

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**تبسيط نصوص القراءة الموسعة للناطقين بغير العربية**

**Tabsit Nusus li l-Qira'at al-Muwassa'a li l-Natiqin bi  
Ghair al-Arabiya**  
**(Simplification of Texts for Expanded Reading  
for the Benefit of Non-Arabic Speakers)**

By  
إعداد

**Mohamed Youssouf Ould Ahmedou**  
محمد يوسف ولد احمدو

**Submitted in fulfillment of the requirements for  
the degree of  
Master in Arabic Language  
At the  
UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA**

**بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية  
في**

**SUPERVISOR: PROF YOUSUF DADOO**  
إشراف البروفوسير: يوسف دادو

September 2006

I declare that: “SIMPLIFICATION OF TEXTS FOR EXPANDED READING FOR THE BENEFIT OF NON-ARABIC SPEAKERS” is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated and acknowledged by means of complete references.”

Mohamed Youssouf Ould Ahmedou

28-August 2006

Date

(♩)

# قال تعالى :

{روإنه لتريل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، على قلبك  
لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين }

سورة الشعراء: ٩١-٩٥

(ب)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



إلى أبيي الذين مافتئاً يحيطاني بالرحمة  
والحنان

إلى إخوة الأعزة

إلى زوجتي التي بذلت أقصى ما بوسعها  
لمساعدتي على إكمال هذا البحث

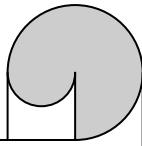
وأصدقائي الأوفياء

وإلي كل من يكبر العلم ويستثير بالمعرفة  
أهدي هذا العمل البحثي مع أسمى آيات  
التقدير والاحترام.

محمد يوسف ولد أحمدو

(ت)

# الشکر والزفیر



الشکر لله أولا وأخیرا ، وله الحمد في الأولى  
والآخرة ، والصلة والسلام على سيد الخلق  
أجمعين وبعد فإنه لا يسعني وأنا أضع اللمسات  
الأخيرة على هذا البحث إلا أن أتقدم بجزيل  
الشکر ووافر الامتنان إلى أستاذی الفاضل  
ابروفوسیر يوسف دادو الذي ظل يتعهد نی  
بالنصح والإرشاد وينفق على من وقته الثمين  
حتى خرج هذا البحث بهذه الصورة ، فجزاه الله  
عني خيرا وتقبل منه صالح عمله ،  
كماأشكر كل من مد إلي يد العون من قريب  
أو من بعيد لإكمال هذا البحث.

الباحث

## ملخص البحث

لقد اشتمل هذا البحث على مقدمة وستة فصول، فكانت المقدمة عبارة عن مدخل تطور اللغة العربية من منظور تربوي وصولاً إلى المرحلة التي تمر بها الآن والتي يدور البحث في أحدي حلقاتها التطويرية.

- وتناول الفصل الأول الإطار العام للبحث ومشكلة البحث والتي هي معالجة جانب من قصور برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في جوانب القرائية، وأسئلة البحث وأدواته.....
- وأما الفصل الثاني فكان استعراضاً للدراسة النظرية التي قسمت أهم الأسس والمبادئ اللازم توافرها لتأليف النصوص وتبسيطها إلى جوانب نفسية وتربيوية وثقافية ولغوية ومهارات القرائية.
- وقد اشتمل الفصل الثالث على النصوص التي قام الباحث بتبسيطها.
- وكان الفصل الرابع عبارة عن تحليل للنصوص المبسطة وتقويمها وتحديد الآليات المستخدمة في ذلك.
- وأما الفصل الخامس فقد تناول نموذجاً لخطوات تأليف وتدريس النصوص المبسطة من الناحية النظرية والتطبيقية.
- وفي الفصل السادس فقد تم استعراض أهم النتائج التي توصل إليها الباحث عبر الإجابة عن السؤال المركزي بتحديد مدى تحقق فروض البحث، والمقترنات والتوصيات التي يوصي بها الباحث والخاتمة.

# **SUMMARY**

This study comprises an introduction and six chapters. The introduction presents a chronological synopsis of the development of Arabic language teaching up to now.

Chapter One presents a broad framework for this study as well as the problem and associated questions whose resolution is being sought, namely treating shortcomings relating to the teaching of Arabic to non-Arabic speakers as regards reading.

Chapter Two is a survey of the theoretical study that classifies the most psychological, pedagogic, cultural, linguistic and reading competence principles needing compliance in the compilation and simplification of texts.

Chapter Three comprises texts that have been simplified by this researcher.

Chapter Four analyses and appraises simplified texts by providing mechanisms used for that purpose.

Chapter Five comprises a model lesson, based on the principles outlined above.

Chapter Six reviews the most important findings in terms of the ideal time needed for realising the hypothesis of the research and provides other proposals and concluding comments.

## **Frequently used terms**

Arabic language teaching

Non-Arabic learners

Simplified reading material      principles: psychological

Principles: pedagogic      principles: cultural

Principles: linguistic      reading competence

Simplified texts: compilation of      simplified texts: appraisal of

Mohamed Youssouf Ould Ahmedou

فهرس الموضوعات

٢٠	عدد المفردات ونوعها
٢٢	عمومية المعنى وخصوصيته
٢٣	الميلات من حيث ضيقها واتساعها
٢٤	النمو وتركيزه نحو الذات
٢٦	انتقال الخبرات
=	المعلومات السابقة
٣٤-٣٧	الجانب النفسي
٣٤	الجانب التربوي
٣٥	مبادئ تنظيم المادة التعليمية
٣٦	الضوابط التربوية
٣٧	المفردات
٤٠-٣٨	الأصوات
-٤٠	اللغويات
٤٢-٤٠	المفاهيم الثقافية
٤٢	الأسلوب
٤٢	الوضوح والإنقرائية
٤٣	المحتوى المعرفي
٤٤	ال المناسبة
٤٤	القابلية للتدريس
٥٢-٤٥	الجانب اللغوي
٥٢	القراءة وموقعها في برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها
	(د)

٥٣	مفهوم القراءة
٥٤	أهمية القراءة
٥٥	القراءة الموسعة وسماتها النوعية
٥٦	القراءة المكثفة
٥٧	القراءة الموجهة
٥٩-٥٨	القراءة الموسعة
٥٩	مدخل إلى مفهوم التبسيط
٦٢-٦٠	داعي التبسيط
٦٤-٦٢	مشكلات التبسيط
٦٤	الموضوع
٦٥	المفردات
٦٦	التراكيب
٦٧	إجراءات التبسيط
٦٨	الجوانب الموضوعية
٦٨	الجوانب المعجمية
٦٨	الجوانب التركيبية
٧٤-٧٢	الفصل الثالث: النصوص البسطة (مدخل إلى النصوص البسطة)
٧٤	النص الأول القلب الكبير
٨٩-٨٠	النص الثاني سعيد الرجل الشجاع
٩١-٨٩	الفصل الرابع: تحليل النصوص البسطة ومناقشتها وتقويمها
٩١	مفاهيم أساسية في العملية التقويمية
	(ذ)

٩٤-٩١	التقويم لغة واصطلاحا
٩٧-٩٤	التقويم والآليات المستخدمة
٩٧	المطالب النفسية
١٠١-٩٨	عدد الفقرات ونوعها
١٠٥-١٠١	المطالب الثقافية
١١١-١٠٨	المطالب التربوية
١١٠	المطالب القرائية
١١٢	الفصل الخامس: درس نموذجي
١١٧-١١٣	تبسيط دلالة ومحالا
١٢٧-١١٧	المنطلقات التربوية الأساسية للدرس النموذجي
١٢٧	أمور ينبغي مراعاتها أثناء فترة الدرس
١٤٩-١٣٦	الفصل السادس: أهم نتائج البحث وتوصياته
١٤٩	خاتمة وتوصيات البحث
١٥١	المصادر والمراجع

بسم الله الرحمن الرحيم

عنوان البحث

تبسيط نصوص للقراءة الموسعة للناطقين بغير العربية

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

لقد ظل البحث التربوي في مفهومه الأوسع يخطو خطوات  
وئيدة في أغلب الأحيان، ويسير تحت عنوانين ومباحث،  
ويستخدم مصطلحات هي أقرب إلى الفلسفة منها إلى التربية،  
مثل مباحث التربية وطبع النفس البشرية وحقيقة الكون...

إلى أن بزغت أنوار القرن التاسع عشر، وببدايات القرن  
العشرين، فبدأ العلماء والباحثون يدقون النظر في هذه  
المصطلحات، بهدف توضيحها وعزل بعضها عن بعض  
وتصنيفها تحت حقوقها العلمية الصحيحة، وبدأت الدراسات  
النظرية والتطبيقية، وظهرت المدارس السلوكية والمعرفية  
والاستبطانية، ودخلت التربية الحديثة إلى مرحلة جديدة أفادت  
منها العملية التعليمية وأرفلتها بخيرات كثيرة، شجعت الباحثين

على المواصلة وارتياد الآفاق الجديدة وأثبتت أن البحث التربوي بحث متعدد ومتطور، وحقق تعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية على وجه الخصوص قد نال نصيباً من خير هذا البحث التربوي العميم، وأكتشف مخاطر وأخطاء ظلت تحد من فاعليته فالتمس لها بعض وسائل التقويم والإصلاح وما زال في البحث عن المزيد من هذه الوسائل، وخطة هذا البحث المتواضع تسير في نفس الاتجاه، وترى التغلب على بعض هذه النواقص والتحديات من خلال فقرات هذا البحث الذي سيشتمل إن شاء الله تعالى مقدمة وخمسة فصول.

## ١) مشكلة البحث:

تعاني برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من نقص شديد في المواد القرائية المكملة للكتب الأساسية، ومن أزمة حادة في كيفية إعداد هذه المواد، مما حدا بالباحث إلى تناولها في الفصول الآتية.

## (٢) أهمية البحث:

تكمّن أهمية هذا البحث في أنه يتطرق إلى المشكلة (موضوع الدراسة) ويحاول تقديم حلول لهذه المشكلة تتمثل في أن يجعل بين يدي الدارس الناطق بغير العربية مادة قرائية جيدة، تلتزم بالأسس والمنطلقات التي ينبغي مراعاتها عند القيام بتبسيط نصوص تطلع بهذه المهمة.

## (٣) أهداف البحث:

في إطار هذه الأهمية البالغة التي ذكرنا يهدف البحث إلى النظر في أساسيات ونتائج تأليف النصوص، التعليمية لبلورة رؤية وتصور كامل حولها يخدم عملية التبسيط، للإطلاع على السمات التي ينبغي أن توفر للنص القرائي المعين إلى جانب تجريب هذه الرؤية والالتزام بها في إعداد نصوص قرائية سيقوم الباحث بتبسيطها في الفصول القادمة.

#### ٤) أسئلة البحث:

❖ إلى أي حد يمكن الحصول على منهج علمي واضح المعالم، والمنطلقات، يساعد على تبسيط نصوص أدبية للقراءة، وجعلها في متناول غير الناطقين بالعربية؟

❖ هل عملية التبسيط هذه ستكون محدية بحيث تسمح للنص المنقول من أسلوب كاتبه الأول على يد كاتب آخر أن يحتفظ بسماته الأساسية ويتحقق الأهداف المرجوة منه؟

❖ وهل ستلتزم النصوص المبسطة بالمبادئ والأساسيات الالازمة لمثيلاتها وتحمل سمات النصوص القرائية الجيدة لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بما يخدم قضية التغلب على مشكلة الدراسة؟

#### ٥) فرض البحث:

أ- يفترض الباحث أن الحصول على منهج متكمّل للفلسفة التي تحدد تبسيط النصوص الأدبية يمكن

الرجوع إلى مجموعة من المنطلقات التي تتحدث عنها الكتب المعنية بمبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وان الاستناد إلى هذه المنطلقات الفلسفية سيساعد إلى حد بعيد في تأليف نصوص قرائية جيدة.

ب- أن عملية التبسيط هذه ستكون مجده بحيث يتوقع أن تتحقق الأهداف المنشودة منها، وأنها قادرة على الاحتفاظ بما لابد منه من سمات النص الأصلي بعد تبسيطه، إذا ما روعيت نتائج وآليات التبسيط.

ت- وان النصوص البسطة ستلتزم بالمبادئ الأساسية لتبسيط هذه النصوص إلى أقصى حد ممكن، وتبقى الكلمة الأخيرة لتحديد مدى ما وصلت إليه الدراسة متروكة للمشرف المختص الذي يشرف على الدراسة للإعراب عن رأيه في موقع هذه النصوص من كتب القراءة المعدة لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

## ٦) حدود البحث:

وهي حدود يمكن رسم خطوطها العريضة من خلال:

### ■ الحدود الزمانية:

وهي سوف تستغرق ما بين سنة إلى سنتين.

### ■ الحدود المكانية:

وهي غير محددة المعالم مادام البحث يتناول قضايا نظرية في جزء كبير منه، وتطبيقات في جزء آخر منه، ولكن من منطلق أن المعايير والنصوص التي ستطبق عليها الدراسة تصلح لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الكثير من الأماكن، و تعالج المشكلات الأكثر شيوعا في هذه المقررات وهذه البرامج.

### ■ الحدود الموضوعية:

وهي تتعلق بالجوانب النظرية التي تحدد معايير وسمات نصوص المواد التعليمية بشكل عام، والمواد المصاحبة منها بشكل خاص ، لتصب في بوتقة النصوص المبسطة وتساهم في التغلب على مشكلة النقص في النصوص القرائية في هذه البرامج.

## ٧) مصطلحات البحث:

أما المصطلحات الأساسية التي يستخدمها الباحث فتتعدد معانيها ودلا لاقاً من خلال المعنى اللغوي، والمعنى الاصطلاحي لهذه المصطلحات داخل الحقل التربوي و اللغوي مجال الدراسة وهي: تبسيط نصوص القراءة الموسعة.....  
وغير هذا من المصطلحات التي سيقوم الباحث بشرحها وتحديد مفهومه لها أثناء الدراسة والبحث.

## ٨) الإطار العام للبحث:

### الفصل الأول

مقدمة البحث



مشكلة البحث



أهمية البحث



أهداف البحث



أسئلة البحث



فرضيات البحث



حدود البحث



مصطلحات البحث



## الفصل الثاني

الدراسة النظرية (تمهيد)



### المبحث الأول

منظلمات البحث الأساسية في تعليم اللغة



العربية لغير الناطقين بها.

### المبحث الثاني

القراءة وموقعها في برامج تدريس اللغة



العربية لغير الناطقين بها.

## الفصل الثالث

النصوص المبسطة.



مدخل إلى النصوص المبسطة.



## الفصل الرابع

- تحليل النصوص المبسطة ومناقشتها تقويمها.
- المدخل على العملية التقويمية للنصوص المبسطة.

## الفصل الخامس

- درس نموذجي

## الفصل السادس

- أهم نتائج البحث و توصياته.
- خاتمة و توصيات الباحث.
- قائمة المصادر والمراجع.

## الفصل الثاني

### الدراسة النظرية

في أمواج العولمة العاتية وظهور الاتصالات التكنولوجية التي جعلت العالم قرية كونية صغيرة، ونظرًا لأهمية الدور الذي تلعبه الشعوب الإسلامية الناطقة باللغة العربية ذات الحجم الجغرافي والسياسي والاقتصادي والديني الضخم، فمن الطبيعي أن تظل اللغة العربية ذات أهمية كبرى إذ لا يتم التعامل مع هذه الشعوب إلا عن طريقها.

وأمام هذه الحقائق فلا غرابة أن نجد شرائح كبيرة من غير الناطقين باللغة العربية من مختلف الفئات من طلاب وموظفين كبار وصغار، ومدارس إسلامية وغير إسلامية، يتوجهون إلى دراستها وتعلمها<sup>1</sup>.

كما لا يستبعد في هذا السياق أن نجد الأنظار تتجه نحو برامج تعلم اللغة العربية وال الحاجة إلى هذه البرامج وجعلها على المحك من جديد لتحسس نقاط القوة والضعف في هذه البرامج، والعمل على تطويرها، وفي تلمس جانب معين من

<sup>1</sup> فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٨م، ص: ٩-١٠.

هذه الجوانب وهو جانب القصور بغية تحديده والبحث عن حلول مشكلاته، تطالعنا صور منه ونماذج تمثل في بعض معاناة المتعلمين من غير العرب ، "إلا أن تعليم اللغة العربية للأجانب يخضع في جميع مراحله لأساليب عتيقة ترجع إلى القرون الوسطي في أغلب الأحيان"<sup>١</sup> ليرسم البعض على لوحة أخرى" وكل ما هو موجود في هذا الشأن إن هو إلا بعض كتب لا تخضع إلا للأذواق الشخصية للمؤلفين وهي متباعدة ومختلفة"<sup>٢</sup>.

وهي صور متعددة تقع في أولها قضية قصور النظرة الفلسفية التي تنطلق منها مبادئ تأليف كتب ومواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أصلاً، أو عدم التزام المؤلفين بهذه الكتب والمقررات بتلك المنطلقات.

غير أن هذا لا يعني عدم وجود هذه المبادئ والتزام البعض بها بل وإجادته في نواحٍ منها إجادة تغفر له التقصير في النواحي الأخرى، بقدر ما يعني التطلع إلى تطوير هذه الفلسفة وتحسينها إلى الأفضل.

<sup>١</sup> المرجع السابق، ص: ١٠.

<sup>٢</sup> فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص: ١٠.

## المبحث الأول:

منظلمات البحث الأساسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إن الناظر إلى هذه الأسس والمنظلمات يجد أنها تتقاطع في كثير من النواحي مع منظلمات الفلسفة التربوية العامة، وتحتخص بعض النواحي المتعلقة بتعليم اللغات بوجه عام، وللغة العربية لغير الناطقين بها على وجه الخصوص.

وفي تلمس أساسيات هذه الفلسفة التربوية ومنظلمتها الرئيسية والرؤوية العامة لمفهوم اللغة العربية، سنختار جملة من هذه المنظلمات يحتاج إليها في تأليف أية مادة تعليمية، وسنقف في البداية على النظرية اللغوية التي يتبعها الباحث من خلال تحديده لمفهوم اللغة العربية والذي سيسمهم بدوره في تحديد طبيعة اللغة وطرق تعلمها، وذلك لأن للغة العربية تعاريف متعددة ومدارس متباعدة بحسب القدم والحداثة من جهة، وتعدد زوايا النظر إلى اللغة من جهة آخرى، وقد اخترنا من بين هذه ما رأينا أنه يمثل أحدث رؤية متكاملة للغة العربية وطبيعتها من حيث الجوانب النفسية والاجتماعية والفنية...

وهو تعريف لـ : "رشدي أحمد طعيمة" الذي يذهب إلى أن اللغة: ( مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلا لاتها من أجل تحقيق الاتصال والتفاعل بين الأفراد.)<sup>١</sup> والحق أن هذا التعريف لا يخص اللغة العربية فقط وإنما تدرج تحته جميع اللغات.

ويمكننا استنتاج ما يلي من التعريف الأنف الذكر:-

✚

أن النظام الصوتي جزء أساسى من أية لغة يستخدمها البشر، وأن الاتصال بالوسائل الصوتية أسبق من كل أنواع الاتصال اللغوي الأخرى، ولم تنشأ الحاجة إلى الكتابة التي هي بديل للاتصال الصوتي إلا عندما تباعدت مراحل الزمان واتسعت رقعة المكان<sup>٢</sup>.

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقدير كتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات الغوية، معهد الخرطوم الدولي ١٩٩٩، ص: ٧٤.

<sup>2</sup> رشدي احمد طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقدير كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: ٧٤.



أن تنمية القدرة على الاتصال للناطقين

باللغة هي السبب الرئيس الذي يدفع غير الناطقين باللغة العربية إلى تعلمها، مما يفرض تعدي حدود استظهار المفردات وحفظ التراكيب، ويعطي الأولوية للكتب والمواد التي تهتم بالاتصال وتقديم اللغة للدارسين بشكل طبيعي وغير متكلف<sup>1</sup>.



وغير بعيد عن منطلقات الاتصال تختلف

مواقف متعلم اللغة عن دارس اللغة أمام مهارة الاتصال، فحشو ذهن المتعلم بقواعد اللغة العربية لا يفيد إتقان مهارة الاتصال إلا في مراحل متقدمة من مراحل تعليم اللغة ومقدار معين، أما دارس اللغة فقد يفيده حشو الذهن بقواعد اللغة بعيداً عن المهارات التي هي الوجه التطبيقي لهذه القواعد.

<sup>1</sup> رشدي أحمد طعيمة ، مرجع سابق، ص: ٧٤-٧٥.



أن اللغة وعاء للثقافة وعدم التسليم بهذه يفتح المجال أمام تقديم جمل مفرغة من مضمونها الثقافي مثل: القلم فوق المكتب، وهي جمل تصلح للأداء في مجتمعات غير عربية ولا تعبر عن ثقافة خاصة، أو تقديم مفهومات ثقافية من خلال وسائل أخرى مثل الصور والرسومات وفي هذا تعسف وبعد عن ثقافة اللغة، واللغة العربية والثقافة الإسلامية يسيران جنبا إلى جنب، مما لا يدع مبررا لمن يتلزم الحياد الثقافي من بين مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها<sup>١</sup>.



أن لكل لغة نظاماً خاصاً في إنتاج أصواتها وفي بناء مفرداتها وتراتيكبيها" ولقد شهدت التجربة بأن تعليم اللغة من خلال نظامها أفضل من تعلمها من خلال أنظمة لغوية أخرى وهذا هو السبب الرئيسي لرفض

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص: ٧٥.

استخدام اللغة الوسيطة أو الكتابة الصوتية في  
كثير من تعليم كتب اللغة العربية".<sup>١</sup>

وبعد الانطلاق من هذا الأساس اللغوي والفلسفه التي يطرحها  
سندرج إلى بعض القضايا الأخرى ذات العلاقة بالنهج  
وتنظيماته، مما يؤدي دورا بارزا في إعداد مواد تعليم اللغات  
الأجنبية وأساسيات المواد القرائية لتنمية مهارة القراءة في اللغة  
العربية لغير الناطقين بها في المستوى الثاني وهو ما سنناقشه  
تحت أربعة جوانب هي:

١- الجانب النفسي.

٢- الجانب الثقافي.

٣- الجانب التربوي.

٤- الجانب اللغوي.

---

<sup>١</sup> رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٧٥.

وفيما يلي سنستعرض كل جانب من هذه الجوانب على حدة، مع الإشارة إلى أن الفصل بين هذه الجوانب أمر إجرائي أكثر منه واقعي، إذ هي جوانب متداخلة ومؤثرة ومتأثرة بعضها بعض، ومن ثم على القارئ أن يعذرنا فيما قد يلاحظ من تداخل بينها وتكرار.<sup>١</sup>

#### أولاً- الجانب النفسي:

يعد الجانب النفسي مهما لأية عملية تعليمية، بحيث لا يخلو منه كتاب يتناول العملية التعليمية، والمادة التعليمية سر عان ما تلفت أنظار المدرسين و محللي الكتب إلى المواقف التي تخذلها من هذه الجوانب النفسية، سواء من حيث الاسترشاد بهذه الجوانب فيما يخص الحقائق النفسية المتصلة بنمو المتعلم، أو المادة التعليمية من حيث البناء، والتركيب والشكل، والمضمون والمبادئ المتصلة بنظريات التعلم والإفادة منها أو إهمالها وعدم التقييد بها.<sup>٢</sup>

<sup>١</sup> محمود كامل النافع، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى: ١٩٨٣، الرياض، ص: ٢٨.

وفي بعض الآراء ذات الصلة بالموضوع "يرى بعض المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية أن هناك علاقة وثيقة بين أنماط نمو الفرد، وبين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية، وأن هناك فرقاً محسوساً بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية، وهذا

الفرق ينبغي أن يراعي في المواد المقدمة لكل منهما<sup>١</sup> كما توجد علاقة وثيقة بين مراحل نمو الفرد والقدرة على تعلم اللغة الأجنبية، فمراحل نمو الصغير وقدراته مختلفة عن مراحل نمو الكبير وقدراته.

وذلك ما ينبغي أن يراعي في المواد المقدمة لكل منهما من حيث:-

- ١ - عدد الفقرات ونوعها.
- ٢ - نوع التركيب وطوله وقصره وصعوبته وسهولته.
- ٣ - المعنى من حيث عموميته وخصوصيته وضيقه.
- ٤ - الميل من حيث ضيقها واتساعها.

<sup>١</sup> محمود كامل النافعة ورشدي أحمد، مرجع سابق، ص: ٢٩.

- ٥ - النمو من حيث تمركزه حول الذات وتعديه إلى الآخر.
- ٦ - الخبرة السابقة من حيث قلتها وكثرتها.
- ٧ - المعلومات والمعارف من حيث شمولها وضيقها وتنوعها.<sup>١</sup>
- وهنا يمكن للقارئ أن يتتسا عل ماذا يعني بـ

### ● عدد الفقرات ونوعها:

ثمة فوارق بين الصغار والكبار في مراحل النمو وخصائصه توضح أن قدرات الصغار الفسيولوجية على أداء اللغة التي يعكسها جهاز النطق، تختلف عن قدرات البالغين الذين وصلت عضلاتهم المسئولة عن إنتاج اللغة إلى مراحل متقدمة من النمو، وهو ما يشير إلى أنه ينبغي أن تكون الفقرات - وهي الوحدات اللغوية المركبة من مجموعة من الكلمات المختاراة بطريقة علمية سليمة، من حيث العينة

---

<sup>٢</sup> المرجع نفسه، ص: ٣٠.  
<sup>٣</sup> المرجع نفسه، ص: ٣١.

والكمية-، أقر إلى السهولة والقصر مع الصغار أكثر منها  
مع الكبار.<sup>١</sup>

وكذلك من المهم مراعاة المستوى المراد تقادمه من اللغات،  
والمراحل التي وصل إليها الدارسون صغار كانوا أو كبارا.

### ● نوعية التراكيب:

نوعية التراكيب من حيث طولها وقصرها ينظر إليها من خلال علاقتها بالقدرات العقلية للدارسين، فالتركيب القصير مثل: "جاء عمر" لا يحتاج إلى عمليات عقلية معقدة من قبيل الفهم والتركيب والاستنتاج التي يحتاج إليها تركيب مثل: "إذا جاءك عمر فاخبره أن سعيدا يريد مقابلته" إذ لا يمكن أن يفهم معناه إلا بالتعرف على عمر وسعيد والمحيء والمقابلة والشرط والمعنى الظبي أولًا وإعادة تركيب هذه المعاني العامة والخاصة، فيتوقع أن تعني المادة العلمية القدرات العقلية للدارس الصغير الذي لا تسمح له قدراته بادراك التركيب الأخير، وقدرة الكبير على إدراك مثل هذا

التركيب<sup>١</sup>، وكذلك الأمر بالنسبة لنوعية التراكيب من حيث الصعوبة والسهولة والتي تخضع زيادة على القدرة التحليلية والتركيبية لعنصر المستوى اللغوي التي تقدم له المادة، وشيوخ التركيب واستخدامه، وهو ما يعكس إلى جانب حدود تحديات المادة لقدرات الطلاب مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب.

#### ● عمومية المعنى وخصوصيته:

وغير بعيد عن مبدأ التدرج، نجد أن المعاني متفاوتة من حيث العمومية التي تجعل المعنى سهل الإدراك والفهم، والضيق الذي يجعل المعنى لا يفهم إلا في دوائر تصور دقيقة تحتاج إلى تسلح الدارس بمستوى من القدرات العقلية تجعله يستطيع التمييز بين الأشياء الجوهرية والعرضية في الفكرة، وعلاقة الجزء بالكل والنوع بالكيف، والمواد المقدمة ينبغي أن تراعي هذه القوانين فتختار للصغير ما يتافق

<sup>١</sup> محمود كامل الناقة ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٣١..  
<sup>٢</sup> المرجع السابق، ص: ٣٦.

مع قدراته ولا تلزم نفسها بذلك مع الكبير إذا استدعي  
الأمر عكس ذلك<sup>١</sup>.

## ● الميو لات من حيث ضيقها واتساعها:

ذلك أن الميل والاتجاهات التي يمتنع بها الدارسون  
والتي هي "حالة داخلية جسمية أو نفسية، تثير السلوك في  
ظروف معينة وتوصله إلى غاياته"<sup>٢</sup>، هذه الحالة النفسية ينبغي  
أن تدركها البرامج وتفسر أسبابها، لكي تعمل على محاولة  
إشباعها إذ إن المتعلم عادة ما يربط بين تعلم اللغة، وبين  
الكثير من مطالبه من تعلمها<sup>٣</sup>، وهنا تظهر أهمية تعلم اللغة  
ومراعاتها للمواد المقدمة للدارسين، بحيث توسيع ميول  
الدارس الصغير والذي لا يهمه أو يلتف انتباهه من اللغة إلا  
ما يحقق له قدرًا من اللعب ويصور له كائنات وأقاصيص  
تشتمل على جرعات خيالية وأسطورية أكثر منها حقيقة.

<sup>1</sup> محمد زياد حمدان، علم النفس التربوي ( مجالاته، نظرياته، تطبيقاته المدرسية) مؤسسة التربية الحديثة، ٢٠٠٠م، ص: ١٨

<sup>2</sup> محمود كامل النافع ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٣٣.

<sup>3</sup> محمود كامل النافع ورشدي أحمد طعيمة مرجع سابق، ص: ٢٠.

أما الدارس الكبير فتتعدد اتجاهاته من جهات أخرى واقعية مثل الشعور بأن ما يتعلم يتحقق له جزءاً من أهدافه أو يسير في تحقيقها وعلى المادة أن تحاول دائماً أن تتحقق للصغير ما يشده إلى التعلم من جهة ويغريه بأن يطلع على جوانب أخرى للمتعة والترفيه غير اللعب والتصوير الخيالي، وان تجعل أهداف الكبير النفعية تتوجه إلى أن تكون من نوع الأهداف التكاملية، وتبقي المادة التي تحقق أكبر قدر من النجاح في هذه النواحي التي تحاول أن تجمع بين ما يصلح للاثنين أو يجد فيه كلا هما بغيته.

### ● النمو ومركزه نحو الذات:

وهو ما يشير إلى أن نمو المتعلم، من حيث تكون المفاهيم عنده هو نظرته العقلية إلى نفسه وإلى الأشياء من حوله، تتسنم بأن الطفل يدرك الأشياء المحيطة به أولاً ثم يألفها وانه ينظر إلى الأشياء من زاوية أنها ينبغي أن تكون خادمة لما يريد، فالطفل يعتقد أن اللعب من حقه هو

وحده، والأم ينبغي أن تظل إلى جنب الطفل في هذه المرحلة دائمًا.....

ومع مرور الأيام وتزايد نموه العقلي يدرك أشياء أخرى جديدة وراء حدود عالم البيت الصغير وهكذا حتى يصبح عاقلا لا ينظر إلى الأشياء من الزوايا الضيقة.

أما كيفية استفادة المواد الدراسية من هذه الحقيقة فهي أن تلتزم قدر المستطاع في كل مرحلة عمرية معينة بأن تقدم للدرس، اللغة التي تعني بعاؤه ومداركه فيسهل عليه فهمهما واستيعابها، وتفسح المجال واسعا أمام موضوعات شتى في مخاطبتها للكبار، وليس بالضرورة أن تكون في بيئاتهم الأصلية، وأن تحاول اختيار المواد التي تلبي مطالب النمو والتركيز حول الذات لثلاثين.<sup>١</sup>

---

<sup>1</sup> محمد زياد حمدان، مرجع سابق: ١١٣.

## ● انتقال الخبرات السابقة:

وهو يعني أن العملية التعليمية، هي نوع من الخبرات، وأن هذه الخبرات تنتقل عندما يتعرض الإنسان للتعامل مع مشكلات مثل التي واجهته في مواقف أخرى مشاهدة، وبالتالي يحدث للمتعلم ما يسمى بالتعumin، ويستفاد من خبرات الدارس السابقة في هذا المجال، حيث أن المادة اللغوية المقدمة له ينبغي أن تراعي قدرات الدارس الذي يجيد لغة ما ويفهم قوانينها وقدرته على أن ينقل الكثير من هذه القوانين المشابهة إلى المواقف الجديدة، وعدم قدرة الدارس الذي لا يجيد أية لغة لعدم توافر خبرات سابقة لديه يستعين بها على حل مشكلات التعلم الجديدة.<sup>١</sup>

## ● المعلومات السابقة:

لا حظنا في الفقرات السابقة كيف أن طريقة التعامل مع اللغة يمكن أن تعمم على مواقف أخرى مشاهدة وتفيد

<sup>1</sup> محمود كامل النافعه ورشدي احمد طعيمه، مرجع سابق، ص: ٣٩.

فيها ولكن هل هكذا الحال مع المعلومات غير اللغوية  
وكيف يكون ذلك؟

يقول علماء النفس: إن أثر التعليم بصفة عامة ينتقل تلقائياً  
سواء كان لغويًا، أو غير ذلك ويستندون إلى أن طرق التعلم  
تجمعها مبادئ وقواسم مشتركة مع المهارات الأخرى وأن  
التعلم يعمل على تنمية القدرات العقلية، وبالتالي ينعكس  
على سرعة التعلم عن طريق نقل الخبرات.

### ثانياً - الجانب الثقافي:

إذا كانت الثقافة تتبوأ على مكانة في صياغة  
أهداف التعليم العامة، وتزويد الدارسين بقدر لا بأس به  
منها، فغير مستبعد أن تتعالي أصوات التربويين بأن اللغة لا  
يمكن تعلمتها إلا من خلال أكبر قدر ممكن من ثقافة أهل  
اللغة وعاداتهم وتقاليدهم بوصفها الممثل الحقيقي لطريق  
حياتهم وأنظمتهم السياسية والاجتماعية مما يفرض دمج  
العناصر الثقافية للغة المستهدفة دمجاً كاماً في البرامج  
المقدمة<sup>١</sup> وهي حقيقة لا يقتصر إدراكيها على التربويين بل

---

<sup>1</sup> علي احمد شعبان قراءات في علم اللغة التطبيقي،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ١٩٩٥م، ص: ١٠٨.

أثبتت الاستطلاعات العامة أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية عن أهل اللغة هدف أساسى من أهداف أية مادة لتعليم اللغة الأجنبية، كما يتوقعون عندما يبدؤون تعلم اللغة أن يحصلوا على قدر كبير من القدرة على توظيف الثقافة كمحظوي للغة، وأنهم سوف يدرسون أهل اللغة تماما مثلما يدرسون اللغة، والاتصال والاندماج مع شعب آخر يتوقف في أغلبه على القدر الذي تسمح به القدرات اللغوية والثقافية المشتركة، وعلى وجه التفصيل هناك مجموعات من الأسس التفصيلية تجعل من الثقافة جزءا أساسيا من تعلم اللغة الأجنبية منها.

١. أن فهم ثقافة اللغة الأجنبية أمر أصبحت تفرضه ضرورة التفاهم والسلام العالمي، علي ما يحفل هذا المصطلح من استخدامات مزدوجة، وأن القدرة علي التفاعل مع الناطقين باللغة الهدف، رهن تحصيل مستوى من اللغة الاتصالية وقدر آخر مساو أو مقارب من فهم ثقافة أهل اللغة وتقاليدهم وتفاعلهم

في مختلف نواحيها وأوجهها المادية والمعنوية، ومن ثم جاءت فكرة الإلحاد على أن الذي يريد تعلم لغة ما لابد له من أن يعيش مع الناطقين بها.<sup>١</sup>

٢. أن الدارسين أنفسهم عادة ما يكونون مشغولين بالناس الذين يتكلمون اللغة التي يريدون تعلّمها، ويطمحون إلى معرفة أشياء كثيرة عن هؤلاء الناس وعن طبيعة حيالهم وكيف يعيشون...<sup>٢</sup>

٣. أن الكثير من الدراسات في ميدان تعلم اللغات الأجنبية أجمعـت على أن الثقافة هي الهدف الأساسي لمقرري تعلم اللغة العربية" وان العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية، فكما أن المتحدث باللغة يتصرف بشكل معين وبطريقة تلقائية، والمتحدث باللغة يتحدث بنفس الطريقة، فينبغي أن تعامل العادات الثقافية كما تعامل المهارات اللغوية في المواد

### التعليمية"<sup>٣</sup>

<sup>1</sup> فتحي علي يوسف، مرجع سابق، ص: ٩٢.

<sup>2</sup> محمود كامل الناقف، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق ص: ٤١.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص: ٤٢.

٤. أن الثقافة ميدان واسع ومعقد بالشكل الذي لا يتوقع أن يستو عبه الدارسون بشكل كامل، ولكن مع ذلك "ما لا يدرك كله لا يترك جله" ولابد من الإمام ببعض العناصر الأساسية التي تساعد على فهم هؤلاء الناطقين للغة، وتحتاج الفرص لتفاعل معهم، هذا مع ملاحظة أن هذه الألفة تخضع لعوامل أخرى من طبائع الدارسين أنفسهم، إذ نجد منهم من يكفيه مجرد دراسة اللغة، فينبغي أن تكون المادة المقدمة له تحاول تعويضه عما سيجده في موطن اللغة الأم من بيئة ثقافية، والبعض الآخر يدرس اللغة في موطنها الأول ويتطلع إلى أن يتمكن من الاندماج مع متحدثي اللغة بشكل قريب من مستويات أهل اللغة<sup>١</sup>. "وذلك يتطلع إلى التزود برؤية ثقافية واضحة تمكنه من تحصيل المعلومات والمعارف الثقافية، للتعامل مع هذه الثقافة بعيدا عن لغة الاتصال، وهو ما يعني في مجمله أن ما يقدم منثقافة ينبغي أن ينتقي ويختار في ضوء

---

<sup>1</sup> فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص: ٩٢.

## حاجات الدارسين واهتمام ما تهم وأهدافهم من تعلم اللغة".<sup>١</sup>

٥. أن محدودية ثقافة البعض، لا تعني أنه لا يملك اتجاهات وتصورات مسبقة عن الثقافات الأخرى، فهناك مستويات عدّة من الانفتاح والانغلاق التي تتصرف بها المجتمعات، وهناك معلومات صحيحة عن الثقافات الأخرى وأفكار مغلوطة...وهنا يجدر التنبّه إلى مدى خطورة الدعايات المغرضة وتأثيرها في تكوين الاتجاهات حول الثقافة العربية، وذلك يرجع في كثير من الأحيان إلى أن معظم الأجانب قد كونوا اتجاهاتهم حولها من خلال الصحف والمجلات والإذاعات المغرضة ومن هنا أصبح تقسيم الثقافة العربية الإسلامية في أصالتها وعمقها ونقائصها، أمر لامفر منه في أية مادة تعليمية تقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتفهيم المفاهيم الخاطئة نحو هذه الثقافة وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها.

---

<sup>١</sup> محمود كامل الناقة، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٢.

٦. أن أصحاب الثقافة المراد تعلمها، غير بعيدين عن عملية تشكيل هذه الاتجاهات، فمنهم من يتغىّب لثقافته تعصباً زائداً، ويغض الطرف عن مثالبها، ومنهم من ينتقد ثقافات الآخرين لإظهار محسنة ثقافته، ومنهم من يدفع الناس إلى حب ثقافته... والموقف الصحيح يقتضي عدم التعصب للثقافة والبعد عن نقد ثقافات الآخرين والعمل على جذب الآخرين إلى الثقافة بوعي وتعقل، بحيث نقدم خصائصها وعنصرها وأصالتها في صور مناسبة ونقارنها بالثقافات الأخرى لإدراك عناصر التشابه والتواشج بينها وبين غيرها من الثقافات خاصة، إذا تعلق الأمر بثقافات الشعوب الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية، إذ سنج أن عناصر الاشتراك والاتفاق بينها كثيرة ومتنوعة، وإن إبراز هذا الاشتراك سيدفع الدارسين إلى حب الثقافة العربية الإسلامية أكثر لأنهم سيجدون فيها شيئاً من ذواتهم وبعضاً من عناصر ثقافتهم ،

وحب الذات من الغرائز التي فطر عليها الإنسان  
والحيوان.<sup>١</sup>

٧. أن للثقافة أبعاداً زمانية تعيش في الماضي والحاضر  
وتترقب المستقبل، كما أن لها أبعاداً أفقية إن صح هذا  
التعبير، تأخذ أشكال العموميات والشواذ، ومن هنا  
ينبغي أن لا نغفل أي من جوانب الأبعاد الأولى ولا  
نغرق في الجوانب الأخرى على حساب تقديم نماذج  
لكل اتجاهاتها وآراء مفكريها ومبدعيها المعتدلين  
والشواذ.<sup>٢</sup>

٨. أن هنالك تأثيراً وتأثيراً متبادلين بين الوعاء اللغوي  
والمحتوى الثقافي فكل منهما يشكل مستوى الآخر  
وينبغي أن يضبط المحتوى الثقافي بالمستوى اللغوي،  
بحيث لا يؤدي الاهتمام بالأول وخدمته إلى تحاوز  
معطيات المحتوى والمستوى المطلوب منه.

---

<sup>١</sup> محمد احمد العمairy، بحوث في اللغة والتربية، ط، دار وائل عمانالأردن، ٢٠٠٢م، ص: ٨٨.

<sup>٢</sup> محمود كامل النافع، ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٤.

### ثالثاً- الجانب التربوي:

عادة ما تعبّر المبادئ التربوية عن الجانب التطبيقي في عملية التعلم، لما تساهم به الأسس الأخرى من معلومات مثل الأساس النفسي والثقافي، والتربوي وأهمية هذه الأسس والمنطلقات، تكمن في أنها تساعد واضعي المواد التعليمية في اختيارها من منطلقات تحليل هذه المواد وتحديد أيها أصلح للبرامج التي يراد التخطيط لها وتتلخص هذه المنطلقات التربوية في المبادئ الآتية:-

١/ مبادئ المادة التعليمية المتعلقة بالتتابع والاستمرار.

٢/ الضوابط التربوية في معالجة المادة التعليمية.

٣/ مبادئ وضوح المادة التعليمية وإمكانية قراءتها.

٤/ مبادئ محتوى المادة التعليمية.

٥/ مناسبة المادة وإمكانية تدريسها.<sup>١</sup>

وسننصح في إيضاح كل من المبادئ الآففة الذكر كما يلي:

<sup>1</sup> محمود كامل النافع ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٨.

## ١. مبادئ تنظيم المادة التعليمية:

المواد الأساسية التي تعد لتعليم اللغات الأجنبية، عادة ما يقدم بعضها كما كثيراً من الكلمات الجديدة والفقرات الطويلة والتركيب غير المألوفة لدى الدارس، وأنظمة الجمل المعقدة، متناسياً أن مهمة هذه المواد أن توفر للدارس ما يساعد على التقدم في اللغة بأقل توجيهات من المعلم، وأيسر سبل النمو المستمر في مهارات اللغة وعاداتها، وهو ما يحتم علينا توزيع جهودها على أنشطة تنمية المهارات وأنشطة فهم الثقافة واستيعابها.<sup>١</sup>

وهي أنشطة ومهارات تحتاج إلى تنظيم يعمل على عبور الفجوات فيما بينها، وبشكل متتابع ومستمر، يجعل من تنمية كل مهارة تنمية للأخرى في شكل ترابط عضوي وتنمية مستوى معين من المهارات تمهدًا لتنمية مستوى أوسع وأعمق منها، وهكذا في تتبع واستمرار محكم، وأن تصاغ المواد بطريقة خاصة بحيث تقدم أولاً المحسوس من الثقافة مهيئة بذلك الدارس للانتقال إلى المستوى المعنوي المجرد وهكذا...

---

<sup>1</sup> محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي(نظريه وممارسة) الأردن دار المسيرة ١٩٩٩م، ص: ٣٢.

هذا إلى جانب اختيار المحتوى بطريقة تجذب الدارس وتفيده في تلبية أغراضه وزيادة خبرته، وما يبعثه على دراسة اللغة والثقافة، وهو ما يمكن توافره من خلال أربعة شروط:

١/ أن تسمح المواد بنمو مستمر ومتتابع في مهارات اللغة وعاداتها.

٢/ أن تقدم المواد قدرًا كبيراً من الأنشطة اللغوية والثقافية.

٣/ أن تقدم تنظيمًا متكاملاً للمهارات والمواد الثقافية.

٤/ أن تقدم محتوى مفيداً ونافعاً.<sup>١</sup>

## ٢. الضوابط التربوية:

الضوابط التي ينبغي أن تراعي عند وضع أية مادة لتعليم اللغة الأجنبية، ضوابط كثيرة ومتنوعة، وتحدف إلى أغراض ومقاصد مختلفة، منها الحفاظ على تعدد المستويات التي تراعي فيها من حيث السهولة والصعوبة والتدريج، ومنها الحفاظ على نواحي التنظيم التي تحقق

<sup>١</sup> محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، ص: ٤٨.

أهدافاً تربوية ونفسية مع ملاحظة أن هذه الضوابط خاصة بالمواد الأساسية لتعليم اللغة، وقد لا تصلح كضوابط للمواد التعليمية المساعدة، ومن ضمن الأمور التي تشتمل عليها:

### ● المفردات:

وتكون أهمية ضبط المفردات المقدمة في كل مستوى أو مرحلة في التحقق من قدرة المواد على بناء ثروة من الكلمات الفعالة وضبط عددها ومدى حسيتها وتجريدها وتكرارها في دروس أخرى، وينجم عن هذا عدة أمور، من كون عدد المفردات المقدمة مناسباً لتقديم النص اللغوي، ومن كون تكرار الكلمات يكفي لثبتت ولا يتجاوز ذلك إلى الإملال والعبثية، ومن كون بعض التدريبات مخصصة للتعرف على المفردات ونطقها وفهم معناها، ومن التفاها إلى قضية الترادف والاشتقاق الأسسية في اللغة العربية.<sup>١</sup>

<sup>1</sup> محمد احمد العميرة ، مصدر سابق، ص: ٨٨.

## ● الأصوات :

ولسنا بحاجة إلى التأكيد على تعليمها تعليما فعالا إذ هي الأساس في عملية تعلم اللغة، والاتجاه الأمثل لتعليمها يشمل صوت الحرف وشكله، ثم الحروف وأصواتها متصلة، إذيلعب السياق اللغوي دورا بارزا في تغيرها.<sup>١</sup>

وفي هذه النقطة بالذات قد تثور تساؤلات من قبيل:  
\*كم عدد الأصوات التي ينبغي أن تقدم في درس أو وحدة؟

\*أي عناصر الأصوات ييد أنها مع مراعاة تعدد لغات الدارسين؟

\*وهي أسئلة تسهل الإجابة عليها في ظل تحديد منطلقات ومعطيات من نوع من ندرس، ولماذا، وأية مرحلة ندرس...؟

<sup>1</sup> سمير ريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل الأردن، (بدون) ص: ٩-١٠.

وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة، لسنا ملزمين باتجاه معين من اتجاهات مداخل تقديم الأصوات إلا بالقدر الذي يحافظ على النقاط الآتية:

- ١ - أن يخصص للجانب الصوتي جزء خاص في المادة التعليمية.
- ٢ - أن يأخذ هذا الجزء شكل البرنامج المنظم لتعليم الأصوات.
- ٣ - أن يتكمّل هذا البرنامج الصوتي مع بقية عناصر مادة تعليم اللغة.
- ٤ - أن تعالج الأصوات في هذا البرنامج بشكل واضح ودقيق.<sup>١</sup>

---

<sup>1</sup> محمود كامل النافع، ورشدي احمد طعيمة، ص: ٤٩.

### ٣- اللغويات:

من الضوابط التربوية التي يجب أن تراعي في الجانب اللغوي:

١. ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات اللغوية في وضع المواد التعليمية الحديثة، في تعليم اللغة الأجنبية، والمقصود باللغويات هنا هو التراكيب اللغوية إلا أنها يجب أن تستمد من التراكيب الشائعة وأن تتجه من البسيط إلى المعقد مع تناسبيها مع قدرات الدارسين، وأن تستخدم الأنماط اللغوية الشائعة وتحاشى التراكيب الاصطناعية قدر الإمكان، وأن تعالجها بشكل يبرزها ويلفت نظر الدارسين إليها.<sup>١</sup>

### ٤- المفاهيم الثقافية:

وضبط المفاهيم والمضامين الثقافية، يرجع إلى ما لوحظ من أنها تلعب دوراً كبيراً في مساعدة المتعلم أو إعاقته عن تعلم اللغة.

وهي عملية على الرغم من صعوبتها لامفر منها لأن مضمون الثقافة في المادة المقدمة كثيراً ما يبني بشكل يعيق

<sup>١</sup> محمود كامل النافع، ورشدي أحمد طعيمة، ص: ٤٩.

صلاحية المادة للتعلم، أو ينقص منها، وثقل المفهوم الثقافي وتعقيده يعكس على المفردات التي سبق وأن ناقشنا ضوابطها، والمقصود بالمفردات هنا معانٍ الكلمات وليس التعرف والسيطرة على الكلمات غير الشائعة، ومن هنا نقول إنه ينبغي أن توضع المفاهيم الثقافية في المادة الأساسية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة بحيث تتجنب عمقها اللغوي الذي يعيق الدرس عن التعلم.<sup>١</sup>

وبدون أن نغفل أن الكلمة الواحدة في اللغة لا تعني تماماً معنى نظيرتها في اللغة الأخرى "لغة الدرس" بالإضافة إلى جهل الكثيرين بالثقافة العربية، أو وجود مفاهيم خاطئة عنها، فإذا فشل الدرس في القدرة على ربط الكلمة بالخبرة الثقافية الدالة عليها فسيؤدي ذلك إلى تكوين مفهوم خاطئ عن الثقافة، ومن هنا يفضل أن يستخدم الوصف الذي يشرح الخبرة الزائدة عن المعنى، ويقصد بالوصف استبدال الكلمة أو المصطلح بكلمات أو مصطلحات مفهومية وشائعة خاصة وأن من صعوبات اللغة العربية كون الوحدة فيها قد تأخذ العديد من المعانٍ.<sup>٢</sup>

<sup>1</sup> محمد زياد حمدان مرجع سابق، ص: ٨٤-٨٥.  
<sup>2</sup> سمير شريف مرجع سابق، ص: ١٨٤-١٨٥.

## ٥- الأسلوب:

وهو ما يتصل بالجانب الأدبي من اللغة، وضوابط هذا الأسلوب هي نفس الضوابط التي تستخدم لضبط المادة القرائية، وفي المراحل الأولى ينبغي أن لا يكون الأسلوب رفيعاً، وأن لا يتعارض مع ما وضعناه من ضوابط في المفردات والتركيب والمفاهيم.<sup>١</sup>

## ٦ - الوضوح والانقرائية:

ويتحدد الوضوح بالسهولة والفاعلية التي تتصف بها المادة المتعلمة، وهو زيادة على ما تقدم، ويتحدد بأمور شكلية من مثل:

١. حجم حروف الطباعة والذي ينبغي أن يكون في المواد الأساسية كبيراً وواضحاً إلى حد ما.
٢. تنوع الخط الذي ينبغي أن يستخدم فيه خط النسخ بالدرجة الأولى.

<sup>١</sup> محمود كامل النافعة، ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٥٣.

٣. والمسافات بين الأسطر وطوها  
وقصرها.

أما الانقرائية فتتعدد في أشياء كثيرة من ضمنها (مراعاة نوع المفردات والتركيب وطول الجمل وقصرها ونوعية الفكرة والصور والرسوم، وطرق تناول المادة مثل السرد وال الحوار والأسلوب القصصي .<sup>١</sup>

٧- المحتوى المعرفي:  
وي ينبغي أن يلتزم فيه بالاتصال بخبرات الدارسين، وكونه ذا معنى ودلالة بالنسبة لهم، لما تقدم من أهمية هذا المطلب في الاحتفاظ بدا فعية الدارسين والتحرك من المؤلف حتى يمكنه فهمه وتصديقه واستخدامه وبقدر من المعرف يضمن الفائدة والمناسبة بشكل واضح ودقيق، وطريقة العرض ضرورية للفاعلية والقبول من الدارسين، هذا بجانب مراعاة عوامل الدقة والحداثة للمعلومات.<sup>٢</sup>

<sup>1</sup> حسن شحاته، مرجع سابق، ص: ١٠٩ - ١١٠.  
<sup>2</sup> حسن شحاته، المرجع السابق، ص: ١١٠.

## ٨- المناسبة:

وتعني مناسبة المادة الأساسية من مختلف الجوانب ، مثل أن تتناسب تحقيق الأهداف التي وضعت لها، بتحقيق تعلم فعال لمهارات اللغة، وهو ما لا يتحقق إلا بالرجوع إلى آراء أهل اللغة في لغتهم وثقافتهم.

- وأن تغطي أوجه برنامج تعليم اللغة.
- وأن تكون اقتصادية في الوقت والتكلفة المادية والجهد الذي تتطلبه من المعلم والتلميذ، ونجاح هذه المستويات لا يستغني عن تحرير المادة وتقويمها وتعديلها في ضوء نتائج ذلك التجريب.<sup>١</sup>

## ٩- القابلية للتدرис:

يدخل ضمن هذه الخاصية مدى اتفاق المادة مع مبادئ التدرис الجيد، ومدى تزويدها المتعلم بشروط لفظية غنية، ومدى تمكينها للدارس من التعامل باللغة شفوياً وتحريرياً، ثم مدى مقابلتها لفروق الفردية في القدرات والمهارات والميول

<sup>١</sup> محمود كامل الناقة، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٥.

كما يدخل في هذا السياق مدى تنوعها وثراء ماتقدمه للمعلم من اقتراحات تعينه علي التدريس.<sup>١</sup>

#### رابعاً- الجانب اللغوي:

تعد المادة التعليمية أساساً لتعليم اللغة، وكل الجوانب الأخرى تخدم هذا الأساس، ولللغة كما أشرنا إليه من قبل عندما نحللها سنجد أنها أكثر من نظام، إنما نظم النظام، فبداخلها نظام الأصوات الذي يكون نظماً للأشكال (الكلمة)، وهو نظام يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التراكيب، وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع وهو المعنى مما يحتم علينا قبل الشروع في ما نود أن نختار من المادة العلمية، أن نقوم بتحليل كامل لهذه الأنظمة المعتمدة التي يمكن أن تقدم لنا كمالي:

<sup>١</sup> سمير شريف استاذية ، مرجع سابق، ص: ١٨٢.

(١) أصوات اللغة.

(٢) أهم الأصوات ذات الدلالة سواء أكانت مفردة أو عندما تقترن بغيرها والتغييرات التي تحدث فيها بالترابط والتلاحم.

(٣) أهم الأشكال (الكلمات وترابطها وكيفية هذا الترابط).

(٤) أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال (التركيب) وبناء المادة التعليمية على هذا الأساس يقوض ما وجه من نقد إلى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهامن اعتمادها على أساس وصفي وتحليل علمي غير دقيق لكل عناصرها ومكوناتها.<sup>١</sup>

ومن ضمن الأمور التي ينبغي الالتفات إليها في هذا السياق الإجابة على سؤال من قبيل أية لغة ينبغي نعلم؟ واللغة التي ينبغي أن تقوم عليها المادة هي اللغة العربية الفصحى المعاصرة، ويتم استخلاصها عن طريقأخذ الألفاظ

<sup>١</sup> فيصل حسين اطمیر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان الاردن ١٩٩٨م، ص: ١٤ - ١٥.

الشائعة من لغة الكلام ومن فصحي التراث، والألفاظ السهلة البسيطة المتواترة الاستخدام في الحياة اليومية، وفي ضوء هذا الاتجاه الحديث لتحديد مفهوم اللغة ينبغي أن تبني المادة التعليمية على أساس تضييق الموة بين العامية والفصحي وإلي اعتماد اللغة على الألفاظ السهلة، وقد نادي بهذا الاتجاه كثير من المفكرين العرب ورأوا وجوب العمل على التقريب بين العامية والفصحي، وكمحاولة لتحديد خصائص العامية وتصححها وردها إلى الفصحي، خاصة وأن الألفاظ العامية أكثرها إما قرشيا وإما صحيحا في لهجات أخرى من اللهجات العربية القديمة، وإما محرف تحريفا قريبا بقصد التسهيل والسرعة، والفرق بين العامية والفصحي ضئيل جدا.

وذلك حقيقة ينبغي التنبه لها والتنبيه عليها عندما نعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن ثم تصبح الإجابة النهائية عن السؤال أية لغة ينبغي أن نعلم؟ تصبح إجابة محددة في أنها يجب أن نعتمد في تحديد هذه اللغة على الفصيح من العامية وعلى تحديد الفصحي.

وما يوجه أيضاً من انتقادات إلى مواد وكتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها" ميلها إلى الإكثار من تقديم معلومات حول اللغة دون إعطاء فرصة لممارسة اللغة عملياً واستنباط هذه المعلومات من خلال الممارسة<sup>١</sup>

وإذا أدركتنا أن ثراء المكتبة العربية بكتب فلسفة النحو العربي وإغراق هذه الكتب في التعليقات والتآويلات، أمكننا استساغة هذه الظاهرة بوصفها تمثل سطوة المناهج القديمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ( والمطلع على مناهج دور العلوم والمدارس الإسلامية في جنوب إفريقيا والتي يأتي أغلبها امتداداً للمنهج الباكستاني والهندي في تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية يجد الظاهرة جلية واضحة حيث كثرة الاعتماد على كتب الصرف والنحو في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، علي طرق اختيار وتقديم المادة اللغوية الحديثة، والصواب هو أن تتجه المادة إلى تعليم اللغة نفسها وليس إلى وصف اللغة، وكذلك من عيوب الكتب المستخدمة الآن في هذا المجال تقديم اللغة من خلال كلمات ومقاطع لا معنى لها، أو كلمات قاموسية ميتة، ومهما قدم من مبررات

---

<sup>1</sup> محمود كامل النافع، ورشدي احمد، مرجع سابق، ص: ٦٢ - ٦١.

لهذه العملية من أن الغرض من هذا هو التدرب على التمييز الصوتي والبحث عن كلمات ذات خصائص صوتية معينة قل أن تتوافق في اللغة الطبيعية المعاصرة، فلن يبرر خطأ هذا الاتجاه، حيث الصحيح أن نربط الجانب الصوتي للحروف بكلمات مألوفة وواضحة المعنى ، مما يجعل هذه الأصوات ترسخ بالذهن وتزيد في ثروة الدارس اللغوية.<sup>١</sup>

واللغة تركيب ومعنى وليس كلمات مفردة تقدم في مقاطع وقوائم منعزلة بعضها عن بعض، وأهمية الكلمات الوظيفية في معنى الجملة ينبغي أن يراعى إلى جانب ظاهرة الاشتقاد، ومن هذا المنطلق أيضا ينبغي التركيز على الشيوع والبساطة عند اختيار التراكيب اللغوية، إلى جانب ما في التراث من لغة بسيطة بنفس الأسلوب الذي سبق وأن عالجنا به المفردات.

وأخيرا فإنه لا يمكن التغاضي عن قضية التنغيم التي تتطلب تقديم علامات الترقيم وكيفية استخدامها من أجل الإتيان بالأساليب التنغيمية السليمة التي تلعب دورا بارزا في تغيير

---

<sup>1</sup> محمود كامل النافع، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٦٢ - ٦٣.

المعني من جهة، وتحسي الأداء اللغوي والتواصلي من جهة أخرى<sup>١</sup>.

وكل هذا ينبغي أن يتم غير بعيد عن مراعاة علاقة المادة اللغوية بالدارس وبخبراته وتجاربه مع لغته الأم، حيث يتطلب الأمر اعتماد المادة على الدراسات التقابلية ودراسات تحليل الأخطاء لمعالجة الأخطاء الناجمة من صعوبة استخدام اللغة المعلمة.

ولعل هذا الاستعراض العام لأهم النظريات العامة في التربية وعلم النفس، وعلم اللغة وعلاقتها بـمجال تدريس اللغات الأجنبية واللغة العربية على وجه الخصوص ورأينا كيف كانت المبادئ العامة المنشقة عنها ذات أنواع ومستويات مختلفة، في كون بعضها ضروري لأية مادة تعليمية مثل قضايا تنظيم المنهج من ترتيب وتتابع.....

وبعضها يستعان به في تعليم اللغات الأجنبية بوجه عام مثل التحليل اللغوي ومراعاة طبيعة ثقافة الدارس وخبراته السابقة، والبعض الآخر يقتصر دوره على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل مراعاة خصائص اللغة العربية من اشتقاق

---

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص: ٦٤.

وإعراب وتقديم الثقافة الإسلامية من خلال هذه البرامج، ولكن يبقى السؤال الذي يطرح نفسه "أين موقع هذا العمل البحثي من هذه المنطلقات والمبادئ؟"

وهل هو معنى بكل المبادئ والمنطلقات التي يجب توافرها للنصوص التي تعد لبرامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، أم هو معنى ببعضها دون البعض؟

وفي الإجابة عن هذه التساؤلات يرى الباحث أنه معنى بجانب محدود من هذه المبادئ وهي تلك التي تختص بالنصوص القرائية التي تعد لبرامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مما سيدفعنا إلى الحديث عن هذه المهارات في جوانبها المختلفة.

القراءة وموقعها في برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها  
مادمنا قد استبعدا جوانب من تلك المبادئ السالفة الذكر  
التي لا تتصل اتصالاً مباشراً بقضايا النصوص القرائية، فنحن  
إذا سحصر اهتماماتنا بجوانبها الأخرى، والتي تسهم في  
تكوين النص القرائي، وقبل الحديث عن هذه الجوانب سنقف  
عند مفهوم القراءة وأهميته وخصائص القراءة الموسعة  
(موضوع الدراسة).

## ١. مفهوم القراءة:

وهو مفهوم متعدد تعاريفه حيث نجد أن "القراءة عملية مركبة  
تتألف من عمليات متشابكة، يقوم بها القارئ وصولاً إلى  
المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه وإعادة تنظيمه والإفادة  
منه"<sup>١</sup>.

"والقراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز  
والرسوم التي يتلقاها القارئ، عن طريق عينيه وفهم المعانى

---

<sup>1</sup> حسن شحاته، المرجع السابق، ص: ١٥٠.

والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشاكل"<sup>١</sup>.

## ٢. أهمية القراءة:

أما القراءة فهي لا تزال أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة والمخطوطة، وهي بما هي عملية انفعالية... فهي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالفهم والتذوق والربط والإدراك والموازنة والتقويم والحكم، وهي من هذه المنطلقات أرقى مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، وهي أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتائج العقل البشري....<sup>٢</sup>

فهل هذا المفهوم القرائي، بهذه المواصفات وهذه الأهمية البالغة يتحقق في كل أنواع القراءة ومستوياتها، أم هو خاص بنوع قرائي معين؟

إذا كانت الإجابة بنعم فإلى أي حد تتحقق هذه المفاهيم في نوعية "القراءة الموسعة" التي هي محطة أنظارنا وعليها مدارنا في هذا البحث؟

<sup>١</sup> المرجع نفسه، ص: ١٠٥.  
<sup>٢</sup> المرجع نفسه، ص: ١٣١.

## القراءة الموسعة وسماتها النوعية

يمكن القول بأن المفهوم القرائي بتلك الشمولية الأنفة الذكر لا يتحقق في كل أنواع القراءة ومستوياتها ولا توضع البرامج لتحقيقه في مستوى واحد منها أصلاً، ومن هنا نجد أن التربويون قسموا القراءة باعتبارات مختلفة منها التقسيم الذي يراعي المرحلة الدراسية وطبيعة البرنامج والجهود التي يبذلها المدرس والدارس، وهو ما يحدد سقف أهدافها العريضة وطموحاتها العامة، وهي تقسم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى ثلاثة أنواع رئيسية سنعرض لها في النقاط التالية، لتعلم الفائدة ويتبين موقع القراءة الموسعة منها وهي:

- القراءة المكثفة.
- القراءة الموجهة.
- القراءة الموسعة.<sup>١</sup>

<sup>1</sup> أحمد زكي بدوي، مرجع سابق، ص: ٢١٨.

## القراءة المكثفة:

وهي " القراءة التفصيلية التي تتم بعناية مع إعطاء اهتمام خاص باللغة والتعبير والكلمات والأفكار".<sup>١</sup>

ومقتضي الاهتمام بالنواحي التفسيرية، تكريس الجانب الآلي المهاوى للعملية القرائية المتمثل في إدراك الرموز اللغوية وتمييزها عن مقابلاها الصوتية، وما يتبع هذا الإدراك من سرعة العين في عملية الالتقاط البصري للرموز وسرعة التنقل بينها، وفهم المعنى اللغوي في مستوى الأول والتمكن من استخدام هذه المعانى والسيطرة عليهما، بما يكرس المستوى الأول من مستويات القراءة الذي ينحصر في إتقان الأداء اللغوي للأصوات والتعرف على المعنى بأضيق دلالاته أي على مستوى المفردات وهي نواح توحي بسمات معينة منها:-

\* أن المكان الذي سيتم فيه اكتساب هذا المستوى المهاوى هو حجرة الدراسة.

\* وأن الجهد الذي يبذله المدرس كبير ومضني.

---

<sup>1</sup> سمير شريف، مرجع سابق، ص: ٢٥.

\* وأن دور الدارس في هذه المرحلة ينحصر في التلقي السلبي ، وأن النصوص المقدمة له هي من نصوص الكتاب الأساسي للمرحلة الأولى في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.<sup>١</sup>

### القراءة الموجهة:

وقد عرفتها قواميس المصطلحات التربوية بـأ أنها "القراءة التي تتم تحت رعاية المدرس بما في ذلك قراءة مراجع معينة، أو حل مشكلات أو الإجابة عن الأسئلة"<sup>٢</sup>، ويظهر من هذا النوع من القراءة تقدم مستوى الطالب في السلم المعرفي لمهارة القراءة، مما يعني حضور الجانب الفكري ممثلاً في قراءة ما بين السطور آونة والاعتماد على النفس وطبيعة المشاركة آونة أخرى، عندما يتم تقسيم الأنشطة المتعلقة بهذا المستوى ومواصفاتها بـأ أنها:

\* تعتمد على إرشاد المدرس إلى قراءة مراجع معينة، أو حل مشكلات، ليظهر دوره هنا أقل بكثير مما مر بنا في القسم

<sup>1</sup> حسن شحاته، مرجع سابق ص: ١٣٦.

<sup>2</sup> أحمد زكي بيوي، مرجع سابق، ص: ٢١٨.

السابق، وليظهر عدم ارتباط تنمية هذا المستوى بحجرة الدراسة إلا بالقدر الذي تقدم فيه الموضوعات ونماذج من حلولها وطريقة التعامل معها، إلى جانب المشاركة الفعالة للدارس في الاعتماد نفسه خارج نطاق الفصل في المكتبة والمترى، وهو ما يعني التقدم للمستوى الثاني والذي تظهر فيه بوادر التحليل والتركيب ويشكل بداية الاعتماد على النفس في عملية التعليم الذاتي.

### القراءة الموسعة:

وغير بعيد عن القراءة الموجهة، نجد أن القراءة الموسعة هي "الاطلاع الواسع من مصادر مختلفة بدلاً من القراءة الكثيفة التي تقتصر على الدراسة التفصيلية لعدد محدود من مواد القراءة<sup>١١</sup>.

والقراءة الموسعة إذا من خلال هذا التعريف تسعى إلى إثراء التجارب وتنمية المفاهيم الجديدة وتحت الاهتمامات الفكرية وتكوين اتجاهات ملائمة نحو التعلم، إنما ترقى

<sup>1</sup> أحمد زكي بيوي ، مرجع سابق، ص: ٢١٨

بالمتعلم من المستويين الأولين (قراءة السطور، وما بين السطور) إلى مستوى أعلى وهو قراءة ما وراء السطور، وإلى مضامينها الفكرية والثقافية والتأثير بمساها الوجدانية، مما لابد فيه من استخدام معظم العمليات العقلية من تذكر وإدراك وموازنة وفهم واستنتاج وتدوّق... ومن هنا نستطيع الإجابة عن السؤال السالف الذكر، إن القراءة الموسعة بالمواصفات السابقة تقع في مستوى أعلى من المستويين الأولين، وأنها تنمي أكبر قدر من سمات القراءة التي تتوافر فيها الخصائص الآلية المهارية والفكرية، لتجهـ الأنظار إلى دور النصوص البسطة في إحداث القراءة الموسعة وكيف يمكن لهذه النصوص أن تلعب دورها في تنمية القراءة الموسعة.

## مدخل إلى مفهوم التبسيط

يشار إلى التبسيط في كتب التربية بأنه "إعداد مادة ما وتهيئتها لتناسب متعلما لا يمكنه تحصيله العلمي من الوقوف على تلك المادة في صورتها الأصلية".<sup>١</sup>

وعملية التبسيط وثيقة الصلة بالنصوص التي تعد للقراءة الموسعة بل إن النصوص البسطة وفق منطلقات ومبادئ النصوص القرائية المساعدة، قد تكون أقدر على استيعاب معظم سمات النصوص القرائية الجيدة، في اثراء الدافعية وتقريب الدارس من أجواء اللغة الثقافية والفكرية علي ما سنبسط القول فيه لا حقا والتبسيط بهذا المعنى الذي حده التعريف" يشمل سمتين أساسيتين من سمات التدريس الأربع هما: الاختيار، و التدرج، ويقوم علي ضوابط معينة فيما يتعلق بالمادة المستهدفة، وما يتعلق بمتلقي المادة وظروف التلقي".<sup>٢</sup>

<sup>1</sup> إسحاق محمد الأمين، تبسيط النصوص ومشكلاته بالطريقة السمعية والشفهية، وقائع وبحوث الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، المجلد الأول، ص: ٢٩٢.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص: ٢٩٢.

ما يحدد بوضوح مكانة النص المبسط بين المواد القرائية المساعدة غير المبسطة، والتزامه بالمبادئ العامة التي يلزم توافرها في مثل تلك المواد والخصائص التي تميزها عن غير المواد المبسطة على النحو التالي:

### دواعي التبسيط:

من المسلمات التي تتفق عليها معظم الدراسات أن برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، تعاني من مشكلات متعددة وعلي رأسها عدم توافر الكتب والمواد الدراسية التي تعد بطرق جيدة" فكلما هو موجود في هذا الشأن إن هو إلا بضع كتب مدرسية لا تخضع في جملتها إلا للأذواق الشخصية للمؤلفين، وهي متباعدة ومختلفة".<sup>١</sup>

وليت الأمر يقف عند هذا الحد بل إن الطريقة المستخدمة في تعليمها في الغالب هي أقدم الطرق المستخدمة في برامج تعليم اللغات الأجنبية.

<sup>1</sup> فتحي علي يونس، مصدر سابق، ص: ١٠ - ١١.

والملاحظة الثانية التي تدفع بالتبسيط إلى بؤرة الاهتمام" أن عدداً كبيراً من الكتب التعليمية للغة العربية لغير الناطقين بها تقدم المستوى الأول وربما المستوى الثاني، أما الكتب التي تبدأ مع المتعلم من البداية وتستمر معه إلى مستوى القارئ المتخصص فهي محدودة جداً.<sup>١</sup>

هذا إلى جانب أن الكثير من إخفاقات النصوص التعليمية التي تعد لغير الناطقين بالعربية، تأتي من عدم قدرتها إلى إثارة الدافعية للطلاب في الوقت الذي نجد فيه أن النصوص البسطة في الغالب تتسم بالقدرة على "إحداث الأثر النفسي الطيب الذي يتحقق للمتعلم وهو يطالع أثراً باللغة المهدف، يقف فيه علي جهد كاتب مشهور في تلك اللغة ينقله غلي أجواء تلك اللغة واهتمامها، ويجعله يحس بالنجاح ويحقق الأهداف التي من ضمنها امتلاك قدرات تمكنه من التعامل مع تراث الأمة الناطق باللغة المهدف، خاصة إذا هذا الكاتب معروفاً ومشهوراً خارج نطاق

لغته"<sup>٢</sup>

<sup>١</sup> المعايرة، مصدر سابق، ص: ٨٤.  
<sup>٢</sup> إسحاق محمد الأمين، ص: ٢٩٢.

## مشكلات التبسيط:

قد يكون للتبسيط أهمية بالغة ود الواقع وجيهة، اطلعنا على جوانب منها في الفقرات الماضية وغابت عننا جوانب أخرى، غير أن هذا لا يعني الإجماع على أهمية التبسيط وعدم وجود أصوات تعارض السير قدما في عملية التبسيط، متعللة بأن الكاتب الثاني لا يمكن من نقل أسلوب النص المبسط، ولن يفي بمعاني الموضوعات اللغوية التي يتبع إلى تبسيطها، ومن أول المنادين بهذا الرأي الأستاذ "جون هو نيفيلد"

-John Hanyfield- الذي ذكر أن من أوجه إخفاقات النص المبسط إمكانية إخلاله بقوة الترابط في المادة سواء كان التبسيط على مستوى المفردات، أم على مستوى التراكيب، مما يسبب للدارس استراتيجيات قرائية غير سليمة، ويرى أن الأفضل أن يجعل التبسيط يصب في بوتقة أخرى من قبيل " تدريب الدارس على استنتاج معانٍ

الموضوعات اللغوية المتضمنة، أو إغفال تلك الموضوعات

إذا لم تكن ذات أهمية بالغة<sup>١</sup>

بينما نجد على رأس قائمة الاتحاد المتبني لعملية التبسيط

الأستاذة "ميري فينيو كشاريو" التي ترى أن هنالك عدداً

من الكتب المبسطة الجيدة التي يمكن أن تكون ذا فائدة

كبيرة بالنسبة للطلاب، وتسهم في تقدمهم نحو قراءة

الأصول<sup>٢</sup>

ويشير إسحاق محمد الأمين إلى الاحتفاء الذي صادفته

أعمال الكاتب "مايكيل ويست" الذي يعتبر تبسيطه لبعض

النصوص الأدبية عملاً بالغ الجودة مثل:

The Black Tulip, The Mill on The Floss, and Robin Hood.

حيث يصل إلى حد الإعجاز وربما يرجع ذلك إلى أنه

استطاع أن يقيم أقصى درجة من التوازن بين موضوع

النص والأدوات التي استخدمها في التعبير عنه.<sup>٣</sup>

وعلى رأي الداعين إلى التبسيط والذي نري أنه يحقق أهدافاً

تربيوية بالغة الأهمية، بحيث تتضاعل أما مها إمكانيات

<sup>١</sup> إسحاق محمد الأمين، مصدر سابق، ص: ٢٩٣.

<sup>٢</sup> إسحاق محمد الأمين، نفس المصدر، ص: ٢٩٤.

<sup>٣</sup> إسحاق محمد الأمين، نفس المرجع، ص: ٢٩٥.

إنفاقاته في جانب واحد إذا سلمنا بحتميتها مبدئياً، على رأي هؤلاء يحدد الأستاذ "يسبر سون" في كتابه: (How to Teach a Foreign Language) أوجه الصعوبة في ما يلي:

## ١ - الموضوع:

ويقول فيه" في المقام الأول قد يكون الموضوع صعباً وهو يجب ألا يتتجاوز أبداً مدي إدراك الطالب " ويりي أن الموضوعات الجيدة التي تحول لغتها دون ملائمتها للغرض التعليمي، يمكننا التغلب عليها بما يجعلها مناسبة للأغراض التعليمية، ومع جودة النصوص التي يتحدث عنها يسبر سون تطرح إشكالية معيار الجودة الذي لم يحدده والذي يصعب التوصل إليه بسهولة خاصة وأن للنص قراء يفترض أنه يخاطبهم، علي مختلف أعمارهم ومستوياتهم وثقافاتهم وأغراضهم من تعلم اللغة الهدف، إلا أن أهم ما يمكن أن يطرح من الشروط اللازم توفرها في النص المراد تبسيطه.

- أن يكون النص مكتوبا في أصله بنوعية اللغة - موضوع التعليم - حتى لا ينقل النص أكثر من مرة.
- أن يبرز الجوانب الحضارية والثقافية للغة المدرسة.

## ٢ - المفردات:

وفيها يذكر المؤلف أن الصعوبة اللغوية تنشأ من استعمال عدد كبير من المفردات الجديدة، تقدم في الكتب الأساسية، وتأتي ملائمة للكتب المساعدة والمبسطة منها على وجه الخصوص، كما يحددها "مايكيل وست" في أنها تعمل على:

- تنمية القدرة علي القراءة.
- تكرار بعض هذه الكلمات في هذه البرامج بغية مراجعتها وتشبيتها لدى الدارسين في أسلوب شيق وممتع.
- توسيع معاني المفردات والتركيب التي سبق تعلمها في أساليب جديدة تساعده على استيعاب الدارسين للتغيير الذي يطرأ على هذه المفردات والتركيب جراء الاختلافات السياقية التي ترد فيها.

● إثراء الرصيد اللغوي للدارس بتقديم مفردات جديدة له من خلال هذه البرامج يتم التعرف عليها من خلال السياقات التي ترد فيها، وتعمل على تحقيق هدف آخر يلمسه الدارس في أن ما حصل عليه من تعلم ذوا إفاده كبيرة مما يحفزه على المزيد من الدراسة للغة الهدف.<sup>١</sup>

### ٣ - التراكيب:

وتكون صعوبتها في أن التراكيب اللغوية مع محدوديتها، مقسمة على مراحل تدرس في كل مرحلة منها مجموعة معينة، وبعض هذه التراكيب يحتاج إلى مستوى من القدرة على التجريد، بحيث يستدعي عملية التحليل والتركيب وبعضها يتسم بالتعقيد الناجم عن صعوبة الربط بين بعض الأدوات التي تتقدم في جملة ما وتمتد الفقرات على مساحة كبيرة من النص، ثم يأتي الجزء المكمل للتركيب كما في

<sup>١</sup> إسحاق محمد الأمين، مصدر سابق، ص: ٢٩٦.

الشرط وجوابه، أو المبتدأ وخبره الذي تعترض بينهما فقرة أو فقرات.

وقد تكون الصعوبة ناجمة عن استخدام الكتب للمفردة بصيغ صرفية شاذة أو ذات دلالة عميقة، كالمبالغة مثلاً، بحيث تناهى بها عن آفاق المألوف الشائع وتجعلها في نطاق الإبهام والغرابة.

## ٥- إجراءات التبسيط:

يدرك محمد الأمين نقاً عن الأستاذ: Widdowson & Davies أن العمل في تبسيط النصوص تناول الظواهر الموضوعية والمعجمية، .

وتتعلق الخبرات الموضوعية بالوصف أو الأحداث أو الشخصيات، وما إلى ذلك، والمعجمية بالمفردات، والتركيبية بالتغيير أو التعديل الذي يعرض للتركيب الأولي.<sup>١</sup>

وقد قدم الأستاذ إسحاق محمد الأمين نماذج من نص معين وتبسيطات أجريت له، وسنختار منها تبسيطًا أعدده "وست"

<sup>1</sup> إسحاق محمد الأمين مصدر سابق، ص: ٢٩٤.

و "ميsonian" على مستوى النواحي الثلاث وهو رواية "لشارلز" Charles Dickens

### ● الجوانب الموضوعية:

- أ- ونقصد بها الأصل مثل "فحدق في المتمرد الصغير بدهشة عظيمة وظل هكذا يحدق لثوان، ثم سقط مغشيا عليه".
- ب- ونقصد به النص الجديد (المبسط) " وكانت حالته تدل على تحفز واضطراب وارتسم الرعب علي محياه".

### ● الجوانب المعجمية:

- أ- صحا- التبسيط: استيقظ- شاحب- التبسيط: أبيض-
- جذبه من ذراعه- التبسيط: مسكة<sup>1</sup>.

### ● الجوانب التركيبية:

- أ- "ثم نهض من مقعده وفيما هو سائر في اتجاه الرجل حاملا آنيته وملعقته ومستشعرا رهبة من جرأته التي بدرت منه"

<sup>1</sup> المصدر نفسه، ص: ٢٩٨.

التبسيط: - ثم قام من مقعده وذهب إلى الرجل وفي يده صحنه وملعقته، وقد أخافته الشجاعة التي حلت فيه.

هذا بالإضافة إلى أن "وست" يجعل للتبسيط حجماً تقربياً يري فيه أننا في حدود سبعمائة كلمة يعرفها الدارس نستطيع أن نقدم مادة قرائية مبسطة، يكون مدارها القصصي البسيط في حدود ألف كلمة، وأن ألفي الكلمة كافية لإعداد أية مادة قرائية، بل قد لا تحتاج إلى أكثر منها إلا في الروايات التي تعتمد اعتماداً كبيراً على الأسلوب ودقائق التفاصيل وهذا ما يراه "وست"، ولكن ما هو نوع الكلمات المقصودة وما مجالات استخدامها؟

الإجابة أن "مايكيل وست" يعد من الدعاة الطليعيين لطريقة القراءة، وهو إذ يتحدث عن المفردات فإنه يعني المفردات الواردة في قائمة "كارنيجي" الشهيرة وقد بني "وست" على هذه القائمة سلسلة الكتب الدراسية التي أعدتها باسم : New method readers سنة: ١٩٢٧ م وما بعدها بهدف التدريب على القراءة أولاً، وقد وظف الألفي كلمة في الكتب على النحو التالي:

\* - كتاب المطالعة الأول (١٢٣) كلمة.  
 \* - الكتاب الثاني (٢٣٦) كلمة.  
 \* - الكتاب الثالث (٣٠٠) كلمة.  
 \* - الكتاب الرابع (٣٥٠) كلمة.  
 \* - الكتاب الخامس والسادس (٥٠٠) كلمة.  
 ليكون المجموع قرابة ألفين كلمة.  
 وفي نطاق هذا العدد من الكلمات قام "وست" بإعداد نو  
 عين من التبسيط .  
 الأول في حدود (١٥٠٠) كلمة Simplification .  
 والثاني في حدود (٢٠٠٠) كلمة Abridgement <sup>١</sup>.

ونحن نعتمد على "وست" في فلسفته التبسيطية، بحد أننا في وضع مختلف مع وضعية نصوصه، ففي الطريقة السمعية الشفوية، تخطيط للبرامج التعليمية بهدف تقديم لغة الحياة، وهي لغة تختلف عن لغة القراءة اختلافاً أبرز ما يكون في المفردات التي هي العمود الفقري لإعداد الكتب المبسطة، ومواضيعات الطريقة السمعية الشفوية التعارف عليها هي الحديث عن

---

<sup>١</sup> إسحاق محمد الأمي، المصدر السابق: ٢٩٩

أعضاء الجسم، والمفردات اليومية المتداولة، مثل، طعام، شراب، رأس، قدم، فم، مدرسة،.... الخ.

"ولن نجد في مناح التعبير عن كل ذلك ما قد يصلح لتقديم عمل إنسائي مهما بلغت درجته التبسيطية"، "ولا يعني هذا أن مفردات الحياة اليومية ضئيلة العدد، ولكنها لا تتسع لتغطية المعاني التي تعبّر عنها الكلمات المحدودة عادة"<sup>١</sup>.

والطريقة السمعية والشفوية لهما أهميتهما البالغة في تنمية مهاراتي الاستماع والحديث، مما لا يترك مجالا للتحامل عليهم، إلا أن الإيغال في الطريقتين المذكورتين آنفا قد يعرض قدرة الدارس علي القراءة إلى الضعف الشديد وهو مكمن الخطأ في الطريقتين، وهو خطأ يمكن التغلب عليه إن استطعنا أن نميز تمييزا دقيقا بين لغة الحياة التي تقدم لغرض تعليمي ولغة الحياة كتمهيد لدراسة اللغة، والتزمنا بالنظر إلى لغة الحياة كطريقة مكملة لجهود الطرق الأخرى، وكمحسنة للمهارات اللغوية الاتصالية، وعلى وجه الخصوص مهاراتي الاستماع والكلام"<sup>٢</sup>

---

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص: ٣٠٠.  
<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص: ٣٠٠.

## الفصل الثالث

### النصوص المبسطة

مدخل إلى النصوص المبسطة:

قد مر بنا الحديث وإن كان بشكل غير منتظم في أثناء البحث عن أهم المعايير التي اعتمد عليها الباحث في اختياره للنصوص التي قام بتبسيطها، والتي من أهمها توافر خصائص موضوعية لهذه النصوص وأخرى تتعلق بمؤلفيها، والأولى تمثل في:

١/ كون النصوص تعالج قضايا ذات صلة وثيقة بموضوعات الثقافة العربية الإسلامية، أو ذات علاقة بقضايا الإنسانية بصفة عامة، وهو ما تحقق في هذه النصوص، حيث عالجت من خلال الموضوع الأول، جانباً من تاريخ أعلام السلف الصالح ، مثل "عبد الله بن المبارك".<sup>١</sup>

<sup>١</sup> هو عبد الله بن المبارك المكتبي أبو عبد الرحمن، من كبار العلماء وأجلاء الزهاد، جمع بين العلم والورع،أخذ عن سفيان الثوري ومالك بن انس وروي عنه الموطأ من كلامه "تعلمنا العلم للدنيا فدلنا علي ترك الدنيا"، وكان يغزو سنة ويحج أخرى، حتى توفي رحمه الله سنة: ١٨٢ هـ أو سنـه: ١٨١ هـ . محمد فريد وجدي ، دائرة معارف القرن العشرين، طـ دار المعرفة بيـروـت لـبنـان ١٩٧١ مـ مجلـد ٦، صـ: ٧-٦.

بينما عالج الموضوع الثاني "سعيد الرجل الشجاع" قضايا إنسانية من قبيل تصوير مشاعر الخوف والشجاعة التي كثيرة ما تطالعنا في الكثير من القصص العالمية، وذلك ما نجده بارزاً في القصص المذكورة، من معانٍ ولفتات إسلامية مثل: المواساة، الإنفاق، الجهاد، الشجاعة.....

٢/ أما الخصائص ذات البعد المتعلق بالمؤلف أو الكاتب، والتي تحبذ أن يكون النص لأحد الأعلام المشهورين على مستوى اللغة التي كتبت بها النصوص المراد تبشيرها، وهذا المعيار قد لبته هذه النصوص بجدارة إذ هي "نجيب الكيلاني"<sup>١</sup> الأديب الإسلامي الذي نال جوائز قيمة في كتابة القصة العربية الحديثة، من بينها جائزة وزارة التربية المصرية لسنة: ١٩٥٣ م والتي شارك فيها من داخل السجن باسم مستعار ، وجائزة طه حسين بقصته الشجاعة والتي بسطها الباحث تحت

<sup>١</sup> ولد نجيب الكيلاني في عام: ١٩٣١م وتخرج من كلية الطب بعد قيام ثورة يوليو عام: ١٩٥٢م والتي مالت أن دخلت في صدام مع جماعة الإخوان المسلمين والتي كان الكيلاني أحد شبابها البارزين في ذلك الوقت وقضى ما ينchez عقداً كاملاً في السجون المصرية، وبعد الإفراج عنه سافر إلى الخليج ، وعمل مستشاراً في وزارة الصحة الكويتية، ثم لبي نداء ربه عامك ١٩٩٤م عن عمر يناهز: ٦٣ سنة، وقد ترك الكثير من المؤلفات في الأدب الإسلامي ابداعاً وتنظيراً شعراً ونثراً، أهلته لأن يكون رائد هذا المجال أو اللون الأدبي، وقد فاز بالعديد من الجوائز مثل: الجائزة الأولى في مسابقة نادي القصة المصرية ، والميدالية الذهبية المهدأة من طه حسين، وجائزة وزارة التربية المصرية عامك ١٩٥٨م وقد مثل الكيلاني من روایاته على خشبة المسارح العالمية مثل: ليل وقضبان، وقد ترجمت بعض أعماله إلى أكثر من سبع لغات عالمية مثل لك عمر يظهر في القدس، وعذراء جاكرتا.....  
المصدر : جابر قميحي نجيب الكيلاني أمير الشعر ، مجلة الدعوة ، العدد: ١٢٢ ، ابريل ٢٠٠٢ م ص: ٤٤.

عنوان "سعید الرجل الشجاع" كما ترجمت بعض أعماله إلى أكثر من سبع لغات عالمية ، والآن إلى النصوص المبسطة.

## النص الأول

### القلب الكبير

\* كانت القافلة<sup>١</sup> تسير إلى الحج، وقد كان الرجال متعبين من طول المسافة، ولكن الشوق إلى أرض الرسول صلي الله عليه وسلم ظل يشجعهم على السير.

\* وكان مع القافلة الشيخ عبد الله بن المبارك الذي كان يجذبه<sup>٢</sup> الشوق إلى أرض الرسول صلي الله عليه وسلم.

\* ونظر عبد الله بن المبارك فرأى بيوتا تشبه الأكواخ<sup>٣</sup> وإلى جوارها أشجار قليلة وأغنام تحت تلك الأشجار تريد أن تأكل ما يسقط من الأوراق.

\* قال عبد الله بن المبارك لرفاقه ينبغي أن نرتاح قليلا لقد قطعنا مسافة طويلة من خراسان إلى هنا.

<sup>١</sup> جماعة من الرجال يحملون أمتعتهم على الإبل.

<sup>٢</sup> جعله يحب زيارة بيت الله الحرام.

<sup>٣</sup> الأكواخ: بيوت صغيرة من الخشب وأوراق الشجر.

\* فرد عليه رفاقه : نعم ياشيخ ، وتوقفت القافلة وأنزلوا  
الأمتعة عن الإبل.

\* نفض المسافرون الغبار عن ثيابهم وذهب الشيخ عبد الله بن  
المبارك إلى مكان قريب وبدأ يدعو الله.

\* نظر إلى الشيخ أحد تلاميذه في إعجاب وقال: " ابن المبارك  
أمره عجيب هل هو من أهل الأرض؟"

\* تلميذ آخر: فرد عليه رجل آخر ذو لحية طويلة قائلاً لماذا  
تعجب يا أخي؟

\* إن هذا الشيخ عالم كبير مثل البخاري ومسلم، ومحات في  
سبيل الله يهزم الأعداء، وهو خبير في أمور الدنيا يبيع ويشتري  
ويربح دون أن يكذب.

\* فهز الرجل رأسه وقال: " المؤمن القوي يعمل للآخرة،  
ويأخذ بنصيب من الدنيا، وشيخنا عالم جليل من هذا النوع  
من الناس.

\* وجاءهم رجل ثالث وقال: " هل علمتم أن طائري السمين  
الذي كنت أحمله معي قد مات في الطريق، وأنا حزين على  
موته.

\* فقال الشيخ ذو اللحية البيضاء وهو يسخر منه: "عوضك الله خيرا منه يكفي الإنسان قليل من الطعام يتقوى به على الطاعة والعمل.

\* فحمل الرجل الطائر ومضى ليرميه في مزبلة<sup>١</sup> قرية من الأكواخ.

\* رأه بن المبارك وذهب نحوه وقال: "سأصطحبك حتى نرى أهل هذه القرية الصغيرة ونتعرف عليهم.

\* رمي الرجل طائره الميت في المزبلة ورجع ومعه بن المبارك. شاهد عبد الله بن المبارك وتلميذه بنتا قد ذهبت إلى المزبلة وأخذت الطائر الميت ورجعت إلى كوخها وهي مسرعة، ولحق بها عبد الله بن المبارك وأمسك بيدها فارتحفت من شدة الخوف وسالت الدموع من عينيها وقالت: "أرجوك يا سيدني ماذا تريد أن تفعل بي؟"

\* فرد عليها الشيخ بن المبارك: لا تخافي يا ابنتي، لماذا أخذت هذا الطائر الميت؟

\* هل تريدين أن تلعي به؟

---

<sup>١</sup> المزبلة: المكان الذي ترمي فيه الأوساخ.

\* الفتاة: أجبت وهي تبكي نريد أن نأكله أنا وأخي، فنحن لم نأكل أي طعام منذ يومن.

\* ابن المبارك: رد عليها وهو يتعجب أتأكلين الميتة؟<sup>١</sup>، أستغفر الله هذا حرام،

\* الفتاة: إذا لم نأكل فسوف نموت من الجوع فقد كان عندنا بعض الصدقات، وما تبقى من الطعام وقد انتهي جميعه.

\* ابن المبارك: أين ذهب أبوك؟  
\* الفتاة: ظهر علي وجهها الحزن وسالت الدموع من عينيها وقالت: لم تكن عندنا مشكلات، كان أبي يعمل ويشتري لنا أنواع الأطعمة وكان عندنا مال كثير، وقالت ثم جاءوا وبدأت تبكي وتصرخ....

\* وضع ابن المبارك يده على كتفها وقال: "أكملي حديثك يا ابني قولي من الذين جاءوا؟"

\* الفتاة: إنهم الذئاب.

\* ابن المبارك: الذئاب؟!

---

<sup>١</sup> الميتة: الحيوان الذي يموت بنفسه دون أن يذبح.

\* الفتاة: نعم ولكنهم أناس مثل الذئاب، كانوا أعداء لأبي وجاءوا وأخذوا كل ما كان يملك أبي من مال، ثم قتلوه وبقيت أنا وأخي لا نملك إلا هذا القميص الذي ألبسه.

\* صمت عبد الله بن المبارك وفكر في نفسه وقال: "قد يكون في هذه الأكواخ أناس مثلها، قتل الأعداء آباءهم ولم يجدوا ما يأكلون إلا لحوم الميتة.

\* فكر مرة ثانية في أن يسل سيفه ويقتل به الظلما، إنه لا يستطيع فالظلم ليس إنسانا ولا حيوانا حتى يقتله...

\* وقف بن المبارك حزينا والفتاة المسكينة تصرخ، دموعها تسيل بثرة، وثيابها قديمة وممزقة، قدماها حافيتان وبيدها على وجهها أثر الجوع.

\* وصالح عبد الله بن المبارك علي وكيله ماذا معك من المال؟ فأجابه الوكيل: معي ألف دينار يا سيدي الشيخ، فقال بن المبارك خذ عشرين منها وأعطي الباقى؟

\* أخذ ابن المبارك النقود من يد وكيله والتفت إلى الفتاة وهو يبتسم وقال: "خذلي يا فتاتي هذا المال فهو قد يساعدك على

أن تتركني أكل الميّة، اذهب بي به إلى أخيك وأشتري له طعاماً  
وملابس وبعض الأغنام حفظكم الله.

\* لم تصدق الفتاة، وأرادت أن تهرب من ابن المبارك وقالت:  
أتسخر مني يا سيد؟

\* فمسكها ابن المبارك وقال: ط خذني هذه النقود، صدقيني يا  
ابنتي، لا والله أنا لا أسخر منك.

\* فرددت الفتاة هذا كثير جداً يا سيد الأمير.  
\* ابن المبارك: أنا لست أميراً يا فتاتي، أنا عبد من عباد الله.

\* أخذت الفتاة المال وبدأت تجري نحو الكوخ وهي في فرح  
شديد.

\* رجع ابن المبارك إلى القافلة وسألها وكيله كيف نكمل  
رحلتنا إلى الحج وأنت تصدقت بالنقود وما بقي عندنا إلا  
عشرون ديناً وهي لا تشتري أي شيء؟

\* فالتفت إليه عبد الله ابن المبارك وقال: العشرون ديناً  
تكفيناً لكى نعود إلى مرو قريتنا التي جئنا منها، وهذا أفضل  
من الحج.

\* استعدوا للرحيل أيها الرجال، سرّجع إلى قريتنا وسنج  
العام القادم أن شاء الله.

\* وفي أثناء رجوعهم كانوا يتحدثون عن هذه الفتاة وعن عبد  
الله بن المبارك صاحب القلب الكبير، الذي يتصدق بكل ما له  
في ساعة واحدة.

\* وكان عبد الله بن المبارك كلما تذكر قصة الفتاة حز حزنا  
شديداً وسالت الدموع من عيني.<sup>١</sup>

---

<sup>١</sup> نجيب الكناني، مجموعة قصص دموع الأمير، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، سنة ١٩٩٩ م ص: ٤٨.

## النص الثاني

### سعيد الرجل الشجاع

كان سعيد يمشي مع أحد أصدقائه الستة وكان يفكر في الرصاص وهو يتطاير وأصوات الانفجارات<sup>١</sup> فيرجح من شدة الخوف.

\* فكر في الهروب من المعركة؟

\* لم يستطع الهروب من المعركة لأن زملاءه كانوا معجبين به، وكانوا يقولون عنه إنه شاب ممتاز جسمه طويل وهو قوي، آراؤه ذكية وجميلة ولا يمكن أن يكون جبانا.

\* وجه سعيد يبدوا عليه الحزن وجسمه يرتجف، لكن الزملاء لا يستطيعون رؤية ذلك لأن الظلام شديد.

\* إنهم يذهبون إلى نقطة<sup>٢</sup> حراسة الجيش اليهودي من جهة الجنوب، يريدون أن يدمروها ويتمكنوا من الدخول إلى جنود اليهود.

\* قال أحد الزملاء لسعيد: هذه رحلة<sup>٣</sup> قصيرة ثم نعود بعدها.

<sup>1</sup> الانفجارات أي صوت القنبلة عندما تسقط وتشعل نيرانها.

<sup>2</sup> نقطة الحراسة: الباب الذي يدخل الجنود إلى معسكرهم.

<sup>3</sup> الحماقة: البليه ، الجنون، فساد الرأي ، فساد العقل.

\* رد عليه صديق آخر: قد نموت وينتهي الأمر ببساطة لكن لا ينبغي أن نفك في ذلك الآن.

\* سمع سعيد الكلمة نموت فارتجف وقال إن الحرب حماقة.

\* رد عليه صديقه الأول: نحن لسنا حمقاء، نحن نحارب اليهود لأنهم اعتدوا علينا ولسنا ظالمين.

\* كان الرفاق السبعة يسيرون بحذر شديد، لأن اليهود يستترون قرب نقطة الحراسة اليهودية.

\* تذكر سعيد قريته الجميلة، وتذكر أهله وهم الآن في نوم شديد لا يخافون من الرصاص الذي يطلقه اليهود من نقطة الحراسة.

\* قال سعيد في نفسه: ينبغي أن أنسى أهلي الآن فنحن نحارب اليهود الذين هم أعداؤنا، نحن ندافع عن حقنا وعن أرضنا.

\* قد يقول اليهود إنهم مثلنا يدافعون عن أرضهم ولكنهم كاذبون، إنهم ظالمون يريدون قتل الناس وأخذ أمواهم وأرضهم ظلماً.

\* كان سعيد إلى جانبه أحد أصدقائه، وكان يبتسم ويحكى له قصة جميلة أو نكتة<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> النكتة: القصة التي تضحك الناس.

\* الرفاق يسرون إلى الأمام وهم لا يخافون.

\* كان سعيد يسير معهم وهو قد جاء إلى الجيش متظوعاً<sup>١</sup>، لأنه كان يخاف أن يهزم<sup>٢</sup> اليهود جيش المسلمين ويدخلون المدن ويقتلون النساء والأطفال.

\* اليهود لا يرحمون أحداً إنهم يقتلون الضعفاء والصغار.

\* لقد كان سعيد في جيش المتظوعين المجاهدين وأمرهم رئيسهم أن يهاجموا نقطة الحراسة اليهودية.

\* فأخذ سعيد بندقيته وذهب مع الزملاء إلى أرض المعركة.

\* كان سعيد وزملائه يسرون في طريقهم إلى نقطة الحراسة اليهودية.

\* التفت أحد الزملاء إلى سعيد وقال له: لا يمكن أن نعطي الأعداء وطننا ونتركهم يقتلون أبناً ونسائنا وشيوخنا.

\* سعيد: أُسكت يجب أن لا تتكلم الآن.

\* الصديق: بقي من المسافة حوالي سبعة كيلومترات فلماذا لاتحدث؟

\* الطريق ضيق وصعب<sup>٣</sup> الجبل صعب.

<sup>1</sup> متظوعاً: أي لم يكن يعمل مع الجنود، ولكنه ذهب من أجل الجهاد.

<sup>2</sup> يهزم: يغلب.

<sup>3</sup> صعد على الجبل: أي طلع فوقه.

\* سمع سعيد صوتا خفيفا فانبطحا<sup>١</sup> على الأرض في أقل من  
ثانية وكل واحد منهم قد وضع يده على البندقية وهو ينظر  
إلي جهة نقطة الحراسة.

\* أحيانا يضع سعيد وزميله أذنه على الأرض ليعرف ما هو  
الصوت الذي سمعه.

\* وأخيرا علموا أن الصوت الذي سمعوه هو صوت ذئب كان  
يأكل شاة صغيرة.

\* تعجب سعيد منهم كيف انبطحوا بسرعة دون أن يأمرهم  
أحد بذلك!

\* واصل سعيد ورفاقه السير في الطريق الضيق الصعب.

\* الجو هادئ ولا يسمع إلا صوت ذئب ينبح مرة ثم يسكت.

\* كان سعيد كلما اقترب من نقطة الحراسة زاد خوفه.

\* إنه يخاف ولكنه لم يتوقف عن السير، لأنه يجب أن يصل إلى  
نقطة الحراسة قبل الساعة الرابعة صباحا كما أمرهم قائد  
الجيش بذلك.

<sup>١</sup> انبطحا: أي انكأ على الأرض وجعل بطنه وركبتيه على الأرض.

\* زملاء سعيد يسيرون معه ولا يشعرون بالخوف وسعيد مرة يشعر بالخوف ومرة يشعر بأنه شجاع وبطل لا يخاف من الموت.

\* قال أحد الأصدقاء لسعيد وهو إلى جانبه: يجب أن نتفرق هنا، احذر نقطة الحراسة قريبة.

\* زال عن سعيد الخوف الذي كان يشعر به وبدأ يبحث في الظلام عن المكان الذي توجد فيه نقطة الحراسة اليهودية أن يقصفها<sup>١</sup> ببندينته.

\* انتشر الرفاق حول نقطة الحراسة وذهب سعيد وصديقه إلى ناحية أخرى وقال سعيد: يجب أن نتوقف عن السير على الأقدام ويزحف كل واحد منا على ركبتيه.

\* رد عليه صديقه: نعم ولكننا نخاف من القنابل التي يجعلونها في الطريق كيف ننجوا منها؟

\* سعيد: نحن أول جيش المحاهدين ولا بد أن نفتح الطريق لبقية الجيش حتى ولو كنا سنموت.

\* الصديق: حياتنا ليست مهمة، المهم أن تنجح عمليتنا ونلقي القنابل على نقطة الحراسة اليهودية.

---

<sup>1</sup> يقصفها: أي يطلق عليها الرصاص بشدة.

\* المهم أن نقتل جميع الأفراد الموجودين في نقطة الحراسة.

\* إنهم مجرمون يقتلون أهلنا ويأخذون أرضنا.

\* الآن قد وصلنا إلى نقطة الحراسة.

\* لم يدر سعيد لماذا وقف سعيد بعد أن مال إلى الجانب الأيمن وهو يمسك ببنديقته؟؟

\* انبطح سعيد إلى الأرض بعد أن سمع صوت المدافع.

\* أضاءت النار الجو قليلاً ووقع الصديق على الأرض وهو يصرخ.

\* بقي سعيد منبطحاً على الأرض وإصبعه تطلق النار من البنديقية وهو ينظر إلى جهة نقطة الحراسة.

\* سمع صوت صديقه الذي سقط على الأرض وهو يقول: لا تتوقف عن السير ينبغي أن تسير علي بطنك أو ركبتيك واحذر من الوقوف على رجليك فاليهود مستيقظون<sup>1</sup> ولو وقفت لقتلوك.\* هدأ الجو مرة ثانية وكان الظلام شديدا.

\* اقترب صديق آخر من سعيد فقال له سعيد: لماذا تقف هكذا تقدم إلى الأمام.

\* فرد عليه الصديق: أخاف من أن يقتلوني.

<sup>1</sup> مستيقظ: أي لم يكن نائماً.

\* سعيد: اترك التفكير في هذا الأمر هل المتفجرات<sup>1</sup> جاهزة معك؟

\* الصديق: المتفجرات جاهزة معي.

\* سعيد: أرمها على الجنود الإسرائيليين بسرعة فرافقنا سيدؤون الدخول إلى المعسكر بعد قليل.

\* ينبغي أن نقتل جميع الجنود الموجودين في نقطة الحراسة، حتى نفتح الطريق لأصحابنا فيدخلون إلى الجيش اليهودي.

\* انطلق الرصاص مرة ثانية ورأى سعيد نقطة الحراسة ونظر إلى صديقه الذي سقط على الأرض ودمه يسيل.

\* سبحان الله! إنه كان يتسم قبل قليل، وكان يروي لي قصصاً ونكات جميلة ولم يكن يخاف من الموت.

\* كانينا ديني وهو في آخر لحظة من عمره وهو يقول لي: قلت لك تقدم يا سعيد.

\* إنه لا يفكر إلا في الانتصار على اليهود وتدمير نقطة الحراسة إنه شاب شجاع ومجاهد كبير.

\* بقي سعيد يدور بنقطة الحراسة ويطلق النار على اليهود الموجودين فيها.

---

<sup>1</sup> المتفجرات: القنابل.

\* سمع سعيد أنفاس<sup>1</sup> صديقه تتقطع فعرف أن روحه تخرج من جسمه فحزن وواصل إطلاق النار على نقطة الحراسة.

\* سعيد الآن لا يفكر في حياة أو موت لا يفكر إلا في قتل اليهود الذين هم في نقطة الحراسة.

\* توقف إطلاق النار التي كان يطلقها اليهود من نقطة الحراسة.

\* وواصل سعيد إطلاق النار وهو يمشي على ركبتيه حتى وصل إلى نقطة الحراسة، والتقي عند نقطة الحراسة مع رفاقه الخامسة.

\* وجدوا جث<sup>2</sup> اليهود محترقة ووجدوا بعض الأسلحة.

\* أحس سعيد بفرحة النصر، وسمع أصوات أصدقائه ينادونه سعيد أيها البطل الشجاع...

\* رجع سعيد وهو في حزن شديد إلى صديقه الذي سقط على الأرض منذ قليل ووجده قد استشهد.

\* بدأ سعيد ورفاقه ييكون لموت صديقهم وسالت الدموع من أعينهم بقوه.

<sup>1</sup> أنفاسه تتقطع: أي أن تنفسه يتوقف.

<sup>2</sup> جثة: جسم الإنسان بعد أن يموت وتخرج منه الروح.

\* حملوا جثة صديقهم وساروا في طريقهم راجعين إلى معسكر المهاجرين المتطوعين، وفي الطريق كان سعيد يفكر في شجاعة صديقه الذي استشهد.

\* إنه يتعجب منه كيف يتسنم وهو ذاهب إلى الموت.

\* وصل سعيد إلى المعسكر هو ورفاقه وصديقهم الذي يحملونه.

\* وفي الصباح رجع سعيد إلى نقطة الحراسة ومعه فرقة كبيرة من جيش المتطوعين إنه أصبح رئيساً لهذه الفرقة.

\* كان قائد المعسكر قد أعطاه وساماً<sup>١</sup> جديداً لشجاعته ونجاحه هو وأصحابه في قتل جميع الجنود الذين كانوا في نقطة الحراسة اليهودية<sup>٢</sup>.

<sup>١</sup> الوسام: صورة لنجمة من الذهب يضعها الجندي على كتفه، تدل على شجاعته.

<sup>2</sup> نجيب الكيلاني مجموعة قصص مو عدنا غداً، طبعة مؤسسة الرسالة، سنة: ١٩٩٧م بيروت لبنان.

## الفصل الرابع

### تحليل النصوص المبسطة ومناقشتها وتقويمها المدخل إلى العملية التحليلية للنصوص المبسطة

المتأمل للعملية التربوية بفروعها المختلفة، يجد أنها قد خطت أشواطاً بعيدة وارتادت آفاقاً واسعة في مدارات النص والاكتمال، وهو ما قد ينعكس إيجابياً على الممارسات العملية لتطبيقات مبادئها النظرية بنسب متفاوتة وحالات مختلفة تبعاً لحركة المد والجزر في توزيعاتها، ولئن كان مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد سلك بعض هذه المدارات وحقق نجاحات وما زال يطمح إلى الكثير، فإن عملية التحليل والتقويم والوعي النقدي يمكّن من الكشف عن القوة والضعف فيه، بغية توضيحها والحفاظ على إيجابيتها والعمل على تلافي قصورها، كانت ولا زالت هي أبرز محركات هذا التطور، وإيماناً منها بهذه الحقيقة فسنحاول في هذه السطور تسليط الأضواء على بعض المبادئ الأساسية المطلوبة لنجاح مثل هذه التجارب (الكتب المبسطة) لنرى مدى ما وصلت إليه هذه النصوص من التوافق

عمليا في استيحاء هذه المطالب، ومدى عجزها عن التمثل  
والتطبيق الفعلي لها.

## **مفاهيم أساسية في العملية التقويمية**

قبل الشروع عملياً في إجراءات القياس هذه نجد أن تعدد الجوانب العملية التقويمية وتنوع مسارها المختلفة، أصبح يفرض علينا أن نقف عند المفاهيم الأساسية التي ستحكمنا في التعامل مع مصطلحات التقويم وتحديد其 بوعي ووضوح، والمناهج التي سنستخدمها في هذه الدراسة.

### **❖ التقويم لغة: "مصدر قوم الشيء .. قوم الشيء"**

جعل له قيمة، ومنه تقويم البلدان لبيان طولها وعرضها، - وقيم المتاع جعل له قيمة - وقوم درأه : أزال اعوجاجه<sup>١</sup>.

فهو إذا عملية مركبة من الوصف والتحريك، ثم منح القيمة أو إصدار الحكم على الشيء المقوم أو تحديد نواحي الاعوجاج فيه لإقامتها.

### **❖ التقويم اصطلاحاً: " هو إصدار حكم اتجاه شيء ما، أو بمعنى آخر هو العملية التي يرجع إليها المعلم**

<sup>1</sup> بطرس البستانى، مصدر سابق، ص: ١٦٣.

لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات والأساليب التي يحددها الهدف المراد قياسه، كالملاحظات والمقابلات الشخصية وتحليل المضمون...<sup>١</sup>

أو هو: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".<sup>٢</sup>

وتوقع نقاط القوة والضعف والطموح إلى تحقيق الأهداف المنشودة، يعني أن عملية التقويم لا تهدف إلى تشخيص الواقع إلا بالقدر الذي يستعان به على الحافظة على نماذج الحسن وتنميتها، وتلقي نواحي العيوب وعلاجها، والتقويم يحاول أن يرسم صورة صادقة لجميع المعلومات والبيانات والآليات التي لها علاقة بتقدم العملية التربوية نحو أهدافها، واستخدام الآليات المختلفة، يعني أن أهمية هذه العملية وتعدد جوانبها قد سمح باختراع

<sup>1</sup> أحمد حسين اللقاني - وأحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، طبعة عالم الكتب، ط٢ - مصر، سنة: ١٩٩٩م، ص: ١٠٢.

<sup>2</sup> محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص: ١٥٦.

وسائل متعددة تستخدم بوصول الأهداف التقييمية  
المعنية<sup>١</sup>.

أما منهج الدراسة فنظرًا إلى أن البحث سيتطرق إلى جوانب نظرية تمثل في الأسس والمنطلقات التي تحكم عملية التبسيط، وجوانب تطبيقية من قبيل إعداد نصوص مبسطة، فمن الضروري أن يعتمد الباحث على نو عين من المناهج هما:

١/ المنهج الوصفي الذي استخدمه في وصف الأسس والمنطلقات النظرية.

٢/ المنهج التحليلي الذي سي لهم دوره في تحليل وتفسير عملية التبسيط، كما يساهم في الاستنتاج حسب طبيعة المعالجة، وفي الخطوات التقييمية سيستخدم آليات المقابلة وأخذ آراء المختصين، وبعض التجارب العملية وتحليلها لاستنتاج ما نجم عن كل ذلك من معطيات وحقائق.

---

<sup>١</sup> المرجع نفسه، ص: ١٥٧.

## التقويم والآليات المستخدمة

في هذه الخطوة التقويمية قد اجري الباحث عددا من الحوارات على شبكة الإنترن特 مع خبطة من المختصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لأخذ آرائهم وانطباعاتهم عن فكرة التبسيط وما يراه الباحث في هذا المجال وما قام به من تبسيط للنصوص المذكورة في مختلف جوانبها التربوية والنفسية واللغوية... ومن بين من حاورهم الباحث من المختصين:

١ / "د.الشيخ بن أحمد"<sup>١</sup> وقد أبدى الباحث تحمسه لفكرة التبسيط ودعمه للرأي القائل بأن نتائجها الإيجابية لا تقاس بما قد ينجم عنها من مخاطر ، وما قد تشيره من إشكالات وقد قدم - مشكورا العديد من الملاحظات حول النصوص التي قدمت إليه منها:

- أن اللغة المستخدمة في التبسيط هي لغة جزلة و المناسبة لأغلب مستويات غير الناطقين باللغة العربية.

<sup>١</sup>الشيخ بن أحمد باحث متخصص في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهو مقيم في دولة قطر حاليا، حوار على شبكة الإنترنرت، في يوم: ٢٠٠٥-١١-٢٤. الساعة ١٠ صباحا.

- وقد أكد الباحث على أهمية السير قدما في مثل هذه الدراسات ،وذلك لندرتها بين دارسي ومدرسي اللغة العربية حتى الساعة.

١ / أما الأستاذ الباحث: "المختار أمين"<sup>١</sup> فقد تقبل فكرة التبسيط هو الآخر ورحب بها، ونبه إلى الحاجة الفعلية لمثل هذه النصوص المبسطة، وأنها في شكلها الذي قدمت إليه به، ترقى إلى المستوى المطلوب وتناسب مع المطالب الفنية والموضوعية المتعلقة بمثل هذه النصوص، وأشار إلى أنها - وإن لم تكن موجودة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - فهي موجودة في برامج تعليم اللغات الأجنبية بكثرة، وهو ما قد يفسر جانبا من تفوقها على برامج تعليم اللغة العربية وأنها توجد صور قريبة منها في برامج تعليم الصغار في بعض البلدان العربية مع اختلاف في الشكل والمضمون.

وقد ذكر الباحث أنه يتوقع من مثل هذه الدراسات وما قد تحدثه هذه النصوص المبسطة من خلق قنوات اتصال بين الدارسين واللغة العربية بشكل طبيعي، يبعث على الارتياب

<sup>١</sup>المختار أمين باحث في مجال اللغة العربية وعلومها وتدريسها ، مقيم في السعودية ، حوار على شبكة الانترنت في يوم: ٢٠٠٥-١١-٣٠ . الساعة التاسعة والنصف مساء.

ويعد إمكانية ظهور لون جديد من الممتعة المفيدة التي تدعم جهود برامج تعليم اللغة العربية.

وأنه ليس المهم فقط أن نعرف المدى الذي أحرزته التجربة في التوقيع إلى صياغة نصوص تحظى بالالتزام بأغلب المعايير المطلوبة، بقدر ما يقع الاهتمام بتبني الفكرة وارتياد آفاق جديدة في تجريبها وإدخالها إلى حيز التنفيذ.

وفي سياق إجابته عن سؤال سأله عنه "إلى أي حد يمكن اعتبار المفردات المستخدمة في هذه النصوص مناسبة من حيث خصوصيتها لمعايير الشيوع والبساطة"؟

أجاب بأنه يرى بأنها تخضع لهذه المعايير بدرجة لا بأس بها، ولكن من الخطأ أن تتوقع خصوصيتها الكلية لهذه المعايير طالما أنها لم تتفق مسبقاً على كمية السقف اللغوي الشائع ونوعيته، ولا يتوقع أن يحصل هذا الاتفاق في ظل تنوع المفردات اللغوية الشائعة في مختلف الأقطار كل على حدة، في الوقت الذي لم تضطلع فيه قوائم الشيوع بالدور الذي يفي بهذا الغرض ويحل هذه الإشكالية.

من خلال هذه المخاورات وما نجم عنها من تصريحات وانطباعات إيجابية من طرف هؤلاء المتخصصين الذين ظلت تربطني بهم علاقة التعاون والتشاور عبر المراسلة أحياناً والحادثة أحياناً أخرى رأى الباحث أن فيها ما هو جدير بالوقوف عليه لتحليله والاستنتاج منه، واستجلاء الأسس التي لا شك أن هؤلاء الباحثين قد أمعنوا النظر في تطبيق نواحيهما المختلفة وتحققوا من تلبيتها للمطالب الأساسية السالفة الذكر، هو ما توقع الباحث أن يكشف له عن مدى التزام النصوص المبسطة من الناحية العملية بتطبيق مطلب التبسيط وأهدافه المرسومة سلفاً، وسيختار الباحث جملة من هذه المنطلقات والمطالب يقف عند نماذج منها بالتحليل والمناقشة مثل:

### **المطالب النفسية:**

وفي إطار الحديث عن التزام هذه النصوص المبسطة بمعطيات ومطالب الجوانب النفسية ودورها في هذه النصوص، نشير إلى أننا تحدثنا عن مبادئها النظرية بشكل تفصيلي في الدراسة النظرية، مما يسمح لنا بالإشارة إليها

والاكتفاء بالحديث عن دورها كمطالب عريضة وأول النقاط الفرعية التي تدرج تحتها هي:

### عدد الفقرات ونوعها

ومن المعلوم أن عدم مراعاة خصائص الدارسين **الفيسيولوجية** وقدراهم العقلية في عملية تعليم اللغة، قد يجرنا إلى أن نقدم دروسا لا تناسب مستوياتهم وخصائصهم، وهو ما يجعل الدارس يحس بأنه لا يستطيع التعامل مع البرنامج التعليمي ولا الإتيان بما يطلب منه، وبالتالي يبدأ شعوره بالإحباط والساقة يزداد، بدل أن ينمّي فيه حب اللغة والإحساس بأنه يتقدم في تعلمها.

وقد التفت النصوص التي بين أيدينا إلى هذا المبدأ فحددت المستوى الذي تتجه إليه وافتراضت بالاستناد إلى المعلومات المتوافرة عنه في برامج تعليم اللغة، وبنية النصوص على القصر بحيث لا يتجاوز عددها ما يكون مقالات صغيرة يستطيع الدارس قراءتها في فترات زمنية قصيرة من ساعات الفراغ والراحة، كما حاولت أن تكون الفقرات مناسبة من

حيث القصر لمستويات الدارسين في المرحلة المتوسطة من  
برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

### ضيق الميولات واتساعها

وفي معاجلتها لهذا الضيق والاتساع وعلاقته بموضوعات  
النحو، نجد أنها سلكت طريقاً وسطاً بين اعتبار ميولات  
هؤلاء الطلاب ضيقة لا تتعدي دائرة ما يعجبهم من  
موضوعات تتعلق بشخصياتهم، أو بجوانب من ثقافاتهم  
الخاصة،

وبين اعتبارها واسعة تشمل أي شيء جديد عليهم، أو يلبي  
حاجة من حاجاتهم المتعلقة بتعلم اللغة، كالاتصال بالجماهير  
العربية أو النجاح الدراسي أو غير ذلك، ل تستند إلى أكثر هذه  
الميولات شيئاً بين هؤلاء الطلاب والتي حاول بعض الباحثين  
تحديدها ولفت إلى انتباه إلى أكثرها شيئاً وأتساعاً بين هؤلاء  
الدارسين كما فعل الدكتور عز الدين الجردي في دراسة  
أجرتها على عدد كبير من طلاب البعوث بالمعهد الديني  
الكويتي، والتي جاء فيها "إنهم يتباون في الدرجة الأولى مع  
الموضوعات ذات الطابع الديني خاصة ما يتعلق منها بسيرة

النبي صلي الله عليه وسلم وسيرة أصحابه وأبطال التاريخ الإسلامي<sup>١</sup>.

ونجد مقالا آخر لدكتور "يوسف الخليفة"، يتحدث فيه عن الموضوع نفسه يصف فيه الفئات التي تتعلم اللغة العربية ويقسمها إلى مجموعات تبعا لأهدافها، وأكثر الاهتمامات التي تغلب عليها يقول فيه: "الفئة الأولى التي تتعلم العربية لأغراض دينية تمثل: ٩٠٪ من مجموع المتعاملين مع اللغة العربية".<sup>٢</sup>

لنخلص إلى أن لقاسم المشترك بين أكثر قدر من المتعلمي اللغة العربية هو الباعث الديني وهو ما يعني ضرورة مراعاة حاجاتهم إلى الإحساس بأنهم يدرسون لغة تفيدهم فعليا في فهم الثقافة العربية الإسلامية بما يراها المشاهد لدى المسلمين من أفراد هذا المجتمع وما ضيّها الذي يعتبر في كثير من صوره وأحداثه مثلا يحتذى فجاءت مضامين هذه النصوص ذات صبغة جديدة، تتحدث عن نماذج السلف الصالح أو تحكي قصص الجهاد الإسلامي في العصر الحديث، مع أنها لم تخلو من

<sup>١</sup> عز الدين الجردي، بحث ميداني حول فروع اللغة العربية بين قطاع من طلاب البحوث بالمعهد الديني بالكويت، وقانع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلد الثالث: ص: ٣٣.

<sup>٢</sup> يوسف الخليفة، تأثر مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمواد اللغة العربية، مجلة العربية للدراسات اللغوية، الصادرة عن معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، مجلد: ٧، العدد ٢ فبراير ١٩٨٩، ص: ٦٠-٦١.

لفتات طريفة وساخرة، تحدد النشاط وتقلل من ظلال الملل والجدية، ونظيرها مما هو مقتول في الكتاب والسنة إلى ما يتبع ذلك من أهداف نفسية كالشعور بالنجاح في الدراسة والقدرة على التجاوب مع مستوى يفهم ورصيدهم اللغوي...

### المطالب الثقافية

وفيها نشير إلى أنه قد مر بنا أن اللغة العربية مرتبطة بالثقافة، ولا يتصور تقديم أساق لغوية بدون مضامين ثقافية، وإن تعلم ثقافة اللغة واكتسابها أمر لا مفر منه ولا غنى عنه لتعلميهما، فأين نقف هذه النصوص من هذه المسألة؟

### الجواب

أنها تعترف بها وتحاول استحضارها من خلال اختيارها من قصص نجيب الكيلاني، لموضوعات ذات صبغة إسلامية كثيفة، كما في موضوع: "عبد الله بن المبارك" الشخصية الإسلامية المعروفة من أعلام السلف الصالح، ومن خلال "سعيد الرجل الشجاع الذي التحق بكتائب المجاهدين للدفاع عن الأرض والعرض، وسجل هو ورفاقه بطولات

خالدة في السجل الإسلامي المعاصر، إلى ما تشمل عليه القصتان من مضامين ثقافية أخرى مثل الإشارة والرحمة ومواساة الفقراء والمساكين، التي نشاهد صورا منها عند في قصة عبد الله بن المبارك، وصور النفس الإنسانية واضطرباباً لها أئم الأحاديث وشجاً عنها وثباتها على المبادئ وهي صور تزخر بها الكثير من القصص العالمية، ويعايشها أي إنسان يتعرض لمثل هذه المواقف، ولكن من بنا أيضا :

١/ أن للثقافة مفهوماً واسعاً يشمل الجوانب الفكرية والأدبية والجوانب الحضارية المعمارية الخ.... وأنها متعددة المستويات من حيث النواحي التجريبية والتجسديّة والسطحية والعميقة فكيف تعامل هذه النصوص مع هذه الحقيقة؟

لقد راعت هذه الجوانب إلى حد بعيد، فتحدثت عن الأخلاقيات والسلوكيات المقبولة في نظر هذه الثقافة، ولكن

بطريقة غير مباشرة- ولعل هذا ادعى للتأثير- من صدق وتنقلي وإثارة وعلم وجها... ومن شعائر كالصلوة والحج... وتحدثت عن القوافل والإبل الخيل والصحراء الواسعة... وعن الشاش والبنادق والمتفجرات، كمظاهر حضارية قديمة وحديثة وراعت أهمية التجسيد الذي يساعد متعلم اللغة العربية في هذه المرحلة على التصور والاستيعاب، وابتعدت به قدر الإمكان عن التجرييد، وقدمت كل ذلك في مستوى متناسب مع مطالب المستوى المتوسط، من برامج تعليم اللغة العربية وقدراتها اللغوية والفكرية علما بأن بعض هذه الصور والمعارف قد تجد لها أصداء في ثقافة هؤلاء الطلاب بجماع خصائص الثقافة الإسلامية المشتركة والانتماء إليها، مما يشكل نوعاً من الاستفادة من خبرات الدارسين وخصائصهم الثقافية.

٢/ وإن للثقافة أبعاداً زمانية تستحضر الماضي وتعيش في الحاضر وتترقب المستقبل كما أنها ذات مدارات أفقية، تأخذ أشكال العموميات والخصوصيات، فإلي حد كانت النصوص تراعي هذه الأبعاد وأي المدارات كانت تسلك؟

\* الجواب أنها تتفق مع هذا الطرح، وترى أن الثقافة في مجملها لابد أن تتسع لكل هذه المساحات الزمنية والمدارات الموقعة، غير أن ذلك لا يمنع من مراعاة النصوص المقدمة، وهي هنا بما أنها نصوص قصصية وصفية تعيش كلها في أكناf ماضي الثقافة بالمعنى الأضيق وجزء من واقعها المعاصر مع تفاوت في حقب هذا الماضي من ماض بعيد يقترن بالقرن الثاني الهجري، وقد استعرضت هذه النصوص معطياته بما لها من بيئة خاصة وأشخاص لهم سمات معينة...

وماض حديث "فترة السبعينيات والستينيات من هذا القرن" استلهمت أحداشه وشخصوه وآلياته إلى أقصى حد، مراعية التحرك في المدار الأوسع للثقافة العربية الإسلامية بوصفه مطلوبا قبل المدارات الضيقة والخاصة.

## المطالب التربوية

إن الجوانب التربوية ذات أهمية بالغة لما تلعبه من دور فعال في صياغة أي مادة تعليمية بما يساعد واضعي المواد التعليمية من اختيار موادهم من منطلقـات تحليلية توضح مدى

صلاحيتها لما توضع له، وهي تضع لهذه المهمة الكثير من الأسس والمبادئ التي ستحتار منها أقربها إلى طبيعة المواد القرائية، وأكثرها إلحاضاً من وجهة نظر الباحث مثل:

\* مبادئ تنظيم المبادئ اللغوية المعينة والتي تقضي بالضرورة مراعاة جعل المادة بحيث تسمح بالنمو المستمر والمتتابع لاكتساب المهارات اللغوية المعنية.

\* أن تقدم أنماطاً متعددة من الأنشطة اللغوية والثقافية.

\* أن تقدم تنظيماً متكاملاً للمهارات والمواد الثقافية.

وفي نقاش هذه المطالب على ضوء مراعاة نصوص التبسيط لها نجد الآتي:

١ / أن قضايا النمو والاستمرار، قد عالجته الدراسة بأن حددت المستوى الذي توضع له هذه النصوص وتصورت سقف الرصيد اللغوي والنحو ... الذي يكون مستوى هؤلاء الدارسين، ليتم التحرك منه والبناء عليه لتشييده وتوسيع دلالاته إلى بالإضافة إليه بما لا يفسد جو المطالعة من غموض يضطر القارئ إلى التردد على المعجم من حين لآخر، وحاولت

إِلَّا إِضافةً إِلَى الرصيد اللغوِيِّ بِمَا يفهُمُ مِن السياق أَوْ مِن الْهُوامش  
فِي حالات نادرة.

وهي بها ذا تشكُّل تحسين وتنمية المستوى الحالي وزيادته  
وتنميته وتهيئة الدارس للوصول إلى المرحلة القادمة بمهارات  
وإتقان.

٢ / أَمَّا تعدد الأنشطة اللغوية المقدمة في البرامج، ففكرة سليمة  
وتأتي هذه النصوص لتجسيدها والعمل على جعل برامج تعليم  
اللغة العربية متكاملة بكتابها الأساس وآخر إضافي، بحيث  
تشكل هذه النصوص عمودها الفقري غير أن هذه النصوص  
من طبيعتها المنهجية، أنها أصلًا لا تتبنى إِلَّا لتحسين مهارة  
واحدة هي مهارة القراءة وأن جميع أنشطتها من تصفح وتحليل  
وفهم واستيعاب، تتجه كلها إِلَى الطالب في المقام الأول وهو  
المسئول عنها بما ترسّمه من أهداف، من بينها تعويد الطالب  
علي مهارة التعليم الذاتي... مع ملاحظة أن لاما نع من أن  
يضيف المدرس الذي بعض الأنشطة الأخرى مثل الأسئلة  
التي يطرحها أو واجبات التخلص التي يطلب بها الطلاب.

٣/ أما تكامل المهارات مع المواد اللغوية والذي يعني استقلال كل الأنشطة التدريبية من مفردات وتراتيب و اختيارها من كلمات المحتوى المطلوب تعلمه، ومن أفكاره، أما أن تنساق التدريبيات أو النصوص وراء كلمات ليست ذات صلة وثيقة بالمحظى، فهو ما قد انتبهت إليه هذه النصوص بمستوي لا يأس به حسب تقدير الباحث ومن حاورهم في شأن النصوص التي بسطها، وبفضل تحديد المستوى والمحتوى المطلوب تقديمها واستغلال ذلك في تقديم المفردات والتراتيب بسهولتها وعمقها و اختصارها على التراتيب التي يفترض أنها تناسب المستوى وعلى ذكر المفردات و مناسبتها لم تغفل هذه النصوص الاستفادة من ما قدمته الدراسات الحديثة من ضرورة مراعاة الشيوع، ولكن بطريقة لا تجعل اللغة مصنوعة والتراتيب جوفاء بعيدة عن طبيعة اللغة وأنسا قها الفكرية والسيادية الخاصة.



وهي إذ تعني المادة التعليمية وما تشكله وما تشكله من أهمية في مثل هذه البرامج، بحيث تصبح كل الجوانب الأخرى خادمة لها، وإذا بعثت تعدد زواياها ومدا خلقها وتعقد مستوياتها من أنظمة صوتية، وأنظمة لغوية (معجمية) وأنظمة نحوية (تركيبية) إلى ضرورة الحديث عن كل هذه المستويات، تظل الجوانب الصوتية متأثرة باللغة الأم كثيراً، إذ يرى الباحث أن الطالب في المرحلة المتوسطة قد تجاوزها من خلال الكتاب الأساس في المرحلة الأولى، لينصب بالاهتمام على المستويين اللغوي والتركيبي، والتركيبي بطريقة مباشرة كما يستلزم النص القرائي، غير أن ذلك لا يمنع من السؤال عن موقف الباحث أثناء اختيار الكلمات والتركيب عن آية لغة يريد أن يقدمها في نصوصه؟

أهي الفصحى أم العامية أم لغة أخرى؟

\* والإجابة أن هذه النصوص لا تقدم العربية الفصحى، لما أصبح يكتنفها من غموض وبعد عن الاستعمال الآن إلا في المستويات الرفيعة أو المجالات الإبداعية والفكرية و

التي ليس هذا محلها، كما أنها لا تقدم المستوى اللهجي أو الدارجي من اللغة المذهبة وهي التي تسلك طريقاً وسطاً بين المستويين الماضيين (الفصحى والدارجي) ويعمل هذا المستوى اللغوي والاهتمام به على تضييق بينهما بالارتفاع إلى مستوى الفصحى، وهذا المستوى (اللغة المعاصرة) يوصف بأنه مستخلص من الألفاظ الشائعة في الكلام اليومي وفصيح التراث وقريبه المأثور في استعمالات الحياة اليومية.

وأما التراكيب والأنظمة التي تستخدم في هذه اللغة (المفردات) فهي غير بعيدة عن هذه المعطيات إذ هي مأخوذة من نفس التراكيب الشائعة والبسيطة التي تستبعد أساليب مثل "التحذير" و "الإغراء" بصيغها النحوية القديمة، إلى ما هنالك من مراعاتها للمرحلة، وعدم التعقيد... إلى ما يتبع ذلك من خصائص كتابية تسهم في تحديد المعنى وجلائه وتبعث على استيعاب بعض العادات الكتابية مثل علامات الترقيم من استفهام وتعجب وفاصلة...

لعل استعراض المطالب النفسية والتربوية في عملية تحليل النصوص البسطة واستخلاص بعض أوجه النجاح في هذه النصوص، من الأهمية بمكان ولكنه لا يعني عن الحديث عن مهارة القراءة بصفة تحليلية تقييميه في هذا الصدد، لمحاولة الإجابة عن السؤال "كيف تعاملت هذه النصوص مع مفهوم القراءة الذي تعيش بداخله ثلاثة مستويات قرائية؟ وإلي تنمية أي هذه المستويات تتوجه هذه النصوص؟"

\* والإجابة أن المستوى القرائي الذي عالجته هذه النصوص قد حدد العنوان في مصطلح "القراءة الموسعة".

وأن الدراسة النظرية أشارت إلى أن هذا المصطلح يحيل إلى أعلى المستويات الثلاث التي تعمل برامج تعليم اللغة العربية على تنميتها وإتقانها، مما يعني أنها تهدف في هذا المستوى إلى تنمية الاضطلاع الواسع على المصادر المختلفة، بدل القراءة التي تقتصر على الدراسة التفصيلية لعدد محدود من المواد، وتكوين اتجاهات ملائمة نحو التعلم وإثراء التجارب اللغوية والذخيرة اللغوية في تكوين روابط فكرية بين المتعلم واللغة

والتتعامل مع مضامين النصوص الفكرية والثقافية وأساليبها  
المتميزة بما يسمى بقراءة ما بين السطور.

## الفصل الخامس

### درس نموذجي

نموذج خطوات تأليف وتدريس النصوص المبسطة من الناحية النظرية والتطبيقية

ربما كان من دواعي اختيار النصوص المبسطة ، أنها صور لوجوه من جماليات الفن القصصي والقصة القصيرة على وجه الخصوص والتي " يجبرك جمالها أن تكتشف سر ذلك الجمال ، وأن تشرك غيرك في تذوقه ، فلا تجد ذلك أمراً ميسوراً لأن القاص حاول النجاح في اقتناص لحظة حياته ، وأن يضعها ضمن نظام في معين والقارئ ليس بأقل حاجة منه إلى القدرة على سير أغوار ذلك النظام والتعرف على العمليات الكامنة

وراء جمال ذلك البناء وتأثيره <sup>١</sup>"

وهذا الشرط الأخير أو المطلب المتمثل في قدرة القارئ على التعرف على هذه الرموز الفنية التي تنتج - مجتمعة - كائناً قصصياً هي التحدي الأكبر الذي يواجه المتعاطي مع القصة في شكل قارئ جيد ، يتضاعف عندما يكون المتعاطي مع القصة أمام مهام أعظم - قراءة - نقدية للقصة ومنهجية معينة،

<sup>1</sup> كتاب العربي، القصة القصيرة فن المجتمع الحضري، للأستاذ الدكتور احسان عباس، ص، ٨، العدد، ١٩٨٩، الكويت.

غير أن التثبت بجماليات القصة الفصيرة وتقدير أثر النصوص الأدبية المبسطة على الطالب المتلقى ، جعلنا نركب شراع المغامرة ، متسلحين بالقدر المستطاع من إآليات القراءة النقدية للقصة القصيرة وكيريات المطالب التربوية الأساسية الازمة في إعداد النصوص " التعليمية " ومواكبة العملية التي يتطلبها الإعداد ومتابعة الشروط العملية إلى أن تنتهي إلى آخريات مراحل العملية التعليمية التعليمية ، وسنكتفي هنا بالإشارة الى نقاط محدودة من مجالات التبسيط أو من آثاره ، وبعد أكثر من ذلك بقليل من جوانب الاجراءات التربوية العملية التي تلزم مراعاتها أمام التعامل مع هذا الكائن النصي ، اذ أن خصوبة نواحي القول في الموضوعين وآلياهما لاتشفع للاستطراد أمام سلطة الشكل المحدد وضوابط المقال الذي لا يعترف الا بعد قليل من الفقرات وال الموضوعات في المقال الواحد.

## ☒ التبسيط دلالة ومحالا :

التبسيط مصدر بسط الثوب أو الفراش بمعنى نشره أو بسط العذر إذا أبداه أو قبله .. إلى ما هنالك من دلالات لغوية تشتراك في مضمون واحد " هو الظلال الدلالية وقد استعمل التربويون مصطلح التبسيط للدلالة على ما اصطلاح عليه بـ " إعداد مادة ما وتقيئتها لتناسب متعلما لا يمكنه تحصيله من الوقوف على المادة في صورتها الأصلية "<sup>١</sup> وتبين العلاقة جلية من خلال التعريف ، فالمادة التي لاتتناسب متعلما ما - وليكن من غير الناطقين باللغة في الدرجة الأولى - تكون تلك المادة ذات طابع أدبي تعتمد على المجاز والاستعارات إلى آخر ما هنالك من الآليات الفنية التي تمنح النص الأدبي هويته وترتفع به مسافات وأميال عن الكلام العادي أو مستوى " القاع اللغوي " إن صح التعبير وصياغة العبارة وتحسید المجاز ، أو خرمه .. وهي أمور لا يحيط عنها أمام معالجة النص الأدبي ليناسب مستوى هولاء وغيرهم من هم في حاجة إلى بعض الخصائص اللغوية والأدبية .. لاتتوارد إلا في النص الأدبي أو ما تبقى منه بعد " الجراحة التبسيطية "

---

<sup>١</sup> د، عبد اللطيف فؤاد إبراهيم محمد إبراهيم كاظم، ص، ١٦٨، ط١، مكتبة مصر ١٩٦٦ م.

ولكن أين تكمن عملية التبسيط وفي أي أطراف النص تحرى  
العملية التبسيطية ؟

- التبسيط عملية تطال كل أطراف النص المبسط شكلاً  
ومضموناً ويختلف مقدار ما تأخذ من النص وما تبقى  
باختلاف طبيعة النص المراد إعداده فلنصل الذي يعد  
كمادة تقدم في درس أو دروس معينة مطالب وعقبات  
تختلف عن تلك التي تتوارد في النص الذي يبني على  
أساس أنه نص قرائي يعد للمطالعة خارج ساحات  
الدرس ، أو ما يسمى القراءة الموسعة ، وللنصل الذي  
يستهدف طلاباً في مرحلة ما مطالب غير تلك التي له ،  
إذاً كان يستهدف طلاباً في مرحلة أو مستوى آخر ..

- وبما أن النص الذي بين أيدينا نموذج لدرس تعبيري من  
قصة مبسطة فأهم مطالب العملية التبسيطية التي أجريت  
عليه :

١ / تحجيم الكلم إذ جاء النص في الأصل في حدود ١٢  
صفحة من القطع المتوسط ، فحجم إلى صفحاتي متوضطتين  
، لأن الدرس الواحد لا يتحمل أكثر من ذلك الكلم .

٢ / على المستوى التركيبي القواعدي كانت هنالك في النص صيغ نحوية ( كنت أنا أضعف من أن أتصدى لهذا الشيء )

( وماذا يفعل شاب في السادسة عشرة من عمره أمام أب قاس !؟ )

( إني لا أذكر مرة واحدة أنك سمحت لي باختيار لون الثوب الذي يروق لي ) ..

فهذه التراكيب لاتناسب مستوى التلاميذ الذين هم في المرحلة الثانية من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ لأن أفعال التفضيل - أضعف - ذات عمق في مقررات هولاء لا يصلوا إليه إلا في المرحلة الثالثة أو الرابعة .

وكذلك أسلوب الاستفهام الانكاري ( وماذا يفعل .. ) وكذلك ورود الجملة الاسمية المؤللة بالمصدر موقع المفعول به ( لا أذكر أنك سمحت لي .. )

٣ / وعلى المستوى الدلالي " المعجمي " وهو الأهم هنا نظراً لطبيعة المادة والفرع الذي يعد له النص ( التعبير ) فلا بد من استبدال الكثير من المفردات بغيرها في هذا الاطار (

تشجعت ) بجعل مكانها خاطرت \_ يملأ حياتي بالخوف /

يخيفني ..

أو إلغائها مثل ( ويعتبر الترفيه ميوعة )

( والفسحة فراغا ) ...

وهذه أمثلة بسيطة على النواحي الأكثر بروزا وأهمية دون التطرق إلى النواحي الأخرى الصرفية والبلاغية والتي سيطتها التبسيط لامحالة ، و اذا كانت يد المبسط أو مبضعه الحاد الذي استعمله في النص الأصلي يمنة ويسرة حتى أصبح على ما هو عليه فكيف يقدمه لتلاميذه في شكل وجبة تعبيرية جديدة ؟

## ☒ المنطلقات التربوية الأساسية للدرس النموذجي

ونشير " بادأ ذي بدء " إلى اننا أمام مطالب أو منطلقات إعداد درس نموذجي تعبيري ناجح ، وأن الفرق بين عملية إعداد هذا الدرس من نصوص أدبية مقالية ، أو خطابية أو .. لاختلف عنه في اعداد نص تعبيري من قصة مبسطة إلا

في جوانب قليلة ليس هذا محلها ، الا فيما لابد منه وبمقدار ضئيل ، وعملية إعداد النصوص تبدأ ب :

١ / كتابة تاريخ الدرس ..

٢ / عنوان الدرس : الذي يشير الى موضوعه وإطاره العام ووضعية التلاميذ وما يلزمهم أثناءه من أنشطة يقومون بها من أي نوع - استماع + محاكاة + نقاش ..

٣ / الحصة التي سيقدم من خلالها الدرس : وما تملية طبيعة توقيتها من كونها هي الأولى وبالتالي فالللاميذ في أوج نشاطهم أو الأخيرة بعد ما أخذ يدب فيهم الارهاق . والملل .

٤ / المكان : وهل سينجزه داخل الفصل ، أم خارجه حيث الحديقة أو الملعب أو المصنع أو المتحف .. وما يمليه كل ذلك على حدة من طبيعة الأنشطة التي ستخلله من رسومات أو مشاهد .. ووضعية التلاميذ - جالسين -

قائمين .. وما تستلزم كل حالة من طريقة ضبط الصف  
وإيصال الفكرة ..

٥ / المصادر التي رجعت اليها : فينبغي تدوينها في صدر إعداد الدرس ( كراسة اعداد الدروس ) أو آخره ، كما ينبغي الرجوع الى أكثر من مرجع وإثباته لامكانية الرجوع اليها إن اقتضى الامر منك بالصفحة ، أو من المشرف على التمرين العملي ، وليساعدك ذلك على الاطلاع على جانب مهم مما بذلته ، وهنا لا نقصد أن رجوعك الى هذه المصادر يقتضي أن تكون نقلت منها فقرات أو عبارات ، ولكن حتى التي راجعتها للاستعانة بها على فهم نواحي الموضوع وزواياه والتي تساعده على التمكن منه ويزيد من اطمئنان المدرس الى قدراتهثناء تقديم الدرس ، والاجابة عن كل استفسارات تلاميذه دون تردد أو شك ، كل ذلك يعتبر رجوعا إليها وهي ذات أهمية كبرى سواء كانت مراجعا متخصصة ، أو مجالات علمية أو نشرات أو محاضرات ، أو حتى اتصال بذوي الخبرة في ميدان الدرس .

٦ / أهداف الدرس : والتي ينبغي من خلالها أن يحدد المدرس المدف الخاص الذي يعمل مع تلاميذه على بلوغه في كل درس أو جملة الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها ولا بد من أن تكون هذه الأهداف مشتقة من أهداف تدريس تلك المادة الدراسية ( تكوين معلومات ومهارات لغوية لدى التلاميذ ) كما هو الحال مثلا في الدرس النموذجي الذي بين أيدينا ، والأسلم هو أن لا تكون للدرس الواحد أهداف كثيرة حتى لا يتشتت مجده المدرس ومجهودات تلاميذه وحتى لا تصبح المادة شكلية أكثر منها أي شيء آخر ، بالإضافة إلى أن هذه الأهداف الخاصة ، أو القرية - كما يسميها البعض - هي التي توجه المدرس ، فينبعي أن يفكر جيدا في ملائمتها لمستوى تلاميذه وشموليتها لما يتضرر أن تتحقق في فترة الدرس ، وذلك يتأتى من الإجابة على سؤال يطرحه المدرس على نفسه أثناء إعداد الدرس يقول ماذا يعني هذا الدرس ؟

- هل هو معرفي يعني يجعل التلاميذ يفهمون ظاهرة كونية أو قاعدة لغوية معينة أو يعني بتكوين أفكار خاصة (هدف وجداني) أو باتقان مهارات أو عادات معينة (هدف سلوكي) أو تنمية اتجاهات محددة (هدف وجداني أيضا)
- أو هو معني باكثر من واحد من هذه الأهداف متراقبة ، ومن ثم نقول اذا كان الدرس يعني بمعلومات أو أفكار أو مهارات أو اتجاهات فما هي ؟ وما هدف الدرس منها ؟
- وهل هذا الهدف مناسب لسن التلاميذ ؟
- أليس أقل من مستواهم ؟ هل هذا الهدف محدد وواضح ؟
- ولعل من الأجدى في ضبط العملية أن تكون هناك أهداف عامة أو هدف عام لجامعة من الدروس ، بمعنى أن هذه الدروس تسير في اتجاه واحد من زوايا متعددة ويكمel كل منها الآخر ، وتساعد في مجموعها على بلوغ هذا الهدف العام أو هذه الأهداف العامة ولكن لاتنسى في غمرة عملك مع التلاميذ هذا الهدف العام أو هذه الأهداف العامة التي تسير في اتجاهها دروس معينة ،

فإن تذكره أمامك في صدر كل درس من الدروس المؤدية إليه ، وتكرار هذا الهدف في مجموعة دروس معينة لا يكون مجرد ناحية شكلية بل يكون تذكرة لك حتى لاتنسى هذا الهدف في غمرة عملك كما قلنا اذا ينبغي الحرص على تحديد الأهداف القرية بوضوح ووعي كامل ، وجعل الدرس كله يساعد على بلوغ هذه الأهداف ، وان تراعي سير الدرس وأن هناك هدفا عاما أو أهدا فاما تربط هذا الدرس بعدد من الدروس الأخرى .

٧ / مدخل الدرس : فينبعي أن تفكر في هدوء كيف تبدأ درسك لتجعل مدخله مشوقا للاميذك ، وعلى نحو يشير اهتمامهم واجعل هذا التفكير يدور حول ما يأتي :

- كيف تستغل خبرات تلاميذك السابقة في هذا المدخل كعامل ربط وتشويق واثارة اهتمام ؟

أي كيف تستغل في ذلك خبرات التلاميذ في المنزل ، أو في الملعب أو في البيئة المحلية أو في المدرسة ، أو في الحياة العامة ليدخل منها الى ميدان الدرس وترتبطه به ربطا يجعل التلاميذ

يقبلون على الدرس في شوق واهتمام نتيجة إدراكهم الحقيقى لأهمية موضوع الدرس ، فقد تجعل احدى الوسائل التعليمية مدخلًا مشوقاً يثير اهتمام التلاميذ بالدرس فاي هذه الوسائل أكثر اتصالاً بالدرس وملاءمة للتلاميذ ؟ وأيها أكثر تشويقاً لهم ؟ وما موقفك من الوسيلة التعليمية التي اخترها وما موقف التلاميذ منها بحيث يتفاعلون معها ويقبلون عليها كمدخل مشوق للدرس ؟

- اذا كانت لديك خبرة شخصية في حياتك خارج الدراسة او في داخلها او من قراءتك واتصالاتك وترى أنها تتصل بميدان الدرس وتشير اهتمام التلاميذ به ، فكيف تعرضها عليهم بحيث تصبح مناسبة لمستوى نوهم ومدى ادراكهم وتصبح في نفس الوقت مشوقة لهم ومثيرة لاهتماماتهم بموضوع الدرس ومدخلاته ؟

- اذا كان التلاميذ في الدرس السابق قد انتهوا بمشكلة ما متصلة بدرس اليوم واحسوا بها ، واذا كانوا قد انتهوا بوقف له علاقة بدرس اليوم واهتموا به ، فكيف تذكّرهم بهذه المشكلة وهذا الموقف ، وكيف تجعل منها

مدخلاً مشوقاً لدرس اليوم وعملاً لاثارة اهتمامهم بما

يدرسونه ويقومون به في نشاط متنوع؟

٨ / مادة الدرس : فبعد تحديد هدف الدرس ومدخلاته على نحو ما ذكرنا يجب أن تحرص على أن لا يشمل درسك إلا ما يفيد في بلوغ هدفه أو أهدافه المحددة الواضحة وهذا يحتاج منك إلى عناء كبيرة حتى لا تنسى الهدف المنشود في اثناء انتقاء مادة الدرس وترتيبها ، فينبغي ألا يدخل في الدرس إلا ما يرتبط ببلوغ هدفه ، ومعنى هذا الاتكـون في الدرس أسماء أو تعاريف أو اصطلاحات ب مجرد أنها مفيدة وأن التلاميذ يجب أن يعرفوها ، ولا تكون في الدرس حقائق ومعلومات بحجة أنها مشوقة وممتعة ، وإنما تسأل نفسك في اثناء إعداد درسك عن مدى علاقة المادة التي سيدرسها التلاميذ بهدف الدرس ، وإلى أي حد تفيـد هذه المادة في بلوغ هذا الهدف وعندئـذ تقرر إدخالها في الدرس أو إبعادها عنه ، ومن المهم جداً الاستـخدم في الدرس الواحد مادة أكثر مما يستطيع التلاميـذ متابعتـه ، لأن كثرة المادة الدراسية

والتفاصيل تفقد التلميذ شوقيه إلى الدرس واهتمامه به وميله إلى الفهم والتفكير والنشاط مهما كانت هذه التفاصيل مرتبطة بعضها ببعض .

٩ / الأدوات والوسائل التعليمية : وبعد أن حددت مادة الدرس يصبح عليك أن تفكّر في الأدوات والوسائل التعليمية التي تساعد على بلوغ هدف الدرس ، وبعض الدروس بحكم مادتها وطبيعة موضوعها تحتاج إلى أدوات خاصة أو وسائل تعليمية معينة وبعضها لا تحتاج إلا إلى السبورة والطباشير والكاتب المدرسي ، وبعض الدروس تحتاج إلى مواد كيمائية ، أو اشرطة ثابتة أو لوحات فنية ، أو غير ذلك من الوسائل التعليمية وفي هذه الحالة يجب أن تفكّر في أنساب هذه المواد والأجهزة أو الأدوات والوسائل التعليمية ، وتحدد دور كل منها ، وكيف ومتى تستخدمها بحيث تساعد على بلوغ هدف الدرس ، وبعد ذلك سجل ما وجدته مناسباً لاستخدامه في سير الدرس وتذكر دائماً أن كتابة هذه الأدوات والوسائل وتحديدتها يتخذ معناه من

مدى استخدامك إياها وإفاده تلاميذك منها ، واعلم أن النص على أية مادة كيميائية أو جهاز أو وسيلة في كراسة اعداد الدروس معناها أن تكون موجودة في الحصة وأن تستخدمها في الدرس .

١٠ / طريقة التدريس وسير الدرس : فبعد أن حددت هدف الدرس ومدخله المنشوق ، ومادته والأدوات والوسائل التعليمية التي تستخدم فيه ، ينبغي ان تسأل أسئلة مثل :

- أي الطرق يمكن استخدامها أحسن استخدام مستطاع مع تلاميذ الفصل في المدرسة المعنية بحيث تساعد على بلوغ هدف الدرس ؟

- أي الطرق تساعد في استمرارية شوق التلاميذ واهتمامهم بالدرس طوال فترة العرض ؟

- أي الطرق يمكن استخدامها ، بحيث تساعد التلاميذ البطيئين ، وأيها يمكن استخدامها بحيث تساعد التلاميذ السريعين والمتوسطين ؟

١١ / نهاية الدرس : ومن المفيد أن تعد بعض أسئلة تدوتها ويكون هدفها هو الحكم على مدى ما أفاده التلاميذ من الدرس ، أو مدى بلوغ الهدف الذي ينشده هذا الدرس ، واعلم أن إعداد الدرس الناجح وتنفيذه هو الذي ينتهي باثاره اهتمام التلاميذ بالدرس القادر أو اثارة مشكلة جديدة هي موضوع الدرس المقبل ، فانتهاء الدرس يجب ألا يغلق الباب بل يفتحه لدرس جديد

- وتنظيم وقت الدرس ومراعاته أمران هامان في بلوغ ما ينشده الدرس من هدف أو أهداف ويطلب منك أن تكون معك ساعة في أثناء الدرس ، وأن تلاحظ بها تقسيم الوقت بحيث تتمكن من القيام بالتدريس المرن على النحو السالف الذكر .

#### ☒ أمور ينبغي مراعاتها أثناء فترة الدرس هذه :

- قد تسمح في أول الدرس ببعض دقائق لبعض أعمال روتينية كتحضير الغياب واعطاء بعض التعليمات الضرورية

بخصوص إخراج الكراسات والكتب والادوات الالزمة

واستخدامها ، على أن تكون هذه التعليمات مختصرة جدا

- قد تسمح ببعض دقائق في آخر الدرس للتلخيص أو

المراجعة ، مع ملاحظة أن بعض الدروس قد تستمر في

حصة قادمة

- قد تسمح في بعض الدروس في بعض المواد ببعض دقائق

في آخر الحصة لتقديم ما يأتي

أ - استرجاع بعض عمل اليوم أو عمل الأسبوع .

ب - تحديد ما سيقوم به التلاميذ في الدرس التالي .

## رجل الستقبل

- كان أبي ناظر محطة القرية وهذا ما جعله صاحب العمدة

لقريتنا الصغيرة ، و كنت بمدرسة " الصنائع " أتضيق دائمًا

من قسوة أبي معي فقد كان عابس الوجه ، لا يعاملني إلا

بالعصا والضربات، ولا يسمح لي بالترفيه ولا حتى لعب الكرة ..

- كان أبي في أوقات نادرة جداً يشير إلى أو يخبر أمي أنه لا يفعل ذلك إلا اهتماماً بدراستي وحرصاً على مستقبلي فعائلتنا تكون من أب وأم وأنا وأختين
- كنت أذاكر ولكن مذاكري بدون تركيز فكنت أرسّب في أغلب الأحيان وأبي يزداد تعنتاً وقسوةً ومخاوفي تنموا..
- كانت أمي إذا رأته بهذه الحالة تحدّرني من التعنت وتحثّنني على المراجعة والجهد حتى أتّحّب عقوبات أبي ، وتقول لأبي عندما أخرج " أصبر على ابنك " " الأمر لله " لعل الله يفتح عليه ..
- كانت " نعيمة " ابنة جيراننا الذين يخيطون لنا الثياب تأتي لأنّها تأخذ الثياب وإرجاعها وكانت جميلة لطيفة .. فأحببّتها ، وذات مرة قلت لنفسي لابد من أن أختار وأطلب من أبي أن يزوجها لي ، فطلبت منه أن يأذن لي بتزويجها ، لم يجبنني إلا بالضرب والشتم واللّكمات .. وذهب إلى أهلها وقال إذا دخلت علينا ابتكم أو سمعت أن ابني زاركم فسأطركم من القرية

- بكى ، ندمت ، إلا أنني قلت لنفسي لا حل إلا المراجعة والنجاح والمصالحة مع أبي فبدأت أراجع بتركيز ، فنجحت تلك السنة ، وفي السنة الثانية توفي أبي فلما أصبحت أملاك حريقي نظرت إلى حال أمي وأختي البائستين ، فقررت المواصلة إلى أن تخرجت وحصلت على وظيفة ، وحينما أدركت أن أبي كان يفعل كل ذلك حرصا على مستقبلي فحققت ما كان يريده أبي بعد أن توفي رحمة الله عليه .

## ☒ خطة الدرس :

- الموضوع : درس نموذجي من قصة "رجل الغد" بعد التبسيط
- خطوات إعداد الدرس :
- تاريخ الدرس : ٤٠٦ - ٤ - ٢٠٠٦ م
- عنوان الدرس : رجل الغد
- الحصة التي سيكون فيها الدرس : الحصة - الأولى

● الفصل الذي سيكون فيه الدرس : الفصل -

الرابع / القاعة رقم - ٥

● المصادر التي رجعت إليها :

١ / موعدنا غدا وقصص أخرى د - نجيب الكيلاني

وهو يشتمل على القصة كاملة قبل التبسيط . ص ٧٥

- مؤسسة الرسالة

٢ / كتاب العربي / القصة القصيرة فن المجتمع

الحضري - للأستاذ الدكتور إحسان عباس

ص - ٨ - العدد ٢٤ / ١٩٨٩ م الكويت .

٣ / القصة القصيرة المعاصرة في المملكة العربية

السعودية ( دراسة نقدية )

د - محمد صالح الشنطي . ص ٥٠ ط - دار المريخ

الرياض ١٩٨٧ م

٤ / مرشد تربين المدرس . د عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

د محمد إبراهيم كاظم / ص ١٦٨ ط : مكتبة مصر

- ١٩٦٦ م

● - أهداف الدرس : وتنقسم إلى قسمين :

١ - أهداف عامة وهي تقوية مهارات التعبير لدى التلاميذ وزيادة رصيدهم اللغوي والأدبي بمفردات وأساليب جديدة ..

٢ - أهداف خاصة وتمثل في :

أ - أهداف معرفية ، وهي أن يتعرف التلاميذ على معانٍ الكلمات الجديدة في الدرس - ناظر المخطة - أتضایق - عابس الوجه - تركيز ...

ب - أهداف سلوکية " نفسحرکية " وهي أن يقرأ التلاميذ النص قراءة صحيحة تراعي الالتزام بالفقرات والفوائل وتنغييم المقاطع تنغييما صحيحا ..

ج - " وجданية " تتمثل في جعل التلاميذ يدركون مواقف الشخصيات المذكورة في النص ، ويتعاطفون مع كل واحدة منها أثناء عرض حالتها الإنسانية ، من خلال مواقفها المذكورة في النص .

\* - مدخل الدرس : إن لكل واحد منكم أيها التلاميذ أبا يعامله بطريقة ما عند ما يريد منه أن يراجع دروسه ، وعندما يريد التلميذ أن يقضي وقتا

طويلا في اللعب ، فهل آباءكم يعاملونكم كما يعامل  
ناظر المخطة ابنه ؟ وهل تريدون أن تكونوا مثل ابن  
ناظر المخطة ؟

- أو أن نتساءل عن طبيعة العلاقة التي تربط التلاميذ بـ  
بائهم ، ونفسح المجال أمام واحد أو اثنين من التلاميذ  
ليخبرنا عما إذا كان الآباء يقدمون بضرهم ، وعلى أي  
شيء يكون الضرب بتصوره ؟

● - مادة الدرس : وهي عبارة عن نص مبسط من  
قصة قصيرة للأديب الراحل "نجيب الكيلاني" رأينا  
أنها بالشكل والمضمون الذي أصبحت عليه ، تعمل  
على تحقيق أهداف الدرس الأنفة الذكر من خلال :  
أ - تزويد التلاميذ بكميات من الكلمات الحديدة ،  
والتعابير اللغوية السليمة الكفيلة بتحقيق تقدمهم في  
المستوى المعرفي (الأهداف المعرفية )

ب - ومنح التلاميذ فرص التغلب على فك رموز  
النص المذكور القرائية ، حتى يقوموا بقراءاته قراءة  
صحيحة ، تبين حدود المقاطع ، وتراعي الفواصل

والإشارات الكتابية وتسخدم معطيات التنぎم السليم

### (الأهداف النفس الحر كية ) ..

ج – موضوع النص ، والطريقة التي يقدم بها كلها

تساعد على إبراز الجوانب العاطفية في النص

وم الموضوعات القيمية والأخلاقية ؛ مما يجعل الجوانب

القيمية فيه تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية

### (الأهداف الوجودانية )

#### ● – الأدوات والوسائل التعليمية :

وهي في هذا الدرس تتمثل في :

أ – وجود النص المعنى مكتوبا على الكاتب الآلي

ومصورا بعدد أفراد التلاميذ ، ليوزع عليهم قبل بدء

الحصة بثوان .

ب – الصبورة والمساحة وألوان متعددة من الطباشير

/ أو الأقلام الملونة إذا كانت الصبورة رخامية .

#### ● – طريقة التدريس :

مع اعتبار صحة المبدأ القائل بأن الدرس الواحد يمكن

، أن تستخدم في تقديمها أكثر من طريقة طالما أن ذلك

يُخدم سيره ، فإن أبرز الطرق التي سيكون لها الدور الأكبر في هذا الدرس هي "الطريقة الحوارية" .

● نهاية الدرس :

وفيها سيتم بعض الاستخلاص بطرح أسئلة من قبيل "ما هو معنى الكلمات والفقرات التالية" :- ناظر المحطة - أتضاعيق - اهتمام - مستقبل - تركيز - "اصبر على ابنك"

"الأمر لله"

وأخرى على شكل "بماذا تصف ناظر محطة القرية" ؟  
"هل كانت الأم قاسية على ابنها" ؟  
"ما الذي عمله الابن بعد ما توفي أبوه" ؟ .

## الفصل السادس

### أهم نتائج البحث و توصياته

إن نتائج هذا البحث الذي بين أيدينا، والذي ظل يدور حول إحدى كبريات إشكاليات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعلى المستوى الأعم من آفاق وحدود هذه الإشكالية، من النواحي الموضوعية والجغرافية، وهي تلك الإشكاليات التي تتفرع عن المشكلة الأساسية التي هي "النقص الحاصل في المواد القرائية المكملة للكتاب الأساس في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها".

وقد تطرق الباحث إلى هذه المشكلة بالتحديد لبلورة أهمية الوعي بهذه المشكلة ومكانتها من الأصناف النوعية التي يفترض أن تقدمها إلى الحقل التربوي، كما يمكن أم يساهم هذا الوعي اللازم لهذه القضية الجوهرية على تلمس طرح الأسئلة أو الإجابة عنها بالافتراضات التي من خلالها يهدف إلى العثور على الحلول المناسبة للإشكالية الرئيسية والإشكاليات الصغيرة المتفرعة عنها وقد ساهم ذلك بالفعل في

بلورة الأهداف المتواخة من حيث كانت أسئلة الباحث  
الثلاثة والمتمثلة في:

١/ تحديد إمكانية الحصول على منهج علمي يقوم على إيجاد  
نصوص قرائية جيدة عن طريق تبسيط نصوص قرائية معينة.

٢/ تحديد مدى أهمية التبسيط إزاء ما يتعرض له من مخاطر  
وما يحفل به من سلبيات.

٣/ قياس مدى التزام النصوص المبسطة من طرف الباحث بما  
تعهدت به الأطر النظرية من مبادئ وأسasيات.

وقد أجبت فروض البحث عن كل هذه التساؤلات على  
النحو الآتي:

١. بأن الحصول على منهج علمي يستطيع رسم الإجراءات  
اللازمة للعملية التبسيطية، أمر ممكن بالرجوع إلى مواد الكتب  
التي تعالج هذه الموضوعات.

٢. وأن العملية التبسيطية ستكون مجدية بالقدر الذي يحقق الأهداف المتواخة منها أصلاً.

٣. وأن النصوص التي يقدمها الباحث ستكون قادرة على الالتزام بالخطوط العريضة التي رسمتها الجوانب النظرية، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث بعد قيامه بعملية القياس لمدى تتحقق الفروض ونقاشه لمشكلة البحث الأساسية والإشكاليات الناجمة عنها:

\* مشكلة النقص في المواد التعليمية التي تقدم إلى متعلم اللغة العربية لغيرها لناطقين بها ما زالت قائمة، وإن شهدت محاولات في الفترة الأخيرة لسد هذا النقص في المواد التعليمية بشكل عام والمواد المكملة لكتاب الأساس بشكل أكثر إلحاحاً.

\* أن الحصول على منهج علمي يقوم بالتنظير لعملية تأليف مثل هذه النصوص لسد مثل هذا النقص، أمر ممكن مع ما يحفله من صعوبة تنشأ من نقص المصادر والمراجع المعتمدة في الموضوع.

\* وأن معظم المنطلقات الأساسية والمبادئ التي يعتمد عليها في تأليف نصوص مكملة لبرامج تعليم اللغة العربية، تتفق مع تلك المنطلقات التي يجب مراعاتها في تأليف كتب الأساس في مثل هذه البرامج مثل:

١/ الفلسفة التي تحدد زوايا النظر إلى اللغة في أنها "رموز صوتية ذات نظام معين لمجتمع ما تعرف عليه لتحقيق الاتصال والتفاعل.

٢/ ضرورة مراعاة الخصائص العقلية والفيسيولوجية.  
٣/ مطلب أساسى في الجوانب النفسية وعلاقتها بالمواد التعليمية.

٤/ مراعاة منطلقات ميولية وأهميتها في الاحتفاظ بداعية المتعلم التي تدرج هي الأخرى تحت أساسيات هذا المنطلق والمطالب المنوطة به.

٥/ الاستفادة من خبرات الدارسين السابقة والانطلاق منها  
كأساس يتم البناء عليه ويستفاد منه في تسهيل التفاعل  
والاستيعاب ...

ومثل بعض القضايا المتعلقة بالجوانب الثقافية التي هي من  
قبيل:

\* أن الدراسات الحديثة أثبتت أن تعلم الثقافة هدف أساسي  
من أهداف برامج تعليم اللغات، وأنه لا يمكنأخذ اللغة بمعزل  
عن ثقافتها وهو ما فتح المجال أمام المطالب المتكررة بأن يعيش  
المتعلم في وسط بيئي ناطق باللغة الهدف.

\* وأن الثقافة على هذا النحو مفهوم واسع، يشمل الجوانب  
المعنوية والحضارية لخصائص المجتمع وعاداته، وهو ما يلقي  
بظلاله على قضية اختيار المحتوى الذي ينبغي أن يتم بشكل  
دقيق ومضبوط .

\* وان للثقافة أبعادا زمانية تعيش الأجيال في حقب منها  
وتقدساها وتحن إليها كماض مشرق، — وتأكد ذلك مع  
الثقافة العربية الإسلامية — دون أن تنكفيء عليه ولا تعمل على

تلويته بصور الحاضر ومعطياته والتطلع إلى المستقبل وإشراقاته الجميلة.

\* أن لمتعلم اللغة أهدافاً واتجاهات من تعلمها اللغة، ينبغي الوعي بها وإدراكها دون إغفال مطالب الناطقين باللغة أنفسهم وأماهم في الدارس وتوقعات رد الفعل هذه ومحاولة المساهمة في تشكيلها على نحو معين.

\* وأن محدودية ثقافة بعض المتعلعين إلى تعلم اللغة العربية لا تعني بالضرورة عدم وجود اتجاهات سالبة نحوها إذ كثيراً ما يتم أخذ معلومات عنها وعن الشعوب العربية الإسلامية بسهولة من وسائل الإعلام الغربية المهيمنة على الساحة الإعلامية، وهي معلومات معرضة ومعادية في أغلب الأحيان، وهو ما يطرح تحدياً فعلياً يجب على المدرس والكتب التعليمية أن تعمل على مواجهته وتصحيح الأخطاء الناجمة عنه.

٦ / أو مثل القضايا التربوية التي تشكل عصب الحياة لهذه البرامج بما تسهم به من مبادئ تروية ومنطلقات منهجية بعيدة

الأثر في كل جوانب الكتب المنعنية بتقديم النصوص لهذه البرامج، سواء كانت من نوع كتب الأساس أو الكتب المساعدة... وأن من ضمن مبادئها التي أسلفنا أنها تشارك فيها هذه المواد بشكل كبير:

\* مبادئ تنظيم المادة التعليمية التي تحتم على النصوص أن تسير في شكل تابعي يسر من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب بما يضمن تنمية المهارات بالتدريج إلى الأعلى في مستوياتها المطلوبة ويعمل على سد الفجوات.

\* ومنها أن عملية التدرج هذه هي مراعاة المستوى والتحقق من مطالبه بدأً من الأصوات وتحديد عدد الكلمات المختارة ونوعيتها، ووصولاً إلى الجمل والتركيب وهو ما يحقق إلى جانب المطالب التربوية فوائد نفسية ومعرفية كثيرة.

\* وان عملية التنظيم هذه والاختيار تطال كذلك المحتوى الثقافي والمصطلحات المقدمة منه للتأكد من أن هذا المستوى هو الأصلح لهذه الأهداف المرسومة وتحقيقها ومن أنه يمثل نقاط الارتكاز في الثقافة العربية الإسلامية.

\* وان هذا المحتوي المعرفي قادر على تنمية المهارات والمعارف المراد الحصول عليها بما يتصف به من خصوصية عملية التجريب والاختيار قبل الاعتماد كخطوة من خطوات التقويم وإجراءاته الازمة.

أو مثل الأسس والمنطلقات التي مردها إلى الجانب اللغوي ومطالبه، والذي يعتبر بمثابة العمود الفقري لأي مادة تعليمية يقع التخطيط لها في برامج تعليم اللغة العربية في كتب الأساس أو الكتب المكملة، والذي يشكل المحتوى الحقيقي لهذه البرامج لمطالب المتنوعة من:

١— كونها تقدم أصوات اللغة المستهدفة بلا استثناء، ولكن بطريقة معينة وعبر خطوات متدرجة، وان بعض هذه البرامج الإضافية قد لا تكون معنية بهذا المستوى، (الصوتي) مثل ما هو الحال في النصوص التي بين أيدينا.

٢— وكونها توالي شطر اهتماماً بها نحو المستوى الثاني من اللغة والمتمثل في المفردات ب الأوسع ما يعنيه هذا الاهتمام في عملية

الاختيار والتنظيم والدقة في معايير الاختيار التي يتحكم فيها أكثر من عامل كالشروع والارتباط بالمرحلة والمحتوى الثقافي... في الفصل بوصفه البيئة الوحدة التي تضمن تكامل خططها التنفيذية، وفي حصص وساعات معلومة ومحددة.

٧/ وأن هذه الدراسة تأتي في نطاق دعم برامج تعليم اللغة العربية، وتصب في بوتقية الإضافة إلى نصوص الكتب المساعدة، وتلفت الانتباه إلى أن هنالك مستويات من القراءة تبدأ بالتعرف على الأشكال الرمزية وتمييزها لتصير إلى التذوق والتحليل والاستنباط وأن هذه المستويات جميعها مطلوبة لمتعلم اللغة، ولكن بالتدريج وعبر مراحل.

٨/ وان الحاجة إلى هذا العمل التبسيطي وفق الأهداف السالفة الذكر، لم تكن من القضايا المسلم بها، أو المجمع على إيجايتها المطلقة، بل لقد احتمم النقاش حولها بين معارضيها الذين رأوا أن عملية التبسيط تشير إشكاليات من قبيل أن النص الجديد لا يستطيع الحفاظ على خصائص النص الأصلي

ومكوناته، وأنه ينجم عن نوع من التشويه للنص الأصلي والإخلال برونقه وتمزيق جوانب مهمة من حلته البلاغية، بينما رحب البعض الآخر من مؤيديها بالعملية التبسيطية ورأى أن إيجابياتها اللا محدودة أكبر من أن تترك مجالاً للحديث عن سلبياتها المتوقعة، والتي يمكن تلافي معظمها، وإن التجربة أثبتت نجاح العملية التبسيطية بوجود العديد من الكتب المبسطة الجيدة التي يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة بالنسبة للطلاب وتسهم في تقدمهم نحو قراءة الأصول، وإن "مايكل وست" قام بتجربة في هذا السياق شملت تبسيط مجموعة من الكتب وصفت بأنها عمل يبلغ درجة الإعجاز.

٩/ وإن الباحث اقتنع بالرأي الأخير وركب شراع المحارفة مستمسكاً بتوجيهات مشرفه والخبراء والباحثين في هذا الموضوع ودلف إلى تبسيط النصوص المعينة من خلال الموضوعات التي تكون نسبة التجربة فيها عالية فبسطها بتجسيم معانيها وجعلها في متناول الدارسين.

١٠ / والمفردات التي تكون صعبة لوعورتها في المعجم اللغوي أو لصيغها الاشتقاقية غير المتداولة مثل وزن المبالغة وبعض جموع التكسير ...

فحاول التخفيف من وطأة هذه الصعوبة باستبدالها بكلمات وصيغ واضحة ومتداولة.

١١ / وأن التركيب التي تكون طويلة الفقرات أو ذات خاصية أسلوبية(نحوية) صعبة مثل استخدام أدوات الشرط وصيغ الإغراء والتحذير، فجزء فقراتها وتحاشي ظواهرها بعيدة الأغوار.

١٢ / وان عملية التبسيط من شأنها أن تجعل متعلم اللغة العربية يقبل على القراءة بدافعية طيبة وحيوية باللغة، ويتعلم ملء أوقات الفراغ بالاستفادة الممتعة.

١٣ / وأنهيرا فإن النصوص المبسطة التي اختيرت لشهرة كاتبها وتميزه في حقل القصة العربية الحديثة التي تجاوزت نطاق اللغة

العربية إذ ترجمت بعض أعماله على أكثر من سبع لغات عالمية.

بالإضافة إلى أهمية موضوعاتها التي تتشعّب بآثواب الأصالة أحياناً مثل قصة القلب الكبير، أو المعاصرة والإنسانية أحياناً أخرى كما في قصة سعيد وزملائه.

وان تقديم هذه النصوص التي اعتمدت على آليات المحاورات والتحليل قد أتي أكله الطيب وثاره اليانعة وأفاد أن المتخصصين الذين حاورهم الباحث وتشاور معهم في شأن هذه النصوص وهم:

\* — ابرفو سير. يوسف دادو

\* — د.الشيخ بن أحمد

\* — الأستاذ.المختار آمين

قد اطمأنوا على مناسبتها للمستوى المعنى، وتمتعها بأهم سمات النصوص القرائية التي تعد للقراءة الموسعة في برامج الأنشطة المكملة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

## خاتمة و توصيات البحث

في ختام هذا العمل البحثي المتواضع أُحمد الله الذي وفقني إلى اختيار هذا الموضوع الذي استفدت من خلاله ما لم أجده من فترات دراسية عديدة.

\* وأتقدم بجزيل الشكر و خالص التقدير إلى "يوسف دادو" الذي تفضل بالإشراف علي ومن علي بالكثير من النصح والإرشاد والتعاون والتوجيه مما كان له الأثر الطيب في إعداد هذه الرسالة، وإلي كل الزملاء الذين ساعدوني في إعداد هذا البحث وخصوصاً إلى الدكتور: الشيخ أحمد الذي ظل يساعدني بآرائه وكتبه ومقرراته حتى خرج هذا البحث بصيغته النهائية ، وكذلك الأستاذ المختار أحمد الذي بذل الكثير في مساعدتي لإكمال هذه الرسالة.

وأعترف بأن ما كان في هذا العمل من نقص أو قصور فمني ومن الشيطان، وما كان فيه من توفيق وسداد فمن الله سبحانه وتعالى بفضله و توفيقه.

هذا وأوصي كل من يطلع على هذا البحث أن لا يصدّه عن الكتابة حول مواضيع تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ما

قد يكتنفها من ندرة مراجع وقلة في الأبحاث المكتوبة باللغة العربية.

\* وأن موضوع تبسيط النصوص من بين هذه المواضيع التي هي بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام وفي كل جهد يبذل فيها تتضاعف النتائج المترتبة عليه للكاتب والقارئ.

\* كما أوصى بتجريب هذه النصوص التي لم يسمح الوقت والإمكانيات بتجريبيها لأنني أتوقع أن تحريرها سيأتي بنتائج طيبة تدفع مسار هذه التجربة إلى آفاق مستقبلية أرحب.

\* كما أوصى كل من يجد في نفسه استعداداً لإضافة نصوص أخرى إلى حقل تبسيط النصوص لغير الناطقين بالعربية أن لا يتتردد في المبادرة، فالموضوع مازال بكرا والتوقعات إيجابية حوله تغري ببذل الجهد ومواصلة المسيرة و الله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

## المصادر والمراجع

أولاً: الكتب :

١. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، مصر ١٩٨٠ م.
٢. أحمد حسين اللقاني وأحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية وطرق التدريس، طبعة عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩ م.
٣. إسحاق محمد الأمين، تبسيط النصوص ومشكلاتها، جامعة الرياض، ١٩٨٠ م.
٤. بطرس البستاني محيط المحيط، طبعة مكتبة الناشر، لبنان، ١٩٧٩ م.
٥. حسن شحادة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، طبعة الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ١٩٩٦ م.

٦. سمير شريف أستيته، علم اللغة التعليمي، دار وائل الأردن، بدون تاريخ.
٧. علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، طبعة جامعة الإمام، ١٩٩٥ م.
٨. عز الدين الجردي، بحث ميداني حول فروع اللغة العربية بين قطاع من طلاب البعثة المعهد الديني، بالكويت، وقائع ندوات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلد الثالث، ١٩٨٣ م.
٩. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم و محمد إبراهيم كاظم، مرشد تربين المدرس، مكتبة مصر، ١٩٦٦ م.
١٠. فاطمة حسن محمد عثمان، تبسيط النص، دراسة نظرية وتطبيقية على كتاب عبقرية محمد، مخطوط بمكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
١١. فيصل حسين طمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، طبعة مكتبة دار الثقافة ، عمان الأردن، ١٩٨١ م.

- ١٢ . فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، طبعة دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة مصر، ١٩٧٨ م.
- ١٣ . محمد فريد وجدي، دائرة معارف القرن العشرين، طبعة دار المعرفة بيروت لبنان، المجلد السادس، ١٩٧١ م.
- ١٤ . محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساس لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده تحليله تقويمه، طبعة جامعة أم القرى الرياض، ١٩٨٣ م.
- ١٥ . محمد زيدان حمدان، علم نفس النمو التربوي، طبعة مؤسسة التربية الحديثة، ٢٠٠٠ م.
- ١٦ . محمد أحمد العمairyة، بحوث في اللغة والتربية، طبعة دار وائل الأردن، ٢٠٠٢ م.
- ١٧ . نجيب الكيلاني مجموعة قصص دموع الأمير، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ١٩٩٩ م.
- ١٨ . نجيب الكيلاني مجموعة قصص موعدنا غدا، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ١٩٩٧ م.
- ١٩ .

## ثانياً: الدوريات والمحلاط:

- ١ - كتاب العربي، القصة القصيرة فن المجتمع الحضري، للأستاذ الدكتور إحسان عباس، ص:٨، العدد: ١٩٨٩م، الكويت
- ٢ - مجلة الدعوة، عدد: ١٢٢م، ٢٠٠٢، نجيب الكيلاني أمير شعراء السبعينات، لجابر قميحة.
- ٣ - مجلة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عدد: ٢، فبراير، ١٩٨٣م، رشدي أحمد طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٤ - المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلد، ٧، العدد، ٢، فبراير، ١٩٨٩م، يوسف الخليفة، تأثير مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بمواد اللغة العربية لأبناء العرب.

### ثالثاً: الحوارات على شبكة الانترنت:

● الشيخ بن أحمد باحث موريتاني متخصص في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مقيم بدولة قطر حالياً، حوار على شبكة الانترنت، تم الحوار في يوم: ٢٤/١١/٢٠٠٥م، الساعة ١٠، صباحاً، وقد أجريت

المحادثة عبر: [WWW.Hotmail.Com/msn](http://WWW.Hotmail.Com/msn).

وعنوان الباحث البريدي هو:

[alcheikhnasr@hotmail.com](mailto:alcheikhnasr@hotmail.com)

● المختار أمين باحث في مجال اللغة العربية وعلومها وتدريسها مقيم في المملكة العربية السعودية حالياً، حوار على شبكة الانترنت، في يوم: ٣٠/١١/٢٠٠٥م، الساعة التاسعة والنصف مساءً،

وقد كانت المحادثة عبر: [www.Hotmail.Com/msn](http://www.Hotmail.Com/msn).

وعنوان الباحث البريدي هو: [chenket@hotmail.com](mailto:chenket@hotmail.com)