

بين حتمية اللغة الفصيحة وواقعية العامية: إعادة النظر في التكامل في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها

Dr. Mahmoud Abd ElFattah Ibrahim Essa

Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA (UiTM), Terengganu, Malaysia

*Corresponding author: mahmoud@uitm.edu.my

Abstract

The relationship between Standard and colloquial Arabic in teaching Arabic to non-native speakers reflects a sociolinguistic reality in which the two varieties serve different communicative functions. This study examines how the literature has addressed their integration, the theoretical and pedagogical bases supporting it, and how their relationship is organized within the curriculum. It employs a focused integrative review with an analytical corpus of 21 sources, supported by four foundational or contextual sources, combining earlier scholarship with recent studies concentrated primarily on 2018–2026. The literature was analyzed according to the timing of variety introduction, the location and means of integration, and the educational and communicative functions assigned to each variety. The review shows that an important strand of research has moved beyond treating Standard and colloquial Arabic as competing alternatives toward considering their integration in relation to communicative, sociolinguistic, and pragmatic competence, although institutional implementation remains uneven. It also identifies multiple forms of curricular organization rather than a fixed proportion or single model applicable to all programs. The study concludes that integration is pedagogically valuable when the relationship between the two varieties is organized according to communicative context and purpose.

Keywords: Arabic as a Second/Foreign Language; Diglossia; Sociolinguistic Competence; Communicative Competence; Curriculum Integration.

الملخص

تناول هذه الدراسة قضية التكامل بين اللغة الفصيحة والعامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء واقع اجتماعي لغوي تتباين فيه وظائف التنوعين باختلاف السياقات والأغراض التواصلية. وتهدف إلى تحليل معالجة الأدبيات لهذا التكامل، وبيان أسسه النظرية والتربوية، والكشف عن الكيفية التي نُظمت بها العلاقة بين التنوعين داخل المنهج. واعتمدت الدراسة مراجعة تكاملية موجهة، استند تحليلها إلى 21 مصدرًا، مع الاستعانة بأربعة مصادر تأسيسية أو سياقية. وجمعت المراجعة بين أعمال تأسيسية ودراسات حديثة تركز أساسًا على الفترة 2018–2026. وحُللت الأدبيات في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسية: توقيت تقديم التنوعين، وموضع التكامل ووسائله، والوظائف التعليمية والتواصلية المرتبطة بكل منهما. وتبين أن جانبًا من الأدبيات انتقل من المفاضلة بين اللغة الفصيحة والعامية إلى بحث إمكان التكامل بينهما في ضوء الكفاية التواصلية والاجتماعية اللغوية والتداولية، مع تفاوت واضح في الممارسة المؤسسية. كما تكشف الأدبيات عن صور متعددة لتنظيم التكامل، منها التقديم المتزامن، والتدريس المتوازي المنسق، والإدماج في المواد والأنشطة، وربط استعمال التنوعين بالمهمة والسياق والوظيفة التواصلية أو التعليمية. ولا تقدم الأدلة أساسًا لنسبة ثابتة بينهما أو لنموذج واحد يصلح لجميع البرامج. وتخلص الدراسة إلى أن القيمة التربوية للتكامل تكمن في تنظيم العلاقة بين اللغة الفصيحة والعامية بما يساعد المتعلم على استعمال موارده اللغوية بما يلائم السياق والغرض التواصلية. الكلمات المفتاحية: تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ الازدواجية اللغوية؛ الكفاية الاجتماعية اللغوية؛ الكفاية التواصلية؛ التكامل في المنهج.

First Receive: Januari 2025	Revised: 26 Februari 2025	Accepted: 15 Marat 2025
Final Proof Recieved: 30 April 2025	Published: 30 Juni 2025	
How to cite (in APA style): Muslimin, A. I., (2020). Beakthrough. <i>Schemata</i> , 9 (1), 21-33.		

المقدمة

يواجه تعليم العربية لغير الناطقين بها واقعًا اجتماعيًا لغويًا لا تتطابق فيه اللغة المقدمة في السياقات التعليمية بالضرورة مع جميع صور اللغة التي يحتاج إليها المتعلم في التواصل الفعلي. فاللغة الفصحى تحتفظ بمكانة مركزية في التعليم والكتابة والمجالات الرسمية، في حين تؤدي العامية وظائف واسعة في التفاعل اليومي، بما يجعل المتعلم أمام موارد لغوية تختلف وظائفها وملاءمتها باختلاف السياق والمشاركين والغرض التواصلية. وقد انعكس هذا الواقع منذ وقت مبكر في النقاش حول ما ينبغي أن يتعلمه دارس العربية: هل يبدأ باللغة الفصحى ثم ينتقل إلى العامية، أم يمكن تقديمهما بصورة متكاملة منذ مراحل التعلم الأولى؟ وقد أسهم هذا السؤال في تشكيل جانب مهم من النقاش حول تعليم العربية لغة ثانية أو أجنبية.¹

ومع تطور هذا النقاش، لم يعد الاهتمام مقتصرًا على المفاضلة بين اللغة الفصحى والعامية، بل اتجه جانب من الأدبيات إلى بحث كيفية تنظيم العلاقة بينهما في التعليم، مع استمرار أولوية اللغة الفصحى وتفاوت إدخال الأنماط المنطوقة رسميًا في بعض البرامج الجامعية.²

وفي موازاة ذلك، بحثت دراسات أخرى كيفية توظيف المتعلمين للغة الفصحى والعامية تبعًا لدرجة الرسمية وطبيعة المهمة والسياق الاجتماعي والتداولي، كما اختبرت دراسات محدودة بعض الافتراضات التعليمية المرتبطة بالتعلم المتزامن للتنوعين. ومن ثم، لم يعد السياق جانبًا غائبًا عن الأدبيات، كما لم يعد التكامل مجرد موقف نظري مؤيد للعامية أو معارض لها.³

1 Mahmoud Al-Batal, ed., *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum* (Georgetown University Press, 2018), <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd>. Munther Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction* (Routledge, 2015).

2 M. A. Towler, "Arabic Language Tutors' Beliefs on Including Regional Varieties in Undergraduate Degree Courses in England," *Linguistics and Education* 87 (2025): 101427, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101427>. M. A. Towler, "Language Variation on Arabic Undergraduate Degree Courses in England: Students' Perspectives," *The Language Learning Journal* 53, no. 2 (2025): 173–200, <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2351938>.

3 E. Huntley, "Does Studying Multiple Sociolinguistic Varieties of a Second Language Impact Learning Outcomes? Investigating the Simultaneous Acquisition of Vocabulary in Both Standard and Egyptian Arabic," *Critical Multilingualism Studies* 11, no. 1 (2024): 227–265.; Khaled Al Masaeed, "Bidialectal

وعلى الرغم من هذا التراكم، تتوزع الأدلة بين أعمال تقدم مبررات ونماذج للتكامل، ودراسات تتناول مواقف المعلمين والمتعلمين، وبحوث تفحص الممارسات الصفية، وأخرى تدرس الاستعمال الاجتماعي للغوي أو التداولي ونتائج تعليمية محددة. ومن هنا، لا تتمثل الحاجة في إعادة طرح سؤال وجود العامية في تعليم العربية من عدمه، ولا في افتراض أن السياق لم يحظ بالبحث، بل في جمع هذه الأدلة وتحليلها لفهم معنى التكامل تربوياً داخل المنهج، وكيفية تنظيم العلاقة بين اللغة الفصحى والعامية من حيث توقيت تقديمهما، وموضع حضورهما في المواد والأنشطة، ووظائفهما، وصلتهما بالسياق والغرض التواصل.

وبناءً على ذلك، تهدف هذه المراجعة التكاملية إلى تحليل كيفية معالجة الأدبيات للعلاقة بين اللغة الفصحى والعامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وبيان الأسس والأدلة التي استند إليها الاتجاه نحو التكامل، ثم فحص كيفية تنظيم هذا التكامل داخل المنهج. وتسعى المراجعة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. كيف عالجت الأدبيات التربوية والبحثية التكامل بين اللغة الفصحى والعامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وما الأسس النظرية والتربوية والأدلة التي استند إليها هذا التكامل؟
2. كيف عالجت الأدبيات الموازنة بين اللغة الفصحى والعامية داخل المنهج، وما صور التكامل بينهما ووظائفه في إعداد المتعلم للتواصل؟

منهجية المراجعة

اعتمدت الدراسة منهج المراجعة التكاملية الموجهة، لملاءمته لطبيعة الأدبيات محل التحليل؛ فهي تجمع بين كتابات نظرية، ونماذج منهجية، ودراسات تتناول مواقف المعلمين والمتعلمين وممارساتهم، وبحوث تجريبية في الاستعمال الاجتماعي للغوي والتداولي وبعض نتائج التعلم. ولم تُصمم هذه المراجعة بوصفها مراجعة منهجية شاملة، ولم تتبع إجراءات PRISMA؛ ولذلك لا تدعي حصر جميع المنشورات ذات الصلة أو تقديم تقدير كمي لحجم الأثر. وأجري بحث تكميلي في 28 سبتمبر 2026 باستخدام مجموعات مترابطة من المصطلحات العربية والإنجليزية. وشملت المصطلحات الإنجليزية المستخدمة في البحث:

Arabic as a second or foreign language; Modern Standard Arabic; colloquial or vernacular Arabic; diglossia; integration; multidialectal instruction; sociolinguistic competence; pragmatic competence.

Practices and L2 Arabic Pragmatic Development in a Short-Term Study Abroad,” Applied Linguistics 43, no. 1 (2022): 88–114, <https://doi.org/10.1093/applin/amab013>. L. Nassif, “Codeswitching between Modern Standard and Colloquial Arabic as L2 Sociolinguistic Competence: A Cross-Sectional Study from an Integrated Approach Curriculum,” Applied Pragmatics 3, no. 1 (2021): 26–50, <https://doi.org/10.1075/ap.19022.nas>. L. Nassif and K. Al Masaeed, “Supporting the Sociolinguistic Repertoire of Emergent Diglossic Speakers: Multidialectal Practices of L2 Arabic Learners,” Journal of Multilingual and Multicultural Development 43, no. 8 (2022): 759–773, <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1774595>.

وقورنت هذه المصطلحات بمقابلاتها العربية، وأضيفت إليها مصطلحات تتصل بتصميم المناهج والممارسات الصفية. واستُخدم البحث لاكتشاف الأعمال المحتمل إدراجها، ثم جرى التحقق من بياناتها الببليوغرافية وملاءمتها من خلال صفحات الناشرين والمجلات والنصوص الكاملة الموثوقة، ومنها:

Taylor & Francis; Oxford Academic; John Benjamins; Frontiers; JSTOR/Georgetown University Press; Critical Multilingualism Studies.

ولم يُجرَ البحث مباشرة في قواعد Scopus أو Web of Science أو Google Scholar؛ ولذلك لا تُنسب عملية البحث إلى أي منها.

تركّز الجزء الأكبر من المتن التحليلي على الأعمال المنشورة خلال الفترة 2018–2026، مع الاحتفاظ بمصادر أقدم عندما كانت ضرورية لتفسير تطور النقاش حول ازدواجية المدخل التكاملي. وأُدرجت الأعمال التي تناولت بصورة مباشرة التكامل بين اللغة الفصحى والعامة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، أو الموازنة بينهما، أو مواقف المتعلمين والمدرسين وممارساتهم، أو الاختيار بين التنوعات بحسب السياق، أو الكفاية الاجتماعية اللغوية والتداولية ذات الصلة. واستُبعدت الدراسات اللغوية البحتة غير المرتبطة بالتعليم، والدراسات الخاصة بالأطفال أو الناطقين بالعربية إذا لم تخدم السؤالين مباشرة، ودراسات متعلّية التراث عندما يتعذر فصل دلالاتها عن خصوصية ذلك السياق، والأعمال العامة عن التعدد اللغوي التي لا تتناول العلاقة بين اللغة الفصحى والعامة بصورة مباشرة. وبعد التحقق من البيانات الببليوغرافية، قُرئت الأعمال المختارة في ضوء السؤالين البحثيين. وفي معالجة السؤال الأول، تتبعت المراجعة المبررات النظرية والتربوية، ومواقف المعلمين والمتعلمين وممارساتهم، والأدلة التجريبية. أما السؤال الثاني، فحلّلت الشواهد المتصلة به وفق ثلاثة محاور: توقيت تقديم التنوعين والعلاقة بين مساري تعلمهما؛ وموضع التكامل ووسائله داخل المواد والأنشطة؛ والوظائف التواصلية أو التعليمية التي يؤديها كل تنوع وصلتها بالسياق المهمة. واستُخدمت هذه المحاور أداةً للمقارنة والتركيب، لا إطاراً نظرياً جديداً ولا فئات معيارية يُفترض انطباقها على جميع الدراسات. واشتمل المتن التحليلي على 21 مصدرًا، مع الاستعانة بأربعة مصادر تأسيسية أو سياقية لتفسير تطور النقاش وتأطير بعض مفاهيمه. وظل التركيز الرئيس على الأدبيات الحديثة، ولا سيما أعمال 2018–2026، مع الاحتفاظ بأعمال أقدم ذات صلة مباشرة عند الحاجة إلى تتبع نشأة المدخل التكاملي أو توثيق خبرات المتعلمين ومواقفهم. وبذلك لم تُعامل المراجع الخمسة والعشرون بوصفها مجموعة متجانسة من الدراسات التجريبية، بل جرى التمييز بين المصادر الداخلة في التحليل والمصادر ذات الوظيفة التأسيسية أو السياقية.

النتائج والمناقشة

من الازدواجية إلى التكامل: الأساس النظري والتربوي

تمثل الازدواجية اللغوية أحد المعطيات الأساسية في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فالاستعمال العربي الفعلي لا يقتصر على تنوع لغوي واحد يؤدي الوظائف نفسها في جميع السياقات. وينعكس ذلك على التعليم في صورة تحدٍ لا يقتصر على تحديد المادة اللغوية التي ينبغي تقديمها للمتعلم، بل يمتد إلى تحديد طبيعة العلاقة بين اللغة الفصحى والعامة داخل الخبرة التعليمية. ومن هذا المنظور، لا تكفي معرفة المتعلم ببنى لغوية تنتهي

إلى هذا التنوع أو ذاك، وإنما يحتاج أيضاً إلى معرفة كيفية توظيف موارده اللغوية بما يلائم المواقف التي يشارك فيها. ومن هذه المشكلة ينطلق الاتجاه التكاملي في تعليم العربية؛ إذ يقدم Younes نموذجاً يقوم على تعليم اللغة الفصحى والعامية بصورة متزامنة تعكس، بحسب تصوره، الممارسة اللغوية الفعلية للناطقين بالعربية، وتربى المتعلم للتعامل مع الواقع الازدواجي للغة.⁴

ويكشف الامتداد التاريخي للنقاش أن محاولة تجاوز الفصل الصارم بين أنماط العربية ليست وليدة السنوات الأخيرة. فقد ناقشت Ryding في وقت مبكر إمكان تنمية الكفاية المنطوقة بالتوازي مع تعليم اللغة الفصحى، في حين قدم Younes منذ عام 1990 تصوراً صريحاً لمدخل تكاملي في تعليم العربية لغة أجنبية. وتُستحضر هذه الأعمال هنا بوصفها خلفية تأسيسية لتطور الفكرة، لا دليلاً على وجود نموذج واحد ملزم للمناهج المعاصرة.⁵

وتتضح القضية أكثر عند النظر إليها من منظور الكفاية التواصلية؛ فتعلم اللغة لا يقتصر على المعرفة النحوية والمعجمية، بل يشمل القدرة على توظيف هذه المعرفة في التواصل. وفي العربية، تكتسب الكفاية الاجتماعية اللغوية أهمية خاصة؛ لأن الاختيار بين اللغة الفصحى والعامية يرتبط، بدرجات متفاوتة، بالسياق الاجتماعي وطبيعة المهمة والوظيفة التي يؤديها الخطاب. ومن هذا المنطلق، تربط Trentman تعليم الازدواجية باكتساب الكفاية الاجتماعية اللغوية، انطلاقاً من أن المتحدثين يختارون بين المتغيرات اللغوية وفق السياق الاجتماعي، وأن متعلم اللغة يحتاج بدوره إلى تنمية قدرته على التعامل مع هذا التباين. ومن ثم، فإن وجود أكثر من تنوع في العربية لا يمثل في ذاته جوهر المشكلة التربوية؛ فالأهم هو كيفية إعداد المتعلم لفهم العلاقة بين التنوع اللغوي والسياق الذي يُستخدم فيه.⁶

ويعزز التأطير الأحدث للكفاية الاجتماعية اللغوية هذا الاتجاه؛ إذ يعدّ Soliman معرفة التباين في العربية ووظائفه المرتبطة بالمواقف جزءاً من الكفاية التي يحتاج إليها متعلم العربية. وينقل هذا التصور الاهتمام من مجرد معرفة وجود التنوعات إلى فهم الظروف التي تجعل بعض الموارد اللغوية أنسب من غيرها في سياق معين.⁷ وقد أسهم هذا المنظور في انتقال جانب من النقاش التربوي من المفاضلة بين اللغة الفصحى والعامية إلى بحث إمكان دمجهما في تعليم العربية. ويظهر هذا التحول بوضوح في الأدبيات التي تناولت المدخل التكاملي (Integrated Approach)، وفي النماذج التي جمعها Al-Batal، والتي تعرض برامج ومقاربات مختلفة لدمج التنوعات المنطوقة مع اللغة المعيارية، من غير افتراض نموذج تنفيذي واحد للتكامل. ويقدم كتاب Al-Kitaab

4 Younes, The Integrated Approach to Arabic Instruction.

5 Karin C. Ryding, "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic," The Modern Language Journal 75, no. 2 (1991): 212–218, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05352.x>; Munther A.

Younes, "An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language," Al-'Arabiyya 23, nos. 1–2 (1990): 105–122.

6 E. Trentman, "Developing a Genre-Based Curriculum to Teach Arabic Diglossia," in Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum, ed. M. Al-Batal (Georgetown University Press, 2018), 114–133, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.11>.

7 Rasha K. Soliman, "Knowledge of Arabic Variation as a CEFR-Based Sociolinguistic Competence: Principles to Inform Arabic L2 Teaching," in More Than Just Labels: Relating TAFL to CEFR Levels, ed. Manuela E. B. Giolfo and Federico Salvaggio (Rome: Aracne, 2023), 45–80, <https://doi.org/10.53136/97912218109364>.

مثالاً تطبيقياً على هذا التوجه؛ إذ توضح مقدمة الطبعة الثانية أن إضافة المكوّن العامي المصري لم تستهدف إنشاء مسار تعليمي منفصل للعامية، بل تعريض المتعلم لاستعمالات مألوفة في مواقف تواصلية مختلفة وبناء قاعدة يستطيع تطويرها لاحقاً. ومن ثم، يمكن النظر إلى التكامل، في مستواه التربوي العام، بوصفه تنظيمًا للعلاقة بين التنوعين داخل تجربة التعلم، لا مجرد جمع محتوى فصيح وآخر عامي في مقرر واحد.⁸

ويقود ذلك إلى التمييز بين مبررات التكامل والأدلة على نتائجه. مفاهيم الكفاية التواصلية والاجتماعية اللغوية تفسر حاجة المتعلم إلى فهم العلاقة بين التنوع والسياق، لكنها لا تثبت بذاتها أن تنظيمًا منهجيًا بعينه هو الأفضل. ولذلك تُعامل النماذج التكاملية في هذه المراجعة بوصفها استجابات تربوية قابلة للفحص والمقارنة، في حين تُعرض نتائج الدراسات التجريبية بوصفها أدلة ترتبط بسياقاتها وتصميماتها وحدودها.

ويتضح هذا البعد أكثر عند الانتقال من الكفاية الاجتماعية اللغوية إلى الملاءمة التداولية. فقد تناول Al Masaeed الممارسات ثنائية التنوع في إنتاج الاعتذار والرفض والطلب لدى متعلمي العربية من خلال مواقف تختلف فيها علاقات القوة والمسافة الاجتماعية. وأظهرت الدراسة، خلال برنامج للدراسة في الخارج امتد ثمانية أسابيع، تحسّنًا في درجات الملاءمة التداولية وتطورًا في استخدام الموارد ثنائية التنوع. وتساعد هذه النتائج على تحديد الأساس التربوي للتكامل بصورة أدق؛ فالقيمة المحتملة لتعليم اللغة الفصيحة والعامية لا تكمن في زيادة كمية المحتوى اللغوي الذي يتعلمه الطالب فحسب، بل في توسيع الموارد التي يستطيع توظيفها بما يلائم السياق والغرض التواصلية. وبذلك ينتقل السؤال التربوي من: أي التنوعين ينبغي تدريسه؟ إلى سؤال أكثر اتصالاً بتصميم المنهج: كيف يمكن تنظيم العلاقة بينهما بما يساعد المتعلم على التواصل في سياقات تختلف وظائفها ومتطلباتها الاجتماعية والتداولية؟ ويمهد هذا السؤال لتحليل صور التكامل التي قدمتها الأدبيات وكيفية ترجمتها داخل المنهج.⁹

التكامل بين اللغة الفصيحة والعامية في الأدبيات

تظهر الأدبيات التطبيقية أن الانتقال من المفاضلة بين اللغة الفصيحة والعامية إلى التكامل لم يجر على نحو واحد في مختلف البيئات التعليمية. فبعد أن قدمت الأعمال التأسيسية مبررات ونماذج متعددة للجمع بين التنوعين، اتجهت دراسات أحدث إلى بحث مدى انعكاس هذا التوجه في المناهج والممارسات، وإلى تتبع ما يظهر منه في أداء المتعلمين.

ومع ذلك، لا يعني ظهور هذه النماذج أن الممارسة المؤسسية أصبحت متجانسة أو أن أولوية اللغة الفصيحة قد اختفت. ففي دراسة لطلاب برامج البكالوريوس في العربية في إنجلترا، اعتمدت Towler على 122 استبانة و15 مقابلة مع طلاب من ثماني مؤسسات للتعليم العالي، ووجدت أن بعض الطلاب لا يرون أن برامجهم تهيئهم تهيئة كاملة للواقع الاجتماعي اللغوي الذي يواجهونه عند التعامل مع الاستعمال العربي الفعلي. كما أظهرت دراسة أخرى للباحثة نفسها، استندت إلى مقابلات شبه منظمة مع 12 مدرسًا من ثماني مؤسسات،

8 Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal, and Abbas Al-Tonsi, *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs: A Textbook for Beginning Arabic, Part One*, 2nd ed. (Georgetown University Press, 2004).; Al-Batal, *Arabic as One Language*.

9 Al Masaeed, "Biddialectal Practices and L2 Arabic Pragmatic Development."

استمرار إعطاء اللغة العربية المعيارية الأولوية، مع وجود مؤشرات على تغير المواقف في بعض المؤسسات وإدخال التنوعات الإقليمية أو زيادة الوعي بها، وإن لم يكن ذلك دائماً جزءاً رسمياً من المنهج. وتكشف الدراسات عن فجوة محتملة بين الاعتراف بالطبيعة الازدواجية والمتعددة التنوعات للعربية وبين ترجمة هذا الاعتراف إلى ممارسة منهجية مؤسسية.¹⁰

وتضيف دراسة Isleem بعداً آخر إلى هذه الصورة؛ إذ تتناول مواقف الطلاب والمدرسين وأثر إدخال العامية في الصف، وتلفت بذلك إلى أن نجاح التكامل لا يتوقف على بنية المادة وحدها، بل يرتبط أيضاً بكيفية تلقي المعلمين والمتعلمين له وفهمهم لوظيفته.¹¹

وتظهر صورة مشابهة، وإن في سياق تعليمي مختلف، عند الانتقال من السياسات والتصورات إلى ممارسات المدرسين الفعلية. فقد درس Kawafha وAl Masaeed معتقدات مدرسي العربية وممارساتهم اللغوية في مدارس إسلامية مستقلة في سيدني باستخدام الملاحظة الصفية والمقابلات. وأظهرت الدراسة أن مواقف المدرسين المعلنة لا تتطابق بالضرورة مع ممارساتهم، وأن استخدام الموارد متعددة اللغات والتنوعات يتأثر بما يجري فعلياً داخل الصف. ولم تكن النتائج المتعلقة بالممارسات متعددة التنوعات حاسمة بسبب هيمنة الإنجليزية على التفاعل في معظم الصفوف المرصودة؛ ولذلك لا تقدم الدراسة دليلاً مباشراً على فاعلية دمج العامية، لكنها تكشف أن الانتقال من قبول التكامل من حيث المبدأ إلى ممارسته بصورة مقصودة يظل قضية تربوية ترتبط بإعداد المدرسين وقراراتهم الصفية.¹²

وتقدم خبرات المتعلمين خارج الصف سنداً إضافياً لهذا البعد الوظيفي. فقد وجد Palmer أن غالبية المشاركين الذين درسوا العربية قبل الإقامة في بيئة ناطقة بها كانوا، لو أُتيح لهم البدء من جديد، يفضلون تعلم تنوع منطوق قبل السفر، كما ارتبطت محاولات التواصل بالعامية بإحساس أكبر بالاندماج. وأظهرت Shiri، في عينة أوسع، أن خبرة الدراسة في العالم العربي ارتبطت بمواقف أكثر إيجابية تجاه تعلم اللهجات وبوعي اجتماعي لغوي أكبر. ولا تثبت هاتان الدراستان وحدهما أفضلية تصميم منهجي بعينه، لكنهما تدعمان أخذ الحاجة التواصلية الفعلية للمتعلم في الحسبان عند اتخاذ قرار التكامل.¹³

وفي المقابل، توضح الدراسات التي تناولت إنتاج المتعلمين أن الجمع بين اللغة الفصحى والعامية قد يتجاوز مجرد التعرض لهما إلى استعمالهما في وظائف اجتماعية مختلفة. فقد درست Nassif إنتاج 51 متعلماً في ثلاثة

10 Towler, "Arabic Language Tutors' Beliefs."; Towler, "Language Variation on Arabic Undergraduate Degree Courses."

11 Martin Isleem, "Integrating Colloquial Arabic in the Classroom: A Study of Students' and Teachers' Attitudes and Effects," in Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum, ed. Mahmoud Al-Batal (Georgetown University Press, 2018), 237–259, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.17>.

12 H. Kawafha and K. Al Masaeed, "Multidialectal and Multilingual Translanguaging in L2 Arabic Classrooms: Teachers' Beliefs vs. Actual Practices," Frontiers in Education 8 (2023): 1060196, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1060196>.

13 Jeremy Palmer, "Arabic Diglossia: Student Perceptions of Spoken Arabic after Living in the Arabic-Speaking World," The Journal of Second Language Acquisition and Teaching 15 (2008): 81–95.; Sonia Shiri, "Learners' Attitudes toward Regional Dialects and Destination Preferences in Study Abroad," Foreign Language Annals 46, no. 4 (2013): 565–587, <https://doi.org/10.1111/flan.12058>.

مستويات من برنامج يتبنى الاتجاه التكاملي، وأظهرت أن المشاركين استخدموا اللغة الفصحى والعامية معاً، مع ميل اللغة الفصحى إلى الارتباط بوظائف أكثر رسمية، والعامية بوظائف أكثر شخصية وألفة، واتساع نطاق الوظائف الاجتماعية اللغوية مع ارتفاع مستوى المتعلمين. ولا تثبت هذه النتائج أن التعليم التكاملي هو سبب هذه الأنماط أو أنه النموذج الأمثل لجميع البرامج، لكنها تقدم دليلاً على أن متعلمين تلقوا تدريباً متعدد التنوعات استطاعوا توظيف التنوعين في إنتاجهم اللغوي على نحو ذي دلالة اجتماعية.¹⁴

ويمتد هذا الاتجاه إلى البعد التداولي؛ إذ تربط نتائج Al Masaeed الممارسات ثنائية التنوع بالملاءمة في مواقف تختلف اجتماعياً، بما يدعم النظر إلى الموارد الفصحى والعامية بوصفها جزءاً من الاستجابة لمتطلبات الموقف، لا مجرد محتوى لغوي إضافي. وتتفق هذه النتيجة مع أدلة الاستعمال الاجتماعي اللغوي السابقة، من غير أن تبرر تعميم نموذج واحد على جميع السياقات التعليمية.¹⁵

وتقدم دراسات الاستعمال خارج الصف والتداولية شواهد أكثر تحديداً على معنى «الملاءمة للسياق». فقد أظهر Al Masaeed أن المشاركين في تفاعلات التعلم خارج الصف استخدموا موارد متعددة اللهجات واللغات لبناء المعنى والتفاعل. كما بين Al Masaeed و Taguchi و Tamimi أن مواقف الرفض التي اختلفت فيها القوة والمسافة الاجتماعية كشفت عن علاقة بين مستوى الكفاية والملاءمة التداولية والممارسات متعددة اللهجات، مع اعتماد المتعلمين بدرجة كبيرة على اللغة الفصحى مقارنة بالناطقين بالعربية. ومن ثم، فإن ربط التكامل بالسياق لا يعني إحلال العامية محل اللغة الفصحى، بل إعداد المتعلم لفهم متطلبات الموقف واختيار الموارد الملائمة له.¹⁶

وتقدم Huntley نوعاً مختلفاً من الأدلة؛ لأنها اختبرت مباشرة أحد الاعتراضات المرتبطة بالتعليم المتزامن، وهو احتمال أن يؤدي تعلم أكثر من تنوع إلى عبء يضعف التعلم. ففي تجربة شملت 26 متعلماً من الناطقين بالإنجليزية، قارنت الدراسة اكتساب المفردات في شرط يقتصر على اللغة الفصحى بشرط يجمع اللغة الفصحى والعامية المصرية. ولم تظهر فروق دالة في معظم مقاييس الدقة وزمن الاستجابة، مع ظهور فرق في أحد مقاييس زمن التعرف على الشكل. ولا تسمح هذه النتيجة بالقول إن التكامل أكثر فاعلية، ولا بتعميمها خارج المهمة المعجمية المحددة، لكنها مهمة لأنها تنقل جانباً من النقاش من مستوى الافتراض النظري إلى الاختبار التجريبي المباشر.¹⁷

وعند النظر إلى هذه الدراسات مجتمعة، يتبين أنها لا تقدم نوعاً واحداً من الأدلة، بل تتوزع على مستويات مختلفة ينبغي التمييز بينها. فدراسات Towler تعملان أساساً على مستوى التصورات والخبرة المؤسسية؛ إذ تكشفان كيف يرى المدرسون والطلاب موقع التنوعات المنطوقة في البرامج الجامعية، ومدى شعور الطلاب بأن

14 Nassif, "Codeswitching between Modern Standard and Colloquial Arabic."

15 Al Masaeed, "Bidiectal Practices and L2 Arabic Pragmatic Development."

16 Khaled Al Masaeed, "Translanguaging in L2 Arabic Study Abroad: Beyond Monolingual Practices in Institutional Talk," The Modern Language Journal 104, no. 1 (2020): 250–266, <https://doi.org/10.1111/modl.12623>; Khaled Al Masaeed, Naoko Taguchi, and Mohammed Tamimi, "Proficiency Effects on L2 Arabic Refusals: Appropriateness, Linguistic Strategies and Multidialectal Practices," Applied Pragmatics 2, no. 1 (2020): 26–53, <https://doi.org/10.1075/ap.19007.mas>.

17 Huntley, "Does Studying Multiple Sociolinguistic Varieties."

التعليم يهيئهم للواقع الاجتماعي اللغوي. وتفيد هذه الأدلة في تشخيص المسافة بين الاعتراف بالتنوع وإدخاله بصورة منظمة في المنهج، لكنها لا تقيس أثر نموذج تعليمي بعينه في تعلم اللغة. وعلى مستوى آخر، توضح دراسة Al Masaeed و Kawafha أن الممارسة الصفية قد تختلف عن المعتقدات المعلنة، وهو ما يجعل تنفيذ التكامل نفسه جانباً ينبغي ملاحظته بدل افتراضه استناداً إلى السياسات أو تصريحات المدرسين. غير أن سياق الدراسة وهيمنة الإنجليزية على جانب كبير من التفاعل يحدان من إمكان استخدامها للحكم على أثر توظيف العامية في تعلم العربية.¹⁸

أما دراسات Nassif و Nassif و Al Masaeed و Al Masaeed، فتنتقل التحليل إلى ما يفعله المتعلمون بالموارد اللغوية المتاحة لهم؛ إذ تقدم شواهد على ارتباط الاختيار بين التنوعات بدرجة الرسمية وطبيعة المهمة والعلاقات الاجتماعية والملاءمة التداولية. وتدعم هذه الشواهد فكرة أن التكامل قد يسهم في تنمية ذخيرة اجتماعية لغوية قابلة للتوظيف، لكنها لا تعزل أثر طريقة التدريس عن مستوى المتعلم أو خبرته أو سياق التعلم بما يسمح بإثبات علاقة سببية لنموذج منهجي محدد. وتختلف عنها دراسة Huntley؛ إذ تقدم اختباراً تجريبياً مباشراً لسؤال أضيق يتعلق بما إذا كان التعلم المتزامن لمفردات من اللغة الفصحى والعامية يضعف بعض نتائج التعلم. وعدم ظهور فروق في معظم المقاييس يضعف الافتراض البسيط بأن الجمع بين التنوعين يفرض بالضرورة تكلفة تعلم ظاهرة في المهمة المختبرة، لكنه لا يثبت تفوق التكامل ولا يحسم آثاره في مهارات أخرى. ومن ثم، تتقاطع هذه الأنواع من الأدلة في دعم إعادة صياغة المشكلة من اختيار أحد التنوعين إلى كيفية تنظيم العلاقة بينهما، مع بقاء قوة الاستنتاج مقيدة بنوع الدليل وتصميمه وسياقه. كما يمنع هذا التمييز قراءة التفاوت بين الدراسات بوصفه تناقضاً بسيطاً؛ فالدليل المؤسسي يصف شروط إدخال التنوعات، والدليل الصفي يكشف كيفية تحققها في التفاعل، ودليل الإنتاج يبين ما يستطيع المتعلم توظيفه، في حين يختبر التصميم التجريبي نتيجة تعلم محددة. وعند جمع هذه المستويات في مراجعة واحدة، تكمن القيمة الأساسية في تكاملها التحليلي، لا في تحويلها إلى حكم موحد على الفاعلية. وهذا يفسر كيف يمكن للأدبيات أن تدعم الحاجة إلى تنظيم العلاقة بين التنوعين، مع بقاء السؤال عن أفضل صور هذا التنظيم مفتوحاً للاختبار في سياقات محددة.¹⁹

وتشير هذه الأدبيات مجتمعة إلى أن التكامل بين اللغة الفصحى والعامية تناولته الكتابات النظرية والنماذج المنهجية ودراسات المواقف والممارسات والبحوث التجريبية، مع استمرار التفاوت بين البيئات التعليمية في درجة تبنيه وكيفية تطبيقه. ولذلك لا تتمثل مهمة المراجعة الحالية في إثبات وجود اتجاه نحو التكامل أو افتراض غياب الاهتمام بالسياق، بل في الانتقال إلى مستوى تحليلي أكثر تحديداً: كيف نظمت الأدبيات العلاقة بين اللغة الفصحى والعامية داخل المنهج؟ وما صور هذا التكامل ووظائفه في إعداد المتعلم للتواصل؟ وهو ما يتناوله القسم التالي.

18 Kawafha and Al Masaeed, "Multidialectal and Multilingual Translanguaging."; Towler, "Arabic Language Tutors' Beliefs." Towler, "Language Variation on Arabic Undergraduate Degree Courses."

19 Huntley, "Does Studying Multiple Sociolinguistic Varieties."; Al Masaeed, "Bidialectal Practices and L2 Arabic Pragmatic Development."; Nassif and Al Masaeed, "Supporting the Sociolinguistic Repertoire."; Nassif, "Codeswitching between Modern Standard and Colloquial Arabic."

يظهر المستوى الأول لهذا التنظيم في توقيت تقديم التنوعين والعلاقة بين مساري تعلمهما. فالتصور الذي يقدمه Younes للتكامل يقوم على تعليم اللغة الفصحى والعامية بصورة متزامنة بدل تأجيل العامية إلى مرحلة لاحقة. وتقدم دراسة Nassif و Al Masaeed مثالاً لمتعلمين تلقوا تدريباً على اللغة الفصحى والشامية معاً، ثم أظهروا في إنتاجهم ميلاً إلى استخدام اللغة الفصحى في العرض الرسمي والعامية في التمثيل غير الرسمي. ولا تثبت هذه النتيجة أن التقديم المتزامن هو التنظيم الأفضل في جميع البرامج، لكنها توضح أن التزامن قد يقترن بتعلم وظائف اجتماعية مختلفة للتنوعين، بدل أن يعني مجرد عرض شكلين لغويين في الوقت نفسه.²⁰

غير أن الأدبيات لا تحصر الجمع بين التنوعين في نموذج واحد؛ إذ يقترح Hallberg ما يسميه «المقاربة النصية المتوازنة» (Parallel Text-based Approach)، حيث تُدرّس اللغة الفصحى والعامية في مقررين منفصلين يسيران بالتوازي، ويعتمد تعليم العامية على حوارات مكتوبة، بما يسمح بالتنسيق بين المسارين والاستفادة من أوجه التداخل بين التنوعين. ويقدم Hallberg هذا التصور صراحة بوصفه بديلاً لبعض توصيات الاتجاه التكاملي، لا تطبيقاً مطابقاً له. ومن ثم، تكشف المقارنة بين هذه النماذج أن المسألة لا تنحصر في خيارين: الفصل الكامل أو الدمج الكامل داخل المادة نفسها؛ إذ يمكن أن يتحقق التنسيق أيضاً من خلال مسارين متوازيين يرتبطان تربوياً مع احتفاظ كل منهما بتنظيمه التعليمي. ولا تتيح الأدلة المتاحة تفضيل أحد هذه التنظيمات لجميع البرامج، لكنها توسع معنى الموازنة من مجرد توقيت إدخال العامية إلى كيفية تنظيم العلاقة بين مساري تعلم التنوعين.²¹

وتتسع صور التطبيق في الأدبيات لتشمل نماذج منهجية أكثر تحديداً. فقد عرض Belnap خبرة ممتدة في تطبيق المدخل التكاملي، وقدم Turner نموذجاً للسنّة الأولى يجمع العربية المغربية واللغة الفصحى داخل مقرر واحد، في حين ناقش Shiri و Joukhadar ممارسة الكلام في سياق ازدواجي من دون اختزال التكامل في خلط غير منظم بين التنوعين. وتؤكد هذه النماذج أن التكامل يمكن أن يُبنى بطرائق مختلفة بحسب البرنامج والمستوى، وأن جوهره تنظيم العلاقة بين التنوعين ووظائفهما، لا مجرد الجمع الشكلي بين مادتين لغويتين.²²

20 Nassif and Al Masaeed, "Supporting the Sociolinguistic Repertoire."; Younes, The Integrated Approach to Arabic Instruction.

21 Andreas Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach for Teaching Standard and Vernacular Arabic," *Orientalia Suecana* 71 (2022): 24–37, <https://doi.org/10.33063/diva-484185>.

22 R. Kirk Belnap, "Lessons Learned and Empirical Data from Twenty-Five Years of Using an Integrated Approach," in *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, ed. Mahmoud Al-Batal (Georgetown University Press, 2018), 36–53.; Mike Turner, "An Integrated Moroccan and Modern Standard Arabic Curriculum for First-Year Learners," in *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, ed. Mahmoud Al-Batal (Georgetown University Press, 2018), 134–153, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.12>.; Sonia Shiri and Charles Joukhadar, "Arabic Diglossic Speaking without Mixing: Practices and Outcomes from a Beginning Level," in *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, ed. Mahmoud Al-Batal (Georgetown University Press, 2018), 154–172, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.13>.

أما المستوى الثاني فيتعلق بموضع التكامل ووسائله داخل المادة التعليمية. ويقدم Al-Kitaab، بوصفه مثالاً منهجياً تطبيقياً لا ممثلاً لجميع المناهج المعاصرة، صورة للإدماج الانتقائي للعامية المصرية داخل مقرر يجمعها باللغة الفصحى؛ إذ تتضمن الوحدات مواد سمعية، ومواقف محادثة، وتعبيرات عامية مرتبطة بمحتوى مألوف للمتعلم، إلى جانب مواضع تلفت الانتباه إلى بعض الفروق بين الاستعمال الرسمي والمنطوق. ويبين هذا المثال أن إدخال العامية لا يستلزم بناء منهج مواز كامل لها، بل يمكن أن يتم من خلال مدخلات ومواقف ومقارنات منتقاة تخدم أهدافاً محددة. وفي اتجاه آخر، يقدم Hallberg الحوارات العامية في صورة مكتوبة ضمن المسار الموازي، ويرى أن هذا التمثيل الكتابي يجعل الخصائص اللغوية والاجتماعية والتداولية أكثر قابلية للملاحظة والمناقشة مما لو قُدمت العامية سمعياً فقط. وبذلك تتنوع وسائل التكامل بين المدخل الشفهي، والإدماج الانتقائي، والمقارنة الصريحة، والنصوص المتوازية، ولا يمكن اختزالها في نسبة محددة من المفردات العامية داخل المقرر.²³

ويتصل المستوى الثالث بوظيفة التكامل، وهو الأكثر ارتباطاً بإعداد المتعلم للتواصل. فالأدلة التي تناولتها المراجعة لا تشير إلى أن الغرض من الجمع بين النوعين هو زيادة كمية المادة اللغوية فحسب؛ بل يتكرر فيها ربط الاختيار بطبيعة المهمة والسياق. فقد أظهرت Nassif أن استعمال المتعلمين للغة الفصحى والعامية ارتبط بوظائف اجتماعية مختلفة، كما أظهرت Nassif و Al Masaeed اختلافاً واضحاً بين مهمة العرض الرسمي والمشهد غير الرسمي. ويضيف Al Masaeed بعداً تداولياً من خلال مواقف اختلفت فيها علاقات القوة والمسافة الاجتماعية، بما يجعل اختيار الموارد اللغوية جزءاً من تحقيق الملاءمة للموقف. ومن ثم، يكتسب التكامل قيمة منهجية حين يساعد المتعلم على إدراك متى ولماذا تُستخدم الموارد المختلفة، لا حين يكتفي بعرضها متجاورة.²⁴

ولا تقتصر وظيفة العامية في العلاقة التكاملية على إعداد المتعلم لاستخدامها في التواصل؛ إذ يمكن أن تؤدي أيضاً دوراً تعليمياً يخدم تعلم اللغة الفصحى نفسها. فقد حلل Bin Ghali و Bin Ghali نحو ساعتين من التفاعل الصفّي في فصلين للقراءة ضما اثني عشر متعلماً متقدماً للعربية لغة ثانية في جامعة الملك سعود. وأظهرت الدراسة استخدام المدرسين لهجة النجدية بصورة مقصودة لتوضيح مفردات وتعبيرات في اللغة الفصحى، وتقديم شروح مرتبطة بالسياق الثقافي، ودعم التفاوض حول المعنى، مع بقاء اللغة الفصحى وسيطاً تعليمياً مهماً. وتظل هذه النتيجة مقيدة بسياق الدراسة ومستوى المشاركين ومحدودية بيانات التفاعل الصفّي، لكنها توسع الوظيفة المحتملة للتكامل: فقد تكون العامية هدفاً تواصلياً يتعلم المتعلم استعماله، وقد تكون أيضاً مورداً تفسيريّاً وسقالةً تساعد على بناء معنى المادة الفصحى.²⁵

وتكشف المقارنة بين هذه الصور أن التوقيت والموضع والوظيفة أبعاد مترابطة، لا قرارات منفصلة يمكن حسم كل منها بمعزل عن الآخر. فإذا كان المقصود من إدخال العامية إعداد المتعلم للتعامل مع مواقف تواصلية

23 Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."; Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.

24 Al Masaeed, "Bidialectal Practices and L2 Arabic Pragmatic Development."; Nassif and Al Masaeed, "Supporting the Sociolinguistic Repertoire."; Nassif, "Codeswitching between Modern Standard and Colloquial Arabic."

25 N. Bin Ghali and N. Bin Ghali, "Multidialectal Translanguaging: Teacher Dialects as Interactional Resources for Supporting Advanced MSA Comprehension," *Frontiers in Education* 11 (2026): 1773484, <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1773484>.

تختلف في درجة الرسمية، فإن حضورها المبكر أو المتزامن يكتسب معناه حين يقترن بمهام تتيح ملاحظة الاختيار بين النوعين واستعمالهما، كما يظهر في منطق الاتجاه التكاملي وفي دراسات إنتاج المتعلمين. أما إذا كان الهدف الرئيس هو جعل الفروق بين الاستعمالات قابلة للملاحظة والتحليل، فقد يكون التنظيم المتوازي المنسق أو المقارنة الصريحة بين النصوص والحوارات وسيلة مناسبة من غير أن يستلزم ذلك دمج جميع المحتويات في مسار واحد، وهو ما يوضحه Hallberg وممارسات المقارنة في Al-Kitaab. وفي سياق مختلف، عندما تؤدي العامية وظيفة تفسيرية لدعم فهم مادة فصيحة لدى متعلمين متقدمين، كما في Bin Ghali و Bin Ghali، فإن معيار حضورها لا يكون مقدار ما ينبغي أن يتعلمه الطالب منها بوصفها هدفًا مستقلًا، بل مقدار ما تتطلبه المهمة التعليمية لبناء المعنى مع بقاء اللغة الفصيحة في موقعها الرئيس.²⁶

ويتربط على ذلك أن السؤال عن مقدار العامية داخل المنهج يأتي بعد تحديد وظيفتها، لا قبله. فالقدر المناسب لا يمكن استنتاجه من مبدأ التكامل نفسه؛ لأن النماذج التي تناولتها المراجعة توزع الأدوار بطرائق مختلفة. يقدم Younes التزامن بوصفه جزءًا من تصور شامل لتعليم العربية، بينما يسمح Hallberg بفصل تنظيمي مع تنسيق بين المسارين، ويستخدم Al-Kitaab إدماجًا انتقائيًا لمواد ومواقف عامية، وتبين دراسة Bin Ghali و Bin Ghali إمكان توظيف العامية موردًا صفيًا لخدمة فهم اللغة الفصيحة. ولا تمثل هذه الصور درجات متتابعة على مقياس واحد من «قليل» إلى «كثير»؛ لأن اختلافها يرتبط أيضًا بالغرض والمستوى والمهمة. ومن ثم، فإن الموازنة المنهجية الأكثر اتساقًا مع الأدلة تبدأ بتحديد ما ينبغي أن يتمكن المتعلم من فعله في سياق معين، ثم تحدد أين ومتى وبأي صورة تدخل الموارد الفصيحة والعامية لتحقيق ذلك، بدل البدء بنسبة كمية تسبق تحديد الوظيفة. ويجعل هذا الترابط قرار التكامل سلسلة من الاختيارات المنهجية المرتبطة بالسياق: تحديد السياق المستهدف، ثم الوظيفة التي يحتاج إليها المتعلم، ثم نوع التعرض أو الممارسة الملائم، وأخيرًا موضع ذلك داخل تسلسل المقرر. ولا يمثل هذا ترتيبًا معياريًا ثابتًا، بل طريقة لقراءة الاختلاف بين النماذج التي استعرضتها المراجعة من غير اختزالها في مقدار العامية. كما يسمح بالحفاظ على مركزية اللغة الفصيحة حين تتطلبها أهداف البرنامج، مع إتاحة العامية بالقدر الذي تبرره الوظيفة التواصلية أو التعليمية في كل سياق تعليمي.²⁷

وبناءً على هذه المستويات الثلاثة، لا تكشف الأدبيات التي تناولتها المراجعة عن نسبة معيارية متفق عليها تحدد مقدار العامية في مقابل اللغة الفصيحة. والأدق أن الموازنة تظهر بوصفها قرارًا وظيفيًا وتنظيميًا: متى يُقدم كل تنوع؟ وأين يظهر؟ وما الوظيفة التي يؤديها؟ وما نوع التواصل الذي يُراد إعداد المتعلم له؟ ولذلك فإن السؤال الأكثر قابلية للدفاع ليس: كم في المئة من المقرر ينبغي أن يكون عاميًا؟ بل: ما القدر والصورة والموضع التي تخدم أهداف المتعلمين ومستوياتهم والمهارات والسياقات المستهدفة؟ وهذه خلاصة تركيبيّة مستمدة من الأدلة المتاحة، وليست قاعدة معيارية اختبرتها دراسة واحدة. ويلخص الجدول التالي صور التكامل ووظائفه من غير إعادة تفصيلها في المتن.

26 Bin Ghali and Bin Ghali, "Multidialectal Translanguaging."; Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.; Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."

27 Bin Ghali and Bin Ghali, "Multidialectal Translanguaging."; Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.; Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."; Younes, The Integrated Approach to Arabic Instruction.

جدول: صور التكامل بين اللغة الفصحى والعامة ووظائفها التربوية

السند في متن المراجعة	الوظيفة التربوية	مظهرها في التعليم	صورة التكامل
Younes؛ Belnap؛ Turner؛ Nassif & Al Masaeed	التعرض المبكر لموارد التنوعين	تقديم اللغة الفصحى والعامية خلال المرحلة التعليمية نفسها وفي إطار برنامج تكاملي	التقديم المتزامن المدمج
Hallberg ²⁸	تنظيم تعلم كل تنوع مع الحفاظ على الصلة بين المسارين	تدريس التنوعين في مسارين منفصلين لكن متزامنين ومنسقين، مع استثمار العلاقات بينهما	التدريس المتوازي المنسق
Al-Kitaab ²⁹	إتاحة العامية دون بناء مسار مستقل كامل	مفردات وتعبيرات وقصص ومحادثات عامية داخل مقرر يجمع التنوعين	الإدماج الانتقائي داخل المقرر
Al-Kitaab ³⁰	التعرض للاستعمال المنطوق وتنمية الفهم	قصص ومحادثات عامية مرتبطة بمواقف تواصلية	المدخل الشفهي/السمعي
Al-Kitaab؛ Hallberg ³¹	تنمية الوعي بالعلاقة والاختلاف بين التنوعين	إبراز بعض الفروق بين الاستعمال الرسمي والمنطوق وملاحظتها	المقارنة بين الاستعمالات
Trentman؛ Nassif؛ Nassif & Al Masaeed؛ Al Masaeed et al.	تنمية الكفاية الاجتماعية اللغوية والاختيار الملائم	ربط الموارد اللغوية بنوع المهمة ودرجة الرسمية والسياق الاجتماعي	التنظيم بحسب المهمة والسياق
Al Masaeed؛ Al Masaeed et al.	دعم الملاءمة التداولية	استعمال الموارد ثنائية التنوع في مواقف تتباين في القوة والمسافة الاجتماعية والغرض	التوظيف التداولي

28 Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."

29 Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.

30 Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.

31 Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."; Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.

السند في متن المراجعة	الوظيفة التربوية	مظهرها في التعليم	صورة التكامل
Bin Ghali & Bin Ghali ³²	دعم فهم اللغة الفصيحة	لتوضيح مفردات	التوظيف
	وبناء المعنى	وتعابير اللغة الفصيحة	والسقالات اللغوية
		والتفاوض حول المعنى	
Shiri & Joukhadar	تنمية الوعي بالاختيار بين	تدريب المتعلم على موارد	التكامل المنظم دون خلط
	التنوعات	وملاءمته	التنوعين مع ربط الاختيار
	للسياق	بالموقف، بدل المزج غير المنظم بينهما	

دلالات للمناهج المعاصرة

تسمح النتائج السابقة باستخلاص عدد محدود من الدلالات للمناهج المعاصرة من غير تحويلها إلى نموذج معياري جديد. وتتمثل الدلالة الأولى في ضرورة الانتقال من مجرد حضور اللغة الفصيحة والعامية في المقرر إلى تنظيم العلاقة بينهما. فوجود مواد تنتمي إلى التنوعين لا يكفي في ذاته لتحقيق التكامل إذا لم يتضح للمتعلم سبب هذا الحضور وصلته بالمهمة والسياق. وتبين نماذج Hallberg و Younes، على اختلافهما، أن القضية المنهجية تتعلق بكيفية ترتيب مساري التعلم وربطهما، سواء تحقق ذلك داخل برنامج متزامن ومتكامل أم من خلال مسارين متوازيين ومنسقين.³³

وتتمثل الدلالة الثانية في أن الأدبيات التي تناولتها المراجعة لا تقدم أساساً لتحديد نسبة ثابتة للعامية مقابل اللغة الفصيحة تصلح لجميع المناهج. ولذلك تبدو الموازنة الوظيفية والسياقية أكثر قابلية للدفاع من الموازنة العددية؛ إذ قد يختلف مقدار حضور العامية وموضعها باختلاف مستوى المتعلمين، والمهارة المستهدفة، وأهداف البرنامج، وطبيعة المهمة، والسياقات التواصلية التي يُراد إعدادهم لها. وهذه دلالة منهجية مستخلصة من تباين النماذج والدراسات، وليست نتيجة تجريبية تثبت مقدراً بعينه.

أما الدلالة الثالثة، فهي أن التكامل يحتاج إلى فرص تعليمية تتجاوز مجرد التعرض للتنوعين إلى ملاحظة العلاقة بينهما وفهما وتوظيف الموارد اللغوية وفق متطلبات التعلم والتواصل. ويوفر Al-Kitaab مثالاً على تقديم بعض الفروق بين الاستعمال الرسمي والمنطوق إلى جانب المدخلات السمعية والمحادثات الموقفية، في حين يبين Hallberg إمكان جعل خصائص العامية أكثر قابلية للملاحظة من خلال حوارات مكتوبة ضمن مسار متوازٍ ومنسق مع تعليم اللغة الفصيحة. كما تشير دراسة Bin Ghali و Bin Ghali إلى وظيفة أخرى في سياق المتعلمين المتقدمين، حيث استُخدمت الموارد العامية لتوضيح مفردات وتعابير فصيحة ودعم بناء المعنى. ومن ثم، لا يلزم أن تكون العلاقة بين التنوعين تنافسية أو أن يؤدي كل منهما وظيفة مستقلة دائماً؛ إذ يمكن تنظيمها بما يخدم

32 Bin Ghali and Bin Ghali, "Multidialectal Translanguaging."

33 Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."; Younes, 'The Integrated Approach to Arabic Instruction.

تنمية الوعي الاجتماعي اللغوي والتواصل الملائم، كما يمكن، في بعض السياقات، أن يعمل أحد التنوعين موردًا داعماً لفهم الآخر.³⁴

وتمثل الدلالة الرابعة في تجاوز المفاضلة الثنائية بين اللغة الفصحى والعامية إلى تحديد أدوار منهجية متميزة ومتكاملة لهما. فاللغة الفصحى تظل مركزية في كثير من الأهداف الأكاديمية والرسومية والقرائية والكتابية، ولا تقدم الأدلة التي استعرضتها المراجعة مبرراً لإزاحتها من هذا الموقع. وفي الوقت نفسه، تكشف دراسات الاستعمال الاجتماعي اللغوي والتداولي أن إعداد المتعلم للتواصل يتطلب وعياً بالموارد العامية وقدرة على فهم وظائفها واستعمالها عندما يقتضي السياق ذلك. ومن ثم، يمكن للمنهج أن يحافظ على مركزية اللغة الفصحى مع إتاحة العامية بصورة مقصودة ومبررة، بحيث يكون معيار الإدماج هو الوظيفة التعليمية والتواصلية، لا مجرد الرغبة في تمثيل تنوع لغوي إضافي.

وتشير الأدلة المتعلقة بالمعلمين إلى دلالة خامسة، هي أن هذا التحول يحتاج إلى دعم في مستوى التنفيذ. فبحث Soliman و Towler في معتقدات مدرسي العربية بشأن دمج التنوعات يبين أن قبول مبدأ التنوع لا يضمن بالضرورة وضوح كيفية إدخاله في التدريس. ولذلك ينبغي أن يصاحب تصميم المنهج توضيح للأهداف والوظائف، وإعداد مهني يساعد المدرس على تحويل الوعي بالتنوع إلى ممارسات قابلة للتنفيذ.³⁵

الخاتمة

سعت هذه المراجعة التكاملية إلى إعادة النظر في معنى التكامل بين اللغة الفصحى والعامية في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها. وفيما يتعلق بالسؤال الأول، تبين أن جانباً مهماً من الأدبيات تجاوز المفاضلة الثنائية بين التنوعين إلى مناقشة التكامل بوصفه استجابة تربوية للواقع الاجتماعي اللغوي للعربية، مستنداً إلى مفاهيم الكفاية التواصلية والاجتماعية اللغوية والتداولية، وإلى نماذج منهجية ودراسات تناولت مواقف المدرسين والمتعلمين واستعمالاتهم. كما تقدم الدراسات التجريبية شواهد على قدرة متعلمين تلقوا تدريباً متعدد التنوعات على توظيف مواردهم بصورة تختلف باختلاف درجة الرسمية والمهمة والسياق، من غير أن يثبت ذلك تفوق نموذج تكاملي واحد على غيره.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، تشير الأدبيات إلى أن الموازنة بين اللغة الفصحى والعامية لا تُختزل في نسبة ثابتة من المحتوى. فالتكامل يتشكل من خلال توقيت تقديم التنوعين، وكيفية تنظيم مساري تعلمهما، وموضع حضورهما في المواد والأنشطة، والوظائف التواصلية أو التعليمية التي يؤديها كل منهما. وقد يتخذ ذلك صورة تقديم متزامن، أو مسارين متوازيين ومنسقين، أو إدماج انتقائي، أو مدخلات شفوية، أو مقارنات صريحة، أو مهام مرتبطة بالسياق. كما يمكن أن تُستخدم العامية، في بعض البيئات، موردًا داعماً لفهم اللغة الفصحى.

34 Bin Ghali and Bin Ghali, "Multidialectal Translanguaging."; Hallberg, "A Parallel Text-Based Approach."; Brustad, Al-Batal, and Al-Tonsi, Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya.

35 Rasha K. Soliman and Melissa Towler, Investigating and Responding to Teachers' Beliefs of the Integration of Variation in Arabic School Teaching (Qatar Foundation International / University of Leeds, 2023).

وتظل هذه الاستنتاجات مقيدة بطبيعة المراجعة التكاملية الموجّهة، وبالتباين بين سياقات الدراسات وتصميماتها ومستويات المتعلمين؛ ولذلك لا تبرر تحديد نسبة مثلى للعامة، ولا تعميم نموذج واحد على جميع البرامج. وتتمثل الخطوة البحثية التالية في تحويل المبادئ المستخلصة إلى تصميمات تعليمية محددة، ثم اختبار آثارها في سياقات ومستويات مختلفة.

المراجع

- Al Masaeed, K. (2020). Translanguaging in L2 Arabic study abroad: Beyond monolingual practices in institutional talk. *The Modern Language Journal*, 104(1), 250–266.
<https://doi.org/10.1111/modl.12623>
- Al Masaeed, K. (2022). Bidialectal practices and L2 Arabic pragmatic development in a short-term study abroad. *Applied Linguistics*, 43(1), 88–114.
<https://doi.org/10.1093/applin/amab013>
- Al Masaeed, K., Taguchi, N., & Tamimi, M. (2020). Proficiency effects on L2 Arabic refusals: Appropriateness, linguistic strategies and multidialectal practices. *Applied Pragmatics*, 2(1), 26–53. <https://doi.org/10.1075/ap.19007.mas>
- Al-Batal, M. (Ed.). (2018). *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd>
- Belnap, R. K. (2018). Lessons learned and empirical data from twenty-five years of using an integrated approach. In M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum* (pp. 36–53). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bin Ghali, N., & Bin Ghali, N. (2026). Multidialectal translanguaging: Teacher dialects as interactional resources for supporting advanced MSA comprehension. *Frontiers in Education*, 11, 1773484. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1773484>
- Brustad, K., Al-Batal, M., & Al-Tonsi, A. (2004). *Al-Kitaab fii ta'allum al-'Arabiyya with DVDs: A textbook for beginning Arabic, part one* (2nd ed.). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hallberg, A. (2022). A parallel text-based approach for teaching Standard and Vernacular Arabic. *Orientalia Suecana*, 71, 24–37. <https://doi.org/10.33063/diva-484185>
- Huntley, E. (2024). Does studying multiple sociolinguistic varieties of a second language impact learning outcomes? Investigating the simultaneous acquisition of vocabulary in both Standard and Egyptian Arabic. *Critical Multilingualism Studies*, 11(1), 227–265.
- Isleem, M. (2018). Integrating colloquial Arabic in the classroom: A study of students' and teachers' attitudes and effects. In M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum* (pp. 237–259). Washington, DC: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.17>
- Kawafha, H., & Al Masaeed, K. (2023). Multidialectal and multilingual translanguaging in L2 Arabic classrooms: Teachers' beliefs vs. actual practices. *Frontiers in Education*, 8, 1060196. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1060196>

- Nassif, L. (2021). Codeswitching between Modern Standard and Colloquial Arabic as L2 sociolinguistic competence: A cross-sectional study from an integrated approach curriculum. *Applied Pragmatics*, 3(1), 26–50. <https://doi.org/10.1075/ap.19022.nas>
- Nassif, L., & Al Masaeed, K. (2022). Supporting the sociolinguistic repertoire of emergent diglossic speakers: Multidialectal practices of L2 Arabic learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(8), 759–773. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1774595>
- Palmer, J. (2008). Arabic diglossia: Student perceptions of spoken Arabic after living in the Arabic-speaking world. *The Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 15, 81–95.
- Ryding, K. C. (1991). Proficiency despite diglossia: A new approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, 75(2), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05352.x>
- Shiri, S. (2013). Learners' attitudes toward regional dialects and destination preferences in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(4), 565–587. <https://doi.org/10.1111/flan.12058>
- Shiri, S., & Joukhadar, C. (2018). Arabic diglossic speaking without mixing: Practices and outcomes from a beginning level. In M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum* (pp. 154–172). Washington, DC: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.13>
- Soliman, R. K. (2023). Knowledge of Arabic variation as a CEFR-based sociolinguistic competence: Principles to inform Arabic L2 teaching. In M. E. B. Giolfo & F. Salvaggio (Eds.), *More than just labels: Relating TAFL to CEFR levels* (pp. 45–80). Rome: Aracne. <https://doi.org/10.53136/97912218109364>
- Soliman, R. K., & Towler, M. (2023). Investigating and responding to teachers' beliefs of the integration of variation in Arabic school teaching. *Qatar Foundation International / University of Leeds*.
- Towler, M. A. (2025a). Arabic language tutors' beliefs on including regional varieties in undergraduate degree courses in England. *Linguistics and Education*, 87, 101427. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101427>
- Towler, M. A. (2025b). Language variation on Arabic undergraduate degree courses in England: Students' perspectives. *The Language Learning Journal*, 53(2), 173–200. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2351938>
- Trentman, E. (2018). Developing a genre-based curriculum to teach Arabic diglossia. In M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum* (pp. 114–133). Washington, DC: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.11>
- Turner, M. (2018). An integrated Moroccan and Modern Standard Arabic curriculum for first-year learners. In M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum* (pp. 134–153). Washington, DC: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.12>
- Younes, M. (2015). *The integrated approach to Arabic instruction*. New York, NY: Routledge.

Younes, M. A. (1990). An integrated approach to teaching Arabic as a foreign language. Al-‘Arabiyya, 23(1–2), 105–122.