

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
مكتب تنسيق التعريب بالرباط
جمعية الدعوة الإسلامية العالمية
بطرابلس «ليبيا»

بالتنسيق مع

مجمع اللغة العربية بدمشق
المركز العربي للتعريب
والترجمة
والتأليف والنشر بدمشق

ندوة

«مرصد اللغة العربية وآفاق التعريب»
دمشق 27-28 كانون الأول «ديسمبر» 2009م

بحث

«واقع اللغة العربية وآفاق التطوير»

إعداد

الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد

بسم الله الرحمن الرحيم

واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير

أ. د. محمود

السيد

نحاول في هذا البحث أن نتعرف واقع اللغة العربية في العملية التعليمية التعليمية، وواقعها في خارج نطاق العملية التعليمية في المجتمع، ونقف على هذا الواقع في التعامل مع التقانات الحديثة، لتتوصل أخيراً إلى تصور مقترح للنهوض بهذا الواقع والارتقاء به.

أولاً- اللغة العربية في العملية التعليمية التعليمية

1- في مجال السياسة اللغوية:

من يلق نظرة على واقع اللغة العربية في العملية التعليمية التعليمية يلاحظ غياب السياسة اللغوية على الرغم من أن دساتير الدول العربية تنص على أن اللغة الرسمية في الدولة هي اللغة العربية، ولكن ثمة فجوة بين ما ينص عليه الدستور وما يمارس على أرض الواقع.

ومما ترمي إليه السياسة اللغوية في العملية التعليمية التعليمية:

أ- تعليم مواد المعرفة كافة باللغة القومية، واستعمال اللغة في مختلف المناشط.

ب- تحديد موقع اللغات الأجنبية في نسق النظام التعليمي الرسمي.

ج- تحديد موقع اللغات الأجنبية في المدارس الخاصة والجامعات الخاصة

والمدارس الأجنبية وفروع الجامعات الأجنبية في داخل الوطن العربي.

د- تأمين مستلزمات تعليم اللغة العربية الأم لأبنائها وللناطقين غيرها من

اللغات الأخرى إن في داخل الوطن العربي أو في خارجه.

ه- جعل اللغة القومية مطلباً أساسياً للالتحاق بالجامعات.

و- تنمية الاعتزاز باللغة القومية على أنها عنوان للهوية والانتماء.⁽¹⁾

فإذا ألقينا نظرة على الموقف من اللغات الأجنبية في العملية التعليمية التعليمية

فإننا نلاحظ أن ثمة اعتماداً للغة العربية في دول المغرب العربي ابتداءً من الصف

الأول من مرحلة التعليم الأساسي إلى جانب إدراك أهمية تعليم اللغة الأجنبية في

عصر المعلومات والعولمة منذ وقت مبكر.

ففي دول المغرب العربي أدركت ليبيا أهمية اللغة الإنجليزية وأهمية البدء مبكراً

بتعليمها، فأدخلت تعليم الإنجليزية بدءاً من الصفوف العليا من التعليم الابتدائي.

وفي تونس لا تدرس اللغة الفرنسية قبل الصف الثالث الابتدائي على الرغم

من حفاظ اللغة الفرنسية على وجودها وتحدياتها لجهود التعريب، وكذلك الشأن في

بقية بلدان المغرب العربي. ففي الجزائر ما تزال اللغة الفرنسية حاضرة بكثافة، وتحافظ

على مثولها في ثقافة المجتمع الجزائري بصورة أو بأخرى، على الرغم من محاولات

التعريب الكثيرة، ولكنها تعليمياً لا تدرس قبل الصف الرابع الابتدائي.

وكانت الجزائر حريصة كل الحرص في بداية الاستقلال على تعريب التعليم، إذ

إنها عرّبت السنة الابتدائية الأولى في العام الدراسي 64-65، وعرّبت السنة الثانية

جزئياً في العام الدراسي 67-68 والسنة الثالثة جزئياً في العام الدراسي 68-69 حيث درست المواد الاجتماعية بالعربية والعلوم والرياضيات بالفرنسية، ثم عربت السنتين الثالثة والرابعة كلياً في الحقبة الممتدة بين 1971 و1974.

واستمر التعريب في الابتدائي والثانوي جزئياً ثم كاملاً إلى سنة 1980 حيث شرع بتنفيذ المدرسة الأساسية، وعمت القطر الجزائري كله عام 1989، إلى أن شمل التعريب في الثانوي والعالي جميع العلوم الاجتماعية والإنسانية والحقوق، وبقيت العلوم تدرس بالفرنسية في كل الجامعات ما عدا المدارس العليا الثلاث التي تدرس فيها كل العلوم بالعربية لإعداد أساتذة التعليم الثانوي لتدريس هذه المواد، وتخرجت أول دفعة في إجازة العلوم الاجتماعية في حزيران «يونيو» عام 1985.

ولما فتح باب المدارس الخاصة فتحت الأبواب على مصاريعها للغات الأجنبية وخاصة الفرنسية، فأخذ بعضها لا يعلم إلا بالفرنسية، وتعددت وكثرت في البلاد إلى أن اضطرت وزارة التربية أن تلزمها تعليم العربية وتطبيق برامجها.

أما التعليم العالي فهو قلعة محصنة لا تنفذ إليها العربية في يومنا هذا، ومعظم المشرفين على التعليم العالي من أساتذة وإداريين لم يتخلصوا من هيمنة اللغة الفرنسية، ويقف التعليم العالي في وجه العربية، وبهذا تصبح نصوص اللغة المالطية أصغى من نصوص العربية الجزائرية على حد تعبير عبد المجيد مزبان وزير الثقافة الجزائري سابقاً (2).

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد حصول الجزائر على استقلالها استمر الاستعمار

الفرنسي في محاربة اللغة العربية بوسائل أخرى منها «إنشاء الأكاديمية البربرية»، وتستعمل الحروف اللاتينية في كتابة الأمازيغية، وكان الهدف تمزيق المجتمع الجزائري تمزيقاً لا يقتصر على استعمال اللسان فحسب، وإنما يمتد إلى العرق، فقد ورد في وثيقة صدرت عام 1973 أن «تاريخ شمال إفريقيا كما يدرس اليوم كله تزيف وتحريف، ويجب على البربر أن يتحدوا ضد جريمة نكراء اسمها العروبة»⁽³⁾. واعتمدت اللغة الأمازيغية رسمياً إلى جانب اللغة العربية حالياً في الجزائر، وبدأ تعليم اللغة الفرنسية بدءاً من السنة الثانية.

وكان أول قانون لتعميم استعمال اللغة العربية قد صدر في مطلع عام 1991 بعد مناقشات برلمانية وسياسية على مستوى الأحزاب والمجتمع المدني الواقع تحت سيطرة اللوبي الفرانكفوني، وتبعاً لهذا القانون أنشئ المجلس الأعلى للغة العربية التابع لرئاسة الجمهورية ليسهر على تنفيذ هذا القانون، ولكن المتربصين بالتعريب عملوا على تجميد القانون. وبعد حوالي أربع سنوات أقدم رئيس الدولة الجديد على رفع التجميد عن قانون استعمال اللغة العربية رغم معارضة المعارضين، ولكن الرئيس الذي تولى في نهاية التسعينيات أثر السكوت على القانون المذكور، وهو أمر فهم منه المغرضون أنه رخصة لاستعمال الفرنسية دون حرج، وهكذا أصبحت الفرنسية هي لغة النقاش أمام الشعب في التلفاز، وأصبحت متداخلة مع العربية في القنوات الإذاعية الوطنية والمحلية وفي الإنتاج السمعي البصري.⁽⁴⁾

أما في المغرب فلا تدرس الفرنسية قبل الصف الثالث الابتدائي، وقد أعلن في

المغرب أن عقد 2000-2009 هو عقد التعليم مع الاهتمام المكثف باللغة الإنجليزية مؤخراً في كل من المغرب وموريتانيا والجزائر وتونس، إلى جانب اهتمام ليبيا اهتماماً كبيراً بهذه اللغة منذ سنوات عديدة⁽⁵⁾.

ولقد مرَّ التعريب في المغرب بتجارب لم تؤدِّ إلى النتائج المرجوة بسبب عدم الاستعداد له إن بالنسبة إلى تكوين المعلمين أو بالنسبة لوضع المقررات والكتب المدرسية، وكان يعتمد في الأعم الأغلب على إطلاق شعارات غير مطبقة أو مطبقة بطريقة سيئة، وذلكم كان منذ بداية الاستقلال، إذ تم التعامل مع هذا المقوم التعليمي بغير ما ينبغي له، وحين عربت العلوم في المرحلة الإعدادية والثانوية لم يثر ذلك غير مشكلات كبيرة للتلاميذ الذين كانوا يضطرون إلى مواصلة تعليمهم الجامعي بغير اللغة العربية. ولعل ذلك كان من بين أسباب الإقبال على تعلم اللغة الإنجليزية والإسبانية والتوجه إلى الجامعات الأمريكية بصفة خاصة.⁽⁶⁾

ولم تهتد السياسة اللغوية في المغرب إلى علة عدم التوازن اللغوي في المجتمع بعد أن تقاسمت اللغة الأجنبية مع اللغات الوطنية الحقول التخاطبية ثم الحقول المعرفية في التعليم العام، ونشأت اختيارات تراتبية في التعليم لصالح اللغة الفرنسية أداة للفتح والتقانة «التكنولوجيا».

وحاول الميثاق الوطني تجاوز الوضع اللغوي السائد بعد إخفاقات شعارات التعميم والتوحيد، وانتهى شعار (التعريب) بعد المد والجزر إلى الاكتفاء بتعريب بعض المواد العلمية في المستويات الابتدائي والإعدادي والثانوي، والتوقف عند هذا الحد

لاستئناف التعليم الجامعي في ميدان العلوم باللغة الأجنبية وهي الفرنسية. وثمة دعوة إلى التعدد اللغوي في الميثاق الوطني، والتبرير الوحيد الذي يقدمه الميثاق لذلك هو أن اللغات الحديثة تملئها ضرورة الانفتاح على الحياة العصرية، وهي وسيلة لفك العزلة الثقافية عن الأجيال الصاعدة وتسهيل عملية الاندماج في التنمية. والوضع اللغوي في المغرب يشتمل على لغات متنوعة إلى جانب اللغة الوطنية، وهذه اللغات هي:

- 1- لغة الأم وهي العربية العامية في مجمل البلاد، والأمازيغية تؤدي هذه الوظيفة في المناطق التي لم ينتشر فيها التعريب.
 - 2- اللغة العربية الفصحى، وهي اللغة الوطنية الرسمية ولغة الثقافة والتعليم.
 - 3- اللغات المدرسية الأجنبية وتعد الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى، وبها تدرس معظم المواد في الدراسات العليا وتدرس إلى جانبها اللغات الإنجليزية والإسبانية ابتداء من المراحل التعليمية العامة.⁽⁷⁾
- وثمة وعد ملكي بمنح اللغة الأمازيغية ما تستحقه من مكانة في المجتمع، فصدر قرار بإنشاء المعهد الملكي للدراسات الأمازيغية، كما تقرر إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية في المغرب تدريجياً.

ويدل رصد واقع اللغة العربية في المغرب العربي على أن السياسة اللغوية المتبعة تجاهها هي سياسة عدم التدخل، وسياسة عدم التدخل تنتهجها الدول حينما تكون لغتها الوطنية قوية متمكنة لا يخشى عليها. وأما حين تكون اللغة الوطنية

مهدة باللغات الدواج وباللغات الأجنبية وبضعف الإمكانيات المتاحة لتعلمها
وبانحسار تداولها في الإعلام والإدارة وغيرهما، وبتراجع وضعها الاعتباري في مجال
العلوم والاقتصاد، فإن ذلك يعد إسهاماً في هذا الوضع وإبقاءً عليه.⁽⁸⁾
وإذا انتقلنا إلى دول الخليج العربي فإننا نلاحظ أن الحكومات تبذل من
الناحية الرسمية المعلنة كل ما في وسعها لدعم مواقف اللغة العربية، وتعمل جاهدة
كما هو ظاهر على تعزيز مكانتها والحفاظ عليها انطلاقاً من كونها لغة الدين
والتراث، وهي اللغة الأساسية الأولى للمجتمعات التي تحكمها وتديرها وللشعوب
التي ترعاها وتسهر على مصلحتها.

إلا أن الواقع العملي يناقض في حقيقة الأمر ما تسنه الحكومات من قوانين
نظرية وما تعلنه من نداءات لدعم اللغة العربية وتعظيم مكانتها. بل إن من
لسياسات والإجراءات المعمول بها حالياً في هذه الدول ما يعمل على إضعاف
اللغة والتقليل من فاعليتها، ويشكل تحدياً لمسيرتها، ويعطل في نهاية الأمر الكثير مما
تهدف إليه المناهج المتعلقة بتعليمها وتعلمها، وإن معلمي اللغة والمعنيين بشؤون
اللغة عامة لا يملكون تجاه ما يشاهدونه من فوضى لغوية مفروضة عليهم، وما
يشاهدونه من تحديات للغتهم على مختلف المستويات إلا أن يسلموا ويستسلموا
حتى وإن رأوا أن كل ذلك يتسع ويزداد يوماً بعد يوم، ولكنهم ربما تساءلوا في حيرة
وإحباط سرّاً وعلانية عن جدوى ما يعلمونه لتلاميذهم من عناصر اللغة القومية
وصيغها وأساليبها ومهاراتها وعن مدى فاعلية ما يقرر في مناهج تعليم اللغة من

موضوعات ومواد في حياتهم العملية ما دامت الأمور تسير باللغة في الاتجاه المعاكس. (9)

وإذا كانت أقطار الأمة العربية تكوّن في حقيقتها مجتمعاً واحداً موحداً في جذوره وأصوله تربط بينه روابط اللغة والتاريخ والعقيدة والأعراف والتقاليد والآمال والآلام ووحدة المصير فإن السياسة اللغوية ومن ثم التخطيط اللغوي غائبان عن دول المغرب العربي وعن دول الخليج العربي في الوقت نفسه، وعلى الرغم من أن مجتمع الخليج العربي تربط بينه روابط النسب والدم والبيئة والجوار إضافة إلى روابط اللغة والدين والتاريخ والتراث المشترك، كما تسود بين أفرادها وطبقاته منذ تاريخ طويل وحتى الوقت الحاضر عادات وتقاليد وثقافات متشابهة إن لم تكن متطابقة، وتتنظم حياتهم خلفيات حضارية وأنماط من التفكير والتعايش متماثلة، إلا أن ثمة غياباً للتخطيط اللغوي المشترك لتعليم اللغة العربية وتعلمها، إذ إن المناهج تعتمد في وضعها على الاجتهادات الفردية والتصورات الشخصية والانطباعات الذاتية والنظم التقليدية المتحكمة فبات لكل من دول الخليج مناهجه وطرائقه وسلسلة كتبه الدراسية الخاصة به، وله مقاييسه ومعايره التي اعتمد عليها في وضع المناهج.

وإن مسؤولية غياب التخطيط اللغوي الشامل لا تقع كلها على عاتق المعنيين بشؤون اللغة من الباحثين والدارسين، فقد تكون النوايا من عقد اجتماعات هؤلاء ولقاءاتهم جادة، وتكون الجهود التي يبذلونها في تنظيمها وتحديد محاورها وموضوعاتها خالصة، كما تكون البحوث والمدخلات رصينة، والمناقشات والحوارات

بينهم دقيقة، وتعد ورش عمل وندوات معمقة وهادفة، وتكون النتائج والتوصيات صريحة في تحديدها للمهام ووجهات العمل والتنفيذ والإشراف، إلا أن أعمال هؤلاء الباحثين والدارسين على الرغم من كل هذه الإيجابيات فيها قد لا تصل أو لا يصل منها شيء إلى حيز التنفيذ، لأن تنفيذ القرارات المتعلقة بالتخطيط اللغوي ليس بيد العلماء والباحثين، وإنما هو بيد من يمتلكون الحل والعقد، فهو خاضع لإرادتهم، ومن يمتلكون الحل والعقد في عالمنا قليلاً ما يدركون أهمية ما ينظر إليه التربويون واللغويون ويخططون من أجله، ويوصون بتنفيذه. (10)

وكانت اللغة العربية هي المعتمدة في مرحلة التعليم الأساسي في دول الخليج العربي، ولكن ثمة توجه في المملكة العربية السعودية إلى التعليم باللغة الإنجليزية وخاصة العلوم والرياضيات في هذه المرحلة، ولقي هذا التوجه معارضة شديدة من حيث إن اللجوء إلى تعليم هذه المواد باللغة الإنجليزية إنما هو تعبير عن شكوك في إمكان تعليم هذه المواد باللغة العربية.

وصدر عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية نظام جديد يسمح للمدارس الأهلية «بنين وبنات» بتدريس جميع المواد بلغة غير عربية ما عدا العلوم الدينية والعربية. (11)

وفي دولة قطر هناك المدارس المستقلة بإشرافها، وقد اعتمدت فيها اللغة الإنجليزية لتدريس مواد العلوم والرياضيات والحاسوب، ومن نتائج هذا التوجه أن النظام التعليمي الجديد قد تخلّى عن التدريس باللغة الرسمية التي نص عليها

الدستور، وأصبحت اللغة العربية لغة ثانية للتعليم مما سيضعف الاعتزاز بها لدى الناشئة. ومن نتائجه أيضاً أن المدارس تعين أربعة مدرسين في كل مدرسة من المتحدثين باللغة الإنجليزية لغة أصلية لتدريس اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والحاسوب. ومعنى هذا إزاحة عدد كبير من المدرسين والمدرسات من القطريين وغيرهم من العرب لإحلال أجانب بدلاً منهم من البريطانيين والأمريكيين وغيرهم من الجنسيات التي تتحدث شعوبها باللغة الإنجليزية لغة أصلية.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة اتجهت وزارة التربية نحو اعتماد اللغة الإنجليزية في تدريس العلوم والرياضيات في مدارس الدولة من الأول الابتدائي إلى الثاني عشر بحجة تأهيلهم للدراسة الجامعية ومتطلبات سوق العمل.

وفي مجال التعليم العالي كانت جامعة قطر تعلم العلوم كلها بالعربية عند إنشائها. وفي السنوات الأخيرة عدلت عن العربية إلى الإنجليزية حتى العلوم الإنسانية والاجتماعية تدرس بالإنجليزية وكلية الشريعة يشترط لدخولها النجاح في اختبار Tofel بالإنجليزية.⁽¹²⁾

وإن الداعين إلى استعمال اللغة الإنجليزية يرون أن الإنجليزية هي لغة العصر، وأن إتقان التلاميذ لها يساعدهم على التعلم فيما بعد في الجامعات الأجنبية، كما يتيح لهم في المستقبل فرصاً أكبر للحصول على عمل في الشركات والمؤسسات الأخرى.

بيد أن ثمة شكوى في بعض الأوساط في دولة قطر من مزاحمة الإنجليزية للعربية خاصة في التعليم ما قبل الجامعي وفي التعليم الجامعي وخصوصاً في السنوات

الأخيرة، ثم من مزاحمة العامية القطرية والعاميات العربية في التعليم، ومزاحمة اللهجات الآسيوية في محيط الحياة الاجتماعية وخاصة في المنازل.

ووضعت جامعة قطر مقررين في اللغة العربية ضمن المتطلبات الجامعية الإلزامية على جميع طلابها وطالباتها من أجل تمكينهم من مهارات اللغة العربية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.

وفي جامعات الإمارات العربية المتحدة تهيمن اللغة الإنجليزية على التخصصات كافة حتى إن عدداً كبيراً من مقررات أقسام اللغة العربية تدرس بالإنجليزية، وتستعمل الإنجليزية أيضاً في المناقشات في مجلس الجامعة في جامعات عمان وفي المراسلات وكتابة أسماء الطلاب وإعلان نتائجهم.. الخ.

ويعد التمكن من اللغة الإنجليزية أساساً للقبول والتدريس والتخاطب الرسمي والنشاطات البحثية في معظم الأقسام العلمية في الجامعات الخليجية، بل إن أقسام الطب والعلوم الطبية المساندة والعلوم الطبيعية والبحث لا يقبل فيها إلا المتفوقون في معرفة الإنجليزية بمختلف مهاراتها، أما مهارات اللغة العربية فلا يكاد يذكر منها شيء لأنها لا تستعمل في مثل هذه الأقسام إلا في حدود ضيقة من التعامل وفي تدريس قليل من المواد التكميلية المهمشة، وهذا ما يقلل من ممارستها بين المنتسبين إلى هذه الأقسام من أفراد المجتمع فترات طويلة من الزمن، ويبعثهم في النهاية على نسيان الكثير مما تعلموه من قواعدها وأصولها ومهاراتها، ويدفعهم في نهاية الأمر إلى الانصراف عنها بدافع الإحساس بقلة فاعليتها، وهذا ما يضعف ولاءهم لها

ولثقافتها في كثير من الأحيان. (13)

ومعلوم أن المنتسبين إلى هذه الأقسام طلاباً وأساتذة وموظفين أصبحوا يشكلون شريحة كبيرة من المجتمع الخليجي الراهن، وهذه الشريحة آخذة في الازدياد يوماً بعد يوم بسبب التطورات الواسعة الحاصلة في دول المنطقة في مجالات الصناعة وال عمران وجوانب الحياة المختلفة، والطلب المتزايد على المتخصصين في المجالات العلمية والتقنية، وتقديم مختلف الإغراءات المعنوية والمادية لهم.

أما أحاسيس الذين مارسوا أو يمارسون تعلمهم باللغة الأجنبية في الأقسام العلمية فإن المواقف السلبية تجاه اللغة العربية تزداد حينما تتسلل إلى حياة الناشئة والمتعلمين في مراحل تعليمهم في التعليم الأساسي والثانوي، فتدفعهم إلى الاستهانة بدروس اللغة العربية وموادها أو الفتور في الإقبال عليها على اعتبار أنها مواد غير أساسية، لأنها لن تكون مهمة مستقبلاً مقارنة بدروس اللغة الانجليزية والمواد العلمية التي يبشر التفوق فيها بمستقبل واعد وأحلام جميلة، لأنه يعد بالقبول في التخصصات التي تهيئ الدارس لمناصب وظيفية عالية وعوائد مالية مغرية. (14)

ومن المظاهر السلبية للسياسة اللغوية في دول الخليج عدم توفير الحوافز اللازمة لمدرسي اللغة العربية، إذ إن وزارات التربية تعينهم في مراتب وظيفية أدنى من مراتب نظرائهم من أصحاب التخصصات العلمية وبمراتب أقل من رواتبهم، وربما دونهم فيما يحصلون عليه من الحوافز وفرص التدريب والتطوير، بل إنها قد تميز مدرسي اللغة الانجليزية عليهم في التوظيف والعتاء وما تضعه من حوافز، وهذا ما يدفع إلى كراهية

هذه الوظيفة والنفور منها، وحيث لا جدوى من تغيير المناهج أو تطويرها مادام القائمون على تنفيذها قد فقدوا الولاء لها والإيمان بفائدتها. (15)

ولم يقتصر هذا الوضع على دول الخليج العربي وإنما كانت ثمة نظرة فوقية من ذوي الثقافة الفرنسية إلى الدارسين بالعربية في دول المغرب العربي، فقد نشأت شريحة من الجزائريين تخرجت في مدارسها بعد الاستقلال تنطق باللسان العربي، فإذا هي بمنزلة اليتامى لغوياً فلا هم شرقيون، ولا هم غربيون، سدت الأبواب أمامهم، وأخذت مفاتيحها طائفة أمية في اللسان العربي من الذين يتحكمون وما يزالون في مقاليد معظم الإدارات الحكومية، فغشى على قلوبها كره وخوف على مصالحها، وتعصب جعلها تجرؤ على احتقار العربية إن سراً وإن علانية، ويسمون الناطقين بالعربية بالرجعية والتخلف والعاهات الذهنية.

وأصبح هؤلاء العربون من حملة الشهادات العربية مبعدين عن الوظائف التي يمسك بزمامها أصحاب الفرانكفونية في أعلى هيئات الدولة والمؤسسات التربوية وغيرها. (16)

وإذا كانت هذه النظرة الفوقية ضد الدارسين بالعربية والمتخرجين في مدارسها وجامعاتها ومعاهدها ظاهرة في دول المغرب العربي يمارسها الفرانكفونيون، وفي دول الخليج العربي يمارسها ذوو الثقافة الإنجليزية فإن بقية الدول العربية كما هي عليه الحال في سورية ومصر والعراق والأردن والسودان، هي في منأى عن هذه النظرة الفوقية، وإن كانت ثمة جهات في هذه الدول قد بدأت تنحو هذا المنحى سراً لا

علانية، في تفضيل خريجي الجامعات الغربية والأمريكية في التعيين في بعض التخصصات الطبية والعلمية والتربوية على خريجي الجامعات العربية، علماً بأن حاملي البورد العربي في الطب مشهود لهم بالكفاية والتفوق والتميز على نطاق الساحة القومية، كما أن خريجي الجامعات السورية في مختلف ميادين المعرفة، والذين درسوا بلغتهم الأم «العربية الفصيحة» يتفوقون في دراساتهم العليا في الجامعات الأوروبية والأمريكية، ويبدون أقرانهم الذين درسوا باللغة الأجنبية في بعض جامعات الوطن العربي، وقد عزا عميد كلية طب الأسنان في الجامعة الفرنسية بباريس هذا التفوق إلى أنهم درسوا بلغتهم الأم، فكانوا أكثر فهماً وتمثلاً واستيعاباً، كما أثبتت الدراسات والبحوث في هذا المجال صحة ما ذهب إليه العميد الفرنسي.

وتجدر الإشارة إلى أن نफراً غير قليل من خريجي الجامعات السورية الذين أكملوا دراساتهم العليا في الجامعات الأمريكية والأوروبية يتسلمون حالياً مناصب أكاديمية رفيعة في تلك الجامعات الأمريكية والأوروبية، ولم تكن دراستهم للطب والعلوم بلغتهم العربية بمائل دون ذلك التسلم بكل كفاية وجدارة.

وثمة ظاهرة سلبية في مضمار السياسة اللغوية تتجلى في وجود المدارس والجامعات الأجنبية على الأرض العربية وزيادة عددها في الآونة الأخيرة، وهذه المدارس والجامعات الأجنبية تتبع جهة أخرى في مناهجها لا صلة لها بالوطن، ولا بالمجتمع العربي وهويته وثقافته وحضارته وتاريخه، ولهذا يعيش الطلاب فيها بعقول أخرى وقلوب أخرى وضمائر أخرى لا يكادون يحسون بالانتماء الحقيقي لأوطانهم

أو يعتزون بأمتهم أو تاريخهم أو هويتهم لأنهم يدرسون تاريخ أمة أخرى وحضارة أخرى لا تاريخ أمتهم ولا حضارتها.

وهذه المدارس والجامعات تجذب أفضل التلاميذ والطلبة إليها من أبناء الطبقة العليا والوسطى، وهؤلاء يعيشون غرباء في وطنهم لأنهم لا يستطيعون التفاعل معه عبر الكلمة العربية المقروءة والمسموعة في أجواء هذه المدارس والجامعات.⁽¹⁷⁾

وإذا كان الاستعمار بمختلف ضروبه قد حارب اللغة العربية إن في دول المغرب العربي أو في بلاد الشام على يد الاستعمار الفرنسي أو في مصر وفلسطين والعراق على يد الاستعمار البريطاني فإن حرب اللغات مستمر في بلادنا العربية في ظلال العولمة، وما عجز الاستعمار عن تحقيقه في إبعاد العربية وتمهيشها فإننا نعمل على تحقيقه في بلادنا العربية عندما نستعمل اللغة الإنجليزية في التعليم في جامعاتنا وفي المدارس الخاصة ونبعد العربية، وعندما تستقطب المدارس الخاصة والجامعات الخاصة أبناء الطبقات الاجتماعية العليا والمتوسطة، وعندما يفسح في المجال للخريجين منها التوظيف، ويحال دون الخريجين المؤهلين بالعربية، وعندما جعلنا اللغة العربية في أدنى درجات السلم التعليمي والاجتماعي في كثير من المواضع، وقد يعجب أحدنا لما آل إليه الوضع عندما «يطلب إلى أهالي بعض تلك الطبقات الاجتماعية أن يتحدثوا بالأجنبية مع أولادهم وبناتهم في البيت حتى يثبتوا ما اكتسبوه من تعلم وتميز»⁽¹⁸⁾.

ولو كانت ثمة سياسة لغوية تحرص السلطات المسؤولة في الدول العربية على انتهاجها لتحديد الموقف من اللغات الأجنبية وتحديد موقع اللغة القومية على نطاق

الساحة العربية في العملية التعليمية التعلمية لما آل الوضع إلى ما آل إليه حالياً.

2- في مجال المناهج:

طالما تتردد الشكوى من القصور في مناهجنا اللغوية في العملية التعليمية التعلمية على نطاق الساحة القومية، إذ إن المنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل أهدافاً وخطة ومقررات ومحتوى وكتاباً وطرائق وأساليب ومناشط وتقنيات وتقومياً وبيئة تعليمية تعلمية ما يزال هذا المفهوم قاصراً لدى شريحة غير قليلة من المشرفين على العملية التربوية والمنفذين لها، وما تزال النظرة الضيقة للمنهج تحصره في الكتاب المدرسي.

ومن الملاحظات التي توجه إلى مناهجنا أنها تعتمد في وضعها على الاجتهادات والخبرات الشخصية والانطباعات الذاتية في منأى عن المعايير الموضوعية والتجارب العلمية المنضبطة والميدانية، فالمفردات الواردة في كتب الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لا تراعي مبدأ الشيوخ والتواتر، والمباحث النحوية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لا تراعي في بعض جوانبها النحو الوظيفي، وموضوعات التعبير التي يمارسها المتعلمون تنأى في بعض استعمالاتها عن مواقف الحياة النابضة الزاخرة من التدريب على كتابة محاضر الجلسات وملء الاستمارات وأصول المراسلات وتوجيه التعليمات والإرشادات، وإلقاء الكلمات في المناسبات، وإدارة الاجتماعات، وآداب المناقشات، واحترام الرأي في التعقيبات.... الخ.

ومن الملاحظات على طرائق التدريس أنها تتسم بالتلقين وأن نسبة مشاركة المتعلمين في الوصول إلى الحقائق والأحكام والقواعد ما تزال ضعيفة، إذ إن العبء يلقى على كاهل المعلم في الإلقاء والتحفيز والتسميع، وأن على المتعلم أن يحفظ ويستظهر ما حفظه، وبقدر درجة حفظه واسترجاعه لما حفظه يعد متمكناً من اللغة في نظر القائمين على تعليم اللغة وتعلمها حتى إذا جاء المتعلم ليستعمل اللغة في مواقف الحياة بدا عليه الارتباك والعجز لأنه لم يدرب على استعمال اللغة في مواقف الحياة، وما تتطلبه تلك المواقف من لغة وظيفية.

وثمة فوضى واضطراب في إعطاء الدروس في مختلف مراحل التعليم بسبب غياب الأهداف، والجمود في استخدام الطرائق، وقلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها، والتحيز لطريقة واحدة على أنها المثلى في الوقت الذي تأخذ فيه التربية المعاصرة بأسلوب الانتقائية في العملية التعليمية التعليمية فتعتمد الإيجابيات من كل طريقة دون التعصب لإحداها.

ففي تعليم القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي كانت تستخدم الطريقة التركيبية التي تنتقل من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى المقطع فالكلمة فالجملة، ثم استخدمت الطريقة التحليلية التي تنطلق من الجملة أو الكلمة إلى المقطع فالحرف، ومن ثم اعتمدت الطريقة التوفيقية التي تجمع بين التحليل والتركيب.

وفي تعليم القواعد النحوية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي استعملت الطريقة القياسية أولاً ثم عدل عنها إلى الطريقة الاستقرائية، وتم العدول

عنها إلى الطريقة المتكاملة التي تنطلق من النص المشتتم على الأمثلة التي تشتمل على القاعدة، حيث تستقرى هذه الأمثلة وصولاً إلى القاعدة.

وفي تعليم الأدب كان المنهج المتبع أن يدرس الأدب وفق العصور الزمنية بدءاً من العصر الجاهلي وانتهاءً بالعصر الحديث مروراً بالأدب في صدر الإسلام فالأموي فالعباسي فالأندلسي فعصر الانحدار، وثمة من دعا إلى تعليم الأدب وفق الفنون، ومن دعا إلى تعليمه وفق الأقاليم، ثم رئي أن يدرس في ضوء المنهج التكاملي والنظرة الكلية فلا يدرس وفق الفنون وحدها، ولا وفق الأقاليم وحدها، ولا وفق العصور الزمنية وحدها، وإنما ينظر إلى هذه جميعاً في إطار من الشمولية والنظرة الكلية.

ولم يعد الأدب يدرس وفق المنهج البلاغي وحده، ولا وفق المنهج النفساني وحده، ولا وفق المنهج الاجتماعي وحده، ولا وفق المنهج الهيكلائي وحده، وإنما وفق هذه المناهج جميعاً في إطار من الوحدة والتكامل فيما بينها.⁽¹⁹⁾

ومن الملاحظات التي توجه إلى مناهجنا التربوية اللغوية أنها ما تزال في الأعم الأغلب تعتمد نظرية الفروع في تعليم اللغة وتعلمها، فثمة وقت مخصص للإملاء، وثنان للقواعد، وثالث للتعبير، ورابع للقراءة.. الخ وثمة كتب خاصة بكل فرع، في الوقت الذي تنطلق فيه التربية الحديثة من النظرة إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة، و أن الانفصال في تعليم اللغة لا يخدم ممارسة اللغة في المواقف الحية، وأن فروع اللغة ليست إلا أجزاء لكل، تتكامل لتؤدي وظيفة التواصل اللغوي، فالقواعد

النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والإملاء وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، والقراءة والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللفظية ومد المتعلم بالفكر والمعاني والقيم والأساليب والصور التي يعمل على توظيفها في مواقف النشاط اللغوي في تفاعله مع المجتمع. (20)

وكانت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد عملت على رصد مشكلات تعليم اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية، إذ قام الخبراء المتخصصون في هذا المجال في اجتماعهم الذي عقد في عمان عام 1974 بترتيب هذه المشكلات ترتيباً تنازلياً على النحو التالي: (21)

- 1- عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.
- 2- منهج تعليم اللغة العربية لا يخرج القارئ المناسب للعصر.
- 3- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- 4- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- 5- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- 6- ازدحام منهج النحو بالقواعد وكثير منها ليس وظيفياً.
- 7- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.
- 8- افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية.
- 9- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة.

10- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل وبين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.

11- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتائج حاضرة وتراث ماضيه وصلاً يظهر أثره في حياته.

12- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.

13- نقص عدد المتعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.

14- بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر.

15- صعوبات الكتابة العربية.

تلك هي المشكلات الأساسية التي أشار إليها الخبراء، وثمة مشكلات فرعية أضيفت إليها، وتتمثل في:

1- تعدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمي اللغة العربية واختلاف مستوياتها.

2- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.

3- ضعف العناية بتطبيق الطرائق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.

4- قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة، وعدم اهتمام المتعلمين بها.

5- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.

6- قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة، وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك.

7- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم

التنسيق بينها.

- 8- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.
- 9- اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها التلاميذ في البلاد العربية، وقصور هذه القواعد في ربطهم بالرسم القرآني.
- 10- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية وعدم الجدية في تنفيذها.
- 11- تأثير وسائل الإعلام على الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.
- 12- الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ، وعدم العناية بإعداد معلمي الخط العربي.
- وإذا كانت تلك هي مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في النصف الأول من سبعينيات القرن الماضي فإن أغلب تلك المشكلات ما تزال قائمة ونحن في نهاية العقد الأول من الألفية الثالثة، إذ ما تزال الصيحات تنطلق من هنا وهناك تشير إلى جوانب القصور في تعليم اللغة وتعلمها، فإذا كانت الأهداف المرسومة لتعليم اللغة وتعلمها ترمي إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة فإن ثمة من يرى في أيامنا هذه أن المباحث النحوية ما تزال تنوء بأثقال الطرائق التقليدية التي لا قبل للأطفال بها، وأن النحو لا يعدو أن يكون آلية حركات في أواخر الكلام، وأما أن تكون الأحكام النحوية سبيلاً لإدراك جمال اللغة، وتذوق أساليبها، والتفكير في معانيها ومقاصدها، وصياغة تراكيبها، وسلامة متنها، فذلك كله بعيد المنال لم تنهياً له أسبابه، فالمناهج مثقلة منفرة، والاختبارات شكلية لا تحاسب التلميذ إن أخطأ في التعبير أو الكتابة أو عجز عن الفهم، فيتخرج في التعليم

الثانوي، وهو خال من محصول يؤهله بما فيه الكفاية للدرس الجامعي، لفقدانه الممارسة الصحيحة في استعمال اللغة والتعبير بها تعبيراً نتبين فيه الصلة بين القواعد النحوية وصيغ الكلام السليم، وربما يتخرج الطالب في الجامعة وهو لا يحسن أن يحزر خطاباً على وجهه السليم، وقد يغدو مدرساً في الجامعة بعد ذلك فيكون كارثة على طلابه وعلى المعرفة⁽²²⁾، وما تزال الشكوى من صعوبة فهم قواعد اللغة العربية وتعليمها مفصولة عن التطبيق والممارسة.⁽²³⁾

ويرى بعضهم أن المرض الرئيس الذي يعاني منه الوضع الثقافي العربي فكراً ولغة وممارسة سيادية هو تعدد مناهج التعليم في الوطن العربي بتأثيرات إقليمية مرضية تطلق على العملية ألقاب مملكة في غير موضعها فهي جزارة وسعودة ولبننة وتونس... الخ⁽²⁴⁾.

ويذهب آخرون إلى أن اللغة العربية تؤدي بأردأ المناهج، ويتولى تعليمها أقل المدرسين تأهيلاً، وأنها تعرض على التلاميذ بأبشع الوسائل، ويفصل فصلاً تاماً بين التلميذ وهذه اللغة بمختلف الحواجز، فهي لغة ميتة في حياته اليومية، لا يجد التشجيع على إجادتها، ولا النصوص الجيدة التي تجعله يتعلق بها⁽²⁵⁾.

وجاءت نصوص الحداثة متدثرة بالغموض والعبث والسلا معقول والقبح الأسلوبي والتفكك السياقي لتجعل من نصوصنا الشعرية على وجه الخصوص نصوصاً بهلوانية هزيلة ومعزولة عن الدائقة العربية، وأصبح التركيز على وصف الكلمات المتنافرة والجمل الباهتة، وتعمد الخطأ النحوي في النص من ملامح النص

الأدبي ومن وجهة نظر الحداثة⁽²⁶⁾.

وما يزال محتوى مناهج اللغة العربية على نطاق الساحة القومية يركز في الأعم الأغلب على الارتباط بالماضي أكثر مما يركز على الحاضر والمستقبل، ويهمل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والابتكاري⁽²⁷⁾.

ومن الملاحظ على المناهج في دول الخليج، والسعودية مثال عليها، أنها لا تشتمل إلا على كتب دينية وأخرى تقليدية قديمة من حيث مضامينها، وقاصرة عن التعبير عن روح العصر ولغته وأنماط التفكير فيه، وما تتضمنه مقررات العربية من الموضوعات والنصوص لا تمت إلى ثقافة المجتمع أو طبيعة تفكيره بصلة قريبة، ولا يرتبط بواقع التلاميذ⁽²⁸⁾.

وفي المغرب العربي ثمة جمود في مناهج التعليم، وضعف في مقرراتها وعدم ملاءمتها على كثرتها، فهناك مقرر الفكر الإسلامي في إحدى سنوات المرحلة الإعدادية يشتمل على موضوع واحد من أصعب موضوعات الفقه، ويتعلق بالإرث والتركات والوصايا، ويؤدي إلى التنفير من هذا الفكر، بالإضافة إلى أنه غير مفيد على الإطلاق في هذه المرحلة، ولا يمكن أن يكون مفيداً ونافعاً إلا للذين يسعون إلى أن يكونوا موثقين أو عدولاً وقضاة للأحوال الشخصية. ويزيد في الطين بلة أن مدرسي هذه المادة أنفسهم كانوا عاجزين ليس فقط عن تدريسها، ولكن حتى عن فهمها وإدراك دلالات مصطلحاتها⁽²⁹⁾.

وفي التعليم الجامعي ثمة دهشة من تدريس الأدب في جمهورية مصر العربية، إذ

يقول بعضهم متسائلاً ومتعجباً: «لسنا ندري كيف يمكن أن يقدم الأدبان العباسي والأندلسي في فصل دراسي واحد وفي أربع ساعات فقط، مع اتساع آماذ هذين الأدبين زمنياً وموضوعياً؟ بل ولسنا ندري كيف يمكن أن يقدم الأدب الحديث في الإطار الزمني نفسه، رغم انشعابه بين فنون الشعر والقصة والمسرحية والمقالة، وتطور هذه الفنون عبر أمزجة كلاسيكية ورومانسية ورمزية وواقعية؟! (30).

وفي تدريس البلاغة والنقد، يدرس في الفرقة الأولى علما المعاني والبديع من البلاغة العربية، وفي الفرقة الثانية علم البيان وقضايا النقد العربي القديم. أما النقد العربي الحديث فيدرس في الفرقة الثالثة بأجناس القول، ومن ثم يقع الدرس البلاغي والنقدي فيما وقع فيه الدرس الأدبي من الافتقار إلى التعامل مع النتاج الإبداعي تدرجاً من الأحداث إلى الأقدم، ويضاف إلى ذلك تجزئة النظر إلى الظاهرة الأدبية، حيث هي في واقع الأمر كل عضوي لا يقبل التجزئة. (31)

ومعلمو اللغة العربية لا يملكون الكفايات المطلوبة في الأعم الأغلب، ونسبة كبيرة ممن يولون مهام تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة هم من ذوي المستويات المنخفضة في التحصيل الدراسي، أو من الخريجين الذين لم تتوافر لهم فرص وظيفية أخرى مغرية، كما أنهم بعد تعيينهم لا يخضعون لدورات تدريبية كافية على نحو يساير تطورات العصر ومستجدات الحياة، ولا تعطى لهم الحوافز المادية والمعنوية التي تجدد نشاطهم، وتبعثهم على الرضا والإخلاص في عملهم، وهذا ما أدى إلى كراهية المهنة، أو عدم اقتناعهم بأهمية هذه المهنة، واللجوء إلى ممارسة

أعمال أخرى وعدم التفرغ للوظيفة. (32)

ويستعمل معلمو المواد في شرح دروسهم العامية، وحتى معلمو العربية يشرح بعضهم الدروس بالعامية، ولا يعمل على تشذيب إجابة المتكلمين بالعامية. وفي دول الخليج كثيراً ما يكون المعلمون من بلدان مختلفة، وكل يتكلم بلهجته العامية، وما أعظم الفرق بين اللهجة العامية المغربية، واللهجة العامية المصرية أو الشامية أو العراقية! (33)

ومادام الأمر على هذه الحال فإن أداء التلاميذ اللغوي سيتسم بالضعف، إذ إن المتعلمين يجهلون أساسيات لغتهم وأبسط قواعدها. وإذا كانت لغة المعلمين بعيدة عن أن تكون أنموذجاً يقتدى به فمن البدهي أن تكون لغة المتعلمين في منأى هي الأخرى عن السلامة اللغوية.

أما حرية التعبير في مناهج التعليم على اختلاف مراحلها فهي مقيدة عند المعلم والطالب على حد سواء، فالمعلم مقيد بالمنهاج ولا يمكنه الخروج عن مضمونه ومحتواه وتدريباته، ولا عن الطرائق التي رسمها الموجهون الاختصاصيون له، والنقد السياسي الصريح محظور عليه وعلى المتعلمين عنده، ويحظر عليه النقد الاجتماعي فهو غير محبب، والمس بالموروث من الطباع والعادات الاجتماعية المتأصلة على اختلافها يجب أن يكون بحذر وتحفظ تام، والتعبير عن رغبات النفس ونوازعها وميولها يلزم ألا يتجاوز حدود المألوف. وأما الإفصاح عن المواقف الفكرية أو الشعورية من أنظمة الإدارات العليا فلا بد أن يكون تحت رقابة شديدة صارمة إلا

إذا كانت من باب المديح أو الثناء. (34)

وهكذا تتحرك اللغة القومية ضمن دوائر ضيقة قد لا تتجاوز عند بعضهم حدود الحياة الوظيفية أو العملية المادية وما يرتبط بها، وتبقى مساحات الإبداع الفكري والتنفيس الشعوري محدودة، وتصبح الحوافز للتمكين للغة أو التوسع في الإحاطة بأساليبها وطرائقها ضعيفة.

وما يزال أسلوب التحفيظ والتسميع والتلقين سائداً في تعليم اللغة وتعلمها، وما يزال الانتقال من التعليم إلى التعلم محدوداً، وما يزال المتعلمون بعيدين عن اكتساب مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة، ومن أمارات هذا البعد العزوف عن المطالعة والقراءة الحرة، إذ لم يفلح القائمون على تعليم اللغة وتعلمها في تكوين عادات القراءة لدى المتعلمين وغرس الشغف بها في نفوسهم الغضة.

ومن الأخطاء المرتكبة في تعليم اللغة في مدارسنا أننا لا نركز على اكتساب المهارات اللغوية ونظن أن المعرفة تؤدي إلى تكوين العادة، ولكن العادة لا تتكون إلا بعد اكتساب المهارة، والمهارة اللغوية لا تكتسب إلا بالمران والممارسة وتطبيق المعرفة في مواقف الحياة، أما حفظ القواعد النحوية والمفردات والمصطلحات البلاغية والعروضية دون ممارستها وتطبيقها في مواقف الأنشطة اللغوية في الحياة فيظل عملاً ناقصاً، ولا يؤدي إلى اكتساب اللغة وأدائها بصورة صحيحة وسليمة.

أما أساليب التقويم في العملية التعليمية التعلمية فما تزال تركز في قياسها على

المستوى الأول من مستويات المعرفة ألا وهو مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع، وأغلب الأسئلة في الامتحانات إن في التعليم العام أو الجامعي تتمثل في: اذكر، عدّد، تحدّث، اشرح، عرف.. الخ.

وقامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإنجاز دراسة عن تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ومما جاء فيها حصر أسئلة التمرينات التي اشتملت عليها كتب النحو في الوطن العربي فوجدت أنها تندرج ضمن الأنواع التالية: (35)

- 1- أسئلة تعداد
- 2- أسئلة ربط
- 3- أسئلة تكوين
- 4- أسئلة تكملة
- 5- أسئلة تعرف
- 6- أسئلة تحويل
- 7- أسئلة تعليل
- 8- أسئلة ضبط بالشكل
- 9- أسئلة اختيار من متعدد
- 10- أسئلة إعراب

وقد احتلت أسئلة التعرف المرتبة الأولى في كتب النحو بالمرحلة الابتدائية،

وجاءت أسئلة الإعراب في المرتبة الثانية في سورية والأردن، واحتلت أسئلة التكملة المرتبة الثانية في كل من البحرين وقطر، وأسئلة التحويل في كل من السعودية واليمن، وانفردت مصر بأسئلة التكوين.

وتبوءت أسئلة التكوين المرتبة الثالثة في كتب أربعة أقطار عربية هي: الأردن، سورية، قطر، البحرين. واحتلت أسئلة الضبط هذه المرحلة في كل من السعودية واليمن، وانفردت كتب مصر بأسئلة التكملة.

وظهرت في المرتبة الرابعة أسئلة التكملة في ثلاثة أقطار عربية هي: سورية، الأردن، اليمن، واحتلت أسئلة التحويل هذه المرتبة في قطرين هما: البحرين ومصر، وجاءت أسئلة الإعراب في هذه المرتبة في كتب قطر، والتحويل في كتب مصر.

وتبوءت أسئلة الإعراب المرتبة الخامسة في ثلاثة أقطار عربية هي: البحرين، السعودية، اليمن، وجاءت أسئلة الضبط في هذه المرحلة في كل من قطر ومصر. ولم تظهر أسئلة التعليل حتى المرتبة السابعة في ثلاثة أقطار هي: السعودية، مصر، اليمن، وجاءت في المرتبة الثامنة في دولة قطر، وفي المرتبة التاسعة في كتب البحرين، ولم ترد أسئلة تعليل في مناهج الأردن وسورية.

وجاءت أسئلة الاختيار في المراتب الأخيرة في كل من كتب مصر واليمن والبحرين، ولم تظهر أسئلة التعداد إلا في كتب سورية والأردن، واحتلت المرتبة الأخيرة فيها.

وفي المرحلة الإعدادية كانت نتائج تحليل أسئلة كتب النحو في هذه المرحلة

على النحو التالي:

- 1- غلبة أسئلة التعرف على غيرها من أنواع الأسئلة، فما زالت تحتل المرتبة الأولى في كتب ستة أقطار عربية هي: البحرين، السعودية، سورية، العراق، قطر، مصر، على حين نازعتها في هذه المرتبة أسئلة التكوين في الجزائر والأردن والتكملة في عمان. واحتلت المرتبة الثانية في كتب كل من الأردن والجزائر وعمان، على حين جاءت أسئلة التكوين في المرتبة الثانية في كل من كتب سورية والعراق، وأسئلة التحويل تبوأَت هذه المرتبة في كل من كتب البحرين ومصر، وجاءت أسئلة الإعراب في هذه المرتبة في كل من كتب السعودية وقطر.
- 2- ارتفاع نسبة أسئلة الإعراب بين الأسئلة، فقد جاءت في المرتبة الثالثة في أربعة أقطار هي: البحرين، سورية، العراق، مصر، وتأرجحت أسئلة التكملة بين المرتبتين الرابعة والخامسة، إذ وردت في المرتبة الرابعة في خمسة أقطار هي: الأردن، البحرين، الجزائر، سورية، قطر.
- 3- لم تظهر أسئلة الضبط إلا بدءاً من المرتبة الخامسة، ولم تظهر أسئلة التعليل إلا بدءاً من السابعة، وجاءت أسئلة الضبط في المرتبة الأخيرة في كل من الجزائر وسورية، وفي المرتبة قبل الأخيرة في الأردن، على حين جاءت أسئلة التعليل في المرتبة الأخيرة في الأردن، وفي المرتبة قبل الأخيرة في الجزائر وعمان ومصر والبحرين.

4- غلبة نوع معين من الأسئلة في كتب بعض الأقطار العربية، إذ تجاوزت النسبة المئوية لأسئلة التكملة في عمان النصف فبلغت 54.4٪، على حين وردت أسئلة التعليل والإعراب في المرتبتين الأخيرتين. وكانت أسئلة الربط والاختيار والتعداد قليلة التواتر، فأسئلة التعداد لم ترد إلا في قطر واحد هو سورية، وأسئلة الربط وردت في ثلاثة أقطار هي: السعودية، عمان، قطر، وأسئلة الاختيار وردت في ثلاثة أقطار أيضاً هي: سورية، عمان، العراق.

وفي المرحلة الثانوية كشف تحليل أنواع الأسئلة في كتب النحو عن الآتي:

1- غلبة أسئلة التعرف على بقية أنواع الأسئلة، إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث التواتر في الكتب، واحتلت أسئلة الأعراب المرتبة الثانية في ستة أقطار هي: الأردن، السعودية، سورية، عمان، قطر، الكويت، على حين جاءت أسئلة التكوين في هذه المرتبة في قطرین هما: تونس ومصر، وتبوءت أسئلة التكوين المرتبة الثالثة في خمسة أقطار هي: السعودية، سورية، عمان، قطر، الكويت، وجاءت أسئلة التحويل في هذه المرتبة في كل من تونس ومصر، وتأخرت أسئلة الإعراب عن الظهور في المرتبة الثانية إلى الرابعة في كل من تونس ومصر.

2- عدم العناية بأسئلة الضبط والتعليل على الرغم من أهميتهما في هذه المرحلة. إذ جاءت أسئلة التعليل في المرتبة الثامنة في الأردن والسادسة في

تونس ومصر، والخامسة في عمان وقطر، والسابعة في الكويت. كما جاءت أسئلة الضبط في المرتبة السابعة في الأردن وتونس ومصر، وفي المرتبة الثامنة في السعودية وقطر، وانتفت من مناهج سورية.

3- الاتفاق بين خمسة أقطار عربية في تسلسل المراتب الأولى والثانية والثالثة، إذ تبوأ أسئلة التعرف المرتبة الأولى، والإعراب المرتبة الثانية، والتكوين المرتبة الثالثة، وذلك في السعودية وسورية وعمان وقطر والكويت.

4- ازدياد نسبة أسئلة الإعراب، وتبوأ المرتبة الثانية في كتب أغلب الأقطار العربية.

5- ارتفاع نسبة أسئلة التعرف على حساب بقية أنواع الأسئلة في كل من الأردن، عمان، سورية، إذ بلغت في الأردن 61.2% وفي عمان 57.3% وفي سورية 42.8%.

6- قلة أنواع الأسئلة في الكتب النحوية في سورية إذ بلغت ستة أنواع فقط، على حين بلغت في الكويت والأردن عشرة أنواع، وضآلة ورود أسئلة الاختيار والربط والتعداد، إذ إن أسئلة التعداد لم ترد إلا في الكتب السورية، وأسئلة الربط وردت في كتب الأردن وعمان، وأسئلة الاختيار وردت في ثلاثة أقطار هي: سورية، عمان، الكويت.

وتؤكد الدراسات التربوية الحديثة أن المعرفة لا تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر، فهذا يشكل أدنى مستوياتها، وإنما تتضمن المعرفة عدة مستويات، أدهاها

مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع وأعلىها مستوى الحكم وبين هذين المستويين مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

ومن هنا يأتي دور التمرينات والأسئلة في الكتب النحوية لتسهم في تكوين المهارة اللغوية، بعد أن تقوم عملية الاكتساب على ممارسة القواعد المتعلمة والفهم في هذه الممارسة وإدراك العلاقات بينها، والتعليل والمحاكمة العقلية لوظيفة الكلمة في الجملة، ودورها في أداء المعنى.

ثانياً- اللغة العربية في المجتمع

تنص دساتير الدول العربية على أن اللغة الرسمية في الدولة هي العربية، ولكن البون شاسع بين ما تنص عليه الدساتير والواقع العملي في المجتمع، وإذا كانت السياسة اللغوية في العملية التعليمية التعلمية والتخطيط اللغوي في ضوءها غائبين فإن السياسة اللغوية لاستخدام العربية في المجتمع غائبة هي بدورها، وليس ثمة وعي كاف في الأعم الأغلب على مستوى القيادات السياسية والاقتصادية والثقافية بخطورة الدور الذي تؤديه اللغة في تنمية المجتمع الحديث، كما أن ثمة غياباً للرؤية الواضحة

للإصلاح اللغوي في المجتمع، إذ إن ثمة تعريباً متعثراً يواجه معارضة لا من قبل الأكاديميين في أغلب الجامعات العربية، بل من قبل بعض رواد الثقافة أيضاً.

ولقد أرادت مؤسسة الفكر العربي في مشروعها لإنقاذ اللغة العربية أن تحدد

التحديات التي تواجهها اللغة العربية فألفت أن هذه التحديات تتجلى في:

- 1- سيطرة اللهجات المتداولة (العامية) في واقعنا العربي.
- 2- عدم وجود آليات فعالة لنشر الفصحى ودعمها.
- 3- انحصار استخدام الفصيحة في قلة من النخبة المتخصصة التي تهتم بها من أجل المعيشة على أنها وظيفة.
- 4- عدم وجود توحيد للمقررات ومحتوياتها في البلاد العربية، واجتهاد كل قطر عربي على حدة بوضع هذه المقررات.
- 5- تدني الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها وبخاصة في التعليم العام، والاكتفاء بإعدادهم تخصصاً لا تأهيلاً مهنيّاً.
- 6- النظر إلى المتحدث بالفصحى أحياناً بشيء من الريبة، وأحياناً بالاستخفاف. (36)

وحاول بعضهم رصد واقع اللغة العربية في المجتمع الخليجي فوجد أن الحكومات في دول الخليج العربي تبذل من الناحية الرسمية المعلنة كل ما في وسعها من أجل دعم مواقف اللغة العربية، وتعمل جاهدة كما هو ظاهر على تعزيز مكانتها والحفاظ على قدسيّتها، من منطلق كونها لغة القرآن والدين والتراث، واللغة

الأساسية الأولى للمجتمعات التي تحكمها وتديرها، وللشعوب التي ترعاها، وتسهر على مصلحتها، وقد صدر قرار مجلس الوزراء في دولة قطر ذو الرقم 9 لعام 1987 ينص على تكليف جميع الوزارات والأجهزة الحكومية الأخرى الالتزام باستعمال اللغة العربية في مكاتباتها وأي بيانات تصدر عنها داخل الدولة باعتبار أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، وفي الحالات التي تقتضي فيها الضرورة استعمال لغة أجنبية يتعين استعمال اللغة العربية لغة أولى، واللغة الأجنبية لغة ثانية باعتبارها ترجمة للأصل المحرر أساساً باللغة العربية، ثم أكد مجلس الوزراء قراره السابق في تشرين الثاني «نوفمبر» عام 2008.

بيد أن الواقع العملي في بعض مؤسسات الدول المذكورة ودوائرها ومرافقها العامة يناقض في حقيقة الأمر ما تسنه حكوماتها من قوانين نظرية، وما تعلنه من نداءات لدعم اللغة العربية وتعظيم مكانتها، بل إن من السياسات والإجراءات المعمول بها في هذه الدول ما يعمل على إضعاف اللغة والتقليل من فاعليتها، ويشكل تحدياً لمسيرتها، ويعطل في نهاية الأمر الكثير مما تهدف إليه المناهج المتعلقة بتعليمها وتعلمها، ومن أبرز وأهم ما يظهر ذلك عدم اهتمام رجال السياسة في المنطقة بسلامة اللغة على الصعيد العملي، إذ إنهم لا يستعملون العربية الفصيحة في مخاطبتهم مع جماهيرهم وفي اللقاءات الصحفية وغيرها، فيتحدثون بالعامية أو بالعربية الركيكة المحشوة بالأخطاء والتجاوزات، كما أنهم لا يتصدون للغزو اللغوي الوافد عبر العلاقات الخارجية، فتأثرت لغة المجتمع باللغات الأجنبية في كثير من مواطن

استعمالها، وكان تأثرها باللغة الإنجليزية من بين اللغات الوافدة هو الغالب، حيث اتسعت المجالات أمام التأثر بهذه اللغة الأجنبية، وبقي التأثر بها يمتد ويستفحل مع تزايد الحوافز والمغريات لتعلمها حتى صارت تكتسح الكثير من مواقع اللغة العربية في عدد كبير من مرافق المجتمع ومؤسساته. (37)

ولما كان الاقتصاد في هذا العصر هو عصب الحياة، وكانت البيئة العربية بيئة مستهلكة للمستورد من نتاج الغرب والشرق، رسخت الشركات الأجنبية في البلاد العربية أقدامها بالترويج للغاتها عن طريق وكلائها وسماسرتها من رجال الأعمال الذين لا يهمهم سوى الكسب السريع دون وعي أو بوعي، بما يصيب الثقافة المحلية من التآكل والاضمحلال، فأصبحت اللغة الأجنبية لغة الأعمال التجارية، وأقصيت العربية عن مجالات العمل الاقتصادية، بل حوربت حرباً شعواء، وأصبح اجتياز اللغة الأجنبية محادثة وكتابة بنجاح شرطاً من شروط التعيين في وظائف القطاع الخاص وفي كثير من الوظائف الحكومية، وأصبحت اللغة الأجنبية لغة طبيعية مطلوبة في كثير من الأنشطة في الحياة العامة كالوظائف الطبية ووظائف السياحة والمؤسسات التجارية. (38)

ولا توجد في دول الخليج ضوابط قانونية صارمة لاستعمال اللغة الأجنبية، إذ إن دول الخليج تسمح للمؤسسات والشركات الأجنبية التي تتعاقد معها باستعمال اللغة الإنجليزية في تعاملاتها ومخاطباتها مع الجهات الرسمية وغيرها، وهكذا يتم استدراج الألسن إلى استعمال اللغة الأجنبية في المؤسسات والشركات في غياب

الرقابة الرسمية الملزمة برعاية اللغة الأصلية حتى يبلغ الحد الذي تنفذ فيه الإنجليزية، ويشيع استعمالها بين غالبية العاملين في المرافق، في الوقت الذي تأخذ فيه اللغة العربية في التراجع شيئاً فشيئاً حتى تصبح هي اللغة الأجنبية بينهم.

ويمسك بزمام بعض المؤسسات والشركات في دول الخليج مسؤولون وإداريون ومستشارون عرب ممن تلقوا تعليمهم في الخارج أو أمضوا فترات طويلة في التعليم أو التدريب في البلدان الأجنبية، وبعض هؤلاء تتراجع اللغة العربية لديهم حتى يصبح من الصعب عليهم التعامل بها، ويفقد بعضهم الآخر شعوره بالانتماء إليها، أو تسيطر عليه عقدة النقص فيأنف من التعامل بها، ويتحول ولاؤه للغة الأجنبية فيتباهى بمعرفتها، وعندما يتولون مناصبهم القيادية في المرافق المذكورة يصبح لهم تأثيرهم السلبي المباشر في من حولهم، أو من يعمل تحت قيادتهم وإشرافهم فيما يتعلق باللغة، وربما يكون أسوأ من تأثير الأجانب الغرباء عليها وعلى مجتمعها.⁽³⁹⁾

وأدى استخدام العمالة الأجنبية في دول الخليج إلى حدوث تحولات سلبية في حياة المجتمع، فأدت هذه العلاقات الواسعة إلى اختلاط أفراد المجتمع بأجناس كثيرة ومختلفة من البشر، واتصلهم عن قرب وعن بعد بهم، والتأثر بأفكارهم وتصوراتهم وعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم الحضارية وتعاملاتهم وسلوكياتهم العملية ولغاتهم وأساليب التخاطب معهم. وكان لكل ذلك آثاره السلبية على فكر المجتمع وثقافته وعلى لغته العربية، وبلغت هذه الآثار في عمقها واتساع رقعتها في السنوات الأخيرة إلى حد أصبحت فيه العربية تواجه تحديات صعبة، إذ لم تكن لتنال من اللغة العربية

في أنشطتها العادية، أو في مواطن محددة من البلاد وأوساط معينة من المجتمع فحسب، وإنما شملت اللغة بجميع مستوياتها وفي مختلف مواطن استعمالها، ثم انتقلت على نحو واسع وسريع إلى مؤسسات التعليم على اختلافها، وانعكست سلبياتها حتى على مناهج تعليم اللغة العربية نفسها وعلى لغة معلميها ومتعلميها في الوقت نفسه، فأدت إلى اضطراب ألسنة الكثيرين منهم في استعمالها، كما أدت إلى اضطراب مواقفهم منها وتوجهاتهم إليها. (40)

وكان من نتائج ذلك كله تسرب المئات من ألفاظ اللغة الإنجليزية، وصيغها وتراكيبها إلى لغتهم، وقد تضاعف هذا التسرب، واتسعت مجالاته مع زيادة حركة التجارة والاستيراد، حيث امتلأت الأسواق بمختلف أنواع البضائع والسلع والأدوات والأجهزة والمعدات الأجنبية وألعاب الفيديو والحاسوب وغيرها حاملة معها أسماءها وصفاتها وعناوينها وتعريفاتها بلغات البلدان التي أنتجتها وصدرتها، وغالبها من البلدان الناطقة بالإنجليزية أو المفضلة للتعامل بها في نشاطاتها التجارية.

وإن السلطات الحاكمة التي بيدها الحل والعقد وصناعة القرار وتنفيذه صامته لا تتخذ أي إجراءات أو مواقف عملية صريحة وصارمة لحماية لغتها، والحفاظ عليها في مواجهة المد الكاسح الذي تواجهه اللغة العربية. (41)

وهكذا نجد أن لغة المجتمع العربي في منطقة الخليج تواجه سيلاً من الكلمات والصيغ والعبارات الأجنبية التي تخترق حياة هذا المجتمع بمختلف مجالاتها وتفصيلها، وتتراكم إلى جانب الألفاظ والصيغ العامة الدارجة البعيدة الأصول، لتشكّل حائلاً

بينه وبين لغته الأصلية الصامتة.

وتزداد هذه الخطورة عندما تنسحب هذه الألفاظ والتعبيرات الأجنبية الدخيلة والهجينة إلى أوساط الناشئة في أسرهم، أو في مراحل تعليمهم، وتستقر في أذهانهم لتزيح بدائلها الفصيحة، في الوقت الذي لا تبدو فيه أي بوادر من أي جهة تملك السلطة والإدارة لإيقاف الزحف اللغوي الأجنبي أو الحد من تأثيراته، ولا نجد شروطاً أو قوانين صارمة وصريحة تقضي بضرورة استعمال اللغة الأصلية في تعاملات المجتمع وأنشطته اللغوية، ولا حظراً أو تقييداً على استخدام الأجنبية في أي مرفق من مرافق الحياة العامة أو الخاصة، ولا رقابة أو تحديداً على ما يزحف من ألفاظ هذه اللغة الأجنبية وعباراتها وتراكيبها أيأ كانت طريقة الزحف أو وسيلته، كما أن المقاومة أو المناعة اللغوية الذاتية للفرد العربي تبدو ضعيفة، وضعفها يزداد يوماً بعد يوم مع تكاثر الأسباب لزيادة نفوذ الانجليزية نفسها وقوة اختراقها. (42)

يضاف إلى ذلك كله انتشار اللهجات العامية واختلافها في النطق والأداء والتصريف من مثل خطاب الأنثى الذي يتميز عن خطاب الذكر، ونطق الجيم المعطشة بدلاً من القاف «أبو الجاسم بدلاً من أبي القاسم»، وأحياناً تنطق غيناً: عبد الغادر بدلاً من عبد القادر، وعيد الاستغلال بدلاً من الاستقلال، وليلة الغدر بدلاً من القدر، والمغرر بدلاً من المقرر.. الخ. وأحياناً يلتبس عليك الأمر ففي قولك فلان غريب بالنسبة إلي، فلا تدري أهو غريب من الغربة على ظاهر اللفظ أو المقصود أنه قريب منه، ومن ذلك قلب الجيم ياءً فسجاجيد تنطق سياديد، ورجال:

ريال.. الخ.

ومن الأخطار التي تواجهها اللغة العربية في الخليج خطر اللهجات الآسيوية، وهي عاميات منتشرة نظراً إلى كثرة العمالة الآسيوية في الخليج، وهذه اللهجات لم تعد لتهدد العربية في السوق ومجالات العمل فقط، بل حتى داخل البيوت نفسها، فتجد في البيت الواحد عدة جنسيات يتكلمون عدة لغات، وهؤلاء -خصوصاً الخادمت والمرييات- هم الذين يختلطون بالأطفال في سن التأثر والتلقي، ويكلمونهم بلغاتهم، فينشأ الطفل بعيداً عن لغة أمه العربية التي قلما تفرغ له، وعن لغة أبيه المشغول عنه بعمله وتجارته ومهنته وأصدقائه.⁽⁴³⁾

وثمة ظاهرة أخرى في دول الخليج تجور على استعمال العربية الفصيحة، وتتمثل في انتشار الشعر النبطي على حساب الشعر العربي الفصيح، حيث تقام له المهرجانات، وتخصص له الجوائز الكبيرة والمكافآت كجائزة «شاعر المليون».

وإذا انتقلنا إلى دول المغرب العربي فإننا نلاحظ أن الدستور ينص على أن اللغة المستعملة في دول المغرب العربي هي العربية، ولكن على مستوى الإدارة مازالت الفرنسية هي المستعملة في المغرب إن في الكتابة أو في الخطاب، وثمة انتشار متزايد للغة الفرنسية في أجهزة الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، وفي الإعلانات والعناوين التجارية وأسماء الأمكنة التي تكتب حسب النطق الفرنسي، وإذا ما أريد كتابتها بالحرف العربي وقع فيها التحريف على نحو زنقة القاضي عياض، فقد تحولت إلى زنقة القاضي عياد، وزنقة ابن الأبار تحولت إلى العبار، مع الإشارة إلى

أن الأخطاء في تلك العناوين والإعلانات لم تخلُ من أخطاء فادحة في صيغتها الفرنسية.

ولا يستعمل المسؤولون ورجال الدولة والأعمال إلا هذه اللغة في الأعم الأغلب إن في اجتماعاتهم أو في أحاديثهم أو في استجواباتهم مع تلك الأجهزة، ومثل ذلك يقال فيما يجري في معظم الندوات والمؤتمرات ولاسيما ما يتصل منها بجوانب علمية أو تقنية بحجة عدم إسعاف المصطلحات اللازمة لها، مع أن السبب الحقيقي كان هو نظرهم السلبية للغة الوطنية، إضافة إلى تكوينهم الفرنسي الذي يجعلهم لا يجارون العربية فقط، بل حتى الإنجليزية والإسبانية وإن في الخفاء.⁽⁴⁴⁾

وفي الحياة العامة في المجتمع يتزايد استعمال العامية في الإعلام ولاسيما التمثيليات والمسرحيات والمسلسلات وما يقدم من أحاديث واستجوابات بغير الفرنسية.

ويساعد على هذا الاستعمال للعامية انتشار الأمية في جانبيها الأبجدي والثقافي، وإذا كان الوضع اللغوي في المغرب يتسم بوجود عدة لغات متنوعة إلى جانب العامية واللغة العربية كالأمازيغية والفرنسية والإسبانية والإنجليزية فإن وضعية لغوية مركبة ترتبت على مستوى التخاطب تمثلت في وجود خليط لغوي هجين ناتج عن استعمال لغة على حساب أخرى، فالفرد يوظف أحياناً في الخطاب نفسه عناصر من العامية، وأخرى من الفرنسية ومن غيرها دون شعور بحيث يجد صعوبة في التركيز على نسق واحد إما بسبب ضعف كفايته اللغوية أو بفعل التعود والاستماع.⁽⁴⁵⁾

كما أن إبعاد العربية عن مجالات العلوم وحصر دورها في التكوين الأدبي والقضائي أدى إلى الاستعانة بلغة أجنبية أو أكثر، وهو في نظر المسؤولين حل وسط، إلا أن النتيجة جاءت مخالفة لما كان ينتظره الميثاق، فبدلاً من التعدد اللغوي الإيجابي حل محله الضعف اللغوي من جراء تداخل الأنساق.⁽⁴⁶⁾

وفي الجزائر احتدم التمييز اللغوي والثقافي في مجال السياسة اللغوية التي تؤدي إلى ربط العمل باللغة، فيعتقد الناس أن الفرنسية هي اللغة الراقية التي تتيح فرص العمل والرقي الاجتماعي والاقتصادي لمن يتقنها، وأن اللغة الوطنية عائق يحول دون هذه الميزة المهمة، فتهيمن الفرنسية على السوق اللغوي، وتكون عنصراً ضاغطاً يعمق هيمنة النخبة الناطقة بها، ويرسخ التبعية واللامساواة الاجتماعية والثقافية واللغوية.⁽⁴⁷⁾

وهكذا أضحت الفرنسية أداة لسيطرة النخبة المتقنة لها وعنصراً طبقياً ذا قيمة اقتصادية تتولى الأعمال المهمة في المجتمع على حساب اللغة العربية، وتناضل من أجل مصالحها والسيطرة على السلطة والقرار، وأثر ذلك في وضع السياسات اللغوية واتخاذها وسيلة للتحكم في المجتمع بوضع منظومة تربوية تحقق هذه الأهداف وتحافظ عليها، وما تزال أزمة الاقتصاد والتهميش تنال الذين يستعملون اللسان العربي، ويحملون الإجازات بهذا اللسان، فلا يقبلون في سوق العمل في حين أنه مفتوح للغة الفرنسية العمل والإدارة والتسيير، وتعتقد الجماعة المغربية أن الفرنسية هي لغة الحداثة، وأنها وسيلة سحرية لنقل البلاد من التخلف إلى التقدم، وغدا الناطقون بها المسيطرين

على المناصب الرفيعة، وبات الشباب والشابات يقبلون على تعلمها رغبة في الترقى الاجتماعي والرواتب العالية والامتيازات المادية.⁽⁴⁸⁾

وإذا كانت اللغة العربية على نطاق الساحة القومية تنأى عن السلامة اللغوية في أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية من جراء استعمال العامية في المسلسلات التلفزيونية وفي المسرحيات واللقاءات والحوارات والأغاني.. الخ فإن ظاهرة الإعلانات هي الأخرى تنأى عن استعمال العربية السليمة حيث تشغل لافتاتها أسطح المباني والميادين العامة ومنعطفات الطرق وواجهات الأبنية الكبيرة، والمركبات العامة وواجهات المحلات التجارية، ولا تخلو منها أغطية المشروبات، وأغلفة المأكولات وجدران الملاعب وملابس الأطفال واللاعبين والكبار، وكل ما يمكن أن تقع عليه العين في الحياة العامة المدنية⁽⁴⁹⁾. ولم تقتصر الإعلانات على تلك الأماكن والمواضع وإنما شقت طريقها إلى الصحف وقنوات الإرسال المسموعة والمرئية.

وهذه الإعلانات مصوغة بالعامية أو بالعربية المحشوة بالأخطاء، أو بالكلمات الأجنبية، وهذا كله يسهم في تشويه اللغة العربية. وهذه الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية تتمثل في تلك الإعلانات في جميع الدول العربية، ومن هذه الإعلانات:

الصواب	الخطأ
ديارك دارها	ديارك <u>داريها</u>
عش سعيداً	<u>عيش سعيد</u>
ضوء القناديل	<u>ضي</u> القناديل

اللهم صلّ على النبي	اللهم صلّي عالني
الله يحميك	الله يحميكي
عين الله ترعاك	عين الله ترعاكي
لا ترم	يا حباب لا ترمي الأوساخ
قوّ قلبك	قوّي قلبك
قريباً ستحل	اربت تنحل
الوردة البيضاء	وايت روز
البندقة	لانوازيت
الزاوية	لوكوان
مرحباً	هاي
إلى اللقاء	باي

وفي العامية المصرية: ما تقلش عاوز أي حاجة ساقعة، قول عاوز كوكاكولا بدلاً من: «لا تقل لي: أريد أي مشروب بارد، قل أريد كوكاكولا أو: «لا تطلب أي مشروب بارد، ولكن اطلب كوكاكولا».

ولو كان ثمة تخطيط لغوي في ضوء سياسة لغوية واضحة وقوانين رادعة لما عمد أصحاب الإعلانات إلى هذا التلوث اللغوي في إعلاناتهم إن في استخدام العامية أو الكلمات الأجنبية أو العربية المحشوة بالأخطاء.

ثالثاً- اللغة العربية والتقانات الحديثة

كانت الطرائق التقليدية التلقينية هي المتبعة في تعليم اللغة العربية وتعلمها،
وقلما كان القائمون على تعليم اللغة وتعلمها يستعملون التقانات في تنفيذ
دروسهم، إذ إن التقانات الحديثة من عرض الصور والمختبرات اللغوية والحقائب
التعليمية والسجلات والأفلام... الخ كانت تستخدم في تعليم اللغات الأجنبية، حتى
إن بعض المسؤولين عن العملية التربوية كانوا يظنون أن اللغة العربية لا تعلم في
المختبرات اللغوية، وأن تلك المختبرات اللغوية تعلم بها اللغات الأجنبية فقط.

وفي العقود الأخيرة كانت ثمة عناية بالتقنيات التربوية في تعليم اللغة العربية
وتعلمها في مختلف المراحل التعليمية، ولاسيما الحلقة الأولى من مرحلة التعليم
الأساسي، فاستخدمت المجسمات والصور المعبرة والتسجيلات والأفلام، وتعددت

الوسائل، فظهرت الحقائق التعليمية أو الرزم التعليمية، وبثت التلفزة البرامج الثقافية والتربوية الموجهة إلى الأطفال، وعرضت بعض الدروس عبر القنوات الفضائية، وصممت الدروس ونفذت بوساطة الحواسيب... الخ.

بيد أن هذه الجهود كافة لم تكن بكافية، فما يزال تعليم اللغة العربية وتعلمها يشكو القصور والفاقة في التنفيذ باستخدام الوسائل المعنية. ومن يقارن بين تعليم اللغات الأجنبية وتعليم اللغة العربية يجد بوناً شاسعاً بين الوسائل المستخدمة في تعليم الأجنبية والفقر في الوسائل المستخدمة في تعليم اللغة العربية، ويعد الغنى هناك عاملاً إيجابياً مساعداً على الإقبال على تعلم اللغة الأجنبية، كما يعد فقر الوسائل في تعليم اللغة العربية عاملاً سلبياً في عدم الإقبال عليها بكل دافعية واهتمام.

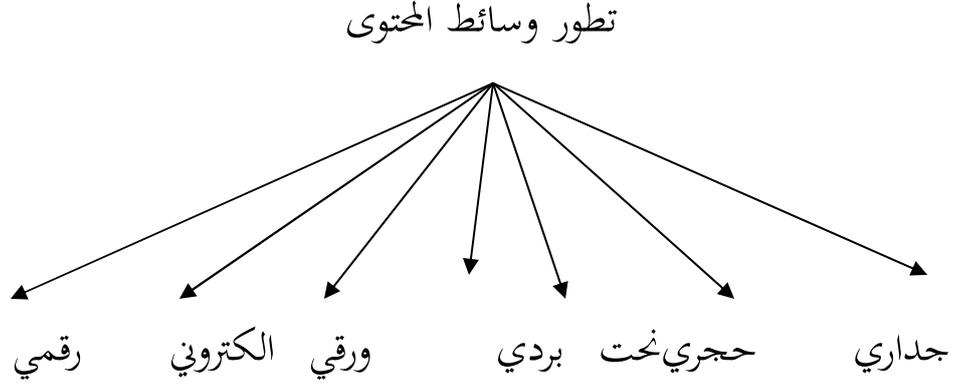
ولم تكن الشكوى مقتصرة على فقر الوسائل في العملية التعليمية التعلمية، وإنما ثمة شكوى من ضالة المحتوى الرقمي العربي على الشبكة «الإنترنت»، فما المقصود بالمحتوى الرقمي؟ وما وضع المحتوى الرقمي باللغة العربية؟

1- المحتوى الرقمي باللغة العربية

طالما يتردد مصطلح المحتوى الرقمي في الحياة التقانية المعاصرة، ويشتمل هذا المصطلح على البيانات وتعد المادة الخام، وعلى المعلومات وهي نتاج معالجة البيانات، وعلى المعارف وهي الخبرات والتجارب البشرية عبر التاريخ والحضارات والأجيال.

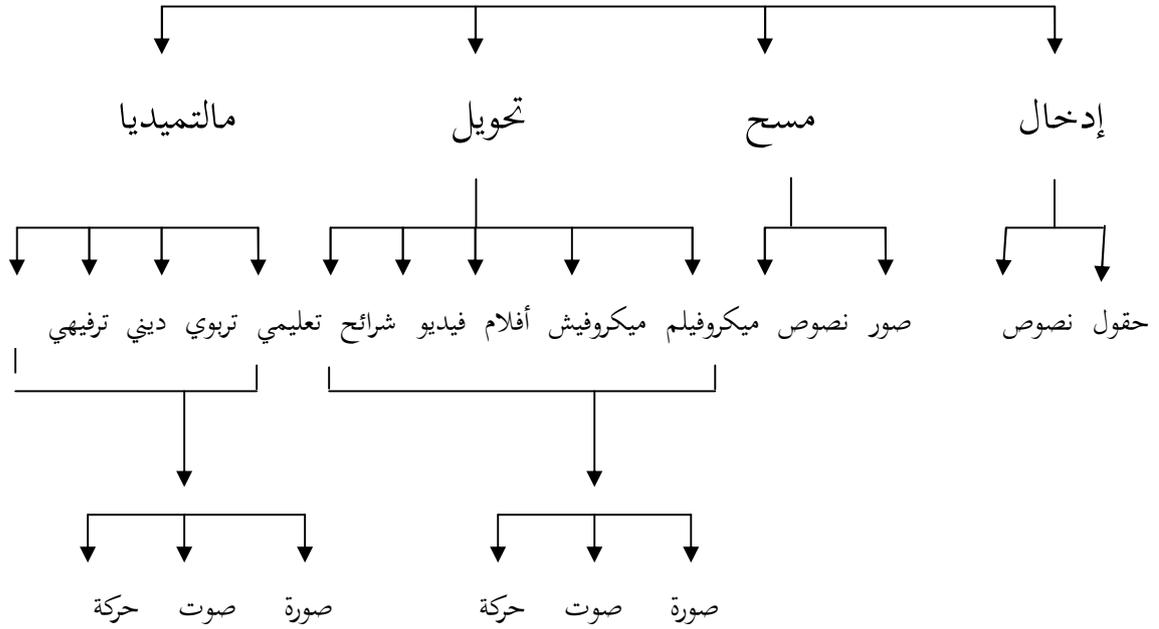
أما وسائط المحتوى فقد تطورت حتى وصلت إلى المحتوى الرقمي على النحو

المبين في الشكل التالي:



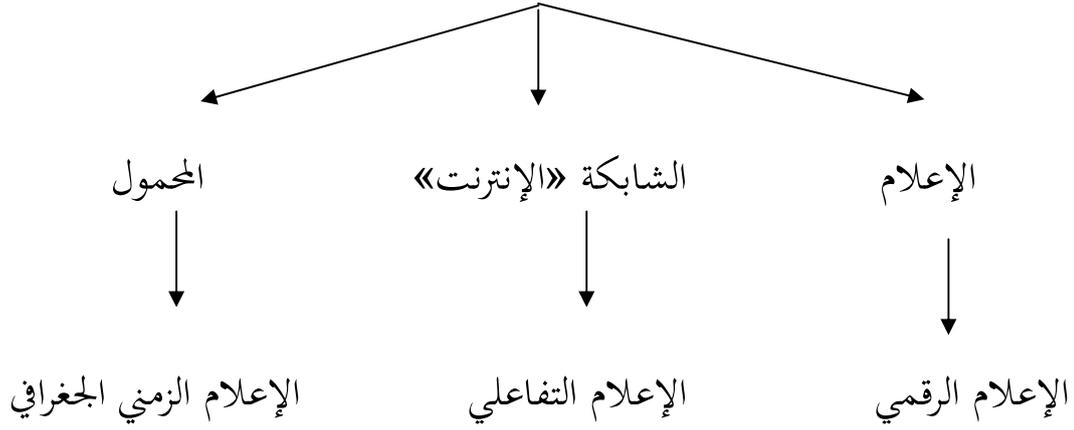
وأما رقمنة المحتوى فتتمثل في الآتي:

رقمنة المحتوى



ويتمثل المحتوى الرقمي في الآتي:

المحتوى الرقمي



وكلما يتقدم المجتمع في استعمال التقنية يعد ذلك مؤشراً على دخوله مجتمع المعرفة، وثمة قياسات ومؤشرات محددة يتطلبها تقويم مجتمع المعرفة في بلد ما، ومن هذه المؤشرات:

- 1- عدد الباحثين والمهندسين والمتخصصين والعلميين المعلوماتيين في المجالات والمؤسسات البحثية والمهنية والتعليمية ونسبتهم إلى عدد السكان.
- 2- المنتجات البحثية المعرفية والعلمية وتقانة المعلوماتية بأنواعها المادية والفكرية.
- 3- نوعية السلع التقنية الحاسوبية والاتصالية الملموسة من أجهزة وأدوات ووسائل وقنوات ووسائط متنوعة.
- 4- الخدمات والنظم والمخططات والآليات والتصميمات المعلوماتية في مراحل الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتطبيق والعمليات الإدارية المختلفة.
- 5- نسبة مستخدمي الشابكة «الإنترنت» والمواقع والصفحات الالكترونية.
- 6- أجهزة الحواسيب الرئيسة التي توفر خدمة الشابكة «الإنترنت».
- 7- أجهزة الحواسيب التي تتصل بالشابكة.
- 8- تكاليف العتاد والبرمجيات والاتصالات بأنواعها.

- 9- الشبكات المحلية Lan، والموسعة Wan «الأنترنت».
- 10- درجة انتشار الشبكة في مختلف مناطق البلد، وطبيعة استخدام الشبكة «إنتاج البرمجيات، المعلومات والمعرفة.. الخ».
- 11- سعة الاتصال بالشبكة المتوفرة في الشبكات المحلية والموسعة للاتصال بالشبكة.
- 12- قياسات أمية الحاسوب.
- 13- الهواتف والطاقة الكهربائية.
- 14- مؤشرات استخدام اللغة والرموز القومية.
- 15- مؤشرات الترجمة المعلوماتية. (50)
- ومن مؤشرات رأس المال المعرفي كما نشره تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003:

- 1- متوسط سنوات التعلم للفرد مرجحاً بنوعية التحصيل العلمي.
- 2- عدد الصحف اليومية لكل ألف من السكان.
- 3- عدد أجهزة المذياع لكل ألف من السكان.
- 4- عدد العلماء المهندسين لكل مليون من السكان.
- 5- عدد طلبات تسجيل براءات الاختراع لكل مليون من السكان.
- 6- عدد الكتب المنشورة لكل مليون من السكان.
- 7- عدد خطوط الهاتف الرئيسية لكل ألف من السكان.
- 8- عدد المشتركين بخدمة الهاتف المحمول لكل ألف من السكان.

9- عدد حواسيب الشبابة «الإنترنت» لكل ألف من السكان. (51)

ولقد تعاضم دور اللغة في مجتمع المعرفة، ويرجع ذلك إلى عوامل عديدة منها محورية الثقافة في مجتمع المعرفة، وهي المحور الأساسي للتنمية المجتمعية الشاملة، إذ إن اللغة تعد محوراً في محور الثقافة بعد أن تعاضم دورها على خريطة المعرفة فازدادت علاقة اللغة توثقاً مع جميع فروع المعرفة على اختلاف أنواعها فلسفة وعلومًا وفنوناً. (52)

وتؤدي اللغة دوراً رئيساً في اقتصاد المعرفة، ومن المنتظر أن يتعاضم هذا الدور مع اتساع مجالات المعلوماتية في تطبيقاتها التعليمية والثقافية. ومن هنا يعد التخلف اللغوي تنظيراً وتعلماً واستخداماً ومعالجة آلية بوساطة الحاسوب من الأسباب الرئيسة للفجوة الرقمية، وهذا يفسر ما تبديه شعوب العالم حالياً من اهتمام شديد بلغاتها القومية فيما يتعلق بالشبابة «الإنترنت».

وتكمن الفرصة الرئيسة لتطوير المحتوى الرقمي العربي في وحدة اللغة بين البلاد العربية وفي التواصل الثقافي والاجتماعي بين أقطارها، إذ إن وحدة اللغة تتيح فرصاً لإيجاد سوق واسعة تضم في الحاضر ما يزيد على /350/ مليون نسخة في مجالات الإعلام والترفيه والأعمال والتجارة. والتفاعل الثقافي والاجتماعي يخلق حافزاً للمقارنة والمنافسة بين البلدان العربية في كل المجالات بما فيها مجالات الخدمة العامة. وتتيح الثورة الرقمية والاقتصاد الرقمي الجديد فرصاً وتحديات للحكومات العربية للنهوض السريع بمجتمعاتها واقتصادياتها على أسس متينة لتثبيت الحداثة

والإصلاح. (53)

ومع تزايد التحول نحو المحتوى الرقمي على الشبكة برزت إلى السطح أهمية استخدام اللغات الوطنية للحد من الاعتماد الكامل على اللغة الانجليزية لأسباب تتعلق بالحفاظ على الهوية والتراث.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية هي إحدى اللغات الست المستخدمة في الأمم المتحدة لم يحظَ المحتوى الرقمي العربي على الشبكة بالاهتمام في محركات بحث «الويب»، وهذا يرجع إلى ضعف الخصائص الآلية لمحركات البحث في دعمها اللغة العربية، ويعد محرك البحث Google أفضل المحركات في التعامل مع العربية، غير انه لم يستخدم أياً من آليات البحث المتخصصة للتعامل مع اللغة العربية. (54)

وإن تخلف صناعة المحتوى في وطننا العربي ليس سببه عدم توافر الموارد المادية أو قلة المواهب أو عدم توفر الأسواق، بل يرجع التخلف إلى عدم وجود السياسات والرؤية المستقبلية وضعف صناعة المحتوى، وضعف جهود البحث والتطوير في استخدام اللغة العربية وتطوير أدواتها الحاسوبية، وضعف البيئة التمكينية لمساهمة القطاع الخاص في صناعة المحتوى وضمور العرض وضعف الطلب.

وعزا بعضهم «أسباب تدني استخدام التقانة إلى التأخر في انتشار الشبكة «الإنترنت» في الوطن العربي وإلى نسبة الأمية المرتفعة وعدم وجود حماية فكرية للنشر الإلكتروني وقلة التطبيقات الالكترونية العربية». (55)

ولقد جاء في تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية لسنتي 2005 و2006

أن معدل معرفة القراءة والكتابة في ليبيا عام 2004 كان 87,4٪، وفي تونس 74,3٪، وفي الجزائر 69,9٪، وفي المغرب 52,3٪، وفي موريتانيا 51,2٪، وأن نسبة 67٪ هي لمتوسط نسب الاتحاد المغاربي، وهي نسبة ضعيفة أي أن 33٪ من سكان دول المغرب العربي أميون، أي أن ثلث السكان لا يعرفون القراءة والكتابة معظمهم في المغرب وموريتانيا.

وعلى الرغم من أن اللغة الأم تشكل الأداة الأهم في تداول المعلومات وتوليد المعارف، فإن الخطر الكامن على اللغة العربية يأتي من تهميشها تدريجياً على لغة عمل وتواصل، ومن ضعف الأدوات المعلوماتية الأساسية لمعالجة اللغة العربية وما هو متوافر منها حالياً لا يلبي الحاجات.⁽⁵⁶⁾

وتجدر الإشارة إلى أن عامة الناس هم الذين يستهدفون في بناء مجتمع المعرفة العربي ويحتاجون إلى استعمال اللغة العربية على الشبابة، ويؤدي استخدام اللغة العربية في مواقع الشركات العالمية التي تتوجه نشاطاتها نحو المنطقة سواء أكانت هذه النشاطات تجارية أو ثقافية إلى توسيع فرص العمل للناطقين باللغة العربية وبصورة خاصة في دول الخليج العربي، حيث ستضطر هذه الشركات إلى الاستعانة بمطوري مواقع ويب العربية، ومحررين و مترجمين عرب لإدارة تلك المواقع، كما يؤدي استعمال اللغة العربية في مواقع التجارة الالكترونية العربية-العربية إلى توسيع قاعدة مستخدمي الشبابة سواء في البيع أو الشراء أو التعاملات المصرفية وتحويلها إلى خدمة شعبية لا تقتصر على من يتقن الإنجليزية مما يسرع في انتقال مجتمعاتنا إلى

الاقتصاد الرقمي. (57)

وثمة شكوى على نطاق الساحة العربية من ضآلة المحتوى الرقمي العربي على الشبكة «الإنترنت»، إذ إن نصيب اللغة العربية على هذه الشبكة لا يتجاوز الـ1٪، وقد أبانت نتائج دراسة المحتوى الرقمي العربي عام 2003 أن هذا المحتوى العربي ضعيف، وأبانت نتائج الدراسة عام 2008 أن هذا المحتوى ما يزال ضعيفاً. ومن الشواهد على هذا الضعف أن محتوى الموسوعة العربية الحرة من حيث الحجم لا المضمون يماثل تقريباً ربع محتوى مقابلتها السويدية، علماً بأن متكلمي السويدية لا يزيد على تسعة ملايين في حين أن متكلمي العربية يزيدون على 300 مليون. وحتى تشرين الثاني (نوفمبر) من عام 2008 كان عدد المقالات المنشورة على الموسوعة العربية الحرة 77,000 مقال تقريباً، وفي اللغة السويدية نحو 290,000 مقال. (58)

ولقد صارت مساحة المحتوى على الشبكة «الإنترنت» في العالم بحجم هذا العالم وحاجاته، وصارت تشكل كما مذهلاً من المعلومات في حقول المعرفة المختلفة من العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية والبحث وشؤون الاقتصاد والمال والطب والسياسة، وهي منظمة في بنوك معلومات ومواقع جامعات وشركات ومراكز بحوث، وأكثرها مصوغ باللغة الإنجليزية مما يحرم أغلب أبناء شعبنا العربي القدرة على الاستفادة من كل ما تزخر به الشبكة.

ومن يعد إلى الإحصاءات التي تدل بلغة الأرقام على وضع اللغات المختلفة

على الشبكة يدهشه أن يرى أن لغة المحتوى هي الإنجليزية أولاً، ونصيبها 67%. أما اللغة العربية فنصيبها 1,5%، وهذا يدل على حجم التقصير الكبير الذي يعزل نحواً من 80% من أبناء شعبنا عن دخول هذه المدارات المواترة بالمعرفة في حدودها الكونية.

وثمة إحصاءات أخرى تشير إلى أن المحتوى الرقمي العربي يبلغ 0,16% من المحتوى العالمي، وأن عدد المستخدمين العرب للشبكة «الإنترنت» أقل من 2%، مع أن عدد الناطقين بالعربية يصل إلى 5% من سكان العالم.⁽⁵⁹⁾

ويقدر عدد صفحات (الويب) المفهرسة من قبل محركات البحث بنحو 70 مليار صفحة، ويقدر عدد صفحات «ويب العربية» المفهرسة من قبل محركات البحث بنحو 750 مليون صفحة، فتكون نسبة عدد صفحات «ويب العربية» إلى إجمالي صفحات «الويب» بنحو 0,93 في منتصف هذا العام 2009.

أما توزيع المحتوى العربي وفق النطاقات فتدل الإحصاءات على أن المحتوى العربي المسجل تحت النطاقات العامة يبلغ 9%، وأن المحتوى العربي المسجل تحت النطاقات العليا للبلاد العربية 7%، وأن هذا المحتوى للبلدان غير العربية 3%.⁽⁶⁰⁾

2- مستخدمو الشبكة (الإنترنت) في الوطن العربي

تشير آخر الإحصاءات لعام 2006 إلى أن عدد مستخدمي الشبكة «الإنترنت» من الاستخدام العالمي بلغت نسبته 0,76 من عدد المستخدمين في العالم للشبكة «الإنترنت»، وكانت أهم نسب الإحصاءات لعام 2006 على

النحو التالي: (61)

عدد سكان العالم 6,499,697,060

عدد سكان العرب 316,598,803

نسبة سكان العرب إلى سكان العالم 4,87٪

عدد سكان المغرب العربي 82,477,553 نسمة

نسبة سكان المغرب العربي إلى سكان العالم 1,27٪

نسبة سكان المغرب العربي إلى السكان العرب 26٪

عدد مستخدمي الشبكة (الإنترنت) العرب 23,439,400 مستخدم

عدد مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في العالم 1,086,250,903 مستخدم

عدد مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في المغرب العربي 7,692,000 مستخدم

نسبة مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في العالم إلى عدد سكان العالم 16,7٪

نسبة مستخدمي الشبكة (الإنترنت) العرب إلى المستخدمين في العالم 2,16٪

نسبة مستخدمي الشبكة (الإنترنت) العرب إلى عدد السكان 7,4٪

نسبة مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في المغرب العربي إلى عدد السكان 9,3٪

نسبة مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في المغرب العربي إلى المستخدمين العرب

32,82٪

نسبة مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في المغرب العربي إلى المستخدمين في

العالم 0,71٪

ويبين الجدول رقم (1) مدى استخدام الشابكة في الدول العربية في الأعوام 2000 و2004 و2006 ونسبة المستخدمين لعدد السكان.⁽⁶²⁾

الجدول رقم (1)

استخدام الشابكة (الإنترنت) في الدول العربية للسنوات (2000، 2004، 2006)، وأهم نسب الإحصاءات (2006).

البلد	عدد السكان (2006)	عدد المستخدمين في 2000/12	عدد المستخدمين 2004/9/30	عدد المستخدمين 2006/9/18	نسبة المستخدمين لعدد السكان %
الإمارات	3.870.936	735.000	1.110.200	1.397.200	36,1
الكويت	2.630.775	150.000	567.000	700.000	26.6
البحرين	723.039	40.000	195.700	152.700	21.1
قطر	649.600	30.000	126.000	165.000	20.7
لبنان	4.509.678	300.000	400.000	700.000	15.5
المغرب	30.182.038	100.000	800.000	4.600.000	15.2
الأردن	5.282.558	127.300	457.000	629.500	11.9
السعودية	23.595.634	200.000	1.500.000	2.540.000	10.8
عمان	2.424.422	90.000	180.000	245.000	10.1

9.3	953.000	630.000	100.000	10.228.604	تونس
7.8	2.800.000	300.000	30.000	35.847.407	السودان
7.5	243.000	145.000	35.000	3.259.363	فلسطين (الضفة الغربية)
7	5.000.000	2.700.000	450.000	71.236.631	مصر
5.8	1.920.000	500.000	50.000	33.033.546	الجزائر
4.2	800.000	220.000	30.000	19.046.520	سوريا
3.4	205.000	160.000	10.000	6.135.578	ليبيا
3	20.000	5.000	1.500	666.044	جزر القمر
1.2	9.000	6.500	1.400	779.684	جيبوتي
1.1	220.000	100.000	15.000	20.764.630	اليمن

وإذا نظرنا إلى الجدول رقم (2) الذي يتضمن نسبة المستخدمين للشابكة (الإنترنت) في دول المغرب العربي لآخر الإحصاءات في 2006/9/18 فإننا نلاحظ أن موريتانيا كانت من أقل دول المغرب العربي استخداماً للشابكة، وأن دولة المغرب كانت من أكثر دول المغرب العربي استخداماً لها إذ بلغت نسبة المستخدمين من إجمالي المستخدمين المغاربة 59.8% في الوقت الذي بلغت فيه نسبة المستخدمين في موريتانيا 0.18%.⁽⁶³⁾

الجدول رقم (2)

مستخدمو الشابكة (الإنترنت) في البلدان المغاربية ونسب الاستخدام لآخر

الإحصاءات في 2006/9/18.

الدولة	عدد السكان	عدد مستخدمي الشابكة	معدل الاستخدام	نسبة المستخدمين من إجمالي المستخدمين
--------	------------	---------------------	----------------	--------------------------------------

المغاربة				
2.67	3.3	205.000	6.135.578	ليبيا
12.39	9.3	953.000	10.228.60	تونس
24.96	5.8	1.920.000	33.033.564	الجزائر
59.8	15.2	4.600.000	30.182.038	المغرب
0.18	0.5	14.000	2.897.787	موريتانيا
100	9.3	7.692.000	82.477.553	المجموع

وإذا كان من مؤشرات رأس المال المعرفي عدد خطوط الهواتف الرئيسية المستخدمة لكل ألف من السكان وعدد المشتركين بخدمة الهاتف المحمول لكل ألف من السكان فإننا نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن دول اتحاد المغرب العربي كانت نسبتها من أقل النسب بين الدول التي تضمنها الجدول.⁽⁶⁴⁾

الجدول رقم (3)

خطوط الهواتف الرئيسية المستخدمة والهواتف المحمولة في سنتي 2003-2004

الهواتف المحمولة لكل 1000 مواطن	خطوط الهواتف الرئيسية المستخدمة لكل 1000 مواطن	الدولة
20.7	7.74	دول المغرب العربي
91.17	62.38	أمريكا
78.52	65.73	ألمانيا
69.59	56.6	فرنسا
91.17	59.06	بريطانيا
91.61	42.91	إسبانيا
101.76	48.40	إيطاليا

96.07	45.82	إسرائيل
-------	-------	---------

3- البحث العلمي وبنوك المصطلحات

يشير الواقع العربي في مجال البحث العلمي إلى أن ثمة ضعفاً في بنيته العلمية في مؤسساته الأكاديمية والبحثية على الرغم من كثرة العقول العربية المتفوقة في المراكز البحثية العالمية.

ويظل عجزنا حتى اليوم عن إقامة مجتمع معرفي متكامل يتم إنتاج العلم فيه هو الذي يجرمنا من الإفادة القصوى من العولمة إيجابياً وتفادي الجوانب السلبية لها، ويضعفنا دائماً في موقف المستهلك لإنتاج الآخر بشروطه، والعاجز عن استعادة دوره في مجال السباق العلمي والتقني بكفاية تنافسية عالية.

ويأتي التمويل في أول قائمة مشكلات البحث والتطوير، إذ إن متوسط المخصصات المالية المرصودة للبحث العلمي والتطوير التقني (التكنولوجي) في حدود 1٪، في حين أن هذه النسبة في الدول المتقدمة تتراوح ما بين 2.5٪ إلى 3.2٪ من إجمالي ناتجها المحلي، وقد تصل إلى هذه النسبة إلى 5٪. وفي السنوات الأخيرة خصصت الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 3٪ من دخلها القومي للبحث والتطوير، وقد وصلت النسبة المخصصة إلى 5٪، وخصصت دول أوروبا نسبة بين 1٪ و3٪، ووصلت في السويد إلى 4٪.

وفي الدول العربية بلغ الإنفاق على البحث والتطوير للأغراض المدنية 0.2٪ من الناتج الإجمالي المحلي في منتصف التسعينيات، في حين بلغت في إسرائيل 2.9٪ في التاريخ نفسه. (65)

وتشير الإحصاءات أيضاً إلى نقص الكفاءات العلمية بالمستويات المطلوبة وخاصة الباحثين المتفرغين للبحث العلمي، إذ قدرت نسبتهم في البلدان العربية عام 1996 بمعدل يصل إلى دون ثلث المعدل العالمي (المعدل العربي 0.35 باحث لكل ألف نسمة، وثلث المعدل العالمي 0.36 باحث لكل ألف نسمة) في حين تصل هذه النسبة في إسرائيل إلى 5.2 باحثين لكل ألف نسمة، وهي من أفضل النسب عالمياً، وخمسة عشر ضعف المعدل العربي العام.⁽⁶⁶⁾

على أنه في مقابل هذه الإحصاءات المثبطة هناك محددات أخرى تبعث على الاطمئنان تتعلق في جملتها بطبيعة اللغة العربية وكفاءتها العالية المعتمدة على المنطق والاقتصاد والجدية بالمنافسة المستقبلية، من أهمها قدرة اللغة العربية المشهود لها على امتصاص المنجزات العلمية وتداولها والإبداع فيها، وقد برهنت على هذه القدرة في مرحلتين حاسمتين، إحداهما في عصرها الذهبي خلال مرحلة المد العباسي الإمبراطوري، والأخرى في العصر الحديث، حيث وسعت بمرونة فائقة وآليات متجددة في النحت والاشتقاق والتعريب عشرات الآلاف من المصطلحات العلمية والتقنية.⁽⁶⁷⁾

ولقد تركز اهتمام الباحثين في مجال البحث المصطلحي العربي في العقود الأخيرة على تكييف بنوك المصطلحات مع تقنية الاتصالات الحديثة حيث الحاجة ماسة إلى استعمال المصطلح العلمي بشكل مضبوط، مما دفع الخبراء في هندسة الاتصالات إلى الاشتغال بالمصطلح من الناحية الهندسية، فوظفوا له تقنيات متطورة

في مقدمتها استغلال محركات البحث عبر الشبكة «الإنترنت».

إلا أن تقنيات الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي، والمحتوى الرقمي، وما يلحق بكل هذا من عتاد الكتروني، ذلك كله يؤدي إلى تيسير الاستفادة من المصطلح العلمي بلغة الضاد من أجل تبادل المعلومات ونشرها على أكثر من صعيد، إذ ليس هناك أكثر تطوراً من تقنيات الاتصال في عالم المعرفة المعولمة، وقد وجد في الوطن العربي باحثون ممتازون يشتغلون على بناء آليات تقنية لنشر المصطلح من خلال أداة الاتصال الحديثة التي يتم من خلالها تقديم خدمات متطورة لجمهور المستهلكين.

ومن الملاحظ على بنوك المصطلحات أنها تبقى أقرب إلى المحلية منها إلى العالمية، وقد يرجع السبب إلى عدم التعامل مع التقانات الحديثة في نشر المصطلح العلمي، وثمة اختلاف كبير في استخدام المصطلح الواحد بمقابلات مختلفة، فبعضهم يترجم المصطلح الأجنبي، في الوقت الذي يلجأ فيه بعضهم إلى التعريب، فينشأ الطفل وكأنه يعيش في عوالم عربية وليس في عالم عربي واحد، فمصطلح «Computer» لم تتفق بنوك المصطلحات على لفظ واحد له حتى هذه الساعة «الحاسوب، الحاسب الآلي، الحاسبات، النظامة... الخ».⁽⁶⁸⁾

ويرجع السبب في هذه الاختلافات إلى أن مهمة وضع المصطلح كانت ومازالت غير منوطة بهيئة من الهيئات، بل هي عمل مشاع متروك لمبادرات يقوم بها الأساتذة الجامعيون ورجال العلم والثقافة والأدب إذا ما دفعتهم إلى ذلك حاجة في

التدريس أو التأليف أو الترجمة أو البحث، بل قد يتصدى له مترجمون عرب يعملون في المنظمات الدولية أو البلدان الأجنبية، وهم في العادة لا يعرضونها على الجهات المختصة، وقد يضع غيرهم مصطلحات مغايرة، وهذا ما يؤدي إلى الاختلافات.⁽⁶⁹⁾

4- الترجمة والترجمة الآلية

ثمة شكوى من ضالة ما يترجم من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، ومن اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية، وليست لدينا إحصاءات دقيقة في عامنا الحالي عن حال الترجمة إلى العربية ومنها، وطالما يتردد على نطاق الساحة القومية أن عدد الكتب التي ترجمت من عصر المأمون حتى الآن هو في حدود عشرة آلاف كتاب، وهذا العدد يقل عما تترجمه إسبانيا اليوم في عام واحد، وما تترجمه البرازيل في أربع سنوات.

ويشير دليل المترجمات Index Translation الذي تصدره المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) إلى أن عدد الكتب التي ترجمت من اللغات الأخرى إلى اللغة العربية بكل أنواعها منذ عام 1979 إلى 2002 بلغ 7806 كتب أي بمعدل (325) كتاباً سنوياً، وعدد الكتب التي ترجمت من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية في المدة نفسها بلغ (8361) كتاباً أي بمعدل (344) كتاباً سنوياً ترجم أكثرها خارج بلدان الوطن العربي.

أما عدد الكتب التي ترجمت إلى اللغة العربية فقد بلغ عددها في مصر

(3490) كتاباً وفي سورية (1373) كتاباً، وفي السعودية (292) كتاباً وفي الأردن (279) كتاباً وفي الكويت (214) كتاباً، وفي الجزائر (189) كتاباً وفي تونس (68) كتاباً.

وإذا نظر إلى هذه الأعداد في ضوء نسبة عدد السكان تكون سورية هي الأولى في الترتيب، ويرجع السبب إلى أن التعليم في الجامعات والمعاهد الرسمية السورية إنما هو بالعربية، إذ إن التدريس المعرب بحاجة إلى مراجع مترجمة في مختلف العلوم والمعارف، إضافة إلى دور الدولة في نشر الثقافة.⁽⁷⁰⁾

ومن مواضع الخلل في الترجمة على نطاق الساحة القومية ضعف التوازن بين الآداب والعلوم ولاسيما العلوم الأساسية والعلوم المستجدة.

وكانت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد وضعت مشروع الخطة القومية للترجمة مستعينة بالدراسات التي حصلت عليها عن واقع الترجمة في سبعة عشر بلداً عربياً، وعرضت الخطة واقع الترجمة في الوطن العربي في الماضي والحاضر، وبينت ملامح العمل المستقبلي ومنطلقاته وأهدافه وأسسهِ ووسائله ومراحله وطرائق تنفيذه، ثم حددت الدور الذي ينبغي أن تنهض به كل من الدول العربية والمنظمة أيضاً.

وقد حددت الخطة القومية للترجمة أسس اختيار الكتب المراد ترجمتها على

النحو التالي:

1- الكتب التي أحدثت اتجاهات جديدة أو مدرسة فكرية في الثقافة الإنسانية

في العلم والأدب والفن.

2- أمهات الكتب أي الكتب الموسعة التي تجمع شتات المعرفة في ميدان

واحد أو فرع واحد، وتعد مراجع في موضوعاتها.

3- الكتب التي تعالج شؤون التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتنقل

تجارها في العالم.

4- كتب الثقافة الجماهيرية لخدمة الطفل واليافع والشباب والكهمل من

الرجال والنساء.

5- الكتب التي ألفت عن البلدان العربية وبخاصة عن القضية الفلسطينية.

أما بالنسبة لنقل الكتب العربية إلى اللغات الأجنبية فيحسن اختيار الكتب

التي تمثل نتاج الفكر العربي الخلاق، قديمه وحديثه. (71)

وأقر المؤتمر الثاني للوزراء العرب المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي

المنعقد في تونس عام 1983 إنشاء المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

على أنه جهاز متخصص من أجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومقره في

دمشق، ويهدف إلى المساعدة على تعريب التعليم العالي والجامعي بفروعه وميادينه

كافة في الوطن العربي وإغناء الثقافة العربية بترجمة الرفيع من روائع الفكر العالمي في

العلوم والآداب والفنون إلى العربية، والإسهام في ترجمة روائع الفكر العربي في العلوم

والآداب والفنون إلى اللغات الأجنبية الواسعة الانتشار.

وأصدر المركز حتى الآن ما يزيد على مئة كتاب مترجم في العلوم الأساسية

والتطبيقية «الفيزياء النووية، الألياف البصرية، الجيو فيزياء النووية، الجيو فيزياء التطبيقية، الاستشعار عن بعد، الليزر، ميكانيك الكم» وعدد كبير في المجال التربوي.

ومن المنظمات المعنية بالترجمة المنظمة العربية للترجمة ومقرها بيروت، ومن مهامها إغناء الثقافة العربية بكل وجوهها وبكل وسيلة عن طريق الترجمة من العربية وإليها. وينص نظامها الأساسي على تحقيق قفزة نوعية وكمية في نشاط الترجمة من العربية وإليها وتوفير متطلبات تعليم العلوم بالعربية في التعليم العالي والاهتمام بالترجمة الآلية وتقانة المعلومات.

أما سمات حركة الترجمة في الوطن العربي فتتمثل في الآتي⁽⁷²⁾

- 1- عدم التوافق بين الحاجة والفعل، فقد ترجمت كتب كثيرة ليس فيها نفع يذكر، وأغفلت كتب كثيرة كان ممكناً أن تكون ذات نفع جليل.
- 2- عدم التوازن اللازم بين الموضوعات، إذ إنها عيّنت بالآداب والعلوم الاجتماعية أكثر من عنايتها بالعلوم البحتة والتطبيقية والتقنيات.
- 3- عدم بلوغها مرحلة النضج من حيث اللغة والأسلوب والمصطلح، وغلبة التسرع والعجلة على كثير من الترجمات.

وفي وقتنا الراهن شقت الترجمة الآلية طريقها إلى ميدان الترجمة، والترجمة الآلية هي إحدى تطبيقات بحوث الذكاء الاصطناعي التي تحاول أن تجعل الآلات تفعل أشياء تتطلب الذكاء، وهي ترجمة لغة طبيعية إلى لغة أخرى يقوم بها آلياً ودون

تدخل الإنسان الحاسوب الإلكتروني بعد تغذيته بالقواميس والبرامج التي تضم قواعد تحليل النص الأصلي في اللغة المصدر حرفياً ونحويًا ودلاليًا، وتضم قواعد أخرى تعيد تركيبه نصاً جديداً في اللغة الهدف.

واتخذت الترجمة الآلية أسلوبين أولهما الترجمة البشرية بمساعدة الآلة، وثانيهما الترجمة الآلية بمساعدة الإنسان، ودور الإنسان في الأسلوبين قائم ومطلوب، وإذا لم يتدخل الإنسان وكانت الترجمة آلية بالكامل، تكون الترجمة قاصرة في أكثر الحقول المعرفية، وأقل من الترجمة البشرية في وقتها ودرجة الثقة بها والتعويل عليها.

وفي نطاق الترجمة الآلية بمساعدة الإنسان تتم عملية الترجمة على ثلاث مراحل متلاحقة هي: مرحلة تحليل النصوص، ومرحلة الترجمة الآلية، ومرحلة المراجعة والمصادقة. ويعمل البرنامج على مستويات خمسة:

1- قاعدة النصوص المترجمة.

2- مستوى التحليل الصرفي.

3- مستوى التحليل النحوي.

4- مستوى التحليل الدلالي.

5- مستوى التحويل.

ومن الشركات الكبرى المختصة بالحاسوب لتطوير الترجمة الآلية شركة سيموس في فرنسا، وأنشأت برنامج «المترجم الكافي» الذي يستطيع معالجة 60 ألف كلمة في الساعة أي بمعدل ألف كلمة في الدقيقة الواحدة، ويترجم من لغات

مختلفة وإليها، ويعمل على نظام وندوز، ويعتمد على فاعلية بيانات نحوية وقاعدة بيانات معرفية ويهتم بترجمة الأعمال المالية والمعلوماتية والفضاء والعلوم والطب. وفي البلدان العربية بدأ الاهتمام بالترجمة الآلية ترتفع نسبته، وثمة حاجة ماسة لدعم الترجمة الآلية بغية ترجمة النصوص العلمية والتقنية إلى لغتنا ومواكبة التفجر المعرفي في مختلف الميادين بهدف إغناء معرفتنا العلمية وتيسير عملية تعريب التعليم وخاصة العالي منه وتنشيط البحوث العلمية، والسعي لنقل التقانة الحديثة، والترجمة الآلية الوسيلة المفضلة لترجمة العلوم إلى لغتنا، إذ هي تختصر الجهد والوقت والنفقة في آن واحد. (73)

وثمة إمكان لتلافي النواقص التي تحدث في مجال الترجمة الآلية بعد مراجعتها وتدقيقها من مترجمين أكفاء.

5- من الإنجازات في المحتوى الرقمي العربي

أنجزت أعمال كثيرة في مجال المحتوى الرقمي العربي، ولسنا الآن في مجال الحصر، وإنما سنشير إلى تجربة المعهد العالي للعلوم التطبيقية في سورية، وإلى مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي في المملكة العربية السعودية، وإلى الإستراتيجية العربية العامة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي وضعتها وزارة الاتصالات والتقانة في سورية.

أ- تجربة المعهد العالي للعلوم التطبيقية في المحتوى

الرقمي: (74)

قام المعهد العالي للعلوم التطبيقية بوضع نظام الاشتقاق والتصريف وقاعدة معطيات الإعراب وقاعدة معطيات معجمية، وقاعدة معطيات التراكيب، وضبط النصوص بالشكل.

وضع نظام الاشتقاق والتصريف:

يعتمد نظام الاشتقاق على الأعمال المتعلقة بإحصاءات اللغة، وقد أحصيت:

5588 جذور الأفعال الثلاثية وأبوابها.

1932 جذور الأفعال الرباعية.

11790 مصدراً سماعياً.

قاعدة معطيات الإعراب:

تضم القاعدة 1200 شاهد من روائع الأدب العربي: القرآن والحديث والشعر والأقوال المأثورة بحيث تعطي أمثلة على كل أبواب النحو في اللغة العربية. وجرى إعراب الشواهد إعراب مفردات وجمالاً. والقاعدة مزودة بواجهة مستثمر تسهل البحث عن مفردة نحوية. ويمكن تطويرها لتغطي دروس النحو لمستويات مختلفة في دراسة الإعراب باللغة العربية.

قاعدة معطيات معجمية:

- تغطي جميع المعلومات المعجمية في «المعجم الوسيط» في بنية هيكلية موضوعة في قاعدة معطيات Access.

- تضم القاعدة المعلومات التصريفية في اللغة العربية والمعلومات المتعلقة بها في

سنة عشر جدولاً: الأفعال، الأسماء، المصادر، جموع الأسماء، الأدوات،

التراكيب، وأمثلة الاستخدام وغيرها.

واستكمل خبراء لغويون المعلومات الناقصة اللازمة للبنية وغير الموجودة في

المعجم الوسيط.

- جرى استكمال معلومات معجمية من معاجم أخرى كالمعجم المدرسي،

وتاج العروس، وغيرها، وزاد عدد المفردات على 200,000 كلمة.

قاعدة معطيات التراكيب:

يشتمل على التركيب والجذر ومعنى التركيب والمجال الدلالي والمجال المضاد

وشيوخ التراكيب والمرجع الذي استقى منه.

تشكيل النصوص باللغة العربية:

إن النظام الموجود يشكل الكلمات من غير أواخرها، ويعتمد على محلات

صرفية وطرائق إحصائية، ويجري تحسينه استناداً إلى قاعدة المعطيات المعجمية والمحلل

النحوي.

ب- مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي:

وتشتمل هذه المبادرة على المسوغات التي دعت إلى وضعها وعلى الأهداف

المرسومة لها وآليات العمل والمشروعات.

المسوغات:

لما كانت نسبة استخدام الشبكة (الإنترنت) في الوطن العربي منخفضة وكان أكثر من نصف مستخدمي الشبكة (الإنترنت) في المملكة العربية السعودية يتعاملون مع الشبكة يومياً، ويقدر أن 70٪ من مستخدمي الحاسوب في المملكة يستعملون أنظمة تشغيل بواجهات عربية فقط، كانت الحاجة ماسة إلى وجود استراتيجية خاصة بالمحتوى العربي نظراً لغياب هذه الاستراتيجية وضعف البنية التحتية لتطوير المحتوى وصناعته، وضعف الاستفادة من الشبكة «الإنترنت» في تطوير التعليم والاقتصاد في الوطن العربي وعدم استفادة معظم الناطقين باللغة العربية الاستفادة المثلى من هذه الشبكة «الإنترنت» فضلاً عن أن الطبقة المقتردة لا تستخدم اللغة العربية، وأن الشبكة تفتقر إلى محتوى عربي وإسلامي مناسب، إذ إن المحتوى العربي لا يزيد على 0,3٪ من محتوى الشبكة في الوقت الذي يصل فيه عدد سكان العرب إلى 5٪ من إجمالي سكان العالم، كما أن الشبكة تفتقر إلى الأدوات المساعدة على التصفح: محرك بحث عربي، ترجمة آلية، قواميس.. الخ.

أهداف المبادرة:

- دعم الجهود المبذولة لإغناء المحتوى العربي وتحفيزها.
- دعم تطوير الأدوات المعينة في إغناء المحتوى العربي وتحفيزها.
- الإسهام في إتاحة المحتوى العربي وأدواته للمستخدمين.
- وضع المعايير المتعلقة بالمحتوى العربي وأدواته.
- وضع مؤشرات إغناء المحتوى العربي.

- نشر الوعي بأهمية المحتوى العربي وكيفية تطويره.

آليات العمل:

- **التخطيط:** وضع الخطة الاستراتيجية للمبادرة وتصوير للبرامج والمشاريع.

-**التحفيز:** تحفيز الاستثمار في المحتوى الرقمي.

-**التوعية:** إقامة الورش والدورات والندوات.

-**الدعم:** دعم المشروعات البحثية المتعلقة بالمبادرة.

مشروعات المبادرة:

- وضع استراتيجية وخطة عمل إغناء المحتوى العربي.

- إنشاء بوابة المبادرة على الشبكة (الإنترنت).

- بناء المدونة العربية.

- تطوير المعجم الحاسوبي التفاعلي.

- ترجمة كتب التقنيات الاستراتيجية.

- تفعيل وسائل إثراء المحتوى المفتوح.

- المكتبة الرقمية.

- إدارة النشر العلمي.

- إقامة ندوة دولية عن صناعة المحتوى العربي.

ج- الاستراتيجية العربية العامة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات:

وضعت هذه الاستراتيجية وزارة الاتصالات والتقانة في سورية، وقد اشتملت

على المبادئ والأهداف والمحتوى الرقمي في الاستراتيجية ومشروعات المنتج الأول فيها.

مبادئ الاستراتيجية:

- التوسع في تحرير الخدمات من أجل خلق سوق عربي تنافسي يندمج في الاقتصاد العالمي.

- الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية.

- التكامل في تقديم خدمات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والإعلام من أجل إتاحة أفضل الخدمات للمواطن العربي.

- تعظيم التعاون العربي على أسس اقتصادية من أجل خلق كيانات فاعلة في هذا المجال.

- التفاعل مع المجتمع الدولي وآلياته من أجل نقل وتطوير التكنولوجيا وجذب الاستثمارات، وخلق فرص العمل.

- استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتحسين حياة الإنسان العربي.

- مواصلة الجهود كافة التي بذلت في تعظيم الاستفادة من نظم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

- تفعيل الاتصال والتوعية لضمان نجاح الاستراتيجية من حيث التعريف بمكوناتها وغاياتها ومقاصدها، وبالأدوار الملقاة على عاتق الأطراف لإنجاحها وتطويرها.

- استحداث وتفعيل آليات لمتابعة التنفيذ.

أهداف الاستراتيجية:

- خلق سوق تنافسي لمجتمع المعلومات العربي كجزء من مجتمع المعلومات العالمي.
- تحقيق النفاذ الشامل وتحسين جودة الخدمات للمواطن العربي باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
- تنمية صناعة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بهدف خلق فرص عمل جديدة وتأهيلها للتصدير في السوق العالمي.

المحتوى الرقمي في الاستراتيجية:

- تمحور خطوط عمل الاستراتيجية في ثلاثة عشر محوراً منها:
- المحور الثاني: تنمية صناعة وخدمات المحتوى الرقمي العربي.
- المحور الخامس: النفاذ إلى المعلومات.
- المحور السادس: بناء وتنمية القدرات باستخدام التعلم والتدريب الإلكتروني.
- المحور السابع: تنمية خدمات الحكومة الإلكترونية.
- المحور الحادي عشر: البحث العلمي والابتكار والتطوير في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

ومن مشروعات المنتج الأول في الاستراتيجية:

- تعريب أسماء النطاقات: ويهدف المشروع إلى تحديد مجموعة الأحرف العربية التي يمكن أن تستخدم في أسماء النطاقات، وثمة مبادئ توجيهية لطرق استخدام الحرف

العربي في أسماء النطاقات، وتحديد طرق وقواعد كتابة أسماء النطاقات بالحرف العربي وزيادة استخدام الشبكة (الإنترنت) بين جميع الفئات في المجتمعات العربية.

توثيق التراث (ذاكرة العالم العربي): تحديد أفضل الممارسات في تكنولوجيا المعلومات لحفظ التراث العربي في العالم العربي وتجميع وتوثيق ورقمنة وتعميم التراث العربي من خلال بوابة الكترونية باللغتين العربية والإنجليزية.

تعريب المصطلحات: ويهدف إلى توحيد مصطلحات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنطقة العربية، وإتاحة القاموس الكترونياً عبر الإنترنت، وعلى CD بثلاث لغات (عربي، إنجليزي، فرنسي) ومتابعة تحديث المصطلحات الجديدة، وبعد توحيد المصطلحات يستخدم التوحيد في المدارس والجامعات في المنطقة العربية.

إنشاء محرك بحث باللغة العربية: ويهدف المشروع إلى إنشاء بوابة للوطن العربي، مدعوم بدليل شامل عن المعلومات المنشورة باللغة العربية وفي المنطقة العربية، وكسر حاجز اللغة بهدف دفع غير المتمكن من اللغات الأخرى الوصول إلى المعلومات، ودفع حركة النشر باللغة العربية، وتأمين خدمات أخرى للمستخدم العربي.

تلك هي إشارات إلى جزء يسير جداً مما تزخر به الساحة القومية في مجال الارتقاء بواقع اللغة العربية في ميدان التقانات الحديثة، وثمة مشروعات كبيرة إن نفذت فإن فيها خدمة كبيرة للغتنا العربية، ومن هذه المشروعات الكبيرة الذخيرة اللغوية العربية وهو مشروع اعتمده جامعة الدول العربية بناء على اقتراح دولة

الجزائر، ومشروع المعجم التاريخي للغة العربية، وهو مشروع ينهض به اتحاد المجامع اللغوية العربية، ولا يمكننا أن ننسى مشروعات بذلت فيها مجهودات كبيرة قامت بها مؤسسات خاصة، ومنها «معجم الباطين للشعراء العرب المعاصرين» ويضم 1950 شاعراً معاصراً، ومعجم الباطين لشعراء العربية في القرنين التاسع عشر والعشرين، وهو معجم يؤرخ لما يزيد على ثمانية آلاف شاعر سيرة ونتاجاً، وقد أنجزت هذين المشروعين مؤسسة جائزة عبد العزيز بن سعود الباطين للإبداع الشعري في الكويت.

وثمة مشروع كبير أنجزته مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم في دولة الإمارات العربية المتحدة وهو «موسوعة الشعر العربي»، وهو أكبر موسوعة للشعر العربي تحتوي على ثلاثة ملايين وخمسمائة ألف بيت شعر لثلاثة آلاف شاعر...

رابعاً- آفاق التطوير

بعد أن تعرفنا الواقع اللغوي في العملية التعليمية التعلمية وفي خارج نطاقها، وتعرفنا هذا الواقع في مجال التقانات الحديثة، بات لزاماً علينا أن نسأل: ما سبل الارتقاء بهذا الواقع في مختلف مجالاته؟ وما التصور المقترح لمعالجة المشكلات التي تكتنف هذا الواقع؟ هذا ما سنتعرفه في القسم الأخير من هذا البحث.

1- في مجال السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

إن الارتقاء بالواقع اللغوي يتطلب وضع سياسة لغوية متكاملة على المستوى القومي، أو على مستوى كل قطر على حدة تعمل في ضوء منهج يعلي شأن اللغة بوصفها عنواناً للهوية، ويحافظ عليها باعتبارها أداة ضرورية للتقدم، ويعمل على استثمارها الاستثمار الأمثل كي تحدث فعلها في تقدم الأمة ورفيها.

ومن شأن هذه السياسة اللغوية أن تعيد للغة العربية المكانة في قلوب أبنائها وأفكارهم، وتكون مطلباً أساسياً للالتحاق بالجامعات والوظائف الحكومية والخاصة، واللغة التي يستعملها متخذو القرار في الإدارات المختلفة، واللغة الرسمية للمؤتمرات والندوات التي تعقد في الوطن العربي، ولغة الإعلام الأولى بمختلف وجوهه.

ولن تؤدي السياسة اللغوية مراميها إلا إذا كان ثمة:

أ- احترام لما تنص عليه دساتير الدول العربية من حيث إن اللغة الرسمية المعتمدة في الدول العربية هي اللغة العربية الفصيحة، وهذا يتطلب إرادة سياسية حازمة وصارمة.

ب- التزام رجال السياسة والحكم في كل الدول العربية بالتحدث باللغة العربية الفصيحة، تشجيعاً للرعية على احترام اللغة، وبتثاق بها والولاء لتراثها. وثمة فئات كثيرة من جماهير أمتنا تنشد إلى الخطاب السياسي الفصيح، وتتفاعل معه أكثر من تفاعلها مع الخطاب المصوغ بلغة دارجة مبتذلة، ويحدث ذلك بصورة جلية عندما تقترن طلاقة اللغة، وفصاحة التعبير، وسلاسته، وجمال البيان في هذا الخطاب بجودة المضمون وصدقته وحيويته وحسن أدائه.

ج- تخطيط لغوي على المستوى القومي والإقليمي وعلى المستوى الخاص بكل دولة في ضوء التخطيطين الإقليمي والقومي.

ويهدف التخطيط اللغوي بصورة أساسية إلى التطوير الشامل للغة العربية في مختلف مساراتها ومجالات التعبير بها وفي أطرها العامة والخاصة، ويشمل التخطيط كل ما يتعلق بمتن العربية القطاعين الاصطلاحي والمعجمي العام وكل ما يتعلق بأصولها وقواعدها ومهاراتها وأساليب التعبير بها في المجالات العلمية والمستويات التعليمية، ومناهج التعليم والقوانين المتبعة في إعداد المعلمين وتأهيلهم، وقضايا

التعريب والترجمة من العربية وإليها.

ويركز التخطيط اللغوي المشترك على:

1- إصدار القوانين التي تحمي اللغة وتحافظ عليها وتتابع تنفيذها.

ويمكن الاستئناس في هذا المجال بخطة العمل الوطنية السورية لتمكين اللغة العربية والحفاظ عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها، والتي وضعتها لجنة التمكين للغة العربية المشكّلة بالقرار الجمهوري رقم 4 لعام 2007 في ضوء دعوة السيد الرئيس بشار الأسد في خطاب القسم أمام مجلس الشعب إلى أنه «يجب إيلاء اللغة العربية التي ترتبط بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا كل اهتمامنا ورعايتنا كي تعيش معنا في مناهجنا وإعلامنا وتعليمنا كائناً حياً ينمو ويتطور ويزدهر، ويكون في المكانة التي يستحقها جوهرًا لانتمائنا القومي، وكي تكون قادرة على الاندماج في سياق التطور العلمي والمعرفي في عصر العولمة والمعلومات، ولتصبح أداة من أدوات التحديث ودرعاً متينة في مواجهة محاولات التعريب والتشويش التي تتعرض لها ثقافتنا. لقد أعطينا في سورية اللغة العربية كل الاهتمام وتبوّأت موقعاً رفيعاً في حياتنا الثقافية منذ وقت مبكر، ومطلوب منا اليوم استكمال جهودنا للنهوض بها لاسيما في هذه المرحلة التي يتعرض فيها وجودنا القومي لمحاولات طمس هويته ومكوناته والذي يشكل التمسك باللغة العربية عنواناً للتمسك بهذا الوجود ذاته. ويجب أن نتذكر أن دعمنا لتعلم اللغات الأجنبية للوفاء بمتطلبات التعلم والتواصل الحضاري مع الآخرين ليس بديلاً عن اللغة العربية بل محفز إضافي لتمكينها والارتقاء بها. وعندما تضعف

اللغة العربية من السهل أن يضعف أي ارتباط آخر لنا سواء بالنسبة للوطن،
وبالنسبة للقومية، أو بالنسبة للدين، وهذه الأمور ترتبط باللغة».⁽⁷⁵⁾

وتقوم لجنة التمكين للغة العربية بمتابعة تنفيذ بنود الخطة، وترفع تقارير نتائج
المتابعة إلى السيدة الدكتورة نجاح العطار نائب رئيس الجمهورية للشؤون الثقافية.

وفي جمهورية مصر العربية صدر القرار الجمهوري رقم 112 لسنة 2008
الخاص بتعديل بعض أحكام القانون رقم 14 لسنة 1982 المتعلق بإصدار قانون
إعادة تنظيم مجمع اللغة العربية في القاهرة والذي جاء فيه النص على أن «تلتزم دور
التعليم والجهات المشرفة على الخدمات الثقافية والوزارات والهيئات العامة ووحدات
الإدارة المحلية وغيرها من الجهات الخاضعة لإشراف الجهات المشار إليها بتنفيذ ما
يصدره المجمع من قرارات لخدمة سلامة اللغة العربية وتيسير تعميمها وانتشارها،
وتطوير وسائل تعليمها وتعلمها، وضبط نطقها الصحيح، وتوحيد ما فيها من
مصطلحات، وإحلالها محل التسميات الأجنبية الشائعة في المجتمع، ويعتبر هذا
الالتزام أحد الواجبات العامة الملقاة على العاملين في حدود اختصاصاتهم، وترتب
على مخالفة هذا الالتزام انعقاد المسؤولية التأديبية للمخالف».

وفي العراق صدر عام 1977 قانون الحفاظ على اللغة العربية، وشكلت الهيئة
العليا للغة العربية والمجلس الوطني الأعلى للغة الوطنية، وفي عام 1991 صدر
قانون تعميم استعمال اللغة الوطنية الذي جمده المجلس الأعلى للدولة عام 1992،
كما صدر قرار بإلغاء الهيئة العليا للغة العربية عام 1992.

2- التوعية اللغوية بمختلف الأساليب والأدوات السمعية والبصرية جذباً

للآخرين إليها وتشجيعهم على استعمالها، على أن تتجاوز الأساليب

والطرائق التقليدية المبنية على الخطابات والحوارات النظرية إلى الطرائق

العملية التي تثبت حيوية اللغة وتوثيق ارتباطها بالواقع، وتعزز وجودها في

وجدان الناشئ وفكره وخياله، ومن الأساليب العملية:

- التزام القائمين على العملية التعليمية التعلمية باستعمال اللغة العربية في

المدارس والجامعات والمعاهد والمدارس الخاصة والجامعات الخاصة في البلاد

العربية.

- التزام رجال الأعمال أنفسهم ومقدمي البرامج والمتحدثين عبر القنوات المحلية

والفضائية العربية كلها باستعمال العربية الفصيحة.

- عرض المؤلفات العربية المتميزة التي يقترن فيها جمال اللغة بجيوية المضمون

وأهميته في الحياة العملية.

- إجراء لقاءات ومقابلات وحوارات مفتوحة مثرية مع نفر من العلماء

والمفكرين العرب ممن يتمتعون بطلاقة لغوية مميزة ومع نخبة من الأدباء

المبدعين الذين يجمعون بين نضج العقل وخصوبة الفكر وثراء المعرفة ورفع

الدوق ورقة العبارة وبراعة المنطق في منأى عن المجاملات والمنافع الشخصية

والمواقف السياسية.. الخ.

3- إصدار قرارات حاسمة تقضي باستعمال اللغة العربية في قطاعات الدولة

ومرافقتها وتمنع استعمال اللغة الأجنبية في المؤسسات والشركات الوطنية أو الخاصة وفي البنوك والمصارف وغرف التجارة والصناعة، وفرض الرقابة الصارمة على تطبيق ذلك ومحاسبة المخالفين له.

4- إصدار قرارات تلزم تعريب البرامج في وسائل الإعلام عبر الكلمة المسموعة والمرئية والمقروءة.

5- إصدار قرارات رسمية من وزارات العمل تشترط معرفة اللغة العربية واستعمالها في التخاطب اليومي، على ألا يسمح للعاملين المهنيين العمل في دول الخليج مثل السائقين والخدم والطباخين والحاضنات والشغالات إلا إذا خضعوا لدورات تعليم اللغة العربية، وذلك للحد من تأثيراتهم المباشرة السلبية في واقع اللغة داخل الأسر، والحد من خطر هذا التأثير في الناشئة في سنيهم المبكرة.

ويمكن للدولة تنفيذاً لذلك أن تنشئ معاهد خاصة لتعليم العربية للأجانب الوافدين من الجنسين، وإجراء دورات لتعليم مهارات اللغة العربية، مع التركيز في هذه الدورات على مهارات التخاطب والتواصل اليومي ثم تتدرج إلى المهارات الأخرى بحسب الحاجة، على أن يخضع المشاركون في هذه الدورات إلى اختبارات قبل الشروع في ممارسة أعمالهم.

ولابد من توجيه العناية إلى نشر اللغة العربية للناطقين بغيرها من اللغات في داخل الوطن العربي وفي خارجه.

6- إصدار قرارات حكومية حاسمة يشترط بموجبها على جميع المتعاملين بالتجارة من مؤسسات وأفراد على مختلف المستويات والتخصصات الاتفاق مع المصانع الأجنبية التي يجري التعامل معها على ترجمة أسماء كل السلع والبضائع وما يتعلق بها من كتابات دعائية وتوصيفات أو توضيحات إلى اللغة العربية قبل توريدها وإدخالها إلى الأسواق العربية، على النحو المستعمل مع بعض الأدوية المستوردة من الخارج، وإخضاع كل السلع والبضائع المستوردة للرقابة الصارمة والفحص الدقيق ليس للتأكد من سلامتها أو جودة مواصفاتها فقط، وإنما للتأكد من صحة ترجمة الأسماء والعناوين والأوصاف المرافقة بها أو الظاهرة عليها إلى اللغة العربية الفصيحة، على أن تشكل لجان لغوية متخصصة لهذه الغاية.

7- إصدار قرارات حكومية تمنع استعمال العامية والكلمات الأجنبية في الإعلانات التجارية المرئية والمسموعة والمقروءة واللوحات المعلقة على المحال التجارية وفي الأسواق والشوارع وغيرها، ووضع عقوبات رادعة على كل من يخالفها، وكل جهة لا تتقيد بها.

8- إصدار القوانين الرامية إلى الارتقاء بالترجمة وحماية حقوق المترجمين والعناية بتكوين المترجمين وتدريبهم، ودعم مراكز التعريب والترجمة على الصعيد القومي «المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، ومركز تنسيق التعريب، والمنظمة العربية للترجمة، واتحاد المترجمين العرب، والهيئات العاملة

في الترجمة إلى العربية على جميع الصعد، والتنسيق بينها وبين المؤسسات الاقتصادية والتجارية والصناعية، دفعاً للتكرار في الجهود على أن تعمل هذه المراكز على:

- وضع خطط للترجمة.

- ترجمة الأعمال التي تهيئ لتعريب التعليم في الجامعات والمعاهد العلمية، وما يحتاج إليه المدرسون والطلاب في مختلف المجالات والتخصصات، وترجمة الدوريات الصحية والأكاديمية والتقانية، وترجمة البحوث والرسائل الجامعية تمشياً مع تدريس العلوم والتقانة باللغة العربية.

- ترجمة المزيد من البرامج التلفزيونية التي تعمل على زيادة ثقافة المجتمع «برامج طبية وصحية وتوجيه أسري وتعاون اجتماعي وأعمال إنسانية وأسرار كونية، وأسرار الصناعة... الخ».

- ترجمة أو دبلجة الأفلام والمسلسلات التلفزيونية المناسبة.

- ترجمة المزيد من برامج الحاسوب وأنظمتها.

- ترجمة الأعمال الأدبية «أعمال الروائيين والقصاصين والمسرحيين العالميين البارزين».

- ترجمة النشرات والكراسات الملحقة بالأجهزة والأدوات والمواد المستوردة.

9- التعميم على جميع الجهات المعنية بوضع المصطلحات من مجامع لغوية

ومؤسسات قومية ووطنية واتحادات مهنية.. الخ لعرض ما تضعه من

مصطلحات على مكتب تنسيق التعريب بغية اعتماد مصطلحات
موحدة بالتنسيق مع اتحاد مجامع اللغة العربية.

10- دعم حركات التأليف والنشر باللغة العربية:

- رصد المزيد من المكافآت والجوائز السخية لأعمال البحث والتأليف
والتحقيق والترجمة إلى العربية.

- إنشاء المزيد من المجمع والنوادي والنقابات والمجالس العلمية والأدبية التي
تحتفي بالمفكرين والأدباء والشعراء، وتنشر آثارهم، وتعرف بهم، وعقد
الندوات واللقاءات لهذه الغاية.

- تيسير وصول الكتب المترجمة والمؤلفة إلى أيدي القراء في الوطن العربي
بأرخص الأسعار.

- العناية بنشر الموسوعات وأمّهات الكتب على الشبكة «الإنترنت»، وإيلاء
الكتاب الإلكتروني الأهمية.

11- الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية: ذلك لأن إتقان اللغات الأجنبية إلى

جانب إتقان اللغة العربية يسهم أيما إسهام في إغناء اللغة العربية
وينسجم ومقتضيات العصر، ويحقق الربط الوثيق بين الأهداف القومية
والإنسانية معاً. «ومن الأهمية بمكان تعلم اللغات الحية لتعرف منجزات
التقدم الإنساني دون أن يعني هذا إهمال لغتنا القومية، أو يكون مدعاة
للشعور بالدونية تجاه الآخرين، وعلينا أن نكون فخورين بها، ولا يتحقق

فخرنا إلا إذا أغنيهاها بالإبداع في كل صنوف المعرفة، فهو يعزز من حيويتها ومن عالميتها، ويجعلها فاعلة في مسار الوعي الإنساني، فلا هوية من دون لغة، ولا وطن من دون هوية».(76)

12- تنظيم علاقات اللغة العربية مع اللغات الأجنبية، وتحديد أدوار كل منها في الأقطار العربية بما يجنب الثنائية اللغوية المؤثرة سلباً في لغتنا العربية، على أن تحل العربية محلها الطبيعي في المجالات كافة.

13- التواصل الوثيق المستمر بين إدارات التعليم والمؤسسات الثقافية واللغوية والإعلامية والجامعات والمعاهد العلمية والمهنية المحلية والإقليمية والقومية والعالمية بهدف تبادل المعلومات والأفكار ووجهات النظر معها فيما يتعلق بقضايا اللغة العربية وموضوعاتها ونشرها وطرائق التعبير بها... الخ.

وإن الدعوة إلى التعريب ليست ضد تعزيز اللغة الأجنبية، فالحاجة إلى إتقان لغة أجنبية عالمية معاصرة هي اليوم ضرورة ثقافية ومطلب حضاري أساسي لكل مثقف عربي أو غير عربي، مهندساً كان أو طبيباً أو خبيراً زراعياً أو صناعياً، ليقى على اتصال بمنجزات الركب العلمي في مجال اختصاصه، والوقوف على آخر ما توصل إليه نظراؤه في العالم من حوله. إنما الاعتراض هو على إحلال اللغة الأجنبية محل العربية لغة للتعليم، وبالتالي جعلها خضوعاً لقانون السوق، لغة القطاعات الاقتصادية والحيوية في المجتمع، بدل أن تكون اللغة القومية هي لغة كل هذه القطاعات. ولا صعوبة كتابة اللغة اليابانية أو الصينية أو الفيتنامية، ولا صغر حجم

بعض الدول الأوروبية، ولا فقر بعض دول آسيا، ولا شح التراثيات في اللغة التركية، ولا موات اللغة العبرية على مدى عشرين قرناً، حالت دون أن تكون اللغة القومية هي لغة تدريس العلوم. (77)

14- تفعيل عمل المجامع اللغوية العربية على أن تعنى باللسانيات الحاسوبية بحثاً وتطبيقاً بما يساعد على استخدام اللغة العربية لدخول مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية البشرية والاهتمام بالقضايا النظرية والمنهجية في وضع المصطلحات وتأليف المعاجم العامة والمتخصصة.

15- إنشاء جمعيات أهلية تعنى باللغة وتحببها إلى المواطنين والناشئة، وتسهر على سيرورتها وانتشارها، وتقف في وجه التيارات الهجومية متحلية بالشجاعة والعلم والاقتناع بأهمية الموقف الصحيح لاستعمال اللغة في التعليم والإدارة وأجهزة الإعلام... الخ.

16- التخلص من عقدة النقص التي يعانيها دعاة الفرنسية في المغرب العربي، ودعاة الإنجليزية في دول الخليج تجاه لغتهم العربية، وعقدة الشكوى التي يبثها المتحمسون للغة العربية الذين يكتفون بالشكوى من التآمر على هذه اللغة وتضخيم هذا التآمر، من غير أن يبذلوا جهوداً علمية وناجعة للنهوض بها.

2- في مجال العملية التعليمية التعليمية:

أ- في المناهج:

1- تبني النظرة الحديثة إلى المنهج على أنه نظام System وهو عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وفهم خصائص نموه وأساليب تعلمه، كما تشمل العصر الذي يحيا فيه باتجاهاته ومناشطه وتحدياته.

وفي عملية بناء المنهج المدرسي لا بد من النظر إلى هذه المكونات كلها في إطار علاقاتها المتشابكة على أن تحدد أساسيات المادة تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها.

وفي ضوء هذا التوجه لا بد من التكامل بين أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية وتعلمها مادة ومتعلماً ومجتمعاً، والربط الوثيق بين المنهج وحاجات التنمية، ودمج هذه الحاجات دمجاً عضوياً بالمنهج أهدافاً ومحتوى وطرائق وتقويماً.. الخ.

إن تطوير مناهج اللغة ينطلق من تحليل الحاجات، وهذه الحاجات ذات مساس بحاجات المجتمع، وإن الحاجات التي تتطلبها عملية تعليم اللغة من خلال عمليات التقويم المستمرة هي التي تمكن من اشتقاق الأهداف، فقد يلاحظ المعلمون حاجة المتعلمين على القدرة على التفكير المنطقي باستخدام الأسلوب

العلمي في البحث، ويكون من ضمن الأهداف التي تتحقق بها هذه الحاجة كتابة تقارير أو أوراق علمية، ولا بد لتحقيق هذا الهدف من الوصول إلى غاية أدق تتمثل في معرفة المادة التي تعين على ذلك، وطريقة الوصول إلى المصادر التي تعين على ذلك، وطريقة كتابة التقرير من حيث الاستقراء والتنظيم والتبويب والتحليل والاستنتاج، وتوظيف اللغة بمستوياتها المختلفة في علاقة لا تنفصم مع الفكرة التي تنمو من الجزء إلى الكل. (78)

ولقد سبقت الإشارة من قبل إلى أن مناهج اللغة العربية على الصعيد العربي تركز على الماضي أكثر من الحاضر والمستقبل، وأن ثمة ضعفاً في استجابتها لحاجات المجتمع والفرد المستقبلية، وإدراك طبيعة العصر ومستلزماته والإرهاصات بالمستقبل وجدائده وصورته المنشودة، كما أن هذه المناهج تفتقر إلى تنمية شخصية الفرد تنمية متوازنة ومتكاملة ومبدعة وإلى استخراج كامل مواهبه وإمكاناته. (79)

2- تحقيق وحدة اللغة في المنهج ونسخ ما كان سائداً من قبل من حيث النظر إلى اللغة على أنها فروع، إذ إن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها تركز على أن اللغة وحدة متكاملة، وأن الانفصال في تعلمها لا يخدم ممارسة اللغة في مواقف الحياة، وإن فروع اللغة ما هي إلا أجزاء لكل، وليست غايات في حد ذاتها، وإنما هي وسائل لتحقيق وظيفة التواصل اللغوية.

والانطلاق من النصوص يمكن المتعلم من أن يكتسب مهارة النطق حين

يتعود القراءة الجهرية، ومهارة الفهم حين يستمع إلى ما يقرأ، ومهارة التذوق حين يقف على مواطن الجمال، ومهارة الكتابة السليمة حين يعلق على النص بأسلوبه الخاص، ومن ثم مهارة التحليل والنقد، فانظر قدر المغنم التي يجنيها طالب اللغة العربية في تخصصه الجامعي حين يكون عليه أن يطالع النص وجهاً لوجه: النص أولاً، والنص ثانياً، والنص في التحليل الأخير. (80)

3- التركيز على التمهير وإكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالاً في المحادثة والكتابة واستقبالاً في الاستماع والقراءة، ذلك لأن التمهير يؤدي إلى أن تغدو اللغة عادة لدى المتعلم في استعمالها، والتمهير يحتاج إلى المران والممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعية، كما يحتاج إلى توافر القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أداؤه جيداً، وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى.

4- المرونة المتسقة مع الهيكل التعليمي وتنوعه ومراحل النمو المختلفة.

5- التجريب قبل التعميم والتعديل المستمر في ضوء الملاحظات الميدانية.

6- إغناء البيئة التعليمية التعلمية بمصادر التعلم المختلفة من كتب وصحف

ومجلات ووثائق وصور ومجسمات وتسجيلات ورسوم وأشكال وشرائح وخطوط بيانية وحواسيب.. الخ.

في محتوى المناهج:

في اختيار المحتوى لابد من:

- 1- الربط الوثيق بين المحتوى والأهداف المرسومة.
- 2- الموضوعية في إيراد المعارف والمعلومات.
- 3- العلمية في تنمية أساليب التفكير العلمي.
- 4- التنظيم والمنهجية وبيان مستوى السهولة والصعوبة في العرض وتناسب أسلوب العرض والمرحلة .
- 5- الشمولية شكلاً ومضموناً وأسلوباً، وخلو الأسلوب من التعقيد، واتسامه بالسهولة والرشاقة، مع الاهتمام بكل ما يرتقي بقدرة المتعلم على تذوق الجوانب الجمالية في النماذج والنصوص والتطبيقات التي يتفاعل معها.
- 6- مواكبة روح العصر وآخر المستجدات العلمية والتقانية.
- 7- ملاءمته للوقت المخصص في الخطة.
- 8- الوضوح والدقة في استخدام المصطلحات.
- 9- الجمع بين الأصالة والمعاصرة واختيار النصوص من الحاضر والماضي على نحو يحقق التوازن على أن تكون النصوص المتخيرة من الماضي تلقي أضواء على الحاضر تحقيقاً لاستمرارية الخبرة واستمرارية النمو.
- 10- الوظيفية في اختيار المحتوى، ومن معايير الوظيفية اختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيباً تنازلياً في ضوء الشيوع والتواتر في الاستعمال الواقعي بحثاً عن مواقف

التعبير الوظيفية في الحياة، فما استخدم بكثرة عدّ وظيفياً، وما قل استخدامه لا يعد وظيفياً.

وفي ضوء هذا المنحى تختار المفردات الأساسية والنحو الوظيفي والتعبير الوظيفي والقوالب اللغوية..

11- اشتمال المحتوى على نوعية الأنشطة التي لا بد أن تمارس إن في داخل الصف أو خارجه.

12- توضيح نوعية الأسئلة والتمرينات التي تساعد على تنمية التفكير النقدي والإبداعي.

13- التركيز في المحتوى على السلوكيات الديمقراطية وحقوق المواطن وواجباته نحو أسرته وجيرانه ومجتمعه وأمنته والإنسانية، والتركيز على التربية البيئية والسكانية، وواجب المجتمع نحو ترشيد مصادر البيئة وحسن توظيفها لصالحه وصالح الإنسانية، والتركيز أيضاً على القيم الإنسانية في حضارتنا العربية الإسلامية، وعلى التحديات التي تواجهها أمتنا العربية وفي طليعتها التحدي الصهيوني الاستيطاني وما يواجهه الواقع العربي من تجزئة وتشردم، والدعوة إلى التضامن العربي، وإلى كل ما يوحد، واستنهاض الهمم... الخ.

14- اقتصار حركة التأليف لكتب القراءة للأطفال في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على الرصيد اللغوي المشترك بين العامية والفصيحة،

واعتماد الرصيد اللغوي للطفل العربي في التأليف، ثم تعتمد الفصحى المعاصرة والفصحى السهلة من التراث، على أن يضبط كل ما يقدم للمتعلمين من نصوص بالشكل وفي جميع المواد ثم يقتصر الضبط على ما يخشى منه اللبس في الحلقة العليا من مرحلة التعليم الأساسي والثانوي.

15- اختيار محتوى المناهج ليمتد في نسقين زماني ومكاني، إذ يحرص في النسق المكاني على الامتداد بالمحتوى من الدائرة المحلية إلى الدائرة القومية، ومن ثم إلى الدائرة الإنسانية بحيث يكتسب المنهاج ملامح الواقع المحلي دون أن ينعزل عن الواقع القومي، ثم ينطلق من ذلك كله إلى الأفق الإنساني الواسع ليلتحم بالتجربة الإنسانية في قيمها الجمالية العليا وإنجازاتها الحضارية المشتركة. (81)

16- دمج مقررات اللغة العربية «النصوص، القراءة، القواعد، الإملاء» كلها في كتاب واحد يشعر بالترابط والتكامل بين أجزائها، وليس ثمة ما يمنع من إصداره في أجزاء متسلسلة إن كان ثمة خشية من كبر الحجم.

17- تعميم تدريس اللغة العربية مطلباً جامعياً في كل الكليات الجامعية وفي الجامعات الرسمية والخاصة إلى جانب تدريس المواد بالعربية ما عدا مقررين يدرسان بالأجنبية.

في طرائق التدريس:

1- الانتقال من التعليم إلى التعلم، والمشاركة الإيجابية الفعالة من المتعلم، وألا

يكون العبء ملقى على كاهل المعلم.

2- التركيز على كيفية التعلم، وتبيان كيف يتعلم المتعلم؟ وإتاحة الفرصة للممارسة والمران والتدريب والمواقف التطبيقية والعملية في الممارسة المبنية على الفهم.

3- الربط بين النظري والعملية.

4- مراعاة الفروق الفردية.

5- استشارة الدافعية وشد الانتباه.

6- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر والقراءة الحرة، وضرورة سيورة مبادئ التعلم الذاتي في مختلف مناحي المنهج، لأن التعلم الذاتي ضرورة في عصر يتسم بالتفجر المعرفي والانتشار الثقافي. ومن الملاحظ أن ناشئتنا عازفون عن القراءة ومواصلة الاطلاع بعد تخرجهم إن في المدارس أو المعاهد والجامعات.

7- إكساب المتعلم القدرة على التفكير بأنواعه المختلفة «التفكير الابتكاري، التفكير المفهومي، التفكير النقدي، التفكير العلمي، التفكير الاستشراقي، التفكير المبادر، التفكير البدائلي، التفكير الشمولي.. الخ».

8- المرونة في اختيار طرائق التدريس، واعتماد أسلوب الانتقائية بحيث يركز على الإيجابيات في الطرائق وتلافي السلبيات.

9- استخدام التقنيات والوسائل الحديثة المساعدة على توضيح المفاهيم

وتقريبها إلى الأذهان، ومن الوسائل «المجسمات والصور المتحركة واللوحات المصورة والرسوم والأشكال والكتب الإضافية المكملة للكتب، والمصادر والمراجع ودوائر المعارف، والمجلات والصحف والمواد المترجمة، وبرامج الإذاعة والتلفزة، والتسجيلات الصوتية، والشرائح والشفافيات، والأفلام الثابتة والرسوم المتحركة، والمختبرات اللغوية والحواسيب.. الخ.

10- التوعية والتهيئة الذهنية لإدراك أهمية تقانة المعلومات في المنهج المدرسي من حيث الانتقال من التلقين إلى المشاركة الإيجابية في الحصول على المعرفة، ومن تحصيل المعرفة إلى توظيفها، ومن الجمود إلى المرونة.

11- اعتماد استراتيجية التعلم من أجل الإتقان في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية والانتقال من التحفيظ والتسميع إلى التمهير، مع الحرص على ممارسة اللغة الفصيحة من معلمي اللغة والمعلمين كافة ومن المتعلمين أيضاً.

12- انتهاج استراتيجية التربية في العمق أو التربية الإبداعية انسجاماً مع العصر واستجابة لمتطلباته في الكشف عن المواهب وتنميتها.

في الأنشطة:

1- تنوع الأنشطة تلبية لميول المتعلمين «إعداد صحف حائطية ومجلة مدرسية، إذاعة مدرسية، تمثيل مسرحيات هادفة، إلقاء كلمات في المناسبات الوطنية والاجتماعية، مناقشة مضامين مسلسلات وأفلام

- تلفزية وسينمائية، تلخيص كتب ومناقشتها، إقامة معارض.. الخ».
- 2- الواقعية وقابلية التنفيذ في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- 3- مراعاة قدرات المتعلمين وميولهم.
- 4- توفير الأجواء الملائمة للجان الأنشطة لتقوم بدورها.
- 5- وضوح التعليمات الموجهة لممارسة الأنشطة.
- 6- اتسام الأنشطة بالتشويق واستثارة دافعية المتعلمين وتلبية حاجاتهم
«الحاجة إلى المعرفة، الحاجة إلى البحث، الحاجة إلى النظر، الحاجة إلى العمل... الخ».
- 7- دفع المتعلمين إلى العمل الجماعي والتعاوني في تنفيذ المسرحيات وإنجاز
المجلات والصحف... الخ.
- 8- دفع المتعلمين إلى تحمل المسؤولية والتفكير المبدع في إنجاز العمل.
- 9- الكشف من خلال الممارسة لهذه الأنشطة عن الموهوبين.
- 10- اتخاذ المناشط اللغوية أسلوباً من أساليب معالجة بعض المشكلات
النفسية التي يعانيها بعض المتعلمين من مثل الخجل والعزلة والانطواء
على النفس.. الخ.
- 11- توظيف وقت الفراغ فيما يفيد.

في التقويم:

- 1- ارتباطه بالأهداف التعليمية التعلمية المراد قياسها.

- 2- اتسامه بالصدق والثبات والموضوعية والشمول.
- 3- التمييز بين المتعلمين والكشف عن الموهوبين منهم والارتقاء بمواهبهم.
- 4- التنوع في استخدام أساليب التقويم من اختبارات تحصيلية وموضوعية وشفهية وكتابية..الخ.
- 5- مدى كفاية الأنشطة المختلفة من صحافة وإذاعة مدرسية وخطابة ومناظرات وسابقات..الخ.
- 6- مدى توافر الوسائل المعينة والتقانات الحديثة من الحواسيب وغيرها.
- 7- مدى شمول جميع المهارات اللغوية الرئيسة والفرعية.
- 8- مدى شمول جميع جوانب الخبرة في نصوص المحتوى فكراً ونزوعاً وأداءً.
- 9- مدى الإفادة من التقويم في تشخيص صعوبات التعلم.
- 10- مدى مواءمة المبنى المدرسي لدوره الوظيفي في تنفيذ المنهج وأنشطته المختلفة.
- 11- مدى قدرة المنهج على فسح في المجال لممارسة الهوايات.
- 12- مدى توفر الشروط الموضوعية في الاختبارات:
 - الشمولية للمنهج إذا كانت الاختبارات نهائية.
 - الاستمرارية في التقويم على مدار العام الدراسي.
 - قياس المهارات العقلية كافة حفظاً وفهماً وتركيباً وتحليلاً ونقداً وتعليلاً وتطبيقاً وتوظيفاً.
 - مراعاة الفروق الفردية.

-الوضوح في الأسئلة والخلو من كل لبس وغموض.

-التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.

-التنوع وتمثيل المستويات المختلفة.

-ملاءمة الاختبارات للوقت المخصص لها.

-توفر الاختبار

-عدم احتمال التأويل في الإجابات.

13- السعي إلى وضع اختبارات موضوعية مقننة في اللغة العربية معترف بها دولياً

لقياس المستوى اللغوي للدارسين على غرار اختبار «توفل» بالإنجليزية.

في تقييم الكتاب المدرسي:

1- نوعية المعارف والقيم والاتجاهات والمناشط التي يحتويها الكتاب

المدرسي في ضوء الأهداف.

2- مناسبة محتوى الكتاب للمتعلمين من حيث درجة السهولة والصعوبة

وأساليب التقديم للمتعلمين.

3- مستوى اللغة ومدى ملاءمتها للمتعلمين.

4- أسلوب الكتاب.

5- احتواء الكتاب على وسائل تقانة التربية لتزويد المحتوى بالتوضيحات

الشكلية لتسهيل العملية التعليمية التعلمية.

6- إخراج الكتاب من حيث الوضوح والحروف والجاذبية والصور والوسائل

والضبط بالشكل.

- 7- التدرج في تقديم موضوعات الكتاب بصيغة منطقية ومتسلسلة.
 - 8- تحويل محتوى الكتاب جزئياً أو كلياً إلى صيغ أخرى غير الصيغة التقليدية المكتوبة كأن تكون مبرمجة أو سمعية على شكل أشرطة سمعية أو الكترونية على الحاسوب أو أفلام أو حقائب تعليمية... الخ.
 - 9- مدى توفر الآلات والأجهزة والتسهيلات والخدمات المساعدة من أفلام وشرائح وغيرها لتنفيذ المحتوى.
- وتجدر الإشارة إلى أن تقويم المنهج بمكوناته كافة يسهم فيها المعلمون والمتعلمون والخبراء والإعلاميون والأهالي، ذلك لأن العملية التربوية عملية مجتمعية وعلى الجميع الإسهام في إبداء الآراء تجاهها ارتقاءً بها وتلافياً لجوانب القصور فيها.

ب- في تأهيل المعلمين وتدريبهم:

لما كان المعلم قطب الرحى في العملية التربوية، وإليه يرجع الفضل في نجاحها غالباً، أو يرجع إليه السبب في إخفاقها في الأعم الأغلب، إذ مهما تكن المناهج مبنية على أسس علمية فإنها لا تحقق أغراضها إلا إذا كان يقوم بتطبيقها معلم كفي، ويمكن أن يرمم إذا كان كفيًا وتمكنًا بعض الثغرات في المناهج حتى لو لم تكن مبنية على أسس علمية واضحة.

ولقد تفاوتت الأدوار المرسومة للمعلومة في عالمنا المعاصر، فلم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة والخبرة إلى طلابه، وإنما أصبح إضافة إلى ذلك موجهًا

ومرشداً اجتماعياً ونفسياً ومشجعاً ومعززاً وباحثاً ومغنياً البيئة التعليمية التعليمية بمصادر المعرفة. (82)

1- وفي ضوء هذه الأدوار كان لابد من إعادة النظر في مناهج إعداد

المعلمين وتأهيلهم بغية تمكين المعلمين من:

- التمكن من المادة.
- التمكن من مهارات التواصل اللغوي.
- التمكن من استشارة الدافعية لدى المتعلمين.
- التمكن من تمثل المنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل.
- المرونة في اختيار الطرائق والأساليب في ضوء الأجواء والمستويات.
- ربط المعارف النظرية بالعملية.
- التركيز على كيفية التعلم وتعلم الطالب كيف يتعلم؟
- التركيز على التعلم التعاوني وفريق العمل في إنجاز المشروعات.
- استعمال أساليب التشجيع والتعزيز في التعامل مع الطلبة.
- القدرة على استعمال تقنيات التعليم الالكترونية والمعلومات والاتصال، وتوظيفها لصالح العملية التعليمية التعليمية «الحاسوب، الشبكية، مخابر تعليم اللغة.. الخ».
- القدرة على التمييز بين المعارف الجيدة والفاصلة مما تنشره الشبكية «الإنترنت».

- القدرة على فهم نفسية طلابه وتعرف حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

- القدرة على إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي.

- القدرة على استعمال أساليب تقويم متنوعة ومتعددة تقيس المهارات العقلية

العليا لدى المتعلمين.

- القدرة على توظيف نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية التعلمية انطلاقاً

من الأسئلة الخمسة: لماذا؟ ماذا؟ لمن؟ كيف؟ ما الأثر؟⁽⁸³⁾

2- إجراء دورات تدريبية للمربين في رياض الأطفال لتدريبهن على

استعمال العربية المبسطة، والسعي التدريجي لأن تكون الرياض جزءاً من

السلم التعليمي، وتوفير مستلزمات هذا المسعى من برامج وأنشطة وأدلة

وكراسات.. الخ.⁽⁸⁴⁾

3- إجراء دورات تدريبية مستمرة لمعلمي اللغة العربية وللمعلمين كافة

لتدريبهم على استخدام أساسيات اللغة بصورة سليمة، وتوظيف دورات

التدريب المستمر في جانب منها لهذا المسعى.

4- إخضاع معلمي اللغة والموجهين في مراحل التعليم المختلفة إلى دورات

تدريبية تثقيفية.

5- المتابعة الحثيثة لأعمال المعلمين والموجهين والتقويم الدوري الدقيق

والشامل لأدائهم.

6- اختيار المشرفين والموجهين من أفضل المستويات.

7- إعطاء المعلمين الحرية الكافية في التعبير والمشاركة والتصرف فيما يقدمونه للمتعلمين من مواد وموضوعات وما يتخذونه من طرائق وأساليب في ضوء الأهداف التربوية وقيم الأمة.

8- منح المتعلمين حرية التعبير الحر عن مشاعرهم وأحاسيسهم بكل عفوية من دون توجس أو حذر، على أن يعزز أداؤهم الجيد، ويوجه أداؤهم المنخفض.

9- التزام جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والمعاهد استخدام اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية وفي مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه وفي مختلف الأنشطة اللغوية.

10- الأخذ بالحسبان أن يكون من بين شروط ترقية أعضاء الهيئة التدريسية إتقانهم أساسيات اللغة.

11- الاستئناس بالاتجاهات العالمية في تحديد خصائص المعلم الناجح الفعال، ومنها ما رمى إلى وضع هذه الخصائص في ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: المكتسبات العلمية والتربوية العامة:

- التأهيل التربوي الجيد

- المعرفة بمادة التخصص وإتقانها.

- الخبرة في مجال التعليم.

- الطلاقة اللغوية.

المجموعة الثانية: الصفات الشخصية وعلاقة المعلم بتلاميذه:

- الرعاية والاهتمام بالتلاميذ.

- العدالة والاحترام.

- التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ.

- الحماسة والدافعية للتعلم.

- الموقف من مهنة التعليم.

- ممارسة التأمل والمراجعة المستمرة.

المجموعة الثالثة: القدرات العملية في التدريس:

- القدرة العالية على التنظيم.

- الاستجابة الحكيمة لسلوك التلاميذ.

- التركيز على التعلم.

- استثمار معظم الوقت في التعلم.

- التوقع الإيجابي لإنجاز التلاميذ.

- التخطيط والإعداد للتدريس.

- التنوع في استخدام استراتيجيات التعليم.

- الوعي بالفروق الفردية بين مستويات التلاميذ.

- التفوق في التواصل مع التلاميذ وتوصيل المعلومات إليهم.

- فهم الطبيعة المعقدة لعملية التعليم والتعلم.

- الإعداد الجيد للواجبات المنزلية.

- التغذية الراجعة الدقيقة والمفيدة.

- التنوع في أدوات التقويم. (85)

3- في مجال التقانة الحديثة والمحتوى الرقمي:

1- من آفاق تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها والارتقاء بواقع تعليمها إن

لأبنائها أو لغير الناطقين بها استخدام تقانة المعلومات الحديثة ومنها:

- مسجلات الصوت الصغيرة والقابلة للحمل.

- مسجلات الصوت الرقمية الصغيرة.

- أجهزة تسجيل فيديو للاستخدامات الصفية.

- مواد مسجلة على أقراص DVD للاستخدامات الصفية.

- الرسوم والمخططات الجرافيكية المنفذة بالحاسوب.

- قنوات تلفزيونية فضائية.

- الهواتف المحمولة واستخدامها لغرض إرسال الرسائل النصية والصور

والتسجيلات.

- مختبرات اللغة التي يمكن استخدامها للعمل بصورة فردية وللعمل الجماعي.

- مختبرات اللغة الرقمية المجهزة بإمكان التنزيل المباشر من مواد مذاعة للعمل

بشكل فردي وللعمل الجماعي.

2- الانتقال من التلقين والحفظ إلى البحث عن المعلومة وإلى التعلم وإعادة

التعلم بوساطة أجهزة التقانة الحديثة التي تيسر للمتعلم التعلم المستمر

مدى الحياة والتعلم عن بعد بكل أشكاله في الجامعات المفتوحة والتعلم
المفتوح... الخ.

3- القيام بحملة توعية لأهمية المحتوى الرقمي العربي وصناعته.

وتجدر الإشارة إلى أن صناعة المحتوى تعتمد على ثلاثة مقومات:

أ- المحتوى (مواد التصنيع)

ب- شبكات الاتصالات (قنوات التوزيع)

ج- معالجة المعلومات (أدوات الإنتاج)

وتمثل صناعة المحتوى العربي الركيزة الأساسية لبناء مجتمع المعلومات «فالمحتوى هو الملك»، والواقع أن مصير الأمة العربية بات معلقاً بنجاحها في إقامة صناعة محتوى كشرط لا بديل عنه لدخول الأقطار العربية عصر المعلومات، ورأب الفجوة الرقمية التي تزداد اتساعاً بين الوطن العربي والعالم الغربي، كما أن المحتوى أهم مدخل للتوحيد العربي، وهو أمضى أسلحة التصدي لسعي الجانب الأمريكي وحليفه الجانب الإسرائيلي لشردمة المنطقة العربية معلوماتياً. وترمي أمريكا في مخططها إلى استبعاد العالمين العربي والإسلامي من دخول حلبة مجتمع المعلومات مستغلة ثقلها الاستراتيجي في صناعة المحتوى وميزتها التنافسية العالمية التي منحها إياها اللغة الإنجليزية. (86)

ولمواجهة هذا التحدي تسعى بعض الدول إلى إقامة تكتلات استراتيجية

تتمحور هي الأخرى حول صناعة المحتوى، فهناك الإقليم الناطق بالألمانية (ألمانيا،

النمسا، سويسرا) والإقليم الناطق بالفرنسية (مجموعة الفرانكفونية، إقليم كويك بكندا) كما تحاول فرنسا من خلال اليونسكو إلى إقامة تحالف متعدد اللغات مع دول العالم غير الناطقة بالإنجليزية.

4- إزالة الأوهام من أمام الأجانب الراغبين في تعلم اللغة العربية، ومن أمام أبنائنا أيضاً، ومن هذه الأوهام أن اللغة العربية صعبة بصورة استثنائية، وأنه لا يمكن للأجانب أن يلفظوا اللغة العربية بصورة صحيحة، وأن العربية المكتوبة صعبة لأن للحرف العربي عدة أشكال «في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها إن كان متصلاً بغيره أو منفصلاً عنه»، وأن عدد المفردات العربية كبير وضخم من حيث حجمه ودلالاته... الخ.

5- تهيئة بيئة تشريعية وقانونية ومالية مؤاتية لإقامة صناعة المحتوى، إذ يتطلب تعزيز المحتوى الرقمي العربي استصدار القوانين التشريعية والتنظيمية التي تساعد على نمو هذا المحتوى، كما يتطلب الأمر تطوير المعايير والتقانات اللازمة للتعامل مع هذا المحتوى توليداً ومعالجة ونقلًا واستخداماً، ويمكن استخدام اللغة العربية في أسماء النطاقات وتنظيم العمليات المرتبطة بذلك إقليمياً ودولياً.

6- تأمين النفاذ الشامل إلى الشبكة ووسائل الاتصالات.

7- تهيئة البيئة البرمجية المساعدة على تطوير المحتوى الرقمي العربي.

8- إجراء دراسات وبحوث خاصة باللغة العربية والمصطلح العربي.

- 9- تأهيل الأطر البشرية لتطوير المحتوى الرقمي العربي.
- 10- إحداء مرصد للمحتوى الرقمي العربي.
- 11- تشجيع بناء محركات البحث للغة العربية.
- 12- إيجاد شبكات تعاون للغويات والمصطلحات والبحوث الأكاديمية.
- 13- نشر التطبيقات العربية على نطاق واسع.
- 14- تكيف البرمجيات الحرة ذات المصدر المفتوح وتطويرها للعربية.
- 15- تنسيق الجهود الأكاديمية المبعثرة.
- 16- الاعتماد على المشاركة المفتوحة لتطوير العربية ونشرها، وتحديثها وتطويرها باستمرار.
- 17- إزالة الأوهام المتعلقة بأن طبيعة اللغة العربية تشكل عائقاً يؤخر صناعة المحتوى العربي من حيث شكل الحروف والحركات وغيرها، ولكن للغات الأخرى إشكالات أكبر، ولكنها تجاوزت ما يعوق، وعززت محتواها على الشبكة، وطورت برمجيات لغوية خاصة بها.
- 18- حماية اللغة العربية الفصيحة من اللهجات المحلية على الشبكة ومن الكتابة بالأحرف اللاتينية أو بحروف أخرى غير العربية، وتنقية ما يكتب بالعربية من الأخطاء اللغوية.
- 19- التعاون مع وزارات التربية لوضع منتجات اللغة العربية بين أيدي معلمي اللغة العربية في المدارس لتحفيز تعليم اللغة العربية حاسوبياً نحواً ودلالة

ولفظاً.

20- الاستمرار في وضع منتجات تعزز وجود اللغة العربية على الشبكة

(الإنترنت) ولاسيما البرمجيات التفاعلية.

21- تعزيز الترجمة الآلية بالتعاون مع الجهات العربية العاملة في هذا المجال،

وضم الجهود المبذولة في الأقطار العربية لهذه الغاية ولاسيما أن مشاريع

أوروبية وعالمية تدعم هذا التوجه.

22- العمل على توحيد مصطلحات المعلوماتية والاتصالات على مستوى

الوطن العربي، وتعزيز هذا التوجه مع الجهات المعنية.

23- إسهام الجهات المعنية على نطاق الساحة القومية من مراكز في المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم «مركز تنسيق التعريب، المركز الدولي لتعليم

اللغة العربية، المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر، إدارة التربية،

إدارة العلوم»، ومن جامعات ومراكز بحوث وجمعيات واتحادات

ونقابات.. الخ في إنجاز مشروع «النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع

المعرفة» الذي تقدمت به الجمهورية العربية السورية إلى مؤتمر القمة العربي

الذي عقد في دمشق في آذار (مارس) عام 2008 ووافق عليه المؤتمر

وقدم الشكر للجمهورية العربية السورية على مبادرتها لإطلاق هذا

المشروع، ومن ثم وضعت آليات تنفيذه ووافق عليها مؤتمر القمة العربي

الذي عقد في الدوحة في آذار (مارس) عام 2009.

ولقد تضمن المشروع بنوداً تنص على تطوير استعمالات اللغة العربية في الإعلام والإعلان بكل أشكاله وفي المواقع العربية على الشبكة (الإنترنت) وزيادة المحتوى العربي، وتشجيع القطاع الخاص والمجتمع المدني لإقامة مدن للصناعات اللغوية مثل صناعة المحتوى وصناعة البرمجية اللغوية العربية وتعرف الحروف وتعرف الكلام، وصناعات الجيل القادم للحواسيب والاتصالات القائمة على الدلالة، والتشجيع على القيام بالتعليم والبحث والتطوير والابتكار في هذه المجالات.⁽⁸⁷⁾

وأخيراً إن ثمة هوة بين وطننا العربي ومجتمع المعرفة، وإن ثمة من يدعو إلى استعمال اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في العملية التعليمية التعلمية وقد أسبغوا على هذه اللغات سمة اللغات الكونية، وأن على الأمة العربية الإسلامية إذا أرادت اللحاق بركب العصر والدخول إلى مجتمع المعرفة أن تستعمل هذه اللغات الكونية في حياتها المعاصرة.

وفي ظلال هذه الدعوة كثرت المدارس الخاصة والجامعات الخاصة التي تعلم باللغات الأجنبية على الأرض العربية، وتخرجت أجيال في هذه المدارس والجامعات مستهترة بالهوية القومية، كارهة للثقافة العربية الإسلامية، تلهث وراء الأجنبي على أنه النموذج والقدوة، مضحية في سبيل ذلك بأثمن ما لديها من ركائز شخصيتها القومية متمثلاً في لغتها القومية، فعملت على تقليد الأجنبي والانسياق وراء ثقافتهم دون انتقاء، فحل التغريب محل التحديث على عكس ما يحدث لدى بعض الأمم الناهضة كاليابان التي لخص أحد الباحثين تجربتها التنموية بأنها «أنموذج

أثبتت بالأفعال أن التقدم والازدهار لا يتحققان لمجرد الانتماء، والتعلق بهذه النظرية أو تلك، أو بهذا المبدأ أو ذاك، أو بقلّة الموارد الطبيعية أو وفرتها، ولكنهما يتحققان في المقام الأول بالتمسك بالأصالة، والمبادئ النابعة من تراث الأمة وصلابة إرادتها، بالعمل الجاد الدؤوب، بوضوح الأهداف والتخطيط السليم، وحسن اختيار وتطبيق السياسات والأساليب التي تحقق تلك الأهداف، وبالمقدرة على استيعاب المفيد من التقنية والتراث، وصهرهما في بوتقة التراث الوطني، وبالعلم والمعرفة من المهدي إلى اللحد، وبنقش وتأسيس الخصال الحسنة في عقول الأجيال الصغيرة ونفوسها، وبالتعاون كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً، وبعلو المهتم والتطلعات العالمية، وبالتضحية المتبادلة والتنافس الشديد في سبيل تحقيق الأهداف المرسومة، وبالمقدرة على التكيف في مواجهة الأزمات، وبالحرص على التشاور والحوار قبل البت في اتخاذ القرارات.. إنه النموذج الياباني في التنمية والتقدم» (88)

وإذا كانت اللغة الإنجليزية تحتاح العالم وتحتل المرتبة الأولى بين اللغات التي تدرس لغة ثانية في مختلف بلاد العالم، ولكننا لا نعرف بلداً واحداً في غير العالم العربي أقدم أو حتى فكر أو عمل على تدريس مواد العلوم والرياضيات بغير لغته القومية من فرنسا إلى الصين واليابان والبرازيل وكوريا وفيتنام وألبانيا وإسرائيل (89).

وإذا كنا ندعو إلى التمسك باللغة العربية الفصيحة على أنها محور ثقافتنا وعنوان هويتنا وانتمائنا باعتبارها اللغة الأم الموحدة والموحدة على الصعيد العربي فإن دعوتنا بدهية مادامت الأم الحية تمسكت وتمسك بلغتها الأم في نخوضها وارتقائها، إذ لم

يعرف العالم نهضة أمة من الأمم بغير لغتها القومية، وما أجمل مقولة «فخيتة» في دعوته إلى اعتماد لغته القومية، اللغة الألمانية في نهضة أمته إذ يقول: «إن التربية التي نشدها ينبغي لها أن تكون وطنية بكل معنى الكلمة، ينبغي أن تكون باللغة الألمانية، والمعلمون ينبغي لهم أن يعلموا بالألمانية، والكتب الدراسية تكون بالألمانية، ذلك لأنني لا أتصور كيف يكون الأمر غير ذلك، إنني لا أتصور أن يعلم المعلمون، وتؤلف الكتب الدراسية بلغة أخرى غير اللغة الألمانية أياً كانت هذه اللغة، والدولة التي تفرض على الشعب التجنيد الإجباري لرد الغزو المادي مع احترام حقوق الفرد وحرية في الظروف العادية لا يحق لها فقط، بل يجب عليها أن تفرض عليه أيضاً التربية الصحيحة لتحصينه من الغزو الروحي، وتضمن له الاستمرار والخلود، وكل تربية صحيحة سليمة لا يمكن أن تقوم إلا على أساس اللغة القومية الأصلية التي هي القوة الطبيعية الأدنى للأمة!»⁽⁹⁰⁾

وإذا كان هذا هو الموقف الذي لا مندوحة عنه لنهضة أمتنا فإن ثمة موقفاً آخر لا بد من تحديده تجاه العامية ولغة الفئات الخاصة على الساحة العربية، إذ إن ثمة فئات خاصة تعيش على الساحة العربية لكل منها لغته الأم كالأرمنية والشركسية والكردية والأمازيغية، وكما كانت أمتنا العربية الإسلامية في ماضيها قد احترمت لغات الأقوام الأخرى، وقدرت أصحابها، واقتبست منها، ثم أسبغت على ما اقتبسته الطابع العربي فإنها في حاضرها تنتهج النهج نفسه، فهي تحترم لغات الفئات الخاصة، وتمنح الحرية لأصحابها أن يعبروا بلغتهم الأم، وأن ينقلوها لأبنائهم وأحفادهم. وهنا لا بد لنا أن

نفرّق بين لغة الأم واللغة الأم، فلغة الأم قد تكون العامية وقد تكون الكردية أو الأمازيغية أو الشركسية أو الأرمنية، ولكن اللغة الأم هي العربية الفصيحة التي تجمع هؤلاء مع أشقائهم العرب على الأرض العربية، وهي اللغة الرسمية التي لا بد أن يتعلّموها في المدارس والمعاهد والجامعات مادامت هي اللغة الموحّدة والموحّدة، وإن تكن اللغة الكردية قد اعتمدت في العراق، والأمازيغية قد اعتمدت في الجزائر إلى جانب العربية التي نص عليها دستور البلاد.

حواشي البحث

- 1- الدكتور محمود أحمد السيد- خطة عمل للتمكين للغة العربية- خطة العمل الوطنية السورية للتمكين أنموذجاً- ندوة تنسيق التجارب العربية في مجال التعريب وقضايا التنمية في عصر العولمة- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في القاهرة- ديسمبر 2009 ص1.
- 2- الدكتور تركي رابح- مكانة اللغة العربية في التعليم العام والعالى والجامعي من عام 1962 إلى نهاية عام 1989- مجلة اللغة العربية بالجزائر- ص337-354.
- 3- الدكتور عمار الطالبي- وضع اللسان العربي في الجزائر- المؤتمر الأول للأعضاء المرسلين لمجمع اللغة العربية في القاهرة 4-6 أبريل 2009- مجلة الحياة الفكرية- وزارة الثقافة السورية -دمشق ص94.
- 4- الدكتور أبو القاسم سعد الله- التعريب في الجزائر- المؤتمر السنوي لمجمع القاهرة «اللغة العربية والتعليم» القاهرة 2009 ص6.
- 5- الدكتور علي محمد رحومة- مجتمع المعرفة وبلدان المغرب العربي- الجامعة المغاربية طرابلس- الطبعة الأولى 2007 ص77.
- 6- الدكتور عباس الجراري- واقع اللغة العربية في المغرب- مجمع اللغة العربية بالقاهرة- مؤتمر اللغة العربية والتعليم عام 2009 ص6.
- 7- الدكتور عباس الصوري- في الوضع اللغوي بالمغرب- المؤتمر الأول للأعضاء المرسلين لمجمع اللغة العربية في القاهرة 4-6 أبريل 2009 ص1
- 8- الدكتور عز الدين البوشيخي- نحو مقارنة وظيفية تواصلية لتعليم اللغة العربية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- حزيران «يونيو» 2009 ص7.
- 9- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- المملكة العربية السعودية أنموذجاً- اللغة العربية والتعليم- رؤية مستقبلية للتطوير- مركز الدراسات والبحوث

- الإستراتيجية- أبو ظبي 2008 ص324.
- 10- المرجع السابق ص327- 328.
- 11- الدكتور عوض بن محمد القوزي- التعليم باللغة الانجليزية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية- مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مؤتمره «اللغة العربية والتعليم» القاهرة 2009 ص3.
- 12- الدكتور يوسف القرضاوي- مجلة الحياة الفكرية- العدد (2) -وزارة الثقافة السورية- بحث اللغة العربية في دولة قطر بين العناية والشكوى- دمشق 2009 ص124.
- 13- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- مرجع سابق ص344.
- 14- المرجع السابق ص344
- 15- المرجع السابق ص345
- 16- الدكتور عمار الطالبي- وضع اللسان العربي في الجزائر- مرجع سابق ص 98
- 17- الدكتور يوسف القرضاوي- اللغة العربية في دولة قطر بين العناية والشكوى- مرجع سابق ص126.
- 18- الدكتور أحمد درويش- التحديات اللغوية العامة للعربية المعاصرة- الوثيقة الإقليمية لمناهج تعليم وتعلم اللغة العربية- الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم- القاهرة 2009 ص185.
- 19- الدكتور محمود أحمد السيد- في طرائق تدريس اللغة العربية- مطبعة جامعة دمشق 2007-2008 ص272.
- 20- المرجع السابق ص271
- 21- اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- دار الطباعة الحديثة بالقاهرة 1975.
- 22- الدكتور عمار الطالبي- وضع اللسان العربي في الجزائر- مرجع سابق ص104.
- 23- الدكتور يوسف القرضاوي- اللغة العربية في دولة قطر بين العناية والشكوى-

- مرجع سابق ص122.
- 24- محي الدين عيمور- راهن العربية في أوطانها في كتاب «الراهن والمأمول» الصادر عن المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر 2009 ص53.
- 25- الدكتور أحمد الضبيب- أزمة اللغة العربية في التعليم- مجلة الحياة الفكرية العدد (2) -وزارة الثقافة السورية- دمشق 2009 ص26.
- 26- المرجع السابق ص27
- 27- الدكتور محمود أحمد السيد- في الأداء اللغوي- وزارة الثقافة السورية- دمشق 2005.
- 28- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- المملكة العربية السعودية نموذجاً- مرجع سابق ص329.
- 29- عباس الجراري- واقع اللغة العربية في المغرب- مرجع سابق ص6
- 30- الدكتور محمد فتوح أحمد- تدريس الأدب في الجامعات المصرية- مجمع اللغة العربية بالقاهرة- مؤتمر «اللغة العربية والتعليم»- القاهرة 2009 ص3.
- 31- المرجع السابق ص5
- 32- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- مرجع سابق ص333.
- 33- الدكتور يوسف القرضاوي- اللغة العربية في دولة قطر بين العناية والشكوى- مرجع سابق ص122.
- 34- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- مرجع سابق ص346.
- 35- الدكتور محمود أحمد السيد- تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس 1987 ص133.
- 36- مؤسسة الفكر العربي- مشروع إنقاذ اللغة العربية- بيروت 2003.

- 37- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- مرجع سابق ص340.
- 38- الدكتور أحمد الضبيب- أزمة اللغة العربية في التعليم- مرجع سابق ص25.
- 39- الدكتور أحمد محمد المعتوق- التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي- مرجع سابق ص342.
- 40- المرجع السابق ص321.
- 41- المرجع السابق ص 324
- 42- المرجع السابق ص354
- 43- الدكتور يوسف القرضاوي- اللغة العربية في دولة قطر بين العناية والشكوى- مرجع سابق ص127.
- 44- الدكتور عباس الجراري- واقع اللغة العربية في المغرب- مرجع سابق ص7
- 45- الدكتور عباس الصوري- في الوضع اللغوي بالمغرب- مرجع سابق ص6
- 46- المرجع السابق ص9
- 47- الدكتور عمار الطالبي- وضع اللسان العربي في الجزائر- مرجع سابق ص102
- 48- المرجع السابق
- 49- الدكتور أحمد درويش- التحديات اللغوية العامة للعربية المعاصرة- مرجع سابق ص187.
- 50- الدكتور علي محمد رحومة- مجتمع المعرفة وبلدان المغرب العربي- الطبعة الأولى- الجامعة المغاربية- طرابلس 2007 ص44.
- 51- المرجع السابق ص72
- 52- الدكتور نبيل علي- الإنترنت ونقل المعرفة في الوطن العربي، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي بدمشق- حزيران «يونيو» 2009.
- 53- أبو السعود إبراهيم- المحتوى الرقمي العربي- المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي- دمشق- حزيران «يونيو» 2009.
- 54- المرجع السابق.

- 55- الدكتور منصور فرح- اللغة العربية على الإنترنت: منظور إقليمي - المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي بدمشق- حزيران «يونيو» 2009.
- 56- المرجع السابق.
- 57- الدكتور عبد القادر الكاملي- المحتوى الرقمي العربي- النمو والأهمية الاقتصادية- المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي- دمشق- حزيران «يونيو» 2009.
- 58- الدكتور نور الدين شيخ عبيد- المحتوى الرقمي العربي: صورة لحقيقة- المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي- دمشق- حزيران «يونيو» 2009.
- 59- الدكتور منصور فرح- اللغة العربية على الإنترنت- مرجع سابق.
- 60- الدكتور عبد القادر الكاملي- المحتوى الرقمي العربي- النمو والأهمية الاقتصادية- مرجع سابق.
- 61- الدكتور علي محمد رحومة- مجتمع المعرفة وبلدان المغرب العربي- مرجع سابق ص238.
- 62- المرجع السابق ص237
- 63- المرجع السابق ص186
- 64- المرجع السابق ص156
- 65- المرجع السابق ص124
- 66- المرجع السابق ص126
- 67- الدكتور صلاح فضل- اللغة العربية في ظل تحديات العولمة- اللغة العربية والتعليم- رؤية مستقبلية للتطوير- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية- أبو ظبي 2008 ص465.
- 68- الدكتور محمد الحناش- التعريب والترجمة نحو رقمنة اللغة العربية- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية- اللغة العربية والتعليم، أبو ظبي 2008 ص481.
- 69- شحادة الخوري- دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب ج3- دار الطليعة

- الجديدة 2007 ص 165.
- 70- المرجع السابق ص 14.
- 71- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- الخطة القومية للترجمة- تونس 1996.
- 72- شحادة الخوري- دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب- مرجع سابق ص 67.
- 73- المرجع السابق ص 95.
- 74- الدكتورة أميمة الدكاك، تجربة المعهد العالي للعلوم التطبيقية في المحتوى الرقمي- المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي بدمشق- حزيران «يونيو» دمشق 2009.
- 75- من كلمة السيد الرئيس بشار الأسد أمام مجلس الشعب في أثناء أدائه اليمين لولاية دستورية جديدة في السابع عشر من تموز «يوليو» 2007.
- 76- من كلمة السيد الرئيس بشار الأسد في افتتاحية دمشق عاصمة للثقافة العربية بتاريخ 2008/1/24.
- 77- الدكتور أحمد الخطيب- التنمية في مجتمع المعرفة باللغة العربية والمصطلحات- مجمع اللغة العربية في القاهرة- مؤتمر اللغة العربية في التعليم- القاهرة 2009 ص 5.
- 78- الدكتور إبراهيم السعافين- تطوير مناهج تدريس اللغة العربية- اللغة العربية والتعليم- رؤية مستقبلية للتطوير- مرجع سابق ص 211.
- 79- الدكتور محمود أحمد السيد- معايير المنهج المدرسي- الوثيقة الإقليمية لمناهج تعليم وتعلم اللغة العربية- الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم- القاهرة 2009 ص 157.
- 80- الدكتور محمد فتوح أحمد- تدريس الأدب في الجامعات المصرية- مرجع سابق ص 6.
- 81- الدكتور نهاد موسى- استعراض تجرّبي عمان واليمن في تعليم اللغة العربية- اللغة العربية والتعليم- رؤية مستقبلية للتطوير- مرجع سابق ص 405.
- 82- الدكتور محمود أحمد السيد- في قضايا التربية المعاصرة- دار الندوة للدراسات والنشر- دمشق 1992 ص 163.

- 83- الدكتور محمود أحمد السيّد- المدرس إعداداً وتأهيلاً- مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 83 الجزء الرابع ص774.
- 84- خطة العمل الوطنية للتمكين للغة العربية والحفاظ عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها- مكتب نائب رئيس الجمهورية للشؤون الثقافية- دمشق 2007 ص29.
- 85- James H. Stronge- Qualities of elective teachers, 2007, 2nd edition ASCD Publication, USA
- 86- أبو السعود إبراهيم- المحتوى الرقمي العربي- المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي- مرجع سابق.
- 87- مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة- لجنة التمكين للغة العربية- مكتب نائب رئيس الجمهورية العربية السورية للشؤون الثقافية- دمشق 2008.
- 88- الدكتور أحمد الضبيب- أزمة اللغة العربية في التعليم- مرجع سابق ص25.
- 89- أبو السعود إبراهيم- المحتوى الرقمي العربي- مرجع سابق.
- 90- الدكتور محمود أحمد السيّد- التراث العربي بين الماضي الحي والغد المنشود- المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية بدمشق «نحو رؤية معاصرة للتراث»- دمشق- تشرين الثاني «نوفمبر» 2009 ص44.