في أن استواءَ تعلمّ اللغات قيمةً مدركة شرط لمعالجة مشكلاته[1]

أحمد بيضون[2]

وجاهة الشكوى...

تتآزر شهادات كثيرة في تأكيد ما يعاني منه طلاب الجامعات العرب من ضعف في الكفاءات اللغوية. ولا يجد الواحد منا، متى كان ممن عانى التعليم الجامعي عشرات من السنين واستمع إلى الطلاب يعرضون في الصف حصائل بحوثهم في مسائل شتى وقرأ من الرسائل والأطروحات ما قرأ وتابع من إعداد بعضها ما تابع، ما يحمله على الشك في وجاهة هذا التأكيد أو على الطعن في وجاهة هذه الشكوى. من جهتي، قرأت من أعمال الطلاب هذه نيفا ومائة بين رسالة وأطروحة وهذا في مدة ربع قرن. ولم أكن مشرفا إلا على العدد الأقل منها وكنت عضوا في اللجان التي ناقشت العدد الأكثر وعرض علي بعض أخير منها للتقويم أو لمجرد الاطلاع وإبداء الرأي. وما كنت مشرفا عليه قرأته مرة بعد مرة فصولا متفرقة ثم أعمالا تامة. وكان حال اللغة شاغلا ثابتا لي وكان كثيرا ما يصرفني عن استيعاب ما يعرض فأضطر إلى إعادة القراءة. قبل ربع القرن هذا (وقد مارست فيه التدريس باللغة العربية حصرا) درّست الفلسفة باللغة الفرنسية في الثانويات، سنين كثيرة، ودرّست الترجمة واللغة الفرنسية نفسها في الثانويات وفي الجامعة ودرّست التاريخ والتربية المدنية في الثانويات. فلم يبق شيء مهمّ لم أعانه من أحوال تلامذتنا وطلابنا مع اللغات سوى حالهم مع لغة العلوم والرياضيات. فهذه مواد لا نصيب لي منها يعتدّ به. على أنني

[1] ورقة مقدمة إلى "مؤتمر المعرفة الأول" المنعقد بدبي في 28 و29 تشرين الأول 2007

[2] أستاذ سابق في الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية.

لامست – ولو لماما – مشكل العلاقة بين مصطلحها الأجنبي المنشأ ومقابله العربي أو المعرّب في أثناء تجربة طويلة نسبيا في العمل المعجمي.

إلى هذا، أتيحت لي الإقامة زائرا في جامعات فرنسية ومعها العضوية في لجان مناقشة لأطروحات أعدّت هناك. وأتيحت لي أيضا محاورة طلاب لبنانيين تعدّ الفرنسية أو الإنكليزية وسيلتهم إلى اكتساب المعارف وإنشائها أو تبليغها ويستبقون العربية بمعزل من هذا النطاق برمّته فلا يقرأون فيها إلا استثناء ولا يكتبون. فقيض لي ذلك كله أن أتوفر على قطب صالح للمقارنة: مقارنة الحال التي يقيم عليها هؤلاء مع إحدى اللغتين الأجنبيتين (تسعفها الثانية في كثير من الحالات) بالحال التي وجدت جمهور طلبتي وتلامذتي مقيمين عليها مع العربية وغير العربية مما يفترض بهم الإلمام به من اللغات. فلم يزدني ذلك كله إلا رسوخا في الشكوى وتسليما بوجاهة أسبابها.

...وضآلة الجدوى منها

مع هذا أراني مسلّما أيضا بضآلة الجدوى من هذه الشكوى، بل أيضا بالضرر المعنوي المتأتي من الإفراط في تكرارها. فهذا الإفراط يشبه أن يكون نفضا لليد من المشكلة وبابا إلى الاستسلام لخطب يبدو عصيّا على المعالجة. ولا تجاوز مواجهة المشكلة على مستوى الدراسات العليا أن تزيد اليأس عمقا. فحين نقع في عمل أعدّ لنيل شهادة عليا على الضآلة في رأس المال المعجمي اللغوي، فضلا عن الاصطلاحي، وعلى الجنوح إلى الركاكة والرثاثة في التعبير وفي الإنشاء، فضلا عن الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، يسقط في أيدينا ونشعر أن أوان إصلاح الحال قد فات وأن علينا أن نجدّ في البحث عن معنى سليم نفترض وجوده افتراضا وراء الجملة أو الفقرة السقيمة وأن نكتفي بهذا الصيد إذا تيسر لنا فلا نسأل الطالب ما هو فوق طاقته. وقد بات معتادا أن يلجأ الطلاب إلى مصححين لغويين. فيزيل هؤلاء (وهم عادة متفاوتو الكفاءة) ما تتيسر لهم إزالته من الأخطاء المتصدرة (وهي

الصرفية والنحوية –بمعنى الإعراب – والإملائية دون غيرها عادة) ويتركون ما تبقى من وجوه الخطأ والضعف في العبارة، وهو الأهمّ في الواقع إذ هو الأشدّ تحكما بمستوى المضمون. فلا يتجاوز دورهم إصلاح القشرة إذ يحدّ من هذا الدور – بين ما يحدّ – هذا الفصل ما بين الكفاءة اللغوية والتمكن من موضوع النص.

يشبه ضعف الكفاءة اللغوية، على هذا المستوى من الدراسة، في حدّه من جودة الأبحاث، ضعف الثقافة العامة وضآلة المعرفة بميدان التخصص وبأمهات الأعمال المؤسسة له وافتقاد التمكن من مناهج وتقانات لا بد من إحسان استعمالها لتوفية الموضوع حقه وإدراجه في إطار مرجعي بعينه. فإن لكل من هذه العورات أثرها في الانحطاط بسوية البحث وفي إحباط الطموح الذي تستثيره في طوية الأستاذ والطالب معا جهود هذا الأخير. فإن السنوات تنقضي ولا تتسع ليسدّ الطالب (وهو غير متفرغ للبحث في معظم الحالات) هذه أو تلك من الخلال المشار إليها سدّا يعتدّ به ويعوّل عليه. فإن الوقت المصروف للبحث لا يكفي، مهما يطل، لما يجاوز الإلمام بمصادر الموضوع (دون مراجع الميدان) وللتحقيق الحقلي (إذا وجد) ثم لمعالجة المعطيات ولإخراج البحث في الصورة المقبولة شكلا. فلا يجيز المشرف لنفسه أن يشترط على الطالب، وقد بلغ هذه المرحلة، استئناف تعلّم المادة من أصله ولا – بالأحرى – تعلّم لغته أو لغة أجنبية تلزمه معرفتها حتى يحسن استنطاق مصادر بحثه ومراجعه أو بعضها. فهذا كله وسواه مما يناظره يبدو، إذ ذاك، مطلبا فات أوانه ويبدو طرحه على الطالب أشبه بالتنكيل.

هذا ولا يزداد مجرّب هذه الأحوال إلا غمّا حين يفطن إلى أن المطالبة بتحسين الإعداد اللغوي للطلاب (ومعه وجوه أخرى من إعدادهم)، في أثناء المراحل السابقة للدراسات العليا، إنما هي مطالبة تعد بانكشاف المشكلات أكثر مما تعد بحلها. فإن الطلاب الذين يواكب أعمالهم وأحوالهم سيمسي بعضهم معلّمين في المستويات الأخرى من الجامعي فما دون. بل إنه يتفق كثيرا أن يكون من اتخذك معلما قد أصبح

هو نفسه معلما قبل أن يأتي إليك. وليس كثيرا على الله أيضا أن يكون بعض من خبرت سوء حالهم مع اللغة من مدرّسي هذه الأخيرة، الراسخين في صفوفها من سنين. هكذا ينحو الفخ نحو الإطباق علينا جميعا شيئا بعد شيء وتتسع الشقة بيننا وبين الأمل في حل أو – على الأقل – في وضع قدمنا موضعا يصحّ أن نعدّه بداية طريق... وذاك أن التعلم محتاج عادة إلى معلم بخلاف ما تزعمه طرق في تعليم اللغة تزيّن لنا الاستغناء عن المعلمين. والمعلمون يجب أن يتعلموا... فإن قيمتهم هي ما يحسنونه بعد التعلم. وليس ثمة ما لا يتعلم – على قول القائل – إلا الجهل!...

جذر المشكلة

لا ريب في سوء حالنا إذن ولا في وجاهة شكوانا. غير أن الذهاب إلى حد القول بتعذر الخروج منها ذهاب لا تجيزه أبحاث كثيرة عن المخارج أجراها أقران لنا واعون لما نحن فيه ومعتنون باجتراح العلاج أكثر من اعتنائهم باجترار الشكوى. هؤلاء جمعوا معطيات وتوصلوا إلى تشخيصات وقدموا مقترحات تركزت في معظمها على تعليم اللغات ومناهجه وطرائقه وكتبه. فكان أنهم عاينوا المشكلات حيث تظهر مباشرة للعيان وجهدوا لتعقّب تفرعاتها الحسية ولتصنيفها وللتوصية بإجراءات مجملة للمعالجة تتناول جذع المشكلة وبأخرى مفصلة تتناول تفصيلات منها كبيرة وصغيرة. وهذا كله في محله وبعضه إسهامات قيمة للغاية في بابها ويكفي بعضه الآخر أنه مثار للردّ والمناقشة. فلا بدّ إذن من العودة إلى هذا كله إرشادا لكل عمل بين يدي تعليم اللغة أو لكل تدخل فيه يبتغي إصلاحه.

على أننا نرى، قبل الوصول إلى هذا الصعيد، أن مشكلات الكفاءة اللغوية واكتسابها لها جذر يتعين علينا الكشف عنه قبل تفصيل النظر في ما يمكن عمله للجذع وللفروع. ولهذا الجذر، في كل حال، إجراءات تناسبه خاصّة، فلا بدّ من تعيينها. وهي حين تتخذ لن تكون بلا أثر في الجذع وفي الفروع وفي ما يستوجبه ذاك وهذه من إجراءات. على أنه لا بدّ من الإشارة، بادئ بدء، إلى أن ما نسميه جذرا

إنما يستحق هذا الاسم باعتبار موقعه من المشكلة برمّتها وليس باعتبار أسبقية زمنية له، أيا يكن مداها، على الجذع وعلى الفروع. بل إن هذا الجذر مقترن، في وضع المشكلة الراهن، باللحظة التي نحن فيها. فهو وليدها وهو محدّد فيها لعلاقتنا باللغات وبمعرفتها. هذا الجذر نقترح له اسما **"قيمة اللغة"** أو، بالأحرى، تمثلنا لهذه القيمة في مرحلة يصعب التأريخ الدقيق لبدئها ولكنها قد لا تجاوز العقود الأربعة الأخيرة: وهي العقود التي شهدت تراخي "المد القومي" العربي وتعثره ثم وصوله، اليوم، إلى ما يشبه الاضمحلال.

وليؤذن لي (مع ما في هذا النوع الشخصي من الإشارات من حرج تزيد منه عمومية المسألة المطروحة) بالعودة إلى نشأتي ونشأة جيلي إيضاحا، من طريق المقارنة، لما أرمي إليه من التشديد، قبل الغوص في تفاصيل المشكل الراهن المتعلق بالكفاءة اللغوية، على ما سميته قيمة اللغة وتمثلاتنا لهذه القيمة. فقد كان ماثلا في تضاعيف هذه النشأة موقف من اللغة ومن إحسان استعمالها نطقا وإنشاء مختلف جدا عن ذاك الذي نعاينه عند ناشئتنا اليوم. كان هذا الموقف، في واقع الحال، موقفين متآزرين: موقفا من العربية الفصحى وآخر من اللغة الأجنبية، وكانت هذه، في حالتي، هي الفرنسية (لأن تعلمي للإنكليزية جاء متأخرا نسبيا ومتقطعا إلى مراحل، ولا يزال جاريا، بمعنى ما، حتى اليوم). ولم يكن لكل من الموقفين صيغة واحدة ولكن كانت له، في ما وراء اختلاف الصيغ وتناقضها، دلالة عميقة واحدة. وذاك أن المعرفة اللغوية كانت تمثّل، بين ما يبتغي المتعلم إدراكه، قيمة عظيمة متصدرة.

المعرفة بما هي انتماء

في ما خصّ العربية الفصحى، كانت تلك المعرفة تتقدم إلى الصدارة على أنها معرفة انتساب أو انتماء يظهره حسن الاستعمال وليست معرفة استعمال وحسب. فكان ينظر إلى الفصحى على أنها شيء نفيس ننتهي إلى اكتسابه بالجهد المناسب ثم يصبح شبه ثابت شأن هيئتنا الجسمانية ونحن نتقدم إلى سن الرشد أو شأن المهنة التي

نسعى إلى اعتمادها لأنفسنا والتبريز في سلكها. كانت معرفة الفصحى انتسابا إلى مرتبة الصفوة من جماعة ومن حضارة وميزة نبزّ بها أقراننا، من جهة، ونباهي بها، من الجهة الأخرى، غرباء عنا نحسدهم أو نخشاهم لأسباب كان علمنا بها علما تقريبيا ولكن كانت مفاعيله النفسية قاطعة.

وكان هذا الطموح ينعكس على علاقتنا باللغة الأجنبية. فهذه كانت مدخلنا الصعب إلى حرم أولئك الغرباء ومصعدنا إلى مصافّ لهم كانت تتراءى لنا أرفع من مصافّنا وكان تطلعنا إليها يوافق ما يقوله ابن خلدون عن تمثل المغلوب بالغالب. كنا مستعدين لمفاخرة الأجنبي بلغتنا بعد أن ننزّه هذه الأخيرة عن مقاصد البشر الأحياء فتبدو لنا شبكة حرير فاخرة أو عقدا نفيسا لبدائع الموتى ونكاد أن نعدّها جمالا بحتا نرى الوحي رأس ما يليق لتجسيده وعرضه. وأما أن تصلح بهذه اللغة أمورنا وأن ينجلي بها هوائنا في عالم الحاضر فكان مجرّد وعد نقطعه لأنفسنا من غير أن نبصر سبيلا حسيّا له إلى النفاذ.

وفي كل حال، كانت حاجتنا ماسة، في الحاضر، إلى تعرف اللغة الأجنبية. فهذه كانت جادّتنا المؤقتة، في الأقل، إلى عالم لا يهيننا فيه جهلنا بعوامل السيطرة عليه. على أن من المبالغة الزعم أن علاقتنا باللغة الأجنبية كان يستغرقها تطلب الغلبة وأنها كانت مجرّد قتال لأصحابها بسلاحهم. فالذين كانوا يرونها على هذه الشاكلة، كانوا يبكرون إلى الانصراف عنها في الغالب أو يكتفون منها بما يحتاج إليه ترفّعهم من صفّ إلى صف. فإذا خرجوا من المدرسة إلى الجامعة أو إلى غيرها راحوا ينسون ما حصّلوه من تلك اللغة أو بها. وأما الذين كانت جهودهم تؤتي، في هذا المضمار، ثمارا حسنة، فكثيرا ما كانت اللغة الأجنبية تستأنسهم فيروحون يستزيدون من معرفتها ويوغلون في عوالمها ما استطاعوا إلى هذه العوالم سبيلا. وغنيّ عن القول أنه كانت لبعضنا (وأشير هنا إلى اللبنانيين خصوصا) عصبيات قوية خاصة، دينية في منشئها، تنأى بهم عن عصبية العروبة وتميل بهم إلى التوجّس

من تماهيها والإسلام، فتسلمهم قلبا وقالبا إلى عالم اللغة الأجنبية، بأصناف مختلفة من قيمه المجملة تحت اسم "الحداثة"، وليس إلى قيمه اللغوية وحدها. هؤلاء كانت الأجنبية لغة أمّهم أو بمثابتها، وكان ذلك، في كثير من الحالات لا في كلها، مصدر جفوة مزمنة بينهم وبين العربية: فصحاها في الأقل.

إزاء العربية الفصحى واللغة الأجنبية كليهما إذن، كانت مشاعر جيلنا كلها محفوفة بأشدّ الالتباس. ولذا كانت قابلة لحركة بندولية دائبة ولتعلّق حائر يختلف باختلاف الأفراد، بهذا أو بذاك من طرفي القوس الذي ترسمه حركة البندول. فقد كان الواحد منا يغلّب النفور من اللغة الأجنبية فيما يغلّب الآخر الإصرار على إتقانها. ولم يكن مستبعدا أن يشبه النفور مرأى الحصرم في حلب ولا أن يشبه الإصرار مجرد الخضوع الذليل لجاذبية مغناطيس غلاب. ولا يعني الاطمئنان إلى علاقة الرحم بالفصحى ولا التعلق المستميت بركاب اللغة الأجنبية أن الحظوظ من إتقانهما كانت تتساوى بين الأفراد ولا أن هذا الإتقان كان يتيسّر فعلا لكثرة من هؤلاء. فإن لإتقان هذه أو تلك من اللغتين شروطا لا تستغرقها الرغبة المجردة فيه. لا مراء، مع ذلك، في أن **هذه الرغبة الناجمة من اعتبار المعرفة باللغة قيمة تنضاف إلى الفرد المعني بالتعلم وإلى الجماعة في آن، كانت هي المنطلق والمحرك لجهد المتعلم، في المدرسة وبعدها، وكانت أم الحظوظ في تجويد معرفته بلغة الأم أو باللغة الأجنبية أو بكليهما في حالات بقيت نادرة.**

من الانتماء إلى الاستعمال

اليوم وقبل اليوم بزمن أصبح لا يعدّ قصيرا، مالت الدوافع إلى تعرّف اللغات إلى الرسوّ على القيمة الاستعمالية أولا وتضاءل كثيرا قسط القيمة الانتمائية من توليد تلك الدوافع. ومن الخطل الزعم أن الإسلام واستواءه مجددا موئل هوية جامعة لمسلمي البلاد العربية (ولغيرهم من المسلمين أيضا) يعوضان ما ذهب به خذلان "العروبة" من دواع إلى معرفة الفصحى حق معرفتها وإلى الأخذ بناصرها في

مواجهة الضغوط التي يحاصرها بها عالم اليوم. نردّد كثيرا أن العربية لغة القرآن وأن القرآن حفظها أربعة عشر قرنا في وجه عوامل الاندثار. هذا صحيح ولكن التعويل عليه وحده لا يمنع أن تنزوي الفصحى في دائرة علوم الدين وعلمائه إذا لم تصمد دواع أخرى قوية إلى حفظها ونمائها في ما يتعدى هذه الدائرة. وقد كانت هذه حالها تقريبا في قرون العزلة التي امتدت بين نهاية الحملات الصليبية وما نسميه عصر النهضة وقد بدأ مع بدء القرن التاسع عشر تقريبا أيضا. ثم إن هذه هي حالها اليوم أيضا وأمس في المجتمعات الإسلامية غير العربية. ونزيد على ذلك أن الاختصار في إعداد رجال الدين ووصول منطق التعليم الجماهيري إلى المدارس التي تعدّهم قد تضافرا مع أثر الإعلام الجماهيري الذي أشرعت لهم منابره وشاشاته ومع ضلوع كثيرين منهم في الدعاوة السياسية، فأثمر هذا التضافر تردّيا لفصحاهم وجنوحا من جانب أكثرهم إلى اتخاذ العامية جملا. فباتوا، إذا نطقوا بالفصحى، يكثرون من اللحن حتى في القرآن والحديث. خلاصة ما نقول ههنا أن الدافع القومي كان ذا وجهة إجمالية يصح نعتها بـ"الديمقراطية اللغوية"، لا بمعنى عموم إجادة الفصحى بل بمعنى جعل النخبة الأليفة لها نخبة مفتوحة مبدئيا. فكان هذا الدافع يزيّن تجويد المعرفة بالعربية لجمهور الناطقين بها بعامته. هذا فيما ينحو الدافع الديني منحى أقرب إلى الأرستقراطية (ولو ان هذه يطاولها التضخم فتتناقص مهابتها) في حمله لأمانة الفصحى. وهذا، في الأقل، إذا لم توجد عوامل قوية أخرى تزيّن لعامّة المتعلمين من العرب أن يقبلوا على الرفع من سويّة معرفتهم بلغتهم الجامعة.

اليوم تسود دواعي الاستعمال إذن في الحض على تعلم اللغات الذي ينتهي كثيرا عند حدّ الإلمام الأولي بها ولا يأبه للزوم الصواب في الاستعمال دائما ولا للارتفاع بسويته. فتغدو الحاجة إلى هذا التعلم منوطة بحاجات العمل أو المعاشرة أو التسلية أو ببعض وجوه الحاجة إلى الاطلاع وتوسيعه وتكون هذه، في الأغلب، محدودة المجال. وقد تتوزّع اللغات التي يعرفها المرء وجوه نشاطه المختلفة فتكون العربية – مثلا – لغة لنثر الحياة اليومية والإنكليزية لغة للعمل ومبادلاته الكلامية

وللعلاقة بالحواسيب والفرنسية (لمن لا يزال يعرفها) لغة للثقافة العامة. ويغلب، بطبيعة الحال، ألا يكون هذا الفصل حادّا وأن تعتوره، في سيرنا اليومية، أخلاط وأمزجة من اللغات ما أنزل الله بها من سلطان. هذا ويثمر ذلك كله عادة أداء لغويا متعثرا، فقيرا إلى نسغ الفصاحة ومشوّش المضمون الفكري بالتالي. فإن بيت القصيد أن أداء الأفكار لا ينفك عن الأداء اللغوي وأن هبوط سويّة العبارة ينحطّ بالضرورة بسويّة الفكر. وحتى إن وجد شذوذ عن هذه القاعدة، فبرزت الفكرة العظيمة في كلام مضطرب، فإن المعوّل في إبراز قيمة الفكرة يكون على قدرة السامع أو القارئ على التأويل أو على تقويم العبارة التي بلغته الفكرة فيها أي على القيام بضرب خاص من ضروب الترجمة.

لا أسف على العصبية

لست حزينا لانفكاك الدافع إلى معرفة اللغة من إسار العصبية القومية ناهيك بالدينية. فإن العصبية، في الأساس، مناط لنظام سلطة يكره التنوع ويضمر نبذ الغير وأعماله ومعالم عوالمه، ولو زعم العكس، وينشئ مع الغير علاقة اختزال إجمالية، مسكونة بأمراض مختلفة. وفي مجال اللغة، تنشئ العصبية بين هذه والناطقين بها علاقة سطوة تنحو نحو الارتداد بهؤلاء إلى ما يفترض أنه حال مثلى للغة أو تراث مهيمن. فلا يدرك سمت تلك الحال أو هذا التراث من ابتلاهم الله من عباده الضعفاء بخلقهم في زمن متأخر جدا عن الزمن النوراني الذي يفترض – بين ما يفترض فيه – أنه عهد عزّ اللغة وكمالها. لذا تحصر علاقة السطوة هذه فضائل اللغة كافّة في طور واحد من أطوارها وتقيّد حركة التغيير والتجديد في اللغة. فلا يبدو من هذه الحركة، حين تقوّم، غير أنها نزول على حكم الضرورة وانحطاط ليس إلا وجها من الانحطاط الذي هو حركة الزمن برمتها. فحتى حين يقبل التغيير في اللغة وفي العلاقة بها ويطلب، يرى إلى ذلك، في الأكثر، على أنه شوق إلى الكمال الغابر لا على أنه معالجة لمقتضيات الحاضر وصدوع بمطالبه. هذا الشوق يميل بمستعملي

اللغة إلى الرضوخ لتجليات البلاغة المجسدة في التراث أو في بعضه ويبيح لهذه البلاغة الاستيلاء على نفوسهم فتملي عليهم ما يقولون أو يكتبون ولا تدعهم ينشئونه.

عليه عجزت المعالجة العصبية لمشكلات العربية عن تجاوز ازدراء عميق للعاميّات إذ نظر إلى هذه الأخيرة على أنها الدرك الأسفل من أحوال اللغة لا على أنها مراكب الناطقين بالعربية جميعا إلى التواصل وتدبّر وجوه الحياة كلها تقريبا والتعبير عنها. ولم يعترف للعاميّات بأفضالها العميمة على الفصحى إذ هي المختبرات التي تهيّأ فيها عناصر مختلفة تنمو بها الفصحى وهي شبكات الشرايين التي تصل ما بين الفصحى ووقائع الحياة وأطوارها وتحولاتها. وغلب على التناول اللغوي للعامّي "ردّ العامّي إلى الفصيح". ولم يبرزو من أثر العامّي في الفصيح إلا عدوانه الفظّ على صيغ الفصحى وأصولها أحيانا، وهو أمر يحصل فعلا ويتّخذ، في حالات كثيرة، صورا يصعب التسليم بها أو برضوخ الفصحى لها ولكنه لا يستغرق أبدا مجاري التبادل المتعدد الوجوه بين الفصحى والعامّيات. لا ينتبه كثيرا أيضا، من الجهة الأخرى، إلى تفصيح الفصحى للعامّيات وتوسيعها لكفاءات العامّيات وتقريبها بينها. ولا ينتبه كثيرا أيضا إلى أن العامّيات عادت لا تنتصب حوائل بين مجتمعات الناطقين بها على النحو الذي كان حاصلا قبل ربع قرن لا أكثر. ومن ذاك أن العرب في سائر أقطارهم بدأوا يتعلّمون العامّية المصرية من السينما قبل نحو من مائة عام. ولكن الإذاعات ثم التلفزة الأرضية ثم الفضائية ومعها تنامي الهجرات بين الأقطار العربية وتكاثر اللقاءات بين القادمين منها إلى مهاجر غير عربية قرّبت كلها، ولو إلى درجات متباينة، كلا من اللهجات القطرية أو الإقليمية إلى أفهام العرب كلهم. وهذه، في كل حال، مؤالفة لا تزال جارية.

إلى ذلك، أسفر التغليب نفسه للنظر المعياري أو التفاضلي للّغة على النظر الوضعي في أحوالها، عن اعتبار الفصحى، بإطلاق، أنها المرتبة العليا من مراتب العربية والجادّة الأثيرة إلى كمالها. فلم ينظر إلى الفصحى، إلا لماما أو استطرادا،

على أنها، بما هي الأداة اللغوية المشتركة بين مجتمعات العرب أو بين أوساطهم المختلفة والباب إلى تراث منتشر على 1500 عام، قد استوت لهذين السببين التاريخيين (وليس لتفوّق صميم فيها ولا لعلّة صميمة في العامّيات) لغة للكتابة العربية ولنتاج العرب في الآداب والعلوم.

لست حزينا إذن لتراخي الآصرة هذا بين العصبية القومية والإقبال على تعرف الفصحى العربية. ولكن إلى أية حال أفضينا؟ أرانا غادرنا قصرا تراثيا شاهقا تحرسه سلطة عليا فتمنع على سكانه تغيير القماش الذي يكسو كرسيا أو تبديل قبضة في باب إلا بعد معاملات مريرة وحشد عرمرمي لتواقيع المراجع. فما بالك بالتبديل في وظائف الغرف وبالزيادة في البناء أو النقصان منه؟ وأرانا انتقلنا إلى مخيم شاسع أعدّ معظم ما فيه بحيث يستغنى عنه أو يصبح رثّا بعد استعمال واحد. فكأن هذا المقام الذي هو جماع استعمالاتنا اللغوية اليوم معمل شاسع للنفايات: لا لمعالجة النفايات بل لإنتاجها. وأرى بين هذين الحالين صيغة ثالثة للسكن هي الإقامة في منزل متّسع لوظائف الحياة كلها يعمّر بعض أثاثه طويلا وتستهلك موجودات أخرى فيه بسرعة ويحتمل شيئا من الفوضى تفرضها الحياة في أوضاعه كل ساعة وفي كل مناسبة. ولكن يبادر أهله إلى إعادة الترتيب ويبادرون أيضا إلى تجديد التجهيز كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك ولا يترددون، إذا لزم الأمر، في زيادة الأجنحة وفي إعادة الهيكلة تبعا لحدوث الحاجات وتغيّر الأذواق والمطامح.

الإحكام

أرى إذن أن نجعل مرادنا، لا في النكوص إلى التنزيه الانتمائي للغة، بل في الانتقال من الاستعمالية الرثة إلى استعمالية أوفق لإحكام التفكير والتصرف، وحتى الشعور، بإحكام التعبير عنها جميعا وإلى تصويب التواصل فيما بيننا بتصحيح أدواته ووسائله اللغوية. ويفترض الإقلاع نحو هذه الغاية تغييرا لا في معاملتنا للفصحى وحدها بل أيضا في طريقة إقبالنا على اللغات الأجنبية. صحيح أن علينا بذل أقصى

العناية لتحسين تصرفنا بلغة هي المركب التلقائي لظاهرنا وباطننا معا (وقد ظلّت فصحاها تتصرف بنا، بما هي تراث، أكثر مما نتصرف بها بما نحن بشر محتاجون إلى التواصل والتعبير). على أن التصرّف المحكم باللغات الأجنبية (وهو غير الرطانة السفيهة بها، طبعا) سيبقى شرطا لإحكام قبضة كل منّا على عالم بات المصنوع المستورد فيه غالبا على المطبوع الحقّ أو المزعوم. وهذا عالم بات كله ضالعا في حياتنا وبتنا منخرطين في آفاقه كلها. فلا نستغني عن اللغات الأجنبية في تدبّرنا معانيه وموجوداته، وهذا مهما تبلغ لغتنا من القدرة على مواكبة مخاضاته وأطواره. وسيبقى إحكام علاقاتنا اللغوية بهذا العالم الواسع الضيق شرطا، بالتالي، لإحكام قبضة لغتنا نفسها على ناصية العالم بأحوال موجوداته كلها: بشرا وحيوانا وجمادا وبسائر معانيه. فقليلا ما ينتبه إلى فضل التصرّف باللغات الأجنبية على اللغة العربية بما هي لغة. ومن ذاك أن كتّابنا، حين تعرّفوا بعض هذه اللغات فاقتبسوا عنها أو ترجموا، لم ينقلوا إلى العربية "معلومات" وحسب. وإنما نقلوا أيضا أوضاعا مختصة باللغة نفسها لم تترك مستوى من المستويات التي يتحلل إليها الكلام إلا وداخلته: من الألفاظ الدخيلة أو الموضوعة لتقابل ما يناظرها في اللغة الأجنبية إلى الصرف إلى نحو الألفاظ إلى نحو الجمل إلى البلاغة (ومن هذه مقامات جديدة للكلام يطوّع لها الأسلوب) إلى أنواع أدبية جديدة برمتها علينا إلى أصول الكتابة في العلوم ومصطلحها، إلخ.

زبدة المطلوب إذن في حالتي العربية والأجنبية تعزيز الاقتناع العام بأن المعرفة باللغات *قيمة* كبرى ترقى بالعارف فكرا وشعورا وعلائق بالناس وبالموجودات كلها. وحين نقطع شوطا نحو هذا المطلب، نكون آخذين في تكوين *بيئة* مواتية لتعليم اللغات ولتعلمها وللتعلم بها بالتالي في المستوى الجامعي وفي ما بعده وفي ما دونه.

يوجد، ولا ريب، مشكل خاصّ بمعرفة اللغات في الجامعات العربية. وتوجد مقترحات موضعية لمداورة هذا المشكل وللتخفيف من بعض أعراضه وليس لحله. فإن سبل الحل الموضعي يكون معظمها قد سدّ في تلك المرحلة. وعلى التغليب، يعالج المشكل الناشئ عن ضعف المعرفة باللغة الأجنبية بالتسليم أو بتدابير تمتّ بنسب وثيق إلى رفع العتب. وأما المعرفة بلغة الأم فيغلب الميل إلى اعتبارها معطاة حكما أو موفورة بالسليقة شأن التعاطف بين الأم وأولادها. وواقع الحال بعيد جدا عن هذا وحال طلابنا الجامعيين مع العربية حال مشكلة إشكالا عويصا.

وفي ما يخصّ ما قبل الجامعة تجري مناقشات كثيرة لعثرات تعليم العربية وتعرض تجارب قيمة خيضت لتجاوز العثرات ويسفر بعض المناقشات عن برامج جليلة تعدّ للغاية نفسها وتجهد دور وهيئات مختصة في كبريات الدول الناطقة بلغة ما والراغبة في توسيع انتشارها لإخراج مناهج وإنتاج وسائل لتعليم تلك اللغة للأجانب أي لنا نحن مثلا. هذا كله جار على قدم وساق عندنا وعند غيرنا. والراجح أن المشكلة عندنا – على ما تدلّ الأبحاث المنشورة – ليست في فقدان المقترحات والبرامج والوسائل بل في ضعف انتشارها ووقعها وتعثّر وصولها إلى أصحاب القرار، وهي، أيضا وخصوصا، في ضربهم صفحا عنها إذا وصلت ومعاملتهم إياها وكأنها لم تكن. فالراهن أن المتابعين لا يكتفون بالشكوى وإن استكثروا منها. ولكنهم يلاحظون أن جهودهم لا تثمر إلا قليلا. ويصرّح بعضهم بيأسه سلفا من أن تنتهي مقترحاته (وهي أحيانا ثمرة جهود دائبة وأعمار مهنية بتمامها) إلى ثمرة ما.

نحن، من جهتنا، لا نملك الخوض ههنا في تفاصيل ما قدمه البحث التربوي العربي، في أثناء السنوات الأخيرة، من منجزات في موضوع تعليم اللغات والتعليم بها. خصوصا وأن هذه الأبحاث لا تتناول التعليم الجامعي، عادة، إلا لجهة اعتماد العربية أو عدم اعتماها فيه، وهذا لسبب سبق إيضاحه. لنا، مع ذلك، أن نوصي

بالسعي لتعزيز الانتشار المتاح لهذه الأبحاث وللتوسعة في مناقشتها وذلك بالمتاح من وسائل المساندة. فالواقع أنها يفوتها دائما إدراك ما تستأهله من انتشار وتداول وإلحاح على أهل الحل والعقد. إلى هذا نوصي، في ما يخص الأبحاث المقبلة، **بالمساعدة في توسيع القاعدة الحقلية التي ترسى عليها المقترحات وتوضع البرامج**. فإن مطالعة ما ينشر من هذا كله تترك المرء في شك ما من موافقة التشخيص لواقع الأحوال. وذاك أن الباحثين لا يملكون، غالبا، ما يسعفهم في توسيع الدائرة المؤسسية أو الاجتماعية لخبرتهم بالتحقيق الحقلي المناسب. فيلبث ما يسوقونه مسندا إلى الملاحظة السائبة أو إلى استنطاق العينات الضيقة أو إلى مجرد الكلام المنتشر، شأنه في ذلك شأن ما سقناه في مقالتنا هذه.

مقترحات

وإذا كان لنا أن نثبت النظر لحظة على التعليم الجامعي تحديدا فإننا نوصي بما يلي:

1- **أن يشرط قبول الطالب في الجامعة بامتحان قياسي موحد في اللغة العربية يصمم على غرار الامتحانات العالمية التي تقاس بها معرفة الطلاب المتقدمين للتسجيل باللغة الإنكليزية، خصوصا، وذلك بصرف النظر عن الفرع الذي يرشح الطالب نفسه لدخوله. ويجب أن يكون هذا الامتحان مركزا على رأس المال المعجمي الذي يتوفر عليه المرشح وعلى البلاغة بمعنى إحكام العبارة وجودة المنطق في إنشاء النصوص، لا بمعنى الفخفخة البيانية أو البديعية. ولا بأس، بعد ذلك، من التسامح في بعض أنواع الأخطاء النحوية (بمعنى الإعرابية) والأخطاء الصرفية وحتى الإملائية.**

2- أن تركّز برامج المساندة اللغوية للطلاب على القدرات نفسها التي يقيسها الامتحان الآنف الذكر وعلى الترجمة والمصطلح والأصول الأسلوبية للكتابة في مجال الاختصاص، وأن يعتمد التدريس على الأمثلة، قبل القواعد، وعلى النصوص وعلى إلزام الطلاب بإنشاء الأمثلة والنصوص وليس باستظهار القواعد.

3- أن يخضع القرار باختيار لغة التدريس لمادة ما لتقدير ما تتيحه تلك اللغة من موارد لتجويد المعرفة والتعبير والبحث في تلك المادة. فتستبعد، بالتالي، من بين دوافع الاختيار، محمولات الخطابة القومية أو الدينية والمزايا العامة للغة العربية ويشترط، في كل حال، على الطلاب، تحصيل لمعرفة مناسبة بلغة أجنبية من اللغات المرموقة النشاط في مجالي الأبحاث والترجمة.

4- أن يعمد، بشأن المشكل العام المتعلق بتدريس العلوم بالعربية، إلى تقويم جاد قد يتفرع إلى تقويم للتجربة الخاصة بكل مادة على حدة. ويجب الدخول إلى هذا التقويم من مداخل مناسبة بينها علاقة مضامين التعليم بحالة العلم الراهنة وإسهام الخريجين في الأبحاث وحظوظهم في سوق العمل في الداخل والخارج بالمقارنة مع غيرهم، إلخ. ويجتنب الدخول إلى التقويم من المدخل القاصر المتمثل في سؤال الطلاب والمدرسين أنفسهم عن درجة رضاهم عن تجربتهم. ولا تهمل تجارب شهدت تقلبات وحاقت بها ظروف غير عادية من قبيل التجارب المغاربية ولكن يستحسن التركيز على تجربة التعريب السورية، المستمرة منذ نيف وثمانين سنة.

5- أن تكفّ الجامعات عن معاملة علوم الإنسان والمجتمع معاملة القريب الفقير. إذ هي تتساهل في أمر شروط التسجيل في فروعها وفي أمر توافر المراجع أو عدمه لطلابها وفي أمر قدرتهم على استخدام هذه المراجع. فهذه العلوم ليست سهلة إلا

لأن هذا التساهل ينتهي إلى نزف مادتها ولا يستبقي منها غير ما يتوهم معه أن تحصيلها لا يحتاج إلى تأهيل وأنها مجرد صبّ لأنواع من الحديث السائر في قوالب بسيطة جاهزة. هذا فيما هي، في الواقع علوم صعبة يحتاج استيعاب مسائلها، ناهيك بممارسة البحث في كل منها إلى إعداد متنوع الوجوه يمليه تساندها في ما بينها وحاجة الباحث فيها إلى الاعتداد بمناهج وتقانات غير هينة التحصيل. وهذا فضلا عن سعة المعرفة المختصة والثقافة العامة.

6- إظهار ثمرات الجهود التي بذلتها، على مدى عقود، لتعريب مصطلح العلوم، مجامع اللغة العربية (وعلى رأسها مجمع القاهرة) واشتركت فيها مؤسسات أخرى يتوزّع أهمّها بين بيروت والقاهرة والدار البيضاء. وتكفي الإشارة ههنا إلى أن مجمع القاهرة أنتج معاجم فنية متنوعة لا نجد ما يكفي للتعريف بها على موقعه الألكتروني ونشكّ، بعد المحاولة، في أن يعود البحث عنها في سوق الكتب بطائل. فهذه، على الأرجح، كنوز مجهولة. هي لا تستشار مع العلم بوجودها. بل تتصل المناقشة الدائبة في تدريس العلوم ومصطلحها بمعزل عن شهادتها. إلى هذا، لا يزال مجمع القاهرة يعيّر حتى اليوم (أي بعد الأهوال التي عاناها لإنتاج هذه الأعمال) بـ"الشاطر والمشطور والكامخ بينهما".

هذه مقترحات بعضها اصطفائي أي نزّاع إلى الزيادة في نسبة الطلاب المستبعدين. لذا لا يعدّ هذا البعض بابا إلى معالجة قويمة للمشكل المطروح. وإنما هو شرّ لا بد منه إلى أن تتيسر المعالجة القويمة.

بعد هذا نعود إلى التشديد على ما نعده طريقا ملكيا إلى تحسين العلاقة بين اللغات عندنا ومتعلميها في المستوى الجامعي وفي غيره. وذاك هو **إظهار قيمة التمرس باللغات في سيرة الأفراد بوجوهها جميعا:** من الرقي بالمعاشرة وتكثير فرصها إلى تحسين القدرة على التفكير تحليلا وتأليفا إلى التبريز المهني، إلخ. إظهار القيمة هذا يجب أن ينطلق من أن التعليم قد غدا اليوم أبعد ما يكون عن أن يكون حكرا على مؤسسات التعليم أي على المدارس والجامعات. فقد أصبحت الصفوف، في صورتها المبتغاة على الأقل، أقرب إلى أن تكون منابر لإظهار ما يتعلمه الطلاب في خارجها ومراكز توجيه لهم إليه ومختبرات لامتحانهم فيه منها إلى أن تكون محاجر على المعرفة يحتكر فيها المدرسون المعارف ويتولون تلقينها للتلامذة. وبات يستوي (أو يميل إلى الاستواء) في التعويل على ما يكتشف في عالم الإعلام والمعلومات طلاب الجامعات والصغار والكبار من تلامذة المدارس. فأحرى بالطلاب الكبار، إذا ضاقت بهم السبل المفتوحة في الجامعة إلى تعزيز ألفتهم للغات، أن يطلبوا هذا التعزيز من التلفزيون ومن الإذاعة ومن الإنترنت. على أن الحافز إلى هذا الطلب يجب أن يوجد أولا أو أن ينشّط. ويجب، من الجهة الأخرى، أن يقابل الطلب عرض مناسب: أي أن تبدي وسائط الإعلام والمؤسسات المختصة، من مجامع اللغة إلى فروع اللغة والترجمة في الجامعات، همة في إنتاج البرامج الآيلة إلى تقوية الحافز وإلى تلبية الطلب وأن تنشر هذه البرامج بوسائط النشر الفاعلة في أيامنا.

هذا كله بعيد جدا عن أن يكون مهمة سهلة. وبعيد عمن يتحكّمون بالوسائط المشار إليها وعمن يتوفرون على الكفاءة لتصميم البرامج أن يقدموا على ذلك (أو على ما يسدّ الحاجة منه) من تلقاء أنفسهم. والكفاءة ههنا كفاءات: فإلى المقدرة اللغوية والمعرفة التربوية بالحاجات يجب أن نقع على من توجد فيهم قوة الإقناع بأهمية ما يعرضون وقوة جذب الجمهور المستهدف إلى الجدّ في إتقان اللغة وإلى

اللعب بها طلبا لإتقانها. وإذا نحن عدنا إلى الأول من المقترحات المثبتة أعلاه، تبدى لنا المطلوب أقرب إلى البساطة. فإن إدراك الإحكام في العبارة مطلب يقتضي معرفة مقبولة بمتن اللغة، طبعا، وهذه تكتسب بالمطالعة وبألفة المعاجم. ولكنه، في نهاية المطاف، مطلب يعوّل في إدراكه على الانتباه والرغبة، فضلا عن المعرفة، أكثر مما يعوّل على موهبة ما من المواهب النادرة. وهو مطلب يسهل التمثيل عليه جدا: قل إذا كان المطر ينزل بشدة:/ المطر يهطل / ولا تقل: / المطر ينزل/ فإن المطر ينزل كيفما شاء شديدا أو غير شديد. وأما لزوم التماسك المنطقي في الإنشاء فأمر أصعب منالا، ولا ريب، والتمثيل عليه يقتضي إطالة في الكلام. ولكن يمكن التدرج في تعليمه والتمثيل عليه، فنبدأ بالقصير البسيط من النصوص، نحلل منطقه، لننتهي إلى ما هو أعوص تركيبا وأكثر تشعيبا، ونتسلى، في أثناء ذلك، ما أمكن ونتعلم كثيرا من قواعد النحو من غير قصد تقريبا...

السلطة اللغوية

تسعف هذه الجهود، بمنطلقها المشار إليه، أي إظهار التمرس اللغوي بما هو قيمة، في تحسين **البيئة النفسية الاجتماعية** الموافقة لزيادة الطلب على هذا التمرس. بيد أن ثمة شيئا آخر يجب أن تصاحب ولادته هذه الجهود كلها وأن ينتهي إلى تتويجها وأن يرعى سلامة مآلها. ذاك هو **السلطة اللغوية**، وهي مفتقدة في ديارنا. هذه سلطة لا تعاقب ولا تكافئ. هي تعتمد على محبة الناس للغتهم وتشير إلى الصواب حين تراهم يسيئون إليها. وأهم ما يجب في مثل هذه السلطة أن تكون سلطة منظورة – فضلا عن أن تكون محل ثقة وألفة، فلا تعادي الجديد لمجرد جدّته ولا تقع في شاطر أو مشطور يضحك الناس منها عقودا. ونقصد بصفة **"المنظورية"** أن تصدي لفتاوى هذه السلطة سائر المنابر المخاطبة للرأي العام والضالعة في تكوينه. فلا تبقى مداولاتها أسيرة البحة في الصوت ولا حبيسة الجدران في مقرّ ما.

يذهب فكرنا من تلقائه إلى الأكاديمية الفرنسية مثالا. ونتخيل، في الحالة العربية، مبادرة تشترك فيها مجامع اللغة ومؤسسات أخرى ذات باع في التأليف اللغوي، وبخاصة تأليف المعاجم، تفتح لها سلطات الدول بعض أبواب الإعلام ويفتح لها المال أبوابا أخرى. نفكر أيضا في برنامج تولاه اللغوي الفلسطيني حسن سعيد الكرمي في إذاعة لندن وفي آخر تولاه الشاعر المصري فاروق شوشة في إذاعة القاهرة ونذكر بالخير هذين الرجلين.

ولأضرب مثالا على الفارق بين حيازة "السلطة"(بالمعنى المشار إليه أعلاه) وعدمها وبين "المنظورية" وعدمها. قبل عشر سنوات أو أكثر بقليل انتشر الهاتف الجوال في لبنان وانتشر معه حديثه في وسائط الإعلام. ولا نعلم من كان أول من سماه "الخليوي" مترجما عن الإنكليزية أو عن الفرنسية فشاعت شيوع النار في الهشيم. كان المسمي، على الأرجح، سياسيا أو صحافيا ولم يكن لغويا بالتأكيد. ففي هذا المضمار وفي غيره يحتاج المتكلمون إلى اسم لشيء مستجد فيعربونه أو يضعونه ولا يستشيرون اللغويين ولا ينتظرونهم. يفعل هذا أيضا أهل علم مختلفو الاختصاص يظنون في أنفسهم مقدرة لغوية هم فقراء إليها في الواقع فبعفون أنفسهم أيضا من استشارة اللغويين. والمؤكد أن مخترع الاسم المشار إليه للهاتف الجوال حسب نفسه أوفر عبقرية من مخترع الهاتف نفسه. ولم يعتّم أن جاءه هادم للّذات من بين اللغويين فنشر في صحيفة من صحف بيروت ما يفيد أن النسبة إلى خليّة (وهي هي على فعيلة) إنما هي خَلَوي أي فَعَلي وما هي بخليوي التي لم تنزل في كتاب. على أن المقالة بقيت صيحة في واد وإلى اليوم لا تزال "خليوي" سيدة الموقف. وقد لا يجد من يخطئ خطبا جللا في خطإه فيبادرك باعتباره صوابا ما دام قد شاع وذاع. والواقع أن المشكل ليس في اللفظة بحد ذاتها وإنما هو في إدخالها شاذّة على قاعدة من قواعد تصريف الأسماء هي قاعدة النسبة. وما يفتك به هنا إنما هو ما يسميه الصرفيون "القياس" وهو الباب الأوسع إلى تعلم الصرف ومزاولته. فكيف تستقيم مطالبتنا بتيسير قواعد اللغة إذا ظللنا نجيز لأنفسنا أن نضيف، كلما سنحت لنا

فرصة، شاذّة جديدة إلى الشواذّ الكثيرة عن هذه القواعد؟ نزيد إذن في طين القواعد والشواذّ بلّة ونحن نعلم أن حفظ الشواذّ أشقّ على المتعلم من حفظ القواعد وأن الأصلح لنا أن نلغي ما يمكن إلغاؤه من الشواذّ لا أن نزيدها واحدة بعد واحدة. تلك هي الطامّة في حالة "الخليوي" وما شاكلها. وأما تغلّب السياسي أو الصحافي على اللغوي في هذه المواجهة فأتاحه أن اللغوي نطق بحكمه في جريدة يقرأها آلاف أو عشرات قليلة من الآلاف يعلم الله وحده ما يقرأونه منها. هذا فيما أخذت تصدي لمأثرة السياسي أو الصحافي، كل يوم، شاشات يشاهدها ملايين... ما نطلبه هنا أن يمنح اللغويون في شأن هم العلماء به فرصا مساوية لفرص الخطّائين.

يحتاج ما سبق كله، في الواقع، إلى الكثير من التمحيص ثم إلى التجسد في برامج مفصلة. وهذا عمل لا تتسع له هذه الورقة ولا يسع الفرد الواحد أن ينهض به. فعسى أن يعتمده القيمون على هذا المؤتمر غاية يقبلون عليها بما يناسبها من صحة العزيمة وكفاءة الإمكانات.

بيروت، تشرين الأول 2007