بسم الله الرحمن الرحيم

نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة
تطبيقاتها و انتشارها

بقلم صاحب النظرية
و المشرف على تطبيقاتها

الدكتور عبدالله الدنان
ماجستير و دكتوراه في المناهج و العلوم اللغوية التطبيقية من معهد التربية - جامعة لندن
أستاذ طرائق تدريس اللغة الانجليزية و المناهج و العلوم اللغوية في الجامعات العربية
المشرف على البحوث اللغوية لبرنامج الأطفال التلفزيوني " افتح يا سمسم "
رائد تعليم الفصحى بالفطرة و الممارسة

صاحب روضة الأزهار العربية و مؤسسها - حرستا - دمشق - سوريا

17 / 8 / 1428 هـ الموافق 30/ 8 / 2007 م

هاتف و فاكس : 3324768 (96311+)
E-mail : dannan.a@scs-net.org

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتوى

أولا : الواقع الثقافي للطفل العربي

ثانياً :الواقع اللغوي للطفل العربي

ثالثاً : واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي

رابعا : حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي

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

1. الأساس النظري للحل .
2. المسيرة الثقافية للتلميذ العربي في ضوء الأساس النظري .
3. التطبيق العملي للحل .
   (1) تجربة باسل ولونة
   (2) دار الحضانة العربية – الكويت
   (3) روضة الأزهلر العربية – دمشق – سوريا
4. انتشار الفكرة وتطبيقها في سوريا و الأقطار العربية .
   (1) سوريا
   (2)الأردن
   (3)البحرين
   (4)السعودية
   (5)لبنان
   (6)قطر
   (7)الإمارات العربية المتحدة
   (8)الكويت
   (9)سلطنة عمان

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

1. أهمية اتقان اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .
2. أهمية معلم المرحلة الابتدائية .
3. حل مشكلة الضعف باللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

(1)الأساس النظري للحل

(2)التطبيق النظري للحل

خامساً : برنامج تدريب المعلمين والمعلمات لتطبيق الحل المقترح في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية .

سادساً : التقويم العلمي للتطبيق في روضة الأزهار العربية .

سابعاً : مشاهدات ووقائع من روضة الأزهار العربية .

ثامناً : اقتراحات وتوصيات .

تاسعاً : خاتمة .

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة

د. عبدالله مصطفى الدنان

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 لمحاولات التنمية الثقافية التي تقوم بها الجهات المسؤولة عن التربية والثقافة سواء أكانت حكومية ممثلة بوزارة التربية مناهجها وكتبها ومكتباتها ووسائلها المعينة وطرائق تدريسها ووزارة الثقافة والإعلام ممثلة بالتلفاز والسينما والمسرح وسلاسل الكتب ، أم أهلية (خاصة) 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 (أنظر 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 لاحقا) .

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 ، لأن اللغة هي الأداة التي تنقل بها الثقافة من الكبار إلى الصغار في كل عصر ، ومن الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة عبر العصور المتعاقبة ، ولأن 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 . وفوق هذا كله فإن للغة العربية خصوصيتها بالنسبة للشعوب العربية فهي لغة القرآن الكريم ، وهي لغة الحضارة العربية قديماً وحديثاً ، 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 (صليبا 1967) ملبية لما تطمح إليه الأمة العربية ، فقد نصت المادة 9 من المعاهدة على مايلي : " تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بوساطة المجامع

والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تؤلفها ، وبالنشرات 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 المعلم الجديد 1964) . وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة التعليم والتعلم في المدارس على امتداد الوطن العربي ، كما أنها لغة الكتب والصحف والمجلات والمواد المكتوبة بكل أشكالها ، ولغة المؤتمرات وتشرات الأخبار في البلاد العربية جميعها و لغة 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 ما 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 الإطفال، وبالتالي تحرير المجتمع من التبعية الاقتصادية والثقافية " . (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل – ورقة تعريفية – 2002 م)

ثانياً : الواقع اللغوي الشعوب 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 و التقليل من أهميتها يشكل الخطر الأكبر على المسيرة التربوية والثقافية والحضارية للأمة العربية بأسرها .

أطلق الغربيون على هذه الظاهرة اسم Diglossia ، وقد عرفها(فيرجسون 1950 م) . 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 فيرجسون 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 . وهذة 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 للتواصل 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 (1985م)) . ويكفي أيضاً أن نضرب مثالاً واحداً 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	يلعبْ	هوِّ	بيلعبْ
هما	يلعبان	يلعبا	يلعبا	هُمِّه أو هُنِّه	بيلعبو
هم	يلعبون	يلعبوا	يلعبوا	هُمِّه أو هُنِّه	بيلعبو
هي	تلعبُ	تلعبَ	تلعبْ	هيَّه أو هُنِّه	بتلعبْ
هما	تلعبان	تلعبا	تلعبا	هُمِّه أو هُنِّه	بيلعبو
هن	يلعبْنَ	يلعبن	يلعبن	هُمِّه أو هُنِّه	بيلعبو

3 صيغ

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

ولدى تعلم استخدام الصيغ الفصيحة للفعل المضارع ينبغي على المتعلم معرفة حالات الرفع و الأدوات 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 وقتاً مدرسياً طويلاً ووقتاً منزلياً أطول على مدى سنوات الدراسة ، ثم هو بعد ذلك يتخرج من المدرسة الثانوية و من الجامعة دون أن يحس بإتقان لغته ، لغة القرآن الكريم ، لغة أمته وحضارته قديماً وحديثاً ، 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.

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 تكوينه الثقافي . (انظر المسيرة الثقافية للتلميذ العربي رقم 2 لاحقاً).
وهذا يقودنا إلى الحديث عن واقع تعليم اللغة العربية في المدارس العربية , باعتبارها أداة العلم والمعرفة والثقافة المكتوبة على امتداد الوطن العربي .

ثالثاً : 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 استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة (العيسى وزملاؤه 1986 / 1987).
2. خصصت المدارس في الوطن العربي لتعليم اللغة العربية عدداً 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 2.7 حصة في الأسبوع في حين يفعل التلميذ الإنجليزي شيئاً 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 ثمينا جدا يمكن استغلاله لممارسة اللغة العربية وإتقانها . (المرجع السابق)
4. لم يعدَّ المعلمون للتواصل باللغة العربية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه ، وليس هنالك أي جامعة عربية تعطي مقرراً بعنوان " محادثة باللغة العربية " .
5. يطلب من المعلمين استخدام اللغة العربية إلا أن الاستجابة محدودة جداً 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 إلحاحاً في عصرنا الراهن ، فنرى الطالب يمكث في تعلمها ستة عشر عاماً ويتخرج متخصصاً في تدريسها ولا يزال يقع في نفس الأخطاء التي كان يقع فيها في مرحلته الإعدادية مما يعني عدم جدوى المفردات التعليمية المقدمة والطريقة التدريسية المتبعة

وما يحيط بالعملية التعليمية من مساعدات ". (الدسوقي 2000). (انظر أيضاً : 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) (عبده 1979).
   - تمتلئ أوراق إجاباتهم بالأخطاء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت)(النحاس1979).
   - 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 المقروءة وصعوبة تلخيص النصوص بعامة ، والعلمية بخاصة . وهناك ارتباط ذو دلالة احصائية كافية بين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي ومستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات (تميم 1996) .

8. بدأت تتشكل الجمعيات الأهلية لحماية ورعاية اللغة العربية مما يدل على إحساس قوي وعميق وحقيقي بالخطر الذي يتهدد اللغة العربية ، وبأنه حان الوقت لكي تتضافر كل الجهود من أجل تحقيق الهدف وهو : " أن تكون اللغة العربية لغة التعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية والإعلامية والثقافية والترويحية "(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 الشارقة – 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 الاول لحماية اللغة العربية – معاً نحمي اللغة العربية – الشارقة 21- 23 /10/ 2001 م) .

9. عقدت المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي من أجل معالجة " مشكلة تعليم اللغة العربية " بدأت عام 1947 م (صليبا 1967) وبلغت في مجموعها أكثر من خمسة و عشرين – 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 المدرسي " !!!

(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 لونه المحادثة بالفصحى المعربة (وسيأتي 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 للعامية** " . 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 ، واللتين سيأتي الحديث عنهما ، (الدنان 2000) .

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

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

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

يقسم هذا الحل الى مسارين يكمل كل منهما الآخر و يرفده :

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

المسار الثاني : حل يعالج الواقع الحالي و يبدأ 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 :

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

وقد ضربت (ارفن 1964) مثالاً على ذلك مما ذكره تشومسكي ، وهو أن الطفل الإنجليزي حين يكون بين الثانية والثالثة من العمر يقول : gived و eated ، 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 أيضاً الذي يجمع "حجر" على "حجرات" بدلاً من حجارة ، لأنه كشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل "رايحات ،عارفات ... الخ" كما أنه يقول "أصفرِين" جمعاً لكلمة "أصفر" معمماً قاعدة إضافة "ياء و نون" التي يكشفها حين يستمع إلى كلمات مثل "رايحين ، و عارفين .... الخ".

وقد كشف (لينبرغ 1967) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة ، وتتغيّر برمجة الدماغ تغيراً بيولوجياً من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة.ولذلك يمكن القول إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خِلْقياً لاكتساب اللغات ، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة أيضاً خِلْقياً 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) وأتقنهاحين 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 جهداً من المتعلم يتزايد مع تقدمه بالعمر لأنه ، و إن كان من الممكن استنهاض قدرته الفطرية على تعلم اللغات و كشف قواعدها كشفاً ذاتياً إلا أنه يبدأ ينشغل بالمواد الأخرى و إذا بلغ العاشرة من العمر فإنه ، و يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتدريبات 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 ، فى 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 يكتشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها و يمكن أن تلحق بها الطريقة شبه الفطرية التي تبدأ بعد السادسة و تستمر إلى العاشرة و التي يمكن فيها استنهاض القدرة الخاصة بتعلم اللغات عند الطفل و إكسابه اللغة الهدف بالفطرة و الممارسة. والثانية : تبدأ بعد العاشرة من العمر وهي الطريقة المعرفية الواعية والتي لابد 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 تمتزج فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أنه يعبّر عن عواطفه تعبيراً صادقاً 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 ، وقلّ من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال .

4. الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق وقريباً جداً بل ومتطابقاً مع ما أراده المتكلم أو الكاتب ، و لا يكون كذلك باللغة المحصلة بالطريقة الثانية .
5. الأولى يكون إتقان اللغة فيها كاملاً بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) و يكون كلام الفرد فيها مصدراً لعلماء اللغة يبنون عليه القواعد التي يكتبونها ، و يسمى الفرد في هذه الحال راوية (informant) يستشهد بكلامه على صحة القاعدة في حين يظل هناك نقص ، باللغة المحصلة بالطريقة الثانية ، ولو كان ضئيلاً ، و لذلك لا يمكن اعتبار كلام الفرد في هذه الحال شاهداً تبنى 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 بالطريق الثانية (بعد الفترة الفطرية) فيحتاج إلى زمن يكون المتعلم ، وبخاصة التلميذ في المدرسة ، بحاجة إليه لإنفاقه على المواد التعليمية الأخرى أي أن اللغة الجديدة في هذه السن تزاحم 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 لابد 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 و هو متقن للغة المكتوبة بها هذه المعرفة . وزاد الأمر سوءاً أنّ 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، وان 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 و صعوبة 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 للمادة 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 للنصوص (مفردات و تراكيب) ، 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 (Jenkins 2001).
6. يشيع عن العرب انهم 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 المنطقي والمعرفي محدوداً ، وهذا ينعكس على تدني مستوى التفكير والحكم على الأمور ، والفشل في حل المشكلات حلاً نافعاً يكون في مصلحة الفرد والأمة.
9. كان من نتيجة ذلك أيضاً 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 و الذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلماً بالعجز، و نحن 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 و اضطرابها في ذهن الطفل العربي و هذا يؤدي به إلى الإحباط و اتخاذ موقف معادٍ من التعليم بعامة .

14. يبدأ الطفل منذ قراءته الأولى للجمل بالفصحى يواجه كلمات لا يفهمها مثل : أحضرت جدتي الطعام (و غيرها كثير) و عندما تشرح (تترجم) هذه الجملة بالجملة التالية (جابت تيته الأكل), تبدأ تتكون لدى الطفل المفاهيم و المشاعر و السلوكيات التالية :

أ- أن الكلام المكتوب لابد له من مُفسرٍّ .

ب- عدم الاستمتاع بالقراءة لأنه لم يفهم ما قرأ منها ذاتياً و الفهم الذاتي للكلام المكتوب هو الجائزة الحقيقية و المتعة الكبرى له على بذله الجهد و وصوله إلى مستوى القراءة و إدراك الرموز الممثلة للكلام المنطوق .

ج- الإحساس بالقهر و الإحباط .

د- كره الكلام المكتوب و الكتاب بشكل عام لأنه مصدر خبرة غير سارَّة .

هـ- الملل المستمر في حصة الدرس و اللجوء إلى الشغب لتفريغ و عدم الانتباه مما يؤدي إلى تأنيبه ، و يولد لديه كره المدرسة و الصف و المعلم و التعليم .

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 ، والعرض العلمي للنظريات الخاصة بتعلم اللغات بدأت بتطبيق الحل الذي هداني الله إليه وهو:

استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة ، و هم في العمر المخصصة خلقياً (بيولوجياً) لاكتساب اللغات ، أي تعليم الفصحى بالفطرة و الممارسة .

وقد كان الهدف محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل اللغة العربية الفصحى صعبة ؟
- هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى فطرياً قبل سن السادسة ؟
- هل يمكن أن يكون الطفل ثنائي اللغة ؟ ، بمعنى أن يتحدث بالعامية والفصحى معاً.
- 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 ، و بالتالي يخصص للعلوم والرياضيات والحاسوب والهوايات زمن أطول مما هو الآن؟

وقد اتخذ هذا التطبيق ثلاثة أشكال :

(1) تجربة باسل و لونة

- بدأتُ التجربة على ابني باسل بعد ولادته في 1977/10/29م بأربعة أشهر أي منذ ثلاثين عاماً. بدأتُ أخاطبه باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من والدته أن تخاطبه بالعامية.
- بدأ باسل يستجيب للفصحى فهماً عندما كان عمره عشرة اشهر ، وعندما بدأ بالنطق صار يوجه لأمه الكلام بالعامية ويوجه إلي الكلام بالفصحى ، وقد سجلت كثيراً من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت أثنى عشر شريطاً .
- عندما بلغ باسل الثالثة من العمر اصبح قادراً على التواصل بالفصحى المعربة دون خطأ ، وله شريط فيديو مسجل ظهر فيه على تلفزيون الكويت منذ أن كان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر و الشريط موجود لديّ و توجد نسخة منه في وزارة التربية السورية .
- نجحت تجربة باسل وكتبت عنها بحثاً علمياً ألقيته في ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي المنعقدة في الكويت من 8 إلى 12 مارس 1981م ، وقد نشرت بحثاً في مجلة جامعة دمشق ، حزيران (يونيه) 1986م بعنوان " الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية " تحدثت فيه أيضاً عن نجاح تجربة باسل .
- كررت التجربة على ابنتي لونة التي تصغر باسلاً بأربعة أعوام ونجحت كذلك نجاحاً تاماً ، 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 تلقائياً .
- دخل باسل ولونة إلى المدرسة وكان لإتقانهما الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتاب وإتقانهما للعلم ، لقد اكتشفا أن الكتاب يتكلم لغتهما فصارا صديقين للكتاب وبهذا أصبحا قارئين ممتازين. أتقنا التعلم الذاتي واتقنا 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 1988/9/17م ، وكانت الغاية من تأسيسها إكساب الأطفال الفصحى بالفطرة و الممارسة ، وقد قمت بتدريب المعلمات بحيث اصبحن قادرات على استخدام اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي مطبقاً برنامج تدريب صممته لهذا الغرض . بدأت المعلمات بالعمل والتزمن بالمحادثة بالفصحى التزاماً تاماً ونجحت الفكرة نجاحاً مذهلاً ، وأصبح الأطفال بعد ستة أشهر يتكلمون الفصحى . وقد كتب عن دار الحضانة العربية اكثر 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 1992/10/17م

- هَدَفَتْ إلى تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة وذلك باعتمادها لغة التواصل طوال اليوم المدرسي .
- دربت المعلمات على المحادثة بالفصحى بالأسلوب نفسه الذي اتبع عند تدريب معلمات دار الحضانة العربية بالكويت .
- نجحت الفكرة أيضاً نجاحاً عظيماً فاق توقعاتنا ، تماماً كما نجحت في الكويت.
- زار روضتنا حتى الآن اكثر من سبعين مربياً ومربيةً وباحثا وباحثةً 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 جنباً إلى جنب مع اللهجة العامية : الأولى في المدرسة والأخرى خارج المدرسة (أنظر سابعاً لاحقاً) .
- اشترك الكاتب في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري في الأعوام : 1997 ، 1998، 1999 ، 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 و الأقطار 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 و الأقطار 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 و ريف 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 النسائي السوري) – باب مصلى – دمشق
8. روضة مركز الأبحاث –1 – دمشق
9. روضة مركز الأبحاث – 2 – دمشق

(2) الأردن

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

1. المدارس العصرية

(3) البحرين

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

1. مدرسة الحكمة النموذجية

(4) السعودية

دعتني وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية لزيارتها في شهر رجب /1420هـ الموافق لشهر أيلول (سبتمبر) 2000 م ، والتقيت بمعالي الوزير الأستاذ الدكتور محمد بن أحمد الرشيد ، وأصحاب السعادة وكلاء الوزارة ومد راء 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 من العام نفسه .

وقد حضر الندوة مدراء التعليم والموجهون التربويون من مناطق المملكة كافة وقد ناقش المجتمعون النظرية وأبعادها وخرجوا بتوصيات إيجابية لتطبيقها .

و كان من نتائج هذه الزيارة أن تبنت مجموعة من المدارس الأهلية النظرية و تطبيقها في رياض الأطفال و المدارس الإبتدائية في المملكة العربية السعودية ، و دربت معلميها و معلماتها . و قد بلغ عدد المدارس التي تطبق النظرية في المملكة العربية السعودية حتى الآن ثلاثاً و ثلاثين 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 – بنات – الظهران
10. مدرسة سعود بن نايف – بنين – الدمام
11. مدرسة هشام بن حكيم – بنين – الرياض
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 الاعدادية – 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 ذاكراً، كما نشرت مجلة " المعرفة " السعودية " أنه – ومن باب الوفاء – استقى الفكرة من د. عبدالله 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 2000م ص 188) .

وقد نجح التطبيق في مدارس أبها ونشرت صحيفة اليوم الأسبوعي السعودية ما يلي : " وجه صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل خطاباً إلى مدير جامعة الملك خالد الدكتور عبدالله 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 التحدث بالفصحى بين الطلبة ومدرسيهم في المدارس النموذجية بأبها مما سيساهم في نجاح تحصين أجيالنا أمام غول العولمة وربطهم بجذورهم الثابتة " (صحيفة اليوم الأسبوعي – المنطقة الشرقية – السعودية – 21/ 9/ 2002م).

ولا بد أيضاً 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 يزال 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 في 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 عبدالعزيز 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 /عبدالله بن مصطفى الدنان , وذلك بقاعة الاحتفالات بمقر الغرفة بالدمام " (صحيفة اليوم – الدمام – 1 جمادي الآخرة 1421 هـ , 31 أغسطس ، 2000م)، هذا و قد

بذل الدكتور عبد العزيز بن سالم الحارثي المدير العام لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية ، و الدكتور سمير العمران المدير العام الحالي كل جهد من أجل تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة و الممارسة .

(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. وفي13 / 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 زائرهم باللغة التي تعلموها من 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 ومحافظات الجمهورية اللبنانية ، و هذه 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 . و قد تبنت تطبيق النظرية حتى الآن ست عشرة مدرسة تشمل رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية (التعليم الأساسي) ، بعد أن دربنا معلميها و معلماتها . و قد حققت هذه المدارس نتائج ممتازة و تقدماً متميزاً عن المدارس الأخرى في اتقان الفصحى و المواد الدراسية الأخرى ، و هذه المدارس هي :

1. مدرسة المها الانجليزية
2. مدرسة جوعان بن جاسم
3. مدرسة موزة بنت محمد
4. مدرسة دار الأرقم
5. مدرسة الاسراء 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 عبدالله المستقلة
12. مدرسة الرفاع المستقلة
13. مدرسة خليفة الابتدائية المستقلة
14. مدرسة القادسية المستقلة
15. مدرسة الخور
16. مدرسة علي بن عبدالله المستقلة

(7) الإمارات العربية المتحدة

بدأ تطبيق النظرية في الامارات العربية المتحدة عام 2005 . و قد تبنت النظرية و طبقتها حتى الآن ثلاث مدارس ، هي :

1. مدرسة الابداع العلمي – المرحلة الأولى – إمارة الشارقة
2. مدرسة الابداع العلمي – المرحلة الثانية – إمارة الشارقة
3. حضانتي – إمارة دبي

و قد 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. و هي الآن تطبق بنجاح في أربع مدارس ، بعد أن دربنا معلميها و معلماتها ، و هذه المدارس هي:

1. دار الحضانة العربية – عملت سنتين ثم توقفت بعد الغزو
2. مدرسة الخليج الإنجليزية
3. مدرسة التكامل
4. مدرسة المعالي
5. حضانة أفنان

(9) سلطنة عمان

بدأ تطبيق النظرية في سلطنة عمان في بداية العام الدراسي 2006 / 2007 ، و قد قمت بتدريب معلمات أربع مدارس ابتدائية ، و العمل مستمر لمزيد من التدريب و التطبيق و قد ربطت وزارة التربية في سلطنة عمان منهجنا و برنامجنا في تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة بمشروع نهضة تعليمية كبرى يجري العمل على تحقيقها تحت اسم " المنهج التكاملي في التربية " و المدارس التي دربت معلماتها هي :

1. مدرسة غلا
2. مدرسة سيح الظبي
3. مدرسة وادي عدي
4. مدرسة المشارق

و هكذا يكون عدد المدارس (رياض أطفال ابتدائي) التي تطبق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة و الممارسة في البلاد العربية قد بلغ ثماني و سبعين مدرسة حتى تاريخ كتابة هذه السطور في 2/7/ 2007، و العدد 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 و النقد الأدبي وتذوق البلاغة من خلال مناقشة أفكار القصص والقصائد والنصوص الأدبية الأخرى ، و ليس استهلاك وقت هذه الحصص في استظهار معلومات عن اللغة تؤدي إلى اتخاذ مواقف سلبية منها ، و نسيانها 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 بدلاً من ذلك إلى الكتاب نفسه لفهمه فهماً عميقاً وتلخيصه تلخيصاً ذاتياً .

- 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 في أي سنة) .
- اقتناع عام ذاتي لدى الطلبة و المسؤولين 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 اجمعوا 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 لابد أن يكون معلم المرحلة الابتدائية قدوة صالحة ومثالاً يحتذى في مجالات التعلم والسلوك .

من هنا أيضاً نقول إن 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 اجل 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 تضمر عند الطفل في المرحلة الابتدائية وإنما هي بدأت بالضمور . ولذلك لا تزال هناك قدرة متبقية لدى هذا 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 التواصلي 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 منه إلا الفصحى ."

بعد النجاح البالغ للتطبيق و الذي تحقق في رياض الأطفال ، بدأت مدارس البسام بالدمام في السعودية منذ بداية العام الدراسي 1423 / 1424 هـ الموافق 2002 / 2003 م تطبيق النظرية على أطفال في السنة الأولى الابتدائية (هم شعبة أخرى غير الشعبة التي تعلم فيها الأطفال التحدث بالفصحى في مرحلة الروضة، و الذين مر الحديث عنهم) ، و كذلك بدأت التطبيق على تلاميذ السنة الثانية و السنة الثالثة الابتدائية بعد أن قمت بتدريب معلميهم و معلماتهم ، و هؤلاء قدموا من مدارس أخرى لا تطبق التحدث مع التلاميذ بالفصحى. و كانت هذه التجربة ذات أهمية كبيرة .

لقد زرت هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول ، أي بعد أربعة أشهر فقط ، و قد حدثتهم و استمعت إليهم و هم يتحدثون بالفصحى و يحركون أواخر الكلمات بشكل سليم . و هذه الأحاديث مسجلة على شريط فيديو موجود عندي .

و أود ان أذكر هنا أن تلاميذ السنة الثانية و السنة الثالثة في مدارس البسام بدؤوا يستمتعون بالقراءة و يتسابقون في عدد الكتب التي يقرؤونها و قد أخبرني أمين المكتبة أن أحد تلاميذ السنة الثانية الابتدائية قرأ 26 قصة في أسبوعين و أنه سأل التلميذ عن مضمون القصص و كانت اجاباته صحيحة . و في العام الدراسي 2004 / 2005 أجرت المدارس مسابقة منظمة في القراءة لطلاب الصف الثالث الابتدائي و كانت النتائج مذهلة . لقد قرأ الذي نال الجائزة الأولى (280)كتاباً ، و أما 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 1988 م بنجاح تام في الكويت وفي سوريا ، وفي الأردن وفي البحرين والمملكة العربية السعودية ولبنان، و قطر،و الإمارات العربية المتحدة،و سلطنة عمان .

يتميز البرنامج باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة الهدف ، كما يتميز بتعدد محاوره ، وسهولة تطبيقه ، وتعلق المتدربين به نتيجة للفائدة 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 البرنامج بحيث يمكن تطبيقه لتدريب المعلمين والمعلمات في رياض الأطفال و المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية .
3. مدة التدريب ثلاثون ساعة توزع على اثني عشر يوماً بواقع ساعتين 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 و المؤلفة من قصص شائقة .
7. يمكن للمدرب الواحد تدريب مجموعتين أو ثلاث في أثناء مدة التدريب .
8. في نهاية مدة التدريب يمنح المتدرب شهـــادة "محادثة باللغة العربية . "

سادساً :التقويم العلمي للتطبيق في روضة الأزهار العربية

في شهر كانون الأول)ديسمبر 1998 (م 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 , ونادراً ما يقرؤون للمتعة أو للاستزادة من المعرفة .كما لفت نظرها أيضاً أن الملاحظة نفسها وردت على ألسنة العديد من أعضاء اللجان المنبثقة عن المؤتمر العام لمدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى المنعقد في مدينة سياتل-واشنطن (Seattle , Washington)عام .1998وتضيف قائلة : "عندما حاولت أن أبحث عن سبب الحالة القرائية الضعيفة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة العرب علمت أن العرب جميعاً 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 سبباً في تكوُّن 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 حلاً لهذه المشكلة وذلك بتعليم الأطفال في مرحلة الرياض المحادثة بالفصحى ,لكي يتقنوا التحدث باللغة التي سيقرؤون ويكتبون بها ,مما يؤدي إلى تيسير تعلمهم للقراءة والكتابة والقضاء على الصعوبات التي يواجهونها في هذا المجال بسبب الثنائية اللغوية (diglossia)ولقد سررت جداً 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 2001وقد تلقيت نسخة منها في شهر أيار)مايو (عام 2001م (Jenkins 2001)حملها إلي المشرف على الرسالة البروفيسور ر .كيرك بلناب R.Kirk Belnapالذي كان في زيارة أكاديمية إلى دمشق .وقد زار روضة الأزهار العربية وشاهد الأطفال واستمع إلى أحاديثهم بالفصحى ,وكان معجباً 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 عل فترات متقطعة امتدت من أيلول)سبتمبر (عام 1999م 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 طفلاً تلقائياً وإبداعيا دون تحضير مسبق .وكذلك تم تصوير سجلات العلامات ل2797طالباً 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 أيضاً 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 ,و المحفوظات ,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 حرستا الابتدائية .

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

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

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

جاء في صفحة) 73النص الأصلي (و صفحة) 101النص المترجم : (
"ينبغي أن يدرس برنامج الدكتور الدنان الذي وضعه لتدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى ,كما ينبغي أن يقيم ,وبعد ذلك تعمم 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 . "

جاء في صفحة)73النص الأصلي (و صفحة) 102النص المترجم (أيضاً :
" ينبغي أن يجرب هذا البرنامج في بلدان عربية أخرى للتأكد من إمكانية الحصول عل نتائج مشابهة .ولابد ,بطبيعة الحال ,أن يطبق البرنامج معلمون ومعلمات يتحدثون بالفصحى بطلاقه.

جاء في صفحة) 74النص الأصلي (و صفحة) 103النص 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 توحي 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 أن تأثيرات هذا النجاح ستبقى معهم إلى مرحلة التعليم الجامعي حيث سيكوَنون 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 جنكنز التي نالت عليها درجة الماجستير ، فأي نهضة كبرى ستتحقق إذا كان التحدث بالفصحى داخل الصف و خارجه طوال سنوات المرحلة الابتدائية و ما يليها من السنوات الدراسية .

سابعاً : مشاهدات ووقائع من روضة الأزهار العربية

فيما 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 ،ماشاء الله ، تصور انه قرأ " قصة مدينتين " المترجمة ، أما أخوه الذي هو في الصف الثامن فقرأ منها صفحتين ثم ألقاها دون أن يكملها .
3. جاءتني معلمات من لبنان لزيارة الروضة وذلك في 2002/5/26م وشاهدن الأطفال واستمعن إليهم. وكان في الروضة طفل اسمه أنس ماجد شاهين وعمره سبع سنوات ونصف و أصبح في الصف الثاني الابتدائي في مدرسة أخرى طبعاً ، وكان قد أمضى ثلاث سنوات في روضتنا وتعلم المحادثة بالفصحى المعربة .أعطيت إحدى المعلمات 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 جانباً وسرد القصة التي قرأها مستخدماً الفصحى دون أي خطأ نحوي على الإطلاق.
4. إحدى الأمهات جاءت لتأخذ طفلها من الروضة فجاءها مسرعاً متلهفاً وعندما وصل إليها توقف فجأة وقال بالعامية : " ماما .....نْسِيتْ الشنطة " وعاد مسرعاً . سالته المعلمة: " لماذا رجعتَ ؟ "فقال بسرعة : "نَسِيتُ حقيبتي ".

ثامناً : اقتراحات وتوصيات

بعد هذا العرض للغة العربية وواقعها ومستقبلها من منظور ثقافة الطفل العربي ، و بعد الحل الذي أقترحه و طبقته و تحدثت عن انتشاره في تسعة أقطار عربية والنجاحات التي حققها، وتأكيد هذه النجاحات بالبحث العلمي أودّ 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 "خامساً " الذي مر سابقاً) . 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 فعلاً 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 بعامة ، ومادة اللغة العربية بخاصة لتنسجم مع الواقع الجديد الذي سيؤدي إليه التطبيق .
4. أن تتبنّى الجمعيات و الاتحادات و المراكز الثقافية المهتمة بنهضة المجتمع الاقتراحات و التوصيات المذكورة و تعمل على تحقيقها ، وذلك بتأسيس رياض أطفال و مدارس لمختلف المراحل التعليمية ، تكون لغة التواصل فيها هي اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي داخل الصف و خارجه .
5. أن تؤسس مراكز للتدريب على المحادثة بالفصحى في كل بلد عربي و في المهاجر تعتمد أسلوب التعليم الوظيفي و ليس أسلوب الإعراب و حفظ القواعد .
6. أن تعتمد اللغة العربية الفصحى لغة لبرامج الأطفال الإذاعية والتلفازية في البلدان العربية جميعها كما هو الحال في برنامج " إفتح ياسمسم " الذي أنتجته " مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي " وبدأت بثه منذ عام 1979م. و الذي كان لي شرف إجراء البحوث التي أدت إلى إقرار الفصحى لغةً لهذا البرنامج الأهم . كما كان لي شرف الإشراف على لغة البرنامج من حيث صحتها أولاً و ملاءمتها لمستوى الأطفال الذي يخاطبهم البرنامج ثانياً .
7. أن تقدم الجامعات ودور المعلمين مقرراً إلزامياً أو أكثر بعنوان " محادثة باللغة العربية " ، بدلاً 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 .

أسأل الله أن يوفقنا جميعاً لخدمة أوطاننا وأمتنا .

إنه الموفق لكل خير ،،،

الدكتور عبدالله الدنان

المراجع

1 . الأردن ،وزارة التربية 1995 / 1996 ، " **الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم** " .

2 . البيطار ، عاصم محمد بهجة ، " النحو بين التيسير والتعسير " ، مجلة **الفيصل** (السعودية) ، العدد 218 ، 1995 ، ص : 60

3 . تميم ، راجح 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 ، يسرى حسين ، **دراسة ميدانية تدريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفاعلية 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 و التعبير في المدرسة الابتدائية** ، ترجمة : عبد الله الدنان و يونس حجير ، دار البشائر ، دمشق ، 2005 م .

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 ، ابراهيم 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 عدد 6 حزيران (يونيه) 1986.

12 . الدنان ، عبد الله اعداد المعلم و تدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية ، **ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** ، الرياض ، ذو القعدة 1420 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 ، عبدالله " **نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة والممارسة : النظرية والتطبيق** " ، معرض الباسل للإبداع والإختراعات السوري 1997، 1998 ، 1999.

16 . السيد ، محمود ، " **الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير ، دراسة ميدانية**" ، دمشق ، مكتبة الأنوار ، 1981 ، ص : 25 .

17 . الشريف ، محمد أحمد ، والبسام ، عبد العزيز ، وعفيفي ، محمد الهادي ، **استراتيجية تطوير التربية العربية تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1979 ، ص : 164 .

18- **صحيفة اليوم** – الدمام – 1 جمادى الآخرة 1421 هـ ، 31 أغسطس 2000 م .

19- **صحيفة اليوم الأسبوعي** – المنطقة الشرقية – السعودية – 21/ 9/ 2002م .

20. صليبا ، جميل ، **مستقبل التربية في العالم العربي** ، مكتبة الفكر الجامعي ، عويدات ، بيروت ، 1967 ، ص : 123 ـ 147 .

21. عبد الكريم ، أحمد عزت ، **تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق** ، القاهرة 1945 ، ج 3 ، ص : 259 ـ 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 للمطبوعات والكتب المدرسية ، سوريا ، 1986/ 1987، 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 ستتكلم بالفصحى ، **المعرفة** – السعودية ، العدد 55 ، 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** " ، ص : 13 .

30. المبارك ، مازن، " منهج تكاملي لعلوم اللغة العربية " ، مجلة **المعرفة** 1986 ، العددان 289 ـ 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 ، 1956 .

32. مجلة **المعلم الجديد** ، بغداد ، الجمهورية العراقية ، عدد شباط (فبراير) 1964 ، ص : 90 . 98.

33- المجلس العربي للطفولة والتنمية – **المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل – ورقة تعريفية** – 2002 م ص : 11،12 .

34. المعتوق ، 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. 27 and p. 42

39 – Ervin,S. Imitation and Structural Change in Chilren's Language . In **New Directions 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 , 325-340.

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 .

41 – Lenneberg , Eric H. , **Biological Foundations of Language** , John Wiley & Sons, 1967, pp. 178, 180.