International Jordanian journal Aryam for humanities and social sciences; IJJA
Volume 3, Issue 1, 2021

Integrative Arabic Program for Speakers of Other Languages: Theoretical Foundations and Field Models

Dr. Abdullah Shweiri

Former Chief Executive Officer of the Saudi Higher Education Authority

Received: 2/1/2021
Revised: 3/2/2021
Accepted: 5/3/2021
Published online: 21/3/2021

* *Corresponding author:*
Email: Shweiri 3@gmail.com

https://doi.org/10.65811/318
Citation: Shweiri.A. (2021). Integrative Arabic Program for Speakers of Other Languages: Theoretical Foundations and Field Models. *International Jordanian journal Aryam for humanities and social sciences; IJJA, 3(1).*

©2021 The Author (s). This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

International Jordanian journal Aryam for humanities and social sciences: Issn Online 2706-8455

Abstract

This research comes within an applied linguistic framework. It aims to explain the role of Arabic dialects in empowering the non-Arabic speaking learner with linguistic and metalinguistic competencies, by discussing a new concept called "teaching integrated Arabic." In order to activate it, we explain the theoretical and scientific foundations that defend the inclusion of Arabic dialects in linguistic programs after they have been excluded. In its general purpose, the research aims to contribute to an attempt to modernize programs for teaching the Arabic language to non-native speakers in accordance with scientific requirements related to the theory of "integrative Arabic", in order to meet the learner's needs, which are mainly represented in: obtaining linguistic, communicative and cultural competence, and in overcoming what hinders his complete immersion in the Arabic environment.

Keywords: Integrative Arabic Program for Speakers of Other Languages: Theoretical Foundations and Field Models

برنامج العربية التكاملية للناطقين بغيرها: الأسس النظرية والنماذج الميدانية

د. عبد الله شويري

الملخص: يأتي هذا البحث ضمن إطار لساني تطبيقي، يروم بيان دور اللهجات العربية في تمكين المتعلم الناطق بغير العربية من الكفايات اللغوية والميتالغوية، من خلال مناقشة تصور جديد موسوم بـ "تدريس العربية التكاملية"؛ موضحين في سبيل تفعيله الأسس النظرية والعلمية التي تدافع عن ضم اللهجات العربية إلى البرامج اللغوية بعد أن طالها الإقصاء. ويهدف البحث في مؤداه العام إلى المساهمة بمحاولة تحيين برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق مقتضيات علمية متعلقة بنظرية "العربية التكاملية"، من أجل تلبية حاجات المتعلم المتمثلة أساسا في: تحصيل الكفاية اللغوية والتواصلية والثقافية، وفي تجاوز ما يعيق انغماسه التام في البيئة العربية.

الكلمات الدالة: الناطق بغير العربية، العربية التكاملية، الكفاية التكاملية.

المقدمة

تعد اللهجات العربية روافد للغة العربية الفصحى على مر التاريخ، والمواقف المهمشة للخطاب اللهجي لم تكن لها مبررات لغوية كافية، بقدر ما كان الإقصاء متعلقا بأغراض خارج لغوية، حيث يظل التجسير بين النسقين شكلا من أشكال الكفاية التكاملية في التواصل الفكري والثقافي باللغة العربية. ويفرض هذا التجسير النظري إيلاء الحيز الكافي من الأهمية للهجات العربية داخل البرامج اللغوية المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كخيار أمثل للنهوض بعمليات التخطيط اللغوي في سياق التدريس عامة، وبناء برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأوطان العربية خاصة .

من هذا المنطلق يتجه نقاش إشكالية هذه الدراسة نحو: توضيح معالم التصور النظري اللساني لبرنامج العربية التكاملية في تدريس اللغة العربية الفصحى للناطقين بغيرها، اعتمادا على الروافد من اللهجات العربية في التخطيط والإجراء، وبالتالي سنحاول الإجابة عن أسئلة إشكالية من قبيل: ما المقصود بالعربية التكاملية؟ وكيف يساهم التجسير بين نسق اللهجة ونسق الفصحى في بناء الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية؟ وما هي أجرأة هذا التكامل في البرنامج اللغوي؟

طبيعة البحث اقتضت تناول الموضوع بتقسيم البحث إلى ثلاثة محاور رئيسة :

. المحور الأول: اللهجات العربية بين القديم والحديث؛

. المحور الثاني: مواضع التجسير بين نسق العربية الفصيحة ونسق اللهجات؛

. المحور الثالث: نحو بناء جديد لبرنامج العربية التكاملية للناطقين بغيرها.

اللهجات العربية بين القديم والحديث:

ذم وإقصاء اللهجات العربية عند القدماء:

وضع اللغويون القدماء اللهجات في خانة قدحية وإقصائية. فابن فارس سماها في الصاحبي "اللغات المذمومة"، والسيوطي قال عنها في المزهر إنها "الرديء المذموم من اللغات"، أما ابن جني في الخصائص فاعتبرها "عيوبا برئت منها لغة قريش"، لكن هذا التصنيف يجعلنا نسائل اللغويين القدماء لماذا ذمت اللهجات العربية قديما؟ ولماذا انتصروا للهجة قريش دون سواها من اللهجات العربية؟

جاء في المزهر نص للفارابي منقول عن كتابه المسمى بالألفاظ والحروف قال فيه: "[..] وبالجملة فإنه لم يؤخذ عن حضري قط، ولا عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم. فإنه لم يؤخذ من لخم، ولا من جذام لمجاورتهم أهل الشام.."(السيوطي، ق٩،

ص٢١١)، فموقف اللغويين القدماء يستند لأسباب وعوامل خارج لغوية من بينها العامل الجغرافي الذي ساهم في اختلاط القبائل العربية بالأمم الأخرى وسبب في تغير الألسنة العربية. الحال أن كل اللغات تعرف ظاهرة الاحتكاك والمجاورة بشكل طبيعي نتيجة القرب الحضاري والاقتصادي والتعايش الاجتماعي. وإذا أعدنا النظر بعين منصفة وجدنا أن هذه الظاهرة من أسباب الترافد اللغوي، والتواشج الحضاري بين الأمم[١]، إذ لا توجد لغة خالصة النقاء، والعربية كسائر اللغات لا تستثنى في الأخذ من جوارها وتغلغلها في لغات أخرى.

غير أن فساد اللهجات العربية وإقصاءها لم يكن من علة العامل الجغرافي فقط، وإنما كان من صفات الظواهر الصوتية التي لاحقتها أيضا. وهي كما قال ابن فارس (ق٤) " ألا ترى أنك لا تجد في كلامهم عنعنة تميم، ولا عجرفية قيس، ولا كشكشة أسد ولا كسكسة ربيعة ولا الكسر الذي تسمعه من أسد وقيس مثل تِعلمون ونِعلم ومثل شِعير وبِعير؟"(ص٢٨-٢٩).

فالصفات الصوتية أكثر الأدلة المحتكم إليها في تبخيس اللهجات العربية القديمة، وإن وقع الافتراض على حصولها وسمعت عن هذه القبائل؛ تكون مجرد ظواهر تعرفها جميع اللغات الطبيعية. وهي بإجمال لا تخرج عن أمرين: النسق؛ ومثاله العنعنة وهي قلب الهمزة عينا، فالإقلاب من الخصائص الصرف-صواتيه التي يسمح بها النسق العربي، والتصحيف أو العيب النطقي؛ وهو التحريف الذي يلحق بعض اللهجات كالطمطمانية مثلا (السلامي، ٢٠١٤).

هذه التبريرات التي اعتمدها الموقف التراثي تواجهها إشكالات عميقة. أولها اختلاف القدماء في عزو هذه اللهجات إلى قبائلها العربية (السامرائي،١٩٩٤)؛ إذ لا يمكن بأي حال حسم انتساب كل لهجة لقبيلة دوناً عن الأخرى بالاستناد إلى الخصائص الصوتية. وهذا الأمر تؤكده المعاجم والمصادر النحوية التي يصعب جمع اللهجات منها، لأن النحاة ذكروها غالبا دون تصريح بأصحابها (العياف، ٢٠٠٢).

فالعنعنة عند ابن فارس تذكر عن تميم، وعند الثعالبي تعرض في لغة قضاعة، وعند السيوطي كثيرة الورود في لغتي قيس وتميم، والكشكشة عند ابن فارس واردة عن أسد، وعند السيوطي أنها من ربيعة ومضر. وهذا دليل على أن تبرير الظواهر الصوتية بني على شواهد نادرة، ومتوزعة في القبائل العربية بواقع تشاركي. الإشكال الثاني يرتبط بضعف هذه الروايات من حيث مؤشر التعميم.

إذ لا يمكن الاستناد إلى عينة لغوية مبتورة لا تتجاوز المثال أو المثالين للحكم على معظم اللهجات العربية بالذم. (أنيس، ١٩٦٥)، وما يدعم بتر هذه الروايات وترجيحها إلى النقصان؛ أن تفسير عللها

---

[١] نقصد هنا تحديدا النتائج الإيجابية من التقارب الجغرافي والحضاري بين الجماعات اللغوية، ومن هذه النتائج مثلا ظاهرة الاقتراض التي تغني اللغات، متى ما تم استثمارها بشكل أنجع، للتوسع في فهم هذه الظاهرة وعلاقتها باللغة العربية؛ أنظر نهاد موسى ٢٠١٣، ص.٢٩-٣١.

لا مبرر له في قواعد التأليف بين أصوات العربية، ومن ذلك، عدم وجود تبرير كافٍ يفسر إمكانية قلب لام التعريف إلى ميم في لهجة حمير لاختلاف النطقين في المجرى والمخرج، كما أن تفسير ظاهرة الاستنطاء لتباين مخرجي العين والنون ضعيف وغير وارد؛ فمنطق أصوات العربية لا يشي بإمكانية حدوث هذه الإقلابات رغم اشتراك العين واللام والميم والنون في صفة واحدة وهي الجهر المتوسط، وهذا الاشتراك أيضا ليس مقنعا للحكم على طواعية نطوق العرب بهذه الأصوات المستعصية خاصة إذا كنا نعلم أن المذهب الراجح عندهم تسهيل الكلام والنفور من تعقيدات التأليف بين الحروف.

وبالعودة إلى المعطيات التاريخية التي تعمق شمولية الخطاب التراثي نجد أن إقصاء بعض اللهجات كان لصالح لهجات أخرى. وأن هذا الإقصاء ابتعد عن النزاهة اللغوية في التصنيف. ففصاحة لغة قريش[٢] عن سواها من القبائل تعارضها أسئلة عميقة، وضاربة الجذور في الاستفهام، وأولها لماذا كانت ترسل قريش أبناءها إلى سعد بن بكر ليشتد عودهم ويتقوى لسانهم؟، ولماذا لم يؤخذ اللسان العربي عنها؟، وإذا كانت قريش أفصح العرب فلماذا تكاد تكون النصوص الأدبية الجاهلية راجحة لقبائل غيرها؟

يقول تمام حسان (١٩٩١): "لم نسمع عن شاعر جاهل فحل، ولا نكاد نظفر من العصر الجاهلي بنص أدبي ذي بال ينسبه الرواة إلى قريش" (ص٧٩). فالإقصاء الذي تعرضت له اللهجات العربية الأخرى، قابله انتصار لا مبرر له من الناحية اللسانية للهجة قريش، والعامل السياسي كان سيد الأسباب في قضية الانزواء هذه؛ وهو ما تؤكده رواية الجاحظ في البيان والتبين: " إذ بادر معاوية أهل مجلسه يوما بقوله: من أفصح الناس؟ فقال قائل: قوم ارتفعوا عن لخلخانية الفرات وتيامنوا عن عنعنة تميم، وتياسروا عن كسكسة بكر، وليست لهم غمغمة قضاعة ولا طمطمانية حمير، قال من هم؟ قال: قريش. قال ممن أنت؟ قال من جرم. قال اجلس". فرأي الجرمي كان رأيا مُسيسا وتملقيا غير منصف، لأنه في مجلس معاوية، ومعاوية من قريش، ولا يسعه إلا أن يفضل لغة قريش لأنها لغة السيادة والغالب سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وليس لغناها المعجمي أو الصرفي.[٣]

ثم هل كانت قريش فعلا خالية من الأصوات المذمومة المنسوبة لغيرها؟؛ أورد السيوطي (ق٤)، نصا لثعلب: " وقال ثعلب في أماليه: ارتفعت قريش في الفصاحة عن عنعنة تميم، وتلتلة بهراء،

---

[٢] انقسم المتأخرون إلى فريقين في إقرار فصاحة لغة قريش من دونها، فالفريق الأول أيد مذهب القدماء في فصاحة قريش عن سواها، كما أقر بانتسابها للقرآن، ومن هؤلاء: الرافعي، طه حسين، جرجي زيدان، شوقي ضيف، صبحي صالح، محمد صبيح، عبد الصبور شاهين، علي عبد الواحد وافي..،

الفريق الثاني: لا يدعم أفصحية لغة قريش عن سواها من اللغات العربية، ويرى أن ذلك مبني على أساس العاطفة الدينية، ومن ممثلي هذا الفريق: أحمد الجندي، عبده الراجحي، إبراهيم السمرائي، جواد العلي.. وغيرهم من الباحثين اللسانيين الذين يؤكدون على تكافؤ اللغات.. (لمزيد من التفصيل في الرأيين أنظر مختار الغوث ١٩٩٧).

[٣] حول هذه الفقرة أنظر السلامي (2006)، في عرضها المعنون ب اللغة والتواصل الذي ألقي خلال الأيام اللسانية الوطنية التاسعة التي نظمتها جمعية اللسانيات بالمغرب بتعاون مع كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط أيام ٢٨و ٢٩ و٣٠ يونيو (2006).

وكسكسة ربيعة، وكشكشة هوازن وتضجع قريش" (ص ٢١١)، فما أورده السيوطي في هذا القول من وصف لغة قريش بالتضجع برهان يؤكد أن العربية متوزعة في لهجات قبائلها وعرفت تشاركا في السمات الصوتية الخاصة بها أكثر من الاختلاف، وأن هذه الصفات المذمومة في رأي التراثيين لم تختص بها لهجة عن أخرى، وإنما سمعت ندرة، ولأسباب طبيعية تعرفها جميع اللغات، ولغة قريش بينها.

وعلاوة على ذلك؛ أثبتت لغة القرآن الكريم اشتراك العرب في عربية موحدة بلهجاتها في موضعين؛ أولهما احتواءه لكثير من اللهجات غير لهجة قريش والحجاز، وثانيها أن القرءان قرئ بروايات وقراءات من هذه اللهجات، وقد أوردها السيوطي في الإتقان، ومنها قول الله تعالى:

(١) ﴿وقال أحدهما إني أراني أعصر خمرا﴾ يوسف الآية ٣٦.

(٢) ﴿قالوا نفقد صواع الملك﴾ يوسف الآية ٧٢.

(٣) ﴿لتفسدن في الأرض مرتين ولتعلن علوا كبيرا﴾ الإسراء الآية ٤.

(٤) ﴿عبادا لنا أولي بأس شديد فجاسوا خلال الديار﴾ الإسراء الآية ٥.

ف(خمرا) في (١) بمعنى عنبا وهي لهجة عمانية، و(صواع) في (٢) يعني آنية الشرب، وهي لهجة حميرية، و(تعلن) في (٣) بمعنى تقهرن وهي لهجة لخم، و(جاسوا) في (٤) بمعنى تخللوا وهي لهجة جذام. (السيوطي، ق٤، ص٢٨٢). فكل هذه الأمثلة وغيرها من اللهجات العربية الكثيرة التي شملها التنزيل القرآني، لم تكن من لهجة قريش.[٤] مما يجعل السؤال الأكثر ورودا في الطرح هو: كيف يمكن وصف لغات نزل بها القرءان وتواترت بها الروايات بأنها مذمومة؟.[٥]

الانتصار للهجات حديثا:

إذا كان الموقف التراثي أقصى مجموعة من اللهجات لصالح العربية الفصحى، فالخطاب التلهيجي الحديث اتخذ مسارا معاكسا بدعوته المستمرة إلى الالتفات عن الفصحى، والاتجاه نحو اللهجات؛ يقول الفاسي الفهري (2013): "لقد اكتشف البعض أن سعادتنا ونجاحنا يكمنان في تبني عامياتنا، والتخلي التدريجي عن فصيحتنا." (ص.٤١). هذا القول هو تلخيص شامل لموقف التلهيج الحديث، وما سيأتي هو بيان فقط لمظاهره، وردود لسانية عن مبرراته.

اتساع البون بين الاستعمال الكثيف للهجات، وتوقف استخدام المستوى المعيار من اللغة العربية على المواقف الرسمية القليلة، والبعد شبه الدائم عن العربية الفصحى التراثية؛ ساهم في

---

[٤]: لا يسع المقام ذكر الشواهد القرآنية كاملة ولائحتها تطول، للتأمل أكثر؛ أنظر محمد فريد عبد الله، ٢٠٠٩، (ص.١٧٥)، وأبو الطيب اللغوي في مراتب النحويين (ص.٧٦)، والسيوطي في الإتقان، تحقيق ٢٠٠٨، (ص. ٢٨٢).

[٥]ليس الهدف من البحث في الموقف التراثي تبني رأي سريع من مسألة لسانية ما زالت في حاجة إلى التمحيص والبحث، إذ أقصى ما تسعى إليه هذه الدراسة؛ رفض الأفكار المسبقة والتصورات الجاهزة، وإحلال الرغبة في مساءلة نصوص التراث العربي، لتفكيكها وإعادة بناء نظرة جديدة ومنصفة للغة العربية في استعمالها وتدريسها.

تسلل الخطاب اللهجي المدعم بخلفيات خارجية إلى أوساط البلدان العربية، لكن انتشار ه واجه نظام المعتقد الذي يؤثر في بقاء توارث اللغة لدى المجموعات اللغوية[٦] (الفاسي الفهري،٢٠١٣)، لأن الإنسان العربي (الأمي/المتعلم) يعتقد –عموما- أن اللغة العربية المعيار واللهجة لغة واحدة، كما يقر بأمومة اللغة العربية. (Abdulaziz,1986).

هذا الاعتقاد هو الذي حال أو أبطأ على الأقل من احتمال إحلال اللهجات مكان الفصحى. وعلى الرغم من وجود هذا الاعتقاد المُطَمئن، لابد من مجابهة تيار التلهيج بردود علمية مثقلة بالأسس اللسانية، الواعية بمبرراته المجردة من الموضوعية العلمية إلى الآراء الذاتية؛ ومن هذه الآراء رفض هذا الخطاب فكرة الاتصال الترابي الذي تعرفه اللغة العربية من المحيط إلى الخليج، والوصول من خلاله إلى استنتاجات سلبية مثل " ادعاء أنها ليست لغة لأحد لأنها لا تختص بقطر عربي دون آخر، ويتطلب تدبير شأنها اتفاق كل الدول العربية وهم لا يتفقون، أو أنها ليست لغة أم لأحد، إلخ.." (الفاسي الفهري،٢٠١٣، ص.٣٥،٣٦)؛ فالمضمون الخفي لهذا الخطاب يأتي من باب فرق تسد، وأنا ومن بعدي الطوفان، حين يؤكد على أن لكل دولة عربية لهجة تختلف عن اللهجات في باقي الأقطار العربية، وأن ما يجب الالتفات إليه حقا هو اللهجات المحلية، وليست اللغة العربية الفصيحة التي يجمعها متصل ترابي واحد، وهذا تنميط للفكر اللغوي العربي، ومحاولة لتضييق قطره، وتقسيمه بدل توسيعه وتوحيده.

في السياق نفسه نجد أن بعض الدارسين لم يحظوا بالتوفيق في الإشارة إلى محلية اللهجات العربية؛ عندما حاولوا إرساء التفاضل بينها، حتى صار الأمر عنوانا للتنافر وسوء التفاهم، يقول الموسى (٢٠١٣): " ويزيد هذا الوضع اللغوي تعقيدا أن أهل العربية يتنازعون في موقفهم من اللهجات المحكية، [..] وهي دعوى كل ناطق بلهجة عربية أنه يراها أقرب اللهجات إلى الفصحى" (ص٢٣). فقد جاء في مقال الوافي (١٩٤١)، "أن أدنى هذه المجموعات إلى العربية الفصحى مجموعة اللهجات الحجازية والمصرية" (فقرة٤)، وخالفه أحمد المبارك عيسى في ذلك، بكون لهجة السودان أدنى من غيرها إلى اللغة العربية[٧]، وذهب حسين علي محفوظ (١٩٧٨) إلى أن "العامية العراقية أقرب إلى الفصحى" (ص.١٧)، وفي عنوان كبير كتب إبراهيم حركات (١٩٦٤) أن "الدارجة المغربية أفصح اللهجات العربية" (ص.٣٣).

إن السؤال المطروح أمام دفاع الناطق بالعربية عن محلية هذه اللهجات هو هل هذا الاختلاف

[٦] المجموعات اللغوية تحمل معتقدات تتضمن أساطير وخرافات حول لغتهم وحول أصلها وأحكام تمييز الرديء والجيد منها..، ورغم أنها لا تمت للعلم بصلة، إلا أنها جزء من ثقافة المجتمع، وتلعب دورا هاما في تحديد هوية الجماعة اللغوية. (أنظر الفاسي الفهري.٢٠١٣، ص.٣٣، ص.٣٩)، وبالتالي لا يمكن للباحث المعتمد على المقاربة السوسيولسانية أن يتجاوز مثل هذه الإشارات الممثلة لوسط لغوي ما في دراسته.

[٧] أنظر في هذا الرد البريد الأدبي لمجلة القاهرة على الشابكة، العدد ٤٢٢.

حول قرب لهجة من العربية دون الأخرى سينهض باللغة العربية ويدعمها؟؛ بل هل النقاش في القرب أو البعد؛ له بعد لتأهيل اللهجات أولا، قبل أن يكون نقاشا مثريا لخدمة العربية الفصيحة؟، إن أبعد ما قد يصل إليه هذا الخطاب هو أن تتحول اللهجات إلى لغات محلية مستقلة، ولا أدل على ذلك من سماعنا اليوم: عربية مصر، وعربية الخليج، وعربية المغرب.. إلخ.

والحقيقة أن الدعوة إلى استقلال كل قطر عربي بلهجة، هو فحوى المسكوت عنه في هذا الخطاب الجديد- قديم؛ إذ محاولة التأصيل له تبين أن بوادره كانت مع حلول عصر النهضة العربية وبعدها، ودعاته ظهروا بعد هذه المرحلة للإشاعة والتسريع من وتيرة الانتشار فقط.[٨] وهذا يبين عدم عفوية الخطاب اللهجي في الأوطان العربية، لأنه كان محلا وسطا لتحقيق نوايا وغايات ذات أبعاد استعمارية، وإجمالها لا يخرج عن تأطير التيارين الأنكلوفوني في الخليج وبقية الشرق الأوسط، والفرنكفوني في شمال إفريقيا وبقية بلاد العرب (بونعمان، ٢٠١٤).

فلم تسلم دول شمال إفريقيا عموما، والمغرب خاصة من داء التصدي للفصيحة بالسلاح اللهجي على يد كل من: وليم مارسي William Marcais (١٨٧٢-١٩٥٦)، وجورج كولنGeorges Colin (١٨٩٣-١٩٧٧)؛ الفاعلين الحقيقين في الدعوة إلى العامية في فرنسا والجزائر والمغرب، وقد تلتهما دعوات متعددة أقساها تلك التي نادت بمعيرة وكتابة الدارجة المغربية، وترسيمها لتصبح لغة التدريس محل اللغة العربية الفصحى (بونعمان، ٢٠١٤).

وبالنظر إلى تبريرات هذين الخطابين نجدها محصورة في فكرتين أساسيتين: أولها فعالية[٩] اللغة الأم، والرد على ذلك أن التفكير في أمومة اللغة العربية لا يقصي نمطا من نمطيها، وسيأتي التفصيل في تكامل الاستعمالين معا. وثانيهما تقية تعزيز الهوية القومية برفع شعار وجود التنافس بين التعدد اللغوي العربي والأمازيغي بالدول الحاضنة لهذا التنوع.

لكن الصراع بين العربية والأمازيغية هو صراع مفتعل ولم تكن له علاقة باللغة أبدا، لأن عناصر الهوية في هذه البلدان مندمجة ولا تشكل أقليات منعزلة، بل تنتمي إلى نفس المنظومة الثقافية (السفياني،٢٠٠٤).

فغايات الخطابين – الفرنكفوني والأنكلفوني- أبعد بكثير عن ترسيخ الاعتزاز بالهوية القومية، وحتى إذا سلمنا أن الأمر متعلق بترسيخ هذه الهوية؛ فوجود العربية الفصيحة التي تشترك فيها الأوطان العربية، لم يمنع يوما من تعزيز الهوية والتماسك، فالعربية عاشت وتعيش في ظل تنوعات

---

[٨] من أمثلة من حملوا هم النداء بالتلهيج في الأقطار العربية؛ رفاعة الطهطاوي (١٨٠١-١٨٧٣)، أحد رواد النهضة العلمية في مصر، وهو من الأوائل الذين نادوا باستعمال العامية في الشرق الأوسط، وقد وظفها في كتاباته وفي الترجمة والصحافة، ولعل هذا كما يقول الفاسي الفهري (٢٠١٣) " من نتائج انبهاره بالفكر في فرنسا" (ص.٤٤). ونجد في لبنان الشاعر سعيد عقل أحد مناصري الكتابة بالعامية، والمشهور بدعوته إلى لبننة اللغة العربية في لبنان.

[٩] المقصود بفاعلية اللغة الأم: تأديتها لأكثر الوظائف التواصلية حيوية في الاستعمال اللغوي اليومي، وتعود هذه الفاعلية إلى الاستخدام الكثيف، والانتشار الموسع في تأدية هذه الوظائف.

وتنافسات قوية، وظلت أقوى سياسيا واقتصاديا وثقافيا، فلا يمكن حشرها في زاوية الأزمة اللغوية، ولم تكن سببا في ذلك.[١٠]

إن التوسعة اللغوية -على عكس ما يدعوا إليه هذا الخطاب- من أسباب تعزيز الهوية العميقة، إذ لم تستفد اللغة العربية من اقتران اللسان العربي بهوية قومية ضيقة، بالقدر الذي استفادت من اقترانها بلسان لغة القرآن الكريم الذي اتسعت رقعته وانتشرت، كما لم يتعارض هذا التوسع مع حقوق الأقليات اللغوية، أو الهويات الضيقة. فاللغة العربية بتلويناتها وتعدد لهجاتها؛ لغة مشتركة للتواصل بين العرب الموَحدين بها لا بلهجاتها، إذ لا نحتاج إلى ترجمة بين التونسي والمغربي، أو المصري والشامي، داخل قاعة يجتمع فيها كل الناطقين بالعربية من المحيط إلى الخليج. (الفاسي الفهري، ٢٠١٣).

وهذا الاشتراك مستهدف من خلال تضييق الرقعة العربية وتقسيمها بمدخل لغوي، وهو ما يؤكده الودغيري (١٩٩٤) في كتابه الفرانكفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب؛ عندما ذكر تصريح المقيم العام الفرنسي الجنرال اليوطي في دوريته المشهورة١٩٢١، عن لغة التعليم في المغرب: والتي قال فيها " إن العربية عامل من عوامل انتشار الإسلام، لأن تعليمها يجري بواسطة القرآن، بينما تقتضي مصلحتنا أن نطور البربر خارج نطاق الإسلام" (ص.٨٦).

فكل ما سبق مظاهر لادعاءات ومحاولات تدريجية لإحلال الدوارج أو اللهجات محل الفصيح، وهي دعوة للتنميط محل التوسع، وإحلال الرصيد الضيق مكان الرصيد المشترك، وهي دعوة لتفقير السجل اللغوي العربي المشترك، وإرث خلفه المستعمر لمن يحاول التشبث به من دعاة التلهيج، ودعما للغة العربية لا بد أن يتجه وعي الناطق الفطري بها إلى موقف ينافي السياسة اللغوية التراثية في الذم والإقصاء، كما ينافي السياسة اللغوية النهضوية في إرساء خطاب التلهيج ومحاربة الفصحى، لأن الموقفين معا لا يدفعان إلا إلى زعزعة الأمن اللساني العربي، وإذا كان موقف أبنائها مشوشا وشائبا، فحتما سيكون تدريسها لغير الناطق بها أكثر تشويشا، فلا يمكن بأي حال أن يعاني الناطق الفطري استيعاب إشكالات بيئته اللغوية، ويساعد غيره من الناطقين غير الفطريين في الانغماس داخلها والتمكن من النمطين العربيين المتداولين فيها، أو حتى من أحدهما على الأقل. وسعيا لتجاوز هذه الإشكلات وإنجاح تدريس هذه اللغة والتوسعة من متكلميها؛ يقترح المحور الثاني رؤية لسانية منصفة للغة العربية قد تكون حلا للمفارقة التقليدية والحديثة بين الموقفين.

مواضع التجسير بين نسق العربية الفصيحة ونسق اللهجات:

[١٠] في شأن الإشارة إلى الاحصاءات المرتبطة بمكانة اللغة العربية في المستويات الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية، وفي شأن التقارير العلمية عن مصير اللغة العربية بين باقي اللغات المهددة وغير المهددة، والتي لا يمكن أن نوردها في هذا البحث أنظر (الفاسي الفهري ٢٠١٣، ص.٤٢)، و(الشيخ علي ودعنا أميرة ٢٠٢٠، ص١٩٧- ٢٠١).

تجلية التقارب بين المستويين الفصيح والدارج أو اللهجة، مثير أولا لبيان وجود علاقة بينهما. فالعاميات تنتمي للغة العربية الفصيحة، وليست مستقلة عنها كما يظن البعض، وإن كنا نعترف بأن اللهجات العربية الحديثة قد انحرفت في خصائصها الصوتية والصرفية والمعجمية عن الفصيحة، وبعُدت بعض تراكيبها عن سنن العربية في المؤدى الفصيح، بفعل تشبعها بالرطانات الأعجمية المؤثرة، نتيجةً لقرون طويلة من الحكم الأجنبي الذي طالها، وساهم في إبعادها عن الأصول الفصيحة.

نلاحظ هذه العلاقة بين الفصحى والعامية في الوضع اللغوي العربي من ثلاث زوايا أساسية:

الزاوية الأولى: استعمال اللغة العربية بنسقيها؛ إذ لا مساغ أننا نجد في البيئة العربية استخدام مستويين كبيرين من اللغة؛ وهما مستوى الفصيح ومستوى اللهجة، ولا يمكن أن نسلم الآن بوجود استعمال أحدهما دون الآخر في أي بلاد عربية.

الزاوية الثانية: التكامل الوظيفي والثقافي بين النسقين؛ لأن وجود الضربين معا داخل تداول الجماعة العربية؛ أدى إلى تخصيص الوظيفة الاجتماعية لكل واحد منهما، برفع منزلة الأول (العلوي) ليصبح لغة للكتابة والتعليم، عبر معيرته وتهييئه ليكون مادة لغوية عليا، وحط منزلة الآخر(السفلي) ليظل لغة للتخاطب العامي.

الزاوية الثالثة: اتصال اكتساب نسق اللهجة بتعلم النسق الفصيح؛ لأن المتكلم العربي الفطري يكتسب المستوى(س)، وتكتمل كفاءته اللغوية بتعلم المستوى (ع).

توصيف الاستعمال اللغوي العربي:

يعرف الوضع اللغوي العربي ازدواجية Diglosia[١١] في الاستعمال بين العربية الفصيحة/ المقعدة Standard أو الصيغة العليا High من جهة، واللهجة العامية الدارجة Vernavular أو الصيغة السفلىlow من جهة ثانية (فيرغسون، ١٩٥٩). يستخدم النمط الراقي أو المستوى الرفيع من اللغة العربية في الأغراض الرسمية (كالتدين والتعليم والإدارة والإعلام والقانون والآداب الرفيعة)، في حين يختص المستوى الثاني بالتعبير عما هو مألوف في الحياة اليومية (لسان البيت والشارع وفي الأغراض العامة).

التكامل الاجتماعي والتشارك الثقافي بين النسقين:

التكامل الاجتماعي بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات:

[١١] يعرف فيرغسون (١٩٥٩) الازدواجية اللغوية بـ "أنها وضع لغوي قار نسبيا، يوجد فيه إلى جانب اللهجات الأولى للغة (التي قد تتضمن [لغة] معيارية أو معياريات إقليمية) تنوع فوقي جد مختلف وبالغ التعقيد (وغالبا ما يكون أكثر تعقيدا من الناحية النحوية)، حامل لنصوص كثيرة ومحترمة من الأدب المكتوب، إما من فترة سابقة أو من مجموعة لغوية أخرى، يتعلمه الناس عموما في التعليم الرسمي ويستعمل لأغراض مكتوبة أو أحاديث ضاربة في الرسمية، ولكنه لا يستعمل في أي قطاع في المجموعة للحديث العادي" (ص.٣٣٩)، وقد مثل فيرغسون Ferguson لوضع الازدواجية اللغوية بالاستعمال العربي الفصيح واللهجة العامية نفسه إلى جانب لغات أخرى تعرف الوضع الازدواجي كالألمانية وغيرها.

النسقان معا يأخذان مشروعية التكامل ثقافيا واجتماعيا، أي أنهما غير متصارعين باختلاف وظائفهما، لأن المعيرة سلوك اجتماعي اتجاه اللغة، فمن خلالها يتم تقنين نسق صوري بالمعايير التي تحدد الاستعمال الصحيح. وبذلك لا تقصي العربية المعيار باقي تنوعاتها التي تؤدي دورا ووظيفة مغايرة لها داخل المجتمع.

فالمعيرة ليست خاصية لغوية فقط، وإنما هي وسيلة اجتماعية تلجأ لها الجماعة اللغوية لترمز بها إلى وحدتها في ظل تنوعاتها التي تؤدي وظائف تواصلية مختلفة، والمستعمل العربي يعي التكامل الوظيفي في استعماله للنسقين كما يوضح (فيرغسون،١٩٥٩) بالأمثلة التي قدمها عن تقاسم النوعيتين للأدوار والوظائف التواصلية داخل المجتمعات التي تعيش الوضع الازدواجي كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول١

تكامل الوظائف اللغوية العربية في البنية المجتمعية(فيرغسون، ١٩٥٩. ص.٣٢٩-٣٢٨)

الأحوال	الضرب العلوي	الضرب السفلي
المواعظ والعبادة	+	
الأوامر للعمال والخدم		+
الرسائل الخاصة	+	
الخطب السياسية، الجمعيات	+	
الدروس الجامعية	+	
المناقشات الخاصة		+
معلومات عن وسائل الإعلام	+	
المسلسلات والتمثيلات الاجتماعية في الإذاعة.		+
افتتاحية الصحف، أخبار الصحف والعناوين.	+	
نصوص الرسوم الفكاهية	+	
الشعر	+	

غير أن هذا التقسيم الذي يشير إليه فيرغسون، غير قابل للتعميم على مختلف الجماعات اللغوية التي تعرف حضورا للازدواجية اللغوية؛ فقد نجد تداخلا في تأدية هذه الوظائف بين النسقين أو اشتراكهما في نفس الوظيفة؛ كما هو الحال في المسلسلات والأفلام العربية، إذ نجدهما بالتنوعين معا، وكذلك وسائل الإعلام والخطابات السياسية خاصة منها الحزبية والشعبوية، وما يهمنا هو أن هذه الوظائف اللغوية التي يؤديها كل نسق غير مستقلة عن بعضها، بل متداخلة ومشتركة ومتكاملة في الأخير، لأن الصراع بينها في الوظائف غير وارد ولا يشكل تنافسا، بقدر ما يعد تكاملا في البنية الوظيفية للغة العربية داخل المجتمعات العربية.

التشارك الثقافي بين اللهجات العربية في العربية الفصحى:

من المعلوم أن لكل عشيرة لغوية مواضعات دلالية يقوم عليها نظامهم اللغوي، ويكتسبها المتكلم الفطري من خلال انغماسه داخل العشيرة اللغوية بشكل يمكنه من القدرة على امتلاك فهم اللغة وإنتاجها. حيث تختلف هذه المواضعات والمعاني التي تحملها كل لغة باختلاف الثقافة الحاضنة لها. واللغة العربية حاضنة لتنوعات لهجية كثيرة، إلا أن المعطيات الثقافية الخاصة بلهجاتها تنصهر في ثقافة واحدة هي الثقافة العربية المشتركة، وفيما يلي تحليل ومقارنة لبعض المقولات اللغوية التي تبين تكامل وانصهار ثقافة اللهجات في الثقافة العربية المشتركة:[١٢]

في الإنجليزية مثلا قد يعبر المتكلم، مجازا عن الانشراح والارتياح لسماع خبر ما بقوله: (٥) هذا الخبر أدفأ صدري: This is a heart warming news ، بينما يعبر المتكلم العربي عن نفس المعنى بجملة من قبيل: (٦) هذا الخبر أثلج صدري.

فالاختلاف بين (٥) و (٦) هو اختلاف بين معنى أدفأ وأثلج، رغم أنهما يعبران عن شعور واحد في سياق واحد، ويرجع هذا التباين في الاستعمال إلى اختلاف الثقافة الحاضنة للغة العربية والإنجليزية. فالبيئة العربية، في مجملها، تعرف مناخا صحراويا حارا مما يجعل أهلها تواقين للبرودة، الأمر نفسه الذي جعل المتكلم الإنجليزي يستعمل أدفأ بالنظر إلى مناخ بيئته البارد. فاللغة تتساوق مع ما تتطلبه البيئة المنتجة.

مما يؤكد على انصهار العناصر الثقافية في المكونات اللغوية الذي يعطي بعدا حدوديا للطاقة التعبيرية اللغوية، حيث تستجيب اللغة بجهازها الاصطلاحي/ المفرداتي ومقولاتها اللغوية للمقومات

[١٢] للاطلاع أكثر على تحليل هذه النماذج والأمثلة أنظر الدراسة التي أجراها العمراوي ٢٠١٨، وهي دراسة وصفية - تحليلية استهدفت أنواع التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الثقافية. وهذا ما تبينه الهالة الدلالية[١٣] الضيقة للمفردات والتعابير الجامعة للهجات العربية المنصهرة في النسق المعياري؛ إذ تحتوي الوحدات المعجمية العربية على دلالة ثقافية واحدة في المجتمعات العربية، وتختلف مع باقي الثقافات الحاضنة للغات الأجنبية؛ فكلمة بومة مثلا تدل في معناها الأصلي اللغوي على أنثى طائر البوم. لكن دلالتها تختلف بين الثقافات، إذ هي رمز الحكمة في الثقافة الغربية، بينما في الثقافة العربية هي رمز الشؤم والشعوذة (العمراوي، ٢٠١٨).

بمنطق استنتاجي يمكن القول إن اللغة نتاج ثقافي تراكمي يمر من جيل إلى جيل، خاضع لرقابة وتوجيه البيئة الثقافية التي تؤدي دورا رئيسا في إصهار ثقافة متنوعاتها اللغوية داخل النسق الممعير، فلا يمكن أن يختلف عربيان على رمزية البومة، كما لن يختلفا على التعبير عن الفرح والسرور بإثلاج الصدر، ضف إلى ذلك دلالة الألوان وغيرها.. فهذه أمثلة تبين أن الثقافة العربية واحدة حاضنة للتنوعات اللهجية العربية في النسق المعياري.[١٤]

اللغة العربية بين الاكتساب والتعلم:

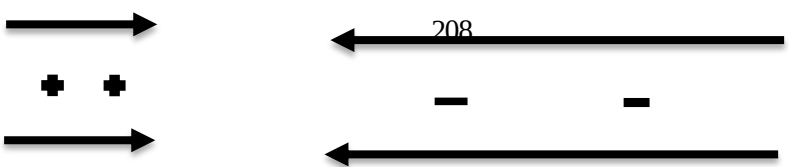
الطفل العربي يكتسب النمط (السفلي) من اللغة العربية كلغة أم فطرية، ليصبح هذا النمط لسانه في المواقف التواصلية الاعتيادية، بينما يتعلم النمط (العلوي) عبر التعليم الرسمي (الفاسي الفهري،٢٠١٢)، وبذلك تختلف الأوطان العربية في وضعها الازدواجي حسب مؤشري الأمية والتعلم. فالمجتمعات العربية التي تنتشر فيها الأمية، أو يكون أطفالها محدودي التمدرس لن تتحكم أغلبيتها في النمط (ع)، بل يظل استعمالهم محصورا في (س) المكتسب فطريا، بينما تتجه المجتمعات العربية التي تمدرست فيها فئة كبيرة؛ إلى استعمال صيغة شبه معيارية، محتفظة ببعض خصائص العربية الفصيحة في المعجم والصوت والصرف والتركيب أحيانا، وهذا المستوى هو ما يسمى في أدبيات السوسيولسانيات العربية بعامية المثقفين/ أو اللغة الوسيطة/ أو اللغة الوسطى، يقول نهاد الموسى (٢٠٠٣) " ولا ضير في اعتبار العربية الوسطى مستوى ثالثا، وإن يكن عندنا أقرب إلى العامية من جهة أنه غير معرب، وأقرب إلى الفصحى في اختياراته المعجمية وتعديلاته الصرفية" (ص.١٢٥).

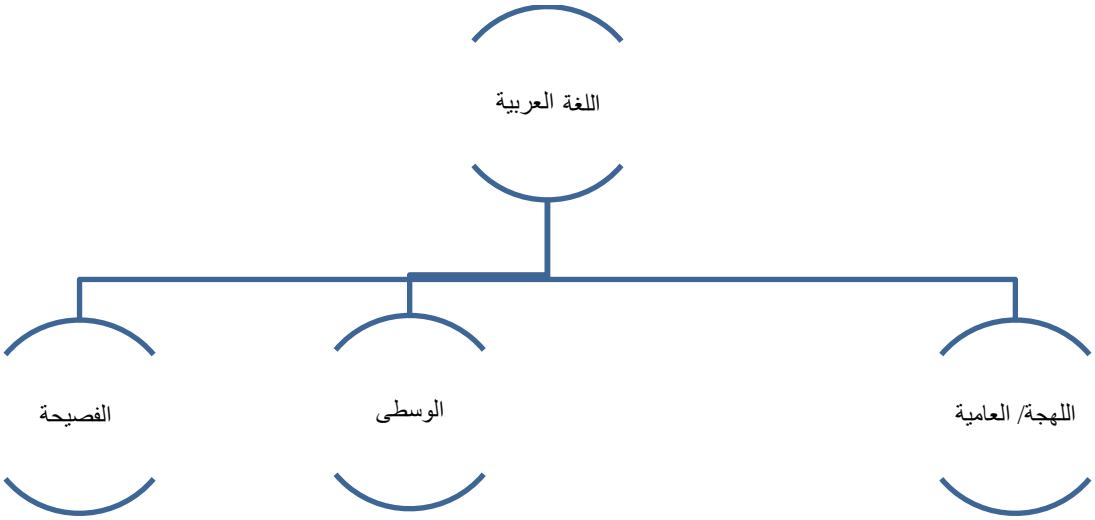
شكل١

مستويات الاستعمال اللغوي العربي

[١٣] مصطلح استعملته الدراسة السابقة، والمقصود منه حجم المعاني اللغوية والمجازية التي تثيرها الكلمات/ التعابير من لغة لأخرى (العمراوي، ٢٠١٨. ص. ١٨٨).

[١٤] للتوسع في معرفة التأثير الذي تلعبه البيئة الثقافية في إصهار ثقافة متنوعاتها اللغوية داخل النسق الممعير؛ أنظر إلى جانب الدراسة السابقة بنكراد سعيد ٢٠٠٦.





فالشكل أعلاه يبين أن استعمال اللغة العربية في المجتمعات العربية، يضم نسقين أساسيين وهما الدارج والفصيح، كما يظهر وجود لغة وسطى تختلف عنهما، ومزيج بينهما، وهي لغة متأثرة بالفصحى، أكثر من العامية رغم احتفاظها بالأساس العامي، ويتكلم بها المتكلم العربي في التداول السفلي والعلوي معا، حين يرتبط الأمر خاصة بالنقاش والحوار في القضايا السياسية والاجتماعية والدينية.. (بدوي، ١٩٧٣).

اللغة العربية متصل لغوي[١٥]:

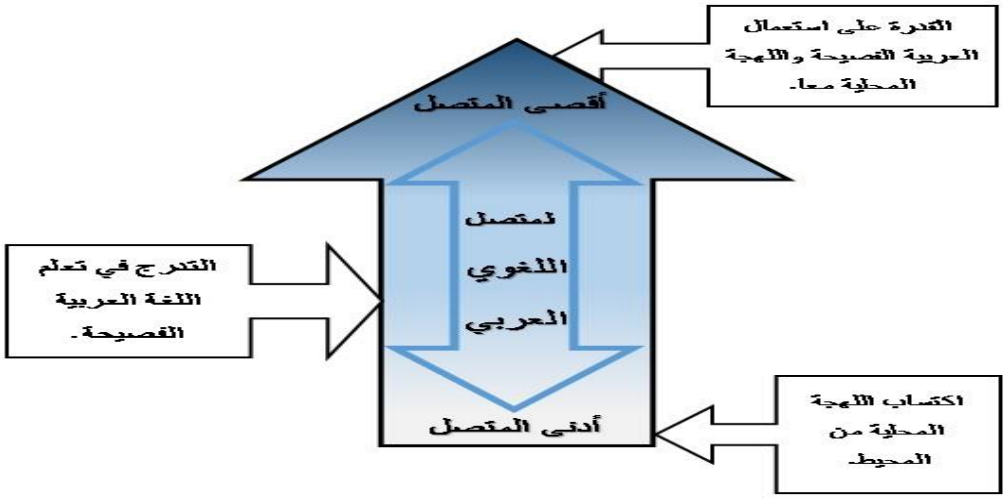
انطلاقا من التحليل السابق نخلص إلى تصور لساني يرى أن النسق اللغوي العربي متصل لغوي يحد أقصى طرفيه العربية المعيار من جهة، والتنوعات اللهجية الموجودة في البلاد العربية من جهة أخرى. والمتكلم العربي يتدرج في هذا المتصل فيكتسب اللهجة المحلية من محيطه، ثم يتعلم اللغة العربية الفصيحة في المدرسة أو الكتاتيب القرآنية أو المعاهد بشكل تدريجي. وبهذا يكون نصيب المتكلم الفطري العربي غير المتعلم أقل حظا من هذا المتصل، إذ تقف حدود استخداماته اللغوية عند أدنى هذا المتصل، والمتعلق أساسا بطرف اللهجة. وقد يستطيع هذا المتكلم غير المتعلم أن يخلخل لغته بمعطيات معيارية من اللغة العربية من خلال حفظه للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والأشعار العربية، وغيرها من المتون العربية المنتمية إلى الطرف الأقصى من المتصل اللغوي، إلا أن ذلك لا يعني اكتمال قدرته على إنتاج وفهم اللغة العربية الفصيحة (العمراوي.٢٠٢٠).

ويبدو أن الأخذ بمصطلحي (أدنى/ أقصى) في واقعية المتصل اللغوي العربي يحتاج إلى توضيح وتمثيل لإدراك ماهية هذا التصور اللساني؛ فالمتصل اللغوي العربي تصاعدي، ويحتكم إلى ثلاثة مؤشرات هي: الاستعمال، الاكتساب، التعلم؛ حيث عبرنا عن الحد الأول من هذا المتصل بالأدنى

[١٥] هذا التصور اللساني مستقى من أعمال ومقالات الأستاذ عبد القادر الفاسي الفهري حول أوضاع اللغة العربية بالبيئة العربية، والنهيبي(٢٠١٧، ص.٣٦) والعمراوي (٢٠٢٠، ص. ١٥٢) .

لوقوعه في أسفله وبدايته ولإيحائه بأولية الاستعمال والآلية الطبيعية من التمكن وهي "الاكتساب". بينما كان الحد الثاني/ الأقصى دالا على انتهاء المتصل، واكتمال التمكن من اللغة العربية بنسقيها من خلال إلحاق الآلية الثانية في التمكن من اللغات وهي "التعلم" على الاكتساب.

شكل ٢ المتصل اللغوي العربي



الشكل (٢)، يبين من خلال لونه أن المتصل اللغوي العربي تصاعدي وتدريجي، حيث يضم طرفين أساسين، ممثلين لاتصالٍ بين مستوى اكتساب اللهجة ومستوى التمكن من الفصيح، وفي قلب هذا الاتصال هناك تدرج في التعلم الرسمي للغة العربية الفصيحة، إذ يبقى المتكلم العربي الفطري قريبا من إحدى الطرفين (العامي/ الفصيح) متى غلب على استعماله خصائص هذا الطرف.

وقيمة هذا الطرح كامنة في حله لمأزق تصنيف وضع اللغة العربية الفصيحة بالنسبة للمتكلم العربي الفطري؛ أي أنه يجيب على سؤال شغل البحث اللساني وهو: هل العربية لغة أولى أم لغة ثانية داخل الأوطان العربية؟، وخصوصا عندما نتحدث عن البلاد الحاضنة للتنوع اللغوي العربي والأمازيغي.

تقترح النهيبي (٢٠١٧) في هذا السياق سلما توضح فيه علاقة هذا التدرج في المتصل اللغوي العربي الحاضن للأصول اللغوية المشتركة بين نسق اللهجة والفصيح بخصوصية الوضع اللغوي العربي، وهو تصور قائم على درجة قرب اللغة الأولى للمتكلم وبعدها عن العربية الفصيحة؛ حيث يمكن اعتبار اللغة العربية الفصيحة لغة أولى(ب) بالنسبة للمتكلم العربي الفطري، على اعتبار أن اللهجة العربية التي اكتسبها في محيطه هي لغته الأولى (أ).

أما البلدان العربية التي تشمل تنوعات أخرى كالأمازيغية، فوضعها مختلف إذ تكون العربية الفصيحة لغة أولى(ج) بالنسبة لمتكلم الأمازيغية وإحدى اللهجات العربية لأنه يكتسب النسقين

معا. وتكون لغة ثانية(أ) لمن لا يتكلم إلا الأمازيغية ويتعلم الفصيحة كلغة ثانية.

أما وضع اللغة الأجنبية (الفرنسية/ الإنجليزية/ الإسبانية) في البلدان العربية، فهي لغة ثانية لأنها تتعلم في التعليم الرسمي، ولا يربطها بالمتصل اللغوي العربي أية علاقة.

الجدول ٢

الوضع اللغوي للغة العربية في الاستعمال المغربي (النهيبي.٢٠١٧، جدول١، ص٣٧)

	متكلم المغربية	*الدارجة*	*متكلم الأمازيغية والدارجة المغربية*	*متكلم الأمازيغية فقط*
اللغة العربية الفصيحة	لغة ١ب		لغة١ج	لغة٢أ
اللغة الأجنبية	لغة٢ب			

فالجدول (٢)، تمثيل لهذا الاقتراح على وضع البيئة العربية المغربية، إذ تشمل هذه البيئة ثلاثة أنواع من مستعملي اللغة العربية الفصيحة وهم: المغربي المتكلم باللهجة العربية المغربية، المغربي المتكلم باللهجة العربية المغربية والأمازيغية، والمغربي المتكلم بالأمازيغية دون اللهجة العربية المغربية، والسلم (أ، ب، ج) بين تراتبية اعتبار اللغة العربية الفصيحة أولى أو ثانية بالنسبة للمتكلم الفطري العربي وغير الفطري بالعربية الفصيحة، كما بين وضع استعمال اللغة الأجنبية بالنسبة لهم جميعا.

هذا التصور اللساني (العربية متصل واحد)، الذي يرى أن العربية لغة واحدة تجمع بين نمطين اثنين؛ هو الأساس النظري الذي ينبثق منه منهج تعليم العربية التكاملية للناطق غير الفطري أو الناطق بغير العربية، حيث ينطلق هذا المنهج من حاجة المتعلم إلى بلوغه الكفاية التامة التي يتحدث بها الناطق الفطري المتدرج في هذا المتصل، والحاصل على كفاية تكاملية باعتباره مرجعا طبيعيا في تعلم الناطق بغير العربية.

نحو بناء جديد لبرنامج العربية التكاملية للناطقين بغيرها:

يحاول البرنامج اللغوي الجديد أن يجيب على أسئلة وجودية مرتبطة بتدريس العربية لغير الفطريين في علاقته بالبيئة الطبيعية العربية مثل: كيف يتعامل المتعلم غير الفطري مع الحالة اللغوية الاجتماعية في اللغة العربية؟؛ أي كيف يتعامل مع الواقع الاستعمالي للعربية الفصحى واللهجات؟، والسؤال الأهم الذي يشكل المحرك الرئيس لهذا البرنامج؛ هو كيف ندرس اللغة العربية كلغة أجنبية / ثانية؟، فهذه الأسئلة شغلت المدرسين ومطوري المناهج الدراسية، ويأتي هذا

البرنامج كمقترح حلٍ لتجاوز مجموعة من المعيقات التي ارتبطت بالبرامج اللغوية التقليدية وغيرها من البرامج التي حاولت بناء الكفاية اللغوية التامة.

البرنامج التقليدي وإشكالية رؤية فصل اللغة العربية Firwall separation vision of arabic:

يسعى هذا البرنامج الجديد إلى تجاوز مجموعة من المشاكل التي سقط فيها البرنامج اللغوي التقليدي الذي يتبنى مقاربة فصل تدريس الفصحى عن اللهجات. لأن الأساس المنطقي لهذه المقاربة يأتي من وجهة نظر مفادها أن اللهجات العربية، بدرجة أكبر أو أقل، غير مفهومة بشكل متبادل (مكتبي،١٩٩١)، مما يعني عدم انتمائها للفصحى، وهو أمر خاطئ.

ويقدم منذر(٢٠١٥) الأسباب التي جعلت البرنامج التقليدي يعتمد مقاربة التركيز الأحادي على العربية الفصحى ويرفض دمج اللهجات في البرامج العربية، ومجملها يدور حول الخوف من إحداث ارتباك بين المتعلمين، وعدم وجود إجماع حول تدريس اللهجة العربية تكاملا مع الفصحى. ونظرية الفصل هذه سيطرت على الرؤى الفلسفية في تدريس العربية لغير الفطريين داخل الأوطان العربية وفي جميع أنحاء العالم وهي رؤية تقليدية حاضنة لإشكالات عديدة.

شكل٣

نظرية الفصل بين اللهجات والفصحى في البرنامج التقليدي (البطل، ٢٠١٨، الشكل ١,١، ص ٦)

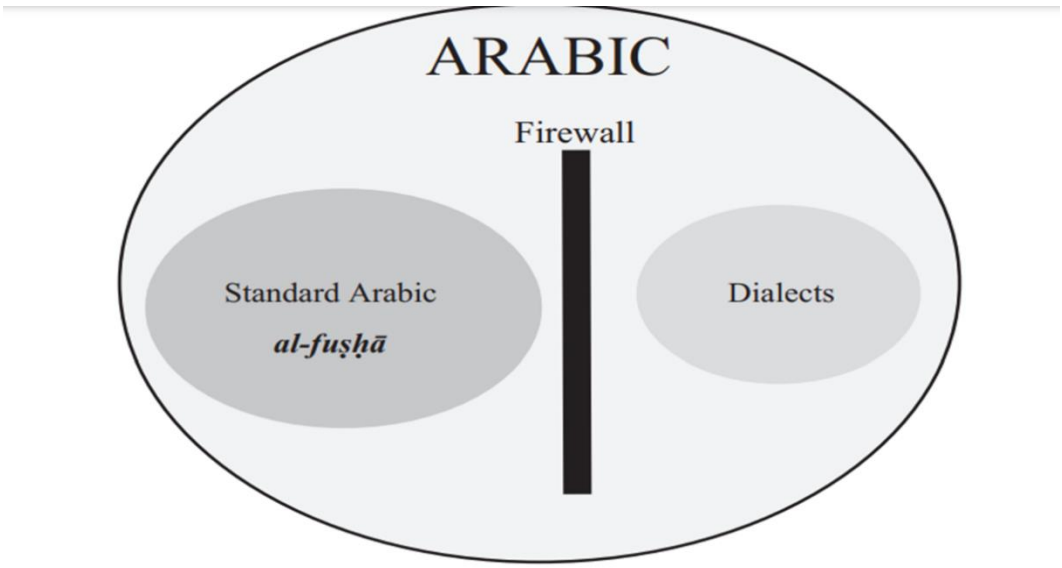


Figure 1.1 Firewall separation vision of Arabic

قصور البرنامج التقليدي :

يطرح هذا التصور التقليدي مجموعة من المشاكل في تدريس اللغة العربية للمتعلم غير الفطري، وفي تعلم هذا الأخير أيضا، حيث يمكن طرح سؤال أمام مخرجات البرنامج التقليدي مفاده: هل استطاع برنامج فصل العربية الفصحى عن اللهجات من تمكين المتعلم غير الفطري من الانغماس في البيئة

العربية التي تعرف ازدواجا في الاستعمال اللغوي؟، هل استطاع هذا البرنامج أن يمكن المتعلم غير الفطري من الكفاية التكاملية في اللغة العربية؟

إن هذا التصور يتناقض بشكل حاد مع الواقع اللغوي في جميع أنحاء العالم العربي. حيث تندمج اللغة العربية الفصحى واللهجات بانسجام وتفاعل وتتداخل باستمرار في مجموعة من المجالات المتنوعة. وحرمان المتعلمين من معرفة اللهجات العربية يعني حرمانهم من فرصة تعلم كيفية التواصل بشكل طبيعي مع غالبية الناطقين بالعربية الذين لا يتقنون التفاعل مع الفصيح. إضافة إلى أن هذا البرنامج يحد من قدرة المتعلم في تعرفه على العديد من الجوانب الاجتماعية للثقافة العربية المتوزعة في لهجاتها. ويشكل التدريس وفق هذا التصور نموذجا لكفاءة معيوبة ومتناقضة مع الواقع اللغوي العربي، كما يجعل هذه الكفاءة في التمكن من العربية غير مكتملة لدى المتعلم (Al-Batal,2018).

فقد أوضح بيتر هيث (١٩٩٠)، أن الطريقة التي يتم بها عزل اللهجات العربية حاليًا عن اللغة العربية الفصحى في المناهج العربية تعزز التصور المغلوط حول عدم انتماء اللهجات إلى الفصحى، وهو تشويه كبير للواقع الذي يبين تدامج اللهجات مع اللغة العربية الفصحى في حياة المتحدثين باللغة العربية في الأوطان العربية.

برامج أخرى لتدريس العربية للناطقين بغيرها :

هناك مجموعة من البرامج التي حاولت تجاوز الرؤية التقليدية في تركيزها على الفصحى، لكنها نهجت هي الأخرى سياسة الأحادية في التدريس، أي لم تحاول دمج النسقين معا داخل برنامج واحد أو دورة واحدة، وسيناقش البحث فعالية هذه البرامج من خلال قدرتها على تلبية حاجات المتعلم المتمثلة أساسا في تحصيل الكفايات: اللغوية والتواصلية والثقافية.

برنامج فصحى العصر الحديث :

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارة المحادثة، وقد ظهرت هذه الطريقة في التدريس خلال أعوام السبعينيات والثمانينات، حيث ركز هذا البرنامج على استعمال الفصحى المعاصرة في شرح الدروس والمناقشات(Eun-kyeong, 2012) .

من حيث فعالية تدريس المهارات؛ "يعد هذا البرنامج الأفضل لأنه يحاول تقديم اللغة العربية البسيطة التي تقترب بشكل وبآخر من الاستعمال اللهجي الوسطي"(Al- Batal, 1992 ; 293)، وهو الأمر الذي يسهل على المتعلمين دراسة اللهجات العربية فيما بعد. لكنه وإن مكن أو سرع من قدرة المتعلم على التواصل بعربية بسيطة، لن يمكنه من بلوغ كفاية لغوية تسمح له بفك شفرات العربية المكتوبة وخاصة التراثية منها، كما لن يسمح له بالتعرف على مناحي الحياة الثقافية العربية كاملة لأن

جزء كبير من السجل اللغوي الثقافي العربي المشترك بلغة تراثية فصيحة.

برنامج اللهجات العامية :

بدأ تطبيق هذه البرنامج تساوقا مع اعتماد برامج فصحى العصر في الجامعات الأمريكية، وتضع هذه البرامج في أساس أهدافها تحسين مهارة المحادثة بإحدى اللهجات العامية على اختلاف مناطقها، مثل اللهجة السورية، اللهجة العراقية... (Eun-kyeong, 2012).

فبرنامج تدريس اللهجة برنامج قاصر ومحصور في أهدافه، إذ يلبي حاجات ضيقة لعينة قليلة من المتعلمين، ويناسب مثلا تدريس لهجة عربية خاصة بوجهة المتعلم المسافر أو من ينوي الإقامة في وطن عربي. لكنه لا ينمي كفاية المتعلم اللغوية بالعربية الفصيحة، كما يفقر كفايته الثقافية التي تنحصر في جزء ضيق من الثقافة العربية المشتركة.

برنامج اللغة العربية الوسطى :

تم تطبيق هذه البرامج المعتمدة على اللغة الوسطى في بعض المعاهد الخاصة في الولايات المتحدة، ومنها معهد خدمة اللغات الأجنبية الفيدرالية ومعهد جونزهو بكينز وغيرها (Al- Batal, 1992).

هذه الطريقة في التدريس هي أيضا طريقة قاصرة، رغم تطويرها لمهارة المحادثة، وتسهيلها فهمَ البرامج الإعلامية العربية التي تتحدث باللغة العربية الوسطى، لكنها لا تمتد إلى طرفي المتصل، بل تُموضع كفاية المتعلم في وسطيته، مما يغيب عليه خصائص كل منهما، وبالتالي تكون كفايته معادلة أو تقل من كفاءة الأمي في الوطن العربي الذي لم يتمم تدرجه في المتصل.

بالنظر إلى ضعف هذه البرامج في تلبية حاجات المتعلم التواصلية واللغوية والثقافية، تأتي ضرورة تطبيق برنامج لغوي شامل تمتزج فيه العامية بالفصحى، وقد سعى العديد من المهتمين بهذا إلى تقديم حلول بديلة ومحينة لتجاوز ما يعيق تمكن المتعلمين من هذه اللغة، وهي حلول حاولت في تصوراتها التجسير بين النمطين في التدريس، وإرساء الجمع بين اللغة العربية الفصحى واللهجات المتعددة المنطوقة في جميع أنحاء الدول العربية.[١٦]

من خلال إعطاء مكانة خاصة للهجة في البرامج العربية، وقد يساهم ذلك في تحيين الممارسات داخل الفصول المختلفة. لكن النقاش الآن في هذا المجال يتجه إلى إمكانية هذا التجسير، أي كيفية أجرأة هذا التجسير والدمج بين النمطين داخل البرامج اللغوية بشكل يراعي حاجيات المتعلمين.

٣,٣ برنامج اللغة العربية لغة واحدة Arabic as one language :

[١٦] (انظر Al-Batal 1992؛ Alosh 1991، ١٩٩٧؛ Nicola 1990؛ Palmer 2007؛ Parkinson 1985؛ Ryding 1991؛ Wilmsen 2006؛ Younes 2015)

على العكس من رؤية الفصل للغة العربية، يقترح محمود البطل، وآخرون في كتاب العربية لغة واحدة Arabic as one language رؤية بديلة تعتمد على الاعتقاد بأن تنوع اللغة العربية لا يمثل كيانات منفصلة معزولة ولكنها جزء من نظام لغة واحد يسمى "العربية". هذه الرؤية تقدم اللغة العربية ككيان متعدد الأبعاد يتكون من مكونات متنوعة تتضمن العربية الكلاسيكية (الفصحى) واللهجات العربية الأخرى التي يستعملها جميع المتحدثين باللغة العربية.

يرتكز هذا التصور الموحد للغة العربية على الإيمان بأن جميع هذه المكونات لها شرعية في نظام اللغة العربية، وأن اللهجات يجب أن تنتمي إلى البرامج اللغوية العربية داخل الفصول الدراسية لبناء إطار تواصلي ذي فاعلية. لأن النمطين معا يؤديان وظائف ومهام معينة بنفس القدر من الأهمية. علاوة على ذلك، لا يؤمن هذا التصور بوجود تنظيم هرمي متأصل يكون فيه أحد التنوعين أكثر أهمية من الآخر أو تكون فيه إحدى اللهجات أكثر "عربية" من الأخرى. بل لا يمكن فصل هذه المكونات عن بعضها البعض. لأنها تشكل كلا واحدا ومتكاملا (Al-Batal,& al,2018).

شكل٤

نظرية العربية الموحدة/ التكاملية (البطل، ٢٠١٨، الشكل١,٢، ص٧٠)

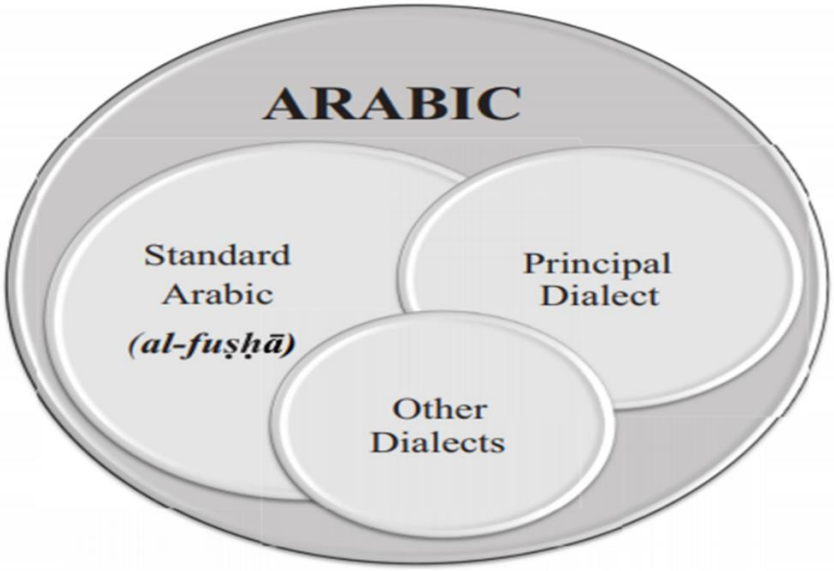


Figure 1.2 Arabic as one language vision

معالم برنامج العربية التكاملية

بمنطلق استنتاجي، يمكن تعريف برنامج العربية التكاملية على أنه برنامج يصهر نسقيين لغويين، نسق اللهجات العربية ونسق الفصحى، ويشكلان بذلك مادة لغوية واحة متكاملة تدرَّس في إطار مقاربة تهدف إلى تطوير كفايات المتعلم التواصلية والثقافية واللغوية في النمطين معا. إذ لا يمكن تمكين المتعلم من الكفاية التكاملية التي تعادل أو تقترب على الأقل من كفاءة المتكلم الفطري في

استعماله للغة العربية، من خلال برنامج مجزئ للغة العربية. فحتمية تكامل اللهجات مع الفصحى أمر لا بد منه إذا كان الهدف هو تطوير مناهج تستند إلى استخدام لغة واقعية وطبيعية وتعكس حقًا الأساليب المبتكرة في بيداغوجيا التدريس .

الكفاية التكاملية

تتكون الكفاية التكاملية التي يهدف البرنامج الجديد إلى بناءها لدى المتعلم غير الفطري في استعماله للغة العربية من" الكفاية التواصلية والثقافية واللغوية"، حيث تنصهر هذه الكفايات الثلاث لتشكل كفاية واحدة وسمت في هذا البحث بالكفاية التكاملية، والتي تأتي من سياق تحليل حاجات المتعلم من دراسات أقيمت في هذا الشأن.

الكفاية التواصلية واللغوية :

أظهرت نتائج تحليلات الأبحاث الحديثة أن دمج اللهجات في برامج اللغة العربية يمثل الاستجابة الأكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلم.

في دراسة استقصائية للمتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في الولايات المتحدة، أفاد كيرك بيلناب (٢٠٠٦) أن الأسباب التالية هي أهم ثلاثة أسباب تدفع المتعلمين لدراسة اللغة العربية:

(1)التفاعل مع الأشخاص الذين يتحدثون العربية؛

(2)السفر إلى العالم العربي؛

(3)تطوير فهم أفضل للثقافة العربية .

وفي دراسة أخرى استقصائية، توصل غسان الحسيني (٢٠٠٦) إلى نفس النتائج، وحدد الأسباب الثلاثة الأولى على النحو التالي:

(١) التحدث مع العرب؛

(2)السفر؛

(٣) فهم ثقافات العالم.

من الدراستين السابقتين نلاحظ أن دافعية المتعلم غير الفطري في تعلمه للغة العربية قائمة بالأساس على إرادته في التواصل بالعربية مع أبنائها والناطقين بها. وأن هؤلاء المتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية، يهتمون أولاً وقبل كل شيء بالتواصل مع المتحدثين باللغة العربية والتعرف على الثقافة العربية ثانيا. ولهذا لا يمكن تلبية هذه الاحتياجات إذا تم الاعتماد على برامج اللغة العربية الفصحى باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتواصل والتفاهم الثقافي، فهدف إعداد المتعلمين للتواصل مع الناطقين باللغة العربية لا يمكن تحقيقه من خلال البرنامج التقليدي بل من خلال التصور الجديد، لأن التحدث بطبيعة العربية ينبغي أن يتضمن استخدام اللهجات ومزجها مع

الفصحى اعتمادًا على اختلاف السياقات والمهام. ويجب أن تبني برامج التدريس استعداد المتعلمين للتحدث باللغة العربية الطبيعية والواقعية من حيث كيفية التواصل بها، ودمج اللهجات في البرامج الدراسية لن يقلل من معرفة المتعلمين بالفصحى[١٧]. وادخال المزيد من اللهجات لن يقلل من مدخلات الفصحى بسبب النسبة الهائلة من الأشكال المشتركة في جميع أنواع اللغة.

٢,٢,٣,٣. الكفاية الثقافية:

إن البرنامج القائم على "العربية التكاملية" والذي يدمج اللهجات هو الأكثر ملاءمة لمساعدة المتعلمين على تطوير فهم أوسع وأعمق للثقافة العربية. وقد شهد العقدان الماضيان اهتمامًا متزايدًا بالثقافة وسبل دمج الثقافة في برامج اللغة لمساعدة المتعلمين على تطوير الكفاءة بين الثقافات.[١٨]

إن التركيز على بناء الكفاية الثقافية كهدف مهم لتعلم اللغة قد قدم لمدرسي العربية أسئلة أكثر صعوبة. مثل: كيف يمكن تدريس الثقافة دون تعلم المتعلمين للهجات العربية ذات المحتوى الثقافي الهائل؟ هل يمكن للتركيز في التدريس على اللغة العربية الفصحى فقط أن يساعد المتعلمين على تطوير فهم ثقافي شامل؟ هل يجب تأجيل التعامل مع الثقافة حتى يسافر المتعلمون للدراسة في العالم العربي، مع الأخذ في الاعتبار أن جزءًا صغيرًا منهم فقط من يفعل ذلك؟ هل ينبغي أن تركز دراسة الثقافة على الأدب والقراءات حول الثقافة أم ينبغي أن تعكس أيضًا براغماتية اللغة كما تتجلى في التفاعلات الشخصية بين الأشخاص في الحياة الواقعية؟

إن التركيز على المعايير العالمية الثقافية للغة باعتبارها واحدة من الخمس المبادئ للغة يجعل من واجب مجال العربية إعادة النظر في مقاربته للثقافة والتعددات اللغوية التي تنقل هذه الثقافة. إذ لا يمكن للبرامج العربية أن تزود المتعلمين بثقافة أحادية البعد من حيث التنوع اللغوي الذي تعكسه. والفصل الدراسي يجب أن يكون بيئة حاضنة لجميع أنواع التعبير الثقافي باللغة العربية (Al-Batal,2018).

نماذج لبرامج العربية التكاملية :

اعتمادا على التصور المقدم أعلاه، يصبح السؤال، كيف يمكننا وضع هذه التنوعات المتعددة من اللغة العربية في المناهج الدراسية وكيف يمكننا إنشاء منهج "عربي واحد" يدمج اللهجة؟، الحقيقة

---

[١٧] لا بد من التأكيد على أن هذا البحث لا يدعو إلى إرساء اللهجات العربية في التدريس، بل يستهدف استثمار التلاحم القائم بين نسق اللهجة والفصحى في النسيج اللغوي العربي من أجل النهوض بكفاءة المتعلم الأجنبي وإقداره على التكيف اللغويLanguage Adaptation ، والانغماس اللغوي Language immersion في البيئة اللغوية الطبيعية بالأوطان العربية، والحقيقة أن هذا التصور يستدعي جهودا لسانية جبارة لتهييء المادة اللغوية المقدمة للمتعلم الأجنبي، وتهييء المصفاة اللغوية التي ستمر منها تعابير ومفردات اللهجة في درس اللغة أي عبر تفصيحها مثلا أو إرجاعها إلى أصولها في الفصيح.. إلخ، كما يستدعي هذا التصور في تنزيله استثمار المقاربة التقابلية وتقنيات المقارنة بين النسقين لبناء وعي لغوي لدى المتعلم بنمطي هذه اللغة والتقليل من توقفه أمام الهوة بين الاستعمالين. فالبحث لا يهدف إلى تعليم العاميات عوض الفصحى، إذ لن تحل اللهجة أبدا محل الفصحى، بل العكس يرمي هذا التصور إلى تذليل الصعوبات التي ستواجه المتعلم الأجنبي في تعلمه للغة العربية، عبر تنبيهه إلى إمكانية التجسير وتقليص الهوة بين الاستعمالين من خلال توشيج العلاقة بينهما، وعبر تقريب اللهجات من الفصحى من خلال استثمار آليات لسانية منطقية وعلمية، للوصول بهذا المتعلم كمؤدى عام إلى ملامسة الاستعمال الفطري لأبناء اللغة العربية.

[١٨] (انظر، على سبيل المثال، Byram و Gribkova و Starkey 2002 ؛ Fantini و Tirmizi 2006 ؛ Lustig and Koester 2006.).

أنه لا توجد إجابة واحدة على هذا السؤال ، حيث تم تطوير العديد من النماذج، واختلفت هذه الأساليب التي تناولت هذا التكامل .[١٩]

وبالرغم من اختلاف مقاربات التكامل والطرق المختلفة لتطبيقه ، فإن كل البرامج تشترك في الاقتناع بأن مسؤولية البرنامج العربي هي تمكين المتعلمين من التواصل بطريقة تقارب أو تشبه ما يحدث في العالم الحقيقي للغة العربية، و تزويدهم بالقدرة على فهم الاختلاف وتطبيقه.

خاتمة:

في نهاية هذا البحث، يمكن القول: من الضروري الاعتماد على كفاية الناطق العربي الفطري كمرجع أساس في بناء البرامج اللغوية العربية للناطق غير الفطري؛ لأن معرفة تمكن هذا المتعلم من العربية وعدم تمكنه يرجع بالأساس إلى قياس مدى قدرته على ملامسة الكفاية الفطرية الطبيعية.

واللغة العربية في طبيعة استعمالها الآني داخل الأوطان العربية تعرف نمطين اثنين، وهما نمطان يشكلان الكفاية اللغوية للمتكلم العربي.

وإذا سلمنا بهذا الأمر واستوعبته برامجنا في تدريس هذه اللغة كان النهوض بزيادة متكلميها ناجحا من حيث ملامسته لوضع استعمالها الطبيعي.

لكن واقع هذا الدمج بين النمطين اللغويين في البرنامج الموسوم بالعربية التكاملية، وديدكتيك تهيئ هذه المادة اللغوية التي تقتضي دمج اللهجات لا يجب أن يكون زاحفا ومتعسفا على اللغة العربية الفصحى. بل يجب أن يكون تكميليا وسادا للثغرات الوظيفية. ولن يتأت هذا الإتمام في استعمال المتعلم الأجنبي إلا بتأدية اللغة العربية في توحدها فهما وإنتاجا.

وهذا التصور في الأخير هو تصور يعكس الجانب الطبيعي لاستعمال المادة اللغوية العربية، إذ لا يمكن بأي حال إنكار وجود ازدواجية لغوية في الاستعمال العربي.

كما لا يمكن إنكار حاجات المتعلم الأجنبي إلى التواصل مع المتكلمين العرب، ورغبتهم في التعرف على التنوعات الثقافية المحلية والمتصلة في الآن نفسه. وإذا سلمنا بالحتميتين السابقتين كان لزاما أن نتبنى مقاربة تدمج وتسمح للمتعلم أن يتدرج في المتصل اللغوي العربي الفطري، رغم أن هذا التدرج يجب أن يكون معكوسا، إذ يتعلم اللغة المكتوبة/ الفصحى ويصل إلى اللغة المنطوقة المجردة من قيود التقعيد/ اللهجات كإتمام لكفايته اللغوية وتوسعتها.

---

[١٩] لمعرفة هذه البرامج والفرق بينها في تنزيل التصور أنظر ورودها في الدراسات المدرجة ضمن كتاب Arabic as one language الذي اعتمده البحث في مقاربة التصور الجديد للعربية التكاملية، من هذه البرامج:
"جامعة كورنيل؛
وجامعة بريغهام يونغ؛
وجامعة ويسترن ميشيغان؛
وجامعة أريزونا؛
وجامعة تكساس في أوستن؛
ومركز اللغات الأجنبية معهد الدفاع."(ص. ١٣- ١٨).

وفي الأخير يمكن الإشارة إلى سؤال ملح أمام هذه الرؤية اللسانية في تدريس العربية لغير أبنائها؛ وهو سؤال متعلق بالكيف، هذا يعني طرح سؤال من قبيل: كيف يمكن وضع التنوع اللغوي العربي في برنامج لغوي موحد؟، وقبل ذلك كيف يمكن بناء واختيار مادة لغوية تجمع بين النسقين؟، هذه الأسئلة المرتبطة بالكيف أمام التصورات النظرية هي تحديات طبعا، والتصور لا يكتمل إلا بالإجابة عنها، لكن يمكننا أن نشير إلى أن الجهود اللسانية العربية الحديثة هي جهود جبارة، ويمكن الاستفادة منها في بلورة هذا المشروع وتنزيله، ومن الأمثلة الواردة ما أشرنا إليه سابقا: من استثمار المقاربة التقابلية اللسانية، والتواضع على مصفاة ديدكتيكية إما بالتفصيح أو العودة بالتعبير إلى أصوله الفصيحة، والاستناد على المعاجم المقارنة بين النسقين.

قائمة المراجع

أولًا: الكتب

الأمير، خالد. (٢٠٠٤). حقوق الأقليات في لغة الحق ولغة القانون. الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس.

الأنيس، إبراهيم. (٢٠١٠). اللهجات العربية. القاهرة: لجنة البيان العربي.

البدوي، سعيد محمد. (١٩٧٣). مستويات العربية المعاصرة في مصر. القاهرة: دار المعارف.

بن عمار، سلمان. (٢٠١٤). النهضة اللغوية وخطاب اللهجة الفرنكوفونية في نقد الاستعمار اللغوي الجديد: حالة المغرب. الرياض: مركز نماء للبحوث والدراسات.

السيوطي، جلال الدين. (١٩٥٨). المزهر في علوم اللغة وأنواعها (تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد علي البجاوي، محمد جاد المولى). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

السيوطي، جلال الدين. (٢٠٠٨). الإتقان في علوم القرآن. بيروت: مؤسسة الرسالة.

السمراوي، إبراهيم. (١٩٩٤). في اللهجات العربية القديمة. بيروت: دار الحداثة.

الفاسي الفهري، عبد القادر. (٢٠١٣). السياسة اللغوية في البلدان العربية. الدار البيضاء: البيت المتحد الجديد.

مختار، الغوث. (١٩٩٧). لغة قريش. بيروت: دار المعراج الدولية.

موسى، نهاد. (٢٠٠٣). الثنائيات اللغوية في قضايا اللغة العربية: من عصر النهضة إلى عصر العولمة. عمّان: دار الشروق.

الموسى، نهاد. (٢٠١٣). اللغة العربية وسؤال المصير. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

مكتبي، نذير. (١٩٩١). الفصحى في مواجهة التحديات. بيروت: دار البشائر الإسلامية.

عبد الله، محمد فريد. (٢٠٠٩). في فقه اللغة العربية. بيروت: دار البحر.

ثانيًا: المقالات والدراسات العلمية

حركات، إبراهيم. (١٩٦٤). اللهجة المغربية أفصح اللهجات العربية. مجلة اللسان العربي، ٤، ٣٣.

سالمي، فاطمة. (٢٠١٠). اللهجات العربية روافد للفصحى. حوليات كلية اللغة العربية، ٣٠، ٣١–٤٤.

علي محفوظ، علي. (١٩٧٨). تقريب العامية إلى الفصحى. مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٤١.

الأمراوي، فؤاد. (٢٠١٨). التفاعلات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة مدد العربية، ٣، ١٤١–١٩٤.

الأمراوي، فؤاد. (٢٠٢٠). نحو بناء وتطوير الكفاية التواصلية الفعالة في اللغة العربية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

يون، كيونغ-يون إي. (٢٠١٢). أفضل منهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها من منظور علم الاجتماع اللغوي. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠١، ٩١–١٠٠.

حسيني، غسان. (٢٠٠٦). من يدرس العربية ولماذا؟ دراسة في توجهات الطلبة. حوليات تعليم اللغات الأجنبية، ٣٩، ٣٩٥–٤١٢.

عبد العزيز، محمد. (١٩٨٦). عوامل تطور الاستعمال العربي الحديث. المجلة الدولية لعلم اجتماع اللغة، ٦٢، ١١–٢٤.

فيرغسون، تشارلز. (١٩٥٩). الازدواجية اللغوية. مجلةWord ، 15، .340–325

ثالثًا: المصادر الدينية

القرآن الكريم. برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.