

رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية

Linguistic Perspectives in Teaching Story for Non Native Speakers of Arabic

وليد العناتي

Waleed Al-Anati

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

بريد الكتروني: anati_waleed@hotmail.com

تاريخ التسليم: (٢٠٠٨/٣/٢٣)، تاريخ القبول: (٢٠٠٨/١٢/٢٢)

مُلخَص

يقصد هذا البحث إلى تقديم طريقة في تدريس القصة للناطقين بغير العربية، منطلقاً 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 اللسانيين والمدرسين حول جدوى الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهل يستفيد غير المتخصصين باللغة الأجنبية من دروس الأدب؟ وهل ثمة أدب للناطقين باللغة وأدب لغيرهم؟ ثم إن هذا المبحث 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 للناطقين بغير العربية" فإنه يقدم عدداً من الرؤى النظرية التي تستفيد من اللسانيات في تدريس الأدب، ثم ينطوي المبحث على نموذج وحدة دراسية مذيبة 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 صفوف تعليم اللغات الأجنبية؛ في المناهج، وفي تنفيذ الحصة الصفية، وفي جدوى فاعلية الدرس الأدبي. ولعل أهم هذه القضايا تتمثل في ما يلي:

أولاً: في جدوى تدريس الأدب

تمثل الجدوى المحصّلة من تدريس النصوص الأدبية في تعليم اللغة الأجنبية قضية إشكالية تنبثق من وجهتي نظر؛ إحداهما أن اتخاذ الأدب مادة لتعليم اللغات الأجنبية، ومنها الإنجليزية، لا يحقق الجدوى التعليمية المرجوة وإنما يزيد صعوبات التعليم، أما حجج هؤلاء فتتمثل في النقاط التالية^(١):

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 وتعلمه 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^(٢):
١. أن الأدب سيزيد من مهارات اللغة كلها؛ لأنه سيوسع المعرفة اللغوية بتقديم أمثلة واقعية لاستعمال المفردات، واستخدام البنى النحوية الواقعية، وأساليب اللغة الأجنبية.
 ٢. أن الأدب مثالي 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 اللسانيين والنقاد أن الأدب يمثل إحدى حالات تعويض السياق اللغوي الذي يفنقه تعليم اللغات الأجنبية في غير بلادها؛ ذلك أن الأدب يخلق واقعاً وسياقاً لغوياً غير متوافر في بلد غير ناطق باللغة، وهذا السياق إنما يمثل العالم الأجنبي، عالم اللغة والثقافة التي أنتجت هذا الأدب، ولذلك فإن الأدب خير معين على توفير تلك الأجواء الثقافية الواقعية والحقيقية التي ينتمي إليها الأديب، وهكذا فإن الأدب يمثل وسيلة مهمة للطلاب لولوج الثقافة الأجنبية؛ ثقافة اللغة المتعلمة^(٣).

ثانياً: فئات المتعلمين

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

وبالعودة إلى سؤال هذه الإشكالية فإننا نجد فرقاً جوهرياً بين تدريس الأدب لعموم الطلبة وتدرسه للمتخصصين في العربية؛ ولعل مرجع هذا الافتراق يتمثل في غايات المتعلمين ومقاصدهم؛ ذلك أن عموم متعلمي العربية يرغبون في تحصيل كفاية لغوية وتواصلية مناسبة تهيئ لهم القدرة الكافية على التواصل الصحيح مع أبناء العربية في المجتمع العربي وفي ميادين أعمالهم المختلفة. أما المتخصصون في اللغة العربية فإن غايتهم من تعلم العربية تتجاوز الكفاية التواصلية 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 المتخصصين إنما يهدف، ابتداءً، إلى تطوير كفايات المتعلم الأجنبي اللغوية والتواصلية؛ إذ يسهم النص الأدبي في تقديم مادة مناسبة لتنمية الثروة اللفظية، والبنى النحوية، وبعض الأساليب اللغوية الواقعية (في النثر خصوصاً)، وبذلك فإن غاية هؤلاء المتعلمين غاية نفعية براغماتية أولاً، وقد يكتنفها غاياتٌ جمالية. أما المتخصص فإنه يتجاوز هذه الغاية البراغماتية الأولية إلى غاية أوسع تتمثل في كفاية معرفية وثقافية وأدبية. فهذا المتخصص محتاج إلى معرفة نظام اللغة الداخلي صوتاً و صرفاً ونحواً ومعجماً، وتنوعاتها الأسلوبية، وتجلياتها الخطابية، وتاريخها، وخصوصياتها الثقافية، انتهاءً بالوظيفة الجمالية للغة. وهذه الوظيفة الجمالية تعتمد على مفهوم الكفاية الأدبية، والكفاية الأدبية تعتمد على معايير أسلوبية تتمثل في استشعار الفرق بين اللغة العادية واللغة الأدبية متمثلاً في الانزياحات الأسلوبية والإحساس بها وبجمالها. وهذا فرق جوهري بينهما؛ أننا نسعى بالمتخصص من متعلمي العربية إلى بلوغ الكفاية الأدبية.

ثالثاً: أدب للناطقين باللغة وأدب للناطقين بغيرها

بات عرفاً مستقراً في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات أن ثمة فروقاتٍ رئيسية بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغير الناطقين بها. وتتمثل هذه الفروقات في:

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

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

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

- أن الأدب إنما هو انعكاس للواقع الثقافي والاجتماعي الذي أُنتج 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 ننتج أدباً عربياً ليناسب ثقافة الأجنبي ومعتقداته وتوجهات مجتمعه الخاصة.

- أن إنتاج الأدب ليس عملية واعية يمكن التحكم فيها وتوجيهها نحو غايات مقصودة؛ إنها عملية معقدة تستمد تعقيدها من تعقيد العملية الإبداعية، ومن هنا فإن توجيه الأدب وجهة محددة إنما هو قتل لجوهره...؛ الإبداع.
- إذا حاولنا التحكم في النص الأدبي فإن ذلك سينعكس على بنيتة الفنية وعلى لغته انعكاساً ظاهراً؛ ذلك أن الكاتب سيلجأ إلى تمثّل القارئ المُنتظر في كل لحظة كتابة؛ سيميل الكاتب إلى التخلي عن التقنيات الفنية واستراتيجيات السرد المتداولة لِيُسَهِّلَ على المتعلم الأجنبي فهم النص، وسيكون التركيز هنا على فهم المعنى وليس على تمثّل العلاقة الأسلوبية بين الشكل والمضمون. أما من الناحية اللغوية فإن الكاتب سيلجأ إلى تبسيط التراكم النحوية وبناء الفقرات، وسيتجاوز كثيراً من الخصائص النحوية والأسلوبية التي تحقق أدبية النص (ولاسيما في النثر)، أما الحصيلة اللفظية فغالباً ما سنتوقف؛ إذ سيلجأ الكاتب إلى توظيف المفردات التي يعرفها المتعلم حسب، وسيكون الأدب في هذه الحال أقرب إلى شعر المناسبات المفعّل قسراً!

في طرائق التدريس

لعل تدريس الأدب في صفوف تعليم اللغات الأجنبية يكون أضعف الحلقات؛ ذلك أن البحث النظري فيه نادر وقليل، بله البحوث التطبيقية، وليس الأمر مقتصرًا على العربية وإنما يتجاوز ذلك إلى اللغة الإنجليزية التي يعتني أهلها عناية فائقة بتدريسها وتعليمها للناطقين بغيرها. ولعل مرجع هذه الثدرة يعود إلى أسباب متعددة، أهمها:

١. طبيعة النص الأدبي من حيث مضمونه ولغته؛ أما لغته فيغلب أن تُفارق اللغة الواقعية العادية التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية، هذا في النثر أما في الشعر فمن المؤكد أنّ ثمة افتراقات كبيرة بين لغة الواقع واللغة الفنية الشعرية. وأما من حيث المضمون فإن الأدب لا يقدم معلومات خالصة وإنما يقدم رؤى وأفكاراً مصوغة بقوالب لغوية فنية تحتاج قدرًا عاليًا من التركيز والتنبيه.
٢. تدني منزلة النصوص الأدبية في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وتجاوزها في كثير من المناهج والكتب التعليمية.
٣. الادعاء، كما مر سابقاً، أن الأدب يُصعّب تعليم اللغة على الطلبة، لذلك يلجأ كثيرون إلى تجاوزه وإهماله.

ولعل النظر في ما وضع من بحوث ودراسات في تعليم العربية يكشف عن فقر شديد في هذا الموضوع؛ ولعل الدراسة النظرية المستفيضة التي وضعها رشدي طعيمة تكون أوْعَبَ هذه الدراسات^(٤)، على قَدَمِها؛ إذ طرح 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. ويذكر طعيمة في هذا السياق طريقتين لتعليم الأدب هما 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^(٥).

أما في اللغة الإنجليزية فثمة محاولات لتقديم رؤى خاصة في تدريس الأدب الإنجليزي لغير الناطقين بالإنجليزية، ولمتعلمي الإنجليزية لأغراض خاصة، ومن هذه المحاولات:

- محاولة (لثُلُ وود) وفيها يحلل 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 (لثُلُ وود) إلى الاعتماد على هذه الرؤى للوصول إلى معايير محددة لاختيار النصوص الأدبية، ومنها: الغرض من تدريس النص الأدبي، والكفاية اللغوية، وأهداف المتعلمين^(٦).
- محاولة ساندرا مكاي (Sandra McKay) وتتناول فيها أهمية النص الأدبي في تعليم الإنجليزية لغة ثانية، مفندة فيها وجوه الاعتراض على تعليم الأدب في صفوف الإنجليزية لغة ثانية، ومبينة مزايا تعليمه للطلبة الأجانب. وينصب بحثها على افتراض مفاده أن تعليم الأدب لغير الناطقين بالإنجليزية سيسهم في تطوير كفايات الطلبة اللغوية المجردة والكفاية التواصلية ممثلة في استعمال اللغة الإنجليزية في سياقات مقالية ومقامية مناسبة. ثم تقدم نموذجاً مشخصاً لتسمية هاتين الكفائتين اللغوية والتواصلية من خلال النص الأدبي^(٧).

(٤) ثمة نقص كبير 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، منشور 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 متنوع، ص ٤٥٦-٤٩٥. وأما البحثان الأخران 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 نموذج لاختبار الكفاية اللغوية لمتعلمي الإنجليزية لغة ثانية اعتماداً على النصوص الأدبية^(٨)؛ 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 والحوار الجدلي.
- محاولة رونالد كارتر Ronald Carter وفيها يقدم نماذج لسانية لاستراتيجيات دراسية في تعليم الأدب للطلبة الأجانب^(٩). وفيها يناقش كيفية قراءة النص الأدبي بناء على مهارات لغوية رئيسية، ويركز على استراتيجيات تعليم مهارة القراءة وكيفية استثمارها في تبين معنى النص وإعادة إنتاجه. كذلك يستفيد من نموذج (وليام لابوف) في تحليل بنية السرد، وهو النموذج الذي طبقه على إنجليزية السود في مدينة نيويورك. ويخلص إلى بيان أهمية دمج أنشطة تعليم اللغة والأدب معاً.
- محاولة حسن غزالة^(١٠) لتطوير نموذج تعليمي يعتمد على المنهج الأسلوبي ونحو النص في تحليل النص الأدبي مركزاً على المستوى المعجمي والمستوى التركيبي وكيفية انعكاس بنية هذين المستويين في بنية القصة ومضمونها؛ ومنتهاى غايته أن يبلغ بمتعلم الإنجليزية العربي كفاية أدبية تمكنه من تذوق الأدب الإنجليزي والاستمتاع به. ويقوم هذا النموذج على تحليل أسلوبي لقصة "الأختان" لجيمس جويس.
- ولكل محاولة من هذه المحاولات خصوصيتها، وإن كانت تُجمَع على أهمية الأدب في تنمية الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، وتجاوز بعضهما هاتين الكفايتين إلى الكفاية الأدبية، وهي غاية المتخصصين من متعلمي اللغات الأجنبية. ويظهر جلياً أن هذه الدراسات والرؤى تصدر عن رؤى لسانية كالتحليل الأسلوبي 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 السرديات.

رؤى لحل مشكلات النص الأدبي لغير الناطقين بلغته

سبق أن ذكرنا أن ثمة حججاً للداعين إلى تجاوز استعمال الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهي حجج تنطوي جوهرياً على خطاب مفاده صعوبة النص الأدبي من حيث بنيته 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).

ومرجعيته الثقافية وجدواه العملية. وحقا إنها تمثل صعوبات حقيقية 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 ومقترحات للتخفيف من مشكلات النص الأدبي، لجعله أفعالاً وأجدى للطلبة المتعلمين؛ فقد رأت ساندرا مكاي^(١١)، مثلاً، أنه يمكننا التخفيف من هذه المشكلات بعدة طرق هي:

١. **تيسير النص وتبسيطه**^(١٢). 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 بنيته 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 وتجميدها، وحصر المتعلم في قائمة المفردات التي يعرفها حسب.

ويرى طعيمة أنه عند تبسيط النص الأدبي ينبغي مراعاة أمرين^(١٣):

الأول: الحرص 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 مكابدة 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**^(١٤)؛ والسهولة هنا مرتبطة بدرجة مقروئية النص، والمقروئية تعتمد على مدى صعوبة المفردات وإلف المتعلم بها، ومدى تعقيد القواعد النحوية والبنى التركيبية؛ كطول الجملة وتوسيعها وتضمنها عناصر فرعية ممتدة.

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

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

(١٣) المرجع السابق، ص ٢٧٨.

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

ولعل هذا الحل يكون مقبولاً إذا ما فُصِدَ التدرج في انتقاء النصوص الأدبية؛ ذلك أنّ مقياس السهولة مهم جداً في المراحل التعليمية الأولى (الابتدائية) ولغير المتخصصين، ولكنه معيار لا يصلح في المراحل المتقدمة ولا للمتخصصين؛ لأنه قد لا يكون مُعبِّراً عن طبيعة التاريخ الأدبي والجنس الأدبي الذي يُمثِّله؛ فهب أننا نُدرِّسُ الأدب العربي الحديث لطلبة متخصصين في الأدب العربي، فهل يكون مقبولاً أن نختار رواياتٍ معينة لأنها قصيرة، ولأن بنيتها اللغوية سهلة؟ لن يستقيم هذا أبداً؛ لأنه ينبغي أن تُختارَ الرواياتُ الدالة على تطور الرواية العربية وأنواعها وتقنياتها الفنية المختلفة؛ ألا ترى أنّ معيار السهولة لا يستقيم هنا!

٣. اختيار نصوص من الأدب الشبابي؛ ذلك الأدب الذي كتب لفئة الشباب من القراء؛ لأن نصوص هذا النوع من الأدب غالباً ما تكون قصيرة وسهلة، وأن عدد شخصياتها محدود نسبياً، والأهم من ذلك كله أنها تبتعد عن التعقيد الأسلوبي.

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

المبحث الثاني: رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية

منهج تدريس القصة

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

١. منطلق أسلوبي شكلي يتناول بنية القصة ويحللها تحليلاً شكلياً خالصاً، دالاً على العناصر الشكلية والمضمونية التي تحقق للنص أدبيته.
 ٢. منطلق لساني نصي يستثمر مقولات اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، ولاسيما عناصر التماسك النصي في تحليل بنية القصة شكلياً ومضمونياً.
 ٣. منطلق لساني تربوي ينظر إلى اللغة على أنها أداة للتواصل تتجسّد في مهارات أدائية فعلية هي: الاستماع، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي (الإبداعي والوظيفي).
 ٤. منطلق لساني اجتماعي تداولي ينطلق من أن اللغة ظاهرة اجتماعية تتداول في مجتمع كلامي معين، وأن استعمال هذه اللغة في صورتها المنطوقة والمكتوبة إنما هو محكوم بعوامل خارجية غير لغوية كالسياق (سياق المقام وسياق المقال) والعلاقة بين المتخاطبين، 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. وتتمثل جدوى هذا العرض في أنه سيقدم موجزاً دالاً لأحداث القصة وتفصيلها الدقيقة. ويمكن للمعلم أن يوجه الطلبة قبل البدء بالعرض إلى مراقبة سلوك كل شخصية وملاحظتها 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. ويحسُّ هنا أن يُنبَّه 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، والتنغيم السليم، بما يدل دلالة صحيحة على النظام اللغوي للعربية، ولاسيما الصوتي. ولعله يحسن أن يقرأ المعلم النص قراءة جهرية مرتين، ويمكن له أن يستعين بشريط لسرد القصة، أو سرد مسجّل حاسوبياً. ويمكن أن نستفيد هنا من تقنيات الحوسبة؛ 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 وانهجيات الشخصيات، وأن تصحب القراءة متابعة الطلبة؛ أي أن يقرأ المعلم والطلبة يتابعون بنظرهم وأصابعهم ما يقرأه المعلم. فإذا ما انتهى المعلم أتاح الفرصة لعدد من الطلبة الراغبين في القراءة. وهكذا يكون المتعلمون قد ألقوا القصة ومضمونها بالعرض التمثيلي والقراءة الصامتة ثم القراءة الجهرية، وأقدّر أنهم سيكونون مهيبين الآن للمضي في تعلمهم.
- **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 شُرحت 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 التفجير 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 مفصلية 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 تبيين أهميتها؛ وما إذا كان النص سيحتفظ بتماسكه المضموني 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. ونشير هنا إلى أن هذه الفكرة ستكون موضع 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 انزياح المعنى من معنى حقيقي إلى معنى أدبي.

- التحدث والمناقشة والحوار الشفوي

١. أما التحدث: فإنما يُقصدُ به أن يتحدث الطالب في موضوع ما في النص دون تأويل أو تحليل، فالمطلوب هو إعادة إنتاج الموضوع كما جاء في القصة. ولا بد من التنبيه هنا إلى أن هذا العمل يُطبَّق على المتعلمين واحداً فواحداً دون تدخل من المعلم أو المتعلمين الآخرين.
٢. وأما المناقشة: فيشترك فيها المتعلمون جميعاً، وتختلف عن التحدث في أنها جماعية، وأنها تعبر عن انطباعات الطلبة عن النص المدروس، وهذا يعني أن النقاش سيدور بين الطلبة أنفسهم.
٣. وأما الحوار: فيغلب أن يكون مداه أضيق من المناقشة؛ فقد يقتصر على طالبين أو ثلاثة في كل مرة. وتفاوت أنواع الحوار حسب طبيعة القصة ومضمونها ومدى تعقد

أحداثها؛ فالحوار الجدلي يكون صالحاً جداً 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 نتجاوز 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 بنوية اللغة وتكامل المهارات؛ فقد تكون المهارة تُلَقَّ وإنتاج في الآن نفسه. ويغلب أن تؤدي هذه المهارات في نهاية الوحدة الدراسية؛ لتكون حصيلة مهارة الاستماع والقراءة بنوعها، والحوار الشفوي.

٤. **أما الكتابة:** فتتدرج 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 تُلخِّص القصة بلغة أدبية تختلف عن لغة التلخيص السابق، وذلك تأكيداً لتمييز لغة الأدب من لغة الواقع، واختلاف أسلوب الوصف عن أسلوب السرد. ويمكن كذلك أن نربط 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 وفعالاً 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 المُستوعِبة، وحصيلة لغوية مناسبة، وقدرة على تمثيل نظام الجملة العربية قراءةً وكتابةً. ومن هنا فإن مَنْ تجاوزَ المستوى الأول بتفوق سيكون مؤهلاً للتواصل مع النص. وأما المدرس فإنه ينبغي أن يكون قادراً على إحياء النص واختلاق المواقف التعليمية المناسبة، وهذا يعني ألا 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 التخيل إلى المشاهدة، ولا شك أن هذا سينعكس إيجابياً على استيعاب الأحداث. ثم إن توافر نسخ إلكترونية للقصة وتدريبها، تتضمن الصوت والصورة، سيوفر على المدرس جهداً كبيراً في القراءة وإعادة القراءة. كما أن إخراج النص، والكتاب بعامة، إخراجاً جيداً سيجعله مشوقاً ومقبولاً ومريحاً للنفس، كما ستعيننا المُعينات البصريّة على تلوين المفردات الصعبة والعبارات الأدبية... إلخ.

النموذج التطبيقي - قصة "فردة حذاء"

- أما اختيار هذه القصة على التعيين فإنما ينسجم مع المبادئ العامة لتدريس الأدب لغير الناطقين بلغته. ومن أهم أسباب اختيارها:
- أنها موجهة إلى متعلمي العربية بشكل عام وليست موجهة للمتخصصين في الأدب العربي.
 - ويترتب على النقطة السابقة أن غاية هذه القصة الرئيسية هي تنمية الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، ولن تتجاوز ذلك إلى الكفاية الأدبية المتخصصة.
 - أن هذه القصة قصيرة وسهلة نسبياً؛ وتتمثل سهولتها النسبية في: بساطة الأحداث، وسهولة العقدة، والاعتماد على السرد المباشر، وقلة التقنيات الفنية القصصية المستعملة.
 - سهولة اللغة المستعملة، واقتربها من اللغة الواقعية، وعدم الإغراق في الأدبية؛ لذلك لا نتوقع أن تعترض 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 وتفهمها.
 - خلو القصة من التوجهات السياسية والإيديولوجية المعقدة.

الوحدة التعليمية

معاني المفردات^(١٥):

- فِرَاسَةٌ: حَدَسٌ، تَوَقَّعٌ.
- تَنَسَّرَبَ: تَغَادَرَ.
- قِمَاطٌ: حِزَامٌ قِمَاشِيٌّ عَرِيضٌ يَوْضَعُ عَلَى الْخَصْرِ، تَسْتَعْمَلُهُ الْمَرْأَةُ الْفَلَّاحَةُ، وَقَدْ يُسْتَعْمَلُ لِشَدِّ لِفَاعِ الطِّفْلِ.
- يُعَايِشُهَا: يَعْشِقُ مَعَهَا، يَسْكُنُ مَعَهَا.
- التَّنَاقُفُ: أَنْ تَقُولَ: أَفْ، وَهِيَ تَقَالُ عِنْدَ التَّعْبِيرِ عَنِ الضِّيقِ وَالضَّجْرِ أَوْ الْمَلْلِ.

(١٥) يمكن أن توضع معاني المفردات على شكل حواشٍ في أسفل الصفحة، ويمكن كذلك أن نجعلها في سطور مجاورة للسطر الذي وردت فيه الكلمة. وأشار هنا إلى أنه يمكن استثمار المعينات البصرية في النسخة الورقية والحاسوبية من النص؛ كأن تُطَبِّعَ الكلمات بلون أحمر مثلاً.

- وُلوج: دُخول.
- الأسيان: الأسي، الحُزن.
- موارباً: نصف مغلق أو نصف مفتوح.
- الفُردة السَّمال: الفردة اليُسرى.
- التَّقَصِّي: البحث الجادّ عن، التأكيد من.
- بيوت مُتلازّة: متلاصقة جداً، لا مسافة بينها.
- شبكة من الدروب: مجموعة من الدروب المتصلة. الدروب: جَمع (دَرَب) وهو الطريق.
- امتدّ غيابها: استمرّ غيابها، طال غيابها.
- ديبب: صوت القَدَم على الأرض.
- فتاة وَضِيئة: فتاة جميلة.

النّص

طَرَقْتُ بابنا تسألُ عن عَمَل، وكُنّا بحاجة إلى مَنْ يعمل فَرَحَبْنَا بها، ولا أدري لماذا تَجاوزتْ أمي معها كل الشكليات التي تَتبعها كلما ألحقت أحداً بخدمتنا؛ لعلها وثِقْتُ بذلك الوجه الصّامت الحادّ الخطوط الجادّ إلى درجة المسؤولية.

وقد صدّقتْ أمي في فراستها؛ فما رأينا المرآة إلا مُتفانية دون ثرثرة أو تأفف. يوماً يبدأ في الصباح وينتهي قبل أن يشع فجر المصاييح، تَنسَرِبُ بثوبها الطويل وقماطها... تشد الإبط على رغيقين وطبق طعام وتنطلق خفيفة إلى بيت لا ندري أين هو كائن، ولا مَنْ يعيشها فيه؛ فقد كانت قليلة الكلام، تقول أمي: تصبحنا وتودعنا وكلمات قليلات ما بين التحيتين. ولكننا أيقنا،

واسمها أم بدرية، أنه لا بد من أن تكون لها بنت تحمل الاسم وتمنحها سعادة التكنّي به، ولكن لم يحدث مرة واحدة أن تحدّثتْ عنها إلا أنها سلخت في خدمتنا شهوراً، سألت أمي أين تستطيع أن تشتري لبدرية قماشة تطريز تتلّهى بها، وقالت عَرَضاً فيما بعد إنها في سن تماثل سنّ إحدى شقيقاتي. وإذ سألتها لماذا لا تصطحبها مرة نراها أطبقت شفتيها وقالت: من يرعى البيت إذا تركناه معاً؟ وهكذا ظلت بدرية اسماً لا نحمل له صورة، وكان صمت أمها أثقل من أن يُشجّعنا على أسئلة كثيرة، وما كان ذلك ليغير بل بالعكس لقد كان ميزة من مزاياها؛ فقد كان يبتلع برَمها وتأففها وكلّ عتَبها على الحياة، ولكنه لا يطفئ تلك النظرة العميقة في عينيها، والأسيان كلما اتكأت إلى نافذة المطبخ في لحظات فراغ.

ولكن الأشياء تنكشف بطريقة غريبة، وتترابط خيوطها دون أن تسعى لها أحياناً، ولست أريد أن أبدأ من النهاية، بل من تلك النقطة التي تركتني وشفتي مدهولتين!

كانت لنا عُرقَةٌ على السطح، كبيرة مهجورة تتسع لكل ما يَلْفِظُهُ البيت من كراسٍ (١٦) مُخَلَّعة أو فُرُشٌ مُهْتَرئة أو أوانٌ مُسْتَهْلَكة، ولَمَّا كُنَّا نجد في أنفسنا الفضول لولوجها إذ كانت مُقفلَةٌ أولاً، وكنا نعرف أن الغبار يغطيها إلى درجة الفراغ، ولكننا ونحن نلعب على السطح مرة رأينا الباب موارباً فدفعناه وسددنا أنفينا بمنع رائحة العفن والرطوبة، ولكننا شاهدنا قريباً من الباب صفاً من الأحذية كانت كلها تُخَصُّ شقيقتي.... وقد عجبتنا من وجودها لسببين؛ أولهما أننا نعرف أن أمي قد أعطتها لأم بدرية، وثانيهما أننا لم نعثر إلا على الفردة الشمال من كل حذاء! ولكننا لم نُكَلِّف أنفسنا تعليل ذلك ثم نسينا كل شيء عنه بمجرد نزولنا من السطح.... حسناً، هذا طرف من الخيط أما طرفه الآخر فكان ممدوداً خارج البيت.

ذات يوم تغيبت أم بدرية على غير عادة؛ فقد كانت منتظمة كأنها ساعة، وإذ امتد غيابها أياماً ثلاثة دون أن نعرف له سبباً قررتُ أمي أن نَمُضِيَ للتقصي عن بيتها والسؤال عنها.

لن أطيل فأصف كم استغرقنا التفتيش عن بيتها من الوقت قبل أن نَعْتَرَّ عليه في شبكة من الدروب المتوية المتلاصقة المتلازمة البيوت. ولن أقول في سر غيابها أكثر من أنها كانت مريضة، ولكن الشيء الذي يجب أن أقوله لأمسك بالطرف الثاني من الخيط هو أننا حين قرعنا الباب سمعنا دبيباً على الأرض، وإذا انفتح الباب على مصراعيه وقفت بالباب فتاة وضيئة ترمقنا بعينين مستطلعتين وقد تأبطت عكازاً خشبياً؛ إذ كانت برجلٍ واحدة!

سميرة عزام

مجموعة "العيد من النافذة الأخرى"

ص ٦١-٦٥

التراكيب الأدبية (١٧)

التركيب الأدبي	المعنى الحقيقي/ الواقعي
تشدُّ الإبط على رغيين	تحمل رغيين تحت إبطها
تنطلق خفيفة	تنطلق مسرعة
سكحت في خدمتنا شهوراً	عملت في خدمتنا شهوراً/ اشتغلت عندنا شهوراً
تتلهى بها	تلعب بها/ تتسلى بها
في سنٍّ ثمائلٍ سنٍّ إحدى شقيقتي	في عُمرٍ إحدى شقيقتي
طلت بدرية اسماً لا نحمل له صورة	نعرف اسمها ولا نعرفها، لم نلتق بها
أطبقت شفقيتها	أغلقت شفقيتها، ومعناها: استغربت
تترابط خيوطها	تتصل الأحداث وتترابط بعضها ببعض

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

(١٧) يحسن أن تُطَبِّع هذه العبارات بلون مميِّز، وينبغي أن يختلف لونها عن اللون الذي طبعت به المفردات.

الكراسي والفرش والأواني القديمة التي لا تُستعمل	ما يلفظه البيت من كراس مُخْلَعَة أو فُرْش مهترئة أو أوان مُسْتَهْلَكَة
أول الخيط، ومعناها: بداية حل المشكلة	طَرَف الخيط
مواعيدها دقيقة/ تأتي في الموعد المحدد، وتغادر في الموعد المحدد	كانت مُنْتَظَمَة كأنها ساعة
حَمَلت تحت إبطها عُكَّازاً خشبيةً تستند عليها	تَأَبَّطتْ عُكَّازاً خشبية

فوائد ثقافية

- بدرية: اسم علم مؤنث (اسم فتاة)، وهو مأخوذ من كلمة (بدر) 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. وكذلك التركيب (أبو + اسم ولد أو بنت). والأصل في الثقافة العربية الإسلامية استعمال اسم الابن الأكبر (أبو علي، أبو خالد... إلخ) ولا نستعمل التركيب (أبو بدرية، أبو ليلي، أم بدرية، أم ليلي.. إلخ) إلا عندما لا يكون للرجل أو المرأة أولاد ذكور.
- يسمّى تركيب (أبو محمد، أم بدرية): الكُنيّة.

فائدة لغوية

- نقول: هذا طرف الخيط (الحبل)، وأمسكتُ بطرف الخيط (الحبل)، وهي عبارة تُستعمل عندما نقرب من حل مشكلة ما. تأمل الأمثلة التالية:
- أمسكتُ الشرطة بطرف الخيط أي أنها وجدت دليلاً على المجرم
 - هل حللت السؤال؟
 - لا. ولكنني أمسكتُ بطرف الخيط..... أي وجدت بداية الحل.

في استعمال المفردات

- بَحَثتُ عن عنوان الجامعة. - أرسلت الأمم المتحدة لجنة لتقصّي الحقائق في غزة.
- أخي في مثل سنّ داود. - لا تأكلي الأشياء الصلبة؛ فقد تكسري سنّك

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 الكلام وكثيرة العمل.
 - د. كثيرة العمل وقليلة الكلام.

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

- لماذا تعجبت الفتاة وأخواتها من الأحذية في غرفة السطح؟
- أيُّ الرَّجَلَيْنِ فَقَدَتْ بَدْرِيَّةُ؟
- مَنْ كان يعيش مع بدرية وأمها؟

ثانياً: المفردات

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

أ	ب
طَرَقَتْ	نَجِدُ
فِرَاسَةٌ	كثرة الكلام
ثَرَثَةٌ	تُحْضِرُ مَع

نَعَثَرُ عَلَى
تَصَطَّبُ
قَرَعَتِ
حَدَسُ / تَوَقَّعُ

٢. هات عكس الكلمات التالية:

- خَفِيفَةٌ :
- نُصِيحٌ :
- سَعَادَةٌ :
- النِّهَايَةُ :
- تَغَيَّبَتْ :
- أُعْطِيَ :
- مُعَلِّقَةٌ :

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

- خِدْمَةٌ :
- غَرِيبٌ :
- صَفٌّ :
- رَمَقٌ :
- سِنَّةٌ :
- الخَيْطُ :
- حِذَاءٌ :
- تَوْبٌ :

ثالثاً: القواعد

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

- كُنَّا بِحَاجَةٍ إِلَى مَنْ يَعْمَلُ فَرِحْنَا بِهَا.
- لَعَلَّهَا وَثَقَتْ بِذَلِكَ الْوَجْهَ الصَّامِتَ.
- تَنَسَّرَبُ بِثَوْبِهَا الطَّوِيلِ وَقِمَاطِهَا.

- تشتري لبديرة فماشة تطريز تتلهى بها.
- سألناها لماذا لا تصطحبها مرة نراها.
- ولا من يُعايشها فيه.

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

- طرقتُ بابنا تسأل عن عمل.
- لكن الأشياء تتكشف بطريقة غريبة.
- تُعييت أم بديرة.
- صدقت أمي.
- لا أدري.

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

- سلخت في خدمتنا شهوراً.
- إنها في سن تماثلُ سنَّ إحدى شقيقاتي.
- وقفت بالباب فتاة ترمقنا بعينين مستطلعتين.
- كانت برجلٍ واحدة.
- ولكن الأشياء تتكشف بطريقة غريبة.
- تحمل رغيفين.

٤. حوّل الضمير الذي تحته خط من الجمع إلى ضمير المتكلم المفرد:

- طرقت بابنا تسأل عن عمل.
.....
- كنا بحاجة إلى من يعمل فرحناً بها.
.....
- حين قرعنا الباب سمعنا دبيباً.
.....

٥. حوّل الجمل التالية من النفي إلى الإثبات:

- لستُ أريد أن أبدأ من النهاية
.....
- لن أطيلَ عليكم.
.....
- لا أدري أين يقع بيت أم بديرة.
.....

٦. حول الجمل التالية من المذكَر إلى الموثَّث:

- - طرقت بابنا نَسألُ عن عَمَلٍ
- - كانت قليلة الكلام
- - وقفت بالباب فتاة جميلة

رابعاً: الكتابة

كُون جملَة مفيدة من الكلمات التالية:

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

.....

٣. على، غرفة، السطح، الأحذية، في.

.....

٤. قرعنا، سمعنا، الباب، حين، الأرض، على، ديبياً.

.....

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

(إذ، لكن، أننا، على، حين، و)

ولن أقول في سر غيبتها أكثر من أنها كانت مريضة،.../... الشيء الذي يجب أن أقوله
لأمسك بالطرف الثاني من الخيط هو.../... قرعنا الباب سمعنا ديبياً على الأرض، وإذ انفتح
الباب... مصراعيه وفتت بالباب فتاة وضيئة ترمقنا بعينين مستطلعين وقد تأبطت عكازاً
خشيباً؛ كانت 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 الأحذية.
- اكتب سطرًا واحدًا تصف فيه بدرية.
- اكتب ثلاثة أسباب يمكن أن تكون سبباً في فقدان رجلٍ بدرية.
- اكتب سببين وراء عدم ظهور (أبي بدرية) في النص.
- اكتب فقرة قصيرة تعبر فيها عن مشاعرك عند نهاية النص.
- اكتب ثلاث جمل ترى أن حذفها يفسد النص.

خامساً: المحادثة والحوار

يمكن أن تتخذ موضوعات الكتابة الجزئية المتقدمة موضوعات للمناقشة والحوار، مثلاً:

- لخص النص الذي قرأته شفويًا في ثلاث دقائق.
- قدم ثلاثة أسباب تراها مناسبة لتفسير غياب (أبي بدرية) من النص.
- يمكن تنفيذ الحوارات التالية بين الطلبة:
- ١- حوار قصير بين أم بدرية والسيدة صاحبة البيت، تطلب فيه أم بدرية عملاً.
- ٢- حوار قصير بين راوية القصة وأم بدرية.
- ٣- حوار قصير بين الأخوات عندما وجدن صف الأذية.
- ٤- حوار بين الفتاة الراوية ورجل في الشارع تسأله عن بيت أم بدرية.
- ٥- حوار متخيل بين الراوية وبدرية.
- ٦- حوار متخيل بين السيدة صاحبة المنزل وأم بدرية في نهاية القصة.

خاتمة

ومنتهى القول أن البحث قد حاول تمثيل واقع استثمار الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، منطلقاً 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 خاضعة للتطوير والتعديل في غرفة الدرس، وفي السياق البحثي 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 ومراجعته 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 وتوجهات 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. (٢٢٢هـ). "دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية". مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ١٥/عدد ٢٦. ٧٧٩-٨٠٧.
- غزالة، 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, 1rst 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.