EL-MAQALAH: Journal of Arabic Language Teaching and Linguistics
Vol. 6. No. 2, 49-61, 2025

Identity and School Discourse: Does Vernacular Linguistic Heritage Undermine Educational Communication within Classrooms?

Taoufik Aboubker
Faculty of Languages, Litterature, and Arts, Ibn Tofail University in Kénitra, Maroko
aboubkertaoufik@gmail.com

Abstract

This study investigates the impact of vernacular linguistic heritage on educational communication within classrooms by examining the interaction between Standard Arabic and local dialects. It analyzes the tension between an expected coherent pedagogical discourse and a linguistic reality shaped by the sociocultural environment, which often renders communication vulnerable to confusion. The research addresses key questions regarding how to balance Standard Arabic with pedagogical interaction under the influence of vernacular language, the extent to which vernacular terminology disrupts communication, and teachers' ability to maintain equilibrium between learner interaction and the use of standard linguistic concepts. The study focuses on three main axes: school discourse between colloquial and formal communication, the diglossic divide and its educational implications, and pedagogical strategies for balancing Standard Arabic with classroom interaction. Using a descriptive-analytical approach, the research combines theoretical analysis of linguistic and educational literature with classroom observations, providing insights into pedagogical implications and proposing strategies to address the issue. Findings reveal that functional integration of vernacular language within classroom practices can serve as a pedagogical entry point for gradually developing Standard Arabic proficiency while preserving the language and fostering learner participation by transforming colloquial concepts into standard equivalents

Keywords: *Linguistic Diglossia, School Discourse, Linguistic Identity*

أ- مقدمة

يمثل التعدد اللغوي فرصة لإثراء التجارب التعليمية وقاطرة مهمة لتعزيز مهارات التلاميذ اللغوية والثقافية، ومصدرا غنيا لحماية الإرث اللغوي الدارج والحفاظ على المصطلح الفصيح. وفي هذا الإطار، يمكن اعتبار الازدواجية اللغوية تجسيدا خاصا للتعدد اللغوي في المدارس، حيث تتعايش اللغة الرسمية الفصيحة مع اللهجة العامية، ولكل منهما وظيفة محددة تؤثر على التواصل والتعلم. غير أن الخطاب المدرسي في المغرب، كما في بلدان عربية أخرى، يواجه أزمة لغوية تتجلى في صراع محتدم بين اللغات واللهجات، وتشتد حدّتها حين تجتاح اللهجات المحلية الفضاء التعليمي فتضعف اللغة الفصحى، وتقوض التواصل التربوي وتدفعه إلى الجمود.[١] تُعرف هذه الحالة اللسانية بمفهوم «الازدواجية اللغوية (Diglossia)» الذي صاغه "فيرغسون" عام ١٩٥٦ لوصف حالة وجود نمطين لغويين عالٍ ((H ومنخفض ((L، يتعايشان ويخدم كل

[١] لطفي فرج عطية، "الازدواج اللغوي وأثره على الفصحى وانعكاساته على التعليم،" *مجلة القرطاس*، المجلد ٣، العدد ٢٥ (شتنبر ٢٠٢٤): ٢١٤–٢٢٩.

Citation: Aboubker, T. (2025). Identity and School Discourse: Does Vernacular Linguistic Heritage Undermine Educational Communication within Classrooms? *EL-MAQALAH: Journal of Arabic Language Teaching and Linguistics*, *6*(2), 49-61.
https://doi.org/10.22373/maqalah.v6i2.8374

Lisensi
Lisensi Internasional Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.

منهما أغراضا مختلفة. وفي عام ١٩٧١، وسّع "فيشمان" هذا المفهوم ليشمل المجتمعات متعددة اللغات، مميزا إياه عن الثنائية اللغوية من حيث دلالاته الاجتماعية. وعاد "فيرغسون" لمراجعة نظريته عام ١٩٩٦ معترفا بالقيود في تطبيقها على اللهجات، داعيا لفهم أكثر دقة للازدواجية.[٢]

في الفصول الدراسية، لا تتوقف اللهجات العامية على مزاحمة اللغة العربية الفصحى والعمل على تمزيقها، فقد غدت هذه الازدواجية رمزا لخلل بنيوي في المنظومة التربوية، وعائقا لكل تطور ونهوض تربوي. وتبرز "الازدواجية اللغوية الاجتماعية"[٣] بشكل ملحوظ داخل المجتمع المدرسي، كوسيلة اتصال في الفضاء التعليمي، حتى طالت تأثيراتها مختلف المواد الدراسية، بما في ذلك مواد اللغات، بعد أن كانت حكرا على المواد العلمية. وغالبا ما يستاء المدرس بشكل كبير من انتشار الاستعمال الدارج داخل الفصل، في حين يشعر المتعلم من اضطراب لغوي ناتج عن تأرجح مستمر بين مستويين لغويين، مما يولد لديه قلقا تواصليا وصعوبة في التحول من اللهجة المتداولة إلى اللغة الفصيحة.

في الدراسات اللغوية العربية الحديثة، تعد الازدواجية اللغوية تجسيدا للتقابل القائم بين الفصحى والعامية،[٤] وهو تقابل أثار جدلا واسعا بين الدارسين والمهتمين بالشأن التربوي واللغوي، بين مناصرٍ للعاميات ومؤيد للفصحى. فقد اعتبر "حسن بوزيدي" أن استخدام الدارجة في التعليم ليس خطرا لغويا، بل خيارا بيداغوجيا يمكن أن يسهم في تجاوز الفجوة بين لغة المدرسة (الفصحى) ولغة الحياة اليومية (العامية)، مؤكدا أن هذا التناقض اللغوي في المدرسة المغربية خلق إرباكا وأدى إلى ضعف التحصيل وغياب الفهم الحقيقي.[٥] من جهة أخرى، يشير "تاولر" إلى أهمية البدء بشرح المفاهيم التعليمية باللهجة العامية لتسهيل فهم التلاميذ وتقليل شعورهم بالإحباط.[٦] واقترحت "قدرية" فتح باب الكلمات العامية لتقتحم ميادين الكتابة والتدوين في مجال التعليم، واستحسنت فكرة اطلاق مصطلح العامية الفصحى على اللهجة.[١] وفي المقابل، دعت الباحثتان "بثينة" و"هالة" إلى ضرورة الابتعاد عن استعمال العامية داخل قاعة الدرس واستعمال اللغة الفصحى من قبل المدرس.[٧] واعترف "عثمان برغستراند" بالتنوع اللغوي كعنصر جوهري في المشهد التعليمي، مؤكدا على أهمية الحفاظ على توازن ديناميكي بين طرق البحث العلوية والطرق التقريرية

---

[2] Lama Bergstrand Othman, "Arabic Diglossia: Advocating for a Nondeficit Model in Comparative Analysis of Reading and Language Acquisition," in *Frontiers in Education*, ed. Çise Çavuşoğlu (May 2025): 1–12, https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518728.

[3] Miguel C. Siguán and William F. Mackey, *Education and Bilingualism*, trans. Ibrahim bin Hamad al-Qa'id and Muhammad Atef Mujahid Muhammad (Riyadh: King Saud University Press, 1995), 22.

[٤] جمال دليع العريني، "استثمار الازدواجية اللغوية في تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها،" *جامعة الأزهر – جولية، كلية اللغة العربية – بنين بجرجا – دار الكتب المصرية*، العدد ٢٤، الجزء ٣ (٢٠٢٠): ٢٤٨٣–٢٥١٣.

[5] Hassan Bouzidi, "Rationale for the Use of the Vernacular as a Medium of Content Transmission in a School Context," *Dirassat: Journal of Humanities and Social Sciences* 9 (1999): 244–252, article 20, Ibn Zohr University, Agadir, Morocco, https://digitalcommons.aaru.edu.jo/dirassat/vol9/iss9/20.

[6] M. A. Towler, "Arabic as a Diglossic and Multidialectal Language Raises Pedagogical Questions for Educators on How to Approach Such Complexity," *Language Teaching Research* (2025), ScienceDirect.

[٧] بثينة نعيجة ووهالة طوبة، "تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية،" مذكرة ماستر، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة ٨ ماي ١٩٤٥، الجزائر، قسم اللغة والأدب العربي، الموسم الجامعي ٢٠٢٠–٢٠٢١، ص. ٧٩.

أو البنائية، وبين العربية المحكية. وقد بينت دراسته أن التعرض اليومي للعامية داخل المدارس يسهل تعلم اللغة ويؤثر على الأداء القرائي للمتعلمين.[٨]

إن أي خطأ في توصيف إشكالية الازدواجية اللغوية يؤدي لا محالة إلى خطأ في المعالجة، فحري بالباحث أن ينظر إلى هذه الحالة اللغوية نظرة فاحصة واقعية قابلة للتطبيق والإجراء، والتعرف على مكامن الخلل. لذلك، تأتي هذه الورقة في سياق هيمنة اللغة العامية على الخطاب المدرسي داخل الفصول الدراسية، مفضيا إلى تقويض عملية التواصل التربوي وإضعاف اللغة الفصحى. ومن هذا المنطلق، نناقش مسألة تأثير العامية على التفاعل التربوي، إذ لم تكتف باختراق اللغة الفصحى، بل صارت سببا في العدول عن التفاعل الصفي لاسيما إذا أجبر المتعلم على توظيف مفاهيم فصيحة.

وإذا كانت الدراسات السابقة في هذا الباب انكبت حول مناقشة إشكالية الازدواجية وفق ثلاث رؤى: التدريس بالفصحى، التدريس بالعامية، والتجسير بينهما، فإننا في هذا المقام نسلط الضوء على إمكانية التوفيق بين الفصحى والتفاعل التربوي من خلال توظيف اللهجات العامية. لذلك طرحنا الإشكالية التالية بعفوية تامة: كيف يمكن تحقيق التوازن بين العربية الفصحى والتفاعل التربوي داخل الفصول الدراسة؟ وإلى أي حد يمكن أن يسهم الإرث اللغوي الدارج في إثراء الخطاب المدرسي؟ وهل من الممكن استثمار العاميات لصالح التفاعل التربوي؟

وإذا سلمنا بأن العامية لغة ثالثة تشكل جسرا نحو الفصحى، فإنها تعد، إضافة إلى ذلك، لبنة أساسية في خلق دينامية تفاعلية داخل الفصل، مع إمكانية استثمار المصطلح العامي في العملية التعليمية عبر تحويله تدريجيا إلى المصطلح الفصيح، وتشجيع التلاميذ على النهل من الموروث اللغوي المحلي الذي ينتمون إليه. وقد استحسن التلاميذ هذه الفكرة وأبدوا تجاوبا إيجابيا، مما حفزهم على استكشاف خصوصياتهم اللغوية وجعلها مدخلا لتعلم الفصحى.[٩]

يسعى هذا البحث إلى تقديم استراتيجية توليفية تتيح التوفيق بين المصطلح الدارج والفصيح، عبر منهج وصفي تحليلي، قصد تحقيق معادلة دقيقة تجمع بين تثمين التفاعل الصفي وحماية الفصحى من اختراق العاميات. ولتحقيق ذلك، شملت الدراسة ثلاثة محاور رئيسة: بحث الأول في مسألة المكتسب العامي والتفاعل التربوي، وناقش الثاني قضية الازدواجية اللغوية وتأثيرها على التواصل التربوي، واقترح الثالث مقاربة بيداغوجية لتحقيق التوازن بين الفصحى والتفاعل التربوي.

داخل حجرة الدرس، يواجه مدرس العربية تحديين رئيسيين: يظهر الأول في إلزام المتعلمين على استعمال المصطلح الفصيح خلال التحدث، مما يؤدي إلى عزوفهم عن التفاعل، نظرا لاعتيادهم على اللهجة العامية. أما التحدي الثاني فيرتبط بترك حرية التعبير لهم ولو باستعمال المصطلح الدارج. "هذه الازدواجية

[8] Bergstrand Othman, op. cit

[٩] خلال حصة دراسية، ذكرت إحدى التلميذات كلمة باللهجة الفيلالية المحلية (كحز)، وتعني في العربية الفصحى على صيغة الأمر (تنحّى)، فطلب منها البحث عن مرادفاتها في اللغة الفصحى، مما ساعدها على الربط بين لغتها المحلية والفصحى وعزز تفاعلها ومشاركتها في النقاش الصفي. وقد استحسن التلاميذ هذه الفكرة، إذ أصبحوا متحمسين لاستثمار مصطلحات من لهجاتهم وتحويلها إلى الفصحى.

تؤثر بشكل كبير على أداء التلاميذ."[١٠] ومن ثم، يقف المدرس عند مفترق طرق: هل يقوض التواصل التربوي ويصون الفصحى، أم يسمح للمتعلمين بالتعبير بالعامية فيتحول الفضاء التربوي إلى فضاء شعبي.

أمام هذا الوضع، نرى أن المدخل الحقيقي لحماية اللغة العربية يكمن في حماية الشأن التربوي والتعليمي في الفصول الدراسية، والسهر على ترسيخ الانتماء إلى الهوية اللغوية. وبالتالي، تعمل هذه المقاربة المقترحة على ردم الفجوة بين الفصحى واللهجات العامية، بحيث يجد المتعلم متعة في تقريب لهجته من الخطاب الرسمي، ويشعر المدرس بالرضا من خلال التدرج في بناء لغة فصيحة، مما يعيد للتفاعل التربوي حيويته وبلغة فصيحة وسليمة. إذا، هناك خلل واضح في الخطاب المدرسي يستدعي إعادة التفكير في بنيته وتفكيكه حتى نكتشف النواقص ونسد الثغرات، وهو ما يحاول المحور الآتي استكشافه من خلال رصد تأثير المكتسب العامي على التواصل التربوي.

ب- البحث

أولا- الخطاب المدرسي بين المكتسب العامي والتواصل الرسمي

يعد الخطاب المدرسي فرعا من فروع الخطاب التربوي، بل هو أهم الحقول المعرفية التي تندرج ضمن علوم التربية. إنه يمارَس داخل المؤسسة التعليمية بهدف تنمية مهارات المتعلم في جميع الجوانب اللغوية، التواصلية، التعبيرية، والمنهجية. ينطلق خطاب العملية التعليمية من تمثلات ومفاهيم يمتلكها المعلم، بناء على المنهاج الدراسي والدليل والكتاب المدرسي والمراجع المثرية للمواضيع،[١١] ليؤسس بذلك قاعدة معرفية بحتة، تصل إلى المتعلم في شكل خطاب تربوي، يطالَب فيه بأداء دوره التحليلي للمعرفة وفكّ رموزها بأسلوب منهجي متسق. لذلك، نتساءل عن إمكانية حدوث خلل في العملية التخاطبية. إن تفكيك هذا الخطاب من شأنه أن يكشف بعض النواقص التي تعتري العملية التواصلية داخل الفصول الدراسية، أبرزها الاستعمال المفرط للمفاهيم العامية، وهو ما يتناقض مع التمثلات التي يحملها المعلم، إذ يجد نفسه أمام مفترق طرق، أمام الخطاب العاميّ للمتعلم الذي ينهل مصطلحاته من البيئة الاجتماعية، ومن جهة أخرى محاط بوثائق رسمية تسعى إلى توطيد علاقة التلميذ بلغته الفصيحة.

من هذا المنطلق، يتضمن الخطاب المدرسي مختلف الأشكال التواصلية بين مكونات الفعل التعليمي، كما يهدف إلى نقل المعارف والقيم وتوجيه سلوك المتعلم ضمن نسق تربوي. ولا شك أن تكوين شخصية المتعلم لا تعتمد بالدرجة الأولى على ما يتلقاه في الخطاب المدرسي الرسمي، وإنما يتدخل في ذلك مجموعة من الجوانب أهمها التعبير الدارج المكتسب من المحيط الأسري والفضاء الاجتماعي بشكل عام، يؤثث كل ذلك

[10] Alaaeddin Alahmad, Mohamad Hussin, Ahmad Arifin Sapar, and Zawawi Ismail, "Examining the Influence of Diglossia on Arabic-Speaking Students' Progress in Modern Standard Arabic," *Forum for Linguistic Studies* 7, no. 10 (October 2025): 697–707, https://doi.org/10.30564/fls.v7i10.11164.

[١١] عابد درويش، "آليات إنتاج الخطاب وتأويله لدى المعلم والمتعلم في العملية التعليمية،" *مجلة جسور المعرفة*، المجلد ٤، العدد ١ (الجزائر، مارس ٢٠١٨): ٣١٦.

لعملية التخاطب لدى المتعلم، مما يجعله يستخدم المفاهيم العامية بشكل مفرط في سياقات مختلفة.[١٢] ومن الملاحظ أنه يخلط بين فضاءين، فضاء عام وفضاء رسمي، إذ لا يكاد يميز في كثير من الأحيان بين استعمال المفاهيم العامية وبين المفاهيم الفصحى في العملية التواصلية.

ولا شكّ أن إشكالية توظيف المصطلح العامي في الخطابات الرسمية خاصة في لغتنا العربية تناولته العديد من الدراسات، غير أن ما يثير الفضول حول هذه الإشكالية، هو كيفية تحول هذا الإرث اللغوي الدراج إلى عامل حاسم في شلّ حركة التواصل التربوي داخل الفصول الدراسية، لا سيما إذا كانت توجيهات الأستاذ تنصب حول إلزام المتعلمين باستخدام المصطلحات الفصيحة بدل المفاهيم العامية.

إن من أهم الأسباب التي تجعل المتعلم يعدل عن المشاركة الصفية، اكتسابه إرثا لغويا دارجا لا يصلح في عملية التواصل ضمن السياق التربوي. وعلى العكس من ذلك، إذا تم استعمال هذا الإرث الدراج يمكن أن يتحول الخطاب المدرسي من خطاب رسمي إلى خطاب شعبيّ مجرد من كل مقوماته، ونكون بذلك في فضاء أشبه بالفضاء العام منه إلى الفضاء التعليمي. هكذا يجد المدرس نفسه في مواجهة مفارقة لغوية وبيداغوجية يصعب في معظم الأحيان تحقيق التوازن بين تفاعل المتعلم في العملية التواصلية وبين استعمال المفاهيم الفصيحة.

ولابد أن نعي جيدا بتأثيرات الوضع الاجتماعي والاقتصادي على اللغة والتواصل، إذ تلعب الطبقة الاجتماعية دورا محوريا في تشكيل عملية التواصل، نلحظ ذلك من خلال البيئة التعليمية التي ينحدر منها هذا المتعلم أو ذاك، أو ربما نجد هذا الاختلاف بسبب التفاوت المجالي. هذا التباين يضعنا أمام عائق بنيوي يقوّض عملية التواصل التربوي. ومن المؤكد أن استعمال اللهجات المحلية في السياقات التربوية كان ولا يزال مستمرا، بيد أن اليوم، وبفعل انفتاحنا على وسائل السوشل ميديا، أصبح يشكل ظاهرة لغوية يفرغ العملية التخاطبية من جدواها، ويضع المعلم أمام تباين لغوي، تفرضه الرموز المفصلة التي تتأثر بالوضع الاجتماعي والاقتصادي. هذه الرموز تكشف عن صراع لغوي كبير ومتباين بين التلاميذ بحسب انتماءاتهم الاجتماعية، تسود فيه فئة على فئة اجتماعية أخرى، غير قادرة على التأقلم مع الفئة الاجتماعية المسيطرة.[١٣] وقد اهتم العالم السوسيولوجي التربوي "بازل برنشتاين" Basil Bernstein في نظرية الرموز اللغوية، بأهمية تأثير الانتماء الاجتماعي والبنية الاجتماعية في البنية اللغوية المكتسبة عند التلاميذ. هكذا يواجه المتعلم الذي ينحدر من بيئة اجتماعية فقيرة صعوبة في التعلم، في المقابل يحصل نظيره الذي ينحدر من بيئة متوسطة أو غنية على فرص أكثر في التعلم، فتصير لغة المدرسة، بحسب "برنشتاين"، انعكاسا للغة الفئة التي تهيمن اجتماعيا.[١٤]

---

[12] Shahbari-Kassem et al., "Reading Stories in Arabic: The Impact of Lexico-Phonological and Diglossic Distance Level on Comprehension and Receptive and Productive Vocabulary Among Arab Kindergarten Children," *Frontiers in Education*, 2024, https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394024.

[13] Khamis-Dakwar ،"The Relationship Between Children's Explicit Knowledge and Awareness of Diglossia (EKAD) and Learning Arabic in School" ،*Journal of Multilingual and Multicultural Development* ،2024 ، https://doi.org/10.1080/01434632.2021.2025243.

[١٤] نسيمة تلي، وفتيحة طول. "التباين اللغوي واللامساواة الاجتماعية المدرسية." مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد ١٠، العدد ٢، (بسكرة، الجزائر، ٢٠٢١). ص ١٩٧ - ٢١٦.

إن الخطاب المدرسي في نظر "برنشتاين" يستخدم الرموز المفصلة مما يسهل على تلاميذ الفئة الاجتماعية الميسورة الاندماج والسير قدما نحو مستقبل أكاديمي ناجح، في حين أن تلاميذ الفئة الاجتماعية الفقيرة والمهمشة يجدون صعوبة في الفهم والتواصل مع الثقافة المدرسية. ومن ثم، تتمسك الفئة الاجتماعية الغنية باللغة الرسمية التي تفتح لها سبل النجاح، لأنها وسيلة أساسية لفهم المحتوى التعليمي، ووسيلة أيضا للتفاعل داخل الفصول الدراسية، وإنجاز الامتحانات. والمتعلم المتمكن من اللغة الرسمية يستطيع التعبير عن أفكاره بوضوح، واستيعاب المفاهيم المعرفية، والتفاعل الإيجابي مع المقررات الدراسية، وهو ما ينعكس على تحصيله العلمي وتفوقه الأكاديمي. في المقابل، يواجه المتعلم الذي يرث لغة غير رسمية كالعامية، صعوبات في مواكبة متطلبات التعليم، حيث يجد صعوبة في الفهم والتعبير، وقد يؤدي هذا التباين اللغوي إلى ضعف في المشاركة الصفية، وتدني نتائج الامتحانات، والإحساس بالإقصاء أو عدم الانتماء إلى الفضاء المدرسي، مما يعوق تطوره الأكاديمي ويزيد من احتمالية إخفاقه في مسيرته الدراسية.

في كتابه اللغة والسلطة الرمزية، يؤكد الباحث الفرنسي "بيير بورديو" Pierre Bourdieu بأن "الخطاب المدرسي ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل هو أداة للهيمنة الرمزية، لأن اللغة التي تستخدم في المدرسة تعتبر لغة شرعية، بينما تعتبر اللهجات المحلية أو العامية غير شرعية. هذا التفاوت اللغوي يسهم في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية، حيث يمنح الأفراد الذين يتقنون اللغة الرسمية مزايا تعليمية واجتماعية. بينما يحرم الآخرون من هذه الفرص".[١٥] وعلى النقيض من ذلك، يرى "أحمد بوكوس" أن إقصاء الدارجة من المنهج الدراسي، واعتبارها لغة البيت فقط، يؤدي إلى شعور المتعلم بالاغتراب داخل الفصل الدراسي، مما يضعف من مشاركته الفعّالة في النقاشات الصفية. ووفقا لـ"تشارلز فيرغسون" Charles Ferguson، فإنه "يطلق على النوع الرسمي للغة بـ (اللغة العالية) بينما يسمي النوع العامي (اللغة المنخفضة)".[١٦]

يحصل في الأخير تنافر بين لغات البيت ولغة المدرسة، وهو ما يلاحظ في السياق المدرسي المغربي، إذ "تتنافر اللغة العامية مثلا مع لغة المدرسة، المتمثلة في العربية الفصحى، وهذا التنافر يعتبر أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر على فعّالية العملية التعليمية".[١٧] وبالتالي، يجد بعض المتعلمين صعوبة في التكيف مع لغة التعليم، وهذا ما يجعلنا أمام ازدواجية في اللغة تقف عائقا في وجه التواصل التربوي داخل الفصول الدراسية.

ثانيا- ازدواجية اللغة بين الفصحى والدارجة وأثرها على التواصل التربوي

ذهب "عبد الرحمان القعود" في تعريفه لازدواجية اللغة إلى وجود مستويين في لغة واحدة، يقول: الازدواج اللغوي وفق المفهوم الذي اخترته هو وجود مستويين في اللغة العربية، مستوى الفصيحة، ومستوى الدراجة أو مقابلاتها أو اللهجة.[١٨] وعرّف العالم الفرنسي "وليام مارسيه" William Marsch مصطلح

[15] Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991), 43.

[16] Charles A. Ferguson, "Diglossia," *Word* 15, no. 2 (New York: International Linguistic Association, 1959), 325–340.

[١٧] فاطمة صديقي، "الدارجة المغربية كساحة لصراع الإيديولوجيات اللغوية." *مجلة السياسة اللغوية*، المجلد ١٨، العدد ٢، (المغرب، ٢٠١٩)، ص: ٢١٩ - ٢٣٩.

[١٨] عبد الرحمان بن محمد القعود، *الازدواج اللغوي في اللغة العربية*، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ط ١، ١٩٩٧)، ص ١٩.

الازدواجية ((La diglossie بأنه "الصراع بين لغة أدبية مكتوبة ولغة أخرى عامية شائعة".[١٩] ومن المؤكد أن اللغة العربية من اللغات التي تشهد ازدواجية لغوية؛ عربية فصيحة ولهجات محلية أدنى مقاما في الازدواجية اللغوية. ويرى "فرغسون" أن التراث الأدبي للهجة الدنيا، أي (الإرث الدارج) يمثل أدبا جديرا بالدراسة والتحليل، على الرغم من أنه يُكتسب بطريقة طبيعية لدى الأطفال الذين يتحدثون اللهجة العامية التي ينقلها الآباء لأبنائهم، إلا أنهم في الوقت نفسه لا ينقلون اللغة الفصحى لهم.[٢٠] في المقابل، يتم "اكتساب الشكل اللغوي الأعلى عن طريق التعلّم المدرسي، وقد يبدو أن رسم هذه الفوارق بين اكتساب اللغتين أشبه ما يكون بالتطرف".[٢١]

تعد الازدواجية اللغوية أحد أبرز العوائق التي تعترض التواصل التربوي، إذ يواجه المتعلم صعوبة الانتقال من اللهجة المتداولة في المحيط الأسري إلى العربية الفصيحة. هذا الوضع أثار جدلا واسعا بين الباحثين؛ بين من حاول إيجاد صيغة للتوفيق بين الفصحى والعاميات، وبين من رفض العاميات رفضا مطلقا، في حين ذهب فريق إلى لوم الفصحى لوما متعصبا. هكذا إذن أصبحت العامية تشكل عائقا في التواصل باعتبارها لغة متدهورة عن اللغة الفصحى ومعيقة لإتقانها، هذا الانحراف اللغوي يجعل إتقان الفصحى أمرا عسيرا، ومع ذلك تغلب العامية على الفصحى لا لأنها أفضل، ولكن لأنها أيسر.

تضعنا الازدواجية اللغوية أمام واحدة من أعقد الإشكالات التي قد تلحق بالعملية التعليمية من داخل الفصول الدراسية، إذ تعمل على تمزيق التواصل وتشتيته، بل وهدمه في كثير من الأحيان، فتعيق تعلم الفصحى لدى الناشئة، فهي لغة غريبة عن محيطهم، "مما يترتب عليه ضعف المستوى اللغوي لدى المتعلمين، فالازدواجية خنق للفصحى وتكبيل لها في كل المجالات".[٢٢] وفي أحسن الأحوال، لا تكسب هذه الازدواجية المتعلم سوى لسان هجين لا يكاد يبين، بل مجرد خليط من هذا وذاك بفرز لغة غريبة تنفر الأسماع وتجرح الأذواق.

إذن، تشكل الازدواجية اللغوية خطرا على التواصل التربوي وتهدد التفاعل داخل الفصول الدراسية، لاسيما حين "يزداد الشرخ بين الفصحى والعامية"،[٢٣] وبهذا التهديد تنبت مسافات تربوية بين المدرس والمتعلم، وبين هذا الأخير وما يتلقاه من مادة علمية قوامها اللغة الفصيحة. لهذا، يزداد شرخ من نوع آخر في عملية التواصل، مما يؤدي إلى ضعف في المستوى التحصيلي لدى المتعلمين، أو يحدث انفصاما لغويا يبقي المتعلم خارج دائرة التعلم، عبر الانقطاع التدريجي الذي يشهد بدايته من داخل الفصول الدراسية إلى خراج أسوار المؤسسات التعليمية.

---

[١٩] محمد راجي الزغلول، "ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر اللغة العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية،" *مجلة اللغة العربية الأردني*، السنة الثالثة، العدد المزدوج ٠٩ – ١٠، (عمان، الأردن، ١٩٨٠)، ص: ١١٩-١٥٣.

[20] Ferguson, Charles A. *op. cit*. p. 331

[٢١] إبراهيم صالح الفلاي. *ازدواجية اللغة: النظرة والتطبيق*، (الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط ١، ١٩٩٦)، ص ٢٩.

[٢٢] محمود إبراهيم كايد. "العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية." *المجلة العلمية*، المجلد ٣، العدد الأول، (الهفوف، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢)، ص ٩٩.

[٢٣] عباس علي المصري وعماد أبو حسن. "الازدواجية اللغوية في اللغة العربية." *مجلة المجتمع*، العدد ٨، (أم الفحم، فلسطين، ٢٠١٤)، ص ٥٧.

من جهة أخرى، تطرح الازدواجية اللغوية مشكلا آخر يتجلى في إفراغ العملية التعليمية من بعدها اللغوي، إذ يحدث انزلاق لغوي يحاكي المحيط الأسري والاجتماعي ويبتعد عن الفضاء المدرسي الذي يطمح إلى استعمال لسان فصيح عال بدل اللهجة الدنيا. وعليه، فاستعمال اللهجة المحلية الدنيا ينقل مكونات العملية التربوية معلمين ومتعلمين إلى فضاء عام أشبه بالفضاء الأسري أو الفضاء الاجتماعي في الأسواق والشوارع، بعيدا كلّ البعد عن الفضاء المدرسي بجميع خصوصياته، ويترتب عن ذلك انزياح مكاني أو يحدث نوع من التداخل بين الفضاءين، مما يهدد من هيبة الفصل الدراسي وينقص من قيمته. فكيف يمكن تحقيق التوازن بين الاستعمال الوظيفي للفصحى كأداة مثمرة للتعليم وبين التفاعل التربوي الذي يعتمد على الإرث اللغوي الدارج؟

ثالثا- نحو مقاربة بيداغوجية لتحقيق التوازن بين الفصحى والتفاعل التربوي

لنعترف أن هناك تزايد بخصوص تراجع الفصحى لحساب العامية حتى أصبحت تطغى العامية في كل مجال، بما فيهم مجال التربية والتعليم. ويرى المنشغلون بالتخطيط اللغوي "أن الازدواجية في العربية فيها إسراف وأنه ينبغي إزالتها"،[٢٤] أو على الأقل "تقريب العامية من الفصحى، كأن تتخلى العامية عن كثير من خصائصها لتقترب من الفصحى، وهو أمر ينبغي أن ينظر فيه بتأن وعمق، كي يتسنى للمقربين رفع مستوى العامية وتفصيحها".[٢٥] ومن ثم، تتجه الدارجة يوما بعد يوم إلى ما يسميه بعض الباحثين "بالعربية الوسطى أو اللغة الثالثة".[٢٦] ففي دراسة أجرتها الباحثتان "رميسة طورش" و"سارة الحمص" حول تأثير الازدواجية اللغوية على المردود المعرفي للمتعلمين، توصلتا إلى أن ٩٠% من مجموع المدرسين الذين أجري عليهم الاختبار يعتمدون على ازدواجية اللغة في تقديم وشرح الدروس، مؤكدين أن استخدام العامية إلى جانب الفصحى أمر سلبي "تنتج جيلا هجينا ليس له لغة مضبوطة المعالم، وتضعف رصيده اللغوي الفصيح".[٢٧] وبحسب هذه الدراسة، فإن من بين أهم الأسباب التي تدفع المتعلم إلى استعمال الدارجة اعتياده على سماعها والتحدث بها، مقابل غياب التدريب الكافي لممارسة الفصحى منذ بداية مشواره التعليمي.

في الممارسة الصفية، يواجه المدرس إشكالية تواصلية تتحكم فيها الازدواجية اللغوية كلّما طُلب من المتعلم التعبير بالفصحى في نقاش ما أو إبداء رأي، فيضطر هذا الأخير إلى العدول عن التعبير بعدما أبدى استعداده للمناقشة، لكن بلغته المألوفة. وأمام هذا الوضع، يقف المدرس بين موقفين؛ بين ترك حرية التعبير وإثراء النقاش ولو باستعمال المصطلح الدارج، وبين إلزام المتعلمين بالتواصل الفصيح داخل الفصل الدراسي، حينها يتلاشى التفاعل وتضمحل فكرة النقاش، ويصير التواصل في الحصة الدراسية أقرب إلى الانعدام.

---

[٢٤] نهاد الموسى، *الثنائيات في قضايا العربية: من عصر النهضة إلى عصر العولمة*. (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٣)، ص ٣٢.

[٢٥] المصري وأبو حسن، مرجع سابق، ص ٦٥.

[٢٦] المرجع نفسه، ٦٥.

[٢٧] المرجع السابق، ص ٦٠.

وبين مؤيد للفصحى ومنتصر للعامية، لاتزال المواقف الفكرية من ازدواجية اللغة في الفصول الدراسية متضاربة، تأخذ في التناقض الكلي تارة، وفي التوافق الجزئي تارة، وفي ظل هذا التباين، "فلا مناجاة ولا عاصم لنا اليوم إلا بإصلاح ألسنتنا، وما تقوله كلماتنا من عوج"،[٢٨] وإعادة النظر في قضية التشتت اللغوي التي أصابتنا اليوم. وفي ذات السياق، يُعدّ تبني الانتقال التدريجي من الاستخدام اللغوي الدارج إلى توظيف اللغة الفصحى ذا أهمية بالغة، يتطلب نهجا مدروسا ومتكاملا يراعي خصوصيات اللهجات المحلية، وعدّها منطلقا حقيقيا للتغيير المنشود والتعبير بلغة موحدة تعزز الانتماء الهوياتي واللغوي للمتعلمين. هذه المقاربة تمهّر المتعلم على انسيابية في الانتقال، نظرا لاحتوائه على نسب كبيرة من الألفاظ ذات الأصل العربي، فالدارجة، كما يقول "عبد الله العروي"، بنت للعربية وتابعة لها.

لقد أثر ذلك بشكل كبير على التفاعل التربوي داخل الفصول الدراسية، باقتحام المفاهيم العامية لفضاء الفصل. ولعلّ إدراك هذا الخطر اللغوي ووعينا به، يدفعنا إلى محاولة تبني استراتيجية توافقية، تحفظ مكانة ودور اللغة الفصحى من جهة، وتبقي المتعلم ضمن خانة التواصل التربوي البناء والمثمر في العملية التعليمية من جهة أخرى. إذن، كيف ننقل المتعلم تدريجيا من الاستخدام اللغوي الدارج إلى استخدام اللغة الفصحى دون المساس بعملية التواصل؟

إن أول مدخل لحماية اللغة العربية هو حماية الشأن التربوي والتعليمي في الفصول الدراسية، فهو المنطلق الحقيقي لترسيخ الانتماء إلى الهوية اللغوية. إلا أننا ونحن نسير نحو حماية العربية من اكتساح المفاهيم العامية، نسقط في مشكل آخر، يظهر في تقويض التفاعل التربوي، الأمر الذي "يتوجب علينا تقريب الفصحى تدريجيا وتبسيطها مما يساعد على تأديب العاميات والارتقاء بها"،[٢٩] ولعل الحل الأنسب هو تقريب وتضييق الهوة بينهما. إن الاستعمال التدريجي للغة الفصحى داخل الفصول الدراسية هو استراتيجية تواصلية لتعزيز التفاعل، يسهل على التلاميذ فهم المفاهيم الفصيحة واستثمارها في السياقات التعليمية ونقلها إلى سياقات أخرى، وذلك من خلال إدماج عناصر معجمية من اللغة الفصحى في معجم اللهجات المحلية، مما يدفع هذه الازدواجية إلى التداخل اللغوي عبر تأثير الفصيح في العاميّ.[٣٠] ولمقاربة هذا التدرج يمكن الانطلاق من لغة التلميذ كتجسير نحو الفصحى، واعتبار اللهجة المحلية مكمّلة للفصحى لا متصادمة معها، فالعلاقة بينها من حيث "الأصل هي علاقة العام بالخاص، فاللهجة جزء من اللغة التي تضم لهجات كثيرة".[٣١] فلا ينبغي النظر إلى اللهجات بوصفها عائقا في وجه تعلم اللغة العربية الفصحى، بل يمكن توظيفها

---

[٢٨] المجلس الأعلى للغة العربية، *مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر*، (الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ٢٠١٧)، ص ١٠.

[٢٩] المرجع نفسه، ص ١٦٨.

[30] Elinor Saiegh-Haddad, "Embracing Diglossia in Early Literacy Education in Arabic: A Pilot Intervention Study with Kindergarten Children," *Oxford Review of Education* 49, no. 1 (2023): 48–68, https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2090324.

[٣١] كرم الحلوي، "اللهجات المحلية لا تشكل خطورة على الفصحى،" *مجلة الوطن*، الدوحة، قطر، ٢١ مارس ٢٠٢٢، https://www.al-watan.com/article/291941/NEWS.

كخطوة بيداغوجية في مسار الانتقال إلى اللغة الفصحى، لأن هذه اللهجة المكتسبة بمنزلة الأداة الأولى للتواصل، وإنكارها في الفصل الدراسي قد يفضي إلى انقطاع التلميذ عن التفاعل.

إن التعليم الناجع للغة الفصحى ينبغي أن يمرّ عبر تهيئة لغوية تدريجية تراعي مستوى التلميذ اللغوي وتقرّ بدور اللهجة المحلية في تسهيل الفهم والتمكن من التعابير الفصيحة، وبناء مفاهيم فصيحة على أنقاض العامية، وهذا ما تنظر إليه النظرية البنائية التي "تؤمن بالبناء الشخصي من قبل المتعلم من خلال التجربة، وأن المعنى يتأثر بتفاعل المعرفة السابقة والأحداث الجديدة، فالمتعلم يبني معرفة جديدة على أساس التعلم السابق".[٣٢]

هذه الاستراتيجية من شأنها أن تحيي اللغة العربية الفصحى وتحد من اندثارها، وتيسّر على التلميذ اكتساب المفاهيم الفصيحة بطريقة سلسة، بعيدا عن كلّ التعقيدات اللغوية. إلا أنها تبقى بيداغوجية تربوية لا تتعدى ما هو شفهي في العملية التواصلية، إذ لا يمكن إدراج هذه المفاهيم في المقررات الدراسية، لكن لا بأس أن يتخذها المدرس منطلقا لتقويم لسان المتعلم وتعويده على استعمال المصطلح الفصيح، وبدل أن نطالبه منذ البداية بالتحدث باللغة العربية الفصحى - وهي لغة قد لا يمتلك فيها رصيدا كافيا للتعبير- يجدر بالمتعلم استثمار المفاهيم والتعابير العامية التي يعبّر بها بطلاقة، ثم يعمل على إبدالها تدريجيا بنظيرتها الفصيحة، مع ضرورة التشجيع. هذه المقاربة تمكن المتعلم من الانخراط في الفعل اللغوي دون شعوره بالإقصاء أو الضعف، وتسهم في بناء جسر لغوي ومعرفي بين لغة البيت ولغة المدرسة، بما يعزز اكتساب الفصحى بشكل تدريجي.

ج- خاتمة

يعد الإرث اللغوي الدارج عنصرا ينبغي استثماره داخل الفصول الدراسية بوصفه أداة لغوية تسهم في بناء الكفاية التواصلية بلغة فصيحة بشكل تدريجي. ويتيح هذا التوظيف الحفاظ على اللغة الفصحى في الفضاء التربوي، وتحفيز التلاميذ على التفاعل والمشاركة دون إخماد حماسهم، عبر توجيههم إلى نقل المفاهيم العامية إلى مفاهيم فصيحة. ويشكل هذا المسار خطوة نحو تبني توليفة لغوية تقوم على التدرج في اكتساب الفصحى، بعدما صارت هذه اللغة تعاني من مظاهر التغريب في موطنها الأصلي. غير أن الخلاص من إشكالية التوفيق بين المكتسب الفصيح والتفاعل التربوي، ليس بالأمر الهين، بل واضح أن البحث فيه لازال يحتاج إلى دراسات ومساهمات علمية تثري هذا الموضوع.

لقد اقتضت هذه الدراسة مناقشة المكتسب اللغوي العاميّ الذي ينقله المتعلم إلى الخطاب المدرسي وبيئة التعلم، دون مراعاة التواصل الرسمي الذي تمليه أبجديات المؤسسة التعليمية خاصة في بعض الحصص الدراسية التي تعتمد على اللغة العربية كجسر أساسيّ في عمليات التواصل وترسيخ اللغة الفصحى لدى التلاميذ. غير أن هذا المسعى يصطدم بتفاوتات تفرضها الانتماءات الاجتماعية، مما يجعل المدرسة فضاء لإعادة إنتاج الفوارق اللغوية والاجتماعية بدل الحد منها. أضف إلى ذلك، فقد تناولت الدراسة تأثير

[32] Saul Mcleod, "Constructivism Learning Theory & Philosophy of Education," *Simply Psychology*, 2023, accessed August 27, 2025, https://www.simplypsychology.org/constructivism.html.

ازدواجية اللغة على التواصل التربوي، بحيث يظهر هذا الأثر في التحول اللغوي الذي يصادفه المتعلم وما يليه من صعوبات تواصلية، إذ يسعى للانتقال من التعبير العامي إلى التعبير الفصيح، وهو ما خلق رؤى متباينة بين من رخّص استعمال العامية بشكل مطلق، وبين من رفضها رفضا قاطعا، وبين من وقف بينهما ودافع عن التوفيق بين الفصحى والعامية.

في الأخير، يتضح أن الإرث اللغوي الدارج يسهم في تفكيك بنية التواصل التربوي وتقويض فعاليته، مما يستدعي تبني مقاربة تعتمد على التدرج في بناء المفاهيم الفصيحة وتوليدها من رحم اللهجات المحلية، والتي غالبا ما تحول الفعل التربوي من فضاء التعلم إلى فضاء أشبه بالعام، يوظف فيه المتعلم إرثه اللغوي الدارج بشكل مفرط. غير أن الاستثمار الأمثل لهذا الإرث من قبل المدرس، وإعادة توجيهه تدريجيا نحو لغة تعليمية فصيحة، يعد ضرورة ملحة يفرضها الواقع اللغوي المتأزم.

بناء على ما سبق ذكره، تقترح الدراسة مايلي:

- حرص المدرس على التوفيق بين استخدام اللغة الفصحى والتفاعل التربوي داخل الفصل الدراسي؛
- استثمار الإرث اللغوي الدارج للغة المحلية وتحويله إلى تعابير فصيحة ومناسبة للسياق التعليمي؛
- ترسيخ الهوية اللغوية للتلاميذ من خلال توظيف المصطلحات العامية ضمن العملية التخاطبية؛
- تشجيع المتعلم على تحويل المفاهيم العامية إلى لغة فصيحة دون إلزامه باستخدام اللغة الفصحى، لتجنب العزوف عن المشاركة الصفية؛
- تبني بيداغوجية تدريجية تسمح بالانتقال من الاستخدام الوظيفي للمفاهيم المحلية إلى التعبير بالفصحى بشكل منظم وسلس.

المراجع

Alahmad, Alaaeddin, Mohamad Hussin, Ahmad Arifin Sapar, and Zawawi Ismail. "Examining the Influence of Diglossia on Arabic-Speaking Students' Progress in Modern Standard Arabic." *Forum for Linguistic Studies* 7, no. 10 (October 2025): 697–707. https://doi.org/10.30564/fls.v7i10.11164.

Bergstrand Othman, Lama. "Arabic Diglossia: Advocating for a Nondeficit Model in Comparative Analysis of Reading and Language Acquisition." In *Frontiers in Education*, edited by Çise Çavuşoğlu, 1–12. May 2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518728.

Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Bouzidi, Hassan. "Rationale for the Use of the Vernacular as a Medium of Content Transmission in a School Context." *Dirassat: Journal of Humanities and Social Sciences* 9 (1999): 244–252, article 20. Ibn Zohr University, Agadir, Morocco. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/dirassat/vol9/iss9/20.

Ferguson, Charles A. "Diglossia." *Word* 15, no. 2 (New York: International Linguistic Association, 1959): 325–340.

Khamis-Dakwar. "The Relationship Between Children's Explicit Knowledge and Awareness of Diglossia (EKAD) and Learning Arabic in School." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2024. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.2025243.

Mcleod, Saul. "Constructivism Learning Theory & Philosophy of Education." *Simply Psychology*, 2023. Accessed August 27, 2025. https://www.simplypsychology.org/constructivism.html.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Embracing Diglossia in Early Literacy Education in Arabic: A Pilot Intervention Study with Kindergarten Children." *Oxford Review of Education* 49, no. 1 (2023): 48–68. https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2090324.

Shahbari-Kassem, Hind, et al. "Reading Stories in Arabic: The Impact of Lexico-Phonological and Diglossic Distance Level on Comprehension and Receptive and Productive Vocabulary Among Arab Kindergarten Children." *Frontiers in Education*, 2024. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394024.

Siguán, Miguel C., and William F. Mackey. *Education and Bilingualism*. Translated by Ibrahim bin Hamad al-Qa'id and Muhammad Atef Mujahid Muhammad. Riyadh : King Saud University Press, 1995.

Towler, M. A. "Arabic as a Diglossic and Multidialectal Language Raises Pedagogical Questions for Educators on How to Approach Such Complexity." *Language Teaching Research*, 2025. ScienceDirect.

العريني، جمال دليع. "استثمار الازدواجية اللغوية في تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها." *جامعة الأزهر – جولية، كلية اللغة العربية – بنين بجرجا – دار الكتب المصرية*، العدد ٢٤، الجزء ٣ (٢٠٢٠): ٢٤٨٣–٢٥١٣.

القعود، عبد الرحمان بن محمد. *الازدواج اللغوي في اللغة العربية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ط ١، ١٩٩٧.

الفلاي، إبراهيم صالح. *ازدواجية اللغة: النظرة والتطبيق*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ط ١، ١٩٩٦.

الحلوي، كرم. "اللهجات المحلية لا تشكل خطورة على الفصحى." *مجلة الوطن*، الدوحة، قطر، ٢١ مارس ٢٠٢٢. https://www.al-watan.com/article/291941/NEWS.

الزغلول، محمد راجي. "ازدواجية اللغة: نظرة في حاضر اللغة العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية." *مجلة اللغة العربية الأردني*، السنة الثالثة، العدد المزدوج ٠٩-١٠، عمان، الأردن، ١٩٨٠، ص ١١٩-١٥٣.

المجلس الأعلى للغة العربية. *مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر*. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ٢٠١٧، ص ١٠.

المصري، عباس علي، وأبو حسن، عماد. "الازدواجية اللغوية في اللغة العربية." *مجلة المجتمع*، العدد ٨، أم الفحم، فلسطين، ٢٠١٤.

الموسى، نهاد. *الثنائيات في قضايا العربية: من عصر النهضة إلى عصر العولمة*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٣.

تلي، نسيمة، وطول، فتيحة. "التباين اللغوي واللامساواة الاجتماعية المدرسية." *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، المجلد ١٠، العدد ٢، بسكرة، الجزائر، ٢٠٢١، ص ١٩٧–٢١٦.

درويش، عابد. "آليات إنتاج الخطاب وتأويله لدى المعلم والمتعلم في العملية التعليمية." *مجلة جسور المعرفة*، المجلد ٤، العدد ١ (الجزائر، مارس ٢٠١٨): ٣١٦.

صديقي، فاطمة. "الدارجة المغربية كساحة لصراع الإيديولوجيات اللغوية." *مجلة السياسة اللغوية*، المجلد ١٨، العدد ٢، المغرب، ٢٠١٩، ص ٢١٩-٢٣٩.

فرج عطية، لطفي. "الازدواج اللغوي وأثره على الفصحى وانعكاساته على التعليم." *مجلة القرطاس*، المجلد ٣، العدد ٢٥ (شتنبر ٢٠٢٤): ٢١٤–٢٢٩.

كايد، محمود إبراهيم. "العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية." *المجلة العلمية*، المجلد ٣، العدد الأول، الهفوف، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٢، ص ٩٩.

نعيجة، بثينة، ووهالة طوبة. "تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية." مذكرة ماستر، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة ٨. ماي ١٩٤٥، الجزائر، قسم اللغة والأدب العربي، الموسم الجامعي ٢٠٢٠–٢٠٢١. ص. ٧٩.