دعم الاستثمار في اللغة الأم بمدارس اللغات التجريبية من خلال القصص المشتقة من التراث

إعداد

أ.د. محمد محمد سالم
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ، جامعة أم القرى

د. مستورة عبيد الشمري
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
جامعة الأمير سلمان ، عضو مجلس الشورى

مستخلص . تعاني اللغة العربية الفصحى من وضع مترد لا يتناسب مع رغبتنا في المحافظة على هويتنا وثقافتنا العربية، ولذا كان لا بد من البحث عن إجراءات تكفل الحفاظ على الهوية القومية لنا، وقد ظهرت إلى الوجود فكرة (الاستثمار في اللغة الأم لتعظيم العائد الاقتصادي لاستخدام اللغة الأم التي تمثل ثروة اقتصادية وقاطرة التقدم لأي مجتمع، لأن الاقتصاد الحديث هو اقتصاد مبني على المعرفة، ومن ثم فإن تراكم المعرفة باللغة الأم يعادل تراكم الثروة المادية، ويرتكز هذا الاستثمار إلى بعدين رئيسيين علي قدر متساو من الأهمية، إذ يعدٌّ الاستثمار في "رأس المال البشري" مثلما هو الحال مع "رأس المال المادي" عاملاً من عوامل النمو الذي لا غني عنه في تحسين مردود القوى العاملة اللازمة لتشغيل قطاعات الإنتاج الاقتصادي، ومن ثم فإن إعداد جيل قادر علي مواجهة التحديات المعرفية والاقتصادية وتعليمه كيفية ممارسة اللغة العلمية والثقافية بالعربية الأم هو نوع من الاستثمار في رأس المال البشري.

ومن هذا المنطلق لا يخفى علينا دور القصة التراثية وأهميتها في تلبية الحاجات المختلفة للتلاميذ بمدارس اللغات التجريبية التي تشهد تهميش واضح للغة الأم في مناهجها، فهي تلبي حاجاتهم إلى التوجيه والحب والحاجة إلى النجاح ، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، فضلاً عن أن دورها مهم في اكتساب الطفل للمفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، ومن ثم يتكون لديه محصول معرفي ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمل ثم يصبح قادراً على اكتساب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومهارة الاستماع والتحدث باللغة الأم، وبذلك يصبح لدى الطفل طلاقة لغوية.

مقدمة:

من الواضح أن وضع اللغة العربية في هذا العصر مربكاً إلى درجة كبيرة، ولهذا الوضع مدلولات خطيرة لذوي الألباب، إذ تعد اللغة العربية هي خامس لغة من حيث عدد الناطقين بها عالميًّا في منطقة مهمة من العالم تمثل جسراً بين الثقافات، وتخوض فيها الولايات المتحدة

وإسرائيل صراعات طال أمدها، كما لا يخفى عن البيان أن الازدهار الاقتصادي الذي تشهده أوروبا وأمريكا حاليا يرجع في المقام الأول إلى حركة الترجمة العربية التي ترجمت علوما مهمة، وهي العلوم نفسها التي ترجمت فيما بعد إلى اللغة اللاتينية، وتتجلى ريادة اللغة العربية في وجود الكثير من المصطلحات الاقتصادية بها التي سبق للعرب وضعها قبل علماء الاقتصاد الغربيين بسنوات طويلة.

إلا أن الواقع الحالي يشهد بأن اللغة العربية لا تحظى بالتقدير اللازم ، ليس فقط لدى الغرب بل بين بعض أبنائها أيضاً، فرغم أنها إحدى اللغات الرسمية المعتمدة في الأمم المتحدة وهيئاتها، غير أنه وللأسف الشديد ، لا يستخدم مثلي الدول العربية في هذه المؤسسات اللغة العربية تحدثاً وكتابةً ، علماً بأن الإنسان يكسب احترام الآخرين عندما يظهر في سلوكه وأفكاره مستوى ثقافي محترماً من خلال لغته ، ناهيك عن أن اللّغة العربية الفصحى وهي لغة القرآن الكريم من النادر استخدامها في الأماكن العامة ، ويقتصر وجودها على شاشات التلفاز وفي نشرات الأخبار وفي الصحف والتقارير الإعلامية والكتب المدرسية ، مما جعل البعض يعدها لغة لا تمت للواقع العملي، وليست أهلا لمسايرة التطور المعرفي الذي يجب أن يكون مواكباً لمتطلبات العصر الحالي والمستقبلي وأنها السبب الرئيس في جعل المنطقة العربية منطقة طاردة للعقول.

ومن ناحية أخرى يبدو جلياً من قراءة الصورة الواقعية لميدان التعليم أن اللغة العربية تطارد بضراوة في كثير من مناطق الوطن العربي، بداية من مدارس دول المغرب العربي الذي تهيمن به اللغة الفرنسية على ألسنة المتعلمين به، وانتهاء بإقليم كردستان العراق الذي يقر عقوبات جسيمة على المدارس في حال قيامها بتدريس اللغة العربية، وتفرض عقوبات على من ينطق بها، ومروراً ببعض الدول العربية التي تشهد دعوات قوية لاستخدام اللهجات العامية في معاملاتها مثل مصر ولبنان، فضلا عن الظاهرة الفريدة التي تتسم بها نظمنا التعليمية، وهي تعدد أنواع المدارس بين المدارس الرسمية الحكومية ومدارس اللغات والمدارس الأهلية والخاصة ومدارس الجاليات الأجنبية، مما الحق ضرر فادح بتعليم اللغة الأم أي اللغة العربية الفصحى وأصابها قدر كبير من التهميش والإهمال، وتجلى ذلك بعدة وسائل أهمها خفض درجات اللغة العربية في الاختبارات السنوية، والتهكم من متحدثيها في الأعمال الدرامية بوسائل الإعلام المختلفة، والتقلص التدريجي في إعداد الطلاب الملتحقين بأقسام اللغة العربية في كليات التربية والآداب حتى أنه لا يزيد في كثير من الأحيان على أصابع اليد الواحدة، وهؤلاء يأتون إلى كلياتهم وهم يحملون خلفيات ثقافية متدنية متأثرين بمعلميهم وأقرانهم في المراحل التعليمية السابقة.

ونحن أمة اعتاد أبنائها على أن يكونوا في الطليعة دائماً، وهذا الوضع المتردي لا يتناسب مع رغبتنا في المحافظة على هويتنا وثقافتنا العربية، وقد حفز هذا الوضع المتردي للغة العربية الخبراء والباحثين إلى البحث عن إجراءات للتعامل مع هذا الأمر تكفل الحفاظ على الهوية القومية لبلدان المنطقة، وأن يكون لكل حكومة برامج لدعم استعمال اللغة العربية داخلياً باعتبارها اللغة الأم، وتلبية الاحتياجات اللغوية للمجموعات والفئات السكانية ودعم استعمالها لدى الدول الأخرى أي تصدير اللغة الوطنية.

وفي هذا الإطار ظهرت إلى الوجود فكرة (الاستثمار في اللغة الأم)، ويقصد من ورائها تعظيم العائد الاقتصادي لاستخدام اللغة الأم(mother language) لأن اللغة الوطنية أو اللغة الأم تمثل ثروة اقتصادية وقاطرة التقدم لأي مجتمع، فالاقتصاد الحديث هو اقتصاد مبني على المعرفة، ومن ثم فإن تراكم المعرفة باللغة الأم يعادل تراكم الثروة المادية، وأن هذا التراكم المعرفي سيساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، ومن ثَم في توليد فرص العمل، وزيادة دخل الفرد، وفي التنويع الاقتصادي المرجو، وبناء على ذلك ينبغي أن تضع الدول خططا بعيدة المدى تسعي إلى الاستثمار في اللغة الأم بحيث تتناسب مع احتياجات قطاعات الإنتاج الاقتصادي وتتماشي مع هذا العصر الذي يشهد انفجاراً معرفياً ضخماً، بحيث تصبح اللغة الأم –اللغة العربية في منطقتنا– إحدى الدعائم القوية لاكتساب المعارف والخبرات المطلوبة في ميادين الإنتاج الاقتصادي، وما زالت البحوث والدراسات في هذا المجال تتزايد باطراد.

وفي هذا السياق يعدُّ الاستثمار في "رأس المال البشري" مثلما هو الحال مع "رأس المال المادي" عاملاً من عوامل النمو الذي لا غنى عنه في تجنب الإخفاق الاقتصادي ، وتُعدّ عائدات الاستثمار فيه أساساً للنمو الاقتصادي، وفي تحسين مردود القوى العاملة اللازمة لتشغيل قطاعات الإنتاج الاقتصادي، وإن إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات المعرفية والاقتصادية وتعليمه كيفية ممارسة اللغة العلمية والثقافية بالعربية الأم هو نوع من الاستثمار في رأس المال البشري.

ومن هذا المنطلق حثت منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية (اليونسكو) القطاعات التعليمية في شتي أنحاء العالم علي تفعيل الاتجاه نحو تدريس اللغة الأم وبخاصة في مراحل الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية، إذ أشار تقرير اليونسكو لعام (2007) إن المبالغة في الاهتمام بتعليم التلاميذ اللغات الأجنبية له أثار سلبية على معدلات تحصيلهم، وبخاصة عند الفتيات الذين يحققون درجات اقل بالمقارنة مع درجاتهم التي يحققونها عند الاعتماد علي التعليم باللغة الام، في حين أن التلاميذ عندما تتاح لهم فرص أكبر للتعلم باللغة الأم فإنهم يكتسبون كفايات تعليمية تؤهلهم للنجاح في المدرسة (Kosonen, 2005)، ويصبح آبائهم أكثر رغبة في المشاركة المدرسية والتواصل مع معلمي المدرسة بشأن مستويات أبنائهم الدراسية (Benson,

(Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali, 2006; Wolff & Ekkehard, 2000) إلى أن التعليم القائم علي الاستثمار في اللغة الأم يحقق فوائد كبرى للمجموعات الطلابية الفقيرة وخصوصاً التلاميذ الذين ينتمون إلى مناطق ريفية أو عشوائية فقيرة. (2002، بينما أشارت دراسات أخرى

ومدارس اللغات التجريبية لها طبيعة خاصة تميزها، ففي السنوات الأولى من التحاق التلاميذ بتلك المدارس يسير تعلم اللغة الأم جنبا لجنب مع اللغة الأجنبية، إلُا أنه بعد عدة سنوات قليلة من الدراسة لا تزيد على أصابع اليد الواحدة يبدأ الاهتمام باللغة الأم في التضاؤل، وتفرض طبيعة الدراسة بتلك المدارس علي التلميذ كمتعلم أن "ينتقل" إلى اللغة الجديدة، والبحوث الميدانية تؤكد أن هذا التوجه له تأثير سلبي على التنوع الثقافي واللغوي لدى التلاميذ.

ومن الملاحظ أن المدارس التجريبية (أو المدارس ثنائية أو متعددة اللغة) أصبحت نمطاً تعليمياً سائداً في كثير من النظم التعليمية العربية ، وقد أكد عدد من الباحثين علي خطورة مسألة تهميش اللغة الأم والتراث الثقافي الناتج عنها والسعي لفرض ثقافة جديدة علي الطالب اثناء التعلم المدرسي، لأن ذلك يشعره بالسخط تجاه عملية التعليم .(Banks & Banks, 2010, p. 46)، وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن إصرار السلطات التعليمية بتلك المدارس علي تعلم التلميذ للغة جديدة وتهميش اللغة الأم يفرض علي التلميذ ضغوطا إضافية قد لا يتحملها، فضلا عن أنها تمثل تحد من نوع جديد بالنسبة له، لأن الأمر عندها لا يقتصر علي تعلم تلك اللغة الجديدة بل يتجاوزها لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بتلك اللغة، ومن ثم يجد التلميذ صعوبة في التوافق مع تلك التحديات الناتجة عما يمكن تسميته باللغة الرسمية لعملية التدريس والمنهج، مما يجعله يشعر بالنفور تجاه عملية التعلم نفسها بعد فترة وجيزة (Banks & Banks, 2010; Gay, 2010; Nieto, 2010; Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010).

ومن الملاحظ أيضاً أن التغييرات المطلوب إحداثها في هذا الميدان مازالت خاضعة لمعايير الشكل دون المضمون في الدول العربية، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية هذه الورقة البحثية التي تمثل استجابة للاتجاهات التي تنادي بالاستثمار في اللغة الأم، إذ تقترح استغلال قصص التراث في دعم التعلم باللغة الأم بالمدارس التجريبية، فاللغة العربية الأم إن لم يتم تدريسها بطريقة تثير اهتمام التلاميذ وترتقي باهتماماتهم فيمكن أن تؤدي بالتلاميذ إلى النفور منها والانصراف عنها، ويتماشي ذلك مع التوجهات العالمية، وجدير بالذكر أن اهتمام منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم (اليونسكو) بدعم الاستثمار في اللغة الأم عبر استغلال التراث ومقوماته يرجع إلى وقت بعيد، وبالتحديد عام 1953، حينما أصدرت تقرير تحت عنوان (استغلال اللهجات المحلية في التعليم.. *The Use of Vernacular Languages in Education*) أشارت فيه إلى توافر استدلالات قوية على أن استغلال اللغة الأم للتلاميذ في المدرسة سيساهم في نشأة علاقة ايجابية بين المدرسة وأسرة التلميذ، ويخفف من شعور التلاميذ بالصدمة النفسية

الناتجة عن اختلاف بيئة المدرسة عن بيئة المنزل، ويمنح التلاميذ فرصة للتعبير بحرية واستقلالية والتواصل بفاعلية وثقة مع زملائهم داخل بيئة الصف الدراسي (Cummins, 2000) .

وقد خلصت الأبحاث والدراسات وأوراق العمل في المؤتمر الدولي الأول للغة العربية الذي نظمه المجلس الدولي للغة العربية بالتعاون مع اليونسكو ومكتب التربية العربي لدول الخليج تحت عنوان "العربية لغة عالمية : مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة "في مدينة بيروت ، وذلك خلال الفترة من 19حتى 23 مارس 2012 الموافق 26-30 ربيع آخر 1433. إلى أن اللغة العربية في خطر وأنه يتوجب إعادة النظر بمسئولية وموضوعية وشفافية ومصداقية عالية في قضية اللغة العربية من قبل الجميع وفي مقدمتهم القيادات العربية وصناع القرار والمسئولين في المؤسسات الحكومية والأهلية إضافة إلى أفراد المجتمع في الوطن العربي مع التركيز على عدد من البنود منها الاستثمار في اللغة العربية باعتبار ذلك من أولويات الاستثمار في الإنسان العربي وعقله وفكره ومهاراته وقدراته وشخصيته وهويته . فاللغة هي أم الصنائع وعليها تعتمد بقية الصناعات والاستثمار التي لا يمكن لها أن تتم دون لغة تسمح لها بالحدوث ثم النمو والتوسع والإنتاجية والتسويق...(وثيقة بيروت ، 2012) ، ومن هنا جاءت هذه الورقة البحثية لتناقش كيفية دعم الاستثمار في اللغة الأم بمدارس اللغات التجريبية عبر القصص المشتقة من التراث ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما واقع تعليم اللغة الأم في مدارس اللغات التجريبية ؟
2- كيف يمكن استغلال قصص التراث في دعم الاستثمار في اللغة الأم بالمدارس التجريبية للغات ؟
3- ما التوصيات اللازمة لدعم الاستثمار في اللغة الأم بمدارس اللغات التجريبية من خلال القصص المشتقة من التراث ؟

الطريقة :

منهج البحث :

يتبع البحث الحالي المنهج التحليلي للوثائق غير التفاعلية ، وذلك باستخدام الاستقراء المنطقي للوثائق التي تناولت القصص المشتقة من التراث ، باعتبارها مصدراً أساسياً للبيانات التي تم جمعها وتحليلها (أبو زينة وآخرون، 2007، ص 261) .

النتائج :

أولا: تعليم اللغة الأم في المدارس التجريبية

- **ماهية التدريس باللغة الأم**

ليست اللغة مجرد أداة للتواصل أو المعرفة فقط، بل أنها تعبير عن الهوية الحضارية والتراكمات الثقافية، وحقوق الأفراد والجماعات، ومن ثم يتوجب احترام اللغات الأم لجميع

الأشخاص، ولقد أقرت المواثيق الدولية علي الحق في استغلال اللغة الأم في التعليم وفي وسائل الإعلام، وتعد اللغة المستخدمة في عملية التدريس في أي مدرسة وسيلة الاتصال المستخدمة في نقل التراث اللغوي ، وهو يختلف بالطبع عن تدريس اللغة نفسها الذي يركز على تعليم التلاميذ القواعد النحوية والألفاظ والتعبيرات الشفهية والتحريرية لتلك اللغة .

بشكل عام يشير مصطلح "التدريس باللغة الأم " إلى استغلال اللغة الأم للمتعلم كوسيلة للتدريس ، وقد بات هذا الاتجاه احد المقومات أو المحددات الرئيسة للجودة في شتي النظم التعليمية، وبخاصة في المراحل التعليمية الأولى، ويري مؤيدو هذا الاتجاه ان التدريس باللغة الأم في هذه الحالة يجب أن يتضمن (التدريس بوساطة اللغة الأم) فضلاً عن (التدريس عن اللغة الأم)، ويرى عدد آخر منهم أن مصطلح اللغة الأم هو مصطلح عريض يتحمل عدة أوجه، ومنها (1) اللغة الأولى التي تعلمها الطفل أولا (2) اللغة التي بسببها يعتبر الآخرون المتعلم من المتحدثين الأصليين بها (3) اللغة التي يعرفها الطفل ويجيدها أكثر من باقي اللغات، (4) اللغة التي يستخدمها المتعلم أكثر من غيرها في تعاملاته، ويرى البعض الثالث أن اللغة الأم هي اللغة الأصلية أو الأساسية للمتعلم، ومن الملاحظ أن استخدام مصطلح اللغة الأم لا يعني بالضرورة انه يشير إلى كافة المفردات التي يستخدمها المتحدث الأصلي للغة لان تلك المفردات تختلف من منطقة لأخرى، كما أن التدريس القائم علي اللغة الأم لا يعني بالضرورة ربط الخبرات الأولية للطفل ولكنها تهدف إلى تعلم المعارف الجديدة بتلك اللغة.

ويكتسب الأطفال الصغار داخل بيوتهم وقبل التحاقهم بمدارس اللغات التجريبية اللغة الأم التي قد تتباين مع اللغة السائدة بتلك النوعية من المدارس، وعندما يلتحق هؤلاء بمدارسهم التجريبية فإنهم يكونون محملين بمورد لغوي زاخر، وهو اللغة الأم، لكنهم يدركون فيما بعد أن تعلم اللغة الانجليزية او غيرها من اللغات العالمية ضروري جدا للنجاح أكاديميا ومجتمعيا، ويتلقون بالمدرسة التجريبية دروس تكون اغلبها باللغة الانجليزية، وهي دروس يطغي عليها الاهتمام باللغة الجديدة وتتجاهل تقريبا اللغة الأم للتلميذ ويجري تهميشها إلى حد بعيد، ومع تعاقب السنوات الدراسية لهؤلاء التلاميذ تبدأ اللغة الأم في الانزواء تدريجيا، ومن الملاحظ أن هذا يفرز آثاراً سلبية تنعكس في ضعف التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ وفي زيادة معدلات تحويل الطلاب من تلك المدارس إلى المدارس العادية .(UNESCO, 2000)، وقد ظهرت دعوات عديدة من رجال التربية إلى ضرورة توفير دعم مناسب لهؤلاء التلاميذ وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم على التحدث باللغة الأم جنباً إلى جنب اللغة الأجنبية الجديدة، لأن ذلك من شأنه أن يزيد ثقة كل منهم في نفسه كمتعلم، وحتى الآن مازال هناك قدرٌ ضئيلٌ من البحوث يتناول برامج دراسية تهدف إلى رعاية اللغة الأم وتنمية قدرات الطلاب على التحدث بها بتلك المدارس.

ومن الملاحظ أن اغلب النظم المدرسية المشابهة في شتي أنحاء العالم تشترط علي التلاميذ ضرورة اتقان اللغة القومية اولغة واحدة علي الأقل من اللغات العالمية عند الالتحاق بها، وقد ثار جدال بين الباحثين حول ذلك، بل ورأي بعضهم أن هذا يتعارض مع أبسط الحقوق المكفولة للطفل، ويرى Stroud (2002) أن تهميش اللغة الأم في تلك النظم المدرسية ربما يرجع إلى عدد من العوامل، ويأتي من أبرزها الجوانب السياسية والاجتماعية والفنية التي تجبر واضعي السياسات ومتخذي القرار علي السير في هذا الاتجاه ومنها الموارد المتاحة والبرامج التدريبية المقررة للمعلم ، وطبيعة المواد الدراسية التي تدرس للتلاميذ، كما أن بعضها يتعلق بتوافر الإرادة السياسية لدي السلطات التعليمية علي المستوى الإقليمي والمحلي والقومي ومدي رغبتها في إيقاف هذا التهميش، فضلا عن الضغوط التي يمارسها الآباء علي تلك النظم المدرسية انطلاقا من معتقداتهم الخاصة ورؤيتهم لأي اللغات سيكون أفضل ، ويؤمن للتلميذ في المستقبل فرصه مناسبة في سوق العمل والشعور بالثقة بالنفس في البيئات المجتمعية والاقتصادية والتشريعية المحيطة به.

- **اهتمام الأمم المتحدة بتعليم اللغة الأم**

إن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة في 1948 يؤكد علي حق كل إنسان في التعلم بدون أي تمييز، وتشير المادة (2) من هذه الوثيقة الدولية إلى ضرورة تبني نظم التعليم في الدول الأعضاء بالأمم المتحدة لعدد من المبادئ الأساسية التي تقف ضد التمييز وخصوصا فيما يتعلق بتعلم اللغة الأم، بينما تؤكد المادة (5) على حق الأقليات العرقية علي تنفيذ نشاطاتها التعليمية الخاصة بها ومنها استخدام اللغة الأم في عملية التدريس المقدمة لها، وفي الفترة الأخيرة أقرت الدول الأعضاء بالأمم المتحدة بعضا من المواثيق الرسمية التي تعترف بحق التلاميذ الصغار في الحصول علي تدريس باللغة الأم أو بلغاتهم التراثية، ومن بينها ميثاق حقوق الطفل الصادر عام 1989، وإعلان الأمم المتحدة الصادر عام 1992 لحقوق الأشخاص المنتمين لأقليات قومية أو عرقية أو دينية أو لغوية (وبالتحديد بالبند 4)، وإعلان الأمم المتحدة لحقوق الشعوب الأصلية الصادر عام 2007.

وانطلاقا مما سبق، تشير الفقرة الأولى من القانون العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم اليونسكو إلى مبدأ رئيس يطلق عليه مبدأ (حقوق الإنسان والحريات الأساسية)، ويؤكد على أن تعليم اللغات لا يجب أن يستند ضمنيا وبأي حال من الأحوال لأي نوع من التمييز ضد أي جنس أو عرق أو لغة أو دين، وقد أصدرت اليونسكو عام 1960 وثيقة (التمييز في التعليم) ونص البند الخامس منها على أحقية الأطفال في التدريس لهم باللغة الأم، وألا يمارس هذا الحق بطريقة تمنعهم عن استيعاب الحضارة والثقافات العالمية ككل أو المشاركة في النشاطات التعليمية

- **نظريات واتجاهات في اكتساب تلاميذ المدارس التجريبية للغة الأم**

قدم علماء علم نفس النمو واللغويات والتربية المبكرة نظريات متعددة في كيفية اكتساب الطفل بتلك المرحلة العمرية للغته الأم، وجميعها يتفق علي ان قدرة الطفل الصغير علي تعلم اللغة الأم واكتساب مهارات القراءة والكتابة بها تتأثر بعدد من العوامل المجتمعية ومنها طبيعة اللغة المقصودة، وفرص التدريب على تلك اللغة التي تتاح أمامهم (Heath, 1983; Pesco & Crago, 2008; Van Kleek, 1994)، ونوعية التدريس المتوافر لهم، ومن الملاحظ أن بعض الأطفال يولدون في بيئات مجتمعية تفرض عليهم أكثر من لغة في آن واحد (e.g., McLaughlin, 1984)، وحينها يبدأون في اكتساب اللغة الأصلية ثم سرعان ما ينتقلون إلى اللغة الثانية عبر برامج مدرسية معينة أو عبر التفاعلات اليومية التي تجري لهم خارج المنزل وتقودهم إلى اكتساب اللغة الثانية المستهدفة.

ونظراً لطبيعة النمو التي تختلف من مرحلة لأخرى فإنه يمكن القول بأن اكتساب اللغة الأم والثانية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 1–7 سنوات يختلف كليا وجذريا عن اكتسابهما لدى الأطفال اكبر من 7 سنوات (Bongartz & Schneider, 2003; Cook, 2000, Hatch, 1978; Liu, 1991). وتشير دراسة Nicholas and Lightbown (2008) إلى أن طريقة تعلم اللغة الإضافية تتوقف علي مدي فاعلية عملية التدريس المقدمة للطفل لتعلم اللغة الثانية ومدى إتقانه لمهارات القراءة والحساب باللغة الأم، فوجود تلك المهارات لديه يعني أنه يتوافر لديه الحد الأدنى من "الوعي اللغوي الماورآء معرفي" الذي يضم المعرفة بطريقة نطق الكلمات والألفاظ وكيف تأخذ شكلا مكتوبا وان هناك طريقة "صحيحة" وأخرى "خاطئة" لقول الأشياء (August & Shanahan, 2006).

وهناك اتجاهين سائدين لتفسير طريقة اكتساب اللغة الأم، وهما الاتجاه السلوكي behaviourist والاتجاه الوطني nativist ، ويرى السلوكيون أن الطفل الرضيع ينتج ويتعلم الملامح الأولية للغة (مثل الأصوات والمفردات والتراكيب) التي يشيع استخدامها لدى الأفراد المحيطين به، وينتقد البعض هذا الاتجاه بالقول بأن سرعة اكتساب اللغة في السنوات الأولى من العمر وترسيخ معاني الكلمات المكتسبة في ذهن الطفل لا يمكن تفسيرهما انطلاقا من هذه النزعة السلوكية، ويعد تشومسكي هو الأب الروحي للاتجاه الوطني، ويرى مؤيدوه أن الطفل يفهم بالفطرة كيف تعمل اللغة، فهو يولد ولديه القدرة علي تعلم اللغة تلقائيا لكن هذا التعلم قابل للتعديل والتوجيه، وينتقد البعض هذا الاتجاه بالقول بأن الدراسات التجريبية أظهرت أن نوعية ومقدار اللغة التي يتعرض لها الطفل تؤثر على تعلمه لها (Hart & Risley, 1995).

- **الربط بين المدرسة التجريبية والأسرة، وأثر ذلك في اكتساب التلميذ اللغة الأم.**

يتسم الوسط المجتمعي والاجتماعي المعاصر بتأثير قوي لعوامل مختلفة على اكتساب التلاميذ للغة الأم، بحيث يمكن القول بأن عملية اكتساب اللغة الأم أصبحت عملية ثلاثية الأركان تضم المعلمين و التلاميذ و الأسرة، وبناءا عليه يتعين إيجاد أشكال متنوعة من العمل التعاوني بين المعلمين والأسرة بحيث يكون التأهيل الجيد للتلميذ هو محور النشاط التعليمي، فالأبوين والمحيطين بالطفل هم أصحاب التأثير الأقوى على اكتساب الطفل للغة الأم في سنوات عمره الأولي، وهؤلاء يمكن اعتبارهم (المعلم الأول للطفل)، وكل ما يحملون من اتجاهات وأهداف وسلوكيات تؤثر بدرجة كبيرة على النمو الأولي للغة الأم لدى الطفل، واكتسابه لمهاراتها، وإدراكه للذوقيات المجتمعية عند استخدام اللغة، ووعيه لقيمتها وأهميتها.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة Gardner and Lambert (1972) كانت من أولى الدراسات التي وصفت الاتجاهات اللغوية للوالدين بأنها (غرضيه) و(تكاملية)، ويركز "الاتجاه اللغوي الغرضي" على الأهداف النفعية مثل تحديد أي اللغات هي الأوفر حظا في تأهيل التلميذ للنجاح في مستقبله القادم، وتحقيقه لمنزلة اقتصادية واجتماعية عالية، وفي المقابل يركز "الاتجاه اللغوي التكاملي" علي الجوانب المجتمعية مثل دور اللغة في تأهيل التلميذ للالتحاق بمجموعة ثقافية ما تستخدم تلك اللغة ، أو تأهيله للتعبير عن هوية حضارية معينة.

وقد حذر الباحث Baker (1992) من الفرض القائل بأن اتجاهات الوالدين تجاه اكتساب الطفل للغة تؤثر حتما في السلوك اللغوي للطفل، فالعلاقات بين الاتجاهات والسلوكيات معقدة بدرجة كبيرة ولايمكن تبسيطها بهذه السهولة، ففي حالة المدارس التجريبية يرغب الأبوين حتما وبشدة في تأهيل أطفالهم للنجاح في المدرسة والمجتمع المحيط الذي تسيطر عليه اللغة الأجنبية، إلا إنهم يرغبون أيضا في تعليم الطفل لغته الأم بحيث يكون فخوراً بنفسه عندما يعبر أمام الآخرين عن تراثه الثقافي الذي ينتمي إليه، أي أن بداخلهم صراع داخلي بين هاتين الرغبتين، وقد أشارت عدة دراسات ميدانية أن الآباء الذين تنتابهم هاتين الرغبتين يميلون في النهاية أكثر وبعد فترة من الحيرة إلى أن يتعلم أبنائهم اللغة الثانية أكثر من ميلهم إلى تعلمهم للغة الأم، وهذا المسلك يؤثر بدوره علي السلوكيات اللغوية للطفل، حيث يشعر بأن لغته الأم اقل شأنا ويتدني تدريجيا مستواه فيها بالمقارنة مع مستواه في اللغة الثانية، وهذه (الثنائية المحيرة) تبدأ في فترات مبكرة من عمره وبالذات عندما يبدأ الطفل في تعلم كلماته الأولي باللغة الأم، وعلى مؤيدي اتجاه تعليم التلميذ في المدارس التجريبية اللغة الأم أولا أن يكونا على وعي كبير بتلك الرغبات المتنازعة لدى الآباء، أي بين رغبتهم الظاهرة في تعليم الابن اللغة الأم وسلوكياتهم الفعلية مع أبنائهم الصغار التي يفرضون فيها عليهم تعلم اللغة الثانية.

وقد حددت دراسة Kemppainen, Ferrin, Ward, and Hite (2004) أربعة أنواع من الاتجاهات اللغوية والثقافية للأبوين، وهم (1) اتجاه التركيز علي اللغة الأم كمحور رئيس، و(2)

اتجاه التركيز على اللغة الأم واللغة الثانية بقدر متساو، (3) اتجاه التركيز علي ثقافات متعددة، و(4) اتجاه التركيز على لغة الأغلبية في المجتمع، وهذه الاتجاهات تلعب الدور الأكبر في قرار الأبوين بأي اللغات سيتم تعليمها للطفل.

وفي كثير من الحالات لا تسمح السلطات التعليمية بالمدارس التجريبية للأبوين بالمشاركة في قرار تحديد أي اللغات ستحظي الأولوية في تدريسها للتلميذ، وقد أطلق الباحث De Houwer's(1999) على هذه الحالات مصطلح (أثر الاعتقاد)، وقد يكون هذا الأثر قوياً أو ضعيفاً، ويشير (أثر الاعتقاد القوي) إلى اعتقاد الوالدين الدائم بأنه حتى لو كانت إدارة المدارس تتجاهل آرائهم فإنهما يظلان دائما العنصر الأقوى الذي له تحكم مباشر في استخدام طفلهما للغة المستهدفة، وهذه النوعية من الآباء تبذل جهوداً نشطة في سبيل قيام المدرسة بتوفير خبرات لغوية خاصة وبيئات تعليمية متميزة لأبنائهم، وأن توفر المدرسة الإثابة الكافية لأبنائهم في حالة إظهارهم لسلوكيات لغوية مميزة، وفي المقابل يشير مصطلح (أثر الاعتقاد الضعيف) إلى اعتقاد الوالدين بان تأثيرهما في الخبرات اللغوية المبكرة للطفل يتلاشى تدريجيا حتى ينتهي تماماً، وينظرا إلى البيئة الخارجية بأنها المحدد الأهم لقرار أي اللغات سيتعلمها الابن.

وقد وصفت الباحثة Li (1999) كيف تؤثر الاتجاهات اللغوية للوالدين على سرعة وجودة اكتساب التلميذ للغته المقصودة، وقد حددت ثلاثة شروط لاستمرار هذا التأثير، وهي (1) الاستخدام والنمو المستمر للغة الأم (عبر الحوارات الأسرية المكثفة التي تتناول شئون الأسرة)، و(2) الاتجاهات الأبوية الداعمة لكلا اللغتين، و(3) الالتزام الأبوي النشط بالمشاركة في التقدم اللغوي لأبنائهم (عبر الحوارات والشروح والحوارات الأسرية والنشاطات الأسرية المشتركة)، وفي دراستها عن تعليم اللغة الانجليزية لتلاميذ لغتهم الأم هي اللغة الصينية أكدت الباحثة Lao's (2004) على دور السلوك اللغوي للأبوين بالمنزل في دعم النمو اللغوي للغة الأم لدي التلميذ، وأشارت إلى أن الجهود المبذولة في سبيل تنمية اللغة الأم لدى التلميذ لا يمكن تحقيقه بدون وجود التزام قوي من الأبوين بالمشاركة بتلك الجهود، واقترحت – لكي يتمكن الأبوين من المشاركة في تنمية اللغة الأم وإكساب التلميذ مهاراتها– إثراء البيئات المنزلية معرفياً، والمشاركة مع المدرسة، والحصول على إرشادات دورية من المعلمين بشأن كيفية تحقيق مستويات عليا من المعرفة، وتقديم المعلمين الدعم الكاف للآباء الذين يشعران بالحاجة إلى تنمية المهارات الشفهية والتحريرية لأبنائهم الخاصة بلغتهم الأم .

وبناءًا على ماسبق يمكن القول بأن المشاركة بين المدرسة والأبوين لازمة وإلزامية لتحقيق كفاية أكبر في العملية التعليمية ، والتعامل مع مشاكل التلاميذ اللغوية.

- **تأثير العوامل الداخلية للتلميذ علي اكتسابه للغة الأم**

هناك بعض العوامل الداخلية لدى الطفل التي لها تأثير مباشر على تعلمه للغته الأم، فاستجابة الطفل للفرص اللغوية المتاحة أمامه لتعلم لغته الأم أو حتى تعلم اللغة الثانية تتوقف علي مزاجه العام فضلا عن متغيرات الشخصية الأخرى (Krashen, 1981; Strong, 1983; Wong-Fillmore, 1983) مثل الدوافع وأساليب التعلم والكفاية الذهنية والقدرات الحسية (الكفاية السمعية والبصرية).

وبشكل عام تندر البحوث التي أجريت حول اثر تلك المتغيرات الشخصية علي مخرجات تعليم اللغات وانعكاسها علي التلاميذ، لكن تلك البحوث قدمت كثيرا من التوصيات بشأن تصميم السياسات والبرامج التي تهدف إلى تنمية اللغة الأم لدى التلاميذ بالمدارس التجريبية ومدارس اللغات، وبخاصة في السنوات المبكرة من أعمارهم ، ومنها ما يلي:

1- تعريف الأبوين بمدخلات ومخرجات تعليم اللغة وتأثيرها على تعلم أبنائهم للغة الأم وإتقانهم لها، وبخاصة في السنوات الأولي من المدرسة.
2- أن يدرك المسئولون وجود فروق بين ما يرغب فيه الأبوين ومسلكهم الفعلي تجاه تحديد أي اللغات ليتعلمها الطفل.
3- أن يعي المسئولون بوجود فروق فردية بين التلاميذ في أساليب التعلم والإمكانات والاهتمامات والطابع العام للشخصية لأن تلك العوامل تؤثر بشدة علي سرعة وجودة اكتساب الطفل للغة.

- **توصيات بشأن تعليم اللغة الأم في مدارس اللغات التجريبية.**

على الرغم من ندرة البحوث في هذا المجال، وحاجتنا المستمرة إلى المزيد منها، إلا أن البحوث المتوافرة حتى الآن تمثل أساسا معرفياً مفيداً أبدعه بعض علماء النفس النمو واللغويات البارزين، والذي يمكن الاستفادة منه في استخلاص مقترحات مفيدة بشأن تعليم اللغة الأم بالمدارس التجريبية ومدارس اللغات، ومنها :

1- إذا كان التلميذ غير متقن للغته الأم فلا بد أن يحرص القائمون على المدرسة علي إعطاء أولوية للنشاطات الأكاديمية التي تساعد التلميذ علي إتقانها قبل البدء في النشاطات الأكاديمية المتصلة باللغة الثانية.
2- إتقان اللغة الأم علي نحو مرض قد يستغرق من ستة إلى ثمان سنوات دراسية (أو على الأقل مع نهاية السنة الدراسية السادسة).

ويرى Benson (2002) – وهو واحد من أشهر رجال التعليم في مجال المدارس ثنائية ومتعددة اللغات – أن اللغة الأم للتلميذ ينبغي ان تحظي في سنوات الدراسة المبكرة بالأولوية وان تكون هي لغة التدريس لأي محتوي من محتويات المنهج، ثم يتم الانتقال بعد وقت متأخر إلى استعمال اللغة الثانية، ودعا إلى إنشاء برامج تعليمية خاصة تهيئ التلميذ نفسياً نحو هذا

الانتقال، وهي دعوة تتماثل مع دعوة الباحث Dutcher (1994) الذي يعد واحدا من المؤيدين البارزين للاعتماد علي اللغة الأم، واشترط أن تستند تلك البرامج إلى عدد من المقومات، ومنها ما يلي :

1- النجاح بالمدرسة يتوقف على إتقان التلميذ أكاديمياً ومعرفياً للغة قد تكون مختلفة بقدر ما عن اللغة الأم المستخدمة في بيئته الاجتماعية.
2- يحتاج تنمية الكفايات الأكاديمية والمعرفية للغة الطفل إلى وقت كاف (من 4 إلى 7 سنوات من سنوات الدراسة).
3- يطور التلاميذ مهاراتهم في القراءة والحساب أكثر عن ذي قبل عندما يضطرون لاستخدام اللغة في مواقف لغوية بسيطة.
4- يطور التلاميذ مهاراتهم المعرفية ويتقنون محتوي المناهج أكثر عن ذي قبل عندما يتعلمون بوساطة مفردات لغوية سهلة.
5- يصبح التلميذ قابلا للانتقال لاستعمال اللغة الجديدة بعد الانتهاء من تطوير المهارات الأكاديمية والمعرفية باللغة الأم، واستيعاب محتوي المادة الدراسية بها.
6- أفضل مؤشر على حدوث نمو في المهارات الأكاديمية والمعرفية باللغة الثانية هو إتقان التلميذ المهارات الأكاديمية والمعرفية باللغة الأم.

ويتفق ما توصلت إليه هذه الدراسات مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة Cummins (2000) – وهو احد الرواد في مجال تعليم أمهات اللغات – وقد قام بإجراء دراسات بارزة في هذا المجال في بلاد متعددة مثل مالي وغينيا الجديدة وبيرو، وهي دراسات أشار تقرير اليونسكو (2008) إلى قيمتها الكبيرة .

- **ما الموعد الأمثل للبدء في الاستثمار في للغة الأم بالمدارس التجريبية ؟ وما مدته؟**

وقد أكدت دراسة اليونسكو UNESCO (2007، ص159) أن التحول من الاعتماد في التدريس على اللغة الأم للتلميذ إلى الاعتماد على لغة أخرى لا يجب أن يتم قبل بلوغ التلاميذ من 6-8 سنوات من العمر، وقد استنتجت بعض الدراسات الأخرى التي أجريت حول البرامج التعليمية القائمة علي اللغة الأم أن التلاميذ الذين يخضعون لفترة تتراوح ما بين ست إلى ثماني سنوات من التعليم الرسمي للغة الأم فإنهم يتمتعون بأداء أكاديمي وثقة بالذات أفضل مما هو الحال عليه لدي التلاميذ الذين يتلقون تدريس باللغة الرسمية الجديدة فقط أو الذين انتقلوا من اللغة الأم إلى اللغة الجديدة مبكراً عما هو مقرر سابقا.

وأكد عدد من الباحثين – بعد إجراء عدد من دراسات الحالة – أن التلميذ بمدارس اللغات لا يتعين أن يتحول من اللغة الأم إلى اللغة الثانية قبل أن يحقق أولا الطلاقة اللغوية والمهارات الأكاديمية التي تعبر عن كفاياته المعرفية باللغة الأم له، وبالتحديد لا يمكن أن يتم

ذلك قبل التحاقه بالصف السادس الابتدائي، (e.g., Lindholm 2001; Ramirez, Yuen, & Ramey, 1991; Thomas & Collier, 2002) .

- **مقومات الاستثمار في اللغة الأم بالسنوات الأولى من المدارس التجريبية**

وتتمثل مقومات الاستثمار في اللغة الأم بالسنوات الأولى من المدارس التجريبية فيما يلي:

1- **الاستفادة من علوم النمو في الطفولة المبكرة:** إن المعرفة العلمية الدقيقة بكيفية نمو المخ والجينات البشرية وأثر ذلك على خبرات التلاميذ في سنوات العمر المبكرة وعلي التعلم في المراحل التالية، وعلى سلوكيات التلميذ وصحته العامة لا بد أن تمثل أساسا لبدء الاستثمار في البرامج التعليمية التي تسعى لتوفير ظروف مثلي لتنمية وتطوير إمكانات التلاميذ في هذا العمر المبكر(Shonkoff & Phillips, 2000)، فالخبرات المكتسبة في هذه السنوات المبكرة تترك بصمتها على كل ما يتصل بالتلميذ في سنواته القادمة من حيث التعلم والصحة البدنية والنفسية وإحساسه بالمسئولية المجتمعية وإسهامه في الإنتاج الاقتصادي وتوجيه الأجيال القادمة كأب أو أم .

2- **التوسع في برامج الرعاية والنمو في الطفولة المبكرة:** فينبغي التوسع في استغلال البرامج التي تستهدف دعم الصحة والنمو في سنوات العمر المبكرة تتراوح بين برامج تركز غالبا علي علاقة التلميذ بالأبوين وبالتحديد مع الأمهات، وبرامج تركز على الأمان البيئي وإعادة تأهيل الأسر المحرومة والفقيرة.

3- **تطوير السياسات والبرامج المركزة على تنمية اللغة:** لأنه نادراً ما تجد برامج تعليمية تركز علي تنمية وتطوير الكفايات اللغوية للتلاميذ بتلك السنوات المبكرة، على الرغم من أن التلاميذ في هذه السن يتسمون بالانفتاح الذهني، مما يترك أثراً سلبيا على اتجاهات التلاميذ نحو تعلم لغات أخرى بخلاف لغته الأم.

4- **إجراء بحوث حول قدرة التلميذ على تعلم لغتين معاً قبل التحاقه بالمدرسة التجريبية:** وذلك انطلاقاً من خبرات التعلم التي تعرض لها التلميذ في سنوات عمره المبكرة، مع الحرص على توفير دليل إرشادي للأسر والمحيطين بالتلميذ حول سبل تطوير كفاياته اللغوية على النحو الأمثل.

ثانيا:استغلال قصص التراث في دعم الاستثمار في اللغة الأم بالمدارس التجريبية

- **ماهية التراث:**

التراث والاستثمار في اللغة الأم لا ينفصلان، فالتراث هو خلاصة ما أنجزته أي أمة بلغتها الأصلية في ميادين الأدب والفكر أو الفن أو العلم أو السياسة أو الاقتصاد ، ويضم الأنماط السلوكية والحضارية للأفراد والأقوام والجماعات الذين تتشكل منهم تلك الأمة، وما أبدعه أبنائها من نظم وقيم ومعتقدات.

و بمفهومه البسيط هو خلاصة ما خلَفته (ورثته) الأجيال السالفة للأجيال الحالية .

فالتراث – كما جاء في ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة – هو ما خلفه الأجداد لكي يكون عبرة من الماضي ونهج يستقي منه الأبناء الدروس ليعبروا بها من الحاضر إلى المستقبل. والتراث في الحضارة بمثابة الجذور في الشجرة، فكلما غاصت وتفرعت الجذور كانت الشجرة أقوى وأثبت وأقدر على مواجهة تقلبات الزمان. ومن الناحية العلمية هو علم ثقافي قائم بذاته يختص بقطاع معين من الثقافة (الثقافة التقليدية أو الشعبية) ويلقي الضوء عليها من زوايا تاريخية وجغرافية واجتماعية ونفسية. التراث الشعبي عادات الناس وتقاليدهم وما يعبرون عنه من آراء وأفكار ومشاعر يتناقلونها جيلاً عن جيل. ويتكون الجزء الأكبر من التراث الشعبي من الحكايات الشعبية مثل الأشعار والقصائد المتغنّى بها وقصص الجن الشعبية والقصص البطولية والأساطير. ويشتمل التراث الشعبي أيضًا على الفنون والحرف وأنواع الرقص، واللعب، واللهو، والأغاني أو الحكايات الشعرية للأطفال، والأمثال السائرة، والألغاز والأحاجي، والمفاهيم الخرافية والاحتفالات والأعياد الدينية.

وباختصار– فإن التراث يشمل في مجمله كتابات تضم مختلف القيم والأخلاقيات التي نبعت من أصالة أمتنا، وعلى هذا الأساس يمكن أن يقود التلاميذ إلى إجادة القراءة والكتابة باللغة الأم والقدرة علي التحدث بها بطلاقة، وان يوفر لكل تلميذ بنية معرفية ولغوية متميزة تؤهله لاستيعاب لغته الأم، (Campbell, 1997; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1992, 1994; Yamauchi, 2005). ، كما أن الاستعانة بالتراث اللغوي في البرامج التعليمية بالمدارس التجريبية يضمن عدم إجبار التلاميذ علي الانتقال السريع من التعلم باللغة الأم إلى التعلم باللغة الأجنبية ، ومن ثم تهميش الدور الذي تلعبه اللغة الأم في حياتهم، وبالتالي فإن ما اكتسبوه باللغة الأم سيتضاءل تدريجيا ليتلاشي بعدها تماما، وهناك ناحية أخرى على قدر كبير من الأهمية ، وهو أن الاستعانة بالتراث سيزيد من إحساسهم بالثقة بأنفسهم كمتعلمين واهتمامهم الشخصي بما يتعلمونه سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية، وبدون السعي لأن نستلهم من التراث ما يساعد في الإعداد الفكري والروحي للتلاميذ الصغار فإن دافعية التعلم ستنخفض تدريجيا وربما تؤدي إلى الفشل المدرسي والتسرب مبكراً من المدرسة.

ونحن أمة لها خصوصية في تراثها، ومن هنا تأتي أهمية تطعيم أي مبادرة تستهدف التوجه نحو التعليم القائم علي اللغة الأم بالقصص النابعة من تراث أمتنا، وذلك وفقاً لمعايير محددة مثل : جودة المادة العلمية وجمال الأسلوب، وملاءمة المادة للذوق العام للتلاميذ، ومستوى نضجهم، ومرحلة النمو التي يمرون بها، وبذلك يضمن الكبار انتقال تراثهم اللغوي إلى التلاميذ الصغار الأعضاء في مجتمعاتهم، وهو جانب على قدر كبير من الأهمية، وخاصة في

ظل ما يشوب المجتمع المعاصر من أفكار هدامة، والتي لا يظهر تأثيرها المباشر على الأبناء في بداية مراحلهم العمرية، إنما يبرز أثرها في قادم الأيام .

استخداماته

تستخدم مواد التراث الشعبي والحياة الشعبية في إعادة بناء الفترات التاريخية الغابرة للأمم والشعوب والتي لا يوجد لها إلا شواهد ضئيلة متفرقة وتستخدم أيضا لإبراز الهوية الوطنية والقومية والكشف عن ملامحها. التراث والمأثورات التراثية بشكلها ومضمونها أصيلة ومتجذرة إلا أن فروعها تتطور وتتوسع مع مرور الزمن وبنسب مختلفة وذلك بفعل التراكم الثقافي والحضاري وتبادل التأثر والتأثير مع الثقافات والحضارات الأخرى وعناصر التغيير والحراك في الظروف الذاتية والاجتماعية لكل مجتمع. ويتنوع التراث باختلاف ما تحمله الجذور إلى الشجرة. فقد تحمل إليها قُوتَها المُمَثل في الأملاح المعدنية وهو بمثابة ما دوّن من التراث فإن فقد فستصير الأمة كشجرة حبست عنها الأملاح المعدنية فستذبل حتما شيئا فشيئا ثم تضمحل.وقد تحمل الجذور الماء فتتناقله مكونات الشجرة ليشربوا منه واحدا تلو الآخر فيشرب كل سلف ويسلم الماء لخلفه شأن تواترته الأجيال أبا عن جد من تراث شفوي كالأمثال الشعبية والحكايات الهادفة وغيرهما. فمن رفض الماء وحبسه عن نفسه سيجف من محتواه القومي ثم ينقطع عن سياق حضارته فيسقط من على الشجرة إلى سطح الأرض حيث نقطة الصفر. في جانب آخر، نلاحظ جريان سلوكيات خاصة في عروق كل أمة. وهو تراث سلوكي يمثل بالهواء الذي يبث الحياة في الشجرة فهو ملتصق بها التصاق السلوك بالإنسانية كما أنها تتحرك بحركته حينما يدغدغها نسيمه العليل. أما ما خلفه الأجداد من آثار ظلت مصانة كالحصون والقصور والسيوف والدروع وغيرها مما شهد على أمجاد أمتنا العظيمة فهو بمثابة المواد العضوية التي تركتها الكائنات الأخرى في تربة بعد مذبلها أو مماتها لكي تنهل منها الشجرة إلى أن تصبح قادرة على تكوين مادتها العضوية بنفسها...

لا حضارة بدون تراث لأنها ستصير حضارة طفيلية ترتوي من تراث الآخر دون تراثها شأن الطفيليات التي تتقوت مما تنتجه الأشجار الأخرى فما إن تحبس عنها الأشجار قوتها حتى تندثر مهما بلغت طولا وعرضا. بل يجب أن تكون الحضارة أصيلة لا تبعية عندها، مستقلة تملك جذورها العميقة (ويكيبيديا) .

- **لم الحاجة إلى تضمين التراث في مبادرات الاستثمار في اللغة الأم ؟**

البرامج التعليمية الداعمة للاستثمار في اللغة الأم في مدارسنا –وخصوصا في المدارس التجريبية– يواجهها تحد حقيقي، وهو أنه يتحتم عليها أن تقدم للتلاميذ ما يتماشى فقط مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع المحيط بهم، وفي نفس الوقت لا يمكنها أن تنغلق وتتجاهل كل ما هو وافد إليها من تراث الشعوب والأمم الأخرى التي قد يحوى بعضها أفكاراً مدسوسة سواء عن قصد

أو غير قصد تتنافي مع تلك القيم والعادات والتقاليد التي تم إقرارها مجتمعيا، وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم (اليونسكو) UNESCO(2003،ص 33) قد قالت – في تفسيرها للمبدأ الثالث من مبادئها الأساسية، وهو مبدأ " الارتقاء بالتعليم"– أن المقصود بهذا المبدأ يندرج تحته "الوعي بالقيمة الايجابية للتراث والتنوع اللغوي في أمم العالم..وأنه لتحقيق هذه الغاية "يجب أن يعاد صياغة المنهج الدراسي ليحفز الاستغلال الايجابي للتاريخ والثقافة والهوية".

وقد حظي الاتجاه نحو استغلال التراث في التعليم باهتمام بالغ منذ مطلع عقد التسعينيات من القرن الماضي، وخصوصا مع زيادة الدعوة إلى إيجاد منهج جديد يراعي العوامل الثقافية والمتغيرات المجتمعية في ظل ازدياد مستويات التنوع الثقافي في أمريكا الشمالية وأوروبا وأماكن أخرى عديدة، حيث أصبح المعلم يواجه تحديات من نوع جديد عند تعليمهم للتلاميذ الذين ينتمون غالباً إلى خلفيات ثقافية متعددة، فضلا عن أن تطبيق نظريات التعلم والممارسات التربوية الغربية في أجزاء أخرى من العالم ساهم في ميلاد تحديات جديدة جداً بتلك المجتمعات (Nguyen, Terlouw & Pilot, 2006)، إن التلميذ يفهم بوضوح لغته الأم ويشعر بالارتياح أكثر عند التحدث بها، ومن ثم قد يمثل التعليم بالمدرسة التجريبية عبئا عليه عندما يضطر إلى استغلال اللغة الجديدة في التدريس، ويؤكد كلاً من McAlpine and Crago (1995) على أن الصراع الداخلي لدى التلميذ بين ثقافة المنزل وثقافة الصف المدرسي تجعله يشعر بالصعوبة تجاه المشاركة في الصف أو قد تشعره بالاستعلاء تجاه أسرته وتراثه الثقافي، وبالدونية تجاه الثقافة التي تمثلها اللغة الجديدة التي يجري تعليمها له بالمدرسة، ولهذا يتعين على المنهج أن يستغل التراث بنجاح في تهيئة التلميذ لمواجهة هذا الصراع الداخلي، وان يسعي المعلم الي دفع التلميذ نحو استيعاب قدراته ومقومات ثقافته وتراثه علي نحو أفضل، لأن عدم حث المنهج علي ذلك التوجه يعني خلق علاقات متوترة بين المعلم والتلميذ، وتشير دراسة وآخرين Lars Anders-Baer, et al. (2008،ص 43) إلى أن تكريس المنهج المدرسي لثقافة واحدة بعينها وتجاهله للغة الأم للتلميذ وتراثه يساهم في الحد من التواصل بين طرفي عملية التعلم بسبب الحواجز اللغوية والنفسية التي تنتج عن تلك الهيمنة.

وفي إشارة منه للتحديات التربوية الجديدة التي يواجهها رجال التربية في هذا العالم المتقلب بسرعة، حدد الباحث Elwyn Thomas (1997) اثنين من المهام الرئيسة للمعلم، وهي (1) تحديد ماهية العناصر الرئيسة لعملية العولمة التي لها تأثير مباشر على التربية والتعليم، ثم تحديد أي من تلك العناصر يمكن مواجهته بيسر ضمن الإستراتيجية العامة لتخطيط المنهج الدراسي وفي المدارس وعبر البرامج التدريبية المقدمة للمعلم، و(2) تحديد الأخلاقيات المجتمعية

العامة والتعامل بايجابية معها وأن يجرى استغلال التراث الثقافي في التوافق حول تلك القيم، وهذه المهمة الثانية لها صلة وثيقة بالاتجاه نحو استغلال التراث ضمن....."منهج جديد يركز على تنمية وتطوير الكفايات التعليمية للتلاميذ في سياق عولمي، ومن ثم يجب أن يدرك المعلمون أن عملية التعليم ستصبح أكثر ثراءًا إذا ما قامت بتغطية القيم والمعتقدات والاتجاهات وأساليب الاتصال والمعرفة والنماذج اللغوية المتضمنة في التراث، وذلك لأن الممارسات التربوية (الرسمية وغير الرسمية) داخل قاعات الدروس تتأثر بعدد من المتغيرات المهمة، ومن أبرزها الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلم، وخلفيته الثقافية، وضغوط الأقران عليه، وطبيعة العلاقات بين المجموعات الطلابية.

- **مصادر قصص التراث**

تتنوع مصادر القصص التراثية وذلك على النحو التالي:

1- **الحكايات الشعبية:** وهي الحكايات التي نسجها الخيال الشعبي حول عدد من الحوادث التاريخية أو الأبطال الذين كانوا يصنعون التاريخ، وتداولها الناس جيلاً بعد جيل مضيفين إليها ومحورين فيها، وغالبا ما تكون مجهولة المؤلف، ويجري خلالها رواية قصة بسيطة بقصد التسلية أو الموعظة أو إبلاغ رسالة اجتماعية أو سياسية معينة.

2- **الأساطير:** هي حكايات نثرية تدور حول مغامرات عدد من الأبطال الذين يمرون بأهوال عظمى وتكون لهم أفعال خارقة.

3- **قصص الحيوان** : وهي القصص التي يكون جميع أبطالها من الحيوانات أو اغلبهم، وتتألف من حدث واحد أو عدة أحداث بسيطة، وتتضمن درسا ينتهي بمغزى أخلاقي أو تعليمي أو ترفيهي ويلعب الحيوان دوراً أساسيا في توصيل ذلك المغزى.

- **سبل استغلال التراث عند كتابة القصة**

1- الاستلهـام: يقصد به كتابة المؤلف لقصة يستند شكلها ومحتواها أو الاثنين معاً إلى التراث وروح العصر الجديد الذي يحياه المؤلف بحيث يقدم المادة التراثية كما هي في ثوب عصري.

2- التحويـل: ويقصد به نقل جنس أدبي إلى جنس أدبي أخر ، فقد تكون القصة على سبيل المثال محولة عن خبر أو مثل ، أو نادرة أو حديث تاريخي ، أو مقالة ، أو شعراً أو تمثيله أو قصص للكبار .وتتسم القصة ببساطتها وتجردها من الألفاظ الصعبة.

3- **الإعداد والاقتباس:** وهو إعادة كتابة عمل ما لكي تتفق مع وسط فني آخر، كأن تعاد كتابة سيرة تاريخية في شكل قصة، أو أن تعاد كتابة قصة للكبار إلى قصة للأطفال .

4- **التقديم:** يلجأ الكاتب إلى الشرح والعرض والاختبار لتقريبها من مدارك قارئ القصة.

5- **الاستدعاء:** وهو استحضار الشخصيات والأحداث أو المراحل التاريخية في عمل ادبي جديد ، ويكون الاستحضار جزئياً أو كلياً أو تصريحاً ، أو تلميحاً .

6- **التضمين:** وهو أن يدخل الكاتب فيما يكتب أية أو حديثاً أو مثلاً أو بيتاً من الشعر من كلام غيره بلفظة ومعناه ، وذلك لتأييد ما يكتب.

- **نتائج البحوث بشأن فاعلية البرامج التعليمية القائمة علي التراث**

ذكرت دراسة GMR (2008,أ) أن دمج التراث في برامج اللغة الأم أدى إلى تحسين مخرجات عملية التعلم لدي التلاميذ، وفي دراسة حالة أجريت بكندا (Holobow, Genesee, & Lambert, 1987). تبين أن الطلاب الملتحقين بتلك البرامج لم يحققوا فقط الكفايات اللغوية اللازمة، ولكنهم أيضاً ، ومع بلوغهم الصف الرابع الابتدائي كان أدائهم أفضل بالمقارنة مع زملائهم من الطلاب العاديين، وقد استنتج الباحث McCarty (2003) أن البرامج القائمة علي دعم اللغة الأم عبر التراث تقوم بأدوار مزدوجة هي تنمية ودعم الكفايات اللغوية للطلاب في اللغة ، فضلاً عن تنشيط المفردات "شبه المنسية" من تراث اللغة.

وذكر الباحثون Usborne, Caouette, Qumaaluk, and Taylor (2006) أنهم وجدوا أن المهارات المكتسبة عبر هذه النوعية من التدريس تفيد التلاميذ في اكتساب اللغة الثانية في سنوات عمرهم التالية، وفي دراسة تجريبية وجد الباحثون Wright, Taylor and Macarthur (2000) أن الطلاب من طائفة الInuktitut الذين التحقوا بعدد من البرامج التعليمية التي خلطت بين اللغات الانجليزية والفرنسية ولم تتطرق أبدا إلى التراث لم يحققوا مهارات كافية مقارنة بالطلاب الذين التحقوا ببرامج تعليمية اهتمت بتراث ال Inuktitut، أي أن الطلاب الذين لم يدرسوا تراث لغتهم الأم كانوا ضعافا في لغتهم الأم واللغة الثانية أيضاً.

- **تهيئة المدرسة لاستغلال التراث في برامجها التعليمية**

وقد أكد الباحث Romaine (2009) على أن استغلال التراث في برامج دعم اللغة الأم يفرض الحاجة إلى إدخال إصلاحات تعليمية نموذجية في المدارس من حيث البنية الأساسية وسبل التفاعل بين المعلمين والطلاب والمناخ العام والمناهج والنشاطات المنهجية الإضافية وديناميات الصف الدراسي ونظم التقويم والاتجاهات التي يتبناها بعض المعلمين تجاه لغات الطلاب الأصلية، وبالمثل أكد الباحثون Richards, Brown and Forde (2006) على أن الإصلاحات المزمع إدخالها إلى مدارسنا حتى تتهيأ لاستغلال التراث في برامجها التعليمية يمكن حصرها في ثلاث مجالات،هي :

1- **تنظيم المدرسة:** ويشمل البناء الإداري للمدرسة واستغلال المساحات الفارغة في تخطيط المدارس وتنظيم قاعات الدرس.

2- **السياسات والإجراءات المتبعة بالمدرسة:** ويتعلق بالسياسات والممارسات التي تترك تأثيرا علي توصيل الخدمات للطلاب ذوي الخلفيات اللغوية والثقافية المتنوعة.

3- **إشراك المجتمع المحيط:** يقصد به تبني اتجاه تنظيمي يعمل على إشراك مؤسسات المجتمع الخارجي وإيجاد طرق فعالة لاستغلالهم في أداء نشاطات المدارس .

إن المناخ العام للتعلم بين التلاميذ والمعلمين داخل قاعات الدرس هو الوعاء الحاضن لكل التوقعات والاتجاهات والقيم والمعتقدات، والتي تشكل بدورها التعلم الجيد (Cortazzi & Jin, 1996, 1999)، وداخله يكتسب الطلاب نماذج التطبيع الاجتماعي المبكرة ويتعلم كيف تتوازن أدواره الفعلية مع التوقعات المرجوة، ويجب أن ندرك أن المعلم كان يوماً ما طالباً وأصبح الآن عنصراً مهما داخل إطار التربية الثقافية ، وعليه أن ينتقى طرق التدريس المناسبة لأهدافه وأهداف هذه التربية التراثية والثقافية التي تسعي إلى تنمية اللغة الأم لدى التلاميذ.

وفي هذا السياق، يشير الباحثان Erasmus and Ferreira (2002،ص 34) إلى أن "المعلم الذي يعمل في نظم مدرسية قائمة علي تراث عميق يجب أن يزود بالإمكانات والمهارات التي تعينه علي مواجهة احتياجات المتعلمين المعقدة في بيئة ما بعد الحداثة المعاصرة التي ساهمت في إيجاد تباينات ثقافية واجتماعية واقتصادية وتاريخية متعددة داخل المجتمع الواحد، ولذلك أكد هذان الباحثان على أن .... " تزويد المعلم بالمهارات والكفايات المهنية والشخصية والاجتماعية اللازمة التي تؤهله للتعامل مع التحديات الثقافية المتعددة في المجتمع المعاصر يدعونا بشدة وبسرعة إلى تعديل برامج إعداد المعلمين"، أو بمعنى آخر- أن الدور المحوري الذي يفترض من المعلم ممارسته في سبيل مواجهة التحديات الناتجة عن التنوع الثقافي وتعدد أشكال التراث أصبح في الصدارة أكثر مما كان عن ذي قبل.

ومن ناحية أخرى، ركز عدد من الباحثين على الحاجة إلى إيجاد صلات مع المجتمع الخارجي والحاجة إلى إشراكه في تلك الممارسات الداعمة للغة الأم عبر التراث، ورأي هؤلاء أنه يتعين دعوة الكبار والوالدين والمشاهير وغيرهم من الأشخاص الكبار البارزين للعب دور فاعل في ذلك واقتراح طرق ايجابية لغرس القيم والأخلاق النابعة من التراث، وهناك جانب آخر لا يقل أهمية عن ذلك، وهو ضرورة إدخال تعديلات تجعل البرامج والمبادرات والممارسات التعليمية التي تتبناها المدرسة تنظر إلى هؤلاء باعتبارهم شركاء حقيقيين في عملية التعليم التي تجري لأبنائهم وليس لمجرد تجميل الصورة العامة (Castagno & Brayboy, 2008; Demmert & Towner, 2003).

ومن هذا المنطلق تجدر الإشارة إلى أن الباحثة Patricia Schmidt (2005،ص 3) لاحظت أن "البحث العلمي وتطبيقاته يشيرون إلى ضرورة إيجاد روابط قوية وعميقة بين المدرسة والمنزل ومؤسسات المجتمع المحيط لأن ذلك يساهم ليس فقط في مساعدة التلاميذ على إدراك ما

يبغي المنهج المدرسي لتحقيقه من أهداف ، بل أيضاً حث التلاميذ على تنمية المعارف العامة والوعي الثقافي والمجتمعي لديهم، وقد قامت هذه الباحثة – بعد مراجعة دقيقة لعدد هائل من البحوث والدراسات التجريبية في هذا المجال– بوضع قائمة لأهم خمسة تحديات تواجه التربية القائمة على التراث في الولايات المتحدة الأمريكية يمكن الإفادة منها وتتمثل فيما يلي :

1- التباين الثقافي والعرقي المتزايد بين سكان الولايات المتحدة يفرض تنوع في التراث الثقافي الذي يقدم للتلاميذ، لكن الواقع يشهد بأن دعم التراث النابع فقط من الحضارات الأوروبية والأمريكية هو الذي يهيمن على ميدان التعليم، حيث يتم تجاهل تراث الأمم الأخرى أو على الأقل تهميشها.

2- معظم المعلمين الحاليين لا يمتلكون علاقات قوية بأفراد ينتمون إلى الطوائف الثقافية المتنوعة التي يتكون منها المجتمع يوضحون لهم إشكال وطبيعة أنواع هذا التراث، ولذلك فإن كل الجهود المبذولة من قبلهم في سبيل غرس قيم التراث تتأثر سلبا بالأفكار المعلبة التقليدية حول الثقافات الأخرى بخلاف ثقافته الأصلية.

3- غالباً ما يعبر المنهج وطرق التدريس والوسائل الدراسية المستخدمة في الدراسة عن نظرة واحدة للتراث، وهو التراث الأوروبي والأمريكي فقط، أو بمعني أدق حضارة الرجل الأبيض وتتجاهل أشكال التراث والخلفيات والخبرات الثقافية التي يحملها التلاميذ وأسرهم، وبخاصة أن اغلبهم ممن ينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية متدنية، ولخلفيات ثقافية وعرقية متباينة.

4- العديد من برامج إعداد المعلم الحالية لا تساهم على الوجه المطلوب في إعداد المعلم ل "توصيل منهج ملائم تراثيا وثقافيا".

5- عند تجاهل أو تهميش الفروق التراثية والثقافية بين التلاميذ داخل قاعات الدرس، فإن شعور التلاميذ بالخوف والغربة المجتمعية يتزايد بوضوح...وبالتالي يحدث انفصال بينهم وبين المجتمع الخارجي، وهذا الانفصال سيتحول بالتدريج إلى مشكلة قومية وستترك أثراً سلبيا على النمو المعرفي والكفايات اللغوية للتلاميذ، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات التسرب من التعليم في أوساط التلاميذ، وخصوصا لدي المنتمين إلى مناطق حضرية وريفية فقيرة.

ثالثا: توصيات الدراسة الحالية لدعم الاستثمار في اللغة العربية عبر قصص التراث

في ضوء توصي الدراسة الحالية بما يلي:

1- وضع التشريعات التي تنظم وضع اللغة العربية الأم والأجنبية في مجال التعليم التجريبي، بوساطة جهات قانونية متخصصة، ويؤخذ خلالها رأي المهتمين والغيورين على لغاتهم وتراثهم، بهدف تعزيز اللغة العربية السليمة، وحمايتها من الإقصاء في هذه

النوعية من المدارس، وغرس القيم الموروثة في الأجيال الجديدة وتعزيز ولاءها وانتماءها لأوطانها.

2- الاستمرار في دعوة الباحثين للمشاركة بالدراسات الجادة والمشاريع العملية التي قد تساهم في أن تتبوأ اللغة العربية مكانتها التي تليق بها في جميع المواقع الحيوية.

3- عقد دورات تدريبية مكملة خاصة بالمعلمين لتعريفهم بأشكال قصص التراث التي يمكن استغلالها والقيم والأخلاقيات النابعة منها.

4- عقد ورش عمل حول تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين بغيرها بحيث تتيح الورشة للمشاركين فيها مجال التدرّب على التقويم العلمي والموضوعي لأدائهم في مختلف موادّ اللغة العربية.

5- تطوير آليات انتشار اللغة العربية بين شعوب العالم من خلال إنشاء مراكز ثقافية غير هادفة للربح لتدريس اللغة العربية في الدول الخارجية بهدف التواصل مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في تعليم ومعرفة لغتهم وتراثهم وثقافاتهم الأصلية، حيث إن الطلاب في تلك البلاد يتعلمون اللغة العربية فقط من الأسرة.

6- التواصل مع الجامعات الرئيسة على نطاق العالم العربي بأكمله لإنشاء موسوعات علمية الكترونية على شبكة الانترنت لنشر الأبحاث العلمية حول مختلف المواضيع، وذلك لضمان عرض ومشاركة المعرفة في المجتمع العربي باللغة العربية وتوفير إمكانية الوصول الفعال إليها فى جوانب متخصصة، فضلا عن تسهيل إقامة قاعدة بيانات تتيح حرية الدخول للإطلاع على مجموعة واسعة ومتنوعة من المعلومات في كافة جوانب العلوم الإنسانية باللغة العربية، وبأعلى معايير الجودة والنزاهة والدقة.

الخلاصة:

ناقشت هذه الورقة البحثية كيفية دعم الاستثمار في اللغة الأم وهي هنا اللغة العربية في مدارس اللغات التجريبية من خلال القصص التراثية وقد بينت الدراسة أن القصة المشتقة من التراث تعمل على تنمية ثروة الطفل اللغوية، وتساعد على نموه اللغوي، بما تحتويه من مفردات جديدة وعبارات جيدة، قد يحفظ بعضها، كما أنها تقوِم أسلوبه وتصحح ما لديه من أخطاء لغوية، وتؤدي إلى اتساع معجمه اللغوي وتقوي قدرته على التعبير والتحدث، فالقصة من أهم مصادر الحصول على المفردات وزيادتها فهي تعرض الطفل للكلمة مباشرة من خلال رؤيتها وسماعها ونطقها، كما أنها تصحح ما علق بذهنه من كلمات عامية وتجعله يبدلها بكلمات فصيحة تناسب حصيلته اللغوية، وكلما ازداد تعلق الطفل بالقصة وتمسكه بها كلما أصبح لديه رصيد لغوي أكبر، لأن القصة تعود الطفل على القراءة وتحببه بها فيصبح الطفل شغوفاً بالقراءة يقرأ كل ما يقع بين يديه.

إن لغة الطفل تنمو من خلال التقليد، فإذا قدمنا للطفل النماذج الجيدة من القصص التراثية فسوف يقلدها في حياته اليومية وتزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية وتعويده النطق السليم. إن القصة نص يضج بالمعنى بالنسبة للطفل فهي كالغذاء له الذي يمده بالمفردات والجمل التي يضيفها إلى قاموسه اللغوي فتزداد حصيلته وتتطور لغته، وبالتالي يزداد تواصله مع الآخرين ويتفاعل مع البيئة المحيطة به تفاعلاً إيجابياً يستطيع من خلاله أن يوظف تلك الكلمات والألفاظ التي اكتسبها، فتزداد ثقته بنفسه ويكبر مفهومه لذاته من خلال فهم الآخرين له وتلبية حاجاته ورغباته.

وتنمي القصة مهارتي الاستماع والتحدث عند الطفل، فيستمع الطفل للقصة وينصت إليها بكل شغفٍ واهتمام محاولة منه لفهم مضمونها والتقاط الألفاظ التي يستحسنها ليضيفها إلى محصوله اللغوي، ثم يبدأ بتركيب هذه الألفاظ والكلمات ليستخدمها في تفاعله مع الآخرين وبذلك تكون القصة قد طورت الطفل من جوانب متعددة ومهمة في حياته فنمت لغته وزادت حصيلته وتطورت مهارتي الاستماع والتحدث لديه وأصبح شغوفاً بالقراءة.

ويؤكد الكيلاني (1431) على أن ازدياد حصيلة الطفل من الثروة اللغوية، يتناسب طردياً مع تحصيله الثقافي والعلمي ومع خبرته وإنماء الثروة اللغوية لديه (صص 147 ـ 148).

ومن المعروف أن القصة بنمطها التراثي لا يقتصر دورها على تنمية اللغة عند الطفل، بل تتعدى ذلك إلى أن يصبح لدى الطفل طلاقة لغوية من خلال شغفه بالقراءة وإقباله عليها، فالقصة بألفاظها السهلة وكلماتها البسيطة ومضامينها الرائعة ومخاطبتها لعقل الطفل تجعله يقبل عليها بكل شغف ويعتقد أن كل مايقع بين يديه يشبه القصة فيقرؤه بحماس، فتنمو لغته وتتطور لديه مهارات الكتابة لأنه يريد أن يوظف هذه العبارات والكلمات التي اكتسبها فيصبح كاتباً بارعاً في المستقبل ، ومن هنا ندعم الاستثمار في اللغة من خلال نمو رأس المال البشري .
http://www.alukah.net/social/0/41624/#ixzz2lqz3NTNE

المراجع

1. أبو زينة ، فريد كامل وآخرون (1427) . مناهج البحث العلمي : طرق البحث النوعي ، عمان ، دار المسيرة ، ط2 .
2. الكيلاني ، نجيب (1411) . أدب الطفل في الإسلام ، بيروت، مؤسسة الرسالة .
3. البشيتي ، دعاء (1433). القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائيـــة ،رابـــط الموضـــوع: http://www.alukah.net/social/0/41624/#ixzz2m4xdnjMo
4. المجلس الدولي للغة العربية (2012). وثيقة بيروت ، اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها ،بيروت ، لبنان .

5. Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward.* Background paper for EFA Global Monitoring Report 2007.
6. August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates and Center for Applied Linguistics.
7. Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
8. Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Danvers, MA: John Wiley & Sons, Inc.
9. Benson, C. (2002). Real and potential benefits of bilingual progammes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5* (6), 303-317.
10. Bongartz, C., & Schneider, M. (2003). Linguistic development in social contexts: A study of two brothers learning German. *The Modern Language Journal, 87,* 13-37.
11. Campbell, L. (1997). Antioch's efforts to develop culturally congruent teacher education. Retrieved Nov. 20, 2010 at http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/lindacampbell.htm
12. Castagno, A.E., & Brayboy, B.M.J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research,78*(4), 941-993.
13. Cook, G. (2000). *Language play, language learning.* Oxford: Open University Press.

14. Cortazzi, M., & Jin L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in china. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.

15. Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL Classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196- 219). Cambridge: Cambridge University Press.

16. Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

17. De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In E. Guus & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75-95). New York: Mouton de Gruyter.

18. Demmert, W., & Towner, J. (2003). *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of* Native American students. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab.

19. Dutcher, N. in collaboration with Tucker, G.R. (1994). The use of first and second languages in education. A review of international experience. *Pacific Island Discussion Paper Series* No. 1. Washington, DC: World Bank.

20. Erasmus, P. & Ferreira, G.V. (2002). Black grade nine learners in historically white suburban schools and their experiences of integration. *South African Journal of Education, 22*(1), 28 - 35.

21. Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

22. Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice* (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.

23. Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

24. Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E.M. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 401-435). Rowley, MA: Newbury House.

25. Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

26. Kemppainen, R., Ferrin, S. E., Ward, C. J., & Hite, J. M. (2004). ―One should not forget one‘s mother tongue : Russian-speaking parents‘ choice of language of instruction in Estonia. *Bilingual Research Journal, 28*(2), 207-229.

27. Kosonen, K. (2005). Education in local languages: Policy and practice in Southeast Asia. *First languages first: Community-based literacy programmes for minority language contexts in Asia.* Bangkok: UNESCO Bangkok.

28. Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.

29. Ladson-Billings, B. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice, 31*(4), 312-320.

30. Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers for African-American children.* San Francisco: Jossey-Bass.

31. Lao, C. (2004). Parents‘ attitudes towards Chinese-English bilingual education and Chinese-language use. *Bilingual Research Journal, 28*(1), 99-120.

32. Li, X. (1999). How can language minority parents help their children become bilingual in a familial context? *Bilingual Research Journal*, *23*(2&3), 211-224.

33. Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

34. Liu, G.-Q. (1991). *Interaction and second language acquisition: A case study of a Chinese child*‟*s acquisition of English as a second language.* Unpublished doctoral dissertation, La Trobe University, Melbourne.

35. McAlpine, L., & Crago, M. (1995). The induction year experience in a cross-cultural setting. *Teaching & Teacher Education, 11*(4), 403-415.

36. McCarty, T. L. (2003). Revitalizing indigenous languages in homogenizing times. *Comparative Education, 39*(2), 147-163.

37. McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood, Vol. 1: Preschool children.* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

38. Nguyen, P., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006).Culturally appropriate pedagogy: The case of group learning in a Confucian heritage culture context. *Intercultural Education, 17*(1), 1-19.

39. Nicholas, H., & Lightbown, P. M. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. In J. Philp, R. Oliver, & R. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner* (pp. 27-51). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

40. Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis Group.

41. Pesco, D., & Crago, M. (2008). Language socialization in Canadian Aboriginal communities. In P.A. Duff & N.H. Hornberger (Eds.).

Encyclopedia of language and education. (2nd Edition). Vol. 8: Language and socialization (pp. 273-285). Springer Science.

42. Ramirez, J. D., Yuen, S. D., & Ramey, D. R. (1991). *Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children.* Final report to the U.S. Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International.
43. Richards, V. H., Brown, F.A., & Forde, B.T. (2006). *Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy.* NCCERST, 1-16. Retrieved May10, 2010 at http://www.nccrest.org/Briefs/Diversity_Brief. pdf
44. Romaine, S. (2009). Language, culture and identity across nations. In J. A Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 373-384). New York: Routledge.
45. Schmidt, P. R. (2005). *Culturally responsive instruction: Promoting literacy in secondary content areas.* Learning Point Associates. Retrieved Dec. 24, 2010 at www.learningpt.org/literacy/adolescent/cri.pdf
46. Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.
47. Skutnabb-Kangas, T., & Dunbar, R. (2010). Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view. *Gáldu Čála–Journal of Indigenous Peoples Rights, 1*. Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples Guovdageaidnu/ Kautokeino.
48. Strong, M. (1983). Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly, 17*, 241-258.
49. Stroud, C. (2002). *Towards a policy for bilingual education in developing countries.* Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency, New Education Division Documents No. 10.
50. Thomas, E. (1997). Developing a culture-sensitive pedagogy: Tackling a problem of melding 'global culture' with existing cultural contexts. International *Journal of Educational Development, 17* (1), 13-26.
51. Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students*‟ *long-term academic achievement.* George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). Retrieved November 18, 2008 from: http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html.
52. UNESCO (2000). *Education for All. Status and Trends 2000. Assessing learning achievement, International Consultative Forum on Education for All.*

Paris: UNESCO. Retrieved January 15, 2009 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119823e.pdf.

53. UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world* (UNESCO Education Position Paper). Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved Dec. 3, 2010 at http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf

54. UNESCO (2007a). *Strong foundations: Early childhood care and education.* Paris: Author. Retrieved March 15, 2009 from: http:// www.unesco.org/en/education/efareport/ reports/2007-early-childhood

55. Van Kleeck, A. (1994). Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *3*(1), 67-78.

56. Wolff, H., & Ekkehard (2000). *Pre-school child multilingualism and its educational implications in the African context.* Cape Town: PRAESA. (Occasional Papers, 4).

57. Wong-Fillmore, L. (1983). The language learner as individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds), *On TESOL "82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (157-171).Washington, DC: TESOL.

58. Yamauchi, L. A. (2005) Culture matters: Research and development of culturally relevant instruction. In C.R. O'Donnell & L.A. Yamauchi (Eds.), *Culture and context in human behavior change: Theory, research and applications* (pp. 103-123). New York: Peter Lang.