تعليم اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين: قضايا وتحديات ومقترحات

محمد أكرم علي سعد الدين*

يتناول هذا البحث السؤال الأساسي الذي يتوجب على اللغويين جميعاً أن يجيبوا عنه وهو: ما طبيعة اللغة؟ ولا يهدف البحث على الرغم من طرحه لهذا السؤال أن يوفر إجابات عليه. غير أنه يقيم ـ باختصار شديد ـ الدليل على فوضى النظر اللغوي والفلسفي في هذا الموضوع، ويرشح مجموعة من القطاعات التي يمكن أن يتناولها علم اللغة في معناه الأعم. ضمن هذه الرؤية ننظر إلى اللغة على أنها منظومة إنسانية لا تتكون من صيغ رياضية عقلية تختصر في خوارزميات ورموز مجردة، وإنما نرى فيها نظاماً سيميائياً اجتماعياً يجسد خصائص القصد والهدف والعمق المعرفي الثقافي.

ولا ينتهي الأمر عند هذه الرؤية وإنما يفتح الباب واسعاً على سؤالين هما: من الذي يفترض أن يقوم بالبحث اللغوي المستقبلي؟ وبأية وسائل؟ في الإجابة عن هذين السؤالين نمرُّ مروراً سريعاً على إنجازات علماء اللغة العربية السابقين والمعاصرين، ونرشح لذلك الجيل الآتي من علماء اللغة العربية الذي يحمل كمونية فتوح جديدة هامة في مجال دراسة اللغة العربية التي لم تأخذ قسطها الوافي من الدراسة في عصرنا الحاضر. وكذلك نرشح أحد المفاهيم المؤصلة في تراثنا العربي الإسلامي وهو مفهوم

---

* أستاذ اللغة الإنجليزية وعلم اللغة والترجمة وعميد مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ألقى هذا البحث في مؤتمر "قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الحادي والعشرين" الذي نظمه مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بالتعاون مع فرعي المعهد العالمي للفكر الإسلامي في ماليزيا والمملكة المتحدة وأكاديمية أكسفورد للدراسات العليا (٢٤ ـ ٢٦ أغسطس ١٩٩٦م).

التخصيص، ليكون بداية على طريق تلك الفتوحات والعطاءات.

وهذا يقودنا إلى القول إنه عندما تتولد البصائر الجديدة من طبيعة اللغة، فبإمكاننا آنئذ أن نستنبط وسائل فعالةً في تعليم اللغة باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية. ولا نعني بذلك أن جميع اللغات يمكن أن تقاس بمسطرة واحدة، فلكل لغة خصائصها التي تفرض على مدرسيها تحديات خاصة بها. وعليه، فإنه عندما يتمكن علماء اللغة ومنظّروها من الوصول إلى أسرار الخطاب العربي، فإنهم آنئذ لا بد قادرون على استنباط الأساليب اللازمة لتدريسها، باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية.

وإذ يستعرض البحثُ الوضعَ المعرفي الراهن فإنه يناشد مدرسي اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أن يهجروا مذاهب التعليم السمعي النطقي وأساليب الاعتماد على النحو والترجمة، ويتبنوا موقفاً أكثر اصطفائية يتضمن منهجيات النظر التكاملي ومركزية الدارس والتعلم بالتكليف، وأن ينظروا إلى اللغة من حيث كونها لغة، على أنها عامل للتغيير ووسيلة من وسائل التنمية الحية لوظائف العقل، وهو نظر لغوي أدخلناه ساحة تعليم اللغتين العربية والإنجليزية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وعلى أساسه كتبنا سلسلتي **القلم** لتعليم العربية، و **ZENITH** لتعليم الإنجليزية.

ويختتم البحث بحَثّ علماء اللغة العربية على أن يأخذوا زمام المبادرة فيحتلوا مواقع ريادية في دراستهم لطبيعة اللغة. وأن يشقوا طرقاً جديدة لتعليم العربية باعتبارها لغة ثانية.

١. مقدمة:

قد نتفق أو لا نتفق في أن علم اللغة العربية يمر بأزمة خانقة. إذ إن علماء اللغة العربية يواجهون مشكلات كتلك التي يواجهها الغربيون من علماء اللغة. تلك المشكلات تنصب على تحديد طبيعة اللغة. وإذا نحن لم نتمكن من فهم طبيعة اللغة فإنه لا يمكن أن نصل إلى نتائج ذات بال وبخاصة في السياق التطبيقي وهو تعليم اللغة العربية. وهنا لا بد من الإقرار أن مشكلة علماء اللغة الآخرين أخف وطأةً لتلاقح الأفكار وتعددها حين يتعلق الأمر بالطبيعة العامة للغة. أما نحن في العالم العربي فقلما نناقش هذا الأمر تاركين الساحة شبه خالية لعلماء غربيين يستمدون آراءهم

وتطبيقاتهم من السياق اللغوي الأوروبي والأمريكي. ولولا عدد من الأعمال الرائدة[١] لخلت الساحة تماماً، وانتهى بنا الأمر إلى القبول السلبي بواقع التلقي على حساب الإنتاج والإبداع.

إن هذا ـ ولسوء الطالع ـ انعكاس محزن للأزمة التي تمر بها الأمة العربية بخاصة والأمة الإسلامية بعامة، فعلى مدى قرون طويلة حوصر عقل الرواد الأولين من العلماء المستنيرين المولّدين المنتجين. وقد تمثل ذلك في محاولات التتريك التي ظهرت أواخر الحكم العثماني وما أعقبه من الغطرسة الفوقية للاستعمار الأوروبي والامبريالية الأمريكية. فأغفلنا ومنذ زمن طويل التعاليم العربية الإسلامية التي تحثنا على طلب العلم من المهد إلى اللحد، ووصل الحال بالكثير منا إلى اعتبار التحصيل العلمي جواز سفر نحو وظيفة نتوقف بعدها ولا ننظر إلى الوراء، فبدلاً من طلب العلم الرائد والقائد راح كثير منا يقبع في الصفوف الخلفية بانتظار أن يأتيه العلم محمولاً على طبقٍ من فضةٍ أو ذهبٍ، أيهما أحببت. وهكذا وجدنا أنفسنا أميالاً بعيدةً وراء التقدم العلمي والتقني الذي يفتح باب النجاح والقوة على مصراعيه. ومن هنا نقول: إنه دون إرادة التغير والتغيير فإننا سنظل في هذه الدائرة المغلقة إلى الأبد.

٢ـ علم اللغة العربية وتعليمها: الخلل الزماني والمكاني

إن الحاجة ماسةٌ في أن يدخل علماء اللغة العربية المعاصرون ميدان المناقشة الدائرة حول طبيعة اللغة وأن يطبقوا البصائر المستقاة من هذه المبادرة على تحليلهم للغة العربية في شتى أنماطها وتحليلاتها واستخداماتها سواء أكان ذلك على مستوى الناطقين بها أمْ الناطقين بغيرها. ولكن قبل الإقدام على ذلك قد يكون من المفيد أن ينظروا في رؤية علم اللغة المعاصر للمشكلة فيتجنبوا بذلك مزالقها ويستخرجوا من مآزقها مخارج لهم.

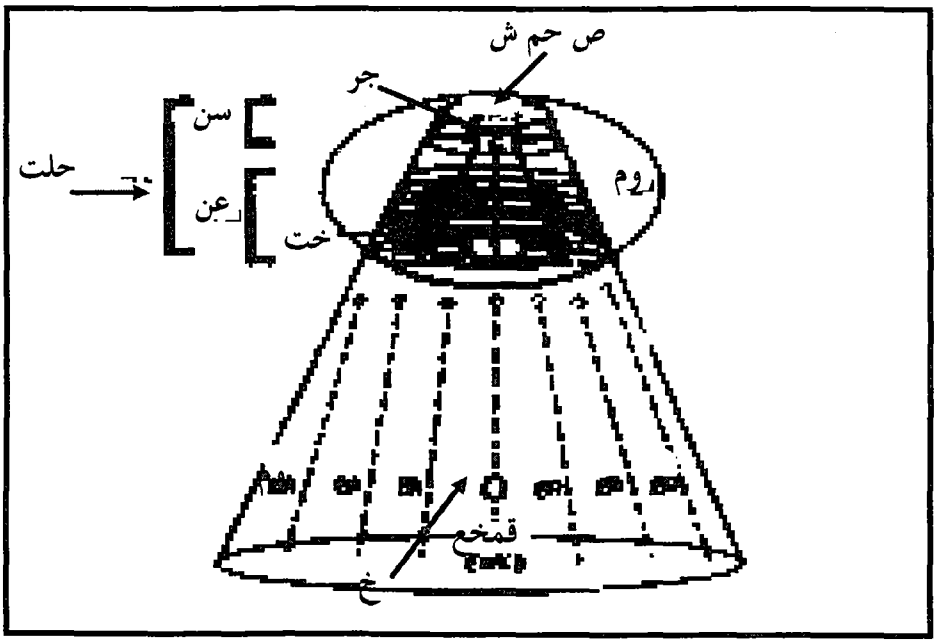
ينظر كثير من علماء اللغة المعاصرين إلى اللغة على أنها في الموقع الأول نظامٌ

---

١ يمكن للقارئ أن يرجع في هذا المجال إلى عدد من الأعمال الرائدة، أخص منها: "الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة"، و"المعنى بين الاتجاه التحريدي والاتجاه الوظيفي" ليحيى أحمد؛ "اللسانيات الوظيفية" لعبد القادر المهيري؛ دراسات في نحو اللغة الوظيفي، و"المنهج الوظيفي" لأحمد المتوكل؛ في علم اللغة التطبيقي، لمحمد فتيح؛ "الأسس النظرية لتوظيف اللسانيات في تعليم اللغات"، لعبد السلام المسدي؛ "توظيف اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، لعبد القادر الطرابلسي؛ "بيليوجرافيا مشروحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، إشراف وتحرير قاسم عثمان نور؛ "المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية"، لأحمد مختار عمر؛ "اللغة العربية وإشكالية المصطلحات اللغوية ـ القديمة والمعاصرة"، لعصام نور الدين؛ "علم اللغة العربية"، لمحمود فهمي حجازي؛ "فقه اللغة"، لعبده الراجحي؛ "اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها"، لنايف خرما وعلي حجاج.

متواضَع عليه من رموز تؤدي إلى التعبير عن المعنى. وفي هذه الرؤية يركز العلماء على النظام نفسه، وعلى اعتبار المعنى حدثاً طارئاً على فعل مقيمٍ هو النحو وأن المعنى قضية يصعب البحث والخوض فيها. ويرى هؤلاء العلماء أننا إذا تمكنا من فهم النظام اللغوي وقواعده فإننا لا بد أن نفهم اللغة ذاتها. ولعل علماء "مدرسة النحو التوليدية التحويلية" هم أشهر من يمثل المذهب القائل بـ "مركزية النحو"، فهم يركزون على **"تأصيل اللغة داخل ذات الناطق بها مغفلين استخدام اللغة في سياق التواصل مع الآخرين"** (دريسلر ١٩٩٢: ١٥٠). ومن جهة أخرى يتجه عدد من علماء اللغة المعاصرين إلى تفسير اللغة على أنها نوع من الخطاب وعلى أنها كائنٌ حيٌّ مرنٌ يتغير المعنى فيه باستمرار نتيجة للتواصل بين المتخاطبين وسياق الحدث في أي زمن من الأزمان.

ولقد طرحنا وجهة نظرنا في هذا الأمر (سعد الدين ١٩٩٥: ٣٦٩ ــ ٣٧١) فقلنا: إنه يمكن تمثيل الحدث اللغوي بالمخطط التالي.

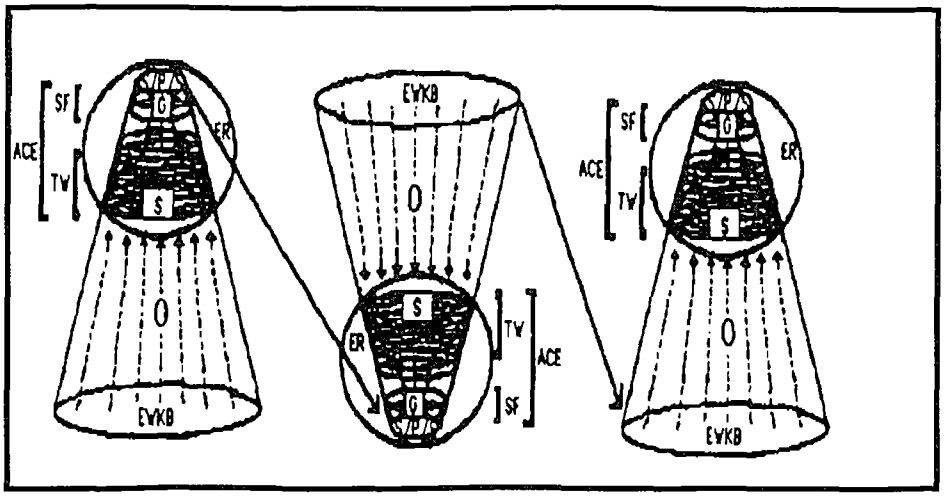


مخطط رقم (١)

يقدم هذا المخطط صورةً مبسطةً للغة على صعيد إنتاج النص (أي إنطاقه) حيث يقوم الناطق باللغة بتحويل قاعدته المعرفية الخبروية للعالم (قمخع) إلى حدث لغوي

تواصلي (حلت) باختياراتٍ (خت) ينتقيها من الخيارات اللغوية الكبرى والصغرى (خ) المتاحة للناطقين باللغة من الواقع المحيط (وم) على درجاتٍ مختلفةٍ. وكذلك فإننا نرى أن (حلت) يتكون من عالم للنص (عن) يتم التعبير عنه بسطح للنص (سن) يتمثل بصورة الصوت (ص) أو الحرف المكتوب (حم) أو الإشارة (ش)، والنحو (جر)، أي الصرف والقواعد والأصوات، التي تقوم في نهاية المطاف بإيصال المعنى من خلال المفاهيم والعلاقات التي يحرضها النص ويستجيب لها المخاطَبُ (القارئ) استناداً إلى مختزنات ذاكرته الإدراكية بوصفه أحد أعضاء الجماعة اللغوية.

أما في حالة استنطاق النص فيقوم المتلقي (المستمع، القارئ، المخاطَب، الجمهور) بالحصول على نسخةٍ من القاعدة المعرفية الخبروية للكاتب أو المتكلم من خلال سطح النص في عملية تفكيك وتركيب متوازيتين بحيث يصل إلى نوعٍ من التوافق المعرفيٍّ مع المتحدث أو الكاتب. وعليه فإن عملية التفاعل مع الخبرة التي يقدمها النص تفترض وجود الرغبة الفاعلة بالمشاركة المعرفية. وإذا ما استعصى أحد عناصر النص على التمثل في القاعدة المعرفية الخبروية للمتلقي فإن عملية التفاعل تصبح عرضةً للانقطاع أو الانغلاق. وقد يحدث أن تنقطع دائرة الاتصال بين النص ومتلقيه كأنْ يرفض المتلقي بعض عناصر الخطاب، أو غايته. وعلى هذا يمكن أن نقول إن استنطاق النص محكوم بدرجة التوافق بين الذاكرتين المعرفيتين للمتخاطبين ورغبة المخاطَب في أن يشارك في عملية التواصل مع النص المكتوب أو المقول. ويبين المخطط التالي عملية إنطاق النص واستنطاقه كما نراها حتى الآن.



مخطط رقم (٢)

جوهر اللغة إذاً هو المعنى (من أجل دراسة وافية للمعنى والحقيقة، يمكن للقارئ مراجعة الجزء الأول من باركنسون Parkinson: ١٩٨٨)، بينما يتركز عمل السطح الترميزي للنص سواء أكان ذلك صوتاً أو كتابةً أو إشارةً أو نحواً جملياً أو نصياً على توصيل ذلك المعنى. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن المعنى لا يولد من فراغ وإنما يستمد كينونته من الخبرات اللغوية والحياتية للجماعة اللغوية، وهي خبراتٌ تقع في متناول أعضاء تلك الجماعة اللغوية متناسبة مع المختزنات المعرفية لكل عضو من أعضائها.

وهكذا يمكن أن نقسم علماء اللغة إلى مدرستين رئيسيتين: علماء لغة يركزون على إنتاج نظرياتٍ تحليليةٍ شكلانية للتجليات الصوتية والدلالية والقواعدية والنحو للغة؛ وعلماء لغةٍ يفضلون أن يدرسوا السلوك اللغوي ضمن سياقه بما في ذلك شروط الاستعمال، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم النص٢. ففي حين يقوم أتباع المذهب الأول بدراسة خصائص الجمل والمبادئ التي تحكم تلك الخصائص، يقوم أتباع المذهب الثاني بدراسة اللغة بوصفها سلوكاً لغوياً مع التركيز على كيفية تأثر الإنطاق والاستنطاق اللغويين الفعليين بمجموعة قيم المتخاطبين وعقائدهم وأفكارهم وأهدافهم. وفي وصف أتباع المذهب الأول يقول فاصولد Fasold (١٩٩٢: ١٧١) إن **"اللغة عندهم هي ما يعرفه الناس (بمعنى خاص نسبياً) وليس ما يقوم به الناس من عمل لغوي"**.

وعلى مدى العقود الخمسة الماضية أو يزيد رجحت كفة الشكلانيين الذين كانوا يقومون بدراسة البنى اللغوية من خلال نماذج جُمْلية، ثم يعممون على أساسها ما يرون من أنماط لغوية ممكنة أو مستحيلةٍ أو معماةٍ، وكان من هؤلاء فردناند دي سوسير وهو عالم لغةٍ بنيوي أوروبيّ كتب في نهاية القرن المنصرم وأوائل القرن الحالي وتبنى منظور وحدة اللغة والثقافة فجعلهما موضوعاً للتحليل العلمي ضمن تراث الفلسفة الوضعية التي تعنى بالظواهر والوقائع اليقينية فحسب وتهمل كل تفكيرٍ تجريديّ. فحاول أن يصف بنى النظام اللغوي على أساس ثنائية langue و parole **(اللغة المستبطنة واللغة المستعملة أو ما اصطلح عليه بتعبيري اللسان والكلام)**،

---

٢ يمكن للقارئ الراغب بالاطلاع على مدخل إلى علم النص أن يرجع إلى Robert de Beaugrande & Wolfgang Dressler (1981).

وقد رأى أن ثانيتهما تستند إلى أولاهما وأن ثمة علاقة ترابطية تقوم بينهما. وفي وقت لاحق تبنى ناعوم تشومسكي Chomsky (١٩٥٧) ـ اللغوي الأمريكي الذي نشأ في التراث البنيوي الأمريكي الذي ضم علماء مثل سابير Sapir، ووورف Whorf، وبلومفيلد Bloomfield، وهاريس Harris، وليْس Lees ـــ أفكار دي سوسير وأضاف إليها. غير أن مذهب تشومسكي كان يرى عملية الإنتاج اللغوي من منظور أكثر تجزئةً. فاستتبع ذلك فكرة المقدرة اللغوية (competence) أي المعرفة اللغوية المنتجة، وهي معرفة مجهولة، مما يجعل منها انطباعاً حيوياً نفسياً، في حين كان دي سوسير يرى أن اللغة المستبطنة هي كيانٌ نفسيٌّ اجتماعي لا يغفل موقع اللغة المشتركة للجماعة اللغوية. وكذلك فإن تشومسكي لم يكن يرى علاقة هامة بين المقدرة اللغوية والأداء اللغوي (performance)، ومثل ذلك اعتقاد تشومسكي بأن الأداء مليء بالأخطاء ولا يمكن اعتباره مادةً للاستقصاء العلمي. وفي هذا يقول سينها Sinha (١٩٨٨: ٢٤):

"في هذا الصدد توضع النظريات التشومسكية ضمن التراث العقلاني الديكارتي حيث تطرح قضايا المعرفة استناداً إلى الأفراد الذين منحوا طاقاتٍ داخلية حيوية قابلة للتطبيق عالمياً".

ذلك، إذاً، هو التراث البنيوي الذي أسر ألباب علماء اللغة الغربيين في النصف الأول من القرن الحالي. ففي الثلاثينيات والأربعينيات ساد مذهب النحو والترجمة، وفي الخمسينيات تجانست السلوكية والبنيوية فأنتجتا المذهب **السمعي اللفظي وعلم اللغة التقابلي** (لادو Lado ١٩٥٧، راجع أيضاً محمود فهمي حجازي ١٩٧٣: ٣٥ ـ ٤٠، وعبده الراجحي ١٩٧٩: ١٤). وعلى هذا الأساس كان اللغويون يقومون بمقارنة اللغات ومقابلة البنى المشتركة والمتضادة لاستشراف أخطاء الدقة البنيوية قبيل نطقها. وجرى التركيز في السياق التعليمي على قيام الدارسين بتكرار البنى مراتٍ ومرات لتحويلها إلى عادات لغوية. ولم يظهر المذهب التواصلي على مسرح علم اللغة والتعليم إلا في السبعينيات، فاستبدل السياق التعليمي بالبنى وظائف كانت تنبع من بنى تستخدم بهدف التعبير.

أياً كان الحال، فقد أدت الثورة التواصلية في السبعينيات والثمانينيات إلى أن يدخل

المدرسون فصولهم وهم يحملون في أذهانهم هدفاً تعليمياً متواضعاً هو تعليم الفعل والفاعل والحاضر وأداة التعريف ... الخ. وكانت البنى تدرس عن طريق التكرار الجماعي.

كان هذا حال تعليم اللغة الإنجليزية، فماذا عن تعليم اللغة العربية؟ كان غالبية مدرسي اللغة العربية قد توقفوا في زمان تخطاه زمانهم، أو رهنوا خطوتهم بخطوة التطور البنيوي في الغرب مما أوقع تعليم اللغة العربية، وبخاصة ما تعلق منه بالناطقين بغيرها، في اختناق زماني ومكاني بين النحو والترجمة من جهة والسمعية اللفظية من جهة أخرى، على الرغم من بعض المحاولات المتواضعة على هامش الثورة التواصلية. فإذا نحن نظرنا إلى كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها مثلاً نرى فيها مجلدات تمتلئ بالإيضاحات النحوية خارج سياقاتها، وتعج بتدريباتٍ قواعدية أو جملٍ أو مقاطع يطلب من الدارس أن يترجمها فيتعلم (ومثال ذلك، **سلسلة كتب جامعة ميشغان لتعليم اللغة العربية: العربية المعاصرة**). هذا ناهيك عن قوائم المفردات التي يفترض أن يستظهرها الطالب استناداً إلى نصوص مولفة لتؤدي إلى الغاية التعليمية، وليست نصوصاً أصيلةً تماماً أو أصيلةً معدلةً حسب الغاية التعليمية.

فما هو البديل؟ يبدو أن الجواب يكمن في التخلص من ربقة البنيوية بحيث نتوصل إلى مفهومٍ أعمق للطبيعة الوظيفية للغة. ولقد أشرنا سابقاً إلى الاتجاه الجديد الذي ينظر إلى اللغة على أنها نوعٌ من السلوك المتخصص الذي يحدث ضمن سياق اجتماعي معين. ولقد جاءت إرهاصات هذا التحول في أعمال علماء النفس التنموي والاجتماعي الذين بدأوا برفض آراء بياجيه Piaget الذي كان يصر على استقلالية العقل وعملياته وإهماله للأبعاد السياقية والتواصلية للمحاكمة العقلية. ففي السنوات الأخيرة بدأ علماء النفس التنموي باتخاذ مواقف أكثر إيجابية تجاه المنظور الاجتماعي والتنمية المعرفية وعملياتها، وهو يظهر أكثر ما يظهر في المذهب الثقافي التاريخي (Historical-Cultural Approach) الذي طرحه فويجوتسكي (١٩٨٦ Voygotsky).

اللغة في عرف علماء اللغة الوظيفيين هي انعكاس للمجتمع وناظم له، وعليه فإن المجتمع يتيح السياق الذي ينظم بدوره النص الذي توضع اللغة فيه، وبتعبير آخر فإن

السياق يؤثر تأثيراً عميقاً في معنى الكلمات والعبارات التي يضمها النص بين دفتيه، غير أن هذه الصلة ليست طريقاً باتجاه واحد لأن اللغة تقوم بتحديد السياق. وفي هذا يقول فيرث Firth (١٩٣٥: ٣٧):

"إن المعنى الكامل للكلمة لا يتم إلا في سياقها وليس من الممكن أن ننظر نظرة جدية إلى أية دراسة للكلمة دون سياقها الكامل".

ويفسر هيل Hill (١٩٥٨: ٤٥٥) السياق على أساس من مؤسَّساته ويرى أن النوعيات اللغوية المختلفة والجماعات اللغوية ما هي إلا مؤسَّسات اجتماعية، وعليه فإنه يقترح إقامة فرع لعلم اللغة يتناول دراستها ضمن سياقها الاجتماعي:

"هو فرع من علم اللغة يدرس أنماط العلاقات التي تنشأ بين النوعيات اللغوية ومستخدميها ... وحيث أنه يرمي إلى مقابلة اللهجات والجماعات اللغوية بعضها ببعض فيمكن أن نصطلح عليه باسم علم اللغة المؤسسي".

فما الذي يعنيه هذا لعالم اللغة العربية ومدرسها؟ إن عليهما أن يتخذا الخطوات اللازمة لإضافة بعد آخر لدراسة الشكلانية اللغوية، وهو بعد يركز على القوى الحية التي تحكم إنطاق النص، مثل السياق الثقافي وسياق الحدث وسياق الاستعمال والعمق المعرفي الثقافي للنص ونوعه والذاكرة الخبروية ولغة التواصل الأحادي والتواصل الثنائي وأنظمتها وسميائيتها (دالاتها ومدلولاتها).

كل هذه القوى المؤثرة في التواصل الإنساني يمكن أن تدخل تحت لواء علم اللغة العام والذي تحكمت به وحتى عهد قريب وجهة النظر البنيوية وما بعد البنيوية. وبما أن هذه القوى اللغوية قد بدأت تأخذ مكانها على خارطة علم اللغة جدياً فيمكن أن نلخص إمكاناتها الكامنة في توضيح لمفهوم طبيعة اللغة، وإن يكن بشكل مختصر، نظراً للحدود الزمانية المرسومة لهذا البحث الذي يرمي إلى **التغطية العامة** وليس **التغطية التفصيلية**.

٢ـ١ـ سياق الثقافة والحدث والاستعمال: إن سياقات الثقافة والحدث والاستعمال هي أهم الدعائم لمفاهيم علم اللغة المؤسسي. ويجدر بنا أن ننظر إلى هذه الظواهر اللغوية من وجهتي النظر الوصفية والتاريخية بحيث نأخذ في اعتبارنا الجوانب التاريخية للنمو اللغوي تلك التي تتزامن والتغير الثقافي، والعناصر غير اللغوية الثابتة

والمتحولة التي تتحكم بسياق الحدث في نقطة محددة من الزمان.

ودون أن ندخل في كثير من التفصيل في موضوع التغير التاريخي يمكن أن نستفيد من المراحل الحضارية الأربع التي طرحها هاليداي Halliday (١٩٩٢):

١. مرحلة الاستقرار وهي المرحلة التي بدأ فيها الجنس البشري بالخروج من حالة القنص إلى التجمع، واستقر في جماعات صغيرة اتخذت الزراعة أساساً لمعاشها.

٢. عصر الحديد وهو مرحلة نشوء الحضارات الكبرى الأولى أي عصر الإغريق والهنود والصينيين.

٣. عصر النهضة وهو مرحلة خروج أوروبا من عصر الظلمات وهي مرحلة زخم فكري وإنتاج فني عال.

٤. عصر المعلومات والتقنية وهو العصر الحالي.

ولسنا نقبل تقسيم هاليداي على عواهنه لأنه كما يبدو محكوم بالرؤية الغربية للأشياء، لذلك لا بد من تعديله بحيث يضم حقائق التاريخ، فهو يغفل مرحلة مصر وبلاد ما بين النهرين التي تقع بين المرحلة الأولى والثانية وتشمل الثانية كذلك. فخلال هذه المرحلة شهد العالم القديم التعبير الكتابي عن اللغة في صيغها التصويرية والكلمية. وكذلك قام البابليون والآشوريون بتطوير الكتابة المسمارية والمقطعية. وفي نهاية المطاف قام شعب مملكة أوغاريت الكنعانية في شمال غربي سورية باستنباط الأبجدية التي شكلت قاعدة الأبجديات الفينيقية والإغريقية واللاتينية وبذلك مهدت السبيل لهذه الحضارات العريقة (يمكن للقارئ الرجوع إلى **سعد الدين ١٩٧٦** للاطلاع على تطور الكتابة الأبجدية في منطقة شرقي المتوسط). وكذلك لا يمكن أن نغفل العصر الذهبي الإسلامي وهو عصر يقع بين المرحلتين الثانية والثالثة. وغني عن القول أن العالم يقر حاليا بأن ذلك العصر كان عماد النهضة الأوروبية كما تجلى ذلك في أعمال ابن خلدون والخليل بن أحمد وسيبويه والجرجاني وابن سينا وابن سيده وغيرهم من علماء العربية والإسلام. فعلى أساس علوم المسلمين قامت النهضة الأوروبية (راجع شجنه Chejne: ١٩٧١).

ويرتبط بالتغير اللغوي المتزامن مع النمو والتطور الثقافيين مفهوم العمق المعرفي الثقافي للنص. فما من نص إلا ويتولد من العلاقة الجدلية بين الثقافة والحدث

والاستعمال واللغة. وليس من شك في أن ثقافة الجماعة اللغوية وسياق الحدث هما الستارة التي يرتسم عليها النص في ترميزه اللغوي. وعليه يمكن أن نقول: إنه حين يتمثل النص فوق سطح التعبير فإنه لا يصبح صورة للثقافة التي أنتجته فحسب، وإنما يتجاوز ذلك ليصبح جزءاً لا يتجزأ من تلك الثقافة، مما يستتبع أن يحمل ذلك النص إمكانية الإسهام في توليد نصوص أخرى شأنه في ذلك شأن النصوص الأخرى المختزنة في ذهن المؤلف تلك التي هيأت العمق المعرفي الثقافي للنص الذي أنتجه. وغني عن القول أن تلك النصوص المختزنة، تضم مفاهيم وأفكاراً أدخلها المؤلف في معتقداته ومواقفه ورؤيته للعالم مما أسهم في توليد النص الذي أنتجه.

وليست النصوص ومضامينها عوامل العطاء الوحيدة في إنتاج النص، وإنما تنضم إلى ذلك مجموعة العوامل التي تحكم سياق النص بما في ذلك سياقا الحدث والاستعمال ومجال النص وعلاقة التخاطب ونوعية الخطاب ومَنْحاه والغاية منه. وليست هذه المفاهيم الأخيرة التي تناولها هاليداي Halliday (١٩٨٥) بعيدة عن مضامين النظم الواردة في دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني٣ وعن قولنا بالعربية "لكل مقام مقال ولكل حادث حديث".

ولقد أسهم كتّاب آخرون في تنمية هذه الأفكار، من أهمهم هايمز Hymes (١٩٧٢) وسعد الدين Sa'Adeddin (١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٥، ١٩٩٦أو ١٩٩٦b)، وذلك من خلال دفع مزيد من تصنيفات عناصر تكوين السياق إلى الأمام. وقد أجملنا عناصر تكوين السياق تحت العناوين التالية وهي تحمل مفهوم المستوى الهرمي في الوقت نفسه، وهذه العناوين هي: **عناصر تكوين محتوى الخطاب، بنية خطة الخطاب، عناصر تجسيد الخطاب**، يمثل فيها المستوى الهرمي الأول العالم الخارجي من حيث كونه ظاهرة معرفية اجتماعية ومن منظور المتخاطبين من حيث كونهم أفراداً. بينما يمثل المستويان الآخران عناصر مختلفة من عناصر النص، أي الرسالة أو السياق المطروح. أما بنية خطة الخطاب (راجع ثانياً) فتقوم بالربط بين عناصر تكوين محتوى النص وعناصر تجسيده. وتتخذ هذه البنية في النص، من حيث كونها حدثاً تواصلياً، صيغة بنية خطة النص التي تربط بين الشكل اللغوي من جهة

٣ لمزيد من الاطلاع على نظر الجرجاني اللغوي، يمكن للقارئ الرجوع إلى Rammuny, R., 1986, AbuDeeb K., 1979.

ومعيار التفسير، ومعيار التواصل، وهدف النص، ونمطه، ولهجته، وسياقه الزماني والمكاني، وأطراف الخطاب.

أولاً: عناصر تكوين رسالة النص

١. معيار التفسير (العمق المعرفي الثقافي للخطاب).

٢. معيار التواصل في السياق الاجتماعي.

٣. غاية الخطاب: ٣. ١. الغاية الظاهرة. ٣. ٢. الغاية الباطنة.

٤. نوع الخطاب (بما في ذلك نمط النص ونوعه).

٥. لهجة الخطاب.

٦. موضوع النص: ٦. ١. الموضوع الرئيسي. ٦. ٢. الموضوعات الفرعية.

٧. سياق الخطاب: ٧. ١. السياق المكاني والزماني. ٧. ٢. السياق النفسي.

٨. أطراف الخطاب: ٨. ١. داخل النص:

٨. ١. ١. المرسِل. ٨. ١. ٢. المخاطِب.

٨. ١. ٣. المستقبِل / الجمهور. ٨. ١. ٤. المخاطَب.

٨. ٢. خارج النص:

٨. ٢. ١. المرسل / المخاطب.

٨. ٢. ٢. المستقبل / المدرك / الجمهور / المخاطب.

٩. قناة الاتصال.

١٠. نوعية التعبير. تفكيك تركيب

ثانياً: بنية خطة الخطاب: ترتيب أفكار النص على بنيته.

ثالثاً: عناصر تجسيد النص

١. التمثيل الظاهر:

١. ١. التمثيل الكتابي / الصوتي / الإشاري. ١. ٢. توزع الفقرات.

١. ٣. البنية الإيقاعية / الترقيم.

٢. علاقات نحو الخطاب:

٢. ١. علاقات نحو الخطاب الكبرى:

٢. ١. ١. نظام البنية المعلوماتية. ٢. ١. ٢. عناصر ربط النص.

٢. ١. ٣. الحذف الترابطي. ٢. ١. ٤. التناظر.

٢. ١. ٥. إعادة الصياغة.

٢. ٢. علاقات نحو الخطاب الصغرى:

٢. ٢. ١. الجملة. ٢. ٢. ٢. شبه الجملة.

٢. ٢. ٣. العبارة.

ومن الواضح أن التصنيفات السابقة تمثل قائمة مرجعية تكشف عن الطبيعة المنهجية للغة، وتشكل نقلة تبعد بالنموذج اللغوي المعرفي عن الثنائية الديكارتية التي تتمثل باللغة المستبطنة واللغة المستعملة (langue, parole)، والمقدرة اللغوية والأداء (competence, performance) والفاعل والمفعول به (subject, object) والعقل والواقع (mind, reality) وما شاكل ذلك مما عشش في الفكر الغربي على مدى القرون الثلاثة الماضية.

ويظهر النموذج الذي طرحناه مدى تعقيد الحدث التواصلي وحيويته. ويحمل كل عنصر من عناصر النموذج كمونية التكامل مع جميع العناصر الأخرى، وإمكانية تداخل علاقاتها حسب موقعها بوصفها ثوابت أو متغيرات في الحدث اللغوي المعين. وبهذا تتراجع المعادلة متوازنة الصنع للرؤية البنائية الديكارتية التي تشكل دراسة اللغة جزءاً هاماً منها أمام المرن النظري والمنطق الشمولي لواقع "العالم الجديد".

ولا تكشف تصنيفات النموذج عن القوى اللغوية النفسية الاجتماعية التي تؤثر في الكاتب حين يشرع في التعبير عن أفكاره فحسب وإنما تكشف عن القوى التي تساعد القارئ أو تعوقه عن التفاعل مع النص بالنيابة عن كاتبه (راجع سعد الدين ١٩٩٠، ١٩٩١، ١٩٩٦a، ١٩٩٦b لأمثلة من تطبيق النموذج على نصوص قرآنية وأدبية وصحفية عربية).

٢ـ٢ـ الذاكرة الخبروية: بعد دراسة العوامل الظواهرية التي تؤثر في الإنتاج اللغوي يمكن أن نوجه انتباهنا الآن إلى وظيفة الفرد في الحدث التواصلي. بطبيعة الأمر يقوم الفرد باستحضار معرفته للعالم وموضوع النص إلى الموقف التواصلي، غير أن ذلك ليس نهاية المطاف، فمختزنات العقل تتضمن عوامل أخرى مثل الموقف النفسي والرأي والتفسير والذاكرة والذكاء. وتكتسب هذه النقطة أهمية خاصة لأنها تعني

فيما تعنيه الآليات الحية والعملياتية للفكر الذي يتضمن اللغة فيما يتضمنه. وكذلك فإن وضوح الفكر يستند إلى القدرة على تنظيم المعرفة واستخدامها وهذا يعني القدرة على المقارنة والمقابلة واكتشاف العلاقات السببية والتركيب وتوليد الأفكار الجديدة من خلال تزاوج القديم والجديد، والقدرة على ترتيب الأولويات ... الخ. كل ما تقدم يعني لدينا مختزنات البنية العقلية أو الذاكرة الخبروية، وهي أمور تحمل في داخلها إمكانات دلالية كامنة.

إذاً فالمعنى الذي يحتويه أي نص هو أداة تفاوض يبتدعها مجتمع ما وفرد من أفراد ذلك المجتمع استناداً إلى قرون طويلةٍ من المعرفة التجميعية والثقافة اتجاهاً نحو نقطة محددة من الزمن، ويقوم بتفسيرها متلقٍ تعتمد قراءته الناجحة لذلك النص على مختزنات ذاكرته الإدراكية المحكومة بمجتمعه وموضوع النص وقدرته العقلية على توليد الحقيقة المبررة والناتج المرضي. ويمكن قياس الرضا هنا بدرجة الشعور به أو بالشعور المتولد عن فهم النص أو بمزيج من كليهما. (يمكن للقارئ أن يراجع سعد الدين 1987a،1987b، ١٩٨٩ من أجل الاطلاع على الشروط الناظمة للتفاعل مع النص).

٢ـ٣ـ النص، نوعه ونواظمه الكلية الحية: إن النص في أساسه إشارة دالة تفرز معنى سواء أكان ذلك النص على هيئة صورةٍ ( )، أو مخططٍ ( )، أو معادلةٍ (س = ب + ج)، أو كلمة مفردةٍ (قف)، او علمٍ ( )، وما شاكل ذلك. على هذا المستوى الأساسي يتحول النص إلى معنى يتحول باستخدام الرمز اللغوي إلى كلمة وفي نهاية المطاف إلى وحدة صرفية.

ورغم هذا فمن المتعارف عليه أن النص هو وحدةٌ تتخذ شكل كتابة منظمة بالحروف أو بالأصوات أو بالإشارات، وعليه فإن همنا ينصب على ذلك النوع من النصوص بوصفنا علماء لغة تطبيقيين يطمحون إلى تهيئة البنية المعرفية اللازمة للموقف التعليمي.

وسوف نقتصر في هذا القطاع على النظر في اللغة من حيث كونها نصاً ابتداءً بالكلمة. في هذا المجال يرى أتباع البنيوية التقليديون أن الكلمة تتكون من وحدة صرفية (أو ما يطلق عليه بعض علماء اللغة العربية المحدثون كلمة "صرفيم") أو مجموعة من تلك الوحدات. غير أنه لا بد من الإشارة هنا إلى أن معنى الكلمة ليس بالضرورة

جزءاً من شكلها القواعدي، فكل الوحدات الصرفية التي تتكون منها الكلمة تحمل دلالات قواعدية، فيمكن أن تحلل كلمة إلى [اسم] + [مثنى / جمع]. ثم يمكن وصل ذلك التحليل بعناصر التكوين الصوتي مثل [اسم] + [ان / ون] حيث ينظر إلى [ان / ون] على أنها وحدة فرعية من أساليب التعبير عن التثنية والجمع في العربية.

وهذا النوع من التحليل مفيدٌ إلى حدٍّ ما عندما نتحدث عن اللغة على صعيدي شبه الجملة والجملة، أو حين نعرض لأمثلةٍ تتناول الصرف. ولكنه لا يكشف بوضوح عن الوظيفة التي تقوم بها هذه الوحدات الصرفية في التعبير عن المعنى، والكلمات عن النص، والنص عن الكُلِّ الفكري. وفي هذا يقول لانجكر Langacker (١٩٩٢: ٤٨٣):

"إن نقطة الضعف المركزية في النحو التوليدي تنبع من غياب الرؤية المقنعة للمعنى اللغوي، والفكرة الملازمة لذلك بأن البنية القواعدية ليست ذات دلالة معنوية ضمناً. ولعل أوضح مثلٍ على هذا الموقف هو التعامل مع وحدات الصرف القواعدية على أنها علاماتٌ فارغةٌ دلالياً تخضع للزرع الداخلي والحذف وفقاً لقواعد نحوية".

إن هذا الموقف قد دفع بالمدرسين إلى تعليم النحو دون اعتبار للسياق. وكان من نتيجة هذه الممارسات، لسوء الطالع، أن تأبد مفهوم (رجوع رقاص الساعة) إلى النحو. ولذلك يقوم المدرسون على سبيل المثال من خلال عدم فهمهم لهذا القول بالدخول إلى الفصول الدراسية وجل همهم أن يعلموا زمن الفعل وأدوات التعريف والأفعال وما شاكل ذلك.

وقد كان رد فعل علماء اللغة خلال السنوات الخمس المنصرمة أن بدأوا بإعادة دراسة عناصر النحو التقليدية واكتشاف أهميتها الدلالية وهدفها الوظيفي. ففي دراسات اللغة الإنجليزية مثلاً قام اللغوي ريد Reid (١٩٩١) بدراسة معنى العدد ومعنى الفعل do، وقام لانجكر Langacker (١٩٩٢) بدراسة المضمون الدلالي لحرف الجر of، وقام فاصولد Fasold (١٩٩٢) بدراسة كلمة because. وقد اتضح من تلك الدراسات جميعاً أن هذه الكلمات ليست مجرد وحدات نحوية فارغة، بل إنها تحمل أهمية دلالية ووظيفية في سياق النص.

إن مثل هذه الاكتشافات اللغوية تحمل مضامين هامة لعلماء اللغة العربية، وهو أمر

لم يغفله علماء اللغة العربية الأولون، فمثلاً يمكن أن نقول: إن فكرة قيام الوحدة الصرفية بدور هامٍ في المعنى ضمن سياق النص يؤدي بنا إلى أن نرى الوحدة العضوية بين النحو والمعجم الذهني في توليد الخطاب، وأن نخلص إلى أن الثوابت في هذا التشكل ضمن أي موقفٍ تواصلي تكمن في سياق ثقافة الجماعات اللغوية.

وهذا يصل بنا إلى ميدان **النمطية الكلمية** (Lexical Typology) الجديد، وهو دراسة كيفية قيام اللغات بالتعبير عن المفاهيم العالمية كلمياً وقواعدياً. باختصار شديد، كيف تقوم اللغات بتجهيز المادة اللغوية على صورة كلمة أو كلمات، وهذا يستتبع القيام بمقارنة البنى الدلالية للمجالات اللغوية عبر حدود اللغات لاكتشاف كيفية قيام الثقافات المختلفة بتنظيم تلك المعاني.

ولنأخذ مثلاً الأفعال العربية: رَكَلَ، لَكَمَ، صَفَعَ، والأفعال الإنجليزية: kick, punch, slap. بينما تختلف الفرنسية عن اللغتين بأنها تستعمل بنى مترابطة تواتراً مثل: coup de pied + فعل، coup de poign + فعل، coup de main + فعل. ومن الأمثلة الأخرى على ذلك تعبير اللغات عن أفعال الكلام. فالعربية تقوم بتوليد أفعال الكلام استناداً إلى البنية الصرفية الداخلية، فنقول في العربية حدَّث، حادث، هتف، هاتف، بينما تتجه الإنجليزية إلى صيغة الفعل متعدد الكلمات مثل tell off, speak up, chatter away.

من خلال عقد هذه المقارنات بين طبائع اللغات وخصائصها، يمكن لعلماء اللغة العربية أن يقوموا بمراقبة التغير المحتمل في اللغة وأن يحددوا بدقة سبب ذلك التغير، وهل كان ناتجاً عن تغير ثقافي داخلي أم ناتجاً عن ضغوط ثقافية خارجية. وبهذا يسهم علماء اللغة العربية بتخطيط مستقبل اللغة بحيث تحافظ على نقائها الثقافي وقيم الناطقين بها ومبادئهم. وليس أدل على هذا الرأي من قول عالم اللغة البريطاني مايكل هاليداي (١٩٩٢: ٨٩) بأنه يمكن ربط تفشي **الأنانية والمادية** بشيوع الكلمات الطنانة مثل "الإنتاج" و "النمو" و "التنمية"، والاعتقاد الشعبي الشائع بأن **"كثير أفضل من قليل، وأكثر أفضل من أقل، وكبير أفضل من صغير، وينمو أفضل من يتقلص، ويجب أن يرتفع ناتج الدخل القومي، ويجب أن يرتفع مستوى المعيشة، ويجب أن يرتفع معدل الإنتاج"**.

لذلك يتوجب أن يكون وصف اللغة منهجياً حياً بمعنى أن ينظر إلى اللغة على أنها كائن حي دائم الحركة، كائن حي يتساوق والبنية الاجتماعية التي تقوم بصياغته. أما عن أصعدة الجملة والنحو فيبدو أن الاعتماد على مشاعر الناطق باللغة وبداهته في صحة ما يقال قد بدأ يتراجع أمام بحث علماء اللغة عن متساجمات النظر اللغوي (concordances). فقد غدا من الممكن لعالم اللغة أن يغربل بالحاسوب ملايين الكلمات داخل سياقاتها ليكتشف طبيعة السلوك النحوي في إطار واقعي للخطاب.

من هنا يمكن أن نخلص إلى القول: إن النحو المنهجي الكلي هو نحو خطابي يفسر أسباب استعمال مجموعات من الكلمات في سياقات معينة، ويفسر الأسباب الكامنة وراء الاستعمالات اللغوية المختلفة، ويسلط الضوء على الوجوه التواصلية للنحو. وكذلك يقر هذا النحو بإمكانية استعمال اللغة للتوصيل الأحادي أو استعمالها بهدف التواصل متعدد الأطراف، إذ إنه يمكن استعمال اللغة لإيصال المعلومات من شخص إلى آخر، أيا كانت وسيلة التوصيل، وفي هذا يعرف براون ويول Brown and Yule (١٩٨٣: ٢) لغة التواصل الخارجي أو التوصيل الأحادي على أنها:

"النقل الفعال للمعلومات، حيث تستعمل اللغة لإيصال الرسالة في الموقع الأول".

كما يمكن أن تقوم اللغة بعمل تواصلي داخلي حين يقوم الإنسان ضمن سياقه الثقافي بإدامة العلاقات الاجتماعية. وهكذا يمكن للنحو المنهجي الكلي أن يفسر معنى أن يستعمل مدرس اللغة صيغة الأمر حين يخاطب طلبته قائلاً:

- **"افتحوا كتبكم على الصفحة الخامسة، ..."**

بينما يميل إلى استخدام صيغة الشرط حين يخاطب رئيسه المباشر قائلاً:

- **"إذا فتحت الكتاب على الصفحة الخامسة ..."**.

وهذا يصل بنا إلى قضية القصد في الإنطاق اللغوي للنص، أي ما نرمي إليه حين نتكلم أو نكتب، والقصد قضية تتصل بالقارئ أو المستمع أو المخاطب، فهو الذي يعنيه أن يخمن المعنى الحقيقي وراء المضمون الظاهري لسطح النص، أو قوته البلاغية (يمكن للقارئ الرجوع إلى أوستن Austin ١٩٦٢، وسيرل Searle ١٩٧٢ في دراستيهما للفعل الكلامي). بتعبير آخر، تنصب مهمة المتلقي على تفسير الرسالة. وهذا قطاع من الدراسات اللغوية تناولناه في سياق القراءة (يمكن للقارئ الرجوع إلى

سعد الدين 1996b). أياً كان الأمر، ما نريد أن نقوله هنا هو: إن هدف اللغة هو المعنى، وأن النحو، على أهميته، في موقع ثانوي لأنه يقوم بعملية تسهيل إيصال ذلك المعنى. باختصار شديد، يمكن القول: إن الجوانب الدلالية والذريعية هي القوى الفاعلة والمحرضة للحدث اللغوي، وإن النحو هو العنصر المستجيب لتلك القوى.

إن الغرب قد بدأ يدرك هذا الدور الثانوي للنحو في أعقاب بنيوية دي سوسير وسابير وبلومفيلد وما بعد بنيوية تشومسكي. وعليه فإن على علماء اللغة العربية المحدثين أن يتعلموا من هذا النظر الجديد وهم ينقبون عن ماس العربية المكنون في القرن الواحد والعشرين. وليس هذا بجديد على علماء اللغة العربية فقد طالما نظروا إلى اللغة من هذا المنظور فكان تفسيرهم للنحو تفسيراً دلالياً قواعدياً. (لأجل الاطلاع على دراسة وافية لهذه العلاقة، يمكن للقارئ الرجوع إلى (**الراجحي ١٩٩٦، وحسان ١٩٧٩**).

لقد آن الأوان كي يأخذ علماء اللغة العربية بزمام المبادرة، إذ تومض الإيماءات الجديدة في التحليل اللغوي في الأفق حيث يركز القواعديون على قواعدهم ويمضي علماء اللغة أحراراً في التعامل مع اللغة على أنها علم إنساني وليس نظاماً يرمَّز في الفراغ، فليس بإمكان علماء اللغة العربية أن يقبعوا في أقبية الثقافة المستهلِكةِ بما يتضمنه ذلك من استلاب فكري وثقافي. وليس بإمكانهم أن ينتظروا في الصفوف الخلفية بانتظار ما تخترعه الثقافة المنتِجَةُ، دون أن يكون لهم هم سوى أن ينتظروا فيأخذوا فيستهلكوا دون تفكير باستنباط جديد. إن في التطورات الجديدة في علم اللغة فرصة لنا علماء اللغة العربية أن نتخلص من قيود موقفنا العقلي المستهلِكِ فنعود لتأكيد قدرتنا الإبداعية والتقدم إلى المواقع القيادية في الوقت المناسب.

وقد يكون من المفيد أن نتوقف عند هذا المنعطف لنتساءل عن واقع حالنا. لماذا صرنا إلى ما نحن فيه؟ لماذا توقفنا عن العطاء العالمي؟ في هذا يمكن أن نقتطف ما قاله عبد الحميد أبو سليمان (١٩٩٢: ٥٠) في كتابه، أزمة العقل المسلم:

"ظل العقل .... حتى اليوم أسير مفاهيم ومنطلقات أساسية تجعله حبيس أخطاء الماضي وانحرافاته دون القدرة على الفهم والتمييز وتصحيح المسارات والغوص في أعماق القضايا التي يواجهها".

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يمكن لعقلنا أن ينفض عن نفسه سبات قرون طويلة ويتمثل سيرة سلفنا المبدعين المجتهدين الأفذاذ؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل لا تدخل ضمن أهداف هذا البحث. ولكن ثمة ما يمكن أن نطرحه على بساط البحث أمام علماء اللغة العربية المعاصرين. فليس علينا سوى أن ننظر في ثقافتنا العربية الإسلامية لنعثر على مفهوم يحمل في داخله قيمة علمية هامة وتطبيقات عملية واسعة، وهو مفهوم **التخصيص** وما يستدعيه من فكرة التقييد. وليس استخدام مصطلحات الفقه جديداً على علماء اللغة العربية. وفي هذا المجال، يمكن أن نذكر بالدراسة التي قام بها كارتر Carter (١٩٦٨) وأصل فيها مصطلحات النحو العربي في الفقه الإسلامي.

التخصيص[٤] من الناحية اللغوية هو عملية تبين الضوابط التي تحكم حالة ما بهدف تحديد السياق الذي يمكن أن تحدث فيه، وهو عملية توضح شروط حدوث عمل ما. وعليه فإننا حالما نتمكن من استخلاص العوامل التي تحكم شروط الحدث من المنظورات اللغوية والربطية والمكانية والشخصية والفكرية، مثلاً، فإننا سائرون على طريق رسم حدود الحدث اللغوي بقدر كبير من الدقة. وإذا نحن استلهمنا عملية التخصيص في تحليلاتنا اللغوية المبدعة فإننا نجنب أنفسنا مغبات الأخطاء التي وقع فيها **"النحويون المحدثون"**، وبذلك لا نكون عبيداً للقواعد، وإنما نعمل على إحياء اللغة، لا إدخالها إلى المشرحة لتقطيع أوصالها.

وإذ نرفض أن نكون عبيداً للقواعد، فإننا لن نكون عبيداً للجملة. فالتواصل اللغوي الإنساني يتخذ شكل النص، لا الجملة، اللهم إلا إذا حملت قوة النص. وذلك هو صعيد التحليل الذي يتوجب على علماء اللغة العربية ومتعلميها أن يتناولوه في مواجهة تحديات القرن الواحد العشرين إن كنا نريد أن نكون مبدعين حقيقيين. وإذ نستلهم هذا المنهاج من تحليل الخطاب اللغوي، استناداً إلى مفهوم التخصيص بحيث نغطي كل المستويات ابتداءً بالكلمة مروراً بالجملة وانتهاءً بالنص، فإننا يمكن أن نتوصل إلى المعارف اللازمة التي تنتقل بنا إلى الصفوف الأولى في تقنيات المعلومات،

---

٤ سوف نعرض لمفهوم التخصيص في بحث مستقل نقوم فيه بتطبيق المفهوم ميدانياً في عملية اكتشاف لمعاني "إذا" التي تنوف على سبعة عشر.

والذكاء الصناعي، والترجمة الآلية، وتداخلات النحو والسياق، وحوسبة النص العربي، والمعجم السياقي، إلى غير ذلك من التطورات العلمية التي يحملها لنا القرن القادم.

ولا بد لنا أن نتوقف قليلاً عند موضوع حوسبة النص العربي لما في ذلك من أهمية في مواجهتنا للقرن الواحد والعشرين. كلنا نعلم أن الحاسوب هو سيد الموقف في عصر المعلومات الذي نعيشه. ويمكن للجمهور الرجوع إلى دور الحاسوب الكبير في جمع المعلومات اللغوية وتخزينها وتحليلها ورسم مساجماتها في مظانه[٥]. إلا أن السؤال الذي يعبر أفق الفكر مباشرة هو: كيف يمكن للحوسبة أن تمد يد العون لعلماء اللغة العربية في وقت تختلف فيه بنية الكتابة العربية عن لغة الحاسوب. فليس من السهل العثور على برامج توائم بين التمثيل الكتابي العربي المقطعي ولغة الحاسوب المستندة إلى التواتر الألفبائي. وحين نقوم بضبط النص العربي بالحركات فإنه يتحول إلى نظام ثلاثي المستويات، بينما يستجيب الحاسوب للأحادية الخطية التي وضعها مصممو في الغرب. لذلك فإن على علماء اللغة العربية أن يختاروا بين أمرين: أن يغيروا نظام الكتابة العربية ليتواءم مع الأعراف السائدة في برامج الحاسوب بما في ذلك من أخطار على الهوية اللغوية العربية، أو أن يقوموا بوضع برامج تستجيب لمتطلبات الكتابة العربية. وهو تحد يجدر بنا أن نواجهه ونثبت من خلاله قدرتنا على الاختراع والإبداع.

عند هذه النقطة، يمكن أن نتوقف عن الحديث في علم اللغة، ونتحول إلى النظر في علاقة ما قدمنا بالسياق العملي لتعليم اللغة العربية.

٣. تعليم اللغة العربية:

إن أول قياس وظيفي يمكن الوصول إليه هو دراسة مقارنة لأحدث الأنظار اللغوية في تعليم اللغات. وكما قلنا سابقاً فإن أحدث هذه النظريات ترى اللغة وسيطاً للتعبير عن الواقع بمعناه السياقي الأوسع للثقافة ولا ترى فيه مجموعة متسلسلة من الوحدات الجزئية التي اصطلح على تسميتها بالجمل. وهذا يعني أنه لا يجوز أن ننظر إلى تعليم اللغة ضمن فصل تعليمي واحد أو منهج واحد أو مستوى واحد ... الخ. إذ لا بد أن نتوصل إلى صورة شمولية تمثل كيفية حدوث عملية تعلم اللغة وتعليمها بدءاً بالمجالات

---

٥ يمكن للقارئ الرجوع إلى كتاب **العرب وعصر المعلومات**، لمؤلفه نبيل علي.

الكبرى وانتهاء بأدق دقائق الحياة. وعلى هذا فلا بد أن يتاح للمؤسسة اللغوية العربية في القرن الواحد والعشرين كل ما يلي على الأقل:

١. هدفٌ واضحٌ وسياسات تتطابق وذلك الهدف.
٢. فكرة واضحة عن نوعية المدرسين الذين ترغب المؤسسة اللغوية في توظيفهم.
٣. نظامٌ يمكن المدرسين من الإسهام إسهاماً كاملاً في تسيير المؤسسة التعليمية.
٤. قطاع تعليمي واضحٌ.
٥. قطاع تنموي واضح.
٦. منهاجٌ عمليٌ واضحٌ يؤدي بالنتيجة إلى تنشئة الطالب تنشئة لغوية وروحية وأخلاقية وعقلية.

كل هذه العناصر مقومات أساسية لأية مؤسسة لغوية معاصرة حية مكتفية ذاتياً. أما عن مؤسسات اللغات الإسلامية فلا بد أن تحتوي فلسفة المؤسسة على نظر تربوي إسلامي ذي أهداف محددة ومقاصد واضحة. وكذلك فلا بد أن توفر المؤسسة لطلبتها تطلعات محددة داخل السياق الإسلامي.

٣. ١. هدفٌ واضحٌ وسياسات تتطابق وذلك الهدف: يمكن بناء المؤسسة اللغوية الحديثة على أساسٍ من وجهة نظر الهندسة اللغوية البسيطة القائلة بأن تخطيط المؤسسة اللغوية يتطلب رؤيةً واضحةً لمهمة اللغة وأثرها في المناخ الأكاديمي (العلمي) وأثرها على فكر الطالب. وكذلك فإنه يتطلب أن يتضمن نظام التعلم والتعليم العناصر اللازمة لتنمية العقل المعافى.

وهذا يعني أن تتخذ التنمية العقلية موقع الصدارة في المؤسسة اللغوية لأنها تعني فيما تعنيه تنمية المعارف والفكر النقدي. فكيف يمكن أن ننجز ذلك من خلال تعلم اللغة وتعليمها؟ إن المجال لا يتسع هنا لبحث موضوع التنمية المعرفية. ولكن يمكن أن نقول إن وظيفة المؤسسة اللغوية من المنظور اللغوي العام لا بد أن تعطي التنمية اللغوية الهادفة إلى التحصيل العلمي وزناً كبيراً لتنمية العقل ذاته. فالتنمية العقلية هي عملية تربوية لا تعنى بإرساء المعرفة اللغوية فقط وإنما تهدف إلى تحسين البنية الفكرية للطالب نفسه.

وفيما يلي نستعرض بعض السقطات الأساسية في عقلنا المعاصر في حدود معرفتنا

على ضوء ما جاء في أزمة العقل المسلم (١٩٩٢)، كما نطرح بعض المقترحات للوصول بعقلنا إلى موقع الصدارة في سباقه مع الزمن. وإذ نتحدث عن السقطات فإننا لا نعني شمولية السقطة وإنما شيوعها.

أولاً: العجز عن استنباط الحلول قصيرة الأمد وطويلته للمشكلات التي يواجهها.

وهذا يستتبع أن تدرس التربية اللغوية بصورة تفتح العقل على ما هو ممكن وغير ممكن وما هو مرفوض، بحيث يتمكن ذلك العقل الجديد من النظر في جميع جوانب المشكلة، وليس رفض الأشياء دون تبصر فيها. فمن المتعارف عليه أن العقل المنفتح هو عقل يتصف بما فوق المنطقية، مما يعني أن تعتمد منهجية تنمية هذا النوع من الفكر على مفهوم "مركزية الدارس"، وأن نشرك الدارس في المناقشة الحية والبحث عن حلول المشكلات وتقويم تلك الحلول سواء أكانت لغوية أم غير لغوية.

ثانياً: تصلب الفكر وما يستتبعه من عجز عن مواجهة التحديات الجديدة.

إن العقل المعاصر في مواجهة تحدياته لا بد أن يكون مرناً وقادراً على التكيف بحيث يتعامل مع الشروط الجديدة التي يحتمل أن تنشأ في القرن الواحد والعشرين. مما يعني أن يستند تعلم اللغة وتعليمها في جوهره إلى مفاهيم "التعلم بالتكليف" و "مركزية الدارس" و "التدريب اللغوي التعبوي".

ثالثاً: الحاجة للنضج العقلي والفكري والروحي.

إن التربية السليمة تكفل أن ينضج العقل من خلال تمثله لمكونات الإنسان الكلي روحانياً وفكرياً وبدنياً وأخلاقياً وإيمانياً.

وتستتبع هذه التربية في سياق تعلم اللغة وتعليمها تعريض الطلبة لنصوص مختارة تتيح لهم المثل الكامل متزامناً مع تدريبهم على تجريد القوانين والقواعد من معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الأمر الذي يمكن الدارس من التغلب على نزعة التبعية العمياء لما سبق دون حسابٍ لسياقات الزمان والمكان والحدث.

رابعاً: الحاجة إلى إبداعية الفكر وحساسيته وموضوعيته.

إن تعريض الدارسين باستمرار لطرق مختلفة في التعامل مع مفهوم محدد أو غاية أو قضية يسهم في الخروج بهم من أنماط التفكير اليومية ويعرضهم لإمكانات مواجهة

الثقافات الأخرى ورؤيتها للعالم وأنماط تفكيرها. ويمكن من خلال ذلك أن يقوم الدارسون بمقارنة رؤيتهم للعالم ومقابلة تلك الرؤية برؤى الثقافات الأخرى. وعلى سبيل المثال يمكن أن نلفت انتباه الدارسين إلى نصوص تتناول موضوعات الحرية، وشرب الخمر، وحقوق الإنسان، والعلاقة بين الجنسين، والطلاق، والعدالة إلى ما شاكل ذلك. من خلال هذا النوع من التدريب في الحساسية العقلية والموضوعية يمكن أن تتطور خبرة الدارس في القراءة الهادئة للنصوص والعالم من حوله.

خامساً: الحاجة إلى الأصالة الفكرية.

إن أصالة الفكر هي صفةٌ أساسية وعامل حاسمٌ في النضال من أجل المعاصرة. ونعني بالأصالة هنا استخدام الفرد لأفكاره بدلاً من استنساخها عن الآخرين. وفي هذا تقر منهجيتنا بإمكان توليد الأفكار اللاحقة من الأفكار السابقة. وعليه فإنها تشجع على التكيف مع متطلبات المواقف الجديدة. وبتعبير آخر يمكن أن يتحد المعلوم السابق بالمعلوم اللاحق لينتج رؤية جديدة تنبع من المجرد الذي يضمه أولهما. وإذ نقول ذلك فلا بد أن نقول بوجوب ضبط الأصالة بالقدرة على تقدير أثرها في المجتمع وتصور علاقاتها بالمكونات الأخرى في العالم حولنا. وبهذا المعنى تقف الأصالة في تضاد حاد مع النزعات الأنانية التي تسود المجتمعات المادية التجزئية. من هنا لا بد أن يضيف المفكر الجديد ـ الذي نطمح إلى تنشئته ـ البعد التكاملي إلى نمط تفكيره، وهو بعد يمكن العقل الجديد من إحكام الرقابة على أفكاره الجديدة مقيسة بمعايير النفع العام والجدوى والغائية.

سادساً: الحاجة للتشخيص والحل المستقل للمشكلات.

إن الأصالة والإبداعية والحساسية والموضوعية التي تحدثنا عنها لا بد أن تسهم في توليد فكر تشخيصي قادر على تعرف المشكلات سواء أكانت لغوية أم غير ذلك، وإيجاد الحلول لها دون الرجوع إلى المصادر المعينة.

من هنا لا بد أن يقوم تدريب الدارسين على التفكير المستقل والاكتشاف الذاتي، وأخذ زمام المبادرة، لأن هذا النوع من الاستقلال هو ملكة عقلية مكتسبة تمكن الفرد من قياد النظر العقلاني في الأشياء واستنباط الحلول اللازمة دون الاتكاء على وسائد المساعدة.

سابعاً: الحاجة للتدريب على ترتيب الخيارات على سلم الأولويات.

إن القدرة على ترتيب أولويات موقف معين سواء أكان لغوياً أم غير ذلك هو أمر لا يمكن تجاهله في إطار استنباط الحلول الفعالة.

في هذا المعنى يمكن أن ننظر إلى عملية تعلم اللغة وتعليمها على أنها محرض يحفز المتعلم على جعل ترتيب الأولويات جزءاً أساسياً لا يتجزأ من ممارسته اليومية بحيث يصبح ذلك طبيعة ثابتة فيه.

ثامناً: الحاجة للتفكير السريع والعقلاني الحاسم.

بالإضافة إلى ما تقدم من مظاهر نوعية العقل الجديد الذي نطمح إلى بنائه لا بد من أن نأخذ بعين الاعتبار عامل سرعة الفكر. وهذا يفرض علينا أن ندرب طلبتنا على ردود الفعل التلقائية لغوية كانت أو غير لغوية.

ويمكن الوصول إلى هذا النوع من السلوك من خلال منهجية تتضمن تقنيات تنظيم الوقت حيث تطرح أمام الطالب مهمات ضمن حدود زمنية معينة لتنفيذ تلك المهمات في حين يقوم المدرس بوظيفة الميقاتي والحكم على نوعية التنفيذ. ومن خلال التدريب المستمر يمكن أن يتعود الدارسون سرعة الفكر وطلاقته دون الخروج عن الدقة والعقلانية.

تاسعاً: تناذر المنطقة الرمادية.

ويمكن أن نضيف إلى ما تقدم من عناوين أشار إليها عبد الحميد أبو سليمان (١٩٩٢) ما يمكن أن نصطلح على تسميته بتناذر المنطقة الرمادية، أو تناذر الأرض المحايدة. فواقعنا يدلنا على أن كثيراً منّا وبغية التسهيل الذاتي يرغب في الحصول على كل شيء دون أن يتحمل المسؤولية عن أي شيء، وذلك بإيجاد مناطق رمادية تنعدم فيها المسؤولية، فإذا أخطأ فيها نسبها إلى غيره، وإذا أصاب فيها ادعاها لنفسه.

ولا يمكن أن نتغلب على هذا التناذر المرضي إلا من خلال توليد الحس بالمسؤولية والاستخلاف في الأرض والجرأة الأدبية. وعليه لا بد أن نقوم بتدريب أنفسنا على العمل السليم المسؤول، وهو أمر يمكن أن يتخذ تجسيده الواقعي من خلال إنتاج مواد تعليمية مستندة إلى القيم العربية الإسلامية ومنظومة السلوك الإسلامي دون أن يغيب عن منظورنا مفهوم عالمية الإسلام ومسؤولية الشهود الحضاري.

فيما تقدم عرضنا لنقاط تسع تمثل الأعراض الأساسية في الأزمة اللغوية لعقلنا المعاصر، فلماذا هذا التركيز على سقطات ذلك العقل واقتراح سبل التغلب عليها؟ ببساطة شديدة، إن العقل المتخلف هو أشبه بصخرة صلدة تعجز عن امتصاص ما يمر عليها فكأن طوفان المعرفة يمر على سطحها مرور السيل ولا يترك فوقها غير انطباعات سطحية دون أن يتمثل شيئاً منها. أما العقل النامي فهو عقل نضج واستكمل أنظمة التخزين الكامنة وخطط الاسترجاع بغية الاستيعاب فالتجاوز فالتفوق.

وعليه يمكن أن نقول: إن الأهداف الرئيسية لأية مؤسسة لغوية معاصرة يمكن أن تنقسم إلى شقين:

١. الاطمئنان إلى تنمية السلوك الفكري الواعي ثقافياً من خلال مواد تعليمية مناسبة ومنهجيات رديفة للتعلم والتعليم.

٢. التنمية الكلية لعقل الطالب بحيث يتمكن من رؤية وجهة النظر المخالفة لوجهة النظر العربية الإسلامية من المنظور العربي الإسلامي.

٣. ٢. مفهوم النوع وأهميته: إن مفهوم النوع هو واحدٌ من عناصر التكوين الأساسية في أية مؤسسة لغوية حديثة طموح، غير أن مفاهيم النوع والتميز يمكن أن تصبح عبارات لغوية مفرغة إذا هي استخدمت دون فهم لها. ولكن إن تمكنا من جعلها هدفاً مركزياً من أهداف المؤسسة اللغوية، هدفاً يمكن قياسه كَمّاً فإنه يمكن أن تتحول تلك الأهداف إلى معايير واضحة نقيس بها كفاءة تلك المؤسسة.

وإذا ما احتل النوع وليس الكم موقع الصدارة في المؤسسة اللغوية فإنه يمكن لجميع عناصرها أن تعمل بشكل منسجم حقيقي. ويمكن أن نوجز تلك العناصر على النحو التالي:

أولاً: اختيار المدرسين، وتقويم أدائهم الأكاديمي وتنميته.

ثانياً: المنهج بما في ذلك تصميم المناهج واختيار الكتب وكتابة المواد التعليمية وتقنيات التعليم.

ثالثاً: اختبار تحصيل الطلبة وقياسه وتحديد مستواه.

رابعاً: النوع المتميز من الموظفين الإداريين.

خامساً وأخيرا: نوعية التعاون داخل النظام نفسه.

٣. ٢. ١. المدرس المتميز نوعاً: لا بد ومنذ البداية أن تضع المؤسسة اللغوية معايير صارمة وحازمة في هذا المجال، وهذا يعني أن يتم تقويم الإمكانات الكامنة للمدرسين تقويماً شاملاً ودقيقاً قبل أن يلتحقوا بهيئة التدريس. وكذلك أن يتم تقويم المدرسين العاملين تقويماً جادا بهدف اتخاذ الإجراءات اللازمة للوصول بهم إلى أعلى مستويات الأداء الممكنة.

وفي هذا نرى أن حجر الرحى في نوعية عضو التدريس هو مبدأ **"إصابة الهدف في المحاولة الأولى"**. وهذا يستتبع تحديد معايير عالية المستوى وآليات للتيقن من تطبيق تلك المعايير. وهذا يعني أن يتم انتقاء أعضاء هيئة التدريس وفق إجراءات دقيقة ترمي إلى تقويم موضوعي لإمكانات المرشحين للالتحاق بهيئة التدريس. ومن تلك الإجراءات تشكيل لجان مقابلة تضم القائمين بالتقويم العلمي والعاملين في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك قيام المرشحين بإعطاء درس نموذجي يظهر قدراتهم الحقيقية على التدريس، وأنهم ليسوا مجرد **"نمور من ورق"**.

إن نظام الانتقاء هذا كفيل باختيار أكفأ المدرسين. إلا أن التأكيد على **"النوع"** وليس **"الكم"** لا يتوقف عند هذا الحد، وإنما يتجاوز ذلك إلى انتقاء المدرسين المستجدين الذين يتمتعون بإمكانات داخلية هائلة. وقد يكون هؤلاء، بادئ ذي بدء، **"ماسات تحتاج للصقل"**، وهو ما يستلزم وجود نظام تنمية علمية واع يمكن في النهاية أن يصل بهم إلى أعلى المستويات المطلوبة. وهو أمر يستتبع أن يتسم هذا النظام بالمرونة التي تتناغم ودرجة نضج المدرس المستجد. فقد يتضمن هذا النظام قيام أحد المدرسين المحترفين بالإشراف على المدرس المستجد وذلك بزيارة الفصول التي يدرسها أو دعوته لحضور فصوله التي يدرسها، وتقويم العملية التعليمية في كلتا الحالتين. وقد يتضمن ذلك، على المستوى الأعمق، قيام أعضاء الوحدة الخاصة بتنمية قدرات المدرسين التعليمية بتنظيم دورات مكثفة في منهجية التعليم والتربية العملية والملاحظة العلمية. وفي مثل هذه الحالات، يمكن أن يكلف المدرس المستجد بتدريس حد أدنى من المقررات خلال الفصل الدراسي الأول الذي يبدأ فيه بممارسة المهنة، وذلك لتمكينه من اكتساب مهارات التعليم.

وقد تبدو هذه الإجراءات متشددة نوعاً ما، إلا أنه يبدو أن لا غنى عنها إذا ما

أردنا أن تكون مؤسستنا اللغوية متقدمة على غيرها من المؤسسات، كما أنه ليس من سبيل لتجاوز الهوة التي تفصلنا عمن سبقنا إلا من خلال اختيار طاقات علمية حقيقية تتمتع بالكفايات العلمية المطلوبة.

وهذا يقودنا إلى القول بوجوب وجود وحدة لتنمية المهارات لأعضاء الهيئة التعليمية في أية مؤسسة لغوية متقدمة، وذلك بهدف اطمئنان المدرسين إلى وجود الدعم العلمي اللازم وإلى بلوغ المدرسين ذروة إمكاناتهم العلمية. ولكن يجب أن نضيف هنا أن ذلك ليس نهاية مطاف عملية تنمية مهارات المدرسين، وإنما نتجاوز ذلك إلى تشجيع المدرسين على مزيد من التقدم. وهذا يتطلب من وحدة التنمية لمهارات المدرسين أن تكون قادرة على تحريض حس التفكر ونقد الذات. وهو أمر يمكن أن يتم من خلال عقد ندوات تناقش قضايا تعليمية مثل استعمال الكتب التجارية في تدريس المقررات، وانتحال الطلبة، وتشجيع عادات القراءة، وكتابة الامتحانات، والاطمئنان إلى التوازن بين درجات الأعمال الفصلية والامتحان النهائي. كما يمكن أن يتم ذلك من خلال تشجيع المدرسين على عقد الندوات وحلقات البحث بغية عرض الأساليب التعليمية التي ثبتت جدواها في قاعة التدريس. وليس من شك في أن هذا النوع من الإجراءات يمكن أن يفضي إلى تلاقح الأفكار ورفع المقدرة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس.

ومن الوسائل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس إنشاء نظام لتقويم الأقران. ويمكن أن يتخذ هذا التقويم، بطبيعة الأمر، منحى تشكيلياً وتقويمياً. وفي هذا الصدد، تركز المدارس الحديثة على استعمال الأساليب التشكيلية التي تشعر المدرس بالاطمئنان وتشجعه على التعبير عن ذاته دون خوف من عقابيل ذلك. وفي هذا نقول، دون كثير من الإطناب، أن النظر التشكيلي يتضمن عموماً لقاءً مسبقاً بين المدرس ومن أوكلت إليه مهمة الملاحظة العلمية يقومان فيه بمناقشة أهداف الدرس، ثم يقوم الملاحظ العلمي، خلال العملية التعليمية، باستعمال قائمة مرجعية يسجل فيها ما يجري في قاعة الدرس. ومن ثم يعقد المدرس والملاحظ ــ عقب الدرس مباشرة ــ لقاءً آخر لمناقشة ما تم إنجازه في العملية التعليمية. ويمكن لهما خلال هذه المرحلة مناقشة الإيجابيات والسلبيات في أداء المدرس وبحث إمكانات تحسين ذلك الأداء.

ولعله من الحكمة أن نقر هنا، بأن إجراءات من هذا النوع قد تستثير حفائظ عدد

من المدرسين، وتشعرهم بالتهديد، إلا أنه إذا تم تنفيذ الأمر بأسلوب لبق ومناسب فإن ذلك يساعد المدرس على إدراك أن الكمال لله وحده، وأن ليس من أحد بالغه. وقد يكون من المفيد أن يكون الملاحظ العلمي ذا باع طويل في فن التوجيه اللبق والتقويم الدقيق. وبذلك تصبح الملاحظة العلمية ذات تأثير كبير في التطوير النوعي للعملية التعليمية. فإذا تمخضت الملاحظة عن أساتذة متفوقين استوجب ذلك مكافأتهم على تميزهم. وإذا أسفرت تلك الملاحظة عن ثغرات في أداء المدرس مثل التعليم أحادي الطرف، أو عدم القدرة على تدريب المجموعات، أو عدم القدرة على شد انتباه الدارسين، وجبت إحالته إلى وحدة تنمية المهارات التعليمية لتتولى تحسين أدائه.

٣. ٢. ٢. المنهاج المتميز نوعاً: المنهاج المتميز هو منهاج يتيح للدارسين أكثر المقررات ومواد التعليم والتعلم مواءمةً، الأمر الذي يمكنهم من فهم اللغة واستعمالها بصورة فعالة وصولاً إلى أهدافهم العلمية. وفي هذا المجال تتصف اللغة بخاصتين أساسيتين هما:

أولاً: قيامها بوظيفة أداة اتصال تمكن الدارسين من إدراك أفكار الآخرين ومفاهيمهم، وتمكنهم كذلك من التعبير عن تلك الآراء بأسلوبهم الخاص.

ثانياً: قيامها بوظيفة أداة تنمية لعمليات الفكر النقدي والإبداعي وذلك على أساس من التلاحم التكاملي بين اللغة والفكر، مما يعني أن تتضمن مقررات المنهاج المتميز عناصر تشجع على التفكير النقدي والإبداعي الأصيل.

كل ما تقدم من مفاهيم المواءمة والأداء المتميز تعلماً وتعليماً، والتنمية للأداء التعليمي والفكر البناء يشكل في نظرنا أسس المنهاج الذي علينا أن نعمل على تحقيقه. إلا أن ذلك لا يعني أن نعتبر ما تقدم نقشاً على صخر لا يزول، وإنما علينا أن نحمل في أذهاننا إمكانية التغيير مع تغير الأفكار وتقدمها، وأن نترك دائماً مجالاً لإعادة التقويم، والعمل الدؤوب للوصول إلى الكمال، والحاجة المستمرة للتغيير. وهذا يعني أن ننظر إلى المستقبل ونحن نواجه الحاضر، فنرى التغيرات والتوجهات الجديدة قبل حدوثها ونتخذ القرارات اللازمة في وقتها المناسب.

وإذ نتحدث عن المستقبل، فإننا نرى أن زخم التعلم والتعليم في العقود الأولى من القرن الواحد والعشرين لن يختلف كثيراً عما هو عليه في أحسن حالاته في نهاية القرن العشرين باستثناء تسارع الخطوة في أصول وضع المناهج وتقنيات التعليم والتعلم

الذاتي والتعلم عن بعد، في وقت يستمر فيه ضبط النوع وإدارته في احتلال موقع الصدارة في عملية التعلم والتعليم.

وإذ نقول ذلك فإننا نعتمد في رأينا على الملاحظات العلمية التالية التي أفرزها البحث العلمي مؤخراً:

أولاً : من المتوقع أن يرتفع عدد الطلبة في العالم المتقدم عام ٢٠٠٠ بنسبة ٥٠ ٪ عما كان عليه عام ١٩٩١، مما يعني أن يرتفع عدد الطلبة في العالم النامي بنسبة ٢٠٠ ٪، الأمر الذي يعني بدوره، أن الضغط سوف يزداد على المؤسسات اللغوية لتهيئة تعليم نوعي لأعداد متعاظمة من الطلبة، مما يستتبع مزيداً من الاعتماد على تقنيات التعليم عن بعد في ظل بطء الاستجابة فيما يتعلق بتأهيل المدرسين الأكفياء.

ثانياً : من المتوقع أن تتوسع قدرات الطلبة حتى لتستعصي على أساليب التعليم التقليدية.

ثالثاً : من المتوقع أن ينتقل جيل جديد من المتعلمين حاسوبياً من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، وهو جيل يتطلب أنواعاً جديدة من التدريب والتحدي.

رابعاً : من المتوقع أن يستبدل بنظام التعلم والتعليم بالمواد التعليمية التقليدية نظام ذو مضامين تعليمية أكبر وأوسع يعتمد على وسائط الكترونية تفوق النظام التقليدي في فعاليتها.

خامساً: من المتوقع أن تفرض الاعتبارات الجغرافية الاجتماعية وتزايد عدد الطلبة وجوب تبادل المعلومات عبر المسافات والمجموعات البشرية لصعوبة تزامن وجود الطلبة في مكان واحد بغية تلقي العلم في قاعة الدراسة التقليدية.

سادساً: من المتوقع أن تتناقص تكلفة شراء الحواسب وتوابعها إلى حد يمكّن الفرد العادي من امتلاك وسائل التعلم الذاتي عن بعد أو وسائل التعلم غير التقليدية.

سابعاً: من المتوقع أن تنخفض تكلفة المختبرات (المعامل) اللغوية الباهظة التكاليف نتيجة تحويلها إلى تشبيهات حاسوبية الضبط.

ثامناً : من المتوقع أن تتاح للدارسين مواد تعليمية تشبيهية بقاعة الدراسة على أقراص الحاسوب، والفيديو، وأقراص الليزر، مما يتيح للدارس تعلماً وتعليماً تشبيهياً.

تاسعاً: من المتوقع أن يزداد الإصرار على التعلم المتميز، وأن يزداد اعتماد أنظمة

التقويم والترقية على الاستخدام المبدع للتقنية بوصفه مظهراً من مظاهر التميز.

لذلك يتوجب على أية مؤسسة لغوية تضطلع بمهمة تعليم اللغات في القرن الواحد والعشرين أن تخطط لامتلاك أحدث الأجهزة التي تمكن من تحقيق أعلى درجات التعلم والتعليم. ومثل ذلك ما يطلق عليه اسم نظام SOSDELL (أي نظام التعلم الموضعي عن بعد) الذي يضم نظام تصوير بالفيديو وقاعات درس متوازية يتم التدريس فيها بالتزامن. في هذا النوع من النظام التعليمي، يقوم **"كبير المدرسين"** بالتدريس في إحدى قاعات التدريس بينما تقوم الكاميرات ببث المادة التعليمية إلى القاعات الأخرى التي يشرف عليها مدرسون مساعدون، يقوم كل واحدٍ بقيادة طلبته في المراحل العملية المنفصلة قيادة مباشرة ودقيقة.

بالإضافة إلى ما تقدم، يمكن للمؤسسة اللغوية أن تسعى للحصول على مجموعة التقنيات التي تهيئُ إمكانات التعلم الذاتي متعدد الوسائل، ومن ذلك:

أ.أنظمة الائتمار عن بعد. ب.زوايا نقاش المجموعات.

ت.مختبر (معمل) سمعي ذاتي. ث.محطات فيديو ذاتية.

ج.مختبر (معمل) حاسوبي شخصي متعدد الوسائل.

ح.ركن المطبوعات. خ.أجنحة تقنية متعددة الوسائل.

د.محطات فيديو ثنائية التواصل.

ذ.مختبرات (معامل) لغة متعددة الوسائل يديرها المدرسون.

ر.مختبر (معمل) للتعليم التشبيهي (التعليم المصغر).

ز.استديو ترجمة شفاهية.

ولا إخالنا نختلف على أن مجموع هذه الوسائل التعليمية يشجع الطالب على تولي زمام تعلمه. وهذا يتضمن فيما يتضمن أن تتجه عملية التفاعل بين المدرس والطالب نحو تمكين الطالب، في نهاية المطاف، من قياد التعلم الذاتي. وبذلك يصل، إذا سنحت له الفرصة، إلى أن يرسم جدوله الدراسي ومنهجه وأساليب تعلمه مما يمكنه من الاستمرار في التعلم في غياب المدرس.

وهكذا، تصبح وظيفة المدرس التقليدي موضعاً للتساؤل، وتتراجع عن مسرح الحدث التعليمي صورة المدرس الذي تدور المعرفة حوله وصورة المدرس بوصفه

الواهب الخيالي للمهارات اللغوية، ليحل محله المدرس القادر على جعل الدارس محوراً لعملية التعلم وتعليمه كيفية الوصول بالتعلم إلى منتهاه. وهذا يفرض على الجيل الآتي من المدرسين أن يتميزوا نوعاً بإدراك الأساليب الفردية للتعلم، والقدرة على توليد أنماط من مهمات التعلم التي تساعد طلبتهم على التقدم المضطرد. وبهذا تعتمد عملية التعلم والتعليم على مبدئي "مركزية الدارس" و "التعلم بالتكليف".

وكذلك، فإن مهمات التعلم نفسها، سوف تتغير طرداً مع تغير نوع المقررات، ففي حين تتمحور مقررات الطلاقة اللغوية حول المهمات **"ذاتية الدفع"** حيث يتم التركيز على تنمية الطلاقة اللغوية، تتمحور مقررات الدقة والوعي اللغويين حول "غائية الدفع". وغني عن القول، في هذا المجال، أن لا بد من أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار عند كتابة مواد التعلم والتعليم.

٣. ٢. ٣. البحث المتميز نوعاً:

لعلنا لا نغالي إن قلنا ان البحث العلمي، في عرف عدد غير يسير من الأكاديميين، لا يتطابق ونظرتهم إلى مدرس اللغة. فهم يرون في البحث العلمي قطاعاً أكاديمياً باهظ التكاليف، ويستنتجون أنه رفاه يمكن لمدرس اللغة أن يستغني عنه. وقد يتطرف فريق إلى حد القول أن معرفة لغة التدريس مؤهل كاف لتدريسها. ويتطرف فريق آخر فيحل البحث العلمي لعلماء الاجتماع والفلسفة والتاريخ والاقتصاد، بينما يرى فيه جلباباً فضفاضاً لا يجوز لمدرس اللغة أن يلبسه. وقد يكون في هذا الموقف بعض الصحة إذا ما نظر المرء إلى واقع الأمر في كثير من مؤسسات تعليم اللغة العربية، حيث يحمل الأستاذ مرشد المدرس، ويتبع ما يجد فيه من تعليمات، ثم يجمع الكراسات ويدخل بعد ذلك في حالة من حالات السبات. ذلك هو النموذج الذي أساء إلى صورة مدرس اللغة، وجعل منه في عرف الكثيرين رجلاً آلياً يقوم بعملية التعليم دونما حاجة للبحث العلمي.

ليس هذا هو المدرس الذي يتطلبه القرن الواحد والعشرون، ففي الزمن الآتي سوف تتزايد الحاجة للمدرس القادر على القيام بالبحث الميداني في أداء طلبته واستنباط ما يعينهم على بلوغ غاية التعلم. وهذا أمر يتوجب على المدرس أن يبقيه نصب عينيه.

ونضيف إلى هذا أن البحث في علم اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي حاجة ماسة ولا تحتمل الانتظار، وخاصة في القطاعات التي أشرنا إليها في متن هذا البحث وفي ميدان الخطاب على الصعيدين الأكبر والأصغر تحديداً. فكيف يمكن إنجاز ذلك على المستوى العملي؟ قد لا نجانب الصواب إذا قلنا: إن الخطوة الأولى تبدأ بتوسيع مجال مراكز اللغات بحيث تتجاوز دائرة تزويد الطالب بوسائل البراعة اللغوية إلى فضاء البحث العلمي داخل إطار **مدرسة مهنية للغات**، حيث تتحد الدراسات النظرية بالهموم الواقعية لتعليم اللغة، فتنتج مؤسسة تستجيب لاحتياجات المجتمع، سواء اتصلت تلك الاحتياجات بتعلم اللغة أو الترجمة التحريرية والشفاهية أو علم اللغة الحاسوبي أو علم اللغة الوصفي بمعناه الأوسع، مما يعود بالنفع على البحث العلمي والتطبيق العلمي من خلال اكتشاف الخصائص اللغوية وقطاعات التداخل اللغوي السلبي، والسلوك اللغوي، وما شابه ذلك.

وإذ نذكر الترجمة والبحث العلمي، نجد لزاماً علينا أن نتوقف قليلاً عند محطة البحث العلمي في الترجمة الآلية. فمن المعروف أن غاية هذا النوع من البحث هي تمكين الحواسب من ترجمة نص ما إلى لغة أخرى بصورة تضاهي مقدرة الإنسان أو تفوقها. وهذا يعني فيما يعنيه البحث عن وسائل تمكن الحاسوب من التحليل النحوي والدلالي والخطابي للغة ما وإعادة تركيب ناتج ذلك التحليل بما يتناسب والواقع النحوي والدلالي والخطابي للغة أخرى، مما يفترض أن يبرمج ذلك الحاسوب بحيث يمكنه قراءة النص وكتابته من خلال معرفة كاملة بالمعجم الذهني وسياق الاستعمال والنحو الجملي والخطابي.

وعلى الرغم من أن العالم المتقدم قد خطا خطوات حثيثة في هذا المجال وخاصة فيما يتعلق بالإنجليزية والفرنسية واليابانية، فما زالت دراسة الخطاب العربي وتحليله في مراحلها الأولى. وليس يضير علماء اللغة العربية أن يستفيدوا من النظريات التي وصل إليها الآخرون في مجال الجذور والتصنيفات الدلالية (Semantic primitives and categorisation)، وصياغة المفاهيم، والقراءة بالحاسوب، والاستعمال البراغماتي، وتطبيق ذلك على الأنظمة الكلية الحية للغة العربية، وهو عمل لا يمكن أن يتم إلا في مناخ **مدرسة مهنية للغات**.

وهنا لا بد أن نقرر أن مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا قد بدأ باتخاذ الخطوات الأولية المؤدية إلى مثل هذا التطلع، فتم إنشاء قطاع للتنمية والتقويم يضم أساتذة يقومون بعمليات الاختبار والقياس والاستجابة إلى الاحتياجات الخاصة للطلبة ووضع المناهج وكتابة المواد التعليمية وتنمية المهارات الأكاديمية والملاحظة العلمية.

ويبقى إنتاج المواد التعليمية الصالحة للتعلم والتعليم على هدي من العروة الوثقى بين اللغة والثقافة على النحو الذي أسلفناه الشغل الشاغل لمركز اللغات والتنمية العلمية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. فعلى جبهة اللغة العربية يجري العمل على قدم وساق في كتابة سلسلة **القلم**، وهي سلسلة لتعليم اللغة العربية للناشئين والكبار من غير الناطقين بها، أقيمت على أحدث المفاهيم التربوية. فهي تنطلق من مفهوم أن الدارس هو محور عملية التعلم، وأن التكليف هو أساس التعلم، وأن اكتساب المعرفة اللغوية أشبه بكائن حي ينمو نمواً تكاملياً شاملاً، وليس نمواً جزئياً تركيبياً، مما يقتضي تعلمها في سياق تواصلي حي يفضي إلى اختزان المقدرة اللغوية في ساحة شعور الدارس ولا شعوره معاً. واستندنا في ذلك إلى أن دافعية الدارس هي عامل إدامة عملية التعلم، فحاولنا المواءمة بين المضمون الإسلامي والمتطلبات اللغوية للحياة اليومية، مما ييسر للدارس عملية التعامل مع لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، مثلما ييسر له استعمال اللغة العربية في مواقف حياتية حقيقية. وهو أمر يرسخ الاستعمال الديني والدنيوي للغة العربية في ذهن الدارس، ويؤكد حقيقة الارتباط العضوي بين الإسلام، بوصفه دين الفطرة، والحياة الفاضلة بوصفها الواقع المعبر عن تلك الفطرة.

تتألف السلسلة من:

■ أربعة كتب أساسية يدرسها الطالب في ثلاثة مستويات. ■ كتابين في تعليم خطط القراءة.
■ كتاب في تعليم خطط الكتابة ■ كتاب في تعليم خطط الخطابة وتدوين المذكرات.

يقف على قمة المستويات الثلاثة مستوى رابع تُدَرَّسُ فيه العربية لأغراض تخصصية، ومثل ذلك العربيةُ لطلبة القانون، والعربيةُ لطلبة الاقتصاد، والعربية لطلبة العلوم الطبية، وغيرها.

ويتكون كل مستوى من:

- كتاب الدارس.
- كتاب المدرس.
- شريط تسجيل المدرس.
- قرص حاسوب للتعلم الذاتي.
- كراسة امتحانات الطالب.

وتستند الكتب إلى منهجية هادفة تختصر آخر المستجدات في تعليم اللغات للناطقين بغيرها.

والكتب الأساسية الثلاثة تستخدم الصور الحقيقية والرسوم المعبرة، كما تستخدم الوسائل السمعية، وذلك ربطاً للمفاهيم الذهنية بالواقع المحسوس. ولكن استعمال الوسائل السمعية والبصرية يقل الاعتماد عليه تدريجياً كلما اقتربنا من نهاية السلسلة، انتقالاً من المحسوس إلى المجرد.

يتألف كل كتاب منها من وحدات، تتضمن كل منها ثلاثة تكليفات، وكل تكليف يحوي عدداً من المهمات، يليه ترسيخ لغوي، يعتمد اعتماداً أساسياً على المضمون اللغوي لمهمات التكليف، وكل ترسيخ يُتَوَّجُ بِلُمَعٍ نحوية أو صرفية مركَّزة، يمكن للدارس أن يكتشفها بعد فهمه للمهماتِ والتدريبات اللغوية. كما أن بعض التكليفات والترسيخات اللغوية تنتمي إلى لُمَعٍ أخرى، تتضمن خطة بناءِ النص، وتضامَّ أفكاره، وتواشُجَ أجزائه.

وكل وحدة تنتهي باختبار ذاتي، وتحديات تواصلية، وخلاصة لغوية ترتب فيها الأفعال والأسماء والأدوات التي مرت في الوحدة ترتيباً أبجدياً، ثم تكون نصوص التأصيل المأخوذة من القرآن الكريم والحديث الشريف مسكَ الختام لكل وحدة من الوحدات.

فالكتاب الأول هو المرحلة الأولى من المستوى الأول في تعلم اللغة العربية، إذ يزود الدارس بآليات الكتابة والقراءة دون أن يغفل تعريضه لقراءة بعض النصوص القصيرة وكتابتها. وهو تمهيد للكتب الأساسية التالية له، تلك التي تعتمد على تواشج جميع المهارات وتداخلها.

ويستند **الكتاب الأول** في بنيته إلى معطيات علم النفس اللغوي، فيبدأ بالتمييز السمعي والبصري وينتهي بتكامل التلقي والتعبير والقراءة والكتابة، مروراً بالاستيعاب المعرفي للرموز المسموعة والمرئية. ويأخذ الكتاب بمبدأ الإسقاط المعرفي، لتسهيل

استيعاب الدارس للمعلومات الجديدة، وذلك بربط الدارس بثقافته الإسلامية من خلال استعمال نصوص قصيرة ترسخ بصورة غير مباشرة مفهوم التوحيد في ذهن الدارس.

الكتاب الثاني يتألف من عشر وحدات، ثمان منها أساسية، يفصل بين كل أربع منها وحدة مراجعة. وقد جرى التركيز فيه على الصور والرسوم تركيزاً يزيد فيه عن الكتابين: الثالث والرابع، ذلك لأن الأول والثاني معاً هما أول ما يواجه الدارسَ في هذه السلسلةِ إذ يدرسهما متتابعيْنِ في المستوى الأول.

أما الكتابان: **الثالث والرابع** فيتألف كلٌّ منهما من اثنتي عشْرةَ وحدة، منها ثلاث وحدات للمراجعة. وتكثر فيهما النصوص، وتزداد طولاً وثراءً، فبينما يُعَدُّ الثالثُ امتداداً لسلفيهِ نجد أن الرابع يُسْتدرك فيه ما فات سابقيه من لُمَعٍ نحوية، يزيد فيها ويُفَصِّل، كما أنه يركز على خطط بناء النصوص، ومناهجِ الكتابة، تمهيداً لكتابي (تعليم الكتابة)، و (تعليم الخطابة وتدوين المذكرات).

باختصار شديد، تهدف السلسلة إلى رسم أقصر الطرق إلى تمكين الناطق بغير العربية من استعمالها وفقاً لشروط ثلاثة هي: السرعة والمواءمة الزمنية والعلاقة بمجال التخصص.

فيما يلي بيان بخطة منهاج سلسلة القلم.

منهج سلسلة (القلم)

	المعرفة اللغوية التأسيسية		المعرفة اللغوية الأكاديمية		
المستوى	١- المعرفة اللغوية الدنيا	٢- المعرفة اللغوية العليا	٣- معارف الاستماع والمحادثة	٤- معارف القراءة والكتابة	٥- معارف التخصص اللغوية
طبيعة المقرر	ذاتي الدفع، إجرائي مكثف، معتمد على مضمونه	غائي الدفع، تحليلي، معني بالشكل والوظيفة، معتمد على مضمونه	مهارات الاستماع والمحادثة	مهارات القراءة والكتابة	تعلم لغوي تخصصي
مدة تعلم المقرر	فصل دراسي ٢٤٠ ساعة ١٥ أسبوعاً	فصل دراسي ٢٤٠ ساعة ١٥ أسبوعاً	فصل دراسي ١٢٤ ساعة ١٥/٨ أسبوعاً	فصل دراسي ١٢٤ ساعة ١٥/٨ أسبوعاً	فصل دراسي ٤٥ ساعة ١٥/٣ أسبوعاً
منهجية المقرر	مركزية الدارس، تكليفية المنهج، تواصلية السياق، نقدية الفكر	مركزية الدارس، تكليفية المنهج، تواصلية السياق، نقدية الفكر	مركزية الدارس، تكليفية المنهج، تواصلية السياق، نقدية الفكر	مركزية الدارس، تكليفية المنهج، تواصلية السياق، نقدية الفكر	مركزية الدارس، تكليفية المنهج، نقدية الفكر

جهد التعلم الرئيسي	الاستماع والحديث	الاستماع والمحادثة	الاستماع والمحادثة	القراءة والكتابة	بالتناسب مع التخصص
جهد التعلم المساند	القراءة والكتابة	القراءة والكتابة	القراءة والكتابة	الاستماع والمحادثة	بالتناسب مع التخصص
محور التعلم الرئيسي	الطلاقة (دون إغفال الشكل)	الشكل (دون إغفال الطلاقة)	مواقف سمعية نطقية (مثال: المحاضرات)	استخراج المعاني من نصوص سمعية دون إغفال الخطاب المكتوب	أحداث تواصلية في سياق الخطاب المتخصص
الغاية العلمية	البناء المفرداتي السريع وسرعة الفهم وطلاقة التعبير	البناء السريع للمفردات والنحو	التعامل مع المحاضرات وحلقات التزسيخ بهدف المشاركة في الحوار الفكري	القراءة والكتابة بطلاقة وفاعلية والاستخراج العقلاني للمعلومات والتعبير عنها	تمكين الدارس من المشاركة الكاملة في المجموعة العلمية المتخصصة
صنوف المفردات	اجتماعية، شبه فنية، أكاديمية	شبه فنية، أكاديمية	أكاديمية، شبه فنية، فنية	أكاديمية، شبه فنية، فنية	أكاديمية، شبه فنية، فنية
استعمال اللغة الأم	نادر	نادر	ممنوع مالم يتصل بالتخصص	ممنوع مالم يتصل بالتخصص	ممنوع مالم يتصل بالتخصص
مستوى النصوص	بسيط	أصيل بسيط / مبسط	أصيل وتشبيهي	أصيل	أصيل
الموضوعات	إسلامية / عالمية	إسلامية / عالمية	إسلامية / عالمية	إسلامية / عالمية	تخصصية محكية ومكتوبة
النحو	استقرائي سياقي	استقرائي استنتاجي إدراكي	استنتاجي تحليلي	استنتاجي تحليلي	استنتاجي تحليلي
الخطاب	شمولي مع التركيز على المحادثة	شمولي مع التركيز على النص المكتوب	رسمي منطوق	رسمي مكتوب	محكوم بنوع التخصص

تلك هي خطة منهج سلسلة القلم التي تنتظر الدفع بها إلى المطبعة. أما على جبهة المواد التعليمية للغة الإنجليزية، فإننا نعمل على إنتاج سلسلة من الكتب تعرف باسم سلسلة "ZENITH" لتعليم الإنجليزية للناطقين بغيرها. وتتكون السلسلة من خمسة كتب تخاطب المستوى المتبدئ الأعلى بدءاً والمتقدم انتهاءً. وتستند هذه الكتب إلى التراث الإسلامي مضموناً ومخطط سلسلة القلم منهجياً، وتحمل العناوين التالية:

- كتاب المستوى المتبدئ الأعلى : Stories of the Early Prophets
- كتاب المستوى المتوسط الأدنى : Heroes of The Abrahamic Faith
- كتاب المستوى المتوسط: Muhammad (SAAS):Prophet Amongst Prophets
- كتاب المستوى المتوسط الأعلى : Companions of The Prophet
- كتاب المستوى المتقدم: Islam: Values and Principles

والجدير بالذكر أنه تم الاتفاق على طباعة الكتب الإنجليزية مع أشهر الناشرين الدوليين في الولايات المتحدة، International Thomson Publishing. وقد بدأ صدورها في سبتمبر (أيلول) ١٩٩٧.

٤. الخاتمة:

في هذا البحث، عملنا على إيضاح الواضح، وهو أن ثمة أزمة خانقة تحيط بعقلنا وبعلم اللغة العربية. وهذا يعني أننا لن نضع أقدامنا على عتبات التقدم الحقيقي، ما لم نواجه تلك الحقيقة المرة. في هذا البحث تشوفنا بعض طرق المستقبل وقدمنا مقترحات قد لا يقبلها بعضٌ أو قد تستعصي على التطبيق. وأيّاً كان الأمر، فإننا نأمل أن يكون ما قدمناه حافزاً على النقاش والعمل الإيجابي في نهاية المطاف. إننا في زمن نحتاج فيه إلى التجديد لا التقليد، وإلى التقدم لا التكلس، ذلك حتى ننفض عن أنفسنا غبار الحاضر ونأخذ موقعنا وراء دفة التغيير ومعاصرة الواقع. ولن يتأتى لنا ذلك بالتقوقع والتحسر على الماضي، وإنما بمعايشة الحاضر والتخطيط للمستقبل. فلنعايش زمننا قبل أن تسحقنا تراكمات زماننا.