تفعيل تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في السّودان

د.محمّد علم الدّين معروف أحمد(*)

أساسيات البحث

مقدّمة:

الحمد لله ربِّ العالمين، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، سيّدنا محمّد وعلى آل بيته الطاهرين المطهرين، وصحبه الكرام الميامين.

أما بعد فإنّ اللّغة تُعدُّ من أهمّ المكونات الثقافية لأيّ مجتمع، وأعمقها أصالة، وأبلغها أثراً؛ ذلك لكونها أداة التعّبير المبين عن مختلف جوانب الثّقافة، ولكونها أفضل وسيلة للإفصاح عن الشّخصية الثّقافيّة لمجتمع معيّن. وهذا ما يفسّر- ربّما- عناية الشّعوب الواعية بلغاتهم؛ اعتزازاً بها،واهتماماً بحفظها وصونها، وعملاً دائباً على نشرها وبسطها في مختلف الأرجاء، باعتبار أنَّ نشر اللّغة هو الخطوة المفتاحيّة لنشر الثّقافة.

وفي إطار الاهتمام باللّغة العربيّة وما يتعلّق بها من دراسات علميّة، يأتي هذا البحث متناولاً واحدة من قضايا تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، هي قضية تفعيل تعليم هذه اللّغة، بناءً على الواقع المتجسد في مستوى التحصيل اللّغوي لأولئك المتعلمين النّاطقين بغيرها؛ وهي قضيّة ذات صلة بالسّياسات التعليمية، وبالعناصر المكونة للعملية التعليمية، والعوامل الأخرى المؤثرة في مدى فاعلية هذه العملية.

(*) الأستاذ المساعد للمناهج وطرق التدريس، رئيس القسم الأدبي بكلية التربية جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

مشكلة البحث:

تتمثّل مشكلة هذا البحث في أنّ نواتج تعليم اللّغة العربية وبعد مرور المتعلمين بالخبرات التعليمية ذوات الصلة بالمادة (مادة اللّغة العربية) على مدى أحد عشر عاماً هي المدّة المحددة للتعليم العام بمرحلتيه الاثنتين (الأساس والثانوي) في السّودان؛ لم تكن بمستوى الجودة المرجوة وفقاً للأهداف المحددة في مناهج تعليم اللّغة العربية، سواءً كان المتعلمون المستهدفون بتلك المناهج ناطقين بالعربية أم بغيرها من اللّغات.

وهذا يعني عدم حدوث الفاعلية للعملية التعليمية بالمستوى المطلوب؛ لسبب من الأسباب أو ربما لعدد من الأسباب. وعليه فإنّ هذا البحث يحاول التّعرُّف على العوامل التّي تؤثّر في تلك الفاعلية في ما يتعلق بتعليم اللّغة العربيّة تحديداً.

أهمّيّة الموضوع:

هذا البحث مهمّ لتعلّقه باللّغة العربيّة وتعليمها ونشرها، في بلد عربي أفريقي يشكِّل النّاطقون بغير العربية نسبة كبيرة جدّاً من ساكنيه؛ بالإضافة إلى تأثُّر النّاطقين بالعربية أنفسهم باللّهجات العربية العامية، ولحدٍّ ما في بعض المناطق (باللّكنة) التي يؤدّي بها النّاطقون بغير العربية عند تواصلهم باللّغة العربية، الأمر الذي يؤثر سلباً في اكتسابهم الفصحى وحذقهم لها. هذا وتزداد أهمية نشر العربية في المناطق الجغرافية المعروفة إصطلاحاً بِ (مناطق التداخل اللّغوي)؛ ذلك أنَّ نشرها في تلك المناطق يُسهم في تقريب الشّقّة الثّقافيّة، وتضييق الهُوّة النّفسيّة بين المواطنين مختلفي الإثنيات.

تحفَّز الباحث لاختيار هذا الموضوع لإحساسه بوجود خلل ما في التّخطيط لتعليم اللّغة العربيّة للتّلاميذ النّاطقين بغيرها، سواءً كانوا في مناطق التّداخل

اللّغوي أم في غيرها من المناطق في أنحاء السّودان المختلفة؛ راجياً من اللّه التّوفيق في حسن معالجته.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التّالي:-

١/ رصد المؤشّرات والظّواهر اللّغويّة الدّالة على ضعف فاعليّة تعليم اللّغة العربيّة في مراحل التعليم العام.

٢/ التأكّد من وجود عوامل متعددة: تربويّة ولغويّة واجتماعيّة تُؤثر في فاعليّة تعليم اللّغة العربيّة.

٣/ وضع خطّة لتطوير برنامج فاعل لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وللناطقين بها على حدٍّ سواء.

أسئلة البحث:

١. ما المؤشرات الدّالة على ضعف فاعلية تعليم اللّغة العربية؟.
٢. ما أسباب الضعف في فاعلية تعليم اللّغة العربية؟.
٣. كيف يمكن تفعيل تعليم اللّغة العربية في مراحل التعليم العام في السّودان؟.

منهج البحث:

إنّ المنهج المتّبع في هذا البحث هو المنهج الوصفيّ؛ أكثر المناهج البحثيّة استخداماً في مجال الدّراسات التّربويّة والاجتماعيّة، وخصوصاً تلك الدّراسات ذات الطّابع الميدانيّ.

أما في ما يتعلق بالمنهجية الإجرائية الخاصة بجمع المعلومات والبيانات اللّازمة للدراسة، فإنّ الباحث اعتمد على الأدبيات المتاحة في المجال، وهي كثيرة جداً، وعلى نتائج دراسات سابقة وثيقة الصلة بموضوع هذا البحث.

هيكل البحث:

في فاتحة هذا البحث تأتي أساسياته أي إطاره العام. تأتي بعدها المباحث الأربعة المكوّنة للبحث، وهي: مبحث أوّل يتناول مكانة اللّغة العربية وأهمية تعليمها ونشرها. يليه مبحث ثانٍ تحت عنوان: الوضع التعليمي الرّاهن للغة العربية وضرورة التفعيل. ثم يأتي مبحث ثالث يتناول عناصر العملية التعليمية مفصّلاً في عوامل نجاح تعليم اللّغة العربية ذوات الصلة بتلك العناصر. أمّا الرّابع فهو المبحث الذي يطرح فيه الباحث خطة لتفعيل تعليم اللّغة العربية. هذا ويُختَتَم البحث بخاتمة تتضمن أهم النّتائج والتوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

تحليل الأخطاء:

يعني دراسة الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللّغة الأجنبية، وصفاً وتفسيراً.

التحليل التقابلي:

هو منهج لغوي يسعى إلى تحديد الفروق بين لغتين، لتحديد الصعوبات التي يمكن تذليلها في تعليم إحداهما لأبناء الأخرى، وهو منهج يقوم على الوصف والتحليل.

تفعيل التعليم:

يُقصد به جعْل العملية التعليمية تحقق أهدافها وفقاً لما هو مخطط لها، وبنسبة عالية من النّجاح.

اللّغة الرّسمية:

هي اللّغة التي تتخذها الدّولة وتلتزم بها في التعبير عن أغراضها.

اللّغة القومية:

هي اللّغة التي يُنص عليها في الدّستور في بلد ما، والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم. مع أن بعضهم لا يشترط النّص عليها في الدّستور حتي تكتسب صفة القومية.

المناطق النّاطقة بالعربية:

هي المناطق التي يتحدث قاطنوها اللّغة العربية بوصفها (لغة أم) وليست لهم لغة سواها يتواصلون بها.

النّاطقون بغير العربية:

هم أولئك اللّذين يتحدثون في الأصل بلغات أم غير العربية، سواءً تعلّموا العربية أو شيئاً منها أم لم يتعلموا.

مناطق التداخل اللّغوي:

هي تلك المناطق التي تتداخل فيها مجموعة من اللّغات مع اللّغة العربية مؤثرة فيها ومتأثرة بها. وفي هذا البحث يُعتبَر السّودان كله منطقة للتداخل اللّغوي.

المبحث الأوّل

مكانة اللّغة العربية وأهمية تعليمها ونشرها

مكانة اللّغة العربيّة:

إنّ الشّهادة بفضل اللّغة العربيّة، وعلوّ مكانتها، وعظم قدرها، شهادة متواترة مشتهرة، نطقت بها ألسنة عدد غير محصيّ من المهتمّين بشأن اللّغات عموماً، وباللّغة العربيّة خصوصاً. وقد جرت بتلك الشّهادة أقلامهم، وتضمّنتها مؤلّفاتهم ومقالاتهم. إنّها شهادة أدلى بها أهل اللّغة العربيّة المحبّون لها، الذّائدون عن حياضها. كما شهد بها المنصفون ممّن نأى بنفسه عن الغرض والهوى من أهل الثّقافات الأخرى. فالأوّلون ــ أهل اللّغة العربية ــ نسبوا الفضل إلى لغتهم لارتباطها بالقرآن الكريم وبالإسلام. وجعلوا لها قداسة؛ لاصطفاء اللّه لها- جلّ جلاله-، ولاحتفاء النّبيّ بها (صلّى اللّه عليه وسلّم)، ولاهتمام الصّحابة بها وذودهم عنها، عليهم رضوان اللّه أجمعين. أمّا أهل اللّغات والثقافات الأخرى فهُمُ الآخرون أقرّوا بتميّز اللّغة العربية عمّا سواها من اللّغات لمّا درسوها فرأوا ثراءها ونضجها وكمالها اللّغوي؛ النّاتج ــ بتقديرهم ــ عن ارتباطها بالقرآن وبدين الإسلام.

وما أبلغ ما قاله الشّيخ ابن تيمية في حقّ اللّغة العربيّة قاصداً الإشارة إلى مكانتها، إذ قال: " فإنّ اللّسان العربيّ شعار الإسلام وأهله، واللّغات من أعظم شعائر الأمم التّي بها يتميّزون"[1] .

[1] أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى، شرح وتعليق محمد حسين شمس الدّين، ج١، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٨٧م، ص١٨٣.

فأمّا اصطفاء اللّه لهذه اللّغة فمتمثِّل أوضح ما يكون التّمثّل في كونها لغة التّنزيل، لغة القرآن الكريم، وكفى بذلك فضلاً ورفعة. قال اللّه تعالى {إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ}[1]. وقال جل شأنه{وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرّوحُ الأمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسانٍ عَربيٍ مُبِين}[2]. وقال عزّ وجلّ مخاطباً نبيّه العربي ({فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْماً لُّدّاً}[3].

وأمّا احتفاء النّبيّ ــ صلّى اللّه عليه وسلّم ــ باللّغة العربيّة فمتجسّد في كثير من أقواله الطّاهرة. ومن ذلك قوله ــ صلّى اللّه عليه وسلّم ــ لمن لحن في حضرته:"أرشدوا أخاكم"[4]. وقوله عليه الصّلاة والسّلام:"أنا أعربُكم، أنا من قريش، ولساني لسان بني سعد بن بكر"[5]. وغير ذلك ممّا لا يتّسع المجال لذكره من أقواله الطّيبة الطّاهرة، صلّى اللّه عليه وسلّم.

أمّا الصّحابة عليهم الرّضوان، فقد اهتمّوا بهذه اللّغة أيّما اهتمام، وقد ذاد عن حوضها كبارهم أيّما ذود. أورد "أحمد عبده عوض" قول من قال:"ولم يزل الخلفاء الرّاشدون بعد النّبي صلّى اللّه عليه وسلّم يحثّون على تعلّم اللّغة

---

[1] سورة يوسف، آية(٢).
[2] سورة الشّعراء، الآيات (١٩٢ــ ١٩٥).
[3] سورة مريم، الآية(٩٧).
[4] أبو عبد اللّه محمد بن عبد اللّه (الحاكم النّيسابوري). المستدرك على الصحيحين في الحديث، ج٢، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٩٧٨م، ص٤٣٩.
[5] أبو عبد اللّه محمد بن سعد بن منيع البصري. الطبقات الكبرى، دار صادر، بيروت، لبنان، ١٩٨٥م، مج١، ص١١٣.

العربيّة، وحفظها والرّعاية لمعانيها؛ إذ هي من الــدّين بالمكــان المعلــوم والمحلّ المخصوص"[1].

وقد نُسب إلى "أبي بكر الصّديق" رضي اللّه عنه قوله:"لأن أقرأ فأُسقط أحبّ إليّ من أن أقرأ فألحن"[2]. ورسالة عمر بن الخطّاب رضي اللّه عنه إلى أبي موسى الأشعريّ في هذا الخصوص رسالة مشتهرة.

ثمّ إنّ التّابعين وتابعيهم لم يكونوا بمنأىً عن الاهتمام بهذه اللّغــة. ولعــلّ جهود علماء لغويّين مثل أبي الأسود الدّؤلي، والخليل بن أحمد الفراهيــديّ وغيرهما من العلماء؛ لعلّ جهود هؤلاء الأفذاذ في سبيل صون اللّغة العربيّة، وحفظ الألسن عن اللّحن عند التّحدث بها، هي أبلغ دليل على اهتمامهم بهــا ورعايتهم لها.

ولكن كما سبقت الإشارة، فإنّ الشّهادة بفضل اللّغة العربيّة لم تكن مقصورة على أهل هذه اللّغة النّاطقين بها أصلاً أو المكتسبين لها بعداً، بــل تعــدّتهم لتشمل من عداهم من غير العرب والمسلمين. فقد تُرجم لــ(يوهان فك) مــا يعني أنّه:"لم يحدث حدث في تاريخ اللّغة العربيّة أبعــد أثــراً فــي تقريــر مصيرها من ظهور الإسلام. ففي ذلك العهد...عندما رتّل محمّد ــ صــلّى اللّه عليه وسلّم ــ القرآن على بني وطنه بلسان عربيّ مبين، تأكّدت رابطة وثيقة بين لغته والدّين الجديد، كانت ذات دلالة عظيمة النّتائج في مســتقبل

[1] أحمد عبده عوض. في فضل العربية تعلُّماً وتحدُّثاً والتزاماً، ط١، مركز الكتــاب للنشر، مطابع آمون، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص١٠٢.

[2] عبد الواحد بن على أبو الطيب اللّغوي. مراتب النّحويين، تحقيــق: محمــد أبــو الفضل إبراهيم، ط٢، دار الفكرالعربي، ١٩٧٤م، ص٢٣.

هذه اللّغة"[1]. فالمؤلّف يشير بهذا إلى العلاقة بين اللّغة العربيّة ودين الإسلام، كما يشير إلى أثر تلك العلاقة ودورها فيما بلغته هذه اللّغة من مدارج الكمال، وما نالته من مكانة رفيعة بين المسلمين.

وممّن نسب إليهم الإقرار بفضل اللّغة العربيّة وعلوِّ منزلتها(بروكلمان) إذ قال:"بفضل القرآن بلغت اللّغة العربيّة من الاتّساع مدىً لا تكاد تعرفه أيّ لغة من لغات الدّنيا، والمسلمون جميعاً مؤمنون بأنّ العربيّة هي وحدها اللّسان الذّي أحلّ لهم أن يستعملوه في صلواتهم، وبهذا اكتسبت العربيّة من زمان طويل مكانة رفيعة فاقت جميع لغات الدّنيا الأخرى"[2].

أمّا (جوستاف جرونيباوم) فقد قال ما معناه:" ما من لغة تستطيع أن تطاول اللّغة العربيّة في شرفها؛ فهي الوسيلة التي اختيرت لتحمل رسالة اللّه النّهائيّة"[3].

واستناداً على ما قيل في شأن اللّغة العربيّة بخصوص فضلها، ممّا ورد في السّطور والصّفحات السّابقات يمكن الخلوص إلى التّالي:-

١/ إنّ للغة العربية فضلاً كبيراً وميزة نادرة على ما سواها من لغات البشر قديماً وحديثاً. فمقامها باقٍ ما بقي الزّمان.

٢/ إنّ أهمّ ما يمكن أن يستدلّ به على القول بفضل اللّغة العربيّة وعلوّ شأنها ورفعة مكانتها، هو أنها اللّغة التّي اختارها اللّه تعالى لمخاطبة العالمين عبر خاتم الرّسل سيّدنا محمّد (صلّى اللّه عليه وسلّم). ولا شكّ أنّ اختيار اللّغة

---

[1] يوهان فك. دراسأت في اللّغة واللّهجات والأساليب. ترجمة: رمضان عبد التواب، المطبعة العربية الحديثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ١٩٨٠م، ص١٣.

[2] أحمد عبده عوض. مرجع سابق، ص١٨.

[3] المرجع نفسه. ص٢٦.

العربيّة لتكون الأداة الفاعلة لتبليغ الرّسالة الخاتمة، هو اصطفاء لها من بين سائر اللّغات، نالته بفضل ما أودع اللّه فيها من أسرار البيان. وحول هذا المعنى أورد (أحمد عبده عوض) ما نصّه:"ولا يخفى أنّ فتق لسان نّبيّ من الأنبياء بلغة ما، وإلهامه إياها، فيه من التّفضيل للّغة بقدر ما للنّبي من الفضل على غير النّبيّ"[1].

٣/ إنّها اللّغة الحافظة لأهمّ مصادر التّشريع في الإسلام، وأمّهات الكتب الخاصّة بتعاليم الدّين الخاتم الذي لا يستقيم له أمر في أيّ زمان أو مكان، إلاّ بالرّجوع إليها والنّهل منها والعمل بمقتضاها.

٤/ إنّها اللّغة المحاطة بعناية اللّه، المحفوظة بحفظ اللّه تعالى لها، الباقية على صفائها ونقائها، المحتفظة بحيويّتها على مرّ العصور. وكما نُسب إلى (أرنست رينان) فإنّ اللّغة العربيّة "من يوم عُلِمتْ ظهرت للنّاس في حال الكمال، ولم يُعرَف لها في كلّ أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ولا نعلم شبيهاً لهذه اللّغة التّي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدريج، وبقيت حافظة كيانها؛ خالصة من كلّ شائبة"[2]. ولعلّ حفظ اللّه لهذه اللّغة مرتبط بحفظه للذّكر؛ الذّي هو القرآن الكريم، المنزل باللّسان العربيّ المبين، والمتكفّل له بالحفظ في قول اللّه تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾[3].

٥/ إذا صحّت الآثار المتواترة التّي تفيد أنّ اللّغة العربيّة هي لغة أهل السّماء وسكّان الجنّة، فإنّ ذلك يعتبر وجهاً من وجوه فضلها وشرفها.

---

[1] أحمد عبده عوض. المرجع السّابق، ص ٦٤، (نقلاً عن: محمد حسن جبل. خصائص اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧م، ص٢٨.

[2] المرجع السّابق. ص٢٤.

[3] سورة الحجر. الآية(٩).

أهمية تعليم اللّغة العربيّة ونشرها:

إنّ للّغات عموماً أهمّيّة عظمى في حياة البشر، نابعة من حيويّة الوظائف الاتّصاليّة التّي تؤدّيها بالنّسبة للأفراد والمجتمعات البشريّة المختلفة. وقد عدد بعضهم وظائف اللّغة إلى وظيفة نفعية وأخرى تفاعلية وثالثة شخصية ورابعة بيانية وخامسة شعائرية.

هناك جانب وظيفي آخر تتمثّل فيه أهمّيّة اللّغة، وهو الوظيفة الحضاريّة الّتي تؤدّيها. وقد كتب (محمّد عبد القادر أحمد) في هذا الصّدد ما يفيد أنّ الأمم تعتزّ بلغاتها لأنّها رمز كيانها، وعنوان شخصيّتها، ومستودع تراثها الحضاريّ والثّقافيّ والعقائديّ[1].

وممّا يمثّل وجهاً من وجوه الأهمّيّة بالنّسبة للّغة علاقتها الوثيقة بثقافة المجتمع، والتي أسماها بعضهم (بثقافة اللّغة). فالمتعلم للغة ما غالباً ما يكتسب جانباً مقدّراً من ثقافة المجتمع النّاطق بتلك اللّغة.

واللّغة بعد ذلك هي الواسطة الأكثر أهمية في التّعليم والتّعلّم، واكتساب المعارف المختلفة عند الإنسان، خاصّة تلك اللّغات المكتوبة الّتي لولاها لما تيسّرت كثير من المعارف والفنون. وهذا- ولا شك- ممّا يضفي على اللّغة مزيداً من الأهميّة.جاء في (مجلة التّجديد): "إنّ اللّغة، أيّاً كانت، تُعدّ الجوهر الأساسيّ للتّعليم عند بني الإنسان بصفة عامّة"[2].

---

[1] محمد عبد القادر أحمد. "اللّغة العربية: أصلها، وأهميتها، ووظائفها، تعليمها لطفل المرحلة الابتدائية"، مجلة التربية، اللّجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع (٩٦)، مارس ١٩٩١م، ص٢٣٥.

[2] إسماعيل حسنين أحمد. "اقتراح إطار تربوي لمناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها من اللّغات"، مجلة التجديد، ع(٨)، الجامعة الإسلامية العالمية، كوالا لمبور، ٢٠٠٠م، ص٩٣.

إنَّ ما سبق ذكره من وظائف متعدّدة تؤدّيها اللّغة في حياة البشر، ومن وظيفة حضاريّة تقوم بها، ومن وجود علاقة ايجابيّة بينها وبين الفكر، ومن كونها واسطة التّعليم والتّعلّم، كل ذلك يؤكّد الأهمّيّة القصوى للّغة في حياة الإنسان.

وبالبديهة فإنّ ما سلف من تأكيد على أهمّيّة اللّغة، ينطبق تماماً على اللّغة العربيّة؛ بوصفها إحدى اللّغات المنطوقة والمكتوبة معاً. فإذا أُضيف إلى هذا ما سبق ذكره من كلام عن مكانة اللّغة العربيّة، تجلّى بوضوح، ما تتمتّع به هذه اللّغة من أهمّيّة لدى المسلمين كافّة؛ النّاطقين بها منهم، والنّاطقين منهم بغيرها من اللّغات، إذ هي "شعار الإسلام وأهله".

تعليم اللّغات القوميّة

عُرِّفت اللّغة القوميّة بأنّها "تلك اللّغة التّي ينص عليها في الدّستور، والتّي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدّد لغاته الأم، وتتباين لهجاته ممّا يفرض وجود لغة تربط بين أفراده. فتتوّحد بينهم أساليب التّعبير وتتقارب أنماط التّفكير ويتحقق بينهم الاتّصال المنشود"[1]. إلاّ أن بعضهم لم يشترط أن ينصّ على لغة ما في الدّستور رسميّاً حتّى تكتسب صفة القوميّة

إنّ واقع السّياسات التّعليميّة في مختلف دول العالم اليوم، يؤكّد أنّ تعليم اللّغات القوميّة يأتي في مقدّمة اهتمامات واضعي تلك السّياسات. ففي أمريكا–حيث لا مركزيّة النّظام–تبنّت معظم الولايات سياسات وإجراءات لتوجيه مسار العمليّة التّربويّة؛ منها اشتراط مواد دراسيّة

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السّيد مناع. تدريس اللّغة العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، ط٢، دار الفكر العربي، حورس للطباعة والنّشر، القاهرة، ٢٠٠١م، ص٣٣.

معيّنة. وقد كانت اللّغة الإنجليزيّة في مقدّمة المواد اللّازم تدريسها في المدارس هناك. وربما كان ذلك تلبية لنداءات لجان الخبراء المكلّفة، والمجالسّ المتخصّصة، بالاهتمام باللّغة القوميّة.

فقد كان الاهتمام باللّغة الإنجليزيّة من أهم التّوصيّات الواردة في التّقرير الذّي أعدّته اللّجنة القوميّة للتّميّز في التّعليم، في الولايات المتّحدة في سنة ١٩٨٣م، تحت عنوان:(أمّة في خطر: ضرورة الإصلاح التّعليميّ). حيث ورد في ذلك التّقرير، في النّقطة التّي تتحدّث عن اللّغة الإنجليزيّة: إنّه "ضمن مهارات أخرى، ينبغي أن يكون التّلاميذ قادرين على الفهم والتّفسير والتّقويم، وأن يستخدموا ما يقرأونه؛ وينبغي أن يقرأوا بكفاءة... "[١].

وفي الاتّحاد السّوفيتيّ (السّابق) حيث تسود اللّغة الرّوسيّة، يسمح للسّكّان غير الرّوس بالتّعلم بلغاتهم الأصليّة، وفي الوقت نفسه يتعلّمون اللّغة الرّوسيّة كلغة ثانية منذ المراحل الأولى للتّعليم. ومع تقدم الطّفل في الدّراسة يزداد الوقت المخصّص لتعليم اللّغة الرّوسيّة حتّى تصبح لغة التّعليم الوحيدة المستخدمة في التّعليم الجامعيّ[٢].

وفي فرنسا، حيث الاهتمام بالأسس الثّقافيّة والحضاريّة على أساس قوميّ، تمثل اللّغة الفرنسيّة عندهم الشّرف الفرنسي؛ فالمدّرس الفرنسيّ الذّي يذهب لتعليم الفرنسيّة في الخارج يعفى من التّجنيد الإجباريّ في

[١] دونا أوتشيد وآخرون. إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوفل، المركزالعربي للتعريب والترجمة والتأليف والنّشر، دمشق، سوريا، ١٩٨٨م، ص١٥.

[٢] شبل بدران وآخران. نظم التعليم الإبتدائي في دول العالم، دار المعرفة الجامعية، (بدون بيانات أخرى)، ص٦٧ــ ٦٨. وانظر ص٧٤ من المرجع نفسه.

الجيش، باعتبار أنّه في مهمّة وطنيّة لا تقلّ عن مهمّة الدّفاع عن الوطن[1]. ويمكن للمرء أن يتصور بعد هذا، إلى أيّ مدى يمكن أن يكون اهتمام الفرنسيّين بتعليم لغتهم لأبنائهم في سنّ الدّراسة.

أمّا في اليابان، فتخصّص ما بين ٢٠-٣٥% من وقت الدّراسة للتّلاميذ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ لإتقان اللّغة اليابانيّة. ولا تدخل في برامج التّعليم أيّ لغة أجنبيّة في هذه المرحلة الدّراسيّة[2]. وكذا الأمر في الصين وهولندا وغيرهما من البلاد الآسيوية والأوربية[3].

لعلّ هذا الحشد من الأمثلة يكفي لتوضيح مدى اهتمام الأمم بلغاتها القوميّة، ومدى حرصها على الحفاظ عليها جيلاً بعد جيل عبر المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة.

وبالعودة إلى عنواننا: (أهميّة تعليم اللّغة العربية ونشرها) يمكن القول: إنّ أهمّيّة تعليم اللّغة العربيّة تنبع من أهمّيّة هذه اللّغة نفسها، ومن مكانتها المخصوصة بين ما عداها من اللّغات، ولكونها مفتاح الفهم لهذا الدّين، دين الإسلام، كما ورد عند الكلام عن أهمّيّة موضوع هذا البحث، ولكونها كذلك أداة النّشر للثّقافة العربيّة الإسلاميّة. وفي غيرما إطناب، يستشهد الباحث ببعض من النّصوص لتعضيد ما ذهب إليه أعلاه.

---

[1] عبده الرّاجحي. علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، (بقية البيانات غير واضحة)، ص ١١٨.

[2] إدوارد بوشاب. التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة وتعليق: محمد عبد العليم مرسي، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرّياض، ١٩٨٥م، ص٤٢.

[3] تلفزيون الجزيرة. شريط الأخبار، الدّوحة، قطر، ٢٠٠٦/١/٢١م. و انظر داي ليو يون ولوجي بينغ. إصلاح تعليم القراءة في المدارس الإبتدائية الصينية، مجلة مستقبليات، مج (١٥)، ع (١)، اليونسكو، ١٩٨٥م، ص١١١.

فهذا شيخ الإسلام ابن تيمية يقرّر: "إنّ نفس اللّغة العربيّة من الدّين، ومعرفتها فرض واجب، فإنّ فهم الكتاب والسّنّة فرضٌ، ولا يفهم إلاّ بفهم اللّغة العربيّة، وما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب"[1]. إنّ الفتوى بوجوب تعلّم اللّغة العربيّة على المسلم النّاطق بغيرها، أو الضعيف فيها من النّاطقين بها، استنادا إلى القاعدة الأصولية المذكورة، تسوّغ الفتوى-واللّه أعلم- بوجوب القيام بتعليمها على الطائفة القادرة على ذلك، استناداً على القاعدة نفسها.

وقريب ممّا قرّر شيخ الإسلام، ما ذكره صاحب المقدّمة في إشارة له إلى علوم اللّسان العربيّ إذ قال: "ومعرفتها ضروريّة على أهل الشّريعة إذ مأخذ الأحكام الشّرعيّة كلّها من الكتاب والسّنّة وهي بلغة العرب، ونَقَلَتُها من الصّحابة والتّابعين عرب وشرح مشكلاتها من لغاتهم، فلا بدّ من معرفة العلوم المتعلّقة بهذا اللّسان لمن أراد علم الشّريعة"[2].

وكذلك فقد نُسب إلى الثّعالبيّ ما يفيد أنّ تعلّم اللّغة العربيّة يعتبر من الدّيانة، باعتبار أنّها مفتاح التّفقّه في الدّين، والسّبيل إلى معرفة إعجاز القرآن وإثبات النّبوّة"[3].ويشير محمّد حسن جبل فيما نقله عنه أحمد عبده عوض إلى أهمّيّة علوم العربيّة في الحفاظ على نصوص الدّين وفهمها فيقول: "فقد نزل القرآن الكريم مشرّعاً للدّين والحياة (بلسان عربيّ مبين) فكان الحفاظ على نصّه من الضياع أو التّحريف، وكان فهمه فهماً يمكّن من استنباط أحكام العقيدة

[1] ابن تيمية. مرجع سابق، ص٢٠٤.

[2] عبد الرّحمن بن خلدون. مقدمة بن خلدون، ط٥، دار الكتاب العربي، شركة علاء الدّين للطباعة والتجليد، بيروت (د. ت)، ص٥٤٥.

[3] أحمد طاهر حسنين. "تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها: بانوراما تاريخية"، دراسات عربية وإسلامية، سلسلة أبحاث جامعية، (بدون بيانات أخرى)، ص٦٥.

والتّشريع منه؛ واجبين تفرضهما ضرورة الالتزام بما في القرآن من عقيدة وشريعة... وقد تولّدت العلوم العربيّة عن محاولة تحقيق هاتين الغايتين"[١].

إنّ صلة اللّغة العربيّة بالدّين الإسلاميّ صلة وثيقة كما سبقت الإشارة في أكثر من موضع في هذا البحث. كما أنّ اعتقاد المسلمين بوجود هذه الصّلة، واقتناعهم بأهمّيّة علوم اللّغة العربيّة بالنّسبة للمعارف الدّينية، وإقدامهم بالتّالي على الرّبط بينهما، بدأ منذ وقت مبكّر من تاريخ الأمّة الإسلاميّة. هذه حقيقة ثابتة في تاريخ التّعليم الإسلاميّ. يقول أحمد عارف حجازي: "... وجرت مناهج التّعليم منذ أقدم العصور الإسلاميّة على المزج بين المعارف الدّينيّة واللّغويّة... ومن ثمّ كان اللّغويّ غالباً رجل دين، ولا ترى عالماً من علماء اللّغة القدامي إلاّ كان مقرئاً، أو مفسّراً أو محدّثاً، أو متكلّماً أو فقيهاً"[٢]. وهناك كثير مما لا يتّسع المجال لذكره من الشّواهد في هذا الشّأن.

إنّ اهتمام المسلمين بتعليم اللّغة العربيّة، واجتهادهم في نشرها في ذلك الوقت المبكّر، لهو دليل على وعيهم الدّينيّ ورشدهم الفكريّ. وقد قوبل ذلك الاهتمام باهتمام أبلغ ورغبة آكَد في تعلّمها. يؤكّد ذلك ما أشار إليه أحمد طاهر حسنين إذ قال:" وقد شهد تاريخ الإسلام وحتّى العصور الوسطى أفواجاً من غير العرب ارتضوا الإسلام ديناً والعربيّة لغة فكان أن تعلّموها

[١] أحمد عبده عوض. مرجع سابق، ص٢١.

[٢] أحمد عارف حجازي. "صعوبة تعليم قراءة اللّغة العربية لغير النّاطقين بها"، بحوث ندوة تطوير تعليم اللّغة العربية في الجامعات الأندونيسية: الواقع والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة والنّشر، المملكة العربية السّعودية، ١٩٩٦م، ص١٨٦.

وأتقنوها لأنّهم وجدوها الأداة الأولى من أدوات الإسلام ولهذا أحبّوها ورغبوا في تعلّمها"[1].

وكان ذلك – برأي الباحث– سبب النّجاح؛ توافر الرّغبة في تعليم هذه اللّغة لدى العارفين بها من أهلها، وتوافر الدّافعية في تعلّمها لدى الطّالبين معرفتها واكتسابها. فكانت النّتائج عظيمة، حيث تعلّم عدد وافر من غير العرب العربيّة بإتقان، وباروا العرب في لغتهم وتفوّقوا عليهم في كثير من فنونها، وأطبقت الآفاق شهرة علماء مثل سيبويه والفارسيّ والزّجاج، وآخرين ممّن نبغوا في علوم العربيّة من النّاطقين بغيرها من اللّغات.

إنّ الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لم يكن مقصوراً على العرب والمسلمين، بل تعداهم إلى من سواهم من أهل اللّغات والدّيانات الذين شرعوا منذ وقت ليس بالقريب – مع الإقرار بل التأكيد بوجود اختلاف بيننا وبينهم في الأهداف والمرامي – في تأسيس كراسي اللّغة العربيّة، وتأليف كتب القواعد الخاصّة باللّغة العربيّة ونشرها، والقيام بمهمّة تدريسها في مجتمعاتهم؛ مثل ما حدث في فرنسا وهولندا وألمانيا وإنجلترا منذ العصور الوسطى[2].

إذا تأكّد ممّا سبق أهمّيّة اللّغة العربيّة وأهمّيّة تعليمها ونشرها، وتبيّن ما بذل من جهد في سبيل نشرها في ماضي العصور، وما بذل من جهد كذلك في سبيل تعلّمها واكتسابها، وما تحقّق للطّرفين (المعلّمين والمتعلّمين) من نجاحات في هذا السّبيل؛ إذا تبيّن ذلك وتأكّد، لزم المعاصرين من خَلَف هذه الأمّة ألاّ يتقاعسوا عن الواجب؛ وأن يكونوا على قدر المسئوليّة التّاريخيّة،

[1] أحمد طاهر حسنين. مرجع سابق، ص٦٥.
[2] أحمد طاهر حسنين. المرجع السّابق، ص٧٩.

بل والدّينيّة والحضاريّة؛ فيجتهدون في نشر هذه اللّغة، في ظـــرف مكـــانيّ أبرز ما يسمه زوال فاعليّة الحواجز، الطّبيعيّة منها والمصطنعة بين البلدان والقارّات، بفضل تيسّر وسائل النّقل والاتّصال نتيجة التّطور التّقني المذهل. وفي ظرف زمانيّ أوضح ما يميّزه احتدام ما يعرف بالصّراع الحضـــاريّ بين الأمم، وحرص كلّ أمّة على الحفاظ على ما يميزها من عناصر التميّز؛ والتّي تأتي اللّغة في مقدّمتها. والواقع أنّ الحفاظ على اللّغـــة لا يتحقّـــق إلاّ بالعمل الدّائب على تعليمها وتعلّمها.

المبحث الثاني

الوضع التّعليميّ الرّاهن للّغة العربيّة وضرورة التفعيل

أشار بعض الخبراء المختصّين في مجال تعليم اللّغة العربيّة، إلى أنّه رغم السّياسات التّعليميّة المرسومة، والأهداف التّربوية المعلنة لصالح العناية بتعليم اللّغة العربيّة في الأقطار العربيّة، إلاّ أنّ الممارسات السّائدة في تلك الأقطار تقلّل من شأن اللّغة العربيّة على امتداد مَواطنها من المحيط إلى الخليج. وقد ذكر ذاك الخبير عدداً من المظاهر الدّالة على صحة ما ذهب إليه؛ منها[1]:-

١/ الاحتفال باللّغات الأجنبيّة (الإنجليزيّة والفرنسيّة)على وجه الخصوص، **لدرجة**

منافستها للعربيّة حتّى في المرحلة الابتدائيّة في بعض البلدان العربيّة.

٢/ لجوء كثير من المتعلّمين وقادة الرّأي والموسرين العرب إلى إلحاق أبنائهم

بالمدارس الأجنبيّة لتلقّي تعليمهم العام، وذلك لأجل الاتّصال المبكّر باللّغة الأجنبيّة.

٣/ اهتمام وزارات التّربيّة والتّعليم في الأقطار العربيّة بتأهيل وتدريب معلمي اللّغات الاجنبيّة بدرجة أكبر من اهتمامها بمعلمي العربيّة.

ومما يعضّد ما ورد في النّقاط أعلاه، تحذيرات خبراء تربويين من تدهور الوضع التعليمي في البلاد العربية، خاصة على مستوى

[1] محمد زايد بركة. "اللّغة العربية لدى النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها"، المجلة العربية للدراسات اللّغوية.ع(١٧)، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية، دار جامعة أفريقيا للطباعة والنّشر، الخرطوم، فبراير ٢٠٠٠م، ص٩.

المعلمين. ذكروا من بينها انّ معلمي اللّغة الإنجليزية صاروا غير مواكبين للغة، وأن نسبة ٦٥% منهم ليست لهم صلة باللّغة، ووصفوا الوضع التعليمي بالكارثي[١]. فالإشفاق منصبٌّ ههنا على اللّغة الإنجليزية حصريّاً، وكأنَّ الوضع على أفضل ما يُرام بالنّسبة للغة العربية، والأمر ليس كذلك.

ولعلّ مثل هذا السّلوك، بالإضافة إلى عدم الالتزام بالأسس التّربويّة المتّبعة في تعليم اللّغات، هو ما أفضى إلى الأوضاع المتردّية التّي تمرّ بها عمليّة تعليم اللّغة العربيّة، والتّي تظهر آثارها في مستويات التّلاميذ النّاطقين بالعربيّة في لغتهم الأم؛ دعك عن المتعلمين النّاطقين بغير العربية. تلك الأوضاع التّي جعلت المشفقين على هذه اللّغة والحادبين على سلامة مستقبلها، يجأرون بالشّكوى في كلّ محفل، متى سنحت الفرصة لذلك. علماً بأنّ بلوى التّردي عامّة، والوضع السّيّئ مطبق في جميع الدّول العربيّة.

فهذا أحدهم يتحدّث عن الوضع في مصر قائلاً:" وتكشف تجربتنا في مصر أن معظم التّلاميذ المتخلّفين دراسيّاً في المرّحلة الابتدائيّة إنّما يرجع تخلفهم أساساً إلى عجز في اللّغة العربيّة"[٢]. ثمّ يضيف مؤكّداً: "تتعدّد مصادر الشّكوى من ضعف التّلاميذ في جميع مراحل التّعليم في

[١] صحيفة (الصحافة) السّودانية. ع(٦٢٤١)، الأحد ٢٩ ذو الحجة١٤٣١هـ، الموافق ٥ديسمبر ٢٠١٠م، تحت عنوان:(خبراء: الوضع التعليمي في خطر)، ص٣.

[٢] محمد عبد القادر أحمد. فلسفة إعداد معلم اللّغة العربية، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ب.

مادة اللّغة العربيّة، وهبوط مستواهم اللّغويّ، وعدم قدرتهم على القراءة الصّحيحة والكتابة السّليمة"[١]. وذاك يصف الوضع في الجزائر بقوله:"... لقد أجريت دراسات حول مشكلات تعلّم اللّغة العربيّة توصلت إلى أنّ سبب انخفاض المستوى الدّراسي للمتعلّمين يعود إلى ضعفهم في تحصيل مادة اللّغة العربيّة"[٢].

أمّا "نهاد الموسى"، الذّي تحدث فيما تحدّث عن الوضع في الأردن، وعن الوضع في البلاد العربيّة عموماً، فقد عبّر عن قلقه وحزنه بمرارة حين قرّر: "إنّ الطّالب العربيّ المتخرّج في المدرسة بل المتخرّج في الجامعة، لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ... ولا يكتب كما ينبغي له أن يكتب... ولا يستمع كما ينبغي له أن يستمع"[٣]. وكذلك حين وصف حال الطّالب العربيّ مع الكتابة وصفاً دقيقاً فقال:" وهل نكون إلى المبالغة إن قلنا إنّ جلّ ما يكتب التّلاميذ المتخرّجون في المدرسة الثّانويّة يساق على نحو متتابع متراكب، وأنّك لتقرأ صفحة كاملة ممّا يكتب أحدهم، فلا تكاد تجده يفرّق فقرة عن فقرة، ولا تكاد تراه يشير إلى نهاية جملة بنقطة، ولا إلى علاقة تسبيب بين جملة وأخرى بفاصلة منقوطة...إلخ، يغفل علامات التّرقيم في كتابته إغفالاً"[٤].

---

[١] المرجع نفسه. ص٣١٩.

[٢] علي تعوينات. "تعلم اللّغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق النّاطقة بالبربرية
والمناطق النّاطقة بالعربية: دراسة ميدانية مقارنة"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشّرعية واللّغة العربية وآدابها، مج(١٢)، ع(٢٠)، ٢٠٠٠م، ص١٠٠٠.

[٣] نهاد الموسى. "مقدمة في علم تعليم العربية"، المجلة العربية للدراسات اللّغوية، ع (١)، أغسطس ١٩٨٢م، ص٣٨.

[٤] المرجع السّابق. ص٥١.

وبعد، فإنّ واقع حال اللّغة العربية المشار إليه في كلٍّ من مصر والجزائر والأردن يكاد ينطبق بكامله في أي قطر من الأقطار العربية. وهنا، يلفت الباحث الأنظار إلى السّودان، حيث أنّ الوضع هو الوضع؛ لا استثناء، لا تمييز؛ بل هو كما هو في كلّ الأقطار العربيّة. والشّكوى كذلك، هي كما هي في كلّ الأقطار العربيّة.

وهنا كذلك، يحسن بالباحث أن يذّكّر بأنّ ما سبق من كلام عن الوضع المترديّ للّغة العربيّة، والحال المزري للطّلاب، وشكوى المهتمين وتعالِي أصواتهم؛ كلّ ذلك منحصر في ما يتعلّق بتعليم اللّغة العربيّة لأبناء العرب.أمّا عن حال المتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة، في بلاد كالسّودان والجزائر وما شاكلهما من بلاد في تركيبة السّكان، فالأمر أكثر تعقيداً.

مشكلات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

داخلياً وخارجياً وعلى مدى عقود من الزّمان، أُجريَت بحوث ودراسات عديدة ومتنوعة في مجال تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها. وقد خُصصتْ كثير من تلك الدّراسات لمعالجة المشكلات المتعلقة بهذا المجال. وتوصّلَت إلى نتائج تجدر الإشارة إلى جانب منها بشيءٍ من التصرف، هي التي يرى الباحث أنّها وثيقة الصلة ببحثه الحالي؛ وذلك توطئة لتقديم مقترح التفعيل المزمع طرحه في الصفحات القليلة القادمة إن شاء اللّه.

في ما يأتي من نقاط بعضٌ من تلك النّتائج، علماً بأن الباحث لم يشأ تصنيفها أو ترتيبها بطريقة معيّنة. فقد توصلت تلك الدّراسات ــ ضمن ما توصلت إليه ــ إلى التّالي:

١/ قلة عدد المعلمين وضعف مستوى إعدادهم وتأهيلهم. وهذه نتيجة توصلت إليها أغلب البحوث.

٢/ هناك تأثير سلبي للغات الأم تعقّد عملية تعليم اللّغة العربية وتعلمها.

٣/ عدم مراعاة المناهج للفروق بين المتعلمين والنّاتجة عن اختلاف البيئات الطبيعية والاجتماعية والثقافية لأولئك المتعلمين، بما في ذلك اختلاف اللّغات.

٤/ من مظاهر صعوبات تعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، الصعوبات الملحوظة في نطق الأصوات الحلقية والأصوات ما بين الأسنانية. أمّا على المستوى الصرفي فقد ثبت وجود صعوبات في ظاهرتي التذكير والتأنيث والتعريف والتنكير.

٥/ إنّ انخفاض مستوى التلاميذ في اللّغة العربية يتبعه انخفاض في مستوى التحصيل في المواد الدّراسية الأخرى، والعكس بالعكس.

٦/ الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية في تدريس مهارة الاستماع ــ بصفة أخص ــ للمبتدئين النّاطقين بغير العربية، يؤدي إلى زيادة تحصيلهم في هذه المهارة، قياساً بأقرانهم الذين يتعلمون عن طريق الشّرح اللّفظي.

٧/ إنّ مختبر اللّغة يُعد المكان الأفضل لتعليم وتعلم الجانب الشّفوي من اللّغة المتعلَّمة، وبخاصة مهار الاستماع.

للمزيد من التعرّف على ما يتعلق بهذه النّتائج، والوقوف على نتائج أخرى شبيهة، يمكن الرّجوع إلى دراسة كلٍّ من: (خولة طالب

الإبراهيمي[١]، وعلي تعوينات[٢]، ويوسف سليمان الطاهر[٣]، وعمر الصديق عبد اللّه[٤] غيرها من الدّراسات ذوات الصلة بالموضوع).

وليس بعيداً عن هذا، بل مما يُعضد هذا ويؤكده ما توصلت إليه دراسة ميدانية لباحث آخر استخدم فيها الاستبيان والملاحظة واعتمد فيها على منهج تحليل الأخطاء؛ حيث توصل إلى جملة نتائج يمكن الاكتفاء بذكر جانب منها في النّقاط التّالي ذكرها[٥]:-

---

[١] خولة طالب الإبراهيمي. "مدى استجابة منهاج اللّغة العربية في التعليم الأساسي لحاجات المتعلمين ولمتطلبات
تعلم اللّغة العربية التي تدرس بها المواد الدّراسية"، مجلة أم القرى لعلوم الشّريعة واللّغة العربية وآدابها، مج(١٢)، ع(٢٠)، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٠م.

[٢] علي تعوينات. "صعوبات تعلم اللّغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق النّاطقة
بالبربرية والمناطق النّاطقة بالعربية: دراسة مقارنة"، مجلة أم القرى لعلوم الشّريعة واللّغة العربية وآدابها، مج(١٢)، ع(٢٠)، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٠م.

[٣] يوسف سليمان الطاهر. العوامل المؤثرة على النّمو اللّغوي وصلتها بتعليم اللّغة العربية في مناطق التداخل اللّغوي
بمحافظة الخرطوم، بحث ماجستير غير منشور، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية، الخرطوم، ١٩٨٣م.

[٤] عمر الصديق عبد اللّه. أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللّغة العربية للمبتدئين النّاطقين باللّغات الأخرى (مهارة الاستماع نموذجاً)، رسالة دكتوراه، جامعة أفريقيا العالمية، ٢٠٠١م.

[٥] محمد علم الدّين معروف. "العوامل المؤثرة في فاعلية تعليم اللّغة العربية بالمنهج القومي في مناطق التداخل اللّغوي"، رسالة دكتوراه غير منشور، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان، ٢٠٠٧م، ص٢٢٢ــ٢٢٣.

(١) أثبتت الدّراسة وجود ظواهر لغويّة، ومؤشّرات أدائيّة وتحصيليّة تدلّ على وجود صعوبات في تعلّم اللّغة العربيّة في المجتمعات النّاطقة بغير العربية، وتدلّ كذلك على ضعف فاعليّة تعليم هذه اللّغة.

(٢) إنّ أبرز ظواهر الصّعوبات اللّغويّة على المستوى الصّوتيّ هي ظاهرة إبدال الأصوات. أمّا على المستوى الصّرفيّ فقد برزت ظاهرتا التّذكير والتأنيث، والتّعريف والتنكير، بوصفهما ظاهرتين مشكلتين بالنّسبة لمتعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها من اللّغات. وهذا يؤكد تماماً ما أُشير إليه قبل قليل في مجموعة النّتائج آنفة الذكر.

(٣) إنّ الظّواهر اللّغويّة التّي أخطأ فيها النّاطقون بغير العربيّة من أفراد العينات المختارة متطابقة تماماً لدى الفئات المختلفة، سواء أكانوا تلاميذاً أم معلمين أم غيرهم، مما يرجِّح أن يكون السّبب الرّئيس لتلك الأخطاء التّدخل السّلبيّ للّغات الأم لأولئك الأفراد.

(٤) أوضحت الدّراسة أنّ عوامل كثيرة تضافرت فأدّت إلى ضعف فاعليّة تعليم اللّغة العربيّة، وهي عوامل متعلّقة بالتالي:-

أ- المعلّم من حيث نقص الكفاية العددّية، وضعف التّأهيل اللّغويّ والمهنيّ و الإعداد الثّقافي، وتأثير الخلفيّات اللّغويّة.

ب- التّلميذ من حيث ضعف الخبرات اللّغويّة السّابقة بسبب التّمسّك باستخدام اللّغات المحليّة.

ج- المنهج من حيث عدم مراعاته للفروق الفرديّة بين النّاطقين بالعربيّة والنّاطقين بغيرها في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم، ومن حيث النّقص في الكتب المدرسيّة والمراشد الخاصّة بالمعلّمين.

د- النّظام التّعليميّ من حيث مركزيّة التّخطيط التّي تهمل – لحد بعيد–خصوصيّات المجتمعات في الولايات ذات التّباين الثّقافيّ. ومن حيث الأنشطة والتّجهيزات، والقصور في مجالات التّقويم.

هـ البيئة الاجتماعيّة من حيث سيطرة اللّغات المحليّة، والولع ببعض اللّغات الأجنبيّة، وهذا في ولايات جنوبيّ السّودان تحديداً.

مدخل لتفعيل تعليم اللّغة العربية

الفكر العربي الإسلامي في مجال تعليم اللّغات للناطقين بغيرها:

في التّراث العربيّ الإسلاميّ إشارات إلى بعض مما يقرّره علم اللّغة الحديث في ما يتعلّق بتعليم اللّغات الأجنبيّة، وما يعتريه من صعوبات بسبب اختلاف الأنظمة اللّغوية، وتأثيرات التّداخل اللّغويّ. وإشارات أخرى إلى بعض ما يمكن أن يؤدّي إلى تيسير تعليم اللّغات وتعلّمها بالنّسبة للنّاطقين بغيرها. وقد أورد بعض المختصين المعاصرين ما يؤكد هذا إذ قال:" لاحظ اللّغويون العرب القدامى عدداً من وجوه الاختلاف بين أداء الأجنبيّ وأداء العربيّ للّغة العربيّة ودونوا جملة من التحريفات النّطقية والتّركيبيّة عزوها إلى تأثير اللّغات الأصليّة في النّاطقين بها"[1]. وقد أشار الكاتب في هذا الصّدد إلى كلٍّ من "سيبويه" و"الجاحظ" و"ابن خلدون".

يقول سيبويه في باب:"ما أعرب من الأعجميّة" في (كتابه) الشّهير، واصفاً بعض مظاهر الاستخدام اللّغوي النّاتجة عن اختلاف الأنظمة

[1] اسحق محمد الأمين. "مشكلات التداخل اللّغوي في تعليم العربية لغير النّاطقين بها: الأصوات والتراكيب"، مجلة معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، ع (١)، مكة المكرمة، ١٩٨٢ــ ١٩٨٣م، ص٤٧.

اللّغويّة: "اعلم أنّهم (العرب) ممّا يغيّرون من الحروف الأعجميّة ما ليس من حروفهم ألبتّة، فربّما ألحقوه ببناء كلامهم، وربّما لم يلحقوه...وربّما غيّروا حاله عن حاله في الأعجميّة مع إلحاقهم بالعربيّة غير الحروف العربيّة... وربما غيروا الحرف الذّي ليس من حروفهم ولم يغيّروه عن بنائه في الفارسيّة"[1].إلى أن يقول في باب: "اطّراد الإبدال في الفارسيّة": "فالبدل مطّرد في كل حرف ليس من حروفهم، يُبدل منه ما قرُب منه من حروف الأعجميّة"[2].

وقد أثبتت كثير من الدّراسات الحديثة وبالذّات تلك المتعلّقة بما يعرف بتحليل الأخطاء، وكذلك الملاحظات العاديّة، نحواً من هذا الاطّراد في الإبدال، ليس بالنّسبة للعرب عند استخدامهم للأصوات أو العبارات الفارسيّة فحسب، بل بالنّسبة لكلّ أهل لغة عند استخدامهم للغة أخرى خلاف لغتهم.

ويشير الجاحظ إلى الأثر السّلبي للّغة الأم عند تعلم لغة ثانية فيقول: " ألا ترى أنّ السّنديّ إذا جلب كبيراً فإنّه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زاياً ولو أقام في عُليا تميم، وفي سفلى قيس، وبين عجز هوزان، خمسين عاماً"[3]. ورغم أنّ إشارة الجاحظ هذه متعلّقة بأصوات اللّغة إلا أنّه يشير – في مكان آخر– إلى أنّ هذا التّأثير ليس وقفاً على الأصوات دون غيرها من عناصر اللّغة، بل يشمل القواعد النّحوية والتّراكيب.

---

[1] سيبويه. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قمبر. كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمد هرون، ج (٤)، ط (١)، دار الجيل، بيروت، لبنان، (بدون تاريخ)، ص٣٠٣ ــ ٣٠٤.

[2] المرجع نفسه. ص٣٠٦.

[3] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. مرجع سابق ج(١)، ص٧٠.

أمّا ابن خلدون فقد أشار إلى ما يُعرف بالكفاية اللّغويّة ــ هذا المصطلح اللّغوي المعاصر ــ وما يعتريها من تأثيرات بسبب التّداخل اللّغويّ، والتّدخّل السّلبيّ للّغة الأولى المكتسبة على الثّانية المتعلّمة، إذا قال:" إنّ الأعاجم الدّاخلين في اللّسان العربيّ الطّارئين عليه المضطّرين إلى النّطق به لمخالطة أهله... فانّه لا يحصل لهم هذا الذّوق لقصور حظهم في هذه الملكة التّي قرّرنا أمرها"[1]. ثمّ يقرّر بعبارة أكثر صراحة حين يقول: "إنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلِّ فلا تحصل إلاّ ناقصة مخدوشة"[2]. وهذا ما ذهب إليه بالضّبط علماء اللّغة المحدثين. ثمّ إنّ واقع الحال بالنّسبة لكثير من المتعلّمين للغات غير لغاتهم يؤكّد هذا.

إنّ ما سبق من كلام وإشارات منسوبة إلى طائفة من علمائنا السّالفين، يؤكّد أنّ الفكر العربيّ الإسلاميّ لم يكن عاطلاً عن الإنتاج العلميّ اللّغويّ، بل كان سبّاقاً في مجال البحث العلميّ على المستوى النّظريّ والتّطبيقيّ.

اتجاهات المختصين نحو مؤثرات تعلم اللّغات للناطقين بغيرها:

يشير الباحث هنا إلى فكرتين شائعتين في ميدان تعليم اللّغات الأجنبيّة هما:-

(أ) الفكرة القائمة على التّحليل التّقابلي للّغات.

(ب) الفكرة القائلة بتضافر جملة من المتغيّرات.

ولكلّ واحدة من الفكرتين نصيرٌ ومؤيّد ينظِّر لها ويعمل على تطبيقها. فبينما يرى دعاة فكرة التّحليل التّقابلي"أنّ جميع مشكلات

[1] عبد الرّحمن بن خلدون. مرجع سابق، ص٥٦٣.
[2] المرجع نفسه. ص٥٦٤.

الدّارسين الذّين يتعلّمون لغة أجنبيّة أو لغة غير لغة الأم، يمكن إرجاعها بصورة أكيدة وجازمة إلى مواضع الاختلاف بين لغاتهم الأصليّة واللّغة التّي يدرسونها سواء في جانب العنصر الصّوتي أو التّراكيب والمفردات والفهم الثّقافيّ"[1]؛ يرى الفريق الآخر أنّ مشكلات تعليم اللّغة الأجنبيّة وتعلّمها تنشأ عن أسباب تتعلّق بالنّظام الجديد نفسه(نظام اللّغة الهدف)، أو بسبب أقيسة خاطئة يقوم بها الدّارس، أو عن استراتيجيّات خاطئة في التّدريس"[2]. أو غير ذلك من الأسباب.

ولكن مهما يكن من أمر الاختلاف أو الاتّفاق حول هذه المسألة، فإنّ الحقيقة التّي لا تخطئها العين هي وجود فروق أساسيّة بين عمليّة اكتساب اللّغة الأم، وعمليّة تعلّم لغة ثانية. وقد ذكر بعضهم جملة من الحقائق التّي تسهم في إظهار التّباين بين هاتين العمليّتين، هي كما يلي[3]:

١/ إنّ استعمال الطّفل للغته الأم يتمّ ضمن وظيفة اللّغة الطّبيعيّة والبيولوجيّة. وفي هذا المجال ليس للفروق الفرديّة عند الطّفل أيّ تأثير في عمليّة اكتسابه للّغة التّي تتمّ بصورة حتميّة.

٢/ إنّ الطّفل يستطيع اكتشاف قواعد لغته دون أن يتوخّى أيّة مساعدة من الآخرين، ويتمّ اكتشافه لقواعد لغته بصورة لا شعوريّة من خلال تعرّضه لكلام بيئته.

---

[1] إسحق محمد الأمين. مرجع سابق، ص٤٨.

[2] المرجع نفسه. ص٤٩.

[3] انظر حمدان نصر وعقلة حمادي. "أثر تعلم مهارات الاستماع والكتابة باللّغة العربية على تعلم المهارات ذاتها باللّغة الإنجليزية"، المجلة العربية للتربية، مج (١٥)، ع (١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، يونيو ١٩٩٥م، ص٢٣٢.

٣/ إنّ اللّغة الأم تكون عائقاً يؤخّر إتقان تعلّم اللّغة الثّانية، ويسبّب أكثر الأغلاط التّي يقع فيها التّلميذ.

٤/ إنّ الشّروط الطّبيعيّة المرافقة لعمليّة تعلّم اللّغة الثّانية ــ في الغالــب ــ ليست هي نفسها الشّروط التّي تخضع لها عمليّة اكتساب اللّغة الأم.

المبحث الثالث

عناصر العملية التعليمية وعوامل نجاح تعليم اللّغة العربية

لا يُتَصَوَّر الحديث عن تفعيل تعليم اللّغة العربية دون التطـرق للمواصفات اللّازم توافرها في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية؛ ذلك أنّ لمعلّم اللّغة للنّاطقين بغيرها مواصفات لا بدّ من توافرهـا فيـه حتّى يكون التّعليم فعّالاً. ولمتعلّم اللّغة من أولئك النّاطقين بلغات أخرى مواصفات لازمة حتّى يكون التعلّم جيّداً. ولمنهج تعليم اللّغة للنّـاطقين بغيرها مواصفات خاصّة حتّى تكتمل فاعليّة العمليّة التّعليميّة. وعلى هذا الترتيب يفصّل الباحث المواصفات المتعلّقة بكلّ عنصر على حدة.

المعلّم ومواصفاته:

مع أنّ كلّ عنصر من عناصر العمليّة التعليميّة الثّلاثة المـذكورة آنفـاً (المعلم، المتعلم، المنهج)، يوصف بأنّه عنصر أساس في هذه العمليّة، إلاّ أنّ هناك شبه إجماع على أنّ المعلّم هو رأس الرّمح، والعنصر الحاسـم في نجاح العمليّة التّعليميّة عموماً، وفي تعليم اللّغات للنّـاطقين بغيرهـا خصوصاً. وقد أكّد ذلك غير واحد ممّن ألّفوا في مجـال التّعلـيم مـن المختصّين في اللّغات وما يتعلّق بتعلّيمها[1]. بل هناك من تحدّث عن نسب مئويّة، وأشار إلى أنّ"دراسات عديدة أثبتت أنّ (٦٠%) من نجاح العمليّة التّربويّة يقع على عاتق المعلّم، بينما تتوقّف نسبة الـ(٤٠%) الباقية من

[1] محمد صلاح الدّين مجاور. تدريس اللّغة العربية بالمرحلـة الابتدائيـة: أسسـه وتطبيقاته، ط (١)، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٧٤م، ص٣٦.

النّجاح على الإدارة والكتب وظروف التّلميذ العائليّة وإمكانات المؤسّسة التّعليميّة"[1].

هذه المهمّة الخطيرة والوظيفة الجليلة للمعلّم، حتّمت عليه التّمتّع بجملة من المواصفات التّي حدّدها المختصّون، منها ما يلي:

أوّلاً: أن يكون معدّاً – بمستوى جيّد– إعداداً لغوياً وثقافياً ومهنياً. وإليك بيان ذلك في إيجاز:-

(أ)الإعداد اللّغويّ:

وهو ذو شقّين، شقّ معرفيّ معلوماتيّ تخصّصي، يُعنى بالإلمام بالمعارف المتعلّقة بفروع اللّغة من نحو وصرف وبلاغة وأدب. وآخر مهاريّ تطبيقيّ،يُعنى بإتقان مهارات اللّغة من استماع وحديث وقراءة وكتابة[2]. كما حُبّذ في هذا الجانب من إعداد المعلّم أن يكون ملمّاً بشيء من مبادئ العلوم اللّسانيّة، وبصفة خاصّة علم اللّغة التّطبيقيّ.

(ب)الإعداد الثّقافيّ:

يقصد بالإعداد الثّقافيّ تزويد المعلّم بثقافة عامّة تتيح له التّعرف على علوم أخرى خارج إطار تخصّصه، والتّعرف على ثقافة مجتمعه المحلّيّ والعالميّ[3]. وكذلك التّعرف على خلفيّة المتعلّم الثّقافيّة، وبيئته الجغرافيّة والاجتماعيّة.

---

[1] يزيد عيسى سورطي. "المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها"، المجلة العربية العربية للتربية، مج(١٧)، ع (٢)، ديسمبر ١٩٩٧م، ص١٦٥.

[2] يوسف الخليفة أبو بكر. "الإعداد اللّغوي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها"، وثائق وبحوث ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية، الخرطوم، السّودان، أكتوبر ٢٠٠٠م، ص٢.

[3] محمد عبد القادر أحمد. مرجع سابق، ص١٤٩.

ويشمل هذا الجانب من الإعداد المعرفة بأسس الفكر في إطار ثقافة اللّغة، والمعرفة بمصادر ذلك الفكر، والإلمام بالجوانب التّاريخيّة والحضاريّة، وبالعادات والتّقاليد الخاصّة بالمجتمع الذّي ينتمي إليه[1].

(ج) الإعداد المهنيّ:

وهو ما يجعل المعلّم قادراً على توصيل المعلومات اللّغويّة والثّقافيّة، ونقل المهارات التّي زُوِّد بها من خلال إعداده اللّغويّ والثّقافيّ.

هذا ويشمل الإعداد المهنيّ جوانب متعدّدة منها:

"تزويد الدّارس(المعلّم) بما يحتاج إليه من معلومات تتعلّق بطرائق تعليم اللّغة بوصفها لغة مُتعلَّمة أي غير لغة الأم المكتسبة، وأساليب تقويم أداء الدّارسين وتحليل أخطائهم وتصويبها، وإعداد المعينات السّمعيّة والبصريّة المناسبة لتعليم اللّغة، واستخدامها بطريقة فعّالة. وكذلك إعداد المواد التّعليميّة، مثل تأليف الدّروس والتّدريبات المختلفة"[2]؛ كما يتطلّب الإعداد المهنيّ تزويد المعلّم ببعض نظريّات علم النّفس، وبالذّات تلك المتعلّقة بعلم النّفس التّربويّ وعلم نفس النّمو.

ثانياً: أن يكون مؤمناً برسالته الهادفة إلى نشر لغته، وعاء ثقافته، عاملاً بجدٍّ ومثابرة على تحقيق أهداف هذه الرّسالة.

---

[1] خليل أحمد عمايرة. "الإعداد الثقافي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها"، وثائق وبحوث ندوة تطوير برامج
إعداد معلمي اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٨٨ــ٨٩.

[2] محمود إسماعيل صالح. "الإعداد المهني لمعلمي اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مرجع سابق،ص١٤٥ــ١٤٦.

ثالثاً: رأي بعضهم أهمّيّة أن يكون معلّم اللّغة للنّاطقين بغيرها ملماً بلغة وسيطة(مشتركة بينه وبين المتعلّم)، تساعده في بعض المواقف التّعليميّة[1].

رابعاً: أن يكون في عافية من اضّطرابات النّطق، مثل إبدال الحروف، وتحريف الأصوات، والحذف أو الإضافة وغير ذلك. واضّطرابات الكلام، مثل السّرعة الزّائدة في الكلام، والتأتأة والأفازيا، (الأفازيا مصطلح لغوي يقابله ما يُعرف بالحبسة في العربية، وهي ثقل في اللّسان يمنع من الإبانة والإفصاح"[2]. وغير ذلك من الاضطّرابات المعيبة[3].

ولئن كانت مثل هذه الاضّطرابات معيبة –عند أهل الاختصاص– بالنّسبة للمعلّمين عموماً، فإنّها معيبة بدرجة أكبر بالنّسبة لمعلّمي اللّغات للنّاطقين بلغات أخرى. ويتأكّد العيب بصورة أشدّ في حالة معلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وذلك بسبب كونه يعلّم لغة القرآن الكريم؛ الذّي لا يحتمل اللّحن والخطأ؛ ولا يستقيم بالتّالي، أن يكون معلّم هذه اللّغة لاحناً مخطئاً فيها، دعك عن ان يكون لحّاناً خطّاءً؛ هذا ومن أسباب اللّحن والخطأ اللّغوي، الإصابة بشيء من اضّطرابات النّطق والكلام.

---

[1] عبد الفتاح إسماعيل شلبي. "أساسيات تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها من حيث المنهج والمعلم والكتاب"، مجلة معهد اللّغة العربية، ع (١)، ١٩٨٣م، ص٢٠٩.

[2] أميل يعقوب، وآخران. قاموس المصطلحات اللّغوية والأدبية، ط(١)، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م، ص٦٩ و١٨٢.

[3] انظر فيصل محمد خير الزّراد. اللّغة واضطرابات النّطق والكلام، شركة العبيكان للطباعة والنّشر، دار المريخ للنشر، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ١٩٩٠م، ص١٥٧ــ٢٢٤ وص٢٢٧ــ٢٣١.

إنّ المواصفات المذكورة آنفاً، مطلوب توافرها في معلم اللّغة العربية بجانب تمتعه بحزمة الكفايات الشّخصية والاجتماعية اللّازم توافرها لدى أي معلم، والتي تمكنه من خلق علاقات إنسانية مع أفراد المجتمع بصفةٍ عامة ومع التلاميذ بصفة خاصة؛ مما يؤدي إلى رفع فاعلية العملية التعليمية التي يقوم بها.

المتعلّم ومواصفاته:

إذا كان المعلّم هو العنصر الذّي يعوّل عليه – بالدّرجة الأولى– في نجاح العمليّة التّعليميّة، فإنّ المتعلّم يمثّل محور تلك العمليّة؛ فكلّ ما عداه من عناصر أساسيّة وأخرى مساعدة، هي في خدمته حقيقة. ولهذا العنصر المحوريّ مواصفات ضروريّة منها ما يلي:–

١– أن يكون نموّه الفسيولوجي اللّغوي نموّاً طبيعيّاً تتوافر معه الاستعدادات والدّوافع الطّبيعيّة لاكتساب لغته الأم، حسب مراحل النّمو المعروفة في علم النّفس. فقد لُوحظ "أنّ الإنسان يفقد بصورة دائمة، قدرته على تعلّم أيّة لغة في حال لم يكتسب لغة البيئة التّي ترعرع فيها، خلال مرحلة نموّه الطّبيعيّ"[١].

٢– ممّا يساعد على تيسير تعلّم لغة ثانية، التّمتّع بصفات شخصيّة، مثل امتلاك الملكة الطّبيعيّة والمقدرة الذّهنيّة، بجانب توافر الدّافعيّة والاتّجاه الايجابيّ نحو تعلّم تلك اللّغة. فإنّ أثر كلٍّ من الملكة الطّبيعيّة والمقدرة الذّهنيّة أمر مؤكّد قطعاً، في تعلّم اللّغة الثّانية وإتقانها، بخلاف اكتساب

[١] ميشال زكريا. مرجع سابق، ص ٦٠. وانظر عبد الفتاح أبو معال. تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال، ط(٢)، دار الشّروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٢م، ص٢٣.

اللّغة الأم. كما أنّ العلاقة بين الدّافعيّة والاتّجاه الايجابيّ من جهة، والنّجاح في تعلّم لّغة ثّانية، هي علاقة طرديّة.أمّا اللّغة الأم فلا يحتاج مكتسبها إلى دافعيّة، ولا إلى اتّجاه ايجابيّ نحوها حتّى ينجح في اكتسابها.

٣- السّلامة من اضّطرابات النّطق والكلام، المذكورة عند الإشارة إلى مواصفات المعلّم.

محتوى المنهج (المقرر الدّراسي)

يلزم أن يتمتع محتوى المنهج بالمواصفات التالية:-

١- أن يراعي- في إطار الأسس المعروفة لبناء المناهج- إشباع حاجات المتعلّم، التّي ربّما تضاربت مع حاجات واضع المنهج وأهدافه. فعلينا أن نسعى-على حدّ قول الرّاجحيّ - أن تتلاقى أهداف التّعليم وأهداف التّعلّم؛ لأنّ ذلك يسهم إسهاماً فاعلاً في نجاح العمليّة التّعليميّة كلّها[١].

٢- أن يكون المحتوى اللّغويّ والثّقافيّ للمنهج مراعياً للفروق الفرديّة بين التّلاميذ النّاطقين أصلاً باللّغة المستهدفة، وبين رصفائهم النّاطقين بغيرها من اللّغات. لأنّ هناك فروقاً أساسيّة-كما سبقت الإشارة- بين عمليّة اكتساب اللّغة الأم، وعمليّة تعلّم اللّغة الثّانية[٢]، توجب اتّخاذ تدابير علميّة وعمليّة، لتفادى آثارها. والحقّ أنّ محتوى المنهج يعتبر من أهمّ ما تجب العناية به عند التّخطيط لمناهج تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها.

[١] عبده الرّاجحي. مرجع سابق، ص١١٨.
[٢] ميشال زكريا. المرجع السّابق، ص٦١.

٣- أن يستند اختيار المادّة التّعليميّة(المحتوى اللّغويّ) على الدّراسات الألسنيّة الإحصائيّة ــ حسب تعبير ميشال زكريا ــ التّي تفيد بمعرفة تواتر المفردات والجمل[١]. وأن يشمل المحتوى الثّقافيّ جانباً من الثّقافة الإنسانيّة العامّة، وجانباً من الثّقافة المحليّة للدّارس، بالإضافة إلى جوانب من الثّقافة العربيّة والثّقافة الإسلاميّة، في حالة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها[٢].

ولأهمّيّة المحتوى الثّقافيّ بالنّسبة لواضع المنهج، ولحساسيّة أمره بالنّسبة للمتلقّي(المتعلّم)، فقد أضاف بعضهم إكساب ثقافة اللّغة، إلى المهارات اللّغوية الأربعة المعروفة، واعتبره البعد الخامس من أبعاد تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها. كما أوجب العمل للتّوفيق بين الاهتمامات الثّقافيّة للدّارسين، وبين تلك التّي تهمّ واضعي المناهج[٣].

٤- أن يكون المنهج مواكباً في تصميمه، لأفضل ما توصّل إليه الباحثون المختصّون في مجال تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها.

---

[١] ميشال زكريا. المرجع السّابق، ص١٦.

[٢] رشدي أحمد طعيمة. "المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المجتمعات الإسلامية ــ إطار مقترح"، كتاب مؤتمر نحو نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، الأرن، ١٩٩٠م، ص٩٨.

[٣] المرجع نفسه. ص٦٧، وص٢٥٦.

المبحث الرّابع

الخطّة المقترحة لتفعيل تعليم اللّغة العربيّة

توطئة:

استكمالاً لتحقيق أهداف البحث الواردة في أساسيات البحث، واستناداً إلى النّتائج التّي خرجت بها الدّراسة، وبناءً على ما ورد في المباحث الثلاثة الأولى من البحث بصفة عامة، وما ورد تحديداً تحت العنوانين: (مشكلات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها) و(مدخل لتفعيل تعليم اللّغة العربية)؛ يقترح الباحث هذه الخطّة لتفعيل تعليم اللّغة العربيّة في هذا البلد، السّودان. والخطة تتألّف من مجموعة عناصر هي: المبررات والمنطلقات والأهداف والمعالجات والتّنفيذ والتّقويم.

أولاً: مبررات المقترح

إنّ النّتائج التي توصلت إليها الدّراسات المتعلقة باللّغة العربية وأوضاعها التعليمية، وفقاً للأدبيات التي وقف عليها الباحث، والمُثْبتة في الصفحات (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) من هذا البحث، هي في الواقع نتائج تعبّر عن وجود مشكلة حقيقية يمكن اعتبارها مبرراً كافياً للبحث عن حلول لها. ويرجو الباحث أن يكون هذا المقترح إسهاماً مفيداً وإضافة حقيقية في المجال.

ثانياً: المنطلقات

تنطلق هذه الخطّة من الحقائق التّالية:-

١. الإيمان بأنّ تعليم اللّغة العربيّة ونشرها في المجتمعات النّاطقة بغيرها واجب دينيّ جدير بالتّسابق في تأديته، حقيق ببذل الجهد في سبيل تنفيذه.
٢. الرّغبة في تحقيق الأهداف التّعليمية الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة بمستوى أفضل في مناطق التّداخل اللّغويّ؛ حيث أنّ تلك الأهداف لم تتحقّق

بالمستوى المطلوب في المناطق المعنيّة، سواء باستخدام المنهج القوميّ الحاليّ أم بالمناهج الخاصّة التّي جرّبت من قبل.

٣. التّسليم بضرورة التّمييز ــ في كافّة الإجراءات ذوات الصّلة بالعملية التعليمية ــ بين تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها وتعليمها للنّاطقين بغيرها بناءً على الفروق الموجودة بين الفئتين.

٤. إنّ موجات النّزوح الدّاخلي المستمر للسكان بمختلف أعراقهم، وحركات الهجرات الخارجية المتعاقبة إلى السّودان، جعلت هذا البلد كله ــ تقريباً ــ رقعة كبرى للتداخل اللّغوي؛ فأين ما ذهب المرء، في حاضرة أو بادية من حواضر السّودان و بواديه، سواءً في الأطراف أم في المركز، فإنّه يلحظ تداخلاً بين لغات كثيرة أبرزها العربية، كما يلحظ تأثيرات لذلك التداخل. وهذا ما لم يتنبه إليه ــ ربما ــ القائمون على الأمر من التربويين. وهو ما يلزم أن يتنبهوا إليه جيداً، وأن ينطلقوا منه في وضع المناهج وفي تنفيذ العملية التعليمية المتعلقة بتعليم اللّغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها من اللّغات.

ثالثاً: الأهداف

تهدف هذه الخطّة إلى طرح أفكار نظريّة وموجّهات عمليّة يرى الباحث أنّها كفيلة بجعل عمليّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المجتمع المعنيّ بالدّراسة عمليّة أكثر فاعليّة ممّا هو عليه الحال في الوقت الرّاهن.

كما تهدف إلى إثراء السّاحة التّربويّة المهتمة بتعليم اللّغة العربيّة في السّودان، وفي المجتمعات الخارجية المتشابهة معه في الأوضاع اللّغوية، بما عسى أن يكون مفيداً في هذا المجال (مجال تعليم اللّغة العربيّة في مناطق التّداخل اللّغويّ) وبعبارة أخرى (مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها).

رابعاً: المعالجات

سلف التأكيد على أنّ فاعليّة تعليم اللّغة العربيّة في المناطق ذوات التركيبة السّكانية المتباينة لغويّاً، غالباًما تتأثّر سلباً بعوامل متعدّدة متعلّقة بعناصر مختلفة هي: المعلّم والمتعلم والمنهج والنّظام التّعليميّ والبيئة الاجتماعيّة. وههنا معالجات مقترحة لأبرز الإشكالات المتعلّقة بتلك العناصر، يجدر أن يشار إلى أن مهمّة القيام بها تقع على عاتق منظومة هرميّة قمّتها السّلطة العليا في الدّولة وقاعدتها المعلّم.

١. معالجات إشكالات المعلّم:

أ- إنّ معلّم اللّغة العربيّة في مناطق التّداخل اللّغويّ في السّودان غالباً ما يتولّى تعليم هذه اللّغة لصنفين من التّلاميذ؛ صنف ناطق بها،وآخر ناطق بغيرها؛ ولذا فإنّ المعالجة تتطلّب إعداد معلّمين بمواصفات تؤهّلهم لأداء مهمّتهم تجاه الصّنفين كليهما، وبأعداد تمكّنهم من تغطية الفصول الدّراسيّة المستهدفة في كلّ منطقة.

ب- تنبيه المعلّمين وإرشادهم وتذكيرهم بصورة مستمرّة بأنّ تعليم اللّغة للنّاطقين بغيرها يختلف عن تعليمها للنّاطقين بها، وأنّه يتطلّب مزيداً من الجهد والصّبر والمواكبة العلميّة؛ وذلك عن طريق النّشرات المطبوعة، والجولات الإرشاديّة للموجّهين والدّورات التّدريبيّة أثناء الخدمة.

ج- إعمال مزيد من التّمحيص واتّخاذ مزيد من التّدابير لضمان انتقاء معلّمين رساليّين همّهم نشر اللّغة العربيّة والثّقافة الإسلاميّة في المناطق المستهدفة.

٢. معالجة إشكالات المنهج:

للتّخلّص من الإشكالات المتعلّقة بالمنهج، والمشار إليها في أكثر من موضع في ثنايا هذا البحث، يلزم تصميم منهج يتأسس على الموجّهات الوارد ذكرها بعد قليل،ويتّسم بالملامح المفترضة لكل عنصر من عناصره، والمذكورة تباعاً بعد الموجّهات.

تنظيم المنهج المقترح:

يقترح الباحث أن يكون المنهج المستخدم لتعليم اللّغة العربيّة في مناطق التّداخل اللّغويّ منهجاً محوريّاً يقوم في بنائه على نظام الوحدات،ويركّز في تنفيذه على النّشاط والممارسة والمشاركة الفاعلة للتّلاميذ. وستأتي إن شاء اللّه نقاط تفصيلية عن المقترح المتكامل للمنهج بموجّهاته وعناصره كافّة.

٣. معالجة إشكالات النّظام التّعليميّ:

أن يكون نظام التّعليم لا مركزيّاً (تماشياً مع مقتضيات اتفاقية السّلام وموجة المطالبات الولائية لرعاية خصوصياتهم في شؤون الحياة من ثقافة ولغة وما يرتبط بهما)، يلبّي حاجات المجتمع المحلّيّ،ويلتزم في الوقت ذاته وبقدر الإمكان بالسّياسات العليا للدّولة والموجّهات العامّة لبناء منهج اللّغة العربيّة، على أن تتخذ التّدابير الإداريّة والتّربويّة والتّنظيميّة التّي تجعل عمليّة تعليم اللّغة العربيّة عمليّة ذات فاعليّة في المناطق المستهدفة. وذلك مثل بناء الهياكل الإداريّة وتنظيمها،وتوفير مقوّمات العمليّة التّعليميّة،واتّباع الأسس التّربويّة والنّفسيّة عند بناء المنهج وتنفيذه،وتنظيم السّلّم التّعليميّ وفقاً لتلك الأسس، وغير ذلك.

٤. معالجات إشكالات المتعلّم والبيئة الاجتماعيّة:

إنّ معالجة إشكالات النّظام التّعليميّ والمنهج والمعلّم، تؤدّي بصورة تلقائيّة إلى معالجة جوانب كثيرة من الإشكالات الخاصّة بالمتعلّم والبيئة الاجتماعيّة. ويمكن إضافة معالجات أخرى لإكمال جوانب المعالجة لهذين العنصرين، منها:-

(أ) تفعيل أجهزة الإعلام القوميّة ــ المسموعة والمرئيّة ــ وتوسيع دائرة بثّها

وتكثيف البرامج الموجّهة المثيرة والجاذبة التّي تخدم اللّغة العربيّة وتساعد في

تعليمها ونشرها.

(ب) إنشاء مراكز نشاط ثقافيّ تقدّم عروضاً باللّغة العربيّة الفصحى المبسطة،

تعالج القضايا الحيويّة في المجتمع المحليّ.

(ج) إنشاء مدراس شبه قوميّة في مناطق النّماس تتمتّع بالجاذبيّة وتتوافر فيها كلّ

مقوّمات العمليّة التّعليميّة وما يتّصل بها مثل السّكن والإعاشة.

(د) إكمال تشييد البنيات التحتيّة الخاصّة بالتّنقّل والتّواصل بين المواطنين في أرجاء الوطن.

خامساً: التّنفيذ

بافتراض توافر الإمكانات اللّازمة وإجراء المعالجات المطلوبة، فإنّ الباحث يتصوّر أن تجرّب الخطّة المقترحة في فصول تجريبيّة مختارة أوّلاً، ثمّ تعمّم بعد تقويمها والاطمئنان على جودتها، على جميع المدارس المستهدفة.

سادساً: التّقويم

إنّ التطوير والتّحسين أمران ضروريّان ومستمرّان- أو هكذا ينبغي أن يكونا- في الحقل التّعليميّ. وهما يرتبطان بعنصر مهم من عناصر هذا الحقل هو التّقويم. ولذا فإنّ هذه الخطّة لا تكتمل إلا باستيفاء كل العناصر بما فيها التّقويم، والذّي ينبغي أن يكون شاملاً ومتنوّعاً ومستمرّاً.

ملامح المنهج المقترح لتفعيل تعليم اللّغة العربية:

موجّهات تصميم المنهج:

يصمّم المنهج المقترح وفقاً للموجّهَين التّاليين:-

١. التّوفيق بين تحقيق الأهداف القوميّة وإشباع حاجات التّلاميذ التّربويّة والثّقافية والاجتماعيّة في مناطق التّداخل اللّغويّ.
٢. تدريس اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة القوميّة التّي لا تستغني عنها ولاية من الولايات مهما انفردت واقعاً بلغة من اللّغات المحليّة غير العربية.

أهداف المنهج:

أ) تعليم التّلاميذ اللّغة العربيّة بمهاراتها الأساسيّة الأربعة: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة؛ وبمستوياتها الأربعة: الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي.

ب) إكساب التّلاميذ ملكات فهم المقروء والمسموع في اللّغة العربيّة، وملكات التّعبير السّليم كتابة وتحدّثاً.

ت) التّبشير بأهمّيّة التّمسّك بالسّلام والوحدة الوطنيّة والتّوجّه القوميّ، والتّذكير بالعواقب الوخيمة للتفرّق والتّشرذم وكل أنماط السّلوك التي تتسبب في توهين النّسيج الاجتماعي.

ث) التعريف بالتنوع الثقافي وجعله مصدراً للثراء والتميّز.

المحتوى:

يشتمل على نصوص نثريّة وشعريّة، ورموز،وصور وأشكال توضيحيّة تتّسم بالتالي:-

أ) تتناسب مع القدرات العقليّة للتّلاميذ (لكل فئة أو صف أو حلقة، نصوص تناسبها).

ب) تعبّر عن البيئة الطّبيعيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة للتّلاميذ، ولا تهمل التّطّرق للثّقافة القوميّة والعالميّة.

ت) تراعي الخبرات السّابقة للتّلاميذ في مجال تعلّم اللّغة العربيّة وتقدّم المادّة الدّراسية بناء على ذلك.

ث) تتضمّن موادّ حواريّة ومسرحيّة.

ج) تكون الصّور والأشكال والرّموز معبّرة عن مدلولاتها بوضوح.

ح) تكون الكتابة في الكتب الخاصّة بالتّلاميذ واضحة ومقروءة بيسر وسهولة، وخالية من الأخطاء بأنواعها المختلفة.

خ) تكون النّصوص موجّهة لخدمة الهدف (ت)، بالإضافة إلى خدمة الأهداف المعرفيّة.

طرق التّدريس:

تستخدم طريقة توليفيّة تجمع بين الطّريقتين الكلّيّة والجزئيّة لتعليم القراءة والكتابة،وأسلوباً جمعيّاً يستفيد من مجموعة طرق لتعليم اللّغة على مستواها النّحويّ والصرفيّ؛ وأداءً درامياً للمعلّم عند تقديم الدّروس كلّما كان ذلك ضروريّاً.

الوسائل التّعليميّة:

الاستفادة القصوى من المسرح إلى جانب استخدام الوسائل التّقليديّة المعروفة والتّقنيّات الحديثة في مجال تعليم اللّغات.

التّقويم:

ينبغي أن يتّسم بالتاليّ:-

أ- الشّمول بحيث يشمل عناصر المنهج كلّها.

ب- التّنوع بحيث تستخدم أنواع التّقويم المختلفة(قبلي وتكويني وبعدي).

ج- تكثيف التّدريبات اللّغويّة وتنويعها مما يتيح فرصة أكبر للتقويم.

د- إدخال النّماذج غير التقليدية في تقويم المتعلمين؛ وهنا يشير الباحث إلى ما يُعرف بنموذج تقويم الأداء، وذلك لصدقيّته وفاعليته[1].

[1] أنظر: محي الدّين عبد الله حسن. "تطوير أساليب التقويم بكليات التربية وفقاً لنموذج تقويم الأداء"، بحث مقدّم لمؤتمر: (مستقبل كليات التربية بالوطن العربي)، جامعة أم درمان الإسلامية كلية التربية، الخرطوم، مارس٢٠١٠م.

الخاتمة

النّتائج والتّوصيات والمقترحات

أهمّ النّتائج:

١. تأكيد المكانة الرّفيعة للغة العربية وإثبات أهمية السّعي لتعليمها ونشرها.

٢. تأكيد ضعف مخرجات العملية التعليمية في ما يتعلق بتعليم اللّغة العربية.

٣. ثبوت وجود تأثير سلبي لتدخّل اللّغة الأم عند تعليم اللّغة العربية وتعلُّمها.

٤. أثبتت هذه الدّراسة والدّراسات الشّبيهة وجود ظواهر لغوية، ومؤشرات

أدائية وتحصيلية تدل على وجود صعوبات في تعلم اللّغة العربية في المجتمعات النّاطقة بغير العربية، كما تدل على ضعف الفاعلية في تعليم هذه اللّغة.

٥. إنّ الظواهر المرصودة المشار إليها تكفي لتأكيد صحة فرضية وجود تأثير سلبي للغة الأم عند تعلم لغة أخرى.

٦. إنّ النّجاح في تعليم اللّغة العربية رهين بأن تكون عناصر العملية التعليمية متمتعة بالمواصفات اللّازم توافرها في كلٍّ منها.

٧. إنّ الوضع التعليمي للغة العربية وفقاً لما توصّل إليه البحث، يستدعي المبادرة بتقديم ما يمكن أن يؤدّي إلى تفعيل تعليم هذه اللّغة.

التوصيات:

١/ التنبُّه إلى فشوِّ ظاهرة التداخل اللّغوي في المجتمع السّوداني عموماً (بما في ذلك

العاصمة التي تستوعب نسبة كبيرة جداً من مجموع سكان السّودان)، وأخذ ذلك في الاعتبار عند وضع المناهج، وأثناء تنفيذ العملية التعليمية المتعلقة بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وللناطقين بها على حدٍّ سواء.

٢/ إعداد وتوفير معلمين أكفاء مؤهلين لتعليم اللّغة العربية للفئتين كلتيهما (النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها من اللّغات).

٣/ توفير المعينات اللّازمة لتعليم اللّغة العربية، من كتب ووسائل تعليمية وغيرها.

المقترحات:

(١) إجراء دراسة تقويمية لتجربة تعليم اللّغة العربية في ظل تطبيق المنهج القومي

الحالي في السّودان.

(٢) إجراء دراسات مقارنة بين السّودان والدّول الشّبيهة في الطبيعة وخصائص

المجتمع في ما يتعلق بتعليم الغة العربية.

(٣) إجراء دراسات مقارنة في مجال تعليم اللّغات القومية والاهتمام بنشرها والمحافظة عليها.

المصادر والمراجع

١. القرآن الكريم.

٢. أبو بِشر عمرو بن عثمان بن قمبر (سيبويه). كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمد هرون، ج(٤)، ط(١)، دار الجيل، بيروت، (د.ت).

٣. أبو عبد اللّه محمد بن سعد بن منيع البصري. الطبقات الكبرى، مج(١)، دار صادر، بيروت، ١٩٨٥/.

٤. أبو عبد اللّه محمد بن عبد اللّه (الحاكم النّيسابوري). المستدرك على الصحيحين في الحديث، ج(٢)، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٨م

٥. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبدالرّحمن محمد هرون، ج(١)، ط(٤)، مكتبة الجاحظ، بيروتن ١٩٤٨م.

٦. أحمد بن عبد الحميد بن عبد السّلام (بن تيمية). اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، دار المدني، مطبعة المدنين المؤسسة السّعودية بمصر، القاهرة، ١٩٨٦م.

٧. أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى، شرح وتعليق: محمد حسين شمس الدّين،ج(١)، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م.

٨. أحمد طاهر حسنين. "تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها: بانوراما تاريخية"، دراسات عربية وإسلامية، سلسلة أبحاث جامعية، بدون بيانات أخرى.

٩. أحمد عارف حجازي. "صعوبات تعليم قراءة اللّغة العربيةلغير النّاطقين بها"، بحوث ندوة تطوير تعليم اللّغة العربية في الجامعات

الأندونيسية..الواقع والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة والنّشر، المملكة العربية السّعودية، ١٩٩٦م.

١٠. أحمد عبده عوض. في فضل العربية تعلماً وتحدثاً والتزاما، ط(١) مركز الكتاب للنشر، مطابع آمون، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١١. إسحق محمد الأمين. "مشكلات التداخل اللّغوي في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها: الأصوات والتراكيب"، مجلة معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، ع(١)، مكة المكرمة، ١٩٨٢ــ ١٩٨٣م.

١٢. إسماعيل حسنين أحمد. "إقتراح إطار تربوي لمناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها من اللّغات"، مجلة التجديد، ع(٨)، الجامعة الإسلامية العالمية، كوالا لمبور، ٢٠٠٠م.

١٣. حسن مرضي حسن. مدخل إلى فهم اللّغة والتفكير، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٤م.

١٤. حمدان نصر، وعقلة حمادي. "أثر تعلم مهارات الاستماع والكتابة باللّغة العربية على تعلم المهارات ذاتها باللّغة الإنجليزية"، المجلة العربية للتربية، مج(١٥)، ع(١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، يونيو١٩٩٥م.

١٥. خليل أحمد عمايرة. "الإعداد الثقافي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها"، وثائق وبحوث ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللّغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية، الخرطوم، ٢٠٠٠م.

١٦. داي ليو يون، ولو جي بينغ. "إصلاح تعليم القراءة في المدارس الإبتدائية الصينية، مجلة مستقبليات، مج(١٥)، ع(١)، اليونسكو، ١٩٨٥م.

١٧. دونا أوتشيد وآخرون. إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوفل، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنّشر، دمشق، ١٩٨٨م.

١٨. رشدي أحمد طعيمة. "المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المجتمعات الإسلامية ــ إطار مقترح"، كتاب مؤتمر نحو نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، الأردن، ١٩٩٠م.

١٩. رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السّيد مناع. تدريس اللّغة العربي في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، حورس للطباعة والنّشر، القاهرة، ٢٠٠١م.

٢٠. شبل بدران، وآخران. نظم التعليم الإبتدائي في دول العالم، دار المعرفة الجامعية، بدون بيانات أخرى.

٢١. عبد الواحد بن علي أبو الطيب اللّغوي. مراتب النّحويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط(٢)، دار الفكر العربي، ١٩٧٤.

٢٢. عبده الرّاجحي. علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، بقية البيانات غير واضحة.

٢٣. عبد الرّحمن بن خلدون. مقدمة ابن خلدون، ط(٥)، دار الكتاب العربي، شركة علاء الدّين للطباعة والتجليد،بيروت، (د. ت).

٢٤. عبد الفتاح إسماعيل شلبي. "أساسيات تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها من حيث المنهج والمعلم والكتاب"، مجلة معهد اللّغة العربية،ع(١)، ١٩٨٣م.
٢٥. عبد الفتاح أبو معال. تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال، ط(٢)، دار الشّروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٢م.
٢٦. علي تعوينات. "تعلم اللّغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق النّاطقة بالبربرية والمناطق النّاطقة بالعربية: دراسة ميدانية مقارنة"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الشّرعية واللّغة العربية وآدابها، مج(١٢)، ع(٢٠)، ٢٠٠٠م.
٢٧. فيصل محمد خير الزّراد. اللّغة العربية واضطرابات النّطق والكلام، شركة العبيكان للطباعة والنّشر، دار المريخ للنشر، الرّياض، ١٩٩٠م.
٢٨. قناة الجزيرة الفضائية. شريط الأخبار، الدّوحة، قطر، ٢٠٠٦/١/٢١م.
٢٩. محمد عبد القادر أحمد. "اللّغة العربية: أصلها وأهميتها، ووظائفها، وتعليمها لطفل المرحلة الابتدائية"، مجلة التربية، اللّجنة الوطنية القَطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع(٩٦)، مارس١٩٩١م. و فلسفة إعداد معلم اللّغة العربية، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٣٠. محمد زايد بركة. "اللّغة العربية لدى النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها"، المجلة العربية للدراسات اللّغوية، ع(١٧)، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية، دار جامعة أفريقيا للطباعة والنّشر، الخرطوم، فبراير٢٠٠٠م.
٣١. محمد صلاح الدّين مجاور. تدريس اللّغة العربي بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته، ط(١)، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٧٤م.

٣٢. محي الدّين عبد اللّه حسن. تطوير أساليب التقويم بكليات التربية وفقاً لنموذج تقويم الأداء، مؤتمر: مستقبل كليات التربية بالوطن العربي، الخرطوم، ٢٠١٠م.

٣٣. ميشال زكريا. مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط(٢)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٥م.

٣٤. نهاد الموسى. "مقدمة في علم تعليم العربية"، المجلة العربية للدراسات اللّغوية، ع(١)، أغسطس١٩٨٢م.

٣٥. يوهان فك. دراسات في اللّغة واللّهجات والأساليب، ترجمة: رمضان عبدالتواب، المطبعة العربية الحديثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٠م.

٣٦. يزيد عيسى سورطي. "المشكلات التي واجه المعلمين العرب وحلولها" المجلة العربية للتربية، مج(٧١)، ع(٢)، ديسمبر١٩٩٧م.

٣٧. يوسف الخليفة أبو بكر."الإعداد اللّغوي لمعلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها" وثائق وبحوث ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللّغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربية، الخرطوم، ٢٠٠٠م.