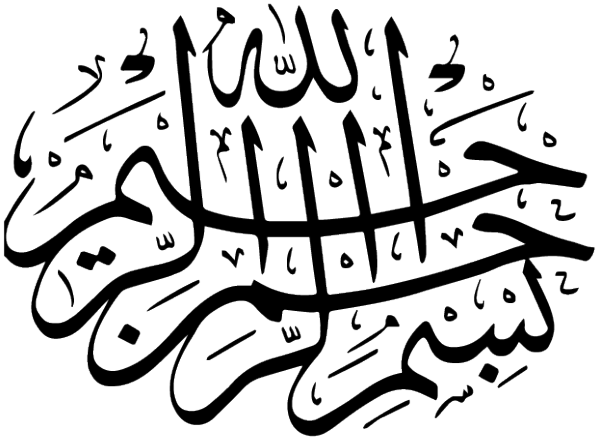
مجلة

الجمعية العلمية السعودية للغة العربية

مجلة – علمية – محكمة

رقم الإيداع: (١٤٢٩/٣٣٠٢هـ بتاريخ ١٤٢٩/٦/٧هـ)
الرقم الدولي المعياري (ردمد): ٤١٥٥ - ١٦٥٨

كل بحث نشر في المجلة
يعبر عن رأي صاحبه



هيئة تحرير المجلة

المشرف العام على المجلة، رئيس مجلس إدارة الجمعية:

- د. بدر بن محمد الراشد.

رئيس التحرير:

- أ. د. عبد المجيد بن صالح الجار الله.

مدير التحرير:

- د. سليمان بن صالح الزميع.

أعضاء هيئة التحرير:

- أ. د. إبراهيم بن عبد العزيز أبو حيمد.
- أ. د. أماني بنت عبد العزيز الداود.
- أ. د. صالح بن عبد العزيز المحمود.
- أ. د. عبد الرحمن بن رجا الله السلمي.
- أ. د. عبد العزيز بن صالح العمري.
- أ. د. فريد بن عبد العزيز الزامل.

طبيعة المجلة وضوابط النشر

طبيعة المجلة:

١- مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية.
٢- مجلة علمية محكمة.
٣- تعنى بعلوم اللغة العربية وآدابها.
٤- تنشر البحوث والدراسات العلمية المحكّمة.
٥- دورية نصف سنوية، تصدر منتصف السنة الهجرية ونهايتها.

ضوابط النشر:

أولاً: الضوابط العامة لقبول البحث:

١- أن يكون البحث في علوم اللغة العربية وآدابها.
٢- أن يتّسم بالجِدّة والأصالة وسلامة الاتجاه.
٣- أن يلتزم البحث بالسلامة اللغوية، والدقة في التوثيق والتخريج.
٤- ألا يكون البحثُ منشوراً أو مقدّماً للنشر في مجلة أخرى.
٥- ألا يكون مستلاً من عمل علمي سابق للباحث.

ثانياً: ما يشترط في كتابة البحث وتوثيقه:

١- أن يُكتب البحث على ورق من مقاس (A4).
٢- أن يُكتبَ بخط (Traditional Arabic) بحجم (١٧) للمتن، وبحجم (١٤) للحاشية، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرداً).
٣- أن تُكتبَ الهوامش أسفل كل صفحة على حدة.
٤- أن يُذيَّل البحث بثبت المصادر والمراجع.

٥- أن يكتب الباحث ملخّصاً لبحثه باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته على مائتي كلمة، ويتضمن الملخص موضوع البحث وأهدافه، ومنهجه، وأهم التوصيات، والكلمات المفتاحية.

٦- رومنة المصادر والمراجع.

ثالثاً: ما يشترط عند تقديم البحث:

١- يقدم الباحث طلباً بنشره، وإقراراً يتضمن امتلاكه لحقوق الملكية الفكرية للبحث كله، والتزاماً بعدم نشر بحثه المقدم إلا بعد موافقة هيئة التحرير.

٢- يقدم الباحثُ نسختين من بحثه على النحو التالي:

- نسخة من البحث خالية من اسم الباحث كاملة بصيغة (WORD).
- نسخة من البحث خالية من اسم الباحث كاملة بصيغة (PDF)

٣- يرفق الباحث ترجمة الملخص باللغة الإنجليزية.

٤- يرسل الباحث بحثه مع الملخصات إلى منصة مجلة الجمعية:

(https://imamjournals.org/index.php/josaa/index)

الازدواجية اللغوية وتعليم العربية لغة أولى وثانية

د. خالد بن عبدالله بن عثمان الصقير
الأستاذ المشارك بقسم اللغويات التطبيقية العربية
في معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص البحث

الازدواجية اللغوية وتعليم العربية لغة أولى وثانية

يهدف هذا البحث إلى توصيف الازدواجية توصيفا علميا واقعيا، ومعرفة كيفية تعليم العربية لغة أولى، ومعرفة كيفية التعامل مع متعلم العربية لغة ثانية في ظل الازدواجية اللغوية، ويحاول الإجابة عن: كيف تعلّم العربية لغة أولى في ظل الازدواجية اللغوية، وكيف يتعامل مع متعلم العربية لغة ثانية في ظل الازدواجية اللغوية.

ويتناول الباحث ما في هذا المفهوم من جدل نابع من تعدد الآراء حوله، ومن اختلاف في تقدير أضراره بحسب البلدان التي يحدث فيها الازدواج اللغوي، ورؤية تلك البلدان لموضوع الازدواجية، وهل هو داخل إطار العربية – بين مستويين من العربية نفسها، فصيحة أعلى وعامية أدنى- أو بين العربية ولغة أخرى، وتحدث عن علاقة ذلك بتعليم العربية لغة أولى، ولغة ثانية، وكيف أن المفهوم الأول مضلل، وهو الحلقة المفقودة عند الحديث عن الازدواجية وتعليم اللغة لأهلها، فكثير من الكتاب ينحون باللائمة على الازدواجية، ويذكرون أنها هي السبب في الضعف اللغوي، بينما المسؤول عن ذلك هو كيفية النظر إلى تعليم اللغة لأهلها، وليس الازدواجية، فالازدواجية حالة مستقرة في اللغة، أما تعليم اللغة لغير أهلها لغة ثانية فإنه يشكل صدمة لمتعلمي اللغة العربية الذين جاؤوا إلى البلاد العربية فألفوها لا تتحدث بالمستوى الذي تعلموه في ديارهم، وأضفوا عليه من القداسة والتبجيل الكثير؛ فيصدمون حين يرون وضع العربية في البلاد العربية، ويصدمون حين يحتكون بالناس، أو حتى بزملائهم الطلاب من أهل اللغة فلا يفهمونهم، أو يتحدث معهم زملاؤهم بالعامية، فيفضي ذلك بمتعلمي العربية إلى العزلة، والانكفاء على أبناء بلدهم في بلد هو منبع العربية بحسب وصفهم، ويرى الباحث أنه لا بد من التخفيف من هذه الصدمة بالحديث عن الازدواجية، وتعليم متعلمي العربية لغة ثانية عنها، ثم ينثني الباحث بعد ذلك ليتحدث عن مفهوم الازدواجية، وتاريخها، وسماتها التسع، ثم يتحدث عن كيفية نشأة الازدواجية، ومشكلاتها، وعن تعليم العربية لغة ثانية، ولغة أولى، وعلاقتهما بالازدواجية اللغوية.

الكلمات المفتاحية:

الازدواجية اللغوية، اللغة الأولى، اللغة الثانية

Abstract

Bilingualism and Teaching Arabic as a First and Second Language

This research aims to provide a scientifically grounded description of bilingualism and to explore the teaching of Arabic as both a first and second language. It seeks to answer questions such as: How is Arabic learned as a first language within the context of bilingualism? How should educators approach learners of Arabic as a second language in bilingual settings?

The study addresses the debates surrounding this concept, which arise from differing opinions on its effects, as well as variations in perception across countries experiencing bilingualism. It examines whether bilingualism exists within the framework of Arabic—between two levels of Arabic itself, namely, formal Arabic and colloquial Arabic—or between Arabic and another language. The researcher discusses the implications of this understanding for teaching Arabic as a first and second language.

It is argued that the initial premise may be misleading, representing a gap in discussions about bilingualism and language education for native speakers. Many scholars attribute linguistic deficiencies to bilingualism, when, in fact, the issue often lies in the approach to language education rather than bilingualism itself. Bilingualism is a stable condition of language; however, teaching Arabic to non-native speakers can result in a shock for learners who arrive in Arabic-speaking countries, expecting to encounter the language at the level they were taught in their home countries, where it often carries much sanctity and reverence. They may be disillusioned to find the status of Arabic in these countries less formalized.

Furthermore, interactions with locals or even with fellow students from Arabic-speaking backgrounds can lead to misunderstandings, as they might use colloquial forms of the language. This experience can lead to isolation for learners of Arabic as they retreat to their compatriots in what they perceive to be the source of the language. The researcher contends that it is essential to mitigate this shock by discussing bilingualism and educating learners of Arabic as a second language about it.

The research then delves into the concept of bilingualism, its history, and its nine characteristics. It further explores how bilingualism originates, its challenges, and the interconnections between teaching Arabic as a first and second language and linguistic duality.

Keywords: Bilingualism, first language, second language

مقدمة:

نتناول في هذه البحث الازدواجية اللغوية وتعليم العربية لغة أولى(لأهلها)وثانية، وموضوع الازدواجية في العربية موضوع شائك دار فيه جدل طويل في فترة من الفترات، فمن الباحثين من يحذر منه، ويعده مرضاً عضالاً يجدر بالمجتمع أن تتظافر جهوده للقضاء عليه، ويرى أن مشاكل تعليم اللغة العربية في العالم العربي ناتجة عنه، ويقترح طرقاً متعددة للقضاء عليه، ويشقق فيها حتى بات واضحاً للقارئ أنه متى ما أخذ بهذه المقترحات ستختفي مشكلة الازدواجية[١].

ومن الباحثين من ينظر إليه نظرة موضوعية تصفه، وتتحدث عن علاقاته المتشعبة والمتشابكة مع قضايا المجتمع، وتُذكر مشاكل الازدواجية اللغوية بناء على نماذج للغات مختلفة، وليست فقط في العربية[٢].

ونحن هنا سنحاول أن ننظر إلى موضوع الازدواجية وعلاقته بتعليم العربية نظر المتخصص الذي يوصِّف حالة تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لغة أولى، ولغة ثانية في ظل الازدواجية اللغوية، وستلقي خبرة الباحث بظلالها على هذه الدراسة؛ لكون الباحث قد عمل في تعليم العربية في مدارس وزارة التعليم مدة من الزمن، ورأى فيها خللا بيّنا في التعامل مع اللغة ومتعلميها، وأدرك بعد أن تخصص في اللغويات التطبيقية أن كثيرا مما يطرح علاجا لضعف الطلاب في اللغة ليس هو الحلّ الذي ينبغي أن يعتنى به، قد يكون له شيء من الوجاهة، أو يكون سببا فرعيا؛ لكن الحل يكمن في قضايا أخرى هي أولى بالعناية مما شُخِّص، وأقيمت لأجله الدورات، وعقدت بسببه الندوات، وألفت الكتب، ونشرت البحوث، وغيرت المناهج.

ثم حين انتقل الباحث إلى الجامعة، ومارس تعليم العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة لما يزيد عن عقدين من الزمن، رأى مشاكل أخرى تتعلق بتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتتصل بقضايا الازدواجية اللغوية، وتتمثل تلك المشاكل في احتكاك الطلاب بالمجتمع عن طريق الأسواق، أو عن طريق زملائهم في الكليات أو أساتذتهم، وعاين إحباط الطلاب حين يرون أن العربية التي سمعوا عنها، وتعلموها في بلدانهم وأحبوها وبجلوها ليست هي العربية التي رأوها في بلد يعد منبع اللغة العربية، فحين يذهبون إلى الأسواق يرون شكلا من اللغة يختلف عن اللغة العربية، وحين يتفاوضون مع سائقي سيارات الأجرة أو الحافلات يرون لغة هجينة تصيبهم بالدهشة والإحباط، ويسقط في أيديهم حين يلمسون سخرية بعض المجتمع من طريقة حديثهم باللغة الفصيحة التي تلقّوها في معهد اللغة، وقبله في ديارهم، وتتعرض هويتهم اللغوية للقلق بسبب هذه المؤثرات التي لم يلمسوها إلا حين حطت رحالهم في بلد يظنون أنه مصدر اللغة، وأنهم سيرون فيه ما كانوا يرسمونه في خيالهم من صور لعنترة وزهير وجرير والفرزدق والمتنبي[٣].

وقد لمس الباحث المشاكل في مدارس تعليم اللغة العربية لأهلها المتمثلة في الضعف اللغوي العام، والضعف المتمثل في الحديث بالعربية الفصيحة، والضعف المتمثل في الكتابة بها، والقراءة

(١) ينظر في ذلك: القعود، عبد الرحمن بن محمد. ١٤١٧هـ. الازدواج اللغوي في اللغة العربية ومعه مقالتان مترجمتان: إحداهما: أثر اللغة العربية على نفسية العرب لشوبي، والأخرى الازدواج اللغوي لفيرجسون. الرياض. د .ن. الطبعة الأولى.

(٢) ينظر في ذلك: الفلاي، إبراهيم بن صالح. ١٤١٧هـ. ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق. الرياض. دار العبيكان للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

(٣) ينظر في هذا الموضوع: الصقير، خالد بن عبد الله. ١٤٤٤هـ. الهوية اللغوية لمتعلمي العربية لغة ثانية من طلاب الدراسات العليا. الخرطوم. المجلة العربية للدراسات اللغوية. العدد الحادي والخمسون.

لما كتب بها وفهم المقروء بها، وفهم المستوى الفصيح منها، والضعف العام في قواعد اللغة، وكيف أن قواعد اللغة توضع في مصاف أصعب المقررات الدراسية، وأكثرها تعقيدا.

كذلك لمس طرق علاجها في الوزارة إبان عمله فيها، وبعد ذلك بسنين من خلال تواصله مع معلمي اللغة العربية في مدارس الوزارة عبر دورات شارك فيها مدربا لمعلمي اللغة العربية، وكيف أن أغلب العلاج كان عن طريق الدورات التي تقام للمعلمين، وتتناول قضايا في الإملاء والنحو، وقضايا تتعلق بموضوعات تربوية، مثل: إدارة الصف، وأشباهها من الموضوعات التي تعالج قضايا جانبية، ولكن القضية الرئيسة تبقى عصيّة مستغلقة؛ لأن الحالة لم تشخص التشخيص الصحيح.

كذلك لمس الباحث المشاكل التي تتعلق بمتعلم العربية لغة ثانية حين تفجؤه العاميات في كل مكان، وتقتحم اللغة الهجينة سوره اللغوي الهش، فتصيبه بقلق بالغ، وشك في دراسته السابقة، وخلخلة في حبه للعربية، ومرد ذلك ليس للازدواجية في حد ذاتها؛ بل لتعليم اللغة العربية في بلدان الطلاب، وعدم معرفة الطلاب بالواقع اللغوي في المملكة، والتنوع اللغوي اللهجي، وكذلك عدم تأهيل الطلاب تأهيلا يخفف عنهم هذه النقلة، من معهد اللغة الذي يلتزم أساتذته الحديث بالفصيحة، ويحتك الطلاب في غالب أوقاتهم بمن يتحدث الفصيحة في المعهد، أو في السكن الجامعي، ثم عند انتقالهم إلى الكليات التي يتحدث بعض أساتذتها بنوع من العربية غريب عليهم، وكذلك احتكاكهم بالطلاب السعوديين الذين يتحدثون بلهجاتهم الجغرافية، فيقع الطلاب في حيرة من أمرهم، وينزوون في ركن قصي؛ لأنهم يحسون أن إيمانهم بالفصيحة أصيب في مقتل، فهؤلاء أبناء العربية لا يقيمون لها وزنا، ولا يتحدثون الشكل الفصيح الذي كان الطلاب يتغنون به في بلدانهم، بل إنهم يرون بعض زملائهم السعوديين في الكليات يهزأ باستعمالهم للفصيح[1].

وتكمن أهمية هذا الموضوع في كونه واقعا لغويا يعايشه متعلمو العربية لغة أولى ومعلموهم والموجهون الإداريون، ومتعلمو العربية لغة ثانية، وتحوم حوله البحوث، ولا تصيب الهدف، وتتجاذبه الأطراف المتنافرة، وكل يدعي أنه وصل إلى الحل الأمثل الذي بدونه لن يتيسر التعليم، ولن تتقن الأجيال اللغة، فهو تسليط للضوء على مناطق معتمة لم يسلط عليها الضوء بشكل كاف.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى توصيف الازدواجية توصيفا علميا واقعيا، ومعرفة كيفية تعليم العربية لغة أولى، ومعرفة كيفية التعامل مع متعلم العربية لغة ثانية في ظل الازدواجية اللغوية.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

كيف تعلّم العربية لغة أولى في ظل الازدواجية اللغوية؟

(١) الصقير (الهوية اللغوية). ص ١٥٠-١٥١

كيف يتعامل مع متعلم العربية لغة ثانية في ظل الازدواجية اللغوية؟

مفهوم الازدواجية:

من المفاهيم ما هو من المشتركات بين اللغات، ومنها ما هو خاص بلغة بعينها، لا تشترك فيه مع غيرها، وهذا ينطبق على كثير من المفاهيم في كثير من العلوم، ومنها المفاهيم في اللسانيات(١).

ومن الصعوبات التي تعترض ترجمة مصطلح أجنبي أو نقله، أن المصطلحات في اللغات لها حمولة ثقافية خاصة بتلك اللغة، وتصورات، فإذا ترجمت إلى لغة أخرى، فإنها لن تترجم بحمولتها الثقافية كاملة، ثم إذا ترجمت إلى لغة ثانية(يسمى نقلا) فإنها ستنتقل إلى لغة ثانية، مصطلحاتها كذلك محملة ثقافيا، وربما لا يكون المصطلح المنقول متصورا في اللغة الثانية، وأن عملية النقل ليست كما تتصور أمرا يسيرا، فهي تتفاوت في الصعوبة، فما كان مشتركا بين اللغات، فهو أيسر من غيره، وما كان خاصا فإنه أصعب من غيره، وتزداد الصعوبة مع كون المصطلح محملا بعبء ثقافي على مر العصور في لغته الأم(٢).

ومصطلح الازدواجية اللغوية"diglossia " أصله يوناني، انتقل إلى الإنجليزية عن طريق المصطلح الفرنسي بمعنى ازدواجية أو ثنائية لغوية، ولذا وقع اللبس في النقل إلى العربية.

لذا تعددت ترجمات المصطلح-حسب جدامي- فترجم إلى العربية بـ" الازدواجية اللغوية"، وترجم بـ"لغة مزدوجة"، وترجم بـ"الازدواج اللهجي"، وترجم بـ"الثنائية اللغوية"(٣)، وهذا الاختلاف هو نتيجة لما قدم سابقا حول صعوبة نقل المصطلحات، وسنسوق تعريفات متعددة للازدواجية اللغوية.

ويعرّف العصيلي(٤) الازدواجية اللغوية بأنها: "وجود مستويين من مستويات الاستعمال اللغوي في مجتمع ما، مستوى فصيح، يستعمل في الموضوعات الدينية والتعليم والمكاتبات والوثائق الرسمية، وآخر عامي دارج يستعمل شفهيا في الحياة اليومية"، ويمثل لذلك بالعربية ومستوياتها، ثم يضيف خصيصة أخرى للازدواج أنه قد يكون: "بين لغتين مختلفتين في بيئة واحدة...أو بين مستويين متقاربين للغة واحدة، أحدهما تستعمله الطبقة العليا، والآخر تستعمله الطبقة الدنيا في المجتمع، والازدواجية منتشرة في معظم أنحاء العالم".

وتبدأ سوان(٥) تعريف المصطلح بذكر أول من استعمله، وتضيف أنه "يشمل الموقف الذي تستخدم فيه لهجتان مختلفتان ضمن لغة واحدة، حيث تتعايش في علاقة تكاملية في المجتمعات

(١) الصقير، خالد بن عبد الله. ١٤٤٢هـ. المواقف اللغوية للمهريين في المملكة العربية السعودية تجاه اللغة المهرية والعربية. الرياض. عمادة البحث العلمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الطبعة الأولى. ص ٤٤

(٢) المجيول، سلطان بن ناصر. ١٤٢٩هـ. نقل مصطلحات اللسانيات الاجتماعية إلى العربية. الرياض. مركز حمد الجاسر الثقافي. الطبعة الأولى. ص٥٠-٥١

(٣) جدامي، عبد المنعم. ١٤٣٤هـ. الازدواجية اللغوية في العربية ومقارباتها الاستشراقية. الرياض. من إصدارات كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدارسات اللغة العربية وآدابها. الطبعة الأولى. ص ٧-١١

(٤) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٤٥هـ. المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية. الرياض. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الطبعة الأولى. ص ٤١٤

(٥) سوان، جون، وديومرت، آنا، وليليس، تيريزا، ومسرثي، راجند. ١٤٤٠هـ. معجم اللغويات الاجتماعية. (ترجمة: الدكتور فواز العبدالحق، والدكتور عبد الرحمن أبو ملحم). الرياض. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى. ص ١٢٠-١٢١

اللغوية" ثم تضيف إلى ذلك تفصيلا لصفة هاتين اللهجتين، وأن إحداهما عليا، والأخرى دنيا، وتستعمل العليا للتعبير عن وظائف محددة تتعلق بالثقافة والأدب، والدنيا ترتبط بتجارب الحياة اليومية.

وينقل هدسون تعريف فيرجسون للازدواجية، أو كما سماها ازدواج اللهجات بأنه: "موقف لغوي ثابت نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة بعينها ...نوعية أخرى مختلفة صارمة من ناحية التقنين"(١).

ويورد فاسولد التعريف الكامل لفيرجسون، ويشير إلى أن هذا التعريف يستشهد به غالبا، ويحدد فيه نطاق اللهجتين بأن تكونا لنفس اللغة، وليستا منفصلتين، فهو يفصّل التعريف على قدّ اللغة العربية، وغيرها من اللغات التي درسها في أبحاثه، ويضيف إلى ذلك أن اللهجة العليا لا تستعمل في المحادثات من قبل أي قطاع من المجتمع(٢).

وحين تريد جانيت هومز تعريف الازدواج اللغوي، فإنها تبدأ بمثال لذلك، ثم تتحدث عن السمات، وتكرر السمات التي ذكرها فاسولد، وتعيد ما ضمنه فيرجسون في تعريفه الطويل للازدواجية، وتؤكد على كون النوعين من لغة واحدة، وأن استعمالهما مختلف من جهة الرفعة والانحطاط، وأنه لا يستعمل الحديث الرفيع في الواقع اليومي، ثم تنثني لتؤيد مثالها السابق بالحديث عن الدول العربية، والتمثيل للمستويين بالفصيحة والعامية(٣).

نلاحظ أننا إلى الآن ندور في فلك تعريف فيرجسون للازدواجية، ولم نخرج عما قرره في تعريفه، عدا ما أضافه العصيلي في آخر تعريفه من كونه قد يكون بين لغتين مختلفتين.

أما فيشمان فقد وسع المصطلح؛ ليشمل أي نوعيتين لغويتين في مواقف مختلفة(٤)، فهو يعتقد أن الازدواجية لا تكون فقط بين لغتين مستقلتين عن بعضهما، وهو في هذا يتفق مع جامبرز، وهي كذلك ليست حصرا على التنوع اللغوي بين الفصيح والعامي، ولكنها تشمل إلى جانب كل ذلك اللهجات المنفصلة أو اللغات الخاصة، ففيشمان يدخل في الازدواجية طيفا واسعا يحوي الاختلافات الأسلوبية، ويمتد إلى استعمال لغتين مختلفتين عن بعضهما، ويضرب لذلك المثل بالازدواجية الحاصلة في الباراغواي ففيها لغتان ليستا من أصل واحد، هما الأسبانية، ولغة الجوارني لغة السكان الأصليين، فالأولى هي العليا، والثانية هي الدنيا(٥)، ويضيف فيشمان حالات أربع للثنائية مع الازدواجية: الأولي أن تكون هناك ازدواجية وثنائية ويمثل لها بحالة الباراغواي آنفة الذكر حيث تعيش الأسبانية والقوارني وتتخذ كل واحدة منها موضعا في المجتمع تتسيّده الإسبانية العليا، وتنزوي في المرتبة الدنيا القوارني، والحالة الثانية ازدواجية بدون ثنائية يمثل لذلك بالطبقة العليّة في أوربا التي تحكمها قبل الحرب العالمية، التي كانت تتحدث بلغة تختلف عن لغة الشعب، ووظفت طائفة من النابهين من الشعب يتقنون لغة الشعب لغة أما لهم،

(١) هدسون. ١٩٩٠. علم اللغة الاجتماعي. (ترجمة الدكتور محمود عياد). القاهرة. علم الكتب. الطبعة الثانية. ص ٨٩

(٢) فاسولد، رالف. ١٤٢١هـ. علم اللغة الاجتماعي للمجتمع (ترجمة الدكتور إبراهيم الفلاي) الرياض. النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود. الطبعة الأولى. ص ٦٥-٦٦

(٣) هومز، جانيت. ٢٠١٢. مدخل إلى علم اللغة المجتمعية. (ترجمة الدكتور محمد عناني، والدكتورة سمر طلبة). القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. الطبعة الرابعة. ص ٦٣

(٤) فاسولد ص٦٧-٦٨

(٥) جدامي ص ١٥

ويعرفون لغة الحكام والطبقة المحيطة بهم؛ ليكونوا همزة الوصل بين الحاكم والمحكوم، والحالة الثالثة هي الثنائية بدون ازدواجية، وفيها يكون أغلب المجتمع من المتحدثين بلغتين، ولكن لا مجالات دنيا أو عليا تحكم اللغتين ، والحالة الرابعة هي لمجتمع بدون ازدواجية وبدون ثنائية، وهي حالة ربما اقتضاها التقسيم المنطقي النظري؛ لأنه يصعب التمثيل لها، أو يصعب تخيلها؛ ولعل المثال المفترض لها هو وجود جماعة لغوية قليلة منزوية في قمة جبل أو في جزيرة نائية لا يصلون إلى أحد، ولا يصل إليهم أحد، وتتصف هذا الجماعة بأن الأفراد فيها متساوون من جهة الخطاب، ومن جهة المنزلة، وكذلك التساوي ينسحب على تنظيم هؤلاء الأفراد الاجتماعي[1]، وهو تكلف يسقطه أول ما يسقطه تقسيم فيشمان نفسه.

وبعد أن استعرض فاسولد الحالات السابقة التي ذكرها فيشمان، فإنه يرى أن الحالتين الأولى والثانية: ازدواجية اللغة مع الثنائية، وازدواجية اللغة بدون الثنائية، هما الثابتتان، ومن الحقيق بالاهتمام النظر إلى هاتين الحالتين؛ لكونهما توصفان بالازدواجية رغم التفاوت بينهما[2].

ويرى فاسولد بعد أن يسوق تعريفا موسعا للازدواجية أن المصطلح يحظى بالاحترام؛ لقدمه، ولا يحبذ الاستغناء عنه لأجل ذلك.

أما التعريف الذي يراه للازدواجية اللغوية الموسعة فهو يتمثل بتحديد الأجزاء اللغوية العليا في المجتمع بما يسمى بالتعلم: وهو اللغة التي يتعلمها الإنسان تعلما رسميا في المدارس والكتاتيب ونحوها، ولا يكتسبها اكتسابا في بيئته، وهذه اللغة رسمية، أما اللغة الدنيا فهي التي يكتسبها الإنسان اكتسابا في بيته، وبيئته، وهذا التفريق بينهما يشمل الطيف الواسع الذي يبدأ من الاختلاف في الأسلوب، وحتى الاختلاف التام في اللغة[3].

(١) الشارفي، أحمد. د.ت. اللغة واللهجة مدخل للسوسيولسانيات العربية. الرباط. جامعة محمد الخامس. الطبعة الأولى. ص ٣٨٧-٣٨٨
(٢) فاسولد ص ٧١
(٣) فاسولد ص ٩١

تاريخ مصطلح الازدواجية:

ينسب هذا المصطلح إلى الفرنسي جين بسكاري في كتاب له عن "بحوث في نحو اليونانية الجديدة"، ونسب فيه سك المصطلح إلى الكاتب اليوناني إيمانويل رودس، وينسب بعض الدارسين المصطلح إلى هوبرت بيرنوت في كتاب له عن "النحو اليوناني الجديد"، وكان استعمال بيرنوت له بمعنى الازدواجية التي تشكل عائقا في التعليم، ثم استعمله المستشرق وليم مارسي في مقالة له نشرت عن الواقع اللغوي العربي، وكان أول من استعمله في دراسة الواقع اللغوي العربي، مع كونه -أي المصطلح- قد كان مستقرا عند المستشرقين على رأي بعض الباحثين، لكنهم لم يستعملوه بهذه الصورة؛ بل كانوا يعبرون عنه بالمستوى العامي، والأدبي، ومن هؤلاء الذين استقر عندهم المصطلح بهذه الصورة كلود إتيين سافاري(١).

ويشير الزغلول(٢) إلى أسبقية عالم اللغة الألماني كارل كرمباخر في كتابه: "مشكلة اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة"، حيث إنه تحدث عن الازدواجية في العربية واليونانية، وتحدث عن ماهية الازدواجية، ودعا إلى أن يستعمل اليونانيون عاميتهم، والعرب كذلك العامية المصرية.

ويرى سراج أن فون غرينباوم الألماني من ضمن المستشرقين الذين نادوا بنظرية الازدواجية العربية عبر كتابه "طبيعة الوحدة العربية قبل الإسلام"، الذي درس فيه كيفية توحيد أسواق العرب للغة العرب(٣).

والذي يراه الباحث حسب التسلسل المذكور أن المصطلح مر بمراحل كان أولها سك المصطلح، ثم استعماله، ثم بعد ذلك استعماله في التعليم، ثم استعماله للإشارة إلى الواقع اللغوي العربي، لكن ما الذي يجعل ارتباط المصطلح وثيقا بفيرجسون، حيث إنه إذا ذكر مصطلح الازدواجية تبادر إلى الذهن فيرجسون، وتوارى كل أولئك الباحثين عن الأنظار، وهو حسب التسلسل الزمني جاء عقب كل هؤلاء، وهذا سؤال جدير بالبحث عن إجابة له.

ولعل السبب الرئيس في التصاق هذا المصطلح بفيرجسون دون من سبقه، مع اعترافه بأسبقية وليم مارسي هو المقالات الكثيرة التي علقت على مقالة فيرجسون بعنوان: "الازدواج اللغوي" ففي غضون ثلاثين سنة بعد نشر فيرجسون لمقالته أحصيت قرابة ثلاثة آلاف دراسة تعرضت لقضية الازدواج اللغوي بصورة رئيسة أو ثانوية(٤).

ولقد انتخب فيرجسون أربع لغات لدراسته عن الازدواجية هي: العربية في العالم العربي، واليونانية في اليونان، والألمانية في سويسرا، والفرنسية في هاييتي(٥).

(١) جدامي ص ٨

(٢) الزغلول، محمد راجي. ١٩٨٠. ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية المجلد ١٨، العدد الأول. تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب. ص ٢١

(٣) سراج، نادر. ١٤١٤هـ. إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي. رؤية ألسنية حديثة. بيروت. مجلة الاجتهاد. المجلد الخامس. العدد العشرون. ص ٢١٨

(٤) الشارفي ص ٣٧٨

(٥) عبد العزيز، محمد حسن. د.ت. علم اللغة الاجتماعي. القاهرة. مكتبة الآداب. ص ٢٣٢

سمات الازدواجية:

ذكر فيرجسون سمات للازدواجية هي:

الوظيفة:

فللمستوى الأعلى وظائف تختلف عن وظائف المستوى الأدنى، ولو أجرينا ذلك على العربية كما مثل بها فيرجسون، ودرسها في مقالته، فإن المستوى الأعلى هو في هذه الحالة الفصحى، فهو اللغة الرسمية للبلدان العربية، وهو لغة القرآن الكريم التي تحظى بالتقدير والإجلال، وهو لغة الأدب، أما المستوى الأدنى فهو المستعمل على ألسنة الناس عموما، وللمستوى الأعلى مجالات تختلف عن المستوى الأدنى، فالمستوى الأعلى يستعمل في الخطب والمواعظ، والدروس العلميّة، ويستعمل في الكنائس، وفي خطب الساسة، وفي التعليم في الجامعات، وفي الشعر، أما الأدنى فيحضر في التعامل مع الأهل، والتعامل مع المستخدمين، ومع الأصدقاء، وفي الأدب الشعبي، وفي الجلسات غير الرسمية بين الناس، وفي أي مجال يكون المتحدث فيه غير قادر على الحديث بالمستوى الأعلى، كأن يكون أميا، ويرسم الناس في أذهانهم حدودا غير مرئية للمستويين، فلو أن خطيبا في جامع من الجوامع خطب الناس بالمستوى الأدنى دون سبب وجيه، كأن يكون كبيرا في السن غير متعلم، فإنه سينال استهجان الحاضرين، وربما قوبل بعاصفة من الاستنكار والسخرية، وكذلك الشأن لو أن صديقا دخل على أصدقائه، وشرع يتحدث معهم بالمستوى الأعلى، فإنه دون أن يكون مازحا سيكون مثار هزء أصحابه، وربما إن استمر على هذا المنوال، سيقابل بالرفض من الجميع، أو في الأقل التندر[١].

ويرى فاسولد أن الوظيفة هي أهم معيار من المعايير التسعة، وأهم خصائص الازدواجية[٢].

المقام أو السياق[٣] أو المنزلة

يعد المتحدث بالمستوى الأعلى أرفع مقاما، وأشد أناقة، أما المستوى الأدنى فهو من الانحطاط لدرجة أن بعض الناس لا يراه، ولا يعترف بوجوده، ويتوارى خجلا منه في بعض المجتمعات، ويذكر فيرجسون أن من أجرى عليهم دراسته من المثقفين العرب، والهاييتيين يعتقدون أنهم لا يستعملون إلا المستوى الأعلى "الفصيح" في شؤون حياتهم كلها، وربما قولهم هذا ليس تعمدا للكذب؛ بل هو نوع من الإنكار للمستوى الأدنى، وحتى عامة الناس الذين لا يتقنون المستوى الفصيح فإنهم يميلون إلى استعماله؛ لما له من الاحترام الشديد[٤].

والحقيقة أن النظرة الدونية للمستوى الأدنى ليست عند العامة من الناس فقط الذين لا يعدون المستوى الأدنى لغة، ولا يرون أن لها نحوا، وكذلك الخاصة، فقد نقل عن طه حسين أنه لا يعد العامية أهلا لأن تسمى لغة؛ لأنها وضيعة[٥].

(١) جدامي ص ١١-١٢
(٢) فاسولد ص ٥٨
(٣) جدامي ص ١٢
(٤) فاسولد ص ٦٠
(٥) الشارخ ص ٣٨٠

التراث الأدبي:

يتصف المستوى الأعلى في اللغات التي درسها فيرجسون بأن له تراثا أدبيا محط احترام وتقدير، وهو بالإضافة إلى ذلك أغنى وأثرى من المستوى الأدنى، وإن كان بعض الناس يعتقد أن للمستوى الأدنى تراثا يستحق النظر والدراسة.

ويتصف التراث الأدبي للمستوى الأعلى في اللغات التي درسها فيرجسون بأنه امتداد لتراث سابق مسجل، وهذا الأخير يشكل في الوعي الجمعي الصلة بالماضي الزاهر الغني البديع، ففي العربية يحظى الشعر العربي القديم بالإجلال والتقدير، وما نسمعه اليوم من شعر يعد رجع صدى لذلك الشعر البديع، ويتمثل به من له مسكة من أدب، ويتمثل بشعر الحكمة كثير من الناس حتى من لم ينل حظا من التعليم، فإنه تلقاه عن خطيب جمعة، أو سمعه في الإذاعة، أو رآه في التلفاز، وما زال الطلاب الصغار يرددون المعلقات السبع، ويتلعبون ببعض الشعر الذي قيل على سبيل الأحجية، أو قيل على سبيل الإعجاز، مثل القصيدة التي تنسب للأصمعي، أو بعض الأبيات التي تنسب للمتنبي أو لامرئ القيس، وفي النثر – وإن كان أقل حظا من الشعر؛ لأن الشعر ديوان العرب- يتناقل الناس بخلاء الجاحظ، وكليلة ودمنة ابن المقفع، ومقامات الهمذاني والحريري، وإن كانت نظرة الإجلال والتقدير تصدق على العربية من أمثلة فيرجسون، وعلى اليونانية، فإنها قد لا تصدق على أمثلة أخرى مثل الألمانية في سويسرا، فإن المستوى الأدنى يحظى بالتقدير أكثر من المستوى الأعلى، ويرد الباحث ذلك إلى أن أسباب إجلال العربية ناجمة عن ظروف تاريخية حضارية، ودينية، أما اليونانية فإن لها من الظروف التاريخية الحضارية، والإسهامات العلمية ما يجعلها محط الاهتمام والاحترام.

وقد يكون التراث الأدبي قادما من مجتمع آخر غير المجتمع الذي تحصل فيه الازدواجية، ويمثله في دراسة فيرجسون مجتمعان المجتمع الألماني في ألمانيا، والمجتمع الفرنسي في فرنسا، فإذا كانت الألمانية تمثل اللغة العليا في سويسرا، فإن التراث الأدبي لها وأدباءها هم الألمان في ألمانيا، وإذا كانت اللغة العليا في هاييتي هي الفرنسية، فإن التراث الأدبي للفرنسية هو في فرنسا، وقادم من فرنسا، والأدباء كذلك فرنسيون[١].

اكتساب اللغة:

من خصائص الازدواجية أن المستوى الأدنى يكتسب اكتسابا، فيجري الحديث بين الصغار والكبار به (الوالدان)، وكذلك بين الصغار (إخوة أو أقرانا)، أما المستوى الأعلى فإنه لا يتكلم به، وإنما يتعلم، ويسمع عن طريق وسائل الإعلام[٢].

وما يميز المستوى الأعلى أنه لا يمثل لغة أما لأحد من الناس، ويتحصل عليها بالدرس والاجتهاد[٣].

(١) الفلاي ص ٢٦-٢٨
(٢) عبد العزيز ص ٢٣٤
(٣) الشارفي ص ٣٨٢

وللتدليل على ذلك يمكن النظر إلى الأطفال قبل سن المدرسة كيف يتحدثون، فهم يتحدثون في الأحوال الطبيعية بالمستوى الأدنى؛ لأن هذا المستوى هو الذي تلقوه من آبائهم وأمهاتهم، ولعبوا به مع أقرانهم، فهذا المستوى هو "اللغة الأم" لأفراد المجتمع، فيتفاهمون بواسطته كبارا وصغارا دون أن يدرسوه دراسة نظامية، وبعد الخامسة عندما ينتقل الأطفال إلى المدرسة فإنهم يتجهون للتعليم الرسمي ممثلا بالمدارس، ومشتملا على كتب دراسية صممت لتعليم هذا النشء المستوى الأعلى من اللغة.

وهنا يتبادر إلى الأذهان سؤال ملح يلقي بظلاله على حياة اللغة العربية في العالم العربي، وهو هل يستطيع العربي أن يتمثل قواعد اللغة، ويستعملها الاستعمال المعياري الأمثل دون أن يتعلمها، والإجابة المباشرة عن هذا السؤال هي لا لن يستطيع، والسبب في ذلك واضح؛ لأنه لم يكتسب هذا المستوى اكتسابا، وإنما تلقاه وتعلمه تعلما، وهنا لوهلة يبدو لنا أن تعلم المستوى الأعلى من العربية مثل تعلم لغة أخرى، يُتلقى في المدارس بصورة مباشرة شعورية، ولا يُكتسب اكتسابا غير شعوري، وهذا أدى في كثير من الأحيان إلى ما يشكو منه مدرسو اللغة العربية في المدراس من ضعف عام في مقررات اللغة العربية[1]، وفي قواعد اللغة على وجه الخصوص، وهو في ظن الباحث ما لم يلتفت إلى علته الحقيقية القائمون على التعليم بوجه عام، وعلى تعليم العربية بصورة أخص.

ولهذه القضية أثران "قضية الاكتساب للمستوى الأدنى، والتعلم للمستوى الأعلى" عميقان في المجتمع يتمثلان في أن من يتسرب من النظام المدرسي مبكرا فإنه غالبا لن يتحدث بالمستوى الأعلى، أو لن يستطيع تعلم المستوى الأعلى، وأن من يتعلم المستوى الأعلى، فهو غالبا لن يصبح متمكنا فيه كتمكنه من المستوى الأدنى الذي اكتسبه في الصغر بغير شعور، ومثّل لغته الأم، فالمتحدثون بالمستوى الأدنى يطبقون قواعد النحو لهذا المستوى في حديثهم، ولا يخطئون فيه إلا سهوا، بينما هم في المستوى الأعلى يحتاجون إلى التفكير عند الحديث مهما بلغ استظهارهم لقواعد المستوى الأعلى[2]، وهذا في ظن الباحث مربط الفرس في الموضوع، ولقد كان الباحث قبل أن يتخصص في اللغويات التطبيقية يلوم نفسه حين يلحن في الحديث في مجمع من الناس، أو عند الطلاب الذين يدرسهم، ويحس بالحرج، ولكنه بعد أن تخصص، أصبح يبذل جهدا في ألا يلحن، وفي الوقت ذاته لا يحس بالحرج من اللحن؛ لكون هذا المستوى الأعلى مستوى مُتَعَلّم، وليس مستوى مكتسبا.

(١) الفلاي ص ٢٨-٣١
(٢) فاسولد ص ٦١-٦٢

القياس[١] أوالتقييس[٢] أو المعيارية أو التقنين[٣] أو التعيير[٤]

للمستوى الأعلى كتب معاجم ونحو، وكتب تتعلق بأصوات المستوى وطرائق نطقها، وحروف أبجدية المستوى الأعلى وقضاياه الإملائية مستقرة[٥]، ويندر أن يكون للمستوى الأدنى أي اهتمام مثل ذلك الذي للمستوى الأعلى[٦].

فالمستوى الأعلى يحظى بمعيارية عالية، بينما الأدنى يحفل بتنوع كبير حسب المناطق، وحسب الوضع الاجتماعي[٧].

والبحوث التي تناولت المستوى الأدنى حسب تعبير فيرجسون لم يقم بها أهل اللغة، وإنما قام بها باحثون من خارج الجماعة اللغوية، وبلغات غير لغة الجماعة اللغوية[٨].

وقسم الفلاي المَعْيَرةَ قسمين، يتضمن القسم الأول ترقية مستوى لغوي، ورفعه فوق غيره من الأشكال – وهذا عند بعض الباحثين ربما يصدق على اللغة الأدبية في العربية مقابل اللهجات التي كانت سائدة في قبائل العرب، وذكرت على سبيل التنقص مثل الكشكشة والكسكسة وغيرهما-، ويتضمن القسم الثاني التوسع في مفردات المستوى اللغوي الأعلى المرتضى، ويتبع هذا العمل تأليف الكتب لهذا المستوى لضبطه، فكتب معاجم، وكتب نحو وصرف، وكتب إملاء[٩].

ولو تأملنا المستوى الأعلى في العربية – وهو اليوم المستوى الفصيح- لرأينا ذلك متحققا، فالمعاجم القديمة كثيرة، والتي أتت بعدها وتبعتها كذلك كثيرة، وكتب النحو كثيرة جدا، وإلى اليوم تصدر الشروح، والكتب المستقلة في القضايا النحوية، وما يتبع ذلك من كتب للإملاء، أو كتب للعروض استقرت منذ وقت الخليل.

ويبدو من خلال اعتراضات عدة على هذه الخصيصة من خصائص الازدواجية، ومنها اعتراض كلوس الذي أورده الفلاي، وطرح بناء عليه سؤاله عن درجة المعيارية المعتبرة لعد مستويين من المستويات اللغوية ازدواجية لغوية،[١٠] أن هذه الخصيصة تحتاج إلى إعادة نظر ووضع محددات واضحة حتى يعد وضع لغوي ازدواجية لغوية.

الثبات:

من سمات الازدواجية اللغوية الثبات أو الاستقرار كما عبر عنه بعض الباحثين، ويقصد به أن يتعايش المستويان الأعلى والأدنى مدة طويلة من الزمن[١١]، ولعل الذي دفع فيرجسون إلى إيراد هذه الخصيصة للازدواجية أنه رأى اللغة العربية في البلدان العربية يتعايش المستوى الأعلى منها وهو الفصيح، مع المستوى الأدنى، وهو في كل قطر عربي العامية الشائعة فيه، وهذا التعايش

(١) جدامي ص ١٣
(٢) فاسولد ص ٦٢
(٣) الفلاي ص ٣١-٣٣
(٤) الشارخي ص ٣٨٢-٣٨٣
(٥) فاسولد ص ٦٢
(٦) جدامي ص ١٣
(٧) الشارخي ص ٣٨٢
(٨) عبدالعزيز ص ٢٣٥
(٩) الفلاي ص ٣١
(١٠) الفلاي ص ٣٣
(١١) الشارخي ص ٣٨٣

ممتد امتدادا تاريخيا طويلا؛ لأسباب ليس هذا أوان سردها، لكن هذا الامتداد يتجاوز ألف سنة.

وتتصف العربية بهذه الخصيصة أكثر من غيرها؛ لكونها -الازدواجية في اللغة العربية- كما أسلفنا ربما تتجاوز العصر الجاهلي بوقت لا نعلمه، ويضاف إلى نشاط اللغويين العرب في جمع اللغة، ودخول غير العرب في الإسلام، واستقرارهم في حواضر العرب، وفشوّ اللحن، فسارع اللغويون العرب إلى جمع اللغة من أهل البادية حفاظا على العربية، وتأكيدا لوضع الازدواجية القديم في اللغة العربية[١].

النحو أو القواعد النحوية:

يرى فيرجسون أن المستوى الأدنى أبسط من جهة التركيب النحوي من المستوى الأعلى، وهذا الرأي لا بد أن يتعرض لمحاولة الدحض للتأكد من صحته وصلابته[٢]، ويمثل لذلك من العربية بأن المستوى الأعلى منها تعتريه الحركات الإعرابية الثلاث رفعا ونصبا وجرا في الحديث وفي الكتابة، بينما يلتزم المستوى الأدنى منه حالة واحدة، وكذلك من جهة ترتيب المفردات في الجملة، ومن جهة ضمير المثنى الذي غاب في المستوى الأدنى، وبقي في الأعلى، وبعد مقارنات مطولة لفيرجسون بين المستوى الأعلى والمستوى الأدنى في اللغات الأربع التي اختارها، وهي العربية والهاييتية والألمانية واليونانية يخلص إلى نتيجة أن المستوى الأدنى أسهل من المستوى الأعلى وأقل تعقيدا منه[٣].

المفردات أو المعجم

يشترك المستوى الأعلى والمستوى الأدنى في معظم المفردات، وفي المستوى الأدنى والأعلى زوج مفردات، يستعمل كل منهما في مستواه، ولا يتسرب إلى المستوى الآخر، مع كونهما يعنيان نفس الشيء، ومن ذلك مفردة "رأى" في المستوى الأعلى، ويقابلها في المستوى الأدنى مفردة "شاف"، وكذلك مفردة "ذهب" يقابلها في الأدنى "راح"، وكذلك مفردة "خشم" يقابلها في الأعلى "أنف"، وتأتي المصطلحات العلمية بالمستوى الأعلى، وكذلك المفردات الثقافية، وتختص مفردات بالمستوى الأدنى من مثل المفردات الخاصة بالاستعمال اليومي في البيت أو السوق[٤].

التراكيب الصوتية "الفونولوجيا":

يرى فيرجسون أن المستوى الأعلى والمستوى الأدنى يشتركان في التركيب الصوتي، وأن التركيب الصوتي للمستوى الأدنى هو الأصل، ورأى كازايوس أن التركيب الصوتي للمستوى الأعلى هو الأقرب للصيغ العميقة[٥].

(١) الفلاي ص ٣٨
(٢) محسب، محيي الدين. ١٤٣٩هـ. في اللسانيات الاجتماعية ترجمات، دراسات، مقالات. عمان. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى. ص ٤٠
(٣) الفلاي ص ٤٠-٤٣
(٤) عبدالعزيز ص ٢٣٧
(٥) فاسولد ص ٦٤

متى يوصف المجتمع اللغوي بالازدواجية؟

هناك فروقات لغوية واجتماعية تميز المجتمع الذي فيه ازدواجية لغوية عن المجتمع الذي ليس فيه ازدواجية لغوية، وإن كان المجتمعان يحفلان باللغات أو المستويات اللغوية، وأهم هذه الصفات للمجتمع ذي الازدواجية اللغوية هو أن هناك لغة معيارية، وأخرى عامية بعيدة نوعا ما عن اللغة المعيارية في كثير من الأمور منها المفردات والتراكيب وكذلك طريقة النطق، وليست هذه الاختلافات أسلوبية، بل هي تطور للعامية، فتبتعد بذلك عن اللغة المعيارية التي هي في دراستنا هذه المستوى الفصيح[1] من اللغة العربية، وينطبق هنا مفهوم المخالفة على الجانب الآخر الذي لا يعد فيه المستوى اللغوي ازدواجية، فلا يكون بعيدا عن المستوى المعياري أو اللغة المعيارية، فالتغيرات بين المستوى المعياري والعامي تغيرات طفيفة، وليست تغيرات عميقة، وللبعد التاريخي دوره في جعل لغة ما توصف بأنها ذات ازدواجية، فالمستوى العالي يختلف عن المستوى الأدنى بأنه ذو بعد تاريخي ربما يمتد إلى ألف سنة أو يزيد، وذلك متحقق في العربية، أما اللغة التي لا توصف بالازدواجية فيكون فيها الفرق بين المستوى الأعلى والأدنى فرقا اجتماعيا لغويا، كأن تكون الفئة المتحدثة بالمستوى الأعلى أغنى، أو من منطقة جغرافية ذات سيادة، وحتى لو كان هناك امتداد تاريخي فإنه لا يكون امتدادا كبيرا، الأمر الثالث أن اللغة ذات الازدواجية هي التي يتعلم فيها متعلم اللغة الثانية اللغة المعيارية التي تذاع في المذياع، وفي التلفاز، وتحضر في الكتب، وعندما يحط متعلم اللغة الثانية رحاله في بلد اللغة التي ينوي تعلمها، فإنه يلاحظ نوعا ربما لا يفهمه، ولم يسمع به، وهو الدارج في الحياة اليومية، ولا يتحدث الناس بذلك المستوى الذي هام به، واستمع إليه، وتعلمه في بلده، وهذا ينطبق تماما على العربية، ولا ينطبق على اللغة الإنجليزية، فإن تعلم اللغة الإنجليزية المعيارية لن يحدث إشكالا في مجتمع اللغة الإنجليزية، فلن يستغربه الناس، ولن يلاحظ متعلم اللغة فرقا كبيرا عند الحديث به، ولن يكون مثار سخرية عند الناس، كما هو الحال في تعلم اللغة العربية، فلو أن متعلم اللغة العربية لغة ثانية تحدث بالمستوى الأعلى -المعياري- فربما يقابل بالاستغراب، أو الاستهجان من المتعلمين فكيف بغيرهم من العامة[2]، فللتواصل مع الناس لا بد أن يتعلم متعلم العربية لغة ثانية المستوى الأدنى، وليس ذلك في الإنجليزية، فمتعلم المستوى الأعلى فيها – المعياري – لا يحتاج لأجل التواصل مع الناس أن يتعلم المستوى الأدنى، والأمر الرابع يتعلق بجانب الاكتساب اللغوي، فإن اللغة ذات الازدواجية يكون الفرق بين المستوى الأعلى والأدنى فيها كبيرا، بحيث لا بد أن يقوم التعليم بدوره في انتقال ابن اللغة إلى المستوى الأعلى، أما في اللغات التي ليس فيها ازدواجية فإن المستوى الأعلى والأدنى ليس بينهما فارق كبير يحتاج إلى أن يعالجه التعليم[3].

(١) نكرر في هذا البحث لفظة الفصيح أو الفصيحة، ونقصد بها اللغة المستعملة في وسائل الإعلام في البرامج الرصينة، والمستعملة في الخطب، والندوات، والمحاضرات، والصحف والمجلات الرصينة، لأن هناك من يرى أن الفصحى تعني الفصحى التراثية غير المستعملة في الحياة الرسمية، وإنما هي تستعمل في الكتب الأدبية والتراثية بوجه عام، ولا يتكلم بها.

(٢) الصقير (الهوية) ص ١٤٩-١٥٢

(٣) الأحمري، موسى. ١٤٤٣هـ. لغويات اجتماعية لهجات المجتمع ومعالم الهوية. الرياض. الدار العربية للعلوم ناشرون. الطبعة الأولى. ص١٨٠-١٨٤

كيف تنشأ الازدواجية اللغوية؟

قدمنا سابقا أن اللغة التي توصف بالازدواجية لا بد أن تكون ذات تراث لغوي ضخم، وأن تكون ذات امتداد تاريخي طويل يتخطى مئات السنين، وربما يصل لألف سنة أو يزيد عن ذلك، وبناء على ذلك فإن نشوء الازدواجية يتطلب: أن يكون هناك ميراث لغوي مكتوب بالمستوى الأعلى من اللغة، ويحظى هذا التاريخ بالإجلال والتبجيل، ويتعلم هذا التراث تعلما، والأمر الآخر أن يتعلم هذا التراث نخبة اجتماعية، ولا يكون متاحا لكل أحد، فيصبح المجتمع قسمين قسم يتعلم المستوى الأعلى، وهم النخبة، وقسم يتكلم الأدنى وهم عامة الناس[١]، وأن تمر فترة زمنية على هذين الأمرين-التراث الضخم، وخصوصية تعلم المستوى الأعلى للنخب-[٢].

مشكلات الازدواجية اللغوية:

عني المستشرقون بقضية الازدواجية في اللغة العربية، وفي بعض اللغات مثل اللغة الهجينة في هاييتي، واللغة الألمانية، واللغة اليونانية، وتنوعت أهدافهم وتوجهاتهم حول الازدواجية في العربية، فمن واصف فقط للحالة اللغوية، إلى متبنٍ للهجة كل قطر عربي ومجاهد في سبيل إقرار اللهجة، وتقييسها؛ لهدف خفي تارة عند بعضهم، وظاهر مجاهر فيه تارة أخرى كما هو عند ولكوكس، ووليمور[٣]، أو لمحض رأي علمي عند آخرين، وليس عنده ما عند عموم المسلمين والعرب من نظرة الإجلال والتقدير للفصحى.

والمتأمل لما نشره بعض المستشرقين يرى أنهم يرون الازدواجية مشكلة، وأن حلها كما حصل في بعض اللغات ترك المستوى الأعلى بما يتصف به من خصائص سبق ذكرها، وترقية المستوى الأدنى، حتى يصير هو الأعلى؛ لأنه هو المستوى الذي يتلقاه الطفل في بيته، ويدرج عليه منذ نعومة أظفاره، والمتأمل كذلك لما نشره بعض الباحثين العرب يرى أنهم يرون الازدواجية مشكلة وخطرا على العربية، ويتفننون في العلاج، فهذا القعود يرى أن الازدواجية مفرزة للآثار السلبية على المجتمع والثقافة والحضارة والفصيحة، فهي تتسبب في ضعف المستوى اللغوي؛ لكونها سبقت الفصيحة إلى عقل الطفل، وشكلت لغته وقياساتها، فهو هنا يربط بين كون العامية لغة أما، وبين كونها تتسبب في عدم تعلم المتعلم للفصحى بصورة صحيحة، وأنها توقع المتحدث في اللجلجة، فلا هو بالذي تحدث الفصيحة، ولا العامية، وينسب إلى العامية تسببها في استنزاف المادة والوقت، وتلقي على المتعلم والمعلم هما نفسيا، وأنها تؤدي إلى صدوف الأجنبي عن تعلم اللغة؛ لكونه إن تعلم الفصيحة فليست هي التي على ألسن الناس، وإن تعلم العامية، فأي عامية يتعلم، ولن يستطيع الشاعر العربي الإبداع؛ لأنه لم يكتسب الفصيحة في بداية حياته، وتسببت الازدواجية بالدعوة إلى العامية تسهيلا على الناس، ثم ينثني بعد ذلك ذاكرا علاج الازدواج اللغوي[٤].

(١) الأحمري ص ١٧٩-١٨٠
(٢) الفلاي ص ٦٠
(٣) الزغلول ص ٢٩
(٤) القعود ص ٣٤-٥١

وحين يتحدث كايد عن الازدواجية فإنه يصمها بأنها رمز للتخلف الفكري والحضاري، وأنها تعوق التطور، وتعوق النهوض بالتعليم، ويسوق كلاما عاطفيا حول التشنيع على الازدواجية، ووصم العامية بالنقائص، وكأنها جاءت من لغة أخرى، أو من مجتمع لغوي آخر[١].

ولعل جزءا من الخلل ناجم عن إغفال توصيف كل حالة من الحالات بدقة، وبيان ما الذي يعنيه مفهوم الازدواجية، فحين يصف عاشور[٢] الازدواجية بأنها مرض ثقافي، ويصفها بأنها مختلة دون أن يورد ما الذي يقصده بالازدواجية في مقدمة مقالته، فإن ذلك يورث لبسا لا يزول إلا بالبيان الدقيق لمعنى المفهوم، والتوصيف الواضح للمفهوم والمكان والزمان الذي يتحدث عنه الكاتب، ويتحدث فيه، فالكاتب هنا يشنع على الازدواجية وهو يقصد الفرنسية والعربية في الجزائر ومزاحمة الفرنسية للعربية، وأخذها لمكانها، وسلبها لمكانتها.

والمطلع على بعض ما كتب عن موضوع الازدواجية يرى اختلافا كبيرا في التناول بين مختلف الأقطار العربية، فهذه الأقطار تعاني من مشاكل متنوعة، فبعضها لا تكون العامية هي المشكلة؛ بل اللغات الأخرى مثل الازدواجية في المغرب العربي (المغرب، وتونس، والجزائر)، فهذه الدول تعاني من خنق الفرنسية للعربية كما تقدم في مقالة عاشور، وبعض الدول تقاوم مشاريع مشبوهة لفرض العامية في التعليم بطرق مخادعة، مثل المحاولة التي مولتها ورعتها مؤسسة فورد الأمريكية[٣].

فلا يصح أن تعامل هذه القضية في كل البلاد العربية بالطريقة نفسها، فكل بلد عربي له ظروفه التي يجدر بالباحثين التعامل معها.

وكذلك يختلط مفهوم الازدواجية من جهة التخطيط اللغوي للغة، والسياسة اللغوية للبلد تجاه لغة معينة، أو عدد من اللغات بمفاهيم أخرى مثل: المواقف اللغوية للناس أو المسؤولين أو الطلاب أو المعلمين تجاه اللغة، وإن كانت المواقف قد تكون معينا ومساعدا على التخطيط، والعكس كذلك يصح[٤].

ومن أمثلة اختلاف البيئات في قضية الازدواجية من حيث تناولها، أو من حيث البحث عن أسبابها أو مآلاتها حال التوصيف بين الواقع، وبين التخطيط اللغوي الذي يأتي من مصادر عليا في البلد، أو مصادر قد تكون مفروضة على البلد من الخارج من قوى مهيمنة أو ذات نفوذ ما ذكره نعمان من أنواع متعددة للازدواجية، وتقسيمات مقترحة، وهي تعالج وضعا لغويا في المغرب العربي وتنطلق من كون الازدواجية بين لغتين هي الفرنسية والعربية، وتذكر عددا من معوقات سيادة اللغة العربية وتضع الازدواجية ثالثتها، فتذكر أن الازدواجية قد تكون عامة أو خاصة، ودائمة أو مرحلية، وفردية أو فئوية، وإيجابية أو سلبية[٥]، وكل هذه الأقسام هي بين

(١) محمود، إبراهيم كايد. ٢٠٠٢. العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية. الأحساء. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية. المجلد الثالث. العدد الأول. ص ٦٩-٧٠

(٢) بن عاشور، خميس. ٢٠٠١. الازدواجية اللغوية والمرض الثقافي. الرياض. مجلة البيان. المنتدى الإسلامي. العدد مئة وثمانية وخمسون. ص ١١٤

(٣) فيصل، شكري. ١٩٨٥. التحدي اللغوي. مسقط. مؤتمر التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي. ص ١٤-١٥

(٤) الصقير(المواقف اللغوية) ص ٥٥

(٥) نعمان، أحمد. ٢٠٠٨. مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء. الجزائر. شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع. الطبعة الأولى. ص ٧٢-٨٥

العربية والفرنسية، ويساق لها أمثلة من دراسات علمية، أو تصريحات مسؤولين في التعليم في بلدان المغرب العربي.

لذا، لا بد أن يكون حاضرا حال مناقشة هذه القضية اختلاف البلدان العربية فيها، فبعض البلدان تتعايش فيها العربية الفصيحة مع العاميات دون إشكال؛ إلا من بعض الإشكالات في التعليم، وبعض البلدان العربية تحاصر العربية عدد من اللغات غير العربية من لغات الأقليات مثل: النوبية والتماشقية والأمازيغية، أو اللغات التي تعد عربية جنوبية مثل: المهرية -في أكثر من بلد عربي- والحرسوسية والبطحرية والهبيوت-في بلدين- والجبّالية-في أكثر من بلد- والسقطرية والخولانية-في أكثر من بلد-، وبعضها تحاصر العربية وتخنقها اللغة الإنجليزية بِعَدّها لغة العالم.

كذلك لا بد حين النظر إلى الازدواجية النظر إلى موقف البلد نفسه من هذه القضية على أعلى مستوياته، وهذا ينعكس على التعليم والمناهج والإعلام، فكل بلد يجدر به أن يدرس حالته بوصفها حالة فريدة تستدعي النظر في الوضع الراهن للبلد من جهة التعليم، ومن جهة سياسة البلد اللغوية، ومن جهة التخطيط للغة أو اللغات، ومن جهة مواقف الناس من اللغة أو اللغات، ومن جهة الأقليات التي تقطن هذا البلد.

تعليم العربية لغة ثانية:

الحديث في موضوع تعليم اللغة الثانية طويل متشعب الذيول، وله في أدبيات اللغويات التطبيقية كتب كثيرة بالعربية واللغات الأجنبية، بل إنه من أهم الموضوعات التي تعنى بها اللغويات التطبيقية، وهو من أهم مجالاتها؛ بل إنه حسب تتبع ودراسة أجراها أنجيلز لأكثر مجالات اللغويات التطبيقية انتشارا وتطبيقا، وجد أن نصف الدراسات تدور حول تعليم اللغة وتعلمها شاملة اكتساب اللغة الثانية[1]، ويذكر العصيلي أنه يغلب على علم اللغة التطبيقي أن يتناول التعليم، وما كان غير التعليم فهو قليل مقارنة بالتعليم، ويعيد في موضع آخر أن أهم فروع علم اللغة التطبيقي هو تعليم اللغات الأجنبية وما يتفرع عنها من طرائق للتدريس، أو تأليف للكتب، أو تصميم للمناهج، أو اختبارات للغة[2].

إن من الملاحظ أن تعليم العربية لم يحظ في العصور الإسلامية المتقدمة بحظه من الدرس مثلما هو حال علوم اللغة الأخرى مثل النحو والصرف والبلاغة؛ وأسباب ذلك كثيرة منها: أن الدافع نحو تعلم اللغة العربية كان كبيرا، فهي لغة الدين الجديد للمعتنقين الجدد، الذين أقبلوا على العلم يعبونه عبا، ومواقفهم نحو اللغة العربية كانت إيجابية تدفعهم دفعا نحو تعلمها، فهي لغة الدين، ولغة العلم، ولغة الاقتصاد، وحسبك بواحد منها سببا للإقبال على تعلم العربية، فلم يكن هناك حاجة لتذليل الصعاب، أو للنظر في أوجه هذا الموضوع وتشقيقه والبحث فيه[3].

(١) الشويرخ، صالح بن ناصر. ١٤٣٨هـ. قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. الرياض. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى. ص ١٤-٢١

(٢) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٣هـ. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض. مطابع التقنية. الطبعة الأولى. ص ٣٦

(٣) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٠هـ. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض. مطابع التقنية. الطبعة الأولى. ص ٦-٧

وفي العصر الحديث، ومع انتشار تعلم اللغات وتعليمها، ورغبة الكثير من المسلمين وغير المسلمين في تعلم العربية شعرت الجهات التعليمية في العالم العربي بأهمية استجلاب أساسيات تعليم اللغات وطرائق تدريسها، التي انبنت على نتائج الدراسات اللغوية والنفسية[١]، وذلك بعد ابتعاث عدد من أبناء الدول العربية للدراسة في الخارج في أمريكا وبريطانيا، فبني تعليم اللغة العربية لغة ثانية على نتائج هذه الدراسات، وواكبت معاهد تعليم اللغة في العالم العربي – على اختلاف تأهيلها – حركة تعليم اللغات الأجنبية، وتابعت تطور هذا الميدان، بيد أن كثيرا من المسلمين في العالم الإسلامي ظلوا على طرائق قديمة، أو طريقة قديمة في تعلم اللغات، وتعلموا العربية بواسطتها، وهي التي تسمى طريقة القواعد والترجمة، وهي طريقة مجهولة النسب، ومن أقدم الطرائق في تعلم اللغات وتعليمها، وسبب تسميتها بهذا الاسم أنها تهتم بتدريس القواعد بطريقة نظرية، وتقوم على الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم، ويعتقد بحسب هذه الطريقة أن القواعد هي الغاية، وهي اللغة، ورغم ما شاع من سلبيات كثيرة لها من مثل: عدم الاهتمام بمهارات اللغة؛ مما يترتب عليه تعذر الفهم أحيانا، وعدم الاهتمام بمزاولة اللغة، والتمكين للغة الأم على حساب اللغة الهدف، والملل المصاحب لهذه الطريقة، وعدم مناسبتها للصغار، وعدم مراعاتها للفروق بين الناس، رغم كل ذلك إلا أنها بقيت كما هي في العالم الإسلامي[٢]، والطلاب الذين جاؤوا للدراسة في المعاهد في المملكة من دول مثل باكستان وغرب أفريقيا والهند شاهد على ذلك، فقد أنفقوا ما يربو على عشر سنوات من أعمارهم وحين جاؤوا أيقنوا أنهم أخطأوا الطريق، فلو أنهم تعلموا بالطرق الحديثة المتبعة في تعلم اللغة لما احتاجوا أكثر من سنة أو سنتين لتعلم اللغة العربية، وكذلك يشهد على ذلك -أن الطريقة هذه سائدة ولا زالت كذلك- واقع معلمي العربية في تلك البلدان الإسلامية، الذين يدرسون بهذه الطريقة، وقد وقف عليها الباحث من خلال زياراته لعدد من المدارس الإسلامية في عدد من البلدان الإسلامية في غرب أفريقيا وفي آسيا.

إن المشكلة التي تصدم متعلمي العربية لغة ثانية هي العامية- الازدواجية اللغوية- التي يواجهونها حين يحطون رحالهم في البلدان العربية، فيرون مستوى من اللغة غير الذي قضوا ميعة الصبا في تعلمه، فهذا المستوى هو الذي يواجهه الطلاب حين يخرجون من أسوار الجامعة إلى المجتمع، وهو المستوى الذي يصدمهم حين ينتقلون من معاهد اللغة إلى الكليات في الجامعة، فبعض الأساتذة يتحدث مع الطلاب بالعامية بحكم كون أكثر الطلاب من الناطقين باللغة من البلد، وبحكم عدم إتقان الطلاب العرب للمستوى الفصيح، كذلك يصدم الطلاب حين يتحدثون مع زملائهم في الكلية، فالغالب على الطلاب الحديث بالعامية، إلا إذا اضطروا إلى الحديث بالمستوى الفصيح[٣].

(١) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٣هـ. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة. جامعة أم القرى. مركز بحوث اللغة العربية وآدابها. الطبعة الأولى. ص ٩
(٢) العصيلي (طرائق تدريس اللغة) ص ٣٣-٤٧
(٣) الصقير (الهوية) ص ١٥٠-١٥١

ومما يلاحظه أساتذة المعهد أن بعض الطلاب حين يأتون لزيارة المعهد بعد أن قضوا وقتا لا بأس به في الكليات، يأتون وقد تأثرت لغتهم بلغة الطلاب السعوديين في الكليات، وباتوا يرددون كلمات من العامية.

وهذا الأمر إذا انطبق على الطلاب في معاهد المملكة العربية السعودية، فليس بالضرورة أن ينطبق على الطلاب في المعاهد في الدول العربية الأخرى، لأننا في معاهد اللغة يمر بنا طلاب درسوا في مصر والأردن وسوريا، وأتوا إلى المملكة ولم تكن لغتهم جيدة، بل كانت متأثرة جدا بلهجة المكان الذي عاشوا فيه أثناء دراستهم للغة في تلك البلدان، مما يعني أن الذين درسوهم لم يكونوا يجيدون الفصيحة ويتحدثون بها، أو لم يكن هناك انضباط في معاهد اللغة في تلك البلدان، وهذا ما أفاد به بعض الطلاب الذين درسوا في تلك البلدان.

وهؤلاء الذين يريدون تعلم العربية لغة ثانية أنواع، فمنهم الطلاب الذين جاؤوا إلى البلدان العربية لتعلم العربية لأغراض أكاديمية وهم الغالب حسب خبرة الباحث، فيهمهم تعلم القراءة والكتابة والحديث مع أساتذتهم في الكليات بلغة مفهومة، وفهم ما يقوله أساتذتهم، وهناك من أتى إلى البلدان العربية للعمل، ويرغب في تعلم العربية؛ لأجل قراءة القرآن، وفهم أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، وفهم كتب التراث الإسلامي التي يطالعها بحسرة ولا يستطيع فهمها، وهناك من جاء للعمل كذلك، لكنه من غير المسلمين، فهمه أن يتعلم اللغة العربية؛ ليتفاهم مع الناس في الشارع، وهذا النوع من المتعلمين قد يصدم إذا انتسب إلى معهد لتعليم اللغة العربية؛ لأن هدفه مختلف عن هدف المعهد، ومختلف عن لغة الشارع، وهناك من يتعلم اللغة العربية؛ لأن جهة عمله قد اشترطت عليه أن يتعلم اللغة، إذا أراد أن يترقى في المناصب، أو إذا أراد أن يحصل على مرتبة أعلى في العمل، وكل واحد من هؤلاء له وجهة هو موليها، ولا يصح أن يوضعوا في فصل واحد لتعلم العربية لغة ثانية.

تعليم العربية لغة أولى:

من مجالات علم اللغة التطبيقي بالإضافة إلى قضايا اكتساب اللغة، وتعليم اللغة الثانية تعليم اللغة الأم[1]، ويقصد بها اللغة الأولى للإنسان، وهي في موضوعنا هذا اللغة العربية، ولكن أي لغة عربية نقصد، وأي لغة عربية نعلّم، إن مما أوقع فيما يشكو منه المعلمون والمتخصصون من الضعف اللغوي غياب الرؤية الواضحة لهذا الموضوع.

فكما رأينا أن كثيرا من الباحثين يشكو من الضعف، ويعلقه على الازدواجية اللغوية، والحل عند بعضهم أن يتحول المجتمع إلى ناطق بالفصيحة، وأعتقد أن هذا الحل ضرب من الخيال، فإذا كانت الفصيحة والعامية-الازدواجية اللغوية- قد عاشتا أكثر من ألف وخمس مئة سنة في تناغم واستقرار، وعلى رأي بعضهم قد عاشتا أقل من ذلك منذ عصر الفتوح الإسلامية حين فشا اللحن، فهما كذلك قد تجاوزتا ألف سنة، وأنت أيها الباحث تشكو من وضع لغوي مترد،

(١) الشويرخ ص ٢٠

فكيف تعلقه على مثل هذا الأمر المستقر في المجتمع، ولا أحسب هذا إلا عدم معرفة بالعلة الحقيقية للضعف اللغوي.

فهذا كنعان[١] ينقل عن كثير من الباحثين مثل: بنت الشاطئ والسيد وأمين حديثهم عن الضعف اللغوي، وتذمرهم من هذا الواقع المرير، ورمي بعض الباحثين الخلل كله على المعلمين، وهذا في نظر الباحث تجن في غير محله، وتعليق للتخلف الملموس على العرض، وليس رؤية فاحصة للمرض، ولن يحل مشكلة الضعف اللغوي التشنيع على الازدواجية كما فعل المصري[٢] حين زعم أن للازدواجية تداعيات سلبية خطيرة، ومدمرة لكل مناحي الحياة، وهي رمز للتخلف والانحطاط، وخطر على ثقافة الأمة، إلى آخر ما وصف به وضع الازدواجية من الأوصاف التي تنم عن توقف عند العَرَض فقط.

والحقيقة أن كثيرا من الباحثين قد لمس الجرح، لكنه لم يحسن وصف الدواء، وأقصد بالجرح الواقع اللغوي الضعيف لطلابنا ومعلمينا، وأقصد بالدواء خنق العامية حتى الموت! والإبقاء على الفصيحة، والاعتقاد بأن الازدواجية هي الداء الدويّ الذي يجب حشد الطاقات لإنهائه، وإحلال الفصيحة في المجتمع، فهذا كايد[٣] يوصِّف الحالة كما هي، ثم ينثني لائما الازدواجية معلقا عليها فشل الأبناء في التعليم، وواصما إياها بالتسبب في تعثر تعليم العربية لأبنائها.

والحق أنه يجب التأمل في طبيعة اللغة من جهة قضية الاكتساب الطبيعي للغة الذي يعني اكتساب اللغة بشكل لا إرادي، وغير مخطط له[٤]، والتعلم الواعي للغة الذي يعني عملية إرادية موجهة ومقدمة في مواد تعليمية[٥].

كذلك يجب التنبه إلى نتائج اللغويات العصبية التي تشير إلى أن العمليتين مختلفتان، فالاكتساب يتم من الداخل إلى الخارج، والتعلم عكسه، وهو ثانوي، وكل عملية من هذه العمليات تعالج بطريقة مختلفة عن معالجة الأخرى، وتحدث في مناطق مختلفة من دماغ الإنسان[٦].

فإذا فهمنا أن الازدواجية في اللغة العربية قديمة وأمر مستقر، وأن هناك لغة مشتركة في العصر الجاهلي، ولغة للحياة اليومية على رأي من يرى أن الازدواجية ضاربة في القدم[٧]، وكذلك على رأي من يرى أنها حدثت بسبب الفتوحات الإسلامية في العصور الأولى، أدركنا أن الطفل العربي يكتسب العامية في أول أمره في بيته، ويتلقفها من أمه وأبيه وإخوته، ولاحقا يتفاهم بها مع أقرانه في الشارع أو الحي الذي يقطنه، ثم إذا انتقل إلى المدرسة بدأ بتعلم المستوى الأعلى من اللغة العربية، واللغة العربية هنا ليست لغة أخرى، وفي الوقت نفسه ليست هي المستوى الذي اكتسبه، وتحدث به مع والديه طيلة سنيه الأولى[٨]، وهنا تكمن الفجوة التي تحتاج إلى ملء،

(١) كنعان، أحمد علي. ١٤٣٣هـ. اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها. دبي. المؤتمر الدولي للغة العربية. ص ١٠-١١
(٢) المصري، عباس، وأبو حسن، عماد. ١٤٣٦هـ. الازدواجية اللغوية في اللغة العربية. فلسطين. المجمع. العدد الثامن. ص ٥٥-٥٦
(٣) محمود ص ٧٠-٧١
(٤) وي، لي، و بلاكويل، ويلي. ١٤٤٥هـ. علم اللغة التطبيقي. (ترجمة الدكتور محمد بن عبد الله الراشد). الرياض. معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب. الطبعة الأولى. ص٦٣١
(٥) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٧هـ. علم اللغة النفسي. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. عمادة البحث العلمي. ص ٢٨٨
(٦) الأحمري، موسى. ١٤٤٢هـ. اكتساب اللغة نظريات ودراسات في اللغة والعقل واللغويات. بيروت. الدار العربية للعلوم ناشرون. الطبعة الأولى. ص ٨٧
(٧) الفيصل، سمر روحي. ٢٠١٠. قضايا اللغة العربية في العصر الحديث. دمشق. وزارة الثقافة العامة السورية للكتاب. الطبعة الأولى. ص ١٣
(٨) الأحمري (لغويات اجتماعية) ص ١٧٩

فكيف نتعامل مع هذه الفجوة، وقد تنبه التربويون والمتخصصون في اللغة العربية إلى الضعف في وقت مبكر، ولكنهم عالجوا جوانب منه، وبقيت الفكرة الأساس التي تحتاج إلى علاج، ألا وهي أنْ تُعامَل اللغةُ العربية في التعليم في المدارس معاملة شبيهة بمعاملة اللغة الثانية، فعند التأمل نجد أن هناك أوجه شبه بين تعلم اللغة العربية الفصيحة وتعلم اللغة الثانية[1]، فتهتم الجهات ذات العلاقة بالتعليم بمهارات اللغة الأربع وبعناصرها، وتدرب المعلمين على التدريس وفق ذلك، فاللغة ليست قواعد علمية تحشى بها عقول الطلاب، وإنما هي نظام متكامل من المهارات والعناصر، فأنت تدرب المعلم أن يدرس الطلاب الأصوات وشكلها الكتابي -الحروف-، ويراعى في ذلك الخلل في الأصوات في المنطقة الجغرافية التي فيها خلل في الأصوات، فبعض المناطق لا ينطقون صوت الثاء، وبعضها لا ينطق أهلها صوت الضاد، وبعضها لا ينطق أهلها صوت القاف، ويدرس الطلاب الصرف، والمفردات أو ما يسمى أحيانا المعجم وينتقى لذلك المداخل حسب الحاجة التعليمية وحسب الشيوع، وحسب أهداف الدراسين، ويدرس الطلاب التراكيب النحوية، ويدربون على التراكيب، ويقصد بالتراكيب هنا القوالب التي تنتج الجمل، أو الكامنة خلف الجمل ، وهي التي تنتج عنها الجمل، فهذه القوالب محدودة قليلة العدد أما الجمل فغير محدودة، وأعدادها غير محصورة، فيمكن للقالب الواحد أن ينتج عددا غير محصور من الجمل، نمثل لذلك بالجملة الاسمية المركبة من مبتدأ وخبر، وهذا المبتدأ اسم، وكذلك الخبر اسم، فهذا قالب من الممكن أن ينتج عنه جمل غير محصورة[2].

وكذلك يكون التركيز على مهارات اللغة الأربع، فتهتم الجهات ذات العلاقة بتدريب المعلمين على تدريس طلابهم المهارات الأربع، والتركيز عليها، وعدم إهمال شيء منها، وهي فهم المسموع، والكلام – التعبير الشفهي- وفهم المقروء، والكتابة – التعبير الكتابي- بمستوياته المتنوعة.

فيندر أن تسمع أن هناك تدريبا على فهم المسموع، بحيث تعرض نصوص فصيحة ويطلب من الطلاب التفاعل معها والإجابة عن الأسئلة المطروحة حول تلك النصوص المسموعة.

والتدريب على الكلام قليل نادر حيث إن المدارس تختار النجباء وتقدمهم لإلقاء الكلمات، أو التقديم في الحفلات، ويرى الناظر في أحوال التعليم أن هناك رهبة من الإلقاء، والرهبة تقوم على ركيزتين أولهما أن مواجهة الجمهور فيها صعوبة، ولها هيبة وثقل، وثانيهما أن المستوى الذي سيتحدث فيه الطالب ليس هو المستوى الذي استبطنه ، وأصبح يجري منه لا شعوريا، فلا يخطئ الطالب فيه، ولا يتعتع، بل هو يبحث عن القاعدة في عقله، ثم يمرر الجمل عبرها، فيتأخر، ويخطئ، ويحرج.

ولا بد من التنبه إلى أن الغاية من القراءة هي فهم المقروء، فلذا يكون الأصل في القراءة هو القراءة الصامتة، ومن ثم الأسئلة التي تدور حول المعاني في النص المقروء، ولا بد كذلك من

(١) الفلاي ص ٣٠

(٢) الفوزان، عبد الرحمن. ١٤٣٦هـ. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض. العربية للجميع. الطبعة الثانية. ص ٣٤-١٠٤ تكلم الفوزان في هذا الكتاب عن تدريس المهارات الأربع، والعناصر: التراكيب والأصوات والمفردات، ومهارات اللغة، ويقصد بذلك تدريسها لغة ثانية، ويستفاد من ذلك في تدريس العربية لأهلها، لأجل أوجه من التشابه بين تدريس العربية لغة ثانية، وتدريسها لغة أولى.

التنبه إلى ما يعتري القراءة من إشكالات قد تؤدي إلى خروج الطالب من التعليم كله، مثل عسر القراءة، وفرط الحركة والتشتت وعد الانتباه، وضعف النظر.

ثم أخيرا التركيز على الكتابة بأنواعها وأشكالها، والتنبه إلى ما يعتورها من معوقات.

ولا بد أن تكون هناك توعية لمعلمي اللغة العربية، وللطلاب حول وضع اللغة العربية، وحول الازدواجية اللغوية، فمعرفة هذه القضية تسهل كثيرا من الأمور، وتشرح للمعلمين وللطلاب أسباب الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة العربية وتعليمها، وتساعدهم في تخطي العقبات، والوصول بالطلاب إلى مراحل متقدمة من إتقان اللغة العربية.

الخاتمة

تناول هذا البحث قضية قديمة حديثة شائكة، هي الازدواجية اللغوية، وهي بين واصف لها وصفا دون أن يجرمها، أو يلقي عليها أخطاء هي بريئة منها، وبين من يعدها هي السبب الأول الذي يقف خلف الضعف اللغوي للطلاب، والازدواجية اللغوية تتفاوت من منطقة جغرافية إلى أخرى، ففي بعض المناطق الجغرافية مثل المغرب العربي تزاحم العربية فيه لغة أخرى، لغة احتلال سابق لتلك البلدان، تحاول اجتثاث العربية، وفي الخليج العربي إذا استثنينا اللغة الإنجليزية، فإن الازدواجية اللغوية تكمن في الفصيحة والعاميات في دول الخليج، ويقع كثير من الباحثين في خطأ التوصيف، فيستجلب حالة منطقة جغرافية تعاني من تسلط لغة أجنبية، ويسقطه على حالة منطقة جغرافية أخرى ليس فيها إلا الفصيحة والعامية، وهذا خطأ في التوصيف، يؤدي لا محالة إلى خطأ في المعالجة، فحري بالباحثين العرب أن ينظروا في كل حالة نظرة فاحصة توصفها توصيفا دقيقا، وتعرف مكامن الخلل فيها، لا أن يضعوها جميعا في سلة واحدة.

وقد جانب الصواب كثير من الباحثين في اقتراحهم علاج الضعف اللغوي في حال تعليم العربية لغة أولى، حيث إنهم عالجوا العرض، وتركوا المرض، مع كونهم يدركون أن الفصيحة ليست هي التي يكتسبها الطفل في سنيّ طفولته، وفي سنواته الأولى، ولكنها كذلك ليست لغة منبتّة عن الفصيحة في الخليج العربي، وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية، فالعامية جزء من الفصيحة، في أصواتها، وصرفها، ومفرداتها، وتراكيبها، ومعانيها، والاختلاف غير كبير بين هذين المستويين، لكنه يقتضي من الجهات التعليمية أن تركز على مهارات اللغة وعناصرها في تعليم العربية لغة أولى بطريقة مشابهة إلى حد ما لتعليم العربية لغة ثانية، فبين تعليم العربية لغة أولى، وتعليمها لغة ثانية أوجه تشابه يجب التنبه لها.

ولكي يسلم المتعلم للعربية لغة ثانية من الصدمات اللغوية، فإنه يجدر بالمعلمين والجهات التعليمية التوعية بشأن الازدواجية في اللغة العربية، وتوعية الطلاب، وتبصيرهم بالمستويات في اللغة العربية، وبالعاميات المنتشرة، وبمواطن استعمال الفصيحة، كذلك يجدر بالجامعات التي تستقطب هؤلاء الطلاب أن تنبه المعلمين فيها إلى ضرورة استعمال الفصيحة في التعليم في الجامعة، وكذلك يجدر بالجامعات الإعلاء من شأن الهوية الجامعة للطلاب جميعا، وهي الفصيحة، وتوعية الطلاب الناطقين بالعربية لغة أولى بحال زملائهم طلاب المنح متعلمي العربية لغة ثانية، فإن ذلك أحرى أن يخفف عنهم صدمة المستوى اللغوي.

التوصيات

يوصي الباحث بعد هذه الدراسة النظرية لموضوع قديم حديث شائك متشعب بأن تجرى بحوث تطبيقية على معاهد تعليم اللغة العربية، وعلى طلاب المنح متعلمي العربية لغة ثانية لمعرفة المزيد عن تأثير الازدواجية اللغوية، ويرى الباحث أهمية إجراء بحوث على متعلمي العربية لغة أولى في مختلف المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية، وفي دول الخليج العربي؛ لمعرفة تأثير الازدواجية اللغوية، ولمعرفة المستجدات في ميدان تعليم العربية لغة أولى، كما ينصح الباحث بالالتفات إلى قضية مزاحمة اللغة الإنجليزية للعربية في الخليج العربي، وينصح الباحث بتتبع آثار المدارس العالمية التي تدرس مناهج عابرة للحدود، وتأثير ذلك في لغة الطلاب العرب.

ويرى الباحث كذلك ضرورة التوعية بهذا الأمر – الازدواجية اللغوية- لمتعلمي العربية لغة أولى، وثانية، ويرى ضرورة تدريب المعلمين على مثل هذه الموضوعات.

المراجع

١. الأحمري، موسى. ١٤٤٢هـ. اكتساب اللغة نظريات ودراسات في اللغة والعقل واللغويات. بيروت. الدار العربية للعلوم ناشرون. الطبعة الأولى.
٢. الأحمري، موسى. ١٤٤٣هـ. لغويات اجتماعية لهجات المجتمع ومعالم الهوية. الرياض. الدار العربية للعلوم ناشرون. الطبعة الأولى.
٣. بن عاشور، خميس. ٢٠٠١. الازدواجية اللغوية والمرض الثقافي. الرياض. مجلة البيان. المنتدى الإسلامي. العدد مئة وثمانية وخمسون.
٤. جدامي، عبد المنعم. ١٤٣٤هـ. الازدواجية اللغوية في العربية ومقارباتها الاستشراقية. الرياض. من إصدارات كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدارسات اللغة العربية وآدابها. الطبعة الأولى.
٥. الزغلول، محمد راجي. ١٩٨٠. ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية المجلد ١٨، العدد الأول. تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.
٦. سراج، نادر. ١٤١٤هـ. إشكالية الازدواجية اللغوية في اللسان العربي. رؤية ألسنية حديثة. بيروت. مجلة الاجتهاد. المجلد الخامس. العدد العشرون.
٧. سوان، جون، وديومرت، آنا، وليليس، تيريزا، ومسرثي، راجند. ١٤٤٠هـ. معجم اللغويات الاجتماعية. (ترجمة: الدكتور فواز العبدالحق، والدكتور عبد الرحمن أبو ملحم). الرياض. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى.
٨. الشارخ، أحمد. د.ت. اللغة واللهجة مدخل للسوسيولسانيات العربية. الرباط. جامعة محمد الخامس. الطبعة الأولى.
٩. الشويرخ، صالح بن ناصر. ١٤٣٨هـ. قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. الرياض. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الطبعة الأولى.
١٠. الصقير، خالد بن عبد الله. ١٤٤٢هـ. المواقف اللغوية للمهريين في المملكة العربية السعودية تجاه اللغة المهرية والعربية. الرياض. عمادة البحث العلمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الطبعة الأولى.
١١. الصقير، خالد بن عبد الله. ١٤٤٤هـ. الهوية اللغوية لمتعلمي العربية لغة ثانية من طلاب الدراسات العليا. الخرطوم. المجلة العربية للدراسات اللغوية. العدد الحادي والخمسون.
١٢. عبد العزيز، محمد حسن. ٢٠٠٩. علم اللغة الاجتماعي. القاهرة. مكتبة الآداب.
١٣. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٠هـ. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض. مطابع التقنية. الطبعة الأولى.
١٤. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٣هـ. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض. مطابع التقنية. الطبعة الأولى.
١٥. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٣هـ. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة. جامعة أم القرى. مركز بحوث اللغة العربية وآدابها. الطبعة الأولى.

١٦. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٧هـ. علم اللغة النفسي. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. عمادة البحث العلمي.

١٧. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٤٥هـ. المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية. الرياض. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الطبعة الأولى.

١٨. فاسولد، رالف. ١٤٢١هـ. علم اللغة الاجتماعي للمجتمع (ترجمة الدكتور إبراهيم الفلاي) الرياض. النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود. الطبعة الأولى.

١٩. الفلاي، إبراهيم بن صالح. ١٤١٧هـ. ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق. الرياض. دار العبيكان للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

٢٠. الفوزان، عبد الرحمن. ١٤٣٦هـ. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض. العربية للجميع. الطبعة الثانية.

٢١. الفيصل، سمر روحي. ٢٠١٠. قضايا اللغة العربية في العصر الحديث. دمشق. وزارة الثقافة العامة السورية للكتاب. الطبعة الأولى.

٢٢. فيصل، شكري. ١٩٨٥. التحدي اللغوي. مسقط. مؤتمر التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي.

٢٣. القعود، عبد الرحمن بن محمد. ١٤١٧هـ. الازدواج اللغوي في اللغة العربية ومعه مقالتان مترجمتان: إحداهما: أثر اللغة العربية على نفسية العرب لشوبي، والأخرى الازدواج اللغوي لفيرجسون. الرياض. د .ن. الطبعة الأولى.

٢٤. كنعان، أحمد علي. ١٤٣٣هـ. اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها. دبي. المؤتمر الدولي للغة العربية.

٢٥. المجيول، سلطان بن ناصر. ١٤٢٩هـ. نقل مصطلحات اللسانيات الاجتماعية إلى العربية. الرياض. مركز حمد الجاسر الثقافي. الطبعة الأولى.

٢٦. محسب، محيي الدين. ١٤٣٩هـ. في اللسانيات الاجتماعية ترجمات، دراسات، مقالات. عمان. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

٢٧. محمود، إبراهيم كايد. ٢٠٠٢. العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية. الأحساء. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية. المجلد الثالث. العدد الأول.

٢٨. المصري، عباس، وأبو حسن، عماد. ١٤٣٦هـ. الازدواجية اللغوية في اللغة العربية. فلسطين. المجمع. العدد الثامن.

٢٩. نعمان، أحمد. ٢٠٠٨. مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء. الجزائر. شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

٣٠. هدسون. ١٩٩٠. علم اللغة الاجتماعي. (ترجمة الدكتور محمود عياد). القاهرة. علم الكتب. الطبعة الثانية.

٣١. هومز، جانيت. ٢٠١٢. مدخل إلى علم اللغة المجتمعية. (ترجمة الدكتور محمد عناني، والدكتورة سمر طلبة). القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. الطبعة الرابعة.

٣٢. وي، لي، و بلاكويل، ويلي. ١٤٤٥هـ. علم اللغة التطبيقي. (ترجمة الدكتور محمد بن عبدالله الراشد). الرياض. معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب. الطبعة الأولى.

almarajie

1. al'ahmari, musaa. 1442hi. aktisab allughat nazariaat wadirasat fi allughat waleaql wallughawyat. bayrut. aldaar alearabiat lileulum nashiruna. altabeat al'uwlaa.
2. al'ahmari, musaa. 1443hi. lughawiaat aijtimaeiat lahajat almujtamae wamaealim alhuiati. alrayad. aldaar alearabiat lileulum nashiruna. altabeat al'uwlaa.
3. bin eashur, khamis. 2001. aliazdiwajiat allughawiat walmarad althaqafiu. alrayada. majalat albayani. almuntadaa al'iislamii. aleadad miat wathamaniat wakhamsuna.
4. jadami, eabd almuneim. 1434hi. alaizdiwajiat allughawiat fi alearabiat wamuqarabatiha alaistishraqiati. alrayad. min 'iisdarat kursii alduktur eabd aleaziz almanie lidarisat allughat alearabiat wadiabha. altabeat al'uwlaa
5. alzaghlula, muhamad raji. 1980. azdiwajiat allughati: nazrat fi hadir alearabiat watatlue nahw mustaqbaliha fi daw' aldirasat allughawiat almujalad 18, aleadad al'uwl. tunis. almunazamat alearabiat liltarbiat walthaqafat waleulumi, maktab tansiq altaeribi.
6. saraji, nadir. 1414hi. 'iishkaliat alaizdiwajiat allughawiat fi allisan alearabii. ruyat 'alsuniat hadithatu. bayrut. majalat aliaijtihadi. almujalad alkhamis. aleadad aleishrun.
7. swan, jun, wadiumarta, ana, walilis, tiriza, wamasrithi, rajinda. 1440h. muejam allughawiaat alaijtimaeiati. (tarjamatu: alduktur fawaz aleabdalhaq, walduktur eabd alrahman 'abu malham). alrayad. markaz almalik eabd allah bin eabd aleaziz alduwli likhidmat allughat alearabiati. altabeat al'uwlaa.
8. alshaarifi, 'ahmadu. da.t. allughat wallahjat madkhal lilsuwsyulsaniaat alearabiati. alribati. jamieat muhamad alkhamis. altabeat al'uwlaa.
9. alshuwirkha, salih bin nasir. 1438ha. qadaya mueasirat fi allisaniaat altatbiqiati. alrayad. markaz almalik eabd allah bin eabd aleaziz alduwli likhidmat allughat alearabiati. altabeat al'uwlaa.
10. alsaqiri, khalid bin eabd allah. 1442hi. almawaqif allughawiat lilmahriiyn fi almamlakat alearabiat alsaeudiat tujah allughat almahriat walearabiati. alriyad. eimadat albahth aleilmii fi jamieat al'iimam muhamad bin sueud al'iislamiati. altabeat al'uwlaa.
11. alsaqiri, khalid bin eabd allah. 1444h. alhuiat allughawiat limutaealimi alearabiat lughat thaniat min tulaab aldirasat aleulya. alkhartumu. almajalat alearabiat lildirasat allughawiati. aleadad alhadi walkhamsuna.
12. eabd aleaziza, muhamad hasan. 2009. ealm allughat aliajtimaeii. alqahirati. maktabat aladab.
13. aleasili, eabd aleaziz bin 'iibrahima. 1420hi. alnazariaat allughawiat walnafsiat wataelim allughat alearabiati. alrayad. matabie altiqniati. altabeat al'uwlaa.
14. aleasili, eabd aleaziz bin 'iibrahim. 1423hi. 'asasiaat taelim allughat alearabiat lilnaatiqin balghat 'ukhraa. alriyad. matabie altiqniati. altabeat al'uwlaa.
15. aleasili, eabd aleaziz bin 'iibrahim. 1423hi. tarayiq tadris allughat alearabiat lilnaatiqin balaghat 'ukhraa. makat almukaramati. jamieat 'umi alquraa. markaz buhuth allughat alearabiat wadiabha. altabeat al'uwlaa.

16. aleasili, eabd aleaziz bin 'iibrahima. 1427hu. ealm allughat alnafsi. alrayadi. jamieat al'iimam muhamad bin sueud al'iislamiatu. eimadat albahth aleilmii.
17. aleasili, eabd aleaziz bin 'iibrahim. 1445hi. almuejam almawsueiu limustalahat allisaniaat altatbiqiati. alriyad. mujamae almalik salman alealamii lilughat alearabiati. altabeat al'uwlaa.
18. fasulda, ralf. 1421h. ealm allughat aliajtimaeii lilmujtamae (tarjamat alduktur 'iibrahim alflayi) alrayad. alnashr aleilmiu walmatabieu. jamieat almalik saeud. altabeat al'uwlaa
19. alflay, 'iibrahim bin salihin. 1417hi. azdiwajiat allughat alnazariat waltatbiqi. alrayad. dar aleabikan lilnashr waltawziei. altabeat al'uwlaa.
20. alfuzan, eabd alrahman. 1436h. 'iida'at limuealimi allughat alearabiat lighayr alnaatiqin biha. alrayad. alearabiat liljamiei. altabeat althaaniatu.
21. alfaysali, samar ruhi. 2010. qadaya allughat alearabiat fi aleasr alhadithi. dimshqa. wizarat althaqafat aleamat alsuwriat lilkitabi. altabeat al'uwlaa.
22. faysal, shikri. 1985. altahadiy allughwy. masqat. mutamar altahadiyat alhadariat walghazw althaqafii lidual alkhalij alearabii.
23. alqueudi, eabd alrahman bin muhamad. 1417hi. aliazdiwaj allughawiu fi allughat alearabiat wamaeah maqalatan mutarjamatani: 'iihdahuma: 'athar allughat alearabiat ealaa nafsiat alearab lishubi, wal'ukhraa alaizdiwaj allughawiu lifirjsun. alriyad. d .n. altabeat al'uwlaa.
24. kanean, 'ahmad eali. 1433h. allughat alearabiat waltahadiyat almueasirat wasubul muealajatiha. dibi. almutamar alduwlia lilughat alearabiati.
25. almijyuli, sultan bin nasir. 1429ha. naql mustalahat allisaniaat alaijtimaeiat 'iilaa alearabia. alrayad. markaz hamd aljasir althaqafii. altabeat al'uwlaa.
26. muhasaba, muhyi aldiyn. 1439hu. fi allisaniaat aliajtimaeiat tarjamati, dirasati, maqalati. eaman. dar kunuz almaerifat lilnashr waltawziei. altabeat al'uwlaa.
27. mahmud, 'iibrahim kayid. 2002. alearabiat alfushaa bayn alaizdiwajiat walthunayiyat allughawiati. al'ahsa'i. almajalat aleilmiat lijamieat almalik faysal aleulum al'iinsaniat wal'iidariatu. almujalad althaalithu. aleadad al'uwwla.
28. almisri, eabaasi, wa'abu hasanin, eamadi. 1436hi. aliazdiwajiat allughawiat fi allughat alearabiati. filastin. almujamaei. aleadad althaaminu.
29. nueman, 'ahmad. 2008. mustaqbal allughat alearabiat bayn muharabat al'aeda' wa'iiradat alsama'. aljazayar. sharikat dar al'umat liltibaeat walnashr waltawziei. altabeat al'uwlaa.
30. hadsun. 1990. ealm allughat aliajtimaeii. (tarjamat alduktur mahmud eiad). alqahiratu. ealm alkutub. altabeat althaania
31. humiz, janit. 2012. madkhal 'iilaa eilm allughat almujtamaeiati. (tarjamat alduktur muhamad eanany, waldukturat samar talbata). alqahirati. alhayyat almisriat aleamat lilkitabi. altabeat alraabieati.
32. way, li, w blakuil, wili. 1445h. eilm allughat altatbiqii. (tarjamat alduktur muhamad bin eabdallah alraashidi). alrayad. maehad almalik eabd allah liltarjamat waltaeribi. altabeat al'uwlaa.