

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الكفاءة اللغوية لمعلم العربية لغير الناطقين بها

محمد أحمد عمارة

لم يكن موضوع تعلّم العربية وتعليمها موضوعا خلافيا في الثقافة العربية الإسلامية، فتعلّم اللغة له مكانته في مختلف فروع الثقافة الإسلامية بين الناطقين بها وغيرهم. وكانت مساهمات غير العرب في حركة التأليف العربية تقف ندا لمساهمات العرب، وكان التأليف بالعربية يعني المساهمة في الميدان على المستوى العالمي، بينما الانحصار في واحدة من لغات العالم الإسلامي الأخرى، كان يعني المحلية ومحدودية الانتشار.

كان تعلّم العربية مطلبا عاما تشترك فيه فئات المجتمع، فالخليفة يرى أن من واجبه تصحيح عشرة لسان أحد المارة على قارعة الطريق، والملك يرى أن من وسائل التمكين لخلفه في الحكم، أن يُوفّر لهم أقدر المؤدبين والعلماء وكان اهتمام الثقافة العربية بموضوع الملكة اللغوية أمرا مشهودا في كل مراحلها بدءا من الجاهلية، عندما كان يُرسل الأطفال في سن مبكرة إلى قبائل معروفة بالفصاحة، لتستقيم ألسنتهم.

كان الطُّمُوحُ من ذوي الكفاءة من المسلمين من غير العرب يجد في إتقان العربية طريقاً إلى تحقيق ذاته في الدنيا والآخرة. وجاءت مرحلة التخلف التي انقلبت فيها مكانة الأمة من أمة تملك إرادتها وتصنع تاريخها إلى أرض تتنازع خيراتها الأمم، وبدلاً من أن تُنبِت العلماء للمساهمة في بناء ثقافتها، توافد إلى أرضها علماء الأمم مع الحملات العسكرية وغيرها لدراسة طرق تقويض الثقافة العربية الإسلامية وتحويلها إلى متاحف وأعياب للتسلية.

ماهي الكفاءة اللغوية؟

هل هي إتقان أصوات اللغة؟ هل هي معرفة مفرداتها وتراكيبها؟ هل هي نجاح في امتحان القواعد؟ هل هي حفظ للألفية وبعض شروحيها؟ ثم أهي كفاءة أم كفاءات؟ وهل كفاءة الطفل ككفاءة الراشد؟ وهل كفاءة الطالب ككفاءة المُعلِّم؟ وهل تشمل الكفاءة اللغوية الفصحى ولهجاتها؟ وأين الثقافة في موضوع الكفاءة؟ وهل الثقافة هي القدرة على التعامل مع الموضوعات اليومية من مواصلات وسكن وأكل؟ وأين خصوصيات الثقافة في عمق نظرتها للإنسان والكون والحياة وبساطة الممارسات اليومية العادية؟

تطول لائحة الأسئلة والتساؤلات، ومع غياب الإجابات الشافية عن كثير منها، فإن للبحث العلمي مساهمات جادة، تشكل علامات هادية في طريق الوصول إلى فهمٍ ناضجٍ للكفاءة اللغوية. ومن المحاولات العلمية التي ساهمت في هذا الميدان، نظرية القواعد الكلية للغات Universal Grammar. ومن تلك المحاولات كذلك النظرية

التي ذهبت إلى وجود جهاز خاص باكتساب اللغة عند الإنسان Language Aquisition Device (Lad) والتي كانت مشار نوع جديد من البحث المشترك بين علماء اللغة و علماء الأعصاب والدماغ، والتقت هذه الجهود بجهود علماء النظرية التحويلية التوليدية في التفريق الحازم بين القدرة اللغوية Competence والكفاءة اللغوية Performance ورافقت هذه الجهود محاولات تحديد ما سُمي بالفترة الحرجة Critical Period لاكتساب اللغة وربطها إلى حدّ كبير بسنّ البلوغ^(١).

ليس من السهل تبني فهم واحد للكفاءة اللغوية ولكن الانتفاع بهذه المساهمات مهمّ إلى حدّ كبير، ففي الأصوات مثلاً، من المعلوم أن متعلّم اللغات الأجنبية يواجه صعوبات في إتقان إنتاج أصوات اللغة الأخرى التي يتعلّمها، إن جاء تعلّمها متأخراً، والأمر يندرج على العربية، فهناك أصوات يتعسر إتقانها على غير أبناء العربية، إن جاء التعلّم متأخراً نوعاً ما، وكان هذا يلتقي مع وجهات نظر القائلين بالمرحلة الحرجة وجهاز اكتساب اللغة، وأما ما يتعلق بالجانب التعليمي، فقد يرد على صيغة تساؤل أكثر منه إجابة: هل يمكن لمن تعلّم العربية في سنّ المرحلة الجامعية، من غير العرب أن يعلمّ أصوات العربية ويحسن تعليمها كنموذج في الأداء أمام طلابه؟

من المؤكد أن الأشرطة الصوتية والصوتية البصرية ومختبر اللغة وغيرها تقف عوناً للمدرّس وتسدّ ثغرة في مسألة تعليم الأصوات، ويبقى السؤال قائماً عن المفردات والتراكيب والأهمّ من

كلّ ذلك مسألة الثقافة التي يبدأ الإنسان في تلقيها من لحظة بداية حياته.

تراود هذه الشكوك عددا من الباحثين العرب الذين تعاملوا مع المتخصّصين بالعربية من غير أبنائها، ولعلّ ما كتبه محمود محمد شاكر يمثّل هذه الفئة من الباحثين العرب:

"والمستشرق فتى أعجمي، ناشئ في لسان أمته وتعليم بلاده، ومغروس في آدابها وثقافتها، (ألماني، أو إنجليزي، أو فرنسي)، حتى استوى رجلا في العشرين من عمره أو الخامسة والعشرين، فهو قادر أو مفترض أنه قادر تمام القدرة على التفكير والنظر، ومؤهل أو مفترض أيضا أنه مؤهل أن ينزل في ثقافته ميدان "المنهج" و "ما قبل المنهج" بقدم ثابتة. نعم، هذا ممكن أن يكون كذلك، ولكن الفتى يتحول فجأة عن سلوك هذه الطريق ليبدأ في تعلّم لغة أخرى (هي العربية هنا)، مفارقة كلّ المفارقة للسان الذي نشأ فيه صغيرا، ولثقافته التي ارتضع لبانها يافعا، "يدخل قسم اللغات الشرقية" في جامعة من جامعات الأعاجم، فيبتدئ تعلّم ألف باء تاء ثاء، أو أبجد هوز، في العربية، ويتلقى العربية نحوها وصرفها وبلاغتها وشعرها وسائر آدابها وتواريخها، عن أعجمي مثله، بلسان غير عربي، ثم يسمع إلى محاضر في آداب العرب أو أشعارها أو تاريخها أو دينها أو سياستها بلسان غير عربي، ويقضي في ذلك بضع سنوات قلائل، ثم يتخرّج لنا

(مستشرقاً) يُفتي في اللسان العربي، والتاريخ العربي والدين العربي!!" عجب وفوق العجب!"^(٢).

قد تختلف مع شاكر وقد تتفق معه، في عجبه من الأمر، ولكنها ملاحظات جوهرية تمسُّ موضوع كفاءة معلّم العربية من غير العرب. ومع الفارق الكبير بين شاكر وإدوارد سعيد في الثقافة والنشأة، فإن الآخر أثار علامات جادة من الاستفهام حول مؤسسات الاستشراق ومستويات خرّجيتها وأهدافهم تلتقي إلى حد كبير مع ملاحظات شاكر فيما يتعلق بتحقيق الكفاءة اللغوية، هناك تنوع في المذاهب وتنوع في الحاجات، ولعلّ مما يستحق الذكر هنا أن بعض المؤسسات كالأمم المتحدة مثلاً، تشترط في المترجمين والمترجمين الفوريين والمدقّقين اللغويين وأساتذة اللغة في برامج تعليم اللغات السّت الرسمية، أن يكونوا من أبناء اللغات التي يعملون بها وأن يكونوا قد أنهوا، على الأقل المرحلة الثانوية، في بلد ناطق بتلك اللغة. ومن المؤكد أن بعض المؤسسات الأمنية ستُضحّي بشرط كهذا لتضمن السّريّة في أعمالها، وقد تطمح بعض المؤسسات التعليمية إلى تحقيق شرط الأمم المتحدة، ولكنها غير قادرة على ذلك مادّيّاً. كل هذا ممكن، ولكل مؤسسة لها ظروفها الماديّة والسياسية، ولكن مكمّن الخطر في أن يُطوّر نمط معكوس، يُفضّل غير الناطق بالعربية على الناطق بها في مجال تعليم اللغة لغير أبنائها، والمؤسف أن عدداً غير قليل من الأدلّة تشير إلى نمو هذا الاتجاه، خاصّة، في الجامعات الأمريكية.

استغرق موضوع الازدواجية في العربية والتباين بين العربية الفصحى ولهجاتها، جهوداً مضيئة في دوائر الاستشراق، بهدف الوصول إلى نتيجة ملخصها أن العربية تسير في خطى اللاتينية نحو موت محقق، وستخلف العربية بناتها التي لم تدخر المؤسسات الغربية جهداً في دراستها لتأهيلها لهذا الدور، والأمر عند معظم العالمين في هذه المسألة لا يتجاوز التفاوت في الظروف المحلية المحيطة بالعربية، لتلحق باللاتينية. كان من الممكن أن تكون تجربة العربية مثار نوع آخر من البحث اللغوي الاجتماعي، ومن خلال المناهج الغربية الصارمة في البحوث الاجتماعية، تستثمر الإنسانية نتائج الصلة الوثيقة بين العقيدة والنص المقدس وأثر ذلك في نشر اللغة والتوحد اللغوي. كان من الممكن أن تطلع الإنسانية على نمط مختلف من أنماط المقاومة اللغوية على الرغم من قسوة الظروف وقلة الإمكانيات، لكن الحرص على السير في خطى اللاتينية، والتي هي في النهاية واحدة من التجارب الغربية، شكّل قلباً يُفرضُ على غيرها من اللغات. وعند الانتقال إلى الكفاءة اللغوية، وقفت المؤسسات القائمة على شؤون الكفاءة، موقفاً متردداً من موضوع إمكانية تحقق الكفاءة اللغوية في الفصحى، وظهرت مسميات مختلفة كالعربية الوسطى وعربية المثقفين لتُسهم في تبرير حالة الضعف التي أشار إليها شاكر من قبل، والمتفشية بين غير الناطقين بالعربية من خريجي أقسام الاستشراق الغربي، وممن نصبوا أنفسهم ولاة أمر لها في الوقت نفسه. والوجه الآخر للإهمال في إتقان العربية

الفصحى، هو أنها لغة في مرحلة ما قبل الموت، أي تحتضر، فما الضير في التهاون في معايير إتقانها؟

مفارقات بين البحث في النحو والبحث التعليمي:

كانت مناهج البحث اللغوية التي انبثقت منها علوم اللغة العربية، قائمة على ركائز علمية دقيقة، تشمل الجمع والوصف والاستنباط والتععيد، وقد أثبتوا وصفا دقيقا لهذه اللغة بتنوع لهجاتها ورصدوا القوانين العامة للنحو العربي ورصدوا كذلك جزئيات القواعد وأثبتوا البيئات الجغرافية التي أنبتت كل القواعد. كان هذا الصرح اللغوي المذهل، مكتمل المعالم مع نهاية القرن الهجري الثاني وكان لكل قرنٍ تالٍ إضافاته إلى أن صارت مكتبة علوم اللغة من أهم مكونات المكتبة العربية.

لم تكن التأليف في النحو العربي في بداياتها ذات أهداف تعليمية مباشرة، بل كانت تُعنى بجمع العربية ووصفها، بهدف الحفاظ عليها وتدوينها لتكون هاديا للأمة في التعرف على كتابها الكريم الذي جاء معجزا بصياغته وإيجازه وبيانه. انتفعت حركة تعليم العربية من المكتبة اللغوية العربية وكانت في بداياتها تنطلق. إن الملكة اللغوية تُبنى من خلال الاحتكاك بالنصوص الأدبية المؤثرة، فالبدايات بالقراءة والحفظ تقود إلى صقل الملكة والوصول بها إلى الفصاحة. وكان من ثمار تلك المدرسة في التعليم، كتبٌ أدّبت أجيالا وما زالت تؤدّب أجيالا، ومنها على سبيل المثال: "البيان والتبيين" و "الكامل".

ولكن الحركة اللغوية في العصور التالية، سارت في دروب المتون وشروحها والمنظومات اللغوية وشروحها كذلك، وكان لهذه المسالك أثر واضح في حركة تعليم اللغة.

أدرك عدد كبير من علماء اللغة المعنيين بتعليمها، أن النحو كعلم يمكن أن يكون هدفا لذاته ويمكن لعالم لغوي أن يسليخ عددا غير قليل من سنوات عمره في استقصاء لهجة من اللهجات وقد يأتي عالم آخر يستكمل ما بدأه وهكذا، ولكن الحصيلة التعليمية لهذه الجهود محدودة، خاصة فيما يتصل بطلاقة اللسان وبناء الملكة اللغوية. بل كان من بين التساؤلات التي ذكرها بعض شيوخ اللغة مثل الزجاجي: "فإن قال قائل: فما الفائدة في تعلم النحو وأكثر الناس يتكلمون بغير إعراب ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون غيرهم؟"^(٣) ومن المؤكد أن عالما نحويا كالزجاجي لا يجد صعوبة في الإجابة.

الكفاءة اللغوية عند ابن خلدون:

لم يقف الأمر عند تساؤلاتٍ حول النحو وجدواه، بل هناك طائفة من العلماء خطت خطوات جريئة في موضوع النحو وطرائق تعليمه والمعلمين القائمين على تلقيه وشرحه^(٤). فهذا ابن خلدون ينطلق من تصنيفه الوظيفي للعلوم فيصنفها صنفين: علوم مقاصد وعلوم آلة. أما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يُوسَّع فيها الكلام ولا تفرَّع المسائل لأن ذلك مُخرج لها

عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير. فكلما خرجت عن المقصود صار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها لطولها وكثرة فروعها. وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها مع أن شأنها أهمّ والعمر يقصر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة"، ولما كان ابن خلدون شمولياً في تفكيره ووظيفياً في نظره إلى العلوم، وصلتها بالإنسان وعمره، يُكَمِّل وجهه نظره السابقة فيقول: "فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعاً للعمر وشغلاً بما لا يعني، وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق وأصل الفقه".... وهي أيضاً مضرّة بالمتعلمين على الإطلاق لأن المتعلمين، اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها، فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها ويُنبِّهوا المتعلم على الغرض منها وييقوا به عنده"^(٥).

ولا يتردد ابن خلدون من وصف بعض المشتغلين بالنحو بصفات قاسية عندما يذكر ما نصّه: "ولا تلتفتن في ذلك إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق"^(٦).

وابن خلدون له ركائز ثابتة في الملكة وتحصيلها: "وهذه الملكة... إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك"، وله برنامج تعليمي واضح المعالم، يؤدي إلى بناء الملكة لأن

المنطلق هو أن "اللغات ملكات... تعلّمها ممكن شأن سائر الملكات" (٧).

أما برنامجه لتحقيق الملكات فهو: "ووجه التعليم لمن يتغني هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم... حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنتثور منزلة من نشأ بينهم ولقّن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره... فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتها رسوخا وقوة" (٨).

من المؤكد أن النضج الذي عالج به ابن خلدون مسألة الملكة وبنائها كان مسبوqa بإرهاصات تعود إلى الجاحظ والكسائي وخلف الأحمر والمبرد وابن حزم وابن مضاء وغيرهم.

محاولات في النحو التعليمي:

أدرك عدد من المربيين اللغويين ضرورة تيسير النحو، ونال الموضوع "النحو التعليمي" وموضوع "تيسير النحو" اهتماما واضحا في العصر الحديث، فكتب في ذلك شوقي ضيف كتابين "تحديد النحو" (٩) و "تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا" (١٠)، وألف محمد إبراهيم عبادة "النحو التعليمي في التراث العربي" (١١)، وكتب علي أبو المكارم دراسة شاملة بعنوان "النحو التعليمي: حتى منتصف القرن التاسع الهجري" (١٢)، رصّد فيها واحدا وعشرين

منظومة نحوية في الفترة الواقعة بين ٦١١هـ - ٨١٥هـ. تهدف إلى تيسير حفظ النحو.

المعلم أم الكتاب:

هذه الجهود المتلاحقة في مواجهة شعور قوي بخلل في امتلاك اللغة، لم تقف عند ضعف امتلاك الطلبة للغة، بل هناك كثير من علامات الاستفهام حول امتلاك المعلمين للغة، مما دفع بحوار طريف بين اثنين من أعلام القرن الخامس الهجري حول جدوى التحصيل من الكتب والمعلمين، فقد تبنى ابن رضوان وجهة نظر مفادها أن التحصيل من "الكتب أوفق من المعلمين" مما أثار عالما آخر هو ابن بطلان، فانبرى للدفاع عن المعلم ودوره^(١٣). ولعل هذا الحوار يشبه الحوار الذي ظهر في العصر الحديث عندما برز مختبر اللغة والتعليم المبرمج وكان التساؤل حول إحلال الآلة محل معلم اللغة.

بعض ملامح الانهيار: معلمو صقلية وقرطبة:

وممن شكوا من المعلمين في عصره، ابن شهيد، وابن حوقل و كان لابن حوقل تفسير طريف لكثرة عدد المعلمين في صقلية في القرن الرابع، فقد لاحظ كثرتهم، وتنوع مستوياتهم وصفاتهم، ولكن الغالب عليها السلب، ويفسر ذلك بأن عددا كبيرا من الذين اتخذوا التعليم مهنة، "جاؤوا لفرارهم من الغزو، ورغبتهم عن الجهاد"^(١٤)، من المؤكد أن من أسباب سقوط صقلية وغيرها من الديار الإسلامية، تلك الأجيال التي تخرجت من مدارس الفارين من الجهاد باسم مهنة

التعليم. أما ابن شهيد فيصف واقع ثغر آخر من ثغور الإسلام انتهى إلى ما انتهت إليه صقلية، وهو قرطبة. كتب يصف فئة من المعلمين قائلا: "وقوم من المعلمين بقرطبتنا ممن أتى على أجزاء من النحو، وحفظ كلمات من اللغة، يحنون على أكباد غليظة، وقلوب كقلوب البعران ويرجعون إلى فطن حمئة، وأذهان صدئة لا منفذ لها في شعاع الرقة ولا مدب لها في أنوار البيان: سقطت إليهم كتب في البديع والنقد، فهموا منها ما يفهمه القرد اليماني من الرقص على الإيقاع والزمر على الألحان" (١٥).

استمرت مسيرة الشكوى من الضعف في العربية، وامتدت أصابع الاتهام إلى المدرّس والكتاب والاستعمار والغزو الثقافي والتغريب، وكلها عوامل ساهمت في واقع اللغة. ولما كان محور هذه الورقة كفاءة المعلم، فلعله من المفيد أن نشير إلى عدد من المحدثين الذين أشاروا إلى ذلك: فمنهم إبراهيم مصطفى، وأمين الخولي، وطه حسين، ونهاد الموسى، ومحمود السيّد، ومصطفى بوشوك.

تعددت الطرق التي أدت إلى هذه الانطباعات والأحكام فبعض أصحابها من اللغويين، وبعضهم من التربويين، وآخرون جمعوا من البحث اللغوي والتربوي كما هو واقع مصطفى بوشوك الذي توصل إلى نتائجه من خلال بحثه العالمي في صعوبات تعليم العربية وتعلّمها، مستخدما الإحصاء في تحليل الأخطاء اللغوية. قام مصطفى بوشوك بإعادة تصحيح أوراق الإنشاء لتلاميذ سنتين

مختلفتين من سنوات التعليم في المغرب وكانت نتائج التجربة تفيد "بأن أساتذة الإعدادي لم ينتبهوا لما يناهز ٥,٧٣٪ من الأغلط والأخطاء الموجودة في أوراق التلاميذ، ولم ينتبه أساتذة السلك الثاني من التعليم الثانوي لـ ٥,٤٦٪ من الأغلط والأخطاء التي ارتكبتها تلاميذ السنة السابعة.

فهل يرجع السبب في هذا إلى مجرد عدم انتباه المصححين؟ أم إلى اعتبارهم جملةً من الأخطاء والأغلط ظواهر عادية لدى المتعلم، سيتم التغلب عليها وتختفي تلقائياً مع نموّ التعلّم؟ أو أن السبب الحقيقي في ذلك، هو عدم توفّر الأساتذة على الوقت الكافي لتصحيح كل الأوراق تصحيحاً مدقّقاً ومركّزاً^(١٦) ومن المؤكد أن قائمة التساؤلات تطول لتشمل النظام التربوي بكامله ووضع المغرب لا يختلف عن المشرق في هذا الأمر.

اللغة في برامج إعداد معلّم العربية لغير الناطقين بها:

قام على أحمد مدكور بدراسة عنوانها "تقويم برامج إعداد معلّمي العربية لغير الناطقين بها". حدّد فيها عدداً من المعايير الأساسية التي لا بد من توفرها في معلّم اللغة العربية، وجاءت هذه المعايير موزّعة على ثلاثة محاور أساسية: محور معايير الإعداد اللغوي، ومحور الإعداد المهني، ومحور الإعداد الثقافي، وبعد بلورة المعايير بصورة نهائية، انتقل إلى برامج إعداد معلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومعهد الخرطوم الدولي لإعداد متخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وجامعة

الملك سعود، وجامعة الامام محمد بن سعود، ودرس كذلك برامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة وجامعة مينسوتا، وكان من ملاحظاته على البرامج المذكورة أنها تعاني من تفاوت حادّ في مدّة الدراسة ومحتويات الدراسة، اللغوية والتربوية والثقافية. فمن ملاحظاته على المحور اللغوي أن هناك "مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية مع عدم الاهتمام الواجب بفنون اللغة الرئيسية وهي الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة في حين أن الثابت هو أن الكثيرين من المعلمين غير الناطقين بالعربية يعرفون عنها أكثر من قدرتهم على ممارستها، ويحومون حولها ولا يردون حوضها"^(١٧).

وعند النظر في التفاصيل اللغوية التي ذكرها علي مذكور، نجد أنها أيضا موزعة حسب طريقة كل جامعة أو مؤسسة في تدريب معلّميها، فالجامعة الأمريكية بالقاهرة تُدرّس طالبها مادة واحدة في قواعد اللغة العربية، أما جامعة مينسوتا فكلّ مواد الدراسة عن تعلم اللغة الثانية: مناهجها، الاختبارات، طرق التدريس. ولا يوجد في المقررات أيّ مادة في قواعد اللغة العربية. أمّا معهد اللغة العربية بجامعة الإمام فيدرّس علم النحو والصرف، ويدرس علم الدلالة وكذلك علم المعجم بالإضافة إلى موضوعات أخرى في التربية والثقافة. أما البرنامج الدراسي للمعهد التابع لجامعة الملك سعود فيعد الطالب من خلال مقررات لغوية تستند في معظمها إلى علم اللغة الحديث دون التعرض للقواعد اللغوية المعروفة بالقواعد التقليدية. وأما برنامج جامعة أم القرى فيقدم النحو والصرف والبلاغة

والدراسات التقابلية. هذه أمثلة لواقع اللغة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

من الواضح أن التباين في واقع الدراسات اللغوية في برامج إعداد معلّمي اللغة العربية هو الذي دفع بعلي مذكور إلى تقديم مشروعه ليشكل إطارا للحل.

البحث عن الأساسيات في اللغة لأهداف تعليمية:

لكن عندما نصل إلى درجة توحيد المقررات اللغوية في البرامج المتخصصة من نحو وصرف ومعجم وعلوم لغوية حديثة، يلوح في الأفق أملٌ حلّ مشكل الضعف اللغوي في برامج إعداد المعلمين. والمحذور من هذا الأمل هو ما المحتويات اللغوية التي ستُقدّم للمتدرّب؟ هل تحل المشكلة ألفية جديدة؟ أو "مغني اللبيب عن كتب الأعراب" من تأليف حفيد من أحفاد ابن هشام؟

المشكلة قد تتجاوز ذلك وتتحدد في الإجابة عن أسئلة جوهرية حول الأهداف من تدريب المعلمين والأهداف من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ هل نريد طالبا يعرف العربية؟ أو يعرف عن العربية؟ هل الطلاقة محور أساسي من محاور التعلّم؟ بعد ذلك نحتاج إلى حركة جادة من البحث الوظيفي عن الأساسيات التي تقود إلى تيسير الوصول إلى الطلاقة.

بدأت حركة محدودة في البحث عن الأساسيات في العربية ومن هذه المحاولات، جهود محمود السيّد في تحليل مختارات ممثلة للنثر العربي، والكشف عن أكثر التراكيب اللغوية شيوعا على

المستوى الصرفي والنحوي. وكانت محاولة محمد علي الخولي نافذة أخرى يسعى صاحبها إلى استشراف أساسيات العربية ومن الطريف أن نقاط اللقاء بين الدراستين عديدة وتبشر بإمكانية البناء عليها^(١٨).

وكانت الدراسات التي تعالج المفردات الشائعة سبابة لدراسات التراكيب وكانت متنوعة، بعضها دَرَسَ الشُّيُوع في مفردات القرآن الكريم وأخرى في لغة الأطفال وغيرها في لغة الصحافة والنشر، وَسَعَتْ دراسات أخرى إلى التعرف على الأفعال الشائعة في النشر الحديث أو الصحافة^(١٩)، وظهرت مناهج تعليمية استندت إلى قوائم المفردات الشائعة بشكل كلي أو جزئي^(٢٠). ولكن ما زالت المناهج التعليمية لغير العرب تعتمد على خبرات المؤلفين عند اختيار التراكيب اللغوية صرفاً ونحواً.

أهمية كفاءة المعلم:

إن أركان عملية التعليم: المعلم والكتاب والطريقة، متداخلة ومتكاملة، ومتابعة آخر ما جَدَّ في ركن الطريقة لا يعفي من المتابعة في الركنين الآخرين، بل قد يترتب على القطيعة ما يلحق الضرر بكل عملية التعليم، ولتوضيح ذلك، دَعْنَا نتصور شراء آخر ما توصل إليه العلم في مختبر اللغة وبعد ذلك نضعه في عَهْدَةِ مشرف لغوي تسَلَّح بالألفية مثلاً، لاعيب في صاحب الألفية ولا عيب كذلك في المختبر ولكن النتيجة معروفة. والأمثلة الموازية لهذا المثال كثيرة في حياتنا العسكرية والاقتصادية وغير ذلك.

ومن الذين أدركوا ضرورة التنسيق بين الطريقة والكتاب والمعلم، وعبروا عن ذلك بطريقة واضحة، نايف خرما في كتابه "اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها" وقد وصف المشكلة كما يلي:

"إن سياسة وضع العربية أمام الحصان هي التي تُتبع عادة عند معالجة كفاءة المدرسين بالنسبة لطريقة التدريس التي يتم اختيارها. لأن ما يجري عادة هو اختيار طريقة التدريس، ثم يتم بعد ذلك تدريب المدرسين أثناء الخدمة على استخدامها. وهذه هي السياسة التي اتبعت عند تطبيق الطريقة البنوية والطريقة الوظيفية في كثير من الدول العربية على سبيل المثال. صحيح أن طرائق التدريس التي طبقت حتى الآن إنما جاءت نتيجة التطور في النظرية اللغوية ونظريات التعلم ونظريات علم اللغة الاجتماعي. ولكن كان يفترض دائما أن في مقدور المدرسين تطبيق هذه الطريقة بعد تدريب أثناء الخدمة، طال أم قصر، ولم يحدث أن درست هذه الطرائق على ضوء كفاءة المدرسين اللغوية والتربوية المتوفرة فعلا. وهذا لا يعني، بطبيعة الحال، أن الطريقة ينبغي أن تتحدد كلياً على ضوء هذه الكفاءة، ولكن لا بد من أخذ هذه الكفاءة بعين الاعتبار عند اختيار الطريقة. وعلى سبيل المثال، لعل بعض أسباب قصور الطريقة التواصلية - وهي التي تفترض كفاءة لغوية عالية في المدرس تماثل كفاءة الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية -

كان عدم تمكن المدرّسين، أو بعضهم، من بعض الجوانب اللغوية، والحياتية، والحضارية للغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها تمكّنًا كافيًا، كالتنغيم، واستخدام أساليب الكلام المختلفة باختلاف المقام والمخاطب، وبعض المضامين الاجتماعية التي تستخدم فيها اللغة^(٢١).

إن النظر إلى تاريخ طرق التدريس في الخمسين سنة الأخيرة يضعنا أمام عدد هائل من التجارب والاقتراحات وكذلك الأمر لو حاولنا إحصاء النتائج العلمي المتعلقة بنظريات التعلّم واكتساب اللغة وإعداد المعلّمين وبناء المناهج والوسائل التعليمية وغير ذلك من أبعاد عملية التعلّم والتعلّم - لو حاولنا ذلك، فس نجد أنفسنا أمام مكتبة ممتدة ولكن في مقابل كل هذا، هناك شكوى مريرة من تدني مستويات الطلبة في اللغات الأولى والثانية والأجنبية، ولا شك أن من أسباب هذه التناقضات في الجهود المبذولة ونتائجها، صعوبة دراسة الظاهرة الإنسانية وما تحويه من دوافع وما تعاني منه من إحباطات اقتصادية وسياسية بل وثقافية حضارية. كل هذه التوّعات وضعت الباحثين أمام خلاصة مفادها أن عملية التعلّم أعقد من أن تُحتوى في طريقة أو نظرية. ولذلك بدأت حركة النظر إلى المطلوب من تعلّم اللغات، وكأن التحليل بدأ من نهاية المطاف في التعلّم ألا وهو الوصول إلى الكفاءة اللغوية. في الثلاثينات والأربعينات وحتى الستينات من هذا القرن، كانت كلمة كفاءة Competence كلمة عادية في الكتابات اللغوية التربوية. ولكن منذ نهاية الستينات وبعد أن

نحجت النظرية التوليدية في تعميق مفهوم الكفاءة، انتقلت آثارها إلى النظريات اللغوية التربوية بطرق متنوعة (٢٢).

ما هي الكفاءة اللغوية؟ هل لها من معايير؟ وما نصيب العربية من ذلك؟ وما حاجة معلّم اللغة إلى الكفاءة؟ ما أثر وجودها أو غيابها على عملية التعلّم؟ ما العقبات التي تعترض الوصول إلى أعلى درجات الكفاءة عند الحديث عن العربية؟ كل هذه الأسئلة وغيرها دفعت بعدد من الباحثين إلى السعي إلى الإجابة والمساهمة في وضع العربية في موقعٍ يتناسب مع مكانتها في نفوس أبنائها ونفوس الراغبين في تعلّمها.

محاولات عربية قديمة في الكفاءة:

وقد يكون من المفيد أن نشير هنا إلى أن الثقافة العربية اهتمت اهتماماً مبكراً بمسألة الكفاءة في القراءات القرآنية والترجمة واختيار كتاب الدواوين. يذكر أبو جعفر النحاس (ت ٣٣٨هـ) في كتابه "صناعة الكتاب" شذرات من طرائق اختيار كتاب الدواوين وفقاً لكفاءتهم؛ ومن ذلك، هذه المحاوراة حول وظيفة كاتب في الديوان:

"وقد حُكي عن عمر بن مسعدة - على بلاغته وتقدّمه في الكتابة، ومكانه من الرياسة، ومحلّه من الصناعة - أن رجلاً قال له: ما صناعتك؟ فقال له - على التبرّم: كاتب. قال: من أي الكتاب أنت؟ فإنهم خمسة؟ قال عمرو: أسمهم لي. قال: كاتب خراج يحتاج إلى أن يكون عارفاً بالطسوج، والمساحة والتقسيت، خبيراً بالحساب

والمُقاسات. وكاتب رسائل يحتاج إلى أن يكون عارفا بالفصول والوصول، حاذقا بالعقود والفتوح، والترغيب والترهيب، والابتداء والحواب. وكاتب قاض يحتاج أن يكون عارفا بالحلال، والحرام، والتأويل، والتنزيل، والمتشابه، والمقالات، والاختلاف في الأموال والفروج، حافظا للأحكام، حاذقا بالشرط، وكاتب جند يحتاج إلى أن يكون عارفا بحلى الرجال، وشيأة الدواب. وكاتب معونة يحتاج إلى أن يكون عارفا بالقصاص، والجراحات، ومواضع الحدود، ومبالغ العقوبات في الجنایات^(٢٣).

وبعد هذه التوطئة، يأتي السؤال المباشر فمن أيهم أنت؟ فاختار الممتحنُ بأن يجيب بأنه "كاتب رسائل"، فجاء الاختبار عن الكفاءة العملية، كيف يمكن أن يكتب في الردّ عليها:

"فقال لي: أخ من إخوانك واجب الحق عليك، معني بأمورك، لا يغفل لك عن صغير ولا كبير، يكاتبك في كل حق وباطل، وأنت له على مثل ذلك، تزوجت أمه، كيف تكتب إليه؟ أهنته أم تعزّيه؟ قلت: هو إلى التعزية أقرب. قال: فاكتب إليه بذلك. فلم يتجه لي شيء، فقلت: لا أهنته، ولا أعزّيه، ولا أكتب إليه. قال: إنك لا تغفل له عن شيء ولا تجد بدا من أن تكتب إليه. قلت: هي بالمصائب أشبه. قال: فكيف تعزّيه؟ قال: ففكرت ساعة فلم يتجه لي شيء، فقلت: أقلني، أنا كاتب خراج^(٢٤).

ويستمر الاختبار إلى أن يشعر الممتحن بأن خبراته لا تسعفه لأن يكون واحدا من الكتاب الخمسة المطلوبين.

وقد احتوت كتب التراث وصفا دقيقا للقراءة ومستوياتها والكتابة والاستماع، فنجد عند النحّاس وصفا لمن جوّد القراءة فقد أسهب، ومن حذف بعض الحروف أثناء القراءة قيل زلف، ومن تردد في القراءة قيل درس، ومن فصل كل حرف في قراءته يقال له رئل قراءته أي لمها ولم يستعجل، وقيل سرد الكاتب قراءته: أحكمها، ولمهارة الكتابة مواصفات تحدّد جيّدتها وردّيئها، وكذلك هناك مواصفات للحوار والجدل ويشمل مهارتي الاستماع والكلام.

العربية في بعض تجارب الكفاءة الأمريكية:

وأخذت مواصفات الكفاءة اللغوية بُعداً جديدا بعد أن توصل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTF) إلى مواصفات مُحدّدة تقريبا، لمعنى الكفاءة ووصف لكل مستوى من مستوياتها التي تبدأ بالمستوى المستجد وتنتهي بالطلاق الذي يستطيع أن يتعامل مع معظم مجالات اللغة بثقة وسرعة كافيتين^(٢٥).

تعززت مكانة الدراسات التي تُعنى بالكفاءة اللغوية، بعد أن اكتسبت معاييرها ثباتا عاليا واتسع نطاق استعمالها وشمل عددا من المؤسسات الجامعية وغيرها.

كان للعربية نصيب في تجارب الكفاءة الحديثة، ومن الدراسات المبكرة في ذلك، دراسة معهد الخدمات الخارجية

Foreign Service Institute (FSI) لتحديد صعوبة تعلّم اللغات في الخارجية الأمريكية. ومن نتائج تلك الدراسة الجدول التالي الذي يضع اللغات وفقا لصعوبتها في أربع مجموعات (٢٦):

عدد الساعات المطلوبة للوصول إلى المستوى الثاني من مستويات الكفاءة	اللغات	المجموعات اللغوية وفقا لصعوبتها
٢٤ اسبوعا ٧٢٠ ساعة	الفرنسية، الألمانية، الإيطالية، البرتغالية، الإسبانية، السواحلية، السويدية، الرومانية، مولدة هيتي	الأولى
٣٨ أسبوعا ١١٤٠ ساعة	البلغارية، الفارسية، اليونانية، الأردنية، الهندية، الملاوية	الثانية
٤٤ أسبوعا ١٣٢٠ ساعة	الأمهرية، البنغالية، البورمية، العبرية، هنغارية، الروسية، الكرواتية، التاميل، التركية، الفيتنامية	الثالثة
٦٥ أسبوعا ١٩٥٠ ساعة	العربية، الصينية، اليابانية، الكورية	الرابعة

ليس من الصعب إثارة علامات استفهام متعدّدة حول الجدول السابق، فدوافع الدارسين، والمناهج المدرسية وكفاءة المدرّسين، وعوامل أخرى ساهمت في ذلك التصنيف، ولكن الحسّ المنطقي يقبل ذلك الجدول في خطوطه العامة، ومن الأجدى استثمار نتائج تلك الدراسات بدلا من تحريحها والخروج بنتيجة مفادها ليس "بالإمكان أحسن مما كان".

ما الذي يمكن أن نتنبه إليه مما له علاقة بالمدرّس والطالب والمنهج؟

أما بشأن المدرّس، فمن المهم أن نتساءل عن برامج إعداد معلّم العربية من غير العرب، كم ساعة درس في الدرجة الجامعية الأولى وحتى أعلى الدرجات، والمقصود بالساعات الساعات المتخصصة في بناء المهارات اللغوية عنده. من المؤكّد أن معظم برامج دراسات الشرق الأوسط أو الدراسات الشرقية في الجامعات الأمريكية، لا تُدرس في برامج الدرجة الأولى الزمن مائتي ساعة على أحسن تقدير، وليس من السهل تحديد الأمر في الدراسات العليا، لأن بعضها ينحو منحى أكاديمي وأخرى تربوي وهناك جهود يبذلها الطلبة في إعداد البحث ولكن لن يدرّس الطالب مائتي ساعة أخرى من الساعات الدراسية الموجهة نحو الطلاقة اللغوية، تنبّه كثير من الجامعات إلى هذا الخلل الخطير، ولجأت إلى إنشاء برامج مشتركة

مع جامعات عربية لإتاحة الفرصة للطلبة لمعايشة العربية في واحدة من بيئاتها الأصلية ثقافة وأداء، ورغم الظروف القاسية التي تمرُّ بها المنطقة العربية، فعدد البرامج يتزايد، فهناك برامج في تونس ومصر والأردن وبرامج في طريق الانطلاق في المغرب واليمن.

غالباً ما تُقدم برامج العربية المشتركة مع الجامعات العربية في الصيف، وهذا يعني دراسة العربية من عشرة أسابيع إلى شهرين، وبالأرقام الصِّفِيَّة، يدرس الطالب من ١٥٠ ساعة إلى ٢٠٠ ساعة صِفيَّة. قد يكون صيف واحد أجدى من سنوات الدراسة اللغوية للدرجة الجامعية الأولى، ولكن السؤال هو: هل يصل الطالب بعد الدراسة في جامعته وبعد السفر والمشاركة في صف واحد في جامعة عربية - هل يصل الطالب إلى مشارف الكفاءة؟ على الرغم من صعوبة الإجابة، فإن ميلي إلى بالنفي قوي، على افتراض أن مشارف الطلاقة تستدعي ما لا يقل عن ثلاثة آلاف ساعة تعليمية.

ما الذي يترتب على هذه المقاربات التي لا يزعم أحد أنها حقائق ثابتة؟ الذي يترتب عليه هو ضرورة التأكد من الكفاءة اللغوية لمعلم العربية من غير العرب، وأعني بالعرب لغة لا عرقاً ولا ثقافة. وهناك ما يؤكد هذا التوجه في التحذير الذي جاء نتيجة بعض الدراسات التجريبية في ولاية بنسلفانيا، والذي ينبه إلى أن الذين يحملون درجات جامعية عليا في واحدة من المهارات اللغوية لا تعني

بالضرورة معلّمًا كفؤًا. أدى الوعي بالمفارقات بين الدرجات العلمية في واحدة من المهارات اللغوية أو الطرق التعليمية إلى تبني أكثر من جهة لاختبار الطلاقة اللغوية بشكل عام والطلاقة الشفوية بشكل خاص لمعلّمي اللغات الأجنبية في أمريكا وخاصة معلّمي اللغتين الفرنسية والإسبانية^(٢٧).

وذهبت ولاية تكساس إلى تبني اختبار يعطي النجاح فيه شهادة في تعلم اللغة المعنية، وتقوم أسس هذا الاختبار على معايير الكفاءة، بدلا من عدد المواد المدروسة. وكثير من الجامعات الأمريكية سارت خطوات في تدريب مساعدي تدريس اللغات الأجنبية في الجامعات الأمريكية من خلال برامج تدريسية مبنية على الخطوط العامة التي طورها ACTFEL للكفاءة^(٢٨).

بني هذا التوجه بعد أن أشارت أكثر من دراسة إلى أن مستوى طلبة الجامعات عند تخرجهم من أقسام اللغات الأجنبية لا يتجاوز (+ ٢) من مقاييس الكفاءة.

هوامش

- ١- ناقش عدد من الباحثين هذه القضايا ويعد لينبرق من أهمهم في هذا المجال،
أنظر:
- Eric Lenneberg, The Biological Foundation of Language,
John Wiley and Sons, New York, 1967.
- ٢- محمود محمد شاكر، رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، عمّان: مؤسسة الرسالة،
١٩٩٢م، ص ٦٨-٦٩.
- ٣- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دمشق:
دار العروبة.
- ٤- قام ابراهيم النجار والبشير الزريبي بجهود كبيرة في جمع نصوص من التراث
العربي، ذات علاقة بالفكر التربوي وقد أفدت من عملهما كثيرا.
- ابراهيم النجار والبشير الزريبي، الفكر التربوي عند العرب، تونس: الدار
التونسية للنشر، ١٩٨٥م وستراد الإشارة إليه فيما بعد ب: الفكر التربوي ثم
الصفحة.
- ٥- الفكر التربوي: ٦٣٩.
- ٦- الفكر التربوي: ٦٣٩.
- ٧- الفكر التربوي: ٦٤٠.
- ٨- الفكر التربوي: ٦٤١.
- ٩- شوقي ضيف، تجديد النحو، ط٢، القاهرة: دار المعارف.
- ١٠- شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، القاهرة: دار المعارف،
١٩٨٦م.

- ١١- محمد ابراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، الاسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٨٧م.
- ١٢- علي أبو المكارم، النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، مجلة معهد اللغة العربية، عدد: ٢، ص ٢٤٥-٢٧٢، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.
- ١٣- الفكر التربوي: ٢٩٥-٢٩٨.
- ١٤- الفكر التربوي: ٣٦٣.
- ١٥- الفكر التربوي: ٣٦٦.
- ١٦- مصطفى أبو شوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية، الرباط: الهلال للطباعة والنشر، ١٩٩١م.
- ١٧- علي أحمد مذكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط: منشورات الإيسيسكو، ١٩٨٥م، ص ١٣٨.
- ١٨- محمد أحمد عمارة، أساسيات العربية على مستوى التراكيب، مجلة المعهد العالمي للدراسات الاسلامية والعربية، المجلد: ٦، العدد: ٢، ص ٩٩-١٠٢.
- ١٩- قام اسماعيل عمارة بترجمة دراستين عن الأفعال الشائعة، واحدة عن الأفعال الشائعة في الصحافة وأخرى الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة: إسماعيل عمارة (مترجم)، الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤٠٥هـ.
- ٢٠- قدم داود عبده دراسة مفصلة عن قوائم المفردات العربية، انظر داود عبده، المفردات الشائعة في اللغة العربية، الرياض: جامعة الرياض (الملك سعود)، ١٩٧٩م.
- ٢١- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت: المجلس الوطني للثقافة، ١٩٨٨م، ص ١٨.

- ٢٢- صلاح العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م، ص ٣٢-٣٦.
- ٢٣- أبو جعفر النحاس، صناعة الكتاب، تحقيق: بدر أحمد ضيف، بيروت: دار العلوم الحديثة، ١٩٩٠م، ص ٣٢.
- ٢٤- أبو جعفر النحاس، ص ٣٣.
- 25- Theodore Higgs, Teaching for proficiency, the Organizing Principle, Lincolnwood: National Textbook Company, pp. 182-186.
- 26- Karl diller, The Language Teaching Controversy, Rowley: Newbury House Publishers, 1978.
- 27- Theodore Higgs, p. 40.
- 28- Theodore Higgs, p. 182.

