أبعاد الازدواج اللغويّ في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائيّة

*جميلة عابد أبو مُغَنّم**

ملخص

يتناول هذا البحث أبعاد الازدواجية اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فعلى الرغم من كونها حالة لسانية طبيعية لا تخلو منها المجتمعات الإنسانية إلا أنها تلقي بظلالها على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولقد قصد هذا البحث استبصار علاقة الازدواجية بأهداف المتعلمين الإبلاغية، والمناهج التعليمية، ومجتمع اللغة الهدف، ومعلم اللغة الثانية، وقدمت الدراسة في ضوء المنهج الإحصائي الوصفي استقراء لاتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية نحو العامية الأردنية، فكشفت عن اتجاهات إيجابية نحو تعلم العامية إلى جانب المستوى الفصيح، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مقترحا يقوم على استثمار التقاطعات المشتركة بين الأنماط اللغوية العامية والفصيحة؛ لردم الهوّة بين المستويين، كما قدمنا نموذجا لأنماط لغوية بدت فيها ظلال الازدواجية في كتابات تعبيرية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

الكلمات الدالة: الازدواجية اللغوية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الفصحى والعاميّة، اللسانيات الاجتماعية.

المقدمة

إن قضية الازدواجية (الفصحى والعامية) من القضايا اللغوية التي تثير الجدل والنقاش بين رجال الفكر والقلم في مختلف البلاد العربية؛ ذلك أن الفصحى لا يعرفها إلا المثقفون، ولا يخاطب بها إلا طوائف محددة من المجتمع، أما العامية فهي كثيرة الأنواع، وتختلف اختلافا بيّنا، لا من قطر إلى قطر، بل من مدينة إلى مدينة في القطر الواحد.

إذن، نحن –عرب اليوم – بين لغة فصحى، تشكل قاسما مشتركا بين أبناء العربية شرقا وغربا، وهي لغة الإعلام والثقافة، ولهجات عامية عديدة، تمثل لغة التخاطب اليومي إذ يتفاهم بها الناس في تعاملاتهم اليومية.

ويؤمن اللغويون بأن اللهجات ظاهرة لغوية لا تخلو منها المجتمعات الإنسانية، كانت منذ القدم وستبقى ما بقي الإنسان، ولكن في الوقت نفسه تلمّسوا أثر هذا التباين اللساني بين المستوى المكتوب أو الرسمي والمستوى المنطوق أو التداولي في متعلمي اللغة العربية من أبنائها أولا ومن الناطقين بغيرها ثانيا. فقد كشفت استبانة قام بها طوقان (1998) على عينة من متعلمي العربية الفصحى في الأردن والبحرين أن ثلاثة أرباع العينة المدروسة وجدت في الازدواجية اللغوية عاملا مثبطا صرفهم عن استكمال الدراسة، كما بينت أن 69.74 % من أفراد العينة اعتبروا التفاوت بين النمطين اللغويين – الفصحى والعامية– سببا رئيسا وراء توقفهم عن دراسة الفصحى.

وتناولت دراسة القفعان والفاعوري (2012) بعنوان (تاثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) أثر الازدواجية في عملية تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقدمت في ضوء النتائج اقتراحا يقتضي تعليم اللغة العربية الفصحى، لأنها ذات قدرة اتصالية أكبر من العامية التي تنحصر قدرتها الاتصالية في إقليمها الضيق.

كما ارتأت بعض الدراسات توضيح ملامح الازدواجية في الأدب العربي، ومنها دراسة مها العتوم (2007) المعنونة بـ (الازدواجية اللغوية في الأدب) حيث عرضت نماذج شعرية عربية تجلّت في مظانها الازدواجية من غيرأن تخلّ بالمستوى الفصيح.

كما تناولت دراسة حنان عمايرة (2007) الموسومة بـ (الازدواجية والخطأ اللغوي) الأنماط اللغوية التي بدت فيها ظلال الازدواجية، وقامت بتحليلها في ضوء النظر اللساني الاجتماعي سعيا إلى تفسير الخطأ اللغوي ومعالجته.

وتتماز هذه الدراسة في أنها تكشف أواصر العلاقة بين الازدواجية ومكونات العملية التعليمية المتمثلة بالمنهاج والمعلم والمتعلم والمجتمع المحتضن للغة الهدف، وذلك من منظار اللسانيات الاجتماعية، كما استثمرت الدّراسة معطيات المنهج

* مركز اللغات، الجامعة الأردنية، عمان. تاريخ استلام البحث 2015/4/25 وتاريخ قبوله 2015/5/28.

©2015 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الإحصائي الوصفي في استقراء اتجاهات متعلمي العربية نحو العامية الأردنية، فلم تفترض مسبقا أن الازدواجية ستحول دون تحقيق أهداف الدارسين أو ستقف حجر عثرة في سبيل اكتسابهم للغة، أو ستتعارض وحاجاتهم الإبلاغية؛ لذا كان لابد من الاطلاع على اتجاهاتهم نحو العاميةّ في الأردن، وتم ذلك من خلال "استبانة" وُزِّعت على المتعلمين في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وفي ضوء النتائج قدّمت مجموعة من المقترحات سبيلا للعلاج، ومنها اقتراح يقوم على استثمار الدوالّ والتراكيب والأنماط والأساليب اللغوية المشتركة بين المستويين الفصيح والعامي، بقصد ردم الهوة و تحقيق أهداف عديدة في آن واحد، أي تحقيق أهداف الدراسين التي رسموها لأنفسهم وتطوير قدراتهم الاتصاليّة للتمكن من الاندماج في المجتمع. كما عرضت الدراسة نموذجا للأخطاء اللغوية الناتجة عن الازدواجية في كتابات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، التي تقاطعت في بعض جوانبها مع أخطاء أبناء اللغة العربية.

أولا: الازدواجية اللغوية في اللسانيات الاجتماعية

يشكل علم اللغة الاجتماعي واحدا من أهم مصادر علم اللغة التطبيقي، وهو العلم الذى يدرس اللغة من حيث علاقتها بالمجتمع، ويحاول الكشف عن القوانين والمعايير الاجتماعية التى توضح وتنظم سلوك اللغة وسلوك الأفراد نحو اللغة فى المجتمع (بشر، 1998)، فاللغة في الطرح السوسيولوجي كائن اجتماعي حي (زيدان، 1988) ينمو وينضج ويتفاعل مع الظروف الاجتماعية، ويؤثر ويتأثر بالمجتمع، ويتضمن هذا التفاعل علاقة اللغة بالثقافة ومجتمع الكلام وأنظمة الاتصال.

وتهتم اللسانيات الاجتماعية في دراسة اللغة بوصفها تتحقق في المجتمع، أي تدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي (الراجحي، 1992)، والازدواجية اللغوية (Diglossia) وليدة هذا التفاعل اللغوي الاجتماعي؛ فهي حالة لسانية اجتماعية تعني تعدد المستويات اللغوية داخل اللغة الواحدة، أي " تقابل شكلين أو مظهرين أو مستويين لغويين في إطار اللغة نفسها... فالفرق بينهما فرق فرعي لا جذري"(الموسى، 1987)، وبذلك تكون المستويات الفرعية قد خرجت من رحم اللغة الأم، وترتبط بها ارتباطا مكينا في كثير من خصائصها النطقية والتركيبية والأسلوبية.

وقد يلتبس الأمر على بعض المثقفين فيطلق لفظ (الثنائية اللغوية) (Bilingualism) على العربية بلهجاتها؛ وقد خالفوا الصواب في ذلك؛ لأن الثنائية مصطلح يدل على "وجود لغتين مستقلتين (من أرومتين مختلفتين) تعيشان جنبا إلى جنب في مجتمع واحد، ويستطيع كثير من أبنائه استعمالهما معا وبشكل اعتيادي في التواصل اليومي" (طوقان، 2007)، كالفرنسية والألمانية في سويسرا، والفرنسية والإنجليزية في كندا.

ويذهب جمهور الباحثين العرب المعاصرين إلى أن الازدواجية ظاهرة طبيعية في اللغات جميعها؛ فليست العربية بدعا في ذلك، إذ إن وجود أكثر من مستوى للأداء اللغوي من الأمور التي تنسجم مع بنية أي مجتمع، فاللغة "مادّة اجتماعية، بمعنى أنها تخطو وتنمو وتنهض وتتخلف وتندثر وفقا للتعامل الإيجابي أو السلبي الذي تتلقاه من مجتمعها (علوي وآخرون، 2007)، والمجتمعات الإنسانية متفاوتة في مستوياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، واللغة مرآة كل هذه الأبعاد .

ونظرا لانتشار اللغة العربية في بيئات جغرافية مختلفة وامتدادها عبر التاريخ، كان التعدد اللهجي واقعا لغويا لا مفر منه، وما العاميات في حياتنا اليوم إلا امتداد في بعض جوانبها للهجات عربية موجود منذ القدم في جزيرة العرب، منها مثلا الكشكشة وهي لغة ربيعة ومضر إذ يجعلون بعد كاف الخطاب المؤنث شينا فيقولون: "بكش وعليكش"، وكذلك العجعجة في لغة قضاعة، إذ يجعلون الياء المشددة جيما، فيقولون في تميمي "تميمجّ". ومن ذلك الاستنطاء في لغة سعد بن أبي بكر، وهذيل، والأزد، وقيس، والأنصار، تجعل العين الساكنة نونا إذا جاورت الطاء كـ "أنطى" في أعطى. وغيرها من اللهجات كالوتم في لغة اليمن، والوهم في لغة كلب، والفحفحة في لغة هذيل (ضيف، 1960)، ونجد أثر هذه اللهجات في عامياتنا اليوم في مشرق الوطن العربي ومغربه.

ومما ساهم أيضا في ظهور العامية ما مرت به المجتمعات العربية من أحداث سياسية كالفتوحات الإسلامية، حيث "تلاقت اللهجات العربية ولغات الأمم المفتوحة، وهذا الاختلاط الذي أعقب الفتح أحد العوامل في تشكيل اللهجات العامية فيما بعد فقد أدى بمرور الزمن إلى تحول ألسنة العرب أنفسهم" (الموسى، 1987)، "إذ إن العرب الذي تناوشوا الممالك المفتوحة، تناوشتهم هي الأخرى بتأثير لهجي،لم يكن لهم محيص عنه " (العتوم، 2007).

ومن أكثر العوامل السياسية التي أثرت في اللغة العربية الاستعمار ومحاولاته لفرض لغته على البلاد، ونجد أثر ذلك بينا واضحا في بلاد المغرب العربي. كما يؤدي الاحتكاك بين شعبين نتيجة التجاور أو التجارة سببا في التأثير والتأثر بين لغتي الشعبين، ويكاد يقتصر هذ التأثير على المفردات أما قواعد تلك اللغة وأساليب الصوت لا يمكن انتقالها من لغة إلى أخرى إلا بعد صراع مرير بين اللغتين (النحاس، 1977).

وتقوم الحركة الأدبية بدور مهم في تطوير اللغة، كتأثير الترجمة في اللغة من حيث نقل أساليب اللغة المترجم عنها إلى اللغة المترجم إليها، وظهرت كثير من الأخطاء نتيجة الترجمة والتأثر بلغات أخرى مثل قولنا (يؤثر على) والصواب (يؤثر في)، وهي ترجمة للكلمة الإنجليزية (effect on).

وتجدر الإشارة إلى أن التغيرات والانحرافات التي أصابت اللغة العربية كانت جليّة واضحة في الجانب المنطوق منها على وجه التحديد، بينما احتفظت اللغة المكتوبة بأصالتها ورصانتها، "فالتغير وانحطاط المستوى يبقى في العاميات التي يتحدث بها الناس ولا يمس الفصحى بسوء، لأن التغير والتطور غالبا يحدث في لغة الناس اليومية بشكل أوضح مما هو في الفصيحة، فتبقى اللغة سليمة من التغيير" (القفعان والفاعوري، 2012). ولكن مع ذلك قد يتداخل المستويان لدى المتعلمين، وذلك لعدم قدرة المتعلم ابتداء على استدخال النمط الفصيح بشكل صحيح وسليم، لأنه إما نشأ في الوسط العامي وتمكّن منه إذا كان من أبناء اللغة، أو تعلّم اللغة الفصيحة في وسط عاميّ إذا كان من الناطقين بغير العربية؛ فاختلط عليه بذلك المستويان فظهر الخطأ المكتوب أو المنطوق.

وعلى الرغم من تعدد عوامل ظهور الازدواجية إلا أن العامية ترتبط ارتباطا مكينا بالفصحى، إذ إن كثيرا من الكلمات العامية كلمات عربية فصيحة، قد أصابها بعض اللحن أوالتحريف، من حذف[1] أو إبدال[2] أو قلب[3] أو زيادة[4] أوانزياحات دلالية[5] أو تغيير في المفردات من جهة المبنى والمعنى (فريحة، 1955)، ولكنها لا تنسلخ عنها كثيرا، ففي التباين الخارجي ائتلاف ضمني، وكان هذا السبب مدعاة لكثير من اللغويين للدعوة إلى تفصيح العامية انطلاقا من مبدأ أن الفرق بين العامية والفصحى لا يزال ضئيلا (الناقة، 1985)، فكثيرا ما نتسرع ونصدر أحكاما بعامية بعض الألفاظ " ثم نجد بعد رجع النظر وتجاوز الخاطر الأول والتقصي في الاستقرار أن لما خطأنا وجها عاليا في الصواب" (الموسى، 1984)، ونستطيع أن نقارب بين العامية والفصحى من خلال تفصيح الكلمات العامية التي غالبا لا تنحرف عن الفصحى إلا انحرافا يسيرا، ويمكن بالدربة والممارسة أن يعتادها اللسان فتغدو طبعا وسجية ونمطا لغويا سليما.

ثانيا: الازدواجية اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أشارت كثير من الدراسات إلى أن الازدواجية تمثل عقبة في تعليم اللغة العربية لأبنائها أولا ثم لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وكشفت أن للازدواجية آثارا سلبية على اكتساب المتعلمين للغة، لاسيما إذا كانت اللغة ثانية، وما انفكت هذه الظاهرة تؤرق اللغويين المعاصرين، ورأوا في العامية انحرافا وعقبة تحول دون تحقيق أهداف الدارسين، فإذا تطلعنا إلى نشر العربية في العالمين ونستأنف دورا حيويا حضاريا فإن الازدواجية تقوم في وجه هذا الانتشار كالجدار، ذلك أن الدارس من غير أبناء العربية اعترضه الحيرة، وهو يتطلع إلى تعلّم اللغة العربية، لأنه ينشد لغة تمكنه من أن يقرأ وأن يكتب وأن يتحدث، وإنه إذا تعلم إحدى اللهجات المحكية لم يمكنه ذلك من التحدث بالعربية في غير البيئة المحلية لتلك اللهجة، فتوقعنا الازدواجية في مفارقة محرجة حين يتكلم إلينا غير العربي بالفصحى فيجد أن جمهور الناطقين بالعربية يعزفون عن مجاراته (الموسى،1987)، مما يؤثر في تحقيق كفايته التواصلية، ويحول دون اندماجه في مجتمع اللغة.

ولكن كما أقررنا في مستهلّ الحديث فإن تعدد المستويات اللغوية واقع لا مفر منه، فالعامية أداة الاتصال بين الناس، وليس لنا أن نتصور اختفاءها، ولا يعدو الأمر وراء إنكارها في أن يكون تجاهلا لواقع يفرض نفسه، او تسرعا في إصدار الأحكام العلمية أو مزايدة لهدف (طعيمة، 1989)، وهذا مدعاة للنظر إلى الازدواجية بعين الباحث المعالج لا المنكر الرافض؛ بغية إيجاد حلول تنأى بنا عن التنظير وترتقي بواقعنا اللغوي.

لذا قصدنا استبصار أوجه العلاقة بين الازدواجية والبيئة التعليمية من **منهاج** و**معلمين** و**متعلمين**، وفي ذلك مقصد علمي يهدف إلى تحديد دور كل من هذه العوامل في التقليل من الازدواجية، لأن تجاهل هذه العلاقة يؤثر سلبا على العملية التعليمية، ويعمّق من حدة الازدواجية، وكان لزاما علينا استقراء اتجاهات المتعلمين نحو التنوع اللغوي، بغية تحقيق مآربهم وانسجام ما يقدم لهم مع ما ينشدونه.

أ- الازدواجية اللغوية والحاجات الإبلاغية للمتعلمين

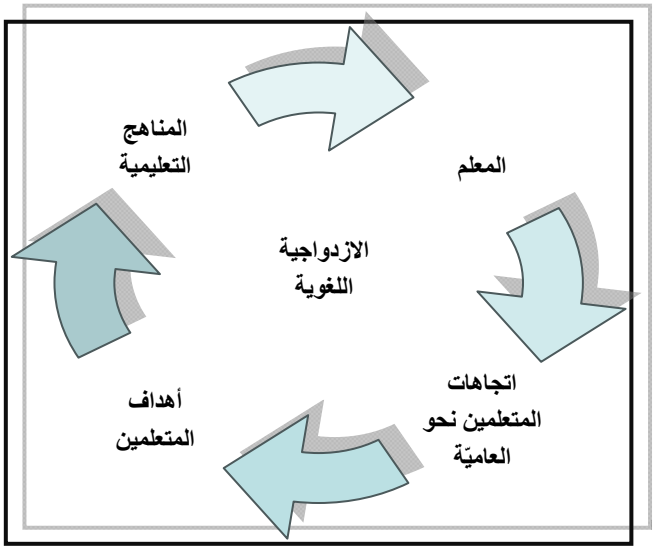
تتباين حاجات الدراسين الإبلاغية من تعلم اللغة العربية، وتنطلق هذه الغايات والحاجات من دوافع نفسية داخلية تحرك المتعلمين نحو اكتساب اللغة. ومن المتعلمين من تحركه دوافع غرضية، كمن يتعلمها طمعا في وظيفة في بلد عربي، أو من أجل ممارسة شعائر الدين الإسلامي، أو من أجل قضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العربي، أو لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسية (طعيمة، 1989)، ومن المتعلمين من تحركه دوافع تكاملية بهدف الاندماج في المجتمع، وبغيه التعرف إلى ثقافته، وفهم عاداته وتقاليده.

يرتبط تأثير الازدواجية في المتعلم بناء على غاياته من تعلم اللغة، فلا تقف الازدواجية اللغوية حجر عثرة في سبيل بعض المتعلمين، بينما قد تحول دون تحقيق الغرض للآخرين، فمن ينشد تعلم اللغة بهدف البحث العلمي مثلا، فلن تشغله

العامية بحال، لأن هدفه يتجه بالكليّة نحو العربية الفصحى، بل يحرص على تعلم "**فصحى التراث**"[6] بهدف الاطلاع على النصوص في مصادرها، وهذا هدف المستشرقين في الأغلب. وكذلك الحال مع من ينشد تعلم اللغة لهدف التفقه في الدين، فالمتعلم هنا يرمي من تعلم اللغة القدرة على قراءة القرآن الكريم، وفهم علومه وأحكامه، ولن يتأتى للمتعلم هذا الهدف إلا بتعلم العربية بأنماطها وتراكيبها وأساليبها البيانية، فيشغله هدفه هذا عن الالتفات إلى العامية.

وإذا كان غرض المتعلم الأجنبي العمل أو التواصل الاجتماعي مثلا، فهو في حاجة لتعلم العامية، وعندئذ تسقط كل الدعوات والمواقف المتشددة والمبدئية حيال مسألة الفصحى، ويصبح غرض المتعلم هو المعيار المحدد، وتكتب الدروس باللهجة العامية (عشاري، 1983).

ونحن وإن كنا نرى في تعليم الفصحى خلاصا من الازدواجية اللغوية إلا إنه لا يمكننا أن نفرضها على المتعلمين، فمنهم من يهدف إلى تعلم العامية بقصد الاندماج مع المجتمع العربي، أو لأهداف أكاديمية ترتبط بدراسات اجتماعية أو لأهداف سياسية، أو أهداف أخرى قد يرفض المتعلم التصريح عنها، فليس لنا هنا إلا أن نعلمه العامية التي يريدها، ونحتفظ برغباتنا وميولنا في تعليم الفصحى حبا بها أو حفاظا عليها.



شكل 1. العلاقة بين الازدواجية والبيئة التعليمية

ب- الازدواجية اللغوية والمناهج التعليمية

يعد المنهج عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، لأنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن يُنمّى لديه من قيم واتجاهات (طعيمة، 1989).

وتُبنى مناهج تعليم اللغة الثانية وفق رؤية علمية لسانية، تحدد الأسس العامة التي يقوم عليها المنهج ومكوناته، وكيفية ترابط هذه المكونات في تحقيق الأهداف المرجوّة من تعلم اللغة الثانية، كما يجب أن تبنى وفق تحليل مسبق للحاجات الإبلاغية للمتعلمين، وليس على أساس تفضيل المعلم أو المؤسسة التعليمية التي يعمل بها (عشاري، 1983).

وبالكشف عن اتجاهات متعلمي اللغة العربية[7] تبيّن أن لديهم رغبة شديدة في تعلم المستوى العامي إلى جانب المستوى الفصيح، وهذا مدعاة لأن يأخذ مصممو المنهاج هذا الرأي بعين الاعتبار، وبعيدا عن الدعوات التي تقول بأن العامية غالبا تقابل بالرفض وعدم القبول، ذلك لأن تاريخ الدعوة إلى العامية محفوف بالدعوات الاستعمارية (أبوسيف، 2008)، إلا أننا يجب أن ننأى بالمتعلمين عن رؤانا الشخصية ومواقفنا الخلافية حول تعليم العامية.

ولا شك في أن تعليم الفصحى في المناهج العامة أولى لعدة أسباب عملية ومنهجية، ومنها أن العامية في العربية ليست واحدة بل عاميات متعددة ومتباينة من قطر إلى قطر بل تتنوع داخل القطر الواحد، أضف إلى ذلك أن العامية ضيقة لفظا وفكرا فاللغة التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية لغة حديث واستماع، وليست لغة قراءة و كتابة لا تمكن الفرد من اكتساب المعرفة (الساريسي، 1988).

كما أن في اختيار الفصحى منطلقا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خدمة عظيمة للإسلام والمسلمين، فإن

الفصحى هي دعامة كبرى لوحدة كيان العالم العربي والإسلامي، وفيه أيضا خدمة لمقوماته الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية (الألوائي، 1985).

فالقول بتعليم الفصحى على وجه العموم أقرب إلى المنطق وأكثر حكمة، ولكن في الوقت نفسه يجب ألا يكون الطالب معزولا عن المجتمع، فمتعلم الفصحى يستطيع أن يخاطب المجتمع فيفهمه، ولكن يعجز عن إدراك خطاب المجتمع، وهذه عقبة يمكن تجاوزها من خلال تدريس العامية لأغراض خاصة [8]، أو تنظم أندية لغوية، أو تفعيل برنامج الانغماس اللغوي[9] أو الشريك اللغوي[10] (أبوسيف، 2008)، ويمكن أن تشتمل بعض الدروس في المناهج على ملحق يتضمن بعضا من العبارات العامية الشائعة، مما يساهم في اندماج الطالب في مجتمع اللغة، وينأى به عن أزمة الازدواجية.

ج- المعلم والازدواجية اللغوية

المعلم أيقونة العملية التعليمية وأساسها، وهو أكثر العناصر تأثيرا في المتعلمين، إذ لا يقتصر دور معلم اللغة الثانية على تعليم الطالب الأجنبي أساسيات اللغة ونظامها، بل يمتد إلى أبعد من ذلك، حيث يمثل في نظر الطالب اللغة والثقافة، بل المجتمع بكامله، لذا "لا بد من معلم متمكن من اللغة العربية ويكون عارفا بمفرداتها وقواعدها وأصواتها، وعلى علم ودراية بما يعلم وكيف يعلم، إذ ليس كل من تخصص في اللغة العربية قادرا على تعليمها للناطقين بغيرها" (القفعان والفاعوري، 2012)، فعلى الرغم من الدور الكبير الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية إلا أنه قد يكون سببا في تعميق مشكلة الازدواجية كأن يكون المعلم غير ملم بأحدث نظريات اللغة الثانية وأحدث التقنيات ووسائل التكنولوجيا وطرائق التدريس، والعقبات التي تعترض سبيل الدارسين، مما يجعله يتخبط في تعامله مع أخطاء الطلبة لاسيما الأخطاء الناجمة عن الازدواجية، فلا يصححها أو يتجاهلها، أو قد يخلط في حديثة بين العامية والفصحى مما قد يسهم في ضعف مستوى الطلبة في استخدام اللغة الفصيحة، وتعميق حدّة الازدواجية.

لذا على معلّم اللغة الثانية أن يتحلى بالفهم والإدراك لطبيعة المتعلم واللغة والمجتمع، ويوضح للطالب منذ البدء أن اللغة العربية تخضع لظواهر لغوية كغيرها من اللغات، وأن اللهجات خرجت من عباءة العربية الفصحى، وهي ظاهرة لا تخلو منها المجتمعات الإنسانية بل قد تكون موجودة في لغة الطالب نفسه.

ويبين له أن العامية لا تنسلخ عن الفصحى بل إن الكثير من الكلمات العامية هي كلمات فصحى، ولكنها قد تنحرف في بعض طرائق نطق أصواتها أو أنظمتها عن قوانين الفصحى، وهذه عقبة يمكن تجاوزها إذا تعلم الطالب اللغة الفصحى المعاصرة التي تشكل وسطا بين العامية والفصحى، والاندماج بالمجتمع الحاضن لهذه اللغة.

ويحرص المعلم على الخطاب الفصيح اليسير، فلا يرهق الطالب بالغريب من الكلام والشاذ من القواعد، ويشجع الطالب على تعلم العامية من خلال احتكاكه بالمجتمع أو الالتحاق بدورات خاصة.

د- اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية الأردنية

قصدت في هذا المبحث الكشف عن "اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية في الأردن"، وأهدفُ من ذلك إلى استقراء ردود أفعال المتعلمين نحو الازدواجية اللغوية، ومدى رغبة الطلاب في تعلم المستوى العامي. وتتضمن هذه الدراسة وصفاً للعينة وطريقة اختيارها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل هذه البيانات، ومناقشة نتائج الدراسة:

منهجية الدراسة

تقوم هذه الدراسة على استخدام منهجين من مناهج البحث العلمي هما:

أ- **المنهج الوصفي التحليلي:** وقد استخدم هذا المنهج لاستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة" باتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية في الأردن".

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية العشوائية، حيث تم توزيع الاستبانات على عينة من "متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية" للفصل الدراسي الثاني من عام 2015/2014م، وبلغ حجم العينة (79) طالبا من المستوى الخامس والسادس والسابع والثامن، ومن مختلف الجنسيات.

أداة الدراسة

"**الاستبانة**" "**مقياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية**"

تكونت أداة الدراسة من أسئلة الدراسة المتعلقة بـ(اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية، التي تتمثل في الفقرات (1-11).

عرض النتائج

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية، وفيما يلي الإجابة عن سؤال الدراسة التالي:

1- سؤال الدراسة: ما مستوى اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية؟

للإجابة عن السؤال الدراسة، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن " اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية"، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (1)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى فقرات اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية مرتبة ترتيباً تنازلياً

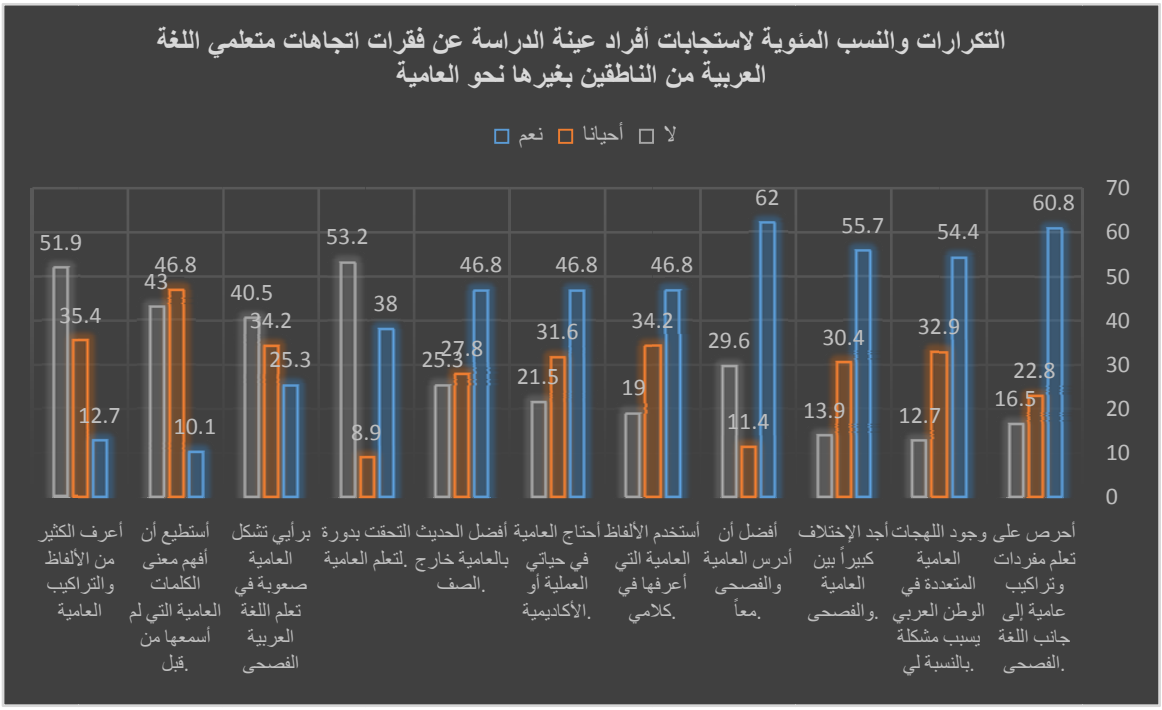
الرقم	الفقرة	نعم		أحياناً		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
		ت	%	ت	%	ت	%				
1	أحرص على تعلم مفردات وتراكيب عامية إلى جانب اللغة الفصحى	48	60.8	18	22.8	13	16.5	2.44	0.76	1	مرتفع
6	وجود اللهجات العامية المتعددة في الوطن العربي يسبب مشكلة بالنسبة لي	43	54.4	26	32.9	10	12.7	2.42	0.71	2	مرتفع
9	أجد الاختلاف كبيراً بين العامية والفصحى	44	55.7	24	30.4	11	13.9	2.42	0.73	3	مرتفع
7	أفضل أن أدرس العامية والفصحى معاً	49	62.0	9	11.4	21	29.6	2.35	0.88	4	متوسط
11	أستخدم الألفاظ العامية التي أعرفها في كلامي	37	46.8	27	34.2	15	19.0	2.28	0.77	5	متوسط
4	أحتاج العامية في حياتي العملية أو الأكاديمية	37	46.8	25	31.6	17	21.5	2.25	0.79	6	متوسط
8	أفضل الحديث بالعامية خارج الصف	37	46.8	22	27.8	20	25.3	2.22	0.83	7	متوسط
2	التحقت بدورة لتعلم العامية	30	38.0	7	8.9	42	53.2	1.85	0.95	8	متوسط
5	برأيي تشكل العامية صعوبة في تعلم اللغة العربية الفصحى	20	25.3	27	34.2	32	40.5	1.85	0.80	9	متوسط
10	أستطيع أن أفهم معنى الكلمات العامية التي لم أسمعها من قبل	8	10.1	37	46.8	34	43.0	1.67	0.65	10	منخفض
3	أعرف الكثير من الألفاظ والتراكيب العامية	10	12.7	28	35.4	41	51.9	1.61	0.71	11	منخفض
	المتوسط الحسابي العام							2.12	0.33		متوسط

يتضح من الجدول رقم (1) أن المتوسطات الحسابية لـ (اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية)، تراوحت ما بين (2.44 و1.61)، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (2.12)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.44)، وبانحراف معياري (0.76)، وقد نصت الفقرة على) أحرص على تعلم مفردات وتراكيب عامية إلى جانب اللغة الفصحى)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (6)

بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.71) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (وجود اللهجات العامية المتعددة في الوطن العربي يسبب مشكلة بالنسبة لي)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (9) بمتوسط حسابي (2.42) وبانحراف معياري (0.73) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (أجد الاختلاف كبيراً بين العامية والفصحى).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (1.61) وبانحراف معياري (0.71)، وهو من المستوى المنخفض، حيث نصت الفقرة على (أعرف الكثير من الألفاظ والتراكيب العامية)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (1.67) وبانحراف معياري (0.65) وهو من المستوى المنخفض، وقد نصت الفقرة على (أستطيع أن أفهم معنى الكلمات العامية التي لم أسمعها من قبل).

والرسوم البيانية التالية توضح مستوى اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية بالنسبة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة.



الشكل 2. التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات الاستبانة

مناقشة النتائج

ويلاحظ مستقرئ اتجاهات متعلمين اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية في الأردن، أن لدى المتعلمين دوافع إيجابية نحو تعلم العامية الأردنية، علما بأن العينة كانت ممن انتظموا لدراسة اللغة الفصحى في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، حيث حرصت العينة على تعلم مفردات وتراكيب عامية بغية استخدامها في الحياة الاجتماعية. كما كشفت الدراسة أن تعدد العاميات في الوطن العربية يسبب مشكلة للمتعلم، لأنه يعجز عن إدراك الانحرافات الصوتية والأسلوبية والدلالية التي تعتري الألفاظ الفصيحة في مستواها العامي. كما أبدت العينة رغبة شديدة في دراسة العامية إلى جانب الفصحى، وهذا يؤكد وجوب ألا يهمل المستوى العامي في التعليم، حيث أشارت الدراسة إلى رغبة العينة في استخدام الألفاظ العامية التي يعرفونها في حياتهم الاجتماعية، كما يفضلون استخدام العامية خارج قاعة الدرس.

وكشفت نتائج الدارسة أن وجود المستوى العامي لا يقف حجر عثرة في سبيل اكتساب المستوى الفصيح، وأظن أن مردّ ذلك إلى أن أهداف المتعلمين وغاياتهم واضحة بالنسبة لهم، فمن ينشد تعلم المستوى الفصيح لن يحول المستوى العامي بينه وبين غرضه. وعلى الرغم من رغبة أفراد العينة في تعلم المستوى العامي إلى جانب المستوى الفصيح إلا أنهم لم يلتحقوا

بدورات لتعليم العامية الأردنية، وأظن أن الأسباب وراء ذلك تكمن في إنشغال المتعلمين بدراسة المستوى الفصيح، أضف إلى ذلك أن تعلم العامية يُلزم الطالب الالتحاق بدورات خاصة وقد تكون ذات تكلفة عالية.

وتلخيصا لما سبق يمكن القول أن لدى متعلمي اللغة العربية على اختلاف أغراضهم وأهدافهم رغبة قوية في تعلم المستوى العامي إلى جانب المستوى الفصيح، وكشفت الدارسة أنه بالرغم من حرص العينة على تعلم العامية واستخدامها خارج قاعة الدرس إلا أن مخزونهم العامي من الألفاظ والتراكيب ضئيل، وهذا يستدعي أن نعيد النظر في آلية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن ننطلق في تعلمينا من الحاجات الإبلاغية للدارسين، فالطالب دون إلمام حسن باللهجة العامية سوف يظل معزولا تماما عن الحياة الحقيقية في المجتمع العربي.

ثالثا: استثمار التقاطعات بين العاميّة والفصيحة

قرّ في النفس أن الازدواجية ظاهرة لغوية طبيعية حالها في العربية كغيرها من اللغات، ولابد أن متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها – وجلّهم من البالغين– قد أدركوا مسبقا أن ثمة مستويين لغويين في العربية عاميّ تداوليّ وآخر فصيح. ويتطلب تعليم اللغة العربية لغة ثانية معرفة بالعقبات التي تواجه المتعلمين، ويمكن لنا أن نتجاوز عقبة الازدواجية باستثمار التقاطعات اللغوية بين النمطين اللغويين، في الدوالّ والتراكيب والأساليب اللغوية، ولقد نهض كثير من اللغويين في محاولات جادة للتقريب بين المستويات اللغوية الثلاثة: الفصحى التراثية، والعربية المعاصرة، والعامية، وبناء على ذلك يجب أن تبنى المنهاج وفق أسس لسانية تستثمر هذه التقاطعات[11] والقواسم المشتركة بين الأنماط اللغوية الثلاثة.

وأول هذه التقاطعات أن تحوي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عددا من المفردات التي يشترك فيها المستوى الفصيح والعامي، مثل: "بيت، مسجد، مدرسة، شارع، حي" فهذه الكلمات وغيرها تشكل قاسما مشتركا بين المستويين اللغويين، ولا ترهق ذاكرة الطالب بضرورة استظهار كلمات فصيحة وأخرى عامية مغايرة، ويمكن أيضا استثمار التراكيب والأساليب اللغوية الشائعة في المستويين اللغويين من" نفي واستفهام وتعجب ونداء وقسم وشرط وأمر". وهذا يستدعي بناء المناهج وفق شيوع المفردات في النمطين اللغويين، ولا نقصد بالشيوع[12] هنا ما تعورف عليه في المعايير اللسانية، وهو نسبة تكرار المفردات في بطون الكتب الفصيحة، بل مراعاة استخدامها في الحياة اليومية. فالفعل (ذهب) مثلا له نسبة تكرار عالية في المستوى الفصيح، ولكنه لا يستخدم في الحياة اليومية، حيث تستخدم عامة الناس الفعل (راح)، وهو فعل صحيح يدل في أحد معانيه على (الذهاب والمضي)[13] وبذلك يمكن للمتعلم أن يعرف دلالة الفعل (راح) بمعنى (ذهب)، ويستخدم كلا الفعلين في سياقات مختلفة.

ولعل أفضل خدمة نقدمها لأمتنا العربية أن نعمد إلى دراسة اللهجات العاميّة دراسة تتبعيّة استقصائيّة تكشف لنا عن المفردات العربية الصحيحة التي تستخدم في اللهجات العامية، والمفردات التي اعتراها التصحيف والتحوير، وتلك التي تغيرت دلالتها من حيث المعنى، فإذا عمدنا إلى هذه الدراسة الاستقصائية التتبعيّة، وأخذنا المفردات والأنماط والتراكيب العربية المشتركة بين هذه العاميات، ثم أعدنا للكلمات المحوّرة صحتها، فإننا نقدم خدمة جليلة كبرى لأمتنا العربية ولغتنا الفصحى، (السيد، 1989)، وبذلك ننأى بمريدي اللغة العربية من أبنائها ومن الناطقين بغيرها عن الازدواجية، ونقدم خطوة رائدة في خدمة عروبتنا، والخروج من دائرة الصراع بين العامية والفصحى.

وكما تبنى مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق رؤية لسانية في اختيار محتواها العلمي، ويجب أن تؤخذ نتائج الدراسات الاستقصائية التتبعيّة بعين الاعتبار، وبذلك يقل وطء التنافر اللغوي الازدواجي على المتعلمين.

رابعا: نموذج من أثر الازدواجية في كتابة المتعلمين[14]

قصدت في هذه المبحث تسليط الضوء على نموذج من المفردات والتراكيب العامية الشائعة في كتابات المتعلمين، ولم أقصد تخطيء الطلبة لاستخدامهم هذه الأنماط، فقد أشرنا آنفا إلى أن كثيرا من الألفاظ والتراكيب والأساليب العامية هي فصيحة أو قريبة من المستوى الفصيح، ولكن الطلبة انصرفوا عن المستوى الفصيح الذي تعورف عليه، واستخدموا البديل العاميّ، فمنها ما وافق الصواب ومنها من انحرف عن قواعد الفصحى، والجدير بذكره أن عددا من هذه الأخطاء قد تقاطعت مع الأخطاء الكتابية لدى أبناء العربية [15]، وفي هذا إشارة إلى أن العامية تلقي بظلالها على الجانب المكتوب من اللغة، وعليه يجب ألا يهملها اللغويون القائمون على أمر تعليم العربية، وذلك بتصحيح ما خالف قواعد اللغة، وتسليط الضوء على الأخطاء الشائعة وتعرّف مصادرها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها[16].

أولا– الأخطاء الصرفية والنحوية

***– الفرق بيننا ليس كبير – التايونيين لا يأكلون لحم**

العنزة التي يأكلها الأردنيون.

(في الأمثلة السابقة لم يلتفت المتعلم إلى الحركة الإعرابية، وهذا النوع من الأخطاء يتقاطع مع أخطاء أبناء العربية، والصواب: **(ليس كبيرا، والتايوانيون)**، والمعروف أنه في العامية يلتزم جمع المذكر السالم بالياء فتقول العامة **(المعلمين، والمهندسين)** على اختلاف مواقعها الإعرابية).

***- بدون شك فيها فوائد كثيرة.**

(يخطئ الكثير من المتعلمين في إلصاق حرف الجر الباء مع كلمة (دون) والصواب حذفها **(دون)** أو أن تسبق بحرف الجر (من)).

***- كان الحادث ملفت للنظر.**

أخطأ الطالب صرفيا ونحويا في صياغة اسم الفاعل (ملفت)، والصواب **(لافتا)** من الفعل (لفت)[17] وليس (ألفت) الذي لا وجود له في العربية.

***- للزهور نفس المعنى في كل العصور.**

(تقديم التوكيد المعنوي على المؤكد ظاهرة جليّة في كتابات الطلبة من أبناء اللغة والناطقين بغيرها، والصواب: **للزهور المعنى نفسه)**.

ثانيا: الأخطاء المعجمية والدلالية

***- نأكل الأرز الأبيض ونشرب الشوربة:**

(كلمة الشوربة شائعة في المستوى العامي، ويقابلها في المستوى الفصيح **(الحساء أو المرق))**

***- والتايوانيون لا يأكلون لحم العنزة التي يأكلها الأردنيون عادة.**

(كلمة العنزة صحيحة لغويا، وتستخدم في المستوى العامي بصورة أكبر من المستوى الفصيح الذي يستخدم لفظ **(ماعز ومعزى))**

***- يجب على المعلمين أن يتصرفوا بشكل (ضغري)، كي يصبحوا مثالا جيدا للطلاب.**

(استخدم الطالب لفظ **(ضغري أي دغري)** وهي من الألفاظ التي تستخدمها العامّة بمعنى **(مستقيم)**، وهي كلمة عثمانية الأصل (doğru)، انتقلت إلى عاميتنا، ويبدو أن الطالب خلط بين المستويين، ولم يدرك أن هذه اللفظة عاميّة وليست فصيحة).

ثالثا: الأخطاء الأسلوبية

***- قديما ما كانت مواقع التواصل الاجتماعي**

(وهذا الأسلوب صحيح لغويا،ولكنه شائع في العامية أكثر من الفصحى، ذلك أننا في العامية لا ننفي ما حدث في الزمن الماضي**(بلم)**.

***- ما في مشكلة .**

(من أكثر الأساليب شيوعا في المحادثة والكتابة لدى المتعلمين، وهي صيغة شائعة في العامية، بدلا من التعبير الفصيح (لا يوجد مشكلة).

***- لمّا الشخص يأكل كثيرا من اللحم تتراكم الدهون في الجسم.**

(يستخدم الكثير من المتعلمين لمّا التعليقية (الشرطية)، دون مراعاة قاعدتها، حيث تختص بالدخول على الأفعال الماضية، وتقتضي جوابا يكون فعلا ماضيا أو جملة اسمية مقترنة بـ (إذا)، واستخدمها مع الأفعال المضارعة على نحو المثال السابق شائع في العامية).

***- لم أذهب إلى مصر (أبدا).**

من الأخطاء الشائعة في صيغ النفي، استخدام كلمة «أبدا» مع أداة النفي(لم)، لأن (أبداً(ظرف زمان يدل على الاستقبال والاستمرار، ولا يأتي في سياق الماضي، والصواب: (لن أذهب إلى مصر أبدا)، أو (لم أذهب إلى مصر قط)، وكلمة قط لا تستخدم في العامية، والشائع استخدام أبدا .

عمدت في المبحث إلى تسليط الضوء على بعض الأنماط والأخطاء اللغوية الناجمة عن الازدواجية في كتابة المتعلمين، وما قدمته يعد نموذجا وليس حصرا لها، وذلك للتدليل على أن الازدواجية وتداخل المستويات اللغوية تنعكس آثره في أعمال الطلبة الكتابية، ويختلف مدى التداخل باختلاف مستويات الطلبة، ومقدار احتكاكهم باللهجة العامية، أما في الجانب الشفوي فتبدو التداخلات واضحة، فكثيرا ما يستخدم المتعلمون الكلمات والتراكيب العامية الشائعة، مثل:هلأ، سكّرت الباب، شوي شوي، ماشي (بمعنى نعم أو موافق)، مش فاهم... وغيرها.

التوصيات

- يجب أن يدرك المعلم أبعاد الازدواجية اللغوية على المتعلمين والعملية التعليمية، فلا يخلط في تعليمه بين المستويين، ويتعامل مع أخطاء الطلبة بمهارة ودراية كافية.
- لا بد من تحديد دوافع المتعلمين قبل البدء بالتحاقهم في برامج تعليمية وتدريبية في اللغة العربية، حتى لا تتنافر أهداف المتعلمين مع ما يقدم لهم من مواد تعليمية وأساليب تدريسية.
- يجب أن تبنى المناهج وفق أسس علمية لسانية، تراعي الحاجات الإبلاغية للدارسين، واتباع الأساليب والطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة، والتعرف إلى أحدث

النظريات اللغوية والنفسية التي تتناول كيفية اكتساب اللغة الثانية، والصعوبات التي تعترض طريق المتعلمين.

- تعليم اللغة الفصحى المعاصرة[18] التي تجعل المتعلم قادرا على فهم فصحى التراث والعامية، حيث يشكل هذا المستوى حلقة وصل بين المستويين.
- يجب ألا تهمل المؤسسات رغبة المتعلمين باستدخال المستوى العامي، لذا عليها أن تساعد الطالب على الاندماج في المجتمع من خلال الرحلات والأندية والانغماس اللغوي، وتزويد المناهج الرسمية بمقررات وملحقات دراسية تعلّم العامية.
- استثمار الأساليب اللغوية المشتركة في المستويين العامي والفصيح، بغية تسهيل اكتساب هذين المستويين. وتحقيق أكثر من غاية في آن واحد، وهذا يستدعي القيام بدراسة استقصائية إحصائية ترصد القواسم المشتركة، وتحصي نسبة شيوع الدوالّ والتراكيب والأنماط في المنظومة اللغوية الفصيحة والعامية، وتتبنّى المناهج التعليميّة نتائج هذه الدراسات.
- دراسة تجارب المؤسسات التعليمية التي انتهجت تدريس العامية إلى جانب الفصحى، وتقييم هذه التجارب، وتبنيها في حال حققت أهدافها التعليمية.

الخاتمة

الازدواجية ظاهرة لغوية تلقي بظلالها على مستويات تعليم اللغة العربية سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، وتتجلى في مظان المكتوب والمنطوق، ونحن هنا لسنا بصدد الوقوف في صف التنديد والإنكار لهذا الواقع اللغوي، بل بصدد الخلوص إلى حل يخرجنا من هذا الصراع، فقد كشفت الدارسة أنه باستبصار أوجه العلاقة بين الازدواجية ومكونات البيئة التعليمية من مناهج، ومعلمين، ومتعلمين، وأهداف تعليمية، ومجتمع اللغة، تقل حدّة الازدواجية، وأنه إذا ارتبطت المناهج التعليمية بأهداف الدارسين لن يشكل الازدواج اللغوي عائقا يحول دون تحقيق أهدافهم. وثمة مسؤولية كبيرة على عاتق المعلمين الذين نهضوا لتعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ ينبغي أن ينطلق المعلم في تعليمه من رؤية واضحة لطبيعة المتعلمين وأهدافهم التي رسموها لأنفسهم.

كما كشفت الدراسة عن ميول واتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو العامية، إذ أبدت عينة الدراسة رغبة شديدة في تعلم العامية إلى جانب المستوى الفصيح، وهذا نتيجة الرغبة في الاندماج مع مجتمع اللغة. وعليه يجب أن تراعي المناهج التعليمية ميول المتعلمين وذلك بمساعدة الطلبة على الاندماج في مجتمع اللغة من خلال برامج الانغماس اللغوي أو تعليم العامية لأغراض خاصة، أو ان يرفق بالمناهج ملحقات تقدم ما هو شائع من المفردات والتراكيب العامية.

ويمكن التقليل من آثار الازدواج اللغوي باستثمار التقاطعات اللغوية بين النمطين اللغويين العامي والفصيح، وأن تتبني المناهج التعليمية نتائج الدراسات الاستقصائية التتبعية التي تدرس ماهو مشترك بين المستوى الفصيح والعامي، وبذلك يتحقق للمتعلمين القدرة اللغوية والكفاية التواصلية.

الهوامش

(1) مثال ذلك قول: "مره" بدلا من "امرأة" أو" بِت" بدلا من "بنت".

(2) مثال ذلك إبدال "القاف" كافا كما في بعض لهجات قرى فلسطين، أوهمزة في اللهجة الدمشقية والمصرية، أوغينا في اللهجة السودانية.

(3) كقولنا "أجا" بدلا من" جاء"، أو " نغز" بدلا من "نزغ".

(4) نقول في الفصحى: " قُم" بينما في العامية "قوم".

(5) في الفصحى: كلمة "مبسوط" من الفعل " بسط " تعني" منشرحا"، بينما تعني " مضروبا " في لهجة أهل بغداد .

(6) يطلق مصطلح "فصحى التراث" على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الديني والأدبي المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة، ويشيع هذا النوع في الكتابات الدينية والأدبية القديمة، والشعر العربي في عصوره المتقدمة (طعيمة، 1989).

(7) ينظر مبحث "اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو العامية الأردنية" في هذه الدراسة.

(8) هي برامج لغوية تعليمية محدودة المستوى والهدف، تعد لنوع خاص من المتعلمين؛ كالأطباء والمهندسين والدبلوماسيين ومن في حكمهم، وتحدد موادها وعناصرها اللغوية في ضوء حاجات المتعلمين وأهدافهم (العصيلي، 2002).

(9) يطلق عليه حمادة ابراهيم (1987) "الحمّام اللغوي"، وهو خلق ظروف طبيعية لاكتساب اللغة وتوفير فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة للغة، بعيدا عن الجو الصناعي والتمرينات المصطنعة، ودون الاستعانة باللغة الوسيطة، فيكون الطالب كالمغمور أو المغموس في حمام اللغة الهدف.

(10) يقصد به أن يتخذ كل متعلم شريكا لغويا من أبناء العربية يساعده في تعلم اللغة العربية وممارستها، والتعرف إلى الثقافة العربية.

(11) استمرت بعض الدراسات ما هو مشترك بين النمطين اللغويين الفصيح والعامي في تعليم لأساليب اللغوية ومنها دراسة دلال العساف الموسومة بـ(استثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغرها) رسالة ماجستير: الجامعة الأردنية.

(12) الشيوع: هو عدد المرات التي ترد فيها الكلمة أو التراكيب أو الصيغ الصرفية أو الوظيفة النحوية في نص أو مجموعة من النصوص المدروسة، والشيوع أحد المعايير المهمة التي ينبغي الاخذ بها عند وضع النصوص في الكتاب المقرر في برامج تعليم اللغة الأجبية (العصيلي، 2002).

(13) "راحَ فلانٌ يروحُ رَواحا: من ذهابه أو سيره بالعشيّ، قال الأَزهري: وسمعت العرب تستعمل الرَّواحَ في السير كلَّ وقت، تقول: راحَ القومُ إِذا ساروا وغَدَوْا، ويقول أَحدهم لصاحبه: تَرَوَّحْ، ويخاطب أَصحابه فيقول: تَرَوَّحُوا أَي سيروا، ويقول: أَلا تُرَوِّحُونَ؟ ونحو ذلك ما جاء في الأَخبار الصحيحة الثابتة، وهو بمعنى المُضِيِّ إِلى الجمعة والخِفَّةِ إِليها، لا بمعنى الرَّواحِ بالعشي. في الحديث: مَنْ راحَ إِلى الجمعة في الساعة الأُولى أَي من مشى إِليها وذهب إِلى الصلاة ولم يُرِدْ رَواحَ آخر النهار. ويقال: راحَ القومُ وتَرَوَّحُوا إِذا ساروا أَيَّ وقت كان." (ابن منظور، 1993، مادة رَوَحَ).

(14) رُصدت الأنماط اللغوية من كتابات طلبة المستوى السادس و السابع في مركز اللغات بالجامعة الأردنية.

(15) للاستزادة حول أخطاء أبناء العربية ينظر: الموسى، ن، (1984)، اللغة العربية وأبناؤها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، دار العلوم، الرياض؛ وينظر: العمايرة، ح. (2007)، الازدواجية والخطأ اللغوي،مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد1، ص 56-66.

(16) من الدراسات التي تناولت الاخطاء اللغوية بالتحليل والتفسير دراسة محمد أبو الرب (2005) (الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي)، دار وائل، عمان، الأردن.

(17) لَفَتَ وجهَه عن القوم: صَرَفَه، تَلَفَّتَ إِلى الشيء والْتَفَتَ إِليه: صَرَفَ وجْهَه إِليه. (ابن منظور، مادة لَفَتَ).

(18) اللغة الفصحى المعاصرة: هي لغة النشاط الأكاديمي والتقنية، ولغة التعليم والأدب الحديث والإعلام، وأغلب المعاملات والموقف الرسمية (عبدالسلام، 2008)، وهي لغة وسطى بين فصحى التراث والعامية.

المراجع

ابن منظور (ت711)، ج، 1993، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة(رَوَحَ).

ابراهيم، ح، 1987، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، ص50-51.

بشر، ك، 1998، التفكير اللغوى بين القديم والجديد، الناشر مكتبة الشباب، ص52.

أبو الرب، م، 2005، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشروالتوزيع، عمان، الأردن.

الراجحي، ع، 1992، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الجامعة، إسكندرية، ص24.

زيدان، ج، 1988، اللغة كائن حي، دار الجيل بيروت، لبنان ط2، ص9.

الساريسي،ع و أبو عودة، ع، 1988، ندوة الإزدواجية في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، عمان، ص51.

السيد، م، 1989، شؤون لغوية، دار الفكر، دمشق، سورية، ص76.

ضيف، ش، 1960، تاريخ الأدب العربي العصر الجاهلي، دار المعارف، ط4، ص122-130.

طعيمة، ر، 1989، تعليم العربية لغير العرب الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، ص59، 43، 81.

العصيلي، ع، 2002، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص255، 266.

علوي، ح، عزي، ع، قاسم، ر، عزيزي، م، عبد الواحد، ع، الذوادي، م، 2007، اللسان العربي وإشكالية التلقي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، ص42.

فريحة، أ، 1989، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت، ط1، ص92-94.

الموسى، ن، 1984، اللغة العربية وأبناؤها- أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، دار العلوم، الرياض، ص14.

- الموسى، ن، 1987، قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص29-181.

الناقة، م، 1985، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه - مداخله- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص38-39.

النحاس، م، 1977، مشكلة العامية والفصحى في تعليم اللغة العربية، مطبعة التمدن المحدودة، الخرطوم، ص47.

الدوريات

الألوائي، م، 1985، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج2، ص53-54.

العتوم، م، 2007، الازدواجية اللغوية في الأدب، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مجلد 4، ص167-183.

عشاري، م، 1983، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية، معهد الخرطوم الدولي، المجلد 1، العدد 2، ص115-125.

العمايرة، ح، 2007، الازدواجية والخطأ اللغوي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد1، ص56-66.

القفعان، م، الفاعوري، ع، 2012، تاثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد1، ص1-16.

بحوث غير منشورة

أبو سيف، س، 2008، اتجاهات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات الجامعة الأردنية نحو "الازدواج اللغوي"، (غير منشور) المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعة الأردنية، عمان، ص1-17.

طوقان، ف، 2007، نظرة في اتجاهات دارسي اللغة العربية الفصحى من غير الناطقين بها ودوافعهم كما تظهر في استبانة طوقان، (غير منشور) دائرة اللغة العربية ولغات الشرق الأدنى، الجامعة الأمريكية، بيروت، ص1- 7.

عبدالسلام، أ، 2008، نمط العربية الفصحى في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، (غير منشور) المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعة الأردنية، ص1-20.

الرسائل الجامعية

العساف، د، 2012، استثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغرها، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

The Impact of Linguistic Diglossia on Teaching Arabic to Speakers of Other Languages: Analytical and Statistical Study

*Jamila Abed Abu Mughnam**

ABSTRACT

This research aims to study the impact of linguistic diglossia on teaching arabic to speakers of other languages. Despite being a normal linguistic phenomenon in all human societies, it casts its shadow on teaching Arabic to non-native speakers. This research aims at studying the relationship of diglossia to the production objectives of the learners, curricula, the community of the target language, and the teacher of the second language. The study has also presented in light of Statistical and descriptive approach an extrapolation to the attitude of learners of Arabic of speakers of other languages in the Language Center at the University of Jordan towards the Jordanian colloquial, where it has detected positive attitudes towards learning the vernacular as well as the eloquent (standard) level. In the light of the findings, the study presented a proposal based on the investment of the joint intersections between the vernacular and eloquent styles of the language; to bridge the gap between the two levels. We have also presented a model of linguistic patterns where shades of diglossia appeared in the writing of composition by learners of Arabic of speakers of other languages.

Keywords: Linguistic Diglossia, Teaching Arabic to Speakers of other Languages, The colloquial Arabic and the classical Arabic, Social Linguistics.

* Language Center, The University of Jordan, Amman. Received on 25/4/2015 and Accepted for Publication on 28/5/2015.