المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية
تحت عنوان: " الاستثمار في اللغة العربية و مستقبلها الوطني و العربي و الدولي "
7-10 مايو 2014م- دبـي- 08-11 رجب 1435هـ

عنوان المداخلة: التعليمية و دورها في تطوير تدريس اللغة العربية.

إعـداد:
أ/ محمد الفاروق عاجب
ماجستير الإتجاه الوظيفي
في تعليمية اللغة العربية
كلية الآداب و اللغات
جامعة "إبن خلدون"
تيارت / الجزائر.

✓ **محور المشاركة: التّعريف بأحدث المناهج و التّقنيات لتعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بها و النّاطقين بغيرها.**

تقديم أثناء إلقاء المداخلة:

قال الشاعر حافظ إبراهيم ـ — ـ على لسان اللغة العربية:

وَ سِعْتُ كِتَـابَ اللهِ لَفْظَـاً وغَايَـةً . . . وَ مَـا ضِقْتُ عَـنْ آيٍ بِـهِ وَ عِظَـاتِ
فكيـفَ أَضِيـقُ اليـومَ عَنْ وَصْـفِ . . . آلَـةٍ و تنسيـقِ أَسْمَـاءٍ لمُخْتَـرَعَـاتِ
أنا البحرُ في أحشائِهِ الدرُّ كَامِنٌ . . . فَهَلْ سَأَلُوا الغَوَّاصَ عَنْ صَدَفَاتِـي

إخوانـي الحضـور،

إنّه لحدث كبير، أقرّه المجلس الدولي للغة العربية بتنظيم المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية تحت عنوان **" الاستثمار في اللغة العربية و مستقبلها الوطني و العربي و الدولي "** و لكم أنا سعيد بحضوري و مشاركتي للمرّة الثانية في هذا المؤتمر، و الشكر موصول للجنة العلمية المختصة القائمة على المؤتمر التي وافقت على بحثي و حرصت على أن أكون حاضرا و مشاركا و عضوا فاعلا في التعريف بالقضايا و التحديات التي تواجه اللغة العربية، و إبراز الجهود التي تبذل لحمايتها. و استنهاض الهمم و حث الأفراد و المؤسسات الحكومية و الأهلية و الوطنية و العربية و الدولية لتحقيق التواصل و التكامل و تبادل الخبرات و تشكيل العلاقات و الشركات لدعم الجهود الرامية إلى تطبيق اللغة العربية السليمة و فرضها على مستوى التخصص و المؤسسات الحكومية و الأهلية و المجتمعات و الأسر و الأفراد في جميع التخصصات و المهن و طنيا و عربيا و دوليا.

تقديم عام حول البحث:

- ملخص البحث:

إنَّ العمل على تطوير تدريس اللُّغة العربيّة في المؤسّسات التّعليميّة، و في مختلف المجالات الحيويّة مشروع وطني و قومي لا يمكن أن يكون جزئيًّا و لا فرديًّا و لا آنيًّا. فهو عمل يقتضي الشّمول و التّكامل في التّصور و التّخطيط و التّنفيذ. و ممَّا لاشكَّ فيه أنَّ أهمّ و أخطر مجال يحتاج إلى العناية و الاهتمام هو التّعليم العام -ما قبل الجامعي- باعتباره القاعدة و الأساس الّذي يُبنى عليها التّعليم العالي. و عليه فإنّ تطوير اِستعمال اللُّغة العربيّة بكيفيّة يعيد لها حيويّتها لدى المتعلِّم لدرسها و مدارستها رهينٌ بتحديث مناهجها و تطوير طرائقها و حلّ مشكلاتها التّربويّة بشكلٍ عام في ظلّ الحقائق اللّسانيّة و التّربويّة و النّفسيّة و الاجتماعيّة المتجدّدة في حقل اللّسانيات التّطبيقيّة و تعليميّة اللُّغات. فلا يمكن تصوّر تعليم لغوي فعّال للعربيّة الحيّة خارج إطار الاستثمار في التّعليميّة.

عرض و تحليل البحث:

مقدمــة: إنَّ تطوير اِستعمال اللُّغة العربيّة تدريجيًا في المؤسّسات التّعليميّة، يعدّ المشكلة الكبرى أو الأولى و الأخيرة، لا سيما إذا نظرنا إليها في ظلّ التّفجر المعرفي و التّكنولوجي، و زحف العولمة التي جعلت من العالم قرية كونيّة. فكسرت الحدود و القيود. و اِكتسحت وسائل الاتّصال الجماهيري- المعروفة بدورها الخطير في التّغريب و غسل العقول- أممًا و شعوبًا متخلّفة لا تملك مناعة كافية لتحصين هويّتها و ثقافتها من الذّوبان و الاضمحلال. و المتأمّل لمسار محاولات الإصلاح و التّجديد التي مسّت اللُّغة العربيّة يجد أنَّها لم تفعل شيئًا يعيد لها حيويّتها و يشيع فيها قوّة تحبّب إلى الطّلبة درسها و مدارستها. فلغتنا غير مخدومة تربويًّا، و طرائق تدريسها متخلّفةٌ جدًّا و غير علميّة و عقدة الأزمة في ترقية اِستعمالها ليست في اللُّغة ذاتها و إنَّما في كوننا نتعاطاها بطرقٍ جافَّة ميّتة، بدلاً من أن نعلِّمها لسان أمّة و لغة حياة[1].

1- تحديد المفهوم و المصطلح:

ظهرت التّعليميّة (علم التّدريس)[2] في بعض مراكز البحث العلمي - عند الغربيّين - كتخصّص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التّعليميّة من صبغته الفنيّة التي تعتمد على مواهب المدرّسين و اِجتهاداتهم و تجاربهم الفرديّة ليكسبه طابعًا علميًّا تحليليًّا. على أنَّ نضج البحث الدّيداكتيكي و اِستوائه كتخصّص علمي مستقل، اِكتسب من خلال نتائجه وضعيّة النّشاط العلمي التّحليلي المعقلن بعد رفضه للاتباعيّة القائمة على التّقليد الأعمى للطّرائق و المناهج الفلسفيّة التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتّدريس[3]. و من أهمِّ الانشغالات الأساسيّة للتّعليميّة: بناء المناهج و إعداد المقرّرات التّعليميّة و تقويمها و تكوين المدرّسين المؤهّلين لتحديد الصّعوبات و وضع الحلول النّاجعة لها[4].

2- علم تدريس اللُّغات و تطوير تدريس اللُّغة العربية[5]:

إنَّ تطوير اِستعمال اللُّغة العربيّة بكيفيّة يعيد لها حيويّتها و يشيع فيها جاذبيّة تحبّب للتلاميذ درسها و مدارستها رهينٌ بتحديث مناهجها و تطوير طرائقها و حلّ مشكلاتها التّربويّة بشكلٍ عام في ظلِّ الحقائق اللّسانيّة و التّربويّة و النّفسيّة و الاجتماعيّة المتجدّدة في حقل اللّسانيات التّطبيقيّة و تعليميّة اللُّغات. فلا يمكن تصوّر تعليم لغوي فعَّال و مشوّق للعربيّة الحيّة خارج إطار التّعليميّة (Didactique des langues). و إذا كانت التّعليميّة فيما مضى تتوقّف عند أبواب الفصول (الأقسام) و لا تدخلها لتشاهد عن كثب ما يجري تدريسه فيها. و كيف يجري؟ فإنَّها اليوم لا تكتفي بالتّنظير عن بعد في المخابر[6] بل إنَّها تقتحم الأقسام لتصف و تحلّل و تفسّر الفعل البيداغوجي كما هو (في الفصل).

فالتّعليميّة - إذن - ليست مجرّد تقنيّة أو منهجيّة و لا هي علمٌ نظري يتطوّر داخل الجامعات و مؤسّسات البحث العلمي فقط، بل هي – أيضًا - علمٌ تطبيقيّ يأخذ بعين الاعتبار الممارسين للفعل البيداغوجي. فالتّعليميّة علمٌ متفتّح على العلوم الأخرى، لا تنتج النّظريات و إنَّما توظّفها لحلِّ مشكلات لُغويَّة تربويّة و يتمُّ ذلك على مستويين:

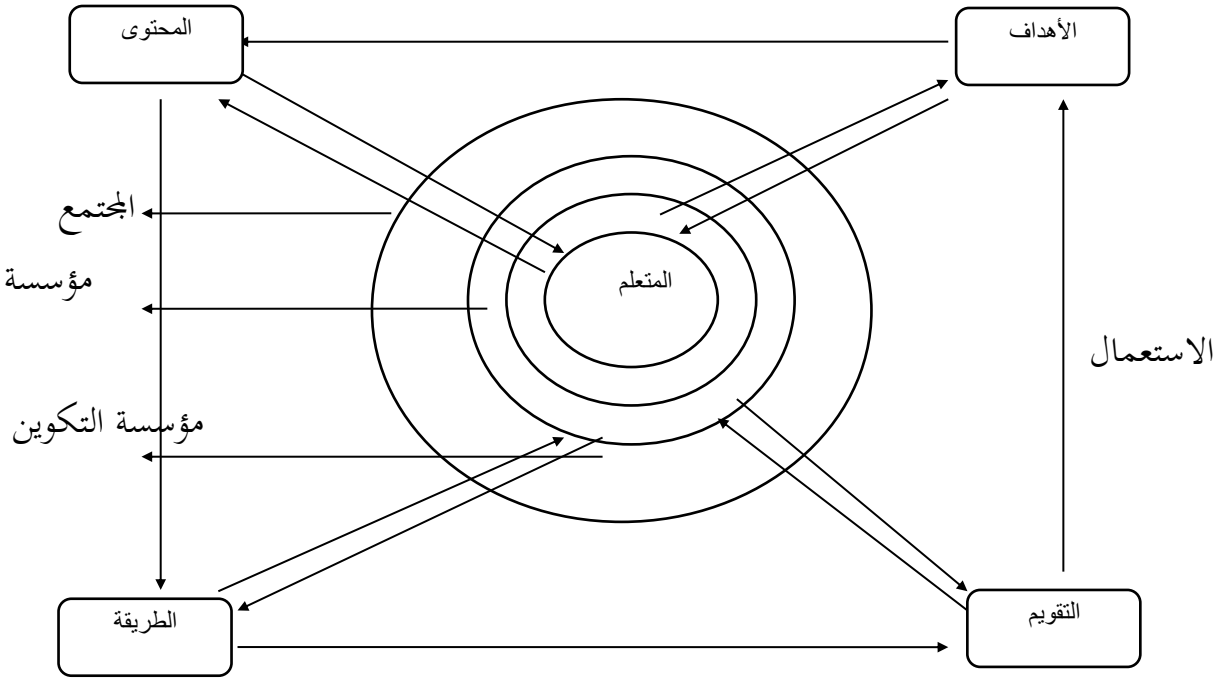
- **المستوى الأول:** و هو الذي يسبق التّفكير البيداغوجي، و تشكّل فيه محتويات التّعليم و مضامينه.
- **المستوى الثاني:** يعقب الفعل البيداغوجي و فيه يتمُّ التّعمق في تحليل وضعيات تعليميّة حقيقيّة و تفسير ما حدث فيها بدقّة.

و من مظاهر العلميّة في هذا التّخصّص الجديد الذي يبحث في آليات اِكتساب اللُّغة و تبليغها بطرقٍ علميّة بالاعتماد على التّحريّات الميدانيّة و البحوث المخبريّة و ما أثبته العلماء من حقائق في العلوم اللّسانيّة و النّفسيّة و الاجتماعيّة...إلخ، أنَّه ينطلق من رؤية يملكها عن:

- الفرد باعتباره بنية صغرى.
- المدرسة باعتبارها بنية وسطى.
- المجتمع باعتباره بنية كبرى.

ثم العلاقة التي تجمع بين هذه العناصر...

و إذا كان المعلِّم يحتلّ في واقع التّعليميّة مكان البنّاء المنفّذ و المطبّق للتّصاميم، فإنَّ الدّيداكتيكي يحتلّ مكان المهندس، الذي لا يضع البرامج و المقرّرات، و لا يحدّد الوسائل و الإجراءات، و لا يضبط الأهداف والغايات إلاَّ بعد تشريحٍ شامل و دقيق لمكوّنات الفعل التّعليمي (المتعلِّم، الأهداف، المحتوى الطّريقة، التّقويم) وعلاقتها بالمؤسّسات المختلفة (مؤسّسة التّكوين، مؤسّسة الاستعمال ثمَّ المجتمع) و الرّسم البياني التّالي يوضّح ذلك:



2- 1- التّعليميّة و الأهداف:

ترفض التّعليميّة الحديثة أن تكون عمليتا **التّعليم و التّكوين** ظاهرة عفويّة موكولة للصُّدفة و لتجارب الحياة المتنوّعة. فتحديد الأهداف و ضبطها بدقّةٍ اِهتمامٌ جديد نسبيًّا تسعى التّعليميّة من خلاله إلى إكساب الممارسين للفعل البيداغوجي قدرة أكبر على التّحكم في أعمالهم. و لذا يرى المختصّون في التّعليميّة وُجوب تنظيم النّشاط في مجال التّربية و التّعليم و إعادة التّكوين المستمر وفق حاجات اِجتماعيّة و اِقتصاديّة و فلسفيّة تفرض نفسها. و هذا ما يقتضي تعليمًا و تكوينًا منظّمين و خاضعين إلى تخطيطاتٍ مسبقة و لأهداف محدّدة سلفًا و بوضوح[7].

2- 2- التّعليميّة و المتعلِّم :

إذا كانت وظيفة المتعلّم في التّعليم التّقليدي تقتصر على القيام بعمليتين هما: اِكتساب المعرفة و اِستهلاك المقرّرات الجاهزة، ثمَّ ردّ هذه المعرفة متى تطلب منه، فإنَّ الأمر ليس كذلك في التّعليميّة

الحديثة؛ إذ تتغير وظيفة المتعلِّم من مستهلكٍ إلى منتجٍ و مساهم فعَّال و نشط على اِعتبار أنَّه بؤرة الاهتمام و جوهر العمليّة التّعليميّة (Centre d'intérêt) منه تنطلق و إليه تعود، بحيث لا يمكن - في التّعليميّة الحديثة - تحديد الأهداف و ضبط المحتوى التّعليمي و اِختيار الطّريقة و اِنتقاء الوسيلة المساعدة إلاَّ بعد تحديد جمهور المتعلّمين و اِحتياجاتهم اللُّغويّة، و عليه قبل تدريس اللُّغة إلى زيد أو عمر ينبغي أن نعرف من هو زيد؟ و من هو عمر؟ و ماذا يريد كلٌّ منهما أن يتعلَّم من اللُّغة؟ و لماذا؟

2- 3- التّعليميّة و محتوى التّدريس:

جرت العادة عند أصحاب الطّرق التّقليديّة أن يكون اِختيارهم للمادّة اللُّغويّة على النّحو التّالي:

أ- من حيث الكم: كان يقدّم للمتعلِّم حشدٌ هائل من اللُّغة مطّردها و شاذّها (الشّائع و المهجور) دون اِنتقاء أو تخطيط أو تدرّج محكم.

ب- أمَّا من حيث الكيف: فقد قدّمت للمتعلِّم مادّة لُغويّة لا يحتاجها في الغالب، فهي مادّة قلَّ اِستعمالها و لا تستجيب لمتطلّبات الحياة اليوميّة، و باختصار فقد حاولوا إخراج المكتوب (و هو المستوى الانقباضي) إلى المنطوق. و هذا غير ممكن لأنَّ المستوى الثاني يجب أن يتميّز بالاسترسال و العفويّة و الخفّة[8]. لكن في التّعليميّة الحديثة لا يتمُّ تحديد المضامين و المحتويات اللُّغويّة إلاَّ بناءً على معايير خارجيّة و أخرى داخليّة تخصُّ اللُّغة[9]. فأمَّا المعايير الخارجيّة فترتبط بالمحيط الذي يتعلَّم فيه التّلميذ و بالأغراض التي يهدف إليها عامّة من تعليمه، و تتمثّل هذه المعايير في النّظر للأهداف و مستوى المقرّر و الوقت المخصّص للتّدريس و نوعيّة التّدريس مكثّف (Intensif) أو ممتّد (Extensif).

أمَّا المعايير الدّاخليّة التي تتصّل باللُّغة ذاتها لا بخصائص المتعلِّمين فتتمثّل في:

1- تحديد النّمط أو المستوى اللُّغوي (لغة وظيفيّة، لغة علميّة، لغة أدبيّة، لغة اِختصاص ...إلخ).
2- تحديد الرّصيد اللُّغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشّائعة).
3- تحديد قوائم التّراكيب الأساسيّة[10].

و ذلك بناءً على معايير لُغويّة تتمثّل في المعيار الشّكلي و الوظيفي[11]. و أخرى نفسيّة تتمثّل في قابليّة التّعلم[12] (Learnability) و قابلية التّعليم (Teachability). ثمَّ توزّع -بعد ذلك هذه المحتويات- توزيعًا منتظمًا على المستويات المختلفة، حسب المدّة المخصّصة لها و عدد الدّروس بحيث تتدرّج بانسجامٍ من درسٍ لآخر.

2- 4- التّعليميّة و الطّريقة:

يؤكّد الخبراء في التّعليميّة على أنَّ الانتقاء الموضوعي و الجيّد لمحتوى التّدريس و مضامينه كمًّا و كيفًا لا يصنع بل لا يضمن تعليمًا جيّدًا لتلك المادّة[13]. فالانتقاء العلمي خطوةٌ مهمّة لابدَّ منها، و لكنَّها تبقى بلا معنى إذا لم تدعم بالطّريقة النّاجعة. و إنَّ أفضل طريقة تقترحها الدّيداكتيك على المعلِّم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشّخصيّة و اِختياره و مراجعته لها. و من المؤكّد أنَّه لا يستطيع أن يعلِّم تعليمًا فعّالاً، و أن يختار اِختيارًا ناجعًا دون فهم الأوضاع النّظريّة المتنوّعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أن يتنخّل من التّنوّعات النّظريّة الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أيّ اِختيارٍ عشوائي متعجِّل، فيصبح دمية دون تحكّم ذاتي[14].

إنَّ القدرة على التّنخّل، و التّحكّم في الاختيار تتطلب نموذجًا جديدًا من المعلّمين، أطلق عليهم بعضهم اِسم المعلِّم الباحث[15] (L'enseignent chercheur) الذي يظلّ في ذاهبٍ و إيّاب بين التّنظير و التّطبيق يدرّس، و يقوّم، و يعدّل و يضيف و يحذف و يكتشف و يجدّد باستمرار... و السّؤال الذي تبحث

فيه التّعليميّة -فيما يخصّ المعلّم- هو: ما هي الشّروط الموضوعيّة التي تساعد على ظهور هذا النّوع من المعلّمين.

2- 5- التّعليميّة و التّقويم:

في ظلّ التّعليم التّقليدي كان التّقويم ختامًا و مرادفًا للامتحانات (و كأنَّه عقوبة) يأتي في نهاية المرحلة التّعليميّة فيبني عليه توزيع المتعلّمين إلى شعبٍ، أو ترحيلهم من صفٍّ إلى صفٍّ آخر. لكن التّقويم في التّعليميّة الحديثة تغيّر مفهومه و معاييره و أدواته، فالتّقويم لا يأتي في نهاية المرحلة التّعليميّة فحسب بل هو عمليّة تسبق الفعل البيداغوجي و تستمرّ معه و تتابعه (أي قبل التّكوين و أثناءه و بعده). و هذا النّوع من التّقويم يسمّى عند المختصّين بالتّقويم التّكويني (Evaluation formative) و هو أرقى أنواع التّقويم. ينجز بعد كلّ وحدة أو محور أو مقطع صغير من التّعليم قصد التّأكد من سيرورة عمليّة التّعليم و التّعلم. و هو لا يخصّ المتعلّم فقط، بل هو وسيلة للتّشخيص و العلاج المستمرّ يهتمُّ بالمتعلّم و الأهداف و المحتويات و الطّرائق و الوسائل و التّقويم[16].

و النّتيجة التي نخلص إليها من خلال حديثنا على ما جدّ على صعيد البحث اللّساني التّطبيقي في ميدان التّعليميّة، أنَّ أزمة تطوير اللُّغة العربيّة في المؤسّسات التّعليميّة، و ترقية اِستعمالها لتصبح لُغة التّواصل و العلم لا يمكن حلّها بنجاعةٍ إلاَّ في ظلّ الحقائق الحديثة التي أثبتها العلماء و المربّون في ميدان علم تدريس اللُّغات.

2- 6- الخاتمة / الحلول المقترحة:

إنَّ البحث في تطوير اِستعمال اللُّغة العربيّة و تدريسها لتصبح - مرحليًّا - لُغة التّواصل و العلم كالبحث في أيِّ قطاعٍ من قطاعات المعرفة لا يمكن أن يرقى إلى المستوى المطلوب إلاَّ إذا تحوّل من مستوى الجهد الفرديِ إلى مستوى الجهد الجماعي المنظّم. و لذا فإنَّ جميع الحلول التي يمكن أن تُقترح لتغيير الوضع القديم المتجدّد - الذي هو عليه اللُّغة العربيّة - لن يكون لها أيّ تأثير ما لم تعتمد على تخطيطٍ لُغويٍّ شامل، يتأسّس على البحوث الجماعيّة المنظّمة الواسعة، و يرتكز على عُدّةٍ ضخمة من الوسائل الماديّة و البشريّة.

و من المؤكّد أنَّ كثيرًا من الأسئلة التي تطرح " في المشكلة اللُّغوية " لا يستطيع المتخصّص في اللُّغة، و لا المربّي وحده الإجابة عليها، لأنَّ البحث فيها رهين **القرار السّياسي الحاسم**[17] مدعومًا ببحوث العلماء، و تجارب الشّعوب و الأمم التي مرّت بالمشكلة اللُّغويّة نفسها، أو مرّت بما يشبهها.

ثمَّ إنَّ تطوير اللُّغة العربيّة و ترقية اِستعمالها في كافّة المجالات الحيويّة، و على رأسها المؤسّسات التّعليميّة، مشروعٌ وطني ذو أبعاد قوميّة، يحتاج إلى سياسة تعليميّة راشدة، تنطلق من اِستراتيجيّة شاملة تصوّرًا و تخطيطًا و تنفيذًا، تضع التّصوّرات، و ترسم الغايات، و تقترح الوسائل و تقوم بالتّنفيذ، و تستمرّ في التّقويم، مراعية في ذلك الحاجات الاجتماعيّة، و أوضاعنا الوطنيّة و القوميّة و ظروفنا التّاريخيّة و التّحوّلات المعرفيّة و العلميّة.

أ/ محمد الفاروق عاجب

تيارت/الجزائر في: 2014/02/14م

هوامش و مراجع البحث:

1- د/ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة و أساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس 1987م، ص 27.

2- يعرّف جون كلود غانيون (J.C.GAGNON) في كتابه " La didactique d'une discipline " (ديداكتيك المادة) التعليمية كالآتي: « اِشكاليّة إجماليّة و ديناميّة تتضمّن:

أ)- تأمّلاً و تفكيرًا في طبيعة المادّة المدرَّسة، و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.

ب)- إعدادًا لفرضيّاتها الخصوصّية، اِنطلاقًا من المعطيات المتجدّدة و المتنوّعة باستمرار لعلم النّفس و البيداغوجيا و علم الاجتماع ...إلخ.

جـ)- دراسة نظريّة و تطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها». ينظر: من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، دراسة و ترجمة د/ رشيد بناني، الحوار الأكاديمي و الجامعي، ط (1)، الدار البيضاء المغرب 1991م، ص 39.

3- المرجع نفسه، ص 39-44.

4- المرجع نفسه، ص 72-80.

5- اِعتمدت اِعتمادًا كبيرًا في الجانب النّظري لهذا العنصر على المرجع نفسه، خصوصًا المقالات التّالية المترجمة في الكتاب و هي: " الدّيداكتيك هل هو تخصّص علمي جديد " و " ديداكتيك المادّة " و " ما هو الدّيداكتيك ".

6- لا يمكن أن نأمل تطويرًا و تحسينًا للفعل البيداغوجي إذا كان المنظّر في مخبره أعمى لا يرى ما يجري في واقع الأقسام. لمزيد من المعلومات ينظر:

H.BESSE & R.GALISSON, Polémique en didactique, CLE international, Paris 1980, P:9-27.

7- من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، دراسة و ترجمة، د/ رشيد بناني، ص 5-6.

8- ينظر: د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللُّغة العربيّة مجلة اللّسانيات، العدد (4)، الجزائر، 1973م/1974م، ص 46.

9- ينظر هذه المعايير في كتاب " علم اللُّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة "، د/ عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1996م، ص 61-77.

10- يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات و التّراكيب العربيّة الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلة التّعليم العام –ما قبل الجامعي- حتى يتسنّى له التّعبير عن الأغراض و المعاني العادية التي تجري في التّخاطب اليومي من ناحية، و من ناحية أخرى التّعبير عن المفاهيم الحضاريّة و العلميّة الأساسيّة التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة من التّعليم. و هو من أهمّ المشاريع التي يسعى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح لتحقيقها في مركز البحوث لترقية اللُّغة العربيّة الذي يشرف عليه. ينظر: وثيقة " مشروع الرّصيد اللُّغوي " دليل تعريفي، نشرته المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 1981م، ص 8.

11- ينظر: د/ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللُّغة العربيّة، ص 46-53.

12- ينظر تعريف هذه المصطلحات في كتاب " علم اللُّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة " للدكتور عبده الراجحي، ص 69-70.

13- H.BESSE & R.GALISSON, Polémique en didactique, CLE international, Paris 1980, P 129.

14- هـ/دوقلاس براون، أسس تعلُّم اللُّغة و تعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي، و د/ علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص 34.

15- H.BESSE & R.GALISSON, Polémique en didactique, P 131-133.

16- أي تقويم التّقويم (évaluation de l'évaluation).

17- ينظر: الأستاذ محمد الفاروق عاجب، القرار السّياسي و أثره في الأمن اللُّغوي، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (اللُّغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، الامارات العربية المتحدة دبي، 07-10 مايو 2013م/27-30 جمادى الآخرة 1434هـ، المجلد (1)، ص 510.