

نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

تطبيقاتها وانتشارها

د. عبد الله الدنان

جامعة دمشق

أولاً: الواقع الثقافي للطفل العربي: إن أي باحث في الواقع الثقافي للطفل العربي يصاب بالذهول والدهشة للتعثر الشديد الذي يعانيه النمو الثقافي لهذا الطفل والمردود المحدود للتنمية الثقافية التي تقوم بها الجهات المسؤولة عن التربية والثقافة، سواء أكانت حكومية ممثلة بوزارة التربية ومناهجها وكتبها ومكتباتها ووسائلها المعينة وطرائق تدريسها ووزارة الثقافة والإعلام ممثلة بالتلفاز والسينما والمسرح وسلاسل الكتب، أم أهلية ممثلة بدور النشر والصحافة ومراكز الإنتاج التلفازي والسينمائي والأقراص الحاسوبية. ينطبق هذا على الأقطار العربية كلها دون استثناء، فالشكوى من هذا التعثر الثقافي، والضعف المعرفي لدى الأجيال العربية منتشرة في البلاد العربية جميعها (انظر ثالثاً بند 6 لاحقاً). والمؤتمرات والندوات وورش العمل تعقد أيضاً على مستوى البلاد العربية بدعوات من وزارات التربية والمجامع اللغوية العربية والجامعات وكلها تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة وإيجاد العلاج لها. (انظر ثالثاً بند 7 لاحقاً).

لقد تركزت الشكاوى من التعثر الثقافي لدى التلاميذ والمتخرجين العرب على ضعفهم باللغة العربية، ولذا كانت محاولات العلاج كلها تنصب على رفع مستوى أداء الطلبة بها للوصول إلى وضع ثقافي أفضل، لأنّ اللغة هي الأداة التي تنقل بها الثقافة من الكبار إلى الصغار في كل عصر، ومن الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة عبر العصور المتعاقبة، ولأنّ إتقان لغة الثقافة تحدثاً واستماعاً وقراءة وكتابة ضرورة لا غنى عنها من أجل استيعاب وتمثل هذه الثقافة تمثلاً يؤدي إلى بناء شخصية الفرد الذي

يحمل هوية الأمة بمكوناتها المختلفة، من قيم ومعتقدات وتطلعات وإبداعات وتاريخ إذ لا ثقافة دون لغة. وفق هذا كله فإن للغة العربية خصوصيتها بالنسبة للشعوب العربية فهي لغة القرآن الكريم، وهي لغة الحضارة العربية قديما وحديثا، وهي اللغة الموحدة للشعوب العربية، وهي اللغة التي حاول المستعمرون إبعادها عن الحياة ومنع استخدامها لغة للكتاب والمعرفة. حدث هذا في مصر والسودان، وفي دول المغرب العربي، وفي بلاد الشام، مما أدى إلى تشبث الشعوب العربية بها وجعل اعتمادها لغة العلم والتعلم في المدارس الرسمية أول مطلب من مطالب القيادات الوطنية على امتداد الوطن العربي. وقد جاءت المعاهدة الثقافية العربية عام 1945 (الشريف 1979) والتي كانت أول عمل من أعمال مجلس جامعة الدول العربية (صليب 1967) ملية لما تطمح إليه الأمة العربية، فقد نصت المادة 9 من المعاهدة على مايلي: "تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجمع والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تؤلفها، وبالنشر التي تنشرها هذه الهيئات، وتعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد في مراحل التعليم كلها في البلاد العربية" (مجلة العلم الجديد 1964). وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة التعليم والتعلم في المدارس على امتداد الوطن العربي، كما أنها لغة الصحف والكتب والمجلات والمواد المكتوبة بكل أشكالها، ولغة المؤتمرات ونشرات الأخبار في البلاد العربية جميعها، ولغة الإذاعات الموجهة إلى البلاد العربية والتي تبث من عواصم غير عربية، كذلك أصبحت لغة معظم الأفلام الكرتونية والأفلام المدبلجة التي تبثها محطات التلفاز العربية المحلية والفضائية.

من هنا تبرز الأهمية الشديدة لإيجاد أفضل السبل لإتقان اللغة العربية إذا أردنا أن نرتقي بثقافة الطفل العربي إلى مستويات "تتحقق فيها الأصالة والمعاصرة، والثقافة العربية التي تجمع مجتمعاتنا العربية مع الانفتاح على العالم، والطرح الإيجابي للتراث في المجالات العلمية والأدبية والفكرية والبطولية، والترويج للتفكير العلمي وإطلاق القدرات العقلية والإبداعية لدى الأطفال، وبالتالي تحرير المجتمع من التبعية". (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل - ورقة تعريفية - 2002م).

ثانياً: الواقع اللغوي للشعوب العربية: يتسم الواقع اللغوي للشعوب العربية أطفالاً وكباراً بظاهرة لغوية تسمى "الثنائية اللغوية" وفي رأينا أن هذه الثنائية لم تأخذ حظها حتى الآن من الوصف والتحليل والعلاج، رغم أنها مصدر العلل والتعثرات الثقافية والتربوية في البلدان العربية، وإن عدم الكشف عنها أو تجاهلها والتقليل من أهميتها يشكل الخطر الأكبر على المسيرة التربوية والثقافية والحضارية للأمة العربية بأسرها.

أطلق الغربيون على هذه الظاهرة اسم diglossia، وقد عرفها (فرجسون 1950م) بقوله: "الثنائية اللغوية diglossia هي وضع لغوي ثابت نسبياً في مجتمع معين، تكون فيه إلى جانب اللهجات الرئيسة للغة المحكية (والتي يمكن أن تحوي لغة معيارية سائدة أو لهجات محلية) صيغة لغوية بينها وبين هذه اللهجات بون شاسع، لها قواعدها الموصوفة بدقة عالية (تكون غالباً أكثر تعقيداً) ولها المكانة الأسمى، لكونها لغة معظم الأدب المكتوب في حقبة سابقة من حياة هذا المجتمع أو مجتمع لغوي آخر، والتي تتعلم على نطاق واسع في مدارس رسمية وتستخدم في معظم الكتابات والمحادثات الرسمية، إلا أنها غير مستخدمة للتواصل العادي في أي جزء من أجزاء هذا المجتمع". وإذا تأملنا تعريف فرجسون نجد أنه ينطبق على واقعنا اللغوي في البلاد العربية إلى حد كبير، فنحن لدينا لهجات رئيسة يمكن أن تسمى اللغات العامية أو الدارجة وهي لهجة الجزيرة العربية والعراق ولهجة بلاد الشام ولهجة وادي النيل، ولهجة شمال أفريقيا. وهذه اللهجات تحوي لهجات محلية. هذا إلى جانب اللغة العربية الفصيحة التي لها قواعدها الموصوفة بدقة عالية، ولها المكانة الأسمى وهي التي تعلم في المدارس الرسمية، وهي السائدة في مجالات الكلمة المكتوبة، ولا تستخدم في التواصل العادي في أي جزء من أجزاء المجتمع، وهي تختلف عن اللهجات في معظم تراكيبها وأشكال لفظها وفي كثير من دلالات مفرداتها.

ونحن لا نريد أن نخوض في تفصيلات تتعلق بمدى بعد العاميات في الأقطار العربية عن العربية الفصيحة إلا أنه يكفي أن نقول إن هذا البعد يتطلب أن يقضي التلميذ العربي في المدارس اثني عشر عاماً يتعلم فيها العربية كلغة، ويدرس المواد التعليمية بهذه اللغة، ويتخرج بعد هذه السنوات دون أن يكون قادراً على التحدث بها

(ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (1985)). ويكفي أيضا أن نضرب مثلا واحدا لتوضيح بعد إحدى العاميات، السائدة في معظم مناطق بلاد الشام، عن العربية الفصيحة في تصريف الفعل المضارع مع ضمائر الغائب، وأعتقد أن هذا المثال ينطبق على معظم العاميات العربية.

تصريف المضارع في حالة الرفع مع ضمائر الغائب

الفصيحة			العامية		
الضمير	الرفع	النصب	الجزم	الضمير	الفعل
هو	يلعبُ	يلعبَ	يلعبُ	هوّ	يلعبُ
هما	يلعبان	ا يلعبا	يلعبا	همّه أو هُنّه	يلعبو
هم	يلعبون	يلعبوا	يلعبوا	همّه أو هُنّه	يلعبو
هي	تلعبُ	تلعب	تلعبُ	هيّه أو هُنّه	بتلعبُ
هما	تلعبان	تلعبا	تلعبا	هُمّه أو هُنّه	يلعبو
هن	يلعبنُ	يلعبن	يلعبن	هُمّه أو هُنّه	يلعبو

نستنتج من الجدول السابق أن للفعل المضارع في حال الرفع مع ضمائر الغائب في العربية الفصيحة 13 صيغة منها صيغة ثابتة (مبنية) هي يلعبن، وخمس في حالة الرفع هي: يلعبُ، يلعبان، يلعبون، تلعبُ، تلعبان، وخمس في حالة النصب هي: يلعبَ، يلعبا، يلعبوا، تلعبُ، تلعبا، واثنان في حالة الجزم هما: يلعبُ، تلعبُ (صيغ الجزم الثلاث الأخرى متطابقة مع صيغ النصب الثلاث من حيث حذف النون)، هذه الصيغ الثلاث عشرة أصبحت في العامية ثلاث صيغ فقط: يلعبُ، بتلعبُ، بيلعبو.

ولدى تعلم استخدام الصيغ الفصيحة للفعل المضارع ينبغي على المتعلم معرفة حالات الرفع والأدوات التي تؤثر في هذه الصيغ فتجعلها منصوبة أو مجزومة، كما ينبغي عليه أن يتعلم ويستحضر علامات النصب والجزم لكي يستطيع التحدث دون خطأ. هذا مع الفعل المضارع وضمائر الغائب فقط، فما بالك بالصيغ الأخرى للفعل المضارع والماضي والأمر مع ضمائر المخاطب والمتكلم ومنها معتل الأول والوسط

والآخر، والتراكيب التي تشمل عناصر اللغة كلها التي يمضي التلميذ العربي في محاولة تعلمها وقتا مدرسيا طويلا، ووقتا منزليا أطول على مدى سنوات الدراسة، ثم هو بعد ذلك يتخرج من المدرسة الثانوية ومن الجامعة دون أن يحس بإتقان لغته، لغة القرآن الكريم لغة أمته وحضارته قديما وحديثا، لغة الكتاب والصحافة ولغة الاختبارات التي لا بد أن يجتازها. وسوف نتحدث عن الأثر السلبي لعدم الإتقان هذا على ثقافة الطفل العربي وثقافة الأمة ككل.

إنّ الطفل العربي قبل السادسة يتقن عامية البلد الذي ينتمي إليه، وهي اللغة المحكية، لاستخدامها من أجل التواصل الشفهي العادي اليومي في مجتمعه ثم هو بعد السادسة يبدأ بتعلم اللغة المكتوبة وهي اللغة العربية الفصيحة من أجل تعلم المواد المعرفية في المدرسة، والتواصل المكتوب والمقروء مع الآخرين، أي من أجل تكمونه الثقافي. (انظر المسيرة الثقافية للطفل العربي رقم 2 لاحقا). وهذا يقودنا إلى الحديث عن واقع تعليم اللغة العربية في المدارس العربية، باعتبارها أداة العلم والمعرفة والثقافة المكتوبة على امتداد الوطن العربي.

ثالثا: واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: يمكن إيجاز واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي بما يلي:

1. نصت أهداف تعليم اللغة العربية في المناهج على إتقان استعمالها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة (العيسى وزملاؤه 1987/1976). 2. خصصت المدارس في الوطن العربي لتعليم اللغة العربية عددا من الحصص الصفية يفوق ما خصصته أي أمة من الأمم للغة الكتاب أو اللغة القومية في أي بلد من بلدان العالم. مثال ذلك تخصص المناهج السورية 1152 حصة بينما تخصص المدارس الإنجليزية 576 حصة للغة الإنجليزية في المدة نفسها (الدنان 1986). وبحساب الفارق ثم إيجاد المعدل الأسبوعي لهذا الفارق نجد أن التلميذ العربي مشغول باللغة العربية 72. حصة في الأسبوع في حين يفعل التلميذ الإنجليزي شيئا آخر، على مدى ست سنوات دراسية.

3. التواصل اليومي العادي في المدرسة يجري بالعامية، وكذلك شرح الدروس داخل الصف باستثناء بعض الحالات التي يوجد فيها الموجه، وبذلك يفقد التلميذ العربي زمنا ثمينًا جدا يمكن استغلاله لممارسة اللغة العربية وإتقانها. (المرجع السابق)

4. لم يعدّ المعلمون للتواصل باللغة العربية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه وليس هنالك أي جامعة عربية تعطي مقررا بعنوان "محادثة باللغة العربية".
5. يطلب من المعلمين استخدام اللغة العربية، إلا أن الاستجابة محدودة جدا إن لم تكن معدومة وذلك بسبب عدم إعدادهم لذلك كما ذكر.
6. يشكو المسؤولون عن التربية والثقافة في الوطن العربي من ضعف الطلبة والخريجين وأساتذة الجامعات باللغة العربية. جاء في دليل المؤتمر السنوي السابع- الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والذي تشرف عليه جمعية لسان العرب لحماية اللغة العربية: "تعد قضية تعليم الفصحى من أكثر القضايا إلحاحا في عصرنا الراهن، فزرى الطالب يمكث في تعلمها ستة عشر عاما ويتخرج متخصصا في تدريسها ولا يزال يقع في نفس الأخطاء التي كان يقع فيها في المرحلة الإعدادية، ما يعني عدم جدوى المفردات التعليمية المقدمة، والطريقة التدريسية المتبعة، وما يحيط بالعملية التعليمية من مساعدات". (الدوقي 2000). (انظر أيضا: الفهد 1988، عبد الكريم 1945، حسين 1927، الخطيب 1976، المبارك 1986، فضيل 1994، عمار 1995، المعتوق 1995، البيطار 1995).
7. أجريت دراسات عديدة تناولت تحصيل الطلبة باللغة العربية، في عدد من البلدان العربية، وقد جاء فيها أن الطلبة موضوع الدراسة:
 - ❖ عاجزون عن التعبير عن أفكارهم (مجاور 1956). (مصر) ❖ لا تتناقص أخطاؤهم اللغوية مع تقدمهم في المرحلة الإعدادية (السيد 1981) (سوريا).
 - ❖ ضعفاء في فهم المقروء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) (عبد 1989).
 - ❖ تمتلئ أوراق إجاباتهم بالأخطاء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) (النحاس 1979).
 - ❖ انخفض تحصيلهم عن كل مستوى الأداء المتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح (طلبة تخصص لغة عربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن) (عليان 1978).
 - ❖ يعانون من ضعف اكتساب المهارات الأساسية للتعبير الكتابي (نهاية المرحلة الإعدادية في سوريا) (تميم 1992).

❖ يعانون (الصف الثاني الإعدادي في المدارس الرسمية بدمشق) من صعوبة فهم النصوص المقررة وصعوبة تلخيص النصوص بعامة، والعلمية بخاصة. وهناك ارتباط ذو دلالة إحصائية كافية بين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي ومستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات (تميم 1996).

8. بدأت تتشكل الجمعيات الأهلية لحماية ورعاية اللغة العربية، ما يدل على إحساس قوي وعميق وحقيقي بالخطر الذي يهدد اللغة العربية، وبأنه حان الوقت لكي تتضاضر كل الجهود من أجل تحقيق الهدف وهو: "أن تكون اللغة العربية لغة التعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية والإعلامية والثقافية والترفيهية" (جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع القاهرة 28-30 أكتوبر 2000م). كما جاء من ضمن أهداف جمعية حماية اللغة العربية في الإمارات العربية المتحدة "غرس الاعتزاز باللغة العربية في نفوس أبنائها باعتبارها لغة القرآن الكريم، وحث الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة على تعزيز استخدام اللغة العربية وجعلها هي الأساس في التعامل والتخاطب والإعلان" (الملتقى الأول لحماية اللغة العربية- معا نحمي اللغة العربية- الشارقة 21-2001/10/23).

9. عقدت المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي من أجل معالجة "مشكلة تعليم اللغة العربية" بدأت عام 1947م (صليباً 1967) وبلغت في مجموعها أكثر من خمسة وعشرين -فيما نعلم- ولم تتوقف حتى الآن.

10. لدى تأمل التوصيات التي صدرت عن هذه المؤتمرات نلاحظ ما يلي:

(1) تكرر هذه التوصيات، وتركيزها على عبارات "تحسين وسائل التدريس" "تحسين أداء المعلم"، مطالبة المعلم باستخدام الفصحى"، (ولكن دون إعداده للقيام بذلك)، "زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج الدراسي"!!

(2) لم يأت في أي ندوة أو اجتماع أو مؤتمر أو دراسة أي ذكر لإمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغات، فيما عدا ما قدمه الكاتب ونشره من البحوث والمقالات (الدنان 1979)، (الدنان 1981)، (الدنان 1986) والتي عرض فيها تجربته في تعليم

ابنه باسل وابنته لونة المحادثة بالفصحى المعربة (وسياتي تفصيلها)، وفيها يطالب بضرورة "تخصيص روضة واحدة في بلد عربي أو أكثر تستخدم فيها اللغة العربية الفصحى كوسيلة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي دون أي استخدام للعامة". وقد ظل اقتراح الكاتب والخاص بروضة أطفال تتكلم الفصحى دون تطبيق إلى أن قام بتأسيس "دار الحضانة العربية في الكويت" عام 1988 و"روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا- دمشق" 1992، واللّتين سيأتي الحديث عنهما، (الدنان 2000).

(3)- لم يرد في هذه التوصيات أي ذكر لاعتماد اللغة العربية لغة التواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي.

(4)- لم يرد في هذه التوصيات أي ذكر لاستخدام مقرر جامعي بعنوان محادثة "باللغة العربية الفصحى" يكون إلزاميا للتخصصات جميعها في مختلف الكليات.

رابعا: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي:

يقسم هذا الحل إلى مسارين يكمل كل منهما الآخر ويرفده:

المسار الأول: حل جذري يبدأ من رياض الأطفال ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الثاني: حل يعالج الواقع الحالي ويبدأ من المرحلة الابتدائية ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الأول: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية ابتداءً من رياض الأطفال

ينطلق هذا الحل من الفكرة التالية، وهي:

استغلال القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال قبل سن

السادسة وإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل أن تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد سن السادسة.

1- الأساس النظري للحل:

كشفت علماء اللغة النفسيون (تشومسكي 1965، 1959)، و(إرفن 1964) و(لينبرغ 1967)، منذ حوالي أربعين عاما أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وتطبيق هذه القواعد، وإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو ما زال دون السادسة. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها، ثم هو يصحح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ.

وقد ضربت (إرفن 1964) مثلا على ذلك مما ذكره تشومسكي، وهو أن الطفل الإنجليزي حين يكون بين الثانية والثالثة من العمر يقول: *eated* و *gived*، رغم أنه لم يسمعها من الكبار، مما يدل على كشفه لقاعدة "ed" التي تصنع الماضي من الأفعال المضارعة. وينطبق هذا على الطفل العربي بين الثانية والثالثة من العمر أيضا الذي يجمع "حجر" على "حجرات" بدلا من حجارة، لأنه كشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل "رايات، عارفات...الخ" كما أنه يقول "أصفرين" جمعا لكلمة "أصفر" معمما قاعدة إضافة "ياء ونون" التي يكشفها حين يستمع إلى كلمات مثل "رايحين، وعارفين...الخ".

وقد كشف (لينبرغ 1967) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة ولذلك يمكن القول إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خلقيا لاكتساب اللغات وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة أيضا خلقيا لاكتساب المعرفة. وبناءً على ذلك فإن المفروض، بحسب طبيعة خلق الإنسان، أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة (أو أكثر) وأتقنها حين يكون في العمر الفطرية (قبل سن السادسة)، أو شبه الفطرية (من السادسة إلى العاشرة) على تعلم اللغات.

أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيبدأ يتطلب جهدا من المتعلم يتزايد مع تقدمه بالعمر لأنه، وإن كان من الممكن استنهاض قدرته الفطرية على تعلم اللغات وكشف قواعدها كشفا ذاتيا إلا أنه يبدأ ينشغل بالمواد الأخرى وإذا بلغ العاشرة من العمر

فإنه، ويحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتدريب لها أهداف قواعدية محددة. كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في حفظ هذه القواعد (وبخاصة بعد العاشرة من العمر) والتدرب على تطبيقها مع تعرضه للخطأ والتصويب من قبل المعلم، في حين هو يقوم بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن السادسة.

وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين لتحصيل اللغة:

الأولى: قبل السادسة من العمر وهي الطريقة الفطرية التي يكشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها ويمكن أن تلحق بها الطريقة شبه الفطرية التي تبدأ بعد السادسة وتستمر إلى العاشرة والتي يمكن فيها استنهاض القدرة الخاصة بتعلم اللغات عند الطفل وإكسابه اللغة الهدف بالفطرة والممارسة.

والثانية: تبدأ بعد العاشرة من العمر وهي الطريقة المعرفية الواعية، التي لا بد فيها من كشف القاعدة للمتعلم وتدريبه على ممارستها تدريباً مقصوداً ضمن خطة منهجية. وإذا قارنا بين الطريقتين نلاحظ ما يلي:

1. يطلق على اللغة المكتسبة بالطريقة الأولى اسم لغة الأم، في حين أن اللغة المحصلة بالطريقة الثانية لا يمكن أن تسمى بهذا الاسم.

2. الأولى تتم دون تعب، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير.

3. الأولى تمتاز فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أنه يعبر عن عواطفه تعبيرا صادقا إلا بها.

فهي التي ينفس بها عن غضبه، ويبث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه. أما اللغة المحصلة بالطريقة الثانية فتبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي، وقل من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال.

4. الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق، وقريبا جدا بل ومتطابقا مع ما أراده المتكلم أو الكاتب، ولا يكون كذلك باللغة المحصلة بالطريقة الثانية.

5. الأولى يكون إتقان اللغة فيها كاملا بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) ويكون كلام الفرد فيها مصدرا لعلماء اللغة يبنون عليه القواعد التي يكتبونها ويسمى الفرد في هذه الحال راوية (informant) يستشهد بكلامه على صحة القاعدة

في حين يظل هناك نقص ، باللغة المحصلة بالطريقة الثانية ، ولو كان ضئيلاً ، ولذلك لا يمكن اعتبار كلام الفرد في هذه الحال شاهداً تبني عليه القواعد.

6. الإحساس بجمال اللغة وبلاغتها وحلاوتها يكون باللغة الأولى تلقائياً ودون الحاجة إلى شرح ، في حين يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.

7. الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى لا يمكن أن يفعل فيه الطفل شيئاً آخر بحسب طبيعة تكوينه ، أما تعلم اللغة بالطريقة الثانية (بعد الفترة الفطرية) فيحتاج إل زمن يكون فيه المتعلم ، وبخاصة التلميذ في المدرسة ، بحاجة إليه لإنفاقه على المواد التعليمية الأخرى أي أن اللغة الجديدة في هذا السن تزامم المواد الأخرى على الزمن المدرسي.

8. تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية (بعد الفترة الفطرية) في مجالات التراكيب اللغوية.. والمفاهيم المعرفية.

9. الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق ، أما الطريقة الثانية فمن الصعب أن يتعلم الطالب بوساطتها أكثر من لغة في آن واحد.

2- المسيرة الثقافية للتلميذ العربي في ضوء الأساس النظري: يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة وقد أتقن العامية قبل هذه السن ، عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها ، أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وذلك بحسب طبيعته وتكوينه ، إلا أنه يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها وإنما هي لغة أخرى لا بد له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى.

يقع التلميذ العربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه تلميذ. وهو وضع يمكن أن يوصف بأنه معاكس لطبيعة الخلق ، لأن التلميذ يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات. هذا من جهة ، ومن جهة أخرى وفي الوقت نفسه لا بد أن يتعلم المعرفة بهذه اللغة التي لم يتقنها بعد. وإذا قارنا وضعه بوضع التلميذ الإنجليزي مثلاً نجد أن التلميذ العربي عليه أن يتعلم المعرفة ولغة المعرفة في آن واحد ، في حين أن

التلميذ الإنجليزي يبدأ تعلم المعرفة وهو متقن للغة المكتوبة بها هذه المعرفة. وزاد الأمر سوءاً أن لغة التواصل العادي في المدرسة، ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية (الدارجة)، وأن الطالب لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب، أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقاً لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة (لأنه لم يهيأ لذلك كما قدمنا)، ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. وأما الطالب المظلوم فيطلب منه الرجوع إلى الكتاب المكتوب بالفصحى، وأن يقدم الامتحان كتابة بالفصحى أيضاً. وتكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه ومن ضعف أدائهم المعرفي واللغوي، وأن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية وصعوبة فهم المواد الأخرى المكتوبة بهذه اللغة.

وقد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية وثقافية بدأت تظهر لها انعكاسات سلبية خطيرة يمكن إيجازها بما يلي:

1. يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية وعندما يحاول الرجوع إلى الكتاب يجد أن فهمه محدود فيلجأ إلى المدرس الخصوصي ليشرح له المادة بالعامية مرة أخرى.

2. بعد أن يفهم الطالب المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة غيباً وأحياناً دون فهم، وبما أن حفظ الكتاب كله مستحيل لذلك يلجأ إلى الملخصات يحفظها ويتقدم إلى الامتحان.

3. نتيجة لذلك تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحو الكتاب فيتخلص منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظ به للانتفاع والمراجعة فيما بعد.

4. تتكون لدى الطالب العربي اتجاهات سلبية نحو القراءة والمطالعة باللغة العربية بسبب عدم فهم النصوص (مفردات وتراكيب)، وقد برز هذا واضحاً في شكاوى الناشرين الذين لا يطبع أحدهم من الكتاب إلا عدداً محدوداً من النسخ لا يتجاوز ثلاثة آلاف نسخة، وما شذ عن ذلك إلا قليل، وهذا القليل هو كتب مقررة في المدارس أو الجامعات.

5. تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية ضد القراءة حتى باللغة الأجنبية كاللغة الإنجليزية أو غيرها

6. يشيع عن العرب أنهم أمة لا تقرأ.
 7. يشيع بين الطلبة والمدرسين والمتعلمين العرب بعامة مقولة ظالمة لا تستند إلى أي أساس علمي هي أن اللغة العربية صعبة.
 8. نتيجة لحفظ المادة العلمية عن ظهر قلب ودون فهم عميق يكون النمو المعرفي والمنطقي محدودا، وهذا ينعكس على تدني مستوى التفكير والحكم على الأمور وال فشل في حل المشكلات حلا نافعا يكون في مصلحة الفرد والأمة.
 9. كان من نتيجة ذلك أيضا كره الطالب للغة العربية، وهذه كارثة تصيب الأمة في الصميم.
 10. التردد الواضح، بل الرفض، لتعليم الطب والهندسة في الجامعات العربية باللغة العربية. وهو نتيجة لوضع اللغة العربية الحالي والضعف العام في أداء الطلبة بهذه اللغة والذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلما بالعجز، ونحن نقول ليست هناك لغة عاجزة بل هناك أصحاب لغة عاجزون.
 11. ضعف عام بالرياضيات يمكن أن يعزى إلى ضعف الأداء باللغة العربية الفصحى عند الطلبة (تميم 1996).
 12. تدني المستوى الثقافي للطفل العربي وعدم إقباله على القراءة والتعلم الذاتي.
 13. ينتج عن تطابق بعض الكلمات العامية مع الفصحى دون تطابقهما في المعنى ما يمكن أن يسمى فوضى المفاهيم واضطرابها في ذهن الطفل العربي هذا يؤدي به إلى الإحباط واتخاذ موقف معاد من التعليم بعامة.
 14. يبدأ الطفل منذ قراءته الأولى للجمل بالفصحى يواجه كلمات لا يفهمها مثل: أحضرت جدتي الطعام (غيرها كثير) وعندما تشرح (ترجم) هذه الجملة بالجملة التالية (جابت تيته الأكل)، تبدأ تتكون لدى الطفل المفاهيم والمشاعر والسلوكيات التالية:
- أ- أن الكلام المكتوب لا بد له من مفسر.

ب- عدم الاستمتاع بالقراءة لأنه لم يفهم ما قرأ منها ذاتيا ، والفهم الذاتي للكلام المكتوب هو الجائزة الحقيقية والمتعة الكبرى له على بذله الجهد ووصوله إلى مستوى القراءة وإدراك الرموز الممثلة للكلام المنطوق.

ج- الإحساس بالقهر والإحباط.

د- كره الكلام المكتوب والكتاب بشكل عام لأنه مصدر خبرة غير سارة.

هـ- الملل المستمر في حصة الدرس واللجوء إلى الشغب والتفريغ وعدم الانتباه ما يؤدي إلى تأنيبه ، ويولد لديه كره المدرسة والصف والمعلم والتعليم.

3- التطبيق العملي للمسار الأول للحل:

بناء على ما تقدم من وصف المشكلة والأساليب المتبعة حاليا لحلها ، والواقع الحالي الذي يدل على بقاء المشكلة بل وتفاقمها ، والغرض العلمي للنظريات الخاصة بتعلم اللغات بدأت بتطبيق الحل الذي هداني الله إليه وهو:

استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لاكتسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة ، وهم في العمر المخصصة خلقيا (بيولوجيا) لاكتساب اللغات ، أي تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة.

وقد كان الهدف محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

❖ هل اللغة العربية الفصحى صعبة ؟

❖ هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة؟

❖ هل يمكن أن يكون الطفل ثنائي اللغة؟ ، بمعنى أن يتحدث بالعامية

والفصحى معا.

❖ ما مدى انعكاس إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة على فهم

التلميذ العربي للمادة المكتوبة بها من جهة ، وعلى أدائه وتعبيره من جهة أخرى؟

❖ هل يمكن ، بناءً على النتائج ، تعديل المناهج المدرسية بحيث يخصص للغة

العربية في مراحل التعليم الأعلى زمن أقل مما هو عليه الآن ، وبالتالي يخصص للعلوم

والحاسوب والهوايات زمن أطول مما هو الآن؟

وقد اتخذ هذا التطبيق ثلاثة أشكال:

(1) تجربة باسل ولونة

❖ بدأت التجربة على ابني باسل بعد ولادته في 1977/10/29م بأربعة أشهر أي منذ ثلاثين عاما.

❖ بدأت أخطبه باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من والدته أن تخاطبه بالعامية.

❖ بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما عندما كان عمره عشرة أشهر، وعندما بدأ بالنطق صار يوجه لأمه الكلام بالعامية ويوجه إلي الكلام بالفصحى، وقد سجلت كثيرا من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت اثني عشر شريطا.

❖ عندما بلغ باسل سن الثالثة من العمر أصبح قادرا على التواصل بالفصحى المعربة دون خطأ، وله شريط فيديو مسجل ظهر فيه على تلفزيون الكويت منذ أن كان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر، والشريط موجود لديّ وتوجد نسخة منه في وزارة التربية السورية.

❖ نجحت تجربة باسل وكتبت حينها بحثا علميا ألقيته في ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي المنعقدة في الكويت من 8 إلى 12 مارس 1981 وقد نشرت بحثا في مجلة جامعة دمشق، حزيان (يونيه) 1986م بعنوان "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية" تحدثت فيه أيضا عن نجاح تجربة باسل.

❖ كررت التجربة على ابنتي لونة التي تصغر باسل بأربعة أعوام ونجحت كذلك نجاحا تاما، وقد سجلت كلامها على أشرطة تسجيل منذ أن كان عمرها سنة ونصف. وحتى الآن، نحن الثلاثة في البيت نتكلم بالفصحى فيما بيننا، ونكلم أفراد الأسرة الآخرين بالعامية تلقائيا.

❖ دخل باسل ولونة إلى المدرسة وكان لإتقانها الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتاب وإتقانها للعلم، لقد اكتشفا أن الكتاب يتكلم لغتهما فصارا صديقين للكتاب، وبهذا أصبحا قارئين ممتازين، أتقنا التعلم الذاتي وأتقنا الرجوع إلى الكتاب، وتفوقا في المواد العلمية كلها، وتكون لديهما إحساس راق بجمالية اللغة.

(2) دار الحضانة العربية - الكويت

تأسست دار الحضانة العربية في الكويت في 17/9/1988م، وكانت الغاية من تأسيسها إكساب الأطفال الفصحى بالفطرة والممارسة، وقد قمت بتدريب المعلمات بحيث أصبحن قادرات على استخدام اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي مطبقا برنامج تدريب صممته لهذا الغرض. بدأت المعلمات العمل والتزمّن بالمحادثة بالفصحى التزاما تاما ونجحت الفكرة نجاحا مذهلا، وأصبح الأطفال بعد ستة أشهر يتكلمون الفصحى. وقد كتب عن دار الحضانة العربية أكثر من أربعين استطلاعاً وخبراً صحفياً ولدينا أشرطة فيديو يظهر فيها الأطفال وهم يتكلمون بالفصحى أمام وزير التربية في ذلك الحين الأستاذ أنور النوري.

(3) روضة الأزهار العربية - دمشق - سوريا:

❖ تأسست روضة الأزهار العربية في 17/10/1992م

❖ هدفت إلى تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة وذلك باعتمادها لغة التواصل طوال اليوم المدرسي.

❖ درست المعلمات على المحادثة بالفصحى بالأسلوب نفسه الذي اتبع عند تدريب معلمات دار الحضانة العربية بالكويت.

❖ نجحت الفكرة أيضا نجاحا عظيما فاق توقعاتنا، تماما كما نجحت في

الكويت.

❖ زار روضتنا حتى الآن أكثر من سبعين مربيا ومربية وباحثا وباحثة من (سوريا والأردن والسعودية ومصر وليبيا والمغرب والإمارات العربية المتحدة ولبنان والجزائر والبحرين والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) وقد سجل جميعهم انطباعاتهم مؤكدين نجاح الفكرة ومؤيدين لتعميمها.

❖ لدينا أشرطة فيديو تصور أطفالنا وهم يتكلمون بالفصحى ويتحاورون مع

معلماتهم.

❖ ثبت لدينا أن الأطفال استطاعوا إتقان الفصحى جنبا إلى جنب اللهجة العامية:

الأولى في المدرسة والأخرى خارج المدرسة (أنظر سابعا لاحقا).

❖ اشترك الكاتب في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري في

الأعوام: 1999، 1998، 1997، وقد أحضر الأطفال من روضة الأزهار العربية إلى

المعرض في جناح مخصص، وشاهد الزائرون الأطفال واستمعوا إليهم وهم يتحدثون بالفصحى معهم ومع معلماتهم، فكانوا مثار إعجاب ودهشة الجميع، وقد منحت اللجنة العلمية السورية لتقويم المبدعين الدكتور الدنان ميدالية ذهبية في كل سنة من السنوات الثلاث كما حاز على ست شهادات تقدير من وزير التموين والتجارة الداخلية، وهو المسؤول عن حماية المبدعين وتشجيعهم وتقديرهم (الدنان 1997، 1998، 1999).

4- انتشار النظرية وتطبيقها في سوريا والأقطار العربية

اهتمت وسائل الإعلام السورية والعربية بالنظرية فبثتها محطات التلفاز المحلية والفضائية، وكتبت عنها الصحف والمجلات، كما أجرت محطات الإذاعة والتلفاز أحاديث عديدة مع صاحبها.

وقد بدأ تطبيق النظرية بالانتشار في القطر العربي السوري والأقطار العربية الأخرى على النحو التالي:

(1) سوريا

بدأ التطبيق في سوريا عام 1992 في روضتنا التي سبق ذكرها. ثم تلتها سبع مدارس دربنا معلماتها، بينها مدرسة ابتدائية موزعة في دمشق وريف دمشق، وهذه المدارس هي:

1. روضة الأزهار العربية - حرستا - ريف دمشق
2. روضة البشائر - الميدان دمشق
3. روضة دمشق - الجبة - دمشق
4. روضة نادي الطفولة - المزة - دمشق
5. روضة الرياحين - العدوي - دمشق
6. روضة الابن البار - داريا - دمشق
7. روضة الفارس الذهبي (تابعة للاتحاد النسوي السوري) - باب مصلى -

دمشق

8. روضة مركز الأبحاث - 1 - دمشق
9. روضة مركز الأبحاث - 2 - دمشق

(2) الأردن

تبنّت المدارس العصرية في الأردن النظرية، فاستضافت الكاتب في شهر تموز (يوليو) عام 1996م لتدريب المعلمات اللواتي بدأن بالتطبيق منذ ذلك الحين. وهذه المدارس هي:

1. المدارس العصرية

(3) البحرين

تبنّت النظرية مدرسة الحكمة الدولية النموذجية في البحرين، وقد دربنا معلمات رياض الأطفال، ومعلمي ومعلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وبدأ التطبيق منذ مطلع العام الدراسي 1999/2000م. وهذه المدارس هي:

1. مدرسة الحكمة النموذجية

(4) السعودية

دعّنتي وزارة المعارف بالملكة العربية السعودية لزيارتها في شهر رجب/1420هـ الموافق لشهر أيلول (سبتمبر) 2000م، والتقيت بمعالي الوزير الأستاذ الدكتور محمد بن أحمد الرشيد، وأصحاب السعادة وكلاء الوزراء ومدراء التعليم في مناطق المملكة، وشرحت نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة فنالت استحسان الجميع والحمد لله. وبعد ذلك بأربعة أشهر دعيت إلى ملتقى أصحاب المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية كما دعيت إلى ندوة تعليم اللغة العربية المنعقدة في وزارة المعارف في الرياض في العام نفسه. وقد حضر الندوة مدراء التعليم والموجهون التربويون من مناطق المملكة كافة وقد ناقش المجتمعون النظرية وأبعادها وخرجوا بتوصيات إيجابية لتطبيقها.

وكان من نتائج هذه الزيارة أن تبنّت مجموعة من المدارس الأهلية النظرية وتطبيقها في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ودرّبت معلميه ومعلماتها. وقد بلغ عدد المدارس التي تطبق النظرية في المملكة العربية السعودية حتى الآن ثلاثاً وثلاثين مدرسة، وهي:

1. مدارس دار الفكر - بنين - جدة

2. مدارس دار الفكر - بنات - جدة

3. مدارس البيان - بنات - جدة
4. مدارس التربية النموذجية - بنات - الرياض
5. مدارس التربية النموذجية - بنين - الرياض
6. مدارس الرشد - بنات - الرياض
7. مدارس الرشد - بنين - الرياض
8. مدارس الجامعة - بنات - الظهران
9. مدارس الظهران - بنين - الظهران
10. مدرسة سعود بن نايف - بنين - الدمام
11. مدرسة هشام بن حكيم - بنين - الدمام
12. مدارس البسام - بنات - الدمام
13. مدارس البسام - بنين - الدمام
14. مدارس الحصان - بنين - الدمام
15. مدارس الحصان - بنات - الدمام
16. مدارس الحصان - بنين - الخبر
17. مدارس الحصان - بنين - الجبيل
18. مدارس التربية الأهلية - بنين - الخبر
19. مدارس بدر - بنين - الرياض
20. مدارس الرواد - بنين - المرحلة الابتدائية الأولى - الرياض
21. مدارس الرواد - بنين - المرحلة الابتدائية الثانية - الرياض
22. مدارس الرواد - بنين - المرحلة الإعدادية - الرياض
23. مدارس السعودية - بنين - المرحلة الابتدائية الأولى - الرياض
24. مدارس السعودية - بنين - المرحلة الابتدائية الثانية - الرياض
25. مدارس الرحمانية - بنين - سكاكا
26. مدرسة الفصحى - بنات - المرحلة الابتدائية الأولى - المدينة المنورة
27. مدرسة الفصحى - بنين - المدينة المنورة
28. مدرسة الفصحى - المرحلة الابتدائية الثانية - بنات - المدينة المنورة

29.مدارس الفلاح -بنين- الرياض

30.مدارس الفلاح -المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض

31.مدارس التربية الإسلامية -بنات- المرحلة الابتدائية الأولى -الرياض

32.مدارس التربية الإسلامية -بنات- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض

33.مدرسة الإعمار -بنات- الرياض

ولا بد في هذا المقام من الإشادة بموقف صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل أمير منطقة عسير الذي استقبل الكاتب في مكتبه واستضافه بمدينة أبها والذي، بما عرف عنه من سعة اطلاع، كان يتابع ما كتب عن تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة في صحف الكويت ومجلاتها عام 1988م. وقد تبنى سموه النظرية وأمر بتطبيقها في المدارس النموذجية بأبها في العام الدراسي 1999- 2000م ذاكرة، كما نشرت مجلة "المعرفة" السعودية "أنه -ومن باب الوفاء- استقى الفكرة من د.عبد الله الدنان الذي كان قد طبق الفكرة في بعض مدارس الكويت. ثم توقف المشروع في الكويت بسبب حرب الخليج. فقام بإعادة تطبيق فكرته في بلده سوريا ومازال" (المعرفة- العدد 55 شوال 1420هـ، يناير 2000 ص188).

وقد نجح التطبيق في مدارس أبها ونشرت صحيفة اليوم الأسبوعي السعودية ما يلي: "وجه صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل خطابا إلى مدير جامعة الملك خالد الدكتور عبد الله بن محمد الراشد رسالة تتضمن رغبة سموه في تعميم تجربة تطبيق اللغة العربية الفصحى على الكليات والمعاهد والمدارس بالمنطقة. وأشار سموه إلى ما حققته التجربة من نجاح بالغ خلال تطبيق التطبيق بالتحدث بالفصحى بين الطلبة ومدرسيهم في المدارس النموذجية بأبها مما سيسهم في نجاح تحصين أجيالنا أمام غول العولمة وربطهم بجذورهم الثابتة" (صحيفة اليوم الأسبوعي -المنطقة الشرقية -السعودية - 2002/9/21م).

ولا بد أيضا من الإشادة بموقف صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية الذي استقبل الكاتب في مكتبه، واستضافه بمدينة الدمام، وقدم وما زال يقدم كل الرعاية والدعم لفكرة تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة. وبهذا الدعم وهذه الرعاية تم تدريب معلمي مدرسة سعود بن نايف

بن عبد العزيز، ومعلمات عدد من رياض الأطفال والمشرفات التربويات على تطبيق الفكرة بالمدارس. ولم يتوقف تأييد سمو الأمير سعود على الدعم والرعاية بل شارك في حضور محاضرة عن تعليم العربية بالفطرة والممارسة. وقد نشرت صحيفة "اليوم" السعودية خبر المحاضرة وحضور سمو الأمير صفحة كاملة تصدرها عنوان كبير "الأمير سعود بن نايف يشارك في حضور محاضرة عن تعليم العربية بالفطرة" وجاء فيه "بحضور صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية نظمت مدارس الجامعة الأهلية بالظهران بالتعاون مع الغرفة التجارية الصناعية للمنطقة الشرقية الليلة الماضية محاضرة بعنوان "تعليم اللغة العربية بالفطرة ضرورة تربوية" ألقاها الدكتور/ عبد الله بن مصطفى الدنان، وذلك بقاعة الاحتفالات بمقر الغرفة بالدمام" (صحيفة اليوم -لادام- 1 جمادى الآخرة 1421هـ، 31 أغسطس، 2000م)، هذا وقد بذل الدكتور عبد العزيز بن سالم الحارثي المدير العام لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية، والدكتور سمير العمران المدير العام الحالي كل جهد من أجل تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة.

(5) لبنان

لم تتوقف رعاية سمو الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز عند حدود المملكة العربية السعودية، بل تجاوزتها إلى لبنان، حيث رعى بالاتفاق مع سعادة النائب بهية الحريري، التي ترأس اللجنة التربوية في المجلس النيابي اللبناني، تدريب عشرين معلمة في مرحلة رياض الأطفال في مدرسة الحاج بهاء الدين الحريري وثانوية رفيق الحريري وقد بدأت المعلمات بالتطبيق في أول شهر آذار (مارس) /2002م. وفي 13/مايو (أيار) /2002م، أي بعد شهرين ونصف من بدء التطبيق قمت بزيارة للمدرستين وأمضيت فيهما أسبوعاً كاملاً مشاهداً ومستمعاً ومتحدثاً مع الأطفال. وأحب أن أقرر هنا أن تجاوب الأطفال كان ممتازاً. لقد كانوا فرحين جداً بأنهم قادرون على التفاهم مع زائريهم باللغة التي تعلموها مع معلماتهم. وبما أن السيدة بهية الحريري ترأس مدارس الحريري فقد قررت تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أيضاً، كما قررت العمل على نشر الفكرة في سائر مناطق ومحافظة الجبلية اللبنانية، وهذه المدارس هي:

1. مدرسة ضياء الحريري -صيدا

2. مدرسة رفيق الحريري - صيدا
3. مدرسة المناهل - مجدل عنجر
4. مدرسة سبل الرشاد - القرعون
5. مدرسة الأبرار - جب جنين
6. مدرسة الوادي الأخضر - بر إلياس
- (6) قطر

بدأ تطبيق النظرية في قطر عام 2004. وقد تبنت تطبيق النظرية حتى الآن ست عشرة مدرسة تشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (التعليم الأساسي)، بعد أن دربنا معلميها ومعلماتها. وقد حققت هذه المدارس نتائج ممتازة وتقدما متميزا عن المدارس الأخرى في إتقان الفصحى والمواد الدراسية الأخرى وهذه المدارس هي:

1. مدرسة المها الإنجليزية
2. مدرسة جوعان بن جاسم
3. مدرسة موزة بنت محمد
4. مدرسة دار الأرقم
5. مدرسة الإسراء المستقلة
6. مدرسة أبو بكر الصديق - المرحلة الأولى
7. مدرسة أبو بكر الصديق - المرحلة الثانية
8. معهد النور
9. مدرسة خديجة المستقلة الابتدائية
10. مدرسة الخليج العربي المستقلة
11. مدرسة علي بن عبد الله المستقلة
12. مدرسة الرفاع المستقلة
13. مدرسة خليفة الابتدائية المستقلة
14. مدرسة القادسية المستقلة
15. مدرسة الخور
16. مدرسة علي بن عبد الله المستقلة

(7) الإمارات العربية المتحدة

بدأ تطبيق النظرية في الإمارات العربية المتحدة عام 2005. وقد تبنت النظرية

وطبقتها حتى الآن ثلاث مدارس، هي:

1. مدرسة الإبداع العلمي - المرحلة الأولى - إمارة الشارقة

2. مدرسة الإبداع العلمي - المرحلة الثانية - إمارة الشارقة

3. حضانتها - إمارة دبي

وقد تم تأسيس مركز في إمارة دبي لنشر النظرية في الإمارات العربية المتحدة

(8) الكويت

عاد تطبيق النظرية في الكويت عام 2004، بعد أن توقف عام 1990 بسبب

الظروف التي مرت بها المنطقة. وهي الآن تطبق بنجاح في أربع مدارس، بعد أن دربنا

معلميها ومعلماتها، وهذه المدارس هي:

1. دار الحضانة العربية - عملت سنتين ثم توقفت بعد الغزو

2. مدرسة الخليج الإنجليزية

3. مدرسة التكامل

4. مدرسة المعالي

5. حضانة أفان

(9) سلطنة عمان

بدأ تطبيق النظرية في سلطنة عمان في بداية العام الدراسي 2006/2007

وقد قمت بتدريب معلمات أربع مدارس ابتدائية، والعمل مستمر لمزيد من التدريب

والتطبيق، وقد ربطت وزارة التربية في سلطنة عمان منهجا وبرنامجا في تعليم اللغة

العربية بالفطرة والممارسة بمشروع نهضة تعليمية كبرى يجري العمل على تحقيقها

تحت اسم "المنهج التكاملي في التربية"، والمدارس التي دربت معلماتها هي:

1. مدرسة غلا

2. مدرسة سبيح الظبي

3. مدرسة وادي عدي

4. مدرسة المشارق

وهكذا يكون عدد المدارس (رياض أطفال ابتدائي) التي تطبق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في البلاد العربية قد بلغ ثمانين مدرسة حتى تاريخ كتابة هذه السطور في 2007/7/2، والعدد في ازدياد مستمر، إن شاء الله تعالى.

المسار الثاني: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائية

1- أهمية إتقان اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

تبين لنا مما سبق أن غالبية المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلبة في مراحل الدراسة جميعها، بما فيها المستوى الجامعي، والتي تؤدي إلى التراجع الثقافي المستمر تعود إلى عدم إتقان الطلبة للقراءة والكتابة والمحادثة باللغة العربية في المرحلة الابتدائية. لذلك يمكن القول إن إتقان اللغة العربية في هذه المرحلة يحقق ما يلي:

- ❖ اختصار عدد الحصص المخصصة للغة العربية في المنهج الدراسي.
- ❖ تخصيص الوقت الموفر لتعليم الرياضيات والحاسوب واللغة الأجنبية.
- ❖ إنشاء جيل عربي محب للعلم والمعرفة والمطالعة والبحث، متعلق بلغته، عامل على نشرها.

❖ إشاعة محبة اللغة العربية وإدراك حلاوتها وبلاغتها، وذلك بتكريس حصص اللغة العربية للمطالعة وتنمية القدرة على التفكير والنقد الأدبي وتذوق البلاغة، من خلال مناقشة أفكار القصص والقصائد والنصوص الأدبية الأخرى، وليس استهلاك وقت هذه الحصص في استظهار معلومات عن اللغة تؤدي إلى اتخاذ مواقف سلبية منها ونسيانها بعد تقديم الامتحان بها.

❖ بلوغ مستوى عال من التعلم الذاتي لأن الطلبة يفهمون ما يقرؤون.

❖ عدم حاجة الطلبة في المراحل التعليمية إلى استظهار الملخصات المعدة للكتب، والتوجه بدلا من ذلك إلى الكتاب نفسه لفهمه فهما عميقا وتلخيصه تلخيصا ذاتيا.

❖ اختصار سنة جامعية كاملة بحيث يقضي الطالب ثلاث سنوات في كلية

الآداب أو العلوم للتخرج وليس أربعاً كما هو الواقع الآن (هذا إذا لم يرسب أي سنة).

❖ اقتناع عام ذاتي لدى الطلبة والمسؤولين بجعل اللغة العربية لغة الدراسة الجامعية في التخصصات العلمية جميعها بما في ذلك الطب والهندسة.
❖ التوسع في ترجمة العلوم جميعها إلى اللغة العربية.

2- أهمية معلم المرحلة الابتدائية

لا يختلف اثنان على أهمية معلم المرحلة الابتدائية. ولذلك نقول إن أي تغيير نحو الأفضل في مجالات التربية والعلم والمعرفة والمسيرة الحضارية العامة للأمة ينبغي أن يعتمد على معلم المرحلة الابتدائية أولاً وأخيراً، وذلك لأن علماء التربية أجمعوا على أن التكوين الأساس للطالب يتم في المرحلة الابتدائية. وتجاوز الكثيرون منهم ذلك فقالوا إن غرس العادات المرغوبة والكشف عن الميول وبذر بذور المعرفة يتم قبل المرحلة الابتدائية. إن عادات المطالعة والبحث عن المعرفة وتعلم التفكير وتكوين الذوق الأدبي، وترسيخ المبادئ الخلقية، كل ذلك يتم في المرحلة الابتدائية. لذلك لا بد أن يكون معلم المرحلة الابتدائية قدوة صالحة ومثالا يحتذى في مجالات التعلم والسلوك.

من هنا أيضاً نقول عن الاقتراح الخاص بتعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية، وذلك باعتمادها لغة التواصل داخل الصف وخارجه طوال اليوم الدراسي لا يمكن تحقيقه إلا باقتناع المعلم بهذا المبدأ وإيمانه العميق به، ومن ثم الإقبال على التدريب من أجل تنفيذه والالتزام به.

3- حل مشكلة الضعف باللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

بناءً على الواقع الحالي في المدرسة الابتدائية، والضعف العام الملحوظ في أداء الطلبة باللغة العربية والمواد الأخرى، وصعوبة الانتظار حتى يعمم تعليم الفصحى في رياض الأطفال لتغيير هذا الواقع فإننا نقدم الاقتراح التالي لحل المشكلة، وهو مبني على أحدث النظريات العلمية والتطبيقات العملية الخاصة بتعليم اللغات.

(1) الأساس النظري للحل: ينطلق الأساس النظري لهذا الحل من الاعتبارين

التاليين:

أ- أن القدرة الفطرية على تعلم اللغات لم تضر عند الطفل في المرحلة الابتدائية وإنما هي بدأت بالضمور. ولذلك لا تزال هناك قدرة متبقية لدى الطفل

تمكنه من كشف قواعد اللغة التي يتعرض لها ، وتطبيق هذه القواعد. وهذه القدرة يمكن تنشيطها واستغلالها.

ب- إن أحدث أساليب تعلم اللغات هو الأسلوب التواصلية الوظيفي (functional notional & communicative approach)، وفحواه الممارسة الوظيفية الدائمة للغة الهدف، بحيث يتواصل بها المتعلم لساعات كاملة في أثناء فترة التعلم، وهو ما يعرف بالتغطيس أو الإحاطة أو الحمام اللغوي أو الاستغراق Immersion or Submersion.

(2) التطبيق العملي للحل: بناء على الأساس النظري، ينطلق التطبيق العملي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية من إقرار المبدأ التالي وهو:

"اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، بحيث لا يسمع الطالب في المدرسة إلا الفصحى ولا يقبل إلا الفصحى." بعد النجاح البالغ للتطبيق والذي تحقق في رياض الأطفال، بدأت مدارس البسام بالدمام في السعودية منذ بداية العام الدراسي 1424/1323هـ الموافق 2003/2002م تطبيق النظرية على أطفال في السنة الأولى الابتدائية (هم شعبة أخرى غير الشعبة التي تعلم فيها الأطفال التحدث بالفصحى في مرحلة الروضة، والذين مر الحديث عنهم)، وكذلك بدأت التطبيق على تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة الابتدائية بعد أن قمت بتدريب معلميهم ومعلماتهم، وهؤلاء قدموا من مدارس أخرى لا تطبق التحدث مع التلاميذ بالفصحى، وكانت هذه التجربة ذات أهمية كبيرة.

لقد زرت هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول ، أي بعد أربعة أشهر فقط، وقد حدثتهم واستمعت إليهم وهم يتحدثون بالفصحى ويحركون أواخر الكلمات بشكل سليم. وهذه الأحاديث مسجلة على شريط فيديو موجود عندي.

وأود أن أذكر هنا أن تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة في مدارس البسام بدؤوا يستمتعون بالقراءة ويتسابقون في عدد الكتب التي يقرؤونها وقد أخبرني أمين المكتبة أن أحد تلاميذ السنة الثانية الابتدائية قرأ 26 قصة في أسبوعين وأنه سأل التلميذ عن مضمون القصص وكانت إجابته صحيحة. وفي العام الدراسي 2005/2004 أجرت المدارس مسابقة منظمة في القراءة لطلاب الصف الثالث

الابتدائي وكانت النتائج مذهلة. لقد قرأ الذي نال الجائزة الأولى (280) كتاباً، وأما الذي نال الترتيب الأخير فقد قرأ (36) كتاباً.

خامساً: برنامج تدريب المعلمين والمعلمات لتطبيق الحل المقترح في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية: لقد أعددت برنامجاً للتدريب بدأت تطبيقه منذ عام 1988م بنجاح تام في الكويت وفي سوريا، وفي الأردن وفي البحرين والمملكة العربية السعودية ولبنان، وقطر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان. يتميز البرنامج باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة الهدف، كما يتميز بتعدد محاوره، وسهولة تطبيقه، وتعلق المتدربين به نتيجة الفائدة التي يلمسونها منذ الأيام الأولى للتدريب. وهو يركز على مهارة المحادثة في المقام الأول. أما المهارات الأخرى فتعطى بالمقدار الذي يخدم الجانب الشفهي من الأداء اللغوي. وفيما يلي موجز عن هذا البرنامج:

1. يتألف البرنامج من عشرة محاور تغطي مختلف الأنشطة والمواقف الحيوية داخل الصف وخارجه.
2. أعد برنامج بحيث يمكن تطبيقه لتدريب المعلمين والمعلمات في رياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
3. مدة التدريب ثلاثون ساعة توزع على اثني عشر يوماً بواقع ساعتين ونصف في اليوم.
4. يمكن التدريب في أثناء الخدمة بعد نهاية الدوام المدرسي.
5. عدد المتدربين/المتدربات في المجموعة الواحدة لا يقل عن عشرين ولا يزيد على خمسة وعشرين.
6. المواد المستخدمة في التدريب بسيطة ومتوفرة، فهي لا تتعدى مجموعة من القصص والمجلات واللوحات الجدارية الممثلة لمناظر طبيعية أو مواقف اجتماعية. بالإضافة إلى حلقات من برنامج تلفازي مثل برنامج "افتح يا سمسم" الناطق باللغة العربية الفصحى أو غيره من البرامج الموجهة للأطفال والمؤلفة من قصص شائعة.
7. يمكن للمدرب الواحد تدريب مجموعتين أو ثلاث في أثناء مدة التدريب.
8. في نهاية مدة التدريب يمنح المدرب شهادة "محادثة باللغة العربية".

سادسا: التقويم العلمي للتطبيق في روضة الأزهار العربية: في شهر كانون الأول

(ديسمبر) 1998م تلقيت رسالة بالفاكس من سيدة أمريكية تدعى "جيل جينكينز" تعمل مدرسة لغة إنجليزية لغير الناطقين بها بجامعة بريغام يونغ الواقعة في ولاية يوتا الأمريكية، وترأس جمعية مدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (tesol) في الجامعة نفسها. تتحدث السيدة في رسالتها عن وضع لاحظته وهو أن العادات القرائية لطلبتها من العرب ضعيفة، وأنهم لا يقرؤون إلا الصفحات المطلوبة للامتحان، ونادرا ما يقرؤون للمتعة أو للاستزادة من المعرفة. كما لفت نظرها أيضا أن الملاحظة نفسها وردت على السنة العديد من أعضاء اللجان المنبثقة عن المؤتمر العام لمدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى المنعقد في مدينة سياتل- واشنطن , (seattle washington) عام 1998م. وتضيف قائلة: "عندما حاولت أن أبحث عن سبب الحالة القرائية الضعيفة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة العرب علمت أن العرب جميعا لديهم لغتان (diglossia): محكية وهي العامية ومكتوبة وهي الفصحى، وأدركت حجم التحدي ومقدار المعاناة اللذين يواجههما الأطفال العرب في تعلم القراءة بلغة لا يتحدثون بها، وأن هذا يمكن أن يكون سببا في تكوّن عادة عدم الرغبة في القراءة لديهم حتى في اللغات الأخرى. ولقد علمت من البروفيسور محمد مهدي العش (بروفيسور عربي دمشقي يعيش في أمريكا) أنك تطرح حلا لهذه المشكلة وذلك بتعليم الأطفال في مرحلة الرياض المحادثة بالفصحى، لكي يتقنوا التحدث باللغة التي سيقرونها ويكتبون بها، مما يؤدي إلى تيسير تعلمهم للقراءة والكتابة والقضاء على الصعوبات التي يواجهونها في هذا المجال بسبب الشائبة اللغوية (diglossia). ولقد سررت جدا لسماع ذلك فعزمت على كتابة رسالة ماجستير بعنوان: "أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية".

THE EFFECT OF A PRESCHOOL MSA IMMERSION PROGRAM ON ARAB CHILDREN'S PRIMARY SCHOOL READING AND COMPOSITION SCORES

فإذا وافقت على هذه الدراسة فسوف آتي إلى دمشق لأقوم بها. وبما أنني كنت أنتظر من يقوم بهذا البحث وذلك من أجل تقويم الفكرة وتطبيقاتها من جهة محايدة

فقد كتبت لها بالموافقة ، وساعدتها في الحصول على الإذن المطلوب من وزارة التربية السورية للقيام بالبحث.

قامت هذه السيدة بإجراء بحثها وناقشت رسالتها وحصلت على الماجستير في شهر إبريل (نيسان) عام 2001 وقد تلقت نسخة منها في شهر أيار (مايو) عام (2001م Jenkins) حملها إلى المشرف على الرسالة البروفيسور ر.كيرك بلناب R.Kirk Belnap الذي كان في زيارة أكاديمية إلى دمشق. وقد زار روضة الأزهار العربية وشاهد الأطفال واستمع إلى أحاديثهم بالفصحى ، وكان معجبا بما رأى وسمع. وصفت الباحثة الإجراءات التي قامت بها ، وذكرت النتائج التي توصلت إليها في الملخص الذي جاء في صدر رسالتها والذي أورده مع شيء من الاختصار فيما يلي:

أجري هذا البحث التقويمي النوعي والكمي في "روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا ، محافظة ريف دمشق، سوريا ، وقد استغرق جمع المعلومات الخاصة به شهرين كاملين على فترات متقطعة امتدت من أيلول (سبتمبر) علم 1999 م إلى أيار (مايو) عام 2000م. وهذه الدراسة تختبر أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة الأزهار العربية على علامات الأطفال في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، بعد أن أمضوا في هذه الروضة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات. وتفخر هذه الروضة بأنها البيئة الفريدة التي تستخدم فيها اللغة العربية الفصحى أداة للتواصل في سن ما قبل المدرسة. وقد جمعت البيانات الخاصة بهذه الدراسة من المقابلات مع التلاميذ ، وأولياء الأمور، والمعلمين والمعلمات، ومدير روضة الأزهار العربية ومؤسسها الدكتور عبد الله الدنان، هذا بالإضافة إلى الاطلاع على دفاتر الأطفال وتسجيل أحاديث بالفصحى أداها اثنان وعشرون طفلا تلقائيا وإبداعيا دون تحضير مسبق. وكذلك تم تصوير سجلات العلامات لـ 2797 طالبا وطالبة ينتمون إلى مدارس حرستا الابتدائية ويتوزعون على الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي وأجريت مقارنة بين علامات الطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية وعلامات زملائهم في الصف نفسه. وسوف تصف الدراسة أيضا الخطوط العريضة للبرنامج الذي طبق لتدريب المعلمات على المحادثة باللغة العربية الفصحى.

تم تحليل البيانات بطريقة تحليل التباين المتعدد (Manova). وقد أظهرت النتائج أن متوسط علامات اللغة العربية ككل، وكذلك متوسطات علامات القراءة، والتعبير، والنشيد، والمحفوظات، كل هذه المتوسطات، ذوات دلالات إحصائية ناجمة عن تأثير عدد السنوات التي أمضاها الطفل/الطفلة في روضة الأزهار العربية:

لذا فقد تقرر أن برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة الأزهار العربية له أثر إيجابي ذو دلالة على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرسنا الابتدائية.

هذا ما ورد في ملخص الرسالة. وفيما يلي مقتبسات من الرسالة نفسها:

1. جاء في صفحة 68 (النص الأصلي) و صفحة 95 (النص المترجم):

"إن هناك فرقا بين علامات القراءة والتعبير للطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية والطلبة الذين كانوا في روضات تقليدية، أو لم يذهبوا إلى أي روضة في حرسنا - سوريا. والجدول 10 (في صفحة 43) يبين أن الفروق في معدل العلامات تتراوح بين 8 و 1.9 (الحد الأقصى للعلامة هو 10) وأن هذه الفروق ذات دلالة بقيمة لـ "P" تعادل 0.0001

2. جاء في صفحة 73 (النص الأصلي) و صفحة 101 (النص المترجم):

"ينبغي أن يدرس برنامج الدكتور الدنان الذي وضعه لتدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى، كما ينبغي أن يقيم، بعد ذلك تعميم النتائج وتنشر في العالم العربي. وإذا ثبت نجاحه على النحو الذي تحقق في هذا البحث فسوف تزول جميع الأوهام التي تتردد عن صعوبة اللغة العربية، وسوف يتعزز ويتحسن استخدام اللغة العربية كأداة للتعليم في المدارس العربية".

3. جاء في صفحة 73 (النص الأصلي) و صفحة 102 (النص المترجم) أيضا:

"يجب أن يجرب هذا البرنامج في بلدان عربية أخرى للتأكد من إمكانية الحصول على نتائج مشابهة. ولا بد، بطبيعة الحال، أن يطبق البرنامج معلمون ومعلمات يتحدثون بالفصحى بطلاقة.

4. جاء في صفحة 74 (النص الأصلي) و صفحة 103 (النص المترجم):

تكمن أهمية هذه الدراسة في إبرازها للتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يحدثه تعلم المحادثة باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال في مرحلة تعلم القراءة والكتابة كما توحى الدراسة بأن ممارسة المحادثة باللغة العربية الفصحى لمدة ثلاث سنوات، في أعمار 3، 4، 5 سنين تزود الأطفال العرب بمهارات الفصحى التي يحتاجونها للنجاح في تعلم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية. ويمكن القول إن تأثيرات هذا النجاح ستبقى معهم إلى مرحلة التعليم الجامعي حيث سيكونون جيشاً من المعلمين والآباء والأمهات والعاملين الذين سيقومون بتأدية وظائفهم الاجتماعية بارتياح وثقة، وحينئذ سيكونون مؤهلين لتنشئة جيل جديد.

هذا بعض ما جاء في رسالة جيل جينكنز التي نالت عليها درجة الماجستير فأني نهضة كبرى ستتحقق إذا كان التحدث بالفصحى داخل الصف وخارجه طوال سنوات المرحلة الابتدائية وما يليها من السنوات الدراسية.

سابعاً: مشاهدات ووقائع من روضة الأزهار العربية: وفيما يلي مجموعة من

المشاهدات والوقائع سجلتها عن أطفال روضة الأزهار العربية:

1. أحد الآباء جاء لتسجيل ابنه الثاني في الروضة، وعندما سألته عن ابنه الأول الذي كان عندنا وأصبح في الصف الثاني قال: "إنه يختلف عن إخوته الذين لم يكونوا في روضتكم. لأنه إذا أعطيته خمس ليرات ليشتري بها شيئاً يأكله، يوفرها ويظل يجمع الخمس بعد الخمس حتى يشتري قصة".

2. أحد الآباء لقيته في الشارع فسألته عن ابنه حازم الذي كان عندنا فقال "حازم الآن في الصف الثالث، ما شاء الله، تصور أنه قرأ "قصة مدينتين" المترجمة، أما أخوه الذي هو في الصف الثامن فقرأ منها صفحتين ثم ألقاها دون أن يكملها.

3. جاءني معلومات من لبنان لزيارة الروضة وذلك في 2002/5/26م وشاهدنا الأطفال واستمعنا إليهم. وكان في الروضة طفل اسمه ماجد شاهين وعمره سبع سنوات ونصف وأصبح في الصف الثاني الابتدائي في مدرسة أخرى طبعاً، وكان قد أمضى ثلاث سنوات في روضتنا وتعلم المحادثة بالفصحى المعربة. أعطيت إحدى المعلومات الزائرات خمسة كتب تحوي قصصاً غير مشكولة، وطلبت منها أن تختار أي كتاب/ومنه تختار أي قصة. دفعت القصة المختارة إلى الطفل أنس فقرأ القصة بالسرعة العادية

مع ضبط الحركات الصرفية والنحوية دون أي تحضير مسبق، ودون أي خطأ. وبعد القراءة طلبت إحدى المعلمات منه أن يروي ما قرأ فوضع الكتاب جانبا وسرد القصة التي قرأها مستخدما الفصحى دون أي خطأ نحوي على الإطلاق.

4. إحدى الأمهات جاءت لتأخذ طفلها من الروضة فجاءها مسرعا متلهفا وعندما وصل إليها توقف فجأة وقال بالعامية: "ماما...سُيْتُ الشنطة" وعاد مسرعا سألته المعلمة: "لماذا رجعت؟ فقال بسرعة: "سُيْتُ حقيبتني".

ثامنا: اقتراحات وتوصيات: بعد هذا العرض للغة العربية وواقعها ومستقبلها من منظور ثقافة الطفل العربي، وبعد الحل الذي أقترحه وطبقته وتحدثت عن انتشاره في تسعة أقطار عربية والنجاحات التي حققها، وتأكيد هذه النجاحات بالبحث العلمي أودُ أن أتقدم بالاقتراحات والتوصيات التالية:

1. أن تبدأ وزارة التربية/ المعارف في كل بلد عربي بتخصيص مدرسة ابتدائية لتطبيق الحل الذي طبقته بنجاح وهو اعتماد اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في هذه المدرسة دون أي استخدام للعامية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، وذلك بعد تدريب المعلمين أو المعلمات على المحادثة بالفصحى المعربة (انظر برنامج تدريب المعلمين في "خامسا" الذي مر سابقا). وبعد مضي عام تقوم النتائج التي على ضوئها يتخذ قرار التعميم في المدارس على مستوى الدولة.

2. أن تخصص جهة حكومية أو أهلية روضة أطفال أو أكثر في كل بلد عربي تعتمد فيها اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في الأنشطة جميعها دون أي استخدام للعامية، كما حصل فعلا في "روضة الأزهار العربية" ومتابعة التطبيق على الأطفال أنفسهم في مدرسة ابتدائية، وإجراء البحوث الوصفية والتقويمية في أثناء فترة التطبيق وبعدها، ومتابعة تقويم النتائج.

3. أن تعدل المناهج الدراسية في البلاد العربية من حيث عدد الحصص المخصصة للمواد المختلفة بعامه، ومادة اللغة العربية بخاصة لتتسجم مع الواقع الجديد الذي سيؤدي إليه التطبيق.

4. أن تتبنى الجمعيات والاتحادات والمراكز الثقافية المهتمة بنهضة المجتمع الاقتراحات والتوصيات المذكورة وتعمل على تحقيقها، وذلك بتأسيس رياض أطفال

ومدارس لمختلف المراحل التعليمية، تكون لغة التواصل فيها هي اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه.

5. أن تؤسس مراكز للتدريب على المحادثة بالفصحى في كل بلد عربي وفي المهاجر تعتمد أسلوب التعليم الوظيفي وليس أسلوب الإعراب وحفظ القواعد.

6. أن تعتمد اللغة العربية الفصحى لغة لبرامج الأطفال الإذاعية والتلفازية في البلدان العربية جميعها كما هو الحال في برنامج "افتح يا سمسم" الذي أنتجته "مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي" وبدأت بثه منذ عام 1979م والذي كان لي شرف إجراء البحوث التي أدت إلى إقرار الفصحى لغة لهذا البرنامج الأهم. كما كان لي شرف الإشراف على لغة البرنامج من حيث صحتها أولا وملاءمتها مستوى الأطفال الذي يخاطبهم البرنامج ثانيا.

7. أن تقدم الجامعات ودور المعلمين مقررا إلزاميا أو أكثر بعنوان "محادثة باللغة العربية"، بدلا من مقررات اللغة العربية الحالية التي تكرر ما أخذه الطلبة في المرحلة الإعدادية.

خاتمة: أرجو في ختام هذا البحث أن يقتنع الجميع أنه من حق الأطفال العرب أن يتعلموا المعرفة بلغة يتقنون التحدث بها في مرحلة رياض الأطفال أو في المرحلة الابتدائية، وأن أي تأخير لإعطائهم هذا الحق فيه ظلم كبير لهم وللأجيال القادمة وللغة العربية، وخطورة حقيقية على المسيرة الحضارية للأمة العربية، وانحراف عن السبيل المؤدي إلى تحقيق آمال الأمة في التفكير السليم والعلم والتقدم والرفعة مع المحافظة على الأصالة والوحدة والمعاصرة.

المراجع

- 1- الأردن، وزارة التربية 1996/1995، "الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم".
- 2- البيطار، عاصم محمد بهجة، "النحو بين التيسير والتعسير"، مجلة الفيصل (السعودية) العدد 217، 1995، ص:60.
- 3- تميم، راجع حسين، قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية (دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في محافظة دمشق) رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 1992، ص:93، 147، 150.
- 4- تميم، يسري حسين، دراسة ميدانية تدريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق، رسالة دكتوراه في التربية، جامعة دمشق، 1996، ص: 199-201.
- 5- جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع، 2000، ص:4.
- 6- جمعية حماية اللغة العربية-الشارقة (2001).
- 7- جينكنز، جيل، أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، ترجمة: عبد الله الدنان ويونس حجير، دار البشائر، دمشق، 2005م.
- 8- حسين، طه، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1927، ط 1 ص:13.
- 9- الخطيب، حسام، "هموم اللغة العربية في عصرنا"، مجلة المعرفة، 1967، العدد 178، ص: 213.
- 10- الدسوقي، إبراهيم 2000م، تعليم الفصحى ولغة المتعلم، ص: 16، جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع- الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.
- 11- الدنان، عبد الله، "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"/ مجلة جامعة دمشق المجلد 2 عدد6 حزيران (يونيه) 1986.
- 12- الدنان، عبد الله، إعداد المعلم وتدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الرياض، ذو القعدة. 142 هـ فبراير 2000.
- 13- الدنان، عبد الله، "اللغة العربية والإبداع الفكري الذاتي"، ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الكويت، جامعة الأمم المتحدة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، معهد الكويت للأبحاث العلمية، 1981.

- 14 - الدنان، عبد الله، "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربية"، جامعة الكويت، 1979، التوصيات، ص: 2.
- 15 - الدنان، عبد الله "نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة والممارسة: النظرية والتطبيق"، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري 1997، 1998، 1999.
- 16 - السيد، محمود، "الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، دراسة ميدانية"، دمشق مكتبة الأنوار، 1971، ص: 25.
- 17 - الشريف، محمد أحمد، والبسام، عبد العزيز، وعفيفي، محمد الهادي، إستراتيجية تطوير التربية العربية لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1979، ص: 164.
- 18 - صحيفة اليوم -الدمام- 1 جمادى الآخرة 1421هـ، 31 أغسطس 2000م.
- 19 - صحيفة اليوم الأسبوعي -المنطقة الشرقية- السعودية- 2002/9/21م.
- 20 - صليبان جميل، مستقبل التربية في العالم العربي، مكتبة الفكر الجامعي، عويدات بيروت 1967، ص: 123-147.
- 21 - عبد الكريم، أحمد عزت، تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق، القاهرة 1945، ج3، صك 259-260.
- 22 - عبده، داود، "ضعف الطلاب في فهم المقروء"، جامعة الكويت، 1979، ص: 5، بحث مقدم إلى "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة".
- 23 - عليان، هشام عامر، "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية 1978.
- 24 - عمار، محمود، "مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية" مجلة الفيصل (السعودية)، 1995 العدد 218، ص: 50.
- 25 - العيسى، سليمان، وزملاؤه، دليل المدرس للصف الأول الإعدادي، المؤسسة العامة للطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، 1987/1986، ص: 69.
- 26 - فضيل، عبد القادر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية "التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل"، الشارقة 1994 تونس 1994.
- 27 - الفهد، سليمان، "لغة عيالنا في خطر" صحيفة الوطن الكويتية، العدد 4913، 24 أكتوبر (تشرين الأول)، 1988.

- 28- في مدارس منطقة عسير-الأجيال القادمة سنتكلم بالفصحى، المعرفة-السعودية، العدد55 شوال 1420، يناير (كانون الثاني) 2000م، صفحة 188.
- 29- الكويت، وزارة التربية، "دراسة مقارنة للخطط الدراسية في مراحل التعليم العام في بعض الدول الشرقية والغربية"، ص13.
- 30- المبارك، مازن، "منهج تكاملي لعلوم اللغة العربية"، مجلة المعرفة 1986، العددان 289-290، ص: 213.
- 31- مجاور، محمد صلاح الدين، "أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، 1996.
- 32- المجلس العربي للطفولة والتنمية-المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل -ورقة تعريفية- 2002م، ص: 11، 12.
- 34- المعنوق، أحمد محمد، "لغتنا ومناهج التعليم"، مجلة الفيصل (السعودية)، العدد 218، 1995 ص: 55-56.
- 35- النحاس، مصطفى، "أضواء على مناهج النحو والصرف في الجامعة من خلال أخطاء الطلاب في الامتحانات"، جامعة الكويت 1979، ص: 1، 10، بحث مقدم إلى "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة".
- 36- ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، 1985، ص: 10.
- 37- وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، "عدد حصص المواد حسب الخطة الدراسية بالمدارس".
- 38- Chomsky, Noam, Review of B.F.Skinner's verbal Behavior, in Language, xxxv, (January- march, 1959), p.72 and p.42.
- 39- Ervin, S. Imitation and Structural Change in Children's Language. In New Direction in the study of Language, E.Lenneberg (Ed) Cambridge, Mass: M.I.T Press, 1964.
- 40- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia: Language in Culture and Society. Word, 15, 352-340.
- 41- Jenkins, Jill, The Effect of a Preschool MSA Immersion Program on Arab Children's Primary School Reading and Composition Scores, M.A. Thesis, Brigham Young University, April 2001.
- 42- Lenneberg, Eric H. Biological Foundations of Language. John Wiley & Sons, 1967, pp.178, 180.