبيّة الموجّهة إلى الطفل، ونشر مؤلّفات تعتني بجودة اللغة العربيّة، وترقى إلى مستوى النشر لاستيفائها شروط ذلك وخاصّة:

- الكتابة بلغة جميلة وصحيحة تناسب المراحل العمريّة للأطفال.
- اختيار موضوعات شائقة ومبتكرة تناسب الطفولة.
- توظيف مادّة علميّة ومعرفيّة ترقى بمكتسبات الطفل.
- تثبيت المثل العليا في المجتمع، وتعزيز القيم التربويّة السائدة فيه.
- حفز خيال الطفل على الابتكار والخلق والإبداع.[143]

وتُغطّي هذه الغايات الكلّيّة المقصد الأعلى لأدب الطفل في كلّ اللغات والثقافات لأنّها تستجيب لاحتياجات الناشئة المعرفيّة والنفسيّة والتربويّة. وفي دولة الإمارات العربيّة المتّحدة اهتمام كبير بهذا النوع من الأدب ينعكس في ما شهدته الحركة الثقافيّة في مجال الكتابة والإنتاج من تقدّم ملحوظ خلال العقدين الماضيين. فقد بدأت ساحة ثقافة الطفل تُحاط بالعديد من الحوافز المشجّعة للكتّاب المبدعين في مجال الطفولة، وتُعَدّ مرحلة التسعينيات من القرن السابق وما بعدها مؤشّرًا لتصاعد المنتج الأدبيّ المقدّم للأطفال، وقد تجلّى أثر ذلك واضحًا على حركة الإصدار والإنتاج والنشر.

فكيف يمكن تقييم التجربة الإماراتيّة في مجال أدب الطفل، بين الواقع والمأمول؟

1- واقع أدب الطفل في الإمارات

تُشير خريطة أدب الطفل الإماراتيّ طوال العشريّتين السابقتين وما قبلهما إلى احتلاله مكانة مهمّة في قائمة أولويّات القائمين على الثقافة والتعليم والمبدعين في هذا المجال.

ويمكن أن نحدّد عوامل هذا الرقيّ النسبيّ في أدب الطفل الإماراتيّ في الآتي:

أوّلًا: الإمكانات المادّيّة واللوجستيّة المُشجِّعة: وهي متاحة من قبل الدولة والمؤسّسات الثقافيّة الداعمة للثقافة ونشر الوعي، ومنها إطلاق الجوائز الأدبيّة، وإقامة الأنشطة الطفوليّة ومهرجانات الطفولة، وكذلك الزيادة في أعداد دور النشر الإماراتيّة والعربيّة المتخصّصة في أدب الطفل، إلى جانب تنامي حركة الترجمة من النتاج العالميّ المتّصل بأدب الطفل. وقد أسهمت هذه الجوائز الأدبيّة والمبادرات، إضافة إلى المجلّات المتخصّصة مثل «مجلّة ماجد»، في إكساب المشهد القصصيّ لأدب الطفل المعاصر بعدًا فنّيًّا ناضجًا أسهم في تعزيز الإنتاج الأدبيّ في مجال الطفل والتعريف بأسماء جديدة من الكتّاب المبدعين في هذا المجال. فصار لهذا الأدب حضوره القويّ المحترم، لا الحضور الوجل المتردّد الذي شهده في البدايات.[144]

ثانيًا: تشجيع وزارة التربية والتعليم القصصَ الموجّهة للطفل: وقد تبنّت الوزارة كثيرًا من قصص الأطفال لتكون ضمن المنهج الدراسيّ، وتحديدًا ضمن كتب اللغة العربيّة، ويُعدّ ذلك نهجًا تجديديًّا في مناهج التدريس يمنح المحتوى الدراسيّ مرونة ويجعل مضامينه أيسر تقبّلًا لدى الطفل.

ثالثًا: العوامل الراجعة إلى المبدعين وإقبال القرّاء: فقد لوحظ في السنوات الأخيرة سعي نخبة من المؤلّفين الإماراتيّين إلى تطوير مجال الكتابة في هذا الفنّ، كما زاد اهتمامهم بإخراج القصّة، وبما يتعلّق بالوسائل التوضيحيّة فيها مثل الرسومات المصاحبة وأنواع الخطوط، بحثًا عن جماليّة التبليغ ووضوح المقاصد من التأليف، ويدلّ ذلك على الوعي بأهمّيّة البعد التربويّ في القصص والمسرحيّات والأشعار الطفوليّة.[145]

والقصص الطفوليّة الإماراتيّة بوجه خاصّ هي النمط المهيمن في التأليف للطفل، وتطبعها مجموعة من السمات التجنيسيّة المتنوّعة، منها: القصّة الخرافيّة، والحكاية الشعبيّة، وقصّة البطولات والمغامرات، والقصّة الاجتماعيّة، والقصّة التعليميّة التربويّة، والقصّة الأسطوريّة، والقصّة الوطنيّة. وقد يكون هذا التنوّع في المحتوى مؤشّرًا على إحراز تقدّم ملموس في حركة الإبداع والنشر، سوى أنّه لا يمكن عدُّه جهدًا نهائيًّا مكتملًا، لأنّ ثمّة تحدّيات كثيرة يجدُر بنا الوقوف عليها في إطار تقييم هذه التجربة.

2- التحدّيات الراهنة

رغم ما أشرنا إليه سابقًا من توفّر الحوافز المشجّعة على التأليف والإبداع والنشر في مجال أدب الطفل في دولة الإمارات، وما شهدته الكتابة للطفل في السنوات الأخيرة من طفرة ملحوظة وتنوّع في المحتوى، فإنّه لا يمكن تجاهل التحدّيات القائمة في طريق هذه التجربة، فمن الضروريّ الانتباه إليها والعمل على تجاوزها مستقبلًا، ونوجزها في النقاط الآتية:

أ- تحدّيات متعلّقة بحركة النشر

تتعلّق بحركة النشر للطفولة في الإمارات تحدّيات أساسية منها:

- تجاوز الكتّاب مجال التأليف إلى الانشغال بأعباء النشر ومقتضياته، فقد لُوحظ عدم تقبّل بعض دور النشر للأفكار، أو تردّدها في إصدار منشورات المبتدئين، أو تدخّلها في مواضيع القصص ومُحتواها، بما يقيّد حركة المبدعين، ويحول بينهم وبين مزيد من الابتكار في هذا الفنّ من الكتابة. ولعلّ ذلك ما يفسّر ندرة الكتابات المسرحيّة والشعريّة والموسوعيّة الموجّهة للطفل، إذا قورنت بالإنتاج القصصيّ الكلاسيكيّ المطبوع، والأمر قد لا يكون باختيار الكاتب، وإنّما هو من إلزاميّات النشر ومُقتضياته.

- ولطالما كانت هيمنة دور النشر مُحدِّدَة لنوع الإنتاج الأدبيّ الطفوليّ في المكتبات والمعارض،[146] ومن نتائج ذلك، على سبيل المثال، قلّة الإنتاج الأدبيّ المُوجّه إلى الفئة الأولى من الأطفال ما دون سنّ المدرسة، والفئة الثانية، وهي فئة اليافعين التي تعاني كذلك من شحّ القصص والروايات، في حين يتمّ التركيز على الفئة المتوسّطة.

- ومن نتائج الارتهان إلى إرادة الناشرين وما يفرضونه من أنماط قصصيّة محدّدة عزوف بعض الكُتّاب عن النشر، أو الاضطرار إلى النشر فرادى بجهد شخصيّ. ويُذكر في هذا الصدد أنه بسبب ندرة قصص الخيال العلميّ والنسق العجائبيّ في التأليف للطفل بشكل عامّ في دولة الإمارات، اضطُرّت الكاتبة والروائيّة الإماراتيّة نورة النومان، المتخصّصة في أدب الأطفال واليافعين، إلى إطلاق أوّل دار نشر إماراتيّة متخصّصة في قصص الخيال العلميّ و"الفانتازيا" الموجّهة لفئة الشباب، تحت اسم "مخطوطة 5229."

- تحميل المبدع المسؤوليّة المادّيّة للنشر، ممّا يزيد من أعباء الكتّاب والمؤلّفين، وليس مُستبعدًا لذلك أن تكِلّ بعض العزائمِ، أو تتبخّر أحلام المبتدئين في الوصول إلى قُرّائهم، ممّا يجعل الإبداع في مجال أدب الطفولة مُقيّدًا بما هو خارج عن نطاقه وعن إرادة الكاتب، ويُعطّل سيرورة الدفق الإنتاجيّ المخصّص للطفل ويعيق تطوّره ورقيّه، وهي قضيّة تندرج في ما سُمّي بالوسائط الإبداعيّة بتعبير هادي نعمان الهيتي،[147] تلك التي يمكن أن تلعب دورًا أخطر ممّا يمكن توقُّعه في توجيه العمليّة الإبداعيّة، في حين أنّه من الممكن مستقبلًا تداركها بحلول عمليّة، كما سنبيّن لاحقًا.

ب- تحدّيات متعلّقة بالكاتب المُبدع

إنّ إقبال الكُتّاب على تأليف القَصَص الموجّه للطفل بشكل قويّ أو محدود ليس عاملًا مُحدّدًا في حدّ ذاته في تطوّر هذا الأدب، بل الأهمّ من ذلك مراعاة شروط الكتابة الإبداعيّة للطفل لأنّه "على صعيد النوع، فإنّ بعض الأعمال الإبداعيّة لم يصل إلى حدّ النضج، إمّا بسبب ضعف الخبرة، وإمّا بسبب عدم التدقيق في الفئة العمريّة التي يتوجّه إليها العمل الأدبيّ، وإمّا بسبب ضعف الفكرة أو ضعف السبك اللغويّ وغير ذلك، ولا بدّ من وضع الخطّط لكي يرى هذا الأدب النور بصورة مقنعة."[148] ويدلّ هذا الرأي على أنّ أدب الطفل يفتقر إلى إحاطة خاصّة لدى الكتّاب أوّلًا، وتدريبًا ذاتيًّا ليس بالضرورة ممكنًا لجميع الكتّاب.

والدراسات النقديّة المتخصّصة التي يفيد منها الكاتب في تجويد كتابته من ناحية اللغة والمضمون قليلة في باب أدب الطفل، وهو ممّا يمكن أن يُرصد ضمن نقائص التكوين، والتدريب في رصيد الكُتّاب، ونتائج ذلك كثيرة يجب تفاديها مستقبلًا، لأنّها تمسّ الجوانب الأساسيّة من الأثر الفنيّ الموجّه للطفل، وتتعلّق إمّا بالمضمون أو بالتعبير أو بمنهج الكتابة، ويدخل جميعها ضمن التحدّيات الواجب استدراكها، وقد بوّبناها في النقاط الآتية:

- جانب المضمون في مواضيع القصص

قد لا تتناسب بعض الأقاصيص في أدب الأطفال مع فئة عمريّة مُحدّدة تُخاطبها، لأنّ الموضوع لا يلائمها أو لأنّه يغرق في استلهام شخصيّة الكاتب لافتقار أصحابها لمعرفة بعلم النفس التربويّ، والنتيجة أنّ الأثر المنتج قد يجافي القيم الأخلاقيّة والتربويّة المراد تأسيسها في المجتمع.[149] أو ينشدّ بعضها الآخر إلى الكاتب بدل أن يكون الطفل ذاته محور الإبداع، حاضرًا وفاعلًا في تقبّل الأثر الإبداعيّ وفهمه وإعادة إنتاجه، فالأطفال مبدعون في قصّ الوقائع والحوادث التي سمعوها،[150] وكثيرًا ما يغفل المؤلّفون عن هذا المقصد المميّز لأدب الطفل وأبعاده التربويّة والتعليميّة، فلذلك تُعرض قصص لا تعمل على المحاكاة، ولا تثري الخيال ولا تستفزّ القارئ الصغير لينتج ويبدع.[151]

- جانب أسلوب الكتابة وتوظيف اللغة

ثمّة إخلالات كثيرة في هذا الجانب أيضًا، من ذلك أنّ لغة بعض القصص تبالغ في الجزالة، بما لا يناسب مكاسب الطفل اللغويّة، فلا يلتزم الكاتب مُعجمًا لغويًّا يلائم الفئة العمريّة التي يخاطبها. ويُفترض أن تكون الكتابة في مرحلة أولى في شكل سطر أو سطرين فقط لا أكثر، بحيث تحمل الجملة المعنى مكتملًا دون تعقيد أو إطناب أو استطراد، وأن تكون الكتابة بخطّ واضح، وبألوان مميّزة، وأن تكون الرسومات في كلّ صفحة موافقة للمضمون، وبطابع طفوليّ مُحبّب، وهي مسائل شكليّة، ولكنّها مهمّة جدًّا عند التلقّي، ومع ذلك لا تُراعى في كلّ الحالات.

والتحصيل اللغويّ مسألة مُتدرّجة عمريًّا لدى الطفل، ولكن لا يراعى هذا الشرط في الكتابة، والمعجم يأتي في صدارة الاهتمام في القَصص الطفوليّ من ناحية التبليغ، ويفترض أن يواكب مكتسبات الطفل اللغويّة وطبيعة العصر وطبيعة الحياة فيه، وأن يتماهى الكاتب مع متقبّله، ويترفّق به وبقدراته على الفهم، فيكون، كأنّما يكتُب الأطفال، أو يكتب بلسانهم، لا بلسانه، محترمًا ذكاءهم وسرعة تعلّمهم في الوقت ذاته،[152] ولكنّ الاستهانة بهذا الجانب جعل بعض الكتابات لا يرتقي بالذائقة التعبيريّة للطفل وحسّه الجماليّ اللغويّ المتطوّر دأبًا.

وفيما يتعلّق بالقَصصِ المترجم من ناحية لغويّة، فإنّ كثيرًا منها يحفل بأخطاء نحويّة وإملائيّة قد ترسّخ أخطاء شائعة، وبعضها يخلّ بالناحيتين اللغويّة والتربويّة كلتيهما، باعتبار ضعف بعض الترجمات من ناحية، وغربة مضامين بعضها الآخر عن القيم والمثل السائدة في المجتمع العربيّ عامّة والإماراتيّ خاصّة، من ناحية أخرى.

- الجانب المنهجيّ في الكتابة السرديّة للطفل

من شروط الكتابة السرديّة معرفة تقنيّات السرد وآليّات الحبكة وسبل توظيف الشخصيّات والأزمنة، ودور الرؤى السرديّة في استبطان الشخصيّات والانتقال بين الأحداث،[153] وهذه وسائل ضروريّة في تكوين الكاتب المتمرّس، ولكنّها قد لا تُراعى بالضرورة في كلّ ما يُنشر للطفل في عالمنا العربيّ وفي الإمارات. وفي تصوّر بعض كتّابنا فإنّ العبرة والمغزى أولى من النسج السرديّ والقالب القصصيّ، وهذا من أوجه التقصير والإخلال،[154] ومن نتائجه الانزياح بالأثر القصصيّ إلى الوعظ والإرشاد والخطابة والتوجيه الجافّ الجامد، ممّا يُضعف من رغبة القراءة، وحبّ الاكتشاف لدى الطفل.

واعتبار النسج السرديّ مُقدّمًا على الموضوع وجه آخر من وجوه الإخلال كذلك، لأنّ الجانبين متكاملان، ويستحقّان من الكاتب العناية وتحصيل المعرفة المحقّقة لتكاملهما، ويرى الدكتور هيثم يحيى أنّ من نتائج الإخلال بالصياغة التشويقيّة، افتقاد الأثر المكتوب متعة القراءة والإثارة، وهو من الشروط التي تضمن إقبال الناشئة على هذا الأدب، سواء في المراحل المبكّرة أو عند اليافعة.[155]

3- الرؤى المستقبليّة

ثمّة حلول كثيرة يمكن انتهاجها في المستقبل لمواجهة التحدّيات التي أشرنا إليها سابقًا، نقترح منها ما يتعلّق بحركة النشر، وما يتعلّق بتكوين الكاتب.

فيما يتعلّق بالنشر نقترح:

- تنظيم حركة النشر بمزيد من الإحاطة القانونيّة والانضباط التشريعيّ الذي يُحدّد مهامّ الناشر ومجال اختصاص المبدع، ويكون ذلك بسنّ نصوص قانونيّة واضحة لا تقبل التأويل وتداخل المجالين.
- تطوير حركة النشر للطفولة باعتماد أنظمة أخرى مثل نظام السلسلة أو الموسوعة أو دائرة المعارف، وهي وسائل لتجميع الإنتاج وتطويره والتعريف به لدى المتقبّلين، وهي حلول جُرّبت فيما مضى في العالم العربيّ، وحقّقت نتائج باهرة،[156] و قد تحفّز المؤسّسات التجاريّة والإعلاميّة على تبنّي الأعمال الأدبيّة والفنّيّة المتميّزة المخصّصة للطفل.
- ضرورة أن تكفل مؤسّسات الطفولة مسؤوليّة إثراء المحتوى الإلكترونيّ الموجّه للطفل، وذلك عن طريق جمع شتات الدراسات والأبحاث والمنجزات المنشورة وإصدارها ضمن مشروع معجم الأطفال، وتوفير قاعدة بيانات خاصّة بإصدارات أدب الطفل أو إصدار معجم خاصّ بالإصدارات الموجَّهة للأطفال في دولة الإمارات العربيّة.

فيما يتعلّق بالكاتب نرى ضرورة:

- الاحتضان الفعليّ للقاصّ الناشئ عبر ترويض شغفه وحبّه للكتابة ببرامج تخصّصيّة لتأهيل المبدعين والكتّاب، بما في ذلك عقد الندوات والورش التدريبيّة المركّزة على نمط معيّن من أنماط الكتابة القصصيّة الموجّهة للطفل للخروج بإبداع أدبيّ لأدب الطفل بلغة عربيّة سليمة، وإنتاج أعمال إبداعيّة فرديّة أو ثنائيّة أو جماعيّة بعين لجان متخصّصة في الكتابة وتقييم الأعمال.
- إعداد وثيقة وطنيّة لمعايير المحتوى المُوجّه للأطفال في قصصهم، بالنظر إلى مراعاتها النواحي التربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة والكفاءة اللغويّة.
- تشكيل هيئة عليا أو مجلس أعلى للطفولة ينظّم أنشطة الكتابة الطفليّة ويؤطّر البرامج والفعاليّات المقدّمة للطفل تحاشيًا لتشتيت الجهود، ويقوم على التدقيق والموافقة على المنشورات المخصّصة للطفل، وتوحيد كافّة القنوات العاملة في مجال ثقافة الطفل.
- مواصلة دعم المهتمّين بأدب الطفل وتقدير جهودهم ماديًّا ومعنويًّا، ومساواتهم بباقي الكتّاب والفنّانين العاملين في مختلف مجالات الإنتاج الأدبيّ والفنّيّ.

خاتمة

ما نخلص إليه من هذه القراءة التقييميّة لواقع أدب الطفل في الإمارات أنّه قد حظي باهتمام سياديّ خاصّ وبارز ساهم في نقلته النوعيّة على مدى العقود الماضية، ومن الممكن الوصول به إلى مرتبة أكثر تطوّرًا وتقدّمًا، وهو المنشود من هذه القراءة التي تقصّت التحدّيات في طريق هذه التجربة. ولا تنقص هذه القراءة من قيمة إنتاجات إبداعيّة كثيرة لمبدعين إماراتيّين وعرب نشروا في الإمارات، ونالت بعض منتجاتهم حقّها من التثمين والتشجيع من الهيئات المتخصّصة، ولكنّ الغاية تحسين الأداء العامّ في هذا المجال وخدمة أطفال بلدنا خدمة وطنيّة حقيقيّة.

المراجع

1 أحمد منصور، "لماذا طالب اتحاد الناشرين العرب بإعداد تقرير بحالة النشر في الوطن العربيّ؟،" (2018)، جريدة اليوم السابع، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://www.youm7.com/story/2018/9/29/لماذا-طالب-اتحاد-الناشرين-العرب-بإعداد-تقرير-بحالة-النشر-في/3969815

2 خالد عزب، "صناعة الكتاب العربيّ في أزمة،" (2016)، مجلّة الفيصل، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://www.alfaisalmag.com/?p=2987

3 المرجع نفسه.

4 المرجع نفسه.

5 أحمد منصور،" نتيجة متوقّعة.. الكتب الدينية 40% من حجم النشر في الوطن العربيّ «سيطرة»،" (2018)، جريدة اليوم السابع، أبريل 2020: https://cutt.ly/rugPWyw

6 "قراءة لحركة النشر العربيّ في 2017.. الكتب الدينيّة في القمّة: والروايات تحوّلت لخواطر شخصيّة،" (2018)، صوت الأمّة، تاريخ الدخول أبريل 2020: http://www.soutalomma.com/Article/834333/قراءة-لحركة-النشر-العربيّ-في-2017الكتب-الدينية-في-القمة-والروايات عربيّ

7 "مؤشّر القراءة العربيّ عام 2016،" (2016)، مؤسّسة محمّد بن راشد آل مكتوم، 6، تاريخ الدخول أبريل 2020: http://cms.ids.com.lb/admin/uploads/files/ARI2016/ARI2016Ar.pdf

8 المرجع نفسه، 6.

9 المرجع نفسه، عربيّ، 7.

10 المرجع نفسه، 9.

11 المرجع نفسه، 23.

12 "إنفوجراف.. دولتان عربيّتان بقائمة أعلى معدّلات القراءة في العالم،" (2019)، العين الإخباريّة، تاريخ الدخول مايو 2020: https://al-ain.com/article/highest-weekly-reading-rates-world

13 صباح عبد الصبور، "قراءة في مؤشّر القراءة العربيّ 2016،" (2018)، مركز نماء للبحوث والدراسات، تاريخ الدخول مارس 2020: http://nama-center.com/Articles/Details/40959

14 حسين حسن حسين، "معارض الكتاب العربيّة تواجه التشدّد والرقابة وتبعات الربيع العربيّ،" (2016)، مجلّة الفيصل، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.alfaisalmag.com/?p=1022

15 ميرزا الخويلدي، "الرقابة في الكويت تمنع أكثر من 4 آلاف كتاب،" (2018)، جريدة الشرق الأوسط، تاريخ الدخول يوليو 2020: https://aawsat.com/home/article/1393841/الرقابة-في-الكويت-تمنع-أكثر-من4--آلاف-كتاب

16 حسين حسن حسين،"معارض الكتاب العربيّة تواجه التشدّد والرقابة وتبعات الربيع العربيّ."

17 "الكويت تشدّد الرقابة على الكتب تحت ضغط جماعات الإسلام السياسيّ،" صحيفة العرب، تاريخ الدخول مايو 2020: https://alarab.news/الكويت-تشدد-الرقابة-على-الكتب-تحت-ضغط-جماعات-الإسلام-السياسي

18 المرجع نفسه.

19 المرجع نفسه.

20 فاطنة خراز، "انتهاك حقوق الملكية الفكريّة خطر يهدّد الإبداع العربيّ،" (2019)، وكالة المغرب العربيّ للأنباء Express، تاريخ الدخول مايو 2020: http://www.mapexpress.ma/ar/actualite/انتهاك-حقوق-الملكية-الفكرية-خطر-يهدد-ا/الآراء-و-حوارات/

21 مصعب النميري، "النشر العربيّ ومشاكل الصنعة،" (2019)، جريدة الجمهوريّة.، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://www.aljumhuriya.net/ar/content/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A-%D9%88%D9%85%D8%B4%D8%A7%D9%83%D9%84-%C2%AB%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%86%D-8%B9%D8%A9%C2%BB

22 علي لفته سعيد، "ما بين الكُتاب ودور النشر.. علاقة مأزومة تفتقد الثقة،" (2019)، صحيفة القدس العربيّ، تاريخ الدخول نوفمبر 2019: https://www.alquds.co.uk/%D9%85%D8%A7-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%8F%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D9%88%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%B1-%D8%B9%D-9%84%D8%A7%D9%82%D8%A9-%D9%85%D8%A3%D8%B2%D9%88%D9%85%D8%A9/

23 داخل الويبو،" المنظمة العالميّة للملكيّة الفكريّة، تاريخ الدخول مايو 2020:https://www.wipo.int/about-wipo/ar/

24 محمّد إبراهيم إبداح، جرائم الانتحال الأدبيّ والعلميّ حقوق التأليف والحقوق المجاورة لها (عمّان: دار الجنان، 2016)، 10، 143.

25 أصيل الجعيد، "المؤلف وحقوق الملكية الفكرية،" (2018)، الوطن أون لاين، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.alwatan.com.sa/article/36432

26 علاء الطويل، "تأسيس الاتّحاد العربيّ للنشر الإلكترونيّ،" (2007)، جريدة المال، تاريخ الدخول مارس 2020: https://almalnews.com/%D8%AA%D8%A3%D8%B3%D9%8A%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A-%D9%84%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86/

27 عثمان حسن، "آفاق جديدة للاتّحاد العربيّ للنشر الإلكترونيّ،" جريدة الخليج، تاريخ الدخول مارس 2020: https://almalnews.com/%D8%AA%D8%A3%D8%B3%D9%8A%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A-%D9%84%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86

28 إسلام أدهم، "منصّة "كتبي" للكتب الإلكترونيّة،" معهد غوته القاهرة، تاريخ الدخول 14 مايو 2020: https://www.goethe.de/ins/eg/ar/kul/mag/21139183.html

29 دار حروف منثورة للنشر والتوزيع، تاريخ الدخول مايو 2020: http://horofpdf.wixsite.com/ebook

30 فهد ساعاتي، مواقع الناشرين العرب على الإنترنت (القاهرة: العربيّ للنشر والتوزيع، 2009)، 89.

31 إسلام. "منصّة "كتبي" للكتب الإلكترونيّة."

32 حنان عقيل، "النشر الإلكترونيّ.. نافذة مفتوحة على إبداعات الشباب،" (2017)، جريدة العرب، تاريخ الدخول مايو 2020: https://alarab.co.uk/النشر-الإلكتروني-نافذة-مفتوحة-على-إبداعات-الشباب/

33 خالد محمّد خليفة، "النشر الإلكترونيّ مزاياه ومشاكله،" مجلّة الأمن والحياة 366 (2012)، 54.

34 ماجد الحيدر، "النشر الإلكترونيّ.. ما له وما عليه،" (2010)، الحوار المتمدّن، تاريخ الدخول نوفمبر 2020: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=234091&r=0

35 جبريل حسن العريشي وعبد الله عبد الرحمن المحضار، "اقتصاديّات أوعية المعلومات الرقميّة،" الاتّجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات 35 (2011)، 20.

36 المرجع نفسه، 20.

37 خليفة، "النشر الإلكترونيّ مزاياه ومشاكله."

38 إسلام. "منصّة "كتبي" للكتب الإلكترونيّة."

39 عقيل، "النشر الإلكترونيّ.. نافذة مفتوحة على إبداعات الشباب."

40 عبير يونس، "النشر الإلكترونيّ.. حضور متنامٍ في مواجهة التحدّيات،" (2019)، جريدة البيان، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.albayan.ae/five-senses/mirrors/2019-01-28-1.3472647

41 ساعاتي، مواقع الناشرين العرب على شبكة الإنترنت، 94.

42 أكرم محمّد أحمد الحاج، "تحدّيات النشر العلميّ الإلكترونيّ،" مجلّة الدراسات والبحوث الاجتماعيّة - جامعة الوادي 2 (2013)، 177.

43 وهيبة سليماني، "النشر الرقمي" ثروة مؤجّلة في انتظار الدفع الإلكترونيّ وسنّ القوانين،" (2017)، بوّابة الشروق، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.echoroukonline.com/النشر-الرقمي-ثروة-مؤجلة-في-/انتظار-الد

44 طارق عبد المنعم حجازي، "لمحة عن الكتاب الإلكترونيّ،" بوّابة تكنولوجيا التعليم، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13552

45 هداب الماجد، "ارتفاع تكلفة طباعة الورق.. وعمليات النقل والتوزيع تثقل كاهل دور النشر،" (2016)، جريدة العرب، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://alarab.qa/article/02/01/2016/747075-%D8%A7%D8%B1%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B9-%D8%AA%D9%83%D9%84%D9%81%D8%A9-%D8%B7%D8%A8%D8%A7%D8%B9%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B1%D9%82-%D9%88%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%82%D9%84-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%B2%D9%8A%D8%B9-%D8%AA%D8%AB%D9%82%D9%84-%D9%83%D8%A7%D9%87%D9%84-%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B4%D8%B1

46 نادية سليماني، "الكتاب الإلكترونيّ يُهدّد الورقيّ بالاندثار،" (2014)، جريدة الشروق، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.echoroukonline.com/الكتاب-الإلكتروني-يُهدد-الورقيّ-بالا/

47 "الكتاب الورقيّ والكتاب الإلكترونيّ،"(2018)، جريدة الوطن، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.al-watan.com/PrintNews.aspx?id=118306

48 "رئيس اتّحاد الناشرين العرب: النخبة تتآكل: مشكلات القرصنة والحفاظ على الملكيّة الفكريّة أهمّ التحدّيات التي تواجه صناعة النشر،" (2020)، صحيفة رأي اليوم، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.raialyoum.com/index.php/رئيس-اتحاد-الناشرين-العرب-النخبة-تتآك/

49 محمد الصادق،" الكتاب الإلكترونيّ يتصدَّر المشهد الثقافيّ... في ظلّ قيام دور نشر بتنشيط مواقعها على الإنترنت،"(2020)، الجريدة، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.aljarida.com/articles/1585051964661138500/

50 شيماء شنّاوي، "النشر من مهنة إلى محنة.. 3 ناشرين يتحدثون عن وصفات للنجاة من الأزمة التي تواجه صناعة النشر،" (2019)، الشروق، رابط الدخول مارس 2020:
https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=19012019&id=a17cc708-34c7-4ae2-ba8a-4fb2dc361c67

51 محمّد السرساوي، "الإصدارات المسموعة..هل تنتزع مكانة الكتب المطبوعة؟،" (2019)، أخبار اليوم، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://akhbarelyom.com/news/newdetails/2957912-الإصدرات/1/المسموعة..-هل-تنتزع-مكانة-الكتب-المطبوعة؟

52 المعلومة نقلًا عن موقع "اقرأ لي":
https://iqraaly.com/

53 "الكتاب المسموع ينافس الكتاب الورقيّ في جدّة،" (2017)، وزارة الإعلام السعوديّة، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.media.gov.sa/ar/news/1119

54 المرجع نفسه.

55 محمّد المرزوقي، "(الكتاب المسموع) هل يفرضه مدّ التقنية العصريّة وذائقة الأجيال القادمة؟،" (2008)، جريدة الرياض، تاريخ الدخول نوفمبر 2019:
http://www.alriyadh.com/308361

56 غسان خروب، "الكتب المسموعة.. ثروة معرفيّة تسجّل حضورًا عربيًّا لافتًا،" (2019)، صحيفة البيان، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.albayan.ae/five-senses/culture/2019-11-04-1.3691637

57 "الكتاب المسموع ينافس الكتاب الورقيّ في جدّة."

58 محمّد حافظ، "ناشرو الكتاب المسموع: لا ينافس الورقيّ وعملة الدولة تحدّد سعره،" (2017)، البوّابة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.albawabhnews.com/2357105

59 جنان التميمي، "الكتاب المسموع بديل أسهل.. لكن هل هو الأفضل؟،" (2017)، جريدة العرب الاقتصاديّة الدوليّة، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.aleqt.com/2018/01/17/article_1316706.html

60 انظر ملحق رقم (1) في نهاية البحث.

61 محمّد حسن علوان، موت صغير (بيروت: دار الساقي، 2016)، 280.

62 المرجع نفسه، 111.

63 المرجع نفسه، 297.

64 المرجع نفسه، 16.

65 المرجع نفسه، 9.

66 المرجع نفسه، 112.

67 أيمن العتوم، تسعة عشر (القاهرة: عصير الكتب، 2018)، 31.

68 إبراهيم عيسى، رحلة الدم (القاهرة: الكرمة، 2016)، 112.

69 عبده خال، ترمي بشرر (بيروت: منشورات الجمل، 2011)، 119،120.

70 طارق البكاري، مرايا الجنرال (بيروت: دار الآداب، 2017)، 50.

71 هدى بركات، بريد الليل (بيروت: دار الآداب، 2018)، 19.

72 المرجع نفسه، 104.

73 ربيع جابر، دروز بلغراد (بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ ودار الآداب، 2011)، 104.

74 محمّد السويلم، حبيبتي بكماء (بيروت: الدار العربيّة للعلوم ناشرون، 2013)، 17.

75 سومر شحادة، حقول الذرة (دمشق: دار ممدوح عدوان، 2017)، 46.

76 أحمد خالد توفيق، شآبيب (القاهرة: دار الشروق، 2018)، 292.

77 جوخة الحارثي، سيّدات القمر (بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع،2010)، 43.

78 المرجع نفسه، 23.

79 المرجع نفسه، 94.

80 سعد الخطيبي، أربعون عامًا في انتظار إيزابيل (الجزائر: منشورات الاختلاف، 2016)، 135.

81 خالد بن سليمان الكندي، الجاعد الأبيض (عُمان: بيت الغشام للطباعة، 2016)، 58.

82 أحلام مستغانمي، شهيًّا كفراق (بيروت: نوفل-هاشيت أنطوان، 2019)، 12.

83 المرجع نفسه، 30.

84 المرجع نفسه، 42.

85 المرجع نفسه، 28.

86 المرجع نفسه، 335.

87 المرجع نفسه، 106.

88 المرجع نفسه، 22.

89 آمنة المنصوري، عيناك يا حمدة (بيروت: دار مدارك، 2013)، 44-45.

90 عبد السلام الهاجري، سجين الماضي (القاهرة: بصمة للنشر والتوزيع، 2018)، 49.

91 المرجع نفسه، 92.

92 المرجع نفسه، 277.

93 محمّد عبد النبي، في غرفة العنكبوت (القاهرة: دار العين، 2017)، 206.

94 ديك الجن، مأمون القانوني (الأردن: فضاءات للنشر والتوزيع، 2015)، 9.

95 شربل رحمة، وقتلت بيّي (بيروت: دار الجيل، 2018)، 23.

96 المرجع نفسه، 24.

97 ديما ونّوس، الخائفون (بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع، 2017)، 145.

98 سعد خطيبي، أربعون عامًا في انتظار إيزابيل، 25.

99 شربل رحمة، وقتلت بيّي (بيروت: دار الجيل، 201)، 137.

100 الجن، مأمون القانوني، 311.

101 أحمد السعداوي، فرانكشتاين (بيروت-بغداد: منشورات الجمل، 2013)، 97.

102 المرجع نفسه، 89.

103 المرجع نفسه، 42.

104 الحارثي، سيّدات القمر، 23.

105 أحمد خيري العمري، كريسماس في مكة (القاهرة: دار عصير، 2019)، ص 272.

106 خال، ترمي بشرر، 201.

107 المرجع نفسه، 106.

108 مستغانمي، شهيًّا كفراق، 79.

109 المرجع نفسه، 30.

110 المرجع نفسه، 277.

111 المرجع نفسه، 277.

112 المرجع نفسه، 204.

113 صرخة المشتاقة، واكتشفت أنّي لقيطة، (منتديات غرام، 2012)، البارت الأوّل الجزء الأوّل، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://forums.graaam.com/507333.html
تجدر الإشارة هنا إلى أنّنا اتّبعنا التقسيم الأصليّ للكاتبة، فقد استعملت "البارت" بمثابة كلمة "الفصل" أو "المبحث".

114 المرجع نفسه، البارت الأوّل الجزء الأوّل.

115 سهى الفقي، شكلها سافرت (القاهرة: دار دون، 2016)، 122.

116 الجن، مأمون القانوني، 55.

117 العمري، كريسماس في مكة، 11.

118 المرجع نفسه، 11.

119 المرجع نفسه، 246.

120 المرجع نفسه، 261.

121 المرجع نفسه، 49.

122 المرجع نفسه، 255.

123 المرجع نفسه، 194.

124 المرجع نفسه، 72.

125 الحارثي، سيّدات القمر، 210.

126 العمري، كريسماس في مكة، 17.

127 المرجع نفسه، 108.

128 صرخة المشتاقة، واكتشفت أنّي لقيطة، البارت الرابع الجزء الأوّل.

129 الفقّي، شكلها سافرت، 31.

130 المرجع نفسه، 106.

131 المرجع نفسه، 161.

132 صرخة المشتاقة، واكتشفت أنّي لقيطة، البارت الرابع الجزء الأوّل.

133 سموّ العراق، نصف عذراء بين أنيابك قاتلي (شبكة روايتي الثقافيّة، 2015)، الجزء الأوّل، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.rewity.com/forum/t459015.html

134 سفينة الغرام، خد بالك عليا (منتديات غرام، 2014)، الجزء الثاني، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://forums.graaam.com/580674.html

135 سموّ العراق، نصف عذراء بين أنيابك قاتلي، الجزء الأوّل.

136 سموّ العراق، نصف عذراء بين أنيابك قاتلي، الجزء الثاني.

137 سموّ العراق، نصف عذراء بين أنيابك قاتلي، الجزء الثالث.

138 صرخة المشتاقة، واكتشفت أنّي لقيطة، البارت الرابع الجزء الأوّل.

139 الجن، مأمون القانوني، 57.

140 ونّوس، الخائفون، 43.

141 الحارثيّ، سيّدات القمر، 94.

142 نجلاء نصير بشور، أدب الأطفال العرب (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، 2012)،7.

143 كفاية الله همداني، "أدب الأطفال، دراسة فنّيّة،" مجلّة القسم العربي (2010)، 153.

144 سمر روحي الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم: قراءة نقديّة (دمشق: منشورات اتّحاد الكتاب العرب، 1998)، 73.

145 حسن شحاتة، أدب الطفل العربيّ: دراسات وبحوث (القاهرة: الدار المصريّة اللبنانيّة للطباعة والنشر والتوزيع، 1991).

146 جين كارل، "من الناشر إلى الكتاب الناجز،" في كتب الأطفال ومبدعوها، ترجمة صفاء روماني (دمشق: منشورات وزارة الثقافة السوريّة، 1994)، 121.

147 هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال؛ فلسفته، فنونه، وسائطه (القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1986).

148 مقابلة خاصّة مع الدكتور هيثم يحيى الخواجة المتخصّص في أدب الطفل على هامش ندوة علميّة.

149 أحمد زلط، أدب الطفولة: أصوله ومفاهيمه رؤى تراثيّة (القاهرة: الشركة العربيّة للنشر والتوزيع، 1997)، 30.

150 الهيتي، أدب الأطفال؛ فلسفته، فنونه، وسائطه، 10.

151 موفق رياض مقدادي، البنى الحكائيّة في أدب الأطفال العربيّ الحديث (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2012).

152 بشور، أدب الأطفال العرب، 25.

153 موفق رياض مقدادي، "موقع الراوي واعتبارات التلقّي،" في البنى الحكائيّة في أدب الأطفال العربيّ الحديث (الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، 2012)، 69.

154 المرجع نفسه، 47 وما بعدها.

155 إبراهيم محمد عطا، عوامل التشويق في القصّة القصيرة لطفل المدرسة الابتدائيّة (القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة، 1994).

156 سلسلة دار الفتى العربيّ في بيروت (1975 وما بعدها) وسلسلة دار النورس، وسلسلة مدرسة الكيلاني في مصر (حتى 1939) التي برز من خلالها كتّاب مشهورون، وسلسلة جرجي زيدان للفتيان، وأساطير من بلادي الفلسطينيّة وغير ذلك.

المحور الخامس

اللغة العربية والتكنولوجيا

إعداد: عبير عبدالرحمن

ملخّص المحور الخامس:
اللغة العربيّة والتكنولوجيا

أدّت هيمنة التكنولوجيا وتخلّلها في ثنايا وجودنا المعاصر إلى تحوّل جذريّ في مختلف جوانب حياتنا اليوميّة والأكاديميّة والمهنيّة والاجتماعيّة والثقافيّة. لذا فإنّ لميدان التكنولوجيا أهمّيّة لا يمكن إنكارها في ضوء الثورة التي أحدثتها التقنيّات التكنولوجيّة الحديثة، التي حوّلت المستحيل إلى ممكن وجعلت شبكة الإنترنت والمحتوى الرقميّ فضاء ملازمًا لكل فرد يعيش في زمننا، وعليه، فمن الطبيعيّ أن نتساءل أين هي اللغة العربيّة في خارطة هذا الفضاء التكنولوجيّ الجديد؟ وأين هي في التفاعل مع هذه المعارف والخبرات وفي استغلالها لاستثمار البيئة ومواردها في سبيل خدمة المجتمعات العربيّة؟

إنّ عالم الرقمنة بعدٌ فضائيٌّ أوسع من الواقع وبإمكانه أن يسهم بشكل جوهريّ في نشر اللغة وتطويرها، وبفضل هذا العالم صارت الإنجليزيّة لغة العولمة بوصفها لغةً مركزيّة تلامس جوانب الحياة في العالم أجمع. وقياس قدرة اللغة العربيّة على مواكبة هذه التطوّرات التكنولوجيّة واستيعابها، مؤشّر قويّ على معرفة وضع العربيّة ومكانتها بوصفها لغةً عالميّة. فكيف تصل اللغة العربيّة إلى ذلك الأفق؟ وما الذي يعيقها عن تحقيق ذلك؟

يهدف هذا التقرير إلى الإجابة عن هذه الأسئلة سعيًا وراء فهم الواقع الحاليّ للّغة العربيّة في الميدان التكنولوجيّ والوعي بما يواجهها من معوّقات تحول دون تطوّرها في هذا الميدان، ومن ثمّ التساؤل عن الأسباب الكامنة وراء تلك المعوّقات، لأنّ إدراك الأسباب يقودنا في معظم الأحيان إلى إيجاد الحلول التي ترصف الطريق إلى تصوّرات وآفاق مستقبليّة.

يدور هذا التقرير حول محورين رئيسين: الأوّل هو واقع اللغة العربيّة في المجالات التقنيّة المختلفة الذي سنقوم برصده عبر الأنظمة والبرامج التي مُكّنت العربيّة فيها، والثاني هو واقعها في محتوى شبكة الإنترنت المكتوب بالعربيّة والمتجلّي في المواقع والمنتديات والنطاقات. وسعيًا منّا لرصد ذلك وقياسه، سنسلّط الضوء على إحصائيّات عدّة تتناول أعداد المستخدمين العرب، وسنحلّل مدى وجود اللغة العربيّة في التطبيقات والبرامج والواجهات وغيرها ممّا يُستخدم في المجال التقنيّ، كما سنعرض لعدد من المبادرات والمشاريع الرقميّة التي ظهرت مؤخّرًا. ومن ثمّة سننفذ إلى الإجابة عن تساؤلاتنا حول التحدّيات التي تعيق تقدُّم اللغة العربيّة وانتشارها تكنولوجيًّا رغم كونها واحدة من اللغات الغنيّة صرفيًّا بامتدادات مفرداتها وتراكيبها. كما يقوم هذا المحور أيضًا بطرح تصوّر مستقبليّ حول كيفيّة الانطلاق من الوضع الرقميّ والتكنولوجيّ الحاليّ للّغة العربيّة لبلوغ آفاق جديدة تسمح بتعزيزها وتمكين وجودها كلغة عالميّة.

أمّا بالنسبة إلى منهجيّة الدراسة، فقد تنوّعت بين وصفيّة وإحصائيّة، حيث اعتمدنا على استقراء الدراسات والأوراق البحثيّة والأكاديميّة التي نُشرت في السنوات العشر الأخيرة، وعلى جمع البيانات وتحليلها بغرض الإجابة عن تساؤلاتنا حول واقع اللغة العربيّة في ميدان التكنولوجيا، وعلى تحليل نتائج استبانة تتّصل باستخدام التكنولوجيا صمّمناها ووزّعناها على عيّنة من الطلّاب الجامعيّين في السعوديّة من تخصّصات ومراحل دراسيّة مختلفة، انطلاقًا من أنّ الطلبة هم الأكثر عرضةً للتعامل مع التكنولوجيا، والأكثر احتياجًا لها في حياتهم الأكاديميّة، والأكثر انفتاحًا على مستقبل رقميّ بالعربيّة.

1.0 مقدّمة

لقد أضحت شبكة الإنترنت والمحتوى الرقميّ فضاءً ملازمًا لكل فرد يعيش في زمننا، وعليه، فمن الطبيعيّ أن نتساءل أين هي اللغة العربيّة في خارطة هذا الفضاء التكنولوجيّ الجديد.

إنّ التكنولوجيا هي "مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المتراكمة والمتاحة والأدوات والوسائل المادّيّة والتنظيميّة والإداريّة التي يستخدمها الإنسان لاستغلال موارد البيئة وتطويع ما فيها من موارد وطاقات لخدمته في أداء عملٍ أو وظيفةٍ ما في مجال حياته اليوميّة، لإشباع الحاجات المادّيّة والمعنويّة، سواء على مستوى الفرد أو المجتمع،"[1] فأين هي لغتنا العربيّة في التفاعل مع هذه المعارف والخبرات وفي استغلالها لاستثمار البيئة ومواردها في سبيل خدمة المجتمعات العربيّة؟

المحتوى الرقميّ المكتوب باللغة العربيّة لا يكاد يغيب عن عالم التكنولوجيا، وعن وسائل التواصل الاجتماعيّ على وجه الخصوص، ويعكس ذلك التزايد المستمرّ لعدد المستخدمين العرب الذين يتواصلون بالعربيّة على شبكة الإنترنت. وغالبيّة هؤلاء المستخدمين، كما أثبتت دراسات عدّة، هم من فئة الشباب.[2] هذا بالإضافة إلى تزايد النطاقات بالعربيّة على مستوى الشبكة، والاهتمام الذي بدأت تحظى به العربيّة لدى الشركات والمنظّمات التقنيّة العالميّة، سواء في ترجمة تطبيقاتها ومنتجاتها وتوفيرها باللغة العربيّة، أو في إصدار خدمات وتطبيقات خاصّة بالعربيّة كما سنرى. وهو ما شجّع المطوّرين والتقنيّين العرب على تطوير تطبيقات وبرامج عربيّة الأساس، بل وحتّى برمجة تلك التطبيقات والأجهزة بلغات برمجة عربيّة.

1.1 لماذا الحديث عن التكنولوجيا عند رصد واقع اللغة العربيّة؟

السؤال الرئيس هنا هو: ما هي علاقة التقدّم التكنولوجيّ باللغة العربيّة؟ وما هي معوّقات تفاعلهما؟ وكيف يمكن أن تزدهر اللغة العربيّة في التكنولوجيا وبها؟ وإذا كان المحور سيتطرّق إلى هذه الأسئلة بالتفصيل، فلا مناصّ من الإشارة في منطلق هذه الدراسة إلى الحتميّة الوجوديّة والمصيريّة للّغة العربيّة في عصر التكنولوجيا.

تلعب الثورة التقنيّة المعلوماتيّة اليوم دورًا مصيريًّا في تحديد نهضة الشعوب، فقد أضحت التكنولوجيا تتحكّم في أغلب الجوانب الحياتيّة التي يتعامل بها الناس بدءًا بأبسطها كالتسوّق وانتهاءً بأعقدها كالبحث العلميّ والصفقات الدوليّة. وحضور اللغة العربيّة في هذا الفضاء الجديد بات أمرًا محتّمًا، ليس فقط لمواكبة تقدّم العالم التقنيّ، بل لتوفير حقّ الحياة الكريمة للإنسان العربيّ، إذ صارت هذه الحياة مرتبطة بشكل شبه كلّيّ بالتكنولوجيا. فأبسط حقوق الإنسان العربيّ أن تكون لديه القدرة على الوصول إلى الخدمات التقنيّة لتلبية حاجات مجتمعه وبلغة مجتمعه.

إنّ عالم الرقمنة بعدٌ فضائيٌّ أوسع من الواقع وبإمكانه أن يسهم بشكل جوهريّ في نشر اللغة وتطويرها، وبفضل هذا العالم صارت الإنجليزيّة لغة العولمة بوصفها لغةً مركزيّة تلامس جوانب الحياة في العالم أجمع. وقياس قدرة اللغة العربيّة على مواكبة هذه التطوّرات التكنولوجيّة واستيعابها، مؤشِّر قويّ على معرفة وضع العربيّة ومكانتها بوصفها لغةً عالميّة. فكيف تصل اللغة العربيّة إلى ذلك الأفق؟ وما الذي يعيقها عن تحقيق ذلك؟

1.2 إطار البحث ومنهجيّته

يدور هذا البحث حول محورين رئيسين، الأوّل هو واقع اللغة العربيّة في المجالات التقنيّة المختلفة الذي سنقوم برصده عبر الأنظمة والبرامج التي مُكّنت العربيّة فيها، والثاني هو واقعها في محتوى شبكة الإنترنت المكتوب بالعربيّة والمتجلّي في المواقع والمنتديات والنطاقات. وسعيًا منّا لرصد هذا الواقع، فسنسلّط الضوء على إحصائيات عدّة تتناول أعداد المستخدمين العرب، وسنحّلل مدى وجود اللغة العربيّة في التطبيقات والبرامج والواجهات وغيرها ممّا يُستخدم في المجال التقنيّ، كما سنعرض لعدد من المبادرات والمشاريع الرقميّة التي ظهرت مؤخّرًا. ومن ثمّة سننفذ إلى الإجابة عن تساؤلاتنا حول التحدّيات التي تعيق تقدُّم اللغة العربيّة وانتشارها تكنولوجيًّا رغم كونها واحدة من اللغات الغنيّة صرفيًّا بامتدادات مفرداتها وتراكيبها، هذا بالإضافة إلى كونها تتميّز بوجود التشكيل والحركات. وربّما كانت هاتان الميزتان من العوامل التي أسهمت في رفع درجة التحدّي في قدرة اللغة العربيّة على مواكبة الأنظمة التقنيّة (كمعالجة اللغات الطبيعيّة والذكاء الاصطناعيّ كما سنوضِّح لاحقًا). وهذه الأنظمة التقنيّة كفيلة بإحداث نقلة نوعيّة تكنولوجيّة في العالم العربيّ وباللغة العربيّة، ولذلك أعرناها اهتمامًا كبيرًا خلال رصدنا. كما نطمح أيضًا في هذه الدراسة إلى تحديد الأسباب الكامنة خلف إعاقة مسار اللغة العربيّة في العالم التقنيّ، ومن ثمّة بناء تصوّر حول كيفيّة الانطلاق من الوضع الرقميّ والتكنولوجيّ الحاليّ للّغة العربيّة لبلوغ آفاق جديدة تسمح بتعزيزها وتمكين وجودها كلغة عالميّة.

أمّا بالنسبة إلى منهجيّة الدراسة، فقد تنوّعت بين وصفيّة وإحصائيّة، حيث اعتمدنا على جمع البيانات وتحليلها بغرض الإجابة عن تساؤلاتنا حول واقع اللغة العربيّة في ميدان التكنولوجيا، سواء ما انتهت إليه الأوراق البحثيّة والأكاديميّة التي نُشرت في السنوات العشر الأخيرة، أو الاستبانة التي صمّمناها ووزّعناها على عيّنة من الطلّاب الجامعيّين في السعوديّة من تخصّصات ومراحل دراسيّة مختلفة، انطلاقًا من أنّ الطلبة هم الأكثر عرضةً للتعامل مع التكنولوجيا، والأكثر احتياجًا لها في حياتهم الأكاديميّة، والأكثر انفتاحًا على مستقبل رقميّ بالعربيّة.

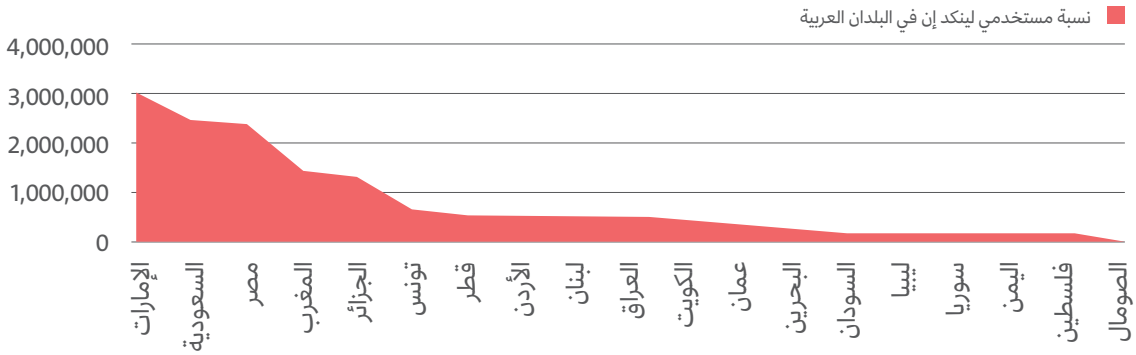
2.0 واقع اللغة العربيّة في المجالات التقنيّة

تظهَر استخداماتنا للّغة العربيّة وممارستنا لها على الصعيد التقنيّ بجلاء ووضوح حين نلقي نظرة فاحصة إلى درجة تخلّلها في جوانب حياتنا التقنيّة، بدءًا من أجهزتنا المحمولة وصولًا إلى حساباتنا في وسائل التواصل الاجتماعيّ المختلفة. لكن، إلى أي مدى تمتدّ العربيّة في شتّى المجالات التقنيّة في وقتنا الراهن؟ وكيف هي مواكبة العربيّة لتلك الميادين التقنيّة المتنوّعة؟ نأمل، في القسم التالي، أن نجيب عمّا سبق من خلال استعراض مدى وجود اللغة العربيّة في عدد من المجالات المتّصلة بالتكنولوجيا وما يميّز المحتوى الرقميّ العربيّ فيها.

2.1 مجال وسائل التواصل الاجتماعيّ

تشير الدراسات إلى أنّ اللغة العربيّة هي من اللغات الأسرع نموًّا على مستوى الشبكة الرقميّة بين عامَي 2010 و2011،[3] فقد شهدت السنوات الأخيرة تزايدًا متصاعدًا لمستوى وجود اللغة العربيّة في عدّة منصّات للتواصل الاجتماعيّ، نحو "تويتر"، و"إنستغرام"، ومؤخرًا "سناب تشات"، وهي تمثّل، وفقًا لتقرير وسائل التواصل الاجتماعيّ العربيّة لعام 2017،[4] اللغة المستخدمة في 72% من التغريدات على "تويتر" في الوطن العربيّ، إذ يقُدِّر عدد التغريدات اليوميّة بالعربيّة بنحو 17 مليون تغريدة.[5] كما أنّها تمثّل اللغة المستخدمة بين 55% من المستخدمين العرب في "الفيسبوك" في المنطقة العربيّة.[6] والسعوديّة هي أحد أكثر البلدان التي سجّلت زيادة في نسبة مستخدمي اللغة العربيّة على وسائل التواصل الاجتماعيّ، إذ زاد عدد المستخدمين فيها بنسبة 35% من 7.6 ملايين مستخدم في نهاية سنة 2017 إلى 10 ملايين مستخدم بنهاية عام 2018، مقارنةً بمستخدمي الإنجليزيّة الذين ازدادوا بنسبة 3% فقط في نفس الفترة الزمنيّة في المنطقة ذاتها.[7] وترجع هذه الزيادة في أعداد مستخدمي اللغة العربيّة إلى تمكين وصول الفرد العربيّ إلى شبكة الإنترنت، علاوة على أنّ وسائل التواصل الاجتماعيّ هي من أوسع التطبيقات التقنيّة انتشارًا، والأسهل استخدامًا لدى المستخدمين العرب لعدم حاجتها إلى خبرة فنّيّة وتقنيّة عالية. وقد ترتّب عن زيادة المستخدمين العرب ظهور عناوين باللغة العربيّة تتصدّر أكثر المواضيع المتداولة عالميًّا على منصّة "تويتر"، وانبثاق أشكال متنوّعة للمحتوى العربيّ الرقميّ، سواء كانت على هيئة صور، أو فيديوهات، أو نصوص مسجّلة أو مكتوبة باللغة العربيّة.

ومن المنصّات التي "اكتسحت" عالم وسائل التواصل الاجتماعيّ في العالم العربيّ منصّة "لينكد إن" التي تُعدّ من وسائل التواصل المهنيّة. ففي سنة 2015 أعلنت الشركة إطلاقها للإصدار العربيّ خدمةً للمستخدمين العرب الذين كانوا من قبل يتصفّحون المنصّة بالإنجليزيّة فقط، ورأت الشركة أنّ هذه الخطوة ستسهم بشكل كبير في زيادة أعداد المستخدمين العرب، ومن ثمّ زيادة المحتوى الرقميّ العربيّ في المنصّة. وبالفعل، فقد ارتفع عدد المستخدمين العرب على المنصّة بعد إطلاق المنتَج العربيّ عليها عام 2017 (انظر الشكل 1 أدناه) وخاصةً في كلٍّ من الإمارات، والسعوديّة، ومصر، والمغرب، والجزائر.[8]



الشكل (1) أعداد المستخدمين العرب في لينكد إن بالبلدان العربية لعام 2017

186

وفي جانب المبادرات في مجال وسائل التواصل الاجتماعيّ، برزت منصّة تدعى "لوسيديا"، وهي أوّل شركة ومنصّة عربيّة لتحليل بيانات مواقع التواصل الاجتماعيّ، وهي تدعم اللغة العربيّة بشكل رئيس، وتقوم بخدمة الشركات والأفراد ومنصّات الإعلام وقطاعات الأعمال عن طريق تحليل المحتوى العربيّ باستخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، وتحليل اللغات الطبيعيّة، وتقديم تقارير وجمع بيانات وأرقام لقياس الرأي العامّ وانطباعات المستخدمين، ودراسة استخدام العملاء لعلامة تجاريّة معيّنة أو ما شابه. ولتقديم خدماتها باللغة العربيّة، تستخدم "لوسيديا" تقنيّات متطوّرة كالتحليل اللحظيّ عن طريق المواقع الجغرافيّة، بالإضافة إلى الخدمات السحابيّة المختلفة.[9]

من جانب آخر، فإنّنا، عندما ننظر إلى ما يُكتب بالعربيّة في وسائل التواصل الاجتماعيّ وإلى نوعيّة اللغة نجد ظهورًا للعربيّة الفصحى وللمحكيّات العربيّة، ونجد المصطلحات والمفردات الإنجليزيّة إلى جانب العربيّة، علاوة على كتابة نصوص عربيّة بأبجديّة أجنبيّة. كما نلاحظ ضعفًا لغويًّا في المستويات الكتابيّة معجميًّا وصرفيًّا ونحويًّا. ولكن على صعيد آخر، نلاحظ تطوّرًا دلاليًّا في اللغة العربيّة، إذ توسّعت معاني كثير من المفردات عند استخدامها على الشبكة الرقميّة، بالإضافة إلى ظهور مصطلحات ومفردات جديدة وغير مسبوقة من خلال عمليّات التعريب والترجمة والإدخال التي ارتفعت نِسبها مؤخّرًا على وسائل التواصل الاجتماعيّ.[10] وفي هذا السياق تمّ إطلاق عدد من المبادرات التي تهدف إلى نشر اللغة العربيّة وتصحيح استخدامها على وسائل التواصل الاجتماعيّ المختلفة، ومنها: "اكتب صحّ"،[11] و"صحّح لغتك"،[12] و"تحدّث العربيّة"،[13] و"نحو وصرف"،[14] و"تغريدات"،[15] وغيرها من المبادرات التي ساهمت في إغناء محتوى وسائل التواصل الاجتماعيّ العربيّ.

2.2 مجال الذّكاء الاصطناعيّ (AI)

يُعنى الذكاء الاصطناعيّ بكلّ ما يشمل إضفاء صفة "الذكاء" على الآلات والبرامج التقنيّة المختلفة في محاولة لمحاكاة نمط التفكير البشريّ الفريد.[16] ولا شكّ في أنّ الذكاء الاصطناعيّ واحد من أبرز التطوّرات المرتبطة بالثورة التقنيّة في عالمنا اليوم، حيث إنّه أصبح يشكّل موردًا لا مفرّ من استثماره مستقبلًا إلى جانب الموارد البشريّة في قطاعات عديدة كقطاع النقل، وعلى وجه الخصوص السيّارات ذاتيّة القيادة، وقطاع التصنيع، وخدمة العملاء، وقطاعي الصحّة والتعليم.[17] لذا، فإنّه من المنطقيّ أن تتسابق لغات العالم لإيجاد مكان لها في هذا المجال من مجالات الثورة التكنولوجيّة، وهذا ما تسعى إليه لغتنا العربيّة اليوم. وفي هذا الجزء من المحور سنسلّط الضوء على إمكانيّات اللغة العربيّة التي تؤهّلها لمواكبة الذكاء الاصطناعيّ، ونبيّن كيف استفادت من إمكانيّاتها هذه في حضورها على مستوى الشبكة، ونتناول العقبات التي تعترض حضورها وتطوّرها في هذا المجال. فمقدرة الآلة على تبنّي لغة بشريّة - وليس فقط العربيّة – لا تزال تواجه صعوبات عدّة تحول دون وصولها إلى مقاربة لغة البشر. والمجال الذي يُعنى بالتعرّف الآليّ للّغة يسمّى التكنولوجيا اللغويّة (أو الذكاء اللغويّ الاصطناعيّ، أو معالجة اللغة العربيّة آليًّا، أو حوسبتها) وهو أحد فروع الذكاء الاصطناعيّ،[18] وقد عرّفه عبد الرحمن السلميّ، مدير مركز التميّز البحثيّ للّغة العربيّة بالسعوديّة، بأنّه: "دراسة علميّة للغة طبيعيّة من منظور حاسوبيّ يحاكي نظام عمل الدماغ البشريّ"[19]

2.2.1 أين اللغة العربيّة اليوم من الذكاء الصناعيّ؟

يوضح يحيى آل مريع، أستاذ اللسانيّات الحاسوبيّة بجامعة الملك خالد، أنّ الذكاء اللغويّ الاصطناعيّ الكامل هدفٌ بعيد جدًّا، لأنّه يشبه ذكاء البشر. ففي زمننا الحاضر هنالك برمجيّات عربيّة تستخدم الذكاء الاصطناعيّ فعلًا، ولكنّها محدودة وفي بداياتها، وتحتاج مزيدًا من التطوير.[20] فالذكاء الاصطناعيّ "علم حديث نسبيًّا ولا تزال فكرة تمكّن الآلة من اللغة البشريّة أمرًا يصعب تصديقه لدى البعض، وخصوصًا في ظلّ تعدّد اللهجات العربيّة، ومجدّدًا نعود للتأكيد على أنّ الذكاء الاصطناعيّ لا يواكب حاليًّا ذكاء البشر اللغويّ"[21] وعلى الرغم من أنّ الصعوبات التي تواجه اللغة العربيّة في هذا الإطار هي نفسها الصعوبات العامّة التي تواجه سائر اللغات،[22] فإنّ كون العربيّة من اللغات الغنيّة بامتداداتها ومفرداتها يضيف سطحًا آخر من التحدّيات التي تواجه العربيّة في احتواء هذا العلم الحديث وتتطلّب إجراء الكثير من الدراسات والبحوث الخاصّة بهذا المجال.

إنّ المكانة الجوهريّة للقرآن الكريم في المجتمعات العربيّة، سواء المكانة اللغويّة أو الدينيّة الروحيّة أو التشريعيّة، جعلت منه مجالًا رحبًا لتوظيف مشاريع الذكاء الاصطناعيّ. ومن أهمّ الدراسات والمشاريع التي طُبِّقت في هذا المجال "مقاربة الذكاء الاصطناعيّ للّغة العربيّة والمحتوى الإسلاميّ على الإنترنت" التي تمّ تطويرها بجامعة ليدز ببريطانيا عام 2011.[23] وقد قام الباحثون بتطبيق واستثمار عدد من البحوث المتعلّقة بالذكاء الاصطناعيّ في تحليل المتون اللغويّة المتّصلة باللغة العربيّة والقرآن؛ لأنّ القرآن يمثّل، من منظورهم، قاعدة بيانات غنيّة للذكاء الاصطناعيّ وبحوث تعلّم الآلة. وقد نتج عن هذه المقاربة العديد من البرامج والقواعد البيانيّة الخاصّة باستخدامات البحث في القرآن الكريم والمتون اللغويّة التراثيّة. ومثل هذه المقاربات ضروريّة للمهتمّين باللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة عمومًا والقرآنيّة خصوصًا؛ لأنّها تفتح أبوابًا للمزيد من الاهتمام البحثيّ بالدور الذي يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يؤدّيه في نمذجة القرآن.[24]

فيما يتعلّق باللغة العربيّة وانتشارها تقنيًّا، يبدو الكمّ البحثيّ بالعربيّة قليلًا نسبيًّا، وخصوصًا فيما يتّصل بالابتكار التكنولوجيّ، علاوةً على أنّ الواقع البحثيّ قد يبدو مستهلِكًا لا منتجًا. وبشكل عامّ فالنشاط البحثيّ في مجال النشر حول معالجة اللغة العربيّة وتمكينها في البنى التحتيّة والهيكليّة لفروع التقنيّة لا يواكب سرعة التطوّر التقنيّ عالميًّا.

وفي سياق رصد واقع اللغة العربيّة والذكاء الاصطناعيّ، نورد هنا بعض المبادرات والمشاريع التي تتّصل بمعالجة العربيّة وإدخالها في برامج الذكاء الاصطناعيّ. ففي ظلّ إنشاء الإمارات العربيّة المتّحدة وزارةً للذكاء الاصطناعيّ عام 2017 وإقامة أوّل جامعة للذكاء الاصطناعيّ فيها، بدأ التوسّع في تطبيقاته، فوظّفته شركة أبو ظبي للإعلام لإنتاج أوّل مذيع ذكاءٍ اصطناعيّ ناطق بالعربيّة في مايو 2019.[25] كما برز أيضًا اختراع رشيد أولاد مدني في المغرب، الذي هدف إلى مساعدة أصحاب الهمم الذين يعانون من مشكلات حركيّة، فطوّر جهازًا أسماه "إيدوكا"، يساعد الطالب على متابعة العمليّة التعليميّة عن بُعد بشكل سلس ومرن. يُضاف إلى ذلك إطلاق البنك العمانيّ لأوّل موظّف آليّ (روبوت) لديه القدرة على تيسير معاملات المراجعين والإجابة عن استفساراتهم بالعربيّة. وامتدّت موجة الذكاء الاصطناعيّ أيضًا إلى العديد من البلدان العربيّة الأخرى، ومنها مصر التي افتتحت في منتصف عام 2019 للمرّة الأولى كلّيّةً خاصّة بالذكاء الاصطناعيّ في جامعة كفر الشيخ. وفي الأردن افتُتِحت جامعة البلقاء

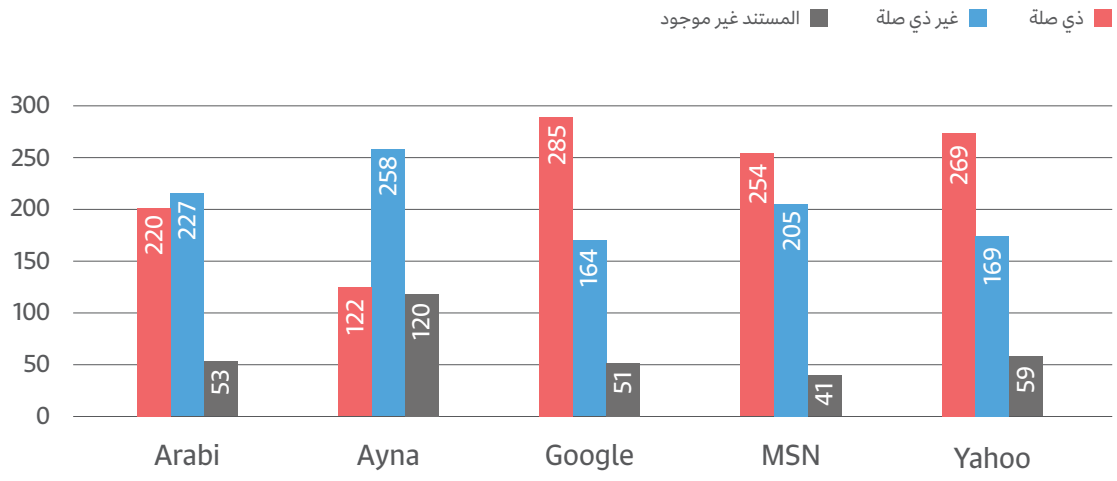
التطبيقيّة وهي أوّل كلّيّة للذكاء الاصطناعيّ في المملكة. بالإضافة إلى ذلك، تمّ إدراج مناهج ومقرّرات خاصّة بهذه الثورة التقنيّة في العديد من الجامعات والكلّيّات الأخرى بالوطن العربيّ يُنتظر أن تُسهم في خلق نقلة نوعيّة لتطوير التكنولوجيا باللغة العربيّة.[26]

2.2.2. محرّكات البحث العربيّة

تعدُّ محرّكات البحث العربيّة على الشبكة إحدى أهمّ تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في اللغة العربيّة، وعلى الرغم من محدوديّتها وعدم انتشارها بالشكل الأمثل، فهي موجودة وتخضع لتطوير مستمّر. وتعاني هذه المحرّكات من إشكاليّات عديدة أبرزها عدم علم كثير من المستخدمين العرب بوجودها وبالتالي قلّة استخدامهم لها، علاوة على أنّها لا تزال غير مواكبة لأحدث التقنيّات في فرز نتائج البحث وفي امتلاك أنظمة استرجاع المعلومات باستخدام الذكاء الاصطناعيّ، بالإضافة إلى غياب متن عربيّ شامل تعود إليه هذه المحرّكات، وهو ما يجعل الوصول إلى نتائج البحث المرغوبة صعبًا. وهذه التقنيّات التي ذُكرت تمثّل متطلّبات أساسيّة لتطوير محرّك بحث عربيّ يفرز النتائج العربيّة بشكل مرن، استنادًا إلى قواعد معلومات، وبيانات، ومحلّلات صرفيّة (سيتّم التوّسع فيها لاحقًا) تساعد في الوصول إلى نتائج البحث بدرجة أكبر من الشموليّة، والدقّة، ومن ثمّ تدعم وجود المحتوى العربيّ وتمكينه في هذا المجال.

وقد أجرى وسام طويلة وزملاؤه من جامعة هيلدسهايم بألمانيا دراسةً، عام 2010، لقياس مدى فاعليّة ودقّة نتائج البحث على خمسة محرّكات بحث تدعم اللغة العربيّة في ذلك الحين، وهي: "جوجل"، و"ياهو"، و"msn" (المسمّى الآن Bing)، و"أين"، و"عربيّ"، والمحرّكان الأخيران "أين" و"عربيّ" عربيّان.[27] وأظهرت نتائج تلك الدراسة أنّ محرّك "جوجل" سجّل أعلى نسبة من النتائج ذات الصلة بالموضوع الذي يجري البحث عنه، يتبعه "ياهو" و"msn/Bing"، ثمّ "عربيّ"، وفي المركز الأخير "أين" (انظر الشكل البيانيّ رقم 2: نتائج البحث في خمسة محرّكات بحثيّة).[28] والدراسة تشير إلى الإشكاليّة التي ذكرناها حول ضعف أداء المحرّكات العربيّة وحاجتها إلى التطوير. ومن خلال البحث الذي قمنا به حول محرّكات البحث العربيّة في السنوات العشر الأخيرة، تبيّن لنا أنّ محرِّك البحث "عربيّ" لم يعد مفعّلًا حاليًّا، شأنه في ذلك شأن العديد من محرّكات البحث العربيّة التي لاقت اهتمامًا في فترة من الزمن ثمّ أُهملت ولم يتمّ تحديثها كمحرّكات "محيط" و"فهارس" و"الساحة". ويعود السبب في ذلك إلى التقاعس عن مواكبتها بأحدث التقنيّات وعدم دعمها بالشكل الأمثل، علاوةً على قلّة الترويج لها، وهو ما أدّى إلى عزوف المستخدمين العرب عنها.

وبين أهمّ التطبيقات التي ظهرت في السنوات الخمس الأخيرة لمحرّكات البحث باستخدام الذكاء الاصطناعيّ تطبيق "لبلب" الداعم للّغة العربيّة، ومن أهمّ أهدافه فهرسة المحتوى العربيّ بأكمله، وهو يستخدم معالجة ذكيّة لتصفية النتائج، والوصول إلى رغبة المستخدم بأسرع وقت، بالإضافة إلى الأرشفة والتصنيف كمهامّ أساسيّة له. ويعتمد "لبلب" على الذكاء الاصطناعيّ وتعلّم الآلة لتحسين فهمها للّغة العربيّة، وتحسين جودة النتائج للمستخدم العربيّ على المدى البعيد.[30] وبالإضافة إلى "لبلب"، فقد أطلقت جامعة بيرزيت بقيادة الدكتور مصطفى جرّار في عام 2018، محرّكَ بحثٍ متعدّد اللغات يحتوي على 150 معجمًا عربيًّا تمّت حوسبتها وتوحيدها، والمحرّك يتيح حاليًّا استرجاع دلالة الكلمات (تعريف، مترادفات، وترجمة) فقط، ولكنّ العمل جارٍ على تطوير خاصّيّة استرجاع التصريفات والاشتقاقات.[31] وفي نهاية هذا المحور مقالتان للدكتور مصطفى جرّار من جامعة بيرزيت والأستاذة كيندا طربوش من "لبلب" تقدّمان عرضًا تفصيليًّا لمحرّكي البحث هذين.



الشكل (2) نتائج البحث في خمس محرّكات بحثيّة من دراسة جامعة هيلدسهايم.[29]

وبخصوص محرّكات البحث العالميّة "الداعمة" للعربيّة، فقد تمّ توفير دعم للّغة العربيّة في محرّكات بحثٍ كـ "جوجل كروم" و"فايرفوكس" وغيرهما، ولقد كان لـ"جوجل" جهود في دعم العربيّة بشكل عامّ في غالبيّة تطبيقاتها، إلّا أنّ محرّك بحثها الأشهر "كروم" - والذي تلجأ إليه نسبة كبيرة من المستخدمين في العالم العربيّ - لا يدعم بشكل كلّيّ قائمة بيانات عربيّة مفضّلة وليس مصمّمًا لدعم العربيّة بشكل مرن كباقي اللغات.[32] لذلك فإنّ نتائج البحث فيه قد لا تكون مرضية، إذ قد تقود المستخدم إلى مواقع ليست ذات موثوقيّة، أو ليست ذات جودة عالية (كالمنتديات على سبيل المثال، عوضًا عن الموسوعات أو المجلّات العلميّة الموثّقة)، وهنا تأتي الضرورة الملحّة لتطوير محرّكات بحثيّة عربيّة الصنع، لأنّ من شأنها أن تكون أكثر دقّة وسرعة في الوصول إلى النتائج المرغوب فيها؛ لكونها مزوّدة بتلك التقنيّات المزوّدة بقاعدة بيانات عربيّة، والتي تساعد في تحسين فهم الآلة للّغة العربيّة كما هو الحال في محرّك "لبلب".[33]

2.2.3 أنظمة الترجمة الآليّة

لقد كان للترجمة فضل كبير في دخول العديد من العلوم والثقافات إلى العالم العربيّ، فقد كانت وما زالت تمثّل بابًا للتطوّر والاستفادة من الشعوب الأخرى. ومن أبرز التطبيقات التي تركت بصمة كبيرة في عالمنا العربيّ اليوم الترجمةُ الآليّة باستخدام الذكاء الاصطناعيّ، والتي لا تكاد غالبيّة الخدمات الإلكترونيّة تخلو منها، بل وأضحت ضرورة للعديد من التطبيقات لتقديم خدماتها بمرونة للعالم العربيّ. لكن ما مدى فعاليّة الترجمة الآليّة؟

سبق أن أشرنا إلى أنّ الذكاء الاصطناعيّ حاليًّا ما زال قاصرًا عن تحقيق مقدرة كاملة للفهم والتواصل بلغة البشر، لذا فمن الطبيعيّ أن ينعكس ذلك على أنظمة الترجمة الآليّة، ولا سيّما في أنظمة ترجمة العربيّة التي تواجه معوّقات تعرقل تقدمّها إمّا بسبب النقل الحرفيّ أو بسبب أخطاء لغويّة أخرى كما أوضحت الأستاذة فايزة الحمادي في دراستها التي سلّطت الضوء على العيوب في نظام ترجمة "جوجل"، حيث أحصت أخطاء عديدة في السياقات، ومطابقة الجنس، والعدد في اللغة، وأخطاء تخصّ توحيد المصطلح. ويعرض الشكل (3) مثالَين عن الأخطاء الناتجة عن ترجمة "جوجل" الآليّة والتي أشارت إليها الدراسة:[34]

العبارة الإنجليزية	الترجمة الصحيحة	ترجمة غوغل
He woke up the child	أيقظ الطفل	استيقظ الطفل
Historians are witnesses to age	المؤرخون هم شهود على العصر	مؤرخ هم شهود على العصر

الشكل (3) صعوبات وتحدّيات الترجمة في "غوغل"

وترى الأستاذة فايزة أنّ هذه الأخطاء قد تكون راجعة إلى تركيب اللغة العربيّة الفريد الذي يجعل من ترجمتها آليًّا عملًا معقّدًا. وفي دراسة أخرى، أوضحت الباحثة أروى القدسي وزملاؤها أنّ النظام الآليّ للترجمة لا يزال يواجه صعوبات للتعامل مع تركيب وترتيب الجمل العربيّة بسبب الإمكانات العديدة للتعبير عن المعنى في الجملة العربيّة.[35]

وعلى الرغم من بعض التحدّيات التي واجهتها، فقد أخذت الترجمة الآليّة بالانتشار على الشبكة. فعلى سبيل المثال، حين يقوم القارئ العربيّ بتصفّح مواقع إلكترونيّة على شبكة الإنترنت، سيصادف بين الفينة والأخرى تنبيهًا أو اقتراحًا لترجمة محتوى معيّن على الإنترنت، أو توفيره بنسخته العربيّة، كما هو الحال في موسوعة "ويكيبيديا" العربيّة. وقد قمنا برحلة عبر مواقع مختلفة على الشبكة ووسائل التواصل الاجتماعيّ لرصد وملاحظة أنظمة الترجمة الآليّة للعربيّة وقياس مدى فاعليّة وجودها، ووجدنا أنّ أحد الاستخدامات الواضحة لها مؤخّرًا هو ما تفعله شركة "جوجل" في غالبيّة خدماتها. فقد لاحظنا وجود خيار في نتائج البحث على متصفّح "جوجل كروم" عند زيارة بعض المواقع ذات المحتوى غير العربيّ يسمح بترجمة المحتوى إلى العربيّة آليًّا. صحيحٌ أنّ نتائج الترجمة قد لا تكون دائمًا بالشكل الأمثل ولكنّها في طور النمو والتحسّن. كما لاحظنا تطبيقات عديدة للترجمة الآليّة تدعم العربيّة أيضًا، كالترجمة الموفّرة من "جوجل" والتي تدعم التعرّف البصريّ على الحروف والترجمة من الصور. وقد لمسنا أيضًا وجود الترجمة الآليّة في بعض وسائل التواصل الاجتماعيّ، كما في تطبيق "تويتر" الذي يوفّر ترجمة للتغريدات تعمل على نحو جيّد عمومًا. ولكن، وبسبب التركيب الفريد للّغة العربيّة وحداثة هذه التقنيّة، فإنّه لا يزال من الصعب نقل المعنى بشكل دقيق. فالتحدّي الذي يواجه الترجمة الآليّة وأنظمتها هو مدى قدرتها على نقل المعنى الصحيح والمطلوب من اللغة الأصليّة إلى العربيّة.[36]

2.2.4 معالجة اللغة العربيّة

يندرج علم معالجة اللغات الطبيعيّة (أو ما يسمّى بالتكنولوجيا اللغويّة أو حوسبة اللغة العربيّة) تحت مجال الذكاء الاصطناعيّ، ويهدف لمساعدة الحاسوب على فهم اللغات البشريّة. ولكن ما قد يعرقل معالجة اللغة العربيّة على وجه الخصوص هو الاعتقاد بأنّ ما يرافقها من نظام تشكيليّ وترميزيّ خاصّ قد يجعل تلك العمليّة شاقّة. إلا أنّه قد أُجريت دراسات عدّة في مجال معالجة العربيّة بالحاسوب لإيجاد السبل التي تمكّن هذه العمليّة من النجاح،[37] وهي أنظمة لتشكيل النصوص العربيّة من خلال بناء محلّلات صرفيّة ونحويّة تعتمد على قاعدة بيانات معجميّة عربيّة.[38] وقد تمّ بالفعل تحديد قواعد للّغة العربيّة وبناء نموذج لآليّتها، عن طريق ما يُسمّى بـ "النظريّة التوليديّة والتحويليّة" التي تساعد على تقديم صورة مكتملة عن النظرية اللسانيّة، والتي تتناول قضايا اللغة وتفسّرها وتقدّم بذلك نظرة ملموسة وواضحة عن بنية اللغة الإنسانيّة واكتسابها.[39]

2.2.4.1 لغات برمجة عربيّة

مُكِّنت العربيّة أيضًا في عالم اللغات غير الطبيعيّة، ومن أهمّ التطبيقات البارزة في هذا العلم لغات البرمجة العربيّة التي ظهر العديد منها على الرغم من قلّة انتشارها بشكل واسع. وبين لغات البرمجة هذه لغة "قلب" التي ظهرت عام 2012 على يد المبرمج رمزي ناصر من الولايات المتّحدة، وهي واحدة من أحدث لغات البرمجة العربيّة وأكثرها مرونة. و"قلب" لغة برمجيّة كُتبت رموزها بالعربيّة بشكل كامل، متحدّية بذلك الاعتقاد السائد بأنّ البرمجة بالعربيّة هي هدف بعيد المنال. ومن لغات البرمجة العربيّة التي ظهرت حديثًا أيضًا لغة "نور" التي طوّرها أحمد عبد الله في الولايات المتّحدة عام 2018، وقد احتذى خطى رمزي ناصر في لغة "قلب"، ولكن ما زالت "نور" تخضع للعديد من التعديلات. وهناك أيضًا لغة "ألف" و"لبيبة" و"العنقاء" و"عموريا" و"إبداع" و"أسس"، وهي لغات برمجة عربيّة نشطة تُضاف للجهود الرامية إلى دعم مواكبة العربيّة لعالم البرمجة ومعالجة العربيّة. ومن المشكلات التي واجهت تطوير لغات البرمجة تلك تعدّد اللهجات التي تُستخدم بها العربيّة اليوم، بالإضافة إلى اتّجاه كتابة اللغة العربيّة وتغيّر أشكال حروفها في أماكن مختلفة في الكلمة.[40] ولكنّ محاولات التطوير ما زالت قائمة، ويُتوقّع أن تسهم هذه اللغات في خدمة العديد من المبرمجين والتقنيّين العرب وفي دعم اللغة العربيّة في المجالات والمشاريع التقنيّة المختلفة.

ونشير هنا إلى إحدى مبادرات البرمجة التي برزت مؤخّرًا هي مبادرة "مليون مبرمج عربيّ." [41] وهي إحدى مبادرات الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم العالميّة، وقد أطلقها عام 2017، وتهدف إلى تزويد الشباب بلغة البرمجة وتدريبهم عليها لكي يتمكّنوا القدرات والمهارات الأساسيّة للحصول على فرص عمل بالمستقبل وليؤدّوا دورًا فعّالًا في تطوير العالم العربيّ التقنيّ. ويتكوّن البرنامج التدريبيّ لهذه المبادرة من مسارات مهمّة في تطوير المواقع الإلكترونيّة من بينها تطوير المواقع الإلكترونيّة الكاملة، وتطوير صفحات المواقع الإلكترونيّة، وتحليل البيانات، وتطوير تطبيقات الـ "أندرويد". كما توفّر المبادرة جوائز نقديّة للفائزين والمتخرّجين والمدرّسين، وتوفّر منحًا تعليميّة للمشاركة في برامج معتمدة

عالميًّا. تضاف إلى ذلك مبادرة أخرى وهي مشروع "CAMeL lab" في جامعة نيويورك، أبو ظبي، الذي ركّز على تطوير أدوات لمعالجة اللغة العربيّة بالإضافة إلى عدّة تطبيقات للذكاء الاصطناعيّ والترجمة الآليّة،[42] ومشروع "مدار" الذي يهدف إلى تحسين معالجة اللغة العربيّة ولهجاتها.[43] وأخيرًا، نود الإشارة إلى جهود شركة IBM لتطوير الحواسيب والبرمجيّات وشركة صخر، اللذين كانت لهما بصمةٌ واضحةٌ في تمكين اللغة العربيّة وتطوير تقنيّاتٍ لمعالجتها في أنظمتها وأجهزتها الحاسوبيّة. وقد قمنا في نهاية هذا المحور بتضمين مقالات للسيّد محمّد الشارخ من "صخر"، والدكتور نزار حبش من جامعة نيويورك، أبو ظبي، والدكتور بشّار كيلاني من شركة IBM توضِّح بشكل مفصّل الجهود التي قاموا بها ضمن مؤسّساتهم لتعزيز قدرات اللغة العربيّة في مجالات الحوسبة والذكاء الاصطناعيّ والترجمة الآليّة.

لكن من جهة أخرى، فما زالت حوسبة اللغة العربيّة تتقدّم بشكل بطيء وتفتقر إلى المزيد من التطبيقات والدراسات والبحوث والتشريعات التي تُمكّنها من النهوض وتتيح لها التطبيق الفعليّ على مستوى مؤسّساتيّ. ونشير هنا إلى ما ذكره تقرير واقع اللغة العربيّة في الأردن عن أنّه لا تزال هناك ندرة في التطبيقات القائمة على حوسبة اللغة العربيّة، وأنّ عمليّة حوسبة العربيّة تواجه معيقات فيما يتعلّق بتمكينها بالشكل الأمثل، بالإضافة إلى أنّ مجال حوسبة العربيّة ومعالجتها لا يفتقد فقط إلى الجهود التقنيّة، بل وإلى الجهود اللسانيّة واللغويّة، فاللسانيّون لا يزالون غير قادرين على وضع أصول ضروريّة يُستعان بها في حوسبة اللغة.[44]

2.3 مجال أنظمة التحليل الصرفي العربيّة

لتسهيل عمليّة معالجة اللغة العربيّة وحوسبتها، ظهر ما يسمّى بـ"أنظمة التحليل الصرفيّ" أو "المحلّلات الصرفيّة"، وهي برامج تقوم بتحديد البنية الصرفيّة والنحويّة للجمل العربيّة، ومن ثمّ تمثُّلها على شكل جمل منطقيّة.[45] فمعالجة اللغة العربيّة بنظامها التشكيليّ والصرفيّ الغنيّ قد يشكّل صعوبات تقنيّة. وهنا يأتي دور هذه الأنظمة التي تساعد في مواجهة هذا التحدّي، فوجودها جوهريّ في عمليّات البحث والفهرسة إلى جانب محرّكات البحث والترجمة الآليّة واسترجاع المعلومات. وبعض أشهر المحلّلات الصرفيّة للّغة العربيّة التي ظهرت في العقد الأخير هي "مداميرا" و"فراسة" وغيرهما ممّا سيتمّ ذكره بإيجاز.

أُطلق نظام "مداميرا" عام 2014،[46] وهو مبنيّ على أنظمة سابقة له وهي "مدى" و"أميرا". إضافة إلى محلّل بارز آخر هو "فراسة" ويجمع في عمليّاته بين الترجمة الآليّة واسترجاع المعلومات، وهي أهمّ عمليّات معالجة اللغة الطبيعيّة.[47] كذلك نجد بين المحلّلات الصرفية العربيّة التي ظهرت مؤخّرًا محلّل "كلمة"،[48] ومحلّل "أراكوملكس"،[49] ومحلّل "تيم بكوالتر" الشهير،[50] والذي أُطلق مؤخّرًا نسخته الأحدث وهي "سما"[51] وهو من منتجات شركة LDC.

ويمكن الحصول على هذه المحلّلات الصرفيّة عن طريق تحميلها على النظام الحاسوبيّ الخاصّ بالمستخدم، ويمكن تحميلها عن طريق المواقع الخاصّة بها (الروابط موجودة في ملحق تابع لهذا التقرير ومتوفّر في النسخة الإلكترونية للمحور على موقع وزارة الثقافة والشباب)، أو عن طريق الحصول على عضويّة أو رخصة للاستخدام من الجمعيّات الخاصّة بتلك المحلّلات. ومن أهمّ العوامل التقنيّة التي تسهم في تسهيل عمل الأنظمة الصرفية ومعالجة اللغة العربيّة بشكل عامّ "تضمين الكلمات" حيث تُمثَّل الكلمات على هيئة متّجهات رياضيّة. ولربّما كان أحدث إنجاز عربيّ في هذا المجال هو AraVec[52] بقيادة "أبو بكر سليمان" الذي وفّر عدّة تضمينات للكلمات، بالإضافة إلى توضيح عدد من العلاقات النحويّة بين الكلمات لخدمة مجتمع معالِجي اللغة العربيّة.

وعند النظر إلى حال تلك المحلّلات والأنظمة وإمكانيّاتها على المدى البعيد، نلاحظ أنّ البعض منها ممولّ أجنبيًّا وتمّ تطويره في جامعات ومراكز بحثيّة خارج الدول العربيّة،[53] وتستخدم هذه المحلّلات تشفيرة لاتينيّة الشكل في قاعدات بياناتها (non-lossy transliteration)، ولكن تتعامل مع العربيّة في الإدخال والإخراج. ولكن بعض تلك المحلّلات الأجنبيّة الصنع قد تتعامل مع العربيّة بشكل ظاهريّ، إذ ما زالت تنقصها تغطية العديد من مشتقّات الكلمات العربيّة، علاوةً على كون بعض تلك المحلّلات غير مجّانيّة وقد يصعب الوصول إليها.[54] ولكن بعضها متوفّر مجّانيًّا، مثل Aramorph[55] وبعض إصدارات محلّل "مداميرا".

وإذا نظرنا إلى الجهود في العالم العربيّ، فنرى أنّها ما زالت في طور النموّ، وما زالت تواجه عقبات تحول دون استخدامها وتطبيقها. وما يزيد الوضع تعقيدًا هو غياب الدعم المادّيّ الكافي، وغياب منهجيّة تعاون تجمع ما بين المختصّين واللغويّين في هذا المجال الحديث النشأة. ولا بدّ من التشديد هنا على أنّ تطوير هذه المحلّلات له تأثير مباشر على أهمّ التطبيقات التقنيّة كمحرّكات البحث العربيّة وبرمجة اللغة العربيّة وحوسبتها وما إلى ذلك من التطبيقات التقنيّة. لذا، فإنّنا بحاجة ماسّة لدفع عمليّة تطوير هذه المحلّلات بحيث تكون لها تطبيقات عمليّة واسعة على أرض الواقع.

2.4 مجال التدقيق الإملائيّ والنحويّ للّغة العربيّة

مع اتّساع العالم الرقميّ واستمرار الحاجة الملحّة للنصوص الإلكترونيّة وانتشار استخدامها ووجودها في البرامج المكتبيّة، تبدو عمليّة التدقيق الإملائيّ والنحويّ خطوة أساسيّة لتقديم أيّ نص بشكل مثاليّ. وقد يظنّ البعض أنّ استخدام المدقّقات النحويّة والإملائيّة يقتصر على الاستخدام البشريّ فقط، ولكن أصبح وجودها جوهريًّا في مجالات تقنيّة عديدة، كمعالجة اللغات الطبيعيّة وأنظمة الترجمة الآليّة وأنظمة التعرّف الضوئيّ على الأحرف. وربّما كان أكثر برامج التدقيق الإملائيّ انتشارًا هو ذلك الذي توفّره شركة "مايكروسوفت" في برنامج "وورد"، ولكنّ الإصدار العربيّ لهذا البرنامج لا يوفّر دائمًا مقترحات معقولة وطبيعيّة للكلمات التي تحتاج تدقيقًا. وبالإضافة إلى مدقّق "مايكروسوفت" العربيّ، ظهرت العديد من المشاريع والمبادرات التقنيّة التي تهدف إلى توفير أنظمة تدقيق عربيّة باستخدام تقنيّات متطوّرة. وأحد هذه المشاريع هو مشروع "QALB"، والذي تعاونت فيه عدّة جامعات مختلفة هي جامعة نيويورك في أبو ظبي، وجامعة كولومبيا، وجامعة باريس الجنوبيّة، وجامعة كارنيجي ميلون في قطر، وهو يهدف إلى بناء متن كبير لنصوص عربيّة مصحّحة يدويًّا، بغرض إنشاء أدوات تصحيح تلقائيّة للنصوص العربيّة، وإجراء البحوث اللازمة على التقنيّات الإحصائيّة للتصحيح التلقائيّ للنصوص العربيّة، والتي ستسهم بشكل جوهريّ في تطوير عمليّة التدقيق العربيّة.[56]

ومن المشاريع الرائدة في تطوير عمليّة التدقيق الإملائيّ والنحويّ العربيّ مشروع "آية سِيل" (Ayaspell) وهو من تطوير فريق طه زروقي في الجزائر. ولعلّ أبرز أهداف هذا المشروع إنشاء قواميس للّغة العربيّة لخدمة عمليّة التدقيق الإملائيّ، والتي تعتمد على عدد من التطبيقات المكتبيّة الحرّة مثل: (Open office, Firefox Thunderbird AbiWord, Gedit... إلخ). وتركّز جهود "آية سِيل" على توفير القاموس العربيّ للتدقيق الإملائيّ والذي يعمل ضمن برنامج "هانسل" وهو المدقّق الإملائيّ المرتبط بمشروعOpen office ، بالإضافة إلى توفير القاموس العربيّ للمترادفات المصنّفة لغويًّا (Grammar-ar) الخاصّ بالتدقيق النحويّ، وأخيرًا القاموس العربيّ الخفيف للتدقيق الإملائيّ للأنظمة المحمولة كالهواتف المحمولة.[57]

وقد عمل فريق "آية سِيل" أيضًا على عدّة مدقّقات ومصحّحات أخرى، كمصحّح (غلطاوي) والذي يهدف إلى وضع قائمة للكلمات الخاطئة الشائعة وتصحيحها تلقائيًّا، بالإضافة إلى وضع التعبيرات المنتظمة التي تعبّر عن بعض الحالات. وشمل (غلطاوي) العديد من التطبيقات كالبرامج المكتبيّة (Open office) و(libre office)، بالإضافة إلى تدقيق الأخطاء الشائعة في المواقع الضخمة

كـ"ويكيبيديا" وتصحيح استعلامات البحث وتصحيح الكتابة في الأجهزة المحمولة كالهواتف الذكيّة.[58] كما أصدر الفريق أيضًا مدقّق "اليراع" النحويّ العربيّ للمكتب المفتوح (وهو إصدار تجريبيّ في مرحلة التطوير) والذي يقترح تصحيح علامات الترقيم وبعض الأخطاء الشائعة.[59]

2.5 مجال أنظمة التعرّف الضوئيّ على الحروف (OCR)

تزايدت مؤخّرًا الحاجة الملّحة إلى رقمنة النصوص، وتحويلها إلى نسخ رقميّة يسهل للآلة التعامل معها وتعديلها وتخزينها بشكل يسهم في الزيادة الإنتاجيّة وسرعة التعامل مع العديد من المستندات والنصوص في شتّى المجالات. وهنا يأتي دور ما يُعرف بـ"أنظمة التعرّف الضوئيّ على الحروف" (OCR)، والتي تتضمّن عمليّة تحويل صور نصّيّة أو نصوص مكتوبة بخطّ اليد إلى نصوص يمكن التعديل عليها ويمكن للآلة التعرّف عليها. ولك أن تتخيّل كيف ساعد وجود هذا النظام العديد من الشركات والمؤسّسات المختلفة كالبنوك على التأكّد من العقود ومن تواقيع العملاء وضمان مصادقتها، علاوة على أهمّيّة وجوده في البريد والرسائل لفرزها فيما بعد، كما أنّ قطاع الأمن والشرطة لا يستغني عن وجوده للتعرّف على المستندات المختلفة والتحقّق من هويّة كتّابها.[60]

وأحد أشهر أنظمة التعرّف الضوئيّ على الحروف، والذي يخدم اللغة العربيّة على نظام "ويندوز" هو برنامج (Abby FineReader) والذي يقوم بتحويل صور المستندات، وكلّ أنواع ملفّات الـ "PDF" إلى مستندات إلكترونيّة يمكن التعديل عليها. وربّما كانت أهمّ خاصّيّات هذا البرنامج أنّ بإمكانه تحديد الهيكل المنطقيّ لمستندٍ ما في نسخة إلكترونيّة، وتوفيره دعمًا لـ 189 لغة من ضمنها اللغة العربيّة. نظام آخر يدعم اللغة العربيّة هو Leadtools OCR، وهو يتميّز بسرعة التمييز والتعرّف على النصوص، بالإضافة إلى إمكانيّة تمييزه لصفحات كاملة أو جزئيّة وقدرته على تحويل الصور ومستندات الـ "PDF،" والجداول والخلايا المختلفة للنصوص.[61]

ويُعتبر نظام شركة "صخر" للتعرّف الضوئيّ على الحروف من أفضل المنتجات المتوفّرة حاليًّا لخدمة اللغة العربيّة، وتلك اللغات الأخرى التي تتضمّن الأحرف العربيّة كالفارسيّة والأرديّة وغيرها، وهو يأخذ في الاعتبار الخصائص المختلفة للخطوط العربيّة. وقد أشادت بعض الدراسات بدرجة الدقّة في نظام صخر وقدرته على توفير حلول للمستندات المصوّرة بشكل غير واضح، وأيضًا المستندات العربيّة كربونيّة النسخة والمكتوبة آليًّا.[62] وأخيرًا، نسلّط الضوء على نظام آخر داعم للّغة العربيّة، وهو Tesseract الذي تمّ تصميمه في الأساس ليخدم اللغة الإنجليزيّة، ولكن تطوّر مؤخّرًا ليدعم العربيّة ولغات أخرى أيضًا. ومن ميزاته مقدرته على التعامل مع اللغات المكتوبة من اليمين لليسار أو من الأعلى للأسفل. ويستطيع النظام تمييز اللغة العربيّة باستخدام محرّك مساعد يسمّى cube، بالإضافة إلى إمكانيّة تعامله مع 64 نوعًا من الخطوط المتعدّدة.

ولكنّ عمل هذه الأنظمة ليس بتلك السهولة التي يتخيّلها المرء، وخصوصًا عند التعامل مع خطّ اليد الذي يختلف من شخص لآخر، وبذلك قد يصعب للآلة التعامل معه ولا سيّما إن كان مكتوبًا بلغة كاللغة العربيّة. ويرى أحمد الأوجلي - أستاذ دراسات علوم الحاسوب بجامعة بنغازي في ليبيا - أنّ طبيعة اللغة العربيّة قد تمثّل تحدّيات لهذه الأنظمة، باعتبار أنّ حروفها لها أشكال مختلفة حسب مكانها في الكلمة، بالإضافة إلى المسافات بين الحروف وتوصيلها والتي تختلف من خطّ يد شخص لآخر.[63] لكنّ ذلك لم يمنع تطوير عدّة أنظمة ممتازة للتعرّف الضوئيّ على الحروف العربيّة أصبحت تُستخدم في يومنا هذا في العديد من القطاعات في العالم العربيّ.

2.6 مجال المتون/المكانز اللغويّة (Corpora)

أهمّ ما قد يشكّل جزءًا كبيرًا من المحتوى الرقميّ على الإنترنت هي المتون أو المكانز اللغويّة، فهي أدوات يعتمد عليها الباحث أو المستخدم بشكل كبير في الوصول إلى المصطلحات أو المواصفات اللازمة لوصف محتوى معيّن. والمتون أيضًا هي أدوات جوهريّة في الاسترجاع والتخزين، لذلك يُعَدّ دورها ضروريًّا في المكتبات ومراكز المعلومات، ومن ثَمَّ فهي تمتدّ إلى المحتوى الرقميّ وفروع التقنيّة الأخرى التي تعتمد على استرجاع المعلومات كمحرّكات البحث وما شابه.



وجود متون عربيّة على شبكة الإنترنت سيجعل تصفّح المحتوى العربيّ الرقميّ في غاية المرونة، وسيوفّر له درجة أعلى من الجودة خصوصًا في ظلّ محاولات معالجة المحتوى الرقميّ العربيّ. فلا فائدة من وجود محتوى إن لم يتمّ استرجاعه واستثماره جيّدًا من خلال الأدوات اللازمة.

ووجود متون عربيّة على الإنترنت سيجعل تصفّح المحتوى الرقميّ العربيّ في غاية المرونة، وسيوفّر له درجة أعلى من الجودة خصوصًا في ظلّ محاولات معالجة المحتوى الرقميّ العربيّ. فلا فائدة من وجود محتوى إن لم يتمّ استرجاعه واستثماره جيّدًا من خلال الأدوات اللازمة. وأحد تلك المتون هو مدوّنة "كرّاس" للّهجة الفلسطينيّة الذي أُطلِق من قِبَل جامعة بيرزيت بفلسطين بقيادة عدد من الباحثين من بينهم مدير المشروع الدكتور مصطفى جرّار. وأهمّيّة هذه المدوّنة تكمن في كونها الخطوة الأولى نحو المعالجة الآليّة للعامّيّة الفلسطينيّة، ومن هذا المنطلق يمكن تأسيس خدمات مهمّة كالترجمة الآليّة والتدقيق الإملائيّ والبحث واسترجاع البيانات وتحويل الكلام إلى نصوص، وما إلى ذلك من تطبيقات الحوسبة والذكاء الاصطناعيّ. كما أشار مدير المشروع إلى أنّ هذه المدوّنة تتكوّن من 55000 كلمة ذات تصاريف مختلفة.[64]

وبالإضافة إلى "كرّاس"، برز مكنز آخر مؤخّرًا هو مكنز "قُمَر" للّهجة العربيّة الخليجيّة، وقد أُنشئ في مختبر العمليّات الحاسوبيّة لنمذجة اللغات في جامعة نيويورك بـ "أبو ظبي". وقد ركّز هذا المكنز بقيادة الباحث الرئيس الدكتور نزار حبش على الروايات العربيّة ذات المحتوى الخليجيّ وتحليلها وجمعها في مستندات لتكون بذلك مادّة غنيّة لبناء هذا المكنز.

وقد أشارت أخصّائيّة المكتبات بالمكتبة المركزيّة في مصر؛ بسنت عنتر إلى أنّ "حصيلة المكانز العربيّة على الإنترنت ضعيفة كمًّا وموضوعًا، وما صاحب ذلك من فقر في الكفاءات التي يمكن الركون إليها في تطوير هذه البقعة البحثيّة، علاوة على مشكلات اللغة العربيّة، ممّا شكّل في النهاية عبئًا مضاعفًا لعمليّة البحث والتطوير للمكانز العربيّة على شبكة الإنترنت."[65] فالمكانز العربيّة محدودة على الشبكة مقارنة بقريناتها من اللغات الأخرى، بالإضافة إلى محدوديّة حجمها وحجم قاعدة بياناتها الذي لا يتّسع لكمّ هائل من المُدخلات. كما أشارت الأستاذة إلى أنّ إحدى الإشكاليّات التي تواجه تطوير مكانز/متون عربيّة متطوّرة على شبكة الإنترنت هي قلّة الكفاءات التي تتطلّب تعاون عدّة خبراء في الجانب اللغويّ للعربيّة والجانب التقنيّ معًا، علاوة على التقصير في مواءمة المتون الموجودة بالفعل بتقنيّات حديثة كالذكاء الاصطناعيّ، والتي تجعل من عملها أكثر سلاسة ودقّة.

3.0 واقع المحتوى العربيّ الرقميّ

يُعرّف المحتوى الرقميّ العربيّ بكونه تلك النصوص والمواد المكتوبة والمقروءة باللغة العربيّة، والتي تُنشر على الشبكة مفهرسةً وموثّقة للمستخدمين حتّى يصلوا إليها ويتصفّحوها بسهولة.[66] ويشمل المحتوى الرقميّ أنواعًا من المحتويات: فقد تكون سمعيّة على هيئة مقاطع صوتيّة، أو بصريّة كالفيديوهات، أو قد تكون على هيئة نصوص مكتوبة بالشكل الذي اعتدنا عليه.[67] والمحتوى الرقميّ العربيّ ذو آفاق واسعة، فهو يمتدّ من المنتديات والمواقع المنشأة من قِبل هواة أو مبتدئين إلى المحتوى الموثّق من قِبل محرّرين وناشرين محترفين بما فيها المواقع الحكوميّة وغيرها.[68] ومع هيمنة مواقع التواصل الاجتماعيّ فقد أصبحت هي أيضًا محطّات يُبَثّ من خلالها محتوى رقميّ عربيّ.

3.1 في سبيل إثراء المحتوى الرقميّ العربيّ

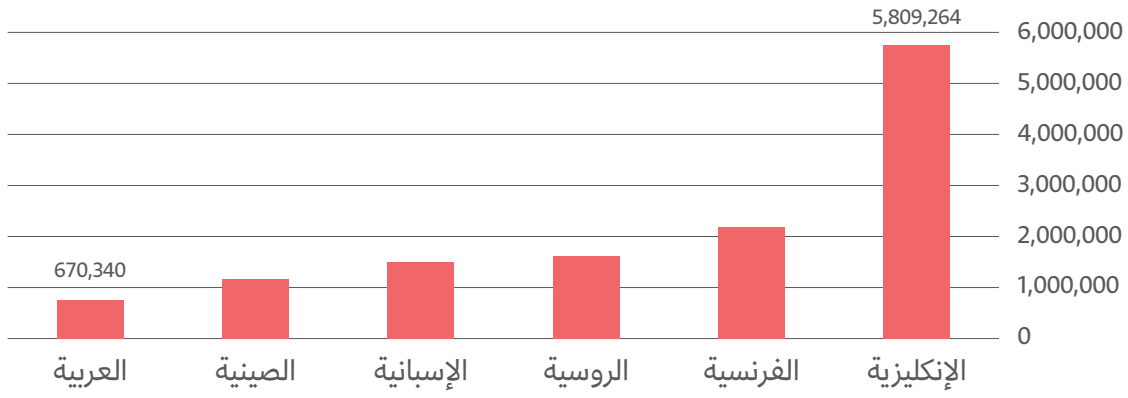
في السنوات الأخيرة ظهرت العديد من المبادرات والمشاريع المختلفة على الشبكة، والتي جعلت من إغناء المحتوى الرقميّ العربيّ واقعًا يُستشهد به. ومن هذه المبادرات:

- مبادرة الملك عبد الله للمحتوى الرقميّ.[69]
- مبادرة "كتاب في دقائق".[70]
- مبادرة "بالعربيّ".[71]
- مبادرة "ض".[72]
- موقع "نقطة" العربيّ.[73]
- مبادرة "أيام الإنترنت العربيّ".
- ويكيبيديا العربيّة.
- منصّة "مرصد المستقبل".[74]
- مجلّة العلوم للعموم "بوبيولار ساينس".[75]
- إم آي تي تكنولوجي ريفيو.[76]
- منصّة "حسوب".[77]
- منصّة "ومضة".[78]
- المكتبة الرقميّة العربيّة.
- الموسوعة العربيّة.
- المجموعات العربيّة على الإنترنت.
- تجربة الإسكوا[79] الإقليميّة لتعزيز صناعة المحتوى الرقميّ العربيّ.

علاوة على ما سبق، فقد ظهرت أيضًا مبادرات بحثيّة، منها بحث "أمن الويب ورقمنة المخطوطات والوثائق العربيّة" والمسمّى "ريكابتشا العربيّ" في كلّيّة خليفة للعلوم في أبو ظبي. و"الكابتشا" أساسًا هي عبارة عن برنامج أوتوماتيكيّ الغرض منه هو التفرقة بين المستخدمين البشر وبين الروبوتات الأتوماتيكيّة. لكن لسوء الحظّ، فإنّ استخدام "الكابتشا" العربيّ ما زال محدودًا جدًّا وأغلب المواقع العربيّة تحتوي كابتشا بالإنجليزيّة، وهو ما يحول دون استخدام كثير من المستخدمين العرب غير المتمكّنين من الإنجليزيّة لهذا البرنامج. والمأمول هو أن يساعد مشروع "ريكابتشا العربيّ" على تعزيز المحتوى العربيّ والرقميّ والحفاظ على أمان المواقع العربيّة بالإضافة إلى زيادة دقّة رقمنة المخطوطات العربيّة.[80]

ونشير هنا إلى مبادرات منظّمة اليونسكو في تمكين اللغة العربيّة على الشبكة. فقد بادرت المنظّمة بالتعاون مع مؤسسة آيكان (شركة الإنترنت للأرقام والأسماء الممنوحة) - وهي مؤسّسة غير ربحيّة تهدف إلى الحفاظ على أمن بيئة شبكة الإنترنت واستقرارها - بحيث لا تكون وسطًا ناقلًا للأخطار المختلفة التي تهدّد المستخدمين.[81] كما قام مركز المعلومات الدوليّ للمصطلحات (Infoterm) - أحد أفرع مؤسّسة اليونسكو - بإطلاق مشروع تطوير أدوات اللغة العربيّة في عام 2017، وبناء الإمكانات المؤسّسيّة فيما يتعلّق بترويج العربيّة على الإنترنت، وأيضًا بتأسيس معجم محكّم للمصطلحات العربيّة على الإنترنت. وبذلك فإنّه سيسهم في ارتباط المجتمعات العربيّة بالعمليّات الدوليّة لحوكمة الإنترنت، أي العمليّات التي تُعرف بأنّها هيكل تنظيميّ يهدف إلى جمع منظّمات الأعمال والحكومات والمجتمعات المدنيّة ومراكز البحوث بل وحتّى المنظّمات الخاصّة، بغرض التعاون والمشاركة في إيجاد حلول لمشكلات معيّنة وصنع القرارات والأهداف.[82]

وسنلقي الضوء هنا أيضًا على إحدى المبادرات المهمّة لإثراء المحتوى الرقميّ العربيّ، وهي ويكيبيديا العربيّة، التي تشكّل جزءًا أساسيًّا من المحتوى الرقميّ العربيّ. وقد بلغ عدد مقالات ويكيبيديا العربيّة في ديسمبر 2018 أكثر من 633 ألف مقالة، وهي بذلك تحتلّ المركز 18 من بين أضخم الـ "ويكيبيديات" من حيث عدد المقالات.[83] لكن عند مقارنتها بباقي لغات العالم (انظر الشكل 4، عدد المقالات في ويكيبيديا)، نجد أنّ الطريق أمامها لا يزال طويلًا للّحاق بركب اللغات التي تتمتّع بنسب عالية من حيث عدد المقالات المكتوبة بها والمنشورة على صفحات ويكيبيديا، إذ يعدِل عدد المقالات العربيّة 12/1 تقريبًا من عدد المقالات الإنجليزيّة، ويشكّل عدد زوّار ويكيبيديا العربيّة 1.2% من عدد زوّار ويكيبيديا ككلّ،[84] لكنّها برغم هذا الانخفاض تُعدّ أحد أكثر المواقع العربيّة نموًّا.



الشكل (4) عدد المقالات المنشورة ببعض اللغات العالميّة في ويكيبيديا.[85]

3.2 إحصائيّات وأرقام عن المحتوى العربيّ الرقميّ ومستخدميه

ذكرنا فيما سبق أنّ المحتوى الرقميّ العربيّ ليس مقتصرًا فقط على ما يوجد في المواقع والمنتديات، بل يشمل فضاء الشبكة الكبير الذي يشمل وسائل التواصل الاجتماعيّ والمنصّات المختلفة. ولكن عند محاولتنا لرصد واقع المحتوى الرقميّ العربيّ واجهتنا إحدى أكبر الإشكاليّات التي تعوق انتشار المحتوى العربيّ وهي محدوديّته مقارنةً بالمحتوى العالميّ. هذا علاوةً على الزيادة المستمرّة والهائلة لأعداد المستخدمين العرب الذين يُعتبر العديد منهم "متلقّين ومستهلكين" للمحتوى،[86] عوضًا عن كونهم مشاركين في إنتاجه. فلذلك يصحّ وصف حضور المحتوى الرقميّ العربيّ على الشبكة بأنّه "عرَضيّ".[87] وقد يكون سبب ذلك نابعًا من الاعتماد على المصادر التي تُنشر ورقيًّا والتقاعس عن رقمنتها، أو من غياب الإبداع والمشاركة الإلكترونيّة بمحتوى أصيل، أو حتّى من كون المواقع على الشبكة هي مجرّد جهود فرديّة، قد يفتقد بعضها الجودة في العرض والمحتوى. نلاحظ، إذًا، أنّ هناك ثغرة بين أعداد المستخدمين العرب لشبكة الإنترنت وما يقدّمه المحتوى الرقميّ العربيّ.[88] وبغية تكوين صورة أكثر شمولًا لحال اللغة العربيّة في المحتوى الرقميّ العربيّ في السنوات العشر الأخيرة، نستعرض فيما يلي بعض الأرقام والإحصائيّات التي توفّرها بعض المواقع والدراسات والمنصّات المختلفة.

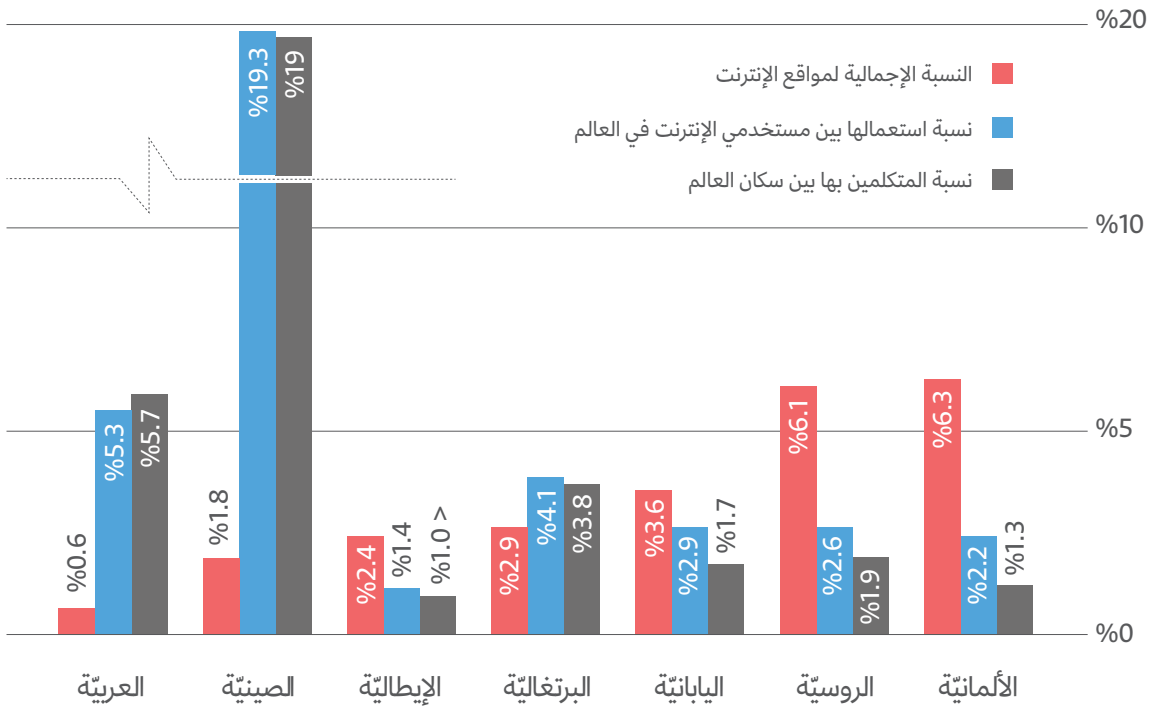
إحصاءات "دبليو ثري تيكس"

منصّة "دبليو ثري تيكس" هي منصّة تندرج تحت شركة (Q-Success) للتدريب وتوفير الاستشارات حول تطوير البرمجيّات، وتهدف إلى جمع المعلومات عن الاستخدام المتنوّع لعدّة تقنيّات مُستخدمة في بناء المواقع الإلكترونيّة والتحكّم فيها.[89] وفي نهاية عام 2018، توصّلت إحصاءات هذه المنصّة إلى أنّ نسبة المحتوى العربيّ من إجماليّ المحتوى على شبكة الإنترنت هي 0.6%، وهذه النسبة تأتي في المرتبة السابعة عشرة عالميًّا، ولكن في العام الحاليّ ارتفعت إلى المرتبة الثالثة عشرة بنسبة 0.9%.[90] وهذه الأرقام تؤكّد ما ذكرناه في البداية من أنّ العدد الكبير لمستخدمي الإنترنت العرب لم يترك أثرًا كبيرًا على المحتوى العربيّ على الشبكة، فالمحتوى العربيّ يبقى محدودًا مقارنةً بأعداد المستخدمين العرب للإنترنت.

واستنادًا إلى دراسة أجرتها الباحثة حنين أبو بكر وآخرون في جامعة خليفة للعلوم بأبو ظبي حول التحدّيات التي تواجه المحتوى الرقميّ العربيّ، تبيّن أنّه، على الرغم من وصول ميزانيّة سوق المحتوى العالميّ - والذي يشمل السوق العربيّ أيضًا - لما يُقدَّر بحوالي 3800 بليون دولار في عام 2015، فإنّ كمّيّة وجودة المحتوى الرقميّ العربيّ لا تُعتبر كافية لحفظ ميراث قرونٍ من المعرفة المسجّلة باللغة العربيّة، والتي قد لا يمكن لمستخدمي الشبكة الوصول إليها مستقبلًا.[91]

من جانب آخر، أشارت بعض الإحصائيّات العالميّة مؤخّرًا إلى أنّ اللغة العربيّة تأتي في المركز الرابع بين أكثر اللغات استخدامًا على شبكة الإنترنت، حيث يستخدمها حوالي 237 مليون مستخدم، كما أشارت إلى زيادة في أعداد مستخدمي الإنترنت الذين يستعملون العربيّة، والتي بلغت 9.3% في العقد الأخير. كما بيّنت كذلك أن 53% من الذين يتحدّثون العربيّة كانت تتوفّر لديهم إمكانيّة الوصول للإنترنت في يناير 2020. ورغم ما قد يبدو من إيجابيّة من هذا الارتفاع، فإنّ مشاركة المستخدمين العرب في الإضافة للمحتوى العالميّ ما زالت متدنيّة جدًّا وتمثّل 5.2% فقط.[92]

ولتوضيح الفكرة بشكل ملموس، نقدّم في الشكل (5) أدناه النسب التي قدّمتها نبال إدلبي رئيسة قسم الابتكار باللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربيّ آسيا (الإسكوا) في المؤتمر الثاني للمحتوى الرقميّ العربيّ للمحتوى المعارفيّ السوريّ، وهي تثبت ضآلة نسبة المواقع ومحتوى الموادّ العربيّة على الشبكة مقارنةً بعدد مستخدمي العربيّة وغيرها من اللغات.[93]



الشكل (5) نسبة مواقع الإنترنت وعدد المستخدمين

3.3 أثر اللغة العربيّة في أسماء النطاقات والتطبيقات والمواقع على شبكة الإنترنت

شهدت السنوات الأخيرة نموّ تطبيقات عديدة في العالم العربيّ تراوحت أسماؤها بين اللغتين العربيّة والإنجليزيّة، مع ميل العديد من المطوّرين العرب إلى تطوير تطبيقاتهم ومواقعهم وتسميتها باللغة الإنجليزيّة. فلو أخذنا، على سبيل المثال، تطبيق "هنجر ستيشن"، وهو من أكثر التطبيقات العربيّة نموًّا في السعوديّة، نرى أنّه كان بالإمكان ترجمة اسمه إلى العربيّة بكلّ سهولة، أو حتّى اختيار اسم عربيّ له أساسًا، ولكن مطوّروه فضّلوا الاسم الأجنبيّ. وإذا نظرنا إلى تصميم التطبيق أو الموقع ذاته ولغة استخدامه، فالغالب أنّها مصمّمة باللغة العربيّة، لكنّ الإشكاليّة تكمن في تخصيص الاسم أو الواجهة بلغة غير عربيّة. وهذا ما يشوب أكثر التطبيقات والمواقع التي تختار أسماء أجنبيّة، وباللغة الإنجليزية تحديدًا، سعيًا منها لإضفاء طابع الحداثة أو العصريّة عليها، لصنع ما يسمّى بـ"Trend" أو الظاهرة الشائعة في المجتمع. فاختيار تلك الأسماء الإنجليزيّة هدفه الأساسيّ هو الترويج للتطبيقات وجذب الانتباه لها، وهي استراتيجيّة تعمد إليها الشركات والمنظّمات عمومًا. وبالإضافة إلى هذه الظاهرة، فإنّ أسماء النطاقات (الروابط) على الشبكة موجودة بشكل شبه كلّيّ بأحرف لاتينيّة على شبكة الإنترنت، وهو ما قد يحول بين العربيّة واستخدامها الأمثل في الشبكة.[94]

ولكن، من جهة أخرى، يرى عبد العزيز الزومان، مستشار تقنيّة المعلومات لدى هيئة الاتصالات وتقنيّة المعلومات بالسعوديّة، بأنّ هناك احتمالًا بأن يؤدّي تعريب أسماء المجالات والعناوين على الإنترنت إلى عزل المستخدم العربيّ من شبكة الإنترنت العالميّة، أو إلى تكوّن شبكات عربيّة منفصلة عن شبكة الإنترنت العالميّة ومعزولة بعضها عن بعض. ورغم أنّ هذا قد يعني نشوء شبكة تكون اللغة العربيّة ظاهرة في كلّ مناحيها، وهذا يشمل النطاقات، فإنّ عزْلَ المستخدم العربيّ سيفصله عن باقي شبكات ولغات العالم التي لا يمكن إنكار أهمّيّتها الكبيرة بالنسبة له، لأنّ التنوّع في الشبكة هو المعنى الرئيس وراء كونها شبكة عنكبوتيّة عالميّة.

وقد تحقّقت خطوة إيجابيّة في هذا المجال عام 2010، حين وافقت الجهات المعنيّة وهي فريق هندسة الإنترنت ومؤسّسة الإنترنت للأسماء والأرقام المخصّصة (آيكان)، وبعد ضغوط وجهود متتالية، على إضافة النطاقات العليا العربيّة "Domain names" لبعض الدول العربيّة، وهو ما أتاح لهذه الدول أن تجعل بعض نطاقاتها الحكوميّة باللغة العربيّة. وهذه الخطوة لا تعني بالضرورة أنّ وجود بعض النطاقات باللغة العربيّة سيؤدّي إلى عزل المستخدم العربيّ، لأنّه لا يزال ضمن الشبكة العالميّة. والذي نراه هو أنّ توفّر تلك النطاقات بلغة عربيّة - وإن كانت محدودة - هو عامل سيساعد المستخدم العربيّ بشكل كبير على الوصول إلى تلك المواقع ذات النطاقات العربيّة بشكل أسرع وبلغة يفهمها. وإذا كان القرار السابق قد أدّى إلى تطوّر وزيادة في عدد النطاقات بالعربيّة، فإنّ ناشري المواقع والمنتديات العربيّة، وغير ذلك من محتويات شبكة الإنترنت، ما زالوا يلجؤون إلى استخدام نطاقات غير عربيّة. والسبب في ذلك هو اعتمادهم على النطاقات الإنجليزيّة، أو صعوبة إيجاد نطاق عربيّ خاصّ بهم، أو حتّى الوقت والجهد الكبير الذي تستلزمه عمليّة تعريب أسماء النطاقات وما يصاحبها من تكاليف ماديّة قد لا تشجّعهم أو قد تمثّل عقبة بالنسبة لهم.

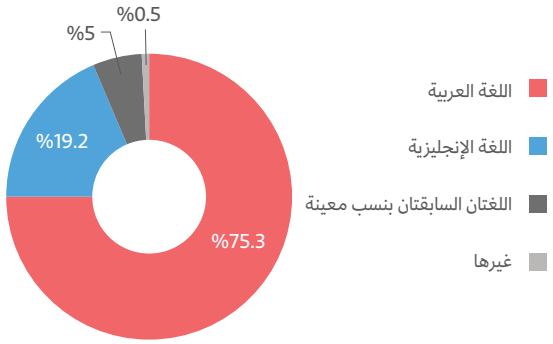
4.0 استبانة استخدام اللغة العربيّة في نواحٍ تقنيّة

في محاولة للتوصّل إلى فهمٍ أفضل لحالة اللغة العربيّة والتكنولوجيا ومدى انتشار استخدامها وتطبيقها في المجال التقنيّ، سنعرض هنا نتائج استبانة قمنا بإجرائها في شهر فبراير 2020 بعنوان "استخدام اللغة العربيّة في نواحٍ تقنيّة". وتمثّل هذه الاستبانة تجربة أولى قمنا بها لاستطلاع آراء عيّنة صغيرة من الطلّاب في سبيل تدعيم رصدنا لواقع التكنولوجيا واللغة العربيّة. وتتكوّن الاستبانة من سبعة أسئلة تناولت تطبيقات اللغة العربيّة في أفرعٍ تقنيّة مختلفة، وقد شاركت في هذه الاستبانة عيّنة من الطلّاب الجامعيّين في السعوديّة من تخصّصات ودرجات علميّة مختلفة. وتركيزنا على عيّنة الطلّاب الجامعيّين مردّه أنّ هؤلاء يمثّلون أكثر الفئات التي تتعامل مع التقنيّة بسبب المتطلّبات الأكاديميّة، أو حتّى لكونهم يندرجون في فئة الشباب الذين يشكّلون أكبر نسبة لمستخدمي الإنترنت. أمّا قرار تركيز الاستبانة على عيّنة من الطلّاب السعوديّين فقط فجاء انطلاقًا من ملاحظة تكوّنت لدينا خلال عمليّة الاستقراء لعدّة إحصاءات وتقارير صدرت في السنوات الخمس الأخيرة حول كوْن السعوديّة أكثر البلدان العربيّة التي سجّلت زيادة في نسبة مستخدمي اللغة العربيّة على وسائل التواصل الاجتماعيّ، بالإضافة إلى أنّ أكثر مستخدمي العرب للإنترنت بالشرق الأوسط هم من السعوديّة، كما ذكرنا في دراستنا هذه. لذلك ارتأينا أنّ استطلاع آراء هذه العيّنة - على الرغم من ضيق إطارها الجغرافيّ - في هذه التجربة الأولى يمكن أن يسهم في تسليط الضوء بشكل أكثر تركيزًا على مدى استخدام اللغة العربيّة في التطبيقات التقنيّة بين الشباب على أمل أن يتمّ توسيع إطار الاستبانة في المستقبل ليشمل دولًا أكثر.

وقد حصلت الاستبانة على أكثر من 350 ردًّا، وتنوّعت بين إجابات موضوعيّة ومباشرة وإجابات مفتوحة. وفيما يلي عرض للأسئلة التي طرحناها في الاستبانة، ورسوم بيانيّة قمنا بعملها توضّح الردود التي حصلنا عليها، وتحليل لتلك الردود.

- ماهي اللغة التي يغلب استخدامها لديك في وسائل التواصل الاجتماعيّ؟

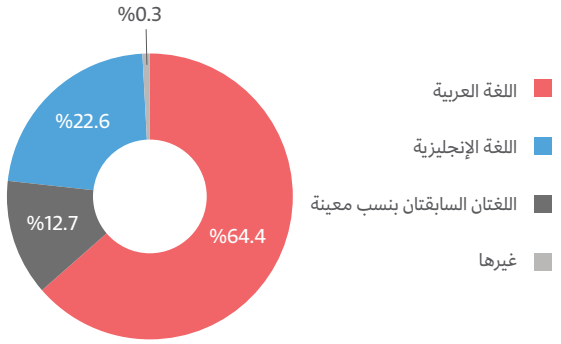
هَدَفَ هذا السؤال إلى تكوين تصوّر عن مدى انتشار اللغة العربيّة في وسائل التواصل الاجتماعيّ التي يستخدمها هؤلاء الطلّاب. وكما يبيّن الشكل (6)، حصلت اللغة العربيّة على أغلب الردود بنسبة 75.3%، بينما حصل استخدامهم للّغتين العربيّة والإنجليزيّة معًا على نسبة 19.2% وشكّلت نسبة المستخدمين للإنجليزيّة فقط النسبة الأقلّ، وهي 5% تقريبًا. إنّ حصول اللغة العربيّة على النسبة الأكبر للاستخدام يعكس صورة إيجابيّة عن مدى استخدامها في وسائل التواصل الاجتماعيّ، على الرغم من العولمة الإلكترونيّة التي تكتسح تلك الوسائل. ولربّما يعود ذلك لنموّ أعداد المستخدمين العرب وكثرة وجود مجموعات عربيّة على كافّة وسائل التواصل الاجتماعيّ.



الشكل (6) مدى انتشار اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي

- ماهي لغة الاستخدام في نظام جهازك (ويندوز أو ماك)؟

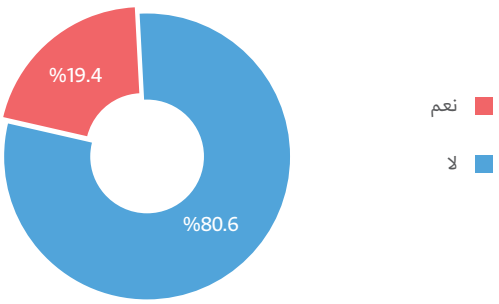
لقد مُكّنت أنظمة وواجهات المستخدم لـنظامي "ويندوز" و"ماك" باللغة العربيّة، ولكنّ المستخدمين يتفاوتون في استخدامهم لتلك الأنظمة بالإنجليزيّة أو بالعربيّة لأسباب مختلفة منها مثلًا (للذين يفضلون النظام بالإنكليزية) مرونتها وتوفّرها في العديد من الإصدارات والبرامج المجّهزة مع النظام، بينما قد تكون العربيّة غير ذلك. علاوةً على ذلك، فبعض المستخدمين والتقنيّين قد اعتادوا على استخدام الإنكليزيّة في دراستهم وتعلّمهم للتقنية. لذا كان هدفنا من هذا السؤال تقديم صورة عن مدى استخدام أفراد العيّنة للعربيّة في أنظمة حواسيبهم الخاصّة. وقد حصلت العربيّة على غالبيّة الردود بنسبة 64.4%، بينما حصلت الإنجليزيّة على نسبة 22.6%، وحصلت اللغتان معًا على نسبة 12.7% (انظر الشكل 7). وهذه النتيجة تعطي انطباعًا إيجابيًّا آخر عن انتشار اللغة العربيّة في غالبيّة أنظمة المستخدمين، وهذا ما قد يعبّر عن مرونة استخدامها لديهم، وعن توافقها بشكل جيّد مع أنظمتهم وأجهزتهم، لنخلُص إلى التأكيد على قابليّة العربيّة على احتواء الأنظمة والواجهات التقنيّة بسلاسة.



الشكل (7) مدى انتشار اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي

- هل لديك معرفة بأي لغات برمجة عربيّة؟

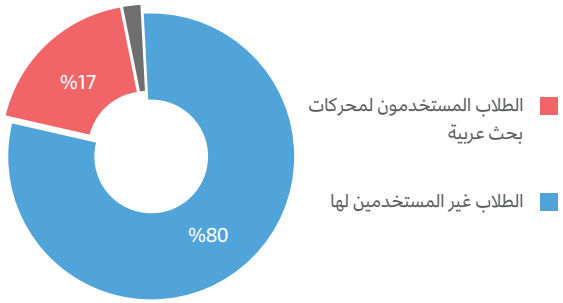
سلّطنا الضوء فيما سبق على معالجة اللغة العربيّة، وكيف أنّ أهمّ تطبيقاتها - وهي لغات البرمجة العربيّة - تلعب دورًا مركزيًّا في تلك العمليّة. لذا أردنا من خلال هذا السؤال، اختبار مدى انتشار لغات البرمجة العربيّة بين أفراد العيّنة، وما إذا كانوا على علم بها. وكانت النتيجة (انظر الشكل 8) أنّ 80.6% من الطلّاب عبّروا عن عدم معرفتهم بهذه اللغات، في مقابل 19.4% فقط عبّروا عن معرفتهم بها. وقد يعود السبب في ذلك إلى حداثة المجال وتأخّر دخول العربيّة إليه، واقتصار التطبيق الفعليّ والعمليّ لاستخدام لغات البرمجة العربيّة على مجالات ضيّقة، بالإضافة إلى اعتماد اللغة الإنجليزيّة لغةً مهيمنة في عالم البرمجة. وهذا يعني - جزئيًّا - أنّ لغات البرمجة العربيّة ما زالت تحتاج دعمًا ونشرًا وتعليمًا.



الشكل (8) مدى انتشار لغات البرمجة العربيّة

- هل لك معرفة بأيّ محرّكات بحث عربيّة؟ وهل تستخدم واحدًا منها؟ (إجابات قصيرة)

تُعتبر محرّكات البحث من أهمّ الأدوات لتصفّح شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى كونها أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ. ولذلك رأينا ضرورة التطرّق إليها في هذه الاستبانة لمعرفة مدى إلمام أفراد العيّنة بها واستخدامهم لها. وقد وجّهنا للمشاركين في الاستبانة سؤالًا مقاليًّا عن مدى معرفتهم بأيّ محرّكات عربيّة، وتسمية بعضها إن وُجد، وعمّا إذا كانوا يستخدمون محرِّكًا عربيًّا أم لا. وقد أظهرت النتائج أنّ أغلبيّة المستخدمين (80%) ليسوا على علم أو دراية كافية بوجود محرّكات عربيّة من الأساس، وأشار بعضهم الآخر إلى الاكتفاء بالمحرّكات المعروفة حاليًّا كـ"جوجل كروم" و"سفاري" على الرغم من عدم دعمها الكامل للعربيّة (انظر الشكل 9). وقد عبّرت نسبة ضئيلة جدًّا من المشاركين (17% فقط) عن معرفتهم بمحرّك بحث عربيّ أو استخدامهم له، وسمّت بعضها كمحرّك "أين" ومحرّك "محيط" العربيّين.

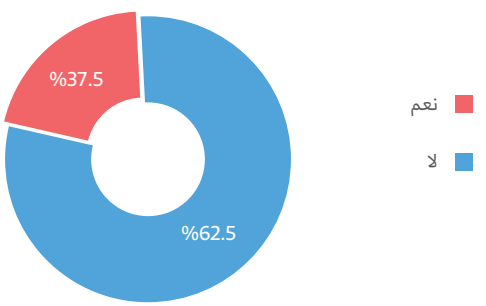


الشكل (9) مستوى استخدام محركات بحث عربية بين الطلاب الجامعيين

- هل هنالك معجم عربيّ إلكترونيّ تعتمد عليه؟

انطلاقًا ممّا ذُكر عن جوهريّة استخدام المتون/المكانز كأدوات ووحدات تخزين لغويّة هائلة على الشبكة، ركّزنا على أحد تطبيقاتها الشائعة الاستخدام، وهي المعاجم. وقد أردنا التحقّق من مدى شيوع تلك المعاجم العربيّة واستخدامها على الشبكة، فذلك جزء هامّ من تصوّرنا لواقع اللغة العربيّة في هذا المجال التقنيّ.

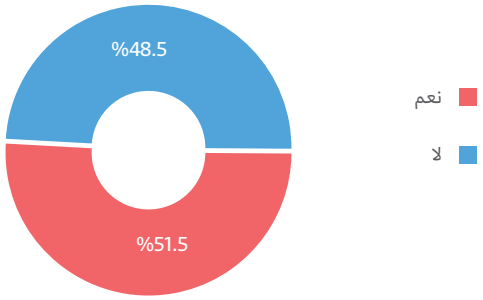
سُئل المشاركون في الاستبانة عمّا إذا كانوا يعتمدون على معجم عربيّ إلكترونيّ، وأشارت نسبة 62.5% منهم إلى أنّهم لا يستخدمون أو يعتمدون على معجم عربيّ إلكترونيّ، في حين أجاب 37.5% بأنّهم يرجعون إلى معجم عربيّ إلكترونيّ ويستخدمونه (انظر الشكل 10). وعلى الرغم من وجود عدّة معاجم عربيّة إلكترونيّة على شبكة الإنترنت (ومنها:" المعاني"، "عرب ديكت"، و"معاجم") فإنّه لا يُروّج لها بالقدر الكافي على ما يبدو، إذ لم تُنشَأ لها، مثلًا، تطبيقات خاصّة بها على الأجهزة المحمولة. إضافة إلى أنّ بعضها ما يزال مقصورًا على قاعدة بيانات محدودة، حيث يفتقر العديد من المصطلحات العربيّة والمعاجم الورقيّة إلى الرقمنة، وإلى إدراجها في تلك المعاجم الإلكترونيّة.



الشكل (10) مستوى استخدام محركات بحث عربية بين الطلاب الجامعيين

- هل تستخدم المصحّح الإملائيّ العربيّ في برامج مايكروسوفت؟

سألنا المشاركين عمّا إذا كانوا يستخدمون ما توفّره شركة مايكروسوفت في أشهر برامجها المعروفة كـ "وورد" و"باوربوينت" و"إكسل" من المصحّحات التي تُعنى بتصويب الإملاء في المحتوى العربيّ. وكانت نسبتا الإجابتين اللتين حصلنا عليهما متقاربتين: 51.5% أجابوا بـ "نعم"، و48.5% بـ"لا" (انظر الشكل 11).



الشكل (11) مدى استخدام الطلاب للمصحّح العربيّ الذي توفره برامج مايكروسوفت

فمدى استخدام هؤلاء الطلّاب للمصحّح العربيّ الذي توفره برامج مايكروسوفت يوضّح مواكبتهم للعربيّة تقنيًّا، وتقارب النسبتين قد يعني مرونة استخدام المصحّح العربيّ لدى البعض وعدمها لدى البعض الآخر، ولكن على العموم، ما يزال مصحّح مايكروسوفت العربيّ غير داعم لمعالجة اللغة العربيّة بتقنيّة الذكاء الاصطناعيّ،[95] وقد يُعزى عدم استخدام 48.5% من الطلّاب له إلى هذا السبب.

- ما رأيك بتطبيقات التّرجمة الآليّة للعربيّة؟ (إجابات قصيرة)

عبّر ما يقارب من 200 مشارك في إجاباتهم عن عدم رضاهم عن الترجمة الآليّة إلى العربيّة، وطالَب بعضهم بتطويرها، بينما عبّر 50 منهم عن رضاهم بشأن تطبيقات الترجمة الآليّة للعربيّة. وشدّد بعض المشاركين على أهمّيّة تطوير هذه الأنظمة لتصحيح عيوبها، والتي تمثّلت في كونها "ترجمةً حرفيّة"، كما أشرنا إلى ذلك في ترجمة جوجل الآليّة. فذكاء الآلة اللغويّ ما يزال يواجه صعوبات في تلك النقطة، وما زال هناك المزيد من التطوير المطلوب بهدف تجاوز الثغرات القائمة حاليًّا.

5.0 التحديّات التي تواجه اللغة العربيّة في المجالات التقنيّة والمحتوى الرقميّ

على الرغم من التطوّر والقفزة النوعيّة التي تشهدها اللغة العربيّة في ميدان التكنولوجيا، فإنّها ما زالت نوعًا ما قاصرة عن مواكبة ما يحدث في هذا الميدان على النطاق العالميّ، وذلك نتيجة لوجود عدّة معيقات تواجهها. ولكن ما يجب أخذه في الاعتبار هنا، هو أنّ غالبيّة هذه المشكلات ليست مقتصرة على العربيّة وحدها، بل وتعوق العديد من لغات العالم تقنيًّا. وذلك قد يرجع لطبيعة تلك اللغات المختلفة تمامًا عن اللغات الأوروبيّة، كالفارسيّة والعبريّة والأرديّة، وغيرها. وكون تلك اللغات تبدأ من اليمين لليسار، وكون حروفها تُكتب متّصلة، إضافةً إلى تغيّر أشكالها حسب مواقعها في الكلمة، هي أمور شكّلت وتشكّل تحديًا في حوسبتها. ووفقًا للاستقراء الذي قمنا به لعدّة دراسات ومشاريع بحثيّة بهذا الميدان في السنوات العشر الأخيرة، تبيّن لنا أنّ أهمّ التحدّيات التي تواجه اللغة العربيّة في هذا المجال هي ما يلي:

5.1 ضعف مستوى جودة المحتوى الرقميّ العربيّ الحاليّ

لقد تضاعفت مادّة المحتوى العربيّ على شبكة الإنترنت، إذ بلغت على الأقلّ تريليون صفحة،[96] ولكن لُوحظ تراجع في جودة وثراء هذا المحتوى،[97] لأسباب نذكر منها ما يلي:

- عدم موثوقيّة المحتوى العربيّ المبحوث عنه في بعض الأحيان، ولكنّ ذلك يتّخذ أبعادًا أوسع نتيجة فقر ثقافة المراجع، وعدم توثيقها حسب الأنظمة العالميّة، علاوة على عدم احترام حقوق الملكيّة عند البعض.[98]
- أنّ العديد من الموضوعات والمقالات والأوراق البحثيّة الموجودة على الشبكة تكون إمّا منقولة من مواقع أخرى أو تكون مجرّد ترجمة لمحتوى منقول من لغة معيّنة، وهذا ما ينعكس سلبًا على أصالة المحتوى العربيّ وجودته. فترجمة وتعريب المحتوى الرقميّ ليس بأمر سيّئ، ولكن إذا كانت الترجمة لا توصل المعنى الأساسيّ بشكل واضح وسلس، وإذا كانت هناك غلبة للمحتوى المترجم على المحتوى الجديد والإبداعيّ، فإنّ ذلك يؤدّي إلى خفوت الأصالة والإبداع الفكريّ العربيّ في محتوى الشبكة.[99]
- يغلب على شبكة الإنترنت العربيّة ثقافة المنتديات والتي قد لا تكون مواقع موثوقة ذات تصميم جيّد.[100] فتصميم وسياسة المواقع والمنتديات تشوبها عدّة عيوب، منها ما نجده أحيانًا في صعوبة النفاذ إلى بعضها، حيث إنّها تتطلّب التسجيل وإنشاء حساب عضويّة، الأمر الذي قد يأخذ وقتًا، ويجعل النفاذ إلى المحتوى عمليّة معقّدة. أضف إلى ذلك، مستوى اللغة في بعض المواقع التي تتّسم بغياب السلاسة وتعرض محتوى لغويًّا تشوبه الأخطاء النحويّة والإملائيّة. إنّ العناية بتصميم المواقع جماليًّا والاستمرار في تحديث وإغناء محتواها، والحرص على مواكبتها لأحدث التقنيّات، هي عوامل لا تلقى الكثير من الاهتمام في الشبكة العربيّة، وذلك يجعل المستخدمين يحجمون عن زيارتها من جديد، فينعكس ذلك سلبًا على وجود العربيّة في الشبكة بشكل عامّ.[101]

5.2 محدوديّة النشاط البحثيّ العربيّ لتمكين العربيّة تقنيًّا

لا شكّ في أنّ الأبحاث والدراسات الأكاديميّة كانت وما تزال بؤرًا حاسمة لتطوّر ونموّ أيّ مجتمع، ولا سيّما مجتمعنا اللغويّ العربيّ. لكنّ الكمّ والمقدار البحثيّ باللغة العربيّة فيما يتعلّق بالعربيّة تقنيًّا، وانتشارها التقنيّ يبدو قليلًا نسبيًّا، وعلى وجه الخصوص فيما يتعلّق بالابتكار التكنولوجيّ.[102] علاوةً على أنّ الواقع البحثيّ قد يبدو مستهلِكًا، عوضًا عن كونه منتجًا.[103] فالنشاط البحثيّ بشكل عامّ في مجال النشر حول معالجة اللغة العربيّة وتمكينها في البنى التحتيّة والهيكليّة لفروع التقنيّة، لا يواكب سرعة التطوّر التقنيّ عالميًّا. كما أنّ المحتوى الرقميّ العربيّ يفتقد خططًا وبيئات بحثيّة مموّلة وجادّة من شأنها أن تُطبَّق على أرض الواقع.[104]

إنّ الأبحاث والدراسات حول حوسبة العربيّة لم ترسُ بعد على ثوابت وأصول فيما يتعلّق بالمفاهيم والمصطلحات وطرق المعالجة،[105] بل إنّ بعض التطبيقات والمشاريع البحثيّة - كما أكّدنا سابقًا في معرض الحديث عن المحلّلات الصرفيّة

- أُجريت ومُوّلت من جهات غير عربيّة.[106] ولكن هذا لا ينفي وجود دراسات عربيّة لتمكين ومواكبة اللغة تقنيًّا، ولكن هذا الإنتاج ليس مرصودًا بمستوى يمكِّنه من إحداث نقلة نوعيّة في هذا المجال. هذا بالإضافة إلى أنّ تمكين العربيّة تقنيًّا، يُحتّم ضرورة التعاون بين مجالات بحثيّة لغويّة وتقنيّة، أيْ تعاون الأكاديميّين اللسانيّين والتقنيّين لإنعاش هذه الحركة البحثيّة، فندرة ذلك التعاون بين تلك التخصّصات هو سبب الركود في الحركة البحثيّة في هذا المجال. كذلك، فإنّ هناك حاجة لإجراء مزيد من الأبحاث الأكاديميّة في الصرف والحاسوب والرياضيّات، لأنّ قلّة هذه الأبحاث حاليًّا تمثّل إحدى العوائق التي تقف في طريق الشركات المطوّرة للتقنيّات العربيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذا المجال البحثيّ مُكلِّف لا تقوى عليه إلّا الشركات الكبيرة، أو الجامعات المدعومة بحثيًّا.[107]

5.3 انحسار القدرات الحاليّة في حوسبة العربيّة ولغات البرمجة العربيّة

انطلاقًا من حقيقة أنّ اللغات البرمجيّة المهيمنة على هذا المجال هي تلك التي تستخدم اللاتينيّة،[108] فإنّ المبرمجين يعتمدون عليها كلّيًّا، وهذا ما قد يجعلهم في غنى عن تمكين العربيّة في هذا المجال. فعلى الرغم من وجود لغات عربيّة برمجيّة كـ"قلب" و"نور"، فهي لم تنتشر انتشارًا يمكّنها من أن تُعتمد لغاتٍ برمجيّة ثابتة لدى المبرمجين العرب. ومنذ بزوغ فجر التكنولوجيا وظهور الحواسيب والأجهزة المختلفة، اعتدنا أن تكون بنيتها الداخليّة ولغة برمجتها بأحرف لاتينيّة وإن كانت بطريقة سطحيّة، وهذا أمر متوقّع باعتبار أنّ أغلب مخترعيها ومطوّريها يستخدمون هذه الأحرف. وقد انعكس ذلك على بعض المبرمجين العرب، وعلى علم البرمجة بشكل عامّ في الوطن العربيّ. إذ قد يواجه البعض منهم صعوبات تتمثّل في أنّ ما يتعاملون معه في هذه العمليّات المعقّدة يتمّ باستخدام أحرف ومفردات لغة أخرى (الإنجليزيّة) قد لا يتقنونها بدرجة عالية بالضرورة ولكن يكون عليهم تعلّمها لاستخدام الأجهزة والتعامل مع العمليّات المعقّدة بها.

وتُعتبر القدرات في هذا المجال محدودة نوعًا ما لحداثة علم معالجة اللغات، علاوة على حداثة دخول العربيّة إليه. أضف إلى ذلك أنّ الدعم والتمويل المؤسّساتي والحكوميّ لحوسبة العربيّة ما زال مقتصرًا بشكل ملحوظ على بعض الدول العربيّة. وأخيرًا، فإنّ أبرز ما قد يخطر ببال العديد عند ذكر إشكاليّة حوسبة اللغة العربيّة وتطبيقها فعليًّا هو أنّ ذلك قد ينبع من طبيعة اللغة العربيّة الصرفيّة، كما أوردنا سابقًا. ولكنّ انحسار الجهود في حوسبة العربيّة بعذر أنّ اللغة ذاتها غنيّة ومتفرّعة، ولها أسلوب تشكيليّ وتمثيليّ خاصّ، هو عذر غير مبرّر، فهناك ما يسمّى بـ"المحلّلات الصرفيّة" التي تسمح بمعرفة مواصفات اللغة المختلفة وتركيبها حاسوبيًّا، وبذلك تسهل قراءة الآلة لمعاني الجمل وفهمها. وعليه، فوجود المحلّلات على الشبكة وتزويد أنظمة معالجة اللغات بها يعني وصول المعنى الصحيح للقرّاء وإمكانيّة برمجة الآلة بلغة عربيّة سليمة بسهولة، ولكنّ تضمين هذه المحلّلات في عدّة نظم حاسوبيّة، يتطلّب مصادر وتجهيزات عديدة لا تزال في بداياتها، ولكنّها في طريق التطوّر والنموّ.

5.4 صعوبات رقمنة وتوصيف المعاجم والمتون العربيّة آليًّا

في ظلّ هيمنة الرقمنة على غالبيّة المخطوطات والمستندات الورقيّة من أجل مواكبة عمليّة الحوسبة، وتطوّر فهم الآلة لغويًّا، أصبحت المعاجم والمكانز جزءًا لا يتجزّأ من تلك العمليّة، وأصبحت الحاجة إلى توصيفها آليًّا ورقمنتها أمرًا لا بدّ منه. فاستخدام الحاسوب في جمع المادّة اللغويّة وتوصيفها، أضحى أداةً ضروريّة في صناعة المعجم الحديث والمتون العربيّة ولا سيّما في ظلّ ظهور فرع جديد من علم المعاجم هو "علم المعاجم الحاسوبيّ"، وهو أحد فروع اللسانيّات الحاسوبيّة. وعلى الرغم من ظهور أعمال لعدّة روّاد في مجال حوسبة المعاجم العربيّة كبحوث عبد القادر الفاسي الفهري، ومحمد الحنّاش حول المعاجم العربيّة الإلكترونيّة، فإنّ حوسبة المعاجم العربيّة بقواعد بيانات هائلة لا تزال في مرحلة النموّ والتطوّر، وخصوصًا بالنظر إلى أنّ حوسبة عمل ضخم كالمعاجم والمتون/المكانز تتطلّب تطوير فروع عديدة في هذا المجال، ومنها الصرف الحاسوبيّ، والنحو الحاسوبيّ، والدلالة الحاسوبيّة، والمعجميّة الحاسوبيّة، وعلم النفس اللغويّ الحاسوبيّ، والتاريخ اللغويّ الحاسوبيّ، للمواءمة بين المنظومات البرمجيّة واللغة العربيّة وغيرها.[109] كما تتطلّب تخطيطًا وتنفيذًا محكَمَين، بالإضافة إلى طواقم بشريّة، ومراجعين ومدقّقين متعدّدي الاختصاصات لغويًّا وحاسوبيًّا، ولا ننسى الحاجة إلى التمويل والإنفاق الضخم الذي يستلزمه مثل هذا العمل.

6.0 الأسباب المعيقة لتقدّم العربيّة تكنولوجيًّا

إنّ جزءًا من إيجاد الحلّ لأيّ معضلة يكمن في فهم سببها، لذلك سنحاول في هذا الجزء من المحور رصد بعض الأسباب التي تقف وراء تلك المعيقات والتحدّيات التي ذكرناها سابقًا، وذلك بالاستناد إلى ما استنتجناه من خلال دراستنا واستقرائنا لواقع العربيّة في الميدان التقنيّ في السنوات العشر الأخيرة.

6.1 تأخّر تأسيس أجيال عربيّة مدرّبة في مجال التكنولوجيا

إنّ دخول أيّ مجتمع إلى منظومة التطوّر التكنولوجيّ عمليّة تحتاج إلى كثيرٍ من الوقت، وتتطلّب تأسيس أجيال جديدة لديها درجة عالية من التمكّن في كافّة نواحي التكنولوجيا. وإذا نظرنا إلى بلدان كإنجلترا وبعض بلدان أوروبّا، نجد أنّها بدأت في إدراج مناهج للبرمجة للمدارس الابتدائيّة علاوةً على مناهج علوم الحاسوب الموجودة في هذه المدارس من قبل.[110] وبالمقارنة بهذا المثال، نجد أنّ ما تقدّمه المدارس الابتدائيّة في البلدان العربيّة ما زال يتمحور حول أساسيّات الحاسوب الآليّ التي يمتدّ تعليمها لستّ سنوات على الرغم من هيمنة الاستخدام المتنوّع للتكنولوجيا في مناحي الحياة المختلفة في ظلّ ولادة أجيال قادرة على المواكبة السريعة للعديد من التقنيّات التي تظهر يومًا بعد يوم.

6.2 نُدرة وجود طواقم عمل مدرّبة ومؤهّلة جيّدًا لتطوير المحتوى العربيّ

هذا السبب هو نتيجة منطقيّة لما أوضحناه في السبب الأوّل أعلاه؛ فمع غياب التأسيس والتعليم والتدريب ليس مستغربًا أن نواجه نقصًا كبيرًا في الكوادر ذات الكفاءة اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا وتطويرها.[111]

6.3 غياب هيئات متخصّصة في صناعة المحتوى الرقميّ العربيّ وحوسبة العربيّة

ما قمنا به من رصد لواقع اللغة العربيّة في مجال التكنولوجيا أظهر عدم وجود نظام بيئيّ ومُحَوْكَم يضبط محتوى شبكة الإنترنت العربيّة ويضع القوانين والأنظمة التي تدعم مزوّدي المحتوى العربيّ، ابتداءً من وضع حقوق النشر والملكيّة الفكريّة ووصولًا إلى الإشراف على ترشيح المحتوى ومواكبته للتحديثات التقنيّة. ومردّ مثل

هذا الغياب هو الافتقار إلى منظّمة أو جهة مخصّصة لتطوير المحتوى الرقميّ العربيّ تقوم برصد المحتوى العربيّ وتتابع إحصائيّاته سنويًّا، وإيجاد بنية مؤسّساتيّة لمتابعة ذلك.[112] هذا علاوةً على الافتقار إلى منظّمات وهيئات متخصّصة بحوسبة العربيّة ومراكز بحوث أكاديميّة في مجال اللسانيّات الحاسوبيّة.[113]

> **إنّ البيانات هي "نفط المستقبل" كما أطلق عليها متخصّصو علم الحاسوب، فنحن على مشارف عصر جديد يُعَدّ امتدادًا لعصر التواصل الافتراضيّ البشريّ، وهذا يُنبئ بأنّ المستقبل سيكون عصر تواصل الجمادات، أو بمصطلح آخر "إنترنت الأشياء". فأين اللغة العربيّة من ذلك إن لم تدعم كيانها بقاعدة بيانات ضخمة مُعدّة للخوض في غمار العصر الجديد المرتقَب؟**

6.4 عدم ديمومة استثمار الشركات والمنظّمات العالميّة التقنيّة في اللغة العربيّة

أشرنا في ثنايا البحث إلى العديد من الجهود المبذولة من شركات عالميّة كـ "جوغل" و"مايكروسوفت" وغيرهما في توفير أحدث خدماتها باللغة العربيّة. ولكن، وعلى الرغم من هذه الجهود، ما زالت هنالك تطبيقات وخدمات من "مايكروسوفت" مثلًا ليست مدعومة بالعربيّة، كخدمة "كورتانا" (مساعد ويندوز الصوتي)، علاوةً على أنّها توقّفت عن توفير حزمة الأدوات (ATKs) للّغة العربيّة في عام 2018 لكونها لا تزال تحتاج إلى معالجة باستخدام الذكاء الاصطناعيّ.[114] أمّا بالنسبة لشركة "جوجل" فبعض منتجاتها ما زالت غير متوفّرة بالعربيّة، كبرنامج Dialog Flow الذي يدعم الدردشات، هذا بالإضافة إلى الأداء غير الفعّال دائمًا لنظام "جوجل" للترجمة الآليّة للعربيّة كما أوضحنا من قبل. فالدعم الفاعل والمستمرّ للّغة العربيّة ومحتواها من أيّ شركة تعمل في ميدان التكنولوجيا يتطلّب من الشركة التطوير والمواكبة المستمرّة للّغة العربيّة في كافّة أوجه خدماتها؛ سعيًا للوصول إلى أوسع قطاع من الناطقين بالعربيّة.

7.0 الخاتمة: الواقع والمستقبل

7.1 ما هو واقع اللغة العربيّة في مجال التكنولوجيا؟

إنّ التمعّن فيما أنتجته السنوات العشر السابقة من تقانات ودراسات ومشاريع بحثيّة لتمكين العربيّة، واستقراء المحتوى العربيّ للشبكة، يجعلنا نستنتج أنّ اللغة العربيّة قد حقّقت حتمًا قفزاتٍ نوعيّةً أكثر من ذي قبل في نواحٍ تكنولوجيّة ورقميّة عديدة. وبذلك ظهرت وفرة من التطبيقات والوسائل التقنيّة التي تواصل الظهور يومًا بعد يوم، ولا تخلو من إصدار يدعم العربيّة في أغلب الأحيان. واستطاعت العربيّة شقّ طريق لها إلى معظم تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ على الرغم من المعوّقات التي كانت تعترض طريقها. ومن المهمّ أن نضع في الاعتبار أنّ حوسبة اللغة العربيّة وقابليّتها لذلك، ليست بالأمر العسير، بل هو ممكن جدًّا، ونراه يحدث حاليًّا من خلال استحداث لغات البرمجة العربيّة التي أثبت مخترعوها أنّ العربيّة لغة داعمة لذلك. وسنعود من جديد للتركيز على أنّ اللغة العربيّة هي لغة قابلة للحوسبة وقابلة لاحتواء النظم الحاسوبيّة المختلفة، ومن هذا المنطلق رأينا الإنجازات والمبادرات التي أخذ أصحابها على عاتقهم همّ تمكين لغتهم وتطويرها. أضف إلى ذلك احتلال العربيّة المركز الرابع لأكثر لغة مستخدمة على شبكة الإنترنت، نتيجة حشدها لأكثر من 237 مليون مستخدم. ولكنّ تقييد نظرتنا بتلك الإنجازات لتقديم فكرة عن واقع اللغة العربيّة في مجال التكنولوجيا ليس كافيًا، بل يقتضي إدراك ما يعيق لغتنا من مواكبة الثورة التقنيّة عالميًّا بشكل كامل، وتتمثّل هذه المعوّقات في ندرة المنظّمات التي تُحَوكم المحتوى الرقميّ العربيّ وتطوّره، وبطء مواءمة العربيّة لأنواع مختلفة من النظم الحاسوبيّة، وغيرها. فواقع اللغة العربيّة اليوم في محور التكنولوجيا هو واقع يدعو للأمل، ولكنّنا ما نزال بحاجة لحشد مزيد من الجهود المؤسّساتيّة والمختلفة الأطراف لمواكبة التقدّم التقنيّ العالميّ.

7.2 الاستنتاجات والخلاصات

انطلاقًا من رصدنا لواقع اللغة العربيّة في ميدان التكنولوجيا، توصّلنا إلى عدد من الاستنتاجات نعرضها فيما يلي:

- ازداد عدد المستخدمين العرب للّغة العربيّة على شبكة الإنترنت إلى 237 مليون مستخدم في مطلع عام 2020، واحتلّت اللغة العربيّة المركز الرابع بين لغات العالم الأكثر استخدامًا على هذه الشبكة. كما تزايد استخدام اللغة العربيّة تزايدًا ملحوظًا على شبكات التواصل الاجتماعيّ بشكل عامّ وعلى منصّة "تويتر" بشكل خاصّ، حيث بلغت نسبة التغريد بالعربيّة في الوطن العربيّ 72% عام 2017. كما شهدت السنوات العشر الأخيرة ظهور العديد من المنصّات والمبادرات العربيّة على شبكات التواصل الاجتماعيّ وعلى الشبكة بشكل عامّ.
- طرأ ارتفاع ملحوظ في استخدام أسماء النطاقات بالعربيّة منذ قرار اعتماد "آيكان" في عام 2010، حيث إنّها لم تعد تقتصر على دول عربيّة معيّنة - كما كان عليه الحال في بداية استصدار القرار - بل امتدّت إلى عدّة دول عربيّة أخرى. علاوةً على هذا، اتّسع استخدام العربيّة بالنطاقات ليصل إلى الشركات الخاصّة والمنظّمات غير الحكوميّة.
- على الرغم من الازدياد الكبير في عدد المستخدمين العرب للإنترنت، فإنّ هذا الازدياد لا يقابله ازدياد في المحتوى الرقميّ العربيّ الذي يبقى محدودًا حاليًّا، ولا يتجاوز نسبة 0.6% من المحتوى العالميّ بحسب إحصاءات عام 2018. كما أنّ المحتوى الرقميّ العربيّ يعاني كذلك من إشكاليّات سببها سياسة النقل واعتماد الترجمة كمصدر لإنتاجيّة المحتوى والتفاوت في الالتزام بتوثيق المراجع وحقوق الملكيّة الفكريّة، وهذا ما انعكس سلبًا على أصالة المحتوى وصدقيّته. هذا بالإضافة إلى إشكاليّة عيوب التصميم والجودة الجماليّة التي ما زالت تشوب شبكة الإنترنت العربيّة.
- بدأنا نرى ظهورًا ملحوظًا لاستخدام اللغة العربيّة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ يتمثّل في مشاريع معالجة اللغة العربيّة ولغات البرمجة العربيّة والأنظمة الصرفيّة للّغة العربيّة. إلّا أنّه ما زالت هناك ندرة في تفعيل التطبيقات القائمة في مجال حوسبة اللغة العربيّة على مستوى هيكليّ ومؤسّساتيّ بالأخصّ، وقلّة في عدد البحوث والدراسات التي تدعم تمكين العربيّة في هذا المجال. كما أنّ جهود الحوسبة ما زالت تفتقر إلى

وجود هيئات خاصّة بحوسبة اللغة العربيّة أو برصد المحتوى الرقميّ العربيّ وتطويره في بعض أجزاء العالم العربيّ. يضاف إلى ذلك كلّه ضعف الاستثمار في تمويل المشروعات البادئة والصغيرة، وفي دعم البحوث والدراسات في مجال حوسبة اللغة العربيّة.

- ضآلة اعتماد المستخدمين العرب على محرّكات البحث العربيّة، ووجود تفضيل واضح لديهم لاستخدام محرّكات بحث عالميّة لا تدعم العربيّة بالشكل الأمثل. وقد توصّلت نتائج الاستبانة التي أجريناها على عيّنة من الطلّاب الجامعيّين السعوديّين إلى أنّ 80% من المشاركين عبّروا عن عدم معرفتهم بمحرّكات بحث عربيّة وعدم استخدامهم لها. والسبب وراء ذلك ينبع من عدم مواكبة محرّكات البحث العربيّة لأحدث التقنيّات، وقلّة الترويج لها على شبكة الإنترنت.

- هناك انتشار وتنوّع ملحوظ لخدمات الترجمة الآليّة للّغة العربيّة، ولكن هذه الخدمات ما زالت تواجه عقبات في مستوى الدقّة في نقل بعض السياقات العربيّة وإخراج المعنى المضمون بلغة عربيّة واضحة. ولذلك طالب 80% من المشاركين في الاستبانة بتطوير هذه الأنظمة، ممّا يسلّط الضوء على الحاجة إلى بذل جهود مضاعفة لرفع مستوى الدقّة في أنظمة الترجمة الآليّة من وإلى اللغة العربيّة.

- ضعف حصيلة المكانز/المتون اللغوية العربيّة المعتمدة على تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، إذ ما زال بعضها بحاجة إلى نظم ذكيّة لاسترجاع المعلومات وفرزها، وتخزينها بأحجام هائلة، علاوةً على محدوديّة الكفاءات القادرة على تزويد تلك المتون بتقنيّات الذكاء الاصطناعيّ.

- أظهرت نتائج الاستبانة التي قمنا بها أنّ هناك استخدامًا واسعًا للّغة العربيّة بين المستخدمين في واجهات وأنظمة الأجهزة الحاسوبيّة "ويندوز" و"ماك"، وهو ما يدلّ على مرونة تلك الأنظمة وقابليّتها لاحتواء العربيّة، وعلى حرص شركاتها على توفير وتحديث أنظمتها وإصداراتها بها. ولكن لاحظنا، في المقابل، قلّة في توفير الأدوات الخاصّة باللغة العربيّة في بعض البرامج التي طوّرتها تلك الشركات بسبب عدم مواكبة عمليّة معالجة اللغة الطبيعيّة بالعربيّة.

- عدم استقرار الأبحاث والدراسات في حوسبة اللغة العربيّة على ثوابت ومفاهيم فيما يتعلق بطرق المعالجة اللغويّة، والافتقار إلى وضع أصول لحوسبة العربيّة نتيجة لغياب التعاون بين اللسانيّين والتقنيّين.

7.3 نحو استشراف متفائل

تمكّنت التكنولوجيا في عصرنا هذا من تأصيل نفسها في شتّى جوانب حياتنا العلميّة والعمليّة، فأصبح إدراكها وإتقانها مهارةً ومطلبًا لمواكبة القرن الحادي والعشرين. وانبثقت الإنجازات والاكتشافات في مختلف القطاعات العلميّة والمعرفيّة لدمج التكنولوجيا في الحياة اليوميّة. واستطاع البشر الوصول لآفاق لم تكن في حسبانهم قبل عشر سنوات، فأصبح بإمكان العمليّة التعليميّة - على سبيل المثال - أن تكمل مسيرتها بسلاسة عن بُعد، وأصبحت المعرفة في متناول غالبيّة الباحثين عنها. كلّ ذلك أصبح ممكنًا في ظلّ وجود التكنولوجيا، فإذا كان هذا هو الحاضر، فالمستقبل، بالتأكيد، سيحمل في طيّاته المزيد من الأدوات التقنيّة التي بإمكانها تطوير ونشر المعرفة.

إنّ الحاجة لترسيخ العربيّة في عمق هذه المعرفة التقنيّة تغدو أولويّة ضروريّة، فمن حقّ العربيّة أن تكون عنوانًا لكل تلك الآفاق المعرفيّة والتقنيّة، بالإضافة إلى أنّه ينبغي أن تكون التكنولوجيا في متناول الجميع. ولكي يتحقّق ذلك، فإنّ مواكبتها وتمكين اللغة العربيّة فيها هو من أهمّ - إن لم يكن أهمّ - المستلزمات لجعل المنفذ للتكنولوجيا واستخدامها ممكنًا ومرنًا. والاستثمار التقنيّ في اللغة العربيّة صار حتميًّا للحفاظ على اللغة وتوثيق المعارف والعلوم بها لتوريثها للأجيال. إنّ البيانات هي "نفط المستقبل" كما أطلق عليها متخصّصو علم الحاسوب، فنحن على مشارف عصر جديد يُعَدّ امتدادًا لعصر التواصل الافتراضيّ البشريّ، وهذا يُنبئ بأنّ المستقبل سيكون عصر تواصل الجمادات، أو بمصطلح آخر "إنترنت الأشياء". فأين اللغة العربيّة من ذلك إن لم تدعم كيانها بقاعدة بيانات ضخمة ومعالَجة، ومُعدّة للخوض في غمار العصر الجديد المرتقَب؟

من المهم جدًّا إدراك أنّ اللغة أداة التكنولوجيا، والتكنولوجيا أداة العلوم، وعليه، فإنّ الاستثمار في التكنولوجيا يؤدّي إلى تمكّن الفرد العربيّ من لغته الأمّ علميًّا، وهو ما سيؤدّي إلى إنتاج عالي الأداء على الأصعدة كافّة. فتمكين اللغة العربيّة في التكنولوجيا وتطويرها، من شأنه أن يحدث ثورةً في عالم البحث العلميّ والمعرفة العربيّة، ويفتح الباب لاستحداث الأدوات اللازمة لإجراء دراسات غير مسبوقة بها. كما أنّ من شأنه أن يمهّد الطريق لازدهار البحث العلميّ في العالم العربيّ بفتح آفاق متجدّدة في تطوير عمليّاته ومنهجيّته، لا سيّما في خدمات جمع البيانات والتحليل الإحصائيّ والاستقصائيّ في البلاد العربيّة، والتي ستجعل من منهجيّة البحث العلميّ عمليّة مرنة ودقيقة وشاملة في ظلّ وجود تلك التقنيّات. فبرمجتها باللغة العربيّة ستوفّر عناصر داعمة للباحث العربيّ، وتساعده في الابتكار العلميّ بلغته. بالإضافة إلى أنّه في ظلّ تحقيق ذلك المستقبل، فإنّ المعرفة العلميّة وحفظها سيشهدان نقلة نوعية في العالم العربيّ، لأنّ رقمنة العلوم والمعارف وتحويلها إلى مكتبات وموسوعات رقميّة باللغة العربيّة، ستتيح مرجعًا سيبقى محفوظًا لمئات السنين القادمة.

وبغية الانطلاق من الوضع الحاليّ للعربيّة في مجال التكنولوجيا إلى آفاق مستقبليّة زاخرة بالعلم والتطوّر، نرى أنّ سدّ بعض الثغرات سيكون مثمرًا، ولأجل ذلك نقترح ما يلي:

1- زيادة الطلب على اللغة في ميدان التكنولوجيا

هنا تدخل اللغة في معادلة اقتصاديّة بسيطة: كلّما ازداد الطلب ارتفعت نوعيّة الخدمات لمواكبة هذا الإقبال المتزايد. فنحن بحاجة إلى سياسة لغويّة تدعم وجود العربيّة في ميدان التكنولوجيا وتوظّف إمكانيّاتها فيه، فاللغة العربيّة قويّة من حيث الجغرافيا وعدد المتكلّمين بها، أمّا في سوق التكنولوجيا فوجودها ما زال متواضعًا. وعليه، فإنّ الوضع يقتضي أن تتضافر جهود القطاعات الخاصّة والحكوميّة في جعل الطلب على العربيّة في ميدان التكنولوجيا من أهدافها فتنشره في هيكليّاتها، وبين طواقمها، علاوة على توعية المجتمع بأهمّيّة هذا الطلب، وقدرته على الإسهام في تحقيق مستقبل تقنيٍّ عربيّ.

2- التمويل والاستثمار في المشاريع الخاصّة باللغة العربيّة والتكنولوجيا

إنّ الاستثمار في اللغة العربيّة تقنيًّا لكي يكون فاعلًا ينبغي أن يكون ممتدًّا على مستوى العالم العربيّ ككلّ، بالإضافة إلى الحثّ على استمراريّته وشموليّته للمشاريع الصغيرة والبادئة والمواهب الناشئة وروّاد الأعمال في هذا المجال. وهذا يشمل أيضًا تبنّي الحكومات والمؤسّسات الدوليّة لمزيد من المبادرات في سبيل إنتاج تقنيّ باللغة العربيّة.

3- إنشاء المزيد من الهيئات والمنظّمات الخاصّة بحوسبة اللغة العربيّة ورصد المحتوى الرقميّ العربيّ

من الضروريّ إنشاء هيئات مخصّصة لحوسبة اللغة العربيّة وهيئات مخصّصة لرصد المحتوى الرقميّ العربيّ، يكون من مسؤوليّاتها ومهامّها القيام برصدٍ للّغة العربيّة بشكل دوريّ وإجراء دراسات وإحصاءات تؤسّس على هذا الرصد، ومن ثمّ البناء على هذه الإحصاءات والدراسات للخروج بتوصيات واقتراحات يتمّ تعميمها وتطبيقها في الجهات الحكوميّة والخاصّة.

4- تنشيط البحوث العلميّة والدراسات الخاصّة بالذكاء الاصطناعيّ ومعالجة اللغة العربيّة

هناك حاجة ماسّة للمزيد من الجهود البحثيّة حول الدمج بين اللغة العربيّة والتقنيّة بكلّ فروعها، وعلى وجه الخصوص الذكاء الاصطناعيّ ومعالجة اللغات. وهذه الحاجة تستدعي تبنّي ودعم هذه البحوث والدراسات من مؤسّسات

رسميّة وحكومات معنيّة لأجل تفعيل خطط التطوير اللازمة لمواكبة العربيّة لشتّى المجالات التكنولوجيّة.

5- الشروع في تدريس وتعليم لغات البرمجة الرئيسة بالعربيّة وتطبيقها

أصبحت الحاجة إلى تأسيس برمجة آليّة باستخدام لغات البرمجة الرئيسة بالعالم كـ(Python ، و C، وJava) وتعليمها باستخدام العربيّة من الضرورات الملحّة لتحقيق نهضة تكنولوجيّة عربيّة، لذا ينبغي إدماج تعليم لغات البرمجة تلك بالعربيّة في البرامج الدراسيّة بدءًا من الصفوف المبكّرة ووصولًا إلى المقرّرات والتخصّصات الجامعيّة. كذلك ينبغي تجاوز التركيز على أساسيّات الحاسوب فقط في البرامج الدراسيّة والتوسّع إلى آفاق تكنولوجيّة أخرى كالذكاء الاصطناعيّ لمواكبة العصر وتهيئة الأجيال الجديدة للانخراط الفاعل في ميدان التكنولوجيا.

أمّا من ناحية التطبيق، فهناك ضرورة لتشجيع المبرمجين العرب وحثّهم على البدء باعتماد تعلّم لغات البرمجة بالعربيّة، ودعمها ليصبح وجودها وتطبيقها متعارَفًا عليه في ميدان التكنولوجيا العربيّة، مع الدعوة إلى تقديم ورش عمل توعويّة حول هذه اللغات البرمجيّة الرئيسة، واستخدام الترجمة منها وحول تطوير المحتوى الرقميّ العربيّ بها. وهناك ضرورة أيضًا لاعتماد هذه الأساليب في الاستخدامات التي تستدعي البرمجة والحوسبة في شتّى الدوائر الحكوميّة والشركات والمؤسّسات والجامعات.

> **تمكين اللغة العربيّة في التكنولوجيا وتطويرها، من شأنه أن يحدث ثورةً في عالم البحث العلميّ والمعرفة العربيّة، ويفتح الباب لاستحداث الأدوات اللازمة لإجراء دراسات غير مسبوقة بها.**

6- التوعية بثقافة توثيق المراجع والمصادر على شبكة الإنترنت العربيّة

إنّ التوثيق الدقيق للمراجع والمصادر شرط أساسيّ لكتابة أيّ محتوى على الشبكة العربيّة، وهناك حاجة إلى المسارعة في فرض عقوبات لمن يخالف أو يتقاعس عن توثيق المعلومات للحدّ من عدم الالتزام بالحقوق الفكريّة، والتأكيد على أهمّيّة نسبة الآراء والأفكار لأصحابها الأصليّين. ويُؤمل أن تأخذ الجهة المسؤولة عن تطوير المحتوى الرقميّ العربيّ مسؤوليّة تنفيذ قوانين الملكيّة الفكريّة للتأكّد من الحفاظ على المصداقيّة في الشبكة العربيّة.

7- تشجيع الشركات والمؤسّسات لأصحاب المحتوى العربيّ والمستخدمين العرب على الإبداع

إنّ الشركات والمؤسّسات المختلفة وأصحاب المنصّات المعروفة، والمؤثّرين في وسائل التواصل الاجتماعيّ لهم دور فعّال في حثّ المستخدمين العرب وتشجيعهم على توليد محتواهم الخاصّ باللغة العربيّة على شبكة الإنترنت والإبداع فيه عن طريق تكوين مدوّنات أو قنوات أو مجتمعات عربيّة على مواقع ذات جودة ومصداقيّة، أو حتى منصّات خاصّة تبُثّ محتواهم بالعربيّة لتكون منافذ لإبداعهم بأشكال متعدّدة.

8- الترويج لمحرّكات البحث العربيّة وتطويرها

وجود محرّكات بحث ذات قواعد بيانات عربيّة وتعتمد على معالجة اللغة العربيّة سيجعل تجربة الباحث والمستخدم العربيّ أكثر سلاسة ومرونة، وخصوصًا إذا كانت محرّكات البحث تعتمد على تقنيّات مطوّرة كالذكاء الاصطناعيّ. ومن الضروريّ توعية المستخدمين العرب بوجودها وبفائدتها وسهولتها في التوصّل إلى النتائج باللغة العربيّة بشكل أدقّ وأسرع، وحثّ المموّلين والمصمّمين على الإسهام في تطويرها وإيجاد شركات تقنيّة لتبنّيها والترويج لها.

9- رقمنة المعاجم والمخطوطات العربيّة

المسارعة في رقمنة المعاجم المعروفة ورقيًّا، والعمل على تحديث محتواها وتوسيعه واعتمادها من قبل جهات تعليميّة رسميّة لتكون مرجعًا للطلّاب وللمتعلّمين. بالإضافة إلى رقمنة المخطوطات والكتب والمستندات الورقيّة بغية حفظها وتخزينها على المدى الطويل، لتكون مرجعًا لمختلف الباحثين وطالبي العلم، ولتقدّم إضافة جوهريّة للمحتوى العربيّ الرقميّ.

10- تطوير أنظمة الترجمة الآليّة

تطوير المحتوى العربيّ في الشبكة الإلكترونيّة يحتاج أن تباشر الجهات الوصيّة حثّ المترجمين والتقنيّين والجهات والمنظّمات المعنيّة على التعاون؛ من أجل إيجاد حلول استراتيجيّة وتقنيّة لتطوير وتحسين أنظمة الترجمة العربيّة الآليّة.

11- تضمين استخدام أنظمة التحليل الصرفيّ العربيّة في مختلف التقنيّات

اعتماد شركات التقنيّة لاستخدام أنظمة التحليل الصرفيّة بات مطلبًا مهمًّا لمعالجة اللغات وبناء تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ المختلفة. ذلك أنّها تتيح للآلة فهم اللغة العربيّة وتحليل مفرداتها وتفرّعاتها الصرفيّة ومن ثمّ إيصال معنى متكامل وواضح.

12- تكاتف المختصّين اللغويّين والتقنيّين في وضع أساسيّات وأصول معتمدة في حوسبة العربيّة

بالإضافة إلى ضرورة تكاتف المختصّين لوضع معجم عربيّ للحوسبة وما يتعلّق بها، فتعاونهم هو أحد المفاتيح التي لا غنى عنها لتأصيل علم حوسبة اللغة العربيّة ومختلف تفرّعاته. كذلك فإنّ حثّهم على تأسيس ثوابت منهجيّة واضحة فيما يتّصل بالتعرّف إلى المصطلحات وطرق معالجتها لغويًّا وحاسوبيًّا يبدو مطلبًا أساسيًّا لبناء جهد تقنيّ متأصّل بالعربيّة.

13- تكثيف المكتبات والموسوعات الرقميّة العربيّة

هناك حاجة ماسّة للمستخدم العربيّ إلى الموسوعات والمنصّات باللغة العربيّة، على غرار "ويكيبيديا" العربيّة ومنصّة "موضوع" و"الموسوعة العربيّة". وتقوم هذه الموسوعات على قواعد بيانيّة كبيرة، لا سبيل لوجودها وازدهارها إلّا عبر تكاتف مستخدمي الإنترنت العرب بالإسهام في ترجمة الأوراق العلميّة والمقالات إلى العربيّة، أو بتوليد محتوى علميّ غير مسبوق يثري تلك الموسوعات.

14- رفع مستوى جودة المواقع على الشبكة العربيّة

عند تصميم أيّ موقع على الشبكة العربيّة، من المهمّ استجابته لشروط تضعها الجهة المختصّة بمراقبة المحتوى الرقميّ العربيّ وتطويره حتّى يُسمح لهذه المواقع بأن تكون متاحة للجمهور. ومن هذه الشروط استمراريّة تحديث الموقع ومواكبته تقنيًّا والعناية بتصميمه وتنسيقه جماليًّا، والتأكيد على محتواه وما يقدّمه ضمن ضوابط معيّنة تراعي الجودة، والحقوق الفكريّة وأصالة المحتوى، وعرضه بلغة عربيّة سليمة.

15- زيادة التواصل بين المؤسّسات التي تعمل على تطوير البرامج والمنصّات العربيّة

إنّ العامل الضامن لنجاح المؤسّسات التي تعمل على تطوير البرامج والمنصّات العربيّة وإثراء المحتوى الرقميّ العربيّ هو التواصل المستمرّ من أجل رفع مستوى التنسيق بينها والتفكير الجماعيّ في مقاربات للتغلّب على التحدّيات التقنيّة، ممّا يحقّق التكامل بين المبادرات العربيّة المتنوّعة في هذا الميدان.

ملحق

مجال التطبيق أو المبادرة		رابط الوصول إليه/إليها
مجال وسائل التواصل الاجتماعيّ	منصّة لوسيديا	https://lucidya.com/?lang=ar
	مبادرة "اكتب صحّ"	https://www.facebook.com/ektebsa7/
	مبادرة "صحّح لغتك"	https://www.facebook.com/RightAraby
	مبادرة "تحدّث العربيّة"	https://twitter.com/tahaddathar?lang=ar
	مبادرة "نحو وصرف"	https://www.facebook.com/nahw.w.sarf/?ref=page_internal
	مبادرة "تغريدات"	https://twitter.com/taghreedat?lang=ar
مجال محرّكات البحث العربيّة	محرّك بحث "لبلب"	https://solutions.lableb.com/ar/%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D984%%D8%A8%D984%%D8%A8-%D8%A7%D984%%D8%B3%D8%AD%D8%A7%D8%A8%D98%A/
	محرّك بحث "معجمي" لجامعة بيرزيت	https://ontology.birzeit.edu/about-ar
مجال معالجة اللغة العربيّة	لغة "قلب" البرمجيّة	http://nas.sr/---/
	لغة "نور" البرمجيّة	https://github.com/SimplyAhmazing/noor
	لغة "لبيبة" البرمجيّة	https://fakoua.github.io/labiba/
	لغة "عموريا" البرمجيّة	https://web.archive.org/web/20180518223234/http://ammoria.sourceforge.net/
	لغة "العنقاء" البرمجيّة	https://sourceforge.net/projects/phoenix/
	لغة "إبداع" البرمجيّة	http://ebda3lang.blogspot.com/p/blog-page_5.html
	لغة "أسس" البرمجيّة	https://alusus.org/
	لغة "ألف" البرمجيّة	https://www.aliflang.org/
	مبادرة "مليون مبرمج عربيّ"	http://arabcoders.ae/about
	مبادرة "CAMel lab"	https://nyuad.nyu.edu/en/research/centers-labs-and-projects/computational-approaches-to-modeling-language-lab.html
	مبادرة "مشروع مدار"	https://camel.abudhabi.nyu.edu/madar/
مجال أنظمة التحليل الصرفيّ وملحقاتها	محلّل "مداميرا"	https://camel.abudhabi.nyu.edu/madamira/
	محلّل "فراسة"	http://qatsdemo.cloudapp.net/farasa/
	محلّل "كلمة"	https://www.aclweb.org/anthology/W18-5816/
	محلّل "أراكوملكس"	https://sourceforge.net/projects/aracomlex/
	محلّل "سما"	https://catalog.ldc.upenn.edu/LDC2010L01
	AraVec نظام لتضمين الكلمات	https://github.com/bakrianoo/aravec
مجال المدقّقات الاملائيّة والنحويّة	مبادرة مشروع "QALB"	http://nlp.qatar.cmu.edu/qalb/
	مدقّق "آية سِل"	http://ayaspell.sourceforge.net/
	مدقّق "غلطاوي"	http://ghalatawi.sourceforge.net/
	مدقّق "اليراع"	https://tahadz.wordpress.com/?ref=spelling
مجال التعرّف الضوئيّ على الأحرف	برنامج Abby FineReader	https://www.abbyy.com/en-eu/finereader/
	برنامج Leadtools OCR	https://www.leadtools.com/apps/ocr
	برنامج "صخر"	http://www.sakhr.com/index.php/en/solutions/ocr
	برنامج Tesseract	https://github.com/tesseract-ocr/

مجال المكانز/المتون (Corpora) العربيّة	مدوّنة "كرّاس"	https://portal.sina.birzeit.edu/curras/
	مكنز "قُمر"	https://camel.abudhabi.nyu.edu/gumar/?page=about&lang=ar
في مجال إثراء المحتوى العربيّ الرقميّ	مبادرة "كتاب في دقائق"	https://mbrf.ae/ar/read#Tab3
	مبادرة "بالعربيّ"	https://www.mbrf.ae/ar/reading-arabic/bil-arabi
	مبادرة "ض"	https://inarabic.cpf.jo/
	موقع وموسوعة "موضوع"	https://mawdoo3.com/
	موقع "نقطة"	https://www.nok6a.net/
	منصّة "مرصد المستقبل"	https://mostaqbal.ae/about-us/
	مجلّة "العلوم للعموم"	https://www.popsci.ae/%D8%B9%D986-%%D8%A7%D984%%D985%%D8%AC%D984%%D8%A9/
	"إم آي تي تكنولوجي ريفيو"	https://technologyreview.ae/%D8%B9%D986-%%D8%A7%D984%%D985%%D8%AC%D984%%D8%A9/
	مبادرة "أيّام الإنترنت العربيّ"	https://twitter.com/arabicwebdays?lang=ar
	"ويكيبيديا" العربيّة	https://ar.wikipedia.org/wiki/
	منصّة "حسوب"	https://www.hsoub.com/
	منصّة "ومضة"	https://www.wamda.com/ar
	المكتبة الرقميّة العربيّة	http://kadl.sa/
	الموسوعة العربيّة	http://arab-ency.com.sy/
	المجموعات العربيّة على الإنترنت	lhttp://dlib.nyu.edu/aco/
في مجال اثراء المحتوى العربيّ التعليميّ الرقميّ.	منصّة "رواق"	https://www.rwaq.org/
	منصّة "نون أكاديمي"	https://www.noonacademy.com/sa-ar
	منصّة "دروب"	https://www.doroob.sa/ar/
	منصّة "إدراك"	https://www.edraak.org/
	منصّة "ندرس"	https://www.nadrus.com/
	منصّة "مهارة"	https://www.maharah.net/
	منصّة "إدلال"	https://www.edlal.org/
	منصّة "أكاديميّة ق"	http://qaf.ac/

مقالة رأي

حول حالة اللغة العربيّة ومستقبلها



بقلم: محمد الشارخ
مؤسّس مجموعة صخر

تعريــف

في سنة 1982 تمّ تأسيس مشروع صخر لتطويع الكمبيوتر لمتطلّبات بنية اللغة العربيّة؛ فتمّ تطوير نظام الصرف عام 1982، وتمّ تطوير نظام التشكيل سنة 1991، وعلى هاتين التقنيّتين تمّ تطوير نظام OCR العربيّ، والترجمة الآليّة، والنطق الآليّ، ونظام إبصار لمكفوفي البصر بالإضافة للعديد من البرامج التثقيفيّة للناشئة العرب، وكتب تعليم البرمجة باللغة العربيّة، وكتب تدريب المعلّمين، وتمّ تسويقها في كافّة أنحاء العالم العربيّ. ومن أهمّ هذه البرامج برنامج القرآن الكريم سنة 1985، وأرشيف المعلومات الإسلاميّة سنة 1990 الذي يضمّ، بالإضافة للقرآن الكريم، كتب الحديث التسعة، وبرنامجًا لحساب الزكاة وآخر للمواريث، ومجموعة أصول الفقه الإسلاميّ.

وقد تمّ تطوير هذه التقنيّات باستخدام الذكاء الاصطناعيّ Artificial Intelligence لأوّل مرّة في اللغة العربيّة، وذلك باعتماد علم جديد كان قد نشأ آنذاك هو علم معالجة اللغات الطبيعيّة NLP Natural Language Processing الذي لم يكن يُدرّس في الجامعات العربيّة فأرسلنا مهندسي كمبيوتر للولايات المتحدة لتعلّم هذا العلم الجديد. وبتطوير هذه التقنيّات تمكنّا من الحصول على ثلاث براءات اختراع للّغة العربيّة من الهيئة الأمريكيّة للاختراعات في أوّل تسعينيّات القرن الماضي، وذلك للتشكيل والترجمة والـOCR.

خصائص اللغة العربيّة

تُقرأ العربيّة اليوم بدون تشكيل لكنها تُنطق بالتشكيل. فالمفردة العربيّة تحتمل إحدى خمس حركات على كل حرف من حروفها، وهي الفتحة والكسرة والضمة والشدة والسكون، وبتغيّر أيٍّ من هذه الحركات يتغيّر معنى المفردة، فمثلًا مفردة "علم" يمكن أن تقرأ "عِلم" "في عبارة "العلم نورٌ" أو "علَم" في عبارة "رُفع العلَم". أيّ أنّها تتشكّل تلقائيًّا أثناء القراءة من خلال السياق الذي ترد فيه. وهذه الخاصيّة هي ما استدعى تطوير نظامَي الصرف والتشكيل الآليّ لإعطاء الكمبيوتر القدرة على فهم المعنى من سياق الكلمة كما عند المستخدم العربيّ.

كما أنَّ الاشتقاق من الخواصّ المميّزة للّغة العربيّة، فبتطوير الصرف الآليّ يتمّ استنتاج مختلف الاشتقاقات المصاحبة.

معوّقات تعلم العربيّة وحلولها

تأخَّرت علوم العربيّة عن الركب العالميّ في علم اللغة قرونًا طويلة بعد أن كانت سبّاقة في القرون الإسلاميّة الأولى. واليوم، لا بُدّ من اللحاق بفنون تعليم اللغة من استخدام التطوّرات التقنيّة والتعليميّة، وذلك باتّباع الوسائل التقنيّة في تحديث العربيّة، ومنها:

أ- الحلول التقنيّة

1- التشكيل الآليّ: وهو برنامج يتيح تشكيل أواخر الكلمات أو كلّ الأحرف في الكلمة دون أن يحتاج المستخدم، سواء كان طالبًا أو غيره، إلى تعلُّم الإعراب الذي هو من اختصاص علماء اللغة وليس الأفراد. فالغرض من تعلّم الإعراب هو التشكيل الذي يساعد على فهم معنى الكلمة الذي صرنا اليوم نعرفه من السياق، ولكنّنا نحتاجه في النطق كما نحتاجه في الترجمة الآليّة.

2- الصرف الآليّ: مثل التشكيل الآليّ، فهو يساعد على الوصول لكافّة اشتقاقات الكلمة دون حاجة المستخدم لمعرفة نظام الصرف الذي هو كما ذكر ذلك ابن خلدون وغيره منذ زمان طويل، من اختصاص أهل اللغة وليس الأفراد العاديّين.

3- المدقّق الإملائيّ: مثل التشكيل والصرف الآليّ، يقوم البرنامج بتصحيح الإملاء والاستخدامات النحويّة الشائعة للوصول إلى كتابة عربيّة سليمة دون الحاجة للإلمام بقواعد الإملاء والنحو.

4- المعجم المعاصر، وأرشيف المجلّات الأدبيّة: كل اللغات المحكيّة المعاصرة، حتّى وإن بلغ عدد الناطقين بها مليون نسمة مثل إستونيا، لها معجم معاصر ما عدا اللغة العربيّة. فالعربيّة يتحدَّث بها أقوام في أكثر من عشرين دولة وما زالت لا تجد دولة معيّنة تكون مسؤولة عنها لتصدر القوانين اللازمة للحفاظ عليها كما في فرنسا وألمانيا وغيرهما، وذلك عن

طريق تزويد كافّة طلبة الإعداديّ والثانويّ بمعاجم. ولذا، فالعرب المتعلّمون في وقتنا الحاضر يستخدمون القواميس حين يكتبون بالإنجليزيّة أو بالفرنسيّة ولكنّهم لا يستخدمون معجمًا عربيًّا حين يكتبون العربيّة. وذلك يرجع لسببين: أوّلهما أنّه لا يوجد تشريع لذلك، وثانيهما، وهو الأصل، أنّ المعاجم القديمة صعبة الاستخدام فيتطلّب استخدامها إلمامًا بالصرف كي نصل لجذر الكلمة، ولأنّ الكثير من مفرداتها لا تُستخدم اليوم، ولكون شرح معانيها يستخدم لغة وأمثلة قديمة، والأهمّ أنّها لا تحتوي على المفردات المعاصرة الدالّة على منتجات الحضارة ووسائلها المعاصرة؛ ولذا فقد كان لزامًا أن نستخدم التقنيّات الحديثة في الصناعة المعجميّة لتطوير معجم معاصر أخذًا بمنهجيّة جامعة برمنجهام فيما يدعى Cobuild Dictionary وهو المعجم الذي يتمّ تطويره ببناء مدوّنة لغويّة حديثة في حالتنا تتكوّن من أكثر من خمسين مليون كلمة بالإضافة إلى سبعة ملايين كلمة مرمّزة صرفيًّا ونحويًّا واختيار كلماتها ومعانيها وترجمتها ونطقها آليًّا. وهذه المدوّنة تشمل الكلمات المستخدمة في الفصحى الحديثة المتمثّلة في الصحافة العربيّة، والفضائيّات، بالإضافة إلى أرشيف المجلّات الثقافيّة والأدبيّة الذي يحتوي على مليوني صفحة منذ منتصف القرن التاسع عشر، ويغطّي كافّة الدول العربيّة.

يحتوي المعجم المعاصر الآن على ثمانين ألف مدخل وخمسة وثلاثين ألف مترادف ومتضاد، مع خصائصها الصرفيّة والنحويّة ومعناها وترجمتها ونطقها بالعربيّة والإنجليزيّة، وسيزداد إلى مِائة ألف مدخل بنهاية هذا العام مع إضافة لغة أخرى. والمعجم والأرشيف متاحان على الإنترنت بكافّة أنظمة الحواسيب والأجهزة الكفّيّة دون مقابل.

5- المصحّح: وفي هذا العصر والعصور القادمة ستكون القراءة والكتابة بوسائل الاتّصال الحديثة، لذا تمّ تطوير المصحّح الآليّ كأداة للكتابة العربيّة السليمة؛ إذ يضمّ في برنامج واحد الصرف والتشكيل والإملاء والمعجم وفيه قاموس عربيّ/إنجليزيّ/عربيّ، ويتوفر كتطبيق APP على مختلف أنواع الحواسيب والأجهزة الكفّيّة، ممّا يجعله أداة ضروريّة وسهلة للاستخدام لكافّة المتعلّمين العرب.

ب- الحلول الإداريّة

1- إرادة سياسيّة لاستخدام المعاجم في التعليم وكذلك الأدوات اللغويّة التقنيّة كالصرف الآليّ والتشكيل الآليّ.

2- تأسيس مركز أو مراكز لتدريب المدرّسين على تعلُّم وتعليم وسائل التقنيّة الحديثة.

خاتمة

تواجه العربيّة تحدّيات كبيرة ومخاطر، فيمكن أن تحلّ محلّها لهجات محلّيّة أو مهجّنة فتصبح لغة مساجد فقط، كما حصل للّاتينيّة التي صارت لا تُستخدَم إلا في الصلوات الكنسيّة. ويمكن أن ينتج عنها لغة مهجّنة جديدة كما نشأت اللغة الأورديّة بعد نجاح المغول في حكم الهند، وكان جندهم من أقوامٍ شتى من مغول وترك وفرس وعرب وهنود مسلمين، اندمجت لهجاتهم فنشأ عنها لغة جديدة مكتوبة بأحرف عربيّة هي اللغة الأورديّة، وذلك قبل حوالي ثلاثمائة عام.

وهناك ثلاثة عوامل تحمي اللغة العربيّة وتساعد على بقائها ونموّها، فمن جهة هي لغة القرآن الكريم الذي يقرأه المسلمون في صلواتهم صباحَ مساء، ومن جهة أخرى فهي وسيلة التواصل اللغويّ الوحيدة التي تربط كافّة الأقطار العربيّة، كما يتمثّل ذلك في الفصحى الحديثة التي نكتب بها الصحافة العربيّة والتآليف الحديثة ويحتفظ بها مخزون الأمّة الثقافيّ والوجدانيّ. وأخيرًا فإن الجهود الحديثة في تطويع تقنيّة الكمبيوتر لبنية اللغة العربيّة وتطوير برامج سهلة الاستخدام ومتاحة للجميع، تجعل إمكانية الحفاظ على الفصحى الحديثة لا أملًا يُرتجى بل دافعًا قائمًا.

مقالة رأي

المُهاجِم[115]



بقلم: د. رابعة السميطي

وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

كبرتُ وأنا أعيش بين صفحات الكتب لدرجة أنّني كنت دائمًا أحتاج إلى من يهزّني لكي أعود إلى العالم الواقعيّ. معظم ذكريات الطفولة التي ما زلت أحتفظ بها، هي ذكريات حول ما قرأته، كسفينة جون سيلفر وهو يبحث عن جزيرة الكنز في رواية الإسكتلنديّ روبرت لويس ستيفنسون، وفيلياس فوج وهو يسافر ويتنقّل بين السفن والقطارات حول العالم في رواية الفرنسيّ جول فيرن. وحتّى ذكرياتي اللاحقة في سنّ المراهقة هي عن رائعة لويزا ماي ألكوت: نساء صغيرات، وألكسندر دوما: الفرسان الثلاثة. وجدت نفسي في جميع ما قرأت، وجدت نفسي في الفتى جيم هوكنز في جزيرة الكنز، وفي جو مارش في نساء صغيرات، ودارتانيان في الفرسان الثلاثة، وغيرها من الشخصيّات الخياليّة التي رافقتني وأنا أكبر وتركت فيّ أثرًا، وجعلتني أنظر إلى العالم من خلال عيونهم جميعًا. وأدركت منذ أمسكت أوّل كتاب، أنّ الأحرف التي كانت تتحوّل إلى جمل، ثمّ إلى فقرات، فإلى عالم آخر يأخذني بعيدًا، كانت تمثّل، بالنسبة لي، مفتاح هذا العالم الخياليّ.

كان للّغة العربيّة الأثر الكبير على هويّتي وعلى تكويني لشخصيّتي؛ كنت أدرك أنّه من خلالها أستطيع أن أُشبِع فضولي وأتعرّف على ما يجري من حولي. في كتابها: جمهوريّة الخيال، تحدّثت الكاتبة الأمريكيّة آذار نفيسي عن تجربتها في تدريس الأدب العالميّ في ظروف سياسيّة صعبة كان الفكر يُحارَب فيها، وتحدّثت عن دور الأدب والقراءة في تكوينها لشخصيّتها وجعلها تتحدّى الكثير من الظروف. أدركت وأنا أقرأ كتابها أنّنا جميعًا مواطنون في جمهوريّة الخيال، ذلك المكان الذي ننهل فيه من الأدب الإنسانيّ والقراءات والفكر والفلسفة حتى نغدو أكثر إنسانيةً وأكثر تقبّلًا للآخر وأكثر انفتاحًا على العالم من حولنا. ومع كلّ ما يمرّ به العالم اليوم من صعوبات وتحدّيات وصراعات، أصبحت للكلمة المقروءة أهمّيّة أكبر، لأنّنا من خلالها نستطيع أن نتواصل بشكل أفضل، ونستطيع أن نفهم غيرنا، وأن نمنح الآخرين فرصًا ليتعرّفوا علينا.

لا أستطيع أن أتخيّل نفسي من غير الكتب التي قرأتها، لو لم أعش جميع هذه الذكريات وأقرأ كلّ هذه الكتب لكنت اليوم شخصًا آخر، شخصًا أقلّ اهتمامًا بالعالم، أكثر برودة. ولأنّني إماراتيّة وأعيش في بلد يعزّز التنوّع الثقافيّ، والتسامح والانفتاح وتقبّل الآخر، أجزم أنّني، من غير القراءة، كنت سأصبح اليوم إماراتيّة لا تفهم رؤية الإمارات. تلك اللغة الجميلة التي رافقتني منذ طفولتي إلى اليوم، كان لها الأثر الكبير فيما صرت عليه اليوم مواطنةً إماراتيّة، وفردًا من أسرة إماراتيّة، وموظفةً في حكومة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة.

أشعر أحيانًا أنّنا ننسى كيف أنّ ثقافتنا في دولة الإمارات كانت ولا زالت تعتمد بشكل كبير على اللغة العربيّة، الخراريف السابقة التي كانت جدّاتنا تحكيها لنا، وأبيات الشعر التي كنّا نتناقلها هي جزء من الثقافة والتراث الشفويّ لدولة الإمارات. كبرنا في ثقافة استندت على اللغة، وحتّى في عصرنا الحاليّ، ومع تغيّر مفهوم الثقافة العصريّة وتبدّل أشكالها، ما زالت اللغة هي العامل المشترك، فمن خلالها نحكي ونكتب ونتواصل. ولهذا لا أستطيع أن أتخيّل نفسي من غير اللغة العربيّة، من غيرها كلغة مسموعة ومقروءة.

كثر الكلام والحديث عن أهمّيّة اللغة العربيّة، وتنوّعت الخيارات والاستراتيجيّات، وأصبحت اللغة العربيّة كالطفلة المسكينة التي يتجمّع حولها، بين الحين والآخر، مجموعة من البشر ليناقشوا كيف يجب أن نحافظ عليها، وما هي الخطط لزيادة الوعي بأهمّيّتها. لطالما تخيّلتُها كالطفلة الخائفة التي تنظر إلى من تجمّع حولها لتقول: "ماذا يريدون هذه المرّة؟." واختلفت اتّجاهات أصابع الاتّهام في سبب القصور في الاهتمام باللغة العربيّة، البعض أشار إلى التعليم، والبعض أشار إلى الإعلام، وأحيانًا كنّا نبكي على قلّة النشر العربيّ مقارنة بغيره في اللغات الأخرى. ليس هناك متّهم واحد في موضوع اللغة العربيّة، في رأيي المتواضع، جميعنا متّهمون وجميعنا شاركنا بشكلٍ أو بآخر، واجتمعت الكثير من الأسباب وتراكمت، واستمرّت هذه التراكمات. ولهذا، ما زلنا نجتمع حول الطفلة الصغيرة لنحاول أن نحلّ رؤوسنا ونحدّد الأسباب ونضع الحلول.

ولسنا وحدنا في تجربتنا مع اللغة العربيّة وضعفها، فالملاحَظ أنّ الكثير من الشعوب الأخرى تعاني كذلك. وربّما كان السبب الرئيس هو العولمة الثقافيّة التي تنتشر في كل مكان والتي دخلت البيوت من كل الجوانب في عصر الانفتاح المعلوماتيّ الكبير. ولكن أين هو الحلّ؟ وما هو المطلوب؟ أن نستمرّ في لعِب دور المُدافِع؟ وهل ستصمد أسلحة الدفاع في وجه العولمة التي تزداد توسُّعًا يومًا بعد يوم؟ وقبل أن يتّهمني أحدكم باتّهام جديد، أودّ أن أوضّح أنّني لستُ

ضدّ العولمة، فهي ظاهرةٌ لا بدّ منها وخاصّة في دولتنا التي تسعى إلى الأفضل في كلّ شيء وتسعى أن تكون بين أفضل دول العالم.

ما أودّ أن أطرحه في هذا المقال هو أنّ علينا أن نعيد النظر في موقفنا من اللغة العربيّة، وعلى وجه الخصوص موقفنا في الدفاع عنها، وفي وضع الحلول والاستراتيجيّات؛ لأنّه من الواضح أنّ جميع ما تمّ طرحه في السابق لم يُجْدِ الكثير، وما زلنا نلطم ونبكي على اللغة العربيّة. ما أودّ أن أطرحه هو أن نغيّر دور المدافِع إلى دور المهاجِم، ليس المهاجم الذي ينهال على الجميع ويجبرهم على الخضوع له، بل المهاجِم الذي يتسلّل بكل رفق ويفرض نفسه بكل هدوء. على سبيل المثال، بالرغم من كل الجهود التي بذلتها الكثير من الجهات في الدولة للنهوض باللغة العربيّة، فما زال هناك مجال واحد لم تفرض فيه اللغة العربيّة نفسها بكل قوّة وهو التكنولوجيا، خاصّة مع تطوّر الذكاء الاصطناعيّ والتطوّرات الكثيرة التي يشهدها هذا المجال، فما زال هناك فرق شاسع فيما يُقدَّم باللغة العربيّة وما يُقدَّم بالإنجليزيّة. وفي حين نلاحظ أنّ مفهوم القراءة في اللغة الإنجليزيّة قد تطوّر ودخلنا الآن عالم القراءة التفاعليّة حيث يتفاعل القارئ مع النصّ المقروء الذي يأخذ القارئ في رحلة تنطلق من النصّ إلى الانغماس في عالمٍ سمعيٍّ ومرئيّ، نرى أنّ القرّاء العرب ما زالوا يتجوّلون في معارض الكتب بحثًا عن غايتهم. لستُ ضدّ معارض الكتب، بالعكس، فأنا أزور جميع معارض الكتب التي تقام في الدولة وأحمل معي حقيبة سفر في جميع الزيارات، لأن العربات هناك لا تكفيني، ولكنّني لا أستطيع أن أتجاهل التطوّر الهائل في الموادّ المقروءة باللغة الإنجليزيّة، والتي أصبحت تقدّم للقارئ والمتعلّم والشخص العاديّ تجاربَ مختلفة، تختصر عليه الوقت والمسافات.

في إحدى نقاشاتي مع زملاء لي حول هذا الموضوع، قيل لي إنّ المشكلة هي وجود الكثير من التحدّيات للبرمجة في اللغة العربيّة، الأمر الذي يقلّل الإنتاج التكنولوجيّ والذكاء الاصطناعيّ في اللغة العربيّة. فأجبتهم: "ولكنّنا في دولة الإمارات، لماذا لا تتبنّى الدولة مشروعًا لتطوير البرمجة باللغة العربيّة بكل قوّة لندخل بلغتنا عالم الذكاء الاصطناعيّ الذي سيعيد للّغة العربيّة - في رأيي - أهمّيّتها في هذا العالم المتسارع الخطى؟" لماذا لا نزال نناقش الكتب والنحو ودعم الإعلام وغيرها من التحدّيات، ونحن أمام عالمٍ خياليّ جديد قد يفتح للّغة العربيّة آفاقًا جديدة؟ لست متخصّصة في مجال التكنولوجيا، ولكنّني، من خلال تجربتي المتواضعة ومن خلال اطّلاعي على التطبيقات والمواد المقروءة، أرى أنّنا ما زلنا ننظر إلى مشكلة اللغة العربيّة نظرة تقليديّة، ونضع حلولًا ستنتهي صلاحيّتها مع كلّ ما يحدث من حولنا، وأعتقد - كما ذكرتُ سابقًا - بأنّنا يجب أن نعيد النظر في موقفنا من وضع الحلول لدعم اللغة العربيّة، إذ نحتاج – وبشدّة - إلى حلول متطوّرة ومواكِبة لتغيّرات العصر. ولا أقصد هنا التقليل من أهمّيّة الحلول المطروحة، ولكنّني أعتقد بأنّ لدينا مجالًا لم يُكتَشف بالقدر الكافي، ولم يتطوّر بالشكل المطلوب، وربّما إذا خطونا نحوه فقد نجد فيه ما يمكن أن يدعم اللغة العربيّة في بقيّة المجالات ويبلور بقيّة الحلول بشكل أفضل.

لذا نحتاج إلى تعزيز اللغة العربيّة عبر دخول عوالم التقنيّات وغيرها من الحلول المتطوّرة التي ستوفّر للقارئ العربيّ أو المستخدم العربيّ خيار استخدام اللغة العربيّة في هذا المجال. ولا ننسَ أنّ هناك مئات من الشباب العرب الذين تمرّسوا في هذا العالم، وهم على استعداد للمشاركة في مثل هذه الجهود إذا توفّر الدعم المطلوب، فنحن لا نفتقد المصادر والخبرات لدعم اللغة العربيّة من خلال التقنيّة.

وفي ختام مقالي، أودّ أن أكرّر أنه يجب علينا أن نبتعد عن الحلول التقليديّة التي طُرِحَت في السابق ولم يكن لها أيّ أثر، وأن نفكِّر بطريقة مختلفة، وأن نضع حلولًا من خلال طرح أسئلة عمّا يحتاجه الشباب اليوم، وعن اهتماماتهم وخبراتهم؛ حتى نستطيع أن نعالج الموضوع بطريقة عصريّة متوافقة مع التطوّر السريع في العالم من حولنا.

مقالة رأي

الخطّ العربيّ والتكنولوجيا



بقلم: د. ندين شاهين

مديرة مؤسّسة ArabicType Ltd

في ربيع عام 1998، جلستُ مع زملائي في قاعة المحاضرات الرئيسة في قسم الهندسة المعماريّة والتصميم الجرافيكيّ في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، نستمع برهبة للأستاذ سمير الصايغ، وهو خطّاط معروف ومؤلّف وناقد فنّيّ، يحاضرنا في تاريخ الخطّ العربيّ وجمال تراثنا العريق. كنت حينها في سن التاسعة عشر وكنت قد اعتدّت على صور الحرب اللبنانيّة لا صور الحضارة العربيّة التي تنعكس في أناقة الخطّ العربيّ وتنوّعه. وكانت هذه المحاضرات مصدر وحي لي ومدعاة للفخر بهويّتي العربيّة. ومع ذلك، فإنّ دراسة التصميم الجرافيكيّ وأساليب استخدام الخطوط العربيّة جعلتني أدرك الفرق الشاسع بين ماضي الخطّ العربيّ وتألّقه، والحال البائسة التي كان عليها في نهاية التسعينيّات. فالخطوط العربيّة المتوفّرة في ذلك الوقت لم تكن على مستوى عالٍ من الجودة، ولم يكن ثمّة تنوّعٌ كافٍ فيها، ممّا جعل تصاميمنا باللغة العربيّة تبدو ضعيفةً مهما حاولنا وبذلنا من جهد. وكانت معظم تلك الخطوط تقليديّة ومخصّصة للصحف والكتب ورسمها ضعيف للغاية، أمّا الخطوط اللاتينيّة فكانت أفضل نوعيّة وكانت تمتلك تنوّعًا أكبر في التعبير. وتساءلت: إذا كان الأمر كذلك، فماذا يقول هذا عنّا نحن العرب؟ التصاميم الطباعيّة هي الصوت الذي تُنطَق به الكلمة المكتوبة، فإذا كانت تصميماتنا ضعيفة وغير قادرة على تجاوز الملامح التقليديّة في التعبير، فمعنى هذا أنّنا نحن تقليديّون وضعفاء وغير قادرين على التطوّر والتجديد، أو عن التعبير عن حقيقتنا أو من نريد أن نكون. على هذا النحو، فإنّ مسألة جودة الخطوط العربيّة المتاحة هي مسألة تلامس الهويّة العربيّة ومستقبلنا كشعوب. وكإنسانة مهتمّة بالخطوط ومعنيّة بمدى تعبيرها عن الهويّة لم أكن مستعدّة لقبول فكرة أنّنا مقيّدون بما نطمح إليه.

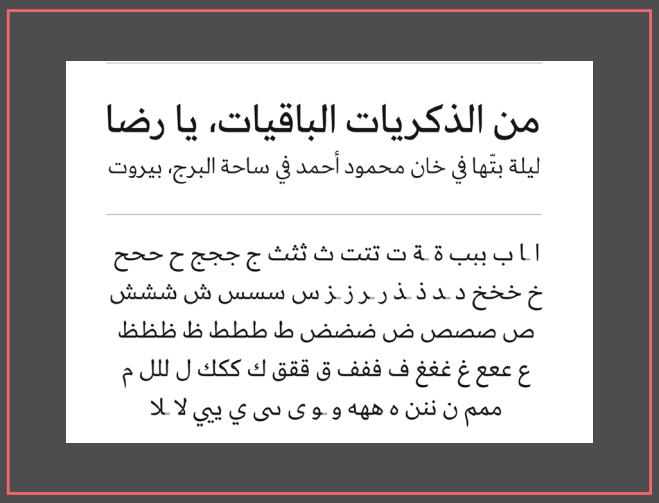
الأسباب التاريخيّة التي جعلت تصميم الخطّ العربيّ الطباعيّ فقيرًا كثيرة، ولكنّ السبب الرئيس بينها هو تعقيد الخطّ الذي يخلق تحدّيات تكنولوجيّة في إعداد الكتابة باللغة العربيّة. فالنصّ العربيّ ثنائيّ الاتّجاه، حيث يمتدّ النصّ من اليمين إلى اليسار، ولكن تُكتب الأرقام من اليسار إلى اليمين. ويكون النصّ متّصلًا جزئيًّا، وتتغيّر أشكال الحروف وفقًا لسياقها. وهناك شكلان أو أربعة أشكال موضعيّة لكلّ حرف، لكنّ معظم أنماط الخطّ التقليديّ لها أشكال عضويّة تتطلّب العديد من المتغيّرات اعتمادًا على التسلسل المحدّد للحروف، ممّا يوسّع بشكل كبير الأشكال اللازمة لتمثيل هذا الاتّصال المعقّد. وأخيرًا، تتمّ كتابة حروف العلّة القصيرة باللغة العربيّة كحركات أعلى أو أسفل أشكال الحروف. وتتضافر كلّ هذه العوامل لتجعل الخطّ العربيّ واحدًا من أكثر الخطوط التي اخترعتها البشريّة تعقيدًا، ولتخلق حواجز تقنيّة بين الخطّ العربيّ والابتكارات التكنولوجيّة التي صُمّمت في الأساس لدعم أنظمة كتابة أبسط من الخطّ العربيّ.

ولكن، ولحسن الحظّ، شهدت السنوات الثلاثون الماضية اختراقات تكنولوجيّة وابتكارات كان لها تأثير عميق على تصميم الخطّ العربيّ. الابتكار الأوّل كان معيار "يونيكود" وهو معيار لتكنولوجيا المعلومات للترميز المتّسق والتمثيل والتعامل مع النصّ، وهو يدعم معظم البرامج النصّيّة في العالم. وقد ساعد تطويره في إضفاء طابع رسميّ للطريقة التي يتمّ بها التعامل مع أشكال الحروف العربيّة وبدائلها السياقيّة في البرامج الإلكترونيّة، والسماح بالتبادل السلس للنصّ بين البرامج وأنظمة التشغيل.

وتَمثَّل الابتكار الثاني في تطوير برنامج تنسيق الخطّ "أوبن تايب" الذي زاد من عدد الأحرف الممكنة داخل الخطّ الطباعيّ، وسمح بالاستبدال المعقّد والميزات الموضعيّة اللازمة لدعم النصّ العربيّ. وعلى الرغم من أنّه لا تزال هناك جوانب معيّنة للأحرف العربيّة لا تدعمها هذه التكنولوجيا، فإنّها تسمح بمعظم ما قد يرغب مصمّم الحرف العربيّ في القيام به. أمّا الابتكار الثالث فكان تطوير برنامج "جليفس"، الذي قام بتبسيط عمليّة تصميم وبناء الخطوط العربيّة إلى درجة تكاد توازي بساطة تصميم وبناء الخطوط اللاتينيّة. ويعدّ هذا إنجازًا كبيرًا لأنّه أسهم في تذليل الحواجز التقنيّة أمام المصمّمين الراغبين في تصميم الخطوط العربيّة.

وفي العقد الثاني من هذه الألفيّة الجديدة وجدنا أنفسنا نتساءل: إذا لم تعُد التكنولوجيا تفرض عوائق أمام التصميم، فكيف ستتطوّر الخطوط العربيّة الطباعيّة؟ أضحى لدينا الآن حرّيّة للاستكشاف، وبات على كلّ مصمّم أن يطوّر إجابته الخاصّة حول كيفيّة استخدام الخطّ وماهيّة التعبير الذي يفترض أن يجسّده؟ وكواحدة من هؤلاء المصمّمين فإنّ النهج الذي اتّبعته ينطلق من مفهوم أنّ تصميم الخطوط العربيّة الطباعيّة هو مسألة وظيفة وصوت، وأنّه يجب أن يتميّز بِسِمات، منها:

1- بساطة القراءة



قمتُ بتصميم خطّ "قمريّة" على مدى عامَين وتمّ إصداره في عام 2018، وقد اعتمدت على كلّ ما أعرفه عن سهولة القراءة وتصميم الكتابة في سبيل تطوير خطّ معدّ بشكل أساسيّ للقراءة على الشاشة. شخصيًّا أعتقد أنّ الخطّ يجب أن يختفي أثناء القراءة حتّى يتمكّن القارئ من الاستمتاع بعمليّة القراءة دون انقطاع. وكنت أرغب في التقاط الإحساس بهدوء قراءة كتاب أثناء الجلوس على كرسيّ مريح، لذا تمّ تصميم هذا الخطّ ليكون خطًّا مخصّصًا للاستمتاع بالقراءة. والتصميم يشبه الخطوط الطباعيّة التقليديّة المستخدَمة في المجلّات ولكنّه يأتي في نطاق واسع من الأوزان التي تسمح بنهج أكثر دقّة للتسلسل الهرميّ للتصميم.

2- الهويّة العالميّة



كنتُ المصمّمة الرئيسة لمشروع "دبيّ فونت"، وهو مشروع يهدف إلى التعبير عن طموح مدينة دبيّ وحَمْل اسمها وتمثيل الانفتاح والانسجام الذي يعيش فيه سكّانها. والخطّ متاح للجميع مجّانًا، ويتمّ إرفاقه ببرنامج "مايكروسوفت أوفيس 365". وعندما أطلقنا المشروع في عام 2017 كان لـ"مايكروسوفت أوفيس 365" حوالي مائة ألف مستخدم، وقام الآلاف من الأشخاص بتنزيل الخطّ مجّانًا. وقد شعر السكّان في دبيّ بسعادة غامرة لأنّ الخطّ الذي يحمل اسم مدينتهم كان أوّل خطّ سمحت مايكروسوفت بإرفاقه بمنتجاتها. وقد كان هذا مشروعًا تاريخيًّا أظهر دعم الحكومة لتصميم الخطّ واللغة العربيّة، وكان اعترافًا بدورهما في الابتكار. ويعتمد التصميم على خطوط النسخ التقليديّة، ولكن مع لمسة من أسلوب خطّ المحقّق. وقد صُمِّم خطّ دبيّ للاستعمال في المستندات والنصوص وبالأحجام الصغيرة والكبيرة، وهو يتضمّن دعمًا للعربيّة واللاتينيّة بشكل مصمّم للتوافق والتناغم بينهما كرمز للانسجام الذي يعيش به سكان دبيّ بعضهم مع بعض، وكتعبير عن الطابع العالميّ لمدينة دبيّ.

3- القوّة والصلابة



في عام 2010 طُلب منّي تصميم خطّ للعناوين لجريدة النهار في لبنان. وكان تصميم ذلك الخطّ جزءًا من عمليّة إعادة تصميم كلّي قامت بها الصحيفة في محاولة لتحديث تصميمها والتعبير عن صمودها واستمرارها في وجه الاغتيالات والترهيب السياسيّ الذي شهده لبنان في تلك الفترة. وتحقيقًا لهذه الغاية، كان ضروريًّا أن يمثّل الخطّ رسالة قويّة وجريئة لإبراز صورة الصمود والإرادة الحديديّة للمضيّ قدمًا. ويتميّز التصميم بأنّه ذو نهج نحتيّ، وبأنّ أشكال الحروف فيه تقليديّة وتتبع تقاليد عناوين الصحف منذ العقود السابقة، ولكن يتمّ رسمها بأقصى قدر من التوتّر مع منحنيات واضحة وشعور بالحداثة يتطلّع إلى مستقبل الصحيفة. وقد سُمي الخطّ بـ "جبران 2005" تخليدًا لذكرى الأستاذ جبران تويني رئيس تحرير الصحيفة الذي جرى اغتياله عام 2005.

4- التكنولوجيا والقراءة عبر الإنترنت



تلعب الخطوط العديد من الأدوار ويمتدّ استخدامها عمليًّا إلى كلّ جانب من جوانب حياتنا اليوميّة، ومنها استخدامنا للأدوات والأجهزة الإلكترونيّة والأجهزة المحمولة. ويتطلّب تصميم خطوط لهذه الأدوات أن ننظر إلى تقنيّة العرض وتصميم واجهة المستخدم والكيفيّة التي يجري بها استخدام هذه الأدوات. وهذا يعني أيضًا أنّنا بحاجة إلى إبراز مظهر معاصر وحديث وتقنيّ يتناسب مع التكنولوجيا المتقدّمة التي تتيح لنا استخدام مثل هذه الأجهزة. وقد تمّ تصميم خطّ "س س ت" ليكون خطًّا حصريًّا لشركة سوني العالميّة لاستخدامه عبر جميع أجهزتها وعلاماتها التجاريّة، ممّا يُظهر أنّه من الممكن تمامًا تصميم خطوط عربيّة تجسّد هذه السمات.

5- أناقة الشكل



إذا كان تصميم الخطوط الطباعيّة يختلف عن فنّ الخطّ اليدويّ، فإنّ من الممكن تصميم خطوط تحاكي تقاليد الخطّ المكتوب كما يتبدّى لنا في نموذج "أفندم"، وهو خطّ يستند إلى أمثلة المخطوطات العثمانيّة ويحتوي على مئات الأحرف البديلة التي تتّحد لتكوين شكل عضويّ ومعقّد مشابه للنسخ الذي نراه مكتوبًا في هذه المخطوطات. وقد مثّل العمل على تصميم هذا الخطّ تجربة تعليميّة رائعة لي علّمتني الكثير عن حركة القلم والأناقة التي تبرز بالخطّ العربيّ، وعزّزت قناعتي بأنّ هناك الكثير من الفنون التي ورثناها والتي بمقدورنا، بفضل ما نشهده اليوم من تطوّر تكنولوجيّ كبير، إدخالها بكلّ ما فيها من تعقيد فنّيّ في تصاميمنا المعاصرة.

في ضوء هذا كلّه، نطرح السؤال التالي: والآن وبعد أن أتاحت لنا التكنولوجيا حرّيّة التصميم بأيّ طريقة نريد، ما هو الشكل الذي يجب أن تتّخذه الخطوط العربيّة؟ هناك العديد من الآراء المختلفة حول هذا الموضوع، فهناك مصمّمون يفضّلون الخطوط المطابقة تمامًا لخطوط المصاحف، وهناك مصمّمون يرون أنّ الخطّ التقليديّ مقيّد للغاية، وهناك مصمّمون مثلي يؤمنون بأنّ هناك العديد من أشكال التعبير المتاحة لنا الآن، وبأنّ الشكل يجب أن يتبع وظيفة التصميم. وفي الحقيقة فإنّنا محظوظون للغاية لأنّنا نعيش لحظة تاريخيّة لم تعد التكنولوجيا تشكّل عائقًا لنا فيها، وثمّة الكثير من الخيارات التي لا تزال متاحة على درب الاستكشاف، والعديد من الخطوط التي لا تزال كامنة تنتظر من يخرجها إلى نور التصميم. ولهذا فإنّ مستقبل تصميم الخطّ العربيّ الطباعيّ يبدو أكثر إشراقًا من أيّ وقتٍ مضى.

نظام مداميرا للتحليل الصرفيّ والتشكيل الآليّ وحلّ الالتباس المعجمي

دراسة حالة



بقلم: د. نزار حبش
جامعة نيويورك، أبوظبي

في هذه المقالة، نسلّط الضوء على مشروع نظام "مداميرا" للتحليل الصرفيّ والتشكيل الآليّ وحلّ الالتباس المعجميّ الذي صُمِّم للّغة العربيّة الفصحى واللهجة المصريّة،[116] والذي يتمّ تطويره حاليًّا ليطبَّق في تحليل اللهجة الخليجية.[117] ولوضع هذا المشروع في سياقه المناسب، نبدأ بعرض وجيز عن اللغة والذكاء الاصطناعيّ بصورة عامّة، ثم نستعرض احتياجات المتكلّم العربيّ وتحدّيات اللغة العربيّة والتكنولوجيا، بعد ذلك نناقش أهم خصائص نظام "مداميرا" واستخداماته، ونختم بملخّص سريع عن بعض الأعمال المقبلة.

اللغة والذكاء الاصطناعيّ

معالجة اللغات الطبيعيّة، أو ما يُسمّى أحيانًا باللسانيّات الحاسوبيّة أو تقنيّات اللغة، هي فرع من حقل الذكاء الاصطناعيّ يركّز على تحليل وتوليد ونمذجة اللغات البشريّة "الطبيعيّة" كالعربيّة والفرنسيّة (بعكس اللغات "المصطنعة،" كلغات البرمجة، مثلًا). فمعالجة اللغات الطبيعيّة مجال واسع متعدّد التخصّصات يربط بين علم الحاسوب واللسانيّات والرياضيّات وعلم النفس. ولهذا المجال أهداف بحثيّة عديدة نظريّة وتطبيقيّة: من نمذجة كيفيّة اكتساب الإنسان للّغة إلى برمجة تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ كالترجمة الآليّة، والتعرف الآليّ على الكلام، والمساعِدات الآليّة أو الشات بوتات مثل "سيري" و"ألكسا". وجزء كبير من هذا المجال يعمل على ما يُسمّى بـ "التقنيّات الممكّنة" (enabling technologies) كالتحليل الصرفيّ الآليّ الذي يُستخدم كعنصر في بناء التطبيقات الذكيّة. ولكون معالجة اللغات الطبيعيّة فرعًا من الذكاء الاصطناعيّ، فإن الأساليب الأكثر استخدامًا فيه اليوم هي أساليب التعلّم الآليّ العميق والإحصائيّ والتي تعتمد بشدّة على موارد البيانات المُوسَّمة. فمثلًا، لبناء نظام ترجمة آليّ بين لغتين يلزمنا الآلاف بل حتى الملايين من الجمل المترجمة في اللغتين (أو ما يسمى بالمدوّنات/المتون المتوازية) والتي تبني خوارزميّات التعلّم الآليّ ومنها نماذج حاسوبيّة للترجمة. ولبناء نظام تحليل آليّ للغة ما، يلزمنا الكثير من الأمثلة من النصوص المحلّلة (الموسّمة) يدويًّا. وبالطبع، فإنّ جودة النتائج تعتمد على نوعيّة الخوارزميّات وكمّيّة (ودقّة) البيانات المتوفّرة لها. وعلى الرغم من كون الخوارزميّات والأساليب المستخدمة في معالجة اللغات الطبيعيّة حياديّة لغويًّا، فإنّنا نجد أنّ جودة التطبيقات أعلى في لغات معيّنة كالإنجليزيّة والألمانيّة لكونها غنيّة بموارد البيانات وليس لأيّ خصائص لغويّة تميّزها عن لغات فقيرة نسبيًّا بموارد البيانات كاللغة العربيّة ولهجاتها.

الإنسان العربيّ وتكنولوجيا اللغة

هدف التكنولوجيا بصورة عامّة هو خدمة الإنسان وتسهيل احتياجاته. وقبل أن نتكلّم عن اللغة العربيّة والتكنولوجيا يجب علينا توصيف الوضع الحاليّ للّغة العربيّة بموضوعيّة وتعريف احتياجات متكلّميها: اللغة العربيّة هي مجموعة من اللهجات المرتبطة ببعضها لغويًّا وتاريخيًّا، والتي يتميّز بعضها اجتماعيًّا لأسباب دينيّة (لغة القرآن الكريم، فصحى التراث) وسياسيّة (فصحى العصر) عن مجمل ما يُسمّى باللهجات العامّيّة. ومع أنّ الفصحى ليست هي اللهجة الأولى للطفل العربيّ، فإنّه يكتسب العديد من عناصرها من محيطه مع العامّيّة ومن ثمّ يتعلّم قواعدها وأنظمتها القياسيّة في المدرسة، في حين تبقى العامّيّة هي اللهجة الأمّ غير المقيّسة. فالإنسان العربيّ العاديّ البالغ يتكلّم ويفكّر معظم يومه بالعامّيّة، ويقرأ أو يستمع إلى الأخبار بفصحى العصر، ويصلّي بفصحى التراث، ويستمتع بسماع أغانٍ ومشاهدة برامج تلفزيون بعامّيّته وعامّيّات أخرى (إلى حدٍّ ما) وكذلك الفصحى، ويغرّد على تويتر أو يعلّق على فيسبوك بالعامّيّة أو الفصحى باستخدام الخطّ العربيّ أو اللاتينيّ (ما يسمى بالعربيزيّ أو لغة التشات)، ولغته اليوميّة قد يتخلّلها تنقّل بين العامّيّة والفصحى واستخدام مفردات على درجات مختلفة من التعرّب من لغات أخرى كالإنجليزيّة والفرنسيّة. من ناحية تكنولوجيّة، قد تبدو اليوم خيالًا علميًّا، نرى أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ اللغويّة يجب أن تُصمَّم لخدمة هذا الإنسان واحتياجاته اللغويّة كلّها: مثلًا، أنظمة المساعدة الآليّة يجب أن تتعرّف تلقائيًّا على لهجته، وتتفهّم أوامره وأسئلته، وتجيب عنها باللهجة (عامّيّة أو فصحى) التي يفضّلها هو كمستخدم، وكمثال آخر، فإنّ هذا المستخدم العربيّ قد يفضّل التصحيح الآليّ لإملائه أن يكون بالفصحى عند كتابة مقالة للنشر، وبالعامّيّة عند كتابة شعر عامّيّ أو تغريدة لزملائه. ويشابه هذا الهدف ما يتوقّعه المتكلّمون بالإنجليزيّة من الذكاء الاصطناعيّ لغويًّا: أن يخدم احتياجاتهم اللغويّة ويفهمهم.

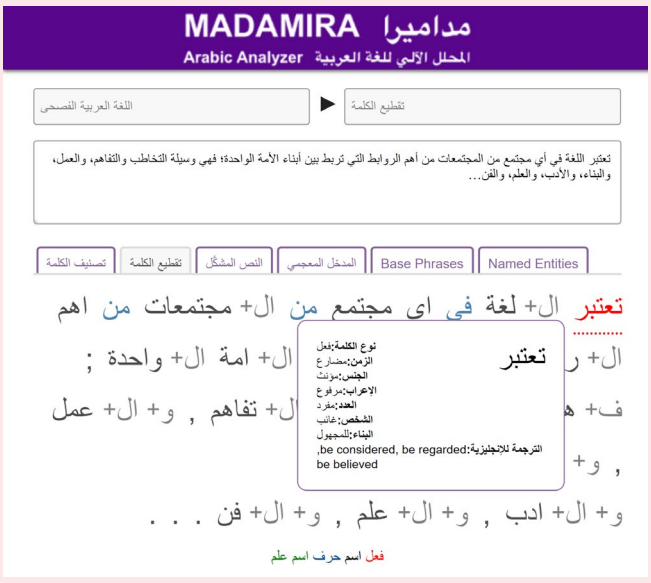
تحدّيات تكنولوجيا اللغة العربيّة

يواجه تطوير التطبيقات الذكيّة للّغة العربيّة تحدّيات عديدة: الصرف الغنيّ، والإملاء المبهَم، وقلّة المدوّنات وموارد البيانات، وتعدّد اللهجات العامّيّة، والفرق الكبير بينها وبين الفصحى، وعدم وجود إملاء قياسيّ للعامّيّة، وكثرة الأخطاء الإملائيّة في الفصحى كما نجدها اليوم على مواقع التواصل الاجتماعيّ.[118] وأهمّ تحدّيات الإملاء العربيّ هو التشكيل الاختياريّ المسبِّب للإبهام بالإضافة إلى الأخطاء الإملائيّة الشائعة. فمثلًا كلمة "وحده" لها أكثر من 200 تحليل موزّعين على 12 مدخلًا معجميًّا. ومن بين هذه التحاليل، نجد "وَ+ حَدَّ +هُ،" "وَحْدَ+هُ"، "وَحَّدَ+هُ"، و"وَحْدَة" (المثال الأخير بالتاء المربوطة يَعتبر الكلمة المدخلة خاطئة إملائيًّا). أما

من ناحية الصرف، فللّغة العربيّة نظام صرفيّ غنيّ جدًّا تنتج عنه تراكيب صرفيّة كثيرة: على سبيل المثال الفعل "فسيكتبونها" هو واحد من حوالي 5400 تصريف للفعل "كتب"، وبالمقارنة، نجد أنّ الفعل الإنجليزيّ write، مثلًا، له مجرد خمسة أشكال صرفيّة. وهذه المشاكل أكثر تعقيدًا بالنسبة للّهجات العربيّة لعدم وجود قواعد إملائيّة قياسيّة لها تُدرّس في المدارس ممّا أدّى إلى تفشّي الأشكال الإملائيّة في العامّيّة كالـ 27 تهجئة المختلفة لكلمة "مبيقولهاش" (أي "لا يقولها") المصريّة على الإنترنت.[119] هذه الدرجة العالية من التباين والغموض الإملائيّين، والثراء الصرفيّ، والتعدّديّة اللهجويّة، تشكّل حالة فريدة الصعوبة للذكاء الاصطناعيّ الذي يحتاج بالنتيجة إلى كمّيّة كبيرة من الأمثلة الموسّمة لنمذجة اللغة العربيّة.

نظام "مداميرا"

نظام "مداميرا" هو تقنيّة مُمَكِّنَة لخدمة اللغة العربيّة في عدد من سياقات تكنولوجيا اللغة من البحث وتحليل النصوص، إلى الترجمة الآليّة وتحويل النصّ إلى كلام، وقد صُمّم النظام بطريقة تسهّل على الباحث المهتمّ بالمعالجة الآليّة للّغة العربيّة أن يركّز على المشاكل الخاصّة بتطبيقاته وأن يعتمد على "مداميرا" لمواجهة التحدّيات الإملائيّة والصرفيّة، وكذلك تعدّدية اللهجات العربيّة. وتعود جذور نظام "مداميرا" إلى نظامَي "مدى"MADA[120] (الذي قام بتطويره نزار حبش وأوون رامبو) و"أميرة" AMIRA[121] (الذي قامت بتطويره منى دياب)، وقد تمّ دمج النظامَين في عام 2014، وأعيد بناؤهما بلغة جافا. ويحتوي النظام على ثلاثة أقسام: قسم تحليل الكلمات، وهو الذي نركّز عليه هنا، وقسم تحديد العبارات النحويّة الأساسيّة، وقسم تحديد الكيانات المُسمّاة. ويدعم نظام "مداميرا" العربيّة الفصحى والعامّيّة المصريّة، وقد حازت الورقة البحثيّة الرئيسة عن "مداميرا" على أكثر من 400 اقتباس،[122] وحازت أهم ستّ أوراق بحثيّة عن عناصر محدّدة في "مداميرا" معًا على أكثر من 2000 اقتباس.



الشكل 1: نتيجة التشكيل الآليّ والتحليل الصرفيّ لجملة عربيّة باستخدام نظام مداميرا

يعتمد نظام "مداميرا" على عنصرَين متساويين في الأهمّيّة: العنصر الأول هو المحلّل الصرفيّ الذي يحدّد لأي كلمة خارج السياق كل احتمالات قراءتها بما فيها قسم الكلام، والجنس، والعدد، والحالة الإعرابيّة، والمدخل المعجميّ، والترجمة الإنجليزيّة، بالإضافة إلى السوابق واللواحق المتّصلة (هناك 14 سمة لغويّة مستخدمة، انظر الشكل 1). والمحلّل الصرفيّ الذي يستخدمه نظام "مداميرا" مبنيّ على عائلة نظام BAMA مع تعديلات وإضافات.[123] أمّا العنصر الثاني فهو نظام التعلّم الآليّ الذي يستخدم مدوّنة Penn Arabic Treebank PATB -- الموسّمة كلماتها بكلّ هذه السمات اللغويّة في سياق الجمل.[124] ولا يستخدم مشروع "مداميرا" أيّ قواعد لغويّة محدّدة سابقًا عدا ما يوجد في المحلّل الصرفيّ، ولكن يتعلّم القواعد بطرق التعلّم الآليّ الاصطناعيّة الذكاء. ويجمع المشروع بين العنصرين بحيث يختار نظام التعلّم الآليّ التحليل المناسب في السياق. ويتميّز تصميم نظام "مداميرا" بأنّه يحدّد العديد من السمات اللغويّة للعربيّة جمعًا، بالمقارنة مع أنظمة أخرى تتخصّص بالتشكيل فقط،[125] أو بتقطيع الكلمات لوحداتها الصرفيّة فقط،[126] أو التي تعتمد على خطّ أنابيب مرحلي يتمّ فيه تقطيع الكلمة،[127] ثمّ تحديد قسم كلامها وهكذا. بالنتيجة فإنّ أسلوب "مداميرا" يقلّل من درجة انتشار الأخطاء من مرحلة إلى أخرى لأنّه يقرّر الخيار النهائيّ لكل السمات اللغويّة "بضربة واحدة". ولأنّ نظام "مداميرا" يوفّر كل هذه السمات فيمكن استخدامه للعديد من الآليّات: من تقطيع الكلمة في الترجمة الآليّة، إلى تشكيل الكلمات في أنظمة تركيب الكلام، هذا بالإضافة إلى أنّه يوفّر لباحث الذكاء الاصطناعيّ فضاءً واسعًا من السمات اللغويّة التي يمكن استخدامها والتحقّق من فائدتها عمليًّا. ولكن من ناحية أخرى، قد يُعتبر النظام ضخمًا وبطيئًا نسبيًّا من وجهة نظر المستخدم المهتمّ بخاصّيّة واحدة فقط كالتشكيل أو تقطيع الكلمات.

في العربيّة الفصحى تصل درجة دقّة "مداميرا" في تحديد المدخل المعجميّ لنصوص الأخبار إلى 96% وتفوق دقّة تقسيم الكلمات الـ 99%، ولكن دقّة التشكيل الإعرابيّ الكامل محدودة بـ 86.3%. أمّا بالنسبة للّهجة المصريّة، فتصل درجة دقّة "مداميرا" في تحديد المدخل المعجميّ إلى 87.8% وتفوق دقّة تقسيم الكلمات الـ 97.6% والتشكيل الآليّ 83.2%. ولـ"مداميرا" واجهة شبكيّة مفتوحة متوفّرة بالعربيّة والإنجليزيّة،[128] كما يوفّر النظام واجهة برمجة تطبيقات (API) لتمكين الباحثين المهتمّين باستخدامه.

وقد تمّ استخدام نظام "مداميرا" وتجسيداته السابقة (مدى وأميرة) في العديد من مشاريع المعالجة الآليّة للّغة العربيّة بما فيها الترجمة الآليّة من[129] وإلى[130] العربيّة، والتعرف الآليّ على الكلام،[131] والتركيب الآليّ للكلام،[132] والتحليل الآليّ للمشاعر،[133] والتحديد الآليّ للانقرائيّة في اللغة العربيّة.[134]

ما التالي؟

إنّ بناء نظام كبير ومعقّد مثل "مداميرا" ما كان ليتحقّق بدون الجهود الضخمة التي سبقته (مثل نظام BAMA[135] ومدوّنة PATB[136])، وكذلك الجهود التي عاصرته (مثل نظام «كودا» لتقييس إملاء اللهجات)،[137] ولكن مع نجاحاته المختلفة، فهو محدود بالمدوّنات والموارد التي يعتمد عليها (والتي تركّز في الفصحى على نصوص الأخبار وفي العامّيّة على لغة وسائط التواصل الاجتماعيّ) من ناحية، وتقنيّات الذكاء الاصطناعيّ السابقة للتعلّم العميق والتي تعتبر اليوم "كلاسيكيّة" من ناحية أخرى. ومع أنّ النظام متوفّر مجانًا للباحثين، لكنّه ليس نظامًا مفتوحًا (Open Source). ولمواجهة هذه المشاكل، نعمل في CAMeL Lab "مختبر كامل"،[138] للأساليب الحاسوبيّة لنمذجة اللغة في جامعة نيويورك أبو ظبي على التجسّد الجديد لـ"مداميرا" في صيغة مفتوحة وسهلة الاستخدام بلغة بايثون كجزء من مشروع CamelTools.[139] وسيتضمّن هذا المشروع نظامًا لتحليل اللهجة الخليجيّة،[140] وعددًا من الخيارات الخوارزميّة بما فيها نظام مشابه لـ"مداميرا" ولكن يفوقها في الدقّة ويستخدم تقنيّات التعلّم الشبكيّ العصبيّ العميق.[141] وفي الوقت نفسه، بدأنا مشروعًا لبناء مدوّنة تاريخيّة موسّمة نحويًّا للّغة العربيّة ستحوي نماذج نصوص من المعلّقات إلى تويتر، ونعمل على أساليب حوسبيّة لإثراء المحلّل الصرفيّ الذي نستخدمه ليتمكّن من تحليل نصوص من فصحى الأدب الحديث والتراث ولهجات عربيّة أخرى. ونأمل، من خلال هذه الجهود، أن نمهّد منحنى التعلّم لجيل جديد من الباحثين المهتمّين بحوسبة اللغة، وأن نوفّر إطارًا هيكليًّا لتشجيع بناء موارد عربيّة ومشاركتها بطرق مفتوحة.

محرّك البحث العربيّ "لبلب"

دراسة حالة



بقلم: كيندا الطربوش

الرئيسة التنفيذيّة

هل هناك علاقة بين اللغة العربيّة والتجارة الإلكترونيّة؟

أصبحت اللغة العربيّة ومعالجتها تقنيًّا أمرًا أكثر ضرورة من أيّ وقت مضى بعد انتشار منصّات عالميّة لإدارة المحتوى مثل "وورد برِسّ"، ومثلها للتجارة الإلكترونيّة مثل "شوبيفاي"، ومثيلاتها الإقليميّة مثل "زد" و"سبيدكارت" و"سلّة" وغيرها.

وبغضّ النظر عن التكنولوجيا التي تستخدمها المنصّة، فالثابت هو أنّها في منطقتنا تستهدف جمهورًا أو سوقًا لغته الأساسيّة هي اللغة العربيّة. والبحث داخل المنصّة هو واحد من الاستخدامات الأكثر شيوعًا، بمعنى أنّ المستخدم يدخل إلى منصّة تبيع الحاجات المنزليّة مثلًا ويتوجّه إلى خانة البحث، ويكتب فيها اسم الشيء الذي يبحث عنه أو وصفًا له، ويتوقّع أن يجد النتيجة التي كانت في ذهنه، وهو ما نسمّيه "نيّة المستخدم". ولكن عرض النتائج بما يتّفق ونيّة المستخدم هو أمر صعب باللغة العربيّة بسبب عدم توافر الخوارزميّات والأدوات التقنيّة لهذا الأمر.

وهذا الوضع يجعل من معالجة اللغة العربيّة تقنيًّا أمرًا حيويًّا لنجاح مواقع التجارة الإلكترونيّة والتي تعتبر عمليّة البحث في منصّاتها أكثر تعقيدًا، ذلك أنّ عدم تحقيق نيّة المستخدم من البحث قد يؤدي إلى تفويت فرص وعوائد كثيرة بسبب عدم عرض المنتجات المطلوبة وبالتالي عدم قيام المستخدم بشرائها، بالإضافة إلى التأثير السلبيّ الذي قد يتركه ذلك على تجربة المستخدِم وانعكاس ذلك على ولائه للمنصّة التي يستخدمها. لذا، فإنّ تقديم حلول بحث مستقلّة تساعد خوارزميّاتها في تقديم نتائج بحث أمثل بحسب اهتمامات الزبون واستعلاماته السابقة، أو بحسب المنتجات المراد الترويج لها في مرحلةٍ ما، تضحى ضرورة ملحّة.

وهذا ما نقدّمه في "لبلب" تحديدًا: تطبيق تقنيّات معالجة اللغة الطبيعيّة وتطوير خوارزميّات تمكّن المستخدمين من الوصول إلى ما يبحثون عنه داخل المواقع والتطبيقات بشكل دقيق وسريع. وتستطيع خوارزميّات "لبلب" توفير جميع المزايا القادرة على تحسين تجربة المستخدم على أيّ موقع أو تطبيق أو منصّة خاصّة باللغة العربيّة، رغم أنّها تغطّي الإنجليزيّة بكفاءة مماثلة. ولتسهيل اعتماد خوارزميّات "لبلب" في المواقع العربيّة بسهولة ويسر، أتحنا واجهات برمجيّة (API) بحسب لغة البرمجة المعتمَدة في الموقع، كما قمنا بتوفير إضافة الخدمة بشكل إضافات (plug-in) لتسهيل إضافة "لبلب" إلى المواقع المبنيّة على "وورد برس" ومنصّات المحتوى الأخرى المعروفة.

وتتضمّن تطبيقات معالجة اللغة الطبيعيّة في "لبلب" إمكانيّات الإكمال التلقائيّ، والمرشّحات، والتصحيح الإملائيّ، وتحليل النصّ العربيّ، والبحث المتقدّم. وبغية تحليل نتائج البحث التي يقوم بها المستخدمون، توفّر المنصّة لمدراء المواقع لوحة تحكّم خاصّة بكلّ موقع، حيث يمكنهم متابعة ما يبحث عنه المستخدمون، وطريقة تفاعلهم مع نتائج البحث، بالإضافة لمعايير الأداء الرئيسة من عدد الزيارات، وعدد النقرات على نتائج البحث، ونسبة النقرات على البحث... إلخ.

وتعمل مختبراتنا في "لبلب" على إيجاد المقاربة المناسبة والخوارزميّات اللازمة لحلّ المسائل التي تواجه البحث باللغة العربيّة، والتي يمكن تلخيصها كما يلي:

يبحث المستخدم العربيّ بالفصحى واللهجات ويمزج بينهما في كثير من الأحيان، حيث يمكن كتابة كلمة البحث بطرق مختلفة، مثلًا: كاسة - أكواب - كاسات/حقيبة - شنطة - محفظة. وفي أغلب الأحيان لا يلتزم معظم المستخدمين بمعايير الإملاء حيث تتمّ إزالة التشكيل والهمزات وتبديل بعض الأحرف بأحرف مشابهة شكلًا أو لفظًا، مثلًا: تبديل التاء المربوطة بالهاء، والياء بالألف المقصورة، أو الذال بالزاي... إلخ. كل هذه الاستخدامات تخلّق تحدّيات لمحرّكات البحث الموجودة حاليًّا رغم أنّها تعدّ أمورًا أساسيّة في معالجة اللغة العربيّة.

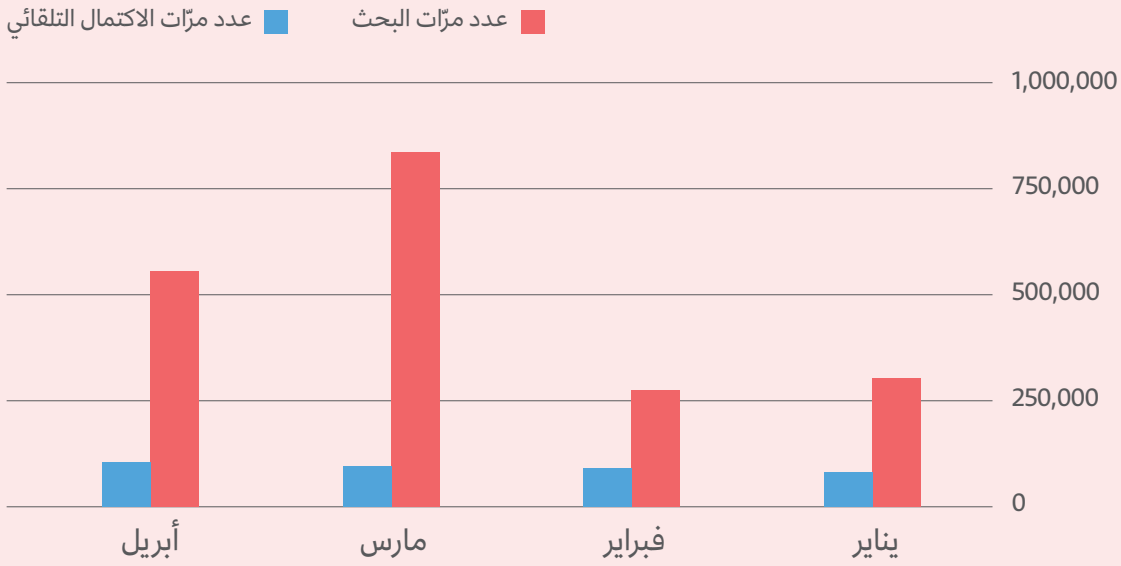
فإذا انتقلنا لمستوى إدراك الكلمة العربيّة في السياق الذي تُستخدم فيه، نرى أنّ الكلمة العربيّة تُعتبر أكثر غموضًا مقارنة بكلمات اللغات الأخرى، وعلى محرّك

البحث أن يفهم كلمة لها تهجئة واحدة بمعانٍ مختلفة مثلًا كلمة "عين" في عين ماء - عين مبصرة - الشيء عينه، أو كلمات لها تهجئة واحدة بمعانٍ عديدة ولا يمكن التمييز بين معانيها المختلفة دون تشكيل أو فهم السياق، مثلًا: عِلْم، عَلَم، عُلِم.

ويضيف الجذر الثلاثيّ للكلمات العربيّة تعقيدًا آخر بسبب العدد الكبير للاشتقاقات الناتجة عنها، وبالتالي يجب "تجزيع" أو إرجاع الكلمة لأصلها للحصول على معنى مناسب لها، مثلًا: مكتوب - كتابات – كاتب - كتاب - كُتب - مكتب - مكتبة - كِتابه، جميعها مشتقّة من جذر "كتَبَ"، وبالتالي يجب تحديد ما هي أنسب طريقة (وكثيرًا ما تكون هناك طرق عدّة متتالية) للحصول على نتائج دقيقة للكلمات التي تُشتقّ من نفس الكلمة، وتأتي هنا، على سبيل المثال، ضرورة التشكيل الآليّ للنصوص كمرحلة من مراحل المعالجة.

يضاف لكلّ ما سبق حاجة محرِّكات البحث الحاليّة إلى القدرة على استخراج وتحديد الأسماء، سواء بالنصوص أو بكلمات الاستعلام، وتكمن الصعوبة في أنّ الأسماء العربيّة مأخوذة من كلمات لها معانٍ في اللغة وبالتالي لا يسهل تحديدها برمجيًّا كأسماء، كما هي الحال في اللغة الإنجليزيّة مثلًا حيث تبدأ الأسماء كلها بحروف كبيرة تميّزها كأسماء علم. ففي العربيّة نقع على أمثلة من قبيل: "جاء سعيد إلى المنزل سعيدًا"، أو "الشباب هم أمل الحياة" و"أمل بنت جميلة" استُخدِمت فيها كلمتا "سعيد" و"أمل" كاسمَي علم وصفة أو مصدر. وهناك مسألة إضافيّة حول كتابة الأسماء الأجنبيّة بالأحرف العربيّة مثل أسماء الأشخاص أو المدن التي تكتب بطرق مختلفة حسب اللفظ مثل: مثلًا: سيريلانكا - سريلانكا - سيرلانكا أو كاليفورنيا - كلفورنيا - كالفورنيا - كاليفرنيا.

هذه المسائل وغيرها من تحدّيات معالجة اللغة الطبيعيّة هي عمل مهندسينا اليوميّ في مختبراتنا، والاستثمار في مثل هذه الأدوات يفتح الباب لتطوير قدرة اللغة العربيّة على تلبية المتطلّبات المتنوّعة لمستخدمي التكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين، ونقل معالجتها من حالة أبحاث ضمن مختبرات الجامعات إلى أرض الواقع. ونسعى أن نشكّل في "لبلب" مركز تميّز في مجال معالجة اللغة العربيّة حاسوبيًّا وتطبيقاتها التجاريّة، ممّا يمهّد الطريق لتطوير هذا القطاع في المنطقة العربيّة والمساعدة على توطين بعض الخدمات التي أصبحت أساسيّة في عصرنا هذا، مثل المساعدات الشخصيّة، والترجمة الآليّة، والمجيب الآليّ، وغيرها. وفي "لبلب،" نؤمن بأنّ اللغة العربيّة فيها حيويّة استثنائيّة، وأنّ أيّ تحدّيات تواجهها هي مسائل نستمتع بالعمل على حلّها وتقديم منتجات تساعد المستخدم العربيّ على إفهام الآلة نواياه وطلباته. وما نراه من اهتمام ونموّ في استخدام منصّتنا (أكثر من 2 مليون عمليّة بحث من شهر كانون الثاني/يناير 2020 حتّى نيسان/إبريل 2020 كما يظهر في الرسم البيانيّ أدناه) يؤشّر إلى أنّ حظوظ رهاننا على نشوء صناعة تكنولوجيا اللغة العربيّة كبيرة وواعدة.



ويهدف محرِّك البحث العربيّ "لبلب" إلى الاستمرار بتزويد المواقع العربيّة بخدمة بحث مميّزة تستطيع إرضاء المستخدم العربيّ، وما زلنا بشكل يوميّ نقوم بتطوير وتزويد الخدمات التي نقدّمها بأفضل تكنولوجيا حديثة من الذكاء الاصطناعيّ وتعلّم الآلة للسعي لتطوير المحتوى العربيّ على شبكة الإنترنت.

حوسبة المعاجم العربيّة

دراسة حالة



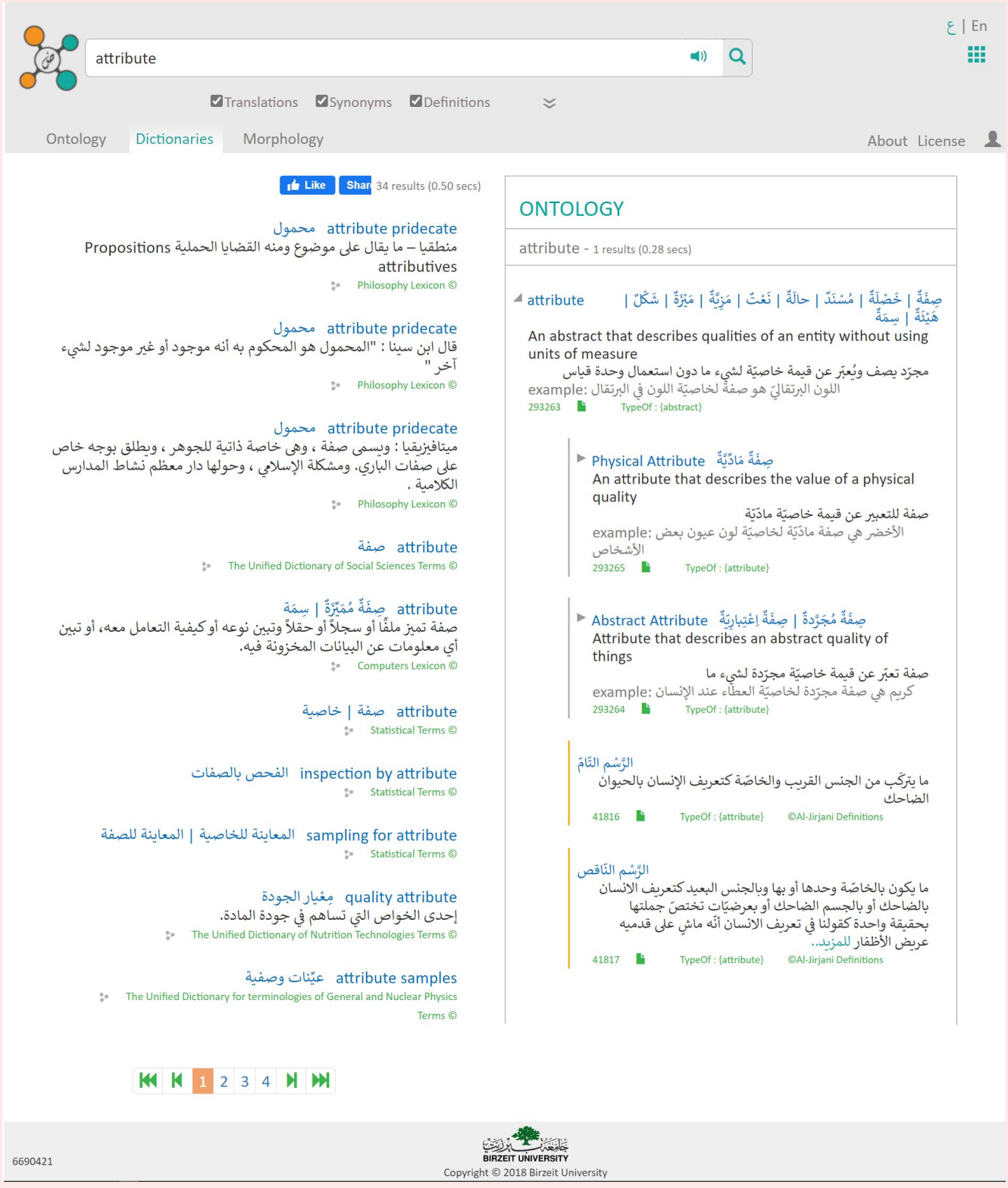
بقلم: د. مصطفى جرّار
جامعة بيرزيت، فلسطين

مقدّمة

تعرض هذه الورقة ملخّصًا لتجربة بناء أضخم قاعدة بيانات لغويّة للّغة العربيّة، وكذلك محرّك بحث للمعاجم العربيّة يحتوي على 150 معجمًا تمّت حوسبتها في جامعة بيرزيت بفلسطين.[142] ومحرّك البحث هذا متاح للعامّة ولجمهور الطلبة والباحثين والمترجمين ومتعلّمي اللغة وغيرهم، وهو يتيح للمستخدم البحث عن الكلمة في 150 معجمًا عربيًّا ومتعدّد اللغات واسترجاع تعريفاتها ومرادفاتها وكذلك ترجماتها المتخصّصة. وهذه الترجمات تعتمد على المعاجم المدقّقة والمنقّحة، وهي أدقّ بكثير من جميع المترجِمات الآليّة المتاحة (مثل جوجل للترجمة)، وتجدر الإشارة إلى أنّ محرّك البحث هو الأوّل عالميًّا، حيث لا يوجد محرّك بحث لمعاجم أيّ لغة أخرى، حتّى الإنجليزيّة. ويمكن لمطوّري البرمجيّات كذلك استعمال محرّك البحث عبر واجهة خاصّة (API) للوصول إلى الترجمات والمترادفات واستخدامها داخل برمجيّاتهم وتطبيقاتهم. وقد تمّت حوسبة المعاجم بطريقة يدويّة على مدى تسع سنوات، وبعد ذلك قمنا بتوحيد هذه المعاجم في قاعدة بيانات واحدة تشتمل على معاجم لغويّة تقليديّة وحديثة، ومسارد، ومكانز، ومعاجم ثنائيّة وثلاثيّة اللغة، وقواعد بيانات تصريفيّة واشتقاقيّة. وتعدّ الأنطولوجيا العربيّة أهمّ المصادر اللغويّة في محرّك البحث، وهي شجرة أو تصنيف لمعاني الكلمات العربيّة وتمثيل لها بلغة المنطق، بحيث يستطيع الحاسوب فهم المعاني ومعالجتها. وقد تمّ بناء هذه الشجرة كمشروع بحثيّ منفصل في جامعة بيرزيت،[143-144] ونعمل حاليًّا على ربط جميع مدخلات المعاجم وصولًا إلى شبكة لغويّة محوسبة للّغة العربيّة تُسمّى Big Linguistic Data Graph، ومن ثمّ ربط هذه الشبكة باللغات الأخرى.[145]

ويأتي هذا العمل ضمن مشروع بحثيّ غير ربحيّ وطويل الأمد لخدمة اللغة العربيّة، ولإغناء الإنترنت بمحتوى عربيّ نوعيّ، إذ سيتمكّن المستخدمون من إيجاد المصطلح العربيّ الذي يناسب متطلّباتهم وبترجمات متعدّدة، خاصّةً وأنّ قاعدة البيانات تحتوي على عدد ضخم من معاجم المصطلحات المعاصرة وفي شتّى العلوم والمجالات العلميّة والهندسيّة والتجاريّة والأدبيّة وغيرها. إضافةً إلى ذلك، فإنّ محرّك البحث متاح للعامّة مجّانًا من خلال موقع جامعة بيرزيت الإلكترونيّ (https://ontology.birzeit.edu) الذي يقدّم تعريفًا بالمحرّك وبالمشاريع الأخرى ذات العلاقة على هذا الرابط (https://ontology.birzeit.edu/about-ar)، بالإضافة إلى روابط للأوراق العلميّة التي بُني محرّك البحث على أساسها. وتجدر الإشارة إلى أنّ محرّك البحث تمّ تطويره وفق المعايير والمقاييس الصادرة عن منظّمة الشبكة العالميّة (W3C)، وخاصّةً المعايير المتعلّقة بأسلوب نشر البيانات على الإنترنت، وكذلك المعايير المتعلّقة بتمثيل وتبادل البيانات اللغويّة.

وفيما يلي يقدّم الشكل التالي مثالًا على طريقة استرجاع ترجمات كلمة «attribute» من عدّة معاجم ومن الأنطولوجيا، ويستطيع الباحث هنا التحكّم فيما إذا كان يرغب في استرجاع ترجمات، و/أو مترادفات، و/أو تعريفات فقط. وتظهر نتائج المعاجم في الجهة اليسرى من الشكل، ونتائج الأنطولوجيا في الجهة اليمنى:



حوسبة المعاجم

قمنا بحوسبة حوالي مائة وخمسين معجمًا عربيًّا ومتعدّد اللغات، واضطررنا لطباعة غالبيّتها يدويًّا، خاصّةً وأنّه لا توجد نسخ إلكترونيّة لغالبيّة المعاجم حتّى في حوزة مؤلّفيها. وفي المراحل التالية، عملنا على تطوير برمجيّات وخوارزميّات لإعادة تشكيل بنيويّة (re-structuring) لمدخلات المعاجم،[146] بحيث يتمّ الفصل بين المُدخَلة المعجميّة والتعريف والمشتقّات والتصريفات والترجمات والمترادفات، انتهاءً بحفظها في قاعدة بيانات واحدة.[147] وجاءت الخطوة الأخيرة ضروريةً لكون صناعة المعاجم التقليديّة تركّز في تصميمها على الاستخدام الورقيّ، بينما يحتاج الاستخدام الحاسوبيّ إلى تراكيب بنيويّة مختلفة تسهّل عمليّات الإضافة والاسترجاع والبحث.

وتشتمل قاعدة البيانات اللغويّة الحاليّة على أنواع مختلفة من المعاجم، مثل المعاجم اللغويّة التقليديّة القديمة والجديدة، وكذلك المسارد (glossaries) التي تشرح المصطلحات، والمكانز (thesauri) التي تحتوي على مترادفات، ومعاجم ثنائيّة وثلاثيّة اللغة، ومعاجم الفروق اللغويّة، وقواعد بيانات تصريفيّة واشتقاقيّة. كما تغطّي قاعدة البيانات شتّى المجالات مثل العلوم الطبيعيّة، والهندسة، والطبّ، والاقتصاد، والأدب، والإنسانيّات، والفلسفة،

والفنّ، والاقتصاد. وتجدر الإشارة إلى أنّ محرّك البحث في هذه المرحلة يُظهر الترجمات من وإلى الإنجليزيّة، إلّا أنّ قاعدة البيانات تحتوي العديد من اللغات الأخرى، خاصّةً الفرنسيّة، والتي سنعمل لاحقًا على توفيرها ضمن محرّك البحث.

حقوق الملكيّة

قمنا بالتواصل الفرديّ مع أصحاب المعاجم وحقوق الملكيّة الفكريّة للحصول على تراخيص باستخدام معاجمهم ضمن محرّك البحث، مشيرين إلى أنّ محرّك البحث، في تصميمه، يعرض اسم المعجم ورمز حقوق الملكيّة بجانب البيانات التي يتمّ استرجاعها. وعند الضغط على اسم المعجم يظهر اسم المؤلّف والناشر وروابط لصفحاتهم الإلكترونيّة ولكيفيّة شراء النسخة الورقيّة من المعجم، ما شجّع أغلبهم على منحنا الترخيص باستعمال معاجمهم. إضافةً إلى ذلك، قمنا بتوقيع مذكرة تفاهم مع منظّمة الألكسو، للتعاون في مجال حوسبة اللغة العربيّة وهندسة المعاجم، حيث منحونا الإذن باستخدام حوالي خمسين معجمًا ثلاثي اللغة صدرت عن مركز تنسيق التعريب بالرباط لحوسبتها وإضافتها إلى قاعدة البيانات الخاصّة بمحرّك البحث.

التطبيقات العلميّة والعمليّة

يتيح محرّك البحث المعجميّ، جنبًا إلى جنب مع الأنطولوجيا، خدمات لغويّة عديدة لمجموعتين رئيستَين تشمل الأولى الباحثين واللغويّين والمترجمين والطلبة والجمهور العربيّ عمومًا، إضافةً إلى متعلّمي اللغة العربيّة، وذلك لاسترجاع مترادفات وترجمات وتعريفات.[148] وتشمل الثانية الشركات التي تحتاج لبيانات لغويّة من أجل تطوير تطبيقات حاسوبيّة، مثل تطبيقات الترجمة الآليّة، أو البحث الدلاليّ، أو التحليل اللغويّ، أو التدقيق الإملائيّ، أو استخراج البيانات، وغيرها. ويمكن للعاملين في هذه الشركات الاستفادة من محرّك البحث عبر واجهة خاصّة لمطوّري البرمجيّات (API) تستطيع الشركات من خلالها استرجاع مترادفات وترجمات واستخدامها داخل برمجيّاتها وتطبيقاتها مباشرة. وفي كلتا الحالتين، فإنّ ما يقدّمه المشروع يُسهم في تقديم ترجمات وتعريفات دقيقة ومتخصّصة، تقلّل من هامش الخطأ - بنسبة كبيرة - في البحث المعرفيّ البحت، أو في التطبيقات التكنولوجيّة ذات الصلة.

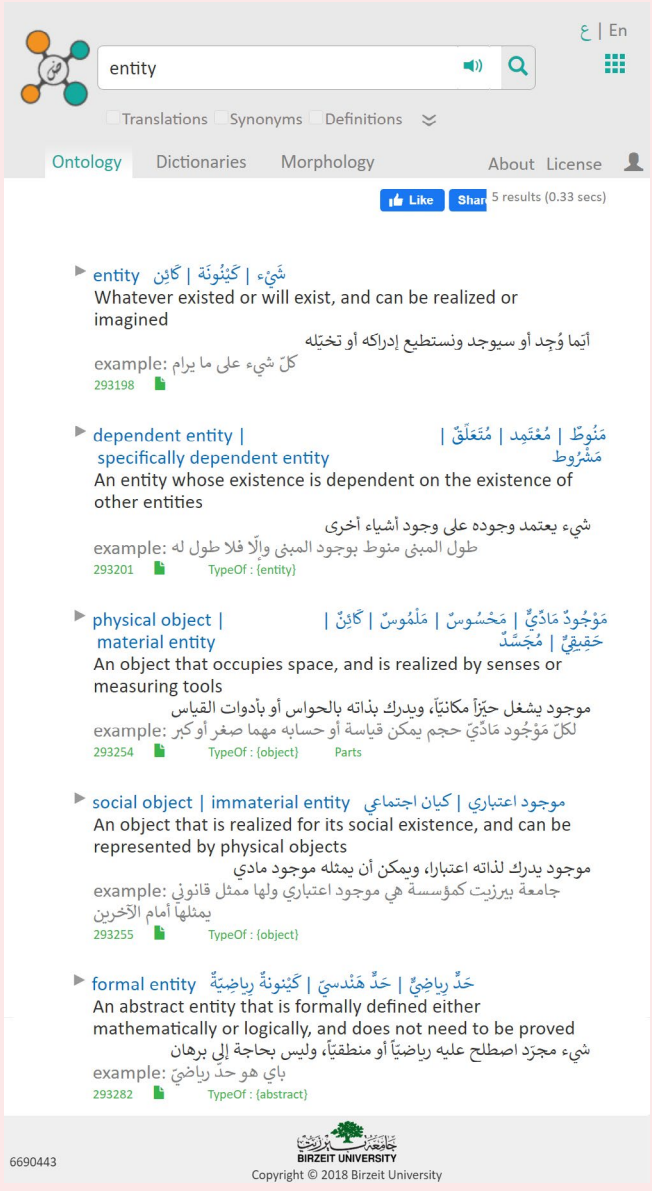
تصميم محرّك البحث

من أهمّ سمات محرّك البحث اعتماده على المعايير والمقاييس الصادرة حديثًا عن منظّمة الشبكة العالميّة (W3C) والتزامه بها، خاصّةً تلك المتعلّقة بأسلوب نشر المعلومات والمعروفة بـ (Best Practices for Publishing Linked Data). وبالتالي، فقد تمّ تصميم الروابط لتكون (Cool URLs, Simple, Stable, Manageable, Linkable)، وهي المعايير الحديثة لنشر البيانات على الإنترنت.[149] إضافةً إلى ذلك، تمّ الالتزام بالمعايير والمقاييس المتعلّقة بتمثيل البيانات اللغويّة والمعروفة بـ (W3C Lemon model)،[150] حيث يتيح محرّك البحث الوصول إلى البيانات المسترجعة ممثلةً باستخدام (Lemon model).[151] انظر، مثلًا، تمثيل معنى كلمة "موضع" في المعجم الفلسفيّ:
https://ontology.birzeit.edu/lemon/lexicalconcept/300000117

الأنطولوجيا العربيّة

الأنطولوجيا هي فرع من فروع الفلسفة وتعني علم الوجود، وهي تعلو الإبستمولوجيا في نظريّة المعرفة، ولكنّ هذا المصطلح أصبح رائجًا مؤخرًا في علم الحاسوب وهندسة المعرفة، ويعني وصف المعرفة مفاهيميًّا ودلاليًّا، وتمثيلها بلغة المنطق.[152-153] والأنطولوجيا العربيّة هي مشروع آخر ومستقلّ عن محرّك البحث المعجميّ، نعمل عليه في دائرة علم الحاسوب بجامعة بيرزيت،[154-155] ويهدف إلى وصف وتصنيف مفاهيم الكلمات العربيّة. أي أنّ الأنطولوجيا العربيّة وبمعنًى آخر، هي شجرة مفاهيم ومعاني الكلمات العربيّة، وليس الكلمات نفسها، حيث يتمّ وصف كلّ مفهوم/معنى لكلّ كلمة عربيّة بحدوده وبصفاته الجوهريّة المُميّزة، وإعطاؤه رقمًا فريدًا، ثمّ يتمّ تصنيف المفهوم إلى أجناسه الأدنى، وهكذا، بحيث يكون التصنيف تصنيفًا مانعًا. وقد تمّ استخدام المنطق الوصفيّ الحديث (Description Logic) كلغة لتمثيل الأنطولوجيا العربيّة ولتمكين الحاسوب من فهمها والاستنتاج منها. وبالرغم من أنّ الأنطولوجيا العربيّة مصمّمة لاستخدامها في التطبيقات الحاسوبيّة، فإنّه يمكن استخدامها كمعجم؛ ولكن تجدر الإشارة إلى أنّه، إضافةً لتصنيفها للمعاني، فإنّ ما يميّز الأنطولوجيا عن المعاجم أيضًا، أنّه يتمّ التحقّق من تعريفات وتصنيفات الأنطولوجيا بالاعتماد على ما وصلت إليه العلوم، خلافًا للمعاجم في اعتمادها على شيوع الدلالة المستخدمة بين المتحدّثين. هذا بالإضافة إلى أنّ المفاهيم في الأنطولوجيا هي كلّيّات/أصناف لأفراد.

ومشروع الأنطولوجيا مشروع طويل الأمد، وقد تمكّنّا من إنجاز ما يزيد عن ألف مفهوم، وهي المفاهيم الأعلى والأكثر تجريدًا في اللغة العربيّة، بالإضافة إلى عشرة آلاف مفهوم آخر تمّ تعريفها وتصنيفها جزئيًّا. ويمكن الوصول إلى شجرة الأنطولوجيا كاملةً، واستكشاف المفاهيم الأدنى عبر محرّك البحث الذي يمكن الوصول إليه عن طريق الرابط:
https://ontology.birzeit.edu/concept/293198



أهمّ التحدّيات

1- عدم توفّر مصادر لغويّة محوسبة

بالرغم من وجود كمّ كبير من المعاجم العربيّة المطبوعة ورقيًّا، فإنّ عدد المصادر اللغويّة المحوسبة والمتاحة للبحث العلميّ ولمطوّري البرمجيّات ضئيل، ممّا يحدّ من دعم اللغة العربيّة في معظم التطبيقات الحاسوبيّة. وعلى الرغم من أنّ سوق التقنيّات في العالم العربيّ كبير، فإنّ مطوّري البرمجيّات يواجهون تحدّيات كبيرة في إيجاد مصادر لغويّة يمكن استعمالها بسهولة وبتكلفة معقولة.

2- ضعف الصناعة المعجميّة وتوانيها عن مواكبة النظريّات اللسانيّة الحديثة

ثمّة نقص في أنواع جديدة من المعاجم، مثل: مكانز المترادفات، ومعاجم الفروق الدلاليّة، والشبكات الدلاليّة، ومعاجم السلوك التصريفيّ للأفعال، ومعاجم المصطلحات والترجمات الحديثة والكلمات العربيّة المستجدّة. وقد أصبحت الحاجة إلى مثل هذه الأنواع من المعاجم، والتي لم تكن موجودة أو منتشرة قديمًا، ملحّة مع تطوّر احتياجات المجتمع، ووسائل تعليم اللغة، وظهور برمجيّات ذكيّة أصبحت اللغة ركنًا أساسيًّا فيها.

3- عدم وجود منهجيّات موحّدة ومعياريّة في الصياغة المعجميّة العربيّة

فمثلًا، لا يوجد اتّفاق على كيفية صياغة ووسم المدخلات المعجميّة، ويظهر ذلك جليًّا في التباين الحاصل بين صياغة المعاجم التي صدرت في السنوات الأخيرة.

4- عدم توفّر قواعد بيانات لغويّة شاملة

فعلى سبيل المثال، لا توجد قائمة شاملة وموحّدة بالجذور، أو بالأوزان الصرفيّة والاشتقاقيّة، أو بفروع الكلمات (lemmas)، أو بالاشتقاقات، أو غيرها. ويشكّل هذا النقص تحدّيًا لكلّ من يريد المساهمة في تأليف معجم، أو إنشاء قاعدة بيانات لغويّة، أو بناء تطبيق حاسوبيّ.

5- عدم توفّر ميزانيّات للبحث العلميّ الرصين والموجّه نحو حوسبة اللغة العربيّة لدعمها في التطبيقات الحاسوبيّة.

رؤية مستقبليّة: بناء شبكة لغويّة شاملة Big Linguistic Data Graph

تتركّز أبحاثنا في جامعة بيرزيت حاليًّا في ثلاثة مسارات:

الأوّل: إغناء المحرّك المعجميّ بمزيد من التعريفات والشروحات اللازمة، وتوسيع الأنطولوجيا العربيّة بإضافة المزيد من المفاهيم في المستويات الدنيا من الشجرة الدلاليّة.

الثاني: ربط مدخلات المعاجم العربيّة مع شبكة المفردات الإنجليزيّة (Wordnet)، وهي شبكة مفردات تمّ تطويرها في جامعة برنستون وربطها بغالبيّة اللغات في العالم،[156] وبالتالي، فإنّ ربطها بالمدخلات المعجميّة العربيّة يؤدي تلقائيًّا إلى ربط المدخلات العربيّة بسائر اللغات العالميّة الأخرى.

الثالث: وهو المشروع المستقبليّ الذي شرعنا بأولى خطواته، ويقوم على ربط المعاجم وجميع البيانات اللغويّة المتوفّرة لدينا ببعضها، وصولًا إلى بناء شبكة بيانات لغويّة شاملة من حيث الكمّ ومن حيث المستويات اللغويّة الدلاليّة والتصريفيّة والاشتقاقيّة، والمقابل في اللغات الأخرى. وبدوره، فإنّ هذا المسار يتضمّن ثلاثة مستويات مترابطة:

- تصريفيًّا. نعمل على وصف كلّ مدخلة معجميّة بجذعها (lemma)، وبالتالي تصبح كلّ مدخلات المعاجم مترابطة تصريفيًّا، بغضّ النظر عن السوابق واللواحق في المدخلات، أو الصيغ المختلفة من نفس المدخلة في المعاجم الأخرى.
- اشتقاقيًّا. نقوم بالربط بين المدخلات التي تختلف عن بعضها اشتقاقيًّا (derivation)، إن كانت فعلًا، أو اسم فاعل، أو اسم مفعول، أو مصدرًا، أو اسم تفضيل، ... إلخ.
- دلاليًّا. نستعمل الأنطولوجيا العربيّة لتقعيد وربط المعاجم مفاهيميًّا، حيث نقوم بربط كل دلالة لغويّة (lexical concept) لكلّ مدخلة معجميّة في كلّ معجم بمفهومٍ مقابل في الأنطولوجيا (ontological concept)، وبذلك، تصبح مدخلات المعاجم مترابطة دلاليًّا فيما بينها.

وبالرغم من إدراكنا للجهود الكبيرة التي يتطلّبها بناء شبكة لغويّة شاملة ومحوسبة للّغة العربيّة، فإنّ من شأنها - حين تتحقّق - أن تُحدِث نقلة جذريّة في المعرفة اللغويّة والدلاليّة وتؤسّس لمنهجيّات جديدة للبحث النظريّ والتطبيقيّ.

جهود شركة "جوجل" في خدمة اللغة العربيّة

دراسة حالة

مضى أكثر من خمسة عشر عامًا منذ بدأت شركة "جوجل" في مساعدة الناطقين باللغة العربيّة وتمكينهم من الحصول على المعلومات بلغتهم الأمّ. وقد استندت جهود الشركة في هذا المجال إلى ثلاث ركائز أساسيّة:

1- تمكين المستخدمين من الوصول إلى المعلومات باللغة العربيّة

تتمثّل مهمّة "جوجل" في تنظيم المعلومات حول العالم وجعلها مفيدة ومتاحة للجميع دون أي استثناء. ويتمحور عملنا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حول إثراء وتنظيم محتوى المعلومات المكتوبة باللغة العربيّة على شبكة الإنترنت. وقد حقّقنا أوّل إنجاز لنا عام 2000 عندما قامت "جوجل" بعرض أوّل صفحة من نتائج البحث باللغة العربيّة، ثم قمنا عام 2007 بإطلاق نطاقات أسماء محلّيّة في كلٍّ من الإمارات العربيّة المتّحدة، والمملكة العربيّة السعوديّة، ومصر، والتي شهدت جميعها تحولًا في جودة نتائج البحث التي تظهر للمستخدمين. واليوم، يحرص محرّك بحث "جوجل" على تمكين المستخدمين من العثور على كل شيء، بدءًا من الوظائف ورحلات الطيران، وصولًا إلى المواعيد الزمنيّة للعروض السينمائيّة وأوقات الصلاة، وكل ذلك يجري باللغة العربيّة.

وفي عام 2009 قمنا بإطلاق النسخة العربيّة من نظام "أندرويد"، وأتبعنا ذلك في عام 2010 بطرح أنواع مخصّصة من الخطّ العربيّ ولوحات المفاتيح العربيّة الافتراضيّة، كجزء من مساعينا لتمكين المستخدمين على امتداد المنطقة من الوصول إلى المعلومات بشكل أفضل باللغة العربيّة. وقد أثبت طرح نظام "أندرويد" وأنواع الخطوط العربيّة مجّانًا أنّ جميع الشركات الأصليّة المصنِّعة للمعدّات (OEMs) قادرة على إنتاج الهواتف التي تدعم اللغة العربيّة بمواصفات مختلفة وبشرائح سعريّة مختلفة، ممّا يوفّر للجميع إمكانيّات الحصول عليها.

بالإضافة إلى ذلك، أطلقنا متصفِّح "جوجل كروم" باللغة العربيّة، ممّا وفّر للمستخدمين تجربة أكثر أمانًا أثناء تصفّح شبكة الإنترنت على سطح المكتب ولاحقًا على الهواتف الذكيّة المحمولة. كما استثمرنا في تطوير سلسلة تعليميّة لمساعدة مستخدمي الإنترنت الجدد على تعلّم أساسيّات الانتقال إلى العمل على الإنترنت (منصّة "أهلًا أونلاين" التي أُطلقت عام 2010)، والتي تمّ تصميمها وإنشاؤها باللغة العربيّة بالكامل.

وعلى مرّ السنين، قامت "جوجل" بتطوير طرق أكثر شمولًا للمستخدمين الناطقين بالعربيّة للوصول إلى محرّك البحث من خلال تمكين البحث الصوتيّ باللغة العربيّة باستخدام 14 لهجة مختلفة. وفي عام 2011 أطلقت "جوجل" واجهة مستخدم عربيّة عبر جميع منتجاتها من "يوتيوب" إلى خدمة الخرائط "مابس". كما ساعدت "جوجل" أيضًا في تطوير أوّل نوع من بين العديد من أنواع خطوط الشاشة باللغة العربيّة لتمكين عرض المحتوى باللغة العربيّة بشكل أفضل على الشاشات الصغيرة والرقميّة.

وبعد ذلك، قمنا في عام 2019 بإطلاق "مساعد جوجل"، وهو مساعد افتراضيّ ناطق باللغة العربيّة يعتمد على الذكاء الاصطناعيّ وهدفه تمكين المتحدّثين باللغة العربيّة في جميع أنحاء العالم من إنجاز المزيد من الأشياء باستخدام هواتفهم الذكيّة. وقد تمّ دعم كل هذه الجهود عبر أكثر من 15 عامًا من البحث والتطوير المستمرَّيْن، بالإضافة إلى استثمار المنتَج لضمان قدرتنا على توفير أفضل تجارب ممكنة لمستخدمينا.

2- إثراء النظام البيئيّ

انطلاقًا من أنّ هدفنا هو تمكين الملايين من المستخدمين من الوصول إلى شبكة الإنترنت وتصفّح محتواها باللغة بالعربيّة، فإنّ إحدى أولوياتنا هي ضمان وصول المستخدمين إلى المحتوى الصحيح الذي يساعد في الإجابة عن أسئلتهم بأكبر قدر ممكن من الدقّة. لذا، قامت "جوجل"، خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، باستثمار مواردها في تطوير أنظمة وأدوات مخصّصة لمعالجة اللغة لتحسين فهم المحتوى باللغة العربيّة، لا على صعيد اللغة المكتوبة فحسب، وإنّما أيضًا على صعيد اللغة المحكيّة ومحتوى الصور.

ويتطلّب مثل هذا الجهد بناء تصنيفات تساعد على اكتساب فهم أعمق لما يجعل اللغة العربيّة فريدة من نوعها، سواء من خلال فهم الاختلافات الكامنة في جذور الكلمات، أو بناء أنظمة تتنبّأ بطريقة كتابة الحروف وتفهمها للتمييز بين الكلمات (كالفرق، مثلًا، بين كلمة "شَعر" التي تقابل كلمة "hair" بالإنجليزيّة، وكلمة "شِعر" التي تقابل كلمة "poetry"). وقد وفّرت هذه الأدوات لـ"جوجل" آليّةً لفهم حاجات المستخدمين بصورة أفضل، ولمساعدتهم في العثور على الإجابات الصحيحة ضمن الصفحات في المواقع على شبكة الإنترنت، ومقاطع الفيديو، وحتّى الصور.

وقد التزمت "جوجل" أيضًا بتطوير نظام بيئيّ متكامل. ونذكر هنا، على سبيل المثال، مساعدة منشئي المحتوى على "يوتيوب" على النشر باللغة العربيّة، وتوفير مستوى أفضل من الوثائق والدعم عبر مشرفي المواقع لدينا، وطرح برامج لدعم المطوّرين باللغة العربيّة، وإطلاق منتجات للمساعدة في زيادة المحتوى العربيّ على شبكة الإنترنت (مثل خدمة إجابات "جوجل" عام 2008)، وإقامة شراكة مع "ويكيبيديا" للمساعدة في زيادة عدد المقالات العربيّة على موقع الموسوعة من 20,000 مقال إلى أكثر من مليون مقال.

كما أنّنا قمنا أيضًا بتمكين خدمة الترجمة "جوجل ترانسليت"، وحَسَّنّا من دقّتها وسرعتها لضمان قدرة المستخدمين على الوصول إلى المعلومات حتى لو كانت مكتوبة بلغات لا يفهمونها. كما قمنا أيضًا بإطلاق نسخة لا تتطلّب الاتصال بالإنترنت، وتقوم بالترجمة أيضًا باستخدام الكاميرا.

وكذلك قمنا، من خلال برنامج "شركاؤنا"، بدعم منشئي المحتوى والمطوّرين والشركات والناشرين على "يوتيوب" لتطوير المزيد من المحتوى العربي عبر العديد من القطاعات للمساعدة في دعم العدد المتزايد من المستخدمين العرب الذين ينضمّون إلى عالم شبكة الإنترنت (ارتفع عدد المستخدمين من 20 مليونًا عام 2008 إلى 180 مليونًا عام 2020)، ومن المتوقّع أن ينضمّ أكثر من 50 مليون مستخدم عربيّ إلى الشبكة في السنوات الثلاث القادمة.

3- بناء نظام بيئيّ مجدٍ من الناحية الماليّة

لضمان فائدة شبكة الإنترنت بالنسبة للجميع، فإن إعلانات "جوجل" متوفّرة باللغة بالعربيّة. ويمكن للناشرين تحقيق قيمة مضافة لمستخدميهم وبناء عمل تجاريّ بمساعدة خيارات تحقيق العوائد الماليّة المختلفة التي توفّرها "جوجل"، سواء على "يوتيوب" أو شبكة المحتوى الخاصة بنا (ضمن الشبكة أو التطبيقات).

وقد قمنا بتمكين مئات الآلاف من الشركاء الناطقين باللغة العربيّة من تحقيق الأرباح، وإدارة الأعمال الناجحة عبر الشبكة. وقد حقّقنا ذلك من خلال الاستثمار في واجهة المستخدم الخاصة بالإعلانات لدعم اللغة العربيّة، مع ضمان قبول المدفوعات والفواتير بالعملات التي يستخدمها الناشرون في بعض البلدان، ومن خلال الشراكة مع مزوّدي خدمات الدفع لتوفير خيارات مختلفة أمام الناشرين ليتمكّنوا من تحصيل أموالهم.

جهود شركةIBM (آي بي إم) في تعزيز وجود اللغة العربيّة في مجال التكنولوجيا

لقاء مع



بشّار كيلاني

المدير الإقليميّ لشركة "آي بي إم" في الشرق الأوسط

السؤال الأوّل: ما هي أبرز الجهود التي بذلتها شركة "آي بي إم" في سبيل دعم وجود اللغة العربيّة في مجال التكنولوجيا؟

ترتكز جهود شركة "آي بي إم" في دعمها للّغة العربيّة على مسارين رئيسين: المسار الأوّل هو العولمة ودعم النصوص ثنائيّة الاتّجاه في جميع منتجات الشركة وعلى جميع المنصّات، والمسار الثاني هو دعم تقدّم تقنيّات معالجة اللغة العربيّة الطبيعيّة، سعيًا وراء توفير منتجات "آي بي إم" القائمة على معالجة اللغات الطبيعيّة للّغة العربيّة.

أنشأت شركة "آي بي إم" في الخمسينيّات من القرن العشرين، مركزًا لتطوير البرمجيّات لدعم العولمة العربيّة لبرمجيّات وتطبيقات "آي بي إم". كما أسّست الشركة في عام 1984 مركز الكفاءة العربيّ، ونقلت جميع مشاريع دعم اللغة العربيّة الطبيعيّة في كلّ منتجات "آي بي إم" إلى ذلك المركز بالقاهرة.

وقد أدركت الشركة أهمّيّة معالجة اللغة العربيّة الطبيعيّة، ولذلك أسّست مركز القاهرة العلميّ في 1982، وكان من أهدافه التقدّم في معالجة اللغة العربيّة الطبيعيّة. كما أنشأت في عام 1986 مجموعة تطوير بحوث تكنولوجيا اللغة البشريّة بالقاهرة للتركيز على:

- التطوير والبحث في تقنيّات اللغة الطبيعيّة.
- تطوير التفاعل بين الإنسان والآلة باستخدام تقنيّات مبتكرة.
- حلّ المشكلات الصعبة عن طريق التعلّم الآليّ والأساليب المستندة على البيانات.
- المشاركة مع قسم بحوث "آي بي إم" وتوفير أحدث تقنيّات اللغة البشريّة لعملاء الشركة.

عملت مجموعة تطوير وبحوث تكنولوجيا اللغة البشريّة لـ"آي بي إم" بالقاهرة مع فرق بحث "آي بي إم يورك تاون" على تطوير تقنيّات وتطبيقات معالجة اللغات الطبيعيّة. وفيما يلي بعض الإنجازات الرئيسة لمجموعة تطوير وبحوث تكنولوجيا اللغة الإنسانيّة بالقاهرة:

- المشاركة في تطوير نظام "حاسوب واتسون" باللغة العربيّة.
- إصدار 50 براءة اختراع وما يزيد على 60 مقالة علميّة منشورة.
- تطوير تقنيّة مبتكرة (محميّة ببراءة اختراع) لحلّ مشكلة التعرُّف على الحديث في اللغات متعدّدة التصريفات (اللغة العربيّة على سبيل المثال).
- أتاح هذا الأمر لشركة "آي بي إم" إصدار نظام الإملاء العربيّ الأوّل والوحيد المتاح في السوق عام 1998.
- البحث والتطوير في منتجات "آي بي إم" التالية:

1. مجموعة منتجات "آي بي إم فيا فويس" للّغة العربيّة (فويس تايب ديكتيشن لنظام تشغيل OS/2 - يناير 1995، فويس تايب ديكتيشن لنظام تشغيل ميرلين OS/2 - يوليو 1997، سيمبلي سبيكنج لنظام تشغيل ويندوز 95 - أكتوبر 1997، فيا فويس جولد لنظام تشغيل ويندوز 95 - سبتمبر 1998، وفيا فويس إصدارة ميلينيوم - مارس 2001).
2. منتجات "آي بي إم" لعلاج النطق للأطفال الصمّ (برنامج "آي بي إم أرابيك سبيتش فيور" نسخة 1.0 - في 1989، سبيتش فيور 2 نسخة 1.0 - في 1993، وسبيتش فيور 3 نسخة 1.0 - 1998).
3. خدمة "آي بي إم" لتحويل الكتابة العربيّة إلى حديث.
4. خادم صوت "آي بي إم ويب سفير" باللغة العربيّة.

- العمل مع فريق بحث "آي بي إم يورك تاون" على تطوير أنظمة الترجمة الآليّة لـ"آي بي إم" من اللغة الإنجليزيّة إلى اللغة العربيّة، ومن اللغة العربيّة إلى اللغة الإنجليزيّة.
- تطوير حلول مبتكرة للتالي:

1. مشكلة الاتّفاق على الجنس والرقم (GN) في مخرج النصّ العربيّ الناتج عن أنظمة الترجمة الآليّة من اللغة الإنجليزيّة إلى اللغة العربيّة (E2A).

2. كشف وتوحيد اللهجات العربيّة.

3. صناعة نظام ترجمة آليّة من اللغة العربيّة المصريّة إلى اللغة العربيّة الفصحى الحديثة.

- بناء خبرة معتمدة عالميًّا وإسهام معروف في التقدّم بالعلوم والتكنولوجيا والابتكار الذي نتج عنه توقيع اتّفاقيّة مع مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنيّة (KACST) للتعاون في تكنولوجيا الترجمة الآليّة المتقدّمة.
- توفير حلول مبتكرة للعملاء مبنيّة على معالجة اللغات الطبيعيّة:

1. نظام كتابة الأسماء بحروف لغة أخرى لهيئة الجوازات المصريّة.

2. حلّ تصفية وتصحيح العناوين في قاعدة البيانات لبنك الإسكندريّة بمصر.

3. البحث في علم الصرف في اللغة العربيّة على الإنترنت لشركة "تايا آي تي"، مصر.

4. نظام التقاط البيانات باستخدام الصوت لشركة أرامكو، المملكة العربيّة السعوديّة.

5. الترجمة الآليّة الإحصائيّة من اللغة العبريّة والفارسيّة إلى اللغة العربيّة لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنيّة، المملكة العربيّة السعوديّة.

6. التحكّم الذكيّ بالمصابيح الأماميّة (بالتعاون مع فريق بحث "آي بي إم يورك تاون") لشركة ماجنا، ألمانيا.

7. خدمة تحويل الكتابة العربيّة إلى حديث لمركز توثيق التراث الحضاريّ والطبيعيّ، مصر.

8. خدمة تحويل الكتابة العربيّة إلى حديث لدليل المتحف المصريّ الرقميّ.

9. نظام ثابت للتعرف البصريّ على الرموز العربيّة لبطاقة الهويّة المصريّة.

10. إدارة المساهمة الناجحة لـ"آي بي إم" في المشاريع التالية بتمويل من الاتحاد الأوروبيّ:

11. ميدار (المشروع المتوسطيّ لتقنيّات اللغة العربيّة المكتوبة والمنطوقة).

السؤال الثاني: ما هي جهود شركة "آي بي إم" في توطين تكنولوجيا واتسون، ودعم طرق استخدامها باللغة العربيّة؟

إن الذكاء الاصطناعيّ واحد من أسس الاقتصاد الرقميّ المستقبليّ، وتعتبر شركة "آي بي إم" واحدة من روّاد هذا المجال عالميًّا. وقد أعلنت الشركة في أكتوبر 2015 عن اكتمال تطوير نظام حاسوب واتسون العربيّ ليصبح أوّل منصّة ذكاء اصطناعيّ تدعم اللغة العربيّة عالميًّا، ممّا يتيح لمتحدّثي اللغة العربيّة استخدام التكنولوجيا المتطوّرة لخلق فرص للشركات الناشئة وآفاق اقتصاديّة جديدة.

السؤال الثالث: هل يمكن تسليط الضوء على مبادرات الشركة في توفير الخدمات للسوق المتحدّث باللغة العربيّة؟

- قدّمت شركة "آي بي إم" في عام 1947 أوّل حاسوب في العالم العربيّ لدعم مشاريع البترول بشركة أرامكو في المملكة العربيّة السعوديّة.
- سجّلت شركة "آي بي إم" العديد من براءات الاختراع في رسم الحرف العربيّ حسب موقعه من الكلمة، وتكوين الحروف العربيّة وتسلسل الكلمات من اليمين إلى اليسار.
- كما دعمت شركة "آي بي إم" دولة الكويت لتصبح أوّل من يستخدم نظامًا محوسبًا في القطاع الحكوميّ في ستينيّات القرن العشرين. وقد تلا ذلك انتشار استخدام الأنظمة المحوسبة في العالم العربيّ في القطاعات الحكوميّة والقطاعات الأخرى، مثل: المصارف والمطارات والمعاهد العامّة، ممّا نتج عنه إثراء المحتوى العربيّ الرقميّ.
- حرصت شركة "آي بي إم" على تعريب الأنظمة والمنصّات المحوسبة وتطوير محرّكات البحث وبرمجيّات البيانات، والمساهمة في دعم المحتوى العربيّ الرقميّ من خلال التعاقدات بنفس مستوى حرصها على دعم اللغات العالميّة مثل الألمانيّة والفرنسيّة والإيطاليّة والصينيّة وغيرها. واليوم، تدعم أنظمة "آي بي إم" العديد من المؤسّسات الحكوميّة والعامّة، بالإضافة إلى شركات القطاع الخاصّ في العالم العربيّ وتساهم في الناتج الاقتصاديّ بمحتوى رقميّ باللغة العربيّة.
- تتمتّع شركة "آي بي إم" بما يزيد على أربعين عامًا من الخبرة في تكنولوجيا معالجة اللغة العربيّة الطبيعيّة. كما تمتلك أيضًا خبرة تقنيّة وقياديّة في التحليلات وتقنيّات التعلّم الآليّ، واستخلاص المعلومات، واسترجاع المعلومات، وصناعة النماذج الرياضيّة والإحصائيّة، وتمييز الأنماط وتكنولوجيا الحديث.
- تمتاز "آي بي إم" بسجلّ إنجازات حافل في تكوين الفرق لتطوير منتجات "آي بي إم" وحلّ المشاكل الصعبة مع قسم بحوث "آي بي إم"، وتطوير حلول مبتكرة للعملاء بناءً على تكنولوجيا معالجة اللغات الطبيعيّة وأساليب التعلّم الآليّ.

السؤال الرابع: ما أبرز الصعوبات التي واجهتكم وتواجهكم في السوق العربيّ من حيث المحتوى وسلوك المستخدمين وصعوبة اللغة واختلاف اللهجات وإمكانيّة تنفيذ المشاريع؟

- بالرغم من أنّ اللغة العربيّة الفصحى الحديثة هي اللغة الرسميّة لجميع دول جامعة الدول العربيّة وأنّها الشكل الوحيد الذي يتم تدريسه في المدارس، فإنّ اللغة العربيّة الدارجة هي الشكل الإقليميّ المشتقّ من اللغة العربيّة الفصحى، وهي لغة الحديث اليوميّ واللغة الأولى التي يتعلّمها الناس في المنطقة العربيّة.
- عادة ما يتنقّل متحدّثو اللغة العربيّة ومستخدمو الشبكات الاجتماعيّة ذهابًا وإيابًا بين الشكلين المختلفين للّغة في الحديث والكتابة وأحيانًا في نفس الجملة، كما قد يستخدمون أحيانًا الحروف اللاتينيّة لكتابة النصوص العربيّة. لمواجهة هذه المشكلة، قامت مجموعة التطوير والبحوث في تكنولوجيا اللغات البشريّة بالقاهرة بتطوير برنامج تحويل اللغة العربيّة المكتوبة بحروف لاتينيّة إلى لغة عربيّة بأسلوب إحصائيّ، حيث يستخدم نموذج لغة مكوّنة من ثلاثة رموز متتالية في حساب احتماليّة إنتاج مجموعة من الرموز العربيّة من مجموعة معيّنة من الرموز اللاتينيّة.
- أتمتّع بدور رائد وقويّ في المجال التقنيّ، مع توفير الإرشاد والرؤية بفعاليّة للفِرَق في مختلف المواقع والقطاعات. وقد لعبتُ دورًا فعالًا في تطوير رؤية تقنيّة للحلول وتوفير التوجيه المطلوب لدعم هذه الرؤى وتحويلها إلى واقع ملموس. المطلوب هو قائد رائد وقويّ تتبعه الفِرَق وتثق به، ومقدام في اتّخاذ الخطوات المطلوبة لتحقيق الرؤى. هذا الأسلوب في القيادة، إلى جانب القدرة الفعليّة على التنفيذ هما المزيج المطلوب لقيادة فرق البحث والتطوير.

خلق محتوى عربيّ لمنصّة البودكاست: مشروع "فنيال للإعلام"

لقاء مع



مشاري العنيزي
المدير الإبداعيّ للمشروع

السؤال الأوّل: ما هي مكوّنات مشروع "فنيال للإعلام" فيما يتّصل بالمحتوى العربيّ؟ وما هي الأهداف التي تسعون لتحقيقها من وراء هذا المشروع؟

كان الغرض من تأسيس "فنيال للإعلام" كشركة وكشبكة بودكاست خصوصًا خلق محتوى محلّيّ من العالم العربيّ وللعالم العربيّ، وتقديم قصص ثقافيّة وحديثة على منصّة عصريّة ومتاحة عند الطلب إلى جمهور شابّ ومتعطّش للمحتوى. ويدرك فريقنا أنّه لا يوجد فقط طلب متزايد لمحتوى أصليّ باللغة العربيّة، ولكن هناك أيضًا فرصة كبيرة لإعادة سرد قصص عربيّة كلاسيكيّة وغنيّة بأشكال وأنماط مؤثّرة في جمهور اليوم.

وتقوم "فنيال للإعلام" بإنتاج مجموعة واسعة من المحتوى بأنواعه المختلفة، من مسلسلات روائيّة وتاريخيّة وخياليّة، إلى برامج حواريّة عن الموسيقى والرياضة. والصلة المشتركة بينها هي أنّها جميعًا تركّز على القصص وأسلوب السرد المشوّق. وقد نجحت هذه القصص في أن تحظى بجاذبيّة كبيرة من جانب المستمعين عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وما يميّزنا عن مطوّري المحتوى الآخرين في مجال البودكاست هو أنّنا لا نركّز فقط على إنتاج وتوزيع المحتوى الخاصّ بنا، بل ونركّز أيضًا على تحقيق دخل مادّيّ منه، وهذا أمر بالغ الأهمّيّة لأنّ أهدافنا ذات شقّين: أولًا، إنتاج محتوى صوتيّ أو إذاعيّ ذي جودة عالية قادر على توفير الترفيه للشباب في المنطقة العربيّة والتأثير فيهم ومساعدتهم على التواصل مع المنطقة. وثانيًا، تحقيق دخل من هذا المحتوى بطريقة تساعد المستمعين على إدراك قيمة المحتوى العربيّ المتميّز والآفاق التي يمكن أن يفتحها في المجال التجاريّ، وذلك بغية تشجيع مطوّري المحتوى الآخرين على إنتاج محتوى عربيّ خاصّ بهم.

السؤال الثاني: كيف تصفون تجاوب الجمهور مع هذه المبادرة؟ هل لديكم أرقام تبيّن عدد المستخدمين الذين يستمعون إلى المحتوى العربيّ؟ وما هو المحتوى العربيّ الأكثر شعبيّة بين المستخدمين؟

تجاوب الجمهور مع البرامج والمسلسلات التي قمنا بإنتاجها خلال فترة السنة والنصف الأولى من وجودنا فاق جميع توقّعاتنا، فقد تجاوزنا المليونَيْ تنزيل، وتستمرّ أرقام استماعاتنا بالنموّ شهريًّا. وقد اكتشفنا إلى الآن أنّ أشهر مسلسلاتنا هي القصص العربيّة الكلاسيكيّة كـ "ألف ليلة وليلة" و"قصص جحا". ونحن نؤمن بأنّ جمهورنا يقدّر الفرصة لإعادة التواصل مع القصص التي تمثّل التراث الغنيّ للعالم العربيّ وبأنّك، عندما تعيد سرد القصص الكلاسيكيّة بأنماط وأساليب حديثة وبمؤثّرات صوتيّة دراميّة وأصوات ممثّلين شباب، فإنّ التأثير على الجمهور يكون قويًّا، وقد وصل ذلك إلى مستمعينا.

السؤال الثالث: ما التحدّيات التي واجهتكم في القيام بالمشروع من ناحية التكنولوجيا وتطوير المحتوى العربيّ واللغة العربيّة المستخدمة؟ وكيف تعاملتم مع هذه التحدّيات؟

في البداية، كان خلق محتوى لمنصّة البودكاست أمرًا صعبًا، ذلك لأنّ معظم المواهب الموجودة حاليًّا في مجال الإعلام معتادة على الإنتاج الإذاعيّ أو التلفزيونيّ أو السينمائيّ، وكلّها لها متطلّبات مختلفة عن إنتاج البودكاست. فبرامجنا لا تحتوي على عنصر مرئيّ وبصريّ يصاحب القصّة، بالإضافة إلى أنّها لا تُبَثّ مباشرةً. ومن ناحية تطوير المحتوى العربيّ، لم نجد نقصًا في الأفكار والقصص التي يمكننا اقتباسها، لأن ثقافتنا وتاريخنا مليئين بالقصص الغنيّة. أمّا بالنسبة للّغة المستخدمة، فدائمًا ما يواجهنا السؤال: ما هي اللغة الأفضل لهذا البرنامج أو المسلسل؟ ونجد إجاباتنا عن هذا السؤال في المحتوى نفسه، حيث توضّح لنا القصص المسار اللغويّ الذي يجب أخذه، سواءٌ كان ذلك بسبب الخلفيّة التي تدور فيها أحداث القصّة، أو استخدام الفصحى لرواية القصص الكلاسيكيّة خاصّة. ونحن نحرص دائمًا على أن تكون اللغة مفهومة وواضحة لأكبر كمّيّة من مستمعينا بغضّ النظر عن نوع اللغة المستخدمة.

السؤال الرابع: كيف ترون مستقبل البودكاست باللغة العربيّة؟ وما سيكون تأثيره، من وجهة نظركم، على تمكين اللغة العربيّة في مجتمعاتنا وخاصّة بين الشباب؟

نعتقد أنّ سوق البودكاست لديه الإمكانيّة للوصول إلى أكثر من 30 مليون مستمع شهريّ في العالم العربيّ، وأنّ الطلب على المحتوى المعروض على منصّات البودكاست في المنطقة يتزايد بشكل كبير شهرًا بعد شهر. ونحن على وشك الوصول إلى نقطة تحوّل ستبدأ برامج البودكاست معها في الوصول إلى نفس المعدّلات والأسعار التي نراها في المنصّات الأخرى. وقد وجدنا أن الأغلبيّة العظمى من الناس في العالم العربيّ تفضّل الاستماع إلى برامج البودكاست باللغة العربيّة التي تُعتَبَر وسيلة إعلاميّة صادقة وأصيلة. لذا، فإنّ فرص المساعدة في الترويج للّغة لا حدود لها: فكلّما زاد عدد المطوّرين المستقلّين للمحتوى وبدأ المزيد من الأشخاص بالعثور على محتوى يتعلّقون به ويؤثّر فيهم، تمّ الحفاظ على قصصنا ولغتنا.

المراجع

1 أحمد أبو اليزيد الرسول، التنمية المتواصلة: الأبعاد والمنهج (الإسكندريّة: مكتبة بستان المعرفة، 2007)، 185.

2 رويدا طلب، خطاب المواطنة في الصحافة المصريّة الإلكترونيّة (القاهرة: العربيّ للنشر والتوزيع، 2018)، 160.

3 نزار الحافظ، "واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة (الإنترنت)،" المؤتمر السنويّ العاشر لمجمع اللغة العربيّة بدمشق (واقع اللغة العربيّة في عصرنا الحاضر)، دمشق، شباط (فبراير) 2019، 3.

4 Fadi Salem, "The Arab Social Media Report 2017: Social Media and the Internet of Things Towards Data-Driven Policymaking in the Arab World: Potential, Limits and Concerns," (2017), MBR School of Government, 32, accessed March 2020: https://www.mbrsg.ae/getattachment/1383b88a-6eb9476-a-bae461903688099-b/Arab-Social-Media-Report-2017.aspx

5 الحافظ، "واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة (الإنترنت)،" 3.

6 المرجع نفسه، 3.

7 Hala Pharaon," The Importance Of The Arabic Language in Social Media,"Seven Media, accessed March 2020: https://sevenmedia.ae/the-importance-of-the-arabic-language-in-social-media/

8 Salem, "The Arab Social Media Report 2017: Social Media and the Internet of Things Towards Data-Driven Policymaking in the Arab World: Potential, Limits and Concerns," 56.

9 "«لوسيديا» من مشروع جامعيّ إلى منصة لتحليل بيانات مواقع التواصل،" يوتيوب، 7:29، "سكاي نيوز العربيّة،" يناير 9، 2017، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.youtube.com/watch?v=4eq8VxpjsiM

10 واقع اللغة العربيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في المؤسّسات الرسميّة والخاصّة (الأردن: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، 2018)، 9.

11 رابط مبادرة "اكتب صحّ،" تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.facebook.com/ektebsa7/

12 رابط مبادرة "صحّح لغتك،" تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.facebook.com/RightAraby

13 رابط مبادرة "تحدّث العربيّة،" تاريخ الدخول مارس 2020: https://twitter.com/tahaddathar?lang=ar

14 رابط مبادرة "نحو وصرف،" تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.facebook.com/nahw.w.sarf/?ref=page_internal

15 رابط مبادرة "تغريدات،" تاريخ الدخول مارس 2020: https://twitter.com/taghreedat?lang=ar

16 "الذكاء الاصطناعيّ: ما هو وكيف يعمل في الحقيقة؟،" (2017)، مرصد المستقبل، تاريخ الدخول مايو 2020: https://mostaqbal.ae/1-evergreen-making-sense-of-terms-deep-/learning-machine-learning-and-ai

17 Mike Thomas, "The Future of Artificial Intelligence: 7 ways AI can change the world for better ... or worse," (2019), Builtin, accessed May 2020: https://builtin.com/artificial-intelligence/artificial-intelligence-future

18 عبد الرحمن أبو الجدايل، "مستقبل اللغة بين الذكاء البشريّ والاصطناعيّ،" مجلة القافلة 68. 6 (2019)، 9.

19 المرجع نفسه، 9.

20 المرجع نفسه، 13.

21 المرجع نفسه، 11.

22 المرجع نفسه، 11.

23 Eric Atwell et al.," An Artificial Intelligence Approach to Arabic and Islamic Content on the Internet," in proceedings of NITS 3rd National Information Technology Symposium, Riyadh, March 2011, 1-5.

24 المرجع نفسه، 1-5.

25 "للمرّة الأولى في العالم الإمارات توظّف مذيع ذكاء اصطناعيّ ناطق بالعربيّة،" (2019)، مرصد المستقبل، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://bit.ly/2KYaY6Z

26 "استخدام الروبوتات والذكاء الاصطناعيّ يتعاظم في العالم العربيّ خلال 2019،" (2019)، مرصد المستقبل، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://mostaqbal.ae/robots-artificial-intelligence-arab-world-2019/ .

27 "Ayna (Internet search engine)," (2019), Wikipedia, accessed May 2020: https://en.wikipedia.org/wiki/Ayna_(Internet_search_engine) .

28 Wissam Tawileh et al., "Evaluation of five web search engines in Arabic language," in proceedings of Learning, Knowledge, and Adaptivity, Workshop, Germany, 2010, 221-228.

29 المرجع نفسه، 221-228.

30 "من نحن؟،" لبلب، تاريخ الدخول مارس 2020: https://solutions.lableb.com/ar/من-نحن/

31 محرّك بحث معجميّ جامعة بيرزيت، تاريخ الدخول مارس 2020: https://ontology.birzeit.edu/about-ar

32 "Arabic content on the internet: an unfilled gap,"(2018), Pangeanic, accessed May 2020: https://www.pangeanic.com/knowledge_center/arabic-content-internet-unfilled-gap/#

33 محمد بكري،" محرّك البحث العربيّ لبلب المعتمد على الذكاء الاصطناعيّ،" (2018)، موقع اللغة والثقافة العربيّة، تاريخ الدخول مارس 2020: https://langue-arabe.fr/محرك-البحث-العربي-لبلب-المعتمد-على-الذكاء-الاصطناعي

34 فايزة صالح الحمادي، "الترجمة الآليّة إلى اللغة العربيّة.. صعوبات وتحديات «ترجمة غوغل» مثالًا،" مجلة الدراسات اللغويّة والأدبيّة 5.1 (2014)، 24.

35 Arwa Alqudsi et al., "Arabic machine translation: a survey," Artificial Intelligence Review 42.4 (2012), 549-572.

36 Noora Albalooshi et al.,"The challenges of Arabic language use on the Internet," in International Conference for Internet Technology and Secured transactions (ICITST-2011), UAE, December 2011,379.

37 نزار حبش، مقدّمة في المعالجة الطبيعيّة للّغة العربيّة، ترجمة: هند بنت سليمان الخليفة (الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، 2014.)

38 للاطّلاع على أسماء أبرز الباحثين العاملين في ميدان المعالجة الطبيعيّة للّغة العربيّة واختصاصاتهم يرجى زيارة الموقع التالي، تاريخ الدخول أكتوبر 2020: https://scholar.google.com/citations?view_op=search_authors&hl=en&mauthors=label:arabic_natural_language_processing,

39 سمر معطي، "معالجة اللغة العربيّة باستخدام تقانات الذكاء الاصطناعي،" المؤتمر السنويّ الخامس: اللغة العربيّة في عصر المعلوماتيّة، دمشق، نوفمبر 2006)، 11.

40 "Creating an Arabic Programming Language," youtube, 10:20, "Coding Tech," August 4,2018, accessed April 2020: https://www.youtube.com/watch?v=dkO8cdwf6v8

41 "About us," 1 Million Arab Coders Initiative, accessed April 2020: http://arabcoders.ae/about

42 "Computational Approaches to Modeling Language Lab," NYU Abu Dhabi University, accessed May 2020: https://nyuad.nyu.edu/en/research/centers-labs-and-projects/computational-approaches-to-modeling-language-lab.html

43 موقع مدار، تاريخ الدخول مايو 2020: https://camel.abudhabi.nyu.edu/madar/

44 واقع اللغة العربيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في المؤسّسات الرسميّة والخاصّة، 5-6.

45 معطي، "معالجة اللغة العربيّة باستخدام تقانات الذكاء الاصطناعيّ،" 17.

46 نظام مداميرا، تاريخ الدخول مايو 2020: https://camel.abudhabi.nyu.edu/madamira/

47 Darwish, Kareem, and Hamdy Mubarak. "Farasa: A new fast and accurate Arabic word segmenter." In Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC"16), 2016, 1070-1074.

48 محلّل "كلمة،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.aclweb.org/anthology/W18-5816/

49 محلّل "أراكوملكس،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://sourceforge.net/projects/aracomlex/

50 محلّل "تيم بكوالتر،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://catalog.ldc.upenn.edu/LDC2004L02

51 محلّل "سما،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://catalog.ldc.upenn.edu/LDC2010L01

52 Abu Bakr Soliman et al., "AraVec: A set of Arabic Word Embedding Models for use in Arabic NLP," in proceedings of the 3rd International Conference on Arabic Computational Linguistics, Dubai, November 2017, 256-265.

53 سلوى حمادة، "المحلّلات الصرفيّة للّغة العربيّة،" ندوة المحلّلات الصرفيّة الحاسوبيّة (2009)، دمشق، أبريل 2009، 30.

54 المرجع نفسه، 31.

55 محلّل "Aramorph،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://sourceforge.net/projects/aramorph

56 "The QALB project," NLP Group at Carnegie Mellon University in Qatar, accessed April 2020: http://nlp.qatar.cmu.edu/qalb/

57 "هدف المشروع،" آية سبل، تاريخ الدخول أبريل 2020: http://ayaspell.sourceforge.net/index.php.

58 "عن المشروع،" غلطاوي: التصحيح التلقائيّ العربيّ، تاريخ الدخول أبريل 2020: http://ghalatawi.sourceforge.net/.

59 "إصدار تجريبيّ للمدقّق النحوي العربيّ للمكتب المفتوح،" tahads.wordpress، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://tahadz.wordpress.com/2011/06/20/alightproof/.

60 Abdelkarim Mars and Georges Antoniadis, "Optical Character Recognition for Arabic language using neural network," paper presented at International Workshop on Language Processing and Knowledge Management, Tunisia, September 2017.

61 Faisal Alkhateeb et al., "Arabic optical character recognition software: A review," Pattern Recognition and Image Analysis 27.4 (2017), 766.

62 المرجع نفسه، 766.

63 Ahmed Lawgali ,"A survey on Arabic character recognition," International Journal of Signal Processing, Image Processing and Pattern Recognition 8.2(2015), 401-404.

64 "جامعة بيرزيت تطلق مدوّنة محوسبة للهّجة العامّة الفلسطينيّة،" (2016)، maannews.net، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.maannews.net/news/822377.html

65 بسنت عنتر شهاب أحمد، "المكانز العربيّة على شبكة الإنترنت: الواقع ومتطلّبات التطوير،" (2014)، 34 cybrarians journal، تاريخ الدخول مارس 2020: http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=661:2014-03-25-06-58

66 نزار الحافظ، "واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة،" المؤتمر السنويّ العاشر لمجمع اللغة العربيّة، دمشق، فبراير 2019، 2.

67 المرجع نفسه، 2.

68 المرجع نفسه، 2.

69 "تقرير/مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربيّ تخدم مليار مسلم في العالم،" (2015)، وكالة الأنباء السعوديّة، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?newsid=1315922

70 مبادرة "كتاب في دقائق،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://mbrf.ae/ar/read#Tab3

71 مبادرة "بالعربيّ،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.mbrf.ae/ar/reading-arabic/bil-arabi

72 مبادرة "ض،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://inarabic.cpf.jo/

73 موقع "نقطة" العربيّ، تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.nok6a.net/

74 منصّة "مرصد المستقبل،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://mostaqbal.ae/about-us/

75 مجلّة العلوم للعموم "بوبيولار ساينس،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.popsci.ae/%D8%B9%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A9/

76 إم آي تي تكنولوجي ريفيو، تاريخ الدخول مايو 2020: https://technologyreview.ae/%D8%B9%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A9/

77 منصّة "حسوب،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.hsoub.com/

78 منصّة "ومضة،" تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.wamda.com/ar

79 الإسكوا هي لجنة الأمم المتّحدة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغرب آسيا.

80 Hanin Abubaker et al., "Digital Arabic content: Challenges and opportunities," in The International Conference on Information and Communication Technology Research 2015, Abu Dhabi, May 2015, 330-333.

81 "Welcome to the global community," Icann," accessed March 2020: https://www.icann.org/get-started.

82 "An Internet Governance Glossary for Arabic language speakers to enhance international cooperation," (2017), Unesco, accessed March 2020: https://en.unesco.org/news/internet-governance-glossary-arabic-language-speakers-enhance-international-cooperation

83 نزار الحافظ، "واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة،" 3.

84 المرجع نفسه، 4.

85 المرجع نفسه، 4.

86 كمال بوكرزازة وعبد الرزاق كمال، "المحتوى الرقميّ العربيّ على الإنترنت: دراسة في الاستخدامات والإشباعات،" مجلة RIST 18.2 (2010)، 10.

87 كما وصفه الباحثان "كمال بوكرزازة" و"عبد الرزّاق كمال" في دراستهما للمحتوى العربيّ الرقميّ، مقارنة بحضور المحتوى الأجنبيّ على سبيل المثال المرجع نفسه، 10.

88 المرجع نفسه، 9.

89 "W3Techs-About us," W3Techs, accessed March 2020: https://w3techs.com/about .

90 "Usage statistics of content languages for websites," W3Techs, accessed March 2020: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language.

91 Abubaker et al., "Digital Arabic content: Challenges and opportunities," 330-333.

92 "Internet world users by language top 10 languages," Internet world stats, accessed February 2020: https://www.internetworldstats.com/stats7.htm#links.

93 نبال إدلبي، "صناعة المحتوى الرقميّ العربيّ الواقع والآفاق،" محاضرة في المؤتمر الثاني للمحتوى الرقميّ العربيّ، سوريّة، سبتمبر 2018.

94 عبدالعزيز الزومان، "أسماء مواقع الإنترنت - نريدها عربيّة،" المركز السعوديّ لمعلومات الشبكة، تاريخ الدخول يونيو 2020: https://old.nic.sa/docs/arabic_domains/media_and_news/computer-age.pdf

95 Daniel Shapiro, "Artificial Intelligence for Arabic," (2018), Towards data science, accessed March 2020: https://towardsdatascience.com/artificial-intelligence-for-arabic-b2dc313f37f5

96 الحافظ، "واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة،" 1.

97 المرجع نفسه، 1.

98 المرجع نفسه، 21.

99 Albalooshi et al,, "The challenges of Arabic language use on the Internet," 379.

100 الحميد، "المحتوى العربيّ الرقميّ، آمال وتحدّيات."

101 الحافظ، واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة،" 20.

102 سعيد أوكيل، الابتكار التكنولوجيّ: لتحقيق التنمية المستدامة وتعزيز التنافسيّة (الرياض: العبيكان للنشر، 2011)، 81 .

103 عبدو خيرة، "معماريّة المعجم العربيّ الإلكترونيّ" (رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم، جامعة الجزائر، 2015)، 61.

104 Abubaker et al,, "Digital Arabic content: Challenges and opportunities," 330-333.

105 واقع اللغة العربيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة في المؤسّسات الرسميّة والخاصّة، 6.

106 حمادة، المحلّلات الصرفيّة للّغة العربيّة، 31.

107 المرجع نفسه، 2.

108 Condé Nast, "Coding is for everyone- as long as you speak English," (2019), Wired, accessed May 2020: https://www.wired.com/story/coding-is-for-everyoneas-long-as-you-speak-english/

109 المرجع نفسه، 181.

110 Stuart Dredge, "Kids coding at school: "When you learn computing, you"re thinking about thinking," (2014), The Guardian, accessed April 2020: https://www.theguardian.com/technology/2014/sep/22/computing-bcs-uk-computing-curriculum

111 Abubaker et al., "Digital Arabic content: Challenges and opportunities," 330-333.

112 الحافظ، "واقع المحتوى الرقميّ العربيّ على الشابكة،" 21.

113 عالية صالح، "حوسبة العربيّة: نحو لغة قادرة على التغيير،" (2016)، منتدى مجمع اللغة العربيّ على الشبكة العالميّة، تاريخ الدخول مايو 2020: http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15672

114 Shapiro, "Artificial Intelligence for Arabic."

115 نحتاج إلى المهاجم الذي يرمي رمية حرّة تنطلق بشكل مباشر إلى الهدف.

116 Arfath Pasha et al.,"Madamira: A fast, comprehensive tool for morphological analysis and disambiguation of Arabic," Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014), Reykjavik, May 2014.

117 Salam Khalifa et al.,"Morphological Analysis and Disambiguation for Gulf Arabic: The Interplay between Resources and Methods," Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020), Marseille, May 2020.

118 Nizar Habash,"Introduction to Arabic natural language processing," Synthesis Lectures on Human Language Technologies 3.1 (2010),1-187.

119 Nizar Habash et al., "Unified guidelines and resources for Arabic dialect orthography," Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018), Miyazaki, May 2018.

120 Nizar Habash and Owen Rambow, "Arabic tokenization, part-of-speech tagging and morphological disambiguation in one fell swoop," Proceedings of Association for Computational Linguistics (ACL'05) Conference, Ann Arbor, June 2005.

121 Mona Diab et al., "Automatic tagging of Arabic text: From raw text to base phrase chunks," Proceedings of the North American Association for Computational Linguistics (NAACL'04) Conference, Boston, May 2004.

122 Pasha et al.,"Madamira: A fast, comprehensive tool for morphological analysis and disambiguation of Arabic."

123 Tim Buckwalter, "Buckwalter Arabic Morphological Analyzer version 1.0," Linguistic Data Consortium (2002).

124 Mohamed Maamouri et al., "The Penn Arabic Treebank: Building a large-scale annotated Arabic corpus," Proceedings of the NEMLAR Conference on Arabic Language Resources and Tools, Cairo, September 2004.

125 Gheith A. Abandah et al., "Automatic diacritization of Arabic text using recurrent neural networks," International Journal on Document Analysis and Recognition (IJDAR) 18.2 (2015),183-197.

126 Ahmed Abdelali et al., "Farasa: A fast and furious Segmenter for Arabic," Proceedings of the North American Association for Computational Linguistics (NAACL'16) Conference, San Diego, June 2016,11-16.

127 Diab et al., "Automatic tagging of Arabic text: From raw text to base phrase chunks."

128 Madamira, accessed May 2020: http://madamira.camel-lab.com

129 Nizar Habash and Fatiha Sadat, "Arabic Preprocessing Schemes for Statistical Machine Translation," Proceedings of North American Association for Computational Linguistics (NAACL'06) Conference, New York, June 2006.

130 Ahmed El Kholy and Nizar Habash, "Orthographic and Morphological Processing for English–Arabic Statistical Machine Translation," Machine Translation 26.1-2 (2012), 25-45.

131 Fadi Biadsy et al., "Improving the Arabic pronunciation dictionary for phone and word recognition with linguistically-based pronunciation rules," Proceedings of the North American Association for Computational Linguistics (NAACL'09), Boulder, June 2009.

132 Nawar Halabi, "Modern Standard Arabic Phonetics for Speech Synthesis" (PhD diss., University of Southampton, 2016).

133 Ramy Baly et al., "A sentiment treebank and morphologically enriched recursive deep models for effective sentiment analysis in Arabic," ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing (TALLIP) 16.4 (2017), 1-21.

134 Hind Saddiki et al., "Feature Optimization for Predicting Readability of Arabic L1 and L2," Proceedings of the Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, Melbourne, July 2018.

135 Buckwalter, "Buckwalter Arabic Morphological Analyzer version 1.0."

136 Maamouri et al., "The Penn Arabic Treebank: Building a large-scale annotated Arabic corpus."

137 Habash et al., "Unified guidelines and resources for Arabic dialect orthography."

CAMeL Lab, accessed May 2020:

138 http://camel-lab.com/

139 Ossama Obeid et al.,"CAMeL Tools: An Open Source Python Toolkit for Arabic Natural Language Processing," Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020), Marseille, May 2020.

140 Khalifa et al., "Morphological Analysis and Disambiguation for Gulf Arabic: The Interplay between Resources and Methods."

141 Nasser Zalmout and Nizar Habash, "Don't throw those morphological analyzers away just yet: Neural morphological disambiguation for Arabic," Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP'2017), Copenhagen, September 2017.

142 Mustafa Jarrar et al., "Representing Arabic Lexicons in Lemon-a Preliminary Study," in proceedings of The 2nd Conference on Language, Data and Knowledge (LDK 2019), Leipzig, May 2019, 29-33.

143 Mustafa Jarrar, "Building a formal Arabic ontology," proceedings of the Experts Meeting on Arabic Ontologies and Semantic Networks, Tunis, April 2011, 26-28.

144 Mustafa Jarrar, "The Arabic Ontology -An Arabic Wordnet with ontologically-clean content," Applied Ontology (2020).

145 Christian Chiarcos et al., "Towards a Linguistic Linked Open Data cloud: The Open Linguistics Working Group," TAL 52.3(2011), 245-275.

146 Mustafa Jarrar et al., "Diacritic-based matching of Arabic Words," ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing (TALLIP) 18.2 (2018), 1-21.

147 Hamzeh Amayreh et al., "Lexicon Digitization -A Framework for Structuring, Normalizing and Cleaning Lexical Entries," Technical Report (2019).

148 Diana Alhafi et al., "Usability Evaluation of Lexicographic e-Services," proceedings of 2019 IEEE/ACS 16th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA), Abu Dhabi, November 2019, 1-7.

149 "Best Practices for Publishing Linked Data,"(2014), World Wide Web Consortium W3C, accessed May 2020: https://www.w3.org/TR/ld-bp/

150 Jarrar et al., "Representing Arabic Lexicons in Lemon-a Preliminary Study," 29-33.

151 Philipp Cimiano et al., "Lexicon model for ontologies: Community Report, 10 May 2016," (2016), World Wide Web Consortium W3C, accessed May 2020: https://www.w3.org/201605//ontolex/

152 Mustafa Jarrar, "Towards Methodological Principles for Ontology Engineering," (PhD diss.Thesis, Vrije Universiteit Brussel, 2005).

153 Mustafa Jarrar, "Position paper: towards the notion of gloss, and the adoption of linguistic resources in formal ontology engineering," in proceedings of the 15th international conference on World Wide Web, Scotland, May 2006, 497-503.

154 Jarrar, "Building a formal Arabic ontology," 26-28.

155 Jarrar, "The Arabic Ontology -An Arabic Wordnet with ontologically-clean content."

156 George Miller et al., "Introduction to WordNet: An on-line lexical database," International journal of lexicography 3.4 (1990), 235-244.

المحور السادس

اللغة العربيّة والترجمة وتحدّيات المصطلح

إعداد: فاطمة زراقط | شيماء عبد الله

ملخّص المحور السادس:
اللغة العربيّة والترجمة وتحدّيات المصطلح

تشكّل الترجمة ركنًا أساسيًّا في عمليّة إثراء المعرفة والتفاعل مع الآخر من ناحية، وإثراء اللغة من ناحية أخرى، وقد جاء هذا المحور ليجيب عن تساؤلات عديدة حول واقع الترجمة في العالم العربيّ بما يضمّ من تحدّيات وإشكالات، وذلك في محاولة لاستشراف المستقبل أوّلًا، ولرسم خارطة ترتقي بمسيرة الترجمة في العالم العربيّ ثانيًا، بما يضمن أعلى درجات الاستثمار في حقل الترجمة الذي يرخي بظلاله على كثير من الحقول الأخرى (المعرفيّة والتعليميّة والمجتمعيّة والثقافيّة).

ويهدف المحور بشكل أساسيّ إلى تناول الترجمة من وجهتين أساسيّتين، أوّلًا بوصفها ركنًا أساسيًّا من أركان مجتمع المعرفة العربيّ، وبوصفها حلقة تتشابك مع علائق أخرى في فضاء المعرفة، وثانيًا بوصفها أساس المجتمعات المتثاقفة عبر عمليّة نقل المعرفة، نقلٌ ليس رديفًا للهويّة، ولا مقوّضًا لها، بل هو جوهر للبناء المعرفيّ الفعّال. إذ يُنقل تراث لآخر بقصدِ بناء أسس فكريّة وثقافيّة متعايشة وراهنة ولكنّها غير منقطعة عن أصولها في الوقت نفسه. وعليه نحن نترجم لنصبح شركاء في صنع المعرفة.

وقد اقتضت الإجابة عن تلك التساؤلات أن يمرّ المحور بخمسة أجزاء أساسيّة. بدايةً بحثنا في محوريّة دراسة حقل الترجمة والمصطلح في تقرير يستقرئ حالة اللغة العربيّة ومستقبلها، ثمّ في العلاقة بين الترجمة والهويّة اللغويّة، مركّزين على الطاقة التنظيميّة والمعرفيّة التي يحملها المصطلح، إذ إنّ أيّ ارتباك مصطلحيّ سيؤول حتمًا إلى ارتباك في فهم المعرفة ومن ثمّ في توطينها. وثانيًا: استقرأنا حال الترجمة من خلال استكشاف واقعنا في صناعة الترجمة ومعرفتنا بها بتتبّع ثلاثة خيوط: تمثّل القضيّة الأولى علاقة الترجمة بإنتاج المصطلح وبتدوير العلوم والمعارف، وتتلمّس القضيّة الثانية السقف الكمّيّ والنوعيّ للمنتجات الترجميّة في الوطن العربيّ، ويضيء الثالث على الفاعلين الميدانيّين في هذا الحقل المعرفيّ، في محاولة منّا لنقل أصواتهم والتحدّيات التي يواجهونها في فعل الترجمة العمليّ. ويبحث الجزء الثالث من المحور في واقع الترجمة والارتباك الحاصل على صعيد المصطلح المترجَم إلى العربيّة، محاولًا تلمّس التحدّيات التي تواجه تعريب المصطلحات الأجنبيّة وأثر هذه التحدّيات على حركة البحث العلميّ بالعربيّة، وذلك في حقول معرفيّة ثلاثة: هي الاشتغال على الفلسفيّ، والعلوم التطبيقيّة، والعلوم اللسانيّة والنقديّة.

ويلخّص الجزء الرابع الواقع الترجميّ العربيّ الراهن، بما يضمّه من جهود قائمة وأخرى غائبة، وبما يواجهه من تحدّيات، وما يعانيه من إشكالات تَحول دون وصول الترجمة إلى أهدافها المنشودة في المجتمعات العربيّة، وأبرزها الارتباك المصطلحيّ وغياب الأطر التنظيميّة التي تنسّق الجهود الترجميّة، وغلبة الذوق الشخصيّ بعيدًا عن الدراية المعرفيّة والمنهج المحدّد والواضح الذي يعين المترجمين على إنجاز مهامّهم، بفعل ما نسمّيه غياب التنسيق بين أهل التنظير في الترجمة وبين أهل العمل الترجميّ الفعليّ. وكأنّ ثمّة جدارًا يحول دون إقامة أيّ محادثة بين الفريقين، ناهيك عن أنّ عمليّة الترجمة تتطلّب جهودًا واستراتيجيّات للتخطيط والنهوض على مستويات عدّة لإنجاز إسهام حقيقيّ في إنتاج المعارف ومواكبة التطوّر والبحث العلميَّين على مستوى العالم الذي يتسابق بوتيرة جنونيّة نحو الاستكشافات العلميّة. وخامسًا حاولنا المشاركة في وضع خارطة تمهيديّة لرسم رؤية مستقبليّة واعدة للترجمة، وسعينا إلى تقديم سرديّة جديدة هدفها النهوض بهذا الحقل المعرفيّ عبر مراحل مختلفة تبدأ بمرحلة التسيير ثمّ التنظير ثمّ الابتكار ثمّ الانتشار والاستهلاك. فلا تتوقّف مسؤوليّة الترجمة عند عتبة النصّ، أي عند إكمال ترجمته، بل ينبغي النظر في المراحل التي تسبق فعل الترجمة وكذلك في المراحل التي تليها، أي التفكير في ما بعد الترجمة بوصفه فعل استثمار للمعرفة بهدف إنتاج منظومة معرفيّة عربيّة تحرّكها علائق الترجمة مع حركة البحث العلميّ. ومن ثمّ، تنظر السرديّة إلى القيمة المعرفيّة كأساس، وتحاول تسييل هذه القيمة لتصبح خدمةً في متناول أفراد مجتمع المعرفة، ضمن أطر معرفيّة ومنهجيّة ترسمها مؤسّسات مرجعيّة مسؤولة ومنظِّمة لعمليّة الترجمة نفسها ولتفاعلاتها مع الحقول المعرفيّة الأخرى.

1.0 مقدّمة

يرتبط تطور اللغة ارتباطًا وثيقًا بتطوّر عمليّة الترجمة نفسها، إذ إنّها تعدّ رافدًا يغني اللغة بألفاظ ومصطلحات وحتّى تراكيب جديدة، وهي كذلك تؤكّد كينونة اللغة بدخولها في دائرة تفاعليّة مع اللغات الأخرى، بل يتجاوز هذا التفاعل حدوده اللغويّة إلى الثقافيّة والعلميّة. فالترجمة في أساسها عمليّة تثاقف بين الحضارات، وبهذا فإنّ السؤال عن واقع الترجمة والمصطلح يمثّل ركنًا أساسيًّا في قراءة واقع اللغة العربيّة واستشراف مستقبلها وموقعها بين اللغات الحيّة.

وقد أتى هذا المحور ليضع يده في رسم لوحة حال اللغة العربيّة، وليجيب عن تساؤلات عديدة حول واقع الترجمة في العالم العربيّ بما يضمّه من تحدّيات وإشكالات، وذلك في محاولة لاستشراف المستقبل أوّلًا، ولرسم خارطة ترتقي بمسيرة الترجمة في العالم العربيّ ثانيًا، بما يضمن أعلى درجات الاستثمار في حقل الترجمة الذي يرخي بظلاله على كثير من الحقول الأخرى (المعرفيّة والتعليميّة والمجتمعيّة والثقافيّة).

وقد اقتضت الإجابة عن تلك التساؤلات أن يمرّ المحور بخمسة أجزاء أساسيّة، يبدأ أولها ببيان موقع الترجمة في تقرير يبحث حال اللغة العربيّة ومستقبلها، وثانيها يوصِّف الواقع مستشهدًا بإحصاءات وبياناتٍ وأصوات تعبّر عن هذا الواقع، ويبحث الجزء الثالث من المحور في واقع الترجمة والارتباك الحاصل على صعيد المصطلح المترجَم إلى العربيّة، محاولًا تلمّس التحدّيات التي تواجه تعريب المصطلحات الأجنبيّة وأثر هذه التحدّيات في حركة البحث العلميّ بالعربيّة، وذلك في حقول معرفيّة ثلاثة: هي الاشتغال الفلسفيّ، والعلوم التطبيقيّة، والعلوم اللسانيّة والنقديّة. ويلخّص الجزء الرابع الواقع الترجميّ العربيّ الراهن، بما يضمّه من جهود قائمة وأخرى غائبة، وبما يواجهه من تحدّيات، وما يعانيه من إشكالات تَحول دون وصول الترجمة إلى أهدافها المنشودة في المجتمعات العربيّة، ويعمل آخر أجزاء هذا المحور على رسم خارطة تمهيديّة لرؤية مستقبليّة واعدة للترجمة بكونها جزءًا من علائق ثقافيّة ومعرفيّة وسلطويّة مختلفة، كما يسعى إلى تقديم سرديّة جديدة هدفها النهوض بهذا الحقل المعرفيّ عبر مراحل مختلفة تبدأ بمرحلة التسيير ثمّ التنظير ثمّ الابتكار ثمّ الانتشار والاستهلاك. فلا تتوقّف مسؤوليّة الترجمة عند عتبة النصّ، أي عند إكمال ترجمته، بل ينبغي النظر في المراحل التي تسبق فعل الترجمة وكذلك في المراحل التي تليها، أي التفكير في ما بعد الترجمة بوصفه فعل استثمار للمعرفة، بهدف إنتاج منظومة معرفيّة عربيّة تحرّكها علائق الترجمة بحركة البحث العلميّ.

2.0 لماذا الحديث عن الترجمة في تقرير عن حالة اللغة العربيّة ومستقبلها؟

في إجابة عن هذا السؤال المحوريّ لا بدّ من الإشارة، ومنذ البداية، إلى أنّنا لا ننظر إلى عمليّة الترجمة والتعريب كنقل بين لغتين إحداهما تعطي معرفة وثانيتهما تستقبل أو تستهلك تلك المعرفة. بل على العكس من ذلك، ننظر إلى الترجمة من حيث هي فعلُ تثاقفٍ وتفاعلٍ بين لغتين، بل والأهمّ، ننظر إليها من حيث هي مسهم أوّل في تطوير اللغة العربيّة ذاتها وإغنائها، لأنّ الترجمة قد "أثرَت اللغة العربيّة على أكثر من صعيد: على صعيد المعجم اللغويّ العامّ، وصعيد المعجم الاصطلاحيّ، وصعيد الأساليب،"[1] جامعةً بذلك بين تطوير المعاجم - ومن ثمَّ وضع المصطلح - وبين الأسلوب، وكلاهما ركن أساسيّ في إنتاج العربيّة وتجديدها كما سنستعرض لاحقًا.

2.1 الترجمة وسؤال الهويّة اللغويّة

من الطبيعيّ، بالنظر إلى فلسفة الترجمة في ذاتها، أن ننطلق من سؤال يبدو مبرّرًا جيّدًا لمعالجة معضلة الترجمة في عرض حال واقع اللغة العربيّة ومستقبلها، ويبدو فاعلًا في الإطار التنظيميّ لإنتاج اللغة العربيّة، وهو يتعلّق بعلاقة اللغة بالثقافة من حيث إشكاليّة استيعاب الوارد اللغويّ في ثقافةٍ ما ثمّ بناء ثقافة بديلة.

إذن يعالج هذا المحور الترجمة من حيث علاقتها الوطيدة باللغة والثقافة من جهة، ومن حيث إنتاج المعرفة وتوطينها من جهة أخرى. ولأنّ اللغة والثقافة "مظهران لمعرفة مشتركة،"[3] فهما يشكّلان أساسًا لبناء الهويّة الجمعيّة والفرديّة. فعمليّة بناء الهويّة، تجري عن طريق اللغة ومن خلالها، والثقافة تسوس سلوك الإنسان اليوميّ، كما تسوس اللغة كلامه، ولذلك يغيّر الأفراد الذين يخضعون لقواعد لغةٍ ما هذه القواعد وفق حاجاتهم، ووفق تطوّر وسائل التواصل.[4] كما أنّ عمليّات التواصل الناشئة كفيلة بتطوير ثقافة المتكلّمين بها، ومن ثمّ يضحى "نقل التراث الثقافيّ" من أبرز المهامّ التي تضطلع بها المجتمعات البشريّة عبر اللغة وترجماتها.

إنّ الترجمة أساس المجتمعات المتثاقفة عبر عمليّة نقل المعرفة، وهذا النقلُ ليس رديفًا للهويّة، ولا هو مقوّضٌ لها، بل هو جوهر البناء، فإنّما يُنقل تراثٌ لآخر بقصدِ بناء أسس فكريّة وثقافيّة متعايشة وراهنة ولكنّها غير منقطعة عن أصولها في الوقت نفسه. ولعلّ مشروع عبد الرحمن بدوي الترجميّ يتبنّى هذه الفلسفة حين ينظر إلى الترجمة بوصفها مشروعًا عربيًّا ثقافيًّا نهضويًّا، ويجعلها بابًا للمثاقفة بين الشرق والغرب، معتبرًا أنّ الانغلاق على الذات يشكّل آفة تؤول إلى التآكل الفكريّ والحضاريّ.[5] وكأنّ بدوي يشير إلى أنّ الكتابة بعد الترجمة هي المرحلة الأهمّ، وفي هذا تنويهٌ بالدور الرياديّ الذي تقوم به الترجمة حين تُستثمَر في إنتاج المعرفة، لأنّنا نترجم لنصبح شركاء في صنع المعرفة. ولكنّ هذه الشراكة تتطلّب جهودًا واستراتيجيّات للتخطيط والنهوض على مستويات عدّة لتحقيق إسهام حقيقيّ في إنتاج المعارف.

وعليه، يهدف هذا المحور إلى دراسة الواقع الراهن للترجمة نحو اللغة العربيّة حصرًا، وإلى رصد المجالات التي تتركّز فيها نشاطات الترجمة، ويسعى إلى تلمّس التحدّيات التي تواجه تعريب المصطلحات الأجنبيّة وأثر هذه التحدّيات في حركة البحث العلميّ بالعربيّة وخاصّةً في ميدان العلوم، ولا سيّما العلوم التطبيقيّة، مع عدم إغضائه عن المجالات الأدبيّة واللسانيّة والفلسفيّة، نظرًا لتركّز مجالات الإنتاج العربيّ المترجم في هذه الحقول المعرفيّة ولأثر مبحث المصطلح في هذه العلوم.

> **المعرفة وحدها، أمنقولةً كانت أم لم تكن عن الفكر الأجنبيّ، لا تكفي من أجل أن يدخل العالم العربيّ في ركاب الحضارة العالميّة المعاصرة. فإذا لم تكن المعرفة وسيلة يتّخذها أبناء اللغة الواحدة من أجل تكوين تيّارات فكريّة خاصّة بهم، تحصّن ثقافتهم وتساهم في بناء هويّتهم، فإنّ هذه المعرفة المنقولة ستبقى في طيّات الكتب، ولن تؤتي ثمارها المرجوّة.**
>
> **بسّام بركة[2]**

وقد آثرنا التركيز على الترجمة من اللغات الأجنبيّة إلى العربيّة لا العكس لأسباب تعود إلى عاملين، الأوّل هو منظور البحث الذي يتبنّى الترجمة بوصفها أساسًا في تكوين البناء المعرفيّ العربيّ وأثر ذلك في اللغة العربيّة والإنتاج المعرفيّ العربيّ؛ والثاني هو تركيزنا على حالة الفوضى المصطلحيّة التي تشيعها الترجمة بواقعها الحاليّ في البلاد العربيّة، حيث يُفترض أن تؤدّي الترجمة إلى تطوير المعاجم ولا سيّما الاصطلاحيّة منها، ولكنّ الحال غير ذلك في واقعنا العربيّ. ولهذه الأسباب لن نتطرّق إلى الترجمات التي تُنقل من العربيّة إلى غيرها من اللغات؛ إذ هدف دراسة كهذه مغاير بعض الشيء لما نرمي إليه في هذا المحور.

2.2 في المصطلح ووظيفته التنظيميّة

إذا كان الشغل المعرفيّ للترجمة هو المصطلح والأسلوب، فإنّ شغلها على المصطلح في حدّ ذاته يُعدُّ في رؤيته اللغويّة حمولةً ثقافيّة وعلميّة للّغة العربيّة. فللمصطلح أهمّيّة بالغة ووظيفة مركزيّة في بناء العلوم والمعارف وتأصيلها من جهة، وفي إثراء اللغة العربيّة نفسها وتجديدها من جهة أخرى. يؤكّد عبد السلام المسدّيّ أنّ المصطلحات هي مفاتيح العلوم وأنّها ثمارها القصوى، مشبّهًا إيّاها بالرموز في المعادلات الرياضيّة، ومعتبرًا أنّ أيّ ارتكاسة في المصطلح، الذي يَعدُّه رحيقَ العلم، هي لا محالة ارتكاسةٌ للعلم ذاته.[6] ذلك أنّ للمصطلح العلميّ، كما يشير عزّ الدين البوشيخي، ثلاث وظائف أساسيّة: هي (1) تأسيس العلم، بحيث إذا ما فرّغنا علمًا من مصطلحاته فإنّه يفقدُ موضوعاته ومفاهيمه التأسيسيّة؛ و(2) تقييد العلم؛ و(3) تنظيم المعرفة العلميّة في بنيتها الداخليّة وتنظيم تواصل الباحثين بلغةٍ معيّنة وعبر مفاهيم يجمعون على معناها ويعطونها تسميةً واحدةً.[7]

فالمصطلحُ، إذًا، أساسُ توليد العلم وحفظه وتنظيمه، وأيّ تشرذم في حقل المصطلحات سيؤدّي حتمًا إلى تشرذم العلم نفسه. وعن أسباب الفوضى التي يتّسم بها الوضع اللغويّ العربيّ المعاصر يرى بعض الباحثين أنّ الفقر في التراكم العلميّ العربيّ المعاصر و"تهاون الباحثين العرب في تأصيل فهمٍ عربيّ صحيح للمفاهيم الموظَّفة وفق نسقٍ متّسق،"[8] هما السبب الأساسيّ لهذه الفوضى، لأنّه

يتعذّر بناء أيّ مجتمعٍ معرفةٍ من دون اللغة الأمّ.[9] إذًا نلفي أنفسنا وسط دائرة نواتها صناعة المصطلح وأوتارها تراكمات مركّبة بين اللغة الأمّ والعلوم والمعارف.

ولكن ما دور الترجمة في حلقة كهذه؟ لمّا كانت اللغة "ظاهرة جماعيّة واجتماعيّة تتحرّك طوعًا كلّما تلقّت منبّهًا خارجيًّا، إذ ما إن يستفزّها الحافز حتى تستجيب بواسطة الانتظام الداخليّ الذي يمكّنها من استيعاب الحاجة المتجدّدة والمقتضيات المتولّدة،"[10] يمكن للترجمة أن تؤدّي هذا الدور المنبِّه، واضعةً اللغة العربيّة إزاء غيرها من اللغات المُنتِجة للعلوم حائّةً إيّاها على تثوير نفسها واصطناع نهجٍ يؤمّن لها الحركة ويُنقِذها من الركود. وقوام هذا النهج صناعة المصطلحات العلميّة وفق نمطٍ معرفيّ ولغويّ واضحٍ وثريّ ومنفتح يضمن سيولة اللغة في عالم تحكمه المعرفة والعلوم وسياساتهما المقوننة والمضبوطة. ولا إمكان لإيصال الترجمة والمصطلح إلى وظيفتيهما الناظمة للعلوم والمنتجة للمعرفة إلّا من خلال تبنّي هذه الرؤية المحدِّثة والمبدعة والعالمة بالتأصيل اللغويّ والمعرفيّ في حمولته الثقافيّة بين اللغة المضيفة (العربيّة) واللغة المستقدَمة.

ولاستجلاء هذه الدائرة عن قرب، نحتاج أن نستوعب واقع هذا الحراك في الوطن العربيّ من حيث ارتباطاته بالمعرفة كمًّا ونوعًا ومن حيث الفاعلون فيه، لننطلق بعد ذلك إلى مناقشة فاعليّة النشاط الترجميّ في الوطن العربيّ بالنظر إلى المجالات التي ينتِج فيها، وهي: الاشتغال الفلسفيّ، وصناعة المصطلح في العلوم البحتة والتطبيقيّة، وصناعة المصطلح اللسانيّ والنقديّ.

3.0 في توصيف الواقع

في هذا المنعطف من الدراسة سنحاول رسم صورة لقضايا الحراك الترجميّ في الوطن العربيّ في البحث الأكاديميّ لمفكّرين أو ممارسين للترجمة. وهذا من خلال تتبّع ثلاثة خيوط وجدنا وتيرة النقاش والتحليل والتفكير تدور حولها لتضعنا أمام منصّات رصد في طريق استكشاف واقعنا في صناعة للترجمة ومعرفةٍ بها. أول هذه الخيوط هو علاقة الترجمة بإنتاج المصطلح وبتدوير العلوم والمعارف، وثانيها هو تلمّس السقف الكمّيّ والنوعيّ للمنتجات الترجميّة في الوطن العربيّ، وثالثها هو الإضاءة على الفاعلين الميدانيّين في هذا الحقل المعرفيّ.

3.1 القضيّة الأولى: فوضى الواقع الترجميّ

إنّ ما يُنشر من ترجمات علميّة وتخصّصيّة في الوطن العربيّ يشير إلى أنّ ثمّة حالة من الفوضى والاضطراب تكتنف حقل الترجمة، وهذا الاضطراب يطال: (أ) المصطلح من حيث تعدّد المصطلحات وكثرتها حينًا، أو عدم دقّتها حينًا آخر؛ و(ب) المترجِم نفسه ومقاربته الترجميّة، إذ تأتي بعض الترجمات الاصطلاحيّة مبتورةً عن سياقها الذي نشأت فيه، وهو ما يجعلنا نفكّر في ضرورة وضع استراتيجيّات إعداد المترجمين في العالم العربيّ؛ و(ج) البحث العلميّ والتراكم المعرفيّ، وهو الأهمّ في منظورنا، إذ يجعلنا نفكّر في الترجمة من حيث علائقها وتشابكاتها المعرفيّة مع العلوم الأخرى، وفي الدور الذي تؤدّيه الترجمة في عمليّة تدوير العلوم والمعارف ومراكمتها.

يرى بعض الباحثين أنّ الترجمة ليست مسألةً ميكانيكيّة تقنيّةً تتعلّق بموضوع ترجمة مصطلحٍ ما، بل ترتبط بمدى تطوّر العلوم تطوّرًا داخليًّا، بحيث يستنبط الباحث مفهومًا يدلّ على طريقة تفكيره.[11] ولعلّ من أسباب "فشل" على حدّ تعبير فرحات البلولي، حركة الترجمة في العالم العربيّ، ولا سيّما في حقل اللسانيّات: (أ) البطء الكبير في ترجمة المصطلحات العلميّة، فغالبًا ما تُترجَم الكتب المرجعيّة بعد فترة زمنيّة طويلة من صدورها، و(ب) تقصير العرب في جمع المصطلحات - ولا سيّما في العلوم الناشئة - ووضعها قيد التداول، و(ج) غياب تنميط أو تقييس المصطلحات، ومنها ترجمة لاحقةٍ ما أو سابقةٍ ما بلفظ واحد لا أكثر والاتفاق على اعتماده، و(د) غياب جهد توحيد المصطلحات المعتمَدة ونشرها.[12] ونتج عن ذلك ما يسمّيه بعض الباحثين بـ"التخمة المصطلحيّة" التي لا علاج لها إلّا بإعادة اكتشاف هذه المصطلحات ووضعها في التداول،[13] وهذا بلا شكّ يحتاج إلى سلطة معرفيّة وازنة قادرة على فرض مصطلحاتها من خلال تداولها في الإنتاج المعرفيّ كمًّا ونوعًا، يمكن أن تكون سلطة "الاستراتيجيّات." علاوةً على ذلك فإنّ الجهود غير الموحّدة وغير المُمَأسسة أي القائمة في نطاق مؤسّساتيّ للترجمة العربيّة تزيد في هذا الشرخ، لتنشأ نزاعات معرفيّة جهويّة حتّى على صعيد توليد المصطلحات، وهي نزاعات نعتقد بأننا في غنى عنها في زمن التكتّلات المعرفيّة والاقتصاديّة.

وبخصوص استراتيجيّة عربيّة واضحة للترجمة، يبدو أنها مفتَقَدة حتّى في الترجمات المتعلقة ببرامج التعليم في العلوم التطبيقيّة، ما يجعل الاستفادة منها في مجال التعليم الجامعيّ والمدرسيّ غير ممكنة، ذلك أنّ ترجمة العلوم في البلاد العربيّة يخضع إلى ما يسمّيه عبد العزيز البابطين "الاجتهاد المحلّيّ في الانتقاء والترجمة،"[14] الذي يؤول إلى تبعثر الجهود لا إلى تكاملها. لكنّه يتعذّر الحديث عن استراتيجيّات ترجميّة دون ربطه بوجود استراتيجيّات اقتصاديّة وثقافيّة عامّة، ودون الحديث عن سياساتٍ للنشر، وهذه الأطر كلّها تتكاتل – للأسف - في إطار ثقافة لا تشجّع على الابتكار وفي ظلّ "فقر مدقع في القراءة."[15] ومن أبرز معوّقات النهوض بالترجمة في العالم العربيّ غياب الوعي بأهمّيّتها، وبالمعوّقات المنهجيّة التي تنجم عن هذا الغياب، وغياب الوعي بأهمّيّة التعليم الحديث، وبخطورة التخلّف في طرق معالجة الهوّة التعليميّة.[16]

3.2 القضيّة الثانية: الإحصاءات والبيانات

إن المتتبّع لحركة الترجمة في العالم العربيّ لا بدّ من أن يلحظ "قلّة" الإحصاءات الراصدة لحركة الترجمة من حيث الإنتاج الكمّيّ وتوزّعه على المجالات الأدبيّة والمعرفيّة المتنوّعة. ولذلك ترتفع أصوات كثير من الباحثين العرب بالشكوى من قلّة البيانات والإحصائيّات الرسميّة الدقيقة والمنتظِمة بخصوص الإنتاج الترجميّ في العالم العربيّ، والسبب في ذلك يعود - كما يراه بعض الباحثين - إلى إنتاج الترجمة نفسه الذي تقوم غالبيّته على مبادرات فرديّة لمترجمين أو لدور نشر تتحكّم نوعًا وكمًّا فيما يُنشر. ففي الجزائر، مثلًا، الترجمة تمشي بخطًى وئيدة، وذلك لأسباب كثيرة أهمّها: "غياب سياسة واضحة للترجمة، والمزايدات السياسويّة والظرفيّة التي اتّسمت بها حملات التعريب، وعدم تبلور رؤية لمشروع مجتمع متأصّل الهويّة ومتفتّح على الثقافات العالميّة، وعشوائيّة المشاريع الاستعجاليّة الشديدة الطموح التي تُجهَض [...] لارتباطها بتحمّس أفراد تزول بزوالهم."[17] وهذا الغياب يرتبط بفوضى الجهد الترجميّ الذي لا ينتظم تحت جهد مؤسّسيّ مخطَّط له وواضح الأهداف والاستراتيجيّات، ومرصودٌ له ميزانيّة تليق بخطورة فعل الترجمة بما هو مؤسِّس حضاريّ لمجتمع المعرفة العربيّ. وحتّى إذا ما قورنت الميزانيّات المرصودة للترجمة في الدول العربيّة بنظيرتها الأوروبيّة فسنجد أنّ الأموال التي تُصرَف في العالم العربيّ لا تقارَن أصلًا بما تصرفه المجموعة الأوروبيّة والذي يتخطّى المليارَي يورو في العام الواحد.[18] ولكّننا نستخدم لفظ "قلّة" بحذر، لأنّه في العقد الأخير من هذه الألفيّة، شهد مجال الإحصاءات في الحقل الترجميّ نموًّا لا يُستهان به، ولكنّه لا يطال العالم العربيّ كلّه، ولا يطال الحقول المعرفيّة المختلفة التي لا يزال بعضها يحتاج إلى مدّه بمصادر معرفيّة من المكتبة العالميّة.[19]

لكنّ هذا الغياب الممنهَج لا يحجب عن أعيننا أنّ ثمّة مشاريع عربيّة جادّة أخذت على عاتقها محاولة تنظيم عمليّة الترجمة، وسدّ الثغرات الموجودة اليوم، ومدّ المكتبة العربيّة بكثير من أمّهات المصادر من اللغات الأخرى. وهذه المشاريع يجري تطويرها وتنفيذها ضمن هيكل مؤسّساتيّ مثل: المنظّمة العربيّة للترجمة ببيروت،[20] والمركز القوميّ للترجمة في القاهرة،[21] والمجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب[22] الذي تصدر عنه شهريًّا سلسلة كتاب "عالم المعرفة" الذي يحتوي أعمالًا مترجمة، ومجلّة "الثقافة العالميّة" التي تنشر مقالات علميّة مترجمة للعربيّة، والمركز العربيّ للتعريب والترجمة والتأليف

والنشر في دمشق، ومكتب تنسيق التعريب في المغرب، ومشاريع الترجمة في دولة الإمارات العربيّة المتحّدة التي ازدهرت مؤخّرًا وصدر عنها عدد غير هيّن من المجلّات العلميّة التي سنشير إليها في قسم العلوم لاحقًا، وعلى رأس هذه المشاريع مشروع "كلمة" الذي ينشط بقوّة في مجال الترجمة، بالإضافة إلى مشروع "ترجم" و"المعرفة."[23] ولكن يبقى السؤال مطروحًا حول قدرة هذه المنظّمات والمؤسّسات والمشاريع على تقليص الإشكالات التي تشهدها ساحة الترجمة اليوم في العالم العربيّ، وعن إمكانيّة تعميم مثل هذه المشاريع الناجحة على مستوى الوطن العربيّ كلّه، وعن جهدٍ ترجميّ منّسق فيما بينها تضمّه استراتيجيّات عربيّة ذات رؤية موحَّدة.

ويفيد تقرير أجرته مؤسّسة آنا ليند عن حركة الترجمة في منطقة الأورو-متوسّط إلى أنّ معدّل الكتب المترجمة إلى اللغة العربيّة بلغ في العشرين سنة الماضية حوالي 3500 عنوان، وأنّ اللغة الإنجليزيّة هي لغة 95% من إجماليّ الكتب المترجمة إلى العربيّة في دول الخليج، وحوالي 75% من إجماليّ الترجمات في مصر، و72% من إجماليّ الترجمات في لبنان، وما بين 20 إلى 30% من الترجمات في دول المغرب العربيّ.[24] وتشير الإحصاءات إلى أنّ الترجمات من الفرنسيّة ضعيفة جدًّا في دول المشرق العربيّ، فهي هامشيّة في دول الخليج العربيّ، وتمثّل 10% من إجماليّ الترجمات في مصر، وحوالي 20% من ترجمات لبنان وسوريا،[25] بينما هي مركزيّة في دول المغرب العربيّ التي تصل فيها إلى ما يزيد على 60%، وهذا الوضع مرتبطٌ باللغة الأجنبيّة المهيمنة في الإقليم، والتي اختيرت لتكون لغة العلوم أو اللغة السائدة في التداول المجتمعيّ، وهي من جهة أخرى قضيّة متعلّقة بالرواسب الاستعماريّة. وفي المقابل، لا يمثّل معدّل الترجمات من اللغات الأخرى كالألمانيّة والإسبانيّة والإيطاليّة سوى نسبة ضئيلة من الترجمات (حوالي 2 إلى 3%)، وهذه اللغات تأتي بعد اللغة الفارسيّة في لبنان وفي مصر التي تُعدُّ الترجمة عن الفارسيّة فيها "حاضرة جدًّا" في البرنامج الوطنيّ للترجمة بما يمثّل نسبة 8.8%.[26] وتفيد دراسة أجرتها مؤسّسة الملك عبد العزيز آل سعود في الرباط أنّ 6% من العناوين في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة تُرجمت عن الفارسيّة بين عامَي 2000 و2009.[27]

ويؤكّد تقرير آنا ليند أنّ الاهتمام بالترجمة إلى العربيّة في العقود الأخيرة يعود إلى جملة من الأسباب، أبرزها الانطلاقة التي عرفتها دور النشر في البلاد العربيّة منذ التسعينيّات، والتي آلت إلى نتائج مهمّة على صعيد "ازدياد الطلب على النشر وتنوّعه وتطوير المؤسّسات الجديدة للترجمة العالية المستوى [...] وإنشاء وتمتين المنظّمات الراعية للترجمة." ويخلص التقرير إلى أنّ البلاد العربيّة التي تترجم أكثر من غيرها هي لبنان وسوريا ومصر والمغرب.[28]

وازدادت الترجمة بين الناشرين العرب بنسبة 34% في خلال السنوات ما بين 2000 و2009 مقارنةً مع العشريّة السابقة، أيْ بمتوسّط 286 عنوانًا مقابل 198 عنوانًا، وتمثّل الترجمات في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة نسبة تتراوح ما بين 13 و18% من إجماليّها.[29] ولكن ثمّة تفاوت على صعيد العالم العربيّ، إذ انخفضت الترجمات في هذا الحقل في كلّ من الكويت والأردن، وازدادت في مصر بنسبة 8.7%، وارتفعت في لبنان بنسبة 30%، وعرفت ارتفاعًا ملحوظًا في كلّ من سوريا بنسبة 61%، والمغرب بنسبة 54%.[30] وفي حقل الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة تحديدًا احتلّت الترجمات في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا نسبة تزيد على 16% من إجماليّ الإنتاج، تلاها التاريخ بنسبة 15%، ثمّ العلوم السياسيّة بنسبة 14%، ثمّ الدراسات الأدبيّة والفلسفة بحوالي 12% لكلٍّ منهما، ثمّ الدراسات الإسلاميّة بنسبة 8%، ويليها الاقتصاد والفنون الجميلة والإبستمولوجيا والتربية والجغرافيا والحقوق وعلم النفس والدين (الدراسات المسيحيّة والدينيّة المقارنة وعلم الإجرام الدينيّ والدراسات اليهوديّة) والتجارة بنسب تتراوح ما بين 1 و2.3%.[31] وتظهر ميولٌ نحو ترجمة أعمال الكُتّاب القدامى، والفكر الفرنسيّ المعاصر، وأعمال كُتّاب من ذوي أصول عربيّة كمحمّد أركون ووائل حلّاق ومصطفى صفوان وفتحي بن سلامة وعبد الله حمّودي وسمير أمين وهشام شرابي وجورج قرم، المهتمّين بالدراسات الدينيّة والفكر الإسلاميّ.[32] ولا غرو أنّ تتبُّع هذه الميول في كلّ بلد عربيّ سيساعد على استكشاف واستقراء شامل ومفصّل لحركة الترجمة في العالم العربيّ من حيث رصد الاهتمامات المحلّيّة والحاجة المعرفيّة في كلّ منطقة وتحديد الثغرات والشواغر في هذا المجال، ومن حيث استشراف حركة النشر والتبادل المعرفيّ للمجتمعات العربيّة.

ومن المؤسّسات ذات الإنتاج المكثّف مركز الترجمة في جامعة الملك عبد العزيز الذي ترجم 640 كتابًا بين عامَي 1993 و2018، بينها 267 كتابًا تُرجم بين عامَي 2010 و2018،[33] وهو ما يدلّ على ازدياد الاهتمام بالترجمة في الأعوام القليلة الماضية في المملكة العربيّة السعوديّة. أمّا في مصر، فقد ضمّ الدليل المصريّ الصادر عام 1992 أكثر من 3500 عنوان مؤلَّف ومترجم حتّى عام إصدار الدليل، كما ضمّ 200 عنوان من بينها 25 عنوانًا في العلوم الرياضيّة البحتة والتطبيقيّة.[34] ولا تبدو قلّة الإنتاج الترجميّ في العلوم البحتة في مصر مستغربة، لأنّها أساسًا كذلك في العالم العربيّ ككلّ، و"بعيدة عن ترجمة أساسيّات الفكر العلميّ الذي يضعنا على عتبة العصر ويدفع حركة التقدّم."[35]

ولا بدّ من الإشارة، هنا، إلى دراسة رصدتْ واقع الترجمة في بيروت في بدايات القرن الحادي والعشرين ونُفّذت بوصايةٍ من الهيئة الإداريّة لاتّحاد المترجمين العرب في لبنان. وقد قامت الدراسة بإحصاء الكتب المترجمة من الإنجليزيّة إلى العربيّة بين عامَي 2000 و2009[36] والصادرة عن دور نشر ومؤسّسات ومراكز أبحاث ومنظّمات معنيّة بالترجمة في منطقة بيروت الكبرى، ومسحتْ أكثر من ثلاثٍ وثلاثين دارًا للنشر، وكانت نتيجتها أنّ عدد الكتب المترجمة تجاوز الثلاثة آلاف كتاب.[37] أمّا عن الحقول المعرفيّة التي تركّزت فيها الترجمات فقد جاءت النسب مخالفة للتوقّعات بعض الشيء، إذ احتلّت العلوم التطبيقيّة المركز الأوّل بنسبة 35% من الترجمات، ووفق الباحثين الذي أجرَوا الدراسة، تُعدّ هذه النسبة النوعيّة مؤشّرًا على أنّ لبنان يواكب تقدّم العلوم وتطوّر المعارف. واحتلّ الأدب وتقنيّات الكتابة المركز الثاني بنسبة 29%، بينما احتلّت العلوم الاجتماعيّة المرتبة الثالثة بنسبة 16%، أمّا الحقول الأخرى التي تشمل العلوم الطبيعيّة والرياضيّات واللغات والفلسفة وعلم النفس والتاريخ والجغرافيا والديانات والمعارف العامّة واللغات فتراوحت نسبها في إجمالها بين 1% و12%.[38]

ولا بدّ لنا أيضًا من تسليط الضوء ولو بعُجالة على أبرز المؤتمرات الترجميّة الواعدة التي تُعقد دوريًّا في أنحاء كثيرة ومختلفة من العالم العربيّ في السنوات العشر الأخيرة، والتي تُثري هذا الحقل المعرفيّ ببعدَيه التنظيريّ والعمليّ كليهما. ومنها مؤتمرات المنظّمة العربيّة للترجمة التي انطلقت عام 2002 في بيروت بالتعاون مع اتّحاد المترجمين العرب،[39] وأقيمت في عدد من المدن العربيّة، وعالجت جوانب عمليّة كثيرة لتطوير البنية التحتيّة للترجمة، وطرحت من خلالها قضايا متنوّعة تتعلّق بالترجمة والمترجمين، وناقشت المستجدّات والمتغيّرات الحاصلة والمؤثّرة في واقع الترجمة في العالم العربيّ مثل: الحاسوب والترجمة، والترجمة الآليّة، والمترجم وذاتيّته في الترجمة، وغيرها من القضايا الحيويّة التي تثير نقاشًا جادًّا في واقع الترجمة في العالم العربيّ.

ومن تلك المؤتمرات كذلك نذكر مؤتمر أبو ظبي الدوليّ للترجمة، الذي انطلقت أولى دوراته عام 2012 لمناقشة قضايا ترجميّة متنوّعة تتعلّق بالترجمة من العربيّة وإليها؛ بهدف التأكيد على دور الترجمة في بناء الجسور بين الحضارات والأمم، كما يهدف هذا المؤتمر الذي يُعقد سنويًّا إلى صقل مهارات الترجمة لدى المترجمين الشباب تحديدًا، وذلك عن طريق تقديم سلسلة من ورش العمل المتنوّعة الموجّهة للمترجمين من المبتدئين وغيرهم، وهو بذلك يعمل على تحقيق تفاعل مثمر بين التنظير والتطبيق في عالم الترجمة. ويُضاف إليها مؤتمر دبيّ للترجمة الذي نظّمته مؤسّسة الإمارات للآداب بالتعاون مع المجلس التنفيذيّ لحكومة دبيّ عام 2016، بهدف جعل الترجمة بوّابة حوار ثقافيّ متبادل بين العرب والشعوب الأخرى، من خلال إثراء المحتوى المعرفيّ باللغة العربيّة، وإتاحة المحتوى الإبداعي العربيّ للشعوب الناطقة بغير العربيّة،[40] وناقش المؤتمر بشكل خاصّ القضايا المتعلّقة بترجمة الأعمال الأدبيّة الإبداعيّة من نثر وشعر دون إغفال لمجالات الترجمة العلميّة والقانونيّة،[41] كما تضمّن المؤتمر نقاشات وورش عمل تتعلّق بجوانب متنوّعة من الترجمة.

ومنها مؤتمر التعريب الذي يُعقد بالتعاون مع مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع للمنظَّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (جامعة الدول العربيّة) ومعهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، فقد أشرف مكتب تنسيق التعريب منذ تأسيسه على تنظيم مؤتمرات دوريّة تُعنى بمسألة التعريب والترجمة بهدف الإسهام في تنمية "البحث اللغويّ والمعجميّ العربيّ والاهتمام بالمصطلح وبالتهيئة العلميّة لتدبير لغويّ متجانس ومتوازن يحرص على إغناء المحتوى العربيّ، وتجديده في العلوم الإنسانيّة والتكنولوجيّات،"[42] بهدف توطين المعرفة وتمكين الكفايات اللغويّة بما يؤول إلى تحسين تدريس العربيّة واستخدامها في المجالات المختلفة من الحياة العامّة.[43] وبحث المؤتمر الثالث عشر الذي نظّماه في عام 2018 في مجالات مختلفة هي: "المصطلح العلميّ في المعجم المختصّ: أنواعه ومواصفاته؛ والرموز العلميّة: أشكال إقرارها والتوافق حولها؛ المحتوى العلميّ العربيّ على الشبكة: التحدّيات والطموح؛ التعريب والتوطين: توطين المعرفة والوافد؛ تنسيق التعريب: توحيد الأهداف وطرق الوصول إلى الوفاق؛ وتعريب التعليم الجامعيّ والتخطيط للمستقبل."[44]

ولا بدّ لنا من الإشارة أيضًا إلى المؤتمر السنويّ الذي ينظّمه معهد دراسات الترجمة التابع لكلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة حمد بن خليفة منذ العام 2009، والذي عالج في الأعوام الماضية قضايا من قبيل الترجمة بوصفها وساطة بين الثقافات وإسهامات الدراسات الترجميّة في تعزيز المعرفة بالترجمة المرتبطة بالفروع المعرفيّة الأخرى والترجمة من أجل ما وراء النصّ،[45] مضافًا إلى مؤتمرات كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة حول ترجمة معاني القرآن الكريم التي تقام سنويًّا منذ العام 2014، والتي تشارك في تنظيمها جامعة عياض بمراكش في المملكة المغربيّة.[46]

والواقع أنّ مثل هذه المؤتمرات التي تعقد على مستوى الوطن العربيّ تعد ضروريةً لكونها تمثّل طاولات حوار تجمع المترجمين والمهتمّين بالترجمة من العالم العربيّ وخارجه لمناقشة أبرز القضايا الترجميّة المستجدّة في العالم العربيّ، وبهذا فإنّها تسعى إلى طرح المشكلات والقضايا الراهنة والخلوص إلى حلول مقترحة من أهل الاختصاص، كما تجعل المترجمين على صلة بعضهم ببعض، ما يؤدي إلى تبادل التجارب والخبرات وتطوير مهارات المترجمين. ولا بدّ لنا من القول إنّ أهمّيّة هذه المؤتمرات تكمن في سعي بعضها إلى ردم الهوّة ما بين أهل التنظير للترجمة وأهل الممارسة، كما يجب على هذه المؤتمرات أن تسعى دائمًا إلى وضع مناهج ترجميّة ومناقشتها مع المترجمين وتفعيلها لكي تخرج ممارسة الترجمة من دائرة الذوق الشخصيّ الضيّق إلى دائرة الفعل العلميّ الذي تحكمه معايير وضوابط علميّة وواضحة.

3.3 القضيّة الثالثة: أصواتٌ من الميدان

في إطار استقراء واقع الترجمة، قام فريق البحث بإعداد استبيان وُجِّه إلى عيّنة من المترجمين العرب لاستطلاع آرائهم ومواقفهم حول واقع الترجمة وما يواجهونه فيها من إشكالات ومعوّقات، ولا سيّما على صعيد الترجمة التخصصيّة. (يمكن الاطلاع على الأسئلة التي تضمنّها الاستبيان في الملحق المرفق بالمحور السادس في النسخة الإلكترونيّة للتقرير على موقع وزارة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة). وفي إجابتهم عن سؤال **حول مدى وجود صعوبات في ترجمة النصوص التخصّصيّة من اللغات الأجنبيّة إلى العربيّة وعن المجالات التي تبرز فيها**، أكّد معظم المترجمين (بنسبة 88%) وجود صعوبات حقيقيّة في مجال الترجمة التخصصيّة لا سيّما في الاقتصاد والتكنولوجيا والعلوم والطبّ. وتتمثّل هذه الصعوبات في محدوديّة المعاجم المتخصّصة التي تواكب المصطلحات المستحدثة في المجالات المعرفيّة المذكورة، وهو ما يؤدّي إلى غياب المقابل العربيّ للكثير من المصطلحات العلميّة الأجنبيّة. وعلى صعيد آخر رأى قليل من المترجمين (حوالي 5%) أنّ الصعوبات محدودة جدًّا في ظلّ ما تتيحه شبكة الإنترنت من مواقع ومصادر يمكن استثمارها بشكل فعّال في عمليّة الترجمة.

وفي سؤالهم عن **إشكاليّة التعدّد المصطلحيّ للمفهوم الواحد وأثره في دعم أو تقويض عمليّة ترجمة الكتب المتخصّصة**، ذهب أغلب المترجمين (حوالي 82%) إلى أنّ التعدّد المصطلحيّ يشكّل تحدّيًا حقيقيًّا أمام المترجم والقارئ على حدٍّ سواء. ذلك أنّ هذه الإشكاليّة تشي بالقطيعة العلميّة بين أهل الاختصاص من ناحية والمترجم والقارئ من ناحية أخرى، وهذا ما يؤكّده أحد المترجمين بقوله: "تؤثّر مشكلة تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد سلبًا وتتسبّب في لَبس وتشويش على القرّاء والمطالعين للكتب المتخصّصة، وهي إشكاليّة من الصعب تصوّر إيجاد حلّ لها في ضوء عدم وجود مرجعيّة متّفق عليها، وصعوبة إيجاد آليّة واضحة للتنسيق بين المترجمين." ويشير آخر إلى إشكاليّة التباين المصطلحيّ بين الأقطار العربيّة إذ يقول: "نعم تؤثّر إلى مدى بعيد، أحيانًا نترجم مصطلحات بالطريقة المعتمدة في بلاد الشام، ولكنّها لا تصل بالشكل المطلوب للقارئ المنحدر من أماكن أخرى في وطننا العربيّ." وفي المقابل رأى بعض المترجمين أنّ التعدد المصطلحيّ لا يُعَدّ إشكاليّةً بل يمثّل رافدًا من روافد إثراء اللغة، وتبقى مهمّة المترجم أن ينتقي المصطلح الأنسب. حيث إنّ "التعدّد المصطلحيّ يساعد على إثراء عمليّة الترجمة فيتوفّر للمترجم أكثر من مصطلح لاختيار الأنسب للسياق."

أما فيما يتعلّق بـ**غياب المؤسّسة المرجعيّة الموحّدة للترجمة ولا سيّما ترجمة المصطلحات المتخصّصة في العالم العربيّ وأثرها في مواجهة تحدّيات الترجمة**، فقد كان ثمة إجماع (بنسبة 90%) من قِبَل المترجمين على الضرورة البالغة لوجود مؤسَّسة مرجعيّة جامعة ومنسِّقة للجهود في مجال الترجمة وعلى أهمّيّة دورها في تقليص الإشكالات التي تواجه الترجمة عامّةً والترجمة المتخصّصة على وجه التحديد. في ذلك يقول أحد المترجمين: "يؤثّر غياب المرجع المؤسّسيّ تأثيرًا كبيرًا نظرًا للتضارب الذي يحدث أحيانًا بين اجتهادات مختلف المترجمين، اجتهادات تبقى في حاجة إلى تمحيص ومصادقة، وهي المهمّة التي لا يمكن أن يقوم بها الأفراد وإنّما تحتاج إلى مؤسّسات." وأشار مترجم آخر إلى أنّ "وضع أسس جامعة لعمليّة الترجمة ثمّ لكيفيّة نظم المصطلحات سيساعد كثيرًا في تخفيف التعدّد الاصطلاحيّ واستيعاب الاختلاف حين يوجد. كما لا يمنع ذلك وضع مخازن مصطلحات لجميع الجهات العاملة في الميدان بهدف التلاقح الفكريّ بينها وعدم تكرار الجهود من دون داعٍ."

وفي سؤالهم عن **حاجة الجهود الترجميّة في العالم العربيّ إلى جهة مهنيّة ناظمة**، فقد رأى معظم المترجمين (حوالي 78%) ضرورة وجود مظلّة مهنيّة جامعة تنظّم عمليّة الترجمة وتنسّقها، وأفادوا بأنّها ضرورة ملحّة لأنّه "بوجودها ينتظم عقد الاصطلاح ويقلّ الخلاف" كما ذكر أحدهم، وذهب بعضهم إلى أنّ وجود مثل هذه الجهة أمر من الصعوبة بمكان لأنّه: "قد يصعب وجود جهة منظِّمة واحدة رغم ضرورته، وذلك لصعوبة التنسيق بين البلدان العربيّة، ولكن لا شكّ في أنّ هناك حاجة كبيرة لوجود جهة تنظّم عمل المترجمين وتحفظ حقوقهم وتدعمهم وتساعدهم في الحصول على فرص العمل،" وأنّ "العالم العربيّ كبير ومتنوّع، وقد يكون جمعه في مؤسّسة واحدة صعبًا، ولكن لا بدّ من وضع أسس لعمليّة الترجمة."

أمّا عن **الآليّات العمليّة التي يلجأ إليها المترجمون في تذليل ما يواجههم من صعوبات في ترجمة المصطلحات في النصوص المتخصّصة**، فيمكن تلخيصها وفق الآتي:

- البحث في المعاجم ومسارد مصطلحات الجهات المتخصّصة.
- القراءة عن المصطلح في اللغة المصدر (الأجنبيّة) لفهمه فهمًا دقيقًا.
- قراءة نصوص ومقالات عربيّة ومعرّبة في المجال نفسه بحثًا عن مصطلحات مماثلة.
- الاستعانة بالزملاء المتخصّصين لترجمة المصطلح.
- محاولة الاجتهاد لوضع مصطلح عربيّ يكون قريبًا من نظيره الأجنبيّ قدر الإمكان.

- محاولة التواصل مع كاتب النصّ إذا أمكن؛ للاستفسار عن مقاصد قوله وعن تاريخيّة بعض المصطلحات، في محاولة لردم الهوّة ما بين الكاتب والمترجم.

> **تفعل الترجمة على نحو ما تفعل أجيال الإنسان الصانع قديمًا، وهي تصقل الأداة تباعًا وتكرارًا، بلا نهاية. وفي كلّ أوان من تلك الصيرورة، كان كلّ شيء يتغيّر: المصقول والصاقل والعالم المحيط، أيْ على صعيد الترجمة: المُترجَمُ عنه، والمترجِم، والثقافة المترجَم إليها. فكلّ شيء يتغيّر لغةً وفكرًا وتربيةً ومخيالًا.**
>
> **عبد العزيز لبيب**[47]

وفي سؤال آخر عن **مدى تأثير الضعف الملحوظ في نشر الأعمال العلميّة المترجَمَة وعدم تعميمها في الجامعات العربيّة، وأثر ذلك في إنتاج المترجمين في هذه المجالات وفي نوعيّة الترجمات -ولا سيّما في مجال العلوم البحتة-**، أقرّ المترجمون (بنسبة 84%) بوجود أثر بالغ لذلك، وقال أحدهم: "العلاقة طرديّة إلى حدّ بعيد، فضعف النشر وقلّته يساوي أو يقترب من ضعف الإنتاج والترجمة، ومن ثَمّ ضعف القراءة والوعي العلميَّين." وبحسب الاستبيان فإنّ المترجمين أشاروا إلى أنّ نشر الأعمال العلميّة المترجَمة يُقلّص من الوقت المستهلك في عمليّة الترجمة وإيجاد المقابلات العربيّة للمصطلحات العلميّة الأجنبيّة. كذلك فإنّه يؤثّر في إنتاج المترجمين كمًّا ونوعًا، أو كما عبّر أحد المترجمين بقوله: "لا شكّ في أنّ لذلك أثرًا كبيرًا بالنظر إلى أنّ قلّة الإقبال على الترجمات العلميّة في الجامعات يؤثّر في كمّ الإنتاج، وكلّما تراجع إنتاج المترجم قلّ احتكاكه بالنصوص التخصّصيّة، ومن ثمّ تتأثّر دُرْبته وتتراجع خبرته. فالتراكم الكمّيّ يؤدّي بالضرورة إلى التراكم النوعيّ."

وحول **أثر غياب الدعم المادّيّ لمشاريع الترجمة في مقدار إنتاجيّة المترجمين**، فقد أكّد حوالي 91% من المستطلعين أنّ عمليّة الترجمة تتّسم بالصعوبة وتحتاج إلى جهد ووقت، وهذا يتطلّب دعمًا ماديًّا مكافئًا للجهود التي يبذلها المترجمون لحثّهم على الاستمرار في الإنتاج. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أشار بعض المترجمين إلى أنّ دعم مشاريع الترجمة يُخرجها من نطاق الجهود الفرديّة إلى فضاء العمل الجماعيّ الذي تكون ثماره أكثر كمًّا ونوعًا، وفي ذلك يقول أحد المترجمين: "الأولى من الدعم المادّيّ لمشاريع الترجمة النخبويّة هو تنظيم سوق الترجمة، وخلق كيان للمترجمين، واعتمادهم وحماية حقوقهم لدى الشركات والمؤسّسات بصفة عامّة، لأنّ السوق يعاني من فوضى كاملة." وفي ذلك إشارة أيضًا إلى أهمّيّة الجهة الناظمة في عمليّة الترجمة.

أما عن آرائهم حول **الترجمة الآليّة ودورها في تسهيل عمل المترجم العربيّ وأثرها في تحديد مستقبل هذا النوع من الترجمة وفي حركة الترجمة في العالم العربيّ**، فقد ذهب المستجيبون للاستبيان من المترجمين (حوالي 82%) إلى أنّ هذه النقطة هي سلاح ذو حدَّين، وأنّ أثرها يتوقّف على قدرة المترجم على تسخيرها في تسهيل عمله. وأضاؤوا على ضرورة الحذر ممّا يتخلّل هذه الوسيلة من ثغرات تحُول دون وصول فعل الترجمة إلى الدقّة المنشودة. ويرى المترجمون أنّ مستقبل الترجمة سيشهد تطوّرات مثل بقيّة المجالات التقنيّة لكنّها لن تحلّ مكان المُترجِم ولن تُلغي عملَه، وهذا ما لخّصه أحد المترجمين في قوله: "من شأن إتاحة خاصّيّة الترجمة الآليّة في برمجيّات الترجمة التي يعمل عليها المترجم مساعدتَه فيما يتعلّق بتقليل مقدار الوقت والجهد المبذولَين [...] كما أنّ الاستعانة بالترجمة الآليّة أمر محفوف بالمخاطر ويتطلّب مهارةً في التعامل معها ومعرفة كيف ومتى تستفيد منها. وفيما يتعلّق بمستقبل الترجمة الآليّة، فمن الواضح بتتبّع تطوّر هذا النوع من الترجمة أنّ مستقبله سيكون حافلًا بالمزيد من أوجه التطوّر التي ستجعله أكثر دقّة ممّا هو عليه الآن. وبشكل عامّ، فإنّ رأيي في تأثيره في حركة الترجمة يتمثّل في أنّ حركة الترجمة بشكل عامّ ستتأثّر كثيرًا، وستُعزّز المتغيّرات التقنيّة من حقيقة أنّ البقاء سيكون للترجمة الأصلح والأقدر على التكيّف، وسيضيق السوق أكثر على ذوي المقدرات العاديّة أو المتوسّطة."

4.0 واقع النشاط الترجميّ ومجالاته في العالم العربيّ

4.1 ترجمة الفلسفة بين فعل الترجمة والاشتغال الفلسفيّ

في الحديث عن الترجمة والفلسفة أوّل ما يُطالعنا هو مهمّة المترجم نفسه، أيْ فعلُ الترجمة، ثمّ النصّ الذي بين يديه، أي الاشتغال الفلسفيّ. والأسئلة الأكثر إلحاحًا في جوهر فعل الترجمة في المجال الفلسفيّ هي: هل يمكن عزل فعل الترجمة في النصوص الفلسفيّة عن فعل التفلسف أو الاشتغال الفلسفيّ ذاته؟ ثمّ هل ينقل المترجمون هذه النصوص ليستثمروا فكريًّا وعلميًّا فيما ينقلون من متون، أي ينقلون النصّ إلى لغتهم لكي يمكّنوا لغتهم ومجتمعها المعرفيّ من الإسهام في فعل الفلسفة؟ في هذا السياق يسأل عبد السلام بن عبد العالي: "ماذا لو كانت نصف عمليّة التفلسف تكمن في فعل الترجمة ذاته؟"[48] موضحًا أنّه لمّا كانت الفلسفة حوارًا بين نصوص ولغات، لا يمكن الفصلُ فيها بين لحظتين: لحظة إعداد النصّ وترجمته، ثمّ لحظة استخدامه والتفكير فيه، فمعظم الفلاسفة المعاصرين مترجمون، ولم يكن ذلك سعيًا منهم إلى توفير نصوص، بل وعيًا منهم بأنّ ترجمة النصوص الفلسفيّة وإعادة ترجمتها هي قلب الممارسة الفلسفيّة، فهؤلاء المفكّرون عندما يترجمون النصوص فهُم، واقعًا، يعيدون قراءتها وبالتالي فهمها.[49] إنّ بعض الترجمات يولَد ميتًا كما يرى عبد السلام بن عبد العالي، لأنّ ترجمات بعض الكتب الفلسفيّة الأساسيّة "لم تلقَ استجابةً في سوق التبادل المعرفيّ: فلَم تدخل في شبكات فكريّة وعلائق أخرى، ولم تُثِر انتقادًا ولم تُستثمر ولم توظَّف."[50] إذًا نواجه هنا معضلتَين: المعضلة الأولى تتعلّق بتوظيف الترجمات وشبكات العلائق الفكريّة التي لا يمكن فصلها عن التبادل المعرفيّ والثقافيّ وعن مفهوم السلطة أيضًا. ذلك أنّ اللغات التي تنتج المعرفة تضحى لغات سلطة وعلم، أمّا اللغات التي لا تنتج معرفة فتبقى قابعة في تراثها وغير قادرة على اللحوق بالركب المعرفيّ والحضاريّ. والمعضلة الثانية تتمثّل في إقبال دور النشر على نشر ترجمات خُلقت "ميتةً" والترويج لها، فتُبذل فيها جهود وتُصرف فيها أموال ويُستغرَق فيها وقت وكلّ ذلك بلا مردودٍ معرفيّ يُحتَسَب، لأنّ هامش الخسارة المعرفيّة كبير بسبب عدم استعمال هذه الترجمات في بناء معرفة جديدة تناسب المجتمعات العربيّة وتلبّي حاجاتها المعرفيّة وتقدّم خدمات لها.

يعتبر عبد السلام بن عبد العالي أنّ ترجمة النصوص الفلسفيّة في عالمنا العربيّ ليست فقط قضيّة آليّة معرفيّة مفقودة، بل هي أيضًا قضيّة هدف إنتاجيّ ضائع، لأنّ علائقنا بالنصوص الكبرى لا تتعدّى الفضول المعرفيّ، ولذلك سنبقى نتوهّم بأنّ نقل النصوص الكبرى إلى لغتنا سيؤول إلى تملّكنا لتلك النصوص "دون جهد متواصل لانفصالنا عنها وإذكاء حدّة التوتّر بيننا وبينها،"[51] فأعمال فوكو وليفي ستراوس، مثلًا، تُرجمت إلى العربيّة، ولكنها غائبةٌ عن "السوق الثقافيّ،" ويُعزى ذلك إلى "اللغة المترجَم إليها ذاتها، والفكر الذي يفكّر بها اليوم، والمفاهيم الفلسفيّة التي تمكّنت تلك اللغة من هضمها أو التي لم تتمكّن منها بعد."[52]

الترجمة، إذًا، فعلُ تأثير في عالم يتأثّث معرفيًّا بغير لغة العرب، بلغات مراكز أخرى، وعليه فلا بدّ أن يكون همّنا الأساسيّ هو السعي الدؤوب إلى الإسهام في عمليّة التأثيث تلك. فالترجمة التي تجعل همّها الأوّل "استبدال مصطلح من هذه اللغة بمصطلح من تلك، ليست ترجمةً بالمعنى الحقيقيّ للكلمة. إنّها ترجمة على هامش الترجمة، لأنّها تهتمّ باللغة في مفرداتها ومصطلحاتها وأنظمتها، ولا تجعل الخطاب في أولويّاتها."[53] ويُسمّي بعض الباحثين هذه الترجمات بـ"النصوص المثقّبة" لأنّها تنقل ألفاظ النصّ المصدر جاعلةً إزاء كلّ لفظ ثقبًا،[54] ثمّ "يؤتى بالمصطلح العربيّ لملء الثقوب التي خلّفها غياب المصطلح الأعجميّ. إنّ هذا النوع من الترجمة التي تجعل النصّ ذا ثقوب، لا يأخذ في الحسبان حاجة القارئ العربيّ الذي لا يكفيه أن يكون المصطلح عربيّ اللفظ ليفهمه،"[55] بل يحتاج القارئ العربيّ إلى فهم السياق الذي ظهر فيه المصطلح والمفهوم الذي يدلّ عليه، ومن ثمّ لا يجب على المترجم أن يسعى خلف المصطلح بل خلف المفاهيم التي تدلّ عليها هذه المصطلحات لكي ينقلها بحمولتها المعرفيّة والثقافيّة إلى القرّاء العرب.

وتتمظهر هذه الثقوب جليًّا في النصوص الفلسفيّة نظرًا لكثرة اصطلاحاتها وطبيعة لغتها. فمهمّة المترجم إذًا، ولا سيّما المترجم في حقل الفلسفة، أن يتفادى هذه الثقوب، ويولي عنايةً خاصّةً للمساهمة في صياغة خطاب عربيّ علميّ ومعرفيّ، سواء كان فلسفيًّا أو غير فلسفيّ. وبذلك تصبح الترجمة بحثًا بكلّ ما للكلمة من معنًى.[56] ولعلّ هذه الثقوب قابلة للردم إذا ما نظرنا إلى الترجمة بوصفها بحثًا، لكي يكون المنتج الترجميّ واضحًا وفي متناول جميع القرّاء وخاليًا من الثقوب التي لا تعين على الفهم ولا سيّما في النصوص الفلسفيّة الكبرى.

ويبدو لدى بعض المترجمين الفلاسفة في الوطن العربيّ تمييز واضح بين الفعل الترجميّ والاشتغال الفلسفيّ. يشير طه عبد الرحمن في كتابه **فقه الفلسفة** إلى ثلاثة أنماط تؤطّر تعريب النصّ الفلسفيّ الأجنبيّ، هي:[57] (1) الطريقة التحصيليّة؛ (2) الطريقة التوصيليّة؛ و(3) الطريقة التأصيليّة، مبيّنًا أنّ الخصائص الأصليّة للترجمة - ولا سيّما في ترجمة النصّ الفلسفيّ - هي "الخصوصيّة" و"اللفظيّة" و"الفكرانيّة" و"الاستقلاليّة،" ومشيرًا إلى أهمّيّة التأصيل في ترجمة القول الفلسفيّ. نتلمّس من طه عبد الرحمن أنّ الترجمة المعادلة الناجحة هي التي تُحدِث تفاعلًا بين خصوصيّة المصطلح في لغته والاقتناص الدلاليّ المناسب والحمولة الفكريّة التي يتّسم بها اللفظ عند نقله، بالإضافة إلى استقلاله عن أصله كمؤثّر سياقيّ. أمّا الفلسفة فهي بناء نماذج فكريّة فلسفيّة أصليّة مخصوصة بقصديّة متعيّنة تتحمّل الاتّساع بأن تكون قوالب تمتصّ النماذج والمفاهيم الفكريّة الثانويّة لغرض بناء جسر تواصليّ بين المتفلسف العربيّ ومجتمعه المتلقّي.

لكن من جهة أخرى، تحتاج ترجمة الفلسفة إلى إدماج هذه الأطر الأدواتيّة ككلّ فيما نرى، فالغاية من ترجمة النصّ الفلسفيّ تكمن في "تزويد المتلقّي بالقدرة على التفلسف،"[58] أو ما يُسمَّى بـ"مبدأ الإقدار على التفلسف."[59] ويعني القدرة على إنتاج فكر فلسفيّ يتجدّد منطلقًا من معرفة منقولة ليتماهى مع مقوّمات اللغة العربيّة ومجتمعاتها. وكلّ ترجمة للفلسفة لا تفي بهذا الغرض ولا تراعي وظائف التجديد من داخلها هي ترجمة ناقصة وملآتها غير مضمونة. كما تُعتبر الترجمة "ضربًا من التغيير العميق للّغة أي للبنى العميقة لمعنى أنفسنا،"[60] وعندما نترجم فنحن لا "نستجلب قيمًا دخيلة" بل "نستعيد جزءًا من أنفسنا قيلَ في لغةٍ أخرى."[61] فالترجمة إذًا استعادة لأنفسنا، أي لما أضعناه في لحظة تاريخيّةٍ ما، وكأنّها لحظة أولى على عتبة اللحاق بما قيل والمشاركة بما سيقال. ويعتبر فتحي المسكيني في مقدّمته لترجمة كتاب **الكينونة والزمن** لهيدغر أنّ الترجمة الفلسفيّة مغامرة، وفيها ذهاب إلى أرض مجهولة ليست هي النصّ ذاته، بل هي لغتنا الخاصّة، لأنّ الترجمة تدعونا إلى تغيير علاقتنا بماهيّة لغتنا، "أي بطريقتنا في الكلام بما هي طريقتنا في الكينونة داخل العالم."[62]

وتدور نقاشات أخرى في الدوائر العلميّة العربيّة بخصوص ترجمة المصطلح الفلسفيّ خاصّةً، وليس فقط بالعلاقة الفكريّة بين الترجمة والفلسفة واللغة. فالمصطلح الفلسفيّ المعرّب أو المترجَم هو أيضًا محلّ جدل ونزاع فكريّ، وفقد بذلك وظيفته الأساسيّة، لأنّ التفكير في المصطلح الفلسفيّ يُفتَرَض به أن يساهم في إيضاح "طرائق التفكير الفلسفيّ بالعربيّة، ويمهّد البحث في إمكان القول الفلسفيّ بالعربيّة."[63] ذلك أنّ الالتباس في المصطلح الفلسفيّ العربيّ يساهم في ما يسمّيه بعض المفكّرين العرب بـ"البعط الفلسفيّ بالعربيّ،"[64] أي "الحراك في غير اتّجاه سعيًا إلى ما يشبه الفلسفة ممّا يتناسب مع تصوّرات القوم عنها."[65] ولكي تضمن الترجمة تحقيق غايتها، على المترجِم أن يتقن فلسفة اللغة العربيّة في حدّ ذاتها من حيث حراكها الدلاليّ والسياقيّ فيتحكّم في أوزانها وجوازاتها ليتمكّن من الإبداع داخلها في محاولة للاستفادة من النصوص المكرّسة وعدم اللجوء إلى آلة التوليد أو التعريب إلّا عند الحاجة القصوى.[66]

ويتوقّف موسى وهبة عند أربعة مصطلحات فلسفيّة شغلت حيّزًا من التفكير الفلسفيّ بالعربيّة. وهي ترجمة "كون" و"وجود"، ويشير إلى أنّ عبد الرحمن بدوي لم يميّز ما بين "Sein"(كون) و"existenz" (وجود) في ترجمة كتاب هايدغر Sein und Zeit ، وما بين "Seiend" (بمعنى كائن) و"existent" (بمعنى موجود).

> **لا بدّ من وضع منهج لإقامة مصطلح عربيّ داخل العلوم، أوّلًا لفهم هذه العلوم، لأنّ كلّ بلبلة في مقابلة المصطلح الأجنبيّ بمصطلح عربيّ مرتبك معناها عدم فهم العلم، وثانيًا لتطوير هذا العلم من الداخل وهو ما يمكّن من إنتاج مصطلح عربيّ أصيل.**
>
> عزّ الدين البوشيخي[69]

ويذكر وهبة أنّ بدوي أيضًا ترجم لفظَي "être" و"existence" كليهما بلفظ "الوجود" في ترجمة كتاب جان بول سارتر .L'être et le néant وأشار وهبة إلى التباس آخر طال مصطلح المفهوم والتصوّر أو ما يسمّيه هو "الأفهوم". يقول وهبة بأنّ المدارس العربيّة في بيروت وبلاد الشام أدّته بـ"مفهوم" تأثّرًا بالتقليد الذي لا يميّز بين الـ "concept" والـ"notion"، فيما مدارس القاهرة وشمال إفريقيا ترجمته بـ"تصوّر" تأثّرًا بمقولة ابن سينا.[67]

ويشير وهبة أيضًا إلى مصطلح "ترانسندتال" الذي تُرجم إلى العربيّة بمصطلح "الاستشرافيّ" مع الشيباني، و"المتعال" مع عبد الرحمن بدوي، و"عالٍ" و"إعلائيّ" و"تجاوزيّ" في ترجمات أخرى، واقترح وهبة نفسه ترجمة المصطلح، بدايةً، بـ "ترانسندانتاليّ،" ثمّ بعد ذلك اقترح اعتماد "المجاوز." والمصطلح الرابع الذي يشير إليه وهبة هو "Problematik"، داعيًا إلى ترجمته بـ"مسألة،" لا بـ"إشكاليّة" كما عمد معظم المشتغلين بالفلسفة وفق وهبة، إذ تعني الكلمة في أصلها الأجنبيّ "الوجهة التي ضمنها تطرح مجموعة الأمثلة المتعلّقة بموضوع ما،"[68] ولا علاقة للّبس أو الغموض بها.

4.2 الترجمة والمصطلح في العلوم البحتة والتطبيقيّة

لا بدّ لنا هنا من الإشارة إلى أنّ صفات المصطلح العلميّ تشمل "أن يكون المصطلح لفظًا لا عبارةً ليسهل تداوله، وأن يكون معناه محدَّدًا تحديدًا تامًّا لاجتناب الأخطاء والتأويلات والتجاوزات، وأن يكون قابلًا للتنسيق العلميّ وقابلًا للنموّ والزيادة."[70] ونبدأ استقراء واقع ترجمة المصطلح العلميّ بوصفه انعكاسًا لظاهرة كبرى هي كون اللغة العربيّة مقصاةً عن تعليم العلوم البحتة والتطبيقيّة في الجامعات العربيّة - مع استثناءات غير قليلة -، وهذا الإقصاء أسهم في إبطاء عمليّة نقل المصطلحات الأجنبيّة في هذه المجالات إلى العربيّة وصرف عن العناية بها. إضافةً إلى ذلك، تزداد الفجوة بين حركة الإنتاج المصطلحيّ في الترجمة وبين العلوم البحتة في العالم العربيّ بسبب الوتيرة السريعة التي تشهدها المصطلحات العلميّة والتقنيّة في الدول المتقدّمة بدرجة يتعسّر معها على المترجمين نقل هذه المصطلحات إلى العربيّة بالسرعة نفسها.[71]

وقد أدّى هذا القصور إلى تراجع المحتوى المعرفيّ العربيّ بشكل ملحوظ مقارنة بنظيره في اللغات الأخرى، كما نتج عنه انصراف المتعلّمين والباحثين العرب إلى اكتساب المعرفة بلغاتها الأصليّة ثمّ إعادة إنتاجها بنفس اللغات. وقد جعلنا هذا الواقع ندور في حلقة مفرغة هي جدليّة الباحث المترجم والأداة المصطلحيّة المترجَمة: فهل ينبغي أن ننتج المصطلحات التقنيّة والعلميّة عن طريق الترجمة لكي نطوّر معارفنا أوّلًا، أم نطوّر معارفنا وننتج باحثين جادّين متمكّنين لكي نستطيع بناء إنتاج مصطلحيّ ترجميّ فاعل؟

إنّ الفاعل الأساسيّ في الترجمة هو المترجم نفسه، وعليه، فالعالم العربيّ بحاجة إلى تكوين مترجمين أكفّاء لمهمّة النهوض بالمعارف العلميّة والتقنيّة. فما يزيد من التحدّيات التي تواجهها ترجمة المصطلح في مجالات العلوم البحتة والعلوم التطبيقيّة أنها تتطلّب مترجمين ملمّين باللغة المصدر واللغة الهدف، مع معرفتهم بالمجال العلميّ موضوع الترجمة وتمكّنهم من مصطلحاته ومفاهيمه.[72] إنّ توفّر هذه الشروط في المترجِم يؤدّي إلى دقّة المصطلح المترجَم وإلى إمكان الإبداع في الإنتاج المصطلحيّ التقنيّ بالعربيّة. ولكن هل هذه الكفاءات موجودة؟ وهل ما هو موجود منها يتناسب كمًّا وكيفًا وأداءً مع المعرفة المتراكمة والمتجدّدة ومع سرعة تدفّقها؟

يسلّط بعض الباحثين العرب الضوءَ على غياب جهة مرجعيّة لإنتاج المصطلح العلميّ العربيّ، وغياب التنسيق بين المرجعيّات المختلفة،[73] وانتشار الذوقيّة في ترجمة المصطلحات، أي أنّ كلّ مترجم يستنسب، أو يستذوق مصطلحًا ما ليستعمله في ظلّ غياب هيئة ناظمة، وهذه المشكلة لا تزال قائمةً إلى يومنا هذا. من جهة أخرى، تعاني ترجمة المصطلح التقنيّ من مشاكل أخرى غير المترجِم نفسه، يلخّصها بعض الأكاديميّين في خمسة مستويات أساسيّة، وهي: (1) اعتماد أكثر المعاجم الاصطلاحيّة العربيّة العلميّة - وهي في معظمها معاجم ثنائيّة اللغة - على معجم أجنبيّ سواء في المدخلات أو في التعريفات؛ (2) تعدّد اللغات الأجنبيّة التي تُنقل عنها الترجمات العلميّة العربيّة؛ (3) تعدّد الجهات العلميّة المعنيّة بوضع المصطلح؛ (4) اختلاف العلماء واللغويّين على الطرائق أو المناهج المختلفة لاختيار الكلمات العربيّة المقابِلة لمصطلح أجنبيّ ما، ما يعني غياب استراتيجيّة واضحة تعطي أوّليّةً لاختيار المقاربة الترجميّة؛ (5) النزعات القطريّة والأيديولوجيّة والفرديّة التي تشتّت الجهود الرامية إلى توحيد المصطلح العلميّ.[74] بل وتتجاوز مشاكل ترجمة المصطلح العلميّ ذلك إلى مستويات أخرى، ويمكن إيجازها فيما يأتي: (1) عدم دقّة المصطلح العربيّ المترجَم في التعبير عن المفهوم؛[75] (2) حالة الفوضى والتشرذم الناتجة عن التعدّديّة المصطلحيّة التي تنعكس سلبًا على الإنتاج المعرفيّ العربيّ عامّةً؛[76] (3) عدم القدرة على تعميم المصطلحات المترجمة أو المعرّبة وتوحيدها واستعمالها.[77]

والواقع أنّ مثل هذه الإشكالات ليست مقصورة فقط على المستوى الأكاديميّ، بل تتعدّاه إلى المجتمع والحياة العامّة. ومثال ذلك المصطلح الطبّيّ الذي يشكّل أهمّيّة محوريّة لأنّ كثيرًا من المصطلحات الطبّيّة تنتقل بالتبعيّة إلى الاستعمال اللغويّ العامّ بين أفراد المجتمع على اختلاف تخصّصاتهم ومستوياتهم المعرفيّة[78] بسبب انتشار الحاجة الطبّيّة ومفرداتها في المجتمع بشكل عامّ. وهذا ما يجعل مواكبة المصطلح الطبّيّ ضرورة حتميّة لا بوصفه جزءًا من عمليّة التبادل المعرفيّ بين الأمم فحسب، بل بوصفه داعمًا للخطاب التوعويّ الصحّيّ في العالم العربيّ بمختلف فئاته الاجتماعيّة، وبوصفه أداةً للتواصل بين المختصّ (الطبيب) والمريض. فاختلال عمليّة التواصل، هنا، يحدث فجوةً بين قصد المخاطِب وفهم المخاطَب قد تكون نتائجها وخيمة على المستوى البشريّ والمادّيّ.[79]

وتعكس الفجوات التقنيّة والمفاهيميّة في عمليّة الترجمة التباسًا في فهم المترجم نفسه للعلم الذي يترجمه، وهو أمر في غاية الحساسيّة في قضيّة الترجمة، فالترجمة الملتبسة أو المرتبكة تولّد لا محالة علمًا مرتبكًا. يتحدّث عزّ الدين البوشيخي عن أهمّيّة تأصيل المقابِلات العربيّة للمصطلحات العلميّة الغربيّة من أجل التخلّص من المقابِلات العربيّة المرتبكة للمصطلح الغربيّ الواحد، معتبرًا أنّ كلّ بلبلة في المصطلح تدلّ على عدم فهم العلم نفسه، وأنّ تطوير العلم من الداخل يؤدّي إلى إنتاج مصطلح علميّ أصيل.[80] ويضيف أنّه، بهدف توحيد المصطلحات، يمكن الاستفادة من التجارب الدوليّة مثل المنظّمة الدوليّة للتقييس ولا سيّما لجنة التقييس المصطلحيّ[81] والوكالة الدوليّة للتقييس المصطلحيّ.[82] ومن الأسباب التي يعدّدها لهذا التعدّد المصطلحيّ العناصر الأربعة الحاكمة للمصطلح نفسه، وهي: "**المرجع** أو الشيء الموجود في العالم الخارجيّ أو الداخليّ، **والمفهوم** أو التمثّل الذهنيّ للشيء الخارج، والتسمية أي العبارة التي أوقعها المسمّي على تسميته، **والحدّ** أي التعريف الذي يربط بين المفهوم والتسمية." وعليه فـ"المترجم الذي يعتمد المرجع في الترجمة تختلف ترجمته عن الذي يعتمد المفهوم،" وكذلك "من يعتمد المفهوم تختلف ترجمته عمّن يعتمد التسمية."[83] ويضيف البوشيخي أنّه على المترجم أن يكون واعيًا فلا يهمل الحقل الدلاليّ للمصطلح. ويعطي مثلًا على ذلك أنّه إذا ما كان المترجم يريد ترجمة social مثلًا، فعليه أن

يلتفت إلى المصطلحات الأخرى في الحقل الدلاليّ الواحد، مثل sociable، socialisation، ومن ثمّ، فقبل اقتراح المصطلح العلميّ العربيّ يجب وضعه ضمن منظومة مصطلحيّة تضمن "تغطية الحقل المفهوميّ كلّه،" وهذا ما يسمّيه البوشيخي بالتقييس الدلاليّ.[84]

وحول إشكاليات الفوضى التي تتّسم بها المصطلحات العلميّة، يشير مراد ديّاني إلى أنّ إحداها تكمن في أنّ المصطلح الأجنبيّ نفسه "ليس قائمًا بصورة دائمة على أسسٍ موضوعيّة ثابتة ومتّسقة،"[85] وإلى أنّ ثمّة "مصطلحات يجري اجتراحها بمحض الصدفة أو لعدم صوغ إيتيمولوجيّ محكم [لها]، أو غير ذلك،" ومن ثمّ فهناك "صعوبة في اجتراح مصطلحات تتّسق مع هذه المصطلحات غير المتّسقة في حدّ ذاتها في لغتها الأصل."[86] ويدعو دياني إلى ضرورة ضبط ترجمة المصطلحات وفق نسق متّسق وموحّد وتوليدها إمّا وفق "اللغة الهدف من خلال الاشتقاق والنقل والمجاز والنحت والتركيب" أو وفق "اللغة المصدر من خلال الاقتراض والترجمة الإيتيمولوجيّة."[87]

ولا شكّ في أنّ ثمّة بعض المساعي الناجحة والمشرقة في حقل توحيد المصطلحات العلميّة، ولا سيّما تلك الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب مثل **المعجم الموحّد لمصطلحات الفيزياء العامّة والنظريّة** (1989)، ويضمّ 6318 مصطلحًا،[88] وهو وليد تضافر جهود المكتب واتّحاد الفيزيائيّين والرياضيّين العرب. بالإضافة إلى ذلك يمكننا ذكر **المعجم الموحّد لمصطلحات الرياضيّات والفلك** (1990) ويضمّ 4047 مصطلحًا، و**المعجم الموحّد لمصطلحات علم الأحياء** (1990) ويضمّ 6596 مصطلحًا. ولكن لا بدّ من العمل على توافر هذه المعاجم على شبكة الإنترنت لتصبح متاحة للجميع، كما لا بدّ من تحديث المعاجم وتنقيحها بصورة دوريّة، ولا سيّما أنّ ميدان العلوم يتطوّر باستمرار ولا بدّ للغة من مواكبة هذا التطوّر. وكذلك لا بدّ من الإشارة إلى **المعجم الطبّي الموحّد** الصادر بطبعته الأخيرة في لبنان (2006)، ويضمّ 150 ألف مصطلح، وميزته أنّه متوفّر ومتاح للاستعمال على الشبكة.[89]

ولا بدّ كذلك من الإشارة إلى الجهود الواعدة لموقع "العلوم الطبّيّة باللغة العربيّة"، وهو موقع مهتمّ بترجمة علوم الطبّ والصيدلة إلى اللغة العربيّة ويعمل على إطلاق دوريّة العلوم الطبّيّة.[90] ولا بدّ كذلك من الإشارة إلى الترجمة العربيّة لمجلّة **نيتشر** Nature الصادرة عن مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنيّة وبدأت في الصدور بنسختها العربيّة عام 2012.[91] ولن ننسى أيضًا جهود مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ التي تُصدر شهريًّا مجلّة العلوم وهي الترجمة العربيّة لمجلّة **ساينتفك أميريكان** Scientific American،[92] والجدير بالذكر أنّ أغلبيّة أعداد هذه المجلّات متاحة على موقعها. هذا بالإضافة إلى النسخة العربيّة من مجلّة **هارفارد بزنس ريفيو**، وهي تصدر كلّ شهرين عن مؤسّسة هيكل في الإمارات العربيّة المتّحدة منذ عام 2015،[93] إضافةً إلى مجلّة **العلوم للعموم** وهي النسخة العربيّة من مجلّة Popular Science. ولكنّ النشر العلميّ المحكّم غائب إلى حدّ كبير عن الدوائر الأكاديميّة. وعلى الدوائر الأكاديميّة أيضًا الاضطلاع بنشر ترجمات لأبحاث علميّة مُحكّمة أو لدوريّات محكّمة وإتاحتها للجمهور العربيّ.

4.3 الترجمة والمصطلح اللسانيّ والنقديّ

يُعَدّ المصطلح المترجَم محورًا مهمًّا لإنجاح عمليّة الفهم والإنتاج العلميّ في أيّ مجال معرفيّ، بما في ذلك حقلا اللسانيّات والنقد، ولا سيّما في ظلّ التطوّرات المتتابعة التي تشهدها الدراسات اللسانيّة والنقديّة الغربيّة والحاجة الملحّة لمواكبتها من قِبل العالم العربيّ. وهذا ما يستلزم تنشيط الترجمة كمًّا وكيفًا، غير أنّ الدراسات[95] التي تتبّعت عمليّة الترجمة المصطلحيّة في حقلَي اللسانيّات والنقد (بالإضافة إلى ما يقربهما من حقولٍ مثل حقل الأدب وحقل البلاغة) رصدت عددًا من الإشكالات التي تتجلّى في أكثر من مظهر. والواقع أنّ اللسانيّات تُعَدّ حقلًا خصبًا لأهمّ الإشكالات التي يعانيها المصطلح العربيّ عامّةً، وذلك نظرًا لارتباطها بمختلف الحقول المعرفيّة الأخرى، من جهة،[96] ولكون المصطلحات اللسانيّة الداخلة على الدرس اللسانيّ العربيّ تتأرجح بين معرَّب ودخيل ومترجَم من جهة أخرى.[97]

> **اللغة العربيّة متميّزة في عراقتها وقدراتها الفريدة كلغة "اشتقاقيّة" من الطراز الأول، ففيها من وسائل "الاشتقاق" والقياس مرونة ومطاوعة وسيطرة على المعاني ما يجعلها من أدقّ اللغات وأصلحها للتعابير والمفاهيم المختلفة.**
>
> **أحمد شفيق الخطيب**[94]

ويمكن من خلال استقراء تلك الدراسات تحديد المظهر الأساسيّ لهذه الإشكالات، ألا وهو تعدُّد المصطلح العربيّ للمفهوم الواحد. وكثيرًا ما يُستخدَم مصطلح معرَّب ومصطلحات أُخرى دخيلة للتعبير عن المفهوم نفسه، كما هو الحال في مصطلح pragmatics وترجماته المتعدّدة إلى العربيّة ("البراغماتية" أو "الذرائعيّة" أو "التداوليّة")، وهذا ما يؤكّده أحمد مختار عمر حين يشير إلى أنّ الكثير من المصطلحات الألسنيّة تُرجِمَت إلى العربيّة بمقابِلات شتّى. فعلى سبيل المثال، المقابِلات العربيّة لمصطلح "phoneme" هي "فونيم" أو "صوتم" أو "صوتيم" أو "صوتيّة"؛ ويُترجم مصطلح morpheme إلى "مورفيم" أو "صيغم" أو "صيغيم" أو "صرفيّة"؛ أمّا bilabial فتُترجم إلى "شفتانيّ" أو "شفويّ" "شفويّ ثنائيّ" أو "شفويّ مزدوج"؛ ويترجم مصطلح lexeme إلى "وحدة معجميّة" أو "لكسيم" أو "مفردة" أو "مفردة مجرّدة" أو "مأصل" أو "معجميّة."[98] ويذكر عبد القادر عوّاد أنّ مصطلح synchronique، مثلًا، تُرجمَ إلى "سنكرونيّ" و"تزامنيّ" و"متعاصر" و"متواقت" و"آنيّ"، وترجم مصطلح diachronique إلى "دياكرونيّ" و"تطوّريّ" و"تعاقبيّ" و"تاريخيّ" و"زمني"،[99] " وعليه، نتلمّس أنّه ما من توافق حتّى على المصطلحات التي تشكّل أساسًا في علم اللسانيّات.

غير أنّ الاختلاف بين المدارس الغربيّة نفسها في فهم المصطلح الألسنيّ يؤدّي إلى مزيد من الإرباك عند ترجمته إلى العربيّة وفق أحمد مختار عمر. فمصطلحا phonetics وphonology، على الرغم من تداولهما بكثرة في علم اللسانيّات، فإنّ مدرسة دو سوسير تختلف في فهمها للمصطلحيَن عن مدرسة براغ، مثلًا، ولا سيّما فيما يتعلّق بمصطلح phonetics، وتختلف كذلك عن مدرسة الألسنيّة الأمريكيّة والإنجليزيّة اللتين تستخدمان مصطلحي diachronic phonetics وhistorical phonetics للدلالة على المفهوم ذاته.[100] وما دام هذا الارتباك قائمًا فسيبقى البحث اللسانيّ

هجينًا ضمن الدوائر العلميّة العربيّة. وفي محاولة للتخفيف من حدّة هذه الأزمة، ينقل مختار عن الفاسيّ الفهريّ بعض الاستراتيجيّات لترجمة المصطلح اللسانيّ ومنها "استخدام النحت قليلًا مثل نحت السابقة allo إلى "بدّ" مختصرة من بديلة، مقترحًا ترجمة allophone بـ "بدّ صوتيّة" وallomorph بـ "بدّ صرفيّة."[101] كما يقترح تفضيل التعريب الجزئيّ على الكلّيّ مثل ترجمة metalanguage بـ"ميتالغة" وpscholingsuitics بـ"سيكولسانيّات".[102] ويقترح إجازة النسبة إلى الجمع والمثنّى مثل ترجمة dental بـ"أسنانيّ" وترجمة bilingual بـ"لغثانيّ."

> **كان على الترجمة أن تقدّم مساهمتها في مشروع ثقافيّ عربيّ نهضويّ حديث: تغيًّا لتحقيق التكيّف والمعاصرة وتطلّع إلى تطوير قدرته على الجواب عن إعضالات زمن حادث وحديث على المدنيّة العربيّة المأزومة، زمن انتصار النموذج الحضاريّ والثقافيّ الغربيّ في المنافسة الكونيّة. كان عليها أن تزوّد هذا المشروع الثقافيّ النهضويّ بأفكار وتصوّرات جيّدة تضخّ الحيويّة والتجدّد في شرايينه.**
>
> **عبد الإله بلقزيز[110]**

ومشكلة أخرى تعترض الجهد المعجميّ في ترجمة المصطلح اللسانيّ، وهي عدم الدقّة في المقابلة بين المصطلح العربيّ ونظيره الأجنبيّ أو المفهوم الذي يشير إليه.[103] والأمر ذاته ينطبق على المصطلح النقديّ، ففي قراءة دقيقة لترجمات النصوص النقديّة الموضوعة قيد التداول نتلمّس الفوضى الحاصلة، ومن هذه الأمثلة ترجمة مصطلح semiotics إلى "سيميائيّة" و"سيميوطيقا" و"العلامتيّة" و"علم الإشارة" و"علم الرموز" و"الرموزيّة."[104] ومصطلح Structuralism إلى "بنيويّة" و"بناويّة" و"بنيانيّة" و"بنائيّة" و"الهيكليّة" و"التركيبيّة".[105] ومصطلح Thematic إلى "ثيماتيكيّة" و"غرضيّة" و"الاتّجاه الثيميّ" و"المدرسة الجذريّة" و"الغرضيّة والمضمونيّة" و"المواضيعيّة"؛ أمّا مصطلح Deconstruction فترجم إلى "التشريحيّة" و"الهدم" و"الانزلاقيّة" و"التفكيك" و"اللابناء".[106] وكذلك ترجم مصطلح Poetics إلى "الشعريّة" و"الشاعريّة" و"البواتيك" و"علم النظم".[107] وعليه، فإنّ التشرذم والفوضى السائدة في ساحة ترجمة المصطلح اللسانيّ والنقديّ تنعكس على قدرة الباحثين والمتعلّمين على هضم المعرفة المتعلّقة بتلك المصطلحات واستيعاب مدخلاتها وعلى جودة إنتاجهم المعرفيّ والبحثيّ أيضًا.

وبالانتقال من الحديث عن مظاهر إشكالات ترجمة المصطلح اللسانيّ والنقدي إلى البحث في أسبابهما، يمكن ملاحظة اجتماعها في أسباب أهمّها: حداثة علم المصطلح في اللغة العربيّة وغياب المنهجيّة الموحّدة،[108] فعدم نضج علم المصطلح نجم عنه اتّسام كثير من المصطلحات الواردة إلى العربيّة بعدم دقّتها وارتباكها. كما لا يزال المنهج الموحَّد الواضح في وضع المصطلحات غائبًا، فتارة يعرّب المصطلح وتارة يترجم وتارة أخرى يُقتَرض اقتراضًا ليصير دخيلًا على نحو ما مثّلنا له سابقًا، وهذا ما يُسفر عن مزيد من العشوائيّة في عمليّة نقل المصطلحات واستعمالها. ثمّ إنّ غياب العمل الموحَّد تحت مظلّة مؤسّسة علميّة أكاديميّة فاعلة تجمع المختصّين بترجمة المصطلحات اللسانيّة والنقديّة وتضبط عمليّة ترجمة المصطلحات وتنسّق ترجمة الأعمال تجنّبًا لتكرار الترجمات لا يزال يشكّل تحدّيًا حقيقيًّا. ويمكن التمثيل على النقطة الأخيرة بكتاب رولان بارت **الكتابة عند الدرجة الصفر** le degré zéro de l'écriture، الذي تُرجم ثلاث ترجمات، وغيره من الكتب التي تُرجمت أكثر من ذلك، ولا شكّ في أنّ ذلك أسهم بشكل أو بآخر في زيادة عدد المقابلات العربيّة للمصطلح الأجنبيّ الواحد.[109] وأيضًا، ومن باب الإنصاف، هذا التوصيف لواقع يبدو معقّدًا في ترجمة المصطلح اللسانيّ لا يُغفل وجود عدد من المؤسّسات التي تسعى إلى التأسيس لمظلّة جامعة في هذا المجال، مثل المجامع اللغويّة ومكتب تنسيق التعريب بالرباط. إلّا أنّ دراسة واقع المصطلح اللسانيّ والنقديّ تشير إلى أنّ فاعليّة هذه المؤسّسات لم تصل إلى جميع أقطار الوطن العربيّ ومؤسّساته المعنيّة بالترجمة والتعريب، بدليل أنّ المصطلحات لا تزال تعاني حالة الفوضى القائمة بل المتزايدة، وبدليل غياب منهج واضح مُنَظِّرٍ له يغذّي عمليّة اجتراح المصطلحات عند المترجمين، فبات الذوق الشخصيّ لا المنهج العلميّ هو الحاكم.

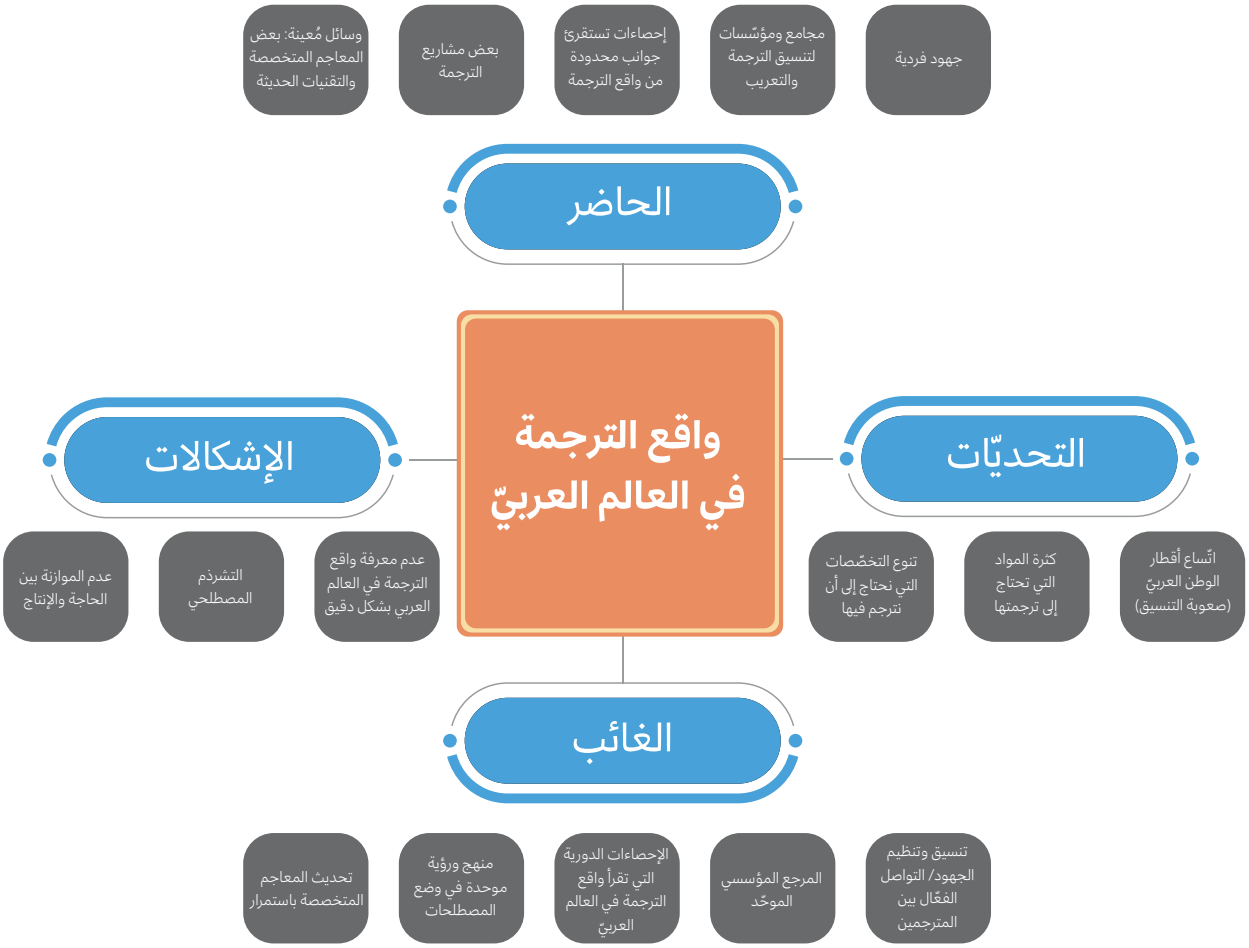
5.0 الاستنتاجات والخلاصات: أين الترجمة العربيّة الآن؟ وإلى أين تمضي؟

يمكن إجمال توصيف حال الترجمة في الوطن العربيّ عامّةً في وجهتين: **وجهة واعدة** بما تحمله من مبادرات ومشاريع تسعى نحو مستقبل أفضل، وينفتح إنتاجها على رفد المحتوى العربيّ المترجَم بكثير من الكتب والمقالات القيّمة في مجالاتها. ولا تزال هذه المشاريع قائمةً بجدّيّة للنهوض بواقع الترجمة في الوطن العربيّ لسدّ الثغرات الموجودة في هذا المجال. أمّا **الوجهة الأخرى**، فهي تمثّل جوانب النقص الذي يشهده واقع الترجمة اليوم في عالمنا العربيّ، وتتجلّى في أمرين: أوّلًا، نقص معرفتنا وإلمامنا بهذا الواقع من خلال الإحصاءات التي رصدت ما يُتَرجَم في العالم العربيّ من ناحية الكمّ والتوزيع على مختلف المجالات المعرفيّة والتي تتّسم بالقلّة وعدم الشموليّة، ومع ذلك فإنّ ما هو موجود منها بين أيدينا يظهر وجود نقص وثغرات في الإنتاج الترجميّ العربيّ وهو ما يؤخّر اطّلاعنا على المعرفة المُنتجة باللغات الأخرى. وثانيًا، إنّ غياب المرجع المؤسّسيّ الموحّد الذي يعمل على التنظيم والتوزيع والتنسيق بين المترجمين (أفرادًا ومؤسّسات ومشاريع)، يؤدّي إلى تشرذم واضح من حيث الأعمال والجهود ومن حيث المنتَج الاصطلاحيّ. فمن حيث الأعمال نجد أنّ اختيار الأعمال المترجمة نفسها يؤدّي إلى عدم الموازنة بين الحاجة والإنتاج، وإلى شرذمة الجهود وعدم تكاملها بهدرها في تكرار ترجمة العمل الواحد أكثر من مرّة. ومن حيث المنتَج الاصطلاحيّ وتعريب المصطلحات، تنعكس تعدّديّته سلبيًّا على الصناعة الترجميّة فتزداد معها الإشكالات والعراقيل. يضاف إلى ما تقدّم عدم مواكبة الجهد الترجميّ الاصطلاحيّ للتطوّر والبحث العلميَّين على مستوى العالم الذي يتسابق بوتيرة جنونيّة نحو الاستكشافات العلميّة، وذلك بسبب وجود

نقص كبير في الإنتاج الترجميّ في العالم العربيّ للمعاجم والقواميس المحدَّثة باستمرار.

وبالإضافة إلى ذلك نلحظ غياب منظومة مكتملة وممنهجة للترجمة في العالم العربيّ، فمن جهة نفتقر إلى مرجع موحَّد يتابع مسألة المصطلحات بتثبيتها ثمّ تعميمها على المترجمين والمؤسّسات الترجميّة. ومن جهة أخرى، ليس للإنجاز الترجميّ منهج موحَّد ولا واضح قد يكون دستورًا علميًّا يعين الباحثين والمترجمين على وضع المصطلحات، وهو ما يؤول إلى سيادة الذوق الشخصيّ في صناعة المصطلح بدل الدراية المعرفيّة. وغالبًا ما يُنظر إلى عمليّة الترجمة بوصفها عمليّة نقل للمعرفة بين لغتين، وليس بوصفها تجربة مثاقفة بنّاءة بإمكانها أن تكون خطوةً أولى في تطوير البحث العلميّ والإنتاج المعرفيّ العربيّ. وكأنّ فعل النقل يشبه وضع المصطلح في مستودع وتنتهي العمليّة هذه عند التخزين، فيما فعل المثاقفة يعني الانتقال إلى المرحلة الثانية وهي استخراج هذا المصطلح وما يحمل من حمولة معرفيّة من المستودع ومن ثمّ إعادة تشغيله في صناعة معرفة عربيّة بشروط عربيّة وتكييف عربيّ. وهنا جوهر الإشكال الذي يسعى البحث للإضاءة عليه، إذ لا بدّ من التفكير فيما بعد الترجمة بوصفه فعلًا مستثمرًا للمعرفة بهدف إنتاج منظومة معرفيّة عربيّة تحرّكها علائق الترجمة مع حركة البحث العلميّ.

ويكتّف (النموذج 1) فيما يلي الواقع الذي يمثّل تفاعلًا بين ما هو حاضر فيه وما هو غائب عنه، وما يواجهه الحاضر من تحدّيات وما ينشأ عن ذلك كلّه من إشكالات يعاني منها حقل الترجمة في العالم العربيّ، وهو حقل حيويّ يرمي بظلال إشكالاته على العديد من المجالات الأخرى، لذا، فإنّه من الواجب دراسة هذه الجوانب بشكل دقيق، إذ إن أي تطوير للواقع ينطلق بداية مما هو حاضر بين أيدينا مع محاولة تخطّي التحدّيات وتقويض الإشكالات للعبور من الواقع الموجود إلى الواقع المنشود.



الشكل 1. واقع الترجمة العربيّ

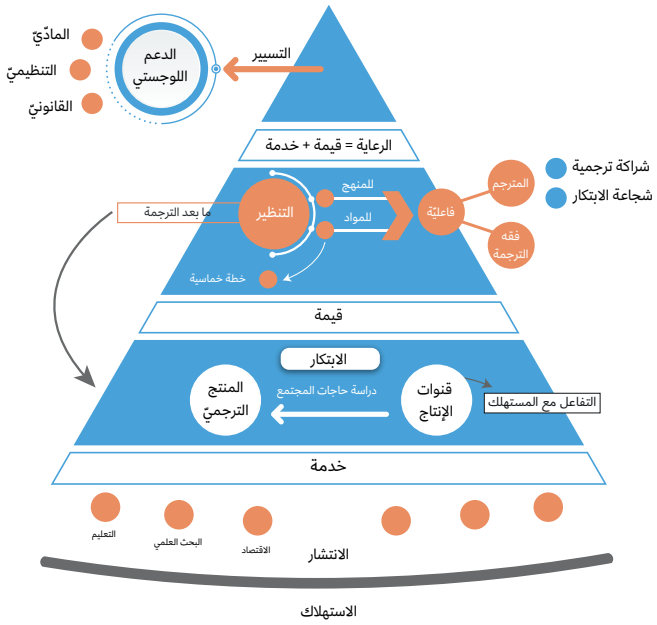
ولأنّ الترجمة لا تعني النقل المجرّد، فمرحلة الاستثمار هي مرحلة تثوير المعرفة المنقولة لإنتاج معرفة عربيّة تعي حاجات المجتمع العربيّ وتنتج لها خدمات بالعربيّة. ولكنّ عمليّة الاستثمار لا تنجح إذا كان نقل المعرفة مبتورًا من سياقه الأجنبيّ ومُقحمًا بهُجنته في سياق عربيّ بحت، لأنّه يؤدّي إلى ما أسماه بعض الباحثين "النصوص المثقّبة" التي يترجم فيها المترجم نصًّا، مبقيًا على المصطلحات بلغتها الأمّ ثمّ عائدًا إلى القوائم المعجميّة لوضع مقابِلاتها. وتعجز هذه النصوص عن الوصول بكلّ حمولتها المعرفيّة إلى القارئ العربيّ. وما يزيد الموضوع هو حدّةً الاختلاف حول بعض المفاهيم والمصطلحات داخل المدارس الغربيّة نفسها، وهو ما يجعل ترجمته إلى العربيّة أكثر ارتباكًا وتعقيدًا.

6.0 اللغة العربيّة والترجمة، سرديّة للمستقبل

تسعى الترجمة دائمًا إلى ردم الصدع بين المتباعدين بفعل اختلاف الألسن والثقافات، واضعةً من ثمّة، اللغة العربيّة أمام تحدٍّ مع ذاتها لكي تطوّر نفسها وتزيد إلى معجمها. كما يساهم فعل الترجمة في تطوّر اللغة نفسها إذ يجعلها تحتكّ مع لغات أخرى لتقول بلسانها ما قاله غيرها من اللغات، ولكي تستوعب وتهضم التطوّر المعرفيّ الجاري في اللغات الأخرى. ويشير حسن حمزة إلى أنّ الترجمة التي يكون همّها الأساسيّ استبدال مصطلح في لغةٍ ما بآخر مقابل في لغة أخرى، "ليست ترجمةً بالمعنى الحقيقيّ للكلمة لأنّها تهتمّ باللغة في مفرداتها ومصطلحاتها وأنظمتها، ولا تجعل الخطاب في أولويّتها، ولا تعتبر أنّ المهمّة الأولى نقل الرسالة التي في النصّ، لا إعداد الكلمات المتقابلة."[111] التجديد على مستوى الخطاب في الترجمة إذًا مهمّ وضروريّ في فعل ا لتنظير للترجمة لا الممارسة العمليّة فحسب، وهذا التنظير يغذّي فعل الترجمة العربيّ. ولكنّ المتتبّع لحركة الترجمة في الوطن العربيّ يتلمّس شيئًا من القطيعة بين أهل التنظير وأهل الممارسة الترجميّة العمليّة. ومن هذه الدائرة الصغرى نبدأ السرديّة التي تشكّل الرؤية المستقبليّة للترجمة.

هدفنا هنا هو تقديم سرديّة جديدة لا تنظر إلى الترجمة بوصفها مسطّحًا أفقيًّا محايدًا، بل بما هي جزء لا يُستهان به في تكوين مجتمع المعرفة العربيّ وفضاءاته بعلائقها السلطويّة والعلميّة والمعرفيّة مع مكوّنات وفئات أخرى من مجتمع المعرفة. ولمّا كان يتعذّر الوصول إلى مجتمع معرفة فعّال دون لغة فاعلة تُنتِج العلم وتهضمه، كان لا بدّ لنا من تسليط الضوء على الدور الذي تضطلع به الترجمة في هذا الفضاء المعرفيّ العموديّ، الذي باتت فيه المعرفة ثروة وبالتالي قوّة وسلطة. يقدّم مجتمع المعرفة القيمة المعرفيّة ويجعل منها خدمة تجري بين أيدي الناس. والقيمة في محورنا تشير إلى البعد المعرفيّ للترجمة والمصطلح بما هو مفهوم يحتاج تعريبًا. أمّا الخدمة فهي وضع الترجمة في احتكاك مع الناس أوّلًا، سواء في الإعلام أو في التعليم أو في التربية، ومع الحقول المعرفيّة الأخرى ثانيًا.

حاولنا في (النموذج 2) فيما يلي أن ننظر إلى الترجمة في فضاء المعرفة وفي علائقها مع مستويات سلطويّة وإنتاجيّة مختلفة، تبدأ بمرحلة التسيير ثمّ التنظير ثمّ الابتكار ثمّ الانتشار والاستهلاك. مرحلة التسيير منوطة بالرعاية الرسميّة للترجمة، إذ يجب على السلطات الرسميّة في هذه المرحلة توفير الدعم اللوجستيّ، سواء التنظيميّ أو التقنينيّ أو المادّيّ، راعيةً بذلك كلًّا من القيمة والخدمة. ثمّ تبدأ مرحلة التنظير للترجمة المنوطة بدوائر الأكاديميا ومراكز الدراسات: التنظير أوّلًا للمنهج الترجميّ الذي يجب أن يتّبعه المترجمون العاملون في الحقول المعرفيّة المختلفة، والتنظير للموادّ الترجميّة التي يجب أن تفعّل وللخطط الخماسيّة التي يجب أن توضع للنهوض في الحقل الترجميّ. وثانيًا التنظير لمرحلة ما بعد الترجمة.



الشكل 2. الترجمة في فضاءاتها المعرفيّة

يغذّي التنظير للمنهج وللموادّ ما نسمّيه الفاعليّة الترجميّة، أيّ يضع فقهًا للترجمة يسيّر عمل المترجمين ويرسم لهم إطارًا مرجعيًّا، فيصبح المترجمون أكثر وعيًا للمنهج الترجميّ البعيد عن الذوق الشخصيّ، ولقيمة الشراكة الترجميّة، ومن ثمّ أكثر شجاعة للابتكار لجهة التعامل مع اللغة في ظلّ هذا الإطار المرجعيّ التنظيميّ. ومن التفكير في ما بعد الترجمة تنشأ مرحلة الابتكار، وهي تشمل جنبتين، جنبة قنوات الإنتاج التي تتألّف من دور نشر ومراكز أبحاث وإعلام وصحافة، وجنبة الإنتاج الترجميّ نفسه سواء العلميّ أو الأدبيّ أو التكنولوجيّ. تدرس بعض قنوات الإنتاج حاجات المجتمع لتقدّم منتَجًا يؤمّن للمجتمع خدمة، سواء كانت معرفيّة أو عمليّة، ثمّ تبدأ مرحلة الانتشار، أي وضع المنتج الترجميّ في احتكاك مع المستهلك، سواء كانوا ناسًا عاديّين أو علماء باحثين في حقول معرفيّة مختلفة أو مدرّسين أو مهتمّين بالقانون وغيرهم.

مقالة رأي

البُعد المعرفيّ لأثر الترجمة والمصطلح في رفد التنمية الثقافيّة



بقلم: د. هيثم غالب الناهي
مدير عام المنظّمة العربيّة للترجمة

تُحدّثنا الأدبيّات التاريخيّة الخاصّة باللغة والترجمة عن ثوابت التطوّر في العلوم، ومن خلالها، كيف أنّ الترجمة قد تنفرد في خدمة العلوم من خلال مصطلحاتها واصطلاحيّاتها. ففي الترجمة يسعى اللغويّون لاستخدام الكلمات القابعة في المعاجم لتفسير الحالات العلميّة بطريقة أصوب، فتتطوّر معها العلوم الإنسانيّة بقوّتها وجبروتها، والعلوم البحتة بصلابتها وخدمتها في إنتاج تطبيقات يستفيد منها الإنسان. إذن، اللغة والترجمة فلكان يدوران بعضهما مع بعض ويستلهم أحدهما قوّته من الآخر بصورة تبادليّة تعاونيّة. وعليه، فإنّ فعل الترجمة قد يكون متعثّرًا إذا ما كانت اللغة غير متطوّرة وغير مهتمّة بالعلوم وما تحويها من علاقات جديدة تحتاجها العلوم بكل أصنافها.

باتت التحدّيات تؤكّد على وجود اللغة واستمرار تنميتها الثقافيّة باستخدام أدوات حاسمة لرفد الواقع بالمعرفة، تلك المعرفة التي قد يكون شابها التقلّص في منطقتنا العربيّة نتيجةً لسرعة التطوّر الغربيّ من جانب، وبطئه في مجتمعاتنا من جانب آخر. ولعلّ أهمّ ما يمكن النظر إليه في سوح المناقشة هذه، هو واقع الترجمة إلى العربيّة وتحدّياتها في وقتنا الحاليّ، إذ نجد أنّ هناك بونًا شاسعًا بين ما هو مترجَم عند الأمم الأخرى، وما هو مترجَم إلى اللغة العربيّة، حيث تؤكد الاستقصاءات الإحصائيّة لمنظّمة اليونسكو في تقاريرها السنويّة المتعاقبة أنّ الدول العربيّة، مجتمعةً، تترجم أقلّ بكثير من أيّ دولة أوروبية، وبفارق كبير. وهي حالة باتت في يومنا هذا تحتاج لمعالجات ضروريّة قصوى. ولكن، قد يعود هذا الإخفاق إلى عدّة تحدّيات ومشاكل أساسيّة؛ أولها عدم اهتمام الدول العربيّة بالترجمة، وعدم اعتبار اللغة العربيّة في بلداننا لغة أساسيّة في فهم العلوم ودراستها والبحث فيها. لذا، تكاد تكون الترجمة عندنا حالة انتقائيّة ينقصها استراتيجيّة دراسة ما نحتاج لسدّه في المكتبة العربيّة.

من جانب آخر، لا بدّ أن نفهم أنّ فعل الترجمة لا يعني لنا ولمستقبل الأمّة حالة فرديّة أو كماليّة بقدر ما هي اليوم جزء من عمليّة التنمية الاقتصاديّة والعلميّة والاجتماعيّة. فعلى سبيل المثال، نجد أنّ الصين، خلال السنوات العشر الماضية، قد انتبهت إلى أنّ الفعل التنمويّ التجاريّ لا يُقاس فقط بالتكنولوجيا والعلوم الأخرى فحسب، بل لا بدّ من إيجاد سبل تواصل مع الأمم الأخرى للترويج لمنتجاتها، سواء كانت ثقافيّة أو معرفيّة أو تجاريّة. ولهذا أقدمت على تعلّم اللغات العالميّة المهمّة كافّة، وخاصّة اللغة العربيّة، إذ تمكّنت من تدريسها في أكثر من 77 مؤسّسة أكاديميّة صينيّة. ولم تكتفِ بتدريسها فحسب، بل سعت إلى التعرّف على مواطن القوّة والضعف عند الأمم التي تتعامل معها، فعكفت المؤسّسات الأكاديميّة الصينيّة على ترجمة العلوم التطبيقيّة والمجالات الأدبيّة وما يخصّ المجتمع والسياسات وغيرها. وأشار مفكّروها بكل قوّة، إلى أنّ الترجمة هي الرافد الأساسيّ المعرفيّ والاقتصاديّ لإحداث أيّ تنمية فاعلة في المجالات العلميّة.

بمقارنة الصين مع منطقتنا العربيّة، نجد أنّ العمل في مجال الترجمة وتنقية المصطلح، قد يكون في بداياته غير الطموحة. فعلى مدى عدّة عقود، ومن خلال متابعتنا الحثيثة، لمسنا أحداثًا عنوانها الترجمة لكنها لا تعمل على مجابهة التحدّيات وخوض غمار رسم ملامح ضروراتها. هذه الأحداث بالتأكيد باتت توجّهاتها لا تتعدّى عقد المؤتمرات والندوات بخصوص الترجمة. أما الفعل الحقيقيّ لحصر الكتب والبحوث والمشاريع التي تضيف لتطوّر المجتمع والتشجيع على ترجمتها، فيبدو أنها خجولة بما يكفي، إذ لم نشهد في هذا المجال مشاريع طموحة تعزّز دور المؤسّسات الأكاديميّة المتخصّصة في الترجمة.

إذن، نحن نرى كخطوة أساسيّة لمواجهة التحدّيات، أن يتمّ حصر المهمّ من كل ما صدر ونُشِر من بحوث علميّة تطبيقيّة ولسانيّة واجتماعيّة مترجمة من اللغات المعرفيّة إلى اللغة العربيّة. وبما لا يقبل الشكّ، فإنّ مثل هذه الخطوة ستفضي إلى وجود حلقة مستديمة ستمكّن الباحث العربيّ من المشاركة في الفعل العلميّ العالميّ. فترجمة الكتاب العلميّ، لا تعني كلمات مسطّرة، بل خبرة متراكمة يدأب عليها المترجم المتخصّص في الموضوع لوضع أسس علميّة يمكن للمتحدث باللغة العربيّة هضمها، ومن ثمّ البحث لإيجاد مفاصل علميّة جديدة. فمواكبة حركة تطوّر العلوم في المجتمعات العلميّة الأخرى من خلال الترجمة، تجعل المجتمع العربيّ يخطو خطوة أكبر في مجال بسط الإرادة البحثيّة والمشاركة فيها عالميًّا.

ضمن هذا الإطار أعلاه، قد يواجه المترجمون العرب سوقًا تجاريّة أهمّ من كونها ساحة علميّة. فعدم وجود تقييم للترجمة من قبل مؤسّسات علميّة تتبع متطلّبات خاصّة للتقييم، جعل العديد ممّن ليس لهم باع في الاختصاص يمتهنون الترجمة، مما أدّى إلى وصول العديد من المصطلحات بحلّة رديئة وضعيفة وترجمة لا تُعطي قوّة الكتاب المترجم حقّه في الاستفادة ممّا فيه من معارف أساسيّة. ولعلّ التحدّي الأهمّ الذي تواجهه الترجمة في وقتنا الراهن، هو عدم الرعاية الأساسيّة لمراكز الترجمة المعترَف بأدائها كالمنظّمة العربيّة للترجمة على سبيل المثال. وكادت هذه المسيرة تجعل بعض هذه المراكز يشحذ للبقاء، ليس حبًّا في الاستمرار بالترجمة بقدر ما هو إيمان أصحابها بضرورة الاستمرار في بعث الحياة في هذا المجال المهمّ للّغة والعلوم على حدٍّ سواء.

إذن، برأينا أنَّ الترجمة فعل حضاريّ يؤدّي إلى تطوّر الفكر والمجتمع في آنٍ واحدٍ. كما أنّ هناك أسبابًا جوهريّة قد تجعل من الترجمة حالة ضروريّة للفكر العربيّ والثقافة العربيّة الحاضرة. ولنقل في هذا المطاف إنَّ التواصل الفكريّ مع الأمم الأخرى يجعل المجتمعات أكثر فهمًا للتحدّيات الدوليّة الاقتصاديّة والبيئيّة والتربويّة. ويبدو أنَّ هذا نابع من حالة التغيير والتغريب التي طرأت على المجتمعات مرورًا بالحداثة وما بعدها ووصولًا إلى العولمة وما بعدها. إنّها معالم فكريّة تربط مصالح العالم بأجمعه في مسار تطوّر واحد وثقافة واحدة ومعرفة واحدة؛ فإذا ما تجاوزنا ذلك باعتبارنا عربًا، وأبقينا على غلق مجتمعاتنا أمام الثقافات الأخرى، فسوف نكون، بالتأكيد، قاصرين في معالجة التحدّيات الجوهريّة التي تصيب مجتمعاتنا وقد تؤدّي بها إلى التآكل الفكريّ وإلى جعل لغتنا عاجزة عن التعبير، فيضمحلّ وجودها. ولعلّ ما حدث مؤخّرًا من جائحة كورونا العالميّة وانفتاح علماء الجينات والبيولوجيا للمشاركة بأيّ معلومة فيما بينهم للوصول إلى دواء يقمع الداء، هو خير دليل على ضرورة الترجمة لكلّ مصادر الفكر العربيّ العلميّ والاجتماعيّ. وهي حالة تدعونا للاستفادة من تجارب الآخرين، واستفادة الآخرين من تجاربنا، وخلق ثقافة عربيّة جديدة يمكنها التعامل مجتمعيًّا وتربويًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا ومعرفيًّا مع ما تشاركه الأمّة مع الأمم الأخرى. ولا سبيل لذلك إلّا من خلال الترجمة والاهتمام بها وتحسين أدائها وضبط وسائلها وقوننتها كي لا تكون أداة يسترزق منها مَن هم بعيدون عن العلميّة واللغة وثقافتها.

قد نكون قد وفّرنا في واقع الترجمة تصوّرًا مهمًّا لبناء حتميّة ضروريّة في التعبير عن ذات العلم، ولكن هناك إشكاليّة للتعبير عن ذاتيّة المصطلح وفهمه والغوص في شجونه. وقبل الحديث عن المصطلح والإشكاليّة المفاهيميّة له، لا بُدَّ أنْ نذكر أنَّ المصطلح لا يعني نقل معنى كلمة من لغةٍ ما إلى اللغة العربيّة، بقدر ما يعبّر، باعتقادي، عن كينونة بنائيّة لعلم جديد قد لا يمكننا فهمها إلّا من خلال دقّة المصطلح. على سبيل المثال، حين نتحدّث عن مصطلح "Human Resources،" فهو لا يعني فقط "موارد بشريّة"، بقدر ما يعني علمًا قائمًا بذاته يجبر القارئ والمترجم المتخصّص، على حدٍّ سواء، على البحث في هذا العلم وجوانبه وملحقاته. ففي حدث المصطلح، رغم بساطته، ثورة علميّة تنمويّة في الثقافة والفكر والمعرفة والترجمة على حدٍّ سواء في الموارد البشريّة وكيفيّة إدارتها وتطويرها وما إلى ذلك من شجون في علم جديد. ولكن ضمن سياق الترجمة نجد هناك تعدّديّة في المصطلح ووحدة اصطلاحيّة، أي أنَّ الكلمة المقابلة متعدّدة، ومفاهيميّة المصطلح واحدة. ولهذا الموضع وجهان: يعتمد الأوّل على غِنى اللغة ووجود مرادفاتها، والثاني على قوّة المترجم المتخصّص أو ضعفه. فمن خلال تجربتنا وجدنا أنَّ المترجم المتخصّص يتّفق بواقع 95% بالمصطلح مع أقرانه، في حين أنّ التذبذب وعدم القدرة على حصر المصطلح يعود لهؤلاء الذين هم خارج حقل الترجمة وهمّهم الكسب الماليّ، فيترجم الواحد منهم الكلمة كما يفهمها في سياقها الشعبيّ البعيد عن الأكاديميّة والعلميّة.

وهنا لا بُدّ أن نؤكّد أنّ سبب ذلك قد يعود أيضًا إلى مسألتين أخريين، الأولى هي أنَّ الترجمة قد أصبحت مكسبًا لبعض دور النشر، ممّا جعل الربح يفوق همّ العلم والعلوم وسدّ الاحتياج لما يستحقّ أن يُترجَم. فبعض العاملين في حقل الترجمة يتعاملون مع الكتاب وكأنّه سلعة تسويقيّة، لذا يلتجؤون إلى غير المتخصّصين لانخفاض أجرهم، ناهيك عن عدم الاهتمام بمراجعة الترجمة نصّيًّا من قِبَل متخصّص آخر لإجراء أي تعديلات، لتصل الترجمة للقارئ والباحث في فعلها الأجود. وللأسف، فإنّ بعض المؤسّسات المهتمّة بالترجمة تنظر لهذا العمل من جانب الربح والخسارة، وارتفاع السعر وانخفاضه، وحين ترفض مؤسّسة سعر ترجمة قدّمته مؤسّسة تبحث عن جودة في العمل، يُناط العمل إلى دور النشر التي تطرح سعرًا أقل؛ لا لشيء إلّا لأن المؤسّسة المتخصّصة تضع للترجمة سياقات طويلة ومتعدّدة للتأكّد من صحّة ولياقة كلّ ما يُترجم. إذن، حالة تعدّد المصطلح تسبّبت في خلق فوضى حقيقيّة، لذا لا بُدَّ من الاهتمام بالمراكز المتخصّصة بالترجمة والابتعاد عن النشر الربحيّ، وإنْ كان لا بُدَّ من منح الترجمة لغير المؤسّسات المتخصّصة، فلا بُدَّ من طلب شهادة تُصرّح بصحة الترجمة من مؤسّسات معيّنة متخصّصة معروفة بجودتها وبتراكمها المعلوماتيّ والتخصّصيّ، لنتمكن من حصر المصطلح وتوحيده لإنقاذ هكذا مشاريع ثقافيّة فكريّة معرفيّة.

إنّ واقع الترجمة إلى اللغة العربيّة ومنها (في بعض الأحيان)، يحتاج إلى نظرة مؤسّساتيّة مدعومة من الحكومات العربيّة، شرط أن تكون غير ربحيّة وغير حكوميّة رسميّة. فهذه الكيانات التي يمكنها أن تصبّ في المنحى البحثيّ والثقافيّ والمعرفيّ المستمرّ، لا بُدّ أن يكون لها أطروحة تفاهم ورسم خطط مستقبليّة بالتعاون مع الجامعات ومراكز البحث. ومن هذا المنطلق الذي قد يكون نظريًّا في جوهره لكن سهل التطبيق، يمكن للمؤسّسات البحثيّة والأكاديميّة وخاصّة الحكوميّة منها أن تلتزم بعدم التعامل مع الترجمة كسلعة توفّرها لكلّ مَن يطلب أداءها، بل تتعامل مع الجهات المتخصّصة بالترجمة والجامعات المهتمّة التي لها دورها في إغناء الواقع العلميّ والفكريّ والمعرفيّ بترجمة متخصّصة. وإذا ما تحقّق هذا الفعل، فستحتاج الترجمة في العالم العربيّ، بالتأكيد، إلى مؤسّسة ناظمة واحدة تشرف على المصطلح ونوعيّة وجودة ترجمته، وتراقب الأداء، وتكون لها صلاحيّات مدعومة من الحكومات في رفض الترجمة وتعديلها وإقرارها. ولعلّ السبب في ضرورة ذلك يعود إلى ضرورة الفهم العلميّ للمصطلح وتوحيد الصيغة العلميّة المراد منها ترك الأثر الفذّ في هضم العلوم وإنتاج علوم أخرى كما حدث في الفترة المأمونيّة وما بعدها والأندلسيّة. وهو ما يدعونا إلى توحيد الجهود للوقوف أمام تحدّي وحدة المصطلح وعدم تعدّده بصورة غير مهنيّة، وعدم إتاحته المنفردة لدولةٍ ما دون أخرى لتسيير مجال الترجمة فيها على حساب الدول الأخرى (إذا كان الكيان غير حكوميّ وغير ربحيّ ومدعوم دون أيّ شروط).

ورغم صعوبة ذلك، فإننا نراه ممكنًا جدًّا إذا كانت هناك نيّة في رسم ملامح مستقبل لغويّ وترجمة مفيدة ذات منفعة مستقبليّة تنمويّة. ولإتمام ذلك سعت المنظّمة العربيّة للترجمة منذ سنوات إلى جمع أكثر من مليوني مصطلح علميّ ووضعها للاستشارة ضمن موقع إلكترونيّ وتثبيتها بلغات ثلاث، إضافة إلى اصطلاحيّات الاختصاص والتصنيف، ومن ثمّ إتاحتها للمترجم لاستخدامها، إلّا أنّ هذا المشروع لم يرَ النور، للأسف، لعدم توفّر الدعم له وعدم تعاون أيّ جهة تمّ عرض الموضوع عليها مع المنظّمة العربيّة للترجمة بهذا الصدد.

في نهاية المطاف، يمكن للترجمة في عالمنا العربيّ أن تجد طريقها إذا قمنا بفصل المترجم المتخصّص عن المحترف وعن المتطفّل ووضعنا قياسًا عامًّا لكلّ منهم. وهذا القياس يجب أن يتضمّن قدرة المترجم باللغة العربيّة واللغة الأجنبيّة على التعامل مع دراسات تخصّصيّة ومنشورات في الحقل الذي يريد أن يترجم منه أو له. وبهذا المنوال نرى أنّ على المترجم في أي اختصاص أن يكون متمتّعًا بثقافة عالية في الموضوع المراد ترجمته وفي الثقافة العامة، ليتمكن من نقل فكر الكاتب وفهم ما سيضيفه العلم المترجم لما هو موجود ومتطوّر. وهنا لا بُدّ للمترجم أن يضع في استراتيجيّته فهم اللغة العربيّة فهمًا جيّدًا وسلسًا يجعله متمكّنًا من تطويع الكلمة كي يفهمها القارئ، محاولًا تجاوز الكلمات القاموسيّة والتركيز على بساطة الكلمة وسلاستها. ولا نجد أنّ هناك ضررًا من مناقشة أي مصطلح مع مترجم في نفس الأطر العلميّة، كي نتمكّن من الإحاطة بالمعلومة الصحيحة وتوفير استخدامها.

ولكن، مع كل هذه التحدّيات، لمجتمعنا العربيّ تجربة رائدة في مجال الترجمة في كافّة الميادين التي منها العلميّة التطبيقيّة والفلسفيّة واللسانيّة، وقد حقّقت الترجمة بعض النجاحات المهمّة في هذا المضمار رغم أنّها كانت في صعود ونزول بين فترة وأخرى. ولا يسعنا في النهاية إلّا أن نقول إننا نصبو بحذر وبدقّة للاهتمام بالترجمة الآليّة، والتركيز على الفهم الآليّ للترجمة، ولكن ليس بالطريقة المتوفّرة اليوم والتي يستخدمها العديد من هواة الترجمة، بل بتصميم منظومة تعتمد في ذاتها على مفردات القاموس وتركيب الجملة العربيّة وسياقاتها، أسوة بما هو معمول به في اللغات الغربيّة.

مقالة رأي

الترجمة في العالم العربيّ: واقع وآفاق



بقلم: د. هلال بن سعيد الحجريّ

رئيس قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة السلطان قابوس سابقًا

حرص كثير من المهتمّين بواقع الترجمة في العالم العربيّ على ذكر إحصاءات تقارن بين عدد الكتب المترجمة في الدول العربيّة مجتمعة وعددها في دول تنشط فيها حركة الترجمة مثل إسبانيا والسويد واليابان وغيرها، وقد وصلوا إلى نتيجة مفادها أنّ واقع الترجمة العربيّة بائس ومتخلّف. ولعلّ في ذلك شيئًا من الصحّة، ولكنّي أرى أنّ التركيز على النوع أولى من الكمّ؛ فلا جدوى من ترجمة أطنان من الكتب لا يقرؤها أحد، ونحن نعلم نسبة الأمّيّة في وطننا العربيّ!

إضافة إلى أنّ الكتب المترجمة حتى الآن، هي حصيلة جهود أفراد أو مؤسّسات خاصّة، ويغلب عليها الاتّجاه الأدبيّ والتاريخيّ والسياسيّ، أمّا الجانب العلميّ فهو غائب ومهمّش. إذن، الترجمة عندنا تسير على غير هدى، دون تخطيط أو استراتيجيّة واضحة. وهذا لا يُقلّل من جهود رُوّاد الترجمة العرب الذين اجتهدوا منذ عصر النهضة في نقل روائع الأدبين الإنجليزيّ والفرنسيّ خاصّة إلى العربيّة بلغة عالية وأسلوب خلّاق.

من هنا، فإنّ الترجمة لا بدّ أن تكون خيارًا استراتيجيًّا، وينبغي أن تحقّق لنا هدفين رئيسين: التمكين الحضاريّ، والتفاعل البنّاء مع الشعوب الأخرى. وأقصد بالتمكين الحضاريّ أن تكون الترجمة مشروعًا معرفيًّا شاملًا ينهض بالعالم العربيّ على كافة الأصعدة فكريًّا، وعلميًّا، واقتصاديًّا، وثقافيًّا. ولتكن لنا عِبرة في تجارب بعض الدول التي كانت تشاركنا الظروف مثل اليابان من حيث وقوعها في براثن البطش الغربيّ والكوارث التي حلّت عليها من جرّاء ذلك، ولكنها استطاعت أن تنهض من الرماد وأن تكون لها إرادة تفتُّ الجبال، وأصبحت الترجمة فيها من الاستراتيجيّات الأولى التي مكّنتها من التنافس في حلبة الحضارة المعاصرة. فاليابان، منذ نهضتها في منتصف القرن التاسع عشر إلى الآن، تولي الترجمة عناية قصوى وتضخّ الأموال الموجّهة توجيهًا صحيحًا للأخذ بأسباب التنمية والتقدّم؛ من حيث إعداد المترجمين اليابانيّين وتأهيلهم، وإنشاء مؤسّسات الترجمة المتخصّصة في نواحي العلوم والتقنيّة والفكر والثقافة، واختيار الكتب المؤثّرة في ضروب العلم من مختلف اللغات الحيّة. كما أنّها أنفقت بسخاء على ترجمة الإنتاج الفكريّ والأدبيّ الياباني إلى مختلف اللغات ومن بينها العربيّة؛ وذلك سعيًا منها إلى التعريف بالثقافة اليابانيّة وتصحيح الصور النمطيّة التي تشكّلت حولها عبر الكتابات الاستشراقيّة.

وقبل اليابان، علينا أن نتذكّر أنّ النهضة الأوروبيّة نفسها قامت أساسًا على مشروع الترجمة عبر "مدرسة طليطلة" التي اضطلعت، خلال الفترة من القرن الحادي عشر إلى القرن الثالث عشر الميلاديّ، بترجمة كنوز التراث العربيّ في الفلسفة، والرياضيات، والفلك، والطبّ. وهكذا كان أساطين العلوم العربيّة من أمثال الخوارزميّ، والفارابيّ، وابن سينا، وابن رشد وغيرهم من بين الشموس التي انقشع بها ظلام القرون الوسطى في جميع أنحاء أوروبّا.

وعليه، فإنّه لا مناصّ للعرب اليوم من اتّخاذ الترجمة مشروعًا حضاريًّا وتنمويًّا، إن أرادوا اللحاق بركب الدول المتقدّمة. وقد أقرّ مؤتمر الوزراء المسؤولين عن الشؤون الثقافيّة في الوطن العربيّ المنعقد في بغداد (نوفمبر 1981) ما يمكن أن يكون خطّة لمشروع ترجميّ رائع لو تمّ تنفيذها بحقّ، تتمثّل في الآتي:

- إثراء الفكر العربيّ وإخصابه بروائع التراث العالميّ.
- إرساء نهضة علميّة بنقل العلوم المختلفة والتكنولوجيا الحديثة.
- نقل الدراسات العميقة في شتّى فروع المعرفة لتعزيز البحث العلميّ.
- المساعدة على تعريب التعليم بشتّى مراحله وأنواعه في جميع البلدان العربيّة.
- تعريف المواطن العربيّ بقضايا العصر ومشكلاته.
- تعريف العالم بنتاج الفكر العربيّ قديمه وحديثه.
- تطوير اللغة العربيّة بحيث تصبح قادرة على التعبير عن متطلّبات الثقافة الحديثة.

وخطة طموحة كهذه يمكن تحقيقها عبر رافدين: الأوّل، تأسيس مراكز أكاديميّة متخصّصة في إعداد وتأهيل المترجمين العرب؛ إذ لا يمكن ترك الترجمة لكلّ من يعرف لغة أجنبيّة من العرب! وواقع الترجمة العربيّة في هذا السياق مؤسف؛ لأنّ بعض المترجمين العرب، وإن كان إلى حدٍّ ما يجيد اللغات الأجنبيّة التي ينقل

عنها، فإنّه لا يجيد للأسف لغته القوميّة، ولا يحيط بآفاقها التعبيريّة الواسعة. ولو أخذنا الترجمات الأدبيّة مثلًا لهالنا الأمر؛ فترجمة الأجناس الأدبيّة بأنواعها عصيّة؛ لأنّها إعادة خلق جديد، تكسو العظام لحمًا ثمّ تُنشئها خلقًا آخر. وبهذا المعنى، يكون الشعر خاصّة أمنعَ الأجناس الأدبيّة على الترجمة مطلقًا. ولذلك، تجافى عن ترجمته العرب القدماء؛ فلم يترجموا الشعر الفارسيّ، أو اليونانيّ، أو الهنديّ، وإنّما اكتفوا بترجمة النثر من تلك اللغات.

ورغم علميّ بأنّ الدراسات الترجميّة الحديثة تختلف مع هذه الرؤية، فإنّي أجد التعبير عنها بهذه الصورة الصارمة أمرًا لا محيد عنه؛ لأن ترجمة الشعر استُمرئتْ باسترخاء تامّ في العالم العربيّ وأصبحت حِرْفةً تجاريّة، يمتهنها كلّ من تخصّص في لغة أجنبيّة. نقرأ مختارات مترجمة إلى اللغة العربيّة من قصائد الشاعر الإسبانيّ الكبير لوركا، فنزهد في شعر ركيك غثّ بارد لا حياة فيه، ونتساءل كيف يقول لوركا هذا؟ وحين نقرؤه في لغة أخرى كالإنجليزيّة نكتشف هول الفاجعة بأنّ بعض المترجمين العرب قد "خان" لوركا خيانة سيئة!

ولهذا أرى أنّ إعداد مترجمين متخصّصين أمر لا محيد عنه، ولتكن لدينا كفاءات قادرة على ترجمة كلّ ضروب العلم والأدب؛ فالشاعر يترجم الشعر، والروائيّ يترجم الرواية والقصّة، والطبيب يترجم الطبّ، والفيلسوف يترجم الفلسفة، وهكذا بقيّة المجالات الأخرى. ولا يجوز ما يحدث حاليًّا في العالم العربيّ من اختلاط أوراق الترجمة بشكل عشوائيّ غالبًا.

والرافد الثاني الذي يعين على تحقيق الخطّة التي لخّصها وزراء الثقافة العرب في بغداد، تأسيس مراكز للترجمة في كلّ الدول العربيّة، تكون بمثابة معمل للكفاءات التي أخرجتها مراكز الإعداد والتأهيل. وكنتُ سأقترح تأسيس مجمع عامّ للترجمة تحت مظلّة جامعة الدول العربيّة، لو أنّ الجامعة فاعلة وقادرة على إدارته وتنفيذ استراتيجيّاته، لكن واقعها للأسف محبط ولا يبشّر بخير. وقد تأكّد أنّ المبادرات الترجميّة القُطريّة التي تأسّست في بعض الدول العربيّة أنشط وأكثر فاعليّة من المبادرات الأخرى التي ترعاها الجامعة أو المنظّمات الدوليّة؛ فالجهود التي بذلها المركز القوميّ للترجمة في مصر، ومشروع "كلمة" في الإمارات العربيّة المتّحدة، والمجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب في الكويت، والمنظّمة العربيّة للترجمة في لبنان، والمركز الوطنيّ للترجمة في تونس، كلّها جهود مُهمّة وإن كانت تفتقر للتخطيط والتنسيق. إذن، مراكز الترجمة المُعوَّل عليها في المشروع الحضاريّ التنمويّ هي مؤسّسات ينبغي أن تكون في كلّ قُطر عربيّ، وينبغي أن تكون من أولويّات التخطيط الشامل؛ تؤمن بها كلّ دولة بكونها ركيزة أساسيّة من ركائز التنمية وليست مجرّد تَرَفٍ معرفيّ ينتقل من لغة إلى أخرى. وكونها مستقلّة في كلّ دولة لا يمنع التنسيق والتكامل بينها؛ حتّى تكون بمثابة الروافد التي تغذّي النهر الكبير وهو الوطن العربيّ.

أمّا الهدف الثاني الذي نتوخّى من الترجمة أن تحقّقه، بصفتها خيارًا استراتيجيًّا، فهو التفاعل البنّاء مع الشعوب الأخرى. وهو هدف يختصر كلّ ما نصبو إليه من وصول الثقافة العربيّة إلى "الآخَر" وصولًا حقيقيًّا وآمنًا من الشبهات التي اعتورت محاولات المستشرقين، رغم أهمّيّة بعضها، في نقل التراث العربيّ إلى اللغات الإنجليزيّة والفرنسيّة والروسيّة والإيطاليّة والألمانيّة. منذ ترجمة كتاب "ألف ليلة وليلة" في مطلع القرن الثامن عشر إلى الآن، فإنّ مختارات من التراث العربيّ القديم والأدب العربيّ المعاصر قام بترجمتها مستشرقون أو مؤسّسات غربيّة أسهمت في تكوين صور نمطيّة سيّئة عن العرب تختزلهم في التخلّف والإرهاب والشهوانيّة وغيرها من الصور البائسة.

فكتاب "ألف ليلة وليلة"، رغم أثره الكبير على الآداب العالميّة وإسهامه في تنوير أوروبّا وانتشالها من عصور الظلام، فقد اختزل الثقافة العربيّة في المخيال العالميّ في صور نمطيّة كارثيّة ما زالت آثارها السلبيّة حاضرة إلى اليوم تتمثّل في ثيمات "الرجل الشرقيّ" و"الجواري" و"العبيد" و"خيانة النساء" وغيرها من الصور التي يعاد نقلها من جيل إلى جيل عبر الأدب والفن التشكيليّ والسينما. ورغم أفول عصر الاستشراق الكلاسيكيّ، فإن الغرب اليوم ما زال يبحث في ترجماته للأدب العربيّ عن الأعمال التي تنتهك تابوهات الجنس والسياسة والدين، ويغضّ الطرف عن الأعمال الأخرى التي تعبّر عن الثقافة العربيّة الإسلاميّة وما تتّسم به من سعة في الأفق وسموّ في الروح وعمق في المعنى. ولا شكّ أن هناك استثناءات نزيهة تخرج عن هذا الإطار، ولكنها تبقى قليلة ولا تأثير لها على سُلطة الخطاب الاستشراقيّ العام.

ومن هنا فإنّ مشروعنا الحضاريّ في التنمية ينبغي أن يولي اهتمامًا بالغًا بهذه القضية؛ لأنّه لا يمكن أن نترك الآخر يُمثِّلنا حسب هواه، بل لا بدّ من توظيف نخبة من المترجمين العرب يتمتّعون بالكفاءة والدُّربة والأمانة في اختيار الأعمال الفكريّة والأدبيّة التي تعكس الثقافة العربيّة على حقيقتها وتكسر إطار الصورة النمطيّة السيّئة التي تشكّلت حول العرب والمسلمين عبر التاريخ. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ ترك ترجمة الإنتاج العربيّ الفكريّ والأدبيّ للغرب فقط هو بخس للثقافة العربيّة وحرمان للشعوب الأخرى من الاطّلاع على هذا النتاج وما ينتج عنه من تثاقف وتقارب بين الأمّم. ونحن بمشروعنا الحضاريّ الترجميّ الذي رسمنا معالمه نطمح إلى كسر الهيمنة الغربيّة والمركزيّة الأورو-أمريكيّة وتجاوزها إلى لغات العالم الأخرى التي لا تقلّ أهمّيّة عن الغرب مثل الصين واليابان والهند وكوريا وإفريقيا.

ختامًا، ينبغي أن نعي أنّ الترجمة ليست مجرد وسيلة لنقل المعارف؛ وإنّما هي ركيزة لأيّ مشروع تنمويّ شامل يسعى إلى تمكين الشعوب من الإبداع والابتكار والتأثير العالميّ. والعالم العربيّ اليوم في أمسّ الحاجة إلى توظيف الترجمة بمفهومها هذا؛ خروجًا من المأزق الحضاريّ الذي نعيشه.

مقالة رأي

تجربة "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة في الترجمة؛ بعد 500 عام من العزلة



بقلم: حمود المحمود

رئيس تحرير "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة

من القصص الطريفة المؤلمة التي عايشتها مؤخّرًا حينما بدأت التواصل مع بعض قيادات الأعمال في المنطقة العربيّة، لدعوتهم للحديث ضمن ندوات البثّ المباشر (الويبينار) التي بدأنا إطلاقها عبر منصّة "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة، هي أنّني فوجئت بالكثيرين يعتذرون عن الحديث لسبب وحيد، وهو أنّهم لا يرغبون بالتحدّث باللغة العربيّة. والمبرّر الذي ساقه جميع المعتذرين تقريبًا؛ هو أنّهم لن يستطيعوا التعبير باللغة العربيّة عن أفكارهم المتعلّقة بالأعمال ومصطلحاتها الفنّيّة التي تتطوّر كلّ يوم. لم تكن هذه المعلومة مفاجئة بالنسبة لي، ولكنّها زادت الانطباعات المتراكمة لديّ برهانًا على عمق المشكلة وتداعياتها على مستقبل الأعمال والأجيال في المنطقة؛ فمن خلال عملنا لما يزيد على خمس سنوات في المنصّة العربيّة من "هارفارد بزنس ريفيو" إلكترونيًّا وورقيًّا، كانت مشكلة حاجز اللغة العربيّة تتّضح يومًا بعد يوم بين مفكّري وقادة الأعمال وبين الملايين من عموم الناس في المنطقة العربيّة. فبسبب ضعف التعليم ومستواه في المنطقة العربيّة - والذي تُعتبر اللغة إحدى مكوّناته - فقد كان من البديهيّ أن تتّجه النخبة العربيّة وخاصّة في قطاع الأعمال والتعليم العالي للدراسة في جامعات عالميّة أو جامعات تدرّس بلغات عالميّة سائدة ورائدة وعلى رأسها الإنجليزيّة. وعندما عادت هذه النخب للعمل في المنطقة، لم تجد لغتها العربيّة قابلة لاستيعاب المصطلحات المتحرّكة والمتجدّدة باستمرار، كما وجدت أنّ نظراءها في الأعمال يتحدّثون اللغة الإنجليزيّة ذاتها، وهكذا لم تجد قطاعات الأعمال نفسها وخاصّة مع دخول الأجيال الجديدة من الإداريّين إلى الشركات العائليّة والحكوميّة وغيرها، إذ يجد كبار الموظّفين والمدراء أنهم يتقوقعون يومًا بعد يوم ضمن دوائر محدّدة من المدراء المماثلين من أبناء جيل الألفيّة وجيل "زد" (الذين ولدوا في مرحلة ما بعد الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين)، وباتوا يومًا بعد يوم يتحوّلون إلى الفئة الغالبة في قطاع الأعمال الخاصّ والحكوميّ على السواء. ويومًا بعد يوم يجد هؤلاء أنّ اللغة العربيّة لا تعبّر عمّا يريدون قوله أو الاتفاق حوله، وقد تبدأ الحكاية باعتماد التواصل عبر البريد الإلكترونيّ باللغة الإنجليزيّة، لكنها لن تتوقّف عند ذلك، فالخطوة التالية هي حتمًا عقد الاجتماعات بغير اللغة العربيّة بحسب ما أمكن.

والمسألة ربما لم تظهر خطورتها بشكل صارخ بعد، لكنها باتت على شفير ذلك، وستتّضح أكثر عندما يبدأ الفصل الطبقيّ بشكل أوضح بين من يتحدّث لغة أخرى وبين من لا يتحدّث في المنطقة العربيّة. وبمعزل عن اليقين بأنّ اكتساب لغة أخرى هو مهارة مطلوبة في القرن الحادي والعشرين، كما أنّها مهارة لم تعد مكلّفة كما كانت قبل عقد من الزمن وأكثر، بفضل إتاحة طرق التعلّم المجّانيّة عبر شبكة الإنترنت، لكن الحديث الذي أودّ الإشارة إليه هنا، هو الخوض في المبرّر المعلن للتوجّه نحو الحديث بالإنجليزيّة حتّى بين شخصين من الجنسيّة العربيّة نفسها، أو حتّى حرمان الشباب العربيّ الطامح لريادة الأعمال من سماع أفكار ورؤى ونصائح من قادة الأعمال في المنطقة العربيّة، لسبب واحد فقط كما ذكرنا، وهو أنّ هؤلاء القادة العرب لا يحسنون التعبير عن أفكارهم باللغة العربيّة.

عايشنا عبر "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة هذه المعضلة منذ بداية عملنا، حينما كان بعض قادة الأعمال في المنطقة العربيّة وأساتذة الجامعات والباحثين العرب، يزوّدنا بمقالاتهم باللغة الإنجليزيّة لنقوم بترجمتها ونشرها في المنصّة العربيّة، وطبعًا هنا نتحدث عن فئة الباحثين وقادة الأعمال الذين ظلّوا مقتنعين بأنّ عليهم مخاطبة جمهورهم العربيّ بأفكارهم، ولكنّهم لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم هذه باللغة العربيّة، ويجدون راحة أكبر بالتعبير عنها بالإنجليزيّة. حسنًا، لا مشكلة في ذلك، بل كنّا على الدوام نشكر جهود هؤلاء المهتمّين، وما زلنا نتكبّد تكاليف وعناء الترجمة بالنيابة عنهم. لكن المعضلة الأكبر، كانت بتلك الفئة - والتي هي ليست قليلة - والتي وصل بها الحد أنها انفصلت عن الواقع فلم يعد الجمهور العربيّ مهمًّا بالنسبة لها، وباتت اللغة المفضّلة لها للتواصل والنشر هي الإنجليزية، والمنصّات الإعلاميّة والمعرفيّة المعتمدة لديها هي الإنجليزيّة. فإن كنت في المنطقة العربيّة، ولم تكن قادرًا على قراءة المقالات الإنجليزيّة فلا يهمّ إن وصلتك الرسالة أو لم تصل. وبالتالي فإنّ غياب القدرة على الإنتاج باللغة يؤدّي إلى عدم تحقيق وظيفة اللغة في التنمية، وفي هذا فوات للمنفعة والفرصة، وسلبيّات اقتصاديّة واجتماعيّة وتنمويّة يصعب قياسها بالأرقام. تغيير الواقع ليس سهلًا، لكنه ليس مستحيلًا. فبسبب إنتاجنا اليوميّ للمقالات باللغة العربيّة التي تصل لمئات آلاف المستخدمين شهريًّا، نشعر بأنّنا

أعدنا الحيويّة للّغة العربيّة في قطاع الإدارة والقيادة والأعمال وربطها مع آخر ما وصل إليه العالم في هذا المجال، وانعكس ذلك بازدياد أعداد المساهمات المكتوبة بالعربيّة من باحثين وممارسين، وبازدياد أعداد القرّاء الذين يسدّدون اشتراكات شهريّة للحصول على المحتوى، ممّا يشير لوجود فائدة مباشرة لهم في استهلاك المحتوى العالميّ بلغتهم.

وربّما يتساءل متابع هذه الإشكاليّة عن جذورها، وربّما يعزوها بعضنا للتفاوت الطبقيّ والماديّ بين المجتمعات العربيّة، وربّما يكون في هذا التفسير جزءًا مهمًّا من الحقيقة، لكنّني أعتقد أنّ المشكلة الأبعد والتي جعلت المحتوى العربيّ التعليميّ والعمليّ فقيرًا هي مشكلة أعمق؛ تبدأ بانخفاض مستوى البحث العلميّ ونتاجه، وتصل لعدم القدرة على استيعاب البحث العلميّ الذي أنتجه الآخرون في مجال الأعمال والتكنولوجيا. إذًا، فإنّها مشكلة اللغة أساسًا، وفي البدء كانت الكلمة. وقد كانت آخر صلات اللغة العربيّة بالعلم هي في المرحلة التي سُمّيت بـ"العصر الذهبيّ" الذي قدّمت فيه الحضارة العربيّة للعالم معارف ما زالت ركائز للعلم الحديث، كأمثال ما قدّمه ابن النفيس وابن خلدون وابن رشد وابن سينا وغيرهم، ولا يمكننا أن نفترض أنّ هذا العصر الذهبيّ حصل دون الحاجة إلى قراءة علوم وثقافات الأمم الأخرى، لكنّنا أيضًا نعلم أنّ تعلّم اللغات الأخرى لم يكن هو الحلّ، بل إنّ ذلك تحقّق عبر الترجمة والتعريب، وهذا لم يكن ممكنًا لو لم تكن اللغة العربيّة قادرة على استيعاب اللغات الأخرى ومعارفها بكل يسر وسهولة بل حتّى ونقلها من لغات إلى أخرى عبر اللغة العربيّة، وهذا ما حدث في نقل علوم المحاسبة، والتي نقلها العرب من الهند إلى المجتمعات الأوروبيّة، كما يقول الباحث يوفال هراري في كتابه الشهير العاقل، وهذا يعني، كما تلاحظون، أنّ اللغة العربيّة استوعبت عِلمًا معقّدًا كالمحاسبة وفهمته من اللغة الهنديّة، ثم استطاعت ترجمته بوضوح إلى الإنجليزيّة والإيطاليّة والفرنسيّة وغيرها من لغات أوروبا.

ثم حدثت بعد ذلك مرحلة ما سُمِّي بـ"عصور الانحطاط،" وترافقت معها انتكاسة اللغة العربيّة، وأعني بعد هذا العصر الذهبيّ الذي انتهى في أواخر القرن الخامس عشر، أي مع نهاية العصر العباسيّ وظهور الدويلات والممالك، وكل ما تلا ذلك من ضعف سياسيّ في الكيان العربيّ. ما حصل في الآثار الجانبيّة لهذا التفكّك والضعف السياسيّ هو أنّ التدخّلات الخارجيّة كثرت ودخلت المنطقة العربيّة قيادات غير عربيّة (كانت تسمّى آنذاك أعجمية)، وباتت تفرض أجنداتها ولغاتها وتقاليدها، وامتدّ ذلك حتى الحكم العثمانيّ وما تلاه. كما ترافق ذلك مع سقوط الأندلس من يد الحكم العربيّ، وتحوّل الجالية العربيّة في إسبانيا إلى مجموعة تُسمّى "الموريسكيين"، خضعت لمنع استخدام اللغة العربيّة وممارسة أيّة طقوس إسلاميّة. وهكذا تحوّل العرب بدءًا من الموريسكيين غربًا وحتى بغداد شرقًا إلى منكفئين على أنفسهم يمارسون لغتهم ضمن دوائر مغلقة عن العالم الخارجيّ، حتّى بات التمسّك باللغة جزءًا من التمسّك بالهويّة، وهذا ما أضفى عليها قدسيّة وحماية، وخلق حالة عصبيّة متجذّرة تجاه أيّ تحديث لها أو إدماج أيّ مصطلحات أجنبيّة بها.

بقيت هذه العقليّة حتى استقلال الدول العربيّة من الانتدابات الفرنسيّة والبريطانيّة في المنطقة، والتي شهدت هي الأخرى حالة نكران تجاه سياسات التعليم باللغات التي يقدّم بها المحتلّ علومه، سواء الفرنسيّة أو الإنجليزيّة. وها نحن اليوم أمام هذا الإرث التاريخيّ من الانغلاق اللغويّ وإضفاء القداسة الذي أدّى إلى جمود اللغة العربيّة وعدم وجود معايير متعارف عليها لتحديثها بالعلوم والمصطلحات الجديدة القادمة من اللغات العالميّة، دون أن ننسى أنّ لهذا الانغلاق سببًا متجذّرًا آخر وهو ربط ثباتها وعدم تطويرها لدى الكثيرين باعتبارها لغة مقدّسة ورد بها الذكر الحكيم. والذي نراه هو أنّ هذه المغالطة وهذا الإرث التاريخيّ للخوف على اللغة العربيّة وحمايتها بشكل مبالغ به تشكّل عوامل تهدّد مستقبل هذه اللغة.

ولسوء حظّ اللغة العربيّة والعرب، فقد كانت القرون الخمسة الماضية التي عاشت فيها اللغة العربيّة حالة السبات والانكفاء التي تحدّثت عنها، هي القرون التي شهدت أكبر الاكتشافات البشريّة وأكثفها على مرّ العصور منذ بدء الخليقة. وكما يذكر صاحب كتاب العاقل، فلو نام شخص في عام 1000 ميلاديّة واستيقظ عام 1500، فلن يجد فارقًا كبيرًا في الحياة من حوله، ولن يجدها قد تطوّرت بشكل يثير الدهشة، لكنّه لو نام قبل 500 عام من اليوم واستيقظ الآن على رنّة هاتف الآيفون فسيظنّ أنّه في عالم آخر تمامًا، مختلف عن عالم الأرض؛ ربما يكون الجنّة أو الجحيم، لأنّ العلم تطوّر في هذه الفترة بسرعة، وبشكل لم يسبق له مثيل مقارنة بكل تاريخ البشريّة. لقد حدثت نومة اللغة العربيّة في تلك الفترة التي شهدت كلّ هذا التقدّم العلميّ والتقنيّ. وهي ذاتها الفترة التي يتنازعها طرفان من النخب العربيّة، نخبة في المال والأعمال والفكر العلميّ انغمست في القطار العالميّ عبر اللغة الإنجليزيّة، وبئست من قدرة لغتها الأمّ على مواكبة هذا الركب، وقسم آخر ما زال يعيش حالة التشدّد والتعصّب الموروثة من عهد الانكفاء اللغويّ في القرون الخمسة الماضية، وهذا القسم ما زال يشترط الشروط الأصوليّة المعقّدة وغير المعاصرة لتمكين اللغة العربيّة من استيعاب العلوم والأعمال. وهذا هو القسم الذي ترأسه مؤسّسات أصوليّة رسميّة جامدة، قد تخرج بعد جهد جهيد بترجمة ابتكار "التلفزيون" إلى "الرائي" ووجبة طعام "السندويتش" إلى "الشاطر والمشطور" وإلى ترجمة كلمة علميّة مثل "بنكرياس" إلى "معثكلة". وبين هذا الفريق وذاك، يمارس الناس في عمومهم لغة هجينة تختلف باختلاف اللهجات العربيّة، فتجد المصريين قد تعارفوا على ترجمة كلمات إنجليزيّة أو استخدامها بصياغة عربيّة، وكذلك الشاميّون وشعوب منطقة الخليج العربيّ. كما بدأت بعض المهن تخترع لنفسها وضمن مجتمعاتها ومستخدميها مصطلحات مختلفة لا يعرفها أصحاب المهن الأخرى، وكذلك، انتشرت ترجمات ومصطلحات بين الأجيال مثل جيل "زد"، ربما لا يفهمها من هو خارج هذا الجيل من حيث العمر والخبرة. باختصار، باتت اللغة العربيّة بلا قيادة ولا مرجعيّة.

نعلم أن مختلف لغات العالم تعيش هذا التنوّع بين الأجيال والمهن واللهجات، لكنها لم تصل إلى حدّ هذا الاغتراب الذي تشهده اللغة العربيّة، والتي يشعر الجميع (سواء المهن والأجيال أو شعوب المناطق)، بأنّ اللغة لا تساعدهم في استيعاب الجديد وأنهم مضطرّون للتمرّد عليها والعيش في حالة انفصال وشعور بالعار في بعض الأحيان من ممارستها. وليس مطلوبًا أن يكون للّغة العربيّة أب يحميها بكلّ صرامة ويفرض رؤيته، بل تحتاج للأب الذي يعي التنوّع بين أبنائه وأعمارهم ومهنهم ومناطق سكناهم، ويرعى هذا التنوّع ويضمن التواصل بين الأبناء لتثبيت أفضل الممارسات في الترجمة والتعريب لاستيعاب معطيات العلم والحداثة. ففي العالم، ثمّة مرجعيات تقدّم تحديثًا سنويًّا بالكلمات الجديدة والمفاهيم الجديدة التي ترافقها والتي بدأ استخدامها في دول مثل ألمانيا وبعض الدول الأوروبيّة الأخرى، والهدف ليس الحكم على هذه الكلمات الجديدة، بل الإشهار للعلن بأنها حصلت على استخدام شائع جعلها جزءًا من الممارسة اللغويّة اليوميّة، بينما يحدث العكس عندنا، إذ لا تقدّم هيئاتنا "ومثقّفونا" اللغويون سوى لوائح سنويّة مضادّة لما شاع استخدامه، تحت عنوان "الأخطاء الشائعة"، دون أن يجرؤ أحد على إضفاء الشرعيّة على كلمة شاع استخدامها بطريقة مخالفة للقواعد التقليديّة، ويعلن شرعيّة استخدامها للغرض الجديد، كما يحدث في لغات العالم الأخرى.

في ظلّ غياب هذه المرجعيّة، ظهرت "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة لتشكّل معيارًا يُستنَد إليه ويُحتَجّ إليه في تعريب وترجمة المحتوى العلميّ والمحتوى الخاصّ بمجال الأعمال العالميّ بكل تحديثاته ومصطلحاته ومفاهيمه. وما جعل معيار "هارفارد بزنس ريفيو" مرجعًا يُحتكَم إليه، هو أنه شكّل المعيار الذي يفهم محتوى اللغة وغاياتها دون التعصّب غير المبرَّر لأصولها وقواعدها، ويعيد اللغة إلى دورها كوعاء قابل لاستيعاب الجديد، ولسانًا ناطقًا بحال المجتمعات التي تتحدّث بها. وهكذا فقد كانت تجربة الترجمة عبر مقالات "هارفارد بزنس ريفيو" ومسرد المفاهيم الذي يحتوي أكثر من ثلاثة آلاف مفهوم إداريّ وتقنيّ وتسويقيّ واقتصاديّ حديث، يقدّم التعريب حينما يكون التعريب ممكنًا مثل ترجمة Disruptive Innovation إلى (الابتكار المزعزِع) وإدراج لفظ المصطلح

الإنجليزي بحروف عربيّة حينما يشيع استخدامه، وحينما يكون ذلك ممكنًا، مثل كلمة "أجايل" والتي هي نموذج إداريّ جديد، علمًا أنّ أيًّا من هذه المصطلحات بلغته التي نشأ بها احتاج لمدّة من الوقت قبل أن يألفه مستخدموه، ونفس المدّة ضروريّة لنشوء الألفة مع المصطلح العربيّ المقابل. كما يُظهر مسرد المفاهيم الانسجام في المصطلحات وتوحيدها حينما يتطلّب الأمر ذلك، بغرض تمييزها عن معانٍ أخرى مقاربة، مثل "التعاطف" Empathy و"عطف" Sympathy، ويظهر في الوقت نفسه قبول تعدّد الترجمات حينما يكون المعنى قد تحقّق وشاع استخدامه بكلتا العبارتين مثل ترجمة Mindfulness بمعنى "اليقظة الذهنية" و"الوعي الذاتي."

كلّ هذه النتائج التي يراها المتابع في المصطلحات والمقالات، لم تأتِ بناءً على تقييم فرديّ أو ربّما اختيار غير ممنهج، وإلا لكان المتابع قد شعر بذلك، ولما تحوّلت ترجمات "هارفارد بزنس ريفيو" إلى تلك المرجعيّة التحكيميّة التي نتحدّث عنها. في الحقيقة، يكمن خلف لائحة المفاهيم والمقالات المنشورة، عمل ممنهج متسلسل جبّار وفريق يعمل بمعايير تُكتب لأوّل مرة. ففي "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة، تمّ إنشاء دليل متكامل للترجمة العربيّة، كتبه مجموعة خبراء وشارك فيه كبار المترجمين العرب، وهو دليل يقود العمليّة بكلّ مهنيّة ومنهجيّة ويوضّح أسلوب ترجمة المصطلحات والمقالات وتعريبها بطريقة تحافظ على روحها وانسيابيتها في عقل الإنسان المعاصر وإدراكه. كما تعمل خلف الكواليس ورشة من المترجمين على امتداد المنطقة العربيّة؛ حرفيًّا، ورشة من فريق يمتدّ من المغرب العربيّ إلى أقصى مشرقه عبر مترجمين من ذوي اللهجات المحلّيّة العربيّة ومن ذوي الخلفيّات الثقافيّة المتنوّعة والأعمار المختلفة، حيث يتكامل هذا الفريق مع مترجمين عرب يسكنون بشكل دائم وربّما وُلدوا في دول ناطقة بالإنجليزيّة مثل الولايات المتحدة الأميركيّة وبريطانيا. كلّ هذه التشكيلة سمحت لـ"هارفارد بزنس ريفيو" بمزج الألسنة والخبرات والأفكار لتقديم ترجمات ومصطلحات تشهد قبولًا واعتمادًا على امتداد المنطقة العربيّة.

وقد تمّ تأطير بيت الخبرة الذي صنعته "هارفارد بزنس ريفيو" للترجمة في المنطقة العربيّة، بتنظيم هيكليّة إداريّة تبدأ بمنصب كبير المترجمين، ومجموعة خبراء الترجمة وفريقها، وتتكامل بنظام عمل ونظام تقييم إلكترونيّ يكشف الأخطاء، ويضعها في ترتيب محدّد من حيث خطورتها وتكرارها، ويعطي تقييمًا إلكترونيًّا لكل مترجم ويحدّد على أساسه أجره، كما يضمن الانسجام في ذاكرة الترجمة، ويوفّر في الوقت والمال عند تكرار نصوص ومصطلحات سبقت ترجمتها من قبل.

ربّما تبدو العمليّة المتكاملة التي تتّبعها "هارفارد بزنس ريفيو" العربيّة - والتي تعكس الرؤية والمنهجيّة العامّة لعمل واستثمار مؤسّسة "هيكل ميديا" في الإعلام المعرفيّ العربيّ - واحدةً من المبادرات العربيّة القليلة لوضع وتطبيق معايير معاصرة للترجمة العربيّة في قطاع الأعمال والتكنولوجيا، والتي بدأت تحقّق مرجعيّة بعيدًا عن المرجعيّات الرسميّة مثل مجامع اللغة العربيّة، والتي لم تستطع تقديم نفسها بشكل مقبول لتقود هذه العمليّة، بعد 500 عام من العزلة التي عاشتها اللغة العربيّة منذ انطفاء عصرها الذهبيّ وحتى اليوم.

مشروع "كلمة" للترجمة

دراسة حالة



بقلم: عبد الله ماجد آل علي

المدير التنفيذيّ لقطاع دار الكتب، دائرة الثقافة والسياحة، أبوظبي

ينطلق مشروع "كلمة" للترجمة من نظرة شاملة للترجمة، إذ نراها جسرًا مهمًّا لنقل ثقافات الشعوب وما حقّقته من إنجازات في مختلف الميادين، وعاملًا رئيسًا في تعميق المعرفة وفهم الآخر. ونؤمن كذلك بأنّ اللغة العربيّة لغة عالميّة ذات قيمة حضاريّة حيّة، وهي لغة زاخرة بالجماليّات، ولديها مخزون هائل من الجذور اللغويّة، ما يجعلها قادرة على استيعاب مختلف فروع المعرفة الإنسانيّة.

ويدرك المشروع والقائمون عليه ما تواجهه الأمّة العربيّة من أزمة معرفيّة وثقافيّة، ويعي أنّ ثمّة حاجة كبيرة في المكتبات العربيّة للكتب العلميّة والأدبيّة المترجمة، وأنّ تنشيط حركة الترجمة إلى العربيّة سيؤثّر إيجابًا في مسيرة اللغة العربيّة وسيتيح للقرّاء العرب الفرصة لقراءة أعمال أهمّ المؤلّفين العالميّين بلغتهم الأمّ، إلى جانب الإسهام في مدّ جسور التواصل مع الثقافات الأخرى، فضلًا عن إدراك دور الترجمة من اللغة العربيّة إلى اللغات الأخرى في التعريف بثقافتنا العربيّة.

وثمّة إجماع على أهمّيّة الترجمة ودورها في نقل المعرفة، غير أنّ هناك ملاحظات حول واقع الترجمة في العالم العربيّ، تتردّد على ألسنة الكثيرين، ويمكن تصنيفها في ثلاث نقاط:

أ. ملاحظات تقنيّة

هناك من يتّهم الترجمة العربيّة من اللغات الأخرى بالتقصير والنقص والتحريف والتطويع والتقعّر... إلى آخر ما هناك من اتّهامات كثيرة، بعضها محقّ وبعضها مفتعل. ويظلّ سيف "الأمانة" مشهرًا مثل سيف ديموقليس فوق رأس المترجم.

ب. ملاحظات حول التنسيق

تفتقد حركة الترجمة إلى العربيّة، على صعيد الأفراد ودور النشر الخاصّة والمؤسّسات الحكوميّة، إلى التنسيق فيما بينها، سواء من حيث اللغات التي نترجم عنها، أو الحقول المعرفيّة، أو الكتب التي تُترجَم، أو المصطلحات المستخدمة في الترجمة.

ج. ملاحظات حول الدعم الحكوميّ

تحتاج الترجمة المنظَّمة إلى فرق عمل متكاملة تضمّ المترجمين والباحثين المتخصّصين في كلّ حقل والمحرّرين واللغويّين، فضلًا عن المنسّقين، وهذا ما لا يستطيع الأفراد ودور النشر الخاصّة تحقيقه، لأنه يحتاج إلى موازنات ضخمة لا تتوفّر إلّا من خلال الدعم المؤسّسيّ والتسويق الجيّد للكتاب.

إنّ كلّ الملاحظات السابقة يجب ألّا تثني أحدًا عن العمل بجدّ في مجال النهوض بالترجمة إلى العربيّة، ولا سيّما أن هناك جهودًا كبيرة بُذلت في عدد من الدول العربيّة، حيث ظهرت مشاريع مهمّة كان لها دور في نقل كثير من الكتب وترجمتها ونشرها. ومشروع "كلمة" للترجمة واحد من هذه المشاريع، وهو يطمح إلى مزيد من التعاون والتنسيق مع المشاريع العربيّة البارزة في هذا المجال؛ لنصل بالترجمة العربيّة إلى واقع ومستويات أفضل، وعلى النحو الذي نتطلّع إليه جميعًا.

إنّ ما تعانيه الترجمة إلى العربيّة من مشكلات، وما تواجهه من اتّهامات ليس حكرًا عليها فقط، فالترجمة إلى أي لغة، كالفرنسيّة أو الإنجليزيّة أو الألمانيّة تعاني الاتّهامات ذاتها. فلا ينبغي حصر الاتّهامات بالمحاولات العربيّة، لأنّ مختلف لغات الأرض تعاني من نقل المعاني والمصطلحات والعادات لشعبٍ ما إلى شعب آخر؛ فاللغة تاريخ كامل، ومستودع كبير لكلّ تراث الشعب. فليس من السهل القيام بالترجمة دون عقبات وصعوبات وتعثّرات. والترجمة أنواع، ولكلّ نوع خصائصه وميزاته، فالترجمة الشعريّة لها تقاليدها، والترجمة السرديّة لها أساليبها، والترجمة العلميّة لها موازينها، والترجمة من التراث القديم لها أصولها.

إن المبالغة في تقليل الجهد العربيّ في الترجمة يكاد يصل إلى تقريع الذات، ولكنّ هذا لا يعفينا من واجب الاهتمام أكثر فأكثر بالترجمة، فهي عنوان لنهضة الفكر العلميّ والأدبيّ والثقافيّ. وثمّة مقترحات قد تفيد في تحفيز الجهود أكثر، ولا سيّما أنّنا نعيش اليوم في قلب الثورة الرقميّة، حيث السرعة مقياس أوليّ لكل تقدم:

- الدعم الحكوميّ والمؤسّسيّ لمشاريع ودور الترجمة في جميع الدول العربيّة.

- تبنّي مؤسّسات ودور الترجمة لخطط وبرامج تسويقيّة مبتكرة لإيصال الكتاب إلى مختلف شرائح القرّاء.
- إيجاد تنسيق بين المؤسّسات ودور النشر في عمليّات شراء الحقوق، والتواصل مع مختلف دور النشر العالميّة.
- البدء بوضع معاجم للمصطلحات والتحديثات، خاصّة في جوانب المفردات العلميّة والمستحدثة، لنتمكّن من توحيد المصطلحات والمسمّيات في الترجمات العربيّة.
- تعزيز دور الأكاديميّين والمتخصّصين في مختلف حقول المعرفة في مشاريع الترجمة، لأنهم الأقدر على استيعاب الموادّ العلميّة، كلٌّ في تخصّصه، فضلًا عن دورهم في شيوع المصطلحات التي يتمّ الاتفاق عليها.
- منح مساحة أكبر للمترجمين في الحقول الأدبيّة، لما فيها من مجازٍ وخيال.
- الاهتمام بالرقمنة وترقية وتجويد الترجمة الإلكترونيّة إلى اللغة العربيّة.

أضواء على مشروع "كلمة" للترجمة

يمثّل المشروع مبادرة طموحة في دائرة الثقافة والسياحة في أبو ظبي، أطلقها صاحب السموّ الشيخ محمد بن زايد آل نهيان؛ وليّ عهد أبو ظبي؛ نائب القائد الأعلى للقوات المسلّحة في العام 2007، بهدف إحياء حركة الترجمة في العالم العربيّ ودعم الحراك الثقافيّ الفاعل الذي تشهده أبو ظبي، وتأسيس نهضة علميّة ثقافيّة عربيّة تشمل مختلف فروع المعرفة البشريّة، يمثّل الكتاب فيها حجر الزاوية والمرتكز، إلى جانب تنظيم الفعاليّات والأنشطة المتّصلة بالترجمة.

1. أهداف المشروع

- ترجمة أبرز الكتب العالميّة في شتّى مجالات المعرفة.
- تأسيس قاعدة بيانات للمترجمين العرب والاهتمام بتوفير الدعم المؤسّسيّ لهم.
- دعم وتطوير صناعة الكتاب المترجَم في العالم العربيّ وترويجها في الساحة الدوليّة.
- احترام حقوق الملكيّة الفكريّة من خلال إبرام اتفاقيات نشر مع الناشرين الدوليين تخضع للمعايير العالميّة للنشر.
- التشجيع على القراءة باللغة العربيّة ورفد حركة البحث العلميّ في العالم العربيّ.
- دعم النموّ المستدام للحراك الثقافيّ الفاعل الذي تشهده أبو ظبي، والإسهام في ترسيخ دوره على خريطة المشهد الثقافيّ الإقليميّ والعالميّ.

2. عدد الكتب المترجمة حتى تاريخه

1023 كتابًا.

3. تصنيفات الكتب

تتوزّع اهتمامات المشروع على عشرة مجالات علميّة، هي: المعارف العامّة، الفلسفة وعلم النفس، الديانات، العلوم الإنسانيّة، اللغات، العلوم الطبيعيّة والدقيقة/التطبيقيّة، الفنون والألعاب الرياضيّة، الأدب، التاريخ والجغرافيا وكتب السيرة، الأطفال والناشئة.

4. لغات الترجمة

بلغ عدد اللغات التي قام المشروع بترجمة كتب منها 18 لغة، هي: الإنجليزيّة، الفرنسيّة، الإسبانيّة، الإيطاليّة، الألمانيّة، الصينيّة، البولنديّة، الكوريّة، الروسيّة، الكرديّة، الهولنديّة، السويديّة، اللاتينيّة، الهنديّة، الأوكرانيّة، البرتغاليّة، الفنلنديّة، التركيّة.

5. دور النشر العالميّة

يتعامل المشروع مع نحو مِائتَيْ دار نشر.

6. قاعدة بيانات المترجمين

يتعامل المشروع مع نحو 850 مترجمًا.

7. معايير الترجمة

- ترجمة الكتب الحديثة والمهمّة.
- الترجمة عن اللغة الأصليّة للكتاب، إلّا في الحالات التي يتعذّر فيها ذلك.
- تحكيم أهمّيّة الكتاب من خلال لجنة للتحكيم.
- التزام المشروع بتوفير حقوق الترجمة للكتب الحديثة بالاتّفاق مع الناشر الأجنبيّ.
- توافق تخصّص المترجم أو خبرته في الترجمة مع موضوع الكتاب.
- اجتياز المترجم لاختبار عيّنة الترجمة.
- مراجعة وتدقيق الترجمات قبل نشرها.

8. قنوات الاختيار

- قوائم الإصدارات العالميّة.
- قوائم الجوائز العالميّة.
- ترشيحات الإدارة والمحكّمين.
- ترشيحات المترجمين باعتبارهم شريكًا رئيسًا في عمليّة الترجمة.
- نشرات دور النشر العالميّة.
- معارض الكتب العالميّة.

9. اتفاقيّات التعاون

وقّع المشروع منذ تأسيسه حتى الآن اتفاقيّات تعاون كثيرة مع كلٍّ من: معهد الشرق المتخصّص في شؤون العالم العربيّ والعالم الإسلاميّ في روما بإيطاليا، والمركز الثقافيّ الهنديّ-العربيّ في الجامعة الوطنيّة الإسلاميّة في نيودلهي، وجامعة يوهانيس غوتنبيرغ ماينتز/غرمرسهايم بألمانيا، والمؤسّسة الهولنديّة لدعم الأدب الهولنديّ وصناعته، ومؤسّسة الثقافة السويسريّة "بروهلفتسيا"، والمعهد الفرنسيّ، والمعهد الياباني في القاهرة، ومجلّة بيسوا (أكبر منتدى إلكتروني للّغة البرتغاليّة) لإصدار أنطولوجيا للأدب البرازيليّ. كما وقّع المشروع اتفاقيات مع عدّة دور نشر روسيّة خلال التحضيرات لاستضافة "روسيا" في معرض أبو ظبي الدوليّ للكتاب 2020 الذي تأجّل بسبب وباء كوفيد19-.

10. الجوائز

- **2011:** الفوز بجائزة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز العالميّة للترجمة، التي تُعَدّ من أرفع الجوائز في الترجمة.
- **2011:** فوز كتاب "مذاق الزعتر" بجائزة جامعة فيلادلفيا للترجمة.
- **2012:** الفوز بجائزة أفضل دار نشر محلّيّة مع دار الكتب خلال معرض الشارقة للكتاب.
- **2012:** فوز كتاب "رنين الثريّا" بجائزة العويس للابتكارات والتقدّم العلميّ.

- **2014:** فوز كتاب "النهج.. إنسانيّة البشريّة :الهويّة البشريّة" بجائزة ابن خلدون سنغور للترجمة في العلوم الإنسانيّة التي تنظّمها المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم والمنظّمة الدوليّة للفرنكوفونيّة.
- **2015:** جائزة أفضل عمل في العطاء الثقافيّ الإبداعيّ في الدورة 12 من جائزة تريم عمران التقديريّة.
- **2016:** فوز كتاب "أشكال لانهائيّة غاية في الجمال: علم الإيفوديفو الجديد وصناعة مملكة الحيوان" بجائزة السلطان قابوس للثقافة والفنون والآداب - فرع الثقافة.
- **2016:** جائزة أفضل مؤسّسة تدعم نشر كتب الأطفال ضمن مبادرة أوائل الإمارات.

11. المبادرات

- **2009:** حقيبة أبو ظبي للأطفال، في منطقة الظفرة والعين، أثمرت عن توزيع 1000 حقيبة/10 آلاف كتاب.
- **2010:** حقيبة أبو ظبي للناشئة 2010، في منطقة الظفرة والعين، أثمرت عن توزيع 1000 حقيبة/10 آلاف كتاب.
- **2010:** إطلاق مبادرة "جسور" بهدف إيجاد منصّة تواصل والتقاء وتفاعل بين الناشرين العرب والناشرين الدوليّين، وقد استفاد من هذه المبادرة 10 دور نشر إماراتيّة وعربيّة، ونتج عنها ترجمة 100 كتاب للأطفال.
- **2011:** حقيبة أبو ظبي للطاقة البديلة، في منطقة الظفرة، تحت شعار "بيئتي تضيء بيتي" تزامنًا مع الاحتفاء باليوم العالميّ للكتاب، توزيع 100 حقيبة/800 كتاب.
- **2018:** إنشاء "نادي كلمة للقراءة" بهدف التشجيع على القراءة وإتاحة الفرصة للكتّاب والمترجمين الذين نُشرت أعمالهم بالتحدّث عن تجاربهم.
- **2020:** توفير عدد كبير من إصدارات مشروع "كلمة" إلكترونيًّا وطرحها مجّانًا للجمهور، في مساهمة منه للتخفيف من أعباء التباعد الاجتماعيّ الذي حدث بسبب فيروس كوفيد19-، وحرصًا منه على إيصال المعرفة والثقافة لأكبر عدد من الناس في ظلّ ظروف الحجر الصحّيّ.

12. مؤتمر أبو ظبي الدوليّ للترجمة: سبع دورات

أطلق المشروع "مؤتمر أبو ظبي الدوليّ للترجمة" ليكون فرصة سنويّة لمناقشة القضايا المتّصلة بالترجمة وآخر المستجدّات فيها، وتوفير الحلول للتحدّيات والإشكاليّات التي تواجه المترجمين في نقل النصوص الأجنبيّة إلى العربيّة، من خلال ورشات عمل متخصّصة. ويشارك في المؤتمر نخبة من الخبراء والمتخصّصين في الترجمة. ويكون للمؤتمر في نهايّة كلّ دورة توصيات تتحوّل إلى أجندة عمل للمشروع، كما يتمّ تبادلها مع الجهات ذات العلاقة. وقد عُقدت الدورة السابعة للمؤتمر في نوفمبر 2019.

13. الرؤيّة المستقبليّة

- التوسّع في النشر الإلكترونيّ حتى تصل الكتب المترجمة إلى أكبر عدد من القرّاء.
- الترجمة عن المزيد من اللغات العالميّة الحيّة.
- توسيع الشراكات مع دور النشر العالميّة والمحليّة والعربيّة.
- التركيز على الكتب التي تعزّز ثقافة الشباب، وتسهم في زيادة وعيهم وترسيخ قيم التسامح والاعتدال في وجدانهم.

المراجع

1 ميرفت أبو خليل، "تقرير ندوة الترجمة في العالم العربيّ وآفاق تطوير اللغة العربيّة في المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسة،" (2013)، تبيّن، 242، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://tabayyun.dohainstitute.org/ar/issue005/Documents/Tabayun05-2013_mirvat%20abou%20khalil.pdf

2 بسّام بركة، "الترجمة إلى العربيّة دورها في تعزيز الثقافة وبناء الهويّة،" في اللغة والهويّة في الوطن العربيّ إشكاليّات التعليم والترجمة والمصطلح (بيروت: المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات، 2012)، 22.

3 المرجع نفسه، 36.

4 المرجع نفسه، 34-37.

5 "الترجمة والمثاقفة: عبد الرحمن بدوي أنموذجًا - مولاي يوسف الإدريسيّ،" يوتيوب، 12:11، "Fair Forum"، ديسمبر 31، 2013، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.youtube.com/watch?v=ydACFJz9eIE

6 عبد السلام المسدّيّ، قاموس اللسانيّات عربيّ-فرنسيّ، فرنسيّ-عربيّ مع مقدّمة في علم المصطلح (ليبيا: الدار العربيّة للكتاب، 1984)، 11-17.

7 عزّ الدين البوشيخي، "المعيرة والتقييس منهجًا في ترجمة المصطلحات العلميّة،" في "ترجمة المصطلح العلميّ - ندوة إشكاليات المصطلح العربي،" يوتيوب، 1:43:37، "المركز العربيّ،" يناير 4، 2018، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.youtube.com/watch?v=Di1fw086klg&t=1045s

8 مراد ديّاني، "في التأصيل المصطلحيّ العربيّ لمفاهيم العلوم الاجتماعيّة المعاصرة: «أهل الممارسة مثالًا»،" عمران 20 (2017)، 9.

9 المرجع نفسه، 9.

10 المسدّيّ، قاموس اللسانيّات عربيّ-فرنسيّ، فرنسيّ-عربيّ مع مقدّمة في علم المصطلح، 19.

11 "عزمي بشارة -كلمة افتتاحيّة: ندوة إشكاليّات المصطلح في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة،" يوتيوب، 19:08، "المركز العربيّ،" يناير 4، 2018، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.youtube.com/watch?v=bg9LFDug2Vw&t=6s

12 فرحات البلولي، "المصطلح اللسانيّ التداوليّ: قراءة في منهجيّات الترجمة،" الممارسات اللغويّة - جامعة مولود معمّري (2010)، 223-225.

13 صالح بلعيد، مقالات لغويّة (الجزائر: دار هومة، 2004).

14 عبد العزيز البابطين، "استراتيجيّة عربيّة للترجمة،" في دراسات وأبحاث الملتقى العربيّ للترجمة: الترجمة في الوطن العربيّ الواقع والمأمول (بيروت: مؤسّسة الفكر العربيّ، 2005)، 24.

15 المرجع نفسه، 24.

16 المرجع نفسه، 24.

17 إنعام بيوض، "استراتيجيات الترجمة في الوطن العربيّ،" دراسات وأبحاث الملتقى العربيّ للترجمة: الترجمة في الوطن العربيّ الواقع والمأمول (بيروت: مؤسّسة الفكر العربيّ، 2005)، 15-16.

18 المرجع نفسه، 16.

19 "بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابة للمعرفة،" (2019)، منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، 30-32، تاريخ الدخول يناير 2020:
https://en.unesco.org/sites/default/files/wald2019_programme_ar_v2.pdf

20 المنظّمة العربيّة للترجمة ببيروت، تاريخ الدخول ديسمبر 2019 :
http://www.aot.org.lb/Home/index.php

21 المركز القوميّ للترجمة في القاهرة، تاريخ الدخول فبراير 2020:
http://www.moc.gov.eg/ar/affiliates-list/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%88%D9%85%D9%89-%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%A9/

22 المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
https://www.nccal.gov.kw/

23 تشكر الكاتبتان الأستاذة سميّة السويديّ على تعريفنا بمشاريع الترجمة الناشطة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة.

24 مجموعة من الباحثين، "البيانات الحاليّة لحركة الترجمة في منطقة الأورومتوسطيّة،" مجلّة ترانس أوروبيان (2012)، 15.

25 المرجع نفسه، 15.

26 المرجع نفسه، 15.

27 المرجع نفسه، 15.

28 المرجع نفسه، 16.

29 المرجع نفسه، 37.

30 المرجع نفسه، 37.

31 المرجع نفسه، 37.

32 المرجع نفسه، 37.

33 إبراهيم القرني، "دور مراكز الترجمة في الجامعات العربيّة في إثراء الترجمة، مركز الترجمة بجامعة الملك سعود نموذجًا،" في الجهود السعوديّة في الترجمة من العربيّة وإليها، تحرير مالك الوادعي (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2019).

34 شوقي جلال، الترجمة في العالم العربيّ، الواقع والتحدّي في ضوء مقارنة إحصائيّة واضحة الدلالة (القاهرة: المعهد القوميّ للترجمة، 2010)، 153.

35 المرجع نفسه، 154.

36 في اتّصال مباشر لنا مع الدكتور بركة أفاد بأنّ الاتّحاد في طور العمل على دراسة ترصد واقع الترجمة في بيروت من سنة 2009 إلى 2020، وأنّه يأمل أن تُنشر قريبًا.

37 بركة، "الترجمة إلى العربيّة دورها في تعزيز الثقافة وبناء الهويّة،"40.

38 المرجع نفسه، 46.

39 ربى كبارة، " افتتاح المؤتمر العربيّ الأوّل للترجمة في بيروت،" (2002)، ميدل إيست أونلاين meo، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://middle-east-online.com/-افتتاح-المؤتمر-العربيّ-الأوّل-للترجمة-في-بيروت

40 مؤتمر دبيّ للترجمة، مؤسّسة الإمارات للآداب والمجلس التنفيذيّ لحكومة دبيّ، دبيّ، أكتوبر 2016،
https://www.elfdubai.org/ar/ar-dubai-translation-conference

41 "دبيّ تتواصل مع ثقافات العالم عبر مؤتمر الترجمة،" (2016)، الخليج، تاريخ الدخول ديسمبر 2019:
http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/cd18182a-be24-4c7a-afb3-e858c4bba3d7

42 مؤتمر التعريب الثالث عشر، التعريب وتوطين العلوم التقنيّة، مكتب تنسيق التعريب في المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم ومعهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، الرياض، سبتمبر 2018، 5.

43 المرجع نفسه، 8.

44 المرجع نفسه، 8.

45 معهد دراسات الترجمة التابع لكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة حمد بن خليفة، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.hbku.edu.qa/ar/chss/center/translation-and-interpreting-institute

46 المؤتمر الدوليّ السادس: الدراسات الترجميّة وترجمة معاني القرآن الكريم، جامعة عياض، مراكش، نوفمبر 2019، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.diae.events/events/64154

47 عبد العزيز لبيب، "روسّو بلسان عربيّ: بين صفاء النصّ وكُدورَته،" تبيّن 7.2 (2014)، 8.

48 عبد السلام بن عبد العالي، "الترجمة والفلسفة في العالم العربيّ،" (2010)، مجلّة نزوى، تاريخ الدخول ديسمبر 2019: https://www.nizwa.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A/

49 المرجع نفسه.

50 المرجع نفسه.

51 المرجع نفسه.

52 عبد السلام بن عبد العالي، "في الترجمة،" سلسلة شراع 40 (1997)، 43.

53 حسن حمزة، "جودة الترجمة العربيّة: مقاربة نقديّة،" العربيّة والترجمة 4. 8-7 (2012)، 103.

54 المرجع نفسه.

55 حسن حمزة، "الترجمة وتطوير اللغة العربيّة: الوجه والقفا،" تبيّن 6.2 (2013)، 9.

56 حسن حمزة، "الترجمة البحث،" العربيّة والترجمة (2009).

57 طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة (بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ، 1995)، 299.

58 المرجع نفسه، 301.

59 المرجع نفسه، 404.

60 المرجع نفسه، 11.

61 المرجع نفسه، 11.

62 مقدّمة المسكيني في مارتن هيدغر، الكينونة والزمان، ترجمة فتحي المسكيني، مراجعة إسماعيل المصدّق (بيروت: دار الكتاب الجديد، 2012)، 15.

63 موسى وهبة، "المصطلح الفلسفيّ بالعربيّ كمشكلة فلسفيّة،" في ممارسة الفلسفة في لبنان، كتّاب، نصوص، اتّجاهات، تقاليد، إعداد وتقديم نادر البزري (بيروت: دار الفارابيّ والمعهد الألمانيّ للأبحاث الشرقيّة،2017)، 169.

64 المرجع نفسه، 170.

65 المرجع نفسه، 170.

66 المرجع نفسه، 170.

67 المرجع نفسه، 172-173.

68 المرجع نفسه، 174.

69 البوشيخي، "المعيرة والتقييس منهجًا في ترجمة المصطلحات العلميّة،" في "ترجمة المصطلح العلميّ - ندوة إشكاليّات المصطلح العربيّ،" يوتيوب

70 محمّد حسن عبد العزيز، "المصطلح العلميّ العربيّ، المبادئ والآليّات،" فصول 65 (2005)، 60.

71 علي القاسميّ، مقدّمة في علم المصطلح (بغداد: دائرة الشؤون الثقافيّة والنشر، 1985)، 63.

72 جانا غلام، "أهمّيّة الترجمة الطبّيّة اليوم بين مشكلات وتحدّيات راهنة،" العربيّة والترجمة8.30 (2017)، 222.

73 أنور الخطيب، "منهج بناء المصطلح العلميّ العربيّ،" اللسان العربيّ 20 (1983)، 87.

74 عبد العزيز، "المصطلح العلميّ العربيّ، المبادئ والآليّات،" 58.

75 جميل الملائكة، "جوانب الدقّة والغموض في المصطلح العلميّ العربيّ الحديث،" مجلّة همزة وصل (1973)، 43.

76 والي دادة، "روافد الترجمة العلميّة في الوطن العربيّ: المصطلح العلميّ أنموذجًا،" التعريب 54.28 (2018)، 60.

77 فاطمة كرزابي، "واقع المصطلح العلميّ بين الترجمة والتعريب ترجمة المصطلح الطبّيّ من الفرنسيّة إلى العربيّة" (رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، 2015)، 46.

78 دادة،"روافد الترجمة العلميّة في الوطن العربيّ: المصطلح العلميّ أنموذجًا،" 62.

79 فايز أبو حميدان، "لغة الطبيب: عائق يجب إزالته،" (2017)، الحقيقة الدوليّة للدراسات والبحوث، تاريخ الدخول نوفمبر 2019: http://factjo.com/Articles.aspx?Id=694

80 البوشيخي، "المعيرة والتقييس منهجًا في ترجمة المصطلحات العلميّة،" في "ترجمة المصطلح العلميّ - ندوة إشكاليّات المصطلح العربيّ،" يوتيوب.

81 لجنة التقييس المصطلحيّ، تاريخ الدخول يناير2020: https://www.iso.org/committee/48104.html

82 الوكالة الدوليّة للتقييس المصطلحيّ، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng./html?lang=eng and http://www.infoterm.info

83 البوشيخي، "المعيرة والتقييس منهجًا في ترجمة المصطلحات العلميّة،" في "ترجمة المصطلح العلميّ - ندوة إشكاليّات المصطلح العربيّ،" يوتيوب.

84 المرجع نفسه.

85 ديّاني، "في التأصيل المصطلحيّ العربيّ لمفاهيم العلوم الاجتماعيّة المعاصرة: «أهل الممارسة مثالًا»،" 11.

86 المرجع نفسه، 11-12.

87 المرجع نفسه، 11.

88 موقع مكتب تنسيق التعريب، تاريخ الدخول مارس 2020: http://www.arabization.org.ma/Standarddesdictionnaires.aspx

89 "المعجم الطبّيّ الموحّد،" (2014)، العلوم الطبّيّة باللغة العربيّة، تاريخ الدخول مارس 2020: http://www.medarabic.com/2014/04/unified-medical-dictionary.html

90 موقع العلوم الطبّيّة باللغة العربيّة، تاريخ الدخول مارس 2020: http://www.medarabic.com/p/med-arabic-mag.html

91 موقع مجلّة نيتشر Nature، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://arabicedition.nature.com/

92 موقع مجلّة ساينتفك أميريكان Sientific American، تاريخ الدخول مارس2020: https://www.scientificamerican.com/arabic/

93 موقع مجلّة هارفارد بزنس ريفيو، تاريخ الدخول مارس 2020: https://hbrarabic.com/

94 أحمد شفيق الخطيب، "منهجيّة وضع المصطلحات العلميّة الجديدة مع ترجمة للسوابق واللواحق الشائعة،" مجلّة اللسان العربيّ 1.19 (1982).

95 ومن تلك الدراسات على سبيل الذكر لا الحصر: سعيد بوعيطة، "الترجمة وإشكاليّة المصطلح اللسانيّ والنقديّ،" مجلّة قوافل 35 (2017)؛ حسين نجاة، "إشكاليّة المصطلح اللسانيّ وأزمة الدقّة المصطلحيّة في المعاجم العربيّة،" مقاليد 16 (2016)، 193-203؛ إيمان قليعي، "المصطلح اللسانيّ العربيّ بين الترجمة والتعريب،" مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة 41 (2018)؛ حسن دربر وآخرين، الترجمة والمصطلح اللسانيّ (إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2016).

96 بوعيطة، "الترجمة وإشكاليّة المصطلح اللسانيّ والنقديّ،" 222.

97 نجاة، "إشكاليّة المصطلح اللسانيّ وأزمة الدقّة المصطلحيّة في المعاجم العربيّة،" 198.

98 أحمد مختار عمر، "المصطلح الألسنيّ العربيّ وضبط المنهجيّة،" عالم الفكر 3.20 (1989)، 12-13.

99 عبد القادر عوّاد، "إشكاليّة ترجمة المصطلح اللسانيّ إلى اللغة العربيّة بين ضرورات التلقّي وأسئلة الهويّة،" الجامعيّة 5.13 (2018)، 184.

100 عمر، "المصطلح الألسنيّ العربيّ وضبط المنهجيّة،" 16-17.

101 المرجع نفسه، 20.

102 المرجع نفسه.

103 قليعي، "المصطلح اللسانيّ العربيّ بين الترجمة والتعريب،" 78؛ وبوعيطة، "الترجمة وإشكاليّة المصطلح اللسانيّ والنقديّ،" 223-225؛ ونعيمة حمو، "إشكاليّة ترجمة المصطلح اللسانيّ الحاسوبيّ،" مجلّة دراسات 56 (2017)، 361-362؛ ومصطفى الحيادرة من قضايا المصطلح اللغويّ العربيّ (الأردن: عالم الكتب الحديث، 2003)، 120.

104 عمر، "المصطلح الألسنيّ العربيّ وضبط المنهجيّة،" 184.

105 عوّاد عبد القادر، "إشكاليّة هويّة المصطلح بين التأثيل والتوحيد والتعدّد: المصطلح النقديّ واللسانيّ أنموذجًا،" مجلّة مقاليد 9 (2015)، 115-116.

106 المرجع نفسه، 116.

107 المرجع نفسه.

108 قليعي، "المصطلح اللسانيّ العربيّ بين الترجمة والتعريب،" 79.

109 بوعيطة، "الترجمة وإشكاليّة المصطلح اللسانيّ والنقديّ،" 225.

110 عبد الإله بلقزيز، "لا ترجمة إلّا في حاضنة مشروع ثقافيّ،" (2009)، مدوّنة بلقزيز، تاريخ الدخول مارس 2020:
http://infobelkzizabdelillah.over-blog.com/article-28015846.html

111 حمزة، "الترجمة وتطوير العربيّة: الوجه والقفا،" 19.

المحور السابع

استخدامات العربيّة في تدريس العلوم وفي البحث العلميّ

إعداد: د. شفيقة وعيل

ملخّص المحور السابع:
استخدامات العربيّة في تدريس العلوم وفي البحث العلميّ

يُعنى هذا المحور من التقرير بتشخيص واقع اللغة العربيّة ومستقبلها في مجتمعاتها العربيّة خلال العشريّة السابقة (2010-2020) من خلال شقَّين مترابطَين معرفيًّا، هما: تدريس العلوم، والإنتاج البحثيّ. ويهدف إلى رَصدِ المشكلات التي تعترض تعريب العلوم تدريسًا وبحثًا، مع تشريح أسبابها بالاستعانة بدراسات وشهادات وتجارب للفاعلين في الميدان من المختصّين وأعضاء المجتمع العلميّ العربيّ. كما يسعى إلى بناء رؤية استشرافيّة لتمكين اللغة العربيّة من إنتاج المعرفة في مجتمعاتها.

ويتوسّل المحور بمجموعة من الأسئلة، منها سؤالان رئيسان هما: كيف هو واقع اللغة العربيّة في إنتاج العلوم في الجامعة وفي البحث العلميّ العربيَّين؟ وكيف يمكن جعلُها تنخرط في إنتاج المعرفة؟ وتنضوي تحت هذين السؤالين، بالتبَع، مجموعة من الأسئلة: منها ما يتعلّق بتشريح أسباب معاناة اللغة العربيّة في مواقع إنتاج المعرفة وعلاقة ذلك بإنتاج المعرفة ككلّ في الوطن العربيّ؛ ومنها ما يُعنى بنظرة المجتمع الأكاديميّ العربيّ لواقعه ومستقبله العلميّ باللغة العربيّة؛ ومنها ما يُعنى بآليّات الرؤية الاستشرافيّة لتمكين اللغة العربيّة في مركز الفعل العلميّ في مجتمعاتها.

تقوم الدراسة، منهجيًّا، على مقاربة استقرائيّة وصفيّة تحليليّة، من بين أدواتها استبيانٌ أعددناه لرصد مواقف واعتقادات الباحثين الأكاديميّين العرب تجاه النشر العلميّ بالعربيّة، بالإضافة إلى مقابلات ولقاءات حواريّة وجلسات نقاش مع أعضاء المجتمع الأكاديميّ العربيّ أساتذةً وطلّابًا وباحثين وصنّاع مناهج ومسيّرين.

وتقوم خطّة البحث على خمسة منعطفات. المنعطف الأوّل هو مدخل منهجيّ يشرّح أسباب الدراسة ومنطلقاتها وأدواتها المنهجيّة، ويناقش قضيّة استرجاع سؤال واقع اللغة العربيّة في الجامعات ومراكز البحث العلميّ العربيّة ولكن بمبرّرات ووسائل وأدوات جديدة.

والمنعطف الثاني هو تصدير تشخيصيّ لجذور أزمة اللغة العربيّة في مجتمع المعرفة. وفيه نناقش سبب اختيارنا لسؤال الوسيلة "كيف نعرِّب العلوم؟" بدل سؤال الدافع "لماذا نعرّب العلوم؟"، وهذا قصْدَ مغادرة الإطار الوجدانيّ الذي يبرّر لمشروعيّة تعريب العلوم بأسباب أيديولوجيّة (كالدين والقوميّة)، والانتقال إلى الإطار العقليّ العمليّ القائم على تلمّس رؤية واقعيّة لبناء مجتمع عربيّ يُنتج خدماته بلغته دون الانسلاخ من انتمائه الوجدانيّ. كما نناقش فيه طبيعة أزمة اللغة العربيّة مع العلوم: هل هي أزمة لغة أم أزمة معرفة أم أزمةٌ مركَّبة؟

ونرصد في المنعطف الثالث واقعَ اللغة العربيّة في تعليم العلوم في الجامعات العربيّة من منظورَين: ما تقرّه المناهج التعليميّة نظريًّا ورسميًّا، وما تقوله الممارسة الميدانيّة. كما نحاول تشخيص الفجوة بين المنظورَين وجسّ مدى تأثيرها على التطوّر العلميّ وعلى الإنسان والمجتمع العربيَّين.

وفي المنعطف الرابع نتناول واقع اللغة العربيّة في النشر العلميّ العربيّ في مجال العلوم، ونتوسّل في ذلك بتحديد طبيعة الأزمة: هل هي أزمة النشر العربيّ (أيْ من حيث كون الناشر عربيًّا بغضّ النظر عن لغة النشر)، أم هي أزمة النشر العربيّ باللغة العربيّة؟؛ ثمّ نحلّل مؤشّرات النشر العلميّ باللغة العربيّة في قنوات النشر الأكاديميّ العربيّة؛ لننتهي برصْدِ مواقف الباحثين العلميّين العرب من حيث تصوّراتهم لعلاقتهم باللغة العربيّة وواقعها ومستقبلها، ومن حيث شواغلهم وطموحاتهم العلميّة والمهنيّة في هذا الخصوص.

وقد خصّصنا المنعطف الخامس والأخير لعرض خلاصة الاستنتاجات ولتقديم رؤيتنا لسبُل تمكين اللغة العربيّة في تدريس العلوم والبحث العلميّ في المجتمعات العربيّة. هذه الرؤية التي صغناها في نموذج استشرافيّ سمّيناه "نُـموّ" (نحتًا من عبارة: "نحو مجتمع واعد")، والذي هو تصوّر نظريّ وعمليّ للعبور باللغة العربيّة إلى أن تصير فاعلًا حقيقيًّا في صناعة مجتمع معرفة عربيّ قادر على تلبية حاجاته بلغته، وهو ما يتشوّف إليه كلّ إنسان عربيّ.

1.0 المقدّمة

في عالم يضجّ بالتحدّيات العلميّة، ما زالت مجموعةٌ من رواسب الأفكار الانهزاميّة المقولَبة تحكم تصوّرَنا حول اللغة العربيّة وصناعة المعرفة. وتحمل هذه القوالب حمولةً أيديولوجيّة بكائيّة تدور حول تمجيد الماضي اللغويّ تعزيةً عن تبعيّة المجتمعات العربيّة معرفيًّا وقصورها عن الإنتاج بلغتها. يرمي هذا المحور من التقرير إلى تشخيصٍ واقعيّ لحالة اللغة العربيّة ولمستقبلها في مجتمعاتها العربيّة من خلال شقَّين مترابطَين ومتكاملَين معرفيًّا، هما: تدريس العلوم، والإنتاج البحثيّ. يرصد الشقّ الأوّل مدى حضور اللغة العربيّة في تعليم العلوم في المؤسّسات الجامعيّة على مستوَيَين: ما تصرّح به البرامج الرسميّة، وما يدور في الميدان التعليميّ، وهذا بهدف تشخيص المشكلات التي تعترض تعريب تعليم العلوم من وجهة نظر المدرّسين والطلبة وصنّاع المناهج التعليميّة. وأمّا الشقّ الثاني، فيشخّص وضع اللغة العربيّة في مخرجات البحث العلميّ من حيث النشر الأكاديميّ المرتبط بالعلوم تحديدًا، ويرصد مواقف الباحثين العرب في هذا الخصوص.

إنّ هذه الدراسة لا تعتمد فقط على الجهد الاستقصائيّ، بل وتحاول التشخيص أيضًا من حيث إنّها تشرّح أسباب الوضع الحاليّ للغة العربيّة في إنتاج العلوم، وهذا من خلال الاستعانة بدراسات وشهادات وتجارب للفاعلين في الميدان من المختصّين وأعضاء المجتمع العلميّ العربيّ. والهدف من ذلك هو محاولة بناء رؤية استشرافيّة للآفاق التي يمكن أن تفتح المجال للغة العربيّة لكي تكون أداةً فاعلةً في إنتاج المعرفة في مجتمعاتها.

تقوم خطّة هذا المحور على خمسة منعطفات بحثيّة. المنعطف الأوّل هو مدخل منهجيّ من ثلاثة عناصر: العنصر الأوّل يشرَح أسباب الدراسة ومنطلقاتها، ونتوسّل فيه بتحليل مبرّرات استرجاع الحديث عن واقع اللغة العربيّة اليوم في الجامعات ومراكز البحث العلميّ العربيّة. ذلك أنّ تغيّر الظروف المعرفيّة والاجتماعيّة والمناظير البحثيّة يستدعي اليوم طرحَ أسئلة قديمة ولكن بمبرّرات ووسائل جديدة من أجل انبعاثٍ فاعلٍ للغة العربيّة مناسبٍ لحاجات مجتمعاتها. والعنصر الثاني، يستعرض الدراسات السابقة في الموضوع. أمّا العنصر الثالث، فيتطرّق إلى الأدوات والوسائل المنهجيّة للدراسة.

ويقدّم المنعطف الثاني من الخطّة تصديرًا تشخيصيًّا نظريًّا لجذور أزمة اللغة العربيّة في مجتمع المعرفة في عنصرَين: الأوّل يناقش سبب اختيارنا في مقاربة المحور لسؤال الوسيلة "كيف نعرِّب العلوم؟" بدل سؤال الدافع "لماذا نعرّب العلوم؟"[1]، وهذا قصْدَ مغادرة الإطار الوجدانيّ الذي يبرّر لمشروعيّة تعريب العلوم بأسباب أيديولوجيّة (كالدين والقوميّة)، والانتقال إلى الإطار العقليّ العمليّ القائم على تلمّس رؤية واقعيّة لبناء مجتمع عربيّ يُنتج خدماته بلغته دون الانسلاخ من انتمائه الوجدانيّ؛ والعنصر الثاني يناقش طبيعة أزمة اللغة العربيّة في البحث العلميّ: هل هي أزمة لغةٍ أم أزمة معرفةٍ أم أزمةٌ مركَّبة؟

والمنعطف الثالث يرصدُ واقعَ اللغة العربيّة في تعليم العلوم في الجامعات العربيّة من منظورَين: ما تقرّه المناهج التعليميّة نظريًّا ورسميًّا، وما تقوله الممارسة الميدانيّة. كما يحاول تشخيص الفجوة بين هذَين المنظورَين وجسّ مدى تأثيرها في التطوّر العلميّ وفي الإنسان والمجتمع العربيَّين.

وفي ثلاثة عناصر يستعرض المنعطف الرابع من المحور واقع اللغة العربيّة في النشر العلميّ العربيّ في مجال العلوم. فيبدأ في العنصر الأوّل بتحديد طبيعة الأزمة: هل هي أزمة النشر العربيّ (أيْ من حيث كون الناشر عربيًّا بغضّ النظر عن لغة النشر) أم أزمة النشر العربيّ باللغة العربيّة؟ ثمّ يستعرض في العنصر الثاني مؤشّرات النشر العلميّ باللغة العربيّة في قنوات النشر الأكاديميّ العربيّة، لينتهي في العنصر الثالث برصْدِ مواقف الباحثين العلميّين العرب من حيث تصوّراتهم لعلاقتهم باللغة العربيّة وواقعها ومستقبلها، ومن حيث شواغلهم وطموحاتهم العلميّة والمهنيّة في هذا الخصوص.

الهدف من المنعطفات السابقة هو تقديم رؤية نظريّة وتجريبيّة ميدانيّة لواقع اللغة العربيّة في تدريس العلوم وفي البحث العلميّ، بينما خصّصنا المنعطف الخامس والأخير لعرض خلاصة الاستنتاجات، ولتقديم رؤيتنا لسبُل تمكين اللغة العربيّة في تدريس العلوم والبحث العلميّ في المجتمعات العربيّة. هذه الرؤية التي صغناها في نموذج استشرافيّ سمّيناه نُـموّ (نحتًا من عبارة: "نحو مجتمع واعد")، والذي هو تصوّر نظريّ وعمليّ للعبور باللغة العربيّة إلى أن تصير فاعلًا حقيقيًّا في صناعة مجتمع معرفة عربيّ قادر على تلبية حاجاته بلغته، وهو ما يتشوّف إليه كلّ إنسان عربيّ.

2.0 مدخل منهجيّ

2.1 منطلقات السؤال

لماذا علينا استرجاع الحديث عن اللغة العربيّة في البحث العلميّ وتعليم العلوم اليوم؟

نربط محاولة الإجابة هنا بمقولتَين رئيستَين، أولاهما أنّ هذا المحور يدعو إلى أنّ تمكين اللغة العربيّة بوصفها وسيلةً لتعريب تدريس العلوم والبحث العلميّ هو مطلب حضاريّ ووجوديّ يرتهن معه وجود الإنسان العربيّ؛ والثانية أنّنا في طرحنا هذا لا نرفع أيّ شعار أيديولوجيّ لدافع دينيّ أو سياسيّ أو أيّ نوع من الدوافع التي لا تصنع وحدةً حقيقيّة للمجتمعات العربيّة. ذلك أنّ كلّ الشعارات الأيديولوجيّة في تعريب العلوم لا يمكن أن تؤسّس منفرِدةً لمشروعيّة وجدوى تفعيل اللغة العربيّة في إنتاج المعرفة كما أثبتتْه مشاريع التعريب السابقة التي أضرّت شعاراتُها كثيرًا باللغة العربيّة وبالتنمية المجتمعيّة. وسواءٌ كانت هذه الشعارات من طبيعةٍ قوميّة أو من طبيعة سياسيّة، كركوب بعض الخطابات ذات النزعة الدينيّة موجَة التعريب بدعوى التمسّك بالمقدّس، فقد صار هذا الربط من معوّقات مشاريع تعريب العلوم وتعريب تعليمها. فالباحث العربيّ اليوم صار واعيًا بانفصال المعرفة واللغة العربيّة على حدٍّ سواء عن هذه القضايا التي استغلّت قدسيّة اللغة العربيّة بصفتها الدينيّة أو الإقليميّة أو التاريخيّة لتمرير خطابات سياسيّة مُوجّهة. وقد فشلت تلك المشاريع كلّيًّا أو جزئيًّا (أو حقّقت نجاحات نسبيّة بالقوّة فقط) بسبب أنّها لمْ تعِ أنّ اللغة العربيّة قادرة على الوجود بنفسها دون أن تُحمّل على شعارات قابلة للزوال وغير مشتركة في مجتمعاتها. فاللغة العربيّة بوصفها لغةً حيّةً تتصدّر اليوم الترتيبات العالميّة من حيث عدد المتكلّمين بها (420 مليون نسمة بنسبة 6% من مجموع سكّان الأرض)،[2] وهذا رغم كلّ هذه القرون من وجودها ورغم كلّ حقب الاستعمار ورغم كلّ محاولات طمسها.

وفي هذه الدراسة نحاول تبنّي تبريرات أكثر عقلانيّة وواقعيّة لدعوةٍ تقوم على أنّ اللغة العربيّة في مجال تعريب العلوم ينبغي أن يُنظَرَ لها أيضًا من منطلق كونها لغةً لمجتمع المعرفة بما هو ضرورة وجوديّة تفرضها عجلة التسارع المعرفيّ والانفتاح الذي تعيشه الإنسانيّة، والذي دعا إليه **تقرير التنمية الإنسانيّة العربيّة للعام 2003، وتقارير اليونيسكو منذ 2005، والتقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة (2018)**.

ومجتمع المعرفة كما يعرّفه برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ هو "ذلك المجتمع الذي يقوم أساسًا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعيّ: الاقتصاد، والمجتمع المدنيّ، والسياسة، والحياة الخاصّة، وصولًا لترقية الحالة الإنسانيّة باطّراد، أي إقامة التنمية الإنسانيّة."[3] وبإسقاط هذا التعريف يمكن أن نصفه بأنّه مجتمع متكامل اقتصاديًّا واجتماعيًّا وعلميًّا، يستثمر موارده لتلبية حاجاته بغرض تحقيق التنمية. وتمكينُ اللغة العربيّة فيه يعني أن نجعلها تملك القدرة على أن تُخلق الحاجة إليها، من جهة، وأن تُكفى بها الحاجة من جهة أخرى، حتّى تبقى قيد التجدّد والاستمرار بين كونها منتَجة وكونها منتِجة. ومجتمع المعرفة هو مرحلة متطوّرة من مجتمع المعلومات الذي كانت غايته نشر المعلومة باستثمار التقنيّة، ثمّ دعت اليونيسكو إلى الانتقال منه عام 2005 في تقريرها **من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة**. ولكي تكون اللغة العربيّة لغةَ مجتمع المعرفة عليها، إذًا، أن تمرّ من مرحلة نقل المعرفة إلى مرحلة توطينها (أيْ جعلها تتكيّف مع مجتمعها المستقبِل للمعرفة)، ثمّ مرحلة الإنتاج بها.[4]

غير أنّ اللغة العربيّة اليوم تعيش في علاقتها بمجتمعها المعرفيّ أزمةً معرفيّة ومصيريّة تُجمِعُ عليها التقارير العلميّة والدراسات ومعاينات واقع الحال، والسبب في ذلك بالأساس هو تلك الفجوة والجفوة المتنامية بينها وبين منابع صناعة المعرفة (الجامعات والمراكز البحثيّة). فعوضًا عن استثمار مقوّماتها لتوفير المحتوى العلميّ العربيّ واستعماله في بناء مدوّنات معرفيّة، بقيت اللغة العربيّة تخوض صراعات على عدّة مستويات مع اللغات الأجنبيّة التي تهيمن على صناعة المعرفة. بل إنّ نقْـل المعرفة من اللغات الأخرى عن طريق الترجمة كان أداةً من أدوات هذا الصراع ولم يكن فعل تعايش وجوديّ - واضطراريّ أيضًا -، ولذلك توقّفت المجتمعات العربيّة عند مرحلة نقل المعرفة (مجتمع المعلومات) ولم تستطع التقدّم - أو تقدّم بعضها ببطء شديد - نحو مرحلة إنتاجها أو تدويرها (مجتمع المعرفة). وبعض الدول العربيّة عاشت هذا الصراع بشراسة لغويّة أكثر من غيرها، لأنّها نَقلت مجال المواجهة والمقاومة من الواقع التاريخيّ إلى اللغة، فالجزائر عرفت مجابهةً مبكرة بين تيّار التعريب والتيّار الفرنكوفونيّ الذي ظلّ في الإنتلجنسيا الجزائريّة ذا ظلال استعماريّة، وفلسطين ما زالت تتمسّك بلغتها العربيّة بوصفها رمزًا نضاليًّا لاسترجاع الهويّة المقدّسة المسلوبة.

وهناك قضيّة أخرى ربّما كانت أخفّ حدّةً في صراع اللغة العربيّة في مجتمعاتها ولكنّها شغلتها عن التنمية والتطوير العلميَّين، وهي الجدل مع اللهجات واللغات المحلّيّة، ومن أمثلة ذلك مجابهتُها لدعوات إحلال العامّيّة محلَّها واستعمالُها في نزاعات عِرقيّة. وكان يمكن تجاوز هذا الصراع لأنّه غير موجود فعليًّا من حيث إنّ اللهجات هي أساسًا - وكما سنرى في هذا التقرير - حاضرة فعليًّا في نقل المعرفة في الجامعات، وهي أيضًا لغة القوى العاملة ولغة الميدان العمليّ لخرّيجي الجامعات ومنتِجي المشاريع البحثيّة.

إنّ تطوير اللغة العربيّة - في منظورنا - يستدعي تغيير التصوّر عنها، فعوضًا عن معاملتها من موقف الخائف عليها (بمبرّرٍ أو بدونه) ينبغي أن نثق في قدرتها على التكيّف والتجدّد والاستمرار من منطلق فقه اللحظة المعرفيّة الراهنة. ولأنّ علاقة اللغة العربيّة بالهويّة العربيّة متأصّلة في المجتمعات العربيّة اليوم، صار من اللازم أن يتعزّز هذا الجانب بمكاسب معرفيّة لا تستطيع اللغة العربيّة - من منطلق وجوديّ - أن تحقّقها بعيدًا عن التكافل مع لهجاتها ولغاتها المحلّيّة والتعاضد العالميّ مع اللغات الأخرى لإنتاج معرفة عربيّة منفتحة ومتجدّدة ومتشبّثة بهويّتها في الوقت نفسه.

والجامعة بوصفها مَشغل المعرفة تضمن توارُث شعلة الإنتاج المعرفيّ باللغة العربيّة نظريًّا، ويضمن البحث العلميّ الحفاظ على هذه الشعلة واقعيًّا، أي يضمن الانتقال من مرحلة نقل المعرفة إلى مرحلة توطينها ثمّ الإنتاج بها. فالاتّجاه نحو جعل اللغة العربيّة لغة مجتمع المعرفة لا يتحقّق ما لم تنخرط الجامعات ومراكز البحوث في التواصل الفاعل مع المجتمع وتلبية حاجاته بلغته، وذلك بخلق أنماط تفكير وأدوات تطوير باللغة العربيّة وفيها. ولأنّها لغة القوى العاملة ينبغي أن تكون لغة الإنتاج.

والسؤال الذي يسعى هذا المحور للإجابة عنه ليس سؤال الدافع: "لماذا" ندعو إلى تعريب العلوم؟"، بل هو سؤال الوسيلة "كيف": كيف هو واقع اللغة العربيّة في إنتاج العلوم في الجامعة وفي البحث العلميّ العربيَّين؟ وكيف يمكن لها وهي المغروسة هويّةً أن تنخرط في إنتاج المعرفة؟ وتنضوي تحته، بالتبَع، مجموعة من الأسئلة، منها ما يتعلّق بتشريح أسباب معاناة اللغة العربيّة في مواقع إنتاج المعرفة وعلاقة ذلك بإنتاج المعرفة ككلّ في الوطن العربيّ، ومنها ما يُعنى بنظرة المجتمع الأكاديميّ العربيّ - أساتذةً وطُلّابًا وباحثين وصُنّاعًا للمناهج التعليميّة - لواقعهم ومستقبلهم العلميّ باللغة العربيّة.

إنّنا نبحث، على وجه التحديد، عن اللغة العربيّة بوصفها أداةً في التعليم الجامعيّ في مجالات العلوم البحتة والعلوم البينيّة (وهي ما كان بين العلوم الإنسانيّة والعلوم البحتة كالاقتصاد والإدارة)، لنرصدَ مدى حضورها في التدريس، ونتلمّس الأزمة، لنستشرف إمكانيّات الحلّ. كما نسعى لفهم أزمة النشر في مجال العلوم باللغة العربيّة، فنتتبّع إشكاليّات النشر الأكاديميّ بها في المجلّات المحكَّمة والمنصّات الإلكترونيّة، ونستقصي آراء الباحثين بخصوص إمكانيّات ووسائل حلّ العقبات التي تعترض بناء مدوّنة علميّة أكاديميّة عربيّة وبالعربيّة. ولن يكون مجال اهتمامنا رصد حضور اللغة العربيّة في تعليم العلوم الإنسانيّة والإنتاج فيها في المجتمعات العربيّة، وهذا ليس لعدم أهمّيّة العلوم الإنسانيّة في بناء مجتمعات المعرفة ولكن لأنّ اللغة العربيّة تكاد تكون لغتَها الأغلب والأنشط، إن لم تكن الأوحد، في النسبة العُظمى من التخصّصات في الجامعات العربيّة.

2.2 الدراسات السابقة

في مجتمع مرهون وجوديًّا للغة الأجنبيّة على حساب لغته التي ليست مستعملة في تلبية حاجاته التنمويّة (حتّى لا نقول ليست قادرة على ذلك)، تفطّن الباحث العربيّ مبكّرًا للفجوة بين اللغة العربيّة بوصفها هويّةً لمجتمعاتها وبين فاعليّتها في إنتاج المعرفة وبشكل خاصّ في التعليم الجامعيّ والبحث العلميّ. وقد اهتمّت تقارير عالميّة بهذه الفجوة، بالإضافة إلى تقارير ودراسات ميدانيّة عربيّة. من هذه الدراسات ما كان تجريبيًّا ميدانيًّا ومنها ما كان استقرائيًّا تحليليًّا، وقد أنجزها إمّا خبراء ميدانيّون (أي ممارسون لتعليم العلوم) أو باحثون مهتمّون بالتربية والتعليم. ونالت بعضُ الدول اهتمامًا أكثر من غيرها بسبب تجاربها المتميّزة في تعريب العلوم (كتجربتَي سوريا والسودان)، أو بسبب ظروفها التاريخيّة والمجتمعيّة الخاصّة (كدول المغرب العربيّ ولبنان وفلسطين).

في الجانب النظريّ، نلحظ اهتمام كثير من الباحثين بتجربة سوريا والسودان الرائدتَين في تعريب العلوم، فعن السودان نجد دراسة دفع الله عبد الله الترابي (2004)،[5] والأمين أبو منقة محمّد ويوسف الخليفة أبو بكر (2006)،[6] والصديق آدم بركات آدم (2012)،[7] ومحمّد داؤد محمّد داؤد (2012؛[8] 2017[9])، وكمال محمد جاه الله الخضر (2017).[10] وعن سوريا نجد دراسة عبد الله واثق شهيد (2005)،[11] وجميل محمّد حسنين وخليل عبد الفتّاح حمّاد (2015).[12] كما تمّ تناول تجارب دول أخرى، نحو: لبنان في دراسة صوما بوجوده وفؤاد صيّاح (2000)،[13] والمغرب في دراسة صلاح الدين حمود (2000)،[14] وفلسطين في دراسة محمد جواد النوري (2005)،[15] والجزائر في دراسة عبد الملك مرتاض (2005)[16] وحفصة جرادي (2017)،[17] ومصر في دراسة محمد حسن عبد العزيز (2005)،[18] والعراق في دراسة داخل حسن جريو (1995).[19]

غير أنّ البحث لم يقتصر على الملاحظة والتحليل النظريّ بل امتدّ إلى دراسات ميدانيّة استقرائيّة لمواقف وآراء الطلبة والمدرّسين حول قضيّة تعريب التعليم الجامعيّ العلميّ في عدد من الدول العربيّة. ومنها دراسات مبكّرة في السعوديّة، كدراسة سليمان السحيمي وعدنان البار (1992)،[20] ودراسة معمّقة لشيخ تعريب تعليم العلوم الطبّيّة في السعوديّة البروفيسور زهير السباعيّ في كتابه حول تجربته في التعليم بالعربيّة (1995)،[21] ودراسة جمال الجار الله ولبنى الأنصاري (1995)،[22] وريما سعد الجرف (2005،[23] 2018[24]) ومنصور الحمامي (2015)[25]. وعن السودان نجد دراسة رجاء محمود أبو بكر (1997)،[26] وسميرة هاشم إبراهيم الحاج (2017).[27] وعن لبنان نجد دراسة غازي غيث وقاسم شعبان (2000)؛[28] وعن فلسطين أُنجِزَت دراسة يحيى نايف اللحام وموسى صقر حلس (2015)،[29] وخالد عبد الله النويري (2015)؛[30] وعن مصر دراسة عبد الله عبد الفتّاح القصبي (1995)[31] وماجدة صبّور وسحر قنديل (2010).[32] هذا بالإضافة إلى العدد الكبير - والذي يزداد مع الوقت - من الدراسات والمؤتمرات والندوات.[33]

لكنّ التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة (2018) أخذ منحًى جديدًا في التعاطي مع موضوع حضور اللغة العربيّة في الإنتاج العلميّ، حيث شخّص في أحد محاوره رؤيةً استراتيجيّة اقتصاديّة لتفعيل اللغة العربيّة بوصفها لغة مجتمع المعرفة.[34] وعلى نفس النهج سار تقرير اليونيسكو **بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة** (2019).

وفي مجال النشر باللغة العربيّة، نجد رصدًا يُعنى بالإنتاج بالعربيّة في العالم العربيّ بشكل عامّ من حيث اللغات والتخصّصات، نحو التقرير الدوريّ لاتّحاد الناشرين العرب.[35] أمّا في غير مجال العلوم، فنجد **تقرير المرصد العربيّ للعلوم الاجتماعيّة** (2018)،[36] وتقرير مؤسّسة الملك عبد العزيز آل سعود -الدار البيضاء - في مجالات الأدب والعلوم الإنسانيّة (2020).[37] أمّا النشر في المجال العلميّ البحت فأغلب من تطرّق إليه تناوله ضمنيًّا في مَعرِض دراسةٍ أشمل باعتبارٍ جغرافيّ يصرفُ النظر عن لغة النشر، أيْ رَصد النشر العربيّ في العلوم باللغات جميعًا دون تخصيص للغة العربيّة. لذلك، نجد مفاصل عن النشر العربيّ في مجال العلوم وعلاقته بالاقتصاد المعرفيّ في **تقرير اليونيسكو للعلوم: نحو عام 2030، والتقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة** (2018). ومن جهة أخرى أقامت الجامعة الأمريكيّة في بيروت ملتقًى علميًّا حول مؤشّرات الإنتاج والبحث العلميّ العربيّ والعالميّ في التحوّلات الرقميّة للتعليم الجامعيّ العربيّ (2019)، وهو أيضًا لم يكن ملتقًى خاصًّا بحركة النشر باللغة العربيّة.

وفيما يتعلّق بالنشر العلميّ بالعربيّة تحديدًا، وعلى مستوى التنظير للمنهجيّة، لقي التفكيرُ في الموضوع عنايةً مبكرة لدى الباحثين العرب، حيث خصّ مجمع اللغة العربيّة بدمشق مؤتمره الأوّل للكتابة العلميّة باللغة العربيّة (1990). وكذلك الجانب الميدانيّ الذي حظي بنوع من الاهتمام على مستوى التشخيص والرصد ولكنّه لم يصل إلى تكوين مشهد متكامل، ولذلك تناولتْه بحوثٌ قليلة أشرنا إلى بعضها سابقًا. ولعلّ العائق تجاه إجراء هذا النوع من الرصد الميدانيّ هو افتقار المنصّات الإلكترونيّة إلى حواضن شاملة للمنتَج البحثيّ العربيّ. فقد أُنشئت مؤخَّرًا فقط حاضنات علميّة رقميّة عربيّة، فتَدعَّم النشر الإلكترونيّ العربيّ ببعض منصّات البحوث العلميّة العربيّة نحو "معرفة"،[38] و"المنهل"،[39] و"هنداوي"،[40] بالإضافة إلى حاضنات علميّة رقميّة عربيّة.[41] لكنّ الصورة الناجمة عن واقع النشر العلميّ بالعربيّة في قواعد المعلومات هذه لن تكون واقعيّة، وهذا بسبب عدم مسحها للكثير من مخرجات المراكز البحثيّة والمؤسّسات الجامعيّة بسبب افتقار هذه المؤسّسات في بعض الدول العربيّة لتكنولوجيا المعلومات. فهذه القواعد تقتصر على تصنيف وأرشفة المنتجات البحثيّة العربيّة في عدد محدود من الدول العربيّة والجامعات والمؤسّسات البحثيّة، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، ليست هناك معايير واضحة وموحّدة بين قواعد المعلومات في التعامل مع هذه المستندات العلميّة، وهذا ما يُحدِث نوعًا من فوضى الرقمنة.

ورغم هذا، فلا بدّ من الإشادة ببعض المحاولات التي أسهمت في إنشاء بنوك

معلومات بحثيّة عربيّة في مجال العلوم والابتكار، وطنيّة كانت أو إقليميّة، كمراصد العلوم والتكنولوجيا التي أقيمت مؤخَّرًا في مصر ولبنان والأردن وفلسطين وتونس،[42] وكالرابطة العربيّة لمراصد العلوم والتي تهدف إلى "جمع عربيّ للمراصد والمنظّمات البحثيّة والمعاهد التي تهتمّ بتصميم وتجميع وتحليل مؤشّرات العلوم والتكنولوجيا والابتكار في الوطن العربيّ، وذلك لدعم صانعي القرار في إدارة منظومة العلوم والتكنولوجيا والابتكار العربيّة."[43] كما أنّه من المهمّ الإشارة إلى تجربة الإمارات العربيّة المتّحدة التي تسعى إلى بناء اقتصاد معرفيّ وتنافسيّ، مدفوع بالابتكار والبحث والعلوم والتكنولوجيا.[44] فقد تأسّس فيها عام 2016 مرصد المستقبل،[45] وهو منصّة علميّة عربيّة مختصّة في رصد مجال العلوم والابتكارات ونشر أحدث الدراسات فيه، والمقالات البحثيّة، والرسوم البيانيّة، والموادّ المرئيّة التفاعليّة باللغة العربيّة المُبسّطة. كما انطلقت عام 2018 ضمن أجندة العلوم المتقدّمة[46] 2031 منصّةُ الإمارات للمختبرات العلميّة،[47] والتي تربط المختبرات في الدولة بالعلماء والخبراء للوصول بسرعة إلى معلومات ومعدّات وأجهزة بحثيّة ذات مستوى عالميّ بهدف تعزيز مجهود البحث العلميّ المحلّيّ، ودعم الباحثين والأكاديميّين، وتطوير القدرات العلميّة والتكنولوجيّة في دولة الإمارات.[48]

2.3 الأدوات المنهجيّة

استعنّا في هذه الدراسة باستبيان أعددناه للباحثين العرب، وبمقابلات ولقاءات حواريّة مع أعضاء المجتمع الأكاديميّ العربيّ بمختلف مراتبهم ومسؤولياتهم، وبمجموعات نقاش أجراها فريق العمل مع طلبة جامعيّين. أمّا الاستبيان، فهو موجَّه لرصد مواقف واعتقادات الباحثين الأكاديميّين العرب تجاه واقع النشر العلميّ بالعربيّة وطموحاتهم في هذا الخصوص. وقد حصلنا على 447 إجابة، احتفظنا منها بالإجابات المكتملة فقط والتي بلغت 368 إجابة. ووُزِّع الاستبيان على المشاركين عن طريق منصّة إلكترونيّة أعدّتها مؤسّسة هيكل للإعلام، وهذه المنصّة هي حاضنة رقميّة وإحصائيّة لاستبيانات هذا التقرير.[49] وتمّ الإعلان عن الاستبيان إمّا رسميًّا أو بشكل غير رسميّ. أمّا رسميًّا، فقد وجّهنا رسائل إلكترونيّة إلى عمداء الكلّيّات في بعض الجامعات العربيّة وطلبنا منهم تعميم المشاركة على المجتمع الأكاديميّ في جامعاتهم؛ وأمّا الطريقة غير الرسميّة فكانت عن طريق نشر طلب عامّ للمشاركة في الاستبيان عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ وعبر البريد الإلكترونيّ في المراسلات الشخصيّة مع الباحثين ورؤساء وأعضاء بعض التجمّعات العلميّة في العالم العربيّ.

وأمّا محتوى الاستبيان فمبنيّ على متغيّرات الجنس، والبلد، والعمر، وآخر شهادة محصَّل عليها، والتخصّص. وأسئلته تنوّعت بين ما يُعنى بالباحث نفسه وعلاقته بلغة النشر الأكاديميّ وقنواته، وما يُعنى بعلاقة لغة النشر بالتخصّص وبمصادر البحث الورقيّة والإلكترونيّة وبالقارئ المستهدَف، وما يُعنى بعلاقة الباحث بمستقبل نشره بالعربيّة في تخصّصه واقتراحاته لتحقيق ذلك. وأمّا المقابلات الحواريّة، فهي لقاءات أجراها فريق العمل مع أعضاء المجتمع الأكاديميّ العربيّ أساتذةً وباحثين وكوادرَ إداريّة وصنّاعَ قرار في مختلف الدول العربيّة. وأمّا مجموعات النقاش، فأُجرِيتْ دوريًّا مع طلبة جامعيّين في مختلف التخصّصات (الطبّ، طبّ الأسنان، الصيدلة، التمريض، الهندسة المعماريّة، الهندسة الميكانيكيّة، الإعلام، القانون، الصحافة، الأدب العربيّ واللغة العربيّة، الفرنسيّة، الإنجليزيّة، التاريخ، العلوم السياسيّة، العلوم الشرعيّة). ومن دول عربيّة مختلفة، (الجزائر، لبنان، الأردن، المغرب، مصر، البحرين، السعوديّة، الإمارات، سلطنة عُمان، تونس). ودار الحوار فيها حول مجموعة من الأسئلة المحدّدة مسبَقًا من قبَل فريق عمل التقرير وتخصّ علاقة الطلبة باللغة العربيّة من حيث مدى وجودها في فصول الدراسة وفي المصادر والكتب العلميّة وفي التدريبات الميدانيّة، وكذلك في تصوّر الواقع والمستقبل المهنيّ والأكاديميّ بها. وقد جرى بعض الجلسات واقعيًّا في حرم بعض الجامعات العربيّة، وبعضها الآخر افتراضيًّا عن طريقات تطبيقات الاجتماع الرقميّة، أو كتابيًّا عبر المراسلات البريديّة.

إضافةً إلى ذلك، استندنا إلى نتائج دراسات سابقة (كنّا ذكرنا أغلبها)، وإلى إحصائيّات قاعدة المعلومات العربيّة "معرفة" التي تحوي أكثر من 4000 مجلّة علميّة أو بحثيّة عربيّة في مختلف التخصّصات بالعربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة والصادرة عن أكثر من 1400 هيئة علميّة وبحثيّة في 20 دولة عربيّة (باستثناء دولتَي جيبوتي وجزر القمر حسب ما أدلى به مؤسّس "معرفة"، ويبدو سبب ذلك عدم توفّر مصادر المعلومة في هاتَين الدولتَين).[50] كما استعنّا ببيانات تقارير اليونيسكو **والتقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة**.

والإطار الزمنيّ الذي يرصُدُه المحور هو بحر العشريّة السابقة من عام 2010 إلى 2020.

3.0 تصدير تشخيصيّ لجذور أزمة اللغة العربيّة في مجتمع المعرفة

3.1 اللغة العربيّة في تعليم العلوم والبحث العلميّ بين سؤال الدافع وسؤال الوسيلة

وعى الإنسان العربيّ أنّ مجتمعه لن يستطيع الاستمرار بلا لغةِ معرفة، لذلك توجّهت كثيرٌ من الدول العربيّة، ومن بدايات تأسيس التعليم الجامعيّ منذ ما يربو عن قرن من الزمن، نحو تعريب العلوم.[51] وبدأت المحاولات بتعريب الطبّ في مصر عام 1827، ثمّ في الكليّة السوريّة الإنجيليّة (الجامعة الأمريكيّة فيما بعد) عام 1866، ثمّ في مدرسة الطبّ اليسوعيّة في بيروت عام 1883، ليُعتَرَض هذا المسار وتتحوّل لغة العلوم إلى الإنجليزيّة أو الفرنسيّة.

وفي الأردن بدأ تعليم العلوم بالعربيّة عام 1962، لتخفت هذه الهمّة ويتحوّل إلى الإنجليزيّة لاحقًا. وفي العراق اندلع حماسٌ شديد نحو الموضوع نتجت عنه قرارات رسميّة بالتعريب الإلزاميّ في الصفوف الأُولى من كلّيّات الطبّ وطبّ الأسنان (1980)، واعتُمدت لجانٌ علميّة عرّبت كتب الطبّ المقرّرة على الصفوف الثلاثة الأُولى، ولكنّ كلّ ذلك ضاع اليوم أدراج الرياح. وكذلك كلّيّة العلوم بالجامعة الأردنيّة شهد تعريب العلوم فيها قفزةً نوعيّة بعد إعداد كتب السنة الأُولى من الدراسة الجامعيّة، لكنّها عادت للتعليم بالإنجليزيّة بعدها ولا يُدرَّس منها بالعربيّة اليوم إلّا بعض التخصّصات الطبّيّة كالطبّ الشرعيّ والتغذية في الصحّة والمرض والصحّة العامّة والإسعافات الأوّليّة.

وفي الجزائر، ورغم أنّ محاولات تعريب العلوم والبحث العلميّ أيضًا لم تُثمر إلى حدٍّ كبير، فإنّ كلّيّات إعداد المعلّمين (المدارس العليا للأساتذة) بقيت تستعمل العربيّة في كلّ الفروع ومنها العلوم، وذلك لأنّها تعِدُّ أساتذةً للتعليم الثانويّ الذي عُرِّب بالكامل. بل ونجد بعض جامعات الجزائر (جامعة ورقلة مثلًا) تدرّس الفيزياء بالعربيّة وتُنجَزُ الأطاريح فيها بالعربيّة أيضًا، غير أنّ ذلك - وفق ما استنتجناه من حوارنا مع بعض أعضاء هيئة التدريس - يبقى مجرّد جهود فرديّة للأساتذة لا ترعاها المؤسّسة الجامعيّة.

أمّا كلّيّة الهندسة بجامعة الملك عبد العزيز، فبدأت برنامج تعريب العلوم الهندسيّة عام 1980 وأوقفتْه بعد 8 سنوات من تشغيله، وهذا رغم تعزيزه برافد الترجمة العلميّة من خلال مركز التعريب التقنيّ بالكلّيّة. وفي المقابل أثمرتْ بعض تجارب تعريب تعليم العلوم إمّا كلّيًّا كتجربة سوريا، أو نسبيًّا كما في السودان بعد "ثورة التعريب" مطلع التسعينيات وكما في بعض جامعات ليبيا.

إنّ الاندفاع والكفاءة النسبيّة في تحقيق شيءٍ من طموح تعريب تعليم العلوم اللذَين شهدهما مطلع القرن الماضي يبدوان اليوم فاترَين جدًّا ويعكسان تراجعًا كبيرًا عمّا كان عليه الحال. ومن الأسباب التي أدّت إلى هذا التراجع - في نظرنا - هو السؤال الذي انطلقت منه مشاريع التعريب السابقة: لماذا نعرِّب العلوم؟ أمّا كيف نعرّبها فقد كان سؤالًا تبعيًّا استصدرته القرارات والجهود التي فشل

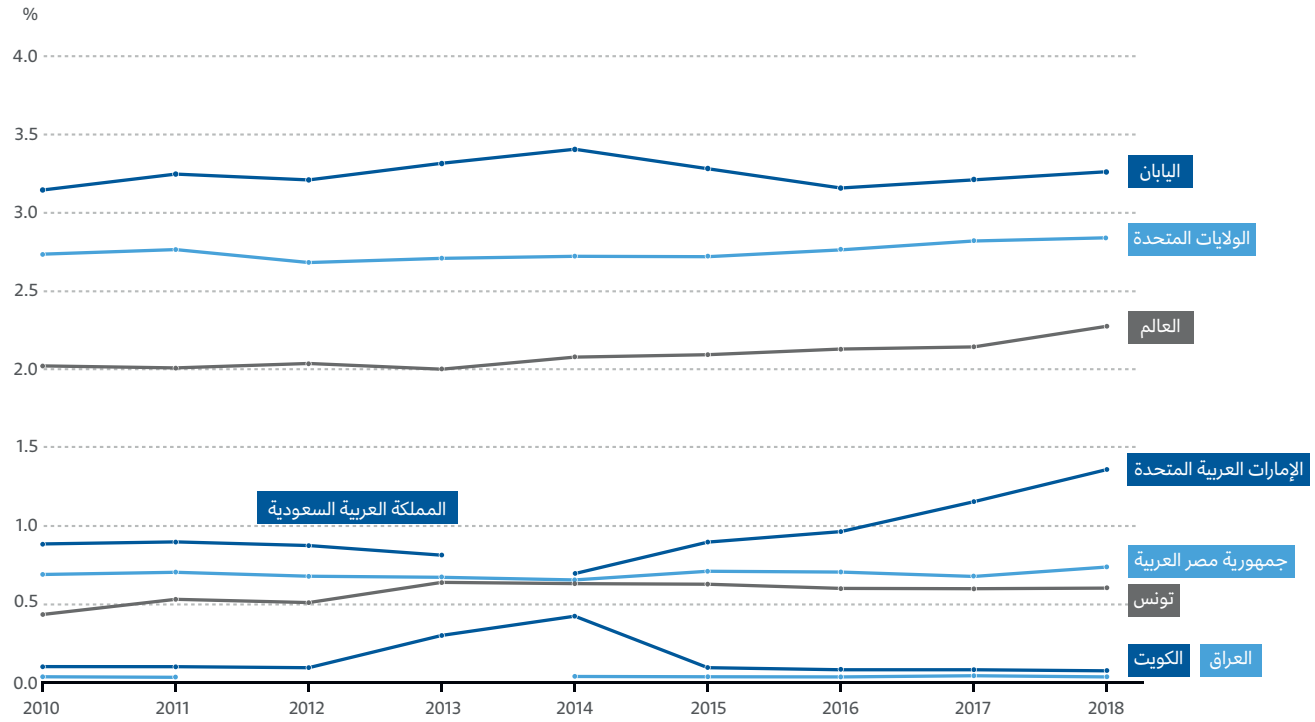
أكثرها في تنفيذه في أرض الواقع. وسؤال "لماذا نعرِّب العلوم؟" وجّهتْه أغلب الجهود - إن لم نقل أكثرها - وجهةً أيديولوجيّة تنحو نحو القوميّة والوازع الدينيّ والانسلاخ من ربقة الفكر الاستعماريّ كما رأينا. أمّا الآن، فقد تجاوزت المجتمعات العربيّة هذه الأسئلة التي لا شكّ أنّها وازع حقيقيّ وأصيل لأنّها مصدر فخر بالانتماء الحضاريّ بكلّ مقوّماته الدينيّة والتاريخيّة والثقافيّة، ولكنّ الوعي بأنّ البصمة اللغويّة والثقافيّة ليست وحدها الدافع لصناعة المعرفة باللغة العربيّة جعَل المجتمعات العربيّة تستدعي اعتبارات أخرى لطرح قضيّة تعريب تعليم العلوم من جديد، منها اعتبار التنمية المعرفيّة المجتمعيّة.

وإذا كانت بعض الخطابات السابقة في جهود التعريب إقصائيّة لمن لا يحمل نفس الشعارات من الشركاء في المجتمع، فالمظلّة الأنسب التي يمكن أن تضمن الانطلاق باللغة العربيّة معرفيًّا هي التعايش. وهو يعني بالأساس خلق نمط معرفيّ جديد يمكن من خلاله أن تتطوّر كلّ الأطراف دون أن تفقد هويّتها، بما في ذلك الإنسان العربيّ والمجتمع العربيّ بلغتهما العربيّة. فتطوّر اللغة العربيّة لا يعني زوالها بل يعني اكتسابها قدرةً أكبر على استثمار المقدّرات والمؤسّسات والموارد البشريّة لإنتاج المعرفة وتدوير الخدمات في مجتمعها، وسبيلها إلى ذلك هو الانفتاح على لهجاتها ولغاتها المحلّيّة وعلى اللغات والمعارف الأجنبيّة، مع الحفاظ على خصوصيّتها وحمولتها الحضاريّة والمجتمعيّة.

إنّ اللغة العربيّة إذا لم تنتِج المعرفة والخدمات للمجتمع المتحدِّث بها لا تكون في خطر الزوال فحسب، ولكنّها تكون في خطر الخروج من مضمار المعرفة والانحصار في كونها لغة خطابات وجدانيّة لتتحوّل إلى تراثٍ لن يكون سوى "ظاهرة «تاريخيّة»، بمعنى أنّ جملة وقائعه ترتدُّ إلى شروط تاريخيّة ذاتيّة أو موضوعيّة، وأنّ سمة التغيّر والصيرورة والتجاوز تكتنف تشكُّله وحَراكه ومصيره."[52] وإذا صارت كذلك، تجمّدت في ماضٍ غير قابل للتفاعل مع راهن الإنسان العربيّ، فتذوي ويذوي معها إنسانها. هو سؤال المصير إذًا.

3.2 اللغة العربيّة في البحث العلميّ وتعليم العلوم: أزمة لغة أم أزمة معرفة أم أزمة مركّبة؟

إذ نطرح سؤال اللغة العربيّة في الجامعة والبحث العلميّ العربيَّين فنحن ننفتح على مشكل الهوّة التي ما تزال تكبر بين العربيّة ومجتمعاتها، والتي نتج عنها اصطدام الخطاب الأيديولوجيّ حول مكانتها الوجدانيّة بواقع مجتمعاتها التنمويّ الذي لا يعكس هذه المكانة. وفي ذلك، تعرض التقارير واقعًا غير فاعل للغة العربيّة من حيث أثرها في خدمة مجتمعاتها خلال العشريّة المنقضية (2010-2018 تحديدًا)، وتُرجع ذلك إلى أسباب عدّة. فمن جهة، تدنّى المستوى المعرفيّ في الدول العربيّة نتيجة تراجع دعم الحكومات العربيّة للبحث العلميّ، حيث أثّرت التغيّرات الجيوسياسيّة في الخيارات الرسميّة لإنتاج المعرفة، وتوجّهت ميزانيّات التنمية إلى الأمن العسكريّ على حساب الأمن اللغويّ والمعرفيّ.[53] فالإنفاق من الدخل القوميّ العربيّ على البحث والتطوير بلغ في 2018 أعلى نسبة في الإمارات العربيّة وقدرها 1,30%، بينما وصل في تونس إلى 0,06%؛ وفي عام 2015 بلغ في العراق نسبة 0,04% وفي سوريا 0,02%؛ وعام 2017 بلغ نسبة 0,54% في الجزائر. وكلُّها نسبٌ متدنّية مقارنةً بأمريكا التي وصل فيها إلى 2,79%، واليابان إلى 3,21%، ومقارنةً بالمتوسّط العالميّ الذي بلغ 2,22% عام 2017 (الشكل 1).[54]



الشكل 1. النسب المئويّة للإنفاق على البحث والتطوير من إجماليّ الناتج القوميّ في بعض الدول العربيّة بين 2010-2018.
المصدر: البنك الدوليّ للبيانات https://data.albankaldawli.org .

> **بعض المسؤولين عن قضيّة التعريب من وزراء ومدراء جامعات وأساتذة كرام يخشَون من تدنّي مستوى التعليم الطبّيّ إذا كان التدريس باللغة العربيّة، ويفوتهم أنّ الطالب الذي لا يجيد اللغة التي يتعلّم بها لا يستطيع أن يقرأ أو يستوعب ما يدرُس بسهولة، وجُلّ طلّاب الطبّ وأساتذتهم في بلادنا العربيّة لا يتقنون اللغة الأجنبيّة التي يعلّمون أو يتعلّمون بها**
>
> **زهير السباعيّ (أستاذ طبّ الأسرة والمجتمع، مؤسّس أكاديميّة الفلاح في المملكة العربيّة السعوديّة)**

ومن جهة أخرى، يعزف الطلّاب العرب في الكثير من البلدان العربيّة عن دراسة العلوم الأساسيّة والتطبيقيّة، حيث يبلغ متوسّط نسبة الخرّيجين فيها (مقارنةً مع بقيّة التخصّصات الاجتماعيّة والإنسانيّة) ما بين 11% في الأردن و44% في تونس.[55] ويبدو هذا العزوف إمّا اضطراريًّا بسبب تدنّي الإمكانيّات العلميّة للطلبة، أو ناجمًا عن تفضيلهم للعلوم الإنسانيّة استسهالًا لها مع عدم وجود التحفيز على الإقبال على قطاع العلوم. وكان يمكن تفادي هذا المأزق بتوجّه السياسات التعليميّة والوعي المجتمعيّ نحو التمييز في تعليم العلوم بين المجال الأكاديميّ والمجال المهنيّ الذي لا يتطلّب مؤهّلات أكاديميّة عالية. فالغالب في المجتمعات العربيّة اعتبار المجال المهنيّ أقلّ مستوًى من المجال الأكاديميّ، وهو ما أدّى إلى أنّ الطالب الذي لا يجد في نفسه الإمكانيّات المناسبة للعلوم أكاديميًّا، لا يستطيع الحكم على إمكانيّاته في المجال المهنيّ ولذلك يتوجّه إلى المجال الأسهل - من منظوره - وهو العلوم الإنسانيّة. والواقع أنّ المجال المهنيّ يحتاج إلى كفاءات عمليّة ميدانيّة أكثر ممّا يحتاج إلى مؤهّلات أكاديميّة، بل إنّ الطاقة العاملة فيه أكثر عددًا وتنوّعًا وطلبًا في سوق العمل. وانجرّ عن هذا التقدير الخاطئ تضخّم في أعداد الخرّيجين من الجامعات وفق توزيع غير متوازن - وربّما سيّئ - للكفاءات والقدرات والمجالات؛ كما انجرّ عنه تجنٍّ على البحث العلميّ من حيث مستوياته المعرفيّة وعلى المجال المهنيّ من حيث كفاية حاجاته العمليّة.

ويعكس هذا الوضعَ المتراجِعَ للمعرفة الترتيبُ العالميّ للجامعات العربيّة ومردودُ النشر العلميّ فيها. إذْ نجد أنّ أوّل جامعة عربيّة في الترتيب العالميّ هي جامعة الملك سعود في المركز 428 وفقًا لترتيب "وِب ميتريكس".[56] كما تشير تقارير الأمم المتّحدة إلى أنّ السياسات العربيّة في مجال البحث العلميّ والتكنولوجيّ والابتكار لم تُوَفَّق في الاستفادة من إنتاج المعرفة بصورة فاعلة أو في إضافة قيمة للمنتَجات والخدمات نظرًا لتركيزها على تطوير أنشطة البحث دون إشراك مجتمع الأعمال.[57] **ويؤكّد التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة** بكلّ مرارة الوضع المتدنّي للإنتاج المعرفيّ وضعف المردود المنوط بالجامعات ومراكز البحث العلميّ في الدول العربيّة. حيث يبلغ عدد الأوراق العلميّة المنشورة التي أنجزها باحثون عرب 1,37% من إجماليّ ما نُشر في العالم كلّه بين 1996 و2015،[58] هذا مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ النشر المرصود هنا لا يشمل النشر باللغة العربيّة وحدها، لأنّه حينذاك ستنخفض النسبة أكثر بكثير. ورغم أنّ إحصائيّات عدد الباحثين العرب في مجال العلوم والتكنولوجيا يبدو عملًا شاقًّا،[59] فإنّه، **وفق التقرير العربيّ للتنمية المستدامة** (2015)، يبلغ متوسّط عدد الباحثين بدوام كامل في المنطقة العربيّة 373 باحثًا لكلّ مليون شخص، أيْ دون متوسّط البلدان النامية المقدَّر بـ580 وبما يوازي ثلث المتوسّط العالميّ المقدَّر بـ1081.[60]

وتُصنَّف الدول العربيّة وفق مخرجاتها العلميّة خلال منتصف العقد الحالي إلى فئاتٍ تراتبيًّا: (1) السعوديّة ومصر، (2) الإمارات والجزائر والمغرب وتونس والكويت وعُمان، (3) البحرين والعراق والأردن ولبنان، (4) ليبيا وفلسطين وسوريا والسودان واليمن.[61] لكنّ مراتبها هذه تبقى في أدنى المستويات عالميًّا، وإذا لم تتمكّن من تدارُك الأمر فسوف تتأثّر مجتمعاتها ولغتها، سواءٌ أنتجتْ بها أو - وهو الأغلب والأسوأ - لم تُنتِج بها.

إذًا، فغياب الابتكار والإنتاج المعرفيّ في الوطن العربيّ خلال العشريّة المنصرمة نشأ عن انحسار رعايته وتمويله وعن قلّة المهتمّين به بشكل عامّ. وغياب التوجّه العلميّ نحو الإنتاج باللغة العربيّة في المجتمعات العربيّة نجم عن أزمة معقَّدة صنعها الوضعُ المعرفيّ المتدنّي، وعزوفُ المتعلّمين عن المجالات العلميّة، وعزوفُهم عن التعامل العلميّ باللغة العربيّة في المجالات العلميّة إمّا لأسباب تتعلّق بخوفهم على مستقبلهم العلميّ أو بشعورهم بعدم قدرة اللغة على الإنتاج العلميّ - كما سنرى لاحقًا -، أو لشعورهم بنوعٍ من الدونيّة عند تعاملهم بها.[62] ونتيجةً لذلك، وجدت المجتمعات العربيّة نفسها في مقابلة انفصام واقعيّ بين جانبَين تختلّ بينهما القوى والفاعليّة، وهما: (1) مجال العلوم الإنسانيّة الذي يُنتج باللغة العربيّة - في الأغلب الأعمّ - وهو مجال نشطٌ كمّيًّا ويختزن كلّ الموروثات الأيديولوجيّة والوجدانيّة للغة العربيّة؛ (2) المجال العلميّ الذي يبدو ضئيلًا كمّيًّا وإنتاجًا وتكاد اللغة العربيّة تغيب فيه. وهذا التباين يحول دون فاعليّة اللغة العربيّة في مجتمعاتها التي يُفتَرَضُ أن تقوم أساسًا على إنتاج الخدمات بواسطة العلوم، ولذلك وجدتْ نفسها تابعة للغةٍ أخرى وغير مستقلّة بنفسها، فتضخّمت الحاجات المعرفيّة للمجتمع الذي صارت لغتُه - من قبيل الضرورة - لغة استهلاك معرفيّ، وتكلّف الكثير اقتصاديًّا وثقافيًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا.

والوعي بالهوّة يستدعي الوقوف على مكامن الضعف في اللغة العربيّة بوصفها لغةً لمجتمعها المعرفيّ، وهذا بقصد التفكير في تجاوز الأزمة عن طريق بناء جسرٍ واقعيّ وفاعل يربط العربيّة بأمجادها التاريخيّة الراسخة في الوجدان العربيّ وبالراهنِ المعرفيّ وبالمستقبل الواعد لمجتمعاتها.

4.0 واقع اللغة العربيّة في التعليم الجامعيّ في مجال العلوم

التعليم هو الصورة الواقعيّة عن المجتمعات، ففيه ينعكس تاريخها وهويّتها، وبه يُرى واقعُها، ومنه يُستشرَف مستقبلُها. فكيف هي اللغة العربيّة في تدريس العلوم في الجامعات العربيّة اليوم؟ قد يبدو هذا السؤال غريبًا، إذ كيف لنا أن نتساءل عن حال لغةٍ لدى أهلها، بها تناقلوا المعارف منذ قرون فبنَوا مجتمعات لا تزال مستمرّة إلى اليوم؟ لكنّ غرابة السؤال تنقشع عندما نميّز بين موقعَين للغة العربيّة في المجتمع الجامعيّ في مجال العلوم، وقد كنّا أشرنا إليهما في النقطة الأُولى من الدراسة في هذا المحور: (1) الموقع الوجدانيّ المثاليّ المقدّس المشحون بالأمجاد التي صنعتها لحظةٌ تاريخيّة ماضية، (2) والموقع الراهن الذي يرضخ لظروف اللحظة المعرفيّة بكلّ مشاكلها الاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة. وهذا التمييز قد عبّرت عنه الغالبيّة العظمى من المنخرطين في المجال التعليميّ - أساتذةً وطلبةً وصُنّاع مناهج - ممّن استجوبناهم أو ممّن شاركوا في استبيان النشر العلميّ. ويحتدّ الشعور بهذا الانفصام عندما ننتقل إلى سؤال آخر: لماذا هناك فجوة بين الموقعَين؟ وكيف يمكن تجاوزُها؟

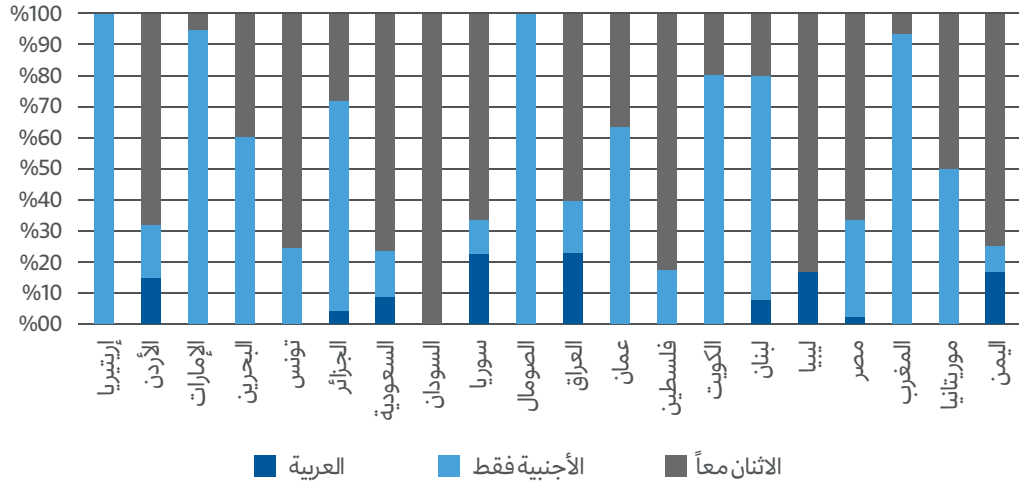
في محاولةٍ للإجابة، سيقوم هذا المنعطف من الدراسة برصد قضيّتَين في المجتمع العربيّ. الأُولى تُعنى بواقع العربيّة في التعليم الجامعيّ عمومًا وفي مجال تعليم العلوم على وجه التحديد، وهذا من خلال رصْدِ ما تتبنّاه المناهج الرسميّة للمؤسّسات الجامعيّة ومن خلال ما يصرّح به المجتمع الجامعيّ من طلبة ومدرّسين وصنّاع مناهج حول واقع الميدان؛ والثاني يُعنى بتتبّع مواقف ومعتقدات وآراء المجتمع العلميّ العربيّ حول ممكِّنات ومعوّقات وآليّات تجاوز الفجوة بين حضور اللغة العربيّة في الجامعة وفاعليّتها في المجتمع.

4.1 اللغة العربيّة في المواقع الإلكترونيّة للجامعات العربيّة

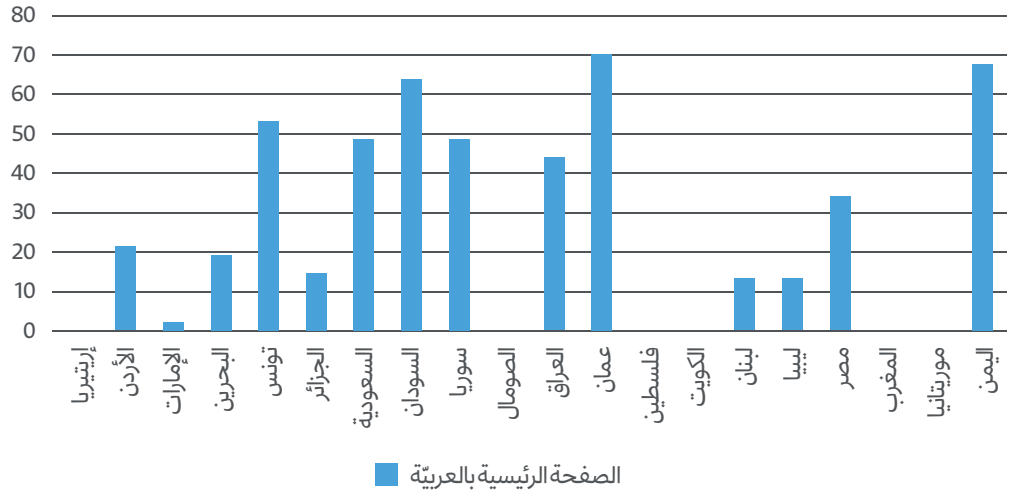
لا يتجاوز المحتوى الرقميّ للغة العربيّة على الشبكة العنكبوتيّة نسبة 3% من مجموع المحتوى العالميّ،[63] وهذا الوضع انعكس نسبيًّا على لغات مواقع الجامعات العربيّة. لقد أجرتْ بعض الدراسات الحديثة تحليلًا لمحتوى المواقع الإلكترونيّة لأكثر من 600 جامعة عربيّة،[64] فرَصدت فيها غلبة اللغات الأجنبيّة بواقع أكثر من 51%، بينما نسبة المواقع الإلكترونيّة باللغة العربيّة وحدها بلغت 6% في كلّ من الأردن والجزائر والعراق واليمن والسودان ولبنان والسعوديّة. ونجد نسبة المواقع الإلكترونيّة باللغة العربيّة وغيرها من اللغات تقارب 42% (الشكل 2).[65] ويبدو أنّ المواقع الإلكترونيّة التي تركّز على تقديم نفسها بالعربيّة أكثر من غيرها هي إمّا دول تبنّت خيار التعليم الجامعيّ بالعربيّة كسوريا والسودان، أو دولٌ هي أقلّ من حيث مستوى المعيشة كاليمن، أو دول تعاني سياسيًّا كالعراق، أو أخرى تتشبّث بالعربيّة وسيلةً نضاليّةً كفلسطين.

ويمكن تحليل هذا الحضور في الشبكة العنكبوتيّة على ضوء الجمهور المستَهدَف، فهو قد يكون المجتمعَ العالميّ بشكل عامّ، وعندها يكون من المنطقيّ أن تُراعى اللغة المهيمنة عالميًّا في التواصل معه، وقد يكون المجتمعَ المحلّيّ أو الإقليميّ العربيّ الذي تسعى الجامعة لإيصال رسائلها العلميّة والإداريّة والاجتماعيّة إليه وهو المعنيّ بالدرجة الأُولى، بداهةً.

من جهة أخرى، نجد أنّ أكثر من 26% من الجامعات العربيّة جعلت صفحتها الرئيسة بالعربيّة وحدها (الشكل 3).[66] أمّا أسماء الجامعات فأغلبها بالعربيّة بالإضافة إلى لغة أخرى ما عدا بعض الاستثناءات. وبخصوص وزارات التعليم العالي فمواقعها الإلكترونيّة بالعربيّة بالإضافة إلى لغة أجنبيّة ما عدا في الجزائر والمغرب فهي بالعربيّة والأمازيغيّة والأجنبيّة.



الشكل 2. المواقع الإلكترونيّة للجامعات العربيّة حسب لغاتها. المصدر: كاتبة المحور بالاعتماد على بيانات: الجرف، "مظاهر تهميش مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ للغة العربيّة."



الشكل 3. نِسَب الصفحات الرئيسة بالعربيّة في المواقع الإلكترونيّة للجامعات العربيّة. المصدر: كاتبة المحور بالاعتماد على بيانات: الجرف، "مظاهر تهميش مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ للغة العربيّة."

4.2 اللغة العربيّة بوصفها لغةً لتعليم العلوم في الجامعات العربيّة

تقع التخصّصات الجامعيّة العربيّة ضمن ثلاث مجموعات: العلوم الإنسانيّة، والعلوم البحتة كالطبّ والبيولوجيا والهندسات، وما سمّيناه العلوم البينيّة كالإدارة والاقتصاد والمحاسبة والماليّة وغيرها. وتتعامل الجامعات العربيّة مع هذه التخصّصات لغويًّا بشكل مختلف على مستوى المناهج وعلى مستوى الممارسة الميدانيّة، حيث يختلف الوضع بين ما تصرّح به المناهج الرسميّة حول لغة التعليم في برامجها وبين ما يجري في فصول الدراسة. وعلى هذا الأساس سنتطرّق في هذا المنعطف من الدراسة إلى المواقف الرسميّة التي تعلن عنها البرامج والمناهج الجامعيّة، ثمّ نستطلع ما يجري في الممارسة الميدانيّة من خلال استعراض آراء ومواقف الطلّاب والأساتذة التي صرّحوا بها في مجموعات النقاش أو في اللقاءات الحواريّة أو ما كان منها ضمن نتائج الاستبيان والدراسات السابقة في الموضوع.

أوّلًا. حديث المناهج الرسميّة

يتّفق المسح الذي أجريناه على المناهج التعليميّة في بعض الجامعات العربيّة مع الدراسات الحديثة التي تناولَتْها[67] في الخلوص إلى استنتاج واحد: العربيّة هي لغة التدريس في العلوم الإنسانيّة بشكل عامّ وتُهمَّش إلى حدٍّ بعيد - إن لم نقل كلّيًّا - في العلوم البحتة (باستثناء الدول التي تبنّت التعريب منهجًا أكاديميًّا كلّيًّا كسوريا وجزئيًّا كليبيا والسودان).

وهناك جامعات تبنّت الإنجليزيّة خيارًا لغويًّا كلّيًّا لها، كالجامعات الجديدة في المملكة العربيّة السعوديّة، نحو: جامعات اليمامة وحائل وجامعة الأمير محمّد ابن فهد وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا التي تنصّ على أنّ لغة التدريس فيها هي الإنجليزيّة.[68]

وفي العلوم البينيّة، النسبة الأكبر من الجامعات العربيّة تعتمد اللغة العربيّة في تدريسها، ونعني بالجامعات العربيّة تلك التي قامت على أسس منهجيّة وبرامج عربيّة حكوميّةً كانت أو خاصّة، وهذا خلاف الجامعات الأجنبيّة التي تدرّس كلّ تخصّصاتها بالأجنبيّة ووفق برامج أجنبيّة. لكنّنا نجد، أيضًا، أنّ أغلب جامعات الخليج العربيّ والأردن تدرّس هذه التخصّصات بالأجنبيّة. كما تدرّس الجامعات الخاصّة هذه التخصّصات بالأجنبيّة أيضًا في دُولٍ تتبنّى جامعاتُها الحكوميّة تدريس نفس التخصّصات بالعربيّة (كمصر مثلًا). والأغرب أنّ هناك جامعات كانت تتبنّى تعريب التعليم في بعض العلوم البينيّة، نحو: الاقتصاد وإدارة الأعمال والمحاسبة والقانون - بل وحتّى بعض العلوم الاجتماعيّة - ثمّ غيَّرت المناهج إلى اللغة الأجنبيّة مثل كلّيّة إدارة الأعمال بجامعة أمّ القرى وجامعة الملك سعود.[69]

وقد انعكس هذا التوجّه المتسارع نحو أجنَبَة العلوم (وربّما "أنْجَلَزَتها" على وجه الخصوص في أغلب الدول العربيّة) على بقيّة المقرّرات المعتمدة في الجامعات، وكذلك على الحجم الساعي والكفائيّ للمساقات العربيّة، وعلى شروط الالتحاق بالتخصّصات العلميّة. وهو الأمر الذي أنعش اللغات الأجنبيّة وفتح لها سوق العمل واسعًا، بينما أضعف العربيّة إلى حدٍّ كبير. فامتحانات الدخول للتخصّصات العلميّة صارت تشترط التفوّق في اللغة الأجنبيّة في أكثر الجامعات العربيّة، خاصّةً في الإنجليزيّة، وإن كنّا لا نجد هذا الشرط في الجامعات الجزائريّة، وربّما سبب ذلك أنّ النظام الجامعيّ الجزائريّ يفترض بداهةً معرفةَ الطالب الجزائريّ للّغة الفرنسيّة لنشاطها في التداول المجتمعيّ.

ونتج عن تكريس اللغة الأجنبيّة في العلوم أمران: (1) تكثيف حجم ساعات دراستها، بل وأحيانًا تخصيص سنة دراسيّة كاملة لها؛ (2) وفي المقابل، تخفيض ساعات تدريس العربيّة وتخفيف كثافة برامجها لأصحاب هذه التخصّصات. ومن أمثلة ذلك إلغاء الجامعات الحكوميّة بالمملكة العربيّة السعوديّة جميع متطلّبات التخصّصات العلميّة، وكانت هذه المتطلّبات تشمل مقرّرات اللغة العربيّة، فاستبدلتها بسنة تحضيريّة في كلّيّات الطبّ والهندسة والعلوم والحاسب بحجم 480-600 ساعة، مع التصريح بالنيّة في تعميمها تدريجيًّا على التخصّصات الإنسانيّة.[70]

ويقدّم المعنيّون بصناعة المناهج تبريرات كثيرة لهذا التوجّه تدور في فلك ثلاثة مؤشّرات:

المؤشّر العلميّ: ويسعى لرأب الفجوة بين التعليم الثانويّ الذي يكون بالعربيّة والتعليم الجامعيّ الذي يكون باللغة الأجنبيّة في العلوم؛ وتنمية المهارات العلميّة التي لا تُتاح إلّا باللغة الأجنبيّة لضمان مستقبل علميّ أرقى (بما يشمل مواصلة الدراسة في الخارج).

المؤشّر الاجتماعيّ: ويسعى لتنمية قدرة الطلبة على التواصل باللغة الإنجليزيّة، في الجامعة وفي حياتهم بشكل عامّ.

المؤشّر الاقتصاديّ: ويسعى لدعم فرص توظيف خرّيجي التخصّصات العلميّة.

وتبدو هذه المؤشّرات منطقيّة إذا ما نظرنا إليها جزئيًّا في إطار ضرورة تعلّم اللغات الأجنبيّة من أجل الاطّلاع وتنمية المهارات المعرفيّة التخصّصيّة والتعامل مع الآخر والتعلّم منه، لكن للأسف لا يبدو الأمر بهذه المثاليّة. فعندما ننظر إلى الإطار الأشمل نجده يخطّط لاتّخاذ اللغة الأجنبيّة بديلةً عن اللغة العربيّة في المجال الأكاديميّ ثمّ في الحياة (المؤشّر الاجتماعيّ). وهذا ما عبّر عنه بكلّ وضوح تصريح عميد معهد اللغة بجامعة الملك عبد العزيز حين قال إنّ مهمّة المعهد هي تأهيل طلبة وطالبات الجامعة في اللغة الإنجليزيّة للوصول إلى المستوى الذي يؤهّلهم لاستخدامها في كلّيّاتهم تحدُّثًا وكتابةً، واستخدامها أيضًا في حياتهم اليوميّة وكذلك استخدامها في مستقبلهم العمليّ.[71] ولصالح الإنجليزيّة أيضًا (في مواجهة الفرنسيّة وليس العربيّة كما في وضع السعوديّة)، نصّبت وزارة التعليم العالي في الجزائر لجنتَين تسعيان إلى تعزيز وإدراج اللغة الإنجليزيّة في التعليم العالي، ومن مهامّهما الشروع التدريجيّ في استعمالها في مجالات التكوين لا سيّما في البحوث وأطاريح الدكتوراه، كما تهدف إلى فتح سوق لغويّ باستقطاب الطلبة الأجانب الذين يحبّذون الدراسة باللغة الإنجليزيّة.[72]

والذي يزيد الأمر تعقيدًا أنّنا لا نكاد نجد في مناهج التعليم العربيّة منهج لغةٍ عربيّة تخصّصيّة لأصحاب التخصّصات العلميّة. ولا نعني بعبارة "اللغة العربيّة التخصّصيّة" المصطلحات فحسب، بل نعني جهازًا كاملًا في الصناعة العلميّة بواسطة اللغة العربيّة، بدءًا من المصطلحات وصلًا مقابلاتها العربيّة (الممكنة)، ووصولًا إلى استثمار المعرفة اللغويّة في صناعة أسلوب معرفيّ يُسهم في إثراء منتَج عربيّ بمواصفات علميّة في التخصّص، ويكون قابلًا للاستيعاب ولتطبيق المعارف المكتسَبة منه ميدانيًّا. فـ"اللغة الخاصّة تختلف عن اللغة الأدبيّة بمظاهر عدّة [...] مثل الاتّساق النصّيّ وموضوعيّة الجمل [...]، وكذا البنية الاصطلاحيّة كالاشتقاق والتركيب والقرض والاختيار والنحت والمجاز والتعليل والابتكار والتوليد والتحديد (...) والنُّظُم المصطلحيّة."[73] ومن اللافت للانتباه أن نجد هذا التخصّص (اللغات التقنيّة) فقط ضمن مقرّرات جامعة التكوين المتواصل بالجزائر، وهو تكوين مسائيّ بكثافة علميّة وحجم ساعيّ أخفّ من البرنامج العاديّ.

للختم في هذا الصدد نقول إنّه رغم أنّ الالتزام الأكاديميّ العربيّ بتعريب تعليم العلوم كان مبكّرًا وواعدًا على مستوى الاتفاقيّات العربيّة، فإنّ آفاقه التنفيذيّة إلى تراجع. فبالعودة إلى الدراسة التي أصدرتها المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم عام 1966 بعنوان: **التعريب في الوطن العربيّ: واقعه ومستقبله**، والتي ترصد فيها واقع اللغة العربيّة في التعليم الجامعيّ العربيّ،[74] نجد أنّه على مستوى الإنجاز لم تتغيّر الأمور اليوم، بل على العكس صارت أسوأ. فمنذ ذلك الحين، البلد الوحيد الذي حقّق التعريب في التعليم (العلوم والإنسانيّات) هو سوريا؛ والجهود التي بُذِلَتْ لتعريب التعليم العالي في كلٍّ من العراق والسودان ومصر والجزائر واليمن وليبيا لم تتجاوز تعريب العلوم الإنسانيّة (كما في الجزائر)

أو تعريب العلوم جزئيًّا سواء على مستوى الجامعات ككلّ أو على مستوى التخصّصات (كما في مصر والسودان وليبيا). بل وحتّى بعض الخطوات التي توسّمنا فيها خيرًا كتجربة تعريب تعليم العلوم الهندسيّة بجامعة الملك عبد العزيز تراجعت عن مشروعها بعد سنوات قليلة من المحاولة. هذا ما تقوله المناهج وصُنّاعُها، فما الذي يجري في قاعات التدريس؟

ثانيًا. فِعلُ الميدان

إنّ الإطار العامّ للمناهج الجامعيّة الرسميّة حول تعليم العلوم يبدو - في مجمله - متماهيًا مع القرارات السياسيّة العربيّة الداعية إلى تمكين اللغة العربيّة في مجال تعليم العلوم والبحث العلميّ، لكنّه لا يبدو كذلك على مستوى الواقع التعليميّ في الفصول الدراسيّة، وهذا ما أنتج فجوةً غير بسيطة بين الخطاب الرسميّ وبين الميدان التطبيقيّ.

ومن حيث المنطلق، اللغة العربيّة التي تقصدها المناهج الجامعيّة الرسميّة هي الفصحى أصالةً، وربّما أيضًا المحكيّة بالتبَع وإن لم تصرّح بالأمر، ذلك أنّه عند إطلاق عبارة "اللغة العربيّة" يحضر إلى الذهن مزيج "الفصحى والمحكيّة". وهذا وفق ما أدلى به المشاركون في الحوارات وجلسات النقاش ووفق نتائج الاستبيان الذي أعدّه فريق البحث في المحور الثامن من "تقرير حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" والموجَّه لرصد مواقف الطلّاب العرب في التعليم الجامعيّ واعتقاداتهم تجاه اللغة العربيّة، حيث كان رأي 49% من المشاركين في العيّنة أنّ عبارة "اللغة العربيّة" تعني الفصحى والمحكيّة معًا، بينما رأى 32% أنّها تعني الفصحى فقط. وفي هذه المرحلة من الدراسة سنستقصي واقع اللغة العربيّة (فصيحها ومحكيّها) بوصفها لغةً للتوصيل التعليميّ بين المدرّس والطالب، وهذا بالاعتماد على ثلاث أدوات: المقابلات الشخصيّة والجلسات الحواريّة التي أجريناها في مختلف البلاد العربيّة؛ والدراسات السابقة والاستقصاءات الميدانيّة التي أجراها باحثون عرب؛ ومتابعتنا لمنتديات الحوار الطلّابيّ عبر الوسائط/وسائل التواصل الاجتماعيّ.

ولأنّ رسالة الجامعة - كما تتعارف عليها الدوائر الأكاديميّة - ترتبط بثلاثة أهداف رئيسة هي التدريس وخدمة المجتمع والبحث العلميّ، فيمكننا تلخيص الفجوة بين ما تسطّره المناهج الرسميّة من واجبات التعليم ولغته وبين ما يشهده الميدان في ثلاث ثغرات:

أ- التدريس وثغرة اللغة الأخرى:

أعلنت اليونيسكو أنّ التعلّم باللغة الأمّ هو أمرٌ ضروريّ لأنّه يزيل الإلباس،[75] بل ويوفّر الوقت والجهد على المنظومة الجامعيّة ككلّ، كما صرّحت به الأغلبيّة العظمى من المشاركين في الحوارات والنقاشات والدراسات. وفي مقابل ذلك، خلُصنا من هذه النقاشات إلى أنّ الموادّ العلميّة التي تُدَرَّس بالأجنبيّة في الجامعات العربيّة إمّا تُستعمَل فيها لغةٌ أجنبيّة مُحوَّرة عن اللغة التي تتحكّم في إنتاج المعرفة في التخصّص، أو يُستعمَل فيها مزيجٌ من الأجنبيّة والعربيّة بفصيحها ومحكيّها. ونعني باللغة المحوَّرة أنّها انطلقت أساسًا من لغة أصليّة أجنبيّة ولكنّها عند الاستعمال تغيّرت من حيث المعجم أو البنية أو الأسلوب.

وتختلف اللغة المحوَّرة عن اللغة الأجنبيّة الأصليّة أيضًا من حيث الهدف التعليميّ، فهي تبدو أقرب إلى أن تكون لغةَ مهاراتِ تواصلٍ أساسيّة شخصيّة Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) منها إلى كونها لغة خبرة معرفيّة/أكاديميّة Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP). وهكذا نجد أنفسنا في مواجهة ثلاثة مستوياتٍ من اللغة الأجنبيّة: مستوى اللغة الأصليّة، ومستوى لغة المهارات، ومستوى لغة التقنيّة الأكاديميّة. وقد لاحظنا الفجوة بين هذه المستويات من خلال الدراسات التي استندنا إليها وجلسات النقاش والحوار التي أجريناها، حيث يقرّ أكثر المدرّسين والطلبة في التخصّصات العلميّة بأنّ التزوُّد بمهارات تواصليّة هو خلاصة مراحل التعليم السابقة ولا يعني ضرورةً المهارة في اللغة الأجنبيّة عمومًا أو اللغة الأجنبيّة الخاصّة بالتخصّص، والتي هي لغة المراجع والتطوّر المعرفيّ فيه.

ومن الأسس الخاطئة التي بُنِيت عليها استراتيجيّات وسياسات عربيّة تعليميّة كاملة هو افتراضُ أنّ قدرة الطالب على التواصل بلغةٍ ما كافيةٌ لجعله يستوعب المفاهيم العلميّة بواسطة هذه اللغة. حيث تدلّ المعطيات الميدانيّة على أنّ اللغة الأجنبيّة الأساسيّة لطلبة التخصّصات العلميّة هي في الأصل ضعيفة. فوفق دراسة أُجريت على عيّنة من أساتذة وطلبة العلوم بالجامعات السعوديّة الحكوميّة، تجاوزتْ نسبة الضَّعف في اللغة الأجنبيّة لدى الطلبة 81%.[76] وفي الواقع، هذا ما أدّى بالجامعات الحكوميّة في السعوديّة إلى برمجة مقرّر للغة الأجنبيّة لفصلين دراسيّين كاملَين كما ذكرنا، وهو ما يعرّض العمليّة التعليميّة إلى إشكالات عدّة ليس أقلّها الكلفة المادّيّة والزمنيّة والحضاريّة التي تُهدر في سبيل ذلك. فباستغراق فصلَين دراسيَّين في تعليم الطالب أُسُس اللغة الأجنبيّة لكي يتلقّى بها العلوم، ستنفق الجامعة والمجتمع الكثير مادّيًّا وسيُهدَر كثيرٌ من الوقت الذي كان يمكن الاستفادة منه في التقدّم المعرفيّ والإنتاج به بواسطة اللغة العربيّة التي هي اللغة الأمّ والأسهل والأوفر لوقت الطالب وجهده، ورغم ذلك فإن الطالب لا يصل إلى التمكّن من استعمال هذه اللغة الأجنبيّة في تخصّصه بكفاءة تامّة.

ويجد 78% من الطلبة الذين شملتهم الدراسات صعوبةً في الفهم بسبب هذه الفجوة، ويعتقد 81% منهم أنّها سببٌ في الرسوب في التخصّصات العلميّة.[77] وفي المقابل، أُجريَتْ دراسة على عيّنة من طلبة العلوم الطبّيّة في مصر رأى فيها 43,7% منهم أنّ التجاءهم إلى اللغة الأجنبيّة كان ضرورةً وعقبةً في مسارهم العلميّ، ووجد 56,8% منهم صعوبةً في متابعة المحاضرات التي تُلقى كلّيًّا باللغة الأجنبيّة.[78] ونتيجةً لذلك، لا نتوقّع إلّا أن تدفع الجامعة إلى المجتمع أفرادًا ذوي كفاءات منقوصة وغير قادرين على الاستجابة لمتطلّبات مجتمعاتهم لأنّهم غير قادرين على التمكّن الأكاديميّ ومتابعة التطوّرات المعرفيّة باللغة الأجنبيّة التي أُجبِروا على التعلّم بها. أيْ أنّنا نخسر صناعة الكتلة الحرجة (النخبة العلميّة) والكتلة العاملة معًا، وهما المحرّكان الرئيسان في صناعة مجتمع المعرفة.

والسبب في عدم كفاءة اللغة الأجنبيّة المحوَّرة في عمليّة التوصيل المعرفيّ هو أنّ الطالب غير مؤهَّل لغويًّا لتلقّي المعارف بلغة التخصّص الأجنبيّة، من حيث إنّه قادم - في الأغلب الأعمّ - من مرجعيّة لغويّة عربيّة في التعليم الثانويّ، أو لأنّ المدرّس في حدّ ذاته هو خرّيج نفس المنهجيّة ومن ثمّة لا يتقن اللغة الأجنبيّة العلميّة.

أمّا اللغة المزيج بين العربيّة بفصيحها ومحكيّها واللغة الأجنبيّة واللغات المحلّيّة فهو ما نسمّيه "الوسيط اللغويّ". ويرى بعض الطلبة أنّه حلٌّ اضطراريّ ناجع في ظلّ فشل اللغة المحوَّرة في إثبات كفاءتها التعليميّة في مجال العلوم، لأنّها توصّل المعلومة بشكل أفضل وأسرع وتؤهّل الطالب لأن يتعامل بشكل أكثر طبيعيّة ومردوديّة مع الحياة العمليّة في مجتمعه. أمّا مستوى اللغة التقنيّة فيحتاج لغةً نخبويّة يرتقي فيها من يريد أن يكون في مصافّ علميّة أرقى.

وهناك نسبةٌ كبيرة من المدرّسين تستعمل الوسيط اللغويّ العربيّ (بما يشمل المحكيّ) لتفسير المصطلحات العلميّة الأجنبيّة كما صرّح بذلك طلبة ومدرّسو العلوم في بلاد عربيّة كثيرة. حيث إنّ 100% من مدرّسي العلوم في بعض الجامعات السعوديّة يستعملون اللغة العربيّة أحيانًا،[79] و85% منهم يفضّلون استعمال العربيّة لإنجاح العمليّة التعليميّة.[80] ووفق شهادات بعض الذين شاركوا منهم في جلسات الحوار، يستعين المدرّس بالمحكيّة بنسبٍ متفاوتة أثناء الشرح، مع ما في ذلك من احتمالٍ لتعرّضه للمساءلة - أو حتّى إنهاء التعاقد - من قِبَل إدارات بعض الجامعات التي تفرض استعمال اللغة الإنجليزيّة. ويرى 34% من طلبة الطبّ في بعض جامعات مصر أنّ التدريس بمزج اللغتَين أفضل، والنسبة نفسها تفضّل أن تكون المحاضرات بالعربيّة فقط.[81] ويجد 55% من طلبة الهندسة في بعض الجامعات المصريّة أنّ المزيج اللغويّ أوفر لوقت المراجعة.[82] كما يرى 70,91% من طلبة العلوم في بعض الجامعات الفلسطينيّة أنّ التعريب يساهم في زيادة مستوى التحصيل وممارسة مهارات التفكير

العليا.[83] وصرّح 70% من الأطبّاء والصيادلة في مدينة باتنة (الجزائر) أنّهم كانوا أقدر على استيعاب المادّة بالعربيّة أثناء الدراسة.[84] بل ووفق ما صرّح به الطلبة والأساتذة المشاركون في اللقاءات الحواريّة، تسود في الجامعات الجزائريّة في التخصّصات العلميّة لغةٌ مزيجٌ بين الفرنسيّة (أو الإنجليزيّة مؤخّرًا) والمحكيّة، وكذلك في الفروع الإنسانيّة والاجتماعيّة يُستخدم مزيجٌ من الفصحى والفرنسيّة واللهجات بِنسبٍ متفاوتة حسب التخصّص.

وتظهر معضلةٌ تعليميّة أكبر، وهي أنّه لتحقيق مستوًى معرفيّ أفضل يلجأ بعض الطلبة إلى ترجمة المصطلحات والنصوص الأجنبيّة إلى العربيّة بغرض فهمها، أو يحفظونها كما هي دون فهم، كما أشار إلى ذلك طلبة المجموعات النقاشيّة في مختلف التخصّصات العلميّة في الجزائر. كما صرّح 44،8% من طلبة الطبّ في بعض الجامعات المصريّة أنّهم يلجأون إلى الترجمة إلى العربيّة من أجل الفهم أيضًا.[85]

غير أنّ الجانب المتعلّق بالهويّة في علاقة طلّاب العلوم باللغة العربيّة يبرز بشكل كبير لدى الطلبة الفلسطينيّين الذين تختلف نسبة مواقفهم الإيجابيّة تجاه تعريب تعليم العلوم عن مواقف نظرائهم في بعض الدول العربيّة الأخرى. حيث يعتقد 77،38% من عيّنة من طلّاب العلوم بفلسطين أنّ تعريب تعليم العلوم يحافظ على هويّة واستقلال الأمّة.[86] بينما في مصر، يرى 31،6% من عيّنةٍ من طلبة الطبّ أنّ التعليم بالعربيّة ضروريّ، ولكن وجّهوه وجهةً مهنيّة بحتة، حيث حصروا الضرورة فقط في بعض التخصّصات، كالصحّة العامّة، ومهارات التواصل والتربية الصحّيّة، والأخلاقيّات الطبّيّة، وعلم النفس، والطبّ الداخليّ.[87]

ب- خدمة المجتمع وثغرة التواصل:

ربطًا بالثغرة الأُولى، فإنّ اللغة التعليميّة الجامعيّة تهدف إلى إيصال المعرفة للمتخصّصين، ومنهم من سيتعامل لاحقًا مع المجتمع وعندئذٍ سيحتاج إلى لغة مجتمعيّة بسيطة يتداولها الناس في حياتهم العاديّة. والمناهج الرسميّة أغفلت حقيقة أنّ لغة تحصيل المعرفة هي غير لغة ممارسة ما ينتُج عن هذه المعرفة من خدمات مجتمعيّة. فلغة المجتمع هي الأقدر على تلبية حاجات الأفراد وخلق الحاجة إليها في نفس الوقت. ولذلك نشأ انقطاعٌ في التواصل بين الخرّيجين والمجتمع الذي يتوجّهون لخدمته. ويتباين مستوى هذه الفجوة حسب التخصّص من حيث مدى احتكاكه بمجتمع الخدمات، فالطبيب مثلًا - إذا ما قارنّاه بالكيميائيّ - هو الأكثر احتكاكًا بالناس، ولذلك كانت حاجته إلى اللغة المجتمعيّة أكبر.

وقد أظهرت دراسةٌ أُجريت على عيّنة من طلبة الطبّ بجامعة الجزيرة في السودان (وهي جامعة تعتمد العربيّة لغةً للتدريس) أنّهم يرون أنّ التعلّم بالعربيّة أفادهم في التعامل مع الأطر الصحّيّة بنسبة 64،6%، ومع المرضى بنسبة 73،5%، ومع المجتمع بنسبة 75،8%.[88] ويفضّل 70% من نظرائهم في بعض الجامعات المصريّة (والذين يدرسون بالإنجليزيّة) تسجيل التاريخ السريريّ للمريض بالعربيّة، بينما 61،8% من طلبة الطبّ في التمرين (سنة 4-6) يرَون أنّ التعلّم بالإنجليزيّة أنشأ فجوةً بينهم وبين المرضى.[89]

ويبدو أنّ الطلبة المشاركين في مجموعات النقاش في الجزائر (الطبّ، وطبّ الأسنان، والهندسة، والتجارة، والقانون، والزراعة) واعون لهذا المشكل أيضًا، ويرون أنّه ينبغي أن يكون في كلّ تخصّصٍ نخبةٌ تتعمّق في اللغة التخصّصيّة الأجنبيّة وتستثمرها في البحث والانفتاح على العالم الخارجيّ لاحقًا، وفئة تتوجّه إلى المجتمع مباشرة بلغته. كما أجمعوا على ضرورة التمييز بين التخصّصات؛ فالتخصّص الذي يقدّم خدماته لأفراد المجتمع مباشرة وبشكل دائم ينبغي أن تُدَرَّس العلوم الطبّيّة فيه باللغة الأجنبيّة، على أن يكون الشرح بالعربيّة المحكيّة مع الاحتفاظ بالمصطلحات العلميّة. وبرّروا ذلك بأنّ أسلاك الطبّ والتجارة والزراعة والقانون مثلًا تتعامل مع مختلف الشرائح فينبغي أن يعرف الطالب لغة المجتمع ومسمّياته ومفاهيمه المتداولة، بل وينبغي أن يتعلّم حتّى اللغات المحلّيّة (كالأمازيغيّة في الجزائر)، لكي يتمكّن من تقديم الخدمة المجتمعيّة التي هي بالأساس الهدف الرئيس من العمليّة التعليميّة. ويرَوْن أنّ التخصّص الذي لا يتواصل مباشرةً مع الأفراد في المجتمع يمكن أن يُعلَّم باللغة الأجنبيّة لأنّ المطلوب منه أن يقدّم المنتَج المعرفيّ وليس التواصل الخدماتيّ المباشر.

لكنّهم، في المقابل، أجمعوا على ضرورة تعلّم المصطلحات بلغتها الأجنبيّة لأنّ التعريب لا يغني عن تعلّمها، على أن تكون لغة الشرح هي العربيّة (بما فيها المحكيّة). وهو في الواقع ما كان قد حثّ عليه البروفيسور زهير السباعيّ حينما وجد أنّ 3،8% من محتوى الكتب الدراسيّة في الطبّ هو فقط مصطلحات وبقيّته كلام عاديّ،[90] ومن ثمّة دعا إلى تعريب سياق التدريس في الطبّ مع تشديده على تعليم المصطلحات بلغتها الأصليّة. وعلى مستوى الممارسة يميّز البروفيسور السباعيّ بين المتلقّين، ففي محاضراته التي يلقيها على المختصّين يحتفظ بالمصطلحات في لغتها الأصل ويشرحها بالعربيّة، بينما في برامجه التعليميّة التلفزيونيّة يبسّط اللغة إلى حدٍّ كبير ويستعمل كلمات عربيّة في التعبير عن المصطلحات في الأغلب.[91]

ج- البحث العلميّ وثغرة تطوير العلوم:

نتصوّر أنّ الطالب الجامعيّ والتعليم والبحث العلميّ والمجتمع يمثّلون رؤوس زوايا في مربّع معرفيّ تقع لغة التواصل في مركز ثقله. فاللغة هي وسيلة الطالب للتعلّم ولإنتاج خدماتٍ للمجتمع، وهي وسيلةُ المجتمع لخلق حاجاته ولدعم البحث العلميّ وإنتاج العلوم، وهي وسيلة التعليم لتطوير المجتمع وتنمية الطالب. ولذلك، من البديهيّ أن تكون العامل المشترك والدائم حتّى يتمكّن هذا المربّع من الحفاظ على توازنه، فإذا اختلفت اللغة بين طرف وآخر يقع خللٌ في رسالة الجامعة التي هي خدمة المجتمع وتطوير العلوم، وكلّما زاد الاختلاف زاد الخلل.

إنّ هناك مغالطة مجتمعيّة تجاه اللغة العربيّة تفترض أنّها لغة تراث وأدب، وأنّها لغة حالمة لا يمكنها أن تنزل للواقع المعيش لأنّها غير قادرة على إنتاج العلوم وتطويرها في الوقت الراهن، وأنّه ينبغي الولوج إلى مصادر المعرفة من طريق اللغات العالميّة المهيمنة على العلوم اليوم (الإنجليزيّة والفرنسيّة أساسًا). وهذا الركون الوجوديّ له عدّة أسباب، ولعل الإطار العامّ الذي تداولته المراجع والذي يمكن أن نتلمّسه فيها هو مشكل الانبهار بالآخر وبَواقي الشعور بالدونيّة الحضاريّة والهزيمة النفسيّة. ولن أتطرّق إلى هذا الموضوع الآن، وإنّما سأركّز على الأسباب الواقعيّة التي صرّح بها المجتمع الأكاديميّ أساتذةً وطلّابًا وصُنّاع مناهج في الدراسات أو الاستقصاءات بخصوص علاقة العربيّة بالبحث العلميّ في مجال العلوم تبريرًا لخياراتهم في العزوف عنها على مستوى التعليم.

يرى بعض أعضاء هيئة التدريس والطلبة أنّه لا بدّ من تهيئة الطالب لمرحلة البحث العلميّ من خلال وضع خطط مستقبليّة تسمح له بالابتعاث للدول الأجنبيّة قصد تحصيل المعرفة والعمل، لأنّ هذا لن يطوّر فقط لغته ولكن سيطوّر معارفه وسلوكيّاته أيضًا![92] لأنّه لا بدَّ من اللغة الأجنبيّة للتواصل العلميّ مع الآخر لتلاقح العلوم (ولْنلاحظ هنا ربط تعلُّم اللغات الأجنبيّة بتغيير السلوكيّات العربيّة، فالمشكل فعلًا مشكل هويّة). وترى نسبة -على قلّتها- من المشاركين في الحوار والاستبيان، أنّ اللغة العربيّة هي لغة ثقافة ولكنّها ليست لغة علم، لأنّها تفتقر إلى المراجع والمعاجم والمؤسّسات والمناهج في مجال العلوم. ويبدو أنّ هذه الاعتقادات تحاول التبرير لخيارات ولا تحاول التأسيس الاستراتيجيّ لمراجعتها، فكأنّ هناك عبئًا وجوديًّا في الشخصيّة العربيّة الأكاديميّة تجاه لغتها العربيّة، وكأنّما ينبغي أن تكون اللغة العربيّة العلميّة في مواجهةٍ مع اللغة الأجنبيّة وليس في حالة تعايش وتفاعل وتكامل معها.

إنّ الأزمة بين اللغة العربيّة والبحث العلميّ في المجتمعات العربيّة هي أزمةٌ مركّبة كما بيّنّا، فهي ليست فقط وليدة شعورٍ بالقصور المعرفيّ، ولكنّها أيضًا وليدة ضعف اهتمام السياسات المعرفيّة العربيّة بتطوير البحث العلميّ بشكل عامّ وتطويره باللغة العربيّة بشكل خاصّ، وكلٌّ منهما سببٌ في الآخر. فعلى ما يبدو، ليس البحث العلميّ من أولويّات السياسات العربيّة بدلالة معدّل الإنفاق المنخفض الذي ترصدُه له الدول العربيّة كما بيّنّا سابقًا.

بالإضافة إلى ذلك، هناك سبب آخر يتعلّق بالنخبة المنتجة للعلوم. فتطوير المعرفة وتجديدها يستلزم وجود كتلة حرجة منتجة للعلوم على مستوى البحث العلميّ، وذلك يتطلّب أن تتجاوز نسبة الالتحاق بالدراسات العليا في العلوم والتعليم التقنيّ 10%، وهو ما ليس متحقّقًا في أرض الواقع في الدول العربيّة (باستثناء تونس والإمارات)،[93] حيث تبلغ نسبة الالتحاق بالماجستير في العلوم والعلوم التقنيّة 7,5%.[94] كما يتطلّب، أيضًا، أن تقارب نسبة الالتحاق بالدكتوراه 3%، وهو ما تحقّقه تونس وحدها.[95] ولذلك، وبالعودة إلى المعطيات حول الفاعلين في البحث والتطوير لعام 2013 نجد أنّ عدد الباحثين في العالم العربيّ بلغ 149500 باحثًا، أيّ بنسبة 1,9% فقط من إجماليّ عدد الباحثين عالميًّا.[96]

إنّ زيادة الكتلة الحرجة المنتجة للعلوم في المجتمعات العربيّة تضمن التنمية المستدامة، لأنّها تضخّ خدمات وعائدات في المجتمع وترفع المستوى الاقتصاديّ، الذي يرفع بدوره مستوى معيشة الأفراد ويفتح الأفق لحاجاتٍ جديدة. وارتفاع مستوى الحاجات يدفع بالبحث العلميّ إلى الابتكار لتلبيتها في خدمات جديدة لأنّ "السلوك الابتكاريّ يختلف وفقًا لمستوى الدخل."[97] وهذه العمليّة تضمن التمويل المستدام الذي يضمن بدوره التنمية المستدامة لمجتمع المعرفة، ولا يكون التطوير كافيًا وقادرًا على ضخّ الخدمات في المجتمع ما لم يكن منطلقًا من لغة هذا المجتمع. وهذه المعضلة تحتاج، حقيقةً، إلى تضافر جهود اقتصاديّة وسياسيّة وعلميّة لتجاوزها عبر تخطيط استراتيجيّ مرحليّ يخترق هذه الحلقة المغلقة.

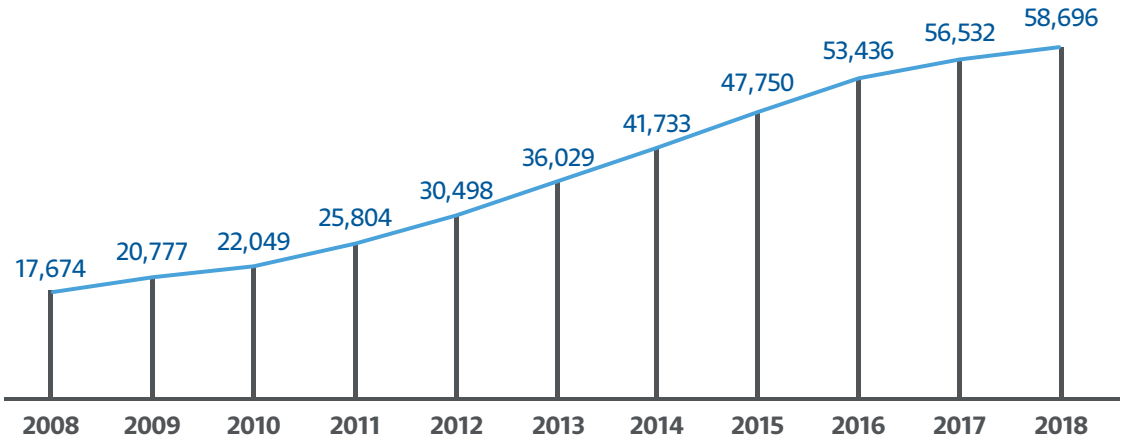
5.0 واقع اللغة العربيّة في النشر الأكاديميّ في العلوم

5.1 النشر العربيّ في مجال العلوم أم النشر العربيّ باللغة العربيّة في مجال العلوم؟

يؤكّد التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة على الوضع المتدنّي للإنتاج المعرفيّ وضعف المردود المنوط بالجامعات ومراكز البحث العلميّ في الدول العربيّة، حيث يبلغ عدد الأوراق العلميّة العربيّة المنشورة 1,37% من إجماليّ ما نُشر في العالم كلّه بين 1996 و2015.[98] بينما يشير تقرير اليونيسكو للعلوم إلى تغيّر هذا المستوى بين عامَي 2008 و2014[99] بـزيادة 109,6% عن سابقه، ليرتفع منسوب المشاركة العالميّة للدول العربيّة من 1,4% إلى 2,4% من إجماليّ الإنتاج العالميّ في 2014. ونعني بالأوراق العلميّة العربيّة تلك التي أنجزها باحثون عرب بغضّ النظر عن اللغة التي أنجزوها بها. وبخصوص براءات الاختراع التي هي المنتوج المادّيّ للبحث العلميّ، فقد بلغت نسبة طلباتها التي قُدِّمت من باحثين عرب 0,2% من مجمل الإنتاج العالميّ عام 2014،[100] وكانت مصر قد احتلّت المرتبة الأعلى عربيًّا على مستوى هذه الطلبات عام 2012 بعدد 2211 طلبًا.[101] ولكن في المقابل، ومن منظور آخر، يلوح شيءٌ من البشائر من خلال تقارير المؤشّرات العالميّة وقواعد البيانات المرموقة فيما يخصّ ارتفاع منسوب المعرفة العربيّ (وليس بالعربيّة!). فقد رصدت قواعد بيانات شبكة العلوم (ISI) ارتفاعًا كبيرًا في نسبة النشر العربيّ في العلوم بين عامَي 2008 و2018 من 17674 إلى أكثر من 58696 ورقة علميّة (الشكل 4).[102]

ويكشف تصنيف مؤشّر "Nature Index" لعام 2019 للمؤسّسات العلميّة في العالم عن زيادة معدّلات نشر الأبحاث العلميّة في بعض الدول العربيّة، فكانت جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنيّة ضمن أفضل 100 مؤسّسة في مجال النشر العلميّ عام 2018، حيث ارتفع نصابها عالميًّا بين 2012 و2016 بنسبة 77,4%،[103] محتلّةً بذلك المركز الرابع على مستوى الشرق الأوسط.[104] ووفق نفس المؤشّر، احتلّت المراكز العشرة الأُولى جامعاتٌ من لبنان والإمارات العربيّة المتّحدة وسلطنة عُمان، وتخلّفت عنها جامعات دول شمال إفريقيا بفارقٍ طفيف. كما نجد أنّ 55 مؤسّسة جامعيّة عربيّة شهدت زيادةً في مجموع نقاطها مقارنةً بالعام السابق (2018)، ومن ضمنها الجزائر ومصر وليبيا والمغرب والسودان وتونس. وتشمل هذه المؤسّسات 29 مؤسّسةً بحثيّةً لم تسجِّل أيّ نقاط في جداول مؤشّر عام 2018، وهو تقدّمٌ يشير إيجابيًّا إلى قابليّة النموّ في مستوى النشر العلميّ عالي الجودة لدى هذه المؤسّسات رغم التحدّيات الأكاديميّة التي تواجهها دولها.[105]

ولكنّ هذه المراكز رُصِدت من مؤشّرٍ أتيحُ له أن يرصد الأبحاث العربيّة بلغةٍ هي غير العربيّة، وهذا ما يُسمّى بالـ"مرئيّة"، وتعني أن "يُحسَب العمل المنشور في نقاط المؤسّسات ورصيدها البحثيّ من قِبَل هيئات تصنيف الجامعات العالميّ،"[106] بـأن يكون البحث متاحًا لهيئة التصنيف، ومن عوامل إتاحته أن يكون بلغةٍ يمكن للهيئة الأجنبيّة أن ترصدها. ولذلك، يتعاون الباحث العربيّ عادةً مع شركاء علميّين أجانب، أفرادًا أو مؤسّساتٍ، للوصول إلى هذه التصنيفات، وهذا بسبب افتقار مجتمعه إلى شبكة علميّة محلّيّة.[107] فوفق مؤشّر "Nature Index" وصلت نسبة الإنجاز المشترَك في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنيّة إلى 97,34%،[108] وهذا الأمر يستدعي أن نتساءل حول واقع النشر الذي لا تُتاح له "المرئيّة" لدى هذه الهيئات الدوليّة، وأعني النشر العربيّ في العلوم باللغة العربيّة.



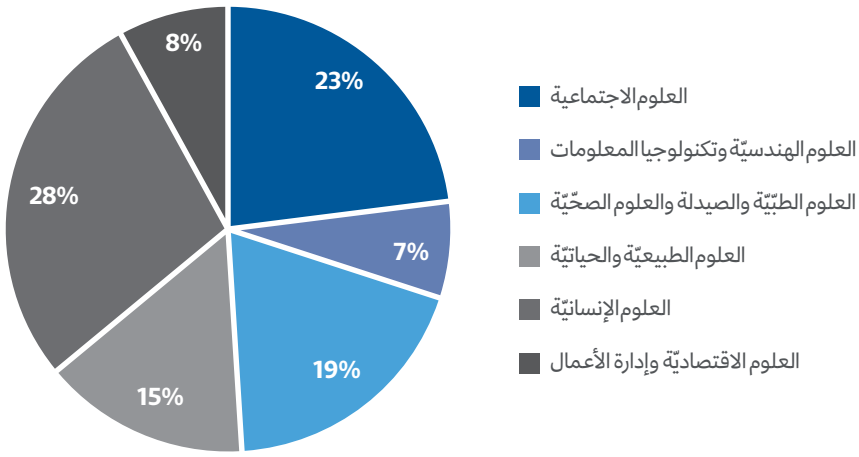
الشكل 4. ارتفاع حصص النشر العلميّ العربيّ بين 2008 و2018. المصدر: موقع منظّمة المجتمع العلميّ العربيّ. http://www.arsco.org/article-detail-1435-8-0

سنتطرّق في النقطتَين التاليتَين إلى واقع النشر بالعربيّة في مجال العلوم في المجتمع الأكاديميّ العربيّ، فنستعرض قضايا التخصّص والكمّ والأسباب والانتشار والحلول من خلال مؤشّرات النشر ومن خلال آراء الباحثين العلميّين العرب المشاركين في الاستبيان الذي أعددناه.

5.2 مؤشّرات النشر باللغة العربيّة في مجال العلوم

لتتبُّع واقع النشر الأكاديميّ في العلوم بالعربيّة استعنّا بوسيلتَين: الأُولى هي رصد المنتوج العربيّ (من حيث كون الباحثين عربًا) وبالعربيّة (من حيث كون لغة الكتابة هي العربيّة)، وهذا من خلال نتائج التقارير والدراسات السابقة ومن خلال إحصائيّات قاعدة المعلومات "معرفة".

يبلغ متوسّط النشر التقنيّ (بالعربيّة وبغيرها) في العالم العربيّ 22 مقالًا لكلّ مليون نسمة،[109] وهو ما يُعدُّ ضئيلًا جدًّا مقارنةً بالمعدّل العالميّ الذي يصل إلى 117 مقالًا لكلّ مليون نسمة. وقنوات النشر من الدوريّات والمجلّات التي تصدر في المنطقة العربيّة والتي أحصتْها "معرفة" تبلغ 4340 دوريّةً، بمعدّل 10,33 دوريّة لكلّ مليون نسمة، ثلثها فقط ينشر باللغة العربيّة.[110] وتختلف الدول العربيّة في حجم الإصدار من الدوريّات التي تنشر باللغة العربيّة ضمن ثلاث مجموعات: مجموعة الصدارة، وتشمل مصر بـ 359 دوريّة والمغرب والسعوديّة بـ 218 دوريّة لكلٍّ منهما؛ ومجموعة الجزائر والعراق والسودان والأردن وليبيا ولبنان بما يُقدَّر على التوالي بـــ180، 94، 85، 83، 64، 59 دوريّة؛ ثمّ مجموعة الدول العربيّة الأخرى بما يعادل 45 دوريّة إلى أربع دوريّات.[111] وأمّا تخصّصات النشر فيها فنسبة 41% هي للعلوم الطبّيّة والهندسيّة والطبيعيّة، بينما النسبة الأكبر هي للعلوم الإنسانيّة والبينيّة (الشكل 5).[112] وقد احتلّت الصدارة فيها بين عامَي 2005 و2014 كلٌّ من: السعوديّة (بواقع 10898 ورقة) ومصر (بواقع 8248 ورقة) وتونس (بواقع 3068 ورقة).[113]



الشكل 5. نِسَب النشر في المجلّات التي تنشر بالعربيّة في المنطقة العربيّة حسب التخصّصات.
المصدر: سامي الخزندار، "مؤشّرات الإنتاج العلميّ للمجلّات العربيّة: الواقع والاتّجاهات."

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ النشر العلميّ هو من مخرَجات التدريس الجامعيّ، ومن الطبيعيّ أن تنعكس ظروف تعليم العلوم عليه. فأمّا تفوّق النشر بغير العربيّة في العلوم فلأنّ العلوم لا تُدَرَّس بالعربيّة في الجامعات العربيّة، فكيف ننتظر، إذًا، إنتاجًا علميًّا بها؟ وأيضًا تنعكس نِسَب الالتحاق بمجالات العلوم في الجامعة على نسب النشر العلميّ به، ولأنّ العلوم الإنسانيّة هي الأكثر استقطابًا للطلبة، فمن الطبيعيّ أن يكون النشر فيها أكثر. كما أنّ هناك سببًا آخر يرتبط بمهامّ هيئة التدريس، إذ يُفتَرَض أنّ النشر العلميّ هو تكوينٌ متجدّد ومستمرّ للأستاذ الجامعيّ ولكنّ الجامعات العربيّة لا تشجّع على الإنتاج العلميّ في العلوم، لا من حيث بنودها المرجعيّة ولا من حيث ظروف التعليم فيها. فإلى فترة قريبة لم تتضمّن البنودُ المرجعيّةُ للأستاذ الجامعيّ مهمّةَ الأبحاث، ومن النادر أن يزيد الوقت الفعليّ للأنشطة البحثيّة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكوميّة العربيّة على 5 إلى 10% من إجماليّ المهامّ الأكاديميّة، مقابل 35 إلى 40% في الجامعات الأمريكيّة والأوروبيّة.[114] وقد يبدو الوضع مفهومًا إذا عرفنا التحدّيات التي تواجهها الجامعات العربيّة في تدريس العلوم من جهةِ نقص الموارد وكثرة الأعباء الدراسيّة وتزايد أعداد الطلّاب[115] بما يفوق قدرة هيئة التدريس في هذا المجال.

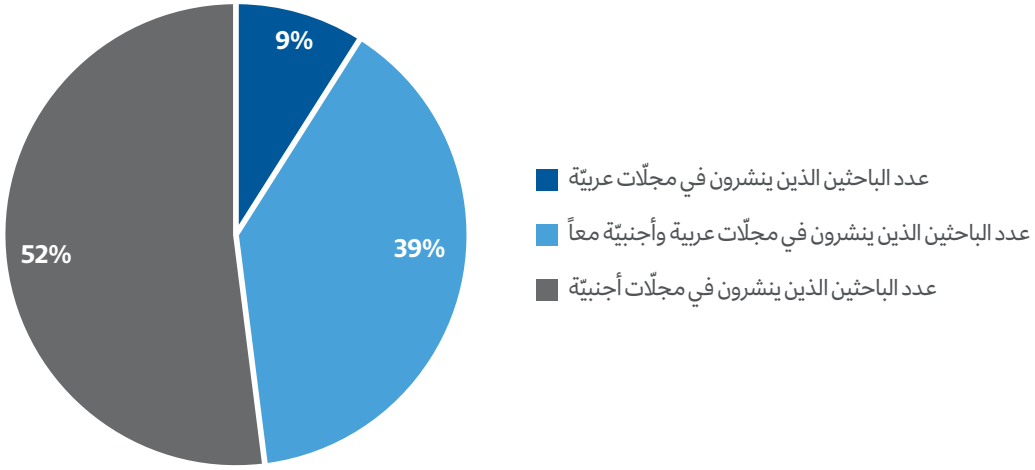
كما تشكّل قلّة الموارد البحثيّة في مجالات العلوم باللغة العربيّة عقبةً أمام الباحثين العلميّين العرب. بالإضافة إلى ذلك، انتشار الهوس بمعايير التصنيف الجامعيّ العالميّة جعل الباحثين العرب يهرعون إلى المجلّات المصنَّفة عالميًّا والتي لا يُتاح لهم النشر فيها بالعربيّة، وهذا على حساب قنوات النشر العربيّ بالعربيّة. ولذلك صار رؤساء الجامعات العلميّة العربيّة في حيرة بين استجداء التصنيف العالميّ عن طريق النشر الدوليّ وبين تحسين مردوديّة التدريس، أيْ بين نقل المعرفة التي يضمنها التدريس وتوطينها الذي يضمنه البحث والنشر العلميَّين.[116] بل ويسوء الوضع عندما نعلم أنّ معدّلات النشر العربيّ باللغات الأجنبيّة في الدول العربيّة ترتفع يومًا بعد يوم وفق ما يمكن استنتاجه من عدد الأبحاث التي نشرها باحثون عرب في دوريّات أجنبيّة في قاعدة بيانات SCImago Journal & Country Rank المخصّصة لرصد المنشورات البحثيّة في الفترة من 1996 إلى 2018.[117]

5.3 مواقف الباحثين العرب تجاه النشر بالعربيّة في مجال العلوم

يستند هذا الفرع من المحور إلى نتائج الاستبيان الذي أعدّة فريق عمل التقرير، والذي يرصد مواقف واعتقادات الباحثين الأكاديميّين العرب تجاه واقع النشر العلميّ بالعربيّة وطموحاتهم بخصوصه (يمكن الاطلاع على الأسئلة التي تضمّنها الاستبيان في الملحق المرفق بالمحور السابع في النسخة الإلكترونيّة للتقرير على موقع وزارة الثقافة والشباب في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة). وقد أسفر الاستبيان عن وجود أزمة بين الباحث العربيّ في العلوم وقنوات النشر واللغة التي ينشر بها.

في المجمل، ما يقارب نصف الباحثين العرب الذين شملهم الرصد أنتجوا أبحاثًا باللغة العربيّة، 17% منهم نشروها في شمال إفريقيا و21,25% في المشرق العربيّ و61,75% في دول الخليج العربيّ. وثلث نسبة المشاركين في الاستبيان هم من المجال العلميّ البحت، و9% منهم ينشرون عادةً في مجلّات عربيّة فقط وباللغة العربيّة فقط.

اختيار الباحثين (في التخصّصات جميعًا) بشكل عامّ لقنوات النشر مبنيّ على عدّة عوامل تتعلّق بالمجلّة، منها: الانتشار، والمكانة العلميّة المعتبَرة دوليًّا، وسهولة النشر وقصر مدّته وإجراءاته. ومنهم من أضاف أنّه غير مختار أن ينشر في المجلّات العربيّة - تحديدًا - بل هو مضطرٌّ إلى ذلك لعدم وجود بدائل أخرى. وتباينت أسباب الاضطرار عندهم بين عدم الإلمام باللغة الأجنبيّة، أو استصعاب الوصول إلى قنوات نشر أجنبيّة، وهذا يعني أنّهم، وإن لم يستطيعوا فلديهم رغبة في النشر باللغة الأجنبيّة التي تحقّق لهم الدخول إلى سباق التصنيف العالميّ على حساب العربيّة (الشكل 6).



الشكل 6. نِسب الباحثين حسب المجلّات التي ينشرون فيها. المصدر: كاتبة المحور، بناءً على نتائج الاستبيان الذي أعدّه فريق التقرير.

وفي المقابل، يرى الباحثون العلميّون العرب المشاركون في الاستبيان والذين ينشرون بالأجنبيّة أنّهم يعزفون عن النشر بالعربيّة في المجلّات العربيّة لعدّة أسباب: (1) منها ما يعود إلى النظرة الدونيّة التي تسود المجتمع العربيّ عمومًا والأكاديميّ خصوصًا تجاه اللغة العربيّة، وإلى التقدير الأكبر الذي يحظى به الباحث عندما ينشر باللغة الأجنبيّة؛ (2) ومنها ما يعود إلى المؤسّسات الجامعيّة والبحثيّة التي تشترط للترقية أن ينشر الباحث بالأجنبيّة في مجلّات أجنبيّة سعيًا وراء موقع جيّد لها في الترتيب العالميّ؛ (3) ومنها ما يعود إلى أوعية النشر العربيّة نفسها من حيث افتقادها للتصنيف العالميّ، أو لضعف مستواها، أو لعدم مواكبتها للتطوّرات العلميّة، أو لصعوبة إجراءات التحكيم وطول مدّتها، أو لعدم وجود مجلّات عربيّة في التخصّص، أو للصبغة التجاريّة لمعظم المجلّات العربيّة المحكَّمة وهو ما يجعل مستواها العلميّ ضعيفًا؛ (4) ومنها ما يعود إلى الكتابة العلميّة نحو ندرة المصادر المحدَّثة بالعربيّة في التخصّص، أو مشاكل الترجمة، أو قلّة قرّاء العربيّة المهتمّين بالتخصّص.

واللافت للانتباه أنّ اثنَين فقط من الباحثين العلميّين الذين ينشرون باللغة الأجنبيّة رأيا عدم صلاحيّة اللغة العربيّة للكتابة في تخصّصهما، والعدد نفسه عبّر أصحابه عن أنّهم لا يريدون الكتابة بالعربيّة أصلًا. بينما عبّر 14,7% فقط منهم عن عدم قدرتهم على الكتابة باللغة العربيّة، وهو ما يعني أنّ 85,3% من الباحثين العلميّين العرب الذين ينشرون بالأجنبيّة هم قادرون على الكتابة العلميّة بالعربيّة.

وفي سؤالٍ للباحثين الذين ينشطون في مجال العلوم ويظنّون أنّهم لا يملكون القدرة على الكتابة باللغة العربيّة حول سبل تحسين الوضع، أجابوا أنّهم في حاجة إلى ترتيبات وتدريبات لتنمية قدراتهم الكتابيّة. وكانت جملة اقتراحاتهم تدور حول:

- تنظيم العمل الجماعيّ بين متقني اللغة العربيّة ومتقني اللغة الأجنبيّة من أجل إنتاج عربيّ أصيل بجودة المصادر الأجنبيّة ودقّة اللغة العربيّة.
- إقامة دورات تكوينيّة وورشات تشبيك الباحثين العلميّين العرب في مختلف التخصّصات.
- ضرورة تكوين فرق متخصّصة في الترجمة العلميّة لرفد المصادر في التخصّصات العلميّة بموارد عربيّة محدَّثة، وتوحيد الاصطلاح العلميّ العربيّ، وإنشاء بنك معلومات عالميّ للمصطلحات العربيّة، مع المبادرة إلى صكّ بدائل عربيّة للمصطلحات الأجنبيّة من قِبل المترجمين والشجاعة في نشرها واعتمادها من قِبل المؤسّسات الجامعيّة والمراكز البحثيّة.
- إتاحة قنوات نشر عربيّة ذات تقويم رصين واعتراف عالميّ.
- إتاحة الوصول إلى مصادر المعلومات وقنوات النشر إلكترونيًّا.
- متابعة الأطاريح والأبحاث المنجزَة بالإنجليزيّة في العالم العربيّ، وتوفير ترجمة لها إلى اللغة العربيّة، وتُناطُ هذه المهمّة بالمؤسّسات العلميّة العربيّة (جامعاتٍ ومراكز بحث) أو الباحثين أنفسهم.
- تقديم محفّزات مهنيّة في المؤسّسات الجامعيّة للذين ينشرون بالعربيّة (كالترقية مثلًا).

وبعض الاقتراحات تبدو موجودة في الواقع، لكنّها غير مفعَّلة جيّدًا أو بشكل كامل، فالشراكة العلميّة العربيّة-العربيّة، مثلًا، متوفّرة ولكن بنسبة ضعيفة حتّى داخل البلد الواحد. فقد توصّل مركز الإسكوا للتكنولوجيا في مسح أجراه على عيّنة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأمريكيّة في بيروت إلى أنّهم تعاونوا بحثيًّا مع باحثين دوليّين كانوا قد تواصلوا معهم خلال مراحل الماجستير والدكتوراه، بينما تعاون عددٌ قليل جدًّا منهم مع الباحثين في لبنان بل ومع الذين ينتمون إلى الجامعة الأمريكيّة في بيروت.[118] كما يشير بعض الباحثين في مجال الطبّ إلى مشكلة أخرى وهي عدم انفتاح الباحثين العرب على تطوير أبحاثهم خارج دائرة تخصّصهم، وهذا ما يقلّل التواصل بينهم، بينما يتطوّر الباحث الغربيّ من خلال توسيع دائرة التواصل من حيث التخصّص.[119]

وأمّا توفير قنوات نشر داخلة في التصنيف العالميّ فهو ما يبدو صعبًا بالنسبة

للمنتَج البحثيّ باللغة العربيّة في مجال العلوم، وذلك لأنّها لا تستقطب المقروئيّة لدى الباحثين العلميّين العالميّين بسبب عدم هيمنتها على صناعة العلوم. فاللغة المستقطِبة عالميًّا هي اللغة التي تملك قوّة الجذب من حيث ما تمنحه من جودة المعرفة وجدّتها وانتشارها، وهذا ما تفتقده اللغة العربيّة في مجال العلوم اليوم. لكنّ ذلك لا يُغني عن ضرورة وجود تصنيف عربيّ للجودة والانتشار، وهو ما سنتكلّم عنه في معرض نموذج الحلّ الذي سنقدّمه تاليًا.

6.0 استنتاجات ورؤية مستقبليّة

إنّ هذا المحور لا يسعى فقط إلى استعراضٍ تقليديّ لواقع اللغة العربيّة في مجتمعها الأكاديميّ العربيّ في مجال العلوم تعليمًا وبحثًا، بل يحاول تفكيك جذور الأزمة وإعادة تشكيل العلاقات بين الفاعلين والمفاهيم التي يمكن استثمارها لبناء تصوّرٍ جريء وواعٍ يهدف إلى تفعيل دور اللغة العربيّة في إنتاج المعرفة.

لقد أفضت نتائج الدراسة إلى أنّ وضع العربيّة في تدريس العلوم والبحث العلميّ يدعو إلى القلق، لأنّها تعاني قطيعة فعليّة على عدّة مستويات: قطيعةً مع نفسها، ومع أفراد مجتمعها الأكاديميّ، ومع المعرفة الراهنة، ومع المجتمع وحاجاته، ومع لحظتها التاريخيّة. ويمكن تلخيص واقع اللغة العربيّة في مجال تعليم العلوم والبحث العلميّ في الدول العربيّة بالمجمل في هذه الملامح: نشاطٌ متحمِّسٌ على مستوى القرارات السياسيّة الرسميّة يقابله انكفاءٌ على مستوى الواقع؛ مناهجُ تعليميّةٌ علميّةٌ كأنّما تنحو نحو حلّ الارتباط العلميّ باللغة العربيّة فاتحةً الفجوة على اتّساعها بين العقل العربيّ ومجتمعه؛ قنواتُ نشرٍ لا تخدم طموح الباحث العربيّ ولا المؤسّسة العربيّة؛ مؤسّسات علميّة عربيّة منشغلة بمواكبة المقاييس الغربيّة للنجاح العلميّ؛ توقٌ فرديٌّ للخلاص لدى الباحثين العلميّين المفغَمين بوجدان قويّ تجاه العربيّة وبأسف كبير لحالها وموقعها المعرفيّ اليوم؛ مجتمعٌ مرهونٌ بأفكار مقَولبة تحبس العربيّة في دعوى العجز والتخلّف والدونيّة؛ اقتصادٌ مهزوز تابعٌ مؤسَّسٌ على الإنتاج المعرفيّ بغير لغة مجتمعه؛ مشاريع تعريب مرحليّة أو تُعنى بمستويات قطاعيّة محدودة كلٌّ منها يحاول تنفيذ خطّة جزئيّة لخدمة قطاعه. والخلل هو بالضبط في هذا التجزيء والتقطيع للرؤية التعريبيّة التي ينبغي أن تكون أكثر حزمًا وفاعليّةً وأشمل تطبيقًا ورعايةً وأقوى نفوذًا لتنجح في رسالة حضاريّة كرسالة تعريب العلوم. ما الحلّ إذًا؟

ولأنّ الكثير من الهيئات العلميّة العربيّة واعية بثقل أزمة غياب اللغة العربيّة في مجال التعليم والبحث العلميَّين، فقد صدرت الكثير من التقارير الجدّيّة في موضوع علاقة اللغة العربيّة بمجتمعها المعرفيّ، وعلى سبيل المثال لا الحصر، نشير إلى تقرير مؤسّسة الفكر العربيّ: **الابتكار أو الاندثار: البحث العلميّ العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه** (2018)، الذي انشغل بجدّيّة ومن عنوانه إلى تفاصيله بالأزمة الوجوديّة التي تعاني منها اللغة العربيّة في البحث العلميّ العربيّ، وخصّص أحد فصوله للغة العربيّة ومردودها في البحث والتطوير. هذا بالإضافة إلى تقرير اليونيسكو: **بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة** (2019)، والذي قدّمَ رؤيةً تحليليّة للمشهد العربيّ في مجال البحث العلميّ وتعليم العلوم. فما الذي نقترحه علاوةً على ما قُدِّم في التقارير السابقة بهذا الخصوص؟

6.1 العبور من النفق: "نموّ" (نحو مجتمع واعد)

إنّنا نقترح، هنا، رؤيةً للحلّ عبْر نموذج تصوّريّ نظريّ ممكن التحقّق ينظّم بطريقة تفاعليّة عناصر صناعة الاستثمار اللغويّ العلميّ في مجال العلوم في المشهد العربيّ. ونؤسّسه على قيم الانفتاح والتسامح والاستثمار الذي تدعو إليه المؤسّسات والدول العالميّة والعربيّة لتحقيق التعايش المثمر بين المجتمعات أفرادًا وانتماءاتٍ وديانات ولغاتٍ (كالإمارات العربيّة المتّحدة في تبنّيها وثيقة التسامح، والمملكة العربيّة السعوديّة في تبنّيها رؤية 2030، وغيرهما). اقتراحنا يحاول ربط الرؤية النظريّة الشاملة لهذا النموذج بالتفاصيل المفهوميّة والتطبيقيّة لمجتمع المعرفة وللاستثمار المعرفيّ اللغويّ في العالم العربيّ. وقد أفدنا من التقارير السابقة كثيرًا، ولكنّ رؤيتنا تختلف باستحضار جميع العناصر الوجدانيّة والواقعيّة في تصوُّرٍ نحسبه جديدًا.

"نُـموّ" (نحتًا من عبارة "نــحو مــجتمع واعد") نقصد به مجتمع المعرفة العربيّ اللغويّ، وهو نموذجٌ معرفيّ للعبور باللغة العربيّة عبر النفق الحضاريّ من القصور المعرفيّ إلى بصيص الفاعليّة في مجتمعاتها ومؤسّساتها العلميّة والبحثيّة. وقد وصفناه بالعبور وليس بالانتقال لما في فعل العبور من معنى يستحضر حركيّة العبور وتفاصيل المَعبَر وحالة العابر وأدواته، بينما الانتقال لا يستدعي في الذهن سوى الأطوار التي ننتقل منها أو إليها. وفلسفة العبور تكمن في تفاصيله الحركيّة وليس في محطّاته السكونيّة، ونحن قد انطلقنا، أساسًا، من الإجابة عن سؤال "كيف نفعّل دور العربيّة في إنتاج العلوم؟" و"الكيف"، هنا، هو الفعل الذي نطرحه من خلال ثلاثة مبادئ سنفصّل فيها تباعًا: مبدأ التحوّل الشامل في نمط التفكير، ومبدأ الاعتراف، ومبدأ الأمان المعرفيّ.

وقبل المضيّ في ذلك، نقول إنّنا نعتمد في طرحنا على تفكيك العلاقات وإعادة بنائها في تصوّر عقلانيّ جديد لحجم الهوّة ولإمكانيّات التجاوز من جهة، ومن جهة أخرى لا نستجدي في ذلك بأيّ شعار أيديولوجيّ رغم احترامنا الشديد وتمسّكنا بثوابت الهويّة العربيّة بكلّيّتها. فهذه الشعارات على مدى تاريخ الحراك اللغويّ - كما رأينا - قد أسّست لطموحات عالية السقف ولكن لم تبلغ غايتها الواقعيّة، بل على العكس، كلّما انخرط المجتمع العربيّ المعرفيّ في طموح وجوديّ يُحاصَر بلغةٍ مكبّلة بتصارع الأحكام المسبقة والأيديولوجيّات مع الواقع، يُجبَرُ على التخلّي عنها شيئًا فشيئًا لتحقيق طموحه العلميّ. وكانت ضريبة ذلك كبيرة على اللغة العربيّة والمجتمع العربيّ والبحث العلميّ العربيّ على حدٍّ سواء. وأنّى يكون الأمر غير ذلك ما دامت المشكلة كلّها في أنّنا ننتج بغير لغتنا فنُستدرَج - اضطراريًّا - للتخلّي عنها من حيث نعلم أو لا نعلم. ولذلك وجدنا مشترك مجتمع المعرفة رابطًا أقوى لنبني عليه رؤيتنا.

6.2 مبدأ التحوّل الشامل في نمط التفكير

من خلال فحص المنظور الشامل والتفاصيل الميدانيّة لأزمة اللغة العربيّة في العلوم، يبدو أنّ الحلّ لن يقوم إلّا على الاعتراف للّغة العربيّة بفاعليّتها وقدرتها وأهليّتها بوصفها وعاءً لإنتاج معرفة مجتمعيّة. وهذا الطموح يحتاج تفاعلًا حقيقيًّا وناجحًا بين التركيبة «لغة، سياسة، رأس مال بشري ومادّيّ». ولعلّها نفس التركيبة السائدة اليوم في النماذج المطروحة للحلّ وفي اهتمامات المنشغلين به، ولكنّ خصيصة طرحنا تكمن في طريقة التفاعل بين عناصرها من خلال "الاستثمار اللغويّ المعرفيّ" بما يحمله من صبغة وجدانيّة وواقعيّة في الوقت نفسه. بمعنى أن يستثمر المجتمع العلميّ في الإنسان العربيّ ويثق في مقوّماته العلميّة، وفي اللغة العربيّة وقدرتها على التكيّف والابتكار، ويبذل في ذلك الموارد المادّيّة والمعنويّة المتاحة لتحقيق المعادلة بنجاح. ولكنّ هذا النجاح مرهون بوسيطٍ جوهريّ لا بدّ منه، وبغيابه لا معنى لأيّ محاولات للخلاص، إنّه "التحوّل في نمط التفكير" تجاه اللغة العربيّة ودورها في إنتاج العلوم لدى المجتمع العربيّ عمومًا والمجتمع العلميّ العربيّ على وجه الخصوص. وقد يبدو تفعيل هذا الوسيط أمرًا معقّدًا، وقد تبدو عمليّة التفاعل بطيئةً ومتطلّبةً، ولكن لا بدّ من خطوة أولى في مسارٍ مدروس وواعٍ برهاناته ومستعدٍّ لبعض التنازلات الظرفيّة لتحقيق غايته.

حديثنا عن التنازلات هو حديث عن حلٍّ مرحليّ من باب حسن الإدارة والتقدير للمقوّمات البشريّة والمادّيّة والمعنويّة والظرفيّة لعمليّة العبور هذه ولتكاليفها ونتائجها المتوقّعة. فوفق رأينا، ليس مطلوبًا الآن أن نجعل

العبور ومفاهيمه على نسق المعايير العالميّة لدولٍ تجاوزتنا كثيرًا معرفيًّا، لأنّ ذلك سينهك قدراتنا ويستهلك مقدَّراتنا ويضيّع علينا وقتًا ثمينًا للتفكير بروّية وهدوء في حاجاتنا الحضاريّة. وإذا استغرقنا في الركض خلف الغرب ومعاييره سيكون العبور جزئيًّا لمجتمعات عربيّة دون أخرى، أو منقوصًا من حيث عدم إدراكه سقفَ الآمال في اللحاق بالمجتمعات الغربيّة التي تتحرّك بسرعات مكّوكيّة مدهشة ومتزايدة.

نحتاج، إذًا، هذا التنازل الظرفيّ لإنجاز صفقة رابح-رابح مع لغتنا ومقدّراتنا المادّيّة ومواردنا البشريّة ولحظتنا التاريخيّة. نعني أن نمشي بمعايير نسطّرها مرحليًّا لفترة نقدّر أنّنا نحتاجها لكي نقيس مدى نجاح العبور، ثمّ نجدّد هذه المقاييس لمرحلةٍ جديدة بسقف توقّعات أعلى وهكذا. أقصد مثلًا، أنّنا لسنا مرغمين، أن نجري وراء حُمّى المقاييس العالميّة في البحث العلميّ، فلماذا لا نؤسّس مقياسنا الخاصّ الذي يقوم على الإحالة في البناء الفكريّ بين الباحثين، وعلى المنجزات الميدانيّة لنتائج البحوث. ولا يهمّنا، عندئذٍ، أن تكون المنجزات والنتائج متأخّرة عن مجتمعٍ غربيّ ما، بل يهمّنا أن تناسب هذه المنجزاتُ المرحليّةُ الحاجاتِ المرحليّةَ لمجتمعاتنا العربيّة باللغة العربيّة.

ومن محفّزات هذا التحوّل أن نعيد النظر في الأولويّات الحضاريّة وفيما ينبغي بذلُهُ لتحقيقها. لقد رأينا أنّ نسب الميزانيّات المرصودة لتعليم العلوم والبحث العلميّ في العالم العربيّ هي من أضعف النسب دوليًّا، وهو ما ينعكس على مردود الإنتاج العلميّ وفاعليّته، ولذلك ينبغي أن تُتّخذ قراراتٌ سياسيّة شجاعة لتخصيص ميزانيّة أكبر للقطاع عامّة ولمشروع تفعيل العربيّة فيه خاصّةً. وهذا يتطلّب، بضرورة الحال، استدامةً في التمويل وصبرًا وإيمانًا بالمشروع، لأنّ المشاريع الحضاريّة دائمًا مُكلفة ولكنّ نتائجها على المدى البعيد مضمونة.

ليس ذلك وحده السبب في هذا الضمور المعرفيّ عمومًا وفي الإنتاج العلميّ باللغة العربيّة خصوصًا، بل وتتحمّل وزره المجتمعات والأفراد بالدرجة الأُولى. فمن جهة، يعزف الشباب العربيّ عن التوجّه إلى التعليم الجامعيّ في القطاع العلميّ، وهذا يحدُث إمّا استسهالًا أو لعدم الوعي أو لعدم وجود التحفيز على الإقبال على هذا القطاع. وكان يمكن تفادي هذا المأزق - كما قلنا - بتوجّه السياسات التعليميّة والوعي المجتمعيّ نحو التمييز بين المجال الأكاديميّ والمجال المهنيّ (الدبلوم) في العلوم. فاعتبار المجال المهنيّ أقلّ قيمة من المجال الأكاديميّ أدّى إلى اضطراب تقدير الطالب لإمكانيّاته العلميّة واللغويّة، ونتج عن ذلك استسهاله واختياره للمسار الجامعيّ في العلوم الإنسانيّة بدل المجال المهنيّ في العلوم، والذي يحتاج إلى الأيدي العاملة أكثر ممّا يحتاج إلى المؤهّلات الأكاديميّة.

ونشأ عن سوء التقدير للإمكانيّات العلميّة للطلبة تضخيمُ الأعداد المتخرّجة مع سوء توزيعها وفق القدرات والمجالات التي يحتاجها سوق العمل العربيّ. وانجرّ عن ذلك، أيضًا، تجنٍّ على الأكاديميّة وعلى مستوياتها المعرفيّة من جهة، وعلى المجال المهنيّ الذي أُنقِصَ من الكفاءات المطلوبة فيه من جهة أخرى. وإذا كانت المخرَجات الجامعيّة العربيّة بالعربيّة هزيلة من حيث الكفاءات العلميّة كمًّا أو كيفًا فماذا نتوقّع من عمليّة الإنتاج العلميّ ومن خدمات المجتمع المعرفيّ بها؟

النتيجة الحتميّة من كلّ هذا التأزّم هي تغييبٌ جماعيٌّ ممنهَج للاعتراف بالفاعليّة العلميّة للغة العربيّة، وتجاوُزُه يحتاج التزامًا مجتمعيًّا بإعادة النظر في المفاهيم وسلّم الحاجات الحضاريّة وتراتبيّة القيم.

6.3 مبدأ الاعتراف

إنّ تغيير نموذج التفكير تجاه العربيّة ينطلق من مبدأ الاعتراف القائم على المعرفة والتقدير والثقة: الاعتراف بالأزمة، والاعتراف بإمكان تجاوزها من خلال الثقة في أهليّة اللغة العربيّة لأن تكون لغةً علميّة، والاعتراف بالإنسان العربيّ الذي أثبت على مدار الأزمات أنّه يستطيع أن يمرّ بلغته إلى غدٍ معرفيّ أفضل. نعم نستطيع! ولكن كيف وبأيّ أدوات؟

إنّ الاعتراف الشامل هو قضيّة مجتمع ومؤسّسات وأفراد، فالخروج من الأزمة يستدعي خروج المجتمعات العربيّة من ذهنيّة الدونيّة معرفيًّا ووجوديًّا. وقد لمسنا أثر هذه الذهنيّة في الباحث العلميّ العربيّ ونبرة المرارة التي يتجرّعها من ازدراء المجتمعات العربيّة لمقوّماته المعرفيّة باللغة العربيّة عند مقارنته بأقرانه الذين ينتِجون بلغةٍ أخرى. وأمّا المؤسّسات التعليميّة والبحثيّة، فقد انضمّت إلى سباق الترتيب العالميّ ورضخت لمعاييره، لأنّها غير مستعدّة للتخلّف عنه ولا للمغامرة بالزمن الحضاريّ وهدره في السير ضدّ التيّار العالميّ المنضوي تحت راية اللغات المهيمنة على المعرفة. والواقع أنّ هذه مغالطة لأنّ الوقت الحضاريّ المُهدَر سيكون أكبر في هذه الحالة، والذي تصرفه المجتمعات العربيّة على تحصيل لغةٍ أخرى ثمّ تحصيل المعارف بها ثمّ الإنتاج بها سيكون وقتًا طويلًا ومُكلِّفًا ماديًّا وعلى حساب المجتمع العربيّ وحاجاته التي من حقّه أن تُلبّى له بلغته العربيّة. وهذه المغالطة وضعت الباحث العلميّ العربيّ في حرج وهو يرى المجتمع والجامعة يدفعانه إلى تغيير قناعاته وموقعه المعرفيّ عبر بذل جهدٍ كبير وتضييع وقت ثمين في تحصيل العلوم بتلك اللغات عوض أن يخطو خطوات أكبر في الإنتاج بلغة مجتمعه. فرغم أنّه واعٍ بأنّ المحكّ الحضاريّ اليوم لغويّ-معرفيّ، نجده مرهقًا ومُكبّلًا أمام طموح تحقيق ذاته معرفيًّا ومهنيًّا. هذا الطموح الذي لا يتمّ إلّا عن طريق الرضوخ للمعايير المؤسّساتيّة والعالميّة والتي ليست اللغة العربيّة العلميّة ضمن أدوات التنمية فيها.

فالحلّ إذًا - وقد اعترفنا بالأزمة - أن نثق في الباحث العلميّ العربيّ ونقدّم له أدوات الإنتاج بالعربيّة من خلال استحقاقات ماديّة وتأطيريّة ذات معايير عربيّة تناسب الخطّة المرحليّة، وأن نكون مستعدّين للتضحيات التي تتطلّبها هذه الخطّة على كلّ المستويات، وأن نثق أنّ النتيجة ستكون - لا بدّ - لصالح الفرد والمجتمع العربيَّين ولغتهما. كما ينبغي أن نثق في قدرة اللغة العربيّة على التكيّف والتجدّد المعرفيَّين، وأن نغيّر تصوّرنا عن علاقتها بإنتاج العلوم، وأن نسائل - بدل ذلك - أنفسنا عمّا قدّمناه لها لكي تعطينا مجتمعًا معرفيًّا. ولا بدّ، أيضًا، من أن نعترف للمجتمع العربيّ بحقّه في أن يُخدَم بلغته العربيّة وفق حاجاته العربيّة، وأن يعيش انسجامًا بين وجدانيّات لغته وواقعها الاقتصاديّ، لأنّ أيّ خللٍ في هذه العلاقة سينشئُ إنسانًا عربيًّا قابلًا للهزيمة النفسيّة والحضاريّة.

6.4 مبدأ الأمان

نعني بمبدأ الأمان أن يشعر المجتمع العلميّ العربيّ بأنّ الإنتاج المعرفيّ باللغة العربيّة هو صمام الأمان الذي يضمنه انتماؤه الوجدانيّ إليها وثقته المعرفيّة فيها وائتمانُه الاقتصاديّ عليها. وهذا الشعور لازمٌ لتحقيق هبوط آمن باللغة العربيّة العلميّة من ضبابيّة الطموح إلى أرض الواقع المعرفيّ، والذي نقترح له مظلَّتَين: مظلّة الانتماء اللغويّ، ومظلّة الائتمان التنمويّ.

أمان معرفيّ = انتماء لغويّ + ائتمان تنمويّ

أوّلًا. مظلّة الانتماء اللغويّ:
الارتباط الوجدانيّ والاستجابة الاقتصاديّة لمجتمع المعرفة

نعني بالانتماء اللغويّ الموازنة بين الانتماء الوجدانيّ القديم إلى اللغة العربيّة والانتماء الحضاريّ الراهن، أي الانتماء إلى مجتمع معرفة عربيّ لغةً وهويّةً وخدماتٍ. والجفاء بين صنّاع المناهج والسياسات الجامعيّة في تعليم العلوم وبين اللغة العربيّة ليس مناسبًا لبناء مجتمعات المعرفة. ذلك أنّ هذه المناهج يُفتَرَض أن تراعي أنّ هدفها الأساسيّ هو تلبية الحاجات المعرفيّة

للمجتمع العربيّ بواسطة لغته. وهي حينذاك أمام خيارَين: أوّلهما، وهو الأسهل، أن تتبنّى اللغة الأجنبيّة المهيمنة على العلم وتخلق حاجاتٍ للمجتمع العربيّ بها ثمّ تلبّيها بها، وعندها ستنشأ فجوة بين لغة الاستهلاك المجتمعيّ ولغة الإنتاج الجامعيّ فيضطرّ المجتمع إلى الرضوخ للغة الخدمات التي ليست لغته. أمّا الخيار الآخر - وهو الأصعب والأكثر حاجةً لجهد والأكثر تكلفةً - فهو تلبية حاجات المجتمع عن طريق لغته هو، وذلك يستدعي فتْحَ السوق للاستثمار في هذه اللغة وإنتاج المعرفة بها.

هذا لا يعني الدعوة إلى نبذ اللغات الأجنبيّة لأنّ التمكّن منها عاملٌ جوهريّ في عمليّة نقل المعرفة التي هي المرحلة الأساسيّة في سيرورة الإنتاج وفي تحويل المجتمع العربيّ من مجتمع مستهلك بلغة غيره إلى مجتمع منتج بلغته. وفي هذه الحالة لن يكون هناك حاجز في التواصل مع العالم الغربيّ، بل على العكس، سينشأ عن ذلك استقلال الاستراتيجيّات المعرفيّة وتطوير اقتصاد التنمية، واستقلال الإرادة السياسيّة للمجتمعات العربيّة. وقد أثبتت التجارب أنّ الكثير من الدول التي تصطفّ في أعلى مراتب التنمية تنتج معارفها عن طريق تطوير التعليم والبحث العلميّ بواسطة لغتها الأمّ، ولا يبدو أنّ هناك أزمةً بين هذه اللغات وبين اللغات المهيمنة على المعرفة في عمليّة الإنتاج، بل بينهما حوار واستثمار (الشكل 7).

الدولة	اللغة الأمّ في البحوث والتطوير	الترتيب العالميّ حسب عدد براءات الاختراع الممنوحة	عدد طلبات براءات الاختراع (بالآلاف)
الصين	الصينيّة	1	1.38 مليون
الولايات المتّحدة	الإنجليزيّة	2	606,956
اليابان	اليابانيّة	3	318,479
كوريا	الكوريّة	4	204,775
ألمانيا	الألمانيّة	5	67,712
الهند	الإنجليزيّة، والهنديّة	6	46,582
روسيا الاتّحاديّة	الروسيّة	7	36,883
كندا	الإنجليزيّة والفرنسيّة	8	35,022
أستراليا	الإنجليزيّة	9	28,906
المملكة المتّحدة	الإنجليزيّة	10	22,072

الشكل 7. الدول العشر الأعلى ترتيبًا عالميًّا من حيث طلبات براءات الاختراع، وبراءات الاختراع الممنوحة هي التي تعتمد التدريس بلغتها الأمّ.[120]

وفي معرض التبرير للمواقف والمعتقدات تجاه اختيار اللغة الأجنبيّة في البحث العلميّ وتعليم العلوم، لاحظنا من الاستبيان ومن اللقاءات ومجموعات النقاش الإشارةَ المتكرّرة إلى الفجوة بين اللغة الأمّ ولغة المكتسبات والمنتجات المعرفيّة العلميّة. وإذا كانت هذه المواقف قد استطاعت في الغالب تفسير هذه الفجوة بالمعطيات الاجتماعيّة (كانتشار الازدواجيّة المجتمعيّة) والتاريخيّة (كهيمنة لغة المستعمر على المجتمعات العربيّة) والعلميّة (كتفوّق اللغة الأجنبيّة علميًّا وخدمتها للمستقبل الأكاديميّ للباحث العربيّ)، فإنّها قد تباينت في ردّات فعلها تجاهها: الفئة الأكثر تجد أنّها معنيّةٌ بالتفكير في تجاوز هذه الأزمة؛ وفئةٌ أخرى - أقلّ - تفكّر في تجاوزها ولكنّها ترى أنّ المجتمعات العربيّة عاجزة الآن ولا تملك آليّات التجاوز؛ وفئةٌ ثالثة - وهي أقلّ بكثير - ترى أنّها غير معنيّة بقضيّة التجاوز في اللحظة الراهنة لكونها لحظة إنتاجٍ للمعرفة، وتبرّر ذلك بكون الوقت الذي يُستهلَك في إنتاج آليّات التجاوز ينجرّ عنه توسّع الفجوة الحضاريّة أكثر مع ركب التطوّر، وهو ما يؤدّي إلى تردّي الموقع المعرفيّ للدول العربيّة. ويرَون أنّه ينبغي الرضوخ للغة المتحكّمة في زمام اللحظة التاريخيّة الراهنة بقصد ضمان إنتاج مجتمع عربيّ متطوّر ولو بغير لغته العربيّة.

لكنّ الموقف الأرشد، في نظرنا، هو العمل على ثلاثة محاور: (1) صناعة الآليّات المناسبة للعبور الآمن باللغة العربيّة إلى الإنتاج المعرفيّ من خلال استثمار معارف اللغات الأجنبيّة المهيمنة على إنتاج العلوم وضمان نقل المعرفة بها؛ (2) ثمّ صناعة آليّات إنتاجٍ فاعل من خلال توطين هذه المعارف المنقولة بالعربيّة وجعلها ضمن مدخلات التعليم العلميّ الجامعيّ؛ (3) وأخيرًا، الإنتاج بهذه المعارف المعرَّبة وتلبية الحاجات المجتمعيّة بواسطتها في البحث العلميّ. صحيحٌ أنّ عمليّتَي النقل والتوطين مكلِّفتان اقتصاديًّا ولكنّهما أساسيّتان في العبور إلى مرحلة الإنتاج التي تتطلّب ضمانات السلامة من خلال الائتمان المعرفيّ في اللغة العربيّة بوصفها لغةً منتجةً للعلوم.

ثانيًا. مظلّة الائتمان المعرفيّ

نعني بالائتمان المعرفيّ الإيمان بالقدرات المعرفيّة لاستثمار اللغة العربيّة في إنتاج معرفة تخدم مصالح مجتمعاتها وترتقي بمستويات المعيشة لأفرادها. والتعويل فيه يكون على القيمة الائتمانيّة للّغة العربيّة، وهي تعني فائدة الربح الحضاريّ والهامش الكبير بين معدّل الإنفاق على الآليّات الإنتاجيّة للمعرفة باللغة العربيّة وبين معدَّل المداخيل الإنتاجيّة المتوقّعة بها. وتحتاج هذه العمليّة إلى قرارات سياسيّة تنتقل من الاستثمار في رأس المال الماديّ للمجتمعات العربيّة والقائم على المقدَّرات التقليديّة للإنتاج (الأرض، العمل، الموارد المادّيّة والبشريّة) إلى الاستثمار في رأس المال المعرفيّ الذي هو مخزن المعطيات والوسائل المعرفيّة، والذي تسعى إدارة المعرفة إلى استثماره لخلق الحاجة إليه وتلبيتها به.

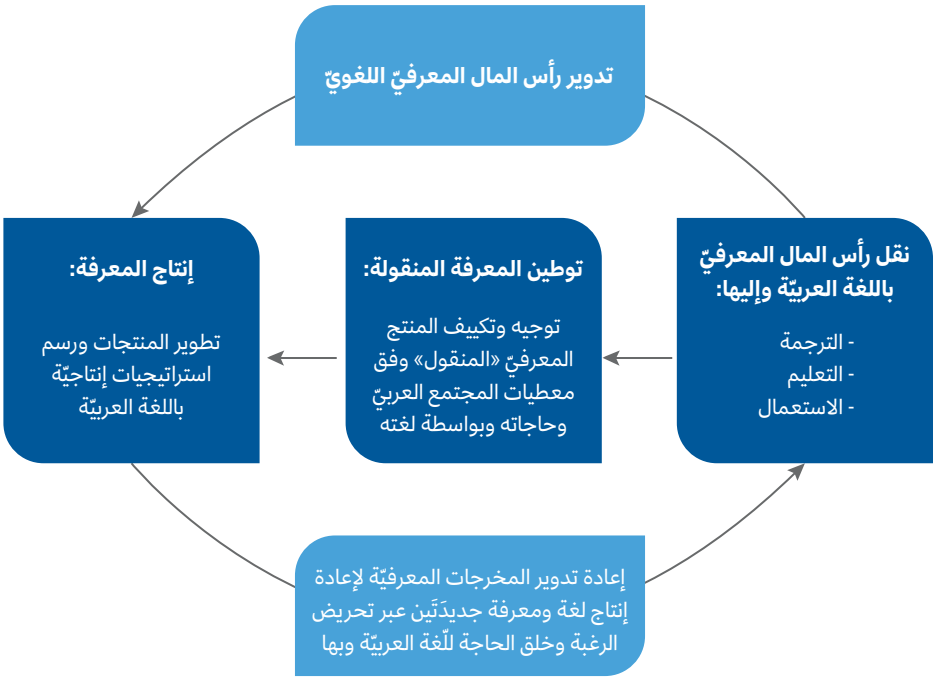
والمعرفة، هنا، لا تعني المعلومة فحسب، بل تعني أيضًا البدن الجمعيّ (collective Body) المتكوّن من الموجودات غير المادّيّة التي يمكن قياسها،[121] ومن ضمنها

اللغة. هذا بالإضافة إلى موجودات المعرفة التي هي - من منظور اقتصاديّ - أسهُم المعرفة المتوَقَّع أن تتدفّق منها الخدمات، وقد تظهر في شكل تكنولوجيا أو كفاءات (مهارات تنظيميّة وتقنيّة) أو في شكل قابليّات (مهارات استراتيجيّة في تطبيق الكفاءات والتنسيق بينها).[122] ولتوضيح رؤيتنا في هذا الخصوص، سنتطرّق إلى مفهومنا للاستثمار المعرفيّ اللغويّ في مجال تعليم العلوم والبحث العلميّ بالعربيّة ثمّ إلى ضمانات السلامة فيه.

أ- الاستثمار المعرفيّ اللغويّ في مجال تعليم العلوم والبحث العلميّ باللغة العربيّة:

في الشكل 8، نقدّم تصوُّرًا لعمليّة استثمار رأس المال اللغويّ عن طريق تدوير المعرفة بين الحاجة والخدمة. فمن خلال الترجمة والتعليم والبحث للمنتجات اللغويّة والاستعمال للمنتَجات غير اللغويّة نستطيع إثراء اللغة العربيّة بمدوّنة لغويّة واسعة وبآليّاتٍ تركيبيّة جديدة وباستعمالات متحيّنة تستجيب لحاجات المجتمع المعرفيّة. هذه المرحلة تُسمّى "مرحلة النقل" وفيها يقع الاحتكاك الواعي والحذِر بلغة الآخر، احتكاكًا يستوجب نقل المعرفة من اللغة الأجنبيّة إلى المجتمع العربيّ وليس نقل المجتمع العربيّ إلى اللغة الأجنبيّة، ونعني بذلك أن ينفُذَ المجتمع العربيّ إلى اللغة الأجنبيّة لا أن تسيطر عليه.

المرحلة الثانية هي مرحلة التوطين، ونعني بها تكييف المعرفة المستورَدة بواسطة اللغة أثناء "النقل" عبْر التحكّم في توجيهها لخدمة أغراض المجتمع العربيّ وحاجاته وفق معطيات اللغة ومعطيات مجتمعها، بحيث تلبَس المعرفة لَبوس المجتمع العربيّ وتعكس قِيَمه وطموحاته وحاجاته. وهنا، أيضًا، يستوجب "التوطينُ" الحذرَ لأنّ العمليّة تكون على مستوى أعمق. فإذا كنّا في مرحلة "النقل" نتحدّث عن قالبٍ لغويّ فنحن هنا نتحدّث عن جوهرٍ مفهوميّ، أي انتقلنا من مستوى استعمال اللغة إلى مستوى إعادة التفكير بها وبكلّ حمولاتها من التصوّر والاستخدام إلى المفهمة الوجوديّة للمجتمع والإنسان العربيَّين. والحاجات المجتمعيّة تبدأ في التبلوُر في هذه المرحلة، لأنّ الانزياح المعرفيّ واللغويّ بين لغة الأصل ولغة التوطين يتطلّب الكثير من الحاجات المجتمعيّة للتكيّف. والمطلوب، هنا، أن ننقل المعرفة لتصير عربيّة في مجتمعٍ عربيّ لغتُه "العربيّة" ومفاهيمُه عربيّة وحاجاته عربيّة، لا أن ننقل المجتمع إلى المعرفة المستورَدة بحمولتها الثقافيّة الواسعة.



الشكل 8. الاستثمار المعرفيّ في اللغة العربيّة في مجال تعليم العلوم والبحث العلميّ بالعربيّة. المصدر: كاتبة المحور.

المرحلة الثالثة هي مرحلة "إنتاج" المعرفة والاستجابة لتطلّعات وحاجات المجتمع المعرفيّ العربيّ بتقديم الخدمة له بلغته العربيّة، ثمّ إعادة خلق الحاجة من خلال دراسة استجابة المستهلك العربيّ للخدمة ثمّ العودة بتدوير المعطيات الجديدة في إنتاجٍ جديد. وهذا التدوير للمعرفة بواسطة اللغة العربيّة هو ما يحقّق مفهوم مجتمع المعرفة الذي يقوم على استدامة التنمية بضمان استمرار حركة الإنتاج عن طريق تدوير رأس المال المعرفيّ.

قد يحسن هنا أن نربط هذا النموذج النظريّ بمثال تطبيقيّ ليتّضح الإنزال من النظريّة إلى الواقع، وسنستعين في ذلك بمجال الطبّ. إنّ مرحلة "نقل" المعرفة الطبّيّة تتمّ عن طريق ترجمتها ثمّ استعمالها إمّا في تعليمها بين المتخصّصين أو في نشر التوعية بها بين عموم الناس. أمّا عمليّة "التوطين" فتكون بأن تتدخّل اللغة في البحث العلميّ لجعل تلك المعرفة بلسانٍ عربيّ وحمولة عربيّة في مجتمع عربيّ. ونعني باللسان العربيّ لغة المجتمعات العربيّة التي امتزجت فيها اللهجات واللغات المحلّيّة واللغات الأجنبيّة المختلفة، لأنّ الغرض من المعرفة هو تحويلها إلى خدمة والخدمة لا تكون فاعلة إلّا بلغة مجتمعها المتداوَلة.

نأخذ مثلًا مصطلحَي "measles" الإنجليزيّ أو "rougeole" الفرنسيّ اللذَين يعنيان مرض "الحصبة"، و"jaundice" الإنجليزيّ أو "jaunisse" الفرنسيّ اللذَين يعنيان مرض "اليرقان". ستتعامل الكوادر الصحّيّة الخرّيجة مع هذه المصطلحات الأجنبيّة وفق تداولها في المجتمع المتلقّي للخدمات، فالأوّلان هما "الحصبة" في معظم المناطق العربيّة و"بوحَمْرون" في مناطق المغرب العربيّ (وهو الترجمة الحرفيّة للاسم الأمازيغيّ للمرض)؛ والآخَران هما "الصفّار" أو "الاصفرار" أو "اليرقان" في معظم المناطق العربيّة و"بوصفّير" في مناطق المغرب العربيّ (وهو أيضًا الترجمة الحرفيّة للاسم الأمازيغيّ للمرض). فمرحلة التوظيف تعني معرفة كيف يُتداول الاسم في مختلف المناطق العربيّة بلغاتها ولهجاتها المحلّيّة.

بعدها تنتقل المعرفة إلى مرحلة الإنتاج، وذلك عندما يبدأ استعمال المصطلحات الموَطَّنة (الجديدة) في إنتاج خدمات صحّيّة، كالتعليم والتوعية بالتطعيم ضدّ المرض مثلًا، وكالكشف السريريّ وتوصيف العلاج في حالة الإصابة. ثمَّ يتمّ تدوير الاسم الجديد ليدخل نطاق الترجمة والاستعمال من جديد بأن يُتَرجَم إلى اللغة المحلّيّة في المناطق الأمازيغيّة العميقة، فيُسمّى الحصبة "بوزقّاغ" ("بو" أي "ذو" في العربيّة، و"بوزقّاغ" أيْ ذو الاحمرار)، ويُسمّى اليرقان "بُووراغ" (أيْ ذو الاصفرار)، ويُوظّفان في تقديم الخدمات الصحّيّة في تلك المجتمعات. وعمليّة الاستثمار هذه تفتح الأفق، أيضًا، على تدوير المعرفة لأنّها ترصد الحاجة إلى إنشاء معجم طبّيّ أجنبيّ-عربيّ-لغويّ محلّيّ، يتتبّع المفردات في مختلف التكتّلات المجتمعيّة في المنطقة العربيّة. وهو مشروع يفتح باب الشغل لفريق متكامل يشمل المترجِم والطبيب والأطُر الصحّيّة والنشطاء الاجتماعيّين والأساتذة الجامعيّين والباحثين الأكاديميّين والمؤطّرين الإداريّين وراسمي السياسات الصحّيّة، وربّما أيضًا الإعلاميّين والتقنيّين الذين قد يشتغلون على نشر المشروع عبر المنصّات الإلكترونيّة أو تطبيقات الجوّال. وهذا ما سينشّط سوق عملٍ واسعًا للاستثمار المعرفيّ اللغويّ، تُبذَل فيه مقدّرات ماديّة وموارد بشريّة وتخطيطيّة لخلق الحاجة وتلبيتها عبر الخدمة بالعربيّة وفي العربيّة.

ب- ضمانات السلامة في الاستثمار المعرفيّ اللغويّ:

إنّ نجاح عمليّة الاستثمار في رأس المال المعرفيّ للغة العربيّة من أجل إنتاج مجتمع معرفة عربيّ يشترط - في نظرنا - ضماناتٍ للسلامة هي: ضمانة الجودة، وضمانة الانتشار، وضمانة الاستدامة. ولا تتحقّق هذه الضمانات إلّا بقرار سياسيّ ملزِم وفعل اقتصاديّ ملتزِم. فالقرار السياسيّ يستند إلى كون التخطيط للخروج باللغة العربيّة من أزمتها المعرفيّة إنّما ينطلق أساسًا من مراجعة التشريعات بهذا الخصوص ومتابعة تنفيذها بجرأة وشجاعة وصبر وتبصُّر، وهو يدعم الفعل الاقتصاديّ العربيّ في استثماره البحث العلميّ باللغة العربيّة من أجل بناء مجتمع المعرفة العربيّ.

ضمانة الجودة:

اتّضح من خلال الاستبيان واللقاءات الحواريّة أنّ هناك انطباعًا سائدًا في المجتمع الأكاديميّ العربي على مستوى التعليم والبحث على حدّ سواء، وهو أنّ الولوج إلى المعرفة بالعربيّة لن يؤسّس لشخصيّة بحثيّة عربيّة معترَف بها عالميًّا، ولا لبحث علميّ عربيّ جيّد ومتطوّر، وذلك لعدم توفّر "المرئيّة" العالميّة له، خاصّة في ظلّ شعور سلبيّ لدى الباحث العربيّ بعدم وجود مقروئيّة عربيّة للأبحاث العلميّة باللغة العربيّة. صحيحٌ أنّ الباحث العلميّ العربيّ - في الغالب الأعمّ - يؤمن بالقوّة الوجدانيّة للّغة العربيّة ويثق في قدرتها على المواكبة والإنتاج المعرفيَّين، ولكن في موازين الواقع الراهن لا تصمد الذاكرة الوجدانيّة المقدّسة للعربيّة أمام مخاوف الباحث من واقعه ومستقبله العلميّ.

ولعلاج هذا الوضع لا بدّ من التفكير في ضمانةٍ لمستوى جودة تعليم العلوم والبحث العلميّ في الجامعات ومراكز البحث وقنوات النشر. لقد دخلت جامعاتٌ عربيّة في تصنيفات عالميّة معتَبَرة، ولكنّ الحضور العربيّ في المجمل ما زال باهتًا. ولذلك، نرى أنّه ينبغي التنازل قليلًا عن هاجس التصنيف العالميّ في المرحلة الراهنة، والعمل بدل ذلك على تجسيد فكرة الخدمة المجتمعيّة من خلال مقاييس عربيّة لاستحقاق الامتياز بقصد الارتقاء بتعليم العلوم وبالبحث العلميّ بالعربيّة إلى مستوى التنافسيّة العالميّة على المدى الزمنيّ البعيد. فالهدف الأساس للمرحلة الانتقاليّة هو الاستجابة لحاجات المجتمع العربيّ الراهنة باللغة العربيّة، ثمّ يتطوّر سقف الأهداف والمعايير من المحلّيّة إلى العالميّة تدريجيًّا. ولا يعني ذلك أن تكون هذه الاستجابة شكليّة، بل يعني أن تبلغ أعلى درجات الجودة وفق المعايير المرحليّة التي يُناط تحديدها بهيئة استشاريّة من الخبراء في الاقتصاد والاجتماع والسياسة والعلوم واللغة لبناء خطّة استراتيجيّة لإدارة الموارد وتدوير سوق الإنتاج المعرفيّ باللغة العربيّة. والرهان لنجاح هذه الخطّة هو رهان حوكمة عربيّة علميّة رشيدة تعمل على ضمان الجودة في التعليم والبحث العلميّ بالعربيّة وفق مقاييس عربيّة مرحليّة قابلة للتطوّر والتأقلم مع متطلّبات مجتمع المعرفة مرحليًّا، وهذه الحوكمة هي من هيئات ما نسمّيه «وزارة تعريب العلوم» التي سنتكلّم عنها لاحقًا. ويمكن أن تكون مبادرة معامل التأثير العربيّ "أرسيف" الذي تبنّته قاعد بيانات "معرفة" مدخلًا مؤسِّسًا في مجال النشر العلميّ على وجه الخصوص. لكن يمكن، أيضًا ومن باب أولى، التفكير في معامل آخر غير الاقتباس النصّيّ، أعني معاملًا أكثر فاعليّة في المجتمع وأكثر موضوعيّة في قياس مدى نجاح المشاريع العلميّة، كالتنفيذ. وأعني به قياس مدى قابليّة المشاريع أن تتحوّل من أفكار وكلمات على الورق إلى خدمات مجتمعيّة واقعيّة. فالمشاريع على الورق هي "إمكان" وقياسها يعني قياس مدى إمكانيّات البحث العلميّ العربيّ باللغة العربيّة على التفكير في الإنجاز، لكنّ التنفيذ في الواقع هو "تحقّق" للمشروع، وقياسه يعني قياس الإنجاز في حدّ ذاته، والفرق بين قياس الفكرة المجرّدة وقياس الواقع الملموس هو تمامًا كالفرق بين أن ترسم تفّاحةً وأن تأكلها.

ومن جهة أخرى، يؤمن أغلب الذين استطلعنا آراءهم من أعضاء المجتمع الأكاديميّ العربيّ بضرورة توفير ضمان الانتشار عبر الشراكة العلميّة للإنتاج العلميّ باللغة العربيّة. ونعني بالشراكة العلميّة استراتيجيّات بحثيّة على مُدَد زمنيّة معيّنة ترعى مشاريع تلبّي حاجات المجتمع العربيّ بلغته العربيّة ضمن شراكة علميّة على مستوَيَيْن: المستوى الداخليّ: عربيّ-عربيّ، والمستوى الخارجيّ: عربيّ-أجنبيّ. والذي نقترحه، هنا، هو تفعيل الشراكة الأجنبيّة على مستوى الإنتاج البحثيّ وعلى مستوى التخطيط الذي هو استراتيجيّات إدارة المعرفة اللغويّة واستثمارها في سوق العمل لخدمة المجتمع. ذلك أنّ خبرة إدارة المعرفة هي علم مكتمل له نظريّاته ومبادراته في البحث الغربيّ، وتسخيرها في خدمة تطوير المعرفة العلميّة العربيّة باللغة العربيّة هو من أولى الأولويّات في المرحلة الراهنة.

أمّا الشراكة العربيّة-العربيّة فتستفيد من المخرجات الاستراتيجيّة للشراكة الخارجيّة في إنشاء فرق عمل عربيّة ذات تعاون بحثيّ باللغة العربيّة. وهذا يتطلّب تضافر الجهود العربيّة والقرارات السياديّة العليا التي تعمل على إنشاء وتمويل وتنفيذ ورعاية مشاريع بحثيّة عربيّة مشتركة تخدم كلّ إقليم وتستثمر موارده. وقد تكون هذه الشراكة من متطلّبات التخرّج أو الترقيات، وعندها تحتاج نصوصًا قانونيّة تمنحها صفة الإلزام وتنظّمها وفق خطّة مسبقة متّفق عليها بين أطراف الشراكة بلدانًا ومؤسّساتٍ وأفرادًا. فخلاص المجتمعات العربيّة بالعربيّة لن يكون إلّا جماعيًّا، لأنّ اللغة العربيّة هي رابطٌ غير قابل للانحلال هويّةً ووجودًا ومصيرًا بين أفراد المجتمع العربيّ في كلّيّته.

ضمانة الانتشار:

الضمانة الثانية التي لاحظنا تركيز الذين استطلعنا آراءهم من أعضاء المجتمع العلميّ العربيّ عليها هي ضمانة الانتشار، ونعني بها أن تُتاح الأبحاث العربيّة في العلوم لهيئات التصنيف ولقنوات الحوكمة البحثيّة العالميّة وفق ما يُسمّى بـ"المرئيّة". فالدافع الأقوى في عزوف الباحثين العلميّين العرب عن النشر بالعربيّة - كما رأينا - هو الخوف من إهدار الجهد والوقت والمال في إنجازاتٍ آيلة للضياع تحت ركام المجلّات العربيّة غير المعترف بها، وهو ما يقتل البحث لأنّه لا يُستثمَر في المشاريع الواقعيّة، ولا يتطوّر بالاحتكاك العلميّ، ولا يخدم المسار الأكاديميّ للباحث العلميّ العربيّ.

ويمكن التفكير في رؤية مُكَيَّفة تضمن للباحث العربيّ هذا المطمَح دون أن تخلّ بفكرة المقاييس العربيّة المرحليّة التي كنّا اقترحناها. فلأنّ التكنولوجيا هي الوسيلة الأسرع والأنجع في تحقيق مقروئيّة أوسع، تسعى كلّ منابع المعرفة في العالم لإيجاد موقع مركزيّ فيها، فلماذا لا نطمح إلى توفير: (1) مؤشّرات عربيّة ذات معايير علميّة عالية تضمن تشبيكًا عربيًّا بالعربيّة للمجتمع العلميّ العربيّ في مرحلةٍ أولى؛ (2) ثمّ توفير جهازٍ ترجميّ علميّ ينقل هذه الأبحاث العلميّة من العربيّة إلى اللغات الأجنبيّة ليتيحها إلى المقروئيّة العالميّة؛ (3) ومن ثَـمَّ يمكن للمنتجات العربيّة الدخول إلى معترَك التصنيف العالميّ؟

وتحتاج هذه الرؤية إلى مؤسّسة عربيّة عليا تؤطّرها، تكون ذات سيادة استراتيجيّة وتقوم على رعاية منتَجات العلوم العربيّة وإتاحة الوصول إليها وتنظيم الاستفادة منها في بناء مجتمع المعرفة. ومن مهامّ هذه المؤسّسة توفير الرعاية المادّيّة للباحث العلميّ العربيّ من خلال تشبيك الجامعات والأفراد بصنّاع القرار السياسيّ وبموارد التمويل، لأنّ من أكبر انشغالات الباحث العربيّ اليوم - كما أدلى به الخبراء في حلقات الحوار - هو التمويل الذي وحده يضمن التنمية المستدامة بالعربيّة. ومن شأن المؤسّسة المقتَرحة أن تُشرِك القطاع الخاصّ في الإنتاج العلميّ بالعربيّة بدل إلقاء الحِمل كلّه على القطاع العامّ المثقَل أساسًا بالالتزامات السياسيّة والاجتماعيّة والأمنيّة.

هذه المؤسّسة هي «**وزارة تعريب العلوم**»، التي يمكن أن تكون وزارة افتراضيّة ويُفتَرَض بها بدايةً أن تكون وزارة إنقاذ تعمل على ترسيخ اللغة العربيّة في مجتمع المعرفة، وهي ذات برنامج بحثيّ واقتصاديّ واجتماعيّ. فهي تعمل على رصد حاجات المجتمع العربيّ وتقدير موارده الطبيعيّة ورأس ماله البشريّ واللغويّ من أجل رسم خطّة زمنيّة موجّهة لتنفيذ مشاريع العلوم باللغة العربيّة في المجتمع العربيّ. ويُناطُ بهذه الوزارة مراجعة المناهج والأهداف في مجال تعليم العلوم، وإعادة تحديد الأولويّات البحثيّة، وتنظيم الشبكة التنمويّة في استثمار رأس المال اللغويّ معرفيًّا لخدمة المجتمع العربيّ، إلى جانب مهامّ أخرى سنتحدّث عنها لاحقًا.

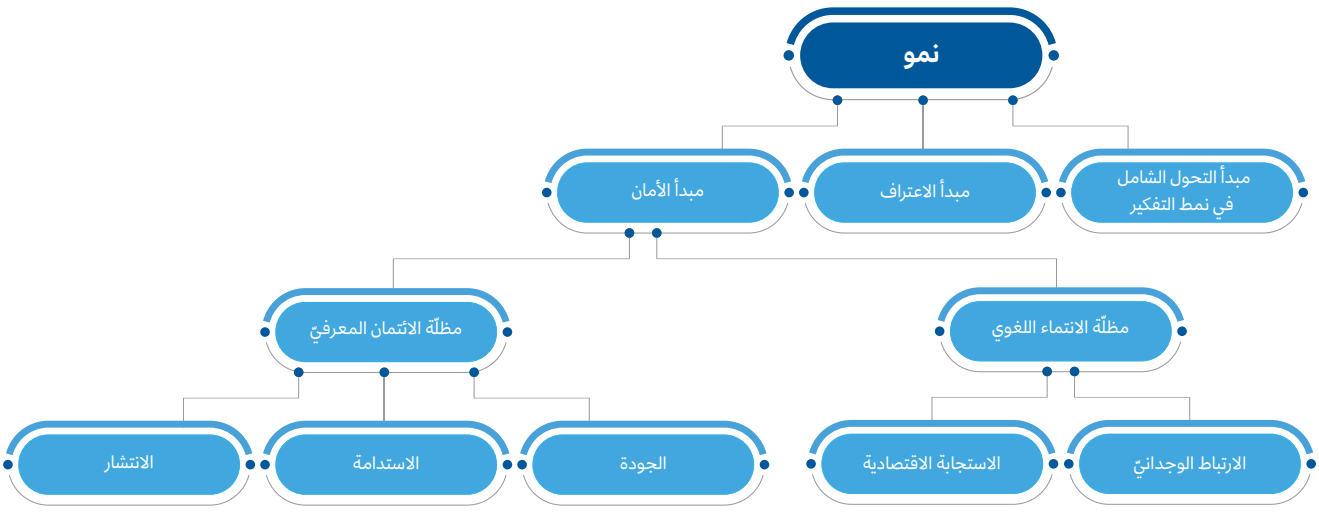
ضمانة الاستدامة:

تنصّ خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 والتي تبنّتها دول العالم عام 2015 (قرار الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة رقم 1/70) على إقامة بنى تحتيّة قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع الشامل والمستدام للجميع. وجاء هذا في عدّة توصيات، منها "تعزيز البحث العلميّ، وتحسين القدرات التكنولوجيّة في القطاعات الصناعيّة في جميع البلدان، ولا سيّما البلدان النامية،" بما في ذلك "تشجيع الابتكار وتحقيق زيادة كبيرة في عدد العاملين في مجال البحث والتطوير لكلّ مليون شخص، وزيادة إنفاق القطاعَين العامّ والخاصّ على البحث والتطوير،" و"بوسائل منها كفالة وجود بيئة مؤاتية من حيث السياسات للتنويع الصناعيّ وإضافة قيمة للسلع الأساسيّة."[123]

ولأنّ الفجوة كبيرة بين البحث العلميّ واللغة العربيّة والمجتمع العربيّ من جهة وبينه وبين المجتمع العالميّ من جهة أخرى، فإنّ ضرورة التفكير في استراتيجيّة مرحليّة هي الحلّ الأنسب لتخطيط مستقبل اللغة العربيّة بوصفها بوّابةً لمجتمعات المعرفة العربيّة، وبوصفها مخزون ثراء غير ناضب. لكنّ الخطر في مسألة الاستراتيجيّات المرحليّة هذه أنّها ذات نتائج بعيدة المدى وتحتاج إرادةً سياسيّة قويّة وصبرًا على التكلفة الاقتصاديّة في مراحلها الأُولى، كما تحتاج التزامًا مجتمعيًّا حقيقيًّا، وإلّا ينهدّ المعبد على من فيه عند أيّ انقطاع. وعليه، فما يضمن الفاعليّة في الاستراتيجيّات المرحليّة هو أن توجد خطّة تنمية عربيّة مستدامة وموحَّدة تدعم اللغة العربيّة بوصفها لغةً لفتح سوق الاستثمار العلميّ وتوسيعه. والسبيل إلى ذلك هو تعزيز الكفاءات المعرفيّة بها عبر دعم قطاعات التعليم والبحث العلميّ وجعلها في شراكة مع مصادر المال وصنّاع السياسات، لأنّ الاستثمار في الموارد البشريّة المكتفية والمنتجة باللغة العربيّة هو الذي يضمن الاستدامة لمجتمع المعرفة العربيّ، و"المعرفة - إنتاجًا وتوطينًا واستخدامًا - لا تلعب دورًا أساسيًّا في توسيع الفرص الاقتصاديّة التي توفّرها مجالات وعوالم الإنتاج المتنوّعة فحسب، بل إنّها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بقضية التنمية المستدامة، حيث تتلاحم المعرفة مع أهداف التنمية المستدامة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والبيئيّة والتقنيّة وغيرها من الأبعاد التي حدّدتها هيئة الأمم المتّحدة في سبعة عشر هدفًا شكّلت خطّة عمل للتنمية المستدامة عبر العالَم للعقد القادم وحتّى 2030."[124]

وأكثر من هذا، التنمية المستدامة ذات ارتباطٍ وثيق باللغة التي هي الضمانة الوحيدة للخلاص من التبعيّة الحضاريّة وبناء مجتمع عربيّ مستقلّ قادر على كفاية مجتمعاته بها، وتوفير مستوى معيشيّ ومعرفيّ يطمح إليه الإنسان العربيّ. وفي هذا الخصوص خلُص تقرير **بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة** إلى أنّه لا تنمية ذاتيّة في إطار التبعيّة اللغويّة والثقافيّة؛ وأنّ اللغة الوطنيّة هي الوعاء الرئيس لإبداع وإنتاج المعرفة؛ وأنّ هناك وعيًا عربيًّا مشتركًا بأنّ تجاوز مرحلة التخلّف التي تعرفها الأمّة العربيّة لا يمكن أن يحدث إلّا إذا تمكّنتْ من الولوج إلى مرحلة الإبداع والتخلّص من التبعيّة العلميّة والفكريّة.[125]

6.5 سرديّة النموذج "نُـموّ"



الشكل 9. نموذج "نُـموّ" (نحو مجتمع واعد) للعبور باللغة العربيّة إلى الفاعليّة في تعليم العلوم والبحث العلميّ. المصدر: كاتبة المحور.

في الشكل 9، نستعرض خريطة تصوّريّة لنموذج "نُـموّ" كما شرحناه أعلاه. إنّ "نُـموّ" هو رؤية نموذجيّة نظريّة تقوم على ثلاثة مبادئ:

1. التحوّل الشامل في نمط التفكير لتغيير نظرتنا حول اللغة العربيّة وحول علاقتنا بها.

2. الاعتراف بالأزمة اعترافًا واعيًا غير بكائيّ ولا تشاؤميّ، والاعتراف بقدرة اللغة العربيّة على أن تكون لغة علم ومعرفة وأن تبني مجتمعًا معرفيًّا، والاعتراف بالإنسان العربيّ وبوعيه وقدرته على تحمّل هذه المسؤوليّة الحضاريّة في الانتقال بالعربيّة إلى مجال الإنتاج المعرفيّ لخدمة مجتمعه العربيّ.

3. الأمان، وهو آخر مدارات الرسوّ باللغة العربيّة على أرض المعرفة المجتمعيّة والمجتمع المعرفيّ، ويتّكئ على مظلّتين تضمنان هبوطًا آمنًا، هما: (أ) الانتماء اللغويّ بحمولته الوجدانيّة المتعلّقة بالهويّة من جهة، والواقعيّة الاقتصاديّة من جهة أخرى؛ (ب) والائتمان المعرفيّ بوصفه استثمارًا معرفيًّا لغويًا مستدامًا. أمّا الأوّل فيعني توفّر وهج وجدانيّ حقيقيّ يكون دافع الإنسان العربيّ نحو استعادة مكانته الحضاريّة المستحقّة، على أن لا يكون غنائيّات وجدانيّة بل يتنزّل إلى الواقع بجعل لغة الوجدان العربيّة لغةً لمجتمع الخدمات أيضًا عبر الاستثمار العلميّ فيها وبها. وأمّا الثانية، فتعني التفكير في اللغة العربيّة بما هي صفقة رابحة تاريخيًّا واقتصاديًّا وحضاريًّا، وأنّها تستحقّ أن تبني مجتمعًا معرفيًّا منسجمًا مع لغته، ومتوقِّعًا منها أن تلبّي حاجاته، لكنْ عليه أن يعرف كيف يحقّق ضمانات هذا النجاح. هذه الضمانات هي: أوّلاً، إرساء معايير عالية لجودة المعرفة والعلوم والخدمات المنتَجة بواسطة اللغة العربيّة؛ ثانياً، انتشار المعرفة والعلوم من خلال التشبيك في المجتمع العربيّ العلميّ ثمّ من خلال تأسيس استراتيجيّة للتشبيك العالميّ عن طريق ترجمة المنتَجات العلميّة العربيّة إلى اللغة الأجنبيّة، ومنح الباحث العربيّ ضمانة عدم الخوف من إهدار جهده ووقته في بحوث غير مُتاحة للتطوّر والإنجاز؛ ثالثاً، استدامة واستمرار الاستثمار المعرفيّ اللغويّ في خدمة المجتمعات العربيّة لضمان بناءٍ معرفيّ مستمرّ ومتجدّد بلغة المجتمع وهو ما يضمن الخروج من التبعيّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والعلميّة والسياسيّة أيضًا.

ونفرّق هنا بين التعريب والترجمة، فالذي نعنيه بالتعريب هو فعلٌ استراتيجيّ متكامل موجَّه نحو توطين العلوم وجعلها عربيّة أي متكيّفة مع المجتمع العربيّ بكلّ حمولته الاجتماعيّة واللغويّة والمعرفيّة وحاجاته وخدماته الاقتصاديّة، وهو المظلّة الأشمل التي تُعدُّ الترجمة إحدى آليّاتها اللغويّة. فتعريب العلوم هو رؤية شاملة ومشروع حضاريّ رائد يستحقّ أن يؤطَّر في رؤيةٍ مؤسَّساتيّة ذات سيادة «وزاريّة» ضمن التنظيم الهيكليّ للمجتمعات العربيّة. ولذلك، نرى أنّ **"نُـموّ"** قد يكون خطّة نظريّة يمكن أن نتصوّرها قاعدة تفكيرٍ في جهاز سياديّ تنفيذيّ عربيّ نسمّيه «**وزارة تعريب العلوم**»، والذي ينظّم مجتمع المعرفة العربيّ والإنتاج فيه بالعربيّة، وهذا من خلال إدارة الموارد البشريّة والمقدّرات المادّيّة وفق برامج اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة وعلميّة ترصد حاجات المجتمع العربيّ وتلبّيها.

تضمن «**وزارة تعريب العلوم**» تسيير النشاط العلميّ بالعربيّة واستثماره في مجتمعات المعرفة بشكل فعّال ومستمرّ يربط بين التعليم الأساسيّ والمؤسّسات الجامعيّة ومخابر البحث ومختلف القطاعات الأخرى التي لها علاقة بتعريب العلوم ولها في العادة تمثيل وزاريّ. ذلك أنّ رؤية التعريب الجزئيّة التي تخصّ كلّ قطاع لوحده أو التي تُلقى على كاهل مؤسّسات ذات نفوذ مقتصر على مجالها فقط تُعَدُّ قصورًا كبيرًا ولن تؤتيَ ثمارها لأنّ الجهود في هذه الحالة تتصادم ولا تتكامل رغم أنّها مرتبطة مصيريًّا ومجتمعيًّا. ولا يمكن أن ينجح مشروع التعريب إلّا بتكافل الرؤى تجاه التعريب وتكاتفها ضمن رؤية واحدة موحَّدة منظَّمة وممنهَجة تغطّي أهدافُها كلَّ قطاعات المجتمع وتسيّر تشريعاتُها وهيكلتُها كافّة الفاعلين في عمليّة التعريب وتشمل رعايتُها كلّ أنشطة التعريب ذات العلاقة بمختلف القطاعات.

ونتصوّر هيكل هذه الوزارة قائمًا على مجموعة من المديريّات الأساسيّة: التعليم، التعليم العالي والمخابر البحثيّة، الهيئات التشريعيّة، الإدارات، الاقتصاد، الترجمة العلميّة والتكنولوجيا، الإعلام والثقافة. ويمكن أن تتمدّد إلى إدارات أخرى ترى الهيئة التنظيميّة أنّها حلقة وصل فاعلة في تحقيق خطّة استراتيجيّة لتعريب العلوم وضمان سيرورة منسجمة للإنتاج العلميّ باللغة العربيّة.

ونتصوّر أنّه، تحت هذه المديريّات، تنضوي مجموعة من الهيئات تقوم بدور الحوكمة الرشيدة لضمان جودة وفاعليّة وانتشار تنفيذ الرؤى التعريبيّة للعلوم في المجتمعات العربيّة. من هذه الهيئات ما هو ذو طابع تشريعيّ، ومنها ما هو ذو طابع إداريّ، ومنها ما هو ذو طابع اقتصاديّ، ومنها ما هو ذو طابع علميّ ومنها ما هو ذو طابع ثقافيّ. تُعنى الهيئة التشريعيّة باستصدار القوانين التي تحكم تعريب العلوم وإلزاميّة تطبيقها ومراقبة تنفيذها؛ وتُعنى الهيئة الإداريّة بتعميم تعريب التعاملات والمراسلات الرسميّة على كلّ مستويات أجهزة الدولة تدريجيًّا بما يضمن عدم الخلل في الأداء الوظيفيّ من جهة، ومن جهة أخرى يضمن الانتقال السلس نحو تعريب التعاملات، كما يُناط بالهيئة الإداريّة أيضاً تعريب المعاملات التجاريّة والاقتصاديّة والبنكيّة إداريًّا؛ وتُعنى الهيئة الاقتصاديّة بضمان الشراكات والرعاية الماليّة للمشاريع والأبحاث العلميّة والتي تكون ذات بُعد علميّ عالٍ أو هي من قبيل المشاريع العلميّة الكبيرة، كما تُعنى بتأسيس بنك الاستثمار اللغويّ الذي يكون موجَّهًا للمشاريع الصغيرة من باب تشجيع الإبداع الفرديّ في تعميم وترسيخ استعمال اللغة العربيّة في مجالات الحياة المختلفة.

أمّا الهيئة العلميّة فهي الأكثر ثقلًا في هذه الوزارة، وتُعنى بوضع خطّة زمنيّة محدَّدة المدى تشمل الموادّ العلميّة المؤسِّسة في مجال العلوم، والتي ينبغي أن تُنقل إلى العربيّة ليُعاد استثمارها في بناء قاعدة معرفيّة للإنتاج العلميّ، وترعاها مجموعة عمل تضمّ عددًا من الاستشاريّين متعدّدي التخصّصات. ومن ضمن الهيئات الفرعيّة المنضوية تحت الهيئة العلميّة المجمَعُ اللغويّ للمعجم العلميّ الذي يواكب التطوّرات العلميّة لاستصدار بدائل لغويّة بالعربيّة لأسماء المنتجات والمفاهيم ثمّ لتعميم استعمالها على الهيئات الجامعيّة ومعاهد الترجمة ومصادر إنتاج الخدمات الاستهلاكيّة وخدمات التوظيف وقطاع الصناعة والإعلام. ومن هيئاتها أيضًا هيئة متابعة تعريب التكنولوجيا وتطبيقاتها. ومن هيئاتها الفرعيّة أيضًا هيئة متابعة ترجمة الأطاريح العلميّة والمشاريع الأكاديميّة إلى اللغة العربيّة، وتُعنى بها مؤسّسة ناظمة لهذا العمل تضمّ لغويّين ومختصّين في الترجمة والعلوم، كما تعمل على توفير بنك معرفة عربيّ رقميّ يجمع كلّ المنتجات العلميّة العربيّة باللغات الأجنبيّة ويرصد ترجماتها ويرعى بالشراكة مع القطاعات الأخرى إخراج هذه المشاريع إلى حيّز التنفيذ والخدمة المجتمعيّة باللغة العربيّة، كما يرعى الاستثمار الصناعيّ والتكنولوجيّ باللغة العربيّة. ومن عناصر الهيئات العلميّة، أيضًا، مُعامل التأثير والتنفيذ الذي سيكون مقياسًا حقيقيًّا لمدى فاعليّة المنتَج العلميّ على أرض الواقع، والذي لن يكون أثره من باب القياس فقط، ولكن ستنبني عليه مراجعات خطط تعريب العلوم وتعريب تعليمها لاستثمار الطاقات البشريّة المعرفيّة العربيّة استثمارًا حقيقيًّا وفاعلًا.

والهيئة الأكثر فاعليّةً مجتمعيًّا من حيث التأثير والانتشار هي هيئة تعريب الثقافة والإعلام التي تعمل على متابعة تعميم استعمال العربيّة تدريجيًّا في الفضاء العامّ مع إنشاء هيئة المراقبة والتدريب اللغويّين في مجال الإعلام، كما تُعنى برعاية ومراقبة موادّ الإنتاج السمعيّ البصريّ باللغة العربيّة وتشجيع الإنتاج الفنّيّ والإشهاريّ باللغة العربيّة.

مقالة رأي

لغة العلم مفتاح الحضارة



بقلم: معالي سارة بنت يوسف الأميري

وزيرة الدولة للتكنولوجيا المتقدّمة، رئيسة مجلس إدارة وكالة الإمارات للفضاء

تمثّل اللغة قيمة جوهريّة في حياة الشعوب والأمم، فهي ليست أداة للتعبير وحسب، بل هي ناقل للمعلومات والأفكار والمفاهيم والقيم، وجسر يربط حاضر المجتمع بماضيه ومستقبله، ومنها تتولَّد المعرفة والإبداعات التي تسهم في ابتكار حلول للتحدّيات التي تواجه البشريّة. والأهمّ من ذلك هو أنّ الإنسان يغلب عليه أن يفكر لغويًّا، وهذا يعني أنّ اللغة المتّخذة تشكل مسار ذلك التفكير. ومن هنا تبرز أهمّيّة اللغة للشعوب والمجتمعات كمفتاح لصناعة الحضارات وكتابة التاريخ.

ولكن هيمنة لغةٍ ما في بعض الأوقات والعصور وتحوّلها إلى لغة سائدة لنقل وإنتاج العلوم والمعرفة وتصديرها لبقيّة الشعوب يقوم على عوامل مختلفة تتجاوز في دلالتها وأبعادها عدد الناطقين بهذه اللغة أو مدى انتشارها في إقليم أو منطقة جغرافيّة محدّدة.

من أهم العوامل التي نستعرضها في هذا المقام التفوّق السياسيّ والاقتصاديّ والعلميّ والثقافيّ، ممّا يعزّز فرص انتشار لغة على حساب أخرى، ففي العصر الذهبيّ للحضارة الإسلاميّة كانت اللغة العربيّة لغة العلوم في العالم، وجاء ذلك نتيجة الإسهام المعرفيّ والفكريّ والتكنولوجيّ في الفترة الممتدّة من القرن الثامن إلى القرن الثاني عشر الميلاديّ لعلماء اشتركوا في انتمائهم لهذه الحضارة بتبنّيهم اللغة العربيّة كلغة علميّة، بغضّ النظر عن عرقيّاتهم وثقافاتهم المختلفة، إضافة إلى اتّسام الحضارة الإسلاميّة بقدر من الانفتاح الفكريّ واللغويّ سمح للّغة العربيّة بالتطوّر ومواكبة ذلك الحراك، ما أحدث نشاطًا واسعًا في حركة الترجمة لإتاحة وتطوير معارف تعزّز الحضارة الإسلاميّة. واليوم هناك عامل آخر مهمّ يؤثّر في انتشار اللغة ألا وهو العامل التكنولوجيّ وخصوصًا ونحن في مقتبل الثورة الصناعيّة الرابعة، حيث إنّ تفوّق لغةٍ ما يرتبط بمدى مواكبتها لهذه الثورة.

واليوم تسود اللغة "الإنجليزيّة" في جميع المجالات نتيجة الثورة العلميّة التي شهدتها أوروبّا في القرنين السابع عشر والثامن عشر، مقرونةً بتطويع اللغة الإنجليزية ومواءمتها للاستخدام العلميّ، حيث نلاحظ التطوّر والتغيير اللذين طرآ على اللغة العلميّة المنشورة عبر القرون.

واليوم نرى تركيز القوى العالميّة الكبرى مثل المملكة المتّحدة والولايات المتّحدة الأمريكيّة على تعزيز البحث العلميّ والاستثمار فيه، ودور هذه القوى في الإنتاج التكنولوجيّ وتطوّره، ما جعل اللغة الإنجليزيّة تتصدّر في جميع المجالات والقطاعات الحيويّة، وحتّى في قطاع "التعليم" نرى أنّ معظم مؤسّسات التعليم في العالم - حتّى في الدول غير المتحدّثة بالإنجليزيّة - تتوجّه نحو تبنّي اللغة الإنجليزيّة في مناهجها، فيما نرى غالبيّة الأبحاث والمجلّات العلميّة المُحكَّمة تصدر باللغة الإنجليزيّة، فعلى سبيل المثال، معظم المنشورات في أكبر قاعدة بيانات للمجلّات المُحكَّمة "سكوبس" تُنشر باللغة الإنجليزيّة، وحتّى إن كانت بغير الإنجليزيّة فإنّها يجب أن تتضمّن نبذة مختصرة بالإنجليزيّة.

تعزيز الإنتاج العلميّ العربيّ

في ظلّ هذا الواقع، فإنّ من المرجّح أنّ أيّ عالِمٍ يسعى لنشر بحث أو دراسة في مجلّة محكّمة مرموقة، سيضطر لكتابته باللغة الإنجليزيّة، وقد يرى البعض في ذلك تحدّيًا لجهود إبراز اللغة العربيّة وما تمثّله من هويّة وطنيّة، لأنّ تصدير العلوم والمعرفة بلغة أخرى يعني إثراء تلك اللغة والثقافة والحضارة على حساب اللغة العربيّة، ولكن قبل أن نفكِّر في حلول لهذا التحدّي، علينا أن نركِّز على موضوع في غاية الأهمّيّة يتمثّل في ضرورة زيادة النشاط العلميّ والتكنولوجيّ في العالم العربيّ، وتطوير البيئة الحاضنة والمحفّزة للبحث العلميّ والتكنولوجيا، والاستثمار في ترجمة هذه البحوث إلى واقع ملموس، فمن دون كل ذلك سيصعب علينا تعزيز مكانة اللغة العربيّة كلغة علميّة.

وإذا نظرنا إلى وضع البحث العلميّ في العالم العربيّ نجد محاولات من هنا وهناك لإحداث تقدّم في الإنتاج العلميّ، فعلى سبيل المثال كشف تقرير اليونسكو للعلوم أنّ الإنفاق على البحث والتطوير في مصر ارتفع من 0.43% من الناتج الإجماليّ المحلّيّ عام 2010 إلى 0.71% عام 2016، أمّا في الإمارات فقد ارتفع الإنفاق على البحث والتطوير من 0.94% من الناتج المحلّيّ الإجماليّ عام 2017 إلى 1.30% في 2018، وقد شهدت الإمارات أيضًا في العقدين الماضيين ارتفاعًا ملحوظًا في عدد المنشورات البحثيّة بمقدار 16 ضعفًا، ونرى أنّ هناك مجالًا لمواصلة ومضاعفة هذا النموّ في العالم العربيّ.

الترجمة وإنتاج العلوم باللغة العربيّة

ولعلّ أبرز التحدّيات أمام انتشار اللغة العربيّة في الإنتاج المعرفيّ والعلميّ في الوقت الحاليّ يكمن في أنّ معظم دول العالم تتوجّه اليوم لتبنّي اللغة الإنجليزيّة في التعليم كما ورد، ما سيؤدّي إلى تطوير عقول تفكّر بهذه اللغة، ما يعني تحدّيًا جديدًا لعمليّة البحث والنشر باللغة العربيّة، لذلك قد تكون الترجمة الحلّ الأمثل لإنتاج العلوم باللغة العربيّة حاليًّا، إلّا أنّ هذا الحلّ المرحليّ قد ينطوي على تحدٍّ آخر يكمن في تسارع الاكتشافات والاختراعات في عالم العلوم والتكنولوجيا، ما يتركنا في دوّامة متزايدة من المصطلحات التي ينبغي تعريبها، إضافة إلى تحدّي ترجمة المصطلحات التقنيّة المعبّرة عن مفهوم واحد، ما قد يُحدث التباسًا للقارئ، وقد كانت هناك بعض المحاولات لتوحيد المفاهيم من خلال مكتب تنسيق التعريب، لكنها واجهت ضعف التنسيق بين مجامع اللغة العربيّة في العالم العربيّ.

كما أنّ هناك اختلافات في وجهات النظر في العالم العربيّ فيما يخصّ ترجمة المصطلحات وتعريبها، فهناك من يروّج لفكرة تبنّي المصطلحات كما هي، مثلًا كلمة "gene" التي تُكتَب "جين" بالعربيّة لتسهيل عملية التعريب، وهناك من يعارض الكلمات الدخيلة قطعًا، ويحثّ على ترجمة المعنى عوضًا عن ذلك، وهناك رأي ثالث ما بين النهجين يقول بتبنّي الكلمة كما هي فقط عند الحاجة الماسّة. والواقع أنّ اختلاف وجهات النظر في التعريب هو سبب أساسيّ في وجود مصطلحات عديدة لمفهوم واحد، ما يجعل ترجمة النصّ العلميّ عمليّة مرهقة.

إضافة إلى ذلك، ليس هناك أيّ دافع للعلماء للنشر باللغة العربيّة لأنّ معظم المجلّات المحكّمة والمرموقة في عالم البحث العلميّ تنشر باللغة الإنجليزيّة، وإذا أراد العالِم في العالَم العربيّ أن تكون له سمعة في المجتمع العلميّ العالميّ فينبغي له أن ينشر في هذه المجلّات الإنجليزيّة، وإذا أراد أن يشارك علمه مع العالم فالواقع الحاليّ هو أن اللغة الإنجليزيّة هي السبيل الأمثل والوسيلة الأقوى لنشره، وهذا واضح جدًّا في هذه المرحلة.

تسريع التعريب

رغم هذه التحدّيات، فما زلنا نؤمن ونركّز في رؤيتنا للمستقبل على استعادة مكانة اللغة العربيّة في مجالات البحث العلميّ والتكنولوجيّ، وندرك أنّ أمامنا الكثير من العمل لتحقيق هذه الرؤية وتعزيز حضور لغتنا ومكانتها العالميّة، ما يتطلّب تحقيق عدد من العوامل الداعمة، مثل توحيد جهود مجامع اللغة العربيّة في تعريب المصطلحات العلميّة، ودعمها لمواجهة تحدّي تسارع ظهور مصطلحات علميّة جديدة، عبر تطوير آليّات لتسريع عمليّة التعريب لمواكبة التطوُّر العلميّ والتكنولوجيّ.

وفي ظلّ الإنتاج العلميّ المحدود في العالم العربيّ مقارنةً بالدول الأخرى، فلا بدّ أن يتمّ التركيز على تشجيع الخرّيجين على الانخراط في مجال البحث العلميّ وتوفير البيئة والبنية التحتيّة المحفّزة لهم على البحث والدراسة والاكتشاف، والإسهام بإنتاجاتهم العلميّة في مجلّات محكّمة تدعم المجتمع العلميّ العربيّ والعالميّ، وتشجّع العلماء على النشر باللغة العربيّة، بما يمكّننا من تجاوز مسائل الملكيّة الفكريّة التي تواجه ترجمة المجلّات المحكّمة. كما يتمثّل أحد الحلول الممكنة بتشجيع المجلّات العلميّة المحكّمة على تخصيص أجزاء لملخّصات أهمّ الأبحاث العلميّة المكتوبة باللغة العربيّة، في تجارب شبيهة بما تقوم به مجلة Nature، وبما يسهم في تعزيز حضور اللغة العربيّة في البحث العلميّ العالميّ.

في المقابل، ينبغي لنا في العالم العربيّ ألّا نهمل مسألة تطوير وتسويق اللغة العربيّة كلغة أكثر مرونة وسهولة في الاستخدام في العلوم والتكنولوجيا كما هي اللغة الإنجليزيّة اليوم، وأن نولي هذه المسألة أهمّيّة أكبر في المرحلة الراهنة، وإحدى الطرق الممكن اتّباعها لتحقيق ذلك هي تطوير آليّة تساعدنا في التسمية والاصطلاح باللغة العربيّة للمكتشفات والمخترعات في العالم العربيّ عوضًا عن الاتّكال كليًّا على التعريب.

خلاصة الأمر، قوّة اللغة ترتبط بواقع الناطقين بها، ومدى تأثيرهم في مسيرة الحضارة الإنسانيّة، وإسهامهم في المعرفة البشريّة. وتاريخ الإنسان شاهد على أنّ نهضة الأمم وتفوّقها الحضاريّ ارتبط على الدوام بمستوى ريادتها وإسهاماتها في تحسين حياة الناس وصناعة مستقبل الأجيال، واعتمادها على تشجيع العلماء وتعزيز الشغف بالبحث والتعلّم، وغرس الفضول الإيجابيّ وثقافة السؤال في نفوس الأجيال الناشئة، ورعايتها وبناء قدراتها ومهاراتها وتزويدها بأدوات العصر وتمكينها من التكنولوجيا الحديثة، والاستثمار في طاقات الإنسان وتوظيفها في تعزيز مسيرة التنمية والبناء.

مقالة رأي

مؤشّرات الإنتاج العلميّ العربيّ وأبعادها الحضاريّة: الواقع والاتّجاهات



بقلم: د. سامي الخزندار

أستاذ الدراسات الاستراتيجيّة في الجامعة الهاشميّة، ومؤسّس قواعد بيانات "معرفة" العربيّة

يُعتبر الإنتاج والبحث العلميّ أسمى أنواع النشاط العقليّ، وهو جوهر المعرفة اللازمة لصناعة النهضة والعمران الإنسانيّ في حال ارتبط بمنظومة أخلاقيّة حضاريّة. وترتبط فاعليّة البحث العلميّ وتأثيره ودوره وحجم الاستفادة منه ارتباطًا وثيقًا بمجموعة من العناصر، منها جودته، ومدى صلته بقضايا التنمية، وأشكال مخرجاته أو نتائجه، وطريقة إتاحته، واستعداد البيئة المنتجة له للتفاعل معه وتطوير مخرجاته.

ما ضرورة البحث العلميّ لمستقبل العالم العربيّ؟

لا شكّ أن الاهتمام بالبحث العلميّ في العالم العربيّ وتطويره في كافة المجالات يقود إلى:

- تلبية احتياجات التنمية، وتوفير الحلول للمشكلات المختلفة للمجتمعات العربيّة.
- تطوير اقتصاد قويّ قائم على اقتصاد المعرفة.
- توفير ركن أساسيّ في استقلاليّة الإرادة السياسيّة التي تتأثّر بضغوط القوى الخارجيّة التي توفّر احتياجات العالم العربيّ.
- تأمين الانتقال من عالم الاستهلاك والتبعيّة إلى الإنتاج والإبداع واقتصاد المعرفة.

فالعالم العربيّ يعتمد بشكل أساسيّ على التكنولوجيا الجاهزة Turn key المستوردة، أي أنّه خاضع لتبعيّة التكنولوجيا. ولإدراك حجم هذا الخلل الواقع، تشير بيانات البنك الدوليّ إلى أن حجم الإنفاق العربيّ على واردات الخدمات، بما فيها هذه التكنولوجيا الجاهزة كان أكثر من تريليون دولار (لا يشمل ذلك الإنفاق العسكريّ) خلال عام 2018 فقط أي أكثر من 76 ضعف الإنفاق على مشروع مارشال لإعادة إعمار أوروبّا،[146] فكيف إذا علمنا أن حجم هذا الإنفاق في العالم العربيّ - كما تشير بيانات البنك - خلال السنوات 2016-2018 كان أكثر من 3.21 تريليونات دولار !.

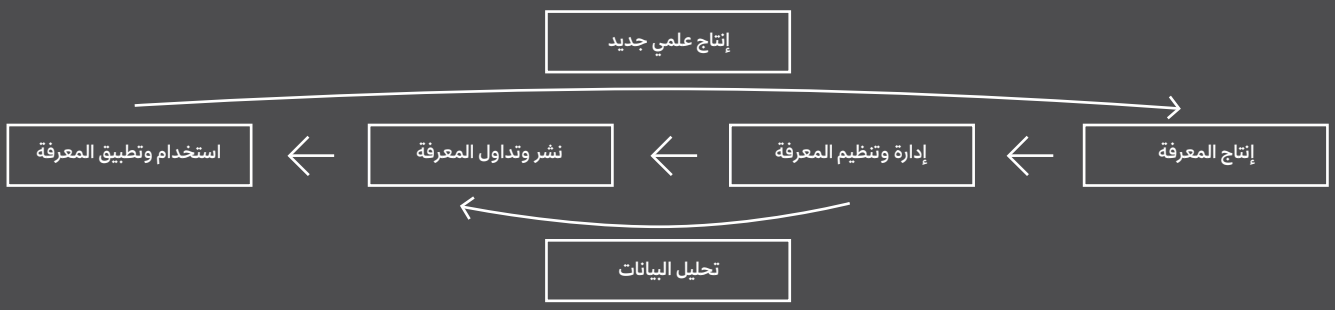
العلاقة بين اللغة الأمّ والبحث والتطوير

في إطار الرؤية الحضاريّة للبحث العلميّ، فإنّنا نحتاج للنظر في مدى العلاقة بين اللغة الأمّ/اللغة القوميّة والبحث العلميّ والتطوير، لأنّ هناك علاقة وثيقة ومحوريّة بين استخدام اللغة الأمّ بشكل رئيس في البحث العلميّ وإنتاج المعرفة. وتشير البيانات العالميّة إلى وجود علاقة قويّة بين اعتماد الدولة واستخدامها للّغة الأمّ (الأصليّة) في التعليم والبحث العلميّ وبين إحداث التطوّر والإبداع العلميّ والمعرفيّ والتكنولوجيّ، وارتفاع عدد طلبات براءات الاختراع والتي تُعتبر واحدة من أهم مخرجات البحث العلميّ. وقد قام الباحث بمقارنة الدول العشر الأُولى في العالم التي قُدِّم فيها أكبر عدد من طلبات براءات الاختراع لعام 2018، وتبيّن له أن هذه الدول العشر تعتمد لغتها الأمّ في التعليم وبحوث العلوم والتكنولوجيا، وبينها أربع دول أصلًا لغتها الأمّ هي الإنجليزيّة، وخمس دول لغتها الأمّ غير الإنجليزيّة، وهي الصين، واليابان، وألمانيا، وكوريا الجنوبيّة، وروسيا، بالإضافة إلى دولة الهند التي تعتمد اللغة الإنجليزيّة وهي اللغة المشتركة والتوافقيّة بين مكوّنات المجتمع الهنديّ، فهي أقرب ما تكون كلغة أمّ مع اللغة الهنديّة.[147]

هذه البيانات تظهر مدى أهمّيّة اعتماد اللغة الأمّ (وهي العربيّة في سياقنا هنا) في البحث العلميّ لتحقيق النموّ والإبداع في مخرجات البحث العلميّ مثل براءات الاختراع وغيرها.

قواعد البيانات العربيّة "معرفة" والبحث العلميّ العربيّ

إنّ علوم المعرفة الإنسانيّة تحتوي دورة تتبنّاها قاعدة البيانات العربيّة الرقميّة "معرفة" - وهي عبارة عن مجموعة قواعد وبنوك معلومات تعنى بالمحتوى العلميّ العربيّ الرقميّ والبحث العلميّ ومؤشّراته، مثل المجلّات العلميّة، الرسائل الجامعيّة، وأوراق المؤتمرات العلميّة وغيرها، ومقرها عمان/الأردن - وتتمثّل هذه الدورة المعدّلة من طرفها في الشكل التالي:



تقوم قواعد البيانات "معرفة" بالمساهمة في هذه الدورة، من خلال العمل على إنجاز منظومة متكاملة من قواعد البيانات التي ستوفّر مؤشّرات ضروريّة للإنتاج العلميّ العربيّ، وتشكّل جزءًا من البنية التحتيّة الأساسيّة للبحث العلميّ والإنتاج المعرفيّ العربيّ، وتتمثّل في:

1. قاعدة بيانات توفّر مؤشّرات قياس حجم، وأنواع، واتّجاهات محتوى الإنتاج العلميّ للدوريات العربيّة.
2. قواعد بيانات توفّر النصوص الكاملة للإنتاج العلميّ العربيّ.
3. قاعدة بيانات لقياس الاستشهادات المرجعيّة/معامل التأثير للإنتاج العلميّ العربيّ في المجالات العلميّة.
4. قاعدة بيانات لتوفير مؤشّرات عدد وبيانات الباحثين في العالم العربيّ مع بيانات وأشكال التفاعل بينهم.

ويشكّل وجود هذه المنظومة المتكاملة من قواعد البيانات (وسنتناول بعضها لاحقًا) بنية تحتيّة أساسيّة ومتكاملة للبحث العلميّ والإنتاج المعرفيّ في العالم العربيّ. وهي أيضًا توفّر مؤشّرات ضروريّة للتخطيط وترشيد السياسات والقرارات في مختلف مجالات التنمية المستدامة وصناعة المستقبل، كما تُعتبر مدخلًا للعديد من المشاريع البحثيّة والعلميّة اللازمة لتطوير ومعالجة مشكلات التنمية العربيّة.

كيف تمارس قاعدة "معرفة" دورها في البحث العلميّ العربيّ؟

توفّر قاعدة "معرفة" مجموعة بيانات ضخمة ومتنوعة صادرة من العالم العربيّ، وفي نهاية نوفمبر 2020 كانت تحتوي على ما يقارب 3,000,000 سجل بالنصّ الكامل من أكثر من 2200 دوريّة علميّة وإحصائيّة منها أكثر من 700,000 مقالة علمية وإحصائيّة صادرة من 20 دولة عربيّة (ما عدا دولتَي جزر القمر وجيبوتي)، بالإضافة إلى أكثر من 4340 عنوان مجلّة علميّة أو بحثيّة، وأكثر من 700 دوريّة وتقرير إحصائيّ، وعشرات الآلاف من الرسائل الجامعيّة (ماجستير ودكتوراه)، والآلاف من الكتب، ومئات الآلاف من بيانات الباحثين من العالم العربيّ، بالإضافة إلى بيانات متنوّعة حول أكثر من نصف مليون باحث عربيّ، وغير ذلك من البيانات التي تتزايد بشكل يوميّ.[148]

لا شكّ أنّ توفّر هذه البيانات في قاعدة بيانات واحدة ومتخصّصة في الإنتاج العلميّ والبحثيّ كقاعدة "معرفة"، يشكّل كمًّا فريدًا وإنجازًا حضاريًّا على المستوى العربيّ والعالميّ، وجزءًا أساسيًّا من البنية التحتيّة اللازمة للبحث العلميّ والإبداع المعرفيّ العربيّ. ونشير هنا إلى قاعدتين من منظومة مؤشّرات قواعد "معرفة" التي توفّر لنا مؤشّرات نوعيّة فريدة حول واقع الإنتاج العلميّ العربيّ واتّجاهاته.

أولًا. قاعدة بيانات معامل التأثير "أرسيفArcif " العربيّ وضرورته الحضاريّة العربيّة[149]

يعاني الإنتاج العلميّ العربيّ المنشور في المجلّات الأكاديميّة والبحثيّة الصادر عن الجامعات العربيّة والهيئات العلميّة، والمنشور باللغة العربيّة، تهميشًا وجوديًّا ومعرفيًّا وحضاريًّا نتيجة غياب بيانات ومؤشّرات عربيّة موثوقة تقيسه وتحدّد حجمه ومدى تأثيره. وهذا التهميش أدّى إلى غياب دور الإنتاج العلميّ العربيّ وأهمّيّته في المقاييس العالميّة والمرتبطة بتصنيف الجامعات، خاصّةً وأنّ معايير التصنيف العالميّة للجامعات تعتمد مؤشّرات قياس الإنتاج العلميّ الموجود والمُحتكَر من قِبل (ISI)/شبكة العلوم Web of Science ومعامل سكوبس Scopus فقط المنشور بشكل خاصّ باللغة الإنجليزيّة. كما أنّ هذا التهميش والتجاهل للإنتاج العلميّ المنشور باللغة العربيّة، أفقد الجامعات العربيّة إنتاجًا علميًّا هامًّا يصفه د. ساري حنفي بالإنتاج "غير المُعترَف به" أو "المعرفة غير المرئيّة".[150] وغياب قياس هذا الإنتاج أفقد الجامعات العربيّة أكثر من 50% من إنتاجها العلميّ البحثيّ الذي لم يُحسَب في نقاطها أو رصيدها البحثيّ من قِبل الهيئات العالميّة لتصنيف الجامعات، وهذا يشكّل أحد الأسباب الأساسيّة لوجود معظم الجامعات العربيّة في مكانة دونيّة في التصنيف العالميّ للجامعات.

من جهة ثانية، نلاحظ أنّ إشكاليّة «الاحتكار» من قِبل معامل التأثير العالميّ للجهات الغربيّة في تحديد مكان النشر للإنتاج العلميّ في المجلّات العلميّة الأجنبيّة كأساس للاحتساب في تصنيف الجامعات أو ترتيبها فرض نوعًا من التحكّم في أولويات وسياسات الجامعات العربيّة في مجال البحث والنشر العلميّ لتكيّف وضعها بما يتلاءم مع متطلّبات المعايير الغربيّة، ومنها النشر في مجلّات أجنبيّة تخضع لمعامل التأثير العالميّ، وهو ما خضعت له معظم إدارات الجامعات العربيّة وجعلها تفرض على أعضاء هيئة التدريس والباحثين لديها الاهتمام بالنشر باللغة الإنجليزيّة في هذه المجلّات.

نتيجة لهذا التحكم، أصبح لزامًا على النشر العلميّ أن يتمّ في المجلّات الأجنبيّة التي تخضع لمعامل التأثير الغربيّ، ولعب هذا التحكّم دورًا محوريًّا في تحديد أولويات واهتمامات واتّجاهات البحث العلميّ العربيّ، بالنظر إلى أنّ القضايا والأولويّات البحثيّة العلميّة لهذه المجلّات تشكّل وتحدّد مخرجات البحث العلميّ في العالم العربيّ. ولن يجد الباحثون العرب فرصًا للنشر إلا وفق أجندة هذه المجلّات الأجنبيّة واهتماماتها، وليس وفق الأولويّات والقضايا البحثيّة الوطنيّة المحلّيّة، وبالتالي أصبحت فرص الباحثين وخاصّةً أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربيّة من الترقيات والحوافز مرتبطة بهذه المنظومة الغربيّة بشكل أساسيّ. ونتيجة لذلك، توجّه الباحثون إلى الاهتمامات البحثيّة العالميّة بغضّ النظر عن أولويّتها ودورها في معالجة المشكلات والقضايا والاحتياجات المحلّيّة أو الوطنيّة أو العربيّة. وبشكل آخر، أصبح يتمّ تسخير جهود الباحثين في العالم العربيّ وأعمالهم البحثيّة بشكل لا يخدم أولويّات التنمية وقضايا العالم العربيّ، ولعلّ هذا التوجّه (الواعي وغير الواعي) هو الذي يدفع أيضًا باتّجاه فصل المعرفة عن المجتمع العربيّ والمحلّيّ.[151]

ومن هنا، كان لا بدّ من بناء مؤشّرات عربيّة أو معامل تأثير "عربيّ" يرتكز على رؤية ثقافيّة حضاريّة عربيّة، ويشكّل جزءًا من الاستقلال المعرفيّ والعلميّ للعالم العربيّ، ويعمل على معالجة هاتين الإشكاليّتين: إعادة الاعتبار للأهمّيّة العلميّة للإنتاج العلميّ العربيّ المنشور باللغة العربيّة، وتخليصه من حالة التهميش والدونيّة التي وُضِع فيها، بالإضافة إلى تحرير أجندته وأولوياته البحثيّة.

ومن هنا تمّ تأسيس مقياس معامل التأثير والاستشهادات المرجعيّة العربيّ "أرسيف Arcif" للمجلّات العلميّة أو البحثيّة العربيّة، وبما يتوافق مع المعايير العالميّة المماثلة. ويُعتبر معامل التأثير لمجلّة علميّة، أداة قياس متعارَف عليها عالميًّا، تُستخدم للإشارة للأهمّيّة النسبيّة للمجلّات العلميّة المحكّمة وحجم تأثيرها والاقتباس منها ضمن مجال حقلها.

إنّ إنجاز وتأسيس معامل "أرسيف" بمعايير عالميّة، يُعتبر مشروعًا حضاريًّا وضرورة علميّة وإسهامًا نوعيًّا على مستوى العالم العربيّ لمعالجة الإشكاليّتين اللتين تمت الإشارة إليهما.

وقد أصدرت قاعدة معامل "أرسيف" أربعة تقارير سنويّة، كان آخرها تقرير عام 2019 الذي جرى إطلاقه من خلال ملتقى علميّ بالتعاون مع الجامعة الأمريكيّة في بيروت. وشملت نتائج هذا التقرير التعامل مع أكثر من 4300 عنوان دوريّة علميّة أو بحثيّة، نجحت بينها 499 مجلّة في تحقيق المعايير المتوافِقة مع المعايير العالميّة المشابهة، وهي صادرة من 422 جامعة أو هيئة علميّة أو بحثيّة عربيّة، وتغطّي مقالاتها ما يقارب 60 تخصّصًا علميًّا. كما تمّ في هذه التقارير الأربعة مراجعة 218 ألف مقالة علميّة، والتعامل مع أكثر من 5,7 ملايين هامش، وأكثر من 105 آلاف مؤلِّف أو باحث لمعرفة قيمة معامل التأثير لهذه المجلّات.[152]

مؤشّرات وبيانات حول واقع الإنتاج العلميّ العربيّ واتّجاهاته[153]

سنتناول هنا دراسة واقع الإنتاج العلميّ العربيّ واتّجاهاته من خلال تحليل بيانات كمّيّة عن الإنتاج العلميّ في المجلّات العلميّة العربيّة، والتي توفّرها قاعدة البيانات "معرفة"، وهي بيانات أصليّة Primary عملت على جمعها خلال مدة 12 سنة (من يناير 2008 وما زالت مستمرّة). ولكن بيانات هذه الدراسة تقف عند يناير 2020، حيث كان عدد الدوريّات/المجلّات (4340) عنوان مجلّة عربيّة علميّة أو بحثيّة، صادرة من أكثر من 1500 جامعة وجهة علميّة أو بحثيّة في 20 دولة عربيّة، (باستثناء دولَتي جزر القمر وجيبوتي لعدم الحصول على بيانات) سواء باللغة العربيّة أو باللغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة، وبعضها مستمرّ وبعضها توقّف عن الإصدار، أو لديه مشكلات ما). إن تحليل هذه البيانات يظهر واقع الإنتاج العلميّ العربيّ واتّجاهاته، من خلال مجموعة من المؤشّرات منها:

أوّلًا. مؤشّر إجماليّ عدد الدوريّات العلميّة العربيّة مع إجماليّ عدد السكّان، ويظهر هذا المؤشر أن عدد المجلّات العلميّة لكلّ مليون نسمة في العالم العربيّ هو (10,3) دوريّات.

ثانيًا. مؤشّر التوزيع الموضوعيّ (التخصّصات العلميّة) في المجلّات العلميّة، وهو يظهر توزيع الإنتاج العلميّ وفق النسب التالية:

- العلوم الإنسانيّة (28%)
- العلوم الاقتصاديّة والماليّة (8%)
- العلوم الاجتماعيّة (23%)
- العلوم الهندسيّة وتكنولوجيا المعلومات (7%)
- العلوم الطبّيّة والصحّيّة (19%)
- العلوم الطبيعيّة والحياتيّة (15%)

إذًا، فإجماليّ الإنتاج العلميّ بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (بما فيها العلوم الاقتصاديّة) يشكّل 59%، بينما العلوم الطبّيّة والهندسيّة وتكنولوجيا المعلومات تشكّل 41% من إجماليّ هذا الإنتاج العلميّ.

ثالثًا. مؤشّر التوزيع اللغويّ مع التخصّصات، يظهر هذا المؤشّر أن نسبة ما تمّ إنتاجه باللغة العربيّة من إجماليّ هذا الإنتاج العلميّ هي 58%، بينما نسبة الإنتاج باللغات الأجنبيّة (اللغة الإنجليزيّة والفرنسيّة حصرًا) هي 42% من إجماليّ هذا الإنتاج.

وعند دراسة التوزيع اللغويّ مع طبيعة الحقول الموضوعيّة (التخصّصات) تُظهر النتائج أن 90.8% من الإنتاج العلميّ الصادر باللغة العربيّة هو في مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (بما فيها العلوم الاقتصاديّة والماليّة)، وأن نسبة تُقارِب 9.2% منها تصدر باللغات الأجنبيّة في هذه المجالات. وفي المقابل، فإن نسبة 83.3% من إجماليّ الإنتاج العلميّ الصادر باللغات الأجنبيّة هو في مجالات العلوم الطبّيّة والصحيّة والعلوم الطبيعيّة والعلوم الهندسيّة وتكنولوجيا المعلومات، وأن نسبة تقارب 16.2% منها تصدر باللغة العربيّة.

تحدّيات البحث والإنتاج العلميّ العربيّ

يواجه البحث العلميّ العربيّ مجموعة من التحدّيات، أهمّها:

- شبه غياب للبيانات الحقيقيّة الأصليّة الشاملة والدقيقة عن واقع الإنتاج والبحث العلميّ العربيّ.
- ضعف الثقة لدى الكثير من صنّاع القرار بمختلف مستوياته، تجاه مستوى جودة الإنتاج والنشر العلميّ العربيّ، وبالمقابل الثقة العالية والمُغالى بها تجاه النشر العلميّ في البيئة الغربيّة، بالرغم من اعتماد العديد من المراكز البحثيّة الغربيّة على جهود الكثير من الباحثين العرب.
- عدم تقدير بعض الإدارات الجامعيّة العربيّة للإنتاج والنشر العلميّ باللغة العربيّة، إمّا لعدم وجود تأثير له في مقاييس تصنيف الجامعات العالميّة، أو لقناعتها "المتغَرِّبة" التي لا ترى قيمة علميّة له، وهو ما يعطّل جهود الباحثين من الجامعات العربيّة واهتمامهم بالإنتاج العلميّ باللغة العربيّة.
- تحدّي **فكّ الارتباط القسريّ بين البحث العلميّ والتدريس** باللغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة في مجال العلوم والتكنولوجيا والطبّ في معظم الدول العربيّة.
- **ضعف الدور السياسيّ – العلميّ** للعرب في التاريخ المعاصر، ويعتقد الباحث أنه لا يمكن أن يحقّق الإنتاج العلميّ المميَّز، سواء من حيث النوع والكمّ والانتشار العالميّ، موقعًا فاعلًا عالميًّا، ما لم تتوافر بيئة سياسيّة حاضنة وداعمة للبحث العلميّ بشكل عامّ، وداعمة لاستخدام اللغة العربيّة في العلوم والبحث العلميّ بشكل خاصّ. وما زال العالم العربيّ يعاني من فقر كبير في توفير هذه المنظومة.
- محدوديّة الإنفاق على البحث العلميّ العربيّ، مع ضرورة توجيه الإنفاق نحو الإنتاج والبحث الجادّ والهادف.

عدم توفّر نظام متكامل جاذب يحفّز الكفاءات على الإبداع والابتكار باللغة العربيّة، ويزيد من أهمّيّة وقيمة العلم والمعرفة والبحث العلميّ العربيّ، ويوفّر للباحثين الحياة الكريمة والاستقلاليّة في البحث العلميّ.

ختامًا، إنّ البحث العلميّ يجب أن يصبح أولويّة عليا في السياسات العامّة للدول العربيّة لبناء المستقبل المزدهر، وإن معركة العالَم مع فيروس الكورونا، أظهرت كم أن القوّة الخشنة أو العسكريّة الضخمة عاجزة، وأن قوّة الدول هي بقدراتها البحثيّة والعلميّة.

من جهة أخرى، هناك إنتاج علميّ عربيّ كبير وهامّ، ولكنّه مُغيَّب "غير مرئيّ" و"مبعثَر" لعدم توفّر منظومة مؤشّرات متكاملة للبيانات، تدلّ على حجمه وأنواعه واتّجاهاته وجودته وحجم تأثيره واستخدامه. وبالرغم من إسهامات قواعد "معرفة" المميّزة والنوعيّة في هذا المجال، فتبقى هناك ضرورة لتضافر الجهود الرسميّة العربيّة معها في بناء منظومة البيانات، وذلك لتطوير ممارسة علميّة منهجيّة لتعظيم الإنتاج والبحث العلميّ العربيّ وفوائده ومخرجاته، خاصّة باللغة العربيّة، ووضعه في المكانة العالميّة الجدير بها.

مقالة رأي

عن هواجس اللغة العربيّة المقيمة والمهاجرة



بقلم: د. ناصر الربّاط

أستاذ الآغا خان ومدير برنامج الآغا خان للعمارة الإسلامية
معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا .M.I.T

ما الذي يعنيه أن يكتب المرء، وبالتالي يفكّر، بلغة غير لغته الأمّ؟ عدد كبير من المفكّرين العرب يكتبون بلغتين وينتجون نصوصًا مختلفة الروح والنفس والجمالية. ولكن، وهذا هو الأهمّ، نصوصهم هذه مختلفة المعنى والمغزى أيضًا على الرغم من أنها تصدر عن نفس المفكّر، وهو - أو هي - عادةً ما يكون ضليعًا في اللغتين. أي أنّ إتقان اللغة لا علاقة له باختلاف التعبير، فهل يعود هذا الاختلاف إلى تركيبة هؤلاء الكتّاب، أي إلى كون غالبيّتهم العظمى متكلّمين أصليّين بالعربيّة ثم اكتسبوا لغة التفكير والبحث الأجنبيّة لاحقًا؟ أم أنّه يعود لخصوصيّة اللغة نفسها في كيفيّة تعبيرها عن العالم وما يحويه وكيفيّة استيعابها له وإضفاء المعنى عليه. ليس هنا المجال للخوض في أصول اللغات أو النقاشات البنيويّة عن ماهيّة اللغة، ولكنّ طرح هذه الأسئلة ضروريّ لمعالجة موضوعَين مترابطَين: هل الكتابة (والتفكير) باللغة الأمّ ضروريّ للوصول إلى لبّ المعنى كما تحمله اللغة التي تشبَّعها الإنسان؟ وما هو الثمن الذي يدفعه المرء (أو الربح الذي يجنيه) عندما يكتب ويفكّر بلغة غير لغته الأمّ؟ يتفرّع من هذين السؤالين سؤال أكثر إلحاحًا: ما الذي حصل للثقافة العربيّة التي بدأت تفقد التعبير المتعمّق والجادّ والمفكَّر فيه بلغتها الأصليّة منذ مجيء الاستعمار حين استعاض عدد من مفكّريها عن لغتهم الأمّ بلغة أخرى، اكتسبوها رغبةً أم غصبًا؟

شغلت هذه الأسئلة العديد من المفكّرين والمخطّطين التعليميّين والسياسيّين المصلحين. وهي تحتلّ في عالمنا العربيّ، كما حال العديد من الأسئلة العويصة، موقعًا خلافيًّا وعقائديًّا، تُتَّخذ حوله المواقف ويُحدَّد الأعداء والأصدقاء. ولكنّ إشكاليّة اللغة نفسها بحاجة لسبرٍ أكثر على الصعيدَين الفرديّ والجماعيّ. على الصعيد الفرديّ يجب احترام الخيار الشخصيّ في اختيار اللغة من منطلق حرّيّة التعبير، ولكن أيضًا من منطلق الرغبة في التنافس والتواصل الثقافيّ في العالم المعاصر الذي تتوضّع فيه اللغات وفق تراتبيّة لا تختلف كثيرًا عن التراتبيّة الثقافيّة والعسكريّة والسياسيّة المهيمنة، ممّا يبرّر اختيار لغة ذات انتشار عالميّ أوسع. أمّا على الصعيد الجماعيّ فالسؤال يعكس هاجس كلّ ثقافة في فقدان قوّة التعبير بلغتها وبالتالي فقدان تأثيرها في الثقافة العالميّة، وهو هاجس موجود بقوّة في السياسات التعليميّة والثقافيّة في العالم العربيّ كما في بلاد أخرى تراجعت لغاتها الأصليّة عن ريادتها التعبيريّة. ولا يكفي طبعًا العودة إلى المقولة القديمة أنّ كون اللغة العربيّة لغة القرآن كفيل بحفظ ريادتها، فهي، وإن كانت لا تزال لغة قراءة القرآن من قِبَل مئات ملايين المسلمين، إلا أنّها، للأسف، لم تعد لغة التفكير بالقرآن ودراسته. والحال نفسه فيما يخصّ الخصائص الأخرى للثقافة العربيّة من أدب وفنّ وعلم وفقه، فهي كلّها مواضيع صار البحث فيها بغير اللغة العربيّة أعمق وأكثر تأثيرًا من البحث الواهن الذي ما زال يصدر باللغة العربيّة. بل إنّ اللغة العربيّة المعاصرة ما زالت تفتقر للأدوات التعبيريّة والمصطلحات التي تمكّنها من مواكبة التفكير التحليليّ والنقديّ المعاصر كما يتطوّر في اللغات العالميّة الأخرى. هذه هي المسألة التي واجهها روّاد إحياء اللغة العربيّة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بتأسيسهم لمجامع اللغة العربيّة في أكثر من عاصمة عربيّة. وهذه هي المشكلة التي ازدادت ضراوتها بتراجع السياسة والثقافة والعلم في العقود القريبة الماضية، والتي عاد بعض مفكرينا ومخطّطينا للإلحاح عليها مؤخّرًا.

طبعًا هناك أيضًا الأثر العميق الآخر لهذا التراجع، ألا وهو هجرة بعض الثقافة العربيّة خارج محيطها المعرفيّ واللغويّ والتاريخيّ والانتمائيّ طمعًا في حياة أفضل وهربًا من طغيانٍ قاسٍ، وتوطّنها على الغالب في أوروبّا وأمريكا. هذه الثقافة المهاجرة غالبًا ما تجد نفسها مضّطرة بسبب الضغوط الماديّة والمعيشيّة للتخلّي عن بعض هويّتها والتعبير بأسلوب يتماشى ومحيطها الجديد. لذا، فهي تتخلّى أحيانًا عن لغتها العربيّة للتعبير بلغة أخرى تسمح لها بالمنافسة في سوق الأفكار والإبداع في موطنها الجديد، وبجذب جمهور غير جمهورها المفترض، جمهور لديه انطباعات مسبقة عن الثقافة العربيّة تجد نفسها أحيانًا مضطرّة لمسايرته والالتزام برؤاه. وهي أيضًا تجد نفسها مدفوعة للتطرّق إلى مواضيع ومناحٍ لم تكن في صلب اهتماماتها عندما كانت في وطنها الأول مسايرةً أيضًا للاتجاهات السائدة في موطنها الجديد. وهي على المدى الطويل تتطوّر في اتّجاه مغاير لمنحى تطورها الذي جاءت به أساسًا في اتّجاه هو بين الثقافة الأمّ التي نبعت من أرضها والثقافة المضيفة التي تحتاج إلى قبولها به.

من هنا نشأ لدينا على الأقل فرعان للثقافة العربيّة المعاصرة: ثقافة مقيمة، وثقافة مهاجرة. وهما فرعان متباعدان، بل إنّهما لا يتحاوران في غالب الأحيان، كلٌّ ينحو باتّجاه ويستجيب حكمًا لسوقه وجمهوره. وأنا هنا أيضًا لا أودّ التركيز على المغايرة بين الثقافة دينيّة المنبع والهدف التي طغت على الكثير من مناحي الحياة في العالم العربيّ والبقيّة الباقية من الثقافة المدنيّة، المجايلة للثقافة العالميّة، التي لم تزل فاعلة في نفس العالم العربيّ. ولكنّي أودّ الإشارة إلى المغايرة وأحيانًا التناقض بين هذه الثقافة المدنيّة المقيمة والثقافة العربيّة المهاجرة اللتين تتشاركان في الجذور والتاريخ القريب والرؤى والهموم ولكنهما تتخالفان في المنحى واللغة والجمهور والأساليب والأدوات التعبيريّة وفي الاشتباك مع الثقافات الأخرى أخذًا وعطاءً. وكلتاهما، وبسبب من تباعدهما الجغرافيّ والمعرفيّ، لا تتعارفان بما فيه الكفاية ولا تتلاقحان في ظل ازدياد التنابذ الأيديولوجيّ بين حاضنتيهما: العالم العربيّ الذي يزداد تعصّبًا دينيًّا بصعود قوى السلفيّة الاجتماعيّة باستمرار - على الرغم من تراجع السلفيّة السياسيّة - وبازدياد الضغوط الخارجيّة عليه، والعالم الغربيّ الذي يزداد تعنّتًا بانخفاض درجة سيطرته على مقدّرات العالم من دون تراجع هيمنته الثقافيّة.

لدينا، بالإضافة إلى ذلك، مأزق المفكّر العربيّ الذي يحاول الانطلاق من المحلّيّة إلى العالميّة بفكره من دون الحاجة إلى وضعه داخل إطار محدِّد ومحدِّد في الآنِ نفسه. فهو بشكل عامّ مقيّد بنسبيّة سياقات فكره التاريخيّة والجغرافيّة والثقافيّة، وأحيانًا الوطنيّة أيضًا، وبعلاقتها الملتبسة بالفكر الغربيّ الحداثيّ والمعاصر. وحال المفكّر العربيّ المغترب الذي يتعاطى الفكر الإنسانيّ في الهجرة أشدّ مرارة من حال المفكّر العربيّ المقيم، ولو أنّ الأخير مُضَيّق عليه بطريقة أشدّ في المصادر والموارد والانتشار وبشكل خاصّ في حرّيّة التفكير والتعبير. فما يكسبه المفكّر العربيّ المهاجر من سهولة الاطّلاع وحرّيّة التفكير والتعبير يخسره من خلال التأطير المنهجيّ المفروض عليه في المجالات المعرفيّة أو الأدبيّة أو الفنيّة التي يعمل ضمنها. وإنتاجه المعرفيّ والإبداعيّ لا يمكّنه عمومًا من الولوج إلى المحيط العالميّ الأوسع إلّا فيما ندر. وهو يبقى محصورًا في إطار نسبيّته وخصوصيّته ممّا يمكن ملاحظته من خلال توصيفه دائمًا بنسبته إلى ثقافته، أي أن يقال مثلًا فلسفة عربيّة أو إسلاميّة أو علم عربيّ أو فنّ عربيّ كما يقال فنّ أوروبّيّ حديث أو فلسفة أوروبّيّة، ممّا يمكن أن يبدو للمراقب صحيحًا أحيانًا بل وعادلًا ولو أنّه في الحقيقة مجحف وتمييزيّ بل وعنصريّ أحيانًا، إذ إنّه يحدّ من إمكانيّة تفاعل المعرفة العربيّة الجديدة مع ما يُسمّى بالمعرفة العالميّة بسبب خصوصيّتها التاريخيّة والنظريّة والمنهجيّة المفترضة واختلاف سياقاتها إلى درجة التمايز والتنابذ أحيانًا.

ولكن المشكلة أعمق من أن تُحَلّ فقط على الصعيد الاجتماعيّ والسياسيّ والتخطيطيّ، فهي قد تغلغلت إلى داخل كلّ فرد من المفكّرين العرب، المقيمين منهم والمغتربين، الذين يسعون لإيجاد مكان لفكرهم في عالمٍ لم يعد لسياسة بلادهم ولا لصوتها دور يُذكَر فيه. فبدون الوجود السياسيّ والاستراتيجيّ الفاعل لن يكون هناك مكان كبير للإنتاج الثقافيّ لثقافةٍ ما. وربّما كان هذا هو السبب الأساسي للجوء العديد من المفكّرين العرب للبحث والكتابة والتفكير بلغات عالميّة غير العربيّة (وأنا هنا لا أتكلّم عن الإنتاج العلميّ الذي لم يَعُد فيه مكان للعربيّة تقريبًا)، فهم يريدون أن يساهموا في الخطاب المعرفيّ المعاصر، يريدون أن يُقرأوا، ويريدون أن يتواصلوا مع منتجي الفكر في مجالاتهم، بالإضافة طبعًا لمأزق سيطرة لغات المستعمِر السابق والحاجة إلى الدعم الماديّ للبحث الذي يأتي بغالبه من مؤسّسات غربيّة. وهم بالتالي لا ينتجون فقط بلغات أخرى، ولكنّهم يساهمون بإغناء هذه اللغات الأخرى، ويُفقرون بالتالي اللغة العربيّة التي تتراجع أكثر لكي تبقى لغة تعبير أكثر منها لغة تفكير.

هناك أيضًا الهاجس النفسانيّ بالتعامل باللغة الأمّ أو بلغة مكتَسبة والذي يعاني منه كلّ من يكتب أو يفكّر بلغة غير لغته الأصليّة. ولا يكفي هنا أن نُذكّر بالأدباء العمالقة الذين كتبوا بلغات غير لغتهم الأصليّة وأنتجوا أدبًا رفيعًا احتلّ مكانة عالميّة مثل جوزيف كونراد البولونيّ الذي كتب بالإنجليزية، وفلاديمير نابوكوف الروسيّ الذي كتب أيضًا أكثر روائعه بالإنجليزيّة، أو مفكّرنا الفلسطينيّ الراحل إدوارد سعيد الذي كتب كلّ دراساته بالإنجليزيّة أيضًا والذي كان يكتب مقالاته التحليليّة السياسيّة عن العالم العربيّ بالإنجليزيّة وتُترجم وتُنشر بالعربيّة. فهؤلاء كلّهم نبغوا في الغرب الذي أعطاهم مكانًا ومكانةً ربّما لم يكونوا ليحصلوا عليها في بلادهم الأصليّة. ولكنّهم بلا شك عانوا من ازدواجيّة في التعبير عبّر عنها نابوكوف بطريقة رائعة ولكنّها يائسة عندما كتب في خاتمته في رواية لوليتا: "إنّ مأساتي الشخصيّة، التي لا يمكن لأحد، بل ولا يجب على أحد الالتفات إليها، هي أنّي قد اضطررت لترك وسيلة تعبيري الطبيعيّة، لغتي الروسيّة الحرّة والغنيّة والمطواعة لكي أكتب بنوع من الإنجليزيّة من الدرجة الثانية خالٍ من أيّ من الأدوات التي يمكن للكاتب باللغة الأصليّة أن يستخدمها بطريقة سحريّة لكي يتجاوز التراث بأسلوبه الفرديّ."

أكاد أجزم أنّ كلّ المفكّرين العرب الذين يكتبون بغير لغتهم الأصليّة واجهوا هذا السؤال المرير وأجابوا عنه، كلٌّ على طريقته، من خلال اختيارهم للغة وأدوات تعبيرهم. ولكن التاريخ الثقافيّ العربيّ الإسلاميّ يفتح لنا نافذة أمل في استعادة عالميّة اللغة العربيّة إذا تذكّرنا أنّ اللغة تكفّ عن أن تكون ملكيّةً لأيّ قوم عندما تنطلق من محيطها الخاصّ لأسباب مختلفة لتصبح أداة عالميّة للتفكير والخلق والابتكار، كما حصل مع اللغة العربيّة بين القرنين الثامن والحادي عشر، ومع اللغة الإنجليزيّة في القرنين التاسع عشر والعشرين. فالإرث الثقافيّ العربيّ ذو تاريخ طويل ساهمت فيه مجموعات اجتماعيّة مختلفة لم تحمل كلّها هويّة عربيّة. ما جمعها لم يكن عرقًا أو دينًا، بل لغةً. هذه اللغة العربيّة هي ما منح هذا التراث صفته "العربيّة" عندما كانت هذه اللغة أساس التفكير فيه وأداة صنعه وتقديمه ونقله إلى الآخرين وتطويره وإعطائه معنى ومغزى ووضعه في العالم إلى جانب نشاطات أخرى مماثلة لمجموعات بشريّة ذات لغات أخرى. هذا، برأيي، مفهومٌ يجمعنا بدلًا من أن يفرّقنا، ويقوّينا بدلًا من أن يضعفنا. وهو إلى ذلك يقلّل من غلواء بعضنا القوميّة أو التخبّط الهويّاتيّ لبعضنا الآخر. فلنُقبِل على استخدام العربيّة من هذا المنظور ولننزع عنها الصفات الاستثنائيّة والإقصائيّة، ولنجعلها وعاءً ثقافيًّا منفتحًا ومقبِلًا على التعارف والتعاون والمشاركة.

في الأفق غيمة ماطرة: البروفيسور زهير السباعيّ نموذجًا لتعريب تعليم العلوم الطبّيّة



دراسة حالة عن البروفيسور زهير السباعي

بقلم: د. شفيقة وعيل

مقدّمة

لا شكّ أنّ هناك شبه إجماع وجدانيّ في المجتمع الأكاديميّ والسياسيّ العربيّ على ضرورة تفعيل دور العربيّة في تعليم العلوم وفي البحث العلميّ، ولا شكّ أنّ الكثير من الأسماء التي نعرفها والتي لا نعرفها تؤمن بالضرورة الحضاريّة لذلك بل وربّما تحاول ممارسته فعليًّا. ولذلك، أكثر من قابلنا في ورشات الحوار من الطلبة أو المدرّسين خلال الاشتغال على محور واقع العربيّة في تدريس العلوم وفي البحث العلميّ صرّح أنّ العربيّة حاضرة في تعليم العلوم - سواءٌ كانت فصحى أو محكيّة - بدرجات متفاوتة حسب الأفراد والتخصّصات والمناطق. وفي هذه الدراسة نقدّم تجربة رائدة في مجال تعريب تعليم الطبّ في المملكة العربيّة السعوديّة وهي تجربة البروفيسور زهير السباعيّ.

منهجيًّا، يعتمد تحليلنا على أربعة مصادر: الأوّل هو حوار أجريناه مع البروفيسور زهير السباعيّ؛ والثاني هو ما استطعنا الاطلاع عليه من كتابات البروفيسور إمّا في مصادر أصليّة أو ثانويّة؛ والثالث هو اللقاءات الحواريّة والبرامج التي شارك فيها البروفيسور أو أعدّها لقنوات التلفزيون والمتوفّرة على شبكة يوتيوب؛ والرابع هو "الإطار العامّ" لأكاديميّة فلاح الافتراضيّة لنشر المعرفة في العالم العربيّ والتي أسّسها البروفيسور السباعيّ.

أمّا عناصر الدراسة فهي ثلاثة، عرض أسباب اختيارنا للبروفيسور بوصفه نموذجًا حقيقيًّا لتفعيل العربيّة لغةً لتعليم العلوم. ثمّ عرض القواعدَ النظريّة والتطبيقيّة في رؤيته لمسألة تعريب العلوم الطبّيّة تحديدًا. وأخيرًا عرض انتقال تجربته في تعريب العلوم من عالم الواقع إلى عالم الافتراض عبر أكاديميّة فلاح.

بدايةً، ما الذي يجعلنا نعتقد أنّ تجربة البروفيسور السباعيّ غيمة ماطرة تستحق الاحتفاء في سماء تعريب تعليم العلوم في الوطن العربيّ؟

أوّلًا. لماذا البروفيسور السباعيّ؟[126]

البروفيسور زهير السباعيّ من مواليد مكّة المكرّمة عام 1939م. حصل على بكالوريوس الطبّ والجراحة من جامعة عين شمس بالقاهرة، ثم على دبلوم طبّ المناطق الحارّة من ألمانيا، وعلى ماجستير الصحّة الدوليّة من الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ثمّ على الدكتوراه في التخطيط الصحّيّ من جامعة جونز هوبكنز بالولايات المتّحدة الأمريكيّة عام 1969م، ليحصل بعدها على زمالة الكلّيّة البريطانيّة للأطبّاء عام 1993م. تولّى مهامّ التدريس والتخطيط والإدارة والتأليف والتوعية في مجال الصحّة مؤمنًا بقضيّة تعريب تعليم الطبّ. نشر 52 بحثًا علميًّا و15 كتابًا في العلوم والأدب، منها كتابه المشهور **تجربتي في تعليم الطبّ باللغة العربيّة** (1995)، والذي يعرض فيه فلسفته وممارسته في تعريب تعليم الطبّ. وهو أستاذ جامعيّ وخبير دوليّ في الصحّة، درّس في الكثير من الدول العربيّة والغربيّة، وترأّس أو انتمى إلى عضويّات مهنيّة دوليّة مرموقة.

اجتمع لتجربته فضاء معرفيّ وخبراتيّ يجعلها مثاليّة لتحقيق طموحات الأكاديميّين العرب وتقديم رؤية محكمة في موضوع تعريب تعليم العلوم والبحث العلميّ في البلاد العربيّة. جملة هذه الأسباب هي أنّه عاش حالة كلّ من يمكن أن يكون له علاقة بموضوع تعريب الطبّ: الطالب، والمدرّس الجامعيّ، والباحث الأكاديميّ، والمسؤول الجامعيّ الأكاديميّ والإداريّ، ومدير مشاريع علميّة وتقنيّة، وكاتب في قضايا التوعية الصحّيّة، ومقدّم برامج إعلاميّة في الصحّة، وعضو في مجلس الشورى. وهذا ما يجعله:

- عارفًا بواقع تعليم الطبّ، وبواقع ممارسته، وبحيثيّات التقنين لتشريعاته ورسم مناهج تعليمه، وبالخلفيّات والحاجات المجتمعيّة فيه، وواعيًا بالمعوّقات التي قد تعترضه.
- معترفًا بحجم الفجوة بين اللغة العربيّة وتعليم العلوم والتي يسمّيها "هزيمة نفسيّة"، ومؤمنًا بأنّ التفكير العربيّ تجاه علاقة العربيّة بالعلوم هو تفكيرٌ انهزاميّ وينبغي أن يتغيّر حتّى نستطيع مباشرة تحقيق مشروع إحياء المجتمع واللغة.[127]
- مؤمنًا بقدرة اللغة العربيّة على الابتكار والتكيّف مع العلوم وجديدها، وبضرورة الانفتاح على الآخر لإثرائها بروافد أوسع وتمكينها من آليّات أكثر.
- متبنّيًا لضمانات تبدو واقعيّة وقابلة للتنفيذ على مستوى الترجمة والتعليم

والبحث العلميّ وعلى مستوى صناعة القرار؛ من أجل ضمان إنجاح متدرّج لمشروع التعريب.

- مؤمنًا بالقضيّة إيمانًا وجوديًّا يرتبط بالهويّة والمجتمع العربيَّين، ومؤمنًا بضرورة العمل الجماعيّ على مستوى أفقيّ من صناعة القرار إلى الأكاديميّ فالطالب، وعموديّ من الفرد إلى المجتمع، وجغرافيّ من الدولة إلى الإقليم، ومن الإقليم إلى كافّة البلاد العربيّة. لكنّه إيمان وجوديّ مُعقلَن وليس مجرّد شعارات أيديولوجيّة.

ثانيًا. القواعد التأسيسيّة لرؤية البروفيسور السباعيّ حول تعريب تعليم العلوم الطبّيّة

إنّ الإطار العامّ لمشروع البروفيسور السباعيّ في مجال تعريب العلوم الطبّيّة قد أثبت نجاعته على مستوى تجربته التي لاقت في البداية بعض الاستغراب أو الاستصعاب لكنّها سرعان ما أثبتت جدارتها واستحقّت التقدير. وكان من نتائجها قبوله الإشراف على رسائل وأطاريح علميّة في الطبّ باللغة العربيّة، كما تمّ على يديه تحويل بعض الندوات العلميّة التي كانت تُنظّم بالإنجليزيّة إلى العربيّة، وسرعان ما تعوّدت البيئة الأكاديميّة الطبّيّة في المملكة العربيّة السعوديّة على الأمر.[128]

وفي تحليل منهجه، وجدناه مبنيًّا على مجموعة من المبادئ، منها النظريّ ومنها العمليّ، ويمكن استخلاصها من مجموع كتاباته ولقاءاته الإعلاميّة ومحاضراته الأكاديميّة. وهي:

لماذا نطرح سؤال تعريب الطبّ اليوم؟

تعريب العلوم دعوة تنبثق عند الدكتور السباعيّ من منطق عقليّ وواقع عمليّ،[129] وليست مجرّد دعوى قائمة على الشعوبيّة[130] أو النازع الدينيّ،[131] غير أنّ ذلك لا ينفي تشبّعها بطابع الهويّة.[132] هذه الدعوة هي أيضًا دعوة للخروج من "الهزيمة النفسيّة"، التي تجعل المغلوب يقلّد الغالب في محاولة لمجاراة قوّته طمعًا في الوصول إلى مستواها.[133] لحظتنا المعرفيّة الراهنة لم تعد تتحمّل سؤال "لماذا علينا أن نعرّب تعليم الطبّ" بل ينبغي أن ننتقل منه إلى سؤال: "كيف نعرّب تعليم الطبّ؟"[134]

تغيير الذهنيّات:[135]

يرى الدكتور السباعيّ أنّ هناك وعيًا لدى المتنفّذين وأصحاب القرار بالضرورة الحضاريّة والوجوديّة لتعريب تعليم العلوم بدليل كلّ القرارات السابقة، ولكن لكي ننجح في تفعيلها ينبغي الخروج من سؤال "ليش لا؟!" إلى المبادرة. كما ينبغي للأستاذ الذي يأتي من الخارج محمَّلًا بالهالة الاستعلائيّة للغة الأجنبيّة أن يغيّر نمط تفكيره. كلّ ذلك لا يتحقّق إلّا بالإيمان بقدرة اللغة العربيّة على تحمّل هذه المسؤوليّة.

الانفتاح على اللغات الأجنبيّة:[136]

الدعوة إلى تعريب تعليم الطبّ عنده ليست قائمة ضدّ اللغات الأجنبيّة المهيمنة على المعرفة في هذا المجال، وهو لا يدعو إلى نبذ هذه اللغات، بل يصرّ في كلّ لقاءاته وكتاباته على ضرورة تمكّن الطلبة والأساتذة والباحثين من اللغات الأجنبيّة تمكُّنًا يفسح لهم مواكبة الجديد العلميّ للتزوّد به من أجل نقل المعارف بلغتهم العربيّة إلى محيطهم الأكاديميّ والممارساتيّ (الاجتماعيّ) العربيّ. بل ويشترط أيضًا ألّا يُمنَحَ المتخرّجُ شهادةً في الطبّ حتّى يُختَبَر في اللغة الأجنبيّة وينجح بتفوّق.

الاستثمار في المردوديّة العلميّة (الوقت والجهد والوسيلة):[137]

يجد الدكتور السباعيّ أنّ نسبة المصطلحات العلميّة في كتب الطبّ التعليميّة تقارب 3.8%،[138] أمّا باقي المحتوى فهو من اللغة الحواريّة العاديّة. ولذلك، إذا تعلّم الطالب المصطلحات، تمكّن من الحوار بها وتقديم المعلومة واستيعابها وممارستها بلغته العربيّة اليوميّة التي هي لغته الأمّ ولغة مجتمعه الذي سيمارس فيه الطبّ. ومن جهة أخرى، لا ينبغي الخلط - وفقه - بين تعلّم الطبّ وتعلّم الطبّ باللغة الأجنبيّة، حيث لا يُشترط لتعلّم الطبّ تعلّم اللغة لكن لا يُستغنى عن المصطلح فيها، وهو ما سيوفّر وقتًا وجهدًا في العمليّة التعليميّة. فإنّه مهما تعلّم الطالب العربيّ اللغة الأجنبيّة، فهو سيصرف وقتًا أكثر وجهدًا أكبر للاستيعاب مقارنةً بالطالب الغربيّ، علاوةً على عدم تعمّقه في المعرفة ضرورةً "إذا علمنا أنّ طالب الطبّ - في الغالب - لا يملك أن يكتب صفحةً واحدةً بلغة إنجليزيّة سليمة، فلغته الإنجليزيّة هجين من اللغتين العربيّة والإنجليزيّة. ولبطء قراءته نجده يعتمد على الملخّصات وقليلًا ما يعود إلى المراجع."[139]

ولأنّ التعليم الأكاديميّ اليوم يقوم على الحوار، فعلى تعليم الطبّ أن يقوم على التمييز بين تلقّي المعلومة والنقاش حولها. ولذلك، تبنّى البروفيسور السباعيّ منهجيّة التعليم بالحوار في محاضراته العلميّة، حيث يقدّم للطلبة مادّة مسبقة يقرأونها بالإنجليزيّة ثمّ يناقشها وإيّاهم في المحاضرة. فيبدأ بالحديث بالعربيّة تاركًا لهم خيار اللغة التي يريدون التكلُّم بها. ومع أنّهم كانوا يبدأون بالحوار بالإنجليزيّة - في نوعٍ من "البريستيج" المرتبط بالتخصّص في نظرهم - فإنّهم بعد ربع ساعة فقط ينخرطون في الحوار بالعربيّة، لأنّها أسهل في الاستيعاب وأوفر في الوقت.[140]

التدرّج والتخطيط:[141]

يرى الدكتور السباعيّ أنّ تعريب تعليم الطبّ يواجه مشكلة المصطلح ومشكلة الكتاب. أمّا المصطلح فيمكن تجاوزه بمراكز الترجمة، أو حتّى بالحفاظ عليه كما هو لأنّه لا يشكّل معضلة في التعليم بالعربيّة. وأمّا الكتاب، فيمكن التفكير في خطّة مدروسة له على مدى خمس سنوات أو عشر سنوات يتمّ على أساسها تعريب عدد من الكتب وبعض المناهج تدريجيًّا في إطار الترقيات الأكاديميّة.

الترقية بالترجمة:[142]

في الوطن العربيّ، نحو 300 كلّيّة طبّ وعلوم صحّيّة، يتقدّم في كلٍّ منها للترقية العلميّة في العام الواحد ما لا يقلّ عن 50 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. فلو أنّ كلّ واحد منهم طولِب حين يتقدّم للترقية - ضمن المتطلّبات الأخرى لها - بكتابٍ واحد ومقالَين علميَّين مُؤَلَّفَين باللغة العربيّة أو مترجمَين إليها لكانت الحصيلة 15000 كتاب و30000 مقالة علميّة باللغة العربيّة في السنة الواحدة، أيْ 75000 كتاب و150000 مقالة علميّة باللغة العربيّة في 5 سنوات. وهو حِملٌ ليس بالثقيل على المتقدّم للترقية إذا وضعنا في الحسبان أنّه يتقدّم إليها مرّةً في نحو كلّ 4 سنوات.

الدعم السياسيّ:[143]

وفق البروفيسور السباعيّ، تبدأ الخطوة الأُولى في مشروع تعريب تعليم الطبّ (وغيره من العلوم) بقرار سياسيّ فاعل وصارم، تمامًا كما فعلت فيتنام حين أجبرت مدرّسيها أن ينتقلوا إلى تعليم العلوم بلغتهم الأمّ وأمهلتهم سنةً ثمّ باشرت التنفيذ بعدها، وما زالوا على ذلك إلى اليوم. لكنّ القرار السياسيّ العربيّ في هذه الخطوة ينبغي أن يكون جماعيًّا، أو على الأقلّ إقليميًّا كبادرة أولى.

اللغة العربيّة الطبّيّة بين التعليم والتثقيف والتعزيز:[144]

حمل الدكتور السباعيّ على عاتقه دعوة تعريب تعليم الطبّ على كلّ المستويات. فمن جهة، هو يبحث ويمارس أساليب من شأنها أن تُنجِح مشروعه على مستوى المحاضرات التخصّصيّة، ومن جهة أخرى يبسّط عربيّة الطبّ لكي تكون المعرفة بها متاحة لكافّة الشرائح غير المتخصّصة. وقد تجلّى ذلك بوضوح في برنامجه التلفزيونيّ "الطبّ والحياة" الذي استمرّ لسنوات. وهو يميّز بين مرحلتَين في نشر المعرفة الطبّيّة بالعربيّة لغير المتخصّصين: مرحلة التثقيف الصحّيّ، والتي تعني نقل المعلومة؛ ومرحلة التعزيز الصحّيّ والتي تعني أن تتحوّل المعلومة إلى

سلوك. وهما تحتاجان وسيلةً لغويّة مبسّطة ومتاحة حسب المتلقّي لكي ينجح التبليغ في المرحلة الأُولى والإقناع عبر الاشتغال مع المتلقّي في المرحلة الثانية.

ثالثًا. العربيّة والطبّ في غمار المواكبة التكنولوجيّة: أكاديميّة الفلاح[145]

إنّ إيمان البروفيسور السباعيّ بمشروعه في تعريب تعليم الطبّ جعله ينفتح على الارتقاء به عبر الوسائل التكنولوجيّة المتاحة، وهذا بحثًا عن أفقٍ أوسع لممارسة تجربته ومن أجل تعزيز معرفة طبّيّة بالعربيّة في المجتمع العربيّ. وفي هذا السبيل أسّس أكاديميّة الفلاح، التي تبدو أحد تمثّلات رؤيته في مشروعه في التعريب. وهدف الأكاديميّة هو نشر العلم والمعرفة والتفكير الإبداعيّ في الوطن العربيّ عن طريق التعليم المفتوح. وآليّاتها هي: (1) إيصال العلم والمعرفة من خلال الدورات التدريبيّة والدراسات العليا لكلّ من يتطلّع إلى تطوير ذاته أو إعداد نفسه لسوق العمل؛ (2) الإسهام في تطوير العاملين في القطاع الصحيّ؛ (3) تقديم الاستشارات للمؤسّسات الحكوميّة والأهليّة في مجالات التطوير الإداريّ وتنمية القوى البشريّة.

تقوم موارد الأكاديميّة البشريّة على العمل التطوّعيّ، ومخرجاتها هي: تصوير محاضرات تعليميّة (صحيّة وغير صحيّة) يقدّمها محاضرون من العالم العربيّ وخارجه؛ إقامة ندوات تعليميّة عن بُعد (Webinars) يعقدها استشاريّون متخصّصون؛ تقديم خدمات استشاريّة للمؤسّسات الحكوميّة والأهليّة بالتعاون مع خبراء محلّيّين ودوليّين في مجالات التخطيط والإدارة وتقنيّة المعلومات وتنمية القوى البشريّة. ويتكوّن هذا الفريق من 75 مدرّبًا محترِفًا أقاموا أكثر من 350 دورة تدريبيّة إلى حدّ كتابة هذا التقرير، تكوّن فيها أكثر من 8500 طالب. وتستهدف الأكاديميّة الوصول على أقلّ تقدير إلى 25000 مستفيد في الوطن العربيّ، كما تُوفّر مجّانًا مكتبة لكتب في الصحّة وكتب عامّة وفيديوهات ومقالات.

وتعبّر الأكاديميّة عن نفسها من خلال شعارين أحدهما وضع تحت اسمها أسفل الصفحة الرئيسة، وهو: "تُعنى أكاديميّة الفلاح بتنمية الإنسان اجتماعيًّا وثقافيًّا وصحّيًّا"؛ والآخر ورد في نصّ "إطارها العامّ" ضمن وسائل الإسهام في الارتقاء بمستوى الصحّة في العالم العربيّ، وهو "الإعلاء من شأن اللغة العربيّة في برامج التعليم الطبّيّ." ونستوعب من هذين الشعارَين أنّ الأكاديميّة هي استمرارٌ لرؤية تقوم على تعريب تعليم الطبّ للمتخصّصين وتعزيز الصحّة لغير المتخصّصين عبر التكوين ونشر المعرفة بالعربيّة، ويتجلّى في ذلك التجسيد الحقيقيّ لاستثمار رأس المال المعرفيّ اللغويّ وتدويره من خلال إنتاج خدمات تلبّي حاجات المجتمع العربيّ باللغة العربيّة.

المراجع

1 زهير السباعيّ، "تعريب العلوم من التطبيق إلى التنظير،" ورقة ملقاة بالمؤتمر الدوليّ للّغة العربيّة، بيروت، 2012.

2 اليونيسكو، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة (القاهرة: المكتب الإقليميّ للعلوم في الدول العربيّة، 2019)، 78.

3 اليونيسكو، تقرير التنمية الإنسانيّة العربيّة للعام 2003 (عمّان: المكتب الإقليميّ للدول العربيّة-برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، 2003)، 39-40.

4 التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة: الابتكار أو الاندثار، البحث العلميّ العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه (بيروت: مؤسّسة الفكر العربيّ، 2018)، 230.

5 دفع الله عبد الله الترابيّ، "تقويم سير التعريب في مؤسّسات التعليم العالي بالسودان،" الندوة الخامسة للمسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربيّ، المركز العربيّ للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق بالتعاون مع وزارة التعليم العالي- الهيئة العليا للتعريب، السودان، 2004.

6 الأمين أبو منقة محمّد ويوسف الخليفة أبوبكر، أوضاع اللغة في السودان (الخرطوم: معهد الدراسات الإفريقيّة والآسيويّة، 2006).

7 الصديق آدم بركات آدم، "تعريب العلوم في السودان،" مجموعة بحوث المؤتمر الدوليّ: أسلمة العلوم من منظور متعدّد، جامعة الشافعيّة الإسلاميّة جاكرتا، 2012.

8 دؤاد محمّد دؤاد، "تجربة التعريب في جامعة السودان من 1991-2011،" مؤتمر: العربيّة وهويّة الأمّة، عمّان، يوليو 2012.

9 دؤاد محمّد دؤاد، "التعريب في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 1991-2015 رؤية تقويميّة،" مجلّة العلوم الإنسانيّة 18، 3(2017)، 120-134

10 كمال محمد جاه الله الخضر، تعريب التعليم العالي في السودان: إشكالات التجربة ومستقبلها (القاهرة: الدار العالميّة للنشر والتوزيع، 2017).

11 عبد الله واثق شهيد، "تجربة سورية الرائدة في تعريب العلوم في التعليم العالي،" مجلّة مجمع اللّغة العربيّة في دمشق 79، 3(2004)، 467-490؛ 80، 2(2005)، 257-274.

12 خليل عبد الفتاح حمّاد وجميل محمد حسنين، "التجربة السوريّة في تعريب التعليم الجامعيّ،" مجلّة مجمع اللغة العربيّة الفلسطينيّ، 2 (2015): 166-199.

13 صوما بوجودة وفؤاد صياح، "تعليم العلوم باللغة العربيّة: اتّجاهات وحلول،" في اللغة والتعليم، تحرير قاسم شعبان (بيروت: الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، 2000)، 145-169.

14 صلاح الدين حمود، "تعريب التعليم والسياسة اللغويّة في المملكة المغربيّة بين الماضي والحاضر،" في اللغة والتعليم، تحرير قاسم شعبان (بيروت: الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، 2000)، 91-120.

15 محمد جواد النوري، "اللغة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، في المؤسّسات التعليميّة في فلسطين، الواقع والتحدّيات واستشراف المستقبل،" في الموسم الثقافيّ الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربيّة الأردنيّ (عمّان: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، 2005)، 197-251.

16 عبد الملك مرتاض، "اللغة العربيّة في القرن الحادي والعشرين في المؤسّسات التعليميّة في الجمهوريّة الجزائريّة، الواقع والتحدّيات واستشراف المستقبل،" في الموسم الثقافيّ الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربيّة الأردنيّ (عمّان: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، 2005)، 303-332.

17 حفصة جرادي، "رؤية لسياسة التعريب في الجزائر،" مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 28 (2017)، 9-20.

18 محمد حسن عبد العزيز، "اللغة العربيّة في القرن الحادي والعشرين في المؤسّسات التعليميّة في جمهوريّة مصر العربيّة، الواقع والتحدّيات واستشراف المستقبل،" في الموسم الثقافيّ الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربيّة الأردنيّ (عمّان: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، 2005)، 127-188.

19 حسن جريو، "واقع وآفاق تعريب العلوم الهندسيّة في جامعات العراق،" مجلّة التعريب، المركز العربيّ للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، 10(1995).

20 سليمان السحيمي وعدنان البار، "موقف طُلّاب الطبّ من تعريب التعليم الطبّيّ،" رسالة الخليج العربيّ 24 (1995)، 41-65.

21 زهير السباعيّ، تجربتي في تعليم الطبّ باللغة العربيّة (الدمّام: نادي المنطقة الشرقيّة الأدبيّ، 1995).

22 جمال الجار الله ولبنى الأنصاري، "آراء طلّاب الطبّ ومواقفهم من تعليم الطبّ باللغة العربيّة،" مجلّة طبّ الأسرة والمجتمع 202 (1995)، 63-72.

23 ريما سعد الجرف، "دور الجامعات في عمليّة التعريب،" سجلّ ووقائع ندوة اللغات في عصر العولمة: رؤية مستقبليّة، جامعة الملك خالد، 2005.

24 ريما سعد الجرف، "مظاهر تهميش مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ للغّة العربيّة،" الدراسات العربيّة الأوراسيّة 2 (2018)، 22-93.

25 Munassir Alhamami, "Teaching Science Subjects in Arabic: Arab University Scientists' Perspectives," Language Learning in Higher Education, 5.1(2015), 105-123.

26 رجاء محمود أبو بكر، "تعريب الكلّيّات العلميّة في جامعات الدول العربيّة" (أطروحة دكتوراه، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلاميّة، 1997).

27 سميرة هاشم إبراهيم الحاج، "تعريب العلوم الطبّيّة الماضي- الحاضر- المستقبل: نظرة في تجربة تعريب العلوم الطبّيّة بجامعة الجزيرة،" أعمال المؤتمر الدوليّ السادس للّغة العربيّة، دبيّ، مايو 2017، 160-170.

28 غازي غيث وقاسم شعبان، "التوجّهات اللغويّة لطلبة الجامعة الأميركيّة في بيروت،" في اللغة والتعليم، تحرير قاسم شعبان (بيروت: الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، 2000)، 310-334.

29 يحيى نايف اللحام وموسى صقر حلس، "اتّجاهات الطلبة نحو تعريب التعليم في كلّيّة العلوم بجامعة الأقصى،" مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويّة والنفسيّة، 15 (2016)، 147-180.

30 خالد عبد الله النويري، "مشكلات تعريب العلوم في التعليم العالي الفلسطينيّ: الأسباب والحلول،" العربيّة: مجلّة مجمع اللغة العربيّة الفسطينيّ، 2 (2015)، 60-75.

31 عبد الله عبد الفتّاح القصبي، "تعريب علوم الهندسة الإنشائيّة... واقعه وكيفيّة تطويره،" أبحاث المؤتمر العربيّ السادس للهندسة الإنشائيّة، دمشق، 3. 41-24 (1995)، 623-631..

32 Magda Sabbour and Srah Kandil, "Language Barriers in Medical Education and Attitudes Towards Arabization of Medicine: Student and Staff Perspectives," EMHJ (East Mediterranean Health Journal), 16.12(2010), 1263-1271.

33 الجرف، "مظاهر تهميش مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ للّغة العربيّة،" 30.

34 التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة: الابتكار أو الاندثار، البحث العلميّ العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه، 225-248.

35 تقرير حركة النشر في العالم العربيّ عام 2011، تحرير منى فاروق علي وأشرف البلقينيّ (القاهرة: اتّحاد الناشرين العرب، 2013).

36 عبد الله حمّودي، العلوم الاجتماعيّة في العالم العربيّ: مقاربة الإنتاجات الصادرة باللغة العربيّة (2000-2016) (بيروت: المرصد العربيّ للعلوم الاجتماعيّة، 2018).

37 النشر والكتاب في المغرب: التقرير السنويّ عن وضعيّة النشر والكتاب في المغرب في مجالات الأدب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة 2019/2018 (الدار البيضاء: مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود، 2020).

38 تأسّسَ مشروع قاعدة البيانات "معرفة" عام 2008: https://emarefa.net/.

39 المنهل أوّل قاعدة بيانات عربيّة، تنشط منذ 20 سنة في مجال النشر الإلكترونيّ: https://store.almanhal.com/

40 مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة تعمل على نشر المعرفة والثقافة، وغرس حب القراءة بين المتحدّثين باللغة العربيّة عبر تكوين أكبر مكتبة عربيّة رقميّة: https://www.hindawi.org/about/.

41 منصّة ASJP التي تعمل على رقمنة المجلّات العلميّة الجزائريّة: https://www.asjp.cerist.dz/en.

42 اليونيسكو، تقرير اليونيسكو للعلوم: نحو عام 2030 (القاهرة: اليونيسكو/ أكاديميّة البحث العلميّ والتكنولوجيا المصريّة، 2018)، 423.

43 موقع المجلس الأعلى للإبداع والتميّز: https://hcie.ps/?p=1239

44 البوّابة الرسميّة لحكومة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، رؤية الإمارات 2021: https://u.ae/ar-ae/about-the-uae/science-and-technology/inspiration-behind-the-advancement

45 مرصد المستقبل: https://mostaqbal.ae

46 البوّابة الرسميّة لحكومة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، أجندة الإمارات للعلوم المتقدّمة 2031: https://u.ae/ar-AE/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/federal-governments-strategies-and-plans/national-advanced-sciences-agenda-2031

47 منصّة الإمارات للمختبرات العلميّة: https://lab.sc.gov.ae/index.jsp

48 البوّابة الرسميّة لحكومة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، رؤية الإمارات 2021: https://u.ae/ar-ae/about-the-uae/science-and-technology/inspiration-behind-the-advancement

49 الحاضنة الرقميّة والإحصائيّة لاستبيانات هذا التقرير، تاريخ الدخول يوليو 2020: https://www.surveylegend.com/survey/#/d29yZHByZXNzNzU0Njc=~-Lot1m3QqUlhiOU6zl1z

50 سامي الخزندار، "مؤشّرات الإنتاج العلميّ العربيّ وأبعادها الحضاريّة: الواقع والاتّجاهات،" ورقة ملقاة في الملتقى العلميّ: مؤشّرات الإنتاج والبحث العلميّ العربيّ والعالميّ في التحوّلات الرقميّة للتعليم الجامعيّ العربيّ، الجامعة الأمريكيّة في بيروت، بيروت، أكتوبر 2019.

51 شحادة الخوري، "تعريب تدريس العلوم في الوطن العربيّ،" مجلّة مجمَع اللغة العربيّة بدمشق، 80. 1(2005)، 15-30.

52 اليونيسكو، تقرير التنمية الإنسانيّة العربيّة للعام 2003، 113.

53 اليونيسكو، تقرير اليونيسكو للعلوم: نحو عام 2030، 417.

54 البنك الدوليّ للبيانات، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://data.albankaldawli.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?end=2018&locations=AE-DZ-MA-TN-MR-LY-EG-LB-SY-JO-BH-OM-SA-KW-QA-IQ-SO-KM-DJ-1A-1W-US-JP-YE&start=2010

55 اليونيسكو، تقرير اليونيسكو للعلوم: نحو عام 2030، 425.

56 Ranking Web of Universities, accessed Feb 2020: http://www.webometrics.info/en/aw

57 اليونيسكو، تقرير اليونيسكو للعلوم نحو عام 2030، 421.

58 التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة: الابتكار أو الاندثار، البحث العلميّ العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه، 103.

59 المرجع نفسه، 330.

60 اليونيسكو، التقرير العربيّ للتنمية المستدامة (بيروت: الإسكوا، 2015)، 171.

61 التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة: الابتكار أو الاندثار، البحث العلميّ العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه، 105.

62 تقرير المعرفة العربيّ للعام 2014: الشباب وتوطين المعرفة - دولة الإمارات العربيّة المتّحدة (دبيّ: مؤسّسة محمّد ابن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، 2014)، 99.

63 اليونيسكو، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة، 78.

64 الجرف، "مظاهر تهميش مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ للغة العربيّة."

65 المرجع نفسه، 36.

66 المرجع نفسه، 36.

67 المرجع نفسه، 36.

68 المرجع نفسه، 37.

69 المرجع نفسه، 37.

70 المرجع نفسه، 39.

71 ريهام المستاديّ، "طالبات بجامعة المؤسّس مستاءات من السنة التحضيريّة،" جريدة المدينة، (2010)، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.al-madina.com/article/24738

72 محمد سعداوي، "تنصيب لجنّتين لتعزيز اللغة الإنجليزيّة في التعليم العالي،" (2019)، النهار، تاريخ الدخول يناير 2020: https://www.ennaharonline.com/تنصيب-لجنتين-لتعزيز-اللغة-الإنجليزية/

73 أحمد لخضر غزال، "مشاكل الترجمة العلميّة والتقنيّة إلى اللغة العربيّة،" ندوة: الترجمة العلميّة بطنجة، طنجة، ديسمبر 1991، 25.

74 نقلًا عن الخوري، "تعريب تدريس العلوم في الوطن العربيّ،" 21.

75 UNESCO, The Use of Vernacular Languages in Education (Paris: UNESCO, 1953), 11.

76 Alhamami, "Teaching Science Subjects in Arabic," 118.

77 Ibid, 116.

78 Sabbour and Kandil, "Language Barriers in Medical Education," 1268.

79 Alhamami, "Teaching Science Subjects in Arabic," 117.

80 .Ibid, 118

81 Sabbour and Kandil, "Language Barriers in Medical Education and Attitudes Towards Arabization of Medicine," 1268.

82 القصبيّ، "تعريب علوم الهندسة الإنشائيّة... واقعه وكيفيّة تطويره،" 627.

83 اللحّام وحلس، "اتّجاهات الطلبة نحو تعريب التعليم في كلّيّة العلوم بجامعة الأقصى،" 148.

84 أنصر محمّد الصالح، "تداوليّة العربيّة في الأوساط الطبّيّة، الواقع والآفاق - عيادات وصيدليّات مدينة باتنة أنموذجًا-،" أعمال ملتقى ازدهار اللغة العربيّة بين الماضي والحاضر، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2017، ج 3، 143.

85 Sabbour and Kandil, "Language Barriers in Medical Education and Attitudes Towards Arabization of Medicine," 1266.

86 اللحّام وحلس، "اتّجاهات الطلبة نحو تعريب التعليم في كلّيّة العلوم بجامعة الأقصى،" 148.

87 Sabbour and Kandil, "Language Barriers in Medical Education and Attitudes Towards Arabization of Medicine," 1267.

88 الحاج، "تعريب العلوم الطبّيّة الماضي- الحاضر-المستقبل: نظرة في تجربة تعريب العلوم الطبّيّة بجامعة الجزيرة،" 168.

89 Sabbour and Kandil, "Language Barriers in Medical Education and Attitudes Towards Arabization of Medicine," 1266.

90 زهير السباعيّ، "تعريب العلوم من التطبيق إلى التنظير."

91 انظر: تجربة البروفيسور السباعيّ في ملفّ دراسة الحالة من هذا التقرير.

92 الجرف، "مظاهر تهميش مؤسّسات التعليم العالي في العالم العربيّ للّغة العربيّة،" 81.

93 التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة: الابتكار أو الاندثار، البحث العلمي العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه، 147.

94 المرجع نفسه، 147.

95 المرجع نفسه، 147.

96 اليونيسكو، تقرير اليونيسكو للعلوم: نحو عام 2030، 32.

97 المرجع نفسه، 58.

98 التقرير العربيّ العاشر للتنمية الثقافيّة: الابتكار أو الاندثار، البحث العلمي العربيّ، واقعه وتحدّياته وآفاقه، 103.

99 اليونيسكو، تقرير اليونسكو للعلوم: نحو عام 2030، 36.

100 المرجع نفسه، 38.

101 المرجع نفسه، 428.

102 موقع منظّمة المجتمع العلميّ العربيّ:
http://www.arsco.org/article-detail-1435-8-0

103 موقع مؤشّر "Nature Index،" تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.natureindex.com/supplements/nature-index-2017-saudi-arabia/tables/institutions

104 كريستوفر جيمس كينت، "مؤشّر نيتشر لعام 2019: الأداء العلميّ العربيّ هذا العام بالأرقام،" (2019)، Scientific American للعلم، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/nature-index-2019-a-year-of-arab-science-in-numbers/

105 المرجع نفسه.

106 ساري حنفي، "السلطة والمعرفة: المعرفة المرئيّة وغير المرئيّة،" إضافات، 20-21 (2012-2013)، 8.

107 كينت، "مؤشّر نيتشر لعام 2019."

108 موقع مؤشّر "Nature Index،" تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.natureindex.com/institution-outputs/saudi-arabia/king-abdullah-university-of-science-and-technology-kaust-saudi-arabia/513906c034d6b65e6a0006b0

109 اليونيسكو، التقرير العربيّ للتنمية المستدامة، 172.

110 الخزندار، "مؤشّرات الإنتاج العلميّ للمجلّات العربيّة: الواقع والاتّجاهات."

111 اليونيسكو، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة، 24.

112 الخزندار، "مؤشّرات الإنتاج العلميّ للمجلّات العربيّة: الواقع والاتّجاهات."

113 اليونيسكو، تقرير اليونيسكو للعلوم: نحو عام 2030، 430.

114 المرجع نفسه، 423.

115 المرجع نفسه، 423.

116 المرجع نفسه، 423.

117 اليونيسكو، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة، 25.

118 "الحلقة المفقودة بين الجامعات والبحوث والمجتمع في المنطقة العربيّة: مقترحات من أجل التغيير،" مركز الإسكوا للتكنولوجيا، عمّان، نشرة النصف الثاني (2013)، 88.

119 المرجع نفسه، 88.

120 سامي الخزندار، "المعرفة العربيّة في المجلّات العلميّة: مؤشّرات جديدة برؤية حضاريّة،" مجلّة المستقبل العربيّ، 39. 454(2016)، 40-59.

121 خميس ناصر محمّد، "رأس المال المعرفيّ ومؤشّراته القياسيّة: دراسة تأصيليّة فلسفيّة،" (2010)، موقع المجلّات الأكاديميّة العلميّة العراقيّة،7، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=45535

122 Yogesh Malhotra, "Measuring Knowledge Assets of a Nation: Knowledge Systems for Development," research paper prepared for the invited keynote presentation delivered at the United Nations Advisory meeting of the Department of Economic and Social Affairs (Ad Hoc Group of experts meeting, knowledge systems for development, United Nations Headquarters), New York, September 2003, 2.

123 الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة، "تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030،" البندان 15 و16 من جدول الأعمال (2015)، 28.

124 اليونيسكو، بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربيّة: اللغة العربيّة بوّابةً للمعرفة، 10.

125 المرجع نفسه، 15.

126 انظر: السيرة العلميّة والعمليّة للبروفيسور السباعيّ في موقع المكتبة الاثنينيّة، تاريخ الدخول مايو 2020:
http://alithnainya.com/tocs/default.asp?toc_id=2248&toc_brother=-1&path=0;17;199;2248

127 "يوم جديد- المجد، تعليم الطبّ باللغة العربيّة، لقاء مع الدكتور زهير السباعيّ،" يوتيوب، 17:35، "هدى المجد ميديا،" ديسمبر 28، 2015، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=XrMSf2fiXcM

128 مازن بن صلاح مطبقاني، "لماذا لا يُدَرَّس الطبّ والعلوم باللغة العربيّة؟،" (1995)، نُشر في جريدة المدينة المنورة، العدد (11788)، موقع صيد الفوائد، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.saaid.net/Doat/mazin/45.htm

129 السباعيّ، "تعريب العلوم من التطبيق إلى التنظير."

130 "د. زيد الفضيل في ذاكرة إنسان مع الدكتور زهير السباعيّ 2،" يوتيوب، 22:46"، يونيو 15، 2014، تاريخ الدخول مايو 2020:
https://www.youtube.com/watch?v=XyterRDGdy8

131 "يوم جديد- المجد، تعليم الطبّ باللغة العربيّة، لقاء مع الدكتور زهير السباعيّ،" يوتيوب.

132 المرجع نفسه.

133 المرجع نفسه.

134 السباعيّ، "تعريب العلوم من التطبيق إلى التنظير."

135 "يوم جديد- المجد، تعليم الطبّ باللغة العربيّة، لقاء مع الدكتور زهير السباعيّ،" يوتيوب.

136 المرجع نفسه.

137 المرجع نفسه.

138 المرجع نفسه.

139 السباعيّ، تجربتي في تعليم الطبّ باللغة العربيّة، 30.

140 "يوم جديد- المجد، تعليم الطبّ باللغة العربيّة، لقاء مع الدكتور زهير السباعيّ،" يوتيوب.

141 المرجع نفسه.

142 السباعيّ، "تعريب العلوم من التطبيق إلى التنظير."

143 حوار أجرته الباحثة مع الدكتور السباعيّ.

144 "د. زيد الفضيل في ذاكرة إنسان مع الدكتور زهير السباعيّ 2،" يوتيوب.

145 اعتمدتُ في التعريف بالأكاديميّة على موقعها الإلكترونيّ، وعلى نصّ "الإطار العامّ" لنشاطها والذي أرسله لي الدكتور السباعيّ مشكورًا:
https://falah.academy/

146 "مؤشّرات السلع والخدمات الخاصّة بالعالم العربيّ،" (2018)، بيانات البنك الدوليّ، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://data.albankaldawli.org/indicator/NE.IMP.GNFS.CD?locations=1A&view=chart

147 أعدّ الباحث هذه المقارنة بالاعتماد على بيانات
"World Intellectual Property Indicators 2018," (2018),World
Intellectual Property Organization, accessed April 2020:
https://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=4369

148 موقع قواعد "معرفة":
www.emarefa.net

149 سامي الخزندار، "المعرفة العربيّة في المجلّات العلميّة: مؤشّرات جديدة
برؤية حضاريّة،" مجلّة المستقبل العربيّ 39.454 (2016)، 40-59.

150 ساري حنفي، "السلطة والمعرفة: المعرفة المرئيّة وغير المرئيّة،" مجلّة
إضافات 20-21 (2012-2013)، 8.

151 المرجع نفسه، 4.

152 موقع قاعدة بيانات وتقارير معامل "أرسيف":
https://emarefa.net/arcif/ar/

153 قاعدة المعلومات "معرفة؛" وسامي الخزندار، "مؤشّرات الإنتاج العلميّ
للمجلّات العربيّة: الواقع والاتّجاهات،" ورقة غير منشورة قُدِّمت في الملتقى
العلميّ: مؤشّرات الإنتاج والبحث العلميّ العربيّ والعالميّ والتحوّلات الرقميّة
للتعليم الجامعيّ العربيّ بتنظيم قاعدة "معرفة،" ومبادرة معامل "أرسيف،"
بالتعاون مع الجامعة الأمريكيّة في بيروت، بيروت، أكتوبر 2019.

المحور الثامن

مواقف الطلّاب الجامعيّين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة

إعداد: د. محمود البطل | ريما قنواتي | هاجر الديراني

ملخّص المحور الثامن:
مواقف الطلّاب الجامعيّين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة

لا تكاد تخلو مناسبة تتناول موضوع اللغة العربيّة إلّا ويتناهى إلى المسامع اعتقادات ومواقف على لسان الشباب، البعض يصرّحون بها مباشرةً، والبعض الآخر ينقلها عنهم أساتذتهم، تتّصل بصعوبة اللغة العربيّة، واقتصار تعليمها على القواعد والإعراب بالتحديد، وعدم جدواها في عصر التواصل الاجتماعيّ الافتراضيّ، وتراجع دورها في الحياة المهنيّة وغيرها. وهذه الاعتقادات، رغم أنّها تعكس آراء سائدةً بين الشباب، إلّا أنّه لا يمكن اعتبارها مؤشّرًا دقيقًا لمواقفهم من اللغة العربيّة؛ لأنّها لا تقوم على دراسات وأبحاث ميدانيّة وإحصائيّة شاملة، ولا ترصد مواقف الشباب في أنحاء مختلفة من العالم العربيّ.

وانطلاقًا من سعي تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" إلى رصد حالة اللغة العربيّة في ميادين مختلفة واستخلاص معطيات حقيقيّة مستقاة من أرض الواقع، فقد ارتأينا تخصيص محور يتناول مواقف الطلّاب الجامعيّين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة وعلاقتهم بها، لأنّ رصد هذه المواقف والاعتقادات يمثّل، في تصوّرنا، خطوة ضروريّة على طريق تكوين فهم أعمق للواقع الذي تعيشه اللغة العربيّة وللعلاقة التي تربط بين اللغة والشباب الجامعيّين.

تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع: 1) رؤية الطلّاب للّغة العربيّة ومشاعرهم تجاهها، و2) طبيعة علاقة اللغة بهويّة الطلّاب العربيّة والدينيّة والوطنيّة، و3) مدى استخدام الطلّاب للّغة العربيّة في حياتهم الشخصيّة والأكاديميّة، والمجالات التي يستخدمونها فيها، و4) اعتقاداتهم فيما يخصّ الواقع الحاليّ للّغة العربيّة ومستقبلها وقدرتها على مواكبة العالم الذي يعيشون فيه، 5) وكذلك تقديرهم لمستوى كفاءتهم بالعربيّة ودرجة ثقتهم بقدراتهم اللغويّة فيها، 6) وأخيرًا اعتقاداتهم تجاه تأثير تجاربهم السابقة في دراسة العربيّة في المراحل المدرسيّة في تشكيل قدراتهم اللغويّة والفكريّة، وتقييمهم لتلك التجارب.

وقد اعتمدت الدراسة على منهجيّة استطلاع الآراء واشتملت على عنصرين: واحد كمّيّ، والآخر نوعيّ، وقد ارتكز العنصر الكمّيّ من الاستطلاع على استبانة أُعدّت خصّيصًا لهذه الدراسة، وتضمّنت مائة سؤال وسؤال تتّصل بالأهداف التي أشرنا إليها أعلاه. وقد بلغ عدد الطلّاب الذين أكملوا الاستبانة 5268 طالبة وطالبًا من ستّة عشر بلدًا عربيًّا يتخصّصون في مجالات دراسيّة متنوّعة في العلوم البحتة والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. أما العنصر النوعيّ فكان الهدف منه التوسّع في مناقشة الأسئلة والتعمّق في فهم نتائج الاستبانة، وقد اشتمل على مقابلات شخصيّة مع 156 طالبة وطالبًا من ستّة بلدان عربيّة. وقد جرت المقابلات في مجموعات نقاشيّة صغيرة قام بإدارتها أعضاء من فريق البحث. وبعد جمع المعطيات تمّ تحليل إجابات المشاركين في ضوء عدد من العوامل الاجتماعيّة كالجنس والتوزّع الجغرافيّ ونوع المدرسة، بغية فهم المؤثّرات التي يمكن أن تكون قد أسهمت في تشكيل مواقف المشاركين واعتقاداتهم.

وقد خلُصت الدراسة بشقّيها الكمّي والنوعيّ إلى مجموعة من الاستنتاجات حول مواقف الطلّاب واعتقاداتهم، تعكس من جهة مشاعر الحبّ والانتماء التي يكنّها الطلّاب تجاه لغتهم الأمّ، التي تمثّل بالنسبة لهم مكوّنًا مهمًّا من مكوّنات هويّتهم، وتؤشّر من جهة أخرى إلى بعض التوتّر الذي يشوب علاقتهم باللغة ويحول أحيانًا بينهم وبين التعامل معها بملء كامل. وتختم الدراسة بمجموعة من التساؤلات حول كيفيّة توظيف الاعتقادات التي عبّر عنها المشاركون لإعادة تشكيل واقع اللغة العربيّة بشكل يؤسّس لعلاقة أعمق وأكثر أمانًا للأجيال القادمة من الشابّات والشبّان العرب بلغتهم ويبدّد هذا التوتّر.

1.0 المقدّمة

في سياق الحديث عن واقع اللغة العربيّة في وسائل الإعلام وفي الأبحاث الأكاديميّة، كثيرًا ما تطالعنا إشارات إلى أنّ أحد مظاهر الأزمة التي تعيشها اللغة العربيّة تتجلّى في علاقة الجيل الجديد من الشابّات والشبّان الجامعيّين بها. فهم، وفقًا لهذا المنظور، "يعيشون في غربة عن لغتهم الأمّ، ويلجأون في الحديث المتداول فيما بينهم إلى اعتماد خلطة غريبة تجمع بين العربيّة والإنجليزيّة أو الفرنسيّة في آنٍ معًا. ويرتبط استخدام هذه الخلطة في أذهانهم بالعصرنة والمباهاة والتعالي عمّن حولهم، زعمًا منهم بأنّ اللغة الأجنبيّة هي لغة الحداثة والرقيّ والعلم."[1] والبعض منهم تأثّر بالغرب إلى درجة جعلته "يشعر بالخجل من النطق بالعربيّة."[2] وكثيرون منهم يعيشون حالة من الضعف العامّ في قدراتهم باللغة العربيّة رغم سنوات من دراستها في المدرسة تجعلهم يدخلون الجامعة وهم "كارهون" لتلك اللغة."[3] ويتمظهر هذا الضعف في أنّ الكثيرين منهم "عاجزون عجزًا واضحًا عن التعبير عن أفكارهم في نصّ صحيح متماسك باللغة العربيّة، وهم لا يرون أنّ هذا العجز منقصة تسبّب لهم الإحراج، أو تُشعرهم بالذنب."[4]

هذه التوصيفات لواقع العربيّة بين الشباب لا تجافي الحقيقة لأنّها تعبّر عن آراء سائدة بين الناس وتعكس آراء نسمعها من الشباب أنفسهم، ولكن لا يمكن اعتبارها مؤشرًا دقيقًا لمواقف الشباب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة لأنها لا تقوم على دراسات ميدانيّة وإحصائيّة لهذه المواقف ولا تتناول مواقف الشباب في أنحاء مختلفة من العالم العربيّ. وانطلاقًا من سعي تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" إلى رصد حالة اللغة العربيّة في ميادين مختلفة واستخلاص معطيات حقيقيّة مستقاة من أرض الواقع، فقد ارتأينا تخصيص محور يتناول مواقف الطلّاب الجامعيّين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة وعلاقتهم بها انطلاقًا من قناعتنا بأنّ رصد هذه المواقف والاعتقادات يمثّل خطوة ضروريّة على طريق تكوين فهم أعمق للواقع الذي تعيشه اللغة العربيّة، وللعلاقة التي تربط بين اللغة والشباب الجامعيّين الذين يمثّلون شريحة واسعة هامّة من الشرائح المكوّنة للمجتمعات العربيّة.

وقد اخترنا، في دراستنا هذه، التركيز على الطلّاب في المرحلة الجامعيّة لأنّهم يمثّلون نبض اللغة بما اختزنوه من رؤى ومواقف واعتقادات حول اللغة العربيّة، تكوّنت لديهم نتيجة تجاربهم المدرسيّة والعديد من التجارب الاجتماعيّة في سياقاتهم العائليّة والمناطقيّة والاجتماعيّة في مختلف أنحاء الوطن العربيّ، وبما يجسّدونه من طاقات وإمكانيّات مهنيّة وفكريّة يمكن أن تؤسّس لواقع لغويّ جديد. وطموحنا هو أن نستطيع في المستقبل رصد المواقف والاعتقادات لشرائح أخرى من الطلّاب في المراحل التعليميّة المختلفة وكذلك للمعلّمين والأهل الذين يلعبون دورًا محوريًّا في بلورة مواقف تلامذتهم وأولادهم.

2.0 أسئلة الدراسة ومنهجيّتها وأدواتها

انطلقت هذه الدراسة من عدد من الأسئلة البحثيّة التي سنسعى للإجابة عنها:

1. ما هي اعتقادات الطلّاب حول اللغة العربيّة وما مشاعرهم تجاهها؟
2. كيف يرون علاقة اللغة بهويّتهم العربيّة والدينيّة والوطنيّة؟
3. ما مدى استخدامهم للعربيّة في حياتهم الشخصيّة والأكاديميّة؟ وما المجالات التي يستخدمونها فيها؟
4. ما هي رؤيتهم للواقع الحاليّ للّغة العربيّة ومستقبلها وقدرتها على مواكبة العالم الذي يعيشون فيه؟
5. ما هي اعتقاداتهم حول مستوى كفاءتهم بالعربيّة ودرجة ثقتهم بقدراتهم اللغويّة؟
6. كيف أسهمت تجاربهم السابقة في دراسة العربيّة في المراحل المدرسيّة في تشكيل قدراتهم اللغويّة والفكريّة، وما تقييمهم لتلك التجارب؟

وقد اعتمدت الدراسة على استطلاع لآراء عدد من الطلّاب الجامعيّين العرب في عدد من البلاد العربيّة تكوّن من عنصرين: واحد كمّيّ، والآخر نوعيّ، وأُجري في الفترة الممتدّة بين شهري يناير ومارس 2020.

وقد ارتكزت الدراسة الكمّيّة على استبانة تضمّنت مائة سؤال وسؤال تتّصل بالأسئلة البحثيّة المشار إليها أعلاه. وقد تمّ استطلاع آراء المشاركين في الدراسة الكمّيّة عبر: (أ) رابط إلكترونيّ تمّ توزيعه على طلّاب جامعيّين في العالم العربيّ مع دعوة للمشاركة والإجابة عن أسئلة الاستبانة عبر موقع Survey Legend، و(ب) استطلاع رأي جرى وجهًا لوجه مع طلّاب جامعيّين في العالم العربيّ قامت به مؤسّسة نيلسن الدوليّة المتخصّصة في الأبحاث واستطلاعات الرأي واستند إلى الأسئلة نفسها التي أُستخدمت في الاستبانة على الموقع. وقد بلغ عدد الطلّاب الذين أكملوا الاستبانة 5268 طالبة وطالبًا من ستّ عشرة دولة عربيّة كما هو مبيّن أدناه.

أما الدراسة النوعيّة فكان الهدف منها التوسّع في مناقشة الأسئلة والتعمّق في فهم النتائج التي حصلنا عليها من الاستبانة. وقد اشتملت على مقابلات شخصيّة مع 156 طالبة وطالبًا من ستّة بلدان عربيّة، هي: الأردن وسورية ولبنان والجزائر والسعوديّة والإمارات. وقد جرت المقابلات في مجموعات نقاشيّة صغيرة قام بإدارتها أعضاء من الفريق البحثيّ واستندت إلى عدد من الأسئلة يمكن الاطلاع عليها في الملحق الخاص بهذا المحور والمتوفّر على موقع وزارة الثقافة والشباب في دولة الإمارات.

وقد قمنا في بحثنا بدراسة إجابات المشاركين وتحليلها، ثمّ قمنا باختيار عدد من الأسئلة وتحليلها في ضوء عدد من عوامل الارتباط كالجنس والتوزّع الجغرافيّ ونوع المدرسة بغية فهم المؤثّرات التي يمكن أن تكون قد أسهمت في تشكيل مواقف المشاركين واعتقاداتهم.

يشتمل هذا التقرير على مقدّمة وأربعة أقسام رئيسة: في القسم الأوّل عرض موجز لأسئلة البحث ومنهجيّته وأدواته، وفي القسم الثاني استعراض سريع لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المواقف والاعتقادات في اللغة العربيّة، أمّا القسم الثالث، فيقدّم عرضًا وتحليلًا للنتائج التي خرجت بها الدراسة بشقّيها الكمّيّ والنوعيّ، والقسم الرابع يوجز الاستنتاجات التي خرجت بها الدراسة حول مواقف الطلّاب واعتقاداتهم ويستشرف إمكانيّة توظيفها مستقبلًا لتشكيل علاقة أوسع وأعمق وأكثر أمانًا للأجيال القادمة من الشابّات والشبّان العرب بلغتهم.

3.0 دراسات سابقة حول الاعتقادات والمواقف لدى الطلّاب العرب

في العقود الثلاثة الأخيرة ظهر العديد من الدراسات في العالم العربيّ التي تناولت دراسة مواقف الطلّاب الجامعيّين واعتقاداتهم حول جوانب تتّصل باللغة العربيّة ونظرتهم إليها مقارنة باللغات الأجنبيّة وطرق استخدامها. وفيما يلي نقوم بعرض موجز لبعض هذه الدراسات ونقدّمها في أربع مجموعات حسب محاور تركيزها:

3.1 الموقف العامّ من العربيّة الفصحى

في بحث عن حالة اللغة العربيّة في لبنان، أشار صيّاح إلى رسالة ماجستير للطالبة ندى شاتيلا عام 2013 قدّمت فيها نتائج استبانة كانت قد أجرتها بهدف معرفة موقف طلّاب إحدى المدارس الثانويّة في لبنان من اللغة العربيّة الفصحى. وأظهرت نتائج تلك الاستبانة أن 60% من الطلّاب الذين شاركوا في الاستبانة يعتبرون اللغة العربيّة عديمة الفائدة في عصر التكنولوجيا، وأنّ 70% منهم يعتبرون أنّ اللغة العربيّة لا تحظى باهتمام الأهل والمجتمع، وأنّ 80% أرجعوا سبب عدم إتقانهم للتعبير الكتابيّ والشفويّ إلى نظرة الأهل إلى اللغة العربيّة وعدم افتخارهم بها.[5]

ومن الدراسات أيضًا، دراسة Bani-Khaled (2014)، وهي عبارة عن استطلاع رأي مكتوب حول اللغة العربيّة الفصحى أُجري على عيّنة من الطلّاب المسجّلين في تخصّص اللغة الإنجليزيّة في جامعتين بالأردن لسؤالهم عن موقفهم من العربيّة. وأظهرت النتائج أنّ الطلّاب واعون لأهمّيّة العربيّة كلغتهم الأمّ ويعتبرونها جزءًا من هويّتهم، وقد قام معظمهم بربطها بالدين الإسلاميّ لأنها لغة القرآن. ولكنّهم، في الوقت نفسه، وصفوها بأنّها صعبة ولا تواكب التطوّر وأنّ استخدامها في تراجع في ظلّ العولمة والتقدّم التكنولوجيّ.[6]

3.2 الموقف من اللغة العربيّة مقارنةً باللغات الأجنبيّة

من الدراسات التي تناولت مواقف الطلّاب من اللغة العربيّة مقارنة باللغات الأجنبيّة، دراسة غيث وشعبان (1998) التي أُجريت على عدد من طلّاب الجامعة الأمريكيّة في بيروت من خلال استبانة حول التوجّهات اللغويّة لهؤلاء الطلّاب تجاه اللغات الثلاث العاملة في لبنان: العربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة.[7] وهدفت الدراسة إلى تحديد تأثير متغيّرات الجنس والمذهب واللغة الأجنبيّة الأولى (الفرنسيّة أو الإنجليزيّة) على هذه التوجّهات. وأظهرت نتائج البحث أنّ الطلّاب يميلون لاعتبار اللغات الأجنبيّة وخاصّة الإنجليزيّة لغات تدريس للعلوم، ويعتبرونها أكثر فائدة من اللغة العربيّة من حيث القدرة على التعاطي في الأمور العلميّة والتجاريّة. أمّا من حيث تأثير متغيّر المذهب، فتبيّن أنّ الطلّاب المسلمين اعتبروا أنّ للعربيّة منافع أكثر من اللغات الأجنبيّة، وظهر أنّهم قلقون أكثر من المسيحيّين من تأثير اللغات الأجنبيّة على الهويّة الحضاريّة والثقافيّة.[8]

وهناك أيضًا دراسة Marley (2004) التي أُجريت في المغرب لمعرفة موقف الطلّاب في المرحلة الثانويّة من الفرنسيّة والعربيّة والثنائيّة اللغويّة، وأظهرت النتائج أنّ موقف الطلّاب من اللغة العربيّة كان إيجابيًّا، ولكنّهم، في الوقت نفسه، أيّدوا الثنائيّة اللغويّة وشدّدوا على ضرورة وجود الفرنسيّة في المنهاج لأنّها لغة مهمّة وتفتح لهم فرصًا أكثر للعمل، كما رحّبوا بتعلّم الإنجليزيّة إلى جانب الفرنسيّة والعربيّة.[9]

3.3 الموقف من اللغة العربيّة الفصحى مقارنةً بالعامّيّات

كان هناك عدد من الدراسات التي تناولت مواقف الطلّاب تجاه الفصحى

290

مقارنة بالعامّيّات، ومنها دراسة El-Ali (1989) الذي قام بدراسة مواقف عيّنة من 303 طلّاب وطالبات من الأردن، وطلب منهم ترتيب الفصحى واللهجات التالية: البدويّة والمدنيّة والفلّاحيّة كما يفضّلونها. وجاءت النتائج بتفضيل الفصحى في المرتبة الأولى تليها اللهجة البدويّة والفلّاحيّة والمدنيّة بالترتيب.[10] إضافة إلى ذلك، أجرى Al-Kahtany (1997) دراسة تناول فيها مواقف عيّنة من الطلّاب مؤلّفة من أربعين طالبًا جامعيًّا من الناطقين بالعربيّة جاءوا من أربع عشرة دولة عربيّة ويدرسون في الولايات المتحدة. وبُنيت الدراسة على استبانة لمعرفة ما إذا كان وجود الفصحى والعامّيّات يمثّل أيّ تحدّيات بالنسبة لهم، وهل هناك ضرورة لتنقية أو توحيد اللغة واستخدام الفصحى أو عامّيّة واحدة فقط. وقارن البحث بين الفصحى والعامّيّات الشاميّة واليمنيّة والمغربيّة والمصريّة والسعوديّة والسودانيّة. وكانت النتيجة أنّه، على الرغم من أنّ معظم المشتركين فضلوا عامّيّتهم، إلّا أنّهم كانوا ضد توحيد العامّيّات أو جعل عامّيّتهم لغة التدريس أو لغة الإعلام، كما أظهر المشتركون وعيًا فيما يخصّ استخدام الفصحى وأكّدوا أن هناك مواقف رسميّة معيّنة يجب فيها استخدام الفصحى؛ ولكنّهم، من جهة أخرى، رفضوا أن تكون الفصحى هي اللغة البديلة عن العامّيات للتواصل اليوميّ.[11]

وهناك أيضًا دراسة Assaf (2001) التي تطرّقت إلى مواقف الطلّاب الفلسطينيّين تجاه الفصحى والعامّيّة الفلسطينيّة في ظلّ متغيّرين هما: المستوى التعليميّ للمشترك، وسياق الحديث الرسميّ وغير الرسميّ. وقد أظهرت النتائج أنّ الطلّاب الفلسطينيّين المتعلّمين الحاصلين على إجازة جامعيّة وما فوق يستخدمون الفصحى في السياقات الرسميّة على عكس غير المتعلّمين الذين مالوا لاستخدام العامّيّة أكثر حتّى في السياقات الرسميّة.[12]

وفي دراسة قامت بها النجّار (2013) على طلّاب من تخصّصات مختلفة يدرسون العربيّة في جامعة الإمارات العربيّة بهدف معرفة موقف الطلّاب من اللغة التي يستخدمونها للتواصل الشفويّ والكتابيّ مع الأساتذة والأصدقاء في سياقات مختلفة، أظهرت النتائج انزياحًا لمصلحة اللهجة المحلّيّة واللغة الإنجليزيّة في مقابل العربيّة الفصحى، حيث إنّ النسبة العليا التي حقّقتها العربيّة الفصحى كانت في التواصل مع الأساتذة عبر رسائل البريد الإلكترونيّ، أمّا مجالات التواصل الأخرى فكان استخدام اللهجة العامّيّة والإنجليزيّة فيهما أوسع.[13]

كذلك نشير إلى دراسة وطفة (2014)، التي تطرّقت إلى موقف الطلّاب الكويتيّين من اللغة العربيّة الفصحى من خلال عدة محاور؛ أوّلها إتقان الطلّاب للّغة العربيّة، ومدى صعوبة الفصحى بالنسبة لهم، واتجاههم نحو الفصحى، وارتباط اللغة بالهويّة، وجهود الجامعة في تحسين واقع اللغة العربيّة.[14] وأظهرت نتائج الدراسة تأثير متغيّر الجنس على مواقف الطلّاب حيث إنّ الذكور أظهروا إتقانًا أكبر للفصحى، وأرجع الباحث الأمر إلى أن "اللغة العربيّة لها خصوصيّة ذكوريّة في المجتمع الكويتيّ،"[15] كما أظهرت الدراسة أنّ الاختصاص الجامعيّ أثّر على آراء الطلّاب تجاه العربيّة، فطلّاب العلوم الإنسانيّة والشريعة كانت لديهم مواقف أكثر إيجابيّةً نحو اللغة العربيّة.

وأخيرًا نذكر دراسة Husein (2017)، التي درست مواقف الطلّاب المصريّين من العربيّة الفصحى، وقد تألّفت عيّنة البحث من خمسين طالبًا من الجامعة الأمريكيّة في مصر وجامعة عين شمس، وأظهرت النتائج أنّ مواقف الطلّاب من الفصحى كانت إيجابيّة جزئيًّا، حيث إنّهم ربطوا أهمّيّة الفصحى بالدين والثقافة العربيّة، وأكّدوا أن العامّيّة هي لغة التواصل ووجودها لا يؤثّر على الفصحى.[16]

3.4 الموقف من اللغة العربيّة كلغة لتدريس العلوم

في السنوات الأخيرة تمّ إجراء عدد من الدراسات التي تناولت مواقف الطلّاب العرب من جعل اللغة العربيّة لغة تدريس للعلوم. ومن هذه الدراسات دراسة Bouhmama (2015) التي استطلعت آراء عيّنة من الطلّاب في جامعة الكويت حول إمكانيّة جعل اللغة العربيّة الفصحى لغة لتدريس العلوم في الجامعة. وأظهرت النتائج أنّ معظم الطلّاب أيّدوا فكرة أن تكون العربيّة الفصحى لغة تدريس العلوم.[17]

وإلى جانب ذلك، كانت هناك دراسة Nashif (2007) التي أُجريت في عمان وإربد لمعرفة ما إذا كان الطلّاب يفضّلون اللغة العربيّة أو اللغة الأجنبيّة كلغة لتدريس للعلوم، وشملت العينة طلّابًا من المرحلة الثانويّة وطلّاب السنة الأولى في تخصّص العلوم في الجامعة. وقد أظهرت النتائج أن طلّاب المرحلة الثانويّة فضّلوا أن تكون العربيّة لغة تدريس العلوم، وظهر هذا التفضيل بنسبة أعلى لدى طلّاب المرحلة الثانويّة في المدارس الحكوميّة منه لدى الطلّاب في المدارس الخاصّة. كذلك، فضّل الطلّاب المسجّلون في السنة الأولى تخصّص علوم في الجامعة أن تكون اللغة العربيّة لغة لتدريس.[18]

والمؤمّل من وراء البحث الحاليّ هو رفد ميدان دراسة الاعتقادات والمواقف حول اللغة العربيّة بدراسة موضوعيّة من حيث حجم العيّنة التي توسّلتها، وشاملة من حيث امتدادها عبر حدود العالم العربيّ تتيح لنا توصيف هذه الاعتقادات والمواقف بدرجة أكبر من الدقّة.

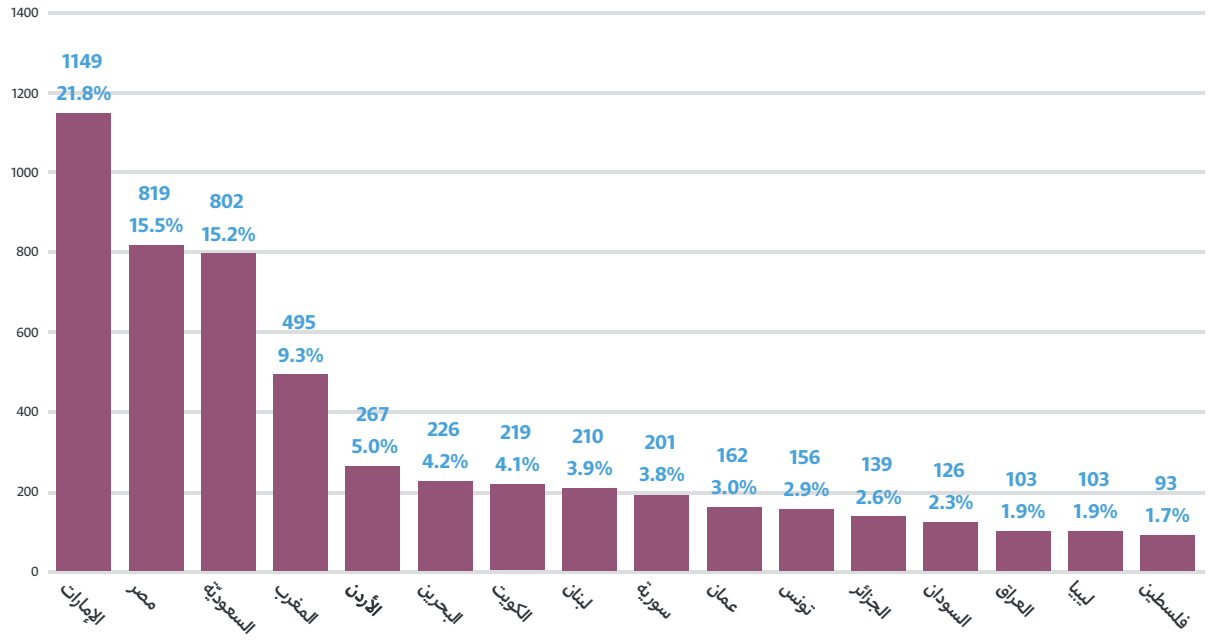
4.0 تحليل نتائج الاستبانة والمقابلات الشخصيّة

في القسم التالي، سنقوم بعرض النتائج التي حصلنا عليها من الاستبانة، وسننظّم عرضنا في تسع مجموعات تمثّل محاور تركيز متنوّعة، وهي لا تعكس بالضرورة الترتيب الأصليّ الذي جاءت فيه الأسئلة في الاستبانة. وسنركّز كلّ مجموعة على عرض إجابات المشاركين عن الأسئلة في رسوم بيانيّة تبيّن توزّع الإجابات، وكذلك في أشكال تظهر ارتباط بعض هذه الإجابات بمتغيّرات الجنس والبلد ونوع المدرسة.. إلخ، وسيُتبَع هذا العرض بمناقشة لبعض الاستنتاجات والملاحظات التي تثيرها الإجابات وبعرض لبعض الإجابات التي توفّرت لنا من الدراسة النوعيّة (المقابلات الشخصيّة)، والتي من شأنها أن تسهم في تعميق فهمنا للإجابات التي جرى عرضها في الرسوم البيانيّة.

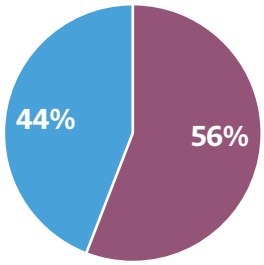
4.1 المجموعة الأولى: بيانات أساسيّة حول المشاركين وخلفيّاتهم

كما أشرنا سابقًا، شارك في هذه الدراسة 5268 طالبة وطالبًا قاموا بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة في الاستبانة، والقسم التالي يعرض معلومات أساسيّة عنهم وعن خلفيّاتهم:

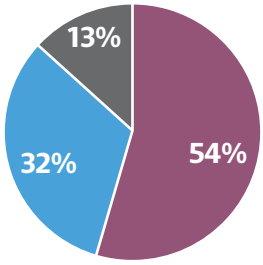
الدولة: توزّعت أعداد الطلّاب المشاركين ونسبهم المئويّة على ستّ عشرة دولة عربيّة على الشكل التالي:



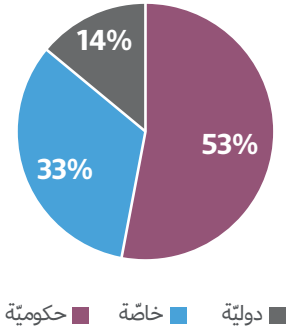
الجنس:



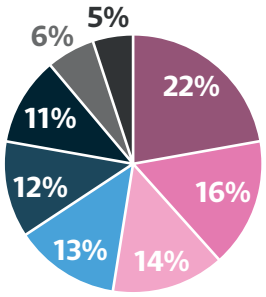
الفئة العمرية:



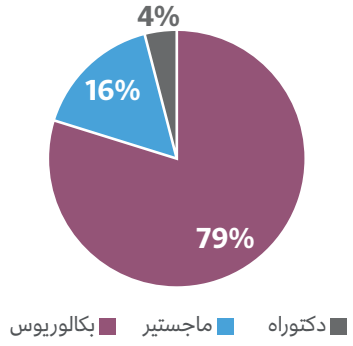
نوع الجامعات التي يدرس فيها الطلّاب والطالبات:



مجالات التخصّص الجامعيّ:



المرحلة الجامعية المسجّلون فيها حاليًّا:



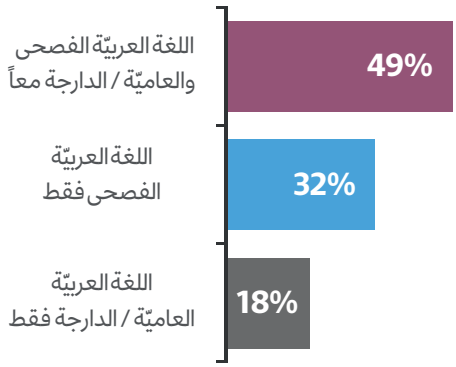
4.2 المجموعة الثانية: اعتقادات عامّة حول "العربيّة"

تتضمّن هذه المجموعة خمسة أسئلة هدفت إلى معرفة اعتقادات الطلّاب حول مفهوم "العربيّة" بالنسبة لهم ونظرتهم إليها من حيث علاقتها بالدين وجمالها ودرجة صعوبتها وضرورتها في حياتهم. وتُظهر لنا الإجابات عن السؤال 101 في الاستبانة أنّ حوالي نصف المشاركين (49%) يعتقدون أنّ "العربيّة"، بالنسبة لهم، تعني العربيّة الفصحى والعامّيّة/الدارجة معًا، في مقابل (32%) يعتقدون أنّ مفهوم "العربيّة" يقتصر على الفصحى فقط، و(18%) يعتقدون أنّها تقتصر على العامّيّة/الدارجة فقط. ويبيّن لنا الرسمان البيانيّان 101 (أ) و(ب) توزّع المشاركين الذين أجابوا عن هذا السؤال حسب بلدانهم.

كما تُظهر لنا إجابات المشاركين عن السؤالين 55 و56 أنّ الغالبيّة الساحقة من المشاركين (93%) يوافقون بشدّة أو يوافقون بأنّ العربيّة هي لغة "مقدّسة"، مما يظهر ارتباطًا قويًّا في أذهان هؤلاء المشاركين بين اللغة العربيّة والإسلام، وأنّ 87% منهم يعتقدون بأنّها "أجمل اللغات في العالم." ويتبيّن لنا من الرسم البيانيّ 55 (أ) أنّ نسب الاعتقاد بقدسيّة اللغة أظهرت قدرًا كبيرًا من التشابه في معظم الدول العربيّة باستثناء لبنان وتونس وسورية والمغرب التي كانت نسبة الموافقة فيها عالية ولكن ليس بنفس الدرجة كما في الدول الأخرى.

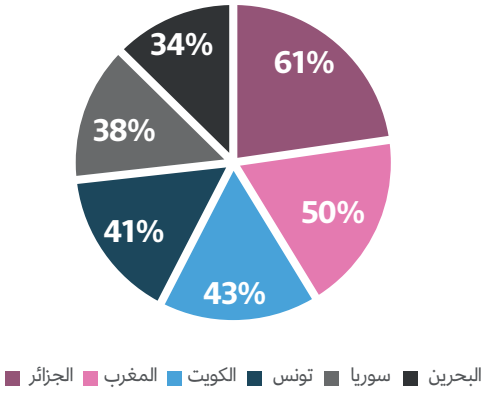
السؤال 101

ما الذي يتبادر إلى ذهنك عندما تسمع/ين عبارة "اللغة العربيّة"؟



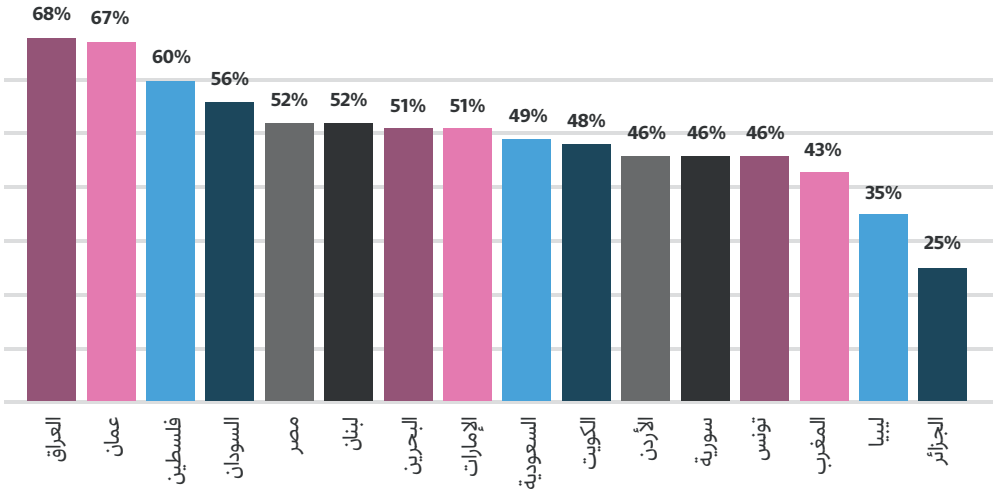
الرسم البياني 101 (أ)

توزّع أعلى نسب للمشاركين الذين يتبادر إلى ذهنهم الفصحى فقط عندما يسمعون عبارة "اللغة العربيّة"



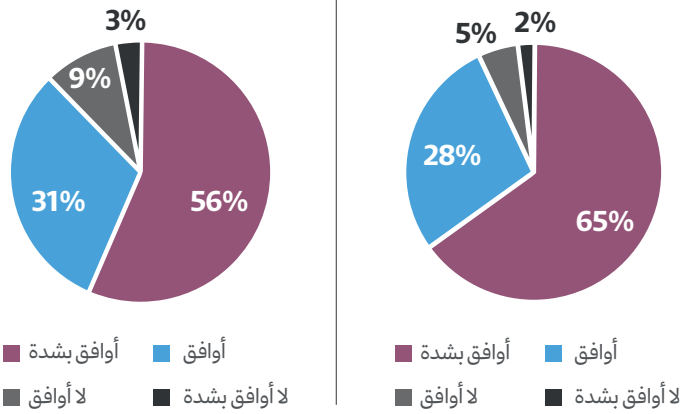
الرسم البياني 101 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين يتبادر إلى ذهنهم "الفصحى والعامّيّة/الدارجة" معًا عندما يسمعون عبارة "اللغة العربيّة" حسب الدول



السؤال 55

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة، هي لغة مقدّسة؟

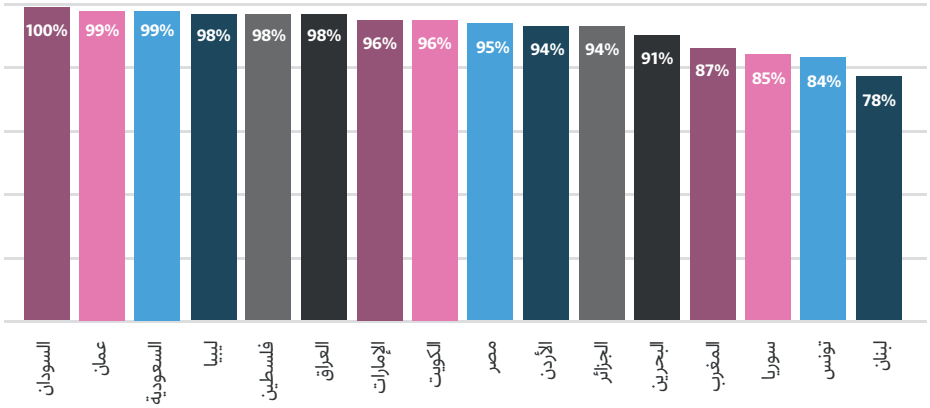


السؤال 56

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة، هي أجمل اللغات في العالم؟

الرسم البيانيّ 55 (أ)

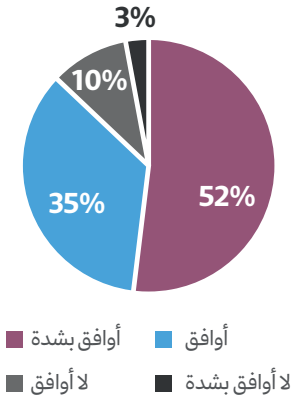
توزّع نسب المشاركين الذين وافقوا بشدّة ووافقوا على أن اللغة العربيّة لغة مقدّسة حسب الدول



أمّا في السؤالين 47 و48، فقد عبّر المشاركون بقوّة (وبنسبة 90% وافقوا بشدّة أو وافقوا) عن اعتقادهم بأنّ اللغة العربيّة ضروريّة في حياتهم، ولكنّهم، في الوقت نفسه، اعتبروها، وبنسبة 74%، صعبة بالنسبة للّغات الأخرى التي يعرفونها.

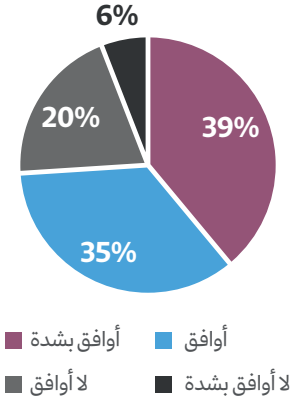
السؤال 47

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة ضروريّة في زمننا هذا ؟



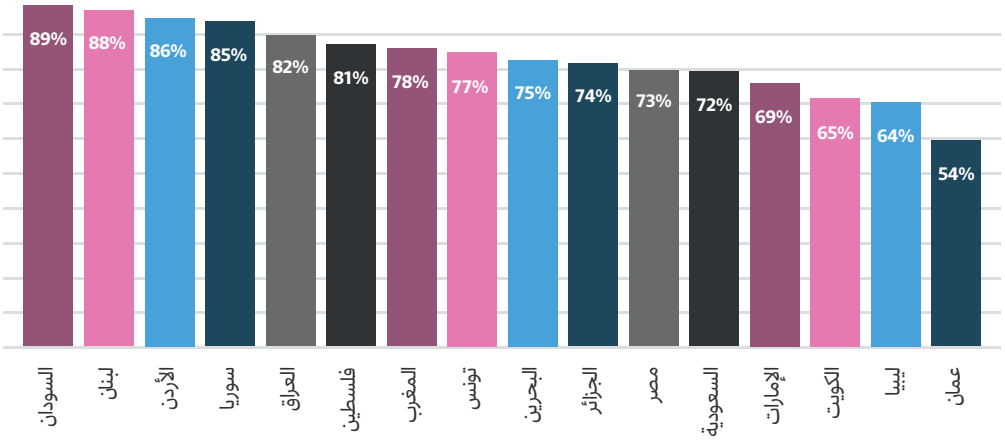
السؤال 48

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة صعبة مقارنةً بغيرها من اللغات التي تعرفها؟



الرسم البيانيّ 48 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين يوافقون ويوافقون بشدّة على أن "اللغة العربيّة صعبة مقارنةً بغيرها من اللغات التي يعرفونها" حسب الدول



في ضوء الإجابات التي قدّمها المشاركون في هذه المجموعة يمكننا تسجيل الملاحظات التالية:

1. إنّ مفهوم "العربيّة" لدى القسم الأكبر من المشاركين ليس أحاديّ الجانب ولا يقتصر على الفصحى فقط كما يراه البعض، بل هو يعكس الواقع اللغويّ – الاجتماعيّ الذي يحيط بالناطقين باللغة والذي تتعايش فيه الفصحى والمحكيّات. وقد عزّز عدد من الطلّاب هذا الرأي وأوضحوه بشكل أكثر تفصيلًا خلال المقابلات الشخصيّة، حيث أشاروا إلى أنّ الفصحى والعامّيّة "تكمّلان بعضهما بعضًا، الفصحى لغة الأدب، والمحكيّة لغة الحياة،" وأنّ "العامّيّة والفصحى كلتيهما تحت مظلّة اللغة العربيّة ويجب الاعتراف بالاثنتين،" وأنّه "لا مشكلة بينهما، ولكن نحن تعلّمنا على التواصل الشفويّ والتعلّم بالعامّيّة؛ لذلك هي أقرب إلينا وأسهل، أمّا الفصحى فهي للقراءة والكتابة." فالفصحى والعامّيّة، من هذا المنظور، يمثّلان مكوّنين للغة واحدة هي "العربيّة".

   من جهة أخرى، كان هناك في المقابلات أيضًا طالبات وطلّاب رأوا أنّ "العربيّة" تتمثّل بالفصحى فقط، وأنّ العامّيّة "لا تمتّ بصلة إلى الفصحى لكونها مستحدثة في الزمن الحاليّ وتتأثّر بالمكان والزمان، بينما كانت الفصحى ثابتة عبر الزمان." ورأى البعض أنّ العلاقة بين الفصحى والعامّيّة مضطربة وهي علاقة اشتباك وصدام؛ لأنّ اللهجات العامّيّة، في رأي البعض، تمثّل خطرًا على العربيّة الفصحى لأنّ "التحدّث بالعامّيّة يُلغي استخدام العربيّة الفصحى."

   ما تطرحه هذه النتائج المستخلصة من الاستبانة والمقابلات يعكس، من جهة، الجدل الدائر في وسائل الإعلام والأوساط الأكاديميّة حول طبيعة العلاقة بين الفصحى والعامّيّات العربيّة، ولكنّه، من جهة أخرى، يؤشّر إلى توجّه جديد ينظر إلى الفصحى والعامّيّة كمكوّنين أساسيّين للغة واحدة، ومن ثمّ يطرح تساؤلات جدّيّة حول مدى الخطر الذي تمثّله العامّيّات على الفصحى. فإذا كانت "العربيّة"، كما يفهمها الشباب الجامعيّ، تشمل كلًّا من الفصحى والعامّيّة، فكيف يمكن أن تمثّل العامّيّة خطرًا على الفصحى أو أن تهدّدها؟

2. يُظهر الرسم البيانيّ 101 (ب) أنّ مفهوم "العربيّة" كمنظومة لغويّة تجمع الفصحى والعامّيّة/الدارجة معًا يُظهر تباينًا بين المشاركين من دول مختلفة يتمظهر في الفارق الكبير الذي نلاحظه بين نسبة الذين اعتبروا أن "العربيّة" تشمل الفصحى والعامّيّة والذين تراوحت نسبتهم بين 25% في الجزائر في أحد طرفَي المتّصل، و68% في العراق في الطرف الآخر. والأمر الجدير بالملاحظة هنا هو أنّ النسبة الأقلّ للموافقين تركّزت في المنطقة المغاربيّة (الجزائر وليبيا والمغرب وتونس) ربّما بسبب تأثير حركات التعريب التي شهدتها تلك الدول والتي ركّزت على إبراز دور العربيّة الفصحى (والفصحى فقط دون الدوارج ودون الأمازيغيّة) كرمزٍ أساسيّ للهويّة الوطنيّة، وكلغة للتعليم والثقافة قادرة على مناهضة اللغات الأجنبيّة. كما أنّه قد يمكننا ردّ هذا الاعتقاد إلى قبول ضمنيّ لدى البعض في المنطقة المغاربيّة بأنّ الدوارج التي يتكلّمونها ليست عربيّة – وهو ما نسمعه يتردّد بين كثيرين من العرب المشارقة – وبالتالي، فإنّ العربيّة بالنسبة لبعض الناس في المنطقة المغاربيّة تتمثّل بالفصحى والفصحى فقط.

3. تعكس الإجابات عن السؤالين 55 و56 اعتقادًا قويًّا لدى معظم المشاركين بقدسيّة اللغة العربيّة وبتميّزها كـ "أجمل اللغات." وقد أكّد كثير من المشاركين في اللقاءات الفردية على الاعتقاد بقدسيّة العربيّة بسبب ارتباطها بالإسلام، فهي "لغة التواصل مع الله، وفهم القرآن الكريم والحديث الشريف غير ممكن من غير فهم اللغة العربيّة، وأداء الصلوات غير ممكن بدون العربيّة،" ولكن، في المقابل، كانت هناك آراء مغايرة ترى أن العربيّة "ليست مقدّسة ولا يمكن لأيّ لغة أن تكون كذلك، لأنّ تقديس الشيء يعني تنزيهه من الأخطاء واعتبار أنّه لا يمكن أن يخضع لأيّ تعديلات، وهما أمران ضروريان للتطوّر اللغويّ والبشريّ،" و"نزول القرآن بهذه اللغة لا يجعل منها لغة مقدّسة لأنّه مؤشّر على لغة الناس الذين نزل القرآن إليهم، لا مؤشّر على قداسة اللغة بحدّ ذاتها."

   هذه الاعتقادات بقدسيّة اللغة العربيّة وبكونها أجمل اللغات تعكس أبعادًا عاطفيّة وشعوريّة يمكن فهمها في ضوء إعجاب كثير من الناس بلغتهم وحبّهم لها، وفي ضوء العلاقة الوثيقة بين اللغة العربيّة والإسلام، ولكنها، في الوقت نفسه، تشير إلى إشكاليّات حقيقيّة قد تكون لها انعكاسات على علاقة الناطقين بالعربيّة بلغتهم وعلى إحساسهم بأنّهم قادرون على التمكّن منها. إذ كيف يمكن للإنسان الذي يؤمن بقدسيّة اللغة أن يستخدمها ويتعامل معها كوسيلة للتواصل العاديّ؟ وإلى أيّ درجة يستطيع الإنسان الشعور بأنه متمكّن من هذه اللغة التي تنتمي إلى عالم القداسة؟ وإلى أيّ درجة يسهم هذا الإحساس القويّ بالقداسة بتنمية شعور لدى الإنسان بـ "العجز" أمام هذه اللغة المقدّسة؟ وكيف يمكن للإنسان أن يقتنع بأنّ اللغة قابلة لأن تتطوّر وتتغيّر وتتحوّل إذا كانت تنطلق من ثبات القدسيّة؟ وكيف يمكن لدارسي هذه اللغة أن يطرحوا أسئلة حول تراكيبها ومفرداتها وطريقة كتابتها في ظلّ هذه النظرة القدسيّة التي من شأنها تضييق المجال أمام أيّ محاولات لطرح الأسئلة وتقديم نظريّات بديلة للمفردات والتراكيب لأنّ هذه الأسئلة ستمسّ ما هو مقدّس. وبهذا تتحوّل اللغة إلى نصّ مقدّس وتصبح خارج نطاق السؤال.

تبرز في إجابات المشاركين عن السؤالين 47 و48 إشكاليّة أخرى تتمثّل في أنّ معظم المشاركين يرون أنّ اللغة العربيّة ضروريّة بالنسبة لهم، ولكنّهم، في الوقت نفسه، وبنسبة تقترب من 75%، يوافقون على أنّها لغة صعبة مقارنة باللغات الأخرى التي يعرفونها. والسؤال الذي يطرح نفسه بقوّة هنا هو: كيف تكوّن لدى هؤلاء الشابّات والشبّان في كلّ البلدان العربيّة التي شملتها الدراسة هذا الاعتقاد بصعوبة لغة يُفترض أنّها لغتهم الأمّ واللغة التي تلقّوا تعليمهم بها؟ والواضح من الرسم البيانيّ 48 (ب) أن الاعتقاد بالصعوبة ينسحب على كلّ البلدان العربيّة وبنسب تتراوح بين 54% و89% وهي نسب عالية بالنظر إلى أنّ هؤلاء طلّاب جامعيّون قضوا أعوامًا طويلة في المدرسة يدرسون اللغة ونحوها وصرفها وآدابها، فكيف وصلت الحال بنا إلى تكوين أجيال من الطلّاب الجامعيّين في بلادنا يعتقدون بأنّ لغتهم صعبة مقارنة بالإنجليزيّة أو الفرنسيّة؟ وما دور النظرة التقديسيّة إلى اللغة في تكوين هذا الاعتقاد؟ وما دور مناهج التدريس وطرق التدريس والمدرّسين في ترسيخه؟ وكيف يمكن لنا أن نتوقع من هذه الأجيال أن تبدع وتنتج وتسهم في إنتاج العلم والفكر والثقافة وهي تشعر بأنّ اللغة التي يجب أن تكون الحاضنة لهذا الإبداع والإنتاج ليست في متناولهم؟

4.3 المجموعة الثالثة: الموقف العامّ من اللغة العربيّة والشعور تجاهها

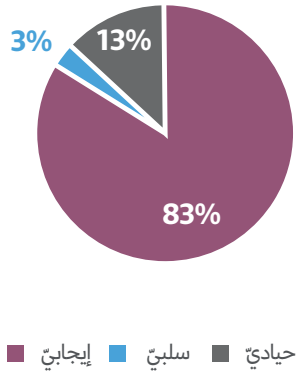
تشتمل هذه المجموعة على سبعة أسئلة هدفت إلى معرفة الشعور العامّ للمشاركين تجاه اللغة العربيّة بشكل عامّ، ومدى حبّهم للكلام والقراءة بها والاستماع إليها، ومدى رغبتهم في تعليمها لأولادهم في المستقبل. ونبدأ بالإجابات عن السؤالين 44 و46 أدناه، حيث يبدو لنا أنّ معظم المشاركين لديهم شعور إيجابيّ جدًّا تجاه اللغة العربيّة بنسبة 83%، وهذا الشعور الإيجابيّ يعكس أيضًا (وإن بدرجة أقلّ) الشعور الإيجابيّ للأهل تجاه اللغة الذي ظهر في الإجابات بنسبة 89%. ويظهر لنا من الرسم البيانيّ 44 (أ) أنّ هذا الشعور الإيجابيّ ينسحب على الغالبيّة العظمى (بين 72% و96%) من المشاركين من البلدان العربيّة المختلفة.

ويتبيّن من الإجابات عن السؤال 36 أنّ نسبة 62% من المشاركين يحبّون اللغة العربيّة إلى درجة كبيرة و31% منهم إلى درجة متوسّطة، ولكنّ هذا الشعور نحو العربيّة لا يبدو متساويًا بين المشاركين من الدول العربيّة كما يتّضح من الرسم البيانيّ 36 (أ). وبالانتقال إلى الأسئلة 37-39 نلاحظ أنّ المشاركين عبّروا عن حبّهم للكلام بالعربيّة إلى درجة كبيرة بنسبة 65% ثم عن حبّهم للقراءة بالعربيّة إلى درجة كبيرة بنسبة 60%، وجاء حبّ الاستماع إلى برامج بالعربيّة إلى درجة كبيرة في المرتبة الثالثة بنسبة 53%. ويبيّن الشكل 39 (أ) أنّ الإناث بين المشاركين أظهرن درجة أعلى من حبّ القراءة بالعربيّة إلى درجة كبيرة (62%) من الذكور (56%)، كما تبيّن الرسوم البيانيّة 37 (أ) و38 (أ) و39 (أ) توزّع نسب إجابات الذين عبّروا عن حبّهم للكلام والقراءة والاستماع حسب الدول.

وإذا نظرنا إلى السؤال 43 نرى الشعور الإيجابيّ العامّ تجاه اللغة العربيّة يتجلّى مجدّدًا في درجة رغبة المشاركين في تعليم أولادهم العربيّة في المستقبل، إذ أشار 71% منهم إلى أنهم يرغبون في ذلك إلى درجة كبيرة و22% إلى درجة متوسّطة، ونلاحظ أنّ درجة الرغبة في ذلك كانت أعلى بين الإناث (74% مقابل 68% للذكور) كما يظهر في الشكل 43 (أ). ويظهر لنا الرسم البيانيّ 43 (ب) توزّع نسب المشاركين الذين عبّروا عن هذه الرغبة إلى درجة كبيرة حسب الدول.

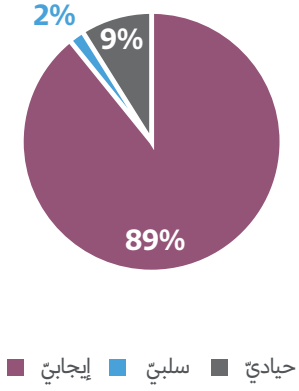
السؤال 44

ما شعورك تجاه اللغة العربيّة بشكل عامّ؟



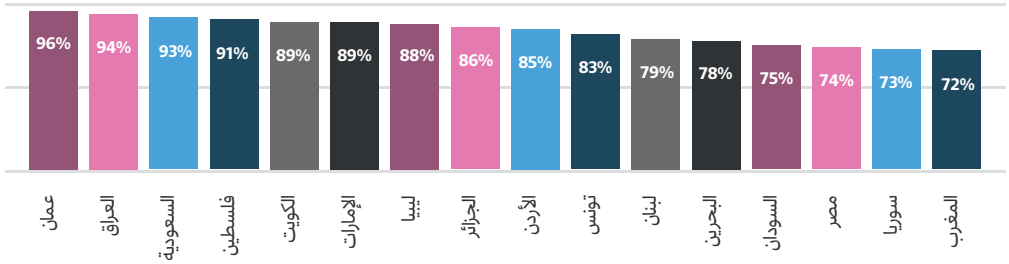
السؤال 46

ما هو موقف أهلك من اللغة العربيّة؟



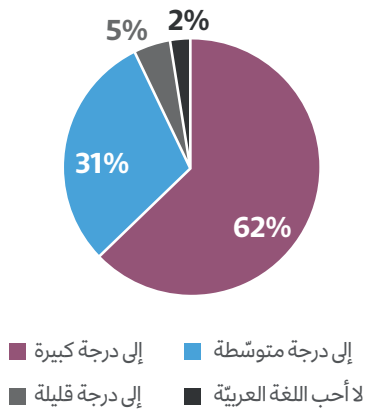
الرسم البيانيّ 44 (أ)

توزّع نسب الشعور الإيجابيّ تجاه اللغة العربيّة بشكل عامّ حسب الدول



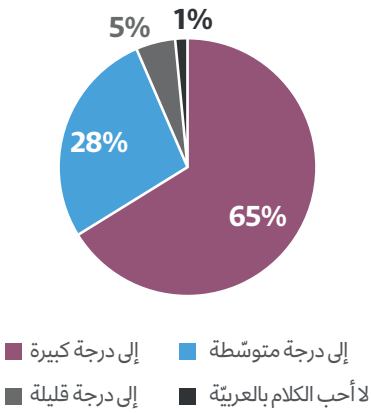
السؤال 36

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّك تحبّ/ين اللغة العربيّة؟



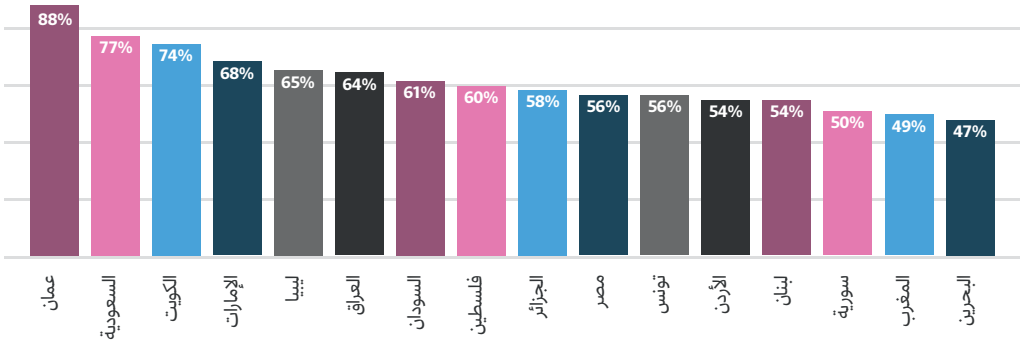
السؤال 37

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّك تحبّ/ين الكلام باللغة العربيّة؟



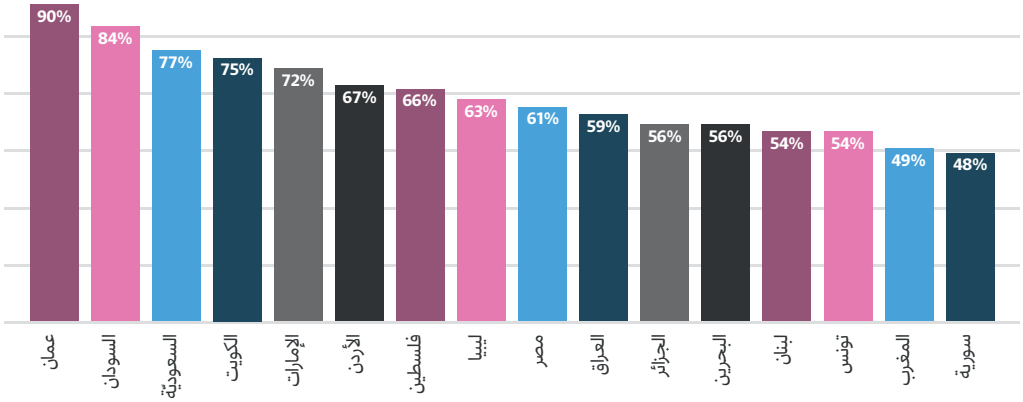
الرسم البيانيّ 36 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اختاروا «أحبّ اللغة العربيّة إلى درجة كبيرة» حسب الدول



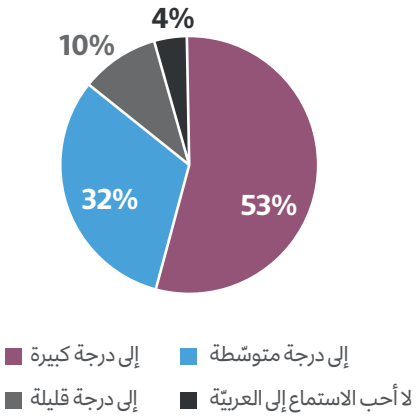
الرسم البيانيّ 37 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اختاروا «أحبّ الكلام باللغة العربيّة إلى درجة كبيرة» حسب الدول



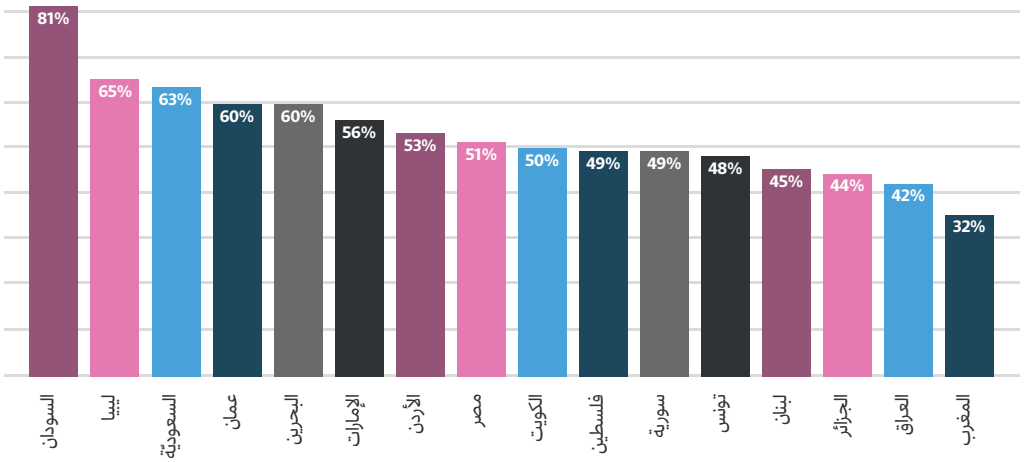
السؤال 38

إلى أي درجة تستمتع/ين بالاستماع إلى اللغة العربيّة
(أغانٍ، أخبار، برامج، مسلسلات)



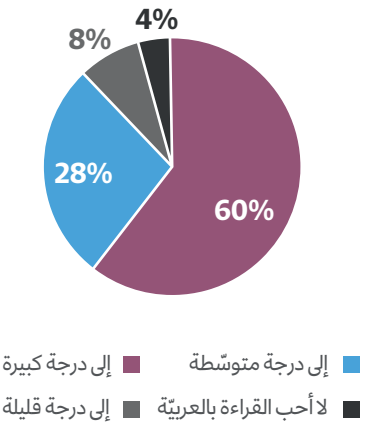
الرسم البيانيّ 38 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اختاروا «أحب الاستماع إلى اللغة العربيّة إلى درجة كبيرة» حسب الدول



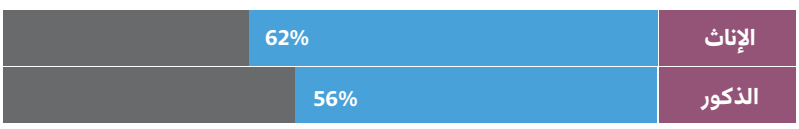
السؤال 39

إلى أي درجة تحبّ/ين القراءة باللغة العربيّة؟



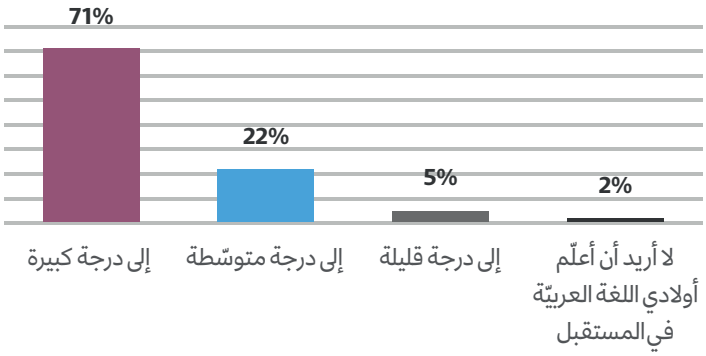
الشكل 39 (أ)

توزع نسب المشاركين الذين اختاروا «أحبّ القراءة بالعربيّة إلى درجة كبيرة» بحسب الجنس



السؤال 43

إلى أيّ مدى تريد/ين أن تعلّم/ي أولادك العربيّة في المستقبل؟



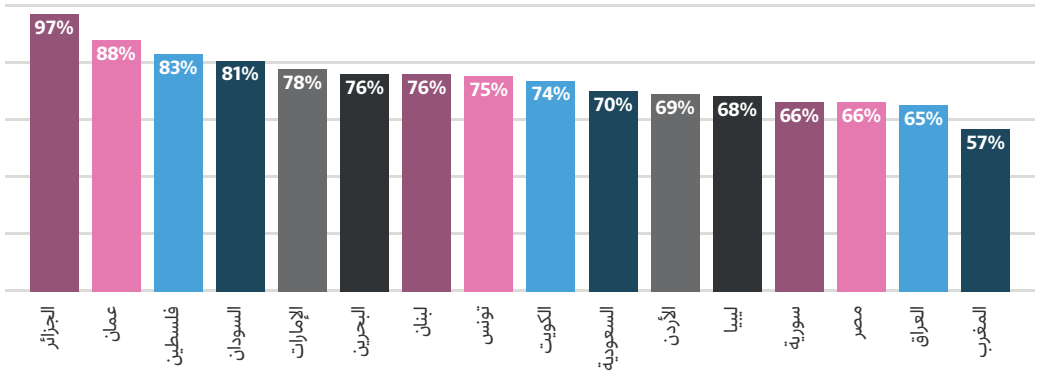
الشكل 43 (أ)

توزع نسب المشاركين الذين اختاروا «أريد أن أعلّم أولادي العربيّة إلى درجة كبيرة» بحسب الجنس



الرسم البيانيّ 43 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين قالوا إنّهم يريدون «أن يعلّموا أولادهم اللغة العربية في المستقبل إلى درجة كبيرة» حسب الدول



بعد الاطّلاع على إجابات الطلّاب في هذه المجموعة يتبدّى لنا عدد من الملاحظات:

1. على الرغم من الحبّ الذي عبّر عنه معظم المشاركين نحو اللغة العربيّة بشكل عام، فإنّ هذا الحبّ لا ينطبق بشكل متساوٍ على كلّ المجالات التي يستخدمون اللغة العربيّة فيها، إذ نرى أنّ حبّهم للكلام بالعربيّة يفوق حبّهم للقراءة بها أو الاستماع إلى برامج إخباريّة أو ترفيهيّة بالعربيّة. فالشعور تجاه اللغة يبدو أقوى في حيّز التواصل الشخصيّ عبر الكلام ممّا هو في حيّزي القراءة والاستماع، اللذين تتعرّض فيهما العربيّة لتحدّيات تتمثّل في تراجع الاهتمام بالقراءة بشكل عامّ، وفي مزاحمة المحتوى الأجنبيّ – المتفوّق تقنيًّا – للمحتوى العربيّ في الأخبار والموسيقى والأفلام.
2. في الشكلين 39 (أ) و43 (أ) تَظهَر الإناث أكثر حبًّا للقراءة بالعربيّة من الذكور، وأكثر رغبةً في تعليم العربيّة للأولاد في المستقبل.
3. تظهر الرسوم البيانيّة 44 (أ) و36 (أ) و37 (أ) و38 (أ) و43 (ب) توزّعًا متدرّجًا لنسب الموافقة بين المشاركين من دول عربيّة مختلفة على الشعور الإيجابيّ نحو اللغة العربيّة وحبّها "إلى درجة كبيرة"، أو حبّ الكلام بها والاستماع إليها "إلى درجة كبيرة". ولكن إذا نظرنا إلى البلدين اللذين يقعان في الطرف الأيمن والأيسر في كل رسم بيانيّ نجد أنّ ثمّة تمايزًا بيّنًا في النسب المئويّة بينهما. ففي الرسم البيانيّ 44 (أ)، مثلًا، نجد أنّ نسبة الشعور الإيجابيّ نحو العربيّة

هو 72% في المغرب مقابل 96% في عمان في الطرف الآخر؛ وفي الرسم 37 (أ) نجد أنّ نسبة حبّ الكلام بالعربيّة إلى درجة كبيرة هو 48% في سورية و90% في عمان؛ وفي الرسم 43 (ب) نلاحظ أن نسبة الرغبة الكبيرة في تعليم الأولاد العربيّة في المستقبل هي 57% في المغرب و97% في الجزائر.

وإذا أمعنّا النظر في توزّع نسب الإجابات في هذه الرسوم فسنلاحظ أنّ إجابات المشاركين من عُمان والسودان والسعوديّة والكويت كانت أكثر إيجابيّة تجاه اللغة من إجابات المشاركين من المغرب وسورية والأردن ولبنان، ممّا يعكس البيئات المختلفة التي تعيش فيها اللغة العربيّة في هذه الدول ويشير إلى تنوّع العناصر الثقافيّة والدينيّة والعرقيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والتربويّة التي تشكّل هذه التجارب.

4.4 المجموعة الرابعة: استخدام اللغة العربيّة في الحياة الشخصيّة

في هذه المجموعة اثنا عشر سؤالًا هدفت إلى معرفة مدى استخدام الطلّاب للّغة العربيّة في المجالات المتّصلة بحياتهم الشخصية، وكذلك إلى فهم نظرتهم لواقع العربيّة وعلاقتهم بها في محيطهم العائليّ. وتُظهر إجابات المشاركين عن السؤال 41 أنّ استخدام العربيّة – بأشكالها المختلفة من فصحى وعامّيّة/دارجة – في حياتهم الشخصيّة كبير (بنسبة 63% بشكل عام)، ولكنّ درجة هذا الاستخدام تتفاوت بحسب الأشخاص الذين يتمّ التواصل معهم كما نرى في الإجابات عن الأسئلة (12-15). فالتواصل مع الوالدين يجري بالعربيّة دائمًا بنسبة 83%، ولكنه يقلّ مع الأخوات والإخوة ليصبح 76%، ويتراجع مع الزملاء إلى نسبة 56%. ونلاحظ هنا أنّ التراجع في هذه النسب المئويّة يقابله زيادة في نسب استخدام اللغة العربيّة ولغة أخرى بالتساوي؛ ففي حين نجد أنّ نسبة استخدام العربيّة ولغة أخرى بالتساوي هي 4% في التواصل مع الوالدين، نجدها تصل إلى 7% في التواصل مع الأخوات والإخوة، وإلى 19% مع الزملاء. وفيما يتّصل باستخدام العربيّة للتواصل مع الزملاء يُظهر لنا الشكل البيانيّ 15 (أ) توزّع إجابات المشاركين حسب الدول، ويبيّن لنا الشكل 15 (ب) أنّ المشاركين الذكور أظهروا تفضيلًا أكبر من الإناث لاستخدام العربيّة في التواصل مع الزملاء في الصفّ.

وبالنظر إلى الإجابات عن الأسئلة 18-20 نلاحظ أنّ المشاركين أفادوا بأنّهم يستخدمون العربيّة لقراءة الأخبار بدرجة أكبر (71% دائمًا ومعظم الأحيان) ممّا يستخدمونها لمشاهدة التلفاز أو في وسائل التواصل الاجتماعيّ (47% دائمًا ومعظم الأحيان في كلتا الإجابتين)، وأنّ نسبة استخدام لغة أخرى غير العربيّة دائمًا ومعظم الأحيان هي الأعلى (29%) في مجال استخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ.

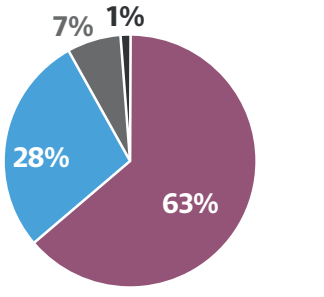
وبالانتقال إلى السؤالين 32 و53 تتّضح لنا من جديد أهمّيّة اللغة العربيّة في السياق العائليّ والتي تجلّت في النسب العالية التي لاحظناها في الإجابات حول استخدام العربيّة في التواصل مع الوالدين والإخوة والأخوات. ويظهر من الإجابات عن السؤال 32 أنّ 70% من المشاركين يعتبرون العربيّة مهمّة ليكون الشخص مقبولًا في أسرته/أسرتها الصغيرة والممتدّة، كما يظهر من الإجابات عن السؤال 53 أنّ 93% منهم يوافقون بشدّة أو يوافقون على أنّ العربيّة تُعطى أهمّيّة في بيوتهم وفي محيطهم العائليّ.

إلّا أنّه، في مقابل هذا الشعور الإيجابيّ حول أهمّيّة العربيّة في السياق العائليّ، يبرز في الإجابات عن السؤال 67 شعور أقلّ إيجابيّة لدى كثير من المشاركين يتمثّل في إحساسهم بنسبة 65% (25% وافقوا بشدّة و40% وافقوا) بأنّ مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق في عائلتهم. ويبيّن الشكل 67 (أ) أن هذا الشعور أقوى لدى الذكور منه لدى الإناث بفارق 8%. كما يبيّن الرسم البيانيّ 67 (ب) توزّع النسب المئويّة حسب البلدان للذين وافقوا ووافقوا بشدّة على أنّ لديهم هذا الشعور، ويعكس الرسم فارقًا كبيرًا بين السودان الذي أشار 92% من المشاركين فيه إلى موافقتهم، في حين أنّ نسبة الموافقة بين المشاركين من ليبيا كانت 50%.

وتُظهر الإجابات عن السؤال 42 أنّ هناك رغبة قويّة لدى معظم المشاركين (بنسبة 59%) في استخدام العربيّة بدرجة أكبر في حياتهم، ويبيّن الرسم البيانيّ 42 (أ) توزّع نسب هذه الرغبة حسب البلدان المشاركة.

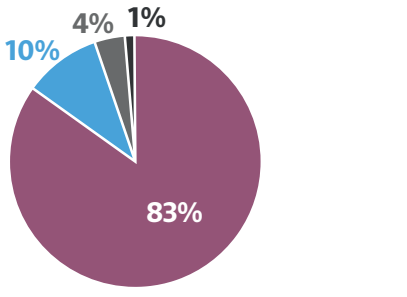
السؤال 41

إلى أيّ درجة تستخدم/ين اللغة العربيّة بكلّ أشكالها (الفصحى والعامّيّة/الدارجة) في حياتك الشخصية؟



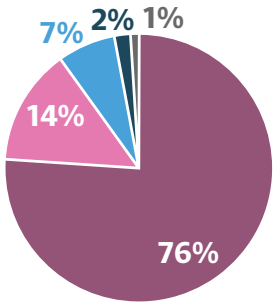
السؤالان 12-13

اللغة المستخدمة عادةً عند الكلام مع الوالدين



السؤال 14

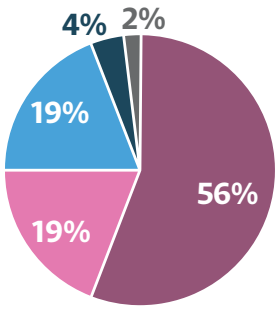
اللغة المستخدمة عادةً عند الكلام مع الإخوة والأخوات



بالعربية معظم الأحيان
بالعربية دائماً
بلغة أخرى غير العربية معظم الأحيان
بالعربية ولغة أخرى بالتساوي
لغة أخرى غير العربية دائماً

السؤال 15

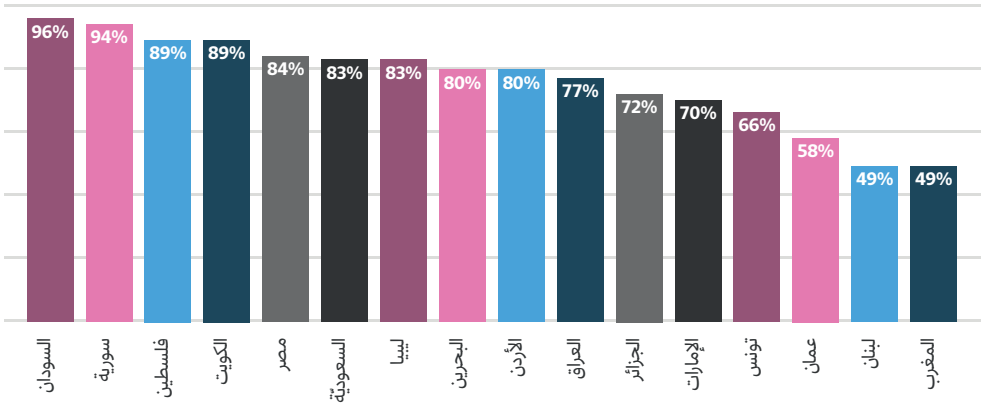
اللغة المستخدمة عادةً عند الكلام مع الزملاء في الصفّ



بالعربية معظم الأحيان
بالعربية دائماً
بلغة أخرى غير العربية معظم الأحيان
بالعربية ولغة أخرى بالتساوي
لغة أخرى غير العربية دائماً

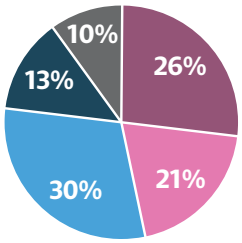
الرسم البيانيّ 15 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين يستخدمون اللغة العربيّة «دائماً» و «معظم الأحيان» للكلام مع الزملاء في الصفّ حسب الدول



السؤال 18

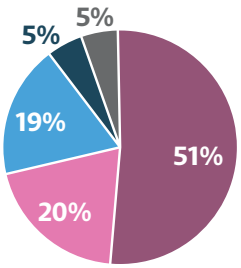
بأيّ لغة تقوم/ين بمشاهدة التلفاز؟



بالعربية معظم الأحيان
بالعربية دائماً
بلغة أخرى غير العربية معظم الأحيان
بالعربية ولغة أخرى بالتساوي
لغة أخرى غير العربية دائماً

السؤال 19

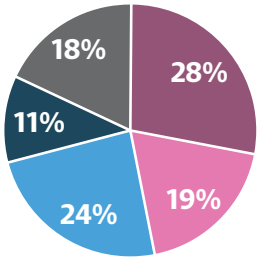
بأيّ لغة تقوم/ين بقراءة الأخبار؟



بالعربية معظم الأحيان
بالعربية دائماً
بلغة أخرى غير العربية معظم الأحيان
بالعربية ولغة أخرى بالتساوي
لغة أخرى غير العربية دائماً

السؤال 20

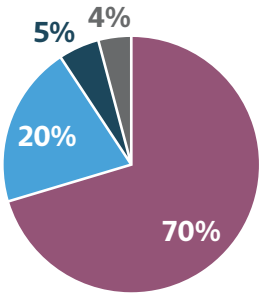
بأيّ لغة تقوم/ين باستخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ؟



- بالعربية معظم الأحيان
- بالعربية دائماً
- بلغة أخرى غير العربية معظم الأحيان
- بالعربية ولغة أخرى بالتساوي
- لغة أخرى غير العربية دائماً

السؤال 32

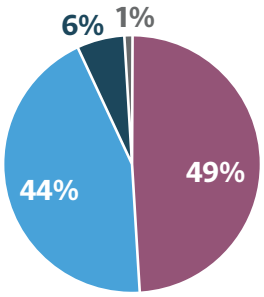
إلى أيّ مدى تعتقد/ين أنّ اللغة العربية مهمة لتكون/ي شخصاً مقبولاً في أسرتك الصغيرة والكبيرة؟



- متوسّطة الأهميّة
- مهمّة
- غير مهمّة
- قليلة الأهميّة

السؤال 53

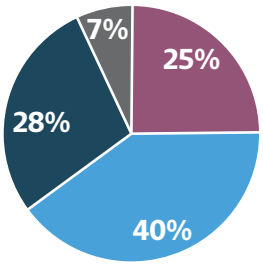
إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في بيتك وفي محيطك العائلي؟



- أوافق
- أوافق بشدّة
- لا أوافق بشدّة
- لا أوافق

السؤال 67

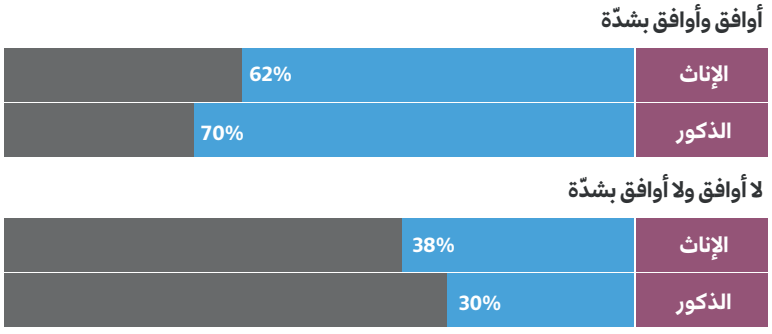
إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ مستوى كفاءتك باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق في عائلتك؟



- أوافق
- أوافق بشدّة
- لا أوافق بشدّة
- لا أوافق

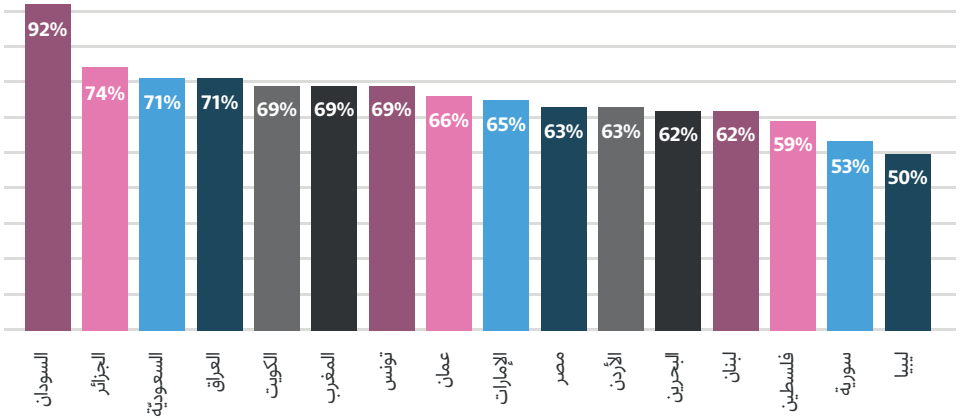
الشكل 67 (أ):

توزّع نسب الإجابات عن السؤال 67 بحسب الجنس
(مستوى كفاءتي بالعربيّة أقلّ من مستوى الجيل السابق في عائلتي)



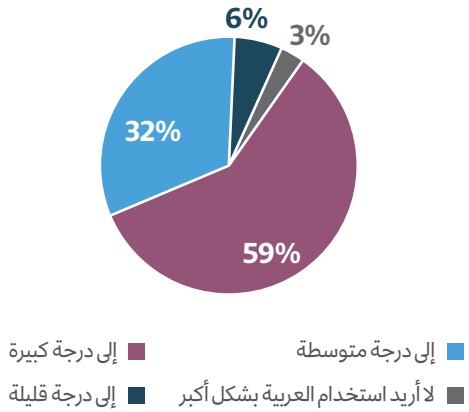
الرسم البيانيّ 67 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدّة على أن مستوى كفاءتهم بالعربية أقلّ من مستوى كفاءة الجيل السابق في عائلاتهم حسب الدول



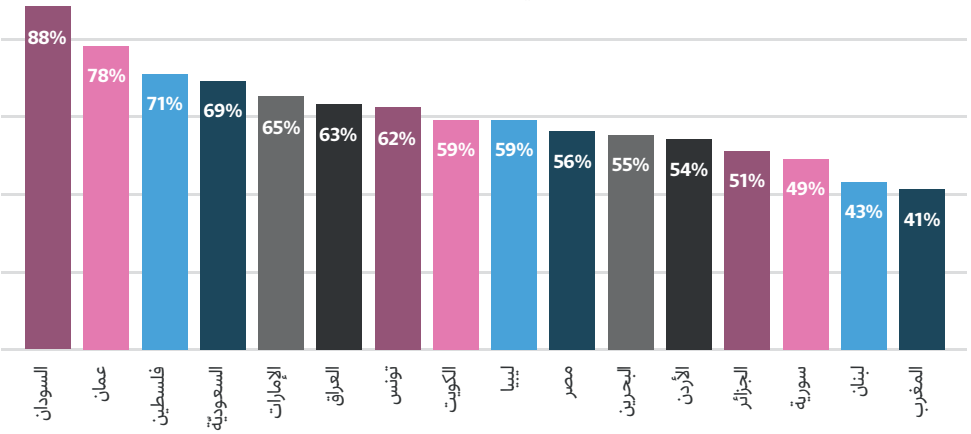
السؤال 42

إلى أي درجة تودّ/ين أن تستخدم/ي اللغة العربية بشكل أكبر في حياتك؟



الرسم البيانيّ 42 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين قالوا إنّهم «يودون إلى درجة كبيرة استخدام العربيّة بشكل أكبر في حياتهم» حسب الدول



بالتأمّل في الإجابات في هذه المجموعة نخلص إلى الملاحظات التالية:

1. إنّ درجة استخدام اللغة العربيّة في الحياة الشخصيّة تقلّ عندما يخرج المتكلّم/ـة من الدائرة العائليّة إلى دوائر أوسع، فنرى مثلًا أنّ درجة استخدام العربيّة في التواصل مع الإخوة والأخوات أقلّ بقليل من درجة استخدامها مع الوالدين، وأنّها أقلّ في التواصل مع الزملاء في الصفّ منها مع الإخوة والأخوات. ونرى كذلك أنّ تراجع نسبة استخدام العربيّة يقابله زيادة في استخدام اللغة الأجنبيّة وخاصّة في التواصل مع الزملاء في الصفّ.

   وفيما يتّصل باستخدام العربيّة للتواصل مع الزملاء في الصفّ، أشارت إحدى الطالبات خلال اللقاءات الشخصيّة إلى نموذج الضغط الاجتماعيّ الذي يمثّله الأقران والذي يمكن أن يؤثّر على اختيارات الشخص للّغة التي يستخدمها في التواصل مع الآخرين، فقالت: "على الرغم من إتقاني الفرنسيّة، أستعمل العربيّة أحيانًا بشكل غير إراديّ، ولكن أشعر بأنّ الجوّ العامّ لم يعد ممنونًا من حديثي، فأخجل وأعود إلى الفرنسيّة."

2. نرى تراجعًا في نسب استخدام العربيّة عندما ننتقل من نطاق قراءة الأخبار إلى نطاق مشاهدة التلفاز إلى نطاق استخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ. ويبرز هذا التراجع بوضوح عندما ننظر في نسبة الذين أجابوا بأنّهم يستخدمون لغة أجنبيّة "معظم الأحيان" أو "دائمًا" في هذه النطاقات والتي بلغت 10% للقراءة، و23% لمشاهدة التلفاز، و29% لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ، ونسبة الـ 29% هذه تعني أن حوالي ثلث المشاركين لا يستخدمون العربيّة في وسائل التواصل الاجتماعيّ.

   ولدى مناقشة مدى استخدام العربيّة في وسائل التواصل الاجتماعيّ مع الطلّاب في المقابلات الشخصيّة أشار أحدهم إلى أنّه لا يكتب بالعربيّة لأنّ "الكتابة بالأحرف اللاتينية أسرع بكثير،" وأشار آخر إلى أنّه يستخدم اللغة الإنجليزيّة في وسائل التواصل لأنّها "أكثر مواكبةً لوضعه" ولأنّها تعطيه شعورًا أكبر بـ"الاحترافيّة"، ولكنّه أضاف بأنّ هذا لا يمثّل تقليلًا من محبّته للغته الأمّ. وأشارت طالبة إلى أنّها "تتردّد في استخدام العربيّة بسبب التنمّر،" وذكرت أنّها استخدمت الأحرف العربيّة مرةً لكتابة رسالة لخطيبها على تطبيق "واتس آب" فبدأ أصدقاؤها بالضحك وقالوا لها ممازحين بأنّ خطيبها "ينتمي إلى عصر آخر." وذكر مشارك آخر بأنّه، بدايةً، كان يشعر بالخجل بسبب الكتابة بالعربيّة على وسائل التواصل، ومن ثمّ كان يلجأ إلى استخدام الإنجليزيّة في الكتابة، ولكنّه قرّر أن يغيّر ذلك وبدأ الكتابة بالعربيّة في وسائل التواصل. كذلك أشار المشارك نفسه إلى أنّه لا يستخدم الكتابة بالعربيّة أبدًا في عمله على الرغم من أنّه يتكلّم بها أثناء العمل لأنّ "اللغة الإنجليزيّة تبدو أكثر مهنيّة."

3. إنّ الشعور الإيجابيّ العامّ نحو العربيّة الذي لاحظناه في المجموعة الثالثة في إجابات المشاركين من بعض الدول عن الأسئلة حول شعورهم العامّ نحو اللغة العربيّة ومدى رغبتهم في تعليمها لأولادهم في المستقبل، يتجلّى بصورة مماثلة في الرسم البيانيّ 42 (أ) الذي يظهر التوزّع الجغرافيّ لنسب الذين عبّروا عن رغبة في استخدام العربيّة بشكل أكبر في حياتهم، والذي يظهر أنّ الرغبة بين المشاركين من دول كالسودان وعمان وفلسطين والسعوديّة كانت أكبر (وبفارق ملحوظ) من تلك بين المشاركين من دول كالمغرب ولبنان وسورية والجزائر.

4.5 المجموعة الخامسة: استخدام اللغة العربيّة في الحياة الأكاديميّة

تتضمّن المجموعة الخامسة خمسة أسئلة تتناول مدى استخدام المشاركين للّغة العربيّة في حياتهم الأكاديميّة ونظرتهم إلى علاقة اللغة العربيّة بتخصّصاتهم الجامعيّة ومستقبلهم المهنيّ.

وتُظهر إجابات المشاركين عن السؤال 40 أنّ ما يقرب من نصفهم يستخدمون اللغة العربيّة بكلّ أشكالها (الفصحى والعامّيّة/الدارجة) إلى درجة كبيرة في حياتهم الأكاديميّة. وفي محاولة لفهم الاستخدام العامّ للّغة العربيّة في حياة الشباب الجامعيّ في مختلف الدول المشاركة، فقد أجرينا مقارنة بين استخدامات اللغة العربيّة في الحياة الشخصيّة والأكاديميّة للمشاركين الذين أشاروا إلى أنّهم يستخدمون العربيّة إلى حدّ كبير وتوصّلنا إلى النتائج المعروضة في الرسم البيانيّ 40 (أ). وهذه النتائج توضِح أنّ استخدام العربيّة في الحياة الشخصيّة أكبر من استخدامها في الحياة الأكاديميّة باستثناء المشاركين من ليبيا والجزائر الذين عبّرت غالبيتهم عن أنّ استخدامهم للعربيّة في الحياة الأكاديميّة يزيد بقليل على استخدامها في الحياة الشخصيّة.

وفيما يتّصل بأهمّيّة اللغة العربيّة للحصول على شهادة في ميدان الاختصاص، فقد أشار 47% من المشاركين إلى أنّها مهمّة، و21% إلى أنّها متوسّطة الأهمّيّة، في حين أشار 32% إلى أنّها قليلة الأهمّيّة أو غير مهمّة، كما يظهر لنا في الإجابات عن السؤال 29. وبدراسة الارتباط بين إجابات المشاركين عن هذا السؤال وميادين تخصّصهم في الجامعة، يتبيّن لنا أنّ الإجابات التي أشارت إلى قلّة أهمّيّة اللغة العربيّة أو عدمها جاءت من اختصاصات الهندسة والعلوم والاقتصاد وإدارة الأعمال كما هو ظاهر في الرسم البيانيّ 29 (أ).

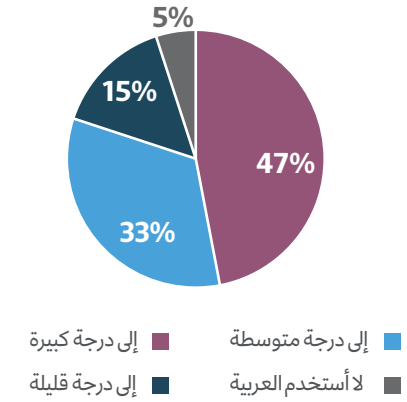
ويزداد المشهد تأزّمًا حين ننظر في إجابات المشاركين عن السؤال 31 حول أهمّيّة اللغة العربيّة للحصول على عمل في مجالات تخصّصهم، إذ نجد نسبة 41% منهم تعتبر العربيّة قليلة الأهمّيّة أو غير مهمّة للحصول على عمل، في مقابل 43% يعتبرونها مهمّة، و16% متوسّطة الأهمّيّة. وكما في الأسئلة السابقة نجد أن توزّع نسب الإجابات حسب الدول في الرسم البيانيّ 31 (أ) يعكس اختلافًا واسعًا يتمثّل في الفارق بين المشاركين من ليبيا، الذين اعتبر 77% منهم العربيّة مهمّة للحصول على عمل، مقابل 18% في المغرب فقط.

وتقدّم إجابات المشاركين عن السؤال 82 دليلًا إضافيًّا على الوجود الخجول والمتواضع للّغة العربيّة في البيئة الأكاديميّة بشكل عامّ. ففي مقابل 35% من المشاركين الذين اعتبروا وجود العربيّة في برامجهم الأكاديميّة "قويًّا"، كان هناك 65% ممّن اعتبروه محدودًا أو يكاد يكون غير موجود. ويوضّح الشكل 82 (أ) توزّع إجابات المشاركين عن هذا السؤال حسب نوع الجامعة التي يدرسون فيها، بينما يوضّح الرسم البيانيّ 82 (ب) توزّع الإجابات حسب دول المشاركين.

وبالانتقال إلى الإجابات عن السؤال 83، يبدو لنا أنّ معظم المشاركين راضون بشكل عام عن درجة هذا الوجود المتواضع والمحدود للّغة العربيّة في برامجهم الأكاديميّة حيث إنّ 72% منهم عبّروا عن رضاهم (21% إلى حدٍّ كبير و51% إلى حدٍّ ما)، في مقابل 28% عبّروا عن عدم رضاهم.

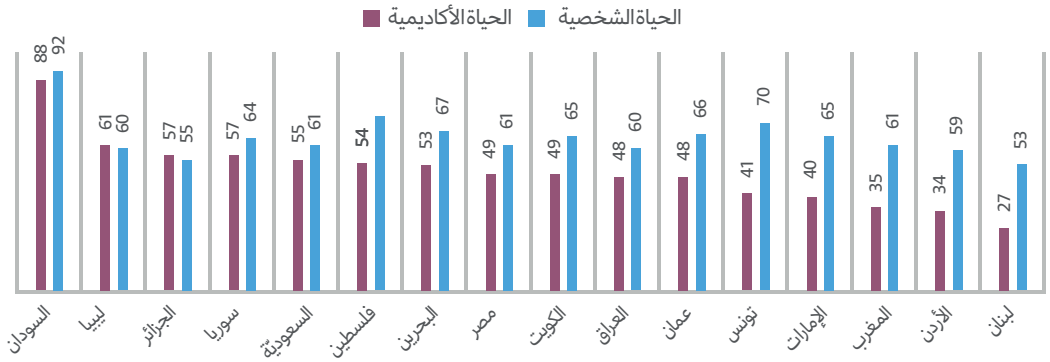
السؤال 40

إلى أي درجة تستخدم/ين اللغة العربية بكل أشكالها
(الفصحى والعامّيّة/الدارجة) في حياتك الأكاديميّة؟



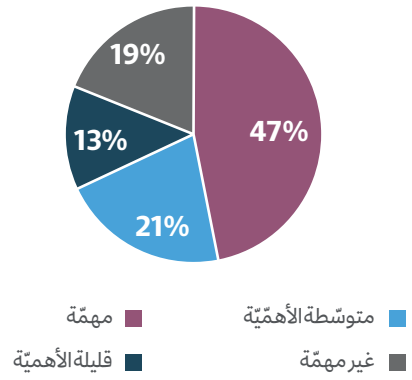
الرسم البيانيّ 40 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين قالوا إنّهم يستخدمون اللغة العربيّة بكل أشكالها
(الفصحى والدارجة)إلى درجة كبيرة في حياتهم الأكاديميّة والشخصيّة حسب الدول



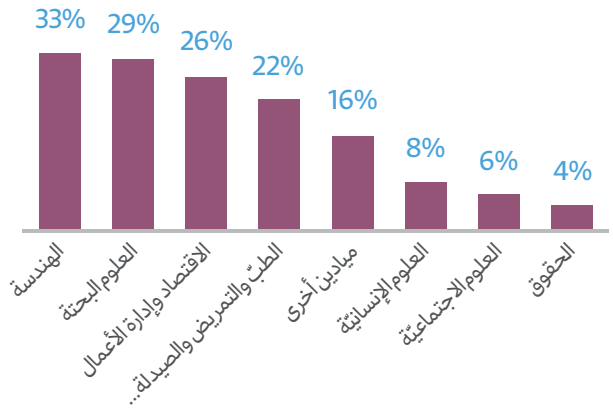
السؤال 29

إلى أي مدى تعتقد/ين أنّ اللغة العربيّة مهمّة
للحصول على شهادة جامعيّة في مجال اختصاصك؟



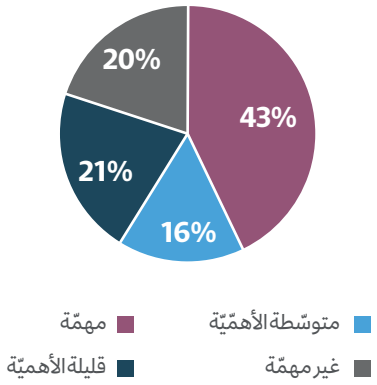
الرسم البيانيّ 29 (أ)

توزّع نسب المشاركين في الاختصاصات المختلفة الذين اعتبروا
أنّ اللغة العربيّة غير مهمة للحصول على شهادة في اختصاصهم



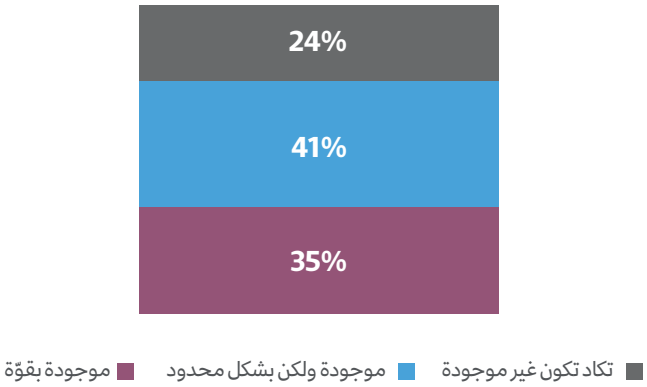
السؤال 31

إلى أي مدى تعتقد/ين أنّ اللغة العربيّة مهمّة للحصول على عمل في ميدان تخصّصك؟



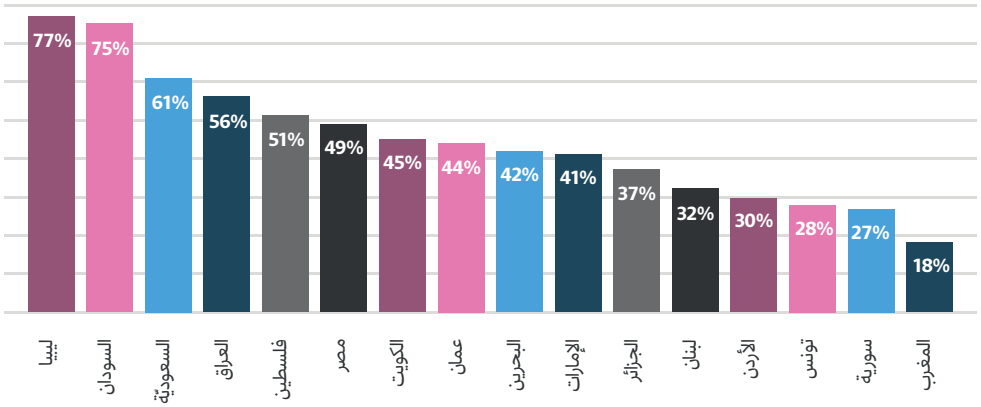
السؤال 82

ما درجة وجود اللغة العربيّة في برنامج دراستك الجامعي؟



الرسم البيانيّ 31 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين يعتقدون أن اللغة العربيّة مهمة للحصول على عمل حسب الدول



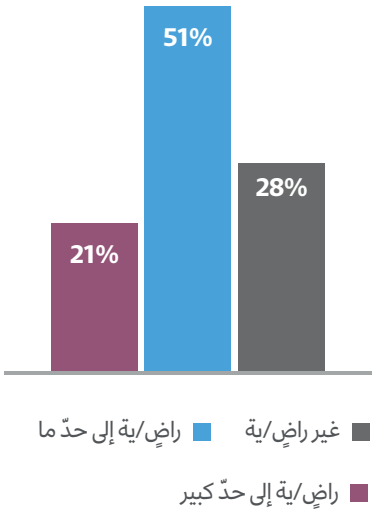
الشكل 82 (أ)

توزّع نسب الإجابات عن السؤال 82 بالارتباط بنوع الجامعة

	حكوميّة	خاصّة	دوليّة
موجودة بقوّة	40%	34%	19%
موجودة بشكل محدود	40%	42%	42%
تكاد تكون غير موجودة	20%	24%	39%

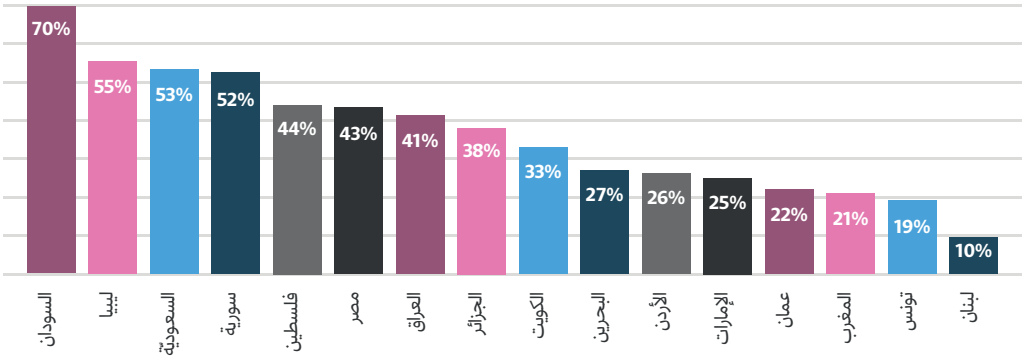
السؤال 83

إلى أي درجة أنت راضٍ/راضية عن هذا الوجود؟



الرسم البيانيّ 82 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين يعتقدون بأن العربيّة
موجودة «بقوّة» في برامجهم الجامعيّة حسب الدول



ممّا تقدَّم يمكننا استنتاج التالي:

1. تعكس إجابات المشاركين فروقًا ملحوظة بين الدول العربيّة في مقدار استخدام العربيّة في الحياة الشخصيّة والأكاديميّة وفق ما نلاحظه في الرسم البيانيّ 40 (أ)؛ حيث نرى أنّ ثمّة فارقًا كبيرًا بين استخدام العربيّة في الحياة الشخصيّة والأكاديميّة في لبنان والأردن والمغرب والإمارات العربيّة وتونس وعمان، في حين أنّ هذا الفارق يقلّ كثيرًا في السودان وليبيا والجزائر والسعوديّة.

2. بشكل عامّ، يبدو أنّ هناك وجودًا محدودًا للّغة العربيّة في برامج الدراسة الجامعيّة في غالبيّة الدول العربيّة التي جاء منها المشاركون في الاستبانة، إذ إنّ نسبة المشاركين الذين اعتبروا أنّ العربيّة موجودة بقوّة في برامجهم الجامعيّة لم تتجاوز 44% في اثنتي عشرة دولة من أصل ست عشرة دولة كما يظهر في الرسم البيانيّ 82 (ب). ونلاحظ في الرسم تدنيًا ملحوظًا في إجابات المشاركين من لبنان وتونس والمغرب وعمان والإمارات العربيّة.

3. على الرغم من أنّ معظم الطلّاب المشاركين يبدون راضين على العموم بدرجة وجود العربيّة في برامجهم العامّيّة كما يظهر في الرسم البيانيّ 83، فإنّ تحليل الارتباط بين السؤالين 82 و83 أظهر لنا أنّ نسبة ٥٤٪ من الطلّاب الذين قالوا إنّ اللغة العربيّة تكاد تكون غير موجودة في برامج دراستهم الجامعيّة كانوا غير راضين عن هذا الواقع.

4. إنّ مكانة العربيّة في النطاق الجامعيّ تبدو أكثر هامشيّةً في الجامعات الدوليّة، ثمّ في الجامعات الخاصّة التي ينتسب إليها المشاركون، والتي يجري فيها التدريس وكثير من النشاطات الأكاديميّة باللغات الأجنبيّة تلبيةً لرغبات معظم الطلّاب وأهاليهم، وسعيًا لتهيئة هؤلاء الطلّاب لسوق العمل الذي يتطلّب منهم كفاءات لغوية ومهنيّة باللغة الأجنبيّة دون الاهتمام، بالضرورة، بأن تتوفّر لديهم كفاءات موازية باللغة العربيّة.

5. إنّ اعتقاد الطلّاب بأهمّيّة اللغة العربيّة في ميدان التخصّص الأكاديميّ هو أضعف في مجالات مثل الهندسة والعلوم والاقتصاد والطبّ وإدارة الأعمال التي تُقدَّم فيها الغالبيّة الساحقة من مواد التدريس باللغة الأجنبيّة منه في تخصّصات العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة والحقوق. وهذا يطرح بقوّة مسألة وجود العربيّة كلغة للتدريس وكلغة معرفيّة في مجالات العلوم البحتة والهندسة والطبّ في معظم الجامعات العربيّة. فاللغة العربيّة، بالنسبة لكثير من هذه التخصّصات، هامشيّة ولا دور حقيقيًّا لها في الاختصاص. وهذا الواقع يتمثّل في المناهج والمقرّرات الجامعيّة كما يتمثّل أيضًا في اعتقادات الطلّاب كما رأينا. وقد عبّر أحد الطلّاب في المقابلات الشخصيّة عن هذا الواقع بقوله: "اللغة لا تخدم مستقبلي الأكاديميّ أو المهنيّ، ولو قُدِّر لي الرجوع إلى الوراء لكنت اعتنيت بالإنجليزيّة أكثر؛ يجب عليّ أن أحسّن لغتي الإنجليزيّة، أمّا العربيّة فهي لغة التراث لا لغة المستقبل."

6. إضافةً إلى الاعتقاد بأنّ اللغة العربيّة هامشيّة بالنسبة لكثير من التخصّصات الجامعيّة، نلاحظ هنا اعتقادًا آخر ذا صلة بالاعتقاد السابق، وهو أنّ اللغة العربيّة ومستوى الكفاءة فيها ليست ذات أهمّيّة كبيرة في سوق العمل. ويبدو هذا الاعتقاد قويًّا في صفوف كثير من الشباب الجامعيّين في العالم العربيّ كما يوضّح الرسم البيانيّ 31 (أ)؛ حيث نجد أنّ نسبة المشاركين الذين اعتبروا العربيّة مهمّة لسوق العمل لم تتجاوز الـ 50% بين المشاركين من إحدى عشرة دولة من الدول الست عشرة التي شاركت في الاستبانة. وقد وصف عدد من الطالبات خلال المقابلات الشخصيّة وضعهنّ الأكاديميّ والمهنيّ الحاليّ بالقول إنّ الإنجليزيّة تستولي على أغلب المجالات الأكاديمية وقد أصبح إتقانها ضرورة للحصول على مهنة أو عمل معين، وعبّرن عن أسفهنّ لوجوب أن تكون غالبيّة بحوثهنّ ومناهجهنّ في النطاق الأكاديميّ (إن لم تكن جميعها) باللغة الإنجليزيّة.

4.6 المجموعة السادسة: الاعتقادات حول الوضع الحاليّ للّغة العربيّة

تشتمل المجموعة السادسة على عشرة أسئلة سعت إلى استطلاع اعتقادات الطلّاب المشاركين حول عدد من الموضوعات التي تتّصل بالوضع الحاليّ للّغة العربيّة والأسباب التي أدّت، من وجهة نظرهم، إلى تشكيل هذا الوضع. ومن بين الموضوعات التي تطرّقت إليها الأسئلة: الأهمّيّة المعطاة للعربيّة في مجتمعاتهم، ومدى وجودها في الفضاء المكانيّ العامّ (الإعلانات وأسماء الشوارع والمحلّات...)، وقدرتها على مجاراة التطوّرات التقنيّة المعاصرة، ودورها في تقدّم المجتمعات العربيّة، ودور الحكومات العربيّة في تعزيزها وتمكينها.

تعكس إجابات الطلّاب المشاركين عن السؤال 54 اعتقادًا عامًّا بينهم بأنّ اللغة العربيّة تُعطى أهمّيّة في مجتمعاتهم (40% وافقوا بشدّة و44% وافقوا)، ولكن إجاباتهم عن السؤال 80 تقدّم صورة فيها قدر من المغايرة، إذ تبيّن أنّ غالبيّة المشاركين (50%) يعتقدون أن العربيّة موجودة بشكل محدود في الفضاء المكانيّ العامّ، و8% منهم يعتقدون أنّها تكاد تكون غير موجودة، في مقابل 42% يعتقدون أنّها موجودة بقوّة. ويظهر الرسم البيانيّ 80 (أ) توزّع إجابات الذين وصفوا وجود العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ بـ"القويّ" حسب بلادهم، وهو يعكس وجودًا أقوى للعربيّة في السودان والعراق والسعوديّة وليبيا وسورية منه في تونس ولبنان والجزائر والمغرب.

وحين سُئل المشاركون عن مقدار رضاهم عن وجود العربيّة في الفضاء العامّ (سؤال 81)، عبّر 54% منهم عن رضاهم إلى حدٍّ ما، و39% عبّروا عن عدم رضاهم. كما أنّ تحليل الارتباط بين الإجابات عن السؤالين 81 و82 أظهر لنا أنّ 66% من الذين رأوا أنّ العربيّة تكاد تكون غير موجودة في الفضاء العامّ غير راضين عن هذا الوضع، وأنّ 35% من الذين رأوا وجودها محدودًا هم أيضًا غير راضين كما هو مبيّن في الشكل 81 (أ).

وتظهر الإجابات عن السؤال 85 أنّ معظم المشاركين يعتقدون أنّ اللغة العربيّة "تمرُّ بأزمة كبيرة" (35%) أو "تمرُّ بأزمة" (44%). ويوضِّح الرسم البيانيّ 85 (أ) الدول التي عبّر المشاركون منها عن أعلى نسب من الموافقة على وجود هذه الأزمة. أمّا عن الأسباب التي تقف وراء هذه الأزمة والتي هي محور السؤال 86، فقد أشار المشاركون إلى أنّ أبرزها هو انتشار اللغات الأجنبيّة (42%)، وطرائق التدريس في المدرسة (28%)، والتطوّر التكنولوجيّ (19%)، وانتشار اللهجات العربيّة (11%). ويوضّح الرسم البيانيّ 86 (أ) أنّ المشاركين من ليبيا (بنسبة 53%)، ولبنان (بنسبة 44%)، وسورية (بنسبة 41%) سجّلوا أعلى نسب بين أولئك الذين اعتبروا أنّ طرائق التدريس هي أبرز أسباب الأزمة. أما الرسم البيانيّ 86 (ب) فيبيّن التوزّع الجغرافيّ للمشاركين الذين اعتبروا أنّ السبب الأبرز للأزمة هو انتشار اللغات الأجنبيّة.

هذه الأزمة التي تعيشها اللغة العربيّة اليوم تجعلها، من منظور كثير من الطلّاب المشاركين، قاصرةً عن الإسهام في تقدّم المجتمعات العربيّة كما توضِّح إجاباتهم عن السؤال 51، حيث وافق 55% منهم (20% وافقوا بشدّة و35% وافقوا) على أنّ اللغة العربيّة بوضعها الحاليّ لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة. ويظهر الرسم البيانيّ 51 (أ) التوزّع الجغرافيّ للذين وافقوا بشدّة أو وافقوا على هذا الرأي.

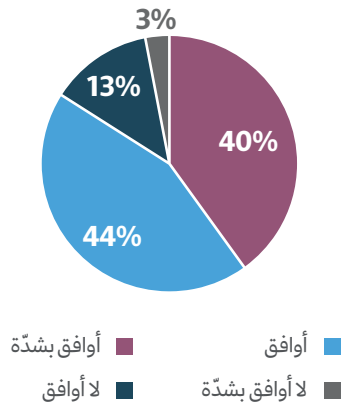
ولكن، على الرغم من الاعتقاد القويّ الذي عبّر عنه معظم المشاركين حول الأزمة التي تعيشها العربيّة حاليًّا وبأنّها، بوضعها الحاليّ، لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة، فإنّ كثيرين منهم، في المقابل، عبّروا عن اعتقادهم بأنّها قادرة على مواكبة التطوّرات التقنيّة والعلميّة الحديثة (80% وافقوا ووافقوا بشدّة في السؤال 49)، وقابلة لأن تكون لغة لتدريس العلوم والرياضيّات (75% وافقوا ووافقوا بشدّة في السؤال 50). ويظهر لنا الرسم البيانيّ 50 (أ) التوزّع الجغرافيّ للمشاركين الذين وافقوا على أنّ العربيّة يمكن أن تكون لغة لتدريس المواد العلميّة والذي يعكس تباينًا بين مواقف المشاركين من لبنان وتونس والمغرب ومصر وسورية الذين لم يعبّروا عن درجة قبول كبيرة لهذه الإمكانيّة مقارنةً بمواقف أولئك المشاركين من العراق والسودان والسعوديّة وليبيا والبحرين والإمارات العربيّة الذين رأوا فيها قابليّة كبيرة للتحقّق.

في ظلّ هذا الواقع المأزوم الذي تعيشه العربيّة، عبّرت الغالبيّة الساحقة من المشاركين في الإجابات عن السؤال 79، أنّ الحكومات العربيّة ينبغي أن تبذل المزيد من الجهد في سبيل تمكين اللغة العربيّة وتعزيز مكانتها في المجتمعات العربيّة (59% وافقوا بشدّة و30% وافقوا).

وأخيرًا، تعكس إجابات المشاركين عن السؤال 87 اعتقادًا قويًّا لديهم (بنسبة 70%) بأنّ اللغة العربيّة باقية وليست في طريقها إلى الزوال. وفيما يلي نرى توزّع نسب الإجابات عن الأسئلة التي قمنا بعرضها:

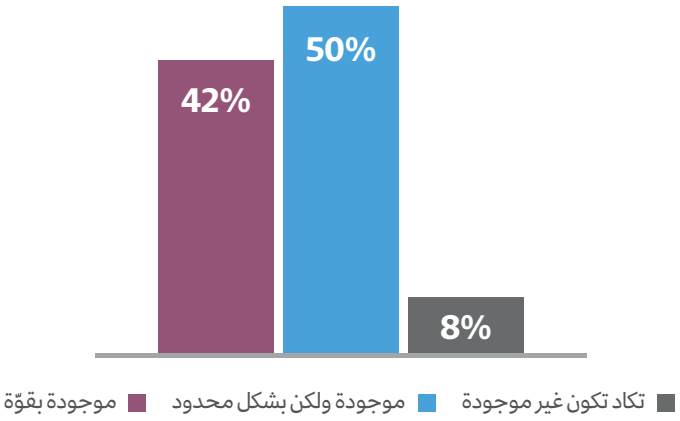
السؤال 54

إلى أي مدى توافق/ين على أن اللغة العربيّة تعطى أهمّيّة في المجتمع الذي تعيش/ين فيه؟



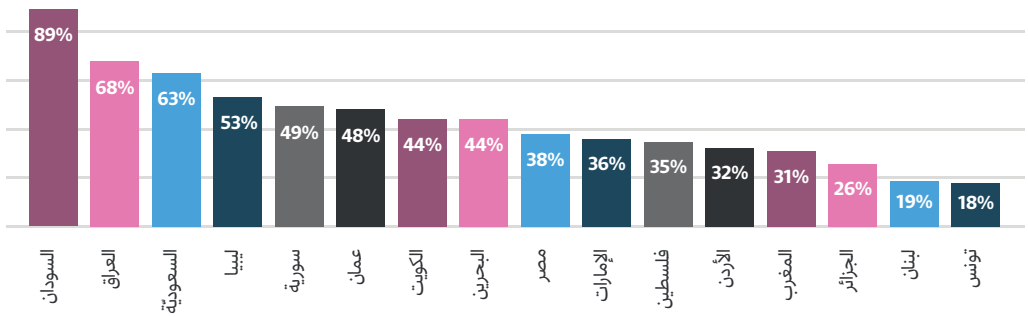
السؤال 80

إلى أيّ مدى تشعر/ين بوجود اللغة العربيّة في الفضاء المكاني العامّ (مثل الإعلانات وأسماء المحلّات) المحيط بك؟



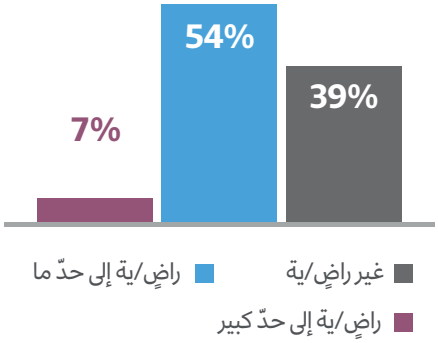
الرسم البيانيّ 80 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين يعتقدون بوجود اللغة العربيّة بقوّة في الفضاء المكانيّ العامّ حسب الدول



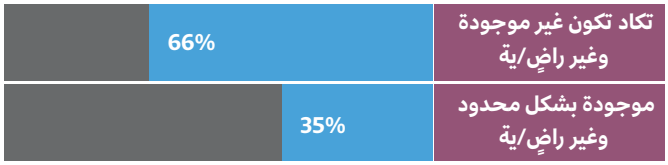
السؤال 81

إلى أي درجة أنت راضٍ/راضية عن هذا الوجود؟



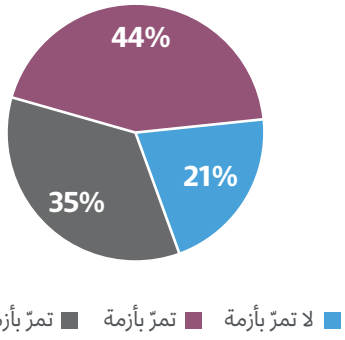
الشكل 81 (أ):

الارتباط بين الشعور بمدى وجود العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ (سؤال 80) ودرجة الرضا عن هذا الوجود (سؤال 81)



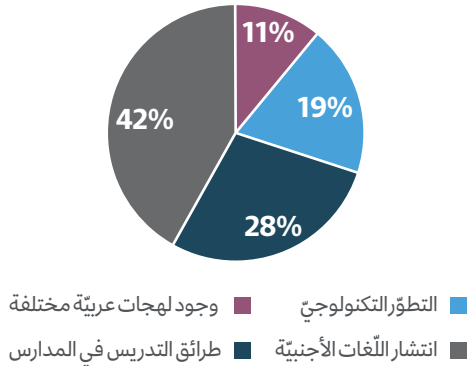
السؤال 85

فيما يخصّ واقع اللغة العربيّة، أعتقد بأنّها:



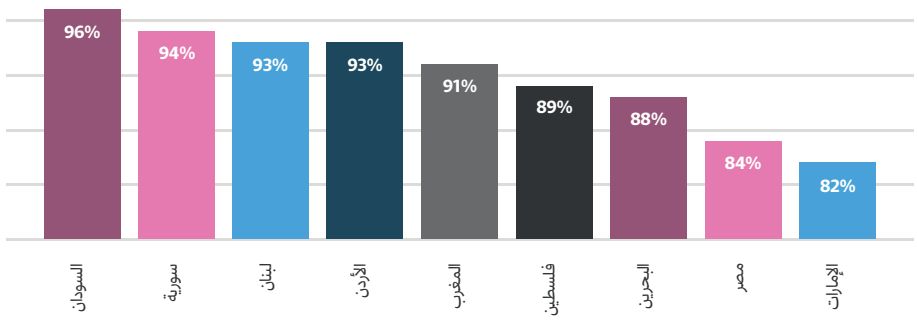
السؤال 86

في رأيك، ما هو العنصر الأكثر تسبّبًا لأزمة اللغة العربيّة بين العناصر التالية؟



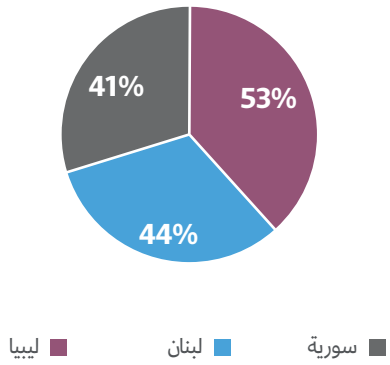
الرسم البيانيّ 85 (أ)

توزع أعلى نسب للمشاركين الذين اعتبروا أنّ اللغة العربيّة تمرّ «بأزمة» و «أزمة كبيرة» حسب الدول



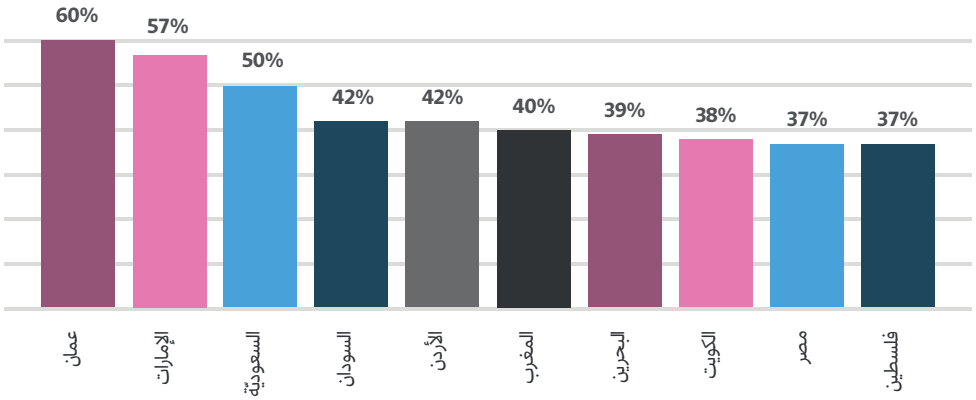
الرسم البيانيّ 86 (أ)

توزّع أعلى نسب للمشاركين الذين اعتبروا أنّ السبب
في أزمة اللغة العربيّة هو طرائق تدريسها في المدارس



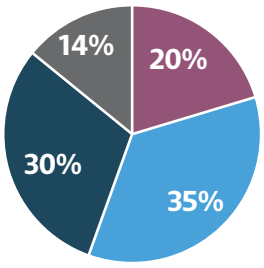
الرسم البيانيّ 86 (ب)

توزع أعلى نسب للمشاركين الذين اعتبروا أنّ «السبب في
أزمةاللغة العربيّة هو انتشار اللغات الأجنبيّة» حسب الدول



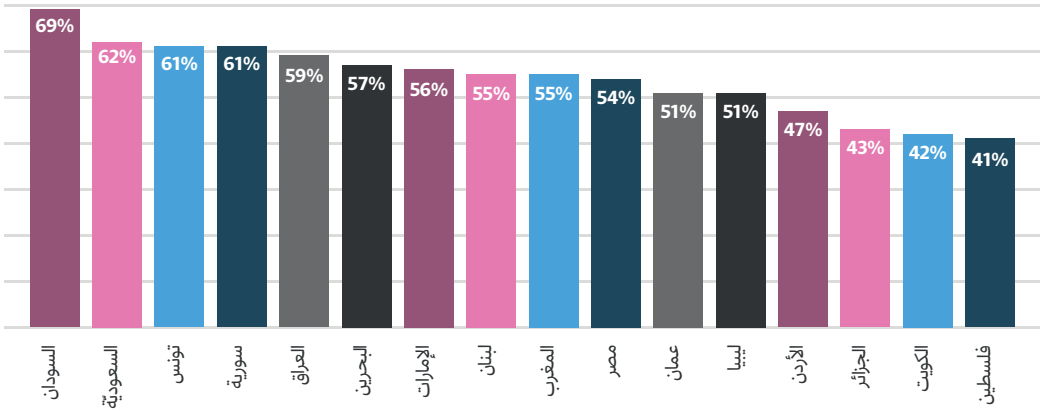
السؤال 51

إلى أي مدى توافق/ين على أن اللغة العربيّة بوضعها
الحالي لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة؟



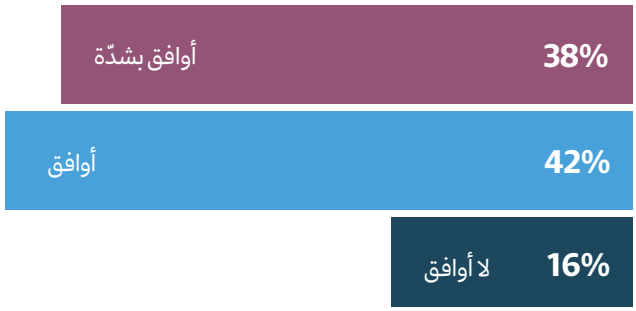
الرسم البيانيّ 51 (أ)

توزّع نسبة الذين يوافقون ويوافقون بشدّة على أنّ «اللغة العربيّة بوضعها الحالي لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة» حسب الدول



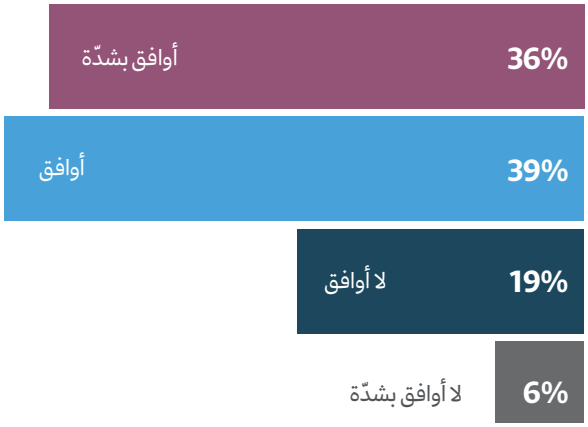
السؤال 49

إلى أي مدى توافق/ين على أن اللغة العربيّة قادرة على مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والعلميّة؟



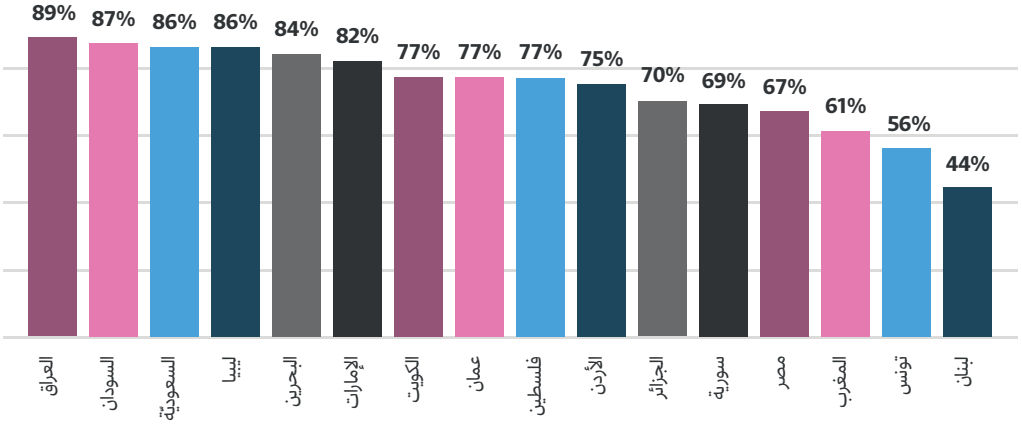
السؤال 50

إلى أي مدى توافق/ين على أن اللغة العربيّة قابلة لأن تكون لغة التدريس لموادّ كالعلوم والرياضيّات؟



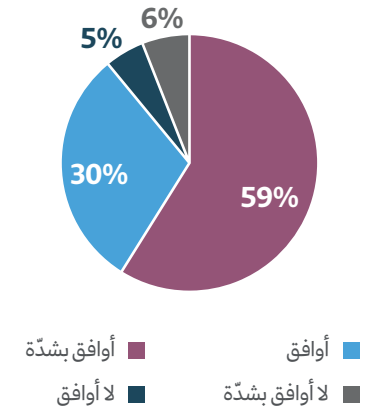
الرسم البيانيّ 50 (أ)

توزّع نسبة الذين أجابوا بـ «أوافق» و «أوافق بشدّة» على أن اللغة العربيّة قابلة لأن تكون لغة التدريس للعلوم والرياضيّات حسب الدول



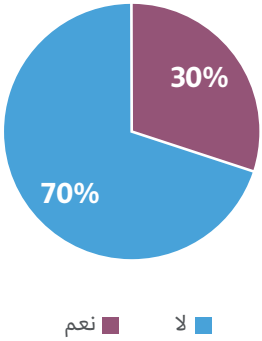
السؤال 79

إلى أي مدى توافق/ين على أن الحكومات العربية يجب أن تعمل أكثر لتعزيز مكانة اللغة العربيّة؟



السؤال 87

هل تعتقد/ين أنّ اللغة العربيّة في طريقها إلى الزوال؟



بعد الاطّلاع على الآراء التي عبّر عنها الطلّاب في هذه المجموعة نرى أنّه من الضروري التوقّف عند النقاط التالية:

1. على الرغم من الطابع الإيجابيّ العامّ الذي اتّسمت به الإجابات عن السؤال 54 حول الأهمّيّة المعطاة للعربيّة في المجتمع، فإنّ إجابات الطلّاب عن السؤال 80 حول وجود العربيّة في الفضاء العامّ والسؤال 79 حول ضرورة أن تبذل الحكومات جهودًا أكبر لدعم اللغة العربيّة تطرح تساؤلات حول مدى انسجام هذه الإجابات بعضها مع بعض. فمن الواضح في الشكل 81 (أ) أن معظم الطلّاب المشاركين غير راضين عن درجة وجود العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ، كما أنّ غالبيّتهم تعتقد أنّ الحكومات العربيّة لا تعمل لخدمة العربيّة بالقدر الذي يريدونه، فكيف تتناسب هذه الإجابات مع الإجابات عن السؤال 54 التي عبّرت فيها الغالبيّة عن أنّ العربيّة تُعطى أهمّيّة في مجتمعاتهم؟ وهل الحكومة وما تقوم به أو لا تقوم به هي خارج الواقع الاجتماعيّ؟ ربّما يعود السبب في عدم تلاؤم الإجابات هنا إلى أنّ مفهوم "المجتمع" لدى كثير من المشاركين كان أضيق ممّا كان السؤال يرمي إليه.

2. من الواضح أنّ معظم الطلّاب يعتقدون أنّ العربيّة تمرّ بأزمة وبأنّها، بواقعها الحاليّ، لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة. أمّا بالنسبة لأسباب هذه الأزمة، فالإجابات التي حصلنا عليها تعكس تنوّعًا يمثّل الظروف المتنوّعة التي تواجهها اللغة العربيّة في المجتمعات العربيّة المختلفة. فإذا تأمّلنا في الرسم البيانيّ 86 (ب) نلاحظ أنّ المشاركين من عمان والإمارات والسعوديّة سجّلوا أعلى ثلاث نسب للاعتقاد بأنّ سبب الأزمة هو انتشار اللغات الأجنبيّة. وهذا الاعتقاد ناجم، ربّما، عن واقع اللغة العربيّة في دول الخليج التي تشهد وجودًا كبيرًا للعمّال الأجانب والشركات الأجنبيّة والمؤسّسات التربويّة الأجنبيّة، وهذه كلها عناصر أسهمت في انتشار اللغة الإنجليزية في مختلف جوانب الحياة في هذه المجتمعات، وأدّت بالكثيرين من المشاركين إلى تبنّي الاعتقاد بأنّ هذا الانتشار يجسّد أحد الأسباب الأساسيّة للأزمة التي تعيشها اللغة العربيّة. من جهة أخرى نرى كثيرًا من المشاركين من ليبيا ولبنان وسورية يشيرون إلى أنّ السبب الرئيس للأزمة يكمن في طرائق التدريس، وستتبدّى لنا جوانب إضافيّة من هذه الإشكاليّة لاحقًا في المجموعة التاسعة حين نتناول تجارب المشاركين في دراسة العربيّة في المراحل المدرسيّة.

وكان من اللافت في السؤال 86 أنّ "وجود اللهجات العربيّة" كواحد من العوامل المسبّبة لأزمة اللغة العربيّة حصل على نسبة قليلة من الإجابات (11%) وجاء في الترتيب الأخير بين الإجابات الممكنة التي طُلِب من المشاركين اختيار السبب الأكثر تسببًا للأزمة بينها. وهذا الاعتقاد يخالف كثيرًا من الآراء التي نقع عليها في الخطاب الإعلامي العربيّ المعاصر (كما يظهر لنا في المحور الثاني من محاور التقرير) والتي تعتبر أنّ وجود اللهجات وانتشارها هي من عناصر الخطر الذي يتهدّد اللغة العربيّة والفصحى بالتحديد.

3. إنّ الشعور الغالب لدى المشاركين هو أنّ العربيّة ليست في طريقها إلى الزوال. وقد قمنا بدراسة الارتباط بين السؤالين 85 و87 وظهر لنا بأنّ الاعتقاد بأنّ العربيّة ليست في طريقها إلى الزوال قويّ أيضًا (بنسبة 64%) بين أولئك الذين عبّروا عن اعتقادهم بأنّها تمرّ بـ "أزمة" أو "أزمة كبيرة."

4. إنّ الاعتقاد القويّ الذي ظهر لدى معظم المشاركين حول قدرة العربيّة على مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والعلميّة وقابليّتها لأن تكون لغة لتدريس الرياضيّات والعلوم يجب أن يكون محفّزًا لنا على التفكير في كيفية تغيير الواقع السائد حاليًّا، والذي أقام "جدارًا ناريًّا" فاصلًا بين العربيّة والعلوم وتبنّى مقولة أنّ اللغات الأجنبيّة وتطوير قدراتنا على الكلام بها واستخدامها للبحث هي السبيل الوحيد أمامنا للإسهام في إنتاج المعرفة. فالممارسات السائدة حاليًّا في كثير من المؤسّسات الأكاديميّة العربيّة وفي العديد من التخصّصات وكذلك في كثير من المدارس ومناهج التعليم أدّت، بشكل كبير، إلى استبعاد العربيّة من فضاء العلوم والتطوّر التكنولوجيّ وجعلت منها لغة للإبداعات الأدبيّة والبلاغيّة المتجذّرة في نماذج الماضي التليد بدلًا من أن تكون لغة للعلم وأداة لتشكيل المعرفة وصناعة المستقبل، كما يتجلّى بوضوح في مناقشات المحور السابع في هذا التقرير. هناك انقطاع صارخ بين الإيمان الذي عبّر عنه الطلّاب هنا والواقع المدرسيّ والجامعيّ المحيط بنا والذي يواصل، بممارساته على أرض الواقع، ترسيخ فكرة أنّ العربيّة هي لغة نحبّها ونتعلّق بها عاطفيًّا ونعتقد بأنّها أجمل لغات الأرض وأغناها ولكنّها ليست لغة للعلم وصناعة المعرفة.

والنتائج التي تعكسها إجابات الطلّاب المشاركين في دراستنا تعزّز تلك التي توصّلت إليها دراسات سابقة ومنها دراسة Bouhmama (2015) التي أظهرت أنّ معظم الطلّاب في جامعة الكويت أيّدوا فكرة أن تكون العربيّة الفصحى لغة تدريس العلوم.[19] ومنها أيضًا دراسة Nashif (2007) في الأردن التي توصّلت إلى أن طلّاب المرحلة الثانويّة إضافة إلى كثير من الطلّاب المسجّلين في السنة الأولى في تخصّص العلوم في الجامعة فضّلوا أن تكون العربيّة هي لغة تدريس العلوم.[20]

وقد ظهرت هذه الاعتقادات بشكل واضح في المقابلات الشخصيّة التي أجريناها، حيث أكّد الطلّاب على أنّ العربيّة يمكن أن تكون لغة للعلوم، وذكرت إحدى الطالبات أنّ "الأساتذة في الصفوف يدرّسوننا بلغة هي مزيج بين الفرنسيّة والمحكيّة، وهذا يعني أنّ هناك إمكانيّة لتدريس العلوم بالعربيّة، وإذا كان المشكل في المصطلحات، فلماذا لا يعرّبون الطبّ رسميًّا مع الاحتفاظ بالمصطلحات كما يحصل في بعض الدول؟" وشدّدت طالبة أخرى على أنّه "لا يكفي أن ننتج تطبيقات تكنولوجيّة بالعربيّة، بل نحتاج إلى تعريب أدوات إنتاج هذه التطبيقات، كأن نخترع لغة برمجة بالعربيّة وننتج عناوين مواقع بالعربيّة، وشيئًا فشيئًا قد نصل إلى القمر بالعربيّة."

5. من الجوانب الجديرة بالملاحظة أنّ الإجابات عن السؤال 79 حول مدى شعور المشاركين بأنّ الحكومات العربيّة يجب أن تبذل مزيدًا من الجهد لتمكين اللغة العربيّة حصلت على أعلى نسبة "أوافق بشدّة" (59%) بين كلّ الإجابات عن أسئلة الاستبانة ممّا يوضّح لنا مدى شعور الطلّاب بعمق الأزمة وبضرورة وجود استراتيجيّات لدى الحكومات العربيّة لمعالجتها.

6. في سياق متّصل بالدور المطلوب من الحكومات العربيّة في دعم اللغة العربيّة، طرحنا سؤالًا في المقابلات الشخصيّة حول ما إذا كان المشاركون يعتقدون بأنّ هناك تقصيرًا بحقّ اللغة العربيّة، وإذا كان الجواب بالإيجاب فمن المقصّر. وقد أجمع الطلّاب على أنّ هناك تقصيرًا بحقّ العربيّة وتعدّدت آراؤهم في الذين يقفون خلف هذا التقصير، وهذه عيّنة من الآراء التي قدّموها:

- نعم، الكل مقصر بحقّ اللغة العربيّة: القوانين – الإعلام – وزارات التربية – الأسر التي تجد في اللغات الأخرى فائدة لأولادهم.
- طبعًا هناك تقصير، من اللغويّين والأدباء والإعلاميّين. لا أحد منهم يبذل أيّ جهد لتقريب اللغة من الناس أو لزرع محبّة اللغة في قلوب الناس.
- المقصّرون بحقّ اللغة هم أولئك الذين ينظرون إلى العربيّة نظرة دونية ويسعون دائمًا إلى تقليد الغرب. والمقصّرون هم من يقومون بإنتاج أبحاث باللغة الأجنبيّة، والنظام التعليميّ أيضًا مقصّر.
- مناهج اللغة العربيّة والمدارس التي لا تولي اللغة العربيّة أهمّيّة.
- الشعب الذي ينظر نظرة قاصرة إلى اللغة العربيّة، وخصوصًا الأمّهات اللواتي يخاطبن أبناءهن بالإنجليزيّة لكونهنّ الأكثر تأثيرًا.
- التعليم العالي والجامعات التي لم توفّر للعربيّة مكانة كبيرة في المناهج الجامعيّة والبحوث.
- المقصّرون هم كلّ أبناء العربيّة: السياسيّون الذين هم أكثر من يتكلّم بالأجنبيّة، والقائمون على المناهج الذين لم يقدّموا لغةً قابلة للممارسة وحصروها في قواعد كثيرة وصعبة، والمدرّسون الذين لا يفهم أغلبهم هذه القواعد، والمجتمع الذي ترك الفصحى في الكتب القديمة كأنّها في متحف وتبنّى المحكيّة.
- طبعًا هناك تقصير بحقّ العربيّة في كلّ الميادين. أوّلًا: هناك المناهج التعليميّة غير المتطوّرة، والتي لا تسمح للطالب بالتفاعل مع العربيّة على أنّها لغة تواصل وإنتاج فكريّ عصريّ. ثانيًا: هناك الأسر العربيّة التي تتبنّى في تربية أولادها اللغات الأجنبيّة دون أن تعرّضهم إلى العامّيّة حتّى، اعتقادًا منها أنّ اكتساب الأولاد لغة أجنبيّة أفضل من العربيّة التي لا تُستعمل إلّا في حدود المدرسة، وأنّ اللغة الأجنبيّة أرقى من العربيّة التي تُصنّف عادة على أنّها لغة الطبقة المتوسّطة أو الفقيرة. ثالثًا: هناك البرامج على التلفزيونات العربيّة التي لا تركّز على اهتمامات المستمعين خصوصًا الصغار منهم.

4.7 المجموعة السابعة: الاعتقادات حول تعلّم اللغة العربيّة والقدرة على إتقانها

تحتوي هذه المجموعة على اثني عشر سؤالًا سعت إلى معرفة اعتقادات الطلّاب المشاركين حول تعلّم اللغة العربيّة وقدرتهم على إتقانها، وخاصةً فيما يتصل بالعربيّة الفصحى، وكذلك إلى فهم العوامل التي يمكن، من منظورهم، أن تساعد في عمليّة التعلّم.

وأوّل ما يصادفنا في هذه المجموعة هو إجابات المشاركين عن السؤالين 57 و58. فقد عبّر معظم المشاركين في إجاباتهم عن السؤال 57 عن اعتقادهم (بغالبيّة 65% وافقوا بشدّة أو وافقوا) بأنّ تعلّم اللغة العربيّة صعب، وهو اعتقاد يقابله اعتقاد آخر مغاير يظهر من الإجابات عن السؤال 58 بأنّ تعلّم العربيّة ممتع (بغالبيّة 85% وافقوا بشدّة أو وافقوا).

وتعرض لنا الإجابات عن الأسئلة 60 و62-65 أساليب وطرقًا يرى المشاركون أنّها تسهم في تسهيل تعلّم العربيّة بالنسبة إليهم، ومن بينها: أ) التركيز على القواعد (79% وافقوا بشدّة أو وافقوا)، ب) استخدام طريقة الحوار والمناقشة (94% وافقوا بشدّة أو وافقوا)، ج) استخدام نصوص ومواد ذات علاقة بحياة الطالب/ـة (93%)، د) استخدام التكنولوجيا والتطبيقات اللغويّة (88%)، هـ) استخدام النصوص الدينيّة (94%).

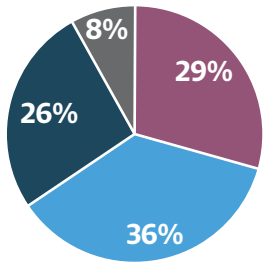
وتعكس الإجابات عن السؤال 68 اعتقادًا قويًّا بنسبة 44% من المشاركين (17% وافقوا بشدّة و27% وافقوا) بأنّ مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءتهم بلغة أخرى؛ ويقدّم لنا الرسم البيانيّ 68 (أ) صورة عن التوزّع الجغرافيّ لأولئك الذين عبّروا عن وجود هذا الاعتقاد لديهم.

وتوضّح الإجابات عن الأسئلة 69-71 أنّ المشاركين يشعرون بقدر كبير من الثقة في قدراتهم بالعربيّة بشكل عام (88% وافقوا بشدّة أو وافقوا)، وفي شعورهم بالثقة في الكلام بالعربيّة الفصحى في مواقف رسميّة (74% وافقوا بشدّة أو وافقوا)، وفي الثقة بقدراتهم على كتابة رسالة أو مقالة بالفصحى (80%). ويبيّن الرسم البيانيّ 70 (أ) التوزّع الجغرافيّ للمشاركين الذين عبّروا عن شعورهم بالثقة في قدراتهم على الكلام بالعربيّة الفصحى في مواقف رسميّة؛ أما الأشكال 69 (أ) و69 (ب) و71 (أ) فتظهر توزّع الإجابات عن الأسئلة بالارتباط بنوع المدرسة التي تلقّى فيها المشاركون تعليمهم وبعدد الساعات الصفّيّة لمادّة اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة.

إلّا أنّه، في مقابل هذا التعبير عن الشعور بالثقة في القدرات على الكلام أو الكتابة بالعربيّة الفصحى، نجد أنّ حوالي نصف المشاركين (49%)، في إجاباتهم عن السؤال 72، وافقوا بشدّة أو وافقوا على أنّهم يشعرون بالقلق عند استخدام العربيّة الفصحى. ويظهر لنا الشكل 72 (أ) توزّع نسب الإجابات عن السؤال 72 حول الشعور بالقلق عند استخدام الفصحى بالارتباط بنوع المدرسة واللغة الرئيسة للتعليم فيها، أمّا الرسم البيانيّ 72 (ب) فيعرض التوزّع الجغرافيّ لنسب أولئك الذين عبّروا عن شعورهم بالقلق عند استخدام الفصحى.

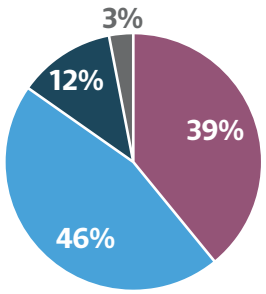
السؤال 57

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ تعلّم اللغة العربيّة صعب؟



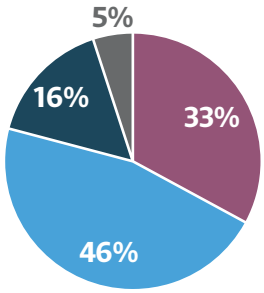
السؤال 58

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ تعلّم اللغة العربيّة ممتع؟



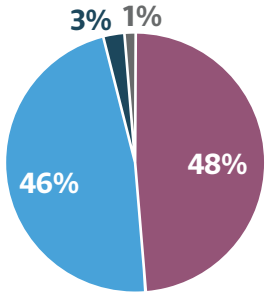
السؤال 60

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ التركيز على القواعد يساعد على تعلّم اللغة العربيّة؟



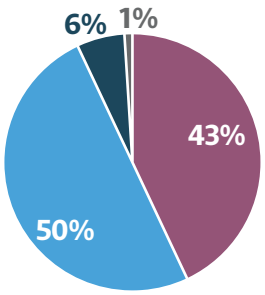
السؤال 62

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ استخدام طريقة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء عند دراسة اللغة العربيّة يساعد على تعلمها؟



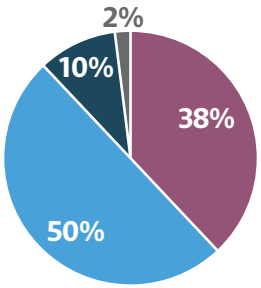
السؤال 63

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ استخدام موادّ ونصوص معاصرة وذات علاقة بحياة الطلاب يساعد على تعلّم اللغة العربيّة؟



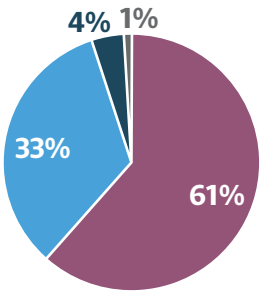
السؤال 64

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ استعمال التكنولوجيا (التطبيقات اللغويّة والمواقع التعليميّة) يساعد على تعلّم اللغة العربيّة؟



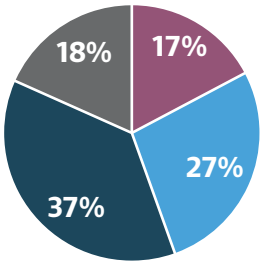
السؤال 65

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ استخدام النصوص الدينيّة مهمّ لتعلّم اللغة العربيّة؟



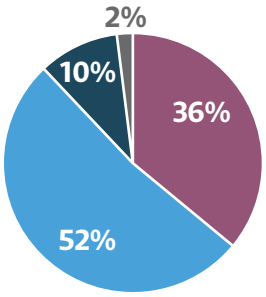
السؤال 68

إلى أي مدى توافق/ين على أنّ مستوى كفاءتك باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءتك بلغة أجنبيّة أخرى؟



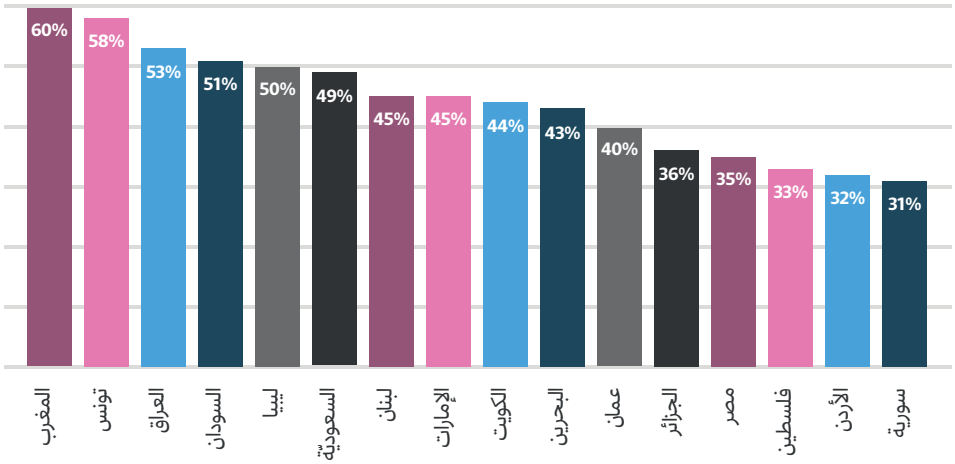
السؤال 69

إلى أي مدى توافق/ين على أنك تشعر/ين بالثقة في قدراتك في اللغة العربيّة بشكل عامّ؟



الرسم البيانيّ 68 (أ)

توزّع نسبة المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدّة على أن مستوى كفاءتهم باللغة العربيّة أقلّ من مستوى كفاءتهم بلغة أجنبيّة أخرى حسب الدول



الشكل 69 (أ):

توزّع نسب الإجابات عن السؤال حول الشعور بالثقة في اللغة العربية بالارتباط بنوع المدرسة

	أوافق وأوافق بشدّة على الشعور بالثقة في قدراتي في العربيّة	لا أوافق ولا أوافق بشدّة على الشعور بالثقة في قدراتي في العربيّة
حكوميّة	92%	8%
خاصّة	83%	17%

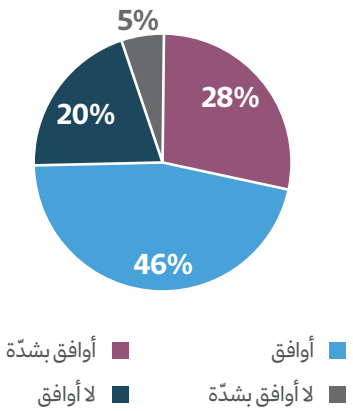
الشكل 69 (ب):

توزّع نسب الإجابات عن السؤال حول الشعور بالثقة في اللغة العربية بالارتباط بنوع المدرسة وعدد ساعات الدراسة في المرحلة الثانويّة

في المرحلة الثانوية	نوع المدرسة	أقل من 3 ساعات أسبوعيًّا	3 - 5 ساعات أسبوعيًّا	5 - 7 ساعات أسبوعيًّا	7 - 10 ساعات أسبوعيًّا	أكثر من 10 ساعات أسبوعيًّا
	حكوميّة	84%	88%	92%	94%	95%
	خاصّة	75%	83%	85%	87%	90%

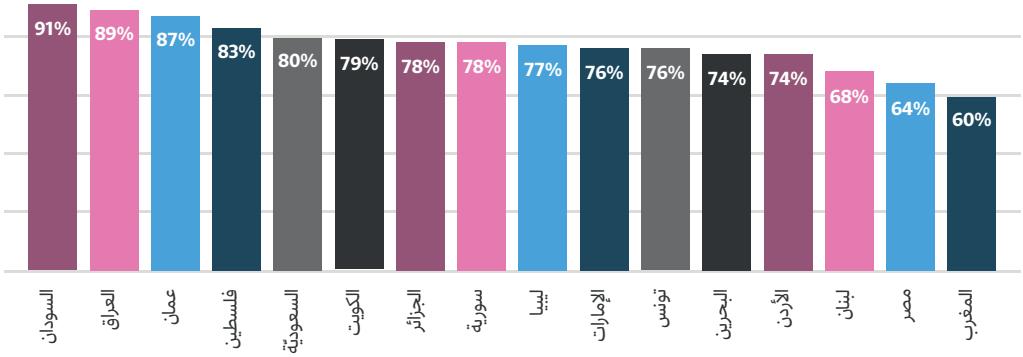
السؤال 70

إلى أي مدى توافق/ين على أنك تشعر بالثقة في قدرتك على الكلام باللغة العربيّة الفصحى في مواقف رسميّة؟



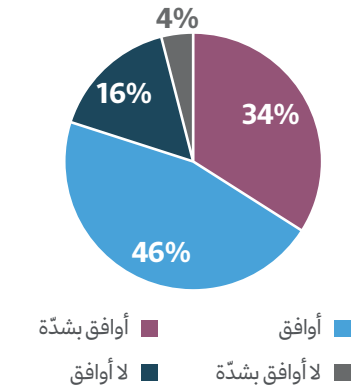
الرسم البيانيّ 70 (أ)

توزّع نسبة المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدة على أنّهم يشعرون بالثّقة في قدراتهم على الكلام بالعربيّة الفصحى في مواقف رسمية حسب الدول



السؤال 71

إلى أي درجة توافق/ين على أنك تشعر/ين بالثقة في قدرتك على كتابة رسالة أو تقرير أو مقالة قصيرة باللغة العربيّة الفصحى؟



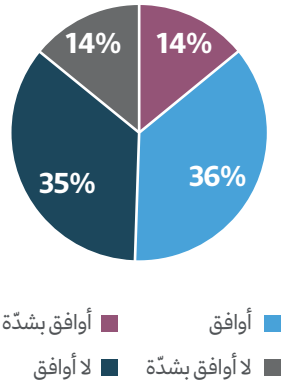
الشكل 71 (أ):

توزّع نسب الإجابات عن السؤال حول الشعور بالثقة في القدرة على كتابة رسالة أو تقرير بالفصحى بالارتباط بنوع المدرسة وعدد الساعات الأسبوعيّة المخصّصة لدراسة اللغة العربيّة

	نوع المدرسة	أقل من 3 ساعات أسبوعيًّا	3 - 5 ساعات أسبوعيًّا	5 - 7 ساعات أسبوعيًّا	7 - 10 ساعات أسبوعيًّا	أكثر من 10 ساعات أسبوعيًّا
في المرحلة الثانوية	حكوميّة	81%	85%	86%	87%	87%
	خاصّة	65%	71%	72%	76%	84%

السؤال 72

إلى أي درجة توافق/ين على أنك تشعر/ين بالقلق عند استخدام اللغة العربيّة الفصحى؟



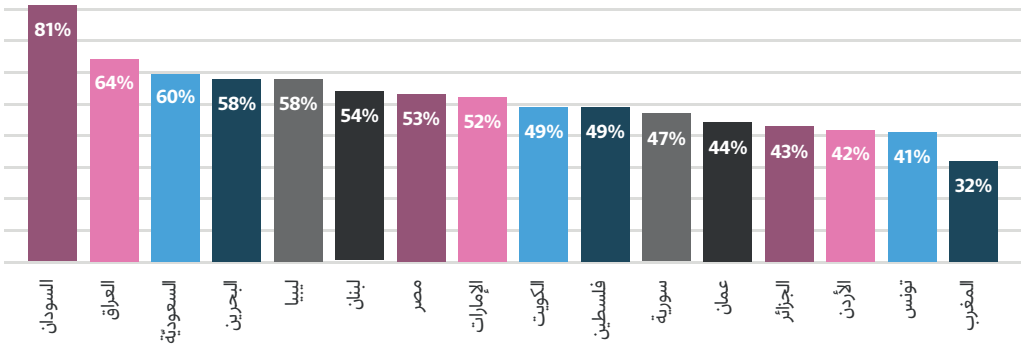
الشكل 72 (أ):

توزّع نسب الإجابات عن السؤال 72 حول الشعور بالقلق عند استخدام الفصحى بالارتباط بنوع المدرسة واللغة الرئيسية للتعليم فيها

	نوع المدرسة	اللغة الرئيسية للتدريس اللغة العربية	اللغة الرئيسية للتدريس اللغة الإنجليزية
في المرحلة الثانوية	حكوميّة	49%	61%
	خاصّة	50%	62%

الرسم البيانيّ 72 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدة على أنّهم يشعرون
بالقلق عند استخدام اللغة العربيّة الفصحى حسب الدول



بعد استعراض إجابات الطلّاب في هذه المجموعة نودّ تسجيل الملاحظات التالية:

1. الاعتقاد العامّ الذي عبّر عنه المشاركون في إجاباتهم عن السؤال 57 بصعوبة تعلّم اللغة العربيّة منسجم مع اعتقادهم بأنّ اللغة العربيّة صعبة مقارنة باللغات الأخرى التي يعرفونها وهو الذي عبّروا عنه في إجاباتهم عن السؤال 48. وهذا الاعتقاد العامّ بصعوبة العربيّة يتجلّى أيضًا في الإجابات عن السؤال 68 الذي يشير إلى أنّ 44% من المشاركين يعتقدون بأنّ مستوى كفاءتهم بالعربيّة أقلّ من مستوى كفاءتهم بلغة أخرى. هذه الإجابات مجتمعة تطرح بقوّة أسئلة حول حقيقة صارخة تواجهنا وهي أنّنا، في مدارسنا وجامعاتنا اليوم، نخرّج طلّابًا يشعر كثيرون منهم بصعوبة العربيّة وصعوبة تعلّمها على رغم أنّها لغتهم الأمّ، ونكوّن أجيالًا من الشباب الذين يستعدوّن لدخول معترك الحياة المهنيّة وكثيرون منهم يشعرون بأنّهم أكثر كفاءة في اللغة الأجنبيّة. كيف لهؤلاء الشباب أن يسهموا في تغيير واقعنا العلميّ والثقافيّ وفي صناعة المستقبل إذا كانوا لا يشعرون بالقدر الكافي من الثقة بلغتهم الأمّ التي يُتوقّع أن تكون حاضنة للفكر والعلم والأدب والثقافة وأداة للتعبير عنها جميعًا؟

2. في سياق متّصل بالسؤال 68 حول مدى اعتقاد المشاركين بأنّ مستوى كفاءتهم بالعربيّة أقلّ من كفاءتهم باللغة الأجنبيّة، سألنا الطلّاب الذين شاركوا في المقابلات الشخصيّة أن يقارنوا بين تجربتهم في دراسة العربيّة ودراسة اللغات الأخرى في المدرسة. وفي ما يلي نقدّم عيّنة من الآراء التي عبّروا عنها:

   - طريقة التعليم والمناهج كانت أكثر تعمّقًا في دراستنا للعربيّة مقارنةً بالإنجليزيّة التي كانت فقط تسلط الضوء على الأساسيّات.
   - تنوّع المناهج العربيّة وتنوّع تفرّعاتها الثانويّة من أدب وغيره ساهم في جعل تعلّمها أكثر متعة وأكثر إثارةً للاهتمام من تعلّم اللغات الأخرى التي لم تملك أيّ تنوع في مناهجها خارج نطاق التركيز على القواعد فحسب.
   - تجربتي في دراسة اللغة الأجنبيّة لم تكن سلبيّة ولكنّها كانت سطحيّة بكل صراحة مقارنةً بتجربة دراسة العربيّة، وربما يعود السبب في ذلك إلى كون العربيّة لغتي الأمّ.
   - دراستي للّغات الأجنبيّة لم تكن مشابهة للعربيّة، فمعلّمات الفرنسيّة والإنجليزيّة كنّ لطيفات وصغيرات في السنّ، وكنّ يحاولن أن يخلقن لنا ألعابًا ونشاطات للمشاركة في الصفّ. وكنّ كذلك ينظّمن لنا مسابقات في كتابة الشعر والقصص القصيرة، ويشجّعننا على قراءتها أمام الصفّ على الرغم من كون نصوصنا متوسّطة المستوى. وكنّ أحيانًا ينظمّن ساعات لزيارات صفوف متقدّمة لنعرض على طلّابها ما قمنا بكتابته. وكانت النصوص التي نتعرّض لها في الفرنسيّة خصوصًا نصوصًا جميلة فيها بهجة وقريبة من حياتنا كأطفال ومراهقين لاحقًا.
   - تجربة دراسة الإنجليزيّة كانت أفضل بكثير من تجربة دراسة العربيّة، وذلك بسبب المنهاج وطرق التدريس وقصص الأطفال التي كنا نقرأها باللغة الإنجليزيّة، والتي كانت قريبة أكثر من الطالب ومن احتياجاته على عكس اللغة العربيّة التي كانت موادّها جافّة.

3. نلاحظ ترابطًا قويًّا بين إجابات الطلّاب عن السؤال 65 حول استخدام نصوص دينيّة في تعليم العربيّة وإجاباتهم عن السؤال 55 حول قدسيّة اللغة وعلاقتها الوثيقة بالدين. فالغالبيّة الساحقة من المشاركين تعتقد بأهمّيّة استخدام نصوص دينيّة في تعليم العربيّة، وهذا يمكن أن يطرح تحدّيًا أمام محاولات تطوير مقاربات بيداغوجيّة جديدة لتعليم اللغة يتمثّل في كيفيّة الموازنة بين دور اللغة العربيّة كلغة للممارسات الدينيّة في الإسلام توظّف النصوص الدينيّة في التعلّم ودورها كلغة حيّة تركّز على مهام التواصل ومهاراته بالاعتماد على موادّ ونصوص معاصرة.

4. كان من اللافت أنّ نسبة المشاركين الذين وافقوا أو وافقوا بشدّة على أنّهم يشعرون بالثقة في قدراتهم في اللغة العربيّة بشكل عام كانت أعلى بين الطلّاب الذين درسوا في مدارس حكومية منها بين أولئك الذين درسوا في مدارس خاصّة وبفارق 9%. كذلك كانت نسبة الشعور بالثقة في القدرة على كتابة رسالة أو تقرير أو مقالة قصيرة بالفصحى بين المشاركين الذين درسوا في مدارس حكوميّة أعلى من نسبتها لدى الذين درسوا في مدارس خاصّة بصرف النظر عن عدد الساعات الأسبوعية المخصّصة لدراسة العربيّة في المدارس الحكوميّة أو الخاصّة.

5. يظهر الشكل 71 (أ) ارتباطًا قويًّا بين درجة الشعور بالثقة في القدرة على كتابة رسالة أو تقرير أو مقالة قصيرة بالفصحى وعدد ساعات التدريس الأسبوعيّة المخصّصة للّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة وخاصةً في المدارس الخاصّة. وبينما نلاحظ أنّ درجة الثقة بين الطلّاب الذين درسوا في مدارس حكوميّة ارتفعت من 81% عند الذين درسوا أقلّ من 3 ساعات أسبوعيًّا إلى 87% للذين درسوا 7 ساعات أو أكثر أسبوعيًّا (والفارق هنا ليس كبيرًا)، نرى أنّ هذه النسبة ارتفعت من 65% عند الذين درسوا أقلّ من 3 ساعات أسبوعيًّا إلى 84% عند الذين درسوا 10 ساعات أو أكثر وهو فارق ملحوظ. وتطرح هذه الأرقام قضيّة

عدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة حيث يُخفَّض عدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة في معظم المدارس في العالم العربيّ على اعتبار أن العمل على تطوير المهارات اللغويّة العربيّة قد تمّ في المرحلة الإعداديّة. وهذه ممارسة نعتقد أنّ لها تداعيات سلبيّة على تطوير قدرات الطلّاب في اللغة العربيّة، ذلك أنَّ المرحلة الثانويّة، في تقديرنا، تتطلّب تركيزًا أكثر على اللغة ولكن ليس من خلال دراسة النحو بشكل نظريّ أو الأدب بالشكل التلقينيّ التقليديّ ولكن عبر تطوير المهارات اللغويّة لدى الطلّاب وتعزيز قدراتهم التحليليّة والنقديّة من خلال العمل على مشاريع تدرّبهم على البحث بالعربيّة في موضوعات وثيقة الصلة باهتماماتهم والواقع المحيط بهم، وتحفّزهم على مقاربة اللغة كأداة للتفكير والتواصل والتساؤل والتعلّم التعاونيّ، وكجزء من عالمهم، وليس كمجرّد نشاط مدرسيّ ينخرطون فيه لوقت محدود خلال أسبوعهم الدراسيّ. وقد عبّر عدد من الطلّاب خلال المقابلات الشخصيّة عن معارضتهم لفكرة تقليل عدد الحصص المخصّصة للعربيّة في المرحلة الثانويّة.

6. وفي سياق متّصل، قمنا بدراسة الارتباط بين نسبة الشعور بالقلق عند استخدام اللغة العربيّة الفصحى واللغة الرئيسة للدراسة في المدرسة، ولاحظنا أنّ نسبة القلق كانت أقلّ بـ 12% لدى الطلّاب الذين كانت العربيّة اللغة الرئيسة في مدارسهم منها بالنسبة لأولئك الذين كانت الإنجليزيّة اللغة الرئيسة في مدارسهم، وتساوت المدارس الحكوميّة والخاصّة في إظهار نفس الفارق (12%).

7. على الرغم من الشعور الإيجابيّ الذي تبدّى بنسب كبيرة في الإجابات عن الأسئلة 69 و70 و71 حول الثقة في قدرات المشاركين في اللغة العربيّة الفصحى، فإنّ نصف المشاركين عبّروا في إجاباتهم عن السؤال 72 أنّهم يشعرون بالقلق عند استخدام الفصحى.

وفي المقابلات الشخصيّة عبّر كثير من الطالبات والطلّاب عن أنهم يشعرون بالراحة في الكلام بالفصحى والبعض قال إنّ الكتابة بالفصحى أسهل بالنسبة لهم من التقديم الشفويّ. وذكرت إحدى الطالبات أنّها تشعر بالقلق إلى حدٍّ قليل لأنها "تخاف من الوقوع في الأخطاء"، وأشارت طالبة أخرى إلى أنّها لا تشعر بالراحة ولا بالثقة و"أحتاج إلى التدريب قبل أن أعرض بالعربيّة الفصحى، وعندما يُطلب مني الكتابة بالعربيّة أكتب بالإنجليزيّة وأترجم إلى العربيّة."

وإذا ربطنا هذا الشعور بالقلق بالاعتقاد بصعوبة اللغة وصعوبة تعلّمها الذي عبّر عنه الكثير من المشاركين تتبدّى لنا صورة مقلقة حول واقع العربيّة في مدارسنا تثير تساؤلات حول مسبّبات هذه الاعتقادات والمشاعر وحول ما يجب القيام به لإعادة تشكيل علاقة هؤلاء الطلّاب بلغتهم وتأسيسها على أرضيّة صلبة من الثقة والإيمان بالقدرة على إتقانها.

4.8 المجموعة الثامنة: المواقف من التجربة المدرسيّة السابقة في تعلّم اللغة العربيّة وتقييمها

تتضمّن هذه المجموعة خمسة عشر سؤالًا ركّزت على استطلاع آراء الطلّاب المشاركين ومواقفهم حول تجربتهم السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة ومدى إسهام تلك التجربة في تطوير مهاراتهم اللغويّة والفكريّة، كما هدفت إلى فهم تقييمهم لهذه التجربة من ناحية الفائدة والمتعة وإثارة الاهتمام.

وأوّل ما يظهر لنا هنا هو إجابات الطلّاب عن السؤال 24 والتي تدلّ على أنّ اللغة العربيّة كانت اللغة الرئيسة التي تلقّى بها معظمهم (بنسبة 77%) تعليمهم في المرحلة الثانويّة قبل بدء دراستهم الجامعيّة. ويوضّح لنا الرسم البيانيّ 24 (ب) التوزّع الجغرافيّ للمشاركين الذين عبّروا عن هذا الواقع، ونرى هنا تمايزًا كبيرًا في النسب بين لبنان (14%)، وتونس (54%)، والمغرب (68%)، والإمارات (72%) التي يظهر فيها للّغات الأجنبيّة وجود أكبر في المدارس؛ والجزائر (100%)، وليبيا (98%)، والسودان (97%)، وسورية (96%) التي تبدو العربيّة فيها سائدة كلغة رئيسة للتعليم في المدارس. كما يبيّن لنا الشكل 24 (أ) توزّع نسب الإجابات عن الأسئلة حول لغة التعليم في المراحل الدراسيّة المختلفة (الأسئلة 22 و23 و24 في الاستبانة) بالارتباط بنوع المدرسة. ونلاحظ هنا بوضوح أنّ وجود العربيّة كلغة رئيسة للتدريس في المدارس الحكوميّة يفوق وجودها في المدارس الخاصّة. كما نلاحظ أنّ وجود العربيّة كلغة للتدريس يتراجع، بشكل عامّ، كلّما تقدّم التلاميذ من مرحلة مدرسيّة إلى أخرى، ولكنّه أكثر وضوحًا في المدارس الخاصة.

ويلخّص لنا الشكل 26 (أ) إجابات المشاركين عن الأسئلة حول عدد ساعات التدريس الأسبوعيّة التي وفّرتها مدارسهم في مادة اللغة العربيّة في المراحل الدراسيّة المختلفة (الأسئلة 26 و27 و28 في الاستبانة) بالارتباط بنوع المدرسة التي درسوا فيها. وكما لاحظنا في الفقرة السابقة، نلاحظ هنا أيضًا أن المدارس الحكوميّة، بشكل عام، توفّر لطلّابها ساعات تدريس باللغة العربيّة أكثر ممّا توفّره المدارس الخاصّة.

وبالانتقال إلى الإجابات عن السؤال 52 والأسئلة 93-97 نجد أنّ غالبيّة المشاركين يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة أُعطيت أهمّيّة خلال سنواتهم في المدرسة (82% وافقوا بشدّة أو وافقوا)، وأنّ تجربتهم في دراسة اللغة العربيّة في المدرسة كانت إيجابيّة إلى حدّ كبير، وقد أفاد معظمهم أنّ التجربة ركّزت على أشياء ذات صلة بحياتهم (بنسبة (78%) وافقوا بشدّة أو وافقوا)، وأثارت اهتمامهم باللغة العربيّة (79%)، وخلقت لديهم ثقة بقدراتهم في اللغة (83%)، وساهمت في تطوير قدراتهم على التفكير والتحليل (82%)، وفي تطوير قدراتهم على الكتابة الأكاديميّة (77%). ويُظهر الرسم البيانيّ 97 (أ) التوزّع الجغرافيّ للمشاركين الذين وافقوا أو وافقوا بشدّة على أنّ دراسة العربيّة أسهمت في تطوير قدراتهم على الكتابة الأكاديميّة، ونلاحظ فيه اختلافًا بيّنًا بين إجابات المشاركين من سورية ولبنان وتونس التي كانت نسبة الموافقة فيها (56%) و(58%) والسودان التي كانت نسبة الموافقة فيها (97%) والعراق (92%) والسعوديّة وليبيا (91%).

ولكن الصورة تصبح أقلّ إيجابيّة في الإجابات عن السؤال 98 حول مدى استخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها في دراسة العربيّة، إذ تدنّت نسبة الموافقة إلى 60%. ويظهر لنا الرسم البيانيّ 98 (أ) أنّ التوزّع الجغرافيّ للموافقين مماثل للتوزّع الذي رأيناه في الرسم البيانيّ 97 (أ) والذي وضع المشاركين من سورية ولبنان وتونس في طرف ومن السودان والسعوديّة والعراق وليبيا في الطرف الآخر.

ونرى أن درجة الإيجابيّة في وصف التجربة السابقة تتراجع أيضًا حين ننظر إلى الإجابات عن السؤال 99 حول مدى قيام التلاميذ بالعمل في مجموعات في صفوف العربيّة في المدرسة، إذ أشار(52%) من المشاركين إلى أنّهم قاموا بذلك إلى درجة "قليلة" أو "محدودة جدًّا"، و(16%) منهم أشاروا إلى أنّهم "لم يقوموا بأيّ عمل في مجموعات." وعندما قمنا بتحليل إجابات المشاركين عن هذا السؤال بربطها بنوع المدرسة التي درسوا فيها، بدا لنا أنّ توظيف العمل في مجموعات كان، بشكل عام، أكثر انتشارًا في المدارس الحكوميّة منه في المدارس الخاصّة كما يظهر في الشكل 99 (أ). ولكن، في المقابل، كان هناك مشاركون درسوا في مدارس خاصّة وأشاروا إلى أنّهم عملوا في مجموعات "إلى درجة كبيرة"، وقد قمنا بربط إجاباتهم حول العمل في مجموعات في المرحلة الإعداديّة/المتوسّطة بنوع المدرسة والبلد الذي درسوا فيه وظهر لنا أنّ نسبة المشاركين من لبنان كانت الأعلى (92%) ثم فلسطين (53%) فالأردن (42%)، في مقابل مصر (29%) وسورية (28%) والإمارات العربيّة (20%).

وعلى الرغم من محدوديّة استخدام طريقة العمل في مجموعات في المدارس كما عبّر المشاركون، فإنّ معظمهم (65%) وافقوا بشدّة أو وافقوا على أنّ العمل مع زميلاتهم وزملائهم وفق هذه الطريقة جعلهم يتعلّمون أكثر كما يظهر في السؤال 100.

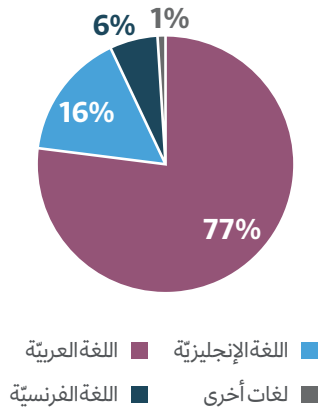
وفي مجموعة الأسئلة (88 -91) كان مطلوبًا من المشاركين تقييم تجربتهم

السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة بإعطائها تقييمًا من 1 إلى 7 (7 للتقييم الأكثر إيجابيّةً و1 للأكثر سلبيّةً) في عدد من النواحي. وقد جاءت تقييمات المشاركين إيجابيّة بشكل كبير، ونحن هنا نورد النسب المئوية للذين قيّموا التجربة بشكل إيجابيّ بإعطائها درجة "6" أو "7"، فقد وجد 57% منهم أنّها كانت "مفيدة"، و48% وجدوها "ممتعة"، و48% "مثيرة للاهتمام"، و42% "سهلة"، و50% "مفرحة." وتبيّن الرسوم البيانيّة 88 (أ) و89 (أ) و92 (أ) توزّع نسب المشاركين الذين اختاروا "6" أو "7" حسب بلدانهم. أمّا الرسمان البيانيّان 90 (أ) و91 (أ) فيظهران توزّع نسب المشاركين الذين اختاروا "1" أو "2" أو "3" في الإجابة عن السؤالين 90 (مدى إثارة الاهتمام بالعربيّة) و91 (مدى صعوبة التجربة). ونلاحظ في معظم هذه الرسوم البيانيّة أنّ إجابات معظم المشاركين من الأردن ولبنان وسورية والمغرب كانت تميل إلى السلبيّة عمومًا في تقييم التجربة المدرسيّة.

وأخيرًا يظهر الشكل 92 (ب) توزّع نسب المشاركين الذين قيّموا التجربة إيجابيًّا (7 أو 6) في الجوانب الخمسة التي درسناها بعد أن حلّلنا عامل الارتباط بين إجاباتهم ونوع المدرسة. ويتبيّن من الشكل أن المشاركين الذين درسوا في مدارس حكوميّة كانوا أكثر ميلًا (وبفارق 14%) إلى تقييم التجربة بشكل إيجابيّ من أولئك الذين درسوا في مدارس خاصّة.

السؤال 24

اللغة الرئيسة التي تلقّيت بها معظم المواد التعليميّة في المرحلة الثانوية



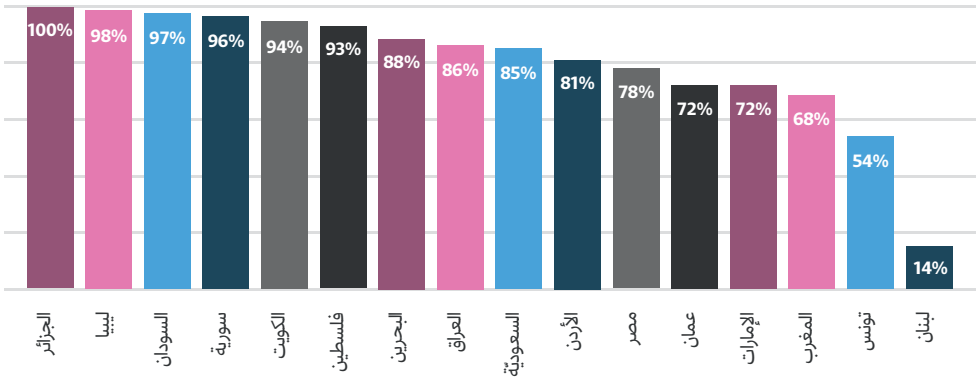
الشكل 24 (أ)

توزّع نسب الإجابات عن الأسئلة حول لغة التعليم في المراحل الدراسيّة المختلفة بالارتباط بنوع المدرسة

	نوع المدرسة	اللغة الرئيسة لمعظم الموادّ التعليميّة اللغة العربيّة	اللغة الرئيسة لمعظم الموادّ التعليميّة اللغة الإنجليزيّة
المرحلة الابتدائيّة	حكوميّة	96%	3%
	خاصّة	55%	35%
المرحلة المتوسّطة	حكوميّة	95%	3%
	خاصّة	49%	40%
المرحلة الثانويّة	حكوميّة	91%	5%
	خاصّة	46%	42%

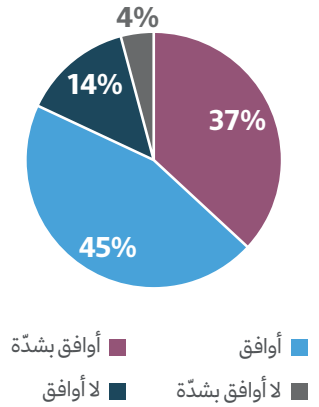
الرسم البيانيّ 24 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين قالوا إنّ اللغة العربيّة كانت اللغة الرئيسة التي تلقّوا بها معظم موادّهم التعليمية في المرحلة الثانوية حسب الدول



السؤال 52

إلى أي مدى توافق/ين على أن اللغة العربية أُعطِيَت أهمية خلال سنوات دراستك في المدرسة؟



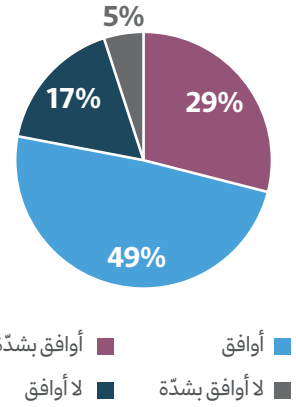
الشكل 26 (أ)

توزّع نسب الإجابات عن الأسئلة حول عدد ساعات التدريس الأسبوعيّة في مادة اللغة العربيّة في المراحل الدراسيّة المختلفة بالارتباط بنوع المدرسة

	نوع المدرسة	أقل من 3 ساعات أسبوعيًّا	5 - 3 ساعات أسبوعيًّا	7 - 5 ساعات أسبوعيًّا	10 - 7 ساعات أسبوعيًّا	أكثر من 10 ساعات أسبوعيًّا
المرحلة الابتدائيّة	حكوميّة	9%	23%	25%	18%	25%
	خاصّة	11%	31%	30%	14%	14%
المرحلة المتوسّطة	حكوميّة	10%	26%	30%	17%	17%
	خاصّة	14%	34%	31%	14%	7%
المرحلة الثانويّة	حكوميّة	13%	25%	27%	17%	17%
	خاصّة	26%	32%	23%	12%	7%

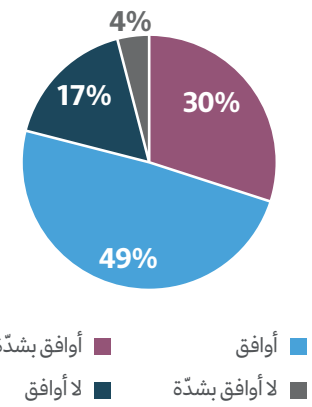
السؤال 93

إلى أي مدى توافق/ين على أن تجربتك السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة ركّزت على أشياء ذات صلة بحياتك واهتماماتك؟



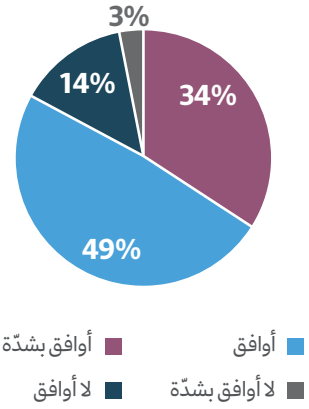
السؤال 94

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّ تجربتك السابقة في دراسة العربيّة في المدرسة أثارت اهتمامك باللّغة العربيّة؟



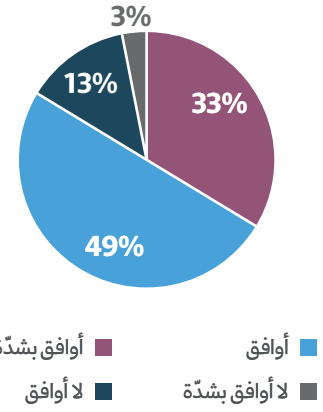
السؤال 95

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّ تجربتك السابقة في صفوف العربيّة في المدرسة خلقت عندك شعوراً بالثقة في قدراتك العربيّة؟



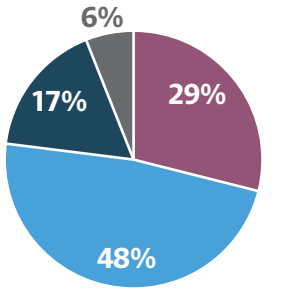
السؤال 96

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّ تجربتك السابقة في صفوف العربيّة في المدرسة ساهمت في تطوير قدراتك على التفكير والتحليل والسؤال؟



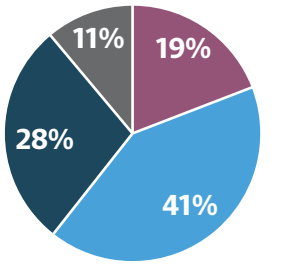
السؤال 97

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّ طريقة التدريس في صفوف العربيّة في المدرسة كانت تهتمّ بتطوير القدرة على الكتابة الأكاديميّة (تقارير، أبحاث، عرض مواقف)؟



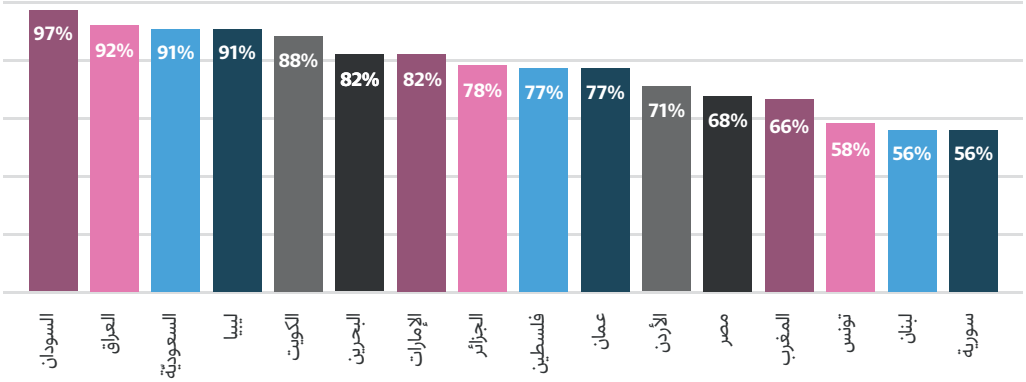
السؤال 98

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّ صفوف العربيّة في المدرسة ركّزت على استخدام الوسائل التعليميّة التي توفّرها التكنولوجيا الحديثة؟



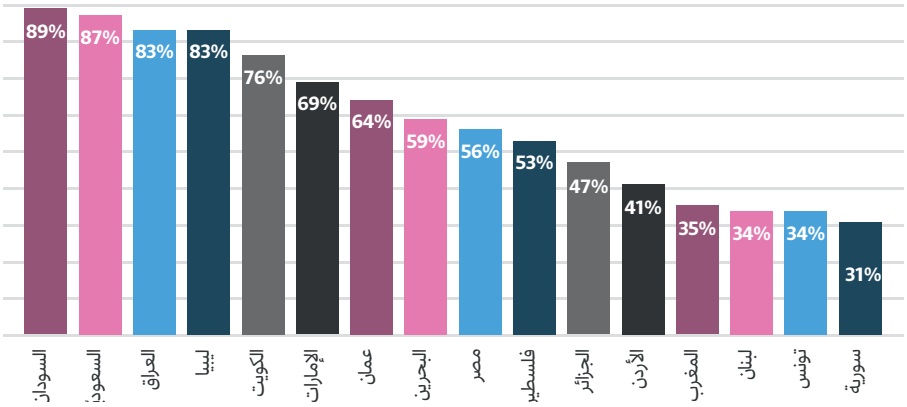
الرسم البيانيّ 97 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدّة على أن طريقة تدريس العربيّة في المدرسة اهتمّت بتطوير قدرتهم على الكتابة الأكاديمية حسب الدول



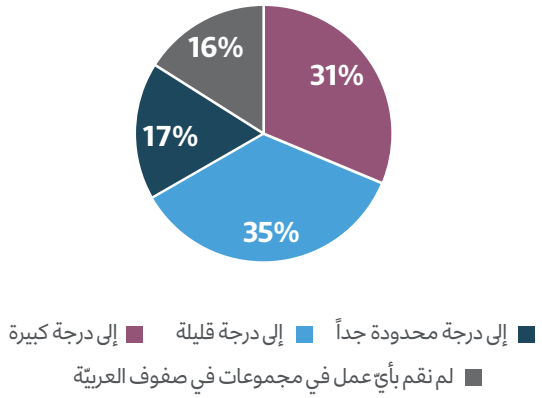
الرسم البيانيّ 98 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدّة على أن تدريس العربيّة في المدرسة اهتمّ باستخدام الوسائل التعليميّة التي توفّرها التكنولوجيا الحديثة حسب الدول



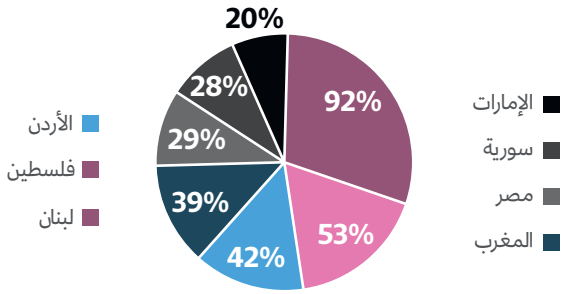
السؤال 99

إلى أيّ درجة قمت أنت وزملاؤك وزميلاتك بالعمل في مجموعات في صفوف العربيّة في المدرسة؟



الرسم البيانيّ 99 (ب)

توزّع أعلى نسب للمشاركين الذين عملوا في مجموعات «إلى درجة كبيرة» في المرحلة الإعداديّة في المدارس الخاصة حسب الدول



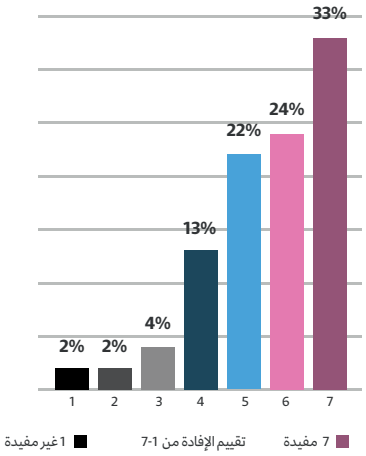
الشكل 99 (أ)

توزّع نسب الإجابات عن الأسئلة حول عدد ساعات التدريس الأسبوعيّة في مادة اللغة العربيّة في المراحل الدراسيّة المختلفة بالارتباط بنوع المدرسة

نوع المدرسة	عملنا في مجموعات إلى درجة كبيرة	لم نقم بأيّ عمل في مجموعات
حكوميّة	36%	14%
خاصّة	21%	20%

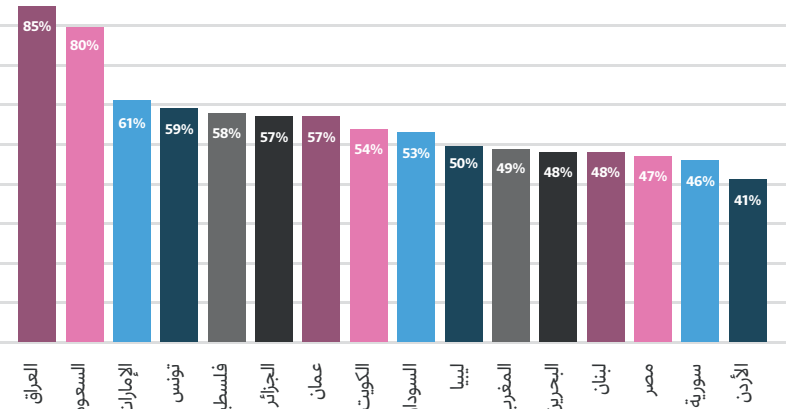
السؤال 88

من ناحية الإفادة، تجربتي السابقة في تعلّم العربيّة في المدرسة كانت:



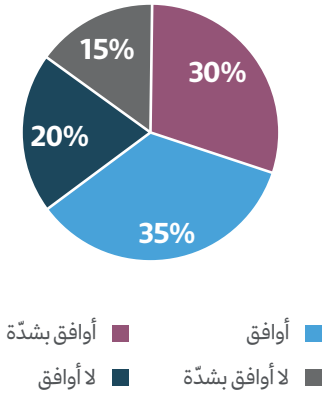
الرسم البيانيّ 88 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اعتبروا أن تجربة تعلّم العربيّة في المدرسة كان بدرجة 6 - 7 (مفيدة) حسب الدول



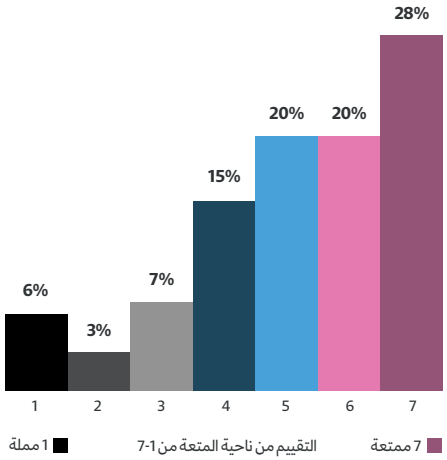
السؤال 100

إلى أيّ درجة تعتقد/ين أنّ العمل في مجموعات مع زميلاتك وزملائك في صفوف اللغة العربيّة جعلك تتعلّم أكثر؟



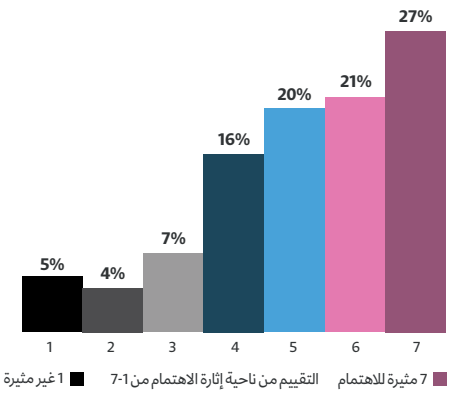
السؤال 89

من ناحية المتعة، تجربتي السابقة في تعلّم العربيّة في المدرسة كانت:



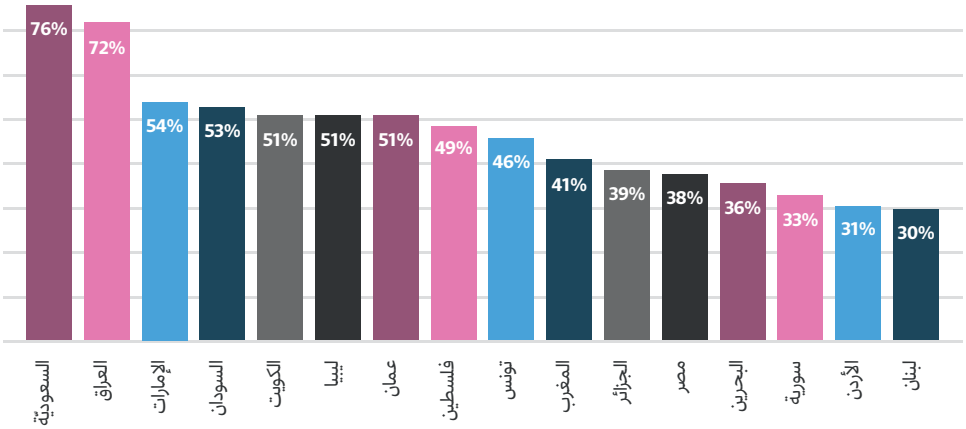
السؤال 90

من ناحية إثارة الاهتمام، تجربتي السابقة في تعلّم العربيّة في المدرسة كانت:



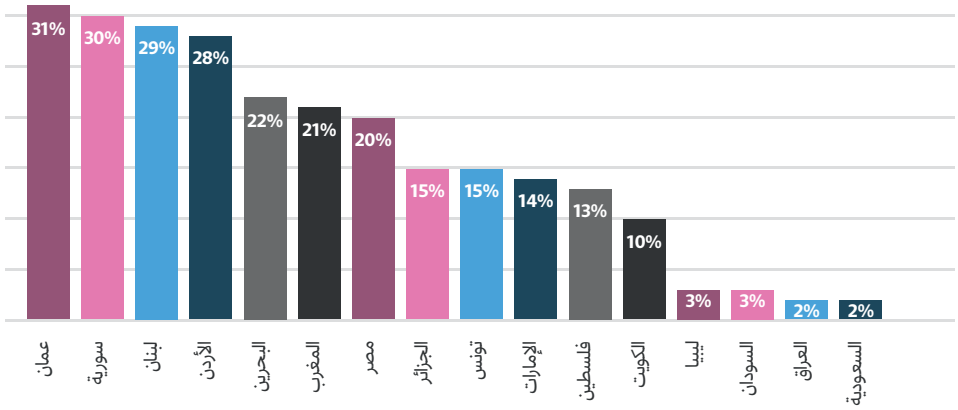
الرسم البيانيّ 89 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اعتبروا أن تجربة تعلّم العربيّة في المدرسة كانت بدرجة 6 - 7 (ممتعة) حسب الدول



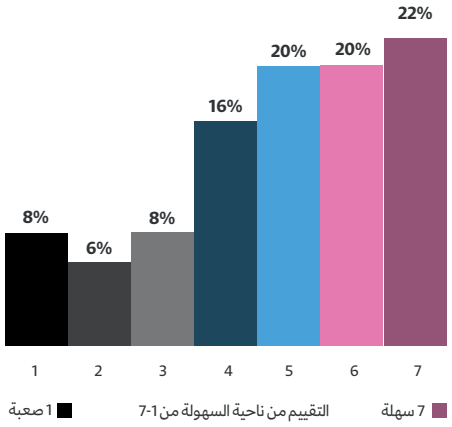
الرسم البيانيّ 90 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اعتبروا أن تجربة تعلّم العربيّة في المدرسة كانت بدرجة 1 - 2 - 3 (غير مثيرة للاهتمام) حسب الدول



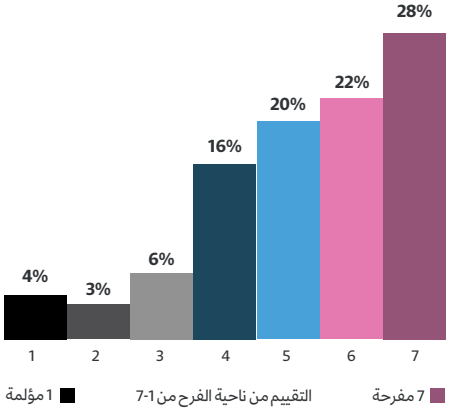
السؤال 91

من ناحية السهولة، تجربتي السابقة في تعلّم العربيّة في المدرسة كانت:



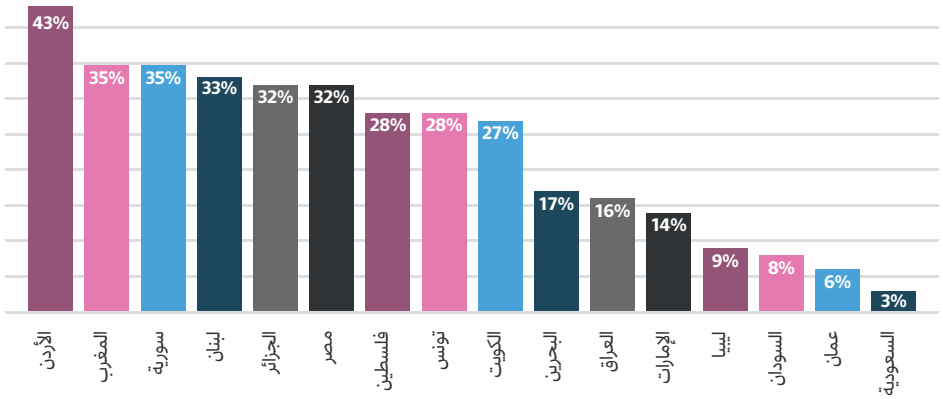
السؤال 92

من ناحية الفرح، تجربتي السابقة في تعلّم العربيّة (في المدرسة قبل الجامعة) كانت:



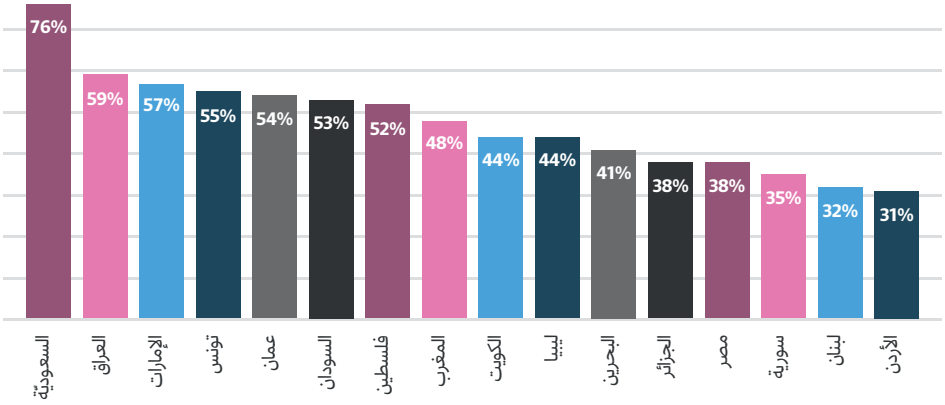
الرسم البيانيّ 91 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اعتبروا أن تجربة تعلّم العربيّة في المدرسة كانت بدرجة 1 - 2 - 3 (صعبة) حسب الدول



الرسم البيانيّ 92 (أ)

توزّع نسب المشاركين الذين اعتبروا أن تجربة تعلّم العربيّة في المدرسة كانت بدرجة 6-7 (مفرحة) حسب الدول



الشكل 92 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين عبّروا عن آراء إيجابيّة (بدرجة «7» أو «6»)
في تجربة تعلّم اللغة العربيّة بالارتباط بنوع المدرسة

نوع المدرسة	مفيدة 7 - 6	ممتعة 7 - 6	مثيرة للاهتمام 7 - 6	سهلة 7 - 6	مفرحة 7 - 6
حكوميّة	62%	54%	53%	47%	56%
خاصّة	48%	39%	39%	34%	40%

بعد النظر في هذه الرسوم والأشكال، ثمّة ملاحظات نود الإشارة إليها:

1. إنّ الاختلاف بين المدارس الحكوميّة والخاصّة الذي سبق أن أشرنا إليه خلال مناقشتنا لإجابات المشاركين في المجموعة السابعة يبرز مجدّدًا في هذه المجموعة وبالتحديد في عدد الحصص الدراسيّة التي توفّرها المدارس الخاصّة للّغة العربيّة، وفي وجود العربيّة كلغة رئيسة للتدريس فيها، وأيضًا في مدى توظيف أسلوب العمل في مجموعات. وهذا التمايز الذي نلاحظه من خلال إجابات المشاركين بين ما تقدّمه المدارس الخاصّة مقارنةً بما تقدّمه المدارس الحكوميّة في إطار تعليم العربيّة يؤشّر إلى ضرورة وجود رؤى واستراتيجيّات وطنيّة في الدول العربيّة تؤطّر المقاربات والممارسات المتّصلة بتدريس العربيّة وتنسّقها بشكل يجعل تجربة التعامل مع اللغة الأمّ متماثلة في المدارس الحكوميّة والخاصّة.
2. على الرغم من الطابع الإيجابيّ العامّ الذي اتّسمت به إجابات الطلّاب حول تجاربهم في تعلّم العربيّة في المدرسة، فإنّها أيضًا أشارت إلى قصور في بعض جوانب تلك التجارب خاصّةً فيما يتعلّق منها بدرجة استخدام التكنولوجيا والعمل في مجموعات، وهي قضيّة ينبغي أن تكون في صلب اهتمام المقاربات البيداغوجيّة الحديثة الساعية إلى تطوير مناهج العربيّة وطرق تدريسها في مختلف المراحل المدرسيّة (انظر المحور التاسع في هذا التقرير .
3. في محاولة لتكوين فهم أعمق لتجربة الطلّاب في دراسة العربيّة في المدرسة سألنا بعضهم في المقابلات الشخصيّة أن يصفوا لنا هذه التجربة، وفيما يلي نورد عيّنة ممّا ذكروه. وإذا تأمّلنا في تعليقاتهم نجد أنّ الخيط الذي ينتظمها جميعًا هو الدور المحوريّ للمعلّمة في خلق بيئة تعزّز عمليّة التعلّم وترسّخ في المتعلّمين الثقة بقدراتهم في لغتهم، وهو دور لا يمكن أن يتحقّق بصورة كاملة إلّا إذا أولينا عناية أكبر لإعداد أجيال جديدة من معلّمي العربيّة في المدارس وإعادة تأهيل المعلّمين الحاليّين بشكل يعزّز قدراتهم على تحبيب العربيّة إلى متعلّميها عبر النشاطات التي يقومون بها داخل الصفّ والخبرات الحياتيّة التي يكتسبونها عبر دراسة العربيّة.

- تجربة ناجحة، مبسّطة، غير مُرهقة كما هو متداول عنها، ومردّ الفضل في ذلك إلى إتقان "المعلّمات" تدريسها وإعطائها حقّها في التواصل.
- كانت تجربة ممتعة جدًّا مع المدرّسين الذين يحبون اللغة كلغة وليس كمهنة فقط؛ وقتها فقط شعرت بجماليّة اللغة.
- تجربة جيّدة، فأستاذة اللغة العربيّة لم تكن تركّز على القواعد بل على جماليّة النصّ والصور الأدبية الموجودة فيه، وأذكر أنّها كانت تجعل القواعد بابًا لفهم جماليّة النصّ، على عكس سائر الأساتذة في مراحل تعليمي المدرسيّة كلّها، حتّى أنّني أدركت في مرحلة متأخّرة للأسف كم أنّ هذه اللغة جميلة.
- تجربتنا بدراسة اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ كانت نمطيّة وسلبيّة وتقليديّة تتّبع أسلوبًا واحدًا يتركّز حول المعلّم، وكلّ ما تعلّمناه

لا نحتاجه ولم نستخدمه على الإطلاق. شعرنا أنّنا نتعلّم في زمن الجاهليّة.

- كانت التجربة في المدرسة غير جيّدة علمًا أن عدد ساعات اللغة العربيّة كثيرة، ورغم ذلك نحن لا نتقن اللغة لأن المنهج المعتمد يركّز على الحفظ لا الفهم، وكنّا نعتقد أن اللغة العربيّة لا يناسبها غير هذا المنهج.
- كانت تجربتي مع العربيّة في السنوات الأولى في المدرسة مؤلمة جدًّا، فكنت أتقن اللغة وأحبّها كثيرًا ولكن كان عندي أستاذة قاسيّة جدًّا وتقليديّة كانت تعمد إلى رمي دفاترنا أرضًا إن لم يكن حلّنا للتمارين صحيحًا، وإن قمنا بالقراءة بشكل خاطئ كانت توقفنا مباشرة وتنهرنا وتعطي الدور لأحد آخر. وقد رافقني إحساس بالدونيّة لسنوات في المدرسة. كما أنّ تعلّمي للعربيّة في المدرسة اقتصر في الصفوف الابتدائيّة والمتوسّطة على دراسة القواعد، وكانت الامتحانات تركّز بشكل كبير على القواعد والإعراب فأشعر بالخيبة متى فشلت، وأشعر بأنّني غير كفؤة لدراسة تلك اللغة.

4. كذلك طرحنا سؤالًا على الطلّاب خلال المقابلات وهو "لو كان بإمكانك الرجوع في الزمن وتغيير تجربتك في تعلّم العربيّة في المراحل الدراسيّة، ما الذي كنت ستغيّره/ستغيّرينه؟ وقد قدّم الطلّاب مقترحات عديدة اخترنا منها ما يلي:

- تدريس النحو بشكل أسهل وأبسط واستخدام نصوص أصليّة لها معنى وتكون واقعية.
- إلغاء الطرق التقليديّة في التدريس ولا سيما طريقة التلقين والمحاضرة، لأنّنا بحاجة إلى التفاعل وإبداء الرأي.
- التركيز على الصرف والاشتقاق والأوزان بدلًا من الإعراب، وتحليل نصوص أكثر.
- إطلاق العنان للجانب الحرّ في الكتابة وتخصيص متنفّس للتعبير؛ لأنّ تجربة دراسة العربيّة كانت مقيّدة بتعلّم الأساسيّات والقواعد وحفظ الأبيات الشعريّة وتحليلها.
- التقليل من نسبة دراسة القواعد وزيادة نسبة المحادثة والإنشاء وتحليل النصوص وإضافة النصوص الصوتيّة والمرئيّة مع توفّر الأدوات التكنولوجيّة الحديثة.
- كنت سأقرأ أكثر. لا أعلم لماذا ينتظر الأساتذة المرحلة الثانويّة لإعطاء روايات في حصّة اللغة العربيّة للقراءة. والمضحك أنّ المنهج اللبنانيّ يطلب منك قراءة الأدب العالميّ المترجَم إلى العربيّة في حصّة المفروض أنّها مخصّصة للّغة العربيّة. مثلًا في مدرستي في المرحلة الثانويّة قرأت قصّة "آنا كارنينا" وقصّة أخرى لطاغور، كأنّه لا يوجد شيء في العالم العربيّ لنتحدّث عنه أو لنقرأ عنه في رواية معاصرة لكاتب معاصر يعيش معنا في نفس الزمن.
- كنت سأطلب من الأساتذة اعتماد أساليب مختلفة وأكثر سلاسة في التدريس. كنت أشعر بالملل الكبير عند قراءة النصوص، النصّ لم يكن يتحدّث إليّ كشابّة تعيش في العالم الحديث، أفضّل النصوص الحيّة.
- سأغيّر طرق التدريس والمنهاج وأجعله يركّز على الكتابة الأكاديميّة والتواصل باللغة.

5. طرحنا خلال المقابلات أيضًا سؤالًا حول رأي الطلّاب في مدى تأثير دراسة العربيّة على تطوير الفكر النقديّ والتحليليّ لديهم، وهذه مختارات من إجاباتهم:

- ساعدتني إلى حدّ كبير، فأصبح تحليل الجمل المركّبة وبيوت الشعر أسهل وكذلك فهم تراكيب لغويّة قد تكون مبهمة للوهلة الأولى.
- بشكل كبير. تعلّمنا تحليل النصوص وتلخيصها واستخراج الأفكار ومكامن الجمال.
- نعم، ساهمت بذلك، في تحليل النصوص أو الربط ما بين الأدب والواقع الذي نعيش به. ولكن، للحقيقة كان ذلك في المرحلة الثانويّة فقط.
- جوانب من العربيّة مثل الإعراب والشعر وغيره من جوانب اللغة تنمّي الجانب التحليليّ لدى الإنسان، ودراسة كيفية تحليل الكلمات وتحليل إعرابها ومواقع الكلمات ومعانيها التي تتعدّد للكلمة الواحدة قد ساهم في بناء تفكير تحليليّ أكبر.
- ليس كثيرًا. القواعد لم تخدمني بل سجنتني في التفكير في القاعدة قبل التفكير في النصوص والأفكار. صعبٌ الحديث بالعربيّة عندما أفكّر في إعراب الكلمة بينما ينبغي أن أصبّ تركيزي على الفكرة وإيصالها.
- بصراحة لم تساعدني الصفوف الابتدائيّة والمتوسّطة في تطوير قدرتي على التفكير النقديّ والتحليل، فلم يكن لدينا فرصة للتفاعل مع النصوص أو المادّة، فالأستاذة كانت تنتظر منّا أجوبة محدّدة ومتعارف عليها وترفض أيّ إجابة خارجة عن الشروط التي تضعها. أمّا في أسئلة الرأي الشخصيّ فكان يُفرض علينا رأي نحفظه في المنزل ونكتبه على ورقة الامتحان. وفي الصفّ كانت الأستاذة تستمع إلى أجوبتنا في تحليل النصّ مثلًا وتملي علينا من بعدها الإجابة النموذجيّة وكانت أجوبة أكبر من سنّنا بكثير، ولم نكن قادرين على صياغة ما يشبهها إلّا بصعوبة. أمّا في الصفوف الثانويّة فكنت محظوظة عندما قابلت أساتذة أكثر انفتاحًا وترحيبًا بآرائنا كطلّاب وعلّمونا الطرق العقليّة التي يجب أن نتّبعها لكتابة آرائنا والتفاعل مع النصوص، ولكنّ على الرغم من مساعداتهم ظلّ اشتباكي بالعربيّة خجولًا حتّى استطعت بعد محاولات كثيرة أن أصل إلى درجة أفكّر وأحلّل فيها بشكل نقديّ وعلميّ وخارج إطار القوالب التي كانت تُملى علينا في الصوف الابتدائيّة والمتوسّطة.

إذا تفحّصنا إجابات الطلّاب الذين عبّروا عن آراء إيجابيّة في مدى تأثير دراستهم للعربيّة في تطوير قدراتهم على التحليل النقديّ نجد أنّها بقيت محصورة في حيّز التحليل الأدبيّ وتحليل النصوص الأدبيّة والشعريّة والتراكيب اللغويّة ولم تطَل التفكير النقديّ والتحليليّ المتّصل بجوانب أخرى من الفكر والثقافة والبُنى والعلاقات المجتمعيّة والتي نرى أنّ إدماجها في المناهج في مختلف المراحل المدرسيّة أمر ضروريّ لتوسيع إطار التفكير في اللغة العربيّة لدى الطلّاب من لغة للتحليل الأدبيّ والشعريّ والبلاغيّ، وهي جوانب مهمّة في منظومة التفكير والتحليل، إلى أداة للتساؤل وطرح الأسئلة والتعبير عن الرأي في كافّة الموضوعات التي تلامس جوانب حياتهم.

4.9 المجموعة التاسعة: الاعتقادات حول اللغة العربيّة وعلاقتها بالهويّة

تحتوي المجموعة التاسعة والأخيرة على ستّة أسئلة تتّصل باعتقادات الطلّاب حول علاقة اللغة العربيّة بالهويّة بمختلف تنوّعاتها العربيّة والوطنيّة والدينيّة والشخصيّة.

وتعكس الإجابات عن الأسئلة 73-76 اعتقادًا قويًّا لدى المشاركين بأنّ اللغة العربيّة تمثّل بالنسبة لهم عنصرًا مكوّنًا لهويّتهم بمختلف تجلّياتها. فقد وافقوا بأغلبيّة ساحقة (97%) أنّهم يعتبرون اللغة العربيّة جزءًا من هويّتهم الوطنيّة، وجزءًا من هويّتهم العربيّة، وأنّها تشكّل عاملًا مهمًّا في الحفاظ على الهويّة العربيّة. كما وافقوا بنسبة 95% على أنّها جزء من هويّتهم الدينيّة.

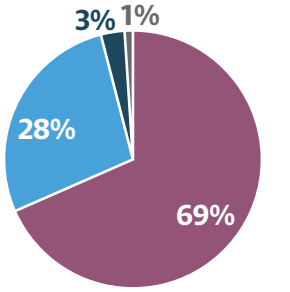
وتتناغم الإجابات عن السؤال 77 الذي هدف إلى استطلاع رأي الطلّاب حول مدى شعورهم بالفخر بأنّ لغتهم هي العربيّة مع الإجابات عن الأسئلة حول

الهويّة، فقد عبّر الطلّاب بنسبة 97% أنّهم يشعرون بالفخر لكون لغتهم هي العربيّة.

وبالانتقال إلى السؤال 78 نلاحظ أنّ الصورة تتبدّل قليلًا، فقد سئل المشاركون عمّا إذا كانوا يشعرون بأنهم أقلّ مكانة من غيرهم لأنّ لغتهم الأمّ هي العربيّة، وأجاب 16% بأنّهم يوافقون بشدّة، و14% بأنهم يوافقون، مما يجعل نسبة الموافقة 30%. ويبيّن لنا الشكل 78 (أ) توزّع نسب الإجابة عن السؤال بحسب الجنس، وهي تظهر أنّ نسبة الذكور الذين وافقوا أنّ لديهم هذا الشعور كانت 34%، في حين كانت نسبة الإناث 26%. أمّا الرسم البيانيّ 78 (ب) فيظهر التوزّع الجغرافيّ للمشاركين الذين وافقوا على أنّهم يشعرون بأنّهم أقلّ مكانة من غيرهم بسبب العربيّة، ونلاحظ فيه أنّ المشاركين من العراق وليبيا والسودان سجّلوا أعلى نسب من الموافقة، في حين سجّل المشاركون من فلسطين والسعوديّة والأردن النسب الأقلّ.

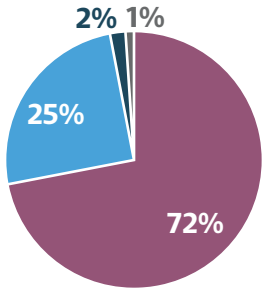
السؤال 73

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة جزء من هويّتك الوطنية؟



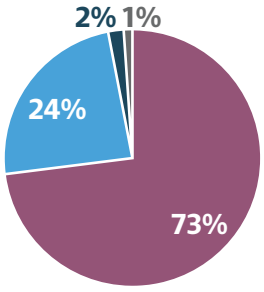
السؤال 74

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة جزء من هويّتك العربيّة؟



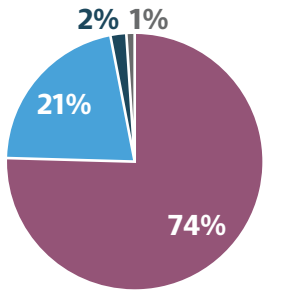
السؤال 75

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربيّة مهمة للحفاظ على الهويّة العربيّة؟



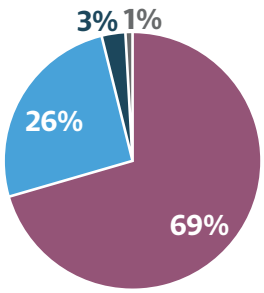
السؤال 76

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّ اللغة العربية جزء من هويتك الدينيّة؟



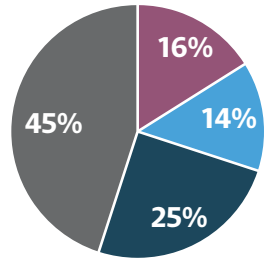
السؤال 77

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّك تشعر/ين بالفخر بأن لغتك هي العربيّة؟



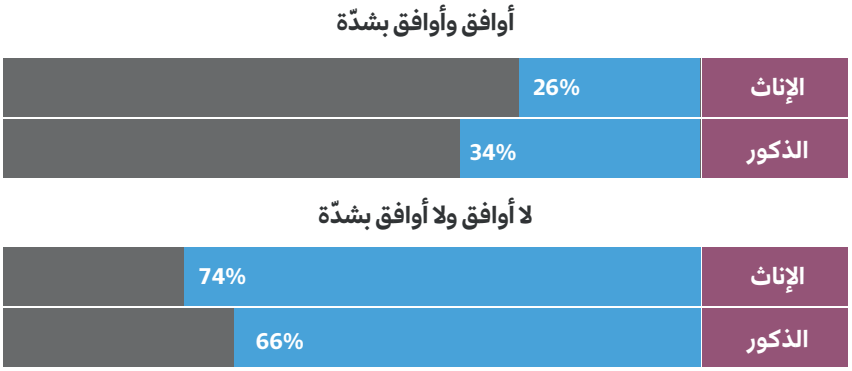
السؤال 78

إلى أيّ مدى توافق/ين على أنّك تشعر/ين بأنّك أقلّ مكانة من غيرك لأنّ لغتك الأمّ هي اللغة العربيّة؟



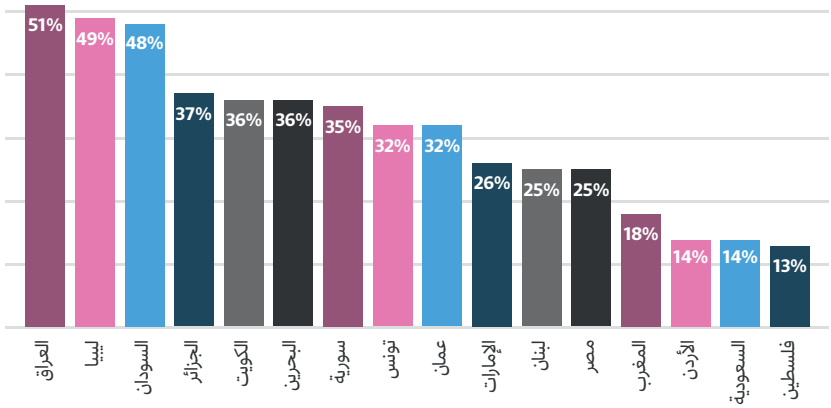
الشكل 78 (أ)

توزع نسب الإجابة عن السؤال حول الشعور بأنك أقلّ
مكانة من الغير بسبب اللغة العربية حسب الجنس



الرسم البيانيّ 78 (ب)

توزّع نسب المشاركين الذين وافقوا ووافقوا بشدة على أنهم يشعرون
بأنهم أقلّ مكانة من غيرهم لأنّ لغتهم الأمّ هي العربية حسب الدول



5.0 خاتمة: مواقف الطلّاب الجامعيّين واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة: حدود الواقع وآفاق المستقبل

أشرنا، في مقدّمة هذه الدراسة، إلى أنّ اهتمامنا باستطلاع آراء الطلّاب الجامعيّين العرب عن اللغة العربيّة ومستقبلها ينبع من إيماننا بأنّهم يمثّلون نبض اللغة ويجسّدون حراكها بما اختزنوه من رؤى ومواقف واعتقادات حول اللغة العربيّة تكوّنت لديهم نتيجة تجاربهم المدرسيّة والعديد من التجارب الاجتماعية التي خاضوها في سياقاتهم العائليّة والمناطقيّة والاجتماعيّة، وبما يمتلكونه من طاقات وإمكانيّات فكريّة ومهنيّة واعدة بمستقبل عربيّ جديد. فما الذي نستخلصه من دراسة مواقف هؤلاء الطلّاب واعتقاداتهم نحو اللغة العربيّة؟ وكيف يتبدّى لنا واقع العربيّة من منظورهم؟ وكيف يمكن للمعنيين بالعربيّة على كافة الصعد أن يفيدوا من دراسة هذه الاعتقادات التي عبّر عنها المشاركون ويستشرفوا إمكانيّة توظيفها مستقبلًا لإعادة تشكيل واقع اللغة العربيّة سعيًا وراء صيرورة مستقبليّة تؤسّس لعلاقة أوسع وأعمق وأكثر أمانًا للأجيال القادمة من الشابّات والشبّان العرب بلغتهم؟ في ما يلي نسعى إلى مقاربة هذه التساؤلات في ضوء المعطيات التي خرجنا بها من هذه الدراسة:

1. تعكس إجابات الغالبيّة العظمى للطلّاب الذين شاركوا في هذه الدراسة شعورًا إيجابيًّا قويًّا تجاه اللغة العربيّة يتجلّى في اعتبارهم إيّاها أُسًّا من أسس هويّتهم بمختلف تجلّياتها العربيّة والوطنيّة والدينيّة، وفي شعورهم بأنّها ضروريّة في حياتهم، وفي تعبيرهم عن حبّهم لها، ورغبتهم في استخدامها بشكل أكبر في حياتهم، وأملهم الكبير في تعليمها لأولادهم في المستقبل. هذا الشعور يعكس قوة العلاقة بين هؤلاء الشباب ولغتهم ويبيّن أنّه، على الرغم من ضغوطات العولمة الثقافيّة واللغويّة وتحدّياتها، فإنّ هذا الجيل ما زال مرتبطًا بلغته بقوّة، وهذا يمنحنا الكثير من الأمل لأنّ عمق هذه العلاقة يوفّر أرضية صلبة ننطلق منها لأيّ جهود لتطوير اللغة والتفكير بها مستقبليًّا.
2. يظهر للعربيّة وجود ملحوظ في الحياة الشخصيّة لمعظم الطلّاب المشاركين، فهم يستخدمونها في جوانب مختلفة من حياتهم للكلام

مع الأهل والجيران والزملاء في الجامعة، وللقراءة والاستماع إلى البرامج التلفزيونيّة والأغاني، وللتواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ. ولكنّ درجة هذا الاستخدام في الحياة الشخصيّة تقلّ كلّما خرج المتكلّم/ـة من الدائرة العائليّة إلى دوائر أوسع، فنرى، مثلًا، أنّ درجة استخدام العربيّة في التواصل مع الإخوة والأخوات هي أقلّ بقليل من درجة استخدامها مع الوالدين، وأنّها أقلّ في التواصل مع الزملاء في الصفّ منها مع الإخوة والأخوات، وأنّها الأقلّ في التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ. ونلاحظ كذلك أنّ درجة استخدام العربيّة هي الأكثر في الكلام ثمّ في القراءة ثم في الاستماع إلى البرامج والأغاني العربيّة، وهذا يعكس تحدّيين تواجههما العربيّة على أرض الواقع ويتمثّلان في ضعف الاهتمام بالقراءة، وفي مزاحمة المحتوى الأجنبيّ – المتفوّق تقنيًّا والأكثر جاذبيّةً مضمونًا – للمحتوى العربيّ في البرامج التلفزيونيّة والموسيقى والأفلام.

3. إضافةً إلى استخدامات العربيّة في جوانب مختلفة من الحياة الشخصيّة للطلّاب، ثمّة استخدام واضح لها أيضًا في حياتهم الأكاديميّة، إذ عبّر كثيرون منهم عن أنهم يستخدمون العربيّة بكلّ أشكالها ومستوياتها في حياتهم الأكاديميّة، ولكنّ المعطيات التي خرجنا بها تؤشّر إلى أنّ استخدام العربيّة في الحياة الأكاديميّة أقلّ من استخدامها في الحياة الشخصيّة، وهذه الملاحظة تنسحب على معظم المشاركين ومعظم الدول التي جاؤوا منها.

4. يتبيّن من إجابات نصف الطلّاب أن مفهوم "اللغة العربيّة" في أذهانهم ليس أحاديّ الجانب ولا يقتصر على الفصحى فقط ولكنّه يشمل الفصحى والمحكيّات العربيّة معًا. ويمثّل هذا الاعتقاد نتيجة منطقيّة تترتّب عمّا ذكروه عن الطرق المختلفة والفضاءات المتنوّعة التي يستخدمون فيها اللغة العربيّة من التواصل الشخصيّ إلى القراءة والاستماع مرورًا بوسائل التواصل الاجتماعيّ وصولًا إلى الفضاء الأكاديميّ، وهي تمثّل مجالات تتعايش فيها الفصحى والمحكيّات في علاقة متكاملة تحت مظلّة "العربيّة" (كما وصفتها إحدى الطالبات المشاركات في المقابلات الشخصيّة) التي تحوي مكوّنات ومستويات متنوّعة يختصّ كلٌّ منها بوظائف ومهام معيّنة تتفاعل فيما بينها لخدمة أغراض التواصل للناطقين بها.

5. تعتقد الغالبيّة الساحقة من الطلّاب بأنّ اللغة العربيّة "لغة مقدّسة" وتراها "أجمل اللغات في العالم،" ممّا يظهر ارتباطًا راسخًا في أذهان هؤلاء الطلّاب بين اللغة العربيّة والإسلام ويعكس علاقة عاطفيّة شديدة بها. وقد تمظهرت الصلة القويّة بين اللغة والدين في الرغبة التي عبّر عنها كثيرون باستخدام نصوص دينيّة في تعليم العربيّة.

وإذا كان من الممكن فهم هذين الاعتقادين ضمن إطار العلاقة الوثيقة بين اللغة العربيّة والإسلام من جهة، والإعجاب الذي يكنّه كثير من الناس للغتهم، فإنّهما، في الوقت نفسه، يطرحان تساؤلات حول الكيفيّة التي نقدّم بها العربيّة ونعلّمها لأولادنا وطلّابنا وحول مدى موضوعيّة هذه النظرة. فاللغة، أيّ لغة، بصرف النظر عن شعورنا تجاهها، تبقى نظامًا للتواصل ينشأ ويتطوّر ويخضع لتغيّرات وتحوّلات تطال كل جانب من جوانبه تبعًا للظروف التي تكتنف اللغة وبيئتها. وجماليّة اللغة ليست مقصورة على لغةٍ بعينها، بل إنّ لكل لغة جماليّتها، وهذه ناحية يجب أن نركّز عليها إذا أردنا لأولادنا وطلّابنا أن ينظروا إلى أنفسهم وثقافتهم والعالم المحيط بهم نظرة موضوعيّة وعلميّة، ومسؤوليّة تطوير مثل هذه النظرة تقع على عاتق الأهل والمدرّسين.

كما أنّنا نرى أنّ وجود هذه النظرة التقديسيّة للّغة العربيّة يسهم في ترسيخ فكرة صعوبتها وصعوبة تعلّمها – كما سنرى لاحقًا – وفي تعزيز اعتقاد الكثير من الناطقين بالعربيّة بأنهم عاجزون أمام لغتهم. والسؤال الذي ينبغي أن يشغلنا هو: كيف يمكن تحقيق فهم أكثر موضوعيّة للعلاقة التاريخية والحاضرة بين الإسلام واللغة العربيّة خارج إطار التقديس، لأنّ نظرة التقديس تؤدّي إلى وضع اللغة خارج قوانين التطوّر والتحوّل التي تخضع لها كلّ اللغات، وتجعلها أسيرة الماضي المصطبغ بالقداسة أيضًا.

6. تُظهر إجابات المشاركين من الدول العربيّة المختلفة تنوّعًا كبيرًا في المواقف والاعتقادات تجاه اللغة العربيّة، ولكن يمكننا تلمّس بعض الأنماط المتكرّرة التي لاحظناها في إجابات الطلّاب من دول معيّنة وخاصة في الأسئلة المتعلقة بحبّ اللغة والرغبة في استخدامها بشكل أكبر وتعليمها للأولاد. فقد لاحظنا، مثلًا، أنّ مواقف الطلّاب من عُمان والسودان والسعوديّة والإمارات العربيّة والكويت كانت، على العموم، أكثر إيجابيّةً تجاه اللغة واستخداماتها وتعلّمها من إجابات المشاركين من المغرب وتونس وسورية والأردن ولبنان. وهذا التباين يعكس البيئات المختلفة التي تحيط باللغة العربيّة في هذه الدول ويشير إلى مجموعة من العناصر التي تؤثّر في تشكيل المواقف من اللغة كالتنوّع الدينيّ والإثنيّ والثقافيّ في هذه الدول، والتجربة الاستعماريّة السابقة التي مرّت بها، وسيطرة اللغات الأجنبيّة فيها، وواقعها الاقتصاديّ وأحوال سوق العمل فيها.

7. في مقابل الموقف الإيجابيّ العامّ من العربيّة وحبّها والشعور بأنّها أجمل اللغات، يتجلّى لنا جانب آخر مغاير يتمثّل في اعتقاد كثير من المشاركين بأنّ العربيّة صعبة بالنسبة للّغات الأخرى التي يعرفونها، وبأنّ تعلّمها صعب، وبأنّهم يشعرون أنّ مستوى كفاءتهم بالعربيّة أقلّ من مستوى كفاءتهم بلغة أخرى، وبأنّ كفاءتهم بالعربيّة أدنى من كفاءة الجيل السابق في عائلاتهم، كما يتمثّل أيضًا في شعور عدد كبير منهم بالقلق عند استخدام العربيّة الفصحى. هذه الاعتقادات تعكس مشاعر متضاربة بل ومتناقضة أحيانًا تجاه العربيّة؛ وإلّا فكيف يمكن أن نفسّر إحساسهم بالثقة في قدراتهم بالعربيّة بشكل عام – وهو ما عبّر عنه الكثيرون بنسبة عالية – وشعورهم بالقلق عند استخدام العربيّة الفصحى؟ وكيف نوائم بين الحبّ الكبير الذي يشعرون به نحو العربيّة والشعور بأنّ كفاءتهم بها أقلّ من اللغات الأخرى التي يعرفونها؟ وكيف نوفّق بين اعتقاد غالبيّتهم بأنّها أجمل اللغات في الوقت نفسه الذي يشعرون فيه بأنّها لغة صعبة؟

هذا التباين والتناقض الذي يظهر في اعتقادات الطلّاب بين حبّ اللغة العربيّة والتعلّق بها من جهة، والإحساس بصعوبتها من جهة أخرى، يطرح أسئلة ملحّة حول حقيقة صارخة تواجهنا وهي أنّنا، في مدارسنا وجامعاتنا اليوم، نخرّج طالباتٍ وطلّابًا يعتقد كثيرون منهم بأنّ اللغة العربيّة شديدة الصلة بهم شعوريًّا ولكنّها بعيدة عن متناولهم فعليًّا، ونكوّن أجيالًا من الشباب الذين يتهيّأون لدخول معترك الحياة المهنيّة، وكثيرون منهم يشعرون بأنّهم أكثر كفاءة في اللغة الأجنبيّة منهم في العربيّة مع أنّها هي – رغم تنوّع مستوياتها واستخداماتها – لغتهم الأمّ. هذا الواقع الذي ينعكس في إجابات الطلّاب يمثّل، في تصوّرنا، وضعًا غير طبيعيّ وغير صحيّ ينبغي تغييره وتجاوزه من خلال تصوّرات جديدة ومقاربات مختلفة لتعليم العربيّة تركّز على الجانب الشعوريّ لدى المتعلّمين وتهدف لخلق بيئة لتعلّم العربيّة شعارها "نعم، نستطيع!" وقوامها الإحساس بالراحة في اللغة والثقة في إمكانيّة تعلّمها وإتقانها؛ بيئة لا مكان فيها لمشاعر العجز أمام اللغة والقلق والخوف من الخطأ الذي ترسّخه بعض الممارسات في تدريس اللغة.

إذا اتفقنا على ضرورة تغيير الواقع الحاليّ، فالخطوة الأولى تكون بأن نتساءل عن الأسباب التي تحدو بالكثيرين من الطلّاب إلى الشعور بأنّ اللغة الأجنبيّة أسهل في نظرهم، وبأنّهم أكثر كفاءة فيها، ونتساءل عن إمكانيّة خلق واقع جديد لتعلّم اللغات تكون العربيّة فيه لاعبًا أساسيًّا وتتنافس مع اللغات الأخرى على جذب اهتمام المتعلّمين وتستغلّ فيه حقيقة أنّها اللغة الأمّ وتتمتّع بميزة "اللعب على أرضها". هذا هو التحدّي الذي تريد العربيّة من القائمين على المناهج والبرامج ومن المدرّسات والمدرّسين خوضه لإعادة تشكيل علاقة الأجيال الجديدة من الشباب العرب بها. ولكي تستطيع العربيّة أن تتنافس بنجاح تحتاج إلى رؤى واستراتيجيّات وأدوات جديدة تمكّنها من الفوز بثقة الأجيال بها كما فازت بحبّهم لها. لا ندعو هنا لصدّ الأبواب في وجه اللغات الأجنبيّة لأنّ هذا يعني عدم ثقتنا بأولادنا وشبابنا على تعلّم اللغات الأجنبيّة وهم قادرون على إتقان لغتهم واللغات الأجنبيّة كما يفعل الشباب في كثير

من دول العالم، حيث التعدّدية اللغويّة كانت وما زالت سمة مميَّزة للشباب. ولا نعتقد بأنّ التركيز على تطوير مهارات العربيّة يؤدّي إلى التقليل من القدرة في اللغات الأجنبية بل على العكس، فإنّ تمكّن الشخص من لغته الأمّ يسهّل اكتساب اللغات الأخرى. العربيّة لا تريد منّا أن تكون لغة نحبّها ونقدّسها ولكنها تريد أن تكون لغةً نستخدمها ونوظّفها في كل جانب من جوانب حياتنا انطلاقًا من شعورنا بقدرتها على التعبير عن آرائنا وأفكارنا ومشاعرنا بدقّة وسلاسة، وقدرتنا نحن على استخدامها بقدر كبير من الراحة والثقة.

8. بشكل عام، يبدو للّغة العربيّة وجود محدود في أغلب برامج الدراسة الجامعيّة التي يدرس فيها الطلّاب المشاركون، ويبدو أنّ قسمًا كبيرًا منهم راضٍ بهذا الواقع. كما يظهر أنّ اعتقاد الطلّاب بأهمّيّة اللغة العربيّة في ميدان التخصّص الأكاديميّ هو أضعفُ في مجالات مثل الهندسة والعلوم والاقتصاد والطبّ وإدارة الأعمال التي تُقدَّم فيها الغالبيّة الساحقة من موادّ التدريس باللغة الأجنبيّة، منه في تخصّصات العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة والحقوق. وهذه الاعتقادات تجسّد حقيقة نراها تتمثّل في أنحاء كثيرة في العالم العربيّ وهي أنّ اللغة العربيّة، بالنسبة لكثير من هذه التخصّصات، هامشيّة ولا دور حقيقيًّا لها في الاختصاص سواء كان ذلك في مجال التدريس أو مجال البحث العلميّ. وهذه الحقيقة لم تتولّد من فراغ، وإنما رسّختها عوامل اقتصاديّة واجتماعيّة وبيداغوجيّة متنوّعة، ولكنها أيضًا ترسّخت بفعل فقدان الإيمان بقدرة اللغة العربيّة على أن تكون لغة لصناعة المعرفة، والاستسلام – على صعيد المجتمع والحكومات والمؤسّسات – لرؤية أنّ العلاقة باللغة هي علاقة ماضويّة وليست علاقة تأسيس للمستقبل، والتقاعس عن أيّ مقاربات جديدة لزيادة فاعليّة اللغة في مجالات تدريس العلوم والبحث فيها.

9. تبدو مكانة العربيّة في النطاق الجامعيّ أكثر هامشيّةً في الجامعات الدوليّة ثمّ في الجامعات الخاصّة التي ينتسب إليها المشاركون والتي يجري فيها التدريس، كما معظم النشاطات الأكاديميّة، باللغات الأجنبيّة استجابةً لرغبات معظم الطلّاب وأهاليهم وسعيًا لتهيئتهم للانخراط في سوق العمل الذي يتطلّب منهم كفاءات لغويّة ومهنيّة باللغة الأجنبيّة دون الاهتمام، بالضرورة، بأن تتوفّر لديهم كفاءات موازية باللغة العربيّة.

10. إلى جانب الاعتقاد بأنّ اللغة العربيّة هامشيّة بالنسبة لكثير من التخصّصات الجامعيّة، نلاحظ هنا اعتقادًا آخر ذا صلة بالاعتقاد السابق وهو أنّ اللغة العربيّة لا تمثّل، في نظر العديدين، عنصرًا وازنًا في سوق العمل ولا تمنحهم أيّ ميزات تُذكَر. ويتّضح لنا عمق هذا الاعتقاد في صفوف معظم الشباب الجامعيّ في العالم العربيّ حين نلاحظ أنّ نسبة المشاركين الذين اعتبروا العربيّة مهمّة لسوق العمل لم تتجاوز الـ 50% بين المشاركين من إحدى عشرة دولة بين الدول الستّ عشرة التي تمثّلت في الاستبانة. وهذه الملاحظات تؤشّر مجدّدًا إلى ما تواجهه العربيّة حاليًّا من تراجع لدورها في الحياة العامّة وللنظرة إلى أهمّيّتها في المجتمعات العربيّة.

11. في مقابل هذا الشعور بالوجود الضعيف للّغة العربيّة في التخصّصات العلميّة وتأثيرها المحدود في سوق العمل، عبّر الطلّاب بقوّة عن اعتقادهم بقدرة العربيّة على مواكبة التطوّرات العلمية والتقنيّة وبقابليّتها لتكون لغة لتدريس العلوم والرياضيّات. وهنا نرى تمايزًا مهمًّا بين اعتقادات الطلّاب – على المستوى النظريّ على الأقلّ – والممارسات التي نراها مطّردة على أرض الواقع والتي نجم عنها تحوُّل كثير من الجامعات عن التدريس بالعربيّة وترسيخ أعمق لِـ "الجدار الناريّ" الذي يفصل بين العربيّة وتدريس العلوم في المدارس والجامعات (انظر المحور السابع في هذا التقرير). اعتقادات الطلّاب في هذا المجال هي بارقة أمل تحفّزنا على إعادة التفكير في وجود العربيّة في جامعاتنا، وتحثّنا على عدم الاستسلام للواقع، وتحدونا للسعي إلى ترجمة اعتقادات هؤلاء الطلّاب إلى واقع جديد عنوانه إخراج العربيّة من العزلة التي "فُرضت" عليها لتكون لغة لتناول المعرفة في المجالات العلميّة واستيعابها ومن ثمّ إنتاجها. ونقول هنا إنّ هذه العزلة "فرِضت" على العربيّة انطلاقًا من إيماننا بأنّ القصور ليس في اللغة نفسها – وهو إيمان نستلهمه من الإيمان الذي عبّر عنه الطلّاب – ولكن في مقارباتنا لها وممارساتنا وقصورنا عن كشف الطاقات الكامنة فيها. ندرك أنّ فكّ هذه العزلة يحتاج إلى جهود متلازمة في ميادين التعليم والترجمة وتوليد المصطلحات وتطوير مناهج البحث ولكنّنا ندرك أيضًا أنّ تقاعسنا عن تغيير الواقع سيؤدّي إلى مزيد من التهميش للّغة وإضعاف لفاعليّتها.

12. من الواضح أنّ معظم الطلّاب يعتقدون أنّ العربيّة تمرّ بأزمة وبأنّها، بواقعها الحاليّ، لا تساعد على تقدّم المجتمعات العربيّة. أمّا بالنسبة لأسباب هذه الأزمة، فالإجابات التي قدّموها تعكس تنوّعًا يمثّل الأوضاع والظروف المحلّيّة التي تكتنف اللغة العربيّة في المجتمعات العربيّة المختلفة. فنلاحظ مثلًا، أنّ المشاركين من عمان والإمارات العربيّة والسعوديّة سجّلوا أعلى ثلاث نسب للاعتقاد بأنّ سبب الأزمة هو انتشار اللغات الأجنبيّة. وهو اعتقاد ناجم، في رأينا، عن واقع اللغة العربيّة في دول الخليج التي تشهد وجودًا كبيرًا للعمّال الأجانب والشركات الأجنبيّة والمؤسّسات التربويّة الأجنبيّة، وهذه كلها عناصر أسهمت في انتشار اللغة الإنجليزيّة وتغلغلها في كثير من جوانب الحياة في هذه المجتمعات، وأدّت بالكثيرين من المشاركين إلى تبنّي الاعتقاد بأنّ هذا الانتشار يجسّد أحد الأسباب الرئيسة لأزمة العربيّة. من جهة أخرى، نرى كثيرًا من المشاركين من ليبيا ولبنان وسورية يشيرون إلى أنّ السبب يكمن في طرائق التدريس التي تؤدّي، بجفافها وتقليديّتها وابتعادها عن الواقع، إلى تغريب الطلّاب عن لغتهم وتعميق إحساسهم بصعوبتها. هؤلاء الطلّاب يدرسون لغات أجنبيّة أخرى ويقارنون طرائق التدريس فيها بتلك المستخدمة في كثير من صفوف العربيّة، ممّا يعمّق من إحساسهم بأنّ العربيّة تعيش في عالم واهن الصلة بعالمهم.

وفي هذا السياق كان لافتًا أنّ نسبة قليلة من الطلّاب فقط أشارت إلى سبب الأزمة هو وجود اللهجات المختلفة. وإذا ربطنا هذه النسبة القليلة بالاعتقاد الذي عبّر عنه الكثيرون بأنّ "العربيّة"، بالنسبة لهم، تعني الفصحى والعامّيّة فيمكننا ربّما الخلوص إلى أنّ معظمهم يعتبرون اللهجات جزءًا من "العربيّة" ولا يرون فيها مصدر تهديد للفصحى بخلاف بعض الآراء التي نقع عليها في وسائل الإعلام أحيانًا.

13. تتّسم إجابات الطلّاب عن الأسئلة المتّصلة بتجاربهم في دراسة العربيّة في المدرسة بالإيجابيّة على وجه العموم، إلّا أنّها تشير، في الوقت نفسه، إلى قصور في بعض جوانب تلك التجارب خاصةً ما يتعلّق منها بدرجة استخدام التكنولوجيا والعمل في مجموعات في صفوف العربيّة.

وبغية تحقيق فهم أدقّ لإجابات الطلّاب الذين عبّروا عن آراء إيجابيّة في مدى تأثير دراستهم للعربيّة في تطوير قدراتهم على التحليل النقديّ فقد طلبنا من الذين شاركوا في المقابلات الشخصيّة مناقشة الطريقة التي أسهمت بها دراسة العربيّة في تطوير التفكير النقديّ، ووجدنا أنّها كانت في الغالب محصورة في حيّز التحليل الأدبيّ وتحليل النصوص الأدبيّة والشعريّة والتراكيب اللغويّة ولم تطَل التفكير النقديّ والتحليليّ المتّصل بجوانب أخرى من الفكر والثقافة والبُنى والعلاقات المجتمعيّة والتي نرى أنّ إدماجها في المناهج في مختلف المراحل المدرسيّة أمر ضروريّ لتوسيع إطار التفكير في اللغة العربيّة لدى الطلّاب من لغة للتحليل الأدبيّ والشعريّ والبلاغيّ، وهي جوانب مهمّة في منظومة التفكير والتحليل، إلى أداة للتساؤل وطرح الأسئلة والتعبير عن الرأي في كافّة الموضوعات التي تلامس جوانب حياتهم.

كما أنّ المقابلات الشخصيّة التي أجريناها مع بعض الطلّاب كشفت أنّه كان هناك تفاوت كبير في تجاربهم في دراسة العربيّة في المدرسة. ورغم أن أعداد الطلّاب الذين شاركوا في هذه المقابلات كانت قليلة، إلّا أنّها أتاحت لنا فرصة أن نتعرّف من الطلّاب إلى رؤيتهم لما يجب توفّره في صفوف العربيّة

في المدارس: تنوّعٌ في الأنشطة والمواد الدراسيّة المستخدَمة، نصوصٌ حيّة ممتعة تتّصل بحياة التلاميذ وبيئتهم واهتماماتهم، تخفيفٌ من درجة التركيز على دراسة القواعد والتراكيب بمعزل عن السياقات التي تُستخدم فيها هذه التراكيب، مواقفُ إيجابيّةٌ من المعلّمين وتشجيعٌ مستمر منهم للتلاميذ وإيمان بقدرة هؤلاء على تعلّم العربيّة (كثيرون من الطلّاب عبّروا عن أنّ حبّهم للعربيّة مردّه معلّم/ـة كان له أثر كبير في تعلّمهم)، تركيزٌ أكبر من المعلّمين على خلق نشاطات تفاعليّة بين التلاميذ في الصفّ وحثّهم على استخدام اللغة بشكل مستمرّ. هذه الاقتراحات في غاية الأهمّيّة لأنها آتية "من الميدان" وينبغي أن تكون في صلب اهتمام المقاربات البيداغوجيّة الحديثة الساعية إلى تطوير مناهج العربيّة وطرق تدريسها في مختلف المراحل المدرسيّة (انظر المحور التاسع في هذا التقرير).

14. يتبيّن من إجابات الطلّاب أنّ تجربة دراسة العربيّة في المدارس الحكوميّة هي، على العموم، أفضل من دراستها في المدارس الخاصّة، ويتّضح ذلك في عدد من الجوانب التي تطرّقت إليها الأسئلة إليها بدءًا بدرجة وجود العربيّة كلغة رئيسة للتدريس في المدرسة، وعدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة فيها، مرورًا بمدى توظيف أسلوب العمل في مجموعات، وصولًا إلى درجة الشعور بالثقة في القدرات باللغة العربيّة. وهذا التمايز الذي لمسناه بين ما تقدّمه المدارس الخاصّة مقارنةً بما تقدّمه المدارس الحكوميّة في إطار تعليم العربيّة يؤشّر إلى ضرورة وجود رؤى واستراتيجيّات وطنيّة في الدول العربيّة تؤطّر المقاربات والممارسات المتّصلة بتدريس العربيّة وتنسّقها بشكل يجعل المدارس الخاصّة تولي عناية أكبر بتعليم العربيّة وبتطوير طرق تعليمها لتكون على نفس مستوى جودة تدريس اللغات الأجنبيّة والذي تفاخر به كثير من المدارس الخاصّة وتعتبر أنّه من أهمّ ما يميّزها.

15. تسلّط نتائج الاستبانة الضوء على قضية نعتبرها محوريّة وهي عدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة في كلتا المدارس الحكوميّة والخاصّة حيث يُخفَّض عدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة في معظم المدارس في العالم العربيّ، على اعتبار أن العمل على تطوير المهارات اللغويّة العربيّة قد تمّ في المرحلة الإعداديّة ومن ثمّ لم تعد ثمّة حاجة لتخصيص أكثر من ثلاث إلى أربع ساعات أسبوعيًّا يتمّ التركيز فيها على دراسة الأدب. وهذه ممارسة نعتقد أنّ لها تداعيات سلبيّة على تطوير قدرات الطلّاب في اللغة العربيّة، ذلك أنّ المرحلة الثانويّة، في تقديرنا، تتطلّب تركيزًا أكثر على اللغة ولكن ليس من خلال التوسّع في دراسة النحو بشكل نظريّ أو التعرّض للأدب بالشكل التلقينيّ التقليديّ، ولكن عبر تعزيز القدرات التحليليّة والنقديّة لدى الطلّاب من خلال العمل على مشاريع تدرّبهم على البحث والكتابة الأكاديميّة بالعربيّة في موضوعات وثيقة الصلة باهتماماتهم والواقع المحيط بهم، وتحفّزهم على مقاربة اللغة كأداة للتفكير والتواصل والتساؤل والتعلّم التعاونيّ، وكجزء من عالمهم، وليس كمجرّد نشاط مدرسيّ ينخرطون فيه لساعات قليلة خلال أسبوعهم الدراسيّ.

16. من الاعتقادات القويّة التي تظهرها الاستبانة لدى الطلّاب أنّ الحكومات العربيّة يجب أن تبذل المزيد من الجهد لدعم اللغة العربيّة وتمكينها في الدول العربيّة، وذلك في إشارة واضحة إلى أنّ ما قامت به الحكومات إلى الآن غير كافٍ لتغيير واقع اللغة العربيّة ومساعدتها على مواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل. والنقطة الجديرة بالملاحظة هنا هي أنّ الإجابات عن هذا السؤال حصلت على أعلى نسبة "أوافق بشدّة" (59%) بين كل الإجابات عن أسئلة الاستبانة كلّها، ممّا يوضّح لنا مدى شعور الطلّاب بأنّ للحكومات دورًا يجب ألّا تتوانى عن أدائه في خدمة اللغة.

تعكس لنا إجابات الطلّاب عن أسئلة الاستبانة اعتقادات ومواقف تنمّ عن علاقة إيجابيّة باللغة العربيّة على العموم تقوم على حبّ اللغة واعتبارها جزءًا من الهويّة والإحساس بجمالها والرغبة في استخدامها بشكل أكبر وتعليمها للأولاد في المستقبل، ولكنها تعكس في الوقت نفسه اضطرابًا يشوب هذه العلاقة مصدره الإحساس بصعوبة اللغة وصعوبة تعلّمها، والشعور بتدنّي مستوى الكفاءة فيها مقارنة باللغات الأجنبيّة، وقلّة الثقة بالقدرة على استخدامها، وتراجع وجودها في الحياة الأكاديميّة والمهنيّة. وإذا تأمّلنا في العناصر المسبّبة لهذا الاضطراب فسنجد أنّها كثيرة ترجع إلى إلى الحكومات والمدارس والمجتمع والأهل الذين ارتضى كثير منهم بأن تبقى اللغة أسيرة الماضي، وبأن تكون اللغة الأجنبيّة وسيلتهم لبلوغ مستقبل أكاديميّ ومهنيّ أفضل لبناتهم وأبنائهم. هذا الواقع يجب أن يتغيّر لتستطيع العربيّة أن تتنافس مع غيرها من اللغات في صناعة المستقبل المعرفيّ والبحثيّ والمهنيّ للناطقين بها، ولنا ملء الثقة أنّها قادرة على التنافس، ولكنّها لا يمكن أن تتنافس في تشكيل المستقبل بعباءة الماضي، ولا يمكن أن تتنافس في سوق العمل بالقدسيّة، ولا يمكن أن تتنافس في المهنيّة بالبلاغة والجماليّة.

عبّر الطلّاب في إجاباتهم عن أنّهم يريدون أن تكون اللغة العربيّة جزءًا من مستقبلهم، وهم يريدون أن نمهّد لهم الطريق، فهل نفعل ذلك أم نبقى عقبة في طريقهم؟

مقالة رأي

العربيّة في الجامعات، بعيدًا عن العاطفة، قريبًا من الممكن



بقلم: د. علي سعيد الكعبي
مستشار بجامعة الإمارات العربيّة المتّحدة

كلّما دار الحديث حول حال اللغة العربيّة في الجامعات تطلّ برأسها قضيّة تدريس العلوم التطبيقيّة من هندسة وطبّ وعلوم الكمياء والفيزياء وغيرها لتطرح السؤال الجدليّ القديم: هل من المناسب تدريس هذه العلوم بالعربيّة؟ أم أنّ هذا الطرح عاطفيّ يفتقد للواقعيّة ويتجاهل إشكالات تقديم هذه العلوم بالعربيّة. لا أنكر بأنّني أجدني منحازًا للعربيّة وأرى بإمكانيّة استخدامها لغةً للتدريس في الجامعات، سواء للعلوم الإنسانيّة أو تلك العلوم البحتة مثل الهندسة والطبّ، غير أنّ واقع الحال يشي بأنّ هناك جهودًا كبيرة يجب أن تُبذل قبل أن نرى حضورًا أقوى للعربيّة في الجامعات وخاصّة في المجالات العلميّة.

ولعلّنا لا نبالغ عندما نقول إنّ اللغة العربيّة في كثير من الجامعات العربيّة تعاني من تجاهلها وقلّة الاهتمام بها وتراجع الإقبال عليها من قِبل الطلبة والأساتذة لقلّة استخدامها في التدريس والبحث العلميّ، وقبل ذلك عدم أهمّيّتها مقارنة بالإنجليزيّة من حيث معايير القبول للطلبة. هذا الجفاء البيّن للّغة جعلها تبدو غريبة في أرضها ولا تُستخدم إلّا في أضيق الحدود وفي الأقسام المخصّصة لتدريسها فقط، أمّا الأنشطة الجامعيّة من بحث وتدريس ومؤتمرات فيكاد يكون جلّه بلغة غير العربيّة. ولا شكّ أنّ هذه الحالة غير المرضية للعربيّة لها أسبابها وعواملها التي أدّت إلى هذا الوضع وهذا التراجع المخيف. وحتّى نكون منصفين فإنّ هذه الحالة ربمّا لا تعكس الجهود التي تبذلها بعض الدول من أجل دعم اللغة العربيّة وحمايتها وتعزيز مكانتها وتعزيز الشعور بأهمّيّتها ومكانتها. ولكن، وكما يقال، فإنّ المشاعر والنوايا الحسنة وحدها لا تكفي لتعبر باللغة من ظلّ الإهمال والجفاء إلى ساحات الأضواء والألق.

ولوصف حالة اللغة العربيّة في التعليم العالي علينا أوّلًا ألّا نغفل الجهود والمبادرات التي قامت بها أغلب الدول العربيّة في حمايتها وتعزيزها؛ حيث تقف الحكومات في هذه الدول موقفًا يؤكّد اعتزازها واهتمامها باللغة العربيّة، كونها اللغة الوطنيّة التي تشكّل هويّة هذه الدول وثقافتها وتحفظ تاريخها وتراثها وتؤطّر لرؤاها ومستقبلها. ولعلّ العمل الأوضح في دعم العربيّة يتجلّى في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة حيث تحظى اللغة العربيّة باهتمام بالغ من قبل القيادة التي تقف إلى جانب اللغة العربيّة داعمة وناشرة ومؤكّدة أهمّيّتها بكثير من المبادرات والبرامج والفعاليّات، وذلك انطلاقًا من الإيمان التامّ بأنّ اللغة هي وعاء للثقافة والفكر وراية للهويّة والوجود. وتبرز جهود الحكومة في الاهتمام باللغة العربيّة في كثير من المظاهر والمبادرات والمشاريع الثقافيّة من مراكز ومجامع للّغة العربيّة ومؤتمرات سنويّة تُخصَّص للعربيّة وقضاياها. ولعلّ أبرز هذه المبادرات مشروع «ميثاق اللغة العربيّة» الذي أُعلِن في أبريل عام 2012، من قِبل صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس الدولة، رئيس مجلس الوزراء، والذي يمثّل نقلة نوعيّة ونقطة انطلاق رئيسة للجهود الإماراتيّة في صون اللغة العربيّة وحمايتها وتعزيز مكانتها ودورها في حياة المجتمع. وتكمن أهمّيّة هذا المشروع في أنّه جاء مختلفًا عن المشاريع والمبادرات الأخرى بحيث أُريدَ له أن يكون مرجعًا لجميع السياسات والقوانين المتعلّقة بحماية اللغة العربيّة وتعزيز استخدامها في الحياة العامّة، ومن أهمّ مخرجاته إنشاء «المجلس الاستشاريّ للّغة العربيّة» الذي شكّله مجلس الوزراء والذي أوكِلت إليه مهمّة رعاية ودعم الجهود الرامية لتطبيق مبادئ وتوصيات "ميثاق اللغة العربيّة".

ورغم كلّ هذه الجهود والمبادرات التي تبذلها الدول فإنّنا لم نرَ انعكاسًا لها في الجامعات؛ حيث لم تُجسّر الهوّة بين اللغة العربيّة من جهة والطلبة والباحثين من جهة أخرى، بل على العكس فإنّ المتابع يرى أنّ هذه الهوّة تتّسع عامًا بعد عام، ويلحظ عزوفًا متزايدًا عن الإقبال على العربيّة كلغة مهمّة يجب إتقانها. ولا يحتاج المتابع للتعليم العالي كبير جهد ليرى أنّ علاقة الطلّاب باللغة العربيّة فيها قدر كبير من البعد والجفاء. فاهتمام الطلبة باللغة العربيّة يأتي في مرتبة ثانية بعد الاهتمام باللغة الإنجليزيّة، ولكن نستثني منهم قلّة قليلة من الطلبة المتميّزين في اللغة العربيّة والمتمكّنين منها والذين قد يتخصّصون في دراسة العربيّة أو لا يتخصّصون.

إنّ النظر في حالة اللغة العربيّة في الجامعات والتعليم العالي بشكل عامّ يتطلّب كثيرًا من الحياديّة والابتعاد عن العاطفة حتّى يكون تشخيص الحالة أقرب إلى العلميّة ويذهب إلى اقتراح حلول عمليّة قابلة للتطبيق بدلًا من التغنّي بأهمّيّة العربيّة ومكانتها الرومانسيّة في المخيّلة والوجود العربيّ. ومن المؤكّد أنّه ما من أحدٍ يستطيع أن يصف حالة اللغة العربيّة في الجامعات بالمُرضِية، وفي الوقت عينه لا يمكن أن نشيد بجهود حقيقيّة للجامعات في دعم اللغة العربيّة بمنهجيّة علميّة صحيحة ضمن مشروع متكامل الأركان يؤسّس لمستقبل أفضل للعربيّة في الجامعات. إنّ ما تقوم به كثير من الجامعات في هذا الجانب لا يتعدّى كونه ملامسة لقضايا ثقافيّة عامّة تستطيع أيّة مؤسّسة أن تقوم به ولكنّه – من وجهة نظري – ما هو سوى هروب من الدور الحقيقي للجامعة إلى أدوار هامشيّة مثل أندية اللغة العربيّة الطلّابيّة أو أسبوع اللغة العربيّة وغيرها، كل هذه الأنشطة – وإن كانت مهمّة للطلبة – إلّا أنّها برأيي تنزع للدعائيّة ودغدغة المشاعر أكثر من الفعل الحقيقيّ لدعم العربيّة بما يتوافر للجامعات من خبرات أكاديميّة ومراكز بحوث وثقل وحضور مجتمعيّ مؤثّر.

إنّ إشكاليّة العربيّة في الجامعات ليست جديدة فهناك جدل قائم منذ بدايات القرن العشرين حول تدريس العلوم التطبيقيّة مثل الطبّ والهندسة والعلوم باللغة العربيّة بدلًا من الإنجليزيّة أو (الفرنسيّة في بعض الدول) غير أنّ الممارسة الواقعيّة تُظهِر أنّ هذه العلوم ظلّت تُدرَّس بلغة غير العربيّة حتّى وقتنا الحاضر مع استثناء وحيد هو كليّة الطبّ في جامعة دمشق بسورية. ورغم طول العهد بالتعليم العالي في العالم العربيّ – نسبيًّا – إلّا أنّ كثرة الأصوات بتحويل التدريس إلى اللغة العربيّة لم يواكبه جهد مؤسّسي من الجامعات لتعريب هذه العلوم من أجل توطين المعرفة ممّا يفضي إلى الإبداع والإنتاج، ولكنّه ظلّ يراوح مكانه إن لم يتراجع كما حصل في بعض الدول.

ولعلّه من المناسب هنا وضع تحدّيات العربيّة في التعليم العالي في أربعة محاور مع اقتراح حلول عمليّة يمكنها مساعدة العربيّة في تجاوز أزمتها متى ما كانت الرغبة الحقيقيّة موجودة والعمل المؤسّسي حاضرًا.

1. العربيّة لغة علم

القول بأنّ العربيّة لغة علم ليس استنتاجًا عاطفيًّا يفتقر إلى أسس علميّة، بل إنّ العربيّة لديها من المقوّمات ما يجعلها مؤهّلة لتكون لغة مثاليّة للعلم كما كانت في عصور ماضية بفضل اتّساع مفرداتها ومرونتها وقابليتها للتوليد والاشتقاق وغناها بالمصطلحات العلميّة توليدًا وتعريبًا. وتلك المنزلة الرفيعة التي بلغتها العربيّة قديمًا إنّما تحقّقت بفضل جهود كبيرة في التعريب والترجمة للعلوم من اللغات الأخرى مكّنت العربيّة من استيعاب كلّ العلوم خلال قرنين فقط. ولكنّ العربيّة في وقتنا الحالي – وبعيدًا عن العاطفة – تحتاج إلى جهود حقيقيّة في الترجمة والتعريب وتوحيد المصطلحات ووضع نموذج موحّد للكتابة العربيّة كما فعلت جامعة شيكاغو (Chicago Style) مثلًا أو الجمعيّة الأمريكيّة لعلم النفس (APA).

من هنا يمكن القول إنّ إشكاليّة العربيّة في عصرنا الحاضر تكمن في اللغة ذاتها والقائمين عليها حيث توقّف العمل على التعريب والترجمة – رغم قلّته – من سنوات طويلة، ولم تعد هناك مرجعيّة علميّة يمكن الاستناد إليها، بالإضافة إلى استسهال استخدام اللغة الإنجليزيّة للتدريس والكتابة واستخدام مراجعها لكثير من الأساتذة في الجامعات بسبب التعليم الذي تلقّاه كثيرون منهم في جامعات أجنبيّة. وليس من قبيل المبالغة القول إنّه ربما تتمثّل أوّل عقبة في استخدام اللغة العربيّة لتدريس العلوم في الجامعات في الأساتذة العرب أنفسهم بسبب مقاومتهم للقيام بجهد إضافي في الترجمة والتعريب.

2. العربيّة ليست مادّة للتدريس أو وسيلة للتواصل فقط

إنّ النظر للّغة من منطلق أنّها وسيلة للتواصل أو التعبير عن الأفكار والمشاعر فقط يحجّم دورها ويقلّص حضورها ويتجاهل دورها الأعمق والأهمّ في توليد الأفكار وتشكيل بنية الفكر الثقافيّة والإنسانيّة. وقد ذهب بعض من علماء اللغة والفلسفة إلى القول بأنّ الإنسان لا يمكن أن يفكّر دون استخدام لغة ما؛ فاللغة هي أداة التفكير ولا يمكن للإنسان أن يفكّر في فراغ خالٍ من اللغة بغضّ النظر عن هذه اللغة وتطوّرها. وعلى ذلك، فإنّ للّغة أبعادًا نفسيّة وثقافيّة واجتماعيّة تتداخل كلّها في تكوين الشخصيّة لأيّ فرد في المجتمع، وتمثّل عاملًا مهمًّا في تشكيل نمط تفكيره وثوابت ثقافته وملامح أحلامه ومستقبله. إنّ ما تقوم به الجامعات – وبدون قصد – من تحييد للّغة العربيّة له آثار عميقة على جيل الشباب من حيث تكوينه الثقافيّ وارتباطه بالموروث من عادات وتقاليد، والأثر الأخطر يكون عندما تطال دائرة التأثير قيمه وأحلامه وانتماءاته.

إنّ قيام بعض الجامعات بفرض اللغة العربيّة كمادة (متطلّب) للقبول في الجامعات نجم عنه – في كثير من الحالات – إهدار وقت وجهد ومال بالنسبة للطلبة والجامعات. فالكثير من الطلبة يكملون هذه المادة ويتخرّجون منها بسهولة، ولكنّهم، رغم ذلك، يواجهون صعوبات كبيرة في الكتابة والقراءة والتعبير باللغة العربيّة، ممّا يعني أنّ هذه المادّة لم تساعدهم ولو بالحدّ الأدنى. وبشكل عامّ، فإنّ العربيّة في الجامعات تعاني من ضعف كبير لدى الطلبة والأساتذة وحتّى الموظّفين، وهناك تساهل في استخدامها في المخاطبات والمراسلات التي تعكس ضعفًا لا يتمّ الاهتمام به بالقدر المطلوب.

إنّ عدم وجود معايير محدّدة لقياس مهارات اللغة العربيّة ولو بحدّها الأدنى لكلّ منتسبي الجامعات سوف يزيد من الضرر اللاحق بالعربيّة. والإنجليزيّة، على سبيل المثال، تعتمد اختبارات ومعايير للتأكّد من حصول منتسبي الجامعات على الحدّ الأدنى من مهارات اللغة مثل اختبارات التوفل والأيلتس وغيرها، وهذا غير متوفّر للعربيّة في كثير من الجامعات.

3. المتطلّبات العالميّة عبء لم يُحوَّل إلى فرصة

جاء التصنيف العالميّ والاعتمادات الأكاديميّة الدوليّة ليضع الجامعات في سباق محموم سعيًا للارتقاء في هذه التصانيف، ومع مرور الوقت واشتداد الهوس بهذه التصانيف تحوّلت من كونها نتيجة إلى هدف تصغر عنده باقي الأهداف. وهذا التغيّر الكبير في التعاطي مع التصانيف والاعتمادات الدوليّة والسرعة "المتسرّعة" في تحقيق هذا الهدف جعل التركيز في كثير من الجامعات العربيّة ينصبّ على هذا الهدف مع استعداد كبير لعمل كلّ ما يلزم من أجل التأكّد بأنّ كلّ الإمكانات والطاقات قد سُخِّرت لتحقيقه. وفي سبيل ذلك وجدت بعض الجامعات نفسها مضطرّة للتنازل عن جوانب كثيرة من الثقافة التي أُسِّسَت عليها، ومنها أن تكون منارة للثقافة والمعرفة ومركز إشعاع للأدب والفن والإبداع تبحث عن المثقّفين والمبدعين وهم يبحثون عنها. وهذا التنازل جاء نتيجة للتركيز على تحقيق هدف الارتقاء في التصنيف العالميّ وتجاهل كلّ ما من شأنه أن لا يسهم بشكل مباشر وسريع في تحقيق هذا الهدف.

لا شكّ بأنّ هناك صعوبة في تحضير ملفّات الاعتمادات الدوليّة والدخول في التصنيفات الدوليّة بلغة غير الإنجليزيّة بسبب عدم وجود البنية الأساسيّة لذلك في أغلب الجامعات العربيّة. والذي نراه هو أنّ التصانيف والاعتمادات الأكاديميّة لم تطلب من الجامعات تغيير لغة التدريس إلى الإنجليزيّة، لأنّها تستند إلى معايير محدّدة يمكن تحقيقها بأيّة لغة كانت؛ وهناك جامعات عالميّة حاصلة على تصنيف متقدّم ولغة التدريس المستخدمة فيها هي لغة البلد مثل اليابانيّة والصينيّة والألمانيّة وغيرها. وقد كان الأَولى بالجامعات العربيّة أن تجتهد في استثمار هذه الاعتمادات في توحيد الأساليب والمصطلحات وتعريب المعايير لخلق فرص جديدة لبروز العربيّة وتوطين ثقافة التميّز ونشرها ليس فقط بين منتسبي الجامعات ولكنّ بين سائر أفراد المجتمع.

4. مستقبل العربيّة في الجامعات يتطلّب جهدًا مؤسّسيًّا

رغم القناعة بأنّ ضعف مهارات العربيّة بين منتسبي الجامعات من طلبة وأساتذة وموظّفين ليس مقتصرًا على الجامعة وحدها، فإنّ إشكاليّة العربيّة هي إشكاليّة ثقافيّة عامّة في المجتمعات العربيّة وتتشارك المسؤوليّة فيها مؤسّسات كثيرة، إلّا أنّ للجامعات ميزة لا تمتلكها باقي المؤسّسات كونها رافعة تغيير مجتمعيّ ولديها من الموارد العلميّة والعقول ومراكز الأبحاث والتأثير المجتمعيّ ما يمكّنها من قيادة حركة للتغيير الإيجابيّ في واقع العربيّة وحالها.

وأوّل ما يمكن أن تقوم به الجامعات هو جهد مؤسّسي يتّسم بالاستدامة في التعريب والترجمة في كافّة الحقول المعرفيّة، وأكثرها إلحاحًا حاليًّا هي حقول الطبّ والهندسة والعلوم. وهذا الجهد يتطلب عملًا كبيرًا على المصطلحات وتوحيدها، ممّا يعني تعاونًا وثيقًا مع مجامع اللغة العربيّة. والأمر الآخر هو العمل على مشروع موحّد للكتابة سواء كانت الكتابة العلميّة البحثيّة أو الكتابات الوظيفيّة الأخرى تمامًا كما فعلت جامعة شيكاغو التي وضعت كتابًا إرشاديًّا للكتابة تتمّ مراجعته وتطويره بشكل دوريّ ويُعَدّ مرجعًا لتوحيد الكتابة العلميّة في الأبحاث والدراسات. وبحسب علمي القاصر، فلم أجد مشروعًا مؤسّسيًّا قامت به جامعة أو مجموعة جامعات عربيّة لوضع كتيّب إرشاديّ للكتابة العربيّة يوحّد الأساليب بشكل يسهّل على الكاتب وكذلك على القارئ. إنّ تطوير نظام للكتابة على شاكلة كتيّب جمعيّة علم النفس الأمريكيّة أو كتيّب جامعة شيكاغو بالعربيّة في الجامعات يعدّ مشروعًا رياديًّا يتطلّب أن تتبنّاه إحدى الجامعات أو مجموعة من الجامعات العربيّة بحيث يكون الجهد جماعيًّا ومؤسّسيًّا على أن يتّسم هذا المشروع بالتالي:

- التوحيد المؤسّسيّ للأساليب والمصطلحات بشكل محدّد وواضح مع مراجعات دوريّة للتحسين والتطوير.
- التوثيق وإصدار الكتيّبات الإرشاديّة لتكون مرجعًا يمكن العودة إليه.
- الإلزاميّة بحيث يُعتمد كنظام وحيد للكتابة بالعربيّة في الجامعات، ولا تُقبَل الأعمال والكتابات ما لم تراعِ الضوابط الكتابيّة كما وردت في النسخة الأخيرة من كتيّب نظام الكتابة.
- التسويق للمشروع ولنظام الكتابة والسعي لنشره، ليس فقط في الأوساط الأكاديميّة ولكن في المؤسّسات المجتمعيّة المختلفة.

اللغة العربيّة والشباب الجامعيّ في المغرب

لقاء مع



د. جمال الدين الهاني
عميد كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة
بجامعة محمّد الخامس، الرباط

السؤال الأوّل: كيف ترون علاقة الطلّاب الجامعيّين في المغرب وفي جامعتكم بالتحديد باللغة العربيّة اليوم؟ وما العوامل التي تدخل في تشكيل هذه العلاقة في رأيكم؟

هناك مفارقة فريدة في نظام التعليم بالمغرب فيما يخصّ اللغات، فبينما ينصّ دستور 2011 على أنّ اللغتين الرسميّتين بالمملكة هما العربيّة والأمازيغيّة، فإنّ اللغة الفرنسيّة لا زالت تستحوذ على مجالات واسعة في المجتمع والاقتصاد والتعليم، وخصوصًا المستوى العالي منه. وبذلك حدث نوع من توزيع المهام بين اللغات الموجودة في المغرب، حيث تُستعمل اللغة الفرنسيّة في المجال الاقتصاديّ والماليّ وتُمثّل ميزة تنفرد بها النخبة التي تتقن هذه اللغة وتوظّفها في مجالات مختلفة. وبحكم موقعها الاقتصاديّ هذا، فقد أصبحت اللغة الفرنسيّة ملازمة للنجاح الاقتصاديّ والاجتماعيّ إلى درجة أنّ عدم التمكّن منها يشكّل عائقًا يحول دون الوصول إلى بعض المجالات والمناصب.

غير أنّه يجب القول كذلك إنّ هناك إحساسًا متزايدًا لدى العديد من المواطنين في المغرب، وخصوصًا بين الأصغر سنًّا، بأنّ مستقبل الاقتصاد والعلم بدأ يتفلّت من يَدَي اللغة الفرنسيّة بتأثير العولمة لينتقل إلى اللغة الإنجليزيّة بشكل جعل الفئات الأكثر تميّزًا في المجتمع تطمح إلى التمكّن من هذه اللغة. ويظهر هذا التحوّل كذلك في الأوساط الجامعيّة عند الطلبة والأساتذة الباحثين وكذلك عند المسؤولين عن الشأن الجامعيّ.

يضاف إلى هذا أنّ المسؤولين المهووسين بالترتيب الدوليّ للجامعات أصبحوا مقتنعين بأنّ أيّ تحسّن في هذا المجال لن يتأتّى إلّا عن طريق التمكّن من لغة العولمة والهيمنة الاقتصاديّة والعلميّة والتكنولوجيّة. كما أنّ الباحثين الجامعيّين أخذوا يدركون أنّ التألّق والتميّز الدوليّ يمرّ حتمًا عبر اللغة الإنجليزيّة دون غيرها. وقد أصبح ظاهرًا للعيان أنّ الطلبة الجدد الذين يلتحقون بالجامعة يطمحون إلى متابعة دراستهم في شعبة الدراسات الأنجلو سكسونيّة أكثر بكثير من أيّ شعبة من شُعَب اللغات الأخرى. وقد بدأ هذا التحوّل يشكّل تحدّيًا في حدّ ذاته نظرًا لعدم توفّر الجامعات وكلّيّات الآداب واللغات على الأطر الكافية لتدريس اللغة الإنجليزيّة التي أصبحت أكثر جاذبيّة للشباب. وقد شعر المسؤولون بهذا التغيّر منذ سنوات وأخذوا يكيّفون القوانين آخذين هذه التحوّلات بعين الاعتبار. وللتدليل على ذلك نشير إلى ما جاء في قانون-إطار جديد (17-57) صوّت عليه البرلمان المغربيّ السنة الماضية ونصّ على إدراج التكوين باللغة الإنجليزيّة في تخصّصات وشعب التكوين المهنيّ، إلى جانب اللغات الأخرى المعتمَدة في هذا التكوين.

أما بالنسبة للّغة العربيّة، فهي اللغة الرسميّة للبلاد بحكم الدستور، وهي تستمدّ شرعيتها من الدين باعتبارها لغة القرآن الكريم، وتعتمد على التاريخ والحضارة العربيّة الإسلاميّة وموروثها الأدبيّ والفنّيّ من معمار وزخرفة وخطّ ومخطوطات وتراث ماديّ ولا ماديّ، وهي تُستعمل في عدّة مجالات حاليًّا. كلّ هذه المميّزات تعطي للّغة العربيّة أحقّيّة لا يمكن تجاوزها كما تعطي للمدافعين عن اللغة العربيّة تفوّقًا رمزيًّا يسمح لهم بالتعبير صراحة عن أفكارهم واختياراتهم وقناعاتهم.

وبذلك أصبح الطالب الجامعيّ ممزّقًا بين لغات (وطنيّة وأجنبيّة) وتوجّهات متعدّدة، إذ يجد نفسه غير قادر على الاختيار في خضمّ نظام تعليمي تُدرَّس فيه العلوم (رياضيّات، كيمياء، فيزياء، علوم الأرض والحياة...) باللغة العربيّة في المراحل المدرسيّة ثمّ يجد نفسه في الجامعة مطالَبًا بدراسة هذه المواد باللغة الفرنسيّة. ولتدارك هذا الخلل، صوّت البرلمان المغربيّ قبل سنة على إقرار نظام تعليميّ مزدوج في المرحلتين الابتدائيّة والثانويّة يتمّ فيه التدريس بالتناوب بين اللغة العربيّة ولغات أجنبيّة لم يحدّدها القانون، غير أنّنا نستطيع الاستنتاج أنّ الأمر هنا يتعلّق باللغتين الفرنسيّة والعربيّة.

ومع ذلك فإنّ تدريس العلوم الإنسانية بكلّيّات الآداب بالمغرب حكرٌ على اللغة العربيّة في مستوى الإجازة. وتبقى للأساتذة الباحثين حرّيّة وإمكانيّة التدريس والبحث العلميّ في مستويي الماستر والدكتوراه بإحدى اللغات الأجنبيّة أو بالجمع بين اثنتين أو ثلاث منها.

إذًا، تبقى جدليّة هذا الصراع بين من له الشرعيّة التاريخيّة والشعبيّة ومن له التفوّق الاقتصاديّ والاجتماعيّ. وتدخل في هذا الجانب عوامل عدة نفسيّة

وعقليّة، إذ كثيرًا ما ترى المدافعين عن اللغة العربيّة الذين حقّقوا نجاحًا اقتصاديًّا واجتماعيًّا يسجّلون أبناءهم في مدارس وجامعات البعثات الأجنبيّة.

السؤال الثاني: ما الدور الذي ترونه للّغة العربيّة في المناهج المختلفة في جامعتكم؟ وكيف سينعكس هذا الدور في الخطّة الجديدة للتعليم الجامعيّ التي تعملون عليها؟

يجب القول منذ البداية، وهذا شيء لا غبار عليه، إنّ من الواجب الحفاظ على مكانة اللغة العربيّة في المجتمع المغربي وفي منظومة التعليم والتكوين بالمغرب، غير أنّه يجب إعادة النظر في مناهج التدريس التي لم تعد مُسايرة للتحوّلات السيكولوجيّة والذهنيّة للمتعلّم في القرن الواحد والعشرين. فلا بدّ من إعادة النظر في المحتويات وفي منهجيّة التعليم والتكوين. وقد تطرّق القانون – الإطار إلى هذه النقطة بالذات حيث طالب بمراجعة عميقة لمناهج وبرامج تدريس اللغة العربيّة، وتجديد المقاربات والأدوات البيداغوجيّة المعتمَدة في تدريسها.

السؤال الثالث: ما الذي يمكن لمؤسّسات التعليم العاليّ في العالم العربيّ أن تقوم به لتغيير الانطباعات السلبيّة عن اللغة العربيّة التي يجيء بها كثير من المتعلّمين والتي تجعلهم يرون في العربيّة لغة ضعيفة الصلة بواقعهم المهنيّ والأكاديميّ؟

إشكاليّة اللغة العربيّة مردّها إلى ازدواجيّة الاستخدام، فاللغة المستخدَمة في المجتمع، في العائلة، وكذلك في قاعات الدرس في الجامعة وحتّى في المستويات الأدنى في التعليم الثانويّ والابتدائيّ هي اللغة الدارجة. ولكن كلّ ما هو أكاديميّ يُدرَّس بالعربيّة الفصحى، ممّا يخلق مفارقة بين ما هو متداوَل وفي صميم الخطاب التواصليّ اليوميّ، وما هو مستخدَم في التدريس.

وتصبح الإشكاليّة أكثر تعقيدًا بالنسبة للأطفال المتحدّرين من أصول أمازيغيّة، فهم يستخدمون الأمازيغيّة داخل المنزل وفي الحياة اليوميّة، وفي الشارع يتحدثون بالدارجة المغربيّة، وفي الفصل يتحدّثون، وبالأحرى يكتبون، باللغة العربيّة الفصحى، وهذه مفارقة أخرى حتّى ولو كانوا يتحدّثون بالدارجة خلال الدرس لأنّ الكتابة تكون دائمًا بالعربيّة الفصحى.

الإشكاليّة الثانية تتعلّق بمناهج التدريس ومحتوياتها: تدريس اللغة العربيّة؟ أو التدريس باللغة العربيّة؟ أو التدريس حول اللغة العربيّة؟ والإشكاليّة، في نظري المتواضع، تتلخّص في أنّنا لا نفرّق في التعليم بين تدريس اللغة العربيّة لاستعمالها كأداة للتواصل من جهة، وتدريسها كموضوع للبحث أي كتخصّص من جهة أخرى. ومن هنا، نلاحظ أنّ مرحلة التعليم الابتدائيّ تتضمّن قواعد ومقرّرات عقيمة تتطلّب من التلميذ جهدًا كبيرًا وهو ليس في حاجة إليها في هذا المستوى لأنّ تعلّم هذه الأشياء هو في صميم التخصّص وليس ضروريًّا للتمكّن من التواصل والتعلّم في هذا المستوى.

لذا، أرى أنّ تدريس العربيّة يجب أن يكون بالدرجة الأولى مرتبطًا بأهداف محدّدة كأن يتمكن التلميذ في المستوى الابتدائيّ، مثلًا، أن يكتب بأسلوب معيّن، وبمستوى معيّن، وأن يتحدّث بلغة معيّنة، ونفس الشيء ينسحب على المستويين الإعداديّ والثانويّ. ولكنّ هذه الاشياء غير موجودة عندنا، بل نلاحظ حشوًا كبيرًا في البرامج حيث يغلب الكمّ على الكيف وعلى الهدف الوظيفيّ، والنتيجة هي أنّ التلميذ في المستوى الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ لا يتمكّن من الأشياء البديهيّة والأساسيّة من اللغة. لذا، يجب الرجوع إلى هذه البرامج وإعادة النظر في تلقين القواعد والأهداف المتوخّاة من تلقينها.

السؤال الرابع: ما تصوّركم لشكل التنسيق الاستراتيجيّ الذي نحتاجه بين مختلف قطاعات التعليم من المدرسة الابتدائيّة إلى الجامعة فيما يخصّ اللغة العربيّة؟

في الماضي، كان الشأن التربويّ والتعليميّ بالمغرب يتأرجح بين وزارات متعدّدة يتكفّل بعضها بالمرحلة الابتدائية و/أو الثانويّة وبعضها الآخر بالتعليم العالي والبحث العلميّ. وقد خلقت هذه المقاربة شبه قطيعة بين مكوّنات منظومة التربية والتكوين في البلاد بحيث أصبح كل قطاع يعمل منفردًا دون الاكتراث للقطاعات والمستويات الأخرى، فقد كانت مراحل التعليم شبه منفصلة، وكان كل مستوى يعتبر نفسه غايةً في حدّ ذاتها ولا يأخذ بعين الاعتبار أبدًا المستوى الأعلى أو الأسفل، إضافةً إلى أنّ كل مستوى كان يجهل تمامًا ما يحدث في المستويات الأخرى، وهذا كلّه شكّل انفصامًا انعكست آثاره على مسار المتعلّمين وتكوينهم.

غير أنّ الحكومة المغربيّة الحاليّة لجأت منذ ثلاث سنوات إلى جمع كلّ القطاعات في وزارة واحدة هي وزارة التربية الوطنيّة والتكوين المهنيّ والتعليم العالي والبحث العلميّ. ومن حسنات هذه المقاربة الجديدة خلق جسور بين المكوّنات المختلفة لمنظومة التعليم بشتّى مستوياتها. ولعلّ اللجوء إلى هندسة هذه الوزارة بهذه الطريقة أسهم في خلق جسور وتكوين رؤية أفقيّة وعموديّة في نفس الوقت بشكل يؤدّي إلى تطوير نظرة شموليّة تأخذ بعين الاعتبار مسار المتعلّم من البداية وصولًا إلى النهايات المرتقبة.

وفيما يخصّ تعليم اللغة العربيّة فهو يتطلّب كذلك نظرة شموليّة تتوخّى التدرّج في التكوين وتأخذ بعين الاعتبار أهدافه ومخارجه. لذا، وجب تسطير كفايات محدّدة ومعقولة لكل مستوى، مع الاهتمام بتحديد الحدّ الأدنى والحدّ الأقصى لما يجب على المتعلّم تعلّمه في كل مستوى بالضبط، وتجنّب إثقال المقرّرات.

كما يجب تفعيل عقد بيداغوجيّ بين المدرّس والمتعلّم في البداية للتوصّل إلى مخرجات وكفايات واضحة المعالم. وتمرّ هذه العملية حتمًا بالتبسيط والفصل بين الأهداف فيما يخصّ جانبَي اللغة أي الجانب التواصليّ والوظيفيّ مقابل الجانب العلميّ والتخصّصيّ. وهذه إشكاليّة لا بدّ من الحسم فيها. فاللغة العربيّة في حاجة ماسّة إلى عصرنة وتبسيط طرق تعليمها حتّى تستجيب إلى تطلعات شبّان حائرين تجذبهم لغات أخرى استطاعت بأساليب وطرق تدريسها المتجدّدة أن تكون في مستوى العالم المعاصر وأن تعكس تحدّيات وتجاذبات العولمة التي تعتمد بالدرجة الأولى على المنافسة والتنافسيّة في جميع المجالات، ليس في الاقتصاد فقط بل كذلك في سوق العلم والثقافة واللغات، حيث الالتقاء والغلبة للأصحّ والأصلح. وتبقى اللغة العربيّة قادرة على مواجهة التحدّي بما يتوفّر لها من قدرات تاريخيّة تتيح لها إمكانيّة التأقلم مع مستجدّات العالم فيما يخصّ العلوم والتكنولوجيا والبحث العلميّ.

المراجع

1 علي الرشيد، "غربة أجيالنا عن لغتهم الأمّ.. مخاطر وتحدّيات،" (2011)، جريدة الشرق، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://al-sharq.com/opinion/12/2011/01/غربة-أجيالنا-عن-لغتهم-الأم-مخاطر-وتحديات

2 ضحى الأسعد، "أسباب تراجع الاهتمام باللغة العربيّة،" (2014)، صحيفة اللغة العربيّة، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=1783

3 صالح الشاعر، "مقترحات لتعزيز تعليم اللغة العربيّة لطلّاب الجامعات،" (2051)، الفنار للإعلام، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://www.al-fanarmedia.org/ar/2015/11/مقترحات-لتعزيز-تعليم-اللغة-العربيّة-لط/

4 لطيفة نجّار، اللغة... جدل الهويّة والمعرفة (دبيّ: دار العالم العربيّ للنشر والتوزيع، 2008)، 31.

5 أنطوان صياح، "تعليم اللغة العربيّة في لبنان،" في مفاتيح للتعلّم والتعليم (بيروت: دار النهضة العربيّة، 2015)، 101-102.

6 Turki Ahmad Ali Bani-Khaled, "Attitudes towards Standard Arabic: A Case Study of Jordanian Undergraduate Students of English," International Journal of Linguistics 6.4 (2014), 154,161,164,166,169.

7 غازي غيث وقاسم شعبان، "التوجّهات اللغويّة لطلبة الجامعة الأمريكيّة في بيروت،" في اللغة والتعليم، تحرير قاسم شعبان (بيروت: الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة، 2000)، 309-320.

8 المرجع نفسه، 328-329.

9 Dawn Marley, "Language Attitudes in Morocco Following Recent Changes in Language Policy," Kluwer Academic Publishers 3(2004), 25,44-45.

10 Nasser El-Ali and Riyad Hussein, "Subjective Reactions of Rural University Students toward Different Varieties of Arabic," Al-Arabiyya 22.1(1989), 37,52.

11 Abdallah Hady Al-Kahtany, " The 'Problem' of Diglossia in the Arab World: An Attitudinal Study of Modern Standard Arabic and the Arabic Dialects," Georgetown University Press 30(1997), 1,7,22.

12 Azim Assaf, "Palestinian Students' Attitudes Towards Modern Standard Arabic and Palestinian City Arabic," RELC Journal 33.2(2001), 45-46.

13 لطيفة النجّار، "اللغة العربيّة بين أزمة الهويّة وإشكاليّة الاختيار" في كتاب اللغة والهويّة في الوطن العربيّ إشكاليّات تاريخيّة وثقافيّة وسياسيّة (بيروت: المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات، 2013)، 210-212.

14 علي وطفة، "إشكاليّات العربيّة وقضايا التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من طلّاب جامعة الكويت،" مـركــز دراسـات الخليج والجزيرة العربيّة 39 (2014)، 93، 114، 121.

15 المرجع نفسه، 188.

16 Alhassan Abdur-Rahim Husein, "Students' Attitude Towards Arabic Language Varieties: The Case of the Fushā Arabic." Practice and Theory in Systems of Education 12.2(2017), 86,89,98.

17 Dijlali Bouhmama and Soumia Bouhmama, "Attitudes of Kuwait University Students Towards Modern Standard Arabic (MSA)," College Student Journal 49.3(2015), 466,470,471.

18 Rawdah Nashif, "Attitudes Towards the Language of Science Teaching at the Secondary Level in Jordan" (MA, Kuwait University , 2007), 111,116-117.

19 Bouhmama and Bouhmama, "Attitudes of Kuwait University Students Towards Modern Standard Arabic (MSA)," 466,470,471.

20 Nashif, "Attitudes Towards the Language of Science Teaching at the Secondary Level in Jordan," 111,116-117.

المحور التاسع

اللغة العربيّة والمقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المناهج المدرسيّة

إعداد: د. ديمة عزيز بركات | د. رانية شاهين | رهف خلوف

ملخّص المحور التاسع:
اللغة العربيّة والمقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المناهج المدرسيّة (2010-2020م)

تكتسب اللغة العربيّة - بصفتها أساس الهويّة الوطنيّة والقوميّة والدينيّة والحضاريّة المتفرّدة - موقعًا استراتيجيًّا متميّزًا في خطط تطوير المناهج التدريسيّة في مرحلة التعليم العامّ في العالم العربيّ، وفق المنهج التواصليّ التفاعليّ في السنوات العشر الأخيرة.

وعليه، فقد أفرد تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" محورًا خاصًّا للحديث عن المناهج المدرسيّة في تعليم اللغة العربيّة ورصد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي طُرحت في بلدان عربيّة مختلفة في السنوات الأخيرة في مراحل التعليم الثلاث ما قبل الجامعيّ (الابتدائيّة، والإعداديّة، والثانويّة) بهدف تطوير هذه المناهج وربطها بالممارسات والنظريّات الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها.

وقد انطلق هذا البحث في مقاربته من جملة من الأسئلة البحثيّة، أهمها: ما الأهداف التي انطلقت منها خطّة تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في العالم العربيّ؟ وما المعايير التي استندت إليها؟ وما المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي وُظّفت في المناهج الحديثة؟ وهل استطاعت التجربة العربيّة الوصول إلى مرحلة تأصيل مناهجها الحديثة وفق المقاربات البيداغوجيّة الجديدة أم أنّها لا تزال في مرحلة التجريب؟ وهل الجهود العربيّة كافية حتّى الآن لتعزيز واقع تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها وفق الاتّجاهات الحديثة؟ وإلى أي مدى استطاعت السياسات اللغويّة العربيّة ووزارات التربية والتعليم في العالم العربيّ تعزيز الدور الاستراتيجيّ الذي يلعبه المعلّم في عملية التعلّم، وتمكينه من الأدوات والمهارات التي تثير الشغف التعليميّ لديه، وتنقله من دور المؤدّي إلى دور الفاعل الخلّاق؟ وما الحاجات والاستراتيجيّات لتحفيز مسار ممنهج وعمليّ لتوفير ذلك؟

وقد اعتمد البحث المنهج التكامليّ الذي يجمع بين الوصفيّة والاستقرائيّة والتحليليّة في بعض جوانبه؛ فتتبّع الدراسات والأبحاث المتعلّقة بهذا الجانب، واطّلع على المناهج المدرسيّة في دولتي الإمارات العربيّة المتّحدة وسوريّة، كأنموذجين؛ لكونهما من أكثر التجارب العربيّة نشاطًا وإنجازًا في السنوات العشر الأخيرة. كما حرص على التواصل المباشر وغير المباشر مع عدد من القائمين على مراكز تطوير المناهج العربيّة، والباحثين في الشأنين التربويّ واللغويّ، وتوجّه إلى شريحة المعلّمين لاستطلاع آرائهم، في محاولة منه لرصد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في البلدان العربيّة التي شرعت بالتطوير، وهي: دول الخليج العربيّ، ودول المغرب العربيّ، وسورية، والأردن، والحديث عن تلك التجربة الجديدة والحاجات التي دعت إليها، والتحدّيات التي واجهتها وتواجهها حتّى الآن.

وقد اتّخذت الدراسة التنظيم الهيكليّ الآتي: مقدّمة، وأربعة أقسام، وخاتمة. وتمحور القسم الأوّل حول واقع اللغة العربيّة في الوطن العربيّ؛ الإشكاليّات والحاجات داخل نطاق المؤسّسات التعليميّة وخارجها، وتناول القسم الثاني "تمظهر مناهج تعليم اللغة العربيّة في السنوات العشر الأخيرة"، وجاء متمفصلًا في محورين: الأوّل بعنوان "مناهج تعليم اللغة العربيّة وفق المقاربات البيداغوجيّة الجديدة من التأسيس إلى التجريب،" والثاني بعنوان "المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ."

واندرج القسم الثالث تحت عنوان "المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي شهدتها التجربة العربيّة"، متشكّلًا من محورين؛ اهتمّ الأوّل بالمقاربات الكلّيّة الأساسيّة. أمّا الثاني فقد ذهب إلى الحديث عن المقاربات الفرعيّة.

أمّا القسم الرابع فقد كان مخصّصًا لقراءة التجارب العربيّة المتبلورة في توظيف المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة، وهي: دول الخليج العربيّ، وسوريّة، والأردن، ودول المغرب العربيّ.

وفي النهاية كانت هناك الخاتمة التي سعت إلى تقديم رؤية حول تعليم العربيّة وتعلّمها بين الحاضر والمستقبل.

1.0 مقدّمة

فرضت المتغيّرات المتسارعة لطبيعة الحياة ومتطلّباتها في القرن الحادي والعشرين حضورها بقوّة في القطاعين التعليميّ والتربويّ في الوطن العربيّ؛ إذ كانت مرحلة تحوّل جذريّ في الرؤيتين العامّة والخاصّة لأهداف التعليم ومخرجاته بما يتلاءم ومقتضيات الواقع وتحدّياته في بناء ذهنيّة فكريّة وثقافيّة ومعرفيّة ولغويّة ومهاراتيّة واسعة ومتنوّعة لدى المتعلّمين، تتّسم بالمرونة والمطواعيّة لكلّ ما هو جديد، وتنسجم معه بما يلبّي الغايات المنشودة منه في تأهيل متعلّمين يواكبون مجالات الحداثة والتطوّر التقنيّ والعلميّ؛ الأمر الذي يجعل السعي في هذه المرحلة نحو تطوير قطاع التعليم بالاعتماد على أساليب التعليم العصريّة ضرورة ملحّة. وقد توجّه البحث التربويّ والتعليميّ في الوطن العربيّ نحو الأنموذج البيداغوجيّ، باعتباره أنموذجًا تربويًّا حداثيًّا مستقلًّا بذاته، يمتلك آليّة أساسيّة في تطوير العمليّة التربويّة وتقويمها، واستثمار جوانبها استثمارًا إيجابيًّا يحقّق المخرجات التي يسعى إليها في الانتقال إلى مفهوم التعلّم بأبعاده النفسيّة والمعرفيّة والشعوريّة والمجتمعيّة كافّة، للوصول إلى الكفايات التي يجب على المتعلّم اكتسابها.

وتكتسب اللغة العربيّة - بصفتها أساس الهويّة الوطنيّة والقوميّة والدينيّة والحضاريّة المتفرّدة - موقعًا استراتيجيًّا متميّزًا في خطط تطوير المناهج التدريسيّة في مرحلة التعليم العامّ في العالم العربّي، وفق المنهج التواصليّ التفاعليّ في السنوات العشر الأخيرة؛ فهي لم تقبل إلّا أن تكون ضرورة في إكمال إنتاج المشهد التعليميّ وفق أهدافها والوظائف المنوطة بها لتشكّل بمجملها لغة تواصليّة وظيفيّة، فاعلة ومتفاعلة مع السياقات كافّة، وقادرة على خلق شخصيّة لغويّة متفرّدة لكل متعلّم، ومطواعة له، يندمج معها، ويندمج بها.

وعليه، فقد أفرد تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها" محورًا خاصًّا لرصد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي اعتُمدت خلال السنوات العشر الأخيرة في مناهج اللغة العربيّة في مراحل التعليم العامّ الثلاث (الابتدائيّة، والإعداديّة، والثانويّة) في بلدان عربيّة مختلفة بهدف تطوير هذه المناهج وربطها بالممارسات والنظريّات الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها، متناولًا الأسس التي استندت إليها هذه المقاربات في إعادة تشكيل العلاقة بين اللغة ومتعلّميها بشكل ينمّي لديهم الشعور بالثقة في التواصل بلغتهم الأمّ.

وقد انطلق هذا البحث في مقاربته من جملة من الأسئلة البحثيّة، أهمها: ما الأهداف التي انطلقت منها خطّة تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في العالم العربيّ؟ وما المعايير التي استندت إليها؟ وما المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي وظّفت في المناهج الحديثة؟ وهل استطاعت التجربة العربيّة الوصول إلى مرحلة تأصيل مناهجها الحديثة وفق المقاربات البيداغوجيّة الجديدة أم أنّها

لا تزال في مرحلة التجريب؟ وهل الجهود العربيّة كافية حتّى الآن لتعزيز واقع تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها وفق الاتّجاهات الحديثة؟ وإلى أي مدى استطاعت السياسات اللغويّة العربيّة ووزارات التربية والتعليم في العالم العربيّ تعزيز الدور الاستراتيجيّ الذي يلعبه المعلّم في عملية التعلّم، وتمكينه من الأدوات والمهارات التي تثير الشغف التعليميّ لديه، وتنقله من دور المؤدّي إلى دور الفاعل الخلّاق؟ وما الحاجات والاستراتيجيّات لتحفيز مسار ممنهج وعمليّ لتوفير ذلك؟

وقد اعتمد البحث المنهج التكامليّ الذي يجمع بين الوصفيّة والاستقرائيّة والتحليليّة؛ فتتبّع الدراسات والأبحاث المتعلّقة بهذا الجانب ولا سيّما إصدارات المركز التربويّ لدول الخليج العربيّ، وقام بدراسة مفصّلة للمناهج المدرسيّة في دولتي الإمارات العربيّة المتّحدة وسورية انطلاقًا من أنّهما قامتا بتطبيق مقاربات بيداغوجيّة جديدة في مناهج العربيّة فيها، وحرص على التواصل المباشر وغير المباشر مع عدد من القائمين على مراكز تطوير المناهج العربيّة، والموجّهين الأوائل لمادّة اللغة العربيّة، والباحثين في الشأنين التربويّ واللغويّ، وتوجّه إلى شريحة المعلّمين لاستطلاع آرائهم، في محاولة منه لرصد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في عدد من البلدان العربيّة التي شرعت بالتطوير وخطت فيه خطوات متميّزة حتّى كادت أن تصل إلى مرحلة بلورة تجربتها وتأصيلها، وهي: دول الخليج العربيّ، ودول المغرب العربيّ، وسورية، والأردن، والحديث عن تلك التجربة الجديدة والحاجات التي دعت إليها، والتحدّيات التي واجهتها وتواجهها حتّى الآن فتقف حائلًا بين التنظير لها وتطبيقها على أرض الواقع.

وقد اتّخذت الدراسة التنظيم الهيكليّ الآتي: مقدّمة، وأربعة أقسام، وخاتمة. تمحور القسم الأوّل حول واقع اللغة العربيّة في الوطن العربيّ؛ الإشكاليّات والحاجات داخل نطاق المؤسّسات التعليميّة وخارجها، وتناول القسم الثاني "تمظهر مناهج تعليم اللغة العربيّة في السنوات العشر الأخيرة،" وجاء متمفصلًا في محورين: الأوّل، بعنوان "مناهج تعليم اللغة العربيّة وفق المقاربات البيداغوجيّة الجديدة من التأسيس إلى التجريب،" والثاني، بعنوان "المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ."

واندرج القسم الثالث تحت عنوان "المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي شهدتها التجربة العربيّة،" متشكّلًا من محورين،؛ اهتمّ الأوّل بالمقاربات الكلّيّة الأساسيّة، وهي: المقاربة بالأهداف، والمقاربة الوظيفيّة التداوليّة. أمّا الثاني فقد ذهب إلى الحديث عن المقاربات الفرعيّة، وهي: مقاربة التعلّم النشط، والمقاربة البنائيّة، ومقاربة بيداغوجيّة الفصل المعكوسة، ومقاربة حلّ المشكلات، ومقاربة التعلّم المدمج.

أمّا القسم الرابع فكان فضاء للحديث عن تمظهر المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في العالم العربيّ (2010-2020)، وقد كان مخصّصًا لقراءة التجارب العربيّة في توظيف المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة، وهي: دول الخليج العربيّ، وسورية، والأردن، ودول المغرب العربيّ.

وفي النهاية كانت هناك الخاتمة التي تمفصلت في محورين، هما: تعليم العربيّة وتعلّمها: بين الحاضر والمستقبل، وخطوات على طريق المستقبل.

2.0 واقع تعليم اللغة العربيّة في الوطن العربيّ، الإشكاليّات والحاجات

شهد القطاع التعليميّ في عدد من البلدان العربيّة في السنوات العشر الأخيرة فورة تجريب وتطوير لمناهج تعليم اللغة العربيّة بعد أن تفاقمت مشكلات المناهج التقليديّة وظهر عجزها عن تمكين المتعلّمين من لغتهم وجذبهم للتواصل بها؛ حيث أصبحت قاصرة عن تلبية حاجاتهم في الوقت الراهن والتعامل مع فروقاتهم الفرديّة، وإكسابهم مهارات الحياة اللازمة لسوق العمل.

فنشط مجالا البحث اللغويّ والتربويّ اللذان قاما بتحليل المناهج التدريسيّة في مرحلة التعليم العامّ وتقييمها وتقويمها، وكانت هناك دراسات رائدة في هذه الميدان، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: «اللغة العربيّة بين ثبات الهويّة وإشكالات العولمة»، لـلطيفة النجار (2008)، و«اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة»، لـسام عمّار (2010)، و«تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في مراحل التعليم العامّ»، لشومة البلوي (2014)، و«الهويّة ولغة التعليم في البلدان العربيّة»، لـصالح النصيرات (2013)، و«في رحاب لغتنا العربيّة؛ واقعًا وتجديدًا ونموذجًا للارتقاء»، لمحمود السيّد (2017)، و«التحدّيات التي تواجه اللغة العربيّة في العصر الحديث»، لـمحمد رفعت زنجير (2015)، و«اللسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليميّة اللغات»، لمحمد سيف الإسلام بوفلاقة (2017)، و إصدارات المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج، وغيرها من الدراسات والبحوث التي تناولت الواقع والآفاق لتعليم اللغة العربيّة في مراحل التعليم العامّ؛ من رياض الأطفال حتّى المرحلة الثانويّة، وتموضُع المعلّم والمتعلّم والمنهج المدرسيّ في العمليّة التعليميّة، ومعايير تعليمها، وأساليب التقويم والاختبارات والامتحانات.

وقد أشارت تلك الدراسات إلى إشكاليّات تعليم اللغة العربيّة وتحدّياته، وانطلق أغلبها في الحديث عنها إلى فرزها إلى إشكاليّات داخليّة (داخل نطاق المؤسّسات التعليميّة) وإشكاليّات خارجيّة (خارج نطاق المؤسّسات التعليميّة)؛ الأولى متعلّقة بـ: المعلّم، والمناهج التعليميّة والمحتوى، وطرائق التعليم، والوسائل التعليميّة، وأساليب التقويم، والبيئة اللغويّة؛ والثانية متمثّلة بـتأثير العولمة، وسنقوم بعرضها في القسم الآتي:

الإشكاليّات

2.1 الإشكاليّات داخل نطاق المؤسّسات التعليميّة

2.1.1 المعلّم

وتتلخّص تلك الإشكاليّات في النقاط الآتية:

1. ضعف أداء المعلّمين وقصورهم عن تعليم اللغة العربيّة تعليمًا فاعلًا،[1] وعدم تدريبهم ورفع كفاءاتهم التعليميّة وتأهيلهم قبل مباشرة التدريس وأثناءه؛ الأمر الذي جعلهم يفتقرون إلى منهجيّات تعليم اللغة العربيّة، ويقصّرون في تحقيق الأهداف العامّة والخاصّة التي وضعتها السياسات اللغويّة والالتزام بها، ممّا جعلهم يسلّمون بدورهم الكلاسيكيّ في التعامل مع المناهج التقليديّة، ويستكينون لدورهم النمطيّ المؤطّر بالتلقين. وبالتالي، انعكس ذلك سلبًا على المؤسّسات التعليميّة.
2. ممانعة المعلّمين للتطوير؛ إذ يعتقدون بأنّ التغيير سيهدّد هويّتهم الوجوديّة، ويفترضون، حسب مفهومهم، أنّ التطوير يعني التبسيط في قواعد اللغة ومحتواها الأدبيّ، وهذا سيؤدّي إلى إفقارها وخلخلتها وإلى تجاهل القواعد والكتابة كهدفين أساسيّين.
3. لجوء كثير من المعلّمين إلى استخدام العامّيّة في التواصل الشفويّ مع المتعلّمين وشرح المادّة التدريسيّة لهم وذلك نتيجة للازدواج اللغويّ بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، ممّا يقصر استخدام الفصحى، في كثير من الحالات، على القراءة والكتابة.[2]

2.1.2 المناهج التعليميّة والمحتوى

من أهمّ الإشكاليّات المتعلّقة بهذا الجانب:

1. تعدّد مناهج تعليم اللغة العربيّة في الوطن العربيّ؛ إذ تنأى كثير من تلك المناهج عن بناء فلسفة لغويّة تعليميّة موحّدة المعايير، وعن تأسيس ثقافة عربيّة مشتركة، وتجنح لتنمية ثقافة قُطريّة ضيّقة.

2. القصور في بناء المناهج واختيار المحتوى؛ حيث تفتقر كتب اللغة العربيّة إلى عنصرَي التشويق والإفادة، لعدم ارتباطها بواقع المتعلّم وحياته العمليّة، وبعقله وشعوره وعاطفته، الأمر الذي خلق فجوة تواصليّة عند المتعلّمين.

3. الضعف في تركيز المناهج التعليميّة التقليديّة على احتياجات المتعلّمين ورغباتهم وميولهم واهتماماتهم، وعدم مواءمة النشاطات والمهامّ اللغويّة الموظّفة فيها للبيئة اللغويّة الاجتماعيّة التي يعيش فيها المتعلّم.

4. غياب المفهوم النظاميّ التكامليّ للّغة في مناهج تعليم اللغة العربيّة؛ والمقصود بهذا النظام، هو النظر إلى اللغة على أنّها نظام يتكوّن من عناصر أو مكوّنات، تتبادل التأثير والتأثر بينها؛ فيتطلّب هذا المفهوم تحقيق التوازن والانسجام بين مهارات اللغة وفروعها؛ إذ من الخطأ أن يكون الاهتمام منصبًّا على جانب واحد باعتباره غاية، وعلى حساب بقيّة الجوانب؛ ذلك لأنّ فروع العربيّة ترتبط فيما بينها ارتباطًا عضويًّا؛ فالقواعد الإملائيّة وسيلة لصحّة الكتابة، والقواعد النحويّة وسيلة لتقويم المهارات الإنتاجيّة، والقراءة والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللفظيّة ومدّ القارئ بالفكر والحسّ الجماليّ والقيم المستمدّة من تفاعله مع المقروء، ومن ثمّ الإفادة منه وتوظيفه في مواقف التعبير والتواصل اللغويّ شفاهيًّا كان أو كتابيًّا.[3]

5. عدم ملاءمة النصوص المختارة للمستوى العقليّ واللغويّ للمتعلّمين، وعدم مراعاتها التدرّج وفق المستويات اللغويّة وأوصافها.

6. الجفاف والتعقيد والرتابة في مقرّرات النحو والصرف، وعدم التركيز على الجوانب التي تفيد المتعلّمين في جوانب حياتهم العملية من ضبط الكلمات، وسلامة النطق والكتابة، بالإضافة إلى تقسيم منهج النحو إلى دروس منفصلة بعضها عن بعض لم يُراعَ في تصميمها القاعدة اللولبيّة في اكتساب المعرفة لإنتاجها.

7. التركيز في تعليم اللغة العربيّة على النصوص التراثيّة، والأدب بعصوره المختلفة، والنحو، والبلاغة، وإهمال الجوانب التواصليّة التي يحتاجها المتعلّم في تواصله الشفهيّ والكتابيّ.

2.1.3 طرائق التعليم

ومن أهمّ النقاط التي تفتقر إليها طرائق التعليم حسب الدراسات التي قمنا بمراجعتها:

1. إغفال أهمّ المرتكزات الأساسيّة التي يجب توافرها عند بناء المناهج، والتي تنطلق من أسئلة مثل: ما الأغراض التي من أجلها يحتاج المتعلّم إلى اللغة؟ من المعلّمون ومن المتعلّمون؟ ما أهداف التعلّم؟ وكيف يتمّ ترجمة تلك الأهداف لتحقيق المخرجات؟ وما السياقات التي يتمّ فيها التدريس؟ وما دور الكتب المدرسيّة والموادّ التعليميّة الأخرى؟[4]

2. تدريس النحو على أنّه علم منفصل، فلو دُرّست القاعدة النحويّة أو الصرفيّة في موقف لغويّ متكامل يستدعي دراستها، لأدرك المتعلّم نفسه وظيفتها في السياق اللغويّ المستخدم.[5]

3. تركيز تعليم النحو على تقديم المصطلحات النحويّة بطريقة تقليديّة تلقينيّة في المراحل المبكّرة من تعليم اللغة؛ ممّا يؤدّي إلى النفور منها، والإحساس بصعوبتها.

4. تعليم المهارات اللغويّة الأربع منفصلة عن بعضها، وعدم تقديمها كوحدة لغويّة حلزونيّة متّصلة؛ إذ إنّ أكبر المشكلات التي تعاني منها المناهج التعليميّة هي تقديمها اللغة على أنّها أجزاء غير مترابطة وغير متكاملة؛ حيث تقدّم اللغة كفروع (نحو وصرف وبلاغة وقراءة وأدب ونصوص)، أو كمهارات منفصلة غير مترابطة أو متكاملة، سواء في الموضوعات والمجالات الثقافيّة أو توارد المفردات وتواترها، هذا فضلًا عن إغفال مهارة الاستماع واستراتيجيّاتها. فالمهارات اللغويّة في المنهج الاتّصاليّ التكامليّ، تتكامل بين بعضها البعض، وهذا يدخل في صميم الموقف الاتّصاليّ نفسه؛ حيث إنّه غالبًا ما يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في الموقف الواحد؛ لأنّ التكامل الحقيقيّ بين المهارات يعني تشابكها وتضافرها بطريقة تؤدّي إلى إنجاز المهمّة الاتّصاليّة المطلوبة بأسلوب يجعلها تبدو طبيعيّة من خلال الممارسة والسياق، وتحقّق أهدافًا وظيفيّة لدى المتعلّم؛[6] وبالتالي، فهو يوفّر الوقت والجهد، ويفتح المجال للمعلّم لتوحيد المفاهيم اللغويّة، ويعطي المتعلّم فرصة لتعلّم اللغة بصورة متكاملة على نحو ما يمارسها في أدائه.[7]

5. قلّة النشاطات اللغويّة التي يمارسها المتعلّمون داخل الصفوف وخارجها بما يحقّق لهم الانغماس اللغويّ، نحو: كتابة الإعلانات والتقارير، والكتابة في الصحف المدرسيّة والمجلّات، والمنتديات الأدبيّة والمناظرات؛ وقلّة تشجيع المتعلّمين على العمل الجماعيّ والتعاونيّ الذي يدرّبهم على التخطيط والتنظيم وتحديد المسؤوليّة، والتدريب على القيادة واحترام النظام،... إلخ؛[8] وغياب المشاريع اللغويّة في تعليم اللغة العربيّة وما تحقّقه من فهم أكبر لطبيعة اللغة، وإدراك للمفاهيم، وتحسين للتواصل، وتطوير للمهارات اللغويّة والاجتماعيّة؛ وذلك بسبب العرف الذي استقرّت عليه المناهج منذ سنوات طويلة في تعليم اللغة العربيّة القائم على التلقين والاستظهار، وسلطة المعلّم.

2.1.4 الوسائل التعليميّة

الافتقار إلى استخدام التقنيّات الحديثة كالتعلّم عن بعد، والتعلّم المدمج، والسبّورة الذكيّة، والمدوّنات الصفّيّة، ووسائل التواصل الاجتماعيّ في تعليم اللغة العربيّة. وهذه التقنيّات تسهم في تحسين جودة التعليم؛ وذلك من خلال تفعيل دور المشاركة الفعّالة بين المعلّم والمتعلّم، وتنويع أساليب التعليم ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، واختصار الوقت المحدّد للتعليم، وتزويد المتعلّمين بمعلومات في كافّة مجالات العلوم عن طريق توسيع قاعدة المعلومات الخاصّة بأي موضوع دراسيّ، وتدريبهم على حلّ المشكلات التي يواجهونها، وتنمية الثروة اللغويّة لديهم.

2.1.5 أساليب التقويم

يعدّ التقويم من المقاربات التي تشكّل تحدّيًا كبيرًا في المنظومة التعليميّة الحديثة؛ حيث ترتبط بالسياسات اللغويّة والتربويّة العربيّة والأهداف التي تسعى لتحقيقها. فكثرة المضامين المعرفيّة للمناهج التعليميّة في العالم العربيّ، وإغراقها في التفاصيل والجزئيّات، رغم التحوّل في المنظومات التربويّة في القرن الحادي والعشرين، من التركيز على المعارف والأفكار إلى مقاربات الكفايات وبناء مهارات الحياة والتفكير، يجعل من بناء مقاربة التقويم والقياس، وفق أسس ثابتة ومعايير شاملة قادرة على قياس مخرجات التعلّم وجودته وجدوى السياسات التعليميّة، من الأمور الصعبة. فتتصف أساليب التقييم بالقصور وعدم شموليتها؛ فلا تقيس إلا المستوى الأوّل من المعرفة المرتبط بالحفظ والتذكّر والاسترجاع، أما بقيّة المستويات المتمثّلة في الفهم والربط والتحليل والتركيب والنقد والتفاعل والتوظيف فلا تزال قاصرة عن قياسها.[9]

2.1.6 البيئة اللغويّة

وأهمّ إشكاليّاتها:

1. عدم توافر بيئة انغماس لغويّ في المدارس؛ فعدم التزام المعلّمين بتقديم الأنموذج الأصحّ لطلّابهم بالتزامهم الكلام باللغة الفصيحة السليمة، واللجوء إلى العامّيّات في شرح الدروس يشكّل هوّة كبيرة بين الطلّاب واللغة العربيّة،[10] ويعزّز فكرة أنّ اللغة الفصحى هي لغة الكتب والكتابة، أمّا العامّيّة فهي للتواصل الشفويّ.

2. اعتماد النظام التعليميّ الخاصّ في أغلب البلاد العربيّة على تدريس الموادّ باللغات الأجنبيّة، واعتبار اللغة العربيّة هي مادّة من الموادّ التي تدرّس؛ الأمر الذي أثّر سلبًا في تعلّمها والتمكّن منها.

شهِد القطاع التعليميّ في عدد من البلدان العربيّة في السنوات العشر الأخيرة فورة تجريب وتطوير لمناهج تعليم اللغة العربيّة، بعد أن تفاقمت مشكلات المناهج التقليديّة، وظهر عجزها عن تمكين المتعلّمين من لغتهم وجذبهم للتواصل بها؛ حيث أصبحت قاصرة عن تلبية حاجاتهم في الوقت الراهن والتعامل مع فروقاتهم الفرديّة، وإكسابهم مهارات الحياة اللازمة لسوق العمل.

2.2 الإشكاليّات خارج نطاق المؤسّسات التعليميّة

وأبرز تلك الإشكاليّات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، العولمة وتأثيراتها على اللغة، كما في انتشار ظاهرة (العربيزي) التي صارت تميّز لغة التواصل بين الأطفال والشباب المستخدمين للتكنولوجيا الحديثة، والتي تعدّ من أخطر مظاهر تأثير العولمة في اللغة العربيّة؛ فهي إحدى ظواهر التحوّلات التي شهدها الحرف العربيّ بتأثيرها؛ فـ(العربيزي) كما يسمّيها الشباب العرب، لغة هجينة ليست بالعربيّة ولا بالإنجليزيّة، بل هي خليط من الرموز اللاتينيّة تكتب بها الكلمات العربيّة، اقتحمت حياة الشباب العربيّ الفكريّة والثقافيّة، وظهرت في خطاباتهم على مواقع التواصل الاجتماعيّ، وفي جوالاتهم، وحواسيبهم.[11]

هذه التحوّلات السلبيّة التي شهدها الحرف العربيّ، انعكست سلبًا على المهارات الكتابيّة والقرائيّة، ومهارات التفكير، والتذوّق الجماليّ للّغة وأساليبها. وهي تأثيرات لا يمكن تجاهلها والإغفال عنها ضمن التحدّيات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة وبناء مهاراتها وتعميق الصلة التواصليّة بينها وبين المتعلّمين الذين يقضي الكثيرون منهم مع هذا النمط اللغويّ الجديد أكثر ممّا يقضونه مع اللغة الفصحى؛ لأنّهم يعتبرون أنّ هذه اللغة الجديدة هي الأكثر تعبيرًا عن مواكبة الحضارة والتطوّر؛ فتكون الأقرب بالنسبة إليهم.

الحاجات

ويمكن تلخيص تلك الحاجات في النقاط الآتية:

1. إعادة النظر في بناء مناهج تعليم اللغة العربيّة على أسس علميّة وتربويّة تواكب تطورات القرن الحادي والعشرين، وتلبي احتياجات المتعلّمين.
2. خلق رؤية عربيّة مشتركة لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في مراحل التعليم العامّ للناطقين بها.
3. الانطلاق في وضع مناهج تعليم اللغة العربيّة من وظيفيّة اللغة وليس وصفيّتها؛ أي التركيز على بناء الوظائف اللغويّة وتطويرها وتنويع استخداماتها في سياقات مختلفة، نحو: (الاعتذار، وبيان الرأي، وتدعيم الرأي، وتفنيد الرأي، والمقارنة... إلخ).
4. تطوير طرائق لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها تركّز على بناء المهارات اللغويّة وتكاملها وتطويرها بالشكل الفاعل، وتوفير الانغماس اللغويّ الذي من شأنه تمكين الطلّاب من لغتهم وجذبهم إليها، واعتماد التعلّم الذاتي لتأمين التعلّم المستدام مدى الحياة.
5. بناء مناهج تعليم اللغة العربيّة وفق المنهج الإنتاجيّ الوظيفيّ.
6. الحرص على تلازم التلقّي والإنتاج في مناهج تعليم اللغة العربيّة؛ أي البناء على الشقّين: مهارات التلقّي (الاستماع، والقراءة)، ومهارات الإنتاج (الكتابة، والمحادثة).
7. إعادة النظر في برامج إعداد المعلّمين اختيارًا وتأهيلًا وتدريبًا.
8. تفعيل البرامج التربويّة على شبكة الإنترنت والحواسيب.
9. تعزيز الانتماء إلى الأمة واللغة العربيّة ذات البعد الحضاري.
10. توظيف البحوث اللغويّة في الارتقاء بالواقع اللغويّ.
11. ربط تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها باحتياجات المتعلّمين الآنيّة والمستقبليّة.

3.0 تمظهر مناهج تعليم اللغة العربيّة في السنوات العشر الأخيرة

3.1 مناهج تعليم اللغة العربيّة وفق المقاربات البيداغوجيّة الجديدة من التأسيس إلى التجريب

لا بدّ أن نشير إلى أنّ الحديث عن مشكلات تعليم اللغة العربيّة في التعليم العامّ ليس جديدًا؛ إذ كان محور اهتمام اجتماع المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) عام 1974 الذي ناقش الواقع التعليميّ للّغة العربيّة في تلك المرحلة وخرج بتوصيفات لذلك الواقع منها:[12]

- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعيّة في تقويم التعليم اللغويّ.
- قلّة استخدام المعينات التطبيقيّة والتقنيّات الحديثة في تعليم اللغة.
- تعدّد الجهات التي تقوم بإعداد معلّمي اللغة العربيّة واختلاف مستوياتها.
- قلّة الدراسات العلميّة التي تُتّخذ أساسًا لبناء المناهج وإعداد الكتب المقرّرة.
- ضعف العناية بتطبيق الطرائق التربويّة الحديثة في تعليم اللغة.

هذا التشخيص المبكّر لواقع تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ والتحدّيات التي تواجهه، لم يستطع أن يخلق اتّجاهًا جديدًا في مناهجها وطرائق تعليمها إلّا في السنوات الثلاثين الأخيرة (1990-2020)؛ فقد عكست السياسات اللغويّة في العقدين الأخيرين عزم أصحاب القرار على التغيير بعد وعيهم بالمخاطر التي تتعرّض لها الهويّة العربيّة في ظلّ المتغيّرات العالميّة السريعة؛ وكان منطلقهم الأساسيّ أنّ الاهتمام باللغة العربيّة والنهوض بتعليمها يأتي في مقدّمة الطرائق التي تصون تلك الهويّة من التشويه أو التحريف، وتعزّز مكانتها في نفوس أبنائها.

وقد تمثّل هذا التوجه في محاولات عدّة، سواء على المستوى الوطنيّ داخل كلّ دولة من خلال إنشاء مراكز متخصّصة بإجراء البحوث والدراسات اللغويّة، أو تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في مراحل التعليم العامّ، أو إطلاق البرامج التدريبيّة لتأهيل المعلّمين وفق المقاربات الجديدة في تعليم اللغات، أو على مستوى مجموعات من الدول متمثّلًا في مجامع اللغة العربيّة بالوطن العربيّ، وفي مكتب التربية العربيّ لدول الخليج العربيّ، أو على المستوى القوميّ في

التعاون العربيّ المشترك في إطار جامعة الدول العربيّة الذي برز في إعلان الرياض الصادر عن القمّة العربيّة التاسعة عشرة (2007) الذي شدّد على إعطاء تطوير التعليم ومناهجه في العالم العربيّ الأولويّة القصوى بما يعمّق الانتماء العربيّ المشترك، وكذلك تطوير العمل العربيّ في المجالات التربويّة والثقافيّة والعلميّة، عبر تفعيل المؤسّسات القائمة عليه.[13]

وكانت المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) قبل ذلك قد تبنّت مشروع تطوير تعليم اللغة العربيّة وتحسين مستوى الطلّاب فيها، بالتشارك مع مكتب التربية العربيّ لدول الخليج العربيّ، وتوسيع المشروع ليشمل الدول العربيّة كافّة. ويعمل المشروع على وضع معايير علميّة موحّدة لبناء مناهج اللغة العربيّة (كفايات وأهداف ومحتوى وأوجه نشاط وطرائق تدريس ووسائل تعليميّة وأساليب تقويم)، وتطوير كفايات معلّمي اللغة العربيّة بما يهيّئ لهم سلامة الأداء في تدريس المادّة، وينمّي قدراتهم العلميّة والمهنيّة، كما يعمل على تنمية الوعي المجتمعيّ بأهمّيّة اللغة العربيّة، وكلّ ذلك يسهم في تحسين قدرات الطلّاب ومهارات تعلّمهم للّغة العربيّة باعتبارها أداة تفكير ووسيلة تواصل.[14]

وكان لا بدّ من تأطير ذلك المشروع ضمن جهة تتولّى شؤونه وتترجم أهداف مكتب التربية العربيّ لدول الخليج العربيّ في إنشاء المؤسّسات والمراكز التربويّة المشتركة بين الدول الأعضاء على أرض الواقع، فكان إنشاء المركز التربويّ للّغة العربيّة في دول الخليج العربيّ للاهتمام بقضايا تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، والتحدّيات التي تواجهها في القرن الحالي. وقد عمل المركز على الاهتمام باللغة العربيّة، ولا سيّما في السنوات الخمس الأخيرة؛ حيث انطلق من رسالته في تطوير تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في التركيز على تطوير مخرجات التعليم وربطها بتحقيق الكفاءة اللغويّة في المهارات الأربع، والتأكيد على أنّ قدرة الطلبة على التجديد والابتكار مرهونة بتمكّنهم من لغتهم الأمّ قراءة وكتابة وتحدّثًا.[15]

وقد شهد العقدان الأخيران إحداث مراكز وطنيّة متخصّصة لتطوير المناهج في أغلب الدول العربيّة؛ فأنشئ المركز الوطنيّ لتطوير التعليم في الكويت عام 2006 الذي يدرس احتياجات سوق العمل الكويتيّ وإمداده بالكفاءات البشريّة المعدّة مهنيًّا وتقنيًّا بالمهارات والمعارف اللازمة من خلال التعاون مع الكلّيّات والمعاهد في القطاعين الحكوميّ والخاصّ لمعرفة التخصّصات والمهارات المطلوبة، وإعداد البرامج والمناهج المناسبة، ومتابعة تطوير برامج الهيئة بما يتناسب مع التطوّر العالميّ.

وفي المملكة العربيّة السعوديّة بُدئ في عام 2007 بتنفيذ مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم الذي يأتي في طليعة أهدافه تطوير المناهج التعليميّة بمفهومها الشامل، لتستجيب للتطوّرات العلميّة والتقنيّة الحديثة، وتلبّي الحاجات القيميّة والمعرفيّة والمهنيّة والنفسيّة والبدنيّة لدى الطلّاب.[16]

وفي الجزائر، تأسّست اللجنة الوطنيّة لتطوير المناهج وقرّرت إنجاز وثيقة توجيهيّة منهجيّة لتأطير عمليّة إعداد مناهج جديدة وعنونت الوثيقة بـ(المرجعيّة العامّة للمناهج).[17] وقد دعت اللجنة إلى التغيير البيداغوجيّ القائم على بناء الكفاءات وتطويرها، ووضع أسس التعليم والتعلّم التي تركّز على الفرد وتعدّ المعرفة وسيلة لا غاية، وتحاول الاستجابة لمتطلّبات الوقت الراهن.[18]

أما في سوريّة، فقد حرصت وزارة التربية على الاهتمام بجودة التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ بغية تخريج متعلّم لا يقلّ تكوينه المعرفيّ والمهاراتيّ عن تكوين غيره في الدول المتقدّمة.[19] فأُحدث المركز الوطنيّ لتطوير المناهج في عام 2013 الذي اهتمّ بتقييم المناهج وتقويمها، ومتابعة العمل على تطويرها؛ فشكّلت لجان لتوصيف محتواها، وتقديم مصفوفات لكلّ مادّة دراسيّة وفق الواقع الحاليّ.[20] وقد شكّلت لجنة اللغة العربيّة التي بدأت عملها في تطوير المناهج بدراسة المعايير الموجودة، ومدى مطابقتها للمناهج المؤلّفة في ضوئها؛ ومن ثمّ اطّلعت اللجنة على ما أنجزته الدول العربيّة التي اعتمدت مدخل المعايير في بناء مناهجها، وهما جمهوريّة مصر العربيّة ودولة الإمارات العربيّة المتّحدة بهدف الانطلاق لوضع المصفوفة المطوّرة من حيث انتهى الآخرون.

وفي الأردن، صدر نظام المركز الوطنيّ لتطوير المناهج في الأردن سنة 2017، وهدف إلى تطوير المناهج والكتب المدرسيّة والامتحانات وفقًا لأفضل الأساليب الحديثة، وبما يتماشى مع احتياجات الأردن وفلسفة التربية والتعليم وأهدافها الواردة في القانون والثوابت الدينيّة والوطنيّة. ويعمل المركز الوطنيّ لتطوير المناهج في الأردن بالتنسيق مع إدارة المناهج والكتب المدرسيّة في وزارة التربية والتعليم، على مراجعة الإطار العامّ للمناهج لجميع مراحل التعليم المدرسيّ وتطويره، بما في ذلك النتاجات التعليميّة لجميع المباحث، واستراتيجيّات التدريس، ومراجعة استراتيجيّات التقييم والتقويم وتطويرهما بالتشاور مع إدارة الامتحانات والاختبارات بالوزارة.[21]

وفي مصر، بدأ المركز القوميّ لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم منذ 2018، بإنشاء سلسلة جديدة من مناهج التعليم تهدف إلى بناء شخصيّة مصريّة، تمتلك مجموعة من المواصفات التي تريدها الدولة في خطّتها لـ 2030. وقد تحدّدت خمسة مجالات لبناء المناهج، وهي: العولمة، والمواطنة، والصحّة والسكّان، وعدم التمييز، والبيئة.[22]

3.2 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ

تتّجه طرائق التعليم الحديثة في القرن الحادي والعشرين، في معظم البلدان العربيّة إلى جعل المتعلّم الفاعل الأساس في العمليّة التعليميّة؛ فهي الوسيلة الأنجح في جعل المتعلّمين أكثر اندماجًا وتفاعلًا وتواصلًا مع أركان العمليّة التعليميّة؛ المعلّم والمحتوى والبيئة التعليميّة، على العكس من الطرائق التقليديّة التي أثبتت عجزها عن تلبية حاجات المتعلّم في الوقت الراهن، وعدم قدرتها على مواكبة التطوّر المتسارع الذي يشهده العالم؛ ولكن لا نستطيع القول بأنّها استُبعِدت كلّيًّا؛ إذ لم تكتمل تجربة تطوير مناهج التعليم وطرائقه في العالم العربيّ، ولم تتبلور بالشكل الواضح والأمثل؛ لذا جرى الاتّكاء على الطرق التقليديّة بين الحين والآخر، مع تجاوز جوانب القصور في جوانبها، وهو الحلّ المفضّل عند كثير من التربويّين واللغويّين؛ فهي تبقى قياسيّة ومتّفقًا عليها بالنسبة إليهم.

ولتجاوز مكامن الضعف في هذه الطرق التقليديّة في تعليم اللغة العربيّة، عمل المختصّون في الحقلين اللغويّ والتربويّ في العالم العربيّ، وبتوجيه من حكوماتهم التي أدركت الحاجة الماسّة لتطوير المناهج، على توظيف الطرائق الحديثة في تعليمها لمواكبة حاجات القرن الحادي والعشرين. وهذه الطرائق استدعت إيجاد محتوى معرفيّ يتماشى معها ويخرج بها من التقليديّ المحصور بالآداب إلى الحياة وما يثير اهتمام المتعلّمين، وهذا لا يعني أنّ الموضوع الأدبيّ أُستبعد من تلك المناهج، ولكنّه قُدِّم برؤية جديدة تتناسب وطبيعة الطرائق الموظّفة في تعليمه.

فكانت هذه الطرائق أكثر تقدّمًا وفاعليّة وإنتاجيّة من الطرائق التقليديّة، مع الإشارة إلى أنّ تجربة تطوير المناهج في العالم العربيّ التي فتحت أبوابها لتوظيف عدد كبير من تلك المقاربات الجديدة وتوليفها بما يتلاءم مع طبيعة اللغة وموضوعاتها، وربطها بالحياة وبالتنمية المستدامة التي يتّجه قطاع التعليم إلى تكريسها في مناهجه عامّة (وخاصّة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، والجمهوريّة العربيّة السوريّة، وبعض دول الخليج العربيّ) لم تأخذ تموضعها الصحيح والثابت، وهذا طبيعيّ في الاتّجاهات الحديثة التي تمرّ بمراحل ثلاث: التنظير، والتجريب، ومن ثمّ التأصيل. فإذا اعتبرنا أنّ فترة التسعينيّات كانت المرحلة الأولى، فإنّ السنوات العشر الأخيرة (الفترة التي تركّز عليها دراستنا البحثيّة)، هي مرحلة التجريب؛ إذ شهدت فورة في تطوير المناهج في العالم العربيّ والتي تمثّل ترجمة فعليّة للقرارات العربيّة الصادرة بخصوص تعليم اللغة العربيّة وتمكينها، ووضع مناهج متطوّرة وممنهجة تتلاءم ومتطلّبات القرن الحاليّ. وستمثّل السنوات القادمة مرحلة التأصيل للتجربة العربيّة في تطوير مناهجها على نحو عامّ، وتعليم اللغة العربيّة على نحو خاصّ.

4.0 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي شهدتها التجربة العربيّة

في ما يلي سنقوم بعرض سريع لأهمّ هذه المقاربات الحديثة وأكثرها استخدامًا في المناهج الجديدة لتعليم اللغة العربيّة في المراحل جميعها، ولا سيّما في تجارب دول الخليج العربيّ، ودول المغرب العربيّ، وسورية، والأردن. وقد توزّعت إلى مقاربات كلّيّة أساسيّة، ومقاربات متفرّعة عنها، وهي:

4.1 المقاربات الكلّيّة الأساسيّة

4.1.1 المقاربات البيداغوجيّة السلوكيّة الجديدة؛ المقاربة بالأهداف

بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربويّة تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليميّة ذات الطبيعة السلوكيّة. فالتعليم بواسطة هذه المقاربة هو وسيلة لتنظيمه وتخطيطه، وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك لا بدّ من إنتاج خطّة عمل تتكوّن من عمليّات ومواقف منظّمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العمليّة التربويّة.[23]

وينطلق التدريس وفق مقاربة الأهداف من مجموعة من الافتراضات، منها:[24]

1. ضرورة اطّلاع المتعلّمين على الأهداف المراد تحقيقها لأنّه يساعدهم على توجيه جهودهم، وتركيز انتباههم، ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي وصولهم له.
2. ضرورة استخدام المعلّمين للأهداف السلوكيّة بالنظر إلى أنّه يمكّنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف واستبعاد النشاطات التي تعرقل الوصول إليها، ويساعدهم على اختيار المضامين التعليميّة، والطرائق والوسائل والأساليب اللازمة.
3. أهمّيّة تمكين المعلّمين من الوعي أكثر بما يفعلون ووضع معايير دقيقة تسمح لهم بأن يقيّموا بدقة مسار التعلّم والصعوبات التي تواجه المتعلّمين، ويحدّدوا المخرجات التي أنجزت.
4. ضرورة مراعاة الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين في التعليم المبرمج خصوصًا، وتمكين كلّ واحد منهم من التقدّم في التعلّم حسب نسقه الخاصّ.

4.1.2 المقاربة الوظيفيّة التداوليّة[25]

انصبّ اهتمامها على البعد التواصليّ التداوليّ في اللغة، فالوظيفة الأساسيّة والطبيعيّة للّغة هي التواصل، وجوهر الدرس اللسانيّ ومحور تعليم العربيّة هو تدريس اللغة في محيطها الاجتماعيّ التداوليّ. ومن المقاربات المرتبطة بها: المقاربة التواصليّة، والمقاربة بالكفايات.

4.1.3 المقاربة التواصليّة[26]

من المرتكزات الأساسيّة لعمليّة التواصل، أنّ الغاية من تعليم اللغات هي: الاستعمال التداوليّ الوظيفيّ، وقد جاءت هذه المقاربة بعد أن أغفلت المقاربات التقليديّة في مناهج تعليم اللغة العربيّة، الاهتمام بالوظائف اللغويّة واستخداماتها في السياقات المختلفة التي تمكّن المتعلّمين من اللغة وتبني لديهم القدرات والكفاءات التواصليّة.

وبالإضافة إلى التواصل اللفظيّ، تولي هذه المقاربة اهتمامًا بالتواصل غير اللفظيّ، فتركّز على مختلف الرسائل غير اللفظيّة المتعلّقة بالوظائف التفاعليّة، من حركات الجسد، وتعابير الوجه، والإشارات، والإيماءات. وتركّز على إبراز الحالات الشعوريّة والانفعاليّة في التعبير الشفويّ؛[27] إذ يُعدّ التواصل جهدًا مشتركًا بين شريكين أو أكثر، وليس مجرّد ترابط بين مُرسِل ومُتقبِّل على أساس الترميز وفكّ الترميز. فتهدف إلى جعل المتعلّم شريكًا في فعل امتلاك المعلومة بفضل معالجتها، وهكذا يتمكّن المتعلّم من تخزين المعلومة وإدراك كيفيّة معالجتها، وتبيّن مضمونها.

ومن مفاهيم الاتّجاه التواصليّ في تعليم اللغة العربيّة التحوّل في فضاء التعلّم من قاعة الدرس إلى فضاء طبيعيّ واقعيّ بكلّ مكوّناته الممكنة؛ حيث ينصبّ اهتمامه على الطرائق النشطة في التعلّم، ودعم مفهوم التعاون والمشاركة، وإعادة النظر في مفهوم تعلّم اللغة تواصليًّا بالتركيز على الكفاية التواصليّة، وتوظيف مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتركيز على الوظيفة التواصليّة للّغة بدلًا من التركيز على التراكيب اللغويّة، وجعل المهامّ اللغويّة ذات صلة بالفئة المستهدفة من المتعلّمين، وتحويل دور المعلّم إلى وسيط وشريك، وتغيير دور المتعلّم من متقبّل يسمع ويجيب إلى فاعل يتواصل، وتقسيم الكلام المحصّل في المخاطبات والحوارات إلى أنماط عامّة ليسهل تدريسها، ومن هذه التقسيمات المفيدة: تقسيم الكلام إلى أداء رسميّ، وأداء تفاعليّ وتعامليّ، والتركيز على فكرة التعلّم الذاتيّ.

4.1.4 المقاربة بالكفايات

المقاربة بالكفايات؛ هي مقاربة تربويّة جديدة ومعاصرة، تهدف إلى إكساب المتعلّم مجموعة من الكفايات الأساسيّة التي يستطيع توظيفها في السياقات الحياتيّة، والتعلّميّة المختلفة، واستثمارها في احتياجات سوق العمل؛ فبيداغوجيا الكفايات تركّز على التعلّم السياقيّ في علاقة جدليّة بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسيّة أم نوعيّة.

وتُعرَّف الكفاية على أنّها عبارة عن: قدرات وملكات ذاتيّة أساسيّة ونوعيّة، يكتسبها المتعلّم في أثناء مواجهته لوضعيّة أو مشكلة ما في واقعه الشخصيّ أو الموضوعيّ. وتشمل الكفايات مجموعة من المعارف، والموارد، والمهارات، والمواقف التي يستضمرها المتعلّم لمواجهة الوضعيّات التي يواجهها في محيطه، واستثمارها حين مواجهة المشاكل المعقّدة والوضعيّات الجديدة.[28]

وأهم أنواع الكفايات التي تستخدمها هذه المقاربة، هي:

- **الكفايات النوعيّة،** وهي التي يكتسبها المتعلّم في تعلّميّة محددة؛ أي أنّها مرتبطة بمادّة دراسيّة معينة؛ لذلك، فهي أقلّ شموليّة وعموميّة من الكفايّة الممتدّة، وهي السبيل إلى تحقيق غاياتها.
- **الكفايات الممتدّة،** وهي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصّصات متعدّدة؛ بمعنى أنّ الكفايّة الموسّعة، هي التي تتوزّع بين مجموعة من الموادّ والتخصّصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلّم والتحصيل الدراسيّ، نحو: اكتساب منهجيّة التفكير العلميّ.
- **الكفايات الأساسيّة،** وهي الكفايات المتعلّقة بالمهارات الأربع: القراءة، والاستماع، والكتابة، والمحادثة.

وتصنّف الكفايات إلى: كفايات المعارف، وكفايات المواقف، وكفايات المهارات، والكفايات الثقافيّة، والكفايات التواصليّة، والكفايات المنهجيّة، والكفايات الاجتماعيّة.

4.2 المقاربات الفرعيّة

ومن تلك المقاربات التي سنتوقّف عندها في هذا القسم: التعلّم النشط، والتعلّم التعاونيّ التشاركيّ، والتعلّم الذاتيّ وتمثيل الأدوار، والمحاكاة، وخرائط المفاهيم، وخرائط التفكير، وحلّ المشكلات، والمناظرات، ومقاربة بيداغوجيّة الفصل المعكوسة، وتآلف الأشتات،[29] ومقاربة كورت،[30] ومقاربة سكامبر،[31] والمشروعات اللغويّة، والعصف الذهنيّ، والتفكير الإبداعيّ، والتعلّم المدمج، والاكتشاف الموجّه،[32] وسنقوم بتقديم ملخّص موجز لبعض هذه المقاربات

التي تمّ تطبيقها في المحاولات الجديدة لتطوير منهج العربيّة، وسنشير إلى البعض الآخر في الهامش لأنّ المجال لا يتّسع لعرضها كلّها.

> **من أهمّ التحوّلات التي شهدتها عمليّة تطوير مناهج اللغة العربيّة في الوطن العربيّ تبنّي مفهوم التعليم المستند إلى المعايير، واستثمار نظريّة التخطيط للتعلّم المستند إلى الهدف النهائيّ، التي سادت العالم في نهايات القرن الماضي؛ لتنتقل إلى حركة التعليم العربيّة في القرن الحادي والعشرين.**

4.2.1 مقاربة التعلّم النشط[33]

تعكس هذه المقاربة فلسفة تعليميّة تربويّة، تهدف إلى تفعيل دور المتعلّم، وجعله محوريًّا في العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وتسعى إلى الانتقال بالمتعلّم من حالة المتلقّي السلبيّ (كما هي الحال في طريقة المحاضرة) إلى إيجابيّة المتعلّم وفاعليّته في المواقف التعليميّة (كما هي الحال في استراتيجيّات التعلّم النشط)، وذلك باستهداف مهارات التفكير العليا بالدرجة الأولى، كالتحليل والتركيب والتقويم، اعتمادًا على مواقف تعليميّة وأنشطة مختلفة، تستلزم البحث والتجريب والعمل والتعلّم الذاتيّ أو الجماعيّ أيضًا، لاكتساب المهارات، والحصول على المعلومات، وتكوين الاتّجاهات والقيم.

وتقوم هذه المقاربة على مجموعة كبيرة من المقاربات الفرعيّة التي تجعلها تتضمن عددًا كبيرًا من الاستراتيجيّات والطرائق، نحو: الحوار والمناقشة، والعصف الذهنيّ، وحلّ المشكلات، وتعلّم الأقران، والخرائط الذهنيّة، ومسرحة المنهج، ولعب الأدوار، والتفكير في مجموعات ثنائيّة، والتدريس التبادليّ وغيرها من الطرائق الموظّفة في التعلّم النشط الذي يهدف إلى التركيز على قدرات المتعلّمين، ووضعهم في مركز العمليّة التعليميّة.

وقد لاقت هذه المقاربة رواجًا كبيرًا في معظم البلدان العربيّة، ولا سيّما الإمارات العربيّة المتّحدة وسوريّة، والسعوديّة، وبُنيت مناهجها الحديثة عليه.

أمّا أهمّ التحدّيات التي تواجهها البلدان العربيّة في تطبيق هذه المقاربة، وتحديدًا في المدارس الحكوميّة، فهي: اكتظاظ الفصول الدراسيّة، وعدم توافر الأدوات، والتجهيزات، والوسائل التعليميّة، والأجهزة المساعدة لتنفيذها.

4.2.2 مقاربة حلّ المشكلات[34]

وتُعتمد هذه المقاربة في المناهج الجديدة للمراحل المدرسيّة الثلاث؛ وهي تعود إلى جون ديوي، عالم التربية الأمريكيّ الشهير الذي يرى أنّ المتعلّم يمثّل نظامًا مفتوحًا يتفاعل مع البيئة المحيطة به، ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيّرة، تدفعه إلى الاستفسار والتفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة، وتقوم طريقة حلّ المشكلات على اختيار مشكلة تثير اهتمام المتعلّمين، وتستهوي انتباههم، وتتّصل بحاجاتهم، وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حلّ علميّ لهذه المشكلة.

4.2.3 مقاربة التعليم المدمج

مع التطوّر المعلوماتيّ الذي يشهده العالم العربيّ، كان لا بدّ من توظيف ذلك في المناهج الحديثة كي تلبّي رغبات الطلّاب وميولهم، ونجد توظيفها في المدارس الخاصّة التي تستطيع تأمين احتياجات هذا النوع من التعلّم. والتعليم المدمج هو أحد صيغ التعليم أو التعلّم التي يندمج فيها التعلّم الإلكترونيّ مع التعلّم الصفّيّ التقليديّ في إطار واحد، حيث توظّف أدوات التعلّم الإلكترونيّ، سواء المعتمدة على الحاسوب أو على الشبكة في الدروس مع بعض العناصر التي تتيح للطالب التحكم بالوقت والمكان ومسار التعلّم ووتيرته.[35]

وتجدر الإشارة إلى أنّنا شهدنا مؤخّرًا إقبالًا ملحوظًا على تطبيق هذه المقاربة من عدد كبير من مؤسّسات التعليم في الدول العربيّة نتيجة للظروف التي تسبّبت بها جائحة كورونا، إذ قامت هذه المؤسّسات بتحويل التعلّم إلى تعلّم هجين مدمج معتمد على الآليّات التقنيّة الحديثة والبرامج التفاعليّة الساعية إلى ضمان استمراريّة العمليّة التعليمية التعلّميّة في مختلف المستويات.

4.2.4 مقاربة بيداغوجيّة الفصل المعكوسة[36]

وهي من المقاربات المعتمدة في خطّة تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في دول الخليج العربيّ وسوريّة، وترتكز على فكرة أنّ الوقت المخصّص للفصل الدراسيّ ثمين؛ لذا من الأفضل استخدامه للتفاعل والعمل الجماعيّ، فالطالب هو محور العمليّة التعليميّة، وينبغي لنا توفير الشروط المشجّعة له على التعلّم المستدام؛ ولذلك تُبنى الأنشطة التعليميّة في الوحدات الدراسيّة على مبدأ أن يقوم المتعلّم بتحضيرها في البيت أوّلًا ثمّ يجري تفعيلها في الصفّ بمساعدة المعلّم الذي يأخذ دور المرشد والمتابع لأداء كلّ طالب.

وأهم ميزات هذه المقاربة:

1. إكساب المتعلّمين كفايات مفيدة لمتابعة تعليمهم وتكوينهم مدى الحياة.
2. تمكينهم من التعلّم الذاتيّ باستخدام موارد معرفيّة مختلفة، نحو: الكتب، والإنترنت.
3. تخفيف عبء العمل على المعلّم، وتحريره من سيطرة العمل الروتينيّ اليوميّ في إعداد الدروس.
4. جعل المعلّم يهتمّ أكثر بالمتعلّمين، ويمارس البيداغوجيّة الفارقيّة التي تعترف باختلاف المتعلّمين، وتنوّع أساليبهم في التعلّم، وفق قدراتهم واستعداداتهم العقليّة.

5.0 تمظهر المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في العالم العربيّ (2010-2020)

قبل البدء بالحديث عن التجارب العربيّة التي تميّزت بوضوح تجربتها وتبلورها في مرحلة التطوير الأولى التي نستطيع أن نطلق عليها "مرحلة التجريب"، نودّ الإشارة إلى أنّ الدول التي لن يرد ذكرها هنا بقيت خارج إطار العرض إمّا بسبب تأخّر البدء بتطوير تجربتها كما في مصر التي ما تزال في الخطوات الأولى في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة، حيث اتّخذت منذ عام 2018 خطوات لتطوير المناهج التعليميّة في المدارس، أو بسبب عدم انطلاقها وفق خطّة تطوير شاملة كما في لبنان وموريتانيا.

5.1 تجربة دول الخليج العربيّ

وضع وزراء التربية والتعليم أعضاء المؤتمر العامّ لمكتب التربية العربيّ لدول الخليج في دورته لعام 2015- 2016 برنامجًا لتطوير مناهج اللغة العربيّة، وفق الأسس العلميّة والمنهجيّات المتعارف عليها تربويًّا وعالميًّا، انطلاقًا من وعيهم بالقصور الذي يعانيه تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، والذي يلقي بنتائجه على الكفاءة اللغويّة لدى الطلّاب الجامعيين من تقليديّة طرائق التدريس، ونمطيّة التدريس القائمة على الحفظ والتلقين، والفجوة بين المتعلّم ولغته؛ نتيجة قصور المناهج المدرسيّة، وطرائق التدريس المتّبعة في تعليمه، والمحتوى الذي لا يلبّي احتياجات المتعلّمين وميولهم المتنوّعة.

وانطلاقًا من هذا التوجّه، قام المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج العربيّ بجهد يرمي إلى توحيد أهداف المناهج في دول مكتب التربية العربيّ لدول الخليج؛ حيث وضع وثيقة موحّدة تركّز على الأهداف الآتية:[37]

- الأهداف المشتقّة من الانتماء العربيّ، نحو: حبّ الفرد للّغة العربيّة وارتباطه بها بوصفها صانعة الثقافة والاتّصال والتفكير، والإيمان بأنّ اللغة العربيّة قادرة على مسايرة العصر، والتعبير عن مستجدّاته بكفاية ودراية.
- الأهداف المشتقّة من المجتمع الخليجيّ ومطالب تنميته، نحو: إدراك الأدوار التي تؤدّيها دول الخليج العربيّ للأمّة العربيّة والإسلاميّة، دعمًا لها وتعزيزًا للعلاقات الراسخة بينها. وتمكّن الفرد من معرفة الإمكانات الماديّة لدول الخليج العربيّ، وأثرها في تحقيق الرخاء والاكتفاء الذاتيّ لدول المنطقة.
- الأهداف المشتقّة من حاجات الفرد الخليجيّ العربيّ ومطالب نموّه، نحو: ممارسة الفرد لمهارات التفكير على اختلاف أنواعه الاستقرائيّ والاستنباطيّ والمنطقيّ والنقديّ والإبداعيّ. وإتقان الفرد مهارات الحوار العلميّ الموضوعيّ المجرّد الذي يحترم الرأي الآخر ويتقبّل النقد.
- الأهداف المشتقّة من خصائص العصر والاتّجاهات المستقبليّة، نحو: تمكّن الفرد من الاطّلاع على الثقافات الأخرى والاتّجاه الإيجابيّ للتعامل والتعايش معها، وإحاطة الفرد بالتغيّرات المتوقّعة للمستقبل، والتحدّيات التي تواجه المجتمع وأنجع الأساليب لمعالجتها.

وسعى المركز إلى وضع المنهج الشامل الموحّد في اللغة العربيّة؛ لتطوير مناهج اللغة العربيّة بمراحل التعليم العامّ. وقد بدأت دول مكتب التربية العربيّ لدول الخليج الاستفادة منه منذ العام الدراسيّ 2015-2016؛ وذلك بعد وضع آليّات تطبيقه. وقد سعى المركز إلى توحيد المعايير الخاصّة بالمرحلة الأساسيّة نتيجة لضعف المخرجات لدى المتعلّمين، وعدم توافقها مع المخرج المطلوب من تلك المرحلة، فبُنيت المعايير وفق الفلسفة المهاريّة المعتمدة على مهارات اللغة الأساسيّة (استماع -تحدّث - قراءة - كتابة) وما يتبعها من عناصر صوتيّة وتركيبيّة ودلاليّة، بالإضافة إلى مهارات التفكير، والوعي الثقافيّ، والعمل الجماعيّ، وربطه بالتقانة.[38] وتابع المركز جهوده في دورته التالية عام 2015 -2016م، لتطوير معايير الصفوف (4-6)، وأُتبع النهج السابق نفسه في معياريّة المهارات، ومن ثمّ أُستكملت معايير الصفوف من (7-9) في عام 2017-2018، والعمل جارٍ حاليًّا على إنجاز المعايير لكلّ الصفوف.

وأكّد المركز على أهمّيّة تدريب معلّمي اللغة العربيّة، وتزويدهم بالجديد في مجال استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة لجميع الصفوف، وإعداد برامج تدريبيّة وفقًا لمعايير الجودة؛ لتأهيلهم وفق استراتيجيّات التدريس الحديثة. وأولى المركز أهمّيّة خاصّة لتدريب معلّمي الصفوف من الأوّل الأساسيّ حتّى السادس على استراتيجيّات تنمية الفهم القرائيّ لدى الطلبة، كما أكّد على ضرورة تزويد معلّمي العربيّة للصفوف (7-12) وموجّهيها بدليل تطوير سياسات تقويم أداء المتعلّمين في اللغة العربيّة؛ لتوظيف ما ورد فيه من اتّجاهات حديثة في التقويم اللغويّ، واستخدام التكنولوجيا في عمليّة التقويم، وأيضًا التقويم المتمايز، وضرورة تخفيف الأعباء التدريسيّة عن معلّمي اللغة العربيّة للصفوف (7-12)، وتخفيف كثافة مناهج اللغة العربيّة في بعض دول الخليج العربيّ بشكل يساعد المعلّمين على توظيف الاتّجاهات الحديثة في التقويم.[39] كما قام المركز بتطوير دليل تربويّ وحقائب تدريبيّة لاستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة؛ بهدف تطوير أداء المعلّمين في تدريس اللغة العربيّة للصفوف الأولى، من خلال تدريبهم على الاستراتيجيّات الحديثة.[40]

5.1.1 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

حظيت اللغة العربيّة باهتمام كبير من دولة الإمارات العربيّة المتّحدة سعيًا للنهوض بها وترسيخها وفق أجندة وطنيّة لمئويّة الإمارات، تعمل على تطبيق ميثاق اللغة العربيّة، والحفاظ على سيادتها في الدولة، وتفعيل كلّ المبادرات السابقة. وتتضمّن الأجندة: تأصيل عمليّة التعليم والتعلّم، وتفعيل دور اللغة العربيّة في وسائل الإعلام، وإثراء اللغة العربيّة في الإنتاج الفكريّ والأبحاث العلميّة، وترجمة الأعمال العربيّة إلى العالميّة، ونقل العلوم والمعارف من اللغات المختلفة إلى اللغة العربيّة، والحفاظ على التراث الشعريّ والأدبيّ واللغويّ، بالإضافة إلى نشر اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

وقد جاءت الحاجة إلى التطوير بسبب مرور فترة زمنيّة طويلة على المناهج التي كانت تُدرّس للمرحلة الأساسيّة؛ فاعتمدت عمليّة التطوير في بدايتها المنهج القائم على المعايير، ومن ثمّ، تمّ في عام 2011 اعتماد الوثيقة الوطنيّة المطوّرة لمنهج اللغة العربيّة مرجعًا رئيسًا لمناهج اللغة العربيّة،[41] وكتبها الدراسيّة لطلبة التعليم العامّ، والطلبة العرب في المدارس العربيّة الخاصّة في رياض الأطفال، والحلقة الأولى والثانية، والتعليم الثانويّ، وقد اعتمدت الوثيقة الوطنيّة المعايير العالميّة المعتمدة في تعليم اللغات الحديثة. وبُنيت معايير تطوير مناهج اللغة العربيّة وفقًا لمعايير الأداء المحلّيّة والمتناسبة مع المعايير العالمية المتّسقة مع مهارات القرن الحادي والعشرين كما نلاحظ مثلًا في وثيقة معايير رياض الأطفال.[42]

وفي عام 2014، أُعتمدت وثيقة معايير اللغة العربيّة المطوّرة، وبدأت أولى خطوات التطوير بتأليف كتب تعليميّة جديدة تتوافق مع رؤية وزارة التربية والتعليم التي تتمثّل في "تعليم ابتكاريّ لمجتمع معرفيّ ريادي عالميّ،" فشرعت الوزارة في تطوير المناهج وبناء المؤشّرات التي تؤكّد جودة المنهج والتي كان من بينها:

- رفع نسبة المدارس بمعلّمين ذوي جودة عالية بنسبة 100% بحلول 2021م.
- رفع نسبة الطلبة ذوي المهارات العالية في الاختبارات الوطنيّة في اللغة العربيّة من 58.85% إلى 90%.

وفي عام 2017، اعتمدت الوزارة المنهج القائم على الأدب منطلقًا فلسفيًّا في تأليف كتب اللغة العربيّة،[43] وبناء الأنشطة التعليميّة التعلّميّة المتضمَّنة فيها، واعتماد استراتيجيّات تدريس وتقويم تتوافق مع منطلقات هذا المنهج اللغويّ والتربويّ. وبناءً على هذا التوجّه الجديد، تمّ تغيير كتب اللغة العربيّة في المراحل الأساسيّة من الصفّ الأوّل إلى الصفّ الخامس، وتمّ اعتماد قصص مصوّرة مستقلّة عن الكتاب المقرّر بواقع 28 قصّة لتعليم الحروف. أمّا كتب اللغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة من الصفّ السادس إلى الصفّ الثامن، فقد بُنيت واشتقّت من نصوص قصصيّة قصيرة مختارة بعناية فائقة، انطلاقًا من مبدأ توظيف السياقات الطبيعيّة كمدخلات للتعليم، وكذلك تحفيز المتعلّم على البحث عن المعلومات، أو المغزى، أو الأفكار وتجاوز النصّ إلى نصوص أخرى رديفة.

وقامت الوزارة باعتماد تقنيّة لمعالجة النصوص ترتكز إلى محاور ثلاثة، وهي: قبل قراءة النصّ، وأثناء القراءة، وبعد القراءة، وتضمّ أنماطًا ثلاثة، هي: حول النصّ، وحول لغة النصّ، وحول قارئ النصّ. ولم تغفل هذه المقاربة الجديدة عن الدور المهمّ لمهارات الاستماع والمحادثة والكتابة.

وقد تابعت الوزارة جهدها على نفس هذا المنحى؛ فوضعت كتبًا للّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة من الصفّ التاسع إلى الصفّ الثاني عشر، واعتمدت طريقة التصنيف على أساس الفنون وليس الوحدات، وأُضيفت نصوص جديدة تناقش قضايا محلّيّة أو عربيّة أو عالميّة.

كما جرى تطوير نظام التقييم والامتحانات والاختبارات القياسيّة للّغة العربيّة،[44] بما يتوافق مع الرؤيّة الجديدة لتطوير المناهج. فقد اعتمدت الوزارة الأنواع الثلاثة للتقييم، وهي: التشخيصيّ، والتكوينيّ، والختاميّ، وصارت الاختبارات الختاميّة تُبنى بالكامل على نصوص جديدة لم يدرسها المتعلّم؛ للتأكيد على ما يؤسّس له التعليم القائم على المعايير، مع التركيز على المعرفة والمهارة اللغويّة التي يحتاجها المتعلّم في كلّ مرحلة من المراحل، بعيدًا عن المحتوى والكتاب المقرّر. وقد تمّ توسيع دائرة التقييم لتضاف مهارة الاستماع لمادّة الاختبار الختاميّ، وجرى تطوير عدد من الاختبارات القياسيّة على مستوى الدولة، وبينها اختبارات (Emsat-Pisa-Pirls)[45] لتقييم اكتساب الطلبة لمهارات اللغة العربيّة.

وبغية مواكبة كلّ هذه التغييرات الجديدة، أولت وزارة التربية والتعليم، ضمن خطّتها التطويريّة للمناهج، اهتمامًا خاصًّا لتطوير الكوادر التدريسيّة لديها وتهيئة المعلّمين لتقبّل فكرة التغيير في المناهج،[46] فنظّمت لهم برامج تدريب دوريّة ومستمرّة لضمان التطبيق الصحيح لفلسفة المناهج المطوّرة وتحسين أدائهم.

وتسير خطّة الوزارة في هذا السياق ضمن مسارين، يُنفَّذ الأوّل في أسابيع مخصّصة للتدريب المكثّف، تُعقد ثلاث مرّات في السنة في الأسبوع الأوّل من كلّ فصل دراسيّ من الفصول الثلاثة، وتُعَدّ هذه الأسابيع ملتقيات كبيرة يحضرها كافّة المعلّمين، وتُعقد فيها ورش تدريبيّة مكثّفة. أمّا المسار الثاني، فيُطلق عليه التدريب المستمرّ الذي يُخصّص له يوم في الأسبوع يُفرَّغ فيه معلّمو اللغة العربيّة في منتصف النهار، وتُنفَّذ فيه دورات تدريبيّة في مجتمعات التعلّم، وهي عبارة عن مجتمع صغير من معلّمي المادّة في مجموعة محدّدة من المدارس، تعقد فيه ورش تدريبيّة مصغّرة مركّزة، يقوم المعلّمون خلالها بتقديم تجاربهم الناجحة لزملائهم ويتبادلون الخبرات معهم.[47]

ولا يقتصر أمر تطوير أداء المعلّمين على التدريب الذي توفّره الوزارة خلال العام الدراسيّ، بل يتجاوزه إلى ما مضت فيه الوزارة بشأن "رخصة المعلّم" التي ستُطبَّق عمليًّا بدءًا من عام 2021، والذي خطت فيه الوزارة خطواتها الأولى بتنفيذ اختبارات المعلّمين التخصّصيّة والمهنيّة بهدف رفع كفاءة المعلّمين، والتركيز على التطوير المستمرّ الذي يؤدّي في النهاية إلى الارتقاء بالمستوى التحصيليّ للطلبة.

وهنا لا بدّ لنا من الإشارة إلى تجربة برنامج الدبلوم المهنيّ في تربية الموهوبين الذي انطلق عام 2010 بالشراكة مع جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليميّ المتميّز،[48] الهادفة إلى تأهيل معلّم إماراتيّ متميّز في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وتنميتهم تنمية إبداعيّة، والتي نأمل أن تعمَّم وتوسَّع في نطاق تدريب معلّمي اللغة العربيّة والبرامج التدريبيّة التي نطمح أن يؤسّس لها وفق منهجيّات عربيّة مشتركة. ويُعدّ هذا البرنامج أوّل برنامج للدبلوم المهنيّ يتمّ تطبيقه في هذا المجال في الوطن العربيّ.

تطوير البيداغوجيّات المتناغمة مع التطوّر المنهجيّ

أدّى التحوّل المنهجيّ في تعليم اللغة العربيّة في دولة الإمارات إلى التفكير في تطوير بيداغوجيّات تواكب التغيّر الحاصل في مناهج اللغة العربيّة، وتشجّع معلّمي اللغة العربيّة على السعي للربط بين مخرجات التعلّم وهذه البيداغوجيّات.

وقد أظهرت الدراسة التي قام بها المركز التربويّ لسنة 2019 أنّ درجة توافر البيداغوجيّات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في أدلّة المعلّم للصفوف (10-12) بلغت 60,26%، كما أوضحت الدراسة أنّ معلّمي اللغة العربيّة في الصفوف (7-9) يستخدمون البيداغوجيّات بدرجة متوسّطة بلغت 60,22%، كما بيّنت أنّ أكثر البيداغوجيّات توظيفًا من وجهة نظر المعلّمين هي التعلّم التعاونيّ، ثمّ العصف الذهنيّ وتمثيل الأدوار، وتدريس الأقران، وجميعها تعتمد على العمل الجماعيّ، ومواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين التي تسعى الدولة إلى غرسها في نفوس الطلبة، وتحقّق بذلك جزءًا من الأجندة الوطنيّة للعام 2021.[49]

وبيّنت الدراسة أنّ أقلّ البيداغوجيّات استخدامًا هي التدريس الإبداعيّ، وبعض بيداغوجيّات التعلّم الإلكترونيّ، والرحلات المعرفيّة، والصفّ المقلوب، وبعض بيداغوجيّات التدريس المتمايز، نحو الدعائم، والسقالات التعليميّة،[50] وعقود التعلّم، ودوائر الأدب.

وبخصوص توظيف معلّمي اللغة العربيّة لبيداغوجيّات حديثة لتدريس فنون اللغة العربيّة للصفوف (7-9)، فتبيّن أنّها متوسّطة، وأكثر البيداغوجيّات استخدامًا هي الحوار والمناقشة، ثمّ الخرائط المفاهيميّة.

علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة أنّ استخدام معلّمي اللغة العربيّة للبيداغوجيّات الحديثة في الصفوف (10-12) حاليًّا، بلغ الحدّ المتوسط، وأظهرت كذلك أنّ أكثر البيداغوجيّات توظيفًا هي التعلّم التعاونيّ، ثمّ العصف الذهنيّ، ثمّ تمثيل الأدوار، وتدريس الأقران، وأقلّها استخدامًا هي بيداغوجيّات التدريس الإبداعيّ؛ سكامبر، والقبّعات الست، والتعليم الإلكترونيّ، والرحلات التعليميّة، والصفّ المقلوب، وبعض بيداغوجيّات التعليم الممتع (دوائر الأدب).[51]

أمّا بشأن بيداغوجيّات فنون اللغة في الصفوف (10-12)، فيظهر أنّ المعلّمين يستخدمون البيداغوجيّات الحديثة بدرجة أقلّ من المتوسّط، وأنّ أكثر البيداغوجيّات استخدامًا هي الحوار والمناقشة، ثمّ الخرائط الذهنيّة،[52] وأقلّها استخدامًا هي، التكعيب، واستجواب المؤلّف، والكتابة الموجّهة عبر الإنترنت. وكانت هناك (10) بيداغوجيّات من أصل (18) بيداغوجيّة لتدريس فنون اللغة، لم تصل نسبة توظيفها إلى 50% عند المعلّمين.[53]

وبيّنت الدراسة المعوّقات التي تحول دون تطبيق البيداغوجيّات الحديثة في تدريس اللغة العربيّة، ومنها: زيادة العبء التدريسيّ، وضيق وقت المعلّم ما بين إعداد بطاقات المهامّ والأسئلة اللازمة لكلّ بيداغوجيّة، وأوضحت أيضًا أنّ من بين المعوّقات عدم تشجيع الإدارة المدرسيّة إلّا للطرائق التقليديّة المعتمدة على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى تدنّي المستويات اللغويّة والفكريّة لدى بعض الطلبة، ممّا يقلّل فرصة المشاركة والتفاعل بينهم، ويحدّ من قدرتهم على التفكير والاستنتاج، وكذلك تهرّب أعداد من الطلبة من إنجاز المهامّ الموكلة إليهم من بحث واستقصاء بحجج واهية. يضاف إلى هذا ضعف الإمكانيّات والتجهيزات اللازمة لممارسة البيداغوجيّات الحديثة، وصعوبة تواصل المعلّمين عبر الإنترنت، ممّا يمثّل عائقًا أمام التعليم الإلكترونيّ.[54]

انطلاقًا من هذا الواقع، تسعى وزارة التربية والتعليم حاليًّا إلى رفع وعي المعلّمين بأهمّيّة هذه البيداغوجيّات والاستراتيجيّات الجديدة، وتطوير قدراتهم على إدماجها في المنهاج الجديد، وكذلك إلى تقليل مدى الفجوة الحاصلة بين تدريس اللغة العربيّة والتقانة؛ وهي في ذلك، تتابع المسار الذي بدأ في العام 2012 مع مشروع محمّد بن راشد للتعلّم الذكيّ،[55] الذي يهدف إلى توفير بيئة إلكترونيّة للطلبة والمعلّمين، وقد أهّلت الوزارة فريقًا مساندًا للتعلّم الذكيّ من مهامّه إرشاد المعلّمين إلى الآليّة الصحيحة؛ لتوظيف التقنيّة في التعليم وتحقيق مستويات النضج الإلكترونيّ،[56] في جميع مدارس الدولة.[57]

5.1.2 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المملكة العربيّة السعوديّة

تسعى المملكة السعوديّة إلى إحداث نقلة نوعيّة في التعليم، وبالأخصّ في مناهج تعليم اللغة العربيّة، فقد ورد في كُتيّب المشروع الاستراتيجيّ الوطنيّ لتطوير التعليم العامّ أنّ تطوير برامج اللغة العربيّة يندرج ضمن المبادرات والخطط الاستراتيجيّة المرتبطة برؤيّة 2030 التي تهدف إلى تحسين المناهج الدراسيّة، وطرائق التدريس، وعمليّات التقويم، وتحقيق التكامل بين المناهج ومهارات القرن الحادي والعشرين.

وقد هدف المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى "تطوير العمليّة التعليميّة

بجميع أبعادها وعناصرها؛ مناهج ومعلّمين واستراتيجيّات تدريس وبيئة تعليميّة تقنيّة، بما يتناسب مع التقدّم العلميّ، والتحوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، والتغيّرات العالميّة؛ ومن ذلك: الحاجة إلى الترابط والتكامل بين الموادّ الدراسيّة، والحاجة إلى تطوير مهارات التفكير ومهارات الحياة، انطلاقًا من أنّ المتعلّم هو المحور الأساسيّ للعمليّة التربويّة."[58]

وتعمل السعوديّة على استخدام مقاربات التعلّم النشط، والتعلّم الجماعيّ الذي يتيح الفرصة للمتعلّمين لتنمية قدراتهم، ومشاركة خبراتهم، والتعلّم المدمج الذي يواكب التطوّرات التقنيّة والمعلوماتيّة، ومقاربة المشاريع اللغويّة وربطها بالحياة العمليّة.[59]

وبالتلازم مع عمليّة تحديث المناهج، تعمل السعوديّة على تطوير قدرات المعلّمين على توظيف بيانات تقويم الأداء من خلال الجمع بين التقويم التكوينيّ والختاميّ لتوجيه عمليّة التعليم والتعلّم وبناء قدراتهم على دمج تقنيّة المعلومات والاتّصالات وخاصّة الشبكة العنكبوتيّة، وتأسيس فرق التعلّم المهنيّ التي تقوم على استثمار المعلّمين ذوي الأداء المتميّز، بوصفهم مصادر للخبرة في المدرسة، لتشكيل الاستراتيجيّات التدريسيّة الفعّالة، ونشرها بين زملائهم، وبذلك يتمكّن معلِّمو اللغة العربيّة من تبادل الخبرات، والتحسين المستمرّ لممارساتهم. كما يجري العمل على بناء شراكات تعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسّسات التعليم العالي على مستوى إدارات التربية والتعليم لتطوير تدريس اللغة العربيّة، ونشر الاستراتيجيّات الفعّالة، وتوسيع استخدام التقنيّة لربط معلّمي اللغة العربيّة بمجتمعات وطنيّة افتراضيّة مخصّصة لتبادل أفضل الممارسات والمصادر المتعلّقة بتخصّصهم، وتنظيم منافسات على مستوى إدارات التربية والتعليم على المستوى الوطنيّ؛ لتحسين مستوى المتعلّمين في مهارة الكتابة باللغة العربيّة، وتطوير برامج غير صفّيّة تركّز على تطوير مهارات اللغة العربيّة كافّة، لدعم المتعلّمين بمستوياتهم المختلفة.[60]

5.1.3 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مملكة البحرين

تنبّهت وزارة التربية والتعليم البحرينيّة إلى ضرورة إحداث طفرة نوعيّة في المناهج؛ للارتقاء بالعمليّة التعليميّة بشكل عامّ، وبمناهج اللغة العربيّة بشكل خاصّ؛ فقد أشارت إحدى الدراسات إلى معاناة مناهج العربيّة في البحرين من الضعف، وعدم بلوغها المستوى الذي كان يُدرَّس به في مراحل سابقة كفترتي السبعينيّات والثمانينيّات؛ إذ تفتقر إلى أساليب الجذب والابتكار وحتّى التعدّديّة في شكل وأطر الثقافة البعيدة عن الأدلجة في طرح الشخصيّات والأمثلة في كتب التدريس؛ لأنّ طرح شكل ولون واحد يخلق جيلًا منغلقًا لا يتقبّل الطرف المختلف معه؛ ممّا يؤثّر سلبًا في المتعلّمين وكفاءاتهم في التواصل الاجتماعيّ الإيجابيّ، وتقبّل الآخر، وفهم ثقافته.[61]

وفي السنوات الأخيرة، اعتمدت البحرين مبدأ **تعليم اللغة العربيّة المبنيّ على المعايير** أداة لتقدّم التعلّم، وتعزيز التقويم المستمرّ، بالإضافة إلى تدريب المعلّمين، **وتقويم مستوى الأداء اللغويّ عن طريق الامتحانات الوطنيّة والمشاركة في الاختبارات الدوليّة**.[62] ووجّهت وزارة التربية جميع المدارس إلى ضرورة الالتزام باستخدام اللغة العربيّة في كافّة عمليّات التدريس عدا تعليم اللغات الأجنبيّة، والاحتفاء بها في المناسبات الخاصّة بها، وإثراء استخدام الطلبة لها في المسابقات الخطابيّة والإبداعيّة والأنشطة المصاحبة لذلك، سعيًا إلى تخفيف حالة الغربة بين اللغة الفصحى واستخدامات الطلبة للّهجات المحلّيّة أو اللغة الأجنبيّة في مجالات حياتهم اليوميّة، وإلى إعداد طلبة معتزّين بلغتهم، قادرين على استخدامها استخدامًا وظيفيًّا وإبداعيًّا.[63]

5.1.4 المقاربات البيداغواجيّة الجديدة في دولة الكويت

بُنيت الوثيقة الأساسيّة المعدّلة للمرحلة الابتدائيّة في دولة الكويت لسنة 2014 على آليّة إكساب المتعلّم المهارات الأساسيّة في اللغة العربيّة، وبطرائق فاعلة ومبرمجة عبر توظيف البيداغوجيّات الحديثة والتطبيقات التكنولوجيّة، والموزّعة ما بين قراءة وكتابة وتحدّث واستماع، بالإضافة إلى تنمية مهارات التعلّم الذاتيّ لدى المتعلّمين، وتطوير قدراتهم على الوصول إلى المعلومات من مصادرها الأصليّة وحلّ المشكلات.[64] وفي عام 2016 صدرت وثيقة المنهج الوطنيّ الكويتيّ للمرحلة الابتدائيّة التي تُعنى بمنهج اللغة العربيّة والمعايير المتّصلة به، ومن بين الأمور المهمّة التي ركّزت عليها الوثيقة:

- استخدام مهارات القراءة والكتابة الأساسيّة في العربيّة الفصحى.
- تطبيق استراتيجيّات القراءة البسيطة لفهم القصص المختارة على نحو يتناسب مع مستوى الطلبة.
- استخدام طرائق الإصغاء والتحدّث البسيطة المناسبة للفئة العمريّة.
- استخدام العربيّة بثقة في أنشطة تواصليّة مختلفة، ومناسبة أيضًا للفئة العمريّة.
- استخدام الخبرة والمعرفة والمهارات من الميادين الأخرى؛ لتحسين تعلّم اللغة العربيّة، والتمكّن من فهم النصوص المكتوبة والمسموعة.
- تقدير اللغة العربيّة الفصحى، والوعي بدورها في التطوّر الذاتيّ.

وانطلاقًا من هذه الوثيقة طُوّر منهج اللغة العربيّة في الكويت بما يتناسب مع الاحتياجات التعليميّة المتغيّرة للمتعلّمين في المجتمع، واعتمد عددًا من البيداغوجيّات الحديثة، ومن بينها: الدمج بين تفكير المتعلّم ومهارات الابتكار، والتعلّم التعاونيّ، ولعب الأدوار، والعرض الشفهيّ، والخرائط الذهنيّة والمفاهيميّة، والتعلّم القائم على حلّ المشكلات، وتكييف مخرجات التعلّم مع مهارات القرن الحادي والعشرين وربطها بالتكنولوجيّا الحديثة.[65]

5.1.5 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في سلطنة عُمان

قامت سلطنة عُمان في السنوات العشر الأخيرة، بمراجعة شاملة للنظام التعليميّ وأدائه، اشتملت على مراجعة للأهداف والغايات المعمول بها، وتحديد ما يتلاءم مع الاحتياجات المعاصرة والمستقبليّة، وقد شدّد الملخّص التنفيذيّ لمسيرة التعليم في سلطنة عُمان لسنة 2014 على ضرورة إعادة النظر في المناهج، ومن ضمنها مناهج اللغة العربيّة وضرورة تعزيزها بالثقافة التكنولوجيّة؛ لضمان القدرة على التفاعل معها بإيجابيّة.

وقامت المديريّة العامّة لتطوير المناهج بتنفيذ العديد من المشاريع التطويريّة في ميدان اللغة العربيّة التي شملت تطوير كتاب: «حروف لغتي» للعام الدراسيّ 2010-2009؛ بهدف تعزيز التهيئة اللغويّة لطلبة الصفّ الأوّل حديثي التعلّم، وتمكين المتعلّم من القراءة بعد اكتساب جميع الحروف العربيّة في جميع أشكالها، بالإضافة إلى تطوير دليل المعلّم، ليتناسب مع محتوى الكتاب والزمن المناسب لتدريسه واحتياجات المعلّم لأداء ذلك، وتطبيق كرّاسة نشاط داعمة لكتاب «حروف لغتي»، بهدف إثراء معرفة الطلّاب في الحروف العربيّة على نحوٍ عام، وفي مهارتي القراءة والكتابة على نحوٍ خاصّ.

واستكمالًا للمرحلة السابقة طُوّر كتاب «أحبّ لغتي» لمادّة اللغة العربيّة للصف الثاني للعام الدراسيّ 2011-2010، ودليل المعلّم المصاحب لهذا الكتاب الذي يشرح أهدافه، ومخرجاته التعليميّة، والأسس، والاستراتيجيّات الواجب اتّباعها في تدريس الكتاب.

هذا، وطُوّر كتاب: «اللغة العربيّة» للصف الخامس ما بعد التكامليّ، والذي هدف إلى الاهتمام بتعزيز مهارات اللغة العربيّة (استماع، وتحدّث، وقراءة، وكتابة)، وركّز على التحليل والتطبيق وإبداء الرأي، إلى جانب كتاب المتعلّم للصفّ الخامس الأساسيّ، وكتاب المعلّم المطوّر لمادّة المهارات الحياتيّة ما بعد التكامليّ.[66] ويقوم المنهج التكامليّ الذي تعتمده بعض المدارس في السلطنة، على دمج الموادّ ومن ضمنها اللغة العربيّة، ليتمّ تدريسها من خلال مادّة دراسيّة واحدة تتكامل فيها المعارف والمهارات.[67]

إضافة إلى هذا، استأنفت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسيّ 2017-2018، تنفيذ الاختبارات الوطنيّة للصفوف المرحليّة الثانويّة في جميع الموادّ ومنها اللغة العربيّة.[68] وفي عام 2019 أصدرت الوزارة دليلًا لأولياء الأمر؛ لمساعدة أطفالهم على اكتساب المهارات الأساسيّة في مادّة اللغة العربيّة للصفوف (1-4).[69]

وفي عام 2019، نشر المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج نتائج دراسة أجراها حول استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في سلطنة عُمان أظهرت أنّ بيداغوجيّات تدريس اللغة العربيّة الأكثر استخدامًا في أدلّة المعلّم للصفوف (7-9)، هي: الحوار، والمناقشة، ثمّ التعلّم التعاونيّ، وأقلّها التدريس الإبداعيّ، نحو: الاستقصاء، والاكتشاف الموجّه، والعصف الذهنيّ، والتنبّؤ والتخيّل. كذلك بيّنت الدراسة أنّ بيداغوجيّات تدريس اللغة العربيّة الأكثر استخدامًا في أدلّة المعلّم للصفوف (10-12)، كانت الحوار، والمناقشة، والخرائط المفاهيميّة، وتمثيل الأدوار، والعروض الشفويّة. وأقلّها هي: التدريس الإبداعيّ وما يضمّه من استقصاء، واكتشاف موجّه، وعصف ذهنيّ. وأشارت الدراسة إلى أنّ درجة توافر البيداغوجيّة الحديثة في أدلّة المعلّم للصفوف (10-12) جاءت بنسبة "متوسّط" على نحو عامّ، وإلى أنّ المعلّمين يرون أنّ هناك قصورًا واضحًا في الأدلّة في بيداغوجيّة التدريس الإبداعيّ وأنشطته، والتعليم الممتع، وتوظيف التكنولوجيا، والتدريس المتمايز.[70]

5.2 تجربة الجمهوريّة العربيّة السوريّة[71]

في الحديث عن تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في سوريّة في السنوات السبع الأخيرة، نشير إلى أنّ لجنة تطوير المناهج انطلقت من دراسة الواقع وحاجاته التي التقت في مجملها مع حاجات الدول العربيّة في النهوض بالواقع التعليميّ عمومًا، والمناهج خصوصًا، وكان التركيز الأكبر على مناهج تعليم اللغة العربيّة لخصوصيّتها ومركزيّتها في بناء الهويّة الوطنيّة والقوميّة والحفاظ عليهما.

وقد سعت وزارة التربية منذ عام 2013 إلى مواكبة التحولات الجذريّة والمحوريّة على صعيد المعارف العالميّة الكثيرة والمتجدّدة، فأصدرت في ذلك العام قرار توصيف محتوى مناهج التعليم (1-12) وتقييم المصفوفات لكلّ مادّة دراسيّة، ووضع مصفوفات مطوّرة كأساس لعمليّة التطوير، وفي عام 2017 اعتمدت الوزارة مدخل المعايير في بناء المناهج الجديدة ليكون الركيزة الأساسيّة للقياس والتقويم.

وقد تمّ اعتماد مبدأ التربية وفق مدخل المعايير من أجل استخدام تقييم موحّد، يهدف إلى تطوير تقويم التحصيل الدراسيّ، وفقًا لمجموعة من معايير التعلّم الخاصّة بكلّ منهاج تربويّ تعليميّ، وروعي في أثناء وضع المعايير الكفايات الوطنيّة التي تسعى المناهج التربويّة إلى بلوغها، ومتطلّبات المجتمع المحلّيّ، والمتطلّبات العالميّة التي تحقّق وصول المتعلّم إلى مستويات معرفيّة ومهاريّة، تنعكس مخرجاتها على تحسين الواقع المحلّيّ من جهة، وتحقق متطلّبات المواطنة العالميّة من جهة ثانية. فبُنِيت الكفايات الوطنيّة الأساسيّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة في سوريّة، على المعارف والمهارات والمواقف في الموادّ الدراسيّة جميعها، وعلى ربط بعضها ببعض؛ لأجل تزويد المتعلّمين بما يحتاجونه لتعزيز التنمية المستدامة كهدف مجتمعيّ شامل ونتيجة تعلّميّة، وتتمثّل تلك الكفايات بـ:

- مهارات التواصل (إتقان أدوات التواصل - الفهم - التعبير عن الذات - الحوار البنّاء).
- كيفيّة التعلّم والمهارات الابتكاريّة (القراءة والكتابة - تكنولوجيا المعلومات - التميّز والإبداع - التعلّم مدى الحياة).
- مهارات التفكير (وضوح المفاهيم - الربط المنطقيّ - مهارات التفكير الإبداعيّ).
- الإبداع اللغويّ والاستقصاء الإيجابيّ للّغة عن طريق الاستقصاء والاكتشاف، وتوليد الأفكار والحلول والمقترحات.
- مهارات الحياة والعمل (التطوّر الذاتيّ - العلاقات الشخصيّة - التعاون - ريادة الأعمال).

وقد انطلقت رؤية تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في سوريّة من أنّ اللغة العربيّة هي، قبل أيّ شيء، هويّة وفكر، وأنّ وظيفتها وفاعليّتها ودورها الأساسيّ تتركّز في التواصل، ثمّ في الكشف عن الإبداع الفكريّ لحامل هذه اللغة، ومنهاج اللغة العربيّة ليس منهاجًا تعليميًّا فحسب، بل هو مصدر من مصادر تكوين الفكر لدى المتعلّم العربيّ؛ فاللغة العربيّة بالنسبة إليه، لغة علم وتعليم، لغة علم يتعلّم عن طريقها مهارات اللغة (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة) ويطّلع على ما أنتجه الأدب العربيّ من نتاج فكريّ متمثّل في الفنون المختلفة (الشعريّة منها والنثريّة)، ولغة تعليم حين يدرس المتعلّم موادّه الدراسيّة المختلفة بها.[72]

5.2.1 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة

وضعت وزارة التربية السوريّة في النصف الثاني من العام الدراسيّ 2018، ثلاثة كتب جديدة مطوّرة في اللغة العربيّة لصفوف الأوّل والرابع والسابع في مرحلة التعليم الأساسيّ شرحت فيها الواقع السوريّ من جوانبه الاقتصاديّة والثقافيّة والحضاريّة والإنسانيّة، وطوّرت مهارات الاستماع وآداب الحوار والمناقشة وتكوين الذات والتواصل، وأتاحت المجال ليكون المتعلّم قادرًا على إبداء رأيه، ومناقشة الخيارات المتعدّدة مع زملائه، وتبنّي آراء مقتنع بها.[73] وفي عام 2019 وضعت كتب الصفوف الثاني والخامس والثامن، وفي عام 2020 استكملت كتب الثالث والسادس والتاسع، أمّا المرحلة الثانويّة فقد وضعت كتبها للصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر أوّلًا بعد اعتماد المعايير؛ وعندها تكون قد استكملت سلسلة كتب اللغة العربيّة وفق مدخل المعايير في سنة 2020، وهي حاليًّا بطور التجريب والتعديل.

وتتّسم المناهج الجديدة لتعليم اللغة العربيّة بـ:

- التركيز على التعلّم النشط وربط الأطراف التعليميّة به (المعلّم، المتعلّم، بيئة التعلّم)، من خلال المحتوى المبنيّ على المهامّ، والاستراتيجيّات التي توظّفه توظيفًا فاعلًا.
- الاعتماد على المقاربات الجديدة (كالاستقصاء، والتعلّم التعاونيّ، والعصف الذهنيّ، وحلّ المشكلات...) التي تمنح العمليّة التدريسيّة الفاعليّة والحيويّة وتحقّق وظائفها.
- تطوير استراتيجيّات التدريس التي تعدّ المنطلق الأساسيّ لتنمية المهارات اللغويّة لدى المتعلّمين، وتحقيق أهداف تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، وتدريب المعلّمين عليها.
- مراعاة أنماط المتعلّمين (الحسّيّ - السمعيّ - البصريّ).
- مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين في الميول والقدرات والاهتمامات والحاجات، وتكامل التكنولوجيّا والمعرفة، وتشجيع التعلّم الذاتيّ، والتعلّم التعاونيّ، والعمل الجماعيّ.
- الاتّجاه نحو استخدام التكنولوجيّا، مثل: المدوّنات الإلكترونيّة، والصفّ المقلوب.

5.2.2 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مرحلة رياض الأطفال[74]

اهتمّت خطّة تطوير مناهج اللغة العربيّة في سوريّة بمرحلة رياض الأطفال، ومن المقاربات التي رُكّز عليها في هذه المرحلة، المقاربة بالأهداف لبناء سلوكيّات جديدة لدى الطفل، وإكسابه خبرات حياتيّة ومجتمعيّة إيجابيّة ومتنوّعة، وبناء المهارات اللغويّة لديه، والقدرة على الإيصال والتواصل.

ولتعزيز التعلّم المدمج في مرحلة رياض الأطفال، وليكون التعلّم أكثر متعة ومرحًا، أطلق المركز الوطنيّ لتطوير المناهج مجموعة من الألعاب اللغويّة والتربويّة على المنصّة التربويّة السوريّة للتعلّم المبكّر.[75] وتقوم المنصّة على التفاعل مع المعنيّين بتربية الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكّرة؛ فيتمّ بثّ الخبرات والتجارب في تدريس منهاج رياض الأطفال بشكل مباشر، بمشاركة رياض الأطفال العامّة والخاصّة.

5.2.3 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المرحلة الابتدائيّة

تعدّ هذه المرحلة الأساس التعليميّ لجميع مراحل التعليم اللاحقة لها؛ إذ إنّها مرحلة بداية القراءة والكتابة، وهي مرحلة التكوين الشخصيّ والمهاريّ والمعلوماتيّ للمتعلّمين. وقد وضعت لجنة التأليف مجموعة من الأهداف لتدريس اللغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائيّ، أهمّها:[76]

- استخدام اللغة العربيّة الفصحى الميسّرة أداة للتواصل الشفويّ، والتعبير عن احتياجات الطالب الشعوريّة والفكريّة واليوميّة.
- تمكّن المتعلّم من مهارات التعبير المكتوب عن متطلّبات الحياة اليوميّة، ومشاعره، وأحاسيسه باللغة العربيّة الصحيحة.
- توظيف القواعد النحويّة توظيفًا سليمًا في القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة.
- تنمية مهارات التفكير والتحليل والتفسير، من خلال بناء الوظائف اللغويّة وتعزيزها لدى المتعلّم.
- تعزيز اتّجاه القراءة الحرّة لدى المتعلّم، وبناء سلوك التعامل مع المكتبة المدرسيّة لتنمية المطالعة.

وقد قام فريق البحث بتصميم استبانة هدفت إلى معرفة المقاربات الجديدة التي وظّفت في هذه المرحلة (كما هو مبيّن في نموذج الاستبانة رقم 1 المتضمَّن في ملحق خاص في النسخة الإلكترونيّة لهذا المحور على موقع وزارة الثقافة والشباب) ووزّعها على عدد من معلّمي ومعلّمات المرحلة الابتدائيّة في المدارس الحكوميّة والخاصّة في دمشق وريفها واللاذقيّة وحصل بنتيجتها على ثلاثين مشاركة، وجاءت نتائجها على النحو الآتي:

أهمّ المقاربات الجديدة التي تضمّنتها كتب اللغة العربيّة للصفوف من (1-6) والتي وظّفت بنسبة كبيرة في الصفّ، هي مقاربة التعلّم النشط التي تركّز على التعلّم التعاونيّ الجماعيّ، من خلال الأنشطة التي يكلّف بها الطلّاب داخل الصفّ وخارجه، وتوظيف التعلّم بالأقران للتعامل مع الفروقات الفرديّة للطلّاب، والعمل على مهارات التفكير، من خلال تفعيل الأنشطة المتعلّقة بخرائط المفاهيم، وخرائط التفكير، والحوار والمناقشة، واستخدام العصف الذهنيّ بشكل كبير، أمّا فيما يخصّ القواعد فقد أشار المشاركون إلى توظيف مقاربة المحاكاة في الصفوف من (1-4) والاستقصاء من (5-6).

وفيما يخصّ المهارات الأربع واستراتيجيّاتها، فقد كانت هناك إشارة من قبل بعض المدرّسين والمشرفين على تطوير مناهج المرحلة الابتدائيّة الذين التقاهم فريق البحث إلى أنّ المعلّمين لا يعرفون كلّ ما يتعلّق ببناء المهارات الأربع؛ حيث تنقصهم المعرفة الكلّيّة بها، كما أنّ مشكلة القواعد النحويّة وعدم دمجها بالمهارات الأربع هي أيضًا من التحدّيات التي تواجههم؛ فهم مقتنعون بأنّ ربط القواعد النحويّة بسياقات شفويّة ومكتوبة ومقروءة أمر صحيح في تمكين الطلّاب من القواعد وظيفيًّا، ولكنّهم لا يعرفون كيف، فالمناهج ليس لها أدلّة معلِّم حتّى الآن؛ إذ لمّا تنتهي الوزارة من العمل عليها بعد.

5.2.4 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المرحلة الإعداديّة

بالإضافة إلى الأهداف العامّة التي وُضعت للمرحلة الابتدائيّة، كانت هناك أهداف خاصّة تضمّنتها كتب تعليم اللغة العربيّة في الصفوف (7-9):

- غرس الميول الأدبيّة وصقلها، وتنمية الذوق الجماليّ، وصولًا إلى الإبداع والابتكار.
- إكساب القدرة على التفكير العلميّ، والبحث، والتحليل، والنقد، والحوار بلغة سليمة.
- الحثّ على التعلّم الذاتيّ الذي يحقّق التنمية المستدامة، ويسهم في تطوير المهارات الحياتيّة لديه.
- اعتماد المشروعات اللغويّة التي يطلب إلى المتعلّم تنفيذها فرديًّا أو جماعيًّا، حرصًا على تنشيط المتعلّم، وتنمية مهاراته في الاستقصاء والبحث العلميّ، والتعلّم الذاتيّ، إلى جانب رفد مهارة التعبير الشفويّ التي تعدّ الركيزة الأساسيّة في عرض هذه المشروعات.[77]

وقد قام الفريق البحثيّ بتصميم استبانة خاصّة حول المقاربات الجديدة التي وُظِّفت في هذه المرحلة (نموذج الاستبانة 2 المتضمَّن في ملحق خاص في النسخة الإلكترونيّة لهذا المحور على موقع وزارة الثقافة والشباب) وزّعت على 45 معلّمًا ومعلّمة، وظهر بنتيجتها أنّ أهمّ المقاربات الجديدة التي ركّزت كتب اللغة العربيّة على توظيفها للصفوف من (7-9)، هي مقاربة التعلّم النشط التي كرّست التعلّم التعاونيّ الجماعيّ، والقيام بالمشروعات اللغويّة المتنوّعة بشكل كبير، وتوظيف التعلّم بالأقران للتعامل مع الفروقات الفرديّة للطلّاب، والعمل على مهارات التفكير من خلال تفعيل الأنشطة المتعلّقة بخرائط المفاهيم، وخرائط التفكير، والحوار والمناقشة، واستخدام العصف الذهني بشكل كبير، إضافة إلى توظيف مقاربة التعلّم بالأدب من خلال تقديم بعض النصوص الشعريّة والنثريّة. وأقلّ المقاربات تفعيلًا هي التعلّم الذاتيّ، والصفّ المقلوب، وجاءت الأسباب متنوّعة ومختلفة، منها: عدد الطلّاب الكبير في الصفّ، وضعف الوسائل التعليميّة، وأنماط المتعلّمين وتحدّياتهم النفسيّة، وتخوّف المعلّمين من التجربة.

5.2.5 المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في المرحلة الثانويّة

بالإضافة إلى المهارات اللغويّة العامّة، تحدّدت الأهداف المنوطة بتعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة بأهداف منها:

- تطوير مهارات الفهم القرائيّ بمستوياته المختلفة.
- تنمية مهارات التحليل والنقد، ومهارات التفكير الإبداعيّ.
- التعرّف إلى العصور الأدبيّة المختلفة، والأغراض الشعريّة، والأنواع الأدبيّة (القصّة – المسرحيّة - الشعر).
- التعرّف إلى المذاهب الأدبيّة (الواقعيّة والرومانسيّة)، إضافة إلى القضايا الوطنيّة، وتحدّيات اللغة العربيّة في العصر الحديث.

وفي الاستبانة الخاصّة برصد المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في مناهج تدريس اللغة العربيّة الحديثة للمرحلة الثانويّة (نموذج الاستبانة 3 في النسخة الإلكترونيّة لهذا المحور على موقع وزارة الثقافة والشباب)، والتي وزّعت على 45 من معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانويّة في المدارس الحكوميّة والخاصّة تبيّن لنا أنّ أكثر المقاربات توظيفًا في هذه المرحلة، هي: خرائط المفاهيم، وخرائط التفكير، والمناظرات، ومهارات التفكير الإبداعيّ، وتآلف الأشتات، والتعلّم من خلال الأدب. وأدخلت مقاربات جديدة هي الاكتشاف الموجّه،[78] والتعلّم المدمج، والتعلّم باستخدام الإنترنت من خلال تكليف الطلّاب بمشروعات جماعيّة أو فرديّة على السواء.

كذلك قام الفريق البحثيّ بتصميم استبانة (نموذج الاستبانة 4 في النسخة الإلكترونيّة لهذا المحور على موقع وزارة الثقافة والشباب) حول مناهج تعليم اللغة العربيّة ومطابقتها للسياسة اللغويّة التي انطلق منها مشروع تطوير المناهج وفق متطلّبات المجتمع السوريّ. وقد وُزِّعت الاستبانة على مجموعة من المختصّين اللغويّين والتربويّين في المركز الوطنيّ لتطوير المناهج، وبعض

المعلّمين في الحقل التعليميّ الخاصّ والعامّ بلغ عددهم 15 مختصًّا ومعلّمًا. وقد جاءت الإجابات متقاربة في الإشارة إلى أنّ المناهج الجديدة تتّصف بأنّها منهجيّة تلبّي احتياجات الواقع اللغويّ في الوقت الراهن، وتواكب طرائق التعليم الحديثة، ولكنّها لا تراعي البيئة التعليميّة من حيث عدد الطلّاب في الصفوف، ومن حيث عدم توافر الوسائل المساعدة التي يتطلّبها الاتّجاه التفاعليّ التشاركيّ المطبّق في المناهج الجديدة. وقد بُنيت المناهج برأيهم وفق خطّة وطنيّة شاملة فيما يخصّ المحتوى والأهداف، واعتمدت على معايير عالميّة في وضع مصفوفاتها اللغويّة (القواعد - الإملاء - البلاغة - العروض - المهارات الأربع)، والتزَمت التركيز على الهويّة الوطنيّة والمجتمعيّة، واحتياجات المستقبل. وأفاد المشاركون بأنّ المناهج الجديدة تحقّق الكفاءة اللغويّة التواصليّة على المستويين الشفويّ والمكتوب، أمّا الوظائف اللغويّة فيوظّفها المنهج الجديد إلى حدّ مقبول، ولكن ليس هناك منهجيّة واضحة في تقديمها، كما أنّه ليس هناك تواتر في استخدام بعضها، وبالنسبة للقواعد فقد أشاروا إلى أنّها غير مرتبطة بالمهارات اللغويّة الأربع، فهي تقدّم منفصلة عنها.

وفي سؤال المشرفين على تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في المركز الوطنيّ لتطوير المناهج عن مدى معرفة المعلّمين بالمقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي تضمّها المناهج الجديدة، واعتقادهم بملاءمتها لطبيعة اللغة العربيّة، ومدى إمكانيّة تطبيقها في الصفوف التعليميّة المختلفة، كانت الإجابات على النحو الآتي:

أغلب الإجابات أشارت إلى أنّ المحاكاة هي أكثر المقاربات المألوفة لدى المعلّمين، أمّا مقاربات التعلّم النشط، والتعلّم التعاونيّ، وتمثيل الأدوار، والتعلّم بالأقران، والاستقصاء، وخرائط المفاهيم، وحلّ المشكلات، والحوار والنقاش، والمشروعات اللغويّة، والعصف الذهنيّ، ؛ فمعرفة المعلّمين بها جيّدة جدًّا؛ وذلك بسبب تركيز الحديث عنها من قبل الموجّهين اللغويّين، والمشرفين على تطوير المناهج في المركز الوطنيّ؛ حيث يغلب استخدام تلك المقاربات في مناهج المراحل الثلاث (الابتدائيّة، والإعداديّة، والثانويّة). وقد أفاد المشرفون بأنّ المعلّمين لم يظهروا قدرًا كبيرًا من التفاعل مع مقاربات التعلّم الذاتيّ، والصفّ المقلوب، والتعلّم باستخدام الإنترنت، والتعلّم المدمج، والاكتشاف الموجّه، وأرجعوا ذلك إلى عقليّة المعلّمين الرافضة للتخلّي عن الدور النمطيّ الذي يلعبون فيه دور المسيطر، وضعف الوسائل المساعدة لاستخدام تلك المقاربات، والبيئة الصفّيّة المكتظّة بالطلّاب؛ الأمر الذي جعلهم يستبعدونها من دائرة الاهتمام.

وتعمل وزارة التربية حاليًّا على وضع معايير لضبط جودة المناهج ومتابعة تطبيقها، وتقوم أيضًا بالإعداد لإطلاق مركز لتدريب المعلّمين؛ استكمالًا لخطّة الارتقاء بالعمليّة التعليميّة والانتقال إلى مرحلة التأهيل ورفع الكفاءات.[79]

5.3 تجربة المملكة الأردنيّة الهاشميّة

انطلق الأردن في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة من الحاجات والأهداف ذاتها التي وجدناها عند معظم الدول العربيّة قيد الدراسة، في الحفاظ على اللغة العربيّة، والهويّة القوميّة، وتعزيز المواطنة والانتماء للمجتمع، ومواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والمعلوماتيّة المتسارعة في القرن الحادي والعشرين.

ولم يكن الاهتمام باللغة العربيّة وضرورة تمكينها، وتطوير مناهجها التعليميّة المنطلق الأساس للعمليّة التعليميّة وليد المرحلة الحاليّة، فقد بدأت وزارة التربية ومجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، العمل على تطوير تعليم اللغة العربيّة منذ عام 1987؛ من خلال المؤتمر الوطنيّ للتطوير التربويّ الذي دعا إلى:[80]

- التركيز على مهارات التعبير الشفويّ والمكتوب.
- الاهتمام بالمطالعة الإضافيّة واعتمادها في جميع مراحل التعليم.
- استثمار جهود المجامع العلميّة واللغويّة في تحديد مفهومات المفردات والمصطلحات.
- الإفادة من الدراسات التربويّة الحديثة في عرض محتوى بعض موادّ اللغة العربيّة؛ نحو: الربط بين النصوص والتذوّق الأدبيّ.
- الاهتمام باللغة من حيث طبيعتها اللسانيّة، والإفادة من الوسائل السمعيّة والبصريّة في تدريسها.
- تنمية مهارات التعليم الذاتيّ لدى الطلبة.
- تنمية كفايات المعلّم في استخدام المصادر التعليميّة بكفاءة وفعاليّة.

وفي عام 2002، أطلق ملك الأردن مبادرة منتدى التعليم الذي استهدف بناء الاقتصاد الأردنيّ المعرفيّ، وتطوير التعليم وتوظيف التقنيّات الحديثة فيه، وتركيز عمليّات التعلّم والتعليم على الطالب، وتضمين المناهج استراتيجيّات حديثة في التعلّم والتعليم، وتهيئة جيل من المتعلّمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات وتوظيفها بشكل فاعل، وتحقيق شروط التنمية المستدامة. وفي عام 2017، أطلقت الملكة رانيا على هامش ملتقى مهارات المعلّمين الذي تنظّمه أكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلّمين، مشروع وضع معايير عربيّة موحّدة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها على غرار مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بالتعاون مع خبراء ومعلّمين من جنسيات وخبرات متنوّعة تشمل جميع أقطار الوطن العربيّ؛[81] وذلك انطلاقًا من وعي القائمين على تطوير تعليم اللغة العربيّة في المرحلة ما قبل الجامعيّة بأهمّيّة هذا المشروع كونه يشكّل الأرضيّة الصحيحة والثابتة التي يمكن أن تنطلق منها مشاريع تطوير تعليم اللغة العربيّة لأبنائها، وإمكانيّة خلق أسس ثابتة ومنهجيّة واضحة في وضع مناهجها التي تحقّق في النهاية مخرجات تعليميّة موحّدة مهما اختلفت المضامين.[82]

5.3.1 المقاربات الجديدة في مناهج تعليم اللغة العربيّة في الأردن

من أهمّ التحوّلات التي شهدتها العمليّة التعليميّة وبناء مناهجها في الوطن العربيّ، تبنّي مفهوم التعليم المستند إلى المعايير، واستثمار نظريّة التخطيط للتعلّم المستند إلى الهدف النهائيّ التي سادت العالم في نهايات القرن الماضي لتنتقل إلى حركة التعليم العربيّة في القرن الحادي والعشرين. ولعلّ ما يميز التجربة الأردنيّة أنّها لم تركّز على تطوير معايير أردنيّة محلّيّة مبنيّة على المحتوى التعليميّ للكتب المدرسيّة في الأردن فقط بل هدفت إلى تطوير معايير موحّدة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها تبيّن المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها متعلّم اللغة العربيّة في نهاية تعلّمه المدرسيّ بغضّ النظر عن الدولة أو المنطقة أو المدرسة التي يدرس فيها، وذلك انطلاقًا من إيمان التجربة الأردنيّة بأنّ المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها الناطق باللغة العربيّة هي واحدة في أيّ دولة أو نظام تعليميّ متّبع.[83]

وقد حدّدت اللجنة الاستشاريّة في أكاديميّة الملكة رانيا ثلاث مراحل لتنفيذ مشروع المعايير: أوّلًا، مرحلة تطوير المعايير، وقد أُنجزت هذه المرحلة في العام 2016-2017. ثانيًا، مرحلة تطبيق المعايير في بعض المدارس لتجربتها ميدانيًّا، والقيام بالتعديلات اللازمة استنادًا إلى التجربة، ليُتحوَّل إلى إصدار نسخة نهائيّة منها في العام 2018. وثالثًا، العمل على وضع مقاييس موحّدة تبين تحقّق المعايير، وتقوّم أداء المتعلّمين إزاء المخرجات التعلّميّة المتوقّعة في كلّ صفّ من الصفوف، ويُتوقَّع إنجاز هذه المرحلة الأخيرة في العام الحاليّ 2020.

وتركّز المعايير التي وضعتها أكاديميّة الملكة رانيا على ثلاثة مجالات، وهي: التواصل والثقافة والربط.[84] ويركّز التواصل على المهارات اللغويّة الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث،[85] لتبنى المادّة التعليميّة وأهدافها وفق هذه المهارات، مع دمجها لمهارتي الاستماع والتحدّث لأنّهما، من وجهة نظر القائمين على المشروع، لا تنفصلان عن مهارة التخاطب،[86] التي تقوم بين مستمع ومتحدّث، والتي تنشأ عن العمليّة التفاعليّة بينهما، كما تمّ التركيز على مهارة الكتابة بهدف تسليط الضوء على مهارة البحث العلميّ[87] وضرورة تعليمها باللغة العربيّة.

أمّا مجال الثقافة،[88] فكان توظيفه تكريسًا لأهمّيّة تدريس الثقافة العربيّة وعلاقتها باللغة العربيّة. فكما ورد في ملفّ معايير تعلّم اللغة العربيّة للناطقين بها، الصادر عن أكاديميّة الملكة رانيا أنّ أكثر من يحتاج تعلّم الثقافة العربيّة هم أبناؤها الذين ابتعدوا عن ثقافتهم بتأثير تعرُّضهم إلى الثقافات العالميّة، ولم تتسنَّ لهم الفرصة للتعرُّف إلى ثقافتهم أو ثقافة الشعوب العربيّة عمومًا.

والمجال الجديد والأهمّ الذي أضافته معايير تجربة الأردن في تطوير تعليم اللغة العربيّة وتأطيرها ضمن الأسس الصحيحة التي كانت تفتقدها سابقًا، هو مجال الربط،[89] الذي يرتكز إلى مبدأ الربط بين تعلّم العربيّة والموادّ الدراسيّة الأخرى، نحو: التاريخ والجغرافيا والرياضيّات والعلوم والفنون من جهة، وبين العربيّة والمجتمع خارج المدرسة من جهة ثانية؛ حتّى لا يقتصر تعليم العربيّة على صفّ العربيّة، ويبتعد عن الحياة الواقعيّة خارج الصفّ. وهذا ما كان جديدًا في الرؤيّة العامّة لطبيعة اللغة وارتباطها ببيئة المتعلّم اللغويّة والمجتمعيّة، ووضعها في سياقات مختلفة ومتنوّعة تبرز مرونتها ومطواعيّتها ووظيفتها في كلّ ما يحتاجه.

وفي عام 2016 أخضعت وزارة التربية والتعليم الأردنيّة مناهج تعليم اللغة العربيّة للتطوير من الصفوف الأولى لتشمل فيما بعد بقيّة المراحل، وكان هذا بالتزامن مع إطلاق مشروع معايير اللغة العربيّة، حيث جرى تطوير هذه المناهج بناء على معايير عديدة، منها: مواكبة المستجدّات العلميّة والتربويّة، وتعزيز القيم الإنسانيّة من خلال نصوص تشجّع على الحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر، والمبادرة، ونبذ العنف والتطرُّف، والتسامح الفكريّ، إضافةً إلى أنّ المناهج والكتب الجديدة استخدمت لغة خطاب موحّدة بعيدة عن التفرقة والتمييز، واستلهمت مبادئ رسالة الأردن في تكريس مفاهيم العيش المشترك والتسامح والعدالة والتعدّديّة بين المواطنين.[90]

وقد عملت خطّة تطوير المناهج في الأردن على توظيف المقاربات الجديدة في التعليم لتحقيق المخرجات التعلّميّة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم. وقد اعتمدت في إطارها العامّ مقاربات الكفايات التي اتجهت إليها منظومة التعليم العربيّة في السنوات العشر الأخيرة كاتجاه يميّز التجربة العربيّة في تطوير مناهجها،[91] ومن أهمّ المقاربات التي استخدمت في المناهج الأردنيّة الجديدة:[92]

- مقاربة التدريس المباشر، أو مقاربة التعلّم الاستقباليّ التي يحافظ فيها المعلّم على دوره في إرسال المعلومة، ومنها: المحاضرات، والعرض التوضيحيّ، وحلقات البحث.
- مقاربة الاستقصاء، ويقصد بها البحث عن المعرفة والمعلومات والحقائق، من خلال طرح الأسئلة، وتهدف هذه الاستراتيجيّة إلى تدريب المتعلّم على التساؤل.
- مقاربة التعليم التعاونيّ التي تهدف إلى تعزيز العمل الجماعيّ، والتقويم المباشر للعمل، ومنها: المناقشة، والمقابلة، والطاولة المستديرة.
- مقاربة التعلّم من خلال النشاطات، وهو التعلّم الذي يقوم من خلال تنفيذ المتعلّم لنشاط مقصود، وهادف، ومخطّط له، نحو: المناظرات، والزيارات الميدانيّة، والتعلّم من خلال المشروعات، والألعاب، وغيرها من النشاطات التربويّة المختلفة. ويتميّز التعلّم بهذه الاستراتيجيّة بتوفير الفرص الحياتيّة الحقيقيّة للمتعلّمين للتعلّم الذاتيّ، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلاليّة، والتعلّم التعاونيّ.
- مقاربة التفكير الناقد الذي يركّز على اتّخاذ قرار حول ما نقوم به، نحو: مهارات ما وراء المعرفة، والتحليل، وتطوير مهارات المناقشة والاستماع الفاعل، والتعلّم التشاركي، والقراءة الناقدة، ومهارات التفكير، وتحسين مهارات القيادة وتطويرها.
- مقاربة التقويم، ومنها:
  1. التقويم المعتمد على الأداء، ويتلخّص في قيام المتعلّم بتوضيح تعلّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيّة حقيقيّة، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقيّة، أو قيامه بعروض عمليّة يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات.
  2. التقويم المكتوب، نحو: المقالات والاختبارات القصيرة.
- مقاربة الملاحظة، وتعني عمليّة مشاهدة المتعلّمين، وتسجيل معلومات لاتّخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عمليّة التعليم والتعلّم.
- مقاربة حلّ المشكلات، وتهدف إلى إظهار مدى النمو المعرفيّ للمتعلّم، حيث إنّ تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلّم يُعَدّ مؤشّرًا على تحقّق مرحلة مهمّة من مراحل النموّ المعرفيّ للمتعلّم.

5.4 تجربة دول المغرب العربيّ

ظهر لنا، من خلال البحث الذي قمنا به حول المقاربات البيداغوجيّة الجديدة في دول المغرب العربيّ، أنّ دولتي الجزائر والمغرب سجّلتا نشاطًا ملحوظًا ميّزها عن باقي دول المغرب العربيّ (ليبيا- تونس- موريتانيا). وقد ركّزت تجربة هاتين الدولتين في السنوات الأخيرة على توظيف المقاربة بالكفايات التي جاءت تطويرًا للمقاربة بالأهداف التي كانت سائدة في منظومة التعليم العربيّة حتّى نهايات القرن الماضي، والتي كانت تقوم على على التخطيط والتحضير المسبق، والتحديد الدقيق للأهداف الخاصّة والأهداف الإجرائيّة الموجّهة لكلّ نشاط تعليميّ تعلّميّ والتي ترتبط بالتغيّرات التي ستحدث عند المتعلّم على مستوى المعارف والمعلومات؛ إلّا أنّ ارتكازها الكلّيّ على السلوكيّات القابلة للملاحظة والمنفصلة بعضها عن بعــض، جعل معها الفعل التعلّميّ غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلّم، كما جعل المتعلّم في كثير من الأحيان عاجزًا عن تسخير هذه المكتسبات المعرفيّة في مختلف مواقف الحياة الشخصيّة والمهنيّة التي تصادفه.

وقد أولت البرامج والتوجيهات التربويّة الخاصّة بالتعليم العامّ في الجزائر والمغرب، مكانة خاصّة للّغة العربيّة في ظلّ المقاربات البيداغوجيّة الحديثة المعتمدة، وذلك وفق مقتضيات ومتطلّبات المقاربة بالكفايات، فعملت خطط تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة على تطوير استراتيجيّات تعليم وتعلّم، اعتمادًا على مجموعة من الأسس العامّة المتعلّقة بالمتعلّم، والمحتوى، والمخرجات لتحقيق الكفايات المستهدفة.

واتّجهت الممارسات البيداغوجيّة في المغرب العربيّ، كما هي الحال في باقي الدول العربيّة التي تسير في مشروع تطوير مناهج تعليمها على نحو عامّ، والعربيّة على نحو خاصّ، نحو المقاربة بالكفــاءات التي تعدّ "بيداغوجيا الإدماج مرجعًا لها، كونها تقترح تعلّمًا اندماجيًّا غير مجزّأ وذا معنى، يُبنى على ما هو أنفع وأكثر فائدة بالنسبة للفرد والجماعة من خلال تمكين المتعلّم من تجنيد مجموعة مندمجة مـــــن الموارد لحلّ وضعيّات تتجاوز فضاء القسم؛ وبالتالي فهي تنتقل بالمتعلّم من مجرد مستقبل للمعرفة إلى باحث عنها.[93]

5.4.1 المقاربات البيداغوجيّة في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في الجزائر

تبنّت وزارة التربية في الجزائر، في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في مراحل التعليم العامّ في العقدين السابقين، مقاربة التدريس بالكفاءات[94] التي جاءت على مرحلتين: المرحلة الأولى والتي امتدّت من عام 2003 حتّى 2015 والتي واجه تطبيقها على أرض الواقع عددًا من التحدّيات منها أنّ تطبيق هذه المقاربة تمّ في غياب إطار مرجعيّ يُعتمَد عليه؛ حيث لم يتمّ صدور المرجعيّة العامّة للمناهج المعدّلة، والدليل المنهجيّ لإعداد المناهج حتّى عام 2009؛ أي بعد المباشرة بالإصلاحات والتعديلات. يضاف إلى ذلك النقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تمّ إصدار مناهج الجيل الأوّل سنة بعد سنة، ممّا جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها.[95]

أمّا المرحلة الثانية من التدريس بالكفاءات فقد شُرع في تنفيذها في العام الدراسيّ 2016/ 2017 بدءًا بالسنتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائيّة؛ باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربويّ، وكذلك السنة الأولى متوسّط كمرحلة أولى، على أن يتواصل العمل لغاية 2019 ويُعمّم على باقي المستويات والمراحل التعليميّة التي يُنتظر منها تحقيق النوعيّة في تحسين الأداء التربويّ للمعلّم من جهة، ونقل المتعلّم من مجرّد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكّر ومبدع من جهة أخرى، وذلك من خلال خلق بيئة تعليميّة صحّيّة تسمح بالتفاعل الإيجابيّ بين المعلّم والمتعلّم.

ولتوضيح نقاط الاختلاف بين المقاربة بالأهداف التي كانت سائدة في المنهاج الجزائريّ والمقاربة بالكفاءات وهي المقاربة الجديدة التي بُدئ بتطبيقها، نورد فيما يلي مقارنة تضمّنتها دراسة للباحثة نعيمة ستر الرحمان:[96]

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
منطق التعليم والتعلّم	منطق التعليم والتكوين
مبدأ الاكتساب والأداء البسيط	مبدأ حلّ المشكلات
الاعتماد على كلّ الوضعيّات البعيدة	الاعتماد على الوضعيّات ذات الدلالة
الاهتمام بالنتيجة	الاهتمام بالمسار قبل الاهتمام بالنتيجة
الاهتمام بالفعل الفرديّ أوّلًا، ثمّ الجماعيّ ثانيًا	الاهتمام بالعمل الفرديّ والجماعيّ معًا
ربط آليّ وتراكميّ	إدماج فعليّ أفقيّ وعموديّ متواصل
أولويّة الجزء	النظرة الشموليّة والكلّيّة
الخطأ عيب يترتّب عليه جزاء	الخطأ مؤشّر لتعديل المسار وبناء التعلّمات
غياب الربط، وإن كان فهو شكليّ	ربط الحياة بالواقع
الانطلاق من الغير	الانطلاق من الذات
الاعتماد على المعيار كمرجع	اعتماد الموقف كمرجع
استراتيجيّة عامّة تهمّ الجميع	استراتيجيّة التعليم الخاصّة بكلّ فرد
نتعلّم لنعرف وننجز	نتعلم لنتصرّف

وكان أهمّ ما ميّز المناهج الجديدة التي انتهت إليها كتب تعليم اللغة العربيّة في الجزائر في هذه المرحلة:

- الاعتماد على تحقيق المخرجات الاجتماعيّة في إكساب المتعلّمين المهارات الحياتيّة.
- توظيف المنهج التكامليّ في بناء المعارف لدى المتعلّمين وإدماجها.
- التنوّع في المستويات المعرفيّة التي بُنيت عليها: المعرفيّة، والبيداغوجيّة، والقيميّة؛ وذلك استنادًا إلى القانون التوجيهيّ للتربية 2008 الذي ينطوي على مهامّ المدرسة والقيم الروحيّة والمواطنة، من خلال تأكيده على الشخصيّة الجزائريّة، وتعزيز وحدة الأمّة عن طريق تعزيز القيم المتعلّقة بالثلاثيّة: الإسلام، والعروبة، والأمازيغيّة، ومدعّمة بالتكوين على المواطنة والتفتّح على الحركات العالميّة والاندماج فيها."[97]
- المشاركة الفعّالة للمتعلّم، أمّا المعلّم فدوره هو دور الموجِّه والمقوِّم والمنشِّط والمنظِّم والمسهِّل لها، معتمدًا في تحقيق ذلك على طرائق بيداغوجيّة وتعليميّة تتركّز حول المتعلّم أكثر ممّا تتركّز حول المضامين، وساعيًا دومًا إلى وضع نفسه في منطق تعلّميّ أو تكوينيّ بدلًا من منطق تعليميّ أو تلقينيّ.[98]
- تركيز عمليّة التقويم على المنتوج والمسار معًا؛ حيث انصبّت على مدى تحقّق الكفاءات بغية تطوير الأداء اللغويّ وتعديله، مع الحرص على ألّا يقتصر التقويم على الجانب المعرفيّ، بل أن يشمل تقويم التعلّمات جميع جوانب شخصيّة المتعلّم (معارف، ومهارات، وسلوكات، ومواقف).

ولتوضيح الفرق بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، نستعين بجدول المقارنة الذي أوردته الباحثة مليكة عباد في دراستها:[99]

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل (المقاربة بالكفاءات)	مناهج الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءات)
تصوّر المنهج	تصوّر المناهج بترتيب زمنيّ (سنة بعد سنة)	تصوّر شامل وتنازليّ للمناهج يضمن الانسجام الأفقيّ والعموديّ
النموذج التربويّ	بناء كفاءات ذات طابع معرفيّ	اعتماد البنيويّة الاجتماعيّة التي تضع في الصدارة الاستراتيجيّات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركيّ
هيكلة المادّة	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسيّة منظّمة في مجالات	تهيكلت على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيّة ومنظَّمة في ميادين
المقاربة البيداغوجيّة	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفيّة	المقاربة بالكفاءات التي تُعرَّف بالقدرة على حلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة
مستوى تناول المفاهيم	حسب النضج العقليّ للمتعلّم ومكتسباته القَبليّة	على أساس الصعوبات التي تُطرح عند ممارستها

وبناءً عليه، نرى أنّ مناهج الجيل الثاني قد حافظت على المقاربات البيداغوجيّة التي وُظِّفت في مناهج الجيل الأوّل، وهي: التخطيط، والإنجاز، والأنشطة الاستكشافيّة، والأنشطة التطبيقيّة، وبناء المعارف، والتقييم، والعلاج؛ إلّا أنّها طُوِّرت من خلال:[100]

- العمل بمبدأ الإدماج وترشيد الممارسات التقييميّة والعلاجيّة وعقلنتها.
- اعتماد بيداغوجيّات جديدة تراعي الفروق الفرديّة واختلاف الأنساق التعليميّة لدى المتعلّمين.
- بناء كفاءات مستديمة تتعدّى مجرد الإلمام بأهداف نوعيّة محدّدة، مبنيّة على المحتويات أو المضامين اللازمة لمستوى معيّن، ومن ثمّة يكون المحتوى هو المعيار.
- تحديد الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلّم في مستوى معيّن، ومن ثمّ تكون الكفاءة هي المعيار.
- تحديد التعلّمات التي يكتسبها المتعلّم من خلال الإشكاليّات التي يطرحها المعلّم ومدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلّم في حياته اليوميّة.
- الاعتماد على جملة من البيداغوجيّات المعتمدة، أهمّها البيداغوجيا الفارقة التي تؤكّد أنّ درجة النضج متباينة لدى المتعلّمين وتستلزم، بالتالي، تحديد عدّة مسالك تعلميّة.
- اعتبار التقويم عنصرًا مواكبًا لعمليّة التعلّم، وهو تكوينيّ، والقصد منه الضبط والتعديل، ويهتمّ بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف وسياقات متنوّعة.

ومن أهمّ المقاربات الفرعيّة التي وظّفتها المقاربة الكلّيّة بالكفايات: مقاربة التعلّم بالمشاريع التي تنقل المتعلّم من نطاق الاستقبال السلبيّ إلى نطاق الإنتاج الفاعل، ومقاربة حلّ المشكلات، ومقاربة الدراما التعليميّة (تمثيل الأدوار ولها أشكال متعدّدة: المسرحيّة، القصّة)، التي تهدف إلى الإسهام الفاعل في تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة،[101] في اكتشاف قدرات المتعلّم وتنميتها واختبارها من خلال التعبير الفنّيّ في نشاط يجمع بين العمل والتعلّم والمتعة، والإسهام في تكامل شخصيّة المتعلّم من خلال عمل يقرن التصوّر بالابتكار والإدراك بالفعل، وممارسة الفنّ كحاجة فرديّة واجتماعيّة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعيّ. وهناك المقاربة النصّيّة[102] التي تنشّط فروع اللغة من جانبها النصّيّ؛ فالنصّ حسب هذا المبدأ هو المنطلق الأساسيّ في الفهم والإفهام، وكذلك دراسة ظواهره اللغويّة (النحويّة، والصرفيّة، والبلاغيّة)، وترتبط بها مقاربة تعليميّة الأدب التي تهتمّ بدراسة بنية النصّ ونظامه؛ حيث يستخدم المعلّم استراتيجيّات تعلّميّة لتدريس النصوص على المستويين القرائيّ والكتابيّ معًا، فيركّز من خلالها على التحليل وتمرين المتعلّمين على الإنتاج، من خلال جعل أنشطة اللغة والأدب روافد تنطلق فيها التعلّمات جميعًا من النصّ لتعود إليه، فتسهم النصوص في بناء عقليّة منظّمة قادرة على التعامل المنهجيّ والمنطقيّ مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصّيّة متعدّدة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير الممنهج.[103] والمقاربة المعجميّة، التي تسعى إلى تحقيق وظيفة الاتّصال، والمقاربة الوظيفيّة، وتكون باختيار المادّة اللغويّة التي يحتاج إليها المتعلّم؛ ممّا يؤدّي وظيفة تعبيريّة في حياته المجتمعيّة، والمقصود هو توجيه تعليم اللغة توجيهًا وظيفيًّا، لتحقيق القدرات اللغويّة عند المتعلّم؛ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعيّة العمليّة ممارسة صحيحة.

5.4.2 المقاربات البيداغوجيّة في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في المغرب

السؤال الإشكاليّ الذي انطلقت منه دولة المغرب في رسم سياستها اللغويّة في تطوير مناهجها، هو: ما مدى توافر العلاقة القائمة بين التربية والتكوين واكتساب المعارف وإعادة إنتاجها وتنميتها، وتقوية فرص متعلّميها في التموقع الحضاريّ - الثقافيّ والحياة في المناهج الدراسيّة؟ وبناءً عليه، جاءت الرؤية الاستراتيجيّة لإصلاح التعليم للفترة 2015-2030 بوضع نموذج بيداغوجيّ قوامه التنوّع والانفتاح والابتكار، وملاءمة التعلّمات والتكوينات مع حاجات المغرب، ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج.[104]

فانطلقت سياسة تعليم اللغة العربيّة في المغرب من التركيز على ثلاثة مداخل بيداغوجيّة، وهي: مدخل **القيم** الذي يهتمّ بقيم العقيدة الإسلاميّة وقيم الهويّة الحضاريّة، ومدخل **الكفايات** الذي يركّز فيه على إعطاء معنى للتعلّمات، وإضفاء النجاعة والفاعليّة على الممارسة التعليميّة التعلّميّة، والاهتمام بحاجات المتعلّم. بالإضافة إلى مدخل التربية على الاختيار الذي يهدف إلى تأهيل المتعلّم لاكتساب القدرة على التمييز واتّخاذ القرار المتّسم بالوعي، والتصرّف السليم بناءً على تفكيره الشخصيّ وتحليله الخاصّ، واعتماد مبدأ التوظيف اللغويّ، الذي يقوم على اعتماد مبدأ الوحدات ومبدأ التكامل الداخليّ بين مكوّنات مادّة اللغة العربيّة وترابطها. واعتماد مبدأ الإضمار في تمرير الظواهر الأسلوبيّة والتركيبيّة؛ أي تقديمها بأسلوب غير مباشر، إذ أُعتمد أكثر على مبدأ الكيف وليس الكمّ، ومبدأ التدرّج والاستمراريّة؛ بمعنى الانتقال من الأسهل فالأصعب مع تواتر ورود هذه الظواهر في أكثر من سياق. وقد تمّ تنويع الوضعيّات التعليميّة من خلال إرساء الموارد وإدماجها أو تقويمها ودعمها، وهو ما سُمي بمبدأ التنويع البيداغوجيّ والديداكتيكيّ، ومن خلال تبنّي المقاربة بالكفايات التي تركّز على المتعلّم باعتباره محورًا وفاعلًا أساسيًّا في النسق التعليميّ التعلّميّ، من خلال مساهمته المتوازنة والبنّاءة في بناء تعلُّماته ومكتسباته وإنماء قدراته ومهاراته.[105]

والكفايات التي تركّز عليها مناهج الجيل الثاني التي تحرص على أن يكتسبها المتعلّم، هي:[106]

- **الكفايات الاستراتيجيّة:** وتستوجب معرفة الذات، والتموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسّسات الاجتماعيّة والتكيّف معها ومع البيئة بصفة عامّة، وتعديل المنتظرات والاتّجاهات والسلوكيّات الفرديّة وفق ما يفرضه تطوّر المعرفة والعقليّات والمجتمع.
- **الكفايات التواصليّة:** التي يجب أن تؤدّي إلى إتقان اللغة العربيّة وتخصيص الحيّز المناسب للّغة الأمازيغيّة والتمكّن من اللغات الأجنبيّة، والتمكّن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسّسة التعليميّة وخارجها والتمكّن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبيّ، العلميّ، الفنّيّ...)
- **الكفايات المنهجيّة:** وتستهدف إكساب المتعلّم منهجيّة للتفكير وتطوير مداركه العقليّة، ومنهجيّة للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجيّة لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتيّ ومشاريعه الشخصيّة.
- **الكفايات الثقافيّة:** وتشتمل على شقّ رمزي يرتبط بتنمية الرصيد الثقافيّ للمتعلّم، وشقّ موسوعيّ مرتبط بالمعرفة بصفة عامّة.
- **الكفايات التكنولوجيّة:** القدرة على إبداع وإنتاج المنتجات التقنيّة، والتعامل معها وتحليلها، واستدماج أخلاقيّات المهن والحرف والأخلاقيّات المرتبطة بالتطوّر العلميّ والتكنولوجيّ بارتباط مع منظومة القيم الدينيّة والحضاريّة وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونيّة.

وهذه الكفايات تعمل على ترسيخ التعلّمات وتثبيتها، فقد بات من الواضح أنّ حلّ المشكلات إجراء أساسيّ لتعلّم يتمّ بالترسيخ والعمل، وبما أنّ المقاربة بالكفايات ترتكز على حلّ المشكلات بامتياز، فإنها سبيل بيداغوجيّ لترسيخ التعلّمات وتنميتها، كما تعمل على الاهتمام بما هو جوهريّ وأساسيّ فالتعلّمات ليست كلّها جوهريّة، ولكنّ المقاربة بالكفايات تتمركز حول التعلّمات التي لها طابع جوهريّ وفعّال.

ومن المقاربات التي وظّفتها مناهج تعليم اللغة العربيّة في المغرب إضافة إلى المقاربات المذكورة في تجربة الجزائر، **بيداغوجيّة الأخطاء**. ويُقصَد ببيداغوجيّة

الأخطاء، تلك المقاربة التربويّة والديداكتيكيّة التي تُعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها. وهي تنظر إلى الخطأ على أساس أنّه يمثّل طريقة مهمّة للتعلّم، وخطّة استراتيجيّة مهمّة وفعّالة وبنّاءة لاكتساب المعارف والموارد، وترى أنّ الخطأ فعل إيجابيّ، وسلوك تربويّ عاديّ وطبيعي، بل هو فعل بنيويّ وتكوينيّ مفيد ومثمر... ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمّيّة كبرى لأخطاء المتعلّمين؛ لأنّها لا تدلّ على نقص المعرفة لديهم أو تردّي مستواهم الفكريّ والذهنيّ، أو تعبّر عن قلّة ذكائهم العقليّ والعمليّ، بل هي طريقة إجرائيّة مهمّة لبناء المعرفة الحقيقيّة، وتعميق التكوين على أسس علميّة متينة ودائمة ومستمرّة."[107]

ومما تقدّم، نستطيع أن نجمل مداخل التطوير والمقاربات البيداغوجيّة الجديدة والمبادئ التربويّة في التجارب التي قمنا برصدها في الجدول الآتي:

الدولة	مداخل التطوير والمقاربات	المبادئ التربويّة
الإمارات العربيّة المتّحدة	• المنهج القائم على المعايير • مدخل الفنون وليس الوحدات • التقويم الشخصيّ والتكوينيّ والختاميّ	• مبدأ توظيف السياقات الطبيعيّة كمدخلات للتعليم • مبدأ التحفيز: للبحث عن المعلومات • مبدأ التنمية المهنيّة المستمرة لتطوير أداء المعلّمين
البحرين	• تعليم اللغة العربيّة القائم على المعايير • تقويم مستوى الأداء اللغويّ عن طريق الامتحانات الوطنيّة، والمشاركة في الاختبارات الدوليّة	• الاستخدام الوظيفيّ والإبداعيّ للّغة العربيّة
المملكة العربيّة السعوديّة	• مدخل التكامل بين الموادّ الدراسيّة • المدخل التقنيّ (تقنيّة المعلومات والاتّصالات) • مدخل تطوير مهارات التفكير، ومهارات الحياة • مقاربات التعلّم النشط، والتعلّم الجماعيّ	
سلطنة عمان	• المدخل التكامليّ • المدخل المهاريّ (مهارات اللغة العربيّة)	
الكويت	• المدخل المهاريّ: مهارات اللغة العربيّة، ومهارات القرن الحادي والعشرين، وربطها بالتكنولوجيا الحديثة، فضلًا عن مهارات التعلّم الذاتيّ	• الدمج بين تفكير المتعلّم ومهارات الابتكار
الجزائر	• المقاربة بالكفايات • المقاربة الوظيفيّة والمعجميّة والنصّيّة • مقاربة التعلّم بالمشاريع • مقاربة حلّ المشكلات • مقاربة الدراما التعليميّة	• مبدأ الإدماج • مبدأ مراعاة الفروق الفرديّة
المغرب	• مدخل القيم الإسلاميّة • مدخل الكفايات • مدخل التكامل • مدخل التربية على الاختيار • بيداغوجيّة الأخطاء	• مبدأ الإضمار • مبدأ التدرّج والاستمراريّة • مبدأ التنويع البيداغوجيّ والديالكتيكيّ
سوريّة	• مدخل المعايير • مدخل الكفايات • مدخل المهارات (مهارات التواصل - مهارات التفكير - مهارات الحياة والعمل - مهارات الإبداع اللغويّ) • المقاربات الجديدة، نحو: (الاستقصاء، والتعلّم التعاونيّ، والعصف الذهنيّ، وحلّ المشكلات، والتعلّم الأخضر..)	• مبدأ مراعاة الفروق الفرديّة • مبدأ مراعاة أنماط المتعلّمين: (الحسّيّ، والسمعيّ، والبصريّ) • مبدأ التنمية المستدامة
الأردن	• مدخل المعايير • مدخل المهارات التواصليّة • مدخل الثقافة • مدخل الربط الذي يرتكز إلى مبدأ الربط بين تعلُّم العربيّة والموادّ الدراسيّة الأخرى • المقاربات الجديدة، نحو: (مقاربة التعلّم الاستقباليّ، ومقاربة التعلّم التعاونيّ، ومقاربة التعلّم من خلال النشاطات...)	• مبدأ الحفاظ على اللغة العربيّة والهويّة القوميّة • مبدأ المواطنة والانتماء للمجتمع • مبدأ مواكبة التطوّر المتسارع في القرن الحادي والعشرين • مواكبة التطوّرات التكنولوجيّة والمعلوماتيّة

الخاتمة

أولاً: تعليم العربيّة وتعلّمها: بين الحاضر والمستقبل

ممّا تقدّم، نصل إلى جملة من الملاحظات الأساسيّة تلخّص رصدنا لواقع مناهج تعليم اللغة العربيّة والمقاربات البيداغوجيّة الجديدة الموظفة فيها، ودور المعلّم والمتعلّم فيها، وتسلّط الضوء على احتياجاتها، وهي:

- إنّ **تجربة تطوير المناهج التعليميّة للّغة العربيّة في الدول التي درسناها كانت غنيّة ومتنوّعة من الناحية النظريّة** واستندت إلى العديد من الدراسات والبحوث المختلفة المشارب والاتّجاهات، **ولكنّها لم تستطع أن تؤسّس لمفاهيم معرفيّة موحّدة لدى المشتغلين في القطاعين التعليميّ والتربويّ** لصوغ نظريّة تربويّة عربيّة متوائمة مع متطلّبات القرن الحادي والعشرين. ومردّ ذلك هو أنّ تلك الدراسات كانت موجّهة للنخبويّين من المشتغلين في المجالين؛ أي المتخصّصين الذين لديهم القدرة على تفكيك النصّ المقروء وفهم معانيه، إضافة إلى بقائها ضمن نطاق الجهات والمؤسّسات التي صدرت عنها وعدم توفّرها للتربويّين في جميع الدول العربيّة.



إنّ اتّجاه المقاربات الجديدة التي أُقرّت في السياسات التعليميّة في عدد من الدول العربيّة تعمل على بناء ذهنيّة متجدّدة لدى المتعلّم، لكنّها لم تلتفت إلى نقطة جوهريّة، وهي أنّ أولى الضرورات هي بناء ذهنيّة المعلّم وتطويرها؛ بمعنى تكوين المعرفة لديه وتعميقها وتمكينه من امتلاكها، ليكون قادرًا على القيام بالمهامّ المنوطة بدوره التعليميّ، فهو المحور الأساسيّ في العمليّة التعليميّة.

- إنّ **الفجوة الأساسيّة لدى المعلّمين ليست في ممانعتهم التجديد، بقدر ما هي في عدم توفر وعي كافٍ لديهم بالمفاهيم الجديدة**، وفي شعورهم بالانفصام عن العمليّة التطويريّة، وبأنّهم أدوات منفّذة دون أن يكون لديهم الكفاءة الكافية للانتقال من بيئة التعليم إلى بيئة التعلّم، ولا سيّما أنّ قسمًا كبيرًا منهم أشاروا إلى عدم امتلاكهم مهارات التدريس بسبب نقص التدريب والتأهيل للتعامل مع المقاربات الجديدة وتحدّياتها.
- لاحظنا **عدم وجود سياسات تعليميّة تربويّة ممنهجة تسعى نحو زيادة معرفة المعلّمين** واطّلاعهم على المستجدّات في هذا المجال، وتوضيح المصطلحات المستخدمة في الدراسات التربويّة الجديدة، أو الموظّفة في أدلّة المعلّمين، ونشر المفاهيم الجديدة غير المألوفة، وشرح القرارات الصادرة عن وزارات التربية والجهات المسؤولة عن تطوير المناهج لتصبح مستساغة عند الجميع، وهذا ما ذكرته أغلب التقييمات والنقاشات التي دارت مع عدد من المعلّمين والمهتمّين بهذا الموضوع في عدد من الدول العربيّة والتي ركّزت على أنّ المشكلة الجوهريّة تكمن في نقص المعرفة اللازمة لفهم المفاهيم الجديدة وامتلاكها وتطبيقها، وهذا ما يجب العمل عليه في هذه المرحلة، لتمكين المعلّمين من الاندماج في الممارسات البيداغوجيّة الجديدة.
- كما لاحظنا أنّ **كثرة التسميات** لبعض المفاهيم نفسها، نحو: المقاربة التواصليّة والمقاربة الوظيفيّة، ومقاربة الكفاءات ومقاربة الكفايات، والمقاربة النقليّة والمقاربة التقليديّة، **واستخدام المصطلحات غير المألوفة في الدراسات التربويّة واللغويّة جعل القبض على المفاهيم والمقاربات الجديدة تنظيريًّا أمرًا صعبًا جدًّا بالنسبة للمعلّمين** بل مربكًا في بعض الأحيان للقارئ العادي، ولا سيّما أنّ اللغة المستخدمة في الدراسات هي لغة تخصّصيّة ومعقّدة، ولا تعتمد الأسلوب الواضح والمباشر الذي يوصّل المعلومة بأسهل الطرق، فهي موجّهة للقارئ المثاليّ، وهذا ما قصدنا به بقولنا نخبويّة الدراسات؛ إذ لم تراعِ حقيقة أنّ الأغلب من المعلّمين رضوا بأدوارهم التقليديّة في أداء أدوارهم التعليميّة، ولم يبذلوا جهودًا كافية لتوسيع قراءاتهم واطّلاعاتهم التي تزيد من معرفتهم.
- إنّ اتّجاه المقاربات الجديدة التي أُقرّت في السياسات التعليميّة في عدد من الدول العربيّة تعمل على بناء ذهنيّة متجدّدة لدى المتعلّم، لكنّها لم تلتفت إلى نقطة جوهريّة، وهي أنّ **أولى الضرورات هي بناء ذهنيّة المعلّم وتطويرها**؛ بمعنى تكوين المعرفة لديه وتعميقها وتمكينه من امتلاكها، ليكون قادرًا على القيام بالمهامّ المنوطة بدوره التعليميّ، فهو المحور الأساسيّ في العمليّة التعليميّة.
- انطلقت بعض التجارب العربيّة في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة من المحتوى دون وجود معايير تستند إليها في بناء المحتوى واختياره، ومن ثمّ تمّ وضعها في المرحلة النهائيّة وفقًا للمحتوى؛ الأمر الذي أوجد خللًا في تلك المناهج، وفجوات في تقديم ما يناسب المتعلّم من مهارات ووظائف وسياقات ومعارف، ومناسبتها للمستوى الدراسيّ.
- إنّ العمل على وضع مصفوفات معايير مطوّرة لمناهج تعليم اللغة العربيّة الجديدة، وتطوير المحتوى بما ينسجم معها لا يقابله جهد موازٍ على صعيد القياس والتقييم؛ إذ إن أغلب التجارب لم تنجز في هذ المجال ما يكفي؛ حيث كانت منشغلة بوضع المعايير والمحتوى، وبدأت خطواتها في هذا الإطار مؤخّرًا، وهذا ما يعكس حقيقة أنّ **رؤية تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة في البلدان العربيّة كانت رؤية مجزّأة وغير متتابعة؛ بمعنى أنّها لم تسر وفق خط تتابعيّ ممنهج، يبدأ بالمعايير وينتهي بالقياس والتقييم**؛ ليكوّن خطّة عمل مكتملة قبل الشروع بتغيير المناهج.
- تبقى المخرجات التعليميّة في أغلب التجارب العربيّة ضمن إطار المخرجات التحصيليّة لا مخرجات الكفايات، وهذا ما يعكسه نظام الاختبارات والامتحانات الذي يركّز على قياس المحتوى المدروس بنسبة كبيرة، بما لا ينسجم مع السياسة التعليميّة الجديدة التي اعتمدت مقاربة الكفايات في بناء مناهجها في السنوات الأخيرة، وهي التي تفرض اتّباع اختبارات وامتحانات كفاءة تقيس المهارات اللغويّة الشفويّة والمكتوبة، ومهارات القراءة والاستماع، والوظائف اللغويّة، والمعرفة النحويّة والصرفيّة وظيفيًّا، ومهارات فهم المُتلقّي وإنتاجه، تمهّد لوضع امتحان عربيّ معياريّ محكّم، يقيس كفاءة المتعلّم العربيّ شفويًّا وكتابيًّا في أيّة مرحلة دراسيّة بغضّ النظر عن بلده، يؤسّس على التجربتين الإماراتيّة والأردنيّة في وضع امتحانات قياس الكفاءة اللغويّة لدى المتعلّم العربيّ.
- اعتمدت السياسات التعليميّة العربيّة **مقاربة الكفايات** سمة أساسيّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ في السنوات العشر الأخيرة، وقد

كان الهدف منها إكساب المتعلّمين معنى التعلّمات وغاياتها، وعدم إبقائها مجرّدة منفصلة عن الواقع الحقيقيّ، **ولكن ذلك لم يتبلور في بعض مناهج تعليم اللغة العربيّة الجديدة فعليًّا**؛ فكانت التعلّمات مؤطّرة ضمن المستوى الدراسيّ، وليست متلاحقة ومتواترة بحيث يتعرّض لها المتعلّم في صفوفه اللاحقة.

ثانيًا: خطوات على طريق المستقبل

وبناءً عليه، فإنّ الخطوات المستقبليّة التي نريد أن نثبتها في هذا التقرير ما هي إلا خطوات تؤسّس لعمل عربيّ مشترك، نرجو أن تكون دولة الإمارات العربيّة المتّحدة هي الحاضنة له؛ لتكثيف الجهود في تخليص اللغة العربيّة وتعليمها من التجاذبات التي نشهدها دائمًا، والناتجة عن الرؤية القاصرة للّغة العربيّة وتعليمها، وجمودها في اعتبارها لغةً للأدب والشعر والبلاغة فقط، والخروج بها نحو إطار أوسع يركّز على طبيعتها ويُهدف منه بالدرجة الأولى إلى التواصل الوظيفيّ، وإلى تمكين متعلّمي العربيّة من كفايات استخدامها في السياقات المختلفة بما يضمن اكتسابها بطلاقة. ومع الاعتراف بأهمّيّة ما تمّ تحقيقه إلى اليوم، فما زال أمامنا الكثير ممّا نحتاج لعمله في المستقبل. ويؤمل أن تسهم هذه الخطوات في تحقيق ذلك، وهي تنضوي تحت خطوة أساسيّة تتمثّل في إنشاء مركز أبحاث لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها نقترح أن يكون مركزه الإمارات العربيّة المتّحدة؛ نظرًا للمبادرات التي قامت بها والاهتمام الكبير الذي تبديه باللغة العربيّة، وأن يؤسّس على تجربة المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج العربيّ ويوسّعها لتشمل الدول العربيّة جميعها، ويكرّس جهوده لخدمة اللغة العربيّة، ويبني على الاستنتاجات والرؤى المستقبليّة التي خرج بها تقرير "حالة اللغة العربيّة ومستقبلها". ويهتمّ المركز بـ:

- بناء شراكات تعاون بين وزارات التربية والتعليم والمؤسّسات التعليميّة والتربويّة التي تُعنى بتعليم اللغات، وتبادل الخبرات والنتاجات في هذا المجال، بما يسهم في إغناء تجربة تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة.
- التركيز على إجراء البحوث المتّصلة بالنواحي البيداغوجيّة في تعليم العربيّة وتعلّمها والاستقصاء المستمرّ للنظريّات والمقاربات الجديدة في هذا المجال وكيفيّة تطبيقها.
- توفير البحوث والدراسات المحكّمة التي تستهدف فئة القارئ العربيّ العاديّ من المعلّمين والمشتغلين في القطاعين التعليميّ والتربويّ؛ أي المعلّمين والموجّهين والإدارات، والقارئ المثاليّ من المتخصّصين في المجالين التعليميّ والتربويّ، من خلال إصدار مجلّة بحثيّة تخصصيّة شهريّة أو فصليّة، تعنى بالدراسات التربويّة واللغويّة، ونشر الأبحاث ذات الصلة بتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.
- تطبيق مشروع "رخصة المعلّم" الصادرة عن وزارات التربية والتعليم في جميع البلدان العربيّة، والعمل المشترك على توحيد برامجها التدريبيّة ومعاييرها وشروطها وقياسها عربيًّا، وجعلها شرطًا أساسيًّا لقبول من يرغب بامتهان التعليم بما يضمن أهليّتهم لذلك وجدارتهم به، والتركيز فيها على قياس معرفة المتقدّمين بكلّ ما يتعلّق باللغة العربيّة كاختصاص، وباستراتيجيّات التدريس، وبالمقاربات البيداغوجيّة الجديدة، والمهارات الشخصيّة التواصليّة. وجعل تلك الرخصة "رخصة معلّم ومدرّب معتمد" في الوقت نفسه؛ فالمعلّم المدرّب سيكون له دور فاعل في تدريب المعلّمين الجدد لأداء أدوارهم المنوطة بهم، كما سيكون لهم دور فعّال مع الطلبة الموهوبين لأداء أدوار متنوّعة في الأنشطة المدرسيّة.
- إقامة ورشات عمل ودورات تدريبيّة لتدريب مدرّسي تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها ومنحهم شهادات تحمل ساعات معتمدة من جهات رسميّة أو مؤسّسات تعليميّة عالميّة، وتأهيلهم للحصول على رخصة المعلّم التي تمكّنهم من التدريس.
- إطلاق مشاريع تحقّق بيئة انغماس تدريبيّ للمعلّمين تكون على مستوى العالم العربيّ، نحو: المعسكرات الصيفيّة التي من شأنها تبادل الخبرات والاستفادة منها، والاطّلاع على التجارب الجديدة والتدرّب عليها.
- إعداد ممتحنين رسميّين لقياس الكفاءات اللغويّة الشفويّة، ووضع الحقائب التدريبيّة اللازمة لذلك.
- تهيئة مدرّبين معتمدين للمهارات اللغويّة والتربويّة، وجعل التدريب سياسة تعليميّة مستدامة في المدارس الحكوميّة والخاصّة تلزم المعلّمين بتطوير مستوياتهم المعرفيّة، وقدراتهم الأدائيّة، وبالتجديد والخروج عن النمطيّة والتقليد، وتشجّعهم على الإبداع في التعليم والتعامل مع المشكلات الفرديّة بسهولة، والانتقال من دور المعلّم السلبيّ إلى دور المعلّم الفاعل المبدع.
- دراسة المناهج التعليميّة وتقييمها، وتقديم الرؤى المقترحة لتصميم مناهج تعليميّة بالاعتماد على معايير الكفاءة؛ وذلك لمساعدة البلدان التي لمّا تبدأ تجربة تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة بعد أو التي تحتاج إلى دعم لإنجاز ذلك، ممّا يختصر الوقت والجهد أمامها، ويقدّم لها خلاصة التجارب العربيّة في هذا المجال، والمنهجيّة التي يجب اتّباعها لمواكبة بقيّة الدول العربيّة.
- اعتماد مبدأ الربط في وضع مناهج تعليم اللغة العربيّة الذي يحقّق بناء نسق تعلّميّ شامل، توظّف فيه المكتسبات والتعلّمات المتتابعة والمتكاملة والمتطوّرة، مع التقدّم بالمستويات والمراحل الدراسيّة بما يحقّق الكفايات التي يجب على المتعلّمين اكتسابها بعد إنهاء المرحلة المدرسيّة.
- إطلاق مشروع معايير تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها على مستوى العالم العربيّ، يشارك فيه مجموعة من الباحثين والاختصاصيّين من جميع البلدان العربيّة، وبالمشاركة مع وزارات التربية والتعليم، والجهات العامّة والخاصّة التي تعمل في هذا المجال، لإنتاج معايير عربيّة موحّدة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها في مرحلة التعليم العامّ ومرحلة التعليم الجامعيّ، والاستفادة من تجربة الأردن في ذلك. فما تحتاجه المناهج التعليميّة، هو بناء معايير موحّدة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها، تبيّن المعارف، والمهارات، والوظائف، والسياقات، ونوع اللغة وشكلها التي يجب أن يكتسبها متعلّم اللغة العربيّة في نهايّة تعلّمه المدرسيّ؛ وذلك بغض النظر عن الدولة أو المنطقة أو المدرسة التي يدرس فيها، وهذا ما سيجعل من تعليم اللغة العربيّة في كامل البلاد العربيّة يحقّق الأهداف ذاتها بشكل يجعل قياسها ممكنًا عن طريق امتحانات كفاءة محكّمة.

ثمّة ضرورة لإنشاء مركز أبحاث لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، يؤسّس على تجربة المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج العربيّ ويوسّعها لتشمل الدول العربيّة جميعها، ويكرّس جهوده لإجراء البحوث المتّصلة بالنواحي البيداغوجيّة في تعليم العربيّة وتعلّمها، والاستقصاء المستمرّ للنظريّات والمقاربات الجديدة في هذا المجال وكيفيّة تطبيقها.

- التركيز على بناء المناهج التعليميّة على أساس الوظائف اللغويّة والمهارات الأربع، ووضع مصفوفة المعايير المتضمّنة توصيفات لكلّ المستويات الدراسيّة من حيث الوظائف، والمهامّ، والمهارات اللغويّة التي تعمل المقاربات البيداغوجيّة الجديدة على بنائها وتنميتها، ونوع الكلام، والسياق، والسلامة اللغويّة، ووضع الاختبارات والامتحانات المنسجمة مع المنهج الوظيفيّ التفاعليّ التواصليّ المعتمد في السياسة التعليميّة في الدول العربيّة والتي تعكس مخرجاته.
- وضع مصفوفة المقاربات البيداغوجيّة الجديدة التي يجب اعتمادها في كلّ مستوى دراسيّ، بما يحقّق ملاءمتها للمعايير والمستوى الدراسيّ للمتعلّم، وتدرّجها وتواترها وتكاملها، والعمل على تطويرها. نحو: مقاربة حلّ المشكلات التي يمكن أن تكون مقاربة بيداغوجيّة من مرحلة رياض الأطفال حتّى المرحلة الثانويّة؛ وذلك في الإطار العامّ، مع مراعاة أنّها ستكون مختلفة في سياقاتها ودرجة تعقيدها؛ ففي أولى المراحل الدراسيّة ستكون بسيطة ولكنّها ستصل إلى مراحل معقّدة ومتقدّمة ومدمجة مع مقاربات أخرى في نهاية المرحلة الثانويّة.
- جعل كلّ مقاربة من المقاربات البيداغوجيّة الجديدة بؤرة بحثيّة وتدريبيّة للمعلّمين، وإقامة ورشات العمل والدورات التدريبيّة التي تركّز على كلّ واحدة على حدة لتثبيتها والتوسّع فيها وبناء استراتيجيّات تطويرها من الأدنى إلى الأعلى، ومن الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا، وكيفيّة توظيفها عمليًّا وقياسها لدى المتعلّمين.
- تشجيع التعلّم الذكيّ الذي يهدف إلى توظيف التكنولوجيّا المتطوّرة في إحداث تغيير إيجابيّ في منهجيّات التعليم التقليديّ، وخلق المنصّات التعليميّة والبرامج والموادّ اللازمة له، ليكون ميسّرًا لقيام المعلّم بدوره التعليميّ، وداعمًا لعمليّة التدريس ومواجهة الصعوبات التي تواجهها كمشكلة اكتظاظ الصفوف. وهذه المنصّات التعليميّة يمكن أن توفّر بيئة بديلة مهيّأة في حال حدوث طارئٍ ما، أو لمواجهة التحدّيات غير المتوقّعة كما يحدث اليوم على صعيد العالم فيما يخصّ فيروس كورونا المستجدّ.
- التركيز على التعلّم التعاونيّ في المستويات الدراسيّة كلّها، وبناء المهارات وتنميتها لدى المتعلّمين في تنفيذ الأسس التي يستند إليها من الاعتماد المتبادل الإيجابيّ في إنجاز المهامّ المطلوبة، والتفاعل المباشر، واتّخاذ القرار وتحمّل مسؤوليّته وتنفيذه عمليًّا.
- التوسّع في توظيف التعلّم القائم على المشاريع، الذي يسهم في اكتساب المتعلّمين المعارف، ومهارات التفكير العليا، وتنمية قدراتهم الإبداعيّة المتوافقة مع متطلّبات القرن الحادي والعشرين؛ حيث يوفّر بيئة تعلّميّة محفّزة ومتحدّية لقدراتهم من خلال مهامّ يكتشفون فيها المشاكل والتحدّيات الحقيقيّة في العالم المحيط بهم من جهة، وينمّي المهارات الحياتيّة التواصليّة لديهم من خلال العمل الجماعيّ التفاعليّ جهة أخرى.
- التركيز على مهارات التفكير التحليليّ والنقديّ وتشجيعها، وجعلها أساسيّة في المستويات كافّة كي يتعلّم الطالب كيفيّة مقاربة المشاكل وطرح الأسئلة والربط بين الظواهر المختلفة وتكوين المعرفة لديه بصورة مستقلة.
- العمل على وضع نظام التقييم والامتحانات والاختبارات القياسيّة للّغة العربيّة بما يتوافق مع الرؤيّة الجديدة لتطوير المناهج، في التركيز على المعرفة والمهارة اللغويّة التي يحتاجها المتعلّم في كلّ مرحلة من المراحل بعيدًا عن المحتوى والكتاب المقرّر.

مقالة رأي

لغتنا.. والمستقبل



بقلم: فاطمة غانم المرّي

المديرة التنفيذيّة في هيئة المعرفة والتنمية البشريّة بدبيّ

كيف حال لغتنا العربيّة ونحن نواصل رحلتنا في مدارسنا وفي حياتنا؟ هل تتصدّر أولويّاتنا كلغة حيّة للتواصل الاجتماعيّ والإنسانيّ في مدارسنا وفي أدقّ تفاصيل حياتنا اليوميّة؟

الحديث عن لغتنا العربيّة وعن حالها وأحوالها لا يخلو - بكل تأكيد - من العديد من التساؤلات المتشابكة، التي تعكس مكانتها وأهمّيّتها في حياتنا كأفراد وكمجتمع، ودورها في إثراء المسيرة التنمويّة الممتدّة لدولة الإمارات، لا سيّما منظومة التعليم والتعلّم بجناحيها الحكوميّ والخاصّ على مستوى الدولة.

لا شكّ في أنّ دولة الإمارات العربيّة المتّحدة تتميّز بتنوّع فريد من نوعه عالميًّا في الثقافات والجنسيّات التي تعيش على أرضها، ما يرسم بدوره لوحة إبداعيّة من التعايش الإنسانيّ والحضاريّ لأكثر من 187 جنسيّة وثقافة في مختلف قطاعات العمل، بل وفي أدقّ تفاصيل الحياة. وينسجم هذا التنوّع في الثقافات مع إرث حضاريّ وثقافيّ عربيّ ممتدّ في مجتمعنا، ويستمدّ قوّته من تراث غنيّ للغتنا العربيّة كلغة للتواصل والإبداع، حيث تنصهر جميعها في بوتقة واحدة، ما جعل من دولة الإمارات حلقة وصل فريدة بين الشرق والغرب، بما تمتلكه من مقوّمات استئناف الحضارة العربيّة وصنع المستقبل المزدهر في محيطها وعالمها.

إنّه نفس المشهد المتشابه إلى حدّ التطابق في منظومة التعليم في دولة الإمارات، والتي جعلت تطوير العنصر البشريّ على رأس أولوياتها منذ اللحظة الأولى لإعلان قيام الاتّحاد، فقد تبنّى الآباء المؤسّسون نهجًا واضحًا ركيزته تنمية الإنسان باعتبارها الأساس للتنمية المستدامة، ولعلّنا نتذكّر جميعًا الكلمات المأثورة للمغفور له الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان - طيّب الله ثراه - حين قال:" إنّ تعليم الناس وتثقيفهم في حدّ ذاته ثروة كبيرة نعتزّ بها، فالعلم ثروة ونحن نبني المستقبل على أساس علميّ." وقد وظّفت دولة الإمارات كافّة الطاقات الكامنة لتنمية رأس المال البشريّ واستشراف المستقبل والمبادرة بصنعه دون انتظاره، وذلك عبر تعظيم مشاركة الإماراتيّين وتشجيع الريادة وبناء القيادات في القطاعين الحكوميّ والخاصّ، وجذب أفضل الكفاءات والحفاظ عليها.

من هذا المنطلق، تطمح دولة الإمارات ضمن الأجندة الوطنيّة 2021م إلى بناء نظام تعليميّ من الطراز الأوّل، يحظى معه الإماراتيّون بفرص متساوية في الحصول على تعليم من الطراز الأوّل أيضًا يرفع تحصيلهم العلميّ ويوسّع مداركهم ويصقل شخصيّاتهم لتكون أكثر غنًى وتكاملًا، ويكون قادرًا على إطلاق طاقاتهم الكاملة ليساهموا بفعاليّة في رفعة وتقدُّم مجتمعهم. وهنا يبرز التعليم الخاصّ في دولة الإمارات باعتباره لاعبًا رئيسًا ومحوريًّا في المسيرة التنمويّة لدولتنا، بما يوفّره من خدمات تعليميّة عالية الجودة لكل من يعيش على أرضها من مواطنين ومقيمين.

تبعًا لإحصائيّات وزارة التربية والتعليم عن العام الدراسيّ 2017/2016م، فإنّ إجماليّ عدد المدارس الخاصّة على مستوى دولة الإمارات يبلغ 567 مدرسة، ويحظى قطاع المدارس الخاصّة في إمارة دبيّ بأكبر عدد من المؤسّسات إذ يبلغ عدد المدارس الخاصّة فيها 185 مدرسة، بما يشكّل أكثر من ثلث عدد المدارس الخاصّة على مستوى الدولة، وقد ارتفع العدد ليصل إلى 209 مدارس خاصّة في العام الدراسيّ 2019- 2020م.

ويواكب ذلك وجود معدلات إقبال ملحوظة من جانب الطلبة على الالتحاق بقطاع التعليم المدرسيّ الخاصّ على مستوى الدولة، كما تبرز دبيّ كأكثر المناطق، على مستوى الدولة، التي تشهد إقبالًا من الطلبة في مدارسها الخاصّة، إذ تؤكّد البيانات الرسميّة أنّ المدارس الخاصّة بدبيّ توفّر خدماتها لما يزيد على 90% من الطلبة في دبيّ من مرحلة رياض الأطفال مرورًا بالمرحلة الأساسيّة والمتوسّطة وصولًا إلى المرحلة الثانويّة. وقد بلغ العدد الإجماليّ للطلبة في المدارس الخاصّة بدبيّ 273,599 طالبًا وطالبة في العام الدراسيّ 2017/2016م، وهو ما يشكّل زيادة قدرها 3.1% في أعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس الخاصّة بدبيّ مقارنة بالعام الدراسيّ 2016/2015، كما أنّ العام الدراسيّ 2016- 2017م سجّل، على سبيل المثال، زيادة بلغت نسبتها 20% في أعداد الطلبة الجدد الملتحقين بمنظومة التعليم المدرسيّ الخاصّ.

بالإضافة إلى ذلك، تشير البيانات الرسميّة الصادرة عن هيئة المعرفة والتنمية البشريّة عن العام الدراسيّ 2019- 2020، إلى أنّ الطلبة الملتحقين بالمدارس الخاصّة في دبيّ ينتمون إلى حوالي 173 جنسية مختلفة ويتلقّون خدمات التعليم في هذه المدارس التي توفّر 17 منهاجًا تعليميًّا متنوّعًا، ما يبرز التنوّع في الثقافات بدبيّ بفضل موقعها المتميّز كحلقة وصل تربط الشرق بالغرب.

وتعدّ المدارس الخاصّة التي تطبّق المنهاج البريطانيّ الأكثر عددًا في إمارة دبيّ، حيث يبلغ عددها 85 مدرسة، فيما تحتلّ المدارس التي تطبّق المنهاج الأمريكيّ المرتبة الثانية من حيث عدد المدارس، ويبلغ عددها 38 مدرسة تليها المدارس الخاصّة التي تطبّق المنهاج الهنديّ بإجمالي عدد مدارس يبلغ 34 مدرسة. وتعكس المناهج التعليميّة المطبّقة في قطاع التعليم الخاصّ في إمارة دبيّ التنوّع السكانيّ، ذلك أنّ كافّة الجنسيّات والثقافات تبدو ممثّلة في هذه المناهج، حتّى وإن كان ذلك بمدرسة واحدة فقط كمدارس المنهاج الألمانيّ والروسيّ على سبيل المثال.

أمام هذا التنوّع، كانت لغتنا العربيّة باعتبارها جزءًا لا يتجزّأ من هويّتنا العربيّة والحضاريّة والإسلاميّة المحور الرئيس في خطط وبرامج التطوير المستمرّة لمنظومة التعليم المدرسيّ على مستوى الدولة. فعلى الرغم من أنّ دبيّ تمثّل اليوم وجهة عالميّة جاذبة للمدارس الدوليّة والمناهج الأجنبيّة، فإنّ اللغة العربيّة تُعدّ من الموادّ الدراسيّة الرئيسة في كلّ مدرسة خاصّة على حدّ سواء، وينسحب ذلك على المناهج الدراسيّة المعتمدة للناطقين بالعربيّة أو لغير الناطقين بها.

وقد عملت هيئة المعرفة والتنمية البشريّة بدبيّ، منذ تأسيسها في العام 2007 بهدف تولّي مهامّ إدارة وتنظيم قطاع التعليم الخاصّ في إمارة دبيّ، على ضمان المحافظة على مكانة اللغة العربيّة من خلال عدد من المبادرات والبرامج الهادفة إلى تعزيز أساليب تدريسها والارتقاء بها فضلًا عن تعزيز الشغف بها في المجتمع التعليميّ.

واللغة العربيّة حاضرة بقوّة في عمليّات الرقابة المدرسيّة الدوريّة التي ينفّذها جهاز الرقابة المدرسيّة في هيئة المعرفة والتنمية البشريّة بدبيّ منذ 12 عامًا مضت، ما ساهم بدوره في توفير كافّة المعلومات التي تحتاج إليها المدارس لتطوير خططها وبرامج تدريس اللغة العربيّة فيها، بالإضافة إلى حصول أولياء الأمور على كافّة المعلومات المتعلّقة بأداء مدارس أبنائهم في تدريس مادتَي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة عامًا بعد عام.

وتزامنًا مع الاهتمام الحكوميّ المستمرّ، تمّ إطلاق مبادرة "عِش العربيّة!" في العام 2015م كبرنامج مبتكر تنظّمه نخبة من معلّمي المدارس الخاصّة بدبيّ لأقرانهم المعلّمين بدعم من هيئة المعرفة والتنمية البشريّة، وذلك بهدف التشارك في أفضل الممارسات في أساليب تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، وغرس الشغف لتعلّمها في عقول الطلبة وقلوبهم، وتحسين جودة مدخلاتها ومخرجاتها في المدارس الخاصّة بدبيّ، بالإضافة إلى إظهار التقدير المجتمعيّ للّغة العربيّة باعتبارها أسلوب حياة بما يواكب الجهود المتواصلة التي تبذلها القيادة الرشيدة نحو تعزيز أداء الطلبة في اللغة العربيّة والارتقاء بها. وقد نجحت المبادرة في جمع المعلّمين وأولياء الأمور والطلبة تحت سقف واحد لتصميم الحلول لأبرز التحدّيات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في المدارس الخاصّة بدبيّ، وساهمت في تحسين أساليب تعليم اللغة وتعلّمها بالطريقة التي يفضّلها الطلبة، وفي تنمية قدرات المعلّمين ومهاراتهم في أساليب التدريس المتطوّرة بما يواكب التغييرات التكنولوجيّة والرقميّة المتسارعة في عالمنا المعاصر.

وإذ نتّفق جميعًا اليوم على أنّ المتغيّرات المتسارعة من حولنا وما يرتبط بها من تحدّيات تفرض نفسها على واقع لغتنا العربيّة، فإنّ هذا يشكّل بالنسبة لنا فرصًا مؤاتية لمواصلة تمكين معلّمي اللغة العربيّة من الأدوات الإبداعيّة والمبتكرة التي تواكب الاحتياجات الإنسانيّة الفردية لكلّ طالب ووليّ أمر. وهذا التمكين يُعَدّ عاملًا رئيسًا في إحداث تغيير إيجابيّ في ممارسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها ونشر الشغف بها في مجتمعنا، ومن شأنه أن يسهم في تصميم تجارب التعلّم داخل الفصول الدراسيّة بالطريقة التي يفضّلها الطلبة وبما يواكب التحدّيات الاجتماعيّة المحلّيّة والعالميّة.

يمكننا القول إنّه عندما تعمل مختلف المجموعات المجتمعيّة المستفيدة من الخدمات التعليميّة وفي مقدمتها المعلّمون والقيادات المدرسيّة وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم على وضع الحلول لأبرز التحدّيات التي طرحتها كلّ مجموعة، فإنّني على ثقة بأن تكامل الأفكار وتضافر هذه الجهود سيعزز مكانة اللغة العربيّة في المجتمع وينشر الشغف بها بين مختلف شرائحه.

لقد لاحظنا رسوخ مكانة لغتنا العربيّة في المجتمع التعليميّ، وذلك من خلال الربط بين مادّة التربية الأخلاقيّة من جهة، وبين الدراسات الاجتماعيّة من جهة أخرى، حيث ساهمت في تطوير علاقة الطلبة من مختلف الجنسيّات والثقافات بالمجتمع المحلّيّ وتوفير تجربة تعلّم متكاملة. فعلى سبيل المثال، قامت مدارس خاصّة في دبيّ بالاستفادة من المرونة التي توفّرها هيئة المعرفة والتنمية البشريّة في ربط المنهاج التعليميّ للّغة العربيّة ومادّة التربية الأخلاقية ومواءمتهما مع البرامج الحاليّة المطبّقة، حيث اعتمدت مدارس خاصّة برامج "القيادة بالقدوة" عبر دمج طلبتها أثناء عمليّات تطبيق منهاج مادّة التربية الأخلاقيّة أو اللغة العربيّة مع نماذج من الأفراد وقادة الرأي المحلّيّين والذين يحظون بتقدير مجتمعيّ.

والخلاصة أنّه عندما تصبح لغتنا العربيّة أسلوب حياة، فسوف نعبر بها إلى آفاق جديدة ونتجاوز التحدّيات. لقد كانت اللغة العربيّة القلب النابض في جسد الحضارة العربيّة الممتدّة لقرون ماضية، وسيبقى هذا القلب نابضًا في مسيرة استئناف الحضارة العربيّة، وذلك بما سنقدّمه كأفراد ومؤسّسات من جهود متضافرة، لتكون ونحن معها بكل خير وفي مزيد من الخير والازدهار.

مقالة رأي

تحدّيات ضعف اللغة العربيّة في نفوس أبنائها: وجهة نظر تربويّة حول الممارسات التربويّة وإعداد معلّم اللغة العربيّة في الوطن العربيّ



بقلم: د. كريمة مطر المزروعي

رئيسة منظمة تربويّون بلا حدود

تمهيد

عندما يصل الأمر إلى ضعف اللغة العربيّة في نفوس أبنائها من الطلّاب والمعلّمين على السواء، نجد أكثر الجمهور ينبري ليقدّم أسبابًا وحلولًا ولومًا. الأسباب كثيرة ومتنوّعة، أسردها من وجهة نظر تربويّة من متخصّصة درست التخصّص في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ورأت ممارساتهم التعليميّة ووقفت على برامج إعداد المعلّمين فيها. نتّفق جميعًا أنّ هناك ضعفًا متفشّيًا في اللغة العربيّة في نفوس أبنائها الطلّاب والمعلّمين، وأن تدريس اللغة العربيّة يمرّ ببعض التحدّيات والتي قد لا تمرّ بتدريسها أيّ لغة أخرى، وأوّل ما يشار له بأصابع الاتّهام هو أداء المعلّم واتّهامه بأنّه من أفرز ضعفًا لغويًّا كبيرًا بين الطلّاب. ولنكون منصفين يتحتّم علينا أن ننظر للمنظومة التعليميّة والسياقيّة بشكل متكامل حتّى نستطيع أن نتعامل مع مواطن الخلل الواضحة بدلًا من التعامل مع النتائج المترتّبة عن ضعف المخرجات التعليميّة.

لن أتطرّق في الموضوع المطروح لآخر الإحصائيّات حول مستوى الطلّاب في القراءة حسب الاختبارات العالميّة لأنّها متوفرة للجميع، ولأنها تناقش أسبابًا أوسع من الضعف اللغويّ لتدخل في الدافعيّة نحو التعلّم، دور أولياء الأمور، والتنمّر والعنف المدرسيّ. سأركّز هنا على خبرتي الشخصيّة وحديثي مع الطلّاب والمعلّمين في مختلف المراحل التعليميّة كمصمّمة مناهج وراسمة سياسة ومدرّبة معلّمين بالإضافة لكوني دارسة ومتعلّمة في الوقت ذاته.

لا يمكن فصل أي عامل من العوامل المذكورة أدناه أو النظر إليها بشكل مستقلّ دون بقيّة العوامل؛ فموضوع المناهج الدراسيّة مرتبط ارتباطًا أساسيًّا بإعداد المعلّم، ويرتبط كذلك بتوفّر الوقت، ويرتبط بشكل أساسيّ بالمصادر والمراجع القرائيّة. سأبدأ بالمعلّم قبل الخدمة وتحدّيات إعداده، دخولًا إلى وقته المخصّص في التدريس والتنفيذ، واستخدامه للكتب والمصادر الدراسيّة، والوقت المخصّص للدعم القرائيّ واستجابته لاحتياجات الطلّاب القرائيّة واللغويّة في محاولة لتقديم صورة متكاملة حول التحدّيات التي تواجه المعلّم.

1. برامج إعداد مدرّسي اللغة العربيّة

لا يمكن محاسبة المعلّم على مهارات لم يتدرّب عليها، ولا يمكن أن نتوقّع منه أن يصبح خبيرًا في القياس والتقويم القرائيّ بمجرّد أن يتخرّج ويتسلّم وظيفته. فكما في بقيّة البرامج الدراسيّة، على المعلّم أثناء الدراسة أن يخوض عددًا كبيرًا من الموادّ الدراسيّة من المتطلّبات الأساسيّة للجامعة والكلّيّة والتخصّص ليتمكّن من التخرّج كمعلّم لغة عربيّة. وعند عمل مقارنة معياريّة ودراسة مسحيّة لبرامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بشكل عامّ نجد أنّ:

- عدد المساقات الدراسيّة المخصّصة لطرائق التدريس محدودة بمساقين أو يزيد قليلًا.
- المساقات المخصّصة لطرائق التدريس التي يتعلّم بها الطالب التخطيط والتنفيذ والتقويم مكثّفة، وعليه، لا يكون هناك متّسع لإتقان وتجربة طرائق التدريس، والتقويم، والتقييم، والتخطيط، وغيرها ممّا يحتاجه أي معلّم.
- لا يتمّ التدريب الفعليّ على التدريس إلّا في الفصل الأخير من الدراسة الجامعيّة، وما قبل ذلك تكون هناك أنشطة تدريس مصغّرة داخل الفصل الدراسيّ ولكنّها لا تحاكي واقع المعلّم أو المتعلّمين الفعليّ. وعليه، فإن المعلّم يتخرّج بخبرة محدودة جدًّا يكتسبها حين يعمل فعليًّا من خلال التجربة والخطأ على الطلّاب وليس قبل ذلك.
- المساقات الخاصّة بتدريس الطلّاب من ذوي الصعوبات التعلّميّة أو الاحتياجات

الخاصّة محدودة بمساق أو اثنين على الأكثر، وهذا لا يتيح فرصة للمعلّم أن يصمّم تعليمًا مناسبًا لجميع الطلّاب باختلاف احتياجاتهم التعليميّة.

- بعض المعارف والمهارات الأساسيّة لا يدرسها الطالب المعلّم مثل طرائق تدريس القراءة، وطرائق تدريس الكتابة بالتفصيل، بل تكون تلك المهارات ضمن مساقات طرائق تدريس اللغة العربيّة بشكل عامّ. وهذه المهارات أساسيّة في تدريس مهارات اللغة العربيّة الأربع، وغيابها يولّد ضعفًا في المنتج القرائيّ والكتابيّ.
- يتمّ تدريس معظم مساقات التخصّص باللغة الإنجليزيّة، ممّا يقلّل من الفرص المتاحة أمام الطالب المعلّم لتطوير قدراته في المجالات التالية:
  - التدرّب على الوقوف والتدريس باللغة العربيّة.
  - التعرُّف على الأدب العربيّ للطفل.
  - معرفة المصطلحات التربويّة باللغة العربيّة.
  - التعرُّف على الكتب العربيّة والمراجع في مجال التخصّص.

2. برامج الدعم المقدّم لبرامج اللغة العربيّة

رأيت في سنغافورة بأنّ الصفوف والدورات التدريبيّة يتمّ وضعها على شبكة الوزارة الإلكترونيّة ليختار المعلّم ما يناسبه منها ليلتحق به ويتابعه حسب احتياجاته. والمعلّم قد لا يكون بحاجة لبعض هذه الصفوف والدورات خلال فترة دراسته في مرحلة البكالوريوس، وبالتالي ليست هناك فائدة في تقديمها له مبكّرًا، ولكنّه قد يحتاجها لاحقًا خلال قيامه بالتدريس الفعليّ فتكون متوفّرة له.

يجد المعلّم الدعم اللازم أثناء عمله من مدير المدرسة والمدرّس الأقدم والموجّه أو المشرف الذي يزوره بصفة دوريّة. كما أن المعلّم يلتحق بصفوف الورش التدريبيّة لتحسين أدائه. ويبدو ذلك ممتازًا ومتكاملًا لدعم المعلّم، ولكن، بالرغم من ذلك يشكو المعلّمون من أنّ:

- المشرفين عليه الذين يقومون بتوجيهه قد لا يكونون حضروا تدريبًا متقدّمًا كالذي حضره هو، وبالتالي يقع بين مطرقة تطبيق الطرائق الحديثة التي درسها في الجامعة أو الدورات التدريبيّة وسندان إرضاء المشرف أو مدير المدرسة الذي يقوم بتقييمه.
- الدورات التدريبيّة التي يحضرها المعلّم هي دورات تناسب جميع المعلّمين دون تخصّص، ويجب أن يحضرها الجميع دون النظر إلى مستوى المعلّم، واحتياجه التربويّ، أو خبرته.
- بعض الدورات التدريبيّة لا يمكن تطبيقها في الصفّ الدراسيّ لعدم وجود الوقت الكافي لذلك.
- بعض الدورات التدريبيّة تحتاج لأكثر من دورة تدريبيّة وتتطلّب برنامجًا متكاملًا من الأفضل ضمّه لبرامج إعداد المعلّمين في مرحلة البكالوريوس.

3. المناهج الدراسيّة

قابلت مجموعة من الطلّاب أثناء إعداد مناهج اللغة العربيّة لمدارس الغد، وسألتهم عن مدى حبّهم لكتب العربيّة وكانت إجابتهم بأنّهم يفضّلون كتب الإنجليزيّة لأنّها ممتعة أكثر وأنشطتها أفضل لأنّها تعبّر عن مرحلتهم العمريّة وتناقش موضوعات تهمّهم وذات معنى لهم. كان الطلّاب يشتكون من تركيز الكتب الدراسيّة على القواعد والنحو بدلًا من استخدامها استخدامًا صحيحًا في الكتابة والتحدّث، كما أنّهم يجدون أن كتب الإنجليزيّة مناسبة لمستواهم القرائيّ بخلاف كتب العربيّة التي لا تناسب مستواهم القرائيّ من ناحية الطول والمفردات.

ملاحظات الطلّاب لا يمكن اعتبارها ملاحظات عابرة، فتصميم المناهج العربيّة في الغالب مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالكتاب المدرسيّ وليس بالمخرجات التعليميّة المرنة والتي يمكن تحقيقها من الكتاب المدرسيّ أو غيره من الكتب والمصادر القرائيّة المتنوّعة.

في فترة دراستي في الولايات المتّحدة كنا ندرّب الطلّاب على القراءة من مقالات فكاهيّة من شبكة جوجل، ونعلم الترتيب والتعاقبيّة من كتب الطبخ، والتراكيب من قراءة علب المعجون والشامبو. فما دامت مخرجات التعلّم حاضرة لدى المعلّم، فهو يستطيع التحرّك معها كيفما شاء بكلّ إبداع وإمتاع لتحقيقها دون التقيّد بكتاب معيّن. ولكن مثل هذه الخطوة الاحترافيّة تتطلّب تدريبًا احترافيًّا للمعلّم لتصميم الدرس واختيار المراجع لتحقيق المخرجات التعليميّة وقياس أثرها؛ وعليه، فإنّ الوزارات والهيئات التربويّة تقوم بكلّ تلك المهامّ عوضًا عن المعلّم.

4. المصادر والمراجع القرائيّة

ضعف استخدام اللغة العربيّة قد يرجع إلى أنّ الطالب لا يستخدم اللغة العربيّة فعليًّا إلّا في سياق الصفّ الدراسيّ والكتاب المدرسيّ فقط، ويتخرّج الكثير من الطلّاب وهم يفتقدون آلية اختيار قصّة مناسبة لهم أو كتاب لواحد من أهمّ الكتّاب والأعلام العرب والعالميّين يقرأونه في وقت الفراغ، أو القدرة على التحدّث والكتابة باللغة العربيّة، ناهيك عن افتقادهم للثروة اللغويّة. ما نلاحظه فعليًّا هو أنّ اختيار المصادر القرائيّة من قصص ومقالات ومسرحيّات وغيرها يتمّ من خلال المؤسّسات التربويّة ومن خلال الكتاب المدرسيّ، وعليه، يتحتّم ربطها بمراجع ومصادر يجب توفيرها في مكتبة الصفّ أو المدرسة أو بصورة إلكترونيّة لأنّ الاقتصار على الكتاب المدرسيّ يقولب الطالب حسب ما رُسِم له، وتكون خبرته وقراءاته في حدود ما تمّ تقديمه له فقط.

وفي سياق اختيار المصادر والمراجع القرائيّة نودّ أن نشدّد على أهمّيّة ربط هذه الاختيارات بمخرجات التعلّم المنوطة بكلّ مرحلة تعليمية، وبأهداف واضحة تغطّي مختلف الأجناس الأدبيّة، كما أنّ القصص القرائيّة المتدرّجة، وقصص الكلمات البصريّة، وقصص التكرار وبناء المفردات، وغيرها من المصادر والمراجع القرائيّة يجب أن تكون في المتناول وتُستخدم متى ما دعت الحاجة. أمّا مكتبة المدرسة والصفّ فليستا معرضًا للكتاب أو مكتبة عامّة، بل هي مكتبة متخصّصة يمكن للطالب والمعلّم الرجوع لها لاختيار الكتب الملائمة لمستواه القرائيّ، ولمساعدته في عمليّة التدرج القرائيّ، وتطوير معرفته بأجناس وأنواع أدبيّة مختلفة حسب احتياجه وذائقته.

حصة المكتبة المدرسيّة

البحث العلميّ هو لغة المستقبل، ولا تتقدم أيّ أمّة دون أن تتمكّن من صناعة قراراتها بناءً على نتائج بحث علميّ رصين. وهذه المهارات تُكتسب مبكّرًا من خلال غرس مهارات البحث العلميّ وكلّ ما يتّصل بها من مهارات التفكير العليا ومهارات القرن الحادي والعشرين. وهذه مسؤوليّة تتوزّع بين المكتبة المدرسيّة والصفّ الدراسيّ في جميع الموادّ الدراسيّة. وتخصّص أمين المكتبة تخصّص لا يختلف دوره عن دور معلّم الصفّ ولا يقلّ أهمّيّة عن دور اختصاصيّ القراءة في المدرسة. أمين المكتبة ليس خازنًا للكتب، وعلينا تفعيل دوره بصورة كبيرة وإعادة رسم أدواره في دعم المهارات القرائيّة والبحثيّة.

بين أكثر المشكلات التي تواجه الطلّاب في تعلّم اللغة العربيّة عدم معرفة الكتاب المناسب لهم وكيفيّة اختياره، وعدم معرفة أهمّ العناوين باللغة العربيّة. وهذا لم نلمسه في المكتبات المدرسيّة في الغرب حيث تقوم المكتبة المدرسيّة بدور أساسيّ في تعلّم الطالب وتكوينه اللغويّ والمهاريّ. والذي نلاحظه هو أنّ المكتبة المدرسيّة ما زالت غير مفعّلة في جداولنا الدراسيّة، وأنّها تُعتبر مخزنًا للكتب وليست مصدرًا للمعرفة. ويمكن ردّ هذا الواقع إلى الأسباب التالية:

- عدم وجود تخصّص أمين للمكتبة في مؤسّسات التعليم العالي، وغياب فهم متكامل لدوره وأهمّيّته في نشر المعرفة وتعزيز المهارات اللغويّة. وغالبًا ما نجد أنّ معلّم اللغة العربيّة، أو الاختصاصيّ الاجتماعيّ، أو أي معلّم آخر يقوم بدور أمين المكتبة.
- عدم وجود حصّة مكتبة في الجدول الدراسيّ، فالحصّة التي يتغيّب معلّمها عنها يذهب الطلّاب فيها للمكتبة دون تخطيط مسبّق ودون أهداف أو مخرجات تعليميّة واضحة.
- عدم وجود ربط مدروس بين المناهج الدراسيّة وكيفيّة الاستفادة من المصادر والمراجع في المكتبة، وكذلك الاستفادة من القصص القرائيّة واختيارها ضمن الواجبات الدراسيّة.
- احتواء المناهج الدراسيّة على قصص ودروس تمّ اختيارها من قبل متخصّصي المناهج في وزارات التعليم، ومن ثمّ فإنّه لا حاجة للمعلّم أو الطالب للعودة إلى مكتبة المدرسة.
- ضعف الإقبال والجدّيّة حيال الأنشطة التي تقوم بها المكتبة المدرسيّة لأنها خارج إطار التقييم المدرسيّ.

اختصاصيّ القراءة

عندما نتحدّث عن التعلّم المتمحور حول الطالب، توفّر كثير من الدول المتقدّمة تخصّص اختصاصي القراءة Reading Specialist/Reading Coach في المراحل الدراسيّة المختلفة. وهو معلّم، كأيّ معلّم آخر، ولكنه يدرّس بعض الموادّ الإضافيّة ليحصل على شهادة أو ترخيص أكاديميّ للعمل كاختصاصيّ في القراءة وتعزيز مهاراتها على مستوى البكالوريوس أو الماجستير. ومثل هذا التخصّص يُعتبر أساسيًّا في كلّ مدرسة أو مجموعة مدارس ليقوم المعلّم بمهامّ أساسيّة في تعليم القراءة مثل: تقييم المستوى القرائيّ، وتقديم الدعم القرائيّ، وبناء ودعم مهارات الكتابة، وتصميم برامج وحلول تعليميّة لمعالجة الضعف ومساعدة الطلّاب في حلّ مشكلاتهم القرائيّة.

هذا الاختصاصيّ بشكل عامّ لا يحلّ محلّ معلّم الصفّ، ولكنّه يدعم عمله من خلال مساعدة الطلّاب وتعزيز مهاراتهم القرائيّة. ومثل هذا التخصّص غير متاح إلى الآن في دولنا العربيّة، ووظيفته يقوم بها معلّم اللغة العربيّة الذي لم يتدرّب على القيام بتلك المهامّ المتخصّصة، ولا يمتلك العلم والوقت والمهارة للقيام بها على أكمل وجه.

الدعم القرائيّ

وهذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنقطة السابقة، فبالإضافة إلى غياب وظيفة اختصاصيّ القراءة في المدرسة، فإنّه لا توجد إجراءات معتمدة لتقديم الدعم القرائيّ سوى عبر التنسيق الداخليّ بين معلّمي اللغة العربيّة والذين بدورهم قد لا يجدون الوقت الكافي لذلك. كما أن الدعم القرائيّ يتطلب عملًا احترافيًّا للوقوف على مستوى الطالب القرائيّ وتصميم برامج مستدامة تدعم مستواه القرائيّ. ولكن الواقع هو أنّ برنامج الدعم القرائيّ يُقدّم، في الغالب، كبرنامج تكميليّ قبل بدء الجدول الدراسيّ أو بعد انتهائه، وهذا مرهق ومنهك للطالب والمعلّم على حدٍّ سواء.

توزيع الحصص الدراسيّة

بشكل عامّ تأخذ حصص اللغة العربيّة نصيبًا عادلًا في الجدول الدراسيّ، ولكن الحديث هنا ليس عن عدد الساعات والأنصبة المخصّصة للّغة العربيّة بل للاستخدام الفاعل لتلك الساعات بصورة تخدم متعلّم اللغة العربيّة.

تُستخدم حصص اللغة العربيّة بشكل عامّ لتدريس أو تفريغ محتوى الكتاب المدرسيّ، وطبيعة الوقت والمهامّ قد لا تفرد للمعلّم فرصة لقياس المهارات القرائيّة سوى من خلال الاختبارات الشفهيّة أو المكتوبة والتي تقيس أمورًا مختلفة، وبناءً على نتائج تلك الاختبارات نتوقع أن يتمّ تصميم برامج تعليميّة قرائيّة متوافقة وموائمة لمستوى الطلّاب. والوقت المخصّص للحصص الدراسيّة غالبًا ما يكون 45 دقيقة تزيد أو تنقص قليلًا، وهذا الوقت لا يكفي لتحقيق ذلك كلّه. وفي بعض المدارس العالميّة يستخدم نظام Blocks وهو عبارة عن تقسيم للحصص الدراسيّة هدفه استخدام الجدول الدراسيّ بطريقة أكثر فعاليّة من خلال تخصيص وقتٍ كاف للمهارات اللغويّة، ووقت كافٍ للعلوم وللرياضيات. ولا يتطلب الأمر أكثر من إعادة توزيع الحصص الدراسيّة ليكون وقت المهارات اللغويّة 90 دقيقة تُوزّع بطريقة مدروسة لتنمية المهارات اللغويّة وتفعيل الأنشطة القرائيّة والمجموعات والدعم القرائيّ وغيرها. فهذا الوقت الجديد ليس وقتًا إضافيًّا لإنهاء الكتاب المدرسيّ قطعيًّا، بل هو استخدام أمثل لهبة الوقت لتفعيل مخرجات التعلّم وإحياء التعلّم التعاونيّ، وتعلّم الأقران، وتفعيل أنواع القراءة، وغيرها ممّا قد يحتاجه المعلّم والطالب للاستمتاع باللغة.

تعقيب

لنكون منصفين، لا يمكن إلقاء اللوم على المعلّم بعد قراءة ما سبق، ولا يمكن لوم الطلّاب كذلك، ولا أولياء الأمور الذين لا يملكون المهارات التي تدرّب عليها المعلّم والخبرة التي اكتسبها. في الحقيقة إن إلقاء اللوم من الأساس هو مضيعة لوقت اللغة العربيّة.

مبادرات دولة الإمارات بترخيص المعلّمين مبادرة واعدة، فهي تركّز على تأهيل المعلّم في المهارات والمحتوى العلميّ ليكون مؤهّلًا لتفعيل المهارات التي يقوم بتدريسها. والاختبارات الوطنيّة EMSAT ستُحدث مع تقادم الزمن تغييرًا إيجابيًّا لأنها تركّز على مخرجات التعلّم بدلًا من الكتاب المدرسيّ.

من وجهة نظري، لا تحتاج اللغة العربيّة إلى مبادرات وقتيّة أو احتفاليّات سنويّة ترتبط بيوم واحد، بل تحتاج إلى وضع نظام وسياسات متكاملة تنظر للنظام التعليميّ في تدريس اللغة العربيّة بشكل متكامل. فالنظام التعليميّ ليس معلّمًا وكتابًا فقط، بل منظومة متكاملة تعضد بعضها بعضًا.

مقالة رأي

كيفيّة إعداد جيل جديد من معلّمي اللغة العربيّة قادر على تغيير حال تدريس اللغة العربيّة



بقلم: د. عيسى صالح الحمادي

مدير المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج

لكلّ شعب ثقافته التي يتميّز بها عن غيره، واللغة هي مرآة ثقافة الشعوب ووسيلتهم التي يستخدمونها للتعبير عن العناصر المختلفة للثقافة: عاداتها وقوانينها وتقاليدها ومفاهيمها، في إطار التكامل بين اللغة والثقافة، فكلاهما يُكتسب بصورة اجتماعيّة، والتكامل بين اللغة والثقافة على درجة كبيرة من الأهمّيّة، وتبرز تلك الأهمّيّة بوضوح في مجال تعليم اللغات عامّة، وتعليم اللغة العربيّة على وجه الخصوص.

وإذا كنا بصدّد تعلّم اللغة العربيّة، فإنّ المعلّم يُعدّ حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة، ويحتلّ مكان الصدارة بين العوامل التي يتوقّف عليها نجاح التربية في بلوغ غاياتها على اعتبار أنّه لا يمكن الفصل بين مسؤوليّات المعلّم والتغييرات الأساسيّة التي تتمّ في المجتمع. فمعظم المشكلات التربويّة ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلّمين متميّزين، ومن ثمّ، لا بدّ للمعلّم من كفايات ومهارات تؤمّن له توافقه المهنيّ والاجتماعيّ والنفسيّ في المستقبل، وعليه، فإنّ عمليّات اختيار وإعداد وتدريب المعلّمين عامّة ومعلّمي اللغة العربيّة خاصّة - لتزويدهم بالمهارات والكفايات التي تؤهّلهم للقيام بمهامّهم ومسؤوليّاتهم - لا بدّ لها أن تتمّ وفق معايير عالية المستوى من الجودة والتكامل والشمول، حتّى يجيء اختيار المعلّم وإعداده وتدريبه وفق أُسس علميّة صحيحة تتواءم مع متطلّبات العصر المتسارعة، حيث ترتبط عمليّة تدريب المعلّم في أثناء الخدمة ارتباطًا وثيقًا بعمليّة إعداده. فالإعـداد هو تكوين للمعلّم، وتزويده بالمعارف والمهارات الأساسيّة التي تؤهّله لتدريس مادّة تخصّصه، والتدريب هو امتداد لنموّه المعرفيّ، واستمرار لتنمية قدراته ومهاراته في إطار عمليّة «التنمية المستدامة» والارتقاء به إلى مستوى أفضل من المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات، ولا يتحقّق ذلك إلّا من خلال برامج التنمية المهنيّة الفعّالة للمعلّمين.

ويعدّ الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلّمين، وضمان جودة إعدادهم وتدريبهم من أهمّ الاتّجاهات العالميّة المعاصرة، حيث يتزايد الاهتمام بهذه البرامج؛ لتمكين المعلّمين من مواجهة التحدّيات المعاصرة، ومواكبة التطوّرات السريعة المتلاحقة في العلوم والمعارف، والقيام بمهامّ المعلّم العصريّ، وأدواره الجديدة كمعلّم قائد للتغيير، ومخطّط، وباحث، ومتأمّل ومُحلّل وناقد، ومُربٍّ ومُعالِج، ومُيسّر للتعلّم، ومُرشد وموجّه، ومؤلّف، كما يتزايد الاهتمام ببرامج تدريب المعلّمين كوسيلة لإصلاح التعليم، وتحقيق درجة عالية من التميّز والكفاءة والفاعليّة في العمليّة التعليميّة. فتحسين أداء المعلّم، والارتقاء بمستواه ينعكس على أداء تلاميذه، والتنمية المهنيّة لهؤلاء المعلّمين، إذا ما تمّت وفق خُطط منظّمة، واحتياجات فعليّة، ومعايير قياسيّة لجودة الأداء؛ فإنّها سوف تحقّق النجاح المنشود، والنتائج المرجوّة من تطوير أداء المعلّم.

ومنظومة المعايير تُعدّ من أهمّ متطلّبات بناء نظام الجودة الشاملة في برامـــج إعداد معلّمي اللغات، وتدريبهم، والترخيص لهم بممارسة مهنة التدريس، تمهيدًا لعمليات المراجعة الداخليّة والخارجيّة، وتقويم تلك البرامج، وتحديد نواحي القوّة والضعف فيها، ووضع خطط التحسين اللازمة، وربط نتائج التقويم ببرامج إعداد المعلّم، كما أنّ قياس فاعليّتها وفقًا لهذه المعايير يتطلّب كتابة تقرير عن جودتها، وتحديد مســـــتويات كلّ برنامج من خـــــلال نتائـــــج الأداء (مستويات المتعلّمين وتقويم أداء المعلّم، أو توظيف المعلّمين في المدارس ذات الحاجة إليهم، أو نتائج مسح آراء الطلبة...)، واستخدام هذه النتائج لأغراض متعدّدة، أبرزها التحسين المستمرّ لهذه البرامج، وتزويد صانعي السياسات وأصحاب العمل بمعلومات مفيدة في هذا المجال.

إنّ الوصول إلى مستويات رفيعة لأداء معلّمي اللغات - وبخاصّة معلّمو اللغة العربيّة - في إطار عمليّة التطوير مرهون بعوامل كثيرة، من أهمها انتقاء نوعيّة جيّدة منهم وحسن إعدادهم، وجودة تدريبهم، وتزويدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين، وفى مقدّمتها مهارات التواصل، ومهارات التعلّم الذاتيّ والإبداع، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، فمعلّم اللغة العربيّة المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلّم والتطوّر في ظلّ التقنيّة والمعلومات.

وتنتهج بعض الهيئات والمجالس المتخصّصة في جودة المعلّم معايير للانتقائيّة، سواء للقبول في برامج إعداد المعلّمين، أو لترشيح المعلّمين للتدريس بعد التخرّج في ضوء اختبارات الانتقائيّة، وتقديرات المشرفين على

التوظيف، ومتوسطات درجات القائمين على التقويم، حيث معايير الانتقائيّة للمعلّم الناجح لا تقف عند حدود سمات الشخصيّة مثل: (العناية بالمظهر - والقدرة على القيادة - والمثابرة - والدافعيّة للتدريس - والحماس للتدريس- والتفاني في التدريس- والممارسات التأمليّة)، أو المهارات الأكاديميّة، بل امتلاك القيم والأنظمة والمعتقدات التي تساعد هذا المعلّم على التدريس الفعّال في بيئات متنوّعة كالبيئة الحضريّة مثلًا.

كما أنّ معايير الانتقاء والمفاضلة بين المرشّحين للتدريس تختلف من دولة إلى أخرى، فعلى سبيل المثال تختار سنغافورة معلّميها من الثلث الأفضل من خرّيجي المدرسة الثانويّة، وتقبل واحدًا فقط من كلّ ثمانية متقدّمين للقبول في برنامج إعداد المعلّمين.

وقد قام المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج بإجراء دراستين عامي 2017م و 2019م في مجال تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلّمي اللغة العربيّة وفق المعايير والمناهج العلميّة، وهدفت الدراستان إلى وضع منظومة لمعايير اختيار معلّمي اللغة العربيّة وإعدادهم وتدريبهم، وذلك من خلال تقديم جملة من المعايير والمؤشّرات العلميّة وفق آخر المستجدات التربويّة والتوجّهات الحديثة؛ وذلك من خلال التعرّف على أُسس عمليات اختيار المعلّمين وإعدادهم وتدريبهم، والتعرّف على أهمّ الممارسات الدوليّة والتجارب الإقليميّة والعالميّة في مجال معايير (اختيار وإعداد وتدريب) معلّمي اللغات.

وأكّدت معظم توصيات الدراسات على أهمّيّة تطبيق شروط ومواصفات محدّدة في اختيار معلّمي اللغة العربيّة، كذلك على ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلّم والعمل على تطويرها، مع مراعاة الالتزام والعمل على تطبيق معايير الجودة الشاملة والمعايير الدوليّة في تطوير عمليّات وبرامج الإعداد داخل الكلّيّات ومؤسّسات الإعداد، بالإضافة إلى تطوير أهداف كلّيّات التربية ومؤسّسات إعداد المعلّمين وسياساتها وبرامجها وممارساتها، والاهتمام بتوفير الكوادر والموارد البشريّة المؤهّلة من الأكاديميّين وأعضاء هيئة التدريس بالكلّيّات.

وبشأن برامج إعداد المعلّم وتأهيله، فقد تناولت توصيات الدراسات عمليّة إعداد المعلّم في ضوء تحدّيات القرن الحادي والعشرين والمتغيّرات العالميّة المعاصرة وأثرها في تكوين المعلّم وإعداده، ومنها ما تناول إعداد المعلّم في ضوء مفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديميّ ومعايير الاعتماد الأكاديميّ (NCATE)، ومدى توافر تلك المفاهيم والمعايير في مؤسّسات الإعداد وبرامجها المختلفة، ومنها ما تناول الاتّجاهات المعاصرة الحديثة في إعداد المعلّم وتنميته مهنيًّا.

وفي مجال تدريب المعلّم، ركّزت توصيات الدراسات على تحديد الاحتياجات التدريبيّة لمعلّم اللغة العربيّة، ومنها ما تناول قياس أثر وفاعليّة برنامج تدريبيّ في تنمية الأداء الوظيفيّ للمعلّم، حيث إنّ برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم لم تبلغ درجة الفاعليّة والكفاءة في تنمية الأداء الوظيفيّ للمعلّمين، وفي إكسابهم المهارات الكفيلة بمواجهة تحدّيات التربية المعاصرة في مجتمع المعرفة بالقرن الحادي والعشرين.

أمّا عن أفضل الممارسات الدوليّة المتنوّعة في مجال **اختيار المعلّم** فيتّضح مدى التنوّع بين تلك الممارسات وفقًا لظروف كلّ مجتمع من المجتمعات وطبيعته وإمكاناته، وإن كانت تتّفق في بعض الجوانب أو الممارسات والشروط لقبول المعلّم والتحاقه بإحدى مؤسّسات الإعداد، ومن تلك الممارسات والشروط: اللياقة الطبّيّة والخلوّ من الأمراض المعدية والنفسيّة، والحصول على شهادة إتمام الثانويّة العامّة، واجتياز مجموعة من الاختبارات التحريريّة والشفهيّة والصحّيّة والعمليّة واختبارات المهارات، واجتياز المقابلة الشخصيّة، ومع تنوّع تلك الشروط واختلاف الممارسات من دولة لأخرى فإنّ ذلك وإن دلّ فإنّما يدلّ على أهمّيّة المهنة التي سوف يُعدّ لها ويمتهنها في المستقبل، وللأمانة التي سيحملها وهي تربية الأبناء والأجيال القادمة.

وعن أفضل الممارسات الدوليّة في مجال **إعداد المعلّم** يتّضح مدى التنوّع بين تلك الممارسات ونُظم الإعداد المُتبعة (التكامليّ، التتابعيّ) من دولة لدولة وفقًا لظروفها وإمكاناتها وأهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، وتنوّع الجوانب الأكاديميّة والمعرفيّة والتخصّصيّة والمهنيّة والتربويّة التي يتمّ تقديمها للمعلّم خلال دراسته والتحاقه بمؤسّسات الإعداد على اختلافها وتنوّعها.

وأمّا عن أفضل الممارسات الدوليّة في مجال **تدريب المعلّم** وبرامج التنمية المهنيّة المقدّمة للمعلّم من أجل الارتقاء بمستواه وكفاياته ومهاراته المختلفة، فيتّضح مدى التنوّع بين تلك الممارسات من دولة لدولة وفقًا لظروفها وإمكاناتها وأهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، وتنوّع الاحتياجات التدريبيّة للمعلّمين، ووفق احتياجاتهم المهنيّة والتدريبيّة، ولمواجهة التطوّرات المعاصرة في مختلف المجالات ذات الأثر على كفايات المعلّمين، وخاصّة في مجال الاتّصالات والمعلومات وما تشهده من تطوّر.

أمّا مقترحات وتوصيات الدراستين المشار إليهما سابقًا، ففي مجال معايير اختيار معلّم اللغة العربيّة، فقد حدَّدت الدراستان سبعة معايير لاختياره، وهي: معايير السمات الشخصيّة (الجسميّة)، ومعايير السمات الشخصيّة (النفسيّة)، ومعايير السمات الشخصيّة (الاجتماعيّة)، ومعايير السمات العلميّة (الأكاديميّة)، ومعايير السمات الثقافيّة، والمعايير المهنيّة، والمعايير اللغويّة.

وفي مجال معايير إعداد معلّم اللغة العربيّة فقد حدّدت الدراستان ثمانية معايير لإعداده، وهي: معايير تصميم برنامج الإعداد وتخطيطه، ومعايير مضمون برنامج الإعداد ومحتواه، ومعايير طرق التدريس ببرنامج الإعداد واستراتيجيّاتها، ومعايير البيئة التعليميّة والأنشطة المصاحبة، ومعايير التقنيّات الحديثة، ومعايير الاتّجاهات نحو اللغة العربيّة، ومعايير أخلاقيّات المهنة والمشاركة المجتمعيّة، ومعايير المعارف اللغويّة.

أمّا في مجال معايير تدريب معلّم اللغة العربيّة فقد حدّدت الدراستان خمسة معايير لتدريبه، وهي: معايير تصميم البرنامج التدريبيّ، ومعايير محتوى البرنامج التدريبيّ، ومعايير البيئة التدريبيّة، ومعايير آليّات التدريب وأساليبه، ومعايير تقويم التدريب.

مقالة رأي

حال اللغة العربيّة من حال معلّميها



بقلم: د. هنادا طه-تامير

أستاذة كرسي اللغة العربيّة في جامعة زايد

مقدّمة

قد تكون مهنة المعلّم أنبل مهن الدنيا، وقد يكون دور المعلّم أخطر دور يلعبه إنسان ما في المجتمع. وبالتالي، فدور المعلّم يفوق بمراحل الأدوار التي تلعبها معايير التدريس، والمناهج الدراسيّة، والتكنولوجيا، وسياسات التقييم، ومصادر التعليم. وبالرغم من ضرورة أن تتكامل كلّ تلك العوامل في منظومة تعليميّة ذكيّة، ومتراصفة، ومتآزرة، فإنّ دور المعلّم يبقى الأهمّ والأخطر.

لم ينجح الوطن العربيّ في العقود الأخيرة في إعداد معلّمة/معلّم لغة عربيّة عصريّ، يُتقن أكثر من لغة، ولديه اطّلاع واسع على الآداب كما على العلوم، وشغوف بمهنته. كما لم تنجح منظومات التعليم العربيّة في الأخذ بيد معلّمات ومعلّمي اللغة العربيّة بعد انخراطهم في سلك التعليم وتدريبهم تدريبًا ذكيًّا، مركّزًا، مبنيًّا على خطط قصيرة المدى وبعيدته. وقد انعكس كلّ ذلك بشكل مباشر على المهارات التي لم يتعلّمها الطلّاب بشكل صحيح، وانعكس كذلك هَرَبًا مِن اللغة العربيّة، وإقصاءً عنها وعن ثقافتها العظيمة، واتّهامًا لها بأنّها صعبة، وغير مُتاحة، ولا يمكن الإحاطة بها.

وقد نكون وصلنا اليوم إلى أن نقول إنّ خرافة "اللغة العربيّة لغة صعبة،" أصبحت واقعًا يتمثّل في خوف أجيال بكاملها من اللغة العربيّة وفي عدم استخدامهم أو إتقانهم لها، وفي الشعور بأنّها ليست في متناول أيديهم، وعقولهم، وقلوبهم. ودليلنا على عدم نجاح منظومة المعلّم الجيّد هو نتائج الطلّاب في اختبارات القراءة والفهم القرائيّ العالميّة المُقنّنة مثل اختبارات "بيرلز" و"بيزا" والتي تحصل معظم الدول العربيّة على أدنى المراتب فيها. ولعلّ أهمّ أسباب ذلك هو أنّنا ما زلنا في معظم المدارس والجامعات العربيّة نعمل مع الطلّاب على: "معرفة العبارات،" وليس على "معرفة مدلول العبارات" بحسب قول عبد القاهر الجرجانيّ. فبالرغم من الميزانيّات المعقولة - وفي بعض الدول العربيّة الميزانيّات الهائلة - والدعم والمصادر المتاحة، فإنّ النتائج ما زالت تقريبًا في مكانها منذ عشرين سنة تقريبًا. ودليلنا الآخر هو خوف الطلّاب من اللغة العربيّة رغم تقديرهم لها وعدم مقاربتها والاشتغال بها. ودليلنا كذلك مئات الطلّاب من أبناء العربيّة الذين يسألون معلّميهم: "لماذا ندرُس اللغة العربيّة؟ وما الفائدة منها؟."

خمسة مقترحات للنهوض بتعليم اللغة العربيّة

يقول أينشتاين: "إنّ الجنون بذاته هو أن نكرّر الشيء نفسه متوقّعين نتائج مختلفة." هذا يعني أنّنا نحتاج إلى أن نتّجه في إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة وتدريبهم نحو منحى واتّجاه مختلفين عن ذاك الذي اشتغلنا عليه لسنين طوال.

وعليه، فإنّي أتقدّم بمقترحات خمسة لتصحيح مسارات إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة وتدريبهم في الوطن العربيّ:

1. تسويق مهنة تعليم اللغة العربيّة

سيكون من الضروريّ في المستقبل القريب أن تتبنّى الحكومات العربيّة ووزارات التربية فيها مَهمّة تسويق مهنة التعليم عمومًا، وتعليم اللغة العربيّة خصوصًا. فمهنة التعليم، على أهمّيّتها للأمن الوطنيّ وبناء المستقبل، إلّا أنّها لم تلقَ اهتمامًا من حيث التسويق لها وجعلها من أولويّات الاقتصاد المعرفيّ الوطنيّ العربيّ. وإنّ اقتصاد المعرفة يبدأ من المعلّمة/المعلّم لا من المناهج، ويبدأ من المعلّمة/المعلّم المعدّ إعدادًا جيّدًا والشغوف بعمله. ودون تسويق لهذه المهنة ودون إضفاء بريق ثقافيّ ومادّيّ ومعنويّ عليها، فإنها ستبقى في الوطن العربيّ مهنة الطلّاب الأضعف ومهنة من لم يجد مهنة أخرى ومن لم يُقبل في تخصّص آخر. مهمّة تسويق مهنة المعلّم ستكون من ضرورات الأمن القوميّ مستقبلًا. وسوف يكون من الضروريّ لأمن البلاد والعباد ولازدهارها الاقتصاديّ والثقافيّ أن تأخذ الحكومات على عاتقها بعث صورة معلّمة/معلّم اللغة العربيّة العصريّ، والواعي، والمثقّف، والمتقن لأكثر من لغة، والقابل للأفكار الجديدة والمبتكرة، الذي يعمل كثيرًا، ولديه الاستعداد أن يبقى في المدرسة حتّى المساء يحضّر ويفكّر بطلّابه وبتقديم أفضل تجارب التعلّم لهم. هذا طبعًا يحتاج إلى أن يُصاحَب هذا الاهتمام والتفاني من جانب المعلّمات/المعلّمين بالتفاتٍ لأوضاعهم الاقتصاديّة والمعاشيّة من جانب الحكومات والإدارات التربويّة كي يعيشوا بكرامة ولا يحملوا هموم الغد.

2. مَن نختار ليكون معلّم/معلّمة لغة عربيّة؟

ما عاد يفي بالغرض أن يكون المقبولون في تخصّصات اللغة العربيّة وتعليمها

أضعفَ خرّيجي المدارس الثانويّة، وأقلّهم معدّلًا تراكميًّا. وما عاد يفي بالغرض أن تكون كلّيّات التربية هي الأسهل من حيث متطلّبات القبول الجامعي. فمعلّمة/معلّم اللغة العربيّة هو بوّابة الجيل الجديد على هذه اللغة الجليلة وثقافتها. فتحتاج كلّيّات التربية إلى أن تعيد النظر في متطلّبات القبول، بحيث يكون القبول لتخصّص معلّمة/معلّم لغة عربيّة مدروسًا ومحفوظًا لأفضل خرّيجات/خرّيجي المرحلة الثانويّة الذين برعوا في العلوم والرياضيّات براعتهم في اللغة والأدب.

3. مناهج كلّيّات إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة

تحتاج المناهج المستخدَمَة في برامج إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة إلى إعادة تصميم وهندسة بحيث تنتقل من التركيز على تدريس الأدب والنحو وحسب، إلى تأهيل معلّمي المستقبل بمهارات تشبه المستقبل من تعلّم للغة عالميّة ثانية، إلى التعرّف الحميم بمهارات التكنولوجيا، والبحث العلميّ الرصين، واستخدام البيانات لاتّخاذ القرارات التربويّة، وتعلّم مهارات السلوك المهنيّ واللباس المهنيّ والحديث المهنيّ، وأصول البروتوكول والتعامل. لذا نحتاج إلى كلّيّات تربية تُعاد صياغتها من جديد لتكون هي التي تقود تطوير التعليم في الوطن العربيّ. كما تحتاج برامج إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة إلى أن تغرقهم منذ السنة الأولى وبشكل مكثّف بالتدريب العمليّ/الميدانيّ في أرقى المدارس وأفضلها استخدامًا للطرائق الحديثة في تعليم اللغة والثقافة، وأن تدرّبهم على التفكير العلميّ المنطقيّ الذي يستدلّ بالحجّة العلميّة والبيانات في قراراته التي يتّخذها.

تحتاج برامج إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة إلى أن تغمر الدارسين فيها بما قاله الجرجانيّ بأنّ اللفظ "يكون فصيحًا من أجل مزيّة تقع في معناه لا من أجل جرسه وصداه." وتحتاج برامج إعداد معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة إلى أن تعلّمهم "ملكة" التحدّث بالعربيّة الفصيحة كما وصفها ابن خلدون في مقدّمته وليس فقط "صنعتها" الذي هو النحو. كما تحتاج إلى أن تعلّمهم الجرأة على الابتكار باللغة العربيّة والرجوع إلى طبيعتها الاشتقاقيّة الولّادة التي تسمح وتسامح، وتقبَل المفردات الجديدة والجرأة في اللغة، تلك اللغة "الرياضيّة،" المطّاطيّة كما عرّفها إدوارد سعيد.

4. برامج تدريب معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة وتأهيلهم

لا يكفي أن تتخرّج معلّمات/معلّمو اللغة العربيّة من برامج إعداد جيّدة وكلّيّات مرموقة، وإنّما نحن بحاجة إلى تدريب مهنيّ وتطوير مستمرّ لهم طيلة اشتغالهم بسلك التعليم. فطرائق التعليم تتطوّر باستمرار، والزخم المعرفيّ الهائل الذي نعيشه اليوم لا يسمح بوجود ديناصورات في صفوف الأجيال الجديدة لا تؤمن إلّا بالمعارف السابقة والطرائق النافقة. فتحتاج المدارس إلى الأخذ بيد معلّمة/معلّم اللغة العربيّة، بحيث تضع خطط تطوير مهنيّة سنويّة ذكيّة لا تضيع المصادر على تدريب مهنيّ لا يطوّر المعلّمات/المعلّمين ولا يكون ضمن خطّة علميّة واضحة الأهداف، والمرامي، والمخرجات.

5. تمكين معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة

يكون تمكين معلّمات/معلّمي اللغة العربيّة من خلال إعدادهم الجيّد وتدريبهم المستمرّ بحيث يشعرون أنّهم على قدرٍ مساوٍ في العلم والمعرفة والمهارات لمعلّمي الرياضيّات والتقانة مثلًا، بل ويفوقونهم. ويكون التمكين بأن تساوي المدارس معلّمة/معلّم اللغة العربيّة بغيره من حيث الرواتب والحوافز. ويكون كذلك بأن تخلق المدارس لهم ومنهم مجتمعات تطوير مهنيّة تعمل معًا، وتخطّط معًا، وتتفكّر في كيفيّة الارتقاء بمهارات الطلّاب.

خاتمة

نحن لا نتعلّم إلّا ممّن نحبّ، ولا نحبّ إلّا من يكون واثقًا في علمه، شغوفًا بمهنته، مطّلعًا على كلّ جديد يبهرنا به ويسبقنا إليه. ونحن في الغالب لا نتعلّم إلا ممّن يشعرنا بأنّنا مهمّين، وبأنّنا الشغل الشاغل له. نحن نحبّ المعلّمة/المعلّم الذي ينظر في عيوننا كلّ صباح ليعرف من منّا مريض، ومن منّا يخبّئ خبرًا حلوًا، ومن منّا موجوع، ومن منّا نعسان، ومن منّا لربّما جائع. هذا هو المعلّم/المعلّمة التي نحبّ ونريد. عالِمٌ، ولطيفٌ، وشغوفٌ، ويحبّنا. فتّشوا عن الطلّاب الجيّدين الذين يحبّون الأطفال ودرّبوهم ليصبحوا معلّمات/معلّمين قادرين على جعل اللغة العربيّة لغة سهلة، ومتاحة، وعالية، ولغة ثقافة، وموسيقى، وعِلم؛ معلّمين قادرين على جعل الطلّاب يحبّون اللغة العربيّة ولا يهابون ابتكار كلماتهم الجديدة، ومعانيهم العميقة، وتعابيرهم المختلفة من عبقريّتها.

مقالة رأي

واقع مناهج تدريس اللغة العربيّة في المغرب



بقلم: د. نادية العمري

كلّيّة علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط

نبدي في هذا المقال عناصر رأي حــول واقع مناهج تدريس اللغة العربيّة في المغرب، والتحدّيات المطروحة، ومدى مساهمة الإصلاحات المتعاقبة في الرقيّ بالتـربية والتعليم، معلّمًا ومتعلّمًا ومناهج وهندسة وبيئة.

1. تشخيص واقع مناهج تدريس اللغة العربيّة في المغرب وتحدّياته

إشكاليّة المناهج الدراسيّة في المنظومة التعليميّة المغربيّة مرتبطة بأسئلة عديدة متداخلة، بحكم العلاقة القائمة بين التربية والتكوين واكتساب المعارف وإعادة إنتاجها وتنميتها، وتقوية فرص متعلّميها في التموقع الحضاريّ- الثقافيّ والحياة. فإذا كان للتعليم الدور الأوّل في بناء المجتمع وتطويره، وتكوين الأطر والموارد البشريّة، وتطوير البحث العلميّ، وخدمة المجتمع، فإنّ هذه الأهداف لا تتحقّق إلّا بتراكم معرفيّ عبر التعليم والتعلّم، وبتجديد وتطوير المناهج كعمليّة دائمة ومستمرّة، قصد الارتقاء بجودة الخدمات والمنتوج التربويّ. وتوجد في قلب منظومة الإصلاح "اللغة العربيّة" باعتبارها لغة التدريس الأساسيّة في البيئة العربيّة، والقاعدة الأساسيّة لنجاح باقي التعلّمات الأخرى واكتساب المعارف.[108]

إنّ المناهج والبرامج والمقرّرات الدراسيّة، والكتب المدرسيّة، والمحتوى التعليميّ، وأساليب التقييم، وكفاءة المعلّم دعامات محدّدة لنجاح كلّ مشروع تربويّ. إلّا أنّ سوء التدبير والتخطيط والسياسة اللغويّة غير الموفّقة، وغير ذلك من الهفوات ساهمت في إضعاف مستوى التحصيل. واللغة العربيّة ليست مسؤولة عن الفشل، كما يزعم البعض، بل ينبغي التأكيد أنّ الإصلاحات المتتالية لمنظومة التربية والتكوين، التي آلت للفشل، لم تستطع معالجة إشكاليّة المناهج بالبعد الاستراتيجيّ المطلوب، واعتمدت مقاربات تجزيئيّة واعتباطيّة في عدد من الأحيان. ويُظهر تشخيص واقع مناهج تعليم اللغة مجموعة من الاختلالات المعيقة منها:

- ضعف وضع اللغة العربيّة الاعتباريّ، وضعف فرصها في النموّ، ووجودها في وضع تنافسيّ فعليّ مع لغات التميّز الثقافيّ والحضاريّ. وهذا أثّر سلبًا على مواقف المتعلّمين إزاء هذه اللغة، وجعلهم ينفرون من تعلّمها، باعتبارها ليست لغة الفرص والترقّي الاجتماعيّ.
- اعتماد طرق تدريس عقيمة قائمة أساسًا على تلقين القواعد، والحفظ.
- كثافة المقرّرات وطولها، وعدم انسجامها مع الغلاف الزمنيّ المخصَّص لها، وطغيان الكمّ، وشحن المتعلّم بالمعلومات المسكوكة، بدل تدريبه على التفكيـــر النقديّ وحلّ المشكلات، وتنمية مهاراته في التعلّم الذاتيّ.
- تقديم نصوص غير جذّابة، ومحتوى تعليميّ بعيد عن عالم المتعلّم واهتماماته، ممّا يؤثّر سلبًا على جاذبيّة اللغة.
- اقتصار وسائل التدريس على السبّورة والكتاب المدرسيّ والمقرّر والمعلّم، وعدم مراعاة الفروق الفرديّة وتكافؤ الفرص، والافتقار إلى وجود الوسائط التي تُيَسِّر ما يَعسُر، وترفع الملل عن المتعلّم.
- اعتماد طرق تقييم تقليديّة تفتقد الشفافيّة والمصداقيّة في حالات كثيرة، وغياب دلائل مرجعيّة دقيقة للتقييم.
- إسناد مهنة تدريس اللغة العربيّة بالتعاقد لسدّ الخصاص ودون تكوين كافٍ.

2. أهداف وسمات المقاربات البيداغوجيّة الجديدة

جاءت الرؤية الاستراتيجيّة لإصلاح التعليم 2030/2015 بهدف الارتقاء بالمدرسة العموميّة وضمان الجودة. وأكّدت على أنّ الفصل الدراسيّ هو أساس الإصلاح، ووضعت النموذج البيداغوجيّ ومسألة اللغات ضمن محور الجودة، ودعت إلى استهداف الإنصاف والارتقاء الفرديّ والمجتمعيّ، واقترحت تطوير نموذج بيداغوجيّ قوامه التنوّع والانفتاح والنجاعة والابتكار. يضاف إلى ذلك، التمكّن من لغات المدرسة وتنويعها، وملاءمة التعلّمات والتكوينات مع حاجات البلاد، ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج. وركّزت على الانتقال بالتربية والتكوين من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبيّ الأحاديّ إلى منطق التعلّم والتعلّم الذاتيّ، وتنمية الحسّ النقديّ، وروح المبادرة، والتفاعل الخلّاق بين المتعلّم

والمدرِّس، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، وتطوير وتوسيع فرص النجاح المدرسيّ، وتحقيق وحدة المدرسة وتكاملها وانسجامها في إطار مدرسة موحّدة الأهداف ومتعدّدة الأساليب.

وقد اعتمدت الرؤية الاستراتيجيّة لإصلاح التعليم هندسةً لغويّةً جديدة ترتكز على التعدّديّة اللغويّة والتناوب اللغويّ. وحسب هذه الرؤية، فإنّ المتعلّمين سيحظون بفرص متكافئة بأربع لغات في الابتدائيّ إجباريّة، هي العربيّة لغة أساسيّة، والأمازيغيّة لغة للتواصل، والفرنسيّة لغة الانفتاح. تضاف إليها الإنجليزيّة في الأولى إعداديّ. هذه اللغات تضاف لها لغة أجنبيّة أخرى اختياريّة منذ السنة الأولى ثانويّ تأهيليّ. إذن هناك تنويع في لغات التدريس وإعمال تدريجيّ للتناوب اللغويّ، كآليّة لتعزيز التمكّن من اللغات عن طريق التدريس بها.[109]

وعلى مستوى المناهج والبرامج، اقترحت الرؤية الاستراتيجيّة إعادة النظر في المناهج والطرائق البيداغوجيّة في اتّجاه تخفيفها وتنويعها وتوجيهها نحو البناء الفكريّ للمتعلّمين والمتعلّمات، وتنمية مهارات الملاحظة والتحليل والاستدلال والتفكير النقديّ لديهم، وتركيز المناهج على الاهتمام بهم باعتبارهم غاية للفعل التربويّ، وتشجيعهم على تنمية ثقافة النقد والمبادرة والاجتهاد، والتفاعل معه كشركاء، وربط المعرفة النظريّة بالتطبيقيّة، وترسيخ الثقافة الوطنيّة بمكوّناتها المختلفة، وتعزيز حضورها داخل المقرّرات الدراسيّة. وأعادت النظر في تدبير الزمن الدراسيّ والتخفيف من كثافة البرامج وإصلاح نظام التقييم والامتحانات مع العمل على تشجيع وتنمية القدرات والمواهب والتميّز، بناءً على معايير الاستحقاق والمراجعة المنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات وفق معايير الجودة، وملاءمة المنهاج المدرسيّ والبرامج التعليميّة والتكوينيّة، فضلًا عن تعزيز إدماج التكنولوجيّات التربويّة في النهوض بجودة التعلّمات.[110]

يمكن القول إذن بأنّ الرؤية الاستراتيجيّة قدّمت هندسة إصلاحيّة جديدة نجحت في بلورة تصوّرات، وخيارات، وحلول لمواجهة الإشكالات الكبرى لمنظومة التربية والتكوين، وجعلتنا نأمل أنّ المدرسة المغربيّة ستعرف عهدًا جديدًا واعدًا، لكن كلّ هذا لا يختلف كثيرًا عمّا جاء به الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين من قبل، ولم تتحقّق النتائج المرجوّة منه. فأين يكمن الخلل؟ إنّ مشكل الإصلاحات الأساسيّ يكمن في التطبيق لا في التصوّر، وينبغي أن يكون إجماليًّا وليس جزئيًّا، ويحتاج إلى رؤية شموليّة، لأن التعليم يرتبط بمختلف المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة. إنّ إصلاح التعليم المغربيّ لا يحتاج بشكل أساسيّ كلّ هذا الكمّ من اللغات، بل يحتاج إلى تجويد المضامين، وتأهيل المعلّم والمدرسة. إنّ التقدّم الكبير في الانتفاع بالتعليم الأساسيّ لم يقترن بتحسُّن ملحوظ في جودة التعليم وجدواه، فما زال الطفل المغربيّ يترك المدرسة دون اكتساب المهارات الأساسيّة مثل القراءة والكتابة، وما زال خرّيجو الجامعات يفتقرون إلى المهارات اللازمة لسوق الشغل. وما زالت بلادنا تشهد نقصًا حادًّا في عدد المعلّمين القادرين على توفير التعليم الجيد للمتعلّمين الذين يزيد عددهم باستمرار، ورغم اهتمام الرؤية بتجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير باعتبارها "أسبقيّة أولى للرفع من الجودة،" فإنّ المعلّم يعاني اليوم أكثر ممّا مضى من التهميش والإقصاء.

3. التحدّيات التي تواجه تجديد إعداد معلّمات اللغة العربيّة ومعلّميها: المقاربة والدعم المطلوب

مع بداية تنزيل مضامين الرؤية الاستراتيجيّة لإصلاح التعليم، تبنّى قطاع التعليم المدرسيّ مقاربة جديدة لتوظيف الأطر التعليميّة مبنيّة على التعاقد. وأصبح التكوين والتأهيل يقتصر على حصص تأطير موسميّ لإعداد المدرّسات والمدرّسين المتعاقدين، ممّا أثّر على تطوير قدراتهم وتحسين المردوديّة، ونتج عنه انعدام تكوين بيداغوجيّ جيّد. ينضاف إلى هذا العائق مجموعة من التحدّيات:

- معاناة معلّمات ومعلّمي التعليم المدرسيّ (خاصّة الابتدائيّ) في المناطق القرويّة.
- هشاشة بعض البنيات التحتيّة والفضاءات التربويّة، وقلّة التجهيزات والموارد.
- الاكتظاظ داخل الفصول الدراسيّة، ممّا يحول دون أداء المعلّم لمهامّه بالنجاعة المطلوبة.

إنّ المعلّم يحتاج إلى مهارات أدائيّة تمكّنه من أداء عمله، ويحتاج إلى أن يتعلّم كيف يكون له دور في توليد المعرفة من خلال إعمال الوعي والتفكير فيما يقوم به وتقييم تجربته. إنّ السعي إلى تحسين تعليم اللغة العربيّة ورفعها إلى مستوى تعليم اللغات العالميّة الأخرى يقتضي البحث عن الجودة في برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة. وهي عملية تراكميّة تقوم على تأهيل قبليّ يعود إلى التكوين الأكاديميّ للمعلّم وفق مقاربات لسانيّة حديثة، وعبر الانفتاح على المدارك والمعارف الحديثة في العلوم الأخرى، مثل علم النفس، وعلوم التربية، ونظريّات التعلّم، ونظريّات الاكتساب. كما يحتاج إلى المعرفة المتّصلة بالمتعلّم (طبيعته ونموّه ومشكلاته وحاجاته وغاياته)، بالإضافة إلى معرفة ثقافيّة واسعة، ومعرفة بمجال التخصّص. ولا تقتصر المعرفة هنا على مجرّد نقل للمعلومات وإبلاغها، بل تقتضي السعي إلى امتلاك مهارات التعلّم المستمرّ، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العمليّة. ومن ثمّة ينبغي وضع معايير تركّز على ما يمتلكه المعلّم المرشّح لولوج مهنة التدريس من مهارات وقدرات معرفيّة، مهنيّة، وأدائيّة، وأن تعتمد مراكز تكوين معلّمي اللغة العربيّة معايير انتقائيّة معقولة لولوج مراكز التكوين قصد مزاولة مهنة التدريس فيما بعد. وينبغي أن يكون مقياس اللغة، والتحكّم فيها تواصلًا وثقافة ومعرفة، من أهمّ المقاييس في اختيار معلّمي المادّة المرشّحين لمزاولة المهنة. بالإضافة إلى اجتياز اختبار في إجادة اللغة كتابةً.

خلاصة

إنّ المدخل الأساسيّ لتطوير منهاج تعليم اللغة العربيّة هو تطوير البحث في هذه اللغة والاستفادة من نتائج الدرس اللسانيّ، بما يخدم تجديد وصف اللغة العربيّة، وتجديد معاجمها ونصوصها، وتدوين متونها وحوسبتها. فتعليم اللغة ينبغي أن يهدف إلى تحقيق القدرات اللغويّة عند المتعلّم حتّى يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعيّة الفعليّة ممارسة صحيحة. ولا يمكن تعليم اللغة بشكل صحيح إلّا إذا كانت وظائفها واضحة في ذهن مصمّمي المنهاج أوّلًا والمدرّس ثانيًا.

ويتطلّب إصلاح مناهج تعليم اللغة العربيّة توفير الوصف الكافي لمتنها أصواتًا وتركيبًا ومعجمًا، وتوظيف التقانة الحديثة. وإذا أردنا تمكين الطالب من التواصل الشفهيّ والكتابيّ باللغة العربيّة، فينبغي وضع منهج جديد يراعي الحاجات الفعليّة، وتطوير طرق تعليم اللغة العربيّة لكي تواكب التقدم المحرَز في مجال التعليم، وطرق التدريس المستخدمة بفعاليّة في تعليم اللغات الأخرى، والإقرار بأنّ اللغة العربيّة تتغيّر وتتطوّر، ومراعاة ميول المتعلّمين وتطلّعاتهم. وتتطلّب عمليّة تصميم المحتوى اللغويّ معرفة واضعي المناهج بالأسئلة والإشكالات المطروحة في تعليم اللغات، سواء على المستوى النظريّ، أو على مستوى وصف اللغة وتوسيع مداها التطبيقيّ.

تحدّي القراءة العربيّ
إحدى مبادرات مؤسّسة محمد بن راشد آل مكتوم العالميّة

دراسة حالة



بقلم: منى الكندي

الأمينة العامّة لمبادرة تحدي القراءة العربي

منذ انطلاقته قبل خمس سنوات، استطاع تحدّي القراءة العربيّ أن يصنع علامة فارقة، متحوّلًا إلى حراك ثقافيّ ومجتمعيّ واسع النطاق، بدءًا من المدرسة، اللبنة الأساسيّة للمؤسّسة التعليميّة والتربويّة الأولى، مرورًا بالأسرة العربيّة التي تشكّل شبكة دعم لأبنائها المشاركين في التحدّي، ومتغلغلًا في مفاصل المؤسّسات التعليميّة والأكاديميّة والثقافيّة والمجتمعيّة على المستويات كافّة في البلدان العربيّة، ليدحض مقولات تحوّلت على مدى عقود إلى ما يشبه القناعات المسلَّم بها، وهي أنّ "أمّة اقرأ" لا تقرأ، وأنّ المواطن العربيّ يخاصم لغة الضاد ويناصب العداء للكتاب والكلمة المقروءة عمومًا، وأنّ القراءة المعرفيّة والتثقيفيّة، خارج إطار التعليم المنهجيّ والمؤسّسيّ، إنما هي ظاهرة "مستوردة."

يندرج تحدّي القراءة العربيّ تحت مظلّة مؤسّسة مبادرات محمد بن راشد آل مكتوم العالميّة، المؤسّسة الإنسانيّة الأكبر من نوعها في المنطقة، ومقرّها دبيّ، والتي تعمل من خلال أكثر من 30 مؤسّسة على تنفيذ مئات المبادرات والبرامج في شتّى أنحاء المعمورة، ضمن رؤية عريضة صاغها صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم؛ نائب رئيس دولة الإمارات؛ رئيس مجلس الوزراء حاكم دبيّ، مؤسّس المبادرات وراعيها، وهي الارتقاء بواقع الإنسان أينما كان في كلّ مناحي الحياة. وعليه، فإنّ تحسين واقع التعليم وتعزيز القدرات المعرفيّة والثقافيّة للشعوب والمجتمعات، مع التركيز على مقدّرات الشعوب العربيّة والاستثمار المعرفيّ في الثروة الشبابيّة بالدرجة الأولى، يصبّ في صُلب قطاعات عمل المؤسّسة، ضمن محور نشر التعليم والمعرفة.

تحدّي القراءة العربيّ: أكبر منافسة معرفيّة

يُعدّ تحدّي القراءة العربيّ أكبر منافسة معرفيّة تستهدف النشء. وينطلق التحدّي من المدرسة، بحيث يتاح لكلّ مدرسة في الوطن العربيّ تسجيل طلّابها من الصفّ الأوّل الابتدائيّ وحتّى الصفّ الثاني عشر. ويستمرّ التحدّي على مدار العام الدراسيّ، يقرأ خلالها كلّ طالب خمسين كتابًا، كحدٍّ أدنى، ويقوم بتلخيص هذه الكتب في "جوازات التحدّي،" وهي عبارة عن كتيّبات خاصّة يتمّ توزيعها على الطلبة والطالبات، وذلك تحت إشراف معلّمين ومعلّمات يواكبون الطلّاب طيلة مسيرة التحدّي ويساعدونهم في اختيار الكتب وتلخيصها ويناقشونها معهم.

ويخوض المشاركون عدّة تصفيات مرحليّة على مستوى مدارسهم، ثمّ على مستوى المديريّات والمناطق التعليميّة وعلى مستوى المحافظات والأقاليم والولايات، قبل أن يتنافسوا في التصفيات ما قبل النهائيّة على مستوى أقطارهم، بحيث يتمّ اختبارهم في كلّ مرحلة وتقييمهم وفق معايير معتمدة، تأخذ في الحسبان استيعابهم لما قرأوه وآليّة التلخيص التي اتّبعوها وقدرتهم على استنباط الأفكار والمعلومات واستخلاص الآراء واستعراضها ومناقشتها بتمكّن، وبلغة عربيّة سليمة، وبأداء واثق يعكس إدراكهم وفهمهم؛ كلّ ذلك على يد لجان تحكيم مختصّة في كلّ مرحلة من المراحل، بحيث يتمّ اختيار أوائل التحدّي على مستوى كلّ دولة للمشاركة في التصفيات النهائيّة التي تُعقد في دبيّ، مقرّ الأمانة العامّة لتحدّي القراءة العربيّ، قبل أن يتمّ تتويج بطل تحدّي القراءة العربيّ على مستوى العالم العربيّ في أكتوبر أو نوفمبر من كلّ عام.

وراء التحدّي قصّة.. وأيّ قصّة!

وككلّ قصص النجاح الملهمة، فإنّ تحدّي القراءة العربيّ تقف وراءه قصّة، تزامنت مع إعلان العام 2015 عامًا للقراءة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، لترسيخ ثقافة القراءة في المجتمع الإماراتيّ بمختلف فئاته وأطيافه ووضع أطر عمل تنظيميّة وتشريعيّة لمأسسة القراءة من خلال إقرار الاستراتيجيّة الوطنيّة للقراءة وإصدار القانون الوطنيّ للقراءة وتوفير آليّات دعم لقطاع النشر والتأليف في الدولة.

في تلك الفترة، تناقلت وسائل الإعلام خبرًا عن تدنّي معدّلات القراءة في الوطن العربيّ، وأنّ القراءة بالكاد تحتلّ حيّزًا ذا قيمة في حياة الإنسان العربيّ. بالنسبة

لصاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم، فإنّ هذا الخبر لم يمرّ مرورًا عابرًا. استدعى فريقه لتقديم مقترحات لعكس هذا الواقع، فجاءت فكرة تحدّي القراءة العربيّ.

في صيغته الأوّليّة، كان المقترح يستهدف مِائة ألف طالب وطالبة سنويًّا، بحيث يقرأ كلّ طالب خمسين كتابًا. لم يبدُ الرقم كافيًا أو مقنعًا لسموّه. "نريد مليون طالب وطالبة،" أعلنها بثقة. بدا الرقم طموحًا جدًّا، وربّما أكبر من أن يُترجم على الأرض، لكن محمّد بن راشد كان يرى ما لم يره فريقه. في العام الأوّل تخطّى إجماليّ عدد المشاركات في التحدّي 3.5 ملايين طالب وطالبة، وها نحن في الدورة الخامسة من التحدّي تجاوزنا 21 مليون طالب وطالبة.

أهداف التحدّي: بين الفرد والمجتمع

يهدف تحدّي القراءة العربيّ، الذي انطلق في دورته الأولى عام 2015، إلى غرس عادة القراءة باللغة العربيّة لدى النشء في الوطن العربيّ، أطفالًا ومراهقين وفتيةً وشبابًا، وتحويل القراءة إلى ممارسة يوميّة بحيث تصبح مع الوقت طبيعةً ثانية وجزءًا حيويًّا من حياة الفرد والأسرة العربيّة. ويستهدف التحدّي طلبة المدارس من سن السادسة وحتّى الثامنة عشرة من العمر، مع التركيز على الطلبة في سنوات التأسيس الأولى كونها المرحلة التي يكون فيها الوعي في طور التبلور والتشكّل، ويكون العقل عجينةً مطواعةً قابلة لتمثُّل المعارف وتخزينها وبناء قدرات استيعابيّة وفكريّة قابلة للتطوّر مع مواصلة القراءة وتعزيز الكسب المعرفيّ.

كما يهدف التحدّي إلى الارتقاء بمنزلة اللغة العربيّة، وإعادة الاعتبار للغة الضاد، كلغة حيّة، ثريّة، قادرة على مواكبة كلّ أشكال العلوم والمعارف، ونفض الغبار عن جماليّاتها الأدبيّة والأسلوبيّة والتعبيريّة الكامنة في بطون الكتب، إلى جانب تحبيب الشباب العربيّ باللغة العربيّة، وجعلها دارجةً على الألسن في الحياة والتعاملات اليوميّة بموازاة الاستخدام الرسميّ، والحفاظ عليها وصونها وتعزيز مشاعر الفخر والاعتزاز بها، كلغة يتحدّث بها أكثر من 420 مليون عربيّ، محتلةً الترتيب الخامس عالميًّا في اللغات الأكثر تداولًا.

كذلك، يهدف تحدّي القراءة العربيّ إلى بناء مهارات التعلُّم الذاتيّ وبناء مخزون ثقافيّ ومعرفيّ فرديّ يكون جزءًا من المخزون الثقافيّ الجمعيّ في المجتمعات العربيّة، وتوسيع مدارك الشباب وصقل ملكة التفكير النقديّ والتحليليّ لديهم، وشحذ خيالهم وتحفيز قدراتهم الإبداعيّة والابتكاريّة.

كما أنّ ترسيخ ثقافة القراءة يساهم في بناء الوعي لدى الشباب وتحصينهم معرفيًّا؛ حيث إنّ المعرفة تشكّل حائطَ صدٍّ منيعًا في مواجهة الأفكار الإقصائيّة والهدّامة. كما تعزّز القراءة المنتظمة بناء المنظومة القيميّة والإنسانيّة لدى النشء، من خلال فتح الباب للاطّلاع على ثقافات وعادات وقيم الشعوب والمجتمعات الأخرى، الأمر الذي يسهم بالتالي في تكريس قيم التسامح والتعايش وقبول الاختلاف والتعدّديّة الثقافيّة والعقائديّة وتشجيع ثقافة الحوار واحترام الاختلاف ونبذ الكراهية.

كهدف تربويّ، يسعى تحدّي القراءة العربيّ إلى تعميق علاقة الطالب العربيّ بالكتاب خارج المنظومة التعليميّة الرسميّة، بحيث لا يكون الطالب أسير الكتاب المدرسيّ، ولا تكون القراءة من باب الفرض أو الواجب أو العقاب، بل تتحوّل إلى حاجة ورغبة وشغف متأصّل، وتصبح القراءة اللامنهجيّة نشاطًا منهجيًّا، سواء من خلال الأنشطة القرائيّة التي تنظّمها المدرسة وتفعيل حصّة المكتبة، أو من خلال تخصيص وقت يوميّ للقراءة في البيت بدعم الأسرة وتشجيعها.

ومن الأهداف المهمّة في هذا الإطار هو الاحتفاء بالقراءة لا كفعلٍ فرديّ أو نشاط ذاتيّ فحسب، بقدر ما هو نشاط مجتمعيّ ومؤسّسيّ عام، يستلزم انخراط عناصر المجتمع المحلّيّ فيه كافّة. فالفرد القارئ يحقّق كسبًا أكبر حين يكون جزءًا من مجتمع قارئ ضمن عقليّة عامّة في هذا الاتّجاه، بحيث يسهم العقل الفرديّ في صنع العقل الجمعيّ، وهو ما يصنع مجتمعًا واعيًا، ومثقّفًا، يدرك قيمة الكسب المعرفيّ في صناعة التغيير الإيجابيّ المنشود.

وقفة مع الأرقام

تشكّل أرقام تحدّي القراءة العربيّ مؤشّرًا حقيقيًّا على حجم الحراك الثقافيّ والمجتمعيّ الذي صنعه هذا المشروع التنويريّ في الشارع العربيّ، ففي الدورة الأولى من التحدّي (2015 - 2016)، شارك أكثر من 3.5 ملايين طالب وطالبة، ونحو 57,700 ألف مشرف ومشرفة، وأكثر من 29,700 مدرسة. وسجّلت الدورة الثانية من التحدّي للعام الدراسيّ 2016 - 2017 أكثر من 7.4 ملايين طالب وطالبة، وأكثر من 73,400 مشرف ومشرفة، وأكثر من 40,700 مدرسة. ومع الزخم الذي اكتسبه التحدّي في الشارع العربيّ، اكتسبت الأرقام زخمًا متزايدًا، تجسّد بمشاركة أكثر من 10.4 ملايين طالب وطالبة وأكثر من 86,400 مشرف ومشرفة، وأكثر من 52,900 مدرسة، وذلك في الدورة الثالثة للعام الدراسيّ 2017 -2018. وفي دورته الرابعة للعام الدراسيّ 2018 -2019

تخطّت المشاركات 14.2 مليون طالب وطالبة وأكثر من 99,500 مشرف ومشرفة وأكثر من 68,200 مدرسة. وفي الدورة الخامسة والأخيرة للتحدّي التي انطلقت مع بدء العام الدراسيّ 2019 -2020، فقد سجّلت المشاركات رقمًا قياسيًّا، إذ بلغت نحو 21 مليون طالب وطالبة وأكثر من 134,400 مشرف ومشرفة وأكثر من 96,900 مدرسة، وهو ما يقارب نصف المنظومة التعليمية الرسميّة في الوطن العربيّ، ليكون تحدّي القراءة العربيّ أكبر مشروع عربيّ وحدويّ بطريقته؛ مشروع جمع أبناء وبنات الوطن العربيّ تحت فضاء لغة الضاد التي تشكّل الوجه الآخر الحقيقيّ والجميل لهويّتهم وعروبتهم.

ليس هذا فحسب، فاعتبارًا من الدورة الثالثة شهد تحدّي القراءة العربيّ تحوّلًا نوعيًّا من خلال فتح باب الباب لمشاركة أبناء الجاليات العربيّة في المهجر في التحدّي، وذلك لتعميق انتمائهم للغتهم وهويّتهم وثقافتهم العربيّة. وهكذا، من 15 دولة عربيّة شاركت في الدورة الأولى من التحدّي إلى 52 دولة، من كلّ أنحاء العالم، تشارك في الدورة الخامسة.

وكانت الدورة الرابعة من تحدّي القراءة العربيّ قد شكّلت منعطفًا نوعيًّا من خلال تحويل التصفيات النهائيّة للتحدّي، التي أقيمت في دبيّ، في أكتوبر ونوفمبر 2019، إلى برنامج تلفزيونيّ على غرار برامج تلفزيون الواقع، يُعدّ الأوّل من نوعه الذي يصبّ في إطار الترفيه الثقافيّ والمعرفيّ، حيث نجح البرنامج في جذب ملايين المشاهدين العرب في كلّ أنحاء العالم، ممّن تسمّروا أمام الشاشات منبهرين بطلبة في عمر الورد يتحدّثون ويتحاورون ويتفاعلون بلسان عربيّ فصيح.

وبعيدًا عن الأرقام الرئيسة الكبرى، نحتفي بأرقام ونسب مهمّة، تشكّل مؤشّرات تستحقّ البناء عليها في أي خطط وسياسات مستقبليّة لتفعيل المبادرات والمشاريع الثقافيّة والمعرفيّة؛ فقد لوحظ، على سبيل المثال، أنّ حجم مشاركات الطالبات في تحدّي القراءة العربيّ يفوق نظراءهن من الطلبة؛ إذ تقدّر نسبتهن بنحو 53.6%، وهو ما ينعكس في التصفيات النهائيّة، حيث سيطرت الطالبات خلال الدورات الخمس على قوائم أوائل التحدّي على مستوى الدول، بل وتخطّت في بعضها نسبة 80%.

إلى ذلك، تمّ رصد الفئة العمريّة الأكثر مشاركة وهي طلبة المرحلة الابتدائيّة، مشكلّين نحو 60.7% من إجماليّ حجم المشاركات، وهو أمر يُحسب للتحدّي قدرته على استقطاب النشء في المرحلة الأساسيّة التي تعد حيويّة في بناء منظومة الوعي؛ فيما جاءت النسبة الأقلّ من المشاركات لدى الطلبة والطالبات في المرحلة الثانويّة، حيث سجّلت 17%، وهو أمر له علاقة كما لمسنا من خلال عدد من الدراسات الميدانيّة التي أجريناها بالعبء الدراسيّ المتزايد الذي يواجهه الطلبة في المراحل الدراسيّة المتقدّمة، وتخصيصهم وقتًا أطول من المعتاد للمذاكرة، الأمر الذي يجعل الحيّز المتاح للقراءة التثقيفيّة والمعرفيّة أقلّ، وهي مسألة تستلزم منّا البحث عن حلول لها من خلال تحويل النشاط القرائيّ للطلبة في مختلف المراحل الدراسيّة إلى جزء رئيسيّ من المحتوى التعليميّ النظاميّ.

تحدّيات التحدّي

هذا، ومنذ انطلاق تحدّي القراءة العربيّ وحتى اليوم، لم تخلُ المسيرة من التحدّيات، وهذه التحدّيات جزء من قصّة نجاحنا؛ ولعلّ من أبرز التحدّيات التي واجهتنا، خاصّة في الدورة الأولى، قلّة الكتب المتوفّرة، سواء في مكتبات المدارس أو مكتبات المجتمعات المحلّيّة وضعف المحتوى القرائيّ عمومًا في العديد من المكتبات في الدول العربيّة، إلى جانب صعوبة اقتناء الكتاب بالنسبة لعدد كبير من الطلبة، إمّا بسبب عدم توفر الكتاب أصلًا، أو نظرًا لبعد المكتبة عن المدرسة أو البيت، أو ضيق ذات اليد؛ وعليه، تمّ إطلاق مبادرة "أمّة تقرأ" لدعم دور النشر في الإمارات، لتجهيز أكثر من 3000 مكتبة في مختلف أنحاء الوطن العربيّ، خاصّة في المناطق النائية والفقيرة، إلى جانب توزيع آلاف الكتب على الطلبة الفقراء والمحتاجين، وكذلك الطلبة في مخيّمات اللاجئين.

كما حرصنا على توفير مئات الكتب بلغة برايل للطلبة المكفوفين أو الذين يعانون من إعاقات بصريّة. وكنّا، وما زلنا، حريصين على التصدّي لأيّ مشكلة تحول دون قدرة طالب أو طالبة على المشاركة في التحدّي، سواء لظروف ماديّة أو صحّيّة، من خلال المتابعة والتنسيق المباشر مع الجهات ذات الصلة. ففي النهاية، كلّ مشاركة في تحدّي القراءة العربيّ، هي جزء من قصّة نجاحنا الكبرى.

كذلك، واجهنا العديد من التحدّيات الفنّيّة واللوجستيّة التي تمكّنّا من التغلّب عليها من خلال التنسيق مع مختلف الجهات في الدول المعنيّة، لضمان سير عملية التسجيل والمتابعة والإشراف وتنظيم التصفيات المرحليّة بكلّ سلاسة وفعاليّة وكفاءة، كلّ ذلك بفضل تضافر جهود الآلاف من الكفاءات العربيّة المخلصة، من معلّمين ومشرفين ومنسّقين وإداريّين حريصين على إنجاح التحدّي.

جوائز التحدّي: استثمار في المستقبل

تبلغ القيمة الإجمالية لجوائز تحدّي القراءة العربيّ 11 مليون درهم إماراتي (ما يعادل ثلاثة ملايين دولار أمريكيّ). ولا تكافئ الجوائز أفرادًا فقط، بل تستثمر في الحراك ككلّ، من خلال تكريم بطل تحدّي القراءة العربيّ الأوّل، والثاني والثالث، بمبالغ ماليّة تُرصد لدراستهم الجامعيّة، إلى جانب تكريم أوائل التحدّي على مستوى أقطارهم ممّن بلغوا التصفيات النهائيّة بدبيّ، كما يتمّ تكريم أحسن مشرف أو مشرفة، تقديرًا لجهوده/ها في متابعة الطلبة المشاركين في التحدّي وتوفير الموادّ القرائيّة لهم والإجابة عن استفساراتهم ومساعدتهم في تلخيص الكتب ومناقشتها معهم.

وكذلك، فإنّ للمدرسة المتميّزة في التحدّي الحصّة الأكبر من الجائزة، ومقدارها مليون درهم، بما يترجم حرصها على إشراك أكبر عدد من طلبتها في التحدّي وخلق بيئة قرائيّة محفّزة ومشجّعة، وتوفير كلّ أشكال الدعم المعرفيّ واللوجستيّ للطلبة. ومن شأن هذا المبلغ أن يساعد المدرسة الفائزة على الاستثمار في تجهيز مكتبتها الرئيسيّة والمكاتب الصفّيّة، وتوفير بيئة قرائيّة توفّر زادًا معرفيًّا نوعيًّا، ما يلهم أجيالًا جديدة من طلبتها ويشجّعهم على المشاركة في تحدّي القراءة العربيّ في دوراته المقبلة وتحقيق إنجاز للفرد والمدرسة والمجتمع ككلّ، وهذه هي صناعة التغيير الإيجابيّ.

إلى ذلك، واعتبارًا من الدورة الرابعة لتحدّي القراءة العربيّ (العام الدراسيّ 2018-2019)، تمّ توقيع اتفاقية شراكة استراتيجيّة بين جامعة أبو ظبي وبين مؤسّسة مبادرات محمّد بن راشد آل مكتوم العالميّة، يتمّ بموجبها تقديم منح دراسيّة كاملة لأوائل التحدّي على مستوى دولهم، وذلك على مدى الدورات العشر المقبلة، ليكون بذلك أضخم برنامج للمنح التعليميّة على مستوى العالم العربيّ، وهو ما يثبت أن تحدّي القراءة العربيّ، من خلال مخرجاته، هو مشروع معرفيّ تنويريّ، لا يتوقّف بنهاية المسابقة، بل هو طريق معرفيّ متواصل يبدأ بالحرف الأوّل والكتاب الأوّل ولا ينتهي، ما يجعله يشكّل الاستثمار الأفضل والأكثر ضمانة للمستقبل. وهذا ما يترجم مقولة صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم بأنّ "الكتب أوعية الفكر.. ومصانع القيم للأجيال. جيل قارئ هو جيل واعد.. وأمّة تقرأ هي أمّة تستثمر في المستقبل."

ختامًا، قد لا نستطيع في سنوات قليلة إحداث انقلاب كامل في العقليّة العربيّة أو نجتثّ عقودًا من الرخاوة والكسل المعرفيّ، فالتغيير يحتاج حفرًا وئيدًا في العقل العربيّ. ويمكننا القول إنّنا من خلال تحدّي القراءة العربيّ ومشاريع ومبادرات معرفيّة وثقافيّة عدّة استطعنا أن نطلق شرارة أمل، وأمامنا جميعًا مسؤوليّة المحافظة عليها كي تظلّ جذوتها متّقدة، بالمتابعة والدعم والاستمرار والاحتفاء بملايين القرّاء العرب من الشباب.

اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربيّة: رؤية وتجربة

دراسة حالة



بقلم: د. إبراهيم محمّد علي عبد اللطيف

رئيس فريق تصميم اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربيّة

جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة

1. تعريف موجز باختبار "العين"

اختبار "العين" هو أداة قياس موضوعيّة صمّمها فريق من محاضري اللغة العربيّة في جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة، العين، برئاسة د. إبراهيم محمّد علي عبد اللطيف، وتشرف على إدارة هذا الاختبار وتطويره وتنفيذه وحدة اللغة العربيّة واختبار العين في مركز التعليم المستمرّ بالجامعة. وقد اصطُلح على تسميته بـ "اختبار العين" في صيغة مختصرة لاسمه الكامل وهو: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربيّة للناطقين بها.

أمّا "الكفاءة" التي يقيسها الاختبار فهي كلمة يشير معناها اللغويّ إلى القدرة على تصريف العمل، وإذا خصّصنا الكفاءة بربطها بالمجال الذي يقيسه اختبار العين وهو اللغة، أمكننا القول، استنادًا إلى أدبيّات اختبار العين، إنّ الكفاءة في اللغة العربيّة تعني قدرة المتعلّم على التواصل اللغويّ وظيفيًّا وإبداعيًّا، بوضوح ودقّة، وبطلاقة وفاعليّة، استقبالًا وإرسالًا (استماعًا، وقراءة، وكتابة، وتحدّثًا)، وتحقيق التأثيرات المطلوبة كلّ مرة، بأقلّ جهد ممكن، وفي زمن قياسيّ. والكفاءة في العربيّة ليست متطلّبًا تربويًّا ولغويًّا فقط، وإنّما هي متطلّب دينيّ وقوميّ وثقافيّ ووظيفيّ أيضًا.

تمّ إنجاز النسخة الأولى من الاختبار عام 2006م، وسبق إنجازه فترة من الدراسات النظريّة حول فكرة الاختبار. وقد كُرِّم الاختبار من قِبَل صاحب السموّ الشيخ د. سلطان بن محمد القاسميّ حاكم الشارقة، عام2010، كما فاز بجائزة صاحب السموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم لأفضل مبادرة في تعليم العربيّة على المستوى الجامعي، عام 2015.

2. أهمّيّة اختبار العين

يمكن تلخيص أهمّيّة هذا الاختبار في النقاط الآتية:

- تقديم مقياس علميّ مقنَّن قادر على قياس الكفاءة اللغويّة للناطقين بالعربيّة يضاهي ما قُدّم في لغات عالميّة أخرى.
- تقديم طريقة جديدة ومثمرة في القياس اللغويّ، تركّز على قياس المهارات، لا المعلومات النظريّة المجرَّدة، فتقيس قدرة الشخص المختبَر على فهم النصوص المقروءة والمسموعة، وعلى إنتاج نصوص مكتوبة ومنطوقة صحيحة وفعّالة، وذلك على عكس الاختبارات التقليديّة التي تتجاهل قياس مهارات التحدّث والاستماع، ولا تكاد تتجاوز المعارف النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة.
- تقديم وصف مفصّل للمستويات اللغويّة المعياريّة للّغة العربيّة في ضوء الكفايات التواصليّة، مع توصيف دقيق لكل مستوى.
- مساعدة المؤسّسات والوزارات المختلفة على تقييم المنتسبين إليها في مهارات اللغة العربيّة، بواسطة أداة قياس معياريّة.
- إنجاز عمل علميّ يطمح إلى جمع الأمّة العربيّة ويركّز على النقاط المتَّفق عليها وينحّي جانبًا مواطن الخلافات اللغويّة.
- تقديم عمل أكاديميّ قادر على دعم القرارات السياسيّة الداعية إلى الحفاظ على اللغة العربيّة وإعادتها حيّة في بيئات العمل والتعليم والثقافة، تماشيًا مع "رؤية 2021" الصادرة عن مجلس الوزراء، ومع سلسلة المبادرات التي أطلقها سموّ الشيخ محمّد بن راشد آل مكتوم لتعزيز مكانة اللغة العربيّة.
- مساعدة الجامعات على الاطمئنان إلى المستوى اللغويّ للفئات المرشّحة لدخول التعليم الجامعيّ، أو الفئات المرشّحة للالتحاق بالدراسات العليا في تخصّصات محدّدة.
- رسم خرائط تفصيليّة بالمشكلات اللغويّة لدى شرائح المجتمع المختلفة من خلال تحليل نتائج الاختبار.
- طرح طرائق حديثة لتقييم اللغة العربيّة، تعتمد على قياس الممارسة الفعليّة لمهارات اللغة العربيّة، بعيدًا عن القضايا النظريّة المجرّدة؛ ممّا يسهم في إعادة اللغة العربيّة لغةً للحياة والتواصل.

3. الفئات التي يستهدفها اختبار العين

- اختبار العين موجَّه إلى شريحة الناطقين بالعربيّة، والمراد بالناطقين بالعربيّة

في أدبيّات الاختبار أولئك الذين تُعدُّ العربيّة لغتهم الأمّ، وهم أيضًا العرب وغير العرب الذين اجتازوا معظم مراحل التعليم العامّ بمراحله الثلاث، وتخرّجوا في مدارس أو معاهد كانت العربيّة لغة تدريس معظم موادّها المقرّرة.

- يستهدف هذا الاختبار جميع القائمين بأعمال أو وظائف أو مهامّ تتطلّب منهم التمكّن من اللغة العربيّة؛ كالمدرّسين والمحامين وخطباء المساجد، والصحفيّين وسائر الإعلاميّين، والقضاة، والدبلوماسيّين، والمترجمين، والقائمين بأعمال (السكرتارية)، والإداريّين، وغيرهم من فئات المجتمع.
- كما يستهدف الطلبة والدارسين في بيئات تكون العربيّة لغة التواصل فيها، ويمكن استخدامه معيارًا للقبول/التخرّج الجامعيّ، ومعيارًا للالتحاق ببرامج الدراسات العليا في التخصّصات التي تتطلّب التمكّن من اللغة العربيّة.

4. أقسام اختبار العين

يتكوّن اختبار الكفاءة اللغويّة من أربعة محاور اختباريّة كبرى هي:

(أ) محور الاستماع

يقيس هذا القسم مهارات فهم النصوص المسموعة، وفيه يستمع الشخص الذي يتمّ اختباره إلى مجموعة مصطفاة من النصوص العربيّة الحيّة التي اختيرت من مواقف لغويّة طبيعيّة مثل: نشرات الأخبار، والإعلانات المسموعة والمرئيّة، والمحاضرات العامّة، واللقاءات الإذاعيّة والمتلفزة، والموادّ الوثائقيّة والدراميّة، وفي أثناء الاستماع يُطلب منه أن يجيب عن أسئلة مرتبطة بهذه النصوص تدور حول مهارات فهم المسموع ولغته.

(ب) محور القراءة

يقيس هذا القسم مهارات فهم المقروء، حيث تظهر للشخص المختبَر مجموعة من النصوص المقروءة تمّ اختيارها وفق معايير محدّدة، وهي نصوص ثقافيّة متنوّعة فكرًا وبناءً وحجمًا وأسلوبًا، وتليها أسئلة تدور حول مهارات محدّدة من مهارات القراءة.

(ج) محور الكتابة

تنقسم أسئلة هذا المحور إلى قسمين:

- **القسم الحاسوبيّ:** وهو يقيس مهارات المختبَر في اختيار الكلمات الصحيحة (إملاءً ونحوًا وصرفًا) والدقيقة (دلالة)، واستخدام الأساليب النحويّة والبلاغيّة والصيغ الصرفيّة المناسبة للتعبير عن مواقف محدَّدة.
- **القسم الورقيّ:** وهو يقيس قدرة المختبَر على إنتاج نصوص كتابيّة وفق معايير لغويّة وفكريّة محدّدة، وهو يؤدّى عن طريق الكتابة اليدويّة.

(د) محور الأداء الشفهي

في هذا المحور تُقاس كفاءة المختبر في القراءة الجهريّة والارتجال. ومن المهارات التي يقيسها هذا المحور: نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وصحّة الوقف والوصل، والتنويع في نغمات الصوت وفقًا للأساليب ومقتضيات السياق، والتحدّث بطلاقة في موضوعات محددة بشكل متّصل ومترابط، واختيار كلمات وأساليب صحيحة ومناسبة، والتخلّص من سمات اللهجات العامّيّة التي تتعارض مع معايير الأداء الشفويّ الفصيح.

ويُنفّذ اختبار الأداء الشفويّ من خلال الحاسوب، حيث يجلس المختبَر في قاعة خاصّة ومعه مختبِر يتابع معه إجراءات الاختبار، فيقدّم له بطاقة القراءة الجهريّة التي عليه أن يقرأها بصوت مسموع، ثم يفتح له أسئلة الارتجال، وتُسجَّل الإجابة على الحاسوب.

وهذا هو الجدول الزمنيّ لأداء المحاور المختلفة للاختبار:

المحور	الاستماع	القراءة	الكتابة (1)	الكتابة (2)	الأداء الشفويّ
الزمن (بالدقيقة)	45	60	30	30	15

5. المستويات اللغويّة في اختبار العين

يفرز اختبار العين المختبَرين ويوزّعهم على تسعة مستويات لغويّة هي:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ضعيف	محدود جدًّا	محدود	دون المتوسّط	متوسّط	مؤهّل	جيّد	جيّد جدًّا	متميّز

وفي ما يلي وصف موجز لكل واحد من هذه المستويات:

9	**متميّز**	متمكّن تمامًا من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربيّة المتخصّصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثيّة، وقادر على إنتاج نصوص كتابيّة وظيفيّة وإبداعيّة شديدة الدقّة، وعلى التحدّث بطلاقة وكفاءة متميّزتين لفترات طويلة.
8	**جيّد جدًّا**	متمكّن من التواصل مع معظم أنماط النصوص العربيّة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثيّة، وقادر على إنتاج نصوص كتابيّة وظيفيّة وإبداعيّة دقيقة، وعلى التحدّث بطلاقة وكفاءة عاليتَين لفترات طويلة.
7	**جيّد**	قادر على التواصل مع النصوص العربيّة المعاصرة المسموعة والمقروءة، ومع كثير من النصوص التراثيّة ذات الصبغة العامّة، وعلى إنتاج نصوص كتابيّة وظيفيّة تتّسم بالتنظيم والصحّة، وتقترب من الدقّة، والتحدّث بطلاقة وكفاءة مناسبتين لفترات متوسّطة.
6	**مؤهّل**	قادر على التواصل مع النصوص العربيّة المعاصرة المسموعة والمقروءة، ومع بعض النصوص التراثيّة ذات الصبغة العامّة الواضحة، وعلى إنتاج نصوص كتابيّة وظيفيّة تتّسم بالتنظيم والصحّة، والتحدّث بطلاقة وكفاءة مقبولتين لفترات متوسّطة.
5	**متوسّط**	قادر على التواصل مع النصوص العربيّة المعاصرة المسموعة والمقروءة، ومع الأفكار العامّة للنصوص التراثيّة، وعلى إنتاج نصوص كتابيّة وظيفيّة صحيحة غالبًا، والتحدّث بطلاقة مقبولة لفترات متوسّطة.
4	**دون المتوسّط**	مهاراته اللغويّة تتوقّف عند التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة من دائرة تخصّصه، وينتج كتابات وظيفيّة تقترب من الصحّة، ويتحدّث بعربيّة تشوبها بعض الأخطاء وتمتزج بالعامّيّة أحيانًا.
3	**محدود**	مهاراته اللغويّة محدودة؛ يواجه صعوبة كبيرة في التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة جدًّا من دائرة تخصّصه، وينتج كتابات وظيفيّة تشوبها الأخطاء المؤثّرة، ويتحدّث بعربيّة يشوبها كثير من الأخطاء وتمتزج بالعامّيّة غالبًا.
2	**محدود جدًّا**	مهاراته اللغويّة محدودة جدًّا، لا تمكّنه من التواصل الصحيح مع النصوص المقروءة أو المسموعة، ولا من إنتاج نصوص كتابيّة أو شفويّة صحيحة.
1	**ضعيف**	غير قادر على استيعاب النصوص المقروءة والمسموعة. وغير قادر على إنتاج نصوص كتابيّة صحيحة، ولا التحدّث بدرجة مفهومة.

6. التحدّيات التي واجهت فريق العمل

كان من أبرز هذه التحدّيات التصدّي لعمل جديد في تاريخ العربيّة، والبناء على غير مثال سابق، وخلوّ المكتبة العربيّة من الدراسات التي تتعلق بالكفاءة اللغويّة. كما واجهت الفريق مشكلة "قبول التجديد وإقناع الآخرين به،" فلم يكن من السهل تغيير الطريقة العتيقة المعتمدة في العالم العربيّ في القياس اللغوي؛ تلك الطريقة التي تختصر اللغة العربيّة في النحو، وتختصر النحو في الإعراب، إلى طريقة تركّز على قياس "الثمرة" اللغويّة، وتقف طويلًا أمام المهارات، كما كان التحدّي كبيرًا في تصميم أداة قياس التحدّث ومعاييره ومؤشّرات أدائه، وكانت مرحلة بناء وثيقة المعايير والكفايات ومؤشّرات الأداء من أصعب المراحل التي مرّ بها فريق العمل.

7. الوضع الحاليّ للاختبار

- في يناير 2013 اعتمدت لجنة الخطط والبرامج الدراسيّة في جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة اختبار العين معيارًا لإعفاء الطلبة من دراسة مساقي اللغة العربيّة في البرنامج الجامعيّ التأسيسيّ شريطة الحصول على (5.5) على الأقل.
- ومنذ ذلك القرار أقبل الطلبة بكثافة على دخول الاختبار، كما أقبل عدد كبير من طلبة الثانويّة العامّة الراغبين في الالتحاق بجامعة الإمارات العربيّة المتّحدة على دخول الاختبار.
- طُبّق الاختبار على فئات مجتمعيّة متعدّدة، أبرزهم معلّمو الموادّ التي تدرّس باللغة العربيّة، وفئات أخرى، وقد بلغ عدد المختبرين أكثر من ثلاثة عشر ألفًا.

8. إطلالة مستقبليّة على اختبار العين

يُنتظر من الاختبار تحقيق ما يلي:

- الانتشار داخليًّا حتّى يتمّ تطبيقه في مختلف مؤسّسات الدولة معيارًا للالتحاق بالوظائف التي تتطلّب التمكّن من مهارات التواصل باللغة العربيّة.
- الانتشار خارجيًّا على مستوى دول الخليج العربيّ، والدول العربيّة الأخرى.
- نشر هذه التجربة في المؤسّسات التعليميّة والتربويّة العربيّة للاستفادة منها في تطوير اختبارات اللغة العربيّة في مراحل التعليم العامّ والجامعيّ، تلك الاختبارات التي ما زالت تتقيّد بطرق تقليديّة ولا تبدو مجدية في مجال التقييم اللغويّ، وحتى تنتقل هذه الاختبارات من التركيز على المعلومات إلى التركيز على المهارات، وتفسح المجال أمام قياس المهارات الشفويّة (الاستماع والتحدُّث)، التي يُهمَل قياسها كثيرًا على الرغم من أنها تمثّل "نصف" اللغة.

مبادرة "لغتي"

دراسة حالة



بقلم: بدريّة العلي

مديرة مبادرة لغتي

تأسّست مبادرة لغتي عام 2013، وهي إحدى المبادرات التعليميّة في إمارة الشارقة التي تركّز على استخدام وسائل ذكيّة في تعليم اللغة العربيّة. وقد أطلقها صاحب السموّ حاكم إمارة الشارقة الشيخ الدكتور سلطان بن محمّد القاسميّ، وهي تستهدف طلبة ومعلّمي مدارس حكومة إمارة الشارقة من رياض الأطفال وحتّى الصفّ الخامس الابتدائيّ، وتمّ إدراجها ضمن مبادرات الشارقة للخدمات الإنسانيّة.

وتقوم المبادرة على فكرة تقديم اللغة العربيّة باستخدام الوسائل والطرائق والتقنيّات الحديثة والمناسبة للاستراتيجيّات التعليميّة المتطوّرة، وذلك من خلال توزيع أجهزة لوحيّة لكل طالب ومعلّم تحتوي على تطبيق إلكترونيّ "حروف" مصمّم بما يتناسب مع التوجُّه العالميّ لجعل التعلّم أكثر متعة وأكثر مراعاةً للفروق الفرديّة بين المتعلّمين. ويتمّ تزويد كلّ شعبة صفّيّة بخزانة شاحن يتمّ خلالها حفظ الأجهزة، وقد روعيت كافّة معايير السلامة في إعداد الخزانة وأغطية الأجهزة اللوحيّة، مع الحرص على أن يتمّ استخدام الأجهزة بمعيّة معلّم/معلّمة الفصل. وقد تمّ إلى الآن توزيع أجهزة لوحيّة على 12283طالبًا وطالبة و 602 من المعلّمات والمعلّمين في 78 مدرسة في إمارة الشارقة.

ويهدف البرنامج إلى مساعدة الطفل على اكتساب المهارات اللغويّة ومهارات التفكير والتحليل والتواصل. ونظرًا لشموليّة البرنامج وتنوّع مواضيعه، فيمكن ربطه بالمنهج الوزاريّ بيسر وسهولة. ويشكّل التطبيق أداة رئيسيّة للمعلّم/ـة داخل الفصل، وهو يتميّز بلغة أصيلة وسليمة تربط الطفل بمحيطه وبيئته، ويعكس سمات المجتمع المحلّيّ ويعزّز الهوية الإماراتيّة، كما يشجّع الأطفال على العمل الجماعيّ وينمّي لديهم مهارات الابتكار والإبداع والتعاون. ويدعم التطبيق المحاور والمفاهيم المتّصلة بالمعايير والمخرجات المعتمدة من وزارة التربية والتعليم مع مراعاة تنمية مهارات الطفل المتعدّدة العاطفيّة والاجتماعيّة والفكريّة والحسّيّة والتعليميّة.

ويرتبط محتوى البرنامج بمواضيع متعدّدة عبر اللغة كالرياضيّات والعلوم والتربية الوطنيّة والتربية الأخلاقيّة، مع مراعاة التدرّج في المهارات والكفايات. وقد تمّ تقسيم محتوى المادّة العلميّة للبرنامج كالتالي:

- عائلة "حروف": وتشتمل على مقاطع فيديو عن الحروف الهجائيّة وعدد كبير من التمارين، إضافة إلى ألعاب تعليميّة مسلّية.
- الكتاب الكبير: ويشتمل على مجموعة من القصص التفاعليّة (سمعيّة بصريّة).
- سلسلة "أمرح": وتتألّف من سلسلتين: "عصفورة" و"فراشة" مع مراعاة مستويات الأطفال.
- مقاطع فيديو ثنائيّة وثلاثيّة متنوّعة عن المفاهيم الأخلاقيّة، وعن الحركات والتحليل والتركيب، تصحبها أنشطة تخفّف من كلاسيكيّة تعليم اللغة العربيّة.

وجاء إطلاق المبادرة لينشئ جيلًا جديدًا معتزًّا بلغته وهويّته العربيّة وقادرًا على مجاراة العصر التكنولوجيّ باستخدام أحدث الوسائل في تعلّم اللغة العربيّة. كما أنّ المبادرة جاءت لتحفّز البيئة المدرسيّة على الإبداع والابتكار وتيسير العمليّة التعليميّة للهيئة التدريسيّة، وتحبيب الطفل في لغته العربيّة وتطوير منظومة التعليم في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، وتوعية المجتمع بخصائص اللغة العربيّة.

والتجارب الجديدة تكون محطّ اهتمام دائمًا، والسؤال الذي يتبادر للذهن دائمًا، سواء في الحقل التعليميّ أو بين الأهل والجمهور هو مدى فاعليّة مثل هذه المبادرة. وللحديث عن أثرها بأسلوب علميّ والتحقّق من معايير الصدق والثبات فيها، كان لا بدّ من إجراء دراسة دقيقة تتولّاها مراكز متخصّصة في هذا المجال لنكون منصفين في النتائج والأثر الذي تركته المبادرة على المتعلّمين. ولهذا فقد انتهينا من إعداد دراسة علميّة مع جامعة الشارقة عن "أثر تطبيق مبادرة «لغتي» للتعلّم الذكيّ على اكتساب مفاهيم ومهارات اللغة العربيّة - دراسة شبه تجريبيّة على عيّنة من رياض الأطفال." وقد شملت الدراسة عيّنة مؤلّفة من 50 طفلًا تمّ اختيارهم من رياض الأطفال في إمارة الشارقة حيث طُبِّق عليهم برنامج "مبادرة لغتي للتعلّم الذكيّ" (المجموعة التجريبيّة)، بالإضافة إلى عينة أخرى مؤلّفة من 50 طفلًا من رياض الأطفال لم يُطبَّق عليهم البرنامج (المجموعة الضابطة)، كما

شملت العيّنة 100 معلّمة تمّ اختيارهن بشكل قصديّ أيضًا من الرياض التابعة لإمارة الشارقة التي طُبِّق فيها برنامج "مبادرة لغتي."

وأشارت نتائج المتعلّمين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على الأبعاد المتعلّقة بالقراءة، والتحليل والتركيب، والمفاهيم، وعلى الاختبار التحصيليّ ككلّ. وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة التي تعرّضت لبرنامج التعلّم الذكيّ "مبادرة لغتي." وكانت وجهة نظر المعلّمات أنّ المبادرة تلعب دورًا مهمًّا في تطوير المهارات، وأن البرنامج سهل الاستعمال ويشجّع التلاميذ على التعلّم الذكيّ ويعزّز ثقتهم بأنفسهم ويعزّز دافعيّتهم للتعلّم، وأنّه أفضل من الوسائل التعليميّة التقليديّة ومناسبٌ لمراحل التعليم الأولى. كما أشارت المعلّمات إلى أنّ البرنامج ساعد على تنمية الحصيلة اللغويّة للأطفال، وساهم في تنمية مهارات اللغة العربيّة لديهم من خلال الأغاني التعليميّة، فضلًا عن أنه أسهم في تطوير مهارة القراءة وحلّ المشكلات المتعلّقة بالإملاء.

كما كان للمبادرة أثر كبير على طلبة مدينة الشارقة للخدمات الإنسانيّة، وكان بالإمكان قياس ذلك وتقييمه بالعين المجرّدة من خلال الزيارة. وقد تجلّى ذلك في حالة (عبد الرحمن) وهو طالب يعاني من فقدان أصابعه ولا يستطيع بسبب ذلك إمساك القلم بالرغم من حبِّه للرسم، ولكنه استطاع، عبر استخدام الأجهزة اللوحيّة، أن يستخدم يديه للكتابة والرسم على الشاشة ما حفّزه بشكل أكبر للإقدام على الدراسة والتعلّم وعزّز ثقته بنفسه.

إن أيّ عمل في المجال التكنولوجيّ لا يخلو من وجود بعض التحدّيات في بداية الطريق، ومن المشكلات التي واجهتنا التفاوت في درجة تقبّل أفراد هيئة التدريس للتكنولوجيا الجديدة واحتضانهم لها، وكذلك الخلل التقنيّ الذي قد يصيب الأجهزة الإلكترونيّة أثناء عملية التدريس، ومدى قدرة المعلّم/ـة على المواءمة بين المبادرة والمنهج الدراسيّ.

والمبادرة حاليًّا في طور استكمال مرحلتيها الرابعة والخامسة، وبانتظار تحقّق هاتين المرحلتين، تسعى المبادرة إلى تنفيذ العديد من الخطط المستقبليّة التي تركّز على تقديم اللغة العربيّة بأسلوب يواكب التطوّر التكنولوجيّ بما يتناسب مع الأطفال وتطلّعاتهم، ويسهم في تقبّلهم وتحبيبهم إلى لغتهم الأمّ، كما يساعد المعلّمين في تسهيل العمليّة التعليميّة لمادّة اللغة العربيّة.

المراجع

1 محمود السيّد، في رحاب لغتنا العربيّة؛ واقعًا وتجديدًا ونموذجًا للارتقاء (دمشق: الهيئة العامّة السوريّة للكتاب، 2017)، 54-55. ومردّ ذلك حسب رأي الدكتور محمود السيّد إلى أنّهم لا ينتسبون إلى المعاهد والكلّيّات عن رغبة؛ حيث فُرضت عليهم نتيجة معدلات القبول في الجامعات؛ ممّا جعلهم لا ينتمون لهذه المهنة بعد التخرج، ويؤدّونها بشكل روتينيّ غير تفاعليّ لا يحقّق الرسالة التعليميّة الإنسانيّة.

2 عبد الله الدنان، "نظريّة تعليم اللغة العربيّة بالفطرة والممارسة، تطبيقاتها وانتشارها،" الممارسات اللغويّة 2.3 (2007). يرجع عبد الله الدنان ذلك إلى ضعف قدرات المعلّمين اللغويّة الشفويّة وعدم إتقانهم الفصحى رغم تخصّصهم من جهة، وإلى رغبتهم في إيصال المعلومات للطلّاب باللغة التي يفهمونها ويتقنونها، والتي اعتادوا على استخدامها ألا وهي العامّيّة من جهة أخرى. ونحن لسنا هنا بصدد إلقاء اللوم على العامّيّات، ولكن توظيفها في السياق غير المناسب لها هو السبب وراء تلك الإشكاليّات التي جسّدت تخبّطًا وانفصامًا لغويًّا لدى المتعلّمين.

3 محمود السيّد، "مشكلات اللغة العربيّة،" مجلّة مجمع اللغة العربيّة 87.4، (2012)، 954.

4 جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر غالي وصالح الشويرخ (القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2012).

5 دخيل الله بن محمد الدهماني، "المُدْخَل التكامليّ في تعليم اللغة العربيّة بمراحل التعليم العامّ: أسسه النظريّة وتطبيقاته التربويّة،" ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العالميّ الأوّل للّغة العربيّة وآدابها، ماليزيا، نوفمبر، 2007

6 سويفي فتحي، "تعليم اللغة اتصاليًّا والتكامل اللغويّ بين المهارات،" (2019)، موقع اتّحاد معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، تاريخ الدخول فبراير 2020:
www.uatfnns.com

7 محمود السيّد، "المنهج المدرسيّ للّغة العربيّة،" مجلّة مجمع اللغة العربيّة 84.2 (2009)، 327.

8 نرجس العليان، "استخدام التقنيّات الحديثة في العمليّة التعليميّة،" مجلّة كلّيّة التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة (2019)، 42.

9 عبد المجيد لعماري، "إشكاليّات التقويم في المنظومة التربويّة المغربيّة،" مجلّة علوم التربية 63 (2015).

10 السيّد، في رحاب لغتنا العربيّة؛ واقعًا وتجديدًا ونموذجًا للارتقاء، 54-55.

11 عيسى برهومة، "تحوّلات الحرف العربيّ على الشابكة (الإنترنت) بين رمزيّة الهويّة الثقافيّة ورهانات العولمة،" مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة 45.1 (2018)، 140.

12 السيّد، في رحاب لغتنا العربيّة؛ واقعًا وتجديدًا ونموذجًا للارتقاء، 50-53.

13 خالد بن إبراهيم العواد وآخرون، تطوير محتوى مناهج اللغة العربيّة في مجال مفاهيم العروبة والبعد العربيّ للصفوف (1-6) (الشارقة: المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج العربيّ، 2017)، 37-41.

14 المرجع نفسه، 54.

15 المرجع نفسه، 59.

16 صالح بن سالم القرني،" تطوير المناهج الدراسيّة في المملكة العربيّة السعوديّة،" (2019)، موقع تعليم جديد، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.new-educ.com/

17 اللجنة الوطنيّة للمناهج، "المرجعيّة العامّة للمناهج،" الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة وزارة التربية الوطنيّة (2009)، 2.

18 المرجع نفسه، 19.

19 المرجع نفسه، 51.

20 "المعايير الوطنيّة لمناهج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة،" المركز الوطنيّ لتطوير المناهج (2016).

21 "صدور نظام المركز الوطنيّ لتطوير المناهج،" (2017)، جريدة الدستور، تاريخ الدخول فبراير 2020:
www.addustour.com

22 نوال شلبي، "مدير القوميّ «لتطوير المناهج: شراكة بين "التعليم» ودور النشر في طباعة الكتب لأوّل مرّة،" (2019)، الوطن، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.elwatannews.com

23 جميل حمداوي، "بيداغوجيا الأهداف،" (2013)، شبكة الألوكة، تاريخ الدخول مارس 2020:
https://www.alukah.net/social/0/60474/

24 حكيمة بن بوزيد، "الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائيّة،" جامعة محمد بوضياف (2017).

25 فاطمة حسني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات (الدار البيضاء: مطبعة النجاح، 2005)؛ دليل المقاربة بالكفايات (الدار البيضاء: مكتبة المدارس، 2009)؛ الجيلاني دلاش، مدخل إلى اللسانيّات التداوليّة، ترجمة محمد يحياتن (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1992)؛ عبد العزيز الكردي، "المقاربات الحديثة في تعليم العربيّة،" (2017).

26 نور الدين بوخنوفة، "تعليميّة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في ظلّ الكفاية التواصليّة المعاصرة،" جامعة باتنة (2016)؛ كايسة عليك، "المرجعيّة اللسانيّة للمقاربة التواصليّة في تعليم اللغات وتعلّمها،" جامعة مولود معمري تيزي وزو (2014).

27 فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداوليّة، ترجمة صعيد علوش (الرباط: مركز الإنماء القوميّ، 1986)؛ فرديناند دي سوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، ترجمة صالح القرمادي وآخرون (تونس: الدار العربيّة للكتاب، 1985).

28 جميل حمداوي، "بيداغوجيـــا الكفايـــات والإدماج،" (2013)، ديوان العرب، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.diwanalarab.com/بيداغوجيـــا

29 يعود أصل استراتيجيّة تآلف الأشتات أو التي تُعرف باسم Synectics إلى أمريكا، وقد طُوّرت حتّى تكون ملائمة لتطبيقها في الدور التعليميّة المختلفة. وقد عُرّفت الاستراتيجيّة على أنّها عبارة عن ربط بين مجموعة من الأشياء والعناصر - التي يبدو ظاهريًّا أن لا علاقة مشتركة بينها - بالاعتماد على المنطق والبيان والتناظر، من أجل الوصول إلى حلول مختلفة غير تقليديّة وإبداعيّة لبعض المشكلات.

30 نظرًا لأهمّيّة التفكير الإبداعيّ فقد ظهرت برامج متعدّدة لتعليم مهاراته، ومن ذلك برنامج كورت (CORT) الذي صمّمه إدوارد دي بونو (Edward De Bono) عام 1970، وصمّم بهدف تعليم مجموعة من أدوات التفكير، التي تمكّن المتعلّمين من رؤية الأشياء بشكل أوسع بعيدًا عن أنماط التفكير المتعارف عليها، كما تسعى هذه الأدوات إلى تطوير نظرة إبداعيّة أكثر في حلّ المشكلات.
ياسمين، "استراتيجيّة تآلف الأشتات،" (2020)، المرسال، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://www.almrsal.com/post/897926

31 تقوم فلسفة استراتيجيّة سكامبر SCAMPER على فكرة مساعدة المتعلّمين على توليد الأفكار الجديدة أو البديلة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعيّ والنقدي لديهم. والكلمة مكوّنة من الحروف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكّل في مجملها كلمة سكامبر (SCAMPER)، وهي: الاستبدال، والتجميع، والتكييف، والتطوير، والتصغير، والتكبير، والاستخدامات الأخرى، والحذف، والعكس، وإعادة الترتيب. وترتكز فلسفة استراتيجيّة سكامبر في مضمونها على عدد من المرتكزات، وهي: أنّ التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنيّة بواسطة قائمة توليد الأفكار تسهم في تنمية التفكير الإبداعيّ والخيال، ويتمّ ذلك من خلال تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مستقلّ عن المناهج الدراسيّة العاديّة، وتكون منهجًا منفردًا كبرنامج إثرائيّ مستقلّ لتنمية التفكير الإبداعيّ، أو من خلال تقديم الأنشطة وتنمية التفكير الإبداعيّ بشكل غير مباشر وتقديم الاستراتيجيّة داخل محتوى المنهج الدراسيّ العادي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ العمليّات العقليّة يتم تعلّمها بهذا الاتجاه من خلال التدريس باستراتيجيّة سكامبر.

31 "استراتيجيّة سكامبر SCAMPER،" (2017)، تاريخ الدخول مارس 2020: https://teachingstrategies2018.blogspot.com/2017/12/scamper.html

32 يعتمد على صياغة الأسئلة أو المشكلات التي تثير اهتمام المتعلّمين وتجعلهم قادرين على التفكير والملاحظة والتخمين والشرح والتحليل لاكتشاف القواعد والمفاهيم تحت إشراف المعلّم وتوجيهه.

33 رشيد التلواتي، "ما هو التعلّم النشط؟ أهمّيّته – أسسه – استراتيجيّاته - إيجابيّاته،" (2019)، موقع تعليم جديد، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.new-educ.com/ما-هو-التعلم-النشط-تعريفه-استراتيجيّات

34 أحمد حسن محمد علي، "طرائق التدريس الحديثة؛ طريقة حلّ المشكلات وطريقة المناقشة والحوار،" (2017)، موقع تعليم جديد، تاريخ الدخول أبريل 2020: https://www.new-educ.com/حل-المشكلات-و-المناقشة-و-الحوار

35 نادين كريت، "ما هو التعليم المدمج؟،" (2017)، موقع تعليم جديد، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.new-educ.com/ما-هو-التعليم-المدمج

36 أحمد أوزي، "بيداغوجيّة الفصل المقلوب أو المعكوس،" (2018)، موقع تعليم جديد، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.new-educ.com/بيداغوجية-الفصل-المقلوب-أو-المعكوس

37 العواد وآخرون، تطوير محتوى مناهج اللغة العربيّة في مجال مفاهيم العروبة والبعد العربيّ للصفوف (1-6)، 45.

38 محمد جابر قاسم وعلي عبد المحسن الحديبي، معايير تعليم اللغة العربيّة في الصفوف الأولى (دليل تفسيريّ) (الشارقة: المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج، 2018).

39 قاسم، والحديبي، معايير تعليم اللغة العربيّة في الصفوف الأولى (دليل تفسيريّ).

40 محمد جابر قاسم وعلي عبد المحسن الحديبي، استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في الصفوف من الأوّل إلى السادس، مجلد1-2-3-4 (الشارقة: المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج، 2019).

41 لطيفة الفلاسي، تجربة الإمارات العربيّة المتّحدة في تعليم اللغة العربيّة (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2019)، 3.

42 "وثيقة معايير رياض الأطفال،" (2010)، وزارة التربية والتعليم، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Assessment/Documents/Curriculum-docs/KG%20Standards%20all%20subjects%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%B6%20%D8%A7%D9%84%D8-%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84%202016.pdf

43 الفلاسي، تجربة الإمارات العربيّة المتّحدة في تعليم اللغة العربيّة، 11-15.

44 المرجع نفسه، 25-27.

45 بناء المعرفة في دولة الإمارات، التقرير الإعلاميّ باللغة العربيّة، موقع وزارة التربية والتعليم.

46 الفلاسي، تجربة الإمارات العربيّة المتّحدة في تعليم اللغة العربيّة، 24.

47 محمد جابر قاسم وآخرون، تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلّميّ اللغة العربيّة (الشارقة: المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج، 2017).

48 أُنشئت الجائزة في آذار/مارس 1998، بهدف تحسين جودة النظام التعليميّ وتشجيع المبادرات والابتكار والتميّز في التعليم، وقد بدأت في دبيّ لتتوسّع وتشمل أنحاء الإمارات العربيّة بأكملها، ومن ثمّ انتقلت في مرحلة لاحقة لتشمل بلدان مجلس التعاون الخليجيّ، من خلال جائزة البحث التربويّ على مستوى الوطن العربيّ. موقع مؤسّسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليميّ المتميّز، تاريخ الدخول فبراير 2020: http://www.ha.ae/professional-diploma-in-educational-gifted

49 قاسم، والحديبي، استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في الصفوف من الأوّل إلى السادس، مجلد 1-2-3-4.

50 في مجال التعليم، يشير مصطلح "السقالة التعليميّة" إلى عمليّة تقوم فيه المعلّمة بتقديم نموذج للطلّاب أو توضيح حول كيفيّة حلّ مشكلةٍ ما ثمّ تعطيهم المجال ليقوموا بأنفسهم بحلّ مشكلة أخرى مماثلة باتّباع النموذج أو التوضيح المقدّم، وتقوم هي بتوفير الدعم والتوجيه حسب الحاجة. والمبدأ الذي ينطلق منه مفهوم "السقالة" هو أنّه عندما يحصل الطلّاب على الدعم الذي يحتاجونه أثناء تعلّم شيء جديد، فإنّ لديهم فرصة أفضل لاستخدام هذه المعرفة بشكل مستقلّ. موقع study.com، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://study.com/academy/lesson/scaffolding-in-education-definition-theory-examples.html

51 قاسم، والحديبي، استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في الصفوف من الأوّل إلى السادس.

52 الخرائط الذهنيّة، هي شكل من المنظّمات التخطيطيّة البصريّة، تساعد المتعلّم والمعلّم على تنظيم المعرفة على شكل شبكات، ممّا يؤدّي إلى زيادة التعلّم والتذكّر.

53 قاسم، والحديبي، استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في الصفوف من الأوّل إلى السادس.

54 المرجع نفسه.

55 الموقع الرسميّ لمجلس الوزراء - الإمارات العربيّة المتّحدة، برنامج محمّد بن راشد للتعلّم الذكيّ - الصفحة الرئيسة، تاريخ الدخول يناير 2020: (www.uaecabinet.ae prime-ministers-initiatives)

56 عند ربط النضج الإلكترونيّ بالواقع اليوم في 2020 وما سعت إليه دولة الإمارات العربيّة المتّحدة في السنوات المنصرمة من تأهيل الكوادر والطلبة على التعلّم الإلكترونيّ، فقد أثبتت الأحداث بعد انتشار جائحة كورونا كأزمة عالميّة حتّمت الشروع في تنفيذ التعليم عن بعد، ضرورة دعم التعليم الإلكترونيّ ودراسة سلبيّاته وإيجابيّاته.

57 برنامج النضج الإلكترونيّ - وزارة التربية والتعليم، تاريخ الدخول مارس2020: https://www.moe.gov.ae/Ar/MediaCenter/News/Pages/SmartSchools.aspx

58 علي بن عوض علي العمدي، "تطوير منهج لغتي، ولغتي الجميلة،" بحث نُشر في مؤتمر اللغة العربيّة الدوليّ الرابع بالشارقة، الشارقة، يناير 2020، 135.

59 العمدي، "تطوير منهج لغتي، ولغتي الجميلة،" 135-141.

60 "مشروع الاستراتيجيّة الوطنيّة لتطوير التعليم العامّ في المملكة العربيّة السعوديّة،" وزارة التربية والتعليم (2010).

61 ريم خليفة، "مناهج العربيّة وضرورة الجودة،" مجلّة الوسط 2641 (2009).

62 "تعلّم اللغة العربيّة المبنيّ على المعايير... في البحرين،" (2015)، النهار، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.annahar.com/arabic/article/231819--تعلم-اللغة-العربية-المبني-على-المعايير-في-البحرين

63 انتصار البناء، "حماية اللغة العربيّة مسؤوليّة وطنيّة،" (2017)، صحيفة الوطن، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://alwatannews.net/article/710034

64 فاطمة الكندري وآخرون، "الوثيقة الأساسيّة المعدّلة للمرحلة الابتدائيّة في دولة الكويت،" (2014)، وزارة التربية والتعليم، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://moe.edu.kw/docs/Wathaiq/Wathaiq/Primary.pdf

65 فتحيّة عبد الرؤوف وآخرون، "المنهج الوطنيّ الكويتيّ - المرحلة الابتدائيّة - المنهج الدراسيّ والمعايير لمادّة اللغة العربيّة،" لجنة تطوير المناهج (2016).

66 حسين شحادة، "تدشين مشاريع لضبط جودة التعليم وتحديثه،" (2010)، موقع ميدل إيست أونلاين، تاريخ الدخول فبراير 2020: www.middle-east-online.com

67 المرجع نفسه.

68 سيف بن سعود المحروقي، "تطوّر كمّيّ في مختلف أنواع التعليم المدرسيّ وجهود لتجويد عناصر العمليّة التعليميّة،" (2018)، جريدة عُمان، تاريخ الدخول فبراير 2020: www.omandaily.com

69 "مسيرة التعليم في سلطنة عُمان- الملخّص التنفيذيّ،" (2014)، سلطنة عمان مجلس التعليم، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.educouncil.gov.om/downloads/k5nZMtze8Qp9.pdf

70 قاسم والحديبي، استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في الصفوف من الأوّل إلى السادس، مجلّد1.

71 طُوِّر الإطار العامّ للمنهاج التربويّ الوطنيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة 2019 بدعم من مكتب اليونسكو في بيروت، المكتب الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة في إطار مساندته للتعليم الجيّد في حالات الطوارئ.

72 "المعايير الوطنيّة لمناهج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة،" 55.

73 "ملاحظات ومقترحات حول كتاب لغتي للصفّ الرابع في المنهاج الجديد خلال ورشة عمل،" (2017)، سانا، تاريخ الدخول فبراير 2020: http://www.sana.sy/?p=627248

74 تطبّق أغلب مدارس رياض الأطفال الخاصّة والحكوميّة، مفاهيم مونتسوري في توفير بيئة لغويّة غنيّة ونشيطة باستخدام القصص والكتب المسموعة، والأنشطة التفاعليّة المتنوّعة.

75 موقع المنصّة التربويّة السوريّة للتعلّم المبكّر، تاريخ الدخول فبراير 2020: www.sepel.edu.sy

76 "المعايير الوطنيّة لمناهج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة."

77 مقدّمة كتب اللغة العربيّة للمرحلة الإعداديّة (وزارة التربية، 2019-2020).

78 يعتمد على صياغة الأسئلة أو المشكلات التي تثير الطلّاب، وتجعلهم قادرين على التفكير والملاحظة والتخمين والشرح والتحليل؛ لاكتشاف القواعد والمفاهيم تحت إشراف المعلّم وتوجيهه.

79 صفحة المركز الوطنيّ لتطوير المناهج على الفيسبوك، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.facebook.com/nccd.gov.sy/

80 أمين بدر علي الكخن، "أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العامّ، واقعها وسبل النهوض بها،" من مؤتمر «اللغة العربية» يناقش واقع اللغة وسبل النهوض بها، الأردن، أكتوبر 2009، 175-176.

81 نيفين عبد الهادي، "إطلاق مشروع تطوير معايير تعليم اللغة العربيّة وتقييمها للناطقين بها،" (2017)، جريدة الدستور، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.addustour.com/articles/948372--اطلاق-مشروع-اللغة-العربية-واختتام-ملتقى-مهارات-المعلمين2017-

82 "معايير تعلم اللغة العربيّة للناطقين بها،" (2018)، أكاديميّة الملكة رانية لتدريب المعلّمين، تاريخ الدخول فبراير 2020: http://as.qrta.edu.jo

83 المرجع نفسه، 3.

84 المرجع نفسه، 4-5.

85 المرجع نفسه، 8-30.

86 المرجع نفسه، 37-43.

87 المرجع نفسه، 33-36.

88 المرجع نفسه، 44-47.

89 المرجع نفسه، 48-51.

90 "الأردن تغربل المناهج وتزيل المظاهر الدينيّة،" (2016)، موقع عمون، تاريخ الدخول فبراير 2020: https://www.ammonnews.net/article/278902

91 خليل الفيومي، "مستوى تمثيل كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن للأسس الفلسفيّة والنفسيّة للمنهاج،" مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة 21.1 (2013)؛ خليل الفيومي، "أثر استخدام استراتيجيّة التمثيل الدراميّ للنصوص الشعريّة على الاستيعاب القرائيّ لطلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن،" مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة 20.1 (2012).

92 الكخن، "أساليب تعليم اللغة العربيّة ووسائله في التعليم العامّ، واقعها وسبل النهوض به."

93 بن كريمة بو حفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار؟،" مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة 36 (2017).

94 إنّ بيداغوجيّة الكفاءات أو المقاربة بالكفاءات أو التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفايات أو التدريس بالكفايات كلّها أسماء لمسمّى واحد.

95 ستر الرحمان نعيمة، "الممارسات البيداغوجيّة المتبنّاة في الجزائر،" (2009)، جزايرس، تاريخ الدخول أبريل2020: https://www.djazairess.com/elayem/31592

96 المرجع نفسه.

97 بو حفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر؛ ضرورة أم خيار؟،" 25.

98 المرجع نفسه.

99 مليكة عباد، "تطوّر المناهج الدراسيّة،" المجموعة المتخصّصة اللجنة الوطنيّة للمناهج - ملتقى باتنة (2015).

100 بو حفص، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر؛ ضرورة أم خيار؟،" 26-27.

101 هشام زين الدين، "الدراما وسيلة تربويّة،" المركز التربويّ للبحوث والإنماء، تاريخ الدخول مارس 2020: https://www.crdp.org/fr/magazine-details1/668/929/926

102 مريم ختال و فاطمة بن غماري، آليّات تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات: الدراما التعليميّة أنموذجًا (رسالة ماجستير، المركز الجامعيّ بلحاج بوشعيب - عين تموشنت، 2016)، 2، 44.

103 عبد القادر البار وضياء الدين بن فرديّة، "تعليميّة النصوص الأدبيّة والروافد اللغويّة في المرحلة الثانويّة في ظلّ النظريّتين السلوكيّة والبنيويّة،" مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة 35 (2018).

104 نادية العمري،"واقع مناهج تدريس اللغة العربيّة في المغرب،" كلّيّة علوم التربية (2020).

105 خالد الأنصاري، "المقاربة بالكفايات وتدريس اللغة العربيّة في المنهاج المغربيّ،" (2016)، تعليم جديد، تاريخ الدخول يناير2020: https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%A7%D8%B1%D8%A8%D8%A9-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%81%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

106 المرجع نفسه.

107 جميل حمداوي، "بيداغوجيا الأخطاء،" (2015)، صحيفة المثقّف، تاريخ الدخول أبريل 2020: http://www.almothaqaf.com/qadayaama/qadayama-14/176-books/892918

108 نادية العمري، "الهويّة ولغة التعليم في البلدان العربيّة،" في كتاب اللغة والهويّة في الوطن العربيّ: إشكاليّات التعليم والترجمة والمصطلح (الدوحة: المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات،2013)، 470.

109 "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء رؤية استراتيجيّة للإصلاح 2015-2030،" (2015)، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، تاريخ الدخول فبراير 2020، 8: https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Ar_Resume.pdf

110 المرجع نفسه.

المحور العاشر

اللغة العربيّة في عوالم جديدة

إعداد: نور الشيخ

ملخّص المحور العاشر: اللغة العربيّة في عوالم جديدة

أولت العوالم الجديدة، وهي المناطق الواقعة خارج نطاق العالَمَيْن العربيّ والإسلاميّ، عنايةً خاصّةً بتعليم العربيّة في العقدين الأخيرين. وعليه، فقد توجّه عدد من الباحثين في تلك الدول إلى إجراء دراسات تتلمّس دوافع الطلبة وراء دراسة العربيّة وواقع تعليمها في المدارس والجامعات. غير أنّ البحث حول واقع العربيّة وحضورها في تلك العوالم بقيَ محدودًا لاعتبارات عدّة، أبرزها أنّ العربيّة لا تزال، على الرغم من حضورها، من أقلّ اللغات تعلّمًا في مدارس العوالم الجديدة وجامعاتها، يضاف إلى ذلك أنّ الأدبيّات المنشورة حول هذه المباحث كُتبت في كثير من الأحيان بلغات هذه العوالم، والقليل منها قد كُتب أو نُشر بالعربيّة. وفي سعي منّا إلى سدّ هذا النقص، نرمي في هذا المحور إلى دراسة واقع العربيّة في هذه العوالم الجديدة، لا من الجانب التعليميّ اللغويّ الضيّق فحسب، بل كذلك من منظار أوسع، أي ممّا تنطوي عليه السياسة اللغويّة واتجاهاتها، وما تحمله دوافع الطلّاب السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة التي تؤثّر بدورها على صناعة السياسة اللغويّة. ومن ثمّة يسلّط المحور الضوء على التحدّيات التي تواجه تعليم العربيّة في هذه العوالم، طارحًا رؤيةً مستقبليّةً قد تعين على النهوض بهذا الحقل البحثيّ.

إذًا يشكّل هذا البحث في مضمونه حلقةً متكاملةً لتوصيف واقع اللغة والتحدّيات التي تُعرقل انتشارها، ومن ثمّ يطرح السبل التي تؤدّي إلى تعزيز حضورها سعيًا لتمكين الباحثين في منطقتنا من البناء على هذه الدراسة واستقراء الواقع بدقّة أولًا، ولتمكين المرجعيّات العربيّة من المساهمة في وضع سياسات لغويّة تنهض بالعربيّة في عالمنا وخارجه على حدّ سواء ثانيًا. ولقد درسنا واقع العربيّة بدقّة، واطّلعنا على أمثلة تعرض واقع تدريس العربيّة في بعض الدول في أمريكا الشماليّة وأوروبّا وشرق آسيا وإفريقيا، محلّلين معظم الأدبيّات المنشورة باللغتين العربيّة والإنجليزيّة لاستقراء مدى تباين أو تشابه هذا الواقع في مناطق مختلفة من العوالم الجديدة تبعًا للظروف الثقافيّة والسياسيّة المختلفة السائدة في هذه العوالم، وكذلك مدى تقاطع واقع العربيّة اللغويّ ما بين العالَمَيْن التقليديّ والجديد.

ثمّة ثلاثة أبعاد أساسيّة تجلّت في دوافع الطلّاب الأجانب نحو دراسة العربيّة في العوالم الجديدة، وبالطبع اختلفت هذه الدوافع من دولة إلى أخرى. لا نحاول هنا اختزال الصورة إلى بعد واحد، إذ تداخلت الأبعاد بطبيعة الحال في الدولة الواحدة، ولكن لا بدّ من الإشارة إلى طغيان بعدٍ ما دون آخر في بعض البلدان. فالبُعد السياسيّ، مثلًا، ظهر أكثر ما ظهر في الولايات المتّحدة وأوروبّا لسببين أساسيّين هما: أنّ تعليم العربيّة مرتبط، بالاستراتيجيّات السياسيّة والعسكريّة والأمنيّة لهذه الدول من جهة، وبسعي هذه الدول، من جهة أخرى، لاحتواء الموجات الكثيفة من الهجرة واللجوء التي شهدتها إثر الأحداث السياسيّة الأخيرة في العالم العربيّ. أمّا البُعد الاقتصاديّ فكان أكثر بروزًا بين دول شرق آسيا، والبُعد الثقافيّ كان سائدًا في دول إفريقيا.

وقد برزت في البحث ثلاث مسائل رئيسة تتّصل بواقع العربيّة في العوالم الجديدة وبمستقبل فتح آفاق جديدة من التقارب والتلاقح الثقافيّ بين اللغة والثقافة العربيّة وغيرها. تشير المسألة الأولى إلى ضرورة تفعيل برامج التبادل الثقافيّ لتعزيز انتشار العربيّة، وتؤكّد الثانية على عدم اختزال تعليم العربيّة في البُعد الدينيّ، كما يحدث في دول إفريقيا بشكل خاصّ؛ أمّا المسألة الثالثة فتشير إلى أهمّيّة التركيز على البُعد الاجتماعيّ التواصليّ للّغة، ما يؤكّد ضرورة تطوير استراتيجيّات لإدماج المحكيّات العربيّة في المناهج بغية جعل التفاعل والتواصل أكثر سهولة ويسرًا بين متعلّمي العربيّة في هذه العوالم والناطقين بها.

1.0 العوالم الجديدة مقابل العوالم التقليديّة: صدًى جديد أم صوتٌ آخر؟

قد يسأل القارئ بدايةً ما الذي نعنيه بالعوالم الجديدة إبّان الحديث عن اللغة العربيّة؟ وبعُجالة نجيب بأنّ العوالم الجديدة هي العوالم التي تتعامل مع اللغة العربيّة خارج حدود العالمين العربيّ والإسلاميّ اللذين تتواجد فيهما العربيّة تقليديًّا وتكوّن جزءًا منهما. العوالم الجديدة إذًا هي العوالم التي لا تُعَدُّ اللغة العربيّة جزءًا من نسيجها اللغويّ والثقافيّ. هي عوالم أرست فيها اللغة العربيّة حديثًا موطئ قدم لها. وفيما انكبّت سائر محاور هذا التقرير على دراسة واقع العربيّة ومستقبلها داخل حدود العالم العربيّ، يأتي هذا المحور ليفتح أفقًا جديدًا للتفكير بالعربيّة خارج هذه الحدود، طارحًا ثنائيّة العوالم الجديدة مقابل العوالم التقليديّة وعلاقتها بالواقع السياسيّ اللغويّ داخل العالم العربيّ وخارجه على السواء. وقبل التأمّل في هذا الواقع ودراسته عن قرب، نطرح سؤالًا جوهريًّا يشكّل انطلاقةً لنا: هل هذه العوالم متوازية أم متقابلة؟ بمعنًى آخر هل تُكمِل هذه العوالم بعضها بعضًا أم هل تتعارض فيما بينها؟ هل تشكّل العوالم الجديدة صدًى لنقاشات وتفاعلات داخل العوالم التقليديّة أم تطرح إشكاليّات أخرى عن واقع اللغة في هذه الأرض الجديدة؟

بدايةً، نحن نفترض في مخيّلاتنا وجود عالَمَيْن، عالم خاصّ بنا، عالم الأنا، منغمسين فيه وغارقين، وعالَم آخر مختلف، يقع خارج ما ألفناه، عالَم الآخر. وفي الحقيقة، فإنّ الحدود بين العالَمَين تكاد تكون هلاميّة. ولا نعني بالحدود في هذا السياق الحدود الجغرافيّة، وإنّما السياقات السياسيّة والاجتماعيّة التي تحدّد تشابك العلاقات بين العالَمَيْن وتؤثّر بالضرورة على السياسات اللغويّة المتّبعة في كلا العالمين. بيد أن عمليّة تأثير الأنا في الآخر وتأثّرها به ليست متساوية، بل هي محكومة بموازين القوى العالميّة السياسيّة أو الاقتصاديّة. وإنّ الحديث اليوم عن تعليم اللغة العربيّة خارج عالَمَيها التقليديَّين هو حديثٌ لا يستطيع الفرار من براثن موضوع الهيمنة الذي يتحدّث عنه إدوارد سعيد بوصفه استشراقًا، إذ توظّف بعضُ الدول الثقافةَ كبديل للأدوات العسكريّة في سبيل التوسّع الاستعماريّ.[1]

لذا، فإنّ تعلّم العربيّة في الخارج هو جزء لا يتجزّأ من واقع سياسيّ أكبر يحكمنا. ولكن، هل ينطبق هذا على جميع الدول التي تعلّم العربيّة؟ بطبيعة الحال، فإنّ علاقة العالم العربيّ بالدول الأخرى ديناميكيّة تتأثّر بالسياقات التاريخيّة والسياسيّة والزمنيّة التي تؤطّر علاقة أيّ دولة بالدول الأخرى. وهذه العلاقة متباينة بين الدول المختلفة، ومتغيّرة مع الزمن أيضًا. وإذا كان البُعد السياسيّ مهمًّا في تقييم علاقة العالم العربي واللغة العربيّة بالعوالم الجديدة التي بدأت بتعليم العربيّة، فإنّه لا شكّ جزء من حلقة متكاملة ومترابطة تتقاطع فيها الأبعاد السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة. فالعامل الجيوسياسي للغةٍ ما، بالإضافة إلى أبعادها الدينيّة والثقافيّة، تُعَدُّ عوامل اقتصاديّة أيضًا لتعلّم هذه اللغة.[2] وفي هذا السياق، يقول فلوريان كولماس إنّ الموقع الجغرافيّ والوضع الاجتماعيّ-السياسيّ للغةٍ ما وعلاقتها بالدين والتراث الأدبيّ والثقافيّ تُعَدُّ معايير للجانب الاجتماعيّ-الاقتصاديّ لتلك اللغة.[3] ويجب ألّا نَغفل في هذا السياق عن الدور الذي يؤدّيه حجم الجماعة اللغويّة في زيادة أهمّيّة لغةٍ ما من منظور اقتصاديّ. وتُصنَّف العربيّة واحدةً من

أوسع اللغات انتشارًا في العالم إذ يزيد عدد الناطقين بها اليوم على 400 مليون شخص.[4] وفي السياق ذاته، يشير تقرير المنتدى الاقتصاديّ العالميّ حول "أقوى" عشر لغات في العالم إلى أنّ العربيّة تحتلّ المرتبة الخامسة من حيث الأبعاد الجغرافيّة والاتّصاليّة والإعلاميّة والاقتصاديّة والدبلوماسيّة.[5]

وعليه، يسعى هذا المحور إلى تفكيك واقع العربيّة في العوالم الجديدة من خلال ثلاثة أبعاد أساسيّة هي: البُعد السياسيّ والبُعد الاقتصاديّ إضافةً إلى البُعد الثقافيّ-الاجتماعيّ. ويحاول الإجابة عن بعض ما يدور في الأذهان عن مدى حضور العربيّة في العوالم غير التقليديّة، وعن أسباب حضورها. كما يحاول تلمّس اختلاف هذه الأسباب من دولة لأخرى أو عدمه، وإلى أيّ مدى تتقاطع العوالم الجديدة مع العوالم التقليديّة، ثمّ يلقي المحور نظرةً أقرب إلى واقع تعليمها في هذه العوالم من حيث الأرقام وتحدّيات التعليم القائمة هناك، ويسأل ما هي هذه التحدّيات وما هي سبل مواجهتها. ويأمل المحور بأن يقدّم صورة ذات طابع عالميّ عن واقع اللغة العربيّة، إيمانًا منّا (1) بأنّ واقع اللغة هناك ما هو إلّا انعكاس لواقعها هنا، وللواقع السياسيّ والاقتصاديّ الحاكم على العوالم المختلفة، و(2) بأنّ محاولة الإمساك بأطراف الخيوط للتخطيط لواقعٍ أفضل للّغة العربيّة سيبدأ من عالمنا ويتعدّاه ومن ثمّة سينتهي إليه أيضًا.

ولا بدّ لنا هنا من الإشارة إلى المنهجيّة المتّبعة في هذا المحور. في محاولة منّا لدراسة العوالم الجديدة، اخترنا عيّنة من دول مختلفة لنقرأ واقع العربيّة فيها ولنبيّن مدى اختلاف هذا الواقع أو تشابهه بين دولة وأخرى. وتمّ هذا الاختيار بناءً على معيارين أساسيّين، هما: (1) تجربة تعليم العربيّة في تلك الدول وتنوّعها بحيث تعطي صورة شاملة عن واقع العربيّة الخاضع لمختلف الأبعاد التي تطرّقنا إليها سابقًا، و(2) توافر بيانات كافية تسمح لنا بالتوصّل إلى استنتاجات حول واقع تعليم العربيّة في تلك الدول. ومن المعلوم أنّ البحث في هذا الحقل لا يزال حديثًا نسبيًّا في عالمنا العربيّ وأنّ البحوث المنشورة حوله محدودة بعض الشيء، ممّا شكّل تحدّيًا لنا. ولذلك، فقد اعتمدنا كثيرًا على الأبحاث المنشورة باللغة الإنجليزيّة. وسيقتصر بحثنا على دراسة واقع العوالم الجديدة في العشرين سنة الماضية انطلاقًا من أنّ هذه الفترة شهدت أحداثًا سياسيّة واقتصاديّة أسهمت في تشكيل واقع العربيّة في هذه العوالم الجديدة. أمّا المراحل الدراسيّة التي سنعتمدها للدراسة والمراجعة، فهي الثانويّة والجامعيّة باعتبار أنّهما من أكثر المراحل التي يُعطى تعليم اللغات الأجنبيّة أهمّيّة فيها، ما يجعل المعلومات حولها أيضًا أكثر وفرةً ودقّةً. والدول التي اخترناها هي: من أمريكا الشماليّة الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ومن أوروبّا المملكة المتّحدة وألمانيا وبلجيكا وفرنسا، ومن دول شرق آسيا الصين واليابان، وأخيرًا نيجيريا وجمهوريّة غانا وجمهوريّة بوتسوانا من القارّة الإفريقيّة، كما سنضيء بعُجالة على عدد من الدول الإفريقيّة الأخرى.

2.0 عن العربيّة في بعدها السياسيّ

لا يخفى على أحد أنّ المنطقة العربيّة تعجّ بالأحداث السياسيّة، وقد فتحت تلك الأحداث الأبواب واسعةً لزيادة الاهتمام بالمنطقة ولغتها. وبينما تتفاوت طبيعة هذا الاهتمام وأسبابه من بلد لآخر، يبقى البُعد السياسيّ طابعًا يميّز منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ويدفع الآخر للاهتمام بها. ويمكننا القول إنّ البعد السياسيّ للّغة العربيّة ناجم عن أربعة عوامل أساسيّة تتفاوت وتختلف بحسب البلاد المهتمّة بتدريسها. فهو إمّا: (1) نابع من الفضول الثقافيّ والمعرفيّ تجاه الأحداث في المنطقة العربيّة، وهذا حاضر في النموذج الياباني على سبيل المثال،[7] إذ إنّ الاهتمام بسياسة الشرق الأوسط هناك محصور في المعرفة الثقافيّة، أو (2) ناجم عن الفرص المهنيّة المتاحة في مجال الإعلام ودراسة الشرق الأوسط مثل ألمانيا - على سبيل المثال لا الحصر،[8] أو (3) منبثق من الحاجة العسكريّة والأمنيّة، وهذا حاضر في الولايات المتّحدة والمملكة المتّحدة، أو (4) حاضر لأسباب إنسانيّة واجتماعيّة نتيجة لموجات الهجرة العربيّة، ولا سيّما إبّان أحداث 2011 وما عُرف بالربيع العربيّ.

وفي هذا المحور سنركّز اهتمامنا على العاملين الأخيرين، أي الحاجة العسكريّة والأمنيّة، والدواعي الإنسانيّة والاجتماعيّة نظرًا لأهمّيّتهما ولغلبة حضورهما من حيث البعد السياسيّ لتعلّم العربيّة في العوالم الجديدة. وانطلاقًا من هنا نقول إنّ تعليم اللغة فعلٌ سياسيّ بامتياز. فتعلّم العربيّة العابر للقارّات اليوم ليس بمنأى عن علاقات المنطقة العربيّة الدبلوماسيّة وتأثير القوى الإمبرياليّة والاستعماريّة عليها، وهو ليس بمعزلٍ أيضًا عن مستجدّات الساحة السياسيّة وسفر اللغة مع موجات الهجرة لكثير من الدول. إذًا، تعليم العربيّة في العوالم الجديدة بات ضرورة سياسيّة من منظورين، عسكريّ وأمنيّ أوّلًا، وإنسانيّ واجتماعيّ ثانيًا.

2.1 تعليم العربيّة لأهداف عسكريّة وأمنيّة

يشير عدد لا بأس به من المقالات إلى مواقف ناقدة لتسييس تعليم العربيّة في الجامعات الأمريكيّة،[9] ويذكر بعض الطلبة أنّ مناهج اللغة العربيّة في جامعاتهم تؤهّلهم للحديث عن السياسة، ولكنّها في المقابل تحرمهم من الحديث مع زملائهم العرب عن مواضيع ثقافيّة واجتماعيّة عامّة.[10] وتشير هذه المواقف إلى تنوّع دوافع الطلبة لتعلّم العربيّة والتي كانت في كثير من الأحيان تعبُر حدود السياسة وتركّز بشكل أكبر على البُعد الثقافيّ للّغة.[11] وممّا لا شكّ فيه أنّنا لا نستطيع حصر الدوافع في بُعدٍ واحد، ولكن، هل يمكننا فعلًا ألّا نسيّس تعليم العربيّة؟ في الواقع، علاقتنا بدول مثل الولايات المتّحدة الأمريكيّة والمملكة المتّحدة هي علاقات سياسيّة بالدرجة الأولى، وما ثقافتنا ولغتنا إلّا أداة تُوظَّف لخدمة الأهداف السياسيّة لتلك الدول، وذلك بسبب القوّة التي تمتلكها للتأثير في الكثير من الأحداث التي مرّت، ولا تزال تمرّ بها المنطقة العربيّة. ومن أبرز تلك الأحداث حضورًا في المشهد السياسيّ عمومًا والسياسيّ اللغويّ خصوصًا هي النكبة الفلسطينيّة، وإعلان قيام دولة إسرائيل في 1948، ومبادرات حلّ الصراع العربيّ-الإسرائيليّ التي كانت ولا تزال على رأس أولويّات الاستراتيجيّة الأمريكيّة،[12] وأزمة النفط في 1973،[13] وحرب الخليج في 1991،[14] وحرب أفغانستان في 2001، وحرب العراق في 2003.[15] كما كان لحدث تفجير برج التجارة العالميّ في الحادي عشر من سبتمبر من عام 2001 تأثير بالغ على توجّه الحكومة الأمريكيّة وسياستها لتعليم العربيّة.[16]

وفيما كان لبعض هذه الأحداث انعكاس مباشر على ارتفاع أعداد الطلبة المنخرطين في تعلّم العربيّة في الولايات المتّحدة، نذكر منها حرب الخليج[17] والحادي عشر من سبتمبر،[18] إلّا أن الدراسات في السنوات العشر الأخيرة تشير إلى أنّ حدثًا مثل الحادي عشر من سبتمبر لم يعد دافعًا بارزًا لتعلّم العربيّة،[19] وعلى الرغم من عدم غياب الدوافع السياسيّة عامّة، بمعنى أنّ الطلبة لا يزالون مهتمّين بالأبعاد السياسيّة للمنطقة وللّغة العربيّة، فإنّ هذا الاهتمام لم يعد مرتبطًا بحدث واحد فقط، بل تفرّع وتوسّع. والأكيد أنّ الأحداث التاريخيّة، وإن لم تعُد بارزة في وعي الطلبة ودوافعهم المباشرة لتعلّم العربيّة، إلّا أنها لعبت دورًا هامًّا في تدشين المبادرات الحكوميّة وتشكيل السياسات اللغويّة التي لا تزال فاعلة ومؤثّرة في واقع العربيّة في الولايات المتّحدة إلى اليوم.

ومن أبرز هذه المبادرات نذكر قانون مساعدة اللغات الأجنبيّة لعام 1985 "Foreign Language Assistance Act" الصادر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، مؤكّدًا على أهمّيّة تعليم اللغة العربيّة لدواعٍ أمنيّة.[20] كما أنشأت الولايات المتّحدة المركز الوطنيّ لمصادر لغات الشرق الأوسط "NMELRC" عام 2002، ومَنحت مؤسّسة التعليم الخاصّة بالأمن الوطنيّ National Security Education" Program" عددًا من الطلبة الفرصة لتعلّم العربيّة في أحد البلدان العربيّة،[21] وأطلق رئيس أمريكا آنذاك جورج بوش مبادرة لغة الأمن الوطنيّ "National Security Language Initiative" في عام 2006 حيث اعتبرَت المبادرةُ اللغةَ العربيّةَ إحدى اللغات الهامّة للحفاظ على الأمن الأمريكيّ.[22] وتوجّهت المملكة المتّحدة أيضًا، نتيجةً لأحداث سياسيّة ولا سيّما الحادي عشر من سبتمبر وحرب العراق وأفغانستان، نحو إدماج برامج تعلّم اللغة العربيّة والدراسات العربيّة والإسلاميّة في السياسات التعليميّة المتبنّاة لدواعٍ أمنيّة ووطنيّة، ورغبةً من الحكومة البريطانيّة في تحقيق الأمن العالميّ ومكافحة الإرهاب.[23]

> **كأستاذة للّغة العربيّة، اكتشفت أنّي جزء من عملية الصناعة العسكريّة، إذ أدرّس اللغة العربيّة والأدب العربيّ لرجال العسكر والاستخبارات والدبلوماسيّين وخبراء مكافحة الإرهاب. وبالطبع أدرّس أيضًا المهاجرين ومعتنقي الإسلام. لم أكن مستعدّة لذلك يومًا، أن تكون لغتي وحقلي الأدبيّ مادة لآلة الحرب".[6]**
>
> **د.منى كريم**

وقد رأت هذه المبادرات في الدولتين وجود حاجة لتعلّم العربيّة سعيًا لتحقيق ثلاث غايات. أوّلًا: تحقيق فهم أكبر للإرهاب ودوافعه، خصوصًا جرّاء أحداث الحادي عشر من سبتمبر الذي ارتبط بتكوين صورة نمطيّة عن العرب والمسلمين، ومن ثمّ ضبط الإرهاب وتمكين صانعي السياسات من التعامل معه بشكل أفضل.[24] وثانيًا: تحقيق المصالح السياسيّة - الأمريكيّة تحديدًا في هذا السياق - من خلال تمكين العسكريّين من اللغة والثقافة العربيّة في مناطق النزاع، وذلك بسبب افتقار الدبلوماسيّين والعسكريّين للمقوّمات الثقافيّة، ما عرقل الجهود المدنيّة والعسكريّة (في حرب العراق مثلًا).[25] وثالثًا: تأمين الإمكانيّات الإعلاميّة لتغطية الأحداث وتحليلها، وذلك نتيجة لوجود نقص في المترجمين لتغطية الأخبار (في حرب العراق أيضًا).[26]

إذًا، أصبح تدريس العربيّة لازمًا لحماية الأمن الوطنيّ والعالميّ ومكافحة الإرهاب. وأصبح تعليمها مرتبطًا بشكل أساسيّ بالحروب، حتّى أنّ عدد العسكريّين المتعلّمين للعربيّة في مركز اللغات الأجنبيّة التابع لمعهد اللغات بوزارة الدفاع في الولايات المتّحدة "Defense Language Institute Foreign Language Center" ارتفع بمعدل 27.4% بين عامي 2001 و2003.[27] وأصبح تعلّمها واجبًا وطنيًّا يتهافت عليه كثير من الطلبة المدفوعين بحبّ الوطن والخوف على ما يهدّد أمنه والشعور بالمسؤوليّة تجاهه.[28] وعليه، نرى أنّ عسكرة تعليم العربيّة - بالخصوص عند بعض المفاصل التاريخيّة المهمّة عربيًّا - لم يكن إلّا جزءًا من منظومة أكبر من الهيمنة التي تستعين بالأدوات الثقافيّة تارةً والعسكريّة تارةً أخرى لتمارس دورها الاستراتيجيّ والسياسيّ في المنطقة.

2.2 تعليم العربيّة لدواعٍ إنسانيّة واجتماعيّة

أسفرت الأحداث التي سبق ذكرها وصولًا إلى أحداث عام 2011 عن موجات هجرة عربيّة إلى كثير من الدول بسبب حصول النازحين على حقّ اللجوء الإنسانيّ. ولعلّ موضوع الهجرة بالذات خير شاهد على تشابك العالم العربيّ مع العوالم الأخرى، حيث برزت أقلّيّات عربيّة ومسلمة في أوروبّا والولايات المتّحدة الأمريكيّة. وفي مثل هذه الحالات، تحضر العربيّة ببُعدها التقليديّ في العوالم الجديدة، ويُستحدث على إثر ذلك بُعدٌ جديد لتعليم العربيّة، باعتبارها اللغة القوميّة لأقلّيّات تحتضنها الدول التي نزحوا إليها. وبهذا، تسعى الدول إلى تحسين صورتها الدوليّة وإلى إبراز نفسها كمجتمعات متعدّدة لغويًّا وثقافيًّا من خلال الحثّ على سياسات لغويّة شاملة للجماعات العربيّة والمسلمة. ففي الولايات المتّحدة برزت أصوات تنادي بتكييف واقع تعليم العربيّة ليكون مواكبًا لاحتياجات العرب الأمريكيّين والجماعات العربيّة المقيمة هناك، ما من شأنه أن يسهم في إبراز المجتمع الأمريكيّ بوصفه مجتمعًا تعدّديًّا ثقافيًّا ولغويًّا.[29] وطالب بعض المشرّعين أيضًا بضرورة تشريع سياسات لغويّة تستوعب الثنائيّة اللغويّة - الإنجليزيّة العربيّة - كجزء من الهويّة الأمريكيّة من دون أن ينتقص الحديث بالعربيّة منها، إذ إنّ الفكر السائد حول اللغة الوطنيّة في الولايات المتّحدة هو فكر أحاديّ، أي يعتبر اللغة الوطنيّة هي الإنجليزيّة فقط دون سواها من اللغات.[30] وإذا استطاع هؤلاء المشرّعون تحقيق هذا الاعتراف بالثنائيّة اللغويّة فسيمثّل ذلك خطوةً فعليّة ملموسة باتجاه تفعيل التنوّع اللغويّ في البلاد.

وقد كان لألمانيا وفرنسا توجّه مماثل، ولا سيّما أن كثيرًا من العرب قد نزحوا إلى هناك إبّان أحداث الربيع العربيّ في 2011، وعليه أصبح الخطاب حول تعليم العربيّة أكثر إلحاحًا. إذ دعا البعض في ألمانيا إلى ضرورة تعليم العربيّة في ظلّ هذه الظروف، معتبرين أنّ هذه الخطوة وسيلة لخلق صورة دوليّة عن ألمانيا باعتبارها حاضنة للّاجئين ومنارة للتعدّد الثقافيّ واللغويّ.[31] وبالتوازي مع ذلك، أعلنت وزارة التعليم في فرنسا عن تخطيطها لتعليم العربيّة في المدارس، وصرّح المتحدّث الرسميّ باسمها أنّ ذلك يأتي ضمن جهود فرنسا لمكافحة الإرهاب والتطرّف، إذ تفكّر الوزارة بضبط تعليم العربيّة وعلمنتها في المناهج المدرسيّة "كبديل لتعليم المؤسّسات الدينيّة الذي قد يقود إلى التطرّف."[32] ولعلّ هذه الخطوة من شأنها أن تسدّ ثغرة في النظام التعليميّ، حيث إنّ تعليم العربيّة في المؤسّسات التعليميّة محدود على الرغم من وجود ثلاثة ملايين متحدّث بالعربيّة في فرنسا.[33]

إنّ تعليم اللغة فعل سياسيّ، سواء اختارت دولة أن تعلّم العربيّة من أجل الحفاظ على مصالحها الأمنيّة والاستراتيجيّة، أو اختارت أن تلمّع صورتها الدوليّة، أو شاءت أن تضبط الجماعات وفق إيقاع ما، فهي تمارس فعلًا سياسيًّا عبر تعليمها للّغة. ومن الطبيعيّ أن توظّف اللغات كأدوات لتحقيق أهدافٍ ما، فاللغة ليست عنصرًا حياديًّا. إنّما هي جزء من مكوّن ثقافيّ خاضع للمعادلات السياسيّة العالميّة. كما أنّ تعليم اللغة متأثر بالسياسات العالميّة، فهو أيضًا عنصر فاعل في التأثير فيها، وهذا ما يصبو إليه هذا المحور: أن يسعى إلى تحليل حضورها في العوالم الجديدة ودوافعه وأسبابه، ليعود من ثمّ إلى العوالم التقليديّة ليعمل على النهوض بالسياسات اللغويّة العربيّة فيها وبالتالي بالثقافة العربيّة ككلّ.

3.0 العربيّة في بعدها الاقتصاديّ

اللغة أداة تنطوي على قيمة، ولطالما كان تشبيه اللغة بالنقود والعملات تشبيهًا حاضرًا، حتّى قيل إنّ اللغة "رصيد." وفي هذا السياق نقول إنّ اللغة – كالنقود - توسّع مجال إمكان الفعل للأفراد وتغنيهم،[35] لذلك فإنّ تطويع اللغة لتكون أداة للإنتاج في المجتمع الاقتصاديّ الحديث، بات ضرورةً مثل ضرورة تطويع الأدوات الماليّة لزيادة الإنتاجيّة.[36] ولكن كيف نقيّم اللغة من المنظور الاقتصاديّ؟ تتفاوت القيمة الاقتصاديّة للّغة حسب احتياجات السوق المحلّي - في البلدان التي تُعلّمها - وفي السوق العالميّ أيضًا. ويخضع تقييمها اقتصاديًّا أوّلًا للعوامل التاريخيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة للجماعة المتحدّثة بها، وثانيًا لحجم الجماعة المتحدّثة بها.[37] فالحاجات السياسيّة التي ولّدت وظائف عسكريّة أو أكاديميّة لدراسة المنطقة مثال حيّ على التقاطع بين المجالات السياسيّة والاقتصاديّة وأثرها على حضور العربيّة في العوالم الجديدة. ولا شكّ في أنّ هذه العوامل تضيف لتقييم العربيّة دوليًّا عبر اجتذابها مزيدًا من الطلبة لتعلّمها،

ولكن هل زيادة عدد متعلّمي اللغة دلالة على الحاجة الاقتصاديّة الفعليّة لتلك اللغة في دولةٍ ما؟ ليس بالضرورة، فلعدد المتعلّمين الجدد دلالة وظيفيّة مهمّة، ولكنّ هذا العدد لا يعكس تقييمها اقتصاديًّا بالضرورة،[38] أو لنقل لا يعطي صورةً كاملةً عن قيمتها الاقتصاديّة إذا صحّ التعبير.

ما الذي يكمل صورة حضور اللغة في البُعد الاقتصاديّ إذًا؟ إنّ السياسات التعليميّة للّغة لا يمكنها أن تؤتي ثمارها اقتصاديًّا إلّا إذا تمكّنت من ربط مخرجاتها بسوق العمل والفرص الوظيفيّة للمتعلّمين الساعين إلى تطوير أنفسهم مهنيًّا من خلال مهارتهم اللغويّة. وهذا لا يقلّل من أهمّيّة اللغة معرفيًّا أو ثقافيًّا، ولكنّنا في هذا المحور سنسلّط الضوء على دوافع الطلبة الاقتصاديّة والمؤشّرات الاقتصاديّة التي تدلّ على حضور هذا البعد في تعلّم العربيّة كلغة أجنبيّة، كما سنهتمّ بالإمكان الوظيفيّ، أو القدرة التوظيفيّة للّغة، بعد تعلّمها. ونحن هنا لا نتحدّث عن نقطتين مختلفتين، فسياسات تعليم اللغة والحاجات الاقتصاديّة وجهان للعملة نفسها، وتطوير السياسات اللغويّة يعزّز الإمكانيّات البشريّة ويمكّن متعلّميها من توظيف اللغة لكسب وتحقيق منفعة اقتصاديّة. والعكس صحيح أيضًا، فالقيمة الاقتصاديّة للغةٍ ما تشجّع الدول على تبنّي سياسات لتعليمها كلغة أجنبيّة، إذ إنّها ستعود عليها بمنفعة اقتصاديّة لا محالة.

وعليه، فإنّ تقييم حضور العربيّة في العوالم الجديدة يستدعي النظر لا إلى واقع تعلّمها فقط ولكن إلى المجالات الاقتصاديّة والسياسيّة التي تصبّ في سياسات تعليمها. وهذا ما يقودنا إلى تسليط الضوء في هذا القسم على: (1) اهتمام الطلبة والحكومات باللغة العربيّة في بعدها الاقتصاديّ، وبموازاة ذلك، على (2) ترجمة السياسات اللغويّة على أرض الواقع وفي سوق العمل. وسنلاحظ أنّ العربيّة في بعدها الاقتصاديّ حاضرة في دول لم يسبق لنا ذكرها مثل الصين واليابان، ولن نغفل بالطبع عن الولايات المتّحدة والمملكة المتّحدة لتأثير هاتين الدولتين على المنطقة العربيّة، كما سنشير إلى نماذج من إفريقيا، وسنقارن بين حضور العربيّة في كلٍّ من هذه الدول، لنحدّد أوجه الاختلاف والتشابه بينها.

بدايةً، نشطت التبادلات التجاريّة الاقتصاديّة بين الصين والمنطقة العربيّة في الفترة الأخيرة وبشكل متسارع حيث إنّ حجم التداول زاد من 25 بليون دولار في عام 2004 إلى 238 بليون دولار في 2013.[39] ونظرًا لهذا النشاط الاقتصاديّ المتزايد، فإنّ فرص التوظيف بالنسبة للصينيّين الذين تتوفر لديهم الكفاءة باللغة العربيّة زادت بحيث أصبح من السهل عليهم الحصول على وظيفة جيّدة بعد تخرّجهم في مجالات شتّى، منها المجال السياسيّ والدبلوماسيّ والاقتصاديّ والتجاريّ والإعلاميّ والعسكريّ، بالإضافة إلى مجال المؤسّسات التعليميّة والثقافيّة.[40]

أمّا الحال في اليابان فهي مختلفة بعض الشيء. فبينما يرغب الطلبة في تعلّم اللغة العربيّة لأسباب مهنيّة،[41] وتسعى الحكومة اليابانيّة إلى تعزيز فرص التعاون الاقتصاديّ بين المنطقة العربيّة واليابان، يبقى ذلك بعيدًا عن التوظيف الحقيقيّ للعربيّة كمهارة لغويّة مطلوبة ومفيدة في سوق العمل. وقد بيّنت دراسة أجريت على شركات يابانيّة تربطها علاقات تجاريّة مع المنطقة العربيّة انخفاض توقّعات الشركات من القيمة الوظيفيّة للعربيّة، فقد صرّحت أكثر من نصف الشركات (52.4%) بأنها لن تأخذ بعين الاعتبار المهارة اللغويّة العربيّة للمتقدّمين للوظائف الشاغرة، وأنّها لا تولي العربيّة ثقلًا كبيرًا في تقييمها للمتقدّمين للوظائف، مقارنةً بمهارة إجادة الإنجليزيّة التي يبلغ ثقلها نسبة 4.5 – 4.9 من أصل 5 في سُلّم التقييم، فيما لا يزيد ثقل العربيّة على 2.7 فقط.[42] وعلاوةً على ضعف الاهتمام بالعربيّة في معايير التقييم واختيار الموظّفين الجدد، فإنّ غالبيّة الشركات لا تعطي أولويّة للتدريب المهنيّ وتطوير المهارة العربيّة للموظّفين الحاليّين، حيث نجد أنّ 19% فقط من الشركات توفّر تدريبًا لموظّفيها لتعلّم اللغة العربيّة.[43] وتعكس هذه النتائج وجود هوّة بين توقّعات المؤسّسات التعليميّة والطلبة من العربيّة كمهارة، واحتياجات السوق وتطلّعاته إليها.

أمّا في الولايات المتّحدة، فقد بيّنت عدّة دراسات اندفاع الطلبة إلى تعلّم العربيّة لأسباب مهنيّة واقتصاديّة. وقد تصدّرت الأسباب الوظيفيّة دوافع تعلّم العربيّة في إحدى الدراسات.[44] وأكّدت دراسة أخرى أنّ الطلبة يتعلّمون العربيّة لاعتقادهم بأنّ هذه المهارة تزيد من فرصهم في الحصول على وظائف، وبأنّها لغة هامّة للاقتصاد العالميّ.[45] كما أفادت دراسة ثالثة بالنتيجة ذاتها أيضًا، حيث طُلب من الطلبة المشاركين ترتيب أكثر أربعة دوافع تشجّعهم على تعلّم العربيّة من حيث الأهمّيّة، وجاءت الأسباب الوظيفيّة في المرتبة الثانية، وفسّر الطلبة اهتمامهم الاقتصاديّ بالعربيّة في ثلاث نقاط وهي: (1) الحصول على وظائف بشكل عامّ، (2) وإيجاد عمل في مؤسّسة حكوميّة، (3) والحصول على وظيفة في الشرق الأوسط.[46]

> **إنّ الكلمات تُسَكّ كما تُسَكّ العملات، وتظلّ متداولة ما دامت صالحة وسارية المفعول. فهي [الكلمات] عملة للتفكير، ونحن نمتلك منها أرصدة سائلة، بقدر ما نمتلك ناصية لغة معيّنة. وعندما نصف اللغة والنقود معًا بأنّهما رصيدان، فإنّما نلفت النظر إلى دورَيْهما في تحقيق الفرد. فهما قدرة كامنة تجعل تحقّق الفرديّة ممكنًا عن طريق توسيع نطاق الفعل عند من يمتلكونها، وبالتالي تعينهم على التكيّف مع المجتمع.[34]**
>
> **فلوريان كولماس**

وتبيّن هذه الدراسات حضور البعد الاقتصاديّ في الولايات المتّحدة، ولكن بالطبع لا يعني ذلك أنّ البعد الاقتصاديّ غير متشابك مع أبعاد أخرى كالبعد السياسيّ مثلًا. فالدراسة الأخيرة على سبيل المثال تشير إلى اهتمام الطلبة بالعربيّة باعتبارها تسهّل العمل في مؤسّسات حكوميّة، مثل وكالة الاستخبارات المركزيّة ومكتب التحقيقات الفدراليّ، وغيرها من المؤسّسات.[47] كما يجدر بنا الإشارة إلى أنّ العربيّة اقتصاديًّا ليست محصورة بالسوق المحلّيّ في البلدان التي تعلّمها كلغة أجنبيّة، فتأكيد الطلبة على العمل في الشرق الأوسط فكرة مهمّة للمرجعيّات العربيّة وتقديرها لمتطلّبات اللغة الاقتصاديّة اليوم، وهي تشير إلى أنّ السوق العالميّ للّغة العربيّة يتضمّن السوق العربيّ أيضًا، بل إنّ فائدة العربيّة كمهارة لغويّة في العالم العربيّ تفوق فائدتها في بلدان أجنبيّة باعتبارها لغة البلد، والمعرفة القاصرة بها يترتّب عليها بالضرورة قصور في القدرة على النجاح والمنافسة، لأنّ المهارة اللغويّة في سوق العمل هي بمثابة رأس المال كما يقول بورديه.[48]

وفي عام 2014، أصدر المجلس الثقافيّ البريطانيّ تقريرًا بعنوان "لغاتٌ للمستقبل" يقيّم فيه اللغات الأكثر أهمّيّة لمستقبل المملكة المتّحدة، وقد أحرزت العربيّة موقعًا متقدّمًا من حيث أهمّيّتها الاقتصاديّة، فقد جاءت

مع اللغة الصينيّة في المرتبة الرابعة مسبوقة بكلّ من الألمانيّة والإسبانيّة والفرنسيّة.[49] وقد احتلّت العربيّة هذه المرتبة بناءً على عدّة مؤشّرات اقتصاديّة منها: (1) صادرات المملكة المتّحدة، حيث بلغت صادراتها إلى دولة الإمارات العربيّة المتّحدة 5,364 مليون جنيه إسترليني، واحتلّت دولة الإمارات المركز التاسع للصادرات للعام 2012، و(2) اهتمام الشركات بالمهارة اللغويّة، حيث أجرى القطاع البريطانيّ الكونفدراليّ استبانة للشركات لدراسة المهارات المطلوبة والمهمّة لموظّفيهم، لتقييم اللغات الأكثر أهمّيّة بالنسبة إلى هذه الشركات، فأحرزت العربيّة المرتبة السادسة من ضمن عشر لغات، وأشارت بعض الشركات إلى أهمّيّة العربيّة نظرًا للعلاقات التجاريّة الواسعة بين المملكة المتّحدة ودول الخليج، إضافةً إلى (3) مستقبل المملكة المتّحدة الاقتصاديّ نفسه، فقد أجرت شركة إيرنست آند يونج "Ernest and Young" دراسة صنّفت فيها 25 دولة ذات أسواق نامية في البلدان الأقل تقدّمًا ستفتح أبوابًا للتبادل التجاريّ مع المملكة المتّحدة ممّا يعني زيادة صادرات المملكة إليها، وجاءت ثلاث دول عربيّة من بينها، وهي جمهوريّة مصر العربيّة، والمملكة العربيّة السعوديّة، والإمارات العربيّة المتّحدة.[50] وتدعو هذه المؤشّرات للتفاؤل حول الإقبال على تعلّم العربيّة لأسباب اقتصاديّة. ولكن في المقابل، تشير إلى ضرورة صقل المؤسّسات التعليميّة بحيث تلبّي حاجة الطلبة للّغة وتمكّنهم من توظيفها مباشرةً في سوق العمل.

وتواجه التخصّصات الأكاديميّة مثل دراسات المنطقة العربيّة أو الدراسات الإسلاميّة - في الجامعات البريطانيّة كمثال - تحدّيات في التخطيط لتعليم العربيّة لأغراض مختلفة.[51] فدوافع الطلبة، وإن كانت ذات طابع اقتصاديّ، فهي متنوّعة وتحتمل العمل في قطاعات اقتصاديّة مختلفة، إذ إنّ العاملين في المجال الإعلاميّ بحاجة إلى تعلّم وتدريب لتوظيف مستوى مختلف من اللغة عن العاملين في المجالات الميدانيّة الذين يحتاجون إلى احتكاك أكبر مع أهل اللغة في الشرق الأوسط مثلًا، وهذا المستوى بدوره يختلف عن المستوى الذي يحتاجه المتّجهون نحو وظائف تتطلّب دراسة النصوص الدينيّة أو التراثيّة القديمة.[52] ولا يمكن أن يتلقّى كلّ هؤلاء باختلاف توجّهاتهم المهنيّة التدريب اللغويّ العلميّ نفسه، بل يجب تطويع التعليم للأغراض المختلفة حتّى يتمكّن الطلبة من التخصّص في مجالاتهم ومن توظيف اللغة توظيفًا أفضل وفق ما يقتضيه مجال عملهم. والذي يزيد الأمر سوءًا أنّ بعض الجامعات التي توفّر تخصّصات متعلّقة بالمنطقة العربيّة لا تجعل دراسة اللغة العربيّة ضمن متطلّباتها.[53] وهذا النقص في تعليم اللغة ضمن هذه التخصّصات يؤشّر إلى خللٍ ما يكمن في تدريب الطلّاب في هذه التخصّصات، ممّا يحدّ من تأهيلهم، وذلك لأنّ اللغة وعاء ثقافيّ لأيّ شعب ومدخل أساسيّ لفهم المجتمع والسياسة والتاريخ والدين للجماعة المتحدّثة بها، ولنا أن نتخيّل العجز الوظيفيّ الذي قد ينتج من قرارات مثل هذه في مجال تعليم اللغة. ولا نريد أن يُخيّل للقارئ أنّ هذه إشكاليّة خاصّة بالمملكة المتّحدة لأنّها حاضرة أيضًا في بلدان أخرى.[54] ولذلك، فإنّ القدرة التوظيفيّة للّغة مرتبطة أيضًا بالتخطيط اللغويّ في المؤسّسات التعليميّة، وبقدرتها على تأهيل الطلبة في مجالات تخصّصاتهم المهنيّة المختلفة.

أمّا في نيجيريا فالدوافع المهنيّة تأخذ منحًى مختلفًا. فقد أفادت دراسة أجريت على طلبة جامعيّين في نيجيريا بأنّ الطلبة لا يعتبرون العربيّة مفيدة لتطوّرهم المهنيّ ولحصولهم على وظائف خارج حقل الدراسات الإسلاميّة، ولكنّهم أكّدوا على أهمّيّتها لتأهيلهم لهذا الحقل العلميّ فقط.[55] ولكي نفهم هذه الدراسة في سياقها الجغرافيّ والثقافيّ، نذكر أنّ اللغة العربيّة في دول إفريقيا عمومًا ونيجيريا خصوصًا حاضرة بشكل أوسع نظرًا للبعد الدينيّ للبلاد، ما يتبلور في دوافع الطلبة واهتمامهم بالعربيّة، وهو أمر سنتطرّق إليه لاحقًا.

وفي الحديث عن التحدّيات المهنيّة أو الوظيفيّة الكامنة في تعلّم العربيّة كحقل دراسيّ، نشير إلى دراسة أُجريت على عيّنة من الطلبة من خمس وعشرين دولة في إفريقيا، وعرضت تحدّيين في مجال التوظيف هما: (1) صعوبة الحصول على وظيفة بعد التخرّج، فقد أشار 34% من الطلبة إلى عدم تمكّنهم من الحصول على وظيفة في أيٍّ من القطاعين العامّ أو الخاصّ، بينما استطاع 30% منهم الحصول على العمل في القطاع الحكوميّ و36% منهم في القطاع الخاصّ، و(2) صعوبة إمكانيّة تطوير أنفسهم ومواصلة الدراسات العليا، فقد تمكّن 27% فقط من الطلبة من مواصلة دراساتهم العليا في مؤسّسات تعليميّة حكوميّة بشهاداتهم، وحُرم 29% منهم من مواصلة الدراسات العليا،[56] ما قد يشير إلى عدم اعتراف المؤسّسات الحكوميّة بالشهادات الممنوحة للطلبة في مجال تعلّم العربيّة، بينما تمكّن 44% منهم من مواصلة الدراسات العُليا في مؤسّسات تعليم أهليّة.[57]

نلاحظ أنّ البعد الاقتصاديّ للّغة العربيّة أخذ حيّزًا ملحوظًا في دول متعدّدة، ورغم أنّ حضوره أخذ أشكالًا تجاريّة وسياسيّة وثقافيّة ودينيّة مختلفة حسب السياق، فإنّ الأهمّ هو أنّ هذه المعطيات تدلّ على وجود قيمة دوليّة للّغة العربيّة، فلا بدّ من الاهتمام بها وإعطائها أولويّة في السياسات الاقتصاديّة والسياسيّة واللغويّة التي يتمّ تبنّيها داخل العالم العربيّ. واللغة، باعتبارها أداة اقتصاديّة أيضًا، هي أشبه بالميزان بين مُدخلات التعليم ومُخرجات السوق، ولكي نستطيع موازنة هذه المعادلة يجب النظر فيهما بالتوازي، وتقييمهما لتطوير القيمة الاقتصاديّة للّغة في نهاية المطاف، ناهيك عن ضرورة الاهتمام بوضع سياسات لغويّة تأخذ هذه الأبعاد بالاعتبار وتبني عليها.

4.0 العربيّة في بعدها الثقافيّ

في البعدين السياسيّ والاقتصاديّ، نظرنا للّغة باعتبارها أداة ووسيلة لتحقيق هدفٍ ما. وفي هذا المبحث، سننظر إلى اللغة بمفهومها الأعمق الذي يصبّ في صلب حاجة الإنسان للتفكير والتواصل. يقول هايدغر "اللغة لا تُفهم باعتبارها أداة من بين أدوات أخرى يمتلكها الإنسان. إنّها مسكن الوجود، فهي التي تضمن للإنسان الاستقرار في عمق الوجود، والعالم لا يوجد إلّا حيث تكون اللغة، وحقيقة الوجود، إنْ تنكشف في فسحة اللغة، فإنّها لا تنكشف إلّا شعرًا أو فكرًا."[59] اللغة إذًا، كما يراها هايدغر، وعاء للفكر، أمّا دانيال إيفيريت فيعتبر أنّ اللغة تشكّل فكر المجتمعات وسلوكها ومعارفها، وهي تنتج من حاجة البشر الاجتماعيّة للانتماء والتواصل.[60] ورغم أنّ إيفيريت يرى أنّ اللغة أداة ثقافيّة، فهو لا يعتقد أنّها مجرّد أداة لإشباع الحاجات الإنسانيّة والاجتماعيّة الأساسيّة، بل هي ما يحفّزنا كبشر على التفكير وتطوير مهاراتنا الإدراكيّة لفهم العالم من حولنا.[61] ويخلص حاتم عبيد إلى أنّ أيّ تعليمٍ للّغة يحتاج إلى مدّ الطلبة بأدوات التفكير من داخل تلك اللغة، ليتمكّنوا من التفاعل معها بشكل يسمح لهم بإنشاء المعاني وبالتفكير فيها بدلًا من تلقّيها على شكل معلومات جامدة.[62] وينعكس البعد الثقافيّ في

> **اللغة تزيد فهمنا لأيّ مجتمع، ومن الصعب أن نجد ما يمكن أن يكون أكثر تحديدًا وتعريفًا للمجتمع من لغته، أو ما يوازيها أهمّيّة في الدور الذي تؤدّيه في قيام المجتمع بوظيفته.[58]**
>
> **ويليام هنري هدسون،**
> **عالم لغة اجتماعيّ (1841-1922)**

تعليم العربيّة على صعيدين، أحدهما متعلّق بالآخر الذي يتعلّم اللغة والثقافة العربيّة بصفتها أجنبيّة، والآخر متعلّق بنا نحن، أصحاب هذه الثقافة.

أمّا بالنسبة للمتعلّم الأجنبيّ فالتعليم الثقافيّ يؤهّله للكفاءة الثقافيّة التي يعرّفها بورشي بأنّها "القدرة على إدراك أنظمة التصنيف التي بفضلها تسير أمور المجموعة الاجتماعيّة، وهي بالاستتباع القدرة التي تمكّن الأجنبيّ من أن يتوقّع في سياق معيّن ما سيحدث لاحقًا، وهذا يعني أيضًا معرفة السلوك الذي ينبغي أن يسلكه."[63] وإتقان الطلبة لهذه الكفاءة يجنّبهم الوقوع في سوء الفهم الثقافيّ،[64] لأنّه يعرّفهم بالدلالات الثقافيّة التي تكمن وراء العبارات والرسائل الظاهرة، هذه الأخيرة الكامنة في الوعي الجمعيّ المتراكم داخل الجماعة كما يقول دوركايم.[65] ما نحاول الإشارة إليه هنا هو ضرورة النظر إلى عمليّة تعليم العربيّة على أنّها فعل مثاقفة، وبالتالي إلى ضرورة رسم خطط ومقاربات تعليميّة واضحة تضمن تبلور هذا البعد في عمليّة التعليم والتعلّم. وهذا ما سيقودنا إلى الصعيد الثاني، وهو تأثير التعليم الثقافيّ ضمن تعليم العربيّة علينا كعرب، وقدرتنا والآخر على التثاقف والتواصل على قدم المساواة بعيدًا عن الإحساس بالدونيّة أو الفوقيّة. وفي هذا السياق، تقول كلاير كرامش إنّ فهم الثقافة الأجنبيّة لا يُمكن أن يتحقّق إلّا إذا وُضعت الثقافة الأجنبيّة في مصفّ التساوي مع الثقافة الأصل وهذا ما يسمح بخلق "فضاء للتثاقف."[66] وعلى ضوء ما مرّ معنا في البعد السياسيّ، يأتي هذا المحور ليشجّع على تبنّي سرديّة جديدة في تعلّم العربيّة لا تنظر للعرب بفوقيّة باعتبارهم وثقافتهم موضوعًا للدراسة، بل تأخذ هذه الفرصة لتعزيز التثاقف بين الشعوب. وكمثال على هذا التوجّه يقول دي كارلو: "في سياق الهجرة وفي إطار مواجهة العراقيل المدرسيّة التي يلقاها أبناء العمّال المهاجرين، ستعمل البيداغوجيا بين الثقافيّة على تطوير الرأي القائل بأنّ الاختلافات لا تمثّل عقبات يجب التغلّب عليها، بل هي مصدر ثراء مشترك إن عرفنا كيف نحشدها."[67] ومن ثمّة يجب على المرجعيّات المهتمّة بتعليم العربيّة أن تروّج للعربيّة بصفتها تشكّل ثراءً على الصعيد العالميّ، ثراء لغويّ وثقافيّ ومعرفيّ يولّد آفاقًا جديدة في عمليّة التثاقف مع الآخر.

وسيتمّ تناول البعد الثقافيّ في هذا القسم من خلال ثلاث نقاط رئيسة، وهي: (1) برامج التبادل الثقافيّ ضمن برامج تعليم العربيّة، و(2) التنوّع في التعليم الثقافيّ، و(3) وأخيرًا التعليم الثقافيّ والتواصل الاجتماعيّ. وستلخّص هذه النقاط واقع البعد الثقافيّ والتحدّيات والإشكاليّات التي تواجهه.

4.1 برامج التبادل الثقافيّ ضمن تعليم العربيّة

تُعتبر برامج التبادل الثقافيّ إحدى الطرق الفعّالة في تعلّم لغة ما وثقافتها، ويسمّى ذلك بالانغماس اللغويّ حيث "ينغمس المتعلّم في بيئة اللغة الطبيعيّة لفترة من الزمن ويستعمل اللغة المراد تعلّمها فقط خلال هذه الفترة."[68] ولأنّ هذا النوع من البرامج مهمّ لتعلّم الطلبة الثقافة العربيّة وليس الاكتفاء بالتعلّم عنها، فقد ارتأينا ذكر بعض البيانات عن مدى اهتمام الطلبة بالانضمام لتلك البرامج وسنستعرض التحدّيات التي تواجه هذه البرامج انطلاقًا من عدّة أمثلة لبرامج للانغماس اللغوي والثقافيّ في الولايات المتّحدة والمملكة المتّحدة وإفريقيا. بدايةً، من الواضح أنّ البرامج الثقافيّة نالت اهتمامًا متزايدًا من الحكومة الأمريكيّة وقد انعكس ذلك على إقبال الطلبة أيضًا على خوض التجربة. فبالنسبة لبرنامج مركز الدراسات العربيّة في الخارج "Center for Arabic Study Abroad"، وهو برنامج تموّله وزارة التربية الأمريكيّة ويوفّر منحًا للطلّاب الأمريكيين تتيح لهم قضاء سنة في العالم العربيّ بغية تطوير مهارات متقدّمة في العربيّة، وقد ازدادت أعداد الطلبة المتقدّمين للبرنامج من العام 2000 لغاية 2006 كما نلاحظ في الجدول 1 أعلاه.[69]

السنة الأكاديمية	عدد الطلبات المقدّمة
2001 - 2000	42
2002 - 2001	54
2003 - 2002	50
2004 - 2003	81
2005 - 2004	99
2006 - 2005	118

الجدول 1: الطلبات المقدّمة لبرنامج مركز الدراسات العربيّة في الخارج (الولايات المتّحدة)

ويشير تقرير صادر عن معهد التعليم العالميّ "Institute of International Education" إلى أنّ عدد الطلبة الذين شاركوا في برامج التبادل الثقافيّ العربيّة في الولايات المتّحدة بلغ 2,139 ما قبل التاسع من سبتمبر 2001، وازداد إلى 7,206 طالب وطالبة في العام 2010-2011، أي تضاعف أكثر من ثلاث مرّات منذ العام 2000.[70] غير أنّ هذا الرقم يشير إلى أعداد الطلبة المنضمّين للبرامج الثقافيّة لاكتساب درجة أكاديميّة فقط ولا يشمل أولئك المنضمّين لكسب تجربة ثقافيّة، أي يُحتَمَل أن يكون العدد الكلّيّ للمنضمّين أكبر من هذا.[71] أمّا برنامج "مِنَح اللغات الهامّة" "Critical Language Scholarship" فابتعث دفعة من 86 طالبًا أمريكيًّا في عام 2006 إلى عُمان والمغرب والأردن، وازدادت أعداد الطلبة إلى أن وصلت إلى حوالي 175-185 طالبًا في العام 2014.[72] ونشير أيضًا إلى أنّ عدد الطلبة من الولايات المتّحدة المُلتحقين ببرنامج تعليم العربيّة في المعهد العالميّ للتعليم في سلطنة عُمان، قد تضاعف ثلاث مرّات خلال سنتين فقط، أي من 122 طالبًا في العام 2011 إلى 326 طالبًا في 2013.[73]

كما تجلّت أهمّيّة الانغماس اللغويّ حتّى لمُعلّمي العربيّة في العوالم الجديدة من غير الناطقين أصلًا بالعربيّة. فوفق إحدى الدراسات التي أجريت في الولايات المتّحدة، أكّد معظم مدرّسي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها خوضهم تجربة العيش في بلاد عربيّة لوقتٍ ما، وأفاد حوالي نصفهم بأنّهم قضوا بين سنتين وخمس سنوات هناك، وما يقارب الـ 20% منهم قضوا بين 20 إلى 30 سنة، وذلك يعزّز دور المعلّمين الأجانب في تعليم العربيّة كونهم وسيطًا لثقافتها، خاصّة مع إجادتهم للهجات عربيّة متنوّعة تثري التجربة التعليميّة للطلبة.[74] وفي إسبانيا أوضحت دراسة أن جميع المعلّمين من العيّنة المدروسة سبق لهم العيش في بلد عربيّ لمدّة سنة كاملة على الأقل، وهذه المدّة مكّنتهم من فهم اللغة والثقافة والمجتمع العربيّ بشكل أكبر ومن ثمّ إيصال المعتقدات والأفكار للطلبة لتساعدهم في توظيف اللغة في السياقات المختلفة.[75]

لا شكّ في أنّ البرامج الثقافيّة هي فرصة لتحقيق الكفاءة الثقافيّة وتمكين الطلبة من العربيّة باحترافيّة، ولكنّ حصد ثمارها بحاجة أيضًا إلى تحقّق عدّة شروط، منها: (1) التخطيط ورسم الأهداف بوضوح لهذه البرامج،[76] و(2) تعزيز التعاون والشراكات بين المؤسّسات التعليميّة في الدول الأجنبيّة والعربيّة، و(3) تطوير المناهج المعتمدة لتعليم العربيّة من خلال برامج التبادل. ومن هنا سنستعرض التحدّيات التي تعيق هذه البرامج من تحقيق أقصى فائدة ممكنة للطلبة.

والملاحَظ في هذا السياق هو أنّ كثيرًا من الدول تفتقر إلى وضع استراتيجيّات وإلى التخطيط اللازم لبرامج التبادل الثقافيّ، ففي الولايات المتّحدة لا يوجد منهج واضح للأهداف المرجوّ تحقيقها بعد قضاء الطلبة فترة معيّنة في البلدان العربيّة،[77] وفي المملكة المتّحدة أيضًا، لا ترتبط مخرجات التعليم الخاصّة

بالبرامج الثقافيّة بمناهج تعليم العربيّة في بلد الطلّاب الأصليّ، ولذلك يصعب عليهم استثمار هذه التجربة في أهداف بعيدة المدى كأهدافهم المهنيّة مثلًا.[78] كما أنّ ضعف الشراكات العربيّة-الأجنبيّة لتسهيل التعاون وإقامة برامج التبادل الثقافيّ يُعَدّ من الأسباب التي تُضعف تعليم العربيّة خاصّة في الدول التي تبدو الشراكات التعليميّة فيها محدودة. فبينما نلاحظ أنّ الشراكات الأمريكيّة-العربيّة أكثر فاعليّة من غيرها، تبقى الشراكات في دول إفريقيا محدودة، وبذلك يُحرم كثير من الطلبة من الفرصة الثقافيّة لتعلّم اللغة.[79]

أمّا بالنسبة للمناهج، فمن الواجب النظر في فاعليّة التعليم الذي يتلقّاه الطلبة خلال برامج التبادل الثقافيّ. ولا يكفي أن يستثمر الطالب في المهارات التي سيكتسبها اجتماعيًّا، لأنّ المادّة التعليميّة داخل الصفّ مهمّة أيضًا لشحذ مهاراته. ولعلّ من أبرز التحدّيات التي تواجه هذه البرامج أنّ المواد التعليميّة وأدوات القياس غير كافية لتعليم الطلبة الأجانب، كما أنّ المعلّمين في الدول العربيّة لا يملكون التدريب الكافي لتعليم العربيّة كلغة أجنبيّة.[80] وتفيد دراسة من جامعة الشرق الأوسط في الأردن أُجريت على طلبة يتعلّمون العربيّة في مركز علي بابا الدوليّ، ومركز قاصد لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، ومركز مالك لتعليم العربيّة، أنّ آراء الطلبة منقسمة بالتناصف بين من يعتقد بفاعليّة المناهج والمواد التعليميّة وبين من لا يعتقد بذلك.[81] وبحسب آراء بعض الطلبة، فإنّ ضعف المناهج يتلخّص في الكتب المستخدمة والتي لا تؤهّل الطلبة لإتقان المهارات التواصليّة بشكل جيّد.[82]

ب. التنوّع في التعليم الثقافيّ

لا شكّ في أنّ التنوّع في التعليم الثقافيّ مهمّ كما التعليم الثقافيّ نفسه. فماذا نعني بالتنوّع؟ المكوّن الثقافيّ مخزون ثريّ يشمل الثقافة العربيّة العامّة، وقد يحتوي على الثقافة الأدبيّة، والدينيّة أيضًا،[83] وذلك ينعكس على التوظيفات التواصليّة المطلوبة لكلّ موضوع، حيث إنّ الثقافة الدينيّة تتطلّب تعليم المستوى التراثيّ من اللغة، بخلاف ثقافة الأدب والإعلام والتي تستخدم مستوى معاصرًا.[84] فالتنوّع في التعليم الثقافيّ يستهدف أبعادًا ثقافيّة مختلفة تشمل تلك الأدبيّة والدينيّة وغيرها. أما تنميط التعليم الثقافيّ فيعني اختزال المكوّن الثقافي في بعدٍ واحد.[85] وفي الواقع، إنّ موضوع المستويات المختلفة للّغة هو موضوع سابق لأوانه لأنّه سينال نصيبه من الحديث في النقطة الأخيرة من البعد الثقافيّ، غير أنّه من الواجب ذكره في سياق الحديث عن التنوّع في التعليم الثقافيّ، لأنّ توظيف المستويات المختلفة من اللغة ما هو إلّا نتيجة لفهم أبعادها الثقافيّة المختلفة. وسنقوم في هذا السياق بمناقشة موضوع تنميط العنصر الدينيّ وأثره على تعليم العربيّة. وممّا لا شكّ فيه أنّ الدين الإسلاميّ هو عنصر هامّ في الثقافة العربيّة، وذلك لأنّ العربيّة هي لغة القرآن، الكتاب السماويّ الذي يتبعه 1.8 مليار مسلم حول العالم،[86] وهذا ما يجذب كثيرًا من المسلمين في هذه العوالم وغير المسلمين أيضًا لتعلّم العربيّة. ولا يمكن إنكار حاجة المسلمين المقيمين في دول أجنبيّة إلى تعزيز صلتهم الثقافيّة بالدين وأهمّيّة العربيّة في سياق ممارساتهم العباديّة،[87] إضافةً إلى اهتمام غير المسلمين بالثقافة الدينيّة الإسلاميّة وتعلّمهم العربيّة لقراءة القرآن بلغته الأصليّة.[88]

فما الإشكال في ذلك؟ لا بدّ من التنبيه إلى أنّ حصر البعد الثقافيّ من تعليم العربيّة بالجانب الدينيّ ينتج عنه قصور في تعليم اللغة وذلك يتجلّى في نقطتين: أولاهما حرمان الطلبة من التنوّع الضروريّ لفهم الثقافة بأبعادها المختلفة، ومعرفة الطرق المختلفة التي توظَّف فيها اللغة حسب السياقات المتعدّدة، وثانيتهما هي أنّ غالبيّة السكّان في تلك الدول ليسوا مسلمين، وبالتالي فإنّ حصر تعليم العربيّة في البعد الدينيّ لا يساهم في انتشار تعليمها، خاصّة وأنّ المتعلّمين من غير المسلمين قد يكونون غير مهتمّين بتعلّم العربيّة بجانبها الدينيّ. ففي دراسة أجريت في الولايات المتّحدة، مثلًا، أوضحت الغالبيّة من المتعلّمين من غير المسلمين بأنّ هذا البعد الدينيّ ليس ضمن الأسباب التي دفعتهم لتعلّم العربيّة.[89]

ولقد لحظنا في خلال البحث أنّ هذه الإشكاليّة تبدو أكثر حضورًا في دول إفريقيا، ولذلك قرّرنا تسليط الضوء على عدّة نماذج في دول إفريقيّة اختلط فيها التعليم الديني بتعليم العربيّة عمومًا. ففي نيجيريا مثلًا، يُعتبر ارتباط التعليم الدينيّ باللغة العربيّة نتيجة لمحاولة إعادة إحياء الاهتمام باللغة بعد تهميشها إبّان الاستعمار البريطانيّ، وقد كانت تحظى تاريخيًّا باهتمام أكبر لأبعاد تجاريّة ودينيّة، ولذلك فإنّ تعليمها اليوم لا يزال متأثرًا بذاك البعد الدينيّ.[90] ولكن هل يؤثّر هذا المزج ما بين البعد الدينيّ للعربيّة والمناهج المتّبعة في تعليمها على دوافع الطلبة واهتماماتهم؟ من المؤكّد أنّ التنوّع بين الطلبة ودوافعهم واتّجاهاتهم يتطلّب تنوّعًا في مناهج تعليم اللغة أيضًا، فتعليم اللغة ببعدها الدينيّ سيستقطب بعض الطلبة، ولكنّه في الوقت نفسه سيستثني آخرين ممّن يعتبرون التعليم ذا الصبغة المحافظة في الموادّ العربيّة والإسلاميّة منفّرًا.[91]

كما أنّ الاهتمام باللغة العربيّة متأثر بالإطار الدينيّ في دول أخرى في جنوب إفريقيا وبوتسوانا، فقد أفاد 70% من معلّمي اللغة العربيّة في إحدى الدراسات أنّ الأسباب التي تدفع إلى تعلّم اللغة العربيّة في تلك المناطق "دينيّة" بالدرجة الأولى.[92] ومن الطبيعيّ أن ينعكس ذلك على طبيعة المناهج المعتمدة في تعليم اللغة، التي تسعى بدورها إلى اعتماد المقاربات الأنسب بناءً على دوافع الطلّاب. وعليه نجد أنّ المناهج هناك تركّز على مهارات النحو وتعليم المفردات لأنّ النظرة السائدة هي أن الطلبة بحاجة لتعلّم العربيّة من أجل فهم القرآن وقراءته فقط، وهذا ما يؤدّي إلى إهمال مهارات لغويّة أخرى مثل التحدّث.[93] وبهذا نرى أنّ الاهتمام بعنصر ثقافيّ واحد وهو العنصر الديني آل إلى اختلال في التعليم من جنبتين: جنبة الاهتمام بالدوافع المتنوّعة للطلّاب، وجنبة الضعف في تعليم بعض المهارات اللغويّة وبالتالي في اكتسابها عند المتعلّمين.

ج. التعليم الثقافيّ والتواصل الاجتماعيّ

ذكرنا مسبقًا أنّ اللغة أداة تواصليّة، وأنّ الفهم الثقافيّ يساعد الطلبة على معرفة السلوك المناسب لكلّ سياق. والهدف من الانغماس الثقافيّ في هذه الحالة هو تمكين الطالب من المنظومة الثقافيّة المتنوّعة، والتي تجعله يفرّق بين المستويات اللغويّة المختلفة، ويميّز لغة الخطاب لكلٍّ منها.[94] وقد يعتبر البعض أنّ "الازدواج اللغويّ" أي وجود مستويات مختلفة من اللغة أبرزها الفصحى والدارجة، هو من العقبات التي تحول دون تحقّق الانغماس اللغويّ،[95] ولكن في الحقيقة، فإنّ اعتماد المؤسّسات التعليميّة على الفصحى بشكل غالب هو ما يصعّب على الطلبة الانغماس وفهم اللغة بكافّة مستوياتها.[96] ولنأخذ مثالًا على ذلك جامعات من بلجيكا وسنعقد مقارنة سريعة بين الساعات المخصّصة للمستويات المختلفة. فقد بلغت الساعات المخصّصة لتعليم الفصحى المعاصرة في جامعة ليج Liège للعام 2014 (240 ساعة)، في حين خصّصت جامعة بروكسل لها 216 ساعة، ولم تُخصّص كلتاهما أيّ ساعات لتعليم العربيّة الدارجة أو التراثيّة، بينما خصّصت جامعة لوفان 572 ساعة للفصحى المعاصرة، و26 ساعة للتراثيّة، و52 ساعة للدّارجة، وخصّصت جامعة جنت Ghent 260 ساعة للفصحى المعاصرة، و160 ساعة للتراثيّة، و180 ساعة للدّارجة.[97] ونلاحظ أنّ الدارجة لم تحظَ باهتمامٍ واسع في أغلب الجامعات التي ذُكرت بل إنّ بعضها حصر تعليم العربيّة في الفصحى المعاصرة. كما أنّ تعليم المستويات المختلفة وخصوصًا اللهجات ما زال يُقابل ببعض الممانعة في الولايات المتّحدة، والمملكة المتّحدة - على سبيل المثال لا الحصر. فقد بيّنت إحدى الدراسات في الولايات المتّحدة أن 45% من المعلّمين لا يشملون اللهجات في تعليمهم للعربيّة، وأنّ 35% منهم يقومون بتعليم "الفصحى المعاصرة واللهجات معًا،" و20% يركّزون على تعليم اللهجات،[98] وقد أشار بعضهم إلى صعوبة تعليم المستويين خشية إرباك الطلبة، فأوضح 40% منهم قيامه بتعليم الفصحى لمدّة سنتين في البداية و35% منهم بتعليمها لمدّة سنة قبل إدراجهم للّهجات في الدروس.[99] وتفتقر الجامعات في المملكة المتّحدة كذلك إلى تعليم المستويات المختلفة وتحديد آليّة لتعليمها حسب التخصّصات المختلفة، حيث نتج عن ذلك عدم إلمام كافٍ

باللغة بين الطلبة وتوظيف خاطئ لها في بعض السياقات.[100] وبما أنّ تغليب الفصحى في المناهج مشكلة شائعة وجب علينا التساؤل: ما هي الأسباب التي أدّت إلى هذا الشرخ الواضح في الساعات المخصّصة لتعليم الفصحى مقارنةً بالدارجة؟ وأيضًا ما الذي يترتّب على تهميش الدارجة في مناهج تعليم اللغة العربيّة؟

بدايةً، من الواضح أنّ هناك نظرة متجذّرة عن الفصحى باعتبارها أكثر رقيًّا لأنّها تمثّل التراث والثقافة الأصيلة التي يجب المحافظة عليها، ومن ثمّة فإنّ اللهجات المحكيّة تُعتبر أدنى منها وأقلّ أهمّيّة لأنّها تمثّل اللغة "الشعبيّة"، كما أنّ هناك اعتقادًا بأنّ التركيز على تعليم اللهجات العربيّة يمثّل توجّهات استشراقيّة وإمبرياليّة هدفها تشتيت العرب عوضًا عن جمعهم بخلاف الفصحى التي توحّدهم جميعًا.[101] غير أنّ هذين المستويين - ورغم زعم البعض بأنّ واحدًا منهما أكثر أهمّيّة من الآخر - يمثّلان جزءًا من نظام لغويّ متكامل،[102] وشواهد ذلك كثيرة. أوّلًا، إنّ واقع اللغة العربيّة في العالم العربيّ يقوم على هذه التعدّدية دون فصل المستويين عن بعضهما البعض.[103] وإذا أردنا تعليم العربيّة للأجانب فيجدر بنا أن نعلّمها إياهم كما نتعلّمها نحن، فنحن نتعلّم الدارجة قبل الدخول للمدرسة ثمّ نتعلّم الفصحى قراءة وكتابة في المدرسة، ونوظّف الدارجة في الحديث مع الأهل والأصدقاء، ولذلك فإنّه من غير الواقعيّ تعليم الطلبة الأجانب الحديث عن أحوال الطقس والأسرة بالفصحى.[104] ثانيًا، إنّ كثيرًا من المجالات الأدبيّة والفنّيّة والإعلاميّة تتداخل فيها الفصحى مع الدارجة، خصوصًا مع تطوّر وسائل الإعلام وظهور وسائل التواصل الاجتماعيّ.[105] فالدعايات والبرامج الحواريّة توظّف الدارجة أيضًا، كما يستخدم كثير من الأدباء الدارجة في الحوارات في كتابة الروايات، ويوظّف كثيرٌ من الملحّنين والمغنّين الفصحى والدارجة معًا في الموسيقى.[106] ثالثًا، إنّ توجّهات ودوافع الطلبة الأجانب لتعلّم العربيّة اليوم متّجهة بشكل أكبر نحو التواصل الاجتماعيّ بخلاف الدوافع قديمًا التي كانت منصبّة غالبًا على الدراسات الإسلاميّة وعلى دراسة النصوص.[107] ولذلك صار لزامًا اليوم أن تتطوّر المناهج لتواكب احتياجات الطلبة التواصليّة والثقافيّة ودوافعهم المعرفيّة.[108]

وفي سياق الكلام عن احتياجات الطلبة التواصليّة والثقافيّة ودوافعهم لدراسة العربيّة نورد هنا نماذج ممّا ذكره الطلبة أنفسهم. ففي نيجيريا، صرّح الطلّاب في إحدى الدراسات أنّ دوافعهم لتعلّم العربيّة تشمل سعيهم لتكوين صداقات مع عرب والتعرّف عليهم، وقد أشاروا إلى حبّهم للعرب وتقديرهم للثقافة والفنّ والأدب العربيّ.[109] وأشارت دراسة أخرى في الولايات المتّحدة إلى اهتمام الطلبة بتعلّم العربيّة للتواصل عبرها مع أصدقائهم العرب، وللتعرّف على ثقافة أخرى مختلفة والتواصل مع أهلها.[110] وعبّرت مجموعة من الطلبة في نفس الدراسة عن حاجتهم لتعلّم العربيّة للتواصل أثناء السفر إلى بلدان عربيّة.[111] كما أكّد على أهمّيّتها لغرض التواصل خلال السفر أيضًا، طلبة ممّن يتعلّمون العربيّة في المملكة المتّحدة أيضًا.[112] وبهذا نرى أنّ الرغبة في التواصل ومدّ جسور للتفاهم كانت حاضرة في العوالم الجديدة وبالتالي يجب أن تُستثمر هذه الرغبة من أجل أن تكون اللغة العربيّة بثقافتها وأهلها حيّة في تلك العوالم، لا مجرّد لغة خطاب تُسمع في الإعلام وتُقرأ في الكتب. ولكن ما هي التحدّيات التي تحول دون إدراج اللهجات في تعليم العربيّة، وبالتالي جعل تعليم اللغة أكثر واقعيّة وشموليّة لكافّة أبعادها الثقافيّة؟

في إجابة عن هذا السؤال الجوهريّ نقول إنّ ثمّة تحدّيين رئيسين: يتمثّل الأوّل في كيفيّة توظيف اللهجات العربيّة، فلو سلّمنا بضرورة إدماجها في المناهج، فكيف سيتعلّمها الطلبة دون أن يخلق ذلك لبسًا عندهم؟ هناك أساليب عدّة متّبعة لحلّ هذا الإشكال، فمعظم الجامعات التي تعلّم المستويين تُقدّم تعليم الفصحى أوّلًا ثمّ تضيف الدارجة تدريجيًّا، أمّا جامعة ميشيغان الغربيّة على سبيل المثال فتتّبع أسلوبًا مغايرًا تمامًا حيث تُقدّم الدارجة على الفصحى، بينما تقدّم جامعات أخرى المستويين في مسارَيْن إمّا منفصلين في دروس مختلفة أو في مسارٍ واحد، أي يتمّ اختيار الموادّ التعليميّة المتشابهة بين الفصحى والدارجة ويتم تقديمها في الوقت ذاته خلال الدروس.[113]

ويتمثّل التحدّي الثاني في اختيار الدارجة التي يجب توظيفها نظرًا إلى أنّ الدارجات العربيّة تختلف من إقليم لآخر ومن دولة لأخرى، فإنّ اختيار نوع الدارجة للتعليم يُعتبر تحدّيًا عمليًّا آخر. ويعتمد هذا القرار على عدّة أمور، منها اللهجات التي يتقنها المعلّمون الموجودون والموادّ التعليميّة المتوافرة، والبلد الذي سيتوجّه الطلبة إليه لبرنامج التبادل الثقافيّ، إن كان ذلك خيارًا.[114] وفي كلّ الحالات فإنّ مرونة المعلّمين ضرورة في هذه الحال، لأنّهم قد يكونون بحاجة إلى تعليم الطلبة لهجة مغايرة للهجاتهم الأصليّة، على أن يستخدموا صيَغًا مقاربة بين لهجتهم الأصليّة واللهجة المراد تعليمها.

وفي الختام نقول إنّ تعليم المستويات المختلفة من اللغة يشكّل ثراءً ثقافيًّا، وضرورةً عمليّةً لمواكبة دوافع الطلبة لتعلّم العربيّة في العوالم الجديدة، ولذلك فإنّه من الضروريّ البحث أكثر في تجاوز التحدّيات وتطوير مناهج التعليم بحيث تشمل المستويات المختلفة من اللغة، وبالتالي تمكّن الطلبة من إتقان اللغة بمستوياتها اللغويّة المختلفة.

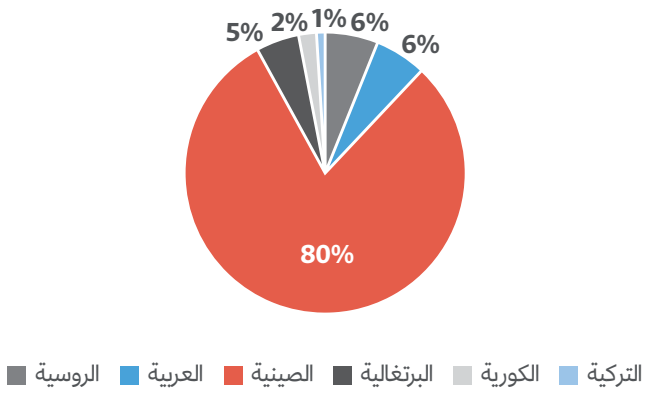
5.0 واقع العربيّة بالأرقام

بعد أن تناولت المباحث السابقة تقاطع الأبعاد السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة لتعلّم العربيّة في العوالم الجديدة، يأتي هذا المبحث ليعطي نبذة عن واقع تعليم العربيّة بالأرقام في خلال العقدين الأخيرين من خلال أمثلة من بعض الدول وهي الولايات المتّحدة والمملكة المتّحدة وبلجيكا واليابان والصين وجمهوريّة غانا. ويتتبّع هذا المبحث مدى الإقبال على العربيّة في العشرين سنة الأخيرة من خلال ثلاثة مؤشّرات هي: زيادة عدد الطلبة، وزيادة عدد المدارس والجامعات، وزيادة عدد الساعات المخصّصة لتعليم العربيّة. وسنسعى جاهدين إلى تحليل هذه الأرقام بغية تقديم قراءة دقيقة لهذا الواقع.

5.1 الولايات المتّحدة الأمريكيّة

5.1.1 المدارس الثانويّة

يمثّل تعليم العربيّة ما نسبته 6% من إجماليّ اللغات الأجنبيّة الأقلّ تعلّمًا في المدارس الثانويّة في الولايات المتّحدة، وهذا ما يضعها في نفس المرتبة مع نظيرتها الروسيّة، وفي رتبة متقدّمة عن البرتغاليّة والكوريّة والتركيّة،[115] كما يبيّن الرسم البيانيّ 1، وذلك وفق تقرير للمجالس الأمريكيّة للتعليم الدوليّ "American Councils for International Education" الصادر في العام 2017.

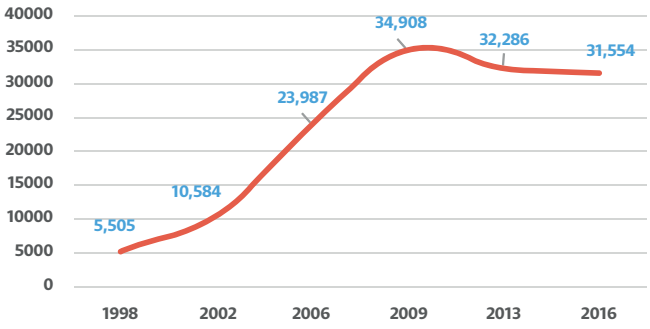


الشكل 1: أعداد الطلبة المنخرطين في برامج اللغات الأقلّ تعلّمًا في المدارس الثانويّة (الولايات المتّحدة)

وبحسب التقرير ذاته، أفادت 161 مدرسة تُعلِّم العربيّة لطلّابها بأنّ مجموع الطلبة متعلّمي العربيّة فيها يبلغ 26,045 طالبًا وطالبةً،[116] إلّا أنّه لا بدّ من الإشارة إلى أنّ تعليمها لا يزال متواضعًا بالمقارنة مع كافّة اللغات الأجنبيّة الأخرى فهو لا يتعدّى الواحد بالمئة (0,91%) من إجماليّ عدد الطلبة الذين يدرسون اللغات الأجنبيّة في المرحلة الثانويّة.[117]

5.1.2 الجامعات

يوضّح الرسم البيانيّ 2 أعداد الطلبة المتعلّمين للّغة العربيّة منذ العام 1998 ولغاية عام 2016، حسب تقرير جمعيّة اللغات المعاصرة في أمريكا "Modern Language Association of America" الصادر في 2018.[118]



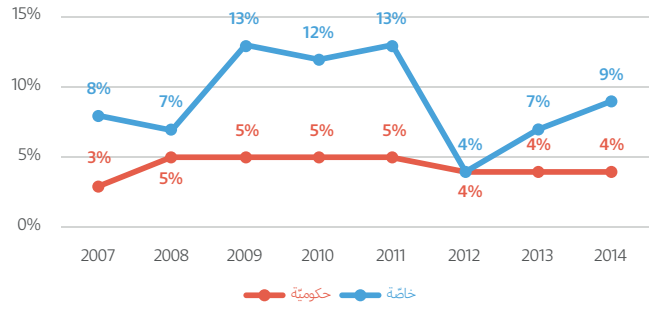
الشكل 2: أعداد الطلبة المتعلّمين للعربيّة في المرحلة الجامعيّة (الولايات المتّحدة)

وبحسب هذا الرسم البيانيّ يمكننا القول إنّ العصر الذهبيّ لتعليم العربيّة في الولايات المتّحدة كان بين عامي 2002 و2009، وذلك لأنّ تزايد الأعداد كان سريعًا في خلال هذه الفترة، كما بلغت الأعداد أوجها في العام 2009. وعلى الرغم من أنّ الأعداد تناقصت نسبيًّا بعد ذلك، فإنّ ذلك لم يؤثّر كثيرًا على الإقبال على تعلّم العربيّة. ولعلّ الأحداث السياسيّة التي وقعت في الفترة ما بين 2001 إلى 2003 (مثل أحداث سبتمبر وحرب العراق وحرب أفغانستان) أسهمت في زيادة رغبة الطلبة في تعلّم العربيّة.

5.2 المملكة المتّحدة

5.2.1 المدارس الثانويّة

يعرض الرسم البيانيّ 3 نسَب المدارس الحكوميّة والخاصّة التي توفّر فيها تعليم اللغة العربيّة بين عامي 2007 و2014، بحسب تقرير صادر في العام 2015 عن مؤسّسة Alcantara Communications وهي مؤسّسة تعنى بالاستشارات اللسانيّة.[119]



الشكل 3: المدارس الثانويّة التي تعلّم العربيّة في المملكة المتّحدة

ويعزو التقرير سبب التفاوت بين عدد المدارس الخاصّة والحكوميّة إلى كون المدارس الخاصّة إسلاميّة - رغم وجود مدارس إسلاميّة حكوميّة أيضًا -، وبالتالي فإنّها، ولاعتبارات دينيّة، أكثر اهتمامًا بتعليم العربيّة.[120] ويشير التقرير إلى أنّ كثرة المدارس الإسلاميّة الخاصّة التي تعلّم العربيّة، تجعل مهمّة حصر المعلومات حول الأعداد الدقيقة للمدارس التي تعلّم العربيّة في المملكة المتّحدة صعبة.[121] كما يؤكّد الجدول 2 المأخوذ من التقرير نفسه، غلبة المدارس الإسلاميّة الخاصّة التي تعلّم العربيّة.[122]

نوع المدارس	المدارس الخاصّة	المدارس الحكوميّة	المجموع
إسلاميّة	98	11	109
غير إسلاميّة	24	67	91
أخرى	-	7	7
المجموع	122	85	207

الجدول 2: عدد المدارس التي تعلّم العربيّة ونوعها (المملكة المتّحدة)

وبالنسبة لشهادة الثانويّة العامّة البريطانيّة، أو ما يُعرف بالـ GCSE، فقد احتلّت العربيّة الرتبة الثامنة ضمن اللغات التي اختار الطلّاب الخضوع لامتحان فيها في العام 2014.[123] كما يذكر التقرير أنّ العربيّة كانت اللغة الوحيدة التي شهدت تزايدًا غير مسبوق منذ 1995 لغاية عام 2014، حيث زاد تسجيل الطلبة فيها بنسبة زيادة تبلغ 0.77% بينما كانت تتناقص نسَب التسجيل في اللغات الأخرى، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ نسبة الإقبال على تعلّم العربيّة لا تتعدّى الـ 1% لأنّها لا تزال من اللغات الأقلّ تعلّمًا في البلاد.[124]

5.2.2 الجامعات

احتلت العربيّة المركز الثالث بين أكثر اللغات انتشارًا في مراحل التعليم العالي في عام 2015،[125] وذلك وفق تقرير الأكاديميّة البريطانيّة للإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة "British Academy for Humanities and Social Sciences" الصادر في عام 2018. وقد بيّن التقرير أنّ عدد الجامعات التي وفّرت موادّ اللغة العربيّة للعام 2016-2017 كانت 60 جامعة في مناطق مختلفة من المملكة المتّحدة.[126] وقد أتاحت 50 جامعة من هذه الجامعات للطلبة فرصة تعلّم العربيّة كلغة اختياريّة خارج الاختصاص عبر برنامج "Institution-Wide Language Programme"، في حين وفّرت الجامعات الباقية موادّ اللغة العربيّة ضمن المتطلّبات الأكاديميّة للدرجة الجامعيّة.[127] وكذلك وفّرت 18 جامعة موادّ اللغة العربيّة كجزء من متطلّبات درجة الماجستير في مختلف التخصّصات، ووفّرت اثنتان من الجامعات تخصّص الماجستير في تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة.[128]

5.3 بلجيكا

في بلجيكا تمّت مضاعفة الساعات المخصّصة لتعليم العربيّة ما بين العام 2008 إلى العام 2014 في جامعة لوفان كما يظهر في الجدول 3.[129] ونلاحظ هنا أنّ عدد الساعات لم يتغيّر كثيرًا بين 1998 إلى 2008، ولكنّ الزيادة الملحوظة التي طرأت عام 2014 قد تحمل إشارة إيجابيّة إلى تنامي الاهتمام باللغة العربيّة في العقد الأخير.

السنة الأكاديميّة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الإجمالي
1998	130	130	52	52	416-365
2008	130	156	104	52	442
2014	180	286	104	80	650

الجدول 3: عدد الساعات المخصّصة لتعليم العربيّة في جامعة لوفان (بلجيكا)

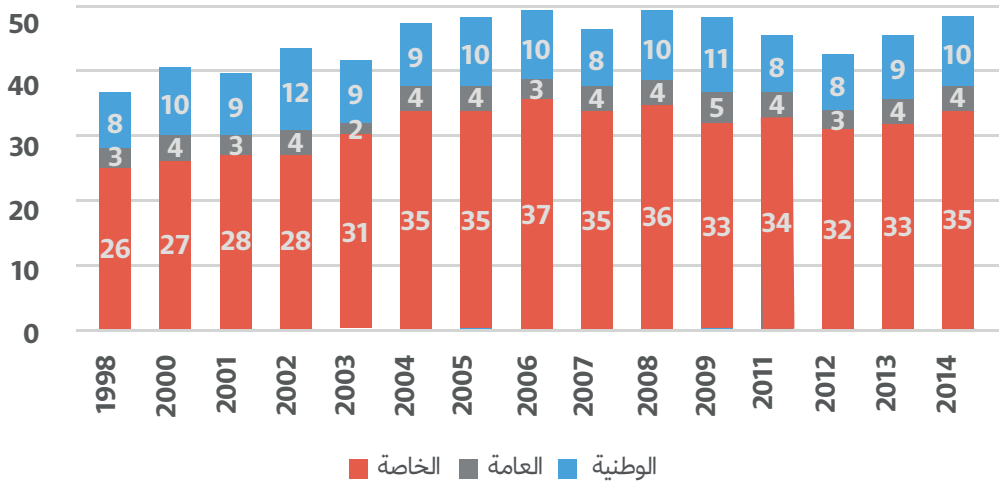
5.4 اليابان

5.4.1 المدارس الثانويّة

إنّ عدد المدارس الثانويّة التي تُعلّم العربيّة في اليابان هو ثلاث مدارس فقط، وفق بيانات وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا في اليابان في العام 2014.[130]

5.4.2 الجامعات

أمّا بالنسبة للجامعات اليابانيّة، فتُعلِّم 49 جامعة منها اللغة العربيّة وفق إحصائيّة لعام 2014 (انظر الرسم البيانيّ 4)، وهذا ما يشكّل نسبة 6.2% من إجماليّ الجامعات في اليابان.[131] ومن بين هذه الجامعات، تقدّم اثنتان منها العربيّة كتخصّص، أمّا سائر الجامعات (47) فتوفّر العربيّة كمادّة اختياريّة.[132]



الشكل 4: الجامعات التي تعلّم العربيّة (اليابان)

ونلاحظ من خلال الرسم البيانيّ 4 أنّ عدد الجامعات التي تُدرّس موادّ اللغة العربيّة بلغ أوجه ما بين العامين 2006 و2008، حيث بلغ عدد الجامعات التي تدرّس العربيّة في هاتين السنتين الـ 50 جامعة، ورغم الانخفاض النسبيّ لهذا العدد في الأعوام التي تلت، فإنّ عدد الجامعات عاد للارتفاع في العامين 2013 و2014،[133] ونلاحظ غلبة تعليم اللغة العربيّة في الجامعات الخاصّة مقارنة بغيرها وذلك يعود لكثرة الجامعات الخاصّة في البلاد.[134]

5.6 الصين

بلغ عدد الجامعات التي توفّر موادّ باللغة العربيّة في الصين في العام 2014 (46) جامعة، تُقدّم 10 منها شهادة الماجستير في تخصّص اللغة العربيّة، وأربع منها شهادة الدكتوراه في نفس التخصّص.[135] وقد زاد الإقبال على تعلّم العربيّة بعد تعاون الصين مع جامعة الدول العربيّة لتنظيم منتدى التعاون العربيّ الصينيّ الذي أقيم ما بين أعوام 2006 حتّى 2008 والذي شجّعت الحكومة الصينيّة من خلاله على تعلّم العربيّة.[136]

5.7 جمهوريّة غانا

ازداد عدد المدارس الثانويّة التي تُعلّم العربيّة في العقدين الأخيرين في منطقتي شمال غانا ومنطقة أشانتي، كما يبيّن لنا الجدولان 5 و 6.[137]

ونلاحظ من الجدولين أنّ المدارس العربيّة في منطقة الشمال أكثر عددًا منها في منطقة أشانتي، ويعود ذلك لوجود أغلبيّة مسلمة في منطقة الشمال، ما يجعل الإقبال على العربيّة أكثر حضورًا لدوافع دينيّة، ومن الواضح أيضًا حضور الدافع الدينيّ من خلال تسمية المدارس التي توفّر العربيّة بالمدارس "الإسلاميّة العربيّة."[138]

السنة الدراسيّة	عدد المدارس العربيّة في منطقة الشمال
2002 - 2001	307
2017 - 2016	600

الجدول 5 : المدارس التي تعلّم العربيّة في منطقة الشمال (جمهوريّة غانا)

السنة الدراسيّة	عدد المدارس العربيّة في منطقة أشانتي
2008 - 2007	280
2016 - 2015	350

الجدول 6: المدارس التي تعلّم العربيّة في منطقة أشانتي (جمهوريّة غانا)

وفي ختام هذا المبحث، نخلص إلى أنّ العربيّة شهدت تزايدًا ملحوظًا في العوالم الجديدة في خلال العقدين الأخيرين، رغم كونها من أقلّ اللغات تعلّمًا. وقد أظهرت البيانات والأرقام بعض الإشارات للأبعاد المختلفة للاهتمام باللغة، ففي

الوقت الذي كانت الأحداث السياسيّة أكثر تأثيرًا في زيادة أعداد متعلّمي العربيّة في فترة معيّنة في الولايات المتّحدة، كان البعد الاقتصاديّ أكثر حضورًا في الصين، وكان البعد الدينيّ أكثر حضورًا في المدارس الثانويّة في كلٍّ من المملكة المتّحدة وجمهوريّة غانا.

6.0 تحدّيات تعليم العربيّة في العوالم الجديدة

تحدّثنا فيما سبق عن أبعاد تعليم العربيّة والإقبال عليها في العقدين الأخيرين خارج حدود عوالمها التقليديّة، الأمر الذي وفّر فرصًا لحضور العربيّة في عوالم تتخطّى عوالمها، ولكن لا بدّ من اقتناص هذه الفرص عبر تطوير المقاربات التعليميّة في هذه العوالم بما يتناسب مع تطلّعات الطلّاب ودوافعهم. وسنخصّص هذا المبحث لتلمّس التحدّيات التي تواجه تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة لغير الناطقين بها. يقول كراشن إنّه ينبغي التفريق بين عمليّة اكتساب اللغة وتعليمها وتعلّمها وذلك لأنّ الاكتساب عمليّة لا شعوريّة تتمّ إذا عاش الشخص في البيئة الطبيعيّة للّغة، سواء كان أجنبيًّا في تلك البيئة (الانغماس اللغويّ) أو إذا كانت هي لغته الأمّ، بينما تعلّمها هو عمليّة واعية تتمّ في بيئة اصطناعيّة، كما يحدث في المدارس والجامعات.[139] إذًا من أبرز التحدّيات التي يواجهها المعلّمون خلق بيئة غير اصطناعيّة تشبه بيئة الاكتساب لا بيئة التعلّم لكيّ يصير التعلّم أقرب إلى الاكتساب الفطريّ لا التعلّم الاصطناعيّ. ولا بدّ لنا من الإشارة إلى أنّ التحدّيات التي تواجه تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة في العوالم الجديدة ليست منفصلة تمامًا عن تحدّيات تعليم العربيّة في عوالمها التقليديّة، بل إنّها في كثير من الأحيان انعكاس لتحدّيات تعليمها في العالم العربيّ. وسنتناول التحدّيات من ثلاثة منطلقات رئيسة ألا وهي: (1) المناهج، و(2) المُعلّمون، و(3) القياس والتقييم، حيث إنّ لكلّ منها دورًا أساسيًّا في عمليّة التعليم والتعلّم. وسوف نتطرّق في هذا المبحث لعدّة نماذج للدلالة على الإشكاليّات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة في العوالم الجديدة وهي ليست مقتصرة على النماذج والدول التي سنذكرها، إذ نوردها على سبيل المثال لا الحصر.

6.1 المناهج

تُعتبر المناهج الخطّة العمليّة لتعليم المهارات اللغويّة، وتشتمل على أربعة عناصر هي: الأهداف والنتائج المرجوّة من التعليم، والمادّة التعليميّة، والأساليب المستخدمة لإيصال المادّة التعليميّة للطلّاب وطرق التقييم [140] وتتكوّن المهارات اللغويّة من أربعة مكوّنات رئيسة هي: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة،[141] ففي حين تعتمد المدخلات على مهارتي الاستماع والقراءة وهما من أنشطة الفهم، فإنّ مخرجات التعليم ترتكز على مهارتي التحدّث والكتابة وهما من أنشطة الإنتاج.[142] وإذا تمكّن الطالب من المهارات كافّة، بلغ الكفاءة اللغويّة وهي القدرة الإجماليّة في اللغة.[143] ومن هنا نوضّح وجود إشكاليّتين في المناهج، أولاهما عدم تكامل المهارات في المناهج الحاليّة، والأخرى نقص الموادّ التعليميّة.

بدايةً، لا تولي كثير من المناهج الحاليّة مهارتي التحدّث والاستماع اهتمامًا كبيرًا، ويتركّز اهتمامها على قواعد النحو وحفظ المفردات والكتابة. ففي اليابان، مثلًا، تعتمد مناهج اللغة العربيّة بشكل غالب على تعليم الطلبة قواعد النحو والمفردات والترجمة.[144] وبالمثل تركّز المناهج في جنوب إفريقيا مجمل اهتمامها على تعليم قواعد النحو والمفردات والترجمة، على حساب مهارتي التحدّث والقراءة وفق دراسة أجريت لهذا الغرض (انظر الجدول 7 أدناه)، فقد أشار المعلّمون المستطلَعون إلى أنّ نسبة الاهتمام بتعليم مهارتي الاستماع والتحدّث تصل إلى 18.2% في أحسن الحالات.[145]

الوقت الذي يقضيه المعلّمون في تعليم المهارة	تعلّم المفردات الجديدة	تعلّم قواعد النحو	الترجمة من وإلى العربية	الاستماع والتحدّث بالعربيّة
بشكل محدود جداً في بعض الأوقات فقط	30.3%	48.4%	36.4%	78.8%
في كثير من الأوقات أو في معظم الأوقات	69.7%	51.4%	57.7%	18.2%
لم تتمّ الإجابة	0	0	6.1%	3%

الجدول 7: الاهتمام بمهارات تعليم اللغة (جنوب إفريقيا)

ووفق دراسة أجريت في الولايات المتّحدة، اتّضح أنّ المعلّمين قلّما يوكلون للطلبة الواجبات التي تهدف إلى تطوير مهارة الاستماع، بينما تتمحور مجمل الواجبات حول تعلّم المفردات وقواعد النحو والكتابة والخطاب الشفويّ.[146] هذا رغم اعتقاد المعلّمين بأهمّيّة مهارة الاستماع، وأنّها تحتلّ المركز الثاني كأهم مهارة من بين مهارات تعليم اللغة العربيّة كما صنّفها المعلّمون أنفسهم، وقد جاء ترتيب المعلّمين للمهارات من حيث أهمّيّتها كالتالي: 1) التحدّث، 2) الاستماع، 3) القراءة، 4) الثقافة، 5) الكتابة.[147]

وما يُسهم في تعقيد هذه الإشكاليّة، هو النقص في الموادّ التعليميّة لتطوير مهارتي الاستماع والتحدّث، كنقص الموادّ المسموعة مثل التسجيلات والحوارات التي من شأنها أن تطوّر فهم الطلبة لطريقة نطق الحروف ومن ثمّ تساعدهم في التحدّث.[148] وقد أشارت مجموعة من معلّمي اللغة العربيّة في المملكة المتّحدة أيضًا إلى وجود هذا النقص وأثره على تعليمهم مهارة التحدّث للطلبة.[149] ولذا فإنّ توفير الموادّ اللازمة ضروريّ لسدّ الفجوات في المناهج والوصول للمخرجات التعليميّة المُراد بلوغها.[150]

ومن المهمّ أيضًا الإشارة إلى عدم تناسب المناهج أحيانًا مع البيئات الثقافيّة التي يتعلّم الطلبة اللغة العربيّة فيها. وقد أشرنا في موضع سابق إلى أهمّيّة وضع الثقافة الأمّ في صفٍّ واحد مع الثقافة العربيّة لتحقيق الانغماس في اللغة، فإذا كانت المناهج والكتب المستخدمة في التعليم غير متناسبة مع ثقافة الطلبة الأمّ فسيعرقل ذلك عمليّة التعلّم. وقد لاحظنا أنّ هذا يمثّل تحدّيًا مشتركًا بين عدّة دول من إفريقيا، فقد أشارت دراسة من جمهوريّة غانا إلى ضعف في الإمكانيّات لتمويل المتخصّصين لتصميم مناهج خاصّة بالبيئة الثقافيّة هناك.[151] وأوضح 45% من الطلبة المنتمين لعدّة دول من إفريقيا بأنّ مقرّرات اللغة

العربيّة في بلدانهم يتمّ جلبها من الخارج، بينما أفاد 25% منهم بأن المقرّرات تجهّز محلّيًا،[152] وأفادت دراسة من نيجيريا بعدم توافر الكتب المحلّية والمناسبة للمتعلّمين ثقافيًّا وبأنّ المقرّرات يتم جلبها من الخارج، ممّا يؤدّي أحيانًا إلى تسبيب شعور بالإحباط بين الطلبة.[153]

لذا يتّضح لنا مما سبق أنّ مناهج اللغة العربيّة في العوالم الجديدة تواجه تحدّيات في تعليم المهارات اللغويّة بشكل متكامل، وتواجه نقصًا في الموادّ لتعليم مهارتي الاستماع والتحدّث. كما أنّها تركّز أحيانًا على بيئات ثقافيّة معيّنة (وهي غالبًا بيئات ثقافيّة عربيّة)، وتهمل الثقافة الأمّ التي تجري عمليّة التعلّم فيها، وهذا ما يعرقل عمليّة الفهم والإنتاج.

6.2 المعلّمون

المعلّم هو رسول اللغة، والوسيط بينها وبين المتلقّي الذي يتعلّمها. وللمعلّم دور بالغ الأهمّيّة في تحبيب الطلبة وتشجيعهم على تعلّم اللغة العربيّة. ومع ازدياد الإقبال على تعلّم العربيّة كلغة أجنبيّة، نشأت هناك حاجة لمعلّمين لسدّ احتياجات البرامج التعليميّة، فتمّ سدّ هذه الحاجة عن طريق توظيف معلّمين غير متخصّصين في تعليم اللغات الأجنبيّة،[154] وكان المعيار الأساس المتّبع في توظيف الكثيرين منهم أنّهم من الناطقين بالعربيّة، بصرف النظر عن خلفيّاتهم الأكاديميّة التخصّصيّة وخبرتهم المهنيّة.[155]

تبدأ الإشكاليّة بالمؤسّسات التعليميّة وتوفيرها لتخصّص تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة أوّلًا، وعدم وجود فرص كافية لتدريب المعلّمين وتأهيلهم ثانيًا. ففي الولايات المتّحدة يوجد عدد قليل من الجامعات التي تقوم بتوفير تخصّص تعليم اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة، كما أنّ فرص التدريب المهنيّ المتوفّرة لمعلّمي العربيّة أدنى من تلك المتوفّرة لغيرهم، ممّا يؤدّي إلى شعور معلّمي العربيّة بأنهم "مواطنون من الدرجة الثانية."[156] ولا تختلف الحال في نيجيريا حيث يتخرّج معظم المعلّمين من دون خلفيّة في التربية وذلك لعدم وجود موادّ متخصّصة في التربية في أقسام اللغة العربيّة، وعدم توفّر الموادّ اللازمة للتدريب المهنيّ،[157] أو أنّ الموادّ المتوفّرة للتدريب متوفّرة بالإنجليزيّة، وهي اللغة التي لا يُحسنها كثير من المعلّمين هناك وبالتالي يُحرمون من فرص الاستفادة منها.[158] وفي استطلاع للرأي حول كفاءات المدرّسين عبّرت مجموعة من الطلبة في دول إفريقيا عن عدم تمكّن معلّميهم من تعليم العربيّة، حيث أجاب 37% منهم فقط أنّ المعلّمين متمكّنون بشكل عالٍ من تعليمها، وأجاب 46% منهم أن المعلّمين متمكّنون بشكل متوسّط، بينما أجاب 17% أنّ المعلّمين دون المستوى.[159] كما بيّنت دراسة من إسبانيا أنّه يجري توظيف لمعلّمين غير متخصّصين في تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة، بالإضافة لعدم تلقّيهم التدريب المهنيّ، وأشارت الدراسة إلى أنّ 10% فقط من المعلّمين تلقوا تدريبًا احترافيًّا لتعليم اللغة.[160]

إذًا، لا زال يُنظر لتعليم اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة على أنّها تحصيل حاصل، قد يُتقنه أيّ ناطق بالعربيّة، وقد يقوم بمهمّة تعليمها أيّ شخص بصرف النظر عن مؤهّلاته، هذا فضلًا عن أنّ المؤسّسات التعليميّة لا تقوم بدورها في تدريب المعلّمين وتأهيلهم. والحال أنّ تعليمها للأجانب هو اختصاص بحدّ ذاته، يختلف عن اكتسابها والقدرة على استخدامها للتواصل، وهنا يأتي دور مرجعيّات اللغة العربيّة في عالمنا لتولي اهتمامًا أكبر وعناية بتخصّص اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة، وتخريج معلّمين سواء كانوا أجانب أو عربًا لمواكبة الاهتمام المتزايد باللغة بشكل لا يضحّي بمخرجات التعليم وجودته.

6.3 القياس والتقييم

يعتبر التقييم ركنًا أساسيًّا في المنهاج لأنّه يكشف لنا عن مواطن القوّة والضعف في التعليم، ويساعد في الوصول إلى الأهداف المنشودة، وعمليّة التعليم من غير تقييم تمثّل خللًا منهجيًّا.[161] ولكن، على الرغم من أهمّيّة التقييم، فإنّه يُعدّ من أبرز النواقص في برامج تعليم العربيّة للأجانب.[162] وتنقسم التحدّيات التي تعترض التقييم إلى جانبين: أحدهما نظريّ متعلّق بوجود معيار لتقييم تعليم اللغة العربيّة، والآخر متعلّق بتطبيق المعايير الموجودة.

على المستوى النظريّ، فهناك إطاران عالميّان يُستخدمان لتقييم تعلّم اللغات الأجنبيّة ومن ضمنها العربيّة، وهما: معيار المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة "أكتفل ACTFL"، والإطار المرجعيّ الأوروبّيّ.[163] ولكنّ الإشكاليّة تكمن في كون هذين المرجعين للغات الأجنبيّة عامّةً، ولكنّهما غير مختصّين بالعربيّة، أي أنّه ما من معيار لقياس اللغة العربيّة تحديدًا على غرار TOEFL وIELTS للّغة الإنجليزيّة، لذا يجب أن يكون هناك معيار خاصّ باللغة العربيّة لما تحمله من خصوصيّة تختلف عن لغات أخرى.[164]

أمّا على مستوى التطبيق، فهناك مشكلتان: الأولى هي عدم توظيف الاختبارات الاحترافيّة الموحّدة لتقييم مهارات الطلبة، والثانية هي التقييم الجزئيّ للمهارات اللغويّة. ففي دراسة أجريت في الولايات المتّحدة، أجاب المعلّمون بنسبة 23.4% أنّهم يوظّفون الاختبارات حسب معيار أكتفل بدرجة كبيرة، وأجاب 28.8% منهم أنّهم يوظّفونها بدرجة متوسّطة، أمّا البقيّة فإمّا يوظّفونها بشكل محدود أو لا يوظّفونها على الإطلاق، وذلك على الرغم من معرفة غالبيّتهم بمعايير "أكتفل" (ACTFL)[165] للكفاءة.[166] أمّا بالنسبة لمن يوظّف الاختبارات للتقييم، فغالبيّتهم (79%) يوظّفون اختبار المقابلة الشفهيّة Oral Proficiency Interview (OPI)، بينما توظِّف نسبة ضئيلة منهم (15.7%) اختبار الكتابة و(7.9%) منهم يوظّفون اختبار القراءة والاستماع.[167] وبالتالي نرى أنّ التقييم الجزئيّ ما هو إلّا مرآة للمناهج التي تجتزئ المهارات،[168] وأنّ مساعي تطوير تعليم العربيّة للأجانب يجب أن تعيد النظر في المناهج والتقييم بشكلٍ متوازٍ، لتحقيق الكفاءة اللغويّة المرجوّة.

بالإضافة إلى ما سبق، فإنّ الاعتقاد العامّ بين كثير من المدرّسين بصعوبة العربيّة يقوّض عمليّة تقييمها، ومن أمثلة ذلك تغاضي بعض المعلّمين عن الأخطاء التي يرتكبها الطلبة لأنّ توقّعات هؤلاء المعلّمين حول قدرة الطلّاب على إتقان اللغة متدنّية بسبب "صعوبتها،" وليس هذا من مصلحة الطالب في شيء لأنّ تعليم اللغة يقتضي مساعدة الطلّاب على تصحيح الأخطاء لبلوغ مستويات أعلى من الكفاءة.[169] ورغم النقاش الدائر حول صعوبة اللغة العربيّة وتصنيف بعض المعاهد لها بأنّها من أصعب اللغات العالميّة تعلّمًا، فإنّ ما نرجّحه من رأي في هذا السياق هو أنّ صعوبتها تكمن في اختلافها في الحروف والنطق ونظم الاشتقاق عن اللغات الأوروبّيّة، والأهمّ من ذلك كلّه هو أنّ تطوير تعلّمها هو قرار تربويّ، بصرف النظر عن الاعتقادات العامّة بصعوبتها.[170] وهنا يأتي دور المراكز العربيّة في التأسيس لمرجعيّة دوليّة، تنظّم عمليّة تعليم العربيّة في الخارج، وتؤسّس لأدوات تقييم موحّدة وشاملة للمهارات والكفايات اللغويّة.

7.0 العربيّة خارج عالمها: رؤية جديدة

في العقدين الأخيرين حظيَت العربيّة بإقبال متزايد على تعلّمها في "العوالم الجديدة"، وكانت من أسرع اللغات نموًّا على الرغم من أنّها كانت أقلّ اللغات تعلّمًا في هذه العوالم. وكانت العربيّة حاضرة في هذه العوالم بفعل عوامل عدّة بعضها اقتصاديّ وبعضها سياسيّ-أمنيّ، وبعضها إنسانيّ-اجتماعيّ، وبعضها دينيّ. وعلى الرغم من اختلاف أسباب حضور العربيّة في بلاد هذه العوالم بفعل السياقات الثقافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة لتلك البلاد وكذلك علاقتها بالمنطقة العربيّة، فإنّه كان ثمّة إجماع على الرغبة في تعلّمها لدوافع ثقافيّة وتلمّسا في أكثر من مكان في هذه الجغرافية الجديدة رغبة الطلّاب والأساتذة في الانغماس الثقافيّ في العالم العربيّ، ما آل إلى مزيد من الاهتمام ببرامج التبادل الثقافيّ، كما أدّى إلى نموّ ملحوظ في تعليم اللهجات العربيّة. ولئن شكّل ذلك كلّه فرصًا للعربيّة وللثقافة التي تحملها،

فإنّ التحدّيات التي تعترض حضورها في العوالم الجديدة تتبلور في المناهج التي تفتقر للتكامل في تعليم المهارات اللغويّة، والموادّ التعليميّة، وعدم وجود معلّمين مؤهّلين بشكل كافٍ لسدّ احتياجات البرامج التعليميّة، وعدم وجود معيار عربيّ للتقييم إضافةً إلى تركيز التقييم الحاليّ على قياس مهارات معيّنة وإهمال لأخرى.



التحدّيات التي تعترض حضور العربيّة في العوالم الجديدة تتبلور في المناهج التي تفتقر للتكامل في تعليم المهارات اللغويّة، والموادّ التعليميّة، وعدم وجود معلّمين مؤهّلين بشكل كافٍ لسدّ احتياجات البرامج التعليميّة، وعدم وجود معيار عربيّ للتقييم .

إنّ الفرص والتحدّيات السالف ذكرها، تتطلّب منّا جهودًا لدعم انتشار اللغة. ومن هنا نبيّن أهمّيّة وجود مرجعيّة دوليّة للّغة العربيّة لتعزيز حضور اللغة العربيّة سياسيًّا واقتصاديًّا وثقافيًّا في العوالم الجديدة. فما هي الاحتياجات التي تستدعي وجود مرجعيّة ناظمة للعربيّة في عالميها التقليديّ والجديد وما دورها في تطوير مستقبل اللغة؟

أوّلًا، ثمّة حاجة إلى استقراء واقع العربيّة في العوالم الجديدة والعناية بالبحوث العلميّة المختصّة في دراسة دوافع الطلّاب والمقاربات البيداغوجيّة السليمة التي يجب اتّباعها والمقاربات التعليميّة المثلى التي تضمن تعليم العربيّة بسياقات هي أقرب إلى الاكتساب منها إلى التعلّم المصطنع. فتسارع وتيرة الاهتمام بالعربيّة في الفترة الأخيرة يتطلّب تسارعًا متزامنًا في إجراء البحوث عن واقع هذا التعلّم لناحية الكمّ والكيف سعيًا لإيجاد سبل فعّالة وناجعة لتطوير حضورها وانتشارها. كما أنّه من المهم ترجمة البحوث الأجنبيّة المهمّة إلى اللغة العربيّة ليسهل على الباحثين في المنطقة العربيّة الاطّلاع عليها، وكذلك لكي يكونوا مساهمين فاعلين في تطوير واقع العربيّة في عالمهم وفي العوالم الجديدة.

ثانيًا، ثمّة حاجة أيضًا إلى إيجاد معيار دوليّ لتقييم العربيّة يُعتمد لقبول الطلبة في الجامعات لتعلّم العربيّة، كما يُعتمد للتوظيف وتأسيس المناهج.

ثالثًا، لا بدّ من إعادة النظر في المناهج، لمعرفة مواطن ضعفها وقوّتها، والتفكير في تطويرها بحيث تُعلّم المهارات اللغويّة وتُقوّم بشكل تكامليّ لا فرديّ. كما ينبغي عمل دراسة حالة للبلدان لتصميم مناهج مناسبة لها ثقافيًّا، فمناهج العربيّة التي تناسب الولايات المتّحدة وأوروبّا قد لا تناسب منطقة شرق آسيا أو إفريقيا. إضافةً إلى ذلك من الضروريّ التفكير في تصميم مناهج للعربيّة لأغراض خاصّة، بحيث تكون هناك مناهج متنوّعة تخدم أغراضًا مهنيّة مختلفة بحسب توجّهات الطلبة.

رابعًا، لا بدّ من دمج الجانب الثقافيّ في المناهج، وذلك عبر تصميم مناهج لبرامج التبادل الثقافيّ لتحقيق أقصى فائدة تعليميّة منها، ودعمها وتنظيمها، وتصميم الكتب والموادّ التعليميّة التي تركّز على العناصر الثقافيّة المتنوّعة، وإدراج اللهجات لتفعيل الجانب التواصليّ من اللغة.

خامسًا، لا بدّ من توفير موادّ تعليميّة إضافيّة، نظرًا للنقص في الموادّ الإلكترونيّة وخاصّة المسموع منها، وسيكون من المفيد خلق منصّة إلكترونيّة متاحة للمعلّمين للاستعانة بموادّ تساعد في تعليم مهارتي الاستماع والتحدّث.

سادسًا، ثمّة حاجة إلى إعداد متخصّصين في تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة والاهتمام بتخصّص تعليمها للأجانب في جامعاتنا العربيّة بدايةً، ومن ثمّ التعاون مع الدول الأجنبيّة لتدريب وتأهيل كفاءات عربيّة وأجنبيّة تواكب زيادة الاهتمام بتعلّمها، وتدرّب المعلّمين الحاليّين بشكل خاضع لمعايير علميّة دقيقة.

سابعًا وأخيرًا، لا بدّ من بناء وتنظيم الشراكات بين المؤسّسات التعليميّة في العالم العربيّ والدول الأجنبيّة. لأنّ ذلك سيساعد حتمًا في تعزيز حضور برامج التبادل الثقافيّ وإمكانيّة استفادة الطلبة منها، كما يشجّع على العمل المشترك لمراجعة المناهج وتطويرها وبناء طاقات ذات كفاءة عالية تعلّم العربيّة.

مقالة رأي

اللغة العربيّة.. أسلوب حياة



بقلم: سعادة السفير لودوفيك بوي

سفير فرنسا لدى دولة الإمارات العربيّة المتّحدة (2017-2020)

عندما تتجوّل في ردهات متحف اللوفر في أبو ظبي، تسترعي انتباهك ثلاثة جدران من الرخام الأبيض أبدعتها الفنانة الأمريكيّة جيني هولزر ونُحِتت عليها مقتطفات من نصوص تعود لأزمنة مختلفة ومستوحاة من ثقافات عالميّة متنوّعة: نصوص لوح الأسطورة بالسومريّة والأكاديّة المكتوبة باللغة المسماريّة، ومقطع بالعربيّة من مقدّمة ابن خلدون (1377)، وآخر من كتابات الفرنسيّ ميشيل دي مونتين (طبعة 1588). وتمثّل "المقدّمة" التي كتبها عالم الاجتماع العربيّ ابن خلدون محاولة رائدة لتقديم تصوّر تاريخ شامل للإنسان والحضارات، وتجسّد المساهمة الإيجابية للعرب في تراث الإنسانيّة عبر شتّى المجالات البشريّة والعلميّة من خلال اللغة العربيّة التي هي اليوم واحدة من اللغات العالميّة يتحدّث بها أكثر من 420 مليون إنسان في قارّات ثلاث: أوروبّا وإفريقيا وآسيا.

بنهاية دراستي بمعهد الدراسات السياسيّة في ستراسبورغ، اتّخذت قرارًا بأن أتعلّم اللغة العربيّة، وسافرت إلى القاهرة سعيًا لتحقيق تلك الرغبة، وقمت بالدراسة لعام كامل في قسم تدريس اللغة العربيّة المعاصرة. واليوم، أعتقد أنّ تلك الخطوة كانت واحدة من أهمّ القرارات وأكثرها تأثيرًا في حياتي، فقد فتحت لي اللغة العربيّة أبواب ثقافة متجدّدة لا تنضب، وأتاحت لي فرصة اكتشاف عالم الأدب العربي، فتعرّفت إلى قصائد نزار قباني ومحمود درويش، وأبحرت في روايات نجيب محفوظ، وتلمّست آفاق الموسيقى العربيّة، وتعلّمت التعبير عن مشاعر النفس الإنسانيّة بأشعار وأغاني فيروز وأم كلثوم وعبد الحليم حافظ.

وما هي إلا سنين قلائل حتّى كنت أدقّ أبواب الدبلوماسيّة الفرنسيّة بفضل اللغة العربيّة. وعبر مسابقة "d'Orient"، صرت في معيّة دبلوماسيين فرنسيّين متخصّصين في جغرافيّة المنطقة وحضاراتها ويتقنون اللغات الشرقيّة. وقد ساعدتني اللغة العربيّة على أن أتنقّل خلال مسيرتي من باريس إلى أبوظبي، مرورًا بالقدس، ونيويورك والرباط، ولم أتوقف أبدًا عن الاعتماد، بقدر الإمكان، على معرفتي باللغة العربيّة لأداء المهامّ التي يتطلّبها عملي.

وقد بقيت، طيلة دراستي للّغة العربيّة، وحتّى يومنا هذا، منبهرًا دومًا بثرائها وتنوّعها. ومن مصر إلى الإمارات، مرورًا بفلسطين والمغرب، كان عليَّ في كلّ مرة أن أتعلّم طريقة جديدة لنطق عبارات مثل "صباح الخير"، "كيف حالك؟"، "أنا بخير، شكرًا". والحقيقة أنّ القالب المحافظ الذي يشكّل اللغة العربيّة الكلاسيكيّة والأدبيّة يخفي وراءه نبعًا لا ينضب من اللهجات العربيّة التي تختلف من دولة إلى دولة، وتتنوّع من منطقة إلى منطقة، بل وفي كلّ مدينة وكلّ قرية.

إنّ تنوّع طرق تداول العربيّة في الحياة اليومية يجسّد مرآة لأساليب حياة متنوّعة ويعكس تأثيرات ثقافيّة وأشكالًا اجتماعية شتّى، تجعل من هذه اللغة إرثًا حيًّا للتاريخ الإنسانيّ.

والعربيّة الفصحى (الكلاسيكيّة) ما زالت تتطوّر، وقد كان من نتاج حركات النهوض والتجديد التي شهدتها العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر أن تجدّد الفكر العربيّ، وظهر من حركات النهوض هذه أنّ الأفكار السياسيّة الغربيّة قابلة للتطبيق في الشرق. وتوالت موجات التطوّر وصولًا إلى القرن الحادي والعشرين، بوتيرة دعت كلّ مخضرم في اللغة العربيّة إلى تحديث حصيلته منها كي يواكب مستجدّاتها ويتسنّى له التعبير عن مفاهيم جديدة مثل العولمة، والرقمنة، والذكاء الاصطناعي، ودراسات الجينوم، وقواعد السلوك البيولوجية، وهلمّ جرًّا. وقد كان لمهمّتي الدبلوماسيّة في الإمارات العربيّة المتّحدة، الدولة الفتيّة التي تتبنّى طموحات تكنولوجيّة عالية، والتي أطلقت أول مسبار فضاء عربيّ إلى المرّيخ، الفضل في إثراء مفرداتي العربيّة بشكل كبير.

لا ريب في أنّ اللغة العربيّة لغة عالميّة وأنّها لغة ثقافة ولغة تنوّع، وهي، شأنها شأن الفرنسيّة، لغة تعدّدية ودبلوماسيّة. إنّها لغة الدول الـ 22 الأعضاء في جامعة الدول العربيّة، كما أنّها واحدة من لغات ستّ معتمدة لدى الأمم المتّحدة. وبوصفي دبلوماسيًّا، فإنني أتبنّى رؤية أدافع عنها مفادها أنّ اللغات تمثّل قنوات للحوار، والحوار هو درب نحو السلام. وبعبارة أخرى، أقول بأنّ من شأن الاستثمار في تعليم الأجيال الجديدة لغات مختلفة أن يضع أسس عالمٍ أكثر انفتاحًا وتسامحًا وسلامًا. ومن منطلق هذه الروح، أناصر الدعوة إلى تعلّم العربيّة في فرنسا، وأشجّع تعلّم الفرنسيّة في البلاد العربيّة.

إن كلمة "حوار" ركن من أركان حياتي؛ سواء في "حوار سياسيّ" يسعى إليه أغلب الدبلوماسيّين في الشرق الأوسط أو في مجلس الأمن في الأمم المتّحدة، أو في "حوار ثقافيّ" بين الشعوب، والذي أجد في لوفر أبو ظبي تجسيدًا له، باعتباره أول متحف عالميّ في العالم العربيّ، وثمرة للتعاون الثقافيّ الإماراتيّ الفرنسيّ.

وختامًا، أعرب عن تقديري لأساتذتي المخلصين الذين أكسبوني الشغف باللغة العربيّة، وعلى رأسهم الشاعر السوريّ الكبير أدونيس، الذي كان أستاذي في جامعة جنيف. لقد أتاحت لي كفاءتي اللغويّة بالعربيّة فرصًا للتفاعل الإنساني، ورحلات وانفتاحات ثقافيّة كانت العربيّة مفتاح سرها.

في اختيارك للغةٍ بعينها اختيارٌ لأسلوب حياة.

وضع تعليم اللغة العربيّة في اليابان

دراسة حالة



بقلم: د. أكيكو سومي
جامعة نوتردام، كيوتو، اليابان

مقدّمة

بدأ تدريس اللغة العربيّة في النظام التعليميّ الرسميّ الياباني في عام 1925، أيّ أنّه مضى على تدريس اللغة العربيّة ضمن مجال التعليم العالي في اليابان خمس وتسعون سنة. وفي هذا التقرير دراسة لوضع انتشار اللغة العربيّة والإقبال على تعلّمها في اليابان في الوقت الراهن، وهو يعتمد على مقالات منشورة سابقًا،[181] وعلى إحصاءات رسميّة وبيانات من دراسة استقصائيّة أصليّة.

ويشتمل هذا المقال على ستة أقسام: يعرض القسم الأوّل العلاقات السياسيّة والاقتصاديّة بين اليابان والعالم العربيّ والإسلاميّ، ويتناول القسم الثاني تدريس اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة، ويعرض القسم الثالث حالة اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة كلغة ثانية بالمقارنة باللغات الأخرى، أمّا القسم الرابع فيستعرض حالة مقرّرات اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة، ويتناول القسم الخامس دوافع الطلّاب من تعلّم اللغة العربيّة، وأخيرًا يناقش القسم السادس التحدّيات التي تواجّه تعليم اللغة العربيّة في اليابان.

1. العلاقات السياسيّة والاقتصاديّة بين اليابان والعالم العربيّ والإسلاميّ

قبل مناقشة وضع تعليم اللغة العربيّة في اليابان سنتعرّض للعلاقات السياسيّة والاقتصاديّة بين اليابان والعالم العربيّ والإسلاميّ. ومن الممكن أن نختصر اهتمام اليابان الكبير بهذا العالم بعد القرن العشرين في أربع موجات. كانت الموجة الأولى "السياسة تجاه المسلمين" واهتمّت خصوصًا بالمسلمين في الصين في النصف الثاني من ثلاثينيّات القرن العشرين، رغم أنّ بعض العسكريّين اليابانيّين كانوا يهتمّون بمسلمي روسيا في حوالي عام 1910. وكان الهدف من هذه السياسة مقاومة الغرب بالتعاون مع العالم الإسلاميّ. وظهرت الموجة الثانية في السبعينيّات عند الصدمة النفطيّة التي نشأت عن الحرب بين العرب وإسرائيل (حرب أكتوبر 1973). وقد سبّبت هذه الصدمة موجة من الهلع بسبب توقّف إمدادات النفط ونقص السلع. وحينئذٍ اعترف الشعب الياباني باعتماد اليابان الكبير في مصادر الطاقة على الدول العربيّة المنتجة للنفط. وكانت الموجة الثالثة مع أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، وقد لفتت هذه الأحداث انتباه اليابانيّين فتطلّعوا إلى العلاقات بين الدول العربيّة والإسلاميّة والولايات المتّحدة والدول الغربيّة.[182] وقد تأسّست هذه الموجات الثلاث على ظروف وأحداث دوليّة خارج اليابان، بينما نعيش الموجة الرابعة ونحن الآن في داخلها بسبب تزايد إقبال السيّاح المسلمين على اليابان وإصدار شهادات الحلال للمنتجات الغذائيّة. وقد اتّخذت الحكومة اليابانيّة في السنوات العشر الأخيرة تدابير تهدف إلى زيادة عدد السيّاح القادمين من الدول الإسلاميّة خاصّة من جنوب شرقي آسيا مثل ماليزيا وإندونيسيا. ونتيجة لذلك، ازداد عدد المسلمين الأجانب الذين يزورون اليابان، ولكن أغلبيّتهم هم من غير العرب. وتسهم هذه الموجة الرابعة في فهم الشعب الياباني للثقافة الإسلاميّة ولعادات الأكل الإسلاميّة. ومن المحتمل أن تكون هذه الموجات الأربع قد أثّرت على وضع تعليم اللغة العربيّة في اليابان.

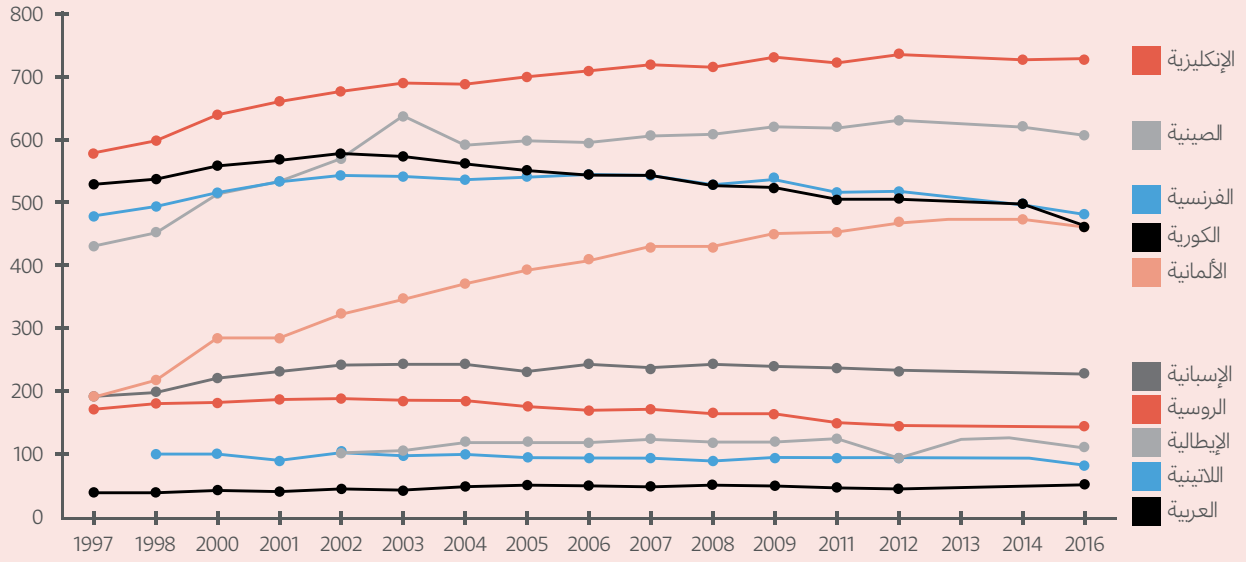
2. مقرّرات اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة اليابانيّة

بحسب نتيجة البحوث الرسميّة لعام 2018، يقتصر تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة في اليابان على مدرستين ثانويّتين تقدّمان اللغة العربيّة كمادة اختياريّة،[183] وليس هناك أيّ مدارس متوسّطة توفّر مقرّرات باللغة العربيّة في اليابان. ووفقًا لإحصائيّات عام 2018، فقد كان عدد المدارس الثانويّة في اليابان حوالي 4300 مدرسة.[184] وقام البعض من هذه المدارس بتقديم برامج في اللغات الثانية (497 مدرسة منها درّست اللغة الصينيّة، و342 درّست اللغة الكوريّة، و201 درّست الفرنسيّة، و96 درّست الإسبانيّة، و96 درّست الألمانيّة).[185] لذلك فإنّ المدارس الثانويّة التي توفّر اللغة العربيّة في اليابان تمثّل نسبة ضئيلة جدًّا.

3. جامعات توفّر مقرّرات بلغة ثانية في اليابان

إنّ اللغة الثانية الأهمّ في اليابان هي اللغة الإنجليزيّة التي يبدأ التلاميذ في تعلّمها من المرحلة الابتدائيّة.[186] ومع أنّ بعض اللغات الثانية غير اللغة الإنجليزيّة مثل اللغة الصينيّة والفرنسيّة تُقدّم في بعض المدارس المتوسّطة والثانويّة، فإنّ معظم اليابانيّين الذين يرغبون في تعلّمها بشكل جدّيّ يبدأون دراستها في المرحلة الجامعيّة، وهذا هو حال اللغة العربيّة.

يوضّح الرسم البيانيّ رقم 1 عدد الجامعات اليابانيّة ذات السنوات الأربع التي توفّرت فيها مقرّرات بلغة ثانية بين عامي 1997 و2016. وقد ارتفع العدد الإجماليّ لهذه الجامعات من 587 في عام 1997 إلى 777 في عام 2016،[187] أيّ بنسبة زيادة مقدارها 1,3% خلال تلك الفترة. ويُمثّل عدد الجامعات التي توفّر مقرّرات باللغة العربيّة كلغة



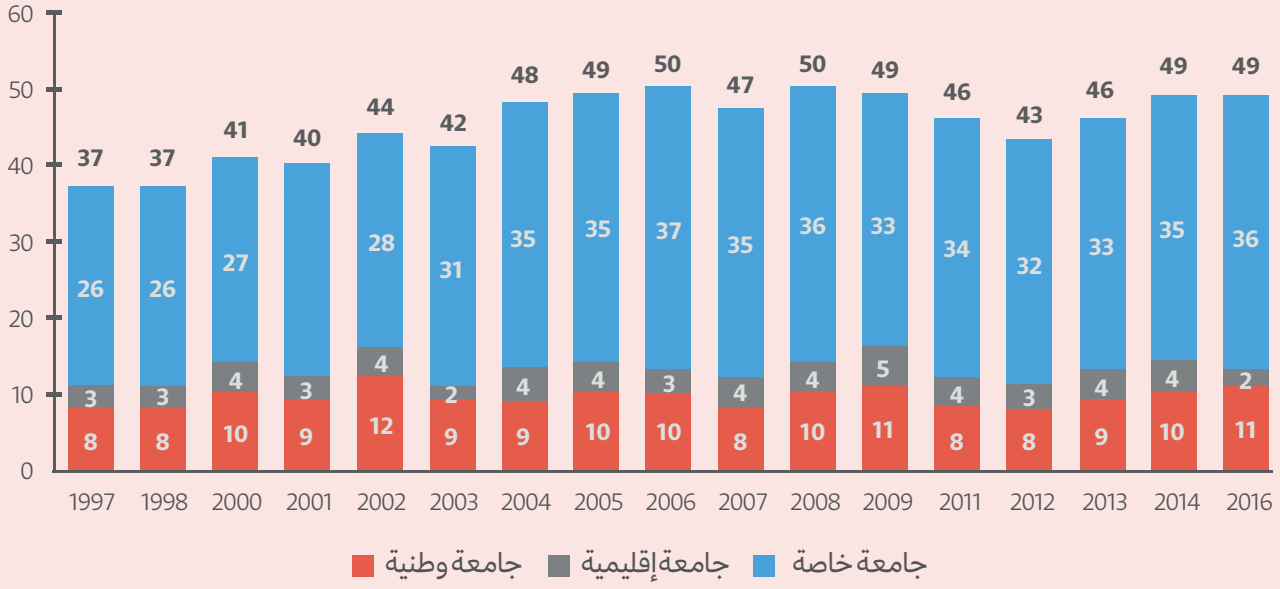
الرسم البيانيّ رقم 1 : عدد الجامعات ذات السنوات الأربع التي تدرّس لغات ثانية بين عامي 1997 و2016.[188]

ثانية نسبة صغيرة من بين هذه الجامعات، إذ نرى أنّ العربيّة قُدّمت في 37 جامعة يابانيّة في عام 1997 (نسبة 6,3%) وفي 49 جامعة في عام 2016 (أيضًا بنسبة 6,3%).

4. الجامعات التي توفّر مقرّرات اللغة العربيّة في اليابان

4. (أ). عدد الجامعات التي توفّر مقرّرات اللغة العربيّة في اليابان

رأينا التغيّر في عدد الجامعات ذات السنوات الأربع التي توفّر اللغات الثانية في العشرين سنة الأخيرة في القسم السابق، مما وضّح موقع اللغة العربيّة بين اللغات الثانية. وفي هذا القسم سنركز على اللغة العربيّة وسنقسّم الجامعات إلى ثلاثة أنواع. ويُبيّن الرسم البيانيّ رقم 2 التغيّر في عدد الجامعات ذات السنوات الأربع التي توفّر مقرّرات باللغة العربيّة منذ عام 1997 وهي نفس الجامعات في الرسم البيانيّ رقم 1. وتوفّر كلّ الجامعات مقرّرات اللغة العربيّة كمقرّرات اختياريّة، ومنها جامعتان توفّران برنامج التخصّص في اللغة العربيّة. ففي عام 1997، كان العدد 37 جامعة ثم بلغ حده الأقصى وهو 50 جامعة في عامي 2006 و2008، وتراجع هذا العدد إلى 43 جامعة في عام 2012، ولكنه ظلّ 49 جامعة في عامي 2014 و2016. وكذلك يبيّن الرسم البيانيّ رقم 2 أنّ هناك ثلاثة أنواع من الجامعات التي تدرّس العربيّة: (1) وطنيّة، (2) إقليميّة، (3) خاصّة. ويبيّن كذلك أنّ الجامعات الخاصّة هي السائدة، إذ ارتفع عددها من 26 جامعة في عام 1997 إلى 36 جامعة في عام 2016.[189] وهذا العدد الكبير للجامعات الخاصّة مردّه إلى أنّ نسبتها المئويّة هي العليا بين مؤسّسات التعليم العالي في اليابان.



الرسم البيانيّ رقم 2 : عدد الجامعات ذات السنوات الأربع التي وفّرت مقرّرات باللغة العربيّة بين عامي 1997 و2016.[190]

وقد تأثّر وضع اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة، مثلما تأثّر وضعها في العديد من الجامعات العالميّة، وذلك نتيجة عدّة أحداث عالميّة أسهمت في زيادة مستوى الاهتمام بدراسة اللغة العربيّة أو تراجعه. فأحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، مثلًا، أدّت إلى ارتفاع عدد الجامعات التي تدرّس العربيّة في السنوات التي تلت تلك الأحداث، في حين أنّ أحداث الربيع العربيّ في عام 2011 نتج عنها انخفاض بسيط في العدد كما يظهر لنا في الرسم البيانيّ رقم 2. ويبدو أنّه ليس هناك تأثير كبير لتزايد إقبال السيّاح المسلمين على اليابان وإصدار شهادات الحلال للمنتجات الغذائيّة على وضع تعليم اللغة العربيّة، لأنّ معظم هؤلاء السيّاح هم من غير العرب، وهذا لا يسهم في جذب طلّاب يابانيّين جدّد إلى دراسة اللغة العربيّة.

4. (ب). مقرّرات اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة

كما أشرنا سابقًا، فإنّ تعليم اللغة العربيّة في اليابان يحدث في مجال التعليم العالي بشكل رئيس، وتنقسم مقرّرات اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة إلى نوعين: الأوّل يتمثّل في مقرّرات إجباريّة للطلّاب الذين يتخصّصون في اللغة العربيّة في برامج تخصّص اللغة العربيّة، والثاني في مقرّرات اختياريّة لطلّاب غير متخصّصين في اللغة العربيّة. ويختلف هذان النوعان اختلافًا كبيرًا لأنّ الطلّاب المتخصّصين يتعلّمون اللغة العربيّة في برامج مكثّفة، في حين يقتصر وقت الدراسة لغير المتخصّصين على حصّة واحدة مدّتها 90 دقيقة كلّ أسبوع. وفي الوقت الحاضر، تقدّم جامعتان فقط برامج تخصّص باللغة العربيّة في اليابان، وهما جامعة أوساكا وجامعة طوكيو للدراسات الأجنبيّة.[191] والنوع الآخر، جامعات تقدّم مقرّرات اختياريّة للطلّاب غير المتخصّصين في اللغة العربيّة. وقد قامت المؤلّفة سابقًا بإجراء عدد من البحوث المقارنة حلّلت فيها مقرّرات اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة للطلّاب المتخصّصين وغير المتخصّصين وتناولت نظرة الطلّاب للمنهج التعليميّ وموقفهم مِن تعلم اللغة العربيّة، وسنقوم بعرض بعض نتائج هذه الدراسات في القسم التالي:

5. دوافع الطلّاب اليابانيّين لتعلّم اللغة العربيّة

إنّ أيّ محاولة لتقييم تعليم اللغة العربيّة في اليابان في الحاضر وتحسينه في المستقبل يجب أن تنطلق، في رأينا، من تحليل دقيق للأسباب التي تدفع الطلّاب اليابانيّين إلى دراسة العربيّة، ولكن مثل هذه الدراسات ما زالت محدودة.[192] وفي بحث أجريناه أنا وزميلي كاتسونوري سومي في هذا المجال، قمنا بدراسة لمواقف الطلّاب ودوافعهم من وراء دراسة العربيّة وقارنّا فيها بين الطلّاب المتخصّصين في اللغة العربيّة وغير المتخصّصين. وقد ركّزنا في الدراسة على عدّة عناصر لديها تأثير أساسيّ على نجاح تعلّم اللغات ومنها: الدافع إلى تعلّم اللغة العربيّة، وهدف الاكتساب، ودرجة الرضا عن التعلّم، ومقدار الشعور بالإنجاز الذاتيّ، ومقدار القلق الذي قد يصاحب عمليّة التعلّم.[193]

وقد تبيّن لنا بنتيجة الدراسة أنّ هناك خمسة أنواع من الدوافع تقف وراء اهتمام الطلّاب اليابانيّين بالعربيّة، سواء كانوا متخصّصين فيها أو غير متخصّصين، وهي الدافع التكامليّ والذي يتمثّل في رغبة الطالب في التفاعل والتواصل مع الناطقين بالعربيّة وفهم ثقافتهم، والدافع الوسيليّ الذي يكون فيه تعلّم اللغة "وسيلة" إلى تحقيق هدف عمليّ كالحصول على عمل في أحد البلدان العربيّة، ودافع تكوين الصداقات، ودافع الرغبة في السفر، ودافع اكتساب المعرفة. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن هذه الدوافع ظهرت أيضًا في دراسة سابقة،[194] أُجريت على اللغات الفرنسيّة والإنجليزيّة والإسبانيّة كلغات مستهدفة. وتبين أنّ هذه الأنواع الخمسة من التوجيه كانت سائدة بين طلّاب اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة.

6. تحدّيات تواجه تعليم اللغة العربيّة في اليابان

6. (أ). المنهج التعليميّ

ما المنهج التعليميّ السائد وما المهارات والمعرفة التي تركّز عليها مقرّرات اللغة العربيّة في الجامعات اليابانيّة؟ لكي نجيب عن هذه الأسئلة قمنا بإجراء دراسة حول التصوّرات والرغبات الموجودة لدى الطلّاب الذين يدرسون اللغة العربيّة فيما يتصّل بمقرّراتهم والموادّ التي يدرسونها.[195] وقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أنّ الطلّاب يرغبون في تطوير قدراتِهم التواصليّة مثل قدرتهم على الكلام والاستماع، بينما يشدّد مدرّسوهم في الصفّ على القراءة والكتابة والنحو. كما أظهرت النتائج أنّ الطلّاب المتخصّصين في اللغة العربيّة وغير المتخصّصين يتعرضون للمنهج التعليميّ التقليديّ نفسه في الجامعات اليابانيّة. وهذا المنهج التقليديّ يقوم على مقترب النحو-الترجمة، والمقترب السمعيّ-اللغويّ، ويعتمد بشكل كبير على دراسة الصيغ اللغويّة، ويركّز على القواعد النحويّة والمفردات كأهم عنصرين فيه.

وفي الماضي كانت اللغة العربيّة تُدرَّس من أجل تدريب باحثين متخصّصين في الدراسات العربيّة والدراسات المتّصلة بها. فالقدرات المطلوبة الأساسيّة لها كانت فهم نصوص مكتوبة بالاعتماد على قدرات القراءة والنحو، لذا، كان المقترب التعليميّ التقليديّ المستخدَم (النحو-الترجمة) يُلبي هذا الطلب بشكل جيّد. ولكنّ الطلّاب الحاليّين في الجامعات اليابانيّة يرغبون في التواصل باللغة العربيّة. وفي الحقيقة فإنّ المنهج التواصليّ ينتشر ويلقى قَبولًا واسعًا في تعليم اللغة العربيّة عالميًّا. وفي نفس الوقت، يعبّر عدد من المدرّسين عن قلقهم من إهمال النحو في المنهج التواصليّ. وفي رأيي، نحتاج إلى تشجيع المنهج التواصليّ في تعليم اللغة العربيّة في اليابان مع دمج القواعد النحويّة فيه بشكل أكبر.

6. (ب). ازدواجيّة اللغة العربيّة

ترتبط مسألة المنهج التعليميّ بازدواجيّة اللغة العربيّة؛ أيّ الفصحى (المعاصرة) والعامّيّة في تعليم اللغة العربيّة للأجانب. وهي تعني كيف يتمّ دمج تعليم العامّيّة بتعليم الفصحى (المعاصرة) وصولًا إلى تحقيق "المنهج التكامليّ" في نهاية المطاف. وقد صارت الازدواجيّة محل مناقشة بين المتخصّصين خارج اليابان، لكن يبدو أن مدرّسي اللغة العربيّة في اليابان ما زالوا، إلى الآن، لا يولون هذه القضيّة الاهتمام الذي تستحقّه ومن ثمّ، ينصبّ الاهتمام في أغلبيّة الجامعات على تدريس الفصحى (المعاصرة) فقط، في حين يقدّم عدد قليل من الجامعات اليابانيّة صفوفًا للعربيّة العامّيّة. وأعتقد أنّه لا بدّ أن يدرك مدرّسو اللغة العربيّة أهمّيّة هذه المسألة ويخضعوها لكثير من الدراسة والمناقشة.

6. (ج). ضآلة عدد أبحاث تعليم اللغة العربيّة

توجد مسألة أخرى، يجب أن نذكرها وهي أن اهتمام الأساتذة اليابانيّين بالأبحاث المتّصلة بتعليم اللغة العربيّة بسيط، إذ نلاحظ أنّ عددًا محدودًا منهم يهتمّون به بصفة جدّيّة وينشرون مقالات حول تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها. وربّما يعود السبب في ذلك إلى أنّ معظم مدرّسي أساتذة اللغة العربيّة متخصّصون في مجالات غير تعليم اللغة العربيّة كالتاريخ العربيّ أو الدراسات الإسلاميّة أو السياسة العربيّة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ عدد الأساتذة العرب في اليابان قليل، بالمقارنة بالولايات المتّحدة والدول الأوروبيّة حيث يعمل كثير من العرب ويتخصّصون في تعليم اللغة العربيّة. ولا بدّ أن تتوسّع بحوث تعليم اللغة العربيّة في اليابان لأنّ البحوث تمكّننا من تكوين فهم أدقّ للواقع والاحتياجات والتحدّيات وتساعد في تنبيه الأساتذة إلى المشاكل والمسائل ومحاولات الحلول. وفي الحقيقة، فإنّني أرى أنّنا بحاجة إلى الاعتماد على البحث للتعامل مع مسألتَي المنهج التعليميّ والازدواجيّة اللتين أشرتُ إليهما سابقًا فنحقّق بذلك تقدّمًا في الممارسة والنظريّة.

6. (د). الحاجة إلى برامج مكثفة للطلّاب وتدريب للأساتذة

من الضروري أن نسعى دومًا وراء الطرق الأفضل لتعليم اللغة العربيّة، وأن نطوّر برامج وفرصًا جديدة للتعلّم، وقد ظهرت بالفعل مشاريع جديدة في السنوات الأخيرة. فقد أقيمَ مخيّم للتعلّم المكثّف باللغة العربيّة بالمعايشة مرّتين في عامَي 2015 و2016 في محافظة كيوتو في اليابان، وفي كلّ عام منهما انعقد المخيّم لمدة أسبوع وضمّ حوالي 50 طالبًا جامعيًّا يابانيًّا مع 8 أساتذة يابانيّين

وناطقين باللغة العربيّة. ووقّع كلّ الطلّاب فيه تعهدًا بألّا يستخدموا أيّ لغة إلا اللغة العربيّة أثناء فترة المخيّم، على غرار ما يفعله الطلّاب في برنامج اللغة العربيّة في كلّيّة ميدلبيري في الولايات المتّحدة. وقد استطاع هؤلاء الطلّاب تطوير قدراتهم التواصليّة فقط بالعربيّة، إضافة إلى تعميق فهمهم للثقافة العربيّة عبر التعرّف إلى الطبخ العربيّ والأغاني العربيّة.

ثانيًا: تقام أنشطة لتدريب معلّمي اللغة العربيّة في اليابان. فمثلًا يعقد المعهد العربيّ الإسلاميّ في طوكيو، الذي تدعمه المملكة العربيّة السعوديّة، أنشطة تدريب مدرّسي اللغة العربيّة أحيانًا. وعقدت الكاتبة أيضًا في أعوام 2015 و 2016 و2018 "ورشة تدريس اللغة العربيّة" التي كانت تقام في يوم واحد. وشارك في هذه الورشات مدرّسو اللغة العربيّة من اليابانيّين والناطقين باللغة العربيّة ومعظمهم يعلّمونها في جامعات يابانيّة. وحاضر فيهم أساتذة عرب يدرّسون في الولايات المتّحدة والدول العربيّة وهم خبراء ومتميّزون في الممارسة والنظريّة. وقد أصبحت هذه الورشات تمثّل فرصة يتعرّف المدرّسون اليابانيّون من خلالها إلى الأساليب الحديثة خاصّة في المنهج التواصليّ وكيفيّة تطبيقها في تدريسهم.

7. اتّجاهات مستقبليّة

رأينا وضع تعلّم وتعليم اللغة العربيّة في اليابان في هذا المقال. فمنذ عام 1997، تزايد اهتمام الطلّاب اليابانيّين بتعلّم اللغة العربيّة. وهناك حوالي 50 جامعة يابانيّة توفّر مقرّرات اللغة العربيّة. ومن أجل تقدّم تعليم اللغة العربيّة لا بدّ من التطلّع إلى مناهج تعليميّة جديدة وإثراء البحث المتاح في هذا المجال وتعزيز مشاريع مفيدة؛ كمخيّم العربيّة المكثّف بالمعايشة وورشات تدريس العربيّة. وفي الختام، أعتقد أنّ الهدف النهائيّ لبرامج اللغة العربيّة يجب أن يكون توفير التعليم الفعّال والمفيد الممتع الذي يرُضي المتعلّمين والمعلّمين جميعًا، بحيث يُقبِل مزيد من اليابانيّين على دراسة اللغة العربيّة. وبالقدرة اللغويّة سيقدرون على التواصل مع العرب والتعمّق في فهم الثقافة العربيّة، وهذا مهم جدًّا لمستقبل العالم.

تعليم اللغة العربيّة في الصين

دراسة حالة



بقلم: د. جواد تشاوتشيون ليان
جامعة بكّين

اللغة العربيّة لغة من لغات الصين ولغات الصينيّين

تعدّ اللغة العربيّة إحدى اللغات غير المنتشرة أو اللغات "الصغيرة" في المجتمع الصينيّ ولكنّها، فعلًا، جزء لا يتجزّأ من الحياة الوطنيّة الصينيّة المعاصرة. ويرجع ذلك إلى الصفات التالية التي تتمتّع بها هذه اللغة في السياق الصينيّ: (1) أنّها لغة الإسلام والمسلمين، وهي لغة الشعائر الإسلاميّة ولغة الهويّة التي تربط المسلمين الصينيّين بغيرهم من المسلمين في أنحاء العالم؛ (2) أنّها لغة الحداثة الإسلاميّة، وهي تُشرك المسلمين الصينيّين في قضيّة نهضة الأمّة الإسلاميّة لمسايرة الحضارة الحديثة؛ (3) أنّها لغة الشرق أو العالم الثالث أو الجنوب العالميّ، وهي تساهم في تضامن الصين مع البلدان الآسيويّة والإفريقيّة التي تشترك في نضالها من أجل الاستقلال والنهضة والتنمية؛ (4) أنّها لغة استراتيجيّة لها دور لا يُستغنى عنه في تطوير الأواصر الدبلوماسيّة والتجاريّة والثقافيّة وتوطيدها بين الصين والدول العربيّة. ونتيجة لكلّ هذه الصفات، فقد أصبحت العربيّة لغة من لغات الصين ولغات الصينيّين، ويهدف تعليمها إلى "خدمة الشعب الصينيّ والشعوب العربيّة" - شعار مشهور يرد في أحد الكتب المُستخدمة لتعليم اللغة العربيّة في الأوساط الصينيّة.

تطوّر تعليم اللغة العربيّة من التعليم الإسلاميّ إلى التعليم العالي الوطنيّ

وتمثّلت هذه الصفات للّغة العربيّة في تاريخ تطوّر تعليمها في الصين. ولم يصِر هذا التعليم تجربة نظاميّة إلا خلال فترة أسرة مينغ الحاكمة (1368-1644). ذلك لأنّ تلك الفترة، شهدت "صيننة" الإسلام والمسلمين، إذ تقلّص اتّصالهم بالأرض الإسلاميّة المركزيّة وفقدوا تدريجيًّا ملكتهم للّغة العربيّة أو الفارسيّة فحلّت اللغة الصينيّة محلّهما كلغة أمّ، ونشأت ثمّة حاجة إلى تدريس اللغة العربيّة كلغة ثانية لهم للحفاظ على هويّتهم. ثم نضج هذا التعليم ونشأ عنه نظام المدرسة الإسلاميّة في الصين والذي شمل ثلاثة مستويات: المستوى الابتدائيّ الذي يستهدف الصغار، والمستوى الثانويّ الذي يستهدف البالغين الذين ينقصهم التعليم الإسلاميّ، والمستوى العالي الذي يستهدف أولئك الذين يسعون إلى أن يكونوا رجال دين.[171] وبقيت حالة التعليم الإسلاميّ وتعليم اللغة العربيّة كما هي عليه حتّى أوائل القرن العشرين، عندما بدأ المسلمون الصينيّون بإعادة تحديد هويتهم بتأثير عناصر يمثّل مزيجًا من الحداثة الإسلاميّة والوطنيّة الصينيّة. فافتُتِح عدد من المدارس الإسلاميّة الحديثة في بضع مدن ومقاطعات، وجرى فيها إصلاح للمنهاج والأسلوب التقليديّين لتعليم اللغة العربيّة اللذين ارتكزا على الشرح والتحفيظ، وبدأ هذا التعليم يتعدّى التعليم الدينيّ ليسعى إلى تنمية قدرة التواصل والتبادل مع الناطقين باللغة العربيّة،[172] تلبيةً لحاجة متزايدة لدى المسلمين الصينيّين للتفاعل مع العالم الإسلاميّ الأوسع. وتفاعلهم هذا، أكّد على هويّتهم الإسلاميّة المستجّدة، فازداد وعيهم بالمقوّمات الصينيّة التي ميّزتهم عن المسلمين الآخرين من حيث هويّتهم الوطنية، واندمج في قلوبهم الانتماء إلى الأمّة الإسلاميّة والانتماء إلى الأمّة الصينيّة على حدّ سواء، ونما فيهم الشعور بالمصير المشترك للشعوب الشرقيّة. وترافق هذا مع اندماج العناصر الإسلاميّة والصينيّة والشرقيّة في هويّة المسلمين الصينيّين وحرص الحكومة الوطنيّة لجمهوريّة الصين على تعبئتهم للقضايا الوطنيّة والجهود الدبلوماسيّة في الشرق والعالم الإسلاميّ، ممّا مهّد الطريق أمام تأسيس أوّل تخصّص للّغة العربيّة في الجامعات الصينيّة في 1946، وهو شعبة اللغة العربيّة في قسم اللغات الشرقيّة بجامعة بكّين.

بعد تأسيس جمهوريّة الصين الشعبيّة في 1949، لقي تعليم العربيّة دعمًا متزايدًا من الحكومة، وذلك نتيجة التوجّه الدبلوماسيّ الذي اختارته نحو دول آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينيّة لكسر العزلة الدبلوماسيّة التي فرضتها البلدان الغربيّة عليها. فأقامت خلال عقدٍ تخصّصًا للّغة العربيّة في العديد من الجامعات، ومنها: معهد التجارة الخارجيّة بكّين (1954، حاليًّا جامعة الاقتصاد

والتجارة الدوليّة)، ومعهد الشؤون الخارجيّة (1958)، ومعهد اللغات الأجنبيّة بشانغهاي (1960، حاليًّا جامعة الدراسات الدوليّة بشانغهاي)، ومعهد اللغات الأجنبيّة لجيش التحرير الشعبيّ الصينيّ (1960)، ومعهد اللغات الأجنبيّة ببكّين (1961، حاليًّا جامعة الدراسات الأجنبيّة ببكّين)، والمعهد الثاني للّغات الأجنبيّة ببكّين (1964، حاليًّا جامعة الدراسات الدوليّة ببكّين)، ومعهد اللغات ببكّين (1964، حاليًّا جامعة بكّين للغات والثقافة). ولم يتأسّس، منذ ذلك الوقت، تخصّص جديد للّغة العربيّة في الجامعات الصينيّة حتّى نهاية القرن العشرين.[173]

في الثمانينيّات والتسعينيّات من القرن العشرين، ومع اتّجاه الصين نحو التنمية الاقتصاديّة وتبنّيها سياسة الانفتاح بغية المشاركة في الأسواق العالميّة، توسّع حجم التجارة مع العالم العربيّ توسّعًا سريعًا، ما ولّد حاجة جديدة للناطقين المحترفين باللغة العربيّة من الصينيّين، خاصّة المدرّبين للتعاطي مع التجارة الدوليّة، وبحافز جديد لتطوير تعليم اللغة العربيّة في الصين. وكان الأفق المربح للعمل في التجارة الدوليّة يجتذب المواهب الشابّة لتعلّم اللغة العربيّة في الجامعات الصينيّة. وتزامن مع ذلك، دفعةٌ جديدة للدراسات في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة في الصين، فلم يعد تعليم اللغة العربيّة مقتصرًا على تدريب المترجمين والدبلوماسيّين والممثّلين الخارجيّين للشركات بل امتدّ ليشمل تدريب الأكاديميّين دعمًا لدراسات في اللغة العربيّة وأدبها، وتاريخ وثقافة العالم العربيّ والإسلاميّ، فأنشئت تدريجيًّا برامج الدراسات العليا في اللغة العربيّة في الجامعات الصينيّة.

ومع دخول القرن الحادي والعشرين، شهد تعليم اللغة العربيّة في الصين تطورًا غير مسبوق مردّه تزايد الحاجة إلى الناطقين المحترفين باللغة العربيّة والخبراء بالشرق الأوسط مع تزايدِ انخراط الصين في الأسواق العالميّة والشؤون الدوليّة. وقامت الحكومة الصينيّة بتعديل استراتيجيّتها العالميّة عدّة مرات، من "إخفاء القدرات بانتظار اللحظة المؤاتية"، إلى "التقدّم إلى ما وراء الحدود الغربيّة"، ومؤخّرًا إلى "مبادرة الحزام والطريق" عبر طريق الحرير وطريق الحرير البحريّ في القرن الحادي والعشرين. وتعدّ هذه المبادرة، التي تشيد بمفاهيم التعاون الرابح والمصير المشترك للبشريّة، محاولة من الصين لتعديل توازن القوى العالميّة التي تتجسّد فيها روح العالم الثالث المتجدّدة. وقد أصبح الشرق الأوسط هَمًّا من الهموم الاستراتيجيّة للصين، وصارت اللغة العربيّة لغة استراتيجيّة، إضافة إلى أنّها لغة دبلوماسيّة وتجاريّة ودينيّة. فشهد تعليم اللغة العربيّة موجة ثانية من التوسّع والتطوّر. وخلال العقدين الماضيين، ازداد عدد الجامعات التي تقدّم تخصّصًا باللغة العربيّة إلى نحو 50 جامعة.[174] وازداد عدد دارسي العربيّة خارج الجامعات في المعاهد المهنيّة التي تقوم بتدريب المترجمين للمعاملات التجاريّة وفي المعاهد الإسلاميّة التي تهدف إلى تأهيل أئمّة المساجد.[175]

وظلّت الدول العربيّة تقوم بدور دافع لا غنى عنه في دعم تعليم اللغة العربيّة وتعميمها في الصين. ففي عام 1990، أُسِّس مركز الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان لدراسة اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة في جامعة الدراسات الأجنبيّة ببكّين لدعم النشطات التعليميّة والبحثيّة المتعلّقة باللغة العربيّة وثقافتها. وتمّ إصلاح هذا المركز بفضل الدعم السخيّ من صاحب السموّ الشيخ محمد بن زايد آل نهيان في عام 2012. كما أنشئ كرسيّ السلطان قابوس لدراسات اللغة العربيّة في جامعة بكّين في عام 2007. وكرسيّ دولة قطر في جامعة بكين عام 2014، وفي عام 2017، تمّ افتتاح فرع مكتبة الملك عبد العزيز العامّة في جامعة بكّين. ويستفيد طلّاب تخصّصات اللغة العربيّة في هاتين الجامعتين وفي جامعات أخرى في أنحاء الصين استفادة كبيرة من هذه المؤسّسات العلميّة.

الأساتذة والطلّاب وأساليب التعليم والكتب المنهجيّة والاختبار الوطنيّ

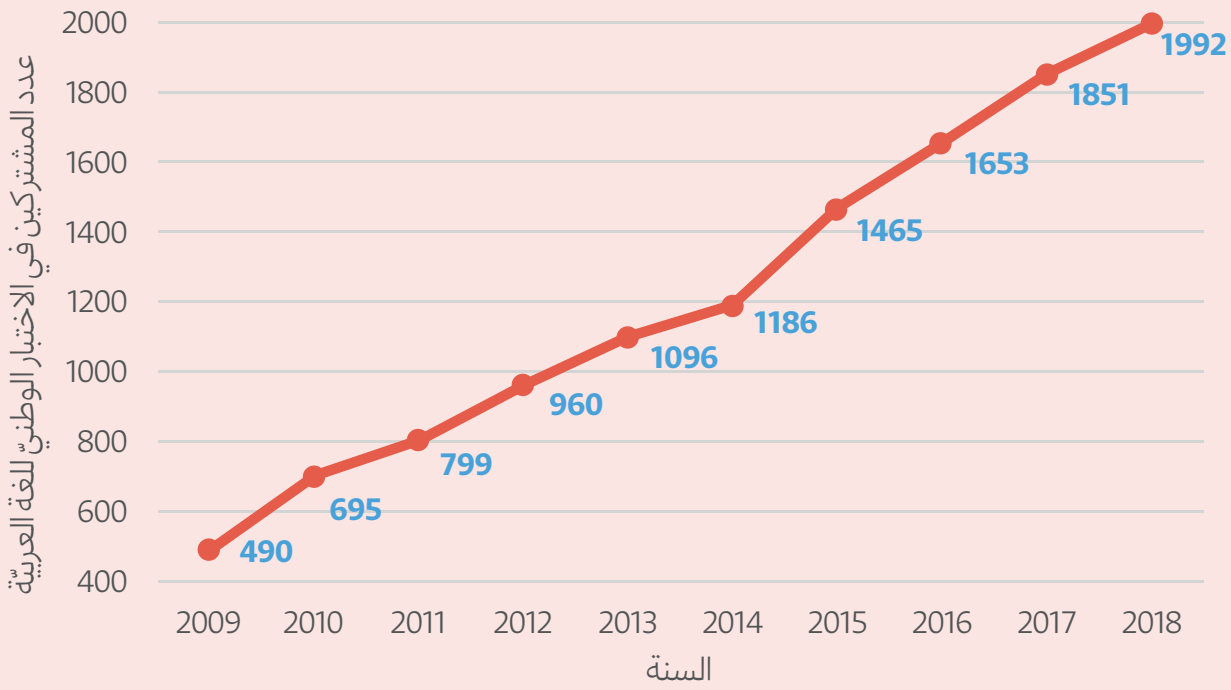
ومع خروج اللغة العربيّة من الحيّز الدينيّ واندماجها في الحياة الوطنيّة العامّة، ومع انتقال تعليمها من التعليم الإسلاميّ إلى التعليم العالي الوطنيّ في الصين، شهدت العقود السابقة اهتمامًا أكبر من الصينيّين، المسلمين وغير المسلمين، بتعلّم اللغة العربيّة وتعليمها. فعلى الرغم من أنّ الجيل الأوّل من أساتذة اللغة العربيّة في الجامعات الصينيّة كان مسلمًا وأنّ كثيرًا منهم كان قد أوفِد إلى مصر للدراسة في الأزهر ودار العلوم خلال الثلاثينيّات والأربعينيّات من القرن الماضي،[176] فإنّ الأجيال التالية من الأساتذة لم تعدّ محصورة بالناطقين بالعربيّة والمسلمين، بل شهدت دخول عدد من الأساتذة الصينيّين ميدان تدريس العربيّة. ويؤازر هؤلاء الأساتذةَ وافدون من الدول العربيّة لغتهم الأولى هي اللغة العربيّة، لكن ملكاتهم ومستوياتهم اللغويّة متفاوتة ونادرًا ما يوجد منهم من يتخصّص في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

أما طلّاب تخصّص اللغة العربيّة فيُختارون من أنحاء الصين عن طريق الامتحانات الخاصّة بتخصّصات اللغات الأجنبيّة أو الامتحان الوطنيّ العامّ للقبول بالجامعة. وقد استقرّ إجماليّ العدد السنويّ للطلّاب المقبولين في تخصّص اللغة العربيّة في الصين على حوالي 2000 طالب في السنوات الأخيرة، أي أضعاف ما كان عليه في بداية القرن الحاليّ، ممّا يشير إلى تصاعد الحاجة إلى الناطقين المحترفين بالعربيّة في المجتمع الصينيّ. والدليل الآخر على ذلك التصاعد، هو ما يلقاه خرّيجو تخصّص العربيّة من ترحيب كبير في سوق العمل في الصين، إن كان في الأكاديميّات أو الوزارات أو المؤسّسات المملوكة من قبل الدولة والشركات الأهليّة، فضلًا عن الشؤون الخارجيّة والتجارة الدوليّة والتبادل الثقافيّ والتعليم والتربية والبحوث والدراسات ووسائل الإعلام والسياحة والطاقة والتجارة الإلكترونيّة وغيرها.

ويؤثّر اندماج اللغة العربيّة في الحياة الوطنيّة والتعليم الوطنيّ على أسلوب تعليمها، إذ ظلّت برامج اللغة العربيّة في الجامعات الصينيّة تركّز على العربيّة الفصيحة والتواصل الرسميّ وشبه الرسميّ بها. ويرجع ذلك إلى الحاجة الدبلوماسيّة لتنمية تعليم العربيّة في الصين كلغة للترابط الرسميّ بين الحكومات، وإلى قناعة راسخة في المجتمع الصينيّ تجعل وجود لغة وطنيّة رسميّة موحّدة معياريّة أمرًا مسلّمًا به في كلّ أمّة أو وطن. وبطبيعة الحال، تقتضي صفتا الرسميّة والمعياريّة هاتان الاهتمامَ بضبط النحو وتنمية مهارات التواصل والترجمة في المناسبات الرسميّة. وفقًا لذلك، يتابع أساتذة اللغة العربيّة في الصين عمومًا أسلوبَ تعليم فيه مزيج من الطرق التقليديّة والحديثة: الطرق التقليديّة كالتحفيظ وشرح النحو وقراءة النصّ بصوت عالٍ وترجمته وغيرها، أمّا الطرق الحديثة فتتمثّل في تفعيل الملكات اللغويّة من خلال التجارب الصفّية التي تحاكي التواصل اللغويّ في المناسبات الواقعيّة.

وقد أُلِّفت الكتب المنهجيّة وفقًا لأسلوب التعليم المشار إليه أعلاه، وهناك حاليًّا ثلاث سلاسل من الكتب المنهجيّة وهي سلسلة «الجديد في اللغة العربيّة» (6 أجزاء) ومعظم مؤلّفيها أساتذة في جامعة الدراسات الأجنبيّة ببكّين وهي الأكثر انتشارًا في الصين، وسلسلة «المنهج الأساسيّ لتعليم اللغة العربيّة» (4 أجزاء) التي ألّفها ونقّحها أستاذان مخضرمان من جامعة بكّين، وسلسلة «برامج جديدة في دروس اللغة العربيّة» (6 أجزاء) قام بتأليفها أساتذة من جامعة الدراسات الدوليّة بشانغهاي. وتشترك هذه السلاسل في الصفات التالية: الشرح المفصّل لقواعد النطق والإملاء والصرف والنحو، وتنظيم النصوص حسب مواضيع تشمل مختلف نواحي الحياة العربيّة القديمة والحاضرة الضروريّة للتواصل مع العرب، وتوفير قوائم بالعبارات المفيدة التي توّفر القرائن اللفظيّة الشائعة للمفردات والتراكيب الأساسيّة، وكمّية كبيرة من التمارين الكتابيّة والشفويّة.

كما تمّ إنشاء لجنة فرعيّة لإرشاد التعليم في تخصّص اللغة العربيّة ضمن لجنة الدولة لإرشاد التعليم لتخصّصات اللغات الأجنبيّة في التعليم العالي التي أسّستها وزارة التعليم والتربية الصينيّة عام 1992.[177] وقد قامت اللجنة الفرعيّة بوضع المنهاج الوطنيّ لتعليم اللغة العربيّة في عام 1997،[178] ويجري الآن تنقيحه وإدخال تعديلات عليه. كما طوّرت اللجنة الفرعيّة الاختبار المعياريّ الوطنيّ للّغة العربيّة الذي أطلق في عام 2009، وهو يتكوّن من خمسة أجزاء - الاستماع، والمفردات والقواعد، والمطالعة، والترجمة، والإنشاء، ويستغرق ثلاث ساعات.[179]



وقد تجاوز العدد السنويّ للمشتركين في الاختبار 2000 مشترك خلال السنوات الأخيرة كما يظهر في الرسم البيانيّ أعلاه، وأصبح اجتيازه إلزاميًّا للتخرج من تخصص اللغة العربيّة في بعض الجامعات. وبطبيعة الحال، فإنّ جودة وسمعة تخصّصٍ ما للّغة العربيّة يتعلق بأداء طلّابه في هذا الاختبار السنويّ، ممّا جعل تخصّصات اللغة العربيّة تكيّف برامجها التعليميّة لتطابق المعايير الموجودة في هذا الاختبار.[180]

تحدّيان للمستقبل

يواجه تعليم اللغة العربيّة في الصين بعد سبعة عقود من التجربة في الجامعات تحدّيان رئيسان: أوّلهما كيفيّة تحقيق توازن بين الرسميّة والمعياريّة اللغويّتين اللتين ظلّت البرامج الصينيّة لتعليم اللغة العربيّة تلتزم بهما من جهة، والحالة الواقعيّة لهذه اللغة في البلدان العربيّة التي تتميّز بوجود مستويات مختلفة لها في التواصل اللغويّ وذلك حسب السياقات والمناسبات من جهة أخرى، بحيث لا يقتصر التركيز في هذه البرامج على العربيّة الفصيحة والمستويات الرسميّة وشبه الرسميّة فقط وخاصّةً في ظلّ تزايد وتعمّق التعاملات بين الصينيّين والعرب من مختلف الطبقات ممّا يتطلّب إتقان لهجة من اللهجات العربيّة، خاصّة بعد تدشين الصين مبادرة الحزام والطريق عام 2013. كما أنّ ازدياد انخراط الصين والصينيّين في شؤون الشرق الأوسط والعالم العربيّ، كشف عن الحاجة إلى مَن لا يتقن اللغة العربيّة فحسب بل ويقدر على القيام بالبحث العلميّ في نواحٍ متّصلة بالمجتمع العربيّ، وهو ما يمثّل التحدّي الثاني لتعليم اللغة العربيّة في الصين انطلاقًا من أنّ إدماج العلوم السياسيّة والاجتماعيّة في منهاج تخصّص اللغة العربيّة أصبح يمثّل اليوم إشكاليّة ملحّة لا بدّ من أن تعالجها الأوساط الصينيّة لتعليم اللغة العربيّة في السنوات المقبلة.

اللغة العربيّة في أستراليا

دراسة حالة



بقلم: د. نسرين بشير، جامعة سيدني، أستراليا
بمشاركة أدلين ضرغام، أستاذة لغة عربيّة بمدارس نيو ساوث وايلز

مقدّمة

ترجع أهمّيّة اللغة العربيّة في القارة الأستراليّة ليس فقط لازدياد نسبة المتحدّثين بها في السنوات الأخيرة، بل ولكونها واحدة من أهمّ اللغات التي تسهم في التعدّدية اللغويّة والثقافيّة في أستراليا، ولقدرة البلد على الانخراط في العلاقات الاقتصاديّة والدبلوماسيّة والتجاريّة والثقافيّة والدوليّة، بالإضافة إلى أهمّيّتها للأمن القوميّ. وبالرغم من تلك الأهمّيّة الواضحة، فإنّها لم تشهد إقبالًا من الطلّاب في المراحل التعليميّة المختلفة. في هذه المقالة نتناول بالعرض حضور اللغة العربيّة في أستراليا، وأماكن تدريسها ومدى إقبال الطلّاب على دراستها في المدارس والجامعات، وبعض التحدّيات التي تحول دون اتّساع هذا الإقبال. وقد تعذّر علينا في بعض الأحيان الوصول إلى الإحصاءات فقرّرنا التركيز على الأرقام والبيانات من ولاية نيو ساوث ويلز والتي تعطي فكرة واضحة عن حال اللغة العربيّة في البلد ككل.

اللغة العربيّة في النسيج الأستراليّ

تنقسم أستراليا إلى مقاطعتين، وهما مقاطعة أراضي العاصمة (كانبرا)، ومقاطعة أراضي الشمال، وخمس ولايات وهي نيو ساوث وايلز، وفكتوريا، وكوينزلاند، وجنوب أستراليا، وغرب أستراليا، بالإضافة إلى جزيرة تازمانيا. ويبلغ عدد سكّان القارّة وفقًا لآخر إحصاء عامّ أجرته الحكومة الأستراليّة في سنة 2016 ما يقارب 23.5 مليون نسمة بزيادة 8.8% عن إحصاء عام 2011.[196] وتتمتّع أستراليا بتنوّع إثنيّ وعرقيّ ودينيّ ولغويّ ثريّ حيث يمثل أبناء الجيل الأوّل أو الأفراد المولودون خارجها نسبة 26% من إجماليّ السكّان، وبتلك النسبة تفوق أستراليا مثيلاتها من البلاد القائمة على الهجرة مثل نيوزيلندا وكندا.

تأتي الغالبيّة العظمى من أبناء الجيل الأوّل من بلاد شمال غرب أوروبّا (23.2%) وجنوب شرق آسيا (14.2%)، إلا أنّه في الفترة ما بين سنة 2011 و2016 تزايدت أعداد الوافدين من مناطق أخرى في العالم وخصوصًا الشرق الأوسط والذين زادت نسبتهم من 4.5٪ إلى 4.9٪ في تلك الفترة. وبالنسبة للسكّان المولودين في بلاد عربيّة تحديدًا فيبلغ عددهم 256,224 نسمة، ويأتي 90٪ منهم من سبع دول عربيّة، هي بالترتيب: لبنان والعراق ومصر والسودان وسورية والمملكة العربيّة السعوديّة والإمارات العربيّة المتّحدة.

يتحدّث الأستراليّون أكثر من ثلاثمائة لغة، وتُعدّ اللغة العربيّة واحدة من أهمّ اللغات المكوّنة للنسيج اللغويّ والثقافيّ في أستراليا، فتأتي في المركز الثالث بعد اللغتين الإنجليزية والصينية-المندرينيّة من حيث عدد المتحدّثين بها وهم 321,728 شخصًا بما يعادل 1.4% من السكّان.[197] وكما يوضّح شكل 1، يتركّز معظم الناطقين بالعربيّة في ولاية نيو ساوث وايلز وتليها ولاية فكتوريا. يضاف إلى ذلك أهمّيّة اللغة العربيّة كلغة شعائريّة لدى مسلمي أستراليا والذين يبلغ عددهم 604,240 نسمة ويمثّلون 2.6% من إجماليّ السكان.[198]

اللغة العربيّة في المدارس المجتمعيّة في أستراليا

مدارس اللغات المجتمعيّة هي واحدة من أهم منصّات تعليم اللغات غير الإنجليزيّة في أستراليا حيث يلتحق بها حاليًّا أكثر من 100,000 طالب وطالبة، ويدرّس فيها من الأساتذة أكثر من 7,000.[199] هذه المدارس هي برامج يتطوّع بإنشائها وإدارتها أفراد الجاليات المختلفة، ساعين إلى مساعدة أفراد جالياتهم في الحفاظ على هويّتهم وهويّة أبنائهم والإسهام في التعدّدية الثقافيّة في أستراليا. وتلعب المدارس المجتمعيّة العربيّة دورًا محوريًّا في نقل اللغة والثقافات العربيّة إلى الأجيال الجديدة. وفي نيو ساوث وايلز وحدها، وصل عدد الطلّاب في المدارس المجتمعيّة العربيّة إلى 6,897 طالبًا وطالبة[200] في 64 مدرسة.[201] وتشترط الحكومة لإنشاء أي مدرسة مجتمعيّة أن يكون هناك على الأقل 20 طالبًا وطالبة ما بين الروضة والصفّ الثاني عشر يرغبون في تعلّم اللغة، وأن يقوم المسؤولون عن المدرسة بالاتفاق مع معلّم أو معلّمة للتدريس فيها.

وتواجه المدارس المجتمعيّة عدّة تحدّيات أوّلها إيجاد مكان مناسب لتقديم برامجها حيث تعقد الدروس خلال العطلة الأسبوعيّة داخل صفوف إحدى المدارس الموجودة في المحيط الجغرافيّ. ثانيًا، تعتمد هذه المدارس بشكل أساسيّ على مبدأ التطوّع، إلّا أنّ الأساتذة ليسوا بالضرورة من المتخصّصين في اللغة العربيّة أو في طرق تدريس الأطفال، وقد يعتمد البعض الطرق التقليديّة التي تركّز على النحو والصرف والحفظ بشكل أساسيّ بدلًا من التركيز على تنمية قدرة الطالب على التواصل والتعبير عن الذات والرأي. ثالثًا، هناك ندرة في المواد التعليميّة المناسبة للسياق الأسترالي، فتلجأ المدارس، مضطرّة، إلى استيراد الكتب والمناهج من البلدان العربيّة وهي مناهج موضوعة لطلّاب يبدؤون في تعلّم الفصحى بعد أن يكونوا قد اكتسبوا لغتهم الأمّ (العامّيّة) في البيت كلغة أولى. وهذه الصورة تختلف اختلافًا تامًّا عن وضع الطلّاب في أستراليا والذين



الشكل 1: نسبة المتكلمين بالعربية في المقاطعات والولايات الأسترالية

غالبًا ما يعانون من ضعف الكفاءة اللغويّة في العامّيّة، فيجدون أنفسهم مطالبين بفهم بل وإنتاج الفصحى دون أساس لغويّ تُبنى عليه كما هي الحال بالنسبة للطلّاب في البلدان العربيّة. وأخيرًا، نظرًا لمحدوديّة الموارد وقلّة أعداد المدرّسين، فقد يوجد في نفس الصفّ عدد كبير من الطلّاب الذين يتفاوتون في المراحل العمريّة والكفاءة اللغويّة، ممّا يجعل عمليّة التدريس وإدارة الصفّ صعبة على الأساتذة، وكذلك قد يحدّ من استمتاع واستفادة الطالب بالدرس خاصّة وأنّ مدّة الصفّ هي ساعتان في الأسبوع فقط.

اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة والخاصّة في أستراليا

تقوم "الهيئة الأستراليّة للمناهج والتقييم والتقارير" بوضع خطّة التعليم العامّة للمراحل من الروضة حتّى الصفّ الثاني عشر. وتُعرَف تلك الخطة باسم "المنهج الأسترالي"، وتنيط الهيئة بالولايات والمقاطعات المختلفة مسؤوليّة ترجمة هذا المنهج إلى خطّة دراسيّة تتناسب وتوافر الموارد واستعداد المدارس والأساتذة لتنفيذها، ممّا يوفّر للمدارس على المستوى المحليّ قدرًا من الحرّيّة في تطوير مناهج بالشكل الذي يلبّي احتياجات طلّابها.

والتعليم المدرسيّ في أستراليا إجباريّ، وتنقسم مراحله إلى المرحلة الابتدائيّة بداية من الصفّ الأوّل إلى الصفّ السادس. وفي هذه المرحلة يعطي المنهج الأسترالي للطلّاب فرصة دراسة اللغات الأجنبيّة التي توفّرها بعض المدارس الخاصّة والحكوميّة ومنها اللغة العربيّة. أمّا في المرحلة الثانويّة التي تمتدّ من الصفّ السابع إلى الثاني عشر فيحدّد المنهج الأسترالي 100 ساعة إجباريّة من مادة اللغة الأجنبيّة يدرسها الطالب على مدى سنة مع تفضيل دراستها في الصفّ السادس أو السابع. وفي الصفّين التاسع والعاشر يمكن للطالب دراسة اللغة العربيّة كمادة اختياريّة، ممّا يتيح له متابعة دراستها في الصفّين الحادي عشر والثاني عشر. ويستطيع الطالب دراسة اللغة العربيّة كمادة اختياريّة إذا كانت متوفّرة في مدرسته، وإن لم تكن، فيمكنه دراستها في إحدى "مدارس السبت المجتمعيّة" التابعة لوزارة التعليم الأستراليّة.

أما بالنسبة لتأهيل أساتذة المدارس، فيحدّد "الإطار الأسترالي للمؤهّلات"[202] نوعيّة المؤهّلات الأكاديميّة المطلوبة من المدرّس ومخرجاتها التعليميّة وضوابط منحها. وتشدّد وزارة التعليم على ضرورة إكمال أربع سنوات في برنامج بكالوريوس التربية ليكون الأستاذ مؤهّلًا لتدريس اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة أو الثانويّة، أو إكمال شهادة البكالوريوس في اللغة العربيّة تليها شهادة الدراسات العليا أو الماجستير في التعليم. ونرى أن هذه المتطلّبات غير كافية، حيث إن الحصول على بكالوريوس في تخصّص اللغة العربيّة في معظم الجامعات يتطلّب دراسة اللغة لستّة فصول دراسيّة يدرس الطالب في كلٍّ منها 52 ساعة فقط (4 ساعات صفّيّة في الأسبوع) بحيث يصل إلى المستوى المتقدّم[203] من الكفاءة اللغويّة والتي لا تكفي لتأهيل الأستاذ لغويًّا وثقافيًّا بما يمكّنه من تدريس العربيّة لكافّة مستويات الطلّاب في المدارس. وبالنسبة لتأهيل أساتذة الجامعات، ليس هناك أي برامج لتدريب الأساتذة على طرق تدريس اللغة العربيّة للأجانب.

اللغة العربيّة في الجامعات

تضمّ مؤسّسات التعليم العالي في أستراليا 43 جامعة، منها خمس جامعات فقط تطرح اللغة العربيّة كتخصّص للبكالوريوس. وهذه الجامعات هي الجامعة الوطنيّة الأستراليّة (في مقاطعة أراضي الشمال)، وجامعة سيدني، وجامعة غرب سيدني (في نيو ساوث وايلز)، وجامعة ديكين، وجامعة ملبورن (في فكتوريا). وتستخدم جامعتا سيدني وملبورن منهج "الكتاب في تعلّم اللغة العربيّة،"[204] وهو منهج يعتمد الدمج بين تعليم العربيّة الفصحى والعامّيّة (المصريّة أو الشاميّة) بهدف تنمية مهارة الطالب التواصليّة. أما الجامعات الثلاث الباقية فتتبع منهج "أهلًا وسهلًا"[205] الذي يهدف إلى تقديم الفصحى الوظيفيّة من خلال سياقات ثقافيّة مختلفة.

في جامعة سيدني، حيث تعمل كاتبة المقالة أستاذةً في قسم اللغة والثقافات العربيّة، تتشكّل الغالبيّة العظمى من الذين يدرسون العربيّة من طلّاب أستراليّين من خلفيّات غير عربيّة يدرسون اللغة والثقافة العربيّة لأسباب مختلفة، من أهمها الشغف بالعالم العربيّ والشرق الأوسط والرغبة في السفر إلى بلد عربيّ مستقبلًا، سواء للسياحة أو للإقامة والتعرّف على الثقافات المحليّة. وبعض الطلّاب يدرسون العربيّة لأسباب عمليّة، فكثير منهم يتخصّص مثلًا في الدراسات الدوليّة أو الحقوق ويرى أنّ إجادته للعربيّة ومعرفته بتاريخ وثقافة العالم العربيّ قد تفتحان له فرص عمل لا تتسنّى لغيره. والبعض الآخر يدرس العربيّة لأسباب ثقافيّة وشخصيّة، فالطلّاب الأستراليّون من أصول عربيّة لديهم رغبة حقيقيّة في تعلّم لغة أهلهم وأقاربهم والاحتفاء بالجانب العربيّ من هويّتهم، والطلّاب المسلمون تدفعهم الرغبة في قراءة القرآن إلى دراسة اللغة وإتقانها. ومع هذا، تبقى أعداد الطلّاب قليلة حيث تخرّج 57 طالبًا وطالبة فقط ببكالوريوس الآداب تخصّص اللغة العربيّة في الفترة ما بين 2011 و2020.

أسباب ضعف الإقبال على دراسة العربيّة في المدارس والجامعات

بالرغم من أهمّيّة اللغة العربيّة في السياق الأستراليّ والحضور الواضح للجالية العربيّة، فإنّ أعداد الطلّاب الملتحقين بصفوف العربيّة ضئيلة جدًّا، سواء في المدارس أو الجامعات. ففي المدارس تقلّ أعداد الطلّاب خصوصًا في السنوات

المتقدّمة كما يتّضح من الجدول 1. على سبيل المثال، في سنة 2018 كانت نسبة طلّاب الصفّ الثاني عشر الذين يدرسون اللغة العربيّة كمادّة تؤهّلهم للالتحاق بالجامعة 2.4% مقارنة بنسبة طلّاب اللغة اليابانيّة وهي 21.4%،[206] وهو فرق كبير بالنظر إلى التفاوت بين عدد المتحدّثين باللغتين العربيّة (1.4% من السكان) واليابانيّة (0.2% من السكان) في أستراليا. ما هي إذن أسباب هذه الظاهرة وهل تقتصر على اللغة العربيّة فقط؟

بمراجعة العديد من الدراسات والتقارير وورقات المناقشة التي تشير إلى أهمّيّة دراسة اللغات في السياق الثقافيّ والسياسيّ والمجتمعيّ في أستراليا، يتّضح لنا أنّ الأقبال الضعيف لطلّاب المدارس على دراسة العربيّة أمر ينسحب على اللغات الأخرى بدرجات متباينة، حيث سجّلت أستراليا أدنى معدل لدراسة اللغات مقارنة بكافّة دول منظّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية. وهذا المعدل المنخفض ليس سببه نقص في السياسات التعليميّة السليمة أو برامج اللغة الممتازة، بل يرجع إلى التطبيق غير الفعّال للسياسات والتوصيات وكذلك غياب الإجماع بين الولايات حول الأولويّات، فنجد مثلًا أنّ ولاية فكتوريا هي الوحيدة التي تطالب المدارس بتخصيص ساعتين ونصف أسبوعيًّا لدراسة اللغات في كلّ مراحل التعليم.

ويبدو التأثير السلبيّ لتجاهل التوصيات جليًّا في حالة اللغة العربيّة بشكل خاصّ. فيرى البروفيسور كين كروكشانك، مدير معهد سيدني للتعليم في المدارس المجتمعيّة، أنّ السبب الرئيس وراء ابتعاد طلّاب المدرسة الثانويّة في ولاية نيو ساوث وايلز عن دراسة اللغة العربيّة هو خوفهم من هبوط مجموع درجاتهم في الثانويّة العامّة بعد حساب "رتبة القبول في التعليم العالي الأستراليّ" وهو معدّل يتم حسابه بعد مقارنة درجة الطالب في اللغة العربيّة بدرجات زملائه وبدرجاته هو نفسه في بقيّة المواد. ويهدف حساب رتبة القبول نظريًّا إلى توحيد المعيار الذي يقاس على أساسه أداء الطالب ولكنّه، عمليًّا، يعني أنّ الطلّاب المسجّلين في المدارس ذات الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ المتدهور تنخفض درجاتهم في مادة اللغات بشكل أكبر من أقرانهم في المدارس الأوفر حظًا. ولذا نجد أنّ مادة اللغة الفرنسيّة والتي عادة ما تلقى إقبالًا واسعًا في المدارس الخاصّة والمدارس الحكوميّة المتميّزة، يحصل دارسوها على معدّل أعلى من طلّاب اللغة العربيّة التي تُدَرَّس بشكل عامّ في مدارس فقيرة وفي المدارس المجتمعيّة ذات التمويل الضعيف. ويرى البروفيسور كروكشانك أنَّ هذا الوضع يظلم بل ويعاقب الطلّاب الذين يدرسون اللغة العربيّة بدلًا من تشجيعهم على تعلمها.

اللغة	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
اليابانية	19.8	18.6	19.0	19.0	19.8	19.7	20.1	19.7	20.0	20.7	20.5	20.6	21.4
الفرنسية	18.2	18.7	19	18.5	19.6	20.1	21.1	20.9	20.6	20.1	19.9	18.5	17.9
الألمانية	9.1	9.4	9.0	7.7	7.8	7.6	7.7	7.5	7.8	7.2	7.4	7.1	6.8
الصينية	18.9	19.0	20.0	22.3	20.2	19.7	18.7	19.1	19.7	20.0	19.7	21.0	21.9
الإيطالية	9.5	9.1	8.0	8.6	8.6	9.0	9.3	9.4	8.8	9.8	9.6	8.9	8.6
الإندونيسية	6.4	5.8	5.0	4.6	4.8	4.5	3.9	4.2	4.1	4.0	3.8	3.8	3.7
اليونانية	1.8	2.5	2.0	2.1	2.2	2.0	2.1	2.2	2.4	2.3	2.2	2.2	2.2
الفيتنامية	2.3	2.6	3.0	3.2	3.2	3.5	2.9	2.9	2.7	2.3	2.5	2.8	3.0
الإسبانية	2.7	2.8	3.0	2.7	2.9	2.8	3.2	3.0	3.4	3.1	3.0	3.6	3.3
العربية	2.0	1.9	2.0	1.7	1.7	1.9	1.7	1.7	1.8	1.7	2.0	2.2	2.4
أخرى	9.3	9.6	10.0	9.2	9.2	9.2	9.2	9.5	8.8	8.9	9.5	9.3	8.8
الكل	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

الجدول1: النسب المئويّة لطلّاب الصفّ الثاني عشر المسجّلين في صفوف اللغات الأجنبيّة بين عامَي 2006 و 2018

أمّا في الجامعات، فلم تتوفّر لدينا معلومات رسميّة حول أسباب قلّة برامج اللغة العربيّة على المستوى الجامعيّ، ولكن يبدو أنّ قلّة أعداد الطلّاب المسجّلين في صفوف اللغة العربيّة في الجامعات، سواء كمساق اختياريّ أو كتخصّص للبكالوريوس، يرتبط بابتعاد طلّاب الصفّين الحادي عشر والثاني عشر عن دراسة العربيّة كما أوضحنا سابقًا. ولكن يبقى السؤال: ما هو سبب ضعف إقبال الطلّاب على دراسة العربيّة بعد التحاقهم بالجامعة؟ أحد التفسيرات هو الغلبة الواضحة للأفكار الأوروبيّة على المناهج ممّا يؤثّر سلبًا على دراسة اللغات غير الأوروبيّة. هذا بالإضافة إلى تراجع التعدّدية الثقافيّة في الخطاب السياسيّ. وبالنسبة للعربيّة تحديدًا، ترصد الأستاذة نادية سليم،[207] الباحثة في مركز الفكر والتعليم الإسلاميّ بجامعة جنوب أستراليا، عددًا من التحدّيات التي تواجه العربيّة في أستراليا، أولها الصورة النمطيّة السيّئة التي تحيط بالمسلمين والعرب خاصّةً في الإعلام، والتي قد تثني بعض الأستراليين من غير العرب عن دراسة العربيّة والتعرّف على ثقافاتها. ثانيًا، هناك تصوّر سائد حول اللغة العربيّة على أنّها لغة الجالية العربيّة وليست لغة عالميّة تستحقّ الدراسة كلغة ثانية مثلها مثل اللغات الأخرى كالفرنسيّة والألمانيّة. ثالثًا، هناك مبالغة في تصوير صعوبة تعلُّم اللغة العربيّة دون الالتفات إلى الحقائق الموضوعيّة التي تشير إلى صعوبة لغات أخرى كالفرنسيّة واليابانيّة. وقد يرجع تصوّر صعوبة العربيّة إلى طرق التدريس التقليديّة التي تركّز على القواعد بدلًا من تقديمها في إطار تواصليّ وظيفيّ.

خاتمة

لا شكّ أنّ للّغة العربيّة أهمّيّة اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة في أستراليا، ولا شكّ أيضًا أنّ هناك رغبة حقيقية واحتياجًا حقيقيًّا من أفراد الجالية لتعليم أبنائهم هذه اللغة الثريّة والحفاظ عليها ومشاركتهم إياها مع المجتمع الأستراليّ الأوسع. إلّا أنّ اللغة العربيّة لم تحظَ بالاهتمام الكافي من الحكومة.[208] هناك حاجة إلى الأخذ بالتوصيات التي توضّح أهمّيّة دراسة اللغات الأجنبيّة، ومنها اللغة العربيّة، في بناء شخصيّة الشباب الأستراليّين وتوسعة آفاقهم سواء كانوا من أصول عربيّة أو غيرها. دراسة العربيّة لا تخدم مصالح أستراليا التجاريّة والسياسيّة والأمنيّة فقط، بل وتثري التعدّدية الثقافيّة فيها وتغني نسيجها المجتمعيّ.

تدريس اللغة العربيّة في ألمانيا

دراسة حالة



بقلم: د. بيتر كونردينغ

جامعة بامبرغ[209]

1. الوضع الحاليّ

تُدَرّس اللغة العربيّة في ألمانيا في سياقات ومستويات مختلفة، كالجامعات والمعاهد الفنّيّة للعلوم التطبيقيّة والمدارس الابتدائيّة والثانويّة. إضافة إلى ذلك، تقدّم مدارس تعليم البالغين والمساجد والمعاهد الخاصّة بأبناء المهاجرين العرب دورات في اللغة العربيّة. وتركّز أغلبيّة البرامج على اللغة العربيّة الفصحى، ولكن نجد أيضًا عددًا صغيرًا من البرامج يهتمّ بتطوير المهارات في اللهجات العربيّة المختلفة. علاوةً على ذلك، بدأت في بعض الجامعات، وخصوصًا في الفترة الأخيرة، مبادرات لتقديم دروس تتّبع الطريقة التكامليّة (integrated approach) التي تقوم على تعليم الفصحى وإحدى اللهجات العربيّة في نفس المقرّر الدراسيّ ولكنّ هذه المبادرات لا تزال محدودة وغير منتظمة.

يجري الإقبال على دورات اللغة العربيّة بشكلٍ أساسيّ من قِبَل المتعلّمين المسجَّلين في المؤسّسات المذكورة أعلاه. أمّا التعليم الأكثر طموحًا فيما يتعلّق باكتساب المهارات اللغويّة فنجده في الجامعات وتحديدًا في أقسام اللغة العربيّة وآدابها، لأنّ الطلّاب هناك يدرسون اللغة العربيّة بهدف استخدامها في سياقات مهنيّة وأكاديميّة متنوّعة، منها، على سبيل المثال، السلك الدبلوماسيّ أو مجالات التعاون الاقتصاديّ أو البحث الأكاديميّ. وهذه المجموعة من الطلّاب هي الوحيدة التي تتوفّر إحصاءات رسميّة عنها، وهذه الإحصاءات تشير إلى أنّ اهتمام الشباب الألمانيّ باللغة العربيّة قد أخذ منحًى تصاعديًّا منذ سنة 2000: في الفصل الدراسيّ الشتويّ 2018/2017 بَلَغَ عددُ الطلّاب المسجّلين في اختصاص اللغة العربيّة وآدابها 745 طالبًا،[210] في حين بلغ عدد الطلّاب المسجّلين في برامج دراسات الحضارة والثقافة الإسلاميّتين 2228 طالبًا،[211] وهي برامج غالبًا ما تتضمّن دروسًا إلزاميّة في اللغة العربيّة على مدى أربعة فصول. وإذا ما قارنّا ذلك بالفصل الدراسيّ الشتويّ قبل عشرة أعوام، فسنلاحظ ازديادًا واضحًا، إذ كان عدد الطلّاب في اختصاص اللغة العربيّة وآدابها آنذاك يبلغ 428 طالبًا، وعدد طلّاب الدراسات الإسلاميّة 1422 طالبًا فقط،[212] وهناك مقالاتٌ صحفيّة مختلفة تشير إلى تطوّر من ذلك القبيل.[213]

ليس هناك دراسات حول أسباب هذا الاهتمام المستجدّ، ولكن من المرجّح أن تكون أحداث 11 سبتمبر 2001 قد لعبت دورًا بارزًا في إثارة هذا الاهتمام، علاوةً على النقاش الذي تلا هذه الأحداث والذي تمحور حول مكانة الإسلام في المجتمع الألمانيّ. وفيما يخصّ الطلّاب الذين يدرسون العربيّة في إطار دراساتهم العليا ولكن خارج اختصاص الدراسات الشرقيّة، لا توجد إحصاءات رسميّة أو غير رسميّة؛ ومع ذلك، تشير الخبرة العمليّة في جامعة بامبرغ ومراكز اللغات في جامعات ألمانيّة أخرى إلى ازدياد أعداد دارسي العربيّة منذ بداية وصول مهاجرين سوريّين وعراقيّين كثيرين في سنة 2015. فالعمل في مجالات مساعدة اللاجئين وسياسات الاندماج يولّد رغبةً في تعلّم اللغة بهدف التواصل مع أناس من أصول عربيّة.

ثمّة أيضًا فئة اجتماعيّة أخرى ازدادت أهمّيّتها بعد العام 2015، وهي مجموعة أبناء المهاجرين الذين يرغب أهلُهم في أن يتعلّموا لغتهم الأصليّة ويطوّروا قدراتهم على القراءة والكتابة بها. ولا تتوفّر لدينا أيّة إحصاءات رسميّة بالنسبة إلى هذه الفئة، ولكن هناك اهتمام سياسيّ بتطوير تعليم اللغات الأصليّة في النظام المدرسيّ في عدد من المحافظات الألمانيّة،[214] ولكنّ هذا الاهتمام لا ينسحب على كلّ المحافظات التي لا يوجد في بعضها تعليم رسميّ للّغات الأصليّة بتاتًا. ففي محافظة بافاريا، على سبيل المثال، – وهي ثاني أكبر محافظة في ألمانيا – أُلغي التعليم الرسميّ للّغات الأصليّة في عام 2004.[215] لذلك صار الأهل والأبناء يعتمدون على مبادرات فرديّة خاصّة، وهذه المبادرات شهدت ازدهارًا في الفترة الأخيرة، ومنها مثلًا مبادرة التعدّد اللغويّ في مدينة بامبرغ (Bamberger Initiative Mehrsprachigkeit)[216] التي تقدّم دروسًا في اللغة العربيّة الفصحى لأولاد يتكلّمون لهجة عربيّة في البيت.

وإلى جانب الدروس في المدرسة أو في المؤسّسات الخاصّة تنظّم الكثيرُ من المساجد دورات في اللغة العربيّة للأولاد، حيث يتركّزُ التعليم بشكلٍ أساسيّ على القرآن والموضوعات الدينيّة. وفيما يتّصل بدوافع طلّاب العربيّة في المدارس والمساجد، فلا نجد إلّا دراسة واحدة أُجريت بالتعاون بين قسم علم التربية وقسم اللغة العربيّة وآدابها في جامعة بامبرغ، وركّزت على طلّاب يدرسون العربيّة كلغة أجنبيّة كمادّة اختياريّة (لساعتين في الأسبوع فقط) في بعض المدارس الثانويّة المختارة في إطار مشروع تجريبيّ. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة قدرًا كبيرًا من الاهتمام لدى الطلّاب بدراسة العربيّة التي رأى فيها الطلّاب لغة فريدة تمثّل "استثناءً" في المجتمع الألمانيّ وبديلًا "مختلفًا" عن اللغات المفروض عليهم تعلّمها في مدارسهم.[217]

2. تحدّيات المستقبل

إنّ تعليم اللغة العربيّة في ألمانيا يجد نفسه أمام تحدّيات عدّة تواجهه على مختلف المستويات، وفي طليعة هذه التحدّيات نقص فرص تكوين مدرّسات اللغة العربيّة ومدرّسيها، ليس فقط في ألمانيا بل في مختلف البلدان الناطقة بالألمانيّة كالنمسا أو مناطق عدّة في سويسرا. بطبيعة الحال، توجد برامج دراسيّة في المجال التربويّ، إضافة إلى الاختصاصات المذكورة سابقًا كالدراسات الشرقيّة والإسلاميّة. ولكنّ

المشكلة تكمن في غياب التنسيق بين المجال التربويّ من جهة ومجال الدراسات الشرقيّة من جهة أخرى، وفي انفصال بُنى مؤسّساتهما الإداريّة، على عكس ما يحدث مثلًا في أقسام اللغات الأخرى كالفرنسيّة أو الإنجليزيّة التي تتعامل مع أقسام علم التربية من أجل تكوين المدرّسات والمدرّسين. أمّا في ما يخصّ مجال تعليم اللغة العربيّة، فليس هناك اختصاص يوصل الطلّاب إلى مهنة مدرّس اللغة العربيّة، وبالتالي لا يبقى هناك سوى مهارات المدرّسين في لغتهم الأمّ دليلًا على كفاءَتِهم. أضف إلى ذلك تحدّيًا آخر يتمثّل في تحكّم البنى الحكوميّة تحكّمًا صارمًا بالنظام التربويّ، إذ إنّ غالبيّة المدرّسين يُعتبرون موظفين حكوميّين، كما أنّ إدراج لغة أجنبيّة جديدة كمادّة دراسيّة رسميّة يعتمد على قرارات سياسيّة للحكومات والبرلمانات المحلّيّة، وهذه القرارات تستغرق وقتًا طويلًا. واللغة العربيّة لا تزال خارج هذا النظام الرسميّ على العكس من اللغة الصينيّة، مثلًا، التي أُدخلت في النظام التربويّ بعد سنوات من البدء بتعليمها في المدارس بشكل غير منتظم لعدّة سنوات، وصار هناك في عددٍ من المحافظات الألمانيّة برامج دراسيّة هدفُها إعداد مدرّسين ومدرّسات مستقبليّين للّغة الصينيّة.

وبهدف توضيح الهيكليّة اللازمة لإدراج اللغة العربيّة ضمن البرامج التدريسيّة، فلننظر إلى نموذج التدريب التعليميّ لمدرّسي اللغة الصينيّة في جامعة غوتنغن (Göttingen) في محافظة سكسونيا السفلى: بعد الحصول على شهادة المدرسة الثانويّة، يتبع الطالب النموذجيّ الذي يريد أن يصبح مدرّسًا للّغة الصينيّة برنامجًا دراسيًّا في علم التربية وفي اللغة الصينيّة وآدابها، بالإضافة إلى مادّة مدرسيّة ثانية.[218] وفي كلتا هاتين المادّتين المدرسيّتين يجب على الطالب أن يحصل على 69 وحدة وفق نظام الـ"ECTS"،[219] تُضاف إليها 30 وحدة في علم التربية. وهناك أيضًا 12 وحدة يتلقّاها لتحرير أطروحة صغيرة إضافةً إلى فصل دراسيّ خامس يمضيه في جامعةٍ شريكةٍ في الصين. وبين أهم المكوّنات لهذا البرنامج الدراسيّ دروسٌ في تعليميّة أو "ديداكتيك" اللغة الصينيّة حسب نموذج الموادّ المدرسيّة الأخرى في النظام التربويّ الألمانيّ، وقد أُنشِئ في جامعة غوتنغن كرسيّ خاصّ بهذا المجال (نقصد مجال تعليميّة اللغة الصينيّة). وبعد الحصول على الإجازة ينبغي للطالب أن يواصل دراساته في برنامج ماجستير مدّتُه سنتان ويتكوّن من 29 وحدة وفق نظام الـ"ECTS" في اللغة الصينيّة وآدابها و29 وحدة في المادّة الدراسيّة التي كان قد درسها في مرحلة البكالوريوس.[220]

وحتّى بعد خمس سنوات من الدراسة الجامعيّة، لا ينتهي تكوين الطالب: إذ لا يزال ينقصه ما يُعرف بالألمانيّة بالـ"Vorbereitungsdienst"، وهو الخدمة الإعداديّة المهنيّة التي يقوم الطالبُ النموذجيّ خلالها بممارسة التدريس في مدرسة ثانويّة تحت إشراف مدرّسين من ذوي الأقدميّة والخبرة. وبموازاة ذلك يحضر الطالب دورات مهنيّة عمليّة مدّتها 18 شهرًا، وتنتهي هذه المرحلة بامتحان دولة يمكن للطالب بعد اجتيازه بنجاح أن يقدّم طلب عَمَل كمدرّس للّغة الصينيّة في محافظة سكسونيا السفلى.[221]

إنّ تطوير برنامج تعليميّ للّغة العربيّة شبيه بذلك الذي وصفناه أعلاه يحتاج إلى ضغط سياسيّ يمكن أن يدوم عقودًا لأنّ تمويل أيّ مناصب تعليميّة في الجامعات الألمانيّة يجب أن يأتي من الدولة لا من القطاع الخاصّ الذي ليست لديه الصلاحيّات الضروريّة للقيام بذلك. وهذه الإمكانيّات ليست متاحة حاليًّا بالنسبة إلى اللغة العربيّة كلغة ثانية أو أصليّة ليس بسبب نقص في الرغبة السياسيّة فحسب بل أيضًا بسبب محدوديّة الاهتمام بموضوع تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها حتّى في أقسام الدراسات العربيّة على المستوى الجامعيّ. فعلى عكس ما حدث في مجال دراسات الشرق الأقصى، لم يتمّ فتح وظائف أو مشاريع بحثيّة جدّيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الألمانيّة لأنّ مفهوم تدريس اللغة العربيّة عند أغلبيّة المستعربين الألمان لا يزال أسيرَ تصوّرٍ قديم يرى فيها أمرًا عمليًّا غير جدير بالبحث الأكاديميّ.[222]

من أجل الخروج من هذه الدائرة المفرغة تأسّست في مدينة بامبرغ في العام 2016 رابطة مدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها (Fachverband Arabisch)،[223] وقد استلهمت الرابطةُ نموذجَ الرابطة الأمريكيّة لمدرّسي العربيّة التي "تهدف إلى دعم تدريس اللغة العربيّة في مختلف مجالات التعليم وتشجيع النقاش العلميّ في حقل ديداكتيك اللغة والثقافة العربيّتين."[224] وتقوم الرابطة بتنظيم مؤتمرات سنويّة وتشجّع النقاشَ بين العالم الأكاديميّ ومدرّسي العربيّة على مختلف المستويات التربويّة.

كما نلاحظ إذًا، وعلى الرغم من الحواجز المذكورة والوضع الحاليّ المعقّد، تتعدّد المبادرات في مجال تعليم اللغة العربيّة على مختلف المستويات التعليميّة. ويبدو أنّ لتزايد عدد المهاجرين الناطقين بالعربيّة دورًا محفّزًا في هذا التطوّر لأنّ اهتمام المهاجرين بتعليم العربيّة لأطفالهم عامل جديد في الصراع السياسيّ. في الوقت نفسه، يحتّم تزايد عدد المهاجرين الناطقين بالعربيّة ضرورة تطوير خدمات جديدة بالعربيّة ذات جودة عالية وعلى نطاق المجتمع بأسره. وهذان الجانبان يشيران إلى عدم وجود أيّ سبب جوهريّ يمنع العربيّة من الوصول إلى النجاح الذي تمكّنت اللغة الصينيّة من تحقيقه. وبالتالي سيكون للّغة العربيّة في ألمانيا مستقبل واعد.

تعلُّم اللغة العربيّة في المملكة المتّحدة

دراسة حالة



بقلم: د. رشا سليمان
جامعة ليدز

1. اللغة العربيّة على مستوى المدارس

يقتصر تعلّم اللغات الثانية في مدارس المملكة المتّحدة بشكل عامّ على اللغات الأوروبيّة الرئيسة الثلاث وهي الفرنسيّة والإسبانيّة والألمانيّة والتي عادةً ما تبدأ دراستها في مرحلة الدراسة الثانويّة. وغالبًا ما تقدّم المدارس الابتدائيّة بعض دروس اللغة كنشاطات خارج المنهج الدراسيّ تهدف لمجرّد إعطاء الأطفال فكرة مبسّطة عن اللغات الأخرى. وبالنسبة للّغة العربيّة في المدارس فهي محدودة للغاية رغم تزايد عدد التلاميذ من أصول عربيّة وإسلاميّة، إذ إنّ النظام التعليميّ لا يعطيها أولويّة على الرغم من وجود أدلّة بحثيّة تؤكّد على أهمّيّة تعلّم اللغة العربيّة للمستقبل السياسيّ والاقتصاديّ للمملكة المتّحدة.[225] وفي عام 2016، عمل باحثون من مؤسّسة Alcantara Communications، وجامعة ليدز وجولد سميثز في جامعة لندن معًا على مشروع يهدف إلى جمع معلومات عن عدد المدارس التي تدرّس اللغة العربيّة، وأسباب تعلّمها وطرق تدريسها. وقد تبيّن بنتيجة البحث أنّ غالبيّة المدارس التي تدرّس اللغة العربيّة كجزء من مناهجها هي مدارس خاصّة أو إسلاميّة، وأنّها لا تلتزم بمنهاج معين، وتتباين من ناحية المحتوى اللغويّ ومستوى الكفاءة اللغويّة الذي تسعى لتحقيقه.[226]

وبالإضافة إلى المدارس العامّة (الحكوميّة والخاصّة) التي تدرّس اللغة العربيّة، هناك عدد كبير من المدارس التكميليّة - أو مدارس نهاية الأسبوع - التي تقدّم صفوفًا باللغة العربيّة لمختلف الأعمار. ومن الصعب معرفة عدد هذه المدارس بشكل دقيق نظرًا لأنّ بعضها غير مسجّل رسميًّا في بيانات وزارة التعليم ولكن من المعروف أنّه في معظم المدن الكبيرة في المملكة المتّحدة توجد مدرسة تكميليّة لكل جالية عربيّة مثل المدارس العراقيّة والليبيّة والسعوديّة والتي تعتمد مناهج التدريس في تلك البلاد مع بعض التعديلات لجعلها أكثر ملاءمة للأطفال المقيمين في المملكة المتّحدة، والذين ينشغلون بدراستهم الأساسيّة في المدارس الإنجليزيّة خلال أيّام الأسبوع. وهناك أيضًا المدارس التكميليّة التي لا تركّز على أيّ هويّة أو منهج عربيّ معيّن بل تقدّم برامج لتدريس اللغة العربيّة تهدف إلى خدمة الأطفال من خلفيّات متعدّدة.[227] ويمكن القول بأنّ المدارس التكميليّة تمثّل أكبر مصدر لتعليم اللغة العربيّة في بريطانيا ولكنها ليست منظّمة بشكل صارم مثل المدارس العاديّة. فمثلًا، لا يتعيّن على المعلّمين في المدارس التكميليّة دائمًا الحصول على مؤهّل تعليميّ؛ لأنّ العديد منهم متطوّعون يحاولون بذل أفضل جهدهم بأقلّ قدر من الدعم. ونظرًا لطبيعة عمل هذه المدارس وللتغيّر المستمرّ في طاقم التدريس، فهي تتباين تباينًا جليًّا في مناهجها وفي المعايير التي تعتمدها لتطوير المهارات اللغويّة للتلاميذ.

أسباب دراسة اللغة العربيّة في المدارس

في سنة 2016 قامت Tinsley بإجراء بحث حول أسباب دراسة اللغة العربيّة في المدارس اعتمد على استطلاع آراء عيّنة من التلاميذ شملت 149 تلميذًا (47 من المدارس الابتدائيّة و102 من المدارس الثانويّة) حول أسباب دراستهم للّغة العربيّة. وقد قدّم أطفال المدارس الابتدائيّة إجابات بسيطة متوقّعة مثل "لأنّني أحبّها" أو "لأنّها ممتعة" أو "لأنّها مهمّة"، لكن العديد منهم ذكروا أيضًا أنّ هدفهم من الدراسة هو التحدّث باللغة العربيّة مع أفراد العائلة. كما أشار 55٪ (56 من أصل 102) من تلاميذ المدارس الثانويّة أيضًا إلى أن سبب الدراسة هو التحدّث مع الأقارب، وأشار عدد كبير منهم إلى الأغراض الدينيّة كذلك.

كما تضمّن البحث استطلاعًا لآراء المعلّمين الذين عبّروا عن اعتقادهم بوجود ارتباط قويّ بين الدوافع الدينيّة والرغبة في دراسة اللغة العربيّة، إذ إنّ فهم القرآن والتعاليم الإسلاميّة يمثّل واحدًا من أهمّ الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى تعلّم اللغة العربيّة. كما أشار عدد من المعلّمين إلى أهمّيّة دراسة اللغة العربيّة لتمكين التلاميذ من فهم الثقافات الأخرى، ولدعم الترابط بين الفئات المختلفة من المجتمع البريطانيّ.[228]

اللغة العربيّة وامتحانات GCSE و A Level

يشتهر النظام التعليميّ في المملكة المتّحدة بارتباطه القويّ بالامتحانات ودورها في إيجاد أسلوب موحّد لتقييم قدرات ومعارف التلاميذ في مختلف المواد، بما في ذلك اللغات الثانية. وعلى الرغم من الانخفاض العامّ في عدد الطلّاب الذين أدّوا امتحانات GCSE و A Level في اللغات الأوروبيّة، فقد شهدت اللغة العربيّة في السنوات العشر الماضية زيادة بنسبة ٪59-49 كما جاء في تقرير Language Trends الذي يراقب وضع تعلّم اللغات في مدارس المملكة المتّحدة بشكل عامّ.[229] وارتفع عدد ممتحَني GCSE للعربيّة من 2639 في عام 2011 إلى 4203 تلميذًا في عام 2019. أمّا بالنسبة لمستوى A Level فقد ارتفعت الأعداد من 561 في عام 2011 إلى 835 في عام 2019.[230] وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد بتعلّم اللغة العربيّة على مستوى المدرسة، فإنّها لا تزال تُعتبر لغة أقلّيّة بعدد محدود من المدارس التي تضمّ اللغة العربيّة في مناهجها (حوالي ٪5 من مدارس الدولة و ٪13 من المدارس المستقلّة).[231]

التحدّيات

هناك ثلاثة تحدّيات رئيسة أشار إليها معلّمو العربيّة في المدارس: (1) تدريب المعلّمين على طرق التدريس والتقييم،[232] وذلك لأنّ العديد من معلّمي العربيّة ليست لديهم فرص كافية للتطوّر المهنيّ بسبب محدوديّة عدد المؤسّسات التي تقدّم برامج تدريبيّة؛ (2) قلّة الموادّ والموارد، والتي ترتبط كذلك بقلّة فرص تدريب المعلّمين؛ وأخيرًا (3) الازدواج اللغويّ وتعدّد اللهجات العربيّة. وقد بيّن البحث الذي قامت به جامعة ليدز بالتعاون مع مؤسّسات أخرى[233] أنّ هناك عددًا كبيرًا من المعلّمين (٪44 من المشاركين في البحث) يعتقدون أنّه من المهمّ تعليم اللهجات إذا أردنا حقًّا تحقيق الهدف التعليميّ الأساسيّ للتواصل مع الناطقين بالعربيّة، لكن البحث كشف أيضًا قلّة وعي الكثير من المدرّسين بحقائق اللغويّات الاجتماعيّة للّغة العربيّة واحتياجهم للتدريب على طرق دمج التنوّع اللغويّ في التدريس.

تأمّلات وتوصيات

يمكن القول بأنّ الإقبال على تعلّم العربيّة في مدارس المملكة المتّحدة في نموّ وتزايد، ولكنّ الوضع الحاليّ يظهر قلّة اهتمام السياسات التعليميّة بالتركيز على تعلّم اللغات عامّة واللغة العربيّة خاصّة. فازدهار اللغة العربيّة في المدارس يتطلّب دعمًا كبيرًا من وزارة التربية والتعليم لمراقبة تطوّر تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها بشكل فعّال ولوضع خطط لتطويرها. وهناك حاجة إلى مستويات مختلفة من تدريب معلّمي اللغة العربيّة من أجل مساعدتهم على التركيز على تطوير مهارات التواصل اللغويّة والثقافيّة وتلبية احتياجات المتعلّمين بدلًا من التركيز على هدف اجتياز الامتحانات.

2. اللغة العربيّة على مستوى التعليم العالي

يعود تاريخ تدريس العربيّة على المستوى الجامعيّ في المملكة المتّحدة إلى عام 1632 عندما تأسّس أوّل برنامج لها في جامعة كامبريدج. وتبع ذلك عدد قليل من الجامعات الأخرى التي ركّزت على أهداف الترجمة والفهم الكلاسيكيّ لقواعد اللغة. ومنذ بدايات القرن العشرين، شهد تعليم اللغة العربيّة تقدّمًا في تضمين مهارات القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع لتحقيق المزيد من الأهداف التواصليّة.[234]

الوضع الراهن

هناك ثلاث عشرة جامعة حاليًّا توفّر درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة،[235] وعادة ما تجمع هذه الدراسة المكثّفة للّغة العربيّة ودراسة مجالات متعدّدة تشمل اللغات الأخرى أو مجالات غير لغويّة مثل إدارة الأعمال والسياسة ودراسات الشرق الأوسط والدراسات الإسلاميّة. وهناك عدد مماثل من الجامعات يقدّم برامج الماجستير والدكتوراه التي تجمع بين اللغة العربيّة في المستوى المتقدّم مع مجالات أخرى كالترجمة ودراسات الشرق الأوسط والعالم العربيّ. وبالإضافة إلى دراسة اللغة العربيّة لشهادات البكالوريوس والدراسات العليا، فهناك أكثر من 50 جامعة بريطانيّة تقدّم اللغة العربيّة كمادّة اختياريّة لمجموعة واسعة من الطلّاب وعلى مستويات كفاءة مختلفة عادةً لا تتجاوز B2 في الإطار المرجعيّ الأوروبّيّ للغات (CEFR).[236]

وعلى الرغم من الانخفاض الملحوظ في عدد طلّاب البكالوريوس في تخصّصات اللغات في الجامعات البريطانيّة بشكل عامّ، فإنّ معدّل الإقبال على تعلّم العربيّة في الجامعات البريطانية في السنوات الخمس الماضية مستقرّ نسبيًّا. ومن الصعب تحديد أعداد طلّاب البكالوريوس في اللغة العربيّة بشكل دقيق، ولكنّ إحصائيّات التعليم العالي تشير إلى عدد يتراوح بين 1100 إلى 1300 طالب سنويًّا يبدأون البكالوريوس في دراسات تتعلّق بالشرق الأوسط، وأغلبهم يدرس العربيّة كجزء أساسيّ من برنامجهم الأكاديميّ. وقد بدأ الإقبال الملحوظ على دراسة اللغة العربيّة في التعليم العالي بعد أحداث 11 سبتمبر،[237] ولا يزال مرتبطًا بالتغيّرات والأحداث السياسيّة والاجتماعيّة في العالم العربيّ، لذلك فإنّه من غير المتوقّع أن ينخفض هذا الإقبال في أيّ وقت في المستقبل القريب بالنظر إلى العلاقات المتعدّدة والمستمرّة بين المملكة المتّحدة والدول العربيّة.[238]

أسباب دراسة اللغة العربيّة على المستوى الجامعيّ

أظهرت الدراسات القليلة التي نظرت في أسباب تعلّم اللغة العربيّة في الجامعات البريطانيّة[239] تشابهًا مع نتائج أبحاث مماثلة أُجريت في الولايات المتّحدة الأمريكيّة بشكل عامّ،[240] حيث بيّنت أنّ أغلبيّة طلّاب العربيّة يرغبون في اكتساب جميع المهارات اللغويّة التي يمتلكها متحدّث العربيّة المتعلّم. وبالنظر في الدوافع ذات الأولويّة، فإن الهدف الرئيس لدراسة اللغة العربيّة هو التواصل مع متحدثي اللغة، سواء كانوا أقارب أو أصدقاء أو أفرادًا في الجاليات العربيّة داخل المملكة المتّحدة وخارجها. والدوافع الأخرى التي تأتي كأولويّات ثانية تشمل القدرة على فهم الأخبار ووسائل الإعلام، ومهارات الترجمة، وفهم الدين الإسلاميّ، والاهتمام العامّ بالحضارات والثقافات العربيّة.

التحدّيات

التحدّي الرئيس الذي يواجه تطوير تعليم وتعلّم اللغة العربيّة في المملكة المتّحدة على المستوى الجامعيّ هو كثرة عدد ساعات التدريس الأسبوعيّة المطلوبة من معظم الأكاديميّين الذين يقومون بتدريس اللغة العربيّة والتي يمكن أن تصل إلى 18 ساعة في الأسبوع، ممّا لا يسمح لهم بتخصيص وقت كافٍ للبحث. ولا يقتصر هذا الوضع على اللغة العربيّة، بل ينطبق على تعليم اللغات الأخرى كذلك، ولن يتغيّر إلّا عندما تتبدّل المواقف الحاليّة للإدارات الأكاديميّة وتصبح أكثر تقديرًا لمجال تدريس اللغات الثانية عامّة. وإذا تمّ توفير المزيد من الوقت والتمويل للأكاديميّين لإجراء الأبحاث في مجال البيداغوجيّة العربيّة، فإن هذا سيساعد على مواجهة العديد من التحدّيات الأخرى مثل تطوير الكتب والمواد التعليميّة، وإجراء البحوث التجريبيّة حول دمج التنوّع اللغويّ في التدريس، وإنشاء مراكز/مجموعات أبحاث تربويّة وخلق المزيد من الفرص للمتعلّمين للانخراط في الثقافة العربيّة.

التحدّي الآخر الذي يواجهه تعليم العربيّة في الجامعات البريطانيّة هو محدوديّة فرص التعاون ما بين الجامعات. فهناك احتياج إلى البحث على نطاق واسع لفهم احتياجات متعلّمي اللغة العربيّة وفحص مدى توفير البرامج الجامعيّة الحاليّة لهذه الاحتياجات. ففي العقدين الماضيين، تطوّرت البرامج العربيّة في كلّ جامعة على حدة من نهج كلاسيكيّ في التدريس إلى نهج أكثر تواصلًا وتمحورًا حول المتعلّم، ولكن دون خطة استراتيجيّة واضحة على مستوى شامل للجامعات، إذ تضع كلّ جامعة أهدافها التعليميّة واستراتيجيّاتها الخاصّة بأساليب التدريس والكتب الدراسيّة وفقًا لمعتقدات وتصوّرات رؤساء الأقسام فيها. وفي السنوات القليلة الماضية، كانت هناك بعض الجهود التي استهدفت تعزيز التعاون بين الجامعات من أجل دعم تعلّم اللغة العربيّة وتدريسها. ففي عام 2008، بدأ مركز الدراسات المتقدّمة في العالم العربيّ (CASAW) مناقشة أوليّة استضافتها جامعة أدنبره حول تدريس العربيّة في المملكة المتّحدة. وتبع ذلك في عام 2012 ندوة بعنوان "اللغة العربيّة في جامعات المملكة المتّحدة" نظّمها مجلس البحوث البريطانيّة

في بلاد الشام (CBRL). وفي الآونة الأخيرة، شهدت الجهود التي تدعمها رابطة اللغات الجامعيّة (AULC)[241] بداية تعاون مشترك بين بعض الجامعات البريطانيّة بهدف تنظيم مؤتمرات علميّة تركّز على تعليم وتعلّم اللغة العربيّة في الأوساط الأكاديميّة. وبدأ ذلك بمؤتمر 2017 الذي استضافته جامعة ليدز، ثم مؤتمر 2019 الذي استضافته كينجز كولدج في لندن على أمل أن ينعقد هذا المؤتمر بشكل دوريّ كلّ عامين.

تأمّلات وتوصيات

شهدت السنوات العشر الماضية بعض المبادرات التي تهدف إلى دعم تطوير تدريس اللغة العربيّة في المملكة المتّحدة، ومن ضمنها جهود دمج استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعيّ في التدريس،[242] ومشروع توثيق أماكن تدريس اللغة العربيّة في جميع أنحاء المملكة المتّحدة،[243] ومؤتمرات تعلّم وتعليم العربيّة التي تُعقد كلّ عامين، وتأسيس الجمعيّة البريطانيّة لمدرّسي اللغة العربيّة التي تمّ إطلاقها حديثًا.[244] إنّ التاريخ الطويل لتدريس اللغة العربيّة في بريطانيا هو حقيقة ملحوظة وتستحقّ الإعجاب وكذلك الإقبال المستمرّ على تعلّم اللغة، إلا أنّ الإنجازات التي تحقّقت في العقدين الماضيين ما زالت غير كافية من حيث حجم إنتاج المصادر والموادّ التعليميّة، وكذلك من ناحية الفعاليّات الأكاديميّة والأبحاث المنشورة التي تتطلّب الكثير من الجهود من أجل دفع عجلة تطوّرها.

هناك حاجة لمزيد من التعاون بين الجامعات البريطانيّة والجامعات الأوروبيّة المجاورة. ومن شأن مثل هذا التعاون في تنظيم المؤتمرات والندوات وأنشطة المنح الدراسيّة أن يساعد في تقسيم عبء القيام بهذه الأنشطة ما بين أكاديميّي تدريس العربيّة. وهناك حاجة لمزيد من التمويل الداخليّ والخارجيّ أيضًا بغية إعطاء هؤلاء الأكاديميّين الفرصة لتخصيص مزيد من الوقت للبحث الذي يركّز على المتعلّم وعلى تمكين عدد أكبر من الطلّاب من الوصول لمستوى عالٍ من الكفاءة اللغويّة. وسيستفيد تعليم العربيّة في بريطانيا بالتأكيد من مبادرات التبادل الأكاديميّ التي تسمح للمدرّسين بمشاركة الأفكار حول أفضل الممارسات المتّبعة وتعزيز الحماس لتجربة تقنيّات جديدة في التدريس.

وأخيرًا، يعدّ التعاون بين مؤسّسات التعليم العالي والمدارس خطوة هامّة يجب اتّخاذها لدعم تعليم وتعلّم اللغة العربيّة على جميع المستويات في المملكة المتّحدة. وعلى الرغم من الاختلافات بين طبيعة واحتياجات طلّاب المدارس (الأطفال) ونظرائهم من الطلّاب في الجامعات، فإنّ التعاون بين المدارس والجامعات سيساعد على إنشاء مسار متجانس لتعلّم العربيّة يمكن معه للجامعات الاستفادة من الخبرة العمليّة لمدرّسي المدارس، ويمكن للمدارس الاستفادة كذلك من نتائج البحوث الجامعيّة. وقد يخلق التعاون بين المدارس والجامعات أيضًا مسارًا واضحًا للمتعلّمين الذين يبدأون في سن مبكرة والذين يجتازون الامتحانات المدرسيّة، ثمّ يشعرون بالاستعداد لتطوير مهاراتهم العربيّة في الجامعة.[245] هذا النوع من التعاون سيشجّع الجامعات على عدم التقيّد بتدريس العربيّة فقط من المستوى المبتدئ بل سيوفّر فرصًا لدراسات جامعيّة تبدأ بمستوى كفاءة متوسّط أو متقدّم ممّا سيؤدّي إلى زيادة عدد الخرّيجين الذين يتمتّعون بقدرات تواصليّة عالية وبثقة أكبر في استخدامهم للّغة العربيّة.

اللغة العربيّة في فرنسا
بين ماضٍ عريق وحاضر متذبذب
ومستقبل واعد

دراسة حالة



بقلم: ندى يافي

مديرة مركز اللغة والحضارة العربيّة

معهد العالم العربيّ، باريس

تنطوي محاولة رصد أحوال اللغة العربيّة في فرنسا على صعوبة مزدوجة: غياب الدراسات المدعومة بالإحصائيّات حول تواجدها في كافّة الأوساط والمدن الفرنسيّة من ناحية، وطغيان موضوع جانبيّ على المشهد بأسره من ناحية أخرى، بحيث يستأثر موضوع واحد بالنقاش العامّ، ألا وهو تدريس اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة بالذات. ويأخذ هذا الموضوع بين الفينة والأخرى شكل السجال حول ما إذا كان من المستحبّ تدريس اللغة العربيّة في المدارس العامّة أو التوسّع في تدريسها كسائر اللغات العالميّة أم لا، على الرغم من أنّ أوضاع اللغة العربيّة في فرنسا هي أكثر تنوّعًا وتشعّبًا. ولحسن الحظّ، فمستقبل اللغة العربيّة في فرنسا واعد إن توفّرت بعض الشروط.

تدريس اللغة العربيّة يحتلّ عناوين الصحف

لا بدّ من التنويه أوّلًا بأنّ غالبيّة المدارس في فرنسا حكوميّة تخضع لسياسة تربويّة موحّدة، وبذلك تصبح الموادّ التي تُدرَّس مسألة وطنيّة يتناولها الشأن العامّ. ولقد جرى تسييس موضوع اللغة العربيّة بشكل مبالَغ به في العقدين المنصرمين، حيث ذهب البعض إلى حدّ تحميل لغة الضاد أوزار الأوضاع المتردّية في بعض أنحاء العالم العربيّ والإسلاميّ فخلصت هذه الفئة المتزمّتة إلى اعتبارها لغة خطرة على أذهان التلاميذ. ولقد استغلّ بعض السياسيّين الموضوع في حملاتهم الانتخابيّة فسعوا إلى تأجيج الرأي العامّ في تصريحات تربط اللغة العربيّة بالإسلام المتطرّف، وذلك بهدف تحقيق رصيد إنتخابيّ وتحويل الأنظار عن المشاكل الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي يصعب حلّها، في حين يسهل رمي المسؤوليّة على المهاجرين الوافدين وغالبيّتهم من بلدان المغرب العربيّ.

وبالرغم من المركزيّة في تحديد البرامج التربويّة فإنّ إدارة المدارس تتمتّع بصلاحيّة نسبيّة على الصعيد المحلّي في اختيار اللغة الأجنبيّة التي تودّ تنظيم حصص فيها. ولا عجب أن يتأثّر البعض في هذه الإدارة أو في طاقم الأساتذة بالأجواء المحمومة فيتردّدوا في فتح حصص للّغة العربيّة، متعلّلين بغياب الطلب على اللغة العربيّة وهو أمر غير صحيح إطلاقًا، حسب الأهالي وأساتذة آخرين وبالنظر إلى ما نلاحظه من تزايد أعداد المدارس الخاصّة التي تقدّم دروسًا بالعربيّة.

وتقدّر أعداد المهاجرين من أصول عربيّة في فرنسا بحوالي أربعة ملايين، ومن هذا المنظور تُعتبر اللغة العربيّة اللغة الثانية الأكثر انتشارًا في فرنسا. إلّا أنّه يصعب الجزم بأنّ جميع المتحدّرين من أصل عربيّ يستخدمون اللغة العربيّة في حياتهم اليوميّة، أو حتّى في قراءتهم للصحف أو مطالعتهم للكتب. ولكن من المؤكّد أنّ وصول القنوات الفضائيّة الناطقة بالعربيّة إلى كلّ منزل في العقود الأخيرة قد وطّد من علاقة الجالية الكبرى هذه بلغتها الأمّ، فهي، رغم انخراطها التامّ في المجتمع الفرنسيّ، تحنّ إلى ثقافة الآباء والأجداد.

نظرة مزدوجة إلى اللغة العربيّة في القطاع العامّ

تعيش فرنسا التي تتمتّع بتراث عريق من الاستشراق والعلاقات القويّة المتشعّبة بالعالم العربيّ، ازدواجيّة غريبة بين تكريم اللغة العربيّة كلغة حضارة راقية في كبريات الجامعات والمدارس العليا من ناحية، وتردّدها النسبيّ في تعليم اللغة في المدارس الابتدائيّة والثانويّة من ناحية أخرى، وهو الأمر الذي جعل مكانة اللغة العربيّة متذبذبة تكاد تراوح مكانها في المدارس الحكوميّة. وإذا نظرنا إلى الأرقام فسنلاحظ تقدّمًا طفيفًا للغاية في أعداد التلاميذ في السنوات الأخيرة حيث كان العدد 6.512 تلميذًا عام 2007 فأصبح 7.600 عام 2015، ثم وصل العدد إلى 11.174 عام 2017 وحوالي 12.000 عام 2020 (دون احتساب جزيرة مايوت). أي أنّ ثمّة تلميذًا واحدًا من أصل كلّ ألف تلميذ يدرس العربيّة في المرحلة الابتدائيّة وتلميذان من أصل ألف تلميذ في المرحلة المتوسّطة. أمّا طلّاب الجامعات الذين يدرسون العربيّة فلا يتعدّى عددهم الـ9.000 طالب.

برنامج خاصّ في المرحلة الابتدائيّة يُدرِّس "لغة الأوطان الأصليّة وثقافتها"

وما يزيد من إشكاليّة اللغة العربيّة في القطاع الحكوميّ كونها ظلّت لفترة طويلة

خاضعة في المرحلة الابتدائيّة لتنظيم خاصّ يربط اللغة بالجالية العربيّة حصرًا، وهو نظام أرسِيت أسسه في نهاية السبعينيّات تبعًا لتوجيه صادر عن الاتحاد الأوروبّيّ، وكان الهدف منه اجتماعيًّا في البداية، ألا وهو الحفاظ على الرابط بين أبناء العمّال الوافدين أساسًا من المغرب العربيّ (ينطبق البرنامج الخاصّ هذا على بعض اللغات الأخرى كالبرتغاليّة والتركيّة) وأوطانهم الأصليّة عبر تدريس لغة مسقط الرأس وعاداته وتقاليده، باعتبار أنّ هؤلاء الوافدين سيعودون إلى أوطانهم بعد حين. ويحمل هذا البرنامج اسم "لغة الأوطان الأصليّة وثقافتها"، وهو أمر مشكور بحدّ ذاته، أو هكذا كان في البداية، ولكن بحكم تواجده خارج الإطار العامّ - تتمّ الدروس خارج الدوام -، وبحكم تسليم مهمّة التدريس هذه لأساتذة موفدين من حكومات البلدان المعنيّة، وممولين منها، وبحكم غياب المناهج الرسميّة وارتباط المدرّسين المبعوثين من الخارج بمناهج تقليديّة، تابعة لبلد بعينه (فهي، فيما يخصّ اللغة العربيّة، إمّا تونسيّة أو مغربيّة أو جزائريّة) فقد جعل كلّ ذلك من اللغة العربيّة لغة محصورة في خانة منفصلة، لا تُدرّس لعموم الأطفال الفرنسيّين ككبريات اللغات الأجنبيّة الأخرى.

القطاع العامّ، على أهمّيّته، لا يختصر الإمكانيّات التعليميّة في المجتمع ككلّ

ولئنّ كانت المدارس الحكوميّة والكلّيّات التابعة للدولة تمثّل الغالبيّة العظمى من المؤسّسات التعليميّة في فرنسا، إلّا أنّها لا تمثّل سوى 15% من حجم تدريس اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة في فرنسا ككلّ، حسب إحدى الدراسات التي قام بها معهد العالم العربيّ في إطار تمهيده لوضع شهادة الكفاءة باللغة العربيّة. بمعنى أنّ السواد الأعظم من حصص التدريس يتمّ خارج المدارس والكلّيّات الحكوميّة. فأين يتمّ تدريس اللغة العربيّة في الـ 85% من الحالات الباقية؟ والجواب هو أنّ ذلك يتمّ في بعض المراكز الثقافيّة التابعة للدول العربيّة، وبعض المدارس الخاصّة (التي يتنامى عددها) وأحيانًا في جمعيّات تابعة للجاليات العربيّة، وبعض هذه الجمعيّات مقرّب من المساجد، ممّا يزيد من اقتناع الرأي العامّ في فرنسا بأنّ اللغة العربيّة مرتبطة ارتباطًا عضويًّا بالدين لا فكاك لها منه. وعندما يدرك المرء أنّ صورة الإسلام باتت للأسف الشديد مشوّهة بسبب استغلالها من شتّى الأطراف، عربًا كانوا أم أجانب، فله أن يتصوّر فداحة الضرر الذي لحق باللغة العربيّة في فرنسا مؤخّرًا.

الدور المميّز لمعهد العالم العربيّ

من هنا تبرز أهمّيّة الدور المميّز الذي يقوم به معهد العالم العربيّ كمؤسّسة مستقلّة فريدة من نوعها في العالم بأسره. فالمعهد ثمرة شراكة بين فرنسا والعالم العربيّ ويضمّ مجلس إدارته ممثّلين عن الدول العربيّة بشكل دوريّ، ورسالته هي التعريف بالحضارة واللغة العربيّة.

يستقبل "مركز اللغة والحضارة العربيّة" التابع للمعهد ما يقارب من ألف وخمسمائة متعلّم في السنة ينتمون لكافّة الفئات العمريّة (ابتداءً من سنّ الخامسة وحتّى سنّ متقدّمة). ويتبنّى المركز في تعليمه لغة عصريّة يربطها بالثقافة العربيّة عمومًا لا بالدين، ومع ذلك فهو لا يسعى لتجريد اللغة من تأثير التراث عليها، في تعابير التحيّة والسلام وإلى ما هنالك من مصطلحات شائعة متداولة في كلّ البلدان العربيّة. فالفصحى التي يدرسّها المعهد هي "العربيّة المعياريّة الحديثة"، أي تلك المستخدمة في الصحافة ووسائل الإعلام الجماهيريّة والإنترنت والأدب الحديث. إلى جانب ذلك ينظّم المركز حصصًا دراسيّة في بعض العاميّات مثل اللبنانيّة والسوريّة والمصريّة والجزائريّة والمغربيّة والتونسيّة، ويخطّط لإضافة العاميّة العراقيّة إليها لاحقًا، كما يبحث حاليًّا عمّن يدرّس بعض العاميّات الخليجيّة.

جمهور متنوّع للغاية من حيث الأعمار والجنسيّات

تلقى صفوف الصغار في المركز رواجًا منقطع النظير ويتزايد الطلب عليها بشكل مطّرد منذ تأسيسها، دون أن يستطيع المركز استيعاب هذا الطلب المتزايد لضيق المكان والإمكانيّات لديه. ويتفرّد المعهد بمنهج حديث يستند إلى التشويق والألعاب والأغاني، ويركّز على تعليم الفصحى المبسّطة مع تقبّل العبارات العاميّة في الصفوف الأولى. فالأطفال من أصول مغاربيّة يحملون معهم بعض الكلمات العاميّة التي يسمعونها في منازلهم، وبالتالي لا يجري نهرهم، بل نقوم بتعريف الأطفال الآخرين بهذه الكلمات العاميّة وإرفاقها بحركات تمثيليّة وتوفير المرادف لها بالفصحى. وبذلك يكون المنهج جامعًا في البداية للفصحى والعاميّة، حتّى يتأقلم الطفل شيئًا فشيئًا ويصل تدريجيًّا إلى الكفاءة باللغة الفصحى الصرفة في الحصص المتقدّمة. الترغيب لا الترهيب، هذا هو سرّ نجاح الدروس العربيّة للأطفال في معهد العالم العربيّ.

ويجدر التنويه بأنّ جمهور المعهد مختلط من شتّى الجنسيّات بما فيها الجنسيّات الفرنسيّة والأوروبّيّة، مع تباين ملحوظ بين صفوف الصغار والكبار. فالغالبيّة في صفوف الصغار هي لأطفال الجالية المتحدّرين من أصول عربيّة. أما صفوف الكبار فتكاد تكون الغالبيّة فيها للفرنسيّين والأوروبّيّين. ففي الحالة الأولى يطمح الأهالي المتحدّرون من أصول عربيّة لتعليم أطفالهم لغة الأجداد، ويصرّون على تعليمهم الفصحى، باعتبارها لغة الموروث الثقافيّ الكامن في الكتب، ووسيلة التواصل مع الأقران من شتّى البلدان العربيّة الأخرى. وثمّة بعض المتحدّرين من أصل عربيّ أيضًا في صفوف البالغين، إلّا أنّ الغالبيّة فيها للفرنسيّين. أمّا أسباب إقبال الفرنسيّين على اللغة العربيّة فهو بدوافع شتّى، منها الاقتران بأزواج عرب، أو التعرّف على بلدان عربيّة سافروا إليها أو مكثوا فيها، أو الرغبة في اكتشاف حضارة تثير فضولهم. أمّا في حال تعلّمهم العاميّات فيعود السبب إلى تعاملهم الشخصيّ مع بعض المعارف والأصدقاء أو كثرة تردّدهم على بلد عربيّ بعينه.

أوّل كتاب تعليميّ عربيّ في فرنسا يعتمد أسلوبًا علميًّا حديثًا

قام مركز اللغة والحضارة العربيّة في المعهد بتأليف كتاب لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يلقى رواجًا واسعًا، وقد تمّ اعتماده في بعض المعاهد في فرنسا وتجاوز الحدود فتبنّاه معهد "إيفاج" في جنيف، وتُرجم إلى الألمانيّة وتمّ توزيعه في ألمانيا. ويحمل الكتاب عنوان "أهداف" ويقع في جزأين، وهو أول كتاب تعليميّ عربيّ في فرنسا يعتمد أسلوبًا علميًّا حديثًا ويرتكز على الإطار الأوروبّيّ المرجعيّ المشترك للّغات. وهو إطار يصنّف الكفاءة في أيّ لغة كانت حسب مستويات ستّة، تتدرّج من المستوى المبتدئ إلى المتقدّم، وحسب مهارات أربع هي: الفهم السمعيّ، والفهم الكتابيّ، والتعبير الشفهيّ، والتعبير الكتابيّ. أيّ أنّه يعتمد على منهج عصريّ يتعامل مع أيّ لغة على أنّها وسيلة للتواصل الشفهيّ والكتابيّ ويجب تعلّمها بطريقة تفاعليّة في مواقف تشبه مواقف الحياة الفعليّة. ويستند كتاب "أهداف" إلى وثائق حقيقيّة مستخرجة من البلدان العربيّة (صور، خرائط، دعوات، دعايات تجاريّة، مقالات في الصحف أو على الإنترنت، مقتطفات من وسائل الإعلام) ويجري تنقيح الأسلوب عند الضرورة لجعله صحيحًا من الناحية اللغويّة.

كما وضع المركز كتابًا للصغار عنوانه "هيّا بنا" ميزته أنّه يتناول اللغة بشكل مشوّق منتقيًا أغاني طريفة من مناطق مختلفة من العالم العربيّ، وهو يتعامل مع اللغة كتراث مشترك جامع بين البلدان العربيّة. وقد صدر الجزء الأول منه وسيصدر الجزء الثاني في أيلول/سبتمبر 2020. والنيّة معقودة على مواصلة وضع الأجزاء التالية لتغطّي كلّ الأعمار حتّى سنّ البلوغ، شريطة أن تتوفّر الإمكانيّات الماليّة، لأنّ وضع هذا النوع من الكتب يتطلّب حشد العديد من الطاقات من أساتذة متخصّصين في تعليم الصغار ورسّامين ومصمّمي كتب وأصوات ممثّلين لتسجيل الأغاني. وبالنسبة لكلا الكتابين، "أهداف" و"هيّا بنا" فثمّة دليل للمعلّم، يواكب كتاب المتعلِّم، ويساعد المدرّس على إحياء الحصّة الدراسيّة بالطريقة الحديثة التي تعتمد على التواصل ولعب الأدوار، وعلى اكتساب النحو والصرف بأسلوب عفويّ عبر تكرار التمارين لا عبر حفظ القواعد والجداول بشكل جافّ

وعن ظهر قلب.

نادرة في فرنسا هي الكتب التعليميّة العصريّة التي تستند إلى آخر الاكتشافات التربويّة، فحتّى في معهد الدراسات الشرقيّة العريق، وكذلك في معهد العلوم السياسيّة الشهير، ما زال تعليم اللغة العربيّة للكبار حبيس كتابٍ عفا عليه الزمن، يتعامل مع اللغة بشكل تقليديّ، كلغة كتابيّة بحتة تكاد ترقى إلى القرن التاسع عشر. ويجري التمسّك بالكتاب لسبب بسيط، وهو سطوة الطاقم القديم للأساتذة المستشرقين على ساحة التعليم العالي. حيث يحلو لهؤلاء الترويج للّغة العربيّة على أنّها لغة نخبويّة صعبة، تصل إليها الأقلّيّة المتفوّقة فقط، وهو ما لا يخدم اللغة العربيّة في حقيقة الأمر.

جيل جديد واعد من المدرّسين بفضل الهجرة الوافدة والاطّلاع على التقنيّات الفرنسيّة

ندرة الكتب التعليميّة العصريّة تقابلها، لحسن الحظّ، وفرة الأساتذة العرب من الجيل الجديد الذي يجمع بين الموهبة والتخصّص العالي الذي أحرزه هؤلاء في فرنسا بعد إتمام تعليمهم في البلدان العربيّة. وهو جيل يبشّر بالخير، يؤثّر على أقرانه الفرنسيّين ويتأثّر بهم، وبذلك فهو يجمع أفضل ما في الشرق والغرب من حيث التعليم اللغويّ. كما يُنتج هذا التفاعل جيلًا جديدًا من الفرنسيّين المستعربين على درجة عالية من التألّق، ولكن، وللأسف الشديد، لا يجد هؤلاء الفرص الكافية للعمل في مجال تخصّصهم، لعدم التوسّع الكافي في تدريس اللغة العربيّة، بالرغم من الطلب الكبير عليها.

ويقوم معهد العالم العربيّ بتنظيم دورات تدريبيّة على المنهج الجديد العصري في التعامل مع اللغة العربيّة ويتبعها بعض العاملين في المدارس الحكوميّة أيضًا. وبهذا المعنى يلعب معهد العالم العربي دورًا رائدًا في نشر اللغة العربيّة، لا كلغة ثقافة عريقة فحسب بل كأداة تواصل، لغة حيّة عصريّة تفيد التعبير في شتّى المجالات.

لغة حيّة عصريّة تفيد التعبير في شتّى المجالات

نظّم معهد العالم العربيّ عام 2017 ندوة تحت عنوان "اللغة العربيّة لغة عالميّة" شاركت فيها شخصيّات لم تقتصر على المجال الأكاديميّ البحت، بل تنوّعت فجاءت من شتّى الاختصاصات المهنيّة العلميّة منها والإعلاميّة والتجاريّة. وقد أجمعت تلك الشخصيّات على أنّ اللغة العربيّة لغة أثبتت وجودها ماضيًا وحاضرًا في العالم بأسره وفي غير مضمار. وقد خاض السيّد جاك لانغ، الرئيس الحاليّ لمعهد العالم العربيّ (والوزير الأسبق للتربية الوطنيّة والثقافة في فرنسا)، حملة للدفاع عن الوجه المشرق للّغة العربيّة بوضعه كتابًا صدر عام 2020 يؤرّخ لوجود هذه اللغة في فرنسا منذ القرن السادس عشر بعنوان "اللغة العربيّة كنز من كنوز فرنسا."

كما يحتفل المعهد كلّ سنة بـ"عيد اللغة العربيّة" تزامنًا مع احتفال منظّمة "اليونسكو" باليوم العالميّ للّغة العربيّة، فيعقد الفعاليّات العديدة على مدار عدّة أيام، من عروض مسرحيّة وسينمائيّة، إلى حفلات موسيقيّة، إلى ندوات ولقاءات أدبيّة، إلى عروض يقدّمها الطلّاب أنفسهم، وما إلى ذلك من تظاهرات تتميّز على الدوام بالابتكارات الجديدة. والهدف من هذه الاحتفالات ربط اللغة العربيّة بكلّ ما هو نابض بالحيويّة، كلّ ما هو بهيج ومشرق وفرِح، على عكس الطريقة التي يقوم فيها البعض بتقديم اللغة العربيّة في زيّ معتم قاسٍ لا يمتّ لها بصلة.

شهادة الكفاءة العالميّة باللغة العربيّة، "سمة"، ترسّخ هذا التوجّه العصريّ

ومن أهم ما قام به معهد العالم العربي مؤخّرًا لخدمة اللغة العربيّة وضع شهادة الكفاءة العالميّة باللغة العربيّة، المسمّاة "سمة". ويقوم اختبار الكفاءة على تمارين مدروسة على أسس علميّة، بمساعدة خبراء في قياس مستوى الكفاءة في اللغات. وللمعهد شريك ذو تجربة طويلة في هذا المجال وهو المركز الدوليّ للبحوث التربويّة FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL. وقد جرت حتّى الآن ثلاث دورات من الامتحانات في عدّة مراكز في العالم العربيّ وأوروبّا. وسوف تعقد الدورة القادمة في مطلع عام 2021.

دور رائد يعاند الأجواء العامّة، وقد تكون المشكلة الماليّة من أهم العوائق التي تعترض سبيل الدور المميّز هذا. فبالرغم من كون معهد العالم العربيّ من أشدّ المدافعين عن اللغة العربيّة، فإنّه لا يحصل على أيّ دعم من الجامعات العربيّة أو من أيّ جهة عربيّة حكوميّة لمساندة دوره في نشر اللغة العربيّة. ورغم ذلك فهو ماضٍ في رسالته، لا يتوقّف عن العطاء، لشدّة إيمانه بأنّ مستقبل اللغة العربيّة في فرنسا لا بدّ أن يكون مشرقًا.

تعليم اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة بين عامي 2009 و 2020

دراسة حالة



بقلم: د.ڤاليري أنيشينكوڤا
جامعة ميريلاند

تعليم اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة قبل أحداث 11 سبتمبر وبعدها

يرتبط السؤال عن وضع تعليم اللغة العربيّة والميادين الأخرى المتّصلة به في الولايات المتّحدة بالعديد من القضايا السياسيّة والأيديولوجيّة والاجتماعيّة والأكاديميّة وغيرها. ومن المعروف أنّ أحداث الحادي عشر من سبتمبر/أيلول عام 2001 كانت أكثر تأثيرًا على تعليم اللغة العربيّة وعلى الاهتمام بالشرق الأوسط من أيّ حدث آخر في التاريخ الأمريكيّ. فأوّلًا، سبّبت هذه الأحداث زيادة لم يسبق لها مثيل في أعداد الطلّاب المهتمّين باللغة العربيّة. وكما ذكر تقرير لشركة "أمريكا سبان" المتخصّصة في التعليم الدوليّ، فإنّ "الإقبال على دراسة اللغة العربيّة تزايد منذ أحداث سبتمبر 2001، حتّى إنّ عدد طلّاب اللغة العربيّة بالولايات المتّحدة ارتفع بنسبة 92٪ بين عامَيْ 1998 و2002، كما أوضحت هيئة اللغات الحديثة في أمريكا (MLA) في تقريرها عن معدّلات الالتحاق بمختلف اللغات التي كانت تُدرّس في الجامعات الأمريكيّة في خريف 2020.[246] كذلك تشير الإحصائيّات إلى أنّه في عام 2002 اختار 10 آلاف و600 شخص من بين 1.5 مليون يتعلّمون اللغات الأجنبيّة أن يتعلموا العربيّة مقابل 5500 في 1998."[247] ثانيًا، أدّى الارتفاع في أعداد متعلّمي اللغة العربيّة إلى تأسيس عدد كبير من برامج اللغة العربيّة في الجامعات والكلّيّات العامّة والخاصّة في كافّة أنحاء الولايات المتّحدة.[248]

وقد استمرّ هذا التوسّع في ميدان اللغة العربيّة وما صاحبه من ازدياد في أعداد الطلّاب في السنوات التالية. ففي عام 2007 بيّنت إحصائيّات هيئة اللغات الحديثة أنّ الالتحاق بصفوف اللغة العربيّة زاد بنسبة 127% عمّا كان عليه في عام 2002، كما أصبحت اللغة العربيّة إحدى اللغات العشر الأكثر انتشارًا في الجامعات الأمريكيّة.[249] وفي عام 2008 تجاوز عدد متعلّمي اللغة العربيّة 24000 طالب في أكثر من 450 جامعة في الولايات المتّحدة.[250] وترافقت هذه الزيادة في أعداد الطلّاب في الجامعات الأمريكيّة مع ارتفاع في عدد الطلّاب الأمريكيّين الذين درسوا العربيّة في بلدان عربيّة. ففي عام 2011 ذكر معهد التعليم الدوليّ (IIE) في الولايات المتّحدة في تقريره السنويّ بعنوان "أبواب مفتوحة" Open Doors أنّ عدد الطلّاب الذين يدرسون في الشرق الأوسط ارتفع من 890 طالبًا في السنة الأكاديميّة (2001-2005) إلى 5133 طالبًا في السنة (2009-2010) أي بزيادة قدرها 403%، وأنّ مصر والمغرب والأردن كانت الدول العربيّة الأكثر اجتذابًا للطلّاب الأمريكيّين في تلك الفترة.[251]

التحوّلات في مجال اللغة العربيّة بين 2009 و 2020

استمرّت التحوّلات والتغييرات الجذريّة في مجال تعليم اللغة العربيّة في الفترة التالية التي بدأت حوالي عام 2009 والتي شهدت ظاهرة الربيع العربيّ والثورات في أرجاء العالم العربيّ. وتتميّز هذه الفترة بثلاث قضايا رئيسة: (1) المواجهة الأيديولوجيّة بين الأسلوب التعليميّ التقليديّ الذي يفضّل الاقتصار على تدريس الفصحى وبين الأسلوب الجديد الذي يركّز على تعليم اللغة المحكيّة إلى جانب الفصحى، (2) التغيّر في فهم فكرة الثقافة بشكل عام وفي مجال الدراسات العربيّة بشكل خاصّ وترسّخ الاقتناع بضرورة تطوير مهارة الثقافة لمتعلّمي اللغة العربيّة كلّهم، (3) دخول جيل جديد من الأساتذة والباحثين إلى مجال الدراسات العربيّة ممّن بدأوا دراساتهم وتجاربهم مع اللغة في الفترة ما بعد أحداث 11 سبتمبر 2001. وهذه القضايا الثلاث شديدة الترابط بعضها ببعض، وهي تشير إلى التحوّل البارز الذي شهده مجال اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة في تلك الفترة.

أمّا عن أعداد طلّاب اللغة العربيّة في الفترة ما بين 2009 و 2020، فقد شهدت تراجعًا بنسبة 5.9% بين عامَي 2009 و 2016 تسبّبت فيه عوامل عدّة منها: أوّلًا، الاضطرابات السياسيّة المستمرّة التي بدأت مع الربيع العربيّ وتواصلت مع الحرب في سورية وتوسُّع منظمة داعش، وقد منعت هذه الاضطرابات الكثير من الطلّاب الأمريكيّين من السفر إلى الشرق الأوسط. وثانيًا، تراجع الاهتمام العامّ بدراسة اللغات الأجنبيّة في الجامعات الأمريكيّة الذي بلغت نسبته 15.3% في تلك الفترة وفقًا لأرقام هيئة اللغات الحديثة،[252] والذي كانت له تداعيات سلبيّة على أعداد دارسي اللغة العربيّة.

تعليم اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة

علاوة على الزيادة الكبيرة التي طرأت على أعداد طلّاب الجامعات الذين يدرسون اللغة العربيّة في الفترة ما بعد أحداث 11 سبتمبر، فقد شهد التعليم الثانويّ في الولايات المتّحدة أيضًا طفرة ملحوظة في الاهتمام بدراسة العربيّة. ففي عام 2006 أطلقت الحكومة الأمريكيّة "مبادرة الأمن القوميّ للّغات" (NSLI) التي هدفت إلى زيادة عدد الأمريكيّين الذين يتمتّعون بدرجات عالية من الكفاءة في ما يُسمى بـ "اللغات الاستراتيجيّة" كالصينيّة والروسيّة والكوريّة واليابانيّة والفارسيّة والعربيّة. ووفّرت NSLI تمويلًا لعدد كبير من البرامج التعليميّة الجديدة، ومن بينها تلك التي تركّز على تعليم اللغات في المدارس الثانويّة، ومن بينها STARTALK وNSLI-Y التي غدت من أهم هذه البرامج في تطوير تعليم اللغة العربيّة لطلّاب المدارس الثانويّة. وقد أسهم برنامج STARTALK في تنظيم ورش تدريبيّة وتوفير فرص للتطوير المهنيّ لمدرّسي اللغة العربيّة. وقد أدّت كلّ تلك التطوّرات إلى زيادة عدد الطلّاب الذين يلتحقون بالجامعة وقد درسوا العربيّة في المدرسة الثانويّة.

تأثير برنامج "فلاجشيب" في مجال تعليم اللغة العربيّة

من البرامج التي تضمّنتها مبادرة (NSLI) برنامج "فلاجشيب" الذي هدف إلى تشجيع الطلّاب الأمريكيّين على دراسة "اللغات الاستراتيجيّة" بشكل مكثّف إلى جانب تخصّصهم الرئيس مثل العلوم أو الدراسات السياسيّة أو التاريخ أو الصحة العامّة أو الهندسة وغيرها. واتّخذ برنامج "فلاجشيب" شكل منح للجامعات والكلّيّات الأمريكيّة لإنشاء برامج لغويّة جديدة وتوسيع البرامج القائمة. وقد كان للبرنامج إسهام كبير في مجال الدراسات العربيّة، إذ إنّه ساعد على تطوير استراتيجيّات وطرق تدريس رائدة عبر أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأمريكيّة، وربّما كان إسهامه الأهمّ، في رأينا، أنّه قدّم أدلّة حيّة على أنّ بإمكان المتعلّمين من غير الناطقين بالعربيّة بلوغ المستوى "المتفوّق" في العربيّة بعد سنوات قليلة من دراسة العربيّة إلى جانب تخصّصاتهم الأصليّة في مرحلة البكالوريوس.

التحدّيات والتغييرات المنهجيّة في مجال اللغة العربيّة

لا غرابة في أنّ الزيادات المذهلة التي شهدها مجال اللغة العربيّة بعد أحداث 11 سبتمبر جاءت معها بعدد من التحدّيات والصعوبات. وفي مقدّمة هذه التحدّيات الافتقار إلى مدرّسين مؤهّلين. فقد دخل إلى مجال تدريس العربيّة الكثير من الناطقين باللغة العربيّة ولكن ممّن لم يتوفّر لديهم أيّ تدريب مهنيّ.[253] كما أنّ الأزمة كشفت عن نقص شديد في أعداد خبراء اللغة العربيّة وحتّى الأشخاص القادرين على الكلام بالعربيّة بصورة عامّة. وكثير من أولئك الذين كانوا قادرين على الكلام بالعربيّة افتقروا إلى معرفة المحكيّات العربيّة إلّا إذا كانت أصولهم عربيّة، لأنّ الأسلوب التقليديّ فضّل تدريس اللغة العربيّة الفصحى وتجاهل إلى حدٍّ كبير تعليم المحكيّات العربيّة وثقافتها. ونتيجة لذلك، كان متعلّم اللغة العربيّة يتخرّج مفتقرًا إلى معرفة اللغة العامّيّة وكافة تعبيراتها الشعبيّة ومنتجاتها الثقافيّة. باختصار، لم يكن هذا المتعلّم قادرًا على العيش والعمل بفعاليّة في المجتمع العربيّ، وظهرت ضرورة تعليم العامّيّات العربيّة بصورة ملحّة والتي عبّرت عنها د. إيمان الرمضان أستاذة العربيّة بجامعة إنديانا بلومنجتون "تدريس اللهجات العربيّة بات واقعًا وضرورة لتأهيل الطلّاب للتعايش مع الواقع اللغويّ الحاليّ في الوطن العربيّ الذي بات يستخدم الفصحى في ظروف محصورة جدًّا."[254] واقترحت د. كرستن بروستاد في مقالتها عن الازدواجيّة اللغويّة التي تفرق بين اللغة العربيّة الفصحى والعامّيّة أنّ هذا المفهوم قضيّة أيديولوجيّة أوّلًا وأخيرًا، أيّ أنّ الفصل الصارم بين الفصحى والعامّيّة كان وما زال فكرة مثاليّة ولا يمثّل حالة واقعيّة في المجتمعات العربيّة. وفكرة "الازدواجيّة" التي قدّمها فيرغوسون عام 1959 لا تعكس الواقع اللغويّ الحاليّ لأنّه يقوم على تعدّديّة المستويات اللغويّة واللهجات التي تختلف من منطقة إلى منطقة وتتغيّر باستمرار حسب مناسبات اجتماعيّة معينة.[255]

المنهج التكامليّ في تعليم اللغة العربيّة

لعلّ قضيّة المواجهة بين الأسلوبين التقليديّ والجديد في تدريس اللغة تمثّل أهمّ وأكبر تطوّر في تاريخ تعليم اللغة العربيّة في أمريكا. وقد أبرزت أحداث الربيع العربيّ أهمّيّة دراسة العامّيّة ضمن برنامج اللغة العربيّة نظرًا للدور الذي لعبته هي وثقافتها الشعبيّة في الثورات حول العالم العربيّ. وفي الفترة المذكورة ظهر في ميدان تدريس العربيّة اهتمام متزايد بالمنهج الذي يعرف بـ "المنهج التكامليّ" الذي يركّز على تعليم العامّيّة إلى جانب الفصحى في نفس المساق انطلاقًا من نظرته إلى الفصحى والعامّيّة كمكوّنين متكاملين لنفس اللغة. وفي الحقيقة فإنّ فكرة تعليم اللغة العامّيّة إلى جانب الفصحى والجهود المبكّرة لتحقيقها ظهرت في التسعينيّات قبل ظهور هذه الحركة بوقت طويل ولكنّها لم تستطع تحقيق انتشار كبير في ظلّ سيطرة المنهج التقليديّ بصورة كاملة على مجال تدريس اللغة العربيّة في ذلك الوقت – وهو المنهج الذي كان يقارب اللغة العربيّة بنفس الطريقة التي كانت تُقارب بها اللغات الساميّة القديمة من حيث التركيز على القواعد والقراءة والترجمة - وفي ظلّ غياب كتب دراسيّة لتعليم العامّيّة آنذاك. ولكن بدأ هذا الوضع يتغيّر مع ظهور عدّة كتب مبنيّة على رؤية تعليم الفصحى والعامّيّة معًا.[256]

الوضع الحاليّ والمستقبليّ لميدان تعليم اللغة العربيّة

إلى جانب قضيّة دمج العامّيّة في منهج العربيّة ظهرت القضيّة الثانية الهامّة في فترة السنوات العشر الماضية وهي التغيّر في فهم معنى "الثقافة" وبالتالي التغيّر في أسلوب تعليمها في سياق الدراسات العربيّة. وإذا كانت دراسة الثقافة العربيّة قد ركّزت في الماضي على الأدب التقليديّ والتاريخ الإسلاميّ، فإنّ التركيز في السنوات الأخيرة توسّع ليشمل أيضًا ويؤكّد على أهمّيّة المنتجات الثقافيّة الأخرى مثل الأغاني الشعبيّة، والأفلام السينمائيّة، والمسلسلات التلفزيونيّة، والمدوّنات العامّيّة، في المجتمعات العربيّة المعاصرة. كما توسّع مفهوم الثقافة أيضًا ليشمل ثقافات الأجيال المتنوّعة والطبقات الاجتماعيّة والمناطق الجغرافيّة المختلفة.. إلخ بهدف مساعدة متعلّم اللغة العربيّة على بلوغ مستويات متقدّمة من الكفاءة تستلزم منه أن يكون قادرًا على التعرّف على مختلف هذه الثقافات المتنوّعة والتمييز بينها.

القضيّة الثالثة التي برزت في هذه الفترة كانت ظهور جيل جديد من المدرّسين والباحثين في مجال اللغة العربيّة اختلف عن الأجيال التي سبقته بكونه يضمّ الكثير من غير الناطقين بالعربيّة. وقد بدأ معظم هؤلاء دراساتهم بعد أحداث 11 سبتمبر، وبفضل ذلك تعرّفوا بشكل أفضل على جوانب المنهج التكامليّ من بداية تعرضهم للّغة العربيّة. والأمل معقود اليوم على قدرة هذا الجيل الجديد على تحقيق مزيد من التقدّم في مجال تدريس اللغة العربيّة وثقافتها لغير الناطقين بها.

أمّا عن الوضع الحاليّ، فلا يزال هناك بعض التحدّيات التي يواجهها مجال تعليم اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة. وأوّلها هو استمرار الافتقار إلى عدد كافٍ من المدرّسين المؤهّلين والمدرّبين على الرغم من التحسّن الكبير الذي تحقّق منذ 2001. ثانيًا، ما زالت الاضطرابات السياسيّة المستمرّة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تؤثّر على مجال اللغة العربيّة لأنّ هذه الاضطرابات تمنع الكثيرين من الطلّاب من السفر للدراسة في المنطقة، ولذلك تحتاج برامج اللغة العربيّة داخل الولايات المتّحدة إلى تطوير مواد دراسيّة خاصّة ورؤى واستراتيجيّات لإتاحة الفرصة أمام الطلّاب للتعرّف على الثقافة العربيّة في وضع لا يسمح لهم بالسفر.

أمّا عن مستقبل ميدان الدراسات العربيّة في الولايات المتّحدة فأعتقد أنّه لن يستمرّ توسُّع مجال تدريس العامّيّة فحسب، بل إنّه قد ظهر في الفترة الأخيرة اتّجاه نحو دراسة لهجتين مختلفتين مثل العامّيّة المصريّة والدارجة المغربيّة إلى جانب الفصحى. وعلاوة على ذلك سيستمرّ التركيز على تعليم الثقافة بتعمّق أكبر. وليس تدريس اللغة العربيّة بمنأى عن التغييرات التي تحدث في الداخل الأمريكيّ في الوقت الراهن والتي تتطلّب توسيع مفهوم الثقافة لتتناول موضوعات معقّدة مثل العنصريّة وتقبّل الآخر.

اللغة العربيّة في البرازيل والتاريخ الذي يتجاهله البرازيليّون

دراسة حالة



بقلم: د. باولا دا كوستا كافارو

جامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة

مقدّمة

الكثير من البرازيليّين يتجاهلون أنّ وجود الثقافة العربيّة في البرازيل ليس بالجديد، بل يعود إلى القرن الثامن والتاسع عشر مع وصول الأفارقة المسلمين إلى باهيا وشَغَف الإمبراطور البرازيليّ دون بيدرو الثاني باللغة والأدب والثقافة العربيّة. وفي مجتمعنا الحديث نلاحظ وجودًا قويًّا وملحوظًا للعنصر العربيّ، من المطبخ إلى السياسة مرورًا بالأدب البرازيليّ وحتّى اللغة البرتغاليّة نفسها.

تهدف هذه المقالة إلى تقديم نظرة شاملة حول وضع اللغة العربيّة في البرازيل في العقد الأخير (من 2010 حتّى 2020). ولهذا سوف أناقش جوانب مختلفة تشمل مجال الدراسات العربيّة، وبينها: الأماكن التي تُدرّس فيها هذه اللغة؛ ومَن هم المتعلّمون الذين يهتمّون بدراستها ولماذا؛ ومَن هم الأساتذة وما التحدّيات التي يواجهونها فيما يتعلق بالتدريب المستمرّ للمدرّسين؛ وتأليف المواد التعليميّة؛ وتحضير المناهج وغير ذلك. وأخيرًا، سأقوم بالإشارة إلى الجهود الفرديّة من المتخصّصين في هذا المجال والذين يسعون للمحافظة على هذه البذرة العربيّة في الأراضي البرازيليّة.

هل نحن عَرَب أيضًا؟ سَرد موجز لتاريخٍ مشترك

إذا نظرنا إلى المناهج التعليميّة الأساسيّة وطريقة تناولها لسجلّات البرازيل التاريخيّة نلاحظ أنّها تقوم على نظرة أوروبيّة التوجُّه. ولهذا، فإن فصولًا مهمّة من التاريخ البرازيليّ مثل "ثورة الماليس" أو "الهجرة العربيّة" لم يتم التعمّق فيها وحاليًّا يُترك للمعلّم حرّيّة تناولها. ونفس الملاحظة تنطبق على الألفاظ العربيّة التي دخلت إلى اللغة البرتغاليّة.[257] ولهذه الأسباب فالبرازيليّون من ذوي المستوى التعليميّ المتوسّط يتجاهلون مشاركة العرب في تكوين الهويّة البرازيليّة مع أنّهم يحبّون الفطائر - المعروفة بـاللفظ "الصفيحة" بالبرتغاليّة - والكبّة،[258] وهم يشترون من شارع "الفانديغا" أو من شارع "25 مارس،"[259] أو هم ناخبون (أو معارضون) لِحدّاد، أو تامر، أو معلوف أو كَسّاب.[260] ولا يمكن إنكار حقيقة أنّ الثقافة العربيّة - إسلاميّة كانت أم مسيحيّة - موجودة منذ أن كانت البرازيل مُستعمرة.[261]

وهناك فصل آخر من تاريخ البرازيل، يمكن ذكره لتفسير الحضور العربيّ في المجتمع البرازيليّ وهو اهتمام وتقدير حاكم البرازيل دون بيدرو الثاني للشرق وثقافته كما تحكي لنا قصصه الشخصيّة. زار دون بيدرو الثاني مصر والأردن وسورية ولبنان وفلسطين خلال ثلاث مناسبات وزيارات مختلفة في أواخر القرن التاسع عشر وحثّ على الهجرة إلى البرازيل. ومن المعروف أنّه كان لديه معرفة وثيقة باللغة العربيّة مكّنته من ترجمة أوّل 140 ليلة من كتاب ألف ليلة وليلة مباشرةً من النسخة الأصليّة.[262]

أمّا موجات الهجرة من العالم العربيّ إلى البرازيل فبدأت في أواخر القرن التاسع عشر بين 1860 و1880، ويُسلط سيسموندينيّ[263] الضوء على أنّ الجيل الأوّل من المهاجرين العرب ضمَّ عددًا من المفكّرين والمثقّفين والشعراء الذين كانوا يكتبون وينشرون نصوصهم في مجلّات وصُحف مكتوبة بالعربيّة منذ وصولهم إلى البرازيل وكان لها أثر كبير في بلادهم.

مكانة اللغة العربيّة في البرازيل

بالرغم من أنّ إرث الثقافة العربيّة كامن في المجتمع البرازيليّ، فإنّ إيجاد مكان لتَعلّم هذه اللغة ليس بالأمر السهل في الوقت الحاضر. ففي البرازيل يوجد مركزان رسميّان فقط لتعليم اللغة العربيّة بشكل ممنهج ومجانيّ وهما جامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة وجامعة ساوباولو. وفي هاتين الجامعتين، يمكن للطالب أن يدخل كلّيّة اللغات والآداب ويلتحق بشعبة اللغة العربيّة،[264] ويدرس لمدة ثمانية فصول، حيث لا يتعلّم القراءة والكتابة بالعربيّة فحسب بل يدرس أيضًا عن الأدب والثقافة والحضارة وتاريخ الشعوب العربيّة حتّى يومنا هذا ليتخرج ويحصل على شهادة البكالوريوس.

في ريو دي جانيرو وساوباولو، افتُتِحت شعبة اللغة العربيّة في قسم اللغات الشرقيّة في الستينيّات من القرن الماضي وخلال السنوات الأصعب من حكم الدكتاتوريّة العسكريّة، ولذلك واجهتا صعوبات سياسيّة لأنّهما كانتا توفّران دروسًا ودورات باللغات الشرقيّة وثقافاتها، وهذا كان يثير ما كان يُسمى في

ذلك الوقت بـ"الخطر الأحمر".[265] وقد واجه الأساتذة الروّاد أيضًا مشكلات وصعوبات أساسيّة بسبب نُدرة الموادّ والمناهج التعليميّة المتخصّصة باللغة العربيّة وغياب معلّمين مؤهّلين وجاهزين للتعليم والبحث.

حَلّت سنة 2010، وأصبح كادر مُعَلّمي اللغة العربيّة في جامعة ساو باولو كاملًا. ويوجد حاليًّا سبعة أساتذة مُقسّمين بين تعليم اللغة والأدب والثقافة والفلسفة والتاريخ العربيّ خلال مراحل التعليم الجامعيّ والدراسات العُليا (الماجستير والدكتوراه). وفي جامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة هناك أربعة أساتذة متخصّصون في تعليم اللغة والأدب والثقافة العربيّة في مراحل التعليم الجامعيّ والدراسات العليا (التخصّص).

ويختلف سبب الاهتمام باللغة العربيّة باختلاف الطلّاب، وبشكل عامّ نلاحظ أنّ الطلّاب يبدأون الدراسة وهم في سنّ الثامنة عشرة، والغالبيّة ليس لديهم أصول عربيّة، وهذا يعني أنّ اللغة العربيّة لا تمثّل "إرثًا" بالنسبة لهم، وإذا كان لهم أصول عربيّة، فهم يعرفون القليل عن لغة أجدادهم. لكن لماذا يهتمّ الشابّ البرازيليّ باللغة العربيّة وما الذي يدفعه لدخول شعبة دراسات اللغة العربيّة حتّى لو لم يكن له أصول وارتباط بها؟

بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر عام 2001، ازداد عدد الأشخاص المهتمّين بدراسة الشرق الأوسط بشكل كبير حول العالم وبالتالي في البرازيل. فشهدت الجامعات ازدياد الطلب على اللغة العربيّة وذلك لأسباب جيوسياسيّة أو عسكريّة أو اجتماعيّة أو ثقافيّة. وخلال السنوات اللاحقة استمرّت الأحداث السياسيّة في الشرق الأوسط التي سلّطت الضوء على هذه المنطقة وعلى اللغة العربيّة. ومنذ ذلك الحين ارتفع الطلب على المقاعد الجامعيّة في هذا الفرع ارتفاعًا كبيرًا بين الطلّاب البرازيليّين. وحاليًّا تفتح جامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة 15 مقعدًا جديدًا سنويًّا لطلّاب اللغة العربيّة وفي جامعة ساو باولو يصل العدد إلى 20 والأرقام في ازدياد.

توجد بعض الأسباب المشتركة لاهتمام الطلّاب البرازيليّين بتعلّم اللغة العربيّة ومنها:

أ. أسباب سياسيّة واجتماعيّة: وتتمثّل في الرغبة في فهم طريقة عيش العرب وتفكيرهم، والعلاقات الاجتماعيّة، والعدد اللانهائيّ من الصراعات التي تحدث في البلدان العربيّة، وموجات الهجرة. ولدى طلّاب جامعة ريو دي جانيرو وساو باولو اهتمامات اجتماعيّة وسياسيّة، وهم ينخرطون بمنظّمات تناضل من أجل القضيّة الفلسطينيّة وحقوق الإنسان بشكل عامّ. والكثير من الطلّاب يتطوّعون للعمل كمترجمين في منظّمات تهتمّ باللجوء في البرازيل.

ب. أسباب أدبيّة: نلاحظ اليوم ازدياد عدد الترجمات من اللغة العربيّة إلى اللغة البرتغاليّة، وأذكر هنا كلاسيكيّات الأدب العربيّ ومن بينها "كليلة ودمنة" لابن المقفّع،[266] و كتاب "النفس" لابن سينا،[267] و"طبقات الأمم" لصاعد الأندلسيّ.[268] وبالإضافة إلى ذلك، نلاحظ أيضًا نشاطًا كثيفًا لترجمة الروايات العربيّة المعاصرة لتلبية الطلب في دور النشر والأسواق، أذكر منها "موسم الهجرة إلى الشمال" للطيب صالح، و"نيران صديقة" لعلاء الأسواني.[269]

ت. أسباب لغويّة: وهو يتمثّل في استخدام اللغة العربيّة لأحرف ونظام لغويّ مختلف تمامًا عن نظامنا اللغويّ، وهذا أوّل الأسباب التي تثير فضول الطلّاب ليتعلّموها ويفكّوا شفرتها لأنّهم في البداية يرون الخطّ العربيّ رسومًا.

وهنا قد يتساءل المرء: ولماذا يتعلّمون اللغة العربيّة في البرازيل ما دام بلدًا ليس بالقريب، ودون تعاملات تجاريّة أو سياسيّة مباشرة مع الوطن العربيّ؟ من الخطأ الاعتقاد أنّ طلّاب اللغة العربيّة البرازيليّين لا يستطيعون إيجاد عمل في أسواق العمل المحلّيّة. فالطلّاب المتخرجون من قسم الدراسات العربيّة يملكون خيار العمل كأشخاص يتقنون اللغتين البرتغاليّة والعربيّة في الشركات والسفارات والقنصليّات العربيّة الموجودة في مدن برازيليّة مختلفة. وهناك الذين يختارون الاستمرار مِهنيًّا ويكرّسون أنفسهم للبحث العلميّ والترجمة والتدريس.

بالإضافة إلى أقسام الدراسات الجامعيّة الرسميّة التي توفّرها الحكومة البرازيليّة، يمكننا إيجاد مدارس ودورات خاصّة لتعليم اللغة العربيّة، ومع ذلك، يرتبط تعليم اللغة العربيّة في العديد من هذه الأماكن بالدين الإسلاميّ والمدرسة الإسلاميّة في مدينة ساو باولو،[270] والمدرسة اللبنانيّة البرازيليّة في مدينة فوز دو ايغواسو،[271] وهما مثالان للمدارس الدينيّة. وتوفّر هذه المؤسّسات فرصًا لدراسة العربيّة لكل المهتمّين من البرازيليّين، ومع ذلك فإنّ عدد أبناء المهاجرين المسلمين المُسجّلين يُشكل الأغلبيّة.

وهناك مبادرة أخرى جديرة بالذكر، تختلف عن المدارس التي سبق ذكرها وهي مشروع رائد يُدعى "أبراسو كولتورال"[272] حيث تُعلّم اللغة العربيّة بجانب بعض اللغات الأجنبيّة الأخرى وثقافاتها من قبل أساتذة لاجئين مقيمين في البرازيل. وهناك مركزان: الأوّل في مدينة ساو باولو، والثاني في مدينة ريو دي جانيرو يخدمان أولئك الذين يريدون تعلُّم اللغة دون الخوض في اللغة الأكاديميّة والمهنيّة بطريقة منظّمة ومستمرّة. وأخيرًا، أودّ الإشارة إلى أنّ في جامعة ريو دي جانيرو وجامعة ساو باولو مركزان هما CLAC (رمز لمعهد تعليم اللغات المفتوحة للعامّة) وَ CL (رمز لمعهد اللغات). ويقدّم هذان المركزان دورات في عدّة لغات يكون المُعلِّمون فيها من طلّاب كلّيّة الآداب في هذه اللغات الأجنبيّة يقومون بالتدريس تحت إشراف أساتذة منسّقين يدرّسون اللغة وثقافتها. ودراسة اللغة العربيّة في هذه الدورة مقسّمة إلى أربعة فصول دراسيّة باللغة العربيّة الفصحى وفصلان دراسيّان إضافيّان لتدريس المحادثة باللغة العامّيّة وعادةً ما تكون اللغة المصريّة. وأغلب طلّاب CLAC وCL هم طلّاب الجامعة من فروع أُخرى مثل الحقوق والعلاقات الدوليّة والطبّ والفيزياء وغيرها.

بعض التحدّيات

لا نجد إجماعًا فيما يتعلّق بالمنهج والموادّ التعليميّة لتعليم اللغة العربيّة للطلّاب البرازيليّين. فتحتوي الدراسات الجامعيّة في جامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة وجامعة ساو باولو على موادّ وأدوات خاصّة أعدّها الأساتذة لموادّهم باستخدام كتب مؤلّفة لطلّاب من جنسيّات أُخرى مثل سلسلة "الكتاب في تعلّم العربيّة."[273] والوضع نفسه قائم مع قواميس اللغة حيث يجب علينا الرجوع إلى الأعمال العربيّة-الإنجليزيّة أو العربيّة-الإسبانيّة حيث لا يوجد باللغة البرتغاليّة سوى قاموس عربيّ-برتغاليّ أعدّه الدكتور ألفونس نجيب صباغ. ولا يزال هناك فجوة يجب سدّها بالنسبة للموادّ التعليميّة والمراجع لتعليم اللغة العربيّة للناطقين باللغة البرتغاليّة.

نحن كأساتذة للّغة العربيّة في البرازيل نواجه تحدّيًا آخر وهو عدم وجود برامج تدريبيّة وورش عمل منتظمة، حيث يمكننا أن نلتقي ونتحدّث ونتناقش ونتأمل القضايا المتعلّقة بتعليم وتعلّم اللغة العربيّة وآدابها للطلّاب البرازيليّين والناطقين باللغة البرتغاليّة، وحيث نناقش المناهج وإنتاج الموادّ التعلميّة والمهارات اللغويّة ودمج اللغة الفصحى والعامّيّة في تعليم العربيّة في الأراضي البرازيليّة كي نبني على الكفاءة اللغويّة لِلطالب وإلى حدّ ما نقترب من الواقع اللغويّ الحاضر في البلدان العربيّ. نعلم أنّ الاستثمارات الحكوميّة في التعليم العامّ في البرازيل غير كافية لتمويل مبادرات بحثيّة جديدة، ولهذا السبب نحن بحاجة إلى توحيد الجهود بين الجامعات البرازيليّة والعربيّة لإنشاء مشاريع جديدة حول تأليف المناهج التعليميّة وتدريب المعلّمين والترجمة والبحوث اللغويّة بهدف دعم وتعزيز الدراسات العربيّة خارج العالم العربيّ.

والخلاصة هي أنّه، على الرغم من زيادة الاهتمام باللغة العربيّة بسبب التطوّرات الجيو-سياسيّة المعاصرة، فهناك عدد قليل من المعلّمين المتخصّصين وعدد قليل من الطلّاب الراغبين في تكريس سنوات لهذا العلم إذا نظرنا إلى الأرقام على أرض الواقع بالمقارنة مع اللغات الأخرى. ومع ذلك، فنحن مقتنعون بأهمّيّة عملنا على الصعيد الوطنيّ، وليس فقط في مجال الآداب، ولكن بشكل رئيس من أجل "توسيع الحوار بين البرازيل والدول الناطقة باللغة العربيّة وتحقيق المعرفة المتبادلة."[274]

المراجع

1 محمد كريم الساعدي، "إدوارد سعيد وخطابات الهيمنة الفوكوغرمشيّة،" (2018)، صحيفة المثقّف، تاريخ الدخول مايو 2020: http://ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/926554

2 فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، مراجعة عبد السلام رضوان (الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، 2000)، 79.

3 المرجع نفسه، 79.

4 Rick Noack and Lazaro Gamio, "The World's Languages, in 7 Maps and Charts," (2015), The Washington Post, accessed June 2020: https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/

5 Kai Chan, "These are the Most Powerful Languages in the World," (2016), World Economic Forum, accessed February 2020: https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world.

6 تغريدة للدكتورة منى كريم بتاريخ 20 مايو 2020 ونعيد نشرها بإذن منها.

7 Katsunori Sumi and Akiko M Sumi, "Development of Interest in Arabic Culture Scale: A measure of interest in Arabic culture for students learning Arabic in Japanese Universities," Journal of Psychology and Psychotherapy 5.3 (2015), 2.

8 سيبستيان مايزل، "تجربة تعليم اللغة العربيّة في ألمانيا: عرض وتقويم،" في تجارب تعليم العربيّة في أوروبّا: عرض وتقويم، تحرير بدر بن ناصر الجبر (السعوديّة: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة)، 128.

9 Madeleine Chang, "The Politicization of Learning Arabic,"(2015), The Stanford Daily, accessed March 2020: https://www.stanforddaily.com/2015/09/30/me-kk-the-politicization-of-learning-arabic/

10 Sophie Lehrenbaum, "The Politics of Language: Teaching Arabic in U.S. Colleges," (2016), The Tufts Daily, accessed March 2020: https://tuftsdaily.com/features/2016/02/10/politics-language-teaching-arabic-u-s-colleges/

11 Lehrenbaum, "The Politics of Language: Teaching Arabic in U.S. Colleges."

12 Osama A. Hamdi, "American Foreign Policy Toward the Arab-Israeli Conflict: Strategic Transformations," Insight Turkey 20.2 (2018), 251-271.

13 Mahmoud Al-Batal, "Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the U.S in the Post September 11 Era," ADFL Bulletin 37.2-3 (2006), 39-46.

14 Hezi Brosh, "Motivation of American College Students to Study Arabic," International Journal of Humanities and Social Sciences 3.19 (2013), 28.

15 Ibid., 29.

16 Ibid., 29.

17 Ibid., 28.

18 Ghassan Husseinali, "Who is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Major University," Foreign Language Annals 39.3 (2006), 397.

19 AbdulMohssen Bouteldjoune, "Motivation in Foreign Language Learning Settings: The case of Arabic in USA," (Master's Thesis, Southern Illinois University Carbondale, 2012), 33.

20 Deniz Gockora and Evrim Eveyik-Aydin, Arabic Instructors' Attitudes on Communicative Language Teaching (Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011), 142.

21 Al-Batal, "Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the U.S in the Post September 11 ERA," 41.

22 Chris Stone, "Teaching Arabic in the United States After 9\11,"(2014) Jadaliyya, accessed May 2020: https://www.jadaliyya.com/Details/30520.

23 Lisa Bernasek and John Canning, "Influences on the Teaching of Arabic and Islamic Studies in UK Higher Education: Connections and disconnections," Arts and Humanities in Higher Education 8.3 (2009), 263-264.

24 Abdel-Rahman Abu-Melhim, "The Status of Arabic in the United States of America Post 9\11 and the Impact on Foreign Language Teaching Programs," Advances in Language and Literary Studies 5.3 (2014), 73.

25 Jeffrey Bale, "Arabic as a Heritage Language in the United States," International Multilingual Research Journal 4.2 (2010),126.

26 Bernasek and Canning, "Influences on the Teaching of Arabic and Islamic Studies in UK Higher Education: Connections and disconnections," 263-264.

27 Gockora and Eveyik-Aydin, Arabic Instructors' Attitudes on Communicative Language Teaching, 146.

28 Brosh, "Motivation of American College Students to Study Arabic," 34.

29 Bale, "Arabic as a Heritage Language in the United States," 128-148.

30 April Linton, "Language Politics and Policy in the United States: Implications for the Immigration Debate," International Journal of the Sociology of Language (2009,) 21-24.

31 Mohamed Lakdali, "A German Expert Advocates for Introduction of Arabic as Mandatory Language in German Schools," (2016), Morocco World News, accessed May 2020: https://www.moroccoworldnews.com/2016/02/179141/a-german-expert-advocates-for-the-introduction-of-arabic-as-a-mandatory-language-in-german-schools/.

32 Emma Bubola, "France Debates Where to Teach Arabic: Public Schools of Local Mosques?,"(2019),The New York Times, accessed March 2020: https://www.nytimes.com/2019/01/05/world/europe/france-arabic-public-schools-mosques.html.

33 Bubola, "France Debates Where to Teach Arabic: Public Schools of Local Mosques."

34 فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، 6.

35 المرجع نفسه، 6.

36 فلوريان كولماس، "قيمة اللغة: عوامل الوجه الاقتصادي للّغات،" في اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، مراجعة عبد السلام رضوان (الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، 2000)، 69-109.

37 المرجع نفسه.

38 المرجع نفسه.

39 Akiko M. Sumi, “Teaching and Learning Arabic in China and Japan: A Comparative Study,” Asian Research Trends New Series 11 (2016), 39.

40 Ibid., 38.

41 Katsunori Sumi and Akiko M. Sumi, “Orientations among Japanese University Students Learning Arabic,” AJAMES 31.2 (2015), 128-142.

42 Ibid., 48.

43 Ibid., 48.

44 Heather D. Weger-Guntharp, “Why Students in the U.S. are Learning Arabic: A study of motivation at the college-level,” Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages (2006).

45 Husseinali, “Who is Studying Arabic and Why?,” 403.

46 Brosh, “Motivation of American College Students to Study Arabic,” 33.

47 Ibid., 34.

48 كولماس، اللغة والاقتصاد، 82.

49 Teresa Tinsley and Kathryn Board, “Languages for the Future: Which languages UK need Most and Why,” (2014), British Council, 11-14, accessed May 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf

50 Ibid., 11-14.

51 Elisabeth Kendall, “The Challenges Facing the Study of Arabic in the UK,” Ax:son Johnson Foundation and British Academy, 2-4.

52 Ibid., 4.

53 Ibid., 4.

54 مايزل، تجربة تعليم اللغة العربيّة في ألمانيا، 128.

55 Kazeem Ajape et al.,“Student’s Motivation and Attitude towards the Learning of Arabic Language: A Case Study of Arabic Students in Nigerian Universities,” International Journal of Economics and Financial Issues 5 (2015), 126.

56 أحمد بابكر النور، "مشكلات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في إفريقيا،" قراءات 18 (2013)، 50-52.

57 المرجع نفسه.

58 نقلًا عن: رائد عبد الرحيم،" الانغماس اللغويّ: معناه لغة واصطلاحًا وأنواعه وأهدافه واستراتيجيّاته وحضوره في التراث اللغويّ العربيّ القديم وفي طرق تعليم اللغة الثانية،" في الانغماس اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة (النظريّة والتطبيق)، تحرير رائد مصطفى عبد الرحيم (الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، 2019)، 29.

59 كرد محمد، الشعر والوجود عند هيدغر (أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، 2011-2012)، 231.

60 Raymond S. Weitzman, “A Review of Language: The Cultural Tool by Daniel L. Everett,” The Analysis of Verbal Behavior 29 (2013), 186.

61 Ibid., 186.

62 حاتم عبيد، "البعد الثقافيّ في تعليم العربيّة لغة ثانية: من وجهة نظر لسانيّة تداوليّة: نظريّة التأدّب أنموذجًا،" اللسانيّات العربيّة 2 (2015)، 124.

63 المرجع نفسه، 129-130.

64 المرجع نفسه، 125.

65 المرجع نفسه، 139.

66 المرجع نفسه، 124.

67 المرجع نفسه، 129.

68 عبد الرحيم، "الانغماس اللغويّ: معناه لغة واصطلاحًا وأنواعه وأهدافه واستراتيجيّاته وحضوره في التراث اللغويّ العربيّ القديم وفي طرق تعليم اللغة الثانية،" 16.

69 Al-Batal, “Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the U.S in the Post September 11 Era,” 43.

70 Vicki Valosik, “Arabic is Blooming: For strategic, business, and cultural reasons, Arabic programs have grown rapidly at U.S institutions – even surpassing some traditional favorites,” International Educator Language Supplement (2014), 6.

71 Ibid., 6.

72 Ibid., 8.

73 Ibid., 8.

74 Mahmoud Abdalla and Mahmoud Al-Batal, “College-Level Teachers of Arabic in the United States: A survey of their professional and institutional profiles and attitudes,” Al-Arabiya 44-45 (2011), 5.

75 Mohamad Worjin, “Teaching Arabic to Spanish Speakers: Teachers Opinion-Perspective,” Monografico 2 (2017), 288.

76 عبد الرحيم، "الانغماس اللغويّ: معناه لغة واصطلاحًا وأنواعه وأهدافه واستراتيجيّاته وحضوره في التراث اللغويّ العربيّ القديم وفي طرق تعليم اللغة الثانية،" 18.

77 Al-Batal, “Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the U.S in the Post September 11 Era,”44.

78 Kendall, “The Challenges Facing the Study of Arabic in the UK,” 4.

79 هارون المهدي ميغا، "تحدّيات تواجه اللغة العربيّة في التعليم العالي بغرب أفريقيا،" 441.

80 Abdalla and Al-Batal, “College-Level Teachers of Arabic in the United States,” 5.

81 Basma Dajani et al., “Difficulties of Learning Arabic for non-native speakers,” Procedia Social and Behavioral Sciences 114 (2014), 919-926.

82 Ibid.

83 ناصر بن عبد الله الغالي ومنصور مبارك ميغري، "المكوّن الثقافيّ في كتب تعليم العربيّة لغير الناطقين بها: من التنميط إلى التنوّع،" دراسات في المناهج وطرق التدريس - جامعة عين شمس 192(2013)،2.

84 المرجع نفسه، 12.

85 المرجع نفسه، 14.

86 "بالأرقام.. أعداد المسلمين والمسيحيّين بعد 4 عقود،" (2019)، الحرّة، تاريخ الدخول يونيو 2020: https://www.alhurra.com/choice-alhurra/2019-02/04/بالأرقام-أعداد-المسلمين-والمسيحيين4--عقود

87 Ghassan Husseinali, “Why Are You Learning Arabic? Orientations, Motivation and Achievement,” Texas Papers on Foreign Language Education (2005), 105-106.

88 Sara Al Alili and Wafa Hassan, “Attitudes of Arabic – and non-Arabic Speaking Parents Toward the Importance of Learning Arabic in the United States,” Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages 21.1 (2017).

89 Brosh, “Motivation of American College Students to Study Arabic,” 33-35.

90 رفاعي الحاج إسماعيل، "مشكلات تعليم اللغة العربيّة في نيجيريا بين التذليل والتبديد،" من المؤتمر الدوليّ الثالث للّغة العربيّة بعنوان الاستثمار في اللغة العربيّة ومستقبلها الوطنيّ والعربيّ والدوليّ، دبيّ، مايو 2014.

91 Kamil A. Adeyemi, “Towards Improvement of Learning Arabic in Nigeria,” International Journal of Language and Literature 5 (2017), 114.

92 MA Mall et al., “Problems Experienced with the Teaching of Arabic to Learners in Muslim Private Schools in South Africa and Botswana,” Per Linguam 18.2 (2002), 48.

93 Ibid., 48.

94 عبد الرحيم، "الانغماس اللغويّ: معناه لغة واصطلاحًا وأنواعه وأهدافه واستراتيجيّاته وحضوره في التراث اللغويّ العربيّ القديم وفي طرق تعليم اللغة الثانية،" 29.

95 المرجع نفسه، 32.

96 المرجع نفسه، 33

97 مارك فان مول، "تجربة تعليم اللغة العربيّة في بلجيكا: عرض وتقويم،" في تجارب تعليم العربيّة في أوروبّا: عرض وتقويم، تحرير بدر بن ناصر الجبر (السعوديّة: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة)، 162.

98 Abdalla and Al-Batal, “College-Level Teachers of Arabic in the United States,” 16.

99 Ibid., 16.

100 Kendall, “The Challenges Facing the Study of Arabic in the UK,” 4.

101 Mahmoud Al-Batal, “Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models,” in Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum, ed. Mahmoud Al-Batal (Washington, DC: Georgetown University Press, 2017), 3-20.

102 Ibid.

103 منذر يونس، "الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربيّة،" مؤتمر عربيلي، إسبانيا، سبتمبر 2009، 63-75.

104 المرجع نفسه.

105 المرجع نفسه.

106 Al-Batal, “Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models.” 8-9.

107 يونس، الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربيّة.

108 Al-Batal, “Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale and Models,” 11-12.

109 Ajape et al.,“Student’s Motivation and Attitude towards the Learning of Arabic Language: A Case Study of Arabic Students in Nigerian Universities,” 125.

110 Bouteldjoune, “Motivation in Foreign Language Learning Settings: The case of Arabic in USA,” 32.

111 Ibid., 28.

112 Teresa Tinsley, “The Teaching of Arabic Language and Culture in UK Schools,” (2015), British Council, 30-31, accessed May 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/arabic_report_2015.pdf

113 يونس، "الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربيّة،" 65-66.

114 المرجع نفسه.

115 “The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report: A comprehensive study of foreign/world language enrollments across the formal U.S education system, K-12,” (2017), American Councils for International Education, 11, accessed May 2020: https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf

116 Ibid., 8.

117 Ibid., 11.

118 Dennis Looney and Natalia Lusin, “Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report,”(2018), Modern Language Association of America , 16, accessed May 2020: https://www.mla.org/content/download/83540/2197676/2016-Enrollments-Short-Report.pdf.

119 Tinsley, “The Teaching of Arabic Language and Culture in UK Schools,” 9.

120 Ibid., 9-10.

121 Ibid., 9-10.

122 Ibid., 10.

123 Ibid., 20-21.

124 Ruba Khamam et al., “Review of Policy and Accreditation for Arabic Teaching in UK Schools: Strand 3 Research: Review of Policy and Accreditation,” (2017), Leeds-Edinburgh-Goldsmiths Consortium for the British Council, 6, accessed May 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/review_of_policy_and_accreditation_for_arabic_teaching_in_uk_schools.pdf.

125 “Language Mapping Pilot Project: Arabic Language Provision in the UK,“(2018), The British Academy for Humanities and Social Sciences, 12, accessed May 2020: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/203/Language_Mapping_Pilot_Project-Arabic_Language_Provision_in_the_UK.pdf

126 Ibid., 19.

127 Ibid., 19.

128 Ibid., 20.

129 مول، "تجربة تعليم اللغة العربيّة في بلجيكا،" 158.

130 Sumi, “Teaching and Learning Arabic in China and Japan: A Comparative Study,” 42.

131 Ibid., 43.

132 Ibid., 43.

133 Ibid., 43.

134 Akiko M. Sumi and Katsunori Sumi, “Teaching and Learning Arabic in Japan,” in Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century Routledge, ed. Kassem M. Wahba et al, (London: Routledge, 2017), 22.

135 Sumi, “Teaching and Learning Arabic in China and Japan,” 35-39.

136 Ibid., 35-39.

137 Murtada Muaz and Youshau Abdulla, “Bilingualism and the Future of Arabic Education in the Republic of Ghana,” Journal of Arabic Learning 2.2 (2019), 172.

138 Ibid., 172.

139 خالد حسين أبو عمشة، "الانغماس اللغويّ في الأطر المرجعيّة العالميّة للّغات ونظريّات اكتساب اللغة الثانية،" في الانغماس اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة (النظريّة والتطبيق)، تحرير رائد مصطفى عبد الرحيم (الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، 2019)، 58، 59.

140 عبد الكافي البيريني، "المناهج والآليّات والاتّجاهات المتبعة في تعليم اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وسبل تطويرها،" في تجارب تعليم اللغة العربيّة في أمريكا الشماليّة: عرض وتقويم، تحرير بدر بن ناصر الجبر، (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2015)، 73.

141 عبد الحق العمري، "اختبار الكفاءة اللغويّة لدى متعلّم العربيّة الناطق بغيرها،" في القياس والتقييم في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2016)، 15.

142 المرجع نفسه، 35.

143 المرجع نفسه، 14.

144 Sumi, "Teaching and Learning Arabic in China and Japan," 45.

145 MA Mall et al., "Problems Experienced with the Teaching of Arabic to Learners in Muslim Private Schools in South Africa and Botswana," 49-50.

146 Abdalla and Al-Batal, "College-Level Teachers of Arabic in the United States," 15.

147 Ibid., 13.

148 زينب هنداوي، "صعوبات واتّجاهات في تدريس المهارة الشفويّة العربيّة للناطقين بغيرها" (رسالة ماجستير، الجامعة الأمريكيّة الدوليّة، 2018)، 28-34.

149 Tinsley, "The Teaching of Arabic Language and Culture in UK Schools," 28.

150 Fatmeh W. Alalawneh, "Strategies Used To Teach Arabic as a Foreign Language" Master's Thesis, The University of Toledo, 2018), 14.

151 Muaz and Abdulla, "Bilingualism and the Future of Arabic Education in the Republic of Ghana," 170-171.

152 بابكر النور، "مشكلات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في إفريقيا،" 54.

153 Adeyemi, "Towards Improvement of Learning Arabic in Nigeria," 113.

154 Alalawneh, "Strategies Used To Teach Arabic as a Foreign Language," 7.

155 Ibid., 7.

156 Al-Batal, "Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the U.S in the Post September 11 Era," 43.

157 الحاج إسماعيل، "مشكلات تعليم اللغة العربيّة في نيجيريا بين التذليل والتبديد."

158 المرجع نفسه.

159 بابكر النور، "مشكلات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في إفريقيا،" 56-57.

160 Worjin, "Teaching Arabic to Spanish Speakers," 287.

161 محمد غلبان، "أهمّيّة التقويم الأكاديميّ في تجويد عمليّة تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وأشكاله،" في القياس والتقييم في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2016)، 44.

162 المرجع نفسه، 12.

163 هنداوي، صعوبات واتّجاهات في تدريس المهارة الشفويّة العربيّة للناطقين بغيرها، 35 وما بعدها.

164 أيمن حامد أحمد موسى، "اختبارات الكفاءة اللغويّة للّغة العربيّة للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول،" في القياس والتقييم في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2016)، 128-151.

165 أكتفل (ACTFL) هي اختصار لاسم "المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة" American Council for the Teaching of Foreign Languages الذي قام، بدءًا من ثمانينيّات القرن الماضي، بتطوير توصيفات ومعايير وأدوات لقياس الكفاءة في اللغات الأجنبيّة في مختلف المهارات اللغويّة، وهي مستخدمة على نطاق واسع في الولايات المتّحدة وعدد كبير من دول العالم. لمزيد من الاطّلاع يرجى زيارة موقع المجلس على: https://www.actfl.org/

166 Abdalla and Al-Batal, "College-Level Teachers of Arabic in the United States," 1314-.

167 Ibid., 14.

168 فاطمة حسيني، "أدوات تقويم الكفاءة اللغويّة لدى الناطقين بغير اللغة العربيّة: إشكالات وبدائل علميّة: الاختبارات وملفّ الإنجاز أنموذجًا،" في القياس والتقييم في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، 2016)، 98.

169 غلبان، "أهمّيّة التقويم الأكاديميّ في تجويد عمليّة تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وأشكاله،" 46.

170 محمود عبد الله، "التحدّيات التي تواجه تعليم اللغة العربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة،" في تجارب تعليم اللغة العربيّة في أمريكا الشماليّة: عرض وتقويم، تحرير بدر بن ناصر الجبر (الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، 2015)، 154-159.

171 Guoxi Tie, "Qianlun Zhongguo Yisilan Jiaoyu", (موجز النقاش عن التعليم الإسلاميّ في الصين) Huizu Yanjiu (الدراسات في قوميّة خوي) 1(2002), 70.

172 Ma Jian, Ma Jian Zhuyi Wenji (مختارات المؤلّفات والتراجم لمحمد مكين), vol. 1 (Beijing: The Commercial Press, 2019), 67.

173 Liangying Ye, "Alabo Yu (اللغة العربيّة)," in Zhongguo Waiyu Jiaoyu Niandu Bogao (التقرير السنويّ عن تعليم اللغات الأجنبيّة في الصين), ed. Qiufang Wen and Hao Xu (Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2014), 125-126.

174 Wenjia Liu and Lin Luo, "Gaoxiao Alabo Yu Jiaoxue Gaige De Lishi Luoji Yu Lujing Xuanze (المنطق التاريخيّ واختيار الطرق لإصلاح تعليم اللغة العربيّة في التعليم العالي)," Zhongguo Musilin (المسلمون الصينيّون) 1(2019), 83.

175 Tie, "Qianlun Zhongguo Yisilan Jiaoyu (موجز النقاش عن التعليم الإسلاميّ في الصين)," 72.

176 Jide Yao, "Zhongguo Liuai Xuesheng Paiqian Shimo (أخبار عن الدراسات في) Huizu Yanjiu (بعثات الطلبة المسلمين الصينيّين إلى مصر قوميّة خوي) 1(1999),57-61.

177 Weidong Dai, "Diyijie Gaodeng Xuexiao Waiyu Zhuanye Jiaoxue Zhidao Weiyuanhui Gongzuo Zongjie (خلاصة أعمال لجنة إرشاد التعليم لتخصّصات اللغات الأجنبيّة في التعليم العالي)," Waiyujie (سلك اللغات الأجنبيّة) 1 (1998),5.

178 Liu and Luo, "Gaoxiao Alabo Yu Jiaoxue Gaige De Lishi Luoji Yu Lujing Xuanze (المنطق التاريخيّ واختيار الطرق لإصلاح تعليم اللغة العربيّة في التعليم العالي)," عربيّ صينيّ، 82.

179 Liangying Ye, "Gaoxiao Alaboyu Zhuanye Siji Tongce Lishi Huigu Yu Qianjing Zhanwang (تاريخ وآفاق اختبار تخصّص اللغة العربيّة في التعليم العالي على المستوى الرابع)," Waiyu Ceshi Yu Jiaoxue (اختبار اللغات الأجنبيّة وتعليمها) 1(2017),51.

180 Ibid.

181 Akiko M. Sumi and Katsunori Sumi, "Teaching and Learning Arabic in Japan," in Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, vol. II, eds. Kassem M. Wahba et al., (New York and London: Routledge, 2018), 2037-; Akiko M. Sumi and Katsunori Sumi, "Nihon no kōkō to daigaku ni okeru arabiago no kyōiku to gakushūsha (Arabic Language Instruction and Learners in Japanese High Schools and Universities)," Arabu Isuramu Kenkyū 14 (2016),103-121.

182 يبدو أنّ أحداث الربيع العربيّ في 2011 لم تلفت انتباه اليابانيّين إلى حدّ كبير.

183 البحوث الإحصائيّة لوزارة التعليم والثقافة والعلوم والتقنيّة والرياضة في اليابان، تاريخ الدخول إبريل 2020:
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/__icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf
ومن ناحية أخرى، تأكّدت الكاتبة أنّ ثلاث مدارس ثانويّة توفّر مقرّرات اللغة العربيّة عبر زيارة المواقع الخاصّة بهذه المدارس على شبكة الإنترنت في أبريل 2020.

184 Portal Site of Official Statistics of Japan, "Gakkō kihon chōsa Reiwa gannendo (School Basic Survery of 2019 Academic Year)," (2020), e-Stat, accessed May 2020: https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001135783&tclass2=000001135784&tclass3=000001135785&tclass4=000001135792&tclass5=000001135793&stat_infid=000031893797%20(access%20date%20May%2024%2C%202020).

185 البحوث الإحصائيّة لوزارة التعليم والثقافة والعلوم والتقنيّة والرياضة في اليابان، تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/__icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf

186 تستخدم الكاتبة مصطلح "اللغة الثانية" للدلالة على "أيّ لغة يتعلّمها الشخص بعد تعلّم اللغة الأمّ"، وهي لا تفرّق هنا بين "اللغة الأجنبيّة" و"اللغة الثانية."

187 البحوث الإحصائيّة لوزارة التعليم والثقافة والعلوم والتقنيّة والرياضة في اليابان، تاريخ الدخول مايو 2020: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htm%20(access%20date%20May%2024,%202020) ولم تقم الوزارة بالبحوث المتعلّقة باللغات الثانية لعام 2015.

188 المرجع نفسه.

189 المرجع نفسه.

190 المرجع نفسه.

191 توجد بعض الجامعات التي تقدّم نحو أربعة صفوف كلّ أسبوع ولكن لا تعتبر برامجها تخصّصًا في اللغة العربيّة.

192 Akiko M. Sumi and Katsunori Sumi, "Orientations among Japanese University Students Learning Arabic," Annuals of Japan Association for Middle East Studies 31.2 (2016), 115-150.

193 Ibid.

194 Richard Clément and Bastian G. Kruidenier, "Orientations in Second Language Acquisition: The Effects of Ethnicity, Milieu and Target Language on Their Emergence," Language Learning 33.3 (1983), 273-291; Kimberly A. Noels, "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation," in Motivation and Second Language Acquisition, eds. Zoltán Dörnyei and Richard Schmidt (Honolulu:University of Hawai'i Press, 2001),43-68.

195 Akiko M. Sumi and Katsunori Sumi, "Skills and Knowledge Acquisition of Arabic Language in Japanese University Classes: Differences in Skills and Knowledge between Those Desired by Students and Those Emphasized in Class," Proceedings of the 10th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST) 2009 El Kantaoui Forum, Sousse, November 2009, 432-435; Akiko M. Sumi and Katsunori Sumi, "Skills and Knowledge Acquisition of Arabic Language in Japanese University Classes: Differences in Nine Elements between Desire of Students and Emphasis in Class among Non-Arabic Major Students," Proceedings of the 2nd Edition Algeria-Japan Academic Symposium, Sustainable Society through Advanced Sciences, Oran, May 2012, 84-88.

196 "Snapshot of Australia," (2016), Australian Bureau of Statistics, accessed May 2020: https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/2071.0~2016~Main%20Features~Snapshot%20of%20Australia,%202016~2

197 Australian Bureau of Statistics,"Cultural Diversity in Australia: 2016 Census Data Summary,"(2018), accessed May 2020: https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/2071.0~2016~Main%20Features~Cultural%20Diversity%20Data%20Summary~30

198 Ibid.

199 Ken Cruickshank et al., "The Skills in Question: Report on the Professional Learning Strengths and Needs of Teachers in the NSW Community Languages Schools," (2018), accessed May 2020: https://www.sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/faculty-of-arts-and-social-sciences/research/research-centres-institutes-groups/sicle/skills_in_question.pdf

200 Ibid.

201 Alice Chik et al., "What Are Languages Worth? Community Languages for the Future of NSW,"(2019), accessed May 2020: https://drive.google.com/open?id=161oWRWx49m9tOiNdA32gKXT9CMF-ta9P.

202 "To be a qualified language teacher," Department of Education-Government of Western Australia, accessed May 2020: https://www.education.wa.edu.au/teach-languages

203 "ACTFL Proficiency Guidelines," (2012), ACTFL, accessed May 2020: https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

204 Kristen Brustad et al., Al-Kitaab fii Ta'allum Al'Arabiyya: A textbook for Arabic (Washington, DC: Georgetown University Press, 2001).

205 Mahdi Alosh, Ahlan wa Sahlan: Functional Modern Standard Arabic for Beginners (New Haven: Yale University Press, 2009).

206 Australian Assessment and Reporting Authority (ACARA), "Proportion of Year 12 tertiary-recognised language enrolments by language, Australia, 2006-2008," accessed May 2020: https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/national-report-on-schooling-in-australia-data-portal/year-12-subject-enrolments#view1

207 Nadia Selim, "Will Arabic Survive in Australia? Participation and Challenges," Islam and Civilisational Renewal 10.1(2019), 85-105.

208 Jennifer Baldwin, "The Place of Arabic Language Teaching in Australian Universities," History of Education Review 47.1(2018), 77-86.

209 يشكر الكاتب ألفرد الخوري على التصحيح الدقيق لهذا النصّ.

210 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?__blob=publicationFile

211 Ibid

212 "Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2007/´8," (2008), Bundesamt für Statistik,123, accessed February 2020: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006843211041008700 4/

213 Lale Behzadi et al., "Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht," Zeitschrift für interkullturellen Fremdsprachen 24.2(2019), 429.

214 في عام 2017 مثلًا قرّرت كُتل الحكومة المحلّيّة في البرلمان البرلينيّ توسيع تعليم العربيّة كلغة أصليّة وإنشاء برامج دراسيّة رسميّة للمدرّسين المستقبليّين ولكن لم تُحقَّق أغلبيّة هذه الأهداف إلّا جزئيًّا.
"Berliner Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit (Sprachliche Vielfalt in Berlinals Reichtum begreifen und im Unterricht weiterentwickeln!),"(2017), DER SENAT VON BERLIN: https://www.parlament-berlin.de/ados/18/BildJugFam/vorgang/bjf18-0110-v.pdf

215 Antje Tiefenthal, "Zahlen und Fakten über herkunftssprachlichen Unterricht,"(2018), Das Deutsche Schulportal, accessed February 2020: https://deutsches-schulportal.de/unterricht/zahlen-und-fakten-ueber-herkunftssprachlichen-unterricht/

216 Bamberger Initiative Mehrsprachigkeit: https://www.bim-verein.de

217 Behzadi et al., “Arabisch als moderne Fremdsprache im Schulunterricht,”417-423.

218 يُسمح باختيار الموادّ التالية: اللغة الألمانيّة واللغة الإنجليزيّة واللغة الفرنسيّة واللغة اللاتينيّة واللغة الإسبانيّة والرياضيّات وعلم الفيزياء، وبشكل استثنائيّ يمكن اختيار الموادّ التالية: الدين المسيحيّ الإنْجِيلِيّ أو المعلوماتيّات.

219 European Credit Transfer and Accumulation System ("النظام الأوروبّيّ لنقل وجمع التحصيل العلميّ الأكاديميّ").

220 “Ostasienwissenschaft/Chinesisch als Fremdsprache (B.A.) (2-Fächer/Profil Lehramt),”(2017), Georg-August-Universität Göttingen, accessed February 2020: https://www.uni-goettingen.de/de/faltblatt+zum+studiengang+%28pdf%29/213975.html

221 “Vorbereitungsdienst für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen,”(2020), Niedersächsisches Kultusministerium.

222 مجموعة الدراسات في الـ Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch تُعدّ استثناءً مهمًّا يحتوي أيضًا على بعض الدراسات عن تعليم العربيّة في المدارس الابتدائيّة والثانويّة. انظر:
Ingelore Goldmann, Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch. Didaktische und methodische Probleme des modernen Arabischunterrichts (Berlin: Peter Lang, 1993).

223 Fachverband Arabisch, accessed February 2020: www.fachverband-arabisch.de

224 Fachverband Arabisch e.V Über uns, (2018), accessed February 2020: https://fachverband-arabisch.de/index.php?id=30.

225 Teresa Tinsley and Kathryn Board, “Languages for the Future,”(2017), British Council, accessed April 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf.

226 Emma Snowden et al., “Teaching Arabic as a Foreign Language in the UK - Strand 1 Research: How Arabic Is Being Taught in Schools,”(2016), British Council, accessed April 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/research_into_teaching_arabic_as_a_foreign_language_in_the_uk.pdf.

227 Beatrice Szczepek Reed et al., "Arabic Complementary Schools in England: Language and Fundamental British Values," Language, Culture and Curriculum 33.1 (2020),50-65.

228 Teresa Tinsley, “The Teaching of Arabic Language and Cultures in UK Schools,”(2016), British Council, accessed April 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/research_into_arabic_language_and_teaching_in_uk_schools_conducted_by_alcantara_communications_2016.pdf.

229 Teresa Tinsley, Language Trends 2019 - Language Teaching in Primary and Secondary Schools in England - Survey Report,”(2019), British Council, accessed April 2020: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language-trends-2019.pdf.

230 Teresa Tinsley, "A Level Results 2019,"(2019), Alcantara Communications, accessed April 2020: http://www.alcantaracoms.com/a-level-results-2019/.

231 Teresa Tinsley and Youping Han, “Language Learning in Secondary Schools in England,”(2012), CfBT Education Trust, accessed April 2020: https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/44/44c6fc8e-df70-4e06-bcbc-297a3e5d1b75.pdf.

232 Tinsley, “Language Trends 2019 - Language Teaching in Primary and Secondary Schools in England - Survey Report.”

233 Snowden et al., “Teaching Arabic as a Foreign Language in the UK - Strand 1 Research: How Arabic Is Being Taught in Schools.”

234 James Dickins and Janet C. E. Watson, "Arabic Teaching in Britain and Ireland," in Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, ed. Kassem M. Wahba et al.(New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006).

235 UCAS, accessed April 2020: https://www.ucas.com

236 Melissa Towler, “Language Mapping Pilot Project: Arabic Language Provision in the UK,” (2018), British Academy, accessed April 2020: https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/Language_Mapping_Pilot_Project-Arabic_Language_Provision_in_the_UK.pdf

237 Dickins and Watson, "Arabic Teaching in Britain and Ireland."

238 Board and Tinsley, “Languages for the Future.”

239 John Heyworth, “Questionnaire on Motivation to Study Arabic,” London School of Economics Language Centre (2015); Saussan Khalil, "Talk Like an Egyptian: Egyptian Arabic as an Option for Teaching Communicative Spoken Arabic," Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics 16 (2011), 1-28; Rasha Soliman, "Arabic Cross-Dialectal Conversations with Implications for the Teaching of Arabic as a Second Language," (2015), University of Leeds, accessed April 2020: http://etheses.whiterose.ac.uk/9119/.

240 Kirk Belnap, "A Profile of Students of Arabic in U.S. Universities," In Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, ed. Kassem M. Wahba et al.(New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006); Ghassan Husseinali, "Who Is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students" Orientations at a Major University," Foreign Language Annals 39. 3 (2006), 395-412.

241 AULC, accessed April 2020: http://www.aulc.org

242 Mahammed Bouabdallah, "Twitter in Teaching Arabic for Specific Purposes: Students" Perspectives," Proceedings of conference Arabic Language Teaching & Learning in UK Higher Education, Leeds, March 2017; Mourad Diouri, "Arabic Flashcard Sets," (2014), accessed April 2020: https://mrprintables.com/learn-arabic/

243 Towler, “Language Mapping Pilot Project: Arabic Language Provision in the UK.”

244 British Association of Teachers of Arabic, accessed April 2020: https://britisharabicteaching.org/

245 Elisabeth Kendall, "The Challenges Facing the Study of Arabic in the UK," Ax:son Johnson Foundation and British Academy.

246 Elizabeth B. Welles, “Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education, Fall 2002,” Profession (2004),128–153.

247 "زيادة أعداد متعلّمي اللغة العربيّة في أمريكا بعد أحداث الربيع العربي،" (2011)، المصري اليوم، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://www.almasryalyoum.com/news/details/100897

248 Mahmoud Al-Batal and Kirk Belnap, “The teaching and learning of Arabic in the United States: Realities, needs, and future directions,” in Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century, ed. Kassem Wahba et al., (NJ: Erlbaum, 2006), 389– 399.

249 Institute of International Education, "Expanding U.S. study abroad in the Arab world: Challenges and opportunities," IIE Study Abroad White Paper Series 4(2009), 19.

250 Institute of International Education, “IIE Networker Spring 2009: International Education in the Middle East,”IIenetworker Magazine (2009), 37.

251 Lane-Toomey et al., "U.S. Students Study Abroad in the Middle East/North Africa: Factors Influencing Growing Numbers," Journal of Studies in International Education 17.4 (2013), 312.

252 Hannah Schulz et al., "Critical Languages and College Choice," College & University 94.3 (2019), 57.

253 Mahmoud Al-Batal, "Arabic and National Language Educational Policy," Modern Language Journal 91.2 (2007), 268.

254 "تدريس اللهجات العربيّة في الولايات المتّحدة،"(2019)، الجزيرة، تاريخ الدخول أبريل 2020:
https://www.al-jazirah.com/2019/20191102/cm11.htm

255 Kristen Brustad, "Diglossia as Ideology," in The Politics of Written Language in the Arab World: Writing Change, ed. Jacob Høigilt and Gunvor Mejdell (Leiden: Brill Academic Publishers, 2017), 41–67.

256 أوّل هذه الكتب كان كتاب "اللغة العربيّة – المستوى الابتدائيّ: المنهج التكامليّ" تأليف منذر يونس، و"الكتاب في تعلّم العربيّة" تأليف كرستن بروستاد ومحمود البطل وعباس التونسيّ. وصدر كلا الكتابين في سنة 1995 وقدّما أوّل موادّ تدريسيّة لتعليم العامّيّة بجانب الفصحى، حيث تضمّن كلّ فصل جزءًا عن المفردات والتركيبات والعبارات في العامّيّة.

257 هي كلمات من أصل عربيّ دخلت أصلًا إلى لغات شبه الجزيرة الإيبيريّة.

258 الصفيحة والكبّة هما من الأطباق الشعبيّة في بلاد الشام التي دُمِجَتْ في مطبخ الجنوب الشرقيّ البرازيليّ بسبب الهجرة العربيّة المكثّفة إلى ريو دي جانيرو وساو باولو.

259 شارع "الفانديغا" في ريو دي جانيرو وشارع "25 مارس" في ساو باولو هما من أوائل الأماكن التي وصل إليهما التجّار العرب الذين فتحوا محلّاتهم فيهما لتزويد البائعين المتجوّلين بالبضائع.

260 اندمجت الجالية العربيّة وأحفادها بشكل تامّ في المجتمع البرازيليّ عبر طُرق ومهن مختلفة مثل السياسة. فرناندو حداد وباولو معلوف وجيلبيرتو كسّاب أسماء لمعت في السياسة البرازيليّة وميشيل تامر وصل للرئاسة البرازيليّة عام 2016.

261 كانت البرازيل مستعمرة برتغاليّة من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر حتّى استقلالها عام 1822.

262 جواو بابتيستا م. فارجينس، دون بيدرو الثاني، أول مستعرب من البرازيل؟ (ريو بونيتو: المأذنة، 2013)، 8.

263 المرجع نفسه، 46.

264 دراسة اللغة البرتغاليّة بجانب اللغة العربيّة في جامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة إلزاميّة، ولذلك عندما يتخرّج الطالب يحصل على شهادة جامعيّة تسمح له بتدريس اللغة العربيّة والبرتغاليّة وأدبهما. أما في جامعة ساو باولو فللطالب حرّية الاختيار إذا كان يريد دراسة اللغتين البرتغاليّة والعربيّة أم العربيّة فقط.

265 أرليني أورلاندو كافاليري، "قسم اللغات الشرقية، لتكامل المعرفة،"(2004)، Fflch، تاريخ الدخول فبراير 2020 :
https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2018-01/Informe_11.pdf

266 ترجمها د. محمد الجاروش.

267 ترجمه د. ميغيل عطية فيليو.

268 ترجمته د. صفاء جبران.

269 ترجمتهما د. صفاء جبران.

270 موقع المدرسة الإسلاميّة في مدينة ساو باولو:
https://www.islamica.com.br/

271 موقع المدرسة اللبنانيّة البرازيليّة في مدينة فوز دو ايغواسو:
http://escolalibanesabrasileira.com.br/

272 موقع "أبراسو كولتورال":
http://www.abracocultural.com.br/

273 كرستن بروستاد وآخرون، الكتاب في تعلّم العربيّة (واشنطن: جامعة جورجتاون بريس، الطبعة الثالثة، 2011).

274 جواو بابتيستا م فارجينس، "الدراسات العربيّة لجامعة ريو دي جانيرو الفدراليّة: اليوبيل الذهبيّ،" (2019)، معهد الثقافة العربيّة، تاريخ الدخول فبراير 2020:
https://icarabe.org/index.php/node/3589

الملخص التنفيذي

اللغة العربيّة:
نبض الواقع وحركيّة التأسيس لمستقبل جديد

1.0 مقدّمة

في الأجزاء السابقة من هذا التقرير قمنا برصد واقع اللغة العربيّة في المحاور التي حدّدناها وعرضنا تصوّرات مستقبليّة تعكس آمالنا وتطلّعاتنا كباحثين معنيّين بواقع العربيّة ومستقبلها، وقمنا برفد هذا كلّه برؤى الكتّاب الضيوف، وبنماذج للجهود الهادفة إلى صناعة المستقبل عبر دراسات الحالات التي قدّمناها. وهذه المحطّة الأخيرة من التقرير نريدها أن تكون مساحة للتأمّل نتوقّف فيها عند عدد من الأسئلة "الوجوديّة" التي لا شكّ أنّها كانت مرتسمة في الأذهان حين انبثقت فكرة إعداد التقرير، والتي انعكست ملامحها بأشكال مختلفة في ثنايا محاوره المختلفة: هل اللغة العربيّة في خطر؟ هل هي قادرة على التصدّي لتحدّيات العولمة اللغويّة والثقافيّة واستيعاب تحدّياتها التكنولوجيّة؟ هل هي مؤهّلة لمواكبة الحداثة بمختلف تجلّياتها والتعبير عن إيقاعاتها؟ وأيّ علاقة تربط الأجيال الجديدة من الشابّات والشبّان بها في مختلف أنحاء العالم العربيّ؟ وما شكل المستقبل الذي ينتظرها؟ وكيف السبيل لبلوغ هذا المستقبل؟

قبل أن نسعى للإجابة عن هذه الأسئلة في الصفحات التالية، ثمّة ملاحظات منهجيّة نودّ التوقّف عندها بغية توضيح الإطار الذي ستجري المناقشة ضمنه:

أولًا: أنّنا، في توصيفنا وتقييمنا لحالة اللغة العربيّة وتوجّهاتها المستقبليّة، ننطلق من الواقع الحقيقيّ الذي تعيشه اللغة ومن الاستخدامات الحقيقيّة التي تتجسّد فيها والتي رصدناها وعايناّها وحلّلناها واختبرناها بتجلّياتها المختلفة في محاور هذا التقرير، لا من واقع مثاليّ "متخيَّل" مرتسم في الأذهان نودّ لو كان موجودًا في الحقيقة.

ثانيًا: أنّنا، حين نناقش حالة "اللغة العربيّة" ومستقبلها، فنحن لا نركّز على مستوًى واحد بعينه من اللغة بل نلامس اللغة بكلّ مستوياتها وتنوّعاتها وأطيافها التي تكتنف كلّ جانب من جوانب حياتنا اليوميّة والثقافيّة والتربويّة والإعلاميّة والأدبيّة؛ هي اللغة العربيّة بكلّيّتها كما نعيشها ونمارسها ونفكّر بها، وهي التي رأيناها ماثلة أمامنا في عملية الرصد التي قمنا بها.

ثالثًا: أنّنا، في سعينا لوصف الواقع الحاليّ للّغة العربيّة وطرح رؤى مستقبليّة لها، ندرك تمامًا أنّ أيّ وصف نقدّمه يبقى قاصرًا عن الإحاطة بكلّ أبعاد الواقع وتفاصيله، وأنّ أيّ محاولة للتعميم في وصف هذا الواقع أو استشراف المستقبل تبقى مجتزأة وغير دقيقة في التعبير عن السياقات والبيئات المختلفة التي تنشط فيها العربيّة وعن التنوّع والتعدّد الذي يكتنف هذه السياقات والبيئات.

في الصفحات التالية سنسعى إلى عرض تقييم للواقع الحاليّ للّغة العربيّة في ضوء الرصد الذي قمنا به في محاور التقرير المختلفة، وسنتوسّل لذلك أوّلًا بعرض مؤشّرات النبض والحيويّة في هذا الواقع في كلٍّ من المحاور، ثم بتحديد مَواطِن التحدّيات التي تواجه اللغة العربيّة فيها، ونُتبِع ذلك بتقديم إطار عامّ نقترح الانطلاق منه للتأسيس لمستقبل جديد للّغة العربيّة، ثم نضيء على عدد من الاقتراحات المستقبليّة التي تمّ طرحها في المحاور المختلفة والتي تمثّل لَبِنات يتأسّس عليها هذا المستقبل. .

2.0 مؤشّرات النبض والحيويّة في الواقع الحاليّ للعربيّة

انطلاقًا من المعطيات التي تحصّلت لدينا نتيجة الأبحاث المتضمّنة في هذا التقرير، يمكننا القول إنّ اللغة العربيّة اليوم لغة قويّة حيّة ونابضة تمثّل الأداة الحاضنة للتواصل والتعبير والإبداع لدى أعداد كبيرة من الناس تشمل الناطقين بها وبغيرها من اللغات. وهي تقف على أرض صلبة وتمتلك الكثير من مقوّمات الاستمرار والنموّ والتطوّر والقدرة على مواجهة التحدّيات التي تواجهها وتواجه غيرها من لغات العالم في خضمّ عالم دائم التغيّر والتحوّل. ونستدلّ على حركيّة النموّ والتطوّر التي تشهدها اللغة العربيّة اليوم بالعديد من المؤشّرات والملامح التي تبدّت لنا من خلال المحاور التي قمنا بدراستها والتي نعرض للبعض منها فيما يلي:

2.1 في مجال القوانين والتشريعات والمبادرات

1. تزايد الاهتمام بتمكين اللغة العربيّة في مجتمعاتها عبر مجموعة من القوانين والتشريعات التي تمّ سنّها في بعض الدول العربيّة في العقد الأخير، وعبر إنشاء مؤسّسات تهدف إلى ترسيخ دعائم اللغة في هذه الدول ومجتمعاتها.
2. ظهور عدد من المبادرات على المستويين الحكوميّ والخاصّ تعكس تنامي الاهتمام باللغة العربيّة والعمل على تفعيل وجودها في كافّة مناحي الحياة. ونخصّ بالذكر هنا المبادرات اللغويّة في القطاع التكنولوجيّ التي يعمل بعضها على الجانب التعليميّ والتأصيل العلميّ والأكاديميّ للّغة العربيّة، وبعضها الآخر على تطوير حوسبة اللغة العربيّة، وإغناء المحتوى العربيّ في الشبكة العالميّة، وتعزيز استعمال اللغة العربيّة في شبكات الاتّصال والتواصل.
3. إنشاء الجوائز التي تهدف إلى مكافأة الإبداع باللغة العربيّة بمختلِف أشكاله آدابًا وفنونًا، وترجماتٍ، ودراساتٍ علميّة. وقد أسهمت هذه الجوائز في دعم الجهود الهادفة إلى تطوير اللغة العربيّة بشكل عامّ، وإلى إنعاش الإنتاج اللغويّ بشكل خاصّ والدفع به إلى فضاءات جديدة من التوزيع والانتشار.

2.2 في مجال الإعلام والفضاء المكانيّ العامّ

1. الطفرة الكبيرة التي تشهدها وسائل الإعلام في البرامج الإخباريّة والحواريّة والترفيهيّة ذات المحتوى العربيّ، والتي تعكس إقبال الناس عليها وتؤشّر لنبض قويّ للعربيّة في حياة المجتمعات الحاضنة لها.
2. الانتشار الواسع، عبر الفضائيّات ووسائل التقنيّة الحديثة والإعلام الرقميّ، لهذه البرامج في مختلف أنحاء العالم العربيّ وفي بلاد المهجر حيث توجد جاليات عربيّة كثيرة، ممّا يرسّخ الدور الذي تلعبه العربيّة كرابط فاعل بين الناطقين بالعربيّة حيثما وُجِدوا.
3. الحيويّة الفائقة التي تظهرها العربيّة في الفضاء الإعلاميّ الذي يتنامى دوره كحاضنة بالغة الأهمّيّة للّغة. وإذا كان الإعلام المكتوب قد أسهم في تشكيل العربيّة المعاصرة في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، فإنّ الإعلام الآن، مرئيًّا ومقروءًا، ما زال يسهم في الأمر نفسه ويوفّر للعربيّة فضاءً للنموّ والتطوّر، ويجسّد، في الآنِ نفسه، صورة التعايش الصحّيّ والواقعيّ بين المستويات المختلفة للّغة العربيّة.
4. سنُّ عدد من القوانين الهادفة لتعزيز وجود العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ في عدد من البلدان العربيّة والحدّ من الاستئثار المتزايد للّغات الأجنبيّة في هذا الفضاء.

2.3 في مجال النشر والرواية

1. النموّ الملحوظ في منصّات النشر الرقميّة باللغة العربيّة والتزايد المطّرد في أعداد الكتب الرقميّة المنشورة فيها، وكذلك أعداد المستخدمين المسجَّلين فيها.
2. ظهور نوع جديد من المنصّات الإلكترونيّة المتخصّصة بنشر الروايات الإلكترونيّة بالعربيّة على موقعها، والتي تجتذب الكثير من الكتّاب الشباب الذين ما زالوا في بدايات مشوارهم الروائيّ حيث يجدون فيها الملجأ والبديل

عن دور النشر الورقيّة. واللافت هنا هو الإقبال الكثيف على هذه المنصّات، ممّا يجعلها تساهم بخلق زاوية ثقافيّة تفاعليّة باللغة العربيّة بين الشباب وتفتح فضاءات جديدة للأعمال الإبداعيّة بالعربيّة.

3. التزايد الكبير في معارض الكتب العربيّة التي تقام سنويًّا في عدد من العواصم العربيّة، وما يرافقها من فعاليّات ثقافيّة باللغة العربيّة تجتذب قطاعات واسعة من الجمهور العربيّ.

2.4 في مجال التكنولوجيا

1. احتلال العربيّة المركز الرابع بين أكثر اللغات العالميّة استخدامًا على شبكة الإنترنت، وتميّزها بكونها واحدة من اللغات الأسرع نموًّا فيها.

2. تحقيق قفزات نوعيّة في عديد من الفضاءات التكنولوجيّة تمثّلت في التقدّم الذي حقّقته لغات البرمجة العربيّة، وظهور الكثير من التطبيقات باللغة العربيّة، وتمكّن العربيّة من شقّ طريق لها إلى كثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ.

3. النموّ المتزايد في استخدام اللغة العربيّة في شبكات التواصل الاجتماعيّ بشكل عامّ، وما يوفّره ذلك من حركيّة حيويّة للّغة تفتح لها نطاقات جديدة للتواصل، وتسهم في توسيع دوائر استخدام مفرداتها ومصطلحاتها وتراكيبها.

2.5 في مجال الترجمة

1. تنامي الاهتمام بالترجمة إلى اللغة العربيّة الذي يتجسّد في تزايد أعداد مشاريع الترجمة في مختلف المجالات العلميّة والأدبيّة والدينيّة والثقافيّة، وفي نموّ حركة نشر الكتب المترجَمة.

2. بروز مؤسّسات ومنظّمات جديدة راعية للترجمة خاصّةً في دول الخليج العربيّ، وتوفير تمويل لها ساعد على تفعيل النشاط الترجميّ بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة.

3. التزايد الكبير في نشاط المؤتمرات الترجميّة العربيّة التي تُعقد دوريًّا في أنحاء كثيرة ومختلفة من العالم العربيّ، وتوفّر منصّة مهمّة لتبادل التجارب والخبرات ومناقشة المستجدّات وتطوير مهارات المترجمين، وتسهم بذلك في إثراء ميدان الترجمة بُعديه التنظيريّ والعمليّ.

2.6 في مجال البحث العلميّ وتعريب العلوم

1. الانتشار المتزايد لقواعد المعلومات الإلكترونيّة التي بدأت منذ سنوات قليلة تنفتح على توفير الأبحاث العلميّة العربيّة المنجَزَة بالعربيّة وبغيرها، بالإضافة إلى الحاويات العلميّة على مستوى بعض الجامعات العربيّة، والتي توفّر الأطاريح والرسائل العلميّة بالعموم ومنها ما هو منجَزٌ بالعربيّة.

2. ظهور معامِل التأثير "أرسيف" الذي تبنّته قاعدة "معرفة" في محاولة لبناء معيارٍ علميّ لتقييم البحث العلميّ العربيّ بالعربيّة، يتوافق مع المعايير العالميّة، ويعمل على إعادة الاعتبار للأهمّيّة العلميّة للإنتاج العلميّ العربيّ المنشور باللغة العربيّة، وتخليصه من حالة التهميش والدونيّة التي وُضِع فيها.

3. ظهور عدد من المبادرات الهادفة إلى تشجيع تعريب العلوم وتوفير مادّة علميّة باللغة العربيّة، ومن هذه المبادرات "مرصد المستقبل" في دولة الإمارات العربيّة الذي يُعنى بنشر الدراسات والموادّ المرئيّة والبيانات في مختلف المجالات العلميّة بلغة عربيّة مبسَّطة، وكذلك الترجمات العربيّة لمجلّات عالميّة تعنى بالعلوم والاقتصاد كـ "العلوم للعموم" و"ناشيونال جيوجرافيك" و"هارفارد بزنس ريڤيو" التي تصدر في دولة الإمارات وتهدف إلى توفير محتوى علميّ للجمهور باللغة العربيّة مشرِّعة بذلك آفاقًا جديدة لتطوير المصطلحات العلميّة بالعربيّة.

4. الاستعداد الذي عبّرت عنه نسبة معتَبَرة من الباحثين العلميّين العرب في استبانة قمنا بإجرائها ضمن هذا التقرير بقدرتهم على الإنجاز العلميّ بالعربيّة إذا ما توفّرت لهم وسائل التشجيع، والتي منها توفير قنوات نشر بالعربيّة يمكن اعتمادُها في التصنيف الدوليّ. ويلحق بذلك ما أعرب عنه طلبة العلوم في بعض الجامعات العربيّة من رغبتهم في التعلّم بالعربيّة واقتناعهم بضرورة ذلك خدمةً لمجتمعاتهم بلغتها.

2.7 في مجال مواقف الشباب الجامعيّين واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة

1. الإيمان الراسخ الذي تجلّى لدى شرائح واسعة من الشباب الجامعيّين في العالم العربيّ بأنّ العربيّة هي أساس هويّتهم الوطنيّة والدينيّة والعربيّة، وبأنّها ضروريّة في حياتهم، وبأنّ لديهم رغبة في استخدامها بشكل أكبر في حياتهم وفي تعليمها لأولادهم، ممّا ينمّ عن عمق العلاقة بين هؤلاء الشباب ولغتهم.

2. الإحساس الواثق الذي عبّرت عنه غالبيّة هؤلاء الشباب بأنّ اللغة العربيّة باقية وأنّها ليست في طريقها إلى الزوال.

3. الوجود الملحوظ للّغة العربيّة في جوانب مختلفة من الحياة الشخصيّة لمعظم هؤلاء الشباب: من الكلام مع الأهل والأصدقاء والزملاء في الجامعة، إلى القراءة والاستماع إلى البرامج التلفزيونيّة والأغاني، إلى التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ.

4. الاعتقاد القويّ الذي أعربت عنه غالبيّتهم بأنّ العربيّة قادرة على مواكبة التطورات التكنولوجيّة الحديثة وعلى أن تكون لغة لتدريس العلوم والرياضيّات في المناهج المدرسيّة والجامعيّة.

2.8 في مجال المقاربات الحديثة لتطوير مناهج العربيّة

1. ظهور مبادرات لتطوير مناهج تدريس العربيّة في كافّة مراحل التعليم العامّ تقوم على توظيف المبادئ والمقاربات الحديثة في التعليم والتعلّم كالمعايير والكفايات والتواصل ومخرجات التعلّم، وتوليفها بما يتلاءم مع طبيعة اللغة وموضوعاتها، ويربطها بالحياة وبالتنمية المستدامة التي يتّجه قطاع التعليم إلى تكريسها في مناهجه.

2. تنامي الاهتمام في هذه المقاربات الجديدة بالمتعلّمين الذين ترى فيهم المحور الأساسيّ في العمليّة التعليميّة، والتركيز على تطوير استراتيجيّات التعلّم لديهم واستخدام الوسائل والطرائق والتقنيّات الحديثة والمناسبة لهذه الاستراتيجيّات.

3. الاهتمام المتزايد، ضمن هذه المبادرات الجديدة، بإعداد معلّمي اللغة العربيّة وتدريبهم وفق أحدث النظريّات التربويّة والتوجّهات والممارسات الحديثة والمعايير الدوليّة في تعليم اللغات العالميّة، سعيًا لخلق بيئة تعلّميّة داخل فصول اللغة العربيّة تحفّز المتعلّمين على التعلّم وتحبّبهم باللغة.

2.9 في مجال تعلّم العربيّة في العوالم الجديدة

1. الإقبال الكبير على تعلّم اللغة العربيّة في العوالم الجديدة من بنات وأبناء الجاليات العربيّة في المهاجر، وكذلك من المتعلّمين من غير الناطقين بالعربيّة، الذين تحفّزهم لذلك أسباب عدّة سياسيّة ومهنيّة ودينيّة واقتصاديّة، والرغبة القويّة التي يظهرها كلّ هؤلاء في التعرّف إلى الثقافات والمجتمعات العربيّة التي ترتبط اللغة بها وتشكّل مدخلًا إليها.

2. تزايد الاهتمام لدى أعداد كبيرة من متعلّمي العربيّة في العوالم الجديدة وخاصّةً في أوروبّا والولايات المتّحدة ببرامج الانغماس اللغويّ والتبادل الثقافيّ القائمة في عدد من البلدان العربيّة والتي تمثّل جسورًا للتواصل بين الثقافات العربيّة وثقافات هؤلاء المتعلّمين.

3. الارتفاع الملحوظ في أعداد متعلّمي العربيّة من غير الناطقين بها في بلدان متعدّدة، الذين استطاعوا بلوغ مستويات عالية من الكفاءة في اللغة العربيّة أتاحت لبعضهم فرص الانخراط في ميدان تدريس العربيّة كلغة أجنبيّة، ممّا يثبت أنّ تعلّم العربيّة ممكن وفي متناول كلّ من يمتلك الحافز للتعلّم، وأنّ تعليم اللغة ليس حكرًا على الناطقين بها.

3.0 مكامن التحدّي في واقع العربيّة اليوم

على الرغم من مؤشّرات النبض والحيويّة التي أشرنا إليها في القسم السابق والتي تشي بالتطوّر الذي حقّقته العربيّة في عديد من المجالات، فلا بدّ لنا من الاعتراف بأنّ واقع العربيّة اليوم يبقى واقعًا غير متوازن، وبأنّ مظاهر الحيويّة التي يشهدها في بعض جنباته لا يمكنها أن تصرف أنظارنا عن التحدّيات التي تواجهها العربيّة ضمن هذه الجنبات نفسها، وعن مظاهر الضمور التي تعتري بعضها، والتي تحدّ من قدرة العربيّة على تأدية دورها الكامل في المجتمعات العربيّة وعلى التنافس بفعاليّة في السوق العالميّ للّغات. وفيما يلي نوجز أبرز هذه التحدّيات كما استخلَصَتها محاور التقرير:

3.1 في مجال القوانين والتشريعات والمبادرات

1. افتقار غالبيّة الدول العربيّة إلى سياسات لغويّة واضحة تحدّد فلسفة الدولة تجاه اللغة أو اللغات التي يستعملها أبناء القطر الواحد، وتَحكُم الجهود التشريعيّة ذات الصلة بحماية اللغة العربيّة. وما نراه اليوم، في الغالب، لا يعدو كونه نصوصًا عامّة متفرّقة لا يجمعها خيط ناظم أو رؤية واضحة.

2. ضعف مواكبة الجهود التشريعيّة اللغويّة لما يشهده العالم من تحوّلات سياسيّة وثقافيّة وتقنيّة واتّصاليّة مُتسارعة، وما تفرضه كلّ هذه المستجدّات من واقع جديد يلقي بظلاله على مستقبل اللغة العربيّة. فالكثير من التشريعات اللغويّة التي تحتكم إليها الدول العربيّة في عصرنا الحاليّ يعود إصدارها إلى سنوات سابقة للعشريّة المنصرمة، حتى إنّ بعضها قد صدر في أربعينيّات القرن الماضي. وإذا ما نظرنا إلى التشريعات اللغويّة الحديثة التي صدرت خلال السنوات العشر الماضية نلاحظ أنّها لم تواكب الثورات التقنيّة الحديثة؛ فلا نجد قوانين تنظّم الاستعمال اللغويّ في الأنماط الاتّصاليّة الرقميّة التي فرضتها مستحدثات العصر، أو قوانين تنظّم عمل الاتّصال الجماهيريّ، كالمنصّات الإعلاميّة الإلكترونيّة، ومواقع المؤسّسات الحكوميّة والمؤسّسات الخاصّة، وغير ذلك من أشكال الاتّصال القائمة على النشاط اللغويّ.

3. انحسار الدور المحوريّ الملقى على عاتق مجامع اللغة العربيّة نتيجة لأسباب عدّة؛ يأتي في مقدّمتها غياب التنسيق بين هذه المجامع وبين مراكز الأبحاث والعلوم في مختلف الميادين العلميّة والاجتماعيّة، وانكفاء المجامع على ذاتها، مغرّدة بعيدًا عن سرب المراكز العلميّة والمؤسّسات البحثيّة. والنتيجة غياب للتكامليّة المتوخّاة لدخول اللغة العربيّة في مختبرات العلم والتقانة المتجدّدة. كما أنّ جزءًا من المشكلة يعود إلى عدم إلزاميّة القرارات المعجميّة، فليس لها صفة قانونيّة توجب على غيرها من المؤسّسات والأجهزة الحكوميّة والخاصّة الالتزام بقراراتها اللغويّة، وهو ما يجعل قراراتها اللغويّة غير فاعلة على الصعيد الرسميّ. ومن جانب آخر، لا يخفى على أيّ متابع غياب غالبيّة المجامع اللغويّة عن التواصل الفعّال مع المجتمع الخارجيّ، وغياب بعضها شبه التامّ عن التواصل المؤثّر في شبكات الإنترنت.

4. غياب البعد التخطيطيّ ومحدوديّة التنسيق بين مؤسّسات العمل العربيّ المشترك في خدمة اللغة العربيّة، إذ لا نجد مشروعات لصياغة سياسات لغويّة مشتركة، أو قيادة للتغيير في واقع اللغة في أرجاء الوطن العربيّ، وإن وجدت بعض المؤتمرات والوثائق الرامية إلى تحقيق هذا الهدف، فإنّها غالبًا لا تتّسم بصفة المواثيق التي تستوجب مسؤوليّة الالتزام المشترك، وإنما هي مجرّد نبرات خطابيّة لا تكاد تظهر حتى تخبو وتتلاشى.

3.2 في مجال استخدامات العربيّة في الإعلام والفضاء المكانيّ العامّ

1. ضعف القدرة على الارتجال بالمستوى الرسميّ من العربيّة والاستمرار فيه لدى العديد من الإعلاميّين في كثير من البرامج الحواريّة. والارتجال هنا يعني التواصل والتحاور بالعربيّة الفصحى بدون إعداد مسبَق لما سيقوله المذيعون دون القراءة من ورقة أو من شاشة.

2. قيام بعض المذيعين في النشرات الإخباريّة أحيانًا بنطق الخبر بإعراب غير منضبط، على الرغم من أنّ هذه الأخبار مكتوبة لهم بشكل مشكول منضبط.

3. عدم الالتزام بالسلامة اللغويّة وانتشار الأخطاء الطباعيّة في بعض منابر الإعلام العربيّ المقروء، إضافة إلى وجود إعلانات كاملة منشورة بلغات أجنبيّة دون أيّ ترجمة للعربيّة. ووجود هذه اللغات الأجنبيّة في إعلانات بصحيفة أو مجلّة عربيّة في غياب العربيّة يثير تساؤلات ويطرح جدليّات تبثّ القلق على العربيّة في عقر دارها.

4. تراجع حضور العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ في بعض المناطق في العالم العربيّ بشكل يثير التحفّظ والقلق، إذ نلاحظ في هذا الفضاء وجود إعلانات وقوائم طعام وأسماء بعض المحالّ بلغات أجنبيّة دون أيّ حضور للعربيّة، وهذا في الحقيقة أمر يبدو غريبًا حين ننظر إلى فضاء من المفترض أنّه عربيّ الهويّة فنجده مكتسيًا بلافتات وبقوائم كاملة باللغات الأجنبيّة إلى درجة توحي بالقلق على تراجع الحيّز الذي من المفترض أن تستحوذ عليه العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ.

3.3 في مجال النشر

1. النقص الكبير في الرصد المتخصّص والإحصاءات والبيانات التي تقوم على منهجيّة علميّة، والتي يمكن أن تعطي صورة واضحة وموثوقة عمّا يجري في واقع النشر العربيّ. فهناك غياب شبه تامّ لمثل هذه المعطيات والمؤشّرات التي تخبرنا عن أعداد وعناوين الكتب المنشورة في كلّ سنة وفي كلّ بلد عربيّ، وعن مجالات هذه العناوين، وعن النسب الجندريّة لكتّابها، وسوى ذلك من المعلومات الضروريّة التي تُنبئنا بمكامن القوّة والضعف في هذا المجال.

2. الرقابة التي تُفرَض أحيانًا على بعض الكتب والمنشورات في العالم العربيّ،

والتي ينجم عنها منع أعداد كبيرة من الكتب من المشاركة في معارض الكتب في كثير من الدول العربيّة، ممّا ينعكس سلبًا على الإبداع الفكريّ في الوطن العربيّ. والمنع، في كثير من الأحيان، لا يكون قائمًا على معايير شفّافة وأسباب مقنعة تُبرّره ولا يكون مستندًا إلى معايير موحّدة في كلّ معارض الكتب العربيّة.

3. تفشّي مشكلّة القرصنة وتزوير الكتب دون رادع أو احترام لحقوق الملكيّة الفكريّة وامتدادها في السنوات الأخيرة إلى الفضاء الرقميّ، إذ نلحظ انتشارًا واسعًا للقرصنة الإلكترونيّة. والقصور هنا لا يكمن في غياب القوانين التي تحمي الحقوق، فهي موجودة في كلّ الدول العربيّة، ولكنّ المشكلة هي في عدم تفعيل هذه القوانين وتطبيقها بشكل صارم، وفي نقص الوعي لدى الكثيرين في العالم العربيّ بأهمّيّة احترام حقوق الملكيّة الفكريّة.

4. ضعف النشر الإلكترونيّ العربيّ الذي يمكن ردّه إلى ضعف الاستثمار فيه، وسهولة قرصنة الكتب ونشرها على شبكة الإنترنت دون الخوف من المحاسبة، وعدم وجود قوانين عربيّة مشتركة ناظمة لعمليّة نشر الكتب إلكترونيًّا، من حيث الإخراج الفنّيّ والجودة، ومن حيث التوزيع، ومن حيث ملاحقة المقرصِنين.

5. افتقار المكتبة العربيّة إلى كتبٍ للأطفال والناشئة مُصَمَّمة وفق المعايير العالمية، وتقدّم محتوى هادفًا بطريقة حيويّة وبلغة عربيّة مرنة وحديثة ورسومات جذّابة تشدّ انتباه القرّاء الصغار وتعزّز تفاعلهم مع هذا المحتوى.

3.4 في مجال التكنولوجيا

1. ضآلة المحتوى الرقميّ العربيّ بالمقارنة إلى عدد المستخدمين لشبكة الإنترنت في العالم العربيّ، والافتقار إلى بنى مؤسّساتيّة منظمّة تقوم برصد نموّ هذا المحتوى وتتابع مواكبته للتحديثات التقنيّة، وتفرض القوانين والأنظمة التي من شأنها أن تدعم مزوّدي المحتوى العربيّ وخاصّة في ما يتّصل بضبط حقوق النشر والملكيّة الفكريّة.

2. ضعف القدرات الحاليّة في حوسبة العربيّة، وقلّة عدد البحوث والدراسات التي تدعم تمكين العربيّة في هذا المجال، وافتقار جهود الحوسبة إلى وجود هيئات خاصّة بحوسبة اللغة العربيّة فضلًا عن ضعف الاستثمار في تمويل المشروعات البادئة والصغيرة ودعم البحوث والدراسات في هذا الميدان.

3. ضعف حصيلة المكانز/المتون اللغويّة العربيّة المعتمدة على تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، إذ ما زال بعضها بحاجة إلى نظم ذكيّة لاسترجاع المعلومات وفرزها، وتخزينها بأحجام هائلة، علاوةً على محدوديّة الكفاءات القادرة على تزويد تلك المتون بتقنيّات الذكاء الاصطناعيّ.

4. محدوديّة النشاط البحثيّ العربيّ الرامي إلى تمكين العربيّة تقنيًّا، فالكمّ البحثيّ المتّصل باللغة العربيّة وانتشارها التقنيّ يبدو قليلًا نسبيًّا. والنشاط البحثيّ في مجال النشر حول معالجة اللغة العربيّة وتمكينها في البنى التحتيّة والهيكليّة لفروع التقنيّة ما زال، بشكل عامّ، قاصرًا عن مواكبة سرعة التطوّر التقنيّ عالميًّا.

5. التأخّر في تأسيس أجيال عربيّة مدرّبة في مجال التكنولوجيا، إذ إنّ دخول أيّ مجتمع إلى منظومة التطوّر التكنولوجيّ عمليّة تتطلّب الكثير من الوقت، وتستلزم تأسيس أجيال جديدة على درجة عالية من التمكّن في كافّة نواحي التكنولوجيا. ولكنّنا نلاحظ أنّ ما تقدّمه معظم المدارس الابتدائيّة في البلدان العربيّة ما زال يتمحور حول أساسيّات الحاسوب الآليّ التي يمتدّ تعليمها لستّ سنوات على الرغم من هيمنة الاستخدام المتنوّع للتكنولوجيا في مناحي الحياة المختلفة ووجود أجيال قادرة على المواكبة السريعة للتقنيّات الحديثة.

3.5 في مجال الترجمة والمصطلح

1. الافتقار إلى استراتيجيّة عربيّة واضحة للترجمة، ومثل هذه الاستراتيجيّة لا يمكن أن تتحقّق من دون ربطها باستراتيجيّات اقتصاديّة وثقافيّة عامّة، ودون الحديث عن سياسات للنشر. وهذه الأطر كلّها تتكاتل، للأسف، في إطار ثقافة عامّة لا تشجّع على الابتكار وفي ظلّ فقر مدقع في القراءة.

2. قلّة البيانات والإحصائيّات الرسميّة الدقيقة والمنتظِمة والراصدة لحركة الترجمة من حيث الإنتاج الكمّيّ وتوزّعه على المجالات الأدبيّة والمعرفيّة المتنوّعة. والسبب في ذلك يعود إلى إنتاج الترجمة نفسه الذي تقوم غالبيّته على مبادرات فرديّة لمترجمين أو لدور نشر تتحكّم نوعًا وكمًّا فيما يُنشر. وهذا الغياب يرتبط بفوضى الجهد الترجميّ الذي لا ينتظم تحت جهد مؤسّسيّ مخطَّط له وواضح الأهداف والاستراتيجيّات.

3. الافتقار إلى مرجع مؤسّسيّ موحَّد يعمل على التنظيم والتوزيع والتنسيق بين المترجمين أفرادًا ومؤسّسات ومشاريع. وهذا الافتقار يؤدّي إلى تشرذم واضح من حيث الجهود التي غالبًا ما تفتقر إلى تخطيط دقيق يوازن بين الحاجات والإنتاج، ومن حيث المنتَج الاصطلاحيّ الذي تنعكس تعدّديّته سلبًا على الصناعة الترجميّة والذي يشكّل تحدّيًا حقيقيًّا أمام المترجم والقارئ على حدٍّ سواء.

4. غياب اللغة العربيّة، بشكل كبير، عن تعليم العلوم البحتة والتطبيقيّة في الجامعات العربيّة، ممّا أدّى إلى إبطاء عمليّة نقل المصطلحات الأجنبيّة في هذه المجالات إلى العربيّة وإدماجها فيها وكذلك اتّساع الفجوة بين حركة الإنتاج المصطلحيّ في الترجمة وبين العلوم البحتة في العالم العربيّ بسبب الوتيرة السريعة التي تشهدها المصطلحات العلميّة والتقنيّة بدرجة يتعسّر معها على المترجمين نقل هذه المصطلحات إلى العربيّة بالسرعة نفسها.

5. محدوديّة المعاجم المتخصّصة التي تواكب المصطلحات المستحدثة في المجالات المعرفيّة المذكورة، وهو ما يؤدّي إلى غياب المقابل العربيّ للكثير من المصطلحات العلميّة الأجنبيّة.

3.6 في مجال البحث والنشر العلميّ باللغة العربيّة

1. غياب التوجّه العلميّ نحو الإنتاج باللغة العربيّة في المجتمعات العربيّة، وهو واقع نجم عن أزمة معقَّدة صنعها الوضع المعرفيّ المتدنّي، وعزوف المتعلّمين عن المجالات العلميّة، وعزوفهم عن التعامل العلميّ باللغة العربيّة في هذه المجالات.

2. توقّف المجتمعات العربيّة، على الرغم من تزايد نشاطات الترجمة، عند مرحلة نقل المعرفة دون تمكّنها من التقدّم بشكل فاعل نحو مرحلة إنتاج المعرفة أو تدويرها.

3. عزوف كثير من الباحثين عن النشر بالعربيّة في المجلّات العربيّة لعدّة أسباب منها ما يعود إلى: (أ) النظرة الدونيّة التي تسود المجتمع العربيّ عمومًا والأكاديميّ خصوصًا تجاه اللغة العربيّة؛ (ب) المؤسّسات الجامعيّة والبحثيّة التي تشترط للترقية أن ينشر الباحث بالأجنبيّة في مجلّات أجنبيّة سعيًا وراء موقع جيّد لها في الترتيب العالميّ؛ (ج) أوعية النشر العربيّة نفسها من حيث افتقادها للتصنيف العالميّ أو ضعف مستواها أو عدم مواكبتها للتطوّرات العلميّة؛ (د) ندرة المصادر المحدَّثة بالعربيّة في التخصّص أو مشاكل الترجمة أو قلّة قرّاء العربيّة المهتمّين بالتخصّص.

4. التراجع الكبير في الحماس والاندفاع نحو تعريب تعليم العلوم اللذَين شهدهما مطلع القرن العشرين، والنكوص إلى استخدام اللغة الأجنبيّة لغةً لتدريس الموادّ العلميّة في كثير من المعاهد والجامعات التي كانت قد اعتمدت العربيّة لغةً لتدريس هذه الموادّ.

5. ضعف اهتمام غالبيّة الحكومات العربيّة بتطوير البحث العلميّ بشكل عامّ وتطويره باللغة العربيّة بشكل خاصّ بدلالة معدّل الإنفاق المنخفض الذي ترصده له هذه الحكومات.

3.7 في مجال مواقف الطلّاب الجامعيّين واعتقاداتهم حول اللغة العربيّة

1. اعتقاد كثير من الطلّاب بأنّ العربيّة صعبة مقارنة باللغات الأخرى التي يعرفونها، وبأنّ تعلّمها صعب، وشعورهم بأنّ مستوى كفاءتهم بالعربيّة أقلّ من مستوى كفاءتهم بلغة أخرى، وإحساسهم بالقلق عند استخدام العربيّة الفصحى.
2. اقتناع الطلّاب في كثير من التخصّصات ولا سيّما الهندسة والعلوم والاقتصاد والطبّ وإدارة الأعمال - التي تُقدَّم فيها الغالبيّة الساحقة من مواد التدريس باللغة الأجنبيّة - بأنّ اللغة العربيّة هامشيّة ولا دور حقيقيًّا لها في الاختصاص سواء كان ذلك في مجال التدريس أو مجالات البحث العلميّ المتّصلة بهذه التخصّصات.
3. الاعتقاد السائد بين الكثير من الطلّاب بأنّ اللغة العربيّة لا تمثّل عنصرًا وازنًا في سوق العمل، ولا تمنحهم أيّ ميزات تُذكَر حين التقدّم إلى الوظائف في العديد من المجالات.
4. الشعور المتنامي لدى كثير من الطلّاب الجامعيّين بأنّ اللغة العربيّة تواجه حاليًّا أزمة كبيرة وأنّها، بواقعها الحاليّ، قاصرة عن الإسهام في تقدّم المجتمعات العربيّة.

3.8 في مجال التعليم والمناهج

1. قصور تجارب تطوير مناهج اللغة العربيّة، على الرغم من تنوّعها، عن التأسيس لمفاهيم معرفيّة موحّدة لدى المشتغلين في القطاعَين التعليميّ والتربويّ لصوغ نظريّة تربويّة عربيّة متوائمة مع متطلّبات القرن الحادي والعشرين واحتياجات المتعلّمين فيه.
2. انطلاق بعض تجارب تطوير المناهج من المحتوى دون وجود معايير تستند إليها في بناء هذا المحتوى واختياره، الأمر الذي أوجد خللًا في تلك المناهج، وفجوات في تقديم ما يناسب المتعلّم من مهارات ووظائف وسياقات ومعارف.
3. عدم تبلور مقاربة الكفايات التي اعتُمِدَت سمةً أساسيّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العامّ بشكل فعليّ في هذه المناهج، فجاءت التعلّمات مؤطّرة ضمن كلّ مستوى دراسيّ على حدة، دون أن تُنظَّم بشكل يجعلها متلاحقة ومتواترة بحيث يتعرّض لها المتعلّمون في صفوفهم اللاحقة.
4. التركيز غير المتوازن للمقاربات البيداغوجيّة الحديثة في مناهج العربيّة على بناء ذهنيّة متجدّدة لدى المتعلّم، ولكن دون الالتفات إلى نقطة جوهريّة، وهي أنّ أولى الضرورات هي بناء ذهنيّة المعلّمين وتطويرها وتأهيلهم للتعامل مع المقاربات الجديدة وتطبيق الممارسات البيداغوجيّة الحديثة.
5. قصور الجهود في مجال القياس والتقييم عن مواكبة ما تمّ تحقيقه في مجال تطوير المناهج؛ إذ على الرغم من اعتماد مقاربة الكفايات في تطوير مناهج العربيّة في السنوات الأخيرة فإنّ الاختبارات والامتحانات المدرسيّة ما زالت، في الغالب الأعمّ، تركّز على قياس المحتوى المدروس بنسبة كبيرة لا على قياس المهارات اللغويّة الشفويّة والمكتوبة التي تستلزم اعتماد اختبارات لقياس الكفاءة اللغويّة لدى المتعلّمين.

3.9 في مجال تعليم العربيّة وتعلّمها في العوالم الجديدة

1. غياب رؤية واضحة لمشروع تعليم العربيّة كلغة عالميّة والأهداف المتعدّدة التي تنضوي ضمن هذا المشروع، والتي تستلزم مناهج ومقاربات مختلفة بناءً على الاحتياجات المختلفة (احتياجات المتعلّمين ذوي الأصول العربيّة، واحتياجات الطلّاب المسلمين، واحتياجات المتعلّمين من غير ذوي الأصول العربيّة والإسلاميّة) ممّا نجم عنه، في بعض الأحيان، تبنّي مناهج غير مناسبة لاحتياجات المتعلّمين.
2. غياب التنسيق بين المؤسّسات العاملة على تدريس العربيّة في العوالم الجديدة، وضآلة الدعم الذي تقدّمه الحكومات العربيّة والمؤسّسات التربويّة فيها لهذا المشروع بخلاف ما نراه في عديد من دول العالم التي تدعم تدريس لغاتها في العوالم الأخرى.
3. غياب التوازن في كثير من مناهج تدريس العربيّة بين الطابع الرسميّ أو المعياريّ للّغة الذي ما زالت معظم برامج تدريس العربيّة تلتزم به، والذي يركّز على تعليم العربيّة الفصحى فقط كوسيلة لأداء كافّة المهامّ والوظائف التواصليّة، وبين الواقع اللغوي العربيّ المعيش الذي يتميّز بتعدّد مستويات التواصل اللغويّ وتنوّعها، وبوجود المحكيّات العربيّة التي تمثّل جزءًا لا يتجزّأ من منظومة التواصل بالعربيّة.
4. النقص الكبير في الأطر البشريّة المؤهَّلة لتدريس العربيّة كلغة عالميّة، وغياب هذا التخصّص عن معظم الجامعات العربيّة، ومحدوديّة الفرص المتاحة لإعداد المعلّمين وتدريبهم في هذا الميدان. هذا فضلًا عن أنّ كثيرًا من المؤسّسات التعليميّة في العوالم الجديدة ترى في تعليم اللغة مهمّة سهلة يمكن لأي ناطق بالعربيّة تأديتها بصرف النظر عن مؤهّلاته الأكاديميّة والعمليّة.
5. الافتقار إلى معايير للكفاءة في كافّة مهارات اللغة العربيّة كلّغة عالميّة متفّق عليها، وإلى أدوات وطرق ترتبط بالمعايير العالميّة (مثل الاختبارات المعتمدة عالميًّا في عدد من اللغات العالميّة) وتتيح تقييم هذه المهارات.

4.0 التأسيس لمستقبل جديد للّغة العربيّة

بعد أن عرضنا للواقع الحاليّ للّغة العربيّة ووقفنا على مظاهر النبض والحيويّة وعلى مَواطِن التحدّي فيه كمّا تبدّت لنا في مختلف المحاور التي قمنا بدراستها، نتوقّف هنا لنطرح أسئلة المستقبل: كيف يمكن لنا التأسيس لمستقبل جديد للّغة العربيّة يحتضن مؤشّرات النبض والحيويّة ويعزّزها ويتجاوز مواطن التحدّي؟ وما المبادئ والمنطلقات التي يجب أن يُبنى عليها المستقبل؟ وما الخطوات التي يجب أن نخطوها على درب هذا المستقبل؟

في ضوء المعطيات التي توفّرت لدينا من استقراء الواقع الحاليّ للّغة العربيّة، وقبل الشروع باقتراح الخطوات والجهود التي يجب القيام بها لصياغة مستقبل جديد للعربيّة، نودّ اقتراح إطار يحتضن هذه الجهود المستقبليّة ويرسيها على قواعد متينة ويضمن لها النجاعة والفعاليّة في العبور من إشكاليّات الواقع وتحدّياته إلى آفاق المستقبل المنشود. وهذا الإطار يشتمل على المقوّمات التالية:

4.1 مقاربة واقعيّة لـ مفهوم "اللغة العربيّة"

تجلّت لنا، من خلال الدراسة والتحليل في مختلف محاور هذا التقرير، رؤى

متعدّدة لما يشير إليه مصطلح "اللغة العربيّة" في الأذهان. فهناك أوّلًا الرؤية التي انعكست في كثير من المقالات والدراسات والتي ترى أنّ المقصود بهذا المصطلح هو "العربيّة الفصحى" فقط، وهي تمثّل المستوى الرسميّ من العربيّة الذي يُستخدَم في كثير من المجالات ولكن ليس في مجالات التواصل اليوميّ الذي يجري عادةً بمحكيّة من المحكيّات العربيّة المتعدّدة. وهذه الرؤية تتبنّى فكرة أنّ الطريق إلى المستقبل إنّما تكون بالتمسّك بالفصحى كرمز أساسيّ معبّر عن "اللغة العربيّة" في كافّة مناحي الحياة انطلاقًا من كونها لغة القرآن والتراث والإنتاج الثقافيّ والحضاريّ العربي عبر العصور. وتدعو هذه الرؤية إلى توسيع نطاق استخدامات الفصحى بحيث تصبح وسيلة التواصل الوحيدة لأداء كلّ الوظائف والمهامّ اللغويّة.

وهناك، ثانيًا، الرؤية التي وقعنا عليها في ثنايا عدد من المقالات والدراسات في أنحاء مختلفة من العالم العربيّ والتي تنطلق من أنّ "اللغة العربيّة" تتجسّد إلى حدٍّ كبير في المحكيّات العربيّة المختلفة التي يستخدمها الناس في غالبيّة مواقف التواصل. والفصحى، من هذا المنظور، لغةٌ يقتصر استخدامها على مجالات محدودة، وهي تشهد ضمورًا وتراجعًا في الحياة العامّة سينتهي بها إلى ما آلت إليه اللغة اللاتينيّة التي تلاشت كلغة حيّة بعد أن تولّدت منها لغات مختلفة.

ثمّ هناك الرؤية التي تقوم على أنّ المقصود بـ"اللغة العربيّة" هو العربيّة الفصحى والمحكيّات العربيّة معًا، باعتبار أنّها جميعًا تشترك في تحقيق الأغراض المختلفة للتواصل في الواقع الحقيقيّ للّغة. وهي رؤية تمظهرت في كثير من النماذج التي قمنا بدراستها في محور استخدامات العربيّة في لغة الإعلام المرئيّ، وفي لغة الإعلانات في الفضاء المكانيّ العامّ، وكذلك في محور استخدامات العربيّة في لغة الرواية العربيّة المعاصرة، وفي اعتقادات الطلّاب الجامعيّين حول اللغة العربيّة.

إنّ الطريق إلى المستقبل، في تقديرنا، يكون بتبنّي مقاربة واقعيّة وتعدّديّة للّغة العربيّة تبتعد عن الأحاديّة التي تمثّلها كلّ من رؤيتَيْ "الفصحى فقط" أو "المحكيّة فقط" لتتبنّى رؤية تعكس التنوّع الذي يكتنف السياقات المختلفة التي تُستخدم فيها اللغة العربيّة، والتي تمثّل متّصلًا من المستويات المتنوّعة تتداخل فيه فصحى التراث بالفصحى المعاصرة وبالمحكيّات العربيّة المتنوّعة وفقًا لمتطلّبات السياق والوظيفة اللغويّة. وهذه الرؤية تنظر إلى كلّ هذه المستويات على أنّها مكوّنات مختلفة لمنظومة لغويّة واحدة هي "اللغة العربيّة"، وهذه المكوّنات تتفاعل وتتقاطع فيما بينها بشكل دائم في علاقة تناغمٍ وتأثّرٍ وتأثير تطال كلّ جانب من جوانب التواصل باللغة العربيّة. والشكل 1 يوضح هذه المنظومة ومكوّناتها ويظهر كيف تتضافر هذه المكوّنات وترفد بعضها بعضًا لتشكّل "اللغة العربيّة" بالنسبة للناطقين بها. ويتبيّن من الشكل أنّ هذه المنظومة تشتمل على محكيّة رئيسة لكلّ ناطق/ـة بالعربيّة، وهي المحكيّة العربيّة التي يكتسبها وينشأ في ظلّها في صغره وتصبح جزءًا من زاده اللغويّ، كما تشتمل على فصحى التراث والفصحى المعاصرة اللتين يتعلّمهما في المدرسة ويتعرّض لهما في السياقات الدينيّة وعبر وسائل الإعلام المقروء والمكتوب، وهي تشتمل كذلك على المحكيّات العربيّة الأخرى التي يزداد تعرّض الناطقين بالعربيّة لها في زمننا الحاضر بفعل السفر والاختلاط بناطقين آخرين للعربيّة من دول مختلفة وبفعل الفضائيّات العربيّة التي سهّلت عملية التعرّض لهذه المحكيّات الأخرى وجعلتها جزءًا من نسيج "العربيّة" لدى أعداد متزايدة من الناطقين بالعربيّة بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ اللغة العربيّة.

إنّ إرساء رؤية مستقبليّة واقعيّة للّغة العربيّة يستوجب منّا مقاربة جديدة لماهيّة اللغة تضفي الشرعيّة على هذه المكوّنات المختلفة والمستويات والتنوّعات الموجودة ضمن كلّ واحد منها وتحتفي بالتنوّع والغنى الذي تمثّله منظومة "العربيّة"، وهو تنوّع وغنى صاحب اللغة منذ بداياتها الأولى وظلّ، عبر القرون، يمدّها بالقدرة على التأقلم والاستجابة للتغيّرات. فمنذ فجر العربيّة التي وصلت إلينا، كان بها المستوى الرسميّ الذي اختصّ بسياقات ومواقف معيّنة، وكانت بها المحكيّات المتنوعّة التي استُخدمت لأغراض التواصل اليوميّ وللتعبير الإبداعيّ في فنون الأدب الشعبيّ. واستمرّ تطوّر العربيّة عبر العصور ضمن بيئة لغويّة غنيّة ومتفاعلة تعايشت فيها هذه المستويات وامتزجت ورفدت بعضها بعضًا لتعطينا اللغة العربيّة التي نتواصل بها اليوم بكلّ أطيافها وتنوّعاتها. وهي اللغة التي رأيناها تنعكس بقدر كبير من التجانس والتناغم والتماهي في لغة الروايات التي حلّلناها والبرامج الحواريّة التي استمعنا إليها والإعلانات التي شاهدناها، وكلّها تُظهر أنّ العلاقة بين هذه المكوّنات المختلفة للّغة العربيّة هي علاقة تلاحم وتكامل لا علاقة تزاحم وإقصاء. فوجود حوارات عامّيّة في روايةٍ ما لا يُهدّد وجود الفصحى، ووجود رواية كُتبت بالعامّيّة بشكل كامل لا يهدّد وجود الفصحى، لأنّ هناك جمهورًا يتفاعل بشكل أكبر مع هذا المستوى من العربيّة المكتوبة، كما أنّ وجود رواية كُتبت بفصحى قريبة من فصحى التراث لا يهدّد وجود العامّيّة أو ينفيه. وكذلك الأمر في لغة الإعلانات التي تمثّل اختيارات لغويّة يقوم بها المعلنون لتحقيق أغراض جذب الانتباه والتأثير التي يسعون إليها لدى الجمهور الذي يتواصل مع إعلاناتهم. وهم يقومون بهذه الاختيارات ضمن منظومة "العربيّة" التي ينتخبون منها عناصر تلائم أهدافهم واحتياجاتهم.



الشكل 1: منظومة "اللغة العربيّة" ومكوّناتها كما نقترحها

ما نراه اليوم في واقع العربيّة هو تجسيد حيّ لمقولة "لكلّ مقام مقال" التي يقوم فيها الناطق/ـة بالعربيّة باختيار "المقال" الذي يرتئيه لأداء وظيفة لغويّةٍ ما وفقًا لـ"المقام" أو السياق الذي يجد نفسه فيه. وكذلك هو تجسيد لحال التنوّع والتعدّد الذي نلاحظه ضمن اللغة الواحدة التي يمثّل كلّ مكوّن فيها جزءًا من لوحة فسيفساء متكاملة هي اللغة العربيّة. والخطوة الأولى على طريق مستقبل اللغة العربيّة تكون بالاعتراف بشرعيّة هذه المكوّنات وبـ"عربيّتها".

4.2 رؤية "مستقبليّة" لا "ماضويّة" للّغة العربيّة

إنّ التأسيس لمستقبل جديد للّغة العربيّة لا يمكن أن يتحقّق بشكل كامل ما لم يُبنَ على القناعة بأنّ مستقبل هذه اللغة لم يتشكّل بعد، وعلى الإيمان بأنّ لنا دورًا فاعلًا في صناعة هذا المستقبل وتشكيله في ضوء ما تحصّل لدينا من معارف وتجارب ومهارات نهلناها من ماضي اللغة وتراثها، وخبرناها عبر

التحوّلات والتغيّرات التي تطبع العالم الذي نعيشه اليوم وذلك الذي ينتظرنا في المستقبل.

ومثل هذه الرؤية المستقبليّة تستلزم إعادة النظر في العلاقة بالماضي وبالتراث اللغويّ المرتبط به، إذ نلاحظ أنّ ثمّة ميلًا لدى البعض إلى الاعتقاد بأنّ كمال هذه اللغة قد تحقّق في الماضي، وبأنّه قد تمّت الإجابة عن كلّ الأسئلة في الماضي. ومن هذا المنظور فإنّه ما على الناطقين بالعربيّة اليوم، في سعيهم للتأسيس لمستقبل جديد للعربيّة، إلّا استعادة هذا الماضي وإعادة إنتاجه بقضاياه وأسئلته وتراكيبه ومقارباته للّغة والاستمرار في تقليد نماذجه الأدبيّة والبلاغيّة والنحويّة. هذه الرؤية الماضويّة للّغة تمثّل عقبة كبيرة في طريق المستقبل لأنها تبقي اللغة أسيرة الماضي، وتوصد دونها الإمكانيّات الهائلة التي يتيحها الحاضر بكلّ ما فيه من نبض وإبداع وحركيّة. في الماضي اللغويّ العربي إنجازاتٌ كبيرة ورؤى وتصوّرات مهمّة لقضايا وأسئلة شغلت بال اللغويّين الذين قاموا بتقديم رؤاهم وإجاباتهم حولها مستخدمين الأدوات البحثيّة التي كانت متاحة لهم في تلك العصور. وإذا كانت بعض هذه المقاربات والإجابات ما زالت تنطبق على واقع اللغة في وقتنا الراهن وتتيح لنا، من ثمّ، الإفادة منها، فإنّ بعضها الآخر قد تمّ تجاوزه بفعل التغيّرات التي طرأت على اللغة العربيّة عبر العصور. فاللغة كيان متحوّل باستمرار يخضع لقوانين التطوّر والنموّ ويحتاج إلى مواكبة نظريّة مستدامة تمكّنه من استيعاب مثل هذه التغيرّات والتحوّلات. واللغة العربيّة اليوم تشهد تطوّرات هائلة وتعيش حالة من الاحتكاك والتلاقح اللغويّ والثقافيّ الذي جاء بأسئلة جديدة وأدخل أنماطًا ونماذج لا يمكن التعامل معها من منظور المقاربات الماضية. ما تحتاجه اللغة العربيّة اليوم هو استيعاب هذه الأسئلة والأنماط الجديدة وفهمهما في ضوء السياقات اللغويّة-الاجتماعيّة التي انبثقت منها، لا السعي إلى ردّها إلى أنماط الماضي ونماذجه والحكم عليها على أساس مدى قربها منها أو ابتعادها عنها. ولعلّ خير مثال على هذا هو ما نراه في مقاربة "الأخطاء الشائعة" التي تحكم على كثير من المفردات والتراكيب المستخدمة في العربيّة المعاصرة بأنّها "أخطاء" بناءً على خروجها عمّا هو مألوف أو متعارف عليه من مفردات الماضي وتراكيبه دون أيّ اعتبار لمدى تواتر هذه التراكيب وانتشارها، ودون أيّ اعتبار للإحصائيّات التي توفّرها لنا التكنولوجيا الحديثة والتي تظهر درجة انتشار هذه العناصر اللغويّة في الاستخدام اللغويّ الواقعيّ. وبالتالي، فإنّ الاستجابة المنطقيّة لمثل هذه الاستخدامات الحديثة والشائعة تكون بإضفاء الشرعيّة عليها لأنّ اللغة احتضنتها على أرض الواقع، ولكنّ المقاربة "القِيَميّة" و"الماضويّة" ترفض الاعتراف بها لأنّها ترى أنّ أيّ استخدام محدَث في اللغة يجب أن يستمدّ شرعيّته من الماضي، وهو ما يشكّل مخالفة صريحة لقوانين التطوّر في كلّ اللغات الحيّة.

وإذا كنّا ندعو إلى إعادة النظر بعلاقتنا بالماضي فإنّ هذا لا يعني قطع العلاقة به، بل على العكس، هي دعوة لفهم مقاربات هذا الماضي والسياقات التي انطلقت منها والأسئلة التي نجمت عنها، والبحث فيها عن العناصر التي ما زالت ترتبط بواقعنا اللغويّ، وعن الأسئلة التي لمّا تجد إجابات لها، والانطلاق منها في البحث عن مقاربات وإجابات جديدة للحاضر والمستقبل بسيرورة تمثّل استمراريّة اللغة وديمومتها. إذًا، فالرؤية التي نريد لها أن تنير دربنا إلى عربيّة المستقبل ليست رؤية ترفض الماضي وتنفيه، بل رؤية تنطلق منه وتحتضن الحاضر وتستشرف المستقبل.

4.3 مقاربة موضوعيّة لـ "قدسيّة" اللغة

كشف استطلاع الرأي الذي أجريناه ضمن هذا التقرير حول اعتقادات الطلّاب الجامعيّين العرب ومواقفهم من اللغة العربيّة أنّ غالبيّتهم يعتقدون بأنّ اللغة العربيّة لغة مقدّسة. وهو رأي ينبثق من العلاقة الوثيقة التي تربط اللغة العربيّة بالإسلام ويعكس، في تقديرنا، اعتقادًا سائدًا لدى كثيرين من الناطقين بالعربيّة. وإذا كانت علاقة اللغة العربيّة بالإسلام والقرآن الكريم تشكّل جزءًا مهمًّا من تاريخ اللغة وتقف وراء انتشارها كلغة عالميّة، فإنّه لا يمكن الانطلاق من هذه العلاقة لتبنّي نظرة تقديسيّة للّغة؛ لأنّ مثل هذه النظرة تقيّد العربيّة بالماضي وتجمّدها في أطر وقوالب ثابتة تضعها خارج قوانين التحوّل والتطوّر التي تحكم اللغات الحيّة. كما أنّ نظرة التقديس هذه تطرح إشكاليّات حقيقيّة على صعيد علاقة الناطقين بالعربيّة بلغتهم وعلى مدى شعورهم بأنّهم قادرون على التمكّن منها. إذ كيف يمكن للإنسان الذي يؤمن بقدسيّة اللغة أن يستخدمها ويتعامل معها كوسيلة للتواصل العاديّ؟ وإلى أيّ درجة يمكنه أن يشعر بأنّه متمكّن من هذه اللغة التي تنتمي إلى عالم القداسة؟ وإلى أيّ درجة يسهم هذا الشعور القويّ بالقداسة بتنمية شعور بـ "العجز" أمام هذه اللغة المقدّسة؟ وكيف يمكن للإنسان أن يقتنع بأنّ اللغة قابلة لأن تتطوّر وتتغيّر وتتحوّل إذا كانت تنطلق من ثبات القدسيّة؟ وكيف يمكن للباحثين في هذه اللغة أن يطرحوا أسئلة حول تراكيبها ومفرداتها وطريقة كتابتها في ظلّ هذه النظرة القدسيّة التي من شأنها تضييق المجال أمام أيّ محاولات لطرح الأسئلة حول اللغة لأنّ هذه الأسئلة ستمسّ ما هو مقدّس. وبذا، تتحوّل اللغة إلى نصّ مقدّس ثابت يضعها خارج نطاق السؤال وخارج قوانين التطوّر.

كما أنّ وجود هذه النظرة التقديسيّة للّغة العربيّة في أذهان البعض يسهم في ترسيخ فكرة صعوبتها وصعوبة تعلّمها. وهذه النظرة تطرح أمام المجتمع والأهل والمدرّسين تساؤلات حول الكيفيّة التي نقدّم بها العربيّة ونعلّمها لأولادنا وطلّابنا في وقتنا الحاضر وفي المستقبل. فاللغة، أيّ لغة، بصرف النظر عن شعورنا تجاهها وتعلّقنا بها، تبقى نظامًا للتواصل ينشأ ويتطوّر ويخضع لتغيّرات وتحوّلات تطال كلّ جانب من جوانبه تبعًا للظروف التي تكتنف اللغة وبيئتها. وهذا مبدأ يجدر بنا الاهتداء به إذا أردنا لأولادنا وطلّابنا أن ينظروا إلى أنفسهم وثقافتهم والعالم المحيط بهم نظرة موضوعيّة وعلميّة.

من هنا، فإنّ واحدًا من الأسئلة الوجوديّة التي نجد أنفسنا في مواجهتها اليوم هو: كيف يمكن تحقيق فهم أكثر موضوعيّة للعلاقة التاريخية والحاضرة بين اللغة العربيّة والإسلام خارج إطار التقديس؟ إنّ الإجابة عن هذا السؤال على المستويين النظريّ والعمليّ تمثّل خطوة مهمّة على درب المستقبل.

4.4 رؤية قائمة على الإيمان والثقة لا على الخوف والشعور بالخطر

بدا جليًّا، من خلال الأدبيّات التي قمنا باستقرائها في بعض محاور هذا التقرير، أنّ هناك مخاوف جمّة تراود العديد من الأكاديميّين والسياسيّين والإعلاميّين واللغويّين والناس العاديّين حول مستقبل اللغة العربيّة وحول قدرتها على مواجهة التحدّيات والأخطار التي تداهمها بفعل العولمة وهيمنتها اللغويّة والثقافيّة. ويتجلّى هذا الخوف في الدعوات المتكرّرة التي نجدها تُطلَق لـ"حماية" اللغة العربيّة من هذه الأخطار، و"المحافظة عليها" من التراجع والضمور، وحتّى لـ"إحيائها" على الرغم من أنّها لم تمت. وإذا كنّا نتفهّم الدوافع التي تقف وراء هذه الدعوات، فإنّنا نعتقد أنّ أيّ رؤية مستقبليّة للّغة العربيّة ينبغي ألّا تؤسَّس على مفاهيم الخوف والشعور بالخطر والحاجة إلى الحماية بل على الإيمان باللغة وقدراتها على التكيّف والثقة بأنّها تمتلك من المقوّمات ما سيتيح لها البقاء والازدهار في المستقبل كما ازدهرت في الماضي.

ما تحتاجه اللغة العربيّة أولًا هو إيمان المجتمعات العربيّة بها، وتغيير النظرة الدونيّة اللغويّة والحضاريّة التي ترتبط باللغة في أذهان بعض الناطقين بها. وما تحتاجه ثانيًا هو تمكينها في مختلف مناحي الحياة وفتح الأبواب أمامها في مجالات أوصِدت دونها، وخاصّة في سوق الأعمال والمعاملات الماليّة والإداريّة وكذلك في مجال تدريس العلوم والبحث الأكاديميّ في التخصّصات العلميّة الذي غُيِّبَت عنه اللغة العربيّة بشكل كبير. والطريق إلى تمكين العربيّة في هذه المجالات لا يكون بالتسرّع باتخاذ قرارات غير مدروسة ولا يكون بقرارات فوقيّة، إنّما يكون بمبادرات للتفكير في تعريب العلوم بشكل مدروس يبني على فهم احتياجات السوق والتحدّيات التي ينبغي تطويعها على مستوى الدول العربيّة

ويتمّ تدريجيًّا وفق خطّة تبدأ مرحليًّا على مستويات تعليميّة قاعديّة وتنطلق شيئًا فشيئًا إلى مستويات أعلى. وتمكين العربيّة يكون أيضًا بتوفير دعم مؤسّساتي على مستوى الوطن العربيّ، يتمثّل في كيانات لغويّة فاعلة في مجالات الترجمة العلميّة وتوليد المصطلحات وفي مؤسّسات تربويّة تتبنّى مشروع تمكين العربيّة محورًا لمهامّها واستراتيجيّاتها المستقبليّة.

ما تحتاجه اللغة العربيّة منّا اليوم هو أن نذكّر أنفسنا بأنّها كانت في فترة من تاريخها حاضنة للعلوم والاكتشافات والبحث والسؤال، حين كان علماء تلك الفترة منشغلين بصناعة المستقبل عبرها، وأن نؤمن بأنّها قادرة على أن تكون أداة لصنع مستقبل جديد إنْ نحن مكّنّاها من ذلك وشرّعنا أمامها ما أوصدناه من أبواب.

5.0 خطى على درب المستقبل

في ضوء الإطار العامّ الذي تناولناه في الصفحات السابقة قمنا، في ختام كلّ محور من محاور التقرير، بطرح رؤية مستقبليّة ترجمت طموحات الفريق البحثيّ وأمنياته إلى مقترحات عمليّة تمثّل خطى على درب العبور باللغة العربيّة إلى فضاءات المستقبل في المناحي المختلفة. وهذا ملخّص لأبرز المقترحات التي تمّ طرحها:

5.1 في مجال القوانين والتشريعات والمرجعيّات المؤسّسيّة

1. **نقترح رؤية تصوّريّة عمادها ثلاثة عناصر أساسيّة**:
(أ) سياسة لغويّة حاكمة، (ب) ومؤسّسات مرجعيّة راسمة، (ج) وإرادة سياسيّة فاعلة.

(أ) سياسة لغويّة حاكمة: ونعني بها الرؤية الشاملة التي ينبغي أن تحتكم إليها الجهود التشريعيّة التي تبذلها الدولة لتدبير الشأن اللغويّ. وصياغة سياسة لغويّة واضحة المعالم، مكتملة الأركان، ضمانةٌ قانونيّةٌ لانسجام التشريعات اللغويّة المختلفة داخل الدولة الواحدة. وإذا ما أردنا لسياساتنا اللغويّة النجاعة والنجاح، فإنّه يجب علينا أن نراهن على تحقّق عدّة عوامل لصياغة هذه السياسات منها: 1) أن تتمّ وفقًا لرؤية استراتيجيّة؛ 2) وتنطلق من معطيات البيئة الواقعيّة لتراعي التنوّع الاجتماعيّ وتضمن العدالة اللغويّة لأبناء القطر الواحد؛ 3) وتكون قائمة على المشاركة المجتمعيّة؛ و4) وتكون منفتحة على معطيات العصر؛ و5) وتكون قابلة للتحقّق على أرض الواقع.

(ب) مؤسّسات مرجعيّة راسمة: لصياغة السياسة الحاكمة، نحتاج إلى وجود مؤسّسات مرجعيّة تضطلع بمهمّة التخطيط ورسم السياسات اللغويّة. ونقترح بناءً على ذلك:

- إنشاء مؤسّسات عليا في كلّ دولة تكون مهمّتها الأولى التخطيط اللغويّ، ورسم السياسات اللغويّة العامّة، والعمل على مشروعات القوانين، ومتابعة تنفيذها.
- أن يقوم على شأنها أساتذة ومفكّرون مشهودٌ لهم بالكفاءة والدراية والتخصّص، والخبرة في مجال رسم السياسات والتشريعات، يعضدهم في ذلك لسانيّون وقانونيّون وتربويّون واقتصاديّون.
- أن تعمل مؤسّسة التخطيط اللغويّ في كلّ دولةٍ على التنسيق - فيما يخصّ السياسة اللغويّة - بين: (1) جميع مؤسّسات الدولة ذات الصلة: كمؤسّسات القضاء والإعلام والتعليم؛ (2) والمؤسّسات المتخصّصة في اللغة العربيّة: كالمجامع اللغويّة، وكلّيّات اللغة العربيّة؛ (3) ومؤسّسات العلوم الأخرى: كالجامعات، والمختبرات، ومراكز البحث.
- أن تؤول إلى مؤسّسة التخطيط اللغوي قيادة الجهود اللغويّة في الدولة، بحيث تصبح كالمايسترو الذي يضمن أداء جميع المؤسّسات والمبادرات بإيقاع متكامل. وهذا يتطلّب أن تعمل على التقويم المستمرّ للمؤسّسات اللغويّة القائمة، وإنشاء ما يتطلّب إنشاؤه من مبادراتٍ ومؤسّسات، والعمل على تضفير جهودها على نحوٍ يخدم الرؤية الوطنيّة المتكاملة تجاه اللغة.

(ج) إرادة سياسيّة فاعلة: لا يمكن لأيّ مشروع لغويّ أن يستقيم دون إرادة سياسيّة مؤمنة بأهمّيّة القضيّة اللغويّة، تأخذ بمضامين التشريعات والقوانين، وتكفل تحقيقها، حتى تصبح واقعًا معيشًا، إذ ليست العبرة في وجود سياسات لغويّة في الأوراق، وبنى مؤسّساتية تبذل جهودًا في التخطيط، دون وجود إرادة تنتقل بالخطط إلى واقع التنفيذ.

2. **تطوير آليّات عمل مجامع اللغة العربيّة**، بحيث تصبح أكثر فاعليّةً في ميادين البحث العلميّ والترجمة والتعريب؛ متواكبةً مع مستحدثات العصر في مجالات العلوم والتقانة والابتكار، متفاعلةً مع التحوّلات الاجتماعيّة والثقافيّة والاتّصاليّة. ولا يتأتّى ذلك إلا بالتنسيق الوثيق بين مراكز الأبحاث والمختبرات والجامعات والمراصد الاجتماعيّة من جهة، وبين المجامع اللغويّة من جهة ثانية.
3. **العمل على تعزيز التنسيق بين الجوائز العربيّة** بهدف تبادل الخبرات فيما بينها، ورفع كفاءتها. ونقترح إلى جانب ذلك العمل على استحداث جوائز عالميّة لأفضل البحوث والدراسات في مجالات العلوم والتكنولوجيّات الحديثة المكتوبة باللغة العربيّة؛ وذلك لفتح باب التشجيع والتنافس على الإنتاج العلميّ باللغة العربيّة إلى جانب الإنتاج الأدبيّ والفنّيّ.

5.2 في مجال الإعلام والفضاء المكانيّ العام

1. **إقرار ميثاق إعلاميّ عربيّ مشترك يُعنى باللغة العربيّة في الإعلام** وتحدّد بنودُه مستوى اللغة التي تسود الإعلام والشروط اللغويّة التي ينبغي أن تتوفّر في الإعلاميّ وفي المادّة الإعلاميّة.
2. **بوصفه السلطة الرابعة وصوت الشعب، نقترح أن يؤسّس المجتمع الإعلاميّ العربيّ "خليّة مراقبة" على مستوى الحكومات العربيّة،** ومسؤوليّتها العمل على احترام اللغة العربيّة عمليًّا من خلال استصدار آليّاتٍ تسمح بمتابعة تنفيذ التشريعات والقرارات السياسيّة التي تخصّ النهوض بها.
3. **إنشاء "خليّة استشارات لغويّة-إعلاميّة" تعمل على النهوض بلغة الإعلام** ودراسة المواضيع والنشاطات الإعلاميّة المتعلّقة باللغة العربيّة لا على مستوى الرقابة فقط، بل وعلى مستوى الإشراف الفنّيّ واللغويّ أيضًا. والرعاية تشمل اقتراح وتوفير موادّ إبداعيّة ذات مستوى لغويّ جيّد، وتشمل أيضًا تأمين التدريب اللغويّ المناسب الذي يمكّن الصحفيّين من استخدام اللغة العربيّة بطريقة سليمة وجميلة ومعاصرة، بما سيضمن تنمية الذائقة اللغويّة لدى المجتمع العربيّ.
4. **إطلاق مبادرات لغويّة موسميّة** تسهم فيها كلّ القنوات الإعلاميّة في المجتمعات العربيّة وتخدم القضايا المرحليّة واهتمامات المجتمع، وتزرع قيمًا مجتمعيّة ووعيًا لغويًّا. من ذلك، مثلًا، إطلاق حملة مسابقات تُعنى باللغة في مشاريع التنمية الثقافيّة والاقتصاديّة، وتطوير برامج تلفزيونيّة تتناول محتويات تخدم اللغة العربيّة، كالبرامج التي تناقش قضايا العربيّة المعاصرة، علاوةً على مسابقات الشعر العامّيّ والفصيح وكتابة القصص القصيرة والمقالات، ونشر مخرجات هذه البرامج في الصحف والجرائد.
5. **تفعيل الشراكة بين قطاع الإعلام ومراكز البحث العلميّ في مختلف التخصّصات** تفعيل الشراكة بين قطاع الإعلام ومراكز البحث العلميّ في مختلف التخصّصات الإنسانيّة واللغويّة والعلميّة من خلال إنشاء "خليّة

استشاريّة إعلاميّة-اجتماعيّة" هدفها مواكبة مقاربات البحث في اللغويّات المعرفيّة واستثمارها في الخطاب الإعلاميّ لدراسة وتنمية السلوك الاقتصاديّ والاجتماعيّ والمنحى الأخلاقيّ والتربويّ في المجتمع العربيّ.

6. **إنشاء "خليّة استشارة إعلاميّة-اقتصاديّة" تُعنى بإدارة سوق الاستثمار اللغويّ في الإعلام.** ومن مسؤوليّاتها رصد المقدَّرات باللغة العربيّة والبحث عن سُبُل توظيفها في إنتاج مادّة استهلاكيّة ترقى لحاجات وطموحات المجتمع العربيّ، سواءٌ على مستوى توظيف اللغة بما هي مادّة استهلاكيّة (كانخراط المموّلين الخواصّ والحكوميّين في إنتاج الأفلام والمسلسلات التي تُعنى بترقية لغة المجتمع)، أو على مستوى كونها وسيلةً للإنتاج الاقتصاديّ والخدماتيّ (كرعاية مشاريع تعريب الصناعة وقطاع الخدمات).

7. **إنشاء خليّة استشارة إعلاميّة-تعليميّة،** تعمل على تمكين المتعلّم من اللغة العربيّة، سواءٌ بوصفها قِيماً هويّاتيّة ترسّخ الانتماء إلى المجتمع العربيّ أو بوصفها مهارات تواصل، ولكن لا بوصفها مجرّد قوالب وقواعد فقط. وهذا يعني العمل على تعزيز مدخلات رقميّة عربيّة وتطبيقات عربيّة تكون بمثابة المادّة التعليميّة الرديفة التي تضخّ قطاع التعليم بموارد جذّابة ومفيدة تضمن الاتّساع والتنوّع وتستجيب لحاجات المتعلّم العربيّ.

8. **إعادة النظر في مفهوم جودة "النصّ الإعلاميّ"** وعدم حصره فقط في سلامة القواعد، وعدم حصر سلامة القواعد فقط في سلامة الإعراب، بل يجب النظر إلى النصّ من نواحٍ أخرى تتعلّق بتسلسل الأفكار، وإسهام بنية النصّ في إيصال المعنى المرَاد، وتماسك الجمل وترابطها، ومناسبة المفردات للسياق. وعليه، فيجب أن تُقدَّم قواعد العربيّة للإعلاميين في منهج قائم على الوظيفيّة اللغويّة؛ لا يقدِّم كلّ قواعد العربيّة إليهم بل يركّز على الحيويّ الوظيفيّ منها حتى يتمكّن الإعلاميّون من تطبيقها في إنتاجهم التواصليّ وتحليلهم للنصوص الإعلاميّة.

9. **ضرورة إقرار مقرّر بكلّيّات الإعلام وأقسامها في الجامعات العربيّة يقوم بتدريس الكتابة الأكاديميّة** بشكل يركّز على تنظيم الأفكار وتسلسلها والتعبير عنها بلغة سليمة وسلسة، وكذلك أن يكون هناك مقرر آخر قائم على النتاج الشفهي التواصليّ هدفه تمكين المشاركين من تطوير القدرة على الارتجال بأيّ مستوى من مستويات العربيّة - وخاصّة المستوى الرسميّ - بطلاقة واستمرار وانضباط ودقّة، وأن يكون توفّر هذه القدرة من متطلّبات قبول الإعلاميّ المتقدّم للوظيفة.

10. **استبدال الحاجة لوجود مدقّقين لغويّين يعملون بالصحف أو القنوات العربيّة الإخباريّة بالحاجة لتطوير قدرة الإعلاميّين أنفسهم** على أن يكونوا هم المدقّقين والواعين بسلامة ما يكتبون أو ما يقولون لغةً وأسلوبًا. وخلق هذا الوعي لن يتأتى إلّا بتطوير المهارات اللغويّة والتواصليّة لدى كلّ العاملين في مجال الإعلام.

11. **توظيف المحتوى الإعلاميّ في تطوير مقرّرات دراسيّة بالمدارس العربيّة** تهدف إلى تعريف الطلّاب بمستويات العربيّة، وتوعيتهم بتنوّعها واتّساعها، بحيث لا يقتصر فهمهم للّغة العربيّة على أنّها المقامات والشعر والأدب القديم والنحو فحسب، وأن يكون هذا جزءًا من تدريبهم على استخدام اللغة في سياقات تواصليّة تربطهم بالواقع وتتيح لهم التعبير عنه والتفاعل معه عبر اللغة.

12. **تفعيل القوانين والتشريعات المتعلّقة باستعمال اللغة العربيّة بالفضاء المكانيّ العامّ** بدلًا من كونها أسيرة نصوص التشريعات وأدراج المكاتب. وكذلك التأكيد على ضرورة وجود اللغة العربيّة في الإعلانات في الجرائد والبرامج التلفزيونيّة، وفي الفضاء المكانيّ العامّ، وفي قوائم الطعام، ومراقبة مدى الالتزام بذلك بحيث لا يكون أمر الإعلانات متروكًا للمعلِنين فحسب.

13. **إحياء تراث العربيّة الفنّيّ المكنون في الخطّ العربيّ،** بما فيه من تنوّع وبهاء وجمال خلّاب، والقادر على الإسهام في إثراء الفضاء المكانّي العامّ به، ونشره في الإعلانات وعلى واجهات المؤسّسات.

5.3 في مجال النشر والرواية

1. **إنشاء مرصد عربيّ للكتاب:** هدف هذا المرصد هو متابعة حركة النشر العربيّ بشكل دقيق حتّى نستطيع تشخيص الواقع بموثوقيّة، ومن ثمّ نسعى إلى التطوير بناءً على المعطيات التي يقوم هذا المرصد بجمعها وتحليلها. وقد قام بالدعوة إلى إقامة هذا المرصد اتّحاد الناشرين العرب ومعظم الباحثين الذين رصدوا واقع النشر العربيّ، وجميعهم نادوا بضرورة الإسراع في إنشائه.

2. **مواجهة ظاهرة قرصنة الكتب:** ظاهرة القرصنة، سواء كانت ورقيّة أو إلكترونيّة، آخذة في التوسّع والانتشار بشكل كبير في المجتمع العربيّ من قِبَل الأفراد ودور النشر، وعليه، فثمّة حاجة إلى وقفة صارمة من الجهات المسؤولة، من الحكومات أولًا ومن اتّحادات الناشرين العرب، لأنّ الملاحقة الفرديّة من المؤلّف أو من دار النشر قد لا تُجدي نفعًا، خصوصًا وأنّ تكاليف الملاحقة القضائيّة قد تفوق أحيانًا أرباح الكتاب المُقرصَن فيُعرض صاحب الحقّ صفحًا عن السارق المقرصِن، وتضيع الحقوق.

3. **تفعيل دور المؤسّسات الثقافيّة في نشر الوعي بأهمّيّة حقوق الملكيّة الفكريّة:** احترام الحقوق الفكريّة للآخرين يجب أن يكون ثقافة سائدة في المجتمع العربيّ، بحيث يعي الفرد العربيّ مدى أهمّيّتها في بناء وتطوير المجتمع من النواحي العلميّة والحضاريّة والاقتصاديّة. وعليه، فإنّنا نقترح أن يكون هناك عمل عربيّ مشترك تقوم فيه وزارات الثقافة بتطوير وتقديم برامج إعلاميّة توعويّة حول موضوع احترام حقوق الملكيّة الفكريّة والمخاطر السلبيّة على المجتمع التي تترتّب عن الإخلال بها.

4. **التخفيف من الرقابة الصارمة على الكتب والمنشورات:** بناء مجتمع مثقّف وواعٍ يحتاج إلى إبداع المفكّرين وأقلام الكتّاب بشكل أساسيّ، والكتاب محوريّ في أيّ نهضة مستقبليّة للمجتمع العربيّ واللغة العربيّة. وعليه، فإنّ المشرّع العربيّ يجب أن يعطي حرّيّة أكبر للكتّاب، وأن ينزع سيف الرقيب المسلّط على الإبداع الفكريّ. لذا، فإنّنا نقترح صياغة قانون عربيّ مشترك يُجيز انتقال الكتب بين الدول العربيّة بحرّيّة ومشاركتها في كلّ المعارض العربيّة للكتاب. وإن كان لابدّ من المنع أحيانًا لبعض الكتب فيجب أن يقوم على أساس معايير واضحة وشفّافة.

5. **تشجيع النشر الإلكترونيّ وتطويره:** يسير العالم نحو مستقبل جديد يصبح فيه الكتاب الإلكترونيّ واقعًا وضرورة، فهناك توجّه كبير نحو الكتاب الإلكترونيّ مجاراة لمتطلّبات عصر التكنولوجيا. وعليه، فإنّنا نقترح أن يكون إصدار الكتاب الإلكترونيّ مصاحبًا لإصدار الكتاب الورقيّ؛ فكلّ كتاب ورقيّ يصدر، تصدر معه نسخة إلكترونيّة بجودة عالية وبسعر معقول، ممّا سيسهم في إثراء المحتوى الرقميّ العربيّ، ويساعد في تطوير البحث وسرعة الوصول إلى المعلومة.

6. **ضرورة الاستثمار في قطاع النشر:** يعاني قطاع النشر في الوطن العربيّ عددًا من المشكلات بسبب ارتفاع تكاليف الطباعة والنشر وضعف العائد المادّيّ على صاحب دار النشر. وعليه، فإنّ ضرورة الاستثمار في هذا القطاع من قبل الحكومات العربيّة باتت تشكّل حاجة ملحّة للنهوض به وتطويره.

7. **تعزيز منتديات الكتابة الإبداعيّة للشباب:** تشكّل المنتديات الإلكترونيّة ملجأ بديلًا للشباب عن النشر الورقيّ التقليديّ، حيث تُنشر في هذه المنتديات الآلاف من الروايات بالفصحى والعامّيّة؛ لذا نقترح أن تقوم وزارات الثقافة في كلّ بلد عربيّ بإنشاء مواقع ومنتديات إلكترونيّة يمارس

فيها الشباب هواية الكتابة، وينشرون فيها إبداعاتهم، ويكون فيها نوع من الإشراف والتوجيه من مختصّين في الكتابة الروائيّة ليساعدوا الشباب على صقل مواهبهم الإبداعيّة.

8. **إنشاء مسابقات للكتابة الإبداعيّة في المنصّات الإلكترونيّة**، حيث تُنتخب الروايات الأفضل لتحصل على جوائز ماديّة وتقديريّة، وترشَّح للنشر الورقيّ كلّ الروايات الفائزة بالمراكز الأولى، وهذا من شأنه أن يساعد على زيادة النشاط الإبداعيّ لدى الشباب من ناحية، ويساعد أيضًا على إثراء المحتوى العربيّ الإلكترونيّ من ناحية أخرى.

9. **تطوير قواعد موحّدة لكتابة المحكيّة في الحوارات الروائيّة:** أشرنا في مبحثنا إلى أن كثيرًا من الروايات العربيّة المعاصرة تستخدم حوارات مكتوبة بالمحكيّات العربيّة المختلفة، وقد لاحظنا تنوّعًا واختلافًا في كتابة كثير من الأحرف حتّى ضمن المحكيّة الواحدة. لذا، نقترح، وضمن رؤيتنا للّغة العربيّة الواحدة، تطوير نظام لكتابة المحكيّة في الأعمال الروائيّة بحيث تدخل في المنظومة اللغويّة العربيّة بدلًا من تركها على الحال الاستنسابيّة التي هي عليها الآن.

5.4 في مجال التكنولوجيا

1. **زيادة مستوى التمويل والاستثمار في المشاريع الخاصّة باللغة العربيّة والتكنولوجيا:** لكي يكون هذا الاستثمار فاعلًا، ينبغي أن يمتدّ على مستوى العالم العربيّ كلّه، ويشمل المشاريع الصغيرة والبادئة والمواهب الناشئة وروّاد الأعمال في هذا المجال.

2. **إنشاء المزيد من الهيئات والمنظّمات الخاصّة بحوسبة اللغة العربيّة ورصد المحتوى الرقميّ العربيّ:** يكون من مهامّها القيام برصد دوريّ لجهود الحوسبة وللمحتوى الرقميّ باللغة العربيّة وإجراء دراسات وإحصاءات تؤسِّس على هذا الرصد، ومن ثمّ البناء عليها للخروج بتوصيات يتمّ تعميمها وتطبيقها في الجهات الحكوميّة والخاصّة.

3. **تنشيط البحوث العلميّة والدراسات الخاصّة بالذكاء الاصطناعيّ ومعالجة اللغة العربيّة:** هناك حاجة ماسّة للمزيد من الجهود البحثيّة حول الدمج بين اللغة العربيّة والتقنيّة بكلّ فروعها، وعلى وجه الخصوص الذكاء الاصطناعيّ ومعالجة اللغات. وهذه الحاجة تستدعي تبنّي هذه البحوث والدراسات ودعمها من المؤسّسات الحكوميّة والخاصّة.

4. **الشروع في تعليم لغات البرمجة العربيّة وتطبيقها:** الحاجة إلى تأسيس برمجة آليّة باللغة العربيّة من الضرورات الملحّة لتحقيق نهضة تكنولوجيّة عربيّة، لذا، ينبغي إدماج تعليم لغات البرمجة بالعربيّة في البرامج الدراسيّة بدءًا من الصفوف المبكّرة ووصولًا إلى المقرّرات والتخصّصات الجامعيّة. كذلك ينبغي تجاوز التركيز على أساسيّات الحاسوب فقط في البرامج الدراسيّة والتوسّع إلى آفاق تكنولوجيّة أخرى كالذكاء الاصطناعيّ لمواكبة العصر، وتهيئة الأجيال الجديدة للانخراط الفاعل في ميدان التكنولوجيا.

5. **التوعية بثقافة توثيق المراجع والمصادر على شبكة الإنترنت العربيّة:** إنّ التوثيق الدقيق للمراجع والمصادر شرط أساسيّ لكتابة أيّ محتوى على الشبكة العربيّة، وهناك حاجة لتعزيز الوعي بضرورة الالتزام بالحقوق الفكريّة، والتأكيد على أهمّيّة نسبة الآراء والأفكار لأصحابها الأصليّين بغية الحفاظ على المصداقيّة في الشبكة العربيّة.

6. **الترويج لمحرّكات البحث العربيّة وتطويرها:** وجود محرّكات بحث ذات قواعد بيانات عربيّة وتعتمد على معالجة اللغة العربيّة سيجعل تجربة الباحث والمستخدم العربيّ أكثر سلاسة ومرونة، وخصوصًا إذا كانت محرّكات البحث تعتمد على تقنيّات مطوّرة كالذكاء الاصطناعيّ. ومن الضروريّ توعية المستخدمين العرب بوجودها وبفائدتها وسهولتها في التوصّل إلى النتائج باللغة العربيّة بشكل أدقّ وأسرع.

7. **رقمنة المعاجم والمخطوطات العربيّة:** هناك ضرورة للمسارعة في رقمنة المعاجم المعروفة ورقيًّا، والعمل على تحديث محتواها وتوسيعه، واعتمادها من قبل الجهات التعليميّة لتكون مراجع للطلّاب وللمتعلّمين، بالإضافة إلى رقمنة المخطوطات والكتب والمستندات الورقيّة بغية حفظها وتخزينها على المدى الطويل.

8. **تضمين استخدام أنظمة التحليل الصرفيّ العربيّة في مختلف التقنيّات:** بات اعتماد شركات التقنيّة لأنظمة التحليل الصرفيّ العربيّ مطلبًا مهمًّا لمعالجة اللغة وبناء تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ المختلفة، ذلك أنّ هذه الأنظمة تتيح للآلة فهم اللغة العربيّة وتحليل مفرداتها وتفرّعاتها الصرفيّة ومن ثمّ إنتاج معنى متكامل وواضح.

9. **تكثيف المكتبات والموسوعات الرقميّة العربيّة:** هناك حاجة ماسّة لدى المستخدمين الناطقين بالعربيّة إلى موسوعات ومنصّات باللغة العربيّة على غرار "ويكيبيديا" العربيّة، ومنصّة "موضوع"، و"الموسوعة العربيّة". وتعتمد هذه الموسوعات على قواعد بيانيّة كبيرة، لا سبيل لوجودها وازدهارها إلّا عبر تكاتف مستخدمي الإنترنت العرب بالإسهام في ترجمة الأوراق العلميّة والمقالات إلى العربيّة، أو بتوليد محتوى علميّ غير مسبوق يثري تلك الموسوعات.

10. **زيادة التواصل بين المؤسّسات التي تعمل على تطوير البرامج والمنصّات العربيّة:** إنّ العامل الضامن لنجاح المؤسّسات التي تعمل على تطوير البرامج والمنصّات العربيّة وإثراء المحتوى الرقميّ العربيّ هو التواصل المستمرّ من أجل رفع مستوى التنسيق بينها؛ ممّا يحقّق التكامل بين المبادرات العربيّة المتنوّعة في هذا الميدان.

5.5 في مجال الترجمة والمصطلح

1. **إجراء قراءة دقيقة لواقع الترجمة تتوسّل الإحصاءات لاقتراح خطّة عربيّة شاملة للترجمة** تعمل على الموازنة بين الحاجة والإنتاج وسدّ الثغرات التي تعانيها كثير من الحقول المعرفيّة في العالم العربي نتيجة ضعف وتيرة الترجمة فيها، إذ يتعذّر النهوض بأيّ قطاع معرفيّ ما لم يُدرَس واقِعُه بعناية ودقّة وما لم توضع خطّة شاملة للنهوض به.

2. **إيجاد مؤسّسة عربيّة علميّة موحّدة ومرجعيّة جامعة تأخذ على عاتقها مسؤوليّة المَعْيَرة والتقييس،** ويكون لها هيئات ناظمة: (أ) توحّد جهود الترجمة وتنسّقها؛ و(ب) تشرف علميًّا وتوجيهيًّا على دور النشر والمؤسّسات المعنيّة بالترجمة؛ و(ج) تضبط المصطلحات في الحقول المعرفيّة المختلفة وتُحَدِّث المعاجم وتسدّ الثغرات الموجودة فيها لتواكب المستجدّات المعرفيّة، وتعمّم هذه المصطلحات والمعاجم وتضعها في متناول الجميع؛ و(د) تضع آليّات منهجيّة ضابطة واستراتيجيّات واضحة لتأطير عمليّة الترجمة ولا سيّما التخصّصيّة منها لتكون مرجعًا للمترجمين.

3. **ولكي يكون لهذه المؤسّسة ثمرة ملموسة على الواقع العلميّ والأكاديميّ العربيّ، فلا بدّ من تعاونها مع الجامعات** لتكون موئلًا يُرجَع إليه في ضبط المصطلحات العلميّة وتوحيدها وأيضًا لتغذّي مراكز الأبحاث الجامعيّة بما يجري عمليًّا في الواقع الترجميّ على الأرض وبحاجات السوق.

4. **ولا بدّ للدوائر الجامعيّة من أن تُنَظِّر للترجمة وللمنهج المعتمد فيها** لتكون عمليّة الترجمة بعيدةً كلّ البعد عن الذوق الشخصيّ ومحتكمة إلى إطار منهجيّ علميّ ومرجعيّ. ولا بدّ أيضًا للجامعات من أن تضمن التواصل ما بين المنظّرين للترجمة والعاملين فيها، إذ يستشفّ المتتبّعون للواقع الترجميّ وجودَ قطيعةٍ ما بين العاملين في حقل الترجمة وما بين المنظّرين لها، وبالتالي يجب العمل على رأب هذا الصدع.

5. **ضرورة السعي الدائم لدى المترجمين للتحلّي بشجاعة الابتكار ضمن**

الأطر المرجعيّة الناظمة لفعل الترجمة، والاستفادة من أوزان اللغة العربيّة والتعرّف عليها وعلى جوازاتها وعلى الاشتقاقات الصرفيّة واختيار أنسبها للمفهوم قيد الترجمة، والاستفادة من نظام السوابق واللواحق في توليد المصطلحات.

6. **التعاون الحقيقيّ والفعليّ البنّاء ما بين المترجمين والخبراء اللغويّين المختصّين،** إذ غالبًا ما يقوم المترجمون في الوطن العربيّ بتأدية الدورين معًا، ولا بدّ من إيجاد شبكات تواصل ما بين الفريقين، لمعرفة الروابط ما بين المصطلحات وشجيرات المفاهيم المتولّدة عنها، إذ لا يمكن اجتراح مقابل عربيّ لمصطلحٍ ما دون الركون إلى الشجيرات المفاهيميّة المرتبطة به ودون التعرّف على تاريخ هذا المصطلح وتطوّره.

7. **التفكير مليًّا بما بعد الترجمة،** فالترجمة حلقة أولى في عملية المثاقفة والتراكم المعرفيّ، وبالتالي يجب النظر إلى الترجمة على أنّها جزءٌ من مشروع حضاريّ واعد لا عمل تقنيّ محدود.

5.6 في مجال البحث العلميّ وتعريب العلوم

1. **رفع مستوى الجودة في المنتَج العلميّ العربيّ باللغة العربيّة** عن طريق توفير قياس عربيّ لمعامل التأثير واستحقاق الامتياز في مستوى جودة تعليم العلوم والبحث العلميّ في الجامعات ومراكز البحث وقنوات النشر. والقصد من هذا المقياس هو الارتقاء بالمنتج العلميّ بالعربيّة إلى مستوى من التنافسيّة العربيّة إقليميًّا يضمن في مرحلةٍ أولى تشبيكًا عربيًّا داخل المجتمع العلميّ العربيّ وفق معايير توفّر حاجات المجتمعات العربيّة التنمويّة، ثمّ تُراجَع هذه المعايير تدريجيًّا لتكييفها مع المستوى العالميّ وفق خطّة زمنيّة تدريجيّة.

2. **توفير الانتشار والتلاقح للمنتَجات العلميّة العربيّة باللغة العربيّة** من خلال توفير شبكة الشراكة العلميّة بين مؤسّسات التعليم العالي ومراكز البحث العربيّة. وقد تكون هذه الشراكة من متطلّبات التخرّج الجامعيّ أو الترقيات في التدريس والعمل البحثيّ، وهو ما يتطلّب نصوصًا قانونيّةً واتّفاقيّات تمنح الشراكة العلميّة العربيّة-العربيّة صفة الإلزام من حيث الاعتماد الجامعيّ. وتُنظِّم هذه النصوص والاتّفاقيّات – وفق خطّة مسبقة متّفَق عليها على مستوى الوزارات والمؤسّسات العلميّة - المنتَج العلميّ العربيّ باللغة العربيّة وفق حاجات كلّ إقليم وبما يستثمر موارده أحسن الاستثمار.

3. **تفعيل الشراكة مع الأطراف الأجنبيّة لرسم استراتيجيّات إدارة المعرفة اللغويّة واستثمارها في سوق العمل،** وتسخيرها لخدمة تطوير المعرفة العلميّة العربيّة باللغة العربيّة على مستوى تعليم العلوم أو البحث العلميّ. وتمتدّ الشراكة إلى التلاقح العلميّ ليتزوّد منه الباحث العلميّ العربيّ في نقله للمعرفة إلى اللغة العربيّة.

4. **توفير الانتشار للمنتَج العلميّ البحثيّ العربيّ عبر ضمان "المرئيّة"** (أو الإتاحة في قنوات النشر العالميّة) من خلال توفير جهاز ترجميّ علميّ ينقل الأبحاث العلميّة من العربيّة إلى اللغات الأجنبيّة. وهذا الأمر يسمح بمواكبة المنتَجات العلميّة باللغة العربيّة لمعايير الجودة العالميّة والدخول إلى معترَك التصنيف العالميّ.

5. **إقامة مراكز عربيّة (مراكز مشتركة بين الأقاليم العربيّة) متخصّصة في الترجمة العلميّة من وإلى العربيّة،** وتكون من لجانها هيئةٌ تعنى بالتكييف الاصطلاحيّ واقتراح مدخلات علميّة جديدة في اللغة العربيّة ونشر اعتمادها بين المؤسّسات الجامعيّة والمراكز البحثيّة.

6. **العمل على مشروع لمنهج عربيّ موحَّد في الكتابة العلميّة البحثيّة** أو الكتابات الوظيفيّة الأخرى، تجري مراجعته دوريًّا لتطوير أساليب التحرير والتوثيق في الكتابة العلميّة في العلوم البحتة أو في العلوم الإنسانيّة. وهذا على غرار منهج APA لجمعيّة علم النفس الأمريكيّة أو منهج Turabian لجامعة شيكاغو.

7. **إنشاء بنك معرفة عربيّ ذي سيادة استراتيجيّة، تُناط به مسؤوليّتا إدارة المنتجات المعرفيّة باللغة العربيّة وتدويرها.** أمّا الإدارة فتُعنى برصد منتَجات العلوم بالعربيّة وإتاحة الوصول إليها وتنظيم الاستفادة منها بين المؤسّسات التعليميّة ومراكز البحث العلميّ. وأمّا التدوير فيُعنى بالعمل على تحويل المخرجات البحثيّة من البحث النظريّ إلى الإنتاج المادّيّ، ويتمّ ذلك عبر دعم قطاعات التعليم والبحث العلميّ من خلال توفير الرعاية المادّيّة للباحث العربيّ العلميّ بتشبيك الجامعات والأفراد بصنّاع القرار السياسيّ وبموارد التمويل، وإشراك القطاع الخاصّ في الإنتاج العلميّ بالعربيّة بدل إلقاء الحِمل كلّه على القطاع العامّ المثقَل أساسًا بالالتزامات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والأمنيّة.

8. **إنشاء «وزارة تعريب العلوم» وهي جهاز سياديّ تنفيذيّ ينظّم مجتمع المعرفة العربيّ ويدير الإنتاج العلميّ باللغة العربيّة.** ومن مسؤوليّته رصد حاجات المجتمع العربيّ وتقدير موارده الطبيعيّة ورأس ماله البشريّ واللغويّ من أجل رسم خطّة زمنيّة موجَّهة لتنفيذ مشاريع العلوم باللغة العربيّة في المجتمع العربيّ وفق برنامج بحثيّ واقتصاديّ واجتماعيّ مدروس. ومن الأهداف المنوطة بهذه الوزارة: إدارة الموارد البشريّة والمقدّرات المادّيّة وفق برامج اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة وعلميّة؛ ومراجعة المناهج والأهداف في مجال تعليم العلوم؛ وإعادة تحديد الأولويّات البحثيّة؛ وتنظيم الشبكة التنمويّة في استثمار رأس المال اللغويّ معرفيًّا لخدمة المجتمع العربيّ؛ وتسيير النشاط العلميّ ومجالات استثماره في مجتمعات المعرفة بشكل فعّال ومستمرّ ينظّم ويربط بين التعليم الأساسيّ والمؤسّسات الجامعيّة ومخابر البحث ومختلف القطاعات الأخرى التي لها علاقة بتعريب العلوم.

5.7 في مجال اعتقادات الطلّاب الجامعيّين ومواقفهم من اللغة العربيّة

1. **تطوير مبادرات لتعزيز وجود اللغة العربيّة في التخصّصات العلميّة في الجامعات العربيّة:** ومن هذه المبادرات نقترح "اللغة العربيّة عبر التخصّصات"، وهي مبادرة تهدف إلى إدخال اللغة العربيّة إلى مساقات تُدرَّس باللغة الإنجليزية في مجالات كالاقتصاد والعلوم الاجتماعيّة والصحّة العامة وإدارة الأعمال عبر وحدات تعلّميّة قصيرة، يكون الهدف منها تعريض الطلّاب إلى موادّ باللغة العربيّة تتناول جانبًا من جوانب الموضوع الذي يركّز عليه المساق (مثلًا قضية البيئة، أو التنمية المستدامة، أو التوعية الصحّيّة... إلخ). ويكون مطلوبًا من الطلّاب في الوحدة قراءة مقالات باللغة العربيّة تتناول تخصّصهم ومناقشة ما قرأوه، ثم القيام بكتابة ورقة قصيرة أو تقديم عرض شفويّ بالعربيّة. والهدف من هذا كلّه هو ربط اللغة العربيّة بالتخصّصات العلميّة وتحفيز الطلّاب للنظر إلى اللغة العربيّة كعنصر فاعل في تشكيل وعيهم المهنيّ والأكاديميّ.

2. **السعي الدؤوب إلى استبدال الشعور السائد بين كثير من الطلّاب بأنّ اللغة العربيّة صعبة** مقارنة باللغات الأخرى التي يعرفونها بالشعور بالثقة في قدرتهم على تطوير مهاراتهم بها والراحة في استخدامها، خاصّةً وأنّها لغتهم الأمّ. ولعلّ كيفيّة تذليل هذا الشعور والتغلّب عليه تمثّل واحدًا من أبرز التحدّيات التي تواجهها العربيّة اليوم، وهي تتطلّب مراجعة جذريّة لكثير من مقاربات تدريس العربيّة التي تسهم في تغذية هذا الشعور.

3. **تغيير المقاربات البيداغوجيّة المتّبعة في تدريس اللغة العربيّة في المدارس بشكل يعكس الرغبات التي عبّر عنها الطلّاب الجامعيّون** في الاستبانة: تنوّعٌ في الأنشطة والمواد الدراسيّة المستخدَمة، نصوصٌ حيّة ممتعة تتّصل بحياة التلاميذ وبيئتهم واهتماماتهم، تخفيفٌ من درجة التركيز

على دراسة القواعد والتراكيب بمعزل عن السياقات التي تُستخدم فيها هذه التراكيب، مواقفُ إيجابيّةٌ من المعلّمين وتشجيعٌ مستمرّ منهم للتلاميذ، وإيمان بقدرة هؤلاء على تعلّم العربيّة، تركيزٌ أكبر من المعلمين على خلق نشاطات تفاعليّة بين التلاميذ في الصفّ وحثّهم على استخدام اللغة بشكل مستمرّ.

4. **ضرورة وجود رؤى واستراتيجيّات وطنيّة في الدول العربيّة تؤطّر المقاربات والممارسات المتّصلة بتدريس العربيّة وتنسّقها بين كافّة مؤسّسات التعليم** بشكل يجعل تدريس العربيّة متوازنًا في المدارس الخاصّة والحكوميّة، ويلزم المدارس الخاصّة بأن تولي عناية أكبر بتعليم العربيّة وبتطوير طرق تعليمها لتكون على نفس مستوى جودة تدريس اللغات الأجنبيّة الذي تفاخر به كثير من المدارس الخاصّة وتعتبره أهمّ ما يميّزها.

5. **تغيير الممارسة السائدة حاليًّا في كثير المدارس الحكوميّة والخاصّة في المرحلة الثانويّة بتخفيض عدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة** على اعتبار أنَّ العمل على تطوير المهارات اللغويّة العربيّة قد تمّ في المرحلتين الابتدائيّة والإعداديّة، ومن ثمّ لم تعد هناك حاجة لتخصيص أكثر من ثلاث إلى أربع ساعات أسبوعيًّا يتمّ التركيز فيها على دراسة الأدب. وهذه ممارسة نرى أنّ لها تداعيات سلبيّة على تطوير قدرات الطلّاب في اللغة العربيّة، ذلك أنّ المرحلة الثانويّة، في تقديرنا، تتطلّب تركيزًا أكثر على اللغة، ولكن ليس من خلال التوسّع في دراسة النحو بشكل نظريّ أو التعرّض للأدب بالشكلّ التلقينيّ التقليديّ، ولكن عبر تعزيز القدرات التحليليّة والنقديّة لدى الطلّاب من خلال العمل على مشاريع تدرّبهم على البحث والكتابة الأكاديميّة بالعربيّة في موضوعات وثيقة الصلة باهتماماتهم والواقع المحيط بهم.

6. **ضرورة أن تبذل الحكومات العربيّة المزيد من الجهد لدعم اللغة العربيّة وتمكينها في الدول العربيّة،** فغالبيّة الطلّاب الجامعيّين عبّروا عن رأي واضح وصريح بأنّ ما قامت به الحكومات إلى الآن غير كافٍ لتغيير واقع اللغة العربيّة ومساعدتها على مواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل.

5.8 في مجال تطوير مناهج العربيّة وطرق تدريسها

إنشاء مركز أبحاث لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها يؤسّس على تجربة المركز التربويّ للّغة العربيّة لدول الخليج العربيّ ويوسّعها لتشمل الدول العربيّة جميعها، ويكرّس جهوده لخدمة اللغة العربيّة في المجالات التالية:

1. **التركيز على إجراء البحوث المتّصلة بالنواحي البيداغوجيّة في تعليم العربيّة وتعلّمها،** والاستقصاء المستمرّ للنظريّات والمقاربات الجديدة في هذا المجال وكيفيّة تطبيقها.

2. **توفير البحوث والدراسات المحكّمة** التي تستهدف فئة القارئ العربيّ العاديّ من المعلّمين والمشتغلين في القطاعين التعليميّ والتربويّ؛ أي المعلّمين والموجّهين والإدارات، والقارئ المثاليّ من المتخصّصين في المجالين التعليميّ والتربويّ، من خلال إصدار مجلّة بحثيّة تخصّصيّة شهريّة أو فصليّة، تعنى بالدراسات التربويّة واللغويّة، ونشر الأبحاث ذات الصلة بتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

3. **تطبيق مشروع "رخصة المعلّم" في جميع البلدان العربيّة،** والعمل المشترك على توحيد برامجها التدريبيّة ومعاييرها وشروطها وقياسها عربيًّا، وجعلها شرطًا أساسيًّا لقبول من يرغب بامتهان التعليم بما يضمن أهليّتهم لذلك وجدارتهم به، والتركيز فيها على قياس معرفة المتقدّمين بكلّ ما يتعلّق باللغة العربيّة كاختصاص، وباستراتيجيّات التدريس، وبالمقاربات البيداغوجيّة الجديدة، والمهارات الشخصيّة التواصليّة.

4. **إطلاق مشاريع تحقّق بيئة انغماس تدريبيّ للمعلّمين تكون على مستوى العالم العربيّ،** نحو: المعسكرات الصيفيّة التي من شأنها تبادل الخبرات والاستفادة منها، والاطّلاع على التجارب الجديدة والتدرّب عليها.

5. **إعداد ممتحنين رسميّين لقياس الكفاءات اللغويّة الشفويّة،** ووضع الحقائب التدريبيّة اللازمة لذلك.

6. **تهيئة مدرّبين معتمدين للمهارات اللغويّة والتربويّة،** وجعل التدريب سياسة تعليميّة مستدامة في المدارس الحكوميّة والخاصّة تلزم المعلّمين بتطوير مستوياتهم المعرفيّة، وقدراتهم الأدائيّة، وبالتجديد والخروج عن النمطيّة والتقليد.

7. **دراسة المناهج التعليميّة وتقييمها،** وتقديم الرؤى المقترحة لتصميم مناهج تعليميّة بالاعتماد على معايير الكفاءة؛ وذلك لمساعدة البلدان التي لمّا تبدأ تجربة تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة بعد، أو التي تحتاج إلى دعم لإنجاز ذلك، ممّا يختصر الوقت والجهد أمامها، ويقدّم لها خلاصة التجارب العربيّة في هذا المجال والمنهجيّة التي يجب اتّباعها لمواكبة بقيّة الدول العربيّة.

8. **اعتماد مبدأ الربط في وضع مناهج تعليم اللغة العربيّة** الذي يحقّق بناء نسقٍ تعلّميّ شامل، توظّف فيه المكتسبات والتعلّمات المتتابعة والمتكاملة والمتطوّرة، مع التقدّم بالمستويات والمراحل الدراسيّة بما يحقّق الكفايات التي يجب على المتعلّمين اكتسابها بعد إنهاء المرحلة المدرسيّة.

9. **إطلاق مشروع معايير تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها على مستوى العالم العربيّ،** يشارك فيه مجموعة من الباحثين والاختصاصيّين من جميع البلدان العربيّة، وبالمشاركة مع وزارات التربية والتعليم، والجهات العامّة والخاصّة التي تعمل في هذا المجال، لإنتاج معايير عربيّة موحّدة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها في مرحلة التعليم العام ومرحلة التعليم الجامعيّ. فما تحتاجه المناهج التعليميّة، هو بناء معايير موحّدة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها تبيّن المعارف والمهارات والوظائف والسياقات ونوع اللغة التي يجب أن يكتسبها متعلّم اللغة العربيّة في نهاية تعلّمه المدرسيّ؛ وذلك بغضّ النظر عن الدولة أو المنطقة أو المدرسة التي يدرس فيها، وهذا ما سيجعل من تعليم اللغة العربيّة في جميع البلاد العربيّة يحقّق الأهداف ذاتها بشكل يجعل قياسها ممكنًا عن طريق امتحانات كفاءة محكّمة.

10. **التركيز على بناء المناهج التعليميّة على أساس الوظائف اللغويّة والمهارات الأربع،** ووضع مصفوفة المعايير المتضمّنة توصيفات لكلّ المستويات الدراسيّة من حيث الوظائف والمهامّ والمهارات اللغويّة التي تعمل المقاربات البيداغوجيّة الجديدة على بنائها وتنميتها ونوع الكلام والسياق والسلامة اللغويّة، ووضع الاختبارات والامتحانات المنسجمة مع المنهج الوظيفيّ التفاعليّ التواصليّ المعتمَد في السياسة التعليميّة في الدول العربيّة والتي تعكس مخرجاته.

11. **تشجيع التعلّم الذكيّ الذي يهدف إلى توظيف التكنولوجيا المتطوّرة** في إحداث تغيير إيجابيّ في منهجيّات التعليم التقليديّ، وخلق المنصّات التعليميّة والبرامج والموادّ اللازمة له، ليكون ميسّرًا لقيام المعلّمين بدورهم التعليميّ، وداعمًا لعمليّة التدريس ومواجهة الصعوبات التي تواجهها كمشكلة اكتظاظ الصفوف.

12. **التركيز على التعلّم التعاونيّ في المستويات الدراسيّة كلّها،** وبناء المهارات وتنميتها لدى المتعلّمين في تنفيذ الأسس التي يستند إليها من الاعتماد المتبادل الإيجابيّ في إنجاز المهامّ المطلوبة، والتفاعل المباشر، واتّخاذ القرار وتحمّل مسؤوليته وتنفيذه عمليًّا.

13. **التركيز على مهارات التفكير التحليليّ والنقديّ وتشجيعها،** وجعلها أساسيّة في المستويات كافّة؛ كي يتعلّم الطلّاب كيفيّة مقاربة المشاكل،

وطرح الأسئلة، والربط بين الظواهر المختلفة، وتكوين المعرفة لديهم بصورة مستقلّة.

14. **العمل على وضع نظام التقييم والامتحانات والاختبارات القياسيّة للّغة العربيّة بما يتوافق مع الرؤيّة الجديدة لتطوير المناهج،** بالتركيز على المعرفة والمهارة اللغويّة التي يحتاجها المتعلّمون في كلّ مرحلة من المراحل بعيدًا عن المحتوى والكتاب المقرّر.

5.9 في مجال تعليم العربيّة وتعلّمها في العوالم الجديدة

1. **ضرورة إقامة مرجعيّة دوليّة للّغة العربيّة** لتعزيز حضور اللغة العربيّة سياسيًّا واقتصاديًّا وثقافيًّا في العوالم الجديدة.
2. **ثمّة حاجة إلى استقراء واقع العربيّة في العوالم الجديدة،** والعناية بالبحوث العلميّة المختصّة في دراسة دوافع الطلّاب والمقاربات البيداغوجيّة السليمة التي يجب اتّباعها والمقاربات التعليميّة المثلى التي تضمن تعليم العربيّة بسياقات هي أقرب إلى الاكتساب منها إلى التعلّم المصطنع. فتسارع وتيرة الاهتمام بالعربيّة في الفترة الأخيرة يتطلّب تسارعًا متزامنًا في إجراء البحوث عن واقع هذا التعلّم لناحية الكمّ والكيف سعيًا لإيجاد سبل فعّالة وناجعة لتطوير حضورها وانتشارها. كما أنّه من المهمّ ترجمة البحوث الأجنبيّة المهمّة إلى اللغة العربيّة ليسهل على الباحثين في المنطقة العربيّة الاطّلاع عليها وكذلك لكي يكونوا مساهمين فاعلين في تطوير واقع العربيّة في عالمهم وفي العوالم الجديدة.
3. **إعادة النظر في المناهج،** لمعرفة مواطن ضعفها وقوّتها، والتفكير في تطويرها بحيث تُعلّم المهارات اللغويّة وتُقوّم بشكل تكامليّ لا فرديّ. كما ينبغي عمل دراسة حالة للبلدان لتصميم مناهج مناسبة لها ثقافيًّا، فمناهج العربيّة التي تناسب الولايات المتّحدة وأوروبّا قد لا تناسب منطقة شرق آسيا أو إفريقيا. إضافةً إلى ذلك من الضروريّ التفكير في تصميم مناهج للعربيّة لأغراض خاصّة، بحيث تكون هناك مناهج متنوّعة تخدم أغراضًا مهنيّة مختلفة بحسب توجّهات الطلبة.
4. **دمج الجانب الثقافيّ في المناهج،** وذلك عبر تصميم مناهج لبرامج التبادل الثقافيّ لتحقيق أقصى فائدة تعليميّة منها، ودعمها وتنظيمها، وتصميم الكتب والموادّ التعليميّة التي تركّز على العناصر الثقافيّة المتنوّعة، وإدراج اللهجات لتفعيل قدرات الطلّاب على التواصل في مواقف الحياة اليوميّة.
5. **توفير موادّ تعليميّة إضافيّة** نظرًا للنقص في الموادّ الإلكترونيّة وخاصّة المسموع منها، وسيكون من المفيد خلق منصّة إلكترونيّة متاحة للمعلّمين للاستعانة بموادّ تساعد في تطوير قدرات الطلّاب في مهارتَي الاستماع والتحدّث خاصّة.
6. **إعداد متخصّصين في تعليم العربيّة كلغة أجنبيّة،** والاهتمام بتخصّص تعليمها للأجانب في جامعاتنا العربيّة بدايةً، ومن ثمّ التعاون مع الدول الأجنبيّة لتدريب وتأهيل كفاءات عربيّة وأجنبيّة تواكب زيادة الاهتمام بتعلّمها، وتدرّب المعلّمين الحاليّين بشكل خاضع لمعايير علميّة دقيقة.
7. **بناء الشراكات وتنظيمها بين المؤسّسات التعليميّة في العالم العربيّ والدول الأجنبيّة،** لأنّ ذلك سيساعد حتمًا في تعزيز حضور برامج التبادل الثقافيّ وإمكانيّة استفادة الطلبة منها، كما يشجّع على العمل المشترك لمراجعة المناهج وتطويرها وبناء طاقات ذات كفاءة عالية تعلّم العربيّة.

هذه المقترحات هي بمثابة خارطة طريق يمكن أن نهتدي بها في سعينا للتأسيس لمستقبل جديد للّغة العربيّة، يبني على العناصر الحيّة في تراث العربيّة، ويحتضن نبض الواقع وحركيّته. يبقى أن ندرك بأنّ الخَطو على طريق المستقبل لا يمكن أن يتحقّق إلا بإيمان راسخ باللغة وبقدراتها على مواجهة التحدّيات ومواكبة تغيّرات العصر، وبالتخلّي عن المقاربات القائمة على الخوف وعلى حجر اللغة في قوالب الماضي، وبسعي حثيث من الجميع حكومات ومؤسّسات وأفرادًا لفتح الأبواب أمام العربيّة في مناحي الحياة كلّها، وإتاحة المجال لها لتكون عنصرًا فاعلًا في النهضة العربيّة الجديدة علميًّا وتقنيًّا وثقافيًّا، ولتظلّ رمزًا لهويّة متسامحة، منفتحة على الآخر، واثقة بذاتها، فخورة بتنوّعها.

مسرد المصطلحات المستخدمة

المصطلح المستخدَم	المحور	المعنى
الإبِستِمولوجيا	(5) (6)	فرع من فروع الفلسفة يهتمّ بنظريّة المعرفة وطبيعتها ونطاقها وكيفيّة الحصول عليها، وإيجاد الصلة بينها وبين الحقائق الموجودة من حولها.
مؤشِّر القراءة العربيّ	(4)	يشير هذا المصطلح إلى التقرير الذي أصدرته مؤسّسة محمّد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، بالتعاون مع برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ عام 2016 عن واقع القراءة العربيّة وتقييم حالتها.
تآلف الأشتات	(9)	استراتيجيّة تعليميّة تقوم على الربط بين مجموعة من الأشياء والعناصر التي يبدو، ظاهريًّا، أن لا علاقة مشتركة بينها، بالاعتماد على المنطق والبيان والتناظر، من أجل الوصول إلى حلول مختلفة غير تقليديّة وإبداعيّة لبعض المشكلات. وهذا المصطلح مماثل لمصطلح Synectics في الإنجليزيّة.
إيتيمولوجيّ	(6)	صفة من "إيتيمولوجيا" أو "علم التأثيل" وهو علم البحث عن أصول الكلمات، وكلمة "إيتيمولوجيا" تعني حقيقة الكلمة أو أصلها.
البُعط الفلسفيّ	(6)	مصطلح اقترحه الباحث اللبنانيّ موسى وهبة ليشير به إلى حالة الفوضى التي تعتري الاشتغال الفلسفيّ بالعربيّة، ويعني "الحراك في غير اتّجاه سعيًا إلى ما يُشبه الفلسفة ممّا يتناسب مع تصوّرات المشتغلين بها" في إشارة منه إلى أنّ هذا الاشتغال الذي تعتريه الفوضى لا يسهم في تطوير الفلسفة.
البُنيَويّة	(6)	حركة فكريّة بلغت أوجها في منتصف القرن العشرين وكان لها تأثير بارز في عدد من الحقول المعرفيّة في العلوم الإنسانيّة. وهي بالأساس منهج بحثيّ يُعنَى بدراسة العلاقات المتبادلة ما بين العناصر المكوّنة لبنية اجتماعيّة أو أدبيّة ما. وفي الدراسات الأدبيّة ينظر هذا المنهج إلى النصّ الأدبيّ على أنّه بُنية مغلقة على نفسها وبالتالي يجب دراسة النصّ من الداخل من خلال دراسة العلاقات القائمة بين بنى النصّ الداخليّة.
البيداغوجيا	(9)	مصطلح تربويّ أصله يونانيّ مشتقّ من مقطعين: "بيد" ويعني الطفل، و"غوجيا" الذي يعني التوجيه والقيادة. وقد ظهر في القرن التاسع عشر، ويُعرّف على أنّه طريقة التدريس المتّبعة وممارستها من قِبل المعلّمين وأصحاب الاختصاص، ويرتكز على ثلاثة عناصر أساسيّة: المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة.
الثُّنائيّة اللغويّة	(2)	وجود لغتين مختلفتين تتنافسان في التداول اليوميّ أو الرسميّ، كالعربيّة والفرنسيّة في الدول المغاربيّة أو العربيّة والإنجليزيّة في دول الخليج العربيّ.
مجتمع المعرفة	(7)	يقوم أساسًا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعيّ بقصد ترقية الحالة الإنسانيّة، ويقوم على ثلاث مراحل: نقل المعرفة، وتوطينها، وإنتاجها.
مجتمع المعلومات	(7)	يقوم أساسًا على المعلومات بوصفها سلعة استراتيجيّة ومصدرًا للدخل إنتاجًا ونشرًا وتنظيمًا، واستثمارًا، ويرتبط بالرقمنة واستعمالاتها. والفرق بينه وبين مجتمع المعرفة أنّه يقوم على المعلومات لا على الموارد البشريّة التي تدير المعلومة.
الخدمات السحابيّة	(5)	تُعرف أيضًا بخدمات الحوسبة السحابيّة، وهي تقنيّة مرتبطة بشبكة الإنترنت تسمح وتسهّل للمستخدمين بمشاركة الموارد الحاسوبيّة المختلفة (كالملفّات والخدمات والتطبيقات وغيرها) وتخزينها والتحكّم بها.

المُخرَجات التعليميّة	(9)	عبارات تحدّد ما يُتوقّع أن يمتلكه المتعلّمون من معرفة وفهم وقدرات بعد إكمال عمليّة التعلّم، وما يستطيعون أداءه من مهارات أو إظهاره من تصرّفات وممارسات.
الخرائط الذهنيّة	(9)	شكل من المنظِّمات التخطيطيّة البصريّة، تساعد المتعلم والمعلِّم على تنظيم المعرفة على شكل شبكات، ممّا يؤدي إلى زيادة التعلّم والتذكّر، ويمكن أن يقوم بها شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص.
المِخيال	(6)	مجموعة الرموز والصور والتمثّلات التي ترسمها جماعة بشريّة ما في ذاكرتها الجماعيّة عن واقعها الداخليّ وعلاقتها مع الآخر.
التدبير اللغويّ	(1)	مجموع القرارات والأنظمة التي تتّخذها الدولة لإدارة الشؤون اللغويّة في البلاد، سواء أكانت القرارات على هيئة قوانين وتشريعات أو إنشاء مؤسّسات تُعنى باللغة أو باللغات المستخدمة في الدولة.
تدريس الأقران	(9)	نظام للتدريس يساعد فيه المتعلّمون بعضهم بعضًا تحت إشراف المعلّم، ويقوم على فكرة أنّ التعليم يجب أن يتمركز حول المتعلّمين في بيئة فعّالة للتعلّم تركّز على إدماجهم بشكل كامل في تعلّم تعاونيّ مستمرّ.
التدريس المُتمايِز	(9)	نمط من التدريس يهتمّ بزيادة إمكانيّات وقدرات التعلّم وتقديم بيئة تعليميّة مناسبة لجميع المتعلّمين. وهو يقوم على مبدأ أنّ للطلّاب اهتمامات وقدرات ودوافع مختلفة، وأنّ على المعلّمين استيعاب هذه الاختلافات والسعي لتطوير استراتيجيّات للتعلّم والتعليم تلائم كل متعلّم/ـة. والمصطلح مماثل لـ Differentiated Instruction في الإنجليزيّة.
التداوُليّة	(6)	فرع من فروع علم اللسانيّات يعنى بدراسة الكيفيّة التي يسلكها الناس لفهم الفعل الكلاميّ وكيفيّة إنتاجهم له، وكيف يُسهم السياق في فهم المعنى. والمصطلح مماثل لـ Pragmatics في الإنجليزيّة.
المُدوَّنة القانونيّة	(1)	مُجمل النصوص القانونيّة المتمثّلة في القوانين والأنظمة واللوائح والقرارات والمواثيق وغيرها.
المرئيّة	(7)	إتاحة المنجَز البحثيّ العربيّ للدخول إلى التصنيف العالميّ من خلال احتسابه في نقاط المؤسّسات ورصيدها البحثيّ من قِبَل هيئات تصنيف الجامعات العالميّ. والمصطلح مماثل لـ Visbility في الإنجليزيّة.
المرجعيّات المؤسّسيّة	(1)	المؤسّسات المعنيّة بإدارة الشأن اللغويّ في البلاد، سواء أكانت مؤسّسات تخطيطيّة واستشاريّة، أو مؤسّسات علميّة وتعليميّة، أو مبادرات مؤسّسيّة، كالجوائز والجمعيّات المدنيّة وغيرها.
الارتجال الكلاميّ بالفصحى	(3)	القدرة على الكلام بمستوى فصيح (مع إظهار الحركات الإعرابيّة على أواخر الكلمات أو تسكينها) دون استعداد أو تدريب مسبق ودون القراءة من نصّ مكتوب.
الرقمنة	(5)	تُعرف أيضًا بالتحويل الرقميّ، وهي عمليّة تُعنى بتحويل وتمثيل البيانات والمعلومات رقميًّا. والمصطلح مماثل لـ Digitization في الإنجليزيّة.
الازدواج اللغويّ/ الازدواجِيّة اللغويّة	(10) (2)	وجود مستويَين من اللغة في التداول اليوميّ في مجتمع ما: مستوى اللغة الفصيحة، ومستوى اللهجة (أو اللهجات) المحكيّة. وفي حال اللغة العربيّة، يشمل هذان المستويان اليوم الفصحى الحديثة التي تُستخدم في الإعلام والكتابة، واللهجات الدارجة التي يستخدمها الناس في حياتهم اليوميّة.
السِّقالات التعليميّة	(9)	استراتيجيّة للتدريس تقوم على مجموعة من التوجيهات والإرشادات والأنشطة التي يستخدمها المعلّم مؤقّتًا بهدف مساعدة الطلّاب على فهم المحتوى التعليميّ وطريقة أداء المهمّة التعليميّة المطلوبة بشكل يسمح لهم بمواصلة أداء المهمّة بأنفسهم. والمصطلح مماثل لـ Scaffolds في الإنجليزيّة.
السياسة اللغويّة	(1)	الرؤية اللغويّة العامّة التي تحتكم إليها الدولة في شأن القرارات والتشريعات والأنظمة التي تتّصل بإدارة المسألة اللغويّة في البلاد.

المستوى الأبيض (في العربيّة)	(3)	مستوى من اللغة يظهر في العربيّة المكتوبة ويتميّز بأنّه يمكن أن ينتمي إلى أيّ من المستويَين الرئيسَين للعربيّة (الرسميّ الفصيح، والمحكيّ العامّيّ). وهو ذلك المستوى العامّيّ الفصيح المكتوب، أو هو الفصيح الذي يفهمه العامّة دون التساؤل عن تعقيد في المفردات أو الأساليب أو التراكيب أو الأوزان.
المستوى الرسميّ (في العربيّة)	(3)	مستوى الفصحى، وهو ذلك المستوى من اللغة العربيّة الذي نجده في كتب التراث، والذي يُستخدم في السواد الأعظم من الإنتاج الأدبيّ المعاصر، والصحافة المكتوبة وبرامج الأخبار، وكذلك في إلقاء الخطب الرسميّة والخطب الدينيّة.
المستوى المحكيّ (في العربيّة)	(3)	مستوى العامّيّة، وهو ذلك المستوى من اللغة العربيّة الذي يستخدمه العرب في تعاملاتهم الحياتيّة اليوميّة.
السيميائيّة	(6)	تُسمّى أيضًا "علم العلامات" أو "السميوطيقا"، وهي علم يدرس كيف يمكن فهم المعنى من خلال العلامات والرموز والصور.
إضافات	(5)	أدوات مساعدة تُضاف إلى برامج الحاسوب لتدعم ميزات محدّدة ووظائف خاصّة بتلك البرامج، وتُستخدم في متصفّحات الإنترنت وبرامج أخرى. والمصطلح مماثل لـ plug-ins في الإنجليزيّة.
التعدّديّة اللغويّة	(9)	حالة لغويّة يوصف بها المجتمع الذي يستعمل أفراده أكثر من لغتين في محيطه الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ والدينيّ.
العربيّة في الفضاء المكانيّ العامّ	(3)	يُقصَد بها العربيّة المستخدمة في أيّ مكان غير الكتب ومنصّات الإعلام المكتوب أو المرئيّ، أي العربيّة التي نراها في لافتات الشوارع بأنواعها، وفي الإعلانات في الشوارع، وعلى جدران الممتلكات الخاصّة والعامّة، وفي أسماء المنشآت والمحالّ، وقوائم الطعام والمشروبات في المطاعم والمقاهي والأسواق.
العربيزي	(2) (5)	وتسمى أيضًا بلغة الفرانكو، وهي لغة تواصل عربيّة بالأحرف الإنجليزيّة والأرقام يتمّ استخدامها في أوساط الشباب في الرسائل النصّيّة وبرامج الدردشة وعبر وسائل التواصل الاجتماعيّ. وقد سُمّيت بـ "العربيزي" لأنّها تكتب اللغة العربيّة بأحرف إنجليزيّة.
العقيدة اللغويّة	(2)	التزام عاطفيّ بلغةٍ ما يتعلّق بالهويّة فيكون دافعًا لإحياء هذه اللغة. وفي طرحنا هي ليست فقط عقيدة هويّة (قوميّةٍ ودين) ولكنّها أيضًا عقيدة انتماء إلى اللحظة الراهنة التي تجعل الإنسان العربيّ يؤمن أنّ على مجتمعه العربيّ المعاصر أن يستقلّ من التبعيّة اللغويّة التي تضعه تحت طائلة التبعيّة الاقتصاديّة والسياسيّة.
التعلّم التعاونيّ	(9)	استراتيجيّة للتعليم يعمل فيها المتعلّمون معًا في مجموعات صغيرة أو كبيرة لإنجاز مهمّة أو تحقيق هدف تعليميّ مشترك، ويتمّ من خلالها اكتساب المعرفة والمهارات.
التعلّم المُدمَج	(9)	أحد أشكال التعلّم التي يندمج فيها التعلّم الإلكترونيّ مع التعلّم الصفّيّ التقليديّ في إطار واحد، حيث توظّف أدوات التعلّم الإلكترونيّ، سواء المعتمِدة على الحاسوب أو على شبكة الإنترنت في الدروس مع بعض العناصر التي تتيح للطالب التحكّم بالوقت والمكان ومسار التعلّم ووتيرته.
التعلّم النشِط	(9)	فلسفة تعليميّة تربويّة تهدف إلى تفعيل دور المتعلّم وجعله محوريًّا في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وتسعى إلى الانتقال بالمتعلّم من حالة المتلقّي السلبيّ (كما هي الحال في طريقة المحاضرة) إلى إيجابيّة المتعلّم وفاعليّته في المواقف التعليميّة، وذلك باستهداف مهارات التفكير العليا بالدرجة الأولى، كالتحليل والتركيب والتقويم.
العوالم التقليديّة (للعربيّة)	(10)	البلاد التي تقع ضمن نطاق العالمين العربيّ والإسلاميّ، والتي تُعَدّ العربيّة جزءًا من مكوّنها الثقافيّ، فسكّانها إمّا ناطقون بالعربيّة أو متعلّمون ومستخدمون لها لأغراض دينيّة.
العوالم الجديدة (للعربيّة)	(10)	البلاد التي تقع خارج نطاق العالَمين العربيّ والإسلاميّ، والتي لا تُعَدّ العربيّة جزءًا من نسيجها اللغويّ والثقافيّ، ولكن اهتمامها بتعليم العربيّة حديثًا يجعلها عوالم جديدة للّغة العربيّة.
العلوم البحتة	(7)	وتُسمّى العلوم الصرفة، وتشمل العلوم التي تفسّر الظواهر مخبريًّا، وهي مقابلة للعلوم التطبيقيّة التي تقوم على الاختبار خارج المخبر. ونحن هنا نستخدم هذا المصطلح في مقابل العلوم الإنسانيّة والعلوم البينيّة.

العلوم البينيّة	(7)	نعني بها العلوم التي يكون لديها امتداد نظريّ إلى العلوم الإنسانيّة من جهة، وامتداد تطبيقيّ إلى العلوم البحتة من جهة أخرى، نحو علوم الإدارة والتسيير والاقتصاد.
مُعامِل التأثير	(7)	معيار علميّ مُعتَمَد عالميًّا يقيس أهمّيّة الأبحاث العلميّة المنشورة في مجلّات علميّة محكَّمة ومصنَّفة بناءً على مدى تردّد الإحالة إليها والاستشهاد بها في الأعمال البحثيّة الجديدة المنشورة في مجلّات عالميّة مصنَّفة. والمصطلح مماثل لـ Impact Factor في الإنجليزيّة.
مُعامِل التنفيذ	(7)	معيار علميّ نقترحه في تقريرنا هذا، يقيس أهمّيّة الأبحاث والمشاريع العلميّة بناءً على مدى قابليّتها للتنفيذ في أرض الواقع، والتحوّل إلى منتَجات خدماتيّة واقعيّة في المجتمعات العربيّة.
عامّيّة المثقّفين	(3)	مستوى فرعيّ من المستوى المحكيّ متأثّر بالفصحى، وهي عامّيّة محكيّة في الأساس بها بعض المفردات أو التعبيرات الرسميّة قليلة الشيوع في الحوارات اليوميّة.
العامّيّة المتنوّرة	(2)	العامّيّة الملقَّمة بكلمات من الفصحى للارتقاء بها إلى أن تكون أداة صالحة للتعليم.
الانغماس اللغويّ/الثقافيّ	(10)	انغماس المتعلّم غير الناطق بالعربيّة في بيئة اللغة الطبيعيّة - أي في إحدى الدول العربيّة - لفترة من الزمن واستعماله للّغة وانخراطه في مستوياتها وسياقاتها الثقافيّة.
الفصحى البينيّة	(4)	مستوى اللغة المستخدَم في بعض الروايات، حيث نلاحظ أنّ الجمل فيه لا تلتفّ وتتعاطف بشكل طويل ولا تحوي قدرًا كبيرًا من المفردات والتعابير التراثيّة، كما أنّها أيضًا لا تخلو تمامًا من هذه التعابير، فهي في مرحلة بينيّة ومتوسّطة بين ما أطلقنا عليه "الفصحى التراثيّة" و"الفصحى المعاصرة أو البسيطة".
الفصحى التراثيّة	(4)	مستوى الفصحى المستخدَم في بعض الروايات، حيث تكون فيه اللغة أقرب إلى لغة التراث من حيث طول الجمل واشتجارها، وتحضر فيه المفردات والتعابير التراثيّة بكثافة.
الفصحى المعاصرة أو البسيطة	(4)	مستوى الفصحى المستخدَم في بعض الروايات، حيث تكون فيه الجمل قصيرة وبسيطة، قريبة إلى الاستعمال التواصليّ، وتكون المفردات سهلة وقريبة للقارئ العاديّ الذي ليس له اطّلاع على لغة التراث.
التفكيكيّة/التفكيك	(6)	مقاربة أدبيّة تسعى إلى فهم العلاقة ما بين النصّ والمعنى وتشكّك بأنّ للنصّ معنًى واحدًا ثابتًا ومستقرًّا، لأنّ المعنى يتفكّك داخل النصّ، وترى أنّه، مهما حاولنا الاقترابَ من المعنى، فلن نستطيع الوصول إليه.
المُقاربة	(9)	أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يتأسّس عليها برنامجٌ أو منهاجٌ ما، وتقوم على عنصرين: المحتوى وطريقة عرض المحتوى. والمصطلح مماثل لـ Approach في الإنجليزيّة.
مقاربة بيداغوجيّة الفصل المعكوس/ البيداغوجيّة المعكوسة	(9)	تعتمد هذه المقاربة على فكرة أنّ الوقت المخصّص للفصل الدراسيّ ثمين؛ لذا من الأفضل استخدامه للتفاعل والعمل الجماعيّ، فالطالب هو الذي يتعلّم؛ لذلك ينبغي خلق الشروط المشجّعة له على التعلّم المستدام؛ فتُبنى الأنشطة التعليميّة في الوحدات الدراسيّة على أن يقوم المتعلّم بتحضيرها في البيت وتفعيلها في الصفّ بمساعدة المعلّم الذي يأخذ دور المرشد والمتابع لأداء كلّ طالب.
المقاربة التواصليّة	(9) (10)	أكثر مقاربات تدريس اللغة انتشارًا في وقتنا الحاليّ، ظهرت في أوروبّا في سبعينيّات القرن العشرين، وتقوم على تنمية قدرة المتعلّم على التواصل باللغة في المواقف الحقيقيّة، وليس تطوير المعرفة النظريّة بقواعد اللغة. والمصطلح مماثل لـ Communicative Approach في الإنجليزيّة.
اقتصاد المعرفة	(2) (9)	يعتمد على المعرفة باعتبارها المحرّك الرئيس للنموّ الاقتصاديّ، وأنّ النمو يزداد بازدياد المعرفة القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتّصال. وهو اقتصاد مبنيّ على المعرفة لا على الموارد المادّيّة والعمالة فقط.

الكفاءة الثقافيّة	(10)	القدرة على تحقيق تواصل ناجح (من خلال اللغة عادةً) مع أشخاص ينتمون لثقافة/ثقافات أخرى. والشخص الذي تتوفّر لديه هذه الكفاءة يستطيع، من خلال عمليّات التفاعل مع هؤلاء الأشخاص، أن يستوعب المفاهيم المتعلّقة بالإدراك الحسّيّ وطريقة التفكير والأحاسيس والتصرّف في هذه الثقافة/الثقافات.
الكفاءة اللغويّة	(10)	القدرة الإجماليّة في اللغة، والتمكّن من مهاراتها الأربع: القراءة، والاستماع، والتحدّث، والكتابة، وتشمل كذلك القدرة على تفكيك الرموز الثقافيّة وفهم الرسائل المراد إيصالها واستخدامها بشكل جيّد في التواصل والكتابة.
اللسان العربيّ	(7)	نعني به اللغة المتداوَلة في المجتمعات العربيّة التي امتزجت فيها اللهجات واللغات المحلّيّة واللغات الأجنبيّة المختلفة.
اللغة الرسميّة	(1)	مستوى من مستويات الاعتبار القانونيّ للغة محدّدة أو عدّة لغات في الدولة، ويقتضي بموجبه الالتزام باستخدامها واستعمالها في كافة التعاملات الرسميّة، ومثال على ذلك اللغة الأمازيغيّة التي جعلها دستور 2016 لغةً رسميّة في الجزائر إلى جانب العربيّة.
اللغة المحلّيّة	(1) (7)	اللغة التي يتكلّم بها السكّان الأصليّون في منطقةٍ ما من البلاد العربيّة، ويكون تداولها محصورًا في تلك المنطقة، نحو الأمازيغيّة في الدول المغاربيّة، والنوبيّة في السودان.
اللغة الوطنيّة	(1) (2)	لغة ذات دلالات ثقافيّة وتاريخيّة وهويّاتيّة في قُطرٍ ما، وتُتداوَل في نطاق جغرافيّ أو مجالٍ ما فيه، ولكنّها لم ترتقِ إلى وضعٍ قانونيّ يجعلها لغةً رسميّة، مثل الأمازيغيّة التي أقرّها دستور 1996 في الجزائر أحد المقوّمات الأساسيّة للهويّة الجزائريّة إلى جانب الإسلام والعروبة، لتصير لغة وطنيّة في دستور 2002.
اللهجة البيضاء	(3)	اللهجة المحكيّة التي نلاحظها في حديث أشخاص عرب من جنسيّات عربيّة مختلفة عندما يتحاورون معًا في المواقف اليوميّة الحيويّة، ويُراد بها تلك العامّيّة التي لا تنتمي إلى بلد عربيّ محدّد. فيتواصل بها العرب، كلٌّ بلهجته، مع التركيز على ما هو مشترك بين هذه اللهجة واللهجات العربيّة الأخرى والابتعاد عمّا هو مختلف.
لَيْتَنَة الكتابة العربيّة	(2)	كتابة اللغة العربيّة بحروف لاتينيّة.
المتون/ المكانز اللغويّة	(5)	المتن أو المكنز النصّيّ هو مجموعة كبيرة من النصوص المنظّمة والمهيكلة (والمجمّعة والمعالجة إلكترونيًّا في وقتنا الحاليّ) تستخدم لعمل تحليلات إحصائيّة واختبار فرضيّات حول عناصر أو ميزات أو قواعد لغويّة معيّنة. والمصطلح مماثل لـ Corpora في الإنجليزيّة.
(اسم) النطاق	(5)	العنوان الذي يقوم المستخدم بكتابته داخل المتصفّح على شبكة الإنترنت للوصول إلى موقع إلكترونيّ محدّد. وقد تمّ تطوير أسماء النطاقات بغية التسهيل على المستخدمين بحيث يقومون باستخدامها بدلًا من استخدام عناوينIP المعقّدة والتي يصعب حفظ أرقامها. والمصطلح مماثل لـ Domain Name في الإنجليزيّة.
النظريّة التوليديّة والتحويليّة	(5)	النظريّة التوليديّة هي مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد من المفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل. أمّا النظريّة التحويليّة فتُعْنَى بتطبيق مجموعة من قواعد الحذف والاستبدال والإضافة وتغيير الموقعيّة على الجمل النواة للحصول على عدد غير متناهٍ من الجمل الصحيحة.
الواجهة	(5)	تُعرف أيضًا بـ "واجهة المستخدم"، وهي تطبيق أو وسيلة تتيح للمستخدم التفاعل مع واجهة أي منتج أو خدمة رقميّة كالآلات والأجهزة والبرامج والأنظمة. والمصطلح مماثل لـ Interface في الإنجليزيّة.
الوسيط اللغويّ	(7)	اللغة التي تُستخدم في تدريس العلوم، وتكون مزيجًا بين العربيّة بفصيحها ومحكيّها واللغات المحلّيّة واللغة الأجنبيّة.
وورد برس	(5)	موقع مفتوح المصدر يمكّن المستخدم من بدء مدوّنة أو إنشاء موقع على شبكة الإنترنت في وقت قصير دون الحاجة إلى أيّ معرفة تقنيّة سابقة.

يمكن الحصول على نسخة من هذا التقرير على موقعنا: mckd.gov.ae

جميع الحقوق محفوظة لوزارة الثقافة والشباب في الإمارات العربية المتحدة