

الإنجازات التطبيقية

لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

تاريخها وتطورها وانتشارها

د. عبد الله الدنان^(*)

أولاً: مقدمة موجزة عن النظرية ودوافعها وتطبيقاتها

قبل التحدث عن الإنجازات التطبيقية لنظرية "تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة" وما تم بشأنها حتى الآن، أود أن أعرض بإيجاز ما كنت كتبته سابقاً في البحث المقدم إلى ورشة عمل "ثقافة الطفل العربي والألفية الثالثة"، المنعقدة في "المجلس العربي للطفولة والتنمية" بالقاهرة، في الفترة من ١٥-١٧ يونيو (حزيران) ٢٠٠٢م بعنوان: "اللغة العربية: واقعها ومستقبلها من منظور ثقافة الطفل العربي"، ويمكن لمن يود الاطلاع على التفاصيل الواردة في هذا البحث الرجوع إليه في إصدارات المجلس العربي للطفولة والتنمية.

أهمية اللغة العربية:

تشكل اللغة العربية بالنسبة لنا، نحن العرب، أهمية خاصة تزيد عن الأهمية التي تشكلها اللغة القومية لأمة أخرى، وفيما يلي بيان ذلك:

(١) اللغة العربية هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم. إنها اللغة التي اختارها الله تعالى ليوحى بها إلى الرسول الكريم محمد ﷺ قولاً باقياً على مدى الأزمان ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: ٩).

(٢) هي الركن الأساس للقومية العربية. فهي الجبل الواصل بين الشعوب العربية في الوطن العربي من الخليج إلى المحيط، يتواصل بها أبناء هذه الشعوب، ولولاها لفقدنا أداة التواصل بيننا.

(٣) هي لغة الكتب وتراثنا المعرفي كله منذ أربعة عشر قرناً.

(*) أستاذ المناهج وطرائق التدريس والعلوم اللغوية في الجامعات العربية - سوريا.

- (٤) هي لغة المعرفة للعرب في عصرنا الحاضر، أي أنها لغة التعليم والتعلم في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في الوطن العربي كله من أقصى قرية في المغرب على المحيط الأطلسي إلى أقصى قرية في المشرق على الخليج العربي، ومن أقصى قرية في شمال بلاد الشام إلى أقصى قرية في جنوب اليمن والسودان.
- (٥) هي لغة التعليم والتعلم في الجامعات السورية والسودانية في التخصصات جميعها، بما في ذلك العلوم والطب والهندسة والحاسوب. وهي لغة العلم والتعلم في تخصصات العلوم الإنسانية في الجامعات العربية كلها، وهي لغة العلم والتعلم في دور المعلمين والمعلمات في أرجاء الوطن العربي.
- (٦) هي لغة الكتب والمجلات والصحف في الأقطار العربية جميعها.
- (٧) هي لغة نشرات الأخبار والمناظرات والبرامج المختلفة في الإذاعات وقنوات التلفاز الجادة الصادرة عن البلدان العربية.
- (٨) هي لغة الإذاعات وقنوات التلفاز غير العربية الموجهة إلى العالم العربي.
- (٩) هي لغة المسلسلات التاريخية، والأفلام المبدلجة، والأفلام الكارتونية في الإذاعات وقنوات التلفاز على امتداد الوطن العربي.
- (١٠) هي إحدى اللغات الأساسية في هيئة الأمم المتحدة.

من هنا نرى أهمية اللغة العربية الفاتكة بالنسبة لنا نحن العرب. إنها قَدَرُنَا التاريخي والديني والقومي والثقافي والحضاري، لا يمكننا التخلّي عنها أو إهمالها. وقد سقطت كل التنظيرات الداعية إلى اعتماد العامية لغة للكتاب والثقافة، بسبب إدراك المفكرين العرب لخطورة هذه الدعوات والتنظيرات على كل المستويات المكونة لشخصية الأمة وثقافتها وتطلعاتها الحضارية.

ولا بد لنا أن نذكر هنا أن الضعف العام باللغة العربية لدى الأجيال العربية الحاضرة ليس سببه صعوبة اللغة العربية أو عدم صلاحيتها للتعبير عن التكنولوجيا وعلوم العصر، إنما سببه عدم بناء أساليب تعليم اللغة العربية على الأسس العلمية التي ثبتت صحتها والتي سنعرضها فيما يلي من هذا البحث.

على أنه ينبغي أن نذكر في هذا المقام أنه ليس هناك لغة صعبة أو لغة لا تصلح لعصر معين دون عصر، إنما هناك أهل لغة غيرون، وأصحاب همم يعملون ويرتفعون بلغتهم إلى الأفاق العلمية والأدبية الرحبة حيث ينبغي أن تكون.

وهكذا، ومن هنا، تبرز الأهمية الشديدة لإيجاد أفضل السبل لإتقان اللغة العربية إذا ما أردنا أن نرتقي بثقافة الفرد 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 الاقتصادية والثقافية " (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل - ورقة تعريفية - ٢٠٠٢م).

وتأكيداً لهذه الأهمية الخاصة للغة العربية قديماً وحديثاً فقد خَطَّت الجامعة العربية خطوة عظيمة عندما أقرت المعاهدة الثقافية العربية عام ١٩٤٥ (الشريف ١٩٧٩)، والتي كانت أول عمل من أعمال جامعة الدول العربية (صليبا ١٩٦٧). فقد نصت المادة ٩ من المعاهدة على ما يلي: "تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بوساطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تُولفها 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، ١٩٦٤).

الواقع الثقافي للطفل العربي:

يعاني الأطفال العرب تعثراً في النمو الثقافي، ناتج عن ضعفهم باللغة العربية التي هي لغة الكتاب ومصدر المعرفة في المدارس العربية جميعها. والمسؤولون التربويون والباحثون العرب يؤرقهم هذا الواقع ويدفعهم إلى محاولة العلاج عن طريق عقد المؤتمرات وورش العمل والندوات، التي بلغت في مجموعها أكثر من خمسة وعشرين، بدأً أولها عام ١٩٤٧ (صليبا ١٩٦٧)، وتلاه "المؤتمر الأول للمجامع اللغوية العلمية العربية" (مجلة الآداب ١٩٥٦) الذي انعقد في دمشق بهدف معالجة "قضية اللغة العربية". وها نحن الآن بعد خمسين عاماً نعقد هذا المؤتمر لمعالجة القضية نفسها التي تفاقمت حدتها، وأصبحت مشكلة تهدد الكيان الثقافي العربي، وتهدد خصوصية الأمة العربية وهويتها القومية المتمثلة باللغة العربية.

أسباب التعثر الثقافي للطفل العربي:

الثنائية اللغوية:

إن السبب الرئيس للتعثر الثقافي للطفل العربي هو "الثنائية اللغوية" المتمثل بوجود لغتين في كل بلد عربي، وهما: العربية الفصحى التي هي لغة الكتاب، والعامية (الدارجة) التي هي لغة الحياة اليومية العادية للمجتمع. وهما مختلفان في كثير من قواعدهما وفي كثير من معاني مفرداتهما (الدنان ٢٠٠٢).

(١) عدم وجود مجتمع يتحدث بالفصحى كما هو واقع اللغة الإنجليزية أو الإسبانية أو الروسية أو غيرها من لغات الأمم المتقدمة، التي تتطابق فيها اللغة الشفهية المستخدمة في الحياة العادية مع اللغة المكتوبة من حيث التراكيب ودلالات المفردات ولا تختلفان إلا في الأسلوب.

- (٢) استخدام العامية في المدرسة للتواصل العادي ولجوء المعلمين والمعلمات إلى العامية أيضاً في شرح الدروس جميعها حتى دروس اللغة العربية .
- (٣) عدم إعداد الجامعات العربية ودور المعلمين لمعلمين يتحدثون بالفصحى ، إذ ليس هناك أي مقرر في أية جامعة أو كلية معلمين عربية بعنوان " محادثة بالفصحى " .
- (٤) اقتصار تعليم اللغة العربية في البلاد العربية كلها على مهارتي الكتابة والقراءة .
- (٥) عدم تعزيز مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال العرب بمهارتي الاستماع والتحدث المهمتين في المدارس العربية .
- (٦) أسلوب إعطاء قواعد اللغة العربية الذي يجعل الطلبة يحفظونها دون أن يمارسوها ممارسة كافية تؤدي إلى إتقانها .
- (٧) إن ما يُعطى من قواعد اللغة العربية هو معلومات عن اللغة وليس اللغة .
- (٨) كثير من قواعد اللغة العربية التي تُعطى للطلبة العرب والتي يُطالبون بحفظها ويُسألون عنها في الامتحانات ليس ضرورياً لأنه يهدر وقت الطالب والمعلم من جهة ، ثم إنه يؤثر تأثيراً سلبياً على أداء التلميذ بالفصحى ، بدلاً من أن يكون عاملاً إيجابياً مثال ذلك : " إعراب الضمير في جملة " أخذ علي كتابه " . ما فائدة أن يحفظ الطالب أن " الهاء في " كتابه " : ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه . ومثل هذا كثير وللأسف الشديد .
- الشكاوى من ضعف الطلبة باللغة العربية:**

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 " : " تُعد 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 ٢٠٠٠) . (انظر أيضاً: الفهد ١٩٨٨ ، عبد الكريم ١٩٤٥ ، حسين ١٩٢٧ ، الخطيب ١٩٧٦ ، المبارك ١٩٨٦ ، فضيل ١٩٩٤ ، عمار ١٩٩٥ ، المعتوق ١٩٩٥ ، البيطار ١٩٩٥) .

الدراسات عن تحصيل الطلبة باللغة العربية:

أُجريت دراسات تناولت تحصيل الطلبة باللغة العربية في عدد من البلدان العربية ، وقد أجمعت كلها على ضعف مقلق ينذر بمأساة ثقافية ستقع أوهي قد وقعت بالفعل (انظر : مجاور ١٩٥٦ من

تجارب و خبرات

obeikandi.com

مصر، السيد ١٩٨١ من سورية، عبده ١٩٧٩ من الكويت، ١٩٧٨ عليان من الأردن، تميم ١٩٩٦، ١٩٩٢ من سورية).

محاولات العلاج:

تمثلت محاولات علاج الضعف العام باللغة العربية بما يلي:

- (١) زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي:
خصّصت المدارس في الوطن العربي عددًا من الحصص الصفية يفوق ما خصصته أية أمة من الأمم للغة الكتاب أو اللغة القومية في أي بلد من بلدان العالم. مثال ذلك: تخصص المناهج المصرية للغة العربية في السنوات الست الأخيرة من التعليم العام (أي من السنة السابعة إلى الثانية عشرة) ١٢٩٦ حصة، وتخصص المناهج السورية ١١٥٢ حصة. في حين تخصص المدارس الإنجليزية ٥٧٦ حصة للغة الإنجليزية في المدة نفسها (الدنان ١٩٨٦). وبحساب الفارق ثم إيجاد المعدل الأسبوعي لهذا الفارق في مصر وسورية معًا نجد أن التلميذ العربي مشغول باللغة العربية ٣ حصص في الأسبوع، في حين يفعل التلميذ الإنجليزي شيئًا آخر على مدى ست سنوات دراسية (أي على مدى ٢٦١ أسبوعًا).
 - (٢) إصدار البلاغات من قبل وزارات التربية لاستخدام الفصحى في إلقاء الدروس، ولكن دون متابعة التطبيق بحيث يكافأ المستجيب لهذه البلاغات، ويُعاقب المهمل لها. والنتيجة هي عدم التطبيق.
 - (٣) عقد المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي من أجل معالجة "مشكلة تعليم اللغة العربية". وقد بدأت عام ١٩٤٧م (صليباً)، واستمرت حتى الآن. وقد بلغ مجموعها، فيما نعلم، أكثر من خمسة وعشرين.
 - (٤) لدى تأمل التوصيات التي صدرت عن هذه المؤتمرات والندوات وورش العمل نلاحظ ما يلي:
- أ. تكرر هذه التوصيات، وتركيزها على عبارات "تحسين وسائل التدريس"، "تحسين أداء المعلم"، "مطالبة المعلم باستخدام الفصحى"، (ولكن دون إعداده للقيام بذلك)، "المطالبة بزيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي" !!!
 - ب. 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 قدمته ونشرته من البحوث والمقالات (الدنان ١٩٧٩)، (الدنان ١٩٨١)، (الدنان ١٩٨٦) والتي عرضت فيها تجربتي في تعليم ابني باسل وابنتي لونة المحادثة بالفصحى المعربة (وسياتي تفصيلها)، وفيها طالبت بضرورة "تخصيص

روضة واحدة في بلد عربي أو أكثر تُستخدم فيها اللغة العربية الفصحى كوسيلة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي دون أي استخدام للعامية".
وقد ظل الاقتراح الخاص بروضة أطفال تتكلم الفصحى دون تطبيق إلى أن قمت بتأسيس "دار الحضانة العربية في الكويت" عام ١٩٨٨ و "روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا - دمشق عام ١٩٩٢م، والتتين سيأتي الحديث عنهما، (الدنان ٢٠٠٠).
ج. لم يرد أي ذكر لاعتماد اللغة العربية لغة للتواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي.

نقل محاولات العلاج:

لقد فشلت محاولات علاج مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي، والمتمثلة في زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي، وتغيير الكتب، وإصدار البلاغات للمعلمين لاستخدام اللغة العربية في شرح الدروس. وقد ظل الضعف العام باللغة العربية على ما هو عليه، بل وزادت الشكاوى مع تقدم العلوم والانفجار المعرفي الذي تخلفت الأجيال العربية عن مواكبته بسبب قلة حصيلتهم من اللغة العربية، التي هي لغة الكتاب والعلم والمعرفة.

نتائج هذا الواقع:

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 لم يتزود باللغة التي يُفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وهي اللغة العربية الفصحى. وحين يبدأ مسيرة التعلم، يُفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها، وإنما هي لغة أخرى لا بد له من أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم نصوصها أولاً ثم فهم المواد المعرفية الأخرى المكتوبة بها.

وهكذا، يقع التلميذ العربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه تلميذ. وهو وضع يمكن أن يوصف بأنه معاكس لطبيعة الخلق يوصل التلميذ إلى الاكتساب والقهر الذاتي وكره المدرسة والعلم والتعلم، لأنه يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات (أنظر الأساس النظري لاحقاً). هذا من جهة ومن جهة أخرى، وفي الوقت نفسه، يطلب منه أن يتعلم المعرفة بلغة جديدة عليه. وإذا قارناً وضعه بوضع التلميذ الإنجليزي مثلاً، نجد أن التلميذ العربي عليه عبثان هما تعلم المعرفة وتعلم اللغة المكتوبة بها هذه المعرفة في آن واحد. في حين أن الطفل الإنجليزي مطلوب منه أن يتعلم المعرفة فقط. أما لغة المعرفة فيكون قد اكتسبها قبل الدخول إلى المدرسة الابتدائية من أسرته ومن روضة الأطفال. ويكتمل إتقانه لها في المدرسة لأن التواصل الشفهي في المراحل الدراسية التي يمر بها يتم باللغة الإنجليزية، فهو يتقنها سليقياً وليس بحاجة إلى أخذ قواعدها مهذباً وقته المدرسي الثمين. وزاد الأمر سوءاً بالنسبة للتلميذ العربي أن لغة التواصل العادي في المدارس

العربية، 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 إطلاً؛ لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة (لأنه لم يُهيأ لذلك كما قدمنا)؛ ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. وأما الطالب المظلوم فيُطلب 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 فهمهم المواد المعرفية المكتوبة بهذه اللغة.

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

(١) يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية، وعندما يحاول الرجوع إلى الكتاب يجد أن فهمه للمادة محدود، فيلجأ إلى الكبار من أسرته أو إلى المدرس الخصوصي ليشرح له المادة بالعامية مرة أخرى. وإذا لم يستطع اللجوء إلى أحد يلقي الكتاب جانباً وهو مقهور معتقداً أنه غبي غير قادر على الفهم، ويبدأ يسلك سلوكاً مزعجاً لكل من حوله قد يؤدي به إلى الانحراف.

(٢) 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 التي تُباع في الأسواق، يحفظها ويتقدم إلى الامتحان.

(٣) نتيجة لذلك تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحو الكتاب فيتحلص منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظ به للانتفاع والمراجعة فيما بعد.

(٤) تتكون لدى الطالب العربي اتجاهات سلبية نحو القراءة والمطالعة باللغة العربية، 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.

(٥) تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية ضد القراءة، حتى باللغة الأجنبية، كاللغة الإنجليزية أو غيرها.

(٦) يشجع عن العرب أنهم أمة لا تقرأ.

(٧) يشجع بين الطلبة والمدرسين والمعلمين العرب بعامة مقولة ظالمة لا تستند إلى أي أساس علمي، هي أن اللغة العربية صعبة.

(٨) نتيجة لحفظ المادة العلمية عن ظهر قلب، ودون فهم عميق، يصبح النمو المنطقي والمعرفي عند الأفراد العرب وبالتالي الأمة العربية كلها محدوداً، وهذا ينعكس على

تدني مستوى التفكير والحكم على الأمور، والفشل في حل المشكلات حلاً علمياً نافعاً يكون في مصلحة الفرد والأمة .

(٩) كان من نتيجة ذلك أيضاً كره الطالب للغة العربية، وهذه كارثة تصيب الأمة في الصميم .

(١٠) التردد الواضح، بل الرفض، من قبل البعض لتعليم الطب والهندسة في الجامعات العربية باللغة العربية . وهذا نتيجة لوضع اللغة العربية الحالي، والضعف العام في أداء الطلبة بهذه اللغة، والذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلماً بالعجز، ونحن نقول ليست هناك لغة عاجزة بل هناك أصحاب لغة عاجزون .

(١١) ضعف عام بالرياضيات يمكن أن يعزى إلى ضعف الأداء باللغة العربية الفصحى عند الطلبة (تميم ١٩٩٦) .

(١٢) تدني المستوى الثقافي للطفل العربي وعدم إقباله على القراءة والتعلم الذاتي .

الحل العلمي والعملية الذي نقدمه لاستئصال مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي:

إن الحل العلمي والعملية الذي نقدمه لاستئصال هذه المشكلة هو :

تعليم اللغة العربية للأطفال العرب بالفطرة والممارسة في مرحلة رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية، وذلك باستغلال القدرة الفطرية على تعلم اللغات عند الأطفال في هذه السن، قبل ضمور هذه القدرة بعد سن العاشرة .

تعريف "الفطرة":

يُقصد بكلمة " الفطرة " ما يلي :

القدرة المخلوقة في دماغ الطفل التي تمكنه من اكتشاف كل ما يتعلق باللغة من أصوات ودلالات وقواعد صرفية ونحوية، اكتشافاً ذاتياً غير واع وعياً منطقياً، وتخزينه وإنتاجه، بحيث يصبح الطفل قادراً على " البيان " باللغة التي يحدثه بها " الكبار " من حوله بإتقان تام، دون أن يعطوه أية معلومات عن هذه اللغة (تشومسكي ١٩٥٩)، و(إرفن ١٩٦٤) .

عمر القدرة الفطرية على اكتساب اللغات واكتشاف قواعدها اكتشافاً ذاتياً:

لهذه القدرة عمر محدد يقع بين اليوم الأول للولادة والسنة العاشرة (لينبرغ ١٩٦٧) . بعد هذه السن يفقد الدماغ قدرته على كشف القاعدة كشفاً ذاتياً غير واعٍ .

تعريف الممارسة:

يُقصد بالممارسة التواصل الدائم بالفصحى، إما عن طريق فرد واحد من أفراد الأسرة، أو

عن طريق اعتماد الفصحى لغة وحيدة للتواصل في الروضة أو المدرسة الابتدائية، داخل الصف وخارجه. فإذا تمّ ذلك لا تبقى هناك حاجة لإعطاء القواعد من نحو وصرف للطلبة الذين سيكتشفون هذه القواعد اكتشافاً ذاتياً بالفطرة، وسيفهمونها ويتجونها بالممارسة.

الأساس النظري العلمي للطل:

كشف علماء اللغة النفسيون (تشومسكي ١٩٥٩)، و(إرفن ١٩٦٤)، و(لينبرغ ١٩٦٧)، منذ حوالي أربعين عاماً أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات (هي التي أطلقنا عليها اسم "القدرة الفطرية")، وأن هذه القدرة تمكّنه من كشف القواعد اللغوية كشفاً إبداعياً ذاتياً وكشف حدود المفردات ودلالاتها المعنوية فهماً وإنتاجاً، وبالتالي إتقان المحادثة باللغة التي يكلمه بها من حوله. كما أنه يمكن أن يتقن التحدث بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو مازال دون السادسة إذا وجد من يكلمه بها. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هو يصوب تصويماً ذاتياً هذا التعميم الخاطئ.

وقد ضربت (إرفن ١٩٦٤) مثلاً 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 أيضاً الذي يجمع "حجر" على "حجرات" بدلاً من حجارة، لأنه اكتشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل "رايحات"، عارفات... إلخ"، كما أنه يقول "أصفرين" جمعاً لكلمة "أصفر" معممًا قاعدة إضافة "ياء ونون" التي يكتشفها حين يستمع إلى كلمات مثل "رايحين"، وعارفين... إلخ".

وقد كشف (لينبرغ ١٩٦٧) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، إلا أنها لا تضر تماماً، وتظل هناك إمكانية لتنشيطها حتى سن العاشرة. وبناء على ذلك يمكن القول إن "برحة الدماغ تبدأ تتغير بعد السادسة من العمر تغيراً بيولوجياً من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة. ولذلك يمكن القول أيضاً إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خلقياً لاكتساب اللغات، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة أيضاً خلقياً 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 قبل سن السادسة.

أما بين السادسة والعاشرة من العمر فقد أطلقت عليها اسم مرحلة "القدرة شبه الفطرية" على اكتساب اللغات، لأن هذه القدرة رغم أنها بدأت بالضمور بعد سن السادسة، إلا أنه يمكن استنهاضها وتفعيلها حتى سن العاشرة، مما يعني أن الطفل بين السادسة والعاشرة يمكن أن يكشف

قواعد اللغة " الجديدة " التي تحيط به كشفاً ذاتياً دون أن يكون بحاجة إلى من يعطيه هذه القواعد (أي المعلومات عن اللغة) .

أما تعلم اللغة بعد سن العاشرة فيبدأ يتطلب جهداً من المتعلم ، لأنه 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 والتدرب على تطبيقها ، مع تعرضه للخطأ والتصويب من قبل المعلم ، في حين يقوم هو بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن العاشرة .

وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين لتحصيل اللغة:

الأولى : قبل العاشرة من العمر ، وهي الطريقة الفطرية التي يكتشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها . والثانية : تبدأ بعد العاشرة من العمر وهي الطريقة المعرفية الواعية ، والتي لا بد فيها من كشف القاعدة للمتعلم ، وتدريبه على ممارستها تدريباً مقصوداً ضمن خطة منهجية . وإذا قارناً بين الطريقتين نلاحظ ما يلي :

(١) يُطلق على اللغة المكتسبة بالطريقة الأولى اسم لغة الأم ، في حين أن اللغة بعد سن العاشرة لا يمكن أن تُسمى بهذا الاسم .

(٢) الأولى تتم دون تعب ، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير .

(٣) الأولى تتمزج فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أنه يعبر عن عواطفه تعبيراً صادقاً إلا بها . فهي التي ينفس بها عن غضبه ، ويث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه . أما اللغة الثانية فبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي ، وقل من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال .

(٤) الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق وقريباً جداً ، بل ومتطابقاً مع ما أراده المتكلم أو الكاتب ، ولا يكون كذلك باللغة الثانية .

(٥) الأولى يكون إتقانها كاملاً بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) ، في حين يظل هناك نقص باللغة الثانية ، ولو كان ضئيلاً .

(٦) 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 .

(٧) تندخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية في مجالات التراكيب اللغوية ، والمفاهيم المعرفية .

(٨) الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق ، أما بعد العاشرة فمن الصعب أن يتعلم الطالب أكثر من لغة في آن واحد .

ثانياً: أول دعوة علنية إلى تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

بعد قناعتني التامة المستندة إلى النظريات العلمية الراسخة عن اكتساب اللغات بالفطرة، بدأت الدعوة إلى تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة للقضاء على الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي.

لقد كانت أول دعوة علنية قمت بها على مستوى الإعلام (سبقتها دعوات فردية كثيرة توجهت بها إلى مسئولين تربويين) طالبت فيها بتعليم الأطفال العرب اللغة العربية وهم ما زالوا في السن الفطرية لتعلم اللغات، هي ما ظهر في حلقة تلفازية بعنوان: "المائدة المستديرة"، كان يقدمها الأستاذ الدكتور عبد الله النفيسي في تلفزيون الكويت. وكان ذلك في شهر نيسان (أبريل) ١٩٧٨. وقد كتب الأستاذ عبد الله الشيتي عن هذه الحلقة في صحيفة الرأي العام الكويتية بتاريخ ١٩٧٨/٤/٢٦ وكرر الكتابة عن الموضوع نفسه في صحيفة الوطن الكويتية بتاريخ ١٩٧٨/٥/٦. ومما جاء في مقال الأستاذ عبد الله الشيتي:

"استمعت، أو قل استمتعت وأنا أتابع مناقشة الدكتورين العبدین لله، النفيسي والدنان، عبر الحلقة الأخيرة الماضية من برنامج المائدة المستديرة التلفزيوني، وشكرت لهما كمشاهد غيرتهما على لغة الضاد، لغة الآباء والأجداد، واهتمامهما الموضوعي، وحرصهما الأكيد، في محاولة إبراز اللغة العربية، كقيمة تراثية وحضارية وجمالية في المحيط الإنساني، أو أنها يجب أن تكون كذلك، إذا نحن أخلصنا لها، وعرفنا كيف نصونها ونتعامل بها ونغار عليها، فما تميع أو تضعيع.

ولقد توقفت عبر النقطة التي أثارها الدكتور عبد الله الدنان، من أن الطفل في وسعه أن يستوعب الفصحى، حتى قبل أن يلتحق بالمدرسة، إذا كانت لغة التخاطب معه سلسلة وواضحة المعاني، من غير تعقيد أو تصعيب".

وأود أن أسجل في هذا المقام أنني كنت قد بدأت التحدث مع ابني "باسل" بالفصحى وكان عمره في ذلك التاريخ ستة أشهر، كما سيرد في البند التالي من هذا البحث.

ثالثاً: التطبيق الأول لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

التجربة الرائدة: تجربة باسل:

بدأت بعون الله التطبيق العملي الأول لحل مشكلة تعليم اللغة العربية الفصحى في الوطن العربي بتجربة باسل، مستنداً إلى الأساس النظري الذي سبق ذكره. وقد كان هذا التطبيق بحمد الله ورعايته عملاً رائداً، وذلك للأسباب التالية:

- (١) لم يسبق، فيما أعلم، أن أجريت تجربة علمية مشابهة على طفل في عمر باسل بهدف محدد، وهو حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في البلاد العربية.
 - (٢) كُتِبَ عنها أكثر من مائة وعشرين خبراً ومقالاً في الصحف العربية، وغير العربية على امتداد ثمانية وعشرين عاماً. (الخبر الأول عن تجربة باسل نُشر في مجلة الرسالة الكويتية بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢ ونحن الآن في عام ٢٠٠٧م).
 - (٣) عرضتها عدة قنوات تلفزيونية في البلاد العربية.
 - (٤) تحدثتُ عنها في المؤتمرات وورش العمل والندوات العربية والعالمية التي دُعيت إليها والمقابلات الصحفية والتلفازية التي أجريت معي، وقد عرضت فيها كلها شريط باسل الذي يظهر فيه وهو يتحدث معي بلغة عربية فصيحة معربة.
- لهذا كله وُصفت تجربة باسل بأنها تجربة رائدة، وقد ورد هذا الوصف في تعليقات وشهادات كل من رأى باسلاً أو قرأ أو سمع عن التجربة.

هدف التجربة:

لقد كان الهدف من تجربة باسل محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- (١) هل اللغة العربية الفصحى صعبة كما يتوهم البعض؟
- (٢) هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى المعربة (المشكلة بالحركات الإعرابية) فطرياً قبل سن السادسة؟
- (٣) هل يمكن أن يكون الطفل العربي ثنائي اللغة، بمعنى أن يتحدث بالعامية والفصحى معاً؟
- (٤) ما مدى انعكاس إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة على فهم التلميذ العربي للمادة المكتوبة بها من جهة، وعلى أدائه وتعبيره بها من جهة أخرى؟
- (٥) هل يمكن، بناء على النتائج تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية في البلاد العربية، ومن ثم تعديل المناهج المدرسية بحيث تخفف كثيراً (أو تلغي) دروس النحو والصرف؛ لكي يُخصَّصَ زمن أطول للعلوم والرياضيات والحاسوب والتربية الفنية والتربية الرياضية والهوايات مما هو الآن؟
- (٦) هل يكفي أن يتكلم أحد أفراد الأسرة مع الطفل بالفصحى لكي يتقن التحدث بها؟
- (٧) هل هناك ضرورة لوجود مجتمع كامل يتحدث بالفصحى حتى يتقنها الأطفال العرب؟
- (٨) هل يمكن بناءً على النتائج، نقل التجربة إلى المدرسة بحيث تكون هي المجتمع الذي تُعتمد فيه الفصحى لغة التواصل الوحيدة حتى يتقنها الأطفال العرب؟

إجراءات التجربة:

- (١) حين قررتُ البدء بالتجربة طلبت من أفراد الأسرة جميعهم أن يكلموا باسلاً بالعامية والألمع يحاولوا التحدث معه بغيرها إطلاقاً. أي أنني طلبت منهم ألا يقلدوني في حديثي معه.

- (٢) كنت أحدث أفراد أسرتي جميعاً بالعامية ، ولكن عندما ألثفت إلى باسل أكلمه بالفصحى ، وكان هذا قد بدأ عندما بلغ باسل أربعة أشهر من عمره ، كما ذكرت سابقاً .
- (٣) التزمت بهذه الخطة التزاماً تاماً دون أي تراجع ، على الرغم من الميل للعودة إلى العامية ، أو مزج العامية بالفصحى ، أو الملل الذي يمكن أن يحدث ويؤدي إلى فشل التجربة .
- (٤) كان حديثي معه طبيعياً من حيث الأسلوب ، ولم يكن فيه أي نوع من أنواع التكلف البلاغي ، فإذا سألته إن كان جائعاً كثيراً أقول :
- هل أنت جائعٌ كثيراً؟

- وليس : هل تتضور جوعاً؟ أو : هل أنت شديد الجوع؟
- (٥) كنت أستخدم المفردات التي تؤدي المعنى الذي يتطلبه الموقف ، ولم أسع لاستخدام مرادفات لها مما تزخر به اللغة العربية ، مثال ذلك ، أقول له :
- هيا نمش بسرعة .
ولا أقول :
- هيا نغذ السير .

- (٦) التزمت التزاماً تاماً بالإعراب ، أي بالمحافظة على الفتحة والضمة والكسرة .
- (٧) كنت أكلم والدته وأخوته والزائرين إلى بيتنا بالعامية أمامه ، ولم ألحظ أنه كان يتأثر بذلك عندما يحادثني .
- (٨) إذا خاطبني بالعامية كنت أقول : ماذا؟ . . وأتظاهر بعدم الفهم ، فيعرف هو أنني أريده أن يتحدث بلغتي معه ، مثال ذلك : كنت خارجاً من البيت فلحقني وهو يقول (بالعامية) : وين رايح؟ . قلت : ماذا؟ لم أفهم ، قال : إلى أين أنت ذاهب؟ (كان عمره يومها سنتين ونصفاً) ، وأحياناً كنت أساعده في إيراد الجملة الفصيحة فإذا قال مثلاً : بدِّي الألم اللي معاك ، أقول : ماذا؟ . . ، فإذا تكلأ أقول : تريد القلم الذي معي؟ فيردد هو : نعم أريد القلم الذي معك .

أمثلة من إبداعات باسل بالعربية الفصحى في أثناء مسيرة التطبيق:

- يمر كل طفل يكتسب لغة ما بمرحلة كشف القواعد اللغوية الخاصة بهذه اللغة ، والبدء بتطبيقها وتعميمها ، وإبداع جمل أو كلمات جديدة لم يسمع بها أحد من قبل . وفيما يلي مثال حي من كلام باسل .
- زارني أحد الأصدقاء ، وكان من عاداته التدخين . ولم يكن يشتري السجائر الجاهزة ، بل كان يشتري قطع الدخان المفروم وورق السجائر ، ويلف السجارة بيده . رأى باسل هذا الصديق وهو يلف السجارة فقال :
قال : انظر ماذا يفعل؟

قلت : ماذا؟

قال : إنه يُرمَّلُها (اشتق فعلاً من كلمة "برميل" ، أي يجعلها كالبرميل) .

- كنت ذات مرة أحلق فوقعت "أداة الحلاقة" من يدي ، وكان باسل يقف إلى جانبي ، فقال بسرعة :

- انظر ... وقعت "المحلقة" من يدك .

استخدم "اسم الآلة" في موضعه تماماً (وعلى وزن مفعلة) . وهذه أول مرة أسمع فيها أنا شخصياً بكلمة " محلقة " ، ذلك لأن الناس درجوا على استخدام عبارة "آلة الحلاقة" .

- كان يستخدم أيضاً "محسبة" للدلالة على الآلة الحاسبة الصغيرة .

نتائج التجربة:

(١) اللغة العربية ليست صعبة : اللغة العربية ليست صعبة كما هو شائع . وهذه مقولة ظالمة بحق اللغة العربية ، دحضتها تجربة باسل ولونه وتطبيقاتنا في رياض الأطفال التي سيأتي الحديث عنها .

(٢) تحقق ثنائية اللغة الفصحى والعامية : ثبت أن الطفل العربي يمكن أن يكون ثنائي اللغة ، بمعنى أن يتقن التحدث بالفصحى المعربة ، وبالعامية في آن واحد ، شريطة أن يكون هناك من يتواصل معه بالفصحى فقط ، ومن يتواصل معه بالعامية فقط ، في فترة القدرة الفطرية على تعلم اللغات . وهذا يعني أن وجود العامية في جو الطفل وتواصله بها لم يؤثر سلباً على إتقانه الفصحى .

(٣) يمكن للطفل العربي ، بل ولكل طفل في العالم ، أن يصبح متحدثاً بالفصحى مع ضبط الحركات الإعرابية ، إذا وجد شخص واحد يكلمه بها وهو في المرحلة الفطرية لتعلم اللغات .

(٤) ليس هناك ضرورة لتخصيص وقت طويل للتحدث مع الطفل بالفصحى ، بل تكفي الأوقات التي يلتقي فيها الطفل مع من يحدثه بالفصحى ، وهذه الأوقات يمكن أن تصل في مجموعها إلى ساعة واحدة في اليوم .

(٥) ليس هناك ضرورة لانتظار إيجاد مجتمع كامل يتحدث بالفصحى حتى نضمن تحقق إتقانها بالفطرة والممارسة ، بل يكفي كما قلنا أن يتحدث شخص واحد مع الطفل بالفصحى حتى يتقنها إتقاناً تاماً . يمكن ، بناء على تجربة باسل ، تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية ، وستكون المرحلتان الإعدادية والثانوية امتداداً طبيعياً للمرحلتين اللتين سبقتهما .

(٦) وإذا تم ذلك فسيكون تعديل المناهج أمراً يفرضه إتقان التلاميذ للغة العربية إتقاناً تاماً .

(٧) سرعة القراءة وحب الكتاب : عندما ذهب باسل إلى المدرسة وتعلم الحرف العربي بدأ يقرأ .

وفهم، ويستمتع بالكتاب. كان يقرأ كثيراً وبسرعة كبيرة جداً. وقد ظهر ذلك جلياً لديه عندما أصبح في الصف الثاني الابتدائي. لقد قرأ في ذلك العام أكثر من (٣٦٠) كتاباً من كتب الأطفال. ولا يظن أحد أن في هذا مبالغة على الإطلاق. وقد بلغ ولعه بالقراءة حدّاً كبيراً إلى درجة أنني كنت أطفئ نور غرفته الساعة العاشرة مساءً لكي ينام ويصحو مبكراً للذهاب إلى المدرسة، هذا رغم رجاءاته المتكررة بالأفعل. وفي إحدى المرات، وكان يومها في الثالث الابتدائي قال: "أرجوك بابا، فقط أكمل هذه الصفحة لأعرف أيهما أكبر فنزيلا أم مصر". كان أيامها مولعاً بالمعلومات الجغرافية.

عدم الحاجة إلى دراسة النحو والصرف: لم يكن باسل بحاجة إلى أي معلومات في النحو أو الصرف لكي يتقن التراكيب العربية الفصيحة.

(٨) قراءة النصوص غير المشكولة. كان يقرأ أي نص غير مشكول ضابطاً إياه بالحركات، وكان يقرؤه بسرعة كأنه يحفظه غيباً من المرة الأولى.

(٩) إعادة رواية المقروء: إذا قرأ نصاً لم يشاهده من قبل، وطُلب منه أن يروي ما قرأ فإنه يرويهِ بشكل دقيق، دون معاودة النظر إلى النص.

(١٠) تفضيل الكتاب على التلفاز: كان يترك التلفاز ويتجه إلى الكتاب، ويبدو أنه كان يحس أن فهمه الذاتي لقصة الكتاب أكثر متعة من رواية الغير لقصة على شاشة التلفاز.

(١١) الأداء في المواد الأخرى: انعكس إتقان باسل للفصحى على أدائه في المواد الأخرى، فلم يكن يسأل أن تُشرح له مسألة الرياضيات مثلاً، أو أية عبارة في أي كتاب مدرسي آخر.

(١٢) دقة فهم النصوص: أصبح دقيق الفهم للنصوص. وقد حدث مرة أنه فهم مسألة في الرياضيات بشكل معين (كانت المسألة في كتاب الثالث الابتدائي)، ويبدو أن مؤلف الكتاب كان يقصد شيئاً آخر. حل باسل المسألة كما فهمها. وعندما عرض الأمر على محكم أيد رأي باسل. المحكم هو الدكتور عادل عبد الكريم ياسين، أستاذ الرياضيات وعلم التفكير في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا حالياً. وقد كان سابقاً أستاذاً للرياضيات في معهد العلوم والتكنولوجيا في الكويت.

(١٣) إدراك حلاوة القرآن الكريم: لا بد أولاً أن نذكر أن اللغة التي يتقنها الإنسان في المرحلة الفطرية لاكتساب اللغات ترتبط بعواطفه وإحساسه، بالإضافة إلى فهمه الدقيق لكلماتها وجمالها ومجازاتها واستعاراتها وتشابهها وإيقاعها الموسيقي. إن الإحساس ببلاغة اللغة وحلاوتها هو مزيج من هذا كله، ولذلك يكون إدراك هذه البلاغة وهذه الحلاوة عميقاً ومؤثراً إذا كان النص الأدبي باللغة التي اكتسبها الإنسان بالفطرة. ويمكن هنا نقول إن العرب أيام الرسول ﷺ، أدركوا حلاوة القرآن الكريم لأن العربية الفصحى لغتهم الأولى. وقد استطاعوا أن يحكموا بإحساسهم أن هذا الكلام لا يستطيع أن يأتي به بشر. وقد تساوى بذلك من آمنوا.

وصدقوا الرسول ﷺ، أن هذا الكلام من عند الله، ومن كفروا ولم يؤمنوا. نعلم هذا من قصة الوليد بن المغيرة الذي قال عندما سمع القرآن الكريم: "إن له حلاوة وإن عليه لطلاوة". وعندما حاول أن يعلل هذه الحلاوة قال: "إن صاحبكم ساحرٌ" وقد ذكر الله تعالى وضع الوليد بن المغيرة في قوله تعالى في سورة المدثر: ﴿ذَرْنِي وَمَنْ خَلَقْتُ وَحِيدًا ۖ وَجَعَلْتُ لَهُ مَالًا مَمْدُودًا ۚ وَبَيْنَ شُهُودًا ۚ وَمَهَّدْتُ لَهُ تَمْهِيدًا ۚ ثُمَّ يَطْمَعُ أَنْ أَزِيدَ ۚ كَلَّا ۚ إِنَّهُ كَانَ لِآيَاتِنَا عِينَدًا ۚ سَاءَ هِفْهُ صُعُودًا ۚ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ ۚ فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ۚ ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ ۚ ثُمَّ نَظَرَ ۚ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ۚ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ ۚ فَكَانَ إِنَّ هَذَا إِلَّا سَحَرٌ يُوْثَّرُ ۚ إِنَّ هَذَا إِلَّا قَوْلُ الْبَشَرِ ۚ﴾ (المدثر: ١١-٢٥). صدق الله العظيم

تجربة باسل في وسائل الإعلام:

تحدثت وسائل الإعلام عن تجربة باسل وإتقانه التحدث بالفصحى في سن السادسة، وفيما يلي بيان بذلك: مجلة الرسالة الكويتية، العدد ٨٥٣، تاريخ ١٩٧٩/٩/٢ نشرت تحقيقاً من صفحتين، بقلم: يسرى الأسمر بعنوان: "الطفل الذي يحادث والده بالفصحى ويحادث أمه بالعامية".

(١) مجلة النهضة الكويتية، العدد ٦٩٩، تاريخ ١٩٨١/٣/٢٨ نشرت تحقيقاً من أربع صفحات، بقلم: سهام عبد الهادي بعنوان: "الطفل الذي يتقن التحدث بالفصحى وعمره ثلاث سنوات وخمسة أشهر".

(٢) ظهر باسل على شاشة تلفزيون الكويت، وكان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر. تحدثت معه لمدة اثنتي عشرة دقيقة سُجِّلَتْ كلها، ورأى المشاهدون باسلاً واستمعوا إليه، كان حديثه معرباً لم يخطئ بفتحة ولا بضمة ولا بكسرة، كما مر معنا. وقد سُجِّلَتْ حديثه هذا على شريط فيديو.

(٣) صحيفة الوطن الكويتية: نشرت في العدد ٤٩١٣، تاريخ ١٩٨٨/١٠/٢٤ مقالة للكاتب سليمان الفهد بعنوان: "لغة عيالنا في خطر" تحدث فيها عن ظاهرة خطيرة وهي أنه صار من المؤلف سماع الأستاذ الجامعي يحاضر طلبته بلغة مكسرة طافحة بالأخطاء أو أن يحاضر طلبته بالعامية كحلّ هروبي. "ثم يتابع قائلاً: "من هنا تأتي أهمية التصدي لهذه الظاهرة الخطيرة خلال تشخيص أسبابها وتحليل مبرراتها؛ ومن ثم وضع الحلول العملية لها. ولعلنا نتذكر ذلك اللقاء التلفزيوني الذي ظهر فيه الأستاذ عبد الله الدنان ونجله الطفل الصغير والذي راح يغرد بالعربية الفصحى ويتحاور مع أبيه بلسانها دون خطأ..."

رابعاً: التطبيق الثاني: تجربة لونه

هدف التجربة:

هدفت تجربة لونه إلى الإجابة عن الأسئلة التي حاولت الإجابة عنها أهداف تجربة باسل التي مرت معنا، بالإضافة إلى هدف آخر وهو تعزيز نتائج تجربة باسل في حالة تطابق نتائج تجربة لونه معها.

لونه في الأسرة:

لونه أصغر طفلة في الأسرة، وهي أصغر من "باسل" بأربعة أعوام، وترتيبها هو السابع، وهي من مواليد ١٩٨١/٩/٢٦ م.

لغة الأسرة:

اختلفت لغة البيت بالنسبة إلى "لونه" عما كانت عليه بالنسبة إلى "باسل". صحيح أن اللغة السائدة مع أفراد الأسرة الآخرين مازالت العامية، إلا أن اللغة مع "باسل" هي الفصحى. ولذلك، كانت "لونه" تسمع الفصحى عندما أكلم بأسلاً، وتسمع العامية عندما أكلم أفراد الأسرة الآخرين. وهذا لم يكن يحصل مع باسل الذي لم يكن يسمع الفصحى إلا عندما أحدثه هو بالذات.

٤. تجربة لونه وضرورتها بالنسبة إلى تجربة باسل:

كان مجيء لونه ضرورياً بالنسبة إلى اكتمال لغة باسل. ذلك لأن بأسلاً لم يكن لديه فرصة لمخاطبة المؤنث، لأنني كنت الوحيد الذي يخاطبه بالفصحى. وعندما جاءت لونه، وبدأ يحدثها بالفصحى، صار يقول عبارات مثل: ماذا تفعلين؟، ولماذا تركضين؟، وأين وضعت الكرة؟... إلخ.

٥. إجراءات تجربة لونه وبعض الاختلافات بينها وبين تجربة باسل:

كانت إجراءات تجربة لونه مطابقة للإجراءات التي وردت سابقاً عند الحديث عن تجربة باسل. وهي التزامي التام بالتحدث بالفصحى مع باسل ولونه، والاستمرار بالتحدث بالعامية مع أفراد الأسرة الآخرين. ويمكن زيادة على ما مر سابقاً عندما بدأت مع باسل أن أضيف ما يلي:

- (١) أصبح لدينا لغتان في البيت، الفصحى والعامية، وأصبح لكل لغة مجتمعها الخاص بها.
- (٢) أنا وباسل ولونه كنا ثنائيين، نتحدث اللغتين. أما أفراد الأسرة الآخرون فكانوا أحاديين (بالنسبة للتواصل الشفهي).

(٣) ربما استفاد أفراد الأسرة الآخرون من تحدُّثنا فيما بيننا بالفصحى ، وهذا لم أرصده ، وأغلب الظن أنه حدث ، لأنني لاحظت بعد فترة أن بعض العبارات الفصيحة كانت تجري على ألسنتهم .

٦. أمثلة من إبداعات لونه وملاحظاتنا على اللغة العربية:

مرّت تجربة لونه بالمرحل نفسها التي مرت بها تجربة باسل ، وتشابهت الإبداعات في كثير من المواقف ، واختلفت في مواقف أخرى . وسأذكر فيما يلي موقفين لهما دلالتهما .

الموقف الأول:

كان عندي عود أعزف عليه بين الحين والآخر ، وكنت قد وضعت هذا العود على ظهر خزانة الكتب داخل المكتبة . وفي إحدى المرات نظرت إلى العود وقالت :

- بابا . . لماذا تضع " العزّافة " فوق الخزانة؟

كان عمرها أربع سنوات تقريباً . ولم تكن تعرف كلمة عود لأنها قليلة الاستخدام ، فاخترت لها كلمة " العزّافة " . وهذه الحادثة وأمثالها التي ذكرناها سابقاً في تجربة باسل تدل على أن اختراع مفردات جديدة نابعة من صلب اللغة للدلالة على مخترعات جديدة ليس أمراً صعباً ، بل هو أمر طبيعي وسهل عندما يكون أصحاب اللغة يتقنونها إتقاناً سليماً فطرياً .

الموقف الثاني:

في إحدى زيارات الصديق الدكتور عادل عبد الكريم ياسين لنا رغب أن يحدث لونه بالفصحى . كان عمرها أربع سنوات . وجه إليها أسئلة وعبارات فصيحة . نظرت إليه ولم تجب ، فكرر العبارات ، والأسئلة ، ولكنها أصرت على عدم الإجابة . قلت لها :

- تكلمي ، لماذا لا تتكلمين؟

فأجابت إجابة عجيبة غير متوقعة :

" ولكنه لا يفهم لغتنا " .

إن الإجابة هذه تدل على أن الأطفال يربطون بين اللغة والشخص الذي يكلمهم بهذه اللغة ربطاً عضوياً . واعتقد أن هذه الحادثة دليل على أن الأطفال لا يتجاوبون مع الشخص الذي يلقونه للمرة الأولى ليس كما يقول بعض أهل : " إن الطفل ينجح " أو كما يقول البعض خطأً (بقصد تشجيع الطفل على الكلام) : " إنه لا يعرف أن يتكلم " . وتكون ردة الفعل عند الطفل زيادة الانسحاب من الموقف ، والذي يمكن أن يترك أثراً سلبياً على كيفية تواصله مع الآخرين عندما

يكبر . لذلك ، أنصح الأهل أن لا يصروا على جعل الطفل يتكلم مع الأشخاص الجدد الذين يلقاهم ، إلى أن يبدأ يشعر أن هؤلاء الأشخاص : " يفهمون لغته " .

٧. نتائج تجربة لونه:

(١) مجتمع جديد ملتزم بالتواصل بالفصحى مع وجود لونه والحديث معها ومع باسل بالفصحى وجد وللمرة الأولى ، على ما أعلم ، مجتمع كامل ثنائي اللغة ممثل في أسرة واحدة ، يلتزم أفراد منها بالتواصل بالعربية الفصحى ، وفي الوقت نفسه يتواصلون مع أفراد الأسرة الآخرين بالعامية ، ولا تؤثر إحدى اللغتين على الأخرى .

(٢) تأكيد نتائج تجربة باسل : أكدت تجربة لونه الوقائع والنتائج التي توصلنا إليها مع تجربة باسل . وصار من الممكن القول بثقة إن تكرار التجربة مع أي طفل عربي ، مع الالتزام بالإجراءات نفسها ، سيقود إلى النتائج نفسها .

(٣) إتقان الفصحى : أتقنت لونه أيضاً التحدث بالفصحى المعربة . كانت ترفع وتنصب وتجرد دون أي خطأ . وعندما ذهبت إلى المدرسة وتعلمت الحرف العربي تكرر معها ما حدث لباسل ، وهو : حبّ الكتاب والفهم الذاتي للمادة المكتوبة ، وبالتالي التعلق بالكتاب . كانت تقرأ النصوص غير المشكولة ، والتي تراها لأول مرة ، بالسرعة نفسها التي يقرأ بها باسل . وكانت ، في أثناء القراءة ترفع وتنصب وتجرد دون أي خطأ أيضاً .

(٤) الإحساس بحلاوة القرآن الكريم : لقد تكرر معها أمر شبيه بما حدث لباسل وهو إحساسها بحلاوة القرآن الكريم ، وسأروي هنا ما حدث تماماً .

لاحظنا عليها وهي في الصف الأول الابتدائي (كان عمرها ست سنوات) أنها كانت في كل يوم تجلس في زاوية من زوايا البيت ، وتظل تقرأ ما تحفظ من القرآن الكريم (قصار السور التي علمناها إياها وتعلمتها هي في المدرسة) . وكانت تعيد ما تحفظه أكثر من مرة في الجلسة الواحدة . وعندما سألتها : لماذا تظلين تعيدين قراءة القرآن الكريم ؟ أجابت بالحرف الواحد : " بابا . . أنا أحس أنه أحلى من جميع الكلام " . إن إجابة الطفلة لونه تدل دلالة واضحة على أن إتقان الفصحى كلغة أولى هو الذي جعل العرب يدركون " حلاوة القرآن الكريم " وهو الذي جعل الطفلة لونه تقول : " أنا أحس أنه أحلى من جميع الكلام " .

وأود أن أقول إن إتقان التحدث بالفصحى بالفطرة ضروري من أجل الإحساس بحلاوة القرآن الكريم . إن إتقان أية لغة في المرحلة الفطرية لتعلم اللغات يجعل اللغة مرتبطة بالعواطف ويؤدي إلى الإحساس بجمالية هذه اللغة وبلاغتها . كما يؤدي إلى القدرة الفائقة على البيان بهذه اللغة وصياغة الأفكار بها صياغة بليغة ودقيقة وواضحة ومؤثرة ، وبالتالي التعلق بها والدفاع عنها دفاعاً ذاتياً نابعاً من الأعماق الوجدانية والفكرية للفرد ، بالإضافة إلى الارتباط بها ارتباطاً ملتحمًا بالهوية الذاتية والقومية والدينية والتاريخية .

خامساً: استمرار الدعوة إلى تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة

والممارسة في المؤسسات التربوية منذ عام ١٩٧٩ إلى عام ١٩٨٧م

بعد النجاح المذهل لتجربة باسل ولونه، بدأتُ أدعو إلى تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وذلك باعتمادها لغة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، من أجل الوصول إلى الحل الناجع لمشكلة الضعف العام باللغة العربية في البلدان العربية كلها، مبنياً الأسس النظرية المؤيدة لها، ذاكراً الأمثلة من تجربة باسل ولونه.

سادساً: التطبيق الأول لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في مؤسسة تربوية

دار الحضارة العربية بالكويت أول مؤسسة تربوية تطبق النظرية تأسست في ١/١/١٩٨٨:

١. أهداف تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في مؤسسة تربوية:

- بالإضافة إلى الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، وأهداف تجربة باسل ولونه التي مرت معنا، فقد هدف تطبيق النظرية نفسها في مؤسسة تربوية إلى ما يلي:
- (١) تعرف إمكانية تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في مؤسسة تربوية.
 - (٢) تقديم هذا الحل، في حال نجاحه، إلى المربين العرب، واعتباره برهاناً ساطعاً ينبغي الأخذ به في البلاد العربية جميعها، وحيثما أريد تعليمها في العالم.
 - (٣) الرد على تعليق البعض على تجربتي باسل ولونه أنهما فرديتان، وأن نجاحهما كان بسبب ذكاء الطفلين. ولن يكون هذا الرد مفحماً إلا بتطبيق النظرية في مؤسسة تربوية لإثبات أن الأطفال الأسوياء جميعاً يمكن أن يتقنوا التحدث بالفصحى، كما فعل باسل ولونه، إذا عُرِضت عليهم قبل ضموهم قدراتهم الفطرية على اكتساب اللغات بطريقة الاكتشاف الذاتي للتراكم اللغوية ودلالات المفردات (انظر: الأساس النظري للحل).
 - (٤) تطبيق الحل بشكل يمكن تكراره ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مؤسسة تربوية، لأن تقليد تجربتي باسل ولونه على نطاق واسع يصعب تحقيقه لصعوبة توافر شرط نجاحه، وهو وجود شخص داخل الأسرة يكون متقناً للتحدث باللغة العربية الفصحى المعربة (أي مع المحافظة على الحركات الإعرابية)، ويكون في الوقت نفسه مثابراً على التحدث بها دون تراجع إلى العامية. وأود في هذا السياق أن أذكر أن الأديب العربي الكبير الدكتور إحسان عباس، رحمه الله، سألتني في أحد لقاءاتي به عن تجربة باسل، وعندما شرحتها له، سألتني (بالعامية) "ظبطت معك؟" يقصد "وهل نجحت؟"، قلت: "نعم، مائة بالمائة"، فقال: "أما أنا فحاولت، ولكن فرض ابني عليّ التراجع إلى العامية".

- (٥) الاستفادة من التطبيق لتطوير أسلوب التنفيذ، من أجل الوصول إلى أعلى درجات الإتقان .
- (٦) رصد النتائج وتحليلها وتعرف مدى نجاح تطبيق الحل الذي تقدمه من أجل إتقان اللغة العربية .
- (٧) تعرفُ ردود فعل أهالي الأطفال، والتوصل إلى الأسلوب الأمثل للتعاون مع الأسرة من أجل نجاح التطبيق، لكون الطفل يتكلم بالفصحى مع المربية داخل دار الحضانة / الروضة أو المدرسة، والعامية مع أفراد المجتمع خارجها .
- (٨) تطبيق برنامج أولي لتدريب المعلمات على التحدث بالفصحى مع الأطفال طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، والنظر في تطويره بحيث يُحقق ما يلي :
- أ . إتقان المعلمات التحدث بالفصحى إتقاناً تاماً .
- ب . تعرف مدة التدريب التي تحتاج إليها المعلمات، ومحاولة الوصول إلى أقصر مدة ممكنة مع تحقيق أعلى مستوى من الإتقان المطلوب للتحدث بالفصحى .
- ج . تيسير القواعد النحوية والصرفية التي لا بد للمعلمات من تعرفها وإتقان استخدامها لكي يتمكنَّ من التحدث بالفصحى دون خطأ .
- د . تمكين المعلمات من إتقان أسلوب تفهيم الأطفال ما يُردن منهم، دون اللجوء إلى استخدام العامية على الإطلاق .
- هـ . تعرف عدد التدريبات (أو المتدربين) النموذجي في المجموعة الواحدة .
- و . تدريب المعلمات على كيفية جعل الأطفال يتواصلون مع معلمتهم بالفصحى، وكيفية التصرف في بداية التحاقهم بدار الحضانة / الروضة / المدرسة .
- (٩) تعرف آراء المربين ومختلف شرائح المجتمع بهذا الحل .
- (١٠) تعرف المستوى الدراسي الذي يجب أن تصل إليه المعلمة لكي تُرشَّح للتدريب .
٢. السعي لتأسيس دار حضانة أو روضة أطفال خاصة (أهلية) لتطبيق النظرية:

من أجل ما تقدم، ولكي لا تظل تجربتنا باسلاً ولونه محسورتين في نطاق الأسرة، ولكي تعمَّ الفائدة الأمة العربية كلها، ولكي يتم استئصال الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي، بدأت السعي لتأسيس حضانة أو روضة أطفال تطبق الحل الذي جربته وناديت به ودعوت له أكثر من عشر سنوات في المذكرات والمحاضرات واللقاءات الصحفية والمقابلات التلفزيونية والبحوث . لقد أدركت من خلال ردود الفعل على هذه المذكرات والطلبات أنني يجب أن أقوم بنفسى بتأسيس المنشأة التربوية التي أدعولها، وأن أشرف على تطبيق الحل لكي أرى النتائج، فإذا كانت ناجحة كما أتوقع، سيسهل حينئذ إقناع المسؤولين التربويين والباحثين بهذا الحل، ومن ثمَّ يبدأ تطبيقه وانتشاره على نطاق واسع .

لقد نجح المسعى والحمد لله ، وبعد أكثر من عشر سنوات من العمل ولدت " دار الحضانة العربية " في الكويت فكانت أول مؤسسة تربوية رائدة في البلاد العربية في هذا العصر أنشئت من أجل تحقيق هدف محدد وهو حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي ؛ وذلك بتعليمها للأطفال بالفطرة والممارسة . وقد صدر ترخيصها بتاريخ ١٠ / ٧ / ١٩٨٨ .

٣. خطوات التطبيق:

تدريب المعلمات:

بدأت أولاً بتدريب المعلمات ، وقد تم ذلك في خلال الأشهر الثلاثة التي سبقت افتتاح الدار . وكانت هذه أول تجربة قمت بها لتدريب معلمات لا يتجاوز تأهيلهن الدراسي الثانوية العامة على المحادثة بالعربية الفصحى . وأود أن أؤكد أن الغاية من التدريب كانت أن تتقن المعلمات المحادثة بالفصحى ، وليس وصف الكلمات والجمل ، الذي يُسمى الإعراب والذي يعني التحدث عن الحركات الإعرابية (الفتحة والضممة والكسرة) وسبب وجودها على آخر الكلمة ، والذي يُسمى عند اللغويين (معلومات عن اللغة) . إن المعلومات عن اللغة ليست بأية حال اللغة نفسها . إن العرب في عهد الخلفاء الراشدين كانوا يعرفون اللغة ، ولم يكونوا يعرفون معلومات عن اللغة . ومثال ذلك أننا لو طلبنا من عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن يعرب جملة : " كان الولد نائماً " لما عرف ، ولو أخبره السائل أن " كان " فعل ماض ناقص لحققه عمر ، رضي الله عنه ، بالدرة مستكراً وصف " كان " بالفعل الناقص . إن هذا المثال يوضح بشكل كامل أن معرفة اللغة تختلف عن معرفة المعلومات عن اللغة . إن عبارة " كان : فعل ماض ناقص " هي معلومة عن اللغة . أما استخدامها السليم والمحافظة على حركتها وحركات ما بعدها فهي اللغة ، وهي التي يمكن أن يكتشفها ويتقنها طفل لم يأخذ حرفاً في النحو .

لذا كان تركيزنا في التدريب على اللغة ، من خلال الاستخدام والتطبيق ، والتحدث المستمر بالفصحى .

بدء التطبيق:

بعد التدريب ، بدأت السنة الدراسية في شهر أيلول (سبتمبر عام ١٩٨٨) وبدأنا التطبيق على أربعين طفلاً وطفلة معظمهم من الكويتيين ، والباقيون مصريون وعراقيون وتونسيون وسوريون وفلسطينيون ولبنانيون وأردنيون .

آلية التطبيق:

أ . طلبت من المعلمات ألا ينطقن داخل المدرسة إلا بالفصحى ، أي ألا يوجهن أي حديث

للأطفال إلا بالفصحى ، وألا يتحدثوا فيما بينهم إلا بالفصحى ، أي أن تنسى المعلمة تماماً أنها تعرف العامية .

ب . إذا تكلم الطفل بالعامية تفهم المعلمة ما يقول ، ولكن ترد قائلة " تريد كذا؟ " .
مثال ذلك ، لو قال الطفل : " بدِّي مَيَّ " ، أو : " أبغي ماي " ، أو : " عايز ميه " ، تقول المعلمة : " تُريدُ ماءً؟ " ، قل : أريدُ ماءً . وعندما يقول الطفلُ : أريدُ ماءً ، تحضر له المعلمة الماء .

ج . تحكي المعلمة القصص للأطفال بالفصحى دون " الترجمة " إلى العامية . وتستعين بالصور والحركات والتمثيل ليفهم الأطفال فحوى القصة . ثم تطلب منهم إعادة القصة بالفصحى ، وتطلب من الطفل أن يكررها بالفصحى .

د . أسئلة الاستيعاب عن محتوى القصة تكون بالفصحى ، والإجابات كذلك .
هـ . كلما نطق الطفل جملة أو كلمة بالعامية تعيد المعلمة الجملة أو الكلمة بالفصحى وتطلب منه إعادتها بالفصحى .

و . بعد شهرين (وربما أقل أو أكثر بقليل) تبدأ المعلمة تتظاهر بعدم الفهم إذا كلمها الطفل بالعامية ، فإذا حاول الطفل التكلم بالفصحى تساعد في بداية كلامه ، ثم هو يستمر بالتحدث بالفصحى .

ز . طلبت من المعلمات أن يكتبن أحاديث الأطفال بالفصحى منذ بداية الشهر الثاني لوجودهم في الحضانة . وقد كانت الغاية من هذا التسجيل رصد تطور حديث الأطفال من العامية إلى الفصحى : متى بدأ؟ وكيف يكتشف الأطفال قواعد اللغة العربية ؟ وقد تم ذلك بالفعل .

٤. نتائج التطبيق :

(١) كان من المدهش حقاً أن يكون بدء الأطفال بالتحدث بالفصحى ، وتقديمهم نحو إتقانها أسرع مما توقعنا . لقد بدأ الأطفال التجاوب مع الفصحى بعد شهر فقط من وجودهم في الحضانة ، وبعد شهرين كان حديث الكثيرين منهم حديثاً معرباً ، فيه بعض الكلمات العامية ، إلا أنها داخلة في نسيج الجملة الفصيحة . مثلاً ، أحدهم قال : " أنا عندي دبٌ " فقال الآخر : " وأنا عندي قطوة " (كلمة قطوة هي المفردة المستخدمة في الكويت لتعني قطة) .

(٢) بعد أربعة أشهر كان جميع الأطفال يتحدثون بالفصحى عندما يتوجهون إلى معلمتهم ، دون أن تطلب منهم ذلك .

(٣) التقارير الأسبوعية : طلبت من المعلمات كتابة تقرير أسبوعي عن حديث الأطفال بالفصحى ، أورد هنا مثلاً عنه ، وهو تقرير عن أحد الأطفال (هو سليمان عماد العتيقي) .
يغطي التقرير حديثه خلال الشهرين الأولين لوجوده في الحضانة (١٥ / ١٠ / ١٩٨٨ -

١٤ / ١٢ / ١٩٨٨). وفي هذا التقرير أمثلة عن كيفية التدرج نحو إتقان التحدث بالفصحى. مثال ذلك كما جاء في التقرير:

في الأسبوع الأول بدأ بالإشارة إلى الحيوانات بقوله: هذا فيلٌ، هذا أسدٌ. وفي اليوم التالي قال للمعلمة: أريد قصةً، قالت المعلمة: تريد قصةً؟ قال: نعم، أريد قصةً. أشار إلى لوحة وقال: هذا بابا، وهذه أمةٌ (يقصد أم) صوبته المعلمة فقال: هذه أم... وفي الأسبوع الأخير من الشهرين قال في أثناء قيامه بالتلوين:

"أنا أريد أن ألون فراشةً" (رفع أريد ونصب ألون، ونصب فراشة) كما بادر يتحدث عن نفسه، وقال للمعلمة: "أنا لبستُ بروحي (يقصد وحدي). وقال أيضاً: "أنا ركضتُ إلى البيت، أنا لا أركضُ في الشارع". (الجملة كلها سليمة ومعربة). هذه أمثلة فقط، وأما التقرير كاملاً فيقع في خمس صفحات.

(٤) أشرطة الفيديو المسجلة لأطفال دار الحضانة العربية: سجلنا لأطفال دار الحضانة العربية عدداً من أشرطة الفيديو يظهرون فيها وهم يتواصلون بالفصحى مع معلماتهم في المواقف الحياتية المختلفة. وهي موجودة لدينا.

سابعاً: تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

في روضة الأزهار العربية - سوريا تأسست في ١٧/١٠/١٩٩٢م

أسست في سوريا "روضة الأزهار العربية"، وما زالت تعمل حتى تاريخ كتابة هذه السطور في ٢٢/١١/٢٠٠٦. أي أنه مضى على تأسيسها أربعة عشر عاماً حتى الآن.

معلومات عامة عن الروضة:

(١) الأطفال وفئاتهم: تستقبل روضة الأزهار العربية الأطفال من عمر ٣-٦ سنوات ويُقسمون إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى من عمر ٣-٤، والفئة الثانية من عمر ٤-٥، والفئة الثالثة من عمر ٥-٦. ينتسب إلى روضتنا في كل عام حوالي ١٠٠ طفل وطفلة، منهم ٢٥ من الفئة الأولى، و٢٥ من الفئة الثانية، و٥٠ من الفئة الثالثة وهؤلاء يقسمون إلى شعبتين في كل شعبة ٢٥.

(٢) المادة التعليمية المستخدمة في الروضة: تطبق روضة الأزهار العربية منهج رياض الأطفال الذي أقرته وزارة التربية السورية، كما تستخدم الكراسات الصادرة عن الوزارة. والفرق بين روضتنا وغيرها هو أننا نعتمد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في الروضة، طوال

اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه : أي أن القصص ، والتعليمات الخاصة بكتابة الحروف والأناشيد ، وألعاب الساحة ، والتواصلات مع الأطفال المتعلقة بسلوكهم من إرشاد وتوجيه وتصويب وتوضيح للخطأ والصواب كلها تؤديها المعلمة بالفصحى ، كما أنها لا تقبل من الأطفال حديثاً إلا بالفصحى ، وهذا كله يسير بحسب خطة مرسومة محببة للأطفال .

(٣) المدة التي يمضيها الأطفال في روضتنا : بعض الأطفال يمضون سنة واحدة في الروضة ، وبعضهم يمضون سنتين ، والبعض الآخر يمضون ثلاث سنوات ، وتتأثر مدة بقاء الأطفال في الروضة بظروف الأهل وحالتهم المادية .

(٤) البيئة الاجتماعية للروضة : تقع الروضة في منطقة يعيش فيها أبناء الطبقة المتوسطة من مهنين وموظفين ، ولذلك فإن الرسوم التي تتقاضاها الروضة من الطفل الواحد في العام الدراسي تصل إلى (١٥٠٠٠) خمسة عشر ألف ليرة سورية ، أي ما يعادل (٣٠٠) دولار مع المواصلات ، و(١٠٠٠٠) عشرة آلاف ليرة سورية دون المواصلات .

(٥) الوضع الثقافي لأهالي الأطفال : تتراوح مستويات التحصيل العلمي لأهالي الأطفال بين التحصيل الابتدائي والتحصيل الجامعي ، وليس بين الأهالي من وصل إلى مرحلة الدكتوراه .

أهداف الروضة:

(١) أثبتت النتائج أن الأطفال قادرين على تعلّم الفصحى واكتشاف قواعدها اكتشافاً ذاتياً ، والتواصل بها .

(٢) إتقان الأطفال لمهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى ، بحيث يألّفونها في سن مبكرة ، فتصبح محببة إلى قلوبهم ، يتناغم إيقاعها مع مشاعرهم وعواطفهم .

(٣) تزويد الأطفال بأكبر عدد ممكن من مفردات الفصحى وفهمها فهماً دقيقاً ، لكي تسهل قراءتها وفهمها عندما يواجهونها في الكتب .

(٤) تسهيل قراءة النصوص العربية غير المشكولة التي سيواجهونها في مستقبل حياتهم المدرسية .

(٥) إيجاد نموذج تربوي علمي وعملي يطلّع عليه المربون والمهتمون برفع مستوى تعليم اللغة العربية ، ثم يتم من خلاله السعي إلى تعميم نظرية تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة في سوريا ، وفي أرجاء الوطن العربي .

(٦) جعل الأطفال يحبون الكتاب ، ويحبون القراءة ويستمتعون بها ، لأنهم إذا أتقنوا تراكيب الفصحى وفهم مفرداتها أصبحوا قادرين على فهمها لدى قراءتها ، والفهم يؤدي إلى المتعة ، والمتعة تؤدي إلى الاستزادة .

- (٧) القضاء على المقولة الظالمة التي تصف اللغة العربية بالصعوبة .
- (٨) القضاء على الضعف العام باللغة العربية في أرجاء الوطن العربي كله .
- (٩) إنشاء أجيال عربية قارئة ، والارتفاع من خلال ذلك بمستوى التفكير العام والمنطقي المرتبط بالمستوى الثقافي القرائي للفرد .

خطوات التنفيذ:

تشابهت خطوات التنفيذ في روضة الأزهار العربية مع خطوات التنفيذ التي قمت بها في دار الحضانة العربية ، فقد بدأت بتدريب المعلمات على التحدث بالفصحى ، وطلبت منهن الالتزام بالتواصل بالفصحى طوال اليوم المدرسي ، داخل الصف وخارجه ، دون أي استخدام للعامية ، وزودتهن بتفصيلات تتعلق بكيفية التعامل مع الأطفال حين يتكلمون بالعامية .

والجدير بالذكر أن المؤهل الدراسي للمعلمات في روضة الأزهار العربية هو الثانوية العامة . ومع ذلك لم يحتاجن إلى أكثر من ثلاثين ساعة تدريب (انظر لاحقاً برنامج التدريب) .

دور أهالي الأطفال:

يتساءل الكثيرون عن دور أهالي الأطفال في العملية التي نقوم بها في الروضة ، وهي التواصل مع الأطفال بالفصحى . وغالباً ما يتضمن تساؤلهم اعتقادهم بأن ما يكتسبه الأطفال من الفصحى في المدرسة سيكون عرضةً للانحياز حين يرجع إلى البيت ويعود للتواصل بالعامية . والجواب عن هذا التساؤل هو ما يلي :

(١) إن الأطفال قادرون على اكتساب لغتين بل وثلاث لغات في آن واحد . لذلك نقول إن العامية في البيت والشارع لا تهدم ما بناه الطفل من الفصحى بالاستخدام الدائم لها في المدرسة . ومن أمثلة ذلك ما شاهدته وسمعته بنفسني . كنت في الساحة الداخلية للروضة عندما جاءت والدتي أحد الأطفال لتأخذه في نهاية الدوام . جاء الطفل مسرعاً إلى أمه وعندما رآها قال بسرعة : " ماما نسيت الشنطة " (نطقها بالعامية) ورجع مسرعاً إلى الصف . رآته المشرفة عائداً إلى الصف فسألته : لماذا رجعت ؟ فأجاب بسرعة : " نسيت حقيبتي " قالها بالفصحى السليمة دون تردد .

(٢) نحن نطلب من الأهالي ألا يتحدثوا بالفصحى مع الأطفال إلا إذا كان المتحدث متقناً للقوالب اللغوية الفصيحة السليمة التي يسمعها الطفل في المدرسة ، مثلاً : يتعلم الطفل عندنا عبارة " أريد ماءً " ، فإذا سمع هذه العبارة في البيت على نحو مغاير في الحركات الإعرابية اضطربت لديه عملية كشف القاعدة السليمة ، وتعرثر تخزينها .

- (٣) نطلب من الأهالي الذين يريدون مساعدة الطفل أن يقرؤوا له قصصاً مشكولة مع نطق الفتحة والضمة والكسرة، ولكن دون أن يترجموا ما يقرؤون إلى العامية.
- (٤) نطلب من الأهالي أن يستجيبوا للطفل إذا استخدم الفصحى، فإذا قال مثلاً: "أريد طعاماً" فليحضروا له الطعام دون أي تعليق. وإذا أرادوا التعليق فليكن تعليقاً إيجابياً مثل: ما شاء الله، صرت تحكي بالفصحى، أو "أحسن، ممتاز".

النتائج:

- (١) في اليوم الأول يبدأ الأطفال يفهمون الفصحى منذ اليوم الأول لوجودهم في الروضة، وفيما يلي مثال واقعي لذلك. يحتاج الطفل أن يشرب فيدور بينه وبين المعلمة الحوار التالي:
- الطفل: آنسة بدِّي مَيّ (يُطلق على المعلمة في سورية لقب آنسة)
- المعلمة: أنت عطشان
- الطفل: نعم (الطفل فهم العبارة لأنها متطابقة مع العامية)
- المعلمة: إذا، قل: أريد ماءً.
- (الطفل يتردد)
- (المعلمة تكرر وهي تحمل كأساً فيها ماء): هذا ماء، قل: أريد ماءً.
- (الطفل يفهم كلام المعلمة لأنه يرى الماء ويعرف أن كلمة ماء تعني "مَيّ").
- الطفل يقول: أريد ماءً.
- المعلمة (تعطي الكأس للطفل) قائلة: تفضل، هذا ماءً.
- هنا يبدأ الأطفال العطاش يكررون العبارة قائلين:
- أريد ماءً، أريد ماءً ...
- تطلب المعلمة من كل من يريد ماءً أن يقول:
- وأنا أيضاً أريد ماءً.

يبدأ الأطفال بتريد العبارة ويستطيعون استنتاج معنى كلمة "أريد" و"أيضاً" من السياق.

وفي خلال مدة قصيرة يترسخ لديهم قالب: "أريد..."، وعبارة "وأنا أيضاً"، فيبدؤون يقولون: أريد عصيراً، أريد قلماً، وأنا أيضاً... إلخ.

من الواضح أن الذي يساعد الأطفال على البدء بالتجارب وفهم الفصحى هو وجود بعض المفردات المشتركة بين العامية والفصحى لفظاً بشكل كامل أو جزئي ومعنى، هذا بالإضافة إلى استخدام التمثيل والصور والأشياء المادية المتوفرة في الصف، أو التي تحضرها معها المعلمة كوسائل مُعينة من أجل إفهام الأطفال العبارات الفصيحة.

وهكذا تسير العملية التطبيقية للالتزام بالتواصل بالفصحى منذ اليوم الأول، وتستمر

طوال العام الدراسي . ويفرح الأطفال لأنهم يفهمون هذه اللغة، ولا يجدون غرابة في ذلك لأن " المدرسة تعلمهم شيئاً جديداً " .

(٢) إنتاج الفصحى : يبدأ بعض الأطفال بإنتاج الفصحى تلقائياً بعد شهر من وجودهم في الروضة، والبعض الآخر بعد شهرين . ويبدأ الجميع ينتجون الفصحى بعد ثلاثة أشهر من وجودهم في الروضة . وعندما يحاولون استخدام العامية مع المعلمة تبدأ تقول : " أنا لا أفهم، هل تريد كذا؟ " فيتحولون إلى الفصحى .

(٣) لاحظنا أن الأطفال يكتشفون القواعد التي تتعلق بأصوات الفصحى وأصوات العامية السائدة في بيئتهم . مثال ذلك اكتشافهم أن " الهمزة " في العامية تُنطق " قافاً " بالفصحى في كلمات مثل : " قال " ، " قريب " ... إلخ . وبناءً على هذا الاكتشاف الذاتي عمموا قلب " الهمزة " إلى " قاف " في الكلمات كلها . وذات مرة دخل طفل إلى الإدارة وشكا إليّ طفلاً آخر قائلاً : " يا دكتور، نبيل أوقعني على القرص " (يقصد الأرض) . وكما يحدث لكل الأطفال حين يكتشفون قاعدةً يعمونها على كلمات لا تقبلها، وبعد ذلك بفترة يراجعون عن التعميم الخطأ ويصوبون كلامهم بأنفسهم . هكذا فعل أطفالنا، فهم اكتشفوا بأنفسهم أن الهمزة في كلمة " أرض " وكلمة " إبرة " تبقى همزة ولا تتحول إلى " قاف " .

(٤) لاحظنا أن أطفالنا في الروضة يأتون بمعلومات عن الحيوانات والنباتات، كما يروون قصصاً لم نعطيهم إياها . وعندما سألناهم عنها قالوا إنهم عرفوها وحفظوها من " أفلام الكارتون الناطقة بالفصحى " ، فاستتجنا أن أطفالنا يبدؤون يفهمون الفصحى التي تنطق بها أفلام الكارتون بعد أن يألّفوا الفصحى عندنا في الروضة . وقد أكد لنا كثير من أولياء أمور الأطفال هذا الاستنتاج .

(٥) توثيق أحاديث الأطفال بالفصحى : سجلنا أحاديث الأطفال بالفصحى على أشرطة فيديو، وكان هذا يحدث في نهاية كل عام دراسي، أو عندما يأتي إلينا الزائرون ليطّلعوا على ما نقوم به من عمل . ولدينا الآن مجموعة من الأشرطة تمثل أحاديث الأطفال الذين دخلوا الروضة، وتخرجوا فيها على مدى أربعة عشر عاماً .

ثامناً: تقويم تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

اتخذ تقويم منهجنا في تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة عدة أشكال نوردّها فيما يلي :

آراء أولياء الأمور:

تشكل آراء أولياء أمور الأطفال وملاحظاتهم ركناً أساساً في عملية التقويم لأنها تصدر عن وقائع ميدانية مباشرة، وتكمن أهميتها في كونها تلقائية تصدر عن الأهالي حين نسألهم عن مستوى أداء أطفالهم الذين كانوا في الروضة . وفيما يلي أمثلة من هذه الملاحظات :

(١) أحد أولياء الأمور سألته عن ابنه "حازم" الذي انتقل من عندنا وذهب إلى المدرسة الابتدائية قبل ثلاث سنوات. قال والد الطفل: "حازم.. ما شاء الله هو الآن في الصف الثالث الابتدائي، تصور أنه قرأ "قصة مدينتين" المترجمة إلى العربية، والتي اشتريتها لأخيه الذي في الصف الثامن، والذي قرأ منها ثلاث صفحات فقط ثم ألقاها جانباً. سألته: "وهل فهمها؟" قال: "طبعاً فهمها، لأنه كان يروي لي أحداثها فصلاً فصلاً".

(٢) إحدى الأمهات روت لي حادثة عن ابنتها "حسنا" التي كان عمرها خمس سنوات، وكانت ما تزال في الروضة. فقالت: جاء أقرباؤنا لزيارتنا في يوم العيد، ومعهم أطفالهم. كان الأطفال يضحون فرأيت أن ألهيهم. فتحت لهم التلفاز على الأفلام الكرتونية الناطقة باللغة العربية، وقلت: "هيا.. تفرجوا على الرسوم". قالوا: "إحنا ما منفهم شويحكوا"، وتابعت الأم قائلة: "وإذا بحسنا تقول لهم: أنا بفهمك"، قالت الأم: "دهشت من إجابتها ووقفت أنظر ما ستفعل". ظهرت الرسوم المتحركة على شاشة التلفاز، وإذا بحسنا تبدأ تترجم لهم الكلام الفصيح الذي تسمعه من شخصيات الرسوم إلى العامية، ترجمة فورية مذهشة في الدقة، مثلاً: سمعت عبارة [إنه ليس موجوداً] فترجمتها فوراً [يعني هو موهون] وهكذا لمدة نصف ساعة على الأقل.

(٣) إحدى الأمهات قالت لي عن ابنتها التي كانت عندنا في الفئة الثالثة (أي كانت في الخامسة من العمر) إنها تكلم أخاها الصغير (كان عمره سنتين) بالفصحى، وعندما سألتها والدتها عن السبب قالت: "في الروضة يحاكوهن بالفصحى وأنا عم علمه من هلاً شلون يحكي حتى يصير شاطر". قالت الأم: "دهشت من إجابتها وشجعته على الاستمرار".

(٤) أحد أولياء الأمور قال إن ابنته التي في الفئة الثالثة في الروضة كانت تسمع أخاها الذي في الصف الثاني يقرأ: "ذهب الولد إلى الحقل" فقالت له دون تردد وبسرعة: "الولد.. خطأ.. الصح.. الولد"، وتابع الوالد قائلاً: فتعجبت كيف عرفت. وبالطبع نحن لا نتعجب لأن ضبط الحركات عند أطفال روضتنا أصبح سليقة.

(٥) أحد أولياء الأمور قال: "إن ابني الذي في الصف الثاني الابتدائي، والذي كان في روضة الأزهار العربية، يوفر من مصروفه اليومي، ولا يتفقه كما يفعل أبنائي الآخرون الذين لم يكونوا في هذه الروضة. وعندما سألته لماذا يوفر النقود قال: "أريد أن أجمع بعض النقود لأشتري قصة".

تجربة: معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس والسابع والثامن:

تقوم وزارة التموين السورية بإقامة معرض سنوي على أرض المعارض بمدينة دمشق يُطلق عليه اسم "معرض الباسل للإبداع والاختراعات". وفيه تُتاح الفرصة للمبدعين والمخترعين

لتقديم إنتاجهم . وبما أن نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالقطرة والممارسة وتطبيقها عمل رائد يدخل في باب الإبداع والاختراع، فقد تقدمت إلى الهيئة المشرفة على المعرض بطلب للاشتراك فيه، فوافقت الهيئة على ذلك وخصصت لنا جناحاً كبيراً فيه . وقد كان ذلك في المعرض السادس الذي أقيم من ٢٣- ٢٤ / ٤ / ١٩٩٧ م. أخذت الأطفال إلى المعرض، مع مقاعدهم، وحولت الجناح إلى صف مماثل للصف الذي في الروضة . وطلبت من المعلمات أن يتصرفن كما يفعلن في المدرسة تماماً دون أي تغيير في الأنشطة . وقد طبقت المعلمات ما طلبت منهن، وكان حديثهن مع الأطفال بالفصحى طوال الوقت . كان الزائرون إلى المعرض يرون ويسمعون فيعجبون ويدهشون من تجاوب الأطفال وتواصلهم مع معلماتهم بالفصحى . وقد صور التلفاز السوري، وقناة MBC، وقناة ART الفضائيات الأطفال وهم يتحدثون بالفصحى .

ومن طريف ما حدث أن التلفاز السوري طلب مني حديثاً مع أحد الأطفال، فأحضرت طفلاً عمره خمس سنوات، أجلسه بجانبني على الأريكة، وكان أماننا طاولة عليها فنجان قهوة . بدأت أحدث الطفل فسألته عن الأشياء التي أماننا، قلت (مسيراً إلى القهوة) :

- ما هذه؟
 - قال : قهوة .
 - قلت : ما لونُها؟
 - قال : أسود .
 - قلت : أين القهوة؟
 - قال : في الصحن .
 - قلت : لا . . . القهوة في الفنجان . .
 - قال : ولكن الفنجان مخطوط في الصحن .
- (هكذا بالحرف الواحد وبالحرركات المثبتة في هذا النص)
- اسم الطفل عبد الرحمن مالك .
- وحادثة أخرى :
- مرّ أحد الزائرين وتوقف أمام طفل يرسم، فسأله :
- الزائر : ماذا تفعل؟
- الطفل : أرسّم .
- الزائر : ما شاء الله، أنت ترسمُ تفاحة .
- الطفل (بكل هدوء ودون التفات إلى الزائر) :
- لا . . أنا أرسّم تفاحة .

وفي نهاية أيام المعرض صُنفت لجنة تقويم الاختراعات والإبداعات في المعرض عملنا وأعطته تقدير ممتاز ومنحتنا "ميدالية ذهبية" ، مع شهادة اختراع موقّعة من السيد وزير التموين .

لقد كررنا اشتراكنا في المعرض السابع المقام في الفترة من ١٦-٢٣ / ٤ / ١٩٩٨ وفزنا أيضاً بالميدالية الذهبية ، مع شهادة اختراع .

وكررنا الاشتراك أيضاً في المعرض الثامن المقام في الفترة من ١٣-٢٠ / ٤ / ١٩٩٩ وفزنا أيضاً بالميدالية الذهبية ، مع شهادة اختراع .

وللمساعدة في نشر النظرية كنا نعرض ونوزع على جماهير الزائرين ست مجموعات من الوثائق ، هي :

المجموعة الأولى: أشرطة فيديو:

سجلت التجربة على أشرطة فيديو منذ بدئها عام ١٩٧٧ ، وهي تضم شريطاً للطفل باسل وهو يحدث والده بالفصحى المعربة (المحركة الأواخر) منذ كان عمره ثلاث سنوات وستة أشهر . كما تضم أشرطة للأطفال وهم يتحدثون بالفصحى مع الزائرين لكل من دار الحضانة العربية ، وروضة الأزهار العربية . هذا إلى جانب الأشرطة التي سجلت عليها بعض المقابلات التلفزيونية التي شرحت فيها النظرية والمحاضرات التي ألقيتها .

المجموعة الثانية: صور فوتوغرافية لأطفال دار الحضانة العربية بالكويت وروضة الأزهار العربية بهرستا:

المجموعة الثالثة: مقالات وتحقيقات صحفية:

تضم صوراً للمقالات والتحقيقات الصحفية التي كُتبت عن دار الحضانة العربية ، وروضة الأزهار العربية .

المجموعة الرابعة: شهادات العلماء والمربين:

تضم صوراً لشهادات العلماء والمربين الذين زاروا روضة الأزهار العربية ، وهي بخط أيديهم .

المجموعة الخامسة: كتيب بعنوان دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالقطرة، وقد وزع

في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس عام ١٩٩٧:

المجموعة السادسة: نشرة موهبة عن النظرية وتطبيقاتها صدرت بمناسبة معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري الثامن

للعام الحالي ١٩٩٩:

١. التقويم العلمي لنظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة وتطبيقاتها في رسالة ماجستير للباحثة الأمريكية " جيل جنكنز " Jill Jenkins .

في شهر كانون الأول (ديسمبر) ١٩٩٨م، تلقيتُ رسالة فاكس من سيدة أمريكية تُدعى " جيل جنكنز " Jill Jenkins تعمل مُدرّسة لغة إنجليزية لغير الناطقين بها بجامعة بريغام يونغ الواقعة في ولاية يوتا الأمريكية، وترأس جمعية مدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة نفسها.

تحدث 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 عام ١٩٩٨.

وتضيف 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 تعلّم القراءة بلغة لا يتحدثون بها، وأن هذا يمكن أن يكون سبباً في تكون عادة عدم الرغبة في القراءة لديهم، حتى في اللغات الأخرى. وقد علمت من البروفيسور محمد مهدي العشي (بروفيسور عربي دمشقي يعيش في أمريكا) أنك تطرح حلاً لهذه المشكلة، وذلك بتعليم الأطفال في مرحلة الرياض المحادثة بالفصحى، لكي يتقنوا التحدث باللغة التي سيقروون 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 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.

لقد كنت أنتظر من يقوم بهذا البحث؛ وذلك من أجل تقويم الفكرة وتطبيقاتها من جهة

محايدة، فكتبت لها بالموافقة، بعد الحصول على الإذن المطلوب من وزارة التربية السورية للقيام بالبحث.

قامت هذه السيدة بإجراء بحثها، وناقشت رسالتها، وحصلت على الماجستير في شهر مارس عام ٢٠٠١م، وقد أرسلت نسخة لي منها في شهر مايو عام ٢٠٠١م حملها 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 معجباً بما رأى وسمع.

وصفت الباحثة الإجراءات التي قامت بها، وذكرت النتائج التي توصلت إليها في الملخص الذي جاء في صدر رسالتها والذي نوره مع شيء من الاختصار فيما يلي:

أُجريَ هذا البحث التقويمي النوعي والكمي في "روضة الأزهار العربية" في مدينة حرستا، محافظة ريف دمشق، سوريا، وقد استغرق دوام الباحثة في الروضة شهرين كاملين على فترات متقطعة امتدت من سبتمبر عام ١٩٩٩م إلى مايو عام ٢٠٠٠م. وقد هدفت الدراسة إلى اختبار ما يلي:

"أثر برنامج 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 تُستخدم فيها اللغة العربية الفصحى أداة وحيدة للتواصل في سن ما قبل المدرسة. وقد جُمعت البيانات الخاصة بهذه الدراسة من المقابلات مع التلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين والمعلمات، ومدير روضة الأزهار العربية ومؤسسها الدكتور عبد الله الدنان، هذا بالإضافة إلى الإطلاع على دفاتر الأطفال، وتسجيل أحاديث أداها اثنان وعشرون طفلاً تلقائياً دون تحضير مسبق. وكذلك تم تصوير سجلات العلامات لـ: ٢٧٩٧ طالباً وطالبة ينتمون إلى ثماني مدارس ابتدائية، 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 طُبّق 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 والإملاء، والاستيعاب، كل هذه المتوسطات، ذوات دلالات إحصائية ناجمة عن تأثير عدد السنوات التي أمضاها الطفل/الطفلة في روضة الأزهار العربية.

لذا، فقد تقرر " أن برنامج التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة الأزهار العربية له أثر إيجابي ذو دلالة على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرسا الابتدائية " .

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

(١) جاء في صفحة ٦٨ (جينكنز Jenkins ٢٠٠١)، " إن هناك فرقاً بين علامات القراءة والتعبير للطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية، والطلبة الذين كانوا في روضات تقليدية، أولم يذهبوا إلى أية روضة في حرسا- سوريا. والجدول ١٠ (في صفحة ٤٣) يبين أن الفروق في معدل العلامات تتراوح بين ٨٪ إلى ١٩٪، وأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بقيمة لـ: " p " تعادل ٠,٠٠٠١,٠ " .

(٢) جاء في صفحة ٧٣: " ينبغي أن يُدرس برنامج الدكتور الدنان الذي وضعه لتدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى، كما ينبغي أن يتم بعد ذلك تعميم النتائج، ونشرها 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 استخدام اللغة العربية كأداة للتعليم في المدارس العربية " .

(٣) جاء في صفحة ٧٣ أيضاً: " ينبغي أن يُجرب هذا البرنامج في بلدان عربية أخرى للتأكد من إمكانية الحصول على نتائج مشابهة. ولا بد بطبيعة الحال أن يطبق البرنامج معلمون ومعلمات يتحدثون الفصحى بطلاقة " .

(٤) جاء في صفحة ٧٤: " 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 ٥، ٤، ٣ 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 جيلاً من المعلمين والآباء والأمهات والعاملين الذين سيقومون بتأدية وظائفهم بارتياح وثقة، وحينئذ سيكونون مؤهلين لتنشئة جيل جديد " .

تاسعاً: التدريب على المحادثة باللغة العربية الفصحى:

برنامج التدريب: التعريف والمنطلقات:

لقد مرّ معنا أن المربيات في رياض الأطفال، والمعلمين والمعلمات والمدرسين والمدرسات في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية يستخدمون العامية (الدارجة) في شرحهم للدروس، ما عدا نسبة ضئيلة منهم تشكل الشذوذ الذي يثبت القاعدة، وحتى هؤلاء يستخدمون العامية في تواصلهم العادي اليومي وتواصلهم مع الطلبة ومع بعضهم داخل المدرسة. كما ذكرنا أيضاً أنه

ليس هناك جامعة أو كلية معلمين في البلاد العربية تعطي لطلابها مقررًا بعنوان " محادثة باللغة العربية الفصحى ". لذلك ، إذا طُلب منهم التحدث بالفصحى ، كما تفعل وزارات التربية في بلاغاتها لهم ، فإنهم لا ينفذون . والسبب الرئيس لذلك هو عدم قدرتهم على المحادثة بالفصحى مع ضبط الحركات الإعرابية دون خطأ . والسبب الآخر هو عدم اعتيادهم على استخدام الفصحى ، واستسهالهم استخدام العامية . فهم إذًا بحاجة إلى التدريب على مهارتي التحدث والاستماع .

لهذا ، صممت برنامجًا للتدريب راعيت فيه ما يلي :

- ١) أن المتدرب لديه معلومات عن القواعد النحوية والصرفية الأساسية للغة العربية ، إلا أنه لا يحسن تطبيقها .
- ٢) أن المتدرب يحتاج أن ينتج اللغة ولا يحتاج أن يصفها ، بمعنى أنه يحتاج أن يستعمل اللغة ولا يحتاج أن يحفظ معلومات عن اللغة .
- ٣) أن المتدرب بحاجة إلى مهارتي الاستماع والتحدث ، لذلك يركز برنامج التدريب على هاتين مهارتين ، وليس فيه تكليفات كتابية ما عدا التكاليفات التي تخدم مهارتي التحدث والاستماع .
- ٤) أن هناك الكثير من التراكيب اللغوية التي لا يحتاجها من يريد أن يستخدم اللغة العربية بأسلوب التواصل الشفهي العادي اليومي .
- ٥) ألا يستغرق تنفيذ البرنامج مدة طويلة حتى لا يمل المتدربون من ناحية ، وحتى يسهل تعميم النظرية وتطبيقاتها من ناحية أخرى .

أهداف التدريب:

يهدف برنامج التدريب على المحادثة باللغة العربية الفصحى إلى ما يلي :

- ١) تأهيل المربين في مرحلة رياض الأطفال والمدرسين والمدرسات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية لكي يصبحوا قادرين على المحادثة باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات ، واستخدامها لغة وحيدة للتواصل اليومي العادي وتقديم المواد العلمية للأطفال والطلبة داخل الصف وخارجه طوال اليوم المدرسي .
- ٢) تعليم اللغة العربية لأطفال الرياض وأطفال المرحلة الابتدائية الأولى (من الصف الأول إلى الرابع) بالفطرة والممارسة ، عن طريق جعلها لغة التواصل الوحيدة بين المعلم / المعلمة والأطفال اعتماداً على قدرتهم الفطرية على كشف قواعد اللغة ، ودلالات مفرداتها كشفاً ذاتياً بحيث يصبحون قادرين على المحادثة بهذه اللغة ، مع المحافظة على الحركات الإعرابية سليماً .
- ٣) إتقان طلبة المراحل الدراسية الأخرى (ما بعد المرحلة الابتدائية الأولى) للغة العربية الفصحى ،

بال تطبيق المستمر لقواعدها عن طريق الممارسة اليومية لهذه اللغة، واعتمادها لغة التواصل والمعرفة داخل الصف وخارجه طوال اليوم المدرسي؛ لكي يصبحوا قادرين على التعبير عن المواقف الحيوية العادية، والمواد العلمية المختلفة باللغة العربية بسهولة ويسر.

مطاور التدريب:

- يتكون برنامج التدريب من عشرة محاور، هي:
- (١) رواية القصة المحضرة مسبقاً.
- (٢) المواقف الحيوية والوظائف اللغوية.
- (٣) التعليق على مشاهد تلفازية.
- (٤) تشكيل نص غير مشكول كواجب منزلي، ثم قراءة النص في جلسة التدريب.
- (٥) الإنصات إلى نص في جلسة التدريب ثم رواية النص.
- (٦) وصف اللوحات الاجتماعية أو الطبيعية باستخدام الجمل الاسمية.
- (٧) وصف اللوحات الاجتماعية أو الطبيعية باستخدام الجمل الفعلية.
- (٨) قراءة نص غير مشكول وغير محضر سابقاً.
- (٩) تقديم درس أو محاضرة بالفصحى في مجال التخصص.
- (١٠) المناظرة.

مدة الدورة التدريبية:

مدة الدورة التدريبية أسبوعان بواقع ستة أيام في الأسبوع، ومدة الجلسة في اليوم الواحد ساعتان ونصف، وهكذا يكون مجموع ساعات التدريب ثلاثين.

عدد المتدربين في المجموعة الواحدة:

عدد المتدربين في المجموعة الواحدة عشرون، ويمكن رفع العدد إلى خمسة وعشرين كحد أقصى عند الضرورة.

عدد المجموعات في الدورة الواحدة:

يمكن للمدرب الواحد أن يقوم بتدريب مجموعتين في كل دورة، وفي هذا الحال تُخصص لكل مجموعة ساعات مستقلة عن المجموعة الأخرى.

٧. المرشون لتلقى الدورة:

يُرشح لتلقى الدورة المربيّات في مرحلة رياض الأطفال والمدرسون والمدرسات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والإداريون والمشرفون في المدارس.

ويمكن أن يتلقَّى الدورة كذلك كل من يرغب بإتقان التحدث بالفصحى وبطلاقة دون خطأ من الآباء والأمهات، والدعاة والخطباء والمحاضرون ومقدمو البرامج الإذاعية والتلفازية، وكل من يتعرض إلى مواقف تستدعي التحدث أو إلقاء الكلام بالعربية الفصحى.

٨. تقويم أداء المتدربين:

يكون التقويم مستمراً طوال فترة التدريب، وذلك بأن يعلق المدرب على أداء كل متدرب بعد انتهائه من التقديم الشفهي لكل محور. يكتب المتدربون الجمل التي كان فيها الخطأ مصوبة مع بعض الملاحظات من أجل تجنب الخطأ في التقديم الذي يليه.

يُعطى المتدرب الذي يصل إلى مستوى الأداء الشفهي المطلوب بالفصحى المعربة شهادة " محادثة باللغة العربية الفصحى " يُذكر فيها أنه نجح في اختبارات التقويم الخاصة بالدورة.

٩. المواد المطلوبة لبرنامج التدريب:

١. مجموعة من القصص القصيرة.
٢. مجموعة من حلقات برنامج " افتح يا سمسم " أو أي برنامج تلفازي آخر ناطق بالفصحى وذو أهداف تربوية.
٣. مجموعة من اللوحات الجدارية الطبيعية والاجتماعية.
٤. جهاز فيديو وتلفاز.

١٠. الاستبانة:

عند نهاية الدورة تُوزَع على المتدربين والمتدربات استبانة يُطلب فيها رأيهم بمحتوى برنامج التدريب ومدى ملاءمته لاحتياجات المتدرب.

وفيما يلي عرض لإجابات ١١٠ من المتدربين والمتدربات يتتبعون إلى مختلف الجنسيات العربية يعملون في عشر مدارس: أربع في لبنان، واحدة في السعودية، واحدة في قطر، أربع في سلطنة عمان، قمت بتدريبتهم ما بين عامي ١٤٢٣ هـ - ١٤٢٧ هـ، الموافق ٢٠٠٢ م - ٢٠٠٦ م. وقد تم اختيار هذه المدارس عشوائياً من بين اثنتين وسبعين مدرسة دربت معلميها ومعلماتها في تسعة أقطار عربية، هي: سوريا، لبنان، الأردن، السعودية، قطر، الإمارات العربية المتحدة، سلطنة عمان، البحرين، الكويت، في الفترة من ١٤٢١ هـ - ١٤٢٧ هـ، الموافق ٢٠٠٠ م - ٢٠٠٦ م.

والمدارس العشر التي نحن بصددتها تشمل مرحلتَي رياض الأطفال والتعليم الأساسي، من البنين والبنات. أما معلموها ومعلماتها، فمنهم من يحمل الإجازة الجامعية (مختلف الاختصاصات)، ومنهم من يحمل دبلوم المعلمين (الدراسة فيها سستان بعد الثانوية العامة)، ومنهم من يحمل الثانوية العامة.

إجابات المتدربين والتدريبات عن أسئلة الاستبانة :

المجموعة الأولى من الأسئلة

السؤال	الإجابات		
	نعم	إلى حد ما	لا
١ . هل كان عدد المحاور مناسباً؟	٨٨%	١٢%	-
٢ . هل غطت محاور التدريب الاستخدامات النحوية التي تحتاجها؟	٨٥%	١٤%	١%
٣ . هل غطت محاور التدريب الاستخدامات الاجتماعية والحياتية والتعليمية التي تحتاجها؟	٨٠%	٢٠%	-
٤ . هل كان أسلوب التدريب مناسباً؟	٨٥%	١٣%	٢%
٥ . هل كانت مدة الدورة كافية؟	٥٤%	٣٦%	١٤%
٦ . هل تشعر أنه يمكنك الآن أن تتحدث بالفصحى مع زملائك بثقة؟	٦٣%	٤١%	-
٧ . هل تشعر أنه يمكنك أن تصحح خطأك إذا أخطأت بحركة إعرابية؟	٨٦%	١٤%	-
٨ . هل تنصح الآخرين بتلقّي هذه الدورة؟	٩٧%	٣%	-
٩ . هل تنوي أن تحدث طفلاً من أطفال أسرتك أو أقاربك بالفصحى؟	٨٨%	١١%	١%
١٠ . هل تعزم الالتزام بالتحدث بالفصحى مع الآخرين؟	٦٠%	٣٦%	٤%
١١ . هل تنصح أن يستحدث مقرر في الجامعات ومعاهد المعلمين بعنوان (محادثة باللغة العربية الفصحى)؟	٩٦%	٤%	-
١٢ . هل تنصح الآخرين أن يرسلوا أبناءهم إلى مدرسة أو روضة يكون التواصل الدائم فيها بالفصحى؟	٩٨%	٢%	-
١٣ . هل تقترح إلغاء محور من محاور التدريب؟	٤%	-	٩٦%

المجموعة الثانية من الأسئلة

الإجابات					السؤال
ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
-	٪١	-	٪٢٦	٪٧٣	ما تقويمك لتسلسل محاور التدريب؟
-	٪١	٪٢	٪١٧	٪٨٠	ما تقويمك لأسلوب المدرب؟
٪٢	٪٢	٪٨	٪١٧	٪٧١	ما تقويمك لارتباط البرنامج بحقل اختصاصك؟
-	٪١	٪٦	٪١٩	٪٧٤	ما تقويمك العام للبرنامج؟

المجموعة الثالثة من الأسئلة

الإجابات				السؤال
ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
-	٪٤	٪٢٩	٪٧٧	ما مدى استفادتك من الدورة؟

هذا، وأترك للباحثين والمعلمين الكرام النظر في هذه النتائج، والحكم على برنامج التدريب ومدى أثره وفائدته وفاعليته.

عاشراً: الشروط الضرورية لنجاح التطبيق

نبين فيما يلي الشروط الضرورية لنجاح تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة :

تدريب المعلمين والمعلمات:

لا بد قبل البدء بتطبيق المنهج من تدريب المعلمين والمعلمات على التحدث باللغة العربية الفصحى مع الطلبة وفيما بينهم، طوال اليوم المدرسي داخل حجرات الدراسة وخارجها، بحيث تكون الفصحى لغة التواصل الوحيدة في المدرسة (يُستثنى مدرسو ومدرسات اللغات الأجنبية)، ولا بد من الالتزام بالتطبيق التزاماً تاماً وجاداً، دون أدنى تراجع.

متابعة التطبيق وتقويمه:

المتابعة والتقويم هما الركنان الأساسان في هذا البرنامج لأن الأطفال والمربيات، والتلاميذ والمدرسين والمدرسات يميلون جميعاً إلى استخدام العامية، وعدم الاستمرار باستخدام الفصحى. لذلك نقول مؤكداً إن الالتزام باستخدام الفصحى هو المفتاح الأهم لنجاح البرنامج. ولذا؛ كانت المتابعة ضرورية جداً حتى تبدأ الأزهار بالعطاء. والمقصود بالمتابعة هنا هو التركيز والتوجيه مع إذكاء إيمان المربيات والمدرسات والمدرسين بالفكرة وضرورتها، وإثارة حماسهم لتطبيقها والالتزام الكامل به.

وأما التقويم فهو الكشف الدائم الذي يري المربيات والمدرسات والمدرسين والإدارة وأهالي

الأطفال إلى أين وصل البرنامج ، وما ينبغي أن يُعمل في المرحلة التالية . ولكي ينجح التقويم لا بد من منهج يتعاون فيه المسئول أو المسئولة عن المتابعة مع المربين والمدرسات والمدرسين ، ويكون أساسه كتابة الملاحظات وتقديم تقرير أسبوعي عن كل صف ، بل وعن كل طفل وطفلة في مرحلة الرياض ، وكل تلميذ وتلميذة في المراحل الأعلى .

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن عمليتي المتابعة والتقويم ستوفران مادة علمية قيّمة جداً لكتابة البحوث عن الأطفال ونموهم وطرائق اكتسابهم للغة والمعرفة . كما أن تسجيل الملاحظات العلمية حول هذا الأداء ، ورصد النتائج سيكون نبراساً لكل من يريد النهوض بالتربية ، ومواكبة الحضارة في الوطن العربي .

ومن الضروري أن نذكر هنا أن متابعة التطبيق وتقويمه لا بد أن يغطي مرافق المدرسة كلها . وهي :

- (١) حجرات الدراسة .
- (٢) الساحات والممرات .
- (٣) حجرات الإدارة .
- (٤) حجرة السكرتارية .

إن التواصل بالفصحي خارج حجرات الدراسة لا يقل أهمية عن التواصل بها داخل حجرات الدراسة ، لأنه هو الذي يرسخ اللغة العربية عندما تصبح لغة الحياة اليومية .

هادي قشر: انتشار تطبيق نظرية تعليم اللغة العربية بالفتوة والممارسة

بدأت النظرية بالانتشار في سوريا والبلاد العربية نتيجة لكل ما سبق ذكره من جهود . وفيما يلي قائمة بأسماء الأقطار التي بدأت بعض مدارسها (بعضها ابتدائية والبعض الآخر رياض أطفال) بتدريب معلميه ومعلماتها على المحادثة بالفصحي مرتبة بحسب الأحرف الأبجدية .

- (١) الأردن (مدرسة واحدة) .
 - (٢) الإمارات العربية المتحدة (مدرستان) .
 - (٣) البحرين (مدرسة واحدة) .
 - (٤) سوريا (ثماني مدارس) .
 - (٥) سلطنة عمان (ست مدارس) .
 - (٦) قطر (أربع عشرة مدرسة) .
 - (٧) الكويت (أربع مدارس) .
 - (٨) لبنان (تسع مدارس) .
 - (٩) المملكة العربية السعودية (ثمان وعشرون مدرسة) .
- المجموع : ثلاث وسبعون مدرسة .

ثاني قشر: المؤسسات الاجتماعية التي تتبنى النظرية وتدعو لتطبيقها

- ١ . مركز الضاد - الرياض - المملكة العربية السعودية .

تأسس عام ١٤٢٣ هـ ، الموافق ٢٠٠٢ م من أجل " خدمة نظرية الدكتور عبد الله الدنان في

تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة " . وقد بدأ عمله منذ تأسيسه ، ومازال مستمراً في العمل .

٢ . جمعية قطر الخيرية - الدوحة - دولة قطر

تبنّت جمعية قطر الخيرية نظرية تعليم العربية الفصحى بالفطرة والممارسة . بدأت نشاطها في هذا الحقل منذ عام ١٤٢٥ هـ ، الموافق ٢٠٠٤ م . ومازالت مستمرة إلى الآن .

٣ . مركز ركاز للتدريب - مسقط - سلطنة عمان

تبنّى مركز ركاز للتدريب في مسقط بسلطنة عمان نظرية تعليم العربية بالفطرة والممارسة . وقد بدأ نشاطه عام ١٤٢٦ هـ ، الموافق ٢٠٠٥ م ، ومازال مستمراً في نشاطه في هذا المجال إلى الآن .

ثالثاً نشر: تدريب المدربين

منذ عام ٢٠٠٤ م بدأت مشروعياً لتدريب مدربين على المحادثة بالفصحى من أجل نشر النظرية على أوسع نطاق في البلاد العربية وفي العالم ، وقد قمت بالفعل بتدريب عدد من المدربين في المملكة العربية السعودية ، وبدأ بعضهم بالعمل ونفذوا عدة دورات .

وفيما يلي بعض المعلومات عن الشروط الخاصة بالمرشح لكي يكون مدرباً .

يُشترط في المرشح لكي يكون مدرباً ما يلي :

١ . أن يكون حائزاً على ماجستير أو دكتوراه في النحو العربي أو في العلوم اللغوية التطبيقية من جامعة معترف بها .

٢ . ألا تقل خبرته في مجال التعليم عن ثلاث سنوات .

٣ . أن يكون قد حضر دورة " محادثة باللغة العربية " واجتاز اختباراتنا بتقدير " ممتاز " .

٤ . أن يلتزم التزاماً تاماً بمنهج التدريب ومحاوره وأسلوب تقديمه .

٥ . أن يحصل على شهادة مدرب موقّعة من صاحب النظرية الدكتور عبد الله الدنان أو من يفوضه بالتوقيع .

٦ . أن يكون متقناً لقواعد اللغة العربية إتقاناً تاماً .

٧ . أن يكون قادراً على التحدث باللغة العربية دون أي خطأ .

٨ . أن يلتزم التزاماً تاماً بتقديم قواعد اللغة العربية بالأسلوب الحديث الذي جاء به صاحب النظرية والقائم بتطبيقاتها الدكتور عبد الله الدنان .

٩ . ألا يبدأ عمله كمدرّب إلا بالاتفاق مع أحد المراكز التي يعتمدها الدكتور عبد الله الدنان والخاصة بنشر نظرية تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة ، أو مع الدكتور عبد الله الدنان شخصياً ، أو من ينوب عنه رسمياً .

رابع عشر: النتائج المتوقعة

- يمكن إيجاز النتائج المتوقعة لتطبيق نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة بما يلي:
١. إتقان الأطفال التراكيب الأساسية للغة العربية الفصحى في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية المبكرة.
٢. إتقان الأطفال اللغة العربية الفصحى استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة بشكل كامل في نهاية المرحلة الابتدائية.
٣. تحقق مستوى عال من التعلم الذاتي نظراً لكون الطلبة يفهمون ما يقرؤون، وهذا يؤدي إلى حبهم للعلم والبحث والإبداع.
٤. تأصيل حب القراءة لدى المتعلمين العرب، وحينئذ سيرتفع شعار " العرب أمة تقرأ " .
٥. سرعة القراءة وجودة الكتابة وسلامة الفهم، وهذا يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي والتفوق الدراسي.
٦. عدم حاجة التلاميذ العرب بعد المرحلة الابتدائية إلى النحو والصرف كي يتقنوا استخدام اللغة العربية، وبالتالي شعور المسئولين عن المناهج المدرسية بضرورة تعديلها بحيث يمكن تقليل عدد حصص اللغة العربية المخصصة للقواعد والاكتفاء بالحصص التي تجعل الطالب يدرك جمال اللغة وبلوغها، وتعلمه التفكير وتسلسل الأفكار، والبحث العلمي، والإبداع والتعبير الواضح عن الأفكار، وكل أنماط المعرفة بشكل دقيق ومنظم.
٧. إتقان أفضل للمهارات الفنية والحركية بسبب إمكانية إعطاء هذه المواد زمناً أطول مما هو مخصص لها في المناهج العربية الحالية.
٨. ترسيخ التفكير باللغة العربية التي هي لغة الكتاب والمعرفة وجعلها هي فضاء المعرفة لدى الأجيال العربية، وليست العامية أو لغة أخرى، وهذا يخلص التلاميذ من فوضى المفهومات ويساعدهم على التفكير الإبداعي.
٩. إتقان أفضل للغة الأجنبية.

خامس عشر: الاقتراحات والتوصيات

بعد هذا العرض للغة العربية: واقعها، ومشكلة الضعف العام في أدائها لدى الأجيال العربية، وبعد تقديمنا للحل الذي يستأصل هذه المشكلة، وعرضنا كل مستنداته العلمية، وتطبيقاته العملية، وانتشار هذه التطبيقات في تسعة أقطار عربية، والنجاحات التي حققها، وتأكد هذه النجاحات بالبحث العلمي - أود أن أتقدم إلى مؤتمركم الجليل بالاقتراحات والتوصيات التالية:

١. أن تبدأ وزارات التربية في كل بلد عربي بتخصيص مدرسة ابتدائية لتطبيق الحل الذي طبقناه

بنجاح ، وهو اعتماد اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في هذه المدرسة ، دون أي استخدام للعامة طوال اليوم المدرسي ، داخل الصف وخارجه ، وذلك بعد تدريب المعلمين والمعلمات على المحادثة بالفصحى المعربة ، ومتابعة التنفيذ بكل السبل ، وبكل جدية دون أي تراجع ، ثم تقويم النتائج التي على ضوءها يُتخذ قرار التعميم في المدارس على مستوى الدولة ، وتنطلق حملة تدريب المعلمين والمعلمات على التحدث بالفصحى .

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

٣ . أن تُعدل 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 .

٤ . أن تُؤسس مراكز للتدريب على المحادثة بالفصحى في كل بلد عربي وفي المهاجر تعتمد أسلوب الإتقان الوظيفي للغة ، أي إتقان اللغة ، وليس إتقان الإعراب وحفظ القواعد التي هي معلومات عن اللغة ، وليست اللغة .

٥ . أن تُعتمد اللغة العربية الفصحى لغة لبرامج الأطفال الإذاعية والتلفازية في البلدان العربية جميعها ، كما هو الحال في برنامج " افتح يا سمسم " الذي أنتجته " مؤسسة الإنتاج البراجمي المشترك لدول الخليج العربية " ، وبدأت بثه منذ عام ١٩٧٩ م . والذي أدعو إلى الاستمرار في بثه من كل القنوات التلفازية المحلية والفضائية العربية ، مع تطوير وإنتاج حلقات جديدة منه تواكب العصر .

٦ . أن تقدم الجامعات ودور المعلمين مقررًا إلزاميًا ، أو أكثر ، بعنوان : " محادثة باللغة العربية " ، بدلاً من مقررات اللغة العربية الحالية التي تكرر ما تلقاه الطلبة في المرحلة الإعدادية ، من قواعد نحوية وصرفية دون أية ممارسة شفوية تُشعر الطالب بأنه أصبح متقنًا للغة قادراً على التعبير بها دون تردد أو خوف من الخطأ .

٧ . أن يتبنى المجلس العربي للطفولة والتنمية نظرية تعليم اللغة العربية بالقطرة والممارسة ، وأن يعمل على تطبيق التوصيات ، والاقتراحات المذكورة ، وذلك بكل الوسائل الممكنة من أجل تحقيق الفائدة للطفولة ، والوصول إلى تنميتها تنمية ثقافية فعالة .

٨ . أن يتبنى المجلس العربي للطفولة والتنمية إنشاء مدرسة في بلد عربي تبدأ من مرحلة رياض الأطفال وتستمر إلى نهاية المرحلة الثانوية تكون لغة التواصل فيها طوال اليوم المدرسي هي العربية الفصحى ، وذلك إلى جانب المراكز الثقافية التي تبناها المجلس وأقرها ضمن خطته للعام ١٩٩٩ (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل - المجلس العربي للطفولة والتنمية ١٩٩٩) ، لأنه لا يمكن أن يكثر المترددون على هذه المراكز للقراءة والاستزادة من الثقافة إلاَّ

بعد اعتماد الفصحى لغة للتواصل في المدارس داخل الصف وخارجه لكي تتطابق مع لغة الكتاب .

٩ . أن يشجع المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ضمن خطة خمسية ، عدداً من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في البلدان العربية على تطبيق تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة ، وذلك بالمساهمة في تغطية جزء من تكاليف تدريب المعلمين والمعلمات على التحدث بالفصحى .

١٠ . أن يقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية عدداً من الجوائز تُعطى سنوياً لأفضل من يتحدث بالفصحى من الطلاب والطالبات العرب بدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية .

سادس عشر: حقوق الأطفال العرب

أرجو من خلال هذا البحث أن يقتنع الجميع أنه من حق الأطفال العرب أن يتعلموا المعرفة بلغة يتقنون التحدث بها في مرحلة رياض الأطفال و/ 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 المؤدّي إلى تحقيق آمال الأمة في انتشار القراءة ، والتفكير السليم ، والعلم ، والتقدم ، والإبداع ، والرّفعة ، مع المحافظة على الأصالة ، والمعاصرة ، والوحدة .

كما أرجو أيضاً أن تبدأ جمعيات حقوق الطفل العربي ، وحقوق الطفل في العالم بمطالبة وزارات التربية في العالم العربي بأن تعمل على اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، وذلك لأنها لغة الكتاب والمعرفة ، التي إن لم يتقنها الأطفال العرب في العمر المخصص لها خلقياً ظلوا في حيرة ، وضبابية ثقافية وعلمية ، لا يعرفون من أين الطريق في كل شئون حياتهم .

المراجع:

- ١- الأسمر، يسرى، " الطفل الذي يحدث والده بالفصحى ، ويحدث أمه بالعامية " مجلة الرسالة الكويتية، العدد ٨٥٣، ٢/ ٩/ ١٩٧٩ .
- ٢- بلوط، عائدة، " طفل لا يتكلم الفصحى معاد للغة " مجلة آفاق الكويتية " ٢٦ / ٣ / ١٩٨٣ .
- ٣- الجمال، عبد الحميد، " أطفال ينطقون العربية الفصحى في عمر السنتين " ، القبس الكويتية، العدد ٥٩٨٥، ٩ / ١ / ١٩٨٩ .
- ٤- جينكنز، جيل (Jenkins, Jill)، " أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية " ، ترجمة: الدنان، عبد الله وحجير، يونس، دار البشائر، دمشق، ٢٠٠٥ .
- ٥- الخطيب، حسام، " هموم اللغة العربية في عصرنا " ، مجلة المعرفة ، ١٩٦٧، العدد ١٧٨، ص: ٢١٣
- ٦- دباس، أحمد، " قريباً من الإدارة - التنمية اللغوية عند الأطفال " ، الثورة السورية، العدد ١٠٧٥١، تاريخ ٩/ ١٢/ ١٩٩٨ م.
- ٧- 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، ١٩٨١ .
- ٨- الدنان، عبد الله، " تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ومربيات رياض الأطفال على تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى " ، وزارة التربية السعودية، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية - الواقع والتطلعات، ٢١-٢٣/ ذو القعدة/ ١٤٢٠هـ، الموافق ٢٧-٢٩ فبراير (شباط)/ ٢٠٠٠ م.
- ٩- الدنان، عبد الله، " حول مشروع نموذج تربوي متكامل لتطوير تعليم اللغة العربية في الوطن العربي من بداية رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية " ، المؤتمر القومي - الإسلامي، يوليو (تموز) ١٩٩٥ .
- ١٠- الدنان، عبد الله، في ثقافة الطفل العربي والألفية الثالثة، ورشة عمل عقدها المجلس العربي للطفولة والتنمية، (حزيران ٢٠٠٢م).
- ١١- الدنان، عبد الله " اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة: النظرية والتطبيق " ، مجلة خطوة المصرية، العدد ٨ أكتوبر (تشرين الأول) ١٩٩٩ م.

- ١٢- صحيفة الوطن الكويتية، ٣٠/٣/١٩٧٩، "الرياض والابتدائي أنسب المراحل لتعليم الفصحى".
- ١٣- العيسى، سليمان، وزملاؤه، دليل المدرس للصف الأول الإعدادي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، ١٩٨٦/١٩٨٧، ص: ٦٩.
- ١٤- عياد، شكري محمد، "الطفل المفترى عليه"، مجلة الهلال المصرية، عدد سبتمبر (أيلول) ١٩٨٩.
- ١٥- فضيل، عبد القادر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية "التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل"، الشارقة ١٩٩٤، تونس ١٩٩٤.
- ١٦- مجلة شموع الوفاء السعودية، تصدر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية، ١٩/٧/١٤٢٢هـ، "في افتتاح تعليم الفصحى بالقطرة، مدير تعليم البنات بالشرقية: الأمير سعود بن نايف يعمل على تطوير كل ما يرتقي بالعلم في المنطقة الشرقية. د. الدنان: ما يُقال عن صعوبة اللغة العربية وهم".
- ١٧- مجلة المعرفة السعودية، العدد ٦٥، شعبان ١٤٢١هـ، أحمد الضبيب: أن تدرس بالأجنبية معناه أن تتحول إلى (خواجه) غير معترف به. منذ أربع سنوات زرت روضة للأطفال أنشأها الدكتور عبد الله دنان، ودهشت، أطفال بين الرابعة والسادسة من العمر يتحدثون الفصحى بطلاقة دون أن يأخذوا حرفاً من النحو يتحدثون العربية سليقية وهم لا يقضون في المدرسة أكثر من ست ساعات يومياً.
- ١٨- المجلس العربي للطفولة والتنمية، المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل، ورقة تعريفية، ٢٠٠٢م، ص: ١١، ١٢.
- ١٩- المعتوق، أحمد محمد، "لغتنا ومناهج التعليم"، مجلة الفيصل السعودية، العدد ١٩٩٥، ٢١٨، ص: ٥٥-٥٦.