

امتحان الكفاية اللغوية

الأستاذ الدكتور محمد عصفور
جامعة فيلادلفيا

الأحد 24 ذي الحجة 1435هـ- الموافق 19 تشرين الأول 2014م

اسمحوا لي أن أبدأ بحادثة حقيقية لها دلائلها¹ في سياق البحث الراهن. فقد قرّرت جامعة الشارقة حيث عملتُ بعض الوقت أن تستحدث برنامجاً للترجمة من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية. وكان من شروط القبول في البرنامج نجاح الطالب في امتحان التوفل بمعدّل لا يقلُّ عن 550. وامتحانُ التوفل - كما تعلمون - امتحانٌ مُعترفٌ به في جميع أنحاء العالم، أو "مُقنّنٌ" بلغة هذه الأيام. وكان شرطُ القبول الثاني نجاح الطالب في امتحانٍ باللغة العربية. وعندما فكرنا في امتحانٍ مقابل لامتحان التوفل لم نجد ضالّتنا في ما هو متداولٌ معترفٌ به عالمياً. لذا طلبتِ الجامعة من أستاذين من قسم اللغة العربية وأستاذين من قسم اللغة الإنكليزية وضع امتحانٍ يقابل امتحان التوفل لذلك الغرض.

ولكن كان ثمة اختلافٌ مهمٌ بين الامتحانين، فالتوفل امتحانٌ موجهٌ لدارسي اللغة الإنكليزية من غير الناطقين بها. أما الامتحان المقصود باللغة العربية فكان امتحاناً للناطقين بالعربية. ومن هنا فإن الامتحان لا بدّ أن يختلف بقدر كبيرٍ أو قليلٍ عن امتحانٍ موجهٍ لمتعلّمين غرباء عن اللغة. كذلك فإن قولنا إن الامتحان المطلوب كان موجّهاً للناطقين بالعربية فيه قدرٌ من عدم الدقّة. صحيحٌ أن المتقدّمين له عربٌ لغنّهم الأولى هي العربية، ولكننا نعرف أن اللغة الأولى عندنا ليست الفصحى أو الفصيحة، بل هي اللغة المحكية التي تختلف في كثيرٍ من الأمور عن اللغة التي أريد لنا أن نقيس درجة الكفاية فيها. وهذه نقطةٌ سأعود إليها فيما بعد.

باشرتِ اللجنة المكوّنة من أربعة أساتذة في جامعة الشارقة اجتماعاتها، فقال أحدُ المجتمعين إن الامتحان يمكن وضعه في ساعتين، إذ يمكن الطلّب من الطلبة

١. وقد دلّ على الطريق يدُّه دلالة ودلالة ودلولة، والفتح أعلى. اللسان

إن يُعربوا ما تحته خطٌ من جُمَلٍ تُعطى لهم تشمل موضوعات النحو المهمة، وأن يكتبوا موضوعاً إنشائياً يبيّن قدرتهم على التعبير. ولا شك أن امتحانات كهذا الامتحان كانت تُعطى، وأظنها ما تزال تُعطى، لطلبةٍ من مستويات متعدّدة، وقد تفي لحاجات الدرس العربي المحدودة في مادّة النحو أو الإنشاء. ولكنّ بقيّة أعضاء اللجنة بيّنوا للزميل الرابع صاحب الفكرة أن امتحانه قد ينفع في سياقات ضيقة، ولكنه يهمل جوانب من الكفاية اللغوية التي لا تقلُّ أهميّة عن تحريك الكلمات تحريكاً صحيحاً وعن كتابة جُمَلٍ عربيةٍ جَزلة الصياغة. وقد لا تُفاجأون إذا ما قلتُ لكم إن امتحان جامعة الشارقة استغرق بقية أعضاء اللجنة الثلاثة سنتين للانتهاء منه، وهي المدّة التي استغرقها وضع امتحانٍ مُشابهٍ أشرفت على وضعه اللجنة الوطنية للنهوض باللغة العربية ومجمع اللغة العربية الأردني.

قصدتُ من ذكر هذه الحادثة أن أُبرّر نمطين من أنماط التفكير في اللغة: أحدهما يرى فيها كياناً كاملاً منتهياً وُضعت قواعده منذ زمنٍ بعيد، وكلُّ ما على المتعلّم أن يُتقن هذه القواعد، حتّى إذا ما كَتَبَ أو قرأ أو تكَلَّمَ استطاع أن يستخدم الحركات الصحيحة، في جُمَلٍ تكون قصيرةً عادةً لحصر مداها ولتجنّب التشنُّت في تفرّعاتها.

لكنّ الواقع غير ذلك. فالكاتب في هذه الأيام يندر أن يحرك ما يكتب إلا إذا اضطرَّ لذلك للتنبيه إلى ما يقصد (كما يفعل عند التمييز بين المستعمر والمستعمِر - وهو في حالات كهذه لا يثق بالكسرة والفتحة، فيكتب كلمتين بدل الفتحة ويقول: "بفتح الباء"، أو كلمتين بدل الكسرة ويقول: "بكسر الباء"). أما القارئ فلا يحتاج للتحريك إن قرأ لنفسه، ويلجأ للتسكين إن قرأ بصوتٍ مسموع ليسمعه الآخرون، ولا يجد في أيٍّ من ذلك عائقاً أمام الفهم والإفهام. وهذا يعني أن التحريك يجب ألاّ يُبالغ في أهمّيّته رغم اتّفاقنا على أن اللغة - محكيّةً أو مكتوبةً - لا تكتمل إلا به

(والوضع الأمتل في اللغة العربيّة المكتوبة لا يتحقّق إلا في القرآن الكريم فيما أعلم، وهو وضعٌ احتاج إلى زمنٍ قبل الوصول إليه).

ذكرتُ قبل قليل أن امتحان التوفل ليس مُوجَّهاً للناطقين بالإنكليزية من أهل اللغة، بل لمتعلّمي اللغة الإنكليزية من الأقوام الأخرى. وهذا يعني أن المتقدّمين له يتعلّمون اللغة الإنكليزية لغةً ثانيةً. فهل ينطبق ذلك على امتحان اللغة العربية؟ إن الإجابة بنعم قد تكون خلافيّةً. فمع أن الإنكليزية للعربي لغةً ثانيةً من غير شكّ فإنّ العربيّة الفصيحة للعربيّ لغةً ثانية مع قدرٍ كبير من التعديلات ليصحّ القياس. فالعربيّ يتكلّم لغةً البيت الذي ينشأ فيه، وهي لغةٌ تشترك مع الفصيحة بقدرٍ كبير من المفردات والتراكيب، ولكنها تختلف عنها في أمور كثيرة أخرى أهمّها المفردات والأصوات والاشتقاقات والتراكيب. ثم إن العرب في الوقت الحاضر لا يكتسبون الفصيحة لتصبح لغةً تخاطبٍ يوميّ، ويجدها كثيرٌ منهم لغةً صعبةً تحتاج إلى جهدٍ كبيرٍ لكي يكتب بها الكاتب دون الخوف من الوقوع في الخطأ النحويّ أو الإملائيّ. وقد تستغربون إن قلتُ لكم إنَّ كُتّاباً كباراً من أمثال عبد الرحمن منيف وجمال الغيطاني ويوسف القعيدّ وصنع الله إبراهيم يرتكبون أخطاءً يخجل منها بعض طلبة الثانوية.

وأودُّ قبل الانتهاء من هذه النقطة أن أنبّه إلى أن الفرق بين اللغة المحكيّة واللغة المكتوبة، وهو ما يدعى *diglossia* بالمصطلح اللغوي الأجنبي ليس حكراً على اللغة العربية وإن كانت العربية المثال المفضّل للتمثيل عليه. فالفرق بين مستوى اللغة الإنكليزية المحكية والإنكليزية المكتوبة يكاد يصل أحياناً الفرق بين العاميّة والفصيحة في العربية. وقد ذكر لي زميل إنكليزيّ يوماً أن من ينتقل في أطراف الجزر البريطانية من جنوبها متّجهاً شمالاً فغرباً فجنوباً يصل إلى أماكن يعجز فيها عن الفهم والإفهام، مع أن السكّان جميعهم يتكلّمون اللغة نفسها، وأن

ما يجعلهم يتفاهمون في نهاية المطاف هو نوعٌ من الإنكليزية التي تقرب مما نراه في الكتب، أو تقرب في العربية من العربية الفصيحة التي يمكن أن يلجأ لها الخليجي واللبناني والمغربي إذا فشلت اللهجة الطبيعية عندهم في إتمام عملية التواصل.

ماذا يعني كل ذلك لامتحان الكفاية في اللغة العربية؟ للإجابة عن هذا السؤال نحتاج إلى طرح عددٍ آخر من الأسئلة.

السؤال الأول: ما الوضع اللغوي الذي يجد العرب أنفسهم فيه الآن؟

الظاهرة الأولى والأوضح هي ظاهرة تعدد اللهجات. وهذه ظاهرة طبيعية موجودة في اللغات كلها، وهي ليست جديدة لأننا نعرف من كتب النحو أن القبائل العربية لم تكن تتكلم بلغة عربية واحدة، وأن القرآن الكريم نزل بلهجة قريش من بين اللهجات السائدة في الجزيرة العربية عند البعثة. والظاهرة الثانية هي أننا ما نزال نكتب نصوصنا الرسمية في دواوين الدولة، وفي معظم أدبنا، وفي كتبنا المدرسية ومراسلاتنا الرسمية وغير الرسمية، باللغة العربية الفصيحة بغض النظر عن مستواها قياساً إلى الفصحى، ولا يبدو أننا سنتخلى عن هذه اللغة الفصيحة في المستقبل المنظور. كذلك فإن من غير المتوقع أن يذهب الزعماء العرب إلى المحافل الدولية ليتحدث أيٌّ منهم بلهجته المحلية عندما يختار ألا يتحدث بلغة أجنبية. ومع أن ثمة محاولات في بعض وسائل الإعلام لاستخدام اللهجة المحلية في تلاوة نشرات الأخبار مثلاً فإن هذه المحاولات لا تخلو في نظر الكثيرين من الشبهات ذات الطابع السياسي التي تتخذ من اللغة أو اللهجة وسيلة للإعلان عن انتماء معين.

ومع أن المعلمين والأساتذة الجامعيين قد لا يستخدمون اللغة الفصيحة في شرح ما يريدون شرحه لتلامذتهم فإنهم لن يقبلوا أجوبةً مكتوبةً بالعامية من هؤلاء التلاميذ في الامتحانات ولن يكتب هؤلاء المعلمون أسئلتهم بالعامية.

ومع أن كثيراً من الأدب الشعبي يُكتب باللهجات المحليّة فإن الأدب الذي يُعترف به موضوعاً للدراسة الأكاديمية من الروضة حتى آخر المراحل الجامعية هو الأدب المكتوب بالفصيحة أو الفصحى. وهذا يعني أن العربية الفصيحة لا يمكن التخلّي عنها لأنها جزءٌ من التركيب الذهنيّ للعربيّ مهما كانت ميولُهُ ورغباتُهُ. أما ما يدعى عن صعوبة اللغة العربية فأسطورة لا يشيعها الاستعمار والشعوبيون والمستشرقون والصهاينة إلى آخر هذه القائمة المألوفة ممّن يحلو لنا إسقاط مصائبنا عليهم، بل يشيعها الكسالى والجهلة من العرب أنفسهم من أمثال السيد شريف الشوباشي الذي عتّن كتاباً له بشعارٍ يشبه ما كنا نسمعه في الخمسينات هو: **تحيا اللغة العربية... يسقط سيبويه**. واللغة العربية التي يريدنا أن تحيا هي اللهجة المحليّة، علماً بأنه كتب كتابه باللغة العربية الفصيحة، وكان الأجدرُ به أن يحاول كتابته باللهجة المحليّة ليثبت الجدوى من دعواه، ولكنه لم يظن إلى المفارقة في لجوئه هو إلى الفصيحة للدعوة إلى إسقاطها!

إن الصعوبة في تعلّم اللغة العربية صعوبةٌ حقيقية. ولكن هل هنالك لغاتٌ سهلة؟ إن المنطق والتجربة يقولان إننا نتعلّم من أيّ لغة، بل من أيّ موضوعٍ قابلٍ للدراسة، مقدار ما نحتاجه منها أو منه. والقول إن اللغة العربية صعبةٌ خلافاً لبقية اللغات قولٌ يتّسم بقدرٍ من العنصرية لأنه يعدّ العرب أمّةً تتّصف بالشذوذ ابتدعت لغةً يجد أهلها صعوبةً في تعلّمها بينما تعلّمها مستشرقون كبارٌ وألّفوا فيها بعضاً من أفضل القواميس مثل القاموس الذي ألفه إدورد لين بعنوان *Arabic-English*

*Lexicon*¹ وكتب النحو مثل كتاب *وَأَيْمَ رَأَيْتَ* بعنوان *A Grammar of the Arabic Language*². ولا شك في أن طُرُقَ تدريس اللغة العربيَّة قابلةً للتحسين، ولكنَّ تحسين الكتب شيءٌ، وصعوبةُ اللغة ذاتها شيءٌ آخر.

كذلك فإن الوضع الحاليُّ للغة العربيَّة لا يمكن فصله عن تراثٍ مكتوبٍ بالفصحى أو الفصيحة يمتدُّ ما يقرب من الستة عشر قرناً. والقول بأن هذا التراث صعبٌ على طلبة المدارس قد لا يخلو من سوء النية. وإن أحسننا الظنَّ فيه فقد نقول إنه يأتي تعبيراً عن ردِّ الفعل تجاه النكبات التي حلَّت بالأمة العربية. فالأمر لا تتحلَّى عن تراثها لأن اللغة التي كُتِبَ بها تحتاج إلى جُهدٍ إضافيٍّ لفهمه وتقديره. لقد مضى على وفاة شيكسبير أربعة قرونٍ فقط، ومع ذلك فإن الإنكليز يجدون من الصعوبة في فهمه أكثر مما نجده في فهم المعلقَات التي مضى عليها ما يزيد عن خمسة عشر قرناً.

على أن دعوة الشوباشي لإسقاط سيبويه في عنوان كتابه تشير إلى شكوى لها ما يسوِّغها ضدَّ كتب النحو العربيِّ بعامة، وهي ظاهرةٌ انشغال النحويين بالشواهد والشواذِّ، وهذه أمورٌ يجب ألا تستوقف دارسَ النحو غيرَ المتخصِّص. وللتمثيل على ذلك أذكر أن النحو العربي الذي يحتاجه الدارس العاديُّ لا يتجاوز كتب **النحو الواضح** التي كتبها على الجارم ومصطفى أمين قبل ما يزيد عن سبعين سنة، بينما قد يودَّ المتخصِّص أن يدرس الأجزاء الأربعة الضخام لعبَّاس حسن من **النحو الوافي** التي يبلغ مجموع صفحاتها 2804 صفحات، وأن يحفظ ألفية ابن

¹. يمكن الاطلاع عليه على هذا الرابط: <http://www.tyndalearchive.com/tabs/lane/>

². نظر الرابط:

مالكٍ وشرح ابن عقيلٍ للألفية، إلى كلِّ ما هنالك من كتبٍ في هذا الباب. أعود فأقول: يأخذُ كلُّ دارسٍ من العلمِ قدرَ حاجته.

ويَنصَلُ بذلك ما للغة العربية من أهميَّة دينيَّة لا يمكن التغاضي عنها. فالدين الإسلاميُّ المنتشر في شتَّى بقاع العالم مرتبطٌ ارتباطاً لا فكاك منه بالنصِّ القرآني وبالحدِيث النبوي. صحيحٌ أن النصَّ القرآني تُرجمَ إلى لغاتٍ أخرى وما يزال يُترجم، ولكن ليس لأبيّ ترجمةٍ من المكانة الدينيَّة ما للنصِّ العربي. وهذه خاصيَّة لا يشارك القرآن الكريم فيها أيُّ نصٍّ ديني آخر فيما أعلم، ولذلك فلا مندوحة للمسلم من أن يتعلَّم قدرًا من العربية يمكِّنه من أداء بعض الشعائر بالعربيَّة الفصيحة، مع أن التفاوت في الإتقان قد يتفاوت ما بين باكستاني أو صيني أو أوزبكستاني يجد صعوبةً في لفظ الكلمات وبين شيخٍ أزهريٍّ لا يخطئ في النطق أو في الإعراب.

ولقد يجد أمثال السيد الشوباشي أن الأدب العربي القديم ما عاد ذا فائدة عملية لحضارة القرن الحادي والعشرين، وأن الأدب الذي يُنتجُ بالعاميَّة يمكن أن يحلَّ محلَّه،¹ ولكنَّ اللغة لا يقتصر اسعمالها على الحدِيث اليومي والأدب. فاللغة هي وسيلة التعبير في العلوم والفلسفة والتاريخ والجغرافية، ولم يثبت لحدِّ الآن أنَّ بالإمكان أن يكتب أحدهم كتاباً في علم الاجتماع أو الكيمياء أو الطبِّ أو القانون مثلاً بالعاميَّة لأنَّ العاميَّة غيرُ مؤهَّلة للخوض في مواضيع تحتاج إلى مستوى لغويٍّ يختلف عن مستوى الخطاب اليومي.

¹. ثمة من يدعو إلى دراسة الأدب الشعبي بوصفه أدباً يستحق التسجيل والدراسة. وهذه الدعوة لا تتعارض مع دراسة الأدب الفصيح. والفرق بين دراسة الأدب الشعبي والأدب المكتوب بالفصحى أو الفصيحة أن الأدب الشعبي محدود بالحدود الجغرافية التي يكون أدبها الشعبي مفهوماً فيها، بينما يتَّصف الأدب الفصيح بأنه قابل للدراسة في جميع أنحاء العالم العربي، ويتَّصل اتصالاً وثيقاً بما سبقه من تراثٍ طويل، بينما لم يحفظ لنا التراث كثيراً مما كان يكتب باللغات المحليَّة الكثيرة في أنحاء العالم العربي والبلاد الأخرى التي سيطر عليه العرب.

كذلك فإن المحافظة على مستويين على الأقل من مستويات التخاطب ظاهرة

موجودة في اللغات كلها. وللتبسيط أقول إن جانباً من إعجاب كثيرين بالرئيس أوباما - على الأقل في بداية عهده - استند إلى قدرته على التعبير عن نفسه بجمل إنكليزية صحيحة، بينما كثيراً ما استثار الرئيس الذي سبقه، أي جورج بوش، السخرية بسبب ضعفه اللغوي. وأنا لا أتوقع من رئيس دولة عربية أن يخاطب محفلاً دولياً باللهجة المحلية إن اختار أن يخاطب بلغته القومية. ونحن نعلم أن حُطَبَ الرؤساء وغيرهم من كبار المسؤولين تُحرَّك تحريكاً كاملاً على يد ضليع باللغة لكي لا يرفع الرئيس أو المسؤول الكبير المضاف إليه والمفعولاً.

وقد يحسن أن أشير هنا إلى أن امتحان الكفاية مدار البحث لا يركّز على النحو العربي. فهو ليس امتحاناً في النحو أو في المصطلح اللغوي. وهو لا يهدف إلى فحص المتقدمين له في ما يجهلونه من خبايا النحو والصرف والمعجم أو في ما تجاوزه العرب في العصر الحديث من تراكيب وتعابير.

وأريد أن أنهي هذا الجانب من البحث بالقول: إن الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة ضرورة قومية لأنها تكاد تكون الرابط الوحيد الباقي الذي يربط أجزاء الأمة العربية ربطاً يعلو على عوامل التفتيت التي تأتي بها السياسة والمذاهب الدينية والانتماءات العنصرية والقبلية. ولذلك فإن المصلحة القومية تتطلب حماية اللغة العربية والارتقاء بتعليمها لتحافظ على مكانتها بين لغات العالم، لغة لقوم لهم تراث عريق، ولدين لا يمكنه الاستغناء عنها لأنها لغة نصّه المقدس وما يرافق هذا النص من حديث نبوي غني.

السؤال الثاني: ما الهدف من وضع هذا الامتحان؟

يمكن لهذا الامتحان أن يحقق هدفين في الأقل، أحدهما قصير الأجل يتمثل في اختيار من يحقق أفضل النتائج فيه لوظيفة من الوظائف التي تتطلب إتقان اللغة العربية، كالمذيع، أو المحرر الصحفي¹، أو من يصوغ الوثائق القانونية. والثاني طويل الأجل، ويتمثل في دراسة نتائج الامتحان التراكمية لمعرفة نواحي الضعف المتكررة لدى المتقدمين له من أجل وضع كتب لتعليم اللغة العربية يتوخى منها تحسين الأداء في نواحي الضعف المتكررة، وابتكار وسائل أفضل للتعليم. كما أن الامتحان نفسه يبقى بحاجة إلى اختبار وتجريب لتحسين محتواه وجعله امتحاناً يشمل القضايا اللغوية وقياسها قياساً موضوعياً بحيث يصح أن نطلق عليه صفة الامتحان المقنن. كما أن الجامعات - في الأردن على سبيل المثال - تتطلب امتحاناً لمستوى الطلبة في اللغة العربية عند الالتحاق بها. والصيغة المقترحة من الامتحان تصلح لأن تؤدي هذا الغرض. فبعد أن يؤدي طلبة المرحلة الثانوية امتحاناً موحداً في اللغة العربية تراهم يتقدمون في الجامعات إلى امتحانات متباينة اجتهدت كل جامعة في وضع الصيغة الخاصة بها التي لم تخضع للدراسة والتجريب.

السؤال الثالث: من هم المستهدفون في هذا الامتحان؟

يستهدف هذا الامتحان فئة الناطقين باللغة العربية الذين أنهموا مرحلة الدراسة الثانوية. ومن المتوقع من هذه الفئة أن تكون قد أتقنت جوانب من اللغة العربية تتمثل في فهم النصوص ذات الطبيعة العامة فهماً كافياً، وفي معرفة النظم السليم للجملة العربية، وفي معرفة العلاقات النحوية من غير التبخر في المصطلحات،

¹. الصحافة: مهنة من يجمع الأخبار والآراء وينشرها في صحيفة أو مجلة (محدثة)، والنسبة إليها صحافي. الصحفي: من يأخذ العلم من الصحيفة لا عن أستاذ. والصحفي من يزاول حرفة الصحافة (محدثة). المعجم الوسيط.

وفي القدرة على استعمال المفردات والصيغ اللغوية الطبيعية. ولذا فإن الامتحان ليس موجّهاً إلى فئةٍ معيّنة من طلبة الجامعات، أو من المتعلّمين. والنصوص التي يستعملها الامتحان نصوصٌ ذاتُ طبيعة عامّة مما يمكن أن يقرأه القارئ العاديّ في الصحف أو المجلات أو الكتب غير المتخصّصة. كما أن الامتحان يهتمّ بالإملاء والترقيم لأن القدرة على إتقان الإملاء العربيّ من أهم الدلائل على إتقان اللغة العربيّة المكتوبة، علماً بأن الإملاء العربيّ من أكمل نظم الكتابة المعروفة مقارنةً باللغات الأوروبية على سبيل المثال. أما الترقيم فقد أخذ يودّي دوراً مهماً في توجيه المعاني، ولابدّ من إتقان أساسياته. والامتحان في كلّ ذلك لا يهتمّ بالمعرفة النظرية لقواعد الإملاء أو الترقيم، بل بالتطبيق. والتطبيق الصحيح يقوم على المعرفة الضمنية بالمعرفة النظرية، وقد تتمثّل هذه المعرفة الضمنية في القدرة على قولها أو كتابتها عند السؤال عنها، ولكنّ ما يهّمنا في نهاية المطاف هو القدرة على تطبيقها العملي عند الكتابة أو القراءة.

السؤال الرابع: ما علامة النجاح في الامتحان؟

من المعروف أن امتحان التوفل لا يحدّد علامةً للنجاح، بل تحدّدّها الجهة التي تطلب الامتحان. ونحن نرى أن هذا المبدأ سليمٌ يمكن تطبيقه على امتحان الكفاية في اللغة العربيّة الذي أتحدّث عنه. فلو فرضنا أن الجامعات الأردنيّة أرادت قياس مستوى الطلبة الملتحقين بها في السنة الأولى فإن من غير المنطقي أن تكون علامة النجاح للراغب في الالتحاق بكلية تكنولوجيا المعلومات أو العلوم هي نفسها علامة النجاح للطالب الراغب في الالتحاق بكلية الحقوق أو الشريعة أو بقسم اللغة العربيّة. كذلك فإن من يودّ العمل مديعاً أو محرّراً أو قاضياً أو معلّماً للغة العربيّة أو مترجماً يجب ألا تكون علامته في الامتحان مساويةً لعلامة معلّم للكيمياء أو الرياضيات أو الجغرافية. إن الوضع الأمثل بطبيعة الحال هو أن

يحصل المتقدّمون لامتحان جميعهم على العلامة الكاملة فيه لأن اللغة العربيّة لغتهم وأنهم قضوا ما لا يقلُّ عن اثنتي عشرة سنةً في دراستها، ولكن هذا شبه مستحيل لأن إتقان اللغات - حتى القومية منها - إتقاناً تاماً لا يتيسّر إلا لفئة قليلة من البشر.

السؤال الخامس: كيف نعرّف الكفاية اللغوية؟ هل هي القدرة على الإعراب؟

ربما وفر في خلد بعض الجاهلين الدارسين من أمثال الشوباشي أن سيبويه قد عقّد اللغة العربيّة بقواعده وأن إتقان كتاب سيبويه كفيلاً بفتح مغاليقها. لكن لا سيبويه ولا سواه من النحويين قادرٌ على تعقيد اللغة لأن النحويين لا يبتكرون اللغة بل يصفون اللغة التي يجدونها وصفاً يفسّر ظواهرها المتواترة. صحيح أننا نسمع عن حالاتٍ وّصَحَ فيها النحويّون أمثلةً من صنعهم لادّعاء المعرفة، ولكن هذه الحالات القليلة لا يقاس عليها. ثم إن النحو لا يصنع اللغة، بل اللغة هي التي تصنع النحو. وللتمثيل على ذلك اسمحو لي أن أقتبس المثال المتكرّر، وهو الآية القرآنيّة الكريمة التي تقول: "إنما يخشى الله من عباده العلماء." إن النحو لا يخلق المعنى، كما قلت. فإن قرأنا الآية بنصب لفظ الجلالة نكون قد قرأناها قراءة صحيحة. وإن قرأناها برفع لفظ الجلالة نكون قد أخطأنا في النحو، ويبقى المعنى في أذهاننا سليماً لأننا لن نقبل التفسير الذي يقول إن الذي يخشى هو الله حتى لو أخطأنا في القراءة. وهذا يشبه عدم القدرة أحياناً عند بعض الناس على لفظ أصواتٍ معيَّنة لأننا نفسّر المعنى ولا نلتفت إلى صحّة لفظ الأصوات. ومن التعسّف لدى العرب أن يطلبوا من المسلمين المنتمين إلى أقوام غير العربيّة أن يتقنوا الأحرف المفخّمة بحيث يلفظونها كما يلفظها العرب. لا شكّ مع ذلك في أن معرفة أساسيات النحو وأساليب التعبير العربيّة أمرٌ لا غنى عنه لأنه تكون له عواقب قانونية. واسمحو لي هنا أن أكتفي بمثالين من العربيّة المكتوبة: "استبدل

عبدُ الله الشَّقَّةَ بقطعةِ أرضٍ في إريد". أنا أخشى أن كثيرين لن يتَّفَقوا على الشيء الذي بقي عند عبد الله. وقد قرأتُ مؤخراً هذه الجملة في التقرير العاشر الذي أصدره المركز الوطني لحقوق الإنسان: "والتأمين ضد البطالة تمَّ استبداله بالتأمين ضد التعطُّل عن العمل الذي ينتابه شيء من القصور." و ليس واضحاً هنا ماذا تُرك وماذا استُقبِي. أقصد من هذين المثالين أن أبيِّن أن معرفة الإعراب ليس كافياً دائماً لمعرفة المقصود. وهذا يتَّضح أكثر ما يتَّضح في اللغة المجازية، حيث لا يساعد النحو كثيراً في الفهم والتفسير. وهذا يعني أن جانباً مهماً من الكفاية اللغوية يتعلَّق بالعلاقات النحوية وأن جانباً آخر لا يقلُّ عن النحو أهميَّةً يتعلَّق بفهم المعاني، بما في ذلك من مفردات وتراكيب وأساليب.

السؤال السادس: هل يستحقُّ الإملاء أن يكون جزءاً من امتحانٍ لدارسين أنها المرحلة الثانوية؟

أخشى أن الأخطاء الإملائية في هذه المرحلة وما بعدها أكثر مما نحبّ. والأخطاء - كما تعرفون - يقع أكثرها في قواعد كتابة الهمزة. وأحياناً في الخط بين الضاد والطاء، أو في حذف الضاد حيث يجب أن تثبت (كما في كلمة **اضطلع**)، وفي أو في إضافتها حيث يجب أن تُحذف (كما في كلمة **مضطرد**). ولكن قواعد الهمزة مطَّردة سهلة التعلُّم لمن أراد. والخلط بين الضاء والطاء جاء نتيجة لاختفاء الضاد لفظاً في بعض اللهجات، بينما عدد الكلمات التي تتواتر فيها الطاء والضاد قليل، ويمكن دائماً معرفة الإملاء الصحيح بإعادة الكلمة إلى جذرها والتفكير بأحرف الزيادة. فهذه الأحرف لا تتضمن حرف الضاد، ولذلك فإن زيادة الضاء في كلمة **مطرَّد** وجعلها **مضطرد** فيه مخالفة لقاعدة ثابتة. أما الطاء فهو الصيغة المفخَّمة من حرف التاء الذي هو حرف من أحرف الزيادة، ولذلك نكتب **مضطرّ** ولا نكتب **مضترّ** لأن لفظ الضاد يقتضي تفخيم التاء تسهيلاً للفظ الطبيعي.

ولكن لاحظوا معي أن الكتب الأجنبية يندر أن تجد فيها أخطاء طباعية أو نحوية أو إملائية لأنهم يحرصون على الإتقان، بينما نميل نحن إلى التهاون في قواعد مطّردة كان الطلبة في الماضي يتقنونها منذ المرحلة الابتدائية، بينما يخطئ طلبة الجامعات، وأحياناً الأساتذة، فيها بسبب الاستهانة باللغة. وسأذكر فيما يلي أمثلة من الأخطاء من التقرير الذي ذكرته قبل قليل، وهو تقرير خضع للتدقيق اللغوي: "مِن أبناءها" (ص 135)، "عدم ملائمة البيئة" (ص 136)، "ارتفاع الأسعار المضطرد" (ص 87)، إلخ. أما اللغة الإنكليزية (وهي اللغة التي أعرفها أفضل من غيرها من اللغات الأجنبية) فمعروفة باضطراب إملائها وكتابة كلمات مختلفة بحيث اللفظ لفظاً واحداً مثل *rite/right/write* أو كتابة كلمة واحدة ذات معان مختلفة مثل كلمة *light* التي تدلُّ على الضوء، وخفّة الوزن. ومن أطرف ما حصل لي في هذا المجال أنني عندما كنتُ طالباً في الولايات المتّحدة وجدتُ في الكتاب المقرّر في إحدى الموادّ، وهو من تحرير أستاذ المادّة كلمة *idiosyncrasy* مكتوبة بحرف *c* قبل حرف الـ *y* في آخرها. وعندما نبّهته إلى ذلك الخطأ استغرب لأن في الإنكليزية عشرات الكلمات التي تنتهي بكلمة *cracy*، بينما الصحيح في هذه الكلمة أن تكتب بحرف *s* في الموضع المذكور. لماذا؟ هكذا وردت في اللغة ويجب عدم الإخلال بما استقرّت عليه اللغة. أما اللغة العربية فإن قواعد إملائها مطّردة تماماً، مع استثناءات قليلة أهمّها أسماء الإشارة التي لا تكتب فيها الألف (مع التنبيه إلى أن الصيغة القرآنية لها وضع خاصّ ليس هذا مجال الحديث عنه).

السؤال السابع: هل وصل هذا الامتحان إلى صيغته النهائية وشكله الأمثل؟

الجواب على هذا السؤال لا بد أن يكون بالنفي. إذ يخضع امتحان التوفل والأمثلة المشابهة الأخرى للتطوير باستمرار لأن اللغة تتطور باستمرار، ولأن التجريب كفيلاً بأن يكشف عن عيوب أو نواقص يجري تلافيها مع ازدياد التجريب في اللغة نفسها ومع ازدياد المعرفة بالامتحانات المشابهة في اللغات الأخرى. لقد عمل فريق العمل أحد عشر نموذجاً من الامتحان، وهذا عددٌ طُلِبَ إعداده بالذات، وهو ليس كافياً على المدى البعيد لأن التجريب سيثبت أن جوانب من هذه الصيغة أو تلك بحاجة إلى تغيير أو تحسين، ولأن مجال الابتكار مفتوح دائماً للمبتكرين والمجددين.

السؤال الثامن: وماذا عن مهارتي الكتابة والاستماع؟

لا يختبر الامتحان بصيغته الراهنة مهارتي الكتابة والاستماع، والسبب هو أن مهارة الكتابة يصعب تقييمها تقييماً موضوعياً بواسطة الحواسيب. هذا على الأقل هو الوضع الراهن، ولا نعلم ماذا يمكن أن يحصل في المستقبل. ولا شك في أن إدخال الكتابة في الامتحان ممكن، وأن من الممكن تكليف أساتذة متعددين لقراءة ما يكتبه الممتحنون وإعطاء علامات مستقلة لنواحي متفقٍ عليها سلفاً في القطعة المكتوبة يؤخذ متوسطها الحسابي. لكن إضافة الجزء الكتابي أمرٌ يعتمد على قرارٍ مستقلٍّ أجل اتخاذه حالياً. أما مهارة الاستماع فمن الممكن أن تضاف إلى الامتحان، ولكنها تتطلب استعداداتٍ تقنية خاصة لكي يستمع الممتحنون إلى قطعة مسجلة تسجيلًا واضحاً يصل الممتحنين جميعاً بالدرجة نفسها من الوضوح. وإذا ما تيسرت هذه الإمكانيات التقنية فإن مهارة الاستماع يمكن إضافتها إلى الامتحان بسهولة.

السؤال التاسع: ماهي الخطوة التالية؟

ثمة ضرورة لإنشاء مركزٍ لأبحاث اللغة العربية يعمل على تطوير الامتحان ويسعى إلى تطوير طرق تدريس اللغة العربية. إن اللغة العربية لم تُخدم خدمةً كافيةً لحدِّ الآن، ويجب على مركزٍ من هذا النوع أن يحشد عدداً كافياً من المتخصِّصين في علوم اللغة في مجالات كالمجالات الآتية:

-التخطيط اللغوي، وهذا تخصُّصٌ مهمٌّ ينظر في حاجات الأمة العربيَّة من السياسات اللغويَّة وطرق النهوض بها.
-طرق تدريس اللغة، ووضع الكتب المدرسيَّة للمراحل المختلفة على أسسٍ علميَّة متدرِّجة تبدأ بالروضة وتنتهي بكتب الدراسات العليا.
-وضع المعاجم اللغوية المتخصِّصة في العلوم المختلفة ومن مستويات متعدِّدة.

-العمل على وضع قاموسٍ شاملٍ تدخل فيه الكلمات التي جدَّت منذ وضع آخر قاموس عربي معتمد. مع بيان أصول الكلمات الأجنبيَّة.
-العمل على وضع قاموسٍ تاريخيٍّ على غرار قاموس أو كُسْفُرد الكبير يستقصي تطوُّر معاني المفردات.

-العمل على تطوير امتحان الكفاية وعلى وضع بنك من الأسئلة التي يمكن استخدامها لوضع صيغٍ جديدة من هذه الامتحانات كلِّما دعت الحاجة.
-العمل على تطوير المادَّة العلمية لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها وامتحانات الكفاية الخاصَّة بها.

-دراسة أساليب التعبير في اللغة العربية وتطوُّرها في العصور المتعاقبة.
-دراسة الكيفية التي يمكن تطويع البرامج الحاسوبية فيها للغة العربيَّة.

