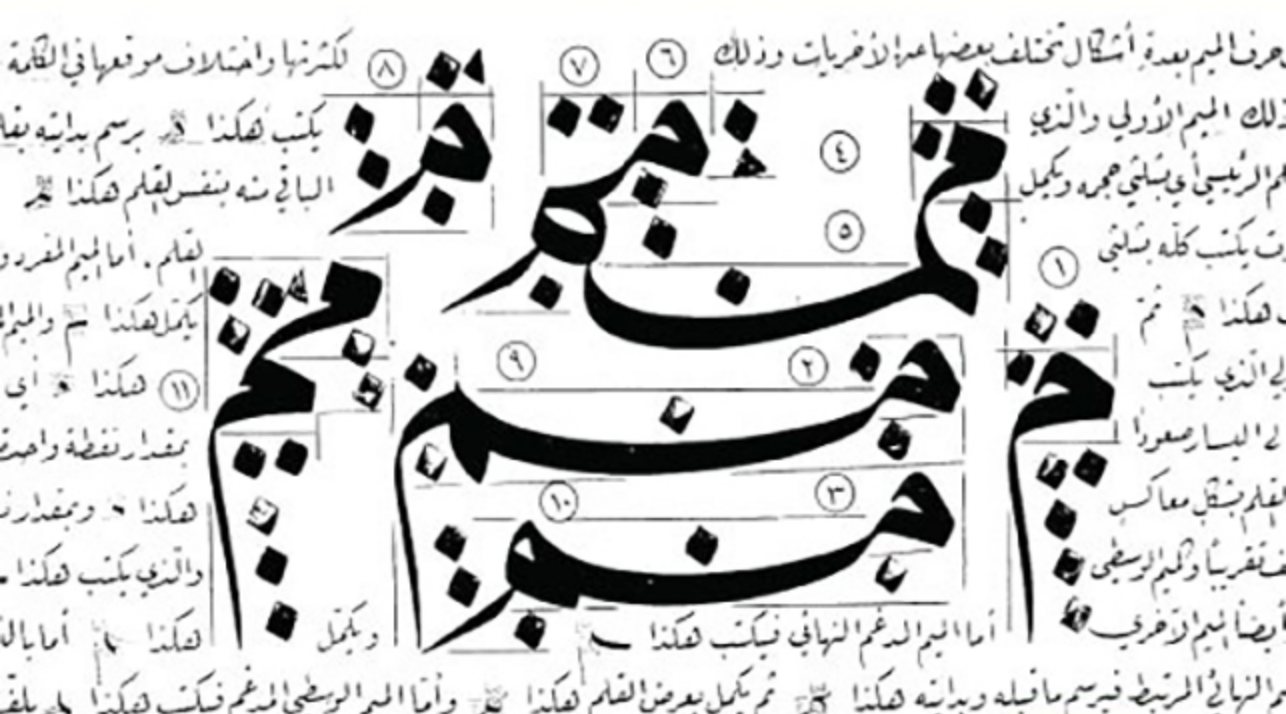
مجموعة مؤلفين

اللغة والهوية في الوطن العربي

إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح



المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
ARAB CENTER FOR RESEARCH & POLICY STUDIES

الفصل التاسع

الهُوية ولغة التعليم في البلدان العربية

نادية العمري

مُقدّمة

قد تكون أسباب النهوض بلغة أيديولوجية/ سياسية/ ثقافية، تتأسس أولًا على الاعتزاز بهوية وطنية/ قومية (الهُوية العربية/ الإسلامية مثلًا) مقرونة بهوية لغوية تُمثل لحام الأمة، وأساس وحدتها، والتمسّك بالوجود المتميز والسيادي، وبالحضارة المتأصلة والتاريخ. هذه المقاربة تجد فرشًا أحاديًا لها في شعار فرنسا المتمثل بـ «أمة واحدة، ودولة واحدة، ولغة واحدة» (une nation, un état, une langue). ونجد مثيل هذا في جلّ وثائق المؤسسات العربية التي غالبًا ما تُطالب بقرار سياسي في أعلى مستوى للدولة لدعم النهوض باللُّغة العربية[1]. إلا أن **التصوّر الأحادي** للهوية اللغوية الوطنية، على الرغم من مزاياه الوحدوية، يصطدم سياسيًا بالدعوات المحلية والدولية للاعتراف بالروافد والحقوق اللغوية والثقافية المتعددة للأمة الواحدة (حقوق الأقليات)، وعمليًا بكون المتعلم للغة الواحدة يجد نفسه أمام تنوّع،

(١) بهذا الصدد، انظر: «تعريب التعليم والمحيط في انتظار القرار،» **عالم التربية** (الرباط)، العدد ٤ (١٩٩٦)؛ **السياسة اللغوية في الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠)، و**تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي منتج** (دبي: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، ٢٠٠٩).

أو تعـدد لغـوي فـي بيئتـه، مثـل وجـود **ازدواجيـة لغويـة** (Diglossia) علـى التـراب العربـي بأكمله، تختلـف بموجبها لغة المدرسـة (اللُّغـة المكتوبة أو الفصيحـة) عـن اللهجـة (أو اللهجات) الشـفوية المتداولـة (وإن تقاربتا)، ما يضطـر المتعلـم إلى **الانغماس المبكـر** (Early Immersion) فـي بيئة مختلفة (نسـبيًا) لإتقان اللُّغة الفصيحة، ينفصل فيها (في القسـم) عن بيئة الأسـرة أو الشـارع. وتزيد أهمية الانغماس المبكر وأهمية التعليم الأولي (في الروضة) عند أطفال الأسـر التي ليس لسـانها عربيًا (الأمازيغ أو الأكراد أو اللهجات غيـر العربية في السـودان... إلخ). وتتولّد في المدرسـة ازدواجية أخرى، أو **ثنائيـة** على الأصـح، لكون المتعلّـم لا يكتفي بتعلـم اللُّغة العربيـة الفصيحة وحدهـا، بل هو مضطرٌ إلى تعلم لغة (أو لغـات) أجنبية، قد تمثل لغة تعلم المواد العلمية المتخصصة (إلى جانب العربية، أو من دونها)، ما يحتُّم عليه تخيـل بيئة أجنبيـة (**بيئة متخيلـة افتراضية**)، تتيـح له الاندماج بصفـة تلقائية، مـن أجل إتقـان التعلم والاسـتعمال. وعليه، تحتـل اللُّغة العربيـة عمومًا في المدرسـة موقعًا متميّزًا إلـى جانب لغات أخرى مُزاحمـة لها بدرجات (مثل الإنكليزيـة والفرنسـية والإسـبانية... إلـخ) في ثنائيـة لغويـة (Bilingualism)، أو تعدديـة لغويـة (Multilingualism)، تتفـاوت درجاتهـا نوعًا وكمًا بحسـب الأقطـار. تصبح اللُّغة العربية إذًا في **وضع تنافسـيٍّ تعدديٍّ** فعليٍّ في التعليم، لا يمكـن للقـرار السياسـي (المتمثـل بـأن تصبح العربيـة في وضـع قانوني امتيـازي فـي التعليم)، علـى الرغم من أهميتـه، أن يكون وحده حاسـمًا في تغليب العربية على غيرها. بل إن ما هو مطلوب هو **بناء نموذج جديد لتدبير التنوّع والتعدد اللغوي في إطار الوحدة**. وما يزيد الأمر تعقيدًا **تدني مسـتوى تعلم اللُّغة العربية، ونفور أبنائها من تعلّمها**، لأسباب كثيرة، منها (زيادة على الأسباب السياسية) كون مناهج التعليم عقيمة، والمعلم غير مؤهل تربويًا بما يكفـي... إلخ، ما يؤدي إلى إضعـاف نتائج العملية التعليمية، أو إفشـالها[٢]. وكلازمـةٍ للفشـل فـي تعلـم العربيـة، تتولّـد **مواقـف عـداء** لهـا، ومقاومـة

(٢) عـن معالـم هذا التدنّي، انظر: **أسـباب ومسـببات تدني مسـتوى تعليم اللغـة العربية في الوطن العربـي** (تونـس: المنظمة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠)، **والسياسـة اللغوية فـي الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠).

التعريب... إلخ. إذ على افتراض أن وضع اللغة العربية القانوني والسياسي سيُهيَّأ بما هو مُلائم لنصرتها، عبر الدساتير والقوانين، وأن المجتمع سينظم نفسه في جمعيات مناسبة لحمايتها، علاوة على النخب، فإن طرق تعليمها، والمناهج الديداكتيكية الموظفة، مقابلة بنوعية تعليم لغات أخرى، الإنكليزية مثلًا، يجعل المتعلم (في وضع التنافسية بين اللغات) ينفر من لغته العربية لأنها **غير جذابة**، ما ينعكس سلبًا على هويته اللغوية، وهويته الوطنية بشكل أعم[٣].

أول افتراضاتنا في هذا البحث هو أن مقاربة موضوع علاقة الهُوية بلغة التعليم يجبُ أن تكون **شمولية**، متعددة الأبعاد ومتكاملة المجزوءات (Modules)، بما في ذلك الأبعاد **التربوية والسياسية والحقوقية والديمقراطية والاقتصادية** المتفاعلة. والفرضية **الثانية** الأساس في هذا التمثل الشمولي هي أن **نجاح التعلم باللُّغة – الأم وجودته يعتبر الشرط الأساس للتشبث بالهُوية**، عبر إيجاد المنافذ التربوية الناجعة التي تتيح التشبث بهذه الهُوية، أي نجاح التعلم بها. لنُسمِّ هذا التصوّر **المقاربة التربوية**، ونفترض أنها تتمتع باستقلالٍ ذاتيٍّ ضمن المجزوءات الأخرى. إن المقاربة التربوية تضع مصلحة المتعلم وفرصه في الحياة ونجاحه وتموقعه المجتمعي والاقتصادي المرتبط باللُّغة **في أولى أولوياتها**، بالموازاة مع البيئة السياسية والمجتمعية والاقتصادية الملائمة لنجاح التعلم بالانتماء والاحترام للهوية اللغوية الوطنية. وعليه، فإن البحث يتوخّى في مجزوءاته تحديد معالم الإنجاح التربوي للهوية اللغوية، علاوة على استكشاف الدعامات السياسية والمجتمعية والاقتصادية لاختيار الهُوية المتأصلة التي لا مناص من إنضاج تمثّلها والبحث فيها. وسيعملُ البحث على توضيح نوعية التعدد اللغوي الذي يُخل بالهُوية الأصيلة، آخذًا بالحسبان الانفتاح الضروري على الثقافات والحضارات واللُّغات غير العربية، إضافة إلى التنوّع الهوي الممكن، ونفيًا لأحادية انغلاقية تريد نبذ كل اختلاف، لكن في الوقت نفسه، وتأكيدًا لمبدأ الوحدة والتماسك اللغوي حول اللُّغة

(٣) انظر: «تعريب التعليم والمحيط في انتظار القرار،» **عالم التربية** (الرباط)، العدد ٤ (١٩٩٦)؛ «اللغات في المدرسة المغربية،» **المدرسة المغربية**، العدد ٣ (٢٠١١)، **وأسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي**.

العربية باعتبارها لغةً **جامعة**، بعيدًا من كل تسيّب، أو تشتّتٍ لغوي.

يتوق البحث إلى تقديم فرش نظري ومنهجي واستدلالي عام، يمكّن من فهم أعمق للأبعاد والتوجهات المختلفة لمقاربة الهُوية في علاقتها باللُّغة والتعلم، وفي علاقتها بالأبعاد الأخرى. وسنركز على التعالق بين اللُّغة والهُوية والتعلّم، بهدف إنجاح السيرورة التربوية والتعلمية في **المواقع الهوياتية** المتنوّعة التي يمكن أن تُمارس فيها هويات لغوية متكاملة ونفعية، وإمكانات التعدد في الهُوية اللغوية، قَرنًا بما هو مجتمعي سياسي واقتصادي، مع الحفاظ على الهُوية اللغوية الجامعة، وتفعيلها، وإدماجها في ما هو **كوني** علمي وتقاني.

شهدت البحوث الغربية الحديثة المتعلّقة بلغة التعليم وتعليم اللُّغة في علاقتها بالهُوية، التي رفدت من العلوم اللسانية، أو السوسيولسانية المرتبطة باللُّغة، طفرات رائدة تميزت بتطوير البحث في مختلف أبعاد استعمال اللُّغة وتمثلاتها النظرية والتطبيقية، وتشعّبات العلوم المهتمة بمواضيعها[٤]. وضمن هذه الأبحاث، من المنظور التربوي، مدخلٌ يضمُّ **اللُّغة والأيديولوجيا**، بما في ذلك الدراسات الكمية للمواقف من اللُّغة (Language Attitudes)، والتفاعل اللغوي داخل القسم، واختيار الثنائية، وعلاقة السلطة واللُّغة بالبيداغوجية، وعلائق اللُّغة بالثقافة والقومية... إلخ. ويضمُّ مدخل **اللُّغة والمجتمع** استعمال اللُّغة المرتبط بوضعها باعتبارها لغة مُتداولة (Lingua Franca)، أو دولية (International)، أو وطنية، أو لغة أقليات، أو لغة هجينة، وتأثير ذلك في طرق تعلّمها، ومواصفات تعليمها وبيداغوجيتها، ومباحث الازدواجية، أو خلط اللغات (Code Mixing)، أو التقلب في استعمالها (Code Switching)، أو الاقتراض... إلخ. ويضمُّ مدخل **السياسة اللغوية** أساسيات تمثل علاقة السياسة باللُّغة، والتخطيط اللغوي، واتصال السياسة بالتشريع والقانون، وسرديات الخطاب اللغوي الديمقراطي المؤثرة

(٤) نذكر من مرجعيات هذه البحوث التي نتبناها خلفيةً لهذا البحث: *Encyclopedia of Language and Education* (Dordrecht: Kluwer Academic, 1997), and *Sociolinguistics and Language Education*, edited by Nancy Hornberger and Sandra McKay (Bristol: Multilingual Matters, 2010).

والأبحاث التي تنشر عادة في: *The Journal of Language, Identity, and Education* (London).

في التعلم... إلخ. ويضمُّ مدخل **اللُّغة والتنوع** عناصر تحليل اللُّغة والأساليب الفردية، والعلاقة بالهُوية والمشاركة، والوعي اللغوي النقدي... إلخ. وهناك **اللُّغة والأحرفية** (Literacy) وما يتعلّق بالعوامل السوسيوثقافية ومختلف الوسائط التي تؤثّر في استعمال اللُّغة. ويشمل مدخل **اللُّغة والهُوية** البحث في مفاهيم مثل الاستثمار والجماعة المتخيلة والمقاومة والنوع، والتفاوض، وتوظيفها في القسم، وحضور الإثنية في طرق التعليم، والتنشئة اللغوية (Language Socialization)[٥]. وفي مدخل **المناهج**، نذكر مثلًا روائز المهارات (أو الكفايات) اللغوية وتقويمها في اللُّغة – الأم أو اللُّغة الثانية، المتعلّقة بالقراءة أو الكتابة، أو الاستماع، أو الحديث، الكمية أو النوعية... إلخ[٦].

لم يواكب البحثُ العلمي العربي هذه الطفرات إلا في ما ندر من الأبحاث، أو بصفة جزئية أو عارضة. ففي كتابه **اللُّغة العربية والهُوية القومية**، يعرض ياسر سليمان، علاقة اللُّغة العربية بالهُوية والسرديات المرتبطة بالموضوع في العصر الحديث، من الجانب الأيديولوجي السياسي على الخصوص (كما يدل على ذلك عنوان الكتاب الفرعي **دراسة في الأيديولوجيا**)، ولم يعرض الجانب التعليمي التربوي المحض إلا عرضًا[٧]، واستفدنا منه في الجوانب المذكورة، واستفدنا قبل ذلك من دراسة ناصيف نصّار في هذه الجوانب أيضًا[٨]. ولم تعرض ريم بسيوني في كتابها **اللسانيات المجتمعية العربية** مشكل التربية والهُوية من منظور النجاعة التربوية إلا عرضًا كذلك[٩]. ونجدُ دراسات اهتمت بتدريس اللُّغة العربية ووظفت طرق تدريس ومفاهيم جديدة، إلا أنها لم تكن مهتمة بموضوع

(٥) انظر: *Sociolinguistics and Language Education*, pp. xv-xx.

(٦) انظر الأبحاث المنشورة في: *Encyclopedia of Language and Education*, *vol. 7: Language Testing and Assessment* (London: Kluwer Academic, 1997).

(٧) Yasir Suleiman, *The Arabic Language and National Identity* (Washington, DC: Georgetown University Press, 2003).

(٨) ناصيف نصار، **تصوّرات الأمة المعاصرة: دراسة تحليلية لمفاهيم الأمة في الفكر العربي الحديث والمعاصر**، ط ٢ (بيروت: دار أمواج، ١٩٩٤).

(٩) انظر: Reem Bassiouney, *Arabic Sociolinguistics* (Washington, DC: Georgetown University Press, 2009).

الهُوية التي نحتاج إليها هنا بالتحديد[١٠]. وطبعًا، لا ندّعي الإحاطة في هذا البحث المحدود بكل دقائق الموضوع، وإنما اخترنا نماذج بدت أكثر ورودًا بالنسبة إلى تمثّلنا، ولا شكَّ في أن كثيرًا منها غاب عنا. فمع محدودية الوقت الذي أتيح ومحدودية الحجم، توخّينا هدفين:

- تجميع تركيبي نقدي لأهم المجزوءات التي تقوم عليها المقاربة الشمولية التفاعلية.

- تحديد بعض معالم المقاربة التربوية، وتبرير العمل عليها باستقلالية نسبية عن المجزوءات الأخرى.

أخيرًا، وبصدد التدبير الراشد للشأن اللغوي، لا بدَّ من التذكير بأن اللُّغة العربية أصبحت لغة الرقمنة بامتياز من خلال ٦٥ مليون مستعمل في الإنترنت والشابكة، ولغة الإعلام المفضلة (ببروز كثير من الفضائيات العربية المؤثرة)، فضلًا عن رمزيتها (لغة القرآن والحضارة والتاريخ)، وعددية متكلميها المتميزة (٣٥٠ مليون)، ما يؤكّد صعوديتها لتبوُّء مكانة قطبية تشترك فيها مع قطبيات لغوية أخرى (إنكليزية، صينية... إلخ). فأي تدبير ناجح لشؤونها يجب أن ينطلق من هذه المكانة المتميزة، وألا يُضيّعَ رأسمالًا رمزيًا وتواصليًا واقتصاديًا، من مصلحة أفراد هذه الأمة أن يستثمروا فيه، بإصلاح شؤونها، والنهوض بها في المستوى المطلوب، عبر البحث العلمي اللغوي والتربوي على الخصوص، وتطوير وسائط وأساليب تعلمها.

أولًا: الهُوية أبعادًا ومداخِلَ

«هل للأمة شيء أغلى من لغة الآباء؟» (هيردر)
«اللُّغة هي النَفَس الروحي للأمة»
فون همبولدت)

للهوية أبعاد كثيرة ومتعددة تتحدّدُ بها، بحسب كونها فَرْدية (تنطبق على فرد دون آخر، أو تميزه، وإن مع أمثاله)، أو **جماعية**، تنطبق على

(١٠) Kassem Wahba, Zeinab Taha and Liz England, eds., *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006).

جمع (أو زمرة، أو فئة) من الأفراد تشترك في صفات وسِمات تجعل الجمع **متماسكًا**، يُكَوِّنُ وحدة أو فُرادة جديدة، قد تتآلف مع جماعات أو فرادات أخرى. والهُوية تتحدد بـ **تقاطع الوعي** والتمثلات المجتمعية والنفسية، وبـ **الاشتراك** في **اللُّغة**، أو (الانتساب إلى) **الدين**، أو **الأرض** (الجغرافيا)، أو **التاريخ/ الذاكرة**، أو **العِرق والإثنية**، أو **الثقافة/ الحضارة**، أو **المصير والتجربة والمعاناة** (لمجتمع أو شعب)، أو **الوطن/ القطر**، أو **الأمة/ الدولة**، أو **الاقتصاد**... إلخ، بل إلى جزء أو كل من هذه المقوّمات. ومحدّد الهُوية إما **الأنا** (Ego)، أي المنتسب أو المتبني لها، أو **الآخر/ الغير** (مثل منظور الغرب إلى العرب، أو العكس). وغالبًا ما تختلفُ الصورة بحسب محددها ومصالحه، بحيث ينزع الأنا إلى تعريفٍ للهوية يُسْقِط عليها حصرًا الصفات **الموجبَة**، بينما تقتضي مصلحة الغير أن يكشف ويضخم **نواقص** هوية الآخر. ومن هنا الحاجة إلى تحديد موضوعي/ تحليلي للهوية، باعتبار سِماتها ووظائفها الفعلية، لا سِمات متولّدة عن تضخم الأنا أو تمركزه (Egocentrism)، أو أنا وهمي، أو سِمات وجدانية/ عاطفية لا تجد طريقًا لها على مستوى التدبير المجتمعي والسياسي، بل إنها سِمات ناتجة من **تفاعل الأنا الفردي والمجتمعي في الواقع المعيش** (ثقافيًا وسياسيًا واقتصاديًا) بتواصل وتفاعل وتضامن (أو صراع) مع الآخر. وقد يعتري تحديد الهُوية (أنانيًا وغيريًا ومجتمعيًا) وممارستها تعثرات واختلالات تقود صاحبها إلى تبني هوية **قاتلة** أو **انتحارية**، تؤول به إلى النزاعات والحروب والعنصرية والهلاك (كما وقع بالنسبة إلى النازية، أو الإسلام السياسي المتطرّف، أو ما يقع لليهودية الصهيونية... إلخ).

وهناك القوة السياسية الغيرية (الطائشة أحيانًا) التي تبخس هوية الآخر وتحرمه حقوقه الوطنية والسياسية والإنسانية (كما يحدثُ في معاملة الهجرة المستقرة في أوروبا الغربية، أو في الخليج... إلخ). وما يزيد الأمر تشعّبًا أن أبعاد الهُوية وسِماتها (بما فيها السمات «الفضائية») ليست سكونية وماهَوِيَّة قارة، بل إن الهُوية **حركية وبنائية** بالأساس، لأن أبعادها الفضائية أو المجتمعية تتغيّرُ، والمنتسبون إليها أو فاعلوها يُعيدون بناءها باستمرار، ومحدداتها التاريخية («الزمنية») متحولة، خاضعة لثنائية السنكرونية (Synchrony) أو الآنية) والدياكرونية (Diachrony) أو التطورية)، ما يشكّكُ

في أن تكون محـددات الهُوية الناجعة أركيولوجية أو أُحفورية (Fossilized)، أو بيولوجيـة مانويـة، وإن كان هنـاك من ينـزع إلى هويةٍ عتيقةٍ أو أسـطوريةٍ (فرعونيـة، فينيقيـة، أو فارسـية قديمـة... إلـخ). وهنـاك أبعـادٌ أخـرى مهمة تتّجـهُ نحـو علاقة الهُويـة بالبيئـة، أو الإيكولوجيـا ((Ecology) أو البيئيات)، أو بالنـوع أو الجنوسـة (Gender)... إلـخ. وبالنظر إلى هذا التشـعّب الكبير، ومحدوديـة حجـم البحـث، سـنركّزُ على الجوانـب التي من شـأنها أن تربط الهُوية باللُّغة والتعليم.

١ - العِرق والإثنية

هنـاك من يعتبرُ العرق أو الإثنية أساسًـا مشـروعًا لتكوين أمة، وهويّتها. إذ للعائلـة الجرمانيـة الحـق فـي تجميـع العناصـر الجرمانية المتفرعـة عنها، حتـى ولـو كان هـؤلاء لا يطلبـون التجمّع. ويُعـدُّ رينـان (Renan) هذا خطأً فادحًـا، من شـأنه إتـلاف الحضـارة الأوروبيـة وهلاكهـا. فالحـق العرقي أو الإثنـي ضيّـقٌ، يهدد التقـدم الفعلي. فـي القبيلـة أو المدينة العتيقتيـن، يمثّلُ العـرق، من دون شـك، أهميـةً بالغـةً، باعتبار أن القبيلـة، أو المدينـة امتدادٌ للأسـرة. فـي إسـبارطة (Sparte)، أو أثينـا، كان المواطنون أقـارب بدرجاتٍ مختلفـةٍ، ونجد مثل هذا التقارب في الجماعات اليهودية، أو القبائل العربية. أمـا الإمبراطوريـة الرومانيـة، فتكوّنـت (بالقـوة) مـن أجل المصلحـة، وعلى أنقاض العرق، وعملت الديانة المسـيحية بصفة موازية وأكثر وضوحًا باتجاه التوحيد على أسـاس غير عرقي. وقد قامـت المماليك البربرية وغزواتها من دون مراعـاة مقيـاس العـرق. وقد تبنّى شـارلمان (Charlemagne) في فرنسـا إمبراطوريـةً واحـدةً، تتداخـل فيهـا الأعـراق المختلفـة، ولـم يعد هنـاك أثر للإثنية الغولية (Gaulois) الأصلية.

وعليـه، يقـول رينـان، ليـس هنـاك اعتبـارات إثنيـة فـي تكويـن الأمـم (Nations). ففرنسا سلتية وإيبرية وجرمانية، وألمانيا جرمانية وسلتية وسلافية، وإيطاليـا أكثـر تنوّعًا، فيهـا الغوليون والإتروسـكيون والإلاسـكيون والإغريق وإثنيـات أخـرى كثيـرة، وبريطانيـا مزيجٌ مـن السـلتيين والجرمانييـن... إلخ. والحقيقـة، يضيف رينـان، أن ليس هناك عرق خالص، وإقامة السياسـة على التحليـل الإثنـي هـو بناء على وهـم، وأنبل البلـدان هي التـي تمازجت فيها

الدمـاء. فهـل ألمانيـا من عـرق جرماني خالـص؟ كلا. كل الجنـوب غولي، والشرق سلافي، والأطراف الأخرى لا تقل اختلاطًا[١١].

٢ - الدين

الأديـان والمذاهـب كثيرةٌ ومتنوعةٌ، تمثّلُ هويـة جماعية مبنيّة على نظام المعتقدات والرموز. ومن المفروض أن يقوم الدين بدور مُوَحِّد قوي يترجم الاشتراك في سيرورات نفسية واجتماعية. فالانتماء الديني أو المذهبي يمكّنُ مـن رؤيـةٍ متميـزةٍ للعالـم، والانتماء إلـى جماعة متصلـة، انتمـاءً لا يُضاهيه أي نـوع آخر من الانتمـاء، يتعالى على العرق واللُّغـة والذاكرة، أو على أي مـن التصانيـف أو التجـارب أو الإرادات المشـتركة. حيث يوفـر الدين قيمًا عاطفية ومعرفية، ونظامًا عقديًا يقينيًا ووجوديًا، يؤولان إلى إسعاد الكائن في دُنيـاه وآخرته. إلا أن هـذه الأحاديةَ قد تتولّدُ منها نتائجَ سـلبيةً حينما يصبح التديّـن مصـدرَ نزاعٍ داخـل الجماعة المجتمعيـة، بحكم الأصوليـة أو صراع المذاهـب... إلخ. إذ تتباينُ أهمية الديـن عند الأفراد والجماعات بالنظر إلى وظيفته المزدوجة (باعتباره هوية مجتمعية ونظامًا عقديًا)[١٢].

مثّـل الديـنُ، فـي البدايـة، أسـاس بنـاء الجماعـة المجتمعيـة، باعتبـاره امتدادًا للأسـرة، لأن الدين والشـعائر هي شـعائر الأسـرة. دين أثينا هو دين مؤسسـي العبـادة فيهـا، وقوانينهـم، وعاداتهم بمنزلـة ديانة دولـة، من يرفض ممارسـتها لا يُعـدُّ أثينيًا. ولم يكن عبيد أثينا يمارسـون هذا الدين. والشـيءُ نفسـه حصل في إسـبارطة، وفـي مملكة الإسـكندر. وبدءًا مـن الإمبراطورية الرومانيـة، أصبح أمر الدين يتلاشـى إلـى أن اتضح الأمر اليـوم: ليس هناك (فـي أوروبـا) دين للدولة، بـل إن الدين أصبـح فرديًا، ولم تعـد هناك دول كاثوليكيـة أو بروتسـتانتية، بعد أن تكوّنت في وقت سـابق دول مثل بلجيكا بقوة الدين أساسًا[١٣].

---

(١١) انظـر: Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation?*: *Conférence faite à la Sorbonne le 11 mars 1882*, Langue Française et identité nationale (Limoges: Lambert-Lucas, 2009), pp. 22-24.

(١٢) انظـر: John Joseph, *Language and Identity* (New York: Palgrave Macmillan, 2004), pp. 172-176.

(١٣) Renan, p. 28.

٣ - التاريخ/ الذاكرة والأرض/ الجغرافيا والإرادة

ترتبطُ الهُوية الاجتماعية بذاكرةٍ وإرثٍ مشتركين، تؤلّفهما الجهود والتضحيات والوفاء للأجداد، وماضي الأبطال والمجد والرجالات. ذلك رأسمال جماعي تاريخي يمكن أن تؤسس عليه هوية إثنية أو وطنية. تاريخ الأمجاد والإخفاقات، لكن أيضًا الإرادة المشتركة في الحاضر لمدّ هذا الإرث ومتابعته، شروطٌ أساسيةٌ لتكوين شعب أهمّ من الحدود أو الجمارك، حتى ولو تنوّعت الأعراق أو اللغات.

قد تؤدي الأرض والجغرافيا دورًا مهمًا في إقامة «حدود طبيعية» بين الشعوب، بحيث تكون الجغرافيا أحد العوامل الأساسية التي تصنع التاريخ. وكما يقال: الوديان تحمل الأعراق، والجبال توقفها. وليس معنى هذا أن حدود وطن موضوعة على الخريطة، أو أن للشعب الحق في الامتداد حتى هذا الوادي، أو ذلك الجبل، ليساير الجغرافيا، أو لضرورات عسكرية. فالأرض ليست هي ما يكون وطنًا. تمثّلُ الأرض القشرة التحتية (Substract)، أو حقل المعاناة والعمل، ويمثّل الإنسان الروح في تكوين ما يسمى شعبًا. الوطنُ مبدأٌ روحيٌّ، لا مادي، ناتج من تشكّلاتٍ عميقةٍ في التاريخ، لا تحدّدُها الأرض بصفة مباشرة.

إذًا، قد يشكّلُ العرق والدين والأرض والتاريخ (علاوة على اللُّغة والمصالح) شروطًا لقيام أمة، لكنها تحتاج إلى روح. والمبدأ الروحي هو تملُّك إرادة مُعَبَّر عنها من أجل تثمين الإرث في الحاضر، واستمرار العيش المشترك. يعبّرُ عن هذا نشيد إسبارطة: «نحن ما كنتم، وسنكون ما أنتم عليه». فدور الإرادة الجماعية المتجدّدة أساسي، حتى ولو أدّى إلى الانفصال. والإرادات الإنسانية تتغير. وليست الأممُ أزليةً لا تفنى. إنها تشرع في الوجود وتنتهي. ليس الإنسان محكومًا بعرقه، أو بدينه، أو بمجاري الوديان أو بمواقع الجبال، أو حتى باللُّغة. إن الوعي الجماعي للإنسان هو ما يقيم الأمة[١٤].

(١٤) Renan, pp. 30-33.

٤ - اللُّغة والقومية اللسانية

ارتبطت اللُّغة بالهُوية والإثنية والقومية، أو الأمة، باعتبارها الدعامة، أو اللحام، أو المرتكز الأساس لبناء هذه الجماعات. وتميّز المفكرون الألمان بإقامة علاقة حميمية روحية وصوفية (Mystical) بين اللُّغة والهُوية، والانتساب والوفاء إلى الأمة، ابتداءً من القرن الثامن عشر، في إطار ما يسمى بالرومانسية الألمانية. إلا أن الثقافات والآداب الأخرى لا تخلو من مأثورات وتجارب في اتجاه إقامة ما يمكن أن يدعى **بالقومية اللسانية** (Linguistic Nationalism)، وهي مبنيةٌ على فكرة أن اللُّغة تمثل الدعامة الحاسمة في بناء الأمة[١٥]. وهناك سرديات أو أدبيات كثيرة تترجم الارتباط القوي الحميمي بين اللُّغة والأمة، نذكر بعضها هنا، إضافة إلى ما ذكرناه أعلاه (علمًا أننا سنعرضُ الأدبيات العربية في المبحث الثاني من هذه الدراسة):

- «العناية باللُّغة الوطنية في كل الأزمان أمانة مقدّسة»، فون شليغل (Von Shlegel) (١٨١٥).

- «عندما يُستعبدُ شعبٌ، فإذا حافظ على لغته، فكأنه يملك مفتاح سجنه»، ألفونس دودي (Alphonse Daudet) (١٨٧٣).

- «شعب من دون لغة هو شعب من دون روح» (مأثورة غالية).

- «من دون البروطونية ليس هناك (وطن) بروطاني (Bretagne)» (مأثورة بروطونية).

- «إيرلندا بلغتها ومن دون حرية أحسن من إيرلندا بحرّيّة ومن دون لغة». إيمون دي فاليرا (Eamon de Valera) (١٩٢١).

أ - القومية واللُّغة والشوفينية في المهد (بين ألمانيا وفرنسا)

هناك توافقٌ على أن الثورة الأميركية (١٧٧٦ - ١٧٨١) والثورة الفرنسية

(١٥) عن القومية اللسانية، انظر: John Edwards, *Language and Identity* (Cambridge, MA: CUP, 2009), and Henry Boyer, *Langue et Identité* (Limoges: Lambert-Lucas, 2008).

وهناك صيغ كثيرة لتحديد نوع هذه العلاقة نعرض بعضها هنا، وحالات وتمثلات لا تقوم فيها اللغة بالدور الحاسم، سنذكر بعضها.

(١٧٨٩ - ١٧٩٣) تمثّلان الأحداث الحاسمة في إقامة المفهوم الحديث للأمة، باعتبارها واقعًا سياسيًا. ويُرْجِع كدوري (Kedourie) (١٩٦٠)، أحد أهم المرجعيات في الموضوع، التحوّل الحاسم إلى عهد نابليون، بُعَيْد الثورة الفرنسية، وبداية القرن التاسع عشر، ويحدد القومية: «القومية (Nationalism) مذهب اختُرع في أوروبا بداية القرن التاسع عشر [...] وهو يقرُّ بأن الإنسانية تنقسُم بصفة طبيعية إلى أمم، وأن الأمم تُعَرَّف بخصائص يمكن تَلَمُّسُها، وأن نوع الحكم المشروع الوحيد حكم ذاتي وطني»[١٦].

يختلفُ هذا التصور **البنائي**، الصريح في كونه قائمًا على المواضعة (Convention)، عن تصوّرات ماركسية سابقة ربطته بـ **الطبقية** (أو بفترة عابرة تحافظ فيها البرجوازية على مصالحها في هذا النظام، على غرار الدين والرأسمالية)، في انتظار التحوّل الاجتماعي الأمثل، أو تصوّر كون (Kohn) (١٩٤٤)، الذي يُنظر إليه على أساس أنه «فعل وعي» (Act of Consciousness)، وأن المفهوم الحديث ظهر في منتصف القرن الثامن عشر: «القومية هي أولًا وقبل كل شيء حالة عقلية، أو **فعل وعي**، اشتركت فيه الإنسانية أكثر فأكثر منذ الثورة الفرنسية»[١٧].

كان جوهان غوتليب فيخته (Johann Gottlieb Fichte) (١٧٦٢ - ١٨١٤) من أبرز الذين وضعوا اللُّغة في مركز تحديد الأمة بالمعنى الحديث، وإن كان ربط المشاعر القومية ومشاعر الشعوب باللُّغة قد بدأ في أزمان سابقة متنوّعة. كان اللواء نابليون بونابارت قد استولى على الحكم في فرنسا في عام ١٧٩٩. وصار رئيسًا لإيطاليا في عام ١٨٠٣، وبعدها أُعلِن إمبراطورًا، فوسّع نفوذه ليمتدَّ إلى معظم أوروبا. في هذه الفترة، بدأ المفكرون الرومانسيون الألمان الذين احتفوا ببطولته بداية الأمر، ثم وجدوا بلادهم مهزومة أمامه، وهم أنفسهم رعايا الإمبراطورية، يقيمون الدليل على أن الحكم الإمبراطوري غير عادل، وأن ما هو طبيعي هو أن تحكم كل أمة

(١٦) انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **لغة وأمة**، (قيد النشر) (الرباط، ٢٠١١)، و Joseph, Language and Identity.

(١٧) Joseph, pp. 10-11.
والإحالة على المراجع هناك.

نفسها بنفسها. لكن ما هي الحدود الطبيعية للأمة؟ معايير الجغرافيا المتمثلة في الوديان أو الجبال أو البحار لن توفّر استقلالية ذاتية للأمة الألمانية، ولا الدين، لكون أوروبا كلها كانت رسميًا مسيحية، ولكون الفكر التنويري في أوروبا علماني. اشتهر فيخته برسائله إلى الأمة الألمانية، التي يُستدل فيها على أن ما يحدّد الأمة بصفة أوضح هو **اللُّغة**. وهذا نص من هذه **الرسائل**، (ص ١٩٠ – ١٩١): «أولى الحدود الطبيعية فعلًا والمميزة للدول هي دون شك حدودها الداخلية. فالذين يتكلمون اللُّغة نفسها متصلون مع بعضهم بعضًا بعدد كبير من الروابط غير المرئية في الطبيعة نفسها، قبل أن تبدأ أي صنعة إنسانية بكثير. إنهم يفهمون بعضهم بعضًا، ولهم القدرة على الاستمرار في التفاهم بينهم بصفة أكثر وضوحًا. إنهم ينتمون إلى بعضهم بعضًا، وهم بالطبيعة كلًا واحدًا لا يتجزأ».

اعْتُرِف لكتابات فيخته بأنها كانت مصدرًا مهمًا لجعل الألمان ينتفضون ضد حكم نابليون. وكان وقعها أن الاستدلال لم يُقَم على السياسة، بل إنه وافق نظام الفكر الجرماني الرومانسي، الذي اتجه نحو البحث عن مثاليات أزلية، مع وضع الواقع ليس ضمن المظاهر السطحية والأعراض التاريخية، بل في الماهية الثابتة المستقرة للأشياء[١٨]. ففي ما يخصُّ الأمة، توجد الماهية في صيغتها الأصفى عند مؤسسها، واستمرّت هذه الماهيةُ عبر تاريخ الأمة بأكمله، وقدّمت أساسًا للغة، والثقافة، وسبل الفكر والإنجازات الفنية. وهي ماهيةٌ يهدّدُها الذوبان إن اختلطت الأمة بأمم أخرى: «هذا الكل [أي الأمة محددة باللُّغة]، إذا أراد امتصاص ومزج شعوب [...] من أصول ولغة مختلفة لا يمكن أن يفعل ذلك من دون أن يختلط عليه الأمر هو نفسه، في البداية على الأقل، بل يُخَلْخِلُ بعنف تطور ثقافته»[١٩].

تفكير فيخته هذا، المنسجم مع الفكر الرومانسي، الذي كان موجّهًا أساسًا لتخليص الأمة الألمانية من السيطرة المفرطة للفرنسيين، لم يكن يهدف إلى زرع الشوفينية، أو تطوير عنصرية عِرقية (Racism). فيخته هو في

(١٨) Joseph, p. 112.

(١٩) المصدر نفسه، ص ١١٥.

الحقيقة امتدادٌ وترجمةٌ لعدد من أفكار سابِقِه جوهان كوتفريد هيردر (Johann Gottfried Herder) الذي قدم أول عمل متميّز عن فلسفة القومية اللغوية، في كتابه عن أصل اللُّغة *Uberden Urspoung der Sprache*، الذي نال جائزةَ أكاديميةَ برلين للعلوم في عام ١٧٧٢. دحض هيردر أطروحة الأصل الإلهي للغة، وأطروحة الاختراع الإنساني للغة، وذهب إلى أن الإنسان مزودٌ فطريًا بالقدرة على التفكير والكلام، وأن تنوّعَ اللغات يجد جذوره في تنوّعات المحيط الاجتماعي، ولا يمكن للجماعات أن تستمرَّ ذواتٍ مستقلةً، إلا إذا **حافظت على لغتها باعتبارها إرثًا جماعيًا**. ولا تحترم الأمة نفسها إلا إذا دافعت عن نفسها، ولا يمكن تصوّر وجودها من دون لغتها. إن استمرار لغة الأجداد، واستمرار الأمة متشابكان. فهذه «الإنسانية الجديدة» التي بعثها هيردر هي جزءٌ من ردّ الفعل الرومانسي الجرماني على العقلانية التنويرية والتيمات الكلاسيكية في الفن والأدب في فرنسا، حيث **اللُّغة كنزٌ جماعي**[٢٠].

حملت القومية اللغوية شعورَ حماسةٍ ضد الفرنسية، وإن كان هيردر ليس شوفينيًا، على الرغم من أنه يؤمن بأن تفوّق القومية الألمانية مبنيٌّ على تفوّق لغتها. وهو يلاحظ أن من بين الشعوب التوتونية (teutonic)، أي الجرمانية القديمة (وهي أوروبية، وينتسب إليها الفرنسيون)، لم يظل إلا الألمان وحدهم على أرضهم الأصلية، وقد حافظوا على لغتهم الأصلية. والأهم في هذا هو اللُّغة. فالألمانيةُ متفوقةٌ على الفرنسية لأنها أصيلة، والفرنسية دونية لأنها لغةٌ هجينةٌ، داخلتها العناصر الأجنبية (اللاتينية، مثل اللاتينيات الجديدة الأخرى). فتفوّق الأمة مردّه إلى أن اللُّغة الأصلية ظل يتحدث الناس بها، لأن **الناس تُكوّنهم اللُّغة، أكثر من كون اللُّغة يُكوّنها الناس**. أو أن الألمان يتحدثون لغة حافظت على حيويتها منذ أن **خرجت من قوة الطبيعة**.

صحيح أن الفرنسية لغة مستحدثة، ولغة داخلتها اللغات الأخرى. ومعروف أنه وقت قيام الثورة، لم يكن سوى واحد من عشرة فرنسيين يتكلم الفرنسية وحدها، وربع السكان لم يكونوا يتكلمون الفرنسية إطلاقًا، وربع آخر يتكلم بعضًا منها بصعوبة. وكان جُلّ الناس يتكلمون لهجات محلية (Patois)، وصفت بأنها إقليمية (Provincial)، أو لاحنة/ فاسدة (Corrupted).

(٢٠) Edwards, p. 209.

وفـرض الأب غريغـوار (L'Abbé Grégoire) ابتـداءً مـن عـام ١٧٩٤ **توحيد الفرنسـية وتعميمهـا، ونبـذ اللهجـات**. وردّد المسـؤولون فـي الدولـة فـي حروبهـم ضـد اللهجـات واللغـات الأخـرى أن «التطيـر يتكلـم البروتـون»، و«كراهيـة الجمهوريـة تتكلم الألمانيـة»، و«الثورة المضادة تتكلـم الإيطالية»، و«التعصـب يتكلـم الباسـكية». وفي العام نفسـه ١٧٩٤، صدر مرسـومٌ **يمنعُ الاسـتعمال الرسـمي لـكل التنوعـات اللغويـة**، عـدا الفرنسـية، كما بـرز مع روبسـبير (Robespierre) عهـد الإرهـاب اللغـوي للدولة ضـد مواطنيها، في عهـد ما يُسـمى بـ «عهـد الرعب». ومع أن الفرنسـية من أصـل هجين، كما يدّعـي الألمان، فإنهم منـذ الثورة إلى الآن ما انفكوا يعتـزّون بها، ويزعمون تفوّقهـا. يُحكى عن فولتير (Voltaire) أنـه زار بلاط برلين، فوجد جُلّ الناس يتكلمـون الفرنسـية، فلاحظ باعتـزاز أن الفرنسـية يتكلمها كل مـن له وضع اجتماعـي يذكـر، وأن الألمانيـة يتكلمهـا الجنـود والخيـل! إنها لغـة **الثقافة**، واللُّغـة **الوحيـدة** لها. وكانت الفرنسـية مهيمنـة ثقافيًا على أوروبـا منذ القرن الثامن عشـر، فانتفـض الألمان ضد الهيمنـة التي طبعتها النيو - كلاسـيكية، مسـتعيضين عنها برومانسـية تمثل اللُّغة فيها دعامة أساسـية. ووُظفت القومية اللغوية بشكل رهيب مع هتلر الذي برّر غزواته للأقطار المجاورة على خلفية أن الشـعوب الناطقـة بالألمانيـة فيها هي جـزء لا يتجزأ من الأمـة الألمانية. وقمـع اليهـود وأبادهـم بدعـوى أن ليس لهم لغـة - أُم حقيقيـة، وإن كانت لغتهـم اليديش هي صيغة للألمانيـة، وهم بذلك يمثلون عبئًـا على المجتمع السياسي الألماني الأصيل.

ب - بناء الهُوية الوطنية واللُّغة: دانتي وفصاحة العامي

مثلـت إقامـة الإيطالية باعتبارها لغـة وطنية نموذجًا حديثًـا آخر للقومية اللغويـة، ولـو أن إيطاليا لـم تصبح دولة إلا في عـام ١٨٦٠، ولم توحَّد إلا فـي عـام ١٨٧٠. قبل ذلك، كانت شـبه الجزيرة منقسـمة سياسـيًا، ولم تقم الوحدة الثقافية إلا عبر اللُّغة[٢١]. وخلال ألف سـنة، منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية إلى النهضة، كانت «اللُّغة» هي اللاتينية، ولم يكن هناك شيء اسمه

(٢١) Joseph, pp. 98-102.

«اللُّغة الإيطالية». يُنْسَبُ المفهومُ وتبلورهُ إلى «بطل»، أو «أسطورة»، هو دانتي (Dante)، كاتب **الكوميديا الإلهية**. ففي مؤلفه عن الفصاحة العامية (De vulgari eloquentia) (الذي أُلف في عام ١٣٠٦، ولم يظهر إلا في عام ١٥٢٩)، يتحدث عن سيرورة اكتشاف **لغة وطنية** لأمة لم تظهر سياسيًا إلا بعد خمسة قرون ونصف، من شأنها أن تحل محل اللاتينية (لغة العالم المسيحي): «نسمي **الكلام الدارج ذلك الذي نكتسبه من دون** [تعلم] **أي قاعدة**، بمحاكاة مربيتنا». ويعارض هذا الكلام باللُّغة التي نسميها «النحو» (Grammatical)، ويقصد بذلك اللُّغة الرسمية المكتوبة، أي اللاتينية: «ولنا بعد كلام آخر، ثانٍ، يسميه الرومان «نحوًا» [...]. وقلة فقط تستطيعُ استعماله، لأننا لا نستطيع تعلّمه وإتقانه إلا بكثير من الوقت والدراسة المكثفة».

يؤكّد دانتي أن هذا الكلام ثانٍ، لأنه ثانٍ في النبل، و«الدارج أو العامي أنبل منه: «من هذين [الكلاميين] **الأنبل هو الدارج** [العامي]، لأنه **الأول** الذي استعمله الجنس البشري، لأن العالم كله يستعمله، [...] ولأنه **طبيعيٌ** عندنا، بينما الآخر مصنوع».

يحدّد دانتي شروط اكتشاف هذه اللُّغة ضمن أنواع الكلام الإيطالي بما هو مشترك وغير خاص، بواحدٍ من التنوعات اللهجية. إلا أن «اكتشاف» دانتي لا يعدو أن يكون ضربًا من الخيال والتمويه، بل إنه انتهى إلى تبنّي لهجته التوسكانية (Tuscan)، حيث لم يكن تبنّيها وتعميمها سوى صنيع آخر، وليس مشتركًا طبيعيًا، كما ادعى.

على كل، هذا نموذج آخر للقومية اللغوية، ينقل لهجة محلية إلى منزلة لغة وطنية، لتحل محل لغة قوية أخرى، يُضاف إلى النموذج الألماني أو النموذج الفرنسي، ويتعارض والنموذج العربي الذي سنفصّلُ فيه القول في المبحث الثاني.

ج – النقاش حول محددات الأمة والهُوية عند بعض المفكرين الحداثيين

استطاع أوتو فون بسمارك (Otto von Bismark) بين عامي ١٨٦٣ و١٨٧١، في بروسيا، أن يوحّد الأمة الألمانية تحت سيطرته، عبر الانتصار في عدد من الحروب ضد الدانمارك والنمسا وفرنسا. ومَثَّل حصار باريس في عام ١٨٧٠

أوج مرحلة قيام قومية ألمانية، وإعلان إمبراطورية ألمانيا، وضم الألزاس واللورين إلى أراضيها، بعد أن تردّدتا لفترة بين الحكمين الفرنسي والألماني، على الرغم من أن لهجاتهما المحلية جرمانية. واستمرت باريس في مقاومة الحصار الألماني، مع أن بقية فرنسا استسلمت، وكانت تسيّرُها «الجماعة» الكومونة (Commune)، وهي حكومةٌ بروليتارية شيوعية، ما فتئت أن أسقطتها الحكومة الوطنية الفرنسية الموقتة التي تكوّنت بعد عقد معاهدات مع البروسيين.

كان لهذه الأحداث أثرٌ مدوٍّ في نفس الفرنسيين، مماثلٌ لما وقع للألمان عقب انتصارات نابليون عليهم، ولِما واكب ذلك من كتابات فيخته عن القومية. كانت القومية اللغوية تحمل مصدر التبرير لضم الألزاس واللورين، ولم يكن واضحًا كيف يمكن دحض هذا النوع من الاستدلال. إلا أن رينان رفع التحدي حين دعا إلى قيام الأمة على أساس توارث الذاكرة والإرادة في الاستمرار في ممارسة هذا الإرث، والوفاء له. ففي كتابه **أصل اللُّغة** (١٩٤٨) *(De l'Origine du language)*، يستلهم رينان النظرة الرومانسية الألمانية، كما طوّرها ألكسندر فون همبولدت (١٨٣٨) (Von Humboldt)، المقرة بأن بُنى اللغات كانت ثابتة وقت خلقها، وأن الإنسان البدائي خلق اللُّغة من دون مجهود، ومن دون توظيف لإرادته، بل بترك اللُّغة تتدفّق تلقائيًا وطبيعيًا من ملكاته العقلية والعضوية. وهو يجاري فيخته وفون همبولدت في الاعتقاد بأن «عقل كل شعب له الصلة الأوثق بلغته». وأما تصوّر بندكت أندرسون (Benedict Anderson) (١٩٩١)، فيتصوّر الأمة **جماعةً** سياسيةً متخيلةً (Imagined Political Community)، «[الأمة] متخيلة لأن أعضاء حتى أصغر أمة، لن يعرفوا أبدًا جل زملائهم الأعضاء، أو يلتقوا بهم، بل ويسمعوا عنهم، وإن عاشت في عقول كل منهم صورة توحدهم».

وهذا يذكّر بقول رينان: «جوهر الأمة أن كل الأفراد يشتركون في أشياء كثيرة».

على غرار «اكتشاف» اللُّغة الوطنية، الجزء الأهم في هذا الاختراع، أو التخيّل، للأمة هو خلق اعتقاد بأن الأمة لم تُختَرع، أو أن **اختراعها يجب أن يُنسى**. فلو كانت مخترعة لكانت اصطناعية، اعتباطية، عارضة، ما

يجعل صدقيتها ضعيفة. بل إن الأسطورة تجعل منها ذاتًا **طبيعية**، بأصالة متجذّرة، يُعاد اكتشافها، أو بتاريخ يضرب في الأزمان الغابرة. فهذا يقوي من طابعها التخيلي، لأنه، كما يُبيّن أندرسون «... بقطع النظر عن اللاعدالة أو الاستغلال [...]، تُصوّر الأمة دائمًا **أخوّة أفقية عميقة**. وفي النهاية، فإن هذه الأخوّة هي التي مكّنت، خلال القرنين الماضيين، الملايين الهائلة من الناس ألا تُقْتَل كثيرًا، مع استعداد للموت من أجل هذه التخيلات المحدودة»[٢٢].

كانت البُنى التنظيمية التي سبقت التصوّرات الحديثة للأمة، من تجمعات دينية، ومماليك سلالية، **عمودية**، أكثر منها **أفقية**. تنحدر فيها السلطة من الإله إلى السلطة الإنسانية العُليا، ومنها إلى المجتمع، مع استغلال من هو أعلى لمن هو أسفل. وأحد ملامح التمثل الحديث للأمة، أن الأمة أفقية، كل عضو فيها متساوٍ مع الآخرين، يقتسم معهم أرضًا واحدة، ما يقفز على الفروق الدينية والثقافية والطبقية، ويشجع الناس على القتال في سبيل الأمة، حتى ولو على حساب أعضاء من دينهم نفسه... إلخ.

ليس وجود المجتمع المتخيل بالضرورة مرتبطًا بأفعال تخيّل دائمة، بل إن المتخيّل الأصلي يمكن إعادة إنتاجه (Reproduction)، كما عند بيار بورديو (Bourdieu) وآخرين، بتوظيف رموز وطنية في النقود أو الطوابع البريدية، أو عبر عادات يومية نعي، أو لا نعي بها، مثل العلم الوطني الموضوع على البنايات العمومية، فهذا ما يُسميه بليك (Bligg) (١٩٩٥) «القومية المبتذلة» (Banal Nationalism): «تمكّن العادات الأيديولوجية الأمم القائمة في الغرب من أن تعيدَ إنتاج نفسها. ويمكن الاستدلال على أن هذه العادات لم تُزَحْ من الحياة اليومية، كما افترض بعض الملاحظين. يوميًّا يُشار إلى الأمة، أو يُعَيَّنُ علمُها، في حياة المواطَنة. فالقومية، بعيدًا من أن تكون منقطعة في الأمم القائمة، وضع مُوَطَّن».

قد تبدو القوميةُ **منسيةً**، أو تختفي عن الظهور في المحيط الطبيعي للمجتمعات، إلا أن الهُوية تتجسّد في عادات الحياة الاجتماعية، ومن هنا

(٢٢) Joseph, p. 116.

إلحاح إدوارد سعيد (١٩٨٣) على أن الأمم «جماعات تأويلية» (Interpretative Communities)، أو كما يقول بيشهوفر (Bechhofer) (١٩٩٩): «الهوياتُ الوطنيةُ ليست ثابتةً بالأساس أو مُعطاةً، إنها مرتبطةٌ بصفةٍ حاسمة بأقوال الناس في سياقات وأزمان مختلفة. ولا ترتبط السيرورات الهُوية فقط بما يصدر من أقوال، بل بالكيفية التي تستقبل بها تلك الأقوال، فيقع التصديق عليها، أو تُرفض من قبل عدد مهم من الآخرين». فهذا يبتعد عن السرديات حول الهُوية الوطنية الثابتة والمُعطاة، أو المفروضة علينا بالولادة، وتظل غير متغيرة بالأساس، كما في النظرة الماهوية. إلا أن البنائيين يهاجمون الماهوية لكونها لم توفّق في تجاوز الأسطورة الملتصقة بالهُوية. ويُخطِئ البنائيون من جهتهم في اعتبار أن الأسطورة مجرد مغالطة، لا تستحق أن يقف عندها المحلل. إنها بناء ثقافي لا يمكن فصله عن الهُوية الوطنية ككل[٢٣].

د – الطبقية القومية بعيدًا من ماهية دور اللُّغة

يعتقد هوبسباوم (Hobsbaum)، المؤرخ الاقتصادي المولود من عائلة يهودية في ألمانيا، وعضو الحزب الشيوعي حتى بعد انتقاله إلى بريطانيا في عام ١٩٣٣، أن الخطاب حول القومية، بما في ذلك الدور الرئيس الموكل إلى اللُّغة الوطنية، يحمل في طياتها انشغالات أعمق مما يصرح به. وإذا كان مفهوم الأمة الحديث منذ القرن الثامن عشر يجد فعلًا جذوره في السياسة، إلا أن تنزيله على أساس الحق الطبيعي للشعوب في تقرير مصيرها لم يكن مَرَدُّه فقط إلى وجود قوى أجنبية معادية يطلب الاستقلال عنها، بل وكذلك بسبب وجود الطبقة المتحكّمة بالشعب، خدمة لمصالحها ضد المصالح الاجتماعية/الاقتصادية للشعب، ومن هنا، الحاجة إلى مفهوم الأمة – الشعب (Nation-people): «ما مَيّزَ الأمة – الشعب حين ينظر إليها من الأسفل، هو أنها تمثل بالضبط المصلحة المشتركة ضد المصالح الخاصة، والخير المشترك ضد الامتياز، كما يوحي بذلك فعلًا استعمال الأميركيين لفظ قبل عام ١٨٠٠ للدلالة على الأمة [...]. ومن وجهةِ النظر الثورية – الديمقراطية، تصبح الفروق بين المجموعات الإثنية ثانوية،

(٢٣) المصدر نفسه، ص ١١٩.

كما بدت للاشتراكيين في ما بعد. وبعبارة أوضح، فإن ما ميَّز المعمرين الأميركيين عن الملك جورج وأتباعه، لم يكن اللُّغة ولا الإثنية، بل بالعكس لم تجد الجمهورية الفرنسية أي صعوبة في انتخاب الأميركي - الإنكليزي توماس باين (Thomas Paine) في معاهدتها الوطنية. وعليه، لا يمكن أن نقرأ في «الأمة» الثورية أي شيء يشبه البرنامج القومي (الحديث العهد) الذي يقيم أُمَمًا - دولًا لأجسام تحددها مقاييس، ناقشها منظرو القرن التاسع عشر مثل الإثنية، واللُّغة المشتركة، والدين، والتراب، والذاكرات التاريخية المشتركة»[٢٤].

مع ذلك، يتفق هوبسباوم مع باقي دارسي القومية في أن للّغة الوطنية أهميةً خاصةً في الخطاب القومي. وإذا كان أندرسون يعدُّ اللُّغة الوطنية معطًى، يمثلُ الأساس الذي تُبنى عليه الهُوية الوطنية، فإن هوبسباوم يعدُّ اللُّغة الوطنية نفسها بناءً خطابيًا: «اللغات الوطنية هي عكس ما تتصوّره الأسطورة القومية، أي الأساس الأهم للثقافة الوطنية ولمصفوفات الفكر القومي. فما هي إلا محاولات لاستخلاص لسان مُعَيَّر (Standardized) من بين ألسنٍ عديدة منطوق بها بالفعل، يتمُّ التقليل من شأنها لتصبح لهجات»[٢٥].

لا يمكُن لأي دارسٍ لتاريخ لغة وطنية أو مُعَيَّرَة، أن يذهب إلى خلاف هذا، وإن كان هوبسباوم يُعطي أهميةً كبيرةً إلى هذا التاريخ وتبعاته الواسعة. فاللُّغة المعيّرةُ فكرةٌ أفلاطونية تضعها أعلى من صيغها المتنوعة والناقصة (التي تُنعت باللهجات)، وهي تحديدٌ روحاني صوفي للقومية، أو بناء أيديولوجي للمثقفين القوميين، وليس شيئًا متجذّرًا بالفعل عند مستعملي اللُّغة. أو بعبارة، إنه مفهوم أدبيٌّ، وليس وجوديًا. وإذا كان الأصل التاريخي لِلّغة المعيّرة أو مصدر بنائها، كما يُعرّفه صحيحًا، فإن اللُّغة المعيّرة، خلافًا لما يقول، تحيا عند المستعملين عندما تدخل مجالَ التربية والتعليم، ويتعممُ التعليم بها، وعندما تتملّك الأمة الأيديولوجيا اللغوية، بحيث يترسّخ الاعتقاد عند الطبقات الكادحة نفسها بأن اللُّغة ملكٌ للأمة، إضافة إلى

(٢٤) Eric Habsbawm, *Nations and Nationalism since 1780* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990), p. 20.

(٢٥) Hobsbawm, p. 51.

الطبقات العليا. بل إن هوبسباوم نفسه يرى أن الحماسةَ للقومية اللغوية هي ظاهرة تطبع الطبقة العاملة السفلى والمتوسطة: «فالطبقات التي تألّقت (أو سقطت) بالاستعمال الرسمي للعامية المكتوبة، كانت متواضعة اجتماعيًا، ومتوسطة تعليميًا، وهذا يتضمن من اكتسب وضع الطبقة المتوسطة الدنيا بموجب شغلها فعلًا لوظائف غير يدوية تتطلّب التكوين»[٢٦].

هكذا يُعدُّ هوبسباوم **العوامل الطبقية** أساس القومية اللغوية.

٥ - الهُوية الكونية والهُوية المواطِنة

نظرنا إلى نماذج للهوية والقومية تتأسس على رافدٍ واحد/ موحد، إثنيًا، وتاريخيًا، ولغويًا. وهناك نماذج للهوية تتصوّر الانتماء بالتعدد، لا بالأحادية، ولا تربطه بالحدود والتراب أو بالدم، أو بذاكرة خاصة، بل إن العالم كله يتحوّل فيها إلى مدينة (أو قرية)، تتساوى فيها الأجناس واللغات والتجارب، ولا عبرة فيه بالأمم - الدول، ولا مجال للانغلاق في «الحدود». فالقومية الإثنية (Ethnic Nationalism)، تركز على فكرة أن الوحدةَ تقوم أساسًا على الروابط الإثنية، وأن روابط هذه الجماعة يجبُ أن تقومَ في كيان سياسي محدد (الدولة عادة). هذا النظام السياسي هو صيغةٌ من صيغ الأمة - الدولة (Nation-state). إلا أن **القومية المواطنة** (Cívic Nationalism) أو ما سُمّي بـ **الرؤية الكونية** (Cosmopolitain Vision)، تمثّل اختيارًا يتجاوز التصورات التقليدية المظلمة للقومية. يقول سميث (Smith) (٢٠٠٧) في هذا الصدد (ص ٣٢٥)[٢٧]: [الأمة المواطنة] «مبنية على الاجتماع الإرادي للمواطنين الأفراد للتوافق على العيش المشترك باحترام قيم وضوابط مشتركة، نفعية وإجرائية بالأساس، وعلى ارتباط مباشر ومن دون وسيط بالدولة. وتمثل أحادية القوانين، والتساوي أمام القانون، والمتبادَل للحقوق والواجبات، المبادئ الموجهة لتصورٍ «مواطِن» للوطنية (Nationhood). فالأمة نفسها ينظر إليها باعتبارها جماعة سياسية - قانونية مستقلة ذاتيًا، محددة بأرض مشتركة، وبتاريخ مواطن مشترك، وبأعضاء توحّدهم ثقافة عمومية مشتركة».

(٢٦) Joseph, pp. 123-125.

(٢٧) نستوحي ما يرد في هذه الفقرة من: الفاسي الفهري، و Edwards, pp.175-176.

ففي أمة مواطنة، تصبح **الهُوية الفردية ظاهرةً سياسيةً**، وليس شيئًا مبنيًّا على أساطير تأسيسية، أو روابط سلفية عتيقة، أو روابط الدم، أو غير ذلك من الروابط الإثنية، حيث المواطنة بقدر ما تتيح الانفتاح على روابط وترتيبات جديدة تغلق الباب بوجه كل ما هو إثني، ويُصبح معها ممكنًا توسيع العلائق لتكون عابرة للدول، وظهور هويّات واسعة مثل الهُوية الأوروبية، أو الهُوية العربية. وكما يلاحظ سميث، تتوخّى الرؤية الكونية البحث عن هوية شمولية افتراضية، في عالم منكمش، أصبحت فيه التبعية الاقتصادية وغيرها من التداخلات الكونية تؤدي الدور الأهم. ففي هذا التصور المثالي، يصبح العالم فضاءً (أو مكانًا) واحدًا، أو مدينة كونية فعلًا[٢٨].

لا يخلو الفكر الإنساني السابق والتجارب الإنسانية من هذا التمثل المثالي للعالم على أساس أنه «مدينة كونية». ففرانسيس بيكون (Francis Bacon) في *(New Atlantis)* **(الجزيرة الجديدة)** في عام ١٦٢٦ يصفُ جزيرة خيالية يُبنى فيها التقدم والنموّ على العلم والعقلانية، مبتعدًا بذلك (في طوباوية) عن القبليات الضيقة والكابحة. ونجد يوتوبيا مماثلة عند توماسو كامبانيلا (Tommaso Campanella) في كتابه **مدينة الشمس** *(Civitas Solis)* في عام ١٦٠٢، أو جوهان أندريا (Johan Andrea) في **المدينة المسيحية** *(Christianapolis)* في عام ١٦١٩، بل إن عددًا من الدراسات ذهبت إلى أن فكرة الكونية قديمة جدًا، تبلورت منذ زمن سقراط، ثم عادت إلى الظهور الآن، بعد أن اختفت. وفي العصر الحديث، نجد إينياتيف (Ignatieff)، عند تحليله انفجارات القومية العنيفة، يدعو إلى تبنّي القومية المواطنة بمثاليتها المبنيّة على المواطنَة المتساوية، الرافضة للإثنية الطائشة التي تُولي الأهمية الأولى لما هو إثني إقصائي. فهي نبضةٌ كونيةٌ تتجاوز ضيق الأفق الإثني، من أجل تثمين/ تزكية التعدد الثقافي (Multiculturalism)، أو الحساسيات الإثنية الجامعة (Pan-ethnic).

هناك صعوبات تُواجه «القومية المواطنة» تتعلّق أولًا بتأثيرها الاجتماعي المحدود، إذ على الرغم من أن القومية المواطنة هي المرحلة المقبلة المهمة في الترتيبات الاجتماعية على نطاق أوسع، إلا أن انتصارها على

(٢٨) Edwards, p. 176.

الترتيبات الإثنية البدائية لم يحصل بعد بصفة جوهرية ومتوافق عليها، بل إن البحث في العلاقة بين الروابط الإثنية والروابط المدنية المواطنة والانتقال المجتمعي ما زالت بحاجة إلى بحث وتَقَصٍّ. وذهب بعضُ الباحثين إلى أن التضامن الإثني ينتمي إلى الماضي، وأن المجتمعات هي الآن بصدد الانتقال إلى الكونية أو ما - بعد - الإثنية، في دراسات كونية بعد - قومية، كما حصل في كندا (باستثناء كيبيك)، حيث تخلّت عن روابطها ببريطانيا، لتتحوّل إلى «أمة مواطنة»[٢٩].

وقد تعاني المجتمعات الفاقدة للإثنية (أو المتخلية عنها) فقدان الاستقرار، أو هي **مرحليةٌ** فحسب. تخيّلوا أن الإثنيات القديمة تذوب في بوتقة انصهارية في أميركا، إلا أن ذاتًا جديدة تنمو، «مواطنة» أساسًا، في أميركا ما بعد الإثنية، وهي مزيجٌ إثني، وإطارٌ جديد لروابط جديدة بالدم والانتماء. وعليه، فإن الانتقال ليس من إثنية جماعية متعددة إلى كيان سياسي بعد - إثني، بل إلى تجانس وطني جديد، أو أمة - دولة جديدة. فالانتقال من التنوع إلى التجانس (النسبي) سيرورةٌ معهودةٌ على المدى الطويل. فهل تكون الوطنية المواطِنة محطة فقط على الطريق إلى صيغة جديدة لكيان قائم على الدم (وإن كان جديدًا)؟ أو في الاتجاه الآخر، هل يمكن أن يكون الانتماء مؤسسًا على تبني «فكرة» مجردة للجماعة السياسية؟ بالتأكيد، ليست طريق الفرار من شياطين القومية الإثنية إلى الكونية الراديكالية مُعَبَّدة بما يكفي[٣٠].

بل إن عولمة المجتمع وشموليته، وما تدعوان إليه من محو الفوارق الثقافية وتقوية التجانس، قد تذكيان الحاجة إلى البحث عن روابط وسِمات أكثر محلية وتشديدًا على الفروق والاختلاف. وبالنظر إلى الأرضية الأخلاقية العالمية التي تدعو إليها الوطنية المُواطِنة، فإنها تتفوّقُ بالتأكيد على القومية الإثنية، لأن الأولى احتوائية مرغوب فيها، والثانية إقصائية

(٢٩) نترجم (civic) بمواطن، نسبة إلى «الوطن»، علمًا بأن هناك من يترجمها بمدني نسبة إلى «المدينة» فيخلط بين (civic) و(civil). وانظر: الفاسي الفهري، وعن مدلول المدني (civil) في مقابل العسكري أو المرتبط بجهاز الدولة، الذي يوصف به المجتمع عادة (civil) (society) بينما يقترن (civic) (مواطن) بالوطن أو القوم (nation)، أي أمّة - مواطنة (civic-nation).

(٣٠) الفاسي الفهري، و Edwards, p. 179.

مزعجة، غير عادلة وغير عقلانية. إذ يتماشى مشروع الدولة الحديثة الديمقراطية المتقدمة بقيم أخلاقية عالية وكونية، ومشروع المجتمع المرتبط بها، بكلِّ تأكيدٍ مع الوطنية المواطنة، ويبتعدان عن كل دور مركزي للإثنية السياسية، كما يترجم ذلك، مثلًا، شعار الجمهورية الفرنسية الثلاثي: «الحرية، المساواة، الأخوة»[٣١].

استنتاجات

رصدنا في هذا المبحث مختلف التمثّلات لمقوّمات الهُوية والقومية والأمة، وخصوصًا ما يتعلق بتمثّلات البُعد اللغوي وأهميته، ونماذج العلائق التي أُقيمت بينه وبين قيام الهُوية الجماعية السياسية والاجتماعية، خصوصًا في النموذج القومي اللساني الألماني، والنموذج الفرنسي المتقلّب بين الإرهاب اللغوي مع شعارات الثورة، وفكر رينان في ما بعد، ونماذج أخرى توفيقية، أو طبقية... إلخ. وسنجدُ نماذج لتنوع مماثل للتصور العربي لرابطة اللُّغة والهُوية في المبحث الثاني.

ثانيًا: الهُوية العربية، الفُصحى وضرّاتها، والقومية وبدائلها

«إن كل الشعوب التي تتكلم العربية [...] عربية. وكل فرد ينتسب إلى أحد هذه الشعوب، [...] عربي»

(ساطع الحصري)[٣٢].

«الإسلام [...] حركة عربية [...] معناه تجدّد العروبة. فاللُّغة التي نزل بها كانت اللُّغة العربية، وفهمه للأشياء كان بمنظار العقل العربي. والمسلم في ذلك الحين لم يكن سوى العربي».

(ميشل عفلق)[٣٣]

(٣١) هذا علاوة على أن العولمة والكونية تتحكّم فيهما أيضًا مصالح الأقوى، انظر بهذا الصدد: عبد الهادي بوطالب، **نحو عولمة أخرى أكثر عدلًا وإنسانية** (الدار البيضاء: دار النشر المغربية، ٢٠٠٤).

(٣٢) ساطع الحصري، **آراء وأحاديث في القومية العربية**، سلسلة التراث القومي. **الأعمال القومية** لساطع الحصري؛ ٧ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤)، ص ٧٩.

(٣٣) ميشل عفلق، **في سبيل البعث**، ط ٣ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٦٣)، ص ٤٣.

«العروبة التي تهمل المبادئ الجغرافية والإقليمية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية، ولا تستند إلا إلى الدين وإلى اللُّغة، هي عروبةٌ تُعطي الدول الأجنبية فرصة للتسلط [و...] ترمي إلى إيقاد نار الفتنة الدينية والحروب الداخلية».
(أنطون سعادة)[٣٤].

«إننا نحن السوريين القوميين [...] هم العرب قبل غيرنا. نحن جبهة العالم العربي وصدره وسيفه وترسه، ونحن حماة الضاد ومصدر الإشعاع الفكري في العالم العربي»
(أنطون سعادة)[٣٥].

من العناصر المحددة للعروبة عبر العصور (التي لا جدال فيها في ما قبل الإسلام على الأقل) **اللُّغة والثقافة والتاريخ ووعي الجماعة** بهذه «الإثنية»، أو «الأمة». ولا شك في أن الدين (الإسلام) أدّى دورًا مهمًا في تشكّلها بعد أن اتسعت العروبة لتشمل من دخلوا في الإسلام من دون أن يكونوا عربًا (وهم أغلبية عرب اليوم)، إضافة إلى المسيحيين واليهود العرب. بل أدى تشابك علائق اللُّغة والدين والإثنية والثقافة إلى قيام قوميات ارتدّت عن هذه الهُوية العربية الإسلامية المركبة، للمطالبة بفك الارتباط بين العروبة والإسلام، أو فك الارتباط بين المعتقَد (الإسلام) ولغة النص العَقَدي (القرآن)، بهدف شرعنة لغة إثنية أكثر عراقة (كما في حالة الكردية أو البربرية)، أو تبني هوية **قُطرية** تكون لغتها هي العامية الدارجة، بحدود الدولة القطرية. والأهم في كل هذا هو أن اللُّغة، على الرغم من وجود نوع من التوافق على أهميتها في تحديد الإثنية، أو دعم وحدة الأمة في المنطقة العربية، لا يُسند إليها دور واحد يمثل موضع اتفاق بين الفرقاء السياسيين، بل إن اللُّغة العربية الفُصحى (أو الفصيحة) لا تعتبر دائمًا الدعامة الحاسمة في بناء الدولة/الأمة على صعيد العالم العربي بأكمله، ولا على مستوى «الأمة القُطرية» (كما يتبيّن مثلًا من حصول البربرية على وضع لغة رسمية إلى جانب العربية في المغرب، أو من استمرار الدعوات إلى ترسيم العامية في بعض الأقطار العربية، أو إعطاء وضع خاص للّغة

(٣٤) أنطون سعادة، **الأعمال الكاملة**، ١٢ ج (بيروت: مؤسسة سعادة الثقافية، ٢٠٠١)، ج ٥، ص ٢٤٧.
(٣٥) سعادة، ج ٤، ص ٢٤.

الفرنسية في مختلف مرافق الحياة، أو إحلال الإنكليزية لغة تعليم حصرية للمواد العلمية، في أقطار أخرى... إلخ). ومعنى هذا أن القومية العربية الحديثة التي قامت في سردياتها الأولى على **معيار اللُّغة الفصحى باعتباره معيارًا حاسمًا**، كما عند الحصري (١٩٨٥) مثلًا، لم تكن لها ترجمة فعلية في الواقع المعيش غالبًا. وعلى كل، لا يمكن أن تُعد أي صيغة من صيغ القومية العربية **قومية لسانية** بالمعنى الألماني الدقيق، أو حتى الإيطالي، لأن اللُّغة في هذا النوع من التمثّل هي التي «تخترع» الأمة والدولة، بينما ظلت الدول العربية/الإسلامية (عبر العصور)، وحتى عصرنا الحديث، تنصُّ على اللُّغة العربية في دساتيرها بصيغ تتردّدُ ما بين «الرسمية» (Official)، و«الوطنية» (National)، أو الاشتراك في الرسمية (كما في لبنان والمغرب)... إلخ، وتُمارس في الآن نفسه سياسة أخرى على أرض الواقع، تجاه اللُّغة الأجنبية واللهجة العامية، تترجم التردّد في الربط القوي بين اللُّغة والوطنية (أو القومية) والدولة. هذه الازدواجية بين الخطاب، أو حتى التشريع، والممارسة والسياسة (بسياسة معلنة وسياسة ممارسة)، علاوةً على كون الخطاب شبه الرسمي يُضعف دور اللُّغة العربية الفصحى باعتبارها محددًا أوّل وحاسمًا لبناء الأمة العروبية ودولتها، على طريقة الدولة الفرنسية القائمة على شعار «لغة واحدة وأمة واحدة ودولة واحدة»، أو الدولة الألمانية، أو التركية... إلخ.

إذا كان الخطاب القومي والوطني العربي يحملُ الاعتزاز باللُّغة العربية وسموّها، ورمزيتها، وسيادتها (المقاوِمَة للمستعمر التركي أو الفرنسي أو الإنكليزي)، ودورها في توحيد الأمة، وربط الماضي بالحاضر والمستقبل، مواكبةً وتحديثًا (في المجالات الثقافية والفكرية والاقتصادية/الاجتماعية والسياسية المختلفة)، فإن المعادين للّغة العربية ما فتئوا يشكّكون في **وطنيتها** (مدّعين أنها لا ترتبط بوطن أو شعب)، و**طبيعيتها** (زاعمين أنها «مصطنعة»، وأن لا أحد يتكلم بها باعتبارها لغة تلقائية، أو لغةً – أُم؛ بل هي لغة الرسميات والتعبير عمّا هو ملقن، ناسبين **الحيوية** و**التلقائية** إلى العاميات الدارجة التي ابتعدت من الفصحى، في رأيهم، ابتعاد اللغات الرومانية أو الإنكليزية من اللاتينية. وبموازاة مع هذا، دافع بعض العرب عن قومية قطرية تقوم على العامية (في مصر أو لبنان أو سورية أو المغرب

أو تونس... إلخ)، أو قومية أقلية داخل القطر الواحد تقوم بلغتها (كما عند أكراد العراق أو البربر في المغرب العربي)، أو عن هوية متوسطية أو كونية لا ترتبط بلغة دون غيرها. ولتجاوز هذا البخس والعداء، علاوةً على الخلط، لا بـدَّ مـن أعمال وخطط وسياسـات تُعيد النظر بالتصـورات، وتعتمد آليات الإقناع والتفاوض والديمقراطية لإقامة هوية لغوية تأخذ بالحسبان التحديات المطروحة، ورغبات وحاجات الأغلبية والأقليات، ومتطلّبات التدبير المعقلن للتحديـات اللغويـة المتفاعلـة مع ما هـو ثقافي أو اقتصادي وسياسـي، وفي الوقـت نفسـه تركـز علـى دور اللُّغـة العربيـة باعتبارهـا لغـة جامعـة للأمة، ورأسمالًا هويًا وحضاريًا، ولغة اتصالية عالمية[٣٦].

١ - العروبة اللُّغوية وتمثّلاتها

أدّت أسـماءٌ كثيـرة دورًا مهمًا فـي التعبير عن مقولة اللُّغـة - الأمة في الفكر العربي الحديث، لعل من أبرزها سـاطع الحصري، وزكي الأرسـوزي، ونديم البيطار، وميشـل عفلق، إضافة إلى بدايات مع بطرس البُستاني ورفاعة الطهطاوي وحسين المرصفي وإبراهيم اليازجي، وفرنسيس المرّاش، وآخرين، في حركة لغوية أدبية عاطفية قومية[٣٧].

أ - أدبيات أولى

يُعرّف الشـيخ حسـين المرصفي (المتوفـى في عـام ١٨٩٠) الأمة بأنها «جملة من الناس تجمعهم **جامعة**، وهي بحسـب الاستقراء، اللسان والمكان والدين». ويؤكد أسبقية اللسان في الكلام على هذه العناصر، وأسبقيتها على الوطـن والحكومـة والعدل والتربية: «أما الأمة بحسـب اللسـان، فهي أسـبق اسـتحقاقًا لهذا الاسـم، وهـو بها أليق، فـإن جامعتها من ذاتهـا، وهي أدخل فـي الغـرض من الاجتمـاع، إذ بوحدة النطق يتـمُّ الائتنـاس، ولا تكون نفرة ووحشـة، بخلاف أهل الألسـنة المختلفة [...] فإنهم فـي أول الأمر يكونون

(٣٦) فـي هـذا الصدد انظر أبحاث الفاسـي الفهـري، وضمنها: عبـد القادر الفاسـي الفهري: **أزمة اللغة العربية في المغرب** (بيروت: دار الكتاب الجديد، ٢٠١٠)، و«اللغة العربية في المغرب إلى أين؟،» **الاتحاد الاشتراكي**، ١٤/ ٠٧ رقم ٩٥٢٨ (٢٠١٠).

(٣٧) عن هذه الأدبيات، والمزيد منها، انظر: نصار ١٩٩٤، و Suleiman, the Arabic Language.

بمنزلة الحيوانات العجم [...] حتى يتعلم فريقٌ لسانَ فريق [...] وحينئذٍ يكونون بمنزلة الأمة بحسب اللسان. ولم يكن [...] اعتبار من جهة جمعية السياسة والملك وهيئة الدولة [...]»[٣٨].

في نقاشه العرق أو الأصل الواحد باعتباره أساسًا لقيام الأمة، يوظّف المرّاش (١٨٣٦ - ١٨٧٣) مقولة الجنس، ويحدّده بالآتي: «إن الجنس الواحد لأمة هو صعود هذه الأمة إلى أصل واحد أو إلى جملة أصول [...] هي وحدة اللُّغة ووحدة العادة [...] ووحدة المذهب [...]. فمتى رأينا أمّة ما ذات لغة واحدة وعادات واحدة ومذهب واحد علمنا أنها ذات جنس واحد»[٣٩]. والجنس هنا يقتربُ مما يسميه الأنثروبولوجيون الإثنية (أو الثقافة)، وتحتل فيه اللُّغة، بحسب المرّاش، المرتبة الأولى، لأنها ذات الفاعلية التوحيدية الأولى. وتمثّل وحدة المذهب الابتعاد عن الخلافات المذهبية الطائفية والدينية، كما تمثّل وحدة العادة التخلّي عن العادات الاجتماعية الإفرنجية. فهو تصوّر لغوي اجتماعي[٤٠]، أو (Sociolinguistic)، كما يُسمى في الأدبيات العصرية لعلوم اللُّغة اليوم.

اشتهر إبراهيم اليازجي (١٨٣٧ - ١٩٠٦) بقصائده السياسية لحضِّ العرب على النهوض والتحرك ضد العثمانيين (و«تتريكهم» العرب)، وهي مليئة بالإشارات العصبية الجنسية والتفاخر الجنسي. وذهب أحمد فارس الشدياق (١٨٠١ - ١٨٨٥)، عبر مراقبته للوحدتين الألمانية والإيطالية، إلى أن «اللُّغة والجنس يحددان عنصر الأمة [...] والعودة إلى وحدة الجرمان أمرٌ حتميٌّ، فالجرمان جنس واحد ولغة واحدة». ويربط عبد الغني العريسي (١٨٨٩ - ١٩١٦) اللُّغة بالجنس، أو العنصر وقيام الأمة واستمرارها: «إن الأمم لا تحيا حياة المنعة [...] إلا إذا رزقها الله من يحتفظ بعُراها الوثيقة وأواصرها المحكمة. وأشدها إحكامًا، وأوثقها رباطًا، جامعة اللُّغة. فاللُّغة أداةٌ لقوام العنصر ووسيلة لجماع النهضة. فإذا ما اندرست اللُّغة اندرس العنصر، وعفى القوم».

(٣٨) المصدر نفسه، ص ٢١٥.
(٣٩) المصدر نفسه، ص ٢١٣.
(٤٠) المصدر نفسه، ص ٢١٤.

يضيف العريسي مؤكدًا حقّ العرب بتكوين أمة: «إن الجماعات في نظر علماء السياسة لا تستحقُّ هذا الحق إلا إذا جمعت على رأي علماء الألمان، وحدة اللُّغة ووحدة العنصر، وعلى رأي علماء الطليان، وحدة التاريخ ووحدة العادات، وعلى مذهب ساسة الفرنسيس، وحدة المطمح السياسي. فإذا نظرنا إلى العرب من هذه الوجوه الثلاثة، علمنا أن العرب تجمعُهم وحدة لغة ووحدة عنصر، ووحدة تاريخ ووحدة عادات، ووحدة مطمح سياسي. فحق العرب بعد هذا البيان أن يكون لهم على رأي كل علماء السياسة من دون استثناء حق جماعة، حق شعب، حق أمة»[٤١].

من الروّاد الذين يمكن نسبهم إلى «اللغوية الإثنية» صلاح الدين القاسمي (١٨٨٧ - ١٩١٦)، كاتمُ سرّ جمعية النهضة العربية التي أُسست في عام ١٩٠٦، وانتقلت إلى دمشق، حيث لغة التعليم في المدرسة الثانوية الأميرية التي تُعلّم فيها التركية، وحيث تعليم النحو والصرف العربي باللُّغة التركية، كذلك وبكتابتها، فكانت ردة فعل قومية متركزة على اللُّغة والتعلّم بها وتعليمها، وحقوق العرب اللغوية المشروعة[٤٢]. وهو يرى أن القومية تنمو ما دام التنافس بين العناصر موجودًا، «وهي كبقية الكوائن تخضعُ لنواميس اجتماعية طبيعية ترجع إلى أن الأمة تتطلّب أن تحفظ حياتها بحفظ لغتها وعاداتها وتقاليدها من الأعداء الداخلين فيها والخارجين عنها». وإذا كانت اللُّغة من الذرائع الكافلة لتقويم الحياة القومية، فإنه «ليس أدعى لإبادة حياة الأمة [...] من السعي وراء إماتة لغتها التي يتفاهم بها أبناؤها». الغاية هي إحياءُ النفوس بإحياء اللُّغة العربية، لأن «اللُّغة من أحكم الصلات بين البشر [...] ومن أعظم عوامل النهوض والارتقاء في حياة الأمم العلمية والاجتماعية والسياسية». وتأسيسًا على هذا، يدافع عن التعريب من أجل إصلاح التعليم: «أول ما يراد من إصلاح التعليم هو أن يكون أولًا بالعربية، إذا كانت المدارس مشيّدة في بلاد يقطنُها الناطقون بالضاد ممن انحدروا من أصلاب العرب العرباء»[٤٣].

(٤١) المصدر نفسه، ص ٢٣٠.
(٤٢) المصدر نفسه، ص ٢٣٧ - ٢٤٠.
(٤٣) المصدر نفسه، ص ٢٤١ - ٢٤٢.

ب - الحُصري والقومية اللغوية التاريخية

مُساهمة ساطع الحُصري (١٨٨٠ - ١٩٦٨) في ربط اللُّغة بالأمة مستفيضة ممتدة (في أربعة عقود من الكتابات)، استفاد فيها من الاطلاع الواسع على تاريخ الفكر القومي وحركاته في العالم، واعتمد على المقابلة الاجتماعية التاريخية، كما يُبيّن ذلك ناصيف نصّار[٤٤]. أبرز آرائه أن الأمة تقوم على وحدة اللُّغة ووحدة التاريخ، وهي أطروحة متناثرة في كتابين على الخصوص، **آراء وأحاديث في الوطنية والقومية** (صدر في عام ١٩٤٤)، و**العروبة أولًا** (في عام ١٩٨٥). يقول في الكتاب الأول: «إن الأساس في تكوين الأمة وبناء القومية هو **وحدة اللُّغة ووحدة التاريخ**، لأن الوحدة في هذين الميدانين هي التي تؤدّي إلى وحدة المشاعر والمنازع، ووحدة الآلام والآمال، ووحدة الثقافة و[...] تجعل الناس يشعرون بأنهم أبناء أمة واحدة متميزة [...]، لا وحدة الدين، ولا وحدة الدولة، ولا وحدة الحياة الاقتصادية تدخل بين مقوّمات الأمة الأساسية. كما أن الاشتراك في الرقعة الجغرافية أيضًا لا يمكن أن يعتبر من مقومات الأمة الأساسية [...] اللُّغة تكون روح الأمة وحياتها، والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها»[٤٥].

حدّدَ الحُصري الأمة أساسًا باللُّغة. والتاريخ المقصود هو تاريخ الأمة - اللُّغة، أي وحدة اللُّغة والثقافة، وما يرتبط بذلك من وحدة المشاعر والمنازع ووحدة الآلام والآمال. إن رابطة اللُّغة قبل أي رابطة أخرى، وكان نقده لاذعًا لمنكري هذا التوجه في أساس تكوين الأمة، بدءًا بطه حسين، عميد الأدب العربي، وأنطون سعادة، مؤسس الحزب السوري القومي الاجتماعي[٤٦]. وإذا كان الدين، بعد تاريخ اللُّغة - الأمة، من أهم العوامل في تكوين الأمم التي تقوي اللُّغة والتاريخ، فإن الحصري يدافع باعتدال عن قومية عربية علمانية، لا يكون فيها الدين حاسمًا: «إن الروابط الدينية لا تخلو من التأثير في الروابط القومية. وتأثيرها هذا قد ينضمُّ إلى تأثير اللُّغة والتاريخ، فيقوّي الروابط القومية، وقد يخالف التأثير المذكور،

(٤٤) المصدر نفسه، ص ٢٤٥.
(٤٥) الحصري، ص ٢٠٥ - ٢٠٦.
(٤٦) نصّار، ص ٢٥٥ - ٢٥٧.

فيضعف تلك الروابط. ومهما كان الأمر، فإن الرابطة الدينية وحدها لا تكفي لتكوين القومية، كما أن تأثيرها في تسيير السياسة لا يبقى متغلّبًا على تأثير اللُّغة والتاريخ. إن هذا التأثير يشتدُّ أو يتراخى، يتقوّى أو يتلاشى، بحسب تطور علاقة الدين باللُّغة»[٤٧].

يستغربُ المحللون أن الحُصري الداعي إلى ضرورة الوحدة السياسية العربية، والمُدرِك لأهمية النزعات القومية في تأسيس الدول، لا يعير الدولة اهتمامًا كبيرًا في إبراز الأمة. بل إن كيان الأمة لا يتوقّف على وجود الدولة، وإن كانت تتولّى رعاية شؤونها، وتقويتها وتعزيزها، وقد تؤثر في اللُّغة: «وحدة الحكم والإدارة، هل تؤثر في تكوين القوميات؟ [...] الحقيقة هي أن الحكم المشترك لا يؤثر في القومية إلا من خلال تأثيره في اللُّغة. وبالكيفية نفسها، لا تلقى وحدة الحياة الاقتصادية عنده الأهمية الكبيرة: «فاستبعاد الدولة من عداد مقومات الأمة الأساسية يستلزم منطقيًا استبعاد الحياة الاقتصادية التابعة لها أيضًا من عداد المقومات الأساسية». لأن وحدة الحياة الاقتصادية لشعب من الشعوب تتبع وحدة الدولة التي يخضع لها، فلا يمكن فصل هاتين الوحدتين، باستبعاد واحدة واستبقاء أخرى في جملة مقومات الأمة الأساسية. طبعًا لا ينكر الحُصري أهمية وحدة الاقتصاد: «لا شك أن الاقتصاديات تلعب دورًا هامًا جدًا في حياة الأمم. ولكن دورها هذا لا يشمل «تكوين الأمة». فإن الاقتصاديات تقوّي الأمة، لكنها لا تخلقها. شأنها في ذلك لا يختلفُ عن شأن الدولة أبدًا. «الدولة، كما هو معلوم لدى الجميع، تقوّي الأمة، بل توصلها إلى ذروة القوة، ولكنها لا تخلقها»[٤٨]. أما البيئة، فتنال عنده الحظ نفسه، حيث يدحض أطروحة أنطون سعادة، القائمة على جعل تأثير البيئة الجغرافية العامل الأول في نشوء الأمم، والتقليل من دور اللُّغة في تعريف الأمة. وللحصري آراءٌ كثيرة في عواقب تعدد اللغات على الأمم، أو قيام لغة واحدة مع أجناس مختلفة... إلخ. وما أردنا التركيز عليه هو أولية اللُّغة في تمثله للأمة، بل في تمثله لرهن دور العوامل الأخرى بدور اللُّغة.

(٤٧) الحصري، ص ٢٦٠.

(٤٨) المصدر نفسه، ص ٢٦٦ - ٢٦٧.

ج - الأرسوزي والأمة: اللُّغة ومبدأ الحياة

زكي الأرسوزي مفكّرٌ أيديولوجي قومي عربي، استعمل ثقافته الفلسفية في مقاربته للأمة والوجود القومي، أو الهُوية القومية، وبعث الأمة العربية، مع تركيز على اللُّغة. نهضة الأمة/البعث عنده هي «العودة إلى العهد الذي نشأت فيه معالم حياة الأمة نشأةً طبيعيةً»، أي العصر الجاهلي، واستجلاء ماهيّة الأمة العربية هو همه الأساس في كتابه **العبقرية العربية في لسانها** (١٩٤٣)، لأن لكل أمة من الأمم نظرتها إلى الحياة، أو حجّتها التي تستوحي منها سلّم قيمها. وليس أبلغ وأفصح من اللُّغة في التدليلِ على التجلّيات التي عبّرت عنها الأمة.

إن الصفة الأساس للأمة، والمميزة لها هي لغتها. إن كيان اللُّغة (الحي)، وكيان الأمة وجهان لحقيقة واحدة، تدبّر من الملأ الأعلى. **الأمة هي لسانها**، وهي عبقرية مُبدعة وتجربة رحمانية. إن الرابطة التي تجمع جماعة من أفراد النوع البشري وتجعل منهم أمة هي رابطة الأخوّة الطبيعية التي تؤسّس عليها الأسرة، وتُصاحبها الرابطة اللغوية في الصميم. الأخوية الطبيعية حلّت محل الأخوّة في الدين. والدولة هي شخص الأمة في طور التحقق، وظل حقيقتها المُثلى[٤٩].

د - وحدة الأمة السياسية/اللغوية: البيطار وغيره

يُبنى تفكيرُ البيطار على مفهوم الوحدة، وحدة الوجود السياسي والعمل السياسي للأمة، الذي يقوم على رابطة **اللُّغة الواحدة**، في الأيديولوجيا البعثية والناصرية، وجدلية الأمة والدولة الكامنة في مقولة الوحدة. فهذه الجدلية واضحة في أدبيات حزب البعث العربي، ودستوره:

- «العرب أمةٌ واحدة لها حقها الطبيعي في أن تحيا حياة دولة واحدة، وأن تكون حرةً في توجيه مُقدّراتها».

- «الوطن العربي وحدة سياسية اقتصادية لا تتجزأ، ولا يمكن لأي قطر من الأقطار العربية أن يستكمل شروط حياته منعزلًا عن الآخر».

(٤٩) انظر: نصّار، ص ٢٧٩ - ٢٩٩، للتفاصيل.

– «الأمة العربية وحدة روحية ثقافية، وجميع الفوارق القائمة بين أبنائها عرضية زائفة تزول جميعها بيقظة الوجدان العربي».

– «الوطن العربي للعرب، ولهم وحدهم حق التصرف بشؤونه وثرواته وتوجيه مقدراته».

لكن ما العربي؟ الناطق بالعربية، الذي يعيش في الأرض العربية (أو يتطلّع إلى ذلك)، والمؤمن بالانتساب إلى الأمة العربية. واللُّغة العربية هي العامل الموضوعي الأشمل للشعوب التي تقطن من المحيط إلى الخليج.

يتضح من كتابات ميشيل عفلق أن «اللُّغة أبرز عنوان لاستمرار [الصفة العربية المشتركة] بما تتضمنه اللُّغة عادةً من وحدة في التفكير والمبادئ والمثل». وأن الأمة العربية «ميزتها وحدة الأصل والعنصر [... التي] صقلتها وغذّتها وحدة اللُّغة والروح والتاريخ والثقافة [...] والحب هو التربة التي تتغذّى قوميتُكم منها [...] فتكون سمحة [...] تظلل بجناحيها كل الذين شاركوا العرب في تاريخهم، وعاشوا في جوِّ لغتهم وثقافتهم أجيالًا، فأصبحوا عربًا في الفكرة والعاطفة». فوحدة اللُّغة هي الرابطة الأساسية عند عفلق، وإن كانت القومية التامّة تتطلّبُ عنصر الإرادة وعنصر الدولة الواحدة. والقومية لا تزول بالإرادة، ولكنها لا تستمر، ولا تتحقق بصفة كاملة من دون الإرادة. والتعبير عن الإرادة يتحقق في المجال السياسي، وإقامة الدولة العربية الواحدة، أو إقامة الحزب الذي يمثل صورة مصغرة للأمة.

في الحركة الناصرية التي انتقلت من الأمة المصرية إلى الأمة العربية، أصبحت وحدة اللُّغة هي المحدد الأساس للأمة، بعد أن اتسع المفهوم لينطبق فقط على «الدائرة العربية». ربط البيطار بين وضعه بصفته عربيًا وحدويًّا ثوريًّا، ودراساته السوسيولوجية التاريخية المركّزة على التجارب الوحدوية. يعرّف الهُوية القومية بأنها «مجموعة من السمات العامة التي تميز شعبًا أو أمة في مرحلة تاريخية معيّنة». فكل من الأمة والهُوية نتاج التاريخ. «الهُوية القومية نتاج التاريخ، تخضع للمتحول، في صيرورة دائمة، وليس في كينونة». إن شخصية الأمة ليست جوهرًا ثابتًا بمعزل عن تأثير الأوضاع التاريخية المحيطة، بل إن **التاريخ هو الذي يشكّلها**. ومن هنا نقده

الـلاذع لمن يؤسـس تحديد الهُوية على عوامل ثابتة، مثـل العِرق والجغرافيا أو الغريـزة... إلخ، بل إن **العوامل دينامية**، مثل الاحتكاك الثقافي والحروب والهجـرة والاختراعـات والأزمـات والصراعـات... إلـخ. إن أهم الأسـباب المعرفيـة لفشـل الفكر العربـي الوحدوي هو ما يُسـميه العطـل الميتافزيقي. لا تتكشّـُف حقيقـة الجماعة أو الهُوية القومية ونوعيـة الوحدة إلا في النظرة التاريخية. إن الوحدة ليست نفسية عقلية ثابتة، أو عبقرية فطرية، بل إنها وحدة متحوّلة نسـبية[٥٠]. تدخل **وحدة اللُّغة** فـي علاقةٍ جدليةٍ مع **وحدة الدولة** عند البيطار حين ينظر إلى مشكلة تجزئة العالم العربي والإقليمية السياسية. فوقت الاسـتعمار، قام الدفاع عن الوحدة من منطلق اللُّغة الواحدة والتاريخ الواحد والثقافـة الواحدة باعتبارهـا مقومات الوجود القومي العربي، ومنابع الشـعور بهويـة عربية قومية. إن الاسـتعمار كان يدعم ويرعـى كل تميّز للمجموعات القطرية والاستقلال عن بعضها بعضًا سياسيًا وثقافيًا واقتصاديًا[٥١]. ومع ذلك يُلاحظ البيطار أن اللُّغة الواحدة، «وإن كانت عاملًا أساسـيًا، [فإنها] لا توفّر فـي كثير مـن الأحيان المقيـاس، أو العامـل الكافي في تحديـد القومية»[٥٢]. تتكلم شـعوب أميركا اللاتينية (عدا البرازيل) لغةً واحدة، لكنها لا تمثّل أمةً واحدةً، ولا تشـعر بهوية قومية واحدة. وعلى العكس، هناك أمم تتكلم أكثر من لغة (مثل كندا وسويسـرا... إلـخ). والنقاء اللغوي، مثل النقاء العنصري، شـيءٌ نادرٌ، أو غير موجود. وفي إيطاليا، لم تؤدِّ اللُّغة الإيطالية دورًا حاسمًا في التوحيد القومي السياسـي في القرن التاسـع عشـر، وكان عددٌ من زعماء الوحـدة لا يتكلمونها. وبذلك ينتقل البيطار من عالم الأمم اللغوية إلى عالم الأمـم السياسـية، أو من الثقافة إلى السياسـة[٥٣]. وإذا كان منطـق البيطار قد يصدقُ على قيام الدولة الواحدة، أو حتى القومية الواحدة، فإنه لا ينفي قيام وحدة لغوية جامعة قد توظّف سياسيًا، كما حدث في إيطاليا، أو في إسبانيا، أو

(٥٠) نديم البيطار، **حدود الهوية القومية** (بيروت: دار الوحدة، ١٩٨٢)، ص ١٣ وما بعدها؛ نصار، ص ٣٢٥، والفاسي الفهري: **أزمة اللغة العربية**، و«اللغة العربية في المغرب إلى أين».

(٥١) نصار، ص ٣٢٦ - ٣٢٧.

(٥٢) المصدر نفسه، ص ٣٢٨.

(٥٣) المصدر نفسه، ص ٣٢٩ - ٣٣٠.

حتى في فرنسا. فهذه اللغات وظّفتها الدولة لتقوية لِحام الأمة، ولم تستطع دولٌ مثل سويسرا أو بلجيكا (التي كانت مهددة بالانقسام أخيرًا) أن تركب على اللُّغة من أجل هذا الهدف. فاللُّغة العربية الفصيحة جامعة ومصدَر وحدة في العالم العربي، في كل الأحوال، وإن غابت فإن هذا المصدر سيغيب، وتتباعد حظوظ التواصل والتكامل.

هـ - العروبة اللغوية وضرورة الإصلاح اللغوي: طه حسين نموذجًا

يتطرّقُ طه حسين في كتابه **مستقبل الثقافة في مصر** إلى مشاكل اللُّغة العربية والازدواجية (بين الفُصحى والعامية) وأثرها السلبي في التعليم وضرورة الإصلاح اللغوي، فيشير إلى أن اللُّغة العربية في مصر بمنزلة لغة أجنبية لا يتكلّمها أحد، ولا يفهمها الشعب، وأنها بعيدة من اللُّغة المصرية: «فاللُّغة العربية في مصر، لغة إن لم تكن أجنبية فهي قريبةٌ من الأجنبية، لا يتكلّمها الناس في البيوت، ولا يتكلّمها الناس في الشوارع، ولا يتكلّمها الناس في الأندية، ولا يتكلّمها الناس في المدارس، ولا يتكلّمونها في الأزهر نفسه أيضًا. [...] إنما يتكلّم الناس في هذه البيئات كلها لغة تقرب منها قليلًا أو كثيرًا، ولكنها ليست إياها على كل حال. [...] ثم هي إذا كُتبت لجمهور القارئين اضطرت [إلى] كثير من التبسيط والتيسير ليفهم الناس عنها، ثم لم تظفر من فهم الناس عنها إلا بالشيء اليسير [...] فالخطر الذي أنذر به، إذا لم نتدارك اللُّغة وعلومها بالإصلاح والتيسير إن لم يكن واقعًا بالفعل فهو قريب الوقوع. وتبعة هذا كله إنما تقع على من يمانعون في الإصلاح والتيسير، [...] نحن نريد أن نصلحَها ونيسّرَها لنحميها من أن تفسد أو تضيع»(٥٤).

على الرغم من دعوته الواضحة إلى إصلاح شامل للّغة العربية وطرق تعليمها، كان طه حسين واضحًا في تشبّثه بالعروبة اللغوية المبنية على الفصحى، حيث يقول: «فاللُّغة العربية التي أريدُ أن تُعلّم في المدارس على أحسن وجه وأكمله، هي اللُّغة الفصحى لا غيرها، هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف، وهي لغة ما أورثنا القدماء من شعر ونثر، ومن علم

(٥٤) طه حسين، **مستقبل الثقافة في مصر**، ط ٤ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣)، ص ١٨٣.

وأدب وفلسفة. [...] وإني من أشد الناس ازورارًا على الذين يفكرون في اللُّغة العامية على أنها تصلح أداةً للفهم والتفاهم، ووسيلة إلى تحقيق الأغراض المختلفة لحياتنا العقلية. قاومتُ ذلك منذ الصبا [...] وسأقاوم ذلك في ما بقي لي من الحياة ما وسعَتني المقاومة، لأني لا أستطيع أن أتصوّر التفريط، ولو كان يسيرًا، في هذا التراث العظيم الذي حفظته لنا اللُّغة العربية الفصحى، ولأني لم أؤمن قط، ولن أستطيع أن أؤمن بأن للّغة العامية من الخصائص والمميزات ما يجعلها خليقة بأن تُسمى لغة، وإنما رأيتها وسأراها دائما لهجة»[٥٥].

و - العروبة اللغوية الإقليمية أو القطرية: أنطون سعادة

برز التصور الإقليمي/القطري للأمة أو للوطن مع روّاد أمثال المعلم بُطرس البستاني، أو رفاعة الطهطاوي، وأنطون سعادة وآخرين، مبنيًّا على مفهوم الرابطة الوطنية (أو الانتماء الوطني)، قبل أي انتماء آخر. إلا أننا نركّز هنا على النزعة اللغوية القُطرية (أو الإقليمية أو الوطنية) التي ظهرت بدائرة أضيق في العالم العربي ضرةً منافسةً أو نافيةً للعروبةً اللغوية الواسعة، باخسة للّغة العربية الفصيحة، ولوظائفها الحية في المجتمع.

يذهب أنطون سعادة إلى أن القوميات الحديثة (ابتداءً من القرن التاسع عشر) تتأسس على كون هوية الإنسان تتحدّدُ بـ **الأرض** التي يعيش فيها (أو الجغرافيا أو الإقليم)، ويعتبر الأمة السورية الممتدة في العراق وسورية ولبنان والأردن وفلسطين ضمن أمم الوطن العربي. وتقوم وحدة الأمة على الاشتراك في الحياة على بقعة جغرافية محددة، أي على وحدة ترابية (Territorial Union). وفي مقابل هذا التصور، هناك أنماطٌ وأشكال أخرى للوحدة، بدائية، تقوم على ما هو شخصي (personal)، يقع فيها التشديد على صلات الدم أو العِرق أو الإثنية، أو الانتماء الديني[٥٦]. أنكر سعادة الأساس

(٥٥) المصدر نفسه، ص ١٨٢.

(٥٦) صفية أنطون سعادة، «نظرة الحزب السوري القومي الاجتماعي للعروبة،» صوتك (١٤ تموز/يوليو ٢٠٠٨)، <http://www.sawtakonline.com/forum/showthread.ohp?46644-%d9%86%d8%b8%d8%b1%d8%aa%d9%86%d8%a7-%d9%84%d9%84%d8%b9%d8%b1%d9%88%d8%a8%d8%a9>.

العِرقي (والأصول القبلية)، بل إن كل أمة هي مزيجٌ من أجناس عدة تكوّنت بالهجرة والتزاوج. وأما مكوّنات الأمة (السورية) فهي في الأساس ثلاثة: الجغرافيا والتاريخ والشعب، للجغرافية فيها أهمية خاصة (بخاصة في المرحلة الأولى لتكوين الأمة)، بل إن «الأمة أتمّ متحد». تدخل فيه الجغرافيا والبيئة والشخصية الجماعية[٥٧]. ويدحضُ أنطون سعادة ربط الإسلام بالعروبة، في تصوّر ميشل عفلق مثلًا، المبني على أن العرب عرب الجزيرة وحدهم، وأن سكان الهلال الخصيب لم يصبحوا عربًا إلا بدخول الإسلام، أي إنهم عرب بالدين فحسب، وليس بالعنصر أو الجنس العربي. يذهب سعادة إلى أن الإسلام رسالة روحية، ولا فرق بين عربي وعجمي إلا بالتقوى؛ وليس الإسلامُ رسالةً عربيةً أو قوميةً، بل هو دين العالم أجمع، وليست العروبة عنده باللُّغة، كما يذهب إلى ذلك الحُصري. فكما أن «الأمة ليست سلالة، فهل الأمة لغة؟ وهل يمكننا أن نوزّع الأمم على اللغات فنجعل كل جماعة بشرية تتكلّم لغة واحدة أمة واحدة؟ لا شك أن النفي هو الجواب الصحيح»[٥٨]. ثم يضيف: «الحقيقة التي يؤيّدُها الواقع أنه ليس من الضروري أن يميل جميع الذين يتكلمون لغة واحدة إلى تكوين أمة واحدة [...] ولكن الذين يؤلفون أمة واحدة يميلون إلى التكلّم بلغة واحدة، وتكون هذه اللُّغة ضرورية لاستكمال الوحدة الروحية في الأمة».

إن اللُّغة أداةُ تعبيرٍ وتفاهم وترابط، تحتضنُ الأفكار والعواطف المولّدة لتقاليد الأمة، إلا أن دورها التوحيدي لا يسمحُ بتحديد القومية على الجامعة اللغوية، كما في القومية الجرمانية أو السلافية. لا يمكن أن تقومَ اللُّغة على الاجتماع والحياة المشتركة، لأن أمَمًا عدة تتكلّم الإنكليزية أو الإسبانية ولا تكونُ أمةً واحدة، وهناك أمم تتكلم لغات عدة (مثل سويسرا وبلجيكا)، وإن كانت اللُّغة عاملًا ضروريًا تكميليًا في نشوء الأمم[٥٩]. ويُلاحظ أن إقليمية الأمة عند سعادة لا تنقص من تشبثه بلغة الضاد من جهة، وبالعروبة الواسعة من جهة أخرى، خلافًا لما نجدُه في الاتجاهات القُطرية اللغوية الضيقة من

(٥٧) نصار، ص ٣٩٣ - ٣٩٤.
(٥٨) المصدر نفسه، ص ٤٠٦.
(٥٩) المصدر نفسه، ص ٤٠٧.

مناهضة ضمنية أو صريحة للعربيـة الفصيحة وللعروبة (للمزيد من التفاصيل عن هذه الاتجاهات، انظر المبحث الثالث من هذه الدراسة) [٦٠].

٢ - البدائل والخصوم وصيَغ إضعاف دور اللُّغة الجامعة (أو نبذها)

نشـأت القومية الترابيـة أو القُطرية أو الإقليميـة بتحديد أمم أو وطنيات أو دوائـر ترابية أصغر من دائرة العالم العربـي (ردّ فعلٍ ضد التتريك أحيانًا، أو ضد العروبة الواسعة أحيانًا)، وضمنها القومية السوريّة (عند أنطون سعادة مثلًا)، أو المصرية الفرعونية (عند سـلامة موسـى وغيره)، أو اللبننة الفينيقية (عند سـعيد عقل وفرانك سـلامة وآخرين)، وقس على ذلك المغربة الداعية إلـى تبنّـي الدارجـة المغربية... إلـخ. وهناك صيغٌ مـن هذه القوميـات تعتبرُ نفسـها حليفـةً أو داعمـةً للقومية/العروبيـة الواسـعة، وصيَغ أخـرى مناهضة لها. وشـهدنا تلوينـات مختلفـة متّجهة إلى بخـس اللُّغة العربية، والتشـكيك فـي حيويتها ومرونتها ووظيفيتها، إضافةً إلى التشـكيك في كونها لغةً حقيقيةً لوطن أو قوم.

أ - سلامة موسى والقومية المصرية

هنـاك جماعةٌ من الـروّاد أمثال رفاعة الطهطاوي ومحمد حسـين هيكل وتوفيـق عواد وغيرهم، سـبّاقون إلى أفكار مثيلة لما اقترحه سـلامة موسـى، إلا أننا نركّزُ هنا على بعض الأفكار الواردة عنده، من دون المبالاة بمشـكل السـبق، المتعلقـة بهويّـة الأمة المصريـة، وعلاقتهـا باللُّغة. يعتقدُ موسـى أن مصـر تنتمـي إلى أوروبـا وثقافتهـا، ولا تنتمي إلى الشـرق (الـذي يقصد به الصيـن والهنـد واليابان علـى الخصـوص). وإذا نظرنا إلى رابطتها بالشـرق، فلأنهـا كانـت وقتًا ما جـزءًا مـن الإمبراطوريـة البيزنطية، ومثّلـت، على كل حال، الحجر الأساس للحضارة الأوروبية. حتى العربية، التي يمكن اعتبارها شـرقية آسـيوية، فيها أكثـر من ١٠٠٠ كلمـة إغريقية ولاتينية. بـل إن الأزهر نفسـه، وهو منبع التعليم الديني في مصر والعالم الإسـلامي، أقامه أوروبي، هـو جوهـر الصقلـي، وهـو من أصـل سـلافي. والثقافـة العربية فـي القرون

(٦٠) سعادة، «نظرة الحزب السوري القومي الاجتماعي للعروبة،» ص ١.

الوسطى لم تكن مغايرةً للثقافة الأوروبية القديمة، بل إن منبعها من الفلسفة الإغريقية. بل إن الإسلام نفسه مذهب من المسيحية (كذا!). ويذهب موسى في كتابه **مصر أصل الحضارة**، إلى أن مصر منشأ الحضارة الإنسانية، وأن الحضارة والثقافة الأوروبيتين تدينان بالكثير للثقافة والحضارة المصريتين[٦١]. والمصريون عرقيًا وبيولوجيًا أقرب إلى الأوروبيين منهم إلى الشرقيين. وعليه، فإن مصر لا يمكن أن يُحدّدَ انتماؤها في الشرق، بل روابطها في أوروبا. وكما يرفض سلامة رابط الشرق يرفض الدين، بل إن «الرابطة الدينية وقاحة شنيعة»، والدين يتعارض مع العلم والتقدم، إنه مسألة شخصية. إن على المصريين أن يحاكوا الأتراك الذين اكتشفوا في أثناء الحرب العالمية الأولى أن الرابطة الدينية لا مضمون سياسيًا لها، وأن تكون لهم نظرة علمانية مبنيّة على اشتراكية علمية، عوض الدين غير الفاعل الذي يشتّت ولا يجمع.

بالكيفية نفسها، لا يمكن أن تُؤسس الهُوية المصرية على مرتكزات العروبة. إن المصريين لا يدينون بولاء أو روابط للعرب. إن العرب أقل تقدّمًا منهم، ما ينفي أن تمثل ثقافتهم مَثَلًا للمصريين. وفي الأدب، يجبُ أن يبتعد المصريون عن تقليد الأساليب والمواضيع العربية، حتى يتمكّنوا من الإبداع، لأن أدب العرب بدوي، ودكتاتوري، ومُتعطّش للدم، ولغته العربية ناقصة، لا يمكنُ أن تصلحَ أداة للأدب في الوطن المصري. بل إن اللُّغة العربية لغةٌ ميتةٌ لا يمكن أن تنافس اللُّغة المصرية العامية، وهي اللُّغة – الأم الحقيقية للمصريين. ولا يمكن أن تحل رابطة العروبة محل الفرعونية التي تربط المصريين العصريين بأجدادهم، ويجب أن يفخر المصريون الحداثيون بهذه الرابطة التي تجعل مصر منبع الحضارة الإنسانية. وبحثًا عن التجديد، يجب أن تبحث مصر عن هوية جديدة (عبر الفرعونية) لتندمج في الثقافة الأوروبية التي تنتمي إليها فعلًا بهدف تحديث مصر على الطريقة الأوروبية، وهو ما يجب أن يكون هدف القومية المصرية. إن اللُّغة العربية إحدى العوامل الأساسية في تخلّف مصر مجتمعيًا، وفي مختلف المجالات (البلاغة القديمة، الأدب الذي يبتعد من التفكير العقلاني والإبداع الخلاق، أدبٌ لا يفهمه الشعب، لغةٌ تمتاز بالغموض وكثرة المترادفات). وعليه،

(٦١) سلامة موسى، **مصر أصل الحضارة** (بيروت: مؤسسة المعارف للطباعة، ١٩٤٧).

تصبح اللُّغة المُثلى للنهوض هي العامية. واستلهم موسى هذا التصوّر من محاضرة ألقاها وليام ولكوك (عام ١٨٩٣ في القاهرة)، كما أوردت ذلك نفوسة سعيد في كتابها عن **تأريخ الدعوة إلى العامية وآثارها** (ص ٣٢ وما بعدها)، التي أرجعت تخلّف المصريين الفكري والعقلي إلى قيام الازدواجية اللغوية التي تنفي الإبداع العلمي والتجديد. ودعت إلى نقل اللُّغة الشفوية لتصبح لغة العلم والثقافة، محاكاةً لما فعلته الدول اللاتينية حين أحلّت اللهجات الرومانية محل اللُّغة اللاتينية. ومضى موسى يشرح ما يعوّق اللُّغة من صعوبات على مستوى معجمها وقواعدها وخطّها، ودعا إلى تبني الحرف اللاتيني لكتابتها، على غرار ما فعل الأتراك بالتركية.

ب - سعيد عقل وفرانك سلامة

بنى سعيد عقل قوميته اللبنانية (أو لبننته) على اللُّغة العامية اللبنانية، باعتبارها جوهر هذه الهُوية ورمزها. إذ للشعب اللبناني، باعتباره أمة ناضجة وتامة، مثل أمم العالم الأخرى، لغته الوطنية الأصلية التي ليست «لهجة عربية»، أو «عربية دارجة»، بل هي اللبنانية، وليدة تجربة لبنانية، ولسان الشعب اللبناني. وعلى الرغم من التطوّر الذي طرأ على هذا اللسان عبر آلاف السنين، بإصهار عدد من العناصر الدخيلة من ألسن أخرى، فإنه ظل لبنانيًا بالأساس، وما هو إلا «صيغة متطورة للفينيقية، وليست عربية عامية سوقية». وعلى الرغم من أن أدبيات سعيد عقل لم تناهض علنًا العربية الفصيحة، إلا أن الإلحاح عن إبعاد اللسان اللبناني عن القرابة العربية، وجعله جوهر الهُوية اللبنانية، يمثلان نواة اللبننة اللغوية التي عمل على إرسائها. وعلى الرغم من أن العربية أثّرت بعمق في اللبنانية، فإنها لم تحل محل الألسن التي كان ينطق بها في لبنان. «إن اللُّغة اللبنانية احتمالًا فينيقية/ كنعانية هي التي أخصبت وغيّرت، أي لبننت، العربية، وليس العكس»[٦٢].

لم يكن سعيد عقل يدعو إلى مواجهة بين الفصيحة والعامية، فراح يركز على أمور معهودة مثل ضرورة إصلاح الكتابة وإصلاح اللُّغة لأنها الأداة

(٦٢) Franck Salameh, *Language, Memory, and Identity in the Middle East* (New York: Lexington Books, 2010), p. 191.

الأساس للنمو الثقافي والتطور الفكري، وإن كان برنامجه يخدم أجندة أيديولوجية تهدف إلى تحويل اللبننة اللغوية إلى لبننة سياسية. وهو في هذا يستلهم مواقفه من دانتيه الذي ما فتئ يذكّر بها، ومن سلامة موسى... إلخ.

أما فرانك سلامة، فيمثل كتابه **اللغة، الذاكرة والهوية في الشرق الأوسط: قضية لبنان**، موقفًا عدائيًا أكثر تشددًا، ويفتقد إلى الموضوعية العلمية. فاللُّغة العربية الفصيحة عنده، مثل اللاتينية، لغة ميتة، وهي مثلها أداة إمبريالية لمخطط سياسي أيديولوجي. والعرب لا يستعملون اللُّغة الفصيحة باعتبارها لسانًا طبيعيًا فطريًا شفويًا، بل إنها لغة مقترنة بنظرة نخبوية للّغة وللذاكرة وللهوية في الشرق الأوسط، أو نظرة قومية عربية/إسلامية تقليدية، لا تعكس التنوع الإثني والثقافي الملازم للشرق الأوسط. إن ٥٠ في المئة من الأميين في العالم العربي لا يستطيعون فهم هذه اللُّغة التي يزعم القوميون العرب أنها لغتهم الوطنية، وأنها وراء تماسك وأحادية وانسجام العالم العربي. إن تعدّد الهويات في الشرق الأوسط كان أحد الملامح التاريخية لهذه المنطقة عبر آلاف السنين. فكما أنه ليس هناك هوية واحدة لأوروبا أو لأفريقيا، فإن الشرق الأوسط ليست له هوية ثقافية واحدة. واللغات في الشرق الأوسط (على الخصوص) ليست، ولم تكن علامة انتماء إلى إثنية، أو رمزًا لهوية ثقافية واحدة، حيث مارست تشكلات لجماعات ثقافية وإثنية مختلفة لغات الحضارات المسيطرة في زمانها، من دون أن تذوب بالضرورة في هذه الحضارات، أو تندمج في وسائطها الإثنية الثقافية. «فقبل ستة آلاف سنة، كانت السومريةُ، إحدى هذه الثقافات المهيمنة التي حشرت لسانها باعتبارها لغة متداولة (Lingua Franca)، مِعيارًا في الشرق الأوسط. وعليه، على غرار اللُّغة العربية المعيار (Standard) اليوم، كان الشرق أوسطيون يستعملون السومرية سواء أكانوا سومريين أم غير سومريين. وبعد فترة طويلة، نُحيّت السومرية، وأصبحت اللغات الإدارية في الشرق الأوسط، عبر فترات، هي الأكادية والآرامية والإغريقية واللاتينية والتركية».

بل إن العربية نفسها قد اتُّخذت تدريجيًا لغة السلطة في القرنين السابع والثامن من العصر الحالي، محملةً على أكتاف فتوحات العرب للمنطقة، مع بقاء عناصر معجمية وكتابية من الألسن الشرق أوسطية المتداولة من

قبل، بما فيها الكنعانية والآرامية واللاتينية والإغريقية التي لقّحت بها العربية، حتى لو حلت مكانها أحيانًا[٦٣]. ويضيف سلامة أن لغةً تُستعمَل لغةً متداولةً، أو لغة مهيمنة رسمية، لا تؤدي بالضرورة إلى وحدة لغوية، أو ثقافية، أو تماسك وطني. وينتهي إلى أنه ليس في الشرق الأوسط ما يوازي الثلاثية الأوروبية المتمثلة في أرض - إثنية - لغة، على غرار الفرنسي الذي يعيش على أرض فرنسا، ويتكلم الفرنسية. ففكرة أن هناك ترابًا عربيًا (Arabia)، يسكنه العرب، ويتكلّمون فيه العربية أسطورة جديدة في الشرق الأوسط برزت مع القومية العربية[٦٤].

هذا ضربٌ من العداء والبخس الذي يركبه معادو اللُّغة الفصيحة، مُقدّمين صورة تبسيطية (وقحة في كثير من الأحيان ومناهضة) لمواقف من يتبنّون أطروحة أن اللُّغة العربية لغةٌ **جامعة**، وهي جامعة بالفعل، كما اتضح من الأدبيات التي أوردناها. أما عن التنوّع والتعدد اللغوي والثقافي في المنطقة، فهو شيءٌ لا ينكره عاقل اليوم، ولا أحد قال إن العالم العربي واحد (من دون تنوّع)، إلا أن العداء للّغة العربية الفصحى (باستدلال ضعيف وأحكام ظالمة في أغلب الأحيان) هو سنّة عند المدافعين عن القطرية اللغوية[٦٥]. ومهما يكن من أمر، فإن لبننة فرانك سلامة لا تختلف في العمق عن مصرية سلامة موسى، ولا تختلف دعوات مغربة اللُّغة بتبني العامية عن هذا الخطاب كذلك[٦٦]، لكنها لا تتوجّه إلى أعراق القطر كافة، وإنما إلى أقليةٍ فيه (وإن كانت مهمة)، وهي القومية المزوغية.

ج - الديمقراطية وحقوق الأقليات والمواطنة وأمور أخرى

ركّزنا في ما سبق على العروبة التي أُسست على اللُّغة ببدائلها الواسعة والقطرية... إلخ، بشعار «العروبة باللسان»، علاوة على التمثل السياسي والجغرافي أو الثقافي، وعلى دور الإصلاح اللغوي أو النهضة اللغوية في

(٦٣) Salameh, pp. 1-3.

(٦٤) المصدر نفسه، ص ٧.

(٦٥) عن هذا العداء، انظر كذلك: الفاسي الفهري، **أزمة اللغة العربية**.

(٦٦) انظر: وقائع ندوة **اللغة واللغات في المغرب** ([د. م.]:، مؤسسة زاكورة، ٢٠١٠).

النهوض بالعروبة (في مقترحات طه حسين وسلامة موسى وآخرين) [٦٧]. وهناك أسئلة كثيرة ومهمة تُطرح في صلة الهُوية بالديمقراطية اللغوية والحقوق الثقافية واللغوية للأقليات، والهُوية الكونية... إلخ، لن نتمكّن من الرصد الكافي لها، لكن نشير فقط إلى بعض الملاحظات بشأنها.

الملاحظة **الأولى** تتعلّق بالديمقراطية اللغوية والحقوق، فالتمثّل الديمقراطي للهوية يقرُّ أن الهُوية انتماءٌ برضا المواطن واختياره، ولا يمكن أن تكون هوية مبسترة مفروضة بالضغط والتحريض، لا من نظام عسكري، ولا من مليشيات قبلية أو طائفية أو قومية تريد أن تحرم المواطن من اختيار انتمائه، ولا من جهات أجنبية تحدد معالم هذه الهُوية. وهذا يقتضي الاعتراف بالاختلاف، وبحقوق الأقليات اللغوية، وبحقوق الأغلبية[٦٨].

الملاحظة **الثانية** تتعلّق بكون القومية العروبية نفسها والتجانس المجتمعي الثقافي قد يتعززان بالديمقراطية وثقافة الحقوق، مبتعدين عن الطائفية والقبلية، وعن القومية المبررة للاستبداد والفشل، أو تأجيل الإصلاحات... إلخ. فلا تعارض مبدئيًا بينهما، شريطة أن يكونا معًا في خدمة المواطن، وبرضاه[٦٩].

أخيرًا، نريد أن نُشير إلى اتجاه المواطن الكوني، أو اللاهوية، كما نجدها عند أمين معلوف، مثلًا، مع ما يطرح ذلك من مشاكل تتعلّق بها على المستوى العملي والسياسي، كما بيّنا في المبحث الأول[٧٠].

---

(٦٧) يدافع محمد جابر الأنصاري عن عروبة ثقافية لغوية، منفتحة على اللهجات العامية واللغات الأجنبية، ومقرة بالاختلاف والتنوع في: محمد جابر الأنصاري، «سياسة: القومية لغة «إنما العربية اللسان»،» **الجريدة** (٢٠٠٦)، <http://www.aljaredah.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=10643>.

(٦٨) عبد القادر الفاسي، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» هسبريس (٨ حزيران/ يونيو ٢٠١١)، ص ٧، <http://hespress.com/opinions/32619.html>، وسليمان إبراهيم العسكري، «هويتنا وثقافة الاختلاف،» **العربي** (الكويت) (أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٧)، <http://www./arabphilosophers.com/Arabic/adiscourse/aarabic/arabic_articles/Identity_and_Difference.htm>.

(٦٩) عزمي بشارة، «الديمقراطية والهوية العربية،» عرب ٤٨ (٣٠ تموز/ يوليو ٢٠٠٥)، <http://www.arabphilosophers.com/Arabic/adiscourse/aarabic/arabic_articles/Identity_and_Democracy_and_Arabic_Identity.htm>.

(٧٠) انظر: Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières* (Paris: Grasset et Fasquelle, 1998).

استنتاجات

عرضنا في هذا المبحث الثاني بعض تمثّلات العروبة عند المفكرين العرب، خصوصًا ما يتعلق بالعروبة اللغوية الواسعة، وارتباطها بالثقافة والتاريخ والأرض والوعي الجماعي... إلخ. وعرضنا كذلك إلى القطرية اللغوية باعتبارها منافسًا ضيّقًا لهذه العروبة. وسنعرض في الفقرة القادمة منافسين آخرين للعروبة اللغوية، هما اللُّغة الأجنبية والقومية اللغوية دون القُطرية.

ثالثًا: البيئة اللغوية العربية ولغة التعليم
حالة المغرب نموذجًا

«إن العلمَ إذا أخذته بلغتك أخذته، وإن أخذته بلغة غيرك أخذك».
(علال الفاسي)[٧١]

لم يعد يخفى على أحد الآن، أن إصلاح نظام التعليم ليس رهينًا بإصلاح اللُّغة وطرق تعليمها وحسب، بل بتنقية البيئة اللغوية العامة، التعليمية منها والسياسية والاقتصادية، التي تحدّد اختيار لغة التعليم (أو الهُوية اللغوية فيه) في إطار الحقوق والسيادة والمواطنة والديمقراطية، ومصالح الأفراد والجماعات الثقافية والاقتصادية، بعد أن تبتعد الدولة من فرض **تبعية** لغوية (عبر اللُّغة الأجنبية)، مصدرها المصالح السياسية والاقتصادية والثقافية لقوى أجنبية، ولنخبة حاكمة تخدم مصالحها الفردية، قبل أن تأبه باختيارات الشعب (أو رشده اللغوي). وتؤدي بلدان المغرب العربي (ومن ضمنها المغرب) حالةً خاصةً في العالم العربي، من جهة كونها لم تتحرر بعد من الهيمنة اللغوية والثقافية الأجنبية، على الرغم من مُناداة الحركات التحررية فيها منذ الاستقلال بـ **التعريب**، أي **التحرر** من لغة الأجنبي (واللُّغة الفرنسية تحديدًا). حيث لا تؤدي هذه اللُّغة الدور التحديثي والانفتاحي على الحضارة الكونية، أو على المعرفة التقنية

(٧١) علال الفاسي، **النقد الذاتي** (بيروت: مطبعة الرسالة، ١٩٧٠)، ص ٣٥٠ - ٣٥١ (مأثورة رواها عن أحمد بلا فريج).

والعلمية، الذي يوكله إليها المدافعون عن هيمنتها، بل «إن جهاز الفرانكفونية الذي احتمى بجمعيات التلهيج وجمعيات التمزيغ الداعية إلى نبذ أو تهميش اللُّغة العربية الفصيحة، أصبح مصدر عداءٍ وبخس غير مسبوق للّغة العربية، على الرغم مما يتوافر لهذه اللُّغة من نقاط قوة تاريخية ورمزية وعددية ورقمية تقانية وبينية [...] فهذا الوضع، علاوة على كونه أصبح يتهدّدُ الأمن والسلم اللغويين اللذين ميّزا المغرب طوال تاريخه، ساهم في **تلويث البيئة** اللغوية المغربية، وهو ما أدى إلى اختلالات في تعليم وتعلم اللغات، والتعليم بصفة أعم. ولم يعد المغربي يُتقن أي لغة، نتيجة حرب اللغات و[...] تحولت عربية التعليم إلى لغة منقوصة في مرجعيتها الأدبية والعلمية والتواصلية، نتيجة المواقف العدائية التي تغذيها أوساط سياسية واقتصادية وإعلامية، داعمةً تآكُلَ مختلف وظائفها الحضارية والحياتية، والاستعاضة عنها بالفرنسية والدارجة»[٧٢].

يُرجع عبد القادر الفاسي الفهري هذا التلوّث اللغوي البيئي إلى غياب الديمقراطية اللغوية وعدم احترام حقوق المواطن اللغوية ومعاناته من الحُجْر اللغوي، باعتباره جزءًا من إقرار الفرانكفونية الثقافية والسياسية: «إن بلوغَ الرشد اللغوي يستدعي تطبيق الديمقراطية وتمتيع المواطن بحقوقه اللغوية. [إلا أن] الفرانكفونية، كما هي ممارسة الآن، تحول دون تأهيل الشعب لغويًا وثقافيًا، وتأهيل لغته ونموّها وممارسته الراشدة لحقوقه اللغوية، ودون كف الدولة والحكومة عن ممارسة حجر لغوي عليه، يهدّدُ أمنه اللُّغوي، ونجاح نظامه التعليمي، وتقوية فرص رفاهه ونمائه. وأما فرص الشغل والاقتصاد، والمعرفة فمكبوحة بلغة واحدة؛ فأين العربية وفرصها، وأين الفرص التي تتيحها اللغات الأجنبية الأخرى؟»[٧٣].

يُناهضُ جهاز الفرانكفونية والفَرْنَسَة اللُّغة العربية أولًا، واللغات الأجنبية ثانيًا (وخصوصًا الإنكليزية)، ويدعم اللهجات العامية والأمازيغية

(٧٢) عبد القادر الفاسي الفهري، «الفرنكفونية: الرشد اللغوي واختلالات التعليم والتنمية،» ضمن **الفرنكفونية**، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠١١، ص ٧٨ - ٧٩.

(٧٣) الفاسي الفهري، المصدر نفسه.

بمواجهتها للفصيحة، لتؤدّي دور «الكومبارسات»، أو الأرانب التي تخدم الفرانكفونية الإقصائية قبل غيرها، ويدعم تنوّعًا أو تعدّدًا متوحّشًا يحوّل المشهد اللغوي إلى فسيفساء لغوية/ ثقافية، توحّده في النهاية لغة واحدة هي الفرنسية. وبهذا المعنى، يكون العائقُ الأولُ بوجه إصلاح شؤون اللُّغة العربية سياسيًا في الأساس، لأن التحرر اللغوي لم يتم بعد، ولأن الدولة تتبنى المقاربة الفسيفسائية لألسن الهُوية في الممارسة وفي الدستور (الجديد) [٧٤].

ويجدر بالديمقراطيين المغاربة أن يحدّدوا توجهات لغوية تُكَوِّن سياسةً لغويةً وطنيةً واضحةً، تخدم الوحدة اللغوية الوطنية، المبنيّة على التكامل والتنوع الهوي، وإدماج الألسن الأمازيغية في إطار التماسك والتنوع والتكامل، وتحديد دور العاميات العربية في التنوع، ودور اللغات الأجنبية الداعمة للّغة العربية في التعليم والاقتصاد والبحث العلمي على وجه الخصوص، إذ لا بدَّ من إعادة النظر في **إصلاح وضع اللغات**، بناءً على إرادة شعبية وسياسية تقر ضرورة التوحد حول اللُّغة العربية الوطنية، بالتكامل مع المزوغة اللغوية، وإعادة اللغات الأجنبية إلى دورها الداعم في التكوين والمعرفة والتواصل (لا إلى دور تحلُّ فيه محل ألسن الهُوية وتقصّيها)، إضافة إلى الإرادة الواضحة والمأسسة الفاعلة من أجل **إصلاح اللُّغة من الداخل**، تماشيًا مع التلازم المعروف عند السوسيولسانيين (اللغويين المجتمعيين) بين (Status Planning) (أي التخطيط للوضع) و(Language/corpus Planning) (أي التخطيط للمتن أو النظام). وإذا كان المشهد اللغوي يتّسمُ بالازدواجية (Diglossia) بين لغة المدرسة ولغة البيت أو الشارع، والتعددية اللغوية (Multilingualism) المتولّدة عن تعدد اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنكليزية والإسبانية، وكذلك الألمانية... إلخ)، وتنوّع اللهجات العامية، فإن تدبير هذا التعدد والتنوع يحتاج إلى آليات وخطط وطنية صادقة ومتبصرة. يرصُد الفصل أولًا أوضاع اللُّغة العربية والأمازيغية والعامية الدارجة، ثم واقع اللغات في التعليم (والنصوص التشريعية المرتبطة به)، ثم ما هو مطلوب من إصلاحات سياسية وتعليمية.

(٧٤) الفاسي الفهري، «اللغة العربية في المغرب إلى أين،» وأزمة **اللغة العربية**.

١ - الهُوية اللغوية العربية في المغرب بين الإقرار والتردد

ظلت الحركةُ الوطنية المغربية والنُخبة السياسية والثقافية منذ الاستقلال واضحةً في تبنّيها هوية لغوية عربية مُوَحِّدَة، ومناهضة للغزو اللغوي الفرنسي في المغرب المستقل وشرعنة هيمنة الفرنسية في الإدارة والمصالح العمومية والإعلام والاقتصاد وإدارة الأعمال، فضلًا عن تبعاتها السلبية في التعليم والتربية والتكوين، منادية بتعريب التعليم، ومغربة أطره، وتعميمه على أبناء الشعب كافة، علاوة على توحيده (لتجاوز الفروق بين التعليم الأصيل والعمومي والخصوصي)، في ما سُمّي بالمبادئ الأربعة. وكان واضحًا في ذهن النخب أن «كفاح الشعب في سبيل استرجاع سيادته واستقلاله [يقترن] بالكفاح في سبيل تكوين مدرسة قومية عربية اللُّغة موحدة البرنامج مغربية الأطر»[٧٥].

في ٢٣ أيار/ مايو ١٩٧٠، نشر خيرةُ علماء ومثقفي المغرب بيانًا ينددون فيه بالوضع اللغوي الاستعماري الجديد، ويُطالبون بوضع اعتباري وفاعل للّغة العربية. كانت اللائحة تضمُّ حوالى ٦٠٠ مُوَقِّع، يمثلون أبرز الأسماء في الفكر والعلم والثقافة والاقتصاد، والأطر الطبية والمقاولاتية... إلخ التي أدّت دورًا أساسيًا في الدولة والمجتمع المغربيين لعقود متتالية[٧٦]. ولم تفتر تنديدات مختلف شرائح الشعب بالازدواجية في التعامل مع اللُّغة العربية التي أصبحت اللُّغة الرسمية للبلاد في دستور ١٩٦٢، لكن الهيمنة في واقع الأمر ظلت للفرنسية. وتفطّن الداعون إلى التعريب أنه لا يمكن أن يخدم الشخصية أو القومية المغربية إلا إذا كان شموليًا، ينطبق على السياسة والفكر والثقافة، في المدرسة والأسرة والحياة العامة. ويُعبّر محمد عابد الجابري عن هذه الأبعاد الثلاثة قائلًا[٧٧]: «البعد الأول يتعلّق بالمضمون، التعريب معناه

(٧٥) انظر: بوشعيب الزين، «التعريب والخلفية السياسية،» **عالم التربية**، العدد ٤ (١٩٩٦)، ص ٩٦.

(٧٦) أعيد نشر البيان في: **عالم التربية**، العدد ٤ (١٩٩٦)، ص ١٦١ - ١٦٢.

(٧٧) عالم التربية، ص ١٧، وانظر مثيل هذا التصوّر عند عبد الله العروي، التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية، في: **التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢)، ص ٣٦٠ - ٣٤٥، وعبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية** (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٨٥)، الفصل الثامن.

تعريب المضمون، إذ التوجّه العام للمدرسة سياسة وثقافة وفكرًا يجب أن يكون مغربيًا عربيًا وليس فرنسيًا. البُعد الثاني يتمثّل في **تعريب الحياة العامة**. البُعد الثالث هو **لغة التدريس** [...] وليس هناك بلد من البلدان يدرّس في مدارسه بلغة أخرى غير لغة بلده، لا الصين ولا اليابان ولا إسرائيل التي كانت لغتها ميتة وأحيتها، تجعل من لغة أجنبية لغتها».

لم يكن تعريب التعليم، منذ البداية، موجّهًا ضد تعلّم اللغات الأجنبية، بل لا بدَّ من أن يكون مدعومًا بهذه اللغات. ويوضح الفاسي الفهري (مدير معهد الدراسات والأبحاث للتعريب آنذاك) هذا التوجه: «ليس هناك أي تعريب مطلق. إذ التعريب المطلوب هو **التعريب المدعوم**، وهو نهج أو سياسة لغوية تقوم على أساس أن اللُّغة العربية هي اللُّغة التي يمكن أن تقوم بالوظائف المختلفة، وخصوصًا وظيفة تكوين الشخصية المغربية والهُوية، وهناك دعم باللُّغة الأجنبية لاكتمال المرجعيات واكتمال المعلومات».

معلومٌ أن التعريب في التعليم والحياة العامة لا يعني نبذ اللهجات العربية أو الأمازيغية، وليس بالضرورة أيديولوجية موجّهة ضد اللهجات.

شهد المغرب تقلّبات في القرار السياسي تجاه تعريب التعليم (أو فرنسته)، فكان يُعيِّن وزيرًا يعرّب، ووزيرًا بعده يريد الفرنسة، كما جرى مع محمد الفاسي، أول وزير تعليم مغربي بعد الاستقلال في عام ١٩٥٨، الذي عرّب السنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي، ثم دعا الوزير يوسف بلعباس في عام ١٩٦٥ إلى إعادة فرنسة التعليم، وتكررت التجربة مع وزراء آخرين بمدٍّ وجزر، إلى أن تم تعريب التعليم الثانوي والمواد العلمية فيه مع الوزير عز الدين العراقي، ابتداءً من عام ١٩٧٧. ونشهد تقلبات مماثلة حين ننظر إلى ما ورد في **ميثاق التربية والتكوين** (في عام ١٩٩٩) من إدخال اللُّغة العربية في الشُعَب العلمية، أو اقتراح إقامة أكاديمية (مجمع) للّغة العربية، وصدور القانون المنظم لها في عام ٢٠٠٣، ثم التراجع عن القرارين معًا بعد ذلك، وحتى الآن. كانت هذه التراجعات والتقلبات انعكاسًا للحملات العدائية والحروب التي قادتها اللوبيات الفرانكفونية والأمازيغية والتلهيجية (الداعية إلى إحلال العامية الدارجة محل الفُصحى)، تمهيدًا ودعمًا لأن تتأكد مكانة الفرنسية باعتبارها لغة شاملة مُهيمنة على مجمل الوظائف الراقية للّغة (بما

فيها الوظائف العلمية والأدبية والفكرية... إلخ)، علاوة على كونها لغة الأعمال والاقتصاد وإعلام النخبة... إلخ.

يصف الفاسي التبعات السلبية لهذا الإحجام عن إرساء أكاديمية اللُّغة العربية، والوضع المؤسسي المتدني للّغة العربية بما يلي: «لقد أضرت الدولة والحكومة فعلًا باللُّغة العربية حين امتنعت عن تطبيق القانون المنظم لأكاديميتها، الذي تم إنجازه في عام ١٩٩٩، قبل نص الميثاق. وتمّ تعطيل صدور نص القانون أربع سنوات، ثم الامتناع عن تطبيقه ثماني سنوات أخرى، أي ١٢ سنة في المجموع. وفي مقابل هذا، لجأت الدولة إلى إصدار ظهير إنشاء المعهد الملكي للأمازيغية، وفعّلته على الفور [...] معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الذي نشأ عام ١٩٦٠ بأطر أغلبها متوسطة، وأغلبها معادٍ للعربية وللعمل، [...] وبميزانية سنوية راوحت في أوجها بين مليون ومليوني درهم، ليس مؤهلًا للنهوض المناسب باللُّغة العربية. ومن هنا فشل التعريب المتسرّع للدولة، دون تهييء أو تخطيط، بل ربما كان مخططًا لإفشاله، [...] فخطاب الوزير [الحالي] يترجم بالواضح الحيف اللاحق بالعربية، والمتمثل في ضرب أي مشروع للنهوض بأوضاعها في المستوى المطلوب، ضدًا على الديمقراطية اللغوية المأمولة[٧٨].

كما بيّن الفاسي، يبتعد الحيف والعداء الذي يطبع سلوك الدولة تجاه اللُّغة العربية عن إرادة عامة الشعب (المتشبث بلغته)، وعن التقويم الموضوعي لمزايا هذه اللُّغة الجامعة، وعن تاريخ التعايش المشترك بين اللُّغة المكتوبة واللهجات الشفوية الوطنية، قبل أن تزحف اللُّغة الفرنسية (وريثة الاستعمار) لتحاول أن تحقّقَ ما لم تحققه الجيوش (كما كان يقول ديغول) (De Gaulle).

إن اللُّغة العربية حقًا «لغة حضارة كبرى، ولغة بينية بامتياز، ولغة لا ترتبط بعرق أو قومية، ولا بقبيلة دون قبيلة، ولا بدين دون آخر، ولا بشعب دون آخر... إلخ. وهي اللُّغة الرمزية لما يقرب من ١,٥ مليار من

(٧٨) عبد القادر الفاسي الفهري، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» **الاتحاد الاشتراكي**، ٢٠١١/٦/٦.

المسلمين، لأنها لغة القرآن [...] واللُّغة العربية اليوم في العالم ما زالت بخير نسبيًا، على الرغم من انتكاساتها المتعددة، في أساليبها الفوقية والشعبية. فعدد متكلميها حوالى ٣٥٠ مليون. وقد أصبحت لغة الرقمنة بامتياز، إذ وصل عدد مستعملي الإنترنت بالعربية إلى ٦٥ مليون مستعمل، وهم في الرتبة السابعة عالميًا، بتطور ٢٥٠٠ في المئة بين عام ٢٠٠٠ و٢٠١١... إلخ. والعربية لغة عَبْرَ - وطنية أو عَبْرية (Transnational)، رسمية في ٢٢ دولة عربية، وثلاث دول أخرى هي مالطا وتشاد وإسرائيل... إلخ. وهي لغة المؤسسات الإقليمية والدولية، ولغة الاقتصاد، والبورصات في عدد من الدول العربية، ولغة المحتوى العنكبي بين ١,٦ إلى ٣ في المئة»[٧٩].

تملّكت الشعوب المستقرة في المغرب هذه اللُّغة منذ دخولها إلى المغرب قبل الفتح الإسلامي (في بعض التحاليل)، وخصوصًا بعده، وأثرت وتأثرت باللهجات واللغات المحلية: «ولم يشهد هذا المد السريع للّغة العربية أي اعتراض يذكر من قبل الشعوب التي تملّكتها وطوّرتها، بل إن الدول ذات الأصول غير العربية من فرس وأتراك وأمازيغ وغيرهم ساهمت أكثر من العرب في نشر العربية وتطويرها، بل حتى الشعوبية (وهي مضادة للقومية العربية) لم تشكك في عروبتها اللغوية عبر التاريخ»[٨٠].

تُعدّ التوجّهات اللغوية الجديدة في الدستور تراجعات في مسألة الوحدة اللغوية باعتبارها جامعةً للمغاربة، على الرغم من كون الأغلبية الساحقة للمغاربة تتكلم العربية العامية (٩٠ في المئة أو أكثر) [٨١]. ودعت إلى وحدة وطنية وترابية تتعدد فيها اللغات واللهجات، ولا يربط بينها رابط واضح، ولن نتمكّن من تحديد نتائجها إلا في المستقبل، بعد صراعات

(٧٩) المصدر نفسه، ص ٤ - ٥.

(٨٠) المصدر نفسه، ص ٤.

(٨١) إن ٨,٨٩ في المئة من السكان (من خمس سنوات أو أكثر) يتكلمون الدارجة المغربية، ٠,٧ في المئة الحسانية (وهي عربية)، و١٤,٦٦ في المئة تشلحيت، و٨,٨ في المئة تمازيغت، و٤,٨ في المئة تريفيت. انظر: **الإحصاء العام للسكان والسكني** (الرباط: المندوبية السامية للتخطيط، ٢٠٠٤)، ص ٢٥.

وحروب تتهيأ جمعيات المجتمع المدني والنخب للخوض فيها، من أجل زعزعة اللُّغة العربية، وتهديد بقائها. وإذا نظرنا إلى حجم الأدبيات السائدة وتأثيرها، يمكن تأكيد أن الخطاب الرائج الآن مستمد من الخطاب الكولونيالي وخططه التي ابتدأت بإعلان اللُّغة الفرنسية لغة رسمية للمغرب في عام ١٩١٢، وامتدت بالخطة اللغوية المتكاملة التي رسمها الجنرال لويس ليوتي، القائمة على تفكيك التماسك اللغوي والثقافي المغربي (وخصوصًا التماسك العربي/ الإسلامي/ البربري، وإصدار الظهير البربري في أيار/ مايو ١٩٣٠ المقر بفصل البربر بأعرافهم وعاداتهم عن باقي المغاربة، وإقامة محاكم خاصة بهم... إلخ) و«شطب اللُّغة العربية من الإدارة والمدرسة وتواصل الأعيان، وإحلال الفرنسية محلها، وتشجيع اللهجات (العربية والأمازيغية) على منازعتها في الوظائف اليومية، وتهديد بقائها»، بعد أن كان التداخل والتمازج اللغوي شعبيًا تلقائيًا آل إلى تكوين لهجات مزيجة (عربية وأمازيغية هي اللهجات الحالية)، من دون تدخل للدولة لنصرة هذا اللسان على حساب الآخر، كما وقع بُعيد الثورة الفرنسية عن طريق الإرهاب اللغوي مع الأب غريغوار، ومحاكم التفتيش في إسبانيا، حيث تم قطع لسان من تحدّث بغير الكاستيان (الإسبانية الحالية)» [٨٢].

٢ - هل اللُّغة الفرنسية «غنيمة حرب»؟

يمثل وصف الكاتب الجزائري، كاتب ياسين، اللُّغة الفرنسية بأنها «غنيمة حرب (Butin de guerre) ترجمة لتبنّي المغاربيين الفرنسية وتملّكها لغةً مغاربية، عوض معاملتها باعتبارها لغة استعمار[٨٣]، أو اعتبارها إمبريالية فرنسية جديدة[٨٤]. فما فتئت أدبيات الفرانكفونيين تثمن هذا التصوّر الذي عارضه الزعيم علال الفاسي (رئيس حزب الاستقلال سابقًا)، وكذلك أعضاء

(٨٢) الفاسي الفهري، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» ص ١.

(٨٣) في المقابل، أصبح عدد من الناشطين الأمازيغيين يدعون إلى اعتبار اللغة العربية لغة استعمار، انظر: **بيان تموزغا**، ص ١٤، و«تصريح مؤسس حزب الحركة الشعبية المحجوبي أحرضان،» **المساء** (المغرب)، ٢٠/ ٦/ ٢٠١١.

(٨٤) انظر: محمد جسوس، «أطروحات بصدد الأمازيغية والمسألة الثقافية بالمغرب،» في: **طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم** (الرباط: منشورات الأحداث المغربية، ٢٠٠٤)، ص ٩٤.

مـا دُعي بالحركة الوطنية كافة، أو الأحزاب الوطنية، تصوّرًا يركّز على فوائد تعلم الفرنسـية من أجل الانفتاح على العالم الغربي وفوائده، وولوج الحداثة والتقدم، وإتقان العلوم والتقنيات، والحصول على فرص للشغل في المجالات الأكثـر جاذبية مثل الهندسـة والطب والصيدلـة، وإدارة الأعمـال والاقتصاد، والمناصـب السياسـية النافذة، بـل أكثر من هذا رفع الصفة الاسـتعمارية عن الفرنسـية (Decolonization). فهيمنـة الطبقـة المكوّنـة فـي مـدارس البعثـات الفرنسـية، على الخصوص، ثم المدارس الفرنسـية في فرنسـا، لم يعد خافيًا علـى عامة الشـعب، الذي أصبـح يتوق إلـى أن يلج أبناؤه المدارس نفسـها لتقويـة فرصها، وإن كانت إمكاناته والانتقاء فـي هذه المدارس لا يوفران له إمكانـات تحقيـق هذا الحلم، ما يُحتّم عليه الاسـتمرار فـي التعليم العمومي مـع المطالبة بإصلاحه، أو ولـوج التعليم الخاص الذي يدّعي أنه يوفر فرصًا مماثلة بتقوية اللغات الأجنبية.

فـي بحـث قامت بـه مجلـة **الحيـاة الاقتصاديـة** *(La Vie Economique)* فـي ١٥/ ١١/ ٢٠١١، يتبيّـن أن العلاقـة بيـن سـوق الشـغل واللُّغـة تتطلـب الإتقـان الإجبـاري للغة الفرنسـية بنسـبة ٩٢ فـي المئة، في حيـن لا يتطلب إتقان العربية إلا نسـبة ٣٧,٨ في المئة. ومهما كانت مصداقية هذه الأرقام، فإنهـا صـارت المحـدد الأول لمواقف المغاربـة من تعلم اللغـات وتعليمها، والنظر إلى الفرنسـية باعتبارها لغةً للترقي الاجتماعي والفرص. وأكدت عدد من الدراسـات والأدبيات أن الفرنسـية ليسـت لغة/ أداة في التعليم وحسب، بـل هي لغة الفرانكفونية وما يلتصق بها من هيمنـة ثقافية وإعلامية ومصالح اقتصادية وسياسـية. إن فرنسـا أول شـريك اقتصادي للمغرب، وأول مستثمر مزوِّد، وأول مكوِّن للأطر المغربية العُليا في الخارج، وأول مسـتقبل للجالية المغربية، والمغرب هو الشـريك المتميز في الميدان العسـكري والدبلوماسي والتقنـي والثقافـي والسـياحي... إلـخ. وفـي ميدان الإعـلام، هنالـك قنوات وإذاعـات تبث بالفرنسـية أساسًـا مثـل (Medi1) و(2M). ويؤكد المسـؤولون عـن الفرانكفونيـة تبعيـة المغـرب لهـذه القُطبيـة. فهـذا سـيليريه (Célérier)، المدير في القناة الفرانكوفونية (TV5) يُعد الطاهر بنجلون فرانكفونيًّا، ويُعرّف الفرانكفونييـن (في مقابلة مع مجلـة كلمة، عام ١٩٨٨، ص ٢٨) بأنهم «كل الذيـن يعبّـرون بالفرنسـية، ويمتلكـون الثقافـة الفرنسـية من جهـة، وثقافتهم

[... التي] تُغني اللُّغة الفرنسية بمُساهمتها، من جهة أخرى. إلا أن المُهيمن الثقافي يظل فرنسيًّا. والفرانكفونيون مشبعون بالثقافة الفرنسية، وإذا رفضوها، فإني لا أرى كيف يكونون فرانكفونيين. ليست الفرانكفونية لغة أداتية فقط [...] إن قاعدتها الثقافة الفرنسية»(٨٥).

يُلاحظ بعض الدراسات أن حضور الفرنسية القوي في العادات اللغوية اليومية (Habitus linguistique) وفي النظام التعليمي المغربي، وفي البيئة العامة هو نتيجة تبعية، أو «استقلال في ارتباط بيني» (Indépendance dans l'interdépendance)، بحسب العبارة الشهيرة لإدغار فور، أي تبعية مغلّفة بالاستقلال، التي تحدد الاستقلال الذي مُنح إلى الدول الأفريقية المستعمرة، بما فيها المغرب(٨٦). وأصبحت الأخطار على الهُوية والثقافة الوطنية، وعلى تعلّم الطفل ونفسيته والعلاقات الاجتماعية، المترتبة على هذه الهيمنة معروفة، ما يتطلّب تأكيد مبدأ التعريب باعتباره أساسًا للهوية المغاربية، في سياسة تعددية تدمج المزوغة، وكذلك اللغات الأجنبية في التعليم(٨٧). وإن كان هناك من لا يزال يشكك في هذا الاختيار في إطار صراع بين العروبة والمزوغة، أو توزيع لوظائف اللغات بحسب لغة «الدين»، ولغة «الخبز»، أو لغة «التقليد»، ولغة «التحديث».

٣ – هل المزوغة عائق في طريق قيام هوية موحّدة ومتماسكة مغربية؟

تتردد الحركات الأمازيغية في طرح المسألة الأمازيغية بين الأيديولوجيا والسياسة والثقافة. وتعتبر أن القومية الأمازيغية يجب أن ترتبط ببلاد تمزغا (المغرب)، وأن المزوغة هي الشخصية المغربية الوحيدة تاريخانيًّا، وأن

(٨٥) Ahmed Boukous, «Dynamique d'une Situation linguistique: Le marché linguistique au Maroc,» in: Contributions, «Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles» à 50 ans de développement humain et perspectives 2025 (2005), p.11-71, <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5>.

(٨٦) انظر للتفصيل، المصدر نفسه، والأبحاث الواردة في: «Aménagement Linguistique au Maghreb,» *Revue d'aménagement linguistique*, sous la direction de Foued Laroussi, no. 107 (2004).

(٨٧) على سبيل المثال، انظر: محمد جسوس، **الازدواجية اللغوية**، ص ٧٥ – ٨٢، وعن هذه المواقف والعادات، انظر على سبيل المثال: Ahmed Moatassim, *Arabisation et Langue française au Maghreb* (Paris: IEDES, 1992), and Michel Quitout, *Paysage Linguistique et enseignement des langues au Maghreb* (Paris: L'Harmattan, 2007).

العـرب دخلاء، بل ومسـتعمرون. وعليـه يجب تدبير قضيـة المزوغة داخليًّا، وتدويلهـا خارجيًّا، والدفاع عن حقوق الشـعب الأصيـل للمغرب (الأمازغ). واسترجاع ما نُهب من حقوقه الاقتصادية والسياسية والثقافية[٨٨].

وهناك اتجاه أكثر اعتدالًا يدّعي مقاربة المسـألة من زاوية اللُّغة والثقافة فقط، وضرورة الاعتراف بها باعتبارها أحد مكوّنات الثقافة الوطنية، المتعددة والمتنوعـة الأبعـاد والمتلاقحـة. وهـذا المطلـب هوياتـي يـروم التعايش بين الأمازيغيـة والعربية باعتبارها ضـرورةً وجوديّةً وحقًا مشـروعًا. وفي التعددية المكوّنـة لهـذه الهُويـة، يعتبـر البعـدان العربـي والأفريقـي قطبين أساسـيين، شـأنهما فـي ذلـك شـأن التفتـح علـى الغـرب باعتبـاره مصـدرًا للاسـتلهام والتحفيز، وتقوم العلاقة مع الذات والغير على الاعتراف المتبادل والتسـامح شـرط أن تؤمّن للهوية ظروف الانتعاش والتثمين[٨٩]. هـذا التيار الذي يمثله فـي ما يبدو عميد المعهـد الملكي للأمازيغية، لا يمانع فـي التعريب، حيث «التعريب اللغوي سـيرورة طبيعية تهـدف إلى المعيرة والتقنين اللغويين قصد إحـلال اللُّغـة العربيـة مـكان اللُّغـة الفرنسـية فـي التعليـم والإدارة العمومية بوصفهـا اللُّغـة الرسـمية للدولـة [... إلا] أن التعريـب العرقـي اسـتراتيجية تحاول اسـتيعاب الأمازيغيين على المسـتوى الثقافي واللغوي، وبذلك يكون ضربًـا من ضروب الميز وأداة للاسـتلاب والتهميش في قطب لغوي وثقافي وحيـد، يدعـو إليـه الخطـاب العروبـي (فـي الحركـة الوطنيـة)، أو الخطاب الأصولـي الدينـي الـذي يرمي إلـى إقصـاء الأمازيغيـة، أكثر ممـا يرمي إلى مجابهة الفرانكفونية»[٩٠].

إلا أن أمـر الاعتـدال في هذه الحركات، أو التطـرف، ليس واضحًا بما يكفـي، لأنها ترفض الانتماء العروبي والإسـلامي إلى المغرب، ولأن شـعار المزوغـة لجميع المغاربة، الذي ينص عليه الدسـتور الجديد، لم يُترجم بعد

(٨٨) انظـر فـي هـذا الصـدد: **نـداء تيموزغـا مـن أجـل الديمقراطيـة** (الربـاط: منشـورات إدكل، ٢٠١١)، وأحمـد بوكـوس، **الأمازيغيـة والسياسـة اللغويـة والثقافيـة بالمغـرب** (الربـاط: مركـز طارق بن زياد، ٢٠٠٣)، ص ١٠٤ – ١٠٥.

(٨٩) بوكوس، ص ١٠٥.

(٩٠) المصدر نفسه، ص ١٠٦.

على أرض الواقع، بل إن هذه الحركات تعتبر نفسها وصيةً على المسألة الأمازيغية دون غيرها، وتنشر الكراهية اللغوية والعرقية المتطرّفة في كثير من خطاباتها. ويلخص الفاسي الفهري هذا الوضع كما يلي: «هناك تصوّرات متعددة للمزوغة [...] والمأمول هو أن يتعلق الأمر بمزوغة ثقافية ولغوية، ديمقراطية ووطنية، تتفاعل مع مختلف مكوّنات الهُوية الثقافية واللغوية الأخرى، من عروبية وأندلسية وأفريقية... إلخ. وما لا نتمناه، وسَيُفَوِّت علينا فرصة الديمقراطية والتعددية، هو أن [تكون] المزوغة أصولية عرقية تفكيكية، تهدف إلى تفكيك وحدة الوطن، والنيل من رموزه الوطنية الذين طبعوا التعايش الوطني السلمي، وأفرزوا تنوعًا غنيًّا في تملك العروبة أو المزوغة، وتنوّعًا في تحديد هويتهم الفردية أو الجماعية، ورفضوا بالواضح أن تفرض عليهم هوية عرقية أصولية، أذكر من بينهم المختار السوسي وعابد الجابري وأحمد المعتصم [...] والمهم أن الأغلبية لا يجدون أنفسهم إلا في هوية مغربية، أو عربية مغربية، ومنهم من يتبنّى هوية مركبة... إلخ. وهناك من تعاطى مع هؤلاء المغاربة واختياراتهم الهوياتية بلاتاريخية وعرقية غير مقبولتين، [و...] سلوكات ابتزازية نعرية وفاشية، دأبت بعض الجمعيات على ترسيخها، تتنافى جوهريًّا مع الديمقراطية الثقافية واللغوية والسياسية التي نتطلّع إليها جميعًا. ويمثل نداء «تيموزغا» [...] مثالًا صارخًا لنوع المزوغة التي لا يرغب فيها المغاربة».

يضيف الفاسي أن المزوغة استفادت «من المأسسة اللُّغوية والثقافية للدولة حتى تؤهل اللُّغة والثقافة في المستوى المطلوب، وقد حصل هذا بالفعل، في مجالات عدة، بينها الكتابة، والكتاب المدرسي، والإعلام، وعدد من المجالات الثقافية. إلا أن إدماج المزوغة في هوية مركبة مغربية، بحسب مبادئ تعددية وديمقراطية ما زال غامضًا في برنامج المعهد [الأمازيغي]، ويجب أن لا يؤول الوضع إلى صراعات (بل وحروب) طائشة تذكّيها هويات غَلقية (انغلاقية) ستجعل المغرب المعتد بتعدديته لا يجني منها الثمار المغنية، بل الصراعات المُفقِرة[٩١].

(٩١) الفاسي الفهري، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» ص ٧.

كُتبتْ هذه المقالة قُبيل التصويت على الدستور الجديد، واقترح فيها الفاسي وطننة الأمازيغية في الدستور من دون ترسيمها، وكان أحد العلماء القلائل الذين عارضوا بوضوح هذا الترسيم، حيث يقول: «ترسيم الأمازيغية سيضعها في وضع يصبح معه ممكنًا أن يطالب متكلّموها باستعمالها في جميع المرافق العمومية، بما فيها مؤسسات التعليم، بتمزيغ أفقي وعمودي إجباري. فبعدما عانى الناس من تعريب عشوائي معمم بعربية سبق وأن مارست كل وظائف الإدارة والمدرسة عبر قرون، يفرض عليهم تمزيغ معمم بلغة ليست مؤهلة لهذه الأدوار، لُغويًّا وموسوعيًّا، وسياسيًّا... إلخ. توحيد اللُّغة أمر سياسي، ويجب أن يستفتى فيه الشعب حتى يصادق عليه [...] واختيار حرف تفناغ لكتابتها سياسي وتعليمي، له انعكاسات على تركيبة المنظومة اللغوية التي نريدها، واختيار التنوع في إطار الوحدة، والكلفة التعليمية... إلخ. اختيار الوطننة نفسه ما زال يحتاج إلى بيداغوجية لشرحه للناس بما يكفي، لأن كثيرًا ممن يتكلمون باللهجات الأمازيغية يختلفون بشأن هذا الاختيار... إلخ. إقامة هندسة للهوية المركبة للغات تحتاج إلى أن يشتغل عليها مجلس أعلى للغات، لتحديد التوازنات العادلة»[٩٢].

يذهب إلى أن حل المسألة اللغوية يجب أن يكون شموليًّا، يصل إلى تقويم اختلالات أربعة في الوضع اللغوي تضر بالمغربي وبالهُوية الوطنية وبالتعليم على الخصوص:

(أ) تدهور الوضع الاعتباري والمؤسسي للغة العربية،

(ب) الحاجة إلى موقعة معقولة وواضحة للمزوغة في المنظومة اللغوية الوطنية،

(ج) إعادة النظر في موقعة الفرنسية واللغات الأجنبية الأخرى،

(د) رفع الدولة لحجرها اللغوي على الشعب[٩٣].

(٩٢) المصدر نفسه، ص ٨.

(٩٣) المصدر نفسه، ص ٢.

٤ - إصلاح تعليم اللُّغة العربية وتعليم اللغات في بعض النصوص المرجعية المغربية

مثّل **ميثاق التربية والتكوين** الذي صاغته في عام ١٩٩٩ اللجنة الملكية الخاصة بالتربية والتكوين، والممثِّلة لمختلف الشرائح السياسية والنُخبة العلمية الثقافية، محطةً أساسية في الشروع بإصلاح التعليم المغربي، وتعليم اللغات، وبخاصة اللُّغة العربية. وتنص الدعامة التاسعة في النص على ضرورة إقرار سياسة لغوية واضحة ومنسجمة وقارة في التعليم، قائمة على:

- تحسين وتعزيز وتجديد تدريس اللُّغة العربية واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة؛

- إتقان اللغات الأجنبية وتنويع لغات العلوم والتكنولوجيا؛

- التفتح على الأمازيغية.

بالنسبة إلى تحسين أوضاع اللُّغة العربية، يرد في مواد الميثاق ما يلي:

(١١١) - يتم تجديد تعليم اللُّغة العربية وتقويته، مع جعله إلزاميًّا لكل الأطفال المغاربة، في كل المؤسسات التربوية العاملة بالمغرب.

(١١٢) - يستلزم الاستعداد لفتح شُعب للبحث العلمي المتطور والتعليم العالي باللُّغة العربية إدراج هذا المجهود في إطار مشروع مستقبلي طموح، يرتكز على:

- التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم؛

- تشجيع حركة رفيعة المستوى للإنتاج والترجمة باللُّغة العربية وتشجيع التأليف والنشر والإنتاج الوطني الجيد؛

- تكوين صفوة من المتخصصين يُتقنون مختلف مجالات المعرفة باللُّغة العربية وبلغات عدة أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عُليا ومتوسطة.

(١١٣) - ابتداء من السنة الأكاديمية ٢٠٠٠ - ٢٠٠١، تحدث أكاديمية اللُّغة العربية، باعتبارها مؤسسة وطنية ذات مستوى عالٍ، مكلفة بتخطيط المشروع المشار إليه أعلاه، وتطبيقه وتقويمه بشكل مستمر، وتضم تحت

سلطتها المؤسسات والمراكز الجامعية المهتمة بتطوير اللُّغة العربية.

وفعـلًا، صدر قانون أكاديميـة اللُّغة العربية في عـام ٢٠٠٣ (قانون رقم ١٠,٠٢)، إلا أنـه لم يطبق إلى الآن، ما شـّل الإصلاحات وتطوير الأدوات الخاصة بتجديد النسق اللساني، وتنمية البيداغوجية الجديدة، وتكوين المربين الجدد. وبالنسـبة إلى تنويع لغات التعليم فـي التعليم الثانوي والعالي، تنص المادة (١١٤) على ما يلي:

(١١٤) – يتـم تدريجيًّا، خلال العَشْـرِية الوطنية للتربيـة والتكوين، فتح شُـعب اختيارية للتعليم العلمي والتقني والبيداغوجي على مستوى الجامعات باللُّغـة العربيـة، موازاة مع توافـر المرجعيات البيداغوجية الجيـدة والمكوّنين الكفاة. ويتم على مستوى التعليم العالي فتح شعب اختيارية عالية التخصص للبحـث والتكويـن باللُّغـة الأجنبيـة الأكثـر نفعًـا وجـدوى من حيـث العطاء العلمي، ويُسر التواصل.

تعني هذه المادة تعريب العلوم والتكنولوجيا في التعليم العالي والثانوي (اختياريًّـا)، وهي تفتح الباب كذلك أمام توفير هذا التعليم باللُّغة الإنكليزية. إلا أن هذه المواد لم تحظَ بالتطبيق، فظلت الفرنسـية حصريًّا هي لغة تعليم العلـوم والتقنيـات في العالي، وبعض فروع التعليـم الثانوي، بل هناك ضغط من أجل إعادة فرنسة المواد العلمية والتقنية كلها في الثانوي.

أمـا بخصوص الأمازيغيـة، فاقترحـت المادتيـن (١١٥) و(١١٦) إدماج الأمازيغية على مستوى الجهة، بصيَغِها اللهجية (الثلاث)، في التعليم الأولي والابتدائـي الأول، وعلـى مسـتوى البحث اللغـوي والثقافي فـي الجامعات، وبرامج التكوين:

(١١٥) – يمكن للسـلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية، أو أية لهجة محلية للاسـتئناس وتسـهيل الشـروع في تعلم اللُّغة الرسمية في التعليم الأولي، وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي.

(١١٦) – تحـدث فـي بعـض الجامعـات بـدءًا مـن الدخـول الجامعي ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ مراكـز تُعنى بالبحـث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي، وتكوين المكونين وإعداد البرامج والمناهج الدراسية المرتبطة بها.

هـذا التوجـه الجهـوي (الـذي يُحافظ علـى اللهجـات المتداولـة فعلًا) خولـف في ما بعد، وتبنّت الدولة توجّهًا وطنيًّا يخلق لغة معيرة غير متداولة (بعد إحداث معهد الأمازيغية في عام ٢٠٠١)، وترسيم هذه اللُّغة المختبرية فـي دسـتور ٢٠١١. إذ علـى الرغـم من اقتـراح الميثاق (الذي صـادق عليه البرلمـان ومجلس الـوزراء برئاسـة الملك) اختيـارات معقولة لتدبيـر التعدد اللغـوي المغربي، وإلحاحه على ضرورة تطبيق نص الميثاق بشـمولية مواده، لجـأت الدولـة إلى سياسـة تمييزيـة، واعتنـت بالأمازيغية وحدهـا، وأهملت العربيـة، بما في ذلك الإحجام عن إدخـال العربية في التعليم العالي العلمي والتقني، وعدم إقامة المؤسسة المكلفة بالعمل على إصلاح شؤونها والتعليم بها تربويًّا وعلميًّا... إلخ. وابتعدت عن تطبيق سياسـة تعددية فعلية في تعلم اللغـات الأجنبية والتعليم بها. وعليه، أصبحت اختيارات الدولة مُضرّة باللُّغة العربيـة بشـكل جلـي، وبالتعدديـة المتوازنة، عـلاوة على ما قـد يترتب عن ترسيم الأمازيغية من عواقب لم تحتسب بعد.

إذا وضعنـا جانبًا مشـكل الترسـيم الجديد، تبدو العـودة إلى روح مواد ميثـاق التعليـم المذكورة الحل المعقـول للنهوض باللُّغـة العربية في وضعها وبيئتها التعليمية، بحيث يتم مرحليًا:

– توفيـر تعليـم عـالٍ علمي وتقنـي باللُّغة العربيـة (إلى جانـب اللُّغات الأخـرى)، يلجه الطالب بحسـب اختياره، وبحسـب التوجيـه التربوي، حتى لا يتـم انقطـاع بين لغـة التعليم فـي الثانـوي والعالي، ولا يتـم التراجع عن التعريب في التعليم الثانوي.

– تطبيق القانون المتعلق بأكاديمية اللُّغة العربية، حتى تقوم بتأهيل اللُّغة العربية وتحديث أدواتها اللغوية والتربوية، وتأهيل مدرّسيها وباحثيها... إلخ.

– تعميـم التعليـم الأوّلـي (فـي الروضـات) باللُّغـة العربيـة، والأنشـطة التحضيريـة للقـراءة والكتابـة، بخاصـة مـن خـلال إتقـان التعبيـر الشـفوي، مـع الاسـتئناس بالعامّيّـة لتيسـير الشـروع بالقـراءة والكتابـة باللُّغـة العربيـة، وتمكيـن الطفـل مـن تنميـة مهاراتـه الحسـية الحركيـة والمكانيـة والزمانيـة والرمزيـة والتخيليـة والتعبيريـة، عـلاوة علـى تعلّـم القيـم الدينيـة والخلقيـة والوطنيـة الأسـاس، والتمـرن علـى الأنشـطة العمليـة والفنية. ويُسـاهم هذا

الإغماس المُبكر في التغلب على مشكل الازدواجية في سن مبكرة[٩٤].

من دون هذه التهيئة الجديدة لوضع اللُّغة العربية في التعليم الأولي والتعليم الثانوي والعالي، ستظل اللُّغة العربية تعاني نقصًا في تأهيل وضعها القانوني، وتعزيز البحث اللغوي والتربوي فيها، وإقامة المناهج التربوية الجديدة، وتأهيل معلّمها، أو المتعلم بها... إلخ.

استنتاجات

عرضنا في هذا المبحث الثالث العوائق الأساسية التي تلوّث البيئة اللغوية العامة في المغرب، وتحول دون النهوض باللُّغة العربية وإصلاح شؤونها اللغوية والتربوية، لتصبح لغة التعلم الناجحة والشاملة في التعليم (من الروضات إلى الجامعة)، وعلى رأسها التبعية اللغوية، والتردد في تنفيذ القوانين والاختيارات، بما فيها تفعيل قانون أكاديمية اللُّغة العربية، باعتبارها المؤسسة الكفيلة بتحديث أدوات التعليم بها، والرفع من جاذبيتها، وتأهيل المعلمين بها، وتعميم التعليم بها... إلخ. فهذا الوضع غير المريح الذي يقع فيه تشويش دائم على استخدام اللُّغة العربية (أو توظيفها) يؤثر سلبًا في موقعها في التعليم، بل يؤدي إلى إفشال تعلمها وإفشال التعلّمات الأخرى، كما نبين في المبحث الرابع التالي.

رابعًا: المقاربة التربوية وهوية لغة التعليم

يحكي التوحيدي في كتابه الإمتاع والمؤانسة أنه قيل لأعرابي: «أتود أن تصلب في مصلحة الأمة؟ فقال: لا، ولكني أود أن تصلب الأمة في مصلحتي!! [٩٥].

قد تُحدد الهُوية اللغوية بأبعادها الأنثربولوجية/ الإثنية، أو التاريخية،

(٩٤) عن مفهوم الإغماس المبكر لحلّ مشكل الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، «اكتساب اللغة العربية والإغماس المبكر،» **نشرة التعريب** (منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط)، العدد ٤ (١٩٩٨)، ص ١.

(٩٥) محمد حلمي عبد الوهاب، «جدل الهوية والمواطنة في الفكر العربي المعاصر،» في: **العروبة والقرن الحادي والعشرين** (بيروت: الدار العربية للعلوم - ناشرون، ٢٠٠٩)، ص ٣٦٥.

أو الترابيـة، أو الثقافية/ الحضارية، أو السياسية/ السـيادية، أو اللغوية المتعلّقة بالخصائـص الذاتيـة للُّغة وجاذبيتهـا، أو مكانتها الجيوسـتراتيجية... إلخ. إلا أن اختيـار هويـة لغويـة معيّنة يرتبـط بصفة متميـزة بالممارسـة والتفعيل في ميـدان التعليم. بـل إن الاختيارات اللُّغويـة غالبًا ما تُمليها المنفعة المباشـرة التـي تتيحها اللُّغـة للفـرد أو للجماعة، بخاصـة المنفعة الماديـة الاقتصادية، أو المنفعـة الرمزيـة، أو الفكريـة أو الحضاريـة، أو انتقـاءات شـخصية معيّنة للفـرد أو الجماعـة. وتدعونـا هـذه الأبعـاد إلـى الجمـع بيـن تصـور اللُّغـة علـى أنهـا «عضو ذهنـي» **معرفي حاسـوبي** بالأسـاس، كما عند تشومسـكي والتوليديين، أو **وسـيلة للتواصـل** (Instrument of Communication)، كمـا عنـد الوظيفييـن، وبيـن كونهـا **موضوعًـا مجتمعيًّـا** سياسـيًا اقتصاديًـا وذاتيًا، يُصبـح معه الفعـل اللغوي عمـلًا (Action)، كمـا عند أوسـتن (Austin)، أو حدثًـا سُـلطويًّا واقتصاديًـا، كمـا عنـد بورديـو وآخريـن... إلـخ. وقـد تكون مختلـف المقاربات ذات فائدة في تعليم اللُّغة، لكونها تجمع بين ذات اللُّغة وذات المتعلـم، وإن كانت المقاربة التربوية لإشـكال الهُويـة غالبًا ما تُدرَس فـي إطار اللسـانيات المجتمعيـة (Sociolinguistics)، وبخاصة مـا يتعلق منها بسوسيولسانيات لغة التعليم(٩٦).

سـنركز في هـذه الفقـرة من الدراسـة على بعـض الجوانـب والمفاهيم التربويـة المرتبطة بالهُوية الفرديـة أولًا، وبالهُوية الجماعية كذلك، والتعارض المصلحـي بينهما، مع محاولـة جردها عن المحددات الأخـرى، انطلاقًا من شـعار «مصلحة المتعلّم فوق كل اعتبـار»، وإن كان التداخل بين المحددات لا مناص منه.

١ - معايير أولى لتحديد الهُوية اللغوية التربوية الذاتية

مـن الجانـب البيداغوجي/ التعلمـي، تتفاعـل المحـددات المختلفـة مع إرادة المتعلم/ التلميذ (وشـخصيته)، ودور المعلـم، ومناهج التعليم، وجودته وبرامجه، وسُـبل تنمية المهـارات والكفايات ووسـائطها، واسـتعداد المتعلم

(٩٦) على سـبيل المثال، انظر الأبحاث الموجودة فـي: *Sociolinguistics and Language Education* والتي سنعتمد بعض موضوعاتها فرشًا نظريًّا لما هو مقترح في هذه الفقرة.

(والمعلم) وحوافزه، وجاذبيـة اللُّغة التي يروم تعلّمها، وملاءمة البيئة اللغوية للمتعلـم... إلـخ. فـكل، أو جـزء مـن هـذه العوامـل تحـدد إنجـاح العملية التعليميـة، ونجاعـة التعلم. ونركـز هنا على بعض المفاهيـم التي تعتبر مهمة في اختيار الهُوية اللغوية.

أ - اللُّغة الأم أو اللُّغة الأولى

ما فتئت الدراسـات النفسـية - الاجتماعية والتقاريـر الوطنية والإقليمية والدوليـة، تؤكد أن التعليـم باللُّغة الأم (أو لغة المنشـأ الأولى) هو المدخل الأول والأهم لنجاح التعليم، لكون اكتساب هذه اللُّغة (التي لا تمثل انقطاعًا عن البيئة الأسرية والعاطفية للطفل) يتيح اكتساب المعارف الملقنة المختلفة فـي المدرسـة، بل يؤدي إلى تعلـم ناجح للغة (أو لغـات) أجنبية أخرى. إذ يُشير تقرير اليونيسكو عن **التربية في المغرب، تحليل القطاع** عام ٢٠١٠، إلى ضعف مردود القطاع، وارتفاع نسـب الهدر المدرسي، والتكرار، وعدم إتمام الدراسة، وتخريج أنصاف الأميين... إلخ. ويجعل عدم التحكّم بتعلم اللغات أحـد العوامل الحاسـمة في هذا الوضع، نتيجة عدم إتقـان اللُّغة العربية، لغة التدريـس الأولى. حيث تظل المعارف والكفايات التـي تُلقّن بهذه اللُّغة، ثم بالفرنسية، ناقصة، وتتحول إلى «حواجز أمام التعلم، وتجعل كثيرًا من التلاميذ في موقع فشل في المسار المدرسي مبكرًا»[٩٧]. وكحل لهذه المعضلة، اقترح البرنامج الاستعجالي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ تعميم التعليم الأولي ليغمس التلاميذ (ابتداءً من سـن الرابعة) في بيئة لغوية تُسهّل اكتساب اللُّغة العربية، ويضيف أنـه لا بد من «تطوير طرق تعليمية خاصة باللُّغة العربية [...] وموائمة لواقع وإيقاع التعلم من أجل التحوّل من حلقة سلبية إلى حلقة إيجابية»[٩٨]. والكلام نفسـه يصدق علـى الفرنسـية، «اللُّغة الأجنبية التـي أدخلت في السـنة الثالثة ابتدائي، التي يصبح اكتسابها صعبًا نتيجة عدم إتقان اللُّغة الفصيحة»[٩٩]. فعدم

(٩٧) *Education au Maroc: Analyse du Secteur* (Rabat: Unesco, 2010), p. 61.

(٩٨) المصدر نفسه، ص ٦١.

(٩٩) المصدر نفسه، ص ٦١.

النجاح في تعلّم الفرنسية يعود إلى عدم النجاح في تعلم العربية، لأنه يصعب بناء تعلمات على لغة لم تكتسب جيدًا. وعلاوة على هذا، تمثّل كفايات المدرسين اللغوية عاملًا آخر في تدهور اكتساب اللغات، بالإضافة إلى الازدواجية بين الفصحى والعامية، والازدواجية بين العامية والأمازيغيات، وإدخال حرف تيفناغ... إلخ.

يطرح مشكل اللُّغة مشكل تكافؤ الفرص (Equal Opportunity) حيث يثير التقرير مشكل التعريب، ويُقر بأن مبدأ تكافؤ فرص التلاميذ يتطلب انسجامًا في اختيار لغات التعليم. فعلى الرغم من تعريب التعليم الأساسي، تظل الفرنسية لغة التكوين المهني والمواد التقنية في الثانوي، ولغة التعليم العالي العلمي، ولغة الدراسات الطبية والتمريض والصيدلة، ولغة تكوين الأطر العُليا، بما فيها أطر وزارة التعليم نفسها. ولأنه يُعسر اكتساب مستوى جيد في الفرنسية في المدارس العمومية، فإن تلاميذ العائلات الميسورة تلج التعليم الخاص، وتتمكن من ولوج البرامج الدراسية المتميزة التي تلقن الفرنسية. وبذلك تُصبح لغة التعليم عاملًا قويًّا لنشر الميز المجتمعي، وإفشال مبدأ تكافؤ الفرص الذي يُبنى عليه نظام التربية والتكوين[١٠٠].

إن التعدد اللغوي المتوحش، في غياب تدبير بيداغوجي متماسك، وغياب مدرسين أكفاء، يحوّل الفروق والقطائع اللغوية المذكورة إلى حواجز مرور إلى المسارات والبرامج المتوافرة. القطيعة **الأولى**، بحسب التقرير، تتمثل بالمرور من اللُّغة الأم الأصلية إلى تعلم اللُّغة الفصيحة. والقطيعة **الثانية** تكمن في الفرق بين لغة التعليم الابتدائي والثانوي (العربية الفصيحة) ولغة التكوين المهني والتقني ولغة التعليم العالي (اللُّغة الفرنسية). وأمام هذا الوضع، لا غرابة أن يجد التلاميذ (بخاصة من الطبقات المعوزة) أنفسهم في وضع **فشل مدرسي** (منذ السنوات الأولى في الابتدائي) ما يؤدي إلى مغادرة المدرسة، ويمنع آخرين من ولوج الثانوي لضعفهم في الفرنسية، أو ولوج المقاولات العصرية في القطاع الخاص لضعف معرفتهم بالفرنسية، أو ضعف تواصلهم بها. فتجاوز عائق الاختيارات اللغوية في التعليم

(١٠٠) المصدر نفسه، ص ٦٢.

والحواجز المتولدة عنها يمثل خطوة حاسمة في مقاومة الهدر المدرسي[١٠١].

كان التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتعليم (في عام ٢٠٠٨)، امتدادًا **لميثاق التربية والتكوين**، قد أكد بصيغة مماثلة أن مصدر الهدر المدرسي والفشل في التعليم هو عدم التحكم باللغات الذي يواجه المتعلمين، والذي يمثّل «عائقًا كبيرًا أمام نجاحهم الدراسي، واكتساب المعارف والكفايات، واختيار الشُعَب والمسالك الملائمة، والاندماج الاجتماعي والمهني، وتملّك القدرة على التواصل [...]. هذه الصعوبات تهم كلًا من اللُّغة العربية واللغات الأجنبية»[١٠٢].

بناء على هذا، يوصي التقرير بالعناية باللُّغة العربية، لغة التدريس الأولى واللُّغة الرسمية للبلاد، إذ «يتعيّن جعلها موضوع مجهود نوعي ومكثف؛ من حيث تحديث طرائق ومضامين تدريسها، وتطوير أدوات قياس مستويات التحكم بها [...] وتلعب أكاديمية محمد السادس للغة العربية دورًا مهمًا، بوصفها مؤسسة وطنية تُعنى بالنهوض بهذه اللُّغة»[١٠٣]. إذ تؤكد هذه التقارير من المغرب، إضافة إلى تقارير مماثلة من بلدان أخرى، ومن منظمات دولية أخرى بوضوح أن التعلم باللُّغة/الأم في المراحل الأولى من التعليم أولًا، ثم في المراحل اللاحقة، من أجل انسجام الاختيارات اللغوية (عموديًا وأفقيًا) يُعد أحد العوامل الحاسمة في نجاح تعلم اللغات واكتساب المعارف كافة[١٠٤].

---

(١٠١) المصدر نفسه، ص ٦٢.

(١٠٢) المجلس الأعلى للتعليم، **التقرير السنوي**، ٢٠٠٨، ص ٧٠.

(١٠٣) المصدر نفسه، ص ٧١.

(١٠٤) انظر: لطيفة النجار، «العربيّة وهُويّة الأمّة في مؤسّسات التّعليم العامّ والعالي في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة،» مجمع اللغة العربية الأردني، ص ١١ - ١٤، <http://www.majma.org.jo/majma/res/data/…/s26_8.doc>.

تسرد النجار لائحة من هذه الدراسات والتقارير، بما فيها تقرير اليونسيف عام ١٩٩٩، الذي يُظهر أن الأطفال الذين تعلموا باللغة - الأم يُظهرون سرعة في تعلم القراءة واكتساب المهارات العلمية وتعلّم اللغة الثانية أكثر من أولئك الذين تعلّموا بلغة غير مألوفة لديهم. وفي الصين، بيّنت دراسات متعدّدة أن الأداء العلمي الضعيف لأطفال الأقليات راجع إلى عدم تعلمهم بلغتهم الأم. وفي دراسات عن الملاوي والكامرون يؤدي استخدام اللغة الإنكليزية إلى نتائج ضعيفة مقابلة مع استعمال اللغة - الأم، وإلى ضعف في التواصل، ووصلت دراسات في الولايات المتحدة إلى نتائج مماثلة.

يجب أن نرفع لبسًا هنا يتعلق بمفهوم اللُّغة/الأم. سبق أن وقفنا مع طه حسين وسلامة موسى على مشكل الازدواجية بين العامية والفُصحى، واعتبارهما الفُصحى «لغة أجنبية» مقابلة مع العامية. وتكرر هذا الكلام في مناسبات عدة عند المدافعين عن إحلال العامية في التعليم، عوض الفصحى، بالاستدلال نفسه تقريبًا. إلا أن هذا الاستدلال مجانب للصواب، إذ لا يتعلق الأمر «بلغات» مختلفة، وإنما بسجلات ومستويات لهجية للُّغة نفسها، أو اللسان، بما فيها «اللُّغة الوسيطة» التي يتكلمها المثقفون عادة، أو بمتصل لساني واحد (Linguistic Continuum)، كما بيّن ذلك الفاسي الفهري الذي لا ينفي التأثير السلبي للازدواجية في تعلّم الطفل للغة العربية، واللغات الأجنبية، ومختلف التعلمات[١٠٥]. إلا أنه يُرجع هذا الفشل إلى غياب الإغماس المبكر للطفل في بيئة فصيحة (ابتداء من الروضات)، وتشويش اللُّغة الفرنسية على إنضاج اكتساب اللُّغة العربية في المدرسة، لكونها تدخل مبكرًا إلى المدرسة (في السنة الثانية من الابتدائي)، ويجد الطفل نفسه في بيئة لغوية غير متجانسة. إن «المدرسة ينبغي أن توفر أكبر الحظوظ الذهنية والمادية والاتصالية لإنجاح اكتساب اللُّغة أو اللغات، حتى تكون اللُّغة أداة فكر وتفكير، وأداة اتصال، وأداة تقانة [...] والمهم في اختيار [...] السن المبكرة [التعلم] غير الواعي أو غير الإرادي...»[١٠٦].

إن مشكل الازدواجية قائم بالنسبة إلى اللغات الحضارية كلها، لكن معالجتها في البلاد العربية، مثل معالجة التعدد، أو الجوانب التربوية العالقة بها تحتاج إلى حلول وأبحاث لغوية تربوية في المستوى العلمي المطلوب، وهو ما نفتقر إليه كثيرًا[١٠٧].

يمكن التأكيد، إذًا، بالرجوع إلى الدراسات المختصة وتقارير المنظمات الدولية، أن تعلّم الطفل بلغته يخدم مصلحته، لأنه يضمن نجاحه

(١٠٥) انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **المعجم العربي** (الرباط: دار توبقال للنشر، ١٩٨٦)، ص ٢٠ - ٢١.

(١٠٦) الفاسي الفهري، «اكتساب اللغة العربية والإغماس المبكر،» ص ٦.

(١٠٧) انظر المراجع المذكورة في: المصدر نفسه، وضمنها بحوث عبد الله الدنان.

فـي التعلـم فـي المراحل الأولـى، وفـي المراحـل اللاحقـة، وأن التعلّم بها سيجعله منسجمًا ومتموقعًا في بيئته اللغوية المحلية التي لا يجد نفسه غريبًا فيهـا. وفـي مقابل هذا، تُتاح اختيـارات أخرى، مثل الثنائيـة اللغوية المُبكرة، حيث هناك من يدّعي أنها أضمن سـبيل إلى النجاح، وإلى بلورة هوية كونية (يرتبـط بوسـاطتها بالعالم المتقـدم وعالم الأعمـال)، أي يكسـب موقعًا في السـوق اللغوية، أو في السـلطة أو الاقتصاد أو المبادلات، بل تعددية لغوية تضطـر المتعلـم إلى تبنّي مواقـع هوياتية متمايزة والاسـتثمار فيهـا، أو انتقاء الهُوية، وإقامة بيئات متخيّلة تتيح التعلم «الطبيعي» الناجح.

ب – المُبادلات في السوق اللغوية والسلطة والاقتصاد وتكافؤ الفرص

يذهـب بورديـو إلى أن جـل المبادلات اللغويـة اليومية هي ممارسـات لقـوة رمزية (Symbolic Power)، أو مادية اقتصادية. فليسـت اللُّغة مسـتعملة فقـط للحديـث عن المسـائل الاقتصادية، بل هي في ذاتها حـدث اقتصادي: كل فعـل كلامـي هـو ظرفيـة أو فرصة تَـلَاقٍ بيـن الاسـتعدادات الاجتماعية المبنيّـة والعـادات اللغوية، وبُنَى السـوق اللغوية. تتحول اللُّغـة بموجبها إلى ملكة اجتماعية (Social Competence) قبل أن تكون ملكة لغوية (Linguistic Competence)، أو تُصبـح قوة مجتمعية لفرض سـلطة فردية، أو جماعية في المبـادلات اللغويـة، نتيجة أحـداث تاريخيـة مجتمعية تقود إلى شَـرْعَنَة لغة، أو ترسـيمها. وتصبح اللُّغة شـرعية نتيجة سـيرورة تاريخيـة معقدة، ونزاعات كثيفـة بيـن صيغـة لهجيـة تتحـول إلـى لغـة مهيمنة على حسـاب لغـات أو لهجـات أخـرى، تُنْبَـذُ أو تُهَمَّـشُ. وهكـذا تُصبح اللُّغـة متاحـة للجميع عبر التوحيـد اللغـوي، كما حـدث بُعَيْدَ الثورة الفرنسـية، بعد أن كانت الفرنسـية وسـيلة للطبقـة المتحكّمة لفرض سـلطتها، وليس للتواصـل، وأصبح التعليم المعمـم بهـا ليس تطويرًا للنظام التعليمي وحسـب، بل تكوينًا لسـوق شـغل موحـدة يلجهـا الجميع. فتعميـم اللُّغة الوطنيـة الواحدة يتماشـى مع الفرص للشـعب، ولا يمكـن أن يكـون هذا باللُّغـة الأجنبية. يحـدث عكس هذا في البلـدان العربية (وبخاصـة المغاربية) حين أصبحت اللُّغة الأجنبية (الفرنسـية أو الإنكليزية) هي التي تتيح فرص الشـغل، وتم تهميش اللُّغة الوطنية. ولما أصبحـت اللُّغـة الأجنبيـة تمثل مؤشـر اغتناء أو ارتقـاء في السـلطة (بمعناها

المادي والرمزي)، اهتز مبدأ تعميم التعليم بلغة الهُوية على مختلف الفئات، وأصبحت الفئة المغتنية والمتحكمة مُهْتَجِرَة لغويًا بالأساس، وتحول التعريب إلى مؤشر انتماء الطبقة الفقيرة... إلخ. وهذا يستدعي، بكل تأكيد، تقويمًا لغويًّا يُعيد إلى العربية فرصها ووضعها الاعتباري، ويمكّن متعلّميها من أن لا يكونوا ضمن الطبقة المُكْتَدِحَة. إن السياسة اللغوية الوطنية ذات الأبعاد الديمقراطية لا بد من أن تنشغل بالوضعية الاجتماعية والاقتصادية لمتعلمي اللُّغة والمتعلمين بها، حتى لا يؤول الميز اللغوي (في التعليم) إلى ميز اقتصادي ومجتمعي. وهذا لا ينفي بالضرورة تبني تعدد لغوي مكمِّل، أو داعم باعتباره موردًا بديلًا في السوق اللغوية، وإن كانت كلفة التعدد ليست مالية وحسب، بل هي نفسية تعلمية، وهوياتية... إلخ، وقد تؤول إلى الفشل في التعلم، إن لم تؤطر بما يكفي من الاحتياطات التربوية. وقد تتعدد الاختيارات «تحت الطلب»، في مستوى التعليم التأهيلي والعالي والبحث العلمي على الخصوص، وهذا لا يعني كذلك تعويض العربية باللُّغة الأجنبية في التعليم التأهيلي والعالي والبحث العلمي، كما حصل في عدد من الدول العربية، لأن ذلك ليس مسًّا بكرامة المواطن وسيادته واعتزازه بهويته اللغوية وحسب، بل له انعكاسات سلبية على مردود التعليم، كما أسلفنا، ومصلحة المتعلم المواطن.

ج - جاذبية اللُّغة

تدخل عوامل كثيرة في قياس جاذبية اللُّغة، وإقبال المتعلّم عليها أو الحد من حماسته لها، منها العداء والبخس الذي يذكّيه المنتصرون للغة الأجنبية أو اللهجات العامية ضدها، أو المواقف السلبية للناطقين بها، أو عدم إتاحتها لفرص الشغل والارتقاء الاجتماعي... إلخ. إلا أن الجاذبية التي نعنيها هنا محصورة في ميدان التعليم، وبخاصة جاذبيتها للمتعلم بالنظر إلى المُعطيات التربوية. فالإنكليزية تجذب المتعلمين لأسباب تربوية محضة، مقابلة مع الفرنسية، فضلًا عن العربية. يدخل في ذلك طرق التدريس الحيوية والمتجددة والميسرة، والكتب والوسائط، والمعلم المؤهل بيداغوجيًا ولغويًّا، والمنهاج والبرامج، والمحتوى التعليمي... إلخ، ما يجعل المتعلم متطلّعًا إلى درس يجد فيه **متعة وفائدة**. وفي المقابل، تواجه

اللُّغة العربية صعوبات تربوية كثيرة، بينها ضعف تأهيل المعلم، وزهده المهني في الاطلاع والتدريب والمواكبة، وعدم كفاية طرق التدريس والمناهج، وفقر كتب اللُّغة والمعاجم والنصوص الأدبية، وندرة توافر الوسائط التي تيسر ما يُعسّر، وترفع الملل عن المتعلم، أو ترفع من ضمور مستوى النصوص والأساليب(١٠٨).

يُقِرُّ المدرسون والمهتمون بالشأن اللغوي المغاربة بضعف التحكم بالكفايات اللغوية لدى عدد غير يسير من تلاميذنا، ما ينعكس سلبًا في تنمية الكفايات اللازمة لمختلف التعلمات، ومن ضمنها فهم خطاب الغير، واستيعاب المعلومات، والقدرة على التواصل، والتعبير الشفهي والكتابي، وتملّك المعرفة والثقافة ونقلها، وبناء الشخصية المتمكّنة، والانفتاح على العالم والتفاعل معه. وعلى الرغم من كون المتمدرسين يتلقون عمومًا حصة كبيرة من الدروس في اللُّغة العربية والفرنسية خلال أزيد من ١٠ سنوات في التعليم الأساسي (٣٨٠٠ ساعة للغة العربية)، لا يعتبر إلا ٥٠ في المئة منهم فقط أنهم يقرأون ويكتبون باللُّغة العربية (واللُّغة الفرنسية)، و٩ في المئة منهم فقط يقدرون على استعمال أكثر من لغتين. وتفتقر المنظومة التربوية إلى أدوات تمكّن من قياس التحكّم اللغوي باللُّغة العربية، على غرار الروائز الموجودة للغات الأخرى (TOFEL للإنكليزية، أو FLE للفرنسية... إلخ) (١٠٩). وكان من المفروض أن تتولّى المجامع، أو مؤسسات التخطيط اللغوية العربية رفع هذه النقائص التي تجعل المتعلم ينفر من درس اللُّغة العربية، مقابلة باستمتاعه بدرس اللُّغة الأجنبية، إلا أن الطموح لا يواكبه الواقع.

د - الاستثمار في تعلم اللُّغة

لا يتأتّى تعلم اللُّغة من دون أن يكون للمتعلّم رغبة وإرادة قوية في تعلّمها. وتفترض معظم نظريات التعلم المتداولة أن الحافز (Motivation) هو السِمة البارزة لمتعلم اللُّغة الفرد. إلا أن هذه النظريات لم تول اهتمامًا كافيًا

(١٠٨) في الاتجاه نفسه، انظر: النجار، ص ١٥.

(١٠٩) المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨، ص ٣٩ - ٤٠.

بالأبعاد الاجتماعية للمتعلم، وبخاصة العلائق المعقدة بين متعلمي اللُّغة والناطقين باللُّغة (أو بلغات مختلفة). فمفهوم الاستثمار (Investment)، المستوحى من أعمال بورديو، يحيل على العلاقة المقامة اجتماعيًا وتاريخيًا بين المتعلمين واللُّغة المستهدفة ورغبتهم في تعلم اللُّغة وممارستها. فإذا ما استثمر معلمو اللُّغة فيها، فإنهم يفعلون ذلك بنيّة أنهم سيكسبون عددًا من الموارد الرمزية والمادية التي تُساهم بإغناء رأسمالهم الثقافي. إذ بعكس مفهوم الحافز الذي يتمثل متعلم اللُّغة على أنه ذو «شخصية» واحدة، ثابتة، ولاتاريخية، فإن الواقع يثبت أنها تتغير بتغير الزمن والفضاء، ويُعاد إنتاجها في التفاعل المجتمعي[١١٠].

إن الرغبة أو الحافز يجب أن يواكبهما استثمار المتعلم في تعلم لغة بعينها، باعتباره إجراءً عمليًا لنقل الإرادة إلى حيّز التنفيذ. إذ قد تكون هناك محفّزات من طبيعة متعددة ومختلفة لتعلم لغة ما (مثل تعلم العربية أو الإنكليزية)، لكن المتعلم لا يكون مستعدًا للاستثمار فيها. ويجدر البحث في هذه الحالات لرفع العوائق من أجل النهوض بلغة الهُوية على الخصوص. فإذا كان الحافز نفسيًا، بالأساس، فإن الاستثمار مجتمعي، ويتوق إلى إقامة علاقة دالة بين رغبة المتعلم والتزامه الفعلي بالتعلم وبتحويل هويته (في حالة تعلم اللُّغة الثانية). ويصير السؤال الرئيس في هذا التصور هو «ما هو استثمار المتعلم في اللُّغة – الهدف بناء على الممارسات العملية في بيئته (خارج المدرسة وداخلها)»، بعد أن كان السؤال الأهم هو: «ما مدى تحفّز المتعلم لتعلم اللُّغة الهدف؟»[١١١].

ويرتبط بمفهوم الاستثمار سلبًا مفهوم المقاومة (Resistance) الذي يكبح نجاح التعلم اللغوي، وتكون المقاومة عادة مصاحبة لتعلم اللُّغة الأجنبية. إلا أنها قد تنطبق أيضًا على تعلّم لغة الهُوية (العربية). وأبسط مظاهره التعليمية عدم تحفز التلميذ لتعلّم لغة معيّنة (ثانية عادة) لعدم جاذبيتها. والملل الذي يشعر به في تعلّمها، أو مواقفه منها باعتبارها لغة التبعية أو

(١١٠) في هذا الصدد، انظر: Bonny Norton, «Language and Identity,» in: *Sociolinguistics and Language Education* , p. 354.

(١١١) المصدر نفسه، ص ٣٥٥.

الاستلاب، أو تشبثه باللُّغة الشعبية المُتداولة (العامية)... إلخ. وحينها يقاوم متعلم اللُّغة، عبر «هوية استنزافية»، أو «احتيالية» (Subversive Identity)، كما يسميها كاناغاراجاه (Canagarajah) (٢٠٠٤)، تمكّنه من الحفاظ على انتمائه إلى الثقافة واللُّغة الشعبية في الوقت الذي يتعلّم فيه لغة ثانية[١١٢]. نشهد مثيل هذا في تعلم اللُّغة العربية الفُصحى، حين نشهد (عن وعي، أو غير وعي) استعمال المتعلم الكثيف للعامية (وفي الوقت نفسه استعمال المعلم لها).

إذا كان مفهوم الاستثمار قد وظّف على الخصوص في البحث عن شروط إنجاح تعلم اللُّغة الثانية، فإن توظيفه في تعلم اللُّغة الأولى (والعربية تحديدًا) هو ما يهمّنا. إذ قد يكون الناطق بالعربية متحمّسًا ومحفَّزًا لتعلم لغته الفصيحة، لأسباب رمزية ودينية وحضارية... إلخ، تتعلق بشخصيته وهويته الأصيلة، لكن الممارسات المجتمعية تجاهها، والممارسات داخل القسم على وجه الخصوص، ودور المعلم، أو لغة البحث... إلخ، تجعل استعداده للاستثمار فيها يفتر، أو يضمر إلى درجة أنه يتحوّل في النهاية إلى مستثمر «فقير» فيها، أي إنه يبتعد من أن يستفيد من هذه اللُّغة باعتبارها رأسمالًا هويًا واقتصاديًا ورمزيًا... إلخ. ويتبيّن الفرق بوضوح بين الاستثمار والحافز في المواقف والممارسات في مجال تعريب تعليم الطب (أو عدم تعريبه)، عبر المقابلة بين سورية والمغرب، مثلًا، و (أو) في تعريب اللسانيات في المغرب (انظر الفقرة أ أسفله).

هـ - الجماعات المتخيلة والبيئات الافتراضية وتعدّد المواقع الهويّاتية وانتقاء الوظائف اللُّغوية

يفترض التعلّم أن ينصهر المتعلم في جماعة لغوية وبيئة يتفاعل معها. وقد تكون الجماعة اللغوية ماثلة في بيئة لغوية يعيش فيها على الأرض، أو جماعة متخيلة (Imagined Community)، أو بيئة افتراضية (Virtual) لا بد من أن يبنيها المتعلم لإنجاح تعلمه. ويرتبط التفاعل بين الهُوية والأحرفية (Literacy) بمفهوم البيئة، وإشكال تعلم لغة ثانية، والتحول في المواقع

(١١٢) المصدر نفسه، ص ٣٥٩ - ٣٦٠.

التعلمية الهوياتية. وقد تنتج من ولوج الثنائية أو التعددية اللغوية لا مساواة في أثناء السيرورة التربوية، لأسباب طبقية مثلًا، حيث إن للطبقات الفقيرة حظًا ضعيفًا في أن تصبح ثنائية أو متعددة اللُّغة، ما يخلق حيفًا جديدًا في عملية التعلم. وتمثل هذه البيئات والجماعات الافتراضية كلفة إضافية في عمليات التعلم بغير اللُّغة - الأم، إذ غالبًا ما يستهدف كل متعلم للغة حمولات أو وظائف تحملها اللُّغة، لكن ولوجها يختلف بين متعلّم وآخر. فالمتعلم القوي غالبًا ما يستقوي على أصحاب الطبقات المستضعفة بانتقاء وظائف ثقافية، أو اجتماعية، أو أيديولوجية، أو نفعية، لا يُحْكِم الولوج إليها أبناء الشعب كافة. فتعلّم الفرنسية في المغرب، مثلًا، لا تتبوأ به الطبقات الفقيرة المكانة المجتمعية التي يحظى بها أبناءُ الأعيان الفرانكفونيون، التي تجعل المتعلم ينتقي الفرنسية لوظيفة اتصالية، عوض لغة أخرى، وتتكوّن لديه هوية مرتبطة بهذه الوظيفة وهويتها. حيث ارتبطت الوظيفة الاتصالية فعلًا في المغرب بالفرنسية. وقد تفقد اللُّغة، في هذا الانتقاء، حمولتها الاستعمارية أو الإمبريالية، وتتحول إلى لغة المنفعة، وتتحوّل إلى أداة للتفتح، أو أداة لتكوين الشخصية الفردية أو الوطنية (كما تنص على ذلك بعض قوانين الجنسية)... إلخ. وهناك عدد من المواقع الهوياتية (Identity Positions) يضطر المتعلم إلى ركوبها بحسب السياقات، وأساليب متعددة، لأن اللُّغة كما أسلفنا تُعطي فرصة للحصول على سلطة قد تكون رمزية أو مادية[١١٣]. لا تظل اللُّغة فقط وسيطًا لتبليغ الأفكار، تواصلية أداتية، بل تُصبح في علاقة بالقوة وبالسلطة وبالمنفعة. فتعلم اللُّغة (أو عدمه) بشكل من الأشكال يخلق القوي والضعيف، والحاكم والمحكوم، أو المهيمن والمهيمن عليه، والرابح والخاسر. وبحسب هذه المواقع، يُصبح «الحاكم اللغوي» إسلاميًّا، أو عربيًّا، أو متوسطيًّا، أو أنجلوفونيًا/ فرانكفونيًا، بحسب الظرفيات والمواقع. ويتموقع المتعلم في هذه الهويات المتعددة والمتمايزة، لكن حسابات أخرى تجعله يلجأ إلى «تعريب» هذه المواقع (كما نرى في مثال تدريس الطب)، وبحسب الظروف أو المتطلبات، أو السوق اللغوية المتقلبة. وقد يبدو التقلب في المواقع

(١١٣) المصدر نفسه، ص ٣٥٥ - ٣٦٤.

الهوياتيـة أجدى أحيانًـا للمتعلم، يمكّنه من تكييف الهُوية مع المواقع عوض تعريب المواقع، أي جعلها تتحدث لغة تم اختيارها مسـبقًا، نظرًا إلى حركية مفهوم الهُوية ونسبيته.

٢ - تعريب التعليم العالي والبحث العلمي

أ - تعريب تعليم الطب في سورية

تمثـل تجربـة تعريـب تعليـم الطـب فـي سـورية نموذجًـا للجمـع بيـن الحافـز والاسـتثمار، فرديًّـا وجماعيًّـا. فمنـذ أن قـررت الحكومـة العثمانيـة (بدايـة القـرن العشـرين) أن تكـون اللُّغة العربيـة لغة التدريس في المدرسـة بمختلف مسـتوياتها اسـتجابة للمطالب الجماهيرية، واعتزازها بالعربية، شرع فـي تدريس العلوم الطبيعية والرياضيـة بالعربية قبيل الحرب العالمية الأولى، ووقـع تجـاوز عقبـات ترجمـة المصطلحـات الأعجميـة، بعد إنشـاء المعهد الطبـي العربي، ثم المجمع العلمـي العربي... إلخ. وتضافـرت جهود علماء العلوم واللُّغة بموارد بشـرية ومادية جد محدودة، لكن بشـعور كاسح بالعزة والقـوة والكرامـة، واندفاع الجميع من أجـل إنجاح عمليـة التعريب، والتزام علمـاء أسـطوريين مثل جميـل الخاني، ومحمـد كرد علي، وأنسـتاس ماري الكرملـي، ومصطفـى الشـهابي... إلـخ. وهكـذا بلـغ «تعليـم الطـب بفروعه مسـتوى مرموقًـا فـي الثلاثينيات مـن القرن الماضـي، وتابع تطوّره وتحسّـنه [بعـد أن توافـرت لـه جميـع المقومـات لبلـوغ الجـودة...] فالتعليـم باللُّغة العربيـة، وأعضـاء هيئـة التدريـس عـرب وقلـة مـن الفرنسـيين [...] وتوفـر شـهادة معادلـة بتقويـم نوعيـة التعليـم ومسـتواه مقارنـة بمـا هو مقبـول في الجامعات الأوروبية. كان خريجو الجامعة السـورية محل ترحيب لاستكمال دراساتهم العليا في الجامعات الفرنسية»[١١٤].

كان الطـلاب والأسـاتذة يكتبـون بحوثًـا طبيـة فـي معالجـة الأمراض، وشاركوا في مؤتمرات ومجلات علمية... إلخ. وأصبح المعهد الطبي العربي

(١١٤) انظر: عبد الله واثق شهيد، «تجربة سوريا في تعريب العلوم في التعليم العالي،» الإيسيسكو (٢٠٠٠ - ٢٠١١)، ص ٨، <http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/.../p26.php>.

يفاخر بكونه المعهد العربي الوحيد الذي تُدرّس فيه العلوم باللُّغة العربية، وتوافد عليه الطلاب من الأقطار العربية كلها، من لبنان والحجاز والعراق وتونس... إلخ. ولم يكن للفرنسيين بد من قبول العربية لغة تدريس فيه، حفاظًا على مصالحهم، بعد تشبث السوريين بلغتهم، ونكاية بالبريطانيين الذين أقصوا العربية لفائدة الإنكليزية في مصر وفلسطين. وطمأن هذا النجاح الباهر مناصري التعريب في العالم العربي، وحثّهم على تعريب مناشط أخرى، مثل توليد المعارف العلمية والتقانية ونقلها ونشرها، ومتابعة التعريب بمختلف جوانبه في المؤسسات[١١٥]. ووقف العلماء والمثقفون بوجه أي محاولة دخيلة للتراجع عن التعريب من أجل فرض ثنائية، أو أحادية لغوية تهيمن فيها اللُّغة الأجنبية (الإنكليزية). وتأكد هذا النجاح بتفوّق نتائج الأطباء السوريين المعربين على نظرائهم الذين تعلّموا باللغات الأجنبية. وتم رَوْز ذلك عبر اختبارات المجلس التعليمي للأطباء الأجانب، وهو اختبار تقيمه الولايات المتحدة. وبيّن أحمد السباعي في دراسة بعنوان «هل تدريس الطب بالعربية يخرج لنا أطباء أضعف؟»، أن معدل علامات السوريين أعلى قليلًا من المعدل الإجمالي، وأن تعلم الطب بالعربية ليس عائقًا أمام السوريين لاجتياز الاختبار بنجاح، ما يُبيّن بالواضح نجاح تعليم الطب باللُّغة العربية[١١٦].

مثّلت تجربة المتعلمين السوريين (إضافة إلى معلميهم والقائمين على مؤسساتهم التعليمية واللغوية) استثمارًا فعليًّا جنوا نتائجه الإيجابية هم أولًا، ثم بيئتهم ووطنهم، وتمكّنوا من أن يكونوا قدوة لغيرهم من العرب، وإن كان كثير من المؤسسات لم يجاريهم في تعريب العلوم. ومثّلت إرادة العنصر البشري المتشبث بلغة هويته، والمقتنع بفائدتها في تعليم الطب، وفي التعلمات الأخرى (بما فيها تعلم اللُّغة الأجنبية في ما بعد)، وأهم من ذلك انتقاله إلى ممارسة قناعته على أرض الواقع، ومواجهة الصعاب كلها (من دون الارتداد إلى اللُّغة الأجنبية)، مثلًا يحتذى في باب الاستثمار في اللُّغة، إلا أن التجربة المغربية المترددة في تعريب الطب تمثل مثالًا لوجود حافز، مع غياب عنصر الاستثمار.

(١١٥) المصدر نفسه، ص ٦.

(١١٦) المصدر نفسه، ص ٨.

ب - المغرب وفرنسة تعليم الطب والبحث فيه

في مجموعة من «التأملات عن تعليم الطب بالعربية في المغرب»، تحلل نجية حجاج الحسوني ومحمد حسن الغربي (الأستاذان بكلية الطب والصيدلة في الرباط) التحديات والصعوبات العلمية والمجتمعية والثقافية التي تواجه مشروع تعريب الطب في المغرب، وينظران في الشروط اللسانية والتربوية والمالية التي يجب توفيرها على المدى البعيد[١١٧]. وتتجلّى هذه الصعوبات بحسب المؤلفين، في كون العالم العربي «صحراء علمية»، وأن البلدان المكوّنة له تحاول، في أحسن الأحوال، أن تقوم بتعليم العلوم الأساسية بصفة مقبولة. فالإنتاج العلمي (في المجلات العلمية المفهرسة) تتزعمه الولايات المتحدة أولًا، إضافة إلى أوروبا، ثم آسيا، بل وحتى أميركا الجنوبية، أو جنوب أفريقيا، في حين أن الدول العربية توجد في مؤخرة الصف. وفي ميدان الطب، لاحظت المنظمة العالمية للصحة (في دراسات بين عامي ٢٠٠٣ و٢٠٠٥) أن من بين ٢٠٠ مجلة منشورة في المنطقة لم تضع إلا ٥٢ منها رقمًا دوليًّا للمواصفات ISSN، وتنشر أكثر من ٦٠ في المئة منها من دون تحكيم، وليست سوى ٣٢ منها مفهرسة. وتشير الدراسات إلى الجودة الضعيفة للأبحاث المنجزة، ونقص كبير في التمويل والتجهيز التقني، وما يقترن بذلك من نقص في المنهج والعادات العلمية المعتبرة. وأما في المغرب، فلا توجد أي مجلة طبية مفهرسة، بعدما فقدت مجلة *Maroc medical* مكانها في الفهرسة لعدم احترامها المواصفات العلمية الدقيقة. فما هي الصعوبات أمام إعادة الطب في المغرب إلى تاريخه الزاهر بلسان عربي (كما بدأ)، والارتقاء في تعليم الطب بالعربية؟

لاحظ الباحثان أن اليونيسكو تدعم الاختيارات الثنائية (أو التعددية) في التعليم، المبنية على استعمال اللُّغة - الأم في أعلى سلّم ممكن في التعليم، وأن حجر الزاوية في تطوير جودة التعليم هو استعمال اللُّغة - الأم من أجل تحرير المتعلم من عبء التفكير بلغة والتعلم بلغة أخرى. وهذه هي السُنّة في بلدان متقدمة مثل كوريا واليابان وبلدان أميركا اللاتينية... إلخ، التي

(١١٧) Najia Hajjaj-Hassouni et Mohamed El-Hassan Gharbi, «Réflexions sur l'enseignement de la médecine en arabe au Maroc,» *Al-madrasat al-maghribiah*, no 3 (2011), pp. 67-90.

تُدرّس الطب بلغتها. ثم إن التواصل مع المرضى وعموم الشعب يُحتّم هذا الاختيار. ومن وجهة نظر المتعلم المغربي، أو المغاربي، تبيّن دراسة قامت باستجواب طلبة كلية الطب في الجزائر نشرت في عام ٢٠٠٩، أن للطلبة صعوبات في التعبير بالعربية أو الفرنسية على السواء، وإن كان حوالى ٢٨ في المئة منهم لا يجدون صعوبات في فهم الدروس، ويفهمون النصوص المكتوبة بالفرنسية. إلا أن أكثر من ٧٢ في المئة يجدون صعوبات في فهم وهضم برامج الطب، وإن كانت الصعوبات لا تعود إلى المصطلحات الطبية. والنسبة نفسها تقريبًا تُعارض أن يكون التعليم بالعربية، لأن المرجعيات التي يحتاجون إليها بالفرنسية أو الإنكليزية. واللُّغة العربية لا تبدي مرونة كافية لترجمة المصطلحات. وأما بالنسبة إلى الأقلية التي تريد التعريب، فهي تُرجعه إلى عدم تمكّنها من الفهم بالفرنسية. ويواكب هذه الصعوبات نجاح بنسبة ضعيفة في السنتين الأوليين بالكلية. ويُوصي أصحاب الدراسة لحل هذه المشكل بتقوية حصص الفرنسية. أما مؤلفا المقالة، فيظنان أن تقوية الفرنسية (عبر سلك خاص) رفع النجاح في السنة الأولى بالكلية بنسبة تراوح بين ٧٦ في المئة و٨٣ في المئة. وأما المدرّسون، فإن نسبة ٣٥ في المئة من العيّنة المستجوبة فقط يُفضلون التدريس بالعربية، بينما ٦٥ في المئة يفضلون الفرنسية، و٤١ في المئة يعتقدون أن العربية صالحة لتعليم الطب، وإن كان ٥٦ في المئة يظنون أنهم غير مهيّئين لتدريس الطب بالعربية، وأن تعليم الطب بالعربية لن تكون له نتائج إيجابية على ممارسة الطب في المغرب (بالنسبة نفسها). ومع أن جُلَّ الأساتذة يُلحّون على تقوية تعليم الإنكليزية لأنها اللُّغة المهيمنة في البحث الطبي والتبادل بين الجامعات والعولمة، فإنهم يميلون إلى الاحتفاظ بالفرنسية في التدريس باعتبارها لغةَ انفتاحٍ.

يتضح من هذا أن نسبة تتجاوز الثلث مقتنعة بإيجابيات تعريب الطب، وأن عددًا كبيرًا من المدرّسين والطلبة لا يَعون أهمية هذا التحوّل. ليس المتعلمون والمعلمون مستعدين عمومًا لهذه الطفرة، ويحتاجون إلى مزيد من التوعية والإقناع والاطلاع عن كثب على التجربة السورية وعلى مجهودات منظمة الصحة العالمية في مجال وضع المصطلحات الطبية باللُّغة العربية.

ج - تعريب اللسانيات في المغرب تعليمًا وبحثًا

تم تعريب اللسانيات (Linguistics) في المغرب ابتداء من عام ١٩٧٢، وبعد ذلك بالتدريج. واللسانيات علم رائد ضمن العلوم المعرفية والإنسانية والمجتمعية، يتداخل مع علوم كثيرة لا مجال لسردها هنا. ولا تكاد تجد جامعة في البلدان المُتقدّمة لا يوجد فيها قسم، أو مركز متخصص في اللسانيات العامة أو المقابلة أو التطبيقية، أو متداخلًا مع العلوم الأخرى والفلسفة، مثل اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics)، أو العُصابية (Neurolinguistics)، أو التاريخية، أو الأطالس اللغوية... إلخ. وتُعدّ المجلات المتخصصة (المُحكّمة والمُفهرسة) في فروع علم اللسان أو العلوم المزدوجة الجديدة بالمئات، بما فيها مجلات متخصصة باللُّغة والتربية، أو السياسة اللغوية، أو النمطية، أو المعجم، أو التركيب، أو الدلالة... إلخ. وتعجب أن تقف في العالم العربي، حيث لا تكاد تجد لهذه العلوم الجديدة وجودًا في المؤسسات، حيث لا وجود في أي بلد عربي لقسم متخصص باللسانيات، أو بفرع من فروعها، ولا تجد مجلة واحدة متخصصة ومُحكّمة ومفهرسة، على الرغم مما تُعانيه البلدان العربية من مشاكل لسانية حادة، على كل الأصعدة، في البحث والتربية والسياسة، واجتماعيات اللُّغة ونفسياتها وحوسبتها، وتحديثها، وتعليمها الناجع... إلخ.

وعلى الرغم من وجود اجتهادات لغوية رائدة عند الروّاد الأوائل مثل الخليل وسيبويه والجرجاني... إلخ، يجد اللغويون المحدثون اليوم أنفسهم في موقع يشبه موقع الفيزيائي والرياضي العربي، أو الباحث في الطب، عندما يقف أمام تراثه الباهر، ولا يقوى على إعادة إنتاج إبداعي في هذه العلوم. لذلك، فإن تجربة إدخال اللسانيات في المغرب، وتعريب تدريسها، ووضع المصطلحات المعيرة لها، ومحاولة المواكبة في المناهج والتنظير والتطبيق، تُعد بحق تجربة رائدة في العالم العربي، قد لا تكون من حجم تجربة سورية في تعليم الطب، لكنها مع ذلك، مثال لاستثمار مماثل. ومن نتائج هذه التجربة الإيجابية تطوير بحث لغوي حول اللُّغة العربية أصبح معترفًا به دوليًّا، وتكوين طلبة في

هـذه العلوم باللُّغة العربية، وتفوّقهم في متابعة أبحاثهم في الجامعات الغربية المتميـزة، وإقامـة النـدوات والمعاهـد الدوليـة بالمغـرب في هـذه العلوم... إلخ[١١٨].

٣ - العولمة والمعرفة والاقتصاد بلُغة واحدة مهيمنة أم باللُّغات كلّها؟

كيـف التوفيـق بيـن التعلـم بلغـة الهُويـة والانفتـاح علـى العولمـة فـي النظـام العالمي الجديـد، باقتصـاد المعرفة، والثـورة المعلوماتيـة، والانفجار الاتصالي... إلخ؟ أليسـت اللُّغـة الإنكليزية لغة العولمـة بامتياز، وهل يمكن اختصـار الطريق بالتعليـم بها خدمة لمصلحة المتعلم، بتبنّـي ثنائية لغوية في التعلّم؟

علـى الرغم من تشـجيع اليونيسـكو على تبنـي الثنائية فـي المجتمعات المتعـددة اللغات، واعتبار دراسـات عـدة أن هذا الحل مقبول، فـإن التعليم الثنائـي (المُبكر علـى الخصوص) لا ينجح عادة إلا في العائلات الميسـورة التي توفّر ظروفًا اسـتثنائية مُتجانسـة للطفـل، وإلا فكلفته النفسـية والتعليمية مرتفعـة، وآثارهـا سـلبية، بمـا في ذلـك الضعف فـي الفهم، والاتصـال بين المعلـم والمتعلـم، وهـدر وقت كثير فـي تلقين اللُّغـة الثانيـة... إلخ، علاوة علـى أن الثنائيـة لا تدوم، بل تؤول إلى أحادية تغلـب فيها لغة على أخرى، أو لغـة مزيجـة وهجينـة، ولا يمكـن تثبيـت الثنائيـة إلا إذا مُيِّـزَت مجالات أو بيئـات توظـف فيهـا كل لغة علـى حـدة[١١٩]. وأوضحنا سـلبيات الوضع الثنائـي المبكـر فـي المغـرب الـذي أدّى إلـى اختـلالات كبيـرة فـي تعلّـم اللغـات، ومختلـف التعلمـات، كمـا بيّنـا أفضليـة التعلـم المُعـرّب المدعوم باللغـات الأجنبيـة التـي لا منـاص مـن تعلّمهـا للوصـول إلـى المعـارف والعلـوم والتقنيـات الكثيـرة التـي لا تُنتَج بالعربيـة، وكذلك مـن أجل إتقان لغـة الأعمـال والاقتصـاد العالمية. وليس مطلوبًا من جميع شـرائح الشـعب

(١١٨) انظـر: عبـد القـادر الفاسـي الفهـري، «ملاحظـات أوليـة عـن تطـور البحـث اللسـاني في المغـرب،» فـي: **أزمـة اللغـة العربيـة فـي المغـرب**، ط ٢ (بيـروت: دار الكتـاب الجديـد، ٢٠١٠)، ص ٨٥.

(١١٩) انظر: النجار، ص ١٥١ - ١٥٢.

أن تتعلم لغات أخرى غير لغتها، إلا إذا رأت في ذلك مصلحة لها.

باحتساب التصور المستقبلي (الجيوستراتيجي) للغات، هناك ما يؤكد أن هيمنة الإنكليزية اليوم باعتبارها لغة دولية وحيدة (التي كانت تتقاسم هذه الصفة في العقود الأولى للقرن العشرين مع الفرنسية) ستزول في منتصف القرن الواحد والعشرين، وستنقل اللغات من قطبية وحيدة إلى قطبية متعددة، تتزعمها اللغات ذات القدرة على تنمية متميزة لعدد متكلميها (بقدرة تصاعدية)، وضمنها العربية، والصينية والروسية. فحسب تقرير غرادول (Graddol) (١٩٩٧)، الذي يُصنّف اللُّغات إلى لغات **كبيرة** (دولية)، ولغات **إقليمية** (لُغات أكبر الكتل الاقتصادية، أو لغات منظمة الأمم المتحدة)، ولغات **وطنية** (في الدول - الأمم)، ولغات **محلية** (لها وجود قانوني داخل الوطن نفسه)، فإن اللُّغة العربية ستنتقل من وضعها (وقت إنجاز التقرير) باعتبارها **لغة إقليمية** إلى وضع **لغة كبيرة** في عام ٢٠٥٠، إلى جانب الصينية والهندي/الأردو والإنكليزية والإسبانية (علاوة على احتفاظها بصفة الإقليمية)، وتزول الفرنسية من الوضعين معًا[١٢٠]. وأحد المؤشرات على هذه القدرة التصاعدية للعربية هي نسبة الارتفاع المهول لعدد مستعمليها في الشابكة والإنترنت، كما أسلفنا. وسيكون من سوء التدبير اللغوي أن يُستعاض عن اللُّغة الفصيحة بالعامية (التي لا تملك هذه القدرة)، أو بالأجنبية التي هي، بحسب التقرير، في طريقها إلى الزوال (الفرنسية).

استنتاجات

رصدنا في هذا المبحث الرابع مفاهيم جديدة تُعدّ مفاتيح في مجال التعلم ضمنها جاذبية اللُّغة، وقوتها الرمزية أو السلطوية، والاستثمار والحافز والمقاومة عند المتعلم، والجماعة أو البيئة المتخيلة... إلخ. ثم انتقلنا إلى تطبيق بعض هذه المفاهيم في الإيصال إلى نجاح، أو عدم نجاح، تعريب الطب، مثلًا، أو تعريب اللسانيات. وعالجنا مشكل عولمة اللُّغة، أو قطبيتها وعلاقتها بالاقتصاد وفُرَص الشُغل. ويتبيّن من كل ما

(١٢٠) David Graddol, *The Future of English* (London: British Council, 1997), p. 59.

حللناه أن خدمة المُتعلم بالنظر إلى هذه الاعتبارات تتحقق بتعلّمه بلغته – الأم، وأن اختيار اللُّغة الأجنبية في المراحل الأولى غالبًا ما يؤدّي إلى اختلالات في التعلم، وفي التواصل والفهم... إلخ.

خاتمة البحث

وقفنا في هذا البحث على أبعاد ومضامين عدة للمجزوءات التي تتكامل وتتفاعل من أجل تكوين الهُوية الفردية أو الجماعية، وتفعيلها في التعليم، بالتمكن من اللُّغة – الأم في المراحل الأولى من التعليم. وتطرّقنا في **الفقرة الأولى**، إلى مختلف تمثّلات الهُوية عند الغربيين، المرتبطة بمفاهيم الأمة والدولة والقومية في العصر الحديث بخاصة (وفي التجربتين الفرنسية والألمانية بصفة أخص)، المقترنة باللُّغة، كما عرفنا بالهُوية المواطنة، والهُوية الكونية. وفي **الفقرة الثانية**، حللنا بعض الأدبيات العربية التي واكبت تصوّراتها، في المجمل، التمثّلات الغربية الحديثة. وفي **الفقرة الثالثة**، رصدنا شروط تنقية البيئة اللغوية العربية بعامة، باعتبارها شرطًا حاسمًا لإصلاح نظام التعليم وإنجاحه، وركّزنا على مشروع إصلاح التعليم المغربي، وبخاصة تعليم اللغات. وفي **الفقرة الرابعة**، بسطنا معالم المقاربة التربوية لهوية المتعلم العربي، التي تستهدف مصلحته أولًا، ونجاحه في التعلم، تمهيدًا لنجاحه في الحياة.

نتمنى أن نكون قد مهّدنا لمقاربة جديدة تجمع بين الشمولية (Globality) (التي تحكمها الحركية والتراكم)، والمجزوئية (Modularity) التي تركّز على مكوّن من المكوّنات، تحقيقًا للافتراض التربوي الذي أسسنا عليه بحثنا، وهو أن النجاح في التعلم باللُّغة – الأم ينبني عليه النجاح في التعلّمات الأخرى، ويخدم مصلحة الفرد أولًا، ثم مصلحة الجماعة (عبر إنجاح الأفراد)، والسياسة اللغوية القائمة على العناية باللُّغة – الأم أولًا. وإذا انطلقنا من التعليم، مثلًا، بصفته قطاعًا تنفّذ فيه سياسة لغوية للدولة، يمكن أن نُقر أن فشله، أو ضعف مردوده، راجع إلى فشل تعليم اللغات فيه، نتيجة السياسة اللغوية غير الراشدة. وفشل تعلّم اللغات راجع إلى فشل التعلم الناجح للغة – الأم، وفشل التعلم لا يخدم المتعلّم الذي تضعف فرصه في الحصول على الشغل، ولا يخدم المجتمع ولا الدولة، ولا

الاقتصاد الوطني. وهكذا يبدو أن التكامل والتفاعل قائم بين المجزوءات المختلفة، وإصلاح مجزوءة يتطلّب أو يُشجّع على إصلاح المجزوءات الأخرى. ولم نعمد في هذا التصوّر إلى وضع مفاضلة أو أولوية بين المجزوءات، علما بأن أهميتها قد تتفاوت بحسب السياق، وإن كانت أهمية اللُّغة الجامعة في تحديد الهُوية الجماعية لم تعُد تُخفى على أحد، وبخاصة أولئك الذين يريدون نبذها أو تهميشها، والتخلص من لغة قطبية منافسة أولًا، ومن عروبة صمدت عبر الأزمان، بتعدديتها وحركيتها وأقلياتها، وستنهض أكثر إذا ما مكّنتها دولها ونُخبها وشعوبها من التحديث، وتَدَمَقْرَطَت شعوبها ودولها.