

العربية الفصحى والسياسة اللغوية

أ.د. أحمد العلوى^(*)

التعريب والتعليم

التعريب ليس مشكلة، لأن الجهود المبذولة في سبيله تعمّ كل الأطراف الرسمية والفردية والجماعية. السؤال الواجب في حالتنا هو: لماذا نجعل من التعريب مشكلة؟ أليست العربية مكتفية بحالتها الراهنة وبشروطها المعجمية القائمة الآن على إلغاء مشكلية التعريب؟ سنجيب عن هذا السؤال في خاتمة هذا المقال، وسنقدم لذلك بمباحث مختلفة لها صلة به. أولاً التعريب ليس ذا مجال واحد. تعريب التعليم ليس هو تعريب الإدارة وليس هو تعريب العلوم وليس هو تعريب الاقتصاد والتجارة. عن أيّ تعريب نتحدث؟ بالنسبة لتعريب التعليم، فلا شيء أسهل من ذلك إذا قررناه. في إيران هيأة لتفريس التعليم بالمواكبة، تشغله ترجمة المؤلفات العلمية التعليمية، وبها هيأة أخرى لوضع المصطلحات وتوليدها وهي الأكاديمية الفارسية. تفرس الكتب المدرسية مختلف مراحل التعليم، والتعليم كله فارسيّ وفشل كل جهود استبدال الفارسية بلغات أخرى في التعليم العلميّ وغيره، ولم تكن العلوم بأصنافها تدرّس بالإنجليزية قبل ثورة الخميني إلا في الجامعة الأمريكية بشيراز <موقع la revue de teheran>. لو فعلنا مثلهم في البلاد العربية لتعرب التعليم بمراحله، لكن يظهر أننا لسنا عازمين على ذلك. لا يعقل أن يكون الأستاذ الجامعي والمختص في التعليم الثانوي والإبتدائي من أساتذة ومفتشين وموجدين ومرشدين عاجزين عن تعريب الدروس وتأليف كتب مدرسية علمية للتعليم

^(*) رئيس جمعية اللسانين المغاربة.

الثانوي والابتدائي والجامعي. التجربة في أول القرن العشرين تدل على عكس ذلك، وشخصيا كنت أعرف كتاباً مدرسية ألقت في أول القرن الماضي للتعليم الثانوي في مصر بالعربية في مختلف العلوم، واستمر ذلك إلى ما بعد أول القرن. لم يكن أحد حينئذ يشكك في قدرة اللغة العربية، لكن الآن نبت في البلاد العربية خصوصاً الاتجاه الخرافى الذى لا شغل له إلا العمل على إحلال اللغة الأجنبية مكان العربية في التعليم. مازال الإيرانيون لم يصابوا بهذه اللوثة، وما زال التعليم عندهم بالفارسية في مراحل التعليم كلها قبل ثورة الخميني وبعدها. قد يقال إن هناك موجباً للتعليم بالفرنسية، هو كثرة الوثائق العلمية بهذه اللغة وقلتها بالعربية، والجواب جاهز، إذ لا تناقض بين تعريب التعليم وتعليم التلاميذ اللغة الأجنبية، التي تمكنتهم من الاطلاع على الوثائق العلمية الأجنبية، بل إن بعض الجامعات العربية، أنشأت وحدة دراسات لمدة أسمتها التعريب، غايتها تمكين الطلاب من بعض الأدوات التي تساعدهم على تفهم القضايا المتصلة به. هذه الجامعة هي جامعة سعود بالعربية السعودية برنامجها على الشابكة. تدرس في مقرر التعريب مختلف أوجه التعريب و مجالاته ووسائله وصعوباته و المؤسسات القائمة عليه، و^{يهدف المقرر إلى تعريف الطالب بمفهوم التعريب.. كما يناقش..} الأبعاد والمبررات الحضارية واللغوية والسياسية والدينية والعلمية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية للتعريب في العالم العربي، كما يتناول المقرر إشكالية المصطلحات والمبادئ الأساسية لصياغتها وتوحيدها وتنسيقها في العالم العربي، كما يتعرف الطالب على أبرز بنوك المصطلحات في العالم العربي، كما يعرف هذا المقرر الطالب بمؤسسات التعريب في العالم العربي وأبرز منجزاتها ومعوقاتها، ويعرف الطالب على تجارب التعريب في العالم العربي وإشكالية تعريب التدريس في العلوم الطبيعية والطبية والتقنية.. كما يتناول هذا المقرر علاقة التعريب بالمصطلح ودور وسائل الإعلام في إشاعته الخ<. إن كثرة الوثائق بالفرنسية أو الإنجليزية وقلتها بالعربية ليست موجباً ولا محظياً ولا دليلاً على وجوب التعليم باللغة الأجنبية، ولا تجعل التعريب مشكلة؛ فلو اتبع الإيطاليون والفرنسيون

وغيرهم هذا المذهب لكان وجب عليهم الانقلاب للإنجليزية منذ زمن بعيد، ولكنهم لم يفعلوا، لأنه لم ينبع بين صفوفهم عبارة في الغباء كالذين نذروا أنفسهم للدعوة إلى التدريس باللغة الأجنبية بدعوى قلة الوثائق بالعربية. إن الوثائق العلمية قليلة في كل اللغات إذا قيست بالإنجليزية لا في العربية فحسب، وليس هناك مشكلة عند أهل تلك اللغات؛ ثم إن التعليم الثانوي والابتدائي والعلمي لا يستوجب الاطلاع على كل الوثائق العلمية بمقدارها في الإنجليزية، وإنما هي أحجام من المعارف تتضمن من الابتدائي إلى العالي وتظل شيئاً قليلاً بالنسبة إلى كل الوثائق العلمية التي تضمها اللغة الإنجليزية، بل تظل شيئاً قليلاً بالنسبة إلى الوثائق العلمية في كل اللغات الكبرى ومنها العربية. أضعف إلى ذلك، أن قضية الوثائق العلمية هي مشكلة الأستاذ لا مشكلة التلميذ. على الأستاذ أن يكون عارفاً بالإنجليزية أو غيرها من اللغات التي لها أن تساعده على المرور إلى تلك الوثائق، وعلى النظام التعليمي أن يقوى تعليم اللغات الأجنبية الموجه إلى طلاب العلوم، ليتمكنهم من القدرة على الاطلاع من خلال تلك اللغات لا أن يعلمهم بها وحدتها ملغيًا لغتهم القومية الوطنية. وأماماً في خصوص ما عملته الجامعة السعودية ففي رأيي أن التعريب الذي ينبغي أن يدرس للطلاب وخصوصاً طلاب العلوم هو المقابلات الأجنبية للألفاظ العربية التي يستعملها الأستاذ في دروسه العلمية بالعربية حتى إذا أطلع الطالب على الوثيقة الأجنبية سهل عليه معرفة المراد، وليس المراد أن يتعلم الطالب كل المصطلحات العلمية، فهذه لا يعلمها أحد، لأن المعرفة بالكلّ فوق الطاقة البشرية، ولا يعلم الكل المصطلحي أحد، ولو كان فارس الإنجليزية المجلّ فيها.

إن تعريب التعليم لا يتم إلا بواسطة الأستاذ المقتدر لغوياً وعلومياً. إنه تعريب يتم موازيًا لعملية التدريس. وما دام لدينا أساتذة عاجزون فإن التعريب لن يتم، وأقصد تعريب التعليم العلمي. ولننظر إلى التعليم الفرنسي فإنه يتم

بالفرنسية، فهل تملك الفرنسيّة من الوثائق العلميّة ما تملّكه الإنجليزيّة بفرعيها البريطانيّ والأمريكيّ وفروعها الأخرى؟ لا، بالفعل والطبع، ولكن الأستاذ الفرنسيّ المقتدر يمارس الفرنسيّة الموازية التي لا يمارسها المدرس العربيّ لعجزه اللغويّ والعلميّ في وقت واحد ولকسله. المدرس العربيّ ليس عاجزاً في كلّ الأحوال وأستاذ العلوم الإنسانيّة استثناء وحجة على أستاذ العلوم وقد قدّم الدليل على ذلك في الجامعات العربيّة كلّها بالمارسة والتّأليف وفي كليات الآداب والعلوم الإنسانيّة المغربية على الخصوص، ولنست مصطلحات العلوم الإنسانيّة أقرب إلى الصنع من مصطلحات العلوم الصلبة، فمن فهم شيئاً أعرّ عنه، ومن لم يفهمه عجز عن ذلك. الجوهر هو الفهم ومعرفة العربيّة الفصحيّة. لا ندخل كلّ أستاذة العلوم في دائرة العجز، فالكتبة العربيّة العلميّة فيها الأعمال بالعربيّة موقرة ولا يتوجه إليها نقد العجز أو الكسل، ومن الجامعات العربيّة ما لا يجوز أن يتهم بالكسل والعجز في مثل هذا. النقد يتوجه إلى جماهير أستاذة العلوم في البلاد العربيّة لا إلى الاستثناءات. وهنا نلاحظ أنّ الرّدّ بصعوبة ذلك على أستاذ العلوم ردّ ضعيف، فإنّ ما يدرسه أستاذ العلوم أمر ماديّ أو مستنبط من ماديّ أو، كميّ والماديّ والكميّ والمستنبط منها أسهل على الاصطلاح من النظريّ المحسّن والمفاهيميّ المجرّد، ومع ذلك، فقد أبلّ أهل العلوم الإنسانيّة كما قدّمنا البلاء الحسن في التعريب الموازي للتّدريس.

الجهود المصطلحية

حين نقول إنّ التعريب تعريب التعليم والعلوم ليس إلا مشكلة مختلفة، فإننا نفكّر في الأعمال التعبرية التي أنجزتها جهات مختلفة، ولننظر هذه المرة إلى الجمعيّة المصريّة لتعريب العلوم - وهي على الشّابكة - فقد وصلت مؤتمراتها 17 مؤتمراً عن العلوم والتّقنيّات والهندسة، وصدرت عنها توصيات بالعشرات؛ فهل تكون اللغة التي يجتمع لها هذا الكم الهائل من المتخصصين غارقة في

مشكلة التعريب؟ لو كانت تكون هنالك مشكلة بعد اجتماعهم لما اجتمعوا ولما قدّموا الاقتراحات المصطلحية ولما أسسوا الجمعية ولما تنادوا إلى الاجتماع. لقد قدمت الجهات المؤسسيّة العربية والقطرية والدولية مثل الفاو - وهي على الشابكة - في مصطلحات الفلاحة بالإضافة إلى الجهات الفردية والأهليّة جهوداً كبيرة في باب المصطلحات العلميّة. ويكتفي هنا أن نشير إلى جهود مكتب تنسيق التعريب التابع للالكسو. لقد قدّم هذا المكتب مجلّدات تعرض المصطلحات العربيّة في كل العلوم، وهو على الشابكة أيضًا. وبغضّ النظر عما أسمّهم به غيره من المؤسّسات، فإن سؤالاً واحداً يُؤرّق الناظر في هذه المجلّدات. هي مجلّدات أشرف على إنجازها متخصصون، وخضعت للمراقبة، وتضمّ بين جنباتها المصطلحات العلميّة الأساسية الضروريّة فإذا فرضنا أن رجل التعليم المدرس للعلوم عاجز عن التعريب المواكب خلافاً لزميله الفرنسي أو الإيطالي أفلًا يكون له في هذه المجلّدات الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب ما يكون له خير معين على إنجاز التعريب؟ أين المشكلة إذن؟ المصطلح متيسّر والأستاذ متخصص في علومه، فما المانع من تدریس العلوم بالعربيّة؟ لا مانع ولا مشكلة، ولكنها مصالح دوليّة محلّيّة وكسل. قد يقال: إن المصطلحات لا تقدّم الحلّ وحدها، بل لا بدّ من رؤية هذه المصطلحات حية في دراسات أو أعمال مترجمة، والجواب هو العودة إلى الأعمال المترجمة أو المؤلّفة التي أشرف عليها مركز الكويت لترجمة العلوم الصحيّة، أو مركز دمشق للتأليف والترجمة، أو إلى الممارسات الترجميّة الفردية كالذى نجده في الشابكة من أعمال الدكتور قاسم سارة وغيره. ويكتفي أن نذكر في هذا الخصوص مقالته المترجمة عن توMas هوستر تحت عنوان <الأثر السريري لرفع التقارير من المعدلات التقديريّة للرشح الكبيسي> ومقالات أخرى لغيره، لكن الحاجة البالغة، هي أن حجم المصطلحات الطبيّة والعلميّة المتوفّرة بالجهود الفردية والمؤسسيّة أعظم مما يحتاجه تعريب التعليم العلمي والطبي في التعليم العالي وتعريب العلوم في

المرحلة الثانوية والابتدائية. ويقاد الحديث عن هذا الأمر يفقد فائدته، لأنه واضح يبن، وإنما دعاني إلى الإطالة به لأننا مازلنا لم ندرك في الأوساط المثقفة والمهنية التعليمية أننا جاوزنا المطلوب المصطلحي في مراحل التعليم كلّها، بل صرنا نجعل تقارير الجاهلين بالوضعية الاصطلاحية العلمية من المشرفين على التعليم المناهضين للتعليم بالعربية مرجعا لنا، والحال أنها تقارير لا قيمة لها وساقطة منطقياً وواقعاً. وكيف لا نأسى لحالنا مع هؤلاء، ونحن نرى الأفارقة جنوب الصحراء يتطلعون إلى رفع لغاتهم الوطنية الأفريقية المحلية إلى رتبة اللغة التعليمية لأسباب تربوية ومعرفية كثيرة < انظر موقع اكسيار.نت >. إن السلط التعليمية في بعض البلاد العربية تجهل العربية، وتجهل الثروة المصطلحية الكافية للتعليم والقائمة فيها، ولو لا الجهل لأعلن في الوطن العربي حل مشكلة تعريب التعليم.

الكافية المصطلحية

حين ندعى أن ما أنشئ من مصطلحات كاف لتعريب أطوار التعليم الثلاثة، فإننا نفكّر في ما أنجز كأعمال مكتب تنسيق التعريب، وأعمال جمع اللغة العربية بالقاهرة، وغيره من المجتمع والمؤسسات والهيئات الأهلية والرسمية. أليس من الجهل أن ندعى أن تعريب العلوم متذرع بعد مراجعة تلك الجهود؟ جمع اللغة العربية بالقاهرة نشر معجم أسماء النبات لأحمد عيسى سنة 1926، ومعجم محمد شرف عن العلوم الطبية والطبيعية يضم أربعين ألف مصطلح علميًّا وذلك سنة 1926، فهل يمكن الطالب في كل مراحل التعليم من هذا العدد من المصطلحات أو هل يتمكن من أقل من ذلك؟ الجواب واضح ويعلم كل البلدان وكل الأنظمة التعليمية. إن كنا لا نستطيع أن نعرب العلوم ونحن نملك أربعين ألف مصطلح علميًّا، فكم يملك من المصطلحات أولئك الذين يدرسون بلغاتهم ؟ بل نتساءل عن عدد المصطلحات التي يملكونها الطالب الإنجليزي أو الفرنسي عند تخرجه من الجامعة؟ يملك أكثر من أربعين ألفاً؟

يبدو أن المعتقد في مشكلة التعريب حالة مرضية. المشكلة ليست في العربية ومصطلحاتها. المشكلة في معتقد المشكلة من العرب والسياسيين وأهل الحال والعقد، وفي المدرسين العاجزين المطمئنين إلى النقل من الوثائق العلمية الأجنبية وسرقة جهود الآخرين.

في العهود الحديثة أتمنى أعضاء لجنة القانون بمجمع القاهرة معجم القانون في كل فروع القانونية، وهي 13 فرعاً، وفيه عدد هائل من المصطلحات وذلك سنة 1997؛ وفرغت لجنة الطب من معجم الطب وبلغت مداخله نحو 25 ألف مصطلح طبّي في كل فروع الطب؛ ووضعت لجنة علوم الأحياء والزراعة نحو 10 آلاف مصطلح؛ وصدرت للمجمع سنة 65 الطبعة الأولى من معجم الجيولوجيا وفيه 1500 مصطلح وصدر عن لجنة الفيزياء سنة 1974 معجم الفيزياء والالكترونيات وبه 1200 مصطلح، ثم صدر عنها 5000 مصطلح سنة 84 و86 بعنوان الفيزيقا الحديثة. وفي سنة 78 صدر عن المجمع معجم الحاسوبات وبه 700 مصطلح؛ أما لجنة الكيمياء والصيدلة فقد أنجزت الجزء الأول من معجم يضم 3200 مصطلح؛ ثم صدر الجزء الثاني الذي يضم 3000 مصطلح. وفي مجال النفط أنجز المجمع الجزء الأول من معجمه ويضم 4500 مصطلح وذلك سنة 93؛ وأنجز المجمع الجزء الأول من معجم الهندسة ومعجم الهيدرولوجيا أو علوم الماء، والجزء الأول من المصطلحات علم النفس والتربية والأجزاء الثلاثة من معجم الرياضيات. وما عمله مجمع القاهرة لا يقلّ عنه ما عمله مكتب تنسيق التعريب وأجهزة أخرى.

ولنترك مجمع القاهرة ودمشق ومكتب تنسيق التعريب وغيرها والآلاف المؤلفة من المصطلحات التي تجاوز بكثير الحاجة إلى التعليم بالعربية في المراحل التعليمية الثلاثة، والتي أنتجتها هذه المؤسسات الرسمية، ولننظر إلى الجهود الفردية، إلى بعضها كمعجم المصطلحات العلوم الاجتماعية لأحمد زكي بدوي سنة 82؛ والشامل، عنوان معجم آخر للعلوم الاجتماعية سنة 99؛ ومعجم

مصطلحات العلوم والتقانات على شبكة الأنترنيت أو شابكته. ذلك المعجم الذي ينصح الطلاب به، إذ يشتكون من فقدان صفة التفوق بعد انتقالهم إلى الجامعة لما يجدون من صعوبة فهم المصطلح العلمي بالإنجليزية <انظر موقع كلية العلوم بفلسطين على الشابكة>. أضف إلى ذلك، شبكة العلوم العربية التي تقدم على الشابكة قوائم معجمية للمصطلحات الفيزيائية بالإنجليزية والعربية وهي شبكة لا تنظر للتعریب وليس عندها مشكلة ميتافيزيقية، ولكنها تمارسه كما يفعل غيرها، وتضيف إلى الثروة المصطلحية التي تنتجهما الجهات الرسمية، وتقدم الدليل مع الآخرين على أن التعریب ليس مشكلة أبداً.

وما قولنا في ما يصدره مركز العلوم الصحية بالكويت التابع للالكسو وهو كثير. كتاب الأمراض العدوانية من 1010 صفحة الذي صدر سنة 2010، أليس يضم مقداراً هائلاً من المصطلحات؟؟ ثم ما قولنا في مشروع المعجم المفسر للطب والعلوم الصحية من تنفيذ المركز نفسه؟ إنه يضم 140 ألف مصطلح طبي بالإنجليزية ومقابلها العربي، مع التفسير والشرح لكل مصطلح <انظر العدد الإلكتروني 28 من نشرة المركز>. هنا نتساءل: كم يحفظ أو يتعلم طالب الطب من المصطلحات في سنوات سبع أو أكثر؟ عشرة آلاف؟ عشرون ألفاً؟ هذا لا يصدق. لا نظن أنه يجاوز المئات من المصطلحات إن كان جاداً مجتهداً حفاظاً. ما نسبة المئات إلى 140 ألفاً من المصطلحات الطبية في عمل واحد؟ لننس كل الجهد المصطلحية الفردية والمؤسسية منذ القرن 19، وللتوقف عند معجم مركز العلوم الصحية بالكويت التابع للالكسو وللتذكر المفترض إليه في التعليم العالي الطبي والعلمي ولنعلم أن ما بذل من جهود كمعجم المركز كاف لتعریب تعليم الطب ألف مرة لا مرة واحدة. إن كان المراد من التعریب التعليم الطبي العالي والعلمي فإن ما وضع من مصطلحات أعظم من الحاجة في التعليم العلمي بأنواعه، وإن كان الغرض من التعریب وضع أدوات بيد الترجمة لترجمة الوثائق الطبية والعلمية المختلفة، فإن ما وضع كاف ليكون مساعداً فعالاً لكل مشتغل بالعلوم يتصدّى للترجمة. إذن لا مشكلة إلا في خيال

من لا يفرق بين المجالات، ويظنّ أن التعريب هو تعريب كل ما اصطلاح عليه في الإنجليزية أو غيرها منذ كانت هذه اللغات. لا. التعريب بالأهداف هو الوسيلة التي تبيّن لنا قدر المسافات التي عبرنا. حين يكون الهدف هو التعليم فإن ما عندنا يحقق الهدف ويصيّبه ويتجاوزه. الغريب أن بلوغ الكفاية الهدفية واضح وساطع، ومع ذلك نسمع هنا وهناك شكوى من الصعوبات والعقبات، والحال أنها وراءنا على الأقل في باب التعليم لا أمامنا. هذه الشكوى لا يجرّ إليها إلا المقارنة بين الواقع والجهود. الواقع مازال مفرنسا في دول الشمال الأفريقيّ العربيّ بنسبة كبيرة في التعليم العالى والتعليم الأدنى والإدارة والشؤون البلدية <البلديات لا تعترض على فرنسة التجارة واللافتات الخ>، والجهود التعريفية قائمة مقاومةً ومتينة. هناك تناقض بين حال العربية - التي نقصد بها الفصحى في هذه المقالة كلها - وقدرتها التعليمية التي برهنت عليها جهود أهل المصطلح العربيّ، وبين إصرار السلطات المختلفة ورجال من التعليم والإدارة على الدفاع عن اللغة الأجنبية بصورة عملية وعلى محاصرة العربية الفصحى في مجالات بعينها، بل على طمس هويتها كما وقع من كتاب الدستور المغربي الذي أشار إلى العربية ولا ينعتها بفصحي ولا بدارجة، متناسياً أن مصطلح العربية غير المقيدة بالفصحي أو الدارجة أو المصرية أو العراقية أو غير ذلك من القيد لا يعني شيئاً، لأنه يعني كل العربيات من الخليج العربي إلى المحيط بما فيها من فصحى وغير فصحى. إذن مشكلة التعريب ليست مشكلة لغوّية ولا اصطلاحية. إنها مشكلة مختلفة من صنع خصوم العربية الفصحى الذين ورطوا فيها حلفاءها وأنصارها. ورطوهם فيها لأنهم شغلوهم بعمل عملاقي هو وضع كل مقابل لكل المصطلحات العلمية في القرن العشرين وغير العشرين. تلك المصطلحات التي هجر كثير منها في اللغات الأجنبية بحكم تطور البحث والنظر، والتي لا يحتاج إلا إلى بعضها في التعليم بمراحله، والتي - لكثرتها - لا يحفظ منها كبار الأساتذة في الغرب إلا المعاصر لهم ولأبحاثهم منها. هل وضع الفرنسيون أو الإيطاليون أو الإسبان مقابلـاً لكل المصطلحات الموجودة في الإنجليزية

أو العكس؟ نعم وضعوا المصطلحات، لكن وضعوا ما هو مساوق لأبحاثهم وما هو من الضروري في تعليمهم وكان من عمل الأستاذة الجامعية والباحثين. لم يتورّطوا في البئر التي لا قعر لها، بئر وضع كل المصطلحات المذكورة والمنسية. لقد اندفع أنصار العربية للاستدلال على قدرتها المصطلحية بالتورط في العمل العملاقي الذي تمثله الأعمال الفردية والمؤسسيّة لظنهم أنهم بذلك يقنعون خصومها الذين يتهمونها بالعجز، الحال أنّ هؤلاء إنما اتهموها ليورّطوا أنصارها لا لاعتقادهم بعجزها. لذلك، نرى الحال كحال بعد قرن من الجهد في وضع المقابلات الاصطلاحية التي لم يعمل مثلها في اللغات الأخرى بالطريقة التي سار عليها العرب في القرن العشرين. الحال هو الحال والعربية مبعدة لأسباب لا صلة لها بالاصطلاح والم مقابلات. الذريعة غير السبب. الذريعة هي العجز المصطلحي المدعى، والسبب هو الرغبة البسيطة في إبعاد العربية لفائدة مصالح سياسية واقتصادية خاصة بفئة محالفة لراكز القرار الدولي.

اللغة والعلوم

بعض الكتاب يرون أنّ عملية التعليم بالعربية أو غيرها من اللغات ليس لها أثر يذكر على وعي الطالب وأن العلوم شيء واللغات شيء آخر. هؤلاء يتنا夙ون أن اللغة هي وسيلة التعليم وأن العلوم تضم مفاهيم وأوصافاً واستنباطات متصلة باللغة. ولذلك فإنه منها كانت قدرة الطالب اللغوية فإنه لا يجيد إن كان الهدف إنشاء تعليم سليم من تعليم الطالب في لغته التي يحسن خيالها وبلاغتها بحكم أسبقيتها إلى كيانه. إننا قد نتعلم الفرنسية، ولكن لا نستطيع أن نصبح كأهلها في دقائقها التعبيرية المسكوكه أو التخييلية أو كأهلها في ترتيبهم للكلام ونماذج الاستدلال. اللغة ليست كياناً محايده ولا منفصلاً عن العملية التعليمية للعلوم المادية وغير المادية. وفي هذا الخصوص نوجّه إلى الاطلاع على كتاب التكلم عن العلوم المنصور بالإنجليزية والترجم إلى الفرنسية سنة 1999. في هذا الكتاب حديث عن دور اللغة في تعليم العلوم وعن التواصل اللغوي في العلوم بين الأستاذة والطلبة. يحلّ الكتاب ويحدد استراتيجيات

الأساتذة والطلبة في أثناء سلوكهم اللغوي المتصل بالحديث في العلوم ويتحدث، عن تأثير ذلك على العقائد والسلوك. يبرز مؤلف الكتاب أيضاً نماذج التفاعل الاجتماعي ودور اللغة والسماتيك في توصيل المفاهيم العلمية، ويتحدث عن القيم الاجتماعية والمصالح التي تختفي وراء هذه السبل التواصلية. وباختصار فإن هذا الكتاب دراسة للخطاب العلمي في فصول الدراسة، وبيان للصلة بين الموضوع العلمي المتخصص ووسائل نقله اللغوية إلى الطلاب، أي أنه بيان للطرق اللغوية بما تحمله من ثقافة وخيال، التي بها يتم نقل المحتوى المفاهيمي العلمي إلى الطلاب في الفصل. غاية الأمر أن هذا الكتاب الذي وضعه إنجليزي ليصف به العلاقات بين اللغة والعلوم، لا ينبغي أن تكون نتائجه منحصرة في الإنجليزية. يتصور بعض الناس أن العلوم معطيات يابسة تنقل إلى الطلاب عبر مصطلحات ذات اتجاه واحد ولا تحتاج إلى خيال وتشبيه واستعاراتٍ وقوءٍ لغوية، ويظنّون أن العلوم مجرد وصف ظاهري. ليس الأمر كذلك. تعليم العلوم استنباطات وتخيلات وعلاقات منطقية وترتيب كلامي وتقريب لغوي، وكل ذلك شؤون لغوية من الأفضل أن لا يكلّف الطالب منها إلاً بما هو متقنّه من لغته. ويكفي في هذا الخصوص أن نشير إلى مثال الترجمة. لا نستطيع أن نترجم عملاً في العلوم الإنسانية أو في الفكر أو في العلوم إلا إن أخذنا النص المترجم إلى مقتضيات اللغة التي يترجم إليها. تلك المقتضيات هي النصيب اللغوي في كل عملية علمية. لذلك فإن حجّة من يدعون إلى تعليم العلوم باللغات الأجنبية إنما هي حجّة من يجهل الصلات بين المفهوم واللغة المستعملة للتعبير عنه. هذا بالإضافة إلى أنهم هم مشكلة أنفسهم قبل كونهم مشكلة في الساحة العربية لا التعرّيف، فالتعريف إنما يكون مشكلة في نظر العاجزين عنه، وليس مشكلة في نظر القادرين عليه أو العارفين بقدرات العربية المصطلحية معرفة مهنية لغوية ومعرفة ميدانية، أي محطة بالجهود المبذولة. لا يصح أن نتّخذ العجزة نبراساً لنا لمجرد أنهم عاجزون عن معرفة العربية أو عاجزون عن معرفة الصلة بين اللغة والخطاب العلمي أو أعداء للعربية باسم صالح سياسية أو غير سياسية.

أضف إلى المثال المتقدم في الصلة بين اللغة والعلوم ما انطلقت إليه جامعة إقليم اوفرن بفرنسا، وهي المدعوة بجامعة باسكال. لقد قررت هذه الجامعة إنشاء وحدةً للتعليم أو مسلكًا دراسيًا يجمع بين التخصص العلمي والتخصص اللغويّ، واجتمع على هذا المسلك وحدة البحث الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا، ووحدة البحث في اللغات المطبقة. يدرس الطالب في الستين الأولين الرياضيات والفيزياء ولغتين من بين الألمانية والإنجليزية والإسبانية. الغرض هو تخريج طلاب متمنّين من لغتهم ومن لغات أخرى، ومطلعين على الثقافات والعادات التعبيرية المرتبطة باللغات الأخرى، والتي لا يمكن للغة الانفصال عنها، والتي تدخل في الوصف والاستدلال والاستنباط. ليس المقصود تخريج طلاب يعرفون نحو الإسبانية وإنما المقصود تخريج طلاب يعرفون طرق التعبير عن القضية العلمية في اللغات الأوروبية الأخرى بحيث يمكنهم الانتقال من لغتهم والعكس في المجال العلميّ. ليس المقصود بهذا المسلك تخريج مرشدتين سياحيّتين، وإنما المراد تخريج طلاب يحسنون إنشاء العبارة العلمية في لغات تختلف عاداتها في ذلك.

زيادة على ما تقدّم من اتصال اللغة بالمضمون العلميّ من الناحيّة التدرسيّة، فإنّ لنا في السبيل الذي اخّذته دول متقدّمة دليلاً يردّ دعاوى المنادين بتعليم العلوم بالفرنسية أو غيرها. هل هناك دولة تحفظ لغتها بالوسائل المالية وغير المالية كفرنسا؟ هذه الدولة من أشدّ مشجعى تدريس اللغات الأجنبية وخصوصاً الأوروبية لأبنائهما، ولكنها من أشدّ الدول حفاظاً على لغتها في التعليم. انظر إلى معهد سيانس بو وموقعه على الشابكة وهو من أعلى المعاهد عندهم قدرًا. بما أنّ معرفة الإنجلizية صارت شرطاً ضروريًا للدخول سوق الشغل على المستوى الأوروبي والأمريكيّ، فإنّ هذا المعهد اشترط المعرفة التامة بالإنجليزية قبل تحصيل دبلوم المعهد. المعرفة التامة تعني هنا المعرفة المعادلة لمثيلها في الإطار الأوروبي المرجعيّ. معنى ذلك، أنّ نقطة الإنجليزية صارت مسقطة في امتحانات المعهد. ولنلاحظ مسرعين أنّ هذا المعهد له فروع خمسة هي

علم الاجتماع والعلوم السياسية والقانون وغير ذلك. وفي مستوى الدكتوراه ينقسم إلى مدارس، كمدرسة التجارة ومدرسة التواصل ومدرسة القانون ومدرسة الصحافة الخ. إذن ما يحدث في العلوم المادية يحدث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ولكن لم نشهد فرنسا تنتقل من تشجيع تعليم اللغات الأوروبية وفي مقدمتها الإنجليزية إلى نقل التعليم إلى لغة غير الفرنسية. التعليم يظل بالفرنسية مصاحباً لتشجيع تعليم اللغات الأوروبية للفرنسيين. ولم تطرح عندهم مشكلة الفرنسة ولا التشكك في القدرة التعبيرية للغة الفرنسية كما حدث عند العرب، ولم يحدث ذلك عند العرب، وإنما أحدهم لهم أذناب معادون للعربية يختلقون لها المشكّلات لغاية في نفوسهم أو لجهلهم بها وبمحيطها المؤسسي والفردي الاصطلاحي. ومحتصر الكلام أن تفوق لغة في باب من أبواب العلوم لا يصح أن يقوم برهاناً على ضرورة هجران اللغة القومية، ولننظر إلى كتاب هنريييت والتر الأستاذة ذات التجربة الطويلة في الجامعة الفرنسية وهو على الشابكة <قصة الحب بين الفرنسية والإنجليزية>، روبير لافون 2010، فهل نجد في كتابها الذي يعترف بهيمنة الإنجليزية في ميدان العلوم دعوةً إلى ترك الفرنسية في التعليم الفرنسي؟ لا نجد أثراً لذلك. إن هيمنة الإنجليزية لا تعني أن هذه اللغة قدرة على طرد اللغات الأخرى من بلدانها أو السيطرة عليها باختراقها وتغيير طبيعتها، وإنما تعني أن الوثائق العلمية أكثر عدداً فيها، وأن المراكز البحثية أوسع وأغنى في البلاد ذات اللغة الإنجليزية في أوروبا وأمريكا. أضف إلى ما تقدم وما سيليه في موضوع الفرق بين التفوق ولغة التعليم، الجهد والتى ما فتئت الجماعة الكندية الفرنكوفونية تبذلها للدفاع عن موقع الفرنسية، وأعني الجمعية الفرنكوفونية للمعرفة لا كفاس l'acfas، التي وظيفتها تنظيم المؤتمرات العلمية بالفرنسية وتكثير سواد مستعمل الفرنسية في البحث العلمي، فهل يجهل أعضاء هذه الجمعية تفوق الإنجليزية في الوثائق والمراكز العلمية؟ لا يجهلون ذلك، ولكنهم واعون بالفرق بين ذلك وبين حقوق اللغة الفرنسية. المسألة مسألة حقيقة. حقوق اللغات <الموقع le devoir.com

الهيمنة

فرق بين الهيمنة الإنجليزية بذلك المعنى وتعليم العلوم باللغات القومية، الذي لا يستوجب من المصطلحات قدرًا كبيراً كالذى أنتجته مؤسسات التعريب والمهتمون بالأفراد به، والذي هو حق من حقوق تلك اللغات. لذلك فإن اللغات الأوروبية مازالت هي لغات تعليم العلوم في بلدانها بالجهاز المصطلحي الذي تملكه كل منها بالرغم من تفوق الإنجليزية في حجم الوثائق ومراكز البحث العلمي.

وما دمنا في حديث الهيمنة، فيبدو أن الداعين إلى التعليم باللغة الأجنبية يستندون إليه بالرغم من وضوح الأدلة المتقدمة. ونريد هنا أن نزيدها توضيحاً. ما معنى الهيمنة؟ نقل جدلاً إنها التفوق. طيب. إن تفوقت لغة وهيمنت فيها موضوع تفوقها؟ بماذا تتّصف فتوصف بالهيمنة والتّفوق؟ سبق أن قلنا إن الهيمنة لا تعني طرد اللغات من بلدانها، وأن الدول المعرفة بتفوق وهيمنة الإنجليزية العلمية لا تتخذ الإنجليزية لغةً للتعليم العلمي. إذن ما معنى الهيمنة والتّفوق؟ لا معنى له إلا اتساع سوق النشر في اللغة الإنجليزية أو اتساع وقوع وسائل الإعلام العلمي الإنجليزي. وهذا حاصل الآن لهذه اللغة. إن الاستشهادات في فهرس الأمراض الاستوائية تنقسم إلى 6,5 في المائة بالفرنسية و80 في المائة بالإنجليزية. وأما على الشابكة ففي سنة 94 كان عليها 2 مليون عنوان أمريكي و400 ألف عنوان من البلدان الأنجلوفونية الأخرى. أما فرنسا فكان لها 70 ألف عنوان، وألمانيا والنمسا مجتمعين 170 ألف عنوان، وإيطاليا 23 ألف عنوان، و170 ألف لمجموع الدول الفرنكوفونية. وهذا يعني أن المنشور بالإنجليزية في موضوع تلك الأمراض وعلى الشابكة أكثر من الفرنسية بنسبة عظيمة. لا يعني ذلك أن المنشور كله بالإنجليزية أفعى من المنشور بالفرنسية أو غيرها. لا. فقد يكون مقالاً منشوراً بالفارسية أعظم شأناً في تطور الطب وإن كان كتب بلغة غير مهيمنة. أضعف إلى ذلك، أن مقالاً منشوراً بالعربية في المغرب قد يكون له من الذكر ما ليس لمقال منشور في مجلة إنجليزية. لماذا؟ لضيق السوق

العربية وقلة المعروض فيها بالنسبة إلى السوق الإنجليزية التي قد لا يتبعه لمقال نشر فيها مهما بلغت أهميته. إن اتساع السوق لا يعني اتساع الجماعة القراءة أو المتابعة. إذن الهيمنة وإن عنت كثرة المشاركين في السوق النشرية وكثرة ما وراءهم من دعم، لا تعنى انتشار الصيت وذيع الاسم.

إن وراء الهيمنة والتفوق بالمعنى الذي سقناه أنواعٌ من الدعم وأنواعٌ من المراكز البحثية وأموالٌ كثيرةٌ تُنفق على البحث العلمي. نجد المال وحده وراء اتساع سوق النشر. لكن الهيمنة والتفوق بهذا المعنى لا يعني إلا عند بعضنا التفوق في التعليم بطرد اللغة القومية والهيمنة على القرار في السياسة التعليمية. الهيمنة في النشر شيءٌ والهيمنة في التعليم شيءٌ آخر.

هل اللغة الأجنبية وسيلة إلى التقدم؟ نحس وراء خطاب الفرنسيّة أو النجلزة التي بدأت تسعى حثيثة لطرد الفرنسيّة في الشمال العربيّ الأفريقي اعتقاداً بوهم التقدم العلمي المرتبط بعقدة نفسية عميقه. ما هذا الوهم؟ يعتقد المصابون بهذه العقدة أن الوصول إلى المرتبة العلميّة التي عليها الناطقون بالإنجليزية في أوروبا وأمريكا إنما سببه اتخاذ لغتهم في التعليم، وأن علماء الغد الذين يكونون تعلّموا بالإنجليزية مثلاً سيكونون على درجة واحدة مع زملائهم الإنجليز والأمريكان. ومن البين أن هذا تفكير خرافي سيطر على عقول المشرفين على السياسات التعليمية في الشمال الأفريقي، فالتقدم العلمي في الغرب ليس أصله مستمدًا من اتخاذ اللغة الفرنسية أو الإنجليزية ولكن أصله الدعم والسياسات التعليمية القوية، والتقدم الاقتصادي، وعوامل أخرى تخرج عن الحصر. فوق ذلك كلّه، فإن أصله التاريخ وقرارات حاكم التاريخ. وعلى كل فقد اخذنا الفرنسيّة والإنجليزية ولم نتقدّم بل تأخّرنا. الدليل واضح في بلداننا.

وفي هذا الخصوص نستحسن أن ننظر في السياسات التي تتنهجها ألمانيا وفرنسا وإيطاليا. إن المشرفين على السياسة التعليمية في هذه البلدان ما فتئوا يخطّطون للحفاظ على الدور الأساسي للغاتهم في التعليم بالرغم من تفوق الإنجليزية في باب الوثائق العلمية الورقية والرقمية. من ذلك أنهم في إطار

مقاومة الهيمنة الإنجليزية تعاونوا على إنجاح مشروع عنوانه <العلوم واللغات>، وأجرروا عملياته في الثانويات الإيطالية والفرنسية والألمانية وحقّقوه وانتهى الموسم الأول منه سنة 2010، وخلصوا إلى أن المشروع أُسهم في توضيح وضعية المواد المدرّسة في البلدان الثلاثة المشاركة في المشروع وسمح بالتأمّل في عوامل الجودة المتصلة بالتدريس.

بدأ المشروع في سنة 2009 باشراف المديرية العامة للشؤون الدولية بوزارة الخارجية في إطار التعاون الثنائي بين الدول الثلاثة، وكان هدفه الأساسي تقوية اهتمام التلاميذ بدراسة الموضوعات العلمية بالفرنسية والإيطالية والألمانية. وتنفيذا للتوجيهات الأوروبيّة في خصوص السياسات التربوية كان هدف المشروع الارتقاء بفن التدريس المتعدد اللغات والثقافات في مدارس البلدان المتطرفة مع الرفع من قيمة تعليم اللغات القومية وإنشاء محيط مناسب للمعارف العلمية. ذلك كلّه استجابة لأولويّات واستراتيجيات مؤتمر لشبونة. من المشروع بمراحل أوّلها اجتماع روما بمشاركة أساتذة العلوم واللغات من ثانويات الدول الثلاث. اتفق الأساتذة على برنامج علميّ لغويّ متعدد الثقافات واللغات، والمقصود اللغات الثلاث من ألمانية وفرنسية وإيطالية وقدّمت اقتراحات لتأسيس مودولات مشتركة في العلوم مدرّسة باللغات الثلاث الألمانية والفرنسية والإيطالية في الثانويات المشاركة في المشروع. الاجتماع الثاني عقد في نهاية 2010 وخصص لعرض النتائج المحصلة في 13 مؤسسة تعليمية خضعت للمشروع ومودولاته، أي مقرراته، والتّيجة الأساسية هي ضرورة تشجيع التأمل العابر لفن تدريس اللغات وفن تدريس العلوم انطلاقاً من تحليل العمل التدريسي في الأقسام خلال سنة هي مدة المشروع.

لكن الهدف بعيد هو تأكيد التدريس باللغات الوطنية في البلدان الثلاثة ومقاومة كل شهوة لفتح الباب للغة الإنجليزية. هم في أوروبا يتعاونون لتعزيز حضور لغاتهم في العلوم، ونحن في البلاد العربية وخصوصاً في شمال أفريقيا نبتلي بجهال يعتقدون أن وفرة الوثائق العلمية الورقية والرقمية في لغة ما تقوم

حجّة لها وتوجب الانقلاب إليها في التعليم. وكأئمّهم يجهلون أن هناك فرقاً واضحاً بين معرفة اللغة الأجنبية والاطلاع على وثائقها وبين العملية التدريسية.

هناك فرق آخر يتبعه إليه غيرنا ولا نلقي له بالاً. هو الفرق بين تعليم العلوم استثنائياً وتجربياً ولغويات محددة بلغة أجنبية، وبين اتخاذها وسيلة فريدة للتعليم العلمي. وفي هذا الخصوص يحسن الاطلاع على تقرير الخبرين الفرنسيين فيليب باسيني وجيلبر باتريك الذي قدّمه إلى وزارة التربية الوطنية الفرنسية حيث يستغلان. ذلك التقرير يفصل القول عن تجربة قائمة في التعليم الثانوي الفرنسي العمومي. إنها تجربة الفصول التي تدرس فيها المواد الفيزيائية والكميائية ومواد أخرى بغير اللغة الفرنسية، أي بلغات أخرى في مقدمتها الإنجليزية وفي ذيلها بعض اللغات الشرقية. هذه فصول اختيارية تجعلها الدولة الفرنسية معرّضة لاختيار التلاميذ لأسباب كثيرة تخصّ أولئك التلاميذ، ولكنها لا تمثل إلاّ نسبةً تافهةً لا تصل إلى واحد في الألف إن قورنت بالفصول التي تعلم بالفرنسية. وفي هذا التقرير إشارةً إلى تشجيع تعليم الألمانية في فرنسا والفرنسية في ألمانيا. لكن لا أحد يجعل من تشجيع تعليم اللغات الأجنبية سلماً لطرد اللغة القومية كالحال عندنا مع الأسف <education.gouv.fr> الموقـع

الصرف العربي والاصطلاح العلمي

إن الصرف العربي بصورته الحالية قدّم ثروةً صيغيةً ساعدت على إنشاء كثير من المصطلحات التي تفوق الحاجة في التعليم الابتدائي والثانوي والإجازة. لكنه مع ذلك يظل صرفاً متمركزاً على الصيغ القياسية التكسيرية، أو كما سماها الشيخ العلالي رحمة الله في كتابه <المعجم> بالأشكال اللغوية الهندسية. لابد من أجل توسيع قوّة الصرف الاصطلاحيّة من البحث في الصيغ الصحفية الحسابية بلغة العلالي أيضاً، ومن الاجتهاد من أجل اكتشاف المعاني الصيغية للواحد والسوابق والأواسط الصرفية التي دفعت دفعاً إلى سجن السماع ولم يعد لها من حقٍ إلا أن تحفظ وتعاد. إن تلك الصيغ السمعائية الحسابية من مثل عندليب وشعرور وعصفور وختزير الخ كثيرة في العربية، وللعناصر المتتابعة فيها حسابياً، أي تكون بعضها بعد بعض أو بتتابع الأبعاض فيها أهمية

عظمى غفل عنها الصرفيون الأقدمون حين طردوها إلى السماع بعد أن عجزوا عن معرفة معانيها الصرفية. لو تصورنا أننا عرفنا معانيها الصرفية لتتوفر لنا مقدار من الوسائل يضاف إلى الصيغ القياسية الهندسية مثل منفعل وفاعل ومستفعل الخ ولا تسع مجال قدرتنا على وضع الاصطلاحات. هذا مع أن الصيغ القياسية الهندسية يمكن بنيتها الأصلية الحسابية المتتابعة كما فعلت من قبل في مقالين في الموضوع. إن العربية تتوفّر في تلك الصيغ الحسابية على ثروة لغویّة تغنى أهلها عن الاقتباس من اليونانية واللاتينية كالحال في اللغات الأوروبيّة. وهاهي جملة من العناصر الصرفية المقتبسة من اليونانية واللاتينية المستعملة في المصطلحات العلميّة والتي نجد مثلها وأكثر منها في العناصر الصرفية العربيّة المطرودة إلى السماع والمحروم منها الاصطلاح العربيّ. والمؤسف أن حالة الصرف العربيّ كما وصفناها جرّت على المصطلحين العرب إدخال هذه العناصر الصرفية اللاتينية واليونانية إلى الاصطلاح العربيّ وهم غير ملومين، فإن ما عندهم من صرفٍ عربيٍ لا يساعدهم على تخطي تلك العقبة إلا بالنقل الحرفيّ:

هيبو بمعنى تحت

انترا بمعنى داخل

سفال بمعنى رأس

كاسطرو بمعنى المعدة

طرمو بمعنى الحرارة

هومو بمعنى التماثل

سيد بمعنى القتل

هدرو بمعنى الماء

كرומו بمعنى لون

كلورو بمعنى أخضر

لوجى بمعنى فن أو علم

اندو بمعنى داخلي

والقائمة لا تنحصر في هذا. وإنما تهياً هذا الأمر للغات الأوروبية لغياب الأشكال الهندسية أو التكسيرية في صيغها، فاشتغلوا بإقامة صرف متمركز على الصيغ الحسابية التتابعية. وأماماً في العربية فيها النوعان من الصيغ فاهتم الصرفيون الأوائل بالأدنى وبحثوا في قياسيته، ولم يأت بعد الأوائل من يتم العمل بالنظر في النوع الآخر. لذلك ظل الصرف العربي إلى عهدهنا قائماً على رجل واحدة. ومع ذلك فإننا ندعى أن المصطلحات التي قامت على ذلك الصرف بصورةه كافية لتعليم العلوم في مراحل الثانوي والابتدائي والإجازة، بل إنها تزيد على الحاجة. التعريب إذن، تعريب التعليم، ليس مشكلة، إلا في خيال خصوم العربية الذين تمثل العربية نفسها مشكلة بالنسبة إليهم وإلى مصالحهم.

هوامش مضافة لما ذكر في الصلب:

- انظر موقع تنمية على الشابكة عن إصلاح التعليم وفساد نظامه
- انظر موقع فرنس 24 عن الدعوة إلى الفرنكوفونية في موريطانيا
- انظر كتاب جلبير جرانجيوم عن التعريب والسياسة اللغوية بالمغرب <العربي> والقوس مني على موقعه على الشابكة.
- انظر في موقع يابلادي مقالة مأجورة في صورة استجواب مع خصم للعربية الفصحى ينتقد الازدواجية بين الفصحى والعامية في التعليم الثانوي ولا يرى بأساً في الازدواجية بين العامية والفرنسية. لأن الفرنسيّة عنده - فض فوه - أخت العامية أو كأنها يرضعها المغاربة مع عاميّتهم أو لأن الفصحى لغة غريبة عن العامية العربية.

- انظر في موقع نيل وفرات. كوم موسوعة مصطلحات العلوم الاجتماعية والسياسية من تأليف سميح غانم عدد الصفحات 1320. ومثل هذا

من الجهود الفردية كثير كما عدد ذكر ذلك شوقي ضيف في مقالته المشار إليها في صلب المقال. ونحب أن نشير إلى معجم منظمة الفاو الموضوع على الشابكة وفيه من المقابلات العربية ما يفوق التصور. ومثل ذلك في الجهود الفردية التي لم تقطع منذ أول القرن العشرين في المغرب والشرق كتاب الشامل، وهو قاموس في المصطلحات الاجتماعية لمصلح صالح، وجهود موقع شبكة العلوم العربية على الشابكة، وموقع ملتقي الجامعات الفلسطينية.

- انظر موقع الماجامع اللغوية العربية على الشابكة وفي مقدمتها موقع مكتب تنسيق التربيع، الذي فاقت جهوده المطلوب في التعليم بمراحله، بل أوفت بالمطلوب في البحث بالنسبة للباحثين وخصوصاً الكسالي الذين يعجزون عن وضع المصطلح وهم كثرة مع الأسف في بلداننا العربية والمغرب في طليعتها مع دول المغرب العربي، وقدّمت الدليل على أن العجز في العلماء العرب لا في العربية، فهم العاجزون عن بذل الجهد المخفون عن أنفسهم، في محاضراتهم بالجامعة، باختيار العودة إلى أعمال إنجليزية أو فرنسية جاهزة وسرقتها بلغتها دون جهد يذكر. ذلك أهون من بذل الجهد بالترجمة أو بالإنشاء بدءاً.

- انظر إلى ما أشرنا إليه من قبل عن الجهود الفردية المستمرة في سياق العمل العملاقي المصطلحي الممتد منذ أول القرن العشرين، موقع كلية الطب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وما نشر فيه من مصطلحات طبية من عمل الدكتور نصر مصطفى خباز. وانظر أيضاً موقع معجم علوم الأرض من إعداد بدر البدران من جامعة البصرة وهو على الشابكة.

- انظر محاضرة الدكتور المرحوم شوقي ضيف عن تاريخ المصطلح، وجهود مجتمع القاهرة في مجلة المجمع، العدد 102 ص 33. وهي موضوعة على الشابكة. وانظر معجم المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع في موقع: