

## رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقيين بغير العربية

### Linguistic Perspectives in Teaching Story for Non Native Speakers of Arabic

وليد العناتي

Waleed Al-Anati

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة البتراء الأردنية الخاصة، الأردن.

بريد الكتروني: anati\_waleed@hotmail.com

تاريخ التسليم: (٢٢/١٢/٢٠٠٨)، تاريخ القبول: (٢٢/٣/٢٠٠٨)

#### مُلْخَص

يقصد هذا البحث إلى تقديم طريقة في تدريس القصة للناطقيين بغير العربية، منطلاقاً من تصور نظري مفاده أهمية القصة في دروس تعليم اللغات الأجنبية. وينبني البحث على مبحثين: أما الأول: "منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية" فإنه يتناول عدداً من الإشكالات المطروحة في هذا السياق؛ إذ يتناول اختلاف اللسانين والمدرسين حول جدوى الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهل يستفيد غير المتخصصين باللغة الأجنبية من دروس الأدب؟ وهل ثمة أدب للناطقيين باللغة وأدب لغيرهم؟ ثم إن هذا البحث يعرض لمشكلات النص الأدبي، ويقدم رؤى لكيفية حل هذه المشكلات لاستثماره استثماراً فاعلاً في بناء الكفاية اللغوية وترقيتها. أما المبحث الثاني: "رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقيين بغير العربية" فإنه يقدم عدداً من الرؤى النظرية التي تستفيد من اللسانيات في تدريس الأدب، ثم ينطوي المبحث على نموذج وحدة دراسية مذيلة بنماذج اختبارية لقياس الكفاية اللغوية في العربية.

#### Abstract

This paper aims at to introduce a method of teaching the short story to non native speakers of Arabic, stemming from the importance of including short stories in foreign language lessons. The first chapter, entitled " The Importance of Literature in Foreign Language Lessons", sheds light on several problematic aspects in this Field. It Addresses the disagreement among linguists and teachers on whether or not literature should be included in foreign language lessons and the extent to which

non specialist learners of foreign language actually benefit from learning its literature. The other question the chapter addresses is whether or not languages have forms of literature which are designed for native speakers and others for non natives. This chapter also proposes solutions to some problems related to literary texts and ways by which such texts can be effectively utilized in building and expanding the linguistic competence of learners. The second chapter , entitled:" Linguistic Perspectives In Teaching Short Stories to Non native Spealers of Arabic", presents several theorirical perspectives on how to benefit from the field of linguistics when teaching literature to foreign learners.the chapter also proposes a sample lesson which includes sample tests that measure Arabic linguistic competence.

### **المبحث الأول: منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية قضايا إشكالية**

ثمة قضايا إشكالية تغلف تناول الأدب في صور تعليم اللغات الأجنبية، في المناهج، وفي تنفيذ الحصة الصحفية، وفي جدو فاعلية الدرس الأدبي. ولعل أهم هذه القضايا تتمثل في ما يلي:

#### **أولاً: في جدو تدريس الأدب**

تمثل الجدو المحصلة من تدريس النصوص الأدبية في تعليم اللغة الأجنبية قضية إشكالية تتبثق من وجهتي نظر؛ إحداهما أن اتخاذ الأدب مادة لتعليم اللغات الأجنبية، ومنها الإنجليزية، لا يحقق الجدو التعليمية المرجوة وإنما يزيد صعوبات التعليم، أما حجج هؤلاء فتتمثل في النقاط التالية<sup>(١)</sup>:

١. لما كان الهدف من تعليم اللغة غالباً هو تعليم البنى النحوية للغة فإن الأدب لن يقدم كثيراً لتحقيق هذا الهدف؛ نظراً لأنه يتميز ببنائه النحوية المعقدة.
٢. أن دراسة الأدب وتعلمها لن تسهم في مساعدة الطلبة في مواجهة أهدافهم الأكاديمية أو الوظيفية.
٣. أن الأدب سيكون صعباً على الطلبة؛ لأنه غالباً ما يعكس منظوراً ثقافياً خاصاً و محدداً ينتمي إلى مفاهيم الثقافة التي ينتمي إليها.

---

(1) Sandra Mckay, Literature in ESL Classroom, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) *Literature and Language Teaching*, p: 191.

أما وجهة النظر الثانية فتذهب إلى أن استعمال الأدب في تعليم اللغات الأجنبية ذو جدوى عظيمة في تعليم اللغة، وتتمثل هذه الجدوى في<sup>(٢)</sup>:

١. أن الأدب سيزيد من مهارات اللغة كلها؛ لأنه سيوسع المعرفة اللغوية بتقديم أمثلة واقعية لاستعمال المفردات، واستخدام البنية النحوية الواقعية، وأساليب اللغة الأجنبية.
٢. أن الأدب مثالى لتنمية الإحساس باللغة الأجنبية وتطوير الوعي باستخدام قواعدها ومفرداتها وأساليبها.
٣. أن معاناة المشكلات الثقافية في الأدب، رغم صعوبتها، تعمل على ترقية قدرات الطلاب الإبداعية؛ ذلك أن الغاية النهائية من الأدب (كما يرى نورثروب فراي) ليست الإعجاب به، إنما خلق شيء أشبه ما يكون بنقل الطاقة التخيلية من الأدب إلى الطلبة.
٤. يرى بعض اللسانين والقُناد أنَّ الأدب يمثل إحدى حالات تعويض السياق اللغوي الذي يقتضيه تعليم اللغات الأجنبية في غير بلادها؛ ذلك أنَّ الأدب يخلق واقعاً وسياقاً لغواياً غير متواافق في بلد غير ناطق باللغة، وهذا السياق إنما يمثل العالم الأجنبي، عالم اللغة والثقافة التي أنتجت هذا الأدب، ولذلك فإنَّ الأدب خير مُعين على توفير تلك الأجراءات الثقافية الواقعية والحقيقة التي ينتمي إليها الأدب، وهكذا فإنَّ الأدب يمثل وسيلة مهمة للطالب لولوج الثقافة الأجنبية؛ ثقافة اللغة المتعلمة<sup>(٣)</sup>.

#### ثانياً: فنات المتعلمين

وتنتمل هذه القضية في السؤال التالي: هل ثمة فرق بين تدريس الأدب لعلوم الطلبة وتدريسه للمتخصصين؟ فهل ثمة فرق بين تدريس الأدب العربي، مثلاً، لمتعلمي العربية على التعميم وتدريسه للمتخصصين في العربية من الأجانب؟ ويمتد هذا الخلاف إلى تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة؛ إذ يرى بعض المتخصصين أنَّ لا جدوى من تعليم الأدب الإنجليزي في صنوف تعليم الإنجليزية لأغراض خاصة؛ لأنها لا تقدِّم المتعلمين كثيراً في حياتهم العملية، على حين يرى آخرون أنها مفيدة ومجدية.

وبالعودة إلى سؤال هذه الإشكالية فإننا نجد فرقاً جوهرياً بين تدريس الأدب لعلوم الطلبة وتدريسه للمتخصصين في العربية؛ ولعل مرجع هذا الاختلاف يتمثل في غايات المتعلمين ومقاصدهم؛ ذلك أنَّ علوم متلجمي العربية يرثبون في تحصيل كفاية لغوية وتوافصية مناسبة تمهي لهم القدرة الكافية على التواصل الصحيح مع أبناء العربية في المجتمع العربي وفي ميادين أعمالهم المختلفة. أما المتخصصون في اللغة العربية فإنَّ غايتهم من تعلم العربية تتجاوز الكفاية التوافصية إلى كفايات معرفية وثقافية وأدبية مختلفة.

(2) Sandra Mckay, Ibid 191-192.

(3) Sandra Mckay, Ibid, p:193.

ويمكن أن نصوغ هذا الفرق صياغة موجزة بالقول: إن تدريس الأدب العربي لغير المختصين إنما يهدف، ابتداءً، إلى تطوير كفاليات المتعلم الأجنبي اللغوية والتواصلية؛ إذ يسهم النص الأدبي في تقديم مادة مناسبة لتنمية الثروة اللغوية، والبني النحوية، وبعض الأساليب اللغوية الواقعية (في النثر خصوصاً)، وبذلك فإن غاية هؤلاء المتعلمين غاية نفعية براجماتية أولاً، وقد يكتنفها غياباتٌ جمالية. أما المختص فلأنه يتجاوز هذه الغاية البراجماتية الأولية إلى غايةٍ أوسع تتمثل في كفايةٍ معرفيةٍ وثقافيةٍ وأدبيةٍ. فهذا المختص يحتاج إلى معرفةٍ نظام اللغة الداخلي صوتاً وصرفًا ونحوًا ومعجمًا، وتوسيعاتها الأسلوبية، وتجلياتها الخطابية، وتاريخها، وخصوصياتها الثقافية، انتهاءً بـالوظيفة الجمالية للغة. وهذه الوظيفة الجمالية تعتمد على مفهوم الكفاية الأدبية، والكفاية الأدبية تعتمد على معاييرٍ أسلوبية تتمثل في استشعار الفرق بين اللغة العاديّة واللغة الأدبية ممثلاً في الأزيزيات الأسلوبية والإحساس بها وبجمالها. وهذا فرق جوهري بينهما؛ لأننا نسعى بالمختص من متعلمٍ العربيّة إلى بلوغ الكفاية الأدبية.

### ثالثاً: أدب للناطقيين باللغة وأدب للناطقيين بغيرها

بات عرفاً مستقرّاً في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات أنَّ ثمة فروقاتٍ رئيسيةٍ بين تعليم اللغة لأبنائنا وتعليمها لغير الناطقيين بها. وتتمثل هذه الفروقات في:

١. اختلاف اكتساب اللغة الأم عن تعليم اللغات الأجنبية.
٢. اختلاف مناهج تعليم اللغة لأبنائنا عن مناهج تعليمها لغير الناطقيين بها.
٣. اختلاف الراشدين من غير الناطقيين باللغة عن الناطقيين باللغة من الأطفال.

وظاهر أنَّ هذه الاختلافات جوهرية وتأسّيسية في تعليم اللغة لغير الناطقيين بها. ويهمنا من هذه الاختلافات النقطة الثانية؛ ذلك أنَّ المناهج المعدة لأبناء اللغة تختلف عن مناهج غير الناطقيين بها، وهذه الاختلافات مبنية على أسس نفسية ولغوية واجتماعية وعرفية وثقافية، فهل ينطبق هذا التفريق الحاسم على الأدب؟ فهل ثمة أدب للعرب وأدب لغير الناطقيين بالعربية؟ أو: هل ينبغي أن يكون ثمة أدب لغير الناطقيين بالعربية؛ أن نوّل أدباً خاصاً لغير الناطقيين بالعربية؟

لعل المسألة تكون شائكة على أنحاء متعددة! فمن الناحية المنهجية وواقع تعليم العربية لغير الناطقيين بها لا يوجد أدب لغير الناطقيين بالعربية بالمعنى الحرفي؛ أي أدب كتبَ أصلاً ليدرسه غير العرب، ومن الناحية العلمية والمنهجية أيضاً لا يمكن أن يكون ذلك حقيقةً مشهودة. وبيان ذلك في الأسباب التالية:

- أن الأدب إنما هو انعكاس الواقع الثقافي والاجتماعي الذي أُنتجَ فيه، وهو يصور هموماً وقضايا واقعية في ذلك المجتمع، واللغة هي الناطقة باسم ذلك المجتمع وهي خير أداة تعبر عنه، وعلى ذلك لا يمكن لنا أن ننتاج أدباً عربياً ليناسب ثقافة الأجنبي ومعتقداته وتوجهاته مجتمعه الخاصة.

أن إنتاج الأدب ليس عملية واعية يمكن التحكم فيها وتوجيهها نحو غايات مقصودة؛ إنها عملية معاقدة تستند تعقيدها من تعقيد العملية الإبداعية، ومن هنا فإن توجيه الأدب وجهة محددة إنما هو قتل لحو هر...؛ الإبداع

إذا حاولنا التحكم في النص الأدبي فإن ذلك سينعكس على بنائه الفنية وعلى لغته انعكاساً ظاهراً، ذلك أن الكاتب سيلجا إلى تمثيل القارئ المتنظر في كل لحظة كتابة؛ سيميل الكاتب إلى التخلّي عن التقنيات الفنية واستراتيجيات السرد المتداولة ليسّهُ على المتعلم الأجنبي فهم النص، وسيكون التركيز هنا على فهم المعنى وليس على تمثيل العلاقة الأسلوبية بين الشكل والمضمون. أما من الناحية اللغوية فإن الكاتب سيلجا إلى تبسيط التراكيب النحوية وبناء الفقرات، وسيتجاوز كثيراً من الخصائص البنائية والأسلوبية التي تحقق أدبية النص (ولاسيما في النثر)، أما الحصيلة اللفظية فغالباً ما ستتوقف؛ إذ سيلجا الكاتب إلى توظيف المفردات التي يعرفها المتعلم حسب، وسيكون الأدب في هذه الحال أقرب إلى شعر المناسبات المفعّل قسراً!

في طرائق التدريس

١. طبيعة النص الأدبي من حيث مضمونه ولغته؛ أما لغته فيغلب أن تفارق اللغة الواقعية العادية التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية، هذا في النثر أما في الشعر فمن المؤكد أنَّ ثمة افتراقاتٍ كبيرةً بين لغة الواقع واللغة الفنية الشعرية. وأما من حيث المضمون فإنَّ الأدب لا يقدم معلومات خالصة وإنما يقدم رؤى وأفكاراً مصوحة بقوالب لغوية فنية تحتاج قراءاً عالماً من التركيز والتداوي.

٢. تدّني منزلة النصوص الأدبية في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وتجاوزها في كثير من المناهج والكتب التعليمية

٣. الادعاء، كما مر سابقاً، أن الأدب يُصعب تعليم اللغة على الطلبة، لذلك يلجأ كثيرون إلى تجاوزه وإهماله.

ولعل النظر في ما وُضع من بحوث ودراسات في تعليم العربية يكشف عن فقر شديد في هذا الموضوع؛ ولعل الدراسة النظرية المستقيضة التي وضعها رشدي طعيمة تكون أُوْعَبَ هذه الدراسات<sup>(٤)</sup>، على قدمها؛ إذ تطرح عدداً كبيراً من التساؤلات حول الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، وتنتهي إلى وضع توجيهات عامة، دون تطبيق، يمكن استثمارها في تطوير تعليم الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية. وينظر طعيمة في هذا السياق طرفيتين لتعليم الأدب، الطريقة القياسية التي تبدأ بسرد الحقائق والخصائص الفنية التي تميز العصر الأدبي، ثم تقديم النصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص، والطريقة الاستقرائية التي تبدأ بتقديم النصوص الأدبية الممثلة للعصر الأدبي ثم استخلاص الخصائص الفنية العامة الممثلة لذلك العصر<sup>(٥)</sup>.

أما في اللغة الإنجليزية فتُمَلِّأ محاولات تقديم رؤى خاصة في تدريس الأدب الإنجليزي لغير الناطقين بالإنجليزية، ولمتعلمِي الإنجليزية لأغراض خاصة، ومن هذه المحاولات:

- محاولة (لثل وود) وفيها يحل العمل الأدبي إلى خمسة عناصر ويقابلها بخمس رؤى لسانية شكلية ومضمونية، تمثل كل واحدة منها مستوى من مستويات تدريس النص الأدبي من المبتدئ إلى المتقدم. وتعتمد هذه الرؤى على التحليل الأسلوبي اعتماداً كبيراً، وينتهي (لثل وود) إلى الاعتماد على هذه الرؤى للوصول إلى معايير محددة لاختيار النصوص الأدبية، ومنها: الغرض من تدريس النص الأدبي، والكافية اللغوية، وأهداف المتعلمين<sup>(٦)</sup>.

- محاولة ساندرا مكاي (Sandra Mckay) وتنتَّلُ فيها أهمية النص الأدبي في تعليم الإنجليزية لغة ثانية، مفندة فيها وجوه الاعتراض على تعليم الأدب في صنوف الإنجليزية لغة ثانية، ومبينة مزايا تعليمها للطلبة الأجانب. وينصب بحثها على افتراض مفاده أن تعليم الأدب لغير الناطقين بالإنجليزية سيسهم في تطوير كفايات الطلبة اللغوية المجردة والكافية التواصيلية ممثلة في استعمال اللغة الإنجليزية في سياقات مقالية ومقامية مناسبة. ثم تقدم نموذجاً مختصاً لتنمية هاتين الكفايتين اللغوية والتواصيلية من خلال النص الأدبي<sup>(٧)</sup>.

(٤) ثمة نصوص كثيرة في البحوث التي تتناول تدريس الأدب العربي للناطقين بغير العربية، وقد وقف الباحث على ثلاثة بحوث في الموضوع حسب، وهي قديمة، أهمها بحث رشدي طعيمة: قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي، منتشر في مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول ١٩٨٢-١٩٨٣، وأعاد نشره دون تغيير في كتاب تعليم القراءة والأدب...استراتيجيات مختلفة لجمهور متتنوع، ص ٤٥٦-٤٩٥. وأما البحثان الآخرين فهما: بحث عبد الحكيم راضي، تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية...ملاحظات حول الصعوبات والحلول، مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول ١٩٨٢-١٩٨٣، وبحث محمد الكومي، تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى...ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب، مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الثاني، ١٩٨٤.

(٥) (طعيمة، ١٩٨٢-١٩٨٣، ص ٢٦٢-٢٦٣).

(6) William T. Littlewood, literature in the school Foreign Language Course, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) *Literature and Language Teaching*, pp: 177-183.

(7) Sandra Mckay, Ibid , p: 191-198.

- محاولة (بويل J.P.Boyle) لتقديم أنموذج لاختبار الكفاية اللغوية لمتعلم الإنجليزية لغة ثانية اعتماداً على النصوص الأدبية<sup>(٨)</sup>؛ إذ يقدم نماذج أدبية، شعرية ونثرية، ثم يبين كيفية جعلها مادة لاختبار الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية كلها: الكتابة بمستوياتها المتعددة، والاستماع، والفهم والاستيعاب، والتحدث وال الحوار الجدلي.

- محاولة رونالد كارتر Ronald Carter وفيها يقدم نماذج لسانية لاستراتيجيات دراسية في تعليم الأدب للطلبة الأجانب<sup>(٩)</sup>. وفيها يناقش كيفية قراءة النص الأدبي بناء على مهارات لغوية رئيسية، ويركز على استراتيجيات تعليم مهارة القراءة وكيفية استثمارها في تبيان معنى النص وإعادة إنتاجه. كذلك يستفيد من أنموذج (وليام لا بوف) في تحليل بنية السرد، وهو النموذج الذي طبّقه على إنجليزية السود في مدينة نيويورك. ويخلص إلى بيان أهمية دمج أنشطة تعليم اللغة والأدب معاً.

- محاولة حسن غزالة<sup>(١٠)</sup> لتطوير أنموذج تعليمي يعتمد على المنهج الأسلوبى ونحو النص في تحليل النص الأدبي مركزاً على المستوى المعجمي والمستوى التركيبي وكيفية انعكاس بنية هذين المستويين في بنية القصة ومضمونها؛ ومتى يغايره أن يبلغ بمتعلم الإنجليزية العربي كفاية أدبية تمكنه من تذوق الأدب الإنجليزي والاستمتاع به. ويقوم هذا النموذج على تحليل أسلوبى لقصة "الأختان" لجيمس جويس.

ولكل محاولة من هذه المحاولات خصوصيتها، وإن كانت تُجمع على أهمية الأدب في تربية الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، وتجاوز بعضها هاتين الكفايتين إلى **الكفاية الأدبية**، وهي غاية المتخصصين من متعلم اللغات الأجنبية. ويظهر جلياً أن هذه الدراسات والرؤى تصدر عن رؤى لسانية كالتحليل الأسلوبى ونحو النص؛ فالأسلوبية هي منهج شكلي لدراسة النص الأدبي، ونحو النص يكشف عن أدوات التماسك النصي التي تجعل النص الأدبي خطاباً فنياً متماسكاً، وينضاف إلى ذلك استفادة بعضها من السردية.

#### رؤى لحل مشكلات النص الأدبي لغير الناطقين بلغته

سبق أن ذكرنا أنّ ثمة حججاً للداعين إلى تجاوز استعمال الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهي حجج تتطوّي جوهرياً على خطاب مفاده صعوبة النص الأدبي من حيث بنائه اللغوية

- 
- (8) J . P. Boyle, Testing Language with Students of Literature in ESL Situations, , in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) *Literature and Language Teaching*, pp: 199- 207.
- (9) Ronald Carter, Linguistic Models, Language, and Literariness: Study in the teaching of literature to Foreign Students, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) *Literature and Language Teaching*, pp: 110 -132.

(١٠) (غزالة، ١٩٩٨).

ومن جعيته الثقافية وجدواه العملية. حقا إنها تمثل صعوبات حقيقة لمتعلم اللغة الأجنبية، فكيف يمكن التغلب على صعوبات النص الأدبي وجعله أجدى وأنفع في غرفة الصف؟

حاول بعض اللسانيين ومعلمي اللغات الأجنبية أن يقدموا حلولاً ومقترنات للتخفيف من مشكلات النص الأدبي، لجعله أفعى وأجدى للطلبة المتعلمين؛ فقد رأت ساندرا مكاي<sup>(١١)</sup>، مثلاً، أنه يمكننا التخفيف من هذه المشكلات بعدة طرق هي:

١. **تيسير النص وتبسيطه**<sup>(١٢)</sup>؛ وهذا التيسير إنما يعني حذف عناصر من النص، ولاشك أن عملية الحذف ستكون تقديرية تعتمد على حدس المعلم وقدرته على تمييز المهم من غير المهم. ولكن عملية التيسير هذه محفوفة بمخاطر كثيرة، أهمها:

أ. أن التيسير قد يؤدي إلى كسر التماسك النصي في العمل الأدبي وتحطيم بنائه اللغوية، ما ينعكس على مضمونه وقضيته الرئيسية.

ب. ثم إنه قد يؤدي إلى حذف عناصر مهمة تكون دليلاً للمتعلم الأجنبي لبلوغ الفكرة والمعنى.

ج. وقد يؤدي التيسير إلى الحد من المهارات القرائية وتجديدها، وحصر المتعلم في قائمة المفردات التي يعرفها حسب.

ويرى طعيمة أنه عند تبسيط النص الأدبي ينبغي مراعاة أمرين<sup>(١٣)</sup>:

**الأول:** الحرث الشديد؛ كي لا يُفسد التبسيط طبيعة النص الأدبي، وحتى لا يغير خصائصه الجوهرية.

**والثاني:** تقديم النص الأدبي الأصلي للمتعلم، إما في مرشد المعلم الملازم للكتاب، أو تحديد المرجع الذي أخذ منه النص!

وأحسب أن احتفاظ النص بصورته الأصلية سيكون أجدى وأنفع، وأن مكافحة صعوبات فهم العناصر اللغوية والمعنوية الموجودة في النص الأصلي ستكون أسهل كثيراً من البحث عن حلقات مفقودة، إن لم يُحسن المعلم اختيار ما سيحذفه. وانطلاقاً من هذه الصعوبات تطرح (مكاي) بدائل أخرى لتبسيط النص وتيسيره على الطلبة، ومن هذه البدائل:

٢. **اختيار النصوص السهلة نسبياً**<sup>(١٤)</sup>؛ والسهولة هنا مرتبطة بدرجة مقرؤئية النص، والمقرؤئية تعتمد على مدى صعوبة المفردات وإلف المتعلم بها، ومدى تعقيد القواعد النحوية والبني التركيبية؛ كطول الجملة وتوسيعها وتضمنها عناصر فرعية ممتدة.

(11) Sandra Mckay, Ibid p: 193-194.

(١٢) انظر أيضاً: (طعيمة ، ١٩٨٣-١٩٨٢، ٢٧٨).

(١٣) المرجع السابق، ص ٢٧٨.

(14) Sandra Mckay, Ibid, p: 194.

ولعل هذا الحل يكون مقبولاً إذا ما قُضيَ التدرج في انتقاء النصوص الأدبية؛ ذلك أنَّ مقياس السهولة مهم جداً في المراحل التعليمية الأولى (الابتدائية) ولغير المتخصصين، ولكنه معيار لا يصلح في المراحل المتقدمة ولا للمتخصصين؛ لأنَّه قد لا يكون مُعبِّراً عن طبيعة التاريخ الأدبي والجنس الأدبي الذي يُمثلُه؛ فهُبَّ أَنَّا نُدرِّسُ الأدب العربي الحديث لطلبة متخصصين في الأدب العربي، فهل يكون مقبولاً أن نختار رواياتٍ معينةً لأنَّها قصيرة، وأنَّ بنيتها اللغوية سهلة؟ لن يستقيم هذا أبداً؛ لأنَّه ينبغي أن تُختار الروايات الدائمة على تطور الرواية العربية وأنواعها وتقنياتها الفنية المختلفة؛ ألا ترى أنَّ معيار السهولة لا يستقيم هنا!

٣. اختيار نصوص من الأدب الشعبي؛ ذلك الأدب الذي كتب لفئة الشباب من القراء؛ لأنَّ نصوص هذا النوع من الأدب غالباً ما تكون قصيرة وسهلة، وأنَّ عدد شخصياتها محدود نسبياً، والأهم من ذلك كله أنها تبتعد عن التعقيد الأسلوبى.

ولعل اللجوء إلى هذا النوع من الأدب يمثل حلاً مرحلياً يلائم المستويات المبتدئة من صنوف المتعلمين، ويلائم كذلك غير المتخصصين، أما المتخصصون في اللغة الأجنبية وآدابها وثقافتها فإنَّ هذه النصوص لا تصلح مادةً لنقل صورة أمينة عن أدب اللغة الأجنبية.

### المبحث الثاني: رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقيين بغير العربية منهج تدريس القصة

وهذه رؤى في طريقة تدريس قصة قصيرة أقدمها في سياق تعلمي عام يستهدف عموم الطلبة وليس المتخصصين في اللغة العربية، وهي تُصْدُرُ عن منطلقات لسانية لعل أهمها:

١. منطلق أسلوبى شكلي يتناول بنية القصة وتحليلها تحليلاً شكلياً خالصاً، دالاً على العناصر الشكلية والمضمونية التي تتحقق للنص أدبيته.
  ٢. منطلق لساني نصي يستثمر مقولات اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، ولا سيما عناصر التماسك النصي في تحليل بنية القصة شكلياً ومضمونياً.
  ٣. منطلق لساني تربوي ينظر إلى اللغة على أنها أداة للتواصل تتجسد في مهارات أدائية فعلية هي: الاستماع، القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي (الإبداعي والوظيفي).
  ٤. منطلق لساني اجتماعي تداولي ينطلق من أن اللغة ظاهرة اجتماعية تداول في مجتمع كلامي معين، وأن استعمال هذه اللغة في صورتيها المنطوقة والمكتوبة إنما هو محكم بعوامل خارجية غير لغوية كالسياق (سياق المقام وسياق المقال) والعلاقة بين المخاطبين، وطبيعة المناسبة، والوسيلة المستعملة، والغرض.
- أما طريقة تدريس القصة فأحسب أن الإجراءات المنهجية التالية ستكون مناسبة:

**المشهد التمثيلي:** والمقصود بذلك أن يبدأ تنفيذ الدرس بعرض المادة التمثيلية المرافقة للنص الورقي، باستخدام الحاسوب أو جهاز الفيديو. وتمثل جدوى هذا العرض في أنه سيقدم موجزاً دالاً لأحداث القصة وتفاصيلها الدقيقة. ويمكن للمعلم أن يوجه الطلبة قبل البدء بالعرض إلى مراقبة سلوك كل شخصية وملامحها بما يخدم الفهم عند قراءة النص؛ ذلك أن المتعلم سيربط بين ما يقرأه وما شاهده. ثم إن هذا العرض سيحيل النص إلى مادة حية نابضة. ويحسن هنا أن يتبَّه الطلبة إلى ضرورة قراءة النص في البيت قبل الدراسة الفعلية.

**القراءة الصامتة:** يطلب المعلم إلى المتعلمين قراءة القصة بعد انتهاء العرض، على أن يحدد لهم عشر دقائق، مثلاً، لإنجاز القراءة. وغاية هذه القراءة استبطان الفهم العام للنص، دون الخوض في التفاصيل الدقيقة التي تحتاج جهداً كبيراً. ومن الأهداف الفرعية التي يمكن تحقيقها هنا:

١. وضع عنوان دال على النص.
٢. تحديد نوع النص (مقالة، قصة، قرآن).
٣. استنتاج الفكرة الرئيسية في النص.
٤. تذكر بعض المعلومات.

**القراءة الجهرية:** وشرط هذه القراءة الرئيس أن تدل على علامات الإعراب، والبنية الصرفية، وقواعد الوصل والوقف، والتغيم السليم، بما يدل دلالة صحيحة على النظام اللغوي للغربية، ولاسيما الصوتي. ولعله يحسن أن يقرأ المعلم النص قراءة جهرية مرتبة، ويمكن له أن يستعين بشرط لسرد القصة، أو سرد مُسجَّل حاسوبياً. ويمكن أن نستفيد هنا من تقنيات الحوسنة؛ إذ يمكن أن يقرأ المعلم النص وهو معروض أمام الطلبة على شاشة عرض، أو أجهزة الحاسوب الشخصية. ومن المهم التنبيه هنا إلى ضرورة تعبير القراءة عن الأسلوب القصصي وانفعالات الشخصيات، وأن تصبح القراءة متابعة الطلبة؛ أي أن يقرأ المعلم والطلبة يتبعون بنظرهم وأصابعهم ما يقرأه المعلم. فإذا ما انتهى المعلم أتاحت الفرصة لعدد من الطلبة الراغبين في القراءة. وهكذا يكون المتعلمون قد ألغوا القصة ومضمونها بالعرض التمثيلي والقراءة الصامتة ثم القراءة الجهرية، وأقدر أنهم سيكونون مههين الآن للمضي في تعليمهم.

**القراءة التحليلية:** والمقصود هنا تحليل القصة إلى عناصرها الرئيسية شكلاً ومضموناً، تحليلاً ميسراً. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المفردات الصعبة الواردة في القصة ينبغي أن تكون شرحت في بداية الدرس؛ أي قبل النص نفسه. ويمكن هنا اتباع إجراءات متعددة يشترك فيها الطلبة والمعلم، ومنها:

١. أن يعرض المعلم النص على شاشة العرض مبيناً الفكرة الأولى في النص، وذلك بفصلها شكلياً عن بقية القصة، أو بتلوينها بلون مختلف، ثم يطلب إلى الطلبة قراءتها قراءة صامتة وكتابة عبارة قصيرة وصفاً لهذه الفقرة.
٢. ثم يطلب المعلم إلى المتعلمين قراءة بقية النص لتحديد الفقرات وتمييزها ووضع أرقام دالة على كل فقرة، بحيث تكون كل فقرة دالة على حدث معين في القصة. ولعل هذا الإجراء يكون مناسباً إذا علمنا أن التفهير في القصة ليس دالاً على الأفكار. وبذلك نحصر الأحداث الرئيسية في القصة. فإذا ما انتهى الطلبة من هذا التحديد الشكلي طلبنا إليهم أن يكتبوا عبارة قصيرة تدل على كل حدث.
٣. تحديد العبارات المحورية التي تمثل انتقالاً من حدث إلى حدث. وهي عدد محدود من العبارات التي تمثل وحدات مفصولة في النص القصصي، ولعل خير وسيلة للتيقن من محورية هذه العبارات حذفها من النص. ويمكن للمعلم أن يحدد هذه العبارات المحورية، ثم يطلب إلى الطلبة **تبين** أهميتها؛ وما إذا كان النص سيحتفظ بتماسكه المضمنوني أم لا. وغاية القصد من ذلك استدعاء السرد القصصي وتنمية مهارة تمييز العناصر المحورية من غير المحورية.
٤. تحديد العبارات التي تصف الشخصية الرئيسية، وصولاً إلى أهم الصفات التي أظهرتها القصة لها أو لغيرها من الشخصيات. وتشير هنا إلى أن هذه الفكرة ستكون موضوع اختبار الطلبة في الكتابة.
٥. تحديد العبارات الدالة على مواقف معينة، كمواقف الاستغراب، أو المواقف المفاجئة في النص، أو المواقف التي تظهر صفة من صفات إحدى الشخصيات.
٦. تحديد العبارات الأدبية في القصة، وبيان معناها اللغوي ومعناها الأدبي ومعناها التداولي، وبيان كيفية انتزاع المعنى من معنى حقيقي إلى معنى أدبي.

#### التحدث والمناقشة والحوار الشفوي

١. أما التحدث: فإنما يقصد به أن يتحدث الطالب في موضوع ما في النص دون تأويل أو تحليل، فالمطلوب هو إعادة إنتاج الموضوع كما جاء في القصة. ولابد من التنبيه هنا إلى أن هذا العمل **يُطبق** على المتعلمين واحداً فواحداً دون تدخل من المعلم أو المتعلمين الآخرين.
٢. وأما المناقشة: فيشتراك فيها المتعلمون جميعاً، وتختلف عن التحدث في أنها جماعية، وأنها تغير عن انتطباعات الطلبة عن النص المدروس، وهذا يعني أن النقاش سيدور بين الطلبة أنفسهم.
٣. وأما الحوار: فيغلب أن يكون مذاه أضيق من المناقشة؛ فقد يقتصر على طالبين أو ثلاثة في كل مرة. وتتفاوت أنواع الحوار حسب طبيعة القصة ومضمونها ومدى تعدد

أحداثها، فالحوار الجدلي يكون صالحًا جدًا عندما تتضمن القصة مسألة سياسية نسبية، أو مسألة وجودية كصراع الخير والشر. وقد يكون الحوار في قصة أخرى متناولاً طبيعة المواقف التي اتخذتها الشخصيات في النص. وقد تتجاوز ذلك في تعليم المتخصصين إلى الجدل حول فنية العمل ومستواه وقدرات الكاتب.

**الكتابة والتلخيص وإعادة الصياغة:** ويمكن لهذه المهارات اللغوية أن تؤدي في أوقات مختلفة من الدرس؛ فقد يؤدي بعضها بالتزامن مع القراءة الجهرية أو بعدها، انطلاقاً من بنية اللغة وتكامل المهارات؛ فقد تكون المهارة مهارة تلق وإنما يندرج في الآن نفسه. ويُغْلِبُ أن تؤدي هذه المهارات في نهاية الوحدة الدراسية، لتكون حصيلة مهارة الاستماع والقراءة بنوعيها، والحوار الشفوي.

٤. **الكتابة:** فتدرج من الكتابة الاستنساخية إلى الكتابة الإبداعية؛ وتتمثل الكتابة الاستنساخية في تلخيص مضمون القصة بعبارات وصفية دالة على أهم الأحداث، وأما الكتابة الإبداعية فتتمثل في كتابة فقرة تلخص القصة بلغة أدبية تختلف عن لغة التلخيص السابق، وذلك تأكيداً لتميز لغة الأدب من لغة الواقع، واختلاف أسلوب الوصف عن أسلوب السرد. ويمكن كذلك أن تربط هذه القصة بثقافة الطالب وأدب لغته الأم؛ وذلك بالطلب إليه أن يقارب هذه القصة بقصة مماثلة أو شبيهة بهذه القصة في أدب لغته، وأن يكتب فقرة قصيرة دالة عليها باللغة العربية.

وينبغي أن احترس هنا بالقول إن مدى نجاح هذه الرؤى إنما يعتمد على عوامل كثيرة تتصل بالطلبة والمعلمين والوسائل؛ إذ كلما تهيأت الظروف التعليمية المناسبة كان التدريس ناجحاً وفاعلاً ومجدياً! وبيان ذلك أن كفايات المتعلمين اللغوية بالعربية تمثل عنصراً رئيسياً ومرتكزاً أساسياً في نجاح التدريس؛ ذلك أن التواصل مع هذا النص يتطلب توافر الكفايات اللغوية الرئيسية في العربية، وهي: القراءة الفاهمة المُسْتَوْعِبة، وحصيلة لغوية مناسبة، وقدرة على تمثيل نظام الجملة العربية قراءةً وكتابةً. ومن هنا فإن من تجاوزَ المستوى الأول بتفوق سيكون مؤهلاً للتواصل مع النص. وأما المدرس فإنه ينبغي أن يكون قادرًا على إحياء النص واحتلاق المواقف التعليمية المناسبة، وهذا يعني لا يقتصر على التمرينات التي جاءت في النموذج التطبيقي. وأما الوسائل فإن دورها لا يقل محورية عن دور المعلم؛ بل لعلها تتجاوزه في ظروف معينة؛ وبيان ذلك أن توافر مشاهد تمثيلية للقصة سيقدم خدمة عظيمة للطلبة تتمثل في نقلهم من التخييل إلى المشاهدة، ولا شك أن هذا سينعكس إيجابياً على استيعاب الأحداث. ثم إن توافر نسخ إلكترونية للقصة وتداريبها، تتضمن الصوت والصورة، سيوفر على المدرس جهداً كبيراً في القراءة وإعادة القراءة. كما أن إخراج النص، والكتاب بعامة، إخراجاً جيداً سيجعله مشوقاً ومحبوباً ومرحباً للنفس، كما ستعيننا المعيينات البصرية على تلوين المفردات الصعبة والعبارات الأدبية.... الخ.

### النموذج التطبيقي - قصة "فردۀ حِذاء"

أما اختيار هذه القصة على التعبيين فإنما ينسجم مع المبادئ العامة لتدريس الأدب لغير الناطقين بلغته. ومن أهم أسباب اختيارها:

- أنها موجهة إلى متعلمي العربية بشكل عام وليس موجهة للمتخصصين في الأدب العربي.
- ويتربّ على النقطة السابقة أن غاية هذه القصة الرئيسية هي تنمية الكفاية اللغوية والكافية التوأصلية، ولن تتجاوز ذلك إلى الكفاية الأدبية المتخصصة.
- أن هذه القصة قصيرة وسهلة نسبياً، وتمثل سهولتها النسبية في: بساطة الأحداث، وسهولة العقدة، والاعتماد على السرد المباشر، وقلة التقنيات الفنية التصصصية المستعملة.
- سهولة اللغة المستعملة، واقترابها من اللغة الواقعية، وعدم الإغرار في الأدبية؛ لذلك لا تتوقع أن تتعارض الطلبة صعوبات لغوية معقدة.
- أن موضوع القصة يمثل موضوعاً إنسانياً عاماً لا يخص الثقافة العربية الإسلامية وحدها، وإنما يعرض في جميع الثقافات والحضارات الأخرى. ولعل موضوع القصة يوافق قصصاً مشابهة في لغات المتعلمين، ما يجعلها عاملاً جاذباً للطلبة ومشجعاً لهم على دراسة القصة وتقديرها.
- خلو القصة من التوجهات السياسية والإيديولوجية المعقدة.

### الوحدة التعليمية

معاني المفردات<sup>(١٥)</sup>:

- فراسة: حَدْس، تَوَقُّع.
- تَسْرِب: تَغَادِر.
- قماط: حزام قماشي عريض يوضع على الخصر، تستعمله المرأة الفلاحية، وقد يُسْتَعْمَلُ لشدة لفاع الطفل.
- يُعايشها: يعيش معها، يسكن معها.
- التأقُّف: أن تقول: أَف، وهي تقال عند التعبير عن الضيق والضجر أو الملل.

(١٥) يمكن أن توضع معاني المفردات على شكل حواش في أسفل الصفحة، ويمكن كذلك أن يجعلها في سطور مجاورة للسطر الذي وردت فيه الكلمة. وأشار هنا إلى أنه يمكن استئمار المعينات البصرية في النسخة الورقية والحسوبية من النص؛ لأن تطبع الكلمات بلون أحمر مثلاً.

- **ولوج: دخول.**
- **الأسيان: الأسى، الحُزن.**
- **مواربأ: نصف مغلق أو نصف مفتوح.**
- **الفرد الشمالي: الفردة اليسرى.**
- **القصي: البحث الجاد عن، التأكيد من.**
- **بيوت متلازّة: متلاصقة جداً، لا مسافة بينها.**
- **شبكة من الدروب: مجموعة من الدروب المتصلة. الدروب: جمْع (درْب) وهو الطريق.**
- **امتدّ غيابها: استمرّ غيابها، طال غيابها.**
- **دبّيب: صوت القدم على الأرض.**
- **فتاة وَضيّة: فتاة جميلة.**

### النص

طرقتْ بابنا تسأّل عن عمل، وكأنّا بحاجة إلى مَنْ يَعْمَل فَرَحَّبَنا بها، ولا أدرى لماذا تَحاوَزَتْ أمي معها كل الشكليات التي تَتَبعُها كلما أَحْقَتْ أحداً بخدمتها؛ لعلها وَتَقْتُ بذلك الوجه الصامت الحاد الخطوط الجاد إلى درجة المسؤولية.

وقد صَدَقْتُ أمي في فِرَاستِها؛ فما رأينا المرأة إلا مُتفانية دون ثرثرة أو تأفف. يومها يبدأ في الصباح وينتهي قبل أن يشع فجر المصايبح، تُسْرِبُ بثوبها الطويل وقماطها... تُشَدُّ الإبط على رغيفين وطبق طعام وتنطلق خفيفة إلى بيت لا ندرى أين هو كائن، ولا مَنْ يَعَايشُها فيه؛ فقد كانت قليلة الكلام، تقول أمي: تَصْبَحُنا وَتَوَدُّنَا وَكَلِّماتُ قَلِيلَاتٍ مَا بَيْنَ التَّحِيتَيْنِ. ولكننا أَيْقَّنا،

واسمها أم بدرية، أنه لابد من أن تكون لها بنت تحمل الاسم وتمنحها سعادة التكّي به، ولكن لم يحدث مرة واحدة أن تَحَدَّثَتْ عنها إلا أنها سلخت في خدمتنا شهوراً، سأّلتُ أمي أين تستطيع أن تشتري لبدريّة قماشة تطريز تَلَهَّي بها، وقالت عَرَضاً فيما بعد إنها في سن تماّثِلِ سِنِّ إحدى شقيقاتي. وإذا سأّلناها لماذا لا تصطحبها مرة نراهاها أطبقت شفتيها وقالت: من يرعى البيت إذا تركناه مع؟ وهكذا ظلت بدرية اسمًا لا نحمل له صورة، وكان صمت أمها أَنْقلَ من أن يُسْجِّلَنا على أَسْئَلة كثيرة، وما كان ذلك ليغير بِلْ بالعكس لقد كان ميزة من مزاياها؛ فقد كان يبتَلِعُ بِرَمَّها وتأففها وكلّ عَيْبَها على الحياة، ولكنه لا يطفئ تلك النّظرة العميقّة في عينيها، والأسيان كلما اتّكّلت إلى نافذة المطبخ في لحظات فراغ.

ولكن الأشياء تُنَكَّشَفُ بطريقة غريبة، وتترابط خيوطها دون أن تسعى لها أحياناً، ولست أريد أن أبدأ من النهاية، بل من تلك النقطة التي تركتني وشقيقتي مذهولتين!

كانت لنا غرفة على السطح، كبيرة مهجورة تتسع لكل ما يُفظُّهُ البيت من كُرَاسٍ<sup>(١٦)</sup> مُخلعة أو فُرش مُهترئة أو أوان مُسْتَهْكَة، وَقَلَّما كُنَا نجد في أنفسنا الفضول لِلولوجِها إذ كانت مُقللة أولاً، وكنا نعرف أن الغبار يعطيها إلى درجة الفراغ، ولكننا ونحن نلعب على السطح مرة رأينا الباب موارباً فدفعناه وسدناه أَنفَسَنا نمنع رائحة العفن والرطوبة، ولكننا شاهدنا قريباً من الباب صفاً من الأَحْذِيَة كانت كلها تَحْصُّ شَقِيقِي.... وقد عجبنا من وجودها لسبعين؛ أولهما أَننا نعرف أن أمي قد أعطتها لأم بدرية، وثانيهما أَننا لم نعثر إلا على الفردة الشَّمَال من كل حذاء! ولكننا لم تُكُلْ أَنفَسَنا تعليلاً ذلك ثم نسينا كل شيء عنه بمجرد نزولنا من السطح.....حسناً، هذا طرف من الخيط أما طرفه الآخر فكان ممدوحاً خارج البيت.

ذات يوم تغيبت أم بدرية على غير عادة؛ فقد كانت منتظمة كأنها ساعة، وإذا امتد غيابها أياماً ثلاثة دون أن نعرف له سبباً قررت أمي أن تمضي للقصي عن بيتها والسؤال عنها.

لن أطيل فأصنف كم استغرقنا التفتيش عن بيتها من الوقت قبل أن تُعْتَرَ عليه في شبكة من الدروب الملتوية المتلاصقة المُتَلَازِرَةُ البيوت. ولن أقول في سر غيابها أكثر من أنها كانت مريضة، ولكن الشيء الذي يجب أن أقوله لأمسك بالطرف الثاني من الخيط هو أَننا حين قرعنا الباب سمعنا ديبها على الأرض، وإذا انفتح الباب على مصراعيه وقف بالباب فتاة وضيئه ترمقنا بعينين مستطاعتين وقد تأبطة عكازاً خشبياً؛ إذ كانت برجلي واحدة!

سميرة عزام

مجموعة "العيد من النافذة الأخرى"

ص ٦١-٦٥

#### التراتيب الأدبية (١٧)

التركيب الأدبي	المعنى الحقيقي / الواقعى
تشدُّ الإبط على رغيفين	تحمل رغيفين تحت إبطها
تنطلق خفيفة	تنطلق مُسْرَعَة
سلحت في خدمتنا شهوراً	عملت في خدمتنا شهوراً/ اشتغلت عندنا شهوراً
تنلهي بها	تلاعب بها/ تتسلّى بها
في سنٍ تُمايلُ سنَ إحدى شقيقاتي	في عمرِ إحدى شقيقاتي
ظللت بدرية اسمًا لا نحمل له صورة	تعرف اسمها ولا نعرفها، لم نلتقط بها
أطْبَقْتْ شفَّيَّتها	أغلقت شفتيها، وعناها: استغرقت
تترابط خيوطها	تتصل الأحداث وتترابط بعضها ببعض

(١٦) هكذا وردت في أصل النص، والصواب أنها: كراسٍ.

(١٧) يَسْعُّ أن تُطبع هذه العبارات بلون مَمِيزٍ، وينبغي أن يختلف لونها عن اللون الذي طبعت به المفردات.

الكراسي والفراش والأواني القديمة التي لا تستعمل	ما يلفظه البيت من كراس مخلعة أو فرش مهترئة أو أوان مسْتَهْكَة
أول الخيط، ومعناها: بداية حل المشكلة	طرف الخيط
مواعيدها دقيقة/ تأتي في الموعد المحدد، وتغادر في الموعد المحدد	كانت مُنْتَظِمة كأنها ساعة
حَمَلَتْ تحت إبطها عَكَازاً خشبيّة تستند عليها	تَأَبَّطَتْ عَكَازاً خشبيّة

### فواندة ثقافية

- بَدْرِيَّة: اسم عَلَم مؤنث (اسم فتاة)، وهو مأخوذ من كلمة (بَدْر) وهو القمر ليلة الرابع عشر من الشهر، وتعني أنها بنت جميلة.
- أم بدرية: هذا التركيب يدل على الاحترام والتقدير؛ ويستعمل التركيب (أم + اسم مذكر أو مؤنث للتعبير عن الاحترام، فلا ننادي الرجل أو المرأة الذي عنده أولاد باسمه. و كذلك التركيب (أبو+ اسم ولد أو بنت). والأصل في الثقافة العربية الإسلامية استعمال اسم الابن الأكبر (أبو علي، أبو خالد... الخ) ولا نستعمل التركيب (أبو بدرية، أبو ليلي، أم بدرية، أم ليلي... الخ) إلا عندما لا يكون للرجل أو المرأة أولاد ذكور.
- يسمى تركيب (أبو محمد، أم بدرية): **الثانية**.

### فاندة لغوية

- نقول: **هذا طرف الخيط (الحَبْل)**، وأمسكت بطرف الخيط (الحَبْل)، وهي عبارة تستعمل عندما نقترب من حل مشكلة ما. تأمل الأمثلة التالية:
- أمسكت الشرطة بطرف الخيط ..... أي أنها وجدت دليلاً على المجرم
  - هل حللت السؤال؟
  - لا. ولكنني أمسكت بطرف الخيط ..... أي وجدت بداية الحل.

### في استعمال المفردات

- بحثت عن عنوان الجامعة.
- أرسلت الأمم المتحدة لجنة لتقضي الحفائق في غزة.
- لا تأكلني الأشياء الصلبة؛ فقد تكسيري سِنَكِ

## التدريبات

## أولاً: الفهم والاستيعاب

- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١. العنوان المناسب لهذا النص هو:  
أ. الغرفة المهجورة. ب. الخادمة الأمينة. ج. فردة حذاء. د. يوميات طفلة.
٢. نوع هذا النص هو:  
أ. مقالة. ب. قصة. ج. خبر. د. مكالمة هاتفية.
٣. كانت أم بدرية:  
أ. كثيرة الكلام وقليلة العمل.  
ب. قليلة العمل وقليلة الكلام.  
ج. كثيرة العمل وكثيرة الكلام.

اسم البنت التي تروي النص هو:	٤.
أ. بدرية. ب. أم بدرية. ج. سعاد. د. ليس مذكوراً في القصة.	
شخصيات النص:	٥.
أ. كلها ذكور. ب. كلها إناث. ج. إناث. د. إناث وحيوانات.	
كانت أم بدرية تترك ابنتها في البيت:	٦.
أ. لأنها تريد أن تحرسها. ب. لأن بدرية لا تستطيع المشي. ج. لأن بدرية صغيرة ولا تستطيع العمل. د. لأنها تخاف من الخروج إلى الشارع.	

- لماذا تعجبت الفتاة وأخواتها من الأحذية في غرفة السطح؟

- أي الرجالين فقدت بدرية؟
- من كان يعيش مع بدرية وأمهما؟

## ثانياً: المفردات

١. صل بخط بين الكلمة في (أ) ومعناها في (ب)

أ	طرقت
جذ	فراسة
كثرة الكلام	ثرثرة
تحضر مع	

- نعتَ على فَرَعَتِ  
تُصْطَبُ حَسْ / تَوَفَّعِ
٢. هات عكس الكلمات التالية:

خَفِيفَةٌ : -  
تُصْبِحُ : -  
سَعَادَةٌ : -  
النَّهَايَةُ : -  
تَعَيَّبَتْ : -  
أَعْطَتْ : -  
مُعْلَقَةٌ : -

٣. استعمل المفردات (الكلمات) التالية في جمل مفيدة من إنشائك:

خِدْمَةٌ : -  
غَرِيبٌ : -  
صَفٌّ : -  
رَمْقٌ : -  
سِنٌّ : -  
الخِيطُ : -  
حَذَاءٌ : -  
تَوْبَةٌ : -

ثالثاً: القواعد

١. حَدَّدْ (عَيْنَ) الكلمة التي يعود إليها الضمير الذي تحته خط في ما يلي:

- كَلَّا بِحَاجَةٍ إِلَى مَنْ يَعْمَلُ فَرَحَبَنَا بِهَا.  
- لَعَلَّهَا وَثَقَتْ بِذَلِكَ الْوَجْهِ الصَّائِمِ.  
- تَسْرَبُ بِثُوبِهَا الطَّوِيلِ وَقَمَاطِهَا.

- تشترى لبدرية قماشة تطريز تتلئ بها.
- سألناها لماذا لا تصطحبها مرة نراها.
- ولا من يعايشها فيه.

**٢. ما الوظيفة النحوية للكلمات التي تحتها خط في ما يلي:**

- طرقت بابنا تسأل عن عمل.
- لكن الأشياء تتكشف بطريقة غريبة.
- تعيّبت أم بدرية.
- صدقت أمي.
- لا أدرى.

**٣. حدد نوع الكلمة التي تحتها خط مما يلي ( مفرد، متثنى، جمع):**

- سلخت في خدمتنا شهوراً.
- إنها في سن تمايل سن إحدى شقيقاتي.
- وقفت بالباب فتاة ترمقنا بعينين مستطعنين.
- كانت برجلاً واحدة.
- ولكن الأشياء تتكشف بطريقة غريبة.
- تحمل رغيفين.

**٤. حول الضمير الذي تحته خط من الجمع إلى ضمير المتكلّم المُفَرَّد:**

- ..... طرقت بابنا تسأل عن عمل.
  - ..... كنا بحاجة إلى من يعمل فرجبنا بها.
  - ..... حين قرعناب سمعنا دبباً.
- ٥. حول الجمل التالية من النفي إلى الإثبات:**
- ..... لست أريد أن أبدا من النهاية
  - ..... لن أطيل عليكم.
  - ..... لا أدرى أين يقع بيت أم بدرية.

٦. حول الجمل التالية من المذكور إلى المؤثر:

- ..... - طرقت بابنا سؤلاً عن عمل  
..... - كانت فليلة الكلام  
..... - وقفت بالباب فتاة جميلة

رابعاً: الكتابة

كون جملة مفيدة من الكلمات التالية:

١. بدرية، تَحْضُرُ، أم، العمل، و، تغادر، مبكرةً، مبكرًةً، كانت، إلى.

- ..... ٣. على، غرفة، السطح، الأذنية، في.

- ..... ٤. قرعنا، سمعنا، الباب، حين، الأرض، على، ديبأ.

- اختر الرابط المناسب، ثم ضعه في المكان المناسب من النص التالي:

(إذ، لكن، أنتا، على، حين، و)

ولن أقول في سر غيبتها أكثر من أنها كانت مريضة،.../... الشيء الذي يجب أن أقوله  
للامسك بالطرف الثاني من الخيط هو...../.... قرعنا الباب سمعنا ديبأاً على الأرض، وإذا انفتح  
الباب..... مصراعيه وقفت بالباب فتاة وضيئنة ترمقنا بعينين مستطاعتين وقد تأبطة عكازاً  
خشبياً،.... كانتُ برجلٍ واحدة!

- اكتب ملخصاً للنص تصف فيه الأحداث الرئيسية.  
- أعد كتابة النص بلغة أدبية.  
- اكتب بلغتك الخاصة فقرة قصيرة تصف فيها شخصية أم بدرية.  
- اكتب بلغتك الخاصة سطرين تصف فيهما غرفة الأذنية.  
- اكتب سطراً واحداً تصف فيه بدرية.  
- اكتب ثلاثة أسباب يمكن أن تكون سبباً في فقدان رجل بدرية.  
- اكتب سببين وراء عدم ظهور (أبي بدرية) في النص.  
- اكتب فقرة قصيرة تعبر فيها عن مشاعرك عند نهاية النص.  
- اكتب ثلاثة جمل ترى أن حذفها يفسد النص.

### خامساً: المحادثة والحوار

- يمكن أن تَشَدُّ موضوعات الكتابة الجزئية المتقدمة موضوعات للمناقشة وال الحوار، مثلاً:
- لُحْص النص الذي قرأته شفويًا في ثلاثة دقائق.
  - ظُدُّ ثلاثة أسبابٍ تراها مُناسبةٍ لتقدير غيب (أبي بدرية) من النص.
  - يمكن تنفيذ الحوارات التالية بين الطلبة:
- ١- حوار قصير بين أم بدرية والستة صاحبة البيت، تطلب فيه أم بدرية عملًا.
  - ٢- حوار قصير بين راوية القصة وأم بدرية.
  - ٣- حوار قصير بين الأخوات عندما وجَدْنَ صَفَّ الأحذية.
  - ٤- حوار بين الفتاة الراوية ورجل في الشارع تسأله عن بيت أم بدرية.
  - ٥- حوار مُتَخَيلٌ بين الراوية وبدرية.
  - ٦- حوار مُتَخَيلٌ بين الستة صاحبة المنزل وأم بدرية في نهاية القصة.

### خاتمة

ومنتهى القول أن البحث قد حاول تمثيل واقع استثمار الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، منطلاقاً من واقع الحال في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد استقام لي أن أقدم رؤى أراها مهمة في تدريس القصة العربية للطلبة الأجانب؛ على أن هذه الرؤى تظل خاضعةً للتطوير والتعديل في غرفة الدرس، وفي السياق الباحثي النظري الخالص، ولا شك عندي أن تطبيق هذه الرؤى وتحليل نتائج التطبيق سيكون لهما أثر كبير في تعديل طريقة التدريس، وأسس اختيار النصوص، بل لعله يكشف لنا عن واقع مختلف في الميدان.

### مصادر البحث ومراجعه بالعربية والأجنبية

- راضي، عبد الحكيم. (١٩٨٢-١٩٨٣). "تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية... ملاحظات حول الصعوبات والحلول". مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول، ٢٣١-٢٤٦.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٢-١٩٨٣). "قضايا وتجيئات في تدريس الأدب العربي". مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول، ٢٤٧-٢٨٥. والبحث نفسه منشور في كتاب المؤلف نفسه مع الشعبي، محمد، تعليم القراءة والأدب... استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦.

- العطاس، عبد الله. (١٤٢٢هـ). "دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية". مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وأدابها، ٢٦، ١٥، ٨٠٧-٧٧٩.
- غزاله، حسن. (١٩٩٨). الأسلوبية والتأويل والتعليم، سلسلة كتاب الرياض، العدد ٦٠، مؤسسة اليمامة الصحفية، السعودية.
- الكومي، محمد. (١٩٨٤). "تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى... ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب". مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الثاني، ٤٦٧-٤٩٤.
- الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، السعودية.
- الناقة وطعيمة، محمود كامل ورشدي. (١٩٨٣). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- C.J Brumfit and R.A Carter (1991). Literature and Language Teaching, Oxford university Press and ELBS, 1rst published.
  - Elaine Showalter, (1988). Teaching Literature, 1irst published, Blackwell publishing ,U . k.
  - Harold B. Allen, Russell N. Campbell, (1972). Teaching English as a second Language, McGraw-Hill, In .U.S.A
  - Neelakshi Chandrasena Drema Wakdhewa, Integrating Literature Into Foreign language Teaching: A Seri Lankan Perspective, Novitas- Royal, Vol: 1(2), pp:92-97.
  - Paul Simpson, (1997). Language through Literature, 1rst published, Routledge, New York.