

## الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعايير الدولية ونظرة السلف

محمد إسماعيل عمارة\*

### ملخص

تعني الكفاية وفق رأي تشومسكي: أنها قدرة ابن اللغة على فهم تراكيب لغته وقواعدها وقدرته من الناحية النظرية على أن يُركّب ويفهم عدداً كبيراً من الجُمَل، ويُدرِك الصّواب منها أو الخطأ. وتُعنى هذه الورقة بالتعرف إلى الكفاية اللغوية، فعرضت أهم وجهات النظر حول الكفاية اللغوية، وعرضت أيضاً المحاولات الأولى عند العرب لتعريف أسس الكفاية اللغوية عندهم ووضعها، وبعد أن بانّت أمراً ملُحاً للوصول إليه، ولأن يمتلكه مدرسو ودارسو اللغة فقد قدمت لمحة عامة عن أهم المعايير العالمية للكفاية اللغوية باقتضاب، وأهم العقبات التي تقف أمام تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها، ولا سيما اللغة العربية.

ما نظرة السلف للكفاية اللغوية؟ وما الصفات التي يجب أن يتمتع بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ ومن الأكثر تأثيراً في العملية التعليمية المنهج أم المدرس؟ وهل نحن بحاجة إلى وضع اللوم على أحدهما؟ وهل يوجد خصائص لمعلم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية؟ هذه الأسئلة وغيرها ستجيب عنها هذه الورقة البحثية.

الكلمات الدالة: التحول، شخصية البطل، المسرح الكلاسيكي، أوديبوس.

### المقدمة

على الرغم من اختلاف فلسفات التدريس في السنوات الأخيرة وانتقالها من التعليم المتمركز حول المدرس إلى التعليم المتمحور حول الطالب، وغيرها من الأساليب والمسميات يبقى معلم العربية للناطقين بغيرها حجر الزاوية في تسيير العملية التعليمية والتعلمية، فهو المايسترو الذي يقود الفرقة بانتظام وتناغم وانسجام، وقد تعددت الدراسات التي تحاول وضع خصائصه أو معاييرها ضمن مرجعات مختلفة ومتعددة، منها ما تستند إلى التجربة والممارسة والميدان، وأخرى اشتقت معاييرها من لغات أجنبية وفلسفات وضعية مختلفة، وقليلة بل نادرة تلك التي استلهمت آراء الدارسين أنفسهم، في وضع خصائص المعلم الذي نبحت عنه ونريده لإنجاح تجربة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن القول إن حركة المعايير العالمية حول إعداد المعلمين وتأهيلهم قد بدأت في ستينيات القرن العشرين إثر إطلاق القمر الاصطناعي (Sputnik) من قبل الاتحاد السوفيتي عام 1957، ومنذ ذلك العهد خضعت المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية للمراجعات والتحسينات والاجتهادات بغرض تطويرها ورفع أداء الطلاب في المناهج عموماً واللغات خصوصاً.

فقد أكد تقرير "أمة في خطر" (a nation at risk) الصادر عام 1983 - وهو أهم وثيقة عن التعليم في أمريكا خلال العقود الماضية- أن مشكلات الأمة الأمريكية في التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى انخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب، وإلى تدني نوعية التعليم وأشار أيضاً بأصابع الاتهام إلى المعلم نفسه.

وظلت اللجنة التي أصدرت تقرير "أمة في خطر" منعقدة حتى نهاية القرن العشرين. ذلك التقرير مهد أيضاً لظهور الخطوة التي رسمها الرئيس بوش عام 1990 بعنوان أمريكا عام 2000 استراتيجية للتعليم المتضمنة الكثير من اتجاهات الإصلاح التي نادى بها تقرير 1983.

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

\* جامعة زايد، الإمارات العربية المتحدة. تاريخ استلام البحث 2017/7/24، وتاريخ قبوله 2018/6/14.

وقد كان تعلم العربية الشغل الشاغل لجميع أفراد المجتمع، من أدناهم شأنًا إلى أرفعهم، فقد كان الخليفة أو الوالي يوفر لأولاده المؤدبين والمعلمين حتى يستقيم لسانهم. وكان اهتمام الثقافة العربية بموضوع الملكية اللغوية أمرًا واضحًا في كل أوقاتها بدءًا من الجاهلية عندما كان يُرسل الأطفال في سن مبكرة إلى قبائل معروفة بالفصاحة لتستقيم ألسنتهم. فمثلت العربية الهدف السامي لمسلمي غير العرب حتى تتحقق بذلك ذاته.

وتعرض هذه الورقة البحثية أهمية الكفاية اللغوية لدى معلم اللغة الأجنبية، ولدى الطلبة، أيضا تعرض للإشكالات التي تنتج عن عدم توافر الكفاية اللغوية عند معلم اللغة الأجنبية وأثر ذلك في المتعلمين في اكتساب اللغة الجديدة، وفي المنظومة التعليمية. ومن المحاور الموجودة قضية الخلاف حول المنهج والمدرس وأيهما أكثر تأثيرًا في العملية التعليمية. وما أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ ومتى نستطيع أن نصف هذا المدرس بأنه امتلاك الكفاية اللغوية؟ وعرضت الورقة البحثية أهم المعايير العالمية للكفاية المعرفية واللغوية والمعايير التي يجب أن تتوفر في هذه المؤسسات وما تحويه من أكاديميين وبيئة دراسية وإدارية في تدريس اللغات الأجنبية. ثم عرضت أهم التجارب الأمريكية في الكفاية اللغوية العربية، وأهم البرامج التي تطرح في هذا السياق. وما عدد الساعات المناسب لتعلم اللغات الأجنبية؟

وقد استرشدت بمجموعة من المصادر أثرت هذه الورقة، وزادتها قيمة معرفية، فأذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: محمود شاكر رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، وإبراهيم النجار وآخرون، الفكر التربوي عند العرب، وعلي مذكور، تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وشوقي ضيف، تجديد النحو وغيرها.

أسأل الله العلي القدير أن تضيف هذه الورقة شمعة جديدة تنير الطريق أمام الباحثين والمؤسسات في الوصول إلى الكفاية اللغوية والمعرفية، وأن تصبح هناك معايير عربية ثابتة متفق عليها قابلة للتطبيق فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية.

### الكفاية اللغوية

تطول لائحة التساؤلات حول الكفاية اللغوية، هل هي إتقان أصوات اللغة؟ أم معرفة التراكيب؟ وهل يمكن تمثيلها باختبار في قواعد اللغة؟ وهل تستوي لدى الصغير والكبير؟ ومع غياب الإجابات المقنعة عن الكفاية اللغوية، إلا أنه لم يخل مضممار البحث العلمي من دراسات مهدت الطريق، وأعطت ومضات حول الكفاية اللغوية، كنظرية القواعد الكلية للغات Universal Grammar ونظرية Language Acquisition Device التي ترى أن كل إنسان يمتلك جهاز كفاية مخصصا للاكتساب، ولا ننسى ما بذله أصحاب النظرية التحولية التوليدية وعلى رأسهم تشومسكي في التفريق بين القدرة اللغوية، والكفاية اللغوية (1967, Lenneberg).

لعل مصطلح الكفاية اللغوية كسائر المصطلحات لا يمكننا تمثيها بتعريف واحد، ولا تمثله بمفهوم واحد، ولا شك من أن المحاولات المذكورة سابقا قدمت كثيرا في هذا المجال، فعلى سبيل المثال الأصوات، فمما لا يختلف فيه اثنان أن المتعلم للغة غير اللغة الأم يواجه مشاكل عدة في إتقان أصوات اللغة المتعلمة، والعربية تندرج تحت هذا البند فحروف كالعين والضاد يصعب تعلمها من قبل الأعجمي، ولا سيما إن تعلمها في وقت متأخر (لمزيد من المعلومات يرجى النظر في دراسة أجريت حول أثر اللغة الأم وأثرها في اللغة الثانية ومن الامور التي تعرضت لها قضية اختلاف الأصوات (القضاة، العمري، 2015)). ولكن التساؤل الذي يحتاج إلى وقفة، هل يمكن لمتعلم اللغة الأجنبية في عمر المرحلة الجامعية أن يدرس هذه الأصوات؟

لا شك أن المختبرات الصوتية والبصرية سهلت ذلك للمدرس، فيستطع أن يوصل الفكرة بكامل تفاصيلها بعون هذه المعدات، لكن التساؤل يبقى حول تعليمه للمفردات والتراكيب اللغوية، وقد أشار محمود شاكر إلى هذه المسألة بقوله: "المستشرق 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، وموهل أو مفترض أيضا أنه موهل أن ينزل في ثقافته ميدان "المنهج" و"ما قبل المنهج" بقدم ثابتة. نعم هذا ممكن يكون كذلك، ولكن الفتى يتحول فجأة عن سلوك هذا الطريق ليبدأ في تعلم لغة أخرى، مفارقة كل المفارقة للسان الذي نشأ فيه صغيرا، ولثقافته التي ارتضع لبانها يافعا، يدخل قسم اللغات الشرقية في جامعة من جامعات الأعاجم، فيبتدئ تعلم 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 محاضرة في آداب العرب أو أشعارها أو تاريخها أو دينها أو سياستها بلسان غير عربي، ويقضي في ذلك بضع سنوات قلائل، ثم يتخرج لنا (مستشرقاً) يفتي في اللسان العربي، والتاريخ العربي والدين العربي، عجب وفوق العجب" (شاكر، 1992، صفحة 68-69).

إن ما أثاره محمود شاكر فيه أهمية بالغة، إذ باتت بعض المؤسسات تفضل التعاقد مع مدرسين غير عرب لتدريس اللغة

العربية وذلك لأسباب مادية أو أمنية، وممكن الخطر أن تنمو هذه الظاهرة فيفضل غير الناطق بالعربية على الناطق بها في مجال تعليم اللغة لغير أبنائها، وهذا النمط بدأ يسود في الجامعات الأمريكية وبعض الجامعات الأوروبية، إلا أن بعض المؤسسات كالأمم المتحدة United Nations تشترط في بعض الوظائف كالترجمة الفورية والتدقيق وأساندة اللغة أن يكون من أبناء تلك اللغة. من أهم ما وصل إليه المستشرقون أن العربية تسير في خطى اللاتينية نحو موت محقق، وستنتج عنها بناتها التي درسها الغرب دراسة متأنية، وقد نتجت رؤيتهم هذه عن زيادة الهوة في قضية الازدواجية، والتباين بين العربية الفصحى والعاميات. لكن كان من الممكن أن تطلع الإنسانية على نمط مختلف من أنماط المقاومة اللغوية على الرغم من قسوة الظروف وقلة الإمكانيات، إلا أن الحرص على السير في خطى اللاتينية، التي هي في النهاية واحدة من التجارب الغربية، شكل قالباً يُفرض على غيرها من اللغات.

وعند الانتقال إلى الكفاية اللغوية، وقفت المؤسسات القائمة على شؤون الكفاية اللغوية في الفصحى، وظهرت مسميات أخرى كالعربية الوسطى، وعربية المثقفين، حتى تساهم في تبرير حالة الضعف المتفشية 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.

### ابن خلدون ورؤيته في الكفاية اللغوية

لم يقف الأمر عند تساؤلات حول تعليم النحو وجدواه، بل هناك مجموعة من العلماء خطت خطوات جريئة في موضوع النحو وطرائق تعليمه والمعلمين القائمين على تلقينه وشرحه (النجار وآخرون، 1985) فقد صنف ابن خلدون العلوم إلى صنفين: علوم مقاصد وعلوم آلة. وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام، ولا تفرغ المسائل، لأن ذلك مخرج لها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة فقط، فكما خرجت عن المقصود صار الاشتغال بها لغوا 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 أهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة، ولما كان ابن خلدون شمولياً في تفكيره ووظيفياً في نظره إلى العلوم، وصلتها بالإنسان وعمره، يكمل وجهة 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؟ فلماذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها وينبهوا المتعلم على الغرض منها ويبقوا به عنده" (النجار وآخرون، 1985، صفحة 639).

كما أن ابن خلدون لم يتوان بوصف النحويين بقصر المدارك: "ولا تلتفتن في ذلك إلى خرسفة النحاة، أهل صناعة الإعراب، القاصرة مداركهم عن التحقيق". (النجار وآخرون، 1985، صفحة 639) ويذهب ابن خلدون إلى الملكة تُمتلك بالتمرس في كلام العرب وتردده على السمع، وله برنامج تعليمي لبناء الملكة لأن المنطلق هو أن اللغات ملكات... تعلمها ممكن شأن سائر الملكات.

وبرنامجه في تحقيق الملكات هو: "وجه التعليم لمن يبتغي 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 والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره... فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتها رسوخاً وقوة". (النجار وآخرون، 1985، صفحة 641) وما من شك بأن ابن خلدون استفاد مما أثاره الجاحظ والكسائي وخلف الأحمر وابن حزم وابن مضاء وغيرهم.

### في النحو الوظيفي:

تنبه كثير من اللغويين إلى أهمية تسهيل النحو، فاهتموا بالنحو الوظيفي اهتماماً واضحاً به، فقد كتب في ذلك شوقي ضيف كتاب "تحديد النحو" (ضيف، ط2) وكتاب "تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً" (ضيف، 1986) وكتب محمد إبراهيم عبادة "النحو التعليمي في التراث العربي" (عبادة، 1987)، وكتب علي أبو المكارم دراسة بعنوان "النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع

الهجري" (أبو المكارم، 1984) درس فيها واحدا وعشرين منظومة نحوية لتيسير النحو.. ومن الجدير ذكره أن النحو ما عاد غاية في تدريس اللغة العربية ولا سيما لغة أجنبية، إنما هو وسيلة للوصول إلى طالب يقرأ ويكتب ويتحدث بصورة صحيحة. فإذا جعلنا النحو غاية في التعليم كما هو الحال في بدايات القرن السابق ومنتصفه فسوف نزيد الأمر تعقيدا لأن اللغة أوسع من أن تكون وسيلة للتواصل أو وسيلة للقراءة أو الكتابة فحسب حتى نقتصرها على النحو للمزيد انظر (خزنة، وربابعة، 2017). ومن الملاحظ أن المعهد أو المدرس الذي يركز على تعليم النحو وجعله هدفا نجد أن طلابه يجيدون كتابة جملة صحيحة أو قراءتها، لكنهم ضعفاء في صياغة وتكوين جملة سواء في التعبير الشفوي أو الكتابي.

### المنهج والمدرس

إن السؤال الدائر حول من أجدى المدرس أم المنهج في عملية التعليم؟ لم يُثر في العصر الحديث فحسب، بل هو محط نقاش قديم. إذ إن الجهود متتابعة في مواجهة شعور بخل في امتلاك اللغة، فلم تقف علامات الاستفهام عند ضعف امتلاك الطلبة للغة، بل اتجهت الأنظار إلى المنهج التعليمي، ومنهم من ذهب إلى أن الخلل كائن في المدرس. وقد اتضح هذا الخلاف في القرن الخامس الهجري فقد تبني ابن رضوان وجهة النظر القائلة بأن الكتاب أوفق من المدرس في امتلاك الطلاب لمملكة اللغة، مما أثار حفيظة عالم آخر هو ابن بطلان، فدافع عن المعلم ودوره الكبير في إعطاء الطلبة هذه الملكة. وهذا الجدل استمر حتى العصر الحديث ولا سيما بعد ظهور المختبر اللغوي والتكنولوجيا التعليمية، فأخذ السؤال السابق منحنى آخر مشابه له هو هل تستطيع الآلة أن تحل محل المدرس؟

وأشار إلى تردي مستوى المدرسين كل من ابن شهيد وابن حوقل في القرن الرابع الهجري، فذهب ابن حوقل إلى أن عدد المدرسين الموجودين في صقلية كثير، ومستوياتهم متنوعة ومختلفة إلا أن طابعهم العام سلب، وفسر ذلك بقوله: "جاؤوا لفرارهم من الغزو، ورغبتهم عن الجهاد". (النجار وآخرون، 1985، صفحة 363) وهذه الفئة من المدرسين وأمثالهم أحد أسباب سقوط صقلية، وأما ابن شهيد يصف في معرض حديثه عن قرطبة بعض المدرسين: "قوم من المعلمين بقرطبتنا ممن أتى على أجزاء من النحو، وحفظ كلمات من اللغة، يحنون على أكباد غليظة، وقلوب كفلوب 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 الأبحان" (النجار وآخرون، 1985، صفحة 366).

إذا استمر هذا الجدل حول سبب ضعف ملكات اللغة عند المتعلمين، فتنوعت الأسباب بين المنهج، والمدرس، والاستعمار، والغزو الثقافي، والتغريب، وتابع بعض المحدثين الحديث في الإطار نفسه، نحو: إبراهيم مصطفى، وأمين الخولي، وطه حسين، ونهاد الموسى، ومحمود السيد، ومصطفى بوشوك... فقد تعددت أحكامهم تبعا لخلفيتهم، فمنهم اللغويون، ومنهم التربويون، ومنهم من يجمع بين الاثنين، فمصطفى بوشوك (أبو الشوك، 1991) الذي يجمع بين التربية واللغة توصل إلى نتائج حول ما قام به عن صعوبات تعلم اللغة العربية، فأعاد تصحيح أوراق سننتين مختلفتين من سنوات التعليم في المغرب العربي، وخلصت نتائجها إلى أن 74% من الأخطاء الموجودة في أوراق الطلاب لمرحلة الإعدادي لم ينتبه مدرسوها لوجودها، ولم ينتبه مدرسو السلك الثاني من التعليم الثانوي ل47% من الأغلط.

في رأيي إن احتمالات النتائج المذهلة السابقة تدور في ثلاثة أسئلة: هل لم ينتبه المدرسون إلى ذلك؟ أم أنهم يعتقدون أن هذه الأخطاء ستمحي مع الوقت، وأنها من الأخطاء التي تزول بنمو الطالب فكريا؟ أو هل نمتلك مدرسين أكفاء لديهم القدرة على التصحيح بشكل جيد، ولديهم المعرفة التي تؤهلهم لاكتشاف الأخطاء وتصويبها؟ ومن الجدير ذكره أن وضع المغرب لا يختلف عن وضع المشرق.

### خصائص معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد البرامج

بعد دراسته المعنونة بـ "تقويم برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها" حدد علي مذكور معايير ثلاثة أساسية يجب أن تتوافر في مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها: أولها الإعداد اللغوي، وثانيها الإعداد المهني، وأخيرا الإعداد الثقافي. وقد أشار في دراسته إلى برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد اللغة العربية في جامعة أم القرى، ومعهد الخرطوم الدولي لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجامعة الملك سعود، وجامعة مينسوتا، أشار إلى أن البرامج المذكورة تعاني من تفاوت في مدة الدراسة فيها والمحتويات التعليمية: اللغوية، والتربوية، والثقافية.

يقول مذكور: "هناك مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية مع عدم الاهتمام الواجب بفنون اللغة الرئيسية وهي الاستماع والتحدث 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" (مذكور، 1985، صفحة 138).

ولعل ما ذهب إليه مذكور يقارب الصواب، فلكل جامعة ومؤسسة طريقتها في طرح المواد الدراسية، فالجامعة الأمريكية في القاهرة تدرس طلابها مادة واحدة في قواعد اللغة العربية، وأما جامعة مينسوتا فلا تدرس أية مادة عن قواعد اللغة العربية، ومعهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود فيهتم بتدريس علم النحو والصرف والدلالة والمعجم. إن هذا الاختلاف والتباين في واقع الدراسات اللغوية هو الذي أدى إلى إصدار مثل هذه الدراسات في إطار تشكيل حل للإشكال.

ويرى الباحث أن هناك خصائص يجب أن يمتلكها مدرس اللغة لغير الناطقين بها أذكرها باختصار أولاً: أن يكون شغوفاً بما يعمل، ويجب أن يكون هاجسه الأول مجال عمله فيفكر فيه ليلاً ونهاراً.

ثانياً: أن يكون قادراً على إيجاد بيئة إبداعية تتسم بالراحة والمرونة في التعامل.

ثالثاً: أن يفكر خارج الصندوق، وذلك بخوض كل ما هو جديد في مجاله وتجربته، فلا يبقى مغلقاً على نفسه متمسكاً بأفكار محدد، بل عليه أن يكون منفتحاً حتى تتسع مداركه.

رابعاً: ألا يتسم بالرتابة وذلك بدمج التعليم التعاوني: الثنائي والجماعي، والتقديمات، ولعب الأدوار وغيرها فالمطلوب أن يكون مدرساً وميسراً لا محاضراً.

خامساً: أن يقيم طلبته باستمرار، ويأخذ منهم تغذية راجعة حتى يتقضى الأخطاء التي وقعت.

سادساً: أن يطور نفسه، ويبقى على اتصال بما هو مفيد في تحسين مسيرته المهنية والأكاديمية.

ما سبق ذكره هو بعض الخصائص من وجه نظر الباحث، فإن امتلاك المعلم هذه الخصائص وغيرها نستطيع أن ننتعه بالمعلم المبدع. وهنا لا بد من الإشارة إلى دراسة حديثة أجريت في عام 2015 أجراها إبراهيم الربابعة، انظر (الربابعة، 2016، صفحة 1665) في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتتسم بالإيجابية في نظرته إلى عينة المدرسين التي تناولها وما امتلكه من خصائص مكنتهم من امتلاك الكفاية اللغوية والمهنية.

ومن ضمن محاور الدراسة ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات التعليمية؟ وقد خلص الباحث من تحليل دراسته إلى أن درجة ممارسة المعلمين للكفاية اللغوية كانت مرتفعة، وقد عزا البحث ذلك إلى أن المعلمين تخرجوا من مرحلتهم الماجستير والمرحلة الجامعية الأولى ولديهم إلمام بها، فبعد أن تعلموها قاموا بتطبيقها، أيضاً يتحدثون العربية الفصيحة فضلاً عن أنهم في أثناء تعليمهم الطلبة تعرفوا على التحديات التي تواجه المعلمين؛ لذا تركز اهتمامهم على تطبيق الكفاية اللغوية.

أساسيات اللغة لأهداف تعليمية:

عندما نصل إلى درجة توحيد المقررات اللغوية في البرامج المتخصصة من نحو وصرف ومعجم وعلوم لغوية حديثة، يلوح في الأفق أمل في حل مشكلة الضعف اللغوي في برامج إعداد المعلمين. لكن ما المحتويات اللغوية التي ستعطي للمتدرب؟ وهل تحل المشكلة ألفية جديدة أو " مغني اللبيب عن كتب الأعراب " جديد؟

إن المشكلة تتجاوز ذلك، فيجب علينا أن نجيب عن أسئلة محورية حول الأهداف من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هل نريد طالباً يعرف العربية؟ أو يعرف عن العربية؟ وهل الطلاقة هي المحور الأساسي في التعلم؟ ثم نحتاج إلى حركة جادة من البحث الوظيفي عن الأساسيات التي تقود إلى تيسير الوصول إلى الطلاقة.

إن ما قام به محمود السيد في تحليل مختارات ممثلة للنثر العربي، والكشف عن أكثر التراكيب اللغوية شيوعاً على المستوى الصرفي والنحوي يعد من الدراسات التي ظهرت في العصر الحديث للبحث عن الأساسيات في العربية، وكانت محاولة محمد الخولي نافذة أخرى يسعى صاحبها إلى استشراف أساسيات العربية، ومن الملاحظ أن أوجه التشابه بين الدراستين كبير (مذكور، 1985، صفحة 138).

وقد سبق دراسات عديدة حول المفردات الشائعة في اللغة العربية، كالشيوخ في مفردات القرآن الكريم، ولغة الأطفال، والصحافة والنشر (عمارة، صفحة 99-102) وظهرت مناهج تعليمية استندت إلى قوائم المفردات الشائعة بشكل كلي أو جزئي. إلا أن المناهج المعدة لغير العرب ما زالت تعتمد خبرات المؤلفين عند اختيار التراكيب، فلا يعتمدون على دراسات إحصائية تعينهم على مقارنة الصواب.

**كفاية المعلم وأهميتها**

المعلم والكتاب والأسلوب هذه العناصر المتداخلة بعلاقة يفترض أن تكون تكاملية تقدم لنا مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، ويجب أن يكون هناك تناسق في ما بينها، ولا يعني التناسق بطبيعة الحال أن نأخذ مثلا أحدث شيء وآخر ما توصل إليه العلم، ولتوضيح ذلك نفترض أننا سلمنا مدربا لغويا متسلحا بألفية ابن مالك أحدث مختبر لغوي، ستكون النتيجة غالبا سلبية، ليس العيب في اللغوي، ولا في المختبر بل بعدم ملائمتها لبعض.

وقد أشار نايف خرما في كتابه " اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها" إلى أهمية التنسيق بين العناصر السابق ذكرها، فقال: " إن سياسة وضع العربية أمام الحصان هي التي تتبع عادة عند معالجة كفاءة المدرسين بالنسبة لطريقة التدريس التي يتم اختيارها، لأن ما يجري عادة هو اختيار طريقة التدريس، ثم يتم بعد ذلك تدريس المدرسين في 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 في أثناء الخدمة، طال أم قصر، ولم يحدث أن درست هذه الطرائق في ضوء كفاءة المدرسين اللغوية والتربوية المتوفرة فعلا"(خرما وآخرون، 1988، صفحة 18).

وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن الطريقة ينبغي أن تتحد كليا في ضوء هذه الكفاءة، ولكن لا بد من أخذ هذه الكفاءة بعين الاعتبار عند اختيار الطريقة، على سبيل المثال: لعل بعض أسباب قصور الطريقة التواصلية وهي التي تفترض كفاية لغوية عالية في المدرس تماثل كفاية الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية، كان عدم تمكن المدرسين أو بعضهم من بعض الجوانب اللغوية، والحياتية، والحضارية للغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها تمكنا كافيا كاللتغيم، واستخدام أساليب الكلام المختلفة باختلاف المقام والمخاطب وبعض المضامين الاجتماعية التي تستخدم فيها اللغة.

ويؤكد حلبية (حلبية، 2011) أن افتقار معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى الكفاية اللغوية من أهم الأمور التي تخلق تحديات في هذا المجال، حقيقةً أصاب حلبية في هذا الطرح لأن عملية الإعداد والتجهيز غير مخطط لها تخطيطاً منهجياً يأخذ في اعتباره الجوانب اللغوية والتربوية والثقافية؛ ويؤدي هذا إلى التأثير سلباً في دارسي اللغة، لذلك صار لزاماً أن تهتم معاهد اللغة العربية وكلياتها في تطبيق المعايير والأسس ذات الجودة حتى ينشأ جيل من المعلمين قادر على امتلاك الكفاية اللغوية والمهنية وتوظيفها مع الطلبة. والطرح السابق ذهب إليه كثير من الباحثين في مجال إعداد معلم لغة عربية يمتلك الكفاية اللغوية والمهنية أيضاً انظر (عبد العزيز العسلي، 1426هـ، وجاندمير كاظم، 1430هـ، وعلي العبيدي، 2010).

لو تأملنا السبعين سنة الماضية في عالمنا العربي لوجدنا أننا أمام كم هائل من التجارب سواء في طرق التدريس، أو المناهج الدراسية، ولو تأملنا إحصاء النتائج العلمي المتعلق بنظريات التعلم واكتساب اللغة وإعداد المعلمين والوسائل التعليمية، فسند أننا أمام مكتبة ممتدة، لكن العجيب أنه مع وجود هذا العدد من الدراسات والطرق...إلا أننا أمام 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 تحتويه من دوافع، وما تعاني منه من صعوبات اقتصادية وسياسية وثقافية وحضارية، فالعملية التعليمية لا نستطيع قولبتها بقلب نظرية أو وجهة نظر بل هي أعقد من ذلك، فبدأ السؤال ما الهدف من دراسة اللغات؟ يزداد إلحاحاً حتى وُصل إلى مصطلح كفاية المدرس.

قبل نهاية ستينات القرن المنصرم ظلت كلمة الكفاية Competence ذات تأثير عادي في علوم اللغة والتربية، إلا أنها بدأت تتحو منحى آخر عندما عمق النظرية التوليدية مفهوم الكفاية اللغوية (العربي، 1981)، وهذا العمق صار ضرورياً حتى يُنتج مدرسا يتمكن من الاندماج مع الطلبة (الهردي، 2004)، وأرى أن هذا المجال لا يحتاج إلى أن يكون هناك معلم للطلبة فقط، بل ليكون مرشداً لهم وموجهاً، وإن تمكن معلم غير الناطقين بها من الكفايات جميعها سواء اللغوية أو المهنية، فسيحسن أداءه، ويستطيع تنمية الجوانب اللغوية والمهنية والثقافية أيضاً.

**الكفاية اللغوية والسلف**

بزغ الاهتمام بالكفاية كمصطلح علمي مع بدايات الدولة الإسلامية وظهور القراءات القرآنية، أيضاً عملية الترجمة وكتابة الدواوين كلها خضعت لمفهوم الكفاية، يقول أبو جعفر النحاس (ت 338هـ) في كتابه "صناعة الكتاب": "وقد حكي عن عمرو بن مسعدة على بلاغته، وتقدمه في الكتابة، ومكانه من الرياسة ومحله من الصناعة أن رجلاً قال له: ما صناعتك؟ فقال له على

التبرم: كاتب. قال من أي الكتاب أنت؟ فإنهم خمسة؟ قال عمرو: سمعهم لي. قال: كاتب خراج يحتاج إلى أن يكون عارفاً بالطسوح {مقدار}، والمساحة، والتقسيم، خبيراً بالحساب لمقاسات. وكاتب رسائل يحتاج إلى أن يكون عارفاً بالفصول والوصول، حاذقاً بالعقود، والترغيبية والترهيب، والابتداء والجواب. وكاتب قاض يحتاج أن يكون عارفاً بالحلال والحرام، والتأويل والتنزيل، والمتشابه، والمقالات، والاختلاف في الأموال والفروج، حافظاً للأحكام حاذقاً بالشرط. وكاتب جند يحتاج إلى أن يكون عارفاً بلحي الرجال وشياة الدواب. وكاتب معونة يحتاج إلى أن يكون عارفاً بالقصاص، والجراحات ومواضع الحدود، ومبالغ العقوبات في الجنايات" (النحاس، 1990، صفحة 32).

وبعد هذا التمهيد، يأتي السؤال فمن أيهم أنت؟ فاختار الممتحن بأن يجب بأنه (كاتب رسائل) فجاء الاختبار عن الكفاءة العلمية، كيف يمكن أن يكتب الرد عليها: "قال لي أخ من إخوانك واجب الحق عليك، معني بأمرك لا يغفل لك عن صغير ولا كبير، يكتابك في كل حق وباطل، وأنت له على مثل ذلك، تزوجت أمه، كيف تكتب إليه؟ أتهنئه أم تعزيه؟ قلت له هو إلى التعزية أقرب. قال: فكتب إليه بذلك، فلم يتجه لي شيء، فقلت: لا أهنئه ولا أعزيه، ولا أكتب إليه، قال: إنك لا تغفل له عن شيء ولا تجد بداً من أن تكتب إليه، قلت هي بالمصائب أشبه. قال فكيف تعزيه؟ قال: ففكرت ساعة فلم يتجه لي شيء، فقلت: أقلني، أنا كاتب خراج". (النحاس، 1990، صفحة 33) وتستمر الاختبارات حتى يشعر الممتحن أن لا يصلح لأن يكون كاتباً للأنواع الخمسة من كتاب الرسائل.

وقد احتوت كتب التراث وصفاً دقيقاً للقراءة ومستوياتها والكناية والاستماع، فوجد عند النحاس لمن جود القراءة فقد أسهب، ومن حذف بعض الحروف في أثناء القراءة قيل زلف، ومن تردد في القراءة قيل درس، ومن فصل كل حرف في قراءته يقال له رتل قراءته أي لم يستعجل، وقيل سرد الكاتب قراءته: أحكمها، ولمهارة الكتابة مواصفات تحدد جيداً وريئها، وكذلك هناك مواصفات للحوار والجدل ويشمل مهارتي الاستماع والكلام.

خصائص معلمي اللغة للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية باقتضاب معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE

يعد المجلس الوطني من أهم المراكز التي تهتم بتحسين أداء معلمي اللغات، ويعطي أهمية بالغة لهذا الأمر، وقد وضع مجموعة من الأسس والمعايير لإعداد هؤلاء المعلمين ويمكن إيجازها بما يلي:  
أولاً: اتجاهات الطلبة، ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم وجودة التعليم.  
ثانياً: نظام التقييم، يكون لدى الكلية نظام تقييم للمدرس والمؤسسة في جميع الجوانب، سواء على الصعيد الإداري أو الأكاديمي.

ثالثاً: الخبرات الميدانية، فيطبق فيه الطلبة المادة التعليمية النظرية التي تعلموها، ويجب أن يكون هذا التطبيق الميداني بمراقبة ذوي الخبرة وإشرافهم وذلك بوضع الأهداف والنتائج ومراقبة التطبيق.

رابعاً: التنوع، ويقصد به تنوع التخصصات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية لتلبي حاجات الطلبة.

خامساً: تأهيل أعضاء هيئة التدريس، وتحسين أدائهم وتنميتهم المهنية.

سادساً: المؤسسة، فيجب أن تتوفر جميع الأساسيات داخل المؤسسة التعليمية، كمرافق للخدمة والاستراحة، والنواحي الأمنية.

معايير الاتحاد العالمي لتعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها TESOL

المعيار الأول: امتلاك المعرفة الممتازة في مستويات اللغة: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، والمهارات الأربعة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

المعيار الثاني: امتلاك أدوات الثقافة التي تؤهله للتواصل مع طلبته، وتوصيل الفكرة إليهم بطرق مختلفة، والخوض في نقاشات خارج سياق الدرس، تتضمن الأفكار، والاتصالات، واللغات، والممارسات، والمعتقدات، والقيم، والعادات والتقاليد، والمجاملات، والطقوس، والأدوار التفاعلية، والعلاقات، والسلوكيات المتوقعة من المجموعات العرقية أو الدينية أو الاجتماعية.  
المعيار الثالث: وضع خطط للدروس، وخطط زمنية.

المعيار الرابع: التقييم الشامل للعملية التعليمية، المنهج، والإدارة، والمعلم، والمؤسسة.

المعيار الخامس: التنمية المهنية، وتشمل الدورات والمؤتمرات العلمية وورشات العمل التي تنهض بمستوى المدرس وتطورهم.

معايير المجلس الوطني الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل ACTFL

المعيار الأول: المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة

واللغات الأخرى.

المعيار الثاني: المعرفة الثقافية والأدبية.

المعيار الثالث: معرفة نظريات اكتساب اللغة وتعلمها وتطبيقاتها التربوية.

المعيار الرابع: دمج المعايير في الأهداف والمنهج والتدريس، والتخطيط وفق المعايير، وتطبيقها في التدريس.

المعيار الخامس: عمل تقويم شامل سواء على الصعيد اللغوية أو التعليمي أو الإداري.

المعيار السادس: التنمية المهنية والمعرفية للمدرسين.

المعايير المهنية لتدريس اللغات والثقافات بحسب المعايير الأسترالية AFMLTA

وضع الاتحاد الأسترالي لرابطة أساتذة اللغات الحديثة (AFMLTA) مجموعة معايير لاختيار المعلمين وإعدادهم، هذه المعايير هي:

أولاً: النظرية التربوية والممارسة، ويضم الاحتياجات التعليمية للطلبة، والإعداد لأهداف كبرى وليس لأهداف تفصيلية، وتصميم النشاطات المناسبة للطلبة.

ثانياً: اللغة والثقافة، التي تتكون من أنماط متكاملة من السلوك البشري وتحتوي على الأفكار، والاتصالات، واللغات، والممارسات، والعادات، والسلوكيات المتوقعة من المجموعات العرقية.

ثالثاً: فنيات تدريس اللغة، فعليه أن يكون ملماً بمهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وعليه أن يمتلك المعرفة الجيدة في الصرف والنحو والدلالة والبلاغة ونظريات اللغة...

رابعاً: الأخلاقيات والمسؤولية، فالمعلم يعمل ضمن بيئة لذلك يتحمل مسؤوليات خارج إطار التدريس، كإبداء المرونة مع زملائه، وتطبيق قرارات الإدارة، وحفظ أسرار العمل إلخ.

خامساً: العلاقات المهنية، وتتضمن البحث في مجال تعليم اللغة الأجنبية، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تنمي الشخصية المهنية عند المعلم.

سادساً: الدافعية والتعزيز الذاتي والتطور المهني، وهو استخدام المصادر والأدوات المتيسرة لتطوير نفسه.

سابعاً: الخصائص الشخصية.

معايير المدرس الجيد بحسب الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية CEFR

أولاً: على المستوى الشخصي للمدرس، فيجب أن يتصف المدرس بالذكاء والنباهة وحب العملية التعليمية.

ثانياً: فهم الإطار الأوروبي المشترك، وذلك بفهم فكرة الإطار الأوروبي حول تعليم اللغات الأجنبية.

فهو يوفر فرصة للنظر في التخطيط والتدريس والتقييم من وجهات نظر مختلفة، وترابطها جميعاً بعضها مع بعض.

ثالثاً: المعرفة اللغوية، المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ومهاراتها الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الأخرى، ونظريات اكتساب اللغات وتعلمها.

رابعاً: المنهجية والتقويم.

خامساً: البحث العلمي، فيعد البحث العلمي من أهم وسائل تطوير المدرسين، بالإضافة إلى ورشات العمل، والندوات العلمية.

سادساً: المواد الدراسية ومصادر التعلم، ينبغي أن يحيط المعلم بأنواع المواد التعليمية والمصادر التعلمية، وأن يعرف كيف يستغلها بما يتناسب مع مستويات الدارسين وحاجاتهم.

سابعاً: الإدارة الصفية، وذلك بتوفير بيئة صفية تحفز الطلبة على التعلم.

ثامناً: إدارة صفوف المحتوى واللغة المتكاملة، للغة طرائق متعددة في تعليمها، ومنها تدريسها وفق المضمون وليس المهارات فقط، فاللغة كل متكامل.

المعايير المهنية للمدرس الجيد في السعودية

استفادت السعودية من المعايير العالمية التي سبق ذكرها، وإعادة صياغتها وفق رؤيتها الخاصة وهي:

أولاً: المعرفة والمهارات اللغوية والمهنية.

المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات، فيجب أن تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن المتعلمين والمعلمين، بما يساعد على التغذية الراجعة ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة: نظام التقييم، وجمع البيانات، وتحليلها، والتقويم، واستخدام البيانات لتحسين البرنامج.



ثالثاً: الخبرات الميدانية والممارسات العملية، فعلى المؤسسة توفير تدريب ميداني ذي كفاءة عالية على مستوى الإشراف، والمكان الذي يطبق فيه، والمدرسين الأكفاء.

يلاحظ مما سبق أن المؤسسات والمجالس العالمية المهتمة بقضية تدريس اللغات الأجنبية، تتفق جميعاً برؤية واحدة تختلف في صياغة الفكرة لكنها فكرة واحدة، فهناك معايير ثابتة لا غبار عليها كالمعرفة اللغوية والثقافية، والتقويم الأكاديمي والإداري، وتنمية وتطوير الأكاديميين وغيرها. وعند التأمل فيها نجد أنها تهدف إلى الخروج بنتيجتين الأولى: الوصول إلى مدرس ذي كفاءة لغوية وثقافية تؤهله لأن يكون معلماً ناجحاً ومتمكناً، الثانية: تخريج طلبة يمتلكون الكفاية اللغوية والمعرفية حتى يكونوا قادرين على إثبات أنفسهم في سوق العمل، وأن يعتمد عليهم في تدريس ما تعلموه من لغة في بلادهم لأبناء جلدتهم.

من تجارب العربية في الكفاية اللغوية

توصل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) إلى مواصفات لمعنى الكفاية، وحدد معايير لكل مستوى من مستوياتها التي تبدأ بالمستوى المبتدئ إلى أن تصل إلى المستوى المتفوق ويتكلم فيه المتعلم كما يتحدث المثقف المتحدث باللغة الأم، ولا يكاد يرتكب أخطاء في القواعد، وهي لا تلفت نظر السامع، ويستخدم اللغة بطلاقة ودقة، وبشكل فعال، كما يفعل أبناء اللغة المثقفون والمتعلمون (Higgs, p.182-186).

وتعززت مكانة الدراسات التي تعنى بالكفاية اللغوية، بعد أن اكتسبت معاييرها ثباتاً عالياً، واتسع نطاق استعمالها وشمل عدداً من المؤسسات الجامعية وغيرها، وكان للعربية نصيب في تجارب الكفاية اللغوية الحديثة، ومن الدراسات في ذلك دراسة معهد الخدمات الخارجية (FSI Foreign Service Institute) لتحديد صعوبات تعلم اللغات في الخارجية الأمريكية: ومن نتائج تلك الدراسة ما يلي (Diller, 1978):

#### جدول يصنف اللغات وفقاً لصعوبتها

عدد الساعات المطلوبة للوصول إلى المستوى الثاني من مستويات الكفاية	اللغات	المجموعة اللغوية وفقاً لصعوبتها
24 أسبوعاً، 720 ساعة	الفرنسية، الألمانية، الإيطالية، البرتغالية، الإسبانية، السواحلية، السويدية، الرومانية	الأولى
38 أسبوعاً، 1140 ساعة	البلغارية، الفارسية، اليونانية، الأردية، الهندية، الملاوية	الثانية
44 أسبوعاً، 1320 ساعة	الأمهرية، النبغالية، البورمية، العبرية، الهنغارية، الروسية، الكرواتية، التاميل، التركية، الفيتنامية	الثالثة
65 أسبوعاً، 1950 ساعة	العربية، الصينية، اليابانية، الكورية	الرابعة

ليس من الصعب إثارة علامات استفهام متعددة حول الجدول السابق فدوافع الدارسين، والمناهج الدراسية وكفاءة المدرسين، وعوامل أخرى ساهمت في ذلك التصنيف، ولكن الحس المنطقي يقبل ذلك الجدول في أطره العامة، ومن الأجدى استثمار نتائج تلك الدراسات بدلاً من الطعن فيها والخروج بنتيجة مفادها ليس " بالإمكان أكثر مما كان".

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

فيما يتعلق بالمدرس، فمن المهم أن نتساءل عن برامج إعداد معلم اللغة العربية من غير العرب، كم ساعة درس في البكالوريوس وحتى أعلى الدرجات العلمية؟ من المؤكد أن معظم برامج دراسات الشرق الأوسط أو الدراسات الشرقية في الجامعات الأمريكية لا تُدرس في برامج المرحلة الأولى من الدراسة مثني ساعة على أحسن تقدير، وليس من السهل تحديد الأمر في الدراسات العليا لأن بعضها ينحو منحى أكاديمياً وأخرى تربوياً وهناك جهود يبذلها الطلبة في إعداد البحث، ولكن لا يدرس الطالب مثني ساعة أخرى من الساعات الدراسية الموجهة نحو الطلاقة اللغوية، وقد تنبه كثير من الجامعات إلى هذا الخلل الخطير، ولجأت إلى إنشاء برامج مشتركة مع جامعات عربية لإتاحة الفرصة للطلبة لمعيشة العربية في واحدة من بيئاتها الأصلية ثقافة وأداءً، ورغم الظروف القاسية التي تمر بها المنطقة العربية، فعدد البرامج يتزايد، فهناك برامج في الأردن وتونس والمغرب واليمن ومصر والسعودية، ولبنان...

غالباً ما تقدم برامج العربية المشتركة مع الجامعات العربية في الصيف، وهذا يعني دراسة العربية من ثمانية إلى عشرة أسابيع، وبالأرقام يدرس الطالب من 120 - 180 ساعة صيفية. وقد 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 أو معهد عربي، هل يصل إلى مشارف الكفاية اللغوية؟ رغم صعوبة الإجابة فإن ميلي إلى النفي 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 الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربية من غير العرب، وأعني بالعربية لغة لا عرقاً ولا ثقافة. وهناك ما يؤكد هذا التوجه في التحذير الذي جاء نتيجة بعض الدراسات التجريبية في بعض ولايات أمريكا، والذي ينبه إلى أن الذين يحملون درجات جامعية عليا في واحدة من المهارات اللغوية لا تعني بالضرورة معلماً كفواً.

وقد أدى الوعي بالمفارقات بين الدرجات العلمية في واحدة من المهارات اللغوية أو الطرق التعليمية إلى تبني أكثر من جهة لاختبار الطلاقة اللغوية أو الطرق التعليمية إلى تبني أكثر من جهة لاختبار الطلاقة اللغوية بشكل عام والطلاقة الشفوية بشكل خاص لمعلمي اللغات الأجنبية (p.40 Higgs).

### الخاتمة

شملت هذه الورقة مجموعة أفكار تصب في الفكرة الرئيسة الكفاية اللغوية، فيجب أن يدق ناقوس الخطر حول ما يخطط من سيطرة البعد الأمني والاقتصادي على مؤسسات التعليم، ودفعها إلى التخلي عن أبناء اللغة الأصليين، وإبدالهم بمدرسين من غير الناطقين بها. وقد أشار ابن خلدون إلى أهم العلوم التي يجب أن يمتلكها المدرس، التي تمكنه من امتلاك الكفاية اللغوية والمعرفية، وأن يبتعد بنفسه عن جعل علوم الآلة هي مقصده.

وكما ذكر سابقاً فالخلاف حول أسباب ضعف المتعلمين، فهل نعزوه للمعلم أم للمنهج؟ وإذا بقينا في هذه الدائرة فلن ننتهي، فكل مدافع عن رأيه ينطلق من خلفيته الثقافية لذلك سيدافع عن وجهة نظره دفاعاً مستميتاً، لكننا إذا عرفنا أسباب الضعف سواء من المنهج أو من المدرس وحاولنا أن نقف عليها بهدف حلها، فسنصل إلى الكفاية اللغوية التي ننشدها.

يجب علينا أن نحدد الهدف من تعلم الطالب حتى نسير في المسار الصحيح، فهل نحن بحاجة إلى طالب يعرف عن العربية؟ أم طالب يعرف العربية؟ وغيرها من الأسئلة التي يجب أن نقف عندها مطولاً، فبات من اللازم معرفة مواطن الضعف التي نلاحظها في مدرسينا وطلابنا، ولا أظن أننا نفتقر إلى الدراسات، بل نفتقر إلى توظيف هذه الدراسات توظيفاً يمكننا من إيجاد العلاقة التكاملية بين الكتاب والمدرس والأسلوب للوصول إلى الكفاية اللغوية التي أيضاً شغلت فكر السلف من علمائنا.

وقد اعتمدت بعض المعايير في جميع المؤسسات العالمية لموضوع الكفاية اللغوية لا بدّ من أن تتوافر الثقافة والذكاء لدى المدرسين، والمعرفة اللغوية، وتطوير وتنمية مهاراتهم، بالإضافة إلى وجود عملية تغذية راجعة للمدرسين وللمؤسسة، ووجود تدريب ميداني بإشراف جيد وغيرها.

لا بدّ من أن نكون حذرين جداً في الحكم على المعلم سواء أكان من أبناء اللغة أم ممن درّسوا اللغة في جامعاتهم وهم غرباء عنها، في الحكم عليهم بأنهم امتلكوا الكفاية اللغوية التي نستطيع أن يؤمن جانبهم بتدريس الطلبة، فليس كل من أفنى عمره بامتلاك مهارة أو مهارتين لغويتين صار مدرساً كفواً، ولا يكفيك أن تكون عربياً كي تدرس اللغة العربية كلغة أجنبية، فالقضية أعقد من أن تقيم باختبار أو درجة، بل هي خليط تكاملي منسهر متجانس يولد لنا مدرساً يتصف بالكفاية اللغوية.

وتوصي هذه الدراسة بأن نهتم في قضية الكفاية اللغوية لدى المعلم، وبيدأ هذا الاهتمام ببيان هذا المفهوم لدى الطالب المعلم في المرحلة الجامعية الأولى حتى يترسخ في ذهنه بعداً أوسع من قضية حفظ المواد الدراسية وإفراغها على ورقة الامتحان، بل مستقبلاً كمعلم وما يترتب عليه من مسؤوليات وهذا من أهم الأولويات التي يجب أن توضح له.

ومما يجب أخذه بعين الاعتبار أننا بحاجة ماسة في عالمنا العربي إلى هيئة أو مؤسسة تكون مظلة لجميع كليات ومراكز تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، فتضع معايير تلائم اللغة العربية وخصائصها، وتضع كذلك أسساً للمدرس الناجح الذي يصلح أن يكون مدرساً للغة ثانية. فالملاحظ أن لكل أمة معاييرها الخاصة بها إلا العرب فهناك محاولات تخص كليات وبرامج محددة لا يمكن تعميمها بل علينا أن نتشارك جميعاً في ذلك.

## المصادر والمراجع

- أبو الشوك، مصطفى(1991). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية، الرباط: الهلال للطباعة والنشر .
- أبو المكارم، علي (1984). النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، مجلة معهد اللغة العربية، ع2.
- أحمد، محمد، أساسيات العربية على مستوى التراكيب، مجلة المعهد العالمي للدراسات الإسلامية والعربية، م6، ع2.
- جاندي مير، ك (1430هـ) مشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 14-15/11/1430، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- جير، س، العبيدي، ع (2010)، تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، مجلة كلية التربية الأساسية العدد66، ص155.
- حلبية، م (2011)، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة، مصر، القاهرة: مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد111، ص145-187.
- خرما، نايف وآخرون(1988). اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت: المجلس الوطني للثقافة.
- خزينة، ه، الربابعة، إ (2017)، مستجدات وتجارب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأردن، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (44).
- ربابعة، إبراهيم (2016)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها، الأردن، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(43)، الملحق(4)
- زجاجي، أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، دمشق: دار العروبة.
- شاكرا، محمود(1992).رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، عمان: مؤسسة الرسالة.
- ضيف، شوقي، تجديد النحو، ط2، القاهرة: دار المعارف.
- ضيف، شوقي (1986). تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، ط2، القاهرة: دار المعارف.
- عبادة، محمد (1987).النحو التعليمي في التراث العربي، الإسكندرية: منشأة المعارف.
- عبد، داود(1979). المفردات الشائعة في اللغة العربية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- العصلي، ع، (1423هـ) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ص271.
- العربي، صلاح (1981). تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان.
- عمارة، إسماعيل (1405هـ).الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- القضاة، م، العمري، ف (2015). أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها نموذجا، الأردن: مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، الملحق1، ص 1172-1173.
- مذكور، علي (1985). تقييم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط: منشورات الإيسكو.
- النجار، إبراهيم وآخرون (1985). الفكر التربوي عند العرب، تونس: الدار التونسية للنشر .
- النحاس، أبو جعفر(1990). صناعة الكتاب، تحقيق بدر أحمد ضيف، بيروت: دار العلوم الحديثة.
- هريدي، إ (2003) برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، رسالة دكتوراة، مصر: جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- Higgs, Theodore, Teaching For Proficiency, the organizing principle, Lincolnwood: National Textbook company.
- Diller, Karl(1978) The language Teaching controversy , Rowley Newbury House Publishers.
- Lenneberd, Eric(1967). The Biological Foundation of Language ,New Yourk:John wiley and sons.

## The linguistics Competency of Arab Teachers for Non-native Speakers from International Standards and Arabs Antecedents Perspectives

*Muhammad Ismail Amayreh\**

### ABSTRACT

According to Chomsky, language proficiency means the ability of a native speaker to theoretically learn the structure and the rules of his language, in order to understand a huge number of sentences and realize their meanings correctly and precisely. This paper aims at identifying the linguistic efficiency of the Arabic language, and to demonstrate the most critical views on this language. In addition, the researcher intends to present the Arab's first attempts to establish and define the foundations of the language proficiency among the Arab predecessors, however, and when it became inaccessible or owned by the language teachers and scholars. The research also provides an overview of the highest international standards for the language learning proficiency, and the greatest obstacles of the Arabic teaching process as a foreign language. What is the Arab predecessor's view of the language competence? What abilities should the language teacher possesses to teach Arabic to non-native speakers? Is the teacher or the curriculum considered with the greatest influence on the learning process? Whom should we blame, the teacher or the curriculum (if any), in case of achieving undesirable outcomes during the learning process? Are there any specific abilities of Arabic teachers for teaching non-Arabic speakers by following the international standards? These questions will be answered in this paper, and other relevant detailed will be highlighted.

**Keywords:** Language Proficiency; International Standards; Arabic Language Teachers; Views of the Arab Predecessors.

---

\* Zayed University, The United Arab Emirates. Received on 24/7/2017 and Accepted for Publication on 14/6/2018.