مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
SUST Journal of Linguistic and Literay Studies
Available at:
http://scientific-journal.sustech.edu/

صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها

يحى زكريا حسن سليمان [1] – آدم محمد أحمد الحاج الزاكى[2]

المستخلص

شرف الله تعالى اللغة العربية بأن جعلها لغة لكتابه العزيز ، فتكفل بحفظها وصونها فأصبح العمل علي تعليمها ونشرها من الامور المقدسة ، لأن في تعليمها نشر للقرآن الكريم وسنة نبينا محمد صلي الله عليه وسلم ، وانبرى لهذه القضية الحادبون من أبناء الأمة الاسلامية على تعليمها ونشرها ، لكن الناظر إلى مسألة تعليم اللغات في هذا العصر يجد أنّ الجهود المبذولة لتعليم ونشر العربية أقل بكثير مما يبذل تجاه اللغات الأخرى مما يشكل تحديا كبيرا أمام القائمين علي هذا الأمر . هدفت الدراسة إلى : لفت النظر إلى الجهود التي كانت تبذلها الأمم السابقة اهتماما بلغاتها والأساليب والطريقة التي تتخذها تجاه التعليم والتعلّم ، التعرف علي مفهوم طريقة التدريس وإجراءاتها ، والتعرف علي المعايير والأسس التي تفضل بها كل طريقة عن آخرى ، والتعرف على أشهر وأحدث طرائق تعليم اللغة العربية ونشأتها ومدخل كل طريقة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي. بعد الدراسة تم استخلاص النتائج التي توصلت إليها في الاتي : عدم ملائمة المقرر لاهداف تعليم اللغة العربية يؤدي الي صعوبة في تعليم اللغة العربية ، عدم ملائمة المنهج لبيئة وثقافة المجتمع والذي يؤدي الي صعوبة في تعليم وتعلم اللغة العربي . يوجد صعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية متعلق بالتقويم .

توصي الدراسة بالآتي : بذل المزيد من الجهود في تحديد أنسب الطرائق لتعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية ، إقامة معاهد لتدريب وتأهيل المعلمين الذين يتولون تدريس اللغات ، بحيث تزيد من تحصيل المتعلمين وتساعد المعلم في تحقيق الأهداف.

الكلمات المفتاحية: طرق، غير الناطقين، تعليم, تعلم

Abstract

Allah honored the Arabic language by making it the language of his holy book, so it's perfectly preserved and teaching and publishing it became a holy matter. The pilgrims of the Islamic nation have published and spread the Holy Qur'an and the Sunnah of our Prophet Muhammad, peace and blessings be upon him. But the one who looks at the issue of teaching languages in this era finds that the efforts made to teach and spread Arabic are much less than what is being done towards other languages, which poses a great challenge to those in charge of this matter.

The study aimed to draw attention to the efforts made by the previous nations with interest in their languages and methods and the way they take towards teaching and learning, to identify the concept of the teaching method and its procedures, and to identify the criteria and foundations by which each method is preferred over the other, and to identify the most famous and recent methods of teaching the Arabic language and its emergence and entrance to each method.

The study followed the descriptive and inductive analytical approach. After the study, the results were reached in the following: the lack of suitability of the curriculum for the aims of teaching the Arabic language leads to difficulty in teaching the Arabic language, the inadequacy of the curriculum for the environment and culture of society leads to difficulty in teaching and

learning the Arabic language. There are difficulties in teaching and learning the Arabic language related to the calendar.

The study recommends the following: More efforts should be made in determining the most appropriate methods for teaching Arabic and foreign languages, setting up institutes for training and qualifying teachers who teach languages, so as to increase the achievement of learners and help the teacher in achieving the goals.

Key word: Methods, non-speakers, Teaching, learning

مقدمة

إنَّ قضية تعليم اللغات الأجنبية قد تطورت تطوراً كبيراً في النصف الثاني من القرن العشرين، وأصبح تعليم اللغات العربية للناطقين بغيرها والذي يُعد من أبرز مجالات وموضوعات علم اللغة التطبيقي يشكل تحدياً أمام القائمين على أمر تعليم ونشر اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى من حيث البنية التحتية للمؤسسات التي تجعل قضية تعليم اللغات موضوعاً لها؛ فتعنى بإعداد المعلمين وتدريسهم ووضع المناهج ورسم الخطط والسياسات، وتهتم بأساليب التعليم وتوظيف التقنيات التربوية لتوصيل المعلومات ويتم كل ذلك إيماناً بما نالته اللغة العربية من شرف عظيم بأن جعلها الله وعاءً لكتابه الكريم، وخصها بما لم يخص بها غيرها من اللغات. هذه المكانة التي احتلتها اللغة العربية بفضل الله جعل الباحثين والدارسين يتسابقون للفوز بشرف تعليمها ونشرها.

المبحث الأول

موجز تاريخي عن تعليم اللغات

يعالج هذا المبحث في اختصار تاريخ طرائق تعليم اللُّغات ؛ ويقدم خلفية تصلح منطلقًا لدراسة الطرائق المعاصرة. كما يشير كذلك إلى القضايا التي ترد في أثناء تحليل تلك الطرائق.

وسيتضح من خلال هذه الرَّؤية التَّاريخية التَّشابه بين الاهتمامات التي كانت وراء تطوير الطرائق الحديثة وتلك الاهتمامات التي كانت دائمًا محور النِّقاشحول كيفية تعليم اللُّغات إنَّ التَّحولات التي حدثَت في مجال تعليم اللُّغات على مر العصور أتاحت لنا التَّعرف على التَّغيرات التي حدثت فيما يتعلق بنوعية الكفاية التي يحتاج إليها الدَّارس مثل : التَّوجه نحو الكفاية الشفوية بدلاً عن فهم المقروء بوصفها الهدف من دراسة اللُّغة، وتعكس لنا تلك التَّحولات أيضًا التَّطور الذي لحق بالنظريات الخاصة بطبيعة اللُّغة وتعلمها وقد أوضح كل من كلي (Kelly,1969) وهواط (howatt,1984) بأنَّ كثيرًا من القضايا المعاصرة في ميدان تعليم اللُّغات ليست جديدة على وجه الخُصوص، فإنَّ القضايا الحديثة في هذه الأيام تعكس استجابات معاصرة للأسئلة القديمة التي كانت تُطرح دائمًا خلال تاريخ تعليم اللُّغات (جاك ريتشاردز، 1990م، ص1 – 5).

يُقدِّر البعض أنَّ حوالي (6%)من سكان عالمنا اليوم ينتمون إلي مجتمعات متعددة اللُّغات، ومن حيث النظرة المعاصرة أو التَّاريخية، نلاحظ أنَّ الثُّنائية اللُّغوية أو التَّعددية اللُّغوية هي القاعدة وليست الاستثناء ومن ثَمَّ، فمن العدل أن نؤكد أنّ تعلم اللُّغات الأجنبية كان خلال عصور التَّاريخ المختلفة أمرًا علميًا مهماً .

وإذا كانت اللُّغة الإنجليزية هي اللُّغة السَّائدة في الوقت الرَّاهن؛ فإنَّ اللُّغة اللاتينية كانت كذلك قبل (500) عام، حيث كانت هي اللغة المستخدمة في التَّربية والتِّجارة والدِّين والحكم في العالم الغربي. غير أنَّه وفي القرن السَّادس عشر اكتسبت كلٌ من الفرنسية والإيطالية والإنجليزية مكانةً، نتيجة للتغيرات السِّياسية التي حدثت في أُوروبا، وأدى ذلك إلى إقصاء اللُّغة اللَّاتينية تدريجيًا ولم تعد لغةً للاتصال الشَّفوي والتَّحريري (حسين محمود إسماعيل، 1985، ص80).

وبعد أُفُول اللَّاتينية وتحولها من لغة حيَّة إلى مادة عرضيَّة في المنهج الدِّراسي، أخذت دراساتها اتجاهًا وظيفيًا مختلفًا. لقد أصبحت دراسة اللغة اللَّاتينية التقليدية (اللَّاتينية التي كتبت بها الأعمال الكلاسيكية لكل من فرجيل وأوفيدو تيشرون) وتحليل

قواعدها وأنماطها البلاغية النَّموذج الذي يُحتذى في دراسة اللُّغات الأجنبية من القرن السابع عشر إلى القرن التاسع عشر. وكان الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية (Grammar school) في القرن السَّادس عشر والسابع عشر والثامن عشر في بريطانيا، يدرسون مقدمة مُركزة في نحو اللغة اللَّاتينية، يستظهرون فيها القواعد النَّحوية المجردة ويدرسون بالإضافة إلى ذلك تصريفات الأسماء والأفعال ويقومون بالترجمة من اللُّغة الهدف وإليها، ويتدربون أيضًا على كتابة الجمل النموذجية عن طريق استعمال نصوص وحوارات متوازية ثنائية اللُّغة (howatt,1984).

وبعد الفراغ من إرساء الكفاية الأساسية، ينتقل الدَّارسون إلى دراسة متقدمة للنحو والبلاغة، والشاهد أنَّ التعليم بهذه الطريقة العميقة، كان يقابله المعلمون بعقاب وحشي.

ومن حين إلى آخر كانت هناك محاولات لتطوير مذاهب بديلة في مجال التَّعليم. وكان من بين تلك المحاولات مما قام به مثلاً كل من (روجز اسكم، وهنتاني) في القرن السادس عشر، (وكومينوس وجون لوك) في القرن السَّابع عشر، حيث تقدموا بمقترحات محددة لإصلاح المنهج وإجراء بعض التغييرات في أُسلوب تعليم اللُّغة اللَّاتينية.

ولكن لأنّ اللُّغة اللَّاتينية (واليونانية بدرجة أقل) اُعتبرت لزمن طويل، اللُّغة النَّموذجية، ومن ثَمَّ، أفضل مثال للغة، فلا غرابة أنَّ الأفكار المتعلقة بدور دراسة اللُّغة في المنهج كانت تعكس الوضع الرَّاسخ للُّغة اللَّاتينية. (العصيلي ، عبدالعزيز إبراهيم 1999م، ص76).

لقد أدى اضمحلال دور اللُّغة اللَّاتينية : إلى خلق مسوغات جدية لتدريسها مثل قولهم : " إنَّ دراسة اللَّاتينية تُنّمي المَلَكات الذّهنية، مما جعل دراسة قواعدها غاية في حد ذاتها. وحينما توقفت اللُّغة اللَّاتينية عن أداء وظيفتها بوصفها أداة طبيعية للاتصال وحلَّت محلها اللُّغات المحلية، تحولت إلى رياضة ذهنية وأصبحت الدراسة المنتظمة لتلك اللُّغة قدرًا لا مفر منه، ملازمًا لكل أشكال التعليم العالي " (malis on cited in Titone, 1968).

وعندما بدأت اللُّغات الحديثة، تدخل في مناهج المدارس الأُوروبية في القرن الثَّامن عشر، كانت تلك اللُّغات تُعلَّم الأساليب نفسها التي كانت مستعملة في تعليم اللَّاتينية. وكانت الكتب الدِّراسية تتكون من قواعد نحوية مجردة وقوائم ألفاظ وجُمَل للترجمة ولم يكن التَّحدث باللُّغة الأجنبية هو الهدف من التّعلّم، وكان التدريب الشفوي يقتصر على قراءة الدَّارسين الجهرية للجمل التي قاموا بترجمتها، وكانت تلك الجُمل صُاغة بحيث توضح المنظومة النَّحوية للغة. ونتيجة لذلك فإنّ تلك الجُمل كانت لا تحمل أية علاقة بلغة الاتصال الحقيقية وكان الدَّارسون يعكفون على ترجمة جُمل من النَّوع التالي:(حمودة ، نبيه محمد ،1981م، ص 19)

-The philosopher pulled the lower jaw of the hen.
-My sons have bought the mirrors of the duke.
-The cat of aunt is more treacherous than the doge of your uncle.

1- جذب الفيلسوف فك الدَّجاجة السُّفلي.

2- اشترى أبنائي مرايا الدُّوق.

3- قط عَمَّتي أكثر غدرًا من كلب عَمِّك (Titone , R. 1968).

وفي القرن التاسع عشر أصبح هذا المذهب المبني على دراسة اللُّغة اللَّاتينية، هو المعيار لدراسة اللُّغات الأجنبية في المدارس، وبالتالي كان الكتاب المدرسي النموذجي، حيث تدرج كل نقطة نحوية وتشرح قواعد استعمالها مع توضيحها عن طريق جمل نموذجية، وكان مُعدو الكتب الدِّراسية في القرن التاسع عشر، قد عقدوا العزم على وضع اللُّغة الأجنبية في قوالب جامدة للصّرف والنّحو، لكي تُشرح وتُستظهر في آخر الأمر وخَفّضوا النشاط الشفوي إلى الحد الأدنى، حيث جاءت نماذج

قليلة من التمارين كملحق لتلك القوالب.وأفضل مثال للكتب المتعددة التي نُشرت في ذلك الوقت كتب زايدون شنوكر وبولتز. فقد حول زايدون شنوكر المادة التعليمية إلى جُمل غير مترابطة لتوضيح قواعد محددة، وقُسِّم النّص بعناية إلى جزئين، جعل الجزء الأوَّل القواعد النحوية مصحوبة بالأمثلة الضرورية، بينما خصص الجزء الآخر لجمل للُّغة الفرنسية لكي يقوم الدَّارس بترجمتها..

وكان الهدف المباشر للدارس هو تطبيق القواعد النحوية المعطاة عن طريق تمارين ملائمة، وفي كتب (بولتز المدرسية) التي انتهجت نهجًا مُطابقًا لما ذُكر سابقًا نجد أنّ الشكل الوحيد للتعليم هو الترجمة الآتية : (البدراوي ،2008م ، ص101)

وفي ما يلي نورد بعض النماذج لنوعية الجُمل التي تحتوي عليها تلك الكتب :

- You have a book.
- The house is beautiful.
- He has a kind dog.
- We have a bread.
- The door is black.
- He has a book and a dog.
- The horse of the father was kind.

(1)عندك كتاب. (4) عندنا خبز.

(2)البيت جميل. (5) الباب أسود.

(3)عنده كلب عطوف. (6) عنده كلب وكتاب.

(7)حصان الوالد كان عطوفًا (Titone , R. 1968).

أصبح هذا المذهب في تعليم اللُّغة الأجنبية يُعرف بطريقة النحو والترجمة.

المبحث الثاني

مفهوم وطرائق التدريس، وأسس اختيارها

طريقة التَّدريس (Teaching method) بمفهومها الواسع : تعني مجموعة الأساليب التي يتِّم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة (أبو الفتوح رضوان وآخرون، 1962م، ص5).

إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة وذلك أنَّ كلمة توصيل تعني نشاطًا من طرف واحد وهو غالبًا المعلِّم ممايعرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلاً عن قَصْر أهداف التَّربية في تلقين معلومات ومعارف مما يُخالف المفهوم الواسع والشامل للتَّربية.

ويمكن تعريف طريقة التدريس أيضًا : بأنّها مجموعة الإجراءات أو الأفعال التي يقوم بها المدرِّس أو التلاميذ أو كلاهما أثناء العملية التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية معينة (فوزي أحمد حمدان، 2004م، ص27 – 28).

مفهوم الإجراءات : إنَّ الطريقة هي مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم في الفصل. إنَّ هذه الإجراءات هي ما اصطلح على تسميته باللُّغة الإنجليزية (Procedures) (أنَّ الطريقة هنا تعني الخطة الشاملة التي يستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود)(محمد علي الخولي، 2000م، ص81) إنَّها مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عددًا من المكونات التَّربوية،ومن الممكن أن تلمس هذا الخيط في الطريقة التي ألف بها الكتاب المقرر، وفي الموضوعات المختارة، وفي التوجيهات التي يشتمل وعليها دليل المعلم، وفي المادة التَّي وُضِعَتْ على شرائط التَّسجيل، والطريقة التي سُجِّلت بها وفي التدريبات اللُّغوية وفي الواجبات المنزلية المعدة، وفي الوسائل التُّعليمية المختارة وطريقة استخدامها، وفي نوع الأسئلة المكفاة، وفي غير ذلك من جوانب مختلفة للعملية التَّعليمية.

مفهوم المدخل :ويكمن وراء كل طريقة تصور مُعيَّن لعملية التَّعلُّم وفلسفة خاصة في تعلّم اللُّغة ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية (رشدي أحمد طعيمة، 1986م، 214- 215). إنّها باختصار تنطلق من مداخل (approaches) معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها.والحديث عن طرائق تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها هو حديث عن طرائق تعليم اللُّغات الأجنبية بشكل عام إنَّ الطريقة تشتمل على مبادئ وقواعد وإجراءات يمكن لكل مُعلِّم لُغة أن يستخدمها مهما تفاوتت اللُّغات أو تباينت ظروف المجتمعات، ولعل مصدر الخلاف الوحيد بين هذه الطرق هو ما يتم تدريسه من خلالها، وهو المضمون الذي يُصَبُّ فيها وليس الشكل الذي يحتويها آخذًا في الاعتبار أن بعض اللُّغات ما قد يُفرض على طرق التَّدريس شيئًا من التعديل يتناسب مع خصائصها اللُّغوية، إلّا أنّه مع ذلك تبقى مبادئ الطريقة واحدة وأصولها مشتركة بين لُغة وأُخرى (الزمخشري، جار الله ابوالقاسم ، 1935م ، ص33) .

أُسُس اختيار الطريقة :إنَّ طرائق تعليم اللُّغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللُّغة أن يختار ما يناسبه، والحقيقة التي ينبغي أن تستقر في الذّهن هنا هي أنّه ليس ثَمَّة طريقة مُثلى من طرائق تعليم اللُّغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات ولكل الدَّرسين، وليس ثَمَّة طريقة ثابتة تقتصر الزَّمن وتختصر الطرق، بحيث تُعلِّم كُلُّ المهارات اللُّغوية في وقت قياسي ودون مشكلات تثيرها، إنّ لكل طريقة من طرق التَّدريس كما سنلاحظ فيما بعد مزايا ولها أوجه قصور، والطريقة المناسبة فيرأينا هي ذلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة لتعليم اللُّغة الثّانية، فما قد يكون مناسبًا هنا، قد لا يكون مناسبًا هناك ومن هنا وَجُبَّ أن تحكم معلم العربية كلغة ثانية مجموعة من القواعد والأُسس في تفضيل طريقة على أُخرى ومن هذه الأُسس :

1-المجتمع الذي يدرس فيه اللُّغة.

2- أهداف تدريس العربية.

3- مستوى الدَّارسين.

4- خصائص الدَّارسين.

5-اللُّغة القومية للدارسين.

6- مصادر التَّعلم.

7-نوع اللُّغة.

وهذا تفصيل موجز لهذه الأُسُس (طعيمة، مرجع سابق، ص215):

1- المجتمع الذي يدرس فيه اللُّغة :

إنَّ طريقة تعليم العربية كلغة ثانية في مصر ينبغي أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها في أمريكا، تعليم اللُّغة الثانية في مجتمع ينبغي أن يتحدث لغات عديدة تختلف عن طريقة تعليمها في مجتمع يتحدث لُغة واحدة.

2- أهداف تدريس العربية :

إن وعي المعلم بأهداف تدريس اللغة العربية كلغة ثانية أمر أساسي لنجاحه في التدريس وشرط واجب لاختيار الطريقة، إنَّ طريقة تعليم العربية كلغة ثانية لأفراد يريدون توظيفها في قراءة التُّراث العربي فقط ينبغي أن تختلف عن طريقة تدريسها لأفراد يريد دون الاتصال بمتحدثي العربية استماعًا وكلامًا، والطريقة أيضًا ينبغي أن تختلف من مجتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه (قمر ،على محمد 1997م ، ص 131) .

3- مستوى الدَّارسين :

يفرض اختلاف مستويات الدَّارسين في اللُّغة اختلافًا في طريقة التدريس، إنَّ الطريقة التي تستخدم مع دارسين في المستوى الأوَّل ينبغي أن تختلف عن الطريقة التي تستخدم مع دارسين في المستويات المتوسطة والمتقدمة والطريقة التي تستخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغي أن تختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأوَّل مرة (حمدان، فؤاد احمد 2004م ، ص54).

4- خصائص الدَّارسين :

للدَّارسين خصائص مختلفة سواءًا من حيث السِّن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات أو الوظائف والحِرف أو غير ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدَارسين ولا شك أن هذا يفرض اختيار الطريقة المناسبة لكل فئة أو على الأقل شيئًا من التَّعديل فيها.

5- اللُّغة القومية للدَّارسين :

ينبغي أن تتكيف طريقة التَّدريس مع الظروف اللُّغوية للدارسين، إنَّ تدريس العربية لمتحدث اللُّغات السّامية ينبغي أن يختلف عن تدريسها لمتحدثي اللُّغات الهند وأُوروبية أو الصِّينية أو غيرها، إنَّ على المعلم أن يستفيد من مدى قرب اللُّغتين في تدريسه للغة المستهدفة.

6- مصادر التَّعلُّم :

ينبغي أن تختلف طريقة تدريس العربية كلغة ثانية في ظروف تتوفر فيها إمكانات الدِّراسة ومصادر التَّعلُّم عن تدريسها في ظروف لا تتوافر فيها هذه الإمكانات إنَّها في مجتمع غربي يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها في مجتمع غربي ليس فيه مهاجر واحد. وفي المجتمع الأوَّل يستطيع المعلم استثمار ذلك في تدريس الثقافة العربية بأسلوب علمي وطريقة حيَّة تربط بين ما يقوله في الفصل وبين ما يراه الأجنبي خارجه (عمر، الصديق عبدالله، 2008م، ص102).

7- نوع اللُّغة:

إنَّ للغة العربية مستويات مختلفة، منها لُغة التُّراث، ومنها العاميات المختلفة ومنها الفصحى المعاصرة، ومنها اللُّغات التخصصية التي تختلف باختلاف ميادين الحياة والدِّراسة، الطب، الهندسة، الصيدلة، وغير ذلك واختلاف اللغة التي يدرسها المعلم يفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح منها (مقدم محمد آدم 1989م ، ص 69).

لمبحث الثالث

أشهر طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

1- الطريقة السمعية الشفهية:

أ- نشأة الطريقة:

تختلف نشأة الطريقة السمعية الشفوية *Audio-lingual* عن غيرها من طرائق تدريس اللغات الأجنبية في عدة أمور منها: أنَّ هذه الطريقة ظهرت أساسًا في الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الذي ظهرت فيه الطرق الأخرى السابقة لها في أوروبا، فلقد ظهرت حاجة الجيش الأمريكي في النصف الأوَّل من هذا القرن للاتصال بالشعوب الأخرى سواء أكانوا حلفاء أم كانوا أعداء ومنها تعدد القوى التي أسهمت في إظهارها وُيجْمِّلْ لنا (شتيرن) (محمود، كامل الناقة، مرجع سابق، ص38) هذه القوى فيما يلي:

1- نشر الشعارات الخمسة التي صاغها مولتون *Moulton* والتي تمثل الأساس النظري لطريقة الجيش الأمريكي *Army Method* وسوف يرد الحديث التفصيلي عن هذه الشعارات عند تفصيل القول في مداخل الطريقة.

2- ما كتبه بلومفيلد سنة 1942م *Bloomfield* عن اللغة.

3- كتابات شارل فريز Fries وروبرت لادو Lado في معهد تعليم اللغة الإنجليزية في جامعة متشجان في الولايات المتحدة الأمريكية.

4- انتشار دراسات التقابل اللغوي Contrastive linguistics.

5- بداية استخدام تكنولوجيا التعليم ومعامل اللغات في تعليم اللغة الثانية.

6- الدعم المالي الذي لفظه البحث اللغوي من الـ NDEA سنة 1957م.

كل هذه العوامل أسهمت في ظهور الطريقة السمعية الشفهية.

واتخذت هذه الطريقة عدة أسماء فقد سميت في الخمسينات باسم aural oral إلاّ أنّه لصعوبة نطق هذا المصطلح وكثرة الخلط بين جزئيه استبدل به بروكس اصطلاحًا آخر هو Audio-lingual وقد استخدم بروكس نفسه اصطلاحًا آخر للدلالة على الطريقة تليها هذا الاصطلاح هو المفتاح الجديد The new key وأطلق عليه كارول اصطلاح نظرية العادة السمعية الشفهية Audiolingual habit theory بينما تطلق عليه دراسة بنسلفانيا اصطلاح: استراتيجية المهارات الوظيفية Functional Skills strategy.

وكما سبق القول فإنّ جذور هذه الطريقة تعود إلى طريقة الجيش الأمريكي وأخيرًا فإنَّ ثمَّة عاملين أسهما بشكل مباشر في ظهور هذه الطريقة وهما:

1- قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة في الولايات المتحدة الأمريكية.

2- تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها في القراءة وإنمَّا أيضًا لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم بعضاً .

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر في اللغة مفهومًا ووظيفة ولم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابي فقط أو نقل التراث الإنساني فحسب، بل أصبحت أداةً لتحقيق الاتصال الشفهي أولاً بمهارتي الاستماع والكلام يليه الاتصال الكتابي بمهارتي القراءة والكتابة ويمثل هذا المفهوم للغة مدخلاً أساسيًا من المداخل التي تستند إليها الطريقة السمعية الشفهية ونظرًا لانتشار استخدام هذه الطريقة نرى من الضروري الحديث عن هذه المداخل (ابن جني، عثمان أبو الفتح 1955م ، ص67).

ب- مداخل الطريقة:

تستند الطريقة السمعية الشفهية إلى بعض ما انتهت إليه دراسات علم النفس واللغويات والثقافات في خمسينات وستينات هذا القرن وفيما يلي إجمال لهذه النتائج:

أ- من حيث علم النفس:تُسلِّم هذه الطريقة بالنظرية السلوكية Behaviorison والتي تفسر عملية تعلم اللغة على أنّه استقبال مثير وإصدار استجابة كما نجد قوانين الاقتران الشرطي Operant conditioning ومفاهيم التعزيز تطبيقاتها في هذه الطريقة.

ب- ومن حيث علوم اللغة: فقد سَجَّل لنا (مولتون)خمسة شعارات تُمثل نتائج مهمة من نتائج البحث اللغوي هذه الشعارات الخمسية هي التي سماها (مولتون) شعارات العصر slogans of the day وليخصها (وليجاريفرز) فيما لي (محمود ، كامل الناقة، مرجع سابق، ص38):

1-اللغة كلام وليست كتابة Language *is* speech, not writing فكما تَعلَّم الإنسان لغته الأم بدءًا بالاستماع إليها ثم نطق أصواتها قبل التعرض لشكلها المكتوب، فإنَّ الفرد يتعلم اللغة الثانية بدءًا بالاستماع فالكلام ثم القراءة فالكتابة، وهنا يتم التركيز على تصحيح عمليات النطق ومهارات الأداء والتنغيم ولقد انعكس هذا الشعار في كثير من جوانب هذه الطريقة مثل المواد التعليمية وإجراءات التدريس وأساليب التقويم.

2- اللغة مجموعة من العادات A language is a set of habits وتكتسب هذه العادات بمثل ما تكتسب العادات الاجتماعية وتتبنى هذه الطريقة (نظرية سكنر) في اكتساب العادات، وكيف أنَّ هذا يتم عن طريق عمليات تعزيز وتدعيم السلوك ولقد طبقت الطريقة السمعية الشفهية، هذه المفاهيم من حيث إجراءات التدريس فَرَكَّزَت على عمليات المحاكاة Mimiery والتذكر memorization كما استخدمت بكثرة تدريبات الأنماط التركيبية Structural pattern drilling والهدف من هذا كله هو أن يمتلك الطالب القدرة على السيطرة على نظام اللغة الجديدة ويتعود على استخدامها.

ج- عَلِّم اللغة وليس عن اللغة Teach the language and not about *the* language:

يعكس هذا الشعار رد الفعل الذي اتخذه أنصار الطريقة السمعية الشفهية لمَّا كان سائدًا من إدارة الدرس حول موضوعات النحو ومناقشة قضاياه ويرى أنصار هذه الطريقة أنَّ الطلاب يجب أن يقضوا وقتهم في ممارسة اللغة وليس في تعلم قواعدها، إن بذل الجهد في دراسة قواعدها وتعرف خصائصها أمر يمكن أن يُؤجل للمستويات المتقدمة من دراسة اللغة لا أن يبدأ به الطالب دراسته (نقشبندي ، أنور 1992م ، ص27).

د- إنَّ اللغة هي ما يمارسه الناطقون بها بالفعل وليس ما يظن البعض أنَّه ينبغي أن يمارس *language is what its native speekers say, not what someone thinks they ought to say* استنادًا لهذا الشعار يتعلم الدارسون طبقًا للطريقة السمعية الشفهية لغة الحياة كما يمارسها الناس بمفرداتها وتراكيبها ولقد شاع تعلم العاميات باستخدام هذه الطريقة لما صبغت هذه التراكيب بالشكل الذي يجده الطالب مستخدمًا بالفعل في المجتمع الذي يتحدث اللغة.

هـ- إنَّ اللغات تتباين بعضها عن بعض *languages are different* يرفض علماء اللغة البنيويون *structural linguistics* فكرة عمومية النظام النحوي *universal grammatical system* وكانت تُمثل إطارًا يتم من خلاله تنظيم حقائق اللغات ومن ثَمَّ فقد كانوا ينظرون لكل لغة على أنها نظام مستغل فريد، ولقد استند أنصار الطريقة السمعية الشفهية لهذا المفهوم فأخذوا يدرسون العلاقة بين اللغات وبيان أوجه التشابه والاختلاف بينها وذلك للتنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يواجهها الدارس عند تعلم اللغة الثانية ولقد صُمِّمَت المواد التعليمية على أساس مُبدئ بالتراكيب التي يسهل الخلط فيها بين اللغة الأولى والثانية مع استمرار التدريب حتى يتخطى الدارس ما يتوقع أن يواجهه من صعوبات (محمود كامل الناقة، مرجع سابق، ص38-39).

2- طريقة النحو والترجمة:

تُعد طريقة النحو والترجمة من أقدم طرائق تعليم اللغات الثانية، ومن أوسعها انتشارًا في برامج تعليم العربية كلغة ثانية ولهذه الطريقة مزايا كما أنَّ لها سلبيات وفيما يلي نوجز القول في كل منها:

مزايا الطريقة:

1- يُلاحظ أنَّ في هذه الطريقة العبء مُلْقَى على عاتق المعلم ولا يتطلب منه النشاط الإبداعي شيئًا وليس على المعلم وفق هذه الطريقة إلاَّ أنْ يقرأ على الدارسين نصًا في العربية جملة جملة، وفقرة فقرة مترجمًا لهم هذه الجمل والفقرات إلى لغاتهم الأولى، إنجليزية أو فرنسية أو صينية أو غيرها، شارحًا لهم قواعد اللغة العربية مبينًا لهم مظاهر الجمال في التعبيرات المختلفة والدارسون في هذا كله متابعون له ومسجلون ما يقوله حتى يمكنهم العودة إليه في منازلهم.

2- إجراءات التقويم أيضًا سهلة يسيرة ومحددة سلفًا إنَّ الأمر لا يتطلب أكثر من سؤال الطالب عن قاعدة من القواعد أو ترجمة نص من النصوص من العربية أو إليها، ولا يتطلب هذا من الخيال والابتكار ما يعجز المعلم عنه.

3- ولعل من مزايا هذه الطريقة أنَّها مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب وأنَّ الفصل يمكن أن يتسع لأي عدد يستطيع المعلم أنْ يتعامل معه وما على الطالب إلاَّ أن يُحضر كتابًا يدرس منه وكراسة يكتب فيها ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يتناثر في الفصل من معلومات أو معارف.

4- والحقيقة التي ينبغي تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن مزايا طريقة النحو والترجمة هي أنَّ الدارسين الذين يتعلمون اللغات الثانية بواسطتها يُسيطرون على مهارتي القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرهم مِمَّن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى(صالح ، احمد ذكي 1972م، ص82).

5- قُصارى القول أَنَّ طريقة النحو والترجمة كانت مناسبة للظروف التي نشأت فيها والمراحل التي تلتها إلى وقت قريب. إنَّ تعليم اللغات الثانية في أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كان يستهدف في المرتبة الأولى تحقيق أغراض ثقافية يستمتع الإنسان من خلالها بالتراث المكتوب في هذه اللغات من هنا احتلت مهارتا القراءة والكتابة من المكانة ما عجزت المهارتان الأخريان الاستماع والكلام عن احتلاله.

3- الطريقة المباشرة:

(أ) نشأة الطريقة:

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التي كانت تُعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة، تخلو تمامًا من الحياة، ولقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة (1850م)تُنادي بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعَّالة وطالبت هذه الدعوات بتغييرات جذرية في طرق تعليم اللغات الأجنبية، ولقد اتخذت هذه الدعوات أسماء عديدة لطرائق مختلفة من طرائق تدريس اللغات الأجنبية من هذه الأسماء: (الطريقة الطبيعية *Natural method*، الطريقة النفسية *Psychological method*، الطريقة الصوتية *Phonetic method*،...إلخ)إلاَّ أنَّ المصطلح الذي انتشر بصورة أسرع فقد كان اسم الطريقة المباشرة *Direct method*.

ويذكر (شيلدرز) أنَّ هذه الطريقة تعود في أساسها إلى أحد كبار اللغويين الألمان وهو (فيلهلم فيكتور *Wilhelm Victor*) الذي دعا إلى استخدام نتائج علم الصوتيات في تدريس نطق اللغات الأجنبية.

ثُمَّ تجسدت هذه الدعوة في طريقة جديدة لتعليم اللغات الأجنبية ظهرت لأول مرة في فرنسا سنة (1901م) وسُميت بالطريقة المباشرة *Direct method* وكذلك في الطريقة الرسمية لتدريس اللغات الأجنبية في ألمانيا سنة (1902م) *The official modern language teaching method* وأخيرًا وفدت هذه الطريقة للولايات المتحدة الأمريكية سنة (1911م) عن طريق (ماكس والتر) أحد تلاميذ العالم الألماني (فيلهلم) وقد أخذت هذه الطريقة شكلاً عمليًا في مدارس (برلتز) *Berlitz* لتعليم اللغات للتجارة والسياحة والعمل والعلاقات الدولية (محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، مرجع سابق، ص87).

(ب) مداخل الطريقة:

تستند هذه الطريقة إلى عدد من المداخل من أهمها:

1- أنَّ الطريقة التي يتمُّ بها تعلُّم اللغة الثانية تتماثل مع الطريقة التي تعلَّم الفرد بها لغته الأولى.

2- يستند تعلم اللغات إلى نتائج دراسات علماء النفس الترابطيين *Associationist psychology*.

3- في ضوء المنطلقين السابقين ينبغي تدريس اللغة أصواتًا وجملاً في إطار موقف طبيعي ترتبط به هذه الأصوات والجمل بمدلولاتها سواءًا عن طريق تجسيد الفعل من المعلم أو تمثل الدور أو عن طريق إحضار عينة من الأشياء التي تدل عليها الكلمات وذلك بالطبع في حدود البيئة التي يتحرك الدارس فيها.

هذا المنطلق نفسه يتمشى مع ما سبق تقريره من أنَّ تعلم اللغة الثانية صور مماثلة لتعلم اللغة الأولى والطفل كما نعلم يتعلم اللغة عن طريق الربط المباشر بين الأشياء وما يطلق عليها من أسماء، أي بين الاسم والمُسمَّى لهذا العلاقة المباشرة هي التي أعطت هذه الطريقة اسمها (الطريقة المباشرة) (شعبان، علي علي 1985م ، ص102).

4- يترتب على هذه المنطلقات أيضًا أنَّ الترتيب الطبيعي في علم مهارات اللغة الأربع هو كما يلي: الاستماع فالكلام فالقراءة فالكتابة، وليس معنى هذا أنَّ الفرد ينتظر بلا قراءة حتى ينتهي الكلام وإنما المقصود بهذا الترتيب أنَّ الفرد لا يكتب إلاَّ ما قرأ، ولا يقرأ إلاَّ ما نطق، ولا ينطق إلا ما استمع إليه.

(ج) إجراءات الطريقة:

يسير استخدام هذه الطريقة في مجال تعليم العربية في عدد من الخطوات من أهمها (جاك ريتشاردز وتيودور روجرز، مرجع سابق، ص5):

1- أنَّ الهدف الأسمى الذي تنشده هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر باللغة العربية وليس بلغته الأولى.

2- ينبغي تعليم اللغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أية لغة وسيطة (الثعالبي، أبو منصور عبدالملك 1975م ، ص44).

3- الحوار بين الأفراد يعتبر الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة في المجتمع الإنساني ومن ثَمَّ ينبغي البدء في دروس العربية كلغة ثانية بحوار بين شخصين أو أكثر على أن يشتمل هذا الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس.

4- يتعرض الدارس في البدايات الأولى لتعلم اللغة العربية كلغة ثانية لمواقف يستمع فيها إلى جُمَلٍ كاملة ذات معنى واضح ودلالات يستطيع الدارس إدراكها.

5- النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه ومِن ثَمَّ يَتِّم تعلم النحو العربي بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات والجُمَلْ التي وَرد ذكرها في الحوار.

6- لايتعرض الدارس لنص مكتوب بالعربية قبل أن يكون قد ألَّف ما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب ولا يبدأ الدارس في كتابة نص قبل أن يُجيد قراءته وفهمه.

7- الترجمة من وإلى العربية أمر ترفضه هذه الطريقة فلا ينبغي أن تزاحم العربية أية لغة أخرى.

8- إنَّ تنمية المهارات العقلية عند الدارس مثل القدرة على القياس والاستقراء واستنتاج الأفكار أمور لا تشغل بال أصحاب الطريقة المباشرة.

9- يتم شرح الكلمات أو التراكيب الصعبة باللغة العربية من خلال عدة أساليب مثل شرح معناها أو ذكر مرادف لها أو وحدها ما يقابلها من كلمات لأضداد أو ذكرها في سياق آخر أو غير ذلك من أساليب ليس من بينها على أية حال استخدام لغة وسيطة.

10- يستغرق المعلم معظم الوقت في طرح أسئلة على الدارسين وفي الإجابة عن أسئلتهم.

11- يَقضي معظم الوقت في تدريبات لغوية مثل الإبدال *substitution* الإملاء *Dictation* السرد القصصي *Narrative* والتعبير الحر.

12- وأخيرًا فإنَّ اهتمام هذه الطريقة بتنمية قدرة الدارس على نطق الأصوات واكتساب مهارات الكلام يفوق اهتمامها بجوانب أخرى تهتم بها طريقة النحو والترجمة.

4- طريقة القراءة:

نشأة الطريقة:

يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المختصين في تعليم اللغات الأجنبية في الربع الأول من القرن العشرين إذ نشر (مايكل وست) في كتابه (الثنائية اللغوية) مع إشارة خاصة للبنغال *Bilingualism : With special reference to Bengal)* سنة (1926م).

وقد تناول في هذا الكتاب قضية تعليم اللغة الإنجليزية في الهند وتبيَّن أنَّ الناس في الهند أشدَّ حاجة لتعلم القراءة والانطلاق فيها من الحاجة للتحدث بالإنجليزية بالإضافة إلى أنها أيسر في التعليم.

وقد بدأ (وست) بالفعل في تأليف كتب لتعليم القراءة ُستندًا إلى قائمة (ثورنديك) *WTeacher's word book* في اختيار مفرداته وضبط عددها. وكانت رابطة تعليم اللغات الحديثة في أمريكا *The modern language Association of America (MLA)* قد أعدت تقريرًا حول تعليم اللغة الأجنبية ُخصِّص الجزء الثاني عشر منه للحديث عن طرق تعليم هذه اللغات، ولقد كتب هذا الجزء (كلومان *colmen*) سنة (1929م) وفيه اقترح برنامج للقراءة المكثفة *Extensive reading program* باعتبار أنَّ القراءة يـُمكن تنميتها بطريقة أسرع كما يـُمكن الوقوف على مدى التقدم فيها بطريقة أدَّق.

ولقد انتشرت هذه الطريقة في ظروف كان المختصون فيها يعيدون النظر في طرق تعلم اللغات الأجنبية وكان محور العمل في هذه الطريقة هو تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها، وعليه أنْ يقرأ حتى يحصل على المعنى إلاَّ أنه من خلال الحرب العالمية الثانية ُوجِّه لها نقد شديد من الخبراء في الولايات المتحدة الأمريكية خاصة، إذ نشأت الحاجة إلى تعلم مهارات الاتصال الشفوي باللغات الأجنبية ومن ثَمَّ تقديم مهارة الكلام على القراءة.

(ب) مداخل الطريقة:

تستند هذه الطريقة إلى عدد من المداخل نذكر منها:

1- إنَّ جهد المربين ينبغي أن يـُوجَّه للخبرة التي يمكن تعليمها والتي يحتاجها الفرد بالفعل وليس أيسر من تعلم القراءة كما أنَّ الفرد في حاجة لاكتساب مهارات القراءة في اللغة الأجنبية أكثر من حاجته لاستخدامها في الكلام. إذ إنَّ تعرضه لمواقف الاتصال الشفوي محدودة.

2- إنَّ المهارة التي تـُساعد الفرد على الإبداع في اللغة الأجنبية وعلى الاستماع بأشكال الإبداع في الثقافة الأجنبية هي مهارة القراءة (حسين ، مختار الطاهر 2003م ، ص 70).

3- إنَّ تنمية القدرة على الاستقلال في تحصيل المعرفة، والنمو الذاتي يستلزمان تعلم القراءة أولاً حتى يتقدم كل طالب حسب قدرته وحتى ينفرد بعد ذلك الاتصال بمصادر المعرفة (ماحي، عبدالرحمن عمر 1960م ، ص 101) .

5- الطريقة الصامتة:

الطريقة الصامتة اسم يـُطلق على طريقة لتدريس اللغة ابتكرها (كالب غاتينيو) *Caleb Gattegno* الذي اشتهر بسبب إحيائه للاهتمام باستخدام العصى الخشبية الملونة المسماة (أعواد كويزنير) وتعود شهرته أيضًا إلى السلسلة التعليمية المسماة بـ *Words in colors* (الكلمات في ألوان).

وهي مذهب في تدريس مبادئ القراءة يرمز فيه للأصوات بألوان معينة. وهذه المواد التعليمية التي صَمَّمها (انينيو) محفوظة حقوق الطبع وتسوق عن طريق مؤسسة يـُديرها بنفسه في مدينة (نيويورك) تـُدعى *Educational Solutions Inc.* تـُعتبر الطريقة الصامتة مغامرة من غاتينيو لاقتحام مجال تعليم اللغات الأجنبية اعتمد فيها على المبدأ القائل بأنه ينبغي على معلم

اللغة أن يكون صامتاً بقدر الإمكان في غرفة الدراسة، وأن يشجع الدارس على النطق والتكلم بأكبر قدر ممكن من اللغة الأجنبية التي يحاول تعلمها، وجاءت المبادئ والأسس الأخرى التي تقوم عليها الطريقة الصامتة، خصوصاً استخدام لوحات الألوان (وأعواد كويزنير الملونة) من خبرة تربوية سابقة لغاتينيو في تصميم برامج تعليم القراءة والرياضيات، (لكن أول من ابتكر هذه الأعواد المُربِّي الأوروبي جورج كويزنير *George Cuisenaire*، حيث استخدمها أصلاً في تدريس الرياضيات وعندما لاحظ (غاتينيو) الفائدة التعليمية لأعواد كويزنير أوحى له ذلك باستخدامها في تدريس اللغة.

وتشترك الطريقة الصامتة مع نظريات التعلّم والفلسفات التربوية الأخرى في عدد كبير من الجوانب عمومًا يمكننا صياغة فرضيات التعلُّم التي بني عليها غاتينيو آراءه في تعلم اللغة على النحو التالي:

1- يُصبح التعلُّم أيسر إذا اكتشف الدارس الشيء الذي سيتعلمه أو ابتكره أكثر مِمَّا لو ردده واستظهره.
2- يصبح التعلّم أيسر على الدارس إذا كان عن طريق الأشياء المادية المحسوسة.
3- يصبح التعلم أيسر على الدارس إذا كان عن طريق حل مشكلات تشتمل عليها المادة المطلوب تعلمها (فرما، نايف 1988م ، ص13) .

الخاتمة

بعون الله وفضله توصلت إلى خواتيم هذه الورقة البحثية التي جاءت لتبين أهمية تعليم اللغة العربية، وفضل نشرها خدمة لكتاب الله العزيز، حيث اشتمل المبحث الأول على الاهتمام الذي كان يوليه أصحاب اللغات السابقة للغاتهم والاهتمام بنشرها وتعليمها وكيف أتت تلك اللغات نماذجاً عند أقوامها، وكيف استفادت اللغات الحديثة من مناهج تدريس اللغات وأسس ومعايير اختيار الطريقة المثالية وأسس المفاضلة بين تلك الطرائق، واشتمل المبحث الثالث على أشهر طرائق تعليم اللغات للناطقين بها وبغيرها، مفصلاً مكونات كل طريقة. وبعد الدراسة والتحليل تم استخلاص النتائج التي تصولت غليها والتي منها: عدم ملاءمة المنهج لبيئة وثقافة المجتمع والذي يؤدي إلى صعوبة في تعليم وتعلم اللغة العربية. عدم ملائمة المقرر لأهداف تعليم اللغة العربية يؤدي إلى صعوبة في تعليم اللغة العربية. هناك صعوبات في تعليم وتعلم اللغة العربية متعلقة بالتقويم. إنّ طرائق تعليم اللغات الأخرى هي نفسها تصلح لتعليم اللغة العربية، وإنّ لكل طريقه معايير وأسس تميزها عن غيرها، كما أثبتت الدراسة أن طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها في تغيير.

المصادر والمراجع:

1- البدراوي (2008م)، في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، دار الآفاق للطباعة.
2- ابن جني، عثمان أبو الفتح (1955م)، الخصائص، القاهرة، دار الكتب المصرية.
3- الثعالبي، أبو منصور عبدالملك (1975م)، الصاحبي في فقه اللغة، دار الكتب المصرية، القاهرة.
4- حسين، محتار الطاهر (د – ت)، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة.
5- حسين، محمود إسماعيل (1985م)، دراسة في تعليم اللغة الأجنبية، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج.
6- حمدان، فؤاد أحمد (2004م)، التدريس، مفاهيم، طرائق، الطريق للتوزيع والنشر، عمان، ط1.
7- حمودة، نبيه محمد (1981م)، المناهج بين النظرية والتطبيق، مكتبة الانجلو المصرية.
8- الخولي، محمد علي (2000م)، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأدرن.
9- رتشارد، جاك (1990م)، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، دار عالم في الكتب، الرياض.
10- رضوان، أبو الفتوح (1962م)، الكتاب المدرسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
11- الزمخشري، جار الله أبو القاسم (1935م)، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، القاهرة، المكتبة الأزهرية.

12- شعبان، علي علي (1985م)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الرياض، الإدارة العامة للثقافة والنشر.
13- صالح، أحمد ذكي (1972م)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
14- طعيمة، رشدي أحمد (1986م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.
15- العصيلي، عبدالعزيز إبراهيم (1999م)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة، الرياض.
16- فرما، نايف (1988م)، اللغة العربية تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة.
17- القاسمي، محمد علي (1979م)، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض، جامعة الملك سعود.
18- قمر، علي محمد (1997م)، أساليب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، جامعة أم درمان الإسلامية.
19- ماحي، عبدالرحمن عمر (1960م)، تشاد من الاستعمار حتى الاستقلال، الهيئة المصرية العامة للكتب.
20- مقدم، محمد آدم (1989م)، تعدد مناهج اللغة العربية في تشاد وأثره في بناء الشخصية التشادية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
21- نقشبندي، أنور (1992م)، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، جدة، دار خضر للطباعة والنشر والتوزيع.
22- عمر ، الصديق عبدالله (2008م) ، مجتمعات وسط افريقيا بين الثقافة العربية والفرنكفونية مركز البحوث سبحا ليبيا.
محمود ، رشدي خاطر _ومصطفى رسلان (2000م) ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع .