تكامُل الكفاءات
في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة
في ضوء علم اللغة الإدراكي

د.صفوت علي صالح(*)

ملخص

على الرغم من اعتماد العربية لغةً رسميةً في الأمم المتحدة منذ ما يزيد على نصف قرن، واتساع محيط تعليمها وتعلُّمها عالميًّا للأغراض المختلفة؛ فلا يوجد حتى الآن إطارٌ مرجعيٌّ لتعليم العربية وتقييم كفاءة مستعمليها. وإن كانت هناك محاولات فردية ومؤسسية محمودة في هذه السبيل؛ إلا أنها ـ على أهميتها ـ لا تزال في طور الاجتهادات المتفرقة، مقارنةً بما ينبغي أن يُتخذ من إجراءات قوميَّة موحدة للتخطيط لوضع إطار مرجعي للغة العربية تعليمًا وتقييمًا. وانطلاقًا من مبدأ التعدديَّة اللغوية في منظمة الأمم المتحدة، اقتضى التخطيط اللغوي لمشروع انسجام اللغات في المنظمة وضعَ إطار مرجعي مشترك لتعليم اللغات الرسمية الست وتقييمها (ومن بينها اللغة العربية). وقد اكتسب هذا الإطار عالميته من عالمية الهيئة التي وضعته، ومن عالمية اللغات الست المعتمدة في المنظمة وسيلةً للتواصل الدولي والترجمة وإصدار القرارات والمواثيق والاتفاقات والمكاتبات ومختلف صور العمل والتعامل. كما تأتي استعمالية هذا الإطار من المبدأ اللغوي الذي يقوم عليه، وهو أن اللغة استعمال، وليست مجرد معرفة بالقواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وهذا اتجاه حديث في النظرة العلمية للغة، ومن هنا يتسم

* أستاذ علم اللغة المساعد بكلية دار العلوم – جامعة القاهرة ، دكتوراه الدولة في علم اللغة التطبيقي من انجلترا

هذا الإطار بالحداثة، حداثة المبدأ وحداثة المنهج. فلم يعد يُنظر إلى اللغة (وبخاصة من منظور علم اللغة الاجتماعي والإدراكي) على أنها معرفة بالقواعد والأساليب والمفردات اللغوية فحسب؛ وإنما يُنظر إلى اللغة على أنها نظام له أبعاده السياقية والتداولية والتواصلية. ومن ثم فتعليم اللغة وتقييمها ينبغي أن يقوم على منهجية الكفاءات (الكفاءة التداولية، واللغوية، والوظيفية، وكفاءة الثقافات المتقاطعة، وكفاءة الخطاب). وعلى الرغم من غزارة البحوث والدراسات اللغوية والتربوية حول نُظُم تعليم العربية لغةً أولى أو ثانية؛ إلا أن أحدًا لم يتطرق إلى تكامل هذه الكفاءات في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة الصادر عام ٢٠١٨، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث في (١) استجلاء التحول في مفهوم الكفاءة اللغوية من المنظور المعرفي لدى تشومسكي إلى المنظور الاستعمالي لدى رواد علم اللغة الإدراكي، (٢) واستعراض الأسس المنهجية للإطار الأمريكي والإطار الأوروبي لتعليم اللغات، والإطار الصيني والإطار الإندونيسي لتعليم العربية، (٣) ومناقشة فلسفة التعددية اللغوية في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة وفق مشروع تجانس اللغات، (٤) وبيان تكاملية الكفاءات في المستويات اللغوية للإطار المرجعي في المنظمة، (٥) ثم كيفية الاسترشاد بالمدخل القائم على الكفاءات عند تصميم إطار مرجعي مشترك للغة العربية. وبعبارة أخرى، يجيب هذا البحث عن سؤال عام: كيف تتكامل جوانب الكفاءة التواصلية في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم اللغة العربية؟ وكيف يمكن الإفادة التطبيقية من هذا الإطار خارج سياق المنظمة؟

Abstract

Although Arabic Language was assigned as an official language in the United Nations more than half a century ago, and the scope of its teaching and learning has expanded globally for various purposes; there is still no framework for teaching and evaluating Arabic so far. There are praiseworthy individual and institutional attempts in this regard; But still in the stage of dispersed attempts, compared to what should be taken in terms of linguistic planning. Due to the principle of multilingualism in the United Nations, the linguistic planning of the Language Harmonization Project required development of a common framework for teaching and evaluating the six official languages, including Arabic. This framework gained its universality

from the universality of the organization that established it, and from the universality of the six languages assigned as a means of international communication, translation, and various forms of work and dealing. The usefulness of such a framework comes from the linguistic principle, i.e., language is a usage, not just knowledge. This is a modern trend in the scientific view of language, and hence this framework is characterized by modernity of principle and method. Language (particularly from the perspective of cognitive linguistics) is no longer viewed solely as knowledge of linguistic rules, styles, and vocabulary; rather, language is a system with its contextual, pragmatic, and communicative dimensions. This, language teaching should be based on a competency methodology. Despite the abundance of studies on teaching Arabic as a first or second language, no one addressed the integration of these competencies in the framework of the UN issued in 2018. From here comes the importance of this research in (1) clarifying the shift in the concept of linguistic competency from the cognitive perspective of Chomsky to the usage perspective of the pioneers of cognitive linguistics, (2) reviewing the methodological foundations of the American framework and the European, Chinese, and Indonesian ones for teaching Arabic, (3) discussing the philosophy of linguistic pluralism in the framework of the UN according to the Language Harmonization Project, (4) demonstrating the complementarity of competencies at the linguistic levels of this framework, (5) and then how to be guided by the competency-based approach when designing a common Arabic framework. In other words, this research answers a general question: How are the aspects of communicative competence integrated into the UN framework?

(١) مقدِّمة: الغرض البحثي

منذ اعتماد اللغة العربية لغةً رسميةً في منظمة الأمم المتحدة في الثامن عشر من ديسمبر عام ١٩٧٣ بالقرار رقم (د/ ٢٨/ ٣١٩٠)؛ وهناك إقبال متزايد على تعلُّم العربية للتواصل الدبلوماسي والمكاتبات الرسمية، والترجمة الفورية، وترجمة الوثائق والقرارات؛ أي باعتمادها لغةَ عملٍ في الجمعية العامة للأمم المتحدة ولجانها الرئيسة. ولا شك أن لهذا القرار حيثياته التي يأتي على رأسها مكانة اللغة العربية لغةً للحضارة والثقافة والعلوم، وعدد المتحدثين بها لغةً أولى أو ثانيةً في العالم، وأنها اللغة الرسمية لعدد كبير من أعضاء الأمم المتحدة، ولغة عمل مقررة في كثير من الهيئات والوكالات المتخصصة.

ولأن الأداء اللغوي في منظمة الأمم المتحدة له مواصفةٌ محددة وقواعد موحَّدة في الترجمة والتوثيق والتواصل؛ فقد سعت المنظمة لوضع إطار مرجعيٍّ للغات المعتمدة بالمنظمة (ومنها اللغة العربية)؛ بغرض تمكين التعددية اللغوية في المنظمة، وتطبيعها ضمن نسقٍ موحّد في التواصل والأداء والتدريب، وفق رسالة مشروع التجانس اللغوي Harmonization Language؛ بوضع إطار مرجعي عام للغات الرسمية الست في المنظمة تعليمًا وتقييمًا، يقوم على منهج الكفاءات وتحديدًا في سياق العمل بالأمم المتحدة. ويتسم هذا الإطار بفاعلية البرامج اللغوية واتساقها ومرونتها في تطويع المحتوى التدريبي لواقع الاستعمال الوظيفي؛ وإكساب المهارات العملية في التحول (والتحويل) من نظام لغوي إلى آخر. وتأتي قيمة هذا الإطار . رغم اعتماده على الأطر الأجنبية في تعليم اللغة الثانية . من أنه تجربة عملية جادة في وضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية؛ وهو ما تفتقر إليه مناهج تعليم العربية لأبنائها، ولغير أبنائها تدريسًا وتقييمًا؛ رغم اتساع مجال تعليم العربية محليًّا وعالميًّا، ورغم تعدد الجهود المبذولة في سبيل وضع أطر كلية (أو جزئية) للغة العربية؛ إلا أنها لم تخرج عن إطار التنظير إلى مجال التطبيق (المشترك أو الموحد).

والمدقق في التجارب العربية؛ يجد معظمها محاولات لبناء مناهج تعليمية، أو دراسات تقترح معاييرَ منهجية في مجالات تعليم اللغة (المعلم، أو المتعلم، أو المحتوى التعليمي)، كما يجد معظمها . إن لم يكن أغلبها . يعتمد على الإطار الأمريكي أو الإطار الأوروبي في تعليم اللغات الأجنبية، كما أنها تقتصر على تعليم العربية لغير الناطقين بها. وهنا تكمن إشكالية تعليم اللغة العربية وقياس الكفاءة اللغوية لدى مستعمليها ومتعلميها؛ إذ تفتقر العربية إلى إطار مرجعي مشترك يحكم مهارات التعليم، وكفاءات الاستعمال، ومؤشرات الأداء، ونظم التقييم وفق مستويات لغوية معيارية متدرجة. وعلى الرغم من غزارة البحوث والدراسات اللغوية والتربوية حول نُظُم تعليم العربية لغةً أولى أو ثانية؛ إلا أن أحدًا لم يتطرق إلى مواصفات الكفاءة اللغوية في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة الصادر في ٢٠١٨، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث

في (١ استجلاء التحول في مفهوم الكفاءة اللغوية من المنظور المعرفي لدى تشومسكي إلى المنظور الاستعمالي لدى رواد علم اللغة الإدراكي، (٢) واستعراض الأسس المنهجية للإطار الأمريكي والإطار الأوروبي لتعليم اللغات، والإطار الصيني والإطار الإندونيسي لتعليم العربية، (٣) ومناقشة فلسفة التعددية اللغوية في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة وفق مشروع تجانس اللغات، (٤) ثم بيان تكاملية الكفاءات في المستويات اللغوية للإطار المرجعي في المنظمة، (٥) وأخيرًا الاسترشاد بالمدخل القائم على الكفاءات عند تصميم إطار مرجعي مشترك للغة العربية.

ويجيب هذا البحث عن سؤال عام: كيف تتكامل جوانب الكفاءة في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة لتعليم اللغة العربية؟ وكيف يمكن الإفادة من هذا الإطار عند التخطيط لإطار عربي مشترك يقوم على مدخل الكفاءات؟

ويمكن تفريع هذا السؤال العام إلى الأسئلة الجزئية الآتية:

(١) ما التحول في مفهوم الكفاءة اللغوية من "المعرفة" في المدرسة التوليدية إلى "الاستعمال" في علم اللغة الإدراكي؟

(٢) إلى أي مدى روعي مبدأ التعددية اللغوية وتجانس اللغات في سياق العمل بالأمم المتحدة؟

(٣) كيف تتكامل جوانب الكفاءة اللغوية في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم العربية؟

(٤) ما الأسس اللغوية والمنهجية في تدرج المستويات المعيارية في الإطار المرجعي للأمم المتحدة؟

(٥) كيف يمكن الاسترشاد بالمدخل القائم على الكفاءات في التخطيط لإطار مرجعي مشترك للعربية؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تقتضي عرضًا للأطر المرجعية لتعليم اللغات وتقييمها، كما تقتضي تحليلًا لفلسفة الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة، ومستوياته اللغوية، وآلية عمل الكفاءات المختلفة في كل مستوىً، وما يتسم به هذا الإطار من اتساقٍ ومرونة وفاعلية. ولهذا، يتكوَّن البحث من النقاط الآتية:

(١) مقدمة: الغرض البحثي

(٢) مفهوم الكفاءة اللغوية في ضوء علم اللغة الإدراكي

(٣) الأطر المرجعية العالمية لتعليم اللغات

(١.٣) الإطار المرجعي الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL

(٢.٣) الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات CEFR

(٣.٣) الإطار المعياري الصيني لتعليم العربية CSFTA

(٤.٣) الإطار المرجعي الإندونيسي لتعليم العربية

(٥.٣) محاولات وضع إطار عربي لتعليم العربية

(٤) الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة:

(١.٤) أنواع الكفاءات في الإطار المرجعي للأمم المتحدة

(٢.٤) المستويات اللغوية للكفاءة في الإطار المرجعي للأمم المتحدة

(٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في المهارات اللغوية في الإطار

(١.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة الاستماع

(٢.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة القراءة

(٣.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة التحدث

(٣.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة الكتابة

(٤.٤) توصيف محتوى تعليم العربية وفق منظومة الكفاءات في الأمم المتحدة

(١.٤.٤) التوصيف العام لكفاءة المستوى المتقدِّم ومؤشرات مهارة الكتابة

(٢.٤.٤) المخرجات التعليمية المستهدفة من مهارة الكتابة للمستوى المتقدم

(٣.٤.٤) النصوص المقترحة لتنمية مهارة الكتابة في المستوى المتقدم

(٥) نحو إطار مرجعي مقترح لتعليم اللغة العربية

(٦) خاتمة: نتائج وأفكار بحثية مستقبلية

(٢) مفهوم الكفاءة اللغوية في ضوء علم اللغة الإدراكي:

هناك اختلاف حول مفهوم الكفاءة[١] اللغوية Linguistic Competence؛ باختلاف المنطلق المعرفي والمجال التطبيقي لمفهوم المصطلح. فالانطلاق من النظرة التشومسكية في نظرية النحو التوليدي التحويلي مؤداه أن الكفاءة اللغوية تعني قدرة مستعمل اللغة على إنتاج عددٍ لا نهائيٍّ من النماذج والأمثلة اللغوية التي تعود إلى نمطٍ لغويٍّ (معين) مختزنٍ في العقل البشري. وهذا المفهوم التوليدي يقوم على أحد الأساسين اللذين بنى عليهما تشومسكي نظريته النموذجية، وهو الأساس الرياضي (إلى جانب الأساس العقلي)، حيث تُختزَن اللغة في العقل في صورة أنماط أو قواعد أو قوانين رياضية يمكن أن تُنتج (أو تولِّد) عددًا من الجمل أو التراكيب بقدر الكفاءة اللغوية لصاحبها. فالكفاءة من وجهة نظر تشومسكي ذات طبيعة ذهنيةٍ مجرَّدة، في مقابل الأداء Performance الذي يشير إلى التطبيق الفعلي لمستعمل اللغة، ومن ثم فالأداء اللغوي ذو طبيعة مادية (يمكن سماعها أو قراءتها وقياسها).

أما الانطلاق من علم اللغة الإدراكي ومبادئ اكتساب اللغة (في مجال التربية وتعليم اللغات وهو ما يتبناه معظم التربويين)، فمفهوم الكفاءة يتمحور حول جودة الممارسة اللغوية للمتعلم. ففي قاموس لونجمان لتعليم اللغة[٢]، ورد تعريف الكفاءة اللغوية بأنها "مستوى جودة (أو إجادة) استعمال المهارات اللغوية محادثةً وقراءةً وكتابةً وفهمًا، ويختلف هذا المستوى وفق مستوى التحصيل اللغوي". ويجمل د. طعيمة مفهوم الكفاءة اللغوية في الدلالة على "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدفٍ ما"[٣]. وفي تعريفٍ أكثر تفصيلا، يتبين أن الكفاءة اللغوية تعني "تمكُّن الدارس أو المتعلم من ممارسة مهارات لغوية محددة بيسر وكفاءة فيغدو قادرًا على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وفق معايير الصحة والجودة والوضوح والطلاقة إلى جانب امتلاك قدر مقبول من الثقافة اللغوية ومفاهيمها"[٤]. وكما يؤرّخ جاك ريتشاردز، فإن المنهج القائم على الكفاءات في تعليم الإنجليزية لغةً ثانية قد ظهر في سبعينيات القرن العشرين، وتحديدًا في الولايات المتحدة الأمريكية. وبنهاية الثمانينيات وحتى الآن اتسعت دائرة تبني منهج الكفاءة (بديلا عن منهج المعرفة) في تعليم اللغات وتخطيط

البرامج اللغوية في كثير من الدول، ومنها كندا وسنغافورة وأستراليا.[٥] فلو افترضنا أن لعملية تعليم اللغات مثلثًا من ثلاثة أضلاع (المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي)؛ فإن مفهوم الكفاءة يتضمن ثلاثة جوانب: كفاءة المعلم (ما ينبغي أن يتوفر لديه من معارف لغوية ومهارات تعليمية)، وكفاءة المتعلم (ما ينبغي أن يكتسبه من كفاءة وظيفية وتواصلية وثقافية في التعليم)، وكفاءة المحتوى التعليمي (ما ينمّي المهارات اللغوية المختلفة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث).[٦]

وبالتحول عن المنهجية الثنائية في التمييز بين الكفاءة والأداء إلى المنهجية القائمة على الاستعمال؛ ظهر علم اللغة الإدراكي Cognitive Linguistics في الثمانينيات مقترنًا بأسماء الرواد جورج لاكوف George Lakoff ورونالد لانجاكر Ronald Langacker وليونارد تاملي Leonard Tamly. وهم يرون أن علم اللغة الإدراكي ينظر إلى اللغة على أنها أداة لتنظيم المعرفة والمعلومات ومعالجتها ونقلها أو إنتاجها، أو كما يوضح إيفنز Evens فإن علم اللغة الإدراكي هو دراسة اللغة من حيث عملها في العقل، والخبرة الثقافية الاجتماعية التي تعبِّر عن أن اللغة انعكاسٌ للجوانب أو الأبعاد العامة للإدراك، وأن الدراسة العلمية للغة تقتضي دراستها في واقع الاستعمال الحي الذي تنتج فيه، وأن الصيغة والمعنى اللغويين متكاملان لا ينفصلان.[٧] كما يُميز إيفنز بين النحو الإدراكي (حيث آلية عمل النظام التركيبي للغة في نَظْم الوحدات اللغوية)، والدلالة الإدراكية (حيث آلية عمل التصورات اللغوية). ولهذا يذهب آنجرر Ungererإلى أن منهج علم اللغة الإدراكي يقوم على معرفتنا بالعالم من حولنا والطريقة التي نتصور بها الأمور والأشياء.[٨]

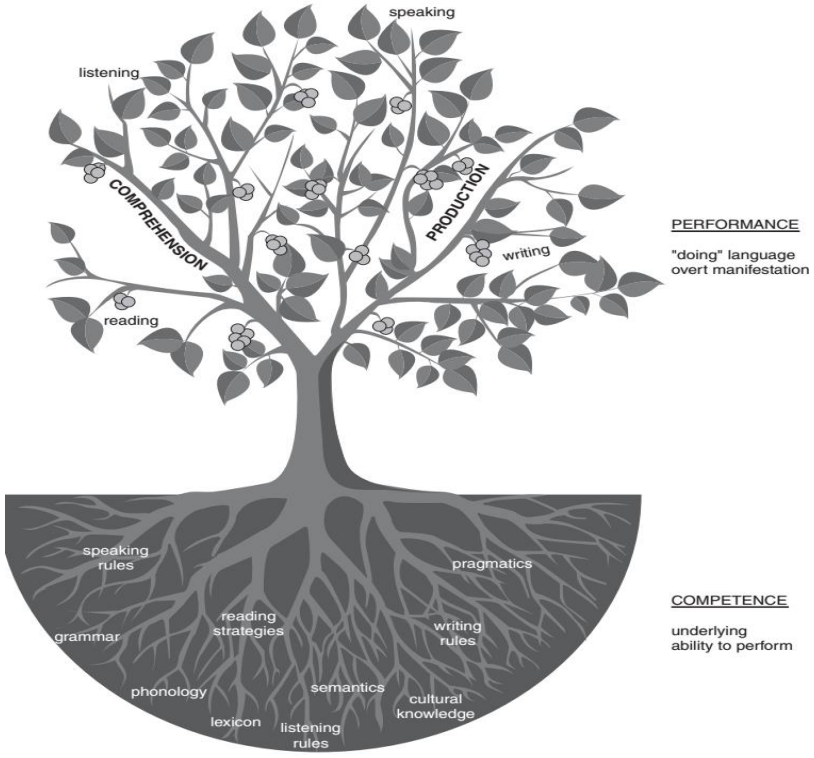
إن هذه النظرة الاستعمالية للغة (أو التي تقوم على كيفية عمل اللغة في الاستعمال الحي) قد جاءت وليدةَ الانتقادات التي وُجهت لنظرية النحو التوليدي التي تفصل بين النحو والدلالة (بمعنى أن الصيغة النحوية مكوّنٌ مستقل عن المعنى الدلالي)[٩]. فمبادئ علم اللغة الإدراكي لا تقتصر على المعرفة اللغوية فقط؛ وإنما تتضمن مبادئ تداولية وتفاعلية ووظيفية في التعبير عن العلاقة بين البنى اللغوية والأشياء والعلاقات والأحداث خارج اللغة. وتُجمل جوليا كريستيفا

هذه المبادئ التي يقوم عليها علم اللغة الإدراكي في: (١) أن المعنى هو جوهر اللغة، (٢) وأن الفوارق في الأنظمة اللغوية فوارق متدرجة، (٣) وأن علم اللغة يقوم على دراسة الاستعمال الواقعي للغة[١٠]. فمصطلح الكفاءة التواصلية communicative competence . الذي اقترحه اللغوي الاجتماعي ديل هايمز Dell Hymes عام ١٩٧٢[١١] . يؤكد أن مفهوم تشومسكي للكفاءة (التوليد المحكوم بالقواعد rule-governed creativity) يشوبه كثير من القصور المفهومي؛ إذ يقتصر على وصف القدرة المتنامية لدى الطفل (في سن الثالثة أو الرابعة) على اكتساب القواعد اللغوية لأنه لم يأخذ في الحسبان القواعد الاجتماعية والوظيفية للغة. ومن هنا، يقرر هايمز أن الكفاءة التواصلية هي مدى القدرة على نقل الرسائل وتفسيرها في السياقات المختلفة.

أما جورج لاكوف George Lakoff فقد أجمل هذه المبادئ في التزامَيْن يقوم عليهما علم اللغة الإدراكي[١٢]: (١) الالتزام بالتعميم Generalization commitment؛ ويعني الالتزام بتوصيف المبادئ العامة المسؤولة عن جميع جوانب اللغة الإنسانية. ثم (٢) الالتزام الإدراكيCognitive commitment وهو الالتزام بتوفير توصيف للمبادئ العامة للغة التي تتفق مع ما هو معروف عن العقل والدماغ من التخصصات الأخرى. وبعبارة أخرى، الالتزام بالتعميم في علم اللغة الإدراكي يركز على تقسيم البناء (أو النظام) اللغوي إلى أبنية صغرى كالأصوات والصرف والتراكيب والدلالة، إلخ؛ وهو تقسيم مفيد في الأغراض العملية (ومنها توصيف الكفاءات اللغوية عند بناء الأطر المرجعية لتعليم اللغات). أما الالتزام الإدراكي فيركز على ما يتسم به العقل الإنساني من ملكة أو قدرة لغوية تعكس الجوانب الإدراكية للأمور والتصورات الفلسفية والنفسية التي تميز العقل البشري عن العقل النمطي في الذكاء الاصطناعي. فالعقل البشرى لا يعمل بآلية نمطية في الإدراك والتفكير والتعبير اللغوي؛ ولا يتكون من غرف معرفية مغلقة إحداها المعرفة اللغوية؛ وإنما يعمل العقل البشري (من منظور علم اللغة الإدراكي) بآلية ديناميكية مرنة تنطوي على الذاكرة والتفكير والاستدلال، إلخ، وتقوم الملكة أو القدرة اللغوية بالتعبير عن هذه الجوانب الإدراكية المتداخلة والمتكاملة؛ وهنا

يكمن مفهوم الكفاءة اللغوية ـ لا في توليد اللغة من أنماط تركيبية شكلية (كما تذهب البنيوية)؛ وإنما تتدرج الكفاءة اللغوية وتتكامل وفق أنظمة مفرداتية وتركيبية وتفاعلية وخطابية وإبداعية، بصورة تميز العقل البشري عن الذكاء الاصطناعي في تدرج مراتب الإدراك وتدرج كفاءة التعبير والتواصل.

ومؤدى هذا التصور أن الكفاءة اللغوية ليست قسيمة الأداء اللغوي؛ فإذا كان الأداء يشير إلى التعبير (الظاهر)؛ فإن الكفاءة تشير إلى مدى القدرة (الكامنة) على التعبير عن المعاني والمدركات، والمشاعر، والأفكار، والتصورات، إلخ. وتأسيسًا على هذا، يمكن القول بأن الكفاءة كفاءات، وأن تعليم اللغة (أو تقييمها) على أساس الكفاءة يتلاقى مع مبادئ علم اللغة الإدراكي (وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الوظيفي)؛ انطلاقًا من أن اللغة استعمال، في مقابل النظرة البنيوية التي تقوم على الشكل أو النمط، وتنظر إلى اللغة على أنها معرفة وليست استعمالا. وتقريبًا لفكرة التمييز بين الطبيعة التجريدية (الكامنة في الذهن) للكفاءة اللغوية وماديَّة الأداء اللغوي (التي يمكن قياسه وتقييمه) ـ يقدم براون دوجلاس Brown Douglas تصورًا لشجرة ذات جذور وأغصان وأوراق وثمر (يوضحها الشكل التالي)[١٣]، فأما الجذور فتشير إلى الكفاءة بطبيعتها العميقة الكامنة (وما تتضمنه من حصيلة مفرداتية، وقواعد لغوية، ومعارف ثقافية، وجوانب تداولية)، وأما ما يظهر من الشجرة فوق السطح من أغصان وأوراق وثمر فيشير إلى الأداء اللغوي استقبالا وإنتاجًا (كما يتحقق في المهارات اللغوية: استماعًا وقراءةً وتحدُّثًا وكتابةً).



ففي تصور دوجلاس، تشير الكفاءة إلى المعرفة الأساسية الكامنة underlying knowledge لدى الفرد بالنُظُم أو الأحداث أو الحقائق، وهي قدرةٌ غير قابلة للملاحظة على فعل شيءٍ ما أو أدائه. أما الأداء فهو المظهر أو الجانب الملموس للكفاءة overtly observable and concrete manifestation. إنه الفعل المادي الواقعي كالمشي والغناء والرقص والتحدث. ويتجلى التمييز بين الكفاءة والأداء في جميع مناحي الحياة، فيُتوقع من العمال في شركةٍ ما أن يؤدوا وظائفهم "بكفاءة"، أي أن يظهروا مهارات تتناسب مع كفاءتهم المتوقعة. وفي الأوساط التعليمية يُفترَض أن يمتلك التلاميذ كفاءةً معينة في مجالات معرفية معينة، وأن هذه الكفاءة يمكن قياسها من خلال الأداء كما يتحقق في الاختبارات[١٤].

وهذا المبدأ الجوهري (من أن اللغة استعمال يعكس الكفاءة اللغوية) هو الأساس الذي بُني عليه الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم اللغات ومنها العربية؛ إذ يقوم هذا الإطار

على الكفاءة اللغوية التي تتفرع إلى كفاءات جزئية متداخلة ومتكاملة؛ كالكفاءة اللغوية والكفاءة الوظيفية والكفاءة التداولية وكفاءة الخطاب وكفاءة تقاطع الثقافات (كما سيأتي تفصيله في العنصر ٤). هذا التكامل في جوانب الكفاءة وتوصيفها في إطار الأمم المتحدة يوحي بفهم واضح للآلية التي تعمل بها اللغة؛ ومن ثم فإن الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة (وفق هذا الفهم) يقدم نموذجًا لغويًّا يُؤخذ فيه بعين الاعتبار أن اللغة أداة للتواصل والتعبير عن المعارف في السياق الاستعمالي والتفاعلي للغة. وقبل استعراض تكامل الكفاءات والأسس المنهجية لهذا الإطار، أرى أنه من المفيد أن نلقي نظرة إجمالية على الأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات (في العنصر الآتي: ٣)، ثم محاولات وضع معايير لإطار عربي في الصين وإندونيسيا وفي العالم العربي؛ بغرض توضيح الفلسفة وراء بناء الأطر المرجعية في ضوء التخطيط اللغوي.

(٣) الأطر المرجعية العالمية لتعليم اللغات:

من أهداف التخطيط اللغوي وضع إطار مرجعي لتعليم اللغة المعينة، وهي عملية معقدة ومتعددة المراحل والمستويات تتطلب تحديدًا دقيقًا لرؤية الإطار الموضوع، وأهدافه تعليمًا وتقييمًا، كما تتطلب تحديدًا للمهارات اللغوية، ومستويات الدارسين، والمعايير الحاكمة، ومؤشرات الكفاءة اللغوية في كل مستوى، والمحتوى التعليمي المناسب، ودليل المتعلم، ودليل المعلم في التدريس ونظم التقييم. ونظرًا للتطور المتسارع في علوم اللغة والتربية وما تقدمه الدراسات من مناهج متطورة، وإستراتيجيات التعليم، ونظم التقويم والتقييم؛ جاءت فكرة وضع الأطر المرجعية بغرض إحكام هذه العملية بصورة علمية منهجية في مقابل الاجتهادية، والفروق الفردية في تعليم اللغة الأولى أو الثانية. ومن الدواعي التي فرضت وضع الأطر المرجعية لتعليم اللغات ما يتعلق بالهيمنة اللغوية؛ ومن ثم تشهد خريطةُ اللغات لغاتٍ عالميةً، ولغاتٍ إقليميةً، ولغاتٍ محليةً. وفي سياق الهيمنة اللغوية، تُسارع الأمم (مستعينة بمعطيات التخطيط اللغوي) إلى فرض لغاتها لغةً للعلوم، وللتواصل، وللتبادل التجاري، وللاتفاقيات الدولية، وللمكاتبات والمراسلات الخارجية، إلخ؛ بحيث تكون لغةً مشتركةً في التواصل العالمي. ومن هنا باتت الكفاءة اللغوية (في هذه اللغات) شرطًا للقبول في الوظائف، والمنح، والسفر، والترقي...إلخ، فيزيد

(تبعًا لهذا) الإقبال على تعلم هذه اللغة عالميًّا، وهنا تكمن أهمية الإطار المرجعي في تعليم هذه اللغات وتقييم كفاءة متعلميها.

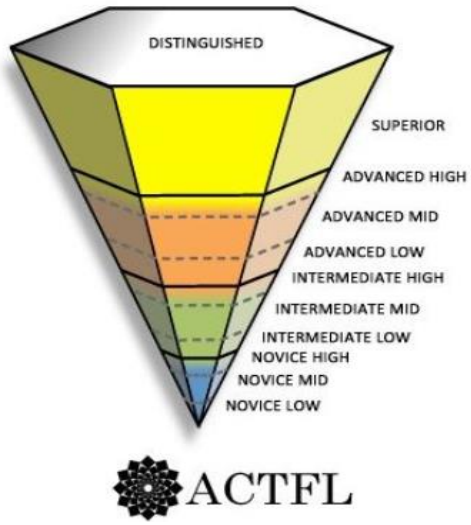
وقد نجحت اللغة الإنجليزية ـ إلى حد بعيد ـ في تحقيق هذه المكانة العالمية علميًّا وتواصليًّا، فكان لها السبق في وضع إطارين مرجعيين؛ أحدهما للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، والثاني الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR. أما عربيًّا، فعلى الرغم من اتساع رقعة اللغة العربية، وعدد مستعمليها لغةً أولى أو ثانية؛ لا تزال تفتقر إلى إطار مرجعي عالميٍ مشترك؛ وإن كانت هناك بعض التجارب لأطر ومعايير لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ومنها تجارب غير عربية كالإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية، والإطار المرجعي الإندونيسي، والإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة.

وفي هذا العنصر، أقدم تعريفًا بأبرز الأطر العالمية في تعليم اللغات؛ بغرض توضيح المنهجية العلمية في تدرج الكفاءة اللغوية؛ لتكون معيارًا ضابطًا عند تقييم الأطر الموضوعة للغة العربية وبخاصة إطار منظمة الأمم المتحدة. ومن هذه الأطر العالمية: الإطار الأمريكي (١.٣)، والإطار الأوروبي (٢.٣)، الإطار الصيني (٣.٣)، والإطار الإندونيسي (٤.٣)، ثم أبرز التجارب العربية لتصور إطار مرجعي عربي (٥.٣).

(١.٣) الإطار المرجعي الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL

تقوم رؤية هذا الإطار على مبدأ مهم، وهو أن اللغةَ أداةُ التواصل الجوهرية بين الناس، وأن من واجب الولايات المتحدة الأمريكية تعزيزَ الهوية اللغوية لدى مواطنيها الأصليين والمهاجرين، وتأهيلَهم لغويًّا وثقافيًّا وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية؛ توحيدًا لمنهجية تعليم اللغة في المنظمات التعليمية، وتغلبًا على التنوع العرقي في المجتمع، وتطويرًا للبرامج التعليمية وفق معايير جودة تعليم اللغات. وقد بُني الإطار المرجعي الأمريكي على ثلاث كفاءات، وأربع مهارات، وخمسة مستويات لغوية رئيسية (تتدرج ثلاثةٌ منها إلى ثلاثة مستويات فرعية)، بمجموع أحد عشر مستوًى لغويًّا.

فوفق معايير المجلس الأمريكي، تُصنَّف الكفاءات الأساسية إلى: الكفاءة اللغوية، والكفاءة التواصلية، والكفاءة الثقافية، وتوصف الكفاءة اللغوية بقدرة المتعلم على تمييز الأصوات وإنتاجها، وإدراك القواعد التركيبة معرفيًّا ووظيفيًّا، والإلمام بحصيلة من المفردات التي تمكنه من الأداء اللغوي فهمًا واستعمالًا. أما الكفاءة التواصلية فتَعني مدى قدرة المتعلم على الاستخدام العفوي للغة، والتعبير بطلاقة عن مقصوده، وفهم (أو إدراك) ما يستقبله من اللغة المكتوبة أو المنطوقة (أو الرمزية) بسهولة. ويُقصد بالكفاءة الثقافية مدى قدرة المتعلم (ومستعمل اللغة) على فهم الرسالة اللغوية في سياقها الاجتماعي بما يتضمنه من مواقف تفاعلية وعلاقات اجتماعية، وعادات وتقاليد ثقافية، وأفكار وتجارب فنية وعلمية[١٥]. أما المهارات اللغوية في الإطار المرجعي الأمريكي (الأكتفل) فهي مهارة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات الأربع هي الحاكمة للمستويات اللغوية، أي أن لكل مستوى مؤشرات أدء تتعلق بكل مهارة بحيث تشير إلى تحقق الكفاءة اللغوية وفق توصيف (أو مؤشرات) المهارة اللغوية المعينة. ويتكون الشكل الهرمي للمستويات اللغوية في الإطار المرجعي الأمريكي من ١١ مستوًى، هي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم (الأعلى، والأوسط، والأدنى)، والمتوسط (الأعلى، والأوسط، والأدنى)، والمبتدئ (الأعلى، والأوسط، والأدنى). كما يوضحها الرسم الآتي[١٦]:



وتمثل معايير هذا الإطار الأسس المشتركة لتصميم البرامج التعليمية، والتصنيف الدقيق للمستويات اللغوية، ومؤشرات الكفاءة اللغوية استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً؛ بما يجعل من هذا الإطار مرجعيةً منهجية استُلهمت في كثير من التجارب العملية، والدراسات التربوية، والاختبارات اللغوية في العالم، ومنها إطار منظمة الأمم المتحدة لتعليم العربية.

(٢.٣) الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات CEFR:

يهدف الإطار المرجعي الأوروبي إلى وضع نظام أوربي موحَّد في تعليم اللغات، يقوم على التعددية اللغوية والثقافية والحضارية في مواجهة التنوع اللغوي والثقافي لأوروبا. فقد اجتمعت الدول الأعضاء في مجلس الاتحاد الأوروبي على وضع إطار مرجعي يشكل الأساس العام لتعليم اللغة (للأغراض الاتصالية)، وتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، ونُظُم الاختبارات اللغوية؛ بما يمكّن أوروبا من تخطي حواجز الاختلاف (في نظم التعليم) التي تعوق الاتصال والتعاون الدولي داخل أوروبا؛ وفق توصيات مجلس الوزراء التابع لمجلس أوروبا رقم [R (٨٢) ١٨] نحو تحويل التنوع اللغوي والثقافي في أوروبا إلى ثروة قومية مشتركة تكون مصدرًا لإثراء التفاهم المتبادل، وتيسير سبل الاتصال والتعاون بين الأوروبيين ذوي اللغات المختلفة والهويات المتنوعة؛ بوضع إطار مرجعي مشترك لتعليم اللغات الحديثة يقوم على التعددية اللغوية والحضارية ويوحِّد نظام التعليم والتأليف والتقييم وفق السياسة اللغوية لمجلس الاتحاد الأوروبي.[١٧]

وتحقيقًا لهذا الغرض؛ روعي في بناء الإطار المرجعي الأوروبي أن يكون شاملًا (أي يغطي نطاقًا واسعًا ومتنوعًا من المعارف والمهارات اللغوية، والاستخدام التطبيقي للغة في مختلف المواقف الاتصالية)، ومتمتعًا بالشفافية (من خلال صياغة المعلومات والمحتويات والتوصيفات التي يتضمنها بصورة واضحة ومحددة ومفهومة)، ومترابطًا (بأن يخلو من أي تناقضات داخلية في توصيف الاحتياجات، وتحديد الأهداف، وتأليف المحتوى التعليمي، وطرق التدريس، ونظم التقييم).[١٨]

ومعياريًّا، يحدد الإطار المرجعي الأوروبي وصفًا متدرجًا لإتقان اللغة من خلال ستة مستويات لغوية: المبتدئ A1، والأساس A2، والمتوسط B1، والمتوسط المرتفع B2، والمتقدم C1، والمتقِن C2[١٩].

ومن سمات التميز (والتفرد) في الإطار المرجعي الأوروبي أنه لا يقوم على أساس المهارات اللغوية التقليدية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)؛ وإنما يستبدل بها الأنشطة اللغوية التواصلية؛ لأنها ـ من وجهة نظر واضعي هذا الإطار ـ أقربُ إلى "استخدام اللغة في الحياة الواقعية استخدامًا يرتكز على التفاعل المبني على المعنى"[٢٠]. إذ يقوم الإطار الأوروبي على أربعة أنماط من الأنشطة والاستراتيجيات التواصلية، هي: التلقي، والإنتاج، والتفاعل، والوساطة. وقد استمد الإطار المرجعي هذه المنهجية المتبعة في الأنشطة اللغوية (بدلًا من المهارات الأربع التقليدية) من دراسة تمهيدية للإطار المرجعي[٢١]، يعدد فيها نورث براين مزايا الأنشطة اللغوية المقترحة ويؤكد مدى منطقيتها للخبراء ولمستخدمي اللغة على السواء؛ لأنها تعكس طريقة استخدام الناس للغة أكثر من المهارات الأربع، كما يَسْهُل ربطها في التدريب اللغوي بأغراض الاستعمال اللغوي العام، والأعراض المهنية الخاصة، بالإضافة إلى تواؤمها مع المهام التربوية التي تقوم على التفاعل التعاوني بين المجموعات الصغيرة أثناء التدريب، وفي إعداد المشروعات، والمراسلات، والمقابلات في اختبارات اللغة، كما أن هذا التصور القائم على الأنشطة التواصلية (في التلقي والتفاعل والإنتاج والوساطة) يُوسّع نطاق الكفاءة في تعليم اللغة وتقييمها، بحيث تغطي القدرات التفاعلية في المواقف التواصلية والاستعمالية للغة.

وتشمل أنشطة التلقي: الاستيعاب الشفوي في المواقف التواصلية المباشرة أو المسجلة أو التي تتم عن بُعد، وكذلك استيعاب النصوص المسموعة والمقروءة. أما أنشطة الإنتاج، فتشمل الإنتاج الشفوي، والإنتاج الكتابي. وتتضمن أنشطة التفاعل ثلاثة أنماط: التفاعل الشفوي، والتفاعل الكتابي، والتفاعل عبر الإنترنت. أما أنشطة الوساطة فتتضمن ممارسة الوساطة في النص (كشرح البيانات، وترجمة نص مكتوب، وتدوين الملاحظات، وتحليل النصوص الإبداعية)، والوساطةَ في المفاهيم (بتيسير محتوى الرسالة التواصلية، وتقريب المعنى)، والوساطةَ

في التواصل (بالتغلب على التعددية الثقافية، وأداء دور الوسيط في المواقف غير الرسمية، وتقريب وجهات النظر في المواقف الخلافية) [٢٢].

أما من حيث الكفاءات التواصلية، فيقوم الإطار المرجعي الأوروبي على ثلاثة أنواع من الكفاءات: هي: الكفاءة اللغوية، والكفاءة التداولية، والكفاءة الاجتماعية. ومن مظاهر الكفاءة اللغوية ما يُعرف في الإطار بالنطاق (النحوي والصرفي والمفرداتي)، وما يُعرَف بالتحكُّم (ويشمل الدقة النحوية، والتحكم في المفردات، والتحكم في الأصوات، والتحكم الإملائي). أما الكفاءة التداولية فتخرج عن الحدود الداخلية للاستخدام الصحيح للغة (في حدود الكفاءة اللغوية) إلى دائرة أوسع تتعلق بالاستخدام (الواقعي) للغة بما يعكس القدرات الخطابية والتواصلية والتفاعلية للمتعلم أو مستعمل اللغة، ويُحتكم في قياس الكفاءة التداولية وفق الإطار المرجعي الأوروبي إلى معايير (أو جوانب) اتساق الأفكار، والتماسك بالنصي، والمرونة في الاختيارات التعبيرية وفق السياق، إلخ، والطلاقة في إيصال (أو توضيح) الرسالة اللغوية بتلقائية. وتتعلق الكفاءة الاجتماعية باستخدام اللغة بما يعكس الجوانب الثقافية والتقاليد الاجتماعية ومهارات التأدب والأساليب اللهجية.

يتضح من هذا العرض الإجمالي للإطار المرجعي الأوروبي اختلافه عن الإطار الأمريكي من حيث المستويات اللغوية، واستبدال الأنشطة التواصلية (التلقي، والإنتاج، والتفاعل، والوساطة) بالمهارات اللغوية المتبعة في الإطار الأمريكي (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث). كما يتقارب الإطاران في الاعتماد على الكفاءة اللغوية والاجتماعية والتداولية في قياس القدرات اللغوية والتواصلية لدى مستعمل اللغة. وهذا الأساس يقارب ما روعي في تصميم الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم اللغات (كما سيأتي تفصيله في العنصر: ٤).

(٣.٣) الإطار المعياري الصيني لتعليم العربية CSFTA

يُطبق هذا الإطار في تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في معاهد جمهورية الصين، وجامعاتها؛ بغرض تنمية الكفاءة الاتصالية باللغة العربية لدى الدارسين بما يلبي الاحتياجات اللغوية

والثقافية التى يقتضيها التطور الاقتصادي والحضاري. إذ يهدف الإطار الصيني لتعليم العربية ـ كما يوضح د. ماشياو مينغ ود. مصطفي شعبان ـ إلى تأهيل الدارسين وتمكينهم من استيعاب الثقافة العربية، واستخدام العربية في التواصل الثقافي، ووصف أحوال الدول العربية وعاداتها وتقاليدها؛ بما يؤهلهم لممارسة أعمال الترجمة، والإدارة، والتدريب، والتواصل الدبلوماسي والإعلامي، وإجراء البحوث والدراسات المتعلقة باللغة العربية وفروعها(٢٣).

ويقدم الإطار الصيني سبع كفاءات: الكفاءة اللغوية (فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، واستخدامها بمرونة في التواصل والترجمة)، والكفاءة الأدبية (تذوق الأعمال الأدبية، وتحليل خصائصها الفنية، وتوظيف الأساليب الفنية في التعبير العربي)، والكفاءة التحليلية (وصف القضايا الاجتماعية، والعادات والتقاليد السائدة في الدول العربية)، والكفاءة التواصلية (التعامل المنفتح مع التعددية الثقافية، والتواصل مع الآخرين من ثقافات مختلفة بصورة فعالة)، والكفاءة الإبداعية (بطرح الأفكار والاقتراحات والحلول بإيجابية)، والكفاءة الذاتية (بالتقييم الذاتي، والتخطيط لتنمية المهارات الشخصية المختلفة)، والكفاءة التطبيقية (من خلال محاكاة المواقف الواقعية، واستخدام المهارات المختلفة في الممارسة العملية). ومعياريًا يتكون الإطار الصيني من ستة مستويات: ابتدائي١، ابتدائي ٢، المتوسط ١، المتوسط ٢، المتقدم ١، المتقدم٢(٢٤).

ويتضح من هذا العرض الموجز أن الإطار الصينى صُمِّم لغرض خاص يتمثل في تعليم العربية للتواصل الاقتصادي والإعلامي والدبلوماسي، ومن ثم فهو أقرب ما يكون لإطار مرجعي لبرنامج تدريبي وليس إطارًا مرجعيًّا بالمفهوم العلمي والتربوي للمصطلح، ومن هنا تفرعت الكفاءات في الإطار الصيني وفق الهدف التعليمي والتدريبي، وليس التوصيف العالمي للكفاءات كما تقدمها الأطر المرجعية العالمية تطبيقًا للنظريات والمناهج اللغوية.

(٤.٣) الإطار المرجعي الإندونيسي لتعليم العربية

جاء التفكير في وضع هذا الإطار بغرض تعليم اللغة العربية في إندونيسيا للأغراض الدينية. فمنذ دخول اللغة العربية إندونيسيا لأكثر من اثني عشر قرنًا ـ كما يؤرخ تولوس مصطفى ـ وهي

تمر خلال هذه الرحلة بفترات ازدهار وفترات تراجع، إلى أن صارت اللغة العربية مكونًا من مكونات الثقافة في المجتمع الإندونيسي، ودخلت مفردات عربية كثيرة في اللغة الإندونيسية. وبعد أن تراجعت مكانة اللغة العربية في فترة الاحتلال، واقتصر تعليمها في المعاهد الدينية والمدارس الداخلية في الضواحي، تزايدت الدعوات والجهود منذ منتصف السبعينيات لإصلاح تعليم العربية بدعم من وزارة الشؤون الدينية، والخبراء اللغويون في الجامعات الإسلامية الرائدة، والمؤسسات التعليمية في وزارة التعليم والثقافة بإدخال منهج متطور في تعليم العربية هو المنهج التواصلي بدلا من الطريقة السمعية الشفوية[٢٥].

وفي عام ١٩٩١ أُنشئت جمعيةٌ لمعلمي اللغة العربية في إندونيسيا باسم اتحاد مدرسي اللغة العربية، ومنذ إنشاء هذه الجمعية وهي تنظم الندوات القومية والدولية لتطوير تعليم العربية. كما يشهد المجتمع الإندونيسي تزايدًا في إقبال المنتسبين إلى تخصص اللغة والأدب العربي، وإقبالًا متزايدًا على تعلم العربية لفهم الدين الحنيف، كما شهِدتْ إدخالًا لمقررات اللغة العربية في مناهج المدارس الحكومية والأهلية، وإصدارًا لعدد كبير من كتب تعليم العربية، وعقد البرامج التوعوية والتثقيفية بالعربية. وقد نصَّت وثيقة "السياسة القومية للغات" عام ١٩٩٩على اعتماد اللغة العربية لغةً أجنبية.

وقد أدى هذا الاهتمام إلى التفكير في وضع إطار مرجعي لتعليم العربية في إندونيسيا يتبنى مبادئ الإطار الأوروبي المشترك، مع الأخذ في الحسبان الغرض الأساس لتعليم العربية في المجتمع الإندونيسي وهو تعلم الثقافة الإسلامية والحضارة العربية، وتعميق المفاهيم الدينية لدى المتعلمين. وفي عام ٢٠١٣ عقد مركز البحوث والدراسات الإندونيسية ورشة عمل في جامعة قناة السويس بمدينة الإسماعيلية بالتعاون مع سفارة جمهورية إندونيسيا بالقاهرة تحت عنوان "توحيد معايير ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الإندونيسية". واقتُرح في هذه الورشة أن يتكوَّن الإطار المرجعي الإندونيسي من ستة مستويات (المبتدئ، والأساس، والمتوسط، والمتقدم، والمتفوق، والمتميز)، تنقسم المستويات الخمسة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية متدرجة الكفاءة اللغوية (أدنى، وأوسط، وأعلى). وبهذا التوزيع الهرمي للمستويات اللغوية

يكون تصور الإطار المرجعي الإندونيسي قد مزج بين تصنيف المستويات اللغوية الستة في الإطار المرجعي الأوروبي لمناسبتها لطبيعة اللغة العربية، وبين فكرة المستويات الفرعية أو الثانوية (أدنى، وأوسط، وأعلى) التي يقوم عليها الإطار الأمريكي في تعليم اللغات، وتقييمها.

(٥.٣) محاولات وضع إطار عربي لتعليم العربية

على الرغم من اتساع محيط تعليم اللغة العربية وتعلمها عالميًّا لأغراض مختلفة، واعتماد العربية لغةً رسمية في الأمم المتحدة منذ ما يزيد عن نصف قرن، وتطور منهجيات تعليم اللغات تطورًا متسارعًا؛ إلا أنه لا يوجد حتى الآن إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية وتقييم كفاءة مستعمليها بالمفهوم اللغوي والتربوي للمصطلح. وإن كانت هناك محاولات فردية ومؤسسية محمودة في هذه السبيل؛ إلا أن ما يعيب هذه المحاولات هو التشتت وعدم التخطيط اللغوي وتوحيد الجهود (وهو ما يعيب معظم المشروعات اللغوية العربية، أو قُل أحد التحديات المتجددة التي تواجه اللغة العربية)؛ نظرًا للسعي لإحراز السبق القومي من ناحية، وللربحية من ناحية أخرى. فما أكثر الأوراق البحثية (اللغوية والتربوية)، ومعاهد تعليم العربية (لأبنائها ولغير الناطقين بها)، ومناهج التعليم (في المراحل المختلفة)، والمؤتمرات المنعقدة محليًّا وإقليميًّا، والتي لا تكاد تخلو من دعوات لوضع إطار مرجعي للغة العربية؛ إلا أن الاستجابة الفعلية لهذه الدعوات لم تحظ حتى الآن بالجدية والتطبيقية بحيث تحقق الهدف.

فهناك مَن يرى أن في الأطر المرجعية العالمية ما يُغني عن وضع إطار عربي، ومَن يرى أن هذا الغرض (وضع إطار مرجعي للعربية) يقتضي من التمهل والتخطيط والتنفيذ ما يستوجب تضافر الجهود وتوفير التمويل والتخطيط العلمي بحيث يكون المنتج موحَّدًا وملزمًا في مختلف المعاهد التعليمية في الدول العربية. في حين يرى آخرون ضرورة وضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية وتقييمها؛ نظرًا للمكانة العالمية للعربية من حيث الاستعمال والتواصل، وعدد الناطقين بها في العالم العربي، وتزايد الإقبال على تعلمها لأغراض مختلفة، وخصوصية كل لغة من حيث الخلفية الثقافية والحضارية؛ مما يستوجب مسايرة التطور العلمي والمنهجي في تعليم اللغات بوضع إطار عربي لتعليم العربية. وممن تبنى هذا الرأي د. علي مدكور الذي قدم نموذجًا مقترحًا عام ٢٠١٦

لإطار مرجعي لتعليم العربية لغير الناطقين بها مستوحىً من الإطار الأوروبي[٢٦]. ومن المحاولات المؤسسية الجادة في هذا الاتجاه، وثيقة منهج مقررات معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة التي صدرت عام ٢٠١٠[٢٧]، ووثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، صدرت عام ٢٠١٥، ووثيقة تأليف سلسلة المؤسس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، صدرت عام ٢٠١٤[٢٨]. ومن الجهود الفردية، محاولة الفوزان وعبد الخالق عام ٢٠١٦، التي قدما فيها المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[٢٩]، ومحاولة الحديبي وآخرين عام ٢٠١٧ لوضع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[٣٠]، ومحاولة الحديبي عام ٢٠٢٠ لتقديم تصور مقترح لإطار مرجعي مشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[٣١]، ومحاولة محمود جلال الدين نحو إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المبادئ النظرية والمقترحات التطبيقية، عام ٢٠٢٢[٣٢]. إلا أن هذه المحاولات ـ على أهميتها ـ لا تزال في طور الاجتهادات المتفرقة، مقارنةً بما ينبغي أن يُتخذ من إجراءات قوميَّة موحدة للتخطيط لوضع إطار مرجعي للغة العربية تعليمًا وتقييمًا، وما يترتب على هذا التخطيط من قرارات ينبغي أن يشارك في اتخاذها وتنفيذها معظم الهيئات اللغوية في العالم العربي تحت مظلة اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية.

هذا عرض إجماليٌّ للأطر المرجعية العالمية في تعليم اللغات وتقييمها، وأبرز التجارب المعيارية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ومما تجدر الإشارة إليه من خلال هذا العرض أن هناك فلسفة وراء وضع إطار لتعليم اللغات وتقييمها وفق مخرجات التخطيط اللغوي، واستجابةً لتطور المنهجيات العلمية في التعليم ونظم التقييم، وتغلُّبًا على التحديات التي تواجه اللغات في ظل العولمة وصراع الهوية اللغوية. ولذلك نرى في وضع الإطارين الأمريكي والأوروبي تعزيزًا لهيمنة الإنجليزية عالميًا، وتحقيقًا لما يمكن أن يُسمَّى الاندماج (أو التوحُّد) اللغوي بين المواطنين الأصليين والمهاجرين في أمريكا، وإذابة حاجز التواصل الشامل في أوروبا، وانسجام اللغات

الرسمية في منظمة الأمم المتحدة. وإن كانت هناك أغراض أخرى تفرضها الدوافع الدينية (كما في إندونيسيا)، والدوافع الاقتصادية (كما في الصين). ورغم وجود اللغة العربية في هذه الدائرة من الصراع بما تواجهه من تحديات العولمة والانفتاح الثقافي والتكنولوجي؛ فإن الجهود العربية في التخطيط لتعزيز مكانة العربية لدى أبنائها لا تزال في حاجة ماسة للتوحيد لبلورة إطار مرجعي عربي مشترك تعليمًا وتقييمًا. ولعل هذا ما دفع بعض الدول (ومنها إندونيسيا والصين) لوضع أطر خاصة لتعليم العربية بما يلبي احتياجاتهم التواصلية وفق متغيرات العصر. ولعل هذا القصور هو السبب أيضًا وراء وضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية في منظمة الأمم المتحدة. وفي العنصر الآتي (٤) أتناول بالتفصيل فلسفة هذا الإطار، وإلى أي مدىً تتكامل فيه الكفاءات، وتتدرج فيه المستويات المعيارية، ومؤشرات المهارات اللغوية في كل مستوىً.

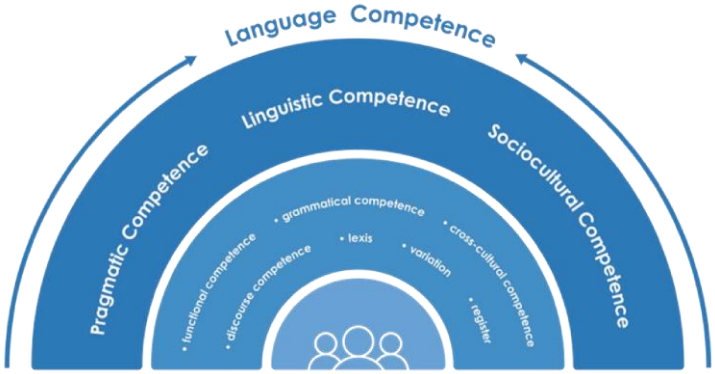
(٤) الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة:

انطلاقًا من مبدأ التعددية اللغوية في منظمة الأمم المتحدة، ومشروع التجانس اللغوي في المنظمة . اقتضى التخطيط اللغوي لمشروع الانسجام اللغوي في المنظمة وضع إطار مرجعي مشترك لتعليم اللغات الرسمية الست وتقييمها (ومن بينها اللغة العربية). ويعتمد هذا الإطار على مبادئ الأطر المرجعية العالمية، وبخاصة مبادئ المجلس الأمريكي ACTFL، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR. ومن المكونات الرئيسية في بناء هذا الإطار تحديد أربعة مستويات لغوية لقياس الكفاءة في سياق العمل بمنظمة الأمم المتحدة؛ بما يحقق أهداف مشروع "انسجام تعلم اللغات وتقييمها في الأمم المتحدة" Harmonization of Language Learning and Assessment throughout the UN Secretariat الذي حاز في عام ٢٠١٨ جائزة الأمين العام لقاء وضع إطار مرجعي لتعليم اللغات، وبرنامج التدريب اللغوي LTP في مكتب الأمم المتحدة في جنيف، وبرنامج اللغة والاتصالات LCP في المقر الرئيسي للأمم المتحدة بنيويورك. وفيما يلي تفصيل للأسس المنهجية التي يقوم عليها هذا الإطار، من

حيث الكفاءات، وتوصيف المستويات، ومؤشرات الأداء وفق المهارات اللغوية، وملامح الاستعمال التطبيقي من خلال المحتوى التعليمي في سياق العمل بالمنظمة.

(١.٤) تكامل الكفاءات في الإطار المرجعي للأمم المتحدة

يتصدَّر الإطار (المنشور على موقع المنظمة)[٣٣] نموذجٌ تقريبيٌّ للكفاءات على شكل نصف دائرة يبيِّن أنواع الكفاءات وتداخلها وتكاملها في محورين (كما هو موضَّح في الشكل الآتي).



إذ يتضح من هذا النموذج التقريبي أن الكفاءة العامة لمستعمل اللغة تتكون من ثلاث كفاءات رئيسية: (١) الكفاءة التداولية Pragmatic Competence، ويُقصَد بها قدرة متعلم اللغة أو مستعملها عل فهم النصوص اللغوية (منطوقةً أو مكتوبةً) وإنتاجها وفق متطلبات السياق التواصلي والمقاصد التعبيرية؛ (٢) والكفاءة اللغوية Linguistic Competence، وتشير إلى قدرة متعلم اللغة أو مستعملها على بناء (واستيعاب) رسالة لغوية ذات معنى وبصياغة جيدة وفقًا لقواعد النظام التركيبي للغة على مستوى الجملة والنص؛ (٣) والكفاءة الاجتماعية . الثقافية Sociocultural Competence، مدى معرفة متعلم اللغة أو مستعملها بالأعراف الاجتماعية والثقافية وتوظيفها في سياق المواقف التواصلية بصورة مناسبة. أما على المحور الثاني، فتقع الكفاءات الفرعية المتداخلة، وهي: (٤) الكفاءة الوظيفية Functional Competence التي تعني تمكُّن متعلم اللغة أو مستعملها من التواصل الوظيفي ضمن سياقات اجتماعية ومهنية محددة؛ (٥) الكفاءة النحوية Grammatical Competence التي تدل على إدراك متعلم اللغة أو مستعملها للسمات المعجمية والصرفية والنحوية والصوتية والإملائية،

واستخدامها بشكل فعال في تفسير دلالات الكلمات والجمل ومضامينها؛ (٦) كفاءة الثقافات المتقاطعة Cross-cultural Competence وتشير إلى مدى دراية متعلم اللغة أو مستعملها بالقيم والتقاليد والسلوكيات الثقافية الخاصة به وبالآخرين، ومراعاة ذلك أثناء التواصل؛ (٧) كفاءة الخطاب Discourse Competence وتدل على قدرة متعلم اللغة أو مستعملها على ربط الجمل في النصوص ترابطًا وظيفيًّا يحقق التماسك اللفظي والترابط المنطقي. ويتداخل مع هذه الكفاءات: المفردات Lexis التي تشير في الإطار إلى حصيلة المفردات اللغوية ونوعيتها على المستوى اللغوي لمتعلم اللغة أو مستعملها، ثم التنوع اللغوي Variation المتمثل في دلالة الاستعمال اللغوي على مظاهر التنوع الجغرافي أو الاجتماعي كما تعكسه اللهجات مثلا، ثم المستوى الأسلوبي Register الذي يشير إلى درجة رسمية المستوى اللغوي، وتوظيف الأساليب والأداء الصوتي وفق سياق الموقف التواصلي. وفي مركز النموذج (النصف دائري) للغة التواصلية يحل مستخدمو اللغة بصفتهم أفرادًا (يمثلون المرسل أو المستقبل في الموقف التواصلي)، أو فاعلين اجتماعيين في مختلف المواقف التواصلية المتعددة اللغات والثقافات.

يتضح من هذا التوزيع أن بناء الإطار المرجعي لتعليم اللغات في منظمة الأمم المتحدة يقوم على مدخل الكفاءات، وهو مدخل منهجي متطور، يُعدُّ قسيمًا منهجيًّا للمدخل المهاري الذي يهتم بتنمية المهارات اللغوية استقبالًا وإنتاجًا، والمدخل السمعي الشفهي القائم على النظرية السلوكية في تعليم اللغة من خلال الاستماع والمحادثة، والمدخل الضمني القائم على تعليم أنماط الاستعمال اللغوي دون الإشارة الصريحة إلى القواعد والقوانين اللغوية التي تحكمها، ومدخل عمليات الكتابة الذي يركز على تنمية المهارة الكتابية وإنتاج الأفكار الذهنية المجردة في صورة بناء لغوي مقروء). ويعرِّف جاك ريتشاردز مدخل الكفاءات بأنه مدخل مرتبط بتدريس اللغة قوامه الكفاءات، ويركز على نواتج التعليم في مرحلة تخطيط البرامج اللغوية؛ بحيث يتم توصيف نواتج تعليم اللغة في صورة كفاءات، وربطها بالتدريس بمؤشرات أداء يمكن قياسها[٣٤]. فمدخل الكفاءات (المتكاملة) في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة يؤكد الاهتمام بالجانب

الاستعمالي للغة أو الكفاءة التواصلية (بالمفهوم الواسع لاستعمال اللغة في إنتاج الرسالة اللغوية وتلقيها في سياق محدد).

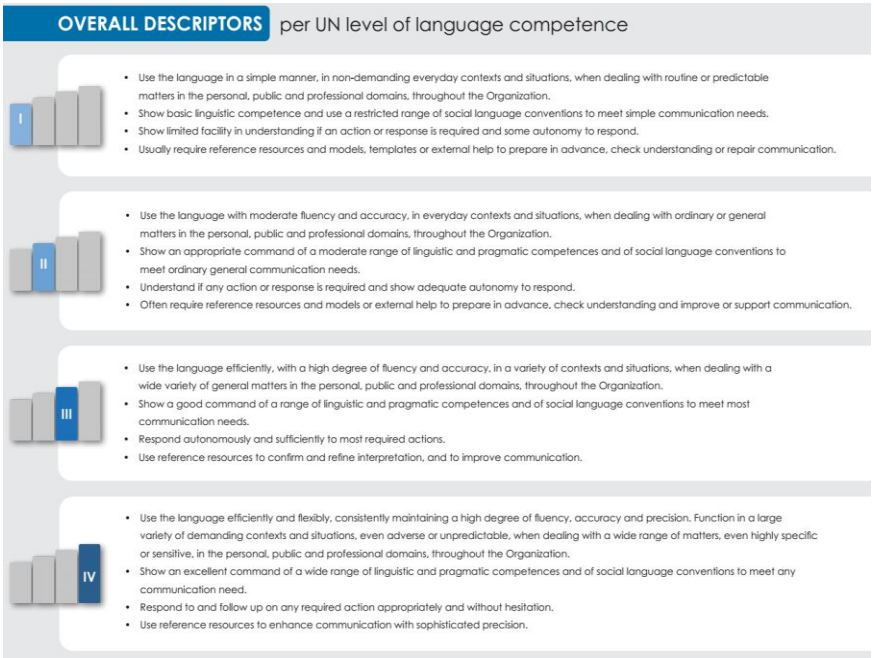
وتعود الأصول الأولى للكفاءة التواصلية (بهذا المفهوم في تعليم اللغة الثانية) ـ كما يؤصِّل دوجلاس (٢٠١٤: ٢٠٨) ـ إلى أعمال مايكل كانال Michael Canale وميريل سوين Merrill Swain منذ عام ١٩٨٠؛ إذ يرى كانال وسوين أن للكفاءة التواصلية أربعة مكونات: الكفاءة النحوية، وكفاءة الخطاب (وتعكسان استخدام النظام اللغوي)، والكفاءة اللغوية الاجتماعية، وكفاءة التعويض (وتتعلقان بالجوانب الوظيفية للاتصال). فالكفاءة النحوية Grammatical competence تتعلق بإتقان الكود اللغوي (للغة المدروسة)، أي بمعرفة الأصوات، والمكونات اللفظية، وقواعد الصرف، وبناء الجملة، ودلالات التعبير[٣٥]. أما كفاءة الخطاب Discourse competence فتعني القدرة على الترابط النصي والتسلسل المنطقي وتشكيل المعنى في الرسالة اللغوية سواء في المحادثات المنطوقة البسيطة أو النصوص المكتوبة المطوَّلة، كالمقالات والكتب. ويُقصَد بالكفاءة اللغوية ـ الاجتماعية Sociolinguistic competence القدرة على اتباع القواعد الاجتماعية والثقافية للغة، وهذا النوع من الكفاءة ـ كما يوضِّح سافينيون Savignon ـ يتطلب فهمًا للسياق الاجتماعي الذي تُستخدم فيه اللغة؛ بما يتضمنه من أدوار المشاركين، والمعلومات التي يشاركونها، ووظيفة التفاعل[٣٦]. وتشير كفاءة الإستراتيجيات التعويضية competence of compensatory strategies إلى القدرة على استخدام تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي تعويضًا أو تجنُّبًا لانقطاع التواصل؛ لعدم كفاية الكفاءة اللغوية، أي الحفاظ على استمراريَّة التواصل من خلال إعادة الصياغة، والتفسير المفصَّل، والتكرار، والتمثيل، إلخ. وهو ما عدَّله سوين Swain لاحقًا إلى إستراتيجيات تعزيز فعالية الاتصال strategies to enhance the effectiveness of communication[٣٧]. وما يجدر التأكيد عليه هنا أن المدقق في أنواع الكفاءات في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة يلحظ مدى توافق هذا التصور في تكامل الكفاءات وتضافر مكوناتها الاتصالية (كما سبقت الإشارة). وإن كان تصور الكفاءات ومكوناتها في الإطار المرجعي لتعليم اللغات في المنظمة

يتسم بالترابط والشمولية؛ ترابط الكفاءات الحاكمة على المحور الأول (الكفاءة التداولية، واللغوية، والاجتماعية . الثقافية)، وشموليتها للكفاءات الفرعية على المحور الثاني (الكفاءة الوظيفية، والنحوية، وكفاءة الثقافات المتقاطعة، وكفاءة الخطاب)، وشموليتها للمظاهر التعبيرية المؤثرة في عملية التواصل (كالمفردات، والتنوع اللغوي، والمستوى الأسلوبي).

إلى هنا، أكون قد تناولت الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة من حيث المكون الأول (تكامل الكفاءات)، وفي العنصر الآتي (4.2) تفصيل للمكون الثاني (المستويات اللغوية المعيارية في الإطار)؛ لأجيب عن السؤال البحثي: ما الأسس اللغوية والمنهجية في تدرج المستويات المعيارية في الإطار المرجعي للأمم المتحدة؟

(٢.٤) المستويات اللغوية للكفاءة في الإطار المرجعي للأمم المتحدة

يقدم الإطار المرجعي للأمم المتحدة توصيفًا عامًّا لأربعة مستويات لغوية (الأساسي، والمتوسط، والمتقدم، والخبير). يتضمن التوصيف المؤشرات العامة للكفاءة اللغوية والتواصلية لكل مستوىً على النحو الآتي:



المستوى	التوصيف العام للكفاءة اللغوية
الأساسي	• يستخدم اللغة بطريقة بسيطة في السياقات والمواقف اليومية الروتينية، أو فيما يتعلق بالأمور الشخصية والشؤون العامة والمهنية داخل المنظمة. • يُظهر كفاءة لغوية أساسية في استخدام عدد من المفاهيم الاجتماعية لتلبية احتياجات التواصل البسيطة. • يُظهر قدرةً محدود في التجاوب مع ما تقتضيه المواقف التواصلية من استجابات أو ردود أفعال معينة. • يستعين أحيانًا بالمراجع والنماذج المساعدة على فهم الأمور، وفي الإعداد للتواصل الفعال.
المتوسط	• يستخدم اللغة بدرجة جيدة من الطلاقة والدقة في السياقات والمواقف اليومية وعند التعامل مع الأمور العامة والمسائل الشخصية والمهنية داخل المنظمة. • يُظهر قدرًا من الكفاءات اللغوية والتداولية والاجتماعية في المواقف التواصلية العامة. • يتجاوب بكفاءة مع ما تقتضيه المواقف الاتصالية من استجابات وردود أفعال مناسبة. • كثيرًا ما يستعين بالمراجع المساعدة في الإعداد للأمور، وللتحقق من الفهم الصحيح وتعميق التفاعل الاتصالي.
المتقدم	• يستخدم اللغة بكفاءة وبدرجة عالية من الطلاقة والدقة في السياقات والمواقف المتنوعة وعند تناول المسائل الشخصية والشؤون العامة والمهنية داخل المنظمة. • يُظهر قدرًا كبيرًا من الكفاءات اللغوية والتداولية والاجتماعية في المواقف التواصلية. • يتجاوب بكفاءة عالية مع ما تقتضيه المواقف الاتصالية من استجابات وردود

	أفعال. • يستخدم المصادر المرجعية للتأكد من فهمه وتفسيره للأمور، ولتعزيز التفاعل الاتصالي.
الخبير	• يستخدم اللغة بكفاءة ومرونة، وبدرجة عالية من الطلاقة والدقة والإحكام في مختلف السياقات والمواقف الصعبة أو المفاجئة وعند التعامل مع المسائل الدقيقة أو الحساسة المتعلقة بالأمور الشخصية والشؤون العامة والمهنية داخل المنظمة. • يُظهر قدرًا هائلًا من الكفاءات اللغوية والتداولية والاجتماعية في أي موقف اتصالي. • يتجاوب دون تردد مع ردود الأفعال المختلفة بما يناسب المواقف الاتصالية. • يستخدم المصادر المرجعية بفاعلية.

والمتأمل في هذا التوصيف العام للمستويات المعيارية لإطار منظمة الأمم المتحدة، يلحظ التدرج المنطقي لمؤشرات الأداء الاستعمالي والتواصلي والوظيفي من المستوى الأول (الأساسي) إلى المستوى الرابع (الخبير) في اتساق واضح. فلم يرد في هذا التوصيف ما يشير إلى معرفة القواعد أو الأنظمة اللغوية (وصوتية، ومعجمية، وصرفية، ونحوية، ودلالية)؛ وإنما يركز التوصيف على الجوانب الاستعمالية للغة في السياقات والمواقف التفاعلية، كما يركز على الدراية الثقافية والاجتماعية التي تُمكِّن مستعمل اللغة أو متعلمها من التواصل الفعال في السياقات الشخصية، والمهنية، والسياقات التواصلية العامة، بالإضافة إلى تركيز التوصيف على الجانب الوظيفي في التعامل مع الموارد المعرفية والمراجع العلمية كالقواميس ودوائر المعارف والدراسات والتقارير وغيرها؛ للاستعانة بها في التحضير والإعداد والترجمة ولتأكد من الفهم الصحيح للظواهر والمفاهيم ذات الصلة. وإذا كان هذا التوصيف العام (للمستويات الأربعة) يتسم بالتجريدية في وصف الكفاءات بما يرسم الحدود (التقريبية) الفارقة بين المستويات؛ فإن

الإطار يقدم مؤشرات أكثر تحديدًا وفق ثلاثة أبعاد: المستوى اللغوي، والكفاءة، والمهارات الأربع. وهذا ما أعرضه تفصيلا في العنصر الآتي (٣.٤).

(٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في المهارات اللغوية في الإطار

يقدم الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة توصيفًا شاملًا لمستويات الكفاءة وفق المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) والمهارات الإنتاجية التفاعلية (التحدث والكتابة). وقد آثرت (لتسهيل المقارنة وملاحظة التدرج في كل مهارة) أن أعرض توصيف المستويات الأربعة في كل مهارة على حدة، على النحو الآتي:

(١.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة الاستماع

المستوى	المؤشرات
الأساسي	• يفهم الرسالة الرئيسية في النصوص المنطوقة بوضوح وفي ظروف مناسبة وبمعدل بطيء إلى متوسط، وغالبًا ما يستعين في فهمه بالصور أو الرسوم التوضيحية أو الخلفية المعرفية. • عادة ما يحتاج إلى تكرار الاستماع، أو إعادة صياغة المسموع.
المتوسط	• يفهم المعنى العام في النص المسموع بوضوح، المنطوق بمعدل متوسط، مع القدرة على تحديد المعلومات التفصيلية المتصلة بالموضوع. • قد يحتاج في كثير من الأحيان إعادة صياغة كلمة أو عبارة أو تكرارها.
المتقدم	• يفهم المعنى العام في النصوص المنطوقة بوضوح وبمعدل متوسط إلى سريع، ويحدد المعلومات الأساسية والتفصيلية المتصلة بالموضوع، والمواقف المعبَّر عنها ووجهات النظر الضمنية والصريحة في السياقات العادية أو مع خلفية مشوشة. • قد يحتاج أحيانًا إلى تكرار كلمة أو عبارة.
الخبير	• يفهم دون أي جهد ملحوظ المعاني الضمنية والمفاهيم الدقيقة في النصوص المعقدة لغويًا المنطوقة بمعدل متوسط إلى سريع في السياقات

	المختلفة أو المواقف غير المواتية. • يفهم ما يستمع إليه من لغة اصطلاحية أو مجازية أو إشارات اجتماعية وثقافية.

(٢.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة القراءة

المستوى	المؤشرات
الأساسي	• يفهم الرسالة الأساسية في المنوعات النصية الواقعية الواضحة، مع القدرة على استخراج معلومات محددة بمساعدة الصور والرسوم أو الخلفية المعرفية.
المتوسط	• يفهم المعنى العام في المنوعات النصية الواقعية الواضحة، مع القدرة على تحديد التفاصيل العامة المتصلة بالموضوع.
المتقدم	• يفهم معظم النصوص المكتوبة من مختلف الأنواع والأطوال المختلفة، مع القدرة على تحديد المعلومات الأساسية والتفصيلات المتصلة بالموضوع، والأسلوب ووجهات النظر الضمنية والصريحة المعبَّر عنها في النص. • يفهم اللغة الاصطلاحية والرمزية، والإشارات الاجتماعية والثقافية الواضحة.
الخبير	• يفهم النصوص المختلفة الأنواع والأطوال والمعقدة وما تتضمنه من مفاهيم. • يلتقط المعاني الضمنية، الواقعية أو المجردة، ولو في السياقات غير المألوفة. • يفهم اللغة الاصطلاحية والمجازية والإشارات الاجتماعية والثقافية.

(٣.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة التحدث

المستوى	المؤشرات
الأساسي	• يشارك في المحاورات البسيطة والمختصرة والروتينية، وغالبًا ما يحتاج إلى مساعدة الطرف المحاور. • يُنتج نصوصًا بسيطةً أو مختصرة أو معدَّةً سَلفًا.
المتوسط	• يشارك بسهولة في التواصل الروتيني، ويقدم بيانات، ويعبر عن آرائه الشخصية. • يُنتج نصوصًا قصيرةً إلى متوسطة الطول، مع إعداد سابق أو بدون. • ينقل الأفكار الرئيسية الواردة في اتصال شفهي أو كتابي.
المتقدم	• يشارك بشكل طبيعي في مختلف المواقف التفاعلية، ويُظهِر قدرةً في مناقشة الآراء ووجهات النظر المختلفة أو الرد عليها. • يُنتج نصوصًا واضحةً جيدةَ التنظيم وبأطوال مختلفة، مع التفاصيل المناسبة. • يعيد صياغة وتلخيص المعلومات الرئيسية الواردة في اتصال شفهي أو كتابي بكفاءة.
الخبير	• يشارك بطلاقة في مختلف المواقف التواصلية الصعبة، ويُظهِر مهارةً ملحوظة في مناقشة الآراء المختلفة والبناء عليها، مع القدرة على أخذ زمام المبادرة في الحوار والتدخل دبلوماسيًّا. • يُنتج مجموعة واسعة من النصوص متعددة الأغراض. • يبلور المعلومات الواردة في نصوص مختلفة ومعقدة في اتصال شفهي أو كتابي.

(٤.٣.٤) مؤشرات مستويات الكفاءة في مهارة الكتابة

المستوى	المؤشرات
الأساسي	• يصوغ نصوصًا بسيطة وملاحظات ورسائل قصيرة، ويكتب نصوصًا أطول بمساعدة مجموعة متنوعة من والأدوات والمراجع. • يستطيع كتابة المراسلات اليومية البسيطة والرد عليها.
المتوسط	• يكتب نصوصًا قصيرة في موضوعات مختلفة في قضايا محددة. • يتبادل المكاتبات ويرد عليها بشكل مناسب موظِّفًا التعبيرات الكتابية. • ينقل النقاط الرئيسية الواردة في اتصال شفهي أو كتابي.
المتقدم	• يكتب نصوصًا واضحةً ومنظَّمةً بشكل جيد في موضوعات مختلفة. • يتبادل المكاتبات ويرد عليها بكفاءة، مُظهِرًا قدرةً أسلوبية وتواصلية. • يُعيد صياغة أو تلخيص المعلومات الرئيسية الواردة في الاتصال الكتابي بكفاءة.
الخبير	• يكتب نصوصًا معقدة أو طويلة إلى حد ما في قضايا مختلفة. • يتبادل المكاتبات ويرد عليها بفاعلية وبمستوى تعبيري واثق في الموقف التواصلي. • يبلور المعلومات الواردة في النصوص المختلفة والمعقدة. • يستطيع تحرير النصوص الخاصة، وتدقيق النصوص التي ينتجها الآخرون.

والمدقق في هذا التوصيف لمؤشرات الكفاءة في المهارات الأربع، يمكنه التنبؤ بالمحتوى التعليمي والتدريبي الموضوع وفق هذا الإطار. إذ إن هذه المؤشرات الاستعمالية والتواصلية والوظيفية التي تحكم توصيف الكفاءة في المستويات المعيارية الأربعة تؤدي إلى تصميم محتوى ذي مخرجات تعليمية وتدريبية مؤهِّلة للعمل في سياق منظمة الأمم المتحدة، بما يشمله من

تعددية لغوية وثقافية، وما يتطلبه من تعامل مع المفاهيم والمعلومات، والتواصل المهني في السياق الدولي. كما يؤكد هذا التوصيف لمستويات المستعملين على مبدأ أساسي في هذا الإطار، وهو النظر إلى مستعملي اللغة في المنظمة باعتبارهم فاعلين اجتماعيين في السياق المهني الذي يقتضي مستوىً نوعيًّا من الاستعمال اللغوي المشترك في إطار التعامل الوظيفي في دوائر المنظمة، وهو مستوىً يتطلب تنميةً مستمرة للكفاءة اللغوية والتداولية لتحقيق التواصل المهني الفعال في دوائر المنظمة ولجانها وأعمالها.

وتوضيحًا لهذه الفكرة، أقدم في العنصر الآتي (٤.٤) عرضًا إجماليًّا لملامح المحتوى التعليمي، ونموذجًا لتوصيف إحدى المهارات في المستوى المتقدم على سبيل التمثيل لتوصيف المقرر التعليمي في مجالات التواصل الشخصي والمهنى والعام، مصحوبًا بقائمة النصوص التطبيقية المقترحة لتنمية الكفاءة في هذا المستوى.

(٤.٤) محتوى تعليم العربية وفق منظومة الكفاءات في الأمم المتحدة

المطالع لوثيقة الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة[٣٨] يجدها تحتوي على: (١) نظرة عامة على مستويات اللغوية الأربعة، (٢) ثم التوصيف الشامل للمستويات اللغوية الأربعة وفق المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) والإنتاجية (الكتابة والتحدث)، (٣) ومحتوى المقررات التعليمية ومفرداتها وفق كل كفاءة، مصحوبًا (٤) بقائمة من النصوص الاستعمالية المقترحة للتعليم والتدريب، وأخيرًا (٥) مسرد للمصطلحات الفنية المستخدمة في الإطار المرجعي. وقد عرضت في هذا البحث للنقطتين الأولى والثانية، ولعله من اكتمال الفائدة أن أعرض هنا للملامح الرئيسة لتخطيط المحتوى التعليمي والتدريبي لمقرر اللغة العربية وفق هذا الإطار؛ بما يحقق المخرجات المستهدفة لتنمية الكفاءة التخصصية لمستعملي اللغة العربية في المنظمة.

وأول ما يلفت الانتباه في هذا المحتوى التعليمي والتدريبي هو التحديد المُحكَم للأهداف التعليمية والتدريبية، ومجالات التواصل والتفاعل (الشخصي، والعام، والمهني)، بالإضافة إلى قائمة النصوص التدريبية المستوحاة من مجالات العمل في الأمم المتحدة. وهذا التحديد المُحكَم جاء مُفصَّلًا في ستة عشر توصيفًا، حاصل توصيف كل مستوىً من المستويات الأربعة

(الأساسي، والمتوسط، والمتقدم، والخبير) في كل مهارة من المهارات الأربع (استماع، وقراءة، وكتابة، وتحدث). وتوضيحًا لهذه الفكرة، سأكتفي بأن أُمثِّل بمهارة الكتابة في المستوى المتقدم من خلال عرض المؤشر العام، ثم الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في هذا المستوى، بالإضافة إلى المواقف الكتابية والتنوعات النصية المقترحة للتعليم والتدريب في المستوى المتقدم (كما يتضح من الصورة التالية).

(١.٤.٤) التوصيف العام لكفاءة المستوى المتقدِّم ومؤشرات مهارة الكتابة

• يستخدم اللغة بكفاءة وبدرجة عالية من الطلاقة والدقة في السياقات والمواقف المتنوعة وعند تناول المسائل الشخصية والشؤون العامة والمهنية داخل المنظمة. • يُظهر قدرًا كبيرًا من الكفاءات اللغوية والتداولية والاجتماعية في المواقف التواصلية. • يتجاوب بكفاءة عالية مع ما تقتضيه المواقف الاتصالية من استجابات وردود أفعال. • يستخدم المصادر المرجعية للتأكد من فهمه وتفسيره للأمور، ولتعزيز التفاعل الاتصالي.

مؤشر مهارة الكتابة	• يكتب نصوصًا واضحةً ومنظَّمةً بشكل جيد في موضوعات مختلفة. • يتبادل المكاتبات ويرد عليها بكفاءة، مُظهِرًا قدرةً أسلوبية وتواصلية. • يُعيد صياغة المعلومات الواردة في الاتصال الكتابي وتلخيصها بكفاءة.

UN LEVEL III

WRITTEN PRODUCTION & INTERACTION

Write clear and well-organized texts in different genres. In written exchanges, respond showing the ability to competently match register and style to the communicative situation. Relay and efficiently summarize the main information contained in an oral or written communication.

OVERALL DESCRIPTOR

- Use the language efficiently, with a high degree of fluency and accuracy, in a variety of contexts and situations, when dealing with a wide variety of general matters in the personal, public and professional domains, throughout the Organization.
- Show a good command of a range of linguistic and pragmatic competences and of social language conventions to meet most communication needs.
- Respond autonomously and sufficiently to most required actions.
- Use reference resources to confirm and refine interpretation, and to improve communication.

Learning Objectives	Domains
Interact in synchronous online exchanges on a wide variety of personal and professional topics, including emotionally sensitive topics, expressing news or viewpoints efficiently, aligning register and style appropriately.	
Write and respond appropriately to correspondence to inform, make suggestions, request and complain, for instance, with a high degree of fluency and accuracy and using socio-cultural writing conventions.	
Describe detailed work experience, tasks and responsibilities to complete self-evaluation forms, CVs or cover letters, for instance, using a high degree of fluency and accuracy.	
Relay outcomes and decisions, and efficiently summarize the main information from a meeting, a negotiation or a report, for example, reformulating ideas or emphasizing points.	
Draft a variety of specialized work-related documents, such as concept notes and terms of reference, with the use of templates and resources if needed.	
Write well-structured standard texts, such as general reports, essays and analyses, in some technical detail while maintaining clarity, presenting hypotheses or arguments, using socio-cultural writing conventions.	
Write detailed informational material, such as brochures and newsletters, to provide updates and promote initiatives, aligning register and style appropriately.	

SUGGESTED TEXTS AND COMMUNICATIVE SITUATIONS

- Complex emails and letters
- Complex text messages and social media exchanges
- Webpages and blogs
- Promotional material - brochures, leaflets and advertisements
- Broadcasts and information circulars
- Newsletters
- Complex essays and reviews
- Work-related summaries - complex subjects
- Press releases
- Intranet articles
- Notices of vacancy with job descriptions, following a template
- Meeting agendas
- Meeting minutes
- Extended presentations
- Specialized work-related documents - drafts, following a template: Terms of reference (ToR), Talking points, Administrative instructions, Concept notes, Reports and proposals, Analyses, Memos
- CVs or resumes, PHPs and cover letters
- Work plan descriptions - following a template
- Performance appraisal documents
- Self-evaluation forms - mid-point and end-of-cycle

(٢.٤.٤) المخرجات التعليمية المستهدفة من مهارة الكتابة للمستوى المتقدم

يهدف المحتوى التعليمي المصمم وفق الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة إلى تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية في مهارة الكتابة للمستوى المتقدم ليكون بمقدوره أن:

- يتفاعل بكفاءة في المراسلات المتبادلة عبر الإنترنت حول المسائل الشخصية والمهنية، بما في ذلك الموضوعات الإنسانية، والأخبار، والتعبير عن وجهات النظر، مع الحفاظ على المستوى اللغوي والأسلوب المناسب.
- يصوغ بدرجة عالية من الطلاقة والدقة المكاتبات المختلفة كالإحاطة أو تقديم الاقتراحات أو الطلبات أو الشكاوى، أو يرد عليها، موظِّفًا قواعد الكتابة والأعراف الاجتماعية والثقافية.
- يصف بدرجة عالية من الطلاقة والدقة تفاصيل خبرات العمل ومهامه، وبمقدوره إنشاء نماذج التقييم الذاتي أو كتابة السير الذاتية أو النبذة التعريفية.
- يصوغ النتائج والقرارات بكفاءة، ويلخِّص المعلومات الرئيسية الواردة في اجتماع أو مفاوضات أو تقرير مثلًا، ويُعيد صياغة الأفكار، ويبرز النقاط الهامة.
- يصوغ عددًا متنوعًا من الوثائق التخصصية المتعلقة بالعمل، مثل المذكرات المفاهيمية والصلاحيات، مع استخدام الأنماط الكتابية والمراجع إذا لزم الأمر.
- يكتب نصوصًا جيدة التنظيم، كالتقارير العامة والمقالات والتحليلات، وبشيء من التفصيل التقني، مع الحفاظ على الوضوح وتقديم الفرضيات أو الحجج، موظِّفًا الأعراف الاجتماعية – الثقافية في الكتابة.
- يصوغ مواد إعلامية مفصلة، مثل الكتيبات والرسائل الإخبارية، مع القدرة على تغذيتها بالتحديثات أو الترويج للمبادرات، بصورة تحقق المستوى اللغوي والأسلوب التعبيري المناسب.

يُلاحظ في هذه المؤشرات الكتابية أنها متنوعة في المجالات التواصلية الثلاثة (العام، والتخصصي، والشخصي)، وهذا أحد الركائز المنهجية التي روعيت في توصيف المخرجات

التعليمية في جميع المهارات اللغوية في كل مستوىً من المستويات المعيارية الأربع. وتأكيدًا لتطبيقية الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحد، أُلحِقَ بكل توصيف قائمة مقترحة من النصوص التعليمية والتدريبية؛ ليُسترشَد بها في تنمية الكفاءة من واقع الاستعمال الواقعي للغة وفق السياقات المهنية والاجتماعية ووفق مصفوفة مخرجات التعليم والتعلم المستهدفة. والمثال الآتي يوضح قائمة النصوص التطبيقية المقترحة في مهارة الكتابة في المستوى المتقدم كما يعرضها الإطار.

(٣.٤.٤) **النصوص المقترحة لتنمية مهارة الكتابة في المستوى المتقدم**

- رسائل البريد الإلكتروني والمراسلات المهنية
- الرسائل النصية التخصصية عبر وسائل التواصل الاجتماعي
- مواد صفحات الويب والمدونات
- المواد الترويجية كالكتيبات والنشرات والإعلانات
- التعميمات الإعلامية
- الرسائل الإخبارية
- المقالات والمراجعات المعقدة
- الموجزات المتصلة بالعمل – المواضيع المهنية
- النشرات الصحفية
- المكاتبات الداخلية في دائرة العمل
- إشعارات الوظائف الشاغرة ونماذج توصيف الوظائف
- جداول أعمال الاجتماعات
- محاضر الجلسات
- العروض التقديمية الموسعة
- الوثائق المتخصصة ذات الصلة بالعمل كنماذج المشاريع، والتعليمات الإدارية، والمذكرات المفاهيمية، والتقارير والمقترحات، والتحليلات

- السير الذاتية
- نماذج خطط العمل
- وثائق تقييم الأداء
- استمارات التقييم الذاتي الدوري

من خلال هذا العرض للإطار المرجعي لتعليم العربية في منظمة الأمم المتحدة ـ أكون قد أجبت على الأسئلة البحثية الموضحة في المقدمة، وهي: إلى أي مدى روعي مبدأ التعددية اللغوية وتجانس اللغات في سياق العمل بالأمم المتحدة؟ وكيف تتكامل جوانب الكفاءة اللغوية في الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم العربية؟ وما الأسس اللغوية والمنهجية في تدرج المستويات المعيارية في الإطار المرجعي للأمم المتحدة؟ ويبقى إذن سؤال أخير، وهو: كيف يمكن الاسترشاد بالمدخل القائم على الكفاءات في التخطيط لإطار مرجعي مشترك للعربية؟ العنصر الآتي (٥) يجيب بإيجاز عن هذا السؤال، على أمل أن يُفرَد له بحث مستقبلي يستقصي جوانبه النظرية والتطبيقية وفق مبادئ التخطيط اللغو

(٥) نحو إطار مرجعي مقترح لتعليم اللغة العربية

المطالع لمعظم المحاولات التي بُذلت لوضع إطارٍ معياري عربي يستوقفه توجه هذه الجهود لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وهذا التوجه ـ على أهميته ـ قد تعامل مع نصف المشكلة وأيسرها في الوقت نفسه؛ نظرًا للدافعية لدى غير العرب في تعلم العربية لأغراض مختلفة، وحرصهم الجاد على اكتساب المعرفة اللغوية بما يحقق الحد المرضي لكفاءة القراءة والفهم والتعبير، بالإضافة إلى ما تشهده مقررات تعليم العربية للأجانب من الجودة والتنوع والتطور في المحتوى، وفي إستراتيجيات التعليم والتدريب والتقييم، وهو أمر محمود يرجع إلى الاسترشاد بالجوانب التربوية والمداخل العلمية ومحاكاة المعايير الدولية في التعليم والتقييم. إلا أن النصف الآخر من المشكلة وأخطرها (وهو تعليم العربية لأبنائها في المدارس والمعاهد والجامعات) لم يحظَ بعدُ بمثل هذا الاهتمام. وهو أمرٌ يتعلق ـ كما سبقت الإشارة ـ بالهُوية العربية في المقام الأول، ثم بالكفاءة اللغوية المطلوبة لفهم التراث العربي، وتلقي العلوم والآداب والثقافة المعاصرة، والأداء

اللغوي المتميز لغير المتخصصين من الإعلاميين والقانونيين والإداريين والمعلمين والباحثين، إلخ. ومن هنا، ينبغي الاعتراف بأن لدينا قصورًا في الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ والطلاب ومستعملي اللغة في المجالات المختلفة، وهي مشكلة لها عوامل كثيرة رصدَتْها دراسات وبحوث ومؤتمرات عديدة، وقدمت لها حلولا؛ لكنها ـ للأسف الشديد ـ لم ترقَ إلى الدرجة المطلوبة من التنفيذ والتعميم.

ولعل أبرز هذه الحلول وأشملها هو التخطيط اللغوي لوضع إطارٍ مرجعي لتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها. إطار يهدف إلى تعزيز الهوية اللغوية والارتقاء بمستوى الأداء اللغوي للدارسين والباحثين والمعلمين والإداريين وأرباب الوظائف من غير المتخصصين في العلوم اللغوية، ولغير الناطقين بالعربية. ولدينا من المؤسسات كاتحاد المجامع، والمجامع اللغوية، والهيئات والخبرات والكفاءات ما يجعل هذا الإطار إطارًا عالميًّا، تنظيرًا وتطبيقًا. وهناك من الفرص ما ينبغي استثماره في هذه السبيل، ومنها: (١) دعم الحكومات العربية للهوية اللغوية ومشروعاتها القومية لصناعة المعاجم (التاريخية)، وترجمة العلوم والفنون والآداب، وتعريب المصطلحات، إلخ. (2) كذلك اعتماد كثير من الكليات والجامعات لمتطلب مهارات اللغة العربية لغير المتخصصين. (3) ومنها اشتراط الكفاءة اللغوية للترقي والتوظيف. (4) بالإضافة إلى الإقبال المتزايد من غير المتخصصين على تعلم مهارات اللغة العربية للأغراض العملية المتخصصة، ومنها التحرير الصحفي، والصياغة القانونية، والأداء الإذاعي، والكتابة الوثائقية، إلخ. (5) إلى جانب الإقبال الكبير من الأجانب على تعلم العربية للأغراض الدينية، والثقافية، والعلمية، والتجارية، والوظيفية، إلخ. كل هذه الدوافع تستوجب توحد الجهود لوضع إطارٍ مرجعي لتعليم العربية وتقييمها، يقوم على تخطيط لغوي يرصد نقاط القوة والضعف، ويستثمر الفرص المتاحة، ويتغلب على التحديات؛ بحيث يكون مشروعًا عربيًّا قوميًّا تنصهر فيه كل المحاولات، ويلبي جميع الاحتياجات، ويغطي مختلف المراحل والمستويات.

وتجاوبًا مع طبيعة النظام اللغوي للعربية، ومواكبةً لتطور منهجيات تعليم اللغات والأطر المرجعية للتعليم والتأليف والتقييم؛ يُوصَى بأن يُبنى الإطار المرجعي العربي على مدخل

الكفاءات؛ انطلاقًا من المنهج الجوهري في علم اللغة، وهو أن اللغة استعمال وليست مجرد معرفة بالقواعد والمفردات. ومن هنا ينبغي أن يقوم الإطار المرجعي العربي على تنمية الكفاءات في المستويات اللغوية المختلفة، بحيث يشمل: (١) الكفاءة المعجمية بتنمية الحصيلة المفرداتية والعبارية لدى متعلم اللغة، والتعامل مع الوحدات اللغوية صرفيًّا ودلاليًّا وإملائيًّا؛ (٢) الكفاءة التركيبية وتتعلق بالبنية الصحيحة للجمل، والترابط النصي، وتجنب الأخطاء النحوية، والاستعمال الصحيح لعلامات الترقيم؛ ثم (٣) الكفاءة الأسلوبية التي تتعلق بمدى الوضوح والطلاقة والمرونة في التعبير، والدقة في التلخيص، وإعادة الصياغة والتنوع الأسلوبي، وفهم الوظائف الأسلوبية؛ وأخيرًا (٤) الكفاءة التواصلية بإدراك التنوعات اللهجية، ودلالات الرموز والإشارات، واستنباط الأفكار والمضامين الكلية، واستعمال وسائل التأدب في التعبير، والأداء الصوتي المعبر عن المعنى الانفعالي، وفهم الرسائل الحوارية والخطابية، والرد عليها في السياقات والمواقف المهنية والاجتماعية.

ومعياريًّا يُقترح أن يتكوَّن هذا الإطار من أربعة مستويات معياريَّة، هي: الأساسي، والمتوسط، والمتقدم، والخبير؛ على أن يكون توصيف كل مستوىً من هذه المستويات مبنيًّا على تحقق الكفاءات الأربع في المهارات اللغوية الاستقبالية (الاستماع والقراءة)، والإنتاجية (الكتابة والتحدث)؛ بحيث تتكامل الكفاءات والمهارات في كل مستوى معياري بصورة متدرجة وفارقة بين المستويات اللغوية من الأول إلى الرابع. وتقريبًا لهذا التصور، يمكن التمثيل بتكامل الكفاءات في مهارة التحدث في المستويات الأربعة على النحو الآتي:

المستوى	مؤشر الكفاءات في مهارة التحدث
الأساسي	يشارك في الحوارات الاجتماعية البسيطة التي تتعلق بالحديث حول بياناته الشخصية، واهتماماته، ومحيطه الأسري، وشؤون العمل.
المتوسط	بوسعه أن يتجاوب في المناقشات النوعية الموسعة، ولديه القدرة على توجيه الأسئلة والاستفسارات، ويقدِّم الاقتراحات، ويتبادل المعلومات

	والآراء بلغة بسيطة لا تخلو من الأخطاء الشائعة صوتيًّا ونحويًّا، وتفتقر إلى الطلاقة.
المتقدم	بمقدوره الانخراط في حوارات تخصُّصيَّة يقدِّم فيها الشروح، ويسوق الأمثلة التوضيحيَّة والحجج والبراهين التي تؤيد وجهة النظر التي يتبناها، والإجابة بلغة فصيحة عن التساؤلات الموجَّهة إليه كما في سياق المناقشات العلمية، والمقابلات الإعلامية، والبرامج الحوارية، وإلقاء الخُطَب والمحاضرات، والمرافعات في المحاكم؛ إلا أنه قد يتوقف أحيانًا لصياغة العبارة، أو لضبط المخرَج، أو لاستدراك الخطأ.
الخبير	لديه كفاءة تواصليَّة تمكِّنه من المشاركة الفاعلة في معظم أنواع الحوارات والمحادثات والمحاضرات والعروض الشارحة دون مشقة. وبمقدوره تقديم المحتوى تفصيليًّا، ثم تلخيصه بأسلوب مركز وبلغة محكمة تحقق درجة عالية من الإفهام.

على أن هذا التوصيف للمؤشر العام (في مهارة واحدة) يحتاج إلى تفصيل المؤشرات الفرعية الدالة على مستوى كل كفاءة من الكفاءات الأربع. وما دمنا بصدد التمثيل بمهارة التحدث، فمن المناسب أن نمثل بمؤشر فرعي واحد على كل كفاءة، على هذا النحو: يدل على الكفاءة المعجمية في المستوى الأساسي مؤشر (تنوع الاختيارات اللفظية، والروابط الوظيفية في الحوار والتعبير عن الرأي). كما يشير إلى الكفاءة التركيبية مؤشر (التواصل بجمل بسيطة في السياقات المألوفة). ويدل على الكفاءة الأسلوبية مؤشر (استعمال الأساليب المألوفة في الحوار كالاستفهام، والتوكيد، والنفي). ويشير إلى الكفاءة التواصلية مؤشر (توظيف لغة الجسد، وتعبيرات الوجه الدالة على المقصود في المواقف المختلفة). هذا مثالٌ واحدٌ للتدليل على تكامل مؤشرات الكفاءات (الأربع) في المستوى المعياري (الواحد) في المهارة اللغوية (الواحدة)، وتدرج المؤشرات الفرعية للكفاءة (الواحدة) في المستويات (الأربعة) في المهارات (الأربع).

وتأسيسا على هذا، تكون الكفاءة اللغوية (بجوانبها المتدرجة والمتكاملة) هي المعيار الحاكم لهذا الإطار المقترح تأليفًا وتعليمًا وتقييمًا. فهي متدرجة من حيث المستوى اللغوي (الأساسي، والمتوسط، والمتقدم، والخبير)، ومتكاملة من حيث نوعية الكفاءة (المعجمية، والتركيبية، والأسلوبية، والتواصلية). ويبقى هذا التصور مجرد إضاءة مستخلصة من المنهج القائم على تكامل الكفاءات كما تبنته الأطر المرجعية العالمية، ومنها الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم العربية. وبما أن تقديم تصور متكامل لإطار عربي مشترك ليس الهدف الأساسي لهذا البحث؛ فسأكتفي بهذه الإضاءة للأسس المنهجية التي أقترح أن تُؤخذ في الحسبان عند التخطيط اللغوي لوضع إطار عربي مشترك للغة العربية تعليمًا وتقييمًا.

(٦) خاتمة: نتائج وأفكار بحثية مستقبلية

تناوَل هذا البحث الأسس المنهجية التي يقوم عليه الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم اللغات، ومنها العربية؛ مبيّنًا التطور المفهومي لمصطلح الكفاءة اللغوية من المنظور المعرفي في المدرسة التوليدية إلى المنظور الاستعمالي في علم اللغة الإدراكي، وموضّحًا مدى تكامل الكفاءات في المستويات اللغوية للإطار المرجعي وفق مبدأ التعددية اللغوية وتجانس اللغات في المنظمة، وموصيًا بتبنّي المدخل القائم على الكفاءات عند تصميم إطار مرجعي مشترك للغة العربية. ومن أبرز النتائج التي خلُص إليها البحث:

أولًا. يمثل وضعُ إطارٍ مرجعيٍّ لتعليم اللغة أحدَ أهداف التخطيط اللغوي، وبخاصةٍ إذا كانت هناك جهود قومية وراء الإطار المخطَّط له، تستهدف تعزيز الهوية اللغوية في ظل العولمة والصراع اللغوي وتحديات الهيمنة اللغوية علميًّا واقتصاديًّا وتكنولوجيًّا. وقد أوضح البحث أن الهدف الأبرز من الإطار الأمريكي كان لتعزيز الهوية اللغوية لدى المواطنين الأمريكيين الأصليين والمهاجرين ولتأهيلهم لغويًّا وثقافيًّا وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية؛ توحيدًا لمنهجية تعليم اللغة في المنظمات التعليمية، وتغلبًا على التنوع العرقي في المجتمع. كما أن الهدف من الإطار المرجعي الأوروبي هو وضع نظام أوربي موحَّد في تعليم اللغات وفق توصيات مجلس الاتحاد الأوروبي بضرورة انصهار التعددية اللغوية والثقافية

والحضارية للتغلب على حواجز التنوع اللغوي والثقافي في أوروبا. وفي منظمة الأمم المتحدة، كان الهدف من وضع إطار مرجعيٍّ للغات المعتمدة بالمنظمة (ومنها اللغة العربية) هو تمكين التعددية اللغوية في المنظمة، وفق رسالة مشروع التجانس اللغوي. ومن هذا المنطلق، لم تكن اللغة العربية بعيدةً عن دائرة الصراع اللغوي وتحديات البقاء؛ بل إن التخطيط اللغوي يوضح عددًا من نقاط القوة والضعف، وعددًا من الفرص والتحديات التي ينبغي أن يُؤسَّس عليها في وضع إطار عربي مشترك يهدف (على الأقل كما تهدف الأطر الأخرى) إلى تعزيز الهوية اللغوية العربية لدى الناطقين بها أولًا، ويستثمر الإقبال المتزايد من غير الناطقين بها على تعلمها للأغراض المختلفة. وما دمنا نتحدث عن هوية أمة؛ فليس من المقبول أن تتشتت الجهود في هذه السبيل، أو أن يكون الهدف هو الربحية أو إحراز السبق المحلي أو الإقليمي على حساب التوحد لتحقيق هذا الهدف تخطيطًا وتنفيذًا وتطويرًا.

ثانيًا. تنطلق معظم الأطر المرجعية العالمية من مبدأ أساسيٍّ أقرته المناهج الحديثة في علوم اللغة والتربية، وبخاصة علم اللغة الإدراكي، وهو أن اللغة أداةُ التواصل الأساسية بين الناس، ومن ثم فتعليمها أو دراستها دراسةً علميةً ينبغي أن ينصب على الاستعمال الفعلي للغة في السياقات التواصلية؛ وليس مجرد معرفة بالقواعد والأنماط اللغوية. وهذه إحدى نتائج التطور في النظرة العلمية والمنهجية للغة من النظرة المعرفية كما أسس لها تشومسكي في النظرية التوليدية إلى النظرة الاستعمالية كما أثبتها علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة الوظيفي وعلم اللغة الإدراكي. وتأسيسًا على هذا المبدأ (من أن اللغة استعمال يعكس الكفاءة اللغوية)، بات المدخل القائم على الكفاءات في تعليم اللغات وتقييمها من أوفق المداخل، إن لم يكن أوفقها على الإطلاق.

ثالثًا. ولهذا، تُصنَّف الكفاءات الأساسية في الإطار الأمريكي إلى: الكفاءة اللغوية، والكفاءة التواصلية، والكفاءة الثقافية. أما في الإطار المرجعي الأوروبي فتُصنَّف الكفاءات إلى: الكفاءة اللغوية، والكفاءة التداولية، والكفاءة الاجتماعية. ويقوم الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة على كفاءات أساسية (التداولية، واللغوية، والاجتماعية ـ الثقافية)، تتضمن

كفاءات فرعية متداخلة ومتكاملة (الكفاءة الوظيفية، والنحوية، وكفاءة الثقافات المتقاطعة، وكفاءة الخطاب). هذا التكامل في جوانب الكفاءة وتوصيفها في هذه الأطر يؤكد مبدأ الكفاءة كفاءات، وأن اللغة أداة للتواصل في السياق الاستعمالي. ومن هنا، يمكن التوصية بالاسترشاد بهذه الأطر في اعتمادها على مدخل الكفاءات . عند التخطيط لوضع إطار عربي مشترك؛ بحيث تتكامل فيه الكفاءات معجميًّا، وتركيبيًّا، وأسلوبيًّا، وتواصليًّا، وتتدرج مؤشرات الأداء لكل كفاءة في المستويات اللغوية المعيارية التي يُقترح أن تتكون من المستوى: الأساسي، والمتوسط، والمتقدم، والخبير.

رابعًا. ومن سمات الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم اللغات أنه يتميز بالعالمية، والاستعمالية، والحداثة. وتأتي عالميته من أنه من وضع منظمة عالمية لديها من الخبراء والإمكانات ما يضمن تحقيق معايير الجودة والعلمية وإمكانية التطبيق والتعميم. كما أنه مختص باللغات الست في المنظمة (ومنها العربية). والذي يهمنا هنا هو النظر إلى اللغة العربية على أنها لغة عالمية؛ أي لغة تواصل دولي ومؤسسي بالتعبير عن القرارات والمواثيق والاتفاقات والمكاتبات. وبالتالي يتسم هذا الإطار بالاستعمالية؛ أي بالتخطيط للغاتٍ لها استعمالها الملموس كما يتحقق في تدوين المحاضر والقرارات وصياغة الاتفاقيات وتبادل المكاتبات وترجمتها، ومختلف صور العمل والتعامل في دوائر المنظمة. ومن هنا تأتي أهمية هذا الإطار (الذي لم تتناوله أية دراسة علمية حتى الآن) في تقديم نموذجٍ عملي جاد لوضع إطار مرجعي لتعليم العربية. وإذا كانت العربية قد نجحت في التغلب على تحدي الرقمنة باعتماد مواصفة المحارف العربية وتصنيع لوحة مفاتيح عربية تعمل على الحواسيب والهواتف؛ فإن مكانة العربية الرسمية في منظمة الأمم المتحدة ينبغي أن تكون دافعًا (وداعمًا في الوقت ذاته) لاستثمار هذه المكانة للتغلب على إشكالية الافتقار إلى إطار مرجعي مشترك يحكم مهارات التعليم، وكفاءات الاستعمال، ومؤشرات الأداء، ونظم التقييم محليًّا وإقليميًّا ودوليًّا.

وفي النهاية، لعله من المفيد أن أطرح عددًا من القضايا البحثية المستقبلية؛ ربما تجد من الباحثين من يوليها اهتمامًا في بحث مستقل، ومن هذه القضايا: (١) تعريب الإطار المرجعي لمنظمة الأمم المتحدة في تعليم العربية، (٢) تحليل مؤشرات الكفاءة اللغوية في مقررات اللغة العربية، (٣) دور علم اللغة الإدراكي في تنمية أنشطة التلقي والأداء الاستعمالي للغة، (٤) خصائص الكفاءة اللغوية بين الذكاء الفطري والذكاء الاصطناعي، (٥) معايير تصميم محتوى عربي قائم على كفاءة الثقافات المتقاطعة، (٦) جدوى الأطر المرجعية في الاستثمار القائم على اقتصاد المعرفة، (٧) تمثلات التنوعات الإقليمية في الإطار المرجعي المشترك، (٨) دور المدونات اللغوية في بناء الإطار المرجعي لتعليم العربية وتقييمها، (٩) دور الأطر المرجعية للغات في تحدي الهيمنة والصراع اللغوي، (١٠) مظاهر الكفاءة اللغوية الحاملة ومستوى الأداء المهاري لدى متعلمي اللغة الثانية.

الهوامش

١. هناك تداخل بين مفهوم الكفاءة اللغوية والكفاية اللغوية، ويمكن التمييز بينهما بأن الكفاءة تشير إلى القدرة والإمكانية؛ في حين تشير الكفاية إلى الحد أو المدى الذي يصل إليه متعلم اللغة أو مستعملها من حيث الحصيلة اللغوية والقدرة التعبيرية. أي أن الفارق بينهما هو دلالة الكفاءة على الكيفية (كيفية استعمال اللغة) ودلالة الكفاية على الكمية (مستوى استعمال اللغة).

2. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Second ed. Prentice Hall Regents. New York, 1987, p: 292.

٣. رشدي طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩، ص: ٣٣.

٤. محمود السيد، الكفاية اللغوية: مفهومًا ومعيارًا وقياسًا، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج: ٨٩، ج: ٤، ٢٠١٦، ص:٨٦٥ – ٨٩٤.

٥. جاك رتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر غالي، وصالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، الرياض ،٢٠٠٧، ص: ١٨٩.

٦. انظر: عواد بن دخيل، المداخل المهارية، ضمن كتاب: مداخل تعليم اللغة العربية . رؤية تحليلية، تحرير: تركي الزهراني، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية: ٤٤، ٢٠١٩، ص: ٥٥.

7. Evans, V. (2012). *Cogniotive Linguistics.* Brighton: University of Sussex.

8. Ungerer, F., & Schmid, H. (2001). *An Introduction to Cognitive Stylistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research press.

9. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Janua Linguarum Series Minor 4. The Hague: Mouton, P: 17.

10. Kuznetsova, J. (2015). *Linguistic profiles*. De Gruyter, Mouton, P: 4 - 5.

11. Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

١٢. ففيان ايفانز، وميلافي جرين، طبيعة اللسانيات الإدراكية، ترجمة: عبده العزيزي، مجلة فصول، ع: ١٠٠، ٢٠١٧، ص: ٣٨.

13. Brown, D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, NY, P: 35.

١٤. السابق، ص: ٣٤.

١٥. صالح عباد الحجوري ومُحَمَّد الجراح، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، ع: ٢٥، ٢٠١٦، ص: ١٠٠. وانظر: رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصاليًّا بين المناهج والإستراتيجيات، إيسيسكو، ٢٠٠٦، ص: ٥٠.

١٦. لتفصيل توصيف الكفاءات والمهارات والمستويات، انظر: صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، مرجع سابق، ص: ٩٤ – ١٠٢. والشكل التوضيحي، ص: ٩٢

١٧. انظر: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، ١٤٤٢هـ، ص: ١٤ – ١٨.

١٨. السابق: ص: ١٩ – ٢٠.

١٩. للتعرف على الوصف التفصيلي للمستويات المرجعية في هذا الإطار، انظر: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، مرجع سابق، ص: ٣٠٣ – ٣٠٦. وترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨، ص: ٣٧ – ٤١.

٢٠. انظر: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، مرجع سابق، ص: ٤٨.

٢١. أعدها نورث براين، بعنوان: نظرات حول كفاءة اللغة وجوانب الكفاءة: ورقة مرجعية قدر الفئات والمستويات، ١٩٩٤، انظر: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، مرجع سابق، ص: ٤٩.

٢٢. السابق، ص: ٦٧ – ١٤٧.

٢٣. ماشياو مينغ، مصطفى شعبان، الإطار المعياري الصيني العام التدريس اللغة العربية لغة أجنبية، مجلة دراسات، مج: ٨، ع: ١، ٢٠١٩، ص: ٣٧.

٢٤. وللوصف التفصيلي لهذه المستويات المرجعية، انظر: ماشياو مينغ، مصطفى شعبان، الإطار المعياري الصيني العام التدريس اللغة العربية لغة أجنبية، مرجع سابق، ص: ٤٣ – ٥٠.

٢٥. تولوس مصطفى، الإطار المرجعي الإندونيسي لتعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، أعمال الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربية، ص: ١١٦٣.

٢٦. علي مدكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم وتعلم وتقويم، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠١٦.

٢٧. عبد الله العتيبي وآخرون، وثيقة منهج مقررات معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٠.

٢٨. عمر الصديق عبد الله وآخرون، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار: ٥٠، ٢٠١٥.

٢٩. فريق عمل، وثيقة تأليف سلسلة المؤسس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٤.

٣٠. محمد الفوزان ومختار عبد الخالق، مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، ع: ٢٠، ٢٠١٦، ص: ١ . ٥٠.

٣١. علي الحديبي، تصور مقترح لإطار مرجعي مشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٠، ص: ١٠٤٧ . ١٠٦٢.

٣٢. محمود جلال الدين، نحو إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المبادئ النظرية والمقترحات التطبيقية، مجلة بحوث في تدريس اللغات، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع: ٢١، ٢٠٢٢، ص: ٥٧٦ . ٦٠٦.

33 . United Nation Language Framework: UN Levels of Language Competence Core Curriculum. https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/UNLF_UNLevelsCoreCurric_EN_0.pdf, access date: 3 - 2021.

٣٤. جاك رتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، مرجع سابق، ص: ١٨٨.

35 . Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, P: 29.

36 . Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice.* Reading, MA: Addison-Wesley, p: 37.

37 . Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. In S. Savignon & M. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, MA: Addison - Wesley, p: 189.

38 . United Nation Language Framework: Arabic Language Curriculum. https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/Arabic%20Language%20Curriculum_0.pdf, access date: 3 - 2021.

(٧) مراجع البحث

- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، ٢٠٢٠.
- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٨.
- تولوس مصطفى، الإطار المرجعي الإندونيسي لتعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، أعمال الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربية.
- جاك رتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر غالي، وصالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، الرياض ،٢٠٠٧.
- رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصاليًّا بين المناهج والإستراتيجيات، إيسيسكو، ٢٠٠٦.
- رشدي طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩.
- صالح عباد الحجوري ومُحَمَّد الجراح، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، ع: ٢٥، ٢٠١٦.
- عبد الله العتيبي وآخرون، وثيقة منهج مقررات معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٠.
- علي الحديبي، تصور مقترح لإطار مرجعي مشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٠.
- علي مدكور، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم وتعلم وتقويم، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠١٦.

- **عمر الصديق عبد الله وآخرون، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار: ٥٠، ٢٠١٥.**
- **عواد بن دخيل، المداخل المهارية، ضمن كتاب: مداخل تعليم اللغة العربية . رؤية تحليلية، تحرير: تركي الزهراني، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مباحث لغوية: ٤٤، ٢٠١٩.**
- **ففيان ايفانز، وميلافي جرين، طبيعة اللسانيات الإدراكية، ترجمة: عبده العزيزي، مجلة فصول، ع: ١٠٠، ٢٠١٧.**
- **ماشياو مينغ، مصطفى شعبان، الإطار المعياري الصيني العام التدريس اللغة العربية لغة أجنبية، مجلة دراسات، مج: ٨، ع: ١، ٢٠١٩.**
- **مُحَمَّد الفوزان ومختار عبد الخالق، مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، ع: ٢٠، ٢٠١٦.**
- **محمود السيد، الكفاية اللغوية: مفهومًا ومعيارًا وقياسًا، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج: ٨٩، ج: ٤، ٢٠١٦.**
- **محمود جلال الدين، نحو إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المبادئ النظرية والمقترحات التطبيقية، مجلة بحوث في تدريس اللغات، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع: ٢١، ٢٠٢٢.**
- Brown, D. (2014*). Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, NY, P: 35.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1–47.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Janua Linguarum Series Minor 4. The Hague: Mouton.
- Evans. V. (2012). *Cognitive Linguistics*. Brighton: University of Sussex.

- Geeraerts, D. and Cuyckens, H. (2007) *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Kuznetsova, J. (2015). *Linguistic profiles*. De Gruyter, Mouton.
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Second ed. Prentice Hall Regents. New York, 1987.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice.* Reading, MA: Addison-Wesley.
- Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. In S. Savignon & M. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, MA: Addison -Wesley.
- Ungerer, F. and Schmid, H. (2001). *An Introduction to Cognitive Stylistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- United Nation Language Framework: Arabic Language Curriculum. https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/Arabic%20Language%20Curriculum_0.pdf, access date: 3 - 2021.
- UN Language Framework: UN Levels of Language Competence Core Curriculum. https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/UNLF_UNLevelsCoreCurric_EN_0.pdf, access date: 3 - 2021.