

فلسفة تعليم العربية للناطقين بغيرها ونظرياتها العامة

The Philosophy of Teaching Arabic to Non-Native Speakers and It's General Theories

د.مهنا بلال الرشيد¹

أستاذ مساعد في علم الدلالة والدراسات اللغويات جامعة ماردين أرتقلو (تركيا)

تاريخ الاستلام : 11 سبتمبر 2023 ؛ تاريخ المراجعة : 16 جوان 2024 ؛ تاريخ القبول : 31 أكتوبر 2025

ملخص:

ارتبط تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدوافع دينية منذ تنامي موجته الأولى في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين رضي الله عنهم، وفي أواخر القرن العشرين والربع الأول من القرن الحادي والعشرين ازداد الاهتمام بتعليم العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، وازدادت دوافع هذا التعليم، وكثر المنظرون والمجربون في هذا الميدان؛ وتبنت أهمية المنهج التقابلي في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى البحوث النظرية والدراسات التطبيقية أو الميدانية؛ لأن المنهج التقابلي يقوم في أساسه على "المقابلة بين نظامين لغويين، إحدى مهمات نظام لغة المتعلم، والآخر نظام اللغة التي يريد تعلمها" ومن هنا جاء هذا البحث؛ ليعرض بإيجاز تاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد عرضنا في هذه الدراسة التقابلية لأشهر المبادئ الفلسفية والمنطقية والسلاسل التعليمية الموجودة أو المقترحة لنجاح هذا النوع من التعليم، وصولاً إلى تأطير أشهر النظريات العامة الكبرى والتوصيات المقترحة في هذا الميدان.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ فلسفة التعليم؛ نظريات التعليم.

Abstract:

Teaching Arabic to non-native speakers has been linked to religious motives since the growth of its first wave in the era of the Messenger_may God bless him and grant him peace_ and the Rightly Guided Caliphs, may God be pleased with them. The importance of the contrastive approach in the field of teaching the Arabic language to non-native speakers is demonstrated at the level of theoretical research and applied or field studies. Hence this research; To briefly present the history of teaching Arabic to non-native speakers. Relying on the contrastive approach in suggesting some ideas for the success of this type of education, leading to framing the most famous major general theories and proposed recommendations in this field.

Keywords: Teaching Arabic to Non-Native Speakers; The Philosophy of Education; Theories of Education.

1- مقدّمة تاريخيّة:

مرّ تاريخ طويل على تعليم اللّغات الأجنبية للنّاطقين بغيرها، بوصفها لغات: ثانية أو ثالثة أو رابعة بالنّسبة إلى متعلّميها الجدد، علاوة على لغاتهم الأمّ أو لغاتهم الرّسميّة أو لغاتهم القوميّة (طعمة، 1986، الصفحات 57-58/1)، الّتي يتقنونها من قبل. وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها فرع من تعليم اللّغات الأجنبية الثّانية أو الثّالثة أو الرّابعة، ولعلّ تاريخ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها حافل بكثير من الإضاءات الّتي تساعد العاملين في هذا المجال على معرفة أقدم اللّغات، الّتي علّمت لغير النّاطقين بها، مثلما تساعد على فهم أقدم الطّرائق والنّظريّات القديمة في مجال تعليم اللّغات الثّانية للنّاطقين بغيرها. وإنّ كنّا لا نعدم نظريّات كثيرة حول نشأة اللّغات وتعدّدها وبلبله الألسن أو تبلبلها وتعدّدها وتنوّعها فإنّ هذه البلبله دليل تاريخيّ يشير إلى أنّ تعلّم اللّغات الأجنبية الجديدة نشأ بعد تلك البلبله، ولم يكن موجوداً قبلها، إن صحّت نظريّة البلبله هذه.

أسهمت الهجرات البشريّة القديمة في زيادة بلبله الألسن أو التّباعّد بين اللّغات، وحين راحت تنشأ الدّول والممالك والمجتمعات التّعاونيّة الكبرى بعد تدجين القمح، اتّسعت حدود الممالك والدّول، وانضوت شعوب متعدّدة اللّغات والألسن تحت لواء مملكة كبيرة واحدة من ممالك بلاد الرّافدين القديمة كممالك العبيديّين أو السّومريّين أو البابليّين أو مملكة الفراعنة في مصر على سبيل المثال؛ فكان لا بدّ من التّواصل بين أبناء الدّولة الواحدة على اختلاف لغاتهم أو لهجاتهم ولُكّناتهم؛ فاحتاج السّاسة والمشرّعون إلى تعليم رعايا الدّولة أو مواطنيها لغة رسميّة جامعة مانعة بجوار لغاتهم الأمّ أو القوميّة. وفي ضوء من الازدواج اللّغويّ وتعدّد اللّهجات واتّساع اللّكنات نفهم الأسباب الّتي دفعت حمورابي في العراق القديم إلى تدوين شريعته بالخطّ المسماريّ على مسلّات حجريّة، وقادته إلى نشرها في ساحات المدن الكبرى، وشرحها وتفسيرها للقضاة والموظّفين ورجال الدّولة الّذين يشرفون بدورهم على تفسير نصوصها وتطبيقها على الأفراد والمواطنين جميعهم برغم اختلاف لغاتهم وتعدّد أعراقهم.

لا يخفى على المتتبّع دور العامل الدينيّ في انتشار كثير من اللّغات القديمة وازدهارها وسيادتها كالعربيّة والسّندسكريتيّة والسّريانيّة... ولا نعدم كثيراً من الأدلّة التاريخيّة على شهرة اللّغة الآرميّة في زمن إبراهيم عليه السّلام، وانتشار العبريّة في عهد هارون وموسى عليهما السّلام، ومدّ السّريانيّة في عهد عيسى عليه السّلام، وسيادة العربيّة في عهد الرّسول محمّد صلى الله عليه وسلّم وزمن الخلفاء الراشدين والأمويّين والعباسيّين من بعده؛ ومن هنا تأتي أهميّة الإضاءة التاريخيّة حول تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بوصفها آخر اللّغات الحيّة المرتبطة برسالة سماويّة من جانب، وتعترف بها الأمم المتّحدة لغة عالميّة رسميّة من جانب ثانٍ، وكلّ إضاءة حول أسباب تعلّمها وتعليمها تكشف بشكل أو بآخر عن كثير من الأسباب العامّة أو الخاصّة الّتي تدفع المتعلّمين نحو تعلّم هذه اللّغة ومقابلتها بأسباب تعلّم تلك من اللّغات الأجنبية، مثلما تسهم في توضيح القواعد والمنهجيات العامّة الّتي اتّبعها القدماء في تعليم اللّغات الثّانية؛ للاستفادة منها ومقارنتها بالطّرائق الحديثة ومقابلتها معها؛ لتطويرها في ظلّ تقدّم تقنيّات التّعليم وثورة الاتّصالات المعاصرة.

أقبل المتعلّمون من النّاطقين بغير العربيّة على الاندماج بمجتمعهم العربيّ الجديد من خلال تعلّم العربيّة أو التّأليف فيها والترجمة منها وإليها منذ عصر النّبوة وما تلاه من عصور؛ كما فعل سلمان الفارسيّ رضي الله عنه، وعبد الله بن المقفّع، "وليس أمراً عادياً أن نرى عدداً هائلاً من كبار العلماء في غير ميدان لم تكن العربيّة لغتهم الأولى، وقد يصعب على تفكير غير إسلاميّ أن يعلم أنّ أهمّ كتاب في نحو العربيّة هو (الكتاب) الّذي ألفه سيبويه غير العربيّ. وهو الكتاب الّذي ظلّ المصدر الأوّل لنحاة العربيّة على امتداد القرون" (الرّاجعيّ، 1995، صفحة 115). ولربّما كان بعض معلّمي العربيّة أو متعلّميها أو المؤلّفين فيها أو المترجمين منها وإليها على معرفة سابقة قليلة أو كثيرة بالعربيّة الفصحى من قبل أن يخوض غمار عمله الجديد فيها، ولا سيّما إن كان هذا البعض من سكّان الثّغور أو المناطق الحدوديّة في الدّولة العربيّة الإسلاميّة أو ما جاورها من دول.

وقد ارتبط تعليم اللّغات الأجنبية الثّانية وتعلّمها منذ نشأته الأولى بأسباب سياسيّة دينيّة؛ ولذلك طلب الرّسول محمّد صلى الله عليه وسلّم من زيد بن ثابت الأنصاريّ رضي الله عنه تعلّم السّريانيّة؛ لترجمة الكُتب أو الرّسائل الأجنبية الواردة إلى الرّسول الكريم؛ فتعلّمها في سبعة عشر يوماً (السّجستانيّ الحنبليّ، 2002، صفحة 143/1)، وجعل الرّسول الكريم فداء أسرى معركة بدر تعليم عشرة من أولاد الأنصار القراءة والكتابة (الغضبان، 1998، صفحة 2/74)؛ لإنهاء الجهل بها لدى أبنائها أوّلًا والوافدين الجدد إلى الدّين الإسلاميّ ثانيًا، وكذلك شرع أبو بكر الصّدّيق رضي الله عنه بجمع القرآن الكريم بعدما استحرّ القتل بحفظة القرآن الكريم بعد معركة اليمامة، فقد "أخرج البخاريّ عن إبراهيم بن سعد حدّثنا ابن شهاب عن عبيدة بن السّباق أنّ زيد

بن ثابت الأنصاري رضي الله عنه، وكان ممن يكتب الوحي قال: أرسل إلي أبو بكر مقتل أهل اليمامة، فإذا عمر بن الخطاب عنده، فقال أبو بكر رضي الله عنه: إن عمر أتاني، فقال: إن القتل قد استحرّ يوم اليمامة بقرء القرآن، وإني أخشى إن استحرّ القتل بالقرء في المواطن؛ فيذهب كثير من القرآن، وإني أرى أن تأمر بجمع القرآن. قال أبو بكر: قلت لعمر: كيف فعل شيئاً لم يفعله رسول الله؟ فقال عمر: هو والله خير. فلم يزل عمر يراجعني فيه حتى شرح الله صدري لذلك، ورأيت في ذلك الذي رأى عمر قال زيد: قال أبو بكر: إنك شاب عاقل لا نتهمك، وقد كنت تكتب الوحي لرسول الله صلى الله عليه وسلم؛ فتتبع القرآن فاجمعه" (اليحيى، 1415 هـ، صفحة 207)، ثم أعجم القرآن الكريم فيما بعد بالحركات والنقاط (الخطيب، 2011، صفحة 41)؛ ليسهل تعلمه على الناطقين بغير العربية بعد انتشار اللحن بسبب اتساع حدود الدولة الإسلامية ودخول كثير من الأعاجم في دين الإسلام وتعايشهم مع أخوتهم المسلمين، واندماجهم في مجتمعهم الجديد، وحصولهم على حقوق المواطنة كاملة في الدولة العربية الإسلامية الكبيرة؛ ولهذه الأسباب كلها يبدو التأريخ لتعليم العربية وتعلمها لدى الناطقين بغيرها غاية في الأهمية لفهم سيرورتها التاريخية ومقابلة تعلمها تعليمها بوصفها لغة أجنبية بتعلم غيرها أو تعليمه من اللغات الأجنبية الأخرى.

1-1. من فلسفة التربية إلى تعليم العربية للناطقين بغيرها:

ترتبط الفلسفة بالعلوم الإنسانية كلها، ولا سيما العلوم التربوية واللغوية؛ فلا نعدم كثيراً من المؤلفات حول: فلسفة التاريخ وفلسفة التربية وفلسفة اللغة ومنطقها؛ وذلك لأن الفلسفة منذ نشأتها الأولى أعلنت عن حب الحكمة واتخذتها منهجاً لتحقيق أهدافها وغاياتها، ودعت إلى الالتزام بها في دراسة المجتمع الإنساني وسلوك أفرادها وتطلعاتهم، وإن لم ينتج بالضرورة أحكام قيمة عن التفلسف في دراسة المجتمعات البشرية ولغاتها الأم والقومية والرسمية والثانية فإن المنفعة الكبرى تأتي من دور الفلسفة في تحديد العلاقة بين الأهداف التربوية والوسائل المناهج والطرائق التدريسية المتبعة؛ لتحويل تلك الأهداف إلى مبادئ وقيم؛ لذلك "يجب على الباحث أن يجتهد في الوصول إلى صورة صحيحة للوقائع، ملغياً كل تشويه يرجع إلى تعاطفه أو نفوره الشخصيين" (غولدمان، 1966، صفحة 61) للاستفادة المثلى من هذه الفلسفة في تعليم العربية وتعلمها لدى الناطقين بغيرها على مر العصور.

حين تستند المؤسسات العلمية الكبرى المشرفة على تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى فلسفة تعليمية تربوية واعية تسد الطريق على مقتضي هذا المجال العلمي الدقيق أو مستلقيه؛ لأن معلم العربية للناطقين بغيرها يقدم بطريقة أو أخرى -صورة عن الأمتين: العربية والإسلامية لدارسي اللغة العربية من أبناء الأمم والشعوب الأخرى؛ لذلك يجب على المؤسسات الكبرى أن تختار أفضل خبراتها ومواردها البشرية لهذا المجال، فغير المختصين حين يقتحمون هذا المجال يُسيؤون إليه دون أن يشعروا، وبرغم أهدافهم المعلنة عن رغبتهم بالإفادة أو الاستفادة من هذا المجال، وإن كانوا يسدون بعض الفراغ فيه أحياناً. ودقة هذا المجال تفرض على المشرفين عليه أن يحددوا جدواه، ويدرسوا موارده البشرية ورأسماله الاقتصادي ويخططوا له، ويتوقعوا النتائج المرجوة من تنظيمه والإشراف عليه، لا سيما إذا عرفنا دوافع الأجانب المقبلين على تعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ثانية أو ثالثة؛ فلا هي لغتهم القومية، ولا هي لغتهم الأم، وليس اللغة الرسمية لدولهم، ولو كانت كذلك؛ لعرفوها، وتعلموها من صغرهم في أسرهم أو دولهم الأصلية.

ولا شك أن مستوى المعرفة بالعربية أو العلم بها يختلف من أجنبي مُقبل على تعلمها إلى أجنبي آخر، ناهيك عن اختلاف الفروق الفردية من متعلم إلى آخر؛ كفروق الثقافة والعمر والجنس والبيئة واختلاف غايات المتعلمين وتعدد أهدافهم من تعلمها؛ وبما أن المتعلم ركن التواصل الأساسي وعماد العملية التعليمية في فلسفة التربية الحديثة، التي "تتبع ما يسى بطريقة التعليم المركزة على المتعلم (learner centred) والقائمة على حل المشكلات (problem based)، والطريقة البنائية (constructivism)" (مستغفر، 2002، صفحة 97) يجدر بالمشرفين على المؤسسات التعليمية والتربوية الكبرى التي تتصدى لتعليم العربية للناطقين بغيرها قبل الشروع في مهمتهم العلمية أن يتساءلوا: من سنُعلم؟ وماذا سنُعلم؟ ولماذا سنُعلم ما نعلمه؟ وكيف ومتى وأين سنُعلمه؟ ليسترشدوا في هدي من إجابات هذه الأسئلة، ويبنوا فلسفتهم التعليمية على ضوء واضح منها. (الزاجحي، 1995، الصفحات 120-121).

2- قواعد أساسية خلف النظريات العامة في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

ستحدد الإجابة عن الأسئلة السابقة مجموعة من العوامل المهمة الواجب مراعاتها في بناء سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإعداد المناهج الخاصة لهذا التعليم، مع إعداد المعلمين وأدلتهم وطرائق التدريس المناسبة لتعليم مهارات العربية المتعددة منفردة أو مجتمعة ومتفاعلة. وإذا كان تأليف المناهج التعليمية يقوم على فلسفة تربوية شمولية تراعي أهداف الدولة العامة، وتمثل تطلعات المجتمع على المدى البعيد، فإنه من الواجب على مؤلفي المناهج الدراسية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومُعدي الطرائق المناسبة لتعليم هذه المناهج أن يراعوا مجموعة من المتغيرات والعوامل المؤثرة في هذا التعليم، ويأتي في مقدمتها:

2.1- خصوصية اللغة العربية ومنطقها اللغوي مقارنة بلغة المجتمع الأولى ومنطق اللغة الأم¹؛ وذلك لأن تعليم العربية للناطقين بغيرها بوصفها لغة أجنبية ثانية أو ثالثة يختلف في بعض النقاط الأساسية عن تعليم أي لغة أجنبية أخرى، وإن تشابهت مبادئ تعليم اللغات الأجنبية في عموميتها وكلياتها، يبقى لتعليم كل لغة خصوصيته بالاستناد إلى منطق اللغة ذاتها، ودوافع المتعلمين وأغراضهم، ومجموعة من المتغيرات الأخرى المرتبطة بالمتعلم وبيئته وظروف التعلم وأهدافه.

2.2- طبيعة المجتمع الراغب بتعلم العربية وخصائصه الفكرية: (كالعادات والتقاليد والميول والاتجاهات...): فاللغة أداة التواصل وحامل الفكر، فبعض الأشياء المذكورة مجازيًا في لغة ما على سبيل المثال مؤنثة في لغة أخرى، وقد يكون المؤنث مذكرًا، وكثيرًا ما تختلف دلالة الألفاظ المجردة الدالة على الإيمان والعقيدة والفلسفة والميتافيزيقيا من لغة إلى أخرى؛ نظرًا لاختلاف أديان المتعلمين أو تعدد معتقداتهم، وقد توجد بعض الأشياء في لغة لا توجد في غيرها، وقد تتعدد أسماء الشيء الواحد في لغة ما، ويتفرد المعنى أي الشيء باسم واحد في لغة أخرى؛ حيث تتضمن لغة الإسكيمو على سبيل المثال "عشرات المفردات الدالة على الثلج في كل حالاته المختلفة التي يمكن أن يتخيلها المرء: الثلج على الأرض، والثلج في الهواء، والثلج في حالة الجليد، والثلج تذروه الرياح، والثلج الذائب، والثلج المتجمد..... إلخ، فكل [حال] من هذه الحالات لها كلمة خاصة بها" (أ. كندراتوف، 1972، صفحة 67)، وكذلك تتعدد أسماء السيف والأسد في اللغة العربية (قتيبة، 1985، الصفحات 70-71، 183-186).

3.2- تعدد الأهداف العامة والدوافع الخاصة لدى المتعلم الجديد الراغب بتعلم اللغة العربية: وهذا يدفع نحو بناء مناهج تراعي دوافعه، وتعزز دافعيته، وستكون الفائدة أكبر إذا كان المشرفون على بناء المناهج من أهل الداريا بمنطق لغة المتعلم الأم لمقارنته بمنطق العربية وفلسفتها، والاستفادة من أوجه التشابه والاختلاف بين المنطقين في طرح الأمثلة وشرح القواعد.

4.2- الاهتمام بمتغيرات: (العمر، والجنس، والدين، والثقافة...): فمناهج تعليم العربية لأطفال الروضة، تختلف عن مناهج تعليمها وطرائق تدريسها في المراحل الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، أو تعليمها طلاب السنوات التحضيرية أو طلاب الدراسات العليا في الجامعات من حيث الكم والنوع المتبعين في إعداد الحصص والوحدات التدريسية من حيث طول كل حصّة وزمن تدريس كل وحدة وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المقترحة لتدريس كل حصّة أو وحدة.

5.2- الاهتمام بالفروق الفردية: هناك فروق فردية بين أبناء الجنس الواحد والعمر الواحد والدين الواحد والثقافة الواحدة من حيث الدوافع والميول والاهتمامات وأغراض الدراسة ومستويات الذكاء علاوة على متغيرات العمر والجنس والدين والثقافة، وهذا ما يفرض أن يكون لدينا معلمًا خبيرًا بمنهجه، قادرًا على تقديم مادته العلمية بطرائق متعددة، ووسائل متنوعة،

¹ - تعني اللغة الأم: أول لغة تلقّاها الطفل في بيئته، واستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكًا للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الطفل بأمه بوصفها أول كائن يتصل به. أما اللغة القومية فهي: تلك اللغة التي يُنصّ عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم وتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفرادها؛ فتوحد بينهم أساليب التعبير؛ لتُقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم التواصل المنشود، واللغة الرسمية هي: اللغة التي يُنصّ عليها في الدستور بوصفها لغة التخاطب الرسمي، وبها تصدر المنشورات والبيانات العامة، وبها تدار المحاكم، وتُدرس بها المواد العلمية في المدارس والجامعات، وتتعامل بها شركات الطيران ووسائل التواصل. يُنظر: طعمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الجزء الأول: المنهج وطرائق التدريس)، منشورات وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية رقم 18، ط1، مكة المكرمة 1986م، ص 57-58.

تراعي تلك الفروق والمتغيرات؛ وينتج عن التّظنر في الأسباب الخمسة السابقة أربع نظريّات عامّة مقترحة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تختلف عن التّظنريّات الخاصّة" في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد تحتوي عليها، ولربّما اشتملت إحدى التّظنريّات العامّة على مكوّنات من نظريّتين خاصّتين أو أكثر.

3- أشهر التّظنريّات العامّة في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

3.1- نظريّة المنهج الوصفيّ:

يساعد المنهج الوصفيّ على إعداد مناهج جيّدة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأنّه "يقف على القواعد الأساسيّة التي تحكم نظام اللّغة [العربيّة]، وتضبط أشكال التّعبير فيها" (المؤلّفين، 2008، صفحة 3/10)، ومن خلاله يتعرّف الباحث أو معلّم اللّغة العربيّة إلى كثير من خصائص اللّغة العربيّة وسماتها ووظائفها وما يميّزها من غيرها من اللّغات، ويستطيع من خلال هذا المنهج التّعمّق في دراسة خصائص اللّغة العربيّة والبحث في فلسفتها ومنطقها، وإن لم يكن تحديد خصائص فلسفة اللّغة وسمات منطقها غاية المنهج الوصفيّ الأساسيّة بقدر ما يتحدّث عن المراحل التاريخيّة لفنون هذه اللّغة وآدابها بدءًا من مراحل نشأتها الأولى وصولًا إلى تطوّراتها وخصائصها في العصور المتلاحقة.

ويبدو أنّ المنهج الوصفيّ وتطبيقاته في التّقد والدّراسة وبناء المناهج التّعليميّة على قدر كبير من الفائدة؛ لأنّه يهتمّ بتوصيف قواعد اللّغة وفنونها وآدابها وتطوّراتها المتلاحقة، ويساعد على مقابلتها بقواعد اللّغات الأخرى وفنونها وآدابها؛ فهو يحتوي على معلومات في منطق اللّغة وفلسفتها، ونصوص من فنون اللّغة وآدابها التّراثيّة والحديثيّة، التي تحتوي على ثقافة المجتمع والعصر، وتشتمل على تدريبات تُعين على فهمها وتعلّمها، "والثقافة ليست مجرد إشارات ترد عابرة في ثنايا النّصوص وإنّما يقصد إليها قصداً...والأدب ليس مجرد نصوص تختار من تراثنا العربيّ كيفما اتّفق، وحسبما يتوافر فيها، وإنّما تكمن وراءها فلسفة يسهل على القارئ إدراكها وعلى المتخصّص تقديرها" (المؤلّفين، 2008، صفحة 3/11).

وقد ظلّ التّساؤل عن وظائف الأدب واختيار نصوصه وطرائق تدريسها يثير إشكالاً قديماً متجدّداً منذ أيام أرسطو (385-323 ق.م) حتّى وقتنا الرّاهن. وإذا حاولنا تلخيص وظائف الأدب واختصارها تبرز لدينا وظيفتان المتعة والفائدة، وهما وظيفتان أساسيان، وأكثر مركزيّة من غيرهما من الوظائف الأخرى؛ وإمتاع الأدب يتأتّى من أساليبه وطرائقه الفنّيّة ولغته ومجازة، أو من شكله ومضمونه باختصار شديد. ومن الممكن أن تأتي فوائد النّصوص الأدبيّة من تصويرها روح عصرها وحملها ثقافته، ناهيك عن كونها أداة "لتعبئة الجماهير (المعبأة أكثر من اللّزوم بشروطها وأوضاعها) أو لشحنها، أو لتحريضها، أو لتأليبها، أو لتكتيلها، أو لتوحيدها" (بوتكلاي، 2011، صفحة 16)؛ ومن هنا فإنّ اختيار النّصوص الأدبيّة ووضعها في السّلاسل التّعليميّة، ليس مهمّة سهلة، ولا تكون كيفما اتّفق، وإنّما تحتاج إلى فلسفة تربويّة واعية، تشرف عليها مراكز علميّة أكاديميّة كبرى، يقوم عليها أهل الخبرة والاختصاص القادرين على مقابلة النّصوص والثّقافات وفهم الحدّ الأدنى من تشابهاتها واختلافاتها أيضًا.

وفي ضوء من هذا المنهج يتشكّل كثير من نظريّات المدرّسين التّعليميّة الخاصّة، ويؤلّف كثير من مناهج تعليم العربية للطلّاب العرب، ولا سيّما في المرحلتين: الثّانويّة والجامعيّة؛ لأنّه منهج يراعي حركة التّاريخ في سيرها الطّبيعيّ، بدءًا من نصوص التّراث والفلكلور والأساطير الشّعبيّة في الأدب القديم والمرويات الشّفويّة والنّقوش الأثريّة وصولًا لنصوص الأدب الجاهليّ وما تلاه من نصوص في العصور الدّهبيّة للّغة العربيّة وآدابها في زمن الرّسول محمّد صلى الله عليه وسلّم والخلفاء في العصر الرّاشديّ والعصرين: الأمويّ والعباسيّ، مرورًا بنصوص الأدب في عصور المماليك والدّول المتتابعة وصولًا إلى نصوص من الأدبين: الحديث والمعاصر.

وهناك من يميل إلى بناء المناهج أو سلاسل تعليم العربية حسب المهارات؛ كمهارات القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة مع التّدرج بمستوياتها من الأبسط إلى الأكبر من حيث عدد الكلمات وكميّة المعلومات اللّغويّة الجديدة. ولا نعدم من يدعو إلى

تدريس قواعد اللغة العربية ونصوصها حسب علومها وفنونها وآدابها؛ كتدريس علوم اللغة النحو والصرف وفنون الشعر والمقالة والقصة والرواية والمسرحية. ولا يخفى علينا أنّ مجمل هذه الدّعاوات تعترف بضرورة اختلاف مناهج تعليم العربية للناطقين بها عن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإن تشابه التعليمان في بعض الخطوط العريضة أو كثير منها؛ فتعليم العربية للناطقين بغيرها يختلف عن تعليمها لأبنائها الناطقين بها؛ لأنّها لغتهم الأم أو القومية أو الرسمية في كثير من الخطوات الإجرائية، والمتعلّم الأجنبي غير المتعلّم العربي؛ "فنحن أمام متعلّم له ثقافته، وله لغته الأولى، وله أهدافه من تعلّم العربية. ولا تزال المشكلة الكبرى تكمن في اختيار محتوى المقررات التعليمية... ولا تزال تنتظر اختبارها الواقعي، وهي خطوة تمهيدية يمكن أن تثمر مقررات أكثر مواءمة مع مقتضيات هذا العمل" (الراجعي، 1995، صفحة 120)، وإن تكن سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها ومقرراتها قد زادت زيادة ملحوظة في الآونة الأخيرة، فإنّ معظمها أو كثير منها على أقلّ تقدير ينطلق من سياسة ممّولي تلك السلاسل لا من أهداف دقيقة وسياسات تربوية واضحة.

3.2- نظرية التواصل الشاملة:

تحاول هذه النظرية الاستفادة من اللسانيات العامة بفروعها المتعددة: التواصلية والتطبيقية وعلمي اللغة: العام والتطبيقي (العصيلي، 2002، الصفحات 15-16) وتستلهم جهود المؤسسين الرّواد في هذا المجال؛ كجهود فرديناند دوسوسير Ferdinand de Saussure (1857-1913 م) حين قسّم العلامة اللسانية إلى دالّ ومدلول، وكارل بوهلر (1879-1963 م) الذي ميّز بين وظائف لغوية عدّة: كالوظيفة التعبيرية أو العرضية، التي تعبّر عن الحالة الداخلية والعواطف، والوظيفة الإشارية الغريزية، التي تهتمّ بالتواصل الحسيّ؛ كالتواصل الغريزي لدى جماعات الطيور والحيوانات، الذي يمكن الاستفادة منه في توظيف لغة الجسد وتفعيلها في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا سيّما إن كان المتعلّمون في المستوى المبتدئ، ولا يعلمون عن العربية شيئاً من قبل؛ حيث يمكن التعديل في النظريات الخاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ والجمع بين أكثر من طريقة واحدة من طرائق تدريسها بما يراعي الاختلاف بين أركان عملية التواصل الستة: (المرسل والرّسالة والمتلقّي والسّياق وقناة الاتصال ونظام الرّموز) من تواصل إلى آخر؛ فمرسل العربية للعرب الأقحاح من الناطقين بها غير مرسلها للناطقين بغيرها؛ وهذا ما يستدعي تغييراً جذرياً في أسلوب المرسل أو المعلم. ومن المفيد للمرسل أو معلّم العربية للناطقين بغيرها أن يُحسن شروط التواصل وظروفه بما يتناسب مع أيّ تحوّل في أركان العملية التواصلية؛ لذلك فإنّه من الواجب على (المعلّم/المرسل) أن يكون أن يكون نبهاً حقيقياً، وأن تكون أفكاره واضحة، ويُستحسن أن يكون ذا خبرة جيّدة؛ ليوثّف خبرته في توصيل القضية التي يناقشها مع المتعلّمين، وينوّع طريقته في عرض أفكاره المرتبة في تسلسل منطقي، وينتقي الألفاظ المناسبة؛ ليشرحها بصوت واضح عند الحديث عنها، ويكثر من ضرب الأمثلة، التي تجعل رسالته محسوسة، وإن كانت تحتوي على قدرٍ من التجريد (طعمة، 1986، صفحة 1/37).

وتعليم مهارات العربية: (قواعد أو قراءة أو كتابة أو محادثة...) بوصفها رسالة أو مرسلّة بالطريقة الإلقائية التقليدية غير تعليمها بطرائق العصف الذهنيّ أو حلّ المشكلات أو التعليم الجماعيّ أو "طريقة القواعد والترجمة The Grammar-Translation Method، والطريقة السمعية الشفهية The Audiolingual Method، وطريقة القراءة The Reading Method، والطريقة الصّامتة The Silent Way، والطريقة المباشرة The Direct Method، والطريقة الطّبيعية The Natural Method، وتعلّم اللغة في جماعة أو تعلّم لغة الجماعة The Community Language Learning" (العصيلي، 2002، صفحة 22) من خلال الانغماس اللغوي، أو تعليمها بطريقة الوسائط الحسية المتعددة (الرّشيد، 2020، صفحة 1071). وقد اقترح ويفير وكلود شانون (1916-2001 م) Weaver et Schannon وجود مرسل أو بات أو معلّم يُرمّز رسالته أو يُشَقّرها برموز اللغة أو أصواتها التي يعلم بها؛ "لينقلها بواسطة قناة معيّنة إلى متلقّي، يقوم بعملية مُعكّسة هي فكّ الرّموز؛ وانطلاقاً من هذه القاعدة، اقترح رومان جاكوبسون (1896-1982 م) (R.Jakobson) نموذجاً في التواصل اللغويّ" (كولوغي، 2012، الصفحات 66-67):

السّياق

المُرسل المُرسلّة المُرسل إليه

قناة الاتّصال

نظام الرّموز

وتتجاوز طريقة التدريس (القوزي، 2002، الصفحات 43-44) Method مفهومها البسيط¹، الذي يعني: توصيل المعرفة بمجموعة من الأساليب والأنشطة؛ لتغدو خطة شاملة من أجل تحقيق الأهداف التربوية الخاصة والعامة؛ ولذلك عُرِفَت الطريقة بأنها: "مجموعة من الأساليب التي [يُنظَّم بوساطتها] المجال الخارجي للمتعلم؛ من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة... وتتطلب عدداً من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة في داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم، وتقنيات التعليم، والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم" (العصيلي، 2002، الصفحات 22-23). ومن الواجب على المؤسسات التربوية المشرفة على تعليم العربية للناطقين بغيرها أن تطور معلمها، وتحديث مناهجها ووسائلها وطرائقها على الدوام، بما يتناسب مع أيّ تغيير في أيّ ركن من أركان نظرية التواصل العامة الستة.

وإن كان التواصل اللساني يبدأ أول أمره بوجود مجموعة من الأفكار في ذهن المرسل، يريد توصيلها إلى المتلقي؛ فحرى بالمرسل الحصيف أن يرتب تلك الأفكار في تراكيب وجمل تناسب فهم المتلقي والمحتوى المراد إيصاله معاً، ولا سيما إن كان المتلقي من الناطقين بغير العربية؛ لذلك يبتعد المرسل الذكي عن كثير من الألفاظ والمرادفات التي يشعر بصعوبة إيصالها، وقد يستعين ببعض من "أشكال الأداء الصوتي مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده... كل هذا يدخل في نطاق بناء الرّموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي)، وهي المرحلة التي تسمى بتركيب الرّموز encoding" (طعمة، 1986، صفحة 1/31). ولكي يتجاوز مرسل الرسالة أو معلم العربية للناطقين بغيرها عملية استظهار قواعد اللغة العربية أو محاكاة أصواتها أو تقليدها تقليداً دون فقه معانيها يجب ألا يتوقف أمر التطوير عند حد معين؛ لأن "اكتساب القدرة على الاتصال الكفاء أيضاً لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكرة قدر ما يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد، الناطق بلغات أخرى، خصائص التراكيب التي [يوظفها] في سياق اجتماعي... معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها" (طعمة، 1986، صفحة 1/44).

وعلى المعلم أن يبرّز ظروف البيئة التعليمية المرتبطة بقنوات التواصل ووسائلها بما يتناسب مع كل موقف من مواقف التواصل؛ لأن مواقف التواصل اللغوي في القاعة الدراسية تختلف عن مواقف التواصل الفعلي أو مواقف الانغماس اللغوي في أحاديث تواصلية عملية تطبيقية، وإن كانت تتشابه معها، ولا سيما أن الناطق بلغته الأم "لديه من الحسن اللغوي والفهم الدقيق لاستخدامات اللغة ما يفتقده كثير من غير الناطقين بهذه اللغة... والاتصال اللغوي بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معاني حقيقية بين الطالبⁱⁱⁱ أو رغبة في تبادل خبراتهم ومعلوماتهم بالعربية قدر ما هو تدريب لهم، أو بروفة Rehearsal يستعد الطالب بها للاتصال في مواقف حية بعد ذلك. فالطالب يحفظ مجموعة من الكلمات وعدداً من التراكيب التي يتصور المعلم أنها ضرورية له" (طعمة، 1986، الصفحات 43-44/1)، ناهيك عن التفاوت من حيث الثقافة المجتمعية بين مرسل النص (المعلم) ومتلقيه (الطالب)، وإذا كانت كفاءة التواصل باللغة العربية تشمل أشكال العلاقة بين لغة الفرد وثقافة مجتمعه؛ "فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث من أفراد وفي سياق اجتماعي معين. ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي بين طرفي الاتصال، ولكل منهما خلفية تختلف عن أخيه. وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى" (طعمة، 1986، صفحة 1/44).

3.3- نظرية قلب اللغة (نظرية التدريج):

تختلف نظرية قلب اللغة عن نظريتي: المنهج الوصفي ونظرية التواصل الشاملة في تعليم اللغة العربية لأبنائها الأقحاح أو الناطقين بغيرها، فقد نزعت نظرية المنهج الوصفي إلى تعليم العربية حسب التسلسل التاريخي للغة العربية؛ لفهم تطورات نصوصها الأدبية في المراحل التاريخية المتلاحقة، في حين ركزت نظرية التواصل الشاملة على أركان التواصل اللساني الستة المرتبطة بوظائف

¹ - قد يكون لكل مدرس طريقته التعليمية الخاصة، وقد يؤدي المدرس الجيد ثلاثة دروس لغوية بثلاث طرق تعليمية مختلفة؛ كطريقة التعليم التعاوني، وطريقة العصف الذهني، وطريقة الانغماس اللغوي؛ نتيجة لخبرته بمادة الدروس الثلاثة التي تتطلب تلك الطرق؛ غير أن طرائقه التعليمية السابقة تدخل كلها تحت نظرية المنهج الوصفي التاريخي العامة والقائمة على خبرة وصفية طويلة دفعت المعلم نحو تنوع طرائقه التعليمية الخاصة من درس إلى آخر.

اللغة الست؛ لمراعاتها عند بناء المناهج وسلاسل تعليم اللغة للناطقين بغيرها وطرائق تدريسها ووسائلها التعليمية وإعداد معلّميها الجيّدين؛ لكنّ نظرية قلب اللغة تركّز على التدرّج في بناء مناهجها التدريسية وسلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأنّ "اكتساب القدرة على الاتصال الكفاء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية تمرّ بمراحل متدرّجة، وفي كلّ مرحلة يكتسب الفرد شيئاً... [ولا تُكتسب اللغة] من خلال سيطرة كاملة [عليها]، فليس هناك من يملكها، وإنّما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ... من هنا لا نعتبر الخطأ اللغويّ دليلاً على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق" (طعمة، 1986، صفحة 1/44).

إن كانت نظرية قلب اللغة أو نواة اللغة العامّة (الرّاجعي، 1995، صفحة 115) كما يسمّيها عبده الرّاجعي تعتمد على التدرّج منهجاً في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فإنّها تنطلق في تصوّرها حول منطق اللغة وفلسفة تعليمها من أسئلة ترتبط بالتطوّر الدلاليّ في اللغة الواحدة وتدرّج مستويات مفرداتها من حيث الصّعوبة واتّساع معانيها وتحولات المعنى، وكان تساؤل أصحاب هذه النظريّة حول الكيفية التي تمكّن الأبناء من الحفاظ على لغة آبائهم وأجدادهم أو تدفعهم إلى نسيانها أو تطويرها أو العدول عنها إلى لغة أخرى؛ فلماذا يستمرّ الأبناء في فهم لغة الأجداد برغم تطوّرات اللغة وتحولاتها المستمرة؟ والجواب عندهم لأنّ "محيط مفردات أيّ لغة يتضمّن مجموعة من الكلمات تكون أشبه بالقلب أو النّواة. فقد لا يعرف امرؤ معنى كلمات مثل: وحدة القياس الثنائيّ أو النّويّة أو (الإدراك)، ونعده [برغم] ذلك متعلّماً بشكل عامّ. بيد أنّ كلّ امرئ لا بدّ وأن يعرف بلغة وطنه كلمات مثل: (ماء، وخبز، وأرض، وثمانيّة، وعمل، وبيت، ورأس... إلخ). هذه الكلمات التي نراها كلمات ضروريّة بصورة مطلقة ولازمة لكلّ إنسان هي ما يمكن أن نسمّيها قلب اللغة. ويفيد هذا القلب أيضاً من حيث أنّه مصدر لتوليد كلمات جديدة كما أنّه يظلّ حيّاً آماداً طويلة تفوق القرون عدداً. إنّ التغيّرات تمسّ القلب أيضاً ولكن في بطء شديد للغاية. فقد تمرّ مئات الأعوام دون أن يطرأ تغيّر ذو دلالة على قلب مفردات أيّ لغة" (أ. كندر اتوف، 1972، الصفحات 103-104).

وللاستفادة من نظرية قلب اللغة في فهم التطوّر الدلاليّ والتحوّل الزمنيّ في معاني ألفاظ اللغة عبر التاريخ وتوظيفه في تعليم اللغات لأبنائها الأقحاح أو الناطقين بغيرها درس أصحاب هذه النظريّة مفردات اللغة في مُدد زمنيّة طويلة متلاحقة، تصل كلّ واحدة منها إلى ألف سنة تقريباً، وقارنوا بعضها الأوّل ببعضها الآخر؛ ليتوصّلوا إلى أكثر المفردات ثباتاً في مديّتين زمنيّتين متلاحقتين؛ ليعتمدوا تلك الألفاظ الثابتة قلباً للغة، ويضعوها في قائمة تشكّل مفاتيح الدّراسة عند بناء أيّ سلسلة لغويّة؛ واختاروا لذلك قائمة من ألفاظ الجسد الإنسانيّ والضمائر ومفردات الحاجات الأساسيّة كالأكل والمشرّب والمسكن؛ فتبيّن لهم أنّ قائمة اللغة الإنكليزيّة أعطت ثباتاً بمعدّل 85 بالمئة؛ أي أنّ 190 كلمة منها ظلّت ثابتة دون أيّ تغيير، وكانت النتيجة نفسها في اللغة الروسيّة، وأبقت معظم اللغات الحديثة على معدّل ثبات لا يقلّ عن 75 في المئة، "ويرجع هذا الفارق وهو 9 في المئة إلى عدم الدقّة في تحديد الزمن التاريخيّ لعدد من الآثار التي اتّخذناها أساساً ومعيّاراً لدراستها مثال ذلك اللغة المصريّة القديمة، التي قارناها باللغة القبطيّة يتراوح تاريخها ما بين 2100-1700 ق.م. وهي فترة زمنيّة تمتدّ إلى أربعة قرون. ومن ثمّ فمن الطّبيعيّ تماماً أن يصبح معدّل الثّبات على مدى ألف عام هو 76 في المئة من الكلمات، وهو أقلّ معدّل كشفت عنه الدّراسات الإحصائيّة... ولقد انتهى الباحثون بناء على المعالجة الإحصائيّة لعدد كبير من اللّغات إلى نتيجة مؤدّاه أنّ المعدّل الثّابت لسرعة التّغيّر؛ أي معدّل زمن تغيّر اللّغات يعادل تقريباً 81+ في المئة كلّ ألف عام. وهذا هو معدّل سرعة عقرب الساعة اللّغويّة" (أ. كندر اتوف، 1972، صفحة 107).

قد لا يتغيّر قلب اللغة أبداً، وإن تغيّر فإنّه يتغيّر بمعدّل زمنيّ بطيء جدّاً، وله دور كبير في استمراريّة تواصل الأبناء مع الأجداد من خلال لغاتهم، وله فائدة كبيرة في اختيار قوائم الألفاظ الأكثر ثباتاً وتكراراً؛ تلك التي نحتاجها في أيّ تواصل لسانيّ؛ لنبني منها سلاسل تعليم اللّغات الأجنبيّة للناطقين بغيرها وفقاً لمبدأ التدرّج الذي تعتمده نظرية قلب اللغة. وقد أقرّ الباحثون بصعوبة اختيار قلب أيّ لغة أو نواتها العامّة، ولا سيّما تلك الاختيارات العشوائيّة غير المبنية على دراسات علميّة دقيقة في كثير من سلاسل تعليم اللّغات للناطقين بغيرها، لكنّ جهود أ. كندر اتوف (1892-1938 م) في مجال اللغة والتّواصل والإشارات ونظريّتي: قلب اللغة والسّاعة اللّغويّة سهّلت هذا الأمر على صعوبته؛ فهو "يحتاج إلى جهود كبيرة تمهّد له بعمل دراسات الشّيوخ على مستوى الكلمات

وعلى مستوى الأبنية النحوية، وهو على ما ذكرنا ما لم يتم منه شيء حتى الآن في العالم العربي" (الراجعي، 1995، صفحة 122). ومع ذلك لا نعدم دراسة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها تنص "على أن المفردات الألف الأولى تمكّن القارئ على فهم ما يزيد على 80 بالمئة من مفردات أي نصّ عاديّ. وتنصّ دراسة أخرى على أنّه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من 2000 إلى 2500 كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم [التواصلية] لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس واستطاعوا أيضاً إضافة الكلمات التخصصية التي تلزم في مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية" (طعمة، 1986، صفحة 1/45).

وبما أنّ نظرية قلب اللغة تقوم على مبدأ التدرّج في تعليم أيّ لغة للناطقين بغيرها بدءاً من الألفاظ الضرورية جداً لأيّ تواصل لسانيّ مع التوسّع في المجالات المتعدّدة مع مرور الوقت، وصولاً إلى تعليم العربية لأغراض أكاديمية محدّدة؛ فقد وجد الباحثون أنّه من الضروريّ بعد تعلّم مفاتيح اللغة أو قلبها أو نواتها أن نتوسّع في تعليمها شيئاً فشيئاً حتى نصل إلى تعليم الطالب ألفاً أو ألفين من ألفاظها الأكثر شيوعاً وانتشاراً، ثمّ نبدأ بدمج بعض الكلمات الاختصاصية أو الغريبة في نصوص واضحة أخرى؛ ليتثنى تعليمها في المرحلة المتوسطة وما بعدها، "ومن المنطقيّ ألا تكون المرحلة المتقدمة [في تعليم اللغة للناطقين بغيرها] لأغراض عامة؛ بل يغلب عليها أن تكون موجّهة لأغراض خاصة؛ ذلك أنّ المتعلّم الذي يتعلّم العربية لأغراض الاتصال العامّ يمكنه أن يكتفي بالمرحلتين الأولى والمتوسطة، أمّا الذي يريد أن يتقن علماً خاصاً فعلينا أن نختار له النمط اللغويّ الذي يعينه على ذلك؛ وقد لاحظنا أنّ معظم الوافدين من البلاد الإسلامية لتعلّم العربية يريدون دراسة الشريعة، أو الدين، أو اللغة العربية، وبعضهم يريد دراسة الطبّ أو الهندسة. وهؤلاء ينبغي ألا يكون مقرّهم التعليميّ مقصوراً على المقرّر اللغويّ العامّ، بل لا بدّ من اختيار (اللغة) التي تعدّه لدراسته التالية، ومن المهمّ جداً لأولئك الذين يتوجّهون إلى الدراسات العملية ألا تخلو مقرراتهم من اللغة الخاصة بالثقافة الإسلامية" (الراجعي، 1995، صفحة 122)؛ ولذلك حظيت نظرية الدوافع أو النظرية الاحترافية في تعلّم اللغات الأجنبية أو تعليمها للناطقين بغيرها بأهمية كبيرة لدى المهتمّين بهذا المجال.

3.4- نظرية الدوافع (النظرية الاحترافية):

تمثّل الدوافع أو الدافعية عاملاً رئيساً حاسماً في تعلّم أيّ لغة أو تعليمها؛ فاكتمال اللغة من هذا المنظور مثله مثل اكتساب أيّ علم آخر يحتاج إلى دافعية لدى المتعلّم؛ يمكن تعزيزها وتوظيفها والاستفادة منها في زيادة إقباله على تعلّم لغته الجديدة، وإن لم تكن هذه الدافعية موجودة لا يمكن للمعلّم أن يسوق المتعلّم إلى تلقّي مادّته اللغوية الجديدة أو التفاعل معها سوّقاً، وإن كان تعلّم اللغة الأمّ واكتسابها أكثر حيوية وفاعلية من تعلّم اللغة الأجنبية الثانية لاختلاف المواقف والأسباب والدوافع الكامنة خلف التعلّمين؛ فإنّ تعلّم اللغات: الأمّ والقومية والرسمية مسألة وجودية ترتبط بالهوية والعيش المشترك إلى حدّ كبير، وكذلك ينطلق "متعلّم اللغة الثانية عادة من دوافع خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها. وتنوّع هذه الحاجات والأغراض من ثقافية إلى سياسية إلى اقتصادية إلى اجتماعية إلى غير ذلك من دوافع. إنّ وظيفة اللغة بالنسبة للأجنبيّ الذي يتعلّم العربية تختلف إلى حدّ كبير عن وظيفتها بالنسبة للطفل العربيّ، كما أنّ أهميّتها بالنسبة إلى كلّ منهما متباينة. إنّها للطفل العربيّ ذات أهمية استراتيجية لا مندوحة عنها في حياته، وهي بالنسبة للأجنبيّ ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلّمها، وقد لا يخسر من الجهل بها" (طعمة، 1986، صفحة 1/95).

تستفيد نظرية الدوافع أو النظرية الاحترافية في مرحلتها الأولى من نظرية قلب اللغة ومستواها المبتدئ أو مستواها الأول من حيث تعليم قلب اللغة أو نواتها ومفاتيحها؛ لينطلق المعلّمون خلال هذه المرحلة إلى تحديد ميول المتعلّمين الجدد ومعرفة أغراضهم ودوافعهم واتجاهاتهم الكامنة وراء إقبالهم على تعلّم العربية؛ ليعدّوا لهم الكتب والمناهج وطرائق التدريس المناسبة لهم؛ وليبني أصحاب هذه النظرية على المدى الأطول سلاسلها المتعدّدة بمستوياتها المتنوعة لتعليم العربية للناطقين بغيرها وفقاً للغرض أو الدافع الذي دفعهم إلى الإقبال على تعلّم العربية، ولعلّنا نلاحظ أنّ كثيراً من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أقرب ما تكون من سلاسل تعليم العربية وفقاً لنظرية التواصل الشاملة من خلال التّنوع في مواضيع الوحدات الدراسية مع الاقتراب من شكل السلاسل الاحترافية في مجال تعليم العربية لأغراض دينية من خلالها تركيزها على مواضيع ترتبط مباشرة بالإسلام، ويمكننا أن نعدّد أهمّ السلاسل الاحترافية التي يمكن إعدادها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

4- سلاسل احترافية مقترحة:

4.1- العربية لأغراض تواصلية:

وتمثل هذه السلسلة المرحلة المبتدئة، وتحتوي على أصوات اللغة العربية، وحروفها، وقواعدها الأساسية، وكلماتها الأكثر شيوعاً وتكراراً وانتشاراً، مع رسوم متعددة حول جسم الإنسان وأسماء أعضاء الجسد والأشخاص المحيطين به، والأشياء التي يحتاجها الإنسان في بيئته الأسرية داخل بيته، على أن تتوسع هذه السلسلة بعد ذلك في المستوى الجديد في مجالات متعددة، ولا سيما المجال الاحترافي، الذي يتناسب مع ميول المتعلم وأهدافه وأغراضه من دراسة اللغة العربية.

4.2- العربية لأغراض دينية:

العربية الفصحى لغة الإسلام، ويعود له الفضل الأكبر في حفظها وشهرتها وانتشارها وسيادة اللهجة القرشية على اللهجات العربية الأخرى، وهي لغة تعبدية، يؤجر المسلم العربي أو الأعجمي على قراءة حرف واحد من حروفها في القرآن الكريم؛ لذلك فهي "جديرة بأن تتعلم لما لها من مكانة دينية فريدة تتميز بها. إن العربية هي المظهر اللغوي للقرآن الكريم؛ كتاب المسلمين الخالد. ولقد أنشأ هذا بين اللغة العربية والإسلام صلات يعزّ حصرها، ويصعب تعدادها. كما جعل من تعلم العربية وتعليمها واجباً لا يسقطان عن مسلم. لقد أوصى النبي صلى الله عليه وسلم بذلك. كما أثر عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: تعلموا العربية فإنها من دينكم" (طعمة، 1986، صفحة 1/11).

ولعل ارتباط اللغة العربية بالإسلام جعلها لغة رسمية في البلاد الإسلامية قبل أربعة عشر قرناً علاوة على كونها لغة دينية، وأسهم في الشروع بتعليمها للناطقين بغيرها "في القرن الأول من الهجرة؛ بعد أن اتسعت الفتوحات الإسلامية خارج جزيرة العرب، ودخل في الإسلام من لا يعرف اللغة العربية؛ فأصبح تعليم القرآن الكريم لأبناء البلاد المفتوحة واجباً على المسلمين الناطقين بالعربية، ووسيلة من وسائل تبليغ الإسلام ودعوة الناس إليه" (العصيلي، 2002، صفحة 7)، وزاد الدين الإسلامي من دافعية المسلمين الجدد ورغبتهم في تعلم لغة دينهم الجديدة؛ لذلك كانت دافعية المقبلين على تعلمها عالية جداً؛ "حتى إن المتعلمين والمعلمين لم يشعروا بالحاجة إلى البحث عن أساليب لتيسير هذا التعلم؛ كإعداد الخطط والمناهج والمقررات، وتأليف الكتب وأدوات التقويم ونحوها مما تحتاجه برامج تعليم اللغة العربية اليوم" (العصيلي، 2002، الصفحات 8-9).

4.3- العربية لأغراض دبلوماسية:

طلب الرسول محمد صلى الله عليه وسلم من زيد بن ثابت الأنصاري رضي الله عنه أن يتعلم السريانية لأغراض دبلوماسية كما مر معنا في مطلع البحث (السُّجْستاني الحنبلي، 2002، صفحة 1/143)، وقد أرسل النبي الكريم عدّة رسائل إلى ملوك الدّول العظمى المجاورة ورؤسائها قياصرة وأكاسرة، يدعوهم فيها إلى الإسلام، وكان المبعوثين رسلاً دبلوماسيين، ومن الوارد جداً أن يكونوا على معرفة بالعربية وغيرها كي يترجموا رسائل النبي الكريم صلى الله عليه وسلم، وإن لم يكونوا كذلك فلا بد أن يكون لدى الملك المقصود برسالة النبي الكريم من يجيد العربية بوصفها لغة أجنبية ثانية؛ حتى يترجم رسالة النبي الكريم؛ ومن هنا يبدو أن تعلم العربية وتعليمها لأغراض دبلوماسية هدفاً قديماً ودافعاً متجدداً، ازدادت أهميته في العصر الحديث؛ عصر السفارات والقنصليات والبعثات الدبلوماسية والحدود السياسية بين الدّول الحديثة؛ عصر الأهمية الاستراتيجية للوطن العربي في توسّطه بين قارّات العالم القديم، وامتلاكه احتياطياً كبيراً من ثروات العالم وموارده الطبيعية؛ ممّا دفع كثيراً من الدّول إلى تعليم أبنائها ونخبها الفكرية اللغة العربية لأغراض دبلوماسية، و"في ظلّ العلاقات الدبلوماسية والسياسية والاقتصادية والثقافية المتبادلة بين الدّول الإسلامية، والمصالح الأخرى المشتركة بينها، زادت حاجة الدّول الإسلامية [وغير الإسلامية] الناطقة بغير العربية إلى تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ فاهتمّت بالمناهج وطرق التدريس الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وأدّى هذا الاهتمام إلى إنشاء العديد من المعاهد والمراكز المخصصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في آسيا والشرق الأوسط وأوروبا وأمريكا" (أحمد، 2015، صفحة 13)، ناهيك عن تعلم العربية وتعليمها لأغراض دبلوماسية (إقناعية-تأثيرية) في المجتمع العربي؛ فالأجنبي عندما يخاطب المجتمع العربي بلغة أجنبية لن يؤثر في أبنائه كما لو خاطبهم بلغتهم الأم؛ لذلك تُستخدم اللغة العربية الفصحى "لتعبئة

الجماهير (المعناة أكثر من اللزوم بشروطها وأوضاعها) أو لشحنها، أو لتحريضها، أو لتأليبها، أو لتكتيلها، أو لتوحيدها" (بوتكلاي، 2011، صفحة 16).

وكذلك للعربية أهميتها السياسية أيضاً فهي لغة سامية مغرقة في القدم، يكثر مقارنتها بلغات العالم القديم الأخرى سامية أو غير سامية، كالسومرية والآكدية والآرامية والعبرية والسريانية لأهداف ثقافية أيديولوجية (المحجوب، 2008، صفحة 150)، ناهيك عن الوزن السياسي والاقتصادي للدول العربية، التي "تحظى في هذه المرحلة بمكانة مهمة في العالم كله، وتلعب دوراً مهماً في توجيه أحداثه. ومن هنا كانت [اللغة العربية] محط أنظار الآخرين ومثار اهتمامهم وملتقى أهدافهم. هذا فضلاً عما تلعبه بعض البلاد المسلمة من دور مهم في حركة الأحداث العالمية المعاصرة" (طعمة، 1986، صفحة 1/12)، وربما "لا يختلف اثنان على أن تعليم اللغة العربية وتعليمها لم ولن يتوقف يوماً حتى قيام الساعة؛ لأنها لغة مرتبطة أولاً وقبل كل شيء بدين وعبادة عند المسلمين، ومرتبطة بمصالح اقتصادية وتجارية وربما دبلوماسية وسياسية عند غير المسلمين" (أحمد، 2015، صفحة 19).

4.4- العربية لأغراض تراثية اجتماعية (أنثروبولوجية):

اللغة العربية لغة عريقة مُغرقة في القدم؛ لذلك تكثر مقارنتها بلغات الشرق القديمة لأغراض متعددة علمية متعددة؛ حيث تأتي الأسباب الأنثروبولوجية والاجتماعية والتراثية في مقدمة الأسباب التي دفعت الدارسين لتعلم العربية الفصحى المعاصرة، ومقارنتها بعربية الشعر الجاهلي وعربية القرآن الكريم في مرحلة أولى، ثم الانتقال إلى مقارنتها بشقيقاتها من اللغات السامية القديمة في مرحلة ثانية، وقد أقر الباحثون على الدوام بالأهمية البالغة للعربية الفصحى لأسباب كثيرة ودوافع متعددة؛ "إنها جديرة بأن تعلم لما تحمله للإنسانية من ميراث ثقافي كبير. إن من الثابت تاريخياً وحضارياً أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى وفي أكثر فتراته ظلاماً. لقد استوعبت العربية بجدارة كلاً من التراثين: العربي والإسلامي" (طعمة، 1986، الصفحات 12-13/1).

4.5- العربية لأغراض استشراقية وأدبية وفنية:

جمعت الأغراض الأدبية والفنية والدوافع الاستشراقية في باب واحد لأن معظم المستشرقين الذين أقبلوا على دراسة اللغة العربية درسوا الأدب العربي من الشعر الجاهلي والأشعار الإسلامية إلى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بوصفه أدباً متميزاً وفناً لغوياً يحمل فكراً وثقافة على قدر كبير من الأهمية؛ ولأنهم أرادوا فهم الثقافة العربية الإسلامية من خلال فهم اللغة بوصفها حاملة الفكر، ولا ننسى أسماء كثير من المستشرقين الذين درسوا لغتنا العربية، وأتقنوها حتى أرخوا لأدبنا العربي، كما فعل كارل بروكلمان (1868-1956م)، وراح بعضهم يناقش أصل العربية وشعرها الجاهلي وقضايا في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف كما فعل ثيودور نولدكه (1836-1930م) وإسرائيل ولفنسون (1899-1980م) وجولدتسهر (1850-1921م) وغيرهم.

ولا يستغرب الزاجي أن كثيراً ممن تعلموا العربية أو علموها بوصفها لغة أجنبية ثانية أو ثالثة كانوا من غير المسلمين، ودرسوها لأغراض استشراقية، "بل إن أكبر المراكز التي اهتمت بذلك تنتمي إلى المؤسسات والجامعات الغربية، ولا تزال المناهج والمقررات والمصطلحات السائدة هي تلك التي وضعها المستشرقون مثل بروكلمان [وأوغست فيشر (1865-1949م)] ووليم رايت (1830-1889م) وأرنه أمبروس (1942-م)] وغيرهم. وقد كان هذا الاهتمام صادراً عن أسباب كثيرة...كمحاولة فهم الحضارة الإسلامية في دوائر الاستشراق. ثم تغير الوضع في الأربعين سنة الأخيرة حين تحول الاهتمام إلى العربية المعاصرة نظراً لأهمية العالم العربي الاستراتيجية والاقتصادية. وأشهر الجامعات التي تقدم أعمالاً مهمة في تعليم العربية تجدها الآن في الولايات المتحدة الأمريكية وفي بريطانيا وألمانيا وإيطاليا" (الزاجي، 1995، صفحة 116). ومهما يكن من أمر المستشرقين وأغراضهم يختلف تدارس نظرية الأدب وتاريخه (تعلماً وتعليماً) عن تعلم نصوص الأدب أو تعليمها، ولا سيما لدى الناطقين بغير العربية؛ لذلك يجب علينا تحديد مهمة معلم نصوص الأدب العربي للناطقين بغيرها، وضبطها؛ ليكون المعلم "في وضعية إيجابية إذا كان يدرس أدباً أجنبياً، ذلك أن تلاميذه يكونون معوّدين على تمارين تكسيهم ممارسات لغوية جيدة، كما يستطيع أن يثير، انطلاقاً من خطاب غير (موسوم)، الوعي بما يجعل الأدب مغايراً مختلفاً؛ لأن هذا الاختلاف عن اللغة المتداولة وعن الكتابة العادية (روبورتاج مثلاً)، كما بين دانييل كرسست Danel Coste، هو ما يميز الخطاب الأدبي. وإذا كان منهاج اللغة العربية لم يشر تصريحاً إلى الوظائف التي يسند لها الأدب، فقد أشار إلى أن درس الأدب يتوخى تحقيق مجموعة من الكفايات: التواصلية والمنهجية والثقافية والقيم والمواقف الوجدانية لدى التلميذ وتنميتها وصقلها. وتكشف لنا إطلالة سريعة على الأهداف التي تتضمنها كل كفاية من هذه الكفايات عن

تصوّر المنهاج الضمّي للأدب، فهو أداة وغاية: أداة لتنمية اللّغة ومعرفة الأساليب والمفاهيم الأدبيّة، ولاكتساب مهارات الفهم والتحليل والتّفكيك ونقل القيم الإنسانيّة والتّعرف [إلى] أنواع أساليب الكتابة ووظائفها؛ وهو غاية إذ يشير المنهاج إلى إعداد تلميذ يُقبل بهم وعشق على قراءة الأدب أثناء الدّراسة وبعدها" (بوتكلاي، 2011، صفحة 25).

لا يتأثر الطّالب بأستاذه ولغته التي يدرسها فحسب، بلا يتأثر بمضامين النّصوص الأدبيّة، التي يدرسها أيضًا؛ لذلك قالوا: الإنسان مع لغة ثانية إنسان ثانٍ، ولعلّ تأثر طه حسين بأسلوب أستاذه ومنهجه مثال شهير في هذا المجال؛ لذا يجدر بنا أن نشير إلى أنّ اختيار النّصوص الأدبيّة وبناء السّلاسل رسالة سامية، ومهمّة علميّة كبيرة جدًّا، لا يمكن القيام بها كيفما اتفق، ولا سيّما أنّ وظائف الأدب وتوظيفاته تتعدّد بتعدّد منطلقات الفلاسفة الفكريّة، وتختلف باختلاف آراء النّقاد ومذاهبهم، وسيترتب على ذلك تعدّد وظائف الأدب والأغراض من "تدريسه مع ضرورة مراعاة خصوصيّة المستهدف/ التّلميذ والنّصوص المختارة (قديمة/ حديثة، شعريّة، نثريّة... إلخ). إنّنا نروم بالأدب ومن خلاله، نقل الثّقافة إلى الجيل الصّاعد وتحسين أدائه اللّغويّ، كما ينبغي الحفاظ على تربية الدّوق والإحساس بالجمال الفنّي" (بوتكلاي، 2011، صفحة 20)؛ ولذلك ركّز فرانك سميث Frank Smith الباحث في اللّسانيّات النّفسية "على دور معارف القارئ القبليّة في فهم النّصّ، حيث يتعدّر عليه الفهم دون التّوقّر على نظريّة للعالم؛ لذا يصير من مهامّ المدرّس عمومًا ومدرّس الأدب خصوصًا بناء هذه المعارف القبليّة لتمكين التّلميذ من قراءة النّصوص وفهمها، وإدراك إحتياجاتها المعرفيّة والثّقافيّة والإفادة منها في إغناء معارفه وإثرائها" (بوتكلاي، 2011، صفحة 21).

4.6- العربيّة لأغراض علميّة:

تاريخ العلوم لدى العرب كالطبّ والهندسة والفلك والجغرافية وغيرها حافل بكثير من الإنجازات؛ لذلك تسعى الأمم المتقدّمة إلى الإحاطة بمجمل علوم الأمم الأخرى؛ قديمها وحديثها؛ ممّا يدفعها إلى ابتعاث طّلابها المتفوّقين إلى دول العالم كلّها؛ لتعلّم لغاتها ودراستها علومها، لا سيّما إن كانت أمة ذات تراث علميّ حضاريّ غنيّ مثل الأمة العربيّة، التي تهتمّ بها الدّول المتقدّمة، وترسل إلى دولها طّلابها باستمرار؛ ليدرسوا لغتها وآثارها وعلومها وثقافتها القديمة والحديثة؛ لعلّهم يضيفون إلى العلوم والمعارف الإنسانيّة سطرًا جديدًا أو بعض المفردات على أقلّ تقدير، من خلال دراسة العلوم والحضارة العربيّة بلغتها الأمّ؛ ولأنّ لغة العلوم تختلف عن لغة الآداب والفنون في كثير من مفرداتها ومصطلحاتها ستكون السّلسلة العلميّة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها ذات فائدة كبيرة في هذا المجال.

4.7- العربيّة لأغراض إنسانيّة:

ازداد في الآونة الأخيرة نشاط الجمعيات والمنظّمات الإنسانيّة؛ لأسباب متعدّدة؛ منها: ازدياد الحروب والنّزاعات بأنواعها المتعدّدة؛ كالحروب الدّوليّة والأهليّة والنّزاعات العرقية، وازدياد الكوارث الطّبيعيّة وتفاقمها؛ ممّا استدعى تدخّل الدّول للمساعدة أو تحقيق المكاسب؛ فاحتاجت الدّول المتدخّلة إلى إرسال منظّماتها ومبعوثيها المدرّبين باللّغة اللازمة والمهارات الكافية؛ ولأنّ البلدان العربيّة تحفل ببعض هذه النّزاعات أو الكوارث كان تعلّم اللّغة العربيّة ضروريًّا بوصفها لغة أجنبيّة ثانية لدى كثير من أفراد تلك المنظّمات.

4.8- العربيّة لأغراض اقتصاديّة تجاريّة:

كان الأراميون القدماء تجارًا؛ فشاعت لغتهم، وانتشرت، وكانت الأسباب الاقتصاديّة والتّجاريّة عاملاً بارزًا في شيوع اللّغة الفينيقيّة وأبجديّتها في العصور القديمة؛ ولأنّ العامل الاقتصاديّ عامل مهمّ جدًّا في ازدهار الدّول والممالك والحضارات أو انهيارها يهتمّ كثير من الدّول بتعلّم لغات الدّول ذوات المواقع الاستراتيجيةّ المهمّة على طرق التّجارة العالميّة والدّول ذوات الاقتصاد القويّ أو الغنيّة بمصادر الطّاقة والثّروات المهمّة؛ كالنّفط والغاز والموادّ الخام؛ لذلك يمكن للمهتمّين بمجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها أن يعملوا على بناء منهج أو سلسلة لغويّة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها تهتمّ بهذا الدّافع، أو تراعي هذا المجال، على أن تحظى المفردات التّجاريّة والاقتصاديّة بعناية بالغة فيها، ويمكن أن تزود تلك السّلسلة التّعليميّة بقوائم معجميّة ملحقّة في نهايتها، تُرتّب أبجديًّا أشهر الألفاظ الواردة فيها، وترجمها إلى أهمّ اللّغات الحيّة لدى الدّول ذوات الشّأن الاقتصاديّ البارز؛ كاللّغات الإنجليزيّة والصّينيّة والفرنسيّة والألمانيّة واليابانيّة وغيرها. وفي ضوء من الأغراض السّابقة يمكن التّوسّع فيها كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، ويمكن للمنظّمات التّعليميّة والمراكز البحثيّة أن تطمح لإنتاج سلاسل تعليميّة أو مؤلّفات تعريفية على أقلّ تقدير تتحدّث عن تعليم العربيّة لأغراض طبّيّة وسياحيّة وغيرها من الأغراض والمجالات، التي يهتمّ بها هذا الدّارس أو ذاك.

5- خلاصة البحث ونتائجه وتوصياته:

تختلف اللغة العربية عن كثير من اللغات العالمية الحية أو المندثرة بجملة من خصائصها المنطقية ومبادئ فلسفتها اللغوية، وإن تشابهت مع بعض منها في جزء من الصفات حيناً أو كثير منها حيناً آخر، ولا سيما اللغات الشرقية أو السامية القديمة. وقد استفادت اللغة العربية بوصفها لغة الدول العربية الرسمية، ولغة أبنائها الأم والقومية، ولغة المسلمين الدينية؛ فازداد شيوعها وانتشارها مقارنة بأخواتها من اللغات الشرقية القديمة الأخرى، وبدأ أن تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ثانية أو ثالثة للناطقين بغيرها يحتل مرتبة تاريخية عريقة تعود إلى أربعة عشر قرناً على أقل تقدير، وإن افتقد تعليمها القديم إلى كثير من الطرق والوسائل والأدوات التي نستفيد منها في وقتنا الحاضر بسبب ثورة الاتصالات والتطور الهائل في تقانة المعلومات.

وإن كان ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يعدم كثيراً من الجهود الفردية والنظريات الخاصة المتعددة التي يقدمها هذا المركز أو ذلك الباحث المجتهد في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، فإن ميدان هذا الجانب التعليمي من ميادين علم اللغة التطبيقي ما زال يفتقد إلى تنظيم الجهود وترتيبها تحت إشراف منظمات أكاديمية مختصة، تحظى بالرعاية الرسمية، ولديها إمكاناتها الثقافية والاقتصادية لاستخدام الكفاءات وتنظيم الجهود المتميزة في هذا المجال.

وإن كنا نلاحظ في الآونة الأخيرة جهوداً حثيثة في هذا المجال في بعض الدول العربية، ولا سيما دول الخليج العربي، على مستوى تنظيم المؤتمرات والمهرجانات والندوات وطباعة السلاسل وبحوث المؤتمرات المحكمة من جانب، فإننا نحتاج من جانب آخر إلى جهود علمية حثيثة تستقرئ مجمل ما كتب ويكتب في هذا المجال؛ لغربله واختصار المكرر والمتشابه والمشتت منه، والخروج بنظريات عامة كبرى في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا ما سعى إليه هذا البحث؛ فاستقرأ الباحث ما أمكنه استقرائه من جهود فردية وجماعية في هذا المجال، واستعرض بإيجاز شديد تاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها، وعلاقته بفلسفة التربية والتعليم؛ لتحديد الأهداف العامة والخاصة من تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن استقرأ كثير من النظريات والتجارب الخاصة الناجحة في هذا المجال استطاع البحث أن يخرج نظريات عامة أربع، يمكن أن ينضوي تحت أي واحدة منها نظرية خاصة أو أكثر من نظريات تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويمكن لجذور نظرية خاصة واحدة أن تمتد إلى نظريتين عامتين أو أكثر بحسب اجتهاد صاحب تلك النظرية أو أصحابها.

وقد أقرت مجمل النظريات العامة ببعض التشابهات والاختلافات بين اكتساب العربية لدى أبنائها الأقحاح بوصفها لغتهم الأم أو القومية أو الرسمية في الدول العربية واكتسابها لدى الراغبين بتعلمها بوصفها لغة أجنبية ثانية أو ثالثة بالنسبة لهم، ونهت إلى فروق أساسية بين اكتسابها لغة أم أو لغة رسمية أو لغة قومية من جانب وتعلمها كلغة أجنبية ثانية أو ثالثة من جانب آخر، مثلما دعت إلى ضرورة الانتباه إلى الدوافع الكامنة وراء تعلم العربية لدى الناطقين بغيرها؛ للاستفادة من تلك الدوافع أو مراعاتها عند تأليف مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ كالدوافع التواصلية والدينية والدبلوماسية والتجارية الاقتصادية والاجتماعية الأنثروبولوجية والاستشراقية (الفنية والأدبية) والعلمية والإنسانية، وبينت أن ملاحظة نقاط التشابه والاختلاف بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية الثانية أو الثالثة ومراعاتها ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين سيفيد القائمين على تأليف المناهج وبناء السلاسل التعليمية، وإعداد المعلمين وأدلتهم التعليمية في هذا المجال.

وينبئ البحث في ختامه إلى ضرورة توحيد الجهود العلمية للإشراف على هذا الجانب المهم من جوانب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وسد الباب ما أمكن على بعض الاجتهادات الشخصية المشتتة أو المكررة في هذا المجال؛ لأنها لا تقدم شيئاً جديداً في كثير من الأحيان، ولو خصصت دوائر المسابقات الأدبية والمنابر التعليمية والمراكز الثقافية الكبرى مسابقات للدراسات الأكاديمية والتجارب العلمية الناجحة في هذا المجال؛ فإن هذا التخصيص سيكون خطوة جيدة في مجال توحيد الجهود لبناء المناهج وإعداد المعلمين واختيار الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة لهذه المهمة السامية، مع التنبيه إلى اشتغال المسابقة إن وجدت على تجارب بحثية وجهود تطبيقية تناقش التأصيل أو التجديد في أي مجال من مجالات النظريات العامة الكبرى في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ كالتأصيل أو التجديد في مجال تعليم العربية للأجانب انطلاقاً من نظرية المنهج الوصفي وتاريخ اللغة العربية والأدب العربي، أو دراسة مظاهر الأصالة أو الإبداع لدى معلمي العربية الأوائل للاستفادة من تلك الدراسة في مجال تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها.

حواشي وملاحظات ختامية:

¹ - تعني اللغة الأم: أول لغة تلقاها الطفل في بيئته، واستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكاً للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الطفل بأمه بوصفها أول كائن يتصل به. أما اللغة القومية فهي: تلك اللغة التي يُنصّ عليها في الدستور والتي يتعلّمها أفراد مجتمع تتعدّد لغاته الأم وتباين لهجاته ممّا يفرض وجود لغة تربط بين أفرادها؛ فتوحّد بينهم أساليب التعبير؛ لِثِقَابِ أنماط التفكير، ويتحقّق بينهم التّواصل المنشود، واللغة الرسميّة هي: اللغة التي يُنصّ عليها في الدستور بوصفها لغة التّخاطب الرسميّ، وبها تصدر المنشورات والبيانات العامّة، وبها تدار المحاكم، وتُدْرَس بها المواد العلميّة في المدارس والجامعات، وتتعامل بها شركات الطّيران ووسائل التّواصل. يُنظر: طعمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى (الجزء الأوّل: المنهج وطرائق التّدريس)، منشورات وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربيّة، جامعة أمّ القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربيّة رقم 18، ط1، مكّة المكرّمة 1986م، ص 57-58.

¹ - قد يكون لكلّ مدرّس طريقته التعليميّة الخاصّة، وقد يؤدّي المدرّس الجيّد ثلاثة دروس لغويّة بثلاث طرق تعليميّة مختلفة؛ كطريقة التّعليم التّعاونيّ، وطريقة العصف الذّهنيّ، وطريقة الانغماس اللّغويّ؛ نتيجة لخبرته بمادّة الدّروس الثّلاثة التي تتطلّب تلك الطّرق؛ غير أنّ طرائقه التعليميّة السّابقة تدخل كلّها تحت نظريّة المنهج الوصفيّ التّاريخيّ العامّة والقائمة على خبرة وصفية طويلة دفعت المعلّم نحو تنويع طرائقه التعليميّة الخاصّة من درس إلى آخر.

المراجع:

1. أكندراتوف. (1972). *الأصوات والإشارات*، (شوقي جلال، المترجمون) القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.
2. أبو محمّد عبد الله بن مسلم، ابن قتيبة. (1985). *أدب الكاتب*. (محمّد الدّالي، المحرر) بيروت: مؤسّسة الرّسالة.
3. إسماعيل حسانين أحمد. (2015). طرق تعليم اللغة العربيّة ومواكبة الحداثة العصريّة. *المؤتمر العالميّ للغة والتّربية* (صفحة 13). ماليزيا: جامعة العلوم الإسلاميّة.
4. الأشعث ابن أبي داود أبو بكر عبد الله بن سليمان السّجستانيّ الحنبليّ. (2002). *كتاب المصاحف*. (محبّ الدّين عبد السّجّان واعظ، المحرر) بيروت: دار البشائر الإسلاميّة.
5. رشدي أحمد طعمة. (1986). *المرجع في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى*. مكّة المكرّمة: وحدة البحوث والمناهج جامعة أمّ القرى.
6. سليفان أورو، وآخرون: جاك ديشان، جمال كولوغلي. (2012). *فلسفة اللّغة*. (ميشال زكريّا، المحرر، و بسّام بركة، المترجمون) بيروت: المنظّمة العربيّة للتّرجمة.
7. عبد العزيز بن إبراهيم العصيليّ. (2002). *طرائق تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها*. الرّياض: منشورات جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة.
8. عبد اللّطيف محمّد الخطيب. (2011). *أصول الإملاء*. الكويت: دار العروبة.
9. عبد الله السّلميّ ومختار الغوث. (2014). *مناهج البحث في اللّغة والأدب وتحقيق النّصوص*. الرّياض: خوارزم التّعليميّة للنّشر والتّوزيع.
10. عبد المنعم المحجوب. (2008). *ما قبل اللّغة الجذور السّومريّة للغة العربيّة واللّغات الأفروآسيويّة*. المغرب: تانيت.

11. عبده الرّاجحيّ. (1995). *علم اللّغة النّطبيقيّ وتعليم العربيّة*. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.
12. عوض بن حمد القوزي. (2002). *مناهج تعليم اللّغة العربيّة*. (عبد القادر الفاسي الفهريّ، المحرر) الرّباط: معهد الدّراسات والأبحاث.
13. لحسن بوتكلاي. (2011). *تدريس النّص الأدبيّ من البنية إلى التّفاعل*. الدّار البيضاء: منشورات أفريقيا الوسطى.
14. لوسيان غولدمان. (1966). *العلوم الإنسانيّة والفلسفة*. (محّم برادة، المحرر، و يوسف الأنطكيّ، المترجمون) القاهرة: منشورات المجلس الأعلى للثقافة.
15. مجموعة من المؤلّفين. (2008). *تعليم العربيّة للنّاطقين بغيره*. مكّة المكرّمة: منشورات جامعة أمّ القرى.
16. منير الغضبان. (1998). *التّربية القياديّة*. المنصورة: دار الوفاء.
17. مهنّا بلال الرّشيد. (2020). *تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بطريقة الوسائط الحسيّة المتعدّدة*. تطوير تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها المتطلّبات والأبعاد والآفاق. القاسميّة: جامعة القاسميّة.
18. نورة مستغفر. (2002). *التّعليم بمساعدة الحاسوب*. (عبد القادر الفاسي الفهريّ، المحرر) الرّباط: منشورات معهد الدّراسات والأبحاث.
19. يحيى بن إبراهيم يحيى. (1415 هـ). *الخلافة الرّاشدة والدّولة الأمويّة من فتح الباري جمعًا وتوثيقًا*. الخبر، السّعوديّة: دار الهجرة للنّشر والتّوزيع.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

مهنّا بلال الرّشيد (2025) *فلسفة تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها ونظريّاتها العامّة*، مجلة تطوير العلوم الاجتماعيّة، المجلد 17(العدد 2)، الجزائر: جامعة زيان عاشور الجلقة، ص 21-7