

اللغة العربية في التعليم العالي
اللغة العربية في الجامعة الأردنية (نموذجاً)

الأستاذ الدكتور نهاد موسى
الجامعة الأردنية

الأربعاء ٩ تشرين الثاني ٢٠١٦ م

ملخص:

قبل نصف قرن اقترن التخصص في اللغة العربية بمنزلة المعلم وحلم الأمة يومذاك، وكان الأستاذ علم ذلك بهذين الاعتبارين. ثم دخل القسم في دورة الزمان؛ تراجعت منزلة المعلم لمتغيرات شتى وأصبح سؤال اللغة والأمة يلقى بكثير من اللامبالاة وكان لا بد أن ينتقل محور الخطاب إلى الطالب الموزع بين قوى شتى، فأنشأ القسم خطابه المباشر الذي تمثل فيه سؤال الطلاب عن معنى التخصص وجدواه العملية وأفاض في تفصيل هذا الخطاب متمثلاً هو اجس الطلاب وتساؤلاتهم.

وكان للقسم إلى جنب ذلك رسالة موجهة إلى سائر طلبة الجامعة يلزمهم بها دراسة العربية على نحو يتصل بالأمة والهوية حيناً، ووجوب تحقيق الكفاية اللغوية لأغراض وظيفية لا تنفك عن الملحظ الأول. وبقيت التدابير في شأن العربية على هذا المستوى تتنوع ولكنها تراوح مكانها ولكن ذلك كله ذهب قبض الريح في تيار المتغيرات الجامعية والكونية في النظر إلى تخصصات الجامعة وأحوال الأمة. وكان لا بد لصاحب هذه الأطروحة -وقد أيقن بفشل الجهود المتقدمة- أن يرسم مشروعاً يضع العربية في موقع الممارسة الوظيفية المقنع الممتع. ولعل هذا المشروع، إن تحقق، أن يكون تدبيراً يحقق للطلبة جميعهم في قسم اللغة العربية وفي سائر أقسام الجامعة أن يتداركوا فوائت التعليم العام في هذه السبيل؛ ذلك أن الكفاية في أبعادها اللغوية والوظيفية ينبغي أن تكون فرض عين لا فرض كفاية.

ضرب من التذكار والتذكرة

- يُشبه هذا الذي أُزجيه، هنا، الآن، أن يكون ضرباً من التذكار لبعض ما كان، وضرباً من التذكرة بما أملت ولم يتحقق. ولعل هذا يسوّغ لي أن أستعيد هنا ما ورد لديّ في هذا الشأن قبلاً في ما تنبئ عنه مراجعي في خاتمة هذه الورقة.
- يتنقل بنا هذا الحديث عن العربية في قسم التخصص من التذكار الذي ينتسب إلى زهاء نصف قرن. حين كان الشيخ هو المحور بما هو صاحبُ مدرسة أو منهج، إلى مطالب التطوير المنهجي وفقاً لفروض هذا الزمان القائم على المساءلة؛ إذ أصبح الطالب محوراً رئيساً.
- ويعود بنا إلى السؤال المقيم عن الكفاية اللغوية الأساسية بما هي قيمة ينبغي أن ترعاها الجامعة لدى المتخرجين فيها. وقد ظل سؤال الكفاية يراوح دون بلوغ الغاية؛ يتردد بين تدابير متعاقبة شتى، ولكنه يفتح الآن على وسائل مستحدثة قد تكون الإجابة المستفادة بها حاسمة.

أولاً: العربية في حقل التخصص

كانت العربية موضوع التخصص في القسم الأكاديمي الأول (قسم اللغة العربية وآدابها) من الكلية الأولى، الكلية التي بدأت بها الجامعة، وهي كلية الآداب. واقتترنت اللغة العربية بالرياسة المتمثلة في ناصر الدين الأسد؛ إذ كان رئيس القسم وعميد الكلية منذ البدء (١٩٦٢) ثم رئيس الجامعة بُعِيدَ البدء (١٩٦٥) إلى بضع السنوات الأولى - ١٩٦٩.

واقترن قسم اللغة العربية وآدابها منذ البدء بأعلام مرموقين من الأردن (هاشم ياغي وعبدالكريم خليفة ومحمود السمرة وعبدالرحمن ياغي ومحمود إبراهيم) ومصر (شوقي ضيف ومحمد عبده عزام وإبراهيم أنيس وخليل يحيى نامي) وسورية (سامي الدهان) ولبنان (صبيح الصالح) والعراق (إبراهيم السامرائي).

وكأنما كان القسم بأعلامه من الأردن صينواً وامتداداً لنظيره في مصر بأعلامه (طه حسين وأحمد أمين وأمين الخولي...).

وكان بما استرشد من سائر أعلامه فضاءً عربياً بامتياز. وما فتئت هذه خطته في صيرورته بعد ذلك؛ إذ يفتح سجله المتصل عن أعلام من أعلام زمان العربية في ذلك الزمان وإلى الآن، مثل (محمود الغول وسعيد الأفغاني وشكري فيصل وإحسان عباس).

وأسعدته شرط الزمان العربي يومذاك إذ كانت الأمة تمور بالروح الجامعة وأشواق الوحدة. وكانت العربية هي الرمز الناظم لما كان ينطوي عليه الوجدان العربي.

حوار التراث والحداثة

كانت العربية في محورها الرئيس (قسم التخصص) تنتظم موادّ في الأدب وتاريخه (عنوان الذاكرة الإبداعية) واللغة وعلومها (نموذج الصواب الجامع) على الزمان، كما تنتظم علوماً تتصل بها اتصالاً عضوياً كالتفسير والحديث، وروافد تغذوها من التاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع. ولكن غلبَ عليها "الأدبي" وفاقاً للتخصص الذي انحاز إليه الأساتذة يومذاك.

وقد جرى درس الأدب في الخطّة على منهج العصور التاريخية ابتداءً بالعصر الجاهليّ.

وهو موقف "تراثي" يقوم على تأسيس الدرس الأدبيّ على قواعده التي أرسَتْ التقليد الفني للشعر العربي في النموذج الجاهليّ، ويظلّ يرقُب امتداد التقليد الفنيّ والخروج عليه بالتطور والتجديد في العصور اللاحقة.

ولم تأخذ بمنهج البدء بالأدب الحديث، مثلاً، اعتباراً بقرب متناوله لدى الطلبة؛ لأنّ مرَجِعَ فهمه وتحليله إنما يكون في ضوء المرجع التاريخي، بل إن حظَّ الأدب الحديث في البدء كان ضئيلاً على الرغم من امتداده الكميّ في الفضاء العربي المعاصر.

ولكن المرجع الزمنيّ لدرس الأدب على وفق العصور كان ينعطف إلى المكاني أحياناً، إذ كان الأدب الأندلسيّ يُدرَس بِمَلْحَظِ المكان، وكان الأدب في مصر والشام يدرس بالملحظ نفسه على الرغم من أن الأدب الأندلسي يقع جُلُّه، ابتداءً، في النطاق الزمني للعصر العباسي، والأدب في مصر والشام يقع في نطاق العصر العباسي الثاني وما تلاه.

وكأنما تمثلت الخطة أن الأدب الأندلسي يستفيض "بعبرة وعبرة" من "زمن ضائع لا يعود" إلى "وطن ضائع قد يعود"، وأن الأدب في مصر والشام يوقف في الروح نموذجاً للإنجاز التاريخي الذي تَمَثَّلَ في دَحْر الغزو المغولي.

ولكن هذا المنزع "التراثي" كان يغتني بالتنوع الذي يتمثّل في "الأساتذة"، إذ إنّ كلاً منهم كان يمثل منهجاً في موقفه ومنطلقه. كان التخصص يعرف بالأستاذ "الشيخ"، ولكلّ شيخ طريقة وهم يحملون رسالة العربية وآدابها بحرية مسؤولية. وكانت حرية الأستاذ واستقلاله بمادة تخصصه "قيمة" عليها أرسَتْها الجامعة (ومثّلها الأول في ذلك قسم اللغة العربية وآدابها).

وفي هذا السياق كان درس العربية يغتني بضروب من المعرفة اللغوية والأدبية وضروب من المقاربة المنهجية.

يُزجِي شوقي ضيف معرفته الضافية بالأدب القديم ناطقة عن أنظار وبصيرة كاشفة. ويتخذ ناصر الدين الأسد في قراءة الشعر الجاهلي منهجاً قائماً على التدقيق؛ فهو يتعبد في محراب النص، يقلب فيه النظر ويردد فيه السمع، يتقرى النص في "سياقه الداخلي"، تشكيله الصوتي، وأبنيته الصرفية، واختياراته المعجمية، وانتلاف نظمه، واتساق أعاريبه، وتوزيع "إيقاعه"، ولا يزال يراود النص حتى يستوي لديه لحناً منسجماً يجعله مضماراً للغناء، ومفتاحاً منهجه في ذلك كله:

تَغَنَّ بالشَّعرِ إما كنتَ قائله إنَّ الغناءَ لهذا الشَّعرِ مضمارٌ

ويتخذ هاشم ياغي لقراءة النص منهجاً آخر؛ فهو يستبطن النص ليستطلع "هم" صاحبه، ويرقب ما يكون من "الاندغام" بين همّ الشاعر الخاص والهمّ العام. إنه يستنطق النص بما هو موقف دينامي ينتسب إلى سياق اجتماعي اقتصادي سياسي محكوم بالصراع، ولهذا كان منهجه يلقى هوى في نفوس الطلبة، ويترك أثراً ممتداً فيهم؛ إذ كان يجعل النص المغلق في سياقه الزمني البعيد خطاباً إبداعياً حاضراً يتقراه الطلبة في ما يكتنفهم من أحوال زمانهم.

وينتحي نصرت عبدالرحمن منحي تأويل الشعر الجاهلي في ضوء سياقه الديني والأسطوري لدى عرب الجزيرة يومذاك.

ويقيم حسين عطوان نهجه على العقد الوثيق بين الأدب وسياقه التاريخي، ويزاوج فواز طوقان بين الأدبي والآثاري، وينزع محمود إبراهيم إلى

استحضار العنقوان الروحي للأمة بقراءة المتنبي وأدب مصر والشام، ويقارب عبدالكريم خليفة الأدب الأندلسي منجزاً للتذكار وزماناً للاعتبار، ويتغلغل عبدالجليل عبدالمهدي في الأعصر الفاطمية والأيوبية والمملوكية ينتصف لها ويردّ عنها ما وُصِمَتْ به، ويحتفي بما تحقّق فيها من إنجاز تاريخي مشهود عنوانه الأعلى فتح القدس، ويتخذ عبدالرحمن ياغي بثباتٍ سجاليٍّ منهجاً حدثياً لمحاورة الأدب الحديث وقضاياها، ويشفع محمود السمرة قراءته للنقد العربي بأنظار إضافية من النقد الغربي.

كان حظّ الأدب الحديث -كما تقدم- ضئيلاً، وكان التقابل بين التراثي والحداثي في أمر الشعر الحديث حديثاً؛ إذ رأى فيه المحافظون خروجاً على التقليد الفني للقصيدة العربية ومفارقة لعمود الشعر، أما الحداثيون فكانوا يرون الرتابة الموسيقية في جَرِيّ الأبيات بصدرٍ وعَجْزٍ على وزن كميٍّ واحد وانتهائها بقافية واحدة كالطبل في الأدوات الموسيقية، وأن زمان السيمفونية والأوركسترا يقتضي تشكيلاً من الإيقاع مختلفاً بالضرورة.

وكان هذان الموقفان من الشعر الحديث خاصة يناظران ما تعاوره المشهد النقدي في الفضاء العربي العريض، وتُشَبِّه صيرورة هذا السجال في الجامعة أن تكون مناظرة لصيرورته في ذلك المشهد. وظفر موقف الحداثيين، على فترة من الزمن، بامتداد أوسع، وفاقاً لما حقّقته نماذج متميزة من الشعر الحديث لدى السياب والبياتي ومحمود درويش خاصة، ولكن ذلك لم يغيّر الموقف المبدئي لدى التراثيين.

على أن حيز الأدب الحديث من الخطة الدراسية للعربية في الجامعة قد اتسع فيما بعد بما تهيأ له من اشتغال أعلام مرموقين به في مجال الرواية والشعر (إبراهيم السعافين وشكري ماضي وسمير قطامي وخالد الكركي).

حوار الموضوع والمنهج

ولكن القسم وجد نفسه موسوماً بالمحافظة، وأنه يدور بالعربية وآدابها في فلکها الداخلي ویدرسها برؤية داخلية تشبه أن تكون تکراراً واستظهاراً، وأنه یجمل به أن یفتح بدرس العربية وآدابها على رؤية أخرى في مقارنة موضوعاته. واستعلنت في هذا السياق مقولة "المنهج" بما هو الدليل الهادي بتلك الرؤية الأخرى من بُعد آخر. وإنما يتحقق ذلك للقسم بالبعوث. وكان بعض المشتغلين بالعربية في سياقها التقليدي يتساءلون:

كيف نرسل البعوث لدراسة لغتنا وآدابها لدى "الأخر" ونحن أهلها والأعلم بها؟

وكان الجواب يومذاك يتمثل في أن القصد هو استفادة "منهج" الآخر في "النظر". وهو منهج ينطوي على مزية النفاذ إلى التفسير الكلي ورؤية المؤلف لدينا من الداخل بعين أخرى من الخارج.

وهذا تفسير ما غلب على بعوث القسم من طلبة الدراسات العليا في ثمانينيات القرن الماضي إلى إنكلترا وأمريكا، إذ كانت موضوعات رسائلهم عربية تتناول فقه اللغة العربية (محمود الجفال) والبلاغة العربية (عبدالكريم الحيارى) والأدب الأندلسي (صلاح جرار) وفن الرسائل في العصر الأموي (جاسر أبو صافية) وفكر النهضة العربية (خالد الكركي) والصواتة الصرفية العربية المقارنة (جعفر عابنة).

ولم یزل القسم يدافع هذه الشبهة: يتابع تبصره في مقارنة المعرفة النقدية العربية مقارنة فلسفية مقارنة (بلقيس الكركي)، ويواكب ما يستجد من مناهج

النظر اللساني والنقدي، ويعمل في تطوير خطته برفدها بمواد جديدة تفتح بها على متطلبات العمل ومتطلبات البحث المتجددة. وقد استأنف القسم مشروعه في الابتعاث بمقتضى هذه المواكبة إذ تتناول مشروعات مبعوثيه في بضع السنوات الأخيرة تحليل الخطاب، والنقد الجديد، واللسانيات الحاسوبية.

الأدبي واللغوي

ولكن اقتران التخصص بالأستاذ وتوافر الأساتذة المشتغلين بالدرس الأدبي والنقدي في السنوات الأولى قد فارق ميزان الاعتدال بين الأدبي واللغوي. بل إن أصواتاً في الهيئة الجامعية كانت ترقب هذه المفارقة وتستثير المقارنة. وكان النحو هو عنوان اللغوي الرئيس يقرؤه عبدالرحمن السيد مؤقتاً قراءة تقريرية تقليدية، ويقرؤه بثبات مطرد نهاد الموسى بمقاربات متطورة من تفكيك النص وربطه بالتطبيق والنص المشرق والغاية الوظيفية حيناً في (أوضح المسالك)، والتدريب على تحقيق مسائله باستعمال أصل قديم (المفصل) يدرّب الطالب على أن يعرف كيف يعرف، والتمرس بأصل نحوي (أسرار العربية) يمثل فرصة للتذكرة بالتحصيل على نحو غير مباشر آتيةً في سياق نظرية النحاة. ذلك أن قصور التحصيل لدى الطلبة يظل هاجساً مقيماً يوجه هذه الاجتهادات في المقاربة.

وحقاً أن بؤادر من النظر اللساني قد عرضت في هذه المرحلة المبكرة لدى إبراهيم أنيس وإبراهيم السامرائي وصبحي الصالح كانت تتحو منحى الانتصار للمنهج الوصفي، ولكنها كانت مؤقتة؛ لأن هؤلاء الأساتذة كانوا عابرين. وكان هذا شأن داود عبده في مقارباته الوصفية وملاحظاته ذات الطبيعة المستبطنة للمنهج التوليدي التحويلي لدى تشومسكي. على أن هذا التيار "اللساني" قد امتد بنفر من المشتغلين بفقّه اللغة العربية (محمود الجفال) وفقه اللغة العربية المقارن

(إسماعيل عمارة) والصوارة الصرفية العربية المقارنة (جعفر عابنة) ولسانيات التراث ولسانيات العربية الاجتماعية والحاسوبية (نهاد الموسى).

التفرد والإحاطة

لم يكن أحد في البدايات يسأل عن أهداف تُحدّد أو عن خطة محكمة متكاملة موافقة لتحقيق أهداف بيّنة موضوعية، بل إن هذا الضرب من التساؤل كان يُعدّ خروجاً على مكانة "الشيخ" و"حريته" واستقلاله" بالأمر في مادته، أو لعلّ هذا المسكوت عنه كان لديهم كالمفروغ منه، كان ذلك في زمن الصفوة كما يقال، يوم أعضاء هيئة التدريس أساتذة أعلام وأفراد قليلون يُشبه كل منهم أن يكون "مدرسة" أو صاحب نظرية، والطلبة قليل مقبلون.

ولكن القسم واجه حتى في بضع السنوات الأولى، تحدي "الكفاية" في الإحاطة بما لا يسع الطالب جهله من مطالب التخصص، إذ انكشف للقسم أن مواد الخطة ومناهج الأساتذة في تناولها تتخلف عنها ثغرات، وأن الكفاية المعرفية لدى الطلبة غير كافية، وأن أداءهم لا يرقى إلى المرتضى: يُسألون عن الموضوع الإعرابي اللطيف فيخطئون، أو يسألون عن نسبة أحد الكتب الأصول فلا يعرفون مؤلفه، أو يسألون عن عصر أحد الأعلام فيضلون عنه.

ورسم القسم للطلبة خطة آنية طارئة؛ أن يدرسوا بالجهد الذاتي بعض الكتب الجامعة (ككتب أحمد أمين في تاريخ الإسلام) وكتباً تصلح محوراً لبناء المعرفة اللغوية والأدبية المتكاملة انطلاقاً من النص (ككتاب الكامل للمبرد).

ولكن السكوت عن الهدف واستحواذ "الفردية" لم ينته بالقسم إلى "تصور منهجي" يمثل دليلاً وتدبيراً يمكنه ويمكن الطلبة من تلافي هذه الثغرات.

كان هذا في السنوات الأولى من عمر القسم، واستمرت الحال على هذا النحو، بل استفحلت بعد تحوّل الجامعة إلى نظام الساعات المعتمدة منذ العام الجامعي ١٩٧٢/١٩٧٣م وصار تناول الطلبة لتخصصهم أشتاتاً، وغامت رؤيتهم لأبعاد تخصصهم، وأصبح الاختيار متاح لهم في بعض موادّ الخطة دون دليل منهجي، حتى استعلن موقف الهيئة الاجتماعية ومؤسسة التعليم العالي بالنعني على قصور الخريجين في مطالب لغوية أولية ومطالب معرفية مشتهرة، وقد امتثل القسم لأمر هذا الموقف، وجهد في إعداد معارضٍ تدريبية واختبارات تجريبية تمتحن معرفة الطلبة بمبادئ العربية وقدرتهم على تلافي الأخطاء الشائعة وإمامهم بأبرز أعلام الأدب والنقد ومصادر الدراسة اللغوية والأدبية.

جدل الوعي

التلميذ محوراً

وكانت ذروة إنجاز القسم في تدارك هذه الحال وتراكماتها (سنة ٢٠٠٩) حين أصدر كتاباً وسّمه بالقسم الأب للغة الأم: **خطاب التعريف والتنوير**، وحاول به أن يضع الطلبة في بؤرة التخصص وأن يعيرهم وعيه جملة وتفصيلاً. ابتدرهم بأسئلتهم المسكوت عنها:

- ماذا يعني تخصصنا في اللغة العربية؟
- وما جدوى التخصص في اللغة العربية؟
- وما آفاق مستقبل هذا التخصص؟
- وكيف نبلغ أقصى الغاية منه؟
- كيف نبلغ به منزلة التميز؟
- كيف نحقق بهذا التخصص ذواتنا؟

وأجرى الخطاب على ألسنتهم في معنى التخصص على هذا النحو:

إذا سئلتكم عن معنى التخصص فليكن جوابكم:

(١)

على مستوى الأداء

أنا متخصص أو (متخصصة) في اللغة العربية وآدابها وإذن:

- أؤدي أصوات العربية أداء صحيحاً بيناً فلا يشتبه علي نطق الاستقلال (استغلال) ولا الفرق بين الضلال والدلال ولا أجعل الضنين ظنياً.
- أؤدي أبنية العربية أداء صحيحاً.
فلا أقول: مَعْرَض بل مَعْرِض.
- ولا أقول: ملغى بل مُلغى.
- ولا أقول: مُلْفَتَة بل لافْتَة.

.....

- أؤدي تراكيب العربية أداء صحيحاً
فأقول: لن أتقاعس ولا أقول: سوف لا أتقاعس.
- وأقول: متى التخرّج؟ ولا أقول: التخرّج متى؟
- وأقول: سبق أن حصلنا ولا أقول: سبق وأن حصلنا.

.....

- أؤدي إعراب الكلم أداء صحيحاً
فأقول مثلاً: كلتا الجملتين صحيحة ولا أقول: كلا الجملتان صحيحتان.
- وأقول: أصبح لدينا سبيل للخلاص ولا أقول: أصبح لدينا سبيلاً للخلاص.

وأقول: أجرى الفريقان مفاوضات مكثفة ولا أقول: أجرى الفريقان مفاوضات مكثفة.

.....

- وأضع الألفاظ مواضعها بدقة
فلا أقول: قل معدلي وسوف أرفعه.
بل أقول: انخفض معدلي وسوف أرفعه.
- ولا أقول: يطرأ ارتفاع ضعيف على درجات الحرارة.
بل أقول: يطرأ ارتفاع طفيف على درجات الحرارة.
ولا أقول: مناخ الغرفة رطب بل أقول: جوّ الغرفة رطب.

.....

- وأستثمر أساليب البيان
فأفضل أن أقول: أراك تقدّم رجلاً وتؤخر أخرى على أن أقول: أراك متردداً.
وأفضل أن أقول: صديقك مرآتك على أن أقول: صديقك يعكس شخصيتك.

.....

- وأنشد الشعر مستقيم الوزن؛ فأقرأ:
رأيت فضيلاً كان شيئاً ملففاً فكشفه التمحيص حتى بدا ليا
بتشديد الشين في (فكشفه) ولا أقرؤه (فكشفه) بفتح الشين غير مشددة.

وأملأ الفراغ في بيت أنشده بالكلمة المناسبة للمعنى والوزن، أقرأ هذا البيت، مثلاً:

خليلي ما أحلى وأمره وأعلمني بالحلو منه وبالمر
فأملأ الفراغ بـ: الهوى، دون (الحب) أو (المودة) أو (الهيام) أو (العشق).

.....

- وأكتب كتابة صحيحة فأكتب:
تعقد الندوة الساعة السادسة مساءً.
- ولا أكتب: تعقد الندوة الساعة السادسة مساءً.
- وأكتب: لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.
- ولا أكتب: لا تأجل عمل اليوم إلى الغد.

.....

(٢)

على مستوى التفسير

- أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها وإذن:
لا أكتفي بأداء أصوات العربية أداء صحيحاً، بل أعرف قواعد النظام الصوتي في علم أصوات العربية وأعرف علماء أصوات العربية ومصادر هذا العلم.
- وهكذا في سائر علوم العربية من الصرف ومصادره وأعلامه، والنظم وقوانين الإعراب ومصادرها وأعلامها، وعلوم البلاغة ومصادرها

وأعلامها، وقوانين العروض وأحكام القافية بمقاصدها وواضعها ودارسيها، وقوانين دلالة الألفاظ ومعاجم اللغة، ونظام الكتابة العربية وشواذ التهجئة ومصادرهما.

(٣)

على مستوى الإبداع

أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها وإذن، لا أكتفي بالأداء والتفسير العلمي لهذا الأداء، بل أطمح إلى استثمار المعرفة العلمية بنظام اللغة وتوظيفها في وجوه من الابتكار والإبداع. (مع أمثلة مشخصة لذلك).

(٤)

على مستوى فقه اللغة

أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها، وإذن لا أكتفي بمعرفة علومها الجزئية: علم الأصوات، وعلم الصرف، وعلم النحو ... الخ. بل أنشدُ فقه اللغة وما يهديني إليه من بصائر كلية في خصائصها وظواهرها وقضاياها بما هي لغة اشتقاقية لها ثبوت نسبي على الزمان، ولها وسائل في تنمية ألفاظها ... الخ، وأعرف مصادر هذا العلم.

(٥)

على مستوى اللسانيات

أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها، وإذن لا أكتفي بهذه البصائر الكلية المتعلقة بالعربية، وإنما أجد أن أطلع على سرّ هذه الظاهرة العجيبة وكيف تفسرها النظريات اللسانية المختلفة ...

(٦)

عن التنزيل والحديث والآداب

أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها، وإذن فأنا أدرس هذه العربية في تجلياتها.

إن هذا الذي أؤديه من العربية في أصواتها وأبنياتها ومفرداتها ونظمها وإعرابها وأساليب البيان بها يتمثل هو نفسه في تجلياتها من النصوص؛ فمن هذه المكونات يتشكل التنزيل العزيز، والحديث القدسي، والحديث الشريف، والخطب، والوصايا، والرسائل، والمقامات، والحكايات، والشعر القديم، والشعر الحديث، والقصة القصيرة، والرواية، والمسرحية. وألتمس تفسيراً لنتوع هذه التجليات.

(٧)

على مستوى النقد

أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها، وإذن لا أكتفي بقراءة نماذج من هذه التجليات بل ينبغي أن أعرف أسرار تشكيلها التي منحتها هذا التمايز؛ أعرف سر الإعجاز في التنزيل ومن عرض له، وأعرف سر الإبداع في الشعر الجاهلي ومناهج دارسيه، وأعرف مذاهب النقاد في نقد الشعر ونقد النثر وأعرف مناهج النقد الحديث ...

(٨)

على مستوى التطبيق

أنا متخصص في اللغة العربية وآدابها وأنا متخصصة في اللغة العربية وآدابها.

وإذا سئلت: ما جدوى هذا التخصص فليكن جوابك:

التخصص في العربية ليس أمراً مفروغاً منه.

بالتخصص في اللغة العربية نستأنف دورنا في الإبداع حتى الإعلان!

وحسبي أن أضرب هذا المثال:

كان في طرقات الجامعة لوحات إعلان يقول أحدها: وهو لشركة اتصالات معروفة:

بنوفر عليك

وبالعربية أعرف أن هذا الإعلان غير موفق، بالتخصص في العربية أحذف (الباء) فيصبح (نوفر) وإذن نوفر على الوجهين، وبالتخصص في العربية أغير (عليك) إذ يكفي المستهلك ما عليه، وأستبدل بها (لك) لأوهمه بالملكية المستفادة باللام (من حروف الجر)، وبالتخصص في العربية أقدم (لك) مستثمراً قواعد النظم فأغريه بوعد الملكية، وإذن يصبح مثل هذا الإعلان بدليل التخصص في العربية: **لَكَ نُوفِرَ**.

(٩)

على مستوى الجدوى

أنا متخصص (أو متخصصة) في اللغة العربية وآدابها.

بهذا التخصص أكتب فلا أخطئ في الإملاء ولا يوبخني مسؤول في إحدى الدوائر الرسمية، بهذا التخصص أقرأ فلا أحن ولا يهجم الناس عليّ بالاستهجان والتخطئة، بهذا التخصص أتذوق سرّ الإعجاز في التنزيل وسرّ الإبداع في

الشعر وسرّ الإبداع في فنون القول، وأعرف أسرار كتابة القصة القصيرة والرواية والمسرحية وأعرف سر تفوق المتبني، وأقرأ كتاب التراث العربي الإسلامي، وأعرف أسرار بيان الجاحظ وبيدع الزمان، وأكون معلماً متفوقاً (أو معلمة متفوقة)، وأكون مذياعاً لامعاً أو مذيعة لامعة، وأكون محرراً إعلامياً أو محررة إعلامية، وأكون مراسلاً إعلامياً ناجحاً أو مراسلة إعلامية ناجحة، أو محرراً صحفياً مجيداً أو محررة أو كاتب قصة أو كاتبة، أو كاتب سيناريو أو كاتبة، أو كاتب إعلان أو كاتبة، أو ممثلاً في دراما تاريخية أو ممثلة، أو كاتب مقالة ساخرة أو كاتبة ... الخ.

جدل الوعي

وانتظم الخطاب مشروع الخطة الدراسية، وبصر الطلبة بأبعاد المواد الاختيارية التي مثلت انفتاحاً بالطلبة على حقول نتيج لهم دراسة ما يستهويهم وما يساعد في إعدادهم للمستقبل. وجُلُّها يتجاوز ما كانت عليه الخطط السابقة، فمن ذلك: حقل لفنّ الرسائل، وحقل للحكاية والمقامة والقصة القصيرة والرواية، وحقل للنقد القديم ونظرية الأدب والأسلوبية وتحليل الخطاب والمدارس النقدية والنقد الثقافي ... وحقل في تعليم العربية، وحقل في الإعلام والدراما التلفزيونية.

وأغري الطلبة بفحص الخطط التفصيلية للمواد التي يدرسونها وحفّزوا على محاورتها بهذه الأسئلة:

- ما جدوى دراسة هذه المادة؟
- ما محتواها؟
- ما منهج الأستاذ في تناولها؟

- ماذا أعمل لأتابع ما يُقدِّم؟
 - ما الأسئلة التي تثيرها لدي؟
 - ما الفائدة التي أجنيتها منها؟
 - كيف أوظفها في تفسير مجال التخصص؟
 - كيف أستثمرها في تحقيق ما أريد أن أكون؟
- بل رُسم لهم دليل التلقي، وحُفِّزَ لديهم السؤال عند كل محاضرة:

- ماذا يقول الأستاذ؟
- كيف يقول؟
- ماذا أستخلص منها؟
- ما الأسئلة التي يثيرها لدي؟
- ما الذي يشوقني لمتابعته في المصادر والمراجع؟
- ما الذي يُشكِّلُ عَلَيَّ ويجمل بي أن أستوضحه؟
- ما المعرفة التي أكتسبها؟
- ما القيمة الجمالية لما درسته؟
- ما القيمة الوظيفية لما درسته؟

كما قدَّم لهم بياناً موجزاً انتظم أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم وأغروا بمتابعة انشغالاتهم في بحوثهم ومؤلفاتهم؛ ليكونوا في صورة البيئة الأكاديمية للتخصص في اللغة العربية وآدابها لعلمهم يطمحون إلى أن يكونوا امتداداً لها على بيئة.

ثانياً: العربية متطلباً جامعياً

اعتصمت الجامعة بموقف مبدئي ثابت من العربية؛ إذ جعلتها "فرض عين" على كلِّ مَنْ يَرِدُ الجامعة ليتخرج فيها. كانت العربية إحدى مواد السنة التمهيديّة

في الكليات الثلاث الأولى (الآداب والعلوم والاقتصاد والتجارة) حيث كانت الجامعة تسير على نظام السنوات. وكانت العربية وما تزال متطلب جامعة إجبارياً لكل طالب وطالبة؛ إذ هي رأس عنوانات الخطة الدراسية في كل قسم من كل كلية من كليات الجامعة.

وتعاقبت عليها في هذه العقود الخمسة صنوف من الرؤى والترايب الإدارية.

كانت الخطة الدراسية لمادة اللغة العربية على مستوى الجامعة في سنوات البدء تتمثل في مختارات من فنون القول فحسب، يتناولها الأسانذة على وفق التقليد الجامعي يومذاك بطرائقهم الخاصة، وكان الأمر كله متروكاً للأستاذ ثقةً بأن الأستاذ في الجامعة هو أمة وحده، وأنه أقومُ الناس على مادته وأدراهم بحق الأمانة فيها. ولم تكن الجامعة محتاجة لأن تفسر موقفها من جعل العربية مادة لازمة. فالعربية - كما تقدم، وكما هو معلوم بالضرورة - هي لسان المقدس، ووعاء التراث العربي الإسلامي والمنجز الحضاري للأمة ورمز الوحدة الجامعة وأداة التواصل المشترك وعُدّة الأجيال في الإبداع، واحتفاءً الجامعة بها شرطاً لا يماري فيه أحد.

واغتنى التناول بضروب شتى من المناهج كما تداولها الطلبة يومذاك بمقادير متفاوتة من التقدير تمثلت بانطباعات كلية لدى بعض الطلبة واتجاهات إيجابية فردية خاصة لدى بعضهم ولكنني أستحضر في هذا المقام مثالين متقدمين من زمن البدء:

أولها شخصي أسوقه بتجرد موضوعي والثاني لأستاذ آخر هو محمد عبده عزام.

أما المثال الأول فكان يصدر عن تصوّر منهجي "تربوي":

هؤلاء طلبة وطالبات تخرّجوا في التعليم العام ودرسوا العربية اثنتي عشرة سنة، ونريد أن نطمئن إلى أنهم بلغوا منها مستوى الكفاية وعرفوا من نظامها ما لا يسعهم جهله وحققوا في أدائها وظيفياً مستوى لائقاً في تمام الصواب والإفادة. وكان تقديري أن هذه المادة إنما تحاول في أصل القصد بها أن تبلغ بهم ذلك المستوى من الكفاية، وكان ظني -وبعض الظن ليس إثماً- أنهم قد تخرجوا في التعليم العام ولما يبلغوا ذلك المستوى.

ولذلك كنت أرى أن علينا أن نقوم بمسح تشخيصي لمعرفة أوضاعهم، وأن نحدد موطن النقص والقصور، وأن نرسم خطتنا على وفق هذه الحاجة ليكون السير في تنفيذ المادة جارياً على بصيرة منهجية مقدرّة.

وحين تقدمت إلى الجامعة بمشروع بحث في هذا الاتجاه (كان ذلك في شهر حزيران ١٩٧٣) لم يرجع إليّ منه موقف بيّن فطوّاه الزمان الجامعي. ولعل مرجع ذلك أن الجامعة كانت في بداياتها، وأنها رأت في هذا التدبير المنهجي عودة إلى التربوي، ومصادرة لمبدأ حرية كل أستاذ في الاختيار والاجتهاد.

وأما المثال الثاني فكان يصدر عن نزعة خاصة لدى محمد عبده عزام؛ إذ كان يرى أن هذه المادة ينبغي أن تُطلق لدى الطلبة طاقاتهم الإبداعية، وإنّ فهو يتخذ لهم النص من السيرة النبوية، مثلاً، ولا يشغله ما يكون من تفكيك النص في نحوه وإعرابه ولا في سرده سرداً معبراً مثلاً. إنّما يطمح بالطلبة إلى أن ينفذوا إلى ما وراء السرد، وأن يحولوا النص إلى "سيناريو" مشخّص لمشهد الحدث ومجرى الحوار.

وإذ كنت أحتفي بمنحاه كنت أستظهر عليه بأن خطته إنما توافق نزوع فئة قليلة ذوي موهبة وأن بلوغ الكفاية الضرورية من السلامة اللغوية عندي يتعلق بسواء الطلبة على حدٍ سواء.

وامتدت عناية الجامعة بالعربية على هذا المستوى. أصبحت متطلباً جامعياً حين تحولت الجامعة ١٩٧٢/١٩٧٣م إلى نظام الساعات المعتمدة. ولكنها رسمت للطلبة أن يتقدموا إلى امتحانٍ مَنْ نَجَحَ فِيهِ أُعْفِيَ من دراسة المادة، وَمَنْ لم يَنْجَحْ فَعَلَيْهِ أن يدرسها فصلاً جامعياً. وكان الامتحان -كما المادة- ينتظم أسئلة في الفهم والاستيعاب والتعبير إلى جانب أسئلة في استعمال المعجم وبعض مسائل النحو والصرف والكتابة والترقيم والأخطاء الشائعة.

ولم تزل الجامعة تَرْقُب هذه المادة بعناية:

تُرَاجِعُ خَطَّتَهَا فتجعل مادتها نصوصاً تتناول حقولاً معرفية توازي موضوعات التخصص في كليات الجامعة؛ نصوصاً في الزراعة والطب والاجتماع ... الخ لعلَّ طالبَ كلِّ تخصص يَأْنَسَ بالعربية تُعَبِّرُ عن تخصصه، ولعلَّ الطلبة جميعاً يَأْنَسُونَ بالعربية وعاء للمعرفة الشاملة وموثلاً للثقة بإمكاناتها المتنوعة للتعبير عن متطلبات "وجودنا في هذا العالم".

أو تَرَسُّمٌ لَهَا أن تُدْرَسَ في فصلين، وَوُسِمَتْ بمهارات الاتصال، يتقدم الطلبة إلى امتحان في أولهما من نجح فيه احتسب له، ومن لم ينجح فعليه أن ينتظم في دراسة مادة وسمت بـ ٩٩ وَضَعَتْ لَهَا الجامعة كتاباً مقررّاً يقوم على ضروب من فنون القول وطرائف المعرفة يُعَالِجُهَا بالطريقة التقليدية بِمِثْلِ الإلحاح على تكرار ما كان الطلبة درسوه قبلاً. ويبقى على الطلبة كل الطلبة أن يدرسوا المادة في مستوى آخر من مهارات الاتصال.

وكان تسمية المادة بمهارات الاتصال محاكاة لعنوان "الآخر" كانت طموحاً إلى تحديث المادة وأملاً في توجيه درّسها توجيهاً وظيفياً.

ولكنّ هذه الرؤى والاجتهادات لم تعدّ أن تكون عبئاً دراسياً وتدريبياً مفروضاً ولم تعقب في الطلبة رغبةً ولا كفايةً لغويةً منشودةً.

إن تدارك ما نحن فيه محتاج إلى خطة جذرية فاعلة شاملة؛ مؤسسة تتمثل وجه الأداء الفصيح في حياتنا، وترتب لكل وجه سياقاً طبيعياً واقعياً يتهياً فيه للطلاب مثلاً الذي يتهياً للعاملين في ذلك السياق؛ مؤسسة في الجامعة تنتظم المرافق التالية:

- دائرة للأخبار المذاعة والمرئية، يتعرض فيها الطالب لنماذج من إعداد الأخبار، وتحرير نصوصها، وإذاعتها، ثم يؤدي فيها -على الأقل- نشرة إخبارية واحدة، ويُعدّ -على الأقل- موجزاً لنشرة إخبارية كاملة، بكل ما يستلزمه ذلك من إعداد وتدريب على القراءة الدرامية المعبرة، وتمييز الأفكار الرئيسية، والتحقق من الأبنية وضبط الأسماء ... الخ.
- ودائرة للتحرير الصحفي يتعرض فيها الطالب لبضعة أمثلة من تحرير الأخبار، وتصحيح مسودّاتها، ومراجعة الإعلانات، ثم يتولى الطالب تحرير خبر واحد على الأقل، ومراجعة إعلان واحد على الأقل، بما يقتضيه ذلك من مطالب التصحيح والإبانة عن القصد، ومن تثبّت في قواعد اللغة والنحو والإملاء واستشارة المراجع والمعاجم.
- ومسرحاً يشهد فيه الطالب مسرحية مختارة ناطقة بالفصيحة، ثم يؤدي فيه دوراً في مسرحية حقيقية بكل ما يقتضيه أداء الدور من تصحيح النص، ونقله بشفافية، وما يستدعيه ذلك من تدريب صوتي، وتحقيق لغوي نحوي في متن النص.

- **وقاعة لكتابة (السيناريو)** يتعرض فيها الطالب لنماذج من تحويل السرد إلى حوار ومشاهد، ثم يقوم بتحويل نص سردي (اجتماعي معاصر أو تاريخي) إلى مشهد تمثيلي يستثير له خياله وشروط واقعيته.
- **ومنتدى ثقافياً** يتعرض فيه الطالب لضروب من الندوات الواقعية، ثم يؤدي دور المحاور أو المحاور في ندوة تتناول موضوعاً من الموضوعات الحيوية من حوله، ويُعدّ لها كل ما ينبغي من مادة، ويتهياً لتقديمها بكل ما يقتضيه ذلك من تمثّل الموضوع وحضور البديهة والجرأة الأدبية. أو يلتقي فيه كتاب مقالة أو قصة قصيرة يعرضون نماذج من كتاباتهم وتجاربهم وأساليبهم في الكتابة، ويعمل الطالب على محاكاتهم بنموذج من مقالة أو قصة قصيرة أو يقف فيه الطالب على نماذج من محاولات الهواة في الشعر والمقالة والقصة ويسهم في تحليلها ونقدها.
- **وقاعة للاستماع** يتلقى فيها الطالب ألواناً من المسموع؛ ندوة، أو نقاشاً نيابياً. ويعدّ تقريراً دالاً على مضمون ما استمع إليه. ويستمع فيها إلى نماذج مسجلة لشعراء يتقنون الإلقاء كالجواهري ونزار قباني ومحمود درويش يحاكيها الطالب في إلقاء نص شعري.
- **وقاعة للمسابقات** في تصحيح الأخطاء الشائعة يُسهم الطالب في إحدائها.
- **وقاعة للمعاجم اللغوية ومعاجم الأعلام** يقوم الطالب فيها بتحقيق معاني بعض الكلم والتحقق من ضبط الأبنية وأسماء الأعلام.
- **ومعرضاً للخطوط**، يتمرّس الطالب فيه بكتابة نماذج من الخطوط المختلفة، يحاكي بها مثل الذي يمارسه خطاط محترف في كتابة اللافتات، والإعلانات، والحكم، والشعارات.
- **وقاعة للتعبير الكتابي** يحوّل فيها الطالب نصوصاً مكتوبة بعشوائية تراكمية إلى نصوصٍ مُخرَجةٍ إخراجاً متنسقاً مرقماً، ويحوّل فيها عدداً من الرسائل

إلى برقيات، ويطلع فيها على نماذج لشهادات ميلاد وجوازات سفر ... الخ
ويملاً نماذج مماثلة، ويطلع فيها على كشوف علامات حُوِّلت فيها الأرقام
إلى ألفاظ ويملاً كشوفاً مماثلة ... الخ.

وحقاً أن مثل هذه الخطة قد تَهْوُل مَنْ يَطَّلَعُونَ عليها للخاطر الأول، إذ
يرونها خيالية عظيمة الكلفة، ولكن رَجَعَ النظر فيها سيفضي بالناظر بعيداً إلى
أنها أقل كلفة، وأنها أجدى من الجهود الضائعة والأوقات المهدرة التي تُبَدَّل
بالطريقة السائدة المتبعة حتى الآن وهي طريقة أفضت بنا إلى الخسران وقد
تخطاها الزمان.

العربية في الدراسات العليا:

كانت العربية على مستوى البكالوريوس واقعة في حدود التحصيل، وكان
نصيب البحث مقتصرًا على ضروب من التدريب تتخذ صفة (التعيينات)
والتقارير. وكان طبيعياً أن يطمح القسم إلى الامتداد العمودي والتعمق في أداء
دوره الجامعي على وفق السنن الجامعية المتعارفة، فبدأ برنامج الماجستير في
زمن مبكر نسبياً في مطالع السبعينيات من القرن الماضي ١٩٧٣/١٩٧٤م،
وأتبعه ببرنامج الدكتوراه في مطالع الثمانينيات ١٩٨٢/١٩٨٣م. ولم يكن القسم
محتاجاً إلى أن يصرح بأهدافه؛ إذ هو يفترض أنها معلومة بالضرورة، وكان
سجاله مع الجامعة في تسويغ الشروع في برامج الدراسات العليا يستند إلى
وجود عدد كاف من الأساتذة (وكان القسم معروفاً بتوافر الأساتذة فيه) وإلى
توافر المصادر والمراجع اللازمة لأغراض الباحثين في الدراسات العليا.

وقد انعكست مركزية (الأستاذ) على برامج الدراسات العليا متمثلة في
الرسائل التي أعدها الطلبة؛ إذ كانت رسائلهم تمثل انعكاساً لتخصصات الأساتذة
أو امتداداً لمجالاتها.

وتواترت الرسائل فبلغت بضع مئتين، ولكن ما نشر منها باستحقاق أو بتدبير فردي لم يتجاوز بضع عشرات؛ إذ كانت الرسائل متفاوتة في مدارج الأصالة. وحقاً أنها كانت تقع غالباً في نطاق تخصص الأستاذ، ولكن تمايزها كان يعتمد في المقام الرئيس على قدّ همة الطالب في الإنجاز ودرجة حماسه لمشروعه العلمي وإخلاصه في الوفاء بشروط البحث العلمي. ولعل كثيراً من الرسائل لم يعدّ تدريباً يوصل إلى الشهادة.

ولكنها جميعاً تمثل تجربة في البحث العلمي لأصحابها الذين امتدوا في المؤسسات الأكاديمية والتربوية والهيئة الاجتماعية والعمل العام. وحقاً أن سجل الرسائل جدير باستقراء وتقويم منهجيين، وحقاً أن التقليدي في تاريخ الأدب: ظواهره وأعلامه وفي النحو: قواعده وأصوله لدى الأوائل يظل تعزيزاً للذاكرة، وأن الحدائي منها بمناهجه النقدية واللسانية في تناول الظاهرة الأدبية واللغوية يمثل إسهاماً تنويرياً، ولكن تياراً حقيقياً بإشارة مفردة قد تمثّل في ثنائية الموضوع والمنهج؛ إذ أولع نفرٌ من طلبة الدراسات العليا في مشروعات رسائلهم بالمزاوجة بين ظواهر العربية وآدابها ومقاربتها بمنهج لساني أو نقدي حديث مستفاد من مقولات نحو النص أو مناهج تحليل الخطاب أو الأسلوبية أو اللسانيات الاجتماعية أو اللسانيات الحاسوبية أو اللسانيات النفسية والعصبية.

ولكن كثيراً من الرسائل التي كانت تقوم على هذه المزاوجة بين الموضوع والمنهج ما تزال تعاني انفصاماً؛ إذ يحشد الباحث مقولات المنهج نقلاً، ثم يجرى الموضوع تجزئة آلية فتفتقر الرسالة إلى التماسك والانسجام وتقصر عن تقديم قراءة إضافية جديدة للموضوع (موضوع البحث). على أن بعض الباحثين أخذ ينتبه إلى هذا المأخذ ويجهد في تلافيه.

ومما يقتضيه هذا المقام أن نقرر أن الدراسات العليا على الجملة ما تزال تفتقر إلى "ثقافة البحث" وأن همة كثير من الباحثين ما تزال تقصر بهم عن تمييز أهداف حقيقية واشتقاق أسئلة جوهرية إضافية يقيمون عليها رسائلهم، بل إن كثيراً من الرسائل ما يزال يعاني قصوراً في تحقيق الشروط الأولية لإجراء البحوث نظراً إلى غياب التدريب المنهجي المباشر على إعداد البحوث، وغياب هذا التدريب هو آفة ما يعترى الرسائل من مآخذ يعيا الأساتذة برصدها وتغصّ مجالس "المناقشة" بتفاصيلها.

المقدمات والنتائج

قد نستحضر للغة العربية في الجامعة الأردنية سجلاً ضافياً من أعلام ارتبطت بهم في النشأة، علماء حملوا رسالتها، وجيل من الأكاديميين والأكاديميات الشباب يمتدّون بهذه الرسالة في الجامعة الأردنية، والجامعات الأردنية العربية، وأعلام في العمل العام ولّوا وزارة التربية والثقافة والتعليم العالي، وأعلام في رعاية المؤسسة الأكاديمية ولوا رئاسة الجامعة الأردنية وجامعات أردنية أخرى، وأعلام في التعليم والإعلام وأعلام في رعاية الإبداع ولوا رئاسة رابطة الكتاب الأردنيين، وزهاء سبعة آلاف من حملة البكالوريوس يمتدّون بها في الفضاء المحلي والعربي في المؤسسة التربوية، وزهاء سبعمئة من حملة الماجستير والدكتوراه يمتدّون بها في المشهد الجامعي، ومكتبة في البحوث والمؤلفات في العربية وآدابها تستفيض بما وضعه أعضاء هيئة التدريس فيها على مدى نصف قرن، وجهود دائبة في تعليمها وتطوير مناهج تعليمها في الأردن والفضاء العربي.

قد كان هذا كله حقاً، وهو حسنٌ، ولكننا لا نذهب إلى حد القول إنه ليس بالإمكان أحسن مما كان، ونحن نحتمي بهذا كله ونذكر لكل من أسهم فيه فضله،

ووجوه ذلك مستفيضة على مستويات شتى ولكننا لا نذهب مع قول القائل: لم يترك الأول للآخر شيئاً، بل نذهب مع قول القائل: كم ترك الأول للآخر!! وذلك أننا إذا رجعنا النظر في حال العربية جملة وجدنا أنه ما يزال يعتريها في المشهد الجامعي والفضاء الاجتماعي موقف أقل ما يوصف به "التحفظ".

وليس علينا من حرج أن نقرر أن رد الفعل المباشر على التخصص في اللغة العربية لدى كثير من الطلبة ليس إيجابياً، وأن عزوف الطلبة عنها وعن التخصص فيها أصبح ظاهرة مؤرقة، وأن تصنيف التخصص فيها لدى الهيئة الاجتماعية مُتَدَنَّ، بل إن نظرة بعض الجامعيين إليها وإلى التخصص فيها غير إيجابية.

وقد نجهد في تفسير هذه الحال وهذا الموقف من العربية فنقول: إن الإلـف بالعربية -ولو في أنماطه اليومية المتداولة- يجعلها عندهم كالمفروغ منها، أو إن جهودنا في تعليمها لم تبلغ مستوى نوعياً يوازي المستوى الذي بلغه تعليم لغات أخرى، أو إن كثيراً من أبناء العربية منبهرون بلغة الآخر يرون فيها رمزاً للتفوق، وينعكس عليهم في موقفهم من العربية ظل سلبي من حال الأمة، أو إنهم يرون أن العربية -بالنظر القريب والخاطر الأول في جدواها الاقتصادية المباشرة- ليست تخصصاً منافساً في سوق العمل والفرص الواعدة.

وصفوة القول أن حال العربية، على الجملة تمثل تجاذباً بين الثقافي والاقتصادي.

جدل الثقافي والاقتصادي

يتجاذب العربية في المشهد الجامعي ما يتجاذبها في المشهد الاجتماعي. وتتفاعل في المشهدين منظومة من القيم والقوى، أما منظومة القيم فتتمثل في ارتباط العربية بالنص المقدس، وأنها لسان التراث العربي الإسلامي والمنجز

الحضاري، وأنها رمز الهوية. أما القوى الفاعلة في تداول اللغة فهي الإعلام الموجه - مع استثناءات محدودة- بالإعلان المرتهن بالغاية البراغماتية الآتية لدى "الاقتصاد" في المقام الأول. ولعله يستقيم لنا تأويل المشهد اللغوي في ضوء التجاذب بين هاتين المنظومتين من القيم والقوى.

إن ارتباط العربية بالنص المقدس يمثل قيمة مركزية راسخة في الدوائر الأكاديمية والمعرفية والثقافة الاجتماعية، وتتخذ العربية وفقاً له تجليات متنازعة بين حفظ النص وأدائه، أو الاحتفاء بالعربية حسب، ولكن ذلك لم يبلغ بجمهرة الحفظة والمحتفين مستوى الصواب اللغوي لا فيما يكتبون ولا فيما يقولون. أما ارتباط العربية بالتراث فما يزال -على الجملة- واقعاً في إطار "الشعار" ولعله ليس ممتداً في الوعي الجماعي، بل يواجه المشتغلون بالعربية في شأنه تحديات وتساؤلات.

وأما ارتباط العربية بالهوية فهو يشند أو يتراخي وفقاً لعلاقة الأمة بالآخر، اشند في وجه التتريك والفرنسة وتراخي في وجه العولمة الغالبة، وفاقاً للمقولة الخلدونية، بل وهن في وجه تصاعد النزعات الجهوية، ولكن ما تقدم إنما يتعلق بحال العربية على الجملة.

ويظل الاقتصادي بمفهومه البراغماتي الآني بل بمفهومه الإنساني الخالص من نزعة الإنسان إلى السهل والاكتفاء بالحد الأدنى من الجهد عاملاً حاسماً. ويصبح أول المطالب في هذه السبيل أن تقوّم العربية بالجدوى في مجال فرص العمل، مع أنها في حال تفعيل القيم الثقافية تمثل مطلباً وجودياً في التداول الاجتماعي جميعاً.

ويتمثل التحدي الذي تواجهه الجامعة أن تتصدى برؤية طليعية وبرنامج أكاديمي لتحفيز منظومة القيم ولمساءلة المفهوم السائد للجدوى الاقتصادية في شأن العربية. إن التحديث على مستوى القيم يتمثل في محاوره الأسئلة الآتية:

- حقاً أن النص المقدس يمثل عنوان بقاء العربية، فكيف نتجاوز بالعربية في النص المقدس حالة التعبد والتوق إلى منزلة التمثل والذوق؟
 - وحقاً أن العربية هي وعاء التراث ومفتاح كتاب الزمان العربي الإسلامي على مدى سبعة عشر قرناً، وأنها تنفرد بهذه المزية بين لغات العالم، فكيف نجعل هذا الجيل العربي يوقن بهذه المزية بل يتجاوز بالتراث حالة الاستلهاًم والتغني إلى حالة الاستعمال المتجدد والتحدي؟
 - وحقاً أن العربية هي رمز الهوية الجامعة، فكيف نتجاوز بها أن تنكفى إلى القبلية والجهوية فنجدد الوعي لها بما هي عنوان تحقيق الذات؟
- أما على المستوى الاقتصادي، فإن التحدي يتمثل في التبصر في المقولات الآتية:

- أن "من عوامل الإخفاق الاقتصادي، العربي الحالي أن القوى العاملة العربية ضعيفة المعرفة ولا تتحدث في العلم والتكنولوجيا باللغة الوطنية"^(١).
- "وأن العمل المشترك المنتج والفعال في المكتب والمصنع والحقل يحتاج إلى لغة علمية وتكنولوجية حية. وأن العمل المشترك والتعاون ضمن الأمة يؤدي إلى زيادة دخل الجميع وهذا لا يتحقق إلا باستعمال اللغة الوطنية"^(٢).

(١) تعليم العلوم والتكنولوجية باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القائم على المعرفة"، محمد مرياتي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس، ٢٠١٠، ص ١٦-١٩.

(٢) المرجع السابق، ص ١٦-١٩.

- "ذلك أن اللغة هي وعاء المعرفة العلمية والتكنولوجية، ولذلك فإن دور اللغة العلمية والتكنولوجية في تحسين مردود القوى العاملة باللغة الوطنية يتعاظم بدرجة كبيرة". و"إن استخدام التكنولوجيا استخداماً فعالاً من قبل القوى العاملة ومن قبل كامل المجتمع وخاصة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يحتاج إلى انتشار هذه التكنولوجيا باللغة الوطنية للوصول إلى ما يسمى بمجتمع المعرفة الذي لا يمكن أن يقوم بلغة أجنبية"^(١).

(١) تعليم العلوم والتكنولوجية باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القائم على المعرفة"، محمد مراياتي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس، ٢٠١٠، ص١٦-١٩.

المصادر والمراجع

- تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي: مثل من تجربة الجامعة الأردنية الواقع والرؤيا، نهاد الموسى، مؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي الواقع والمأمول، جامعة زايد، ٩ آذار ٢٠١٦.
- تدريس اللغة العربية، متطلباً جامعياً، نهاد الموسى، مجلة الآفاق، جامعة الزرقاء الأهلية، العدد (١٢) السنة (٥)، شباط ٢٠٠٥، محرم، ١٤٢٦هـ.
- تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو "الاقتصاد القائم على المعرفة"، محمد مرياتي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس، ٢٠١٠.
- الجامعة الأردنية في عيدها الفضي، سيرة ومسيرة، ١٣٨٢هـ — ١٤٠٧هـ، ١٩٦٢ - ١٩٨٧، جمع وإشراف محمد عدنان البخيت، إعداد وتحرير حامد الزغول، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠١١.
- الجامعة الأردنية نشأتها وتطورها، إعداد حامد الزغول، عمان، ٢٠٠٠م.
- الجامعة الأردنية واللغة العربية (حوار الثنائيات)، إعداد نهاد الموسى، لكتاب العيد الذهبي للجامعة الأردنية، ٢٠١٥.
- عودة إلى المسألة اللغوية، الطاهر لبيب، في: النهوض العربي ومواكبة العصر، مؤسسة شومان، عمان، ٢٠٠٥.
- القسم الأب للغة الأم (خطاب التعريف والتنوير)، إعداد نهاد الموسى، إنجاز امتنان الصمادي، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٩.

- اللغة العربية في العصر الحديث، (قيم الثبوت وقوى التحول)، نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٧.
- نحو معيار للكفاية اللغوية في العربية، نهاد الموسى، مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٨.