

الخطاب اللغوي العربي ودوره في بناء الهوية الثقافية وتعزيز الانتماء المجتمعي

دراسة تحليلية في ضوء التحديات المعاصرة

م. د. نصير محمد عبد اللطيف

المديرية العامة لتربية ديالى / قسم الاعداد والتدريب / معهد الفنون الجميلة للبنين - ديالى

The Arabic linguistic discourse and its role in building cultural identity and strengthening social belonging: An analytical study in light of contemporary challenges

Lect. Dr. Naseer Mohammed Abdul Latif

General Directorate of Education in Diyala / Preparation and Training

Department / Institute of Fine Arts for Boys – Diyala

naseerarbice@gmail.com

الملخص

يتناول هذا البحث العلاقة الجدلية بين الخطاب اللغوي العربي وبناء الهوية الثقافية، منطلقاً من فرضية مؤداها أن اللغة ليست أداة تواصل محايدة فحسب، بل هي الحاضنة الأولى للوعي الجمعي، والمستودع الذي تختزن فيه الأمة تجربتها الحضارية وقيمتها ورؤيتها للعالم. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فعرضت في المبحث الأول للتأصيل المفاهيمي للخطاب اللغوي وصلته بالهوية الثقافية، ثم لمكانة العربية بوصفها وعاءً حضارياً ومقوماً مركزياً من مقومات الهوية، مستندة إلى التراث اللغوي العربي من جهة، وإلى معطيات اللسانيات الاجتماعية الحديثة من جهة أخرى. وخصصت المبحث الثاني لتحليل التحديات المعاصرة التي تواجه الخطاب اللغوي العربي، من عولمة ثقافية، وإزدواجية لغوية، وهجنة رقمية، وضعف في المؤسسة التعليمية، ثم اقترحت سبلاً عملية لتعزيز الانتماء المجتمعي عبر الخطاب اللغوي، مع تركيز خاص على الدور التربوي للمعلم والمنهج المدرسي. وخلص البحث إلى أن حماية اللغة العربية وتمكينها في الفضاء التعليمي والإعلامي والرقمي ليست ترفاً ثقافياً، بل هي مسألة أمن هوياتي بالمعنى الدقيق للكلمة، وأن المدرسة تظل خط الدفاع الأول في هذه المعركة الحضارية.

الكلمات المفتاحية: الخطاب اللغوي، اللغة العربية، الهوية الثقافية، الانتماء المجتمعي، الأمن اللغوي، التحديات المعاصرة.

Abstract

This study examines the dialectical relationship between Arabic linguistic discourse and the construction of cultural identity, proceeding from the premise that language is not a neutral instrument of communication but the primary incubator of collective consciousness and the repository in which a nation stores its civilizational experience, values, and worldview. Adopting a descriptive-analytical method, the researcher first establishes the conceptual foundations of linguistic discourse and its relation to cultural identity, then explores the status of Arabic as a civilizational vessel and a central component of identity, drawing on the classical Arabic linguistic heritage as well as modern sociolinguistics. The second section analyzes the contemporary challenges facing Arabic discourse, including cultural globalization, diglossia, digital hybridization, and weaknesses within the educational institution, before proposing practical means of strengthening social belonging through linguistic discourse, with particular emphasis on the pedagogical role of the teacher and the school curriculum. The study concludes that protecting and empowering the Arabic language in educational, media, and digital spaces is not a cultural luxury but a matter of identity security in the strict sense of the term, and that the school remains the first line of defense in this civilizational struggle. **Keywords:** linguistic discourse, Arabic language, cultural identity, social belonging, linguistic security, contemporary challenges.

الحمد لله الذي خلق الإنسان علمه البيان، وأنزل كتابه بلسان عربي مبين، وجعل اختلاف الألسنة والألوان آية من آياته الدالة على عظيم قدرته وبديع صنعه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين، وبعد: فإن اللغة ليست مجرد أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم كما عرفها ابن جني قديماً، بل هي أبعد من ذلك غوراً وأعمق أثراً؛ إنها الوعاء الذي يحفظ للأمة ذاكرتها، والمرآة التي تنعكس عليها روحها، والجسر الذي يصل ماضيها بحاضرها ومستقبلها. ومن هنا كانت العلاقة بين اللغة والهوية علاقة وجودية لا عرضية، فالأمة التي تفقد لغتها تفقد معها القدرة على أن تروي حكايتها بصوتها هي، وتغدو صدى لأصوات الآخرين. وقد قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف: ٢)، فربط سبحانه بين عربية التنزيل والتعقل، إشارة إلى أن اللغة ليست قالباً خارجياً للمعنى بل شرطاً من شروط إدراكه. وتتبع أهمية هذا البحث من أن الخطاب اللغوي العربي يواجه اليوم تحديات غير مسبقة في تاريخه الطويل؛ فالعولمة الثقافية بأدواتها الرقمية الجارفة، والازدواجية اللغوية التي تمزق الفضاء التواصلية بين فصحي مهجورة وعاميات متكاثرة، وزحف اللغات الأجنبية على مؤسسات التعليم والاقتصاد، وظهور أنماط كتابية هجينة في وسائل التواصل الاجتماعي، كل ذلك يضع الهوية الثقافية العربية أمام سؤال المصير. ولا يخفى أن الناشئة، وهم عماد المستقبل، أكثر الفئات تعرضاً لهذه الرياح وأقلها تحصيناً، مما يجعل البحث في الصلة بين الخطاب اللغوي والانتماء المجتمعي ضرورة تربوية قبل أن يكون ترفاً أكاديمياً. أما الفجوة البحثية التي يسعى هذا البحث إلى معالجتها، فتتمثل في أن كثيراً من الدراسات السابقة تناولت اللغة العربية إما من زاوية لسانية صرفة تعنى بالبنية والنظام، وإما من زاوية وجدانية خطابية تكتفي بالتغني بأبعاد العربية دون تحليل علمي رصين، في حين ظلت المنطقة الوسطى، أعني دراسة الخطاب اللغوي بوصفه ممارسة اجتماعية منتجة للهوية ومعززة للانتماء، مع ربط ذلك بالحقل التربوي والتعليمي تحديداً، قليلة الحظ من العناية المنهجية. ومن هنا جاء هذا البحث محاولةً للجمع بين التأصيل النظري والتحليل الواقعي والاقتراح العملي، بما يخدم الباحثين والمعلمين والطلبة على حد سواء. وقد اقتضت طبيعة الموضوع تقسيم البحث على مقدمة ومبحثين وخاتمة؛ تناول المبحث الأول التأصيل المفاهيمي للخطاب اللغوي وعلاقته بالهوية الثقافية في مطلبه الأول، ومكانة العربية بوصفها وعاءً حضارياً في مطلبه الثاني، فيما عالج المبحث الثاني التحديات المعاصرة التي تواجه الخطاب اللغوي العربي في مطلبه الأول، وسبل تعزيز الانتماء المجتمعي عبر هذا الخطاب مع التركيز على الدور التربوي في مطلبه الثاني، ثم جاءت الخاتمة بأبرز النتائج والتوصيات.

المبحث الأول الخطاب اللغوي العربي والهوية الثقافية: تأصيل مفاهيمي وامتداد حضاري

المطلب الأول: مفهوم الخطاب اللغوي وعلاقته بالهوية الثقافية

لا بد قبل الخوض في تفاصيل العلاقة بين الخطاب اللغوي والهوية الثقافية من الوقوف عند المصطلحات المفتاحية وقوفاً متأنياً، فإن كثيراً من الاضطراب الذي يعتري الدراسات في هذا الحقل مرده إلى التساهل في ضبط المفاهيم، حتى غدا مصطلح «الخطاب» من أكثر المصطلحات تداولاً وأقلها تحديداً في الكتابة العربية المعاصرة. والخطاب في أصل الوضع اللغوي مأخوذ من مادة (خ ط ب)، وهي تدل على مراجعة الكلام بين اثنين، فالمخاطبة مفاعلة تقتضي طرفين يتبادلان القول، وهذا الأصل الاشتقاقي نفسه يحمل دلالة اجتماعية عميقة؛ إذ يجعل من التواصل والتفاعل جوهر الظاهرة اللغوية لا عرضاً من أعراضها. أما في الاصطلاح اللساني الحديث، فقد اتسع مفهوم الخطاب ليدل على كل إنتاج لغوي يتجاوز للجملة، منظور إليه في سياقه التواصلية الحي، بما يحيط به من ملابسات المقام وأحوال المتخاطبين ومقاصدهم. وبهذا المعنى يفارق الخطاب اللغة بوصفها نظاماً مجرداً من العلامات؛ فاللغة إمكان كامن، والخطاب فعل متحقق، واللغة ملك للجماعة كلها، والخطاب إنجاز فردي أو مؤسسي يتلبس بظروفه وأهدافه (زكريا، ١٩٩٣: ٢٧). ومن هنا فإن حديثنا عن «الخطاب اللغوي العربي» ليس حديثاً عن العربية بوصفها معجماً ونحواً وصرفاً فحسب، بل عن مجموع الممارسات الكلامية والكتابية التي ينتجها المجتمع العربي في تعليمه وإعلامه وأدبه وحياته اليومية، وما تحمله هذه الممارسات من قيم وتصورات ومواقف. وقد تتبّه علماء العربية الأوائل إلى هذا البعد التداولي للغة قبل أن تصطلح عليه اللسانيات الغربية بقرون، فابن جني حين عرف اللغة بأنها «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» ربط اللغة بالقوم وبالأغراض معاً، أي بالجماعة البشرية وبمقاصدها التواصلية، ولم يجعلها بنية مغلقة في فراغ (ابن جني، ١٩٥٢: ٣٣/١). وكذلك فعل الجاحظ حين جعل مدار البيان على «الإفهام»، وقرر أن لكل مقام مقالاً، ولكل صناعة ألفاظاً قد حصلت لأهلها، فأدرك بحسه النافذ أن الكلام لا يقوم بذاته بل بجملة الشروط الاجتماعية المحيطة به (الجاحظ، ١٩٩٨: ٧٦/١). وهذا الوعي المبكر بالطابع الاجتماعي للغة هو الذي يسوغ لنا اليوم أن نقرأ التراث اللغوي العربي قراءة تواصلية لا تقف عند حدود الوصف البنوي. وأما «الهوية» فمصطلح فلسفي في منشئه، مشتق من ضمير الغائب «هو»، ويراد به في أبسط تعريفاته ما يكون به الشيء هو هو، متميزاً عن غيره. غير أن انتقال المصطلح إلى حقل العلوم الاجتماعية والإنسانية أكسبه دلالات

جديدة، فلم تعد الهوية جوهراً ثابتاً مكتملاً يرثه الفرد أو الجماعة وراثته الأشياء الجامدة، بل غدت عملية بناء مستمرة، تتشكل عبر التفاعل والسرد والتمثيل، وتتحدد دائماً في علاقتها بالآخر المختلف. وقد ذهب ستوارت هول إلى أن الهويات ليست معطيات نهائية بل مواقع مؤقتة يتخذها الفاعلون داخل الخطابات التي تتحدث عنهم وتحديثهم، فهي «نقاط التقاء» بين الخطابات والممارسات من جهة، والذوات من جهة أخرى (Hall, 1996: 5-6). وسواء قبلنا هذا التصور التفكيكي بحذافيره أم تحفظنا عليه، فإن ما يعيننا منه هو إقراره الصريح بمركزية الخطاب في صناعة الهوية. والهوية الثقافية، على وجه التحديد، هي ذلك النسيج المركب من اللغة والدين والتاريخ والقيم والأعراف والرموز المشتركة الذي تتعرف به الجماعة على نفسها ويتعرف به الآخرون عليها. وليست مكونات هذا النسيج متساوية الوزن؛ فاللغة تحتل فيه موقع القلب، لأنها ليست مكوناً بين المكونات فحسب، بل هي الوسيط الذي تنتقل عبره سائر المكونات وتحفظ وتتجدد. فالدين يُتلقى نصاً لغوياً، والتاريخ يُروى سرداً لغوياً، والقيم تُلقن خطاباً لغوياً، حتى لكان اللغة هي البنية التحتية للهوية كلها. وإلى هذا المعنى أشار جون جوزيف حين قرر أن اللغة والهوية لا تتفصلان، وأن هوية الفرد الوطنية والإثنية والدينية تتشكل جزئياً بلغته وفيها، وأن الاختيارات اللغوية التي يمارسها المتكلمون يومياً هي في جوهرها إعلانات هوية (Joseph, 2004: 12-13). وترى الباحثة أن هذه المركزية اللغوية في بناء الهوية تزداد وضوحاً في الحالة العربية خصوصاً؛ ذلك أن الأمة العربية سميت باسم لغتها، فالعربي في التحديد التاريخي هو من نطق بالعربية وانتمى إليها، لا من انحدر من سلالة بعينها. وقد أدرك ابن خلدون هذه الحقيقة حين جعل اللسان أمانة الانتساب، وقرر أن الملكة اللسانية تحصل بالممارسة والاعتقاد لا بالوراثة، فمن نشأ بين قوم اكتسب لسانهم وإن لم يكن من أرومتهم (ابن خلدون، ٢٠٠٤: ٧٦٣). وهذا يعني أن العروبة في جوهرها هوية لغوية ثقافية مفتوحة، وأن الخطاب اللغوي ليس تعبيراً عن هوية سابقة عليه فحسب، بل هو الآلية التي تتكون بها تلك الهوية أصلاً. ويجد هذا التصور سنداً نظرياً فيما يعرف بالفرضية النسبية اللغوية، التي ترجع إلى إدوارد سابير وتلميذه وورف، ومؤداها أن اللغة التي يتكلمها الإنسان تؤثر في طريقة إدراكه للعالم وتصنيفه للواقع، فليست اللغات مجرد وسائل متكافئة للتعبير عن مضامين واحدة، بل إن كل لغة تقطع العالم تقطيعاً خاصاً وتنظمه تنظيمياً مخصوصاً. وقد قرر سابير أن البشر لا يعيشون في العالم الموضوعي وحده، بل يعيشون إلى حد بعيد تحت رحمة اللغة التي صارت وسيط التعبير في مجتمعهم، وأن «العوالم» التي تعيش فيها المجتمعات المختلفة عوالم متميزة، لا عالم واحد وضعت عليه أسماء مختلفة (Sapir, 1949: 162). وبصرف النظر عن الجدل الواسع حول الصيغة المتطرفة لهذه الفرضية، فإن صيغتها المعتدلة، القائلة بتأثير اللغة في الإدراك دون حتميته، تكاد تكون محل قبول عام، وهي كافية لتقرير أن فقدان اللغة يعني فقدان طريقة في رؤية العالم لا مجرد فقدان أداة. ولم يكن فقهاء العربية القدامى بعيدين عن هذا الإدراك؛ فابن فارس يقرر أن للعربية من الخصائص ما ليس لغيرها، وأن من ترجم شعراً من أشعارها إلى لسان آخر «بطل نظمه، وذهب حسنه، وسقط أكثر معناه»، وفي هذا وعي مبكر بأن المعنى لا ينفك عن مبناه، وأن لكل لغة روحاً لا تقبل النقل التام (ابن فارس، ١٩٩٧: ٤١). وجاء الثعالبي فربط بين حب العربية وحب الدين والانتماء صراحة، في نص مشهور جعل فيه الإقبال على العربية من علامات صحة الاعتقاد وسلامة الانتساب (الثعالبي، ٢٠٠٢: ٢٩). فالقوم لم يكونوا يرون في لغتهم أداة محايدة، بل مكوناً وجودياً تختلط فيه العقيدة بالثقافة بالانتماء. على أن العلاقة بين الخطاب اللغوي والهوية ليست علاقة انعكاس ساكن، بل علاقة جدلية دائرية: فالهوية تنتج الخطاب، والخطاب يعيد إنتاج الهوية. فحين يتحدث المعلم إلى طلبته بعربية سليمة راقية، فإنه لا ينقل إليهم معلومات فحسب، بل يرسم في أذهانهم صورة عن لغتهم بوصفها لغة علم وحياة، وحين يستهين الإعلامي بالفصحى ويستبدل بها ركاماً هجيناً من العامية والأجنبية، فإنه يبيث في وعي الجمهور، من حيث يدري أو لا يدري، رسالة مفادها أن هذه اللغة عاجزة عن مواكبة العصر. وقد نبه جوشوا فيشمان إلى أن الرابطة بين اللغة والانتماء الإثني ليست رابطة طبيعية جامدة، بل رابطة تُبنى وتُغذى وتُستثمر عبر الخطابات والمؤسسات، وأنها مع ذلك من أقوى الروابط الرمزية أثراً في وجدان الجماعات (Fishman, 1989: 32). ومن اللسانيين العرب المعاصرين من صاغ هذه العلاقة صياغة دقيقة لافتة؛ فعبد السلام المسدي يذهب إلى أن اللغة ليست وعاء للهوية فحسب، بل هي «الهوية ذاتها في تجليها الرمزي الأسمى»، وأن المساس باللغة مساس بكيونة الأمة لا بأداة من أدواتها، ومن ثم صاغ مفهوم «الأمن اللغوي» قسماً للأمن الوطني والغذائي والمائي، منبهاً إلى أن الأوطان قد تُخترق من أسنتها قبل أن تُخترق من حدودها (المسدي، ٢٠١٤: ٢٣). وهذا المفهوم، الذي سنعود إليه في المبحث الثاني، يمثل نقلة نوعية في التفكير العربي حول اللغة، إذ ينقلها من دائرة الشأن الثقافي الخالص إلى دائرة الشأن الاستراتيجي. وفي السياق الفلسفي، قدم طه عبد الرحمن إسهاماً بالغ الأهمية حين ربط بين اللسان والمجال التداولي، مقررًا أن لكل أمة مجالاً تداولياً تتفاعل فيه اللغة والعقيدة والمعرفة، وأن الإبداع الحقيقي لا يكون إلا من داخل هذا المجال، فمن فكر بلسان غيره ظل عالمة على ذلك الغير، تابِعاً له في مناهجه ونتائجه، وأن الاستقلال الفكري يبدأ من الاستقلال اللساني (طه عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٠٥). وقريب من هذا ما انتهى إليه محمد عابد الجابري في تحليله لتكوين العقل العربي، من أن اللغة العربية لم تكن مجرد وسيلة نقل للثقافة

العربية، بل كانت أداة الفعل الحاسم في تكوين ذلك العقل وتحديد بنيته، حتى ليصح القول إن العقل العربي عقل لغوي بامتياز (الجابري، ٢٠٠٩: ٧٥). ويحسن هنا أن نميز بين مستويين من حضور اللغة في الهوية، كثيراً ما يقع الخلط بينهما: المستوى التواصلية والمستوى الرمزي. فاما التواصلية فيتعلق بوظيفة اللغة أداة لقضاء الحاجات وتبادل المعلومات، وهذه الوظيفة قد تؤديها أي لغة يتقنها الفرد. وأما الرمزي فيتعلق بما تمثله اللغة من انتماء وذاكرة وولاء، وهذا لا تؤديه إلا اللغة الأم أو لغة الجماعة التاريخية. وقد بين جون إدواردز أن اللغة قد تتراجع في وظيفتها التواصلية لدى جماعة ما، وتظل مع ذلك محتفظة بقيمتها الرمزية بوصفها علامة هوية، غير أن هذا الانفصام بين الوظيفتين وضع هش لا يدوم طويلاً، فذبول الوظيفة التواصلية ينذر عاجلاً أو آجلاً بذبول الرمز نفسه (Edwards, 2009: 55). وهذه الملاحظة ذات دلالة خطيرة على الواقع العربي، حيث يعلن الجميع حبهم للفصحى ويمارس كثيرون هجرها في آن واحد. ثم إن الخطاب اللغوي لا يبني الهوية الفردية فحسب، بل يبني الجماعة نفسها بوصفها كياناً متخيلاً متماسكاً. وقد بين بنديكت أندرسون في أطروحته الشهيرة أن الأمم الحديثة «جماعات متخيلة» قامت اللغة المطبوعة بدور حاسم في تخيلها وترسيخها، إذ أتاحت لملايين البشر الذين لن يلتقوا أبداً أن يشعروا بأنهم أبناء جماعة واحدة، يقرؤون النصوص ذاتها ويتقاسمون الأفق الرمزي ذاته (Anderson, 2006: 44-46). فإذا صح هذا في أمم لا يزيد عمر لغاتها المكتوبة على قرون قليلة، فما بالك بأمة ظلت لغتها الفصحى، عبر أربعة عشر قرناً، الخيط الجامع بين المحيط والخليج، تقرأ بها كتابها المقدس وتراثها المشترك، رغم تباعد الأقطار وتباين اللهجات؟ ولا يفوت الباحثة أن تشير إلى أن ياسر سليمان، في دراسته الرصينة عن العربية والهوية القومية، قد أكد أن العربية الفصحى ظلت على الدوام أقوى رموز الهوية الجامعة في الفكر القومي العربي، وأن الخطاب حول اللغة في الثقافة العربية الحديثة كان دائماً خطاباً حول الذات والأمة والمصير، لا خطاباً لسانياً محايداً (Suleiman, 2003: 224). وهو ما يفسر تلك الحرارة الوجدانية التي تصاحب أي نقاش عربي حول الفصحى والعامية أو التعريب والتغريب؛ فالمتداولون يدركون، ولو ضمناً، أنهم لا يتجادلون في مسألة تقنية بل في مسألة وجود. ويتصل بما سبق التمييز الذي أرساه الدرس اللساني بين النص والخطاب؛ فالنص هو الملفوظ اللغوي في ذاته، متناً منجزاً قابلاً للتدوين والتداول، أما الخطاب فهو ذلك النص منظوراً إليه في فاعليته الاجتماعية: من أنتجه؟ ولمن؟ وفي أي مقام؟ وبأي قصد؟ وما السلطة التي يستند إليها والآثار التي يحدثها؟ وبهذا الاعتبار يكون خطاب المعلم في صفه، وخطاب الخطيب على منبره، وخطاب الإعلامي في نشرته، وخطاب الأم مع طفلها، ممارسات خطابية متميزة وإن اشتركت كلها في مادة اللغة الواحدة. وأهمية هذا التمييز في بحثنا أنه يكشف عن أن الهوية لا تصنعها اللغة بوصفها نظاماً معجماً نحوياً، بل تصنعها الخطابات الحية التي تجري بهذه اللغة في مؤسسات المجتمع؛ ولذا فإن أمة قد تملك لغة عظيمة ثم يخذلها خطابها، إذا انحط مستوى الممارسة الفعلية في تعليمها وإعلامها وثقافتها عن مستوى الإمكان الكامن في لسانها، وهذا بالضبط جوهر المأزق العربي الراهن كما سيتضح في المبحث الثاني. ثم إن للهوية مستويين متكاملين لا بد من التنبه إليهما: هوية فردية يتعرف بها الشخص على ذاته المتفردة، وهوية جماعية ينتسب بها إلى أمته وثقافته، واللغة فاعلة في المستويين معاً. فعلى المستوى الفردي، يبني الطفل ذاته وهو يكتسب لغته الأولى؛ إذ باللغة يسمي مشاعره فيعيها، ويحاور غيره فيدرك حدود أناه، ويروي حكاياته الصغيرة فيمنح حياته معنى ونظاماً، حتى قرر علماء النفس اللغوي أن النمو اللغوي والنمو المعرفي والوجداني عمليات متداخلة لا تنفك إحداها عن الآخرين. وعلى المستوى الجماعي، تعمل اللغة عمل الشيفرة الرمزية المشتركة التي يتعارف بها أبناء الجماعة، فمجرد أن ينطق المرء بلسان قومه يعلن انتماءه إليهم إعلاناً لا يحتاج إلى تصريح. ومن هنا كان الحرص على لغة الطفل الأولى في سنواته المبكرة حرصاً على تماسك شخصيته قبل أن يكون حرصاً على سلامة نطقه، وهذه نقطة سنبنى عليها كثيراً في الشق التربوي من هذا البحث. ومن الوظائف الجوهرية للخطاب اللغوي في بناء الهوية وظيفة حفظ الذاكرة الجمعية ونقلها؛ فالجماعات البشرية لا تحفظ ماضيها في الوقائع ذاتها، إذ الوقائع تمضي وتتقضي، وإنما تحفظه في السرد اللغوي التي تروى بها تلك الوقائع: في القصص والأمثال والأشعار والأخبار والتواريخ. وقد أدرك ابن خلدون هذه الوظيفة حين جعل اللسان ملكة صناعية تحصل بالتكرار وتحفظ بها علوم الأمة وآدابها، وربط بين فساد الملكة اللسانية وانقطاع السند الحضاري (ابن خلدون، ٢٠٠٤: ٧٦٤). فإذا ضعفت صلة جيل من الأجيال بلغة أسلافه، لم يعد قادراً على قراءة سرودهم قراءة مباشرة، فتتحول الذاكرة الجمعية عنده إلى شذرات مترجمة باهتة، ويغدو ماضيه بلداً أجنبياً بالمعنى الحرفي للعبارة، وتلك أولى درجات التفكك الهوياتي وأخفاها. ولعل من المفيد، لتقريب هذه المعاني النظرية من ذهن القارئ التربوي، أن نسوق مثلاً مدرسياً بسيطاً: تأمل طالباً في الصف الأول المتوسط يفتح يومه بنشيد فصيح يحفظه، ثم يستمع إلى معلم يشرح له درس العلوم بعربية سليمة، ثم يقرأ في حصة المطالعة نصاً جميلاً عن مآثر أمته، ثم يشارك في إذاعة مدرسية يلقي فيها كلمة أعدها بنفسه. هذا الطالب يعيش خطاباً لغوياً متسقاً يقول له في كل لحظة: لغتك حية قادرة جميلة، وأنت ابن أمة عريقة. وتأمل في المقابل قريباً له يفتح يومه بأغنية هجينة، ويتلقى العلوم بلغة أجنبية يتعثر فيها، ولا يقرأ خارج المقرر شيئاً، ويقضي مساءه في منصات تكتب عربيته بحروف لاتينية. إن

الفرق بين الطالبين ليس فرقاً في المعلومات اللغوية، بل فرق في الهوية قيد التشكل، وهذا هو المعنى الإجرائي الدقيق لقولنا إن الخطاب اللغوي يبني الهوية أو يهدمها. وخلاصة هذا المطلب أن الخطاب اللغوي والهوية الثقافية متلازمان تلازم الروح والجسد؛ فالخطاب هو الفضاء الذي تتشكل فيه الهوية وتعرض وتتناقض وتُعاد صياغتها، والهوية هي الأفق الذي يستمد منه الخطاب مرجعيته ورموزه وشرعيته. وإذا كان هذا التلازم قانوناً عاماً في كل اللغات والثقافات، فإنه في الحالة العربية أشد ظهوراً وأعمق جذوراً، لاعتبارات تاريخية ودينية وحضارية سيتولى المطلب الآتي بسط القول فيها، ليتبين كيف صارت العربية وعاء حضارة كاملة ومقوماً مركزياً لهوية أمة بأسرها.

المطلب الثاني: العربية وعاء حضارياً ومقوماً مركزياً للهوية الثقافية

إذا كان المطلب السابق قد أصل للعلاقة النظرية بين الخطاب اللغوي والهوية، فإن هذا المطلب يتجه إلى الحالة العربية بعينها، ليبين بالدليل التاريخي واللساني كيف صارت العربية وعاء حضارة عالمية ومقوماً مركزياً لهوية أمة تمتد اليوم على رقعة تضم أكثر من عشرين دولة ومئات الملايين من الناطقين. ولعل أول ما ينبغي تقريره في هذا المقام أن مكانة العربية في وجدان أهلها ليست وليدة عاطفة قومية طارئة، بل ثمرة تراكم حضاري ممتد، تضافرت في صنعه عوامل دينية ولسانية وتاريخية يعضد بعضها بعضاً. فأما العامل الديني فهو الأظهر والأعمق أثراً؛ إذ اصطفى الله تعالى العربية لساناً لوحيه الخاتم، فقال سبحانه: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١﴾ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿٢﴾ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ﴿٣﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴿٤﴾﴾ (الشعراء: ١٩٢-١٩٥). وبهذا الاصطفاء خرجت العربية من كونها لغة قوم إلى كونها لغة رسالة عالمية، وارتبط مصيرها بمصير النص القرآني ارتباطاً جعل حفظها فرعاً من حفظه، فتوجهت إليها هم الأمة كلها، عربها وعجمها، درساً وتقعيداً وتصنيفاً. ومن الحقائق التي يجدر أن يقف عندها الدارس أن أعلاماً كباراً من واضعي علوم العربية لم يكونوا عرباً بأنسابهم، وحسبك بسبويه إمام النحاة مثلاً، وفي هذا برهان عملي على أن الهوية العربية اللغوية كانت هوية جامعة مفتوحة، يدخلها المرء بلسانه وولائه الثقافي لا بدمه (وافي، ٢٠٠٤: ١٩٩) وقد ترتب على هذا الارتباط القرآني أثر لساني فريد قلما نجد له نظيراً في تاريخ اللغات، وهو الثبات النسبي للمستوى الفصيح عبر القرون؛ فالقارئ العربي المعاصر يستطيع، بقدر معقول من التأهيل المدرسي، أن يقرأ نصوصاً كتبت قبل أكثر من ألف عام ويفهمها، في حين يعجز قارئ الإنجليزية المعاصر عن فهم نصوصها التي لا يتجاوز عمرها بضعة قرون إلا بترجمة داخلية. وقد سجل كيس فرستينغ، وهو من أبرز مؤرخي العربية في الغرب، أن المعيار الفصيح للعربية حافظ على استقرار مدهش منذ عصر التدوين، وأن هذا الاستقرار مدين في المقام الأول لمكانة النص القرآني ولجهود النحاة المبكرة في التقعيد (Versteegh, 2014: 74). وهذا الثبات ليس مزية جمالية فحسب، بل هو شرط بنيوي لاستمرار الهوية؛ إذ يجعل التراث كله، من الجاحظ إلى طه حسين، فضاءً مفتوحاً أمام كل جيل جديد، فلا تنقطع سلسلة الذاكرة الحضارية. وأما العامل اللساني الذاتي، فيتمثل في جملة خصائص بنيوية منحت العربية طاقة توليدية واستيعابية عالية، في مقدمتها نظام الاشتقاق القائم على الجذور والأوزان، وهو نظام يتيح توليد عشرات المفردات من جذر واحد وفق قوالب مطردة محفوظة، مما يجعل المعجم العربي معجماً حياً قابلاً للتوسع الداخلي المنضبط. وقد فصل علمائنا القول في هذه الخاصية قديماً وحديثاً، وبين محمد المبارك أن الاشتقاق يمنح العربية قدرة ذاتية على مواكبة المستجدات دون حاجة ماسة إلى الاقتراض، إذا وجدت الإرادة والمؤسسات الراعية (المبارك، ١٩٧٢: ٨٩). يضاف إلى ذلك نظام الإعراب الذي يمنح الجملة العربية مرونة في الرتبة ودقة في تمييز الوظائف النحوية، وقد عده تمام حسان قرينة من القرائن المتضافرة على تحديد المعنى داخل نظرية متكاملة في تعليق معاني النحو (تمام حسان، ٢٠٠٦: ٢٠٥). ولسنا هنا بصدد تعداد فضائل العربية تعداداً وجدانياً، فذلك مسلك حذرنا منه في المقدمة، وإنما نشير إلى أن هذه الخصائص البنيوية كانت شرطاً موضوعياً مكن العربية من أن تنهض بأعباء حضارة علمية كاملة. فحين اتسعت الدولة الإسلامية وانفتحت على تراث اليونان وفارس والهند، لم تقف العربية موقف العاجز، بل استوعبت في قرن ونصف تقريباً علوم الأوائل ترجمةً وتمثلاً، ثم تجاوزتها إبداعاً وإضافة، حتى غدت بين القرنين الثالث والسابع الهجريين لغة العلم الأولى في العالم، يكتب بها الطبيب والفلكي والرياضي والفيلسوف من أقاصي ما وراء النهر إلى الأندلس. ويذكر محمود فهمي حجازي أن العربية في تلك الحقبة أدت الوظيفة التي تؤديها الإنجليزية في عالم اليوم، لغةً للتواصل العلمي العابر للأقوام والأديان، وأن مصطلحاتها العلمية انتقلت إلى اللغات الأوروبية شاهدةً على ذلك السبق (حجازي، ١٩٩٨: ٢٤١). وهذه الحقيقة التاريخية ذات قيمة تربوية بالغة ينبغي ألا تغيب عن المعلم وهو يقدم العربية لطلبته؛ فكثير من الناشئة اليوم يتسرب إلى أذهانهم، تحت ضغط الواقع الراهن، أن العربية لغة دين وأدب فحسب، وأن العلم حكر على لغات أخرى بطبيعته. والتاريخ يكذب هذا الوهم تكذيباً قاطعاً: فاللغة التي كتب بها ابن سينا قانونه والخوارزمي جبره وابن الهيثم مناظره ليست عاجزة بطبعها عن استيعاب علوم العصر، وإنما العجز عجز أهلها حين تخلوا عن التمكين لها في مؤسسات العلم والإدارة والاقتصاد. وقد ألح أنور الجندي على هذا المعنى، مبيناً أن الحملة على الفصحى واتهامها بالقصور كانت في جوهرها حملة على الذات الحضارية للأمة، وأن ربط التقدم بهجر اللغة الأم مغالطة

تكذيبها تجارب الأمم الحية قاطبة (الجندي، ١٩٨٢: ٦٧). ثم إن العربية أدت عبر تاريخها وظيفة توحيدية فريدة، فكانت ولا تزال الرابطة الجامع لأمة فرققتها السياسة ووحدتها اللسان. ذلك أن الأقطار العربية، على تباعد ديانتها وتنوع لهجاتها، تلقت في فصحى مشتركة واحدة، بها يكتب المثقف المغربي فيقرؤه العراقي، وبها تذاع نشرات الأخبار من الرباط إلى بغداد فيفهمها الجميع. وقد جعل ساطع الحصري اللغة المشتركة الركن الأول من أركان الأمة، مقدماً إياها على الدولة والاقتصاد والجغرافيا، ومقرراً أن الأمة قد تفقد استقلالها السياسي ثم تستعيده ما دامت محتقظة بلغتها، فإذا فقدت اللغة فقدت روح وجودها القومي (الحصري، ١٩٨٥: ٤٥). ومهما يكن من تحفظات على المشروع القومي في صيغته السياسية، فإن ملاحظته اللغوية تظل صحيحة في ذاتها، تشهد لها وقائع التاريخ القريب والبعيد. ولا يقل عن ذلك أهمية أن نلاحظ أن العربية الفصحى ظلت عبر قرون الضعف السياسي والتجزئة خزانة الذاكرة الجمعية للأمة؛ ففيها حفظ الشعر الجاهلي وأيام العرب، وفيها دونت السيرة والتاريخ، وفيها صيغت الأمثال والحكم التي تختزل تجربة الأجيال. وحين نقول إن اللغة وعاء حضاري فإننا نعني هذا المعنى العملي المحسوس: أن من يتقن العربية يملك مفتاح مكتبة حضارية كاملة، ومن يفقدها يجد نفسه محروماً من تراثه إلا عبر وسائط الترجمة، غريباً في دار أجداده. وقد نبه أحمد مختار عمر إلى أن الألفاظ ليست قوالب فارغة، بل تحمل في دلالاتها ترسبات ثقافية وتاريخية، وأن دراسة المعنى لا تستقيم بمعزل عن الثقافة التي أنتجت (أحمد مختار عمر، ١٩٩٨: ٤١)، ومعنى ذلك أن معجم العربية نفسه وثيقة هوية، تقرأ فيها عقائد الأمة وأعرافها وتاريخ حساسيتها الجمالية. وقد يعترض معترض بأن اللهجات العامية هي اللغة الأم الفعلية لأبناء العربية اليوم، وأن الفصحى لغة تعلم لا لغة اكتساب، فكيف تكون مقوم الهوية المركزي؟ والجواب أن العلاقة بين الفصحى والعاميات في الوعي العربي ليست علاقة لغتين متنافستين، بل علاقة مستويين من لسان واحد، تتغذى عامياته من فصحاء وترفد العاميات الفصحى بدورها عبر التاريخ. وقد بين إبراهيم أنيس أن اللهجات العربية الحديثة امتداد طبيعي للهجات القبائل القديمة، وأن الفصحى كانت وما تزال المستوى الجامع الذي تلقت عنده هذه الفروع (أنيس، ١٩٨٤: ٣٣ وما بعدها). فالثنائية هنا ثنائية وظيفية داخل هوية لغوية واحدة، ولا تصبح خطراً إلا حين تتحول، بفعل الإهمال التعليمي أو التوظيف الأيديولوجي، إلى قطيعة وعداء، وهو ما سنعالجه في المبحث الثاني. ومما يؤكد الطابع الهوياتي للعربية أن أعداء الأمة أدركوا هذه الحقيقة إدراكاً عملياً، فكانت اللغة هدفاً مباشراً لسياسات الاستعمار في المشرق والمغرب؛ ففي الجزائر مثلاً عملت الإدارة الاستعمارية طوال أكثر من قرن وربع على إقصاء العربية من التعليم والإدارة وحصر تداولها، إدراكاً منها بأن فرنسة اللسان مقدمة لفرنسة الوجدان. ولم يكن عجباً بعد ذلك أن تكون معركة استرجاع اللغة من أولى معارك الاستقلال الثقافي. وقد استوعب المسدي هذا الدرس التاريخي حين قرر أن الصراع على اللغة صراع على السيادة بالوكالة، وأن الأمم حين تريد أن تلغي أمة أخرى تبدأ بلسانها (المسدي، ٢٠١١: ٥٥). وفي المقابل، فإن تجارب النهوض الحديثة، من اليابان إلى كوريا إلى فنلندا، قامت كلها على التعليم باللغة الوطنية، فلم يثبت في تجربة أمة واحدة أن التقدم اشترط هجر اللغة الأم. ويتصل بهذا كله بعد إنساني عام نبه إليه ديفيد كريستال في دراسته عن موت اللغات، حين بين أن اندثار أي لغة خسارة للإنسانية جمعاء، لأن كل لغة تحمل رؤية فريدة للعالم وذخيرة معرفية لا تعوض، وأن صحة اللغة تقاس بحضورها في الوظائف الحية للمجتمع لا بعدد المتعنين بها (Crystal, 2000: 34). والعربية، بحمد الله، بعيدة عن دائرة الخطر الوجودي المباشر بحكم عدد ناطقيها ومكانتها الدينية، غير أن كريستال نفسه ينبه إلى أن تراجع اللغة عن مجالات العلم والاقتصاد والتقنية مرحلة أولى في مسار طويل قد ينتهي إلى ما لا تحمد عقباه، وهو تنبيه جدير بأن يؤخذ مأخذ الجد في التخطيط اللغوي العربي. وقد رصدت الدراسات المعاصرة حجم التحول الذي طرأ على مكانة العربية في العصر الحديث؛ فهناك الموسى، في تحليله العميق لأحوال العربية بين قيم الثبوت وقوى التحول، يبين أن العربية تعيش اليوم مفارقة لافتة: حضور رمزي ووجداني عارم، يقابله انحسار وظيفي متزايد في ميادين المال والأعمال والعلوم والتقنية، وأن ردم الهوية بين المكانة المعلنة والوظيفة الفعلية هو التحدي المركزي أمام أهل العربية في هذا العصر (الموسى، ٢٠٠٧: ١١٩). وترى الباحثة أن هذه المفارقة تتجلى في أوضح صورها داخل المدرسة نفسها، حيث يتلقى الطالب دروساً في عظمة العربية بلسان معلم قد لا يتكلمها سليمة، وفي بيئة تعلمه بلسان الحال أن لغة النجاح الاجتماعي لغة أخرى. ومن مظاهر الطاقة الحضارية للعربية سعة معجمها سعة أثارت إعجاب الدارسين قديماً وحديثاً؛ فقد جمعت المعاجم الكبرى من ألفاظها ما لم يجمع لكثير من لغات العالم العريقة، وتتوالت فيها أساليب التعبير عن المعنى الواحد تنوعاً منح الكاتب والشاعر حرية في اختيار اللفظ بحسب مقتضى الحال ودرجة المعنى ودقيق الفروق. وليست هذه السعة ترفاً معجمياً، بل هي سجل حضاري ينبئ عن دقة الملاحظة عند العرب وثراء تجربتهم مع بيئتهم وحياتهم؛ فتعدد أسماء الأسد والسيف والمطر مثلاً ليس ترادفاً محضاً كما يظن المتعجل، بل هو في كثير منه تسمية لأحوال ودرجات وصفات متميزة، تكشف عن ذهنية تصنيفية بالغة الدقة. وفي هذا المعنى تصبح دراسة المعجم العربي، كما أشرنا نقلاً عن أحمد مختار عمر، قراءة في أنثروبولوجيا الأمة وتاريخ حساسيتها، لا مجرد إحصاء للألفاظ. كذلك فإن الحرف العربي نفسه مكون هوياتي مستقل جدير بالوقوف عنده؛ فقد تجاوز هذا الحرف حدود اللغة

العربية ليصير وعاء كتابياً لعشرات اللغات الإسلامية عبر التاريخ، من الفارسية والعثمانية والأردية إلى الملايوية والسواحلية والهاوسا، فكان جسر وحدة ثقافية تمتد من غرب إفريقيا إلى أرخبيل الملايو. ثم إنه أنجب فناً أصيلاً هو فن الخط العربي، الذي ارتقى بالكتابة من وظيفة التدوين إلى أفق الجمال المحض، وزين المساجد والمخطوطات والعمائر، حتى غدا أحد أعرف رموز الحضارة الإسلامية في وعي العالم. ومن هنا يفهم لماذا كانت محاولات استبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي، التي طرحت في بعض الأقطار في القرن الماضي بدعوى التيسير، تقابل بذلك الرفض الجماهيري العارم؛ فالناس أدركوا بفطرتهم أن المساس بالحرف مساس بعمود الخيمة الرمزية كلها. ويشهد لمكانة العربية الحضارية كذلك أثرها العميق في لغات العالم؛ فقد رفدت الفارسية والتركية والأردية بنسبة ضخمة من معجمها، وتركت في الإسبانية والبرتغالية مئات الألفاظ شاهدة على قرون الحضور الأندلسي، وانتقلت مصطلحاتها العلمية إلى لغات أوروبا في الرياضيات والفلك والكيمياء والطب إبان حركة الترجمة عن العربية في العصور الوسطى. وقد وثق فرستينغ هذا الامتداد، مبيناً أن العربية كانت لقرون لغة مانحة معطاءة تقتض منها اللغات ولا تكاد تقتض، وأن هذا الاتجاه في حركة الاقتراض مؤثر تاريخي صادق على موقع اللغة في موازين الحضارة (Versteegh, 2014: 227). وما بعدها). وفي هذه الحقيقة درس بليغ للناشئة: فاللغة التي يستصغرها بعضهم اليوم كانت بالأمس القريب معلمة لغات الأرض، وليس بين الحاليين إلا ما صنعتها أيدي أهلها، والدرس معكوس الاتجاه أيضاً: فما صنعه الأسلاف يستطيع الأحفاد أن يصنعوا مثله إذا صدقت العزائم. ثم إن الاعتراف الدولي المعاصر بالعربية يؤكد أنها ما تزال، رغم كل ما تقدم من تحديات، في مصاف اللغات الكبرى؛ فهي إحدى اللغات الرسمية الست في الأمم المتحدة ومنظماتها منذ عام ١٩٧٣، ولها يوم عالمي تحتفي به المنظمات الدولية في الثامن عشر من كانون الأول من كل عام، وهي من أوسع لغات العالم انتشاراً من حيث عدد الناطقين، ولغة شعائرية لما يزيد على مليار مسلم يتلون بها كتابهم في مشارق الأرض ومغاربها. وهذه المعطيات الموضوعية ينبغي أن تحضر في الخطاب التربوي الموجه للطلبة، لا للتفاخر العاطفي، بل لتصحيح صورة ذهنية مغلوطة رسختها عقود الانهزام، صورة تقدم العربية لغة محلية محاصرة، والحق أنها لغة عالمية موفورة الأسباب، ينقصها حسن إدارة أهلها لأصولها الرمزية الهائلة. على أن الباحثة تستدرك هنا استدراكاً منهجياً لا بد منه، وهو أن استحضار هذا الرصيد الحضاري ينبغي أن يظل في الخطاب التربوي وسيلة تحفيز لا وسادة استرخاء؛ فمن آفات بعض خطابنا اللغوي المعاصر أنه يكتفي من قضية العربية بجرذ الأمجاد، فيتحول الماضي المشرق من طاقة دافعة إلى مخدر مريح، ويقع الناشئ في مفارقة نفسية موهنة بين عظمة يسمعها في الدرس وواقع مغاير يعيشه خارج أسوار المدرسة، فيؤول الأمر إلى نقيض المقصود. والصواب أن يقدم التاريخ الحضاري للعربية مقروناً دائماً بسؤال المسؤولية: ماذا صنع الأسلاف بلغتهم حتى سادت؟ وماذا نصنع نحن بها اليوم؟ وما نصيبك أنت، أيها الطالب، من هذا الصنيع؟ فهذا الربط بين الفخر والتكليف يتحول الرصيد الرمزي إلى وقود عمل، وتلك هي الوظيفة التربوية الصحيحة للذاكرة الحضارية في بناء الهوية، لا الوقوف بها عند حدود الحنين. وخلاصة هذا المطلوب أن مركزية العربية في الهوية الثقافية للأمة ليست دعوى وجدانية، بل حقيقة تسندها معطيات الدين والتاريخ واللسانيات مجتمعة؛ فهي لغة الوحي الخاتم، ووعاء الحضارة العلمية التي أضاءت للعالم قروناً، والرباط الجامع لأمة مترامية الأطراف، وخزانة ذاكرتها ومفتاح تراثها. غير أن هذه المكانة التاريخية لا تحمي نفسها بنفسها، فالمواريث الرمزية، مهما عظمت، تحتاج إلى من يجدد أسباب حياتها في كل جيل. ومن هنا كان لا بد من الانتقال إلى الشطر الثاني من البحث، لمساءلة الواقع المعاصر: ما التحديات التي تحاصر الخطاب اللغوي العربي اليوم؟ وكيف السبيل إلى تحويل هذا الخطاب من موقع الدفاع إلى موقع البناء، بناء الانتماء وتحصين الناشئة؟

المبحث الثاني الخطاب اللغوي وتعزيز الانتماء المجتمعي في مواجهة التحديات المعاصرة

المطلب الأول: التحديات المعاصرة التي تواجه الخطاب اللغوي العربي

ليس من مقاصد هذا البحث رسم صورة قاتمة تبعث على اليأس، ولا تجميل الواقع تجميلاً يبعث على الغفلة، وإنما المقصود تشخيص علمي هادئ لجملة التحديات التي تحاصر الخطاب اللغوي العربي في هذا العصر، تمهيداً لاقتراح سبل المواجهة في المطلب التالي. وهذه التحديات، وإن تشابكت في الواقع تشابكاً يعسر معه الفصل، يمكن ردها منهجياً إلى خمسة محاور كبرى: العولمة الثقافية وما تحمله من هيمنة لغوية، والازدواجية اللغوية الداخلية بين الفصحى والعاميات، وزحف اللغات الأجنبية على التعليم وسوق العمل، والتحول الرقمي وما أفرزه من أنماط كتابية هجينة، وأخيراً الوهن الذي أصاب المؤسسة التعليمية نفسها في تعليم العربية. فأما العولمة، فهي في بعدها اللغوي ليست مجرد انفتاح بريء على الآخر، بل عملية إعادة تشكيل للفضاء الرمزي العالمي لمصلحة لغة مركزية واحدة تكاد تحتكر إنتاج المعرفة وتداولها. وقد حذر نبيل علي مبكراً من أن ثورة المعلومات، بقدر ما تحمل من فرص، تحمل خطر «الاختراق الثقافي» للأمم التي تستهلك التقنية ولا تنتجها، وأن اللغة هي البوابة الأولى لهذا الاختراق، إذ تتسلل مع المصطلح الأجنبي منظومة كاملة من التصورات والقيم (نبيل علي، ١٩٩٤: ٦٦). ثم عاد في دراسته اللاحقة ليقرر

أن الفجوة الرقمية بين العرب وغيرهم هي في جوهرها فجوة لغوية معرفية، وأن حضور العربية في الفضاء المعلوماتي متخلف كماً ونوعاً عن وزن أهلها الديموغرافي (نبيل علي، ٢٠٠١: ٢٢٧). والمفارقة أن التنوع اللغوي الذي جعله الله آية من آياته، كما قال سبحانه: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوُكُوفِ﴾ (الروم: ٢٢)، تتجه العولمة إلى طمسها لمصلحة نمط لساني ثقافي واحد. وليست الهيمنة اللغوية شأناً عربياً خاصاً، فقد رصدها الدارسون في قارات شتى، حتى قدر كريستال أن لغة تموت في المعدل كل أسبوعين تقريباً، وأن نصف لغات العالم مهدد بالاندثار خلال القرن الحالي (Crystal, 2000: 19). غير أن خصوصية الموقف العربي تكمن في أن أمة تملك لغة بهذا العمق التاريخي وهذا العدد من الناطقين تسلك أحياناً، بمحض إرادتها المؤسسية، سلوك الجماعات اللغوية الصغيرة المهددة، فتقصي لغتها طوعاً عن التعليم العالي والاقتصاد والبحث العلمي. وهذا ما دفع المسدي إلى صك عبارته القاسية الشهيرة عن «الانتحار اللغوي»، محذراً من أن العرب قد يكونون الأمة الوحيدة التي تفرط في لغتها دون أن يفرض عليها ذلك فرضاً، وأن التاريخ لا يعرف رحمة بالأُمم التي تهون عليها ألسنتها (المسدي، ٢٠١١: ١٤). وأما التحدي الثاني فهو الازدواجية اللغوية، ونعني بها ذلك الوضع الذي تتوزع فيه الوظائف التواصلية بين مستوى فصيح يستعمل في المقامات الرسمية والمكتوبة، ومستويات عامية تستعمل في الحياة اليومية. وهذا الوضع في ذاته قديم وطبيعي، عرفته العربية منذ عصورها الأولى، ولا يمثل بذاته خطراً على الهوية ما دامت الفصحى حاضرة حية في التعليم والدين والثقافة. غير أن الخطر ينشأ من تحويل طراً في العصر الحديث: أولهما اتساع الهوة بين المستويين بسبب ضعف التعليم، حتى غدت الفصحى عند قطاعات من الناشئة أشبه بلغة ثانية تستصعب وتستثقل؛ وثانيهما التوظيف الأيديولوجي للعامية، إذ ظهرت منذ أواخر القرن التاسع عشر دعوات صريحة إلى اتخاذ العاميات لغات كتابة وتدوين بديلاً من الفصحى، بدعوى التيسير ومحاكاة تطور اللغات الأوروبية عن اللاتينية. وقد تصدى المحققون من علماء العربية لهذه الدعوات، وبين علي عبد الواحد وافي أن قياس علاقة العاميات بالفصحى على علاقة الرومانسيات باللاتينية قياس فاسد، لاختلاف الشروط التاريخية والدينية والثقافية اختلافاً جوهرياً، وأن وحدة اللغة الفصحى ضرورة حضارية للأمة العربية لا تعدلها مكاسب التيسير المزعومة (وافي، ١٩٨٣: ١٧٧) وقد كشف الدرس الاجتماعي اللغوي الحديث أن الدعوة إلى العامية لم تكن في كثير من صورها دعوة لسانية بريئة؛ فياسر سليمان يوثق كيف ارتبطت أبرز تلك الدعوات في مصر والشام بأقلام استعمارية أو مستغربة كانت ترى في الفصحى حصناً للجامعة الإسلامية والعربية ينبغي تقيضه، وكيف كان النقاش حول العامية والفصحى على الدوام نقاشاً سياسياً هوياتياً في لبوس لساني (Suleiman, 2003: 80 وما بعدها). وليس معنى هذا اتهام كل من كتب بالعامية أو دعا إلى الاعتناء بدراساتها، فالدراسة العلمية للهجات فرع مشروع من فروع اللسانيات، وإنما المرفوض تحويل العامية إلى مشروع بديل يزاحم الفصحى في وظائفها الجامعة، لما في ذلك من تقنيت للفضاء التواصلية العربي وقطع للناشئة عن تراثهم. وأما التحدي الثالث فهو مزاحمة اللغات الأجنبية للعربية في عقر دارها، ولا سيما في التعليم؛ فقد اتسعت في العقود الأخيرة ظاهرة التدريس باللغات الأجنبية اتساعاً لافتاً، لم يعد مقصوراً على كليات الطب والهندسة، بل امتد إلى التعليم العام في المدارس الخاصة، حتى نشأت أجيال تتلقى المعرفة كلها بغير لسانها الأم، وتتعامل مع العربية بوصفها مادة دراسية ثقيلة لا وعاء تفكير وحياة. والبحث التربوي في هذه المسألة حاسم الدلالة: فالتعلم باللغة الأم أكفأ تحصيلاً وأعمق فهماً، والذين يتعلمون العلوم بلغة أجنبية يبذلون جهداً مضاعفاً في فك الشفرة اللغوية قبل الوصول إلى المفهوم العلمي. وقد بين عبده الراجحي أن قضية لغة التعليم قضية علمية قبل أن تكون قضية عاطفية، وأن حسمها لمصلحة اللغة الأجنبية إنما يكرس التبعية المعرفية ويحرم اللغة الوطنية من النمو بالاستعمال (الراجحي، ١٩٩٥: ١٥٨). على أن الإنصاف يقتضي التفريق بين تعلم اللغات الأجنبية، وهو مطلب حضاري لا غنى عنه، والتعلم بها في كل شيء، وهو الخلل الذي نعنيه. ويتفرع عن هذا التحدي ما يسميه الدارسون أزمة المصطلح؛ إذ يتدفق المصطلح العلمي والتقني الأجنبي بإيقاع يفوق قدرة المجامع اللغوية وهيئات التعريب على الملاحقة، فضلاً عن ضعف التنسيق بين هذه المؤسسات، حتى ليجد المرء للمصطلح الواحد مقابلات عربية متعددة بتعدد الأقطار. وقد وصف حجازي هذا الواقع وصفاً دقيقاً، مبيناً أن المشكلة ليست في عجز العربية عن توليد المصطلح، فآليات الاشتقاق والنحت والتعريب متاحة وفاعلة، وإنما في غياب السياسة اللغوية الموحدة والإرادة التنفيذية التي تحول قرارات المجامع إلى واقع في الكتاب المدرسي ووسائل الإعلام (حجازي، ١٩٩٨: ٢٥٣). والنتيجة أن المتخصص العربي كثيراً ما يجد التواصل العلمي بالأجنبية أسير عليه من التواصل بلغته، وهذه واحدة من أخطر علامات الانحسار الوظيفي. وأما التحدي الرابع، وهو أحدثها عهداً وأسرعها تقاقماً، فيتصل بالفضاء الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي. فقد أفرز هذا الفضاء أنماطاً كتابية هجينة، أشهرها ما يعرف بـ«العربيزي» أو «الفرانكو أراب»، وهو كتابة العربية العامية بحروف لاتينية وأرقام تعوض الأصوات العربية الخاصة، وقد شاع هذا النمط بين قطاعات واسعة من الشباب حتى صار عند بعضهم عادة راسخة تمتد أحياناً إلى كتاباتهم الجادة. وليست القضية قضية حروف فحسب؛ فالحرف العربي نفسه رمز هوياتي عريق ارتبطت به فنون الخط والزخرفة وحمل تراث أمم إسلامية عديدة، والعدول عنه طوعاً في

الاستعمال اليومي رسالة رمزية خطيرة تصل الناشئة بمنظومة كتابية أخرى وتصلهم عن منظومتهم شعورياً ولا شعورياً. أضف إلى ذلك ما تعج به المنصات من ركافة وخطط بين المستويات وانتشار للأخطاء انتشار النار في الهشيم، إذ يقرأ الملايين تغريدة ملحونة لمشهور فترسخ في أذهانهم صورة اللغة المتاحة المتحللة من كل ضابط. ولا بد هنا من كلمة إنصاف؛ فالفضاء الرقمي ليس شراً محضاً على العربية، فقد أتاح للفصحى منابر جديدة، ونشطت فيه مبادرات مباركة لإحياء الفصحى وتيسير علومه، وارتفعت نسبة المحتوى العربي في الشبكة عما كانت عليه قبل عقدين. لكن المعادلة الكلية ما تزال مختلفة اختلافاً بيناً، فالمحتوى الرقمي ضئيل قياساً إلى عدد الناطقين، وضعيف في المحتوى المعرفي الرصين تحديداً، وأغلب ما يستهلكه الشاب العربي على الشبكة إنما يستهلكه بلغات أخرى أو بعاميات مكتوبة، مما يجعل ساعات يومه الرقمي الطويلة تدريباً متواصلاً على الانفصال عن فصحاء (نبيل علي، ٢٠٠١: ٢٣٣). وأما التحدي الخامس فداخلي المنشأ، وهو وهن المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها اللغوية، وهو عند الباحثة، بحكم موقعها في الميدان التربوي، أخطر التحديات جميعاً، لأن سائر التحديات إنما تنفذ من الثغرة التي يحدثها. ومظاهر هذا الوهن كثيرة: مناهج تقدم العربية جسداً محنطاً من القواعد المجردة والإعراب الشكلي، لا لساناً حياً يتذوق ويستعمل؛ وطرائق تدريس تلقينية تجعل حصة العربية من أثقل الحصص على نفوس الطلبة؛ ومعلمون يعانون بعضهم ضعفاً في الملكة اللغوية نفسها، فينقلون إلى طلبتهم ضعفهم مع مادتهم؛ وامتحانات تقيس الحفظ ولا تقيس المهارة. وقد شخص رشدي طعيمة هذا الخلل تشخيصاً منهجياً، مبيناً أن تعليم العربية انشغل بتعليم «عن اللغة» على حساب تعليم «اللغة» ذاتها، أي انشغل بالمعلومات النحوية والصرفية والبلاغية النظرية على حساب المهارات الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والعبرة في تعلم اللغات بالممارسة الوظيفية لا بجشد القواعد (طعيمة، ٢٠٠٤: ٤٣) ومما يعمق أثر الوهن التعليمي أن مادة العربية كثيراً ما تعامل في الثقافة المدرسية السائدة معاملة المادة الثانوية قياساً إلى الرياضيات والعلوم واللغة الأجنبية؛ فتسند حصصها أحياناً لسد النقص لا للكفاءة، وتستقطع أوقاتها للأنشطة الطارئة، ويوحي مجموع الرسائل الضمنية في المدرسة والبيت للطالب بأن التفوق فيها ليس من التفوق «الحقيقي» في شيء. وهذه التراتبية الضمنية للمواد الدراسية، وإن لم ينص عليها منهج ولا قرار، تفعل في الوجدان الجمعي للناشئة فعل السياسة المعلنة، لأن الطفل قارئ ماهر للرسائل غير المكتوبة، يزن الأشياء بميزان ما يراه محتقياً به لا بما يقال له. ومن ثم فإن إصلاح مكانة العربية في المدرسة يبدأ من إصلاح هذه الرمزيات الدقيقة قبل المناهج والكتب: من احتفاء الإدارة بمتمفوقي العربية احتفاءها بمتمفوقي العلوم، ومن إسناد مادتها لخيرة المعلمين، ومن حضورها اللائق في المناسبات والواجبات، فذلك كله خطاب لغوي بالمعنى الذي أصلناه في المبحث الأول، وإن لم ينطق بكلمة واحدة. وتتضافر هذه التحديات الخمسة على إحداث أثرها الأعظم، وهو الأثر النفسي الهوياتي في الناشئة؛ إذ يتكون لدى قطاع منهم ما يمكن تسميته «الانهزام اللغوي»، وهو شعور مضمرب بأن العربية لغة الماضي والتخلف، وأن الرطانة بالأجنبية علامة الرقي والحداثة، فترى الشاب يتباهى بضعفه في لغته ويعتذر عن أخطائه في الأجنبية. وقد نبه ابن خلدون قديماً إلى هذه الآلية النفسية في قانونه المشهور عن ولوع المغلوب بتقليد الغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله، معللاً ذلك بأن النفس تعتقد الكمال في من غلبها فتتشبه به (ابن خلدون، ٢٠٠٤: ١٨٤). واللغة أول ما يطاله هذا التقليد وأخطره، لأنها كما تقدم ليست أداة بل هوية. وقد أكدت كلير كرامش أن اتجاهات المتعلمين نحو لغتهم لا تنفصل عن اتجاهاتهم نحو ثقافتهم وذواتهم، وأن احتقار اللغة الأم مقدمة لاغتراب ثقافي شامل (Kramersch, 1998: 65). ويتفرع عن التحديات السابقة تحديان مساندان يستحقان إشارة خاصة وإن لم نغردهما بالبعد: أولهما ضعف حركة الترجمة إلى العربية؛ فالمعرفة الإنسانية تتضاعف اليوم بإيقاع غير مسبوق، وحصة العربية من نقل هذه المعرفة إلى قرائها حصة متواضعة تثير الأسى إذا قورنت بما تترجمه أمم أقل عدداً بكثير، والنتيجة أن طالب المعرفة الجاد يضطر اضطراراً إلى اللغات الأجنبية، فيتركس في وعيه الاقتران بين المعرفة الرفيعة واللغة الأجنبية، وذلك الاقتران نفسه هو الذي يغذي الانهزام اللغوي الذي نتحدث عنه. وثانيهما تراجع عادة القراءة الحرة في المجتمعات العربية تراجعاً تجمع عليه المؤشرات على تفاوت في التقدير؛ والقراءة هي الرافد الأول للملكة اللغوية بعد الاكتساب الطفولي، فإذا جف هذا الرافد ضمرت الملكة مهما اجتهدت المدرسة، إذ لا تكفي حصص محدودة في الأسبوع لبناء ما تبنيه عشرات الكتب في العام ولا يستقيم تشخيص التحديات دون الوقوف عند دور الإعلام، فهو اليوم أوسع منتجي الخطاب اللغوي جمهوراً وأعمقهم أثراً في تشكيل العادات اللسانية؛ والمشهد الإعلامي العربي في هذا الباب مشهد متفاوت: ففيه قنوات وبرامج حافظت على فصحي مشرقة ميسرة قدمت للعربية خدمات جليلة، وأثبتت عملياً أن الفصحى قادرة على أن تكون لغة الخبر والوثائقي والحوار الحي دون تقعر ولا تكلف؛ وفيه في المقابل طوفان من البرامج والإعلانات والدراما اتخذ العاميات لساناً وحيداً، بل عمد بعضه إلى مزيج إعلاني هجين يقحم الأجنبية إقحاماً للإحياء بالفخامة والحداثة، حتى صارت لغة الإعلان التجاري في بعض العواصم العربية وثيقة يومية على تراتبية رمزية مقلوبة تضع الأجنبية في القمة والفصحى في الهامش. والطفل الذي يستهلك ساعات من هذا الخطاب يومياً يتشرب تلك التراتبية قبل أن يعي وجودها، ومن هنا كانت مسؤولية الإعلام اللغوية مسؤولية تربوية بالمعنى الكامل، لا التزاماً شكلياً

بمعايير مهنية. وثمة تحدٍّ يبدأ من عتبة البيت نفسه؛ فقد شاعت في شرائح اجتماعية ميسورة ظاهرة تنشئة الأطفال على لغة أجنبية منذ المهد، إما بإيصال الطفل إلى حاضنات أجنبيات لا يحسن العربية، وإما بإلحاقه بمدارس أجنبية في سن مبكرة، وإما بحرص الأبوين أنفسهما على مخاطبته بالأجنبية توهماً أن ذلك يضمن مستقبله. والبحث اللغوي النفسي لا يعارض الثنائية اللغوية المبكرة في ذاتها إذا أحسن تدبيرها، لكنه يحذر تحذيراً شديداً من إزاحة اللغة الأم من موقع الصدارة في سنوات التشكل الأولى، لما يترتب على ذلك من هشاشة في الانتماء وارتباك في التكوين الوجداني، فضلاً عن قطع الطفل عن جديه وامتداده الأسري والثقافي. وقد نبه بكار إلى أن كثيراً من الأسر تحسن الظن بخياراتها التربوية وهي تهدم من حيث تظن أنها تبني، لغيب الوعي بأن التربية منظومة متكاملة لا قرارات متفرقة (بكار، ٢٠٠١: ١١٢). ويلاحظ كمال بشر أن الموقف من اللغة في المجتمعات العربية يتسم بانفصام لافت بين القول والفعل؛ فالإجماع على تمجيد الفصحى قولاً يقابله تقصير مؤسسي وفردى في التمكين لها فعلاً، وهذا الانفصام نفسه ظاهرة اجتماعية لغوية جديرة بالدرس، لأنه يحول قضية اللغة إلى شعار احتفالي بدل أن تكون برنامج عمل (بشر، ١٩٩٧: ٢٥٤). وترى الباحثة أن كسر هذا الانفصام يبدأ من إعادة تعريف المشكلة: فليست العربية هي المريضة حتى نبكي عليها، وإنما المريض هو الخطاب المؤسسي والتعليمي الذي يفترض أن يحملها، والفرق بين التشخيصين فرق ما بين اليأس والأمل، وما بين الرثاء والعمل. وعلى هذا الأساس ينهض المطلب الأخير من هذا البحث، باحثاً في سبل النهوض العملية، وفي القلب منها الدور التربوي.

المطلب الثاني: سبل تعزيز الانتماء المجتمعي عبر الخطاب اللغوي والدور التربوي في ذلك

الانتماء المجتمعي، في التحديد الذي تعتمده هذه الدراسة، هو شعور الفرد العميق بأنه جزء من جماعته، يتقاسم معها ذاكرتها وقيمتها ومصيرها، ويترجم هذا الشعور سلوكاً في الولاء والمشاركة والاعتزاز. وهو ليس معطى فطرياً يولد مع الإنسان مكتملاً، بل بناء تربوي اجتماعي تتضافر عليه الأسرة والمدرسة والمسجد والإعلام والمحيط، واللغة هي الخيط الناظم لهذه المؤسسات جميعاً؛ فيها يتلقى الطفل حكايات جدته، ونصوص دينه، وأناشيد وطنه، ودروس مدرسته. ومن ثم فإن أي مشروع لتعزيز الانتماء لا يجعل اللغة في صميمه مشروع مبتور، وأي عناية باللغة لا تستثمر في بعدها الوجداني الانتمائي عناية ناقصة. وقد ألح عبد الكريم بكار على أن التربية الناجحة هي التي تصنع لدى الناشئ «مرجعية داخلية» راسخة يقيس إليها ما يفد عليه من مؤثرات، وأن اللغة والقيم والتصورات الكلية هي مادة هذه المرجعية الأساسية (بكار، ٢٠٠١: ٥٤) وقبل تفصيل السبل، لا بد من تقرير مبدأ منهجي حاكم: وهو أن تعزيز الانتماء عبر اللغة لا يتحقق بالخطاب الوعظي المباشر وحده، فالأجيال الجديدة أقل استجابة لهذا النمط من أي وقت مضى، وإنما يتحقق بصناعة تجربة لغوية إيجابية يعيشها الناشئ، تجعله يحب العربية لأنه ذاق جمالها ونجح بها وعبر عن ذاته من خلالها، لا لأنه أمر بحبها. فالمحبة ثمرة التجربة لا ثمرة الأمر، وهذا المبدأ وحده كفيل بإعادة ترتيب أولويات العمل التربوي اللغوي من التلقين إلى التدفق، ومن التخويف بالإعراب إلى الإمتاع بالنص. وأول السبل وأعلاها مقاماً السياسة اللغوية الوطنية؛ ذلك أن جهود الأفراد، مهما أخلصت، تظل مبعثرة ما لم تنتظم في إطار تخطيط لغوي رسمي ملزم، يحدد للعربية مكانتها في التعليم والإدارة والإعلام والفضاء العام، ويرصد لذلك الموارد وآليات المتابعة. وقد بين المسدي أن قضايا اللغة في عصرنا لم تعد تدار بالعواطف ولا بالمقالات، بل بالسياسات والتشريعات والمؤسسات، وأن الدول الحية جميعاً تمارس تخطيطاً لغوياً واعياً تحمي به ألسنتها، من فرنسا وقانونها الشهير في حماية الفرنسية إلى تجارب آسيوية بارزة (المسدي، ٢٠١٤: ١٦١). ومن مفردات هذه السياسة المطلوبة: التدرج في تعريب التعليم العالي مع إعداد المستلزمات، وإلزام الإعلان والواجهات التجارية بالعربية، ودعم صناعة المحتوى الرقمي العربي، وتفعيل قرارات مجامع اللغة وتوحيد جهودها. غير أن الباحثة تدرك أن هذا المستوى فوق طاقة المعلم والمدرسة، فتذكره هنا استكمالاً للصورة، ثم تنتقل إلى ما هو في متناول الميدان التربوي، وهو بيت القصيد. فالمدرسة هي المصنع الأول للخطاب اللغوي وللانتماء معاً، والمعلم هو قلب هذا المصنع النابض. وأول ما يطلب من المعلم، أي معلم لا معلم العربية وحده، أن يكون قدوة لغوية؛ فالطالب لا يتعلم اللغة من كتاب القواعد بقدر ما يكتسبها من الأنموذج الحي المائل أمامه ساعات كل يوم. وحين يسمع الطالب معلم العلوم ومعلم الرياضيات ومعلم التاريخ يشرحون بعربية سليمة ميسرة، تترسخ في وعيه، دون موعظة واحدة، حقيقة أن العربية لغة كل معرفة. وقد قرر الراجحي أن اكتساب اللغة إنما يتم بالتعرض الكثيف للنماذج الحية الصحيحة، وأن البيئة اللغوية المدرسية كلها، لا حصة العربية وحدها، هي المدخل الطبيعي لبناء الملكة (الراجحي، ١٩٩٥: ٧٧). ومن هنا كانت الدعوة إلى اعتبار كل معلم معلماً للعربية بالقوة، وإدراج الكفاية اللغوية في معايير إعداد المعلمين وترقيتهم أيّاً كان تخصصهم، مطلباً تربوياً لا ترفاً. وثاني ذلك تجديد طرائق تدريس العربية نفسها على أساس المدخل الوظيفي التواصل؛ فبدلاً من البدء بالقاعدة المجردة وحفظها ثم التمثيل لها بجمل مصنوعة باردة، يبدأ المعلم بالنص الحي والموقف التواصل الحقيقي، فيقرأ الطلبة ويستمعون ويتحدثون ويكتبون، ثم تستنبط القاعدة من الاستعمال استنباطاً، فتجيء خادمة للمهارة لا بديلاً عنها. وقد فصل طعيمة القول في هذا التحول، مبيناً أن المهارات اللغوية الأربع هي الغاية، وأن المعارف النحوية والبلاغية وسائل ضبط وتجويد، وأن

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

اختلال هذه المعادلة هو أصل النفور المزمّن من دروس العربية (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٧). وتضيف الباحثة من خبرتها الميدانية أن أثر هذا التحول يلمس سريعاً في وجوه الطلبة قبل درجاتهم؛ فالطالب الذي يمثل مشهداً حوارياً بالفصحى، أو يدير نشرة أخبار صافية، أو يكتب قصة قصيرة تعلق على جدارية الصف، يقيم مع اللغة علاقة ود لا تقيّمها معه عشرات جداول الإعراب. وثالثها العناية بالنص الجميل مدخلاً وجدانياً إلى الهوية؛ فالنصوص التي يحفظها الناشئ في صغره تسكنه العمر كله، وتصير جزءاً من جهازه الرمزي الذي يدرك به العالم. ومن هنا وجب أن تنتقى نصوص المناهج انتقاء يجمع بين الجمال الفني والحمولة القيمية والانتمائية، من القرآن الكريم الذي هو ذروة البيان، إلى عيون الشعر القديم والحديث، إلى النثر الرفيع بأجناسه، مع مراعاة التدرج ومناسبة المرحلة العمرية. وليس المقصود حشو الذاكرة، بل تكوين الذائقة؛ فالذائقة اللغوية الرفيعة حصانة ذاتية تجعل صاحبها يمج الرّيك والهجين مجاً طبيعياً دون حاجة إلى رقيب. وقديماً أدرك علماؤنا هذه التربية الذوقية، فكانت كتب الاختيارات الأدبية عندهم مناهج تربية قبل أن تكون دواوين جمع، وما البيان والتبيين للجاحظ إلا مشروع تربوي لساني ضخم بلغة عصرنا (الجاحظ، ١٩٩٨: ١٣٧/١) ورابعها الأنشطة اللاصفية اللغوية، وهي عند الباحثة الكنز المهدور في مدارسنا؛ فالإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي، ومسابقات الإلقاء والخطابة والقصة، ونوادي القراءة، ومجلات الحائط والمجلات الإلكترونية المدرسية، والمناظرات الطلابية بالفصحى، كلها ميادين تجعل الطالب منتجاً للخطاب اللغوي لا مستهلكاً له فحسب، وترتبط الفصحى في وجدانه بالنجاح والتصفيق وتقدير الأقران، وهذه الروابط الانفعالية الإيجابية أبقى أثراً من مئة درس. والتجارب الميدانية في هذا شاهدة؛ فالمدارس التي ترعى مناظرات منتظمة بالفصحى تخرج طلبة يرتجلونها بطلاقة تدهش من ظن الارتجال بالفصحى ضرباً من الخيال. ثم إن هذه الأنشطة تحقق مقصد الانتماء من طريق آخر، إذ تدرب الطالب على العمل الجماعي والانتساب إلى فريق، فيلتقي البعد اللغوي بالبعد الاجتماعي في تجربة واحدة. وخامسها استثمار الفضاء الرقمي بدل الاكتفاء بزمه؛ فجيل اليوم رقمي شتّى أم أبيضاً، والحكمة أن نلاقيه حيث هو. وذلك بتوجيه الطلبة إلى المحتوى العربي الرصين الرفيع من منصات وقنوات وتطبيقات، وتكليفهم مشروعات إنتاج محتوى بالفصحى الميسرة: مدونة صافية، مقاطع تعليمية قصيرة، بودكاست مدرسي، حسابات لنشر جماليات العربية، مع تدريبهم على آداب النشر وضوابطه. وبذلك يتحول الطالب من ضحية محتملة للهجنة الرقمية إلى فاعل في تصحيح المعادلة، ويدرك عملياً أن الفصحى قادرة على العيش في أحدث الوسائط كما عاشت في أعرق المخطوطات. وقد بين نبيل علي أن مستقبل العربية مرهون إلى حد بعيد بمدى توظيف تقنيات المعلومات في خدمتها، من المعالجة الآلية للغة إلى المعاجم الرقمية إلى برمجيات التعليم، وأن هذا الميدان هو ساحة السباق الحقيقية (نبيل علي، ٢٠٠١: ٣١١). وما ظهر بعد ذلك من تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي يضاعف هذه الحقيقة أضعافاً، إذ صار حجم المحتوى العربي الرقمي وجودته عاملاً مباشراً في جودة تمثيل العربية داخل هذه النظم التي سيتعامل معها أبنائنا في كل شأن. وسادسها إشراك الأسرة؛ فالمدرسة مهما اجتهدت لا تستطيع أن تبني في ست ساعات ما تهدمه بقية اليوم، والبيت هو المحضن اللغوي الأول. ويكون إشراك الأسرة بتوعيتها في مجالس أولياء الأمور بأثر القراءة الحرة والقصة قبل النوم والحديث مع الأبناء في شؤون معرفية، وبمشروعات تربط البيت بالمدرسة، كتحدي القراءة الأسري ومكتبة المنزل الصغيرة. وليس المطلوب من الأسر أن تتحدث بالفصحى في مطبخها، فذلك تكليف بما لا يطاق، وإنما المطلوب أن تبني موقفاً وجدانياً محباً معزّزاً باللغة، وأن توفر لأبنائها فرص التعرض للفصحى الجميل مسموعاً ومقروءاً منذ الطفولة المبكرة، فالبحوث اللغوية النفسية مجمعة على أن سنوات الطفولة الأولى هي العصر الذهبي للاكتساب اللغوي. وسابعها البعد الاجتماعي اللغوي في تكوين المعلم؛ إذ ينبغي أن يلم المعلم بأساسيات علم اللغة الاجتماعي، ليفهم ظواهر مثل الازدواجية والتحول اللغوي والمواقف اللغوية فهماً علمياً يعصمه من ردود الأفعال الساذجة. فالمعلم الذي يفهم أن العامية ليست عدواً بل مستوى تواصلية له وظائفه، وأن المطلوب هو تمكين الطالب من الفصحى وتوسيع مقاماتها لا محاربة لهجة أمه، معلم أقدر على كسب طلبته من معلم يخاصمهم في لسان حياتهم اليومية. وقد أوضح هادي نهر أن وعي التراث العربي نفسه بالظواهر الاجتماعية للغة كان وعياً مبكراً ناضجاً، من ملاحظات العلماء على لغات القبائل ولحن العامة إلى فقه ابن خلدون في الملكة، وأن استئناف هذا الوعي بأدوات العصر شرط لأي معالجة رشيدة لقضايا العربية المعاصرة (نهر، ٢٠١٠: ٦٣). كما بين كمال بشر أن تغيير المواقف اللغوية السلبية عمل اجتماعي تراكمي تقوده النخب والمؤسسات بالقوة والإقناع لا بالقرار وحده (بشر، ١٩٩٧: ٢٦١) وثامنها، وهو تنويع ما سبق، الربط الصريح المدروس بين اللغة والانتماء في الخطاب التربوي؛ فبعد أن تصنع التجربة الإيجابية محبة للغة، يحسن أن يرقى المعلم بوعي طلبته من المحبة إلى الفهم، فيبين لهم، بأسلوب سردي شائق لا وعظي، كيف حملت هذه اللغة حضارتهم، وكيف وجدت أمّتهم، وكيف استهدفها خصومهم، وكيف نهضت أمم بلغاتها. وهنا يحسن توظيف القصص المضيئة: قصة سيبويه الفارسي الذي صار إمام نحاة العربية، وقصص المستشرقين المنصفين الذين أفنوا أعمارهم في خدمتها، وقصة صمود الحرف العربي. فالهوية، كما تقدم في المبحث الأول، تبنى بالسرد، والمعلم الحاذق راوية هوية قبل أن يكون ملقن مادة، وبهذا المعنى تكون حصّة العربية درساً في الانتماء،

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

ويكون درس التاريخ والتربية الإسلامية والاجتماعيات درساً في العربية، وتتكامل المنظومة. وتضيف الباحثة إلى السبل المتقدمة سبيلاً جرب فأثر عبر تاريخ الأمة كله، وهو العناية بالقرآن الكريم حفظاً وتلاوة وتدبراً؛ فالنص القرآني هو أعلى نماذج العربية وأجملها، والصلة المبكرة به تبني في الطفل أدناً فصيحة وذائقة رفيعة وملكة راسخة قبل أن يدرس قاعدة نحوية واحدة، وشواهد ذلك ماثلة في كل جيل: فالمتقنون للعربية نطقاً وكتابة يكاد يطرد فيهم أنهم من أبناء الكتاتيب وحلقات التحفيظ أو من المكثرين من التلاوة. ومن هنا فإن التنسيق بين المدرسة ومؤسسات التحفيظ، وإحياء تلاوة القرآن في الطابور والحصص بصوت حسن، وتوظيف الآيات في شواهد الدروس اللغوية، كل ذلك استثمار لغوي هويتي مزدوج العائد، يجمع للناشئ بين رسوخ الملكة وصدق الانتماء في نسيج واحد لا انفصام فيه. ومن السبل الإجرائية كذلك إصلاح التقويم اللغوي؛ فالامتحان يوجه التعلم شيئاً أم أبينا، وما دام الاختبار يقيس حفظ القواعد وتسميع النصوص فسيظل المعلم والطالب أسيرين لهذا النمط مهما تغنت المناهج بالمهارات. والمطلوب أن تعاد هندسة الاختبارات لتقيس المهارات الفعلية: فهم مسموع ومقروء، وتعبيراً شفهيّاً تخصص له درجات حقيقية، وكتابة وظيفية وإبداعية تصحح بمعايير معلنة، مع جعل الأنشطة اللغوية اللاصفية جزءاً من التقويم المستمر. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الإصلاح لا يكلف ما لا كثيراً، وإنما يكلف إرادة وتدريباً، وهو من ثم في متناول الإدارات التعليمية متى صدقت النية. ويلحق بذلك العناية بالمكتبة المدرسية إحياءً وتحديثاً، فتزود بالجديد الجاذب من كتب الفتيان والروايات المناسبة، وتخصص لها حصة أسبوعية للقراءة الحرة يقرأ فيها المعلم نفسه أمام طلبته، فقدوة القارئ أبلى من ألف حث على القراءة. كما تدعو الباحثة إلى الاستفادة من المبادرات العربية المعاصرة في ميدان القراءة والفصاحة، من تحديات القراءة الواسعة التي أطلقت على مستوى الوطن العربي وشارك فيها ملايين الطلبة، إلى مسابقات حفظ القرآن والشعر والإلقاء، فهذه المبادرات أثبتت أن الحوافز الكبرى والاحتفاء الإعلامي قادران على تحويل القراءة بالفصحى من واجب ثقيل إلى طموح يتنافس عليه الطلبة وتتباهى به الأسر والمدارس. وحري بكل مدرسة أن تبني نسختها المصغرة من هذه التجارب: تحدي قراءة على مستوى الصف، ولقب «فصيح المدرسة» يمنح في حفل ختام العام، ولوحة شرف لغوية شهرية؛ فصناعة الرموز والطقوس الصغيرة هذه هي عين ما تصنع به الهويات، كما تقدم تقريره في المبحث الأول. ويبقى أن نقرر، دفعاً لتوهم شائع، أن تعزيز الانتماء عبر العربية لا يعني القطيعة مع لغات العالم ولا التعصب المذموم؛ فتعلم اللغات الأجنبية إتقاناً مطلب شرعي وحضاري، والمزدوج اللغوي المتمكن من لغته الأم أولاً هو أقدر الناس على الأخذ من الآخر والإضافة إليه من موقع الند. والمرفوض هو الإحلال لا التعلم، والانبهار لا الانفتاح. وقد أحسن طه عبد الرحمن التعبير عن هذا الميزان حين جعل الترجمة والنقل عن الآخر مشروعين بشرط «التأصيل»، أي إعادة بناء المنقول داخل المجال التداولي للأمة بلسانها، فيكون الأخذ إغناءً للذات لا ذوباناً فيها (طه عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤١٤) ولا يفوت الباحثة، وهي تختتم هذه السبل، أن تنبه إلى شرط جامع تتوقف عليه ثمرتها جميعاً، وهو النفس الطويل والتراكم الصبور؛ فالملكات اللغوية والمواقف الوجدانية لا تبني في فصل دراسي ولا في حملة موسمية، وإنما تبني كما يبني الشجر، غرساً وسقياً ورعاية عبر سنين، وأكثر ما يجهض المبادرات اللغوية في مدارسنا استعجال القطاف والافتتان بالمظاهر الاحتفالية على حساب البرامج الممتدة. ثم إن المعلم الذي يعمل في هذا الميدان ينبغي أن يوطن نفسه على أن بعض أثره لن يراه؛ فالكلمة الجميلة التي يغرسها اليوم في طالب صغير قد لا تؤتي أكلها إلا بعد سنوات، حين يقف ذلك الطالب موقفاً يستدعي فيه لغته وهويته فيجد الغرس القديم حاضراً. وتلك سنة العمل التربوي كله، والعزاء فيها أن ثواب الغارسين محفوظ عند من لا يضيع أجر من أحسن عملاً، وأن أمة تحسن الغرس لا بد أن تحسن الحصاد ولو بعد حين. وحاصل هذا المطلب أن تعزيز الانتماء المجتمعي عبر الخطاب اللغوي مشروع متكامل الحلقات: سياسة لغوية توفر المظلة، ومدرسة تصنع التجربة اللغوية الإيجابية بمعلم قدوة وطرائق وظيفية ونصوص جميلة وأنشطة حية، وأسرّة تحتضن، وفضاء رقمي يستثمر، وخطاب تربوي يربط ذلك كله بوحي الهوية ربطاً شائعاً رشيداً. وليس في هذه السبل ما هو فوق الطاقة، بل أكثرها في متناول المعلم الفرد والمدرسة الواحدة اليوم قبل الغد، وتلك هي الرسالة التي تحب الباحثة أن يخرج بها زملائها في الميدان من هذا البحث: أن المعركة لم تخسر، وأن مفاتيحها في أيدينا نحن المعلمين قبل غيرنا، وأن كل حصة دراسية، مهما بدت عادية في جدول اليوم، هي في حقيقتها موقع متقدم من مواقع الدفاع عن هوية هذه الأمة وبنائها من جديد.

الخاتمة

بعد هذه الجولة التحليلية في العلاقة بين الخطاب اللغوي العربي وبناء الهوية الثقافية وتعزيز الانتماء المجتمعي، تسجل الباحثة أبرز النتائج التي انتهى إليها البحث، ثم تعقبها بجملة توصيات:

أولاً: النتائج

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

- أ. الخطاب اللغوي والهوية الثقافية متلازمان تلازماً وجودياً؛ فالخطاب هو الفضاء الذي تتشكل فيه الهوية وتعرض وتعاد صياغتها، واللغة ليست مكوناً من مكونات الهوية فحسب، بل هي الوسيط الذي تنتقل عبره سائر المكونات وتحفظ، ولهذا صح وصفها بأنها البنية التحتية للهوية.
- ب. مركزية العربية في هوية الأمة حقيقة تسندها معطيات الدين والتاريخ واللسانيات مجتمعة، لا دعوى وجدانية؛ فقد اصطفت لساناً للوحي الخاتم، وحملت حضارة علمية عالمية قروناً، وظلت الرباط الجامع لأمة مترامية الأطراف وخزانة ذاكرتها المشتركة.
- ج. الهوية العربية اللغوية هوية جامعة مفتوحة، يدخلها المرء باللسان والولاء الثقافي لا بالنسب، وشاهد ذلك أن كثيراً من أئمة علوم العربية لم يكونوا عرباً بأنسابهم.
- د. يواجه الخطاب اللغوي العربي منظومة تحديات متشابكة: هيمنة لغوية تحملها العولمة، وازدواجية داخلية اتسعت هوتها ووظفت أيديولوجياً، وزحف للغات الأجنبية على التعليم، وهجرة رقمية تتهدد الحرف والملكة معاً، ووهن في المؤسسة التعليمية هو أخطرها لأن سائر التحديات تنفذ من ثغرتة.
- هـ. أخطر آثار هذه التحديات أثر نفسي هوياتي هو «الانهزام اللغوي» لدى قطاع من الناشئة، وهو مصداق معاصر لقانون ابن خلدون في ولوع المغلوب بتقليد الغالب.
- و. المريض في المشهد الراهن ليس اللغة العربية ذاتها بل الخطاب المؤسسي والتعليمي الحامل لها، والفرق بين التشخيصين هو الفرق بين الرثاء والعمل.
- ز. تعزيز الانتماء عبر اللغة لا يصنعه الوعظ المباشر، بل تصنعه تجربة لغوية إيجابية يعيشها الناشئ في المدرسة والبيت والفضاء الرقمي، تجعل محبة العربية ثمرة ذوق ونجاح لا ثمرة أمر.

ثانياً: التوصيات

- أ. تبني سياسة لغوية وطنية ملزمة تحدد مكانة العربية في التعليم والإدارة والإعلام والفضاء العام، وتفعّل قرارات المجامع اللغوية وتوحد جهودها في قضايا المصطلح.
- ب. اعتماد الكفاية اللغوية معياراً في إعداد المعلمين جميعاً وترقيتهم أيّاً كانت تخصصاتهم، انطلاقاً من أن كل معلم معلم للعربية بالقوة.
- ج. تجديد مناهج العربية وطرائق تدريسها على أساس المدخل الوظيفي التواصل، بجعل المهارات الأربع غاية والقواعد وسيلة، والعناية بانتقاء النصوص الجميلة ذات الحمولة القيمية.
- د. إحياء الأنشطة اللاصفية اللغوية من إذاعة ومسرح ومناظرات ونوادي قراءة، وربطها بحوافز حقيقية، لما لها من أثر حاسم في بناء العلاقة الوجدانية بالفصحى.
- هـ. توظيف الفضاء الرقمي بتكليف الطلبة مشروعات إنتاج محتوى عربي رصين، ودعم صناعة المحتوى الرقمي العربي والمعالجة الآلية للعربية على المستوى الوطني والقومي.
- و. إشراك الأسرة عبر برامج توعية عملية تعزز القراءة الحرة والتعرض المبكر للفصحى الجميل في سنوات الطفولة الأولى.
- ز. تضمين برامج إعداد المعلمين أساسيات علم اللغة الاجتماعي، بما يمكنهم من التعامل الرشيد مع قضايا الازدواجية والمواقف اللغوية.
- ح. إجراء دراسات ميدانية لاحقة تقيس أثر البرامج اللغوية الوجدانية في مستوى الانتماء لدى الطلبة، استكمالاً للجانب النظري الذي عني به هذا البحث. وختاماً، فإن الباحثة لا تدعي أنها أحاطت بأطراف هذا الموضوع المتشعب، وحسبها أنها فتحت فيه نافذة تجمع بين التأصيل والتحليل والاقتراح العملي، راجية أن يجد فيه زملاؤها المعلمون وطلبتهم زاداً نافعاً، وأن يكون لبننة في جدار الوعي بأن الدفاع عن العربية دفاع عن الذات، وأن المدرسة هي خط الدفاع الأول. والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

المصادر والمراجع القرآن الكريم.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (١٩٥٢). الخصائص (تحقيق: محمد علي النجار). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠٠٤). مقدمة ابن خلدون (تحقيق: عبد الله محمد الدرويش). دمشق: دار يعرب.
- ابن فارس، أحمد. (١٩٩٧). الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها (تعليق: أحمد حسن بسج). بيروت: دار الكتب العلمية.

- أنيس، إبراهيم. (١٩٨٤). في اللهجات العربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشر، كمال. (١٩٩٧). علم اللغة الاجتماعي: مدخل. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- بكار، عبد الكريم. (٢٠٠١). حول التربية والتعليم. دمشق: دار القلم.
- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك. (٢٠٠٢). فقه اللغة وسر العربية (تحقيق: عبد الرزاق المهدي). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الجابري، محمد عابد. (٢٠٠٩). تكوين العقل العربي (ط١٠). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجاحظ، عمرو بن بحر. (١٩٩٨). البيان والتبيين (تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط٧). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الجندي، أنور. (١٩٨٢). الفصحى لغة القرآن. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٨). علم اللغة العربية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسان، تمام. (٢٠٠٦). اللغة العربية معناها ومبناها (ط٥). القاهرة: عالم الكتب.
- الحصري، ساطع. (١٩٨٥). آراء وأحاديث في اللغة والأدب (ط٣). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الراجحي، عبده. (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- زكريا، ميشال. (١٩٩٣). قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. بيروت: دار العلم للملايين.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طه عبد الرحمن. (١٩٩٨). اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- علي، نبيل. (١٩٩٤). العرب وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة (١٨٤). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- علي، نبيل. (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. سلسلة عالم المعرفة (٢٦٥). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عمر، أحمد مختار. (١٩٩٨). علم الدلالة (ط٥). القاهرة: عالم الكتب.
- المبارك، محمد. (١٩٧٢). فقه اللغة وخصائص العربية (ط٤). بيروت: دار الفكر.
- المسدي، عبد السلام. (٢٠١١). العرب والانتحار اللغوي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- المسدي، عبد السلام. (٢٠١٤). الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة واستشراف. الدوحة/بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- الموسى، نهاد. (٢٠٠٧). اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نهر، هادي. (٢٠١٠). علم اللغة الاجتماعي عند العرب. إربد: عالم الكتب الحديث.
- وافي، علي عبد الواحد. (١٩٨٣). اللغة والمجتمع (ط٤). جدة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.
- وافي، علي عبد الواحد. (٢٠٠٤). فقه اللغة. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

Anderson, B. (2006). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism (Rev. ed.). London: Verso.

Crystal, D. (2000). Language death. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, J. (2009). Language and identity: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, J. A. (1989). Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. Clevedon: Multilingual Matters.

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity (pp. 1–17). London: Sage.

Joseph, J. E. (2004). Language and identity: National, ethnic, religious. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.

Sapir, E. (1949). Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality (D. G. Mandelbaum, Ed.). Berkeley: University of California Press.

Suleiman, Y. (2003). The Arabic language and national identity: A study in ideology. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Versteegh, K. (2014). The Arabic language (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.