إيسيسكو
ICESCO

مجلة الأستاذية للغة العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثالث - العدد الأول
محرم 1448 / يونيو 2026

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275 ، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثالث - العدد الأول
محـرم 1448 / يونيـو 2026

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 3007-5726
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN) : 3007-5734

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

هيئة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك

المدير العامُّ لمنظَّمة العالم الإسلاميِّ
للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)

رئيس التَّحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التَّحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرِّر اللغوي

د. مهند عمر رنــة

الهيئة الاستشارية

- **أ.د. أحمد المتوكل**
  المملكة المغربية
- **أ.د. رمزي البعلبكي**
  الجمهورية اللبنانية
- **أ.د. سعد مصلوح**
  جمهورية مصر العربية
- **أ.د. عبد السلام المسدي**
  الجمهورية التونسية
- **أ.د. عبد العزيز الحربي**
  المملكة العربية السعودية
- **أ.د. محمد حسين آل ياسين**
  جمهورية العراق
- **أ.د. محمد عدنان البخيت**
  المملكة الأردنية الهاشمية
- **أ.د. مسعود صحراوي**
  الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- **أ.د. وليد القصاب**
  الجمهورية العربية السورية
- **أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)**
  جمهورية كوريا
- **أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان**
  ماليزيا
- **أ.د. محمد طالب الحوري**
  الولايات المتحدة الأمريكية
- **أ.د. نيكولاس روزر نبوت**
  مملكة إسبانيا

"مجلّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" دوريَّةٌ علميَّةٌ محكَّمةٌ للبحوث في اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها، تُصدرها منظمَّة العالم الإسلاميّ للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأوَّل) من كلِّ عامٍ، ويشتمل نطاقُها على محورين لبحوث اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها:

- المحور النَّظري، ويضمُّ البحوث اللِّسانيَّة والأدبيَّة والنَّقديَّة.
- المحور التَّطبيقي، ويضمُّ البحوث التَّعليميَّة والتَّرجميَّة والحوسبيَّة.

لا تمثِّل آراء الكتَّاب بالضرورة توجُّهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتَّسم البحث بالجدَّة والموضوعيَّة والرَّصانة العلميَّة.
- ألَّا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30٪ (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمانُه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

إسهامُ المرأةِ في إثراءِ فنِّ الخطِّ والمصاحفِ: رَبْعَةٌ بخطِّ زينبَ بنتِ أحمدَ المقدسيَّةِ أنموذجًا
ريم عبد المنعم باظه 9

مكانةُ المخطوطاتِ في توثيقِ المعرفةِ العربيَّةِ الإسلاميَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ تاريخيَّةٌ
سعود الصعاق 47

الاقتراضُ اللُّغويُّ والتَّواصلُ الحضاريُّ: في ضوءِ مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ
محمد العبيدي 81

ظاهرةُ التَّعدُّدِ الدِّلاليِّ عَبْرَ اللُّغاتِ: مقاربةٌ لسانيَّةٌ معرفيَّةٌ
يونس بومعزة 113

توظيفُ المصطلحِ التُّراثيِّ في ترجمةِ مصطلحاتِ التَّداوليَّةِ: قراءةٌ تطبيقيَّةٌ في ترجمةِ هشامِ الخليفةِ لمعجمِ أوكسفوردَ للتَّداوليَّةِ
الزبير الأنصاري 137

نَحْوَ نَقْدٍ كُموميٍّ؛ من التَّماثلِ إلى التَّعيُّنِ في تأويلِ النَّصِّ الأدبيِّ: مقاربةٌ معرفيَّةٌ تنظيريَّةٌ
سمر جورج الديوب 193

توظيفُ أسطورةِ سيزيفَ الإغريقيةِ بينَ القصصِ العربيِّ والأوزبكيِّ: قراءةٌ مقارنةٌ
ديلافروز موحدينوفا 227

العربيَّةُ لغةً للتَّدريسِ: مقاربةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ الدِّراساتِ العالميَّةِ
مايا الكاتب الشامي 247

استثمارُ الكلِّيَّاتِ اللِّسانيَّةِ في تيسيرِ تعليمِ العربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً: مقاربةٌ لسانيَّةٌ تأصيليَّةٌ
محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار، محمد لبداع 289

الذَّكاءُ الاصطناعيُّ التَّوليديُّ في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعليمِها: الفُرَصُ والتَّحدِّياتُ والاعتباراتُ الأخلاقيَّةُ
جنيد قادر، منتصر الحمد 315

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2025-11-26
قُبل Accepted 2026-2-12

العربيَّةُ لغةً للتَّدريسِ
مقاربةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ الدِّراساتِ العالميَّةِ

مايا الكاتب الشامي*

مُستخلَص

يُعاين هذا البحث مسألة العربية لغةً للتدريس، أي اللغة التي يُدرَّس بها المنهاج بمختلف مواده في المرحلتين الأساسية والجامعية في العالم العربي، بالاستناد إلى دراسات تجريبية حديثة في سياسات لغة التدريس وممارساتها ضمن إطار مقارن، ودراسات متخصصة في تطوُّر اللغة والثنائية اللغوية لدى الأفراد. ويُقدِّم البحث إطارًا نظريًّا لقراءة الدراسات العالمية في التدريس باللغة الأم في ضوء الخصوصيات اللغوية للعربية، إذ تسود الفصيحة في السياقات العلمية والرسمية، وتسود العاميات في الحياة اليومية، وانطلاقًا من هذا النقاش والإطار النظري، يتناول البحث القيمة التعليمية للفصيحة، ودور العاميات بوصفها موارد لغوية يمكن توظيفها لدعم تعلُّم اللغة والمحتوى عبر المنهاج. ويقدِّم البحث تحليلًا واضحًا ومعلَّلًا بأسلوب الفلسفة التحليلية، مع الاستناد في الحجج والأمثلة إلى دراسات نظرية وتجريبية معاصرة، ويُبرِز أهمية أخذ الرأي العام تجاه العربية واستعمالها لغةً للتدريس على محمل الجد، نظرًا إلى دوره جزءًا من البيئة التي تنجَح أو تتعثَّر ضمنها السياسات اللغوية في التدريس. ويدعو البحث إلى سياسات لغوية في التعليم تقوم على كل من البحث العلمي، والوضوح تجاه أهداف التعليم للأفراد والمجتمعات عبر نقاش عامٍّ وشفاف، ويقترح مسارات لتعزيز تدريس اللغة العربية، والتدريس بها، وتضييق الفجوة بين العربية الفصيحة والعاميات داخل الصف وفي المجتمع.

مفاتيح البحث: العربية في التعليم الأساسي، العربية في التعليم العالي، لغة التدريس، العربية لغةً أمًّا

* مرشحة لنيل درجة الدكتوراة في التربية والفلسفة، وأستاذة في التربية، جامعة هارفارد، الولايات المتحدة، malkateb@g.harvard.edu.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)8

Arabic as Language of Instruction: An Analytical Examination in Light of Global Literature

Maya Alkateb-Chami *

Abstract

This article examines the value of Arabic as the language of instruction (LOI) at both the primary and tertiary levels in the Arab World by drawing on recent empirical research on LOI policies and practices within a comparative framework, as well as scholarship on language and bilingual development. It presents a theoretical framework for reading global research on mother-tongue instruction in light of the linguistic particularities of Arabic, where Modern Standard Arabic predominates in academic and formal contexts while spoken dialects predominate in everyday life. Building on this discussion and the theoretical framework, the article explores both the educational value of Modern Standard Arabic, and the role of dialects as linguistic resources that can support language- and content-learning across the curriculum. The article offers a transparent, reasoned analysis in the style of analytic philosophy while grounding its claims in contemporary empirical and theoretical studies. It underscores the importance of taking public attitudes toward Arabic and its use as LOI seriously, as these attitudes shape the broader environment in which language-in-education policies succeed or fail. The article calls for language-in-education policies grounded in both scientific research, plus clarity toward educational aims for individuals and societies through public and transparent deliberation. It also proposes pathways to strengthen student learning of and though Arabic, as well as narrow the gap between Modern Standard Arabic and spoken dialects within the classroom and in society.

Keywords: *Arabic in basic education, Arabic in higher education, language of instruction, Arabic as mother tongue*

* Doctoral Candidate in Education and Philosophy, and Instructor in Education, Harvard University, United States, malkateb@g.harvard.edu.

© إيسيسكو ICESCO 2026

مُقدِّمة

التقيتُ مجددًا بطبيبين سوريين (زوج وزوجة) حيث أُقيم في بوسطن، وقد عبَّرا عن تذمُّرهما من أنهما درسا الطب باللغة العربية، معتقدين ذلك مضيعة للوقت، وغالبًا ما أسمع هذا الرأي عندما أشارك موضوع بحثي في اللغات في التعليم مع أطباء سوريين آخرين، ويوازيه توتُّر أوسع بين العرب عمومًا والعلاقة مع تعلُّم اللغة العربية.

وتكشف دراسة حديثة شملت أكثر من (5000) طالب وطالبة جامعيين من (16) دولة عربية، وتضمَّنت مقابلات معمقة مع عينة منهم؛[1] عن واقع مقلق فيما يتعلق بمواقف الشباب والشابات ومعتقداتهم تجاه اللغة العربية، ففي كل من لبنان وتونس والإمارات، أشار نحو (76٪) من المشاركين بأنهم يودُّون تدريس أولادهم العربية في المستقبل إلى درجة كبيرة، ما يعني أن نحو (24٪) ليس لديهم الاقتناع بأهمية تدريس أولادهم اللغة العربية، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى نحو (34٪) في كل من العراق ومصر وسورية، وتشهد المنطقة أيضًا تزايدًا ملحوظًا في اعتماد الإنكليزية لغةً للتدريس في التعليم العالي، كما في الإمارات، حيث اعتُمدت مؤخرًا في معظم المواد الجامعية.[2]

ولكن سؤالي – لهؤلاء الأطباء وغيرهم من المتسائلين – الذي يمثِّل محور هذا البحث، هو:

- هل كان تعلُّمهم بالعربية حتى المرحلة الثانوية، ثم في الدراسات الجامعية، عائقًا في مسيرتهم، أو إنه من الممكن أن يكون أحد أسباب نجاحهم العلمي، ليس بالعربية فقط، بل باللغة الأجنبية لاحقًا؟
- هل يمكن ببساطة استبدال العربية لغةً للتدريس، وتوقُّع تحقيق النتائج نفسها؟
- هل ثمة علاقة بنيوية بين اختيار لغة التدريس ومخرجات التعليم الأساسي أو الجامعي؟

---

[1] انظر: محمود البطل، ريما قنواتي، هاجر الديراني، "مواقف الطلاب الجامعيين واعتقاداتهم حول اللغة العربية"، في: **تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها** (أبو ظبي: وزارة الثقافة والشباب، 2020)، ص286-331.

[2] See: Sarah Hopkyns, "English-Medium Instruction in Emirati Higher Education: The Importance of Choice and Agency," In: *English as a Medium of Instruction on the Arabian Peninsula* (Routledge, 2023).

© إيسيسكو ICESCO 2026

أستعرض في هذا البحث وجود علاقة إيجابية بين اعتماد اللغة الأم لغةً للتدريس، وبين تحقيق نتائج أفضل في التعليم الأساسي، ومؤشرات تدلُّ على مثل ذلك في التعليم الجامعي، مع التركيز على نتائج الدراسات المتوفرة بما يفيد التفكير بالعربية لغةً للتدريس، وأعالج في البحث خصوصية الوضع اللغوي العربي؛ إذ تُستعمل الفصيحة أكثر في السياقات العلمية، واللهجات أكثر في الحياة اليومية، وأقدِّم إطارًا نظريًّا لكيفية قراءة نتائج الدراسات المتعلقة بالتدريس باللغة الأم في ضوء هذه الثنائية، وأخيرًا أبيِّن أهمية أخذ الرأي العام تجاه اللغة العربية والتدريس بها على محمل الجد، والتفاعل معه.

وأقدِّم في البحث تحليلًا واضحًا ومعلَّلًا بأسلوب الفلسفة التحليلية، مع الاستناد في الحجج والأمثلة إلى دراسات نظرية وتجريبية معاصرة، وأستعرض فيه دراسات من أنحاء عدَّة من العالم، بما يفيد الإجابة عن الأسئلة المعروضة عن نجاعة استعمال اللغة العربية لغةً للتدريس عبر المراحل التعليمية، ويُعلم الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

أعتمد في البحث إطارًا نظريًّا يستند إلى ما نعرفه عن آليات تعلُّم اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم الإضافية، وأستعمل مصطلح "لغة التدريس" للإشارة إلى اللغة المستعملة في تدريس مواد عدة من المنهاج، لا اللغة أو اللغات التي تُدرَّس بوصفها مواد فقط، من مثل تدريس العربية في مادة اللغة العربية، وتدريس الإنكليزية لغةً أجنبيةً في مادة مخصصة لذلك.

تعلُّم اللغة

أوضحتُ في دراسة سابقة[1] أنَّ الفرد يتعلَّم اللغة تراكميًّا، سواء كان أحادي اللغة أم ثنائيها أم متعدِّد اللغات، وبصرف النظر عن بدء تعلُّمه هذه اللغات بوصفها لغاتٍ أُمَّات أو غير ذلك، وأن هناك ارتباطًا وثيقًا بين تطوُّر مهارات القراءة من جهة، وبين توظيف المعرفة السابقة (Background Knowledge) وتعميقها لدى الفرد من جهة أخرى، فعندما يتعلَّم الأطفال

[1] See: Maya Alkateb-Chami, "Learning Poverty When Schools Do Not Teach in Children's Home Language: A Comparative Perspective," *International Journal of Educational Development*, (105), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

القراءة بلغتهم الأولى، تُوظَّف معرفتهم السابقة بالعالم من حولهم، إلى جانب معرفتهم باللغة نفسها – من مفردات، وبنى للجُمل، وأدوات تفيد في تحليل المعنى – لتعزيز قدرتهم على القراءة.[1]

وكذلك تُمثِّل المعرفة الشفوية باللغة – التي تبدأ بالتكوُّن في المنزل قبل المدرسة – أساسًا مهمًّا في تطوُّر مهارات القراءة لدى الأطفال، سواء كانوا أحاديي اللغة أم متعدِّدي اللغات، إذ يُعزِّز مثلًا وجود معرفة سابقة – ولو كانت محدودة – عن أحداث أو ظواهر طبيعية أو ثقافية معينة من قدرة الأطفال على فهم النصوص المرتبطة بهذه الأحداث أو الظواهر؛ وتُكتسب هذه المعرفة في مراحلها الأولى بالتفاعل الشفوي (باللغة الأولى)، ثم تصبح القراءة أداةً إضافية لتوسيعها تدريجيًّا مع تطوُّر مهارات الطفل.

وكما في حال تعلُّم اللغة الأولى، يعتمد تطوُّر مهارات القراءة بلغة ثانية على المعرفة السابقة أيضًا، وتُظهر دراسات عدة أن الطلاب القادرين على الانخراط في نشاطات علمية مدرسية (من مثل التعاون والمناقشة لحل المشكلات)، ومن لديهم كفاءات علمية في لغتهم الأولى (من مثل التعريف، والتصنيف، والتلخيص)، يُبدون قدرة أعلى على التعلُّم المدرسي بلغة ثانية.[2] إضافة إلى ذلك، تنتقل مهارات من مثل الوعي الصوتي وفك ترميز الحرف (Decoding) بين اللغات، ولو عند اختلاف نُظُم الكتابة بينها،[3] وتوضِّح نظرية كامِنز في "الاعتماد اللغوي المتبادل" (Linguistic Interdependence) أن تطوُّر الكفاءة في اللغة

[1] See: Hollis S. Scarborough, "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice," In: Felicity Fletcher-Campbell, Gavin Reid, & Janet Soler (eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (Sage Publishing, 2009).

[2] See: Emily Phillips Galloway et al., "Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding," *Reading Research Quarterly,* (55), 2020, S331-345; Paola Uccelli & Emily Phillips Galloway, "Academic Language across Content Areas: Lessons from an Innovative Assessment and from Students' Reflections about Language," *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 60(4), 2017, pp. 395-404.

[3] See: Helen Abadzi, *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (World Bank Publications, 2006); Carol Benson, "Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts," In: Caroline Haddad (ed.), *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*, (Bangkok: UNESCO, 2008); Ellen Bialystok, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research," *Language Learning*, (57), 2007, pp. 45-77.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الثانية (L2) يعتمد جزئيًّا على الكفاءة التي طُوِّرت في اللغة الأولى (L1) عند بدء التعرُّض المكثَّف للغة الثانية، مع وجود الدافع للتعلُّم.[1]

وكلما تقدَّم الطفل في القراءة، وتوسَّعت مفرداته ومعرفتاه اللغوية والعامة عبر النصوص؛ ازدادت قدرته على فهمِ نصوص أخرى أصعب منها كميًّا وكيفيًّا، وازدادت ثقته بنفسه قارئًا، وليس ذلك تراكميًّا فقط، بل متسارعًا أيضًا، تؤثِّر فيه المعرفة السابقة في مدى التعلُّم، وتُعرف هذه العلاقة التسارعية بتأثيرات ماثيو (Matthew Effects) في القراءة،[2] وتشير إلى أن القرَّاء الجيدين سيصبحون أفضل، في حين أن من يواجهون تحديات سيزداد تأخُّرهم النسبي عن أقرانهم، وستتسع الفجوة بين المجموعتين اتساعًا متزايدًا.

وهذه النقطة مهمة فيما يتعلق بموضوع لغة التدريس، فالتعرُّض للنصوص المكتوبة والتعلُّم بها في الإطار المدرسي لا يقتصر على الحصص أو الصفوف المختصة بتدريس اللغة فقط، بل يشمل المواد الدراسية جميعها، مما يوفِّر جهودًا عبر المنهاج، وعبر مدة زمنية ممتدة من سنوات التحصيل الدراسي، تدعم نمو مهارات القراءة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوَّة. وبالمقارنة تكون تنمية قدرة الطفل على القراءة – عبر البناء على مهاراته اللغوية في لغته في مساحات محدودة بالمنهاج – أقلَّ جودة من الاستثمار في تلك القدرة عبر المنهاج بتمامه، وبما يبني على معارف الطالب السابقة.

وتتعدى أهمية هذه النقطة مجالَ تعلُّم القراءة باللغة الأولى، إلى إجادة لغةٍ ثانية؛ إذ تُظهر دراسات علمية (من دول جنوبي إفريقيا والولايات المتحدة وغيرها) أن التدريس باللغة الأم في المراحل الأولى – لمدة لا تقلُّ عن ثلاث سنوات كما تقول بعض الدراسات، وتمتدُّ إلى خمس أو ست سنوات على الأقل في غيرها – يُسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل في اللغة الثانية.[3]

---

[1] See: James Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research 49*, (2) ,1979, pp. 222-251.

[2] See: Keith E. Stanovich, "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Journal of Education 189*, (1-2), 2009, pp. 23-55.

[3] See: Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, (37), 2017, pp. 203-217; Nompumelelo Mohohlwane et al., "Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language: Policy Lessons from Two Field Experiments in South Africa," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 2023, pp. 1-24; World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning* (World Bank, 2021).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وليس من الضروري استعمال اللغة الثانية لغةً للتدريس لتعلُّمها، ففي السويد مثلًا يتعلَّم الطلاب اللغة السويدية بمادة اللغة السويدية، إضافة إلى استعمالها لغةً للتدريس طوال سنوات الدراسة، ويتعلمون الإنكليزية (وهي لغة تحظى بمكانة اجتماعية عالية لدى المتعلمين وفي المجتمع) بمادة اللغة الإنكليزية، إضافة إلى بعض التفاعل الاجتماعي بها خارج المدرسة، ويحقِّقون عمومًا إجادة عالية في اللغتين كلتيهما.

ولا يمكن التقليل من الدور الذي يؤديه المعلمون، سواء المختصون منهم بتدريس مواد اللغة، أم معلمو المواد الأخرى التي يتعلَّم الطالب بها اللغةَ أيضًا كما رأينا، فأداء المعلمين يكون أفضل عندما يُدرِّسون بلغة يتقنونها، مقارنةً بمن يُطلب منهم التدريس بلغة أجنبية، ويمكننا افتراض مهارة المعلمين وطلاقتهم بقدر أكبر باللغة الأم عمومًا، فعندما يتمكَّن المعلم من التعبير تعبيرًا أكثر راحة ووضوحًا، يكون أكثر قدرة على تحفيز تفاعل الطلاب وتعزيز تعلُّمهم.[1]

وكلما زاد فهمُ الطالب ما يَقرأ، تعزَّزت ثقته بنفسه ودافعه للقراءة، ونَمت معارفه اللغوية والعامة، بما يُغذِّي دافعه للقراءة مجددًا،[2] وفي المقابل يضع التدريس بلغة لا يعرفها المتعلم عبئًا ذهنيًّا إضافيًّا عليه، إذ لا ينبغي للطالب فهمُ المفاهيم المجردة أو الرياضية والمصطلحات المتخصصة الجديدة عليه فقط، بل ينبغي له فعلُ ذلك بلغة ثانية، ويمكن لهذا الأمر أن يؤدي إلى إرهاق الطلاب وإحباطهم، مما يقلل من الدافع للقراءة،[3] وقد يؤدي في بعض الحالات إلى انسحاب بعض الطلاب من النظام التعليمي، كما يشير باحثون في دراسة عن لغة التدريس في الكاميرون مثلًا.[4]

[1] See: Oksana Afitska et al., "Dilemmas of Language Choice in Education in Tanzania and Ghana," In: Leon Tikly & Angeline M. Barrett (eds.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*, (Routledge, 2013).

[2] See: Catherine E. Snow, "Reading Comprehension: Reading for Learning," In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (5), (Elsevier, 2010).

[3] See: Benson, *Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts*; John Clegg, "Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language," *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (1), 2007, pp. 113-128.

[4] See: David D. Laitin et al., "The Legacy of Colonial Language Policies and Their Impact on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon," *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 2019, pp. 239-272.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أخيرًا يتأثَّر تعلُّم الفرد بمجموعة من العوامل المتداخلة، بعضها خارجي، من مثل المحيط الأسري والاجتماعي والمدرسي، قد يتغير بمرور الزمن، وبعضها داخلي، من مثل العوامل الحيوية والنفسية، كفقدان الذاكرة الناتج عن التقدُّم في السن، قد تتبدل بدورها، وتشير الدراسات مثلًا إلى أن ثنائية اللغة قد تؤخِّر ظهور أعراض الخرف أو مرض آلزهايمر لسنوات عدَّة مقارنة بأحاديتها لدى الأفراد.[1]

وكذلك يتأثر الدافع لتعلُّم اللغة – الذي يختلف من شخص إلى آخر – بعوامل البيئة المحيطة التي قد تُعزِّزه أو تُضعفه (عمومًا أو بخصوص لغة محددة)، وكلُّ هذه المؤثرات مهمٌّ، وينبغي لنا الانتباه إليها لتعليم الطلاب تعليمًا مناسبًا يُراعي الفروق الفردية بينهم.

لغة التدريس ونتائج التعليم الأساسي

يتلَّقى كثير من أطفال العالم تعليمهم المدرسي بلغة لا يتحدثونها أو لا يفهمونها جيدًا،[2] ففي هايتي مثلًا يتحدث الأطفال الكريولية الهايتية، ولكن لغة التدريس في المدارس هي الفرنسية، وكذلك يتلقى الأطفال تعليمهم بالفرنسية في كل من السنغال وبوركينافاسو والكونغو.[3] ولا تقتصر هذه الظاهرة على الدول التي لا تزال لغةُ التدريس فيها لغةَ المستعمر السابق، بل تشمل أيضًا الدول التي تضمُّ أقليات لغوية أو مهاجرين ولاجئين، فضلًا عن الدول التي تتجه حديثًا إلى اعتماد الإنكليزية لغةً للتدريس في المدارس الحكومية، كما في نيبال،[4] ويوازي ذلك تزايد الإقبال على المدارس الخاصة التي تعتمد الإنكليزية لغةً للتدريس في كثير من البلدان،

[1] See: Stefano Brini et al., "Bilingualism Is Associated with a Delayed Onset of Dementia but Not with a Lower Risk of Developing It: A Systematic Review with Meta-Analyses," *Neuropsychology Review,* 30(1), 2020, pp. 1-24.

[2] See: UNESCO, *If You Don't Understand, How Can You Learn?* Policy Paper No. 24. Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2016); Stephen L. Walter & Carol Benson, "Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education," In: Bernard Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge University Press, 2012).

[3] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*; Amanda Dascomb, "Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism," *International Journal of Society, Culture & Language,* 7(1), 2019, pp. 16-26.

[4] See: Pramod K. Sah & Jeevan Karki, "Elite Appropriation of English as a Medium of Instruction Policy and Epistemic Inequalities in Himalayan Schools," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(1), 2020, pp. 1-15.

© إيسيسكو ICESCO 2026

سواء كانت تلك المدارس باهظة التكلفة وتستقطب الطبقات العليا، أم منخفضة التكلفة، من مثل كثير من المدارس الخاصة في الهند.[1]

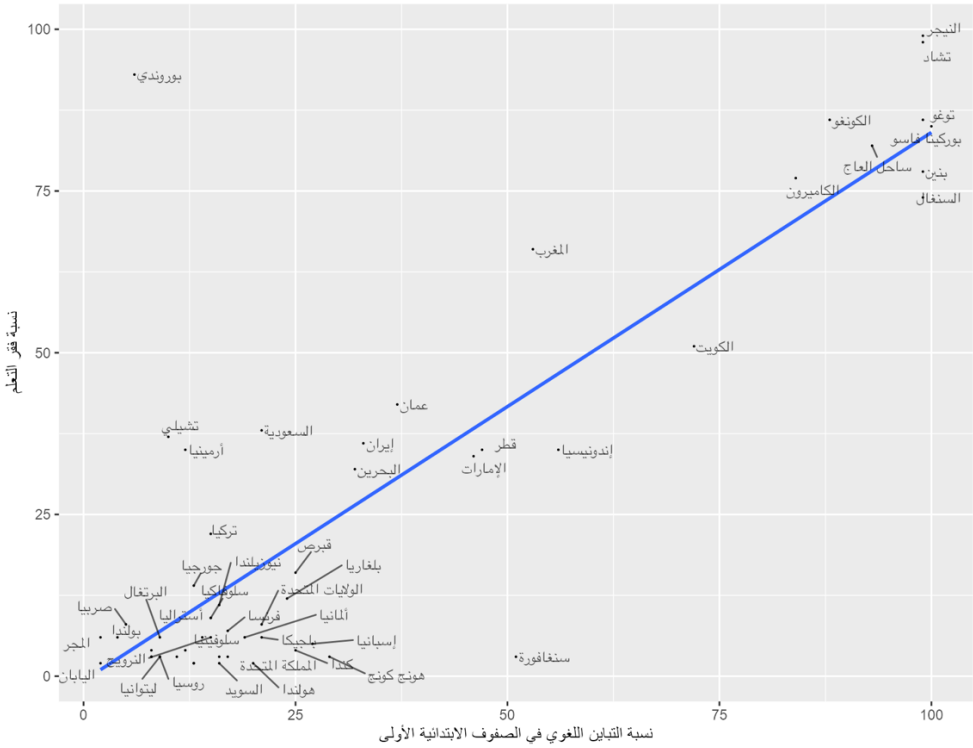
وتشير الإحصاءات إلى أن نحو نصف أطفال العالم غير قادرين على القراءة، إذ لا يستطيع نصفُ الأطفال في سن العاشرة قراءة نصٍّ بسيط وفهمه، وتُدعى هذه الظاهرة "فقر التعلُّم".[2]

وقد بيَّنت دراسة مقارنة أجريتُها سابقًا وجود ارتباط وثيق بين هاتين الظاهرتين،[3] إذ درست إحصائيًّا العلاقة بين متغيرين؛ الأول هو نسبة الأطفال الذين لا تتفق لغة المنزل لديهم مع لغة التدريس في الصفوف الابتدائية الأولى (بناءً على بيانات اليونسكو)، وهو ما أدعوه "التباين اللغوي"، والثاني هو نسبة الأطفال الذين يعانون فقر التعلُّم في كل دولة (وفق إحصاءات البنك الدولي)، وقد أظهرت المقارنة – التي اعتمدت بياناتٍ من (56) دولة عبر ست قارات – أن العلاقة بين المتغيرين قوية وإيجابية ودالَّة إحصائيًّا، أي إنه يمكن التنبُّؤ بأن الدول ذات النسب المرتفعة من التباين اللغوي تسجِّل معدلات عالية أيضًا من فقر التعلُّم، في حين تسجِّل الدول التي يتلقى فيها معظم الأطفال تعليمهم باللغة التي يتعلمونها في المنزل معدلات أقل من هذا الفقر (انظر الشكل 1).

تُظهر النيجر والسنغال والكاميرون مثلًا نسبًا مرتفعة من الأطفال الذين يدرسون بلغة تختلف عن لغتهم في المنزل، إلى جانب نسب مرتفعة من الأطفال غير القادرين على القراءة، وفي المقابل نجد في البرتغال وصربيا والسويد وتركيا نسبًا منخفضة من التباين اللغوي، وأخرى منخفضة من فقر التعلُّم، ونرى العلاقة نفسها في دول تتنوع فيها التجارب التعليمية من حيث اللغة بين الطلاب من مختلف المناطق أو الانتماءات، من مثل إندونيسيا والإمارات والمغرب، وأنظر في هذه الدراسة بعمق في حالتي سنغافورة وبوروندي اللتين تمثِّلان استثناءً من النمط العام الذي تُظهره البيانات، مع استطلاع أسباب ذلك، وبيان أن هذه الاستثناءات لا تقلل من قوة النتائج.

[1] See: Azim Premji Foundation, *School Choice in Low-Information Environments: A Study of Perceptions and Realities in Four States* (Azim Premji University, 2018).
[2] See: World Bank, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (World Bank, 2019).
[3] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*.

© إيسيسكو ICESCO 2026



شكل (1): العلاقة الإحصائية بين نسبة التباين اللغوي (اختلاف لغة المنزل عن لغة المدرسة) لدى طلاب الصفوف الابتدائية الأولى، وبين نسبة فقر التعلُّم (عجز الأطفال عن قراءة نصٍّ بسيط في سن العاشرة)، وذلك على مستوى الدولة، عبر (56) دولة[1]

وتتفق نتائج هذه الدراسة المقارنة مع ما توصَّلت إليه دراسات أخرى في المجال نفسِه، فقد حلَّلَ باحثان مثلًا بيانات أكثر من (9000) مدرسة في دولة جنوب إفريقيا، تنقسم إلى فئتين؛ الفئة الأولى من المدارس تعتمد اللغة الأم لغةً للتدريس في السنوات الثلاث الأولى من التعليم، ثم تنتقل إلى التدريس بالإنكليزية ابتداءً من الصف الرابع، في حين تعتمد الفئة الثانية التدريس بالإنكليزية منذ الصف الأول،[2] وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أداء الطلاب الذين بدؤوا تعلُّمهم بالإنكليزية كان أضعف في الإنكليزية نفسها في الصفوف الرابع

[1] انظر: السابق نفسه.

[2] See: Stephen Taylor & Marisa von Fintel, "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach," *Economics of Education Review,* (50), 2016, pp. 75-89.

© إيسيسكو ICESCO 2026

والخامس والسادس، مقارنةً بأقرانهم الذين بدؤوا بلغتهم الأم لغةً للتدريس، أي إن التعلُّم بالإنكليزية منذ البداية عبر كلِّ المنهاج أثَّر سلبيًّا في النتائج اللاحقة بالإنكليزية نفسها، وأثبت الباحثان أن العلاقة سببية؛ أي إن اختيار لغة التدريس هو العامل المسبب لانخفاض التحصيل، وليس العوامل الاقتصادية أو الاجتماعية أو غيرها، التي تمكَّنا من تحييد تأثيرها في دراستهما الإحصائية.

ونظرت دراسة أخرى في تغيير سياسة لغة التدريس عام (1994) في إثيوبيا، بوصفه "تجربة طبيعية"،[1] ويقوم هذا النوع من الدراسات التحليلية بمقارنة نتائج مجموعتين متماثلتين في كلِّ الجوانب، ما عدا عامل واحد مختلف بفعل ظرف خارجي، مما يسمح بالقول بأن هذا العامل تحديدًا هو سبب الفرق في هذه النتائج، وفي هذه الحالة الإثيوبية قارن الباحثون بين مجموعتين من الطلاب تعرضوا لسياسات تعليم مختلفة من حيث اللغة، مع افتراض تشابههم في سائر النواحي في السنوات القليلة السابقة واللاحقة لتغير سياسة لغة التدريس، وأظهرت الدراسة أن السياسة الجديدة رفعت نسبة الطلاب الذين أتمُّوا ست سنوات دراسية على الأقل بنسبة (31٪)، أي إن التدريس باللغة الأم سبَّب هذا الارتفاع.

لغة التدريس ونتائج التعليم العالي

بخلاف الدراسات التقليدية في لغة التدريس، التي تركِّز على نتائج المرحلة الأساسية، أو تنطلق من منظور حقوقي لغوي، تأتي دراسة جديدة للباحث فان بنكستيرين من زاوية مختلفة، وتنظر أولًا إلى المخرجات التعليمية المرجوة على مستوى التعليم العالي، ثم تعود بالتحليل إلى المراحل السابقة،[2] إذ تنطلق من حقيقة أن القدرات التعلُّمية – وبخاصة في تعلُّم اللغات – تتفاوت تفاوتًا طبيعيًّا داخل أيِّ مجموعة سكانية، مما يجعل من غير الواقعي

[1] See: Rajesh Ramachandran, "Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia," *Documents de Treball de l'IEB*, Institut d'Economia de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2012).

[2] See: Bert van Pinxteren, *Language and Education in Africa: A Fresh Approach to the Debates on Language, Education, and Cultural Identity* (African Studies Centre Leiden (ASCL), 2022).

© إيسيسكو ICESCO 2026

افتراض إمكانية نجاح الجميع في الدراسة الجامعية بلغة أجنبية، أي ليس من المنطقي أن يكون الهدف تمكُّن معظم الطلاب من متابعة التعليم العالي بكفاءة بلغة غير لغتهم الأم؛ نظرًا إلى الفروق الفردية في القدرة على تعلُّم عدة لغات.

وتناقش الدراسة أن التعليم الجامعي بلغة أجنبية قد يكون مجديًا عندما لا تحتاج دولة ما إلا إلى قليل من الخريجين، كما هي حال بعض النظم التعليمية التي صُمِّمت لتخريج نخبة صغيرة بسبب أهداف المستعمر التاريخي فيها مثلاً، ولكن مع تزايد الحاجة إلى فِرَقٍ متخصصة ورأس مال بشري أكبر – كما في الدول النامية التي تتطلب كثيرًا من المهنيين والمتخصصين – يصبح هذا الأنموذج غير ملائم، ويستدعي التحوُّل نحو لغات تدريس أقرب إلى لغات الطلاب أو لهجاتهم، وأكثر يُسرًا عليهم في التعلُّم، وذلك لتمكين أعداد أكبر من النجاح في التعليم العالي. وتناقش الدراسة هذه المسألة في السياق الإفريقي خصوصًا، إذ تعتمد الدول في الغالب لغات المستعمرين السابقين لغاتٍ للتدريس في مدارسها وجامعاتها، مما يحدُّ من عدد الخريجين، ومع نمو هذه الدول وتنامي حاجتها إلى أعداد أكبر من الكفاءات، تفيد بأنه سيغدو تغيير لغات التدريس ضرورةً تنمويةً.

وفي العالم العربي، إذا أخذنا سورية مثلًا، تُستعمل اللغة الأم لغةً للتدريس حتى المراحل الدراسية العليا، ومن غير المستبعد أن يكون لهذه السياسة والممارسات اللغوية في التعليم إسهام إيجابي في امتلاك سورية رأس مال بشريًّا معقولًا قياسًا إلى دخلها، فقد بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي فيها (26٪) عام (2011)، مقارنة بنسبة (19٪) في الدول الأخرى ذات الدخل المتوسط–المنخفض (Low-Middle Income) في العام نفسه،[1] ولا يمكن إرجاع هذه النسبة إلى سياسات لغة التدريس وحدها، غير أنه من المرجح أن يكون لها تأثير معتبر في هذه النتيجة.

ويرتكز ما يعرضه الباحث على عاملين رئيسين؛ أحدهما عدد الطلاب الساعين إلى الحصول على تعليم عالٍ، والآخر الفروق الطبيعية في القدرة على تعلُّم اللغات تعلُّمًا متقدمًا

[1] See: UNESCO Institute for Statistics. *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic* (World Bank Open Data, February 2024).

© إيسيسكو ICESCO 2026

بين أفراد أيّ مجموعة سكانية،[1] فكلما ارتفع عدد الطلاب الساعين إلى التعليم الجامعي، تراجعت كفاءة اعتماد لغةٍ أجنبيةٍ لغةً للتدريس؛ إذ يصبح حاجز اللغة عائقًا أمام توسيع قاعدة الخريجين، وأرى هذا العرض مفيدًا للتفكير في حال الدول العربية النامية، التي يحتاج كثير منها اليوم إلى أعداد متزايدة من المعلمين والمهندسين والفنيين في مختلف المجالات، إضافة إلى مؤهلين في مجالات الصحة والإدارة والمهن المتخصصة وعلوم الاقتصاد والفيزياء والعلوم الإنسانية وغيرها، وتتجاوز أهمية هذا النقاش البُعدَ الاقتصادي المتعلق بالتعليم بوصفه استثمارًا تنمويًّا مهمًّا، إلى أبعاده الاجتماعية في بناء دولة المواطنة والديمقراطية، وتمكين المرأة، وتعميق الثقافة العامة، وتعزيز الحرية الفكرية.

ينطلق العرض السابق من هدف إيصال أعداد أكبر إلى التعليم الجامعي، ولكن يمكننا التفكير في الاتجاه المعاكس لتوضيح المسألة أكثر؛ ماذا لو كان الهدف هو إنجاح أعداد أقل بلغة أجنبية؟

تفيد دراسات عدة بأن لاستعمال اللغة الأم لغةً للتدريس آثارًا إيجابية في تعلُّم لغات أخرى غيرها،[2] إذ تبيّن مثلًا مراجعة علمية لدراسات عدة في الولايات المتحدة أن الطلاب المتحدثين في المنزل بلغات غير الإنكليزية، والدارسين في المدرسة بلغاتهم الأم لغاتٍ للتدريس، لمدة تتراوح بين خمس وست سنوات، يتفوقون علميًّا على أقرانهم الذين يدرسون حصرًا بالإنكليزية، أو لمدة أقصر بلغتهم الأولى وعنها، ويؤكد كولييه وتوماس أن "أقوى عامل يتنبَّأ بإنجاز الطلاب من الأقليات اللغوية في لغة ثانية [بالنسبة إليهم] هو النمو المستمر للغة الطلاب الأولى عبر المنهاج المدرسي"،[3] وتنسجم هذه النتائج مع نظرية الاعتماد اللغوي المتبادل التي تفيد بوجود تفاعل إيجابي بين تعلُّم لغة ثانية، والمعرفة باللغة الأولى.[4]

---

[1] See: Van Pinxteren, *Language and Education in Africa*.
[2] See: Collier & Thomas, *Validating the Power of Bilingual Schooling*; Pooja Nakamura, Adria Molotsky et al., "Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews,* 19(4), 2023, e1351; World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*.
[3] See: Collier and Thomas, *Validating the Power of Bilingual Schooling*, p. 2.
[4] See: Cummins, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومع أن الدراسات المذكورة تعنى بالمراحل قبل الجامعية، تشير إلى أن التدريس باللغة الأم على الأقل لا يضرُّ، وغالبًا يخدم التعلُّم بلغة أجنبية في المرحلة الجامعية، ويتفق مع ذلك مثلٌ تطبيقي آخر، ففي ألمانيا وحدها يعمل اليوم أكثر من (6000) طبيب وطبيبة سوريين،[1] أنهوا دراستهم الجامعية في سورية،[2] ويمكن الافتراض أن هؤلاء الأطباء لا يُتقنون العربية فحسب عبر دراستهم الجامعية باللغة العربية في سورية، بل يمكنهم كذلك ممارسة الطب باستعمال اللغة الألمانية بحكم المتطلبات القانونية لممارسة المهنة هناك،[3] إن لم يعرفوا شيئًا من الإنكليزية على الأقل كذلك.

وأودُّ أخيرًا مناقشة اعتراض قد يُثار على التدريس بالعربية في الجامعات، وهو أن التعليم العالي باللغات الأجنبية – ولا سيما الإنكليزية – يزيد من فرص الاطلاع على البحث العلمي والمشاركة فيه، وأجيب عن هذا الاعتراض بما يأتي:

(أ) بالاتفاق مع ما قدَّمه فان بنكستيرين،[4] إنَّ اقتصار الدراسة الجامعية بلغة أجنبية على نخبة صغيرة مقابل حرمان المجتمع من الكفاءات التي يحتاجها؛ يُعدُّ خللًا جوهريًّا.

(ب) إن الشريحة المنخرطة في البحث العلمي في أيِّ دولة أو مجموعة سكانية، هي دائمًا محدودة بفئة صغيرة من الباحثين في الجامعات، وأجزاء معينة من القطاعات الخاصة والعامة، في حين أن الهدف الأوسع للتعليم الجامعي هو إعداد فِرَقٍ في الاختصاصات المختلفة، لا لتقوم بالبحث العلمي، بل لتمارس اختصاصاتها بكفاءة، مع القدرة مثاليًّا على قراءة المعارف الجديدة وتقييمها، لتحديث معلوماتها باستمرار.

(ج) إن التدريس باللغة الأم في المراحل الجامعية الأولى لا يتعارض مع قدرة شريحة من الطلاب على متابعة الدراسات التخصصية بلغات أخرى عبر العالم، أو مع قدرة شريحة أوسع على الاطلاع على الدراسات العلمية بلغة أجنبية.

---

[1] هذا الرقم يرتبط بحجم الجالية السورية اللاجئة في ألمانيا، نتيجة الحرب والاستبداد في العقد السابق سقوطَ نظام الأسد.

[2] See: Bundesärztekammer, *Ärztestatistik Zum 31. Dezember 2024 [Physician Statistics as of December 31, 2024]* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association, 2024).

[3] See: Bundesärztekammer, *Recognition of Training Qualifications from Countries Outside the EU, EEA or Switzerland* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association), accessed August 23, 2025.

[4] See: Van Pinxteren, *Language and Education in Africa*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إن التفكير في الهدف من التعليم العالي والبحث العلمي ضروري كذلك، فهل المقصود هو التعلُّم وتنمية المعرفة الإنسانية لذاتها – وهو هدف نبيل، وبخاصة حين تتوفر الموارد الكافية له – أو الغاية خدمة المجتمع مباشرةً؟

لا بُدَّ من أن ترتبط الإجابة بفكرة أنه ينبغي للبحث العلمي الموجَّه لخدمة المجتمع أن يهدف إلى تعزيز قدرة أفراده على الإنتاج المعرفي والثقافي والعلمي بما يلبي حاجاتهم، بدلًا من الاكتفاء باستيراد المعرفة من الخارج – سواء بوساطة الخبراء أم الكتب أم المنتجات المادية، التي قد لا تكون ملائمة واقعَ المجتمع، بل صُمِّمَت لتخدم بيئات أخرى، فتغدو غير مناسبة، أو ضارَّة أحيانًا – إضافة إلى أهمية بناء بيئة وطنية حاضنة للبحث العلمي وتطوير المعرفة، بدلًا من إعداد الطلاب والباحثين للدراسات العليا في الخارج، من دون توفير الظروف التي تساعدهم على العودة والإسهام في بناء وطنهم وصحَّته، بسبب عوامل تتضمن هشاشة البيئة البحثية المحلية، وفقرها، واعتمادها المفرط على الخارج.

لغة التدريس ليست عصا سحرية

لغة التدريس ليست عصا سحرية قادرة على تحسين نتائج التعليم بمعزل عن العوامل الأخرى، إذ تشير مثلًا نتائج دراستي المذكورة سابقًا،[1] إلى أن بين فقر التعلُّم وتباين لغة المنزل عن لغة التدريس علاقةً قويةً إجمالًا عبر عينة من (56) دولة، ولكنها تتباين وفق مستوى دخل الدولة، فهي أضعف في الدول مرتفعة الدخل، وكذلك في الدول منخفضة الدخل، في حين تبلغ أشدها في الدول متوسطة الدخل، ويمكن تفسير ذلك بأن وفرة الموارد، وجودة تدريب المعلمين، والتدخلات المؤسسية لتقديم دعم إضافي للطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وغيرها من أنواع المساندة المتاحة أكثر في الدول مرتفعة الدخل؛ تُضعِف أثر التباين اللغوي على نتائج تعلُّم القراءة، أما في الدول منخفضة الدخل فتتداخل عوامل أخرى، من مثل الفقر المدقع، والتغيُّب المزمن للمعلمين والطلاب، وشحّ الموارد، وغيرها، لتؤثِّر في تعلُّم القراءة تأثيرًا قد يقلل من أثر لغة التدريس عليه.

[1] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وفيما يخص التعليم العالي، ليس مستبعدًا أن تتمكَّن الأنظمة التعليمية ذات الموارد المرتفعة من تدريب أعداد أكبر من الطلاب ولو واجهتها حواجز لغوية، وذلك بالإعداد الجيد في المراحل الدراسية السابقة للجامعة، وتخصيص وقت أطول للتدريب اللغوي، وتوفير موارد إضافية لدعم مهارات الكتابة العلمية، وغير ذلك من الوسائل. غير أن توفُّر هذه الموارد لا يجعل هدف التعليم العالي بلغة أجنبية للجميع واقعًا قابلًا للتحقُّق، ويُبرِز مثلٌ من أوروبا حدود هذا الهدف، فإستونيا التي تسجِّل أعلى نسبة في القارة الأوروبية من الطلاب المتخرجين في المرحلة الثانوية بمستوى كفاءة في اللغة الإنكليزية يؤهلهم للدراسة الجامعية بها؛ لا تتجاوز هذه النسبة فيها (34٪)،[1] أي لو كانت لغة التدريس العالي الوحيدة في إستونيا هي الإنكليزية فقط لا الإستونية، لكان القبول في الجامعة محصورًا تلقائيًّا بثلث الطلاب تقريبًا، بناءً على قدراتهم اللغوية، وفي الواقع بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي في إستونيا عام (2018) نحو (72٪)، توزَّعوا على برامج تدرَّس بلغات مختلفة؛ (81٪) بالإستونية، و(13٪) بالإنكليزية، و(2٪) بالروسية، و(4٪) على مستوى الدكتوراة باللغتين الإستونية والإنكليزية معًا،[2] ومن اللافت للنظر أن نسبة (34٪) – وهي الأعلى أوروبيًّا من حيث التخرُّج في المرحلة الثانوية، مع كفاءة في اللغة الإنكليزية تؤهِّل للدراسة الجامعية – ترافقها سياسة تدريس باللغة الإستونية لا الإنكليزية، في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.

وإلى جانب لغة التدريس، تؤثِّر عوامل عدة في جودة التعليم سلبيًّا أو إيجابيًّا، من مثل مستوى الهيئة التعليمية، وتوفُّر الموارد المادية والبشرية، والبيئة الثقافية الداعمة، فضلًا عن قضايا الفساد والشفافية، ولكن هذه العوامل ليست ثابتة، بل تتفاعل مع خيار لغة التدريس نفسه؛ فالاعتماد على لغة معينة قد يُسهم في تعزيز الكفاءات المحلية، أو في صوغ بيئة معرفية أكثر غنى، أو بالعكس، قد يحدُّ منها.

[1] See: Van Pinxteren, *Language and Education in Africa*, pp. 70-71.
[2] Birute Klaas-Lang, "Language Policy and the Sustainability of Estonian in Higher Education," *Coimbra Group Language Policy Seminar*, no date; UNESCO Institute for Statistics, *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic*.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وأخيرًا، لا ينبغي النظر إلى اللغات بوصفها كيانات منفصلة أو متنافرة، فبين كثير من أزواج اللغات قدر من التشابه أو التداخل يمكن أن يُيسر التعلُّم بلغة ما عند وجود معرفة سابقة بالأخرى، وهذا البُعد الاستمراري والتداخلي بين اللغات يفتح المجال لتصورات أكثر واقعية عن لغات التدريس، وهو ما أناقشه في القسم الآتي بما يعني اللغة العربية تحديدًا.

قراءة نتائج الدراسات عن التدريس باللغة الأم بين العربية العامية والفصيحة[1]

من اللهجات ما هو منطوق،[2] ويتطوَّر باستمرار تطورًا عفويًّا، ومنها ما هو مُقنَّن تُوثَّق قواعده، ويُوسَّع معجمه ليغطي مجالات حياتية وعلمية جديدة، ويُدرَّس في المدارس بوصفِه لغةً معيارية أو علمية، مع تطوُّره المستمر كذلك، وقد استعملتُ مصطلح (اللهجات) لا (اللغات)، لأن ما يُسمَّى (لغة) أو (لهجة) لا يقوم على فرقٍ جوهري أو علمي بينهما، بل هو تصنيف اجتماعي صرفٌ، فلقضية اعتماد كيانٍ ما لغةً أو لهجةً أسبابٌ سياسية أو طبقية أو دينية أو تاريخية أو غيرها، تختلف باختلاف الحالة المعنية، إذ النرويجية والسويدية والدنماركية مثلًا تُعَدُّ لغاتٍ منفصلة، مع أن قدرة المتحدثين بكلٍّ منها على التفاهم كبيرة،[3] وبالعكس من ذلك، تُصنَّف كثيرٌ من "اللهجات" في الصين بوصفها لهجاتٍ للغة واحدة، مع أن لا قدرة على التفاهم المتبادل بين متحدثيها.[4]

وهناك دومًا مسافة تفصل بين اللغة (أو اللهجة) المعيارية العلمية، واللغة (أو اللهجة) المنطوقة، ويمكن النظر إلى هذا القرب أو البعد من زاويتين؛ أولاهما هي المسافة داخل ما يُعدُّ لغة واحدة، بين ما يُستعمل في البيت وما يُستعمل في المدرسة. هذه الظاهرة واضحة في السياق العربي، ولكنها ليست محصورة بالعربية وحدها، أو اللغات الأخرى التي يتضح فيها

[1] أستعمل مصطلح (الفصيحة) للإشارة إلى اللغة العربية الرسمية المشتركة بين جميع الدول العربية، التي تُعَدُّ المستوى المعياري للعربية، أما مصطلح (العامية) فأقصد به اللهجات والدوارج التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية وتواصلهم الشفوي، من دون اعتبار الفصيحة واللهجات كيانات لغوية منفصلة، بل هي مستمرة ومتداخلة فيما بينها.

[2] أو مُشار به في حال لغة الإشارة، وعمومًا، أرجو قراءة استعمالي للمصطلحات التي تدل على التواصل الشفوي على أنها تضمُّ التواصل بلغة الإشارة.

[3] See: "North Germanic languages," *Wikipedia*, accessed: August 16, 2025.

[4] See: "Varieties of Chinese," *Wikipedia,* accessed: August 16, 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أيضًا هذا الاختلاف، من مثل الإغريقية، فالإنكليزية المحكية في الحياة اليومية ليست مطابقة تمامًا للمستعمَلة في المدرسة، والمقصود هنا ليست الحالات التي تبدو فيها الفجوة أوسع، من مثل لهجات المجتمعات السوداء في الولايات المتحدة عمومًا، مقارنة بالإنكليزية المدرسية، بل أيضًا الحالات التي لا يُفترض فيها وجود فجوة، كما هي الحال عند الطلاب من الأسر البيضاء متوسطة الدخل عمومًا، إذ تظل الفوارق قائمة، مع أن التشابه كبير.

والزاوية الثانية تتعلق بتعلُّم لغاتٍ تُعدُّ مختلفة بعضها عن بعض، فالعلاقات بين هذه اللغات قد تقلِّص أو توسِّع المسافة بينها، فقد تشترك هذه اللغات في نُظُم كتابة الحروف، أو في طرق بناء الجُمل، أو في بعض المفردات، مما يسهِّل تعلُّم إحداها لمن لديه معرفة بالأخرى.

وهذا التدرُّج لا يشبه وجود النور من عدمه بكبسة زرٍّ، بل هو طيف متدرّج من القُرب والبُعد، سواء بين اللغات المختلفة أم بين ما يعدُّ لهجةً للغةٍ ما وتلك اللغة، وكذلك ليس لجميع الأفراد لغة واحدة فقط، بل قد يكون الفرد ثنائي اللغة أو متعدد اللغات، مع تفاوت درجات إتقان هذه اللغات واللهجات، وعند تعلُّم لغة جديدة في المدرسة، تُعدُّ معرفة الطالب السابقة بها نفسها وبلهجات أو لغات قريبة منها، بمنزلة جسرٍ لتعلُّم اللغة الجديدة.

والخلاصة أن النقاش في لغة التدريس لا ينبغي له أن يُختزل في ثنائية العامية والفصيحة، أو ثنائية اللغة الأمّ والأجنبية، بل في كيفية البناء على الرصيد اللغوي الفعلي للأطفال، وتوسيعه ليشمل اللغة المستخدمة في النصوص المدرسية والجامعية وغيرها، وتنمية المحصول اللغوي عمومًا، وهذا جوهر ما تكشفه الدراسات العلمية المتعلقة بالتدريس باللغة الأم وفق ما نعرفه اليوم، فإن البناء على الرصيد اللغوي القائم هو الأسرع والأكثر واقعية، وله أثر إيجابي مباشر في تعلُّم اللغة، وكذلك لا يضرُّ تعلُّمَ لغات أخرى، ويمكن أن يمهِّد الطريق لتعلُّم هذه اللغات أيضًا.

1. قيمة الفصيحة لغةً للتدريس:

مع نفي ثنائية العامية والفصيحة، والدعوة إلى التفكير بالمسافة بينهما، بدلاً من مقاربتهما بوصفهما كيانين لغويين منفصلين؛ أودُّ أن أُجيب جوابًا مباشرًا عن سؤال قد يعرض – وأتخيله هنا بصيغة متشددة لتوضيح النقاش، وإن كان يَرِدُ في الواقع ورودًا أخفَّ – لماذا لا نستعمل العامية بدلًا من الفصيحة لغةً للتدريس؟

© إيسيسكو ICESCO 2026

تتوزع إجابتي على جانبين؛ أولهما يتعلَّق بحدود العاميات في المجالات التعليمية والمعرفية، وثانيهما بميزات نظام الكتابة الموحَّد بحروف يعرفها جمهور واسع.

فأولًا، مع تقدُّم مراحله الدراسية، يحتاج الطفل إلى وسائل تعبيرية أوسع من تلك التي يستعملها في البيت أو الشارع، فالتواصل في موضوعات من مثل علم الأحياء والفيزياء والتاريخ والجغرافية يتطلَّب مفردات متخصصة، وأنماط تعبير دقيقة تختلف عن لغة الحياة اليومية، وهذا لا يخصُّ الطفل المتحدث بعربية عامية أو دارجة فقط، بل يخصُّ الأطفال الدارسين في المدرسة عمومًا، على مختلف لغاتهم.

ولتوضيح هذه النقطة يمكن النظر إلى حالة موسوعة ويكيبيديا، فهناك اليوم نسختان منها باثنتين من العاميات العربية؛ العامية المصرية، والدارجة المغربية، إلى جانب النسخة العربية الفصيحة،[1] ويمكن لمتصفح هاتين الموسوعتين بالعاميات ملاحظة أنه كلما ازداد المقال تعقيدًا أو ازداد طابعه العلمي، ابتعدت اللغة فيه عن العامية، واقتربت من الفصيحة، وهذا لا يعود إلى تفوُّق شكل لغوي على آخر، بل إلى اختلاف مجالات الاستعمال، إذ لكل نمط لغوي حيزٌ وظيفي خاص، وكذا يحتاج التعليم مع ارتفاع مراحله إلى لغة متزايدة القدرة على التعبير المتخصص والدقيق المجدي في مجالاته المختلفة.

ولنفترض – في تجربة ذهنية – تدريس كل لهجة على أنها لغةٌ أمٌّ؛ في هذه الحال سيُتاح لنا استعمال هذه اللهجة (أو اللغة) بدايةً في المجالات اليومية، أو الاختصاصية في مواضيع محددة، ولكن ما أن نتوسع في موضوعات علمية حتى يصبح من الضروري توليد مصطلحات جديدة، وهو ما يقود عمليًّا إلى وضع شبيه باستعمال الفصيحة وتطويرها.

وثانيًا، يؤثِّر نظام الكتابة الحَرفي (أو الأبجدي) – الذي ربما يُعدُّ من أعظم اختراعات الإنسان – في حجم المسافة بين المنطوق والمكتوب، فكل نظام حرفي يعبِّر عن نحو أربعين صوتًا تقريبًا بعدد محدود من الرموز،[2] وهذا الاختزال لا يغطي جميع الفروق الصوتية الممكنة، ولكنه يسهِّل تعلُّم القراءة والكتابة، فكلما ازداد عدد الرموز اللازمة، تعقَّد التعلُّم، وضاق

[1] أرى هذا إيجابيًّا من حيث تعزيز ثقافة القراءة في العالم العربي، وإن خرجت مناقشته عن حدود هذا البحث.

[2] See: Jack Goody & Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History,* 5(3), 1963, pp. 304-345.

© إيسيسكو ICESCO 2026

نطاق من يمكنهم اكتساب المهارة، وهذا موقع قوة نُظُم الكتابة الأبجدية مقارنة بالأنظمة اللوغوغرافية، التي تستعمِل الرموز لتمثيل كلمات أو أفكار، من مثل الكتابة الهيروغليفية التي تتطلب إتقان مئات الرموز، وسنواتٍ طويلة من التعلُّم، بالمقارنة مع الأبجديات التي ترتبط فيها الحروف بأصوات محدَّدة لا بأفكار، بما يسمح لمجموعات منها تكوين كلمات وجُمل.[1]

ومع اتساع دائرة اللهجات المغطاة ضمن أبجدية واحدة، تصبح الكتابة أداةً مشتركة للتواصل بين جماعات بشرية أكبر؛ صحيح أن بعض الحروف قد تمثل أصواتًا تتباين في اللهجات المختلفة، ولكن وجود نظام كتابي موحَّد يسمح بإنشاء جسر مكتوب بين هذه الأصوات، ومن ثم الجماعات البشرية التي تستعمل مجموعات مختلفة منها للتواصل، ففي سورية وحدها مثلًا لهجات عدة (الحموية، والديرية، والحلبية، والشامية، والحورانية، وغيرها)، ومع وجود اختلاف في أصواتها، يستطيع الطفل تعلُّم ربطِ كلِّ حرف بمجموعة من الأصوات من كلٍّ من لهجته والفصيحة، مما يمكِّنه من التفاعل المكتوب مع جماعات أوسع بكثير من محيطه المحلي، سواء كانت هذه الجماعات على مستوى القطر، أم ممتدة عبر العالم العربي، وسواء كانت حيَّة تتواصل بالكتابة والقراءة في الحاضر، أو عبر الإنتاجات المكتوبة لمن سبقوا من الأدباء والعلماء والمؤرخين وغيرهم من الكُتَّاب.

إن غياب نظام كتابة موحَّد سيُضطرُّ كلَّ مجموعة إلى ابتكار نظام خاص بها أو تعديل القائم، وهو ما يضيِّق دائرة التواصل والتعاون؛ وفي المقابل يوفّر نظام الكتابة بالحروف العربية بنيةً تتيح التواصل بين جماعات بشرية واسعة، معاصرة وتاريخية، عبر تراث مكتوب ممتدٍّ، أما محاولة إنشاء نظام بديل فستتطلب اختيارات جديدة لتمثيل الأصوات، ومن ثم تعلُّمها، وهو جهدٌ لا يختلف في طبيعته عما يفعله الطفل عند تعلُّم الأبجدية العربية، إضافة إلى أنه سيُفقده فرصة الاتصال بمحصولٍ وإرثٍ معرفِيَين ومجتمعات لغوية أوسع. وكذلك تمثِّل المصطلحات وبُنَى الجُمل المشتركة أو المتشابهة بين الفصيحة والعاميات جسرًا بين العاميات المختلفة – وبين الفصيحة والعاميات – عِوضًا من تطوير لغات مُقنَّنة لكلٍّ من العاميات والمجموعات المختلفة لمتحدِّثيها.

[1] انظر: السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2026

2. دور العامية في التدريس:

لا ينبغي لنا فصلُ الفصيحة عن العامية في التدريس، وفق ما تُرينا نتائج الدراسات في مجالات لغة التدريس، والتطوُّر اللغوي، وثنائية اللغة لدى الأفراد، فالأساس هو البناء على الرصيد اللغوي الفعلي للطفل، أي المعرفة التي اكتسبها بتفاعُله اليومي بالعربية العامية، وتُستعمل العامية هنا جسرًا لتعلُّم الفصيحة، ولتعلُّم المحتوى المعرفي عبر الفصيحة.

هذه الفكرة ليست غريبة عن التعليم في العالم العربي؛ فكثير من الأنظمة والبرامج المدرسية تعتمد في المراحل التعليمية الأولى اختيار مصطلحات فصيحة قريبة مما يعرفه الطفل في حياته اليومية، من مثل مصطلح (بيت) في الكتب المدرسية السورية، و(دار) في الكتب المغربية، لإيصال المعنى نفسه، بما يتفق مع الاستعمال المنزلي الأكثر شيوعًا للكلمتين في السياقين المختلفين قبل دخول المدرسة. والهدف هنا لا ينبغي له أن يقتصر على الاتفاق مع ما يعرفه الطفل، بل أن يتعدَّاه لتوسيع مداركه تدريجيًّا، وبأهداف تعليمية عالية، أي بما يبني على ما يعرفه الطفل من خارج المدرسة ويوسّعه.

ولتيسير تعلُّم محتوى المنهاج الدراسي بمواده المختلفة، يستعمل كثير من المعلمين والمعلمات العاميات استعمالًا متداخلًا مع الفصيحة في الشرح داخل الحصص الدراسية المختلفة، بما يبني على المعارف السابقة للطلاب، متضمنة معارفهم اللغوية، وتنسجم هذه الممارسات مع نتائج الدراسات المتوفرة في مجالات لغة التدريس، والتطوُّر اللغوي، وثنائية اللغة لدى الأفراد، من حيث إنها تبني على اللغة التي يتحدثها الطالب في المنزل، وعلى معارفه السابقة، متضمنة معرفته باللغة، بهدف مساعدته في تعلُّم المزيد.

ولكن ينبغي لنا الانتباه إلى أن الهدف التعليمي لا يقتصر على تسهيل فهمِ محتوى المنهاج فحسب، بل يتعدَّاه إلى توسيع القاعدة المعرفية للطالب، بما في ذلك تعزيز قدرته على استعمال اللغة المعيارية، أي الفصيحة، والتعلُّم بها.

والخلاصة أنه تبرز الحاجة إلى تحقيق توازن بين توظيف الفصيحة والعاميات في التعليم بما يخدم الأهداف التعليمية المرجوة، وهذا الوصل بين لغة الطلاب ولغة المدرسة لا ينبغي له أن يقتصر على توظيف العاميات للشرح في الحصص الدراسية، فمن الضرورات الملحة أيضًا

© إيسيسكو ICESCO 2026

تقريب لغة المدرسة من اللغة التي يستعملها الطلاب في حياتهم اليومية، أي تدريس العربية، لا بوصفها أنموذجًا أدبيًّا أو دينيًّا قديمًا فحسب، بل بوصفها لغةً حيَّةً يمكن ويفيد ويحلو استعمالها للتعبير عن الأفكار، والتواصل مع الآخرين؛ ولا يعني ذلك استبعاد النصوص المتخصصة أو "الصعبة"، ولكن ينبغي لغالبية المناهج أن تتيح دراسة الفصيحة واستعمالها بصيغها الأقرب إلى الاستعمال اليومي، بما يعزِّز القدرة على التعبير الفصيح العفوي، إضافة إلى التعبير المتخصص في المجالات المهنية والدراسية المختلفة وفق الحاجة العلمية والمهنية.

وقد دعا إلى ذلك العالمُ اللغوي عبد الرحمن الحاج صالح، وبدأ تطبيقه بتحديد المشترك بين الفصيحة والعامية – أي الفصيح لكن "خفيفٌ" أو سهلٌ في الاستعمال في آنٍ معًا – عبر مشاريع من مثل:

- مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي (المغاربي)، عام (1981).
- مشروع الرصيد اللغوي العربي، عام (1985).

مع الدعوة إلى دمج هذا المشترك بالفصيحة في مناهج التعليم والكتب المدرسية، وكذلك في الإعلام والسينما، وغيرها من الوسائل.[1]

والجانب الآخر في هذا الاتجاه تشجيع المدرسة على تنمية ثقافة القراءة وتعزيز حبِّها، وهو ما يرتبط بالضرورة بتنمية القدرة على قراءة النصوص الطويلة، والاستثمار في تعليم ما يمتُّ لحيوات الأطفال والشباب في مجتمعاتهم المعاصرة، وتشجيعهم على القراءة بما يخص كلًّا من ذلك، واهتماماتهم الشخصية الفردية. وأحد الأهداف هنا هو زيادة الدافع الذاتي لدى الأطفال والشباب لتنمية معارفهم وثقافتهم بالقراءة خارج المنهاج المدرسي، وفي المستقبل بعد تخرُّجهم في المدرسة أو الجامعة، فإن ضعف ثقافة القراءة في المجتمع يعمِّق الفجوة بين الفصيحة والعاميات، بالإسهام في حصر استعمال كلٍّ منها في محيطات مختلفة

[1] انظر: حسين بن زرّوق، "مفهوم العامية العربية ودورها في تعليم ونشر العربية الفصحى عند عبد الرحمن الحاج صالح"، **مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية**، 12(4)، 2024، ص92-121.

© إيسيسكو ICESCO 2026

محددة بجدار الصف أو غلاف الكتاب مثلًا، أو بمواضيع محددة، من مثل محتوى نشرة الأخبار أو النصوص الدينية، بدلًا من أن تستمر الفصيحة في رفد لغة التداول اليومي، وأن تتلقى في المقابل تغذية راجعة عندما يوظفها المزيد من أفراد المجتمع – ولو جزئيًّا – في تفكيرهم وتواصلهم الشفوي والمكتوب، ومن ثم تبقى مرنة تتجاوب مع حاجات المجتمع، لا جامدة يَسهُل الاستغناء عنها لصالح لغات أو لهجات أخرى تؤدي الغرض تأديةً أفضل.

ومع القراءة، تبرز أيضًا أهمية بالغة لتعليم الكتابة منذ الصفوف الأولى، وينبغي لهذا أن يتضمن تشجيع الطلاب على التعبير بلغتهم العفوية التي لا بُدَّ من أنها ستجمع بين الفصيحة والعامية في كتاباتهم، من دون الانشغال المفرط بالقواعد اللغوية، إذ يمكن التركيز على التدريب بشأن المحتوى والمضمون أولًا، والتوسُّع تدريجيًّا في التدريب على الصياغة الصحيحة والإملاء. وفي المراحل العليا كذلك، يلزم تشجيع الكتابة بلغة تعكس حياة الطالب اليومية، من دون سيادة التدريب على الكتابة التعبيرية والمجازية، مع استثناء غيرها، لئلا يقدر خريج المدرسة الثانوية على كتابة رسالة بريد حاسوبي بسيطة بالعربية.

وللمدرسة دور أساسي في تنمية حبِّ اللغة العربية، بما يتعدى الترويج لها على أنها لغة القرآن أو الهوية، أو لغة ذات رصيد ضخم من الإنجاز الأدبي والعلمي – ولا ريب في أنها أسباب مهمَّة – إلى وصفها والتعامل معها لغةً حيةً مرتبطة بحياة الفرد وقدرته على التعبير عن ذاته، والتواصل مع الآخرين، والتعلُّم من كتاباتهم. ويتطلب ذلك التخلي عن التدريبات المفرطة في القواعد والنحو، كما تدعو هنادا طه،[1] إذ لا يحتاج إلى هذه القواعد الكثيرة إلا الدارسون المتخصصون في المراحل العليا الثانوية أو الجامعية، ولا يعني هذا إلغاء تعليم النحو، بل مراجعة مدى تدريسه في المناهج، والتركيز على تدريب الطلاب على التعبير الشفوي والكتابي عن أفكارهم بطريقة مقنعة، وعلى فهم الآخرين ومحاورتهم شفويًّا وكتابيًّا بلغة سليمة، مع إعطاء الأولوية للمضمون الذي ينبغي أن يكون في المكانة الأولى.

[1] انظر: هنادا طه، **مختصر المختصر في النحو والصرف والبلاغة والإملاء** (hanadataha.com، 2020).

© إيسيسكو ICESCO 2026

وللتأكيد، لا تتفق مناقشتي هنا مع استعمال الفصيحة فقط ونبذِ العاميات كليًّا من الحصص المدرسية،[1] أو مع عرض استعمال العاميات في المدرسة بوصفها موضوعًا إشكاليًّا،[2] بل تتفق مع الرد الفطري لكثير من المعلمين والمعلمات عبر العالم العربي ممن يقرّبون محتوى المنهاج من لغة الطلاب، ومع نتائج الدراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، التي ترى في التجسير بين العامية والفصيحة إفادة في التعلُّم،[3] ومع ما تقدِّمه الدراسات الناظرة في لغة التدريس عبر العالم، وفي التطوُّر اللغوي للأطفال أحاديي اللغة وثنائييها، لدى مقاربتها بما يتعلق باللغة العربية، كما شرحتُ أعلاه.

فكما رأينا لا ينبغي لنا أن ننظر إلى الفصيحة والعاميات على أنها كيانات منفصل بعضها عن بعض، بل على أنها كيانات لغوية مستمرة فيما بينها، ومتداخلة، إضافة إلى تقاربها اللغوي، وكذلك لا ينبغي لنا أن ننظر إلى قدرة الأطفال والشباب على التعبير اللغوي الغني بالعاميات على أنه شيء مضمون، إذ يتضامن تعلُّمها مع تعلُّم الفصيحة في رفد المحصول اللغوي للأفراد، لتعزيز قدراتهم التعبيرية حديثًا وكتابةً، وفهمهم للمسموع والمقروء.

ومن ثم يلزم تحقيق توازن بين استعمال العاميات والفصيحة في التدريس، بما يسهم في تحسين أداء الطلاب بكلتيهما، بوصفهما أدوات تسهم في التحصيل العلمي، والتفاعل الاجتماعي والثقافي، ليبني هذا التوازن تدريجيًّا على معارف الطلاب السابقة ويوسِّعها، بما في ذلك تعلُّم الفصيحة والتعلُّم بها، ولا بُدَّ من أن تختلف آليات تحقيق هذا التوازن وفق عوامل

---

[1] انظر: عبد الله الدنان، "نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تطبيقاتها وانتشارها"، **المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق: لغة الطفل والواقع المعاصر**، 5-7 نوفمبر 2007؛ عائشة بن السايح، "العامية وتأثيرها في تعليم العربية الفصحى"، **مجلة المقرئ للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية**، 3(2)، 2020، ص27-43.

[2] انظر: خيرية عبد الله الألمعي، **المواقف اللغوية تجاه اللغة العربية: دراسة في تخطيط المكانة** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2023)، ص102-103.

[3] انظر: قدرية هوكلكلي، "التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة الناطقين بغير اللغة العربية**، 1(1)، 2017، ص39-67؛ جمال دليع العريني، "استثمار الازدواجية اللغوية في تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها"، **حولية كلية اللغة العربية بجرجا**، 24(3)، 2020، ص2381-2513.

© إيسيسكو ICESCO 2026

تتضمن أهداف التعليم المرحلية، ومعارف الطلاب اللغوية في كل مرحلة، وغيرها،[1] إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بهدف تعزيز تعلُّمهم المدرسي، وهذا ما نحتاج مزيدًا من الدراسات العلمية بشأنه.

وأخيرًا، استعرضتُ أن التقريب بين اللغة المدرسية ولغة الحياة اليومية يمكن أن يُسهم في جَسر الفجوة بين الفصيحة والعاميات، هذه الفجوة التي من صُورِها تفضيلُ أعداد متزايدة من الشباب والشابات – من متحدثي العربية – الكتابةَ والتفاعلَ بلغات أُخرى. ويتضمن هذا التقريب تدريب الطلاب على قراءة نصوص وإنتاجها، مما قد يصادفون مثيلاتها في حياتهم اليومية، وتشجيعهم على الكتابة بالعربية (فصيحتها وعامياتها) مع تركيز أكثر على المضمون، وأقلَّ على النحو، وأعني هنا جميع الطلاب، بدءًا من الصفوف الابتدائية الأولى، وبأهداف تعليمية عالية، مع البناء التدريجي لقدراتهم على فهم المقروء والمسموع والتعبير الشفوي والكتابي مع تقدُّمهم الدراسي.

موقع الرأي العام تجاه العربية لغةً للتدريس

يصعب على الدول أحيانًا تنفيذُ سياسات مجدية للغةِ التدريس، واستدامةُ هذه السياسات، لا بسبب الضغوط الدولية الدافعة إلى التدريس بلغات القوى الاستعمارية السابقة أو اللغات العالمية السائدة فحسب، بل أيضًا بسبب الضغوط الداخلية، فاعتمادُ لغةٍ لغةً للتدريس ليس قرارًا إداريًّا أو سياسيًّا سهل التنفيذ، وإنما يحتاج إلى سندٍ اجتماعي ووعيٍ عامٍّ بالأهداف والمسوِّغات، ومن دون هذا الوعي يُمْكِنُ لاستعمال اللغة الأم لغةً للتدريس عمليًّا – ثم الحفاظ على ذلك بمرور الزمن – أن يكون مهمةً شاقة أو مستحيلة.

[1] انظر معالجتي أولويات دراسة العوامل المحيطة المؤثرة بجودة التعليم لدى توظيفه اللغة المعيارية واللهجات، أو عدة لغات في آنٍ معًا، وذلك في:

Maya Alkateb-Chami, “Foregrounding Context in Evaluating Pedagogic Translanguaging: Lessons from Refugee Education in Lebanon,” *International Electronic Journal of Elementary Education*, (18)2, 2026, pp. 279-299.

© إيسيسكو ICESCO 2026

فحالة بوروندي مثلًا تُظهر أن المعلمين يلجؤون إلى لغة المستعمِر التاريخي (الفرنسية) داخل الصفوف، مع أن لغة كيروندي – وهي لغة الأطفال الأم – لغة التدريس الرسمية، وذلك لأن الفرنسية ستكون لغة التدريس في المراحل الأعلى، ولأن المعلمين يعتقدون أن البدء بتدريس الفرنسية في المراحل الأدنى سيساعد الطلاب في تعلُّمها لاحقًا، وهو اعتقاد خاطئ وفق نتائج الدراسات العلمية المقارنة،[1] وفي هايتي يعترض كثيرٌ من الأهالي على التدريس بالكريولية الهايتية لدى حدوثه، ويفضِّلون الفرنسية.[2]

وفي سياقات تستطيع فيها الدولة فرضَ لغةِ تدريس – من مثل الحالة السورية في تاريخها الحديث – قد يمضي الرأيُ العام في اتجاه مغاير بمرور الزمن ما لم يُتعامل معه بوعي، إذ تكشف الدراسة عن الآراء في اللغة العربية التي شاركتُها في بداية هذا البحث عن وضعٍ مقلق في مواقف الشابات والشبان السوريين من العربية اليوم، وذلك وفق الآتي:[3]

- (51٪) لا يرغبون في استعمال العربية أكثر في حياتهم.
- (73٪) لا يرون أن العربية مهمة للحصول على عمل.
- (34٪) غير واثقين من رغبتهم في تدريس أولادهم العربية مستقبلًا.

ولا بُدَّ من تأثُّر الردود التي تختزلها هذه النِّسَب بحركتي الهجرة واللجوء من سورية في العقد الماضي، وبرؤية كثيرين من أبنائها مستقبلهم خارج البلد لا داخلها، لأسباب اقتصادية وسياسية، ومع ذلك تُشير هذه النسب أيضًا إلى إخفاق تعليمي في تنمية تقدير اللغة العربية والإيمان بجدوى التعلُّم بها لأسبابٍ عملية، بما يتجاوز أنها لغةُ تراثٍ ودينٍ، وهو إخفاق كبير بالنسبة إلى متحدثي العربية بوصفها لغةً أمًّا، لارتباط تقدير الفرد لُغَتَهُ بتقديره نفسَه ومجتمعَه، غير الأسباب الاقتصادية والمعرفية التي تدعو إلى الاستثمار في اللغة العربية بوصفها لغةً حياتيةً وعالمية (عبر العالم العربي، وخارج حدوده)، ويتعدَّى نقاشها مجال هذا البحث.

---

[1] See: Alkateb-Chami, *Learning Poverty*.

[2] See: Dascomb, *Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism*.

[3] انظر: البطل وآخرون، **مواقف الطلاب الجامعيين العرب واعتقاداتهم حول اللغة العربية**.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ويزيد ذلك وضوحًا أنَّ (53٪) من المشاركين من سورية وافقوا أو وافقوا بشدة على أن كفاءتهم بالعربية أدنى من كفاءة الجيل السابق في أُسَرِهم، في حين يرى (85٪) أن العربية لغةٌ "صعبة" مقارنةً بلغاتٍ يعرفونها، وهذه المؤشرات تدلُّ على علاقة متوترة مع العربية. ويرجَّح أن يكون الشعور بصعوبتها مرتبطًا جزئيًّا بنمطِ تدريسها الذي يركّز على النحو والبلاغة، وأيضًا – ومن المهم جدًّا الانتباه إلى هذا العامل – بنقصِ الثقافة العامة في تعلُّم اللغات، فكيف نقارن صعوبة اكتساب القراءة والكتابة بلغةٍ تُتعلَّم أول مرة (العربية)، بصعوبة تعلُّم لغةٍ ثانية (كالإنكليزية)، يُبنى فيها على رصيد اللغة الأولى؟ وكيف تقارن "الصعوبة" إذا كانت معايير النجاح في العربية (من مثل التعبير الكتابي وتحليل الشعر، فضلًا عن دراسة سائر المواد بالعربية في المرحلة الثانوية) تختلف عن معايير النجاح في لغةٍ أخرى (من مثل المحادثة والكتابة في موضوعات عملية يومية بالإنكليزية، كالمتطلب الدراسي في المرحلة الثانوية كذلك)؛ أي بما تختلف فيه معايير المقارنة ومضمونها؟

تدعو هذه الحقائق إلى عرض أسئلة إضافية عن لغة التدريس:

- هل يمكن لمنظومةٍ تعليميةٍ – بمحتواها وأساليبها – أن تُقصي الطلاب عن لغتهم، مع أنها تُستعمل لغةً للتدريس؟
- ما الذي يمكن فعلُه لتحويل هذا الإقصاء إلى محبة لتعلُّم العربية والتعلُّم بها، بما يزيد الدافع للتعلُّم داخل المدرسة وخارجها، لتُخرِّج المنظومةُ التعليمية قُرّاءً حقيقيين عبر تعلُّمهم المدرسي وفي نهايته، بالمقارنة مع طلاب ناجحين مدرسيًّا ولكن لن يَمَسُّوا كتابًا خارج المنهاج، أو مع نهاية تحصيلهم الدراسي الأساسي أو الجامعي؟

قد اقترحتُ بعض الأفكار في القسم السابق، غير أن هذا الجانب يستحق نظرة معمقة مبنية على الاستقصاء والبحث العلمي.

وتعاني العربية اليوم النظر إليها بوصفها لغةً ثابتةً، فهي تُرى سلبيًّا لغةً متحجرة عاجزة عن مواكبة التطوُّر العلمي والحياة العملية، أو تُرى إيجابيًّا لغةً نقية مصقولة كالكريستال، ومسدولة بالقداسة، غير أن المنظورين كليهما قاصر، ويضرُّ باستعمال اللغة

© إيسيسكو ICESCO 2026

ضمن سياقاتها الاجتماعية والثقافية والعلمية وغيرها، إذ يمكن أن يسهما في تكريس قيود سلبية مرتبطة بالكتابة العربية بلغة تُعَدُّ وحدها صحيحة أو فصيحة. وعندما تكون اللغة بعيدة من حياة الشباب العملية – سواءً لأنها متحجرة أم نقية مصقولة – لا يكون مستغربًا أن نرى فيهم عزوفًا عن الحرص على تدريسها لأطفالهم مستقبلًا.

وهنا تبرز مكانة النظم التعليمية في تنمية مشاركة المتعلمين الثقافية في مجتمعاتهم عبر مسيرتهم الدراسية وما بعدها، ليصبحوا قرَّاء ومنتجين للغة وللمعرفة، ويكون ذلك بتحقيق توازن بين تدريس الفصيحة من جهة، وتشجيع الطلاب على القراءة والكتابة بها وبالعاميات من جهة أخرى، مع الحرص على إبقاء الصلة حيَّة بين المستويين في تفاصيل حياتهم اليومية.

مناقشة وخاتمة

في ظل الشكوك المنتشرة في جدوى التدريس بالعربية، وخصوصًا في المرحلة الجامعية في العالم العربي، تبرز حاجة ملحَّة إلى اعتماد سياسات لغوية تعليمية وتطبيقها بما يستند إلى البحث العلمي، ويسهم هذا البحث في ذلك بالإفادة من الدراسات العلمية الرصينة المنجزة في سياقات أخرى، وقراءتها قراءة مقارنة تخدم التفكير في العربية لغةً للتدريس.

فيما يخص التعليم الأساسي، تشير نتائج عدة دراسات إلى أن استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس يرتبط بنتائج تعليمية أفضل، سواءً من حيث قدرةُ الأطفال على القراءة في السنوات الدراسية الأولى، أم من حيث خفضُ معدلات التسرُّب المدرسي، وقد أثبتت بعض الدراسات أن هذه العلاقة سببية لا ارتباطية فحسب. وكذلك تُظهر النتائج أن هذا الاستعمال لا يقتصر أثرُه الإيجابي على تعلُّم اللغة الأم، بل يسهم أيضًا – على نحوٍ قد يبدو مفاجئًا لبعضهم – في تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ، ولا يضرُّ بذلك، فضلاً عن دعمه تعلُّمَ محتوى المواد المنهجية المختلفة، أي إن اعتماد لغةٍ أجنبية لغةً للتدريس ليس شرطًا لتحقيق نتائج تعلمية أفضل بها، بل على العكس، يمكن أن يكون تعلُّمها بمادة دراسية هو الخيار الأجدى، وخصوصًا في المرحلة الابتدائية، ومع تفضيل استمرار هذا النهج مدة أطول. وتقدِّم إستونيا مثلًا دالًّا في هذا

© إيسيسكو ICESCO 2026

السياق، إذ تُخرّج أعلى نسبة من الطلاب المؤهلين للدراسة الجامعية بلغة أجنبية على مستوى أوروبا، مع اعتمادها الإستونية لغةً للتدريس، والإنكليزية مادةً ضمن المنهاج.

وفيما يخص التعليم العالي، ناقشتُ لغة التدريس انطلاقًا من معيار تلبية حاجات المجتمع للمهنيين والمتخصصين، وتحديدًا تخريج أكثر ما يمكن من الطلاب المؤهلين علميًّا لخدمة مجتمعاتهم في المجالات المختلفة، وبنيتُ هذا على ما عرضه فان بنكستيرين، الذي شرح أن اعتماد لغةٍ أجنبية لغةً للتدريس قد يكون كافيًا في الدول التي لا تحتاج إلى كثير من الخريجين الجامعيين، ولكن ما أن تتسع هذه الحاجة، يُصبح استعمال اللغة الأم السبيلَ الأنجع لتحقيق هذا الهدف، ويعود ذلك إلى التفاوت بين الأفراد في القدرات اللغوية والتعلُّمية، وإلى الطبيعة التراكمية لتعلُّم لغة أو أكثر لدى الأفراد، بما يجعل إتقان لغة أجنبية – إتقانًا مؤهِّلًا للدراسة الجامعية بها – صعبًا على شريحة واسعة في أي مجتمع، ففي أفضل النظم الأوروبية في ذلك، لا تتجاوز نسبة من يحققون هذا الهدف (34٪) من خريجي المرحلة الثانوية.

وفي المقابل يتيح استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس في المرحلة الجامعية لنسبة أعلى من الطلاب الوصولَ إلى هذه المرحلة، والنجاح فيها، كما في مثل سورية التي كانت قبل نحو عقد من الزمن دولة من الدول ذات الدخل المتوسط–المنخفض، ومع ذلك تجاوزت نسبة خريجيها الجامعيين متوسط ذلك في الدول المماثلة بسبع نقاط مئوية (26٪ في مقابل 19٪)، وهو ما أُرجِّح أن لاختيار لغة التدريس دورًا مهمًّا فيه، وإن لم يكن العامل الوحيد.

وناقشتُ كذلك أن استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس في المرحلة الجامعية لا يتعارض مع تعلُّم لغة ثانية إلى مستويات متقدمة، وكذا رددتُ على الاعتراض القائل بضرورة اعتماد لغةٍ أجنبية لغةً للتدريس، لتيسير الانخراط في البحث العلمي.

وأخيرًا تطرَّق البحث مطولًا إلى مسألة استعمال الفصيحة والعاميات في التدريس، بوصفها عنصرًا مركزيًّا في النقاش في العربية لغةً للتدريس، إذ قد يُثار هنا سؤال عمَّا إذا كانت العربية الفصيحة تُعدَّ لغةً أمًّا، وهو سؤال جوهري عند قراءة نتائج الدراسات العالمية عن التدريس باللغة الأم، وانطلقتُ في معالجتي الموضوع من أن العربية – بفصيحتها وعامياتها معًا – تمثِّل

© إيسيسكو ICESCO 2026

لغة الطفل الأم في سياقه الاجتماعي، وأنه لا ينبغي لنا النظر إلى الفصيحة والعاميات بوصفها كيانات لغوية منفصلة، بل بوصفها متصلة ومتداخلة، وبناء عليه تقتضي المبادئ النظرية – التي تفسِّر نجاح استعمال اللغة الأم لغةً للتدريس في سياقات أخرى، ولا سيما بناء المدرسة على معارف الطلاب السابقة، بما فيها معارفهم اللغوية – اعتماد منظور التكامل الوظيفي بين الفصيحة والعامية في التدريس، مع الحفاظ على أهداف تعليمية عالية، أي أن تُساند العامية تعلُّم الفصيحة، وكذلك يُساند تعلُّم الفصيحة نموَّ العامية لدى متحدثيها، إذ لا ينبغي لنا افتراضُ إتقانِ جميع الأفراد العاميةَ تلقائيًّا، أو امتلاكهم حصيلةً لغوية غنية بها.

وقد قدَّم البحث هذه المقاربة – لأن تكون العربية لغةً أُمًّا بفصيحتها وعامياتها – بوصفها إطارًا نظريًّا يمكن أن ييسر قراءة الدراسات الأجنبية التي تستعمل مفهوم اللغة الأم في معالجتها كيفية تعلُّم الأطفال والشباب، وكذا يمكن أن ييسر التفاعل معها والبناء عليها من الباحثين، بل الإسهام في إغناء هذا المجال البحثي المتعلق باستعمال اللغة الأم لغةً للتدريس أيضًا، وتطويره على مستوى عالمي، بمعارف مبنية على تعلُّم اللغة العربية وتعليمها.

ويخلص النقاش إلى أن الاستثمار في إعداد أجيال قادرة على استعمال العربية شفويًّا وكتابيًّا، وعلى التعلُّم المستمر عبر القراءة، وعلى الإسهام المعرفي والمجتمعي خارج حدود المدرسة وبعد انتهاء التعليم المدرسي أو الجامعي، يستلزم الاستثمار في جَسر الفجوة بين الفصيحة والعاميات في المدرسة، وفي الحياة اليومية؛ ولا يعني ذلك دمجهما في كيان واحد، إذ تظل لغة المدرسة واللغة العلمية المعيارية مختلفة عن اللغة المحكية (ليس في العربية وحدها)، وهو اختلاف يسوِّغ وجود اللغة المعيارية لتيسير التواصل بين جماعات بشرية أوسع، كما في المجالات التخصصية المعاصرة، بل يعني تدريب الطلاب على استعمال الفصيحة بما يخدم حيواتهم العملية، مع تقليل التركيز المدرسي على تعليم النحو، لصالح التركيز على المعنى في التواصل قراءةً وكتابةً.

يبيِّن ما تقدَّم أن النقاش في استعمال العربية لغةً للتدريس لا يمكن اختزاله في مقارنات سطحية بين العربية والإنكليزية أو غيرها من اللغات، أو بين الفصيحة والعاميات،

© إيسيسكو ICESCO 2026

بل ينبغي له أن يستند إلى ما نعرفه من البحث العلمي الجاد في التطوُّر اللغوي، وثنائية اللغة لدى الأفراد، والنماذج المختلفة للغات التدريس وتطبيقاتها، وكذا يُبرز الحاجة إلى الاستثمار في دراسات تجريبية في العالم العربي، بتمويلها وإعداد هيئات بحثية وطنية قادرة، وبما يشمل التجارب العشوائية المحكومة، وغيرها من المناهج البحثية التي تقارن بين مجموعات متشابهة خضعت لسياسات لغوية أو برامج تعليمية مختلفة، بما يمكِّن من القول إن سياسةً أو برنامجًا هو سببُ النتيجة لا عوامل أخرى.

ختامًا، آمل أن يسهم هذا البحث في توضيح أهمية استعمال العربية لغةً للتدريس في المراحل التعليمية الأساسية والعليا، بما يشجِّع السياسات والممارسات التعليمية التي تدعم هذا الاستعمال، وكذلك في تحفيز الباحثين المعنيين لتوسيع توظيف عدسة لغة التدريس لتعميق المعرفة بالأبعاد المختلفة لهذا المجال في العالم العربي، وذلك بالدراسات التطبيقية والنظرية، وبالاستفادة المقارنة من التجارب البحثية العالمية ذات الصلة.

ويبقى بُعدٌ أخير لم أذكره بعدُ، وهو أن اللغة العربية – مقارنةً بمعظم اللغات الأخرى التي عالجتها الدراسات التي استعرضتُها في هذا البحث — تمتاز بملايين المتحدثين بها، وبوفرة من الموارد اللغوية المطبوعة والرقمية، وبلغة معيارية مطوَّرة تُستعمل فعليًّا في أعلى مستويات التخصُّص الجامعي في بعض الدول، وهي إمكانات كبيرة جدًّا بالنسبة إلى كثير من اللغات الأمَّات الأخرى التي يُدعى للتدريس بها اليوم، بوصفها المسار الأفضل من الناحية التعليمية، ومن الأجدر استثمارها إيجابيًّا بدلًا من هدرِها.

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر إلى كرم الحمو على ملاحظاته القيّمة على نسخة سابقة لهذا البحث، وربيع ناصر، وكاثْرِن إلجِن (Catherine Elgin)، على محادثاتنا في بعض أجزائه، والأستاذَين المحكّمَين على اقتراحاتهما، إضافة إلى الجمهور المتفاعل في محاضراتي في كلٍّ من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ومؤتمر "Hack for Syria" على أسئلتهم.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

جمال دليع العريني، "استثمار الازدواجية اللغوية في تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها"، **حولية كلية اللغة العربية بجرجا**، 24(3)، 2020.

حسين بن زرّوق، "مفهوم العامية العربية ودورها في تعليم ونشر العربية الفصحى عند عبد الرحمن الحاج صالح"، **مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية**، 12(4)، 2024.

خيرية عبد الله الألمعي، **المواقف اللغوية تجاه اللغة العربية: دراسة في تخطيط المكانة** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2023).

عائشة بن السايح، "العامية وتأثيرها في تعليم العربية الفصحى"، **مجلة المقرئ للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية**، 3(2)، 2020.

عبد الله الدنان، "نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تطبيقاتها وانتشارها"، **المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق: لغة الطفل والواقع المعاصر**، 5-7 نوفمبر 2007.

قدرية هوكلكلي، "التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة الناطقين بغير اللغة العربية**، 1(1)، 2017.

محمود البطل، ريما قنواتي، هاجر الديراني، "مواقف الطلاب الجامعيين واعتقاداتهم حول اللغة العربية"، في: **تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها** (أبو ظبي: وزارة الثقافة والشباب، 2020).

هنادا طه، **مختصر المختصر في النحو والصرف والبلاغة والإملاء** (hanadataha.com، 2020)، الاطلاع في 16 أغسطس 2025.

Amanda Dascomb, “Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism,” *International Journal of Society, Culture & Language,* 7(1), 2019.

Azim Premji Foundation. *School Choice in Low-Information Environments: A Study of Perceptions and Realities in Four States* (Azim Premji University, 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Bert van Pinxteren, *Language and Education in Africa: A Fresh Approach to the Debates on Language, Education, and Cultural Identity* (African Studies Centre Leiden (ASCL), 2022).

Birute Klaas-Lang, "Language Policy and the Sustainability of Estonian in Higher Education," *Coimbra Group Language Policy Seminar*, no date.

Bundesärztekammer, *Ärztestatistik Zum 31. Dezember 2024 [Physician Statistics as of December 31, 2024]* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association, 2024).

Bundesärztekammer, *Recognition of Training Qualifications from Countries Outside the EU, EEA or Switzerland* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association), accessed August 23, 2025.

Carol Benson, "Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts," In: Caroline Haddad (ed.), *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*, (Bangkok: UNESCO, 2008).

Catherine E. Snow, "Reading Comprehension: Reading for Learning," In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (5), (Elsevier, 2010).

David D. Laitin, Rajesh Ramachandran & Stephen L. Walter, "The Legacy of Colonial Language Policies and Their Impact on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon," *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 2019.

Ellen Bialystok, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research," *Language Learning*, No. (57), 2007.

Emily Phillips Galloway, Janna Brown McClain & Paola Uccelli, "Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding," *Reading Research Quarterly,* No. (55), 2020.

Helen Abadzi, *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (World Bank Publications, 2006).

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Hollis S. Scarborough, "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice," In: Felicity Fletcher-Campbell, Gavin Reid, & Janet Soler (eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (Sage Publishing, 2009).

Jack Goody & Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History,* 5(3), 1963.

James Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research 49*, (2) ,1979.

John Clegg, "Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language," *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (1), 2007.

Keith E. Stanovich, "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Journal of Education 189*, (1-2), 2009.

Maya Alkateb-Chami, "Foregrounding Context in Evaluating Pedagogic Translanguaging: Lessons from Refugee Education in Lebanon," *International Electronic Journal of Elementary Education*, (18)2, 2026.

Maya Alkateb-Chami, "Learning Poverty When Schools Do Not Teach in Children's Home Language: A Comparative Perspective," *International Journal of Educational Development*, No. (105), 2024.

Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, Jacobus Cilliers & Brahm Fleisch, "Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language: Policy Lessons from Two Field Experiments in South Africa," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 2023.

Oksana Afitska, Yaw Ankomah, John Clegg, Patrick Kiliku, Lydia Osei-Amankwah & Casmir Rubagumya, "Dilemmas of Language Choice in Education in Tanzania and Ghana," In: Leon Tikly & Angeline M. Barrett (eds.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*, (Routledge, 2013).

Paola Uccelli & Emily Phillips Galloway, "Academic Language across Content Areas: Lessons from an Innovative Assessment and from Students' Reflections about Language," *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 60(4), 2017.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

Pooja Nakamura, Adria Molotsky, Rosa Castro Zarzur, Varsha Ranjit, Yasmina Haddad & Thomas De Hoop, "Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews,* 19(4), 2023.

Pramod K. Sah & Jeevan Karki, "Elite Appropriation of English as a Medium of Instruction Policy and Epistemic Inequalities in Himalayan Schools," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(1), 2020.

Rajesh Ramachandran, "Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia," *Documents de Treball de l'IEB*, Institut d'Economia de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2012).

Sarah Hopkyns, "English-Medium Instruction in Emirati Higher Education: The Importance of Choice and Agency," In: *English as a Medium of Instruction on the Arabian Peninsula* (Routledge, 2023).

Stefano Brini, Hamid R. Sohrabi, Jeffrey J. Hebert, Mitchell R. L. Forrest, Matti Laine, Heikki Hämäläinen, Mira Karrasch, Jeremiah J. Peiffer, Ralph N. Martins & Timothy J. Fairchild, "Bilingualism Is Associated with a Delayed Onset of Dementia but Not with a Lower Risk of Developing It: A Systematic Review with Meta-Analyses," *Neuropsychology Review,* 30(1), 2020.

Stephen L. Walter & Carol Benson, "Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education," In: Bernard Spolsky (ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge University Press, 2012).

Stephen Taylor & Marisa von Fintel, "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach," *Economics of Education Review,* No. (50), 2016.

UNESCO Institute for Statistics. *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic* (World Bank Open Data, February 2024).

UNESCO, *If You Don't Understand, How Can You Learn?* Policy Paper No. (24). Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2016).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (37), 2017.

World Bank, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (World Bank, 2019).

World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning* (World Bank, 2021).

"North Germanic languages," *Wikipedia*, accessed: August 16, 2025.

"Varieties of Chinese," *Wikipedia,* accessed: August 16, 2025.

ICESCO 2026 إيسيسكو ©

References

Amanda Dascomb, "Language Education Policy in Developing Nations from Colonization to Postcolonialism," *International Journal of Society, Culture & Language,* 7(1), 2019.

Azim Premji Foundation. *School Choice in Low-Information Environments: A Study of Perceptions and Realities in Four States* (Azim Premji University, 2018).

Bert van Pinxteren, *Language and Education in Africa: A Fresh Approach to the Debates on Language, Education, and Cultural Identity* (African Studies Centre Leiden (ASCL), 2022).

Birute Klaas-Lang, "Language Policy and the Sustainability of Estonian in Higher Education," *Coimbra Group Language Policy Seminar*, no date.

Bundesärztekammer, *Ärztestatistik Zum 31. Dezember 2024 [Physician Statistics as of December 31, 2024]* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association, 2024).

Bundesärztekammer, *Recognition of Training Qualifications from Countries Outside the EU, EEA or Switzerland* (Bundesärztekammer, Federal Medical Association), accessed August 23, 2025.

Carol Benson, "Summary Overview: Mother Tongue-Based Education in Multi-Lingual Contexts," In: Caroline Haddad (ed.), *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*, (Bangkok: UNESCO, 2008).

Catherine E. Snow, "Reading Comprehension: Reading for Learning," In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education,* No. (5), (Elsevier, 2010).

David D. Laitin, Rajesh Ramachandran & Stephen L. Walter, "The Legacy of Colonial Language Policies and Their Impact on Student Learning: Evidence from an Experimental Program in Cameroon," *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 2019.

Ellen Bialystok, "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research," *Language Learning*, No. (57), 2007.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Emily Phillips Galloway, Janna Brown McClain & Paola Uccelli, "Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding," *Reading Research Quarterly,* No. (55), 2020.

Hanada Taha, *Mukhtaṣar al-mukhtaṣar fī al-naḥw wal-ṣarf wal-balāgha wal-imlāʾ* (hanadataha.com, 2020), accessed August 16, 2025.

Helen Abadzi, *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience* (World Bank Publications, 2006).

Hollis S. Scarborough, "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice," In: Felicity Fletcher-Campbell, Gavin Reid, & Janet Soler (eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (Sage Publishing, 2009).

Ḥusan ibn Zarrūq, "Mafhūm al-ʿāmmiyyah al-ʿarabiyyah wa-dawruhā fī taʿlīm wa-nashr al-ʿarabiyyah al-fuṣḥā ʿinda ʿAbdurraḥmān al-Ḥājj Ṣāliḥ," *Majallah al-Ḥikma lil-Dirāsāt al-Adabiyyah wal-Lughawiyyah*, 12(4), 2024.

Jack Goody & Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History,* 5(3), 1963.

Jamāl Dalīʿ al-ʿArīnī, "Istithmār al-izdiwājiyyah al-lughawiyyah fī taʿlīm aṣwāt al-ʿarabiyyah lil-nāṭiqīna bi-ghayrihā," *Ḥawliyyah Kulliyyah al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Jirjā*, 24(3), 2020.

James Cummins, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children," *Review of Educational Research 49*, (2) ,1979.

John Clegg, "Analysing the Language Demands of Lessons Taught in a Second Language," *Revista Española de Lingüística Aplicada*, No. (1), 2007.

Keith E. Stanovich, "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Journal of Education 189*, (1-2), 2009.

Khayriyyah ʿAbdullāh al-Almaʿī, *al-Mawāqif al-lughawiyyah tujāh al-lughah al-ʿarabiyyah: Dirāsah fī takhṭīṭ al-makānah* (Riyadh: Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 2023).

© إيسيسكو ICESCO 2026

Maḥmūd al-Baṭal, Rīmā Qanawātī & Hājir al-Dayrānī, "Mawāqif al-ṭullāb al-jāmiʿiyyīn wa-iʿtiqādātuhum ḥawla al-lughah al-ʿarabiyyah," In: *Taqrīr ḥālat al-lughah al-ʿarabiyyah wa-mustaqbaluhā* (Abu Dhabi: Ministry of Cultue and Youth, 2020).

Maya Alkateb-Chami, "Foregrounding Context in Evaluating Pedagogic Translanguaging: Lessons from Refugee Education in Lebanon," *International Electronic Journal of Elementary Education*, (18)2, 2026.

Maya Alkateb-Chami, "Learning Poverty When Schools Do Not Teach in Children's Home Language: A Comparative Perspective," *International Journal of Educational Development*, No. (105), 2024.

Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, Jacobus Cilliers & Brahm Fleisch, "Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language: Policy Lessons from Two Field Experiments in South Africa," *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 2023.

Oksana Afitska, Yaw Ankomah, John Clegg, Patrick Kiliku, Lydia Osei-Amankwah & Casmir Rubagumya, "Dilemmas of Language Choice in Education in Tanzania and Ghana," In: Leon Tikly & Angeline M. Barrett (eds.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*, (Routledge, 2013).

Paola Uccelli & Emily Phillips Galloway, "Academic Language across Content Areas: Lessons from an Innovative Assessment and from Students' Reflections about Language," *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 60(4), 2017.

Pooja Nakamura, Adria Molotsky, Rosa Castro Zarzur, Varsha Ranjit, Yasmina Haddad & Thomas De Hoop, "Language of Instruction in Schools in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review," *Campbell Systematic Reviews,* 19(4), 2023.

Pramod K. Sah & Jeevan Karki, "Elite Appropriation of English as a Medium of Instruction Policy and Epistemic Inequalities in Himalayan Schools," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 44(1), 2020.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Qadariyyah Hawkalkalī, "al-Tajsīr bayna al-ʿāmmiyyah wal-fuṣīḥa fī tadrīs al-lughah al-ʿarabiyyah lil-nāṭiqīna bi-ghayrihā," *Majallah al-Nāṭiqīna bi-Ghayr al-Lughah al-ʿArabiyyah*, 1(1), 2017.

Rajesh Ramachandran, "Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia," *Documents de Treball de l'IEB*, Institut d'Economia de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2012).

Sarah Hopkyns, "English-Medium Instruction in Emirati Higher Education: The Importance of Choice and Agency," In: *English as a Medium of Instruction on the Arabian Peninsula* (Routledge, 2023).

Stefano Brini, Hamid R. Sohrabi, Jeffrey J. Hebert, Mitchell R. L. Forrest, Matti Laine, Heikki Hämäläinen, Mira Karrasch, Jeremiah J. Peiffer, Ralph N. Martins & Timothy J. Fairchild, "Bilingualism Is Associated with a Delayed Onset of Dementia but Not with a Lower Risk of Developing It: A Systematic Review with Meta-Analyses," *Neuropsychology Review,* 30(1), 2020.

Stephen L. Walter & Carol Benson, "Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education," In: Bernard Spolsky (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge University Press, 2012).

Stephen Taylor & Marisa von Fintel, "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach," *Economics of Education Review,* No. (50), 2016.

UNESCO Institute for Statistics. *School Enrollment, Tertiary (% Gross) - Syrian Arab Republic* (World Bank Open Data, February 2024).

UNESCO, *If You Don't Understand, How Can You Learn?* Policy Paper (24), Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2016).

Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (37), 2017.

World Bank, *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (World Bank, 2019).

© إيسيسكو ICESCO 2026

World Bank, *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning* (World Bank, 2021).

ʿAbdullāh al-Dannān, "Naẓariyyat taʿlīm al-lughah al-ʿarabiyyah bil-fiṭrah wal-mumārasah: Taṭbīqātuhā wa-intishāruhā," al-Muʾtamar al-Sanawī al-Sādis li-Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Dimashq: Lughah al-ṭifl wal-wāqiʿ al-muʿāṣir, November 5-7, 2007.

ʿĀʾisha ibn al-Sāyiḥ, "al-ʿĀmmiyyah wa-taʾthīruhā fī taʿlīm al-ʿarabiyyah al-fuṣḥā," *Majallah al-Muqriʾ lil-Dirāsāt al-Lughawiyyah al-Naẓariyyah wal-Taṭbīqiyyah*, 3(2), 2020.

"North Germanic languages," *Wikipedia*, accessed: August 16, 2025.

"Varieties of Chinese," *Wikipedia,* accessed: August 16, 2025.

© إيسيسكو ICESCO 2026