مجلة كلية الدعوة الإسلامية

مَجَلَّةٌ - إِسْلَامِيَّةٌ - ثَقَافِيَّةٌ - جَامِعَةٌ - مُحْكَمَةٌ

تَصْدُرُ سَنَوِيًّا عَنْ

كُلِّيَّةِ الدَّعْوَةِ الإِسْلَامِيَّةِ

العددان الواحد والثلاثون والثاني والثلاثون

لسنة 1439 – 1440 الهجرية الموافق: 2017 – 2018 الميلادية

أ. أحمد مختار لوح
كلية الدعوة الإسلامية، فرع السنغال

تعود عَلاقة العربيَّة بالشُّعوب السُّودانيَّة إلى حِقَب تاريخية قديمة، يرجعها عدد من الباحثين المُحقِّقين إلى عهد ما قبل الإسلام، بفعل أواصر القُربى وحُسن الجوار وروابط التعامل التجاري والاقتصادي التي جمعت بين الأُمَّة العربيَّة والقارَّة الأفريقيَّة، وهي الروابط التي تجذَّرت وتوطَّدت بعد انتشار الإسلام وانتقال قِيَمه الحضاريَّة والثقافيَّة إلى هذه البلاد؛ حيث نشأت بموجب ذلك مُثاقفة بين الشُّعوب المُتاخمة للصَّحراء الكُبرى من الطرفين كانت العربيَّة أداة ورمزًا محْوريًّا في تفعيلها وتأطيرها.

هذا؛ وسنتحدَّث بعجالة في هذه الورقة عن عَلاقة الشُّعوب الأفريقيَّة باللِّسان العربي وآليات تجذيره في المنطقة؛ باعتباره مصدر هُويَّة واعتزاز وانتماء، إضافة إلى مشكلات إدراجه في مرحلة التعليم الأساس منذ الستِّينيات مع اقتراح حُلول لمُعالجة هذا الواقع.

والله نسأل التوفيق والسَّداد

المبحث الأول:

اللُّغة العربيَّة في غرب أفريقيا، التّاريخ وأسباب الانتشار

تعود علاقة العربية وثقافتها بالمنطقة المعروفة جغرافيًّا بغرب أفريقيا أو بلاد السُّودان الغربي حَسْبما اشتهر على ألسنة الجُغرافيين والمؤرِّخين العرب إلى عُهود قديمة يرجعها بعض الباحثين إلى ما قبل ظُهور الدِّين الإسلامي وانتشار تعاليمه بين الأفارقة، وذلك بفعل روابط التاريخ والجُغرافيا ومصالح التبادل التجاري والاقتصادي التي ربطت بين بلاد الجزيرة العربيَّة وأجزاء واسعة من شرق وغرب ووسط أفريقيا.

وبعد ظُهور البعثة المحمَّديَّة في القرن السابع الميلادي وتمدُّد الفُتوحات الإسلاميَّة في المَشْرق والمَغْرب؛ عرفت المنطقة نوعًا آخر من الاحتكاك المُباشر مع اللِّسان العربي أداةً للتواصل مع مُحيطها الإقليمي والدَّولي، وللتسجيل والضبط والأرشفة، فضلا عن كونها الوسيلة الوحيدة لفَهْم هذا الدِّين الوافد وتطبيق شعائره اليوميَّة والموسميَّة، هذا وقد وجد الإسلام سبيله إلى قُلوب وعُقول المواطنين بسهولة وطواعية بفعل عوامل عديدة، أرجعها بعضهم إلى:

1 - بساطة هذه العقيدة وسهولتها وفطريتها؛ ممَّا جعلها قريبة جدًّا إلى هذا الإنسان الذي لم يعهد التعاطي مع الفلسفات والأفكار المُعقَّدة.

2 - جاذبيَّة الشَّعائر الإسلاميَّة وما تتضمَّنه من قِيَم الجَمال والأناقة والانضباط والنِّظام، كالطَّهارة والصَّلاة.

3 - الرُّقي الاجتماعي الذي يتميَّز به مُعتنقوه مقارنة بالماضي الوثني البائد بطلاسمه وأقنعته، ولعلَّ هذا هو ما يعنيه الرئيس السنغالي الأسبق ليوبولد سدار سنغور[1]، بالبُعد الأخلاقي الأكثر عقلانيَّة الذي انضاف إلى

(1) ليوبولد سدار سنغور 1906هـ/ 2001م شاعر ومفكِّر وأوَّل رئيس لدولة السنغال بعد استقلالها عن فرنسا سنة 1960م.

الثقافة الإفريقيَّة بفضل الإسلام حين يقول: «من غير المُمْكن أنْ ننكر أنَّ العُنصر العربي -البربري والإسلام قد أَسْهما في إثراء الدَّم الزنجي؛ أي: الحضارة الزنجيَّة- الإفريقيَّة، فقد جلبا لنا حِمْية القتال وتوقُّد الذِّهن كما جلبا عقيدة ونظامًا أخلاقيًّا أكثر منطقية جعلا من فكرة اللَّه مفهومًا أكثر وضوحًا ودقَّة»[1].

عَلاوة على هذه الأسباب الذاتيَّة، تنضاف عوامل أُخرى موضوعيَّة أسهمت في تأطير هذا الانتشار وتفعيله على تفاوت فيما بينها تبعًا لاختلاف ظُروف المكان وصُروف الزَّمان؛ ومنها على سبيل المِثال:

1 - التجارة التي نشطت بين المنطقة وجاراتها في شمال أفريقيا، وهي تجارة صامتة ومُتحرِّكة قديمة سَبَقت مَقْدم الإسلام بِقُرون حَسب الوثائق والشهادات التي تؤكِّد على وجود صِلات قويَّة بين الحضارات التي تعاقبت على حُكم وإدارة مقاليد الأُمور في الشَّمال الأفريقي من القرطاجيين والفينيقيين والجرمانيين والرومان، وقدا ازداد هذا النشاط مع انتشار الإسلام ونُشوء مراكز ومحطَّات تجاريَّة شكَّلت سوقًا نشطًا لتبادل السِّلع الرئيسة، فقد اكتظت مَمْلكة غانا الوثنيَّة بأحياء إسلاميَّة راقية يُقيم فيها عدد من التُّجار العَرَب والبربر الذين يستخدمون العربيَّة لُغة تواصل تجاري مع الأهالي كما يقول الدكتور إبراهيم طرخان: «وبجانب الاهتمام بالقرآن هُناك الاهتمام بلُغة القرآن وهي اللُّغة العربيَّة التي اكتست مَسْحة من التقديس عند مُسلمي غرب أفريقيا عامَّة وكانت جميع الوثائق الهامَّة تكتب باللُّغة العربيَّة كما كانت العربيَّة لُغة الحُكومة والمُراسلات الدوليَّة ولُغة التجارة؛ أي: أنها كانت اللُّغة السائدة»[2].

---

(1) خالد عبد المجيد مرسي، **التجربة الغامضة أو التيار الإسلامي في الأدب الحديث**، منشورات مركز البحوث والدِّراسات الأفريقيَّة، سبها 1989 م، ص106.

(2) حمد محمود، **العلاقة الثقافية بين السكان في شمال وجنوب الصحراء الكبرى، أعمال ندوة التواصل الثقافي والاجتماعي بين الأقطار الإفريقية، على جانبي الصحراء**، كُلِّيَّة الدَّعوة الإسلاميَّة، طرابلس الغرب 1998، ص50 نقلًا عن إبراهيم طرخان، مَمْلكة مالي الإسلاميَّة.

2 - الهِجرات والمُصَاهرة، وبِمَا أنَّ الهجرة في الإسلام تُمثِّل مُتنفسًا لحماية العقيدة والمبدأ؛ فقد لجأ إليها المسلمون في المراحل المُبكرة للدعوة، وظلوا يُمارسونها مع الفُتوحات والاتِّصالات الدائمة بالشُّعوب؛ ومن أشهر الهِجرات التي أسهمت في أَسْلمة المنطقة وتعريب الألسنة فيها: هِجرات فرديَّة وجماعيَّة قامت بها قبائل وبُطون عربية، أشهرها: قبائل جُهينة ذات الامتداد الواسع في تشاد والنيجير ونيجيريا، إضافة إلى هِجرات بني هلال وبني سليم وعرب المعقل، والتي يعود إليها الفضل في تغيير التركيبة السكانيَّة واللُّغوية لدول المغرب العربي وأجزاء من المنطقة الإفريقيَّة؛ حيث كانت تتبعها غالبًا مُصاهرة بين الأطراف ينشأ عنها جيل هجين ذو امتيازات وخصائص ثقافيَّة ولونيَّة معيَّنة عَبَّر عنها الشاعر الكانمي بقوله: (بسيط)

غَيْرِي عَلَيْكُنَّ يَا زَهْرَاءُ يَصْطَبِرُ
لِأَنَّ صَبْرِي عَلَى ذَاكَ الْهَوَى صَبِرُ
لَوْنِي بِلَوْنِكِ مُزْدَانٌ إِذَا اجْتَمَعَا
كَمَا يَزِينُ سَوَادَ الْمُقْلَةِ الْحَوَرُ
وَإِنْ شَكَكْتِ فَقِيسِي قَيْسَ تَجْرِبَةٍ
فَفِي اخْتِبَارِكِ مَا يُنْسَى بِهِ الْخَبَرُ
إِنِّي وَإِنْ أَلْبَسَتْنِي الْعُجْمُ حُلَّتَهَا
فَقَدْ نَمَانِي إِلَى ذَكْوَانِهَا مُضَرُ
وَلَا يَسُؤْكَ مِن الْأَغْمَادِ حَالِكُهَا
إِنْ كَانَ بَاطِنَهَا الصَّمْصَامَةُ الذَّكَرُ[1]

(1) جبران مسعود، التفاعل العقدي والحضاري بين الغرب الإسلامي والسودان الغربي، مجلة **كلية الدعوة الإسلامية**، طرابلس، العدد 22، 2005م، ص112.

3 - السُّلطة السياسيَّة، التي كانت تعتمد كثيرًا على سند عسكري لِنَشْر الدَّعوة وحمايتها، ولعلَّ أقربها هي دولة المُرابطين الصنهاجيَّة التي حملت لواء الدَّعوة إلى دين اللَّه منذ القرن الخامس الهِجري، وبِسَبَب اتِّخاذ أبرز دعاتها عبد الله بن ياسين رباطًا له في منطقة قريبة جدًّا من نهر السنغال؛ يعدها بعضهم السَّبب الرئيس لانتشار الإسلام في أقطار غرب أفريقيا، خصوصًا بعد إسلام عدد من الأعيان والملوك على أيديهم من أمثال ملك التكرور وارجابي بن رابيس الذي ذكر البكري أنَّه أسلم في القرن الخامس الهِجري قبل وفاته سنة 432هـ، وحَطَّم الأصنام التي كان يَعْبدها قَومه. غير أنَّ هذا الرأي قد يعتبر مجانبًا للصَّواب، ومُبالغًا في وصف دور المُرابطين وملحمتهم الجِهاديَّة في عُموم الغرب الإسلامي. إلَّا أنَّ الفضل الكبير في انتشار الثقافة العربية الإسلاميَّة يعود إليهم لاهتمامهم الشديد بالعلم والتربية انطلاقًا من خَلْفيَّتهم الفِقهيَّة والتربويَّة الصارمة، وكان التعليم في عهدهم «مقصورًا في أوَّل الأمر على الفُقهاء والدُّعاة القادمين من الشَّمال، ولكن بعد مُدَّة تكوَّنت طبقة مُثقَّفة من السُّودان، تولَّت مَهَمَّة التعليم، وكانت غالبيَّتهم مِنَ الفُقهاء الذين أتقنوا اللُّغة العربيَّة، لُغَةِ الحَيَاةِ والدِّين والثقافة والتجارة. . .

وقد انتقل حُب المغاربة للنَّحو والصَّرف إلى السُّودان؛ لأنَّ كثيرًا من كُتب النَّحو حملها الأساتذة العرب والبربر إلى أفريقيا الغربيَّة، صَحْبة ما أدخلوه إلى تلك البِقَاع، وكان الطُّلَّاب يعكفون على الِّدراسة بِشَغَف وفَهْم واضح، ممَّا ساعد على انتشار المدارس»[1].

وبِسَبَب هذه السِّياسة التعليميَّة الرَّشيدة التي تبنَّاها قادة المُرابطين وتلاميذهم من الأفارقة الذين أورثوهم هذا الشَّغف الشديد بالمعرفة والتفقُّه في دين اللَّه من خِلال الأربطة؛ عرفت المنطقة لأوَّل مرَّة في

(1) عصمت عبد اللطيف دندش، **دور المرابطين في نشر الإسلام في غرب أفريقيا**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1408هـ/ 1988م، ص168.

تاريخها نهضة ثقافيَّة وحضاريَّة مكَّنتها من توظيف اللِّسان العربي في المُبادلات التجاريَّة والصِّلات الدبلوماسيَّة خُصوصًا بعد تحوُّل عدد من الممالك الوثنيَّة إلى حُكومات إسلاميَّة تتبنَّى الشريعة في قضائها ونظمها الإداريَّة: «وقد بَلَغت اللُّغة العربيَّة، وهي اللُّغة التي تُكتب بها الكتب الدِّينيَّة وغيرها حدًّا يفوق كُلّ وصف من الغِنى والجَمال، فإذا ما تعلَّموا هذه اللُّغة، أصبحت لُغة التخاطب بين مُعظم القبائل، وهذا يعتبر تقدُّمًا من الناحية الحضاريَّة؛ إذ صحب ذلك ظُهور صناعات دقيقة مُتقدِّمة، وتجارةٍ لا كالتجارة الصامتة التي تقوم على الإشارات ولا كالمبادلات البدائيَّة في الخامات»[1].

هذا الجُهد المرابطي المُتميِّز في رعاية الثقافة والمعرفة في المنطقة؛ هو ما يُفسِّر وجود قواسم مُشتركة قوية بين النظم التعليميَّة ومُحتوى المناهج والمنظرة في المنطقة وجاراتها المغاربيَّة؛ لدرجة أنَّه يصعب التمييز بينهما، فالقراءة القرآنيَّة هي قراءة نافع بروايتيها ورش وقالون، والعقيدة أشعريَّة، والفِقه مالكي على سنن مدرسة القيروان التابعة لفتاوى ابن القاسم وسحنون، والخط مغربي، يقول القلقشندي عن بعض هذه المظاهر السائدة في دولة مالي في مَعْرض حديثه عن خطاب وجَّهه سلطان مالي (منسا موسى): «وكتابتهم بالخط العربي على طريقة المغاربة، وقد ورد إلى السلطان الناصر كتاب موسى بالخط المَغْربي»[2].

4 - الطُّرق الصوفيَّة، وبالرَّغم من ظُهور التصوُّف مبكرًا في المَشْرق الإسلامي منذ القرن الثاني الهجري إلَّا أنَّ مؤثراتها في المنطقة تزامنت مع انتقال بعض الشيوخ للإقامة فيها أو للتعليم والإرشاد، وفي هذا الصدد يُصنِّف المغيلي التواتي على رأس قائمةِ مَنْ ترك بصمات واضحة

(1) عصمت عبد اللطيف دندش، **دور المرابطين في نشر الإسلام في غرب أفريقيا**، ص168.
(2) **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**، ج5، ص398.

على الحياة الصوفيَّة في بلاد السُّودان الغربي، نظرًا لثقافته الموسوعيَّة، ومعرفته الدقيقة لأحوال المنطقة والمخاطر التي تُهدِّدها كما يقول المؤرخ الجزائري عبد القادر زبادية: «ولقد كان المغيلي من مُثقَّفي عصره النشطين، وله شخصيَّة قويَّة استطاع بواسطتها التأثير على النَّاس في السُّودان، فأصبح اسمه مقرونًا لديهم بكلمة الإمام»[1]، وبفضل هذه الروح العلميَّة الوثَّابة والتجربة الثريَّة تمكَّن في ظرف قياسي من التأثير بقُوَّة على الحياة الثقافيَّة من خِلال التعليم والكتابة والإفتاء، وعلى الحياة الروحيَّة بنقل الأوراد القادريَّة وإجازة بعض المُقدّمين؛ ولهذا يعتبره الكثيرون الأب الروحي للتصوُّف الطرقي.

«ومن أشهر الطُّرق الصوفيَّة الطريقة القادريَّة بواسطة الشيخ المغيلي وغيره كما في الإجازات، ثمَّ الشيخ سيِّد أحمد الرقادي وهكذا إلى الشيخ سيد المختار الكنتي ومن طريقته تفرَّعت القادريَّة المُختاريَّة والقادريَّة البكائيَّة ثم الطريقة الشاذليَّة والزروقيَّة والرجاعيَّة والدرديريَّة والجزوليَّة الشاذليَّة والسنوسيَّة والتجانيَّة»[2].

هذا، وقد اضطلعت الطرق الصوفيَّة بدور مَفْصلي في الإصلاح والتجديد من خِلال التربية والتعليم والدَّعوة والجِهاد، فنبغ من بينهم شُعراء وأُدباء فطاحل قدَّموا روائع في الأدب واللُّغة فضلًا عن العلوم الإسلاميَّة والإنسانيَّة العامَّة، وممَّا ساعدهم على أداء هذه المهمّة كَوْنها المحضن التربوي الوحيد الذي يشعر فيه الجميع من المُنضوين تحت لوائه برباط اجتماعي قوي ومُتماسك يقضي على مُختلف الفوارق الطبقيَّة والمهنيَّة، وتحفظ لهم كينونتهم وهُويَّتهم، فَعَلى سبيل المِثال لا الحصر يأتي الشيخ سيدي المختار الكنتي وابنه سيدي محمد على قائمة فطاحل اللُّغة

(1) الحضارة العربية والتأثير الأُوروبي في أفريقيا الغربيَّة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1989م، ص154.

(2) حمد محمود، **العلاقات الثقافية بين السكان في شمال وجنوب الصحراء الكبرى**، ص51.

والأدب العربي في العالم من خِلال دواوينهم ومؤلفاتهم الماتعة التي لا تقلّ شأنًا عن روائع فُحول اللُّغة من الأصمعي إلى ابن رشيق القيرواني، وما يقال عنهما ينطبق بشكل آخر على رموز التصوُّف المُتأخِّرين من الفُقهاء والعُلماء المُحقِّقين، كالشيخ أحمد بمبا، والشيخ الحاج مالك سي، والشيخ محمد خليفة نياس، وعبد الله ابن فودي الملقَّب بنادرة الزمان، والشيخ إبراهيم نياس، والشيخ موسى كمارا.

5 - العُلماء الذين تبوؤوا مناصب تعليميَّة في مُختلف دول وممالك المنطقة، وقد تميَّزت هذه الطبقة بتمثيلها النُّخبة؛ مما أكسبها هيبة عالية في نُفوس العامَّة والخاصَّة، وتودد إليها الحُكام وأعوانهم بغية نيل مرضاتهم والحَذَر من مُعاداتهم، ويعود هذا النُّفوذ إلى عهد المُرابطين كما سبقت الإشارة إلى ذلك؛ حيث كان أكثر هؤلاء يتكوَّن من العرب والبربر القادمين من أقطار المغرب العربي للإقامة الدائمة أو للتجارة أو للاستشارة، ويبدو أنَّ هذا النفوذ المُشرف لعُلماء مغاربة استمرَّ إلى القرن السادس والسابع عشر الميلاديين بدليل ما أكده شهود عيان من رحالة غربيين وقناصلة ووكلاء شركات تجارية أُوروبيَّة وفدوا إلى هذه البلاد لمهام استطلاعيَّة أو عمليَّة، فقد أشار الرحالة البرتغالي (غاداماستو) في القرن الخامس عشر الميلادي إلى وجود مُعلِّمين عرب حول أحد ملوك السنغال وحاشيته؛ لِمهمَّة التعليم والأعمال الإداريَّة، كما أكَّد كُلّ من لويس مورو شامبونو الفرنسي ومونغمو بارك الإنجليزي إلى نشاط ملحوظ ومُتميّز لمعلمين عرب في المنطقة نفسها فضلًا عن تطوُّر أساليب التعليم ومناهجه التي كانت تعنى بالعربيَّة عناية فائقة[1].

وهذه العناية هي سبب ما شهدته المنطقة في القرون اللَّاحقة وخصوصًا في الثامن والتاسع عشر الميلادي من نهضة ثقافية وأدبية مبهرة تتجلَّى آثارها في النِّتاج الشعري الذي خلفته قرائح الأدباء الذين كانوا في مُعظمهم فقهاء

(1) يُنظر: Djim Drame, Dara de Koki, L'Harmattan, Paris,2014, p.20

وعُلماء دين، فها هو ذا الشاعر السنغالي جيرن حامد آن يُباري الآخرين ويتحدَّاهم في العربيَّة بقوله: (بسيط)

يا غاديًا تركب الأهوال والخطرا

وتركب البيد كيما تدرك الوطرا

فَبَلِّغَن كُلَّ قُحّ من بني زمني

أَنّى توجّهتَ أَنِّي أَشْعرُ الشُّعَرَا

ومثله يقوله أيضًا: (كامل)

أنا شاعر البيضان والسودان

ترب القصائد فارس الميدان[1]

ويتجلَّى، هذا الحُب الشديد للعربيَّة والتفنُّن في الإبداع فيها نظمًا ونثرًا في اعتبارهم لها لُغة أم وطنية لا لسانًا وافدًا عليهم، فها هو ذا عالم النحو السنغالي مورخج كمب في مُقدِّمته يستخدم الأُسلوب المُستخدم نفسه عند ابن مالك العربي الأندلسي في تعريف الكلام: (رجز)

كلامنا لفظ يدلّكم على

معنى زكا عليه صمت يا ملا[2]

هذا، التعلُّق الشديد بالعربيَّة واعتبارها رمز هُويَّة وأصالة ثقافيَّة، هو ما يفسِّر موقف الاستعمار الفرنسي المُعادي لهذه اللُّغة واتِّخاذه سياسات تربويَّة مُجحفة في حقِّها بهدف إضعافها وتحجيم دورها، وتفريغها من مُحتواها الثقافي والحضاري الغني بالتجارب والإنجازات، فقد دعا الحاكم الفرنسي لأفريقيا الغربية في سنة 1921م إلى تهميش العربيَّة ومُحاصرتها وبتر كل ما يمتُّ بصلة إلى دول المشرق والمغرب؛ وذلك في نشرة ورد فيها: «إنَّ كُلّ

(1) صالح عمر باه، **الثقافة العربية الإسلامية في الغرب الإفريقي**، ط 1427هـ/ 2007م، ص20.
(2) مُقدِّمة الكوكي، مخطوط، ص2.

نشرة تُمثِّل شكلًا مُعاديًا أو تكون مُشجّعة لنشاط الشيوخ يجب تحطيمها؛ إذ لا ينبني دورنا بطبيعة الحال على تشجيع نمو العقيدة الإسلاميَّة ولا على مُساعدة الجماعات الإسلاميَّة بل العكس.. ولا ينبغي بالخُصوص أنْ يطَّلع الأفارقة على ما يجري في شمال إفريقيا والشرق الأوسط حتى لا تصل إليهم عَدْوى الأفكار الهدَّامة من النهضة الإسلاميَّة، ونُريد أنْ نبعد التشجيع على استخدام اللُّغة العربيَّة، وأنَّه يجب وضع حد لنشاط مُعلِّمي العربيَّة والكتاتيب القرآنيَّة في البلاد»[1].

يمثل هذا الإعلان على وجازته حربًا مكشوفة ومفتوحة ضد اللِّسان العربي المُستخدم على نِطاق واسع عند المسلمين والوثنيين معًا في المنطقة لتجفيف منابع المُقاومة والرؤى الثوريَّة التي كانت تمتعض من هذا الوجود الأجنبي الغريب؛ ولهذا لم يكتفِ الحاكم العامّ بنشر هذه المنشورة فقط، بل اتَّخذت السُّلطات الاستعماريَّة سلسلة من القرارات الهادفة إلى إعادة تنظيم ميدان التعليم العربي الإسلامي ومُراقبة نشاطات الشيوخ المُمارسين له، والإشراف بشكل دوري على الدَّارسين حتى لا يتحوَّلوا إلى مواطنين مُعادين لفرنسا؛ ولهذا أقدمت على تأسيس مدارس عربيَّة على النمط الفرنسي في سنة 1908م كمدرسة بوتلميت بموريتانيا، ومدرسة سان لويس، ومدرسة تنبكتو، وعهد بالتدريس فيها إلى بعض الجزائريين المُتقنين للُّغتين بهدف تأهيل مُترجمين وكتَّاب عَدْل في المحاكم وإداريين، وأساتذة للُّغة الفرنسيَّة، ومُعلِّمين لمدارس قرآنيَّة، وقد اختيرت مُقرَّرات الدِّراسة فيها من بعض الكتب الدِّينيَّة واللُّغوية المعروفة في مجالس العِلْم التقليديَّة آنذاك كملحة الإعراب، ولاميَّة الأفعال، ومقامات الحريري، والمُعلَّقات، والرسالة، وتحفة الحكام، ولم تستمر هذه المدارس؛ حيث اضطرت السُّلطات لإغلاقها حين تحقَّقت من اكتمال مشروعها التغريبي في المنطقة[2].

(1) مصطفى ويال، **المساعد في إعداد مناهج اللغة العربية للمدارس السنغالية**، مطبعة تانجا، دكار، ط1429هـ/ 2008م، ص40.

(2) eorges Hardy, Conquéte morale, L'enseignement en AOF,Librairie Armand colin, Paris, 1917, p107-110

وبالرَّغم من سياسات التجفيف والاحتواء الممارسة ضد العربيَّة، فلم تلن قناة المدافعين عنها، وظلَّ الشعب الأفريقي في هذه البلاد شديد الحِرص على تعلُّمها وتعليم أبنائه لها على ما في ذلك من مخاطر بمصلحتهم الآنيَّة ومُستقبلهم الوظيفي في بيئة تزدحم فيها لُغات أجنبيَّة كثيرة مُمثلة أداة فرز اجتماعي ومهني.

وقد اتَّخذ تعليمها في هذه المرحلة بُعْدَين أهلي ورسمي، يتمثَّل الأول في الكتاتيب والمجالس العلميَّة التقليديَّة الموروثة من أربطة المُرابطين، والتي تميَّزت بِصَرَامتها ومُزاوجتها بين التعليم النظري والتربية العمليَّة، انضاف إليها بفعل الاحتكاك النَّشط مع العالم العربي منذ الخمسينيَّات بعد عودة طُلَّاب أفارقة من الأزهر والقرويين والزيتونة ومدارس جمعيَّة العُلماء الجزائريين، وقد استفاد هؤلاء العائدون من تجارب تحديث وتطوير التعليم العربي الإسلامي في هذه البلاد؛ فأسَّسوا في مُجتمعاتهم معاهد ومدارس للتعليم العربي الإسلامي وَفْق النمط الحديث؛ حيث يتلقَّى الطالب معارف لُغوية ودينيَّة مَمْزوجة بمعلومات عامة عن التاريخ والجغرافيا ومبادئ العُلوم والرياضيَّات، وما تيسر من اللُّغات الأوروبيَّة، في فصول دراسيَّة نظاميَّة تخضع لإشراف إداري.

وبالمُقابل، تبنَّى بعض هذه الدول غَداة استقلالها تدريس العربيَّة في مراحل التعليم الأساس والجامعي كالسنغال التي أكد رئيس وزرائها الأسبق مامادو جاه دوافع اتِّخاذ هذا القرار الاستراتيجي على النحو الآتي:

«وكان ينبغي ألَّا يكون توسعنا في العَلاقات العموديَّة مع الدُّول الكُبرى على حِساب عَلاقاتنا مع دول العالم الثالث التي تجمع بيننا بالإضافة إلى تضامن طبيعي ظُروف حياتيَّة مُتشابهة: (الفَقْر، وسُوء التغذية، وسُوء الاتصالات، وانعدام المُعدَّات...) وعليه فإنَّ اعتقادنا العميق على ضرورة التعاون مع هذه الدُّول دفعنا منذ الشُّهور الأُولى من استقلالنا، إلى إيجاد عَلاقات دبلوماسيَّة مع دول آسيا ودول الشرق الأوسط، ودول المغرب»[1].

(1) الحاج موسى فال، **اللغة العربية في النظام التعليمي السنغالي**، ط مام بنت مودي، تياس، 2006م، ص61.

المبحث الثاني:
إدراج اللُّغة العربيَّة في التَّعليم العام بالمدارس الأفريقيَّة

ومع استقلال جلّ الدُّول الأفريقيَّة في مطلع الستينيَّات، ظلَّ هذا الإرث الثقافي الاستعماري قائمًا يتحكَّم بقُوَّة في المنظومة التعليميَّة والثقافيَّة الوليدة من تهميش للُّغات الوطنيَّة والحُروف العربيَّة التي كانت تكتب بها، غير أنَّ السلطات السياسيَّة الجديدة أدركت مُبكرًا البُعد الحضاري العريق للُّغة العربية في المُجتمع الأفريقي وارتباط التُّراث الوطني المكتوب والشفهي بها، علاوة على حاجتها الماسة إلى التعاون الفني والتجاري والدِّيني مع الوطن العربي من أجل الانبثاق والنُّهوض، فراجعت سياساتها التعليمية وتبنَّت العربيَّة لُغة ثانية في مدارسها الابتدائية والإعدادية والثانويَّة، وفي أضيق الحدود لغة تعليم في بعض أقسام كليات الآداب، ومعاهد تكوين المُعلِّمين والمُعلِّمات، وعن هذه الحقيقة يقول المرحوم عبد القادر سيلا: «لقد استغرق وجود اللُّغة العربيَّة فترة طويلة من الزمن امتدَّت من العُصور الوسْطى إلى العصر الحديث لدرجة أنْ أصبحت الثقافة الإسلاميَّة العربيَّة جُزءًا لا يتجزَّأ من التكوين العقلي للإنسان السنغالي وثقافته، سواء تعلَّق الأمر قبل اتِّصاله بالغرب أو خِلال فترة الاستعمار أو بعدها.

وانطلاقًا من هذه الحقيقة التاريخية رأت الجِهَات المسؤولة ضرورة دراسة ثقافة وتاريخ البلاد بالاستعانة بالمخطوطات العربيَّة التي دوَّنها العرب والإفريقيون بالعربيَّة أو باللُّغات المحلِّية بواسطة الحَرْف العربي»[1].

ومُراعاة لهذا الواقع المُلحّ، وخُضوعًا لإكراهاته؛ قَرَّرت الحُكومة السنغاليَّة برئاسة المرحوم محمد جاه إدخال اللُّغة العربيَّة في النظام التعليمي السنغالي بقرار رقم 6293 الصادر في 11/ يوليو/ 1960م، بعد إعلان الاستقلال بثلاثة أشهر؛ حيث تُدرس مادة اختياريّة بعد الانتهاء من الدُّروس

(1) **المسلمون في السنغال، معالم الحاضر وآفاق المستقبل، كتاب الأمة**، مطابع الدولة الحديثة قطر، شوال 1406هـ العدد، ص146-147.

الفرنسيَّة في الفَتْرة المسائيَّة، وقد دافع المرحوم عن هذا القرار بقُوَّة، وساق في مُذكَّراته عِدَّة مُبرّرات أملت عليه ضرورة تبنِّيه في تلك الفترة[1].

وبالرَّغم من عُنصر الاختياريَّة الذي اصطبغت به العربيَّة؛ فقد «زاد الإقبال المُتنامي على اختيار اللُّغة العربيَّة في المدارس الثانويَّة في التعليم العام الحُكومي حتى أصبحت في أكثر دول غرب إفريقيا هي اللُّغة الاختياريَّة الحيَّة الوحيدة التي لم تتأثَّر بالتدهور الذي أصاب نظيراتها الاختياريَّة في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة كالإسبانيَّة، والروسيَّة، والألمانيَّة التي قلَّ الإقبال عليها»[2].

غير أنَّ هذا الإقبال الشديد على تعلُّم العربيَّة والدِّفاع عنها، لا يتناسب مع الحصيلة التعليميَّة المُنتظرة من المخرجات، فاللُّغات الأجنبيَّة الاختياريَّة الأُخرى تتميَّز عنها بمخرجات أكثر كفاءة وقُدرة على التعبير بسلاسة والكتابة بسلامة؛ ممَّا يعني وجود خَلَل تربوي أو تأطيري في المدخلات التعليميَّة. وبعد دراسة استقصائيَّة وجرديَّة لأساليب ومناهج اللُّغة العربيَّة لُغة ثانية في مدارس التعليم الأساس في بلادنا؛ توصَّلنا إلى تشخيص المشكلات الآتية:

أوَّلاً - مشكلة المناهج

وتُعدّ إحدى أبرز مشكلات تعليم العربيَّة في أفريقيا، وتتمثَّل إشكالات المناهج في الآتي:

1 - عدم وجود مناهج مُصمّمة للبيئة الأفريقية بمكوِّناتها الطبيعيَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة؛ لأنَّ من أهم أُسس بناء المنهج مُراعاة واقع المُجتمع والمُتعلِّم، فالبيئة الإفريقية لها خُصوصياتها الاجتماعيَّة والثقافيَّة، فضلًا عن خلفيَّات الدَّارسين اللُّغوية، فهم مُتعلِّمون راشدون إلى حدٍّ ما يُعبِّرون

(1) الحاج موسى فال، **اللغة العربية في النظام التعليمي السنغالي**، مرجع سابق.

(2) هارون المهدي ميغا، **اللغة العربية ومواكبة العصر، أعمال مؤتمر كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**، 14/ 07/ 1431هـ.

ويفكِّرون بلُغات تتأسَّس على قواعد وضوابط قد تختلف في بنيتها عن المعهود في العربية الكلاسيكيَّة والمُعاصرة.

2 - غياب عناصر المنهج الأخرى، كالإطار العام، والفلسفة العامَّة، والأهداف النهائيَّة والإجرائيَّة، وطرائق التدريس العامَّة والخاصَّة، والأنشطة والتقنيات التعليميَّة؛ حيث يختزل المنهج غالبًا هُنا في الكتاب المدرسي المُعد لبيئة أُخرى عربيَّة أو غربيَّة، على ما فيه من سلبيات. ولغياب هذه العناصر المِحْوريَّة، قد يقع العبء الأكبر على المُعلِّم في إيجاد بدائل أُخرى لتغطية هذا الفراغ وسد هذا النقص.

3 - الترقيع في المناهج، نظرًا لغياب منهج مُناسب، يضطر المدرِّسون أو المُشرفون التربويون ومديرو المَدَارس الناطقون بالعربيَّة إلى انتقاء نُصوص مُتعدِّدة من كتب مُختلفة بعضها من المغرب العربي، أو من مصر، أو من دول الخليج، فيؤدي ذلك إلى حُدوث خلط غير مُتجانس يشتِّت ذهن الدَّارس ويؤدي عادة إلى اضطرابات فكريَّة أو أيديولوجيَّة هو في غِنَى عنها في هذه المرحلة المُبكرة من دراسته.

4 - عدم توفُّر الكتاب المدرسي أسوة باللُّغات الأجنبيَّة الأُخرى التي يتمّ إعادة طباعة مُقرَّراتها بشكل دوري وبصُورة أكثر أناقة في الإخراج والتصميم وتنويع النُّصوص، وكرَّاسات التمارين والمعاجم المُصَاحبة والروايات القصيرة الدَّاعمة. وقد جَرَت في السنغال في الستينيَّات مُحاولة جمع الدَّارسين على كتاب «العربيَّة لُغة حيَّة» للكاتب الفرنسي من أصل جزائري هشام عطوي، لكن هذا الكتاب كما يقول الباحث التربوي السنغالي مصطفى ويال لم يحلّ المشكلة لاعتبارات كثيرة «فقد دخلت اللُّغة العربيَّة التعليم العمومي قبل الاستقلال وبعده دون منهج مُحدَّد ولا كتاب مدرسي مُعتمد، وكان الأمر متروكًا لاجتهادات المُعلِّمين والأساتذة الذين ينقص الكثير منهم -وإنْ كانوا مؤهلين علميًّا- الإعداد التربوي والمِهَني المُناسب، وخاصَّة في مجال إعداد المواد التعليميَّة وتدريس العربيَّة لُغة أجنبيَّة، وقد استمرَّ هذا الوضع إلى أواخر

السبعينيَّات عندما ظهر كتاب «العربيَّة لُغة حيَّة» لهاشم عطوي... وقرَّر في المرحلة الإعداديَّة والثانويَّة في بداية الثمانينيَّات، وهو كتاب وضِع أصلًا للتعلُّم الذاتي أو لتعليم العربيَّة بوساطة اللُّغة الفرنسيَّة، وقد صُمِّم وبُني على طريقة القواعد والترجمة»[1].

5 - صُعوبة المناهج على المُتعلِّمين، والسبب في ذلك يعود إلى ما سبقت الإشارة إليه من أنَّها صُمِّمت لبيئات أُخرى عربيَّة، ويوجد فرق كبير بين تعليم اللُّغة لأهلها وتعليمها للناطقين بغيرها، فالطفل العربي يأتي إلى المدرسة وقد استوعب جلّ هذه المُفردات والتراكيب بالعاميَّة أو بالفُصحى في بعض الأحايين، بينما يدخل نظيره الأفريقي قاعة الدَّرس مُفتقرًا إلى الحُروف والمُفردات الجديدة عنده، ناهيك عن التراكيب العربيَّة المُعقَّدة بِصِيَغها وبناها[2].

ثانيًا - المعلِّمون

وهُم غالبًا من أهل البلد حَمَلة مؤهلّات جامعيَّة أو قريبة منها، يتمّ اختيارهم بعد النجاح في الامتحانات المهنيَّة والتربُّص لشهور أو لسنة فما فوق في معاهد ومدارس تدريب المُعلِّمين، لكن عددًا كبيرًا منهم لديهم قُصور في توصيل المعلومات إلى الطُّلَّاب وتعوزهم البيئة التعليميَّة اللُّغويَّة الهادفة والناجحة لأسباب عِدَّة نُرجعها إلى الآتي:

1 - ضُعف الإعداد اللُّغوي في التخصُّص والمِهْنة؛ لأنَّ أكثرهم ليسوا خرِّيجي كُلِّيات التربية وإعداد المُعلِّمين؛ لأنَّ أكثر البرامج التدريبيَّة المُعتمدة في المعاهد والمراكز لم توضع ولم تُصمم من قبل مُتخصِّصين يأخذون في الاعتبار الأُسس النفسيَّة والاجتماعيَّة لدارسي اللُّغة العربيَّة

(1) **المساعد في إعداد مناهج اللغة العربية للمدارس السنغالية**، ص49.

(2) يُنظر: محمد بن عبد الله الدويش، **التعليم الإسلامي العربي في أفريقيا، قراءات أفريقية**، ص56-66.

من غير العرب والدَّوافع التي تحثّهم على تعلُّمها وإتقانها، ومن ثم يأتي إعداد المُعلِّم انعكاسًا لها.

2 - غياب عُنصر التخصُّص لدى عدد كبير منهم، بل حَصَل تخبُّط في تعيينهم فظهر من بينهم خريجو مُختلف التخصُّصات الإنسانيَّة والتطبيقيَّة، شريعة، آداب، علوم اجتماعية لجأوا إلى التعليم بعد أنِ انسدَّت أمامهم فرص الانخراط في السِّلك الوظيفي الرسمي أو الخاصّ، ومثل هؤلاء لا يتوقَّع منهم أنْ يقدِّموا شيئًا عمليًّا في البرنامج أو يُبدعوا في انتقاء واختيار المَهَارات اللَّازمة التي قد تخلق جوًّا تعليميًّا ناجحًا ومُتميزًا.

3 - ضُعف الإعداد اللُّغوي لهم لعدم وجود برامج وطنيَّة ومعاهد وكلِّيات تتبنى إعداد مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بها، عَلَاوة على أنَّ أكثرهم تعلَّم العربيَّة لُغة ثانية أو ثالثة له في وقت مُتأخِّر من عمره، دون أن يجيدها كتابة ونطقًا ناهيك عن تعليمها وتدريب الطُّلَّاب على مُمارسة أساليبها، ولهذا كانت النتيجة تراكم أخطاء لُغويَّة وتركيبيَّة ذكر بعض الباحثين نماذج منها تكرَّرت على ألسنة مدرِّسين للعربيَّة في المدارس الأفريقيَّة، وهي لا تخرج في عُمومها عن الأخطاء التي يرتكبها الناطقون بغيرها لجهلهم بالقواعد أو تفكيرهم بثقافة اللُّغة الوسيط ؛ ومنها على سبيل المِثال:

- لم تكن معالم هذه المناهج مُحدَّدة.
- أن أهداف هذه المدارس الدِّينية هو تعليم الناشئين.
- فالتعليم في مدارسنا الإسلاميَّة ليس هادفًا لتكوين كوادر الموظفين[1].

بالإضافة إلى أخطاء كثيرة ملحوظة في استخدام الصِّفة والموصوف والإضافة والتذكير والتأنيث.

(1) يُنظر: محمد الدويش، **التعليم الإسلامي في إفريقيا**، ص69.

ثالثًا - الدَّارسون

وإذا نظرنا إلى الدَّارسين الذين يختارون العربيَّة لُغة ثانية في مرحلة التعليم الأساس؛ نرى أنَّهم يتزايدون بشكل عام مُقارنة باللُّغات الأجنبيَّة الأُخرى؛ غير أنَّ الدافع إلى تعلُّمها يتَّسم في العُموم بنوع من الضبابيَّة والغُموض، وكلَّما كان الدافع أقوى وأوضح لدى الدَّارس؛ كانت النتيجة أكثر فعاليَّة؛ حيث «أجمع التربويون على أنَّه كُلَّما كان وراء الدارس أو المُتعلِّم دافع يستحثّه وحافز يشدّه إلى التعلُّم كان ذلك أدعى إلى إتمامه تحقيق الهدف منه، وعلى النقيض من هذا نجد أنَّ وراء الكثير من حالات الفشل في التعلُّم فُقدان الدافع، ولقد ثبت من الدِّراسات أنَّ فقدان الدافع لتعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة كان سببًا في عجز وضعف الدارسين»[1].

وقد أحصى بعض الباحثين تلك الدوافع عند تلاميذ السنغال في أربعة؛ في المرحلة الثانوية، مرتَّبة على النحو الآتي:

1 - دافع ديني باعتبارها لُغة القرآن الكريم والسُّنة النبويَّة، ومع أهمِّيَّة هذا الدافع وارتباطه بالتُّراث، غير أنَّه قد يُجرّد العربيَّة من صبغة الحيويَّة لُغة تواصل وتجارة ومعاملات دوليَّة كما يؤدي إلى عُزوف غير المسلمين عنها خوفًا من تغيير قناعاتهم العقديَّة.

2 - النجاح المدرسي، وهو الدافع السائد عند أكثر الدَّارسين الذين لا يرغبون في التخصُّص في اللُّغة العربيَّة، ولكنَّهم يختارونها لتحسين المعدَّل العام، وقد يهجرونها غالبًا بعد اجتياز الثانويَّة والنجاح في الشهادة.

3 - الرَّغبة في إتقان اللُّغة العربيَّة لزيادة رصيدهم من اللُّغات الأجنبيَّة في عالم مُعَوْلم يتطلَّب إتقان عديد اللُّغات للتعامل مع مُعطياته ومُتغيَّراته ببصيرة ودراية.

(1) المشكلات الاجتماعية والنفسية، ص15.

4 - التحدُّث باللُّغة العربيَّة، ويأتي في ذيل الدوافع ضعيفًا وخافتًا لدى جلّهم بحكم البيئة التي يعيشون فيها، وهي لا تُشجِّع على استخدام العربيَّة في الخطاب العام بسبب المد الفرانكفوني وما ارتبطت به اللُّغات الأجنبيَّة من فرز اجتماعي وترقٍّ وظيفي، كما أنَّه قد يواجه واقعًا صادمًا في العالم العربي الذي تنزاح فيه انزياحًا قويًّا فصحى التُّراث والاستعمال لصالح العاميَّات، وهكذا يعيش دارس العربيَّة غُربة حقيقيَّة في عُقر داره وفي محيطه الثقافي الذي كان ينبغي أنْ يتواصل معه بإيجابيَّة[1].

رابعًا - طُرق وأساليب التَّدريس

وباستقراء الطُّرق المُستخدمة في تعليم العربيَّة في المدارس الأفريقيَّة نستنتج ما يلي:

1 - الطريقة الإلقائيَّة، حيث يلقي المعلم ويتلقَّى المُتعلِّم، فيكون المعلم محور العمليَّة التعليميَّة وأساسها، وينحصر دور الطالب في النقل والترديد وهو موقف سلبي تربويًّا، يُرهق المُعلِّم ويُجرِّد المُتعلِّم من مواهبه وإمكاناته المعرفيَّة، وعدم مُراعاة الفروق الفرديَّة ومُيول الطُّلَّاب، وهي الطريقة القديمة التي استخدمتها مجالس العالم والمحاضر التقليديَّة؛ حيث كانت سنُو الدِّراسة تستغرق وقتًا طويلًا جدًّا لا يتناسب مع النتيجة المُنتظرة. طريقة النحو أو القواعد.

2 - وتعتمد على التحليل اللُّغوي في شرح القاعدة وسوق المُفردات والتراكيب، وتحفيظ النُّصوص النثريَّة والشعريَّة، وقد تنفر بعض الدَّراسين من تعلُّم العربيَّة؛ لتركيزها الشديد على القواعد وإهمالها مهارات اللُّغة الأساس، التكلُّم، والكتابة، والقراءة، فتجد مخرجات هذا النظام تحفظ المُتون اللُّغوية والنحويَّة ولا تستطيع التعبير بشكل سليم.

3 - طريقة الترجمة، وهي أكثر الطُّرق شيوعًا واستخدامًا في مدارسنا العامة

(1) يُنظر: مصطفى ويال، **المُساعد في إعداد مناهج اللُّغة العربية للمدارس السنغالية**، ص182.

لسُهولتها، ومَيْل الدَّارسين إليها، وتصميم الكتاب المَدْرسي القديم لهشام عطوي على أساسها، وفيها يقرأ المعلم النَّص ويعمل على نقلها إلى اللُّغة الوسيط، وتمكن سلبيَّاتها في تركيزها على مهارتي القراءة والكتابة، مع إهمال الكلام وتجميد أساليب التقويم الصحيحة والتمارين العمليَّة التي تدرِّبه على مُرونة إنتاج جُمل بالعربيَّة الفصيحة[1].

الخاتمة:

بعد هذا العرض الوجيز لتاريخ العربيَّة في المنطقة الأفريقيَّة وإشكاليَّات تعليمها لُغة ثانية في مراحل التعليم الأساس توصّلنا إلى الآتي:

1 - أنَّه ليست العربيَّة لُغة أجنبيَّة في البيئة الإفريقيَّة بل هي جُزء لا يتجزَّأ من أصالة هذه الشُّعوب وتُراثها القومي، وبالتالي فإنَّ مُحاولة النُّهوض بها مسؤوليَّة مُشتركة بين العرب والأفارقة الناطقين بغير العربيَّة.

2 - قيام أساليب تعليم العربيَّة في جلّ المدارس الإفريقيَّة على مناهج مُرقَّعة وغامضة لا تأخذ في الاعتبار آخر ما توصَّلت إليه تقنيَّات تعليم اللُّغات ومُقارباتها؛ ومن ثم ينبغي لمعاهد التدريب ومراكز أبحاث التعريب في العالم العربي أنْ تتواصل بشكل دائم مع الجامعات والمؤسسات التعليميَّة الرسميَّة والأهليَّة في البلاد الأفريقيَّة لبحث إمكانيَّة تصميم مناهج تتلاءم مع البيئة الأفريقيَّة شكلاً ومضموناً.

3 - يُعتبر التدريب المُستمر لمعلِّمي العربية والمُشرفين التربويين معضلة تربويَّة مُعقَّدة في أفريقيا؛ لافتقارها إلى أُطر تربوية ذات كفاءة ومَقْدرة وخبرة على التعاطي مع واقع ومتوقَّع للعربيَّة في إفريقيا، وفي هذا الصَّدد نُشيد بِجُهود معاهد تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في العالم العربي كمعهد الخُرطوم الدّولي ومعهد اللُّغويات بالرياض لكنَّها لا تتناسب مع حجم التحدِّي.

والله الموفق والهادي إلى سواء السَّبيل.

(1) يُنظر: أحمد الدياب، **المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم العربية**، أُطروحة ماجستير، جامعة غازي بتركيا، أنقرة، 2012م، ص117.