Bucknell University
Bucknell Digital Commons

Faculty Contributions to Books | Faculty Scholarship

7-28-2014

Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students

Martin Isleem
Bucknell University, mi006@bucknell.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.bucknell.edu/fac_books

Part of the Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, Curriculum and Instruction Commons, Educational Methods Commons, and the Near Eastern Languages and Societies Commons

Recommended Citation
Isleem, Martin, "Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students" (2014). *Faculty Contributions to Books*. 112.
https://digitalcommons.bucknell.edu/fac_books/112

This Contribution to Book is brought to you for free and open access by the Faculty Scholarship at Bucknell Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Faculty Contributions to Books by an authorized administrator of Bucknell Digital Commons. For more information, please contact dcadmin@bucknell.edu.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE

تعليم اللغة العربية وتعلمها

TEACHING AND LEARNING THE ARABIC LANGUAGE

VICTORIA AGUILAR, MIGUEL ÁNGEL MANZANO, LUIS MIGUEL PÉREZ CAÑADA, WALEED SALEH, PAULA SANTILLÁN GRIMM (EDS.)

ARABELE 2012

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the

Arabic Language = عربيلي ٢٠١٢: تعليم اللغة العربية وتعلمها/ editado por Victoria Aguilar, Miguel Ángel Manzano, Luis Miguel Pérez Cañada, Waleed Saleh y Paula Santillán Grimm. – Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2014

256 p.

ISBN: 978-84-697-0762-3

1. Lengua árabe-Enseñanza. I. Aguilar, Victoria. II. Manzano, Miguel Ángel. III. Pérez Cañada, Luis Miguel. IV. Saleh, Waleed. V. Santillán Grimm, Paula. VI. Arabele12. VII. Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia)

Edición digital, 2014

Este libro se ha realizado gracias a la ayuda de proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación *ARABELE (árabe/lengua extranjera): retos, registros y recursos*, (FFI2010-18319: 2011-2014).

La edición de este volumen ha sido revisada por pares ciegos.

© De la edición: Universidad de Murcia (Servicio de Publicaciones), Casa Árabe, Escuela de Traductores de Toledo (UCLM)
© De los textos e ilustraciones: sus autores
© De la introducción: Luis Miguel Pérez Cañada
Maquetación: Miguel Ángel Manzano

Reservados todos los derechos. La reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento expreso de los titulares está prohibida al amparo de la legislación vigente.

ISBN: 978-84-697-0762-3

URL: http://libros.um.es/editum/catalog/book/1311
Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia
C/ Actor Isidoro Máiquez, 9 - 30007 MURCIA

Índice / المحتويات / Contents

Introducción / مقدمة / Introduction 9

Metodología / منهجية / Methodology

التعليم المزدوج للعربية الفصحى (فصحى العصر) والدارجة المغربية
Victoria Aguilar (Universidad de Murcia) 31

The Challenges of the Shift from a Modern Standard Arabic-only Approach to an Integrative Approach
Abdellah Chekayri (Al Akhawayn University) 45

في ما قاله الأستاذ السامي عن مساعي التوافق بين العامية والفصحى في الصف: أصداء تجارب في الجامعة الإسبانية
Ignacio Gutiérrez de Terán (Universidad Autónoma de Madrid)..... 71

Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language Among American University and College Students
Martin Isleem (Bucknell University) 81

العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم العربية
Waleed Saleh (Universidad Autónoma de Madrid) 99

Arabic cross-dialectal Conversations: A Missing Element in the Teaching of Arabic as a Second Language
Rasha Soliman (University of Manchester)..... 115

Léxico / معجمية / Lexicon

Some Remarks on Certain Lexico-statistical Resources for Vocabulary Selection in Arabic: Lexical Availability
Laura Gago Gómez (University of Salamanca)..... 135

"ثقل" الأفعال وتأثيره في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها
Paula Santillán Grimm (Casa Árabe, Madrid)..... 153

A Corpus of Learner Arabic Texts — a Tool for Linking the Teaching of Arabic to the CEFR
Tsvetomira Pashova (Sofia University) 179

Traducción / ترجمة / Translation

Planning the Acquisition and Enhancement of Language Skills for Translation and Interpreting Trainees: The Case of Arabic
Manuel Feria-García (University of Granada) 197

التعرّف على خصائص اللغة العربية والتصدي لها في تدريس الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية
Bachir Mahyub (Escuela de Traductores de Toledo. UCLM) 221

Recursos / وسائل / Resources

Alatul! على طول as a Tool for Reading, Writing and Oral Communication in Arabic
Victoria Aguilar (University of Murcia)
Miguel Á. Manzano (University of Salamanca) 233

El teatro por escenas en la adquisición del árabe desde el nivel básico del MCER
Antonio Martínez Castro (EOI de Almería) 239

بشويّة بشويّة - b šwiyya b šwiyya. Un manual A1 para el aprendizaje del árabe marroquí
Francisco Moscoso (Universidad Autónoma de Madrid)
Óscar Rodríguez (C. Leng. Española y Cultura Adelante–San Petersburgo) 251

Introducción

Los enfoques metodológicos, prácticos y teóricos sobre la Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (EALE) han experimentado una importante evolución a escala internacional desde hace dos décadas. Esta evolución ha sido posible gracias al trabajo de un notable elenco de especialistas, entre los que destacan los profesores árabes que desarrollan su actividad docente en Estados Unidos y Europa. Una corriente de aire renovador parece llamada a borrar de la escena didáctica —o quizá solo a arrinconar—cualquier rastro del omnipresente método gramática-traducción, tras haber sido la metodología por excelencia en la enseñanza del árabe hasta muy entrado el siglo XX. Su empuje no obstante sigue vivo, aunque en proceso de adaptación a las nuevas necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

El intercambio de códigos, conductas e imágenes, así como la llegada a las aulas de hablantes nativos del árabe —todas ellas, consecuencias inevitables de la globalización y la inmigración— han generado en la EALE nuevas perspectivas sobre el enfoque, los objetivos y las herramientas. Más aún, han provocado un replanteamiento de la lengua de enseñanza. Las primeras universidades que proyectaron el estudio del árabe moderno como lengua de comunicación oral fueron estadounidenses. Ellas mismas, al asumir como prioritario este nuevo enfoque, fueron también las primeras en introducir el estudio y la enseñanza de las variantes dialectales en el ámbito universitario. Ello ha provocado que el citado método gramática-traducción, y otras revisiones posteriores, como el método estructuralista y el método situacional, hayan cedido terreno ante esta nueva orientación comunicativa, que hoy impera en la mayoría de las instituciones y de los niveles educativos.

De modo paralelo, y así queda evidenciado en esta obra, se ha abierto un debate acerca de las variedades lingüísticas del árabe que debemos aprender y enseñar: a) el árabe moderno estándar, la lengua de los medios

de comunicación; b) una variedad dialectal, que permita una comunicación real, y que pueda ser combinada con el árabe estándar: el llamado "enfoque integrado"; o bien, c) una variedad interregional que aglutine varios dialectos de registro culto, el conocido como *Educated Spoken Arabic*.

La conciencia de que sigue siendo necesaria la reflexión, la comparación, el intercambio y la difusión de experiencias docentes e investigadoras en el ámbito de la EALE desde enfoques, áreas y latitudes diferentes, unida a la excelente acogida que tres años atrás recibió *Arabele2009*, fueron razones sobradas para impulsar la celebración de *Arabele2012. II Congreso Internacional sobre Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera*. Este encuentro tuvo lugar en la sede de Casa Árabe (Madrid) los días 27, 28 y 29 de septiembre de 2012. Además de esta institución, colaboraron en la organización la Universidad de Murcia y la Escuela de Traductores de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha), y se sumaron a la iniciativa, mediante sufragio económico, el Ministerio de Ciencia e Innovación y el Banco Santander.

Las comunicaciones del congreso giraron en torno a estos ejes:

- La adaptación de la enseñanza del árabe al MCER
- La diglosia: los registros de lengua árabe y árabe dialectal
- La lingüística de corpus aplicada a la EALE
- El árabe para traductores e intérpretes
- La elaboración de materiales

En la fase preparatoria del encuentro, el comité organizador recibió 68 solicitudes de participación. Un comité científico internacional formado por nueve miembros valoró los resúmenes anónimos y aceptó los 20 con mayor puntuación. Los asistentes vinieron de 18 países: Bulgaria, Egipto, España, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Japón, Marruecos, Portugal, etc. Tras la celebración del encuentro, la revisión por pares ciegos seleccionó las contribuciones más representativas de los ejes temáticos mencionados, las cuales son recogidas en este libro. Aparecen agrupadas en cuatro secciones, con un volumen de contribuciones desigual entre ellas: "Metodología", "Léxico", "Traducción" y "Recursos".

Abre la primera de estas secciones Victoria Aguilar (Universidad de Murcia), abogando por la enseñanza simultánea de فصحى العصر y الدارجة

المغربية. Por su contenido, enfoque y apasionada defensa, este trabajo actúa como engarce perfecto y continuación del volumen anterior, *Arabele2009*. Vale la pena recordar que en aquel encuentro la intervención del profesor Munther Younes, con más de veinte años de experiencia en la enseñanza simultánea de الفصحى y الدارجة, fue recibida como un soplo de aire fresco entre los asistentes. Tras hacer un recorrido por los estudios neurolingüísticos en torno a la adquisición del lenguaje y la representación mental de las lenguas, y sobre la base de una encuesta realizada entre más de 400 estudiantes españoles de árabe, la profesora Aguilar defiende la instrucción simultánea, ya desde el primer día, tanto del árabe estándar como de una variedad dialectal, decantándose para ello por el árabe de Marruecos. Entre los obstáculos a los que habrá que hacer frente para implantar esta metodología integradora, destaca la ausencia de profesorado capacitado para la misión, y el estatus del árabe marroquí, aún no estandarizado. No será esta contribución la única que apueste por la metodología integradora, libre de prejuicios y barreras. Con diversas matizaciones, es el caso de Abdellah Chekayri, Manuel Feria, Ignacio Gutiérrez de Terán, Martin Isleem y Rasha Soliman.

Abdellah Chekayri (Al Akhawayn University, Marruecos) hace bandera de la corriente integradora que asume la diglosia como una realidad sociolingüística a la que es preciso dar respuesta en todo programa de enseñanza de la lengua árabe. Sin embargo, este postulado —nos dice— colisiona con la inexistencia de materiales producidos en lengua dialectal y con la falta de estandarización de las variedades regionales. La situación lingüística actual del dialecto muestra el dinamismo de una realidad viva y una sociedad en proceso de cambio, que no debemos descuidar. A su juicio, los elementos principales que dibujan la evolución de esta variedad dialectal son: la necesidad de hallar códigos gráficos transferibles a las nuevas tecnologías; el avance en su estatus social, aunque anclado en terrenos como la televisión a través del doblaje de las series y el uso publicitario; y su introducción en el ámbito literario por medio de los diálogos.

Ignacio Gutiérrez de Terán (Universidad Autónoma de Madrid), en la misma línea de enseñanza simultánea e integradora del árabe estándar y el árabe dialectal, analiza en este trabajo su propia experiencia, subrayando los

aspectos negativos. Su contribución es en cierto modo un llamamiento a la cautela. Así, se refiere al desconcierto que la diferencia de códigos y usos generó entre sus alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid, y a la necesidad, por parte del profesor, de delimitar desde la primera clase el contexto propio de cada lengua o variedad lingüística. A su juicio, esto último nos llevaría a negar el hecho incontestable de que al árabe estándar le pertenece por naturaleza un espacio propio en la comunicación oral. El autor da la bienvenida al método integrador, siempre y cuando ello no implique relegar el árabe estándar a un segundo plano, y siempre y cuando no devuelva los estudios árabes en la universidad española al viejo enfrentamiento entre los partidarios de una lengua (فصحى) y los de la otra (عامية o دارجة).

Martin Isleem (Bucknell University, EEUU) centra su trabajo en las actitudes de los estudiantes estadounidenses hacia el estudio de la lengua árabe y en los motivos que las generan. Hace hincapié en que el interés por esta lengua creció notablemente a raíz de los atentados del 11 de septiembre, pero también en cómo la enseñanza se ve lastrada por la ausencia de profesores preparados para impartirla. La diglosia —añade— también acrecienta esta dificultad, pues son contadas las universidades que han logrado implantar programas integradores de la variedad escrita y la hablada. El profesor Isleem concluye reclamando una mejora en la formación del profesorado y la implementación de planes de estudio integradores, susceptibles de satisfacer la demanda de los estudiantes.

Waleed Saleh (Universidad Autónoma de Madrid) subraya la trascendencia de introducir contenidos socioculturales en los programas de enseñanza de la lengua árabe para extranjeros. Entre sus objetivos destacará precisamente la obligación de combatir los estereotipos acuñados en la sociedad española acerca de la cultura árabe, la cual será enseñada al mismo tiempo que las construcciones sintácticas o las reglas morfológicas y fonéticas. En cierta medida, la suya es también una llamada de atención contra la orientación excesivamente lingüística —exclusivamente filológica, cabría decir— de los programas universitarios. No son muchas las investigaciones que analizan el papel concreto del elemento sociocultural en la adquisición de la lengua. A nadie se le escapa, por otra parte, que sin un buen dominio del

contexto sociocultural, el aprendiz está abocado a un uso incorrecto del lenguaje o, como mínimo, a un mal uso a nivel pragmático. A modo de cierre, esta contribución ofrece un conjunto de textos, mapas, recursos y ejercicios de comprensión, que permiten introducir algunos de los conceptos básicos de la cultura y de las sociedades árabes.

Rasha Soliman (University of Manchester) cierra la sección dedicada a metodología, pedagogía y enfoques docentes. Una vez más, se apuesta por la metodología integradora, y la autora se plantea cuestiones tales como: a) en qué momento introducir la variante dialectal (¿desde el principio, o bien en estadios avanzados?); y b) qué variedad elegir (¿la del país donde se enseña, o bien alguno de los dialectos más difundidos?). A través de un estudio del uso mixto del árabe estándar y de variedades dialectales en el mismo acto lingüístico, Soliman analiza cuál debería ser la actuación de la enseñanza, y apuesta por facilitar una comprensión de las normas que regulan el paso del estándar al dialecto, y por habilitar al alumno para su asimilación, de forma que adquiera y posea instrumentos que garanticen una respuesta activa en situaciones lingüísticas reales.

La segunda sección de la obra, dedicada a la lexicografía, está integrada por tres trabajos. El artículo de Laura Gago (Universidad de Salamanca) se enmarca en la lingüística aplicada a la selección del léxico. Toma como parámetro de base los índices de frecuencia del léxico utilizado en situaciones concretas de comunicación, para desarrollar un análisis estadístico que será de utilidad en la selección del vocabulario que el aprendiz de árabe deberá ir adquiriendo. Entre otros aspectos subrayables de este estudio lexicométrico, cabría destacar la no discriminación entre voces del árabe estándar y voces de la variante dialectal empleada.

De igual modo, dentro de la sección dedicada al léxico, y en el campo de la lingüística aplicada, Paula Santillán (Casa Árabe) analiza la pertinencia de introducir en los programas y manuales de ALE las llamadas "colocaciones léxicas"; en particular las compuestas de un verbo soporte (pesado) y un sustantivo, a la vista de su elevada frecuencia de uso, y en tanto que conforman una parte esencial del léxico que ha de adquirir el aprendiz, sobre todo desde los estadios intermedios de su formación. Enriquecen esta contribución una serie de ejercicios tipo, destinados a introducir el concepto,

el uso y la asimilación de las colocaciones léxicas en la clase de árabe فصحى.

Tsvetomira Pashova (Sophia University) aborda el análisis electrónico de un corpus de textos producidos por alumnos de árabe cuya lengua materna es el búlgaro. En su trabajo, establece una catalogación de los errores más frecuentes y determina la correlación (o no) entre forma y función de dichos textos. Los resultados de su análisis ofrecen una información relevante que completa los análisis de frecuencia de los textos producidos por nativos. Destaca por su utilidad la inclusión de apéndices que dejan abierta la puerta a otras lecturas y son el embrión de futuras investigaciones.

La tercera de las secciones recoge dos trabajos en torno a la enseñanza del árabe como lengua B o C para traductores. La contribución de Manuel Feria (Universidad de Granada) rompe el silencio existente sobre los principios que deben regir la enseñanza de la lengua árabe a estudiantes de Traducción e Interpretación (excepción hecha de las tesis doctorales de Naima Ilhami y Bachir Mahyub, ambas en curso en la Universidad de Granada). Este trabajo de recapitulación y puesta al día aborda cuestiones básicas, como son: la categorización de las lenguas para un traductor; qué es L1 (primera lengua) para un hablante de árabe: ¿el estándar, o el vernáculo?; la dificultad para adquirir un dominio similar de todas las destrezas, dada la existencia de dialectos; la formación del intérprete del Protectorado español en Marruecos como ejemplo; el uso tradicional del método gramática-traducción; la situación de las instituciones de enseñanza del árabe hoy en España y su engarce en el *Marco Europeo de Referencia*, etc. Entre las actitudes y propuestas que reclama para la formación de traductores e intérpretes de árabe destacamos, entre otras: la necesidad de abordar una formación lingüística global que tenga muy en cuenta la diglosia en los programas; la necesidad de instruir a los intérpretes en lenguas vernáculas; o la prevención sobre las interferencias del inglés y el francés en los ámbitos técnicos.

Bachir Mahyub (Escuela de Traductores de Toledo) ofrece, en primer lugar, un estado de la cuestión en el campo de la didáctica de la interpretación simultánea. Y a continuación, expone los resultados de una investigación de carácter empírico desarrollada en torno a las particularidades y los criterios que regulan la actividad del intérprete de simultánea en la com-

binación árabe-español, criterios que podrán ser aplicados en la programación docente de las facultades de traducción e interpretación. Como soporte de su estudio presenta una encuesta contestada por profesores, alumnos y profesionales de la interpretación simultánea árabe-español.

La última sección del libro recoge tres contribuciones, a modo de presentación de recursos, materiales y tareas para el aula. Victoria Aguilar (Universidad de Murcia) y Miguel Ángel Manzano (Universidad de Salamanca) presentan y describen el método *Alatul! على طول*, en cuya elaboración ha participado asimismo el profesor Jesús Zanón. Aunque puede ser empleado de forma autodidacta, *Alatul* es un método concebido para la iniciación escrita y oral en lengua árabe entre alumnos españoles, con ayuda de un profesor. Esta obra se inscribe en el método audio-oral, que tan excelentes resultados ha ofrecido para la enseñanza de la fonética y de las expresiones idiomáticas.

Antonio Martínez (Escuela Oficial de Idiomas, Almería), a propósito de la representación de escenas teatrales por parte de los alumnos de ALE, propone su integración en los programas docentes, en lengua original y desde el nivel básico, convencido de que aporta un alto grado de motivación, confianza e implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta nace del análisis de su propia experiencia teatral en los grupos Arabuam y Almadrasa, como alumno y como profesor de lengua árabe, respectivamente.

Francisco Moscoso (Universidad Autónoma de Madrid) y Óscar Rodríguez (Centro Adelante, San Petersburgo) presentan una descripción ejemplificada del manual para el aprendizaje del árabe marroquí como lengua extranjera, *B chuiya b chuiya (بشويّة بشويّة)*, elaborado por los autores del artículo junto a Nadi Nouaouri. Este método está pensado para un hablante de cualquier cultura y edad, y es el primer paso de un proyecto que, tal como afirman los autores, "*sentará las bases para la adaptación del árabe marroquí al MCER*".

Por último, sólo nos resta expresar nuestro sincero agradecimiento a cuantos compañeros de profesión, además de los citados, participaron con entusiasmo y generosidad en la preparación y desarrollo de *Arabele2012*, y a

cuantos han hecho de esta obra una realidad. A Abeer Abd El Salam, Ashraf Abdou, Gihane Amin, Mar Anaya, Tànit Assaf, Henri Awaiss, Mahmoud Al-Batal, Georges Chahwan, Ignacio Ferrando, Peter Glanville, Susana Gómez, Marta Higueras, Layal Merhy, Adil Moustaoui, Mustafa Mughazy, Kazuhiko Nakae, Nieves Paradela, Dilworth Parkinson, Mònica Rius, Stephan Runge, María Dolores Segura, Katjia Torres, y Sara Youssef, muchas gracias.

Luis Miguel Pérez Cañada
Escuela de Traductores de Toledo (UCLM) / junio 2014

مقدمة

عرفت التوجهات التربوية، التطبيقية منها والنظرية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تطورا مهما على المستوى الدولي منذ عقدين من الزمن. وحدث هذا التطور بفضل الجهود الطيبة لجملة من المختصين الذين يبرز من بينهم الأساتذة العرب الذين يمارسون مهامهم في الولايات المتحدة وأوروبا. ويبدو أن تيارا جارفا ومجددا سيعمل على مسح المشهد التعليمي ـ وربما يقوم بتهميشه فقط ـ المنتشر والقائم على طريقة "القواعد والترجمة"، بعد أن كانت الطريقة الأكثر استعمالا في تعليم العربية حتى أواخر القرن العشرين. واتباع هذا المنهج ما زال حيا وإن كان في طور التأقلم مع الاحتياجات الجديدة وتطلعات الطلبة.

وتبادل الشفرات والسلوك والمشاهد، بالإضافة إلى تواجد الطلبة الناطقين بالعربية في قاعات الدرس ـ وكل ذلك كنتيجة للعولمة والهجرة ـ قد أعطى لتعليم العربية لغير الناطقين بها أبعادا جديدة بشأن التوجهات والأهداف والأدوات. وأدى ذلك أيضا إلى إعادة النظر في اللغة المتعلمة. وكانت الجامعات الأمريكية هي أول من عمل على تعليم العربية الحديثة بصفتها لغة للتواصل. وهي أيضا وبسبب تبنيها هذا التوجه الجديد قامت بإدخال دراسة وتعليم مختلف العاميات العربية في التعليم الجامعي. وأدى هذا بالمنهج المذكور سابقا والقائم على طريقة "القواعد والترجمة"، والمراجعات اللاحقة مثل البنيوية والوضعية إلى إفساح المجال للتوجهات الجديدة للتواصل والمتبعة حاليا في غالبية المؤسسات التربوية.

وبموازاة ذلك وكما يظهر من خلال هذا الكتاب، فقد تم فتح باب للنقاش بخصوص التنوع اللغوي للعربية والذي علينا أن نتعلمه ونعلّمه: أ) العربية الحديثة، لغة وسائل الاعلام؛ ب) شيء من العاميات التي تساعد على التواصل الحقيقي، والتي من الممكن أن تتداخل مع العربية الفصيحة، وهو ما يعرف بـ "المنهج التكاملي"؛ أو ج) بعض العاميات الاقليمية والتي تجمع عددا من اللهجات ذات مستوى ثقافي، وهو ما يعرف بلغة المتعلمين العرب.

والشعور بأنه ما زال هناك حاجة إلى التأمل والمقارنة والتبادل ونشر التجارب التعليمية والبحثية في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها، من خلال التوجهات والميادين والمستويات المختلفة، إلى جانب الاحتضان الكبير الذي عرفه قبل ثلاث سنوات *عربيلي* ٢٠٠٩، فقد كان هناك ما يكفي من الأسباب لتنظيم *عربيلي* ٢٠١٢، المؤتمر الدولي الثاني المنظم في اسبانيا عن تعليم العربية لغير الناطقين بها. وتم هذا

الملتقى في مقر البيت العربي بمدريد أيام ٢٧، ٢٨ و٢٩ من سبتمبر ٢٠١٢.

وبالإضافة إلى تلك المؤسسة فقد ساهم في التنظيم جامعة مرسية ومدرسة طليطلة للمترجمين (جامعة كاستيا لامنشا)، وبدعم مالي من وزارة التعليم والتجديد ومصرف سانتاندير.

عالجت مداخلات المؤتمر المحاور التالية:

- تطبيع تعليم العربية مع الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات.
- الازدواجية اللغوية: مستويات اللغة العربية والعاميات العربية.
- الإحصاء اللغوي بتطبيقه على تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- العربية للمترجمين والمترجمين الفوريين.
- تأليف مناهج تعليمية.

في مرحلة تهيئة اللقاء استلمت اللجنة التنظيمية ٦٨ طلبا للمشاركة. قامت لجنة علمية دولية مشكلة من تسعة أعضاء بتقييم الملخصات التي تخلو من اسم المؤلف وقبلت ٢٠ منها والتي حصلت على التقييم الأعلى. قدم المشاركون من ١٨ بلدا وهي: بلغاريا ومصر واسبانيا والولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا وهولاندا واليابان والمغرب والبرتغال، إلخ. وبعد الانتهاء من اللقاء ومن خلال التقييم الثنائي للبحوث الخالية من أسماء مؤلفيها، تم اختيار تلك التي هي أكثر تمثيلا للمحاور الموضوعية المارة الذكر، والتي تم نشرها في هذا الكتاب. وتم إدراجها في أربعة أقسام غير متعادلة فيما بينها، وهي: "منهجية"، "معجمية"، "ترجمة" و"وسائل".

تفتتح القسم الأول منها بكتوريا أغيلار (جامعة مرسية)، التي تدعو إلى التعليم المتوازي لفصحى العصر والدارجة المغربية. ويقوم هذا البحث بالنظر إلى مضمونه وتوجهه ودفاعه الحماسي بارتباطه التام واستمرارية الكتاب السابق. ومن الجدير بالذكر أنه في *عربيلي* ٢٠٠٩ كانت مداخلة الأستاذ منذر يونس والذي لديه خبرة تزيد على العشرين سنة في تعليم الفصحى والدارجة بشكل متواز، بمثابة روح جديدة بالنسبة للحاضرين. وبعد مراجعة الدراسات العصبية ـ اللغوية بخصوص اكتساب اللغة والتمثيل الدماغي للغة، وبناء على استفتاء تم اجراؤه بين ما يزيد على ٤٠٠ طالب اسباني من دارسي العربية، تدافع الأستاذة أغيلار عن التكوين المتوازي منذ اليوم الأول للعربية الفصحى وإحدى العاميات على السواء، مفضلة بذلك العامية المغربية. ومن بين العراقيل التي لا بد من مواجهتها في تطبيق هذه المنهجية المتكاملة تشير المؤلفة إلى غياب الأساتذة الأكفاء للقيام بهذه المهمة، ووضعية العامية المغربية التي لم يتم ضبط قواعدها بعدُ. وليست هذه هي المداخلة الوحيدة التي تراهن على المنهج التكاملي الخالي من الأفكار المسبقة والقيود. إنها أيضا حالة مداخلات أخرى لعبد الله شقيري مثلا ومانويل فريا وإغناثيو غوتيريث دي تيران ومارتين إسليم ورشا سليمان.

عبد الله شقيري (جامعة الأخوين ـ المغرب) يرفع علم تيار التكاملية الذي يتقبل ازدواجية اللغة كواقع اجتماعي ـ لغوي، والذي لا بد من التعامل معه في أي برنامج لتعليم العربية. غير أن هذا الطرح ـ يؤكد المؤلف ـ يصطدم بحالة غياب المواد التعليمية للعامية وكذلك غياب ضبط قواعد مختلف أشكال ومستويات العامية. والوضعية اللغوية الحالية للعامية تبين حيوية الواقع الذي يعيشه المجتمع الذي هو في طريق التغيير الذي ينبغي الانتباه إليه. والعناصر الرئيسية في رأيه والتي ترسم تطور أشكال العامية هي: ضرورة ايجاد شفرات بيانية يمكن نقلها إلى التكنلوجية الجديدة، التقدم بشأن وضعيتها الاجتماعية، مع كونها مرتبطة بميادين مثل التلفزيون من خلال دبلجة المسلسلات واستخدام الإشهار، ثم إدخالها في الميدان الأدبي عن طريق الحوار.

إغناثيو غوتيريث دي تيران (جامعة أوتونوما بمدريد)، وعلى نفس طريق التعليم المتوازي والمتكامل للعربية الفصحى والعامية، يحلل في هذا البحث تجربته الشخصية مشيرا إلى الجوانب السلبية. ومداخلته هي نوع من الدعوة إلى الحذر. فهو يبين الحيرة التي سببتها الفروقات في المستويات بين طلابه في جامعة أوتونوما بمدريد، ويؤكد على ضرورة أن يحدد الأستاذ منذ الدرس الأول الميدان الخاص بكل لغة أو شكل لغوي. وهذا الأخير في رأيه يؤدي إلى نفي الحقيقة التي لا جدال فيها بكون مجال العربية الفصحى الطبيعي هو الفضاء الخاص بالتواصل الشفوي. ويرحب المؤلف بالمنهج التكاملي ولكن بشرط ألا يؤدي ذلك إلى دفع العربية الفصحى إلى مستوى أدنى، وألاّ يعيد الدراسات العربية في الجامعات الاسبانية إلى المواجهات القديمة بين مناصري الفصحى والمدافعين عن العامية أو الدارجة.

مارتين إسليم (جامعة بوكنيل ـ الولايات المتحدة) يركز بحثه على سلوك الطلبة الأمريكان تجاه دراسة اللغة العربية والأسباب المؤدية إلى ذلك. يؤكد على أن الاهتمام بهذه اللغة قد تزايد بوضوح بسبب أحداث الحادي عشر من سبتمبر، كما أنه يشير إلى أن تعليم هذه اللغة يتأثر بالنقص الحاصل في الأساتذة الكفوئين. ويضيف بأن ازدواجية اللغة هي الأخرى تساهم في زيادة الصعوبة، حيث أنّ عدد الجامعات التي تقوم بتطبيق المنهج التكاملي ما زال قليلا سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي. وينهي الأستاذ إسليم مداخلته بالدعوة إلى تحسين تكوين الأساتذة وتطبيق مناهج دراسية تكاملية ترضي حاجة الطلبة.

وليد صالح (جامعة أوتونوما بمدريد)، يبين أهمية إدخال المضامين الاجتماعية الثقافية في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن بين الأهداف التي يبرزها ضرورة محاربة الصور النمطية المنتشرة في المجتمع الاسباني فيما يتعلق بالثقافة العربية، حيث يتم تعليم تلك المضامين في نفس الوقت الذي تتم فيه دراسة التراكيب النحوية والقواعد الصرفية وأصوات العربية. وبشكل ما فإن البحث يمكن اعتباره دعوة إلى الحد من المبالغة في الاهتمام بجانب فقه اللغة على حساب غيره من الجوانب الأخرى في البرامج الجامعية. والبحوث التي تحلل الدور الخاص بالمضامين الاجتماعية الثقافية في

اكتساب اللغة ليست كثيرة. ولا يخفى على أحد من ناحية أخرى أنه بدون الاطلاع ومعرفة الظروف الاجتماعية الثقافية يؤدي بالمتعلم إلى الاستخدام غير الصحيح للغة، أو على الأقل إلى سوء استعمال اللغة من الجانب العملي. وتقدم هذه المداخلة في النهاية جملة من النصوص والخرائط والوسائل وتمارين الفهم التي تسمح بإدخال بعض المفاهيم الأساسية للثقافة وللمجتمعات العربية.

رشا سليمان (جامعة مانشستر) تنهي هذا القسم المخصص للمنهجية التربوية والتوجهات التعليمية. ومن جديد يتم الرهان على المنهج التكاملي، وتطرح المؤلفة قضايا مثل: أ) في أية لحظة يجب إدخال المستوى العامي (منذ البداية أو في الدراسات المتقدمة؟)، ب) أية عامية يجيب الاختيار (عامية البلد الذي يدرس أو إحدى العاميات الأكثر انتشارا؟). ومن خلال دراسة تعمل على الاستخدام المختلط للفصحى وأشكال من العامية في نفس الدرس اللغوي، تبين رشا سليمان ما يجب أن يكون عليه موقف العملية التعليمية، وتميل إلى تسهيل فهم القواعد التي تنظم عملية الانتقال من الفصحى إلى العامية لتهيئة الطالب على تقبل ذلك بحيث يتم تزويده بأدوات تضمن له استجابة نشطة في الحالات اللغوية الواقعية.

والقسم الثاني من الكتاب والمخصص للمعجمية، يتكون من ثلاثة بحوث. بحث لاورا غاغو (جامعة سلامنكا) يصنّف في إطار الدراسات اللسانية المطبقة على اختيار المفردات. وتنطلق كمعيار أساسي من فهارس تكرار المفردات المستخدمة في حالات خاصة في التواصل، من أجل القيام بتحليل إحصائي والذي سيكون مفيدا في اختيار المفردات التي ينبغي على متعلم العربية أن يكتسبها. ومن الأمور التي تستحق الاشارة في البحث المعجمي هذا يمكن أن نذكر مسألة عدم التفريق بين الكلمات العربية الفصحى وأخرى من مختلف العاميات المستعملة.

وعلى هذا المنوال نفسه وضمن القسم المخصص للمعجمية، وفي ميدان الدراسات اللسانية التطبيقية، تعمل باولا سانتيان (البيت العربي) على تحليل مفيد يدعو إلى إدخال "اللازمات اللفظية" في مناهج وكتب تعليم اللغة العربية، وخاصة منها تلك التي تتركب من فعل أساسي (ثقيل) واسم، بالنظر إلى كثرة استخدامها ولكونها تشكل جزءا أساسيا من المفردات التي على الطالب أن يكتسبها وخاصة في المرحلة المتوسطة من تكوينه. وتأتي جملة من التمرينات النموذجية لإثراء هذا البحث، والمخصصة لإدخال المفهوم والاستخدام والهضم للازمات اللفظية في درس العربية الفصحى.

تسفيتوميرا باشوفا (جامعة صوفيا) تتناول بالتحليل الالكتروني مجموعة من النصوص المحررة من قبل طلاب العربية، حيث لغتهم الأم هي البلغارية. وتقوم مؤلفة البحث بتقديم فهرسة للأخطاء الأكثر ورودا وتحدد العلاقة (أو لا تحدد) بين الشكل والاستخدام في تلك النصوص. ونتائج بحثها توفر معلومات مهمة يكملها بحث عن تكرار تلك الكلمات في نصوص مكتوبة من طرف متكلمي العربية كلغة أم. ولفائدته تعمل

على تضمين ملحقات تبقي الباب مفتوحا لقراءات أخرى تكون بمثابة البذرة لبحوث مستقبلية.

يتناول القسم الثالث بحثين يتعلقان بتعليم العربية كلغة "ب" أو كلغة "ج" (اختيار ثان أو ثالث) للمترجمين. وتأتي مداخلة مانويل فرية (جامعة غرناطة) لتحطيم جدار الصمت الكائن فيما يخص المبادئ التي يجب اتباعها في تعليم اللغة العربية لطلاب الترجمة والترجمة الفورية (باستثناء رسالتي الدكتوراه لنعيمة إلهامي وبشير محجوب، وكلتاهما في طور الانجاز في جامعة غرناطة). وهذا البحث الذي يهدف إلى أن يكون خلاصة وتحديثا لقضايا أساسية مثل: تصنيف اللغات بالنسبة للمترجمين؛ ماذا تعني لغة أولى بالنسبة لمتكلم العربية: الفصحى أو العامية؟؛ صعوبة اكتساب مختلف المهارات بالتساوي، بسبب وجود العاميات؛ تكوين المترجمين الفوريين خلال فترة الحماية الاسبانية في المغرب كمثال؛ الاستخدام التقليدي لطريقة "القواعد والترجمة"؛ وضعية المؤسسات المختصة بتعليم العربية حاليا في اسبانيا وربطها بإطار المرجعية الأوروبية لتعليم اللغات، إلخ. ومن بين المواقف والاقتراحات التي يدعو إليها لدى تكوين المترجمين والمترجمين الفوريين للغة العربية، يمكننا أن نذكر: ضرورة العمل على تكوين لغوي كامل يأخذ بنظر الاعتبار الازدواجية في البرامج المهيأة؛ ضرورة تكوين المترجمين الفوريين في العاميات، وكذا معالجة تدخل الانكليزية والفرنسية في الميدان التقني.

يقدم بشير محجوب (مدرسة طليطلة للمترجمين) في البداية الحالة الراهنة لطرق تعليم الترجمة الفورية. ثم يعرض نتائج بحث تجريبي يتعلق بالخصوصية والمعايير التي تنظم أنشطة المترجم الفوري في حالة الترجمة بين العربية ـ الاسبانية، تلك المعايير التي يمكن تطبيقها في البرامج التعليمية لكليات الترجمة والترجمة الفورية. ولدعم بحثه يقدم المؤلف استفتاء أجري بين أساتذة وطلاب ومهنيي الترجمة الفورية بين العربية ـ الاسبانية.

يشتمل الجزء الأخير من الكتاب على ثلاث مساهمات تتعلق بتقديم مواد تعليمية وأنشطة لقاعة الدرس. بكتوريا أغيلار (جامعة مرسية) وميغيل أنخل منثانو (جامعة سلامنكا) يقدمان ويصفان منهج "على طول" والذي ساهم أيضا في انجازه الأستاذ خيسوس ثانون. ومع أن هذا المنهج يمكن أن يُدرس عن طريق التعليم الذاتي، فإن "على طول" موجه لطلبة العربية من الاسبان لتعلم مبادئ الكتابة والكلام بمساعدة الأستاذ. ويمكن تصنيف هذا الكتاب ضمن منهج الاستماع ـ الكلام، والذي أفرز عن نتائج ممتازة في تعليم الأصوات والتعابير اللغوية.

أنطونيو مارتينيث (مدرسة اللغات في المرية)، يقترح بخصوص تقديم مشاهد مسرحية من طرف طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها، أن تكون تلك المواد ضمن البرامج التعليمية، وأن تكون باللغة الأصلية في مستوياتها الأساسية، واثقا من أن ذلك سيؤدي إلى تحفيز الطلبة بشكل كبير ويخلق لديهم ثقة كبيرة وحرصا في عملية التعليم ـ

التعلّم. وينشأ اقتراحه من خلال تجربته المسرحية الخاصة في فرقة "أرابوام" و"المدرسة"، بصفة طالب أولا ومدرس ثانيا على التوالي.

فرانثيسكو موسكوسو (جامعة أوتونوما بمدريد) وأوسكار رودريغيث (مركز أديلانتي للغة الاسبانية وثقافتها، في سان بطرسبورغ) يقدمان وصفا مع أمثلة لكتاب تعليم العامية المغربية كلغة أجنبية والذي هو بعنوان "بشوية بشوية". وقام بإنجاز الكتاب بالإضافة إلى المؤلفين المذكورين السيد نادي نواري. وهذا المنهج موجه إلى المتكلمين بأية لغة وبأية فئة عمرية، وهو الخطوة الأولى لمشروع يرمي إلى "تقعيد الأسس لتطبيع العربية المغربية لإطار المرجعية الأوروبية لتعليم اللغات" حسب قول المؤلفين.

وأخيرا، ليس لنا إلا أن نعبر عن صريح شكرنا إلى جميع زملاء المهنة بالإضافة إلى المذكورين سابقا من الذين ساهموا بحماس وكرم في إعداد وإنجاز *عربيلي ٢٠١٢* والذين جعلوا هذا الكتاب واقعا. شكرنا لعبير عبد السلام، أشرف عبدو، جيهان أمين، مار أنايا، تانيت عساف، هنري عويس، محمود البطل، جورج شهوان، إغناثيو فيراندو، بيتر غلانفيل، سوسانا غوميث، مارتا هيغيراس، ليلى مرحي، عادل مستاوي، مصطفى مغازي، كازوهيكو نكاي، نيبيس براديلا، ديلوورث باركنسون، مونيكا ريوس، ستيفان رونج، ماريا دولورس سيغورا، كاتجيا توريس وسارة يوسف. شكرا جزيلا.

لويس ميغال بيريث كنيادا
مدرسة طليطلة للمترجمين / يونيو ٢٠١٤

Introduction

Methodology, practice and theory of Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL) have undergone important developments at international level over the last two decades. This evolution has been possible thanks to the work of a renowned group of specialists, among whom stand out Arabian teachers working in the United States and Europe. A breath of change seems to have swept away, or at least into a corner of the teaching stage, all traces of that ever present grammar-translation model - the methodology *par excellence* until well into the XX century. Yet its presence is still felt, although it is being adapted to the new needs and aspirations of students.

The exchange of codes, behaviors and images, and the arrival into the classrooms of native speakers of Arabic, all of which is the result of globalization and migrations have given rise to new perspectives in TAFL approaches, its aims and the tools employed. It has also meant rethinking the language being taught. The first universities to shift the focus to studying modern Arabic as a language of spoken communication were American. In doing so, they were also the first to introduce the studying and learning of the various dialects into the university sphere. This has led to the above-mentioned grammar-translation method and the later structuralist and situational methods' giving way to this new communicative approach, which today holds sway in the majority of institutions and at most levels of education.

At the same time, as is shown in this work, a debate has sprung up regarding the linguistic varieties of Arabic we should be learning and teaching: a) standard modern Arabic, the language of the media; b) a dialectal variant, which allows real communication and which can be combined with standard Arabic - the "integrated approach"; or, c) an interregional variety that takes in several dialects of an educated register, and known as Educated

Spoken Arabic.

The awareness of the continuing need for reflection, comparison, exchange and dissemination of teaching and research experiences in the sphere of TAFL in terms of approaches, areas and latitudes, together with the excellent reception three years ago of *Arabele2009*, were more than reason enough to drive us on towards to *Arabele2012*, the II International Congress on Teaching Arabic as a Foreign Language, which was held at the Casa Árabe (Madrid) 27 to 29 September 2012. Other organizing collaborators included the University of Murcia and the Toledo School of Translators (University of Castilla-La Mancha), with funding provided by the Spanish Ministry for Science and Innovation and Banco Santander.

The main themes approached were:

- Adapting teaching of Arabic to the CEFR
- Disglossia: the registers of the Arab language and dialectal Arabic
- Corpus linguistics applied to TAFL
- Arabic for translators and interpreters
- Preparation of materials

The organizing committee received 68 applications for participation in the run-up to the congress. A nine-member international committee reviewed the anonymous abstracts and accepted the 20 that scored most highly. Attendees came from 18 countries, among them, Bulgaria, Egypt, France, Holland, Japan, Morocco, Portugal, Spain, the UK and the USA. After the event, blind peer review was used to select the most representative contributions in terms of the themes dealt with, and these are collected in this book. They are grouped in four sections of unequal volume: "Methodology", "Lexicon", "Translation" and "Resources".

The first section opens with Victoria Aguilar (University of Murcia) advocating the simultaneous teaching of فصحى العصر and الدارجة المغربية. The content, approach and passionate defense make this contribution the perfect link and continuation of the previous volume, *Arabele2009*. It is worth recalling that at that event Professor Munther Younes, with more than 20 years' experience in the simultaneous teaching of الفصحى and الدارجة, was received like a breath of fresh air by the participants. After reviewing of the

neurolinguistic studies on language acquisition and the mental representation of languages, and drawing on a survey made among over 400 Spanish students of Arabic, Professor Aguilar defends this simultaneous teaching from the very first day of both standard Arabic and of a dialectal variety, where she inclines towards Moroccan Arabic. Among the obstacles to be overcome in introducing this integrated methodology, she highlights the lack of teachers able to carry out this mission and the still non-standardized status of Moroccan Arabic. Neither is hers the only contribution that supports this, prejudice-and-barrier-free methodology. Others who do so - each with their own nuances - are Abdellah Chekayri, Manuel Feria, Ignacio Gutiérrez de Terán, Martin Isleem and Rasha Soliman.

Abdellah Chekayri (Al Akhawayn University, Morocco) flies the flag for the integrating current, which takes on board disglossia as a sociolinguistic reality, which needs to be addressed in all Arab language teaching programs. Nevertheless, this assumption —he remarks— clashes with the inexistence of materials in dialectal languages and the lack of standardization among the regional varieties. The linguistic situation of the dialect today reflects a dynamic living reality and a society that is going through a process of change, something this we must not overlook. According to Abdellah Chekayri, the main elements making up the evolution of this dialectal variety are: the need to find graphic codes that are transferable to new technologies; the advance of its social status, although anchored in areas like television through the dubbing of series and advertising usage; and its introduction into the literary world through the use of dialogs.

Ignacio Gutiérrez de Terán (University Autónoma de Madrid) follows the same integrated line of simultaneously teaching standard and dialectal Arabic in his analysis of his own experience, with the emphasis on negative aspects. His contribution is to some extent an appeal to caution, when he refers to the bewilderment that the difference of codes and usages caused amongst his students at the University Autónoma. Also to the need on the part of the teacher to clearly define from the very outset the context of each language or linguistic variety. In his opinion, this would lead us to deny the undeniable fact that standard Arabic has by its very nature its own language space in oral communication. The author welcomes the integrated method

as long as it does not imply relegating standard Arabic to a lower level, and as long as it does not mean a return in Spanish universities to the old argument between those in favor of a (فصحى) language and those in favor of the other (عامية or دارجة).

Martin Isleem (Bucknell University, USA) focuses on the attitudes of American students towards studying Arabic and their reasons for doing so. He stresses that interest in the language increased notably after the attacks of September 11, but also emphasizes how teaching has been hit by the absence of well prepared teachers. Disglossia, he adds, has heightened this problem, since few universities indeed have been able to bring in integrated programs for written and spoken varieties. He concludes with an appeal for improved teacher training and the incorporation of integrated studies to meet students' demands.

Waleed Saleh (Madrid Autonomous University) underlines the importance of incorporating sociocultural contents into the TAFL syllabuses. One issue he stresses is the obligation to combat Spanish stereotypes regarding Arab culture, which should be taught at the same time as the syntax or the morphological and phonetic rules. To some extent, he is also alerting about the excessively, not to say almost exclusively, philological linguistic orientation of university syllabi. There is little research into the exact role of the sociocultural element in language acquisition. Nevertheless, everyone is aware that without a good knowledge of the sociocultural context, learning is doomed to incorrect language usage or, at the very least, to bad pragmatic usage. In closing, the contribution provides a set of texts, maps, resources and comprehension exercises that introduce some of the basic concepts of the culture of Arab societies.

Rasha Soliman (University of Manchester) closes the section on methodology, pedagogy and teaching approaches with yet further support for an integrated methodology. She addresses issues such as: a) at what stage to incorporate the dialectal variant (from the beginning or at more advanced levels?); and b) which variety to choose (that of the country in which the teaching is taking place or rather more widespread dialects?). Soliman draws on a study of the mixed use of standard Arabic and dialectal variations in the same linguistic act to analyze which should be used in teaching, and

concludes that the aim should be to facilitate an understanding of the rules regulating the passage from standard to dialectal, while preparing the student to assimilate this so that he or she acquires tools that will enable active responses in real language situations.

The second section of the book deals with lexicography and is made up of three papers. The article by Laura Gago (University of Salamanca) is in the field of linguistics applied to the choice of lexicon. Its starting parameter is the frequency indices of the lexicon used in specific communication situations, and from there it develops a statistical analysis of great use in selecting the vocabulary that the Arabic learner should acquire. Among the various noteworthy aspects, it is worth pointing out the non discrimination between standard Arabic and the dialect being used.

Similarly, within the section devoted to lexicon, and in the field of applied linguistics, Paula Santillán (Casa Árabe) analyzes the relevance of incorporating "lexical collocations" into AFL programs and manuals; in particular in verb-noun compounds and a noun, given their high frequency and the fact that they make up an essential part of the lexicon that the learner needs to acquire, especially from the intermediate level upwards. This contribution is enriched by a series of like exercises aimed at introducing the concept, use and assimilation of lexical collocations in the فصحى Arabic classroom.

Tsvetomira Pashova (Sophia University) addresses electronic analysis of a corpus of texts produced by students of Arabic whose mother tongue is Bulgarian. The study catalogs the most common mistakes and determines whether there is a correlation between the forms of function of the texts. The findings provide important information, which complement the frequency analyses of texts produced by native speakers. Particularly useful are the appendices, which open the door to other readings and sow seeds for future research.

The third section includes two contributions regarding teaching Arabic to translators as language B or C. Manuel Feria (University of Granada) breaks the silence regarding the principles which should govern the teaching of Arabic to students of Translation and Interpretation (excepting

the ongoing PhD theses of Naima Ilhami and Bachir Mahyub at the University of Granada). The paper is a recapitulation and update on basic issues such as the categorization of languages for a translator; what L1 is for a speaker of Arabic (the standard or the vernacular?); the problems of acquiring an equal command of all the skills, given the existence of dialects; the training of the interpreter, for example at the Spanish Protectorate in Morocco; the traditional use of the grammar-translation model; the current situation of the institutions that teach Arabic in Spain and how it ties in with the Common European Framework of Reference, etc. Among the activities and proposals, he calls for in the training of Arabic translators and interpreters we would highlight the need to broach a global language training that seriously addresses disglossia in its programs, the need to instruct interpreters in vernaculars, or the prevention of English and French influences in technical areas.

Bachir Mahyub (Toledo School of Translators) offers first the state of affairs in the field of teaching simultaneous interpretation. This is followed by a presentation of the findings from a piece of empirical research on the particularities and criteria of Arabic-Spanish simultaneous interpretation, criteria that could be incorporated into the teaching syllabi of translation and interpretation faculties. The study is backed up by a questionnaire conducted with teachers, students and professionals of Arab-Spanish simultaneous translation.

The final section comprises three contributions, which present classroom resources, materials and tasks. Victoria Aguilar (University of Murcia) and Miguel Ángel Manzano (University of Salamanca) present and describe the *Alatul* method *!عالى طول*, whose preparation was also aided by Professor Jesús Zanón. Although it can be used as a self-study method, *Alatul* is conceived as an initiation to Arab writing and speaking for Spanish students under the guidance of a teacher. The method employed is aural-oral, which has provided such excellent results in teaching phonetics and idiomatic expressions.

Antonio Martínez (Official School of Languages, Almeria), proposes that theatre performances by students where he works should be incorporated into teaching programs. These should be in the original language and

from basic levels. He is convinced that this resource is a great motivator and gives students confidence by involving them more in their learning process. The proposal is the fruit of his own theatre experience the Arabuam and Almadrasa theatre groups, as a student and teacher of Arabic, respectively.

Francisco Moscoso (Madrid Autonomous University) and Óscar Rodríguez (Centro Adelante in St Petersburg) present a description with examples from the manual for learning Moroccan Arabic as a foreign language, *B chuiya b chuiya* (بشويّة بشويّة), prepared by the authors of the article together with Nadi Nouaouri. The method is conceived for learners of any background and age and is the first step in a project which, in the authors' words, "will establish the bases for adapting Moroccan Arabic to the CEFR".

It only remains for us to express our sincerest thanks to the fellow professionals, apart from those already mentioned, who participated with such enthusiasm and generosity in preparing and seeing through Arabele2012 and to those who have made this work what it is. To Abeer Abd El Salam, Ashraf Abdou, Gihane Amin, Mar Anaya, Tànit Assaf, Henri Awaiss, Mahmoud Al-Batal, Georges Chahwan, Ignacio Ferrando, Peter Glanville, Susana Gómez, Marta Higueras, Layal Merhy, Adil Moustaoui, Mustafa Mughazy, Kazuhiko Nakae, Nieves Paradela, Dilworth Parkinson, Mònica Rius, Stephan Runge, María Dolores Segura, Katjia Torres and Sara Youssef: many thanks.

Luis Miguel Pérez Cañada
Toledo School of Translators / June 2014

التعليم المزدوج للعربية الفصحى (فصحى العصر) والدارجة المغربية

بكتوريا أغيلار
aguilar@um.es ~ جامعة مرسية

١. حالة الازدواجية للغة العربية

إنّ سمة من أبرز سمات اللغة العربية هي طبيعتها الازدواجيـــة (Bassiouney، ٢٠٠٩؛ Eid، ١٩٩٤؛ Ferguson، ١٩٥٩؛ Fernández، ١٩٩٣؛ Maamouri، ٢٠٠١؛ Vers-teegh، ٢٠٠١). فابن اللغة العربية تبقى دائما لغته الأم لغة الاستخدام المحلي، ولن يصبح مؤهلاً في اكتساب اللغة العليا إلا بعد فترة طويلة من عملية التكوين. على الرغم من هذه الميزة الخاصة للعربية فتمّ عادة تفادي معالجة الازدواجية اللغوية من وجهة نظر تربوية -سواء كلغة أم أو كلغة أجنبية -. ولكن في الوقت الحاضر، وفي مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها، تمّ الأخذ بعين الاعتبار تعايش كلا المستويين أو الشفرتين (اللغة الرسمية والعامية) كما يحدث في الحياة اليومية، وهذا لتمكين استعمالها "كأداة مشتركة لإنتاج المعاني والاتفاق عليها من أجل تحقيق التواصل". ويتركز النقاش حول ترتيب تدريسها[١]: هل الخلط بين كلا المستويين منذ البداية أو البدء بالعامية وإضافة الفصحى أو البدء بالفصحى وبعد ذلك إضافة العامية (Younes، ٢٠٠٦، ٢٠١٠؛ Al-Batal، ١٩٩٢، ٢٠٠٦).

وفيما يتعلق بتعليم اللغة العربية في إسبانيا، فقد أظهرت أيضاً طبيعتها كلغة ازدواجية :الاستعراب من جهة والدراسات الإفريقية من جهة أخرى/ اللغة الفصحى مقابل لغة الاستخدام. ولم تُمنح حتّى تسمية موحّدة للعربية الفصحى المعاصرة، المسماة بالإنجليزية Modern Standard Arabic[٢]، لأنه ربما لم يكن هناك حاجة واسعة لتعليمها ولا لاستخدامها في الصف، ولا سيما على المستوى الجامعي. وقد ظهر تدريجياً خيار دراسة اللهجة المغربية في بعض المراكز (Aguilar & Bouhrass، ٢٠١١)، ولكن ليس كضرورة إلزامية في المقرر الدراسي لطلاب العربية الإسبان، بل كمادة اختيارية أخرى، وتكون في بعض الحالات مثل الفارسية والتركية.

---

[١] في سنة ٢٠٠٧ تناول هذا الموضوع المثير في قائمة الجمعية الأمريكية لمعلمي العربية، ومعظم الرسائل الأربعة والأربعين متفقة على أهمية تدريب بالمستويين، الفصحى والمحكية، http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A2=ind0706A&L=ARABIC-L&F=&S=&P=475 [مراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠].

[٢] أقصد فصحى العصر مقابل فصحى التراث في نظام السعيد بدوي (١٩٧٣).

وقد أُجري استبيان للرأي لمعرفة ما يفضله طلاب بعض المؤسسات الإسبانية، وشارك فيه ٤٠٢ شخصاً، تبين أنّ ٢٦٩ منهم يعتقدون أن دراسة إحدى اللهجات قد تحفّزهم على مواصلة دراسة اللغة. هذا مع العلم بأنّ ١٩ في المئة منهم درسوا لهجة ما و ٧٥ في المئة منهم اختاروا الدارجة المغربية. في حين أنّ الأغلبية الساحقة تعتقد أنه من الضروري دراسة لهجات عربية، وتبقى الدارجة المغربية هي المفضلة لديهم. إنّهم على استعداد للجمع بين كلا المستويين، رغم صعوبة هذا الأمر من حيث الوقت والجهد، مدركين أن ذلك هو السبيل الوحيد لضمان التقرب من واقع اللغة (Valera & Aguilar، ٢٠١٤).

٢. كيف تعمل اللغة الازدواجية؟

"اللغة هي لهجة بجيش وقوات بحرية"
(ماكس فاينرايش)

إن التواصل في سياق ازدواجي يتم بطريقة مماثلة لما يحدث في اللغات الأخرى غير الازدواجية: يتكيّف المتحاورون بصورة متبادلة مع النظام الرمزي للآخر لتعزيز علاقاتهم الشخصية. وفي الواقع، يعمل تواصل الازدواجية للغة العربية كثنائية لغوية مُعقَّدة وغير متوقَّعة بسبب تداخل المستويين المستمر. ولعدم توقعها، فهي غير محدّدة لأنها تجمع بين اختلافات متعددة ومتغيّرات في عدّة تفاصيل، حيث إنها تُستخدم في العديد من البلدان المختلفة ومن طرف أشخاص ذوي تكوين تعليمي متنوع. لذلك، لا بد من إتقان المستويين؛ العربيــة الفصحى ولهجة واحدة على الأقل، للتأقلم مع هذا الوضع اللغوي (Kaye، ٢٠٠١). ويمكننا تسمية هذه الاستمرارية اللغوية بالتناوب اللغوي أي تغيير المستوى أو الاختلاط اللغوي، وهو يتم بين الفصحى والعامية، وبين أي لهجة ولغات أخرى: بين العربية والفرنسية (العرنسية) مثلا وبين العربية والإنجليزية (عربزي، Yaghan، ٢٠٠٨) إلخ. مما لا شكّ فيه هو أن التناوب اللغوي الأكثر دراسة هو بين العربية والمصرية لأنّ المصرية سيطرت على عدة مجالات استعملت فيها الفصحى سابقاً (Bassiouney، ٢٠٠٩؛ Rosenbaum، ٢٠١٢؛ Suleyman، ٢٠٠٣).

وما زلنا في الحقيقة لا نعرف إلا القليل جداً عن كيفية تنظيم اللغة في الدماغ. فمن بين أبرز المراجع المختصة بعلم اللغة العصبي حول الثنائية اللغوية أو التناوب اللغوي بين العربية الفصحى والعامية نجد أعمال الفلسطينية ريم خميس دكور والتي تسلّط الضوء على هذا الموضوع من وجهة نظر فيسيولوجية عضوية. وجهت هذه المتخصصة بالخلايا العضوية جزءاً من أبحاثها لجمع الأدلة العصبية لتغييرات الشفرة. وتُعدّ نتائجها بيّنة لأنها تعين على فهم الطريقة التي يعمل بها التناوب اللغوي عند المتحدثين بلغتهم الأم، ومن ثم، هي تساعد على تصميم أفضل طريقة لمعالجة هذا التناوب من وجهة نظر تربوية، سواء كلغة أم أو كلغة ثانيــة. وتُقيس الباحثــة في أعمالها النشاط الكهربائي البيولوجي

للدماغ عن طريق EEG (Electroencephalography)، تخطيط أمواج الدماغ) للتحقق من التغييرات التي تطرأ بسبب التناوب اللغوي. ونجد من بين التقنيات ERP (Evoked Response Potentials) التي تُقيَّم فيها وظيفة الجهاز الحسي من خلال استجابات مستثارة عن طريق حافز معروف ومطابق للمعايير.

شارك في التجارب عرب أصليون قاموا بالاستماع إلى كلمات أو جمل باللغة العربية الفصحى أو بالعربية الشامية. تستجيب ردود الخلايا العصبية الكائنة تحت المراقبة بشكل مشابه مع التغيرات التي تحدث عند تناوب لغوي مماثل بلغتين متغايرتين تماماً —على سبيل المثال، الإسبانية والإنجليزية بين إسبان أمريكا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية—. وتَجزِم خميس دكور في خلاصاتها أن العربية الفصحى والعامية، ممثلتان في الدماغ كلغتين مختلفتين، على شاكلة الإسبانية والإنجليزية. وبالتحديد العربية الشامية كلغة أولى والفصحى كلغة ثانية (Khamis-Dakwar، ٢٠٠٧، ٢٠٠٩، ٢٠١١ و٢٠١٢).

ويمكننا أن نعتمد حُيال المتصل اللغوي الازدواجي معياراً مفاده أن الأمر يتعلق بنظام لغوي واحد أو بنظامين. ومن الضروري أن تكون المتضمنات التربوية لكلتا الفرضيتين مغايرتين. وتؤكد الأبحاث المشار إليها فكرة أنه يمكن اعتبار صِنفَي اللغة العربية نظامين لغويين مختلفين بمحورين: محور اللهجة ومحور اللغة المعيارية. واعتبار أن للغة العربية نواتين مختلفتين يساعد على فهم ما يلي: لماذا الشفهية الجيدة بالعامية لا تضمن تلقائيا الكفاءة في العربية الفصحى. هذا من جهة، ومن ناحية أخرى يوضح سبب الإشكالية التي تواجهها أغلب البلدان العربية في نظامها التعليمي الذي لا تُعتبر فيه أبداً لغة الأم لغةً[٣].

والاحتمال التطبيقي في حالتنا بديهي: يجب تدريس الصنفين —المحورين—، وتنظيم المقرر الدراسي مع مراعاة المستويين، الفصحى والدارجة، بشكل متزامن وبشكل مستقل. وسيسمح لنا هذا التزامن والاختلاف تناول كل مستويات اللغتين بشكل مستقل: الصوتيات والفونولوجيا والمعجمية وعلم النحو والدلالة وعلم الإملاء، بالإضافة إلى تحسيس التلميذ بوضعية علم اللغة الاجتماعي للعربية.

٣. كيف تعلّم لغات على اتّصال مع بعضها ؟

لا يتحدث الإطار المرجعي الأوروبي[٤] عن ازدواجية اللغة، غير أنه يشير إلى ثنائية اللغة

[٣] من الممكن أن نعتبر العربي الذي يتقن العربية الفصحى ثنائي اللغة، في ما يخصّ الجانب النفسي اللغوي (Eviatar & Ibrahim، ٢٠٠٠؛ Ibrahim، ٢٠٠٥ و٢٠٠٩: ١٠٢؛ Saiegh-Haddad، ٢٠٠٧).

[٤] تمت ترجمة هذا المرجع إلى العربية عن اللغة الألمانية. وفي الترجمة تبقى بالألمانية الأمثلة إذ قصدها مساعدة تدريس الألمانية لغير الناطقين بها من العرب.

واتصال اللغات ببعضها. ففي حالة اللغة العربية، تشير العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يشرعون في تعلم لهجة ما يبدون أكثر حماسا من الآخرين، وعلاوةً على ذلك يحصلون على نتائج أكاديمية أفضل. ويعتبر العربي الكفء في العربية الفصحى من منظور علم النفس اللغوي ثنائي اللغة.

ويواجه المهاجرون الأجانب حالة مشابهة لتعلم اللغة العربية في وسط ثنائي اللغة ككتالونيا، حيث من الواجب عليهم تعلم الإسبانية والكتالانية في آن واحد للتفاعل مع مختلف وضعيات الحياة اليومية، بما فيها الوسط المدرسي. ومن البديهي القول إن التلميذ من أصل أجنبي يحتاج إلى وقت أكبر لاكتساب كفاءة لغوية جيدة على عكس زملائه الناطقين بالاسبانية والكتلانية. وسيحتاج كذلك لوقت أكثر من الذي يحتاجه تلميذ أجنبي آخر ممدرس في وسط أحادي اللغة. وتتوقف النتائج على اللغة التي تُستعمل أكثر في المجتمع وعلى القدرات الشفهية، لأنه ثبت أن التلاميذ الذين لا يُطوّرون بشكل كاف الكفاءة اللغوية التحاورية سواء بالكتالانية أو بالإسبانية يُعرقل التطور الصحيح لباقي المهارات اللغوية. وما لا يمكن التشكيك فيه في أي حال هو إمكانية إلغاء إحدى هاتين اللغتين. ولم تناقَش قط الحاجة إلى تعليم ثنائي اللغة لأن ثنائية اللغة هي حقيقة لغوية ويعتبر أمراً حتمياً تكوين التلميذ داخل هذا الإطار (Oller & Vila، ٢٠١٠، ٢٠١١ و٢٠١٢).

ويمكن مقارنة هذه الوضعية مع اللغة العربية. إن تعليم العربية، كما هو شأن اللغات المتصلة ببعضها، حيث يجب أن يتم في آن واحد بين الفصحى واللغة المحلية لأن كلتيهما ضروريتان. فالميزة التي تتميزان بها، كما هو الشأن بالنسبة للإسبانية والكتالانية، هو البعد التركيبي الضئيل بينهما لأنهما تنتميان لنفس العائلة اللغوية. لهذا، يمكن نقل العناصر اللغوية أو قدرات الإدراك بينهما. فإن كلتيهما تختلطان وتأخذان من بعضهما البعض وتسمح كل واحدة شغل حيز الأخرى عند الحاجة.

إن تناول اللغة بهذه الطريقة، بمحوريْن، يحل بعض المشاكل التي كانت شائعة في إعداد مقرر دراسي للعربية، لأنه من المستحيل تحضير نموذج معياري وحيد للكفاءة اللغوية في اللغة العربية الفصحى. إن بعض العناصر الثقافية مشتركة فيما بين البلدان العربية، غير أن بعضها يختلف في بعض الأحيان بشكل ملحوظ: فالوضع الاجتماعي اللغوي في مصر ليس كنظيره في المغرب. كذلك طريقة نطق اللغة الفصحى، فكيفية نطقها من قبل مغربي تختلف عن نطق المصري. ومن الصعب أن تُحدد المعارف الاجتماعية – الثقافية للفصحى نظراً لهويتها الازدواجية. فهذا هو الحال بالنسبة للأرقام (العربية أو الهندية)، ناهيك عن التقاليد الاجتماعية والمؤسسات. إنها عناصر من المستحيل تناولها في "العربية" لوحدها، وهي محددة تماماً في المغربية و تتوفر على تعبير دقيق بها، أو بأي لهجة، في حين أنه في اللغة العربية الفصحى تُعدّ أكثر غموضاً.

٤. العربية المعاصرة والمغربية في الصف حسب الطريقة التكاملية

"ماذا يحدث في المجتمعات التي تتكلم فيها عدة اللغات؟ كيف يجد الناطقون سبيلا إلى حاجة ليجيدوها بطريقة متلازمة؟ كيف تستعمل كل واحدة منها ولماذا؟"

(Appel & Muysken، ١٩٩٦)

ينبغي على التلاميذ الذين يبدؤون في تعلم لغة أن يكونوا مستعدّين لاستعمالها خارج الصف في سياقات مختلفة: مع سكانها الأصليين وعبر البريد الإلكتروني وكذلك لمشاهدة التلفاز أو تصفح الإنترنت. يجب أن تكون اللغة ذات شأن لدى التلاميذ (García Santa-Cecilia، ١٩٩٥) ، فيبقى تطوير مستواهم اللغوي متعلقا جزئيا بالفرص التي يحظّون بها في وسطهم الاجتماعي، بغاية تطويرها من خلال المحادثات الغير الرسمية (Oller & Vila، ٢٠١١). لهذا، يبدو جلياً أن الاختيار الأكثر انسجاما في إسبانيا هو الدارجة المغربية (بدون إقصاء لهجات أخرى منتشرة ومدونة كالمصرية).

فعند تقديم برنامج يشتمل على مستويي اللغة العربية في آن واحد ولكن بشكل مستقل، فإن التلميذ يواجه الوضعية اللغوية الحقيقية ويتم تحفيزه لربط العلاقات الملائمة بين المستويين، حيث أنه ثبت أن التلميذ الذي يضيف لغتين مغايرتين للغته، فهو يقيم علاقات اعتماد لغوي متبادل بينهما. وهذا بقول منذر يونس طريقة تقديم الفصحى والدارجة في نفس الوقت وفي مسارين منفصلين، إذ الدارجة المغربية تختلف عن الفصحى اختلافا شديدا أكثر من اللهجات الشامية و تطبيعها تكامليا في مسار واحد قد يكون معقدا جدا وحتى مستحيلا.

وأعتقد أنه من الأفضل الجمع بين الفصحى والدارجة بصفة متزامنة منذ البداية. إن الوقت الموظَّف في كل لغة على حدة سوف يرتبط بالاحتياجات التواصلية والمضامين التي يُرغب في تدريسها والمهارات التي يُراد تطويرها. لهذا، ستخصص ساعات أكثر للدارجة المغربية وأقل للفصحى في المستويات الأولى. وهذه النسبة ستتراجع جزئيا حتى تتساويا في الساعات، وفيما بعد ستزيد الساعات للعربية الفصحى.

وقد بدأت في اختبار هذا المقترح التعليمي المشترك للفصحى والمغربية في آن واحد وبشكل مستقل، في السنة الأكاديمية الحالية بجامعة مورسية. وبعض الخصائص المحددة في الاقتراح، لا سيما في المستوى الأول (وفي رأيي، لغرض الوصول إلى المستوى A2 للإطار الأوروبي، يلزم قرابة ٣٦٠ ساعة من التعليم المزدوج).

- يتم الانطلاق من فرضية أن المستويين يعملان كنظامين مغايرين، ولهذا السبب سيُجرى التعليم ببرنامجين مختلفين.
- يختلف تقسيم الأوقات لكلتا اللغتين، وفقاً للاحتياجات التواصلية.

- سيكون من الأنسب وجود مدرّسيْن بهدف أن يكون المستويان أكثر وضوحا. غير أنه من المهم أيضا أن يوفر هذان الأخيران مساحات حيث يتمازج كلا المستويين، تماماً كما يحدث عادةً في الحياة اليومية.
- الهدف هو تمكين التلميذ من فهم كلا المستويين، سواء أكان شفويا أم كتابيا. لهذا، فخطاب الأستاذ سيُلقى بالمستويين: المغربية والفصحى على حد سواء حسب المضامين المُقدَّمة. وعلى نفس المنوال، ستعرض على التلميذ نصوص كتابية بالفصحى والدارجة.
- وبصفة عامة، ستجرى التمارين الهادفة للعمل على مضامين الدارجة المغربية شفوياً. في حين أن المقترحات الهادفة للعمل على مضامين الفصحى فسوف تكون كتابية بصورة خاصة.
- ستُوظَّف المغربية للتفاعل الشفوي بين التلاميذ والأستاذ. وبهذا الشكل سيسهل اكتساب الكلام الشفوي جيدا في حين يتحسّن مستواه في المستوى الأعلى، محاكيا بهذا الشكل الطريقة التي يتعلّم بها العرب الأصليون.
- لن تعاقب التداخلات بين اللغتين لاسيما في المستويات الأولى.
- سيكون التقييم موجها نحو هاتين اللغتين. يجب أن يتضمن المهارات الخمس المشار إليها في الإطار المرجعي الأوروبي. والإمتحانات المخصصة لاختبار المستوى اللغوي للتلاميذ ستُقيّم نوع الكفاءة المطلوبة واللغة التي تم فيها تطوير هذه الكفاءة على الشكل التالي:

مهارات التواصل	اللغات المستعملة	
	العربية	الدارجة المغربية
الفهم الشفوي	✓	✓
التعبير الشفوي		✓
الفهم الكتابي	✓	✓
التعبير الكتابي	✓	
التفاعل الشفوي		✓

٥. الخلاصة

تعتبر اللغة العربية من منظور علم اجتماع اللغة ازدواجية، ولذلك يجب على أي برنامج تعليمي للغة العربية أن يرمي إلى إعداد التلاميذ لاكتساب كفاءة تواصلية معينة باللغة العربية أن يأخذ في الحسبان مستويي اللغة: العربية الفصحى ولهجة ما. إن اختصار "العربية" في اللغة العليا غير كافٍ لإنتاج المعاني والاتفاق عليها في "العربية". تعتبر اللغة

العربية ثنائية والاختلاط اللغوي هو الشكل المعتاد للتواصل لدى الناطقين بها، وهو الذي سيواجهه التلاميذ، لهذا ينبغي بالضرورة أن يتضمن المقرر الدراسي المستويين (الرسمي والعامي). ولكي نحترم اللغة العربية، وبالنظر إلى طابعها الإزدواجي، يجب إلزامياً على كل مادة تدعى "العربية" أو "اللغة العربية" أن تأخذ في الحسبان في المقرر المدرسي وجدولها الزمني كلا المستويين.

ويساعد الوضع في إسبانيا، بوجود مليون شخص تقريبا ينتمون لشمال إفريقيا، علاوة على القرب الجغرافي والعلاقات الكثيرة، يساعد على أن تكون اللهجة المغربية هي القرار الأفضل في بلادنا. ولضمان تعليم مناسب للغة العربية في إسبانيا، سيكون ملائما تناول المستويين، الفصحى والمغربية، منذ البداية وفي آن واحد.

إن تعليم نظامين رمزيين سيشبه في تفاصيل كثيرة وضعية الأجانب الذين ينتقلون إلى كتالونيا ويضطرون على تعلّم الإسبانية والكتالانية. وسيبطئ، نظريا، خيار تعلم اللغة المغربية والعربية المعاصرة عملية التعلّم. غير أنه سيمكن من بلوغ نسب أعلى من الكفاءة اللغوية في كلا المستويين لأن هذا سيسمح بنقل مضامين من مستوى إلى أخر وسيجعل اللغة ذات شأن لدى التلاميذ.

وهذا المقترح ليس خاليا من العراقيل، وأهمها:

- ضعف التأهيل بالنسبة للأساتذة في إسبانيا.
- ووضعية العامية المغربية ذاتها والتي لا تحظى بعد بمكانة ضرورية ولو حتى بتنظيم لغوي.

لن أطيل في الحديث عن الموضوع الأول. فمن اللازم تكوين الأساتذة ولكن يجب أيضا الشروع في تجريب وتقديم بدائل مقنعة تساعد على تنظيم تعليم منسق للغة العربية للناطقين بغيرها كما هو المعمول به في بلدان أخرى.

وبخصوص الموضوع الثاني، فعلى الرغم من أن الدارجة المغربية بقيت متأخرة مقارنة مع المصرية أو الشامية، فتقدمها في السنوات الأخيرة لا يمكن وقفه (Caubet، ٢٠١٢).

وهناك حاجة إلى جهود كبيرة وتعاون كثير من أجل تنفيذ تعليم على النحو المعروض هنا لأن المهارات التي ستكتسب في كلتا اللغتين لن تكون مثل بعضها. ولهذا يجب التخطيط والتجريب والتقييم والتخطيط من جديد. بطبيعة الحال هذا الاقتراح مفتوح أمام كل الملاحظات أو المشاركات.

٦. المراجع

١.٦. المراجع باللغة العربية

بدوي، س.، (١٩٧٣) *مستويات العربية المعاصرة في مصر*، القاهرة: دار المعارف.

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. (٢٠٠٨) القاهرة: إلياس دار النشر (ترجمة مباشرة عن اللغة الألمانية، بدون تأقلم الأمثلة إلى اللغة العربية).

يونس، م. (٢٠١٠) "الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربية"، في V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada and P. Santillán Grimm (eds.) *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 63-75.

٢.٦. المراجع بلغات غير العربية

Aguilar, V. (2014) "Enseñanza conjunta del árabe moderno normativo y el marroquí", en P. Santillán Grimm, L. M. Pérez Cañada, y F. Moscoso (eds.), *Árabe marroquí: de la Oralidad a la Escritura*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 305-324.

Aguilar, V. & A. Bouhrass, (2011) "حجيتك، ماجيتك: aprender marroquí en España, del XVIII al XXI", en B. Herrero-Muñoz Cobo, L. M. Pérez Cañada, M. Aragón Huertas y F. Moscoso García, (eds.), *IV Congreso Árabe Marroquí: Más Allá de la Oralidad*, Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 163-185.

Altoma, S. J. (1969) *The Problem of Diglossia in Arabic – A Comparative Study of Classical Arabic and Iraqi Arabic*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Appel, R. & P. Muysken (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

ARABIC-L, mailing list for *Arabic Linguistics and Arabic Language Teaching*, sponsored by Brigham Young University, the Arabic Linguistics Society and the American Association of Teachers of Arabic: http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A0=ARABIC-L [Retrieved: 20/04/2014].

Bassiouney, R. (2009) *Arabic Sociolinguistics. Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics*, Washington DC: Georgetown University Press.

Al-Batal, M. (1992) "Diglossia proficiency: The need for an alternative approach to teaching" in *The Arabic language in America.* Aleya Rouchdy (ed.), Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 284-304.

Al-Batal, M. & R. K. Belnap (2006) "The teaching and learning of Arabic in the United States: Realities, needs, and future directions" in K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals,* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 389-399.

Boussofara-Omar, N. (2003) "Revisiting Arabic diglossic switching in light of the MLF model and its sub-models: the 4-M model and the Abstract Level Model", *Bilingualism: Language & Cognition* 6: 2, 33-46.

Caubet, D. (2012) "Apparition massive de la *darija* à l'écrit à partir de 2008-2009 : sur le papier ou sur la toile : quelle graphie ? Quelles régularités ?", in M. Meouak, P. Sánchez & Á. Vicente (eds.) *De los manuscritos medievales a internet: la presencia del árabe vernáculo en las fuentes escritas [Colección Estudios de Dialectología Árabe* 6] Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 377-402.

Eid, M. (1994) "Formal *vs.* informal in Arabic: diglossia, triglossia, tetraglossia, etc., polyglossia-multiglossia viewed as a continuum", *Zeitschrift für Arabische Linguistik* 27, 47-66.

Eviatar, Z. & R. Ibrahim (2000) "Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children", *Applied Psychology,* 21: 4, 451-471.

Ferguson, Ch. A. (1959) "Diglossia", *Word* 15 , 325-340.

Fernández, M. (1993) *Diglossia: A Comprehensive Bibliography 1960-1990 and Supplements*, Amsterdam: J. Benjamins.

García Santa-Cecilia, Á. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación,* Madrid: Edelsa.

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (2010) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf [Retrieved : 20/04/2014].

Giménez, A. http://anisdelmoro.blogspot.com [Retrived : 20/04/2014].

Hary, B. (1996) "The language *continuum* in Arabic multiglossia" in A. Elgibali (ed.), *Understanding Arabic, Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, Cairo: Cairo Press. 69-90.

Holes, C. (1995) *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*, London: Longman.

Hudson, A. (2002) "Outline of a theory of diglossia", في: *International Journal of Sociology of Languages* 157, 1-48.

Ibrahim, R. (2009) "The cognitive basis of diglossia in Arabic: Evidence from a repetition priming study within and between languages", *Psychology Research and Behavior Management* 2, 93-105.

———— (2005) "Is Literary Arabic a Second Language for Native Arab Speakers?: Evidence from Semantic Priming Study", *Journal of Psycholinguistic Reseach* 34: 1, 51-70.

Kaye, A. S. (2001) "Diglossia: the state of the art", *International Journal of Sociology of Languages* 152, 117-129.

———— (1972) "Remarks on diglossia in Arabic: well-defined *vs.* ill-defined", *Linguistics* 81, 32-48.

Khamis-Dakwar, R. (2011) "New Directions in the Study of Language Representation and Development in Arabic Diglossia", in *The Challenges of Teaching Arabic in the 21st Century*, Doha: Carnegie Mellon University (February 2011; unpublished paper).

———— (2005) "Children's attitudes towards the diglossia situation in Arabic and its impact on learning", *Language, Communities, and Education* 1, 75-86.

Khamis-Dakwar, R. & K. Froud (2007) "Lexical processing in two language varieties: An event-related brain potential study of Arabic native speakers" in M. Mughazy (ed.). *Perspectives on Arabic Linguistics XX: Papers from the Twentieth Annual Symposium on Arabic Linguistics,* Amsterdam: J. Benjamins, 153-166.

Khamis-Dakwar, R. & B. Makhoul (in press) "Arabic diglossia and its implications for language learning disability assessment", in E. Saeigh-Haddad y M. Joshi (eds.) *Arabic Literacy: Theoretical Insights and Practical Challenges*, The Netherlands, Springer.

Khamis-Dakwar, R., K. Froud, & S. Boudelaa (2009) "Lexical processing in diglossic codeswitching between Modern Standard Arabic and Palestinian Colloquial Arabic: An event-related brain potential study of Arabic native speakers", Poster presented *at Cognitive Neuroscience Symposium*, San Francisco, March 2009.

Khamis-Dakwar, R., K. Froud, & P. Gordon (2012) "Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments" *Journal of Child Language* 39, 1-29.

Maamouri, M. (1998) *Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Discussion paper prepared for The World Bank Mediterranean Development Forum* (Marrakech, 3-6 septembre 1998). http://es.scribd.com/doc/85028998/Arabic-Diglossia-and-its-Impact-on-the-Quality-of-Education-in-the-Arab-Region [Retrieved: 20/04/2014].

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL) (2002) *Consejo de Europa, Instituto Cervantes*, Madrid: Ministerio de Educación, Anaya; http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Retrieved: 20/04/2014].

Moreno, E. M. & K. D. Federmeier & M. Kutas (2002) "Switching langua-

ges, switching palabras (words): an electrophysiological study of codeswitching", *Brain & Language* 80, 188-207.

Oller, J. & I. Vila (2012) "Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña", *Revista de Educación* 359, 481-504.

———— (2011) "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares", *Cultura y Educación* 23*:* 1, 3-22.

———— (2010) "Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia", *Sociolinguistic Studies* 4: 1, 63-84.

Palmer, J. (2008) "Arabic Diglossia: Student Perceptions of Spoken Arabic after Living in the Arabic-Speaking World", *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 15, 81-95.

———— (2007) "Arabic Diglossia: Teaching only the Standard Variety is a Disservice to Students", *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 14, 111-122.

Rosenbaum, G. M. (2012) "Modern Egyptian Arabic: from Dialect to Written Language", in M. Meouak, P. Sánchez & Á. Vicente (eds.) *De los manuscritos medievales a internet: la presencia del árabe vernáculo en las fuentes escritas [Colección Estudios de Dialectología Árabe* 6] Zaragoza: Universidad de Zaragoza,, 359-374.

Ryding, K. C. (2006) "Teaching Arabic in the United States", in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 13-20.

Saiegh-Haddad, E. (2007) "Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic". في: *Applied Psycholinguistics* 28, 605-625.

Suleiman, Y. (2003) *The Arabic Language and National Identity*. Washington

DC: Georgetown University Press.

Uhlmann, A. J. (2012) "Arabs and Arabic Grammar Instruction in Israeli Universities: Alterity, Alienation and Dislocation", *Middle East Critique* 21, 101-116.

———— (2011) "Policy implications of Arabic Intruction in Israeli Jewish Schools", *Human Organization* 70 , 97-105.

Valera, A. & V. Aguilar (2013) "¿Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos". *Revista de estudios internacionales Mediterráneos*. Julio-diciembre; http://reim.tallerteim.com/index.php/reim/article/view/35/58 [Retrieved: 20/04/2014]

Versteegh, K. (2001) *The Arabic Language*. Edimburg: Edinburgh University Press.

Wahba, K. M., Z. A. Taha & L. England (eds.) (2006) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwa: Lawrence Erlbaum.

Yaghan, M. A. (2008) "Arabizi: a contemporary Style of Arabic Slang"; *Design Issues* 24, 39-52.

Younes, M. (2011) "Educated Spoken Arabic: a Solution to the Problem of the Colloquial in the Arabic Classroom?", Panel presentation at MESA (Middle East Studies Association).

———— (2006) "Integrating the Colloquial with *Fusha* in the Arabic-as-a-Foreign-Language" in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 157-166.

———— (1990) "An integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language", *Al-'Arabiyya* 23, 105-122.

The Challenges of the Shift from a Modern Standard Arabic only Approach to an Integrative Approach[1]

ABDELLAH CHEKAYRI
Al Akhawayn University in Ifrane ~ a.chekayri@aui.ma

1. Introduction

In the field of Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL), focus has been heavily placed on the necessity to adopt an Integrative Approach, which combines the teaching of Modern Standard Arabic (MSA) and a regional or local dialect of Arabic. Teaching Arabic dialects has become an inevitable response to an evidently changing landscape of TAFL. Such an approach seems to attract language teaching professionals because it reflects the sociolinguistic reality in the Arab world. However, the Arabic teaching materials available for non-native speakers of Arabic has created more confusion in determining teaching priorities: Which register to teach and in which order: MSA, Colloquial Arabic (CA), or both?

The first part of this article aims at giving an overview of the sociolinguistic situation in the Arab world with a focus on the diglossic situation in Morocco. The second section presents a number of distinguishable practices and how sounds are mapped onto symbols in modern technologies. The third section deals with the orthography as a literacy practice and the importance of setting conventions to standardize the spoken language. The fourth section deals with the shift from an English spoken variety to a written standard orthography. Samples of spelling vs. orthography are given based on students' performance in spelling English words. The fifth section will discuss the dichotomy between narrative and dialogue language in literary works, especially after the publication of a number of works in CA.

[1] I am thankful to Dr. Naceur Amakhmakh and Dr. Naima Boussofara for their kind help in the editing of this article.

The sixth section discusses the role of the media in this new shift within the sociolinguistic context and how CA has gained higher status thanks to soap-opera dubbings. The seventh part analyses the emergence of advertisement language which, instead of strengthening the Arabic language, turned to be a 'parasite'. Finally, the last section presents the challenges that practitioners face in the shift from a MSA-only Approach to an Integrative Approach.

2. The sociolinguistic situation

In Morocco, as in the rest of the Arab world, native-speakers children of CA start elementary school education at the age of 6 or 7. They come with rich knowledge of self, awareness of their bodies, their environment (animals, plants, topography, geography), their social environment (social relationships, neighborly relations, classifying people according to activities, for themselves and for their families, according to the physical and moral characteristics) (Dahbi, 2007: 43).

However, the language of instruction in primary schools in the Arab world is MSA. The choice of MSA as the language of instruction in educational programs is due to two causes: on the one hand, primary school teachers receive instruction in that language variety; on the other hand, the decision of teaching the MSA is less controversial as it is accessible to everyone and shows that this choice, based on years of teaching experience, is the best. However, the choice of education in MSA virtually eliminates —paradoxically— all the rich knowledge that the child acquires before school, and undervalues the entire existential richness since the first day of school, as it inhibits the ability of the child to express himself/herself and impedes the understanding of the world of the school on the basis of their own.

According to Dahbi (2007: 43), this intended choice is 'a breach of the primary principles of pedagogy and encroachment of holiest rights of the individual'. Thus, the children native speakers of Arabic become convinced that MSA and CA are two different languages which are so very different that they seem to be unintelligible. Based on this both conscious and unconscious assessment, MSA is favored over CA. The latter slips into inferiority and becomes marginalized.

The issue of this unjust assessment regarding the supposed hierarchy between standard and colloquial forces us to ask ourselves the following question: Is it true that the status of mother tongues is lower than that of the languages taught in school? A series of questions tied up to this issue are also raised: 1) From which register does language record its lexical data? the mother tongue or different languages? 2) How did countries such as the US, England, France, or Spain, solve the transition from the mother tongue, usually oral, to the written language, which are the language of academia? 3) How are languages structured and standardized: On the basis of the mother tongue or on a different language? 4) Does not Arabic (Standard or Colloquial) belong to those languages which convey oral forms in the colloquial and written forms conveyed in the standard? 5) Is bilingualism a unique characteristic of the Arabic language or is it a worldwide phenomenon found in all human languages with varying degrees? If mother tongues are considered so eloquent languages why should native speakers study standard languages from the primary school to the university level all over the world?

The distribution of the communicative functions between writing and speech is a property of all human languages, including Arabic. On the one hand, the written language is used as the medium of literature, religion and science, which made of MSA a source of self-identity and of authority in the religious tradition. CA, on the other hand, reflects the functional oral dimension. It is the medium of interaction with family members and friends at home and within the immediate environment community. It is also "their means of self-expression within that closely personal environment, which is both rich in a shared cultural heritage, charged with emotion, and linked to their sense of identity. For these members of the community, their colloquial is very much present and intimately personal[2]" (Young & Helot, 2003: 235).

In Arabic the dichotomy between writing and speech has an impact on the status of each variety and on the regulation role of who speaks, writes,

[2] Young and Helot (2003: 235) discuss the language hierarchy and language policies in the French education system underlying the negative choice of the term *langues d'origine* (languages of origin), which reveals a certain attitude toward these languages and their speakers (Arabic, Polish, Turkish, Portuguese, etc.)

and/or uses what medium, in which context, and for what purposes (Youssi, 2011).

The main problem regarding the comparisons between CA and MSA and indeed the whole dynamics of its evolution is that it is not used as a spoken language by native speakers of Arabic, though there are native users who read it fluently and listen to it with ease and understanding, and may use it for speaking in 'formal' situations (Parkinson, 1991: 39). Based on this assumption, does it mean that CA serves the informal aspect of the Arabic language? Don't native-speakers use formal CA in their daily discourse?

Following Youssi, "the Moroccans, as well as the Arab communities, have been confronted with the obligation to open up to the modern world. Consequently, there have been pressing needs to communicate the innumerable foreign concepts, processes, the names of objects or principles of contemporary living in settings where the use of French would be inappropriate, and where any attempt to speak MSA would be ludicrous or out of the reach of the ordinary speakers of CA".

The adoption of MSA in schooling does not help non-native learners to immerse in the culture. To do so, the teaching of colloquial becomes necessary even though it might be viewed as anti-pan-Arabism or anti-religion (Haeri, 2003: 131). Foreigners who have learned MSA in university settings eventually have to complement their language learning by studying a local spoken variety to interact with native speakers on a daily basis and to immerse in the culture.

As the question of proficiency is a crucial component to take into consideration in language learning, non-native learners should reach a certain proficiency level in the CA. They should be familiar with linguistically and culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone in a conversation. They need to know that learning CA or MSA is more than learning a language code.

Every language is characterized by the use of conventions that distinguish words, phrases, and/or structures that are more suitable for writing and others that are more appropriate for speaking. The Arabic language is no exception. Therefore, the curriculum should recognize Arabic

as a natural human language and as a coherent system with two facets: the spoken side which includes the communicative and multifunctional aspect used by the Arabic native speakers, and the written side which is the language taught in academic forums (MSA). This system includes, thus, two sides of the same coin. They are neither separate nor independent from each other but complement each other to form a whole system of communication. However, discarding CA from the school curriculum and adopting MSA only would not benefit learners as they will be only partially immersed in the Arab culture. In other words, the school should show that even if MSA is the language of schooling, it does not mean that speaking CA with native speakers in everyday conversation is in any way billeting.

Non-native speakers must be aware that the use of both MSA and CA would enrich their knowledge of the culture and help them behave appropriately. To communicate successfully in the target culture, students should use the appropriate register to interact with native speakers, namely, the dialect. Furthermore, they also need to know that any question or phrase is appropriate as long as it does not irritate the listener and this is usually unintentionally done through culturally inappropriate behaviors. During the colonial and postcolonial periods, Arab politicians urged the natives to use MSA as a form of protest against the colonialists. Adopting Arabization in the education system allowed them to convey the essence of Arab-Muslim identity. However, despite the political and ideological pressures and the State strategies to promote the use of MSA in the Arab society, this variety has not made much progress in taking over the essential communicative functions found in CA. Dialects have gained more ground in areas in which MSA was the language of communication such in TV debates, parliament speeches, Friday sermons in mosques, and advertisement. There are Arab writers who even write in CA in order to reach a larger audience that they would not reach otherwise.

As a universal phenomenon in the Arabic speaking countries, the setting up of what is referred to as Educated Spoken Arabic (ESA) consist in mixing the structures of MSA and CA in order to bring them closer to each other, as an attempt to bridge the gap between the two varieties or to instate a kind of middle of the road principle, hence also the name Middle

Arabic. Younes (2006: 159-162) defines Educated Levantine Arabic as follows:

> The colloquial variety used in the Cornell Arabic program can be described as educated Levantine Arabic. It is the variety used by educated speakers of the Levantine area (Jordan, Palestine / Israel, Syria, and Lebanon) when communicating with one another and with speakers of other varieties of Arabic. A main characteristic of this variety is the spontaneous suppression of regionalized features and forms which are not likely to be understood by speakers of other varieties and inclusion of more "standard" forms, such as the suppression of *baqa* "to be" of Palestinian Arabic in favor of *kaan*, its educated Levantine counterpart.
>
> The dynamics are as follows:

- Extensive borrowing of MSA vocabulary, which is slightly adapted to the pronunciation and to the morphology of the colloquial". (Chekayri, 2009 and 2011, Youssi, 2011).
- Inclusion of the MSA vowels in positions used to be empty or filled with central vowel [e] in CA.
- Suppression of spontaneous regionalized features.
- Inclusion of more "standard" forms such as "kaan" instead of "baqa".

At this stage, we conclude this part by pointing out the following observations:

1. Phonological, morphological, phonetic, and lexical differences between dialects are natural and intuitive phenomena; they are even necessary, especially taking into account that Arabic dialects are interconnected with MSA and are complementary as they help in building a continuum multifunctional language.

2. The border line between a simplified MSA and high CA is flimsy. To structure the CA naturally without ideological backgrounds or vested interests, one should look for the aspects that unify CA with MSA, rather

than focusing on the differences between them.

3. Conciliation between MSA and CA should seek to ameliorate the Arabic language.

3. Oral discourse in modern technologies: how sounds are mapped onto symbols?

The MSA/CA dichotomy is no longer a taboo and has begun to resurface since the 90s. With the advent of modern technologies in the telecommunications world: mobile telephony, internet, chat, etc., the use of CA as a means of communication increased rapidly and was favored in lieu of MSA.

Unlike Japan and Taiwan, Arab countries have not been able to develop common software standards for Arabic computing and telecommunications. In the absence of a readily available orthographic standard, a number of distinguishable practices have emerged in the spelling of CA. Native speakers have resorted to the use of new standards for coding the functional phone messages (SMS) written in CA. For example, the pharyngeal and guttural consonants have been quickly replaced by other figures in the Latin transcription (see Table 1).

The issues here are:

- In the absence of a standard spelling, what is the role of the transcriber? Is s/he supposed to make the reader see what s/he hears?
- Can the speaker's voice be lost in transcription?
- Does the transcription reflect what is phonetically or phonologically said?
- How do languages diffuse oral discourse features into written language?

The spelling of CA is usually not standardized and does not have an official orthographic system. This leaves writers with the choice of employing the standard variety orthography that is most closely related to the CA or setting their own spelling standards which fluctuate between com-

plete phonetic transliterations or mixing phonetic and phonological transliterations.

In the absence of the sounds that are specific to the Arabic language, instant messaging (SMS) users developed numerals which are seen as having some visual resemblance to the corresponding Arabic letters. Moreover, new standards of codification begin to take place and to standardize in SMS by using the ASCII code that supports unmodified Roman letters (Warschauer et al. 2002). Palfreyman and Al Khalil (2003) show the numerals and their corresponding sounds in Arabic based on SMS writing.

Sound	Arabic letter	ASCII representation	Samples are from United Arab Emirates SMS used by university students	Meaning
H	ح	7	el7amdellah	Thank God
C	ع	3	w 3laikom essalaaam	Reply to "Peace be upon you"
T	ط	6	6arrash	he sent
S	ص	9	a9lan	actually
ʿ	ء	2	so2al	question
X	خ	‘7	bi’7air	fine
Ġ	غ	‘3	'3ada	lunch
D	ض	‘9	man3ara'9	not shown

Table 1. *Numerals used to represent Arabic sounds.*

The new spaces of use and loci for the intersection and mix of the varieties of Arabic —created by technology and socio-historical changes that are sweeping across the Arab countries and in which the Arabic language is fully involved— cannot be ignored by continuing to think that there is indeed a sharp dividing line between MSA and the CA (Cf. Boussofara, 2011).

This is only the beginning of a codification although it is still intuitive.

This codification is uncontrolled, but it is growing not only in Morocco but throughout the Arab world (Palfreyman and Al Khalil, 2003.) Therefore, there is a pressing need to standardize the coding system for Arab speakers to use CA as a means of written communication.

4. Orthography as a literacy practice

Setting conventions for the written language is one means of achieving standardization (or quasi-standardization) of the spoken language. Standardization of a colloquial, according to Joseph (1987), invariably involves modeling the new standard language on an already existing standard. Normally, the language that provides this model is the language which already fulfills the function of a 'high' language in the community (Fergusson, 1959). Thus, standardization is usually a process which involves bilingual educated individuals who are able to transfer the conventions of the old standard spelling to the new one:

> […] if development of an orthography standards involves a transfer of conventions from another, culturally or politically dominant language, orthographic decisions necessary involve an element of politics. Far from being a neutral process, the introduction of orthography —involving as it does an educated elite and the choice of a model— always seems to be socially, culturally and ideologically charged (Sebba, 2012: 163).

CA found in transcripts and literature takes a number of different forms. It is either phonetically transcribed (Harrell, 1960, 1962, and 1965; Abdelmassih, 1973; different colloquial phrasebooks, etc.) or orthographically transcribed (plays, *malHuun* poems, driving license reading pack, ads, etc.). To better describe this situation, six categories of respellings introduced in Jaffe (2012: 205) have been adopted in this article to describe the spelling specificities of Moroccan Arabic (MA) and the forms it takes:

1. Eye dialect:

Nonstandard spellings that do not represent any linguistic variation. They are alternate spellings of standard pronunciations:

(كيف ما) كيفما (مشى) مشا

2. Allegro forms:

Nonstandard spellings that represent features of 'casual' or informal speech.

(هذا) هادا (كأس) كاس (أستاذ) أستاد

3. Dialect respelling:

Nonstandard spellings that reflect common phonological features of a speech variety.

(عنده) عندو 'he has', (داره) دارو 'his house', (داروا) دارو 'they did'.

4. Prosodic spellings:

Representations of prosodic patterns indicating stress with extra-long vowels (بارد) باارد 'cold' or long vowels as in بغات "she wants", and انتوما "you" instead of the standard forms بغت and انتما, respectively. These variants are simply ways of indicating the predictable reduction of vowels in unstressed syllables.

5. Homophone spellings:

Graphic alterations not related to pronunciations.

Lexical substitutions: for example « كبغيتي » (كيف بغيتِ) or «كلشي» (كل شئ)

Graphemic substitutions: for example <z> for <j> and <s> for <š> as in سزرة"tree" instead of شجرة.

6. Interlingual spellings:

Phonetic spellings of loanwords from French according to native Arabic orthographic rules:

Moroccan Arabic	تْكونيكْتا	روشارج	دوبل	تريبل	كونكسيون
French	connecter	recharge	double	triple	connexion

Table 2. *Phonetic spellings of loanwords from French.*

Used mainly by linguists, the Latin alphabet serves for discussing phonological issues where it is difficult to explain certain phenomena using the Arabic alphabet. However, from a pedagogical point of view, different accents make authors respell very inconsistently, i.e. خصّني، خاصني، خصّاني، خاصَّني 'I need'. Inconsistency in spelling will be taken as a sign of lack of control over a medium of expression (cf. Sebba, 2012: 217.) However, different texts and ads show that the authors have a mastery of both MSA and MA. The reader who is not familiar with MA will find difficulty understanding the texts if the nonstandard spellings give attention to colloquial accent.

In addition, various transliteration systems have proven to be confusing for those who have studied MSA (non native speakers). Respellings act as surrogates for full or partial transcriptions that would be either too burdensome on the transcriber, too inaccessible to the reader, or too visually distracting (Jaffe, 2012: 215).

The choice of the Latin alphabet presupposes that MA is independent from MSA and, therefore, implies that there is no link between the two. Furthermore, learners/speakers of MA cannot use their previous Arabic orthography learning experience of MSA. From a linguistic and cultural point of views, the learner is neither introduced to the culture (Arabic calligraphy in the Arab-Islamic art and architecture) nor to the Arabic orthography which identifies Arabs. It goes without saying that street signs, and signs used in train and bus stations, and/or price tags are not written in transliteration. In terms of proficiency, the learner cannot attain the educated colloquial speech.

Learning to read puts a premium on the prescriptive learning of spelling. However, divergence from standard spelling is often perceived as an indicator of low intelligence, illiteracy, or lower class standing.

Words from other languages, i.e. French and Spanish, may be adopted without being adapted to the spelling system. Non-standard spellings are often adopted after extensive common usage, and different meanings of a word or a homophone may be deliberately spelled in different ways to differentiate them visually.

An orthographic system is a standardized system for using a particular writing system (script) to allow members of a given linguistic community to write more or less exactly the composition of utterances. Most significant languages have developed a standard orthography, often based on a standard variety of the language, and thus exhibiting less colloquial spoken variation. Sometimes there may be variation in a given language orthography, as between American and British spelling in the case of English.

The writing systems are conventions which link sounds and their respective symbols. But for each sound we may find various spelling patterns used to denote it. The sound [š = sh] can be written in various ways in English.

sh	ti	Ci	ssi	si	ss	ch	s
shin	nation	special	mission	expansion	tissue	machine	sugar

Table 3. *Sound [š = sh] in some of its various spelling correspondences.*

To shed some light on understanding the shift from a spoken variety to a written standard orthography, this section of the paper will focus on how students of English as a Foreign Language master the English language orthography, and how English language teachers help students acquire the sounds and their different spellings.

5. The shift from a spoken variety to a written standard orthography

Second grade students are introduced to the letter/sound relationships, spelling patterns and to high frequency words. By the end of the first quarter, they are expected to recognize beginning consonant clusters, identify words with long and short vowels sounds, learn a variety of word patterns and learn high frequency words.

To see this in practice, second grade students at Al Akhawayn School of Ifrane in Morocco (a school that adopts the US teaching system) are given a list of high frequency words. Each week, students are required to learn the

orthography of about twelve words. At the end of the week, the instructor[3] tests students in class on the spelling of words given before. Column 1 consists of words to be learned, columns 2 to 6 are the students enrolled in the class[4]. When the pupil's attempt is correct, the answer is checked; otherwise, the substitution is written in front of the word.

	Student 1	**Student 2**	**Student 3**	**Student 4**	**Student 5**
1. All		√	ole	√	√
2. Am	an	√	√	√	√
3. Away	awy	awy	√	√	√
4. Back	√	√	bak	√	√
5. Be	√	bee	√	√	√
6. Because	becaus	becuse	beaucs	√	becase
7. Been	bene	√	beau	ben	ben
8. Before	befor	beffor	befar	befor	befor
9. But	√	√	bat	√	√
10. By	bie	buy	√	√	buy
11. came	cane	√	√	√	√
12. Can	kene	√	√	cane	√
13. Come	√	came	√	√	√
14. Could	√	coud	cood	cood	code
15. Do	bo	dou	dood	doo	√
16.Don't	√	dont	dont	downt	√
17.For	√	four	four	√	√
18.From	√	√	frome	√	frome
19.Get	√	gete	√	√	√
20.Going	√	√	√	√	√
21.Had	√	√	Hade	hade	√
22.Has	√	√	√	hase	√
23.Have	hav	√	√	√	√

[3] I am thankful to Mrs. Tanya Knapp, who generously provided me with samples of the students' performance in spelling English words and what strategies she used to remedy their spellings.

[4] Seven students are enrolled in the class. As we do not have the complete results of two students who were absent either in the first test or in the post spelling test, we based our research on the spelling performance of five students whom we have their both results.

	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5
Misspelled words	10	11	12	8	6
% of errors	43.47%	47.82%	52.17%	34.78%	26.08%

Table 4. *Second grade student's practice at Al Akhawayn School (Orthography).*

The most prominent type of spelling error among these students is phonetic. A difference should be made between 'accent' and 'vocalic length'. The words: "for", "could", "been", are written either with long vowels when they are short, or short when they are long vowels /cood/ instead of /could/, /ben/ instead of /been/. In these cases, the accent factor influences the spelling error patterns. Students again rely on phonological spelling. This result indicates that the reliance on lexical orthographic knowledge was not sufficient to enable successful spelling (Abu-Rabia, 2006).

While the standard spelling system coaches students to write the words in the same way regardless of the variety, the standard spelling forces them to pay attention to the pronunciation and to write the words as they hear them with respect to the standard spelling that is accepted by all the native users of the English language. In the last week of the school quarter, students sat for a re-spelling exercise for what was covered in the quarter to assess students' progress in the listening skills as well as in the spelling competence. The following table shows the spelling result reached by the end of the first quarter.

	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5
1. All	√	√	√	√	√
2. Am	√	√	√	√	√
3. Away	√	√	√	√	√
4. Back	√	bake	√	bac	√
5. Be	√	√	√	√	√
6. Because	√	√	√	√	√
7. Been	√	√	√	**bine**	**ben**
8. Before	√	√	befor	befor	√
9. But	√	√	**bat**	√	√
10. By	√	buy	√	√	bi

	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5
11. came	√	√	√	√	√
12. Can	√	√	√	√	√
13. Come	√	√	√	√	√
14. Could	√	cloud	cood	cood	√
15. Do	√	√	√	√	√
16.Don't	√	√	√	√	√
17.For	√	√	√	√	√
18.From	√	√	√	√	√
19.Get	√	√	√	√	√
20.Going	√	√	√	√	√
21.Had	√	√	√	√	√
22.Has	√	√	√	√	√
23.Have	√	√	√	√	√
Misspelled words	0	3	2	4	2
% of errors	**0%**	**13.04%**	**8.69%**	**17.39%**	**8.69%**

Table 5. *Second grade student's practice at Al Akhawayn School (Orthography – Spelling result).*

This spelling accuracy indicates the smooth transition of students from the phonological stage to a more direct visual-orthographic stage. The result of learning a different writing system shows the high accuracy scores for reading words toward the end of Grade 2 earned in the first quarter.

These results are very encouraging. They provide an insight of how English speaking schools deal with the pronunciation of English and how to spell the words correctly despite the complexity of regional variations and spellings.

The increase of non-standard spelling in writing CA in Morocco and in the Arab World can be resolved by resorting to the experience in other languages such as English; instead of reinventing the wheel, we can easily adopt the same strategy used in English to standardize the spelling of the mother tongue.

6. Literary works in CA

There is an internal conflict regarding the linguistic mismatches between the acts of speaking and writing. The mismatch between the narratives in literary writing, expected to be in MSA and the dialogues, written in colloquial language, is the result of the nature of bilingualism known in the Arab world. This has made the linguistic strategic choices for writing texts and dialogues more difficult in that the writer wants to stick to the linguistic reality and to adhere to the prescribed rules of eloquence. Would Arabic speakers and writers accept these double standards? Should they reproduce the linguistic situation as it is and support it in their writings? What options are available to Arabic speakers and writers in this linguistic context?

This conflicting situation has pushed the researcher Eid (2002) to analyze the writing language in the stories by female Egyptian writers. She started from the premise that women's speech is more informal and colloquial than that of men, and concluded that the conflict between standard and colloquial varieties becomes more apparent in the language used in dialogues, which is expected to reflect the linguistic reality.

In the last four years, the dichotomy between narrative and dialogue language has taken on a new dimension, especially after the publication of a number of works in CA that the public seemed to appreciate more.

This is the case of Morocco, where many literary works have been translated into MA such as *Le Petit Prince* of Saint Exupéry by Youssi (2009) and the publication of many works written in MA, for example, the collection of short stories "تقرقيب الناب" by Alami (2009), which reflect different Moroccan daily life situations.

From Egypt, the novel عايزة أتجوز by Ghada Abdel Aal (2008), šš uruuq@blogger, has exceeded all expectations. This book has been released in a series of blogs in šš uruuq@blogger which publishes only refined Arab Blogs. It is a book that combines irony and a youth-oriented realism about a girl who desperately wants to marry. The book presents the adventures of this girl with different fiancés to-be.

Although the book / Blog is written in CA, Ghada Abdel Aal was able

to pass her message and succeeded in conveying the story of many women in a realistic fashion, thus attracting the attention of many readers who admired her new style which is frank, direct, and even more daring. This success has brought many sympathizers with this new kind of writing including those who initially resisted this stark frankness practice. Now those people have begun to find logical justification for writing in CA and defend it as is evidenced in the messages published by some readers to the blog's writer such as: "Although I do not support publication in CA, I find that this book would have lost its meaning if it had been written in other variety besides Egyptian Arabic". The second comment says: "although I do not like reading in colloquially Arabic, this book would not have been very pleasing had it been written in another language besides Egyptians Arabic". The third comment says: "I do not tend to read books and stories written in CA, but I will read anything written by this writer"[5]. The differentiation between narrative language and dialogue is no longer valid after the publication of these books in local dialects. It is from this new state of affairs that the border between narrative language and dialogue has become blurred (Eid, 2002).

7. Soap-operas in Arab television

In the Arab world, CA has in general gained higher status because dubbing is no longer confined to MSA, but many films and soap-operas as well as cartoons have been dubbed in CA. The media have contributed significantly in this new shift in the sociolinguistic context to the extent that it no longer bothers a large proportion of Arab citizens, especially women in the home.

In the last ten years, Arabic-speaking channels have witnessed a technical revolution in the dubbing of many foreign films in CA (especially Levantine, Egyptian, and Moroccan) to the extent that some non-educated Arabic speakers think that the official language of Mexico, or Brazil is CA.

In early 90s, the second Moroccan TV channel 2M started to broadcast Mexican and Italian soap-operas, and in the last three years it has added films productions imported from Turkey, Japan, Korea, and India. The

[5] http://www.goodreads.com/book/show/3490939

Moroccan TV no longer broadcasts these films and documentaries in Egyptian or Syrian Arabic dialects as it used to, but it uses MA dialect to reach a larger audience. Moreover, even subtitles are now written in MA, instead of the default MSA. This new practice has been widely accepted by the Moroccan public as evidenced by the Assistant Director in the Directorate of News Channel 2M, Reda Benjelloun, who states: "We are the only public channel that does not receive subsidies from the state, and how can we guarantee funding for our programs if we did not broadcast these works in MA to have a high viewership and thus bring more advertisements?" [6].

The new paradigm shift that Moroccan domestic productions in MA have known lies in the translation of the dialogues in foreign languages into the MA. The film مرحبا, or رحيمو or *Toubkal*, a tourism documentary broadcast on channel 2M, demonstrates the new status that Moroccan dialect has acquired in the Moroccan media.

The following is a sample from the Moroccan movie رحيمو (2M) produced in 2006 by Ismail Saidi.

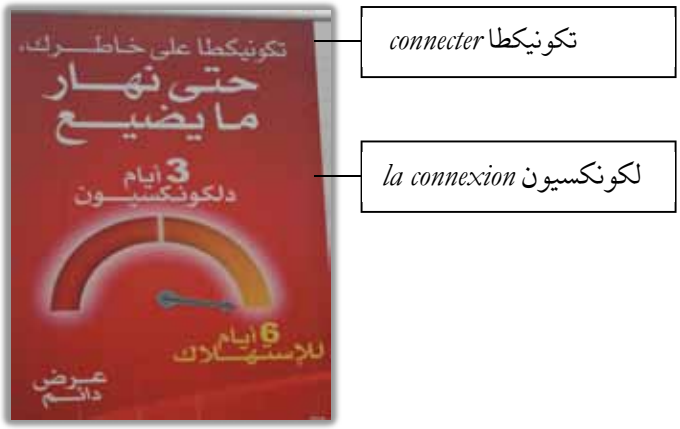
8. CA in advertizing

Despite the legal restrictions imposed on advertising agencies to use an appropriate language, these have created a new language which, instead of strengthening the Arabic language, has become what many think as a 'parasite'.

Commercial advertising reinforces the negative impact on the language as the publicists frequently resort to foreign words uttered with an

[6] www.chaabpress.com/news568.html

MA pronunciation as if they intentionally -or unintentionally- would like to contribute to the consolidation of foreign vocabulary in MA and accelerate its use among Moroccans.



The use of MA as the language of advertisement, in posters and billboards across the country, has raised the following questions:

1. If spoken MA is supposed to be understood by both educated and non-educated Moroccans, it is, expected that only educated Moroccan are able to read it. If so, what is the purpose of using MA in advertisements? Isn't the visual part of the ad enough to reinforce the message?

2. If the high illiteracy rate dictates the kind of language publicity to be used, then the language of advertizing should be MA as it is closest to the less educated citizens in Morocco.

3. Why is it difficult for Moroccans to understand MSA, the language they use to memorize the Quran, and to perform the religious rituals?

4. Is the knowledge of the less educated Moroccans limited to Arabic script only and does not include the decoding of publicity messages in MSA?

5. Does the learner only know the Arabic script and thus needs the

message to be in the dialect variety for him/her to understand its contents?

6. If the writing of the MA does not follow the spelling rules of MSA, is it not wise to bring it closer to MSA instead of making it a different language that bears no relationship with MSA?

7. Don't spelling errors in advertisement reinforce these errors in the mind of the receiver and only make matters worse to learn the rules of writing MSA?

Why is it that "كولشي" / "كلشي" are written differently while the same word is written as follows: "كل شئ"?

The following advertisement includes two sentences, one of them is written correctly "نحو جميع الشبكات الوطنية" and the other one is written without following any spelling rules "ليك مشا بعيد" instead of the correct spelling "لك مشى بعيد"?

The questions raised are: What purposes does it serve to write in MA and MSA in the same advertisement? Is there a spelling formula specific for the educated and one for the less educated Moroccans? Doesn't writing CA using different spellings from those used in MSA only create a gap between the two? What interest does the non-standard spelling serve?

The following ad consists of two sentences:

١. واش فخبارك؟ في تجزئة جوهرة، بثمن السكن الاجتماعي كنبني داري بشهوتي.

٢. معلوم، جوهرة فالحيط حسن من جوهرة فالخيط.

The first one contains eleven words. Except for the interrogative particle "واش", the other ten other words are in MSA. The question that springs to mind is: Isn't the message be written in simplified MSA as follows:

واش في اخبارك؟ في تجزئة جوهرة، بثمن السكن الاجتماعي نبني داري بشهوتي.

The second sentence contains seven words which they could had been written as follows:

معلوم ! جوهرة في الحايط أحسن من جوهرة في الخيط.

9. Integrative approach

The new generation of textbooks that supports an integrative approach should be aware of the challenges of integrating CA which has no standard spelling and the MSA which does not respond to the learner's daily functional needs. For this, curricula developers should take into consideration the absence of authentic standard written materials, and the instructors' inconsistencies in writing CA. This inconsistency widens the already existing gap between the two varieties (MSA and CA). Practitioners, as Boussofara (2011)[7] argued, expressed the need:

[…] to investigate, examine thoroughly, and define clearly their

[7] Lecture presented in the panel on "Bridging the gap between MSA and Arabic dialects in the Teaching of Arabic as a Foreign Language" at the Middle Easter Studies Association's 2011 annual meeting, Washington DC.

> understanding of the mechanisms, processes, and strategies whereby educated speakers of Arabic shift swiftly between linguistic codes, cultural and social norms and appropriateness, taking into consideration their own proficiency, the interlocutor or audience, the social setting, the topic, among many other factors, to either blend formality with informality or keep them separate.

The dramatic changes spurred by the media have offered more fluid and less demarcated arenas of use of either variety. Following Boussofara (2011), the major question that needs an answer is: Is the integrative approach allowing the learner to be able to do with Arabic what they can do with French, Italian, Spanish, or German when learned as a foreign language, e.g. (to order a meal, to request services in a bank, a hotel, or a hospital)?

The remaining challenges one needs to pay particular attention to are:

- Lack of authentic materials written in the dialect (Juha stories are not functional unless the learner uses Juha's tricks with native speakers).
- As we bridge the gap between the two, CA and MSA functions will not be confusing native and non-native speakers of Arabic.
- Arabic speakers need to listen to other dialects and search for the linguistic commonalities between these dialects, and try to understand each other instead of claiming that their dialect is closer to MSA.

10. Conclusion

In this paper we have recommended and explained the reasons why CA must stay as close as possible to the MSA orthographic system with respect to MA specificities. Language planners need to make increasing efforts to reach a consensus in adopting and codifying the Middle Arabic, which unifies and represents all linguistic differences. This means that an evaluation of phonemic, morphological, phonological, and lexical differences between dialects is needed. A progressive process of standardization should

take into account three aspects: 1) the proximity of the standardized Middle Arabic to the native speaker's main dialect; 2) the identification of the native forms to standardize in terms of the needs, the frequency, and the socio-cultural impact on the community; 3) the reinforcement of a homogenous corpus, leaving enough room for variations (Boukous, 2003).

11. References

11.1. In Arabic

أنطوان دو سانت إيكزوبيري (٢٠٠٩) *الأمير الصغير*، ترجمة عبدالرحيم يوسي، دار البيضاء: منشورات عيني بنايي.

غادة عبدالعال (٢٠٠٨) *عايزه أتجوز*، مدونة الشروق، القاهرة: دار الشروق.

11.2. In other languages

Abdelmassih, E. (1973) *An Introduction to Moroccan Arabic*, Ann Arbor: University of Michigan.

Abu-Rabia, S. (2006). "The role of the Arabic orthography in reading and spelling", presentation available at: http://www.slideserve.com/Lucy/the-role-of-the-arabic-orthography-in-reading-and-spelling-salim-abu-rabia-university-of-h [Retrieved: 20/04/2014].

Boukous, A. (2004) "La standardisation de l'amazighe: quelques prémisses", in M. Ameur & A. Boumalk (eds.) *Standardisation de l'amazighe. Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique, Rabat, 8-9 décembre 2003*, Rabat : Publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, 11-22.

Bucholtz, M. (2001) "The Whiteness of nerds: Superstandard English and racial markedness". *Jounal of Linguistic Anthropology* 11 (1), 84-100.

Boussofara, N. (ms) "A New Integrative Textbook Generation', lecture presented in the panel on "Bridging the gap between MSA and Arabic dialects in the Teaching of Arabic as a Foreign Language" at the Middle Easter Studies Association's 2011 annual meeting, Washington DC.

Chaabpress, http:// www.chaabpress.com/news568.html [Retrieved: 20/04/2014].

Chekayri, A. (2011) *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture,* Washington DC: Georgetown University Press.

———— (2009) "Arabic as a foreign language: needs and expectations", in L. Abu Shams (ed.) *Actas del III Congreso Internacional De Arabe Marroqui: Estudio, Ensenanza y Aprendizaje*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 55-78.

Dahbi, M. (2007) "Les arts de la langue: ce que toute langue scolaire doit enseigner", *Attarbiya wa ttakwin* 3 : 40-50.

Eid, M. (2002) "Language is a Choice : Variation in Egyptian Women's Writing Discourse", in A. Rouchdi (ed.) *Language Contact and Language Conflict in Arabic*, New York: Taylor & Francis, Routledge Arabic Linguistics Series, 203-233.

Goodreads, http://www.goodreads.com/book/show/3490939 [Retrieved: 20/04/2014].

Haeri, N. (2003) *Sacred Language, Ordinary People*, New York: Palgrave Macmillan.

Harrell, S. R. (1962) *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic*, Washington DC : Georgetown University Press.

Harrell, R. S., M. Abu-Talib & W. S. Carroll (2006) *A Basic Course in Moroccan Arabic with MP3 Files*, Washington DC; Georgetown University Press.

———— (1960) *A Basic Course in Moroccan Arabic is a textbook in spoken Moroccan Arabic*, Washington DC: Georgetown University Press.

Harrell, R. S. and H. Sobelman (1966) *A Dictionary of Moroccan Arabic: Moroccan-English/English-Moroccan,* Washington DC: Georgetown University Press.

Jaffe, A., J. Androutsopoulos, M. Sebba & S. Johnson (2012) *Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity and Power*, Boston / Berlin:

Walter de Gruyter Mouton.

Palfreyman, D. & M. Al Khalil (2003) "A funky language for teenzz to use: Representing Gulf Arabic in instant messaging", *Journal of Computer Mediated Communication* 9 (1). DOI: 10.1111/j.1083-6101.2003.tb00355.x; http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00355.x/references [Retrieved: 20/04/2014].

Parkinson, D. B. (1991) "Searching for Modern fusha: Real-Life Formal Arabic", in *Al-ʿArabiyya*, 24, 31-64.

Sebba, M. (2012) "Orthography as social action: scripts, spelling, identity and power", in A. Jaffe, J. Androutsopoulos, M. Sebba & S. Johnson (eds.) *Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity and Power*, Boston / Berlin: Walter de Gruyter Mouton, 1-20.

Sebba, M. (2012) "Orthography as literacy: how Manx was *reduced to writing*", in A. Jaffe, J. Androutsopoulos, M. Sebba & S. Johnson (eds.) *Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity and Power*, Boston – Berlin: Walter de Gruyter Mouton, 161-176.

Schieffelin, B. B. & R. C. Doucet (1998) ""The 'Real' Haitian Creole, Ideology, Metalinguistics, and Orthographic Choice", in B. B. Schieffelin, K A. Woolar, & P. V. Kroskrity, *Language Ideologies, Practice and Theory*, New York: Oxford University Press, 285-316.

Schiffman, H. F. (1998) "Standardization or restandardization: The case for 'Standard'Spoken Tamil", *Language in Society* 27, 359-389.

Vachek, J. (1991) "On Spoken Directives for Building Up Written Utterances", *Brno Studies in English* 19: 143-147.

Warschauer, M., El Said, G. R. & A. Zohry (2002) "Language Choice Online: Globalization and Identity in Egypt", *Journal of Computer Mediated Communication* 7(4); DOI: 10.1111/j.1083-6101.2002.tb00157.x ; http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00157.x/citedby [Retrieved: 20/04/2014].

Younes, M. (2006) "Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic-as-

a-Foreign Language Classroom", in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in 21st Century,* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 157-166.

Young, A. & C. Helot (2003) "Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools Today", *Language Awareness* 12 (3-4), 234-246.

Youssi, A. (2011) "Introduction to the sociolinguistic situation in Morocco", in A. Chekayri (ed.) *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture,* Washington DC: Georgetown University Press.

في ما قاله الأستاذ السامي عن مساعي التوافق بين العامية والفصحى في الصف: أصداء تجارب في الجامعة الإسبانية

إغناطيوس دي تيران
ignaciog.deteran@uam.es ~ جامعة أوتونوما بمدريد

١. تقديم

تتناول هذه المداخلة باقتضاب شديد محاولة تجريبية أجريت في إحدى الجامعات الإسبانية من أجل تطبيق ما أطلق عليه "المقاربة المتكاملة" كما نظر لها وطبقها في الولايات المتحدة الأستاذ منذر يونس ومحمود البطل وغيرهما من الأساتذة الرواد. فيخلص هذا المقال إلى أن نتائج ذلك المسعى لم تأت دائما بالثمار المرجوة بل زادت من حيرة الطلبة وعدم ارتياحهم التقليدي التقليديي للمناهج والأساليب والمقررات المتبعة عادة في مجال تعليم اللغة العربية في جامعات إسبانيا ومعاهدها العليا. وإن كانت الجهة المشرفة على العملية قد أخذت بالحسبان أوليات الطلاب ودوافعهم وحوافزهم على تعلم اللغة العربية، بالإضافة إلى تطلعاتهم ومواقفهم الشخصية والجماعية من المادة المعروضة عليهم، فإن تطور الأحداث في القاعة وانعكاساتها على سيرورة العملية التدريسية حملت الاستاذ السامي على تحليل عدد من الركائز العملية التي من مفترض أن تقوم عليها أسس للمنهج المتكامل، في مقدمتها تخصيص اللغة الفصحى للمكتوب واللغة المحكية للمنطوق. فانطلاقا من نقطة البداية تلك انتقل إلى تساؤلات أخرى من ضمنها هل يمكن اعتبار الفصحى والعامية وجهين لعملة واحدة بعد إجراء هذه القطيعة التامة على صعيد المهارات المخصصة لكل منهما،وما هي المجالات الحيوية الذاتية التي تشتركان فيها وتتمايزان فيما بينهما، زيادة عن مجموعة أخرى من الجوانب ذات العلاقة العضوية بالقضية. ومما ضاعف من ارتباك الاستاذ الحاضر الغائب أن تساؤلاته وتحليلاته التكاملية والتفصيلية لم تقده إلى بر الأمان بل ساعدت في بعثرة شكوكه، الأمر الذي اضطره إلى إعادة معالجة آرائه المبدئية في ما يخص مثل هذا المنهج التدريسي. وجزء من هذه التأملات هو ما يتوخى صاحب العلاقة الحديث عنه بالإشارة إلى أن ما أورده هنا لا يعدو أن يمثّل ضربامن التقييم الأولي يمهّد لفحص أكثر تدقيقا ستتبيّن فصوله عندما تكتمل مراحل التجريب التطبيقي.

٢. أي لغة نتعاطاها في المؤسسات التعليمية الجامعية؟

تشهد المؤسسات الجامعية الغربية منذ فترة من الزمن نقاشا مستمرا حول سبل تقريب

اللغة العربية إلى الطلاب وتمكينهم من التواصل المباشر مع الناطقين بالعربية. ولما أصبحت أولويات الطالب الغربي المعاصر التمكن من مهارة الحديث قبل غيرها فإن قضية الازدواجية اللغوية في العالم العربي لم تلبث أن ألقت بظلالها على المشاريع التي تهدف منذ بضعة عقود إلى عصرنة مناهج تعليم اللغة العربية والتحرر من العقلية القديمة. وكانت الأخيرة تعد القواعد النحوية العمود الفقري للأساليب التدريسية لدرجة أن دور الأستاذ انحصر في تلقين الطلبة أصول الإعراب والصرف وإعطائهم بعض الإرشادات فيما يتعلق بقراءة النصوص القديمة. وكان من المألوف أن يعجز الأساتذة أنفسهم عن إجراء حوار بسيط باللغة العربية. ولم تخل الساحة ممن بررثغراته الشفوية بالقول بأن "العربية لغة مكتوبة" أو بالتحجج بنوعية اختصاصهم العلمي المبني على قراءة النصوص القديمة (المخطوطات) وتأويلها وانعدام الحاجة إلى التواصل مع أي من الناطقين بها — والمفارقة أنهم لم يكونوا يتقنون العربية كتابة وتحريرا رغم كونها "لغة قلم وقرطاس" مثلما ادعى البعض-. وبطبيعة الحال كانت العامية خارج هذه المعادلة باعتبارها عنصرا غائبا لا يعد به. ولذلك أخرجت الجامعة (ولنحصر الأمر في الإسبانية على الأخصّ تفاديا منا للتعميم وإلصاق جامعات أوروبية أخرى بالرذيلة) دفعات كثيرة من الطلبة تجيد القواعد النحوية وتعرف حق المعرفة التمييز بين وظيفتي "لما" (إذا تلاها فعل مضارع مجزوم أو فعل الماضي) وتبلي كذلك بلاء حسنا في التعاطي مع أمهات الكتب. ولكنها أيضا الدفعات البئيسة التي تعاني الأمرين كلما حلّ أفرادها في بلد عربي فيضطرون للتواصل مع الناس.

ولكن الأوضاع شهدت تغيرا ملحوظا في العقود الماضية بعد أن تمكنت أقسام اللغة العربية الحديثة، ومعها مدراس اللغة ومعاهدها الرسمية، من التخلص من العقلية القديمة فالتعويل على مناهج وأساتذة جدد يضعون إجادة الحديث باللغة العربية على رأس أولوياتهم. وتدل استطلاعات الرأي التي أجريت على المتسجلين في المؤسسات الرسمية وكذلك آراؤهم في المقررات المطبقة حاليا على أنهم يطالبون بمزيد من اللغة المحكية في الصف والتعامل مع العربية على أساس أنها وسيلة للتواصل في المرتبة الأولى وليس باعتبارها — فقط أو في المقدمة- أداة للاضطلاع بالتراث العربي المؤلف أصلا من الآثار المكتوبة[1].

[1] ثمة مسح أجراه في العام ٢٠١١ الباحث والمدرس سمير تنون شمل ٣٠١ طالبا للفصحى والعامية في البيت العربي في مدريد، أي ما يساوي ٨٧% من إجمالي المتسجلين في مدرسته، ويؤكد على اتجاه الطلبة الجامح نحو المهارة الشفوية دون غيرها، ويتوافق هذه النتائج مع ما خلصت إليه استبانات خاصة أجريتها أنا بنفسي في جامعة أوتونوما بمدريد مع طلابنا وهي بيانات نتورع عن اخراجها هنا لأنها لم تكن قد أدرجت بعد في دراسة علمية موثقة. انظر: تنون، س.(٢٠١١)، *تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. طرح المقاربة المتكاملة انطلاقا من دراسة لحاجات وآراء الطلبة. الحالة المدروسة: البيت العربي في مدريد*، رسالة لنيل الماجستر، جامعة كومبلوتينسي في مدريد (غير منشور). وطرح المتخصصون في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها هذ السؤال الأساسي (لماذا نريد تعلم اللغة العربية؟) من أجل تعديل المقاربة التقليدية للمسألة والمبنية على النص المكتوب الكلاسيكي. راجع على سبيل المثال: B. P. Kirk

انطلاقا من اتجاهات الطلاب الجديدة ومع صعود جيل جديد من المستعربين يجيدون لغة الضاد بعد الإقامة الطويلة في البلدان العربية والوقوف على الإشكاليات الثقافية الأكثر حضورا بما فيها الازدواجية اللغوية، فإن المؤسسات التعليمية في الغرب وخصوصا في الولايات المتحدة حيث جرت التجارب الأولى في هذا المضمار، شرعت في إعداد مناهج وكتب دراسية تسعى إلى تقريب اللغة الحديثة إلى غير الناطقين بها بطريقة تعطي الأولوية للفوائد التطبيقية والاستيعاب السريع لمبادئ النموذج اللغوي العملي. ولأننا بصدد تمكين التلميذ من "التحاور مع الناس" فإن نوعية اللغة العربية ومقوماتها المزمع تلقينها لا بد أن تتصدر أي مشروع يجري الإعداد له. لما كان الغرض هو جعل الدارس يتواصل مع الناس والتقرب من المجتمع العربي. ولنذكر أن عدم اتقان اللغة وما يترتب على هذه الثغرة اللغوية من سوء فهم لهوية العرب وثقافتهم هو من المآخذ التي وجهت مرارا إلى مجموعة من المستشرقين العاجزين باستمرار عن كسر طوق الأفكار المسبقة والنمطية الطاغية على العالم الإسلامي- فإن المطلواب تدريس اللغة "الحقيقية" التي يتعاطاها العرب في حياتهم اليومية، أي العامية. إلا أن القضية ليست على هذا النحو من السهولة، خاصة وأن أكثرية طلاب اللغة العربية في الجامعة والمؤسسات الرسمية الإسبانية لا يحتاجون فقط إلى "الكلام الجاري" وإنما المطلوب منهم الوقوف على علوم أخرى غير اللغوية البحتة وذلك عن طريق الاطلاع على أسفار التاريخ والأدب والهندسة المعمارية وغيرها، ومرد ذلك إلى المقررات التعليمية التي تجمع بين المواد اللغوية والتاريخية والأدبية. زد على ذلك الدوافع الدينية والرغبة في التوغل في العلوم القرآنية لدى نسبة لا يستهان بها من دارسي تعلم العربية[٢]. وبما أن المطلب الأساسي — التكلم مع الناس- لا يسهل الوفاء به بمعزل عن خصوصية الواقع الثقافي والحضاري للعالم العربي فإن المقاربة إليه ستثير بالضرورة اختلافات كثيرة.

في هذا السياق، قد انبرى بعض المربين والمتخصصين في تعليم العربية في الولايات المتحدة لإنتاج مناهج تستجيب لتطلعات الطلبة وحاجاتهم، علما بأن معظم الكتب الدراسية القديمة كانت تعتمد على النحو والإعراب والنصوص الأدبية الصعبة. ومن أبرز أمثلة هذا التيار التجديدي "العربية للمبتدئين" لمنذر يونس وجزؤه الثاني "العربية المستوى المتوسط") الصادر عن جامعة يايل في الولايات المتحدة و"الكتاب في تعلم العربية" المنشورفي جامعة جورج تاون بواشنطون عن مؤلفيه الثلاثة الأساتذة بروستاد

"Who' s taking Arabic and what on Earth for? A survey of students of Arabic", (١٩٨٧) al-ʿArabiyya، ٢٠: ١-٢، ٢٩-٤٢.

[٢] ربما يفيد التذكير بأن أحد نماذج الأكثر شهرة في مجال تديس الفصحى وهو "الكتاب االأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"الصادر عن المنظمة العربية للتربية والعلوم يضع نصب عينيه إطلاع الطالب على مظاهر الحضارة العربية الإسلامية المعاصرة "من خلال نماذج مختلفة من النشاط الثقافي تبرز المحتوى الحضاري في قوالب لغوية ميسرة"، كما أن الكتاب يصبو أيضا إلى مؤازرة "أبناء الجيل الثاني من الجاليات العربية في مهاجرهم" في تعلم لغة القرآن (انظر التصدير بقلم يحيى الدين صابر للجزء الثاني، بدوي وعبد اللطيف والبطل، ١٩٨٧: ص. ٧-٩).

والبطل والتونسي. ويشدد الدعاة إلى المنهج المتكامل على أن هذه المقاربة "ذات فعالية أكبر من الناحية التربوية بالمقارنة مع مقاربات أخرى خاصة بتعليم اللغة العربية للأجانب" (يونس، ٢٠٠٩: ٥٩). وآثر هؤلاء صياغة نصوصهم وعروضهم الشفوية بنسيج فصيح بسيط يهمل إلى حد ما التفصيل في المسائل الإعرابية والنحوية الصرف ثم إلحاقها بالنصوص نفسها بالعامية (المصرية أو المشرقية) حتى (تتبين) للطالب أوجه التقارب والتباعد بين الفصحى والدارجة. وأسس "الكتاب" وغيره لنموذج جديد في تدريس اللغة العربية تعطي الأولوية كما قلنا للعامل الشفوي مما سهل الطريق أمام مقاربة مختلفة لتدريس العربية لغير الناطقين بها.

فسرعان ما شهدت النور مناهج عدة تسعى إلى تقوية المهارة الشفوية وإن لم تكن متطابقة بالضرورة مع ماهية المقاربة المتكاملة، إذ كثرت الكتب التي تمسكت بالفصحى بصفتها لغة الحوار والحديث ولكن بصيغة يراد بها أن تكون أقرب ما يمكن إلى العامية. وذلك بعد التسليم بأن الحوارات والأنشطة الشفوية المدرجة (بالفصحى) ليست بالطبيعية —لأنها تجري أصلا، في العالم الواقعي، بالعامية (Wightwick & Gaafar، ٢٠٠٩: xi)— ومن هنا الحرص الشديد على "تعميمها" دون المساس بإرهاصاتها الهيكلية الفصيحة. هذا ما يطوّره كتاب "النافورة" الذي ألفته مجموعة من الطلاب والمدرسين الأسبان استنادا إلى حوارات سهلة يتحدث أبطالها بفصحى تحاكي العامية على صعيد التركيب والنطق دون أن يتقيدوا كثيرا بالقواعد الأساسية من المثنى إلى علامات التأنيث والتذكير (في الضمائر المتصلة مثلا). والمزمع في مثل هذه المناهج هو تزويد الطالب بمنسوب غني مما سموه "العربية المتوسطة" حتى يسهل عليه إجراء اتصال مباشر بأصحاب الضاد ثم الانتقال بطبيعية إلى اللهجة المستعملة في منطقة محددة. ومما يدعم هذا الاعتبار تضمين بعض المناهج لمداخلات باللهجات العربية الشتى من أجل تكييف القارىء مع تنوعها، كما في "ماستيرينغ عربيك". ومع مرور الزمن شهدت النور مناهج أخرى اقتطعت هذه المهارة الشفوية من أخواتها فأفردت لها المجال بكامله، عازمة على تأسيس نوع من اللهجة النمطية يمكن التعامل معها في منطقة عربية معينة كالهلال الخصيب مثلا (Ryding & Zaiback، ٢٠٠٤). ولا شك أن كل هذه الخطوات تشكل تحديا سافرا للمقاربات التعليمية التي ما زالت تراهن على صياغة النصوص المنطوقة بالفصحى الميسرة والترابط الوثيق بين جميع المهارات، أي المناهج التي تعتمد على نص شفوي ومكتوب واحد وتؤمن بأن الفصحى يمكن أن تكون لغة تواصل مفيدة (Saleh، ٢٠٠٢). كما أنها تمثل، على صعيد آخر مختلف يرتبط بأبعاد الازدواجية اللغوية في مضمار ثقافي عربي محض، عائقا أمام نداءات البعض نحو لغة عربية ثالثة "عصرية محكية مشتركة" تقف "وسطا بين الفصحى لغة الأدب وبين العامية ولهجاتها المحلية المختلفة" (المعتوق، ٢٠٠٥: ٧).

ويتوخى الطرح التكاملي تعويد الطالب على قراءة النصوص وكتابتها بالفصحى في الوقت الذي يتعود على الاستماع والحديث بالعامية، متفاديا مصاعب تعليم لغة عربية

فصيحة هي "غير حقيقية" لأنها ليست "عربية الناس" مهما سُهّلت وخُلصّت مما يشوبها من قواعد تثقل عليها، وذلك اعتقادا أن "الحصص المخصصة للحديث والحوار تنفع الطالب أكثر في حالة ما إذا كانت اللغة المستخدمة فيها هي العامية، بينما المحاضرات التي تتناول قراءة النصوص أو التعليق عليها فمن المحبذ إلقاؤها بالفصحى العصرية" (Dickins & Watson، ١٩٩٨: ٦-٧).

٣. تساؤلات بشأن المنهج المتكامل بعد تجربة تطبيقية

كما قلنا، شهدت هذه المقاربة المتطورة التي تدعو إلى إعادة الاعتبار إلى اللهجات والاستناد إلى المفهوم العملي للدراسات اللغوية رواجا ملحوظا في المؤسسات التعليمية الغربية. لقد ألفينا في الآونة الأخيرة مجموعة من الباحثين والمربين العرب المقيمين في الغرب يلحون على إدخال الدارجة في مقررات الجامعات الأوروبية والأمريكية ليس كمادة تكميلية يتعاطاها الطالب في السنوات الأخيرة بعد بلوغه متسوى متقدما في الفصحى وإنما بصفتها مادة أساسية يتم إدراجها منذ السنة الدراسية الأولى. أي أنها تصبح لغة المهارة الشفوية فتُدرس بالتزامن مع الفصحى المنحصر دورها في مهارات القراءة ودراسة النحو. وحُضرت بهذا الغرض عدة دراسات وبحوث ومشاريع تعليمية ساهمت في إذاعة مقاربتهم المتكاملة هذه[٣]. وعكف اختصاصيون مرموقون في ميدان تدريس اللغة العربية على المنافحة عن هذه المقاربة بالحجج والمبررات الدامغة بنظرهم، متسلحين في الغالب بإحصاءات تعكس مدى قابلية الطلبة لمبدأ التساوي بين الفصحى والعامية وتقسيم المهارات وفقا للمتسوى اللغوي المتبع فيها، إلا أن تجربتنا الخاصة أظهرت لنا بعض النقاط الضعيفة الواجب تحليلها بقدر كبير من التأني، ولا ندعي أن الثغرات إن وجدت ملازمة للمنهج المتكامل ككل وإنما النقص قد يعود إلى سبل تنفيذه أو عجز المدرسين عن استيعاب مقوماته بشكل صحيح سليم. ومن بين هذه الجوانب نود أن نبرز ما يلي:

١. مما لا شك فيه أن أغلبية الطلبة الغربيين يتعلمون العربية بقصد الاحتكاك المباشر بالناطقين بها والسفر إلى بلدانهم والعمل هناك إن اقتضت الضرورة، ولكن هذا الميل الذي تؤكده جميع الاستطلاعات ويسهل التحقق منه من خلال مساءلتهم لا تعني حتما أن الفصحى عقبة في سبيل تحقيق هذه الغاية أو أنها تشكل عنصرا غريبا يجب أن يبقى على هامش العملية التعليمية إذا كان الأمر يرتبط بالاستماع والحديث، إذ أنها تمثل جزءا لا يتجزأ من الواقع الثقافي اليومي في الوطن العربي. فلا بأس من إعادة النظر إلى تلك الصورة النمطية القائلة بأن "الناس لا تفهم الفصحى وتنفر منها" (أو مقولة عجز

[٣] في إسبانيا، على سبل المثال، أعد الباحث الجزائري سمير تنون المسح السابق الذكر، الخاص بدارسي اللغة العربية في البيت العربي في مدريد، ويدعو فيه إلى تطبيق المنهج المتكامل. إنها دعوة يتدارسها عدد من الأقسام في الجامعات الإسبانية وذلك من الأهمية بمكان متابعة نتائج أي نتايج ظاهرة تطبيقية في هذا المجال.

الطالب —الذي تعلم الفصحى دون العامية- عن التعامل مع سائق التاكسي العربي (Alosh، ٢٠٠٩: ٥٣) وهي إحدى الشكاوى التي أدت إلى نشوء مثل هذه المناهج بل لنقل صراحة أن معظم العرب على مختلف متسوياتهم الثقافية يستطيعون أن يفهموا الفصحى المبسطة، وإن لم يقدروا على الحديث بها فإنهم على الأقل يستطيعون أن يتفوهوا بلهجة ميسرة هي الأخرى.

٢. الانفصال القاطع عن الفصحى كظاهرة لغوية لا أحد يتكلم بها لهو انفصال غير طبيعي ومصطنع في آخر المطاف لأن الطالب الأجنبي يدخل إلى اللغة العربية عادة من بوابة وسائل الإعلام المرئية التي ما زالت اللغة السائدة فيها هي الفصحى (وإن كان مستواها قد تدهور إلى حضيض اللكنة واللحن). وزد على ذلك أن الفصحى التي تعرضت لعملية تسهيل واسعة لدرجة تحولت في بعض الأحيان إلى نوع من "العامية الفصحوية" ظلت وسيلة التواصل لدى العديد من العرب المنتمين لجنسيات مختلفة في تعاملاتهم اليومية. وليس من المفيد تعليم لغة نميز فيها بين المهارات الأربع (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) تمييزا واضحا فالأكثر ملاءمة من الناحية التربوية أن يحس الطالب بأن اللغة التي يكتبها يمكن أن يتحدث بها أيضا (Irwin، ١٩٨٤: iii).

٣. امتدادا لما سبق، الاعتقاد بأن الفصحى تقرأ وتكتب ولكنها لا تُنطق قد يؤدي بالطلبة إلى اشتباه واختلاط في المفاهيم يعقدان من عملية الدراسة لأنه سيظن —أو قد يظن— أن اللهجة التي يتحدث بها في الدرس تختلف جذريا عن الفصحى. وأثارت هذه النقطة بالذات التباسا واضحا لدى الطلبة في جامعة أوتونوما لأنهم واجهوا مشقة بالغة لدى الانتقال من نص مكتوب بالفصيح إلى حوار شفوي بالعامية دون أن يقدر أحد على تقديم تفسير مقنع يبرر تعددية النصوص والمستويات، لدرجة أن البعض اقترح استخدام العامية لصياغة النصوص والقراءة فيما انحاز البعض الآخر إلى الطلب المعاكس تماما، أي الانفراد بالفصحى في المهارات الأربع.

٤. أضف إلى ذلك أن الفصحى يتم الاقتراب إليها على أساس أنها كائنة محكوم عليها بالنحو والإعراب والصرف، على خلاف اللهجة التي ينظرون إليها باعتبارها "كائنة لا قواعد لها" وهو قول ليس بالدقيق بطبيعة الحال. ومما يزيد الطين بلة أن بعض الأساتذة يؤكدون للطلبة أن الفصحى لغة اصطناعية اتفق عليها العرب قديما، وهم أصحاب اللهجات المختلفة، لكي تكون لغة التواصل فيما بينهم، أو يقولون إنها كانت في الأصل لهجة عربية أخرى صارت لغة رسمية لاحقا بحكم اعتبارات دينية وسياسية، دون أن يركزوا على أوجه التشابه بين الفصحى واللهجات ومصيرها المشترك.

٥. المسوح التي أجريت، ومعها الاستفسارات والمقابلات الشخصية، مع دارسي اللغة العربية في جامعة أوتونوما تدل أيضا على أن الطلبة يؤمنون بأن التوصل إلى مستوى شفاهي عال في الفصحى يؤهلهم لتعلم اللهجات بسرعة لأنهم على قناعة بأن إجادة الحديث بالفصحى ستجعلهم يتكيفون مع متطلبات العامية في كل مكان. وبدا لي —وهذا

انطباع خاص- أن الناطق بالعربية الذي ينتقل إلى بلد عربي تسود فيه لهجة مختلفة جدا عن لهجته (كما هو الحال بين المشارقة والمغاربة مثلا) يزداد قدرة على استيعاب العامية المعنية إذا كان يعرف الفصحى جيدا. ويشكو معظم الطلبة الأجانب الذين درسوا لهجة واحدة دون غيرها ولم يتناولوا الفصحى قط من عجزهم عن استيعاب لهجة أخرى لأنهم يفتقرون إلى الأدوات المطلوبة لذلك، ناهيك عن مصاعبهم لقراءة الجرائد أو كتابة جمل بسيطة.

٦. الانحياز للهجات في مجال المهارة الشفاهية يترتب عليه إشكال مضاف يتمثل في هوية اللهجة المختارة، ثم كيف ننتقل من لهجة إلى أخرى دون أن تكون هناك وصلة بينهما بعد تغييب الفصحى عن المعادلة. وقد تتغير نزعات الطلبة إلى هذه اللهجة أو تلك بحكم خلفيتهم الثقافية وعلاقات بلادهم بالبلدان العربية وأولوياتهم المهنية فالطلبة في الولايات المتحدة يفضلون اللهجات المشرقية في مقدمتها المصرية والشامية في حين ينحاز الطلاب في جنوب أوروبا للهجات المغاربية لأسباب جغرافية وتاريخية وهجرية جلية، وهذا ما يعرقل مساعي توحيد المقررات والأساليب التربوية.

٧. لأسباب كثيرة تمتد من العقائدية إلى مجرد سوء فهم نظري لإملاءات المنهج، يعمل بعض الأساتذة بطريقة غير متعمدة في الغالب على مخالفة قواعد المقاربة المتكاملة وذلك عن طريق حذف الروابط العضوية التي تربط فيه بين الفصحى والعامية وذلك عن طريق استخدام الأقسام المسجلة بالعامية لمواد اللهجات وهي المواد المندرجة في مقررات فقه اللغة العربية القائمة في الجامعات الإسبانية (وهي مواد تدرس في السنتين الأخيرتين للاختصاص وعادة ما تكون الدارجة المغربية هي اللهجة المختارة). وللمفارقة أن يتم تفكيك ما سبق تجميعه. وهكذا يجري تقويض نموذج "يقوم على تعريض الطلاب إلى العامية بشكل تدريجي يسمح لهم بإدراك مدى عمق الصلة بين الفصحى والعامية ويساعدهم على تطوير قدراتهم في كلام الدائرتين" (البطل وبروستاد والتونسي، ٢٠٠٦: xvi).

في الختام، ما نراه نحن أن تعليم العربية في جامعاتنا لا يتطلب إعادة الجدالات القديمة الجديدة المصبوغة باللون السياسي الإيديولوجي حول اللهجة والفصحى، وهي في نظرنا، نقصد التوفيق بينهما وإعادة الاعتبار إليهما معا، الميزة الأكثر إيجابية في مضمار المقاربة المتكاملة. بعد أن ساد لمدة طويلة الإحساس بأن اللهجة شيء فظ بذيء يستحسن التخلي عنه لا داعي الآن أن ننقلب بمثل هذه الشراسة على الفصحى انتصارا لمعتقدات لغوية لم تثبت صحتها. اللهجات العربية ليست ظاهرة منحطة كما أن الفصحى ليست لغة اصطناعية. مهمتنا كمعلمين ليست إقحامنا وطلابنا في تجارب إشكاليات غير مضمونة النتائج بل تمكين الناس من تعلم لغات أجنبية بأفضل الطرق، وإن كان البعض يعد الازدواجية اللغوية كارثة فإننا نعتبرها خاصية يجب أن نتعامل معها بصورة إيجابية بناءة. المشكلة أننا، أنا على الأقل، لم نهتد إلى منهج شمولي يتيح التغلب على هذه الإشكاليات ويجعل مهمة التدريس والدراسة نشاطا يستفيد منه الكل بأريحية وسلاسة،

ولذلك ينبغي دائما الترحيب بمبادرات كالمتمثلة في المنهج المتكامل من أجل إرفادها وتقويتها قدر المستطاع.

٤. المراجع

٤.١. المراجع باللغة العربية

بدوي، م. وم. عبد اللطيف، وم. البطل (١٩٨٧) *الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني*، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

تنون، س.(٢٠١١) *تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. طرح المقاربة المتكاملة انطلاقا من دراسة لحاجات وآراء الطلبة. الحالة المدروسة: البيت العربي في مدريد*، رسالة لنيل الماجستر، جامعة كومبلوتينسي في مدريد (غير منشور).

المعتوق، م. (٢٠٠٥) *نظرية اللغة الثالثة. دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى*، بيروت: االمركز الثقافي العربي.

٤.١. المراجع بلغات غير العربية

Aguilar, J. D., A. García, A. Jódar, M. A. Peña & M. Pérez (2008[2]) *An-nafura. A1. Libro del alumno, libro de ejercicios y CD*, Almería: Albujayra.

———— (2008[2]) *An-nafura. A1. Libro del profesor*, Almería: Albujayra.

Alosh, M. (2009), "The Arabic Language Continuum: At Which Point to Start", *NECTFL Review* 64, 53-58.

Al-Batal (ed.) (1995) *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions (Al- Arabiyya Monograph series no. 2)*, Provo: American Association of Teachers of Arabic.

Bosco Timoneda, E. (2009) *Al-ʿAyn. A1. Iniciación a la escritura árabe,* Almería: Albujayra.

Brustad, K, M. al-Batal & A. al-Tonsi (2001) *al-Kitaab*, Washington DC: Georgetown UniversityPress.

Irwin, W. (1984) "Foreword" in B. Baccouche & S. Azmi, *Conversations in*

Modern Standard Arabic, New Haven: Yale University Press, ii-v.

Kirk, B.P. (1987) "Who' s taking Arabic and what on Earth for? A survey of students of Arabic", *al-ʿArabiyya* 20: 1-2, 29-42.

Ryding, K.C. & A. Zaiback (2004) *Formal Spoken Arabic*, Washington DC: Georgetown University Press.

Saleh, W. (2002) *Curso práctico de lengua árabe II*, Madrid: Ibersaf.

Younes, M. (1995) *Elementary Arabic. An Integrated Approach*, New Haven: Yale University Press.

Wightwick, J. & M. Gaafar (2009) *Mastering Arabic*, Nueva York: Hippocrene Books, Inc.

Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students

MARTIN ISLEEM
Bucknell University ~ martin.isleem@bucknell.edu

This study investigates the developing attitudes of American university and college students toward learning Arabic as a Foreign Language. The primary goal of this examination is to shed light on the ways in which students' attitudes toward learning Arabic affect their motivation to learn the language, as well as their commitment to learning it. A secondary goal of this study is to reveal students' perceptions of the use of both Spoken and Standard Arabic in the classroom, and what effect their perceptions may have on their developing attitudes toward Arabic, and their motivation to learn the language and study its culture. A self-report questionnaire was utilized, which was divided into three parts. The first part was designed to obtain background information and information regarding the participants' Arabic learning experience. The second part was developed to obtain attitudinal perceptions toward Arabic language varieties and Arabic culture, as well as participants' overall attitudes toward learning Arabic. This part of the questionnaire was designed to elicit information regarding the students' attitudes prior to taking any Arabic classes, and their attitudes upon completion of at least one Arabic course. The findings revealed that a more positive perception toward learning Spoken Arabic was developed over the course of the Arabic language classes, however participants also reported less positive attitudes toward learning Modern Standard Arabic, along with a negative perception of the dominance of Modern Standard Arabic in the classroom. The findings also indicate that instrumental motivation is more important than any other type among students who continue in the program and take advanced Arabic.

1. Introduction

There are overwhelming challenges facing those who teach Arabic in U.S. universities. Perhaps the most crucial are the lack of qualified teachers, and the prevailing ideology in American universities —similar to the Arab World model— in which Modern Standard Arabic (MSA) is given priority over the Spoken Arabic varieties (Ryding, 1995: 226). In light of these major pedagogical and ideological challenges, this study aims to explore Arabic learners' opinions on their own learning needs and orientations toward the Arabic language. More specifically, this study investigates the developing attitudes of American students toward learning Arabic language varieties, and in which way the integration or disintegration of Spoken Arabic correlates with their attitudes and motivations toward learning the Arabic language.

Global interest in the Arabic language has increased since the tragic events of September 11, 2001 in the U.S, and the rise of political Islam and other political developments in the Middle East, North Africa, and South Asia. According to surveys by the Modern Language Association (MLA), Arabic course enrollments increased by 127 percent between 1998 and 2006 (MLA, 2007), and 46.3 percent between the years 2006 and 2009 (MLA, 2010). In 2006 Arabic was the tenth most studied foreign language at U.S. colleges and universities, in 2009 Arabic continued to draw the interest of the American college student, jumping to eighth place on the list of most studied foreign languages, ahead of both Russian and Latin.

In response to the increasing interest in learning the Arabic language, American universities and colleges have developed new Arabic programs to meet the need and demand for Arabic language education. The U.S. government allocates a significant, but inconsistent, amount of funding for Arabic language training through a variety of federal grants and scholarships made available for students of Arabic in U.S. universities and abroad programs in the Middle East and North Africa (Al-Batal, 2007: 269; Al-Batal & Belnap, 2006: 391).

However, the lack of educational vision and a systematic policy of proficiency-based instruction in the United States has generated major

pedagogical challenges. One of the most crucial challenges is the shortage of qualified and trained Arabic teachers (Al-Batal, 2007: 269-270). Arabic programs in American universities have relied on Arabic native speakers who teach in disciplines such as history and political science who simply do not have the strong pedagogical foundations necessary to teach Arabic as a Foreign Language.

Additionally, the increasing interest in Arabic as well as the learning needs of students have fostered the need to change the prevailing Arabic program curricula in American universities. The majority of the new Arabic programs in American universities have adopted and implemented the traditional methodology of Teaching Arabic as a Foreign Language. One of the manifestations of the pedagogical orientation of these Arabic programs is the prioritizing of MSA, the more prestigious variety, over Spoken Arabic varieties. Spoken Arabic varieties are considered to be less important and less worthy of studying for research. Because of this reality, most American schools of higher education have chosen to give little attention to Spoken Arabic varieties, and if it is considered, Spoken Arabic is taught separately (Al-Batal & Belnap, 2006: 396). A small number of American universities have begun to recognize the importance of integrating multiple registers in the classroom, as in the real lives of native speakers of Arabic, but these universities are the exception rather than the norm (Al-Batal & Belnap, 2006; Wahba, 2006; Younes, 2010, 2006, 1995).

2. Review of the literature: Learning motivations and attitudes

Learners' attitudes toward a second or foreign language (L2) play a critical and major role in the language acquisition process (Crookes & Schmidt, 1991; Dornyei, 2001; Gardner, 1985; Lambert; 1955; Oxford & Shearin, 1994). Research findings indicate that there is a strong correlation between attitudes toward the target language and achievement, in that positive attitudes improve both the learner's motivation and his or her achievement, while negative attitudes toward an L2 demotivate learners (Cook, 1996; Domyei & Skehan, 2003; Gardner, 1985; Gardner & Clément, 1990). Other studies confirm that a positive attitude toward an L2 and its culture is a significant predictor of a learner's motivation to continue studying the

language (Donitsa-Schmidt *et al.*, 2004; Gardner & MacIntyre, 1991). Promoting positive attitudes in learners is a key concept of learning motivation in which attitude is a subcomponent of a larger construct of learning motivation factors, as Gardner (1985: 146-149) proposed.

Although scholars in the field of educational psychology tend to accept the definition of motivation as proposed by Ryan & Deci that "to be motivated is to be moved to do something" (Ryan & Deci, 2000: 54), motivation appears to be a more complex phenomena comprised of intertwining psychological, cultural, and social variables.

Gardner (1985: 10) refers to motivation as a socio-educational model of second-language acquisition involving three components: effort, desire to achieve a goal, and attitude. Moreover, he distinguishes between two major types of motivations: integrative and instrumental. The former refers to a sincere and personal interest in the target language, culture and people, whereas the latter refers to the achievement of a practical goal such as course credit or a job promotion motivate the student to learn (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & MacIntyre, 1991). Early studies of motivation suggested that integrative motivation is a stronger indicator of achievement than instrumental motivation (Gardner & Lambert, 1972). However, the dichotomy of integrative versus instrumental cannot be understood as static and straightforward but rather dynamic and under constant effect of the socio-cultural context (Gardner & MacIntyre, 1991). There are several other factors that affect students' learning motivations such as the relevance of the teaching task, textbooks and other materials (Brown, 1981; Fragman, 2000), the needs of students and the attitudes of their parents toward the target language, and teaching methodology (Crookes & Schmidt, 1991; Donitsa-Schmidt *et al.*, 2002; Donitsa-Schmidt *et al.*, 2004).

The findings of Donitsa-Schmidt *et al.*'s (2004, 2002) study showed that the pedagogical decision of which variety of Arabic is to be taught in the classroom was found to have a profound influence on students' motivations and attitudes. Donitsa-Schmidt *et al.* (2004) conducted a study on 4.000 students who are native speakers of Hebrew from 38 Jewish primary schools in the Tel Aviv area who learned Arabic as a Foreign Language.

This study found that the students were more motivated to learn Spoken Arabic than those who learned only MSA (Donitsa-Schmidt *et al.*, 2004). The study also confirmed that younger students who learned spoken Arabic held a more positive attitude toward the Arabic language and Arab culture than those who were not exposed to Arabic until they were older (see also Donitsa-Schmidt *et al.*, 2002). The study reports that there is a correlation between students' attitudes and the attitudes of their parents, an important factor in the acquisition of the Arabic language in Jewish schools. The degree of satisfaction with both the study of Arabic and the methods used to teach is another factor that researchers believe influences the motivation of Jewish students to study Arabic.

Language acquisition researchers have also focused their attention on self-determination motives, such as 'intrinsic motivation' which is characterized by the personal satisfaction and joy of learning an L2, and 'extrinsic motivation' in which learning an L2 promises some kind of external reward (Deci & Ryan, 1985; Noels, 2003).

3. The purpose of this study

This study aims to explore the attitudes and motivations of American students who study Arabic in American schools of higher education. Based on the students' self-reporting of their attitudes, the study also aims to examine whether or not their attitudes toward learning Arabic changed after taking Arabic courses.

Furthermore, the current study attempts to provide answers to the following questions:

- What type of motivation influences American students to want to learn Arabic? Do these motivations change after a student takes Arabic courses?
- What kinds of attitudes do American students hold toward learning Arabic, Arabic varieties and Arab culture prior to taking Arabic? Do these attitudes change after a student takes Arabic courses?
- In which ways can this study contribute to enhancing the experience of teaching Arabic as a Foreign Language?

4. Methodology and procedure

An attitude questionnaire was developed and distributed anonymously to American students through a list of directors of Arabic programs and Arabic teachers in the United States. In addition, the questionnaire was distributed through the website https://listserv.byu.edu/cgi-bin/wa?A0=ARABIC-L, an Arabic mailing list for Arabic linguistics professionals and those teaching Arabic, sponsored by Brigham Young University and the American Association of Teachers of Arabic. The questionnaire is comprised of three major sections made up of background questions, motivation questions and questions on attitude. Background questions aim to elicit demographic and Arabic learning history information. Among these questions are gender, with a two-response scale: female and male; a question about whether family members of the participant speak Arabic or not; a question on how many Arabic courses the participants have taken, a variable categorized with a four-response scale: up to two courses, more than two courses but less or equal to four courses, more than four courses but less or equal to six courses, and more than six courses; a question on whether or not the participant has been involved in any study abroad program, and, if so, the length of the program; and two questions inquiring about any exclusive spoken Arabic and/or Arabic culture courses the participant may have taken. The questionnaire also asks which textbooks students have used.

The questionnaire's inquiry about the students' motivations was elicited through two questions, one "What was the main reason behind taking Arabic in college", and the second being "What is the main reason that encouraged you to continue taking Arabic?". The students' responses were grouped into four coding categories, instrumental motivations, integrative motivations, intrinsic motivations, and mixed motivations.

The questions on attitude were based on a seven-response Likert scale: strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree, strongly disagree, I do not know and not applicable. The questionnaire contained nine statements designed to elicit the participant's attitude prior to taking Arabic courses. These statements include two general attitude statements toward the Arabic language: "The Sound of Arabic attracted me", and "I found

Arabic calligraphy to be very nice"; two attitude statements regarding Arabic culture: "I found the Arabic culture interesting", and "I liked Arabic music"; three attitude statements toward learning Arabic in general: "I perceived Arabic as an attractive language to learn", "I perceived Arabic as an easy language to learn", and "I really wanted to learn Arabic"; one statement toward learning MSA: "I was very interested in learning Standard Arabic"; and one statement toward learning spoken Arabic: "I was very interested to learn how to speak with Arabic native speakers".

Another thirteen attitude statements were included in the questionnaire to elicit information on the students' attitudes after taking Arabic courses. These included an attitude statement toward Arabic language in general: "I think Arabic is a nice language"; an attitude statement on Arabic culture: "I would like to learn more about Arabic culture"; three attitude statements on learning Arabic in general: "I like learning Arabic", "In general, I find that learning Arabic is fun", and "I would like to continue taking more Arabic courses"; three attitude statements toward MSA: "I'm more interested in learning Standard Arabic", "In general, I find that learning Standard Arabic is fun", and "I like when the professor talks to us in Standard Arabic" The survey also included four attitude statements on spoken Arabic: "I am more interested in learning Spoken Arabic", "In general, I find that learning Spoken Arabic is fun", "I want to be able to communicate more with Arabic native speakers", and "I like when the professor talks to us in Spoken Arabic"; and one attitude statement on how Arabic is taught in class: "I like the way Arabic is taught in the class".

5. Results

5.1. Background and Arabic learning experience variables

The attitude questionnaire was voluntarily self-administered by a sample of 102 American students who had taken Arabic courses in American schools of higher education. The sample included participants from 14 American universities and colleges. Sixty-five (63.7%) female participants completed the survey, while 37 (36.3%) males responded to the survey. Only 20

(19.6%) participants stated that they had a family member who speaks Arabic, while a significant majority, 82 (80.4%) indicated that they did not have a family member who speaks Arabic. With regard to Arabic learning experience variables, most of the students, 91 (91.1%), studied with the Al-Kitaab textbook series, while only 10 (9.9%) participants have used a different textbook. The great majority of participants (80.4%) indicated that MSA was the main variety taught in the classroom, while only 14.7% of them indicated that both MSA and Spoken Arabic were presented equally in the classroom. Nearly two-fifths, 42 (41.6%) of the respondents had participated in a study abroad program, while the rest did not. Forty-six participants (45.5%) had taken Spoken Arabic courses, and 26 participants (25.7%) had taken Arabic culture courses. The responses to the question of "How many Arabic course have you taken?" revealed well-balanced representations of the four categories. Nearly 28% (27.5) participants indicated that they had taken up to two Arabic courses, 29% (28.4) indicated that they had taken between two and four courses, 18% (17.6) responded that they had taken between four and six Arabic courses, and 27% (26.5) participants indicated that they had taken more than six courses.

5.2. Motivation factor results

Table 1 shows the participants' motivations for learning Arabic, the results indicating that most of the students chose to learn Arabic mainly due to instrumental motivations (62.5%), while other motivation types are less significant. However, it seems that while for those who are planning to continue Arabic intrinsic motivation (33.3%) plays a greater role in their decision, instrumental motivation (53.9%) is still the dominant motivator among American students.

The dominance of instrumental motivations among American students can be explained by the market's demand for Arabic and the expected rewards for a professional who is fluent in Arabic. Here are some examples of instrumental motivations that the students mentioned in the survey:

"I needed to take it for school and I thought it would be a good

language to know for career advancement"; "Interested in applying Arabic in a professional setting in the future"; "required language for Middle East studies major"; "I was interested in going into journalism or political science, and thought it might be helpful to know Arabic so that I could work in the Middle East or study it"; and "I'm also an International Relations major, and I think with current events progressing as they are, Arabic would be a good language to know for procuring jobs, etc".

	Responses	Instrumental	Intrinsic	Mixed	Integrative
Motivation prior to taking Arabic	97	62.5%	19.8%	13.5%	4.2%
Motivation to continuing Arabic	63	53.9%	33.33%	9.52%	3.17%

Table 1: *Students' motivations for taking Arabic.*

To test the differences between motivation types across the variable of the number of Arabic courses among those students who continue taking Arabic, a Chi-square test was carried out. The test revealed statistically significant ($p<0.01$) differences in motivation, with students who have taken up to four courses in Arabic to date being more motivated by intrinsic motivation, while those who have taken more than four courses to date are motivated more by instrumental motivation. These results indicate that instrumental motivation drives advanced Arabic students more than do other motives.

5.3. Attitude factor results

To test the students' developing attitudes, two methods were carried out. The first one compared the participants' self-reported responses of their attitudes prior to, and after taking Arabic courses. The second method tested participants' responses to the statements: "I like the way Arabic is taught in the class", and "In your opinion, how was the relationship between Standard and Spoken Arabic handled throughout your experience in learning Arabic?", across the variable of number of Arabic courses taken. The students' responses indicate that after taking Arabic courses they hold

relatively significant positive attitudes toward Arabic in general, Arabic culture, and learning Arabic in general as can be seen in *Table 2*:

Variable	M	SD
Attitude toward…:		
…Arabic in general prior to taking Arabic	3.76	1.01
…Arabic in general after taking Arabic	4.53	0.61
…Arabic culture prior to taking Arabic	3.76	0.99
…Arabic culture after taking Arabic	4.50	0.71
…learning Arabic prior to taking Arabic	3.50	0.55
…learning Arabic after taking Arabic	4.39	0.62
…MSA prior to taking Arabic	3.29	1.52
…MSA after taking Arabic	2.43	0.77
…Spoken Arabic prior to taking Arabic	4.39	0.77
…Spoken Arabic after taking Arabic	4.20	0.73
….how Arabic is taught in class	3.72	1.05

Table 2: *Means and standard divisions of attitude statements.*

Taking Arabic courses seems to have a negative effect on students' attitudes toward MSA, however, it has no effect on their attitudes toward Spoken Arabic, which seems to be significantly positive both before and after taking Arabic classes as indicated by the students' responses (see *Table 2*).

A series of paired sample T-tests were performed to test whether or not the attitudes of the students were statistically significant as a result of taking Arabic courses. The results of paired sample T-tests indicate that the students' general attitudes toward the Arabic language and culture, as well as their attitudes toward learning Arabic was statistically significant ($P<0.001$), indicating that taking Arabic courses has a positive effect on attitude.

Examining the effect of cumulative Arabic courses on the statement "I like the way Arabic is taught in the class", a Chi-square test revealed statistically significant ($p<0.01$) differences, in that those who studied up to four courses liked the way Arabic was taught in class, while those who

studied more than four Arabic courses expressed a negative attitude in their responses to the statement.

With regard to the responses to the statement "In your opinion, how was the relationship between Standard and Spoken Arabic handled throughout your experience in learning Arabic?", 38% of the students stated that they believed the relationship between MSA and Spoken Arabic was handled poorly, while only 17% responded that the relationship between the two varieties was handled well. The rest (45%) did not express a clear opinion. Cumulative Arabic courses were found to have an effect on the students' attitudes toward the way the relationship between MSA and Spoken Arabic was handled in the class. A Chi-square test indicated that there is a statistically significant difference ($P<0.05$) between those who have taken up to two Arabic courses and those who have taken more than two courses. Students who took more than two courses indicated that the relationship between MSA and Spoken Arabic was poorly handled, while those who took up to two courses, stated that they believed that the relationship was well handled. The difference between the two groups on this question can be attributed to the fact that advanced students develop a greater awareness of Arabic varieties due to their increased exposure to Arabic materials or their participation in Arabic abroad programs.

6. Discussion and conclusions

The purpose of this study was to explore the learning orientations of American students of the Arabic language, and to assess their developing attitudes toward learning Arabic varieties. The most important finding of this study is that as students continue taking Arabic courses, they tend to develop more negative attitudes toward the way Arabic is taught in classroom, the way the relationship between MSA and Spoken Arabic is handled, and toward MSA in general, even though it is the dominant variety taught in most American universities.

These findings present an incongruity between the prevailing teaching ideology that prioritizes teaching MSA, and students' learning orientations that demand the full integration of Spoken Arabic in the curricula,

and not merely in the form of supplementary materials. The development of negative attitudes toward the learning experience may pose a threat to students' learning motivations and achievements, and may lead to a negative perception of the culture of the target language as the literature indicates (Cook, 1996; Domyei & Skehan, 2003; Donitsa-Schmidt *et al.*, 2004; Gardner, 1985; Gardner & Clément, 1990; Gardner & Maclntyre, 1991).

Another important finding revealed in this study is that instrumental motivation seems to play a larger role than integrative motivation in learning Arabic, particularly among advanced Arabic students. This finding supports the idea that integrative motivation is not superior to instrumental motivation, and that the increased national interest in Arabic after the 9/11 tragedy is a factor in the increase of reported instrumental motivation.

The findings of this study also highlight the importance of adopting a teaching methodology that incorporates both Spoken Arabic and MSA, side by side, as they are used in real life in Arabic speaking countries. Therefore, the less common model, that of teaching Spoken Arabic alongside MSA, that has been adopted by a few pioneering Arabic programs in American colleges and universities (Al-Batal & Belnap, 2006; Wahba, 2006; Younes, 2010, 2006, 1995) should be expanded to meet students' learning needs. It should be noted, however, that this expansion must include trained and qualified teachers of Spoken Arabic, as well as the supporting resources necessary to improve the Arabic teaching experience (Al-Batal, 2006: 269-270; Al-Batal & Belnap: 397-398).

7. References

Al-Batal, M. (2006) "Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the US in the Post September 11th Era", *ADFL Bulletin,* 2-9.

Al-Batal, M. & R. K. Belnap (2006) "The teaching and learning of Arabic in the United States: Realities, needs, and future directions", in Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, & Liz England (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 389-399.

Brown, H. (1981) "Affective factors in second language learning", in J. Alatis, H. Altman, and P. Alatis (eds.) *The Second Language Classroom: Direction for the 1980s*, New York: Oxford University Press, 111-129.

Cook, V. (1996) *Second Language Learning and Language Teaching*, London: Arnold.

Crookes, G., & R. W. Schmidt (1991) "Motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning 41*, 469–512.

Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York: Plenum.

Donitsa-Schmidt, S., O. Inbar, and E. Shohamy (2004) "The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel," *Modern Language Journal* 88, 217-228.

Donitsa-Schmidt, S., O. Inbar, and E. Shohamy (2002) "Students' Motivation as a Function of Language Learning: the Teaching of Arabic in Israel" in S. Donitsa-Schmidt (ed.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 297-312.

Dornyei, Z. (2001) "New themes and approaches in second language motivation research", *Annual Review of Applied Linguistics 21*, 43–59.

Dornyei, Z., & P. Skehan (2003) "Individual differences in second language learning", in C. J. Doughty & M. H. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition,* Oxford: Blackwell, 589-630.

Fragman, A. (2000) "Teaching Spoken Arabic: The Need for a Change in Policy", *Bulletin for Arabic Teachers* 25, 136-144 (Hebrew).

Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, London: Arnold.*

Gardner, R. C. & R. Clément (1990) "Social psychological perspectives on

second language acquisition", in H. Giles & P. Robinson (eds.) *The Handbook of Language and Social Psychology*, New York: Wiley, 495-517.

Gardner, R. C. & P. D. MacIntyre (1991) "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?", *Studies in Second Language Acquisition* 13, 57-72.

Lambert, W. E. (1955) "Measurements of the linguistic dominance of bilinguals", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 50, 197–200.

Modern Languages Association survey (2007), http://www.mla.org/pdf/release11207_ma_feb_update.pdf [Retrieved: 20/04/2014].

Modern Languages Association survey (2010), http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey_pr.pdf [Retrieved: 20/04/2014].

Noels, K. A. (2003) "Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style", *Language Learning* 53, 97-136.

Oxford, R. & J. Shearin (1994) "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework", *Modern Language Journal 78*, 12–28.

Ryan, R. M., & E. L. Deci (2000) "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology* 24, 54-67.

Ryding, K. C. (1995) "Discourse competence in TAFL: Skill levels and choice of language variety in the Arabic classroom", in M. Al-Batal (ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions*, Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic, 223-231.

Wahba, K. M. (2006). "Arabic Language Use and the Educated Language User", in K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 139-155.

Younes, M. (2006) "Integrating the colloquial with Fusha in the Arabic as a

foreign language classroom", in K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 157-166.

Younes, M. A. (1995) "An integrated curriculum for elementary Arabic", in M. Al-Batal (ed.) *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions,* Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic, 233-255.

Younes, M. A. (2010) "الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربية", in in V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada and P. Santillán Grimm (eds.). *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language / تعليم وتعلّم اللغة العربية*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 63-75.

8. Appendix

8.1. Questionnaire

Q1 Gender

- ❍ Male
- ❍ Female

Q2 Do any of your family members speak Arabic?

- ❍ Yes
- ❍ No

Q3 What was the main reason behind taking Arabic in college?

Q4 Before taking your first Arabic class, how would you rate your perception toward the Arabic language and culture:

Strongly agree (5); Agree (4); Neither agree nor disagree (3); Disagree (2); Strongly disagree (1); or Not applicable (0).

Perception	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
I perceived Arabic as an attractive language to learn						
Sound of Arabic attracted me						
I found the Arabic culture interesting						
I was very interested in learning Standard Arabic						
I perceived Arabic as an easy language to learn						
I liked Arabic music						
I liked the sound of Spoken Arabic						
I really wanted to learn Arabic						
I was very interested to learn how to speak with Arabic native speakers						
I found Arabic calligraphy to be very nice						

Q5 In which college have you taken most of your Arabic courses?

Q6 How many Arabic courses have you taken?

Q7 Have you stopped taking Arabic?

- ❍ Yes
- ❍ No

Q8 What was the main reason that led you to stop taking Arabic?

Q9 What is the main reason that encouraged you to continue taking Arabic?

Q10 Have you participated in any study abroad Arabic program?

- Yes, in a program of six weeks or shorter.
- Yes, in a program of seven weeks or longer.
- No, I haven't participated in any study abroad Arabic program.

Q11 Did you use the "Al-Kitaab" textbook series in your college?

- I studied Arabic using the "Alif Baa" (3rd edition) and "Al-kitaab fii Ta `allum al- `Arabiyya series" (3rd edition), with their online companion website.
- I studied Arabic using the "Alif Baa" (2nd edition) and "Al-kitaab fii Ta`allum al- `Arabiyya series" (2nd edition).
- In most of the courses I used the "Alif Baa" (3rd edition) and "Al-kitaab fii Ta`allum al- `Arabiyya series" (3rd edition), with their online companion website.
- In most of the courses I used the "Alif Baa" (2nd edition) and "Al-kitaab fii Ta `allum al- `Arabiyya series" (2nd edition).
- I used a different textbook series.

Q12 Have you taken any exclusive Spoken Arabic courses?

- Not at all.
- Only one course.
- More than one course.

Q13 Have you taken any exclusive Arabic culture courses?

- Yes
- No

Q14 Do you think that Standard Arabic and Spoken Arabic were presented equally in the Arabic courses that you have taken?

- Yes, both were equally presented in the classroom.
- No, Standard Arabic was the main language taught and Spoken Arabic was supplementary.
- No, Standard Arabic was the only language that was presented.
- No, Spoken Arabic was the main language taught and Standard Arabic was supplementary.

- ❍ I can't really tell!

Q15 After taking Arabic classes, how would you rate the following statements:

Strongly agree (5); Agree (4); Neither agree nor disagree (3); Disagree (2); Strongly disagree (1); or Not applicable (0).

Perception	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
I like learning Arabic						
I like the way Arabic is taught in the class						
I'm more interested in learning Standard Arabic						
In general, I find that learning Arabic is fun						
I am more interested in learning Spoken Arabic						
In general, I find that learning Standard Arabic is fun						
I would like to learn more about Arabic culture						
In general, I find that learning Spoken Arabic is fun						
I like when the professor talks to us in Spoken Arabic						
I like Arabic better than other foreign languages						
I want to be able to communicate more with Arabic native speakers						
I think Arabic is a nice language						
I like when the professor talks to us in Standard Arabic						
I would like to continue taking more Arabic courses						

Q17 In your opinion, how was the relationship between Standard and Spoken Arabic handled throughout your experience in learning Arabic?

العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم العربية

وليد صالح
waleed.saleh@uam.es ~ جامعة أوتونوما بمدريد

١. مدخل

لا أحد يشك في أهمية العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم وتعلّم لغة ثانية. وشأن العربية لا يختلف في ذلك عن أية لغة أخرى لكونها وعاء لثقافة محددة نتجت ونمت في مجتمع محدد. ومن الصعب على أي متعلّم لهذه اللغة أن يلم بدقائقها وتفاصيلها إن هو اقتصر على معرفة قواعدها وأصولها وتراكيبها دون التعرف على ما تعبر عنه من جوانب ومفاهيم ذات طابع اجتماعي وثقافي من تاريخ وعلوم وحضارة وظروف جغرافية وسياسية واقتصادية وعادات وتقاليد وممارسات اجتماعية متأصلة لدى المجتمعات المتحدثة بهذه اللغة.

لذلك فإن المهتمين بتعليم أية لغة ثانية يدركون بوضوح أهمية تعليم ثقافة تلك اللغة جنبا إلى جنب ومنذ اللحظة الأولى مع تعليم الجوانب اللغوية. وبكلمة أخرى، فإن سبل تدريس اللغة الثانية تؤكد على ضرورة تمكين الطالب من الكفاية اللغوية والتي تؤدي إلى الكفاية التواصلية إلى جانب الكفاية الثقافية. ومن هنا تأتي ضرورة تزويد الطالب بجوانب متنوعة وغنية من ثقافة اللغة العربية بالمعنى الشامل حيث تتضمن إشارات إلى المعتقدات والأديان، وخاصة الإسلام والتاريخ والممارسات الاجتماعية المختلفة. وانطلاقا من هذا المبدأ فإن السبيل الذي تسلكه طرق تعليم اللغة الثانية يعتمد على الأساس اللغوي الاجتماعي، لا على الأساس اللغوي وحده. وبالفعل فإن الأساس اللغوي الاجتماعي لا يقتصر على تعلّم اللغة بصورة مجردة في تراكيبها النحوية والصرفية والصوتية، بل يشمل كذلك وظيفة تلك اللغة وتاريخها وطرق اكتسابها من قبل المتحدثين بها كلغة أمّ وما تمثله بالنسبة لهم من أداة معرفية ووعاء ثقافي ونفسي وحضاري.

وترمي هذه الطريقة إلى أن يدرك الطالب ويتعلم اللغة بصورة عميقة وشاملة، بالإضافة إلى اكتساب الطرق الصحيحة للتعامل مع متحدثي اللغة الأصليين.

وينبغي التأكيد على أن ثقافة لغة ما لا تقتصر على الثقافة المكتوبة كتحرير رسالة أو تقديم طلب بل تتعداها للثقافة الشفوية التي يتناقلها الناس جيلا بعد جيل دون أن تكون مدونة في مراجع أو كتب. ويشمل ذلك تعابير الوجه لدى التحدث واستخدام

الإشارات والتعابير بالرأس أو الأيدي.

ويزداد الاهتمام يوما بعد يوم بدور مختلف الثقافات في عالم يتميز فيه بتداخل أو تلاقح الثقافات. ومن هنا أصبح ضروريا أن يلم الطالب بجوانب مهمة من ثقافة اللغة الثانية التي يتعلمها[1].

٢. تعريف الثقافة

لا يوجد هناك تعريف دقيق ومحدد لمصطلح الثقافة. هناك من يقصر مفهومها على "العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها" (المعجم الوسيط، ١٩٧٢: ٩٨) فيترك جانبا كل ما له صلة بالجانب الاجتماعي من ممارسات وسبل للتعبير والتواصل والتي تنتقل عن طريق التعلم من جيل إلى جيل. ونحن نعتقد بأن الثقافة هي مجموع المعارف والقيم والمعتقدات المشتركة لمجموعة محددة من الناس والتي تحدد سلوكهم وتميزهم عن غيرهم. ويشكل هذا بلا شك الجانب الفكري والروحي لدى الفرد وكذا الجانب المادي الذي يشكل جزءا من تراث المجتمع الذي يتحدث تلك اللغة.

وعليه فإن الثقافة العربية تشمل كل ما أنتجه العقل العربي الإسلامي من علوم ومعارف وفنون، بالإضافة إلى المعتقدات وقواعد السلوك الاجتماعي.

والكفاية أو الكفاءة الثقافية المطلوبة التي يجب تزويد طالب العربية بها هي تلك الثقافة العربية الإسلامية بما فيها من قيم اجتماعية وتطبيقية.

ولما كان الإسلام يعتنقه الأكثرية الغالبة من الأمة العربية فإن القيم السائدة على ثقافة الأمة العربية هي القيم الإسلامية، أوبعبارة أخرى أن الثقافة العربية هي الثقافة التي تغلب عليها القيم الإسلامية.

واللغة العربية جزء حيوي من هذه الثقافة، وهي وسيلة للتعبير عنها حيث دونت وتدون بها العلوم والمعارف والفنون.

ولكونها لغة سامية فإنها تشارك زميلاتها الكثير من الصيغ والاشتقاقات والمفردات وخاصة من اللغات القديمة التي خلفت تراثا كبيرا للإنسانية مثل الآشورية والبابلية والكلدانية. غير أن من الخطأ التفكير بأن العربية بقيت على حالها جامدة دون تطور منذ العصور الأولى لظهور الإسلام حتى يومنا هذا. وهذا التطور لم يمس اللغة

[1] للمزيد من المعلومات، انظر: أ) م. العنان "المعيار الثقافي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبيـــة"، http://malannan.wordpress.com [مراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠]؛ ب) د. هدايات، "تدريس اللغـة العربية على ضوء المدخل اللغوي الاجتماعي"، موقع جامعة أم القرى: http://uqu.edu.sa/page/ar/5805 ؛ ج) Mª L. Morales de la Puerta (2009) "Enseñar una lengua y su cultura", *Revista Innovación y Experiencia Educativas*, 16, marzo, art. 174; http://goo.gl/9Hi3f1 [مراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠].

العربية فحسب بل شمل الإنسان العربي بكل ما يحمله من قيم ومفاهيم حياتية. وفي هذا الباب تقول إحدى الباحثات إن "من قصور الإدراك أن نتصور أن الشخصية الجديدة للأمة الإسلامية العربية هي نفس الشخصية العربية التي خرجت من الجزيرة العربية مع كتائب الفتح، بكل ملامحها وسماتها وألوانهاوظلالها وميراثها. فليس من طبيعة الأشياء أن تتعرض شخصية العربي لكل تلك التيارات الجديدة الطارئة دون أن تنفعل بها" (عبد الرحمن، ١٩٩١: ٢٣).

٣. تداخل اللغة العربية مع العناصر الاجتماعية والثقافية

ليس من السهل عزل اللغة العربية عن إطارها الاجتماعي والثقافي. فهذه اللغة كغيرها من اللغات يحمل كيانها رصيدا كبيرا من التراث الحضاري والإنساني الذي نما وترعرع في حضن هذه اللغة والتي أصبحت أكثر ثراء لتمثيلها هذا التراث. ومن بين أكثر تلك العناصر حضورا وتأثيرا هو الدين الإسلامي والذي يصعب فصله عن هذه اللغة لكونها اللغة الرسمية لهذا الدين ولغة التعبير لنصوصه التأسيسية وهي القرآن والحديث النبوي. فعبارة التحية الإسلامية "السلام عليكم" يمكن أن تفتح بابا واسعا أما المدرس للحديث مع طلابه من غير الناطقين بالعربية عن ماهية هذا الدين وتاريخه وطقوسه وعدد المسلمين في العالم وغير ذلك من معلومات مفيدة لتكوين الطلاب.

وعند تعليمهم الأعداد الأولية من صفر إلى عشرة، يمكن للمدرس أن يتحدث لهم عن أصل الصفر واختراعه من قبل العالم الخوارزمي الذي اكتشف علم الجبر. ولدى تعلّم الفعل "قرأ" يستطيع المدرس إيراد بعض مشتقات هذا الفعل ومنها كلمة "قرآن" الذي سمي بذلك لكونه كتاب القراءة والحفظ الأول لدى المسلمين. ولدى تعليمهم الضمائر المنفصلة (أنا ـ نحن ـ أنتَ ـ أنتِ ـ أنتما ـ أنتم...) يمكن للمدرس أن يتحدث عن بعض الاستعمالات الخاصة لتلك الضمائرَ مثل استعمال ضمير الجمع "أنتم" في التحدث مع المفرد بدافع المجاملة والاحترام. أو استخدام كلمة "حضرتكَ أو حضرتكِ" بدلا من "أنتَ وأنتِ".

٤. كيفية تعليم العناصر الاجتماعية والثقافية

كما سبق وأن ذكرنا فإن هذه العناصر مترابطة ومتداخلة مع اللغة، فللمدرس إذن أن يستغل كل فرصة سانحة لدى تناوله المسائل اللغوية لمعالجة جوانب اجتماعية وثقافية. ونحن متأكدون من أن تلك الفرص هي كثيرة وسهلة الاستثمار. ويمكنه أيضا أن يخصص وقتا معينا من حصته للتحدث عنها بصورة مستقلة ومناقشة الطلاب فيها والاستعانة ببعض الوسائل من خرائط وصور لآثار ومعالم وتسجيلات لبعض الأخبار والأغاني ومنشورات سياحية ومجلات وصحف ولقطات من مسلسلات أو أفلام.

وقد يكون من المفيد وبهدف اختبار معلومات الطلاب العامة عن الثقافة والمجتمع العربيين إجراء استبيان في الدروس الأولى للدورة يشتمل على مجموعة من الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة لكي يختار الطالب واحدا منها. أو أن يكتب أجوبة قصيرة عن بعض الأسئلة المطروحة. وبعد اطلاع المدرس على أجوبة الطلاب يتمكن من معرفة المستوى العام لهم ويستطيع بناء على ذلك من اختيار المواد ذات الطابع الثقافي والاجتماعي والتي يتم التعرض لها في القسم بصورة أفضل لتلبية حاجات الطلاب. ويمكن للمدرس أن يعيد هذه التجربة في نهاية الدورة الدراسية للاطلاع على مدى تقدم الطلاب في معلوماته تلك.

وكل ذلك بلا أدنى شك يؤدي إلى تقوية كفاءة الطلاب التواصلية ويشجعهم أكثر على تعلم اللغة لأنهم بذلك يشعرون بالتمكن منها بصورة أفضل من خلال الاطلاع على رموزها وما تمثله بالنسبة للناطقين بها من أداة تحمل في طياتها خزينا من التاريخ والحضارة.

٥. الوسائل والمواد التعليمية

يعتمد اختيار الوسائل والمواد التعليمية ذات المضامين الثقافية على المستوى اللغوي للطلاب وكفاءتهم التواصلية. فلا تصلح جميع الوسائل لجميع المستويات بل لا بد من ملاحظة قدرات الطلاب في استيعاب ما يدرسونه من تلك الوسائل. ويتجلى ذلك خاصة في النصوص المطروحة حيث تتوفر نصوص بمستويات متنوعة لا بد من اختيارها بشكل سليم ومناسب. ولا تقتصر تلك الوسائل على النصوص بل يمكن أن تشمل الكثير من المواد التعليمية مثل:

أ) المخططات: أن يسلّم الطالب مخططا بهدف إكماله بعد الاستماع إلى محادثة أو مقطع من مسلسل أو فيلم. أو عليه أن يملأ استبيانا يشتمل على مجموعة من الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة لكي يختار منها واحدا. وإذا كانت لغة الطالب الثانية التي يدرسها لا تسعفه في فهم الاستبيان، فإنه يمكن أن يقدم بلغة الطالب الأصلية لتسهيل الأمر عليه، لأن الغرض من هذا النوع من الاستبيانات هو أن يدرك المدرس مستوى الطلاب في المعلومات العامة المتعلقة باللغة العربية وثقافتها.

ب) الأقوال المأثورة والأمثال: يعمل المدرس بالتعاون مع الطلاب على شرح بعض الأقوال المأثورة والأمثال التي تستدعيها المواقف أو تظهر في بعض النصوص أو المحادثات. ويتم الحديث عن حالات استخدامها وتشابهها أو اختلافها مع اللغة الأصلية للطالب.

ج) صور معالم أو آثار شهيرة: يتم عرض صور لتلك المعالم أمام الطلاب أو تكتب أسماؤها على اللوحة ويطلب من الطلاب البحث عنها سواء في الموسوعات أو في

الإنترنيت. ويمكن لكل واحد منهم أن يكتب تعريفا بها ثم يقرؤه على زملائه، أو أن يقوم بالتحدث عن ذلك المعلم أو الأثر شفويا.

د) **الوسائل التعليمية المتنوعة**: مثل الأخبار والبرامج ومواقع الإنترنيت وقوائم الطعام وغيرها حيث يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة لتقريب الطالب من الثقافة العربية. ويمكن لتلك المواد أن تستخدم بصورة جماعية أو فردية.

هـ) **الزيارات:** دعوة أشخاص تكون لغتهم الأم العربية إلى قاعة الدرس لكي يتحدثوا مع الطلاب في بعض الشؤون الاجتماعية والثقافية وكذا ممارسة اللغة في عدد من الحالات ابتداءا بالتحية والتقديم والحديث عن الأسرة والمجتمع والأعياد مثلا.

و) **الأدب:** يعتبر الأدب سواء المكتوب أو الشفوي صورة حية للمجتمع الذي يتم إنتاجه فيه. والأدب خير وسيلة لتقريب الطلاب من ثقافة اللغة العربية لكونه يتضمن كما هائلا من المعلومات الثقافية التي تثري رصيد المتعلمين. يقوم المدرس باختيار نصوص مناسبة من حيث مستواها ومضامينها لدراستها ومناقشتها مع الطلاب. وتوفر النصوص إمكانية المناقشة والحوار والمحادثة، وكل ذلك يعزز ملكة الطلاب في اللغة وفي معلوماتهم الثقافية المرتبطة باللغة.

ز) **الأفلام والمسلسلات:** يتم عرض أجزاء من أفلام أو مسلسلات عربية تساعد الطالب للتعرف على نماذج من السلوك وطرق التصرف والتعامل مع الآخرين.

ح) **الأغاني والموسيقى:** يمكن للمدرس أن يختار بعض الأغاني ذات الكلمات الواضحة ليسمعها لطلابه، ويمكنه أن يسلمهم نصوصها قبل البدء بالاستماع ليتابعوا الغناء، ثم يناقش معهم مفاهيم الأغنية وكلماتها ومدى إعجابهم بها أو عدم إعجابهم.

ط) **الإنترنيت:** كلنا نعلم بأن هذا العصر هو عصر الاتصالات الإلكترونية والذي تنال فيه نصيبا وافرا شبكة الإنترنيت. إنه أداة فعالة ومفيدة جدا لكل دارس وباحث، ولا يستثنى من ذلك دارس اللغات. فتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن أن يتم الاستعانة بهذه الأداة الحديثة والمفيدة، حيث يمكن للطلاب العودة إليه والبحث فيه سواء بصورة فردية أو جماعية، بمساعدة المدرس أو بشكل مستقل. ولا تقتصر مراجعة شبكة الإنترنيت على المعلومات اللغوية فحسب بل تشمل أيضا الجواب الاجتماعية والثقافية، حيث تعتبر هذه الأداة خير معين للدارس والباحث.

ي) **الشخصيات الشهيرة:** يستطيع المدرس كتابة أسماء بعض الشخصيات الشهيرة من تاريخ العرب والإسلام ويكلف الطلاب أفرادا أو مجموعات بالبحث عنها في الموسوعات أو في الإنترنيت، ثم يقومون بعرض المعلومات المحصل عليها على باقي الطلاب. ويستطيع المدرس أن يوضح ويبين الظروف التاريخية والاجتماعية التي أحاطت بالشخصية المذكورة ومناقشتها مع الطلاب. ويمكن أن تكون تلك الشخصيات ممن كان

له أثر في صنع التاريخ العربي والإسلامي سواء في الجانب الأدبي أو العلمي أو السياسي أو الاجتماعي مثل صلاح الدين الأيوبي، النبي محمد، ابن خلدون، ابن رشد، المتنبي، عمر الخيام...

ك) الأماكن: وذلك باستخدام خرائط للعالم العربي والإسلامي وملاحظة الأماكن من دول ومدن مهمة وعواصم. وتكون الخرائط الصماء ذات فائدة كبيرة في هذا الباب والتي يمكن أن تستخدم بطرق متعددة. فيمكن للمدرس أولا أن يعرض على الطلاب خارطة عادية مع المواقع والأسماء، ثم يحجبها عنهم ويعطي كل واحد منهم نفس الخارطة ولكن بدون أسماء (صمّاء) لكي يدونوا فيها الأماكن والدول والمدن التي يعرفونها أو التي يتذكرونها من خلال رؤية الخارطة الأولى.

ل) الأطعمة: يمثل طعام الشعوب المختلفة عنصرا جذابا ومهما لتقريب الطلاب من ثقافة تلك الشعوب التي يدرسون لغتها. والطعام العربي غني بتنوعه بين المشرق والمغرب، ويمكن أن يكون مادة مهمة لدرس اللغة العربية في الحديث عنه وعن طرق إعداده وتقديمه ومكوناته. ويمكن أن تكون لوصفات الإعداد فائدة كبيرة للطالب للتعرف على أسماء الكثير من المواد التي تدخل في تركيب ذلك الطعام، من ثمار وخضر وعجائن وغيرها.

٦. معالجة الأفكار والأحكام النمطية المسبقة

إن خير ما يمكن أن يتعلمه الطالب الذي يدرس لغة ثانية هو أن تصبح لديه قدرة على التمييز والتفريق بخصوص الأفكار والأحكام العامة التي تطلق وتتكرر فيما يتعلق بثقافة تلك اللغة. ولا يكون ذلك إلا من خلال تملكه لأدوات التحليل الذكي والدقيق للأخبار والمفاهيم والنصوص وغير ذلك من أجل الاقتراب أكثر فأكثر من حقيقة تلك المعلومات وواقع تلك المجتمعات التي يتم التحدث عنها في كل تلك الوثائق. وليس هناك أي شك في أن العناصر الاجتماعية والثقافية التي يتعرف عليها الطالب من خلال مختلف الوسائل التعليمية ترمي إلى جعل الطالب على اتصال مباشر بثقافة المجتمع الذي يتحدث اللغة المتعلمة كلغة أم. ومن الضروري أيضا ألا يصبح الطالب مجرد متلق للمعلومات، بل لا بد من تنمية الحس النقدي لديه لكي يتمكن من التمييز بين الغث والسمين، بين ما هو واقع وما هو مزيف وكاذب.

وتكثر ربما الأخبار الصحفية التي تروج لبعض الأفكار النمطية بخصوص بعض الثقافات ومنها العربية، لذا فإن تلك الأخبار والتقارير تكون مادة ملائمة للدرس والتحليل والنقاش مع الطلاب وتوضيح المفاهيم المبهمة والجوانب الواقعية والمزيفة التي تظهر في تلك الوثائق.

٧. دور المدرس وتكوينه

لا بد للمدرس من أن يكون ملما بثقافة اللغة التي يقوم بتعليمها، عارفا بدقائق أخبار التاريخ، مطلعا عن كثب على المجتمعات التي تتحدث بهذه اللغة سواء أكان من المتحدثين بالعربية كلغة أمّ أم لم يكن، وذلك لأنه ليس كل أبناء لغة ما حتى وإن كانوا مدرسين لها يعرفون بشكل عميق تاريخها وتراثها واستعمالاتها وتفاصيلها. وعليه فإن سعة اطلاع المدرس على جوانب اللغة المختلفة ضروري تماما لكي يستطيع أن ينقل معارفه تلك للطلاب الذين يدرسون على يديه.

والأمر الثاني المهم لمدرس العربية لغير الناطقين بها هو معرفته الجيدة لطرق التدريس، ويستحسن أن يكون ذا خبرة في هذا الميدان لكي يحسن في تقديم دروسه: كيف يبدأ وكيف يفسر ويشرك الطلاب في الحوار والشرح وكيف ينتهي. وطرق التدريس كغيرها يمكن تعلمها ودراستها ثم صقلها من خلال العمل والتجربة.

وأخيرا فإن من اللازم أن يتصف المدرس بالالتزام والتوازن في فكره وفي عمله. وهذا العنصر الأخير يعد أساسيا في عمل المدرس لكي تكون لديه مصداقية أمام الطلاب، إذ بدونها يصعب عليهم الاقتناع بآرائه وقبول تعليماته، وهو أمر مهم وخاصة فيما يتعلق بتعليم العناصر الاجتماعية والثقافية الخاصة باللغة العربية.

٨. الخاتمة

من الثابت أن متعلم أية لغة ثانية لا يستطيع الإلمام بها والتمكن منها إذا لم يطلعوا عن قرب على الظروف الاجتماعية والثقافية لمتحدثي تلك اللغة الأصليين.

وتعليم العناصر الاجتماعية والثقافية لا يمكن فصله بأي شكل من الأشكال عن تعلم اللغة نفسها بصفتها المحددة كتراكيب نحوية وصرفية وصوتية. فكلاهما متداخل ببعضه، والطالب يبدأ بتعلم مفاهيم ذات صلة بالثقافة والمجتمع العربيين منذ اليوم الأول لاتصاله بهذه اللغة. وهناك من المدرسين من يفضل تعيين ساعات محددة لتلك المعلومات الاجتماعية والثقافية بهدف تقريب الطالب بصورة أسرع وأكثر فعالية مقارنة مع أسلوب تعلمها من خلال تعلّم اللغة نفسها.

تتوفر أمام المدرس وسائل تعليمية متنوعة وغنية يمكن من خلالها التعرض للمفاهيم والمعلومات ذات الطابع الثقافي والاجتماعي. فقد أصبحت شبكة الإنترنيت من أهم الوسائل الفعالة للبحث عن كل ما يرغب فيه الطالب من معلومات عن الثقافة العربية وكل ما يتعلق بها من معلومات تاريحية وجغرافية وحضارية وعلمية واقتصادية وسياسية وغيرها.

غير أن الإنترنيت ليس السبيل الوحيد للحصول على تلك المعلومات لأن هناك

بدائل كثيرة أخرى مثل النصوص المكتوبة والأخبار المسموعة والصحف والمجلات والمنشورات السياحية والصور والنصوص الأدبية والأفلام والمسلسلات والموسيقى والأغاني وغير ذلك كثير. ومن أفضل الوسائل الفعالة هي الاتصال مباشرة مع متكلمي العربية كلغة أم، سواء بمساعدة المدرس بدعوته لأفراد من متكلمي هذه اللغة إلى قاعة الدرس للتحدث مع الطلاب، أو بمبادرة فردية من جانب كل طالب للاتصال بشخص متحدث للعربية والتحاور معه ولتبادل الآراء والأفكار.

ومن الضروري أن تتكون لدى الطالب القدرة النقدية الكافية لغرض التمييز بين الصحيح والخاطئ فيما يخص المعلومات التي يسمعها أو يقرؤها والتي تتعلق بثقافة اللغة التي يتعلمها. فليس الغرض من تقديم تلك المعلومات في القسم هو تلقين الطلاب ومحاولة إقناعهم بما يؤمن به المدرس، بل هو فتح أعينهم وتنمية ملكة النقد البناء عندهم.

وقد يكون من نافلة القول أن نؤكد على أهمية دور المدرس في كل هذه العملية. فالمدرس هو القائد للعملية التعليمية وبالإضافة إلى ضرورة كونه نموذجا يحتذى في الفكر والسلوك، فإن من اللازم أن يكون مهيئا وذا تكوين متين في علمه ومنهجيته ومعرفته بطرق التدريس واتزانه من حيث عدم تعصبه لفكرة أو لمبدأ.

٩. ملحق بالمواد والوسائل التعليمية

١.٩. نصوص للتعليم

١ـ أعياد المسلمين

إذا أردنا أن نفهم شيئاً عن أعياد وحفلات المسلمين، لا بدّ لنا من أن نعرف ترتيب الشهور العربية أو التقويم القمري. فأولها شهر محرّم الحرام الذي حُرّم فيه القتال في مختلف العصور الإسلاميّة. وثانيها شهر صفر وثالثها ربيعُ الأوّل الذي وُلد فيه النبي محمّد ﷺ. ورابعها ربيع الثاني وخامسها جُمادى الأولى وسادسها جُمادى الثانية وسابعها شهر رجب وثامنها شهر شَعبان وتاسعها رمضان شهرُ الصّوم وعاشرها شَوّال. والشهر الحاديَ عَشَرَ هُو ذو القَعْدة والثاني عَشرَ والأخير هُو ذو الحجّة. ونحنُ الآن في شهر ذي القَعْدة من سنة 1433 هجريّة.

ومن أهمّ أعياد المسلمين عيدُ الفطر، وهو أحدُ العيدين العظيمين في الإسلام. ويُسمّى أيضاً عيد الإفطار والعيد الصغير ويكون في الأوّل من شهر شَوّال من كلّ سنة. ويأتي هذا العيد بعد شهر الصيام الذي يمتنع المسلمون فيه عن الطعام والشراب أو التدخين أو العلاقات الجنسية من السّحر حتى ساعة الغروب. ويكثرون من الصلوات والدعوات ومن أعمال الخير والصلاح والتعاون ومساعدة الفقراء والمساكين.

وعيدُ الأضحى وهو أعظم مواسم المسلمين، ويُسمّى كذلك عيد النحر وعيد الفداء أو العيد الكبير. ويكون في اليوم العاشر من شهر ذي الحجّة من كلّ عام. ويؤدي المسلمون في هذه المناسبة فريضة الحج بزيارة بيت الله الحرام في مكة. ويقوم كلّ حاج بنحر أضحية، وكذا باقي المسلمين في كلّ أرجاء العالم الإسلامي. وتُوزّع لحوم الأضاحي على الفقراء والمحتاجين.

ويحتفل المسلمون أيضاً بعيد المولد النبوي الذي يقع في الثاني عشرَ من شهر ربيع الأوّل. وتُقام حلقات الذكر التي تتردّد فيها قصائد في مدح الرسول والمعروفة بالمدائح النبويّة. وكان بعض الفقهاء يرون أنّ الاحتفال بهذه المناسبة بدعة يُستحسن تركُها. ولم يكتسب هذا العيد في المغرب والأندلس مثلاً صفة رسمية إلا في أواخر القرن السابع الهجري {١٣ م}. وقبل ذلك التاريخ كانت الشعوب والأفراد تحتفل به دون الحكومات. ثمّ استنّ صاحب سبتة وطنجة الشريف أبو القاسم العزفي {ت ٦٧٧ هـ} سُنّة جديدة وهي جعل هذا اليوم عيداً وطنياً رسمياً في إمارته، فشاركت الدولة في الاحتفال به وبذلت الأموال عن سَعة فاكسبته روعة وبهجة. وقد ألّف الشريف أبو القاسم العزفي كتاباً حول هذه المناسبة سمّاه "الدرّ المنظّم في مولد النبيّ المعظّم".

ومن الأعياد والاحتفالات الأخرى الاحتفال بحلول رأس السنة الهجريّة الذي يوافق اليوم الأول من شهر محرّم. ويحتفل الشيعة عادة بيوم عاشوراء الذي يصادف

العاشر من شهر محرّم. وفي مثل هذا اليوم من سنة ٦١ هـ {٦٨٠ م} وقعت معركة الطفّ بكربلاء بين أنصار الحسين بن علي حفيد النبي محمد {ص} وأنصار يزيد بن معاوية، واستُشهد فيها الحسين. وصار هذا اليوم رمزاً للشيعة يتذكرون فيه قسوة الظلم وانهزام الحق أمام جبروت الباطل.

ويحتفل المسلمون كذلك بحلول اليوم الأول من شهر رمضان الذي يُعتبر من الشهور المحببة إلى قلوب المسلمين. ويستقبل الناس هذا اليوم بفرح كبير وتجتمع العائلات في البيوت أولاً لتناول طعام الإفطار ثمّ يخرجون للتنزه في الشوارع والساحات حتى ساعة السحور في الفجر.

ويحتفلون أيضاً بليلة القدر التي تقع في السابع والعشرين من شهر رمضان. وفي هذه الليلة بدأ نزول القرآن على النبي محمد {ص} عندما جاءه الوحي برسالة من ربّه.

وفي كلّ هذه الأعياد والاحتفالات يلبس المسلمون فيها أفضل ملابسهم ويشتري المتمكنون منهم الملابس الجديدة. ويقومون أيضاً بتقديم التهاني للأهل والأصدقاء والجيران، ويزور بعضهم بعضاً ويقدمون فيها الهدايا. كما أنّ الكثير من العوائل تقيم الولائم والمأدبات التي يدعون إليها الأهل والجيران. ويقوم أصحاب الأموال من التجار بتهيئة الطعام في المساجد أو المراكز الخيرية لتقديمه إلى الفقراء والمعوزين.

وتكون فرحة الأطفال عادة أكبر بكثير من فرح الكبار لأنّ جميع العائلات، سواء أكانت فقيرة أم غنيّة تحاول توفير أسباب السعادة للصغار من ملابس جديدة وحلوى وهدايا وزيارات لمدن الألعاب والأقرباء وغير ذلك.

الأسئلة:

١ ـ عن أيّ شيء يتحدّث هذا النص؟
٢ ـ متى يحتفل المسلمون بعيد الفطر؟
٣ ـ ماذا يفعل المسلمون في عيد المولد النبوي؟
٤ ـ "يُعتبر شهر رمضان من الشهور المحببة إلى قلوب المسلمين" ما هو سبب ذلك؟
٥ ـ متى تكون ليلة القدر؟
٦ ـ كيف يعبّر المسلمون عن فرحهم وابتهاجهم في الأعياد؟

٢ـ الصورة النمطية

قد يبدو مصطلح الصورة النمطية غريبا للبعض، إلا أنه قديم قدم الوجود الإنساني. فمنذ تشكل الحضارات وتنوعها واختلافها، بدأت تتشكل هذه الصور النمطية في أذهان افرادها بشكل لا ارادي تجاه المجمعات البشرية الأخرى. وقد تكون هذه الصور سلبية او إيجابية، إلا أنها عموما عبارة عن صورة ذهنيه أو مفهوم ذهني ذو دلالة معينة يعلق في ذهن مجموعة بشرية تجاه مجموعة أخرى.

قد تكون الصورة النمطية رأيا تقليديا أو رأيا مبالغا فيه يغذيه إحساس بالخوف أو الغيرة أو التنافس، وقد يتم استغلاله اعلاميا للوصول إلى أهداف سياسية من قبل جهات معينة كما يحدث الآن بين الغرب والمجتمع العربي الإسلامي حيث يتم استغلال الأختلافات الثقافية والحضارية بشكل سلبي للوصول إلى تحقيق أهداف سياسية ودينية لمجموعات معينة.

يمكن بناء الصورة النمطية على اعتبارات البناء الجسدي والجنس والعرق والدين أو أية افتراضات أخرى تشكل فرقا، وقد تكون هذه الفروقات ضمن نفس المجتمع. ويعزي عالم الاجتماع تشارلز هيرست اسباب تشكل الصور النمطية إلى نقص في المعرفة والاتصال الوثيقين للأفراد من مجموعة ما تجاه مجموعة أخرى. وقد لا تكون الصورة النمطية تعبيرا دقيقا عن المجموعات بقدرما هي وسيلة لتوضيح هذه الاختلافات وتبريرها.

غالبا ما يكون تأثير الصورة النمطية سلبيا، ويؤدي إلى سلسلة من سوء الفهم بين الطرفين؛ فعلى سبيل المثال تعامل المجموعة "أ" مع المجموعة "ب" بشكل أكثر عدائية لخوفها من الطبيعة العدائية (المفترضة) لهذه المجموعة،من جهتها يكون رد فعل أفراد المجموعة "ب" أكثر عدائية... وتبدأ حلقة العنف التي لا تنتهي.

دور الأدب والثقافة في تشكيل وتعزيز الصورة النمطية:

لطالما لعب الأدب والثقافة دورا مهما في تشكيل وتعزيز الصورة النمطية عن مجموعة ما من خلال التركيز على خصال معينة عرفت (بضم العين) بها هذه المجموعة، والأمثلة كثيرة في هذا المجال؛ ففي مسرحية تاجر البندقية للكاتب الأنجليزي ويليام شكسبير نجد شخصية التاجر اليهودي شايلوك الجشع وهذه من الخصال المرتبطة باليهود على وجه الخصوص.

والأمثلة كثيرة في العديد من الكتب من مختلف الثقافات عن ثقافات أخرى لا يتسع المجال هنا لسردها. الصورة النمطية المتعلقة بجنس معين وعرق معين قد يستغرب لبعض إذا علم أن هنالك الكثير من الطروحات المرتبطة بصلاحية عرق معين لعمل ما، في حين لا يصلح عرق آخر لنفس العمل.

ففي فيلم (ولادة أمة *Birth of a nation*) يشكك صانعو الفيلم في قدرة السود في أميركا على تولي المناصب الحكومية أو حتى الانتخاب. وكتب لويس تيرمان في كتابه *مقياس الذكاء The measurement of intelligence* (١٩١٦) أن الأطفال السود والأقليات الأخرى ومهما تلقوا من تعليم وتدريب فهم غير قادرين أن يكونوا ناخبين أو حتى مواطنين أصحاب كفاءة بالمعنى العالمي... ويعزو الكاتب ذلك إلى الجينات والعرق والوراثة، بل ويذهب بعيدا في موقفه إلى حد أنه يطالب بعزلهم دراسيا وإعطائهم تدريبا عمليا بدلا من الدراسة النظرية...

الصورة النمطية للعرب والمسلمين في المجتمعات الغربية وأمريكا:

يعاني العرب والمسلمون سواء في الغرب وأمريكا أو في بلاد المشرق من سلبية الصورة النمطية والتي تعززت سلبيا بعد أحداث ١١ أيلول حين استغلت بعض الأطراف التي تكن للعرب والمسلمين الكراهية هذه الحادثة للتركيز الإعلامي المكثف على كافة العرب والمسلمين ووضعهم بنفس سلة التطرف، مما أدى إلى توسيع الفجوة الموجودة أصلا بين هذه الثقافات. وحتى قبل هذه الأحداث عانى العرب من ما يسمي the three-B syndrome وهو أن العربي والمسلم في عيون السينما الأمريكية أما أن يكون billionaire أي ملياردير وهذه صورة شكلها الأعلام الغربي بعد أزمة النفط خلال السبعينات وحرب ١٩٧٣ حين أوقف العرب النفط عن الغرب حينها، أو أن يكون العربي والمسلم belly dancers وهو صور العربي مع الراقصات؛ أي أنه شهواني طالب للمتعة وسطحي التفكير حتى أن توماس أديسون قام بتصوير فيلم تجريبي قصير لإحدى تجاربه عام ١٨٩٧ أسماه (فاطمة الراقصة) حيث يظهر فيه أديسون المرأه العربية كراقصة وبدلالة الاسم، والثالثة ان العربي والمسلم انتحاري suicide bombers وهذا أشد ما يعانيه العرب والمسلمون هذه الأيام. فخلال الثلاثين عاما الماضية تفننت هوليوود بإظهار العرب والمسلمين كارهابيين وسطحيين بل وإلى حد الغباء أحيانا، ولسوء الحظ وعلى الرغم من الإمكانيات المادية والبشرية الهائلة لدى العرب، إلا انهم وقفوا مكتوفي الأيدي أمام هذه الدعاية الإعلامية المشوهة لحقيقة العرب والمسلمين.

ولا يخفى على أحد على أن هنالك جهات مستفيدة من التركيز السلبي على الصورة النمطية للعربي والمسلم. والأمثلة كثيرة من هذه الأفلام: G. I. Gene، Operation Condor، Iron Eagle، Death before Dishonor، SEALS Navy، Patriot Game، American President، Delta Force 3، Executive Decision... إلخ من هذه الأفلام.

الصورة النمطية للأمريكي والغربي في الذهن العربي:

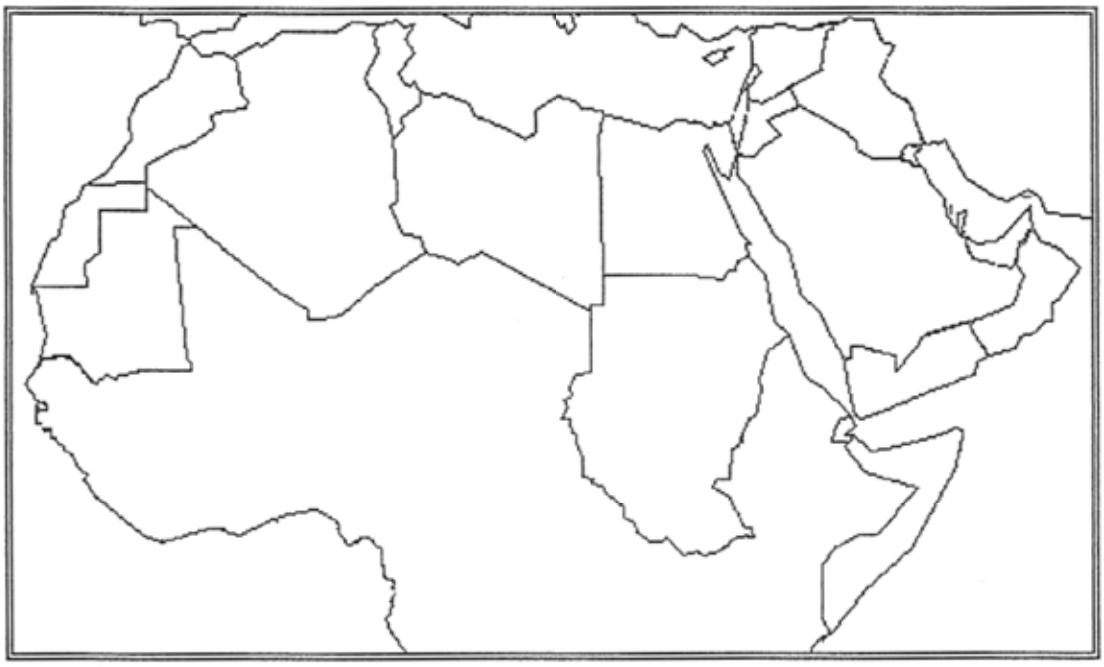
سأدعك عزيزي القارئ تجيب على هذا التساؤل؛ فسل نفسك كيف ترى الأمريكي والغربي ولماذا؟ هل سنحت لك الفرصة للاختلاط بهم؟ كم من الوقت؟ كيف؟ لماذا؟ عندما تجيب عن هذه الأسئلة ستجد أنك تحتفظ بذهنك بصور نمطية عديدة

لأشخاص وثقافات، ولكن ألم تصل لنتيجة مفادها أن عامل الزمن والتواصل والانفتاح على ثقافة الغير ومحاولة فهمها والتركيز على عوامل الجذب لا التنافر يشكل ركنا أساسيا لبناء جسور التواصل والصداقة، بدلا من إعطاء الفرصة لدعاة التصادم والتنافر من مختلف الثقافات للفوز بهذه المعركة الحضارية؟

حسين البشابشة

http://www.sarayanews.com/index.php?page=article&id=83247
[مراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠]

٣ـ خريطة صمّاء:



يقوم الطالب بوضع أسمـاء الدول العربيـة في مواضعها من الخريطـة وأسمـاء العواصم. ويطلب منه مثلاً أن يحدد أي من تلك الدول تقع في آسيا والتي تقع في إفريقيا. ويستطيع المدرس أن يسألهم عن أماكن وجود بعض الآثار والمعالم التاريخية والحضارية مثل الأهرام وآثار بابل وجامع القيروان وغيرها.

١٠. المراجع

١٠.١. المراجع باللغة العربية

عبد الرحمن، ع.(١٩٩١- ط٢) *لغتنا والحياة*، القاهرة: دار المعارف.

المعجم الوسيط (١٩٧٢) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى.

العنان، م. (٢٠١٠) "المعيار الثقافي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية"، http://malannan.wordpress.com [المراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠].

هدايات، د، (٢٠٠٩) "تدريس اللغة العربية على ضوء المدخل اللغوي الاجتماعي"، موقع جامعة أم القرى: http://uqu.edu.sa/page/ar/5805 [المراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠].

حسين البشابشة (٢٠١١) "دور الأدب والثقافة في تشكيل وتعزيز الصورة النمطية"، http://www.sarayanews.com/index.php?page=article&id=83247 [ ] [المراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠].

٢.١٠. المراجع بلغات غير العربية

Morales de la Puerta, Mª L. (2009) "Enseñar una lengua y su cultura", *Revista Innovación y Experiencia Educativas*, 16, marzo, art. 174; http://goo.gl/9Hi3f1 [Consulta: 20/04/2014]

Arabic cross-dialectal Conversations: A Missing Element in the Teaching of Arabic as a Second Language

RASHA SOLIMAN
University of Manchester ~ rasha.soliman@manchester.ac.uk

1. Introduction

This study was initiated by an ambition of contributing to the field of Teaching Arabic as a Second Language (TASL) through further examination of the issue of the variability in the Arabic language. Modern Standard Arabic (MSA) has been the main variety taught in Higher Education (HE) institutions in the UK with the majority of them encouraging the students to learn a dialect either by exposure or by seeking instruction during their year abroad (Dickins & Watson, 2006). In recent years, more institutions —especially in the USA— are giving attention to the importance of teaching the dialects alongside MSA and, therefore, some programmes started teaching at least one dialect at different stages of the degrees while others started the integrative approach by teaching both MSA and a dialect concurrently (Younes, 1995). This appreciation of the equal importance of MSA and the dialect is an achievement to be valued; however, the question of which dialect to be taught is still taking the attention of the TASL professionals. Some institutions take a practical approach in answering this question by choosing the dialect taught in their partner institutions in the Arab countries, or the dialect spoken by their appointed staff members, while others choose the dialects that they believe to be the most comprehensible to the rest of the Arabic speakers. This question of which form to teach originates from a continuous focus on the language itself and trying to find a specific form to teach as in the situation of teaching non-diglossic languages. As Giolfo & Sinatora indicate, there is a need to deviate from the dichotomous concept of Arabic having distinct forms to the acceptance of these varieties being used by the native speaker (NS) as

facets of one language (Giolfo & Sinatora, 2011:104). Therefore, this paper proposes that the shift should divert from focusing on a specific form to focusing on the language use by the NS including the cross-dialectal communication. Whether an institution chooses to teach a Levantine, Egyptian or another dialect, more concern should be given to how the speakers of these dialects cope with such variability.

2. The Arabic learner

Learning the Arabic language can be prompted by various and distinct needs, and these learning needs can reflect different language skills. For example, an expatriate in an Arab country may need to learn the basics of that region's dialect for survival spoken purposes, while an academic working on translating old Arabic texts would need a different variety of the language and a focus on writing and reading skills. As this study is concerned with the Arabic learners in HE, it was important to have an insight into the reasons behind their choice to learn Arabic.

A pilot questionnaire was conducted at the University of Manchester in which 54 undergraduates and postgraduates students of Arabic were asked about their reasons for choosing to learn Arabic. An analysis of their responses showed that they would like to achieve a near-native level of proficiency and be able to do all the language tasks that the NS can do, including understanding the formal written language of the news, Arabic movies and songs, being able to write correctly and speak fluently with different dialect speakers. Although the number of participants in this pilot questionnaire was relatively small, the responses were very similar to those from a wider study in the USA conducted by Belnap in which more than 600 Arabic learners participated (Belnap, 2006). The various motives explained by the learners confirm that it is not a specific form of Arabic or a specific skill that they aim for, but it is the near-native speaker's level of proficiency in Arabic with its package of varieties and skills.

3. The Arabic native speaker

In this paper, the focus is on the educated native Arabic speaker, who can

be considered a target model in TASL and who reflects the learning needs expressed by university students (Belnap, 2006). In the case of Arabic, the native speaker can be anyone brought up in an Arabic speaking community across the world. This broad background entails a wide range of spoken dialects. However, one common variety among all the educated NS is MSA[1]. Therefore, besides being the variety which the regional dialects stemmed from, MSA has an important role in the political and social Arab identity and unity. In brief, one can say that the educated Arabic speaker usually masters two varieties of Arabic: MSA and his/her regional mother tongue dialect. In describing how the educated speaker makes use of these varieties, Wahba states that they have an awareness of how to use each variety, mixing and switching between one and the other appropriately (Wahba, 2006: 146). In an informal inter-dialectal situation, the educated speaker is likely to be speaking mainly in his/her regional dialect, while in a more formal situation, the speaker borrows more from MSA to level his/her speech up to match the formality of the situation. In his paper, Wahba focuses mainly on the importance of teaching MSA and a dialect, and their uses according to the situations. The paper does not demonstrate, though, any linguistic rules of how the mixing between the varieties occurs, neither how the NSs manage to understand each other in cross-dialectal communication. A question is still asked by the learners: "How do they cope when communicating with a speaker of a dialect different than what they have learnt?"

4. Cross-dialectal communication: Language choice and comprehension strategies. Background

Until the 60s, it was thought by some linguists that the Arabic dialects were as widely different as European languages, and that due to this mutual unintelligibility the Arabic speakers resort to MSA in cross-dialectal situations in order to achieve comprehension (Ezzat, 1974). Few studies since then have investigated Arabic cross-dialectal communication in order to answer questions like: a) is there mutual intelligibility between the

[1] It has been stated that there are also regional variations in the use of MSA but to a much less extent of linguistic differences when compared to the regional dialectal variations. For an example of variations in MSA, see Van Mol (2003).

Arabic dialects?; b) is there a specific dialect —such as Cairene— that behaves as the lingua franca?; c) if MSA is used in cross-dialectal communication, are there rules for that code-switching? (Abu-Melhim, 1992; Blanc, 1960; Ezzat, 1974). In these three studies, the methodology for data collection was recording conversations between different dialect speakers. The participants were all highly educated speakers and most of the topics of their conversations —with exception to Abu Melhim's study— tended to be formal. These studies stated that there is a high level of mutual intelligibility among the different dialect speakers, and that this intelligibility was achieved through making modifications in their language by borrowing a considerable number of linguistic elements from MSA in order to clarify unfamiliar utterances or to classicize. They also stated that there is not a specific or a pure variety spoken as the lingua franca (Abu-Melhim, 1992: 227; Blanc, 1960: 131; Ezzat, 1974: 8).

Some of the limitations in these studies were the small number of participants (between 5 and 10), their high level of education (all postgraduates), and the formal topics used in the conversations, which raise the question of whether the use of MSA was due to the formality of these topics —even if they were inter-dialectal— or were they initiated mainly because of the cross-dialectal situation. These three studies focused only on the language that the native speakers produced and not on how they managed to understand unfamiliar utterances in other dialects. In my study, on the other hand, the aim is to see whether there are systematic patterns of borrowing from other Arabic varieties in informal cross-dialectal conversations as well as to investigate strategies used by the interlocutors in order to reach comprehension.

5. Methodology of this study

Similar to the previous studies, recorded conversations with native speakers of different Arabic dialects is the method of collecting the language data. However, a few points were taken into consideration in the study design in order to present enough justification for any claims made. The number of participants in this study (21 Arabic speakers) was higher than the number in the previous studies and, although most of them were

highly educated, there were some participants without a university degree. They represented different ages, genders and levels of exposure to other Arabic varieties. This variability was intended in order to investigate whether any observations were limited to a certain category of speakers. The topics of the conversations were chosen to be informal (such as daily routines and personal experiences), which ensured that the use of MSA was mainly going to be due to the cross-dialectal situation and not prompted by the formality of the topics.

5.1. The informants and the setting

Twenty-one Arabic native speakers of twelve different dialects (Western Saudi (precisely from Jeddah), Najd Saudi, Jordanian, Egyptian, Libyan, Algerian, Eritrean, Kuwaiti, Tunisian, Omani, Syrian and Iraqi) agreed to participate in the study. The demographic information was collected through a short questionnaire which they filled in after the recordings. The informants included six males and 15 females of different ages (from 16 to over 50) and different levels of education (from school level up to PhD holders). The participants were asked about their level of exposure to MSA and other dialects in order to investigate whether that exposure has an influence on the language they use and the level of comprehension they achieve in cross-dialectal communication. Only one participant was not educated in Arabic and she was the only participant to state that she had a difficulty understanding MSA. Eighteen out of the 21 stated that they did not find any difficulty in understanding most of the Gulf, Levantine, and Egyptian dialects, while 15 participants said they had difficulties understanding North African dialects. Appendix 1 lists the demographic information of the participants, including the languages of their education and the abbreviations of their dialects which are used in referring to them in the study.

The recorded conversations were held between two or three participants at a time. They were asked to converse as naturally as possible and they were given cards with some informal topics as suggestions such as: describing a favourite meal, explaining their weekend plans, usual shopping places, plans for the summer holiday, outings with the children, etc. Some observations and notes were written down during each conversation, including questions on borrowings from varieties other than the speaker's

dialect and on comprehension. After the recording, the participants were asked these questions in order to find out whether certain MSA words that they had used are also used in their own dialect. They were asked about how they managed to understand the utterances that differed from their own dialects. The data comprised 11 conversations with a total of 196 minutes of language. Each conversation lasted between 15 to 25 minutes.

5.2. The data analysis

The analysis comprised two aspects: the language itself, including instances of borrowing from MSA or from a dialect other than the speakers', and a subjective analysis of the comprehension strategies (how the listener understood or did not understand the variety s/he heard). In order to verify whether a speaker borrowed an element from MSA or another dialect, the researcher asked them whether there was an alternative way of saying the same utterance in their own dialect. In some cases, further verification was carried out through NSs other than the participants. There were three levels of linguistic borrowing observed:

1. Phonological borrowing: when the speaker used a word shared between two varieties (for example, their native dialect and MSA) but with phonological differences. An example was observed when Jrd12 said *dā'ira* ('circle' in MSA) instead of its Jordanian equivalent dāyra. In this study, such examples are labelled as phonological borrowing because the differences between the two words are only in pronunciation.

2. Lexical borrowing: when the speaker used a word different —in terms of the root— from its equivalent in their own dialect. An example from the conversation between Omn1 and Tns 1 was the MSA word *kaḏālik* ('also') instead of its Tunisian equivalent, *ẓādaḥ*.

3. Borrowing a phrase or a sentence**:** when more than one single lexical item were used differently from their equivalents in the speaker's dialect. An example from the conversation between Egy2 and Lib2 —which will be explained in the next section in example (4)— was the MSA

[2] Jrd1 refers to the first Jordanian participant. For the list of the participants and the abbreviations of their dialects, please see Appendix 1.

sentence *fī ḥīn aṭ-ṭabqa al-ġanyya fī miṣr fī ḏalika al-waqt* meaning 'While the rich class in Egypt at that time ...'.

There were observations of lexical items borrowed from another variety but influenced by the pronunciation of the speaker's dialect, which were still classified as lexical borrowing. In analysing the comprehension aspect of the conversations and to determine whether the interlocutors understood certain utterances or not, the researcher made note of responses that suggest a lack of comprehension or uncertainty. Further verification was done by asking them directly after the recording whether they had understood the utterances that are different from their dialects, and how they thought they managed to understand them.

6. The results:

6.1. Language choice: borrowing from MSA and other dialects

Borrowings from MSA were observed to be limited to 19 instances, only in Seven out of the 21 participants, with the rest of the participants speaking only in their respective dialects[3]. The observed MSA borrowings included two phonological borrowings, nine lexical and eight phrases. The following examples demonstrate some of these borrowings and the context in which they occurred. In example (1), Jrd1 describes how a pie is made and uses the MSA equivalent of the word 'circle' which differs only phonologically from the Jordanian '*dāyra'*:

(1) Jrd1: *btiṭla' dā'ira*
comes out circle
'It comes out (in the shape of) a circle.'

In example (2), an MSA lexical item was used for clarification. When SdiW1 does not understand the Jordanian word '*ṣubba'*, Jrd1 repeats it in MSA:

(2) Jrd1: *b-iš-šitwiyyi byi'mlū-hā 'a- ṣ-ṣubba tab'iti il-kāz*

[3] These seven participants were Jrd1, Lib1, Lib2, Lib3, Omn1, Tns1, and Irq1.

by-the-winter (they)make-it on-the-heater of (belongs to) the-gas
'In winter, they make it (cook it) on the gas heater'

SdiW1: *ʿalā eaš*?
On what?
'On what?'

Jrd1: *ṣubba.... ṣubbit kaaz midfaʾa yaʿnī*
Heater (Jordanian)… heater gas …. Heater (MSA) means
'A heater…..gas heater…. I mean a heater (MSA)'

SdiW1: aaah. daffaya yaʿnī
oh. Heater (Saudi) means
'oh. You mean a heater'

In example (3), the conversation between Omn1 and Tns1 went from the informal topic of the activities that parents do with their children to a more formal topic of how to bring up Muslim children in a non-Muslim environment. At this point, Omn1 said the whole sentence in MSA. When the topic changed again to talking about how delicious Algerian food is, Omn1 switched back to the dialect:

(3) Omn1: *fa-ʾiḏā kāna haḏā al-ʾasās mawjūd wa-kāna ʿindahu taqabbul*
So-if was this the-basis existing and-was has accepting
'So if this concept was there and he was willing to accept (an opinion)'

The next example shows that the formality of the topic initiated the borrowing of a whole phrase from MSA. Lib2 and Egy2 were talking in their dialects about his visits to Egypt, then the topic changed to 'how the social classes in Egypt changed in the last decade':

(4) Lib2: *fī ḥīn aṭ-ṭabqa al-ġanyya fī miṣr fī ḏalika al-waqt*
In time the-class the-rich in Egypt in that the-time
'While the rich class in Egypt at that time...'

The phrase in example (4) by Lib2 was in MSA with the exception of not using case endings. One observation in this example was Egy2 in the same conversation who did not use any elements of MSA, even when she repeated the word '*ṭabqa'* 'social class', she used the Egyptian equivalent '*ṭaba'a'* without borrowing the MSA phonological element of the '*qaaf'* sound.

The other observation regarding the language modifications was the borrowing from other dialects. It was not possible in this study to point out all the dialectal borrowings as we do not have full knowledge of all of the participating dialects; however, it was still possible to observe a considerable number of 23 dialectal borrowings. Ten out of these 23 dialectal borrowings were borrowed from the Syrian dialect by Alg2 in her conversation with SdiW3[4]. The rest of the dialectal borrowings were made by five other participants[5]. Most of the 23 instances were nouns borrowed from the interlocutors' dialects and usually followed or preceded by their equivalents in the speaker's dialect. The following are some examples of dialectal borrowings. Example (5) shows how Alg2 used Syrian words when speaking to SdiW3. The word '*hoon'* is a Syrian cognate for the Algerian '*hnaya'*, and the word '*imm'* is the Syrian cognate for the Algerian '*yimma*'.

(5) Alg2: *enti sakna hoon ma'a imm-ik?*
You live here with mother-your?
'Do you live here with your mother?'

Example (6) shows borrowing a lexical element from the interlocutor's dialect in answering a question and repeating the final word in the question. In this example, Egy1 and Jrd2 were talking about summer holiday plans. Egy1 answered Jrd2's question and repeated the Jordanian word '*mḥall'* with an influence of Egyptian pronunciation '*maḥall'* by inserting an extra vowel after the first consonant. The Egyptian equivalent of the word '*mḥall'* is 'makan'. It was observed that Egy1 borrowed another two

4 After the end of the conversations, Alg2 explained that she has many Syrian friends from whom she had learnt the Syrian dialect and which she believes is easier to understand than her own Algerian dialect.

5 These were Egy1, Lib1, Lib2, Alg1, and Tns1.

words from the interlocutor's dialect, while Jrd2 spoke only in her dialect even when answering questions and repeating utterances by Egy1. This is illustrated in example (7) in which the phrase "how long have you been" differs in the two dialects; Jrd2 replied in Jordanian and did not repeat the Egyptian verb '*ba'a'*.

(6) Jrd2: *w-entu ḥa-trūḥū 'ayy mḥall?*
and-you (pl.) will-go (you. pl.) any place?
'and are you going anywhere?'

Egy1: *la' miš ḥa-nrūḥ maḥall ḳāliṣ*
no not will-go(1st person pl.) place at all
'No, we'll not go anywhere at all'

(7) Egy1: ba'a-l-ku add eeh fi-l-balad hina?
Became-for-you(pl.) size (or amount) what in-the-country here?
'How long have you been here in the country for?'

Jrd2: *'iḥnā ṣār-l-na min 2008*
We became-for-us from 2008
'We have been (here) since 2008'

Example (8) was from the conversation between Lib2 and Egy2, in which Lib2 was observed to have borrowed six lexical items from the Egyptian dialect of the interlocutor (Egy2). In this example, after Lib2 said the Egyptian word '*elʿayš*', he pointed out how it is said in his Libyan dialect:

(8) Lib2: *el-ʿayš, el-ḳubz 'iḥnā ngūl ʿalī-h*
The-bread, the-bread we say on-it
'The bread (Egyptian), the bread (Libyan) we call it.'

6.2. Language comprehension

A total of sixty four lexical items elicited form the conversations were chosen to be investigated subjectively by asking the participants after the end of their conversations of whether they understood them or not, and, if they did, then how they thought they achieved this understanding. The 64

items were chosen based on their apparent linguistic differences to their equivalents in the interlocutor's dialect. The level of intelligibility observed in this study was very high even between geographically distant varieties with only ten lexical items —mostly nouns and verbs- causing comprehension failure. *Table* 1 shows the participants' responses regarding the comprehension of the 64 items.

Participants' response	Number of lexical items	Percentage
Familiar with the item due to previous exposure.	32	50%
Unfamiliar with the item but managed to guess the correct meaning from the context.	8	12.5%
Unfamiliar with the item but managed to guess the correct meaning from the context by relating it to its familiar cognates in other Arabic varieties.	10	15.6%
Unfamiliar with the item and did not understand it, but ignored it as it did not affect the general meaning (non-content words).	4	6.3%
Did not comprehend due to unfamiliarity of a non-cognate and with a lack of adequate contextual clues.	10	15.6%

Table 1. *The participants' responses regarding the comprehension of 64 lexical items.*

The following are examples from the investigated items that demonstrate the five responses given by the participants. In example (9), Egy1 understood the Jordanian verb '*ballaš*' meaning 'started' —although it comes from a different root from the Egyptian and the MSA equivalent is '*bada'*'— because —as she stated— she was already familiar with it from previous contact and media exposure to Levantine Arabic:

(9) Jrd2: *ʾiḥnā ballašnā nsāʿid māmā*
We started help mum
'We started to help mum'

Example (10) was from the conversation between SdiW3 and Ert1, when SdiW3 was describing cooking a local dish using meat. In this example, Ert1 explained that she was not familiar with the word '*awṣāl'* but she guessed from the context that it should have meant 'pieces'. In her dialect, she would have said '*qiṭaʿ*'. She also stated that, in a context other than cooking, she could have thought it meant connections, wires or receipts,

linking it to other cognates from the MSA root *w-s-l*:

(10) SdiW3: *baʿdīn binḥuṭ ʾawṣāl il-laḥm ʿalā-r-ruzz*
Then put(1st person pl.) pieces the-meat on-the-rice
'Then we put the meat pieces on the rice'

Example (11) shows how the participant could relate an unfamiliar word to its cognate in MSA with the aid of the context in order to guess its meaning. This was from the conversation between Lib3 and SdiW2 when talking about a recipe. SdiW2 asked Lib3 what '*ḥūlī'* was, but before she got an answer she said 'does this come from the MSA word '*ḥawl'* —meaning one year? Is it a one year old lamb?'—, and her guess was correct.:

(11) Lib3: *baʿd-il-ḳuḍār nuṭbḳ-āl-ḥūlī*
After-the-vegetables cook (1st person pl.)-the-lamb
'After the vegetables, we cook the lamb'

In example (12), Egy1 after her conversation with Lib1, stated that she ignored the non-content word '*wājid'*, as it carried little semantic meaning and did not affect the main point in the sentence:

(12) Lib1: *it-taʿlīm yiʾṯṯir wājid fī –n-nās*
The-education affects a lot in-the-people
'Education affects people a lot'

Example (13) shows two verbs that were not understood by Omn1 in his conversation with Tns1. The verbs are in the Tunisian dialect and do not have cognates in MSA neither in the Omani dialect. Omn1's response regarding comprehending these verbs was that he could not guess their meanings and that the context did not help:

(13) Tns1: *al-ḳuḍār nṭayyib-uh bi-l-ḥār w-al-ʿajīn nšayyiḥ-ūh*
the-veggie cook (1st per. pl.)-it by-the-spice and-the-dough dry (1st per. pl.)-it
'We cook the vegetables with spices and let the dough dry'

7. Discussion of findings

Analysing the results of this study showed that the NSs spoke mainly in their own dialects in informal cross-dialectal situations with minimal borrowings from other dialects and MSA. A clear exception to this finding were the speakers of North African dialects, who tended to make considerable modifications to their language such as Alg2 in example (5), who borrowed a lot from the Syrian dialect. In the most recent study by Abu Melhim, he observed 1402 MSA borrowing instances in his data of 660 minutes of cross-dialectal conversations (Abu-Melhim, 1992), or 2.124 instances of borrowing per minute. In comparison, the 19 instances in the 196 minutes of this study yields a per-minute rate of 0.097. It can be argued that this limited language modification reflects the speakers' confidence that their dialects are well-understood, an argument that is also supported by the observed high degree of mutual/inter-intelligibility with only ten instances of comprehension breakdown.

The limited MSA and dialectal borrowings were also variable and, as expressed by the participants, they were instigated by different factors and motives such as the speakers' exposure and attitude to MSA and other dialects. Example (3) showed Lib1 switching into MSA for elevating (classicizing) the conversation when the topic became slightly formal; nevertheless, this modification was not applied by Egy2 in the same conversation, who expressed her attitude towards using MSA in conversations as sounding unnatural. In examples (6) and (7) Egy1 was also observed to borrow from other dialects and she explained that she grew up in an Arab country different from Egypt where she used to speak with other dialect speakers and, therefore, she was comfortable switching to another dialect in order to help comprehension. Jrd2 in the same conversation said that, although she understands Egyptian and a few other dialects well, she feels shy speaking in any dialect other than hers. Such variability in the language choice means that it is not possible to describe specific strategies in language modifications to the learners of Arabic but, alternatively, to teach them about this variability and encourage them to make their own choice of language modification in cross-dialectal communication.

As stated above, although the majority of the participants spoke

mainly in their native dialects, the level of comprehension was very high. On the one hand, one can argue that this comprehensibility is due to the NSs' exposure to each others' dialects. *Table* 1 showed that 50% of the investigated lexical items were stated by the participants to be understood because of their familiarity with them from previous exposure. On the other hand, the participants also expressed that they applied different skills in order to understand the unfamiliar utterances. These skills included: a) making use of the context, such as in example (10); b) cognate-pairing by relating an unfamiliar word to its root cognate in MSA, such as in example (11), and c) simply ignoring non-content words that do not affect the general meaning, as in example (12). The results showed only ten instances of lexical non-cognate items[6] that were not understood due to a lack of contextual clues to aid their understanding. Yet, still in these ten instances, the speakers tried to further explain their meanings by borrowing from another Arabic variety, such as in example (2).

8. Conclusions and recommendations for application in TASL

This paper discussed how the Teaching of Arabic as a Second Language (TASL) should not only focus on specific Arabic varieties but, instead, on the skills that the NSs have. In investigating some of these skills, this study examined how the Arabic NSs modify their language and manage comprehension in cross-dialectal informal conversations. The study showed that there has been an increase in the Arabic cross-dialectal mutual intelligibility which was reflected here by the NSs making minimal modifications to their language, yet achieving a high degree of comprehensibility in their conversations. Such successful communication seemed to be a result of the NSs previous exposure to other Arabic varieties as well as certain comprehension skills that they applied.

Although this study showed limited borrowings from MSA and more dependence on the dialects, it also showed that MSA was still used as a frame of reference in aiding comprehension when the interlocutors related

[6] No instances of syntactic comprehension breakdown could be observed in this study. This could be due to the fact that the main linguistic differences between Arabic varieties are lexical and morpho-phonological (Rosenhouse, 2007: 653).

unfamiliar utterances to their cognates using the MSA root system in order to guess the correct meaning. The NSs also made use of the context and sometimes ignored unfamiliar words when they did not hinder the general meaning that was intended by the interlocutors.

In light of these findings, we recommend that the learners of Arabic in HE should still be introduced to MSA as it is not only the variety of most of the written language and the formal situations, but it also contains the root and pattern linguistic system which is shared by all the other Arabic varieties and which has an important role in the recognition of Arabic cognates. In terms of spoken communication, the learners need to master at least one dialect; moreover, the choice of this particular dialect should not be limited to specific varieties that might be thought by the educators as the closest to MSA or believed to be the most intelligible. The third language aspect that is emphasised in this study is the learners' ability to engage successfully in cross-dialectal situations by making use of their knowledge of MSA and a dialect. The Arabic learners should therefore be introduced to the speaking and the listening skills that the NSs apply in such situations, which include: making some modifications —if they wish— to the dialect they speak by borrowing elements from MSA; making use of contextual clues to help understanding; and relating the Arabic cognates using the root and pattern system in order to correctly guess the meanings of unfamiliar utterances. We propose here that training the learners to have these skills would provide for their diverse learning needs. They would be able to communicate naturally and efficiently using a dialect, to understand the MSA used in written and formal language, and to have the confidence to engage in conversations with other Arabic dialect speakers which altogether represent the near-native proficiency level.

9. References

Abu-Melhim, A. R. H. (1992) *Communication across Arabic dialects: Code-switching and Linguistic accommodation in informal conversational interactions*, Texas A&M University.

Belnap, R. K. (2006) "A Profile of Students of Arabic in U.S. Univer-

sities", in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st century*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 169-178.

Blanc, H. (1960) "Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation", in C. A. Ferguson (ed.), *Contributions to Arabic Linguistics*. Harvard Middle Eastern Monographs. Cambridge, Massachussets: Distributed for the Center for Middle Eastern Studies of Harvard University by Harvard University Press, 81-151.

Dickins, J. & J. C. E. Watson (2006) "Arabic Teaching in Britain and Ireland" in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 107-114.

Ezzat, A. G. E. (1974) *Intelligibility among Arabic dialects,* Beirut: Beirut Arab University.

Giolfo, M. E. B. & Sinatora F. L. (2011) "Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intents", in V. P (Ed.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge.* Pisa: Edistudio, 103-128.

Rosenhouse, J. (2007) "Some Aspects of Diglossia as reflected in the Vocabulary of Literary and Colloquial Arabic", in C. H. M. Versteegh, E. Ditters & H. Motzki (Eds.), *Approaches to Arabic linguistics: Presented to Kees Versteegh on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. Amsterdam, Boston: Brill, 653-674.

Van Mol, M. (2003) *Variation in Modern Standard Arabic in Radio News Broadcasts: A Synchronic Descriptive Investigation Into the Use of Complementary Particles*, Dudley, Mass: Peeters.

Wahba, K. M. (2006) "Arabic Language Use and the Educated Language User", in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 139-156.

Wahba, K. M., Z. A. Taha & L. England (eds.) (2006) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Younes, M. A. (1995). *Elementary Arabic: An Integrated Approach*, New Haven, CT: Yale University Press.

Appendix 1: Background information about the informants

	Parti-cipant	Mother tongue	Gender	Age	Highest degree obtained & field	School education language	University education language
1	Jrd1	Jordanian	M	30+	MA (Science)	Arabic	mostly English + Arabic
2	SdiW1	Saudi (Western)	F	30+	MA (Science)	Arabic	mostly English + Arabic
3	SdiN1	Saudi (Najdi)	F	30+	MA (Science)	Arabic	mostly English + Arabic
4	Jrd2	Jordanian	F	16	High School	Arabic and SL	*not applicable*
5	Egy1	Egyptian	F	30+	PhD (Dentistry)	English	English
6	Lib1	Libyan	F	44	PhD (Psychology)	Arabic	English
7	Egy2	Egyptian	F	26	BA (Linguistics)	Arabic	English
8	Lib2	Libyan	M	44	MA (Linguistics)	Arabic	English
9	Egy3	Egyptian	M	28	MA (IT)	Arabic	English
10	Alg1	Algerian	M	47	High school	Arabic	*not applicable*
11	Lib3	Libyan	F	20	High school	Arabic	*not applicable*
12	SdiW2	Saudi (Western)	F	29	MA (Health)	Arabic	English
13	Alg2	Algerian	F	37	BA	Arabic	French

	Parti-cipant	Mother tongue	Gender	Age	Highest degree obtained & field	School education language	University education language
14	SdiW3	Saudi (Western)	F	25	BA (English)	Arabic	English
15	Ert1	Eritrean	F	35	High School	Arabic and SL	*not applicable*
16	Kwt1	Kuwaiti	F	25	BA	English	English
17	Lib4	Libyan	F	29	BA (Arabic Linguistics)	Arabic and SL	English
18	Omn1	Omani	M	24	BA	Arabic	English
19	Tns1	Tunisian	M	40	High School	Arabic and SL	*not applicable*
20	Irq1	Iraqi	F	44	MA	Arabic	English
21	Syr1	Syrian	F	30+	BA	Arabic	Arabic

Some Remarks on Certain Lexico-statistical Resources for Vocabulary Selection in Arabic: Lexical Availability

LAURA GAGO GÓMEZ[1]
University of Salamanca ~ lgago@usal.es

1. Introduction

The aim of this paper is to present a methodological tool used in the field of lexicostatistics, lexical availability (LA). Even though its conception and development were intimately related to research on second language vocabulary selection (Gougenheim *et al.*, 1967), LA is nowadays employed in other scientific disciplines such as Sociolinguistics, Dialectology, Ethnolinguistics, and even Psycholinguistics. Nevertheless, the widespread use of LA is —to our knowledge— scarcely present in Arabic Linguistics, where the only study applying LA is Amara's PhD (1986), and other subsequent studies by the same author (Amara, 1999a and 1999b).

This article has four parts. First, we refer briefly to the difficulties in vocabulary selection within Arabic as a Second Language (ASL). Second, we succinctly explain some of the aspects of Lexical Frequency (LF). These aspects of LF are, in fact, at the basis of the emergence of LA as a concept. Third, we provide a definition of LA and explain the procedure for obtaining this kind of vocabulary. To conclude, we list some of the advantages of this statistical tool, which has the potential to become quite valuable in future research within Arabic Linguistics.

[1] This research was funded through an F.P.I.-USAL scholarship granted by the University of Salamanca.

2. Vocabulary selection in Arabic as a Second Language and statistical tools

2.1. Vocabulary selection in Arabic as a Second Language

It is well-known that vocabulary selection constitutes one of the main topics in Applied Linguistics (Bogaards, 1994; Sánchez-Sauss, 2011). As it is impossible to teach (even to know!) all the vocabulary of a given language, finding the essential words for L2 learners is an essential task. In the case of Arabic, the difficulties in selection are aggravated by two phenomena:

- The reputed lexical richness of Arabic, i.e., the profusion of synonyms and polysemous terms. Nonetheless, it is not possible to state that this feature is exclusive to Arabic.
- The sociolinguistic situation in the Arab world. Even though there is a general consensus in most sociolinguistic studies in describing this situation in terms of a linguistic *continuum* between the standard and dialectal varieties, this finding does not seem to be taken into account when ASL teaching-learning materials are being formulated, in which a more dichotomous perspective still prevails. Thus, the two varieties are not taught as related, but rather presented separately, with no intertwined dialogue between them. Mixture and codeswitching, common practices in native Arab speech, remain hidden for the ASL student, who is therefore being presented with a fictional situation.

2.2. Lexico-statistical resources for vocabulary selection

There are many statistical tools designed to accomplish the task of vocabulary selection for SL learning: familiarity and subjective selection are but two of them (Bogaards, 1994; Bartol, 2010). Nonetheless, in this paper we will focus on LF and Availability.

2.2.1. Lexical Frequency

LF is one of the first objective criteria for vocabulary selection. Far from being an innovation, this tool has been employed since 1897, used for the first time by J. W. Käding in *Häufigkeitswörterbuch der Deutschen Sprache* (Car-

cedo, 1998). LF is probably the most well-known and used tool in Arabic Linguistics. It was used for the first time in Arabic Linguistics by Brill as early as 1940 and has been taken into account in many other studies since then, such as ʿĀqil (1953), Landau (1959) or ʿAbdu (1979), among others.

LF is based on a corpus which is analyzed in order to find which words are most frequently used in a language. In fact, this methodology starts from the premise that the words with the highest frequency are more helpful for the student, since they are so widely used[2]. Nevertheless, some objections can be raised concerning not only this assumption, but also the methodology itself[3].The corpus methodology raises doubts as to the validity of the results: How large should it be to be representative of Arabic? What textual features should be sought? And although the size of the corpus is no longer a problem since computers allow us to process a huge number of texts[4], the chosen texts and their features may also have an effect on the type of vocabulary found. In this respect, the prevalence of written texts in this kind of studies results in the overwhelming presence of the standard variety. It is also important to note that this lexicon belongs to a formal, elaborated style. Fortunately, this emphasis on written language may be changing, since more recent studies, such as Buckwalter & Parkinson (2011), include oral or near-oral productions in their corpora.

In any case, the subjects treated in the corpus may modify the relative importance of certain words. For example, Brill's work (1940) is based on newspapers from Egypt, Lebanon, Iraq and Palestine. As a result, terms like *Palestine*, *Iraq* together with حكومة, جريدة, رئيس, يهود and وزارة appear in the first ranks of his wordlist. Furthermore, terms like مسيو (Monsieur), هر (Herr) o مجر (Magyar) occupy medium rank positions due to the historical context of this study. Likewise, in Buckwalter & Parkinson's wordlist (2011), which is based on much more diversified corpora[5], some of the

2 See for example the introduction of Buckwalter & Parkinson (2011).

3 These objections are summarized in Bogaards (1994) and also in Bartol (2010).

4 "Since the 1990s considerable progress has been made in corpus-based computational linguistics, making it possible to survey much larger amounts of data" (Buckwalter & Parkinson 2011: 3).

5 Their sources are: "(i) daily newswire, (ii) newspaper editorials, opinion essays, regular columns; (iii) learned prose, consisting mostly of articles in academic and scientific journals, including "Islamic guidance" essays, and popular but formal magazines and publica-

first nouns and verbs are: كانَ (10), الله (12), قالَ (15), كلّ (19), يوم (26), شيء (39), غير(42), نفس (44), عربي (45)[6].

Certainly, the topics addressed in the journalistic sources are behind these results. For this reason, the main aim of these studies, i.e., finding the most frequent words in Arabic -in such a holistic perspective-, ultimately fails because of the source materials.

In order to minimize the negative effects of corpus limitations, many mechanisms and concepts have been developed. First, a common practice is to calculate the range of the words, i.e., the distribution or dispersion of a term throughout the corpus or in its different sections —if it is divided into sections. The range is usually expressed by a percentage and it is used to identify words whose high frequency corresponds to a general use, i.e. it appears in most parts of the corpus, or whether it corresponds to a specific use in a text or part of the corpus. In this way, the specific features of some parts/texts of the corpus may be corrected. Moreover, this rate is sometimes used to regulate the absolute frequency of words, as in Buckwalter & Parkinson (2011), where the corpus section in which the item is most present is also indicated by a shortening in the lemma: +*spo* [mainly in spoken texts], +*news* [mainly in newspaper texts], +*lit* [mainly in literary texts], etc.

Secondly, it is important to consider what the counting unit is. In frequency studies of European languages the counting unit usually is the 'graphic word', i.e. items between blanks[7]. In Arabic Linguistics this criterion is not assumed, since the article (–الـ) is considered as an independent unit to be counted (see *Table* below). Moreover, collocations and multiword expressions are neglected, the same as in European language studies[8]. Thus, on the one hand, multiword expressions such as يوم الجمعة

tions; (iv) postings on Internet discussion forums; and (v) literature and fiction, made up of short stories, novels, and plays". And 10% of the corpus is formed by oral texts (Buckwalter & Parkinson 2011: 3).

6 The lemma of some of these words also indicates whether they can also behave as an adjective or a particle.

7 See, for example, Carcedo (1998) for a short reference of LF Studies in Spanish.

8 See for example Buckwalter & Parkinson (2011: 2).

may disappear in the counting process, and, on the other hand, an extra frequency may be added to each of the constitutive elements of the expression.

Finally, it is worth mentioning that frequency studies do not take into consideration the different meanings of a word, i.e., since it is the form of the word and not its meaning which is favored, and all its nuances and different usages are hidden under a single lemma (Carcedo, 1998). Therefore, it is important to emphasize that what is measured is the frequency of forms, and not their meanings. In short, it is not possible to know what meanings or concepts are more frequent in Arabic —something of primary importance from the point of view of cultural competence— or what different a word may have. Thus, students are confronted with the high polysemy of Arabic words, even if this difficulty is being addressed by synthetic translations and, sometimes, examples of contextual use presented in the lemma entry of the frequency wordlist (Buckwalter & Parkinson, 2011; Kouloughli, 1991).

As a result of these methodological specifications, the words in the first rank positions of the wordlist are what one would expect. The following table shows the top ten lemmas of three different studies (Abdu, 1979; Buckwalter & Parkinson, 2011; Landau, 1979. See *Table 1*):

	Landau (1959)	**ʿAbdu (1979)**	**Buckwalter & Parkinson (2011)**
1	في	في	الـ
2	مِن	مِن	و
3	بِـ	عَلى	في
4	لِـ	إنّ – أنّ	مِن
5	عَلى	إلى	لِـ
6	كانَ	كانَ	بِـ
7	إلى	هذا هذه	عَلى
8	إنّ – أنّ	أن	أنّ
9	هذا – هذه	الذي – التي	إلى
10	لا	لا	كانَ

Table 1. *First ten words in three frequency wordlists.*

As can be observed, for the most part the top ten words in each of the three lists are prepositions and auxiliary or polyfunctional words. There is no doubt that the major feature of these top ten terms is that they are grammatical. Because of this, it is important to note that no concrete meaning can be attached to them. In fact, their high frequency is actually a result of this feature. Moreover, the parts of speech are not differentiated during the frequency counts. That is, the different parts of speech are not taken into account as different counting units: nouns, verbs, adjectives, and prepositions are competing on equal footing, regardless of their different features and functions. Consequently, specific meaning nouns and verbs are moved to lower positions in the wordlist.

Indeed, when reading a text, most of the terms in it belong to this kind of vocabulary —i.e., frequent vocabulary. In this sense, frequent vocabulary allows a high degree of lexical cover (Bogaards, 1994, among others), i.e., a high number of words would be familiar to the student. However, even if the main objective of Arabic teaching were the comprehension of written texts and not the the students' linguistic production, it is not possible to state what the learner of Arabic will understand for two main reasons: first, the polysemous character of the frequent words with which he/she is familiar; and, secondly, the low communicative value of the frequent vocabulary (Galisson, 1991; Bogaards, 1994), devoid of any specific meaning.

It is in this state of the art that the concept of LA was developed by the French researchers R. Michéa, A. Sauvageot, P. Rivenc and G. Gougenheim (1967). They felt that a way to find the most useful nouns and verbs was needed in order to compile the guide known as *Le Français Fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1967). In their conception, LA is not called on to replace frequent vocabulary, but to complement it by adding a glossary that meets another linguistic features.

2.2.2. Lexical Availability

2.2.2.1. What is Available Vocabulary (AV)?

The classical definition of AV corresponds to Michéa's work (1953: 342) is

as follow: "Un mot disponible est un mot qui, sans être particulièrement fréquent, est cependant toujours prêt à être employé, et se présent inmédiatement à l'esprit ou moment oú l'on en a besoin" [An available word is a word that, not being specially frequent, is, nevertheless always ready to be used, and it comes to the mind inmediatly when it is needed, my translation].

In other words, AV is the potential vocabulary related to a notional or semantic category (called 'centers-of-interest'). This means that AV does not refer to actual speech productions that have been recorded, but rather to a profitable use of vocabulary, which stems from its potentiality, which in turn depends on topic conditions. In this sense, for Hernández (2009: 224) AV constitutes a "conjunto de palabras que son más fácil y rápidamente producidas por los hablantes en torno a un tema determinado" [A set of words dealing with a specific topic that are more easily and quickly produced by the speakers, my translation]. Here, the topic to which these words are related does not concern discursive settings, but notional categories, as stated in § 2.2.2.3.

According to this researcher, this kind of vocabulary and the way it is produced link many different disciplines, as can be observed in the following scheme (adapted from Hernández, 2006: 24), where LA occupies the blue colored area (see *Figure 1*).

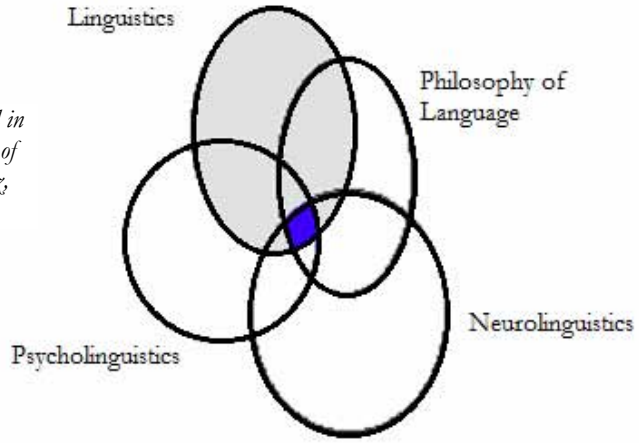


Figure 1. *Disciplines involved in the study of the general theory of LA (adapted from Hernández, 2006: 24).*

2.2.2.2. How is Available Vocabulary obtained?

The most common procedure for obtaining AV consists of an associative test that is generally written and organized in columns, as in *Table* 2 below. The researcher mentions the title of the center-of-interest which the informants must respond to, in a column, with the words they associate with that topic. The response time is limited to two minutes in order to avoid secondary associations.

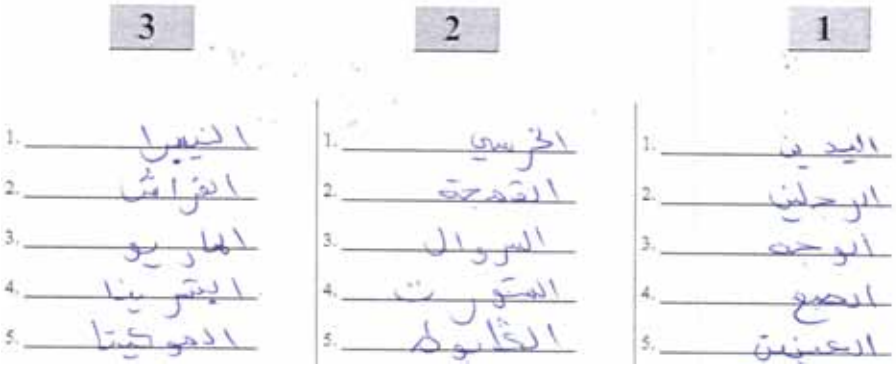


Table 2. *Extract of LA test (Informant #155).*

It is frequent not to write the title of centers-of-interest on the questionnaire —and replace them with a number— in order to avoid out of time answers or external influences during test execution. It is also customary to include a set of questions, either at the beginning or at the end of the test, concerning sociological data of the informant: sex, geographical origin, and languages spoken, among others.

This procedure, simple in appearance, sets in motion a highly complex cognitive process (Tomé, 2010; Hernández, 2006). In fact, this way of obtaining notional vocabulary is used with some modifications as diagnostic proof for certain mental disabilities and diseases (Hernández Muñoz, 2006).

As for the centers-of-interest, many studies match up, particularly some of the foundational studies (Gougenheim *et al.*, 1967)[9]. My fieldwork

[9] This is the case of Mackey (1971), which was intended to establish a comparison between Canadian French and European French, as well as the *Proyecto Panhispánico de Léxico*

in North Morocco is not an exception to this general tendency, as can be seen in the following list of common centers-of-interests:

- Body parts
- Clothes
- Parts of the House and Furniture
- Food and Drink
- Things on the dining table
- The kitchen and its utensils
- The School: Furniture and Material
- The City
- The Village
- Means of transportation
- Farm work and garden work
- Animals
- Games and Entertainment
- Professions

The required number of tests depends, in part, on the researcher's interests and the size of the linguistic community. However, it is advisable to gather a minimal number of tests so that the availability rate can become stable and reliable.

Subsequently, all responses are transcribed respecting the order that the informant followed. Once all this material is arranged by center-of-interest and by informant in a .txt file, it is submitted to a computational process, and using a data base, the LA rate is obtained. For that purpose, and in the domain of Hispanic Linguistics, there are currently two databases: Dispolex and Dispogal[10]. Both databases take into consideration two main parameters: the number of times that a word has been mentioned (frequency), and the position occupied by that word. The actual formula is

Disponible, which is a huge project whose aim is to gather and study the AV of the whole Hispanic community in dictionaries. For further information, visit http://www.dispolex.com.

10 *Dispogal* was developed by Prof. Guillermo Rojo of the University of Santiago de Compostela; *Dispolex* was designed for the *Proyecto Panhispánico de Léxico disponible* (Cfr. footnote 9).

quite complex and has been developed over time. As an example, in the following figure the formula by López & Strassburger (1991) is itemized:

$$D(Pj) = \sum_{i=I}^{n} e^{-23\left(\frac{i-I}{n-I}\right)} \times \frac{fji}{I_1}$$

Figure 2. *LA formula,according to López & Strassburger (1991).*

Where D(Pj) = availability of the word j;

n = maximal position reached in the center-of-interest;
i = number of that position;
j = word's index;
e (exp) = natural number (2.718181818459045);
fji = absolute frequency of word j in position i;
I1 = number of informants of the sample.

The result is a number between 1 and 0 for each word in each center-of-interest. A rate of 1 or near 1 indicates that that word has been mentioned by the whole or almost the whole sample in the first position(s) in their tests. For example, the word سروال in the center-of-interest *Clothes* attains a rate of 0.84715 in a sample of students from the Tanger-Asilah region (Morocco). This means that approximately 8 out of 10 students wrote this word in the first position(s) of their questionnaires. In contrast, كرة القدم only reaches 0.21273 in the subject *Games and entertainment.* Thus, what the database produces is a wordlist arranged by the LA rate in each center-of-interest. As an illustration, the top three words under the topic *Clothes* in the dialectal Arabic of the youth of Tanger-Asilah are as follow: a. سروال: 0,84715; b. شورط: 0,42732; c. جلابة: 0,41651.

This form of data organization is considered to be an important tool: since the vocabulary appears in the order of the importance it has for the linguistic community under study, this should be the order in which it is taught. That is, LA offers not only what the specific words to be taught

are, but also the order to be taken into account as a starting point for gradual vocabulary sequencing in L2 learning.

2.2.2.3. Characteristics of the Available Vocabulary

The current design of the LA test produces a vocabulary formed, mainly, by nouns with a specific meaning, and, to a lesser degree, verbs and adjectives. As can be observed, these results contrast sharply with the vocabulary obtained in the frequency studies. However, LA outcome may change when the current formulation of the centers-of-interest is modified, even if it is intended to cover the same semantic field (Bogaards, 1994; Tomé, 2012). In this sense, some researchers, such as Tomé (2012), propose replacing the current formulation with scripts in order to enrich the parts-of-speech produced in the test. For example, Tomé (2012: 463) suggests the title *Laying the table* instead of *Things on the dining table*, both covering a similar semantic field.

From a psycholinguistic point of view, it has been proved that AV is produced according to three main criteria: first, the prototypes of category at work; secondly, words corresponding to an early age acquisition and, third, the degree of familiarity (Hernández, 2006). We therefore infer that available words represent the most deeply rooted vocabulary in the native mental lexicon.

Consequently, it is interesting to note the fact that, as Michéa (1953) and Carcedo (1998) pointed out, these words entail a wealth of visual and emotional associations, as well as linguistic ones.

3. Available Vocabulary and Arabic as a Second Language/L2

The different parts-of-speech obtained in LF and LA studies together with certain fundamental divergences in the methodological procedure led Michéa (1950) to establish a conceptual distinction between thematic and non-thematic words. The former are linked to a specific topic and carry a specific meaning, whereas the latter are detached from the thematic context and their meaning is mainly grammatical or highly polysemic —at least in the first positions of the wordlist. Indeed, this classification corresponds

to LA and LF vocabularies, respectively. However, it is because of these particular features of each of the wordlists that LA is not called on to replace LF, but to complement it. In fact, some researchers argue that the combination of the two glossaries would form the essential lexical base: the fundamental vocabulary of a language (López, 1999)[11].

Much of the criticism of the LA methodology focuses on the so-called centers-of-interest. As stated, the actual formulation of the centers-of-interests determines the lexical outcome (Tomé, 2012; Bogaards, 1994, among others). And indeed, it is difficult to grasp the whole linguistic reality by means of the centers-of-interests (Bartol, 2010: 104): How many of them are required to achieve thoroughness?

From a positive perspective, it is possible to observe a convergence between the current centers-of-interests and the subjects proposed by the Council of Europe in the *Common European Framework of Reference of Languages* (*CEFR*). The high modulability of the centers-of-interest allows vocabulary to be selected in an objective manner and this is in accordance with the *CEFR*. It goes without saying that this opens up a large range of research possibilities in Arabic Lexicography (See § 4).

The *Table* 3 displays an adaptation of Bartol's proposal (2010: 95) of convergence between Spanish centers of interests and the *CEFR* topics. From a linguistic point of view, the LA methodology is very profitable in Arabic as it has, at least, the following advantages:

- The representativeness of corpora in LA does not depend on actual linguistic productions, but on the demographic structure of the linguistic community. Thus, problems arising from corpora are avoided. Moreover, the dependency on demographic structure allows the sociolinguistic variation to be taken into consideration by designing an adequate sample. As for the variables chosen, it is the interest of the researcher that determines the number and the na-

11 To be exact, this is what is called 'basic vocabulary' and the AV which make up the basis of the 'fundamental vocabulary'. But the former is, in fact, the result of calculating the dispersion of a list of frequency words. See § 2.2.1. Lexical Frequency for the notion of 'range'.

ture of the variables: gender, geographical origin, and sociocultural levels are the most common sociological variables in LA studies. In short, the sociolinguistic spectrum could be captured.

Centers-of- Interest[12]	**Topics and sub-topics of the *CEFR***
01. Body parts	7.1. Body parts
02. Clothes	9.3. Clothes and Fashion
03. Parts of the House	2. Housing
04. House Furniture	2. Housing
05. Food and Drinks	10. Food and Drinks
06. Objects on the dining table	[Without equivalent]
07. The Kitchen and its Utensils	2. Housing
10. The City	9. Shopping 11. Public Services 11. Places
11. The Village	12. Places 2.8. Flora and Fauna
12. Means of Transportation	5.1. Public Transportation 5.2. Private Transportation
13. Farm works and Garden works	[Without equivalent]
14. Animals	2.8. Flora and Fauna
15. Games and Entertainment	4. Spare time, Entertainment
16. Professions and Trades	1.10. Profession, work

Table 3. *Convergence between centers-of-interest and* CEFR *topics (adapted from Bartol, 2010: 95).*

- LA tests can be carried out orally. Nevertheless, oral test results may differ slightly in relation to written questionnaires in some qualitative aspects, such as more diffuse associations in the former (Hernández, 2006). A comparison of both outcomes could shed some light upon the Arabic oral-written *continuum* by testing the same informants. Moreover, a later comparison with LF wordlists

12 The centers-of-interest number corresponds to the numbering used in the *Proyecto Panhispánico* (See footnote 9).

would complete the picture.

Thus, from the most formal register (LF wordlists) to the most casual (oral LA tests) an analysis of the lexical fluidity between the two poles of the diglossia could be carried out: common dialect words slipped into formal speech together with standard loanwords in casual speech could be observed in a reliable manner. In this sense, it is important to note that the immediacy with which informants in LA tests are questioned guarantees the production of usual terms in the respondents' speech.

4. Towards a conclusion

LA together with LF studies comprise a reliable way to find and establish the essential vocabulary to be taught within an L2 setting. They also allow us to take into consideration the dialect and the standard simultaneously, removing the dichotomous perspective still present in many L2 materials.

This statistical tool permits a focus on active vocabulary and the communicative perspective is enhanced. This would be very suitable for L2 students, who find that they are ready to execute different tasks and to communicate and interact in their L2. In this sense, the modulability of the centers-of-interest could help to elaborate materials which address the specific needs and interests of the students. Thus, a task-based approach can be taken in L2, as recommended by the *CEFR*.

Furthermore, this perspective does not overlook the written language and seeks to incorporate it in the student's active competence, together with the dialectal variety.

Besides its use in Applied Linguistics, this line of research opens a large range of prospective research: Lexical Dialectology, a rather neglected aspect of Arabic Linguistics, would definitively profit from it; sociolinguistic studies would benefit from a comprehensive demographic sample, thus making sociolinguistic conclusions more reliable; and interlinguistic collating would enlighten ethnolinguistic specificities and the real exclusive concepts of a community.

However, as stated at the beginning of this paper, the LA research line is scarcely present in Arabic Linguistics. It is our hope that this paper will encourage research in this direction.

5. References

5.1. In Arabic

[ʿAbdu, D. A] عبده، د. ع. (١٩٥٩) *المفردات الشائعة في اللغة العربية*، الرياض: جامعة الرياض.

[ʿĀqil, F.] عاقل، ف. (١٩٥٣) *المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية*، بيروت: الجامعة الأميركية.

5.2. In other languages

Amara, M. H. (1999a) *Politics and sociolinguistics reflexes. Palestinian border villages*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

———— (1999b) "Hebrew and English Borrowings in Palestinian Arabic in Israel: A Sociolinguistic Study in Lexical Integration and Diffusion", in Y. Suleiman (ed.) *Language and Society in the Middle East and North Africa*, Surrey: Curzon, 81-103.

———— (1986) *Integration of Hebrew and English Lexical Items into the Arabic Spoken in an Arabic Village in Israel*. Unpublished MA Thesis: Bar-Ilan University, Israel.

Bartol, J. A. (2010) "Disponibilidad léxica y selección de vocabulario", in R. M. Castañer Martín and V. Lagüéns Gracia (eds.) *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José Mª. Enguita Utrilla*, Zaragoza: Instituto «Fernando el Católico», 85-107.

Bogaards, P. (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier / Didier.

Brill, M. (1940) *The Basic Word List of the Arabic Daily Newspaper*, Jerusalem: The Hebrew University Press.

Buckwalter, T. & D. Parkinson (2011) *A Frequency Dictionary of Arabic. Core vocabulary for learners*, New York: Routledge.

Carcedo, A. (1998) "Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica", *ALFAL Lingüística* 10, 5-68.

Galisson, R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE International.

Gougenheim, G. *et al.* [R. Michéa, P. Rivenc and A. Sauvageot] (1967) *L´élaboration du français fondamental (1er degré),* Paris: Didier.

Hernández Muñoz, N. (2009) "Aspectos sociolectales del léxico dialectal", *Spanish in context* 6: 2, 224-248.

———— (2006) *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellanomanchegos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Kouloughli, D. E. (1991) *Lexique fondamental de l'arabe standard moderne*, Paris: L'Harmattan.

Landau, J. (1959) *A Word Count of Modern Arabic Prose*. New York: American Council of Learned Societies.

López Chávez, J. & C. Strassburger (1991) "Un modelo para el cálculo de disponibilidad léxica individual", in H. López Morales (ed.) *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 99-112.

López Morales, H. (1999) *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.

Mackey, W. F. (1971) *Le vocabulaire disponible du Français*. Paris: Didier.

Michéa, R. (1950) "Vocabulaire et culture", *Les Langues Modernes* 44, 188-189.

Michéa, R. (1953) "Mots féquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage", *Les Langues Modernes* 47, 338-344.

Sánchez-Saus, M. (2011) *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*, PhD: Cádiz. Universidad de Cádiz.

Tomé Cornejo, C. (2012) "La utilización de guiones (*scripts*) como centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica", in *Interlingüística XXII*, 459-474.

———— (2010) *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica: los centros de interés*, Unpublished Master Thesis: Universidad de Salamanca.

"ثقل" الأفعال وتأثيره في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها*

باولا سانتيان غريم
psantillangrimm@gmail.com ~ البيت العربي – مدريد

١. مقدمة

شهد مجال اللسانيات التطبيقية تطورا واضحا فيما يخص كثرة وأهمية التعابير متعددة المفردات في اللغات عامة وفي عملية تدريسها خاصة، ويرجع الفضل في ذلك إلى ازدهار المنهج المفرداتي (lexical approach) خلال التسعينات (Willis ١٩٩٠؛ Lewis ١٩٩٣ و١٩٩٧ و٢٠٠٠) من العقد الماضي. علاوة على ذلك فإن المنهج المفرداتي بيّن أهمية وقوة التشارك بين المفردات والقواعد إلى درجة تصعب فيها شرح القواعد دون الأخذ بعين الاعتبار المفردات وأحيانا حتى يستحيل هذا الأمر (انظر مفهوم colligation، Hunston ٢٠٠٢).

رغم هذه الأهمية، لا تزال العناوين المنشورة عن التعابير الاصطلاحية بالعربية محدودة وكذلك البحث لتحديدها عن طريق لسانيات الرصيد اللغوي (corpus linguistics). في مجال اللسانيات العربية المعاصرة نجد أن المجالين اللذين اعتنيا أكثر بالتعابير الاصطلاحية هما اللسانيات المقارنة –وخاصة الأبحاث حول الأمثال– وعلم صناعة المعاجم. أما في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فلا تزال الأبحاث قليلة جدا وموجهة لتدريس المفردات بشكل عام وليست التعابير الاصطلاحية أو التراكيب متعددة المفردات. وفي ما يتعلق بكتب ومواد التدريس نفسها لا نجد إلا عددا هزيلا من العناوين التي تهتم بتعليم المفردات خصوصا إذا قارنّا هذه الكمية بعدد المواد المتوفرة بلغات مثل الإنجليزية[١] أو الإسبانية[٢].

---

* أشكر جزيل الشكر الأستاذة جليلة شايب على مراجعتها للنص.

[١] وخير دليل على ذلك مبادرة داريْ النشر Oxford University Press و Cambridge University Press اللتين تكرسان سلسلة خاصة بتدريس المفردات وفيها بعض العناوين الموجهة لتعليم تعابير اصطلاحية مثل الأمثال والتعابير المجازية وكلا من المتلازمات اللفظية النحوية (phrasal verbs) والمتلازمات اللفظية المعجمية.

[٢] في ما يخص هذه اللغة نشير إلى عمل الباحثة Marta Higueras (٢٠٠٦؛ ٢٠٠٧؛ ٢٠٠٨ و٢٠١٢) وعناوين مثل *Abanico* (٢٠١٠) و*El Ventilador* (٢٠٠٦) ومؤخرا *Bitácora* (٢٠١١؛ ٢٠١٢ و٢٠١٣) وهي كلها منشورات دار نشر Difusión.

صحيح أنه خلال الخمس سنوات الأخيرة انطلق نشر مراجع خاصة لتحسين الأسلوب الكتابي بالعربية (Lahlali ٢٠١٠؛ حسانين وآخرون ٢٠١٢ و٢٠١٣؛ Ben Amor ٢٠١٣؛ Rammuny ٢٠١٣) ومن البديهي أن تركز هذه المراجع على التعابير الاصطلاحية أكثر من غيرها. ولكن رغم هذه المبادرات لا يزال تعليم المفردات يعتبر جانبا ثانويا لتدريس القواعد في معظم كتب تدريس العربية. وهذا بغض النظر عن كون *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات* (٢٠٠٨: ١٢٤-١٢٥) يكرس في فصله الخامس —وهو الفصل الذي يعالج كفاءات مستخدمي اللغة— جزءا خاصا بالكفاءة المفرداتية (المعجمية) التي تتركز على الحصيلة اللفظية للغة. وتشمل هذه الحصيلة عناصر مفرداتية وعناصر نحوية. ويذكر *الإطار* نوعين من العناصر المفرداتية: أولا "تعابير ثابتة تتكون من عدة كلمات ويتعلمها الطالب ويستخدمها ككل غير منفصل" (النماذج المباشرة من الوظائف اللغوية؛ الأمثال الشعبية؛ التعبيرات المهجورة؛ التعبيرات التصويرية؛ القوالب الثابتة؛ أشباه الجملة الثابتة؛ تركيبات ثابتة) وثانيا "الكلمات المفردة، أي الكلمات التي يمكن استخدامها وحدها".

لذلك يعتني هذا البحث بتدريس نوع من "التعبيرات الثابتة" المتواجدة في *الإطار المرجعي الأوروبي* وهي المتلازمات اللفظية[٣]. وقد نشرنا سابقا مقالا عن هذا الموضوع (Santillán ٢٠٠٩) غير أننا سنركز في هذا البحث على نوع معين من المتلازمات اللفظية وهي المكونة من فعل ركيزة واسم (أمثلة: "اتّخذ قرارا"، "أسدى نصيحة"، "ألقى خطبة"، إلخ) وهذا مع مراعاة المواضيع التالية: أولا سنشرح مفهوم الأفعال الركيزة ضمن المنهج المفرداتي؛ ثانيا سنحلل مدى تأثير الأفعال الركيزة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وثالثا وأخيرا سنقترح بعض التمرينات لتعليم الأفعال الركيزة في صف اللغة العربية الفصحى.

٢. ماهية الأفعال الركيزة

إن الأفعال الركيزة هي نوع من الأفعال قد فقدت معناها المعجمي الأصلي والأساسي. أيْ هي أفعال خالية أو شبه خالية من الوظيفة الإخبارية/الإسنادية (predication). ففي حقيقة الأمر هذه الأفعال تحقّق وظائف الاسم المعتمد عليها شكليا، وهذا الاسم (يعني المفعول به) هو الذي يحمل المعنى المعجمي وإخبار الجملة (De Miguel، ١٢٩٢ :٢٠٠٦). وكأن الفعل هو الذي "يصرّف" الاسم وذلك لأنه يعطينا معلومات تعني السياق التصريفي (العدد والصيغة والزمن والضمير) وليس السياق الدلالي. في كلام Butt (٢٠٠٣: ١)، وهي تتحدث عن الأفعال الركيزة بالإنجليزية:

The intuition behind the term 'light' is that although these

[٣] للاطلاع على دراسات معمقة حول المتلازمات اللفظية بالعربية انظر Emery (١٩٩١) وSantillán (٢٠٠٩ وتحت الطبع) ولمراجعة عامة عنها كظاهرة لغوية انظر El-Gemei (٢٠٠٦).

> constructions respect the standard verb complement schema in English, the verbs *take*, *give*, etc. cannot be said to be predicating fully. That is, one does not actually physically 'take' a 'plunge' but rather one 'plunges'. The verbs therefore seem to be more of a verbal licenser for nouns. However, the verbs are clearly not entirely devoid of semantic predicative power either: there is a clear difference between *take a bath* and *give a bath*. The verbs thus seem to be neither at their full semantic power, nor at a completely depleted stage. Rather, they appear to be semantically *light* in the sense that they are contributing something to the joint predication.

حتى نبيّن ماهية الأفعال الركيزة نستطيع أن نقارن بينها وبين الأفعال غير الركيزة. ننظر أولا إلى الجملة التالية:

(١) **نَصَحَ** منير زميلَه بممارسة الرياضة يوميا.

نلاحظ من جهة أن للفعل دورا معجميا أصليا وأساسيا ويحافظ عليه في الجملة (نصح بـ = أرشد إلى) ومن جهة أخرى فإن له دورا وظيفيا ويحقق زمن (الماضي) وصيغة (المعلوم) وضمير (هو) حدث الجملة. وهذا ما دفعنا إلى أن نسمّي في مضمون هذه المداخلة "فعل ثقيل".

الآن نقرأ هذه الجملة:

(٢) * ... منير **نصيحة** زميله بممارسة الرياضة يوميا.

طبعا إنها جملة غير صحيحة لأن كلمة "نصيحة" خبر غير مناسب لمبتدأ مثل "منير" وفيها ينقص عنصر مفرداتي وهو الفعل. وإذا فكرنا بفعل بإمكانه أن يحل محل فراغ هذه الجملة عموما سنفكر بأفعال مثل "أعطى" أو "قدّم" أو ربما "أسدى". وبالفعل عندما نقرأ الجملة رقم ٣:

(٣) **أعطى** منير **نصيحة** لزميله بممارسة الرياضة يوميا.

ندرك بأن الفراغ الذي كان في بداية جملة (٢) حله الفعل "أعطى" (كما كان من الممكن أن يحله "قدّم" أو "أسدى") الذي فقد معناه الأصلي (أعطى = منح، أتاح) لأن إخبار هذه الجملة لا يقع في الفعل بل في الاسم -يعني المفعول به (كلمة "نصيحة")- وهو الذي يحمل معناها. بطريقة أخرى: في جملة "أعطى منير نصيحة لزميله بممارسة الرياضة يوميا" الفعل هو خفيف المعنى [مجرَّد من المعنى الدلالي (desemantizied)] وثقيل الشكل وقد خضع لعملية إحالة (grammaticalization). كما يشرح إبراهيم في بحثه عن

جملة "طالَما أَسْدَيْتُ النُصح" (Ibrahim ٢٠٠٥: ١٢٣):

> When you give advice to somebody you do not really give him something, but you act as if you did. When used with a predicative noun, yusdii loses most of its original lexical meaning but keeps, as a memory of this plain meaning, the general kinetic shaping of the process. Actually, in most, if not all, light verbs we do find this kind of persisting meaning as a residue of an original plain lexical meaning, since it seems most of these verbs have undergone a grammaticalization process.

نقارن الآن بين الجملة (٣) والجملة (٤):

(٤) **أعطى** منير **الكرة** لزميله.

نرى أن معنى الفعل "أعطى" قد عاد أصليا يعني كلا من الفعل والاسم ثقيلا الشكل والمعنى ويقع إخبار الجملة في فعلها.

وبسبب اعتماد اسم "ثقيل المعنى" على فعل "ضعيف المعنى" قد تسمى هذه الأفعال "ركيزة" أو "دعامة" (إبراهيم ٢٠٠٢: ٣١٧ بعد Kechaou ١٩٨٩: ١٢-١٣)[٤]. وكما قلنا سابقا إن "الأفعال الركيزة " فقدت معناها المعجمي الأصلي ولكنها لا زالت تحمل المعلومات الشكلية لها وهي المعلومات التي يحملُها أي فعل بشكل عام: الضمير والزمن والصيغة. وكأنه مجرّد وسيلة نقل أو عمود المعنى الثقيل وهو تابع للاسم.

أخيرا ننظر إلى أمثلة أفعال ركيزة أخرى:

(٥.١.) **أحرز** الفريق الإسباني **نجاحا** في كرة القدم.

(٥.٢.) **أجرى** الطالب **بحثا** عن أمراض القلب.

(٥.٣.) **وضعت** الأم **حدا** لتصرفات ابنها الطفولية.

نلاحظ أن إخبار هذه الجمل يعود إلى الاسم وليس إلى الفعل وأنّنا نستطيع تبديل الفعل والمفعول به بفعل منفرد وهو مشتق ضروريا من جذر الاسم نفسه، كما في التالي:

(٦.١.) **نجح** الفريق الإسباني في كرة القدم.

(٦.٢.) **بحث** الطالب عن أمراض القلب.

[٤] في مقال لاحق يستعمل إبراهيم (٢٠٠٥: ١١٩) مصطلحي "ركيزة فعلية" و"دعامة فعلية"، كما يذكر المصطلح الذي اقترح Kechaou (٢٠٠٣) "الفعل العِماد".

(٦.٣.) **حدّدت** الأم تصرفات ابنها الطفولية.

بينما إذا حاولنا أن يبقى الفعل مكانه فلن تحافظ الجمل الناتجة على المعنى المقصود أصلا في أمثلة أ.٥ و أ.٦ و أ.٧:

(٧.١.) **أحرز** الفريق الإسباني في كرة القدم.

(٧.٢.) **أجرى** الطالب عن أمراض القلب.

(٧.٣.) **وضعت** الأم تصرفات ابنها الطفولية.

٣. الأفعال الركيزة باللغة العربية

ظاهرة "الأفعال الركيزة" هي ظاهرة موجودة في كل اللغات الطبيعية، وقد تم تسليط الضوء من خلال أبحاث نظرية عديدة في اللغات الأكثر انتشارا كذات اللغات الأقل (Less Commonly Taught Languages) حيث نجد كميات لا بأس بها في مجال لسانيات لغات مثل الأردوية (Butt، ١٩٩٤ و١٩٩٥) واليابانية (Miyamoto ١٩٩٩) والفارسية (Safa ١٩٩٤) أو الكورية (Choi ٢٠٠٢).

أما فيما يتعلق باللغة العربية فهناك باحث في اللسانيات، من أصل مصري ولكنه مقيم في فرنسا، كرّس حياته الدراسية للبحث عن "الأفعال الركيزة"، أولا باللغة الفرنسية ومؤخرا باللغة العربية أيضا. اسمه عمر حلمي إبراهيم وهو أستاذ في جامعة Franche-Comté في مدينة Besançon، ونشر مقالين حول الأفعال الركيزة في اللغة العربية أهمهما مقال مكتوب باللغة الفرنسية سنة ٢٠٠٢، حيث يحلل هذه الظاهرة اللغوية وذلك مقارنة الأفعال الركيزة بالعربية وبالفرنسية ويركز على التشابهات والاختلافات بينهما. ويذكر إبراهيم (٢٠٠٢: ٣١٧-٣١٩) التشابهات بين هاتين اللغتين على الصعيد المفرداتي (قائمة محدودة منها) والدلالي (تجريد من المعنى الدلالي) والتركيبي (أهمية دور حروف الجر)؛ أما في ما يخص الاختلافات فمن أهمها: "منافسة" الأفعال الركيزة للمفعول المطلق؛ إمكانية استعمال الاسم الفاعل عوضا عن الفعل الركيزة؛ عدم استعمال فعليْ "فعل" و"عمل" كأفعال ركيزة (وهذا العادي في كثير من اللغات)؛ أهمية حروف الجر ودورها في تحديد القيمة "الركيزية" لفعل ما؛ إلخ.

وفي مقاله المنشور سنة ٢٠٠٥ (ص. ١٢٦) يضيف إبراهيم قائلا:

> Actually, although nearly every language has a dominant or perhaps a more generic light verb –for instance *faire* in French, *ḍarab* in Classical Arabic, *ʕda* in Lybian Arabic, *'amal* in Egyptian Arabic— there are no two languages or even two varieties

of a same language that use exactly the same range and the same number of light verbs, thus showing that light verbs are extremely sensitive to the specific properties of the language and its usage.

وإضافة إلى هذه المقارنة يقدم لنا الباحث قائمة الأفعال الركيزة بالعربية التي في رأيه تصل إلى ٤١ فعلا ركيزة وهي القائمة الموجودة في جدول ١ والتي ستفيد أساتذة العربية لتحضير تمرينات موجهة لتدريس هذا النوع من المتلازمات في الصف.

الفعل الركيزة	الأسماء
١. أبدى	إعجاب / استياء / تفهّم /تأسّف / تحفّظ/ ملاحظة
٢. أتاح	فرصة
٣. اتّبع	سياسة
٤. أتى	بربح / بحركة / على شيء / آخره / الأخضر واليابس
٥. أجرى	استفتاء /ا نتخابات /بحث / عملية / محاولة
٦. أحرز	نجاح / انتصار / تقدّم
٨. أخذ/اتّخذ	قرار / موقف / فرصة / احتياطات
٧. أدّى	فرض / صلاة / واجب / أمانة / شهادة / زكاة /ضريبة / عمل
٩. أدلى	شهادة / تصريح
١٠. ارتكب	جنحة / جريمة / إثم / خطأ
١١. أرسى	أساس / مبدئ
١٢. أسدى	نصيحة / نصح / خدمة / معروف / شكر
١٣. أضمر	كراهية / ضغينة /عداء
١٤. أطلق	صرخة / صوت / ضحكة / إشاعة
١٥. أعرب	اطمئنان / ارتياح / ثقة / شك / تفاؤل / تشاؤم

الفعل الركيزة	الأسماء
١٦. أعلن	العصيان / الاستقلال / حالة طوارئ / الأحكام العرفية
١٧. أعطى	نصيحة / نصح / فكرة / مساعدة / دفعة / حقّ فعل شيء / الأمان / إشارة / وعد
١٨. ألقى	درس / خطبة
١٩. أقام	الصلاة / دولة / العدل
٢٠. أنجز	معاملة / عملية / عمل
٢١. أنعم	النظر
٢٢. أمعن	النظر
٢٣. باشر	مسؤولية / مهنة / مواصلة / واصل
٢٤. بذل	مجهود / محاولة / النفس / الذات
٢٥. تابع	دورة / محاضرة / برنامج / درس / تطوّر
٢٦. حقّق	دخل / مكسب / ربح / إنجاز / نجاح / رغبة / رقم قياسي
٢٧. خطر	على / في / لـ- البال
٢٨. راود	فكرة / شعور / إحساس
٢٩. ساق	حجّة
٣٠. سدّد	لكمة / ضربة / تهمة
٣١. شنّ	معركة / حرب / حملة /غارة / هجوم
٣٢. أصدر / استصدر	أمر / قرار / قانون / حكم / تصريح/ بيان / كتاب / منشور / نشرة
٣٣. ضرب	سلام / تحية / موعد /أجل / طريق / حصار / خيمة / عقوبة / ذلة / على+آلة موسيقسة / رقم قياسي / في الأرض / الماء / البحر...

الفعل الركيزة	الأسماء
	/إلى+لون/صحوبية/٥ في ٤
٣٤. طرح	سهم / مسألة / سؤال / مشروع / فكرة / الثقة
٣٥. عقد	مقارنة / العزم / قران / اتّفاق
٣٦. عمل٥	رسم / خريطة / تصريح / عملة / مليون جنيه / مجهود
٣٧. قام	بواجبه
٣٨. قدّم	تهاني / شكر / مساعدة / عون / مبادرة / نصيحة / نصح / اعتذار
٣٩. مارس	رياضة / مهنة / وظيفة / رقابة على / حقّ في /دور في / نشاط / ضغط على / الإرهاب
٤٠. ملك٦	حجّة / دليل / إثبات
٤١. وضع	قانون/مبدأ/كتاب/نظرية/حدّ/قيد
٢١. أنعم	النظر

جدول ١: *قائمة الأفعال الركيزة باللغة العربية المعاصرة* (إبراهيم ٢٠٠٢).

٤. أهمية الأفعال الركيزة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

كما ذكرنا في الجزء الأول من هذا المقال، فمنذ بداية التسعينات، بدأ المنهج المفرداتي يبيّن أهمية تعلم وتعليم الوحدات المعجمية ككل غير منفصل، وهذا اعتماداً على أن أية لغة تتشكل في أغلبية تكوينها من قوالب وتراكيب ثابتة والتي لها وظيفة مرجعية وكذلك وظيفة ذرائعية. وانطلاقا من هذا المبدأ يصعب التفريق بين قواعد اللغة النحوية ومفرداتها، فإن هذه القوالب والتراكيب الثابتة يدركها ويخزنها ويستعملها المتحدث باللغة من دون أن يحللها تركيبيا، ونتيجة لهذا قد تتكرر وتتزامن هذه التراكيب بشكل بارز.

٥ أمثلة مأخوذة من العامية المصرية.

٦ يمكن إبداله بـ"عند" أو "لدى" + ضمير.

والمبادئ الأساسية للمنهج المفرداتي (lexical approach) هي:

- أغلبية اللغة هي عبارة عن تراكيب ثابتة (chunks) يكررها المتكلمون بشكل دائم.
- هذه الصيغ مخزّنة في الدماغ ويلجأ إليها الناطق بلغة ما أثناء الكلام باستمرار.
- إتقان الطالب لهذه التراكيب يزوّده سلاسة لغوية.
- العبارات الاصطلاحية والمتلازمات اللفظية والتعبيرات الثابتة من أهم العناصر في عملية تعلم لغة أجنبية ما.

وفي مقالنا " Teaching Collocation in the Arabic as Foreign Language Class" (٢٠١٠: ١٦٩-١٧٢) ندرج أهم أسباب انضمام المتلازمات اللفظية —ومن بينها تلك التي تتكون من فعل ركيزة— في تدريس اللغات، وهي التي نختصرها في ما يلي:

- تعتبر المتلازمات اللفظية إحدى الخصائص المعنوية للمفردات. فإضافة إلى اللفظ والإملاء والاشتقاق يكتمل معنى الكلمات من خلال معرفة المفردات التي تتلازم معها (Thornbury ٢٠٠٢: ١٦).
- الكفاءة التلازمية (Hill ١٩٩٩) تسمح لنا بتقدير مستوى سلاسة المتحدث بلغة ما.
- القائمة التلازمية (collocational range) لمفردة ما أمر حاسم لاعتبارها من بين المفردات الجوهرية (core vocabulary) للغة ما.
- استعمال وإتقان المتلازمات اللفظية أصعب من استعمال وإتقان الأمثال أو التعبيرات المهجورة، وهذا لأن المتلازمات اللفظية شفافة المعنى ويصعب ترديدها.
- تعليم المتلازمات اللفظية يعزز اكتساب المفردات تعزيزا نوعيا (وليس كميا).
- جلب نظر واهتمام المتعلم تجاه المتلازمات اللفظية —وكذلك تجاه تراكيب ثابتة أخرى— تمرّنه على تطوير قدرات وإستراتيجيات خاصة لتحليل اللغة تركيبيا وليس مفردة مفردة.
- تعلم التراكيب الثابتة يوفر وقتاً في عملية اكتساب لغة ما فكلما تعلم الطالب هذا النوع من التراكيب أصبحت عملية إعادة اللغة أسهل. علاوة على ذلك فكلما صار إنتاج اللغة آليا زاد وقت الطالب للتركيز والتخمين على تعبير المضامين.
- يساعد تعليم المتلازمات اللفظية على تنظيم الرصيد اللغوي الذهني (mental lexicon) لدى الطالب.
- إن المتلازمات اللفظية المكونة من أفعال ركيزة ظاهرة في كل اللغات الطبيعية يسهل للأستاذ شرحها عن طريق المقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية.
- كل من الأمثال والمتلازمات اللفظية تشكّل ما سماه Sinclair (١٩٩١: ١١٠)

بـ"مبدأ التعبير الاصطلاحي للغة" ("the idiom principle")، الذي يعتبر أن:

> […] the language user has available to him or her a large number of semi / preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments the open choice […]

ويتضادّ هذا المبدأ مع مبدأ "الاختيار المفتوح" principle، الذي يقول إن المتحدث يقرر الخطاب كلمة كلمة. وحسب الأبحاث التي أجريت في مجال لسانيات الرصيد اللغوي فإن المتكلمين بلغة ما يعتمدون اعتماداً كبيراً على التعبيرات الثابتة.

رغم كل هذه التبريرات إثر مداخلتي هذه في مؤتمر عربيلي٢٠١٢ كانت معظم تعليقات الحضور تركز على أن تدريس مفهوم الأفعال الركيزة في دراسة العربية أمر غير ضروري على الإطلاق. ولعل بعضهم يظنون أن الأفعال الركيزة مفهوم لساني تجريدي وأن الشرح والتمرين عليها لا يفيد الطالب الذي يجد أصلا مشاكل عديدة في فهم واستيعاب المفاهيم النحوية المقرر عليها عادة. ومن المعروف أن مفهوم المتلازمات اللفظية والأفعال الركيزة بالذات مفهوم جديد في مجالنا وربما معظم حضور المؤتمر كان أول مرة يسمع عن هذه الظاهرة (منذ متى الأفعال سمينة أو نحيفة؟!) وفكر الأساتذة بينهم وبين أنفسهم: "قواعد اللغة العربية صعبة وكثيرة على الطلبة... فهل علينا أن نزيد في كميتها أكثر؟". ولكنه في اعتبارنا يجب على أستاذ اللغة العربية تطبيع الخطاب عن التراكيب المفرداتية المتكررة ولفت انتباه الطالب إليها وشرحها في الصف كما هو الوضع الراهن في مجال تدريس لغات أجنبية أخرى حيث بدأت المراجع تستعمل مصطلحات مثل collocation أو frequency بشكل طبيعي (انظر الملحق ١ لبعض الأمثلة).

أما في مجال تدريس العربية التراكيب التي من المعتاد أن يلح ويهتم بها الأستاذ اهتماما زائدا هي الأمثال والأقوال. وصحيح أن هذا النوع من التعبيرات الثابتة مهمة وتحمل معلومات ثقافية وحضارية عديدة غير أنها ليست ضرورية في التعبير اللغوي كما هو ضروري استعمال تعبيرات ثابتة أخرى أكثر تكراراً، فمثل ما شرحنا أعلاه، فإنّ معنى الأمثال يستطيع الطالب أن يعبر عنه بطريقة مبسطة وكلام "عادي" (أيْ يستطيع ترديدها) بينما المتلازمات اللفظية فليس من السهل أن يجد الطالب طرقا مختلفة للتعبير عنها بسبب شفافية عناصرها التركيبية.

تجدر بنا الإشارة أيضا إلى أن عملية تطبيع هذا الوضع تتطلب جهدا لا بأس به من قبل الأساتذة: أولا عليهم أن يتعلموا أنواع هذه التراكيب وتصرفاتها باللغة العربية (وأقصد الفصحى ولهجاتها كذلك ففيها نجد كمية هائلة من التراكيب الثابتة وبصورة خاصة من الأفعال الركيزة)؛ ثانيا يجب على مؤلفي المراجع التعليمية أن يدخلوا التعبيرات الثابتة في مضمون الكتب كعناصر لغوية مستقلة بذاتها؛ ثالثا لابد من إدراج المصطلحات الدالة على هذا النوع من التعبيرات (متلازمات لفظية وثنائيات وتعبيرات تصويرية وقوالب

الثابت، إلخ) في خطاب الصف وفي الشروحات للطلبة حتى يتعوّد عليها رويدا رويدا. ورابعا وأخيرا يجب إدراجها أيضا في الفحوص والامتحانات حتى تتخذ مكانتها المستحقة.

٥. نماذج تمرينات لتدريس الأفعال الركيزة في صف العربية

في هذا الجزء من المقال نود أن نقدم سلسلة تعليمية خاصة بالأفعال الركيزة اتباعا للمراحل التدريجية المقترحة في كتيب الباحثة Higueras (٢٠٠٦: ٣٦) وهي: التسخين (شرح المفهوم)؛ تقديم الأمثلة؛ الوعي بالمفهوم ؛ الترسيخ في الدماغ.

٥.١. التسخين

إن الأفعال الركيزة ظاهرة لغوية موجودة في كل اللغات الطبيعية غير أن غالباً ما يكون الطلاب غير واعيين بها ولهذا من الأفضل أن ننطلق من تقديم بعض الأمثلة بلغتهم الأم كما في ٥.١.١[٧]. في هذا التمرين اللغة الأم المفترضة عند الطالب هي الإسبانية ونبدأ بمقارنة استعمالات الفعل كفعل ثقيل (أيْ بمعناه الأصلي: dar = أعطى) واستعمالاته كفعل خفيف (أيْ فعل ركيزة). وعلى الأستاذ أن يلح على الفرق بين "ثقل" الفعل في كل من هاتين الحالتين وصورة الميزان هي طريقة مجازية ستساعد على فهم هذا الفرق.

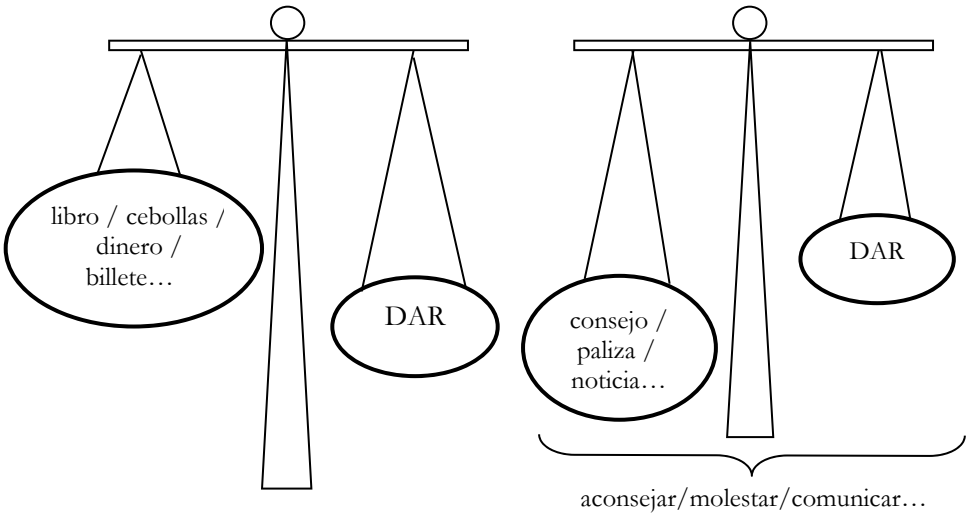
٥.١.١.

- هل تعرف أن في كل اللغات أفعالاً **خفيفة** الوزن و**ثقيلة** الوزن؟ انظر إلى الأمثلة التالية بلغتك الأم وحاول أن تفهم الفرق بين هذين النوعين من الأفعال.

DAR		
Verbo autónomo ('pesado')	**Verbo soporte ('ligero')**	**Verbo monolexemático**
· Marta le **dio** el **libro** a Pedro.	Marta le **dio** un **consejo** a Pedro.	aconsejar
· ¿Podrías **darme** un poco más de **cebollas**?	¿Te importaría **darme** un **consejo**?	aconsejar
· Me ha **dado dinero** para ir al cine.	Ese ruido me **dio** la **paliza** toda la noche.	molestar
· La empresa le **dio** el **billete** para viajar esa misma noche.	La empresa le **dio** la **noticia** del despido ayer.	comunicar

[٧] في التمرينات المقترحة عندما تُكتب الأجوبة تكون مكتوبة بلون رمادي.

- لاحظ أن الفعل "dar" في الأمثلة في العمود الوسطي أخف وزنا من الفعل "dar" في العمود على اليسار. هل تعرف لماذا؟



- إن الأفعال الخفيفة تعرف بمصطلح **الأفعال الركيزة** وهي أفعال قد فقدت معناها الدلالي الأصلي وأصبحت تحمل معلومات نحوية (الصيغة والزمن). في العبارات التي فيها فعل ركيزة المفعول به هو الذي يحمل المعنى المعجمي والإخبار وليس الفعل.

٢.٥. تقديم الأمثلة

بعد التعرف على مفهوم الأفعال الركيزة بلغتهم الأم ننتقل إلى العربية. فنبدأ من الأسهل لنتدرج إلى الأصعب ولذلك الخطوة الأولى ستكون تقديم بضعة أمثلة تكرر تكرارا عاليا بالعربية. ففي ١/٢. قد اخترنا الفعلين "أرسى" و"أسدى" ومن خلال استعمالاتهما مع ملازماتهما (collocates) نلاحظ إلى أية درجة يمكن أن يتغير معناهما.

إضافة إلى ذلك فإن من المهم بالنسبة إلينا أن يبدأ طلاب العربية المتقدمين في استعمال الأرصدة اللغوية في الصفوف أو في البيت كآلة مساندة للتعلم. ومن الأنسب الأرصدة اللغوية لهذا الهدف هو رصيد *Arabicorpusonline* المصمم والمطور من طرف الأستاذ Dilworth Parkinson من جامعة Brigham Young الأمريكية. ويحظى هذا الرصيد بعدة إيجابيات من ناحية استعماله مثل أنه سهل الاستعمال للغاية ومجاني، كما قد أضاف مؤخرا مؤلفه جزءا خاصا للبحث عن المتلازمات اللفظية حيث تظهر نتائجُ المفردات الأربع الواردة على يمين أو يسار الكلمة الأساسية (key word in context) بفرض أنها تتكرر على الأقل أربع مرات.

بعد تقديم الأمثلة بلغتهم الأم ١.١.٥. وبالعربية ١.٢.٥. يأتي وقت اقتباس بعض الأمثلة من مقاطع نصوص أصلية. في هذه الحالة لن تكون النصوص طويلة جدا كي نسهل عملية التقرب التمهيدي للأفعال الركيزة عند الطالب. ففي التمرين ٢.٢.٥. يضع الطالب خطا تحت كل فعل ركيزة وملازمه، ويلاحظ أنه من العادي ألا تأتي الملازمات بعد الأفعال الركيزة مباشرة. وينتهز هذه الفرصة الأستاذ لشرح مفهوم مدى التلازم (collocational span) وهو المسافة بين النواة وملازماتها محسوبة بعدد المفردات[٨].

وإذا كان الطلاب غير معتادين على استعمال الرصيد اللغوي الإلكتروني فلا بد للأستاذ أن يمهد الطريق وخصوصا في المرات الأولى. فعوض البحث عن الأفعال الركيزة في الرصيد مباشرة من الأفضل أن يصور الأستاذ نتائج البحث على الورق وأن يوزعها في الصف. كما سيساعد وسيشجع الطلاب على العمل بمجموعات صغيرة أو أزواج كي يأخذوا الثقة بأنفسهم عند استعمال الأرصدة وكي نحفزهم على الخطاب عن اللغة باللغة المستهدفة. فبلا شك بعد تجاوز مرحلة التعرف، سيصبح طلاب عصر الوسائل الإلكترونية قادرين بذاتهم على البحث في الأرصدة اللغوية وهذا تشجيعا على تعلمهم المستقل.

١.٢.٥.

- انظر إلى بعض الأمثلة لأفعال ركيزة ("خفيفة الوزن") باللغة العربية وابحث عن معانيها بالإسبانية في القاموس. بعد ذلك ابحث عن أمثلة لها في رصيد لغوي أو في الإنترنيت.

		الترجمة	مثال من الرصيد
معنى الفعل الأصلي	**أرسى**	anclar, fijar, atracar…	الأمير نايف أرسى سفينة الوطن على شاطىء الاستقرار
الفعل الركيزة	**أرسى الحجر الأساسي**	sentar las bases	أرسى الحجر الاساسى للمشروع بيده الكريمة
	أرسى الدعائم	poner las bases	أرسى دعائم تمكين المرأة لتعزيز دورها في المجتمع
	أرسى مبدأ	sentar un principio	القرار أرسى مبدأ الفصل بين السلطات

[٨] اقترح Sinclair وآخرون (١٩٧٤: ٢١) مدى مثالياً هو -٤/+٤، أيْ ٤ فراغات على يمين أو على يسار النواة.

معنى الفعل الأصلي		أسدى	الترجمة	مثال من الرصيد
		أسدى	dar gratis	اعترافا بما أسداه هذا الخطاط المبدع لفن الخط
الفعل الركيزة		**أسدى خدمة**	prestar un servicio	الإبراهيمي: كوفي عنان أسدى خدمة لسوريا باستقالته
		أسدى إرشادات	dar instrucciones	ومن هذ المنطلق أحببت أن أسدي لأولياء الأمور بعض النصائح والإرشادات
		أسدى نصيحة	dar consejo	
		أسدى معروف	hacer un favor	يجب علينا أن نشكر من أسدى لنا معروفا

٢.٢.٥.

- الآن ابحث عن الأفعال الركيزة في الجمل التالية وضعْ خطا تحتها:

١- أخذت قرارا وندمت عليه وأتمنى لو يرجع الزمن لتغيير هذا **القرار.**

٢- حقّقت الشركة ربحا صافيا ٢٥% خلال أسبوعين.

٣- طرحت الصحافية سؤالا على الناطق الرسمي باسم الحكومة البريطانية.

٤- أبدى القائد إيكر كاسياس رضاه التام عن الأداء الذي ظهر به فريقه ريال مدريد.

٥- وضعت حدا نهائيا للحيرة وقررت أن أدرس الهندسة المعمارية.

علاوة على ذلك وتكميلا لهذا التمرين فمن الأرجح أن يطلب الأستاذ أن يعيد الطلاب كتابة الجمل باستعمال فعل ثقيل واحد كما في التالي. ومن المواضيع التي يمكن تمييزها للأستاذ نجد: أ) اختلاف في المعنى عندما نستعمل فعلاً ثقيلاً أو خفيفاً، أو هي مجرد مسألة أسلوبية فحسب؛ ب) الإشارة إلى الحالات التي يصبح من الإجباري استعمال المفعول المطلق فيها ولماذا.

أخذت قرارا وندمت عليه وأتمنى لو يرجع الزمن لتغيير هذا القرار.	**قررت** وندمت عليه وأتمنى لو يرجع الزمن لتغيير هذا القرار.
حقّقت الشركة **ربحا** صافيا ٢٥% خلال أسبوعين.	**ربحت** الشركة **ربحا** صافيا ٢٥% خلال أسبوعين.
طرحت الصحافية **سؤالا** على الناطق الرسمي باسم الحكومة البريطانية.	**سألت** الصحافية **سؤالا** للناطق الرسمي باسم الحكومة البريطانية.
أبدى القائد إيكر كاسياس **رضاه التام** عن الأداء الذي ظهر به فريقه ريال مدريد.	**رضي** القائد إيكر كاسياس **رضا تاما** عن الأداء الذي ظهر به فريقه ريال مدريد.
وضعت حدا نهائيا للحيرة وقررت أن أدرس الهندسة المعمارية.	**حددت حدا** نهائيا للحيرة وقررت أن أدرس الهندسة المعمارية.

٣.٥. الوعي بالمفهوم

هدفنا في المرحلة الثالثة من هذه السلسلة الديداكتيكية هو أن يركز الطالب على ظاهرة الأفعال الركيزة كظاهرة لغوية قائمة بذاتها ولذلك فإنّ التمرينات والأمثلة التي نقترحها لا يرافقها أي سياق نصي.

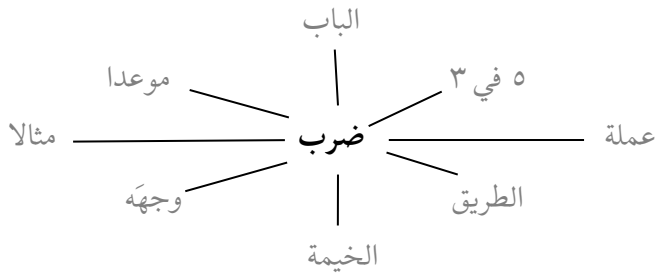
ننطلق من تمرين ١.٣.٥. الذي له هدفان: أولا تبيين تعدد المعاني لكلمة كان الطالب يعتقد أنه يعرف معناها (وهذه طريقة لتعزيز المعرفة النوعية للمفردات)؛ وثانيا توضيح أنه ليس كل ما يُعتبر متلازمات لفظية بالعربية هو أيضا متلازمات لفظية بالإسبانية (أو مهما كانت اللغة الأم للطالب) بل أن هذه التراكيب، مع أنها موجودة في كل اللغات، لا تتطابق تطابقا كاملا.

ومن الأفعال المناسب استعمالها لتوظيف هذا التمرين: "أطلق"؛ "مارس"؛ "وضع"، نظرا لتعدّد معانيها.

١.٣.٥

- ما معنى الفعل "ضرب" بالإسبانية؟ هل أنت متأكد؟

ترجم هذه العبارات وستدرك بأن بالعربية الفعل "ضرب" متعدد المعاني.

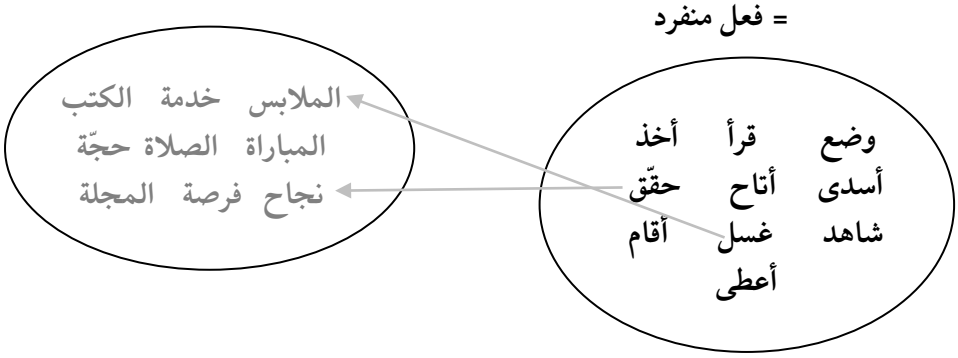


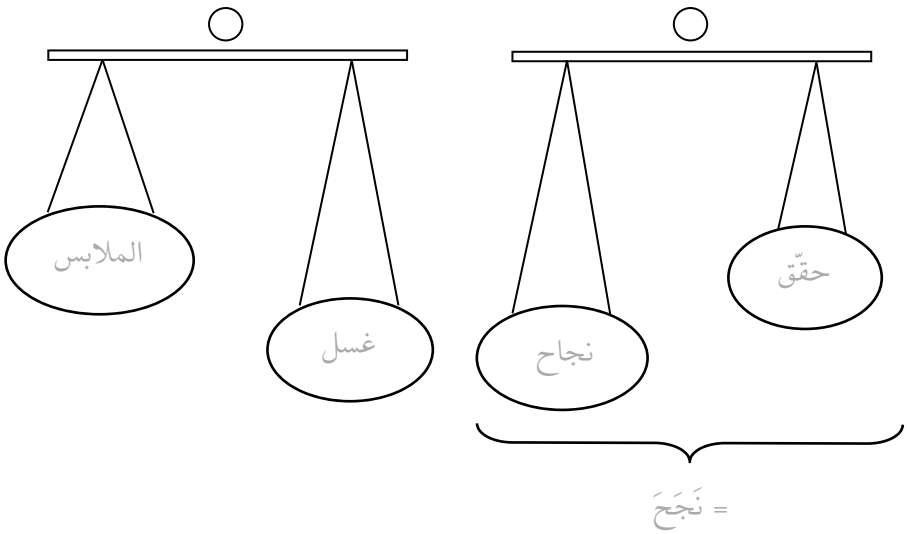
في التمرين التالي ٢.٣.٥. على الطالب أن يركز على البعد المفرداتي للتراكيب المقترحة. أولا عليه أن يربط بين الفعل والمفعول به الملائم له وأن يقرر إذا كان فعلا خفيفا (ركيزة) أم فعلا ثقيلا، مثل ما هو مشروح في النموذجين. بعد ذلك يُطلب منه أن يبدّل الفعل والمفعول به له بفعل منفرد حتى يستشف أن هذا غير ممكن إلا إذا كان التركيب متلازما لفظيا مكونا من فعل ركيزة.

٢.٣.٥.

- اختر المفعول الذي يتلازم مع كل فعل وضعْهما في دائرة الميزان المناسبة حسب النموذجين. ثم حاول أن تبدّل الفعل والمفعول به له بفعل منفرد. هل هذا ممكن في كل الحالات؟ لماذا؟

نموذج عبارة فيها فعل ركيزة ("فعل خفيف المعنى")	نموذج عبارة فيها فعل غير ركيزة ("فعل ثقيل المعنى")
فعل ركيزة + اسم (م. به)	**فعل + اسم (م. به)**





في التمرينين التاليين يكون التركيز على الناحية الدلالية من التراكيب. في ٣.٣.٥. يلجأ الطالب إلى استعمال رصيد لغوي كي يبحث عن المفردات التي تتلازم مع الأفعال الثلاثة المقترحة ويستنتج أن المفاعيل التي تتلازم مع "أسدى" تنتمي إلى حقل دلالي يدل على معنى إيجابي، بينما تلك المفاعيل التي تتلازم مع "أضمر" تنتمي إلى حقل دلالي يدل على معنى سلبي. أخيرا الفعل "أعرب" هو الأقل تقييدا فتتلازم معه مفاعيل غير تابعة لحقل دلالي معين. ويرتبط التمرين ٣.٣.٥. بما يسمى بالـعَروض الدلالي (semantic prosody) الذي يدل على "إمكانية بعض مفردات اللغة لجرّ معانيها في السياقات المعتادة إلى سياقات جديدة أو أقل تكرارا" (Anderson & Corbet ٢٠٠٩: ٦٠) (الترجمة لنا).

٣.٣.٥.

- ابحث في رصيد لغوي عن المفردات التي تتلازم مع الأفعال التالية. ماذا تلاحظ؟

الملاحظة	الفعل	المتلازمات (أسماء)
+	أسدى	نصيحة / خدمة / معروف / شكر...
−	أضمر	عداء / ضغينة / كراهية / الشرّ / سوء / حقد...
∅	أعرب	ارتياح / اطمئنان /ثقة / شكّ / تفاؤل / تشاؤم...

في التمرين ٤.٣.٥. يرى الطالب أن المتلازمات اللفظية تتصرف مثل الليكسيمات المكونة من كلمة واحدة فبعض المرات هناك تطابق شبه كامل بين تركيب بالعربية واللغة الأم لدى الطالب (مثل ما يحدث بالمتلازمات المكونة بفعل "ارتكب") بينما في بعض المرات الأخرى مفرد واحد بالعربية له مقابلات عديدة في اللغة الأم للطالب (وهي حالات الفعل "ضرب").

٤.٣.٥.

- لاحظ أن الأفعال الركيزة بالعربية لا تطابق دائما تراكيب إسبانية فيها أفعال ركيزة.
- هل تستطيع أن تفكربأمثلة أخرى؟ استعملْ رصيدًا لغويًا للبحث عنها واملأ الجدول بها.

	العربية	الإسبانية
تشابه	ارتكب جريمة/خطأ/إثما/جنحة	**cometer** un crimen/un error/un pecado/un delito
اختلاف	ضرب مثالا/رقما قياسيا/الطريق	**dar** un ejemplo/**romper** un récord/**emprender** un camino
تشابه خادع	أخذ برأيه	**contar con** la opinión de

	العربية	الإسبانية
تشابه		
اختلاف		
تشابه خادع		

٤.٥. الترسيخ في الدماغ

التمرينان اللذان نقدمهما من أجل ترسيخ مفهوم الأفعال الركيزة يتبعان نماذج التمرينات التي تستعمل لترسيخ مفردات مكونة من لكسيم واحد وهما تمرينان من الأرجح أن يقوم الطلاب بكتابتهما في البيت بمساعدة رصيد لغوي أو قاموس وأن يُصححا في الصف لتتاح للأستاذ فرصة شرح بعض النقاط الرئيسة المتعلقة مثلا بشكل وتصريف الفعل المناسبين لكل جملة ١.٤.٥. أو بما يجب أن "يعطي" الأرجنتينيون في الجملة رقم ٦، ٢.٤.٥.

.١.٤.٥

- الفعل "اتّخذ" يُعتبر من الأفعال الركيزة الأكثر استعمالا.

بمساعدة رصيد لغوي أو قاموس اختر من بين المفردات التالية تلك التي تتلازم معه.

ثم ضع العبارات الناتجة في الفراغ المناسب بعد تصريف الفعل حسب السياق:

اتّخذ +	محادثة مفاوضات ترتيبات مجلات ذريعة سباق موعد قرارات سياسة إجراءات طريق احتياطات مقرّ

١- البنتاجون قد _____ قانونية ضد مؤلف "مهمة قتل ابن لادن".

٢- حرق الآثار المصرية قد _____ لتدخل دولي لحمايتها.

٣- يجب على المدير أن _____ الملائمة والضرورية لتنفيذ برنامج العمل.

٤- اللجنة التنظيمية قامت بـ_____ كافة _____ الأمنية سواء في الملعب أو خارجه.

٥- ٩٠% من الطلاب _____ التخصّص الجامعي بالتشاور مع زملائهم.

.٢.٤.٥

- اقرأ الجمل التالية وقرّر متى يُستخدم الفعل "أعطى" كفعل ركيزة. كيف عرفت أنها أفعال خفيفة؟

١- **السكن العشوائي** يعطي دفعة **قوية لمبيعات الإسمنت في المغرب.**

٢- بيل جيتس يعطي نصيحة و١٠ قواعد لا تدرسها في المدرسة.

٣- المخرج تارنتو يعطي وعدا بإعادة ليندسي لوهان للنجومية.

٤- **أعطت** شركة ميكروسوفت **جهاز كمبيوتر** جديدا لكل الموظفين في وزارة الإعلان.

٥- **هذا التصنيف لم** يعط الاهتمام **الكافي لمطالب واحتياجات المكتبات العربية.**

٦- **توجه البابا للارجنتينيين بقوله:** أعطوا **الفقراء عوضاً عن المجيء إلى روما.**

٧- الأمن القومي يعطينا حق تشكيل الأحزاب والجمعيات.

٨- راموس: من حسن الحظ أن كرة القدم تعطينا فرصًا للانتقام.

٩- **طلاب ثانوية يهددون مدرساً بالقتل إن لم** يعطهم أسئلة الاختبار.

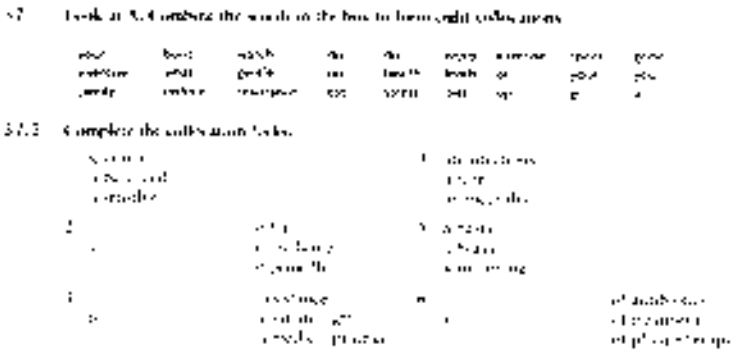
١٠- **تمرد: تصريحات مرسي** تعطينا دفعة **للاستمرار.**

٦. خاتمة

كان الغرض الرئيسي لهذا البحث تبيين فوائد إدراج المتلازمات اللفظية المكونة من فعل ركيزة واسم في دراسة العربية للناطقين بغيرها وذلك لأنها جزء أساسي للمفردات الأكثر تكرارا وبالتالي في تطوير الكفاءة التواصلية لدى الطالب (ضمن المنهج المفرداتي). وبما أن مفهوم الفعل الركيزة لا يزال مجهولا لدى الكثير من الأساتذة فقد بدأنا من تعريف علمي له ومقارنته بالأفعال غير الركيزة على الصعيد التطبيقي. بعد ذلك ركزنا على حالة الأفعال الركيزة بالعربية وعلى أهمية تعلم التعابير الثابتة ككل غير منفصل؛ وبغض النظر عن كون هذا النوع من التعابير غير مقيد قواعديا وأنه يصعب تحديده لا بد للأستاذ من بذل جهد لإدماجها في الدروس بطريقة ظاهرية ومنتظمة. أخيرا قد اقترحنا مجموعة من التمرينات النموذجية لتعليم الأفعال الركيزة في درس العربية الفصحى ويتطلب بعضها استعمال الأرصدة اللغوية الإلكترونية التي لا تزال قليلة الاستعمال في تعليم العربية. ونتمنى أن تكون الأمثلة المقدمة في هذا المقال —رغم كونها قطرة في محيط الكفاءة المعجمية— قد شجعت أساتذة العربية على تطبيقها في دروسهم وعلى اسكتشاف إمكانيات البعد المفرداتي في عملية التدريس.

الملحق ١: نماذج تطبيع الخطاب عن المتلازمات اللفظية في مراجع تدريس بعض اللغات الأجنبية

(Leaney، ٢٠٠٥: ٥)



(٧٩ : ٢٠٠٨، O'Dell & McCarthy)

(٦ :٢٠١٢، Hassanein *et alii*)

(Sans *et alii*، ٢٠١٣ : ٧٦)

٧. المراجع

١.٧. المراجع باللغة العربية

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة ... تدريس ... تقييم (٢٠٠١؛ الترجمة إلى العربية: ٢٠٠٨) دار إلياس العصرية للطباعة والنشر.

سانتيان غريم، ب. (٢٠١٤) "تصنيف مجدَّد ومجدِّد للمتلازمات اللفظية العربية" في *العربية: قضايا وآفاق* (الجزء الثاني) إعداد د. منتصر أمين عبد الرحيم ود. حافظ إسماعيلي علوي. سلسلة المعرفة اللسانية، الأردن: دار كنوز المعرفة. ص. ٢٩٧ – ٣٢٦.

٢.٧. المراجع بلغات غير العربية

Anderson, W. & J. Corbett (2009) *Exploring English with Online Corpora*. New York: Palgrave McMillan.

Ben Amor, T. (2013) *Developing Writing Skills in Arabic*. New York: Routledge.

Butt, M. (2003) "The light verb jungle", *Harvard Working Papers in Linguistics* 9, pp. 1-49; http://goo.gl/tRIhHg [Retrieved: 20/04/2014]

———— (1995) *The Structure of Complex Predicates in Urdu*. Stanford, California: CSLI Publications.

———— (1994) "Complex Predicate Scrambling in Urdu", in M. Butt, T. Holloway King, and G. Ramchand (eds.) *Theoretical Perspectives on Word Order in South Asian Languages*, Stanford: CSLI Publications, 67–90.

Chamorro, M. D. *et alii* (2006) *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.

———— (1995; nueva edición 2010) *Abanico*. Barcelona: Difusión.

de Miguel, E. (2006) "Tensión y equilibrio semántico entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar", en Milka Villayandre Llamazares (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Universidad de León, pp. 1289-1313. Disponible en: http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Miguel.pdf [Retrieved: 20/04/2014]

Choi, S. (2002) "Complex Aspectual Structure in Korean". Talk given as part of the Workshop *Complex Predicates, Particles and Subevents, Konstanz, September*.

El-Gemei, D. (2006) "Collocation", in Versteegh, K. *et alii* (eds.) *Encyclopaedia of Arabic Language and Linguistics*, vol. 1: 434-439. Leiden: Brill.

Emery, P. G. (1991). "Collocation in Modern Standard Arabic", *Zeitschrift für Arabische Linguistik/Journal of Arabic Linguistics* 23: 56-65.

Hassanein, A., D. Abo El Seoud & H. Yehia (2013) *Uktub al-'arabiya: Beginners Writing Skills in Modern Standard Arabic*. Cairo: The American University in Cairo Press.

———— (2012) *Uktub al-'arabiya: Advanced Writing Skills in Modern Standard Arabic*. Cairo: The American University in Cairo Press.

Higueras, M. (2012) *Vocabulario: de las palabas al texto (A2)*. Madrid: Ediciones SM.

———— (2008) *Vocabulario: de las palabas al texto (A1)*. Madrid: Ediciones SM.

———— (2007) *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

———— (2006) *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Hunston, S. (2002) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hill, J. (1999) "Collocational Competence", in *English Teaching Professional* 11, 3-6.

Ibrahim, A. H. (2005) "Light verbs in Standard and Egyptian Arabic", M. T. Alhawary & E. Benmamoun (eds.) *Perspectives on Arabic Linguistics XVII-XVIII. Papers from the seventeenth and eighteenth annual symposia on Arabic linguistics, Alexandria 2003 and Norman, Oklahoma 2004*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., pp. 117-132. Disponible en: http://cereli.fr/wp-content/uploads/2012/02/LIGHT-VERBS-IN-STANDARD-AND-EGYPTIAN-ARABIC.pdf [Retrieved: 20/04/2014]

———— (2002) "Les verbes supports en arabe", *Bulletin de la Societé de linguistique de Paris*, t. XCVII : 1, 315-352.

———— (1996b) "La forme d'une théorie du langage axée sur les termes supports", *Langages* 121, 99-124.

———— (1996a) "Les supports : le terme, la notion et les approaches", *Langages* 121, 3-7.

Kechaou, S. (2003) "Al-jumal al-awwaliyya fi ' ibaaraat al-`azaa´ wa al-´anḥaa´ al-maḥaliyya", in Achour, Al-Moncef (ed.) *Al-Ma`anaa wa Tashakuluhu*, Tunis: Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, 737-752.

———— (1989) *في النحو التحويلي عرض المنهجية التحويلية في أربعة أبحاث*

(Arabic translation of four trexts and a preface by Maurice Gross). Cartago: Beit al-Hikma – Fondation Nationale pour la Traduction, l'Établissement des Texts et les Études.

Lahlali, E. M. (2010) *How to write in Arabic*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Leaney, C. (2007). *Dictionary Activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. (ed.) (2000). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach, Hove: Language Teaching Publications.

———— (1997). Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice, Hove: Language Teaching Publications

———— (1993). The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward, Hove: Language Teaching Publications.

McCarthy, M. y F. O'Dell (2005) *English Collocations in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miyamoto, T. (1999) *The Light Verb Construction in Japanese*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.

O'Dell, F. & M. McCarthy (2008) *English Collocations in Use - Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rammuny, R. M. (2013) *Advanced Arabic Composition. Student Guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Safa, P. (1994) "La function aspectuelle du verbe support en persian", in A. H. Ibrahim (ed.) *Supports, Opérateurs, Durées*, vol. 516, *Annales Littéraires de l'Université de Besançon*, Paris: Les Belles Lettres, 207-218.

Sans, N., E. Martín & A. Garmendia (2012) *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión.

———— (2011) *Bitácora 2*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., E. Martín, A. Garmendia & E. Conejo (2013) *Bitácora 3*. Barcelona: Difusión.

Santillán Grimm, P. (2012) "Algunas aplicaciones de la lingüística de corpus en el aula de ALE (Árabe/Lengua Extranjera)", en J. Amenós Pons *et alii* (eds.) *VII Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas* (Madrid, 31 de marzo, 1 y 2 de abril de 2011), 1-19 (edición en cederrón).

———— (2010) "Teaching Collocation in the Arabic as a Foreign Language class", en V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada y P. Santillán Grimm (eds.) *Arabele09: Enseñanza y aprendizaje del árabe*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 163-177.

———— (2009) "Collocation in Modern Standard Arabic revisited", in *Journal of Arabic Linguistics* 51, 22-41.

Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*, Harlow: Longman Pearson ESL.

Willis, D. (1990). The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching, London, Collins COBUILD.

A Corpus of Learner Arabic Texts — a Tool for Linking the Teaching of Arabic to the *CEFR*

TSVETOMIRA PASHOVA
Sofia University ~ tsveta_pashova@yahoo.com

1. Introduction

This paper presents the ongoing work for the development of an Arabic learner corpus, produced by native speakers of Bulgarian. The work is part of a longitudinal project for the development of electronic resources for teaching Arabic at Sofia University[1]. In addition to the learner corpus, the resources comprise a corpus of original Arabic texts and a parallel Arabic/Bulgarian corpus. The main purpose of building the corpora is to use them as a source of linguistic information for developing reference level descriptions for Arabic, which is a precondition for linking the teaching and assessment of Arabic to the Common European Framework of Reference for Languages (*CEFR*).

Before describing the Sofia Arabic Learner Corpus (SALC), I will present in short the concept of learner corpus, some methods of analysis and applications of the results.

2. Learner corpora

Learner corpora are collections of texts in a language produced by learners of this language. They are a valuable resource for investigating the way learners use the second/foreign language L2 in the process of acquiring it. Modern second language acquisition research considers the language of learners a developing variant of the L2. Selinker (1972) coins the term *interlanguage* (IL) for this developing variant. Ellis and Barkhuizen (2005:

[1] The project is financially supported by the Fund for Scientific research at Sofia University (contracts 99/2010, 128/2011, 199/2012).

54) identify the following central premises of IL theory:

- A learner's IL constitutes a system: there are regularities apparent in the learner's use of L2;
- A learner's IL is permeable: it is easily penetrated by new linguistic forms because it is incomplete and unstable;
- A learner's IL is transitional: it involves restructuring and passing through a series of developmental stages;
- A learner's IL is variable: it includes different forms of a structure at any one stage, depending on factors such as availability of time for planning;
- A learner's IL is the product of general learning strategies: L1 transfer, over-generalization, simplification, etc.;
- A learner's IL may fossilize: the learner may stop developing it at a particular stage.

The IL of a learner or a group of learners manifests itself in the texts they produce.

2.1. Method of analysis and applications

Learner texts have long been used as empirical basis for generalizations in the fields of second language acquisition, teaching and assessment. One of the first methods of analysis applied to learner L2 texts is Error Analysis (EA). Ellis and Barkhuizen (2005: 57) follow Corder (1974) in distinguishing five steps in conducting EA: collection of a sample of learner language; identification of errors; description of errors; explanation of errors; evaluation of errors.

Granger points to drawbacks of traditional EA such as "decontextualization of errors, disregard for learners' correct use of the language and non-standardized error typologies", but she is convinced that today's Computer-aided Error Analysis (CEA) has overcome these drawbacks because it

> investigates contextualised errors: both the context of use and the linguistic context (co-text) is permanently available to the

> analyst; erroneous occurrences of a linguistic item can be visualised … alongside correct instances; *and* error tagging is standardized… (Granger 2002: 14)

The use of electronic corpora in EA has at least two other important advantages: (a) the big amount of text in an electronic corpus makes possible the application of quantitative research methods; and (b) the possibility for conducting automatic searches makes the investigation less labor-intensive.

The error analysis of a learner corpus may disclose characteristics of the IL related to its three main dimensions:

(A) The system dimension: formal characteristics of the elements and structures of the linguistic system and systemic form-function correlations;

(B) The usage dimension: frequency and contexts of use of the language elements and structures;

(C) The developmental dimension: how the system and the usage dimensions change through time.

The EA of learner corpora is an important source of empirical generalizations for curriculum design and language testing. Curriculum design can benefit from both native corpora and learner corpora. If the study of native corpora provides information about the frequency of words and constructions in contemporary usage, the study of learner corpora provides information about the most problematic language elements for learners. Both factors should be taken into consideration, or, in Meunier's words, "it is important to strike a balance between frequency, difficulty and pedagogical relevance" (Meunier 2002: 123). In addition, learner corpus research makes it possible to take into account the learners' mother tongue and hence provide more focused and appropriate teaching.

For language testing, and especially language proficiency testing, EA is important as a source of information about the characteristics of the process of acquisition and its stages. An illuminating example of applying

learner corpus analysis in connection with proficiency levels research in a European context is the English Profile Programme (EPP). This is a project aimed at developing reference level descriptions (RLD) for English. As stated in the programme booklet, "the *CEFR* is language neutral. It is designed to work for all languages. The English Profile Programme, led by the University of Cambridge, has set out to describe what the Framework means in detail for English. The description comes in the form of reference level descriptions."

The concept of RLD is elaborated in the Guide for the Production of Reference Level Descriptions for National and Regional Languages, published by the Council of Europe in 2005. The purpose of RLD is to "specify the levels of the *CEFR* for a given national or regional language." And 'specify' means here "to transpose the framework descriptors that characterize the competences of users/ learners (at a given level) in terms of linguistic material specific to that language and considered necessary for the implementation of those competences" (RLD 2005: 3-4).

In the framework of the EPP, the Cambridge Learner Corpus was used for the identification of the 'criterial features' of RLD for English. Hawkins and Buttery (2010: 2) explain the concept of criterial features and how they can be identified through an analysis of the IL of learners of English with different L1s:

> The basic intuition behind the criterial feature concept is that there are certain linguistic properties that are characteristic and indicative of L2 proficiency at each level, on the basis of which examiners make their practical assessments... If we can make the distinguishing properties explicit … then we will have identified a set of linguistic features which provide the necessary specificity to *CEFR*'s functional descriptors for each of the proficiency levels (Hawkins & Buttery 2010: 2).

Hawkins and Buttery emphasize that not only acquired but also not still acquired properties of the L2 have to be taken into account, as well as the usage distribution of the acquired properties. Thus, there are four types of criterial features (Hawkins & Buttery, 2010: 5):

- Positive linguistic properties are correct properties of English that are acquired at a certain L2 level and that generally persist at all higher levels;
- Negative linguistic properties are incorrect properties or errors that occur at a certain L2 level with a characteristic frequency;
- Positive usage distributions for a correct property of L2 match the corresponding distribution for native speaking (i.e. L1) users of the L2;
- Negative usage distributions for a correct property of L2 do not match the distribution of native speaking (i.e. L1) users of the L2.

In addition to criterial features that hold regardless of the L1 of the learner, a set of 'L1-specific criterial features can be identified. They will be manifestations of one of the same four possible types, but will hold only for native speakers of a particular L1 or set of L1s (2010: 7).

2.2. Corpus design

The term "corpus design" means choosing the texts to be added to the corpus by taking into consideration different external features that may have an effect on the internal, linguistic features of the texts. Granger (1998: 7-9, following Ellis 1994), distinguishes between language-related and learner-related features:

(A) Language related features:

- Medium: the texts may be written or spoken.
- Text type/genre: the texts may be descriptive, narrative, argumentative, etc.
- Text topic: the texts may be on one or on different topics; the topics may be general or specialized.
- Task setting: the task may be timed or untimed; it may be part of an exam, class work, or homework; while completing the task, the student may or may not have access to reference tools.

(B) Learner related features:

- Age.

- Mother tongue.
- Other foreign languages.
- Proficiency level: the proficiency level may be defined by external (e.g. year of study) or internal criteria.
- Learning context: the L2 may be studied as a second or as a foreign language.
- Practical experience.

The choice of specific values of the different features depends on the purpose for which the corpus is developed.

2.3. Linguistic annotation

Error annotation is the most important type of linguistic annotation for a learner corpus, though it may be also lemmatized, POS-tagged and parsed like a corpus of native speakers' texts. An error annotation system is characterized by the values of at least three basic features:

(A) How are the errors classified?

- by linguistic level, e.g. lexis, syntax, etc.;
- by target modification, e.g. wrong form, missing form, etc.;
- by source of error, e.g. L1 transfer;
- or by some other feature.

(B) Where are the tags situated?

- attached alongside errors;
- do not interrupt the text.

(C) Is a reconstruction of the erroneous language added? If yes, where - inside or outside the learner text?

Luedeling *et al.* (2005) term models, in which error tags and corrections are inserted into the learner text, 'flat annotation models' and models, in which error tags and corrections do not interrupt the learner text, 'standoff annotation models'. Learner corpora such as ICLE (International Corpus of Learner English) and FRIDA (French Interlanguage Database) use a flat annotation system (see Granger, 1998 and 2003). An example of

a standoff annotation is FALCO (Fehlerannotiertes Lernerkorpus), developed by Luedeling and her associates (see Luedeling *et al.* 2005).

3. Sofia Arabic Learner Corpus (SALC)

3.1. Design

SALC can be described in accordance with the enumerated above basic features of a learner corpus:

(A) Language related parameters:

- Medium: written language.
- Text type: narration, description, argumentation.
- Topic: different non-specialized topics.
- Task setting: untimed; home work; access to reference tools.

(B) Learner related parameters:

- Age: 20-25 years.
- Mother tongue: Bulgarian.
- Other foreign languages: all students come from secondary schools with an intensive teaching of a European language: English, German, French, or Spanish.
- Proficiency level: low intermediate, intermediate, low advanced (2nd, 3rd and 4th year in a BA program of Arabic Studies respectively).
- Learning context: foreign language.
- Practical experience: none as a rule, to the exclusion of some students in the 4th grade that have studied for a year in an Arabic country.

For two academic years now I have collected about 40 000 words of text. The amount is relatively small, but this is due to the small number of students, and to the fact that not all of them accomplish all tasks. From the beginning of the current academic year I began collecting texts written in class and as part of an exam.

3.2. Error annotation

The error annotation system I have devised for SALC is of the standoff type. The system comprises two error tagsets (TS) and two target hypotheses (TH). In this respect it follows the model applied in FALCO, as described in Luedeling *et al.* (2005), Luedeling (2011), and Reznicek *et al.* (in press). One of the TSs is used for marking sentence-level errors and the other one for marking text-level errors. The two types differ as to the scope of text segment necessary for identifying the error – the sentence containing the erroneous element, or a wider context.

An example of an error that cannot be identified in the boundaries of the sentence would be the position of a time adverbial. If the function of the adverbial is to signal change of the time setting in a narrative, it should be placed at the beginning of the sentence, or more precisely, in front of it. If, on the other hand, the adverbial is part of the information focus of the sentence, it should be placed after the topical component of that sentence.

The purpose of dividing the tags for the two types of error into two TSs is to produce two THs, the first one as a result of correcting the sentence-level errors and the second one as a result of correcting the text-level errors. Each TH follows a specific strategy of error correction: TH1 stays "as close to the learner surface structure as possible" whereas TH2 reflects "as much of the learners' intention in the utterance as possible" (Reznicek *et al.* in press).

The standoff annotation model combined with two target hypotheses neutralizes to a great extent a drawback of EA that has been pointed out by many researchers, i.e. the subjectivity in correcting the errors, especially the text-level ones. With this model different error tags and target hypotheses, especially TH2, may be added to the same corpus.

On a second level of the taxonomy, the sentence-level errors are subdivided into non-target forms, non-target form-function correlations, and non-target distributions. As for the text-level errors, they can be either non-target form-function correlations, or non-target distributions. The forms and form-function correlations on sentence level are codified syn-

tactic and semantic rules. This is not the case, however, for the form-function correlations on text level and the distributions on both levels. They represent non-codified, probabilistic norms. It is these norms that allow a greater degree of subjective interpretation in the process of analysis and correction. The distinction between deviations from absolute rules and from probabilistic norms reflects the two dimensions of the learners' IL, mentioned above – the system dimension and the usage dimension.

Thus the error annotation system I use has two crosscutting dimensions (see *Table 1*). Such a system is supposed to make possible the account for a maximally wide spectrum of deviations from the way native speakers use their language. As for the developmental dimension of the IL, this error annotation system allows for comparing the speed with which learners overcome the different deviation types, and for identifying possible boundaries which we usually call proficiency levels.

	System	**Usage**
Sentence	Formal rules Form-function correlations	Distribution
Text		Form-function correlations Distribution

Table 1. *Dimensions of error annotation system.*

The individual error tags were specifically devised for SALC, taking into account two factors: (a) the system of Literary Arabic (العربية الفصحى) and the norms of its use as manifested in modern written Arabic texts, and (b) the errors attested in the texts produced by my students.

As for the technical aspect of correction and annotation and, I use at present Microsoft Excel, adding all the texts written from students in the same year of the BA program in Arabic Studies to one Excel sheet, in one column, each clause on a separate row. In the columns to the left I insert first the sentence-level error tags, then TH1, then the text-level error tags,

and at the end TH2. Thus both THs and both TSs are vertically aligned with the original student text. The error TSs and an example of an annotated text can be seen in *Appendix 1* and *Appendix 2*, respectively.

Though all the texts had been corrected in the course of teaching, only a small part is currently annotated with the newly developed error tags. The ongoing work for annotating the texts, as well as the addition of new texts, will probably result in the identification of new errors which may bring not only about extension of the TSs, but also about some modifications.

4. Prospects for future work

As stated above, the learner corpus of texts written in Arabic by Bulgarian native speakers is being constructed in order to be used for the development of RLDs for Arabic. After extending the corpus and specifying the error classification, the learner corpus will be used, together with a native corpus, for identifying the criterial features of the *CEFR* levels for Arabic. This means identification of the positive and negative linguistic properties and usage distributions on each level, as defined by the "can do" descriptors in the *CEFR* scales.

Maybe some of the negative criterial features, or errors, will be L1 specific, i.e. such that only Bulgarian learners would make, due to systemic or distributional contrasts between the two languages. But I expect that a considerable part of the errors will be characteristic for speakers of a bigger number of L1s, if the latter differ in the same way from Arabic, or even general, if the errors are due to structural complexity of the L2 linguistic element. Thus, if unified with other corpora, SALC may be used for developing non-L1 specific RLDs for Arabic.

The RLDs for Arabic will describe the formal, functional and distributional aspects of the language elements that should be acquired on a certain level in order for the learner to be able to perform certain communicative tasks. The RLDs can be used as a basis for the development of curricula, course books, testing materials. And most importantly, the RLDs will become a unifying criterion for applying the proficiency level concept,

especially in its *CEFR* variant, to teaching Arabic as a foreign language and to testing proficiency in Arabic.

5. Appendix 1. Error tags

5.1. Sentence-level non-target elements

5.1.1. Non-target forms.

Linguistic element	Formal feature	Tag	Example
Word	Orthography Derivation Inflection	<Word-Orth> <Word-Der> <Word-Infl>	في هذا الصياق فكرة مستوحية من... هم يعملوا كثيرا
Noun +Noun	Article of first noun Case of second noun	<NN-Art> <NN-Case>	المشتشفى المدينة غرفة المعلمون
Quantifier+Noun	Article of second noun Case of second noun	<QN-Art> <QN-Case>	بعض طلاب كل المعلمون
Dem.pronoun+Noun	Article of noun Position of dem.pron.	<DPrN-Art>	هذا طالب لا يحضر المحاضرات الطالب هذا يحضر...
Dem.pronoun+Noun +Noun	Position of dem.pron.	<DPrNN-Pos>	هذه شجرة الليمون جميلة جدا
Noun/Adjective+Prep +Noun	Preposition	<NPrepN-Prep>	النتيجة على جهوده
Quantifier+Prep+Noun	Article of noun Case of second noun	<QPrepN>Art> <QPrepN-Case>	كثير من مواطنين كثير من المواطنون
Noun + Adjective	Agreement	<NA-Agr>	للأسف كبير البنات المجتهدة مع أصدقاء كثيرون
Noun + Relative cl.	Redundant rel.pron. Missing rel.pron. Agreement	<NRelCl-RPrRed> <NRelCl-RPrMiss> <NRelCl-Case> <NRelCl-Number>	حصلت على هدية التي لا تعجبني حصلت على الهدية كنت أحلم بها هرب الطفل من الرَّجلين اللذان ... الأفلام الذين ...
Numeral + Noun	Gender of numeral Number of noun Case of noun	<NumN-Gend> <NumN-Num> <NumN-Case>	ثلاث كتب، ثلاثة بنات خمس عشرة بنات مائة طالبا
Numeral+Prep+Noun	Agreement	<NumPrepN-Agr>	واحد من المشاكل

Linguistic element	Formal feature	Tag	Example
Verb + Verb	Mood of second verb Tense of second verb Agreement	<VV-Mood> <VV-Tense> <VV-Agr>	لا يمكنهم يزورون، بدؤوا أن يرزوروا أردتُ أن زرتُ بدأت تستعدُّ بدأتَ يَستعدُّ بدأن تستعد ل
Clause with verbal predicate	Position of V (1/2) Agreement VPred with S Case marking of S Case marking of O Preposition marking of O	<Clv-V-Pos> <Clv-VPredS-Agr> <Clv-S-Case> <Clv-O-Case> <Clv-O-Prep>	قبل يومين رئيس المالية وعد... طالب المواطنين الحكومة... طالبت الحكومة المواطنون... اقتربت إلى الرجل المجهول...
Clause with complex verbal predicate	Position of Vlex	<Clv-Vlex-Pos>	كان يجلس الولد على...
Clause with nominal predicate	Agreement NPred with S Missing pronominal copula	<Cln-NPredS-Agr> <Cln-Cop-Mss>	هذا الجبل الأعلى في بلغاريا
Subordinate relative clause	Missing anaphoric pron. Agreement of anaph.pron. Position of preposition	<RelCl_AnaPr-Miss> <RelCl-AnaPr-Agr> <RelCl-Prep-Pos>	الكتاب الذي قرأتُ... الكتاب الذي قرأتها... الفتاة على التي تعرفتُ...
Subordinate clause introduced by *'anna* or a conjunction comprising it	Position of the topic Case of the topic Missing dummy pron. Redundant dummy pron.	<AnnaCl-T-Pos> <AnnaCl-T-Case> <AnnaCl-Td-Miss> <AnnaCl-Td-Miss>	أنّ وعدَ وزيرُ المالية بـ... أنّ في مركز المدينة ازدحام... أنّ تأسس حزبا جديدا... أنّه وعد وزير المالية بـ...
Subordinate clause introduced by a conjunction comprising ما	Position of the verb Missing auxiliary verb in a clause with a nominal predicate	<IndamaCl-V-Pos> <IndamaCln-Aux-Miss>	عندما المواطنون يحتجون... عندما نسبة البطالة عالية

5.2. Non-target correlations between form and function.

Linguistic element	Function	Tag	Example
Word	Concept	<Word≠Concept>	قص اللحم بالسكين
Article	Generic or specific meaning	<Art≠Gen/Spec>	لا أحب سمكا

5.3. Non-target distributions.

Less common	More common	Tag	Example
Noun + Prep + Noun	Noun + Noun	<NPN→NN>	الفستان الجديد لصديقتي ← فستان صديقتي الجديد
Subordinate relative clause	Non-finite participial clause	<RelCl→PpCl>	النساء اللواتي يجلسن حول المائدة ← النساء الجالسات حول المائدة
Subordinate *'an* clause	Non-finite verbal noun clause	<AnCl→VNCl>	قرر النواب أن يؤجلوا عطلتهم ← قرر النواب تأجيل عطلتهم

5.4. Text-level non-target elements

5.4.1. Non-target correlation between forms and functions.

Linguistic element	Function	Tag
Referring expression	Object reference	<RefExpr≠ObjectRef>
Verbal tense	Time reference	<VTense≠TimeRef>
Position of clausal component	Information function (Topic, Focus)	<PosComp≠InfFunct>
Position of clausal component	Information status (identifiable, active)	<PosComp≠InfStat>
Syntactic construction	Information structure (Topic-Comment, Presupposition-Focus, New Topic)	<SyntConstr≠InfStr>
Connective	Textual relation	<Conn≠TextRel>

5.5. Non-target distributions.

Less common	More common	Tag
No connective	Connective	<NoConn→Conn>
Clausal coordination	Clausal subordination	<Coord→Subord>

6. Appendix 2. An annotated text

Target hypothesis 2	Errors text-level	Target hypothesis 1	Errors sentence-level	Original text
ليس من السهل مشاهدة الأفلام التي تعرض لك أعمال عنف ضد النساء أو الزوجة في الأسرة أو ضد أولادها.		ليس من السهل مشاهدة الأفلام التي تعرض لك أعمال عنف ضد النساء أو الزوجة في الأسرة أو ضد أولادها.	<Word-Der> <NRelCl-Num> <Clv-VpredS-Agr> <Word≠Conc> <Art≠Gen/Spec>	ليس من السهول مشاهدة الأفلام الذين يشير لك عنف ضد النساء أو الزوجة في الأسرة أو ضد أولادها.
بعد مشاهدة مثل هذا الفلم تقول لنفسك: "لن يحدث هذا الأمر في أسرتي ابدا.	<RefExpr≠ObjRef>	بعد مشاهدة هذا الفلم تقول لنفسك: "لن يحدث هذا الأمر في أسرتي ابدا.	<Word-Infl> <Clv-O-Prep>	بعد مشاهدة هذا الفلم تقل عليك: "لن يحدث هذا الأمر في أسرتي ابدا.
واحدة من المشاكل الأساسية هي تعاطي المخدرات والكحول.		واحدة من المشاكل الأساسية هي تعاطي المخدرات والكحول.	<NumPrepN-Agr> <Word-Der> <NN-Art> <Word-Orth>	واحد من المشاكل الأساسية هي المتعطي المخدرات والألكوهول.
فعندما يتعاطى الشباب أو الزوج المخدرات أو الكحول	<NoConn→Conn>	• عندما يتعاطى الشباب أو الزوج المخدرات أو الكحول		عندما يتعاطى الشباب أو الزوج المخدرات أو الألكوهول
يجعلهم هذا في حالة الهيجان فيتهجمون على أبويهم أو نفسهم أحيانا.	<VTense≠TimeRef> <Conn≠TextRel>	جعلهم المخدر (أو الكحول) في حالة الهيجان وتهجموا على أبويهم أو نفسهم أحيانا.	<Clv-VPredS-Agr> <Clv-O-Case>	جعلهم المخدر (أو الألكوهول) في حالة الهيجان وتهجم على أبوانهم أو نفسهم أحيانا.
هذه الحادثة تترك آثارا كبيرة على الأسرة	<PosComp≠InfFunct>	تترك هذه الحادثة آثارا كبيرة على الأسرة	<Clv-O-Case> <ClV-O-Prep>	تترك هذه الحادثة آثار كبيرة فوق الأسرة
فتتغير حياتها دائما.	<Conn≠TextRel>	وتتغير حياتها دائما.		وتتغير حياتها دائما.

Target hypothesis 2	Errors text-level	Target hypothesis 1	Errors sentence-level	Original text
المشكلة الأساسية الأخرى هي العنف ضد الأسرة وخصوصا ضد الزوجة و أولادها.		المشكلة الأساسية الأخرى هي العنف ضد الأسرة وخصوصا ضد الزوجة و أولادها.	<Art≠Gen/Spec>	المشكلة الأساسية الأخرى هي عنف ضد الأسرة وخصوصا ضد الزوجة و أولادها.
يتهجم الزوج على زوجته		يتهجم الزوج على زوجته		يتهجم الزوج على زوجته
عندما يكون غاضبا أو سكران أو في حالة الهيجان.		عندما يكون غاضبا أو سكران أو في حالة الهيجان.	<Word-Der> <IndamaCln-Aux-Miss>	عندما هو مغضب أو سكران أو في حالة الهيجان.
فلكي تدافع الزوجة عن نفسها والأولاد،	<Conn≠TextRel> <RefExpr≠ObjRef>	ولهذا لكي تدافع ٠ عن نفسها والأولاد،	<Clv-O-Prep>	ولهذا لكي تدافع نفسها والأولاد،
ترفع قضية على زوجها		ترفع قضية على زوجها		ترفع قضية على زوجها
وهكذا تنال ٠ الحقوق فوق أولادها.	<RefExpr≠ObjRef>	وهكذا تنال الأم الحقوق فوق أولادها.		وهكذا تنال الأم الحقوق فوق أولادها.
إذن يجب أن نتحدث مع أولادنا	<NoConn→Conn>	٠ يجب أن نتحدث مع أولادنا	<Word-Der>	يجب أن نحدث مع أولادنا
لكي ندافع عنهم من الناس السيئين والحوادث.		لكي ندافع عنهم من الناس السيئين والحوادث.	<Word-Der> <Clv-O-Prep> <Word-Der>	لكي ندافهم من الناس السوء والحوادث.
	10		21	

7. References

Ellis, R. & G. Barkhuizen (2005) *Analyzing Learner Language*, Oxford: Oxford University Press.

English Profile: Introducing the *CEFR* for English. Information booklet, University of Cambridge, http://www.englishprofile.org [Retrieved: 20/04/2014]

Granger, S. (2003) "Error Tagged Learner Corpora and CALL: a Promising Synergy", *CALICO Journal* 20 (3): 465-480.

———— (2002) "A Bird's-eye View of Learner Corpus Research", in S. Granger, J. Hung, and S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Amsterdam - Philadelphia: Benjamins, pp. 3-33.

———— (1998) "The Computer Learner Corpus: a Versatile New Source of Data for SLA Research", in: S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*, London: Longman, 1998, pp. 3-18.

Hawkins, J. & P. Buttery (2010) "Criterial Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations", *English Profile Journal* (2010), 1 (1); DOI:10.1017/S2041536210000103; http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=7908278

Lüdeling, A. (2011) "Corpora in Linguistics: Sampling and Annotation", in K. Grandin, *Going Digital. Evolutionary and Revolutionary Aspects of Digitization*, [Nobel Symposium 147], New York: Science History Publications, 220-243.

Lüdeling, A., M. Walter, E. Kroymann & P. Adolphs (2005) "Multi-level error annotation in learner corpora" in *Proceedings of the Corpus Linguistics 2005*, Birmingham; https://zope.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/pdf/FALKO-CL2005.pdf. [Retrieved: 20/04/2014].

Meunier, F. (2002) "The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching", in S. Granger, J. Hung, and S. Petch-

Tyson (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 117-141.

Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (*Guide for the Production of RLD*) (2005), Language Policy Division, DG IV, Council of Europe, Strasbourg.

Reznicek, M., A. Lüdeling & H. Hirschmann (in press) "Competing Target Hypotheses in the Falko Corpus: A Flexible Multi-Layer Corpus Architecture", in A. Díaz-Negrillo (ed.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data,* Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 101-124.

Planning the Acquisition and Enhancement of Language Skills for Translation and Interpreting Trainees: The Case of Arabic[1]

MANUEL FERIA-GARCÍA
University of Granada ~ mferia@ugr.es

1. Introduction

Very little research has been conducted in the interface between the training of Arabic translators and interpreters and Arabic Language learning. Wilmsen (2003) presents some overall reflections on the issues resulting from Arabic diglossia for interpreting practice and training. Dickins (2006) describes the historical development of translation programs in the UK, seemingly on the assumption that students taking those programs do not need to further their command of Arabic. Mahyub (forthcoming) sheds some light on several distinctive features of Arabic-Spanish interpreting on the basis of data collected from surveys completed by both trainers and students of Arabic-Spanish Interpreting at the University of Granada (Spain) and professional interpreters. To the best of our knowledge, no previous literature exists on the specific needs of Arabic language improvement for translator trainees.

This paper outlines some specific principles upon which future Arabic language training programmes for trainee interpreters and, specifically, translators should be ideally founded upon. We will be drawing from the relatively extensive Spanish experience in the field, and also from our own experience —both as a professional translator and interpreter and as a translator's trainer[2]. In my view, the transformation of current syllabi, as a

[1] This paper is a substantially revised and extended version of a plenary presentation with the same title at the II International Conference on Teaching Arabic as a Foreign Language (Arabele2012), Madrid, September 26-28, 2012.

[2] This research also benefited from my research period at the Monterey Institute of International Studies, which was made possible by a José Castillejo Fellowship for Research Abroad (Spanish Ministry of Science and Innovation, 2008-2009).

result of Spanish integration into the European Higher Education Area, provides a suitable opportunity to reflect on the state of the art of Arabic language training for translator and interpreter trainees and, in more general terms, on the learning of non-mainstream languages for specific purposes, particularly diglossic languages. Please note that our following comments explicitly exclude all programs with Arabic as an A language.

This paper is divided into six sections: a thorny issue; contemporary Spanish experience in Arabic translation and interpreting training; a starting point; the grammar-translation method for Arabic translator trainees; training quick and independent readers in Arabic; and conclusions.

2. A thorny issue

In foreign language acquisition, reference is usually made to Language 1, Language 2 and so on (or L1, L2, for short), with the purpose of clarifying the actual *order* in which languages have been acquired. It is usually assumed that your oral L1 (your "mother tongue") is also your written L1. A second, broad assumption seems to be that somebody's A and B languages (in International Association of Conference Interpreters's terms) coincide, respectively, with this person's L1 and L2.

In real life, the issue is not quite that simple (Kelly *et al.*, 2003; Kelly, 2005), especially when dealing with Arabic, we should note that:

- Formal Arabic or Modern Standard Arabic (MSA), as opposed to 'vernacular' Arabic, is not exactly an L1 for anybody (vernacular Arabic is an Arab´s L1). MSA can certainly be one´s first acquired written language and also the language of formal education. In that case, MSA may be considered, at best, a written L1 and a spoken L2 language. For translation and interpreting skills, MSA may be at best conceived of as an A written language and a spoken B language (vernacular Arabic being the spoken A language).
- Nevertheless, the impact of multilingual family and cultural backgrounds, international education and migratory flows have led to more varied combinations regarding language acquisition and active and passive abilities for translation and interpreting. As a

consequence, the Arab World, and especially the translation and interpreting classrooms all over the world, supposedly brim with "bilinguals" and "trilinguals" who actually do not have two or more A languages, but often just one A language or even none, and extremely different levels of abilities and skills in two, three or more B or C languages.

- In addition, the extreme difficulty for foreign speakers when acquiring overall written and spoken skills in, jointly, MSA and vernacular Arabic, is universally recognized as a determining factor in Arabic non-native translators and interpreters' passive and especially active performance.

This complex landscape explains why linguistic training remains a thorny issue for any Arabic training programme specifically aimed at translator trainees and interpreters. The relatively extensive contemporary Spanish experience in this field may be helpful and will be addressed in the next section.

3. Contemporary Spanish experience in Arabic translation and interpreting training[3]

From a historical perspective, the first training experience of translators from (and into) Arabic as a B language in Spain was during the Spanish Protectorate in Morocco (1912-1956). After some earlier attempts, the Center for Moroccan Studies was inaugurated in Tetuan in 1939. Its curriculum was reformed in 1947 and from then until 1956, the institution experienced its heyday. In that year, Morocco obtained its independence and the Center closed its doors.

The 1947 curriculum included written Arabic (over 900 class hours), Colloquial Moroccan Arabic (over 800 class hours) and Rifian Berber (over 270 class hours). Translation and Interpreting were not considered independent academic disciplines and the curriculum did not include them as separate subjects, despite the fact that the Center was conceived mainly as an institution to train translators and interpreters.

[3] For further information, see Arias and Feria (2012).

Written Arabic was studied exclusively through the grammar-translation method. Students used a series of handouts elaborated by the lecturer Musa Abbud. These handouts were finally published in 1955 under the title *Arabic Grammar* (Abbud, 1955). Specifically, the teaching of written Arabic focused on Arabic morphology, the vocalization of texts, and the translation from and into Arabic of general and specialized texts as required by Spanish authorities.

Moroccan Arabic was approached in a similar way, and grammar and translation drills from and into Moroccan Arabic were performed on a daily basis. Nevertheless, special emphasis was obviously put on conversation. "Conversation" was actually approached by alternating between exercises of sight translation and consecutive interpreting. Exercises for beginners were based on the texts included in a manual for Moroccan dialect published in the 19th century (Lerchundi, 1872); those for advanced students were taken from the manual by French-Algerian authors Aldecoa and Tedjini (1942[6]). 'Conversation', in the sense of consecutive interpreting, was completly absent from written Arabic classes and as was, of course, conference interpreting.

Until 1956, teaching Arabic for translator trainees in Spain was solely based on the grammar-translation method. At the time, only a few teachers could perceive teaching Arabic, or indeed any other language, without using translation as a language-learning tool. Translation exercises were even used to teach *oral* languages, which is what Moroccan Arabic and Rifian Berber were at the time.

After the closure of the Center for Moroccan Studies and until the late 80s, *licenciaturas* (five-year undergraduate degrees) in Semitic Philology or Arabic Language remained the only opportunity to learn Arabic in Spanish Universities. Even though their curricula were never intended to train translators and interpreters, until recently their approach to Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL) was (and it still is in some universities) also based on the grammar-translation method. In fact, the Arabic lessons that the author personally received in the Universities of Málaga and Granada in the late 80s and early 90s also focused on the study of morphology, the vocalization of Arabic texts and the translation from Arabic

into Spanish of texts either from the *Méthode d'Arabe Litteral* by Lecomte and Ghedira (1960), from textbooks for school, or middleschool children or texts chosen by the lecturers from the daily press.

Those translations were aimed exclusively at providing sufficient comprehension of syntagmatic relations in the Arabic source texts and at improving the ability to find lexical units in dictionaries, a task not as easy in Arabic as one may expect. The cultural, pragmatic, discoursive and textual aspects of the source text were all but ignored, and as were the rationale for the translation process, the communicative situation in which the target text would be used in the real world, and even the existence of an end client with particular needs. In other words, translation was far from conceived as a 'receiver-oriented' act of communication. Finally, in the degrees in Semitic Philology or Arabic Language, no training in interpreting was provided at all, and vernacular Arabic was hardly approached from communicative perspectives.

The grammar-translation method of Medieval Arabic was traditionally included in programmes of Spanish Philology for intellectual and literary purposes, mainly related to the study and recovery of the Andalusian legacy. To this purpose, literary and historical texts were chosen, which were the alpha and the omega of the whole linguistic training process. Later on, a new interest in the Contemporary Arab World prompted the study of MSA and urged many Spanish students in the 90s to demand more communicative methods of language acquisition. Consequently, the grammar-translation method lost momentum in Spanish Philology programmes or was simply reconverted by including breaking news from *al-Jazeera* or texts and grammar drills from Arabic textbooks such as Brustad *et al.* (1995, 1997, 2005). Nevertheless, to the best of our knowledge, translation in Spanish Philology programs is still nowadays generally approached in the way described.

In the 70s, Translation and Interpreting programmes entered the Spanish university landscape with a new vocational and communicative outlook. In 1972, the *diplomatura* (three-year undergraduate diploma) in Translation was established at the University of Barcelona. Soon, the Universities of Granada, Las Palmas and Salamanca followed suit. These pro-

grams were later upgraded into *licenciaturas* (by then all *licenciaturas* had shrunk to four-year undergraduate degrees) in Translation and Interpreting (Mayoral, 1992). These degrees segregated Foreign Language learning and the training of Translation and Interpreting into different subjects. Translating was no longer envisioned as a means to prove sufficient understanding of foreign language texts but rather, in more real-world terms, as social transactions of meaning involving cultural, ideological, political and economical issues. "It was [now] accepted that translating, far from being an innocent act, is rather a re-presentation of reality" (Vidal, 2007, our translation).

Currently, Spain has several translation programmes with Arabic as a C language. For example, since 1992 the University of Málaga has been offering a degree in Translation with Arabic as a C language, including up to 57 credits (1 credit = 10 class hs.) divided as follows: 33 credits in MSA and 24 credits in Translation from Arabic into Spanish. Additionally, since 2002, the University of Granada has offered a four-year degree in Translation and Interpreting with Arabic as a B Language. Nowadays, this program is unique in the Spanish-speaking world.

Obviously, training in Arabic should be very different when taken as a B or as a C language. Unfortunately, in neither case prior knowledge of Arabic is an admission requirement, although it is strongly recommended that students of Arabic as a B language have at the beginning of their training a Common European Framework of Reference for Languages A2+ level in Arabic, rather than the B1 required for students with English, French and German as a B language. Consequently, further courses in Arabic need to be taken after enrollment. In the University of Granada, in the first semester of Year 1, students with Arabic as a B language need to take 6 credits in Arabic and may take 6 credits more in Arabic during Year 2. At the end of the second year, students are tested for units 6 to 10 of Brustad *et al.,* Part II, and then they may start taking translation courses. This level compares, for instance, to the requirements at the outstanding Arabic Program of the University of Texas at Austin, where students are tested for the whole Part II of Brustad *et al.* when they finish Year 3, that is, just before they start taking content-based courses (Laila Familiar, personal

email communication).

The University of Granada Translation and Interpretation syllabus included until recently 36 credits in General, Scientific, and Legal Translation from and into Arabic, and 18 credits in Consecutive Interpreting. In Year 4, students could choose to specialize either in translation or interpreting. Thus, students specializing in Translation took 24 more credits in Scientific and Legal Translation from and into Arabic whereas those specializing in Interpreting took 18 credits in Conference Interpreting. No training in interpreting uses any Arabic dialectal variety.

4. A starting point

The development of Translation and Interpreting degrees in Spanish Universities brought about a new challenge for teachers of Arabic as a Foreign Language. The skills to be acquired and subsequently, to be applied when translating or interpreting are quite different from those needed for philological purposes. Thus, whether dealing with Arabic as a C or as a B language, it is fair to assume that teachers eventually had to face the thorny issue that language acquisition had to be dealt with differently as well.

This is a claim that we certainly do not expect everyone to agree with, but let us assume that there is indeed some agreement, for the sake of the argument. Now, a question must be raised: is there only one way to approach Arabic language training for students enrolled in Translation and Interpreting programs?

Arabic, especially in the case of students enrolled in the University of Granada, is not always a foreign or a completely foreign language. More than 30% of them with Arabic as a B language come from Morocco (Ilhami, forthcoming) and they are representative of the large structural variety in Moroccan linguistic, cultural and educational backgrounds. For some of them, particularly for graduates from Spanish primary and secondary schools in Morocco (Lázaro *et al.* 2010), written MSA is not strictly speaking an A language, but rather a C language, at the beginning of their training.

More than 15% (Ilhami, forthcoming) of the remaining Spanish students have 'Arabic' or Berber families, including those socialized in the Spanish enclaves of Ceuta and Melilla, who have Moroccan Arabic and/or Rifian Berber as a heritage language, but are functionally illiterate in Arabic when they commence their training. Their potential should not be underestimated (Valdés, 2001), but they badly need further MSA training. To complicate things even more, many students have Spanish as an A language, Arabic is not their heritage language at all, and their MSA is much closer to a C than to a B language (Ilhami, forthcoming).

All in all, at the University of Granada only about 35% of students with Arabic as a B language declare they had an advanced level of Spanish and an intermediate or an advanced level of Arabic when they enrolled in the programme (Ilhami, forthcoming). Practical problems arising from such student heterogeneity in Arabic Translation and Interpreting classrooms in Spain, and all over the world, cannot be ignored.

		Spanish		
		Basic	Intermediate	Advanced
Arabic	Basic	0%	0%	39.8%
	Intermediate	0.9%	0%	19.4%
	Advanced	6.5%	8.3%	25%

Figure 1: *Students´ perception of their proficiency level in Spanish and Arabic at the beginning of their training in Translation and Interpreting at the University of Granada with Arabic as a B language, 2002-2011 (Ilhami, forthcoming).*

In brief, it is fairly unrealistic to pretend that students with Arabic as a B language have a C1 or C2 *CEFR* level. Many of them badly need further language training. Students with Arabic as a C language do need far higher levels of language training. Thus, failing to develop and streamline *ad hoc* Arabic training programs specifically aimed at translation and interpreting students is not very sensible, either in Spain or anywhere else.

The next question is, what should characterise tailor-made Arabic training programs aimed at students of Translation and Interpreting? What kind of linguistic exposure should be provided? There is no one answer to these questions, but a few principles are outlined below. I shall start with the Interpreting Programs:

- Students taking Simultaneous Interpreting programs should have an excellent command of spoken MSA. This should be their main admission requirement, but they need to be "exposed to speakers of the major Arabic accents and be made familiar with regional variations in formal Arabic terminology" (Wilmsen, 2003: 76-77).
- There seem to be no empirical data on this issue, but professional experience shows that Simultaneous Interpreting cannot be uniquely identified with MSA, and Consecutive Interpreting with vernacular Arabic and code-switching. Thus, it is imperative for students taking Simultaneous Interpreting programs to be exposed to Arabic cross-dialectal situations (Soliman, 2012) as well as to code-switching between MSA and vernacular Arabic and between MSA and English (or French), especially when dealing with units of specialized meaning (Mahyub, forthcoming). Any contemporary advanced Arabic training program should definitely include a realistic approach to variation of both spoken and written MSA.
- Although students taking Consecutive Interpreting programs should have an excellent command of at least one Arabic vernacular variety, they also need to be exposed to major Arabic accents, to variation in terminology and to Arabic cross-dialectal situations. Further training in spoken MSA is also a must. However, as far as training in Arabic is concerned, the turning point between Simultaneous and Consecutive Interpreting programs lies on changing emphasis of the exposure to MSA, vernacular Arabic, Arabic cross-dialectal situations and terminology variation, as showed below (see *Figure 2*).

In Translation Programs, the following perspectives should be considered:

- Arabic training programs for students with Arabic as a B language

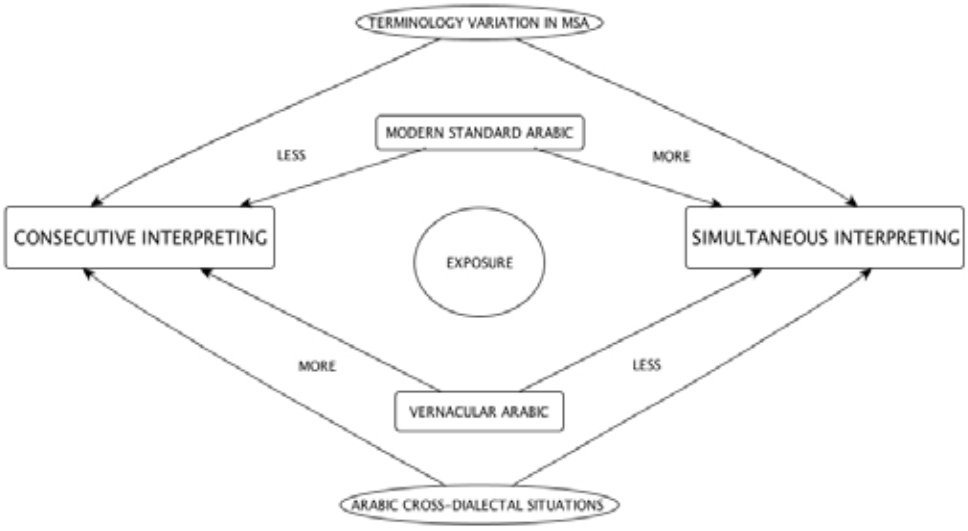


Figure 2: *Changing emphasis on Arabic interpreting programs*

should consider training needs both for translating from and into Arabic. On the other hand, programs for students with Arabic as a C language should only include training needs for translating from Arabic, not into Arabic. These needs are very different between them and they should be approached separately (Kelly *et al.*, 2003).

- Admission requirements should also be different in each case. Required skills for taking Arabic as a B language should be measured in terms of active writing skills and, especially, of passive reading skills. Required skills for enrolling in Arabic as a C language, if any, should be measured exclusively in terms of passive reading skills.
- Since the vast majority of students enrolled in Translation programs all over the world take Arabic as a C language, Arabic training methods should focus first and foremost on training needs for translating from, and not into, Arabic. Obviously, this does not preclude later focusing on training needs for translating into Arabic, but the priority should be given to the former and I shall hereafter refer mainly to it.
- However tempting, Arabic training programs should not rely on performing translations. This is where the grammar-translation method comes back into the spotlight. However, since this last issue

is not necessarily obvious for Arabic trainers, we will develop it in the next section.

5. The grammar-translation method for Arabic translator trainees

In the grammar-translation approach to teaching languages, translation drills are designed to monitor students´ progress in the source language in grammatical and lexical terms. The defining features of source texts do not really matter and neither do target texts in terms of linguistic and communicative adequacy. Translator training, on the other hand, usually comprises a two-stage process:

- A process-oriented approach, focusing on terminological management, use of translation tools and decision making processes.
- A more product-oriented approach, in which target language skills are focused upon (Gile, 1994).

Hence, the grammar-translation method might lead to undesired results, depending on the trainers raising the students´ awareness about its limitations. Two different scenarios are typically reported in Spain regarding this issue:

- The training program may be run by members of a Department of Translation familiar with Translation Studies. In this scenario, translation training and Arabic training tend to coincide and, ultimately, they are only distinguishable on paper.
- The training program may be run by Arabic trainers who are neither members of a Department of Translation nor necessarily familiar with Translation Studies and Translation and Interpreting training for professional purposes.

Specifically in the latter case, the results of using the grammar-translation method may prove counterproductive in four ways:

- The grammar-translation method typically entails translating from Arabic into the A language. This is likely to become a poor choice,

for in translator training the linguistic emphasis is basically put onto the target language during the product-oriented stage of the process. In order to comprehend the source text, translating is not necessary. Therefore, trying to improve students´ Arabic skills by focusing on translating into the A language does not seem to make much sense. In fact, in a translation program, it might even be worse than resorting to translating texts *into* Arabic.

- In students whose target language is really a C language, using the grammar-translation method when translating from Arabic may become a message stating that the language and communicative adequacy of the product do not really matter, since the emphasis essentially falls on deciphering source texts. In other words, the message may be that they need no further training in the target language. Obviously, in most cases this provides them with an unrealistic outlook on what professional translation really requires regarding the target language and their training needs, something which I would hardly describe as a dramatic step forward.
- Students with a full-blown A language as their target language may feel discouraged and frustrated in their first encounters with Arabic translation (Arabic training usually precedes translation training), for it entails publicly displaying their weaknesses in Arabic and supporting their Arab classmates' weaknesesss in the target language (for failing to correct is likely to be perceived as a sign of support by Year 1 students).
- Last but not least, without a communicative and a receiver-oriented perspective, concepts such as *text*, *discourse*, *extratextual information* or *intended meaning* are all but absent from the grammar-translation approach. From this point of view, 'correctly' translating a decontextualized Arabic sentence into English such as 'the two green eyes of the yellow cat' will always be rewarded; and translating the same sentence as 'the green eyes of the yellow cat' will always be reprimended, for not translating 'something' (no matter if, in English and without context, it is understood that the yellow cat is a real-world cat and has two eyes). This is plainly absurd from a communicative point of view, and translation lecturers will

have to fix the issue later on -with even more effort-, since it is a reinforced behaviour.

In conclusion, the grammar-translation method only takes into account text-internal information in source texts and it leads students to believe that translating consists of reformulating linguistic information gathered at morphological and syntactical levels. The professional translation process, on the contrary, takes extratextual information very much into account; indeed, it consists of a recreation of —and not a mere cross-linguistic 'reflection' on— the source text. The grammar-translation approach to translating should not be unconsciously mixed with the communicative approach in translation programs and Arabic trainers should adapt to the new circumstances (and with them other non-mainstream language trainers).

6. Training quick and independent readers in Arabic

Translation macro-competence comprises several interacting sub-competences that different models have tried to organize and conceptualize for training purposes. Kelly (2002; 2005: 32-33) distinguishes seven types of competence a professional translator should display: "communicative and textual competence, cultural and intercultural competence, subject area competence, professional and instrumental competence, attitudinal or psycho-physiological competence, interpersonal competence and strategic competence". For our purpose, the main target is the communicative and the textual competences.

In the source language, the communicative and textual ability that the trainee translator is required to develop consists of understanding texts, both thoroughly and fast. Building a meaningful and coherent recreation of the source text in the target language not only depends on the translator's skills and training in the target language. Even in the case of well-trained writers in the target language, the task cannot be fulfilled without a prior phase of full-immersion reading and comprehension (Mauriello, 1992: 66; Giles, 2009: 101-103). Thus, in our view enhancing students´ overall linguistic skills is not a priority for Arabic training programs

for translator trainees. A translator is a highly specialized linguistic user, especially in Arabic, a language whose written varieties will only rarely be used orally. This is probably the case for all diglossic languages.

Even though it would be unrealistic to divide language skills into watertight compartments, focusing on enhancing a single skill is obviously much easier than focusing on enhancing them all. This is a good point when dealing with a non "user-friendly" language, such as MSA. Nevertheless, reading is not a simple cognitive task involving a simultaneous bottom-up and a top-down approach to elements pertaining, respectively, to linguistic (intratextual) and non-linguistic (extratextual) information and expectations (Treiman, 2011).

Certainly, an Arabic training program tailored for translator trainees with Arabic as B language should expose students to the linguistic features of real-world candidate source texts through an inclusive approach, i.e., considering their syntactic, semantic and pragmatic aspects and not only the morphological information of isolated lexical units. Even paradigmatic features should not be presented through a word-based limited analysis, but rather through concrete syntagmatic contexts, for syntagmatic distributional properties of any lexical item depend upon their paradigmatic features. Plainly stated, a translator never deals with isolated lexical units but rather with language at work, that is, with cohesive and coherent real-world professionally required texts. Translator trainees should be confronted with interactive linguistic tools and concepts that need to be observed *in vivo*. Only digital translation memory applications deal with strings of characters.

Consequently, trainers ought to focus on improving students´ intensive reading skills. Well-known intensive reading drills (Grellet, 1981), such as answering true or false statements, filling gaps, matching headings to paragraphs, putting jumbled paragraphs into the correct order, predicting the content of the next paragraph or text and so on, can be combined in MSA training with other exercises, such as the following:

- Echo-reading exercises for enhancing the student´s reading self-confidence, followed by adding تشكيل (supplementary diacritics).

- Sentence building and transformation exercises to improve comprehension of similar lexical items, achieve a better command of different verbal derived forms and their nominal patterns and, above all, reach a better understanding of semantic shifts associated to different patterns in context.
- Exercises designed to reveal discourse cohesion and coherence through the analysis of repetitions (Johnstone, 1991; Jubouri, 1984), text frames and connectors (Al-Batal, 1990; Warraki and Hassanein, 1994).
- Breaking sentences into smaller units and logically organizing the resulting chunks. This is also important for discourse cohesion and coherence, and it is also a crucial skill to be applied later during the translation process from Arabic into Spanish or English.
- Exploring multiword units and formulaic language (Santillán, 2010).
- Revealing diastratic, diaphasic and, specially, diatopic variation within written MSA. This is crucial when dealing with real-world professionally required texts.
- Identifying culturally determined linguistic usage. For instance, the use of active and passive verb forms in gender-related statements.

Such training in intensive reading entails a great deal of research and documentation that nowadays is performed online. Hence, I think that intensive reading training in Arabic should go hand-in-hand with refining extensive reading skills (Richard and Bamford, 1998). This is critical to develop translator trainees' documentation abilities when dealing with web pages, Google query results and other online sources of information, with special emphasis on skimming (the ability to get the gist of writings by running one's eyes over them, and to decide whether they deserve further attention) and scanning (looking for particular pieces of information).

Usual extensive reading skills can be combined in advanced Arabic training for translator trainees with other exercises, such as:

- Discovering terminological use of apparently general lexical items, given that,in Arabic, they can only be spotted as units of specialized meaning by taking into account the thematic coherence of the

text to which they belong. For instance, there are no elements such as Latin or Greek roots that will lead readers to mark the word ضعف (weakness) as a medical term ('asthenia', 'impotence', 'impairment', 'deficiency'), and only context will allow them to do so. Even if students are still unaware of this in the Arabic classroom, the ability to identify specialized usage of apparently generic lexical units in context is an excellent basis for later translating them as such. The *ArabiCorpus* (http://arabicorpus.byu.edu/) Citations tool is helpful for this purpose, especially when used jointly with other features from the same source, such as Subsections.

- Revealing coherent contrasts between widely used religious and non-religious terms pointing to the same referent, such as ختان and تشويه الأعضاء التناسلية for 'genital mutilation'.

The ultimate goal of the whole process is to translate a remarkable amount of words per hour with great accuracy, and we daresay this is not possible when trapped in the puzzling maze of Arabic monolingual or bilingual dictionaries. Reducing dictionary dependency and enhancing the effectiveness of dictionary queries are key issues in any program for Arabic translator trainees. This goal can be approached in two ways: (a) Reducing the difficulties of the look-up process, and (b) Enhancing non-dictionary-dependent strategies to solve semantic problems.

The need to minimise the difficulties in the Arabic dictionary search process will probably be interpreted as a suggestion for emphasising and improving morphology training. This is correct. The Arabic verb, for instance, shows great morphological variety: ten derived forms, two voices, two aspects, five moods and thirteen persons, plus the many irregularities related to the so-called 'unsound verbs'. If we add the Arabic orthographical variation and allomorphy (Buckwalter, 1992 and 2004; Parkinson, 1988, among others) we will see that traditional Arabic dictionaries, where entries are arranged according to the root order, are not student-friendly at all.

Nevertheless, improving morphological training is not what we primarily had in mind when we underscored the advantages of minimising difficulties in the dictionary searches, because some of those difficulties

(especially when dealing with vocalized and decontextualized lexical units) can nowadays be resolved by tapping into electronic dictionaries. Several scholars (Sánchez, 2005 and references therein) highlight that the frequency of use of bilingual and monolingual dictionaries in translator trainees are, respectively, inversely and directly proportional to their training stage. Thus, familiarising oneself with the meta-language in Arabic monolingual dictionaries (which is not student-friendly either) is one way of promoting effective dictionary use. Therefore, this is another point to be stressed in any Arabic training program for translator trainees. Exercises designed with this goal in mind may also be combined with the intensive reading drills described above.

Developing non-dictionary dependent strategies to solve semantic problems usually entails guessing the meaning of unfamiliar lexical units from textual clues. In a root-and-pattern language such as Arabic, guessing the meaning of unfamiliar lexical units also entails applying a great amount of morphological knowledge, similar to that needed during the Arabic dictionary search process. Nevertheless, the whole process may be in vain if the translator trainees reach a purely formal morphological conclusion that has no semantic connotations for them. In this scenario, discovering the meaning of unfamiliar words once again requires resorting to time-consuming dictionary searches.

The only way to break this vicious circle is to strongly emphasise the semantic connotations of each pattern in context in Arabic training. Seen from a different angle, mapping Arabic morphological paradigms onto semantic shifts may be extremely helpful for the trainee translator to develop insights into the organization of the mental lexicon in Arabic native speakers and, in turn, it may contribute very effectively in vocabulary learning strategies.

7. Conclusions and future research

There are a few conclusions that can be drawn for Arabic and that could also be applied to other languages, especially, to non-mainstream languages and diglossic languages.

Our main point is that, no matter what language we are dealing with, overall linguistic training must be sharply distinguished from specific training targeting translator and interpreter trainees. Language training for translators and interpreters is no more that a special area in Language Teaching for Specific Purposes. Unfortunately, Arabic and other non-mainstream languages (not less widely used) that only recently have been provided with training programs in Translation and Interpreting badly suffer a great deal of confusion between overall linguistic training and language teaching for specific purposes.

Moreover, when dealing with languages characterized by diglossia, such as Arabic, language variation must play a key role in the planning of linguistic training within translation and interpreting programs. Both the linguistic requirements for enrollment and the linguistic exposure during the training process should be defined in view of the situations in which low and high language varities are actually used.

On top of that, the requirements for enrolling in consecutive interpreting programs that involve diglossic languages should focus on the command of the low language variety, whereas in conference interpreting programs they should focus on high varieties. Once enrolled in the program, in consecutive interpreting students should be exposed to high varieties, inter-dialectal situations and different accents, whereas conference interpreting trainees should be exposed to low varieties, inter-dialectal situations and differents accents.

When a diglossic language is a C language, the enrollment requirements should focus only on reading skills of the high variety and on writing skills when the diglossic language is a B language. Emphasis must be placed in both cases on extensive and intensive reading skills. If the program deals with a language with strong diatopic variation and weak standardization of terminology, as in the case of Arabic, focusing on those issues is simply a must.

In addition to the lack of accumulated experience in translation and interpreting programs, the scarce studies on sound data-based linguistic research in non mainstream languages does not make the planning of trai-

ning any easier. As a widely spread language, MSA is not an exception. According to Soliman (2012), it was not until the 70s that cross-dialectal Arabic, whose key role has been stressed in this paper, was defined (Ezzat, 1974). Actually, no experimental research was done in cross-dialectal Arabic until the 90s (Abu-Melhim, 1992) under the basic assumption that there is no mutual intelligibility between Arabic speakers, just like the different European language speakers, which is basically a flawed statement.

On the other hand, even the very existence of variation in written MSA was controversial until recently; it is no longer so, but the existing literature (Parkinson & Ibrahim, 1998; Ibrahim, 2009; Wilmsen 2010, among others) is still far from sufficient. Terminology variation throughout the Arab World, especially administrative and legal terminology, has not yet received the full attention it deserves (Feria, 2013). Arabic Semantics does not really exist. Neither does Arabic for Specific Purposes and Arabic for professions (with the exception of Sahrir, 2011).

So, in conclusion, enhancing Arabic training for translation and interpreting trainees is essential. However, a great deal of research is still required to reach a fuller understanding of the reality of this language, which poses a great challenge for Arabic trainers.

8. References

Abbud, M. (1955): *Gramática árabe,* Madrid: Instituto de Estudios Africanos (CSIC).

Abu-Melhim, A. H. (1992) *Communication across Arabic dialects: Code-switching and Linguistic accommodation in informal conversational interactions,* Texas A&M University (unpublished PhD).

Aldécoa, M. de y B. Tedjini (1942[6]) *Cours d'arabe marocain*. Vols. I, II y III, Paris: Societé d'Éditions Géographiques, Maritimes et Coloniales.

Arias, J. P. and M. Feria (2012) *Los traductores de árabe del Estado español. Del Protectorado a nuestros días*, Barcelona: Bellaterra.

Al-Batal, M. (1990) "Connectives as cohesive elements in a modern expository Arabic text", in M. Eid and J. McCarthy (eds.). *Perspectives on Arabic Linguistics II*. J. Amsterdam – Philadelphia: J. Benjamins, 234-268.

Brustad, K., M. Al-Batal and A. Tonsi (1995, 1997, 2005) *Al- Kitab fi Ta'allum al-'Arabiyya: A Textbook for Beginning Arabic. Part II and Part III*, Washington D.C.: Georgetown University.

Buckwalter, T. (2004) "Issues in Arabic Orthography and Morphology Analysis", in A. Soudi, A. Van den Bosch & G. Neumann (eds.), *Arabic Computational Morphology*, Springer Netherlands, 2007, 23-41.

———— (1992) "Orthographic Variation in Arabic and its Relevance to Automatic Spell-Checking", in *Proceedings of the 3rd International Conference and Exhibition on Multi-lingual Computing (Arabic and Roman Script)*, University of Durham, UK.

Dickins, J. (2006) "Arabic/English Translations and Interpreting Teaching in Britain", in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (eds.): *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 363-367.

Ezzat, A. G. E. (1974) *Intelligibility among Arabic dialects*, Beirut: Beirut Arab University.

Feria, M. (2013) "Algunos obstáculos en el proceso traductor de textos de las Naciones Unidas sobre derechos humanos redactados en árabe, o redactados en otras lenguas oficiales si incluyen conceptos islámicos", in I. Alonso, J. Baigorri, J. L. Campbell (eds.): *Translating the Law. Theoretical and Methodological Issues /Traducir el Derecho. Cuestiones teóricas y metodológicas*, Granada: Comares, 47-55.

Gile, D. (2009) *Basic Concepts and Methods for Interpreter and Translator Training,* Amsterdam: J. Benjamins.

———— (1994) "The process-oriented approach in translation training",

in C. Dollerup and A. Lindegaard (eds.): *Teaching Translation and Interpreting 2: insights, aims, visions*, Amsterdam: J. Benjamins, 107-113.

Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Newe York: Cambridge University Press.

Ibrahim, Z. (2009) *Beyond Lexical Variation in Modern Standard Arabic*, London: Cambridge Scholars Publishing.

Ilhami, N. (forthcoming) *La formación de traductores e intérpretes para la combinación árabe-español: adecuación del diseño curricular*, Doctoral dissertation in progress, University of Granada, Spain.

Johnstone, B. (1991) *Repetition in Arabic Discourse*, Amsterdam – Philadelphia: J. Benjamins.

Al-Jubouri, A. (1984) "The role of repetition in Arabic argumentative discourse", in Swales, J., Mustapha, H. (Eds.), *English for Specific Purposes in the Arab World*, University of Aston, 99–117.

Kelly, D. (2005) *A Handbook for Translators Trainers*, Manchester: St. Jerome.

———— (2002) "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular", *Puentes* 1: 9-20.

Kelly, D., A. Martin, M. L. Nobs, D. Sánchez & C. Way (2003) *La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada: Editorial Atrio.

Lázaro Durán, M. I., I. Lozano Cámara, M. Á. Navarro García and H. Jadid (2010) "La enseñanza de la lengua árabe en los centros docentes españoles en Marruecos: context sociolingüístico y cultural", in V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada and P. Santillán Grimm (eds.): *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 151-162.

Lecomte, G. and A. Ghedira (1960) *Méthode D'arabe Littéral Deuxième Livre*, Paris: Éditions Klincksieck.

Lerchundi, J. de (1872) *Rudimentos del árabe vulgar que se habla en el Imperio de Marruecos*, Madrid: Imprenta de Manuel Rivadeneyra.

Mahyub Rayaa, B. (forthcoming) "Peculiaridades de la interpretación simultánea árabe-español y su incidencia en la práctica profesional. Estudio piloto", *Second International Conference on Interpreting Quality*, 24-26 March 2011, Almuñécar, Granada, Spain.

Mauriello, G. (1992) "Teacher´s tools in translation class", in Dollerup, Cay and Annette Lindegaard (eds.): *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference. Elsinore, Denmark, 31 May-2 June 1991*, Amsterdam: J. Benjamins.

Mayoral, R. (1992) "Los estudios de traducción, la profesión de traductor y el mundo profesional en España", *Babel* 38 (3), 186-192.

Parkinson, D. (1988) "Orthographic Variation in Modern Standard Arabic: The case of the Hamza", in M. Eid & J. McCarthy (eds.) *Perspectives on Arabic Linguistics II*. Amsterdam – Philadelphia: J. Benjamins.

Parkinson, D. & Z. Ibrahim (1998) "Testing Lexical Differences in Regional Standard Arabics," in E. Benmamoun, (ed.) (1998) *Perspectives on Arabic linguistics XII,* Amsterdam – Philadelphia: J. Benjamin, 183-202.

Richard, R. and J. Bamford (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press.

Sahrir, M. S. and M. Gameil Ali, H. and M. Ilyani Syiham (2011) *Arabic for specific purpose: A compact language guide for pilgrimage and Umrah purposes (travelers)*, in IIUM Research, Invention and Innovation Exhibition (IRIIE) 2011, 9-10 February 2011, Cultural Activity Centre (CAC) and KAED Gallery IIUM.

Sánchez Ramos, M. (2005) "Research on Dictionary Use by Trainee Translators", *Translation Journal*, Vol. 9, No. 2; http://translationjournal.net/journal/32dictuse.htm#1 [Retrieved: 20/04/2014].

Santillán Grimm, P. (2010) "Teaching Collocation in the Arabic as a Foreign Language Class", in V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada and P. Santillán Grimm (eds.). *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 163-177.

Soliman, R. (2014) "Arabic Cross-Dialectal Conversations. A Missing Element in the Teaching of Arabic as a Second Language", in V. Aguilar, M. A. Manzano, L. M. Pérez Cañada, W. Saleh & P. Santillán (eds.) *Arabele2012: Teaching and Learning the Arabic Language*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 115-133.

Treiman, R. (2001) "Linguistics and Reading", in M. Aronoff and J. Rees-Miller (eds.): *The Handbook of Linguistics*, London: Blackwell Publishers.

Valdés, G. (2001) "Heritage language students: Profiles and possibilities", in J. K. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (eds.): *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 37-77.

Vidal Claramonte, Mª C. Á. (2007) "Después del giro cultural de la traducción", in E. Ortega Arjonilla (ed.), *El giro cultural de la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones didácticas*, Franfurt am Main: Peter Lang,.

Al-Warraki, N. N. Al- and A. T. Hassanein (1994) *The Connectors in Modern Standard Arabic*, Cairo: The American University in Cairo Press.

Wilmsen, D. (2010) "Dialects of Written Arabic: Syntactic differences in the treatment of object pronouns in the Arabic of Egyptian and Levantine newspapers more", *Arabica* 57, 99-128.

———— (2003) "One Global Standard or Multiple Regional Standards? A problem in the practice and pedagogy of Arabic interpreting", in Á. Collados Aís, M. Fernández Sánchez, M. Pradas Macías, C. Sánchez Adam, E. Stévaux, (eds.) *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*, Granada: Comares, 69-78.

التعرّف على خصائص اللغة العربية والتصدي لها في تدريس الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية

بشير محجوب راجع
bachirmr@gmail.com ~ مدرسة طليطلة للمترجمين

١. التمهيد

على الرغم من أهميتها في التواصل ومن الدور الحساس الذي تلعبه في اللقاءات الرسمية الهامة، ليست هناك أعمال كثيرة عن الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية ولا من الإسبانية إلى العربية، بل إنها تكاد تكون غير موجودة على الإطلاق لو استثنينا عمل Aguilera Pleguezuelo (١٩٨٥) الذي أنجزه قبل حوالي ثلاثين سنة. أما عن العلاقة بين تدريس الترجمة الفورية وتدريس اللغة العربية، فإننا لم نعثر إلا على عمل واحد Wilmsen (٢٠٠٣) يراقب فيه هذا الباحث مستوى اللغة المستعملة من طرف المترجمين خلال عدة ندوات أجريت بمصر. ويصل هذا الباحث إلى أن بعض المترجمين الفوريين يستعملون العامية المصرية في لقاءات رسمية ويختتم عمله الوجيز ببعض التعليمات حول كيف يجب أن يكون تعليم العربية لطلاب الترجمة الفورية والتتبعية.

وأما فيما يخص كتب تدريس الترجمة الفورية الصادرة بالعالم العربي فإنها تقتصر على ثلاثة أعمال على حد قول الأستاذ عبد اللّه العميد، وهو أستاذ الترجمة في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين (ESIT) بباريس[١]، أهمها عمل الأستاذ عليّ محمد الدرويش *دليل الترجمان في مبادئ الترجمة الشفهية* (٢٠٠٣)، الذي يتضمن عصارة تجربة المؤلف الطويلة في مجال الترجمة الشفهية من العربية إلى الانجليزية ويخصص عملَه هذا للتنظير حول القواعد الأساسية للترجمة الشفهية، إلا أنّه لا يعطي نموذجا معينا من النصوص ولا يتطرق إلى التركيبة اللغوية العربية-الإسبانية. العملان الآخران هما *مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية* لرشيدة بصافي (٢٠٠٣) و*الترجمة الفورية* لهشام الخوجلي (٢٠٠٣). ولم يتسن لنا الحصول على هذين العملين لكن حسب الأستاذ العميد يعتبران عملين رائدين في هذا المجال باللغة العربية، حيث أنهما مهّدا "السبيل لدراسة الترجمة الشفهية المعاصرة بوجه عام، والفورية بوجه خاص".

[١] انظر في المراجع إلى: العميد، عبد الله (٢٠١٢)

وساهم هذا "التفريط" الملحوظ في غياب منهجية علمية تضع أسسا لتدريس الترجمة الفورية أو الشفهية —كما يحلو لبعض الباحثين تسميتها- وممارستها المهنية وأخلاقياتها، ما أدى إلى حدوث مشاكل عديدة البعض نعرفه والبعض الآخر لا نعرفه في الأوساط التربوية والمهنية الحساسة في إسبانيا.

وعلى الرغم من أن حاجيات السوق المهنية إلى مترجمين فوريين من العربية إلى الإسبانية شهدت نموا ملحوظا مع طلوع الثمانينات، إلا أنّ تدريس هذه المهنة بين اللغتين ظل غائبا عن صفوف الجامعات الإسبانية حتى مطلع القرن الواحد والعشرين. على التحديد، خلال السنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣ اعتمدت كلية الترجمة بجامعة غرناطة، وهي الوحيدة إضافة إلى مدرسة طليطلة للمترجمين، تدريس الترجمة التحريرية والفورية من وإلى اللغة العربية.

عقد من الزمن قد مضى إذن على الشروع في تدريس الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية بجامعة غرناطة، ما شجعنا على إجراء بحث استطلاعي ثلاثي الأبعاد في إطار رسالة الماجستير (Mahyub Rayaa، ٢٠١٠). قدمنا استطلاعا للرأي لأساتذة وطلاب الترجمة الفورية وكذا للمترجمين المحترفين، وذلك من أجل معرفة خصائص تدريسها والمعايير التي تنظم ممارستها المهنية، خاصةً بعد أن كنا قد درسنا ذلك الاختصاص ومارسناه في المرحلة المهنية.

٢. افتراضات البحث

نطرح في عملنا هذا الافتراض التالي:

"تتمتع الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية في مرحلة الممارسة المهنية بخصائص مهمة يتعيّن التصدي لها بمنهجية تدريسية خاصة خلال فترة التكوين".

أو بعبارة أخرى، سبق لنا وأن درسنا الترجمة الفورية في جامعة غرناطة بين ٢٠٠٥ و٢٠٠٧ وبعد تخرجنا، شرعنا في العمل كمترجم فوري في المؤتمرات فوجدنا فرقا شاسعا بين ما دُرّسنا وما يحدث حقا في السوق المهنية. وكان هذا الاختلاف يمسّ بأمور كثيرة أهما: تخصص المجالات والمصطلحات، وتنوع اللغة العربية ولهجاتها المستعملة في المؤتمرات، وأخلاقيات المهنة، والمعايير المهنية التي تسيّرها، إلخ. ولذلـــك أردنا العودة لفحص المرحلة الدراسية بطريقة موضوعية ومقارنتها بالواقع المهني.

٣. الأهداف

الأهداف التي نود تحقيقها من هذه الدراسة التجريبية يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. البحث عن خصائص الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية انطلاقا من البعد التعليمي والمهني ومقارنتها بالتركيبات اللغوية الأخرى المعتمدة في كلية الترجمة بجامعة غرناطة والحصول على نتائج موضوعية في هذا الصدد.

ب. تحديد هذه الخصائص إن وجدت والتعريف بها.

ج. البحث عن طرق التصدي لتلك الخصائص المحتملة خلال المرحلة التعليمية وتحديدها إن وجدت.

د. معرفة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب والمترجمين الفوريين المحترفين وكيفية التصدي لها.

لانجاز هذا البحث استعملنا ثلاثة استطلاعات للرأي قدِّمت لثلاث مجموعات أجاب عليها:

- ٧ أساتذة للترجمة الفورية
- ٢٠ طالبا من المستوى الأخير من التخصص في الترجمة الفورية
- ١٢ مترجما مقيمون كلهم بإسبانيا.

لو فصلنا المستجوبين من التركيبة اللغوية العربية-الإسبانية، لكانت النتيجة: أستاذان (٢) و ٧ طلاب و١٢ مترجما.

أجريت هذه الدراسة التجريبية لكل من أساتذة وطلاب التركيبات الأربع المدرّسة بجامعة غرناطة، وهي: عربية-إسبانية وإنجليزية-إسبانية وفرنسية-إسبانية وألمانية-إسبانية. يتألف هذا الاستطلاع في إجماله من ٤٤ سؤالا، إلا أننا ركزنا على ستة أسئلة هي التي تتعلق بخصائص الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية وكيفية التصدي لها.

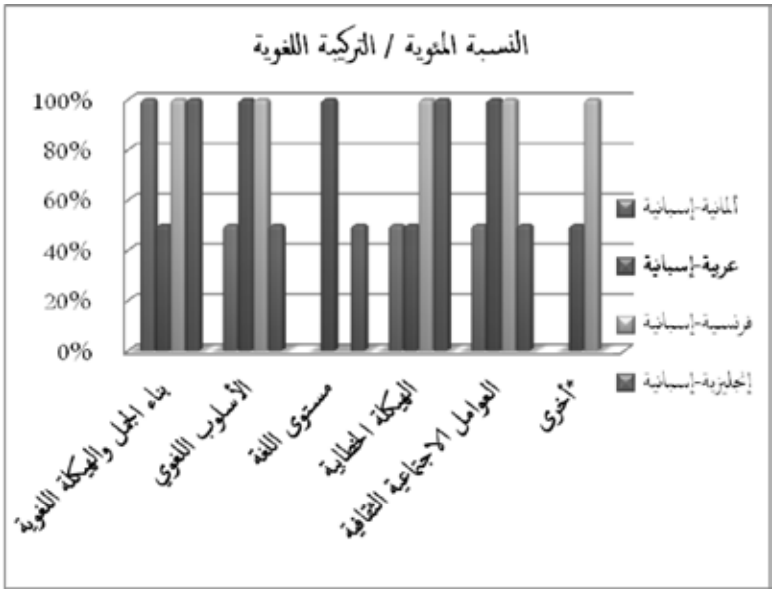
٤. نتائج البحث وتحليلها

نلقي الآن نظرة سريعة على النتائج التي حصلنا عليها في الأسئلة التالية.

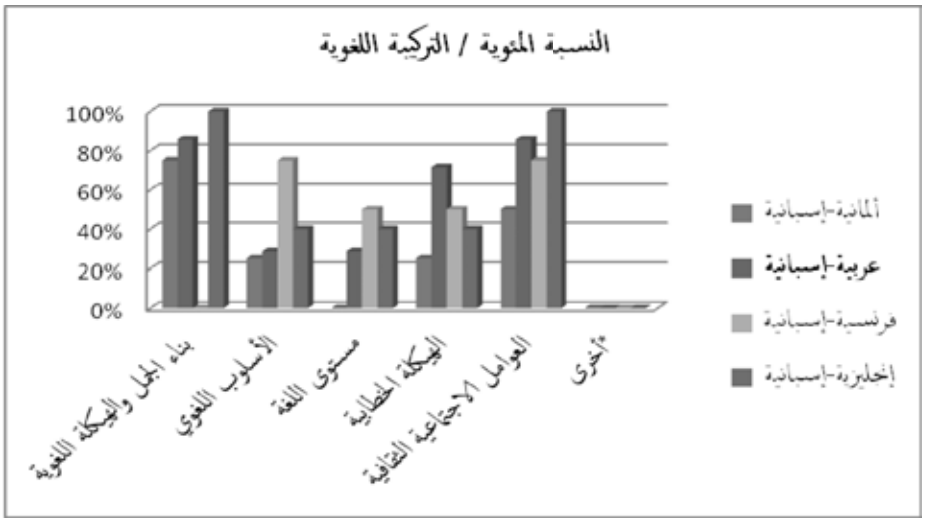
١.٤. هل تعتقد أن هناك خصائص تميّز ممارسة الترجمة الفورية في تركيبتك اللغوية؟

الأساتذة. نعم: ١٠٠ في المائة
الطلاب. نعم: ١٠٠ في المائة
المترجمون. نعم: ١٠٠ في المائة

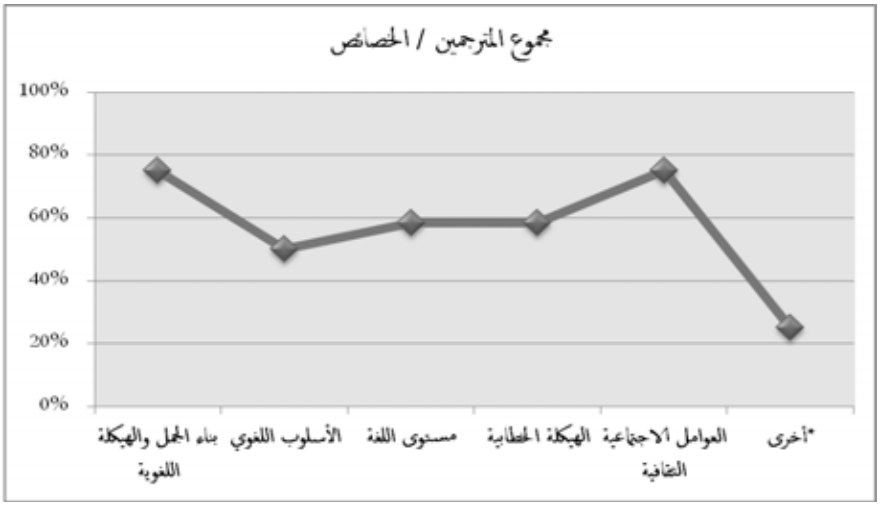
على ما يبدو من خلال النتائج المحصلة، المجموعات الثلاث تعتقد أن هناك خصائص تميّز تركيبتها اللغوية بنسبة ١٠٠ في المائة. أما في ما يتعلق بنوعية تلك الخصائص فنلاحظ اختلافا ليس بين التركيبات اللغوية فحسب بل وأنه يظهر كذلك داخل المجموعات الثلاث التي تنتمي إلى نفس التركيبة اللغوية (لاحظ الرسم البياني ١، ٢، و٣):



الرسم البياني ١: *خصائص التركيبة اللغوية حسب مجموعة الأساتذة.*



الرسم البياني ٢: *خصائص التركيبة اللغوية حسب مجموعة الطلاب.*



الرسم البياني ٣: *خصائص التركيبة اللغوية حسب مجموعة المترجمين المحترفين.*

بشكل عام، لو عدنا إلى النسب المحصلة في المجموعات الثلاث، سنلاحظ أن المميزات الأبرز هي العوامل الاجتماعية الثقافية، فبناء الجمل والهيكلة اللغوية، ثم يليهما الأسلوب اللغوي والهيكلة الخطابية. إذا قارنا نتائج مجموعة العربية-إسبانية مع باقي التركيبات، نرى فرقا إيجابيا لصالح التركيبة العربية-الإسبانية فيما يخص الأسلوب اللغوي ومستوى اللغة وكذا العوامل الاجتماعية الثقافية: تأثير "العوامل الاجتماعية الثقافية" (وهو عامل مشترك في المجموعات الثلاث) ٩٠ في المائة، "بناء الجمل والهيكلة اللغوية" ٩٠ في المائة، و"مستوى اللغة" ٦٠ في المائة، و"الهيكلة الخطابية" ٦٠ في المائة.

*أخرى:

عثرنا من جهة أخرى على بعض المعلومات المهمة التي أُدلي بها من خلال المجال المفتوح للإجابة الحرة، ونقصد هنا بالذات: الازدواجية "العربية ولهجاتها"، والنبرة المحلية، والمصطلحات العربية الخاصة التي يختلف معناها من بلد إلى آخر، وحضور كبير لمصطلحات ومفاهيم اجتماعية ثقافية تصعب ترجمتها أو لا بديل مباشر لها في اللغة الإسبانية. والأهم من كل ذلك هو عدم وجود مواد تعليمية تتطرق إلى هذه الخصائص. أما مسألة "المصطلحات العربية الخاصة التي يختلف معناها من بلد إلى آخر" فقد سبق وأن تطرق إليها كل من عمامي (١٩٩٧) و Wilmsen (٢٠٠٣: ٧٧)، وذكر هذا الأخير بالذات المفردات الخاصة بقطاع الزراعة والتغذية.

٢.٤. مشاكل تتعلق بخصائص التركيبة اللغوية

هل سببت لك هذه الخصائص أية مشكلة؟

الأساتذة. نعم: ١٠٠ في المائة.
الطلاب. نعم: ٥٧ في المائة. لا: ٤٣ في المائة.
المترجمون. نعم: ٨٣ في المائة. لا: ٨،٣ في المائة. لا يعرف / لا يجيب: ٨،٣ في المائة.

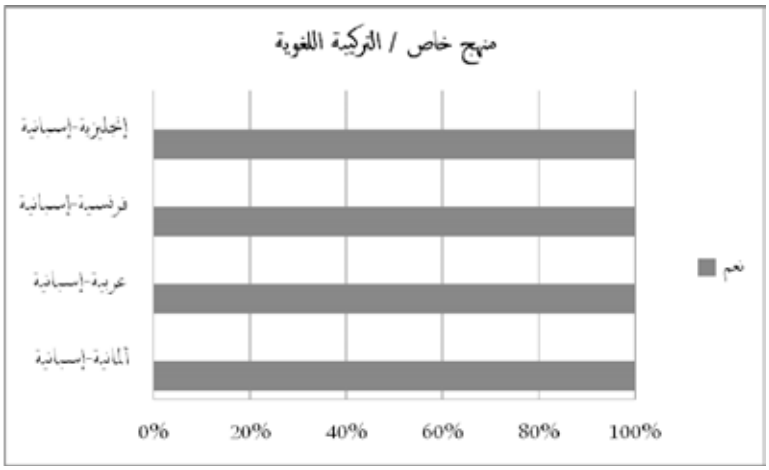
وتركنا المجال مفتوحا أمام من يريد التوسع في الإجابة: ما هي هذه المشاكل وما هي الحلول المتخذة؟

وهذا تلخيص للنقاط التي ركز عليها المستجوبون علاوة على التي أدلوا بها سالفا: استعمال سائد للفصحى ولهجاتها بشكل مزدوج في الخطابات العربية، واستخدام مختلف اللهجات العربية، والنطق المحلي، والمصطلحات المتخصصة، ومقاطع تصعب ترجمتها إلى الإسبانية كمقاطع قرآنية، ومقتطفات شعرية وأمثال شعبية، وما إلى ذلك.

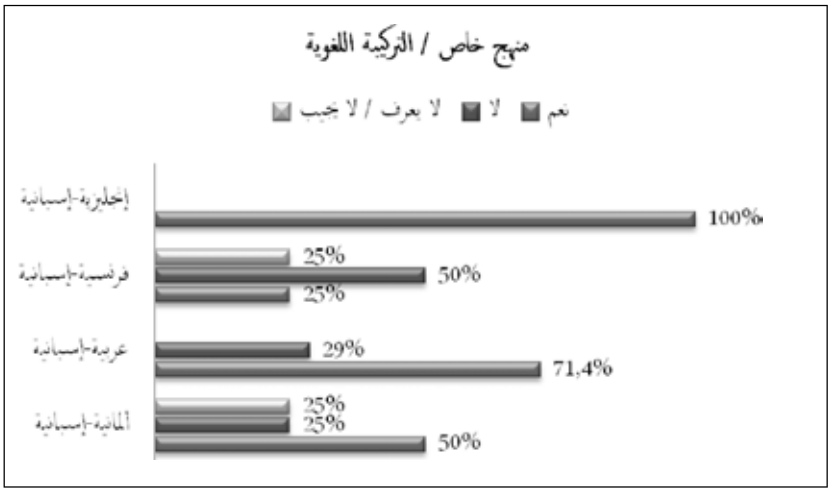
وعلى ما يبدو من إجابة المترجمين المحترفين فإن هذه الخصائص لها تأثير كبير على الممارسة المهنية للترجمة الفورية وعلى جودتها.

٣.٤. منهج تعليمي خاص

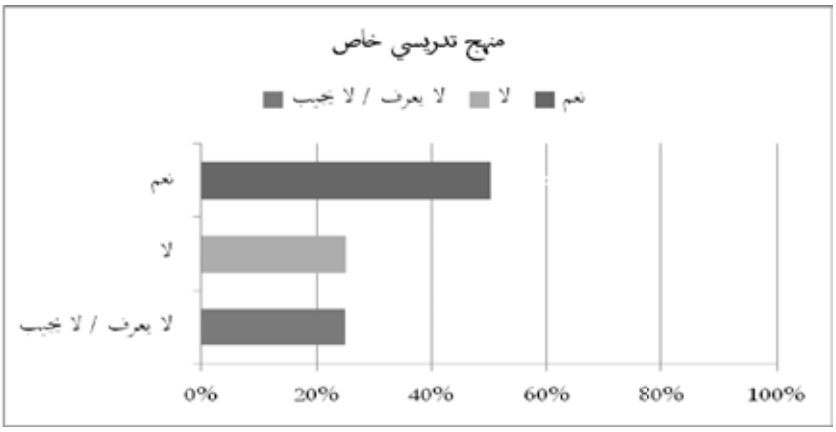
هل تعتقد أنه من الضروري إتباع منهج تدريسي خاصة بكل تركيبة لغوية ولماذا؟



الرسم البياني ٤: *استخدام منهج تدريسي خاص حسب التركيبة اللغوية لدى مجموعة الأساتذة.*



الرسم البياني ٥: *استخدام منهج تدريسي خاص حسب التركيبة اللغوية لدى مجموعة الطلاب.*



الرسم البياني ٦: *استخدام منهج تدريسي خاص حسب مجموعة المترجمين المحترفين.*

٥. خلاصة البحث

على ضوء النتائج المحصلة والتحليل الذي قمنا به، فإننا نستنتج منها ما يلي:

- الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية تتمتع بخصائص متعددة مثلها مثل التراكيب الثلاثة الأخرى. من هذه الخصائص ما هو مشترك وما هو خاص بكل تركيبة لغوية.

- هذه الخصائص على الرغم من أنها تتشابه نسبيا، إلا أنها تبدو مرتبطة ارتباطا كبيرا باللغة المصدر، أي اللغة العربية، وذلك ما قد يجعل خلاصة هذا البحث مهمة كذلك لكل التراكيب التي تنطلق من العربية (عربية-إنجليزية وعربية-فرنسية، على سبيل المثال لا الحصر). كما أن البعد الشاسع بين اللغة العربية والإسبانية له دور هام يؤثر على عملية الترجمة، حيث أنها تركيبة لا تتميّز بالروابط المشتركة التي قد نجدها بين اللغات ذات الأصل اللاتيني على سبيل المثال.

- من بين خصوصيات التركيبة العربية-الإسبانية، والتي تنبع على ما يبدو من اللغة العربية نفسها وهي اللغة المصدر، علاوة على العوامل الاجتماعية والثقافية وهياكل الجمل وبنيتها والهياكل الخطابية التي تختلف بين اللغة المصدر (العربية) واللغة الهدف (الإسبانية)، فقد وجدنا تأثيرا مهما للازدواجية اللغوية "العربية ولهجاتها"، والنبرة المحلية، والمصطلحات العربية التي يختلف معناها من بلد إلى آخر والمفاهيم التي تختلف تسميتها من بلد إلى آخر، ووجود حضور كبير لمصطلحات ومفاهيم اجتماعية ثقافية تَصعُبُ ترجمتُها أو لا بديل مباشر لها في اللغة الإسبانية. والأهم من كل ذلك هو عدم وجود مواد تعليمية تتطرق إلى هذه الخصائص.

- ثبت أن هذه الخصائص تؤثر تأثيرا نسبيا على الممارسة المهنية للترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية على حد قول مجموعة المترجمين المحترفين وقد تؤثر أيضا على جودة الترجمة وبلاغة اللغة الأم (العربية) حسب ما تبين من إجابات مجموعة المترجمين الفوريين المحترفين.

- تحتاج هذه الخصائص إلى المعالجة بمنهج تعليمي خاص يركز على السمات المميزة لهذه التركيبة خلال مرحلة تكوين طلاب الترجمة الفورية.

- ومن بين الطرق الممكنة لمعالجة هذه الخصائص نجد المواد التعليمية المناسبة، والتمرينات المخصصة لمعالجتها في المرحلة التكوينية والممارسة الدائمة (عبر التدريب والتدريب الذاتي).

- هناك مؤشرات تثبت وجود طرق معينة لمعالجة خصوصيات التركيبة الألمانية-الإسبانية والفرنسية-الإسبانية والإنجليزية-الإسبانية وللتفوق على صعوباتها. غير أنّنا، حسب إجابات مجموعة أساتذة وطلاب العربية-الإسبانية، لم نعثر على مؤشرات تثبت لنا أن هذه الخصائص تؤخذ بعين الاعتبار، على عكس ما يحدث في التراكيب اللغوية الأخرى، خلال المرحلة التعليمية للترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية، فلم نجد أية خطة معينة للتصدي لخصائص هذه التركيبة اللغوية.

١.٥. لغة التدريس ولغة الممارسة المهنية

في الترجمة الفورية تدريساً وممارسةً هناك قاعدة غير مكتوبة تشير إلى أن المواد

المستعملة في تدريس الترجمة الفورية يجب أن تكون باللغة العربية الفصحى لأن "الخطابات" التي سيترجمها المترجم بعد تخرجه ستكون دائما بالفصحى كما أن على المترجم أن يترجم إلى الفصحى دائما. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل التواصل يجرى حقاً بالفصحى في كل تلك الحالات؟ أم أنّ لكل مقام مقال ولكل حدث حديث؟

حسب نتائج هذا البحث وحسب تجربتنا المتواضعة قد تحتاج تلك القاعدة إلى مراجعة وتعديل فثبت أنّه على الرغم من أن الترجمة الفورية تُستعمل عادة في سياقات رسمية "تفرض" على المتدخلين استعمال الفصحى، إلا أنه في الكثير من الأحيان، خاصة إذا لم يكن المتدخل قد أحضر خطابه مكتوبا مسبقاً، نجد استعمالا ملحوظا للهجة الخاصة بذاك المتدخل. وبالتالي، إن لم يؤخذ هذا الأمر بعين الاعتبار في المرحلة التكوينية، قد يعاني الطالب من مشاكل عديدة تحرمه من أداء مهنته بالشكل المطلوب. وفي هذا الصدد بالذات ترمي أحد الاستنتاجات التي وصل إليها Wilmsen (٢٠٠٣: ٧٦):

> Observations in this study show that Egyptian intellectuals (at least) speak colloquial Arabic even at high-level meetings. Despite that, the emphasis at universities is almost always upon formal Arabic as it is used in literature.

ونظرنا لكل هذه الاستنتاجات، شرعنا في تصميم ذخيرة خطابية تضم عينة حية من الخطابات القابلة للترجمة الفورية، منها ما قد تُرجِمت من قبل.

٦. المرحلة الحالية والآفاق المستقبلية

على الرغم من أن هذه النتائج الأولية بحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحث، إلا أنها شجعتنا على بناء ذخيرة خطابية تتألف من خطابات اقتبسناها من الواقع اليومي بغية استعمالها لأغراض تعليمية واستغلالها كمواد دراسية في تعليم الترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية.

بدأت عملية الجمع في ديسمبر/كانون الأول ٢٠١٠ وبقيت متواصلة إلى حد ديسمبر/كانون الأول ٢٠١٢. واعتمدنا فيها على موارد متعددة أهمها قناة "الجزيرة مباشر" (قطر) والبيت العربي بمدريد (إسبانيا)، ومدرسة طليطلة للمترجمين (إسبانيا)، والموقع الإلكتروني للأمم المتحدة (نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية)، من بين موارد أخرى.

وتضم هذه الذخيرة الخطابية إلى حد الآن ما يزيد عن خمسمائة خطاب عربي

شرعنا في تصنيفها حسب عشرين معيارا :

مَوضع الخطاب / الخطيب / الموضوع / البلد / مجال التخصص / عدد الكلمات / السرعة في الكلام / المصدر / تاريخ التسجيل / النبرة / نسبة اللهجة / الكثافة الاصطلاحية / طريقة التعبير / مستوى التخصص / الصعوبة / ينصح استعماله في المستوى / الكلمات المفاتيح / وجود النص المكتوب للخطاب / صيغة الفيديو / وملاحظات مهمة.

صنفنا إلى حد الآن حوالي خمسين خطابا من دون أن نكمّل المعايير التي تتطلب مقاييس علمية وموضوعية. وهذا ما سنفعله في المرحلة القادمة.

البلد / نسبة الخطابات				
الأردن ٢%	الإمارات ٢%	البحرين ٢%	الجزائر ٢%	السودان ٢%
الصحراء الغربية ٤%	الصومال ٢%	العربية السعودية ٢%	العراق ٤%	الكويت ٢%
المغرب ١٣%	اليمن ٢%	تونس ٢%	جزر القمر ٢%	سورية ٩%
فلسطين ٤%	قطر ٤%	لبنان ٩%	مصر ٩%	موريتانيا ٢%
		بلدان مختلفة ١٧%		

الرسم البياني ٧: *الخطابات المصنفة حسب البلد.*

١.٦. الأهداف

غرضنا الرئيسي من هذه المدونة هو الحصول على نسبة كبيرة وممثِّلة من الخطابات القابلة للترجمة من كل العالم العربي مما يضع في متناول الطالب وسيلة للتعود على كل الخصائص التي ذكرنها سالفاً، وفي نفس السياق الذي يشير إليه Wilmsen (77-76 :2003). نظرا للحاجيات اللغوية لطلاب الترجمة بشكل عام والترجمة الفورية على الأخص، هدفنا المرموق من هذه الذخيرة، وبالتالي اقتراحنا، هو الرفع من أداء الطلاب وتحسينـه من خلال العمل على هذه المواد واستغلالها لمعالجة الخصائص التي تظهر بشكل أكثر، وربما أخرى لم تظهر بعد، خلال الأداء المهني للترجمة الفورية من العربية إلى الإسبانية.

وفي الوقت نفسه، ونظرا للصعوبات الموجودة في عملية جمع الخطابات على

شكل يسهّل معالجتها في المستقبل، يمكن لهذا المجمع أن يكون وسيلة مهمة لإجراء العديد من الاختبارات والأبحاث انطلاقا من تلك الخطابات، اختبارات كميّة ونوعية في علم المصطلحات والمفردات، الخطابة والخطيب، التعابير، المقام التواصلي (*hypertext*)، إلخ .

٧. المراجع

١.٧. المراجع باللغة العربية

بصافي، ر. (٢٠٠٣) *مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية*، وهران: دار الغرب.

الخوجلي، هـ. (٢٠٠٤) *الترجمة الفورية*، الرياض، دار طيبة.

الدرويش، م. (٢٠٠٣) *دليل الترجمان في مبادئ الترجمة الشفهية*، ملبورن (استراليا): منشورات رايتسكوب.

عمامي، م. (١٩٩٧) *أسماك المتوسط*، طرابلس (ليبيا): الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

العميد، ع. (٢٠٠٦) ترجمة *دراسات الترجمة*، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات (عتيدة) http://goo.gl/5a1NcI [المراجعة: ٢٠١٤/٠٤/٢٠].

٢.٧. المراجع بلغات غير العربية

Aguilera Pleguezuelo, J. y El Sayed Aly, M. (2012) *Cuaderno del Intérprete y Léxico Básico de Congresos (AR-ES-AR). Traducción consecutiva y simultánea,* Toledo: Escuela de Traductores de Toledo (UCLM).

Corriente, F. (1977) *A grammatical sketch of the Spanish Arabic dialect bundle*, Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura.

Collados Aís, A. y J. A. Sabio Pinilla (eds.) (2003) *Avances en la investigación sobre interpretación*, Granada: Comares.

Ferguson, Ch. (1959) Diglossia, *Word* 15, 325-340.

Iglesias Fernández, E. (2007) *La didáctica de la interpretación de conferencias*, Granada: Comares.

Ilhami, N. (2005) *El mercado profesional de la traducción e interpretación del árabe-*

español: diseño de un estudio, Granada (UGR), Proyecto de Investigación Tutelada (غير منشور).

Mahyub Rayaa, B. (2010) *La interpretación simultánea árabe-español y sus peculiaridades: docencia y profesión. Estudio piloto*, Granada (UGR), Proyecto de Investigación Tutelada (غير منشور).

Mahyub Rayaa, B. y Zarrouk, M. (2013) *Interpretación Simultánea (Árabe-Español): método para la enseñanza-aprendizaje*, Toledo: Escuela de Traductores de Toledo (UCLM).

Manuel Jerez, J. de (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción* [أطروحة], Granada: Universidad de Granada.

Ortega Herráez, J. M. (2007) "La interpretación árabe-español en los juzgados y tribunales penales españoles: el intérprete y su papel profesional", en *Puentes* 8, 11-24.

Pöchhacker, F. (1999) "Teaching practices in simultaneous interpreting", en *The Interpreters' Newsletter* 9, 157-176.

Pöchhacker, F. y M. Shlesinger (eds.) (2002) *The Interpreting Studies Reader*. London –– New York, Routledge.

Taibi, M. (2007) "El árabe en el ámbito de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos", *Puentes* 8, 5-10.

Versteegh, K. (1997), *The Arabic Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Youssi, A. (1983) "La triglossie dans la typologie linguistique", *La Linguistique* 19:2, 71-83.

Wilmsen, D. (2003) "One global standard or multiple regional standards? A problem in the practice and pedagogy of Arabic interpreting", en Collados Aís, A. et al. *La evaluación de la calidad de la interpretación: docencia y profesión*, Granada: Comares, 69-79.

Alatul! على طول as a Tool for Reading, Writing and Oral Communication in Arabic

VICTORIA AGUILAR
University of Murcia ~ aguilar@um.es
MIGUEL Á. MANZANO
University of Salamanca ~ mmanzano@usal.es

1. Introduction

على طول! is a new method for teaching theArabic sounds and letters to the Spanish-speaking students. This is not our first Arabic language teaching project (Aguilar, Manzano & Zanón: 1998 and 2006), and we have already adapted it for the English-speaking students, although it has yet not been published in this language. We recommend it be used in a teaching environment with a teacher present.

2. Objectives of *على طول!*

The main objective of *على طول!* is to introduce learners to Modern Standard Arabic (MSA) from the very beginning, that is to say, starting from learning the phonology and writing system. The reading and writing system cannot be a lone objective, but a vehicle which takes the pupils to other levels of language use easily and naturally. For this reason, it is important to focus on oral and written skills from the beginning (making the most of the graph–sound pair), so that they feed each other. This is very useful, as the writing system and some of the sounds of Arabic are totally new for the majority of pupils at the beginninger level. Given the huge difference in the way the Arabic reading–writing is processed (it is cognitive by definition: first it is understood and then read), as opposed to other languages, such as Spanish (automatic or natural in character: first read, then understood), it is essential that we develop oral skills from the very beginning.

3. Structure and contents

!على طول comprises two parts: the *Student's textbook* and the *Teacher's book*. The outside of the student's book is presented as an Arabic book, following the right to left direction. The structure of the book is not different from any other beginner level book for second language acquisition. As regards the contents, there is an extensive introduction to the Arabic language and writing system (six pages), eight work units and one review unit. There is a basic vocabulary list to help with classroom communication and relevant to the language used by the teacher, a few short notes and examples of Arabic lettering, an answer key section for the exercises, two vocabulary lists: Arabic–Spanish and Spanish–Arabic, and free listening exercises and videos downloadable from the publishing house website (http://www.herdereditorial.com/section/3857/).

Each unit contains the following sections: A table with the written form and phonetics of the letters; the presentation of diacritical marks, as well as items related to graphs, phonetics and grammar; a general vocabulary list; a section of proper nouns; a specific lexis section; and reading and writing exercises.

4. Exercises

The reading exercises were designed to develop visual and aural perception and have the following formats: traditional reading exercises; and word, sentence and structure differentiation listening exercises, which help reinforce the written forms that students have learnt. As for the deduction exercises, we use internationally used words: political terms, scientific or technical neologisms, brand names, etc.

In writing exercises, students are required to write simple words and structures which ensure success and are, therefore, motivational. There are several types of them: the traditional handwriting tables, with two handwriting styles (نسخ and رقعة); additional writing activities based on joining and separating letters to make words; written vocabulary exercises to check how well they have grasped the lexis of the unit; completing or arranging

sentences; forming questions for the answers given; or writing specific words, sentences or structures. These combine several skills and reinforce writing and phonetics, as well as the linguistic structures they have learnt.

5. Teaching — Didactic criteria

These can be summarized in the following way (of course they are not entirely original, but are based in previous bibliography of an important extension as, for instance, Feitelson (1988); Al-Batal (1995); Wahba, Taha and England (2006) or Aguilar (2010).

- It has been developed in accordance with the *Common European Framework of Reference for Languages* (*CEFR*). It should be given a lower grade, A.1.1. It was designed for around 50 – 70 hours of lesson time (5 – 6 ECTS).
- It has been designed to be used in different academic environments. Its theory content is also flexible.
- It is based on constructivist learning criteria[1].
- The focus is on communication by carrying out specific tasks. Even at the very beginning, the language is used to learn new things and to transfer, and work with the knowledge that the students already have.
- It has been designed to progressively work on the basic skills: oral comprehension, written comprehension, oral expression, written expression and oral interaction. As a general rule, the written content has previously been introduced orally.
- Emphasis is placed on the graph–sound pair. Graphemes and phonemes are inextricably linked in all languages, and it is very important that students understand this is also the case in Arabic. To reinforce this association we have used pictures (there are around

[1] For this reason we start with the most simple letters and then begin to introduce more complex graphemes and phonemes. In the later units the pharyngeal and emphatic consonants are studied, as these are articulations that do not exist in European languages. The gradual learning of the sounds of a language is a complex issue, and their study —as it is obvious— is not new. See, for instance, Jakobson (1968: 46 ff.) and, for the case of the pharingeal phonemes, Alosh (1987).

200 of them, corresponding to 25% of the vocabulary included in the textbook: 800 words), and audio recordings (more than 80). By doing so, image, form and sound are linked together in contexts that are easy to remember.

- As regards spelling, the habitual form of written Arabic is used: limited use is made of the vowels and auxiliary signs.
- Inflection or إعراب has been eliminated almost completely (it has been reduced to a few cases of pronoun suffixes).
- Arabic letters are never transcribed into Latin characters.
- With regards to phonetics, in keeping with what is considered MSA, students are provided with two characteristic registers that can be listened to on the recordings: to accept the variety and diversity of registers from the very beginning. Phonetics is dealt with in depth and this is reflected in the *Teacher's book* (we agree with the conclusions proposed by Huthaily (2008), although he applies them to the teaching of Arabic to English–speaking learners).
- Many cultural references that the students will be familiar with have been included: internationally used words; brand names; political terms; technical and scientific neologisms; well-known geographical names, etc. As these can be easily identified, they help reinforcing the new graphs and phonetics.
- Similarly, *على طول!* provides a fair amount of references to Arabic culture: greetings; anthroponyms and toponyms; the geography and politics of the Arab world, etc.
- The alphabetical order of the letters is studied at the end of the method, as it is an essential part of language learning.
- Some samples of calligraphy are given.

6. The Teacher's book[2]

Basically, it comprises two main parts that provide support for working with *على طول!*. In addition to listing the criteria, the first of these parts em-

[2] Downloadable in pdf format at this link: http://www.herdereditorial.com/section/4710/

phasizes the teaching of spelling and, above all, phonetics. Practical guidelines are provided, along with a detailed description of Arabic phonology (according to the IPA transliteration used by Thelwall (1990), and taking into account taking into account the definitions of Corriente (2006)), phonetic perception and practice exercises. The second part provides many supplementary tasks and exercises that can be used to make the most of the theoretical and practical content of *!على طول*.

7. References

Aguilar, V. (2010) "La enseñanza de la pronunciación en árabe: un propuesta", in V. Aguilar, L. M. Pérez Cañada and P. Santillán Grimm (eds.). *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language*, Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 115-135.

Aguilar, V., M. A. Manzano, & J. Zanón, (2010) *¡Alatul!. Iniciación a la lengua árabe* (Libro del alumno), Barcelona: Herder, 2010; http://www.herdereditorial.com/section/3857/ [Retrieved: 20/04/2014].

———— (1998) *.هيا نتكلم العربية Cuaderno para leer y escribir árabe,* Murcia: Universidad & Diego Marín.

Aguilar, V. & M. A. Manzano, & M. D. Segura, (2011) *¡Alatul!* (Libro del profesor), http://www.herdereditorial.com/section/4710/ [Retrieved: 20/04/2014].

Aguilar, V., A. Giménez, M. A. Manzano & J. Zanón (2006) *Paso a paso (خطوة خطوة)*, http://www.arabele.org/pasoapaso y http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/33513 [Retrieved: 20/04/2014].

Alosh, M. (1997) *Learner, Text, and Context in Foreign Language Acquisition: An Arabic Perspective (Pathways to Advanced Skills Series)*, Columbus: The Ohio State University National Foreign Language Resource Center.

———— (1987) *The perception and acquisition of pharingealized fricatives by American learners of Arabic and implications for teaching Arabic Phonology*, The Ohio State Univesity (dissertation), https://etd.ohiolink.edu/ap:10:0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1239970783 [Retrieved: 20/04/2014].

Al-Batal, M. (1995) *The teaching of Arabic as a Foreign Language, Issues and Directions*: *Issues and Directions*, Al-Arabiyya Monograph Series, Provo: American Association of Teachers of Arabic.

Corriente, F. (2006) *Gramática Árabe,* Barcelona: Herder.

Feitelson, D. (1988) *Facts and Fads in Beginning Reading: A Cross Language-Perspective*, Norwood, NJ: Ablex.

Huthaily, K. Y. (2008) *Second Language Instruction with Phonological Knowledge: Teaching Arabic to Speakers of English*, The University of Montana Missoula, MT (dissertation), http://etd.lib.umt.edu/theses/available/etd-09302008-152549/unrestricted/umi-umt-1093.pdf [Retrieved: 20/04/2014].

Jakobson, R. (1968) *Child language, Aphasic and Phonological Universals*, The Haguen: Mouton.

Thelwall, R. (1990) "Illustrations of the IPA: Arabic", *Journal of the International Phonetic Association*, 20/2: 37-41.

Wahba, K., Z. Taha & L. England (eds.) (2006) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

El teatro por escenas en la adquisición del árabe desde el nivel básico del *MCER*

Antonio Martínez Castro
Escuela Oficial de Idiomas de Almería ~ tonneti@yahoo.com

Con frecuencia se recurre a la simulación, la escenificación y la interpretación en el día a día del aula de idiomas para facilitar la adquisición de la lengua meta. El objetivo de este artículo es relatar, a través del caso práctico de una escena interpretada por alumnos de nivel básico, nuestra experiencia con dos grupos de teatro en árabe, primero con el grupo *Arabuam* del Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2000 hasta el 2003[1] y después con el grupo *Almadrasa* formado por alumnos de lengua árabe de la EOI de Almería desde el año 2012. En ambos casos el teatro con alumnos de nivel básico ha supuesto el soporte y el pretexto para trasmitir y adquirir mejor la lengua árabe y ha deparado resultados gratificantes tanto desde el punto de vista de la motivación, la confianza y la participación, como de la adquisición y aprendizaje del árabe. Este artículo pretende promover el uso del teatro entre el alumnado de árabe como lengua extranjera incidiendo en dos aspectos: contar con el alumnado de nivel básico y plantear desde el principio el objetivo de llevar la lengua árabe fuera del aula.

1. El teatro en el Marco

1.1. El teatro es una tarea

El *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas* (*MCER*) establece que el teatro es una tarea porque se basa en el uso y no en nociones de la lengua y, además, es una tarea que incluye necesariamente un proceso de comunicación, pues "los alumnos acceden a participar en situaciones ficti-

[1] *Arabuam* ha continuado representado hasta día de hoy en diversas universidades españolas, Casa Árabe, Escuela de Traductores de Toledo, La Casa Encendida, etc.

cias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado" (*MCER*, 2002: 155). Los estudios de adquisición de lenguas postulan que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso ya que una lengua se adquiere usándola, transmitiendo información y sentimientos.

Además el *Marco* presenta el teatro como una tarea "múltiple", pues es una tarea "pedagógica" a la vez que una tarea de "la vida real". Tarea "pedagógica", en oposición a los ejercicios que se centran en la práctica descontextualizada de aspectos formales, porque "sólo se relaciona indirectamente con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretende desarrollar la competencia comunicativa" (*MCER*, 2002: 155). También es una tarea de la "vida real" en tanto que las escenas se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula en los ámbitos personal y público, y cuya "realización por parte del individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico" (*MCER*, 2002: 155).

Es igualmente una tarea integradora, pues se puede enfocar de tal manera que todas las destrezas de la lengua, incluso la escrita, se pongan en práctica a lo largo de la preparación (usar la caligrafía en carteles para el decorado, la escritura creativa para adaptar un texto, cambiar el final o reconstruir transiciones) y de la ejecución (escribir pancartas en escena), así como garantiza la comprensión del significado en el contexto de una situación comunicativa real y requiere el uso de competencias verbales y no verbales (música, luces, decorado, subtítulos, vestuario, acciones paralingüísticas, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos del habla) que se encuadran en el enfoque orientado a la acción, por lo que la lengua se adquiere usándola en un contexto concreto donde los aprendientes no son sujetos pasivos, sino agentes y actores.

1.2. El teatro, más que una tarea

No obstante, el teatro es más que una tarea múltiple e integrada porque figura en dos apartados más del Marco: entre los "usos imaginativos y esté-

ticos de la lengua" y como una característica distintiva para "el conocimiento sociocultural". Como "uso estético de la lengua" es importante tanto en el campo educativo como en sí mismo, porque "cumple fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales" (*MCER*, 2002: 59). Como parte del "conocimiento sociocultural", permite "el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma y por lo tanto es un aspecto del conocimiento del mundo —-no de la lengua. Merece especial atención, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumno o, si se encuentra, es posible que dicho conocimiento sociocultural esté distorsionado por los estereotipos" (*MCER*, 2002: 100). El teatro por ende puede considerarse una vía efectiva para suprimir "los estereotipos" tan patentes en nuestra sociedad en lo relativo a la cultura árabe islámica.

1.3. El teatro, "supuestamente" para el nivel intermedio

En las tablas con descriptores de la escala DIALANG recogidas el anejo C del *Marco* (*MCER*, 2002: 217) para la autoevaluación de la capacidad lingüística se establece clasificado por destrezas lo que el aprendiente es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en los distintos niveles comunes de referencia A, B y C (el árabe no está recogido en el Marco ni en dichas escalas por no estar reconocido como lengua europea). Curiosamente no aparece el uso del teatro en ninguna de las cuatro destrezas del nivel básico y figura por primera vez "la comprensión auditiva de obras de teatro" para un nivel B2, siendo éste el nivel estimado con el que se termina la Escuela Oficial de Idiomas y un nivel superior al que tienen los alumnos de primer a tercer curso de los planes de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad española.

La propuesta central de este artículo —conforme a la experiencia de *Arabuam* en la que alumnos de un nivel estimado A1-A2, máximo B1, de Universidad representaban obras de teatro literario, ganando incluso los premios del jurado en Tánger y Mostaganem, y después con el grupo *Almadrasa* con alumnos de nivel A1 y A2 de escuela de idiomas representando escenas cortas cómicas— es que no sólo se puede hacer teatro con alumnos de nivel básico, sino que es altamente recomendable.

2. El teatro "por escenas" con alumnos de nivel básico

A continuación se detallan de forma sucinta los pasos que consideramos más importantes para representar una obra o un conjunto de escenas con alumnos de nivel básico de árabe, poniendo de relieve la evolución entre ambas experiencias debida al progreso en los últimos diez años de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como a las diferencias inherentes al estudio de la lengua árabe entre el ámbito universitario y el de la Escuela de Idiomas.

2.1. Fuera de las horas lectivas y con carácter voluntario

Los miembros deben integrarse en el grupo de forma voluntaria y, por tanto, los ensayos y reuniones deben tener lugar fuera del horario lectivo. No todos los alumnos quieren o son capaces de realizar una actividad dramática en clase debido a que entran en juego factores de actitud y afectivos, como el sentido del ridículo, la desinhibición y no es posible aprender divirtiéndose si se interpreta de mala gana. De hecho, varios estudios cuestionan el uso del teatro en clase a causa de razones de índole anímica y de carácter. Otro elemento clave del carácter voluntario del taller de teatro es que así se abre a todos los niveles y no se reduce a un mismo curso o a quienes comparten aula, sino que participan alumnos de varios niveles y cursos que se ayudan en el aspecto lingüístico y se conocen en el aspecto humano por lo que el taller de teatro favorece los intercambios personales y pedagógicos entre todos aquellos que estudian una misma lengua y supera al grupo restringido del aula para abarcar todo el departamento, beneficiando incluso a los que no participan puesto que pueden ver desde fuera los progresos de sus compañeros y calibrar de mejor modo las dificultades que entraña el aprendizaje de la lengua.

2.2. Determinar situaciones comunicativas y buscar escenas en soporte audiovisual

Una vez formado el grupo, el profesor (puede ser uno de los alumnos) propone una selección de escenas cómicas, preferiblemente, en las que se desarrollen funciones comunicativas y situaciones concretas que incluso se hayan podido ver en clase y que vengan determinadas por los niveles comunes de referencia.

En este sentido, algunas de las escenas del repertorio ya representadas para el caso de nivel básico según la función comunicativa son: "Dar y recibir instrucciones para encontrar una dirección", (أحب اللافتات)[2], *Me gustan los letreros* ; "pedir algo y rechazar", (جحا والحمال), *Yuha y el cargador*[3]; "comprar y regatear", (البائع المصرّ), *El vendedor obstinado*[4]; "dar y pedir información personal", (علي الموظف) *El funcionario Ali*[5]; "interactuar en situaciones habituales como el control de pasaportes del aeropuerto", (في الجمارك)[6], *En la aduana*. Y podrían fijarse otras muchas similares como: "pedir en un restaurante"; "ir a la consulta del médico", "reservar habitación en un hotel", "actividades cotidianas", etc.

El material en el que basarse puede ser publicado y auténtico, no producido con fines lingüísticos, que es lo óptimo según nuestra forma de ver, o diseñado con fines educativos, ya sea de educación infantil o de didáctica de segundas lenguas. Del mismo modo puede ser en árabe moderno estándar o en alguna de las variantes coloquiales.

Es preferible que el texto de partida de la escena comunicativa sea en soporte vídeo, que contenga movimiento, escenificación, expresión corporal y una interpretación y dicción llevada a cabo por actores profesionales, porque el profesor tiene la competencia de lengua árabe, pero no tiene por qué ser director de teatro. Para escenificar, pueden bastar las aportaciones de los alumnos, no obstante, cuando *Arabuam* empezó a participar en Festivales Internacionales (FEITAT Festival Internacional de Teatro Amateur de Tánger en 2001, Festival Euromediterráneo de Mostaganem en 2001 y el Festival de Teatro Joven Shams de Beirut en 2004), después

2 La escena original de al-Manahil en YouTube titulada "Directions & Signs Arabic": http://www.youtube.com/watch?v=7qBXLlJoBh8&feature=results_main&playnext=1&list=PL1749EDEC19209628 [Consulta: 20/04/2014].

3 Saleh, *Cuentos tradicionales árabes*, p. 15.

4 El enlace a esta escena se presenta como ejemplo al final del artículo.

5 Deheuvels, *Manuel d'Arabe Moderne*, p. 201.

6 *Recueil de textes arabes*, vol. I., p. 14. CDRP de Lorraine. Revue TextArab. http://www.textarab.ac-versailles.fr./ [Consulta: 20/04/2014].

de la primera función de *El Mamarracho*[7] (المهرج)[8] de Muhammad al Magut en Tánger, cuando los doce actores que participaban en la obra estuvieron aliviados de la carga de la memorización, se plantearon la necesidad de desarrollar y profundizar la dramatización y recurrieron a un director de escena para trabajar la técnica teatral. Igual que se hizo posteriormente con *Las espinas de la paz* (أشواك السلام)[9] de Tawfiq al Hakim.

Si bien no es necesario, también es aconsejable partir de un vídeo o de una audición dramatizada para lograr con menos esfuerzo una buena pronunciación**.** La lectura de textos originales en árabe para no nativos occidentales presenta una dificultad añadida inexistente en otras lenguas europeas (Khorshid, 2010: 231), especialmente para el nivel básico, que hicieron que el profesor y miembro del grupo Ignacio Gutiérrez de Terán, tras detectar numerosos errores de vocalización y para facilitar el trabajo de memorización, grabase en casete las obras *El canto de la muerte* (أغنية الموت) y *La casa de las hormigas*[10] (بيت النمل)[11], también de Tawfiq al Hakim, o *El viaje del ciudadano Hanzala* (رحلة حنظلة)[12] de Saadallah Wannus. Además, para poder trabajar y entender bien las obras había que buscar entre las versiones de teatro árabe existentes en castellano y, en caso de no existir, había que traducirla al castellano como fue el caso de *Las Espinas para la Paz*[13].

Se puede prescindir del director, la grabación, la traducción, de muchas horas de trabajo y conseguir mejores resultados lingüísticos si, en lu-

---

7 Al Magut M., El Mamarracho, (trad. Waleed S. Alkhalifa, Raquel D. Mesa), Ayuntamiento de Motril, 1992.

8 محمد الماغوط، المهرج، دمشق، دار المدى، ١٩٩٨

9 توفيق الحكيم، أشواك السلام، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٩٦٥.

10 Al Hakim, T. "La gente de la caverna y tres piezas en un acto: La casa de las hormigas, De la noche a la mañana, El canto de la muerte. (Trad. Federico Corriente, Mª Eugenia Gálvez, Joaquín Vallvé y Pedro M. Montávez), Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura (IHAC), 1963.

11 توفيق الحكيم، المؤلفات الكاملة، مكتبة لبنان، المجلد الثاني، ١٩٩٤.

12 سعدالله ونوس، رحلة حنظلة، بيروت، دار الآداب، ١٩٩٠.

13 La tradujo Nadia Amirah Fernández para trabajar con *Arabuam* y no me consta que se haya publicado.

gar de partir de un texto literario escrito, partimos de una escena de vídeo. Los elementos suprasegmentales del lenguaje: el acento, la entonación, el ritmo y las pausas son difíciles de imprimir en un texto escrito, darle vida, más tratándose de alumnado de nivel inicial de árabe. Se trata en gran parte de imitar la actuación y dicción de un actor profesional aportando un toque personal. Así se eleva el punto de partida, se optimizan recursos y tiempo y se aseguran mejores resultados interpretativos sin recurrir a un director de escena.

2.3. 2.3 Dinámica de trabajo en el teatro por escenas con *Almadrasa*

- Una vez formado el grupo de diez miembros de forma voluntaria por 9 alumnos y el profesor, en horario no lectivo de dos horas en grupo por semana durante un trimestre, se vieron las cinco escenas elegidas ajustadas a los contenidos de nivel básico, se contextualizaron, comentaron y se trabajó con ejercicios de huecos, de fonética y repeticiones corales de estructuras.
- Una vez entendidas las escenas por los miembros del grupo, se procede al reparto libre de los roles según las escenas. Un fuerte argumento a favor de presentar cinco escenas en lugar de una sola obra es poder dividir el grupo en cinco parejas, una pareja por escena, puesto que la mayor parte de la práctica se hace en pareja y de esta forma se multiplica la capacidad y la posibilidad de ensayo, a la vez que se flexibilizan los horarios, pues cada pareja puede quedar para ensayar con más facilidad. Se hace una puesta en común una vez por semana para hacer la evaluación del conjunto, hacer sugerencias y aportar cambios de forma que todos participen en la preparación de todas las escenas. El teatro no es concebido como un fin, preparar la función y cada uno a su papel, sino como el eje vertebrador para el desarrollo de diversas actividades en las que todos y cada uno de los alumnos son imprescindibles.
- Es importante que los alumnos sean de grupos y niveles diferentes, porque donde más se trabaja es con el compañero y aquí entra en juego el aprendizaje cooperativo y la interlingua, de forma que los alumnos de cursos más avanzados ayudan a los de menos nivel, se compensan los niveles de lengua dentro del grupo, y la interven-

ción del profesor a la hora de corregir es puntual y mínima.

2.4. Ejemplo, una escena de *Almadrasa*

Al final de artículo y antes de las referencias aparecen dos enlaces de *YouTube* a la escena de *El vendedor obstinado* (البائع المصرّ): uno al vídeo original de la serie de educación infantil *Al-Manahil* (المناهل)[14], y el otro a la representada en el mes de abril de 2012 por dos alumnas de segundo de nivel básico de la Escuela de Almería.

Al verla es fácil comprobar que los contenidos gramaticales y el vocabulario de la escena se adecuan al nivel básico del Marco. A continuación se detallan algunos aspectos lingüísticos:

- El diálogo se desarrolla básicamente con frases nominales:

أمامك فرصة لشراء أشياء كثيرة/ما رأيك في شراء كوب واحد جديد /لست بحاجة إلى شيء مما تبيع/

- Aparece reiteradamente el singular, el dual y el plural fracto.

مكنسة، مكنستين، مكانس/ طبق طبقان أطباق / كوب كوبان أكواب

- Se introduce el masdar con شراء.
- El verbo أراد يريد.
- Aparecen interjecciones y expresiones difíciles de aprender descontextualizadas:

إيه والله، اسمع ما أقول، بالطبع بالطبع، الصبر يا رب، لحظة لحظة لو سمحت، أعرف أعرف

- Aunque también aparecen aspectos que están por encima del nivel del alumno: se pueden elidir, adaptar o que el alumno se esfuerce, lo entienda y de este modo se anticipan elementos que verán más adelante. En esta escena aparece en dos ocasiones el yusivo; una negación de imperativo: لا تكن سخيفا, y otra con negación del pasado: لماذا لم أفهم ذلك فورا.

[14] Serie televisiva infantil de 1987 de producción jordana de 36 capítulos que se encuentra en Youtube.

- Las razones que justifican la inclusión de esta escena y no otra son varias: en primer lugar para destacar la entonación, el ritmo y las pausas que han logrado las dos alumnas y que en buena medida se deben a inspirarse en la interpretación de actores profesionales. Obviamente existen algunos fallos de pronunciación, no olvidemos que se trata de alumnos de nivel básico. Otro factor que ha determinado la elección de esta escena es el estar tomada de un programa educativo infantil dirigido a nativos, lo que avala un alto nivel de corrección de lengua, a la vez que es un documento que conlleva un conjunto de elementos socioculturales de la cultura meta de gran valor para el estudiante de lenguas extranjeras.
- Otras escenas de la misma función de *Almadrasa* podrían servir para abordar en este artículo el registro de lengua, ya sea en árabe moderno estándar o en variante coloquial, no obstante no es el momento de tratar ahora este aspecto, si bien es verdad que el árabe coloquial se ajusta mejor a la realidad de las situaciones comunicativas presentadas en el nivel básico.

2.5. Sacar el árabe fuera del aula

Frente a las actividades y tareas que se hacen en el aula: representaciones, juegos de rol, simulaciones y otras, el teatro como tal exige público, empezando por el resto de alumnos del departamento que también se motivan viendo los logros de sus compañeros. El teatro cohesiona los distintos niveles del centro y además, desde el punto de vista del "uso estético y artístico" y del "conocimiento sociocultural", es tan importante escenificar como presenciar, tanto actor como espectador sacan provecho.

Pero además cuanto más se salga del centro a representar, mejor. Hace casi cincuenta años el método *Del Golfo al Océano*, basado en el método estructuro-global audio-visual, consistía precisamente en introducir escenas simpáticas de la vida cotidiana en el aula, con unos personajes conocidos en el entorno de Beirut. Aquel método, que trabajaba el ritmo y la entonación de forma pionera, simulaba situaciones comunicativas reales en el aula. Según Jarjoura Hardane: "si el profesor no puede llevar los alumnos a una cafetería de El Cairo, entonces hay que montar la cafetería de El Cairo en clase".

Esta es una buena práctica dentro del aula, sin embargo, el teatro literario o por escenas va más allá de los compañeros, llega a los estudiantes de árabe de otros centros y brinda la posibilidad de actuar con público árabe. En este sentido, la primera representación de *Arabuam* ante público nativo fue en un encierro de jóvenes inmigrantes marroquíes que tenía lugar en la Universidad Complutense, y el verlos reír y divertirse cuando se actúa es algo que motiva mucho, da confianza y ayuda a la hora de manejarse en un país árabe.

3. Conclusión

¿Por qué el teatro? Porque, cuando uno tiene que subir a un escenario, trabaja más, se esfuerza enormemente y da lo mejor de sí. Los alumnos adquieren mejor la lengua, ganan confianza en la expresión oral y cada vez van siendo capaces de construir frases más elaboradas y complejas. Además, a la vuelta al aula, las clases son más dinámicas y el estudio y las relaciones en el departamento más amenas. Aprender un papel y actuar implica poner en práctica todas las competencias, memorización, lectura, soltura, fluidez, comprensión, entonación, y aplicarlas en la vida real, estrechar relaciones con nativos y no nativos. Otra virtud, en este tiempo de recortes, es que no conlleva ningún gasto extra y pueden salvarse todas las barreras con imaginación, cooperación y solidaridad.

¿Por qué en el nivel básico? Es importante comenzar desde la etapa inicial del aprendizaje con la pronunciación para evitar que los errores fonológicos se fosilicen (Aguilar, 2010: 116), del mismo modo conviene hacer teatro especialmente en nivel básico por el alto índice de abandono de alumnos de árabe LE en este nivel. Los profesores debemos prestar atención a las experiencias de éxito que nos permiten enganchar a los principiantes que son, como es lógico, los más numerosos y los que más abandonan. No es casual que algunas compañeras ya arabistas que entraron en *Arabuam* cuando aún estaban en primer curso, años después, sostengan que su implicación en el grupo de teatro supuso un fuerte aliciente para continuar con el estudio del árabe.

4. Enlaces de la escena presentada:

La escena de "El vendedor obstinado" en *YouTube* por *Almadrasa*: http://www.youtube.com/watch?v=FKP8a_CAUGc&feature=player_detailpage [Consulta: 20/04/2014].

La escena original de *al-Manahil* en YouTube titulada "singular, dual and plural Arabic": http://www.youtube.com/watch?v=EpYrKONXWpQ [Consulta: 20/04/2014].

5. Referencias

Aguilar, V. (2010) "La enseñanza de la pronunciación en árabe: una propuesta", en V. Aguilar, L.M. Pérez Cañada y P. Santillán Grimm (eds.) *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe,* Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 115-129.

Arabuam, taller de teatro: http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/earabes/html/teatro/teatro.htm [Consulta: 20/04/2014].

Blanco Rubio, P. (2005) "El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica"; http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/ [Consulta: 20/04/2014].

Damaj, A. (2010) "Al-Andalus en el teatro histórico español y árabe", en *Al-Andalus y el mundo árabe (711-2011)*. Granada: Sociedad Española de Estudios Árabes, 347-366.

Deheuvels, L-W. (1997) *Manuel D'Arabe Moderne,* vol. I, Paris, L'Asiathèque.

Dorrego, L., Ortega, M. (1996) *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Hardane, J. (1979) *Du golfe à l'Océan,* Paris: Didier / Hatier.

Khorshid, A. (2010) "استغلال القصص المتدرجة في تعليم اللغة العربية للمبتدئين", en V. Aguilar, L.M. Pérez Cañada y P. Santillán (eds.) *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe,* Murcia: Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia), 231-239.

Lirola, P. (2008) *Teatro árabe en español: bibliografía de estudios, texto y traducciones*, Madrid: Cantarabia.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español; http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Consulta: 20/04/2014].

Pomposo Yanes, L y E. Monteagudo Galisteo (1999) "En busca de la identidad perdida: El uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE"; http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0539.pdf [Consulta: 20/04/2014].

Recueil de textes arabes, vol. I., CDRP de Lorraine, revue TextArab. http://www.textarab.ac-versailles.fr./ [Consulta: 20/04/2014].

Redouane, L. "Apprendre l'arabe par le théâtre : un atelier unique à Paris" ; http://www.abonneecole.net/Apprendre-l-arabe-par-le-theatre-un-atelier-unique-a-Paris_a1404.html [Consulta: 20/04/2014].

Saleh, W. (2000) *Siglo y medio de teatro árabe*, Madrid: UAM.

Saleh, W., T. Gallega, M. Cabello y V. C. Navarro (1997), *Cuentos tradicionales árabes: Antología didáctica y bilingüe,* Xátiva: AECI Ministerio de Asuntos Exteriores.

Tejerina Lobo, I. (2011) "La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades"; http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-en-valores-y-el-teatro-apuntes-para-una-reflexin-y-propuesta-de-actividades-0/html/003b4140-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html [Consulta: 20/04/2014].

بشويّة بشويّة — *b šwiyya b šwiyya*. Un manual A1 para el aprendizaje del árabe marroquí

FRANCISCO MOSCOSO
Universidad Autónoma de Madrid ~ francisco.moscoso@uam.es

ÓSCAR RODRÍGUEZ
C. Leng. Española y Cultura Adelante–San Petersburgo ~ oscar.r@centroadelante.ru

1. ¿Qué es بشويّة بشويّة?

Es un manual destinado a estudiantes de AM/LE (Árabe Marroquí / Lengua Extranjera)[1] de cualquier edad que quieran iniciarse (poco a poco) en el estudio del AM y de su cultura de una forma práctica, dinámica y novedosa. Ha sido realizado por Francisco Moscoso García, Nadi Nouaouri Izrelli y Óscar Rodríguez García. Se enmarca dentro del proyecto de investigación "Árabe / Lengua extranjera: retos, registros y recursos (Ministerio de Ciencia e Innovación, ref.: FFI2010-18319)", vinculado a la Universidad de Murcia y dirigido por la Dra. Victoria Aguilar. Es el primer paso de un proyecto de mayor envergadura que sentará las bases para la adaptación del AM al *MCER* (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) y que cubrirá los primeros niveles de esta lengua llevando al estudiante desde un usuario básico hasta un usuario independiente (A1, A2 y B1). El manual cuenta además con un cederrón con grabaciones de audio y video.

2. Características

En la elaboración del manual, y siguiendo siempre los consejos del *MCER*, se ha privilegiado un enfoque orientado a la acción en el que la competencia

[1] F. Moscoso García, N. H. Nouauri & O. Rodríguez García (2013) بشويّة بشويّة *B chuiya b chuiya Árabe marroquí* / *Arabe marocain* / *Moroccan Arabic. A1*, Almería: Albujayra.

comunicativa es la base principal, integrando todas las destrezas y considerando en todo momento al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Los ejercicios están dirigidos al trabajo individual, por parejas o en pequeños grupos. Las actividades son dinámicas, actuales y reales, dando importancia al contenido cultural cotidiano de la sociedad marroquí.

Teniendo en cuenta que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, la tipología de las actividades se presenta en base a estas consideraciones: resolución de problemas, actividades basadas en la cognición, vacíos de información, simulaciones, juegos de rol e invención de finales y principios.

Ha sido diseñado para su utilización en una clase de enseñanza de árabe marroquí como segunda lengua, por eso la mediación y la interacción entre los compañeros de clase y el profesor se convierte en algo fundamental a la hora de consolidar los contenidos de cada unidad. Por la distribución en unidades y por la estructura de cada unidad es perfecto para que se pueda utilizar como material de trabajo a distancia con una plataforma de aprendizaje o un curso semipresencial.

Dado que se trata de una lengua con especiales dificultades para los estudiantes españoles por las diferencias evidentes con su lengua materna, los contenidos han sido programados para su explotación en 120 horas pero la estructura del manual ofrece al centro de enseñanza versatilidad a la hora de diseñar y programar los cursos para su adaptación a los diferentes contextos de aprendizaje. Es posible utilizar nuestro manual A1 para dos módulos de 60 horas cada uno (seis unidades didácticas en cada módulo) dividiendo así el nivel inicial en A1.1. y A1.2. Igualmente, el manual se puede utilizar tanto en cursos con inmersión lingüística en Marruecos como en centros educativos en España u otros países, ya que podemos encontrar muestras de habla y de cultura que sumergen de lleno al estudiante en el mundo marroquí sin necesidad de estar viviendo en un contexto de inmersión.

3. Estructura

El libro está compuesto por doce unidades, más dos de repaso, una des-

pués de las seis primeras y otra después de la unidad doce. Va acompañado de una introducción, una programación de todas las unidades y cuatro apéndices. Estos son: la solución de todos los ejercicios, incluyendo el texto de los audios y videos; los contenidos gramaticales vistos y ampliados en el caso de los verbos; un glosario con las voces principales de cada lección en árabe marroquí, español, francés e inglés; y explicaciones sobre la fonología y la fonética del árabe marroquí, así como de su estructura silábica. Los ejercicios de cada lección están distribuidos en torno a cinco partes a las que hemos denominado de la siguiente forma:

- يالله بدينا! ¡*yāḷḷāh bdīna*! (¡Venga, empezamos!)
- أصوات *aṣwāt* ("sonidos").
- كا-نهضروا *kā-nhaḍṛu* ("hablamos")
- السوق *es-sūq* ("el zoco")
- المراجعة *el-*murāžaʕa ("la revisión")

4. Grafía árabe y transcripción

Nuestro propósito es introducir la grafía árabe y la transcripción en este primer método A.1. con la finalidad de que la segunda ayude al discente en la pronunciación de las letras y la comprensión del esquema silábico del árabe marroquí. La grafía árabe está normalizada para el árabe estándar o moderno, pero no para el árabe marroquí, sencillamente porque no es el registro de lengua que se emplea en la educación, la administración o las relaciones internacionales. Nosotros empleamos en nuestro trabajo la propuesta de normalización del profesor de la Universidad Mohammed V, Abderrahim Youssi, quien publicará dentro de poco una gramática de árabe marroquí con sus propuestas, las cuales ya emplea en las traducciones de obras literarias europeas que está volcando al árabe marroquí. *Grosso modo* Youssi propone mantener las interdentales que existen en árabe literal, en un esfuerzo por acercar los dos registros del árabe, el marroquí y el literal, aunque aquel no tenga esta pronunciación. Este acercamiento de registros es palpable igualmente en la presencia de la vocal protética en el imperativo o el *alif* al final de la escritura del verbo en el plural acabado en و. Une las preposiciones con una consonante, como *b*, *l* y *f* (ب، ل، ف), al sustantivo al que rigen: للمحكمة (*l-el-maḥkama*) "al tribunal", بالسكّر (*b-es-*

sukkāṛ) "con azúcar", فالقهوة (*f-el-qahwa*) "en el café"; no así aquellas y otras unidades morfológicas de dos consonantes, que irán separadas: من الحبس (*mn el-ḥabs*) "desde la prisión", كا يخدم (*kā-yajdem*) "él está trabajando"; o la escritura de ؤ (*u*, *w*) "y" en lugar de و.

Volviendo al uso de la transcripción, bajo nuestro punto de vista, es conveniente familiarizarse con ella en un primer momento. Los motivos para ello son los siguientes:

- Su sistema silábico, diferente al del árabe moderno, impide la presencia de sílabas abiertas, con excepción de las voces procedentes del registro culto.
- La incorporación de prefijos, sufijos o infijos a una voz, provoca una serie de cambios en la palabra que se traduce en una nueva reestructuración silábica. Iremos viendo en este primer manual las reglas fonéticas que rigen la estructura del árabe marroquí.
- Las vocales breves, al contrario de las largas, suelen estar coloreadas por el fonema que la acompañan, antes o después, llegando a haber bastantes variantes. De todos es sabido, que el árabe moderno o estándar tan sólo tiene tres vocales. Como veréis, hemos reducido el vocalismo largo y breve a nuestras cinco vocales del español. Se trata de un intento, no diremos perfecto, pero sí eficaz, de enseñar en un primer momento el vocalismo de esta lengua que ayuda al discente.
- En los cursos intensivos que hemos impartido, solemos encontrarnos con españoles que se acercan por primera vez al estudio de la lengua árabe, y eligen el árabe marroquí por diferentes motivos, la mayoría de tipo social. No resulta operativo enseñarles a escribir con la grafía árabe, ya que pasaríamos todo el curso dedicados a esta tarea.
- Por otro lado, creo que deberíamos ir quitándonos de la cabeza los prejuicios que se tienen al utilizar la transcripción. El primero de ellos, el que pretende que el uso de la grafía latina es una manera de neocolonialismo y el segundo el de los puristas árabes, de cualquier clase, cuyo único argumento es que el árabe se tiene que escribir y enseñar con la grafía árabe.

5. Ejemplo de ejercicio

A continuación ofrecemos una parte de un ejercicio que aparece en la unidad once:

4. الجزء الرابع (*ež-žuzʔ eṛ-ṛābaʕ*): السوق (*es-sūq*)

التمرين الثامن (*et-temrīn et-tāmen*): الثقافة (*et-taqāfa*)

a) الشعر المغربي (*aš-šiʕr al-maġrēbi*)

a.1) عندنا هنايا واحد السيرة الذاتية مختصرة ديال مراد القادر

ʕand-na hnāya wāḥd es-sīra dātiyya muxtāṣara dyāl Murād el-Qādiri

مراد القادري نزاد فالسلا، فعام الف وتسع مائة وخمسة وستّين. هوَّ شاعر مغربي الّي كا-يكتب بالعربيّة المغربيّة أولا بالدارجة. تخرّج فجامعة محمّد الخامس فالرباط عام الف وتسع مائة وواحد وتسعين وهوّ متخصّص فالأداب المعاصرة. دار ماسطير فنفس الجامعة على نفس التخصّص فعام الفين. عضو من اتّحاد كتّاب المغرب، عضو بيت الشعر فالمغرب وجماعة "شعراء العالم" الّي المقرّ ديالها فشيلي. كتب ونشر حتّى اليوم ثلاثة ديال الدواوين: *حروف الكفّ* (الدار البيضاء، دار قرطبة، ١٩٩٥)، *غزيل البنات* (الرباط، دار أبي رقراق، ٢٠٠٥) و*طير الله* (الرباط، دار أبي رقراق، ٢٠٠٧). ترجموا هاذ الجوج اللخرانيّن للغة الصبانيوليّة وبعض القصائد ديالو للغة الفرانسيّة، الانگليزيّة والطاليانيّة. شارك فبزّاف د المهرجانات ف المغرب وفبلدان أخرين. وجّد وقدّم البرنامج الإذاعي "مرمّة الكلام" على الزجل فالإذاعة الوطنيّة المغربيّة. كان مسؤول الدراسات فديوان وزير التربيّة والتعليم ومستاشر وزير الثقافة. دابا هوّ خدّام فوزارة التربيّة والتعليم.

Murād al-Qādiri nzād f es-Sla, f ʕām ālf u tesʕ mya w xamsa w settīn. huwwa šāʕir maġrēbi lli kā-yikteb b el-ʕarabiyya al-maġrēbiyya āwla b ed-dāriža. taxarraž f žāmiʕat Muḥammad al-xāmis f eṛ-Ṛbāṭ ʕām ālf u tesʕ mya w wāḥad u tesʕīn u huwwa mutaxaṣṣiṣ f el-adāb al-muʕāṣara. dār Māsṭēṛ f nefs ež-žāmiʕa ʕla nefs et-taxaṣṣuṣ f ʕām ālfāyn. ʕaḍu men ittiḥād kuttāb al-Maġreb, bayt eš-šiʕr f el-Maġreb u žamāʕa "šuʕarāʔ al-ʕālam" elli al-maqarr dyālha f Chīli. kteb u nšaṛ ḥatta l-yūm tlāta dyāl ed-dawāwīn: Ḥurūf al-kaff (ad-dār al-bayḍāʔ, dār Qurṭuba, 1995), Ġzīl le-bnāt (aṛ-Ṛibāṭ, dār Abi Raqrāq, 2005) u

Ṭīr aḷḷāh (aṛ-Ṛibāṭ, dār Abi Raqrāq, 2007). taṛžmu hād ež-žūž el-laxxāṛāniyyīn l el-lūġa la-ṣbānyūliyya w baʕḍ el-qaṣāʔid l el-lūġa l-frānsiyya, l-inglīziyya w eṭ-ṭālyāniyya. šārek f bezzāf d el-mihražānāt f el-Maġrēb u f buldān oxrīn. wužžed u qaddem el-barnamāž el-idāʕi "mṛamma le-klām" ʕla z-zažal f el-idāʕa l-waṭaniyya l-maġrēbiyya. kān masuʔūl ed-dirasāt f dīwān wazīr et-taṛbiyya w et-taʕlīm u mustāšar wazīr et-taqāfa. dāba huwwa xaddām f wizārat et-taṛbiyya w et-taʕlīm.

a.2) دابا غا تسمع / تسمعي قصيدة طير الله. كمّل / كمّلي الفراغات

dāba ġa tesmaʕ/ tsemʕi qaṣīdat Ṭīr aḷḷāh. *kemmel / kemmli el-farāġāt*.

melli nmūt	مَلّي نْمُوتْ
ḥaṭṭu ḥdāya	حَطُّو حْدَايَا
kāsīṭ u _____	كَاسِيطْ وْ_____
kunnāš	كُنَّاشْ
_____ *dyāl* 12	_____ دْيَالْ ١٢
u stīlo BIC	وْسْتِيلُو BIC
_____	_____
minžara w gūma	مِنْجَرَهْ وْگُومَا
u _____ *d eṛ-ṛaṣṣāṣ*	وْ_____ دْ الرَّصَاصْ
bāš nekteb tārīji _____	بَاشْ نَكْتَبْ تَارِيخِي _____

6. Referencias

Moscoso García, M., N. H. Nouauri & O. Rodríguez García (2013) بشويّة بشويّة *B chuiya b chuiya. Árabe marroquí / Arabe marocain / Moroccan Arabic. A1*, Almería: Albujayra.