تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR) وطبيعة الأوضاع اللغوية في العالم العربي

د. ماجدالينا كوباريك و د. ماجدالينا ليفيتسكا

الملخص

إن اللغة العربية الفصحى (Modern Standard Arabic) تعتبر أساسا في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية من خلال التعليم الجامعي ومن خلال الدورات اللغوية على حد سواء، وهذا يعني أنه يتم تدريب كل المهارات اللغوية الإنتاجية والتقبلية في هذا المستوى اللغوي ومن بينها المهارات المنفذة في اللغة المكتوبة (وهو أمر طبيعي للناطقين بها) واللغة المنطوقة (لا تستخدم من قبل المتكلمين بها).

ولكن إذا تم اختيار المستويات اللغوية على أساس المتطلبات التعليمية الأوروبية وفقا للإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (Common European Framework of Reference for Languages) الذي وضعه قسم السياسة اللغوية التابع لمجلس أوروبا والذي ترجع إليه كل الأنظمة والأساليب والبرامج في تدريس اللغات الأجنبية في أوروبا فيبدو أن اختيار أصناف أكثر انتشارا هو اختيار أشد تبريرا. وهناك اللغة العربية الفصحى (Modern Standard Arabic) وهي مستوى لغوي يلعب دور أداة وحيدة للتواصل الكتابي وهي مستخدمة في جميع البلدان العربية، ومن ثم هناك لهجات وهي تلعب دور أداة وحيدة للتواصل العام، كما يجب أن يتم اختيار إحدى اللهجات الأوسع إقليمياً للتدريس (varietes supra-regional). وأخيرا هناك مستوى مختلط يتسم بمزيج من عناصر كلا المستويين: من اللغة الفصحى واللهجة بدرجات متفاوتة (Educated Spoken Variety ، Educated Spoken Arabic).

وحتى لو شكّكنا في صحة مقاربة تدريس اللغة العربية لافتراضات الـ CEFR أو للمتطلبات التعليمية الأوروبية بعبارة أوسع، فإن الفائدة العادية من التواصل اللغوي - بالتأكيد - هي أيضاً دليل صارخ لضرورة الأخذ بعين الاعتبار ظاهرة الازدواجية اللغوية (diglosia) أو التعددية اللغوية (multiglosia) في عملية التدريس وبالتالي تطوير أساليب تعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة كلغة التواصل وإعطاء الطلاب إمكانية فهم المستويات اللغوية المختلفة وكذلك استخدامها المريح.

المقدمة

إنّ تعليم اللغة العربية يبدو مثقلا بالصعوبات العديدة الناتجةَ ليس فقط عن تطوير الطريقة المنهجية التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار حيث نلاحظ بعض نقاط التحول التي تخص أهداف التدريس اللغوي. كان أولها هو إثبات أن "ليست النظم الفرعية اللغوية هدف تعليم اللغة الأجنبية، ولكن المهارات" وثانياً – "الاهتمام بوظيفة اللغة، والإشارة إلى أننا من خلال البيانات اللغوية ننفذ المهام اللغوية المعينة ثالثاً – "التأكيد على العلاقات بين اللغة والثقافة (Myczko ٢٠٠٥ :٢٨). تكون هذه النقاط ذات تأثير أساسي على النظرة المعاصرة إلى جوهر تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها. ومن هنا تنبع ضرورة استبدال طرق التدريس التقليدية التي تستند إلى طريقة القواعد والترجمة (فهي لا تمكّن الطلاب إلا من اكتساب القدرة اللغوية الخاملة) بالطريقة التواصلية مع التركيز على العلاقة الوثيقة بين الكفاءة التواصلية وكفاءة التفاعل بين الثقافات.

إن الكتب المتوافرة لتعليم اللغة العربية في السوق البولندية (Abbas، Yacoub ٢٠٠١; Hassan، Kurowski ١٩٧٣; Kitab ١٩٨٩) تعتمد على طريقة القواعد والترجمة . أما كتاب "اللغة العربية" (Abbas، Abbas ٢٠٠٥) يسعى إلى تطوير الكفاءة التواصلية وبالتالي هناك برنماج متطور من قبل مدرسي جامعة كراكوف (Skoczek، Górska ١٩٩٩، Król ٢٠٠٥) يعتمد على الطريقة التواصلية ويسمح

بتطوير الكفاءة الثقافية وكفاءة التفاعل بين الثقافات. ونظرا لعدم وجود برنامج تعليمي موحد مؤلف لاحتياجات أقسام الدراسات العربية اﻓﻲ بولندا وهوعبارة عن مجموعة من الكتب الدراسية التي تحتوي على مواد سمعية بصرية غنية ويستخدم أساليب تدريس حديثة ومختبرة ويغطي جميع مستويات التدريس بطريقة تكميلية ويتضمن مبادئ توجيهية منهجية للمعلمين. لهذا السبب ﻓﻲ تعليم اللغة العربية ﻓﻲ بولندا (ﻓﻲ الجامعات وﻓﻲ المدارس اللغوية) تستخدم الكتب العربية التالية: (بدوي، يونس ٢٠٠٨، بدوي، البطل، عبد اللطيف ٢٠٠٨، الفوزان، حسين، فضل ٢٠٠٣ و٢٠٠٧) والكتب الإنجليزية التالية: (Abboud، McCarus) anglojęzyczne ١٩٩٧؛ Alosh ٢٠١١؛ Brustad، Al-Batal، Al-Tonsi ٢٠٠٤، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧؛ Schulz، Krahl، Reuschel ٢٠٠٨؛ Wightwick، Wightwick، Gaafar ٢٠٠٩a؛ Gaafar ٢٠٠٩b).

وعلاوة على ذلك فإن الصعوبات ﻓﻲ تعليم اللغة العربية تنبع قبل كل شيء من طبيعة الوضع اللغوي ﻓﻲ العالم العربي وضرورة الأخذ بعين الاعتبار ﻓﻲ عملية التدريس ظواهر مثل الازدواجية اللغوية (diglosia) والتعددية اللغوية (multiglosia) والتداخل اللغوي ولهذا السبب ليس فقط اختيار المنهج التدريسي يعتبر من أهم الصعوبات ﻓﻲ تعليم اللغة العربية بل هناك صعوبة (وقد تكون هي أكثر أهمية) ﻓﻲ اختيار المستوى اللغوي المناسب (أو المستويات) وهي ترجع إلى طبيعة الحالة اللسانية ﻓﻲ العالم العربي.

الحالة اللسانية ﻓﻲ العالم العربي

إن تحليل الحالة اللسانية العربية المعاصرة الأكثر شهرة هو عمل شارل فيرغسون Charles Ferguson "ديغلوسيا" (Diglossia) الذي قدّم فيه المؤلف الحالة اللسانية ﻓﻲ العالم العربي مثالا لظاهرة "الازدواجية اللغوية" (Ferguson ١٩٥٩:٣٢٥–٣٤٠). وبفضل هذا المقال أصبح استخدام مصطلح "ديغلوسيا" منتشراً ﻓﻲ علم اللغات لكن لم يكن فيرغسون من استعمله لأول مرة. حيث يعترف فيرغسون ﻓﻲ نفس المقال بأن المصطلح الذي يستخدمه مشتق من مصطلح فرنسي "ديغلوسي" (diglossie) مستخدم لوصف هذا النوع من الحالة اللسانية، كما يعترف بأن من "استخدمه لأول مرة هو وليام مارساي William Marcais ﻓﻲ مقاله Marcais) La diglossie arabe ١٩٣٠: ٤٠١–٤٠٩؛ ١٩٣١: ٢٠–١٢١، ٣٩–١٣٣) لوصف الحالة اللسانية العربية وتواجد عند ناطقي اللغة العربية لغة مكتوبة (فصحى) وعامية مستخدمة ﻓﻲ الكلام فقط" (Ferguson ١٩٥٩:٣٢٥).

هناك أيضا آراء أخرى حول أول استخدام لمصطلح "ديغلوسيا". على سبيل المثال ﻓﻲ مقالته "الازدواج اللغوي ومسألة اللغة الوطنية ﻓﻲ اليونان الحديثة" (Sotiropoulos ١٩٧٧) يعزو ديمتري سوتيروبولوسDimitri Sotiropoulos استخدام هذا المصطلح لأول مرة، وتحديد مضمونه (والإشارة إلى التشابه بين العربية واليونانية) لـ كارل كرونباخر (Krumbacher ١٩٠٢) بينما جورج كرمنيتزKremnitz Georg يدل على أنه قد حقق ذلك الكاتب اليوناني إيمانويل رهويديس Emmanoel Rhoidis ﻓﻲ عام ١٨٨٥، الذي استخدم مصطلح "ديغلوسيا" ﻓﻲ مجلة "Akropolis" لوصف الظواهر اللغوية ﻓﻲ اليونان ومن بينها الازدواجية اللغوية (Kremnitz ١٩٩٤). ولكن ما هو أهم فإنه ليست النصوص من مارساي، ولا كرومباخر ولا رهويديس هي التي سببت انتشار الاستخدام لهذا المصطلح بل ساهمت مقالة فيرجسون، فضلا عن تطوير مفهوم "ديغلوسيا" من قبل جوشوا فيشمان (Fishman١٩٦٧) ﻓﻲ استخدام أوسع لهذا المصطلح ﻓﻲ مجال علم اللغات وإدخاله إلى علم اللغات الاجتماعي من حيث الدراسات والبحوث التي تتعلق بظاهرة الازدواجية اللغوية.

ﻓﻲ المقال المذكور أعلاه لفت فيرغسون الانتباه إلى أن هناك بعض حالات لغوية لم يتم تعريفها ووصفها بشكل كافٍ، وهي تتميز بتواجد مستويين (variety) مختلفين من اللغة لهما وظائف منفصلة: مستوى مكتوب متراكب ومستوى منطوق محلي حيث قصد حالة لسانية مختلفة عن تلك السائدة ﻓﻲ العديد من المجتمعات اللغوية (بمفهوم "مجتمع لغوي" يقصد فيرغسون مجماعة انسانية التي تعيش ﻓﻲ حدود دولة واحدة ويستخدم لغة واحدة Ferguson ١٩٥٩:٣٣٠))، أي ظاهرة استخدام اللهجة المحلية ﻓﻲ العلاقات غير الرسمية، واستخدام الفصحى ﻓﻲ العلاقات الرسمية أو ﻓﻲ العلاقات مع مستخدمي اللهجات الأخرى. لأن ﻓﻲ حالة الازدواجية اللغوية – حسب رأيه – لا يستخدم أي جزء من المجتمع الفصحى كنوع سائد من اللغة ﻓﻲ التواصل اليومي أي أنه ليس لأحد ﻓﻲ هذا المجتمع المعين لغة أولى "فصحى" مكتسبة بطريقة طبيعية. بالإضافة إلى ذلك فإن المجتمع ذي النمط "فصحى + لهجة" فإن الفصحى عادة ما تنشأ على أساس

اللغة المحلية الاجتماعية المستخدمة طبيعياً في التواصل اليومي من قبل الناطقين بها، أو من قبل مستخدميها الذين يعتبرونها لغة أعلى مكانة للاستخدام المنطوق.

وفيما يتعلق بالمستويين اللغويين المتواجدين في حالة الازدواجية اللغوية استخدم فيرغسون التسميات التالية: المستوى العالي (high variety مختصر H) – وهو المستوى المتعارف عليه والنوع الأدنى (low variety مختصر L) – وهو نوع محلي منطوق، ومن ثم قام ببحوث حول خصائص المجتمعات اللغوية الأربعة التي اختارها: العربي المصري، اليوناني المعاصر، والسويسري الناطق بالألمانية، والكريولي في هايتي.

في حالة اللغة العربية المستوى العالي (H) هو اللغة العربية الفصحى و المستوى الأدنى (L) هو اللغة العامية المتواجدة منذ بداية التاريخ في العالم العربي (Blanc ١٩٦٠; Brockelmann ١٩٥٤ Blau ١٩٨٨; Danecki ١٩٥٤; Danecki ١٩٩٨; Danecki ١٩٩٦; Danecki ٢٠٠٠; Danecki ١٩٨٩; Ferguson ١٩٦٠; Nöldeke ١٩٠٤; Versteegh ١٩٩٧.). في الحالة اللغوية اليونانية المستوىH هو kalharévousa ومستوى L لهجة dhimotikí وتكون تأريخها طويلا مثل تاريخ الازدواجية اللغوية العربية (Sotiropoulos ١٩٧٧; Browning ١٩٨٢; Niehoff–Panagioditis ١٩٩٤). في الحالة اللغوية السويسرية المستوىH هو Hochdeutsch ومستوى L لهجات Schwyzertüütsch. وأنشئت الازواجية اللغوية ناتجة لعزلة الأقلية الألمانة عن المراكيز اللغوية التوحيدية (Ammon ١٩٩٥; Schläpfer ١٩٩٤; Schiffman ١٩٩١). في هايتي المستوى H هي اللغة الفرنسية والمستوىL هي Stewart) créole haitien ١٩٦٣).

فحدد فيرغسون على أساس نتائج هذه البحوث مفهوم الازدواجية اللغوية بما يلي:

هي حالة لسانية مستقرة نسبيا تتميز بوجود – إلى جانب اللهجات الأساسية المستعملة (التي قد يكون بينها لهجات متعارف عليها كلياً أو محليا) – مستوى لغوي متراكب، مختلف، مقنن للغاية (غالبا أكثر تعقيداً من الناحية النحوية) ذو ذخيرة من النصوص الأدبية التي تم تأليفها في عصر سابق أو في مجتمع لغوي آخر والذي يتم اكتسابه إلى حد كبير من خلال التعليم الرسمي وفي معظم الأحوال يستخدم لأغراض كتابية أو رسمية ولكن لا يستخدم من قبل أي جزء من المجتمع للتواصل اليومي (Ferguson، ١٩٥٩:٣٣٦).

بعد تعريف ظاهرة الازدواجية اللغوية حاول فيرغسون تحديد الظواهر المتميزة لتوظيف المستوين H و L التي سماها معايير تواجد الازدواجية اللغوية المتلازمة وقد اعتبر بينها: الوظيفة، المكانة، الإرث الأدبي، طريقة الاكتساب، التوحيد القياسي، الاستقرار والعنصر اللغوي وما يضمه من قواعد ومفردات وأصوات (Ferguson ١٩٥٩).

ويعتبر تكامل الوظائف لكلا المستويين H و L أحد أهم خصائص الازدواجية ، أي أن المستوى H يستخدم لأهداف معينة والمستوى L يستخدم لأهداف معينة أخرى بحيث لا يتداخل مجالا استخدام المستويين الاثنين إلا قليلا جدا. وفقا للوصف المذكور أعلاه، المستوى H تمثله اللغة العربية الفصحى التي هي لغة التواصل المكتوب ذات المكانة العالية، وهي لغة القرآن الكريم ولغة رسول الله، – أو على نطاق أوسع – لغة الحضارة الإسلامية، أما مستوى التواصل اليومي L فتمثله لهجات خاصة لكل منطقة أو مدينة. وفي هذا النظام اللغة الفصحى هي سائدة على اللهجات التي تخضع لها وتكون ثانوية بالنسبة إليها. وفيما يتعلق بالتوزيع الجغرافي، ينبغي التأكيد على أن اللغة الفصحى تغطي العالم العربي بأسره ولا توجد اختلافات إقليمية فيها، أما اللهجات فتتسم بطابع إقليمي (محلي) وتنقسم من حيث الناحية الجغرافية والحالة الاجتماعية (لهجات سكان المدن والأرياف وكذلك لهجات البدو). أما بالنسبة للتوزيع الوظيفي، فإن مدى استخدام اللهجات يختلف تماما عن نطاق استخدام اللغة الفصحى، لأن الأولى تستخدم من قبل جميع العرب، بينما الثانية تستخدم من قبل جزء منهم بل الجزء الأصغر.

إن تواجد مستويين يختلفان بشكل واضح من حيث المكانة ونطاق الاستخدام يؤدي إلى حدوث ظواهر التداخلات (Diem ١٩٧٤:٢٥). فتظهر أشكال تتسم بخصائص كلا المستويين، بحيث لا يمكننا عزوها إلى أحدهما فقط. فهي تمثل نوعا من الأشكال الوسطية تكفل الاستمرارية (continuum). ولذلك فإن التصنيف الذي تم تحديده في العالم العربي بصيغة ثنائية كـ "ديغلوسيا" أصبح مع الوقت أكثر دقة وبدأ استعمال مصطلحات أخرى مثل تعدد المستويات اللغوية أي بلوريغلوسيا (pluriglossia) أو مولتيغلوسيا (multiglossia).

ترى جوشوا بلاو Joshua Blau(١٩٨٨) أننا نتعامل هنا مع "تريغلوسيا" (triglossia): اللغة الفصحى التقليدية، اللغة الفصحى

المعاصرة واللهجات. أما غوستاف ميسيليس Gustav Meiseles (١٩٨٠) فيقترح المصطلح "كوادريغلوسيا" (quadriglossia): اللغة الفصحى، – اللهجات، – اللغة الفصحى المتدنية (Substandard Arabic)، وهي قريبة من اللغة الفصحى، – اللغة المنطوقة المستخدمة عند طبقات المجتمع المتعلمة التي تستند من حيث البنية إلى اللهجات (Educated Spoken Arabic). ثم هناك فيرنر ديم Werner Diem (١٩٧٤، ٢٠٠٦) الذي يميز خمسة مستويات لغوية وفق مدى ابتعادها عن النمط المكتوب: اللغة الفصحى النقية، – اللغة الفصحى ذات التداخل مع اللهجات، – اللغة المختلطة ذات ملامح كلا المستوين بدرجة متساوية، – اللهجة ذات التداخل مع الفصحى، – اللهجة النقية.

وكذلك محمد بدوي يعترف بوجود خمسة مستويات لغوية (بدوي ١٩٧٣): فصحى التراث غير متأثرة بالحضارة المعاصرة ولديها عدد قليل من المستخدمين مثل رجال الدين من علماء الأزهر الذين يكتبون ويتحدثون عن المواضيع الدينية. – فصحى العصر المتأثرة بالحضارة المعاصرة تبدو في كل المجلات التي تستخدم فيها العربية الفصحى – عامية المثقفين تستخدم دون علاقة بالنصوص المكتوبة وتستعمل بصيغة طبيعية في المناقشات التي تجري حول الموضوعات الحضارية مثل العلم والثقافة والفن والمسائل الاجتماعية وهي متأثرة بالفصحى والحضارة معا (Educated Spoken Arabic)، – عامية المتنورين وتستخدم من قبل غير الأميين في أمور الحياة العملية اليومية والأحاديث اليومية بين الأهل والأصدقاء والجيران. فهي مستوى لغوي متأثر بالحضارة المعاصرة، – عامية الأميين وهي غير متأثرة بشيء نسبيا لا بالحضارة ولا بالفصحى.

وكذلك حاييم بلانك Chaim Blanc (١٩٦٠)، ولكن تصنيفه يستند إلى مفاهيم علم المفردات بينما يستند بدوي إلى علم اللغويات الاجتماعي،: ويحدد بلانك التقسيم التالي: لهجة نقية (plain colloquial): أي لهجة محلية تستخدم في الحياة اليومية، – لغة عامية مختلطة (koineized colloquial): أي لهجة موحدة على أساس لهجات عديدة أو أنماطها في منطقة ما أو بلد ما ، – اللغة شبه الفصحى (semi–literary / elevated): التي نشأت نتيجة لتفاعل اللهجة واللغة الفصحى وتستخدم بين المتعلمين، – الفصحى المعدلة (modified classical): أي اللغة الفصحى التي تحتوي على العناصر المستعارة من لهجة البلد المعين، – الفصحى الفصيحة (standard classical): اللغة الفصيحة ، أي اللغة الفصحى العربية المعاصرة.

استمرارا في تطوير مفاهيم بلانك كانت البحوث عن اللهجات العربية – اليهودية التي قام بها بنيامين هاريBenjamin H. Hary (١٩٩٢) ،حيث طور مفهوم""مولتيغلوسيا". الذي أدخله جوزيف ديشي Joseph Dichy إلى البحوث عن اللغة العربية (١٩٩٤). ووفقا لنظريته التي تعالج أصوات (أنماط، مستويات، أساليب وظيفية، لهجات...إلخ) كوحدات منفصلة للوصف، يجب التمييز بين: الفصحى القديمة، الفصحى المعاصرة، العربية المتوسطة من النمط الأول (التي تم إنشاؤها نتيجة لإدماج عناصر اللهجة الإقليمية إلى الفصحى)، العربية المتوسطة من النمط الثاني (التي تم إنشاؤها نتيجة لإدماج عناصر الفصحى إلى اللهجة الإقليمية)، واللهجات العربية الإقليمية (عادة اللهجة السائدة في بلد معين، مثل اللهجة الشامية في سوريا، ولهجة القاهرة في مصر) واللهجات المحلية العربية (لهجة منطقة أو مدينة معينة). ومع ذلك، يبدو أن تحديد العدد الدقيق لجميع مستويات اللغة لا يعطي النتيجة المرجوة، لأن فيما عدا الاستخدام النقي اليومي للهجة نادرا ما يبقى المتكلم على نفس المستوى اللغوي طيلة الوقت. وكما يثبت النشاط اللغوي، فإن غالبية المتكلمين يغيرون – حتى في جملة واحدة – نطاق استعمال عناصر اللهجة والفصحى، ما يدل على حدوث استمرارية (continuum) تغيير أشكال الكلام بسيولة بدلا من استعمال بضعة مستويات منفصلة عن بعضها البعض بشكل حاد وواضح. وهذا يجعل كثيرا من الباحثين يجدون قبول مفهوم فرانسيس بريتو Francis Britto مفيدا ومقبولا (١٩٨٦). بريتو يقسم اللغة العربية إلى نظامين يكملان وظائفهما: ١ – الفصحى والفصحى المعاصرة (هما تركيبيتان، يتم اكتسابهما بطريقة غير طبيعية، تمتلكان ضوابط متعارف عليها، وتستخدما في النصوص المكتوبة ونادرا ما تستخدما في التكلم)؛ ٢ – جميع المستويات الأخرى بغض النظر عن عددها وأسمائها (هي تحليلية، يتم اكتسابها بطريقة طبيعية، دون ضوابط متعارف عليها، تستخدم في التواصل النطقي، وإن كان بدرجات مختلفة).

تعليم اللغة العربية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات

في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية، سواء في أوروبا أو خارجها، أثناء التعليم الجامعي والدورات اللغوية على حد سواء، يتم اقتراح

اللغة العربية المعاصرة "الفصحى" (Modern Standard Arabic – MSA) كأساس للتدريس نظرا لاستخدام هذا المستوى اللغوي في العالم العربي كله وبشكل موحد، وبإمكانية أكبر للحصول على المواد اللغوية الأصلية. كما يفتح اتقان هذا المستوى اللغوي الباب إلى إنجازات العرب في مجالات مثل الثقافة والأدب والعلوم. الفصحى هي لغة وسيطة لتعلم اللهجات ومستويات اللغة العربية الأخرى. وأخيرا فإن الرأي السائد بين العرب بأن الفصحى هي اللغة الأفضل للأجانب. وهذا يعني أنه يتم تنمية كل المهارات اللغوية الإنتاجية والتقبلية بهذا المستوى اللغوي عند المتعلمين سواء تلك المنفذة في اللغة المكتوبة (وهو أمر طبيعي للناطقين الأصليين بها) أو تلك المنفذة في اللغة المنطوقة (وهو أمر غير طبيعي للناطقين الأصليين بها).

ولكن إذا تم اختيار المستويات اللغوية على أساس المتطلبات التعليمية الأوروبية وفقا للإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (Common European Framework of Reference for Languages) الذي وضعه قسم السياسة اللغوية التابع لمجلس أوروبا (CEFR ٢٠٠٣) وهو يعتبر حاليا وثيقة هامة من المرتبة الدولية وترجع إليه كل الأنظمة والأساليب والبرامج في تدريس اللغات الأجنبية، فيبدو أن اختيار مستويات أكثر انتشارا هو اختيار أشد تبريرا. وهناك ١ – اللغة العربية الفصحى (Modern Standard Arabic) وهي مستوى يلعب دور أداة وحيدة للتواصل الكتابي وهي مستخدمة في جميع البلدان العربية وهي مستوى وحيد متعارف عليه؛ ٢ – اللهجات وهي تلعب دور أداة وحيدة للتواصل العام وتستخدم بصيغة محلية أو إقليمية حيث يجب أن يتم اختيار إحدى اللهجات الأوسع إقليمياً للتدريس (supra-regional varietes) مثلا اللهجة المصرية المعروفة على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم العربي بفضل السينما والأغاني المصرية؛ ٣ – صنف مختلط يتسم بمزيج من عناصر كلا المستويين: الفصحى واللهجة بدرجات مختلفة (Educated Spoken Arabic، Educated Spoken Variety) وهو مستخدم من قبل ناطقي اللغة العربية و لذلك ينبغي إدخاله إلى التدريس في نطاق محدود كأساس لتدريب مهارة الاستماع مع فهم المسموع، بعدما يصل الطلاب إلى مرحلة متقدمة في تعلم اللغة الفصحى. كما ينبغي أن يتضمن التدريس واحدة من اللهجات الأوسع إقليميا على الأقل (Lewicka ٢٠١٤a، ٢٠١٤b).

وصف المهارات اللغوية على مختلف المستويات (متحدث أوّليّ A ، مقسم إلى ابتدائي A١ وأساسي A٢؛ متحدث حرB، يتألف من متوسط B١ و متوسط مرتفع B٢؛ متحدث ماهر C، يتكون من متقدم C١ ومتقن C٢) الذي وضعه مجلس أوروبا في وثيقته يؤكد بوضوح على قدرة متعلم اللغة على التواصل مع الناطقين بها، على سبيل المثال لمستوى B٢: " يمكن فهم الأفكار الرئيسية من النصوص المعقدة سواء في مواضيع محددة أو مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية ضمن مجال التخصص. يمكن أن يتفاعل مع درجة من العفوية والطلاقة التي تجعل التفاعل المنتظم مع الناطقين محتملاً جداً دون إجهاد لأي من الطرفين. يمكن أن يُنتج نصوصاً مفصلة واضحة عن مجموعة واسعة من المواضيع ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة وإعطاء مزايا وعيوب مختلف الجوانب" CEFR ٢٠٠٣:٩٣)).

أما نظرا لخصوصية الحالة اللسانية في العالم العربي، فتنمية الكفاءة التواصلية الكاملة عند المتعلم – إن كان طالب اللغة العربية في الجامعة أو مشاركا في دورة اللغة العربية فهي غير ممكنة من خلال تعلم اللغة الفصحى فقط لأن انعدام القدرة أو القدرة غير الكافية من اللغة العربية الفصحى عند الناطقين يسبب صعوبة في التواصل الحر. وبالتالي، حتى لو أجاد المتعلم إحدى اللهجات و"تمكن أن يستخدم اللغة بعفوية وطلاقة في كل الحالات التواصلية مع الناطقين" (CEFR ٢٠٠٣:٩٣) فإن ذلك لا ينطبق على المنطقة اللغوية بأكملها، ولكن فقط على منطقة اللهجة المعينة.

ويبدو أن مطلب ضرورة الأخذ بالاعتبار ظاهرة الازدواجية اللغوية (diglosia) أو التعددية اللغوية (multiglosia) في عملية التدريس قد أدرج – ولو في جزء صغير – من قبل مبدعي برامج تدريس اللغة العربية في المراكز الجامعية البولندية التي لديها أطول التقاليد في الدراسات الشرقية منها قسم اللغة العربية وأدابها التابع لجامعة كراكوف وقسم الدراسات العربية والإسلامية التالع لجامعة وارسو وقسم الدراسات العربية والإسلامية التابع لجامعة آدم ميتسكيفيتش في مدينة بوزان. وفي هذه المراكز الثلاثة تم إدراج تعليم لهجة مختارة إلى البرنامج التدريسي إلى جانب تعليم اللغة الفصحى. ومع ذلك يمكن أن نلاحظ في القائمة الواردة في الأسفل تناقضات واضحة في عدد الدروس في المستويات اللغوية المعينة، وبالتالي يتم تدريسها كوحدات منفصلة بينما من الضروري أن يكون هناك ارتباط مشترك بين تدريس اللغة الفصحى وغيرها من مستويات اللغة العربية.

أما في المراكز الأخرى، مثل قسم اللغة والثقافة العربية التابع لجامعة نيقولاوس كوبرنيكوس بمدينة تورونا وقسم اللغة والثقافة العربية التابع لجامعة كازيمز الأكبر بمدينة بيدغوشج اللذان يُدرسان اللغة العربية ضمن التخصص في علم اللغات التطبيقي أو جامعة شلونسكي بمدينة كاتوفيتسي التي تُدرس فيها اللغة العربية بالترابط مع اللغة الإنكليزية، أو حتى في مدرسة اللغات الشرقية التابعة لكلية الاستشراق في جامعة وارسو، وهي المركز الوحيد الذي يجري اختبارات شهادية في اللغات الشرقية، بما في ذلك اللغة العربية، طبعاً بما يتفق مع توجيهات الإطار الأوروبي المرجعي لتعليم اللغات، يتم في كل هذه المراكز الآنفة الذكر تدريس اللغة العربية الفصحى فقط.

		جامعة آدم ميتسكيفيتش	جامعة كراكوف	جامعة كراكوف بمدينة بوزنان
الليسناس	تدريس الفصحى	٩٠٠	٧٨٠	٩٠٠
	تدريس اللهجة	١٢٠	٦٠	١٨٠
الماجستير	تدريس الفصحى	٣٣٠	٣٣٠	٤٢٠
	تدريس اللهجة	٠	٦٠	٦٠
الليسانس	تدريس الفصحى	١٢٣٠	١١١٠	١٣٢٠
والماجستير بالإجمال	تدريس اللهجة	١٢٠	١٢٠	٢٤٠

في هذا السياق، ينبغي السؤال هل يمكن استخدام وصف الإنجازات اللغوية الذي وضعه مجلس أوروبا في تدريس اللغة العربية. الجواب الإيجابي على هذا السؤال يتطلب ضرورة القيام بتغييرات في العملية التعليمية، وقبل كل شيء، في إعداد المواد التعليمية المناسبة، مع الأخذ بالاعتبار خصوصية الحالة اللسانية العربية. وكما يثبت تحليل كتب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تستخدم في التعليم الجامعي الذي أجراه قسم اللغة والثقافة العربية التابع لجامعة نيقولاوس كوبرنيكوس أنه من حوالي ٢٠٠ كتاب خضعت للتحليل – يوجد ١ كتاب واحد فقط يستند إلى برنامج تعليم اللغة العربية الفصحى المرتبط بتعليم اللهجات.

وحتى لو شكّكنا في صحة مقاربة تدريس اللغة العربية لافتراضات الـ CEFR أو للمتطلبات التعليمية الأوروبية بشكل أوسع، فإن الفائدة العادية من التواصل اللغوي هي – بالتأكيد – دليل صارخ على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ظاهرة الازدواجية اللغوية (diglosia) أو التعددية اللغوية (multiglosia) في عملية التدريس وبالتالي تطوير أساليب تعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة كلغة التواصل وإعطاء الطلاب إمكانية الفهم والاستخدام بسهولة لشتى مستويات اللغة المختلطة والتي يطلق عليها اللغويون تسمية "عامية المثقفين".

وفي رأي مؤلفتا المقالة فإن هذا هو أحد الصعوبات الرئيسية التي تجابهها منهجية اللغة العربية ليس في البيئة التعليمية البولندية فقط، وإن التغلب عليه يحتاج إلى تبادل الخبرات والمعرفة بما يكفل ترشيد عملية تعليم وتعلم اللغة على مختلف الأصعدة . نأمل أن تكون هذه المقالة بما تحويه من مواضيع عامة تتعلق بقضايا ذات طابع منهجي وقضايا أكثر تفصيلية ذات صلة بتعليم اللغة العربية صوتاً مفيداً من أصوات النقاش الدائر حول تعليم اللغة العربية، وفي الوقت نفسه أن ينظر إليها كنقطة انطلاق لمزيد من النقاش عن طرق وآفاق تدريس اللغة العربية في بولندا وفي العالم. كما أننا لا نهدف فقط لتقديم وجهة نظر مختلفة عن المسائل المعروفة التي تمت مناقشتها من قبل بل تقديم نظريات جديدة تتابع أحدث التيارات المنهجية والاحتياجات اللازمة في تعليم اللغات.

المراجع:

Abbas A., Abbas A., Język arabski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań ٢٠٠٥.

Abbas A., Yacoub G., Język arabski dla Polaków, Wiedza Powszechna, Warszawa ٢٠٠١.

Abboud P.F., McCarus E.N. (eds.), Elementary Modern Standard Arabic, Part ١, Cambridge University Press, Cambridge ١٩٩٧.

Alosh M., Ahlan wa Sahlan, Yale University Press, New Haven ٢٠١١.

Ammon U.. Die deutsche Sprache in Deutschland. Österreich und der Schweiz das Problem der nationalen Varietäten. De Gruyter. Berlin. New York ١٩٩٥.

بدوي، م.، مستويات العربية المعاصرة، دار المعارف، القاهرة ١٩٧٣.

بدوي، م.، يونس، ف. أ.، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جزء ١، دار نشر الجامعة الأمريكية بالقاهرة، القاهرة ٢٠٠٨.

بدوي، م.، يونس، ف. أ.، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جزء ٢، دار نشر الجامعة الأمريكية بالقاهرة، القاهرة ٢٠٠٨.

بدوي، م.، البطل، م.، عبد اللطيف، م. ح.، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جزء ٣، دار نشر الجامعة الأمريكية بالقاهرة، القاهرة ٢٠٠٨.

Blanc Ch.. Style variations in spoken Arabic. [in:] Contributions to Arabic linguistics. ed. Ch.A. Ferguson. Harvard University Press. Cambridge ١٩٦٠. pp. ١٥٦–٨١.

Blau J.. Studies in Middle Arabic and it's Judeo-Arabic Variety. Magnes Press. Jerusalem ١٩٨٨.

Britto F.. Diglossia. A study of theory with application to Tamil. Georgetown University Press. Washington ١٩٨٦.

Brockelmann C.. Das Arabische und seine Mundarten. [in:] Handbuch der Orientalistik. eds. C. Brockelmann. B. Spuler. E.J. Brill. Lejda ١٩٥٤. pp. ٢٤٥–٢٠٧.

Browning R.. Greek diglossia yesterday and today. „International Journal of the Sociology of Language". ١٩٨٢/٣٥. pp. ٦٨–٤٩.

Brustad K.. Al-Batal M.. Al-Tonsi A.. Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs. A Textbook for Arabic: Part One. Georgetown University Press. Washington ٢٠٠٤.

Brustad K.. Al-Batal M.. Al-Tonsi A.. Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs. A Textbook for Arabic: Part Two. Georgetown University Press. Washington ٢٠٠٦.

Brustad K.. Al-Batal M.. Al-Tonsi A.. Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs. A Textbook for Arabic: Part Three. Georgetown University Press. Washington ٢٠٠٧.

Danecki J.. Klasyczny język arabski. Wydawnictwo Akademickie Dialog. Warszawa ١٩٩٨.

Danecki J.. Sytuacja językowa w dzisiejszym Świecie arabskim. „Przegląd Orientalistyczny". ١٩٩٦/٢–١. pp. ١٤–٣.

Danecki J.. Współczesny język arabski i jego dialekty. Wydawnictwo Akademickie Dialog. Warszawa ٢٠٠٠.

Danecki J.. Wstęp do dialektologii języka arabskiego. Wydawnictwa UW. Warszawa ١٩٨٩.

Dichy J.. La pluriglossie de l'arabe. „Bulletin d'études Orientales". t. XLVI. Damaszek ١٩٩٤.

Diem W.. Hochsprache und Dialekt im Arabischen. Harrassowitz. Wiesbaden ٢٠٠٦.

الفوزان، ا.ع.، حسين، م.، فضل، م.ع.، العربية بين يديك. كتاب الطالب ١، العربية للجميع، الرياض ٢٠٠٣.

الفوزان، ا.ع.، حسين، م.، فضل، م.ع.، العربية بين يديك. كتاب الطالب ٢، العربية للجميع، الرياض ٢٠٠٧.

Ferguson Ch. A. (ed.). Contributions to Arabic linguistics. Harvard University Press. Cambridge ١٩٦٠.

Ferguson Ch. A.. Diglossia. „Word" ١٩٥٩/١٥. pp. ٣٤٠–٣٢٥.

Fishman J. A.. Bilingualism with or without diglossia. Diglossia with or without bilingualism. „Journal of Social Issues". ١٩٦٧/٢٣. pp. ٣٨–٢٩.

Francuskie Towarzystwo Arabistów. Didactique et Pédagogie. Recherches pour l'enseignement de la langue arabe. A.F.D.A.–I.M.A. Paris ١٩٩٦.

Goldmann I. (ed.). Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch. Didaktische und methodische Probleme des modernen

Arabischunterrichts. P. Lang. Frankfurt ١٩٩٣.

Górska E.; Skoczek M.. Dydaktyka języka arabskiego. Wydawnictwo Akademickie Dialog. Warszawa ١٩٩٩.

Hary B. H.. Multiglossia in Judeo-Arabic. J.E. Brill. Leiden. New York. Köln ١٩٩٢.

Hassan M. H.; Kurowski R.. Hal tatakallamu al-ʿarabiyya. Wiedza powszechna. Warszawa ١٩٧٣.

Kitab S.. Wstęp do nauki języka arabskiego. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań ١٩٨٩.

Kremnitz G.. Gesellschaftliche Mehrsprachigkait: Institutionelle. gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Braummüller. Wiedeń ١٩٩٤.

Król I.. Nauczanie języka arabskiego. Wydawnictwo UJ. Kraków ٢٠٠٥.

Krumbacher K.. Das Problem der modernen griechischen Schriftsprache. Pernot. Monachium ١٩٠٢

Krysin L. P.. Command of various subsystems as a diglossia phenomenon. "International Journal of the Sociology of Language". ١٩٧٩/٢١. pp. ١٥١–١٤١.

Kubarek M.. Kształtowanie ustnej kompetencji komunikacyjnej w Świetle sytuacji dyglosyjnej w Świecie arabskim. [in:] Dydaktyka języka arabskiego. Rozwijanie produktywnych sprawności językowych. eds. M. Lewicka. B. Michalak-Pikulska. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń ٢٠١٥. pp. ١٣١–١١٧.

Kubarek M.. Umiejętność czytania ze zrozumieniem i jej znaczenie w ocenie poziomu biegłości językowej. Kilka uwag o egzaminach certyfikacyjnych z języka arabskiego. [in:] Dydaktyka języka arabskiego. Rozwijanie receptywnych sprawności językowych. eds. M. Lewicka. B. Michalak-Pikulska. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń ٢٠١٤. pp. ١٩٦–١٨٣.

Lambert W. E.. Measurments of the linguistic dominance of bilinguals. "The Journal of Abnormal and Social Psychology". ١٩٥٥/٥٠. pp. ٢٠٠–١٩٧.

Lambert W. E.. Developmental aspects of second language acquisition – ١. "The Journal of Social Psychology". ١٩٥٦/٤٣. s. ٨٩–٨٣.

Lambert W. E.. Developmental aspects of second language acquisition – ٢. "The Journal of Social Psychology". ١٩٥٦/٤٣. s. ٩٨–٩١.

Lambert W. E.. Developmental aspects of second language acquisition – ٣. "The Journal of Social Psychology". ١٩٥٦/٤٣. s. ١٠٤–٩٩.

Lewicka M.. Arabska sytuacja dyglosyjna i jej implikacje dla procesu rozwijania receptywnych sprawności językowych. [in:] Dydaktyka języka arabskiego. Rozwijanie receptywnych sprawności językowych. red. M. Lewicka. B. Michalak-Pikulska. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń ٢٠١٤a. pp. ٨٢–٦٣.

Lewicka M.. Die Vermittlung der arabischen Sprache im Lichte der europäischen Bildungsanforderungen und die Spezifik der sprachlichen Situation in der arabischen Welt. [in:] RóŻnorodnoŚć językowa w perspektywie glottodydatycznej. eds. B. Mikołajczyk. R. Nadobnik. Gorzów Wielkopolski ٢٠١٤b. pp. ٧٨–٧١.

Lewicka M.. Michalak-Pikulska B. (eds.). Dydaktyka języka arabskiego. Rozwijanie produktywnych sprawności językowych. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń ٢٠١٥.

Lewicka M.. Michalak-Pikulska B. (eds.). Dydaktyka języka arabskiego. Rozwijanie receptywnych sprawności językowych.

Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń ٢٠١٤.

Lewicka M.. Michalak–Pikulska B. (eds.). Dydaktyka języka arabskiego. Teoria – praktyka – perspektywy. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń ٢٠١٣.

Marcais W.. La diglossie arabe. „L'Enseignement public" ١٩٣٠/٩٧. pp. ٤٠٩–٤٠١.

Marcais W.. La langue arabe dans l'Afrique du Nord. . „L'Enseignement public" ١٩٣١/١٠٥. pp. ٣٩–٢٠.

Marcais W.. L'arabe écrile et l'arabe parlé dans l'enseignemenl secondaire. „L'Enseignement public" ١٩٣١/١٠٥. pp. ١٣٣–١٢١.

Martyniuk M.. Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego. [in:] Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. eds. E. Lipińska i A. Seretny. Universitas. Kraków ٢٠٠٦. pp. ١٢٩–١١٧.

Meiseles G.. Educated Spoken Arabic and the Arabic language continuum. "Archivum Linguisticum". ١٩٨٠/١١. s. ١٤٣–١١٨.

Myczko K.. Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. [in:] Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa. ed. M. Mackiewicz. Wydawnictwo WSB. Poznań ٢٠٠٥. pp. ٣٥–٢٧

Nasr R. T.. The Teaching of Arabic to Adults in Europe. AIMAV. Bruxelles ١٩٨٣.

Niehoff–Panagioditis J.. Koine und Diglossie. Harrassowitz. Wiesbaden ١٩٩٤.

Nöldeke Th.. Das klassische Arabisch und die arabischen Dialekte. [in:] Th. Nöldeke. Baträge zur semitischen Sprachwissenschaft. Karl J. Trübner. Strassburg ١٩٠٤. pp. ١٤–١.

Schiffman H. F.. Swiss–German diglossia. "Southwest Journal of Linguistics". ١٩٩١/١٠. pp. ١٨٨–١٧٣.

Schläpfer R.. Mehrsprachigkeit und Diglossie in der deutschen Schweiz. [in:] Dialekt und Mehrsprachigkeit. Beiträge eines internationalen Symposiums Bozen ١٩٩٣. ed. F. Lanthaler. Alpha & Beta. Merano ١٩٩٤. pp. ١١٤–١٠١.

Schulz E.. Krahl G.. Reuschel W.. Standard Arabic. An Elementary – intermediate course. Cambridge University Press. Cambridge ٢٠٠٨.

Sotiropoulos D.. Diglossia and the national language question in modern Greece. „Linguistics". ١٩٧٧/١٩٧. pp. ٣١–٥.

Stewart W.. The functional distribution of Creole and French in Haiti. [in:] Report of the Thirteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. eds. E. Woodworth. R. Di Pietro. Georgetown University Press. Washington ١٩٦٣. pp. ٦٢–٤٩.

Tapiero N.. Pour une didactique de l'arabe moderne. Langue de communication: problématique et solution. Diffusion. H. Champion. Lille–Paris ١٩٧٦.

Versteegh K.. The arabic language. Edinburgh University Press. Edynburg ١٩٩٧.

Wightwick J.. Gaafar M.. Mastering Arabic. Second Edition. Palgrave Macmillan. New York ٢٠٠٩a.

Wightwick J.. Gaafar M.. Mastering Arabic ٢. Second Edition. Palgrave Macmillan. New York ٢٠٠٩b.