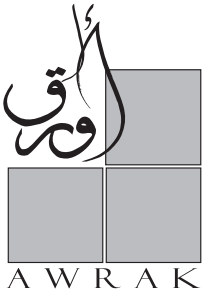
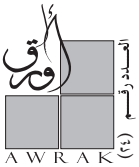

أوراق
AWRAK



سلسلة تصدر عن وحدة الدراسات المستقبلية بمكتبة الإسكندرية

رئيس مجلس الإدارة
إسماعيل سراج الدين

رئيس التحرير
خالد عزب

سكرتارية التحرير
أمنية الجميل
آية رضوان

التدقيق اللغوي
فاطمة نبيه
عمرو عباس

الإخراج الفني
أحمد بهجت

الآراء الواردة في هذا الكتاب لاتعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر مكتبة الإسكندرية؛ إنما تعبِّر عن وجهة نظر المؤلف.

BIBLIOTHECA ALEXANDRINA
مكتبة الإسكندرية

سلسلة أوراق
العدد ٢٤

اللغة ومستقبل الهوية:
التعليم نموذجًا

تأليف: ضياء الدين زاهر

وحدة الدراسات المستقبلية
مكتبة الإسكندرية

مكتبة الإسكندرية بيانات الفهرسة– أثناء – النشر (فان)

زاهر، ضياء الدين.

اللغة ومستقبل الهوية: التعليم نموذجًا/ تأليف ضياء الدين زاهر. – الإسكندرية، مصر: مكتبة الإسكندرية، وحدة الدراسات المستقبلية، ٢٠١٧.

ص. سم. (أوراق؛ ٢٤)

يشتمل على إرجاعات ببليوجرافية.

تدمك ٨–٤١٨–٤٥٢–٩٧٧–٩٧٨

١. اللغة و الثقافة. ٢. القومية. ٣. الثقافة العربية. ٤. المستقبلية. أ. مكتبة الإسكندرية. وحدة الدراسات المستقبلية. ب. العنوان. ج. السلسلة.

ديوي –٣٠٦,٤٤ ٢٠١٧٨٣٩٥٦٧

ISBN: 978-977-452-418-8
رقم الإيداع: 2017/5505

© 2017 **مكتبة الإسكندرية**

الاستغلال غير التجاري

تم إنتاج المعلومات الواردة في هذه الكراسة؛ للاستخدام الشخصي والمنفعة العامة لأغراض غير تجارية، ويمكن إعادة إصدارها كلها أو جزء منها أو بأية طريقة أخرى، دون أي مقابل ودون تصاريح أخرى من مكتبة الإسكندرية؛ وإنما نطلب الآتي فقط:

- يجب على المستغلين مراعاة الدقة في إعادة إصدار المصنفات.
- الإشارة إلى مكتبة الإسكندرية بصفتها «مصدر» تلك المصنفات.
- لا يعتبر المصنف الناتج عن إعادة الإصدار نسخة رسمية من المواد الأصلية، ويجب ألا ينسب إلى مكتبة الإسكندرية، وألا يُشار إلى أنه تمّ بدعم منها.

الاستغلال التجاري

يحظر إنتاج نسخ متعددة من المواد الواردة في هذه الكراسة، كلها أو جزء منها، بغرض التوزيع أو الاستغلال التجاري، إلا بموجب إذن كتابي من مكتبة الإسكندرية، وللحصول على إذن لإعادة إنتاج المواد الواردة في هذه الكراسة، يُرجى الاتصال بمكتبة الإسكندرية، ص. ب. ١٣٨، الشاطبي ٢١٥٢٦، الإسكندرية، مصر.
البريد الإلكتروني: secretariat@bibalex.org

المحتويات

تقديم	٧
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	٩
الفصل الثاني: الهوية بين مطرقة الماضي وسندان العولمة	٢٧
الفصل الثالث: إشكاليات لغة التعليم وتداعياتها على الهوية	٣٩
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية: الأدوات والنتائج	٥٥
الفصل الخامس: سيناريوهات لتأسيس هوية فاعلة	٨١
خلاصة البحث	٩٧
قائمة المراجع	٩٩

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾

(سورة الزخرف، الآية ٣)

تقديم

اللغة العربية لغة شريفة كرمها الله بأن أنزل بها القرآن على سيد الأنبياء محمد بن عبد الله ﷺ قال تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة الزخرف، الآية ٣).

وتحدى سبحانه وتعالى به العرب، وما زال التحدي قائمًا حتى يوم الناس هذا، وهو مستمر إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. فهو نموذج رفيع للغة العربية في أبهى صورها، وقف أمامه أمراء البيان في العربية فوجدوه يفوق السحر حلاوة وطلاوة. وقد أصبحت اللغة العربية مع مر الزمان هي الأساس في القومية العربية، واستطاعت أن تجمع شعوبًا متعددة، ولم يكن انتشارها على أساس من الجنس؛ فشعوب القارة الإفريقية أجناسها غير عربية، ولكنها عربية اللسان والقلب.

واللغة العربية هي هوية الشعوب المعبرة عن ثقافتها، والجامعة لأفكارها، والرابطة لشتاتها، فهي الوطن الذي ينتمي إليه المتحدثون بها، وهي المعبر عن تقدم الأمم أو انحطاطها؛ فكلما ارتقت اللغة كان ذلك دليلاً قاطعًا على تقدم الأمة، وإذا هبطت كانت الأمة مريضة لا بد أن يرعاها أهلها حتى تنهض من كبوتها، وتتخذ مكانتها بين الأمم.

ويسعى البحث الحالي إلى بلورة رؤية مستقبلية تستهدف رسم مسارات للحفاظ على اللغة العربية، تدريسًا وبحثًا، بما يكفل تكريس الهوية العربية وتجديدها. ويتم استجلاء هذا من خلال تفحص دقيق لماهية الهوية وأنواعها ومحدداتها وأساليب تشكلها وعوامل هذا التشكل، ويتوازى مع ذلك تفهم موضوعي لمسارات اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيها ومصادر التشوه اللغوي، ثم تبيان مصادر الخلل في أساليب تعلمها. ويترافق مع هذا كله تحليل موازٍ للطبيعة الجدلية بين الهوية واللغة وعلاقات التأثير بينهما؛ الأمر الذي يقتضي بالضرورة معالجات نظرية وإمبريقية واستشرافية لكافة مناطات التركيز السابقة.

لذا، فإن هذه الدراسة عبارة عن مقاربة استشرافية لجدلية العلاقة بين الهوية ولغة التعليم، وهي تنير الطريق أمام متخذي القرارات التعليمية، لتكون قراراتهم في مسارها الصحيح،

لتحقيق الأهداف التي ترنو إليها من بناء أجيال من الشباب الأكثر انتماء، والأكثر إيمانًا وثقة في أنفسهم، وفي لغتهم. وليكونوا بناة نهضة أمتهم وحراس ثقافتها.

ونسأل الله أن يجنبنا الشطط والميل والهوى، وأن نكون على صراط مستقيم.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

إشكالية البحث

ترتبط اللغة ارتباطًا وثيقًا «بهوية الأمة»، فاللغة أكبر من مجرد معناها التقني المحدد وأوسع من كونها «مشكلة لغوية»؛ فهي في التحليل النهائي رمز للمجتمع العربي، وأداة تفاعل وتواصل، وطريقة في التفكير والتعبير، ونمط من الجمال، وفوق هذا كله هي قضية اجتماعية حضارية ذات علاقة وثيقة بكلٍّ من هوية الأمة وشخصية المواطن وتمايزها، ومن ثم فهي عامل حاكم في تقوية الانتماء والولاء لدى هذا المواطن[١].

ومن هنا، فإن أخطر ما يهدد هوية الأمة وثقافتها هو مجمل التحديات التي تحيط باللغة وتلك التشوهات التي تنهش لغتنا الجميلة وتحول دون التفاعل الحي بين التراث الثقافي العربي والثقافة العربية المعاصرة، باعتبار أن اللغة هي حلقة هذا التواصل، «والممارسة الاجتماعية التي يتم فيها تنظيم الخبرات وتحديد الهويات»[٢]. وتتجسد مظاهر التشوهات اللغوية في تدني مستوى الأداء اللغوي في مؤسسات التعليم كافة، وفي وسائل التواصل الجماهيري المسموعة والمرئية والمقروءة والإلكترونية، وفي الوثائق والكتابات والمكاتبات التي تصدر عن أجهزة الدولة الرسمية والأهلية. وقد زاد هذا التدني إقحام كلمات وتراكيب وجمل أجنبية تكتب بحروف عربية، وتستخدم في الإعلان والدعاية للشركات وللسلع. وقد وصل هذا الإقحام إلى مستوى شركات ومؤسسات تصدر بتأسيسها قرارات من الحكومة. إلى جانب الدعوة إلى استخدام اللغات الأجنبية بديلاً عن الفصحى، والترويج للعامية الدارجة واللهجات المحلية.

---

(١) جامعة الدول العربية، **الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة: الدراسة الأساسية** (القاهرة: جامعة الدول العربية. الإدارة العامة للشئون الاجتماعية، ١٩٨٥): ١٤٤.

(٢) Bonny Norton, "Identity, Language and Critical Paradogies", *Encycolopedia of Language and Education*, edited by Jasone Cenoz and Nancy H. Hornberger, 2nd ed, vol. 6, *Knowledge about Language*, Springer Reference. New York: Springer, 2008: 2.

على أن أخطر ما نشهده هو وجود ما يشبه «الانفصام اللغوي» الذي أفرز لغات ثلاثة: فصحى وفصيحة وعامية، إلى جانب لهجات ولغات فرعية أخرى ارتبطت بالمتحدثين باللغات الأجنبية والمتعاملين مع تكنولوجيات وأدوات الاتصال الاجتماعي. ويعكس هذا الانفصام بالضرورة انفصامًا طبقيًّا واجتماعيًّا له مخاطره وتداعياته المجتمعية الخطيرة. وكذلك ما يشيع من دعوة لشعوبية جديدة تدعو إلى استخدام العامية للطعن على اللغة العربية ونعتها بالجمود(٣).

وقد يرجع البعض هذه التشوهات الحادثة في الأداء اللغوي إلى عامل أساسي هو طريقة تعليم اللغة وتداولها وفقًا لنظريات ونماذج فكرية وممارسات عملية متخلفة – إلى درجة كبيرة – عما كشفت عنه البحوث والدراسات الحديثة بشأن اللغة، ووظائفها في تنمية الفرد، وتأصيل هويته الذاتية – فكرًا ووجدانًا وسلوكًا – وفي ترسيخ الذاتية الوطنية لأبناء الأمة الإسلامية.

وإذا اتفقنا على أن ما تتعرض له اللغة من مخاطر وتشوهات مرده طريقة وأساليب تدريسها في المدرسة أو الجامعة صحيح – في جزء منه – فإننا نشدد على أن المشكلة الحقيقية للغة تتجسد أكثر في عوامل مجتمعية ذات طبيعة سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية تتشارك مع ما يقال عن خطورة القصور في فنيات وأساليب تعليم اللغة العربية، محتوًى وطريقة وتأهيلاً. لذا، فإن مهاجمة هذه في صعيدها المجتمعي من أجل تنحية سلبياتها المعوقة لنمو وانتشار العربية في المجتمع، هي التي تؤدي في النهاية إلى ترقية العربية في المدرسة أو الجامعة.

على أن هذا لا يجعلنا نهمل دور علوم اللغة بفروعها المختلفة (خاصة علم اللغة التطبيقي، وعلم نفس اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم نفس التصرف، ونظريات التعلم والتعليم والتدريس... إلخ) في إحياء اللغة العربية كنظام معرفي يدرس، وأداة لتنمية الفكر والوجدان بحيث يتمكن منها المتعلمون كوعاء لثقافة الأمة يجب أن يصان ويتجدد.

(٣) أحمد المهدي عبد الحليم، **ورقة عمل: ندوة آفاق تطوير تعليم اللغة العربية** (القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية؛ جامعة عين شمس. كلية التربية، ٢٠٠٠): ٤٦؛ عمر موسى، «إشكاليات اللغة العربية بين الأصالة والإعجاز والحداثة»، **مجلة الفكر العربي**، العدد ٦٠ (يونية ١٩٩٠): ٢٧–٢٨.

وفي جميع الأحوال، فمع إقرارنا بوجود ظواهر لأزمة مرضية أصابت اللغة العربية فأفقدتها فاعليتها الوظيفية وحيويتها الثقافية في خلق الأفكار والتعبير عنها، والتعامل مع الآخرين، فإن هذه الظواهر لا تعبر عن أزمة لغة شاخت ومهددة بالفناء بقدر ما تعبر عن أزمة نمو تحاول معها أن تسترد عافيتها وتجدد شبابها، وتدخل مع لغات العالم الحية في منافسة حامية من أجل التوسع والانتشار.

ولعل طرح سؤال الهوية بكثافة في ظل التحديات والمستجدات الدولية المتلاحقة، ولا سيما المعلوماتية منها، يدعونا إلى البحث عن مسارات حية لتفعيل حركة وحيوية الفعل الاجتماعي العربي؛ حيث إن ما سوف يتعرض له هذا الفعل من مشكلات جديدة وإجابات وعلاقات وتجريدات سوف يستدعي بالضرورة مصطلحات ملائمة، وتعبيرات لغوية تتابعها؛ الأمر الذي يقود إلى تطور اللغة (خاصة لغة العلم والتعليم).

افتراضات البحث

ثمة افتراضات أساسية يجب التأكيد عليها في مقاربتنا لموضوع البحث الحالي، لعل في مقدمتها:

افتراض أن الهوية عملية دينامية متغيرة بفعل ضغط التحولات والمستجدات الحضارية والمجتمعية

فالهوية في تقديرنا ليست – من ثم – عملية مغلقة أو ثابتة أو إرثًا جامدًا لا يتغير أبدًا؛ إنما هي في التحليل النهائي عملية إبداع مستمر للفرد، وللمجتمع بموارده التراثية تغذيها التنوعات القائمة بصورة واعية ومقصودة، وتقبل الإسهامات الآتية من الخارج باستيعابها وتحويلها عند الاقتضاء، وهي تنأى عن أن تكون صورة من صور الانطواء على مكتسب، ولا تَقبل أن تغلق على نفسها[٤].

(٤) فؤادة البكري، «الهوية الثقافية العربية في ظل ثورة الاتصال والإعلام الجديد»، في **أبحاث المؤتمر الدولي، الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة، لعالم جديد** (المنامة: جامعة البحرين، ٢٠٠٩): ٣٧٩.

افتراض أن اللغة العربية ليست مادة مستقلة أو موضوعًا فرديًّا في مناهج التعليم

فبحكم كون اللغة العربية نسقًا مفاهيميًّا متداخلاً مع أنساق أخرى (صوتية وصرفية ونحوية ودلالية) وباعتبارها وسيلة للتعبير عن الفكر والتفاهم والتواصل، فهي تدخل في جميع مباحث منهج التدريس، ويجب ألا يقتصر استخدامها على طريقة تدريسها مباشرة كعلم أو كمادة دراسية، بل تؤخذ عن طريق غير مباشر هو طريقة السماع والاستعمال؛ حيث يتم التمرين عليها من خلال التكلم والتخاطب. ويصبح دور «المدرسة» هنا أساسيًّا، سواء من خلال ساعات التدريس المخصصة لتدريس المادة (وهي محددة)، أو عن طريق تصحيح ما يكتسبه المتعلم بالطرق غير المباشرة، المدرسية وغير المدرسية[٥].

افتراض مسئولية كلِّ معلم عن تعليم اللغة الوطنية عن طريق غير مباشر

فعلى المعلم «ألّا يغتفر أخطاء اللفظ، أو التعبير. ولا يخفى أن كثيرًا من المباحث لا تدرس إلا من خلال الكتب، والطلاب هم الذين يتعلمونها بأنفسهم، فأي فرق أساسي بين كتاب الجغرافيا أو التاريخ الذي يقرأه الطالب في درس التاريخ أو الجغرافيا، وكتاب القراءة الذي يقرأه في درس العربية. وبديهي أنه ليس من فرق هناك، وإذن فدرس أي كتاب هو بالضرورة درس لغوي»[٦].

أسئلة البحث

يتصدى البحث الحالي للأسئلة التالية:

١- ماذا نعني بالهوية؟ وكيف تطورت عبر التاريخ المصري الحديث؟

٢- ما طبيعة الإشكاليات التي تعترض «لغة التعليم»؟ وما تداعياتها على الهوية؟

٣- ما اتجاهات عينة البحث تجاه المسائل والقضايا الآتية:

(٥) أحمد سامح الخالدي، **أركان التدريس** (رام الله، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ١٩٣٤): ١٢١-١٢٢.
(٦) المرجع السابق: ١٢٢.

- التحديات التي تواجه اللغة العربية الفصحى الآن وفي المستقبل في علاقتها بالهوية.
- طبيعة التشوهات اللغوية وأسبابها.
- دور المدرسة في تحديد مكانة اللغة الفصحى الآن وعلاقتها في المستقبل بالهوية.
- الموقف من التدريس باللغات الأجنبية والبحث بها وتداعياتها على الهوية.
- الموقف من معلم اللغة العربية وبرامج إعداده.
- التعريب والترجمة وتداعياتها على اللغة والهوية.
- تداعيات وسائل الإعلام على اللغة الفصحى والهوية.

٤- كيف السبيل نحو تصور مستقبلي للحفاظ على اللغة العربية وتطويرها لمواجهة أزمة الهوية؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى بلورة رؤية مستقبلية تستهدف رسم مسارات للحفاظ على اللغة العربية، تدريسًا وبحثًا، بما يكفل تكريس الهوية العربية وتجديدها. ويتم استجلاء هذا من خلال تفحص دقيق لماهية الهوية وأنواعها ومحدداتها وأساليب تشكلها وعوامل هذا التشكل، ويتوازى مع ذلك تفهم موضوعي لمسارات اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيها ومصادر التشوه اللغوي، ثم تبيان مصادر الخلل في أساليب تعلمها. ويترافق مع هذا كله تحليل موازٍ للطبيعة الجدلية بين الهوية واللغة وعلاقات التأثير والتأثر بينهما؛ الأمر الذي يقتضي بالضرورة معالجات نظرية وإمبريقية واستشرافية لكافة مناطات التركيز السابقة.

منهجية البحث

اتساقًا مع أهداف البحث يتم الاعتماد على منهجية مركبة يتضمن شقها الأول منهجًا وصفيًّا قوامه «دراسة حالة Case Study» بأدواته المتنوعة من تحليل وثائق، كما ينبني على «تحليل مضمون» لاختبار «كادر المعلم» وصحيفة يومية، للكشف عن كافة مرتكزات موضوع البحث؛ كما تم استخدام مقابلات مفتوحة مع عدد من الخبراء قبل تصميم استبانات البحث.

ويتكون الشق الثاني من منهج استشرافي قوامه أسلوب منظومي يبدأ بتحليل المنظومات الفرعية للغة العربية في سياقاتها المجتمعية، بطريقة تسمح بفهم التغيرات التدريجية فيها وطبيعة علاقاتها المتشابكة بما يسمح بإمكان إدماج صورة هذه المنظومات الفرعية تدريجيًّا ضمن أطر كلية تضمها سيناريوهات. واقتضى ذلك استخدام أسلوبين استشرافيين هما أسلوب دلفاي Delphi Technique، وطريقة السيناريو Scenario Method. وفيما يلي تعريف موجز لكلٍّ أسلوب.

أسلوب دلفاي: ويعرف بطريقة الرأي التنفيذي لهيئة المحلفين؛ حيث يستخدم ممن يمتلكون الخبرة والمعرفة حول موضوع ما، نظرًا لموقعهم الذي يسمح لهم بمعرفة الحلول. ويستجيب الخبراء لأسئلة الاستبانة على الموضوع تحت الدراسة، ثم تجمع النتائج وتحلل ويعاد إرسالها مرة أخرى إلى الخبراء لإعلامهم بنتائجها وطلب رأيهم بشأنها قبولاً أو رفضًا بما ينتهي بالموافقة عليها أو تعديل استجاباتهم السابقة. ويتم تكرار هذا على مدى ثلاث جولات أو أكثر، ويتم في نطاق السرية والدقة والعمق بما ينتهي بتقديم شبه إجماع على التوجهات المستقبلية المعينة[٧]. وسوف نشرح بالتفصيل إجراءات تطبيقه كما جرت في البحث الحالي، في جزء تالٍ.

(٧) للمزيد حول هذا الأسلوب وإجراءات تطبيقه ونماذجه المتعددة، انظر: ضياء الدين زاهر، **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟** (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠): ٥٨–٦٠؛ زاهر، **مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم – أساليب – تطبيقات** (القاهرة: مركز الكتاب؛ المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠٠٤): ١٢١–١٢٨؛

William F. Alexander and Richard W. Serfass, *Futuring Tools for Strategic Quality Planning in Education*: Milwaukee, WI: ASQ Quality Press, 1999: 135-152.

أسلوب السيناريو: وهو أسلوب يقوم على وصف «سلسلة ممكنة من مجموعة الأحداث Events (الوقائع غير المقصودة)، والتصرفات Actions (التغيرات المقصودة) المحتمل وقوعها في المستقبل والقوى المؤدية إلى وقوعها. ويعد بناء ترتيب منطقي لتسلسل الأحداث، ومحاولة تحديد الروابط القائمة بينها، باعتبار أن هذه الأحداث لا تقع منعزلة بعضها عن بعض؛ وإنما ترتبط هذه الأحداث من خلال عملية ديناميكية. ويتم التركيز عند كتابة السيناريوهات على تلك التصرفات باعتبارها العناصر التي تشكل التطور في المجتمع»[٨]. وسوف نوضح طبيعة السيناريوهات المنتجة في نهاية البحث.

تصميم أدوات البحث: الاستبانات

جاءت الاستبانة كأداة رئيسية للبحث؛ وهي تستخدم كأداة استشرافية مغايرة بعض الشيء لما تعارفنا عليه في البحوث التقليدية؛ حيث يتسلسل تطبيق الاستبانة في إجراء تعديلات مناسبة في كلِّ جولة.

استبانة الجولة الأولى

وقد تم الاعتماد في تصميم هذه الاستبانة على لقاءات مفتوحة مع عدد من المهتمين والمختصين[٩].

وقد وجهت هذه الاستبانة إلى عدد من المهتمين والمختصين والعاملين في مجالات تدريس اللغة العربية واللغات الأجنبية بالمدارس الحكومية والأجنبية ومدارس اللغات والمدارس الخاصة، بالإضافة إلى عدد من أساتذة الجامعات في مجالات التخصصات الاجتماعية والإنسانية، إلى جانب المتخصصين في التخصصات العلمية والطبيعية. وقد افترض أن الأسئلة المفتوحة هي أفضل وسيلة للتعبير الحر والتلقائي عن اتجاهات المستجيب، وتكشف عن توجهاته المرجعية.

(٨) زاهر، **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟**: ٦٠. كما يمكن مراجعة نموذج لكتابة السيناريوهات في نفس المرجع.

(٩) وضمت هذه اللقاءات أسماء الخبراء والعلماء التالية أسماؤهم: د. حامد عمار ود. سعيد إسماعيل ود. رشدي طعيمة ود. عمرو عيسى ود. مصطفى عبد الصادق ود. محمد يونس الحملاوي ود. حسن جبر ود. عبد اللطيف محمد عامر.

أرسلت هذه الاستبانة بالبريد العادي والإلكتروني إلى ٩٣ شخصية من هذه الشخصيات، وتم استرداد ٥٥ استبانة من إجمالي الاستبانات المرسلة أي بنسبة (٥٩,١٪) تقريبًا، وهي نسبة مقبولة إحصائيًّا، ولا سيما أن ظروف الاتصال البريدي والإلكتروني كانت من الصعوبة بمكان في الفترة التي تم إرسالها؛ فتم التواصل الفردي المباشر مع البعض، كما أظهر عدد من الشخصيات المستجيبة مقاومة شعورية ولاشعورية تجاه أسئلة الاستبانة، التي كانت تستهدف الحصول على تغطية المحاور السبعة التالية:

١- البيانات الأساسية: (النوع - أعلى درجة علمية - جهة العمل والتخصص - نوعية المدرسة المتخرج فيها - وعدد سنوات دراسة اللغة الأجنبية).

٢- التحديات الآنية والمستقبلية التي تواجه اللغة العربية الفصحى.

٣- دور المدرسة في تراجع مكانة اللغة العربية الفصحى.

٤- الموقف من التدريس باللغات الأجنبية.

٥- دور الإعلام في تكريس أزمة اللغة العربية الفصحى.

٦- موقع المعلم في أزمة لغة التعليم.

٧- التوجهات المستقبلية والبدائل الاستراتيجية لاستعادة مكانة اللغة الفصحى.

وقد استهدفت هذه الاستبانة التعرف على مدى تقبل عينة الدراسة للقضايا المثارة، بالإضافة إلى اختبار صلاحية صورة الاستبانة من حيث مدى تغطيتها لجوانب الموضوعات المثارة، ومدى مناسبة صياغة أسئلتها.

وقد أوضحت النتائج وجود اتفاق عام نسبي حول الموضوعات المثارة مع إضافة بعض القضايا المرتبطة بالهوية في علاقتها باللغة العربية، وكذلك إضافة موضوعات، مثل: التشوهات اللغوية والعوامل الكامنة وراءها، والتعريب، وبرامج إعداد المعلم إلى جانب إعادة ترتيب الموضوعات.

استبانة الجولة الثانية

فور الانتهاء من استرداد استبانات المستجيبين في الجولة الأولى، بدئ في حصر العوامل والإضافات الفكرية التي ترجمتها نتائج هذه الجولة، ثم أعيد تصنيف الاستبانة وفقًا لمحاور، وصيغت العبارات داخل كلِّ محور وفقًا للنتائج التحليلية والإمبريقية بعد مناقشتها مع عدد من الخبراء المتعاونين. الأمر الذي تمخض عن تبلور الصورة النهائية للجولة الثانية التي تضمنت التركيز على التوجهات المستقبلية والاستراتيجية؛ سعيًا نحو رسم ملامح لسياسة لغوية مجتمعية قادرة على تلافي كافة أوجه الخلل، ومعالجة التشوهات اللغوية وأسبابها. لذا جاءت استمارة الجولة الثالثة بعد ذلك لتعبر عن هذا كله؛ حيث تضمنت التساؤلات غالبية ما اتفق عليه في الجولتين الأولى والثانية، وما تم تسجيله من ملاحظات وانطباعات وتعليقات من جانب المشاركين، إلى جانب ما تم تقديره من أمور لازمة لاستكمال ملامح الصورة المستقبلية للهوية في سياقها المجتمعي، وفي الإطار الفني للغة التعليم معًا.

وعلى هذا النحو تضمنت الاستبانة المحاور التالية:

استبانة الجولة الثالثة

١- استفسارات عامة تتصل بالهوية.

٢- تحديات تواجه اللغة الفصحى.

٣- التشوهات اللغوية وأسبابها.

٤- دور المدرسة في تراجع مكانة اللغة الفصحى.

٥- التدريس باللغات الأجنبية، والبحث العلمي بها.

٦- التعريب.

٧- اللغة العربية والإعلام.

٨- اللغة العربية والمعلم.

هذا بالإضافة إلى البيانات الأساسية كما هو الحال في بقية الجولات السابقة، إلى اختتام الاستبانة بسؤال مفتوح يستهدف التعرف على تقدير المستجيب للجهود المبذولة لإنقاذ اللغة العربية والحفاظ عليها.

وقد رؤي إضافة عدد محدود من صفوة النخبة الفكرية المؤثرة في السياسة الثقافية والتعليمية لتدعيم النتائج بتوجهاتهم وخبرتهم وحكمتهم. أصبحت عينة الدراسة في هذه الجولة ٧٤ مشاركًا، تم استرداد ٦٨ استمارة؛ وهي نسبة عالية للغاية، وتؤكد حماسة المشاركين من أجل إيجاد سبل مستقبلية أفضل للهوية القومية بالمحافظة على اللغة العربية الفصحى وتكريس دعمها داخل المؤسسات التربوية.

اختيار عينة البحث وخصائصها

ويتناول هذا الجزء ما يلي:

قواعد اختيار العينة

تم استخدام الطريقة العمدية في اختيار أفراد العينة؛ حيث تم اختيار فئتين؛ فئة الممارسين للعمل التدريسي في مجال اللغات (العربية واللغات الأجنبية)، وفئة النخبة من المنظرين والمفكرين والعلماء ذوي الصلة الوثيقة باللغة أو بالعمل الفكري بصورة عامة؛ وهم أساتذة الجامعات وكبار المسئولين بوزارة التربية والتعليم.

خصائص عينة البحث

سوف نحاول عرض خصائص العينة مع إلقاء الضوء على وحدات العينة من خلال الجوانب التالية:

التركيب النوعي لأفراد العينات

يشير الجدول التالي رقم (١) إلى التركيب النوعي للعينات الثلاث لجولات البحث:

الجولة الأولى ن (٥٥)		الجولة الثانية (ن = ٤٦)		الجولة الثالثة (ن = ٦٨)	
ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
٦٣,٦	٣٦,٤	٦٣	٣٧	٧٣,٥	٢٦,٥

جدول رقم (١)

التوزيع النسبي لأفراد العينات حسب متغير النوع (نسب مئوية)

توضح قراءة الجدول السابق وجود انحياز ذكري كبير في كلٍّ من الجولات الثلاث؛ حيث يبلغ المعدل النوعي (وهو نسب إجمالي الذكور إلى إجمالي الإناث في العينة) على التوالي: (١,٧٥)، (١,٧)، (٢,٨). وكلها يوضح بجلاء ارتفاع عدد الرجال بالنسبة إلى النساء المشاركات في جولات البحث. وهذا ليس متعمدًا بقدر ما هو راجع إلى سببين، الأول مدى استجابة النساء للاستبيان المرسل إليهن، والثاني محدودية حجم النساء في المجتمع الأصلي من اللائي يعطين اهتمامًا باللغة ومستقبلها.

التركيب العمري لأفراد العينات

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينات على فئات العمر المختلفة، ولأن البعد العمري مسألة ذات أهمية نظرية ومنهجية في بحثنا لمحاولاتنا الكشف عن مواقف الأجيال المختلفة من النخبة المصرية من إشكالية الهوية ولغة التعليم، حرصنا على تحليل بيانات هذا الجدول في ضوء تقسيم إجرائي لفئات العمر المختلفة.

الجولة الأولى ن (٥٥)			الجولة الثانية (ن = ٤٦)			الجولة الثالثة (ن = ٦٨)		
أقل من ٤٠	٤٠–٥٠	أكثر من ٥٠	أقل من ٤٠	٤٠–٥٠	أكثر من ٥٠	أقل من ٤٠	٤٠–٥٠	أكثر من ٥٠
٩	٤٣,٧	٤٧,٣	٤٥,٧	٢٣,٩	٣٠,٤	٥٥,٩	١٩,١	٢٥

جدول رقم (٢)

التوزيع النسبي لأفراد العينات حسب متغير العمر (نسب مئوية)

فالفئة الأولى (أقل من ٤٠ سنة) تمثل شباب المفكرين وقادة الرأي، في حين تمثل الفئة (٥٠ سنة فأكثر) جيل شيوخ الفكر والحكماء منهم، أما الفئة (٤٠ – ٥٠ سنة) فتمثل جيل النضج أو الجيل الأوسط من المفكرين والقادة، أو ما أطلقنا عليهم «جيل الكبار».

وتدلنا قراءة الجدول رقم (٢) كيف أن نسبة تمثيل فئة الشباب محدودة في الجولة الأولى، ثم تزايدت تدريجيًّا عبر الجولات وفاقت أكثر من نصف عينة الجولة الثالثة.

وأن فئة الحكماء (أكثر من ٥٠ سنة) لم تنخفض عن ربع العينة في أي جولة من الجولات، بعد أن كانت قد اقتربت من النصف في الجولة الأولى؛ والسبب هو ضيق وقت هذه الفئة، وضعف حماسة البعض منهم كنتيجة لأسباب صحية أو نفسية.

على أن الملفت أن جيل الكبار (٤٠ – ٥٠) تراجع بشكل درامي مع تطور الجولات الثلاث (من ٤٣,٧٪ إلى ٢٣,٩٪ ، و١٩,١٪) وهذا أيضًا منطقي بحكم أن هذا الجيل هو أكثر الفئات الثلاث انشغالاً بالعمل العام والأكاديمي والعائلي.

وواضح أن وجود مثل هذا التباين العمري قد أثر على اتجاهات أفراد العينة تجاه المسائل المطروحة في استبانات دلفاي الثلاث. وسوف يتضح ذلك في عرض النتائج.

التركيب العلمي لأفراد العينات

يوضح الجدول التالي رقم (٣) التركيب العلمي (متغيرات الدرجة العلمية) للعينات الثلاث لجولات البحث:

الجولة الأولى ن (٥٥)			الجولة الثانية (ن = ٤٦)			الجولة الثالثة (ن = ٦٨)		
جامعي	ماجستير	دكتوراه	جامعي	ماجستير	دكتوراه	جامعي	ماجستير	دكتوراه
٥٦,٤	٧,٣	٣٦,٣	٤٥,٧	٤,٣	٥٠	٢٩,٤	١٠,٣	٦٠,٣

جدول رقم (٣)

التوزيع النسبي لأفراد العينات حسب متغيرات الدرجة العلمية (نسب مئوية)

تدلنا قراءة الجدول رقم (٣) على الارتفاع الملحوظ في نسبة مشاركة حاملي درجات الماجستير والدكتوراه طوال الجولات الثلاث (من ٣٦,٣٪ إلى ٦٠,٣٪) على أن هذا الارتفاع ظاهري؛ إذ إنه مع تناقص أعداد الاستمارات العائدة من الجولة الثانية، مع ضرورة الاهتمام في الجولة الثالثة بالتوجهات والسياسات التنموية واللغوية وخططها؛ كان من المهم التوجه نحو عينة منتقاة من المختصين ومعظمهم من حاملي الدكتوراه للمشاركة في هذه الجولة، مع إعلامهم بما تم في الجولات السابقة، لذا ارتفعت نسبة المشاركين من حملة الماجستير والدكتوراه. وفي نفس الوقت انخفضت نسبة حاملي البكالوريوس والليسانس للجامعيين نظرًا لقلة الحماسة واتجاه استبيان الجولة الثالثة إلى تصعيد مسائل تخطيطية وسياسات لغوية؛ وهو أمر يفوق قدرات البعض من الممارسين لتعليم اللغة في المدارس.

التركيب التخصصي لأفراد العينات

أ- يشير الجدول رقم (٤) إلى توزيع أفراد العينات وفقًا لمتغيرات التخصص ما بين علوم إنسانية اجتماعية وعلوم طبيعية وحيوية.

الجولة الأولى ن (٥٥)		الجولة الثانية (ن = ٤٦)		الجولة الثالثة (ن = ٦٨)	
علوم إنسانية	علوم طبيعية	علوم إنسانية	علوم طبيعية	علوم إنسانية	علوم طبيعية
٧٤,٥	٢٥.٥	٨٧	١٣	٧٣,٥	٢٦,٥

جدول رقم (٤)

التوزيع النسبي لأفراد العينات حسب متغير التخصص (نسب مئوية)

ويوضح الجدول رقم (٤) أن المختصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية يمثلون ثلاثة أرباع العينات أو أكثر، وهذا شيء منطقي بحكم انتساب موضوع الهوية واللغة بشكل عام لهذه التخصصات، موضوعًا وبحثًا ومعالجة.

على أن نسبة ربع أفراد العينات في الجولتين الأولى والثالثة يمثل تخصيبًا للرؤية من جانب المختصين في كافة التخصصات. والملفت كذلك أن التوزيع في الجولتين الأولى والثالثة يكاد يتطابق بين العلم الإنساني والطبيعي.

ب- وإذا دققنا النظر داخل كلٍّ مجال من مجالات العلوم الإنسانية والطبيعية نجد أن تخصصات النخبة المجتمعية هي:

- العلوم الطبيعية:

الطب البشري والأسنان والهندسة والعلوم والزراعة.

- العلوم الإنسانية والاجتماعية:

اللغة العربية وآدابها وطرق تدريس اللغة العربية واللغات (الإنجليزية والفرنسية والألمانية) والعلوم التربوية وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة.

التركيب المهني لأفراد العينات

يشير الجدول رقم (٥) إلى توزيع أفراد العينات طبقًا للمهن والوظائف التي يشغلونها كالتالي:

الجولة الأولى ن (٥٥)		الجولة الثانية (ن = ٤٦)		الجولة الثالثة (ن = ٦٨)	
الممارسون بالتعليم العام	أساتذة جامعات	الممارسون بالتعليم العام	أساتذة جامعات	الممارسون بالتعليم العام	أساتذة جامعات
٤٩	٥١	٦٣	٣٧	٣٣,٨	٦٦,٢

جدول رقم (٥)

التوزيع النسبي لأفراد العينات حسب التركيب المهني (نسب مئوية)

وتوضح قراءة الجدول رقم (٥) أن العينة وزعت بالتساوي تقريبًا بين مجالي التوظيف (التعليم العام، الجامعات) في الجولة الأولى، ثم تراجعت أعداد أساتذة الجامعات فانخفضت نسبتهم إلى (٣٧٪) ثم ارتفعت إلى (٦٦,٢٪) بعد إدماج عدد من الخبراء ذوي الدراية الواسعة بسياسات التعليم والتنمية اللغوية.

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير نوع المدرسة التي تخرجوا فيها

يوضح الجدول رقم (٦) توزيع أفراد عينات الجولات الثلاث وفقًا لنوع المدرسة التي تخرجوا فيها:

الجولة الأولى ن (٥٥)				الجولة الثانية (ن = ٤٦)				الجولة الثالثة (ن = ٦٨)			
حكومية	أزهرية	خاصة ولغات	أجنبية	حكومية	أزهرية	خاصة ولغات	أجنبية	حكومية	أزهرية	خاصة ولغات	أجنبية
٨٩,١	–	١٠,١	–	٨٧	–	١٣	–	٧٩,٤	١,٥	١٧,٦	١,٥

جدول رقم (٦)

التوزيع النسبي لأفراد العينات وفقًا لنوع المدرسة التي تخرجوا فيها (نسب مئوية)

وتدلنا قراءة الجدول رقم (٦) أن غالبية أفراد العينات على امتداد الجولات الثلاث هي من خريجي المدارس الحكومية الرسمية، في حين إن خريجي المدارس الخاصة واللغات لم تتجاوز ثُمن عينة الجولة الثانية (١٣٪) كما لم تزد على السُدس (١٣٪) في الجولة الثانية، ولم يشارك سوى خبير واحد من خريجي المدارس الأزهرية، وخبير واحد من خريجي المدارس الأجنبية، رغم حرص الباحث الشديد على وجود هذه النوعيات ضمن المستجيبين في البحث.

خطة التحليل الإحصائي

حرصنا منذ البداية على أن نستخدم الدراسة الميدانية كمؤشر فقط، لذا فلم نستغرق في التركيز على الأساليب الإحصائية المبالغ في تعقيدها، ولكننا اتبعنا خطة بسيطة وواضحة

ولا تتعارض إطلاقًا مع الهدف من البحث ولا مع طبيعة التقنيات المستخدمة، وتتبلور هذه الخطة في الخطوط التالية:

- حساب التكرارات لكلِّ جولة والنسب المئوية لخلايا الجداول.
- حساب الوزن النسبي لكلِّ عبارة من عبارات الاستبيان داخل كلِّ سؤال على حدة في كلِّ جولة من الجولات.
- حساب ترتيب كلِّ عبارة داخل كلِّ سؤال على حدة اعتمادًا على قياسات الوزن النسبي للعبارات (من ١ إلى ١٠).
- استخراج اختبار التباين (ت) لحساب الفروق بين بيانات كلِّ جدول من الجداول لمعرفة مستوى المصادفة فيها ودلالاتها، وذلك بالنسبة لمتغيري النوع والعمر والدرجة العلمية، ومتغير التخصص.
- معامل للمقارنات البعدية كإجراء بعدي لمقارنة الفروق بين متوسطات الدرجات وعلاقتها ببعض متغيرات البحث.

الفصل الثاني

الهوية بين مطرقة الماضي وسندان العولمة

مقدمة

لعل المفارقة التي نرى أولوية إبرازها عندما نتصدى لتعريف مفهوم الهوية هي ما طرحه جوتلوب فريجه Gotllob Frege. ومؤداها أن الهوية مفهوم لا يقبل التعريف؛ وذلك لأن كلَّ تعريف هو هوية بحد ذاته، فالهوية مفهوم أنطولوجي وجودي يمتلك خاصية سحرية تؤهله للظهور في مختلف المقولات المعرفية. وهو يتمتع بدرجة عالية من العمومية والتجريد تفوق مختلف المفاهيم الأخرى المجانسة والمقابلة له. ومع ذلك كله وعلى الرغم من الغموض الذي يلف مفهوم الهوية ويحيط به، يمتلك هذا المفهوم طاقة كشفية لفهم العالم بما يشتمل عليه من كينونات الأنا والآخر[١٠].

لذا، فإن أي اقتراب من المفهوم تعريفًا وتحديدًا لا بد أن يؤخذ في الاعتبار دلالاته المتنوعة، اللغوية والتاريخية والفلسفية والسوسيولوجية.

فمن زاوية لغوية، نجد مفهوم «الهوية» العربي يقابل كلمة Identity في الفرنسية والإنجليزية، وهو من أصل لاتيني، ويعني: الشيء نفسه، أو الشيء الذي هو ما هو عليه، أي إن الشيء له الطبيعة نفسها التي للشيء الآخر. كما يعني هذا المصطلح في الفرنسية مجموع المواصفات التي تجعل من شخص ما شخصًا معروفًا أو متعينًا؛ أما في اللغة العربية فنجد أن الهوية مصدر صناعي مركب من «هو» ضمير المفرد الغائب المعرف بأداة التعريف «الـ» ومن الملاحقة المتمثلة في الـ «يـ» المشددة وعلامة التأنيث أي «ـة»[١١].

---

(١٠) علي أسعد وطفة، «إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة»، **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٢٨٢ (٢٠٠٢): ١٠٠.

(١١) عفيف البوني، «في الهوية القومية العربية»، **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٥٧ (نوفمبر ١٩٨٣): ٥.

والملفت تاريخيًّا أن الهوية لم تكن في ذهن أسلافنا؛ فالمصباح المنير، والقاموس المحيط، ولسان العرب، تخلو من هذا المصطلح الحديث[١٢].

كما أن المفهوم الإغريقي عن «المواطنة في أثينا» كان أول نوع من الهويات حددت الهوية، ورأى أنها هوية فردية تناقض هوية الدولة. وقد انعكست هذه الهوية في فلسفة أرسطو (في قوانين الفكر الأساسية) وغيره من الفلاسفة. وطرحوا مبدأ «التفرد» الذي كان جسد الفرد وروحه هما الموضوع فيه، كما كانت مسائل التفرد والهوية الفردية من مواضيع القرون الوسطى والحديثة، وتجلت في كتابات فلاسفة مثل كانت وهيجل ونيتشه وفرويد... إلخ[١٣].

فالاستعمالات الأولى للمفهوم فيما يتعلق بالفرد لم يحدث إلا في القرن السابع عشر كما يشير معجم أكسفورد عندما جاءت إلى الوجود «الذات التنويرية» – على حد تعبير ستيوارت هول – استنادًا إلى المفهوم عن الإنسان باعتباره مركزًا وفردًا مكتفيًا بذاته، مُنح قدرات العقل والوعي والفعل؛ فكان المركز الجوهري للذات هو هوية الشخص[١٤].

لذا تطابقت الهوية في أول الأمر مع الذات، فهي تتعلق بكون شخص ما أو كون جماعة ما قادرًا أو قادرة على الاستمرار في أن تكون ذاتها، وليس شخصًا أو شيئًا آخر. لذا، فإن سؤال الهوية أصبح يعبر عن تأكيد مبادئ «الوحدة» في مقابل «التعدد أو الكثرة»، و«الاستمرار» في مقابل «التغير والتحول»[١٥]. ومن ثم ترسخ المفهوم المؤسس للهوية التي يطلق عليها

(١٢) **فالهوية** تشرح على أنها مستقاة من الفعل هوى أي سقط من أعلى، أو يكون معناها «البئر المقعرة»، على أننا لا نعدم وجود محاولات بذلها فلاسفة عرب لتعريف الهوية؛ فهي عند الجرجاني: «الآخر المتعقل من حيث امتيازه عن الأغيار، وعند ابن رشد: تقال بالترادف على المعنى الذي يطلق عليه اسم الموجود. أما الفارابي فيقترب أكثر ويعرف هوية الشيء بأنه عينته وتشخيصه وخصوصيته ووجوده المتفرد له، الذي لا يقع فيه أشراك، انظر: سعيد إسماعيل علي، **الهوية والتعليم** (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥): ٢٣–٢٤؛ البوني، «في الهوية القومية العربية»: ٥.

(١٣) إبراهيم راشد الحوسني، **أثر التحديث الغربي في الهوية في مجتمع إسلامي: الإمارات العربية المتحدة: حالة دراسة** (الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، ٢٠٠١): ٣١–٣٢.

(١٤) كيفن روبنز، «الهوية»، في **مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، تحرير طوني بينيت، ولورانس غروسبيرغ، وميغان موريس، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٥): ٧٠١.

(١٥) المرجع السابق.

البيطار «المفهوم الميتافيزيقي»، الذي يفصل فيه الجوهر عن الوقائع والتحولات الخارجية بدلاً من ربطه بها(١٦).

وضمن عباءة هذا المفهوم ظهر الاستخدام الحديث الأول له في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي على يد «إريك إريكسون»، الذي ربطه بإحساس الفرد بنفسه بوصفه «هوية فردية» تتميز ككيان عن الآخرين، كما صاغ مفهوم هوية الأنا Ego Identity.

وسرعان ما حدث انتقال جذري من المفهوم الميتافيزيقي للهوية إلى المفهوم «السوسيولوجي التاريخي» نتيجة ظهور مواقف مضادة للجوهرية. هذا المفهوم متجدد يعطي الذات مفهومًا اجتماعيًّا، والنظر إليها «كخيالات استراتيجية» عليها أن تتجاوب مع الأحوال المتغيرة. فبدت هذه الهوية في ثوبها الأخير: نسبية، وتاريخية، وعرضة للتغيير، وإعادة التصوير باستمرار. ومن ثم أصبحت الهوية، بكافة صورها، تترجم في مكان ثالث بين العالم والفرد، وبين مختلف عمليات فهم الفرد للذات، وهي عملية لا تنتهي أبدًا، وتدفع الأفراد إلى التساؤل والتفكير في الطرق المختلفة لوجودها في مجتمع ما. وهذا التساؤل الدائم يقدم الهوية في صورة خبرات عدم اليقين والشك ويجعلها تعمل على تشكيل طرق إدراك البشر للعالم الذي يعيشون فيه، وتمهد الطريق لفهم السياقات الجديدة التي يواجهها كلُّ فرد(١٧).

وتتكامل عوامل كثيرة من أجل تشكيل الهوية وإعادة تشكيلها، لعل في مقدمتها: اللغة والأسرة والعقيدة والمدرسة والمؤسسات الإعلامية والخبرات الشخصية وغيرها. واتساقًا مع طبيعة موضوع البحث الحالي سوف نركز على ما يلي:

الأسرة والهوية: تعد الأسرة هي المؤسسة الطبيعية الأولى والمرجعية الأخلاقية التي يتلقى فيها الطفل مفردات ثقافته وهويته. وهي المعنية بتدريبه على مهارات لغته وتفكيره وتلقنه القيم الدينية والأخلاقية التي تعتنقها؛ فمنها يمتص موروثه الثقافي ووعيه.

(١٦) نديم البيطار، **حدود الهوية القومية: نقد عام** (بيروت: دار الوحدة، ١٩٨٢): ١٠، ١٧.

(١٧) Derin Atay and Ayse Ece, "Multiple Identities as Reflected in English-Language Education: The Turkish Perspective", *Journal of Language Identity and Education* 8, no. 1 Feb 2009: 20-22.

والملفت أن هذا الدور التكويني للأسرة قد أصبح موضع شك في الآونة الأخيرة؛ نتيجة التفكك الذي أصاب بنيتها والاضمحلال التدريجي في سلطاتها بحكم هيمنة عوامل خارجية أقوى؛ وأهمها المؤسسات الإعلامية التي قلصت من السلطة الأبوية، ولوثت القيم المحيطة ببيئة الطفل وشوهت وعيه وهويته(١٨).

المدرسة والهوية واللغة: المدرسة هي الامتداد الوظيفي للأسرة؛ حيث تستأنف عملها من حيث تنظيمها لخبرات وعمليات اجتماعية وثقافية وعقلية ومهارية معقدة ومتعددة تقوم أساسًا على ما بدأته الأسرة وتزيد عليه: حجمًا وعمقًا وتفسيرًا. كما تقوم المدرسة بوظيفة مجتمعية هامة؛ وهي التقريب الثقافي بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة.

والشاهد أن المؤسسة المدرسية (مدرسة وجامعة) تتراجع وتتدهور في أداء مهامها التكوينية والتوعوية. وتتجه الدراسات الحديثة إلى الربط بين الهوية ولغة التعليم باعتبار الأخيرة مسئولة عن بناء العلاقات الاجتماعية المختلفة، ولا سيما في المؤسسات المدرسية. ويقال إن المدى الذي يقوم فيه متعلم اللغة بالحديث، أو الصمت، أو الكتابة والقراءة، أو المقاومة أو الرفض، له دخل كبير في مدى القيمة التي تضاف إلى هذا المتعلم في أي موقف أو جماعة.

والآخر يتجلى أكثر عندما ننظر إلى الهوية وتعلم اللغة الثانية؛ حيث يظهر تمييز واضح بين نوعين من الهويات: «هوية اجتماعية» تشير إلى العلاقة بين متعلم اللغة الفرد والعالم الاجتماعي الأوسع الذي يتعرف عليه من خلال مؤسسات مثل الأسرة والمدرسة، والعمل والخدمات الاجتماعية والمحاكم؛ «وهوية ثقافية» تشير إلى العلاقات بين الفرد وأفراد جماعة عرقية معينة بينهم تاريخ مشترك، ولغة مشتركة، وطرق متشابهة في فهم العالم.

ولهذا، فإن ثمة تأكيدًا تشير إليه الدراسات الحديثة يعرف بالأساليب النقدية في تعلم اللغات(١٩) على أهمية الدور الذي تؤديه لغة التعليم في تأكيد أو ذوبان الهوية القومية.

(١٨) ضياء الدين زاهر، **مستقبل القيم وقيم المستقبل: دعوة للتأمل** (القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠١٤): ٤١–٤٢.
(١٩) Norton, "Identity, Language and Critical Paradogies": 1-13.

المؤسسة الإعلامية والهوية: غدت المؤسسة الإعلامية في العقود الأخيرة مصدرًا هامًّا من مصادر التأثير والتنشئة الاجتماعية. وقد أسهمت المؤسسة الإعلامية في تشكيل وعي الأفراد بشكل واضح، وكان لها الدور الأعظم في تشكيل هوية أجيال متزايدة من المواطنين بشكل غير مسبوق. ولكن مع توجه العولمة الثقافية إلى التنميط الثقافي الكوني الذي تشكل الثقافة الإلكترونية (ثقافة الصورة) فيه المرجعية الثقافية الوحيدة، تعاظمت مكانة المؤسسة الإعلامية، ولكن على حساب هدم أسس الهوية الوطنية ونشر أفكار وقيم التحديث (الغربي) المعادية للخصوصية من خلال استفزاز القيم المحلية التقليدية، والحط من قدراتها وخلخلتها سعيًا نحو التسويق لثقافة غربية استهلاكية مغايرة بلا جذور، أساسها الترويج لسلاسل مطاعم الأكلات السريعة، والرياضة، والخدمات التليفزيونية... إلخ. وهذا معناه في تحليله النهائي قولبة القيم وسلوكيات مواطني المجتمعات غير العربية. ولا تصبح المؤسسة الإعلامية في هذا السياق آلية تجذير قيم وسلوكيات هذه الثقافة الجديدة بقدر ما تكون ساحة المعارك الثقافية التي تتصل بها، فهي المحرك لكافة الأفكار والقيم والسلوكيات والمعارف، بل الإبداعات التي تبغي العولمة تكريسها ضمن برامج التنشئة الاجتماعية وإعادة تشكيل الهويات من خلال سيادة هوية ثقافية وحيدة ومتفردة؛ هي الهوية والثقافة الغربية[٢٠].

البحث عن «الهوية» في التاريخ المصري الحديث

تشهد لنا وقائع التاريخ أن نمو سؤال الهوية (المتجدد) في التاريخ المصري الحديث إنما تم بفضل صدمة الحداثة الأولى بقدوم الحملة الفرنسية على مصر عام ١٧٩٨، وما أعقبها من قيام المشروع النهضوي القسري (على النمط الغربي) لمحمد علي. الأمر الذي قاد الفكر المصري إلى البحث عن إجابات لسؤال هويته وثوابته وعلاقاته بالآخر، وإن كان هذا الآخر هو الغازي والمسيطر. وهنا لم يكن بدٌّ من التعرف على الأنا في مقابل الآخر.

(٢٠) زاهر، **مستقبل القيم وقيم المستقبل**: ٤٥–٤٦؛ ضياء الدين زاهر، ومحمد قمبر، **الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥).

ومن الجدير بالذكر أن تداعيات الحملة الفرنسية لفتت أنظار العالم إلى التاريخ العريق لمصر، وموقعها الجغرافي الاستراتيجي، ومكانتها الثقافية في النظام الدولي بعامة، والعالمين العربي والإسلامي بخاصة، هذا إلى جانب علاقاتها المتصاعدة مع دول أوروبا.

كان محمد علي يتمتع بذكاء وقدرات خارقة جعلته يدرك منذ البداية أن الأخذ بالعلم والتكنولوجيا هو السبيل الأوحد للتفوق العسكري؛ لذا فقد قام بجهود تعليمية وتربوية واسعة. أنشأ من خلالها كليات الهندسة والطب والترسانة البحرية في الإسكندرية والكليات العسكرية والخدمات المدنية لخدمة مشروعه العسكري والسياسي. لذا فقد تلازم مع المشروع السياسي والعسكري مشروع ثقافي مكمل له، وذلك وفق اقتناع فحواه أن «الحداثة منهج متكامل لا ينجح في حقل أو ميدان في ظل غيابه في الميادين الأخرى؛ فالجيش الحديث لا يكون إلاّ بصناعة حديثة والصناعة الحديثة لا تكون إلاّ باقتصاد حديث، وذلك لا يكون إلا بتعليم وثقافة حديثين، ولا يكون ذلك إلاّ بإدارة حديثة»[٢١].

ومن هنا اعتمد محمد علي في مشروعه النهضوي الثقافي على آليات وجهود عديدة، تسلسلت كالتالي:

إرسال بعثات علمية إلى بلدان أوروبا بدءًا من عام ١٨٠٩، وذلك لإدارة دولاب العمل في الدولة والجيش. وقد اعتمد في هذا على خريجي الأزهر بشكل أساسي، ولكنه ضم أيضًا طلابًا غير مصريين من اللبنانيين والسوريين وبعض الأرمن واليونانيين وغيرهم. ولعل أهم ما يمكن الإشارة إليه في تجربة محمد علي في البعثات ما يلي[٢٢]: ربط سياسة البعثات باعتبارات التحديث والتطوير الثقافي الاجتماعي، وربط سياستها باعتبارات التشغيل والتوظيف وما تفرضه من نواحٍ إنتاجية وعملية. ووضع خطة محكمة لتجهيز المبعوثين قبل سفرهم، تعتمد على اختيار دقيقٍ وإعداد لغوي ونفسي متميز.

(٢١) معن زيادة، «المعالم الأولى للمشروع النهضوي في القرن التاسع عشر»، **مجلة الوحدة**، العدد ٣١، ٣٢ (١٩٨٧): ٣٢ وما بعدها.
(٢٢) للمزيد حول البعثات في عهد محمد علي والدروس المستفادة منها، انظر: ضياء الدين زاهر، **التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي العربي: المنظومة وآفاقها المستقبلية** (القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠١٣): ٤٣٧–٤٩٠.

وضع خطة للاستفادة من المبعوثين العائدين من الخارج، كما ألزمهم بضرورة ترجمة ما تعلموه إلى اللغة العربية، لذا فقد كانت تدرس علوم الطب والهندسة في المدارس العليا المصرية باللغة العربية ومن مراجع مطبوعة في مصر.

إنشاء نظام تعليمي حديث، وذلك عندما اتجه لتطوير مناهج الأزهر حتى تساعده على تخريج كفاءات قادرة على الابتعاث إلى الخارج، وعلى تلبية احتياجات مشروعه النهضوي، ولا سيما المتصل بتجهيز الجيش. فحاول في البداية إدخال العلوم الحديثة إلى مناهج الأزهر فوجد معارضة شديدة من الأزهريين، مما قاده إلى الإسراع بإنشاء نظامه التعليمي الحديث الذي يخدم احتياجات مشروعه السياسي؛ فأنشأ مدارس (كليات) الهندسة والطب والترسانة البحرية والكليات العسكرية. وقد أقام نظامه الجديد على أساس مراحل ثلاث: ابتدائية، وثانوية، وعالية، تؤدي كلٌّ واحدة منها إلى المرحلة التالية. وهكذا كان نظامه أول نظام تعليمي مقلوب في العالم فبدأ من أعلى إلى أسفل. وقد أسهم هذا النظام التعليمي المدني الجديد في نشأة الازدواجية التعليمية لأول مرة في تاريخ مصر[٢٣].

خلق مؤسسات وأدوات ثقافية عززت من تيسير العربية الفصحى ونشرها بين الناس، ومنها «مطبعة بولاق»، ثم «دار الكتب» التي أنشأها علي مبارك عندما كان وزيرًا للمعارف؛ حيث حرص على جمع المخطوطات، وتسجيلها وتبويبها، وتحقيقها، ونشرها وتيسير قراءتها، وإحياء التراث عن طريق طبع وتحقيق وشرح كتبه.

استقدام العلماء والخبراء الأجانب؛ للإشراف على إنشاء المدارس العليا والمتخصصة، إلى جانب تنظيم الجيش المصري لا سيما على النمط الفرنسي. هذا إلى جانب عدد من الخبراء لإدارة دولاب العمل الحكومي.

التوسع في إنشاء المدارس الأجنبية والخاصة ومدارس الإرساليات؛ حيث سمح للجاليات الموجودة في مصر (الإيطالية واليونانية والأرمينية والفرنسية والألمانية وغيرها)

(٢٣) أحمد عزت عبد الكريم، **تاريخ التعليم في مصر، مج. ١، عصر محمد علي** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٣٨)؛ منير عطا الله سليمان، ورشدي لبيب، ومحمود عبد الرزاق شفشق، **تاريخ ونظام التعليم في الجمهورية العربية المتحدة**، ط. ٢ (القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٦٨)؛ أبو الفتوح رضوان، «تطوير التعليم الابتدائي في مصر»، **صحيفة التربية**، العدد ٤ (مايو ١٩٥٥): ٥٢–٧٢.

بإنشاء المدارس الخاصة بها. وكانت أول مدرسة أنشئت هي مدرسة الأمريكان الابتدائية، وتم إلحاقها بالكنيسة الأرثوذكسية ببولاق عام ١٧٤٨، كما تعددت مدارس الإرساليات الأخرى والفرق الدينية والطوائف غير الإسلامية (الأقباط واليهود). وبدهي أن لهذا التوسع التبشيري تداعيات سلبية وخطيرة ظهرت نتائجها في مرحلة تالية. فالتوسع في التعليم الأجنبي وازدهاره في مصر في النصف الثاني من القرن التاسع عشر قاد إلى تعدد الهويات والثقافات المناوئة للهوية الإسلامية المصرية. وأن النشاطات الدينية التي ازدهرت بوضوح بعد معاهدة لندن عام ١٩٤٠ ضخمت من حجم التعليم الأجنبي والإرساليات حتى وصلت إلى ١٥٢ مدرسة عام ١٨٧٨، وبنفس الدرجة أدى الاحتلال البريطاني بعد قضائه على ثورة عرابي إلى تضخم النفوذ الأوروبي وزيادة الجاليات الأجنبية ومدارسها. فقد حاول هذا التعليم التأثير على الشخصية المصرية وهويتها الوطنية، وكسر التماسك الوطني، ومن ثم تغريب الواقع الثقافي في مصر، وإحداث ازدواج ثقافي[٢٤].

ورغم سقوط المشروع السياسي لمحمد علي، فإن مشروعه الثقافي امتد لسنوات طويلة، وكان أهم ما أثاره هو «تنازع الهويات»؛ فإذا كانت الحملة الفرنسية قد فجرت مشاعر البعد الإسلامي لدى المصريين عندما جرحتهم في عقيدتهم بتدنيس مساجدهم، فإن عهد محمد علي بمثابة إعلاء للهوية الإسلامية لمصر، خاصة أنه قد ادعى أنه جاء ليخلص مصر من العثمانيين الذين خرجوا على الدين والشريعة، ومن الفرنسيين الذين دنسوا دور العبادة؛ مما أتاح لرموز نهضوية مثل الطهطاوي استخدام المعايير الإسلامية لتأكيد هويته الإسلامية – المصرية – العربية؛ للكشف عن ثغرات الحضارة الفرنسية؛ وأهمها: الربا، واستهتار الفرد بالقيم الأخلاقية والدينية، وسهولة المرأة، وتزلف الرجل إليها[٢٥] في الوقت الذي سعى فيه إلى إنشاء مدرسة الألسن واشتغل بالترجمة.

(٢٤) لمعالجة تفصيلية لهذه النقطة، انظر: عبد الكريم، **تاريخ التعليم في مصر**: ٢٧٥ وما بعدها؛ عاشور أحمد عاشور علي عمري، **تطور التعليم الأجنبي في مصر من عام ١٩٥٦–٢٠٠٦، في ضوء المتغيرات المجتمعية** (رسالة ماجستير، جامعة عين شمس. كلية التربية، ٢٠١٠)؛ نشوى ماهر محمد كرم الله، **تطور تعليم الإنجليزية في مصر في الفترة من ١٩٥٦–١٩٩٦** (رسالة ماجستير، جامعة عين شمس. كلية التربية، ١٩٩٩).

(٢٥) أنطوان المقدسي، **الصورة العربية عن الحضارة الأوروبية الغربية والاستجابة لهذه الصورة، في العلاقة بين الحضارتين العربية والأوروبية، وقائع ندوة هامبورغ، نيسان، ١٩٨٣** (تونس: الدار التونسية، ١٩٨٥): ٩٠.

ولعل هذه الجهود اقترنت بإنشاء الطهطاوي لمدرسة الألسن واشتغاله بالترجمة وعمل على تبسيط النحو، وتحرير النسخة العربية من جريدة «الوقائع»، وأشرف على مجلة «روضة المدارس» عام ١٨٧٠، واتبع أسلوبًا عصريًّا شائقًا وجذابًا أثر في كتابات غيره. كما برز الشيخ جمال الدين الأفغاني وتلميذه الشيخ محمد عبده وتكوينهما جمعية العروة الوثقى التي قادت حركة التجديد الإسلامي، كما انتقدت في الوقت ذاته المدارس الأجنبية التي تكاثرت في أيامهما. ورأى الشيخ محمد عبده أن المدارس الأجنبية رفيعة المستوى، ولكنها تقتلع جذور الشباب الوطنية والدينية؛ أما المدارس الدينية فجامدة في عصر يتسم بالحيوية والتجديد، في حين إن المدارس الرسمية هجينة تجمع بين عيوب الاثنتين السابقتين[٢٦].

كما اشتهر الشيخ محمد عبده بكتابة المقال الصحفي وما يتضمن من نماذج وتعابير وأشكال عرض، وعمل بالتدريس في «دار العلوم»، فأحيا العربية والآداب والعلوم الدينية ونماها بمفاهيم ثقافية نقدية تحليلية اجتماعية[٢٧]؛ ثم جاء من بعدهم مصطفى صادق الرافعي ومصطفى لطفي المنفلوطي وعبد الله النديم الذين كانوا من أحرص الناس على لغتهم المقدسة وخاضوا من أجلها أشرس المعارك وأنبلها.

وفي المقابل تصاعد المد الغربي التغريبي ليؤكد «هوية غربية» ظهرت في البداية مع انتشار الأفكار الوضعية وقيم الثقافة الغربية بين الطبقات الجديدة التي أنشأها بالدرجة الأولى النظام التعليمي الحديث، ولكن سرعان ما انتشرت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر هذه الأفكار وعمقت التغريب في المجال العام، وعلى مستوى الحياة الشخصية للأفراد؛ وذلك في شكل: الملابس، واستخدام المال، ونمط المنازل السكنية، والعلاقات بين الأفراد التي تبدلت وبدرجة كبيرة، وشيوع الفنون.

إذن، فمع انكسار الموجة التحديثية في عهد محمد علي وحفيده إسماعيل، وهزيمة أحمد عرابي، فقد كانت تلك الهزيمة «إيذانًا بالتحول نحو أسئلة أخرى تطرح من جديد المرجعية النظرية للتقدم على بساط البحث، وتناقش مدى ملاءمتها للمجتمع الإسلامي.

(٢٦) جمال الدين الشيال، **تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي** (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥١): ٢٠.
(٢٧) المقدسي، **الصورة العربية عن الحضارة الأوروبية الغربية**: ٩٤.

منذ تلك اللحظة ابتدأت عناصر أسئلة «الهوية» بالتكوين، مَن نحن؟ وكيف ندير مسائل التقدم؟ ولماذا تخلف المسلمون وتقدم غيرهم؟ ظهر سؤال الهوية في تلك المرحلة مرتبطًا...»[٢٨]. فإن الهوية العربية الإسلامية اصطدمت بتوجهات مناوئة، دعمها الاحتلال البريطاني للبلاد عام ١٨٨٢ فقامت «أرستقراطية إنجليزية» مفردة لسانها كلغة حكم وثقافة وإدارة، ونافست اللغة الفرنسية التي ظلت تحتفظ بمناطق نفوذ في مدارس أجنبية وبيوت مصرية فحوربت اللغة العربية في ذاتها وفي أهلها الذين يتكلمون بها، وأصبحت عند هؤلاء الأرستقراطيين لغة جهل وتخلف وفقر؛ ولهذا كانت النخبة في مصر، وهي عناصر عرقية أوجنسية مختلفة؛ تركية، وفرنسية، وإنجليزية، ويونانية، وأرمينية، وإيطالية، وشامية – ذات نزعة متفرنجة وتتكلم بألسنة أجنبية[٢٩].

والملفت أن هذا التيار قد بدأ مع بعض المفكرين السوريين من خريجي المدارس الأجنبية، الذين انتقلوا إلى مصر في أواخر القرن التاسع عشر واستقروا فيها وكانت لهم صحفهم لنشر أفكارهم فشكلوا بالنتيجة «مدرسة» دخلت في صراع مع مدرسة «الشيخ محمد عبده»، التي كانت تسيطر إذ ذاك على غالبية الرأي العام الثقافي والشعبي في العالمين العربي والإسلامي. وقد ظهرت أفكارهم مع مجلة «المقتطف» التي تبنت هذه الأفكار ونشرتها بلغة واضحة سهلة، وكان في مقدمة هؤلاء شبلي الشميل وفرج أنطون، وقد تحمس لهم من المصريين سلامة موسى وأحمد لطفي السيد وإسماعيل مظهر وطه حسين وآخرون. بل إن مصطفى كامل المسلم جدًّا اعتبر أن مصر جزء من الغرب[٣٠]؛ كما أن أحمد لطفي السيد دعا إلى الفرعونية المصرية معه وسلامة موسى الذي دعا إلى الاشتراكية الفابية، وتعليق التراث وحذو الخط الذي سلكه ويسلكه الغرب.

وقد نشطت الوطنية المصرية في اتجاه معاكس يعمل على طرح أكثر تقدمًا للهوية معتمدًا على تأكيد الهوية الإسلامية والمصرية، والاعتزاز بالعربية، ويحاول فرض تدريسها بالمدارس

(٢٨) فهيمة شرف الدين، «تجديد الفكر العربي: الثوابت – التغيرات – التحديات»، في **الثقافة العربية والتراث**، كتاب الرافد ٧ (الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٨): ٥٤–٥٥.

(٢٩) إبراهيم بيومي مدكور، **مجمع اللغة العربية في ثلاثين عامًا ١٩٣٢–١٩٦٢**، مج. ١ (القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٦٤): ٤٩–٥٠.

(٣٠) المقدسي، **الصورة العربية عن الحضارة الأوروبية الغربية**: ٩٨ وما بعدها.

المصرية، وكان عبد الله النديم والمنفلوطي والرافعي على رأس هؤلاء الوطنيين الذين هاجموا «المتأوربين» من دعاة التفرنج الذين يتكلمون أية لغة إلا لغتهم القومية «العربية». ومع فوران الحس الوطني وانتشار الوعي، أصدر سعد زغلول كوزير للمعارف قرارًا في عام ١٩٠٧ بجعل تدريس كلِّ المواد باللغة العربية على أن يكون تدريس اللغات الأخرى بصفتها أجنبية، وليست لغات تعليم وتخاطب(٣١).

ومع تنازع الهويات الغربية والإسلامية وتصارعها استطاعت الهوية الإسلامية أن تكسب مواقف كثيرة فيما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، وصار التدريس بالتعليم الابتدائي في كلِّ المواد باللغة العربية في عام ١٩١٢، ثم اكتسب التعليم الثانوي هذا الحق في عام ١٩١٥. الأمر الذي أدى إلى تقليص دوائر اللغات الأجنبية حتى جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢، وتم تمصير التعليم وسادت العربية كلغة علم وتعليم. وفرض تدريسها في المدارس الأجنبية التي خضعت لإشراف وزارة التربية والتعليم في مصر، وضعفت شوكة التغريبيين في مصر، خاصة بعد انتصار الدعوة إلى الاشتراكية في أوائل الستينيات. وإن كانت «النكسة» التي أعقبت انهزام الجيوش العربية في ١٩٦٧ أمام إسرائيل قد سببت ردة من جديد لدى البعض لاقتداء النموذج الغربي وتعزيز الهوية الغربية لمصر كنتيجة للتفاعل مع الحرب؛ حيث ساعدت العلاقات السياسية والاقتصادية والتجارية مع الغرب بجانب معايير الاقتصاد الليبرالي (اقتصاد السوق) والانفتاح الاقتصادي، والفرص المتاحة للمشاريع الحرة ومعاهدة السلام مع الصهاينة على تشجيع الهوية الغربية في مصر وخصوصًا خلال النصف الأخير من السبعينيات.

وتحت تأثير هذه التطورات أصبح الشعب المصري يعرف جوانب كثيرة من الثقافة الغربية السائدة فشاع عديد من الكلمات الإنجليزية ضمن الحديث اليومي لرجل الشارع ولقارئ الصحف وأيضًا أصبحنا نراها في أسماء المحلات ومطاعم الوجبات السريعة والأسواق والسلع المستوردة والمصطلحات المستخدمة حديثًا.

(٣١) سعد الخادم، **الأزياء الشعبية**، المكتبة الثقافية ٤٩ (القاهرة: دار القلم، ١٩٦١): ٤٧–٤٨؛ محمود قمبر، «اللغة العربية: ماضيًا وحاضرًا»، في **ندوة آفاق تطوير اللغة العربية** (القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠٠٠).

وقد زادت «العولمة الثقافية» من فيضان الأفلام والأدوات الثقافية الغربية غير المراقبة والمعبأة بالقيم المغايرة للمجتمع، كما صعدت مسألة انضمام مصر إلى تحالف «المتوسطية» دول البحر الأبيض المتوسط، وأخذت فيه مكانًا بارزًا؛ مما خلق أزمة جديدة للهوية داخل مصر، وبدأ الناس والمثقفون يناقشون ما إذا كانت مصر سيتم تغريبها بالكامل على حساب هويتها الإسلامية الأصيلة. وبدت في الأفق ملامح انكماش في علاقات مصر مع الدول الإسلامية وجاراتها العربية في ظل نظام يساند التغريب، ويدعو إلى نزعات ليبرالية مفرطة تعتبر القطيعة مع التراث العربي الإسلامي شرطًا لازمًا للتحديث. وأصبح التحديث مرادفًا للتغريب حتى هذا الشيء لم يكن في المشروع السياسي والثقافي لمحمد علي الذي حرص على الهوية الإسلامية برغم تعامله مع المنجزات المادية للحضارة الغربية. وعاش الشعب المصري في ظل ثقافة ليست شرقية بالكامل وليست غربية بالكامل.

ومن ثم، فإن المعضلة التي يواجهها هذا الشعب ليست عقبة ثقافية بالنسبة إليهم ولكنها في الإسراع المتزايد من آليات الثقافة الغربية، وعلى رأسها فتح الأبواب أمام إنشاء المدارس والجامعات الأجنبية ومدارس اللغات والمدارس التجريبية، التي لم تهدد فقط فرص العدالة الاجتماعية أمام المواطن العادي، بل الأهم هو في دورها في محاولة تكريس الهوية الغربية لتحل محل الهوية التقليدية التي تشكلت من خلال المعايير والنماذج الدينية والشرقية. فهذه المدارس والمؤسسات الأكاديمية زادت بحجة مواكبة عصر العولمة من حيث إتقان اللغات الأجنبية، وأصبح التعليم باللغة الإنجليزية جزءًا لا يتجزأ من التعليم القومي المصري إلى الحد الذي جعل إجمالي الطلاب الدارسين للإنجليزية يصلون إلى نحو نصف مليون طالب في ١٧٠٧ مدارس أجنبية خاصة وتجريبية للغات في العام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠[٣٢]، هذا غير الطلاب في الجامعات الأجنبية.

(٣٢) وزارة التربية والتعليم. مركز معلومات وزارة التربية والتعليم، **كتاب الإحصاء السنوي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠** (القاهرة: مركز معلومات وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

الفصل الثالث

إشكاليات لغة التعليم وتداعياتها على الهوية

ولعل في مقدمة هذه الإشكاليات ما يلي:

الإشكالية الأولى: سياسة لغوية غائبة

على الرغم من النص في الدستور أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، فلا يوجد أحد من المسئولين التنفيذيين يصدر توجيهاته باللغة العربية الصحيحة، وكذلك في ضبطهم وبياناتهم، وذلك اعتبارًا من ثورة يوليو ١٩٥٢؛ ويعزى ذلك إلى أن الثوار الذين حكموا البلاد لم يكونوا يجيدون العربية، ولم تكن اللغة إحدى أولوياتهم.

أما قبل عام ١٩٥٢ فقد كانت هناك توجهات لغوية واضحة تجلت في حرص كبار رجال الدولة من المصريين مسلمين ومسيحيين على اللغة العربية الفصحى في خطبهم وفي داخل البرلمان. ولا يعني هذا انتشار اللغة العربية على مستوى الشعب؛ لأن الاستعمار والحكومات المتتالية – ونقصد رأس الحكم – لم تكن مصرية، ونسبة المتعلمين كانت ضئيلة، وكان هدف المدرسة إخراج جيل من الموظفين لا جيل من المواطنين المصريين.

أما الآن وبرغم كلِّ الجهود المبذولة في مجالات تطوير اللغة العربية، فنتائج هذه الجهود ما زالت مبعثرة ومحدودة، لعدم ارتباطها بسياسة لغوية تسعى إلى تمكين اللغة العربية، وتربطها بالسياسات التنموية القاصدة إلى تلبية الاحتياجات الاجتماعية والثقافية للفرد والمجتمع، وذلك باعتبار أن السياسة اللغوية دالة على المستويات الثقافية والعلمية لمجتمعهم.

وكان من جراء غياب مثل هذه السياسة حتى استراتيجية لغوية أن أصبحت حركة تطوير وإصلاح اللغة وبرامجها في المؤسسات الثقافية والتعليمية أميل إلى التخبط والتكرار، وعدم التنسيق، والتجزيئية المؤسسية، وتتم دون إدراك للنسيج المشترك الذي يحتويها جميعًا. هذا إلى جانب غياب الأولويات الأساسية لمجمل حركة الإصلاح اللغوي.

لهذا كله غابت قضية النهوض باللغة العربية عن مقصورة الزعماء والساسة، وعن برامج العمل السياسي وأحزابه، وكأنها ليست مكونًا أساسيًّا للأمن القومي المصري. كما أنها غابت عن خطط ومشروعات التنمية الثقافية والاجتماعية تلك التي ترعاها الدولة وتعبأ من أجلها كلُّ الجهود.

ومما زاد الطين بلة تخلي المثقفين من علماء وأدباء وفنانين عن مسئولياتهم الأدبية في تدعيم «أرستقراطية لغوية» تؤمن بقومية اللغة وأهميتها في تكوين الهوية الثقافية العربية، وتحرص على خلق نماذج لغوية مشرقة بمعانيها، ومؤثرة بأساليبها، وملهمة بجمالها وقيمها كتابة وكلامًا في كلِّ مجال.

لذا، من المهم الاتفاق على قسمات لسياسة لغوية مهمتها النهوض باللغة العربية استنادًا إلى عمل جماعي تمثله جهود المخلصين من العلماء المتخصصين لدراسة مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، واختيار ما يقدم للتلاميذ في المراحل التعليمية فيحببهم في اللغة ويقربها إلى أفهامهم.

كما أنه يصبح من المهم عند التخطيط لمثل هذه السياسة اللغوية أن نلتفت وبشدة لموقع التعريب والترجمة فيها؛ تأكيدًا لحتمية التحرر الحضاري بالتحرر اللغوي. ولعل هذا كله لن يتحقق إلاّ من خلال قرار سياسي يوحد جهودها ويوحد مسيرتها.

الإشكالية الثانية: تفشي الثنائية اللغوية كمعول هدم للهوية[٣٣]

إذا كان انتشار اللغات الأجنبية في مؤسسات التعليم وقطاعات المجتمع المختلفة قد ارتبط في القرن التاسع عشر بالتعليم الديني التبشيري، فإن ما نشهده الآن من ازدهار وولوع باللغات الأجنبية يأتي في سياق ثقافة العولمة، وفي إطار التسابق من أجل تلبية متطلبات

(٣٣) يقصد بالثنائية اللغوية «وجود لغتين أساسيتين في البلد الواحد تعتمدان في التعليم أو يقع تداولهما؛ فمعناه أن يتحدث الفرد بلغتين اللغة العربية واللغة الأجنبية بدعوى الانفتاح على الثقافات الأخرى»، انظر: محمد مزالي، «تعليم العلوم بالعربية»، **مجلة الحياة الفكرية**، العدد ٢ (٢٠٠٩).

أسواق العمل وبادعاء السعي إلى بناء مجتمع المعرفة. الأمر الذي يجعلنا نشهد سباقًا تعليميًّا محمومًا يستهدف التوسع في استعمال اللغات الأجنبية في التدريس في مدارسنا وجامعاتنا.

ويبدو أن هذا يمثل مفارقة عجيبة؛ ففي الوقت الذي نجد فيه لهفة على دراسة اللغات نجد في المقابل تراجعًا واضحًا وترديًا في كفاءة المؤسسة التعليمية، سواء كانت مدرسة أو جامعة. وشواهد هذا التراجع تتمثل في ضعف مستويات المعلمين، وتراجع مهارات وكفاءة الخريجين وعدم تملكهم لمقومات ألسنتهم وأقلامهم، مع ضعف شديد في صلتهم بتراثهم العتيد إلى حد القطيعة، وأيضًا عزوف شديد عن القراءة والمطالعة، ومحدودية في الإسهام الثقافي والتكنولوجي والإبداعي.

وقد كان من تداعيات ظاهرة الولوع باللغات الأجنبية هذه أن أصبحت اللغة العربية منبوذة بين النخب الاجتماعية التي تعلم أبناءها لغة أجنبية أو لغتين منذ نعومة أظافرهم، ولا تلتفت إلى ضرورة إتقانهم العربية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مستقبل إسهاماتهم العلمية، كما يجعلهم عاجزين عن التعبير الواضح عن أفكارهم بالعربية أو بغيرها، مما أسهم في ظهور ظاهرة المثقف (أو المختص) الأبكم الذي يعجز عن التعبير عن أفكاره بلغته القومية[٣٤]. لذا، فقد حذر الشاعر الكبير جبران خليل جبران: «من خطر تلك المدارس الأجنبية على مستقبل اللغة العربية وعلى الهوية القومية، ونادى بأن تصبح هذه المدارس وطنية مجردة وتحت سيطرة الحكومة حتى تتوحد ميولنا السياسية، وتتبلور منازعنا القومية؛ لأن في المدرسة تتوحد الميول، وفي المدرسة تتجوهر المنازع، ولكن لا يتم هذا حتى يصير بإمكاننا تعليم الناشئة على نفقة الأمة»[٣٥].

ولو تأملنا المواقف المختلفة من استخدام اللغات الأجنبية في التعليم والبحث لوجدنا تباينًا واضحًا.

فمن ناحية نرى من يتحمس بشدة لتعليم العلوم والتكنولوجيا باللغات الأجنبية منذ قرن أو أكثر ونجد اللورد كرومر عميد الاحتلال البريطاني في مصر ومستشاره دانلوب كانا من

(٣٤) «هيئة تحرير مجلة الوحدة»، **مجلة الوحدة**، العدد ٦١/ ٦٢ (أكتوبر– نوفمبر ١٩٨٩): ٥.
(٣٥) موسى، «إشكاليات اللغة العربية بين الأصالة والإعجاز والحداثة»: ٢٩–٣٠.

أكثر الشخصيات عداءً للغة العربية وأشاعا كونها لغة متخلفة وغير قادرة على التكيف مع معطيات العلم والحضارة في عصرنا الحديث. وكان كرومر يردد باستمرار مقولته «إن علمًا يدرس بالعربية يجب ألا يعلم أبدًا»[٣٦]. لذا، فكان يدفع بضرورة تدريس العلوم والتكنولوجيا بلغة أهلها أي بالإنجليزية!

ورغم مقاومة هذه الدعوة وغيرها ومضي عقود طويلة على إسكاتها، فإنه مع قدوم الربع الأخير من القرن المنصرم، وخاصة فترة الانفتاح الاقتصادي، وجدنا إحياء لهذه الدعوة، بل غالى الكثيرون فيها حتى وصلوا إلى ادعاء كونها ضرورية كلغة للتدريس بدلاً من اللغة العربية، إما بشكل كلي وإما جزئي؛ أملاً في أن يرتقي مستوى إلمام الطلاب بهذه اللغات في مستقبل أيامهم؛ ذلك لأن تمكنهم من هذه اللغات سيساعدهم على الاتصال والتفاهم مع كثير من بلدان العالم، والمشاركة في المؤتمرات والملتقيات السياسية والعلمية، والاطلاع على أحدث ما أفرزته الثورة العلمية من أبحاث ودراسات عالمية، إضافة إلى ذلك فاكتساب اللغات الأجنبية سيمدهم بآليات الحوار والتعبير الصحيح عن هويتهم وثقافتهم، فهي الوسيلة للتفاعل الحضاري والحوار الثقافي تفاعلاً خلاقًا هادفًا في بناء الحضارة الإنسانية.

فمن ناحية أخرى يرى البعض أن الأخذ بهذا التوسع وخاصة قبل أن يتقن الطفل لغته العربية الفصيحة لأمر خطير ليس فقط على اللغة ولكن أيضًا على كيان الأمة وهويتها؛ لأن الانقطاع عن اللغة الأم هو انقطاع عن الجذور التاريخية وتنكر لنظم المجتمع وهروب من الهوية الوطنية. كما أن اللغة الأجنبية تعمل على تفتيت الثقافة المحلية وتساعد على غياب العدالة الاجتماعية وتعمق الانقسامات الثقافية بين أبناء الوطن الواحد. ولا يتوقف الأمر عند هذه المخاطر والسلبيات، بل إن أخطرها يشير إلى ترفع العديد من خريجي هذه المدارس على ثقافتهم ونظرتهم إلى تراثهم وجذورهم ولغتهم ووطنهم نظرة دونية فيسعون ويصبحون مبهورين بكلِّ ما هو أجنبي أو وافد.

(٣٦) أحمد محمد كنعان، «أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي»، في **لغة الطفل العربي في عصر العولمة: وثائق ودراسات مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة، ١٧-١٩ فبراير ٢٠٠٧** (القاهرة: الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٨): ٢٥٣؛ كرم الله، **تطور تعليم الإنجليزية في مصر في الفترة من ١٩٥٦-١٩٩٦**.

وقد كشفت دراسات عديدة عن أن النمو اللغوي للطفل في لغته القومية يتأخر لمن يدرسون لغات أجنبية في سن مبكرة – سواء كانت هذه الدراسة مكثفة أو غير مكثفة – كما يتأخر مستوى النمو اللغوي في اللغة القومية للأطفال الذين يدرسون لغات أجنبية بشكل غير مكثف(٣٧). كما أوضحت دراسات أخرى وجود تعارض بين التعليم باللغة الأجنبية، وتحقيق أهداف التعليم؛ مما يعوق تحقيق أهداف التنمية البشرية بشكل عام وجذري.

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل إن الدعوة السائرة إلى تعليم العلوم والرياضيات بلغة أجنبية تثبت أن ذلك ينمي الشعور بقصور اللغة العربية عن استيعاب المعرفة العلمية وملاحقتها، وأن لغتنا ضعيفة ومتدنية وغير قادرة على تحمل هذا العلم الجليل الذي لا تحمله إلا اللغات الأجنبية الحديثة. ومما يؤدي إلى ضمور الشعور بالهوية وما يستتبعه من تبعية وهيمنة ثقافية واغتراب ثقافي.

وقد دعمت العديد من الدراسات(٣٨) مثل هذه التداعيات، وخاصة تلك التي أجريت في البيئة المصرية، وأكدت أن التعليم باللغات الأجنبية ومدارس اللغات يعمل – رغم أهميته في التعرف على ثقافة الآخر وعلومه وتكنولوجياته – بقوة على تهميش الثقافة الوطنية واللغة القومية، هذا إلى جانب تشكيل عقلية مرتبطة بالثقافة الوافدة (أو الغازية) تلك التي تنتمي إليها تلك المدارس، وتجعل المتعلمين يدينون بالولاء لها والبهر بمنجزاتها وثقافتها. كما أن مثل هذه المدارس تغرس في متعلميها القيم الفردية والمادية التي تميز النظام الرأسمالي دون الالتزام بأي قيم أخلاقية أو دينية مرعية.

وعمومًا، فثنائية اللغة تعمل على إحداث قطيعة ثقافية عن الجذور التاريخية والدينية، وتنكر لنظم المجتمع، وذوبان للهوية القومية والثقافية.

---

(٣٧) Tomoko Wakabayatshi, *Language and Cultural Identity: The Case of Japanese High School Students Attending an International School in Japan*. Master's thesis, Harvard Graduate School of Education, 1998; Atay and Ece, "Multiple Identities": 21-34; Norton, "Identity, Language and Critical Paradogies": 1-13.

(٣٨) حول هذه النقطة الدقيقة، انظر: كنعان، «أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية»: ٢٧٧؛ كرم الله، **تطور تعليم الإنجليزية في مصر في الفترة من ١٩٥٦–١٩٩٦**؛ عمري، **تطور التعليم الأجنبي في مصر من عام ١٩٥٦–٢٠٠٦**؛ بثينة عبد الرءوف رمضان، **النظم التعليمية الوافدة وأثرها على النسق القيمي** (رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، ٢٠٠٥)؛ منى محمد شحات، «التعليم باللغات الأجنبية وأثره على هويتنا العربية»، في **مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث بعنوان التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي، الفترة من ١٤ إلى ١٥ فبراير ٢٠٠٦م** (القاهرة: جامعة القاهرة. كلية دار العلوم، ٢٠٠٦).

تأسيسًا على ما سبق فإن مواجهة الثنائية اللغوية لن تكون إلاّ من خلال «التعريب»، باعتباره أولوية أولى تمثل خط مواجهة مهمًّا لسد الطريق أمام «الغزو الثقافي» القادم من اللغات الأجنبية ومدارسها. فالتعريب يبطل كافة الادعاءات المتصلة بقصور اللغة العربية عن «الإحاطة بمصطلحات علمية أجنبية، في الوقت الذي يساعد الباحثين والمتعلمين على الإحاطة بالعلوم والمعارف ويدفعهم إلى الإبداع... وإذا كان تعريب العلوم والتعليم والمعرفة عامة ضرورة لا غنًى عنها، فأداة التعريب إنما هي الترجمة»[٣٩].

لهذا كله فإن عبد الله العروي يؤكد «على أن قضية التعريب هي قضية اللغة في المجتمع العربي»[٤٠]، فهي في التحليل النهائي اقتداء بالعرب القدامى الذين عربوا ولم يروا معرة على العربية أن تدخلها كلمات أعجمية.

ومن هنا، فإن التعريب ولا سيما للمصطلحات والعلوم إنما هو أداة من أدوات الاستعارة الثقافية ومظهر من مظاهرها ومقياس لها على حد تعبير أحمد أبو زيد[٤١].

تأسيسًا على ما سبق، فإن التعريب وأداته الترجمة تعتبر في مقدمة أولويات تطوير اللغة العربية؛ فعن طريقها كما يؤكد ذلك تقرير المعرفة العربي[٤٢] يتم التلاقح المطلوب في مجتمع المعرفة بين اللغات والإبداعات وأنماط ومناهج التفكير.

الإشكالية الثالثة: تمكين العاميات وإقصاء الفصحى

تشهد لنا وقائع التاريخ أن اللغة العربية الفصحى منذ نزولها كوسيط إلهي مقدس للوحي القرآني، استمرت في صورتها النقية، كتابة وتحدثًا، إلى أواخر القرن الثاني الهجري. وكان علماء اللغة في الكوفة والبصرة قد سارعوا في بداية القرن الثاني الهجري إلى صياغة أول نموذج لغوي نحوي مثالي للغة العربية قام به الفارسي «سيبويه» وأسماه (الكتاب)، وضم فيه

(٣٩) محيي الدين صابر، «الترجمة والثقافة»، **مجلة الفكر العربي**، العدد ٦٠ (يونية ١٩٩٠): ١٨٦.
(٤٠) عبد الله العروي، **التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢).
(٤١) أحمد أبو زيد، **هوية الثقافة العربية** (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، [٢٠٠٤]): ٧٤.
(٤٢) **تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي منتج**، سلسلة تقارير المعرفة العربية (دبي: مؤسسة ابن راشد آل مكتوم؛ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٩): ٢٠٧.

مجموعة ضخمة من كلِّ الظواهر اللغوية العربية؛ لغة وشعر القبائل العربية الشمالية. كما قاد «الخليل بن أحمد» أول صياغة تأليفية لمعجم اللغة العربية، يتضمن مبدأ تنظيميًّا لعرض الثروة اللغوية العربية الفصحى. لذا، فقد كان دافع علماء اللغة العرب هو تدوين العربية الفصحى لضبطها وحمايتها من لحن الشعوب التي دخلت في الإسلام. وتحقق ذلك من خلال وضع «النحو» و«المعجم» مكتوبًا كما أشرنا، ولكن ظلت اللغة مبعدة عن التحول الصوتي وأي تغير في المجال الصرفي إلى حد بعيد(٤٣).

ولكن سرعان ما ظهرت محاولات للعدول عن النماذج الكلاسيكية في النحو والأسلوبية وبناء الصيغ والتراكيب. ويؤرخ لهذا التحول المستشرق «يوهان فك» بأنه قد حدث في أواخر القرن الثالث الهجري فقال: «وبهذا توطد تمامًا الحد الفاصل بين العربية الفصحى التي صارت منذ ذلك العهد لغة العلم والأدب، والعربية المولدة الدارجة، نحو نهاية القرن الثالث، حتى في الأوساط المثقفة كذلك»(٤٤).

ومن ثم ظهر مستويان للغة العربية ولا سيما في عهد الخلفاء؛ مستوى الاتصال اللغوي بين إنسان وآخر، ومستوى استعمال العربية لغةً للعبادة والإدارة والأدب. وأدى هذا «التشوه اللغوي» أو الازدواجية اللغوية(٤٥) إلى فساد اللسان العربي والخلل اللغوي الذي تسرب إلى العربية، وهي قمة الإعجاز، ففسدت الملكة العربية نطقًا، وتعبيرًا، ومنهجًا، ومضمونًا(٤٦).

وفي اتجاه الحفاظ على اللغة العربية في صورتها الكلاسيكية ومحاولة إصلاح ما حدث في الألسنة من تحريف الكلام الفصيح، ظهرت كتابات متعددة لأدباء ولغويين عديدين(٤٧).

---

(٤٣) فولفديتريش فيشر، «العربية القديمة في الرواية الإسلامية»، **مجلة الألسن للترجمة**، العدد ٤ (يناير – يونية ٢٠٠٣): ٦، ١٠.

(٤٤) موسى، «إشكاليات اللغة العربية بين الأصالة والإعجاز والحداثة»: ١٦.

(٤٥) الازدواجية اللغوية: تعني وجود مستويين للغة الواحدة، أحدهما يرتبط بمستوى اللغة الفصيحة الذي يستخدم في المناسبات الرسمية والأدب، والآخر مستوى اللغة العامية في الحياة اليومية الاعتبارية، والازدواجية موجودة في جميع اللغات الكبيرة، ولكن الفرق بين ما يوجد من ازدواجية في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية ضئيل وكمي، في حين الازدواجية في اللغة العربية كيفي؛ لأن الفارق بين الفصحى ولهجاتها كبير جدًّا، زيادة على شيوع العاميات الممزوجة «بالدّخيل غير المعرب» الموجود الآن، خصوصًا في الفضائيات ووسائل الإعلام المتعددة؛ مما يجعل الفصحى صعبة الاستيعاب. وهذا له انعكاس خطير يتجلى في ظاهرة عدم الإقبال على القراءة والمطالعة، وفي انحسار المعرفة في المجتمعات العربية. ناهيك أن معدل القراءة في السنة بالنسبة إلى إسرائيل مثلاً هو ٤٠ كتابًا لفرد واحد وبالطبع بالعبرية. وفي بلادنا كتاب واحد لكلِّ ٨٠ فردًا في السنة على سبيل التقريب، انظر: مزالي، «تعليم العلوم بالعربية»: ١٦٩.

(٤٦) موسى، «إشكاليات اللغة العربية بين الأصالة والإعجاز والحداثة»: ١٦.

(٤٧) شوقي ضيف، **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٤)؛ أحمد محمد قدور، «العربية الفصحى ومشكلة التطور»، **مجلة عالم الفكر** ٢٢، العدد ١ (يوليو – أغسطس – سبتمبر ١٩٩٣).

وبقدوم حملة نابليون على مصر برزت عوامل كثيرة مستحدثة قادت إلى تحول جذري استراتيجي في اللغة العربية الكلاسيكية (الفصحى)؛ إذ إن انتشار الطباعة وظهور وسائل الاتصال كالصحف والمجلات والكتب بشكل لم يسبق له مثيل قاد إلى إعادة طباعة النصوص وإعادة النظر فيها وتجديدها. كما ظهرت حركات تجديدية قادها العائدون من البعثات العلمية من أوروبا، وظهرت شكاوى من صعوبات العربية الكلاسيكية وأهمية تطويرها، فتصدى لذلك الكتاب والمفكرون والشعراء والصحفيون آنذاك لمحاولة التغلب عليها، كما استطاعوا أن يجروا حوارات عقلية مع الأفكار الأوروبية الغازية، الأمر الذي انتهى بتأسيس ضمني لعربية فصحى حديثة استفادت مما حولها كثيرًا[٤٨].

وفي القرن العشرين وسع التطور الفني من خلال الإذاعة والفيلم والتليفزيون إلى حد بعيد مجال «العربية المنطوقة» وليس «اللهجية»؛ فقد نشرت التقنية التعبير اللغوي المنطوق المطابق لمعيار العربية الفصحى بشكل مكثف ومستمر. وأفاد من ذلك التعبير اللغوي المطابق للفصحى في مجالات سيطرت عليها حتى الآن «اللهجة». فالكلمة العربية الفصيحة زحفت إلى مواضع كانت محجوبة عنها إلى الآن، كما ظهرت ألوان أدبية وفنية جديدة، استخدمت هذه العربية ونجحت، ولا سيما في الدراما والرواية والقصة والقصة القصيرة. على أن أكثر الأساليب التي دعمت هذه الصيغة الجديدة من الفصحى هو استعمال العائدين من الخارج والمتعلمين للغات أجنبية العربية في مضامين وصيغ لم تستخدم لها من قبل، وظهرت ترجمات بشكل متزايد من اللغات المختلفة مما قاد إلى تخصيب تداخلي ليس فقط بين اللغة الفصحى ولغة الحديث ولكن بين اللغة الفصحى واللغات الأوروبية على نحو أظهر هذه اللغة العربية الفصحى الحديثة والتي مع تطابقها التام من الناحية الصرفية مع العربية الكلاسيكية فإنها قد اختلفت بعض الشيء في النحو؛ أما على المستوى المعجمي والتركيبي والأسلوبي، فإنها كما يقول المستشرق «فيلد»، قد طبعت بالنماذج الأوروبية بشكل عميق وحاسم[٤٩].

(٤٨) شتيفان فيلد، «لغة الكتابة العربية في الوقت الحاضر»، **مجلة الألسن للترجمة**، العدد ٤ (يناير– يونية ٢٠٠٣): ١٣.
(٤٩) للمزيد حول تفصيل ذلك، انظر: المرجع السابق: ١٣–١٦.

ومع انتشار الأمية تفاقمت العامية وبعض اللهجات المحلية (النوبية والسيوية والبدوية وغيرها، الأمر الذي جعل البعض يدعي وجود «فصام لغوي» بين الفصحى والعامية، وأن العامية هي الأصل وليست بنت الفصحى، وكما يرون فقد دعوا إلى ما يسمونه «صوت العامية عند اختيار المفردات والجمل والنصوص التي تدرس، أي اختيار المفردات والجمل ذات الصلة بالحياة والتي تتميز بالبساطة والوضوح والقرب من الاستخدام العادي، ونفس الأمر في التراكيب»[٥٠].

والحقيقة أن إثارة هذه الفتنة لها دواعيها السياسية والعرقية بل الدينية، وهي إنما تمثل التحليل النهائي وهجومًا تشارك فيه قوى هيمنة دولية تضع نصب أعينها التسلط على وطننا واستلاب هويتنا؛ بهدف فرض تبعية لها علينا والحيلولة دون ازدهار إبداع الإنسان العربي. فما يحدث في العامية من تحريف النطق ببعض حروف اللغة وتغييره في بعض الأحيان وإهمال تحريك أواخر الكلمات وإعرابها وتغيير حركات حروف الكلمة يؤدي إلى تعدد العاميات العربية «واختلاف لهجاتها»[٥١]. الأمر الذي جعل المانى يقول «ومن الحمق أن يؤثر أحدنا عامية لا قواعد لها ولا أصول ولا أحكام ولا تاريخ ولا ثبات، وأحمق الحمق أن تجري وراء لغة تفر منك إلى ما تفر أنت منه»[٥٢].

والواقع أن هذه المحاولات ليست وليدة هذا العصر، وإنما وليدة عصور سابقة استشرى فيها الضعف والهوان كما سبق أن أوضحنا. ومن هنا، فإن محاولات إقصاء الفصحى وهي اللغة الأساس لكلِّ العرب من أجل العاميات التي توزع الضعف وتثير الحساسيات وتحدث الفرقة – إنما هو أمر يقتضي من الساسة قبل اللغويين والمفكرين والتربويين وكافة الفئات المثقفة، التصدي له كخطر ينال من هويتنا القومية والثقافية.

(٥٠) سيد البحراوي، «أفكار أولية نحو تطوير اللغة الوطنية»، في **ندوة تطوير اللغة العربية** (القاهرة: جامعة عين شمس. كلية التربية، ٢٠٠٠): ٢.

(٥١) أحمد صدقي الدجاني، «الفصحى والعامية في وسائل الإعلام العربية»، **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٢٥٨ (أغسطس ٢٠٠٠): ٣٤–٣٥؛ انظر كذلك: تصنيف السعيد محمد البدوي، الازدواج اللغوي، والذي يفرق فيه بين: لغة فصحى كلاسيكية (فصحى التراث)، وعربية فصحى حديثة (فصحى العصر)، ولغة عامية للمثقفين (عامية المثقفين)، ولغة عامية للمتنورين (عامية المتنورين)، ولغة عامية للمتعلمين (عامية المتعلمين)؛ فيلد، «لغة الكتابة العربية في الوقت الحاضر»: ١٤.

(٥٢) رمزي طه الشاعر، **المجتمع العربي** (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٠): ١٨٩.

الإشكالية الرابعة: معلم اللغة العربية: نمر من ورق

لعلنا لا نبالغ إذا قررنا أن المعلم هو من أهم – إن لم يكن أهم – المصادر للنماذج اللغوية التي يتعرض لها المتعلم. والمشاهد أن هذا المعلم – في ظل تدني مهنة التعليم اجتماعيًّا – قد أصبح في مكانة منخفضة لكون المجتمع غير مؤمن وغير قادر على توفير الاحتياجات الأساسية لتطوير المهنة، وكذلك لعدم قدرة الإعداد التربوي – في صورته الحالية – على أن يخلق كفاءات مهنية يمكنها أن تنهض بالأدوار الوظيفية التي تتطلبها العملية التعليمية، ولتدني نوعية الطلاب الملتحقين بمؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين.

ونظرًا لهذا كله فقد أصبح المعلم فاقدًا لرسالته، واندرج ضمن قائمة الموظفين التقليديين الذين تستغلهم السلطة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة دون أي إبداع حقيقي أو تطوير. لذا، فقد أصبحت مهنة التعليم مهنة طاردة لا تستقطب المتميزين من الطلاب. وكذلك لتدني أجور المعلمين، وكان لهذا كله انعكاساته الآنية والمستقبلية على الأداء في العملية التعليمية بأكملها*.

ولعل هذا الوضع قد دفع مفكرنا الراحل أمين الخولي إلى السخرية من المعلمين في كافة مدارسنا، وقال إنهم «لا يحسنون لغتهم ولا يحسنون الإبانة، فهم عوام في شرحهم وتلقينهم، وهم أشباه عوام في تأليفهم وعرضهم، وهم لا يلقون لتلاميذهم وطلابهم حقائق نيرة بينة، وليس ذلك فحسب بل هم يكرهون اللغة ويتأففون ممن يرجو لديهم بيانًا لها أو صحة تعبير؛ فإذا هم يركزون في نفوس التلاميذ كراهية اللغة القومية، إن لم نقل احتقارها، وهم يملأون الصدور بما يخليها من الشعور الذاتي والإحساس القومي. إن الأزمة اللسانية ليست إلاّ أزمة اجتماعية أو علمية تعليمية أو فنية حيوية، وهي ببعض ذلك خليقة بأن تكون أزمة وطنية سياسية»(٥٣).

---

* وهذا ما أكدته نتائج كادر المعلمين، والذي سوف نوليه أهمية تحليلية في جزء تال.

(٥٣) منى محمد شحات، «من هدي القرآن: مشكلات حياتنا اللغوية»، في **التعليم باللغات الأجنبية وأثره على هويتنا القومية** (القاهرة: جامعة القاهرة. كلية دار العلوم، ٢٠٠٦)؛ أمين الخولي، **مشكلات حياتنا اللغوية** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧)؛ شحات، «التعليم باللغات الأجنبية وأثره على هويتنا العربية»: ٤٠٧.

والشواهد تصدق هذا الرأي؛ إذ إن واقع المعلم، ولا سيما معلم اللغة العربية يؤكد ذلك فمستوى الكثير من معلمي اللغة العربية في مدارسنا – خاصة المراحل الأولى – متدنٍّ بدرجة كبيرة، ويحتاجون إلى إعادة تعليم وتعلم. فأغلبهم يقتصر على شرح مبتسر للدروس وتقديم بعض المعارف اللغوية، ولكنهم لا يركزون على ممارسة اللغة ولا يقدمون أنشطة تعليمية لتأكيدها، كما أنهم لا يحللون الأخطاء اللغوية لطلابهم كي يتعرفوا على نقاط الضعف لديهم والصعوبات التي يواجهونها في أثناء تعلم اللغة. ويقسمون اللغة إلى أقسام منفصلة (نحو وبلاغة وقراءة ونصوص)، كما ينظرون لتعليم اللغة على أنها فنون Language Arts أي حديث واستماع وكتابة وقراءة، وأن لكلٍّ من هذه الفنون مهارات يجب أن يتعلمها التلميذ كي يتعلم اللغة؟ ولا يدركون أن هذه الطريقة تمثل استلابًا للمهارات وليست «تمكينًا» من اللغة. وهي ممارسة تنتهي بالتركيز على القراءة والكتابة في سياقات مصطنعة وإهمال ملحوظ لفني: التحدث والاستماع[٥٤]، ولا يهتمون بصواب بناء الجملة، وكأن الصواب اللغوي مطلوب فقط في دراسة النحو. والأخطر هو توجههم إلى العامية كوسيلة تواصل بينهم وبين الطلاب، ومن يحاول منهم التحدث بالعربية يضر باللغة أكثر مما ينفعها.

وهذا التدني في استعمال اللغة القومية كلغة تعليم لا ينسحب فقط على معلمي اللغة العربية، بل إنه يمتد إلى معلمي المواد الأخرى غير اللغة العربية، فأغلبهم – إن لم يكن جلهم – يهدمون ما قد يبنيه معلم اللغة العربية؛ لأنهم لا يشعرون بمسئولية تجاه لغتهم العربية القومية، ويتجهون إلى العامية كوسيلة تواصل بينهم وبين الطلاب، لذا فإذا كان معلمو اللغة العربية عنصرًا من عناصر المشكلة اللغوية، فإنما ينبغي أن «نضم إليهم كل من يتولى وظيفة التدريس في المدارس العربية والجامعات، فكل واحد من هؤلاء عليه واجب مقدس في ربط الناشئة بلغتهم، وزيادة ثقتهم بها، وبقدرتها على التعبير عن مختلف الأفكار، في شتى الميادين»[٥٥].

لذا، فيصبح من المهم أن ننادي بجعل كلِّ معلم معلمًا للغة في نطاق المادة التي يدرسها.

(٥٤) عبد الحليم، **ورقة عمل: ندوة آفاق تطوير تعليم اللغة العربية**: ٦.

(٥٥) فتحي جمعة، **اللغة الباسلة**، ط. ٦ (القاهرة: دار النصر، ٢٠٠٤): ١٩٩–٢٠٠.

وبدهي أن هذا التدني في مستوى وكفاءة المعلمين راجع إلى ضعف برامج إعدادهم في كليات تخريجهم. فالأمر كان يقتضي أن ينال هذا الإعداد أهمية قصوى على نحو يتكافأ شرفًا مع جلال مكانة هذا العمل الذي يؤدونه من أجل لغتهم المقدسة. ولكن المؤشرات الأخيرة توضح أن كليات التربية – ويمثل خريجوها – أكثر من ثلثي معلمي اللغة العربية – لا تستطيع خلال فترة السنوات الأربع المتاحة للدراسة بها أن توفر الإعداد الجيد. ففي الماضي القريب كان معلم اللغة العربية يتم إعداده بدراسة أربع سنوات كاملة لمواد اللغة العربية، وكان يدرس أُمَّات الكتب من التراث، ثم يلتحق بدبلوم تربوي لدراسة مواد تربوية لمدة عامين تمكنه من التدريس بكفاءة، ولكنه أصبح الآن يعد في أربع سنوات يدرس فيها مواد اللغة والمواد التربوية فضعفت المادة العلمية (اللغة) لديه وغلبته العامية على أمره، وأصبح يدرس في فصله باللغة العامية، لذا أصبح ذهن الطالب – المعلم مشتتًا بين نظامين لغويين أثناء الحصة الدراسية.

ومن زاوية ثانية، فإن ما يدرس في مناهج الإعداد «لا يبنى أساسًا على ما يواجه المدرس في عمله الميداني، فمثلاً لا يدرس الخط العربي ولا قواعد الإملاء. كما أن هناك تركيزًا في كثير منها على «فلسفة النحو»، والنقد الأدبي، دون النحو ذاته، أو الأدب ذاته، ولذلك يضطرب كثير من المدرسين في أساسيات اللغة والأدب والقواعد، في حين إنه درس كثيرًا من النواحي بعيدة الصلة بالميدان[٥٦].

هذا بالإضافة إلى برامج الإعداد في كليات التربية تلجأ – نظرًا للعوامل السابقة – إلى تسطيح المعلومات، والتظاهر بالتدريس، والتركيز على إعداد المذكرات التي لا تتسم باللغة العربية الفصيحة وتبعد الطلاب عن لغة التراث بثرائها، وتنوع أساليبها، وتركيباتها اللغوية التي تنمي الإحساس بجمال اللغة وعظمة صياغتها، ولكن المذكرات الحالية تتجاهل موضوعات القواعد النحوية الأساسية كاملة، والتعرف على العصور الأدبية والمدارس الأدبية، والأجناس الأدبية معرفة دقيقة أو متعمقة. كما لا يتم تكليف الطالب – المعلم بأبحاث تتسم بالعمق

(٥٦) المرجع السابق: ١٩٩.

وتدفعه إلى الاتصال بالمكتبة وكتب التراث، ولا تعرض هذه البحوث في حلقات نقاشية تمحص فيها الأفكار وتتداول وجهات النظر.

ولعل العوامل السابقة ولا سيما ما يحدث للطلاب المعلمين أثناء إعدادهم داخل كليات إعداد المعلم، إضافة إلى ضعف الأجر للمعلم، وكثافة الفصول، وفقر طرق التدريس، وازدحام المناهج، وتوترات الامتحان وغيرها – قادت المعلم إلى طريق خطير كاد يقضي على البقية الباقية مما تعلم، ألا وهو اتخاذ طريق «الدروس الخصوصية».

الإشكالية الخامسة: متعلم فاقد لشروط التعلم

المدرسة المصرية ليست جاذبة للتلاميذ؛ وإنما هي طاردة لهم، وهي تقوم بدور أماكن الإيواء، لتمكين الوالدين من الذهاب إلى وظائفهم المختلفة. فالفصول مكتظة بالتلاميذ، والمدرسة لا يوجد بها أماكن لممارسة النشاط، والمعلمون أنفسهم ليس لديهم حرفية تحويل الدرس إلى خبرة من خلال النشاط، ومن خلال ربط الدرس بالحياة العامة.

«لم يعد معلم اللغة العربية يعطي أنشطة المادة اللاصفية والتي تكون منها الجماعات المختلفة حقها أو حقيقتها؛ حيث كانت المدارس تولي اهتمامًا بالغًا لجماعة الخطابة بها، وباندثار هذا الاهتمام حتى التلاشي نجد اليوم من شبابنا من يعجز عن التعبير عن نفسه بأبسط العبارات في برامج التليفزيون الحوارية»[٥٧].

الأمر الأهم أن التلاميذ أنفسهم تغيرت قيمهم، وقيم آبائهم؛ بحيث أصبحت اللغة العربية لا تمثل قيمة اجتماعية أو اقتصادية أو مستقبلية بالنسبة لهم، وأصبح أقصى جهودهم أن يحفظوا بعض آيات القرآن ليؤدوا بها الصلاة المكتوبة.

وأصبحت اللغة الإنجليزية هي هدفهم، لارتباط سوق العمل بإجادتها، وكذلك المكانة الاجتماعية، كما أن القرارات التي تصدرها الوزارة من شأنها إبعاد اللغة العربية وتهميشها، وإقبال أولياء الأمور على توجيه أبنائهم إلى الشهادات الأجنبية.

(٥٧) أحمد تيمور، «أين نحن من المجد العريق للمدرسة المصرية؟» **الأهرام**، العدد ٤٢٣٠٦ (٥ أكتوبر ٢٠٠٢).

ويعلق الدكتور علي البيومي[٥٨] على خبر قرأه في جريدة الأخبار الصادرة في ٢٥ يوليو ٢٠٠٢، ص ١١ تحت عنوان: «قبول الجامعات المصرية للحاصلين على شهادات أجنبية بالجامعات مباشرة دون تنسيق». ومفاد هذا الخبر هو قبول عدد من الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة الفرنسية والألمانية والإنجليزية في بعض أقسام اللغات في كليات الجامعات الإقليمية دون التقدم إلى مكتب تنسيق القبول، وأن تقدم الأوراق كاملة إلى تلك الكليات بحد أدنى (٥٠٪) من المجموع الكلي.

إذا كان الأمر كذلك فلمَ الاهتمام بدراسة اللغة العربية، أو الحصول على الثانوية العامة المصرية. وبذلك تحدث شروخ عميقة في صرح الهوية العربية، ويبتعد المتعلمون عن اللغة العربية؛ لأن مكانتها أدنى من بقية اللغات.

ومع تغير القيم – ولا شك أن عدم العناية بدراسة اللغة العربية وآدابها بطريقة صحيحة جذابة، وعدم ربط الدراسة بالتراث العربي، أحد أسباب التغير القيمي لدى الطلاب – لم يعد الطلاب ينظرون إلى المعلم ذات النظرة التي دفعت أمير الشعراء إلى أن يقول:

قُمْ للمعلمِ وَفِّهِ التبجيلا كادَ المعلمُ أَنْ يكونَ رسولا

بل إن خريجي الكليات المختلفة أخذوا يسخرون من خريجي الأقسام والكليات التي تدرس العربية؛ والمفهوم الواضح من كلِّ هذا أن الانتماء الوطني في خطر، وأن فلسفة التعليم، والسياسة اللغوية تعاني من الضعف المخل المنذر بضياع شخصية الأمة، وانفصالها عن ماضيها، واختلاف مقوماتها، وتصبح أمة تابعة، مستعدة لأن تكون محتلة ومستعمرة، بفعل أبنائها وقادتها.

ويلاحظ انصراف التلاميذ عن القراءة، بل كراهيتهم للكتب وانشغالهم بالأفلام والمسلسلات التي يقدمها التليفزيون، فقد أصبحت وسائل الإعلام أدوات هدم بدل أن تكون وسائل بناء.

(٥٨) د. علي البيومي؛ أستاذ العيون بكلية طب الزقازيق، وحاصل على الدكتوراه في الحقوق.

والمؤسف أن مصر من مهد التاريخ كانت القراءة وحب الكتاب والاعتناء به إحدى سمات المصريين. فقد جاء في تعاليم «خيتي بن دواوف» لابنه «بيبي» اقرأ في نهاية «كمت» (لعله اسم كتاب قديم) تجد فيه هذه: إن الكاتب عمله في كلِّ مكان في حاضرة الملك، ولن يكون فقيرًا. والرجل الذي يعمل حسب عقل غيره لا ينجح. ليتني أجعلك تحب الكتب أكثر من والدتك، وليت في مقدوري أن أظهر جمالها أمام وجهك، إنها أعظم من أي حرفة[٥٩].

إذن، فالمتعلم فاقد لشروط التعلم، فهو غير متحمس لتعلم لغة قومه ودينه، كما أنه فاقد للإمكانات العقلية التي تسمح له بمواصلة تعلمه، ومتعلق بثقافة إلكترونية مسطحة تعوق تعلمه ولغته، ومحاصر ثقافيًّا بلغات ركيكة متداعية ومتداخلة.

(٥٩) سليم حسن، **موسوعة مصر القديمة**، مج. ١٧، **الأدب المصري القديم: القصة والحكم والأمثال والتأملات والرسائل الأدبية**، مكتبة الأسرة (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠): ٢٠٨.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية: الأدوات والنتائج

أولاً: جولات دلفاي

مدخل

في إطار أهمية التعرف على آراء عدد من الخبراء والمفكرين والأدباء من أساتذة الجامعات ومن الممارسين لمهنة تعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية، تأتي أهمية تحليلنا الموجز لنتائج هذه الاستبانات الخاصة بجولات دلفاي.

ولما كان هذا الأسلوب المنهجي المستخدم جديدًا نسبيًّا؛ إذ إنه في تحليله النهائي طريقة عالية البنائية لأخذ آراء الخبراء حول بعض جوانب المستقبل للحصول على إجماع لآراء الخبراء والمختصين عن القضية موضوع البحث، ورسم توقعات لها ضمن مستقبلات بديلة محتملة. ويتم ذلك وفق خطوات متعاقبة تقود لتوجهات متفق عليها في نهاية الجولات.

لذا، فإننا في ضوء هذا وتفهمًا لمحدودية صفحات البحث، فإننا سوف نعول على تحليل نتائج الجولة الأخيرة باعتبارها جماع الجولات السابقة والمعبرة عن نتيجته، وذلك وفقًا للمحاور التالية:

المحور الأول: استفسارات عامة

اتساقًا مع طبيعة البحث، فإن هذه الاستفسارات دارت حول الموقف العام من القضايا الست التالية:

ارتباط الهوية العربية باستخدام اللغة الفصحى

طلبنا أن نعرف من أفراد العينة موقفهم من ارتباط الهوية العربية باستخدام اللغة العربية الفصحى، وقد أقر ٥٩ فردًا بنسبة (٨٦,٨٪) من إجمالي العينة بوجود علاقة قوية، في حين

إن ٩ أفراد بنسبة (١٣,٢٪) أقروا أن هناك علاقة «إلى حد ما» بين المتغيرين، في حين لم يرفض أحد وجود هذه العلاقة. وهذا يدل على شبه إجماع على ارتباط الهوية بشكل أساسي باستخدام الفصحى.

الهوية العربية: مفهوم مطلق؟ أم متغير؟

في محاولة لتحديد موقف كلٍّ مستجيب من ماهية الهوية: هل هي مفهوم مطلق؟ أو مفهوم متغير؟ سألنا أفراد العينة.

فوجدنا أن ٣٥ فردًا بنسبة (٥١,٥٪) أجابوا بأن الهوية مفهوم ثابت، في حين إن ٣٣ فردًا بنسبة (٤٨,٥٪) أجابوا بأن الهوية مفهوم متغير. أي إن العينة قد انقسمت إلى نصفين تقريبًا، فالبعض يؤمن بكون الهوية مفهومًا جامدًا ومطلقًا وأنه لا يتغير مهما كانت المستجدات والاختراقات المتنوعة، في حين إن النصف الآخر يؤمن بدينامية هذا المفهوم وقابليته للتكيف.

إلى أين تتجه اللغة العربية إلى الأفضل؟ أم إلى الأسوأ؟

ودلت النتائج على أن ٥٤ فردًا بنسبة (٧٩,٤٪) أجابوا بأن العربية تحولت نحو الأفضل، و١٠ أفراد بنسبة (١٤,٧٪) أجابوا أنها تحولت إلى حدٍّ ما إلى الأحسن، في حين رأى (٥,٩٪) أنها تحولت نحو الأسوأ. وهذا يعني أن غالبية أفراد العينة تعتقد أن أحوال اللغة العربية تتجه نحو الأفضل.

الازدواجية اللغوية وفرص نشر اللغة الفصحى

عندما سئل أفراد العينة: هل ترى أن الازدواجية في منظومة التعليم تمثل إشكالية حقيقية في نشر اللغة الفصحى؟ رأى (٤٧,١٪) أن هذا التأثير فعلي، كما انضم إليهم (٤١,٢٪) وقالوا إن هذا يحدث لحدٍّ ما. وهذه الاستجابات منطقية؛ حيث إن الفرص المتاحة أمام تعليم الفصحى في المدارس الأجنبية ومدارس اللغات والمدارس التجريبية وبعض المدارس

الخاصة تكاد تكون منعدمة نظرًا لقلة الساعات التدريسية المخصصة لمقرر اللغة العربية الفصحى، هذا إلى جانب ضعف ممارسة الطالب لها داخل المدرسة؛ مما يدعوه إلى التعالي عليها. ناهيك عن موقف المعلم نفسه من عدم الحماس للغة.

ترتيب المؤسسات الاجتماعية الأكثر تأثيرًا في تشكيل هوية المواطن ودعم رصيده اللغوي والثقافي

جاءت الأسرة على قائمة هذه المؤسسات فما زالت هي المؤسسة الاجتماعية الأولى من وجهة نظرهم (٤٧,١٪)، التي تتحمل مسئولية غرس الهوية في أبنائها إلى جانب تشكيلها لرصيدهم الثقافي واللغوي. ثم المؤسسة التعليمية في المرتبة الثانية (٢٧,٩٪)، في حين جاءت المؤسسة الإعلامية في المرتبة الثالثة (٢٠,٦٪). على أن الأمر الخطير هو مجيء «المؤسسة الدينية» في ذيل القائمة. وقد يكون هذا مرتبطًا بما يحدث في المساجد ودور العبادة من تجاوزات الدعاة واستخدامهم اللغة العامية.

مدى تيسر الحصول على أعمال مجمع اللغة العربية

جاءت الاستجابات عن هذا السؤال لتؤكد أن (٥٤,٤٪) من أفراد العينة ليس لديهم فرصة التعرف بسهولة على جهود مجمع اللغة العربية في تطوير اللغة، يضاف إليهم (٢٣,٥٪) يشيرون إلى حصولهم على هذه الأعمال بصعوبة أي إن (٧٧,٩٪) من العينة لا يحصلون على تلك الأعمال والجهود بيسر، في حين إنها متاحة فقط أمام عدد قليل جدًّا (٢٢,١٪).

المحور الثاني: التحديات الآنية والمستقبلية التي تواجه وستواجه اللغة الفصحى

وحرصًا على دمج المسائل الفنية المتعلقة باللغة والهوية ضمن هذه الأطر المجتمعية الكبرى، فقد بدأنا بسؤال النخبة المصرية عن موقفها من المشكلات والتحديات المجتمعية الآنية والمستقبلية التي تواجه وستواجه اللغة العربية، وتحديد وزنها النسبي وفقًا لمقياس يحدد خطورة وأهمية هذا التحدي بالنسبة للغة العربية. وكانت الاستجابات كالتالي:

التحديات الأكثر أهمية هي:

إخراج اللغة من معظم مؤسسات التعليم العام والجامعي كلغة تدريس للمعارف العلمية: حيث بلغ الوزن النسبي لهذا التحدي (١٤,٣٢) بترتيب (الأول). وبدهي أن هذا التحدي مستقبلي، فما زالت لغة التدريس في معظم المؤسسات التعليمية والجامعات باللغة العربية حتى الآن، ولكن يتوقع، مع تصاعد موجات الغزو الثقافي والمستجدات أن تتآكل لغة الحديث لتحل محلها لغة بلا قواعد، لعل أظهر إرهاصاتها في اللغة التي يستخدمها الشباب اليوم على «الإنترنت». ومن الملفت أن من المعلمين من يساعد على نشر العامية ويساير الشباب في لغتهم المسفّة.

إدخال كلمات أجنبية كثيرة في اللغة العربية من خلال كتابتها بالأحرف العربية دون تعريب لها: وقد بلغ الوزن النسبي لهذا التحدي (١٣,١٠) بترتيب (الثاني)، وهذا أيضًا تحدٍّ مستقبلي متوقع؛ حيث إن التوسع العشوائي في إنشاء «المدارس الأجنبية» من كافة بلدان العالم مع ذيوع الاستخدامات غير المخططة للإنترنت، وتحالف الإعلام بكافة صوره المكتوبة والمرئية والمسموعة من أجل بث كلمات ومصطلحات أجنبية ضمن مخطط تغريب اللغة.

انتشار تراكيب وصيغ وأساليب لا تمت بصلة إلى اللغة الفصحى ولا العامية مما يشكل لغة هجينة: وقد بلغ الوزن النسبي لهذا التحدي (١٢,٩٣) بترتيب (الثالث). وواضح أن هذا التحدي يرتبط تمامًا بما سبقه من تحديات؛ حيث تمثل كافة الآثار السلبية للمستجدات الاتصالية والمعلوماتية حصارًا ثقافيًّا يقود إلى نشوء مثل هذه اللغة الهجينة.

انتشار اللهجات الدارجة والعاميات (النوبية، الصعيدية، السيوية، السواحلية... إلخ): وجاء الوزن النسبي لهذا التحدي (١٠,٩٠) بترتيب (الرابع). وقدوم مثل هذا التحدي ضمن الاختبارات الأساسية للنخبة يشير إلى تخوفات عميقة لدى النخبة من ذيوع مثل هذه اللهجات، ولا سيما أنها تصدر عن مثقفي هذه اللهجات.

التحديات الأقل أهمية هي:

تعصب بعض اللغويين ورفضهم مناقشة مسألة تجديد اللغة العربية مهما كانت الدواعي والأسباب: وكان الوزن النسبي لهذا التحدي (٥,٢٨) بترتيب (الأخير). وهو يشير إلى رفض أفراد العينة ما يشيع عن أن تدهور اللغة العربية سببه هو «القصور الذاتي» لبعض اللغويين ومقاومتهم لجهود إصلاح وتجديد اللغة العربية.

تزايد أعداد النخبة المستغربة: وجاء الوزن النسبي لهذا التحدي (٦,٨١) بترتيب (الحادي والعشرين)، وينم هذا الاختيار على أنه مهما زادت أعداد النخب المستغربة (ذات التوجه الغربي) فإنها لن تكون هي معول الهدم الأساسي للغة العربية الفصحى؛ نظرًا لأن هناك عوامل أخرى تمثل مهددات للغة أكبر بكثير من وجود أو تحالف زمرة قليلة من الأفراد.

تسارع ثورة الاتصالات والمعلومات على نحو يساهم في الانقراض التدريجي للعديد من لغات العالم: وكان الوزن النسبي لهذا التحدي (٧,١٦) بترتيب (التاسع عشر). وهذا يتعاضد مع اقتناع النخبة بأن اللغة العربية، باعتبارها لغة مقدسة، تمتلك ما يساعدها على الاستدامة ومقاومة عوامل التهديد والفناء، لذا فلم تقتنع النخبة في مجملها بأن ثورة الاتصالات والمعلومات كفيلة بالانقراض التدريجي للغة العربية.

الحصار المفروض من جانب وسائل الإعلام التقليدية بما يبثه من رسائل مغلوطة ومتناقضة ومهيمنة: ونال هذا التحدي وزنًا نسبيًّا قدره (٧,٤٦) بترتيب (السابع عشر). ويمثل هذا اقتناع النخبة بأنه مهما حاولت وسائل الإعلام التقليدية – بما تمتلكه من قدرات وإمكانات ووسائل – أن تهيمن على اللغة العربية وتقضي على الهوية العربية، فسيكون لها تأثير، ولكنه تأثير ضعيف.

وسعيًا نحو بلورة أهم التحديات المستقبلية التي تواجه وستواجه الهوية واللغة العربية الفصحى خلال عشر السنوات القادمة من بين التحديات الاثنين والعشرين السابقة، توقعت النخبة **خمسة التحديات** التالية باعتبار أن إرهاصاتها تبدو في الأفق:

– عدم التركيز على الاستعمال الصحيح للغة العربية الفصحى أثناء تعلمها.

- فقدان الانتماء الوطني وضياع الهوية الثقافية مما يقود إلى فقدان الثقة في اللغة كلغة مهيمنة.
- حدوث قطيعة حضارية وثقافية كاملة بين المتعلم وتراثه الحضاري.
- الخليط اللغوي غير المتجانس الذي يتواصل به الأطفال في مرحلة التنشئة الأولى داخل الأسرة.
- شيوع العولمة الثقافية التي تقود إلى التغريب.

وواضح تمامًا أن التحديين الأول والرابع هما بمثابة تحديات فنية بيداجوجية، في حين إن التحديات الثلاث الأخرى هي تداعيات مجتمعية وكونية تتشارك مع التحديين البيداجوجيين في تعظيم الخطر على اللغة والهوية بشكل عام.

المحور الثالث: التشوهات والمظاهر اللغوية وأسبابها

عندما سئل أفراد العينة: «هل يعاني النظام اللغوي من تشوهات حقيقية تعوق من قدرته على ترسيخ الهوية الثقافية؟»، جاءت النتائج لتشير إلى أن جل أفراد العينة قد أجمعوا على وجود تشوهات لغوية تقود إلى تعويق ترسيخ الهوية الثقافية.

وعندما سئل أفراد العينة عن الأسباب التي تؤدي إلى مثل هذه التشوهات اللغوية ومظاهرها جاءت النتائج كالتالي:

الأسباب والتشوهات اللغوية الأكثر وجودًا:

غياب قرار سياسي يضمن حماية اللغة ويؤطر لها اجتماعيًّا: وقد حاز هذا العامل وزنًا نسبيًّا (١,٩٩) وبترتيب (الأول). والواقع أن هذا العامل عامل رئيسي ليس فقط في إحداث تشوهات لغوية ناتجة عن اختلاط بين اللغة الفصحى واللغات المنتشرة بلا رادع أو تنظيم في المؤسسات التعليمية والإعلامية، بل أيضًا فيما يختص بالمكانة اللائقة باللغة العربية.

استعمال المعلم اللغة العامية أو المختلطة بالفصحى: وجاء وزنها النسبي (١,٩٩) بترتيب (الأول مكرر). وهي ظاهرة تنسحب على معلمي اللغة العربية بنفس الدرجة التي تنسحب فيها على جميع معلمي المواد. وقد أكدت تحليلاتنا لكادر المعلم – وسوف نفرد له جزءًا مستقلاً في هذا البحث – أن غالبية المعلمين غير قادرين بالأساس على استعمال اللغة العربية، وغير متملكين لمهاراتها اللغوية. ومن ثم فهذا العامل البيداجوجي هام.

غياب جسور تواصل بين المجامع اللغوية والمؤسسات العلمية والأكاديمية والإعلامية: وحاز هذا العامل وزنًا نسبيًّا (١,٩٧) بترتيب (الثاني). وواضح أن هذا العامل ناتج عن غياب سياسة لغوية شاملة قادرة على تجسير العلاقة بين مؤسسات تحديد وإصلاح اللغة العربية، والمؤسسات العلمية والأكاديمية المعنية باستعمال هذه اللغة على نحو يؤكد الهوية العربية.

وجود تمييز بين من يجيدون اللغات الأجنبية ومن لا يجيدونها في الرواتب: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا (١,٩٧) بترتيب (الثاني مكرر). وبدهي أن هذا السبب مرجعه التوسع في تطبيق آليات السوق؛ تلك التي تفتح الباب أمام الشركات والمؤسسات الأجنبية للعمل بشكل واسع، وبالطبع فإن مثل هذه المؤسسات تحتاج بالضرورة إلى كوادر مدربة على استعمال لغات أجنبية، ونظرًا لندرتها تحوز رواتب ومكافآت مجزئة أعلى من نظرائها.

الأسباب والتشوهات اللغوية الأقل أهمية:

ضعف الهوية القومية لدى القادة السياسيين وتداعيات ذلك على السياسة اللغوية في المجتمع: وحاز هذا العامل وزنًا نسبيًّا (١,٦٩) وفي (الترتيب الأخير). وهذه النتيجة تمثل مفاجأة؛ فقد هوّن أفراد العينة من مسألة ضعف الهوية القومية للقادة وتداعيات ذلك على السياسة اللغوية؛ أو لعدم إدراك طبيعة تلك العلاقة، وهذا غير وارد مع نخبة بهذا الشكل، أو لأن «مصر» في حالة ثورة الآن وقضية تبني سياسة لغوية متكاملة ليست في الأجندة الحالية لأي من القادة السياسيين أو العسكريين أو غيرهم.

تراجع أعداد حفظة القرآن الكريم: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا (١,٦٩) بترتيب (الأخير مكرر). ولعل قدوم هذا السبب في المؤخرة هو تواضع الدور الحالي الذي يقوم به حفظة القرآن الكريم في دعم الهوية اللغوية.

تزايد ارتباط سوق العمل باستخدام اللغة الأجنبية: وحاز وزنًا نسبيًّا (١,٧٥) وفي الترتيب (الثاني عشر). ويبدو أن أفراد العينة قد فهموا أن ارتباط سوق العمل باستخدام اللغة الأجنبية لا يمثل عاملاً يساعد على تشوه اللغة بدرجة كبيرة.

وجود قوًى في المجتمع ترفض الثقافة المدنية وثقافة التحديث: وحاز هذا العامل وزنًا نسبيًّا (١,٧٥) وبترتيب (الثاني عشر مكرر). وواضح أن أفراد العينة لم يروا أنه سبب قوي لإحداث تشوهات لغوية، أو إضعاف القدرة على ترسيخ الهوية الثقافية للمتعلم. وهذا منطقي من حيث إن دعاة رفض الثقافة المدنية وثقافة التحديث هم أقرب الناس إلى استعمال اللغة الفصحى، وأكثرهم حرصًا على استدامتها.

وسعيًا نحو بلورة أهم المظاهر والتشوهات اللغوية التي سوف تستمر في الوجود خلال عشر السنوات القادمة في التأثير في اللغة العربية الفصحى، ومن ثم في الهوية القومية والثقافية؛ فقد اتفقت العينة على ترتيب الأسباب والمظاهر اللغوية كالتالي:

- أن تصبح اللغة العربية لغة مطرودة من الجامعات والفروع العلمية.
- استمرار استعمال المعلم للغة العامية أو المختلطة بالفصحى.
- عزوف عديد من المتعلمين عن دراسة الفصحى وانخفاض الحماسة لتعلمها.
- غياب النص على ضرورة إجادة اللغة العربية في أية وظائف هامة.
- غياب القرار السياسي الذي يضمن حماية اللغة ويؤطر لها اجتماعيًّا.

وبدهي أن هذه التشكيلة المتجانسة يمكن توضيحها لو أعدنا ترتيبها؛ بحيث يصبح وجود قرار سياسي ضامن لحماية اللغة ومؤطر لها اجتماعيًّا في المقدمة.

كل هذا يقود إلى استعادة اللغة لمكانتها المجتمعية والفنية والبيداجوجية، الأمر الذي يدفع كثيرين للإقبال على دراستها والتعمق فيها لأسباب مجتمعية وذاتية في آن واحد.

وعندما سئل أفراد النخبة عن الإجراءات التي اتخذت لمواجهة الظواهر والتشوهات اللغوية السابقة أجابوا في شبه إجماع على عدم وجود إجراءات، وإن وجدت فهي قليلة، وغير كافية، وغير فعالة.

المحور الرابع: دور المدرسة في تراجع مكانة اللغة الفصحى

في ضوء الأهمية العظمى التي نعلقها على المؤسسات التعليمية (وفي مقدمتها المدرسة والجامعة) في مجال التنشئة اللغوية والحفاظ على الهوية العربية والثقافية والاجتماعية، جاء اهتمامنا بسؤال أفراد النخبة عن هذا الجانب فسألناهم: «تشير كثير من الشواهد إلى أن المدرسة لها دور رئيسي في تراجع مكانة اللغة العربية الفصحى، وتردي مستوياتها لأسباب كثيرة، وبحكم تعرفك على مستوى اللغة العربية وأدائها في المدرسة، فرجاء التكرم بتحديد الوزن النسبي لكلِّ سبب من هذه الأسباب على حدة»، وقد جاءت النتائج كالتالي:

أهم المظاهر والأسباب المدرسية في تراجع مكانة اللغة العربية الفصحى هي كالتالي:

تشجيع رياض الأطفال للغة العامية وتجاهلها للغة الفصحى: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا قدره (٨,٩٩) وجاء في (المرتبة الأولى)، ولعل قدوم هذا السبب في مقدمة الأسباب يعود بالاتهام على مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ولا سيما دور الحضانة ورياض الأطفال، التي ما فتئت تحرص على تنشئة سطحية للطفل بالتركيز على تعليمه اللغة «العامية» وإبعاده عن لغته «الفصحى» طمعًا في المزيد من الشهرة ولجذب أولياء الأمور وإقناعهم بضرورة تربية أولادهم بما يمكنهم من متابعتهم وتعليمهم اللغة العامية. الأمر الذي يقود بالضرورة إلى تدمير الأسس التي نستهدفها في تنمية هوياتنا الثقافية والدينية. ولعل النظر في تجربة برنامج «افتح يا سمسم» التي دعت إليها الجامعة العربية ونفذها التليفزيون الكويتي منذ فترة دليل على نجاح تعليم الفصحى في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

التركيز على دراسة قواعد اللغة دون استعمالها داخل الفصل: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا (٨,٩٣) بترتيب (الثاني)، والواقع أن مسألة الاستعمال بالغة الأهمية؛ حيث إن اللغة المستعملة لا تحتاج في الأصل إلى القواعد لكي تخرج سليمة من أفواه مستعمليها، وحين توضع القواعد فإنما تؤخذ من هذه اللغة المستعملة نفسها؛ ولهذا كان اللغويون – كما يقول الجوزو – «يلحّون على موضوع الاستعمال؛ فاللفظ الذي يستعمله أصحاب اللغة هو الصحيح، وما يقل استعمالهم له يسمى غريبًا»(٦٠).

ضعف مستوى إعداد المعلم في مصادر الإعداد ومعاهده: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا (٨,٩١) بترتيب (الثالث). وهذا العامل ليس مسئولية المدرسة بالمعنى الضيق ولكنه بالمعنى الواسع الذي تصبح فيه «المدرسة» تمثل كلَّ مؤسسة تعليمية، فإن هذا السبب يرجع إلى كليات التربية التي تعد المعلم، والتي يلاحظ تدني مستويات خريجيها نظرًا لقبولها مستويات منخفضة من الطلاب فيتخرجون معلمين ضعاف الإعداد، فاقدي المهارات التي تمكنهم من التدريس باللغة العربية، وبالتحدث بها أيضًا.

عدم قدرة المعلمين (حتى معلمي اللغة العربية) على استعمال اللغة العربية في التدريس: وحاز هذا العامل وزنًا نسبيًّا قدره (٨,٦٢) بترتيب (الرابع). وهذا العامل يتضامن مع العوامل السابقة، ويؤكد ضعف مستويات إعداد المعلمين وعدم قدرتهم على الاستعمال السليم للغة العربية الفصحى في التدريس. ولعل طرح قضية «كادر المعلم» تؤكد ذلك.

أما الأسباب التي تأتي في مكانة متأخرة:

فغياب التنسيق في التعليم بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى ولا سيما التاريخ والمواد الاجتماعية: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا قدره (٧,٣٥) وتذيل القائمة. ومرة أخرى نكتشف من وجهة نظر العينة أن جوانب التشرذم بين المواد المختلفة وبينها وبين اللغة العربية لها أهمية محدودة في تكريس أزمة المدرسة، في حين إن الواقع يؤكد أن غياب هذا التنسيق له

(٦٠) مصطفى الجوزو، «مشكلات اللغة العربية وطرق تجاوزها: مشكلة الاستعمال»، **مجلة حوار العرب**، العدد ٦ (مايو ٢٠٠٥).

تداعيات خطيرة على ما يعانيه المتعلم من تراجع مستوى اللغة لدى المعلمين للمواد المختلفة غير العربية.

تهافت برامج تدريب المعلمين وضعف تنميتهم مهنيًّا وثقافيًّا: وحاز وزنًا نسبيًّا قدره (٧,٣٥) بترتيب (الحادي والعشرين مكرر). وقد يكون الأخذ بهذا الاختيار مبنيًّا على اقتناع بأن مسألة التدريب لا تخص المدرسة؛ لأنها غير مستقلة.

ضعف عناية معلمي المواد الأخرى باللغة العربية: وحاز وزنًا نسبيًّا (٧,٦٥) بترتيب (الأخير)، وهو سبب ضعيف الأهمية من وجهة نظر العينة باعتبار أن هناك أسبابًا أقوى هي المسئولة عن تدني دور المدرسة في تردي اللغة الفصحى.

ابتعاد معظم الطلاب عن القراءة المثمرة وعدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم باللغة العربية: وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا قدره (٧,٧٩) وجاء في المرتبة (التاسعة عشرة). والملفت أن ابتعاد معظم الطلاب عن القراءة المثمرة وضعف قدراتهم التعبيرية عن أنفسهم بلغة عربية أمر مستهجن تمامًا، ولكن اختيار العينة له كسبب متأخر يعود لاقتناعهم بأن في الإنترنت ووسائل الاتصال الاجتماعي بديلاً قويًّا للقراءة، لذا هونوا من أهميته وترتيبه.

الأسباب المستقبلية التي يتوقع أن تتصدر قائمة الأسباب المتصلة بدور المدرسة والتي ستظل تؤدي إلى تراجع مكانة اللغة الفصحى خلال عشر السنوات القادمة، وهي:

- عدم قدرة المعلمين (حتى معلمي اللغة العربية) على استعمال اللغة العربية في التدريس.
- عدم تركيز المعلم على تدريب المتعلم على ممارسة الفصحى في حياته اليومية.
- التركيز على دراسة قواعد اللغة دون استعمالها داخل الفصل.
- عدم الاهتمام بالأداءات الكتابية للمتعلم (كالتعبير والإملاء... إلخ).
- ضعف مستوى إعداد المعلم في مصادر الإعداد ومعاهده.

المحور الخامس: التدريس باللغات الأجنبية والبحث العلمي بها

سعيًا نحو تحديد الموقف من التدريس باللغات الأجنبية والبحث العلمي بها، سألنا أفراد العينة عن رأيهم في القول بأن التعليم بلغة أجنبية مهم على الإطلاق؛ لأنه ييسر اللحاق بركب التقدم أم أنه يهدد الهوية القومية. وقد أجاب (٨٧٪) من أفراد العينة بأن تعليم اللغات الأجنبية في سن صغيرة يؤدي إلى الخلط اللغوي ويهدد الهوية العربية، في حين رأى البقية أن التعليم باللغات الأجنبية هام ومفيد في سبيل اللحاق بركب التقدم.

عندما سئلت عينة البحث: «هل توافق على دخول أولادك المدارس الأجنبية ومدارس اللغات؟» أجاب (٤٥٪) من أفراد العينة بالإيجاب، في حين أكد (٥٥٪) من أفراد العينة رفضهم لإدخال أولادهم في مدارس أجنبية أو لغات.

وعندما سئل الذين وافقوا على إدخال أولادهم تلك المدارس عن أسباب ذلك أشاروا في مجملهم إلى أن نظم التعليم التقليدية والمدارس الحكومية المتاحة لا يوجد بها تعليم حقيقي، كما أن سوق العمل تحتاج من يجيد إتقان لغة أجنبية أو أكثر.

ورغبة في تقييم المبررات التي يتبناها فريق من الناس بأهمية تدريس العلوم والتكنولوجيا باللغات الأجنبية في مؤسساتنا العلمية ومدارسنا، سألنا أفراد العينة عن الوزن النسبي لهذه المبررات من وجهة نظرهم، وكانت النتائج كالتالي:

المبررات التي قادها المؤيدون لتدريس العلوم باللغات الأجنبية تأتي في صدارتها:

- إتاحة فرص أوسع للنشر العلمي الدولي (وزن نسبي ٦,٣٤).
- إتاحة التميز الأكاديمي للمجيدين باللغات الأجنبية (وزن نسبي ٦,١٦).
- تنمية قيمة العقلانية لدى المتعلم (وزن نسبي ٥,٦٨).

المبررات التالية جاءت في مكانة أدنى:

- اللغة العلمية العربية ضعيفة جدًّا لم تبلغ المستوى الذي يشجع على الإبداع العلمي (وزن نسبي ٤,٥٦).

– عجز المجامع العلمية عن اشتقاق مفردات عربية تواكب التطور العلمي (وزن نسبي ٥,٢١).

– العلم لا وطن له، مصطلحاته عالمية، ولغاته سائدة شائعة معروفة (وزن نسبي ٥,٤١).

ولعل مجيء هذه المبررات في ذيل القائمة يعني رفضها، ولمقابلة المبررات السابقة المؤيدة لتدريس العلوم باللغات الأجنبية بتلك الرافضة لها، سألنا أفراد العينة الآتي: «يرفض البعض الدعوة إلى تدريس العلوم باللغة الأجنبية ومبرراتهم في ذلك يوضحها الجدول التالي، فرجاء التكرم بتحديد الوزن النسبي لكلٍّ مبرر من هذه المبررات على حدة». وقد حصلنا على النتائج التالية:

المبررات القوية التي تمثل موقفًا رافضًا للمغالاة في استخدام اللغات الأجنبية في تعليم العلوم والتدريس بها هي كالتالي:

غنى اللغة العربية بالمفردات والاشتقاق يجعلها قادرة على التعبير العلمي الدقيق: وحازت وزنًا نسبيًّا (٨,٨٧) واعتلت (الصدارة)، وهذا يؤكد اقتناع العينة بأن اللغة العربية قادرة تمامًا بإمكاناتها ومفرداتها وقدرتها الاشتقاقية على التعبير العلمي وإبداع المصطلحات تمامًا.

هناك نماذج لدول رفضت استعمال لغات غير قومية وتشبثت بلغتها القومية: وحاز هذا البعد وزنًا نسبيًّا (٨,٨٢) وجاء في المرتبة (الثانية). وهذا المبرر ينطلق من الاقتناع بأن الاعتماد على اللغة القومية شيء لا يتعارض مع الإبداع العلمي والتكنولوجي، كما في اليابان وكوريا والصين وفيتنام.

تعاون المجامع اللغوية العربية في التعريف من شأنه أن يمكن العلماء من استخدام اللغة العربية: وحاز وزنًا نسبيًّا قدره (٨,٦٢) وجاء في المرتبة (الثالثة). وهذا المبرر منطقي؛ فقد صدر عن المجامع العربية العديد من التقارير التي عالجت العديد من المصطلحات الأجنبية، واستقرت على ترجمات ملائمة واشتقاقات لغوية مقبولة. لذا، فإن تعظيم جهود هذه المجامع والتخطيط بينها، ونشر أعمالها باستمرار وبطريقة ميسرة أمام الجميع، ولا سيما طلاب العلم وعلمائه – لأمر يسرع في تغطيته هذا الموقف من اللغة العربية.

الإبداع لا يتم بلغة غير اللغة القومية، ومن ثم فتدريس العلوم باللغات الأجنبية يعمق التواصل الإبداعي والتكنولوجي: وحاز وزنًا نسبيًّا (٨,٥٣)، وجاء في المرتبة (الرابعة). وهذا المبرر يشير إلى حقيقة مؤكدة أن الإبداع يكون باللغة القومية، لذا، فإن الإصرار على تعليم العلوم باللغة القومية الفصحى الميسرة لأمر بالغ الأهمية في مناقشة هذه المسألة.

ومن ناحية ثانية، جاءت المبررات الثلاثة التالية في مؤخرة عريضة الدفاع عن تدريس العلوم باللغة العربية:

- ضعف جهود العلماء في وضع المصطلحات العلمية باللغة العربية (وزن نسبي ٧,٢١).
- تدريس العلوم باللغات الأجنبية يهدد طرق الحفاظ على معايير الثقافة المصرية (وزن نسبي ٧,٤٩).
- إن التدريس باللغات الأجنبية يجعل المجتمع العربي ضعيفًا تابعًا للغرب (وزن نسبي ٧,٦٨).

وهذه المبررات رغم أهميتها فإنه يمكن التشكيك فيها ومراجعتها نقديًّا ومنطقيًّا.

وعندما سئل أفراد العينة عن موقفهم من الآليات الأربع الكفيلة بتطوير اللغة العربية لكي تكون لغة العلم والتكنولوجيا جاءت النتائج كما يلي:

«ترجمة الأبحاث العلمية المتطورة في كافة مجالات المعرفة ضمن خطة استراتيجية ثقافية شاملة تراعي حوار الذات مع الآخر» (وزن نسبي ١,٩٤)، «وإجراء البحوث والدراسات العلمية باللغة العربية الفصحى» (وزن نسبي ١,٩٤) يأتيان في مقدمة الآليات الكفيلة بتطوير اللغة العربية لكي تكون لغة العلم والتكنولوجيا؛ ثم يأتي بعد ذلك «نشر المصطلحات وألفاظ الحضارة التي تصوغها المجامع اللغوية العربية» واستخدامها (وزن نسبي ١,٧٤) على أن «نشر المدارس الأجنبية ومدارس اللغات» يأتي في ذيل الآليات اللازمة لتحقيق هذا الهدف (وزن نسبي ١,٤٠). ويُعَدُّ ذلك موقفًا من شيوع تلك المدارس وإدراكًا لمخاطرها على الهوية واللغة معًا.

المحور السادس: التعريب والترجمة

امتدادًا لقضية اللغات واستخدامها في التدريس في معاهد العلم ومؤسساته، وكذلك في الحياة الثقافية المصرية، فقد توجهنا إلى أفراد العينة بالسؤال التالي: «يتفق العديد من اللغويين والعلماء على أن التعريب (أو التمصير) له مزايا كثيرة يوضحها الجدول التالي، فرجاء التكرم بتحديد الوزن النسبي لكلٍّ مبرر من هذه المبررات».

وقد جاءت نتائج استجابات العينة على هذا السؤال كالتالي – على أن أفراد العينة وافقوا على المزايا التي افترضناها للتعريب، ولكنهم أعادوا ترتيبها على النحو التالي مرتبة تنازليًّا –:

- الترجمة: عنصر مهم في عملية التعليم كونها أساسية في إعداد مناهج المواد العلمية (الرياضيات والعلوم خاصة). وحصلت على وزن نسبي (٨,٤٦) وجاءت في المرتبة الأولى.
- الترجمة: عنصر أساسي في تنمية اللغة العربية وزيادة حيويتها. وحصلت على وزن نسبي (٨,٤٣) في المرتبة الثانية.
- الترجمة: تنمي التسامح وتقبل الآخر والإيمان بالاختلاف. وحصلت على وزن نسبي (٨,٤١) في المرتبة الثالثة.
- الترجمة: وسيلة لتلقيح الأفكار وإثراء الفكر والخيال والتحرر من التعصب. وحصلت على وزن نسبي (٨,٣٧) في المرتبة الرابعة.
- الترجمة: الوسيلة الأساسية للتعريف بأحدث تطورات العلوم والتكنولوجيا. وحصلت على وزن نسبي (٨,٢٩) في المرتبة الخامسة.
- الترجمة: تسهل نقل التراث الغربي المتقدم وترجمة مصطلحاته الحديثة مما يجدد شرايين الثقافة العربية. وحصلت على وزن نسبي (٧,٨٥) وجاءت في المرتبة السادسة.

المحور السابع: اللغة العربية والإعلام

وإدراكًا لدور الإعلام في نشر اللغة العربية وتطويرها إن سلبًا أو إيجابًا سألنا أفراد العينة السؤال التالي:

«هل ترى أن لوسائل الإعلام (المسموعة والمقروءة والمرئية) تأثيرات متنوعة في اللغة العربية الفصحى؟ وضح موقفك بوضع علامة (√) أمام الخانة التي تتناسب مع رأيك بالنسبة لكلٍّ عبارة». وجاءت استجابات العينة كالتالي:

أكثر التأثيرات السلبية التي يعرضها الإعلام في اللغة العربية وهي موجودة بالفعل ويتوقع استمرارها مستقبليًّا هي كالتالي:

- استخدام لغة مستهلكة ومتدينة.
- كثرة الأخطاء اللغوية في المواد الإعلامية.

على أن أكثر التأثيرات الإيجابية للإعلام غير الموجودة، ويتمنى أفراد العينة وجودها مستقبلاً هي:

- الاهتمام بتقديم النماذج المتفوقة في مجالات اللغة العربية.
- بناء صيغ جديدة لم تكن معهودة في نظامنا اللغوي القديم.
- توسيع الحساسيات اللغوية وجعلها قادرة على ترجمة الانفعالات والعواطف والنزعات النفسية والاجتماعية المعاصرة.
- منح العبارة العربية كفاءات في مجال الإمساك بالموضوعات ومقاربتها بآليات جديدة في التعبير والتركيب.
- الاهتمام بالإصدارات الثقافية المتميزة باللغة العربية والإشادة بها.
- الاهتمام بالمناسبات المتعلقة باللغة العربية ومؤسساتها.
- تقديم مكتبات إلكترونية عربية وموسوعات وكتب محققة، وتقديم دروس في تعليم اللغة لمختلف الفئات العمرية.

المحور الثامن: اللغة العربية والمعلم

تعظيمًا للدور الأساسي الذي يقوم به المعلم في سبيل نشر وتعليم اللغة العربية وجهنا سؤالاً إلى أفراد العينة: «تدل الشواهد على أن الدور اللغوي والتربوي للمعلم يتقلص باستمرار، ويوضح الجدول التالي بعضًا من الأسباب التي يراها البعض كامنة وراء ذلك، فرجاء التكرم بتحديد الوزن النسبي لكلِّ سبب من الأسباب». وقد حصلنا على إجابات كالتالي:

أهم الأسباب التي قادت إلى تدهور الدور اللغوي والتربوي للمعلم:

قصور دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في التنمية اللغوية للمعلمين، وانشغالها بالجوانب التربوية (الامتحانات – الاستراتيجيات): وحاز هذا السبب وزنًا نسبيًّا (٩,١٨)، وهو يتوافق مع مكانة التحليلات والتقاويم المرتبطة بدور الأكاديمية واستغراقها في أمور بعيدة في مجملها عن التنمية اللغوية الحقيقية.

غياب البرامج المحددة للتنمية المهنية للمعلمين بعد التخرج في اللغة العربية: (وزن نسبي ٩,١٣). وهذا السبب يوضح كيف أن محتوى هذه البرامج – إن وجدت – متهافت ولا يتناسب مع طبيعة التحديات التي تواجه دور المعلم اللغوي والثقافي والتربوي.

المناخ العام السائد في المؤسسات التعليمية يركز على الأعمال الإدارية مما أفقد اللغة قيمتها: (وزن نسبي ٩,٠٧).

عدم الاهتمام بأن تكون اللغة وسيلة للتعبير عن الفكر والروح والمشاعر أبعدها عن الأساليب الراقية: (وزن نسبي ٨,٧٥).

التركيز على الجوانب التربوية والتكنولوجية في برامج الإعداد الجامعي للمعلم: (وزن نسبي ٨,٥٠).

الإهمال التام لاستخدام القواميس العربية من المعلم والمتعلم رغم توافرها: (وزن نسبي ٨,٤٤).

وعندما طلبنا من أفراد العينة أن يحددوا أهم ثلاثة أسباب ستظل تؤثر في تدني الدور اللغوي والتربوي للمعلم مستقبلاً حصلنا على الأسباب التالية:

– التركيز على الجوانب التربوية والتكنولوجية في برامج الإعداد الجامعي للمعلم.

– غياب البرامج المحددة المهنية للمعلمين بعد التخرج في اللغة العربية.

– انشغال المعلمين بالدروس الخصوصية واعتمادهم على الكتب الخارجية.

وتعظيمًا للفائدة، طلبنا من أفراد العينة تصوراتهم عن أهم الخطوات المستقبلية العريضة اللازمة لتجويد هذه البرامج من وجهة نظرهم، فحصلنا على تشكيلة محدودة من التصورات المرتبطة بالمجالات الستة: سياسات الانتقاء، والإعداد التخصصي، والإعداد الثقافي، والإعداد المهني والعملي، والتنمية المهنية والتدريب، ومقررات جديدة لطلاب كليات التربية.

ثانيًا: تحليل مضمون اختبارات المعلمين في اللغة العربية (اختبار الكادر)

مدخل

استجابة لشعور عام من المثقفين المسئولين والأدباء بتدهور التعليم، سواء أكان هذا التدهور في مادة التخصص أم في وسيلة التواصل وهي اللغة العربية أم طرق التدريس والمعارف التربوية، أصدرت الحكومة المصرية القانون رقم (١٥٥) بتعديل قانون التعليم (١٣٩) بتاريخ ١٩٨١، والذي يقضي بضرورة اجتياز اختبار للترقي في وظائف التدريس. وبناء عليه تقرر عقد اختبارات الكادر لجميع العاملين، لإمكان ترقيتهم وتعديل رواتبهم بما يحسن من أحوالهم الاقتصادية، ويصحح مسار التعليم.

واتساقًا مع طبيعة موضوعنا فسوف نعول على تحليل مضمون اختبارات المعلمين داخل هذا الكادر والخاص باللغة العربية، وذلك للفئات الثلاث المتضمنة، وهي: جميع المعلمين، ومعلمو اللغة العربية للتعليم الأساسي، ومعلمو اللغة العربية للتعليم الثانوي؛ وسوف نتبع **منهجية محدودة** تتحدد ملامحها في الآتي:

– وصف لمضمون اختبار الكادر للفئات الثلاث.

– عرض لنتائج الاختبار لكلٍّ مرحلة وتحليلها.

– تقويم مدى نجاح الكادر في رفع مستوى الأداء في المدارس، والعوامل الكامنة وراء ذلك.

وفيما يلي تحليل موجز للنقاط الثلاث السابقة:

– توصيف مضمون الكادر للفئات الثلاث.

– تحليل لكلٍّ فئة على حدة.

– اختبار الكادر لغير المتخصصين في اللغة العربية.

وبملاحظة نموذج لامتحان الكادر في اللغة العربية لمدرسي جميع المواد عدا مادة اللغة العربية، نجد أن الامتحان كان يهدف إلى وضع حد أدنى لما يجب أن تكون عليه ثقافة المعلم في اللغة العربية من غير المتخصصين؛ وذلك لضمان تدريس المواد المختلفة باللغة العربية.

ولقد دارت أسئلة اللغة العربية لجميع معلمي المواد عدا من يدرسون العربية من المتخصصين حول ثلاثة مجالات تضمنت خمسة موضوعات من شأنها أن تحقق للمدرس القدرة على الحديث بعربية معاصرة سهلة ميسرة، وأن يتجنب الخطأ في الكتابة وكانت كالتالي:

الأول: الفهم القرائي المباشر وغير المباشر

والقراءة من أهم أسس التنمية الذاتية، وأحد أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وربط المعلومات السابق اختزانها في الذاكرة بما يقرأ، وابتكار علاقات جديدة من خلال المقارنة والموازنة والتحليل والنقد.

الثاني: الاستخدام الصحيح لقواعد الإملاء في الكتابة:

- **علامات الترقيم.**
- **أنواع الهمزات والتاءات:** وهي من الموضوعات التي زاد فيها الخطأ وانتشر حتى رأينا بعض الكتب بل معظمها يهمل كتابة الهمزة في موضعها، وكثيرًا من الكاتبين يضعها في غير محلها، وذلك أيضًا يؤثر في المعنى والفهم.
- **معاني المفردات اللغوية:** استخدام كلمات يفهمون معناها خطأ، فيستخدمونها حسب فهمهم؛ مما يؤدي إلى تشويه اللغة والبعد بها عن أصولها.

الثالث: قواعد الجملة الاسمية والفعلية والحروف الناسخة والأفعال الناسخة

ومن يلقِ نظرة على هذه الموضوعات الخمسة يجدها لا تتعدى ما يدرسه تلميذ الصف الثالث الابتدائي. وهي بالكاد لا بد أن تتوافر لدى جميع معلمي المواد غير العربية؛ حيث إن ما يبنيه مدرس اللغة العربية رغم قلته، وعدم كفايته يهدمه خمسة من زملائه يدرسون المواد المختلفة بلغة هجينة.

اختبار الكادر لمعلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي

وإذا تعرفنا على اختبار معلمي اللغة العربية المتخصصين نجده يشتمل على الموضوعات الآتية، وذلك لمعلمي التعليم الأساسي بحلقتيه (الابتدائية والإعدادية):

أنواع الأفعال، والأساليب الإنشائية، والأساليب اللغوية، والأصوات والعمليات المعرفية، والبيان والبديع، والجملة الاسمية والفعلية، والعصور والأجناس الأدبية، والمرفوعات والمنصوبات، والمشتقات.

اختبار الكادر لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية

الأساليب النحوية، والأصوات والعمليات الصوتية، والبيان والمعاني والبديع، والعصور والمدارس والأجناس الأدبية، والمجردات، والمصادر والمشتقات والميزان الصرفي،

ومداخل واستراتيجيات تعليم اللغة العربية، ومرفوعات ومنصوبات الأسماء، ومشكلات تعليم اللغة العربية، ومصادر تعليم اللغة العربية.

وهي موضوعات تتصل بالموضوعات التي يدرسها الطلاب في المرحلة الثانوية، وتتناول مستويات عليا من اللغة، وتمكن الطلاب في النهاية من التعبير الصحيح الراقي والرفيع عن أفكارهم ومشاعرهم، ولكن ليتحقق ذلك لا بد للمعلم أن يكون عند المستوى الذي يحقق هذه الأهداف.

تحليل نتائج الاختبار

تحليل نتائج اختبار الكادر لمهارات اللغة العربية لجميع المعلمين عدا معلمي اللغة العربية (أغسطس ٢٠٠٨)، وكانت النتائج كالتالي:

في مجال الفهم القرائي (٥٦٪)، والاستخدام الصحيح لقواعد الإملاء في الكتابة (٥٩٪)، والاستخدام الصحيح للقواعد النحوية المتصلة بالقراءة والكتابة (٦٤٪).

عند النظر إلى نتائج الاختبار يبدو لنا بوضوح أن النتائج متدنية للغاية، وأن مدرسي المواد غير العربية يعتبرون عقبة أمام تقدم اللغة العربية. بل إنهم يحرقون ما زرع مدرسو اللغة العربية.

والنسب مخيفة أيضًا إذ عندما يكون (٤٤٪) من المعلمين غير مدرسي اللغة العربية لا يحسنون الفهم القرائي في مستوى الصف الثالث الابتدائي، فما الذي يرجى أن يوصلوه لطلابهم؟ وكيف يتصور فهمهم لكتبهم التي يدرسونها؟ وكيف يفهمون إجابات تلاميذهم؟ وكيف يمكن لهم أن يقوموا أعمال تلاميذهم؟ ولا شك أن المصيبة تكون أكبر عندما يعجز (٤١٪) من خريجي الجامعة الذين يقومون بالتدريس في مدارسنا، وتلقى عليهم مسئولية تعليم أجيال من التلاميذ، يعجزون عن الكتابة الصحيحة إملائيًّا، أو لا يفهمون معاني المفردات فهمًا سليمًا.

أما نسبة النجاح في القواعد فقد ارتفعت قليلا وبلغت (٦٤٪)، وهي في التقدير لا تعدو «مقبول»، ويمكن أن يكون هذا الارتفاع النسبي نتيجة الاستعداد للامتحان، وهذا مؤشر

إلى أن حفظ القواعد عملية انفصلت عن التطبيق السليم للقواعد أثناء الكتابة. وهذا أيضًا بلا أدنى شك يؤكد سوء إعداد هؤلاء الخريجين، وأن الجامعة التي تخرجوا فيها لا تولي الكتابة أو الفهم شيئًا، وعندما تكون الفئة التي نتحدث عنها هي من يدرسون جميع المواد غير اللغة العربية، فهذا يعني أن التعليم الجامعي عندنا يعاني من سوء المخرجات؛ فهل يمكن أن يعزى ذلك إلى الإهمال والتراخي، أو إلى فساد الضمائر والقلوب، أو إلى غياب المتابعة الجادة وعدم وجود مقاييس حقيقية دقيقة، أو معايير لمستوى الخريجين، أم أن كلَّ ذلك يقول إن روح الانتماء الوطني، والإحساس بالمسئولية تجاه الوطن قد ضعفت وتزعزعت، وهذا ما قد يؤذن بانهيار الأمة وفقدها لمقوماتها.

تحليل نتائج اختبارات الكادر لمعلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه

وقد جاءت نسب الإجابات الصحيحة لموضوعات الاختبار كالآتي:

أنواع الأفعال (٧٣٪)، والأساليب الإنشائية (٧٢٪)، والأساليب اللغوية (٦١٪)، والأصوات والعمليات المعرفية (٧٥٪)، والبيان والبديع (٣٤٪)، والجملة الاسمية والفعلية (٨٠٪)، والعصور والأجناس الأدبية (٦٣٪)، والمرفوعات والمنصوبات (٦٩٪)، والمشتقات (٧٣٪)، وطبيعة التخصص وعلاقته بالمجتمع وكيفية اكتساب مفاهيم المحتوى (٧١٪).

ولقد جاءت موضوعات الاختبار ملائمة للمسئوليات الملقاة على المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي.

ولكن أكثر ما يلفت نظر الباحث في البيان الموضح لنتائج من أجابوا صحيحًا، أن نسبة الإجابة في البيان والبديع (٣٤٪)، ومعناه أن (٦٦٪) من معلمي التعليم الأساسي ليسوا على معرفة بالبلاغة العربية (البيان والبديع)؛ وذلك يعني فقدهم للحس الجمالي باللغة، وطرق التواصل من خلال لغة تتسم بالقدرة على الإفصاح عن المشاعر والأفكار. ذلك لأن البلاغة هي القوانين الجمالية اللغوية التي تتحكم في الاتصال بين الناس من خلال استخدام هذه القوانين في عملية الاتصال.

وإذا فقد المعلم الحس الجمالي باللغة فلن يستطيع أن ينقل لتلاميذه جمال اللغة وقدرتها على التعبير، وسيصبح عنصر طرد للتلاميذ، ولن يقدر على جذبهم لحب اللغة، ومن ثم لا يتوقع انتشار اللغة الصحيحة الميسرة؛ لأنها أصبحت مكروهة عاجزة عن إشباع الروح.

جاءت نسبة الإجابات الصحيحة في الأساليب اللغوية، والعصور والأجناس الأدبية (٦١٪)، (٦٣٪) على التوالي. والأساليب اللغوية هي هدف من أهداف دراسة اللغة؛ حيث إن الدارس إذا لم يستطع أن يصوغ أفكاره ويعبر عنها من خلال الأساليب اللغوية المختلفة تكون دراسته غير منتجة، ولا تحقق الهدف المطلوب، ويفقد القدرة على تمييز الأساليب.

وضعف المعرفة بالعصور الأدبية والأجناس الأدبية مفهومه ضعف الارتباط بالتراث، وبذلك تفقد الأصالة، ولا إبداع بعيدًا عن الأصالة.

تبين أن نسبة (٢٩٪) من العينة التي دخلت اختبار الكادر لا تتفهم طبيعة التخصص، وعلاقته بالمجتمع، وكيفية اكتساب مفاهيم المحتوى. وهذه النتيجة حُكم على كليات ومعاهد إعداد المعلم إذ كيف يمكن أن يتخرج طالب في قسم من الأقسام ولم يتعرف ويتفهم طبيعة تخصصه ولا علاقته بالمجتمع، ويجهل مفاهيم محتوى ذلك التخصص. عندما يقوم ذلك المعلم بعمله إنما يؤديه كآلة هذا إن كان عنده ما يؤديه حقيقة، ومطلوب منه أن يضع برامج لعلاج ضعف اللغة عند ضعاف التلاميذ، وبرامج إثراء للمتقدمين، أو أن يربط المنهج بالمجتمع.

أما بقية موضوعات الاختبار وهي المرفوعات والمنصوبات والأساليب الإنشائية، وأنواع الأفعال، والمشتقات، والأصوات والعمليات المعرفية، والجملة الاسمية والفعلية فحصلت الإجابات الصحيحة على النسب الآتية بالترتيب (٦٩٪)، (٧٢٪)، (٧٣٪)، (٧٣٪)، (٧٥٪)، (٨٠٪) بمتوسط عام (٧٧٪) وهي نسبة غير مرضية لأن المقياس عند (١٠٠٪) يحقق الحد الأدنى من الكفايات، فضلاً عن أن هذه الموضوعات لا تصنع لغة صحيحة وحدها، بل من الممكن أن يتعرف عليها دارس، ولا يستطيع أن يكتب في النهاية خمس صفحات بلغة سليمة، فضلاً عن أن يعلم غيره اللغة.

أما عن تحليل نتائج اختبارات الكادر للمرحلة الثانوية فكانت كالتالي:

الأساليب النحوية (٧٣٪)، والأصوات والعمليات الصوتية (٥٣٪)، والبيان والمعاني والبديع (٦٦٪)، والعصور والمدارس والأجناس الأدبية (٧٠٪)، والمجردات (٤٣٪)، والمصادر والمشتقات والميزان الصرفي (٩٠٪)، ومداخل واستراتيجيات تعليم اللغة العربية (٦٥٪)، مرفوعات ومنصوبات الأسماء (٨٥٪)، ومشكلات تعليم اللغة العربية (٦٨٪)، ومصادر تعليم اللغة العربية (٧٩٪).

تعتبر المرحلة الثانوية هي المرحلة التي يتم فيها الانتهاء من دراسة القواعد الأساسية واللغوية، والأساليب، بالنسبة للغة العربية، والمتوقع في نهاية هذه المرحلة أن يكون الطالب قد اكتمل بناؤه اللغوي؛ لأن المرحلة التالية هي المرحلة الجامعية وبعض الكليات والأقسام تنقطع صلتها باللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ولذلك، فالمتصور والمستهدف أن يكون الطالب ملمًّا باللغة بحيث يستطيع أن يعد بحثًا بها، وأن يكتب قصة أو مسرحية إن كانت عنده الموهبة، وأن يعبر شعرًا أو بأسلوب راقٍ رفيع عن مشاعره المختلفة رضًا أو حبًّا أو سخطًا. ولكن نتائج الكادر لمعلمي المرحلة الثانوية، والمنوط بهم تحقيق هذه المخرجات للأسف نتائجهم لا تشير إلى إمكان تحقيقهم هذا المستوى المطلوب؛ لأنهم يفتقدون المعرفة الكافية باللغة. وبتحليل النتائج نتبين الآتي:

- (٣٥٪) منهم لا يعرفون مداخل واستراتيجيات تعليم اللغة العربية؛ ومع ذلك فمسئوليتهم تعليم العربية، فما المتوقع من أدائهم!
- (٥٧٪) منهم لا علم لهم بالمجردات في اللغة وربما لم يسمعوا عنها في دراستهم.
- (٤٧٪) منهم لا يعرفون المعرفة الكافية للأصوات والعمليات الصوتية، ولا يتوقع أنهم يعرفون قراءة القرآن قراءة سليمة، ولا يستطيعون إنشاء الشعر بحيث يتذوقه طلابهم، ويثير مشاعرهم. وإذا أضفنا إلى ذلك أن (٤٤٪) منهم لا يحسنون البيان والبديع والمعاني فالمحصلة أن (٦٠٪) من معلمي المرحلة الثانوية لا يجيدون تحليل نص أدبي، وفاقد الشيء عاجز عن العطاء.

رغم أن المرحلة الثانوية مناهجها مرتبطة بالعصور الأدبية، والأجناس الأدبية فالطلاب يدرسون العصر الجاهلي في الصف الأول مع صدر الإسلام، وفي الصف الثاني يدرسون العصرين الأموي والعباسي، وفي الصف الثالث يدرسون العصر الحديث والأجناس الأدبية، فإن (٣٠٪) من مدرسي المرحلة الثانوية لا يجيدون الإجادة الخاصة بهذه الموضوعات، والاحتمال الآخر أن كلَّ معلم – وهذا أقرب للصحة – ليس لديه معرفة إلا بموضوعات الصف الدراسي الذي يدرسه وهذا دليل تخلف كذلك.

أما المصادر والمشتقات والميزان الصرفي، وكذا مرفوعات ومنصوبات الأسماء فنتائجها (٩٠٪)، و(٨٥٪) بالترتيب، وواضح أن هذه الموضوعات مرتبطة بالدروس الخصوصية.

وبمقارنة مستوى نتائج المعلمين بالمعايير الموضوعية لخريجي المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية يتبين أن مستوى المعلمين لا يمكن أن يحقق لنا مواصفات الطالب الذي نريد إعداده.

تعليق عام على اختبارات الكادر بمستوياتها

بمتابعة الأسئلة على المواقع التعليمية المختلفة تبين أن الأسئلة لا تقيس الهدف قياسًا واضحًا ودقيقًا، وبعضها يميل إلى الألغاز والبعض الآخر يميل إلى الضحالة؛ غير واضح الأسس الفنية والعلمية.

من خلال متابعة الجرائد والصحف والشكاوى التي نشرت تبين أن بعض المعلمين سجلوا أسماءهم ولم يذهبوا إلى الاختبار، ومع ذلك ظهرت نتائج لهم بالنجاح في الكادر، ويوجد آخرون لا وجود لأسمائهم رغم التحاقهم بالاختبار. وكان يسمح لبعض المعلمين بدخول اختبارات في غير تخصصهم.

إن بعض المواقع الإلكترونية نشرت نماذج الاختبارات، والأمر في جملته وضع لمجرد رفع الرواتب للمعلمين، ومن ثم حاولوا تغطيته بشكل علمي، عملت من خلفه لجان لوضع الأسئلة، ولإدارة الامتحان، وتصحيح النتائج.

والملاحظ أن العملية التعليمية داخل الفصول لم يصبها أي تغيير بعد حصول المعلمين على الكادر، والمترتب على هذا أن الموضوع برمته لم يحقق أية نتائج تعود على العملية التعليمية وهي الهدف النهائي، وما زال مدرسو المواد غير العربية يشرحون دروسهم بالعامية، وما زال مدرسو اللغة العربية لم يرتقِ أداؤهم عما كان. والناتج الوحيد الذي تحقق هو صرف البدل النقدي للكادر للبعض وعدم صرفه للآخرين، والسخط العام بين المعلمين من صرفوا الكادر ومن لم يصرفوه، لتدني الأوضاع المالية لهم جميعًا.

الفصل الخامس

سيناريوهات لتأسيس هوية فاعلة

محددات أساسية

يحسن بنا إذا كنا بصدد رسم ملامح الصورة المستقبلية للهوية في علاقتها بلغة التعليم في مصر خاصة، أن نعيد النظر فيما قدمنا في هذا الشأن، وأن نسعى نحو إعادة تجميع ما تناثر من نتائج سبق عرضها، والتحرك فورًا نحو رؤية مجاوزة تمهد السبيل لفهم أعمق وأشمل لإشكالية علاقة الهوية بمنظومة اللغة عمومًا ولغة التعليم بخاصة والتخطيط لطبيعة هذه العلاقة ورسم توجهات مستقبلها.

والحقيقة أن هذا كله يجب ألا يكون بمعزل عن الوظيفة الاجتماعية للغة، فما يحدث في المجتمع من جهود وسياسات تنموية، واستنادًا إلى ما يمتلكه هذا المجتمع من موارد بشرية ومادية ومعنوية، وما يحتويه من أنساق وعلاقات وإمكانات قادرة على تحقيق الأهداف، ناهيك عما يحدث في العالم من مستجدات ومتغيرات، يشكل بعضها تحديًا للغة والهوية معًا ويمثل البعض الآخر دعمًا لهما.

وفي الوقت نفسه، فإن مقتضيات رسم هذه الصورة استخلاص التوجهات الاقتصادية والتاريخية والاجتماعية والسياسية في إطار فهم لطبيعة التحديات والمستجدات الحضارية والدولية المؤثرة. وبدهي أن هذا كله يستند إلى تشكيلة النتائج التي حصلنا عليها من تطبيق تقنيات دلفاي وتحليل المضمون ولقاءات العصف الذهني إلى جانب الأدبيات المعنية.

ولما كانت حدود هذا البحث والمساحة الزمنية المتاحة له لا تسمح بإنجاز مثل هذا العمل الضخم مرة واحدة، فإننا سوف نعول على اقتراح ملامح لسيناريوهات تمثل بدائل مرغوبة ومتوقعة تزودنا بسياق حضاري ومجتمعي وتعليمي مؤقت، يقوم على وصف افتراضي لشكل منظومة الهوية ولغة التعليم في علاقة أحدهما بالآخر ضمن سياق مجتمعي بشروط خاصة.

ونحذر منذ البداية أننا إذا لم نبدأ من الآن في عملية التخطيط الاستراتيجي لهوية المجتمع المتعلم بتفعيل استخدام اللغة الفصحى في التعليم فلن يكون لدينا غدًا تلك القدرة على تكريس الهوية القومية والوطنية، وسيفرض التغريب والتغيير نفسه علينا وعلى أبنائنا وأحفادنا. ومن هنا، فإن الاستعداد من الآن بالتخطيط الاستراتيجي لاستخدام اللغة الفصحى والفصيحة معناه توسيع دوائر اختيارنا الاستراتيجي والأخلاقي والعلمي واللغوي.

ولعل الوعي بحدود ذلك يدخلنا في الجدلية الآتية:

هل لغة التعليم المصري قادرة بوضعيتها الراهنة على مباشرة دور حالي ومستقبلي واستراتيجي قادر على تنمية هوية المتعلم وتعميق انتماءاته الوطنية والعربية؟ هذه الجدلية بهذا الشكل تطرح تحديًا جادًّا للتعليم المصري بل العربي، كما تمثل تهديدًا لبقائهما.

والحقيقة أننا أمام هذا المأزق لا بد أن نتبع أسلوبًا من ثلاثة أساليب؛ إما إعادة التأقلم مع التحديات التي تمثل مخاطر ذوبان الهوية، وإما إعادة هندستها وتوزيعها، وإما التحول الجذري الذي يعني استمراره لمواجهة هذه المخاطر وما يستجد منها، ولعل السيناريوهات المقترحة التالية خطوة لبيان هذه الأساليب وتداعياتها.

أولاً: سيناريو مستقبل الأمس

وهو سيناريو يقوم على بقاء الحال على ما هو عليه، أي الاستمرارية المرتكزة على اتجاهات السياسات التنموية، في عشر السنوات الأخيرة، واعتبار السائد منها شكلاً ومضمونًا واتجاهًا، هو منطق الأزمة والتراجع؛ حيث ستتعمق الانكشافات العميقة في هوية المتعلم وتتكرس تشوهات هيكلية في ثقافته ويتراجع انتماؤه، ومن ثم نكون قد ضيعنا فرصتنا في تطوير نظمنا المجتمعية والتعليمية واللغوية وقوضنا أسس هويتنا في مواجهة تحديات عاصفة لا نعلم عنها شيئًا.

وعليه، فإن هذا السيناريو هو أكثر البدائل المطروحة تكلفة على الإطلاق، تنمويًّا وثقافيًّا، ولغويًّا، بل دينيًّا؛ حيث إن العائد منه متواضع للغاية، رغم التحسينات المحدودة فيما يختص

بتطوير منظومة التعليم. لذا، فإن الإصرار على هذا السيناريو معناه إضعاف متعمد لقدرة لغة التعليم على الوفاء بأهداف التنمية القومية والمجتمعية، وخاصة ما يتصل بها بتحقيق وتكريس الهوية الثقافية.

تأسيسًا على ذلك؛ فمن المتوقع أن يستمر عجز التعليم، معنًى ومبنًى وفحوى ولغة، في ظل هذا السيناريو عن إعطاء المجتمع المصري مفاهيم وتبريرات اجتماعية وسياسية، ويعجز عن تجذير الهوية الوطنية والثقافية والاجتماعية للمتعلم، ومن ثم يزيد من اغترابه.

ومن المهم التأكيد على أن هذا السيناريو ليس وليد حالة ذهنية سيئة بقدر ما هو وليد استقراء متعمق ومؤشرات واضحة أكدتها الرؤى التي عبرت عنها عينة البحث، والمخاطر التي تضمنتها الأدبيات المتعمقة الأخرى والتي جاءت بها دراسات عالمية.

ففي مسح نشر في فبراير ١٩٩٩ بواسطة الأمم المتحدة وجد أن ٥١ لغة يتحدثها متحدث واحد، وأن ٥٠٠ لغة في العالم يتحدثها ما لا يتجاوز ١٠٠ متحدث، و٥٠٠ لغة يتحدثها ١٠٠٠ متحدث، وأكثر من ٣٠٠٠ لغة يتحدثها ١٠,٠٠٠ متحدث، ونحو ٥٠٠ لغة يتحدثها أقل من ١٠,٠٠٠ متحدث، كما أن (٩٦٪) من لغات العالم يتحدثها (٤٪) فقط من سكان العالم(٦١).

الأمر الذي قاد الأمم المتحدة إلى الإسراع بتشكيل مجموعة من كبار اللغويين في العالم للتفكير في تصميم إطار يمكن من خلاله تحديد مدى حيوية اللغات ومن ثم تحديد مدى تعرضها للاندثار. وقد تمكنت هذه اللجنة من وضع تسعة معايير أساسية في هذا الصدد هي(٦٢): تداول اللغة بين الأجيال، واتجاهات أعضاء المجتمع نحو لغتهم، والتحولات في مجالات استخدام اللغة، والسياسات والاتجاهات اللغوية الحكومية والمؤسسية متضمنة الحالات الرسمية والاستخدامات، ونوع وجودة الوثائق، والاستجابة

(٦١) David Crystal, "Millennium Briefing: The Death of Language", *Prospect* (20 Nov 1999): 56.

(٦٢) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Atlas of the World's Languages in Danger*; UNESCO, Paris, 2011: 4.

للمجالات الجديدة ولوسائل الإعلام، وإتاحة لوازم تعليم اللغة والقراءة، ونسبة المتحدثين داخل إجمالي السكان، والعدد المطلق للمتحدثين للغة.

وقد تم وضع مقياس ملحق يتضمن ست درجات تحدد درجة خطر الضياع، والتي تميزها بالرجوع لمدى تداول اللغة بين الأجيال كالتالي:

درجة خطر الضياع	تداول اللغة بين الأجيال
آمن	اللغة يتكلمها كلُّ الأجيال ويتداولونها.
تعرض بسيط لخطر الضياع	غالبية الأطفال يتكلمون اللغة، ولكنها محصورة داخل نطاق معين (كالمنزل).
تعرض واضح ومحدد للضياع	اللغة لا يتكلمها الطفل لمدة طويلة في منزله كلغة أم.
معرفة	اللغة يتكلمها الأجداد والأجيال القديمة، في حين قد يفهمها الآباء، ولكنهم لا يتكلمونها مع أطفالهم ولا مع أنفسهم.
احتضار	يتكلم لغة الأجداد والآباء الكبار والمسنين، ولكنهم يستخدمونها بشكل نادر وجزئي.
انقراض	لا أحد يتكلم اللغة على الإطلاق (منذ ١٩٥٠).

وفي ضوء هذا المقياس فإن (٤٣٪) من اللغات المنطوقة تتعرض للضياع أما البقية فـ(٥٧٪) من اللغات آمنة، و(١٠٪) معرض بشكل بسيط للضياع، و(١١٪) معرض بوضوح للضياع، و(٩٪) مهدد بخطورة للضياع، و(١٠٪) في حالة تهديد شديد (احتضار)، في حين (٤٪) منقرضة. إذن، فإن تداعيات هذا كله تشير إلى صدق احتمالية وجود هذا السيناريو المتشائم، ولا سيما أن اللغة العربية قد أصبحت في درجة الخطورة الواضحة.

وإلى جانب هذا الأساس العالمي للتشاؤم نجد أحد كبار اللغويين المصريين وهو دكتور كمال بشر يقرر «إن هويتنا اللغوية والثقافية مهزوزة، يشوبها نوع من التفكك والاضطراب، وضرب من التنافر والتناقض، ومن ثم يسوغ لنا أن نقرر أن ليست لنا هوية لغوية وثقافية موحدة، فاللغة العربية (وأعني بها اللغة المنطوقة) تعاني من بلبلة الألسن وتعدد اللهجات والرطانات التي تحسب بالعشرات بل بالمئات»[٦٣]. وعليه، فإن هذا الاستقراء يقودنا إلى طرح الفرضيات التالية لكونها تقود إلى هذا السيناريو أو تعمل لحسابه.

الشروط الأولية للسيناريو وفرضياته:

- تشرذم الإرادة السياسية، وعجزها عن اتخاذ القرارات الجماعية المصيرية بخصوص قضايا الأمن القومي عامة والثقافي واللغوي خاصة.
- حدوث اختراقات تامة بتأثيرات الغربية مصحوبًا باندماج شبه كامل في المنظومة الاقتصادية العالمية؛ مما يقود إلى تفاقم مستمر للحالة الاقتصادية.
- تفاقم الازدواجية التعليمية على نحو يقود إلى تفاقم الثنائية اللغوية، خاصة مع التصاعد المتسارع والعشوائي في أعداد المدارس الأجنبية واللغات والجامعات الأجنبية.
- غياب مشروع علمي تكنولوجي ملهم تلتف حوله مؤسسات المجتمع.
- تراجع جهود مجامع اللغة العربية في تطوير اللغة العربية وعدم إثرائها.

تداعيات السيناريو

نتوقع حدوث التداعيات التالية:

- تراجع مكانة مصر العلمية وانكسارها أمام ثورة العلم ومجتمع المعرفة وتراجع إسهامات البحث العلمي في قضايا المجتمع وضعف عائده الإنساني والعالمي؛ الأمر

(٦٣) رشدي طعيمة، «اللغة العربية بين مهددات الفناء ومقومات البقاء والجدل حول واقعها»، في **مؤتمر اللغة العربية وتحديات العصر** (القاهرة: جامعة القاهرة. كلية دار العلوم، ٢٠٠٨): ٢٣٧-٣٢٣.

الذي يقود إلى غياب القيادات الملهمة وانحسار حركة الفكر والأدب والإبداع التكنولوجي.

- موت تدريجي لفكرة القومية العربية وضعف العلاقات الثقافية والفكرية مع البلدان العربية الأولى مع تعاظم النظرة الدونية للموروث العربي الثقافي واللغوي.
- تصاعد الحصار الثقافي من جانب وسائل الإعلام التي تسعى إلى تحقيق هدف العولمة في التخطيط الثقافي واللغوي وسيادة لغة واحدة هي الإنجليزية على حساب اللغة القومية.
- شيوع اللهجة العامية، وانتكاسة لغوية تؤدي إلى حدوث «فصام لغوي» يؤثر في البنية الطبقية والاجتماعية محدثًا فيها شقاقًا، يخل بالتماسك الاجتماعي.
- تراجع برامج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد، على نحو يجعل هذه البرامج مفككة وغير متكاملة وغير قادرة على إحداث تنمية ذاتية مستمرة للمعلم وغير قادرة على الاستجابة للمستجدات في كافة الحقول مع تدني مستويات الطلاب الملتحقين بهذه المؤسسات؛ مما ينعكس على ضعف مستوياتهم عند التخرج، وعدم وجود برنامج متكامل لإعداد المعلم بصفة عامة، وليس معلم اللغة العربية فقط، وتمكينه من مهارات اللغة العربية الفصحى.
- تفكيك متواصل في الهوية القومية والثقافية، وإحياء لهويات متنافرة وانسلاخ قسري تدريجي للمجتمع المصري عن تاريخه وماضيه وهويته.
- استمرار تعليم اللغة العربية وفقًا لنماذج سابقة الصنع وتبعًا للطريقة الكلاسيكية التي تجزئها وتنظر إليها على أنها فنون Language Arts (حديث، واستماع، وكتابة، وقراءة) وإن لكل منها مهارات يجب أن يتعلمها الطالب كي يتعلم اللغة؛ مما يقود إلى استلاب لمهارات اللغة أكثر منه تمكينًا لها.

- هجرة المصريين من لغتهم الفصحى إلى لهجات محلية (نوبية، وسيوية، وصعيدية...إلخ) مع حدوث حالة اغتراب لغوي لدى غالبية الشباب تقودهم إلى فقدان هويتهم.
- شيوع التدريس في مؤسسات التعليم العام والجامعي باللهجات المحلية دون الفصحى، وتعرض الطلاب لمشكلات التداخل اللغوي.
- إهمال دراسة التاريخ مع تدريسه باللغات الأجنبية في المدارس الأجنبية ومدارس اللغات، مع تقليص واضح في ساعات تدريسه.
- شيوع اختلالات واضحة في بنية الجملة العربية المكتوبة والجنوح لتعبيرات خطابية مع انتشار تراكيب وصيغ وأساليب لا تمت بصلة إلى اللغة العربية وتصبح لغة هجينة تدخلها كلمات أجنبية كثيرة مكتوبة بالأحرف العربية دون تعريب لها وشيوع المفردات الغربية.
- تكاثر أعداد من يعشقون كلَّ ما هو أجنبي على حساب فقدانهم لهويتهم الثقافية والقومية Anomie وتبلور «طبقية لغوية» وتصبح اللغة بمقتضاها عنوانًا للفواصل الاجتماعية.

ثانيًا: السيناريو الإصلاحي

يرتكز هذا السيناريو على احتمال حدوث تطوير نسبي سياسي واجتماعي وتعليمي وثقافي لتطوير المؤسسات المجتمعية لبناء حائط صد ضد الاختراقات الخارجية الثقافية منها والسياسية والاقتصادية، كما يفترض أن لغة التعليم وأدواته تؤدي دورًا فعالاً في عمليات الإصلاح والتوجه المأمول نحو التقدم. أي يتحول التعليم ولغته من مشكلة تخلف إلى وسيلة لحل مشكلة التخلف. ولعل تأمل المفارقة التاريخية المفجعة التي تتمثل في كون العرب يميتون لغتهم الحية، ويُحيي الإسرائيليون لغة ميتة، فبعد قرون من الشتات اليهودي تمكن الصهاينة من إيجاد هوية قومية جامعة هي اللغة العبرية الحديثة[٦٤].

(٦٤) رياض نعسان أغا، «لغتنا رمز انتمائنا»، **مجلة الحياة الفكرية**، العدد ٢ (٢٠٠٩): ٢.

الشروط الأولية للسيناريو:

- تستمر ضغوط العولمة، ولا سيما شقها الثقافي، في التأثير في اللغة ولكن بدرجة أقل مما في السيناريو السابق مع محاولات جادة للتضييق المستمر على فرص الاختراق الغربي للمجتمع المصري وتقليل واضح في مظاهر التبعية للخارج.
- تصعيد ملموس في الإرادة السياسية وتجميع توجهاتها بما يقود إلى دفع قدرتها على اتخاذ قرارات فاعلة للحفاظ على الأمن الثقافي والتعليمي واللغوي وتبني سياسات ثقافية ملهمة.
- تبلور ملامح استراتيجية قوية لبناء البشر، مما يفيد استعادة نسبية لهيبة التعليم، وتبلور توجه قوي نحو دورة في تحفيز المواطن العربي للمشاركة المجتمعية وتوجيهه لمشروع وطني للتقدم.
- إعادة النظر في التراث العربي وتجليته للدفاع عن الهوية العربية والمصرية في مواجهة التحديات الخارجية، وتوظيف ثوابته وفواعله في إنهاض الواقع المصري، وتحقيق الانتساب إليه.
- توسيع دوائر إعلاء مكانة العمل التعليمي واللغوي في إطار نموذج للتنمية المجتمعية المستدامة، وتقوية الوعي بهما، وتحريك التفكير والعمل بشأنهما من قبل الرأي العام المصري.
- تبلور تكامل علمي وتكنولوجي وثقافي مصري–عربي، يستند إلى سياسات واستراتيجيات عملية وطنية وإقليمية مبرمجة مع تصاعد ملحوظ في دور العلم والتكنولوجيا، وإعلاء مكانتهم في الأجندة السياسية والاجتماعية.
- تجسير العلاقة بين مجامع اللغة العربية في الأقطار العربية ووجود تنسيق عالٍ بينها، ونشر واسع لأعمالها.
- تقلص ملحوظ في معدلات الأمية وصورها المتعددة.

– إفراد مساحة محددة للديمقراطية والعدالة الاجتماعية جراء ثورات الربيع العربي.

تداعيات السيناريو:

– تجويد برامج التنمية المهنية للمعلمين والارتقاء بمستويات الدورات التدريبية التي تعقد بهذا الشأن.

– تزايد تدريجي للقيادات والنخب الثقافية والعلمية والأدبية.

– الالتفات إلى أهمية تدريس التاريخ وإعطاؤه مكانة ملحوظة.

– اتخاذ قرارات وإجراءات حازمة لتقليص المغالاة في تدريس اللغات الأجنبية بالمدارس على حساب رصيد العربية.

– تبدأ اللغة في التحول إلى لغة كلاسيكية جديدة مشرقة بنبل المعنى، وأصالة اللفظ وقوة التعبير، وتنحو نسبيًّا نحو لغة فصيحة سهلة وميسرة؛ بحيث تصبح أداة للخطب السياسية، والمحاضرات الجامعية، والأحاديث الإذاعية والتليفزيونية، إلى جانب كونها أداة الخطبة الدينية، والفنون والآداب.

– التدقيق في قبول الطلاب في الجامعات أو المعاهد العليا، فيما يتعلق بشرط النجاح في اللغة العربية.

– استمرار ضغط أدوات التواصل الاجتماعي في الإنترنت في تشويه اللغة الفصحى.

– توقف التدهور في اللغة المستخدمة في رسائل الماجستير والدكتوراه.

ثالثًا: السيناريو النهضوي

وهو يمثل السيناريو الأمل؛ حيث يمثل طوق النجاة للغة العربية، وسبيلها نحو إعادة تكريس الهوية المتجددة للمتعلم وإعادة هويته. وينطلق هذا السيناريو من توقعات واستشرافات مستقبلية متفائلة جدًّا، أعلن عنها الكاتب الإسباني إميلو جوزي سيلاد الحائز

جائزة نوبل في الآداب عام ١٩٨٩، في تقديراته الاستشرافية حول «مصير اللغات الإنسانية» بقوله:

«إنه نتيجة لثورة الاتصالات سوف تنسحب أغلب اللغات من التعامل الدولي وتتقلص محليًّا، ولن يبقى من اللغات البشرية إلا أربع لغات قادرة على الوجود العالمي والتداول الإنساني، وهي: الإنجليزية، والإسبانية، والعربية، والصينية»[٦٥].

الشروط الآلية للسيناريو:

- تبني مشروع نهضوي مستقبلي تأخذ فيه السياسة اللغوية مكانة مرموقة تتمسك بالموروث الديني والثقافي واللغوي، ولكنها تستجيب للتحديات المعاصرة لتجديد اللغة. وفي هذه الحدود يتم استثمار قوة الدفع الشعوري وتحميس الجماهير نحو تأييدها والالتفاف حولها ومتابعتها بما يحقق التمكين اللغوي للمواطنين.
- القضاء على الأمية بكافة صورها، لذا لا بد من العزم على الاستعانة بالطرق الحديثة بجهود المجتمع المدني بالتعاون مع جهود الدولة والمنظمات الدولية.
- بلورة ملامح سياسة لغوية فاعلة بوصفها عنوانًا للهوية، وإعلاءً للفصحى، تفرض لغة رسمية للدولة إدارة وإعلامًا وتعاملاً رسميًّا وغير رسمي، وتلتزم تجديد اللغة القومية كلغة أساسية في مرحلة التعليم الابتدائي مع مشاركات من اللغات الأخرى في مراحل التعليم العليا.
- فرض اللغة العربية كلغة تعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية والإعلامية والثقافية والترويحية.
- إعادة صياغة أهداف التعليم ككل وتعليم اللغة العربية بخاصة، والربط بين الأهداف وكيفية انعكاسها في النصوص المختارة وفي طرق التدريس بشكل يضمن للطالب ملكة لغوية، ويعمل على تعميق جذور الانتماء المصري النشط والاعتزاز به.

(٦٥) طعيمة، «اللغة العربية بين مهددات الفناء ومقومات البقاء»: ٤٢٢.

- فحص الأسس والقواعد التي تقوم عليها العامية وتصحيح بعض مساراتها والسعي لجعل العامية تقدم أفكارًا راقية من الدقة والعمق.
- نشر المصطلحات وألفاظ الحضارة التي تصوغها المجامع اللغوية العربية بطرق تيسر الحصول عليها.
- اتخاذ قرارات ملزمة بتعريب وسائل الإعلام بحيث لا تستطيع الإذاعات والفضائيات والصحف أن تستعمل لغة غير العربية الفصيحة المشتركة.
- تدعيم تدريس التاريخ المصري والعربي باللغة العربية، مع تعميق أساليب تدريسه وإعادة فحصه وتقييمه وإعادة كتابته من جديد بما يتناسب مع المناهج والحقائق التاريخية والعلمية الحديثة.
- إعلاء مكانة العلم والتكنولوجيا وترجمة الأبحاث العالمية المتطورة في كافة مجالات المعرفة.

تداعيات السيناريو:

- إعادة بناء المناهج اللغوية العربية؛ بتغيير النصوص المختارة وبالتوزيع القائم بينها بحيث يتم اختيار نصوص عصرية تتجاوب مع احتياجات الطالب وتقليل نسبة النصوص الكلاسيكية في المراحل الثانوية، وتقديم رموز مصرية.
- إعادة تأهيل المعلمين مهنيًّا، وعقد دورات تدريبية، وإعادة النظر في شروط القبول بكليات إعداد المعلم مع ترسيخ الوعي لدى المعلم والطالب بقوة العلاقة بين اللغة العربية والهوية الفردية والقومية.
- التحول نحو تعليم للغة العربية في كليتها وتكاملها ووظيفتها، على أنها أشكال لغوية منفصلة عن الفكر وتنميته وعن الوظائف الموكولة إليها.
- استحثاث حماسة العلماء وجهودهم لتنشيط حركة التعريب والترجمة؛ مما يغذي منظومة الفصحى بالعديد من أساليب التحديث والتجديد والفاعلية.

- اعتبار النشاطات اللغوية التي يقوم بها الطالب بالمدارس والمصاحبة لتدريس اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من تقويم أداء الطالب؛ الأمر الذي نتوقع معه ازدهار حركة الفكر والأدب، وتفتح قيادات بازغة من الأدباء والقادة الفكريين.
- تيسير قواعد مبدعة وقوالب للغة العربية لتجديد الأنساق اللغوية ومجالات تداول وكتابة اللغة العربية.
- كتابة الأوراق والدراسات والأبحاث العلمية باللغة الفصحى بشكل أساسي.
- تبني التوسع في إنشاء برامج باللغة العربية الفصحى تكون جاذبة ومشوقة للناشئة؛ إسهامًا في تشكيل خلفية عربية فصحى متينة لدى الأطفال المصريين، وقادرة على جذبهم للغتهم القومية وتحمسهم لاستعمالها والدفاع عنها.
- التوسع في إنشاء المكتبات الإلكترونية، وتأليف الموسوعات والمعاجم الحديثة.
- تحديث واستنباط طرق تدريس ومعدات تربوية ووسائل متطورة تنقل المتعلم من التلقين إلى الإبداع والمشاركة وتوسيع آفاق الطالب الثقافية بتخصيص زوايا تثقيفية ليؤدي دوره في ممارسة اللغة وإشاعة الصحيح منها.
- رفع اللافتات المكتوبة باللغات الأجنبية وإحلال لوحات باللغة العربية محلها، وتفعيل قانون يمنع استخدام أية كلمات غير عربية على واجهات المحلات والمدن والقرى السياحية.
- الإعلان عن جوائز وحوافز للمتفوقين في مجالات اللغة العربية الفصحى لتنمية إبداعاتهم وإقبالهم عليها.
- وضع شروط ومعايير صارمة لاعتماد اللغات الأجنبية في التدريس لضمان الحفاظ على الفصحى (أو الفصيحة) وحمايتها، ولدعم هوية المتعلم وتكريس انتماءاته وخصوصيته.

- التروي في إدخال اللغة الثانية (الأجنبية) إلى تلاميذ المرحلة الأولى حتى لا يحدث تشويش وتداخل لغوي، ويقترح أن يكون هذا الإدخال بدءًا من نهاية المرحلة الابتدائية.
- النص على ضرورة استخدام اللغة العربية في كافة المناسبات الرسمية كلغة أساسية بجوار أي لغة أخرى كلغة ثانية مع التركيز على استعمال الصحيح بصرف النظر عن التشدد في الإلمام الدقيق بقواعد الإعراب.
- الارتقاء بلغة الإعلام بكافة صوره لتساهم في بناء صيغ لغوية جديدة لم تكن معهودة في نظامنا اللغوي القديم.
- تأسيسًا على ما سبق، فإننا نتصدى لتحديد ملامح استراتيجية لغوية يعهد إليها بتطوير وإصلاح لغوي مستدام.

ونتصور أن هذه الاستراتيجية لا بد أن ترتكز على المحاور التالية:

- إرادة سياسية قوية لاستعادة مكانة اللغة العربية تتولى إنشاء «مجلس أعلى لتعليم العربية» يكون مستقلاً عن الحكومة في إدارته وميزانيته.
- إرادة مجتمعية ووعي عام بين الجماهير ودفع لقوى المجتمع المدني لدعم لغته ولغة عقيدته؛ الأمر الذي ييسر إنشاء واعتماد الجمعيات الأهلية الوطنية المتحمسة للعناية باللغة العربية والحفاظ عليها، وتقريبها للمواطنين والناشئة.
- الإفادة من الجهود المبذولة لاستخدام التقنيات الحديثة وتعريبها في مجالات تعليم اللغة العربية والدراسات والبحوث الألسنية واللغوية.
- تأسيس خطاب علمي بالعربية من خلال مشروعات قومية في التعريب وفي تأسيس مجلات ودوريات علمية بالعربية.
- تنظيم علاقات اللغة العربية مع اللغات الأجنبية وتحديد أدوار كلٍّ منها بما يجنب الثنائية اللغوية المفقرة للغة العربية.

التأكيد على أن التجدد اللغوي ومعه محاولة إحياء الموروث اللغوي العربي مسائل حتمية لمقاومة عوارض الأزمة أو الشيخوخة اللغوية ومهددات اندثارها.

وفي هذه الحدود نقترح ما يلي من إجراءات وتصورات:

- توجيه العناية إلى تعليم ميسر وفعال للغة العربية الفصيحة باعتبارها لغة الثقافة التي تربط بين أبناء مصريين من ناحية، وبينهم وبين أبناء الأمة العربية من ناحية أخرى.
- القيام بإجراءات إصلاحية في البنية اللغوية وتيسير إتقان قواعد اللغة العربية.
- التوسع في إجراء دراسات أساسية في اللغة العربية تنطلق من العناية باللسانيات الحاسوبية، بحثًا وتطبيقًا وتدريسًا، بما يساعد على استخدام اللغة العربية لدخول مجتمع المعرفة وتحقيق مستهدفات التنمية البشرية المستدامة.
- توعية الأسر المصرية بضرورة خلق مواقف تعبيرية أمام الأطفال لكي يتفاعلوا فيها مع أولادهم، ومتابعتهم لهم وتصحيح أخطائهم بما يدعم مدركاتهم اللغوية والعقلية في فترة ما قبل المدرسة؛ مع الحرص على تنمية خيالهم عن طريق رواية القصص الشعبي والخيال العلمي بطريقة مبسطة.
- اتباع سياسة لغوية تفرض اللغة الفصحى كلغة تعليم في المؤسسات التعليمية الخاصة (مدارس وجامعات) وكلغة ثانية في المدارس الأجنبية على أن تخضع لرقابة من المجلس الأعلى للغات ولوزارة التعليم والتعليم العالي.
- تصميم برامج لغوية جاذبة لتعليم الأطفال الفصحى عن طريق التليفزيون كما في برنامج «افتح يا سمسم».
- تدبير موارد لغوية تتضمن قواعد بيانات نصية مكتوبة، وكلامية منطوقة، وقواعد بيانات معجمية ومصطلحية ونحوية، توظف لبناء أنظمة المعالجة الآلية وتحسينها وتقويمها.

- الإسراع في وضع وتأليف القواميس والمعاجم العربية المختصة والعامة بكافة أنواعها على مختلف المستويات.
- إلزام المدرسة والمدرسين بتعميق مهارات اللغة الفصحى، سماعًا وقراءة وتعبيرًا وكتابة، وما يرتبط بذلك كله من فهم واستمتاع برموز اللغة ودلالاتها؛ بحيث تصبح مهمة المدرسة هي الانتقال التدريجي للطفل من اللغة المحكية التي تعلمها في البيت إلى اللغة الفصحى لغة الثقافة.
- الاهتمام بالموروث الثقافي والسعي نحو تبسيطه أمام الناشئة بما يجعلهم يقبلون عليه ويسعون للاطلاع والإفادة منه في ضوء نظرة تاريخية تحليلية ناقدة.
- التوجه إلى استخدام أساليب منافسة لتدريس اللغة الفصحى محتوًى وطريقة وتقنية كما هو الحال في تدريس اللغات الأجنبية.
- التزام القيادات السياسية بإتقان اللغة وعدم التحدث بالعامية.
- نشر روح التنافس العلمي في سبيل تدعيم الحفاظ على اللغة ومنح الجوائز.
- القيام ببحوث تقابلية بين اللغة العربية واللغات الأجنبية، مع تمويل الدراسات والبحوث المعنية بالترجمة من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية والعكس؛ حلاًّ لمشاكل اللغة وإثراءً لمفرداتها وتراكيبها وأساليبها.
- توفير دعم مالي لكافة مشروعات تطوير اللغة العربية وتدبير تكاليف التعريب والترجمة من اللغة العربية وإليها.

خلاصة البحث

سعيًا نحو طرح جديد لسؤال الهوية، وخشية من انهزام لغتنا العربية الجميلة أمام طوفان لغات الإنترنت، واستباقًا لغزو يخططه له من اللغة العبرية، وتجنبًا لتشرذم متزايد للهجات العربية وأشكالها (فصحى، وفصيحة عامية، ولغة كتابة صحفية، ولغة مربيات، ولغة بحث علمي، ولغة موبايل أو محمول... إلخ)، واستجابة لتعريف جورجي زيدان للغة العربية بكونها كائنًا حيًّا ناميًا خاضعًا لناموس الارتقاء، تتجدد ألفاظها وتراكيبها على الدوام، فإن البحث الحالي قد توجه إلى تحقيق بعض من هذه الغايات التي تحقق الهوية وتعيد إنتاجها وتشكلها وفقًا لمسارات منهجية استشرافية واعية وفاعلة وملهمة – والله الموفِّق –.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو زيد، أحمد. **هوية الثقافة العربية**. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، [٢٠٠٤].

أغا، رياض نعسان. «لغتنا رمز انتمائنا». **مجلة الحياة الفكرية**، العدد ٢ (٢٠٠٩).

البكري، فؤادة. «الهوية الثقافية العربية في ظل ثورة الاتصال والإعلام الجديد». في **أبحاث المؤتمر الدولي، الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة، لعالم جديد**. المنامة: جامعة البحرين، ٢٠٠٩.

البوني، عفيف. «في الهوية القومية العربية». **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٥٧ (نوفمبر ١٩٨٣).

البيطار، نديم. **حدود الهوية القومية: نقد عام**. بيروت: دار الوحدة، ١٩٨٢.

تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي منتج. سلسلة تقارير المعرفة العربية. دبي: مؤسسة ابن راشد آل مكتوم؛ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٩.

تيمور، أحمد. «أين نحن من المجد العريق للمدرسة المصرية؟» **الأهرام**، العدد ٤٢٣٠٦ (٥ أكتوبر ٢٠٠٢).

جامعة الدول العربية. **الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة: الدراسة الأساسية**. القاهرة: جامعة الدول العربية. الإدارة العامة للشئون الاجتماعية، ١٩٨٥.

جمعة، فتحي. **اللغة الباسلة**. ط. ٦. القاهرة: دار النصر، ٢٠٠٤.

الجوزو، مصطفى. «مشكلات اللغة العربية وطرق تجاوزها: مشكلة الاستعمال». **مجلة حوار العرب**، العدد ٦ (مايو ٢٠٠٥).

الحوسني، إبراهيم راشد. **أثر التحديث الغربي في الهوية في مجتمع إسلامي: الإمارات العربية المتحدة: حالة دراسة**. الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، ٢٠٠١.

الخادم، سعد. **الأزياء الشعبية**. المكتبة الثقافية ٤٩. القاهرة: دار القلم، ١٩٦١.

الخالدي، أحمد سامح. **أركان التدريس**. رام الله، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ١٩٣٤.

الخولي، أمين. **مشكلات حياتنا اللغوية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧.

الدجاني، أحمد صدقي. «الفصحى والعامية في وسائل الإعلام العربية». **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٢٥٨ (أغسطس ٢٠٠٠).

رضوان، أبو الفتوح. «تطوير التعليم الابتدائي في مصر». **صحيفة التربية**، العدد ٤ (مايو ١٩٥٥).

رمضان، بثينة عبد الرءوف. **النظم التعليمية الوافدة وأثرها على النسق القيمي**. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، ٢٠٠٥.

روبنز، كيفن. «الهوية». في **مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، تحرير طوني بينيت، ولورانس غروسيبرغ، وميغان موريس، ترجمة سعيد الغانمي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٥.

زاهر، ضياء الدين. **التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي العربي: المنظومة وآفاقها المستقبلية.** القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠١٣.

زاهر، ضياء الدين. **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟** عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠.

زاهر، ضياء الدين. **مستقبل القيم وقيم المستقبل: دعوة للتأمل.** القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠١٤.

زاهر، ضياء الدين. **مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم – أساليب – تطبيقات.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر؛ المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠٠٤.

زاهر، ضياء الدين، ومحمد قمبر. **الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٥.

زيادة، معن. «المعالم الأولى للمشروع النهضوي في القرن التاسع عشر». **مجلة الوحدة،** العدد ٣١، ٣٢ (١٩٨٧).

سليمان، منير عطا الله، ورشدي لبيب، ومحمود عبد الرزاق شفشق. **تاريخ ونظام التعليم في الجمهورية العربية المتحدة.** ط. ٢. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.

الشاعر، رمزي طه. **المجتمع العربي.** القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٠.

شحات، منى محمد. «من هدي القرآن: مشكلات حياتنا اللغوية». في **التعليم باللغات الأجنبية وأثره على هويتنا القومية.** القاهرة: جامعة القاهرة. كلية دار العلوم، ٢٠٠٦.

شرف الدين، فهيمة. «تجديد الفكر العربي: الثوابت – التغيرات – التحديات». في **الثقافة العربية والتراث،** كتاب الرافد ٧. الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٨.

الشيال، جمال الدين. **تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي**. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥١.

صابر، محيي الدين. «الترجمة والثقافة». **مجلة الفكر العربي**، العدد ٦٠ (يونية ١٩٩٠).

ضيف، شوقي. **تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٤.

عبد الحليم، أحمد المهدي. **ورقة عمل: ندوة آفاق تطوير تعليم اللغة العربية**. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية؛ جامعة عين شمس. كلية التربية، ٢٠٠٠.

عبد الكريم، أحمد عزت. **تاريخ التعليم في مصر. مج. ١. عصر محمد علي** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٣٨).

العروي، عبد الله. **التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢.

علي، سعيد إسماعيل. **الهوية والتعليم**. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥.

عمري، عاشور أحمد عاشور علي. **تطور التعليم الأجنبي في مصر من عام ١٩٥٦-٢٠٠٦ في ضوء المتغيرات المجتمعية**. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. كلية التربية، ٢٠١٠.

فيشر، فولفديتريش. «العربية القديمة في الرواية الإسلامية». **مجلة الألسن للترجمة**، العدد ٤ (يناير– يونية ٢٠٠٣).

قدور، أحمد محمد. «العربية الفصحى ومشكلة التطور». **مجلة عالم الفكر** ٢٢، العدد ١ (يوليو– أغسطس – سبتمبر ١٩٩٣).

قمبر، محمود. «اللغة العربية: ماضيًا وحاضرًا». في **ندوة آفاق تطوير اللغة العربية**. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٠٠٠.

كرم الله، نشوى ماهر محمد. **تطور تعليم الإنجليزية في مصر في الفترة من ١٩٥٦-١٩٩٦**. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. كلية التربية، ١٩٩٩.

مدكور، إبراهيم بيومي. **مجمع اللغة العربية في ثلاثين عامًا ١٩٣٢-١٩٦٢**. مج.١. القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٦٤.

مزالي، محمد. «تعليم العلوم بالعربية». **مجلة الحياة الفكرية**، العدد ٢ (٢٠٠٩).

المقدسي، أنطوان. **الصورة العربية عن الحضارة الأوروبية الغربية والاستجابة لهذه الصورة، في العلاقة بين الحضارتين العربية والأوروبية، وقائع ندوة هامبورغ، نيسان، ١٩٨٣**. تونس: الدار التونسية، ١٩٨٥.

موسى، عمر. «إشكاليات اللغة العربية بين الأصالة والإعجاز والحداثة». **مجلة الفكر العربي**، العدد ٦٠ (يونية ١٩٩٠).

«هيئة تحرير مجلة الوحدة». **مجلة الوحدة**، العدد ٦١/ ٦٢ (أكتوبر– نوفمبر ١٩٨٩).

وزارة التربية والتعليم. مركز معلومات وزارة التربية والتعليم. **كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٠/٢٠٠٩**. القاهرة: مركز معلومات وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠.

وطفة، علي أسعد. «إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة». **مجلة المستقبل العربي**، العدد ٢٨٢ (٢٠٠٢).

المراجع الأجنبية

Alexander, William F. and Richard W. Serfass. *Futuring Tools for Strategic Quality Planning in Education*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press, 1999.

Atay, Derin and Ayse Ece. "Multiple Identities as Reflected in English-Language Education: The Turkish Perspective". *Journal of Language Identity and Education* 8, no. 1 Feb 2009: 20-22.

Crystal, David. "Millennium Briefing: The Death of Language". *Prospect* 20 Nov 1999: 56.

Norton, Bonny. "Identity, Language and Critical Paradogies". *Encycolopedia of Language and Education*, edited by Jasone Cenoz and Nancy H. Hornberger, 2nd ed, vol. 6. *Knowledge about Language*. Springer Reference. New York: Springer, 2008.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO, (Paris, 2011).

Wakabayatshi, Tomoko. *Language and Cultural Identity: The Case of Japanese High School Students Attending an International School in Japan*. Master's thesis. Harvard Graduate School of Education, 1998.

BIBLIOTHECA ALEXANDRINA
مكتبة الإسكندرية