

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تبسيط نصوص للقراءة 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 Youssef Ould Ahmedou

محمد يوسف ولد أحمدو

**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

جامعة جنوب إفريقيا

SUPERVISOR: PROF YOUSUF DADOO

إشراف البروفيسور: 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 Yousseuf Ould Ahmedou

28-August 2006
Date

قال تعالى:

﴿وإنه لتتريـل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، علي قلبك

لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين﴾

سورة الشعراء: ٩١-٩٥

(ب)

بسم الله الرحمن الرحيم



_ إلي أبوي اللذين مافتئاً يحيطاني بالرحمة
والحنان
_ إلي إخوة الأعزة
_ إلي زوجتي التي بذلت أقصى ما بوسعها
لمساعدتي علي إكمال هذا البحث
_ وأصدقائي الأوفياء
_ وإلى كل من يكبر العلم ويستنير بالمعرفة
أهدي هذا العمل البحثي مع أسمى آيات
التقدير والاحترام.

محمد يوسف ولد أحمدو

(ت)

الشكر والتقدير

الشكر لله أولاً وأخيراً، وله الحمد في الأولي والآخرة، والصلاة والسلام علي سيد الخلق أجمعين وبعد فإنه لا يسعني وأنا أضع اللمسات الأخيرة علي هذا البحث إلا أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر الامتنان إلي أستاذي الفاضل ابروفوسير يوسف دادو الذي ظل يتعهدني بالنصح والإرشاد وينفق علي من وقته الثمين حتى خرج هذا البحث بهذه الصورة، فجزاه الله عني خيراً وتقبل منه صالح عمله، كما أشكر كل من مد إلي يد العون من قريب أو من بعيد لإكمال هذا البحث.

الباحث

ملخص البحث

لقد اشتمل هذا البحث علي مقدمة وستة فصول، فكانت المقدمة عبارة عن مدخل تطور اللغة العربية من منظور تربوي وصولا إلي المرحلة التي تمر بها الآن والتي يدور البحث في احدي حلقاتها التطويرية.

- وتناول الفصل الأول الإطار العام للبحث ومشكلة البحث والتي هي معالجة جانب من قصور برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجوانب القرائية، وأسئلة البحث وأدواته.....
- وأما الفصل الثاني فكان استعراضا للدراسة النظرية التي قسمت أهم الأسس والمبادئ اللازم توافرها لتأليف النصوص وتبسيطها إلي جوانب نفسية وتربوية وثقافية ولغوية ومهارات قرائية.
- وقد اشتمل الفصل الثالث علي النصوص التي قام الباحث بتبسيطها.
- وكان الفصل الرابع عبارة عن تحليل للنصوص المبسطة وتقويمها وتحديد الآليات المستخدمة في ذلك.
- وأما الفصل الخامس فقد تناول نموذجا 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 مدي تحقق فروض البحث، والمقترحات 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

الموضوع	رقم الصفحات
إقرار	أ
الآية الكريمة	ب
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
ملخص البحث باللغة العربية	جـ
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	حـ
فهرس الموضوعات	خـ، د، ذ، ر
الفصل الأول: الإطار العام للبحث (مقدمة البحث)	١
مشكلة البحث	٢
أهداف البحث	٣
أسئلة البحث	٤
فروض البحث	=
حدود البحث	٦
مصطلحات البحث	٧
الإطار العام للبحث	٨-١٠
الفصل الثاني: الدراسة النظرية	١١-١٨
الجانب النفسي	١٨-٢٠
(خـ)	

٢٠	عدد المفردات ونوعها
٢٢	عمومية المعني وخصوصيته
٢٣	الميولات من حيث ضيقها واتساعها
٢٤	النمو وتمركزه نحو الذات
٢٦	انتقال الخبرات
=	المعلومات السابقة
٣٤-٢٧	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	المحتوي المعرفي
٤٤	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
٥٨-٥٩	القراءة الموسعة
٥٩	مدخل إلى مفهوم التبسيط
٦٠-٦٢	دواعي التبسيط
٦٢-٦٤	مشكلات التبسيط
٦٤	الموضوع
٦٥	المفردات
٦٦	التراكيب
٦٧	إجراءات التبسيط
٦٨	الجوانب الموضوعية
٦٨	الجوانب المعجمية
٦٨	الجوانب التركيبية
٧٢-٧٤	الفصل الثالث: النصوص المبسطة (مدخل إلى النصوص المبسطة)
٧٤	النص الأول القلب الكبير
٨٠-٨٩	النص الثاني سعيد الرجل الشجاع
٨٩-٩١	الفصل الرابع: تحليل النصوص المبسطة 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	التبسيط دلالة ومجالا
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
وثيدة في أغلب الأحيان، ويسير تحت عناوين ومباحث،
ويستخدم مصطلحات هي أقرب إلى الفلسفة منها إلى التربية،
مثل مباحث التربية وطبائع النفس البشرية وحقيقة الكون...
إلى أن بزغت أنوار القرن التاسع عشر، وبدايات القرن
العشرين، فبدأ العلماء والباحثون يدققون النظر في هذه
المصطلحات، بهدف توضيحها وعزل بعضها عن بعض
وتصنيفها تحت حقولها العلمية الصحيحة، وبدأت الدراسات
النظرية والتطبيقية، وظهرت المدارس السلوكية والمعرفية
والاستبطنانية، ودخلت التربية الحديثة إلى مرحلة جديدة أفادت
منها العملية التعليمية وأرfdتها بخيرات كثيرة، شجعت الباحثين

علي المواصلة وارتداد الآفاق الجديدة وأثبتت أن البحث التربوي بحث متجدد ومتطور، وحقل تعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية علي وجه الخصوص قد نال نصيبا من خير هذا البحث التربوي العميم، وأكتشف مخاطر وأخطاء ظلت تحد من فاعليته فالتمس لها بعض وسائل التقويم والإصلاح ومازال في البحث عن المزيد من هذه الوسائل، وخطة هذا البحث المتواضع تسير في نفس الاتجاه، وتريد التغلب علي بعض هذه النواقص والتحديات من خلال فقرات هذا البحث الذي سيشتمل إن شاء الله علي 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 إلي تناولها في الفصول الآتية.

٢) أهمية البحث:

تكمن 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 تتوفر 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 علي منهج علمي واضح المعالم، والمنطلقات، يساعد علي تبسيط نصوص أدبية للقراءة، وجعلها في متناول غير الناطقين بالعربية؟

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

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

(٥) فروض البحث:

أ- يفترض الباحث أن الحصول علي منهج متكامل 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 مجدية بحيث يتوقع أن تحقق الأهداف المنشودة منها، وأنها قادرة على الاحتفاظ بما لا بد منه من سمات النص الأصلي بعد تبسيطه، إذا ما روعيت نتائج وآليات التبسيط.

ت- وان النصوص المبسطة ستلتزم بالمبادئ الأساسية لتبسيط هذه النصوص إلى أقصى حد ممكن، وتبقي الكلمة الأخيرة لتحديد مدي 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 جزئ كبير منه، وتطبيقية في جزئ آخر منه، ولكن من منطلق أن المعايير والنصوص التي ستطبق عليها الدراسة تصلح لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الكثير من الأمكنة، وتعالج المشكلات الأكثر شيوعاً 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 فتحدد معانيها ودلا لا تها من خلال المعني اللغوي، والمعني 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	
فروض البحث	
حدود البحث	
مصطلحات البحث	

الفصل الثاني

الدراسة النظرية (تمهيد)



المبحث الأول

منطلقات 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 غلي العملية التقويمية للنصوص المبسطة.

الفصل الخامس

- درس نموذجي

الفصل السادس

- أهم نتائج البحث وتوصياته.
- خاتمة وتوصيات الباحث.
- قائمة المصادر والمراجع.

الفصل الثاني

الدراسة النظرية

في أمواج العولمة العاتية وظهور الاتصالات التكنولوجية التي جعلت العالم قرية كونية صغيرة، ونظرا 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 إذلا 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، يتجهون إلى دراستها وتعلمها¹.

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

¹ 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 تتمثل في بعض معاناة المتعلمين من غير العرب ، "إلا أن تعليم اللغة العربية للأجانب يخضع في جميع مراحل له لأساليب عتيقة ترجع إلى القرون الوسطى في أغلب الأحيان"^١ ليرسم البعض على لوحة أخرى "وكل ما هو موجود في هذا الشأن إن هو إلا بعض كتب لا تخضع إلا للأذواق الشخصية للمؤلفين وهي متباينة ومختلفة"^٢.

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

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

^١ المرجع السابق، ص: ١٠.
^٢ فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص: ١٠.

المبحث الأول:

منطلقات البحث الأساسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إن الناظر إلى هذه الأسس والمنطلقات يجد أنها تتقاطع في كثير من النواحي مع منطلقات الفلسفة التربوية العامة، وتختص ببعض النواحي المتعلقة بتعليم اللغات بوجه عام، واللغة العربية لغير الناطقين بها علي وجه الخصوص.

وفي تلمس أساسيات هذه الفلسفة التربوية ومنطلقاتها الرئيسية والرؤية العامة لمفهوم اللغة العربية، سنختار جملة من هذه المنطلقات يحتاج إليها في تأليف أية مادة تعليمية، وسنقف في البداية علي النظرية اللغوية التي يتبناها الباحث من خلال تحديده لمفهوم اللغة العربية والذي سيسهم بدوره في تحديد طبيعة اللغة وطرق تعلمها، وذلك لأن اللغة العربية تعاريف متعددة ومدارس متباينة بحسب القدم والحداثة من جهة، وتعدد زوايا النظر إلى اللغة من جهة أخرى، 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 علي دلا لاتها من اجل تحقيق الاتصال والتفاعل بين الأفراد).^١ 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 أساسي 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.^٢

^١ رشدي أحمد طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٩٩، ص: ٧٤.

^٢ رشدي أحمد طعيمة، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: ٧٤.

 أن تنمية القدرة علي الاتصال للناطقين باللغة هي السبب الرئيس الذي يدفع غير الناطقين باللغة العربية إلي تعلمها، مما يفرض تعدي حدود استظهار المفردات وحفظ التراكيب، ويعطي الأولوية للكتب والمواد التي تهتم بالاتصال وتقديم اللغة للدارسين بشكل طبيعي وغير متكلف^١.

 وغير بعيد عن منطلقات الاتصال تختلف مواقف متعلم اللغة عن دارس اللغة أمام مهارة الاتصال، فحشو ذهن المتعلم بقواعد اللغة العربية لايفيد إتقان مهارة الاتصال إلا في مراحل متقدمة من مراحل تعليم اللغة ومقدار معين، أما دارس اللغة فقد يفيد حشو ذهنه بقواعد اللغة بعيدا عن المهارات التي هي الوجه التطبيقي لهذه القواعد.

^١ 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
جنباً إلى جنب، مما لا يدع مبرراً لمن يلتزم الحياد
الثقافي من بين مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية
لغير الناطقين بها^١.

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

^١ المرجع نفسه، ص: ٧٥.

استخدام اللغة الوسيطة أو الكتابة الصوتية في
كثير من تعليم كتب اللغة العربية"^١.

وبعد الانطلاق من هذا الأساس اللغوي والفلسفة التي يطرحها
سنعرج 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.

^١ رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٧٥.

وفيما يلي سنستعرض كل جانب من هذه الجوانب علي حدة، مع الإشارة إلي أن الفصل بين هذه الجوانب أمر إجرائي أكثر منه واقعي، إذ هي جوانب متداخلة ومؤثرة ومتأثرة بعضها ببعض، ومن ثم علي القارئ أن يعذرنا فيما قد يلاحظ من تداخل بينها وتكرار.^١

أولاً- الجانب النفسي:

يعد الجانب النفسي مهما لأية عملية تعليمية، بحيث لا يخلو منه كتاب يتناول العملية التعليمية، والمادة التعليمية سرعان ما تلفت أنظار المدرسين ومحلي الكتب إلي المواقف التي تتخذها 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 إهما لها وعدم التقيد بها.^٢

^١ محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى: ١٩٨٣، الرياض، ص: ٢٨.

وفي بعض الآراء ذات الصلة بالموضوع "يري بعض المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية أن هناك علاقة وثيقة بين أنماط نمو الفرد، وبين القدرة علي تعلم اللغة الأجنبية، وأن هناك فرقا محسوسا بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية، وهذا الفرق ينبغي أن يراعي في المواد المقدمة لكل منهما"^١ كما توجد علاقة وثيقة بين مراحل نمو الفرد والقدرة علي 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 - المعني من حيث عموميته وخصوصيته وضيقه.
- ٤ - الميول من حيث ضيقها واتساعها.

^١ محمود كامل الناقة ورشدي أحمد، مرجع سابق، ص: ٢٩.

٥- النمو من حيث تركزه حول الذات
وتعديده إلى الآخر.

٦- الخبرة السابقة من حيث قلتها وكثرتها.

٧- المعلومات والمعارف من حيث شمولها
وضيقها وتنوعها.^١

وهنا يمكن للقارئ أن يتساءل ماذا نعني بـ

● عدد الفقرات ونوعها:

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

^٢ المرجع نفسه، ص: ٣٠.
^٣ المرجع نفسه، ص: ٣١.

والكمية-، أقر إلى السهولة والقصر مع الصغار أكثر منها مع الكبار.^١

وكذلك من المهم مراعاة المستوي المراد تقديمه من اللغات، والمرحلة 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 مقابله" إذ لا يمكن أن يفهم معناه إلا بالتعرف على عمر وسعيد والمجيء والمقابلة والشرط والمعني الطلبي أولا وإعادة تركيب هذه المعاني العامة والخاصة، فيتوقع أن تعي المادة العلمية القدرات العقلية للدارس الصغير الذي لا تسمح له قدراته بادراك التركيب الأخير، وقدرة الكبير علي إدراك مثل هذا

التركيب^١، وكذلك الأمر بالنسبة لنوعية التراكيب من حيث الصعوبة والسهولة والتي تخضع زيادة علي القدرة التحليلية والتركيبية لعنصر المستوي اللغوي التي تقدم له المادة، وشيوع التركيب واستخدامه، وهو ما يعكس إلى جانب حدود تحديات المادة لقدرات الطلاب مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب.

● عمومية المعني وخصوصيته:

وغير بعيد عن مبدأ التدرج، نجد أن المعاني متفاوتة من حيث العمومية التي تجعل المعني سهل الإدراك والفهم، والضيق الذي يجعل المعني لا يفهم إلا في دوائر تصور دقيقة تحتاج إلى تسلح الدارس بمستوي 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 يتفق

^١ محمود كامل الناقة ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٣١..

٢ المرجع السابق، ص: ٣٦.

مع قدراته ولا تلزم نفسها بذلك مع الكبير إذا استدعي الأمر عكس ذلك^١.

● الميولات من حيث ضيقها واتساعها:

ذلك أن الميول والاتجاهات التي يتمتع بها الدارسون والتي هي "حالة داخلية جسمية أو نفسية، تثير السلوك في ظروف معينة وتوصله إلى غاياته"^٢، هذه الحالة النفسية ينبغي أن تدركها البرامج وتفسر أسبابها، لكي تعمل علي محاولة إشباعها" إذ إن المتعلم عادة ما يربط بين تعلمه اللغة، وبين الكثير من مطالبه من تعلمها"^٣، وهنا تظهر أهمية تعلم اللغة ومراعاتها للمواد المقدمة للدارسين، بحيث توسع ميول الدارس الصغير والذي لايهمه أو يلفت انتباهه من اللغة إلا ما يحقق له قدرا من اللعب ويصور له كائنات وأقاصيص تشتمل علي جرعات خيالية وأسطورية أكثر منها حقيقية.

^١ محمد زياد حمدان، علم النفس التربوي (مجالاته، نظرياته، تطبيقاته المدرسية) مؤسسة التربية الحديثة، ٢٠٠٠م، ص: ١٨

^٢ محمود كامل الناقاة ورشدي أحمد طيعة، مرجع سابق، ص: ٣٣.

^٣ محمود كامل الناقاة ورشدي أحمد طيعة مرجع سابق، ص: ٢٠.

أما الدارس الكبير فتتحدد اتجاهاته من جهات أخرى واقعية مثل الشعور بأن ما يتعلمه يحقق له جزءاً من أهدافه أو يسير في تحقيقها وعلي المادة أن تحاول دائماً أن تحقق للصغير ما يشده إلى التعلم من جهة ويغريه بأن يطلع علي جوانب أخرى للمتعة والترفيه غير اللعب والتصوير الخيالي، وان تجعل أهداف الكبير النفعية تتجه 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 كلاهما بغيته.

● النمو وتمرّكه نحو الذات:

وهو ما يشير إلى أن نمو المتعلم، من حيث تكون المفاهيم عنده هو نظرته العقلية إلى نفسه وإلى الأشياء من حوله، تتسم 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 دائما.....

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 للدارس، اللغة التي تعني بمألو فه ومداركه فيسهل عليه فهمهما واستيعابهما، وتفسح المجال واسعا أمام موضوعات شتي في مخاطبتها للكبار، وليس بالضرورة أن تكون في بيئاتهم الأصلية، وأن تحاول اختيار المواد التي تلي مطالب النمو والتمركز حول الذات للاثنين.^١

١ محمد زياد حمدلن، 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 مشابهة، وبالتالي يحدث للتعلم ما يسمى بالتعميم، 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 علي 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 علي حل مشكلات التعلم الجديدة.¹

● المعلومات السابقة:

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

¹ محمود كامل الناقة ورشدي احمد طعيمة، 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 لغوياً، 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 تتعالى أصوات التربويين بأن اللغة لا يمكن تعلمها إلا من خلال أكبر قدر ممكن من ثقافة أهل اللغة وعاداتهم وتقاليدهم بوصفها الممثل الحقيقي لطرائق حياتهم وأنظمتهم السياسية والاجتماعية مما يفرض دمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة دمجاً كاملاً في البرامج المقدمة¹ وهي حقيقة لا يقتصر إدراكها على التربويين بل

¹ 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 أساسي من أهداف أية مادة لتعليم اللغة الأجنبية، كما يتوقعون عندما يبدؤون تعلم اللغة أن يحصلوا علي قدر كبير من القدرة علي توظيف الثقافة كمحتوي للغة، وأنهم سوف يدرسون أهل اللغة تماما مثلما يدرسون اللغة، والاتصال والاندماج مع شعب آخر يتوقف في أغلبه علي القدر الذي تسمح به القدرات اللغوية والثقافية المشتركة، وعلي 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 يحف 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 وتطلعاتهم

في مختلف نواحيها وأوجهها المادية والمعنوية، ومن ثم جاءت فكرة الإلحاح علي أن الذي يريد تعلم لغة ما لا بد له من أن يعيش مع الناطقين بها.^١

٢. أن الدارسين أنفسهم عادة ما يكونون مشغوفين بالناس الذين يتكلمون اللغة التي يريدون تعلمها، ويطمحون إلى معرفة أشياء كثيرة عن هؤلاء الناس وعن طبيعة حياتهم وكيف يعيشون...^٢

٣. أن الكثير من الدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية أجمعت علي 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"^٣

^١ فتحي علي يوسف، مرجع سابق، ص: ٩٢.

^٢ محمود كامل الناقة، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق ص: ٤١.

^٣ المرجع نفسه، ص: ٤٢.

٤. أن الثقافة ميدان واسع ومعقد بالشكل الذي لا يتوقع أن يستوعبه الدارسون بشكل كامل، ولكن مع ذلك "ما لا يدرك كله لا يترك جله" ولا بد من الإلمام ببعض العناصر الأساسية التي تساعد علي فهم هؤلاء الناطقين للغة، وتتيح الفرص للتفاعل معهم، هذا مع ملاحظة أن هذه الألفة تخضع لعوامل أخرى من طبائع الدارسين أنفسهم، إذ نجد منهم من يكفي له مجرد دراسة اللغة، فينبغي أن تكون المادة المقدمة له تحاول تعويضه عما سيحده في موطن اللغة الأم من بيئة ثقافية، والبعض الآخر يدرس اللغة في موطنها الأول ويتطلع إلي أن يتمكن من الاندماج مع متحدثي اللغة بشكل قريب من مستويات أهل اللغة^١. وذلك يتطلع إلي 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 من الثقافة ينبغي أن ينتقي ويختار في ضوء

^١ فتحي علي يونس، مرجع سابق، ص: ٩٢.

حاجات الدارسين واهتما ما تهم وأهدافهم من تعلم اللغة".^١

٥. أن محدودية ثقافة البعض، لا تعني أنه لا يملك اتجاهات وتصورات مسبقة عن الثقافات الأخرى، فهناك مستويات عدة من الانفتاح والانغلاق التي تتصف بها المجتمعات، وهناك معلومات صحيحة عن الثقافات الأخرى وأفكار مغلوطة... وهنا يجدر التنبيه إلى مدي 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 تقديم الثقافة العربية الإسلامية في أصالتها وعمقها ونقائها، أمر لا مفر منه في أية مادة تعليمية تقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، وتفهم المفاهيم الخاطئة نحو هذه الثقافة وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها.

¹ 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 يتعصب لثقافته تعصبا زائدا، ويغض الطرف عن مثالبها، ومنهم من ينتقد ثقافات الآخرين لإظهار محاسن 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 وعناصرها وأصالتها في صور مناسبة ونقارنها بالثقافات الأخرى لإدراك عناصر التشابه والتواضع 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 شيئا من ذواتهم وبعضا من عناصر ثقافتهم،

وحب الذات من الغرائز التي فطر عليها الإنسان والحيوان.^١

٧. أن للثقافة أبعادا زمانية تعيش في الماضي والحاضر وتترقب المستقبل، كما أن لها أبعادا 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 علي حساب تقديم نماذج لكل اتجاهاتها وآراء مفكرها ومبدعيها المعتدلين والشواذ.^٢

٨. أن هنالك تأثيرا وتأثيرا متبادلين بين الوعاء اللغوي والمحتوي الثقافي فكل منهما يشكل مستوى الآخر وينبغي أن يضبط المحتوى الثقافي بالمستوى اللغوي، بحيث لا يؤدي الاهتمام بالأول وخدمته إلي تجاوز معطيات المحتوى والمستوى المطلوب منه.

^١ محمد احمد العميرة، بحث في اللغة والتربية، ط، دار وائل عمان الأردن، ٢٠٠٢م، ص: ٨٨.

^٢ محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٤.

ثالثاً- الجانب التربوي:

عادة ما تعبر 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.^١

وسنسحب في إيضاح كل من المبادئ الآتية الذكر كما يلي:

^١ محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٨.

١. مبادئ تنظيم المادة التعليمية:

المواد الأساسية التي تعد لتعليم اللغات الأجنبية، عادة ما يقدم بعضها كما كبيرا من الكلمات الجديدة والفقرات الطويلة والتراكيب غير المألوفة لدي الدارس، وأنظمة الجمل المعقدة، متناسيا أن مهمة هذه المواد أن توفر للدارس ما يساعد علي التقدم في اللغة بأقل توجيهات من المعلم، وأيسر سبل النمو المستمر في مهارات اللغة وعاداتها، وهو ما يحتم علينا توزيع جهودها علي أنشطة تنمية المهارات وأنشطة فهم الثقافة واستيعابها.^١

وهي أنشطة ومهارات تحتاج إلي تنظيم يعمل علي عبور الفجوات فيما بينها، وبشكل متتابع ومستمر، يجعل من تنمية كل مهارة تنمية للأخرى في شكل ترابط عضوي وتنمية مستوي معين من المهارات تمهيدا لتنمية مستوي أوسع وأعمق منها، وهكذا في تتابع واستمرار محكم، وأن تصاغ المواد بطريقة خاصة بحيث تقدم أولا المحسوس من الثقافة مهياة بذلك الدارس للانتقال إلي المستوي المعنوي الجرد وهكذا...

^١ محمد محود الحيلة، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) الأردن دار المسيرة ١٩٩٩م، ص: ٣٢.

هذا إلى جانب اختيار المحتوى بطريقة تجذب الدارس وتفيده في تلبية أغراضه وزيادة خبرته، وما يبعثه علي 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 قدرا كبيرا من الأنشطة اللغوية والثقافية.

٣/ أن تقدم تنظيما متكاملا للمهارات والمواد الثقافية.

٤/ أن تقدم محتوى مفيدا ونافعا.^١

٢. الضوابط التربوية:

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

^١ محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، ص: ٤٨.

أهدافا 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:

وتكمن أهمية ضبط المفردات المقدمة في كل مستوى أو مرحلة في التحقق من قدرة المواد علي بناء ثروة من الكلمات الفعالة وضبط عددها ومدي 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 لتثبيت ولا يتجاوز ذلك إلى الإملال والعشية، ومن كون بعض التدريبات مخصصة للتعرف علي المفردات ونطقها وفهم معناها، ومن التفتاتها إلى قضية الترادف والاشتقاق الأساسين في اللغة العربية.¹

¹ محمد احمد العميرة، مصدر سابق، ص: ٨٨.

● الأصوات :

ولسنا بحاجة إلى التأكيد علي تعليمها تعليمًا فعالاً إذ هي الأساس في عملية تعلم اللغة، والاتجاه الأمثل لتعليمها يشمل صوت الحرف وشكله، ثم الحروف وأصواتها متصلة، إذ يلعب السياق اللغوي دوراً بارزاً في تغييرها.¹

وفي هذه النقطة بالذات قد تثار تساؤلات من قبيل:

*كم عدد الأصوات التي ينبغي أن تقدم في درس أو وحدة؟

*أي عناصر الأصوات يبدأ بها مع مراعاة تعدد لغات الدارسين؟

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

¹ 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 علي النقاط الآتية:

١- أن يخصص للجانب الصوتي جزء خاص في المادة التعليمية.

٢- أن يأخذ هذا الجزء شكل البرنامج المنظم لتعليم الأصوات.

٣- أن يتكامل هذا البرنامج الصوتي مع بقية عناصر مادة تعليم اللغة.

٤- أن تعالج الأصوات في هذا البرنامج بشكل واضح ودقيق.^١

^١ محمود كامل الناقة، 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 تناسبها مع قدرات الدارسين، وأن تستخدم الأنماط اللغوية الشائعة وتتحاشى التراكيب الاصطناعية قدر الإمكان، وأن تعالجها بشكل يبرزها ويلفت نظر الدارسين إليها.^١

٤- المفاهيم الثقافية:

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

وهي عملية علي الرغم من صعوبتها لا مفر منها لأن مضمون الثقافة في المادة المقدمة كثيرا ما يبنى بشكل يعيق

^١ محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، ص: ٤٩.

صلاحية المادة للتعلم، أو ينقص منها، وثقل المفهوم الثقافي وتعقيده ينعكس علي المفردات التي سبق وأن ناقشنا ضوابطها، والمقصود بالمفردات هنا معاني الكلمات وليس التعرف والسيطرة علي الكلمات غير الشائعة، ومن هنا نقول إنه ينبغي أن توضع المفاهيم الثقافية في المادة الأساسية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة بحيث نتجنب عمقها اللغوي الذي يعيق الدارس عن التعلم.^١

وبدون أن نغفل أن الكلمة الواحدة في اللغة لا تعني تماما معني نظيرتها في اللغة الأخرى "لغة الدارس" بالإضافة إلي جهل الكثيرين بالثقافة العربية، أو وجود مفاهيم خاطئة عنها، فإذا فشل الدارس في القدرة علي ربط الكلمة بالخبرة الثقافية الدالة عليها فسيؤدي ذلك إلي تكوين مفهوم خاطئ عن الثقافة، ومن هنا يفضل أن يستخدم الوصف الذي يشرح الخبرة الزائدة عن المعني، ويقصد بالوصف استبدال الكلمة أو المصطلح بكلمات أو مصطلحات مفهومة وشائعة خاصة وأن من صعوبات اللغة العربية كون الوحدة فيها قد تأخذ العديد من المعاني.^٢

^١ محمد زياد حمدان مرجع سابق، ص: ٨٤-٨٥.
^٢ 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 رفيعا، وأن لا يتعارض مع ما وضعناه من ضوابط في المفردات والتراكيب والمفاهيم.^١

٦- الوضوح والانقرائية:

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

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

^١ محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٥٣.

٣. والمسافات بين الأسطر وطولها وقصرها.

أما الانقراطية فتحدد في أشياء كثيرة من ضمنها (مراعاة نوع المفردات والتراكيب وطول الجمل وقصرها وتنوعها الفكرة والصور والرسوم، وطرق تناول المادة مثل السرد والحوار والأسلوب القصصي).^١

٧- المحتوى المعرفي:

وينبغي أن يلتزم فيه بالاتصال بخبرات الدارسين، وكونه ذا معني ودلالة بالنسبة لهم، لما تقدم من أهمية هذا المطلب في الاحتفاظ بدا فعية الدارسين والتحرك من المؤلف حتى يمكنه فهمه وتصديقه واستخدامه وبقدر من المعارف يضمن الفائدة والمناسبة بشكل واضح ودقيق، وطريقة العرض ضرورية للفاعلية والقبول من الدارسين، هذا بجانب مراعاة عوامل الدقة والحداثة للمعلومات.^٢

^١ حسن شحاتة، مرجع سابق، ص: ١٠٩-١١٠.
^٢ حسن شحاتة، المرجع السابق، ص: ١١٠.

٨- المناسبة:

وتعني مناسبة المادة الأساسية من مختلف الجوانب ، مثل أن تناسب تحقيق الأهداف التي وضعت لها، بتحقيق تعلم فعال لمهارات اللغة، وهو ما لا يتحدد 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 تجريب المادة وتقييمها وتعديلها في ضوء نتائج ذلك التجريب.^١

٩- القابلية للتدريس:

يدخل ضمن هذه الخاصية مدي اتفاق المادة مع مبادئ التدريس الجيد، ومدي تزويدها المتعلم بثروة لفظية غنية، ومدي تمكينها للدارس من التعامل باللغة شفويا وتحريريا، ثم مدي مقابلتها للفروق الفردية في القدرات والمهارات والميول

^١ محمود كامل الناقة، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٤٥.

كما يدخل في هذا السياق مدي تنوعها و ثراء ماتقدمه للمعلم
من اقتراحات تعينه علي التدريس.^١

رابعاً- الجانب اللغوي:

تعد المادة التعليمية أساسا لتعليم اللغة، وكل
الجوانب الأخرى تخدم هذا الأساس، واللغة كما أشرنا إليه من
قبل عندما نحللها سنجد أنها أكثر من نظام، إنها نظم النظام،
فبداخلها نظام الأصوات الذي يكون نظاماً 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
كمايلي:

^١ سمير شريف استيتية ، مرجع سابق،ص: ١٨٢ .

(١) أصوات اللغة.

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

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

(٤) أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال (التراكيب) وبناء المادة التعليمية علي هذا الأساس يقوض ماوجه من نقد إلي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اعتمادها علي أساس وصفي وتحليل علمي غير دقيق لكل عناصرها ومكوناتها.^١

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

^١ فيصل حسين اطمير 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 علي أساس تضيق الهوة بين العامية والفصحى وإلى اعتماد اللغة علي الألفاظ السهلة، وقد نادي بهذا الاتجاه كثير من المفكرين العرب ورأوا وجوب العمل علي التقريب بين العامية والفصحى، وكمحاولة لتحديد خصائص العامية وتصحيحها وردها إلي الفصحى، 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 والفصحى ضئيل جدا. وتلك 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 أننا يجب أن نعلم في تحديد هذه اللغة علي الفصحى من العامية وعلي تحديث الفصحى.

ومما يوجه أيضا من انتقادات إلى مواد وكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " ميلها إلى الإكثار من تقديم معلومات حول اللغة دون إعطاء فرصة لممارسة اللغة عمليا واستنباط هذه المعلومات من خلال الممارسة "¹

وإذا أدركنا أن ثراء المكتبة العربية بكتب فلسفة النحو العربي وإغراق هذه الكتب في التعليقات والتأويلات، أمكننا استساغة هذه الظاهرة بوصفها تمثل سطوة المناهج القديمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (والمطلع علي مناهج دور العلوم والمدارس الإسلامية في جنوب إفريقيا والتي يأتي أغلبها امتدادا للمنهج الباكستاني والهندي في تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية يجد الظاهرة جلية واضحة حيث كثرة الاعتماد علي 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 معني لها، أو كلمات قاموسية ميتة، ومهما قدم من مبررات

¹ محمود كامل الناقة، ورشدي احمد، مرجع سابق، ص: ٦١ - ٦٢.

لهذه العملية من أن الغرض من هذا هو التدرب علي 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 المعني ، مما يجعل هذه الأصوات ترسخ بالذهن وتزيد في ثروة الدارس اللغوية.¹

واللغة تركيب ومعنى وليست كلمات مفردة تقدم في مقاطع وقوائم منعزلة بعضها عن بعض، وأهمية الكلمات الوظيفية في معني الجملة ينبغي أن يراعى إلي جانب ظاهرة الاشتقاق، ومن هذا المنطلق أيضا ينبغي التركيز علي الشروع والبساطة عند اختيار التراكيب اللغوية، إلي جانب ما في التراث من لغة بسيطة بنفس الأسلوب الذي سبق وأن عالجنا به المفردات.

وأخيرا فإنه لا يمكن التغاضي عن قضية التنعيم التي تتطلب تقديم علامات الترقيم وكيفية استخدامها من اجل الإتيان بالأساليب التنعيمية السليمة التي تلعب دورا بارزا في تغيير

¹ محمود كامل الناقة، ورشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص: ٦٢ - ٦٣.

المعني من جهة، وتحسي الأداء اللغوي والتواصلي من جهة أخرى¹.

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

ولعل هذا الاستعراض العام لأهم النظريات العامة في التربية وعلم النفس، وعلم اللغة وعلاقتها بمجال تدريس اللغات الأجنبية واللغة العربية علي وجه الخصوص ورأينا كيف كانت المبادئ العامة المنبثقة 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 علي برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل مراعاة خصائص اللغة العربية من اشتقاق

¹ 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 معني بكل المبادئ والمنطلقات التي يجب توافرها للنصوص التي تعد لبرامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، أم هو معني ببعضها دون البعض؟

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

القراءة وموقعها في برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها
مادمنا قد استبعدنا جوانب من تلك المبادئ السالفة الذكر
التي لا تتصل اتصالا مباشرا بقضايا النصوص القرائية، فنحن
إذا سنحصر 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 وصولا إلى
المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه وإعادة تنظيمه والإفادة
منه"^١.

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

^١ حسن شحاتة، المرجع السابق، ص: ١٥٠.

والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشاكل^١.

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 علي 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....^٢ 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 فإلي أي حد تتحقق هذه المفاهيم في نوعية "القراءة الموسعة" التي هي محطة أنظارنا وعليها مدارنا في هذا البحث؟

^١ المرجع نفسه، ص: ١٠٥.

^٢ 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، لتعم الفائدة ويتضح موقع القراءة الموسعة منها وهي:

- القراءة المكثفة.
- القراءة الموجهة.
- القراءة الموسعة.¹

¹ أحمد زكي بدوي، مرجع سابق، ص: ٢١٨.

القراءة المكثفة:

وهي " القراءة التفصيلية التي تتم بعناية مع إعطاء اهتمام خاص باللغة والتعبير والكلمات والأفكار".¹

ومقتضي الاهتمام بالنواحي التفسيرية، تكريس الجانب الآلي المهاري للعملية القرائية المتمثل في إدراك الرموز اللغوية وتمييزها عن مقابلاتها الصوتية، وما يتبع هذا الإدراك من سرعة العين في عملية الالتقاط البصري للرموز وسرعة التنقل بينها، وفهم المعنى اللغوي في مستواه الأول والتمكن من استخدام هذه المعاني والسيطرة عليها، مما يكرس المستوي الأول من مستويات القراءة الذي ينحصر في إتقان الأداء اللغوي للأصوات والتعرف على المعنى بأضيق دلالاته أي على مستوي المفردات وهي نواح توحى بسمات معينة منها:-

* أن المكان الذي سيتم فيه اكتساب هذا المستوي المهاري هو حجرة الدراسة.

* وأن الجهد الذي يبذله المدرس كبير ومضني.

¹ 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.^١

القراءة الموجهة:

وقد عرفت قواميس المصطلحات التربوية بأنها " القراءة التي تتم تحت رعاية المدرس بما في ذلك قراءة مراجع معينة، أو حل مشكلات أو الإجابة عن الأسئلة " ^٢ ، ويظهر من هذا النوع من القراءة تقدم مستوي الطالب في السلم المعرفي لمهارة القراءة، مما يعني حضور الجانب الفكري ممثلاً في قراءة ما بين السطور آونة والاعتماد علي النفس وطبيعة المشاركة آونة أخرى، عندما يتم تقسيم الأنشطة المتعلقة بهذا المستوي ومواصفاتها بأنها:

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

^١ حسن شحاتة، مرجع سابق ص: ١٣٦.
^٢ أحمد زكي بدوي، 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 والمتر، وهو ما يعني التقدم للمستوى الثاني والذي تظهر فيه بؤادر التحليل والتركيب ويشكل بداية الاعتماد علي النفس في عملية التعليم الذاتي.

القراءة الموسعة:

وغير بعيد عن القراءة الموجهة، نجد أن القراءة الموسعة هي " الاطلاع الواسع من مصادر مختلفة بدلا من القراءة الكثيفة التي تقتصر علي الدراسة التفصيلية لعدد محدود من مواد القراءة"¹.

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

¹ أحمد زكي بدوي ، مرجع سابق، ص: ٢١٨.

بالمتعلم من المستويين الأولين (قراءة السطور، وما بين السطور) إلى مستوى أعلي وهو قراءة ما وراء السطور، وإلى مضامينها الفكرية والثقافية والتأثر بلمساتها الوجدانية، مما لا بد فيه من استخدام معظم العمليات العقلية من تذكر وإدراك وموازنة وفهم واستنتاج وتذوق... ومن هنا نستطيع الإجابة عن السؤال السالف الذكر، إن القراءة الموسعة بالمواصفات السابقة تقع في مستوى أعلي من المستويين الأولين، وأنها تنمي أكبر قدر من سمات القراءة التي تتوافر فيها الخصائص الآلية المهارية والفكرية، لتتجه الأنظار إلى دور النصوص المبسطة 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 وهيئتها لتناسب متعلما لا يمكنه تحصيله العلمي من الوقوف علي تلك المادة في صورتها الأصلية".^١

وعملية التبسيط وثيقة الصلة بالنصوص التي تعد للقراءة الموسعة بل إن النصوص المبسطة وفق منطلقات ومبادئ النصوص القرائية المساعدة، قد تكون أقدر علي استيعاب معظم سمات النصوص القرائية الجيدة، في إثراء الدافعية وتقريب الدارس من أجواء اللغة الثقافية والفكرية علي ما سنسبط القول فيه لا حقا والتبسيط بهذا المعني الذي حدده 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".^٢

^١ إسحاق محمد الأمين، تبسيط النصوص ومشكلاته بالطريقة السمعية والشفهية، وقائع وبحوث الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، المجلد الأول، ص: ٢٩٢.

^٢ المرجع نفسه، ص: ٢٩٢.

مما 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 علي 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 متباينة ومختلفة".¹

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

¹ فتحي علي يونس، مصدر سابق، ص: ١٠ - ١١.

والملاحظة الثانية التي تدفع بالتبسيط إلى بؤرة الاهتمام" أن عددا كبيرا من الكتب التعليمية للغة العربية لغير الناطقين بها تقدم المستوي الأول وربما المستوي الثاني، أما الكتب التي تبدأ مع المتعلم من البداية وتستمر معه إلى مستوى القارئ المتخصص فهي محدودة جدا".^١

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 المبسطة في الغالب تتسم بالقدرة علي " إحداث الأثر النفسي الطيب الذي يتحقق للمتعلم وهو يطالع أثرا باللغة الهدف، يقف فيه علي جهد كاتب مشهور في تلك اللغة ينقله غلي أجواء تلك اللغة واهتماماتها، ويجعله يحس بالنجاح ويحقق الأهداف التي من ضمنها امتلاك قدرات تمكنه من التعامل مع تراث الأمة الناطق باللغة الهدف، خاصة إذا هذا الكاتب معروفا ومشهورا خارج نطاق لغته"^٢

^١ المعايير، مصدر سابق، ص: ٨٤.
^٢ إسحاق محمد الأمين، ص: ٢٩٢.

مشكلات التبسيط:

قد يكون للتبسيط أهمية بالغة ودوافع وجيهة، اطلعنا علي جوانب منها في الفقرات الماضية وغابت عنا جوانب أخرى، غير أن هذا لا يعني الإجماع علي أهمية التبسيط وعدم وجود أصوات تعارض السير قدما في عملية التبسيط، متعلقة بأن الكاتب الثاني لا يتمكن من نقل أسلوب النص المبسط، ولن يفهم معاني الموضوعات اللغوية التي يترع إلي 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 علي مستوى المفردات، أم علي مستوى التراكيب، مما يسبب للدارس استراتيجيات قرائية غير سليمة، ويرى أن الأفضل أن يجعل التبسيط يصب في بوتقة أخرى من قبيل " تدريب الدارس علي استنتاج معاني

الموضوعات اللغوية المتضمنة، أو إغفال تلك الموضوعات إذا لم تكن ذات أهمية بالغة"^١

بينما نجد علي رأس قائمة الاتجاه المتبني لعملية التبسيط الأستاذة "ميري فينو كشاريو" التي ترى أن هنالك عددا من الكتب المبسطة الجيدة التي يمكن أن تكون ذا فائدة كبيرة بالنسبة للطلاب، وتسهم في تقديمهم نحو قراءة الأصول"^٢

ويشير إسحاق محمد الأمين إلى الاحتفاء الذي صادفته أعمال الكاتب "مايكل ويست" الذي يعتبر تبسيطه لبعض النصوص الأدبية عملا 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.^٣

وعلي رأي الداعين إلى التبسيط والذي نرى أنه يحقق أهدافا تربوية بالغة الأهمية، بحيث تتضاءل أماها إمكانيات

^١ إسحاق محمد الأمين، مصدر سابق، ص: ٢٩٣.

^٢ إسحاق محمد الأمين، نفس المصدر، ص: ٢٩٤.

^٣ إسحاق محمد الأمين، نفس المرجع، ص: ٢٩٥.

إخفاقاته في جانب واحد إذا سلمنا بحتميتها مبدئياً، علي رأي هؤلاء يحدد الأستاذ "يسر 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 يتجاوز أبداً مدي إدراك الطالب " ويرى أن الموضوعات الجيدة التي تحول لغتها دون ملاءمتها للغرض التعليمي، يمكننا التغلب عليها بما يجعلها منا سبة للأغراض التعليمية، ومع جودة النصوص التي يتحدث عنها يسر سون تطرح إشكالية معيار الجودة الذي لم يحدده والذي يصعب التوصل إليه بسهولة خاصة وأن للنص قراء يفترض أنه يخاطبهم، علي مختلف أعمارهم ومستوياتهم وثقافتهم وأغراضهم من تعلم اللغة الهدف، إلا أن أهم ما يمكن أن يطرح من الشروط اللازم توفرها في النص المراد تبسيطه.

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

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 علي وجه الخصوص، كما يحددها "مايكل وست" في أنها تعمل علي:

- تنمية القدرة علي القراءة.

- تكرار بعض هذه الكلمات في هذه البرامج بغية مراجعتها وتثبيتها لدي الدارسين في أسلوب شيق وممتع.
- توسيع معاني المفردات والتراكيب التي سبق تعلمها في أساليب جديدة تساعد علي استيعاب الدارسين للتغيير الذي يطرأ علي هذه المفردات والتراكيب 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 علي تحقيق هدف آخر يلمسه الدارس في أن ما حصل عليه من تعلم ذوا إفادة كبيرة مما يحفزه علي المزيد من الدراسة للغة الهدف.^١

٣- التراكيب:

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

^١ 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 تنأى بها عن آفاق المؤلف الشائع وتجعلها في نطاق الإبهام و الغرابة.

٥- إجراءات التبسيط:

يذكر محمد الأمين نقلاً 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.^١

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

^١ إسحاق محمد الأمين مصدر سابق، ص: ٢٩٤.

"ميسون" علي مستوي النواحي الثلاث وهو رواية " لشارلز"
.Charles Dickens

● الجوانب الموضوعية:

- أ- ونقصد بها الأصل مثل " فحرق في المتمرّد الصغير بدهشة
عظيمة وظل هكذا يحرق لثوان، ثم سقط مغشياً عليه".
ب - ونقصد به النص الجديد (المبسّط) " وكانت حالته تدل
علي تحفز واضطراب وارتسم الرعب علي محياه".

● الجوانب المعجمية:

- أ- صحا- التبسيط: استيقظ- شاحب- التبسيط: أبيض-
جذبه من ذراعاه- التبسيط: مسكه^١.

● الجوانب التركيبية:

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

^١ 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 حجما تقريبا
يري فيه أننا في حدود سبعمئة كلمة يعرفها الدارس نستطيع
أن نقدم مادة قرائية مبسطة، يكون مدارها القصصي المبسط
في حدود ألف كلمة، وأن ألفي كلمة كافية لإعداد أية مادة
قرائية، بل قد لا نحتاج إلى أكثر منها إلا في الروايات التي
تعتمد اعتمادا كبيرا على الأسلوب ودقائق التفاصيل وهذا
مايراه "وست"، ولكن ما هو نوع الكلمات المقصودة وما
مجالات استخدامها؟

الإجابة أن " مايكل وست " يعد من الدعاة الطليعيين
لطريقة القراءة، وهو إذ يتحدث عن المفردات فإنما يعني
المفردات الواردة في قائمة " كارنيجي " الشهيرة " وقد بني
"وست" علي هذه القائمة سلسلة الكتب الدراسية التي أعدها
باسم : New method readers سنة: ١٩٢٧م وما بعدها
بهدف التدريب علي القراءة أولا، وقد وظف الألفي كلمة في
الكتب علي 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^١ .

ونحن نعتمد علي " وست " في فلسفته التبسيطية، نجد 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، وموضوعات
الطريقة السمعية الشفوية التعارف عليها هي الحديث عن

^١ إسحاق محمد الأمي، المصدر السابق: ٢٩٩.

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

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

والطريقة السمعية والشفوية لهما أهميتهما البالغة في تنمية مهارتي الاستماع والحديث، مما لا يترك مجالا للتحامل عليهما، إلا أن الإيغال في الطريقتين المذكورتين آنفا قد يعرض قدرة الدارس علي القراءة إلي الضعف الشديد وهو مكن الخطأ في الطريقتين، وهو خطأ يمكن التغلب عليه إن استطعنا أن نميز تميزا دقيقا بين لغة الحياة التي تقدم لغرض تعليمي ولغة الحياة كتمهيد لدراسة اللغة، والتزمنا بالنظر إلي لغة الحياة كطريقة مكملة لجهود الطرق الأخرى، وكمحسنة للمهارات اللغوية الاتصالية، وعلي وجه الخصوص مهارتي الاستماع والكلام"^٢

^١ المرجع السابق، ص: ٣٠٠.

^٢ 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 وأخري تتعلق بمؤلفيها، والأولي تتمثل 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".^١

^١ هو عبد الله بن المبارك المكنى 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: ١٨١ هـ أو سنة: ١٨٢ هـ
محمد فريد وجدي ، دائرة معارف القرن العشرين، طدار المعرفة بيروت لبنان ١٩٧١م مجلد ٦، ص: ٦-٧.

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

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

^١ ولد نجيب الكيلاني في عام: ١٩٣١م وتخرج من كلية الطب بعد قيام ثورة يوليو عام: ١٩٥٢م والتي ما لبثت أن دخلت في صدام مع جماعة الإخوان المسلمين والتي كان الكيلاني أحد شبابها البارزين في ذلك الوقت وقضي ما يناهز عقدا كاملا في السجون المصرية، وبعد الإفراج عنه سافر إلى الخليج ، وعمل مستشارا في وزارة الصحة الكويتية، ثم لبى نداء ربه عامك ١٩٩٤م عن عمر يناهز: ٦٣ سنة، وقد ترك الكثير من المؤلفات في الأدب الإسلامي إبداعا وتنظيرا شعرا ونثرا، أهله لأن يكون رائد هذا المجال أو اللون الأدبي، وقد فاز بالعديد من الجوائز مثل: الجائزة الأولى في مسابقة نادي القصة المصرية ، والميدالية الذهبية المهداة من طه حسين، وجائزة وزارة التربية المصرية عامك ١٩٥٨م وقد مثل الكثير من رواياته علي خشبة المسارح العالمية مثل: ليل وقضبان، وقد ترجمت بعض أعماله إلي أكثر من سبع لغات عالمية مثل ك عمر يظهر في القدس، وعذراء جاكوتا.....
المصدر : جابر قميحي نجيب الكيلاني أمير الشعر ، مجلة الدعوة ، العدد: ١٢٢، إبريل ٢٠٠٢م ص: ٤٤.

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

النص الأول

القلب الكبير

* كانت القافلة^١ تسير إلى الحج، وقد كان الرجال متعبين من طول المسافة، ولكن الشوق إلى أرض الرسول صلى الله عليه وسلم ظل يشجعهم علي السير.

* وكان مع القافلة الشيخ عبد الله بن المبارك الذي كان يجذبه^٢ الشوق إلى أرض الرسول صلى الله عليه وسلم.

* ونظر عبد الله بن المبارك فرأى بيوتا تشبه الأكواخ^٣ 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.

^١ جماعة من الرجال يحملون أمتعتهم علي الإبل.

^٢ جعله يحب زيارة بيت الله الحرام.

^٣ الأكواخ: بيوت صغيرة من الخشب وأوراق الشجر.

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

* نفّض 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، ومجاهد في
سبيل الله يهزم الأعداء، وهو خبير في أمور الدنيا يبيع ويشترى
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 علي
موته.

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

* فحمل الرجل الطائر ومضي ليرميه في مزبلة¹ قرية من الأكوخ.

* رآه بن المبارك وذهب نحوه وقال: " سأصطحبك حتى نري 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 إلي المزبلة وأخذت الطائر الميت ورجعت إلي كوخها وهي مسرعة، ولحق بها عبد الله بن المبارك وأمسك بيدها فارتجفت من شدة الخوف وسالت الدموع من عينيها وقالت: " أرجوك يا سيدي ماذا تريد أن تفعل بي؟"

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

* هل تريدان أن تلعي به؟

¹ المزبلة: المكان الذي ترمي فيه الأوساخ.

* الفتاة: أجابت وهي تبكي نريد أن نأكله أنا وأخي، فنحن لم نأكل أي طعام منذ يومين.

* ابن المبارك: رد عليها وهو يتعجب أأأكلين الميتة؟¹، أستغفر الله هذا حرام،

* الفتاة: إذا لم نأكل فسوف نموت من الجوع فقد كان عندنا بعض الصدقات، وما تبقي من الطعام وقد انتهى جميعه.
* ابن المبارك: أين ذهب أبوك؟

* الفتاة: ظهر علي وجهها الحزن وسالت الدموع من عينيها وقالت: لم تكن عندنا مشكلات، كان أبي يعمل ويشترى لنا أنواع الأطعمة وكان عندنا مال كثير، وقالت ثم جاءوا وبدأت تبكي وتصرخ....

* وضع ابن المبارك يده علي كتفها وقال: " أكملني حديثك يا ابنتي قولي من الذين جاءوا؟
* الفتاة: إنهم الذئاب.

* ابن المبارك: الذئاب؟!!

¹ 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 الظلم، 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 ويبدو علي 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 عشرينا منها وأعطني الباقي؟

* أخذ ابن المبارك النقود من يد وكيله والتفت إلي الفتاة وهو يتسم وقال: " خذي يا فتاتي هذا المال فهو قد يساعدك على

أن تتركي أكل الميتة، اذهبي به إلى أخيك واشتري له طعاما وملابس وبعض الأغنام حفظكما الله.

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

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

* فردت الفتاة هذا كثير جدا يا سيدي الأمير.

* ابن المبارك: أنا لست أميرا يا فتاتي، أنا عبد من عباد الله.

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

* رجع ابن المبارك إلى القافلة وسأله وكيله كيف نكمل رحلتنا إلى الحج وأنت تصدقت بالنقود وما بقي عندنا إلا

عشرون دينارا وهي لا تشتري أي شيء؟

* فالتفت إليه عبد الله ابن المبارك وقال: العشرون دينارا

تكفينا لكي نعود إلى مرقيتنا التي جئنا منها، وهذا أفضل من الحج.

* استعدوا للرحيل أيها الرجال، سنرجع إلى قريتنا وسنحج 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 شديدا وسالت الدموع من عيني.¹

¹ نجيب الكيلاني، مجموعة قصص دموع الأمير، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، سنة: ١٩٩٩م ص: ٤٨.

النص الثاني

سعيد الرجل الشجاع

كان سعيد يمشي مع أحد أصدقائه الستة وكان يفكر في الرصاص وهو يتطاير وأصوات الانفجارات^١ فيرتجف 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 جباناً.

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

* إنهم يذهبون إلى نقطة^٢ حراسة الجيش اليهودي من جهة الجنوب، يريدون أن يدمروها ويتمكنوا من الدخول إلى جنود اليهود.

* قال أحد الزملاء لسعيد: هذه رحلة^٣ قصيرة ثم نعود بعدها.

^١ الانفجارات أي صوت القنبلة عندما تسقط وتشتعل نيرانها.

^٢ نقطة الحراسة: الباب الذي يدخل الجنود إلى معسكرهم.

^٣ الحماقة: البله، الجنون، فساد الرأي، فساد العقل.

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

* سمع سعيد كلمة 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 أنسي 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 أموالهم وأرضهم ظلما.

* كان سعيد إلى جانبه أحد أصدقائه، وكان يتسم ويحكي له قصة جميلة أو نكتة¹.

¹ النكتة: القصة التي تضحك الناس.

- * الرفاق يسرون إلى الأمام وهم لا يخافون.
- * كان سعيد يسير معهم وهو قد جاء إلى الجيش متطوعاً^١ ،
لأنه كان يخاف أن يهزم^٢ اليهود جيش المسلمين ويدخلون
المدن ويقتلون النساء والأطفال.
- * اليهود لا يرحمون أحداً إنهم يقتلون الضعفاء والصغار.
- * لقد كان سعيد في جيش المتطوعين 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 أبناءنا ونسائنا وشيوخنا.
- * سعيد : أسكت يجب أن لا نتكلم الآن.
- * الصديق: بقي من المسافة حوالي سبعة كيلومترات فلماذا
لا نتحدث؟
- * الطريق ضيق وصعود^٣ الجبل صعب.

^١ متطوعاً: أي لم يكن يعمل مع الجنود، ولكنه ذهب من أجل الجهاد.

^٢ يهزم: يغلب.

^٣ صعد على الجبل : أي طلع فوقه.

* سمع سعيد صوتا خفيفا فانبطحا¹ علي الأرض في أقل من ثانية وكل واحد منهم قد وضع يده علي البندقية وهو ينظر إلي جهة نقطة الحراسة.

* أحيانا يضع سعيد وزميله أذنه علي 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 إلي نقطة الحراسة قبل الساعة الرابعة صباحا كما أمرهم قائد الجيش بذلك.

¹ انبطحا: أي اتكأ علي الأرض وجعل بطنه وركبتيه علي الأرض.

* زملاء سعيد يسرون 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 فنقطة الحراسة قريبة.

* زال عن سعيد الخوف الذي كان يشعر به وبدأ يبحث في الظلام عن المكان الذي توجد فيه نقطة الحراسة اليهودية أن يقصفها¹ ببندقيته.

* 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 المجاهدين 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.

¹ 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 لما ذا وقف سعيد بعد أن مال إلى الجانب الأيمن وهو يمسك بندقيته؟؟

* انبطح سعيد إلى الأرض بع أن سمع صوت المدافع.

* أضاءت النار الجو قليلا ووقع الصديق علي الأرض وهو يصرخ.

* بقي سعيد منبطحا علي الأرض وإصبعه تطلق النار من البندقية وهو ينظر إلى جهة نقطة الحراسة.

* سمع صوت صديقه الذي سقط علي الأرض وهو يقول: لا تتوقف عن السير ينبغي أن تسير علي بطنك أو ركبتك واحذر من الوقوف علي رجلك فاليهود مستيقظون¹ ولو وقفت لقتلوك.* هداً الجو مرة ثانية وكان الظلام شديداً.

* اقترب صديق آخر من سعيد فقال له سعيد: لما ذا تقف هكذا تقدم إلي الأمام.

* فرد عليه الصديق: أخاف من أن يقتلوني.

¹ استيقظ: أي لم يكن نائماً.

* سعيد: اترك التفكير في هذا الأمر هل المتفجرات¹ جاهزة معك؟

* الصديق: المتفجرات جاهزة معي.

* سعيد: أرمها علي الجنود الإسرائيليين بسرعة فراقنا سيبدؤون الدخول إلي المعسكر بعد قليل.

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

* انطلق الرصاص مرة ثانية ورأي سعيد نقطة الحراسة ونظر إلي صديقه الذي سقط علي الأرض ودمه يسيل.

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

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

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

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

¹ المتفجرات: القنابل.

* سمع سعيد أنفاس^١ صديقه تتقطع فعرف أن روحه تخرج من جسمه فحزن وواصل إطلاق النار علي 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.

* واصل سعيد إطلاق النار وهو يمشي علي ركبتيه حتى وصل إلي نقطة الحراسة، والتقي عند نقطة الحراسة مع رفاقه الخمسة.

* وجدوا جثث^٢ اليهود محترقة ووجدوا بعض الأسلحة.
* أحس سعيد بفرحة النصر، وسمع أصوات أصدقائه ينادونه سعيد أيها البطل الشجاع...

* رجع سعيد وهو في حزن شديد إلي صديقه الذي سقط علي الأرض منذ قليل ووجده قد استشهد.

* بدأ سعيد ورفاقه يكون لموت صديقهم وسالت الدموع من أعينهم بقوة.

^١ أنفاسه تتقطع: أي أن تنفسه يتوقف.
^٢ جثة: جسم الإنسان بعد أن يموت وتخرج منه الروح.

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

* إنه يتعجب منه كيف يتسم 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^١ جديداً لشجاعته ونجاحه هو وأصحابه في قتل جميع الجنود الذين كانوا في نقطة الحراسة اليهودية^٢.

^١ الوسام: صورة لنجمة من الذهب يضعها الجندي علي كتفه، تدل علي شجاعته.

^٢ نجيب الكيلاني مجموعة قصص مو عدنا غدا، طبعة مؤسسة الرسالة، سنة: ١٩٩٧م بيروت لبنان.

الفصل الرابع

تحليل النصوص المبسطة ومناقشتها وتقويمها
المدخل إلى العملية التحليلية للنصوص المبسطة

المتأمل للعملية التربوية بفرو عنها المختلفة، يجد أنها قد
خطت أشواطاً بعيدة وارتادت آفاقاً واسعة في مدارات النصح
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 بمكامن القوة والضعف فيه، بغية توضيحها
والحفاظ على أبعادها والعمل على تلافي قصورها، كانت
ولا زالت هي أبرز محركات هذا التطور، وإيماناً منا 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 التوفيق

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

مفاهيم أساسية في العملية التقييمية

قبل الشروع عمليا في إجراءات القياس هذه نجد أن تعدد الجوانب العملية التقييمية وتنوع مساراتها المختلفة، أصبح يفرض علينا أن نقف عند المفاهيم الأساسية التي ستحكمنا في التعامل مع مصطلحات التقييم وتحديد ما بوعي ووضوح، والمناهج التي سنستخدمها في هذه الدراسة.

❖ التقييم لغة: "مصدر قوم الشيء .. قوم الشيء جعل له قيمة، ومنه تقويم البلدان لبيان طولها وعرضها، - وقيم المتاع جعل له قيمة- وقوم دراهم: أزال اعوجاجه"¹.

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

❖ التقييم اصطلاحا: " هو إصدار حكم اتجاه شيء ما، أو بمعنى آخر هو العملية التي يرجع إليها المعلم

¹ بطرس البستاني، مصدر سابق، ص: ١٦٣.

لمعرفة مدي نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات والأساليب التي يحددها الهدف المراد قياسه، كالملاحظات والمقابلات الشخصية وتحليل المضمون..."^١

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

وتوقع نقاط القوة والضعف والطموح إلى تحقيق الأهداف المنشودة، يعني أن عملية التقويم لا تهدف إلى تشخيص الواقع إلا بالقدر الذي يستعان به علي المحافظة علي نماذج الحسن وتنميتها، وتلافي 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

^١ أحمد حسين اللقاني- وأحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، طبعة عالم الكتب، ط ٢-مصر، سنة: ١٩٩٩م، ص: ١٠٢.

^٢ محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص: ١٥٦.

وسائل متعددة تستخدم بوصول الأهداف التقييمية المعنية^١.

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

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

٢/ المنهج التحليلي الذي سيسهم بدوره 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.

^١ المرجع نفسه، ص: ١٥٧.

التقويم والآليات المستخدمة

في هذه الخطوة التقويمية قد اجري الباحث عددا من الحوارات علي شبكة الإنترنت مع نخبة 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" ^١ وقد أبدى الباحث تحمسه لفكرة التبسيط ودعمه للرأي القائل بأن نتائجها الإيجابية لا تقاس بما قد ينجم عنها من مخاطر ، وما قد تثيره من إشكالات وقد قدم- مشكورا العديد من الملاحظات حول النصوص التي قدمت إليه منها:

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

^١الشيخ بن أحمد باحث متخصص في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وهو مقيم في دولة قطر حاليا، حوار علي شبكة الإنترنت، في يوم: ٢٠٠٥-١١-٢٤ - الساعة ١٠ صباحا.

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

١/ أما الأستاذ الباحث: "المختار أمين"^١ 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 المستوي المطلوب وتتناسب 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 علي 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 علي الارتياح

^١المختار أمين باحث في مجال اللغة العربية وعلومها وتدرسيها ، مقيم في السعودية ،حوار علي شبكة الانترنت في يوم: ٢٠٠٥-١١-٣٠ الساعة التاسعة والنصف مساء.

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

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

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

أجاب بأنه يري بأنها تخضع لهذه المعايير بدرجة لا بأس بها، ولكن من الخطأ أن نتوقع خضوعها الكلي لهذه المعايير طالما أننا لم نتفق مسبقا علي كمية السقف اللغوي الشائع ونوعيته، ولا يتوقع أن يحصل هذا الإتفاق في ظل تنوع المفردات اللغوية الشائعة في مختلف الأقطار كل علي حدة، في الوقت الذي لم تضطلع فيه قوائم الشيوع بالدور الذي يفني بهذا الغرض ويحل هذه الإشكالية.

من خلال هذه المحاورات وما نجم عنها من تصريحات وانطباعات إيجابية من طرف هؤلاء المتخصصين الذين ظلت تربطني بهم علاقة التعاون والتشاور عبر المراسلة أحيانا والمحادثة أحيانا أخرى رأي الباحث أن فيها ما هو جدير بالوقوف عليه لتحليله والاستنتاج منه، واستجلاء الأسس التي لا شك أن هؤلاء الباحثين قد أمعنوا النظر في تطبيق نواحيها المختلفة وتحققوا من تلبيتها للمطالب الأساسية السالفة الذكر، هو ما توقع الباحث أن يكشف له عن مدى التزام النصوص المبسطة من الناحية العملية بتطبيق مطالب التبسيط وأهدافه المرسومة سلفا، 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 الفسيولوجية
وقدراتهم 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 والسآمة
يزداد، بدل أن ينمي فيه حب اللغة والإحساس بأنه يتقدم في
تعلمها.

وقد التفتت النصوص التي بين أيدينا إلى هذا المبدأ
فحددت المستوي الذي تتجه إليه وافترضت بالاستناد إلى
المعلومات المتوافرة عنه في برامج تعليم اللغة، وبنيت النصوص
علي 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.

ضييق الميولات واتساعها

وفي معالجتها لهذا الضيق والاتساع وعلاقته بموضوعات النصوص، نجد أنها سلكت طريقا وسطا بين اعتبار ميولات هؤلاء الطلاب ضيقة لا تتعدى دائرة ما يعجبهم من موضوعات تتعلق بشخصياتهم، أو بجوانب من ثقافتهم 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، لتستند إلى أكثر هذه الميولات شيوعا بين هؤلاء الطلاب والتي حاول بعض الباحثين تحديدها ولفت الإنباه إلى أكثرها شيوعا وأتساعا بين هؤلاء الدارسين كما فعل الدكتور عز الدين الجردي في دراسة أجراها علي عدد كبير من طلاب البعوث بالمعهد الديني الكويتي، والتي جاء فيها "إنهم يتجاوبون في الدرجة الأولى مع الموضوعات ذات الطابع الديني خاصة ما يتعلق منها بسيرة

النبي صلي الله عليه وسلم وسيرة أصحابه وأبطال التاريخ الإسلامي"^١.

ونجد مقالا آخر للدكتور "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: " والفئة الأولى التي تتعلم العربية لأغراض دينية تمثل: ٩٠% من مجموع المتعاملين مع اللغة العربية"^٢.

لنخلص إلى أنا لقاسم المشترك بين أكثر قدر من متعلمي اللغة العربية هو الباعث الديني وهو ما يعني ضرورة مراعاة حاجاتهم إلى الإحساس بأنهم يدرسون لغة تفيدهم فعليا في فهم الثقافة العربية الإسلامية بحاضرها المشاهد لدي المتدينين من أفراد هذا المجتمع وما ضيها الذي يعتبر في كثير من صورته وأحداثه مثالا 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

^١ عز الدين الجر دلي، بحث ميداني حول فروع اللغة العربية بين قطاع من طلاب البحوث بالمعهد الديني بالكويت، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلد الثالث: ص: ٣٣.

^٢ 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 ١٩٨٩م، ص: ٦٠-٦١.

لغات طريفة وساخرة، تجدد النشاط وتقلل من ضلال الملل والجدية، ونظيرها مما هو مقروء في الكتاب والسنة إلى ما يتبع ذلك من أهداف نفسية كالشعور بالنجاح في الدراسة والقدرة علي التجاوب مع مستوياتهم ورصيدهم اللغوي...

المطالب الثقافية

وفيها نشير إلى أنه قد مر بنا أن اللغة العربية مرتبطة بالثقافة، ولا يتصور تقديم أساق لغوية بدون مضامين ثقافية، وان تعلم ثقافة اللغة و اكتسابها أمر لا مفر منه ولا غني عنه لمعلميها، فأين نقف هذه النصوص من هذه المسلمة؟

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 تشتمل عليه القصاتان من مضامين ثقافية أخرى مثل الإيثار والرحمة ومواساة الفقراء والمساكين، التي نشاهد صوراً منها عند في قصة عبد الله بن المبارك، وصور النفس الإنسانية واضطراباً لها أمام الأحداث وشجاعتها وثباتها على المبادئ وهي صور تزخر بها الكثير من القصص العالمية، و يعايشها أي إنسان يتعرض لمثل هذه المواقف، ولكن مر بنا أيضاً :

١/ أن للثقافة مفهوماً واسعاً يشمل الجوانب الفكرية والأدبية والجوانب الحضارية المعمارية الخ....

وأنها متعددة المستويات من حيث النواحي التجريبية والتجسيدية 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 ادعي للتأثير- من صدق وتقوي وإيثار وعلم وجهاد... ومن شعائر كالصلاة والحج... وتحديث عن القوافل والإبل الخيل والصحراء الواسعة... وعن الرشاش والبندقية والمتفجرات، كمظاهر حضارية قديمة وحديثة وراعت أهمية التجسيد الذي يساعد متعلم اللغة العربية في هذه المرحلة علي التصور والاستيعاب، وابتعدت به قدر الإمكان عن التجريد، وقدمت كل ذلك في مستوى متناسب مع مطالب المستوي المتوسط، من برامج تعليم اللغة العربية وقدراتها اللغوية والفكرية علما بأن بعض هذه الصور والمعارف قد تجد لها أصداء في ثقافة هؤلاء الطلاب بجامع خصائص الثقافة الإسلامية المشتركة والانتماء إليها، مما يشكل نوعا من الاستفادة من خبرات الدارسين وخصائصهم الثقافية.

٢/ وإن للثقافة أبعادا 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، وتري أن الثقافة في مجملها لابد أن تتسع لكل هذه المساحات الزمنية والمدارات الموقعية، غير أن ذلك لا يمنع من مراعاة النصوص المقدمة، وهي هنا بما أنها نصوص قصصية وصفية تعيش كلها في أكناف ماضي الثقافة بالمعني 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 الستينيات والسبعينيات من هذا القرن" استلهمت أحداثه وشخصوه وآلياته إلى أقصى حد، مراعية التحرك في المدار الأوسع للثقافة العربية الإسلامية بوصفه مطلوباً 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 منطلقات تحليلية توضح مدي

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

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

* أن تقدم أنماطا متعددة من الأنشطة اللغوية والثقافية.

* أن تقدم تنظيما متكاملا للمهارات والمواد الثقافية.

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

١/ أن قضايا النمو والاستمرار، قد عاجلته الدراسة بأن حددت المستوي الذي توضع له هذه النصوص وتصورت سقف الرصيد اللغوي والنحوي ... الذي يكون مستوي هؤلاء الدارسين، ليتم التحرك منه والبناء عليه لتثبيته وتوسيع دلالاته إلى الإضافة إليه بما لا يفسد جو المطالعة من غموض يضطر القارئ إلى التردد علي المعجم من حين لآخر، وحاولت

الإضافة إلى الرصيد اللغوي بما يفهم من السياق أو من الهوامش في حالات نادرة.

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

٢/ أما تعدد الأنشطة اللغوية المقدمة في البرامج، ففكرة سليمة وتأتي هذه النصوص لتجسيدها والعمل علي جعل برامج تعليم اللغة العربية متكاملة بكتابها الأساس وآخر إضافي، بحيث تشكّل هذه النصوص عمودها الفقري غير أن هذه النصوص من طبيعتها المنهجية، أنها أصلاً لا تتبني إلا لتحسين مهارة واحدة هي مهارة القراءة وأن جميع أنشطتها من تصفح وتحليل وفهم واستيعاب، تتجه كلها إلى الطالب في المقام الأول وهو المسئول عنها بما ترسمه من أهداف، من بينها تعويد الطالب علي مهارة التعليم الذاتي... مع ملاحظة أن لاما نع من أن يضيف المدرس الذكي بعض الأنشطة الأخرى مثل الأسئلة التي يطرحها أو واجبات التخليص التي يطالب بها الطلاب.

٣/ أما تكامل المهارات مع المواد اللغوية والذي يعني استقلال كل الأنشطة التدريسية من مفردات وتراكيب واختيارها من كلمات المحتوى المطلوب تعلمه، ومن أفكاره، أما أن تنساق التدريبات أو النصوص وراء كلمات ليست ذات صلة وثيقة بالمحتوي، فهو ما قد انتبهت إليه هذه النصوص بمستوي لا بأس به حسب تقدير الباحث ومن حاورهم في شأن النصوص التي بسطها، وبفضل تحديد المستوي والمحتوي المطلوب تقديمه واستغلال ذلك في تقديم المفردات والتراكيب بسهولة وعمقها واختصارها علي التراكيب التي يفترض أنها تناسب المستوي وعلي ذكر المفردات ومناسبتها لم تغفل هذه النصوص الاستفادة من ما قدمته الدراسات الحديثة من ضرورة مراعاة الشيوخ، ولكن بطريقة لا تجعل اللغة مصطنعة والتراكيب جوفاء بعيدة عن طبيعة اللغة وأنساقها الفكرية والسياقية الخاصة.

المطالب اللغوية

وهي إذ تعني المادة التعليمية وما تشكله وما تشكله من أهمية في مثل هذه البرامج، بحيث تصبح كل الجوانب الأخرى خادمة لها، وإذ يبعث تعدد زواياها ومداخلها وتعدد مستوياتها من أنظمة صوتية، وأنظمة لغوية (معجمية) وأنظمة نحوية (تركيبية) إلى ضرورة الحديث عن كل هذه المستويات، تظل الجوانب الصوتية متأثرة باللغة الأم كثيرا، إذ يرى الباحث أن الطالب في المرحلة المتوسطة قد تجاوزها من خلال الكتاب الأساس في المرحلة الأولى، لينصب بالاهتمام على المستويين اللغوي والتركيب، والتركيب بطريقة مباشرة كما يستلزم النص القرائي، غير أن ذلك لا يمنع من السؤال عن موقف الباحث أثناء اختيار الكلمات والتراكيب عن أية 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 المهدبة وهي التي تسلك طريقا وسطا بين المستويين الماضيين (الفصحى والدارجي) ويعمل هذا المستوى اللغوي والاهتمام به علي تضيق بينهما بالارتفاع إلى مستوى الفصحى، وهذا المستوى (اللغة المعاصرة) يوصف بأنه مستخلص من الألفاظ الشائعة في الكلام اليومي وفصح التراث وقريبه المؤلف 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 المعني وجلائه وتبعث علي استيعاب بعض العادات الكتابية مثل علامات الترقيم من استفهام وتعجب وفاصلة...

المطالب القرائية

لعل استعراض المطالب النفسية والتربوية في عملية تحليل النصوص المبسطة واستخلاص بعض أوجه النجاح في هذه النصوص، من الأهمية بمكان ولكنه لا يغني عن الحديث عن مهارة القراءة بصفة تحليلية تقييمية في هذا الصدد، لمحاولة الإجابة عن السؤال "كيف تعاملت هذه النصوص مع مفهوم القراءة الذي تعيش بداخله ثلاث مستويات قرائية؟ وإلى تنمية أي هذه المستويات تتجه هذه النصوص؟"

* والإجابة أن المستوي القرائي الذي عاجلته هذه النصوص قد حدده العنوان في مصطلح "القراءة الموسعة".

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

والتعامل مع مضامين النصوص الفكرية والثقافية وأساليبها
المتميزة. مما يسمى بقراءة ما بين السطور.

الفصل الخامس

درس نموذجي

نموذج خطوات تأليف وتدرّيس 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 أمرا ميسورا لأن القاص حاول النجاح في اقتناص لحظة حياته ، وأن يضعها ضمن نظام فني معين والقارئ ليس بأقل حاجة منه إلى القدرة على سبر أغوار ذلك النظام والتعرف على العمليات الكامنه وراء جمال ذلك البناء وتأثيره "¹

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

¹ كتاب العربي، القصة القصيرة فن المجتمع الحضري، للأستاذ الدكتور احسان عباس، ص، ٨، العدد، ١٩٨٩م، الكويت.

غير أن التشبث بجماليات القصة القصيرة وتقدير أثر النصوص الأدبية المبسطة على الطالب المتلقي ، جعلنا نركب شراع المغامرة ، متسلحين بالقدر المستطاع من آليات القراءة النقدية للقصة القصيرة وكبريات المطالب التربوية الأساسية اللازمة في إعداد النصوص " التعليمية " ومواكبة العملية التي يتطلبها الإعداد ومتابعة الشروط العملية إلى أن تنتهي إلى أخريات مراحل العملية التعليمية التعلمية ، وسنكتفي هنا بالإشارة إلى نقاط محدودة من مجالات التبسيط أو من آثاره ، وبعدد أكثر من ذلك بقليل من جوانب الإجراءات التربوية العملية التي تلزم مراعاتها أمام التعامل مع هذا الكائن النصي ، إذ أن خصوبة نواحي القول في الموضوعين وآلياتهما لا تشفع للاستطراد أمام سلطة الشكل المحدد وضوابط المقال الذي لا يعترف إلا بعدد قليل من الفقرات والموضوعات في المقال الواحد.

❖ التبسيط دلالة ومجالا :

التبسيط مصدر بسط الثوب أو الفراش بمعنى نشره أو بسط العذر إذا أبداه أو قبله .. الى ما هنالك من دلالات لغوية تشترك في مضمون واحد " هو الظلال الدلالية وقد استعمل التربويون مصطلح التبسيط للدلالة على ما اصطلح عليه ب " إعداد مادة ما وهيئتها لتناسب متعلما لا يمكنه تحصيله من الوقوف على المادة في صورتها الأصلية " ^١ وتبرز العلاقة جلية من خلال التعريف ، فالمادة التي لاتناسب متعلما ما - وليكن من غير الناطقين باللغة في الدرجة الأولى _ لكون 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 وتجسيد المجاز ، أو خرمه .. وهي أمور لا محيد عنها أمام معالجة النص الأدبي ليناسب مستوى هؤلاء وغيرهم ممن هم في حاجة إلى بعض الخصائص اللغوية والأدبية .. لاتتواجد إلا في النص الأدبي أو ما تبقى منه بعد " الجراحة التبسيطية "

^١ د، عبد اللطيف فؤاد إبراهيم محمد إبراهيم كاظم، ص، ١٦٨، ط١، مكتبة مصر ١٩٦٦م.

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

- التبسيط عملية تطال كل أطراف النص المبسط شكلا ومضمونا ويختلف مقدار ما تأخذ من النص وما تبقى باختلاف طبيعة النص المراد إعداده فللنص الذي يعد كمادة تقدم في درس أو دروس معينة مطالب وعقبات تختلف عن تلك التي تتواجد في النص الذي يبنى على أساس أنه نص قرائي يعد للمطالعة خارج ساحات الدرس ، أو ما يسمى القراءة الموسعة ، وللنص الذي يستهدف طلابا في مرحلة ما مطالب غير تلك التي له ، إذا كان يستهدف طلابا في مرحلة أو مستوى آخر ..

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

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

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

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

(إنني لأذكر 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 ؛ لان أفعال التفضيل - أضعف - ذات عمق في مقررات هؤلاء لايصلوا إليه إلا في المرحلة الثالثة أو الرابعة .

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

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

تشجعت) نجعل 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
سيطأها التبسيط لآمحالة ، واذا 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
.. لا تختلف عنه في اعداد نص تعبيري من قصة مبسطة إلا

في جوانب قليلة ليس هذا محلها ، الا فيما لا بد 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 أثناء من أنشطة يقومون بها من أي نوع - استماع + محاكاة + نقاش ..

٣ / الحصة التي سيقدم من خلالها الدرس : وما تمليه طبيعة توقيتها من كونها هي الأولى وبالتالي فالتلاميذ 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 تستلزمه 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 لإمكانية الرجوع اليها إن اقتضى الامر منك بالصفحة ، أو من المشرف على التمرين العملي ، وليساعده ذلك على الاطلاع على جانب مهم مما بذلته ، وهنا لانقصد أن رجوعك الى هذه المصادر يقتضي أن يكون نقلت منها فقرات أو عبارات ، ولكن حتى التي راجعتها للاستعانة بها على فهم نواحي الموضوع وزواياه والتي تساعدك على التمكن منه ويزيد من اطمئنان المدرس الى قدرته اثناء تقديم الدرس ، والاجابة عن كل استفسارات تلاميذه دون تردد أو شك ، كل ذلك يعتبر رجوعا إليها وهي ذات أهمية كبرى سواء كانت مراجع متخصصة ، أو مجلات علمية أو نشرات أو محاضرات ، أو حتى اتصال بذوي الخبرة في ميدان الدرس .

٦ / أهداف الدرس : والتي ينبغي من خلالها أن يحدد
المدرس الهدف 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 مثلاً في
الدرس النموذجي الذي بين أيدينا ، والأسلم هو أن
لا تكون للدرس الواحد أهداف كثيرة حتى لا تشتت
مجهود المدرس ومجهودات تلاميذه وحتى لا تصبح المادة
شكلية أكثر منها أي شيء آخر ، بالإضافة إلى أن هذه
الأهداف الخاصة ، أو القريبة - كما يسميها البعض -
هي التي توجه المدرس ، فينبغي أن يفكر جيداً في
ملاءمتها لمستوى تلاميذه وشموليتها لما ينتظر أن يحققه 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 يعنى 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 مترابطة ،
ومن ثم نقول اذا كان الدرس يعنى 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 لمجموعة من الدروس ، بمعنى
أن هذه الدروس تسير في اتجاه واحد من زوايا متعددة
ويكمل 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 ،

فان تذكره أمامك في صدر كل درس من الدروس المؤدية اليه ، 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 الاهداف القريبة بوضوح ووعي كامل ، وجعل الدرس كله يساعد على بلوغ هذه الأهداف ، وان تراعي سير الدرس وأن هناك هدفا عاما أو أهدا فاعامة تربط هذا الدرس بعدد من الدروس الأخرى .

٧ / مدخل الدرس : فينبغي أن تفكر في هدوء كيف تبدأ درسك لتجعل مدخله مشوقا لتلاميذك ، وعلى نحو يثير 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 وتربطه به ربطا يجعل التلاميذ

يقبلون على الدرس في شوق واهتمام نتيجة إدراكهم الحقيقي لأهمية موضوع الدرس ، فقد تجعل احدى الوسائل التعليمية مدخلا مشوقا يثير اهتمام التلاميذ بالدرس فاي هذه الوسائل أكثر اتصالا بالدرس وملاءمة للتلاميذ ؟ وأيها أكثر تشويقا لهم ؟ وما موقفك من الوسيلة التعليمية التي اخترتها وما موقف التلاميذ منها بحيث يتفاعلون معها ويقبلون عليها كمدخل مشوق للدرس ؟

- اذا كانت لديك خبرة شخصية في حياتك خارج الدراسة او في داخلها أو من قراءتك واتصالاتك وترى أنها تتصل بميدان الدرس وتثير اهتمام التلاميذ به ، فكيف تعرضها عليهم بحيث تصبح مناسبة لمستوى نموهم 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 بموقف له علاقة بدرس اليوم واهتموا به ، فكيف تذكرهم بهذه المشكلة وهذا الموقف ، وكيف تجعل منها

مدخلا مشوقا لدرس اليوم وعاملا لاثارة اهتمامهم بما
يدرسونه ويقومون به في نشاط متنوع ؟

٨ / مادة الدرس : فبعد تحديد هدف الدرس ومدخلاته
على نحو ماذكرنا يجب أن تحرص علي أن لا يشمل درسك
الا ما يفيد في بلوغ هدفه أو أهدافه المحددة الواضحة وهذا
يحتاج منك إلى عناية كبيرة حتى لا تنسى الهدف المنشود في
اثناء انتقاء مادة الدرس وترتيبها ، فينبغي ألا يدخل في
الدرس إلا ما يرتبط ببلوغ هدفه ، ومعنى هذا الاتكون في
الدرس أسماء أو تعاريف أو اصطلاحات لمجرد أنها مفيدة
وأن التلاميذ يجب أن يعرفوها ، ولاتكون في الدرس حقائق
ومعلومات بحجة أنها مشوقة وممتعة ، وإنما تسأل نفسك في
أثناء إعداد درسك عن مدى علاقة المادة التي سيدرسها
التلاميذ بهدف الدرس ، وإلى أي حد تفيد هذه المادة في
بلوغ هذا الهدف وعندئذ تقرر إدخالها في الدرس أو إبعادها
عنه ، ومن المهم جدا الاتستخدم في الدرس الواحد مادة
أكثر مما يستطيع التلاميذ متابعتها ، لأن كثرة المادة الدراسية

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

٩ / الأدوات والوسائل التعليمية : فبعد أن حددت مادة الدرس يصبح عليك أن تفكر 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 كيميائية ، أو اشرطة ثابتة أو لوحات فنية ، أو غير ذلك من الوسائل التعليمية وفي هذه الحالة يجب أن تفكر في أنسب 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 لتستخدمه في سير الدرس وتذكر دائماً أن كتابة هذه الأدوات والوسائل وتحديد معناها من

مدى استخدامك إياها وإفادة 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 المشوق ، 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 تدونها 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 باثارة اهتمام التلاميذ بالدرس القادم أو اثارة مشكلة جديدة هي موضوع الدرس المقبل ، فانتهاء الدرس يجب ألا يغلق الباب بل يفتحه لدرس جديد

- وتنظيم وقت الدرس ومراعاته أمران هاما في بلوغ ما ينشده الدرس من هدف أو أهداف ويتطلب 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 بوضع دقائق لبعض أعمال روتينية كتحضير الغياب واعطاء بعض التعليمات الضرورية

بخصوص إخراج الكراسات والكتب والادوات اللازمة
 واستخدامها ، على أن تكون هذه التعليمات مختصرة جدا
 - قد تسمح ببضع 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 ببضع دقائق في آخر الحصة لتقوم بما يأتي

أ - استرجاع بعض عمل اليوم أو عمل الاسبوع .

ب - تحديد ما سيقوم به التلاميذ في الدرس التالي .

رجل المستقبل

- كان أبي ناظر محطة القرية وهذا ما جعله صاحب العمدة
لقريتنا الصغيرة ، وكنت بمدرسة " الصنائع " أتضايق دائما
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 جدا يشير إلى أو يخبر أُمي أنه لايفعل ذلك إلا اهتماما بدراستي وحرصا علي مستقبلي فعائلتنا تتكون من أب وأم وأنا وأختين
- كنت أذاكر ولكن مذاكرتي بدون تركيز فكنت أرسب في أغلب الأحيان وأبي يزداد تعنتا وقسوة ومخاوفي تنمو..
- كانت أُمي إذا رأتني بهذه الحالة تحذرنى من التعنت وتحثني على المراجعة والجد حتى أتجنب عقوبات أبي ، وتقول لأبي عندما أخرج " أصبر على ابنك " " الأمر لله " لعل الله يفتح عليه " ..
- كانت " نعيمة " ابنة جيراننا الذين يخطون لنا الثياب تأتي لأخذ الثياب وإرجاعها وكانت جميلة لطيفة .. فأحببتها ، وذات مرة قلت لنفسى لابد من أن أخاطر وأطلب من أبي أن يزوجه لي ، فطلبت منه أن يأذن لي بتزوجها ، لم يجبني إلا بالضرب والشتم واللكمات .. وذهب إلى أهلها وقال إذا دخلت علينا ابنتكم أو سمعت أن ابني زاركم فسأطردكم من القرية

- بكيت ، 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 أملك حريتي 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 يريد أبي بعد أن توفي رحمة الله عليه .

✕ خطة الدرس :

- - الموضوع : درس نموذجي من قصة " رجل الغد " بعد التبسيط
- خطوات إعداد الدرس :
- تاريخ الدرس : ٠٤-٤ - 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 تمرين 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 معاني الكلمات الجديدة في الدرس - ناظر المحطة - أتضايق _ عابس الوجه _ تركيز ...

ب _ أهداف سلوكية " نفسحركية " وهي أن يقرأ التلاميذ النص قراءة صحيحة تراعي الالتزام بالفقرات والفواصل وتنغم المقاطع تنغيما صحيحا ..

ج _ " وجدانية " 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 آباؤكم يعاملونكم كما يعامل
ناظر المحطة ابنه ؟ وهل تريدون أن تكونوا مثل ابن
ناظر المحطة ؟

- 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 الجديدة ،
والتعابير اللغوية السليمة الكفيلة بتحقيق تقدمهم في
المستوى المعرفي (الأهداف المعرفية)

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

والإشارات الكتابية وتستخدم معطيات التنعيم السليم
.. (الأهداف النفسحركية)

ج _ وموضوع النص ، والطريقة التي يقدم بها كلها
تساعد على إبراز الجوانب العاطفية في النص
والموضوعات القيمة والأخلاقية ؛ مما يجعل الجوانب
القيمة فيه تعمل على تنمية الاتجاهات الايجابية
(لأهداف الوجدانية)

● - الأدوات والوسائل التعليمية :

وهي في هذا الدرس تتمثل في :

أ - وجود النص المعني مكتوبا على الكاتب الآلي
ومصورا بعدد أفراد التلاميذ ، ليوزع عليهم قبل بدء
الحصة بثوان .

ب _ الصبورة والماسحة 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 تقديمه أكثر من طريقة طالما أن ذلك

يخدم 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 - أتضايق - اهتمام - مستقبل - تركيز - " اصر على ابنيك " الأمر لله "

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

الفصل السادس

أهم نتائج البحث وتوصياته

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 الأساس 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 علي تلمس طرح الأسئلة أو الإجابة عنها بالافتراضات التي من خلالها يهدف إلى العثور علي الحلول المناسبة للإشكالية الرئيسية والإشكاليات الصغيرة المتفرعة عنها وقد ساهم ذلك بالفعل في

بلورة الأهداف المتوخاة من حيث كانت أسئلة الباحث
الثلاث والمتمثلة في:

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

٢/ تحديد مدي أهمية التبسيط إزاء ما يتعرض له من مخاطر
وما يحف به من سلبيات.

٣/ قياس مدي التزام النصوص المبسطة من طرف الباحث بما
تعهدت به الأطر النظرية من مبادئ وأساسيات.
وقد أجابت فروض البحث عن كل هذه التساؤلات علي
النحو الآتي:

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

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

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

* مشكلة النقص في المواد التعليمية التي تقدم إلي متعلم اللغة العربية لغيرا لناطقين بها مازالت قائمة، وإن شهدت محاولات في الفترة الأخيرة لسد هذا النقص في المواد التعليمية بشكل عام والمواد المكملة لكتاب الأساس بشكل أكثر إلحاحاً.

* أن الحصول علي منهج علمي يقوم بالتنظير لعملية تأليف مثل هذه النصوص لسد مثل هذا النقص، أمر ممكن مع ما يحفه 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 تعورف عليها لتحقيق الاتصال والتفاعل.

٢/ ضرورة مراعاة الخصائص العقلية والفسولوجية.

٣/ مطلب أساسي في الجوانب النفسية وعلاقتها بالمواد التعليمية.

٤/ مراعاة منطلقات ميولية وأهميتها في الاحتفاظ بدافعية 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 يمكن أخذ اللغة بمعزل عن ثقافتها وهو ما فتح المجال أمام المطالب المتكررة بأن يعيش المتعلم في وسط بيئي ناطق باللغة الهدف.

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

* وان للثقافة أبعادا زمانية تعيش الأجيال في حقب منها وتقدسها وتحن إليها كماض مشرق، — وتأكد ذلك مع الثقافة العربية الإسلامية— دون أن تنكفى عليه ولا تعمل علي

تلوينه بـصور الحاضر ومعطياته والتطلع إلى المستقبل وإشراقا ته الجميلة.

* أن لتعلم اللغة أهدافا واتجاهات من تعلمه اللغة، ينبغي الوعي بها وإدراكها دون إغفال مطالب الناطقين باللغة أنفسهم وآمالهم في الدارس وتوقعات رد الفعل هذه ومحاولة المساهمة في تشكيلها علي نحو معين.

* وأن محدودية ثقافة بعض المتطلعين إلى تعلم اللغة العربية لا تعني بالضرورة عدم وجود اتجاهات سالبة نحوها إذ كثيرا ما يتم أخذ معلومات عنها وعن الشعوب العربية الإسلامية بسهولة من وسائل الإعلام الغربية المهيمنة علي

الساحة الإعلامية، وهي معلومات مغرضة ومعادية في أغلب الأحيان، وهو ما يطرح تحديا فعليا يجب علي المدرس والكتب التعليمية أن تعمل علي 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 المعنية بتقديم النصوص لهذه البرامج، سواء كانت من نوع كتب الأساس أو الكتب المساعدة... وأن من ضمن مبادئها التي أسلفنا أنها تشترك فيها هذه المواد بشكل كبير:

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

* ومنها أن عملية التدرج هذه هي مراعاة المستوي والتحقق من مطالبه بدأ من الأصوات وتحديد عدد الكلمات المختارة ونوعيتها، ووصولاً إلى الجمل والتراكيب 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 المستوي هو الأصلح لهذه الأهداف المرسومة وتحقيقها ومن أنه يمثل نقاط الارتكاز في الثقافة العربية الإسلامية.

* وان هذا المحتوي المعرفي قا در علي تنمية المهارات والمعارف المراد الحصول عليها بما يتصف به من خضوع لعملية التجريب والاختيار قبل الاعتماد كخطوة من خطوات التقويم وإجراءاته اللازمة.

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 المحتوي 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 تولي شطرا مهما نحو المستوى الثاني من اللغة والمتمثل في المفردات بأوسع ما يعنيه هذا الاهتمام في عملية

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

٧/ وأن هذه الدراسة تأتي في نطاق دعم برامج تعليم اللغة العربية، وتصب في بوتقة 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 بالتدرج وعبر مراحل.

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

ومكوناته، وأنه ينجم عنه نوع من التشويه للنص الأصلي والإخلال برونقه وتمزيق جوانب مهمة من حلته البلاغية، بينما رحب البعض الآخر من مؤيديها بالعملية التبسيطية ورأي 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 المجازفة مستمسكا 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 التراكيب التي تكون طويلة الفقرات أو ذات خاصية أسلوبية (نحوية) صعبة مثل استخدام أدوات الشرط وصيغ الإغراء والتحذير، فجزأ فقراتها وتحاشي ظواهرها البعيدة الأغوار.

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

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

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

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

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

* — ابرفو سير. يوسف دادو

* — د. الشيخ بن أحمد

* — الأستاذ. المختار أمين

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

خاتمة وتوصيات البحث

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

* وأتقدم بجزيل الشكر وخالص 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، وإلى كل الزملاء الذين ساعدوني في إعداد هذا البحث وخصوصاً إلى الدكتور: الشيخ أحمد الذي ظل يساعدي بآرائه وكتبه ومقترحاته 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 بفضلله وتوفيقه.

هذا وأوصي كل من يطلع علي هذا البحث أن لا يصدده 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 والإمكانات بتجريبها لأنني أتوقع أن تجريبها سيأتي بنتائج طيبة تدفع مسار هذه التجربة إلى آفاق مستقبلية أرحب.

* كما أوصى كل من يجد في نفسه استعدادا لإضافة نصوص أخرى إلى حقل تبسيط النصوص لغير الناطقين بالعربية أن لا يتردد في المبادرة، فالموضوع مازال بكرًا والتوقعات إيجابية حوله تغري ببذل الجهود ومواصلة المسيرة والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب :

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

٦. سمير شريف أستيته، علم اللغة التعليمي، دار وائل الأردن، بدون تاريخ.
٧. علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، طبعة جامعة الإمام، ١٩٩٥م.
٨. عز الدين الجردلي، بحث ميداني حول فروع اللغة العربية بين قطاع من طلاب البعوث بالمعهد الديني، بالكويت، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلد الثالث، ١٩٨٣م.
٩. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم و محمد إبراهيم كاظم، مرشد تمرين المدرس، مكتبة مصر، ١٩٦٦م.
١٠. فاطمة حسن محمد عثمان، تبسيط النص، دراسة نظرية وتطبيقية علي 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، ١٩٨١م.

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

ثانيا: الدوريات والمجلات:

١- كتاب العربي، القصة القصيرة فن المجتمع

الحضري، للأستاذ الدكتور إحسان عباس،

ص:٨، العدد: ١٩٨٩م، الكويت

٢- مجلة الدعوة، عدد: ٢٠٠٢م، ١٢٢، نجيب

الكيلاي أمير شعراء السبعينات، جابر

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.

ثالثا: الحوارات علي شبكة الانترنت:

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

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

وعنوان الباحث البريدي هو:

alcheikhnasr@hotmail.com

- المختار أمين باحث في مجال اللغة العربية وعلومها وتدريسها مقيم في المملكة العربية السعودية حاليا، حوار علي شبكة الانترنت، في يوم: ٣٠ / ١١ / ٢٠٠٥م، الساعة التاسعة والنصف مساء،

وقد كانت المحادثة عبر: www.Hotmail.Com/msn.

وعنوان الباحث البريدي هو: chenket@hotmail.com