

فصلية اللسان المبين (بحوث في الأدب العربي)
(علمية محكمة)

السنة الرابعة، المسلسل الجديد، العدد العاشر، شتاء ١٣٩١، ص ١٦٠-١٨١

تدريس القصّة القصيرة لمتعلّمى العربية من الناطقين بغيرها*

في ضوء المدخل الاتّصالي

نرگس گنجی

أستاذة مساعدة بجامعة إصفهان

مريم جلائی

طالبة الدكتوراه بجامعة إصفهان

محمد رضا ابن الرسول

أستاذ مساعد بجامعة إصفهان

الملخص

المذهب الاتّصالي من أحدث المذاهب وأكثرها فائدةً في مسار تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها. إنه ظهر في أوروبا بداية عام ١٩٨٠م هادفاً تمكين المتعلّمين من إيجاد اتصال ناجح بالناطقين الأصليين للغة المراد تعلّمها، وذلك بتزويدهم بالكفاءتين اللغوية والاتصالية معاً. ونظراً إلى أن المذهب يؤكّد على اختيار نصوص أصيلة في قاعات الدرس فللأدب بأجناسه الأربعة (الشعر، القصّة القصيرة، الرواية، والمسرحية) أهمية ملحوظة في تحقّق ما يتوخّاه المنهج الاتصالي من أهداف تعليمية.

من هذا المنطلق، يقصد هذا البحث إلى استثمار الرؤى اللسانية لهذا المدخل في تدريس القصّة القصيرة لدارسى العربية من الناطقين بغيرها. إذن، يبدأ بعرض تاريخي موجز للمدخل الاتصالي، وينتقل - من ثمّ - إلى أهم ملامحه وخصائصه. ثم ينطوي البحث على نموذج تطبيقي لتعليم القصّة القصيرة العربية مع تدريبات وأنشطة لغوية تهدف تحقيق الهدف النهائي للنظرية الاتصالية وهو القدرة على الاتصال بمتحدثي العربية الأصليين.

الكلمات الدليلية

تعليم اللغات الأجنبية، العربية لغير الناطقين بها، النظرية الاتصالية، القصّة القصيرة.

تاريخ القبول: ١٣٩١/١٠/١٠

* - تاريخ الوصول: ١٣٩٠/١٠/٠٦

عنوان بريدالكاتب الإلكتروني: nargesganji@yahoo.com

١- المقدمة

انطلاقاً من أهمية اللغة العربية ومكانتها العالمية والإقليمية والدينية، فيهتم بتعليمها وتعلّمها عددٌ لا يستهان به من الناطقين باللغات الأخرى ولاسيما الإيرانيون إذ إنه بالإضافة إلى كونها لغة الديانة الإسلامية؛ فهناك علاقة وطيدة بين اللغتين الفارسية والعربية، والعالم العربي والشعب الإيراني وتلك راجعة إلى تقاربهم الجغرافي، والتاريخي، والثقافي، والديني الذي زاد من اهتمام الإيرانيين بتعليم العربية وتعلّمها اهتماماً جلياً.

لكن إذا وقفنا وقفةً تقويميةً في كفاءتهم اللغوية (Linguistic Competence) وكفاءتهم الاتصالية (Communicative Competence) - كتابةً وشفهياً - نجد أكثرهم يعانون من قصور واضح في إيجاد الاتصال الجيد عند المواقف التواصلية التي يتعرضون لها؛ بعبارة أوضح يجرى تعلّم هذه اللغة - مما يؤسف عليه - في ظروف غير مواتية للنجاح (يُنظر: باكيزه خو، ١٣٨١ هـ ش وجلاني، ١٣٨٥ هـ ش ومتقى زاده وآخرون، ١٣٨٩ هـ ش). ولا نشك في أنه تكمن وراءه أسباب عدة منها نفسية، ومنهجية، وتربوية، و... لكن للمواد الدراسية أهمية لا تنكر في تطوير الأهداف التعليمية في مختلف المعارف عامةً وتعليم لغة أجنبية خاصةً.

على سبيل المثال أنه قد أثبتت دراسة عبدالخالق الضبياني ودراسة وفاء سليم أن قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة يرجع إلى عدم ارتباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين؛ ومن ثمّ عدم رضاهم بهذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات (يُنظر: إبراهيم، ٢٠٠٩ م: ٥٤ وسليم، ١٩٨٩ م: ٢).

إذن، إذا أخذنا في اعتبارنا ضعف المتعلّمين في الاتصال بأبناء العرب والأهمية التي تحظى بها النصوص الأدبية في المدخل الاتصالي لا لمجرد تعريف الطلاب بمعلومات أدبية وتزويدهم بكفاءة أدبية فحسب وإنما كأداة لتقوية قدرتهم اللغوية والاتصالية فيبدو أن تدريس الأدب العربي المعاصر اتصالياً أداةً مجديةً تفيدنا في التغلب على بعض أوجه القصور ومكامن الضعف الموجودة في تعليم العربية وتعلّمها. حيث إن الأدب مادة أصيلة ذات اعتبار بالغ في قاعات اللغة (يُنظر: كلى وسلاتر / Collie and Slater, 1988 م: ٣، لازار، ١٣٨٠ هـ ش: ٣٢، قوسن / Ghosn, 2002 م: ١٧٣) وللأدب - في رأي مكاي - طاقةٌ كبيرةٌ للمساهمة في تزويد الدارسين بمعرفة قوانين الاستخدام اللغوي (usage) واستخدام تلك القوانين (use) بشكل فعّال؛ لأن الأدب يعرض اللغة في سياق تُعرف فيه معالم الوضع اللغوي ويتضح معه تأثير العلاقات بين أجزاء الكلام، كما أن الأدب أداة مثالية لتحسين الوعي بالاستخدام اللغوي (يُنظر: مكاي، ١٩٨٧ م: ١٩١-١٩٢).

١٦٢ / تدريس القصة القصيرة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها

من هذا المنطلق، فتفترح الدراسة الحالية المذهب الاتصالي (أو التواصلى) لتدريس الأدب العربى المعاصر والقصة القصيرة نموذجاً لطلاب العربية الأجنب ومنهم الطلاب الإيرانيون بحيث يزودهم بمقدرة لغوية واتصالية مرضية إضافةً على المقدرة الأدبية. وأما القصة القصيرة فاخترناها؛ لأنها تتسم بصفات تنفرد بها وتتميز عن الأخرى من الأجناس الأدبية (الشعر، والرواية، والمسرحية) وتجعلها من أنسب النصوص التعليمية وأحبها؛ باللغة الأم كانت أم اللغة الأجنبية؛ وهذه الصفات يمكننا اختصارها فى كمالها من حيث العناصر والمقومات الفنية رغم حجمها الصغير (يُنظر: هيشمانقلو / Hismanoglu, 2005 م: ٤١-٤٢). هذا وتدريس القصة القصيرة يعرف الدارسين على البناء الفنى والأدبى للقصص ويؤدى إلى بناء الكفاية الأدبية لديهم كما يُكسبهم المزيد من المعرفة اللغوية. كما أن القصة أقرب الفنون الأدبية إلى التعبير عن الحياة والإنسان إذ إنها تختار جانباً أو جوانب من الحياة وتحاول معالجتها بتنسيق بين الجزئيات المختلفة التى يؤدى عرضها إلى إثارة اهتمام القراء ومتعتهم. ودفعنا هذه العوامل إلى اختيار القصة كمادة مرغوبة فى تدريسها بموجب المدخل الاتصالي.

٢- سؤال الدراسة

فى ضوء مشكلة الدراسة حاول البحث الإجابة على السؤال التالى:

كيف يمكن تدريس القصة القصيرة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء المدخل الاتصالي؟

٣- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى إمكانية تطبيق المدخل الاتصالي فى تدريس القصة القصيرة لمتعلمي العربية الأجنب كمصدر لتنمية كفاءتهم اللغوية والاتصالية.

٤- أهمية الدراسة

هذا البحث يعد جديداً ومميزاً؛ لأنه دراسة تطبيقية عملية يهتم بتفاصيل تعليم القصة القصيرة لمتعلمي العربية الأجنب فى ضوء واحد من أحدث المناهج اللغوية.

٥- منهج الدراسة

اتبعتنا منهجاً وصفيّاً فى جمع المادة العلمية من المراجع التى تعرضت للمدخل الاتصالي فى تعليم اللغات. ثم حاولنا إعداد قصة قصيرة لتدريسها لطلاب العربية الناطقين بغيرها فى ضوء المدخل الاتصالي

٦- خلفية الدراسة

من أبرز الدراسات العربية التى تناولت المدخل الاتصالي وتدريس القصة القصيرة وأفادت البحث الحالى ما يلى؛

❖دراسة وليد أحمد العناتي (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية
تهدف هذه الدراسة إلى تدريس القصة لدارسي العربية بوصفها لغةً أجنبيةً على أساس
نحو النص وتحليل الخطاب.

❖دراسة هداية هداية إبراهيم (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة
العربية الناطقين بغيرها
إن هذه الدراسة عنيت بتحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي
اللغة العربية غير الناطقين بها، وهدفت تحديد الحاجات اللغوية لعيّنة البحث في مواقف
الاتصال المختلفة.

❖دراسة محمد حسين أحمد الخلف (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة بين البرنامج اللغوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة
الهدف
نظراً إلى تعدد البرامج التي تُستخدم في تعليم اللغات الأجنبية هدف الباحث من هذه
الدراسة الوقوف على مدى فعالية البرنامج البنيوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة وإبراز
إيجابيات وسلبيات كل برنامج بغية الاستفادة منها في العملية التعليمية.

❖دراسة شادي نزيه الحيوك (٢٠٠٧)

عنوان الدراسة: إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل
الاتصالي
نظراً إلى مشكلة إخفاق طرق الاختبارات المعتمدة في قياس كفاية الدارسين في مواقف
الاتصال اللغوي على الصعيد الشفوي والكتابي قام الباحث بتصميم اختبارات لتحديد مستوى
طلاب العربية الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتصالي.

كما لاحظنا عدداً من الدراسات العربية في مجال المدخل الاتصالي وكذلك تدريس
الأدب في تعليم اللغات يتبين لنا أن البحث الراهن ميدان السائرون فيه قليل ورغم أهمية
الأدب في تعليم اللغات وكذلك المدخل الاتصالي لم يحظ بما يستحقه من دراسة واهتمام.

٧- المدخل الاتصالي: تاريخه، ملامحه وخصائصه

إن المدخل الاتصالي باعتباره مدخلاً مدرّساً علمياً لتعليم اللغة لم يظهر إلا في العقد
السادس من القرن العشرين (١٩٦٠) الذي طرأت تغييرات على مناهج تعليم اللغات الأجنبية
في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. بدأ العلماء البريطانيون يتشككون في الفرضيات
النظرية لتعليم اللغة عن طريق المواقف (Situational Language Teaching) حيث

كان المنهج السائد في تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية في بريطانيا، كما بدأ العلماء الأمريكيون يرفضون النظرية اللغوية للطريقة السمعية الشفوية. «كان هذا إلى حد ما رد فعل على أنواع الانتقادات التي وجهها الأمريكي البارز نعام تشومسكي نحو نظرية اللغة البنيوية في كتابه الهام «البنى النحوية» (1957) (Syntactic Structures م). فقد بين تشومسكي أن النظريات البنيوية الرسمية السائدة لم تكن قادرة على تفسير الخصيصة الأساسية للغة أي الإبداع واختلاف كل جملة عما سواها.» (ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م: ١٢٥)

وأما السبب الثاني الذي أدى إلى الاعتقاد بأن تعليم اللغة على الطريقة السمعية الشفوية لم تؤت ثمارها كما أشار إليه ريفرز (1964) (Rivers م) في كتابه «عالم النفس ومعلم اللغة الأجنبية» (the Psychologist and the Foreign Language Teacher) فيرجع إلى «أن المتعلم لم يكن قادراً على استخدام الأبنية اللغوية في المواقف الطبيعية وإن كان يجيد الأبنية إجادة تامة» (ژرمن، ١٣٨٨هـ ش: ١٠). على هذا المنطلق، رأى العلماء ضرورة التركيز على الكفاية الاتصالية بدلاً من مجرد إجادة الأبنية اللغوية.

إضافة على الأسباب المشار إليها في رفض الطريقة السمعية والشفوية وطريقة المواقف، هناك سبب آخر في استبدال المذهب الاتصالي وذلك ناتج عن الظروف التعليمية المتغيرة في أوروبا لمذاهب مختلفة في تعليم اللغات. «فبازياد الاعتماد المتبادل بين الدول الأوروبية نبتت الحاجة إلى جهود أكبر لتعليم الكبار اللغات الرئيسية للسوق الأوروبية المشتركة والمجلس الأوروبي» (ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م: ١٢٥). فبدأ الخبراء بدراسة إمكانيات تطوير المناهج التقليدية هادفين تلبية حاجات المتعلمين اللغوية وتعديل المقررات الدراسية وفقاً لها، إلى أن أعد اللغوي البريطاني د. أ. ويلكنز (1972) (D.A. Wilkins م) دراسة مبدئية اقترح فيها توظيف إمكانيات اللغة التواصلية لتطوير مناهج تعليم اللغة. «وكانت مساهمة ويلكنز تكمن في تحليل المعاني الاتصالية التي يحتاج إليها دارس اللغة في الفهم والتعبير. فبدلاً من وصف جوهر اللغة من خلال مفاهيم النحو والمفردات التقليدية، حاول ويلكنز أن يوضح منظومات المعاني الكامنة وراء الاستخدامات الاتصالية للغة» (المصدر نفسه: ١٢٦).

وفي العام ذاته صاغ اللغوي هايمز (١٩٧٢م) في مقالة له بعنوان «عن المدخل الاتصالي» (on Communicative Competence) مصطلح «الكفاءة الاتصالية» في مقابل مصطلح «الكفاية اللغوية» الذي طرحه تشومسكي. وتشير الكفاية الاتصالية «إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد» (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦م: ٤٩).

أما المدخل الاتصالي وذلك موضوع بحثنا هذا فيتميّز بسمات في حقل تعليم اللغات الأجنبية يتمثل أهمها في النقاط الآتية:

- الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال.

- «الاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية وإن كانت متعثرة أو خاطئة» (العصيلي، ١٤٢٣م: ٣٥٩).

بعبارة أوضح، إن المدخل الاتصالي يهتم بتدريس القواعد النحوية بطريقة وظيفية وهي تشمل إلغاء الإعراب التقليدي والاكتفاء بالإعراب الوظيفي الذي يفيد المتعلمين في إنتاج اللغة - شفهاً أو كتابياً - إنتاجاً خالياً ما أمكن من الأخطاء النحوية.

- «الاهتمام بمهارات اللغة الأربع وتنميتها في وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدّم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية» (المصدر نفسه: ٣٦٠ وأيضاً يُنظر: ضياء حسيني، ١٣٨٥ هـ - ش: ٣٨). وكما نعرف أن سائر المذاهب والمناهج لتعليم اللغات تؤكد على تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية على ترتيب اكتسابها في اللغة الأم عند الطفل أي: الاستماع، القراءة، المحادثة، وأخيراً تأتي الكتابة.

- «الاهتمام بالأنشطة الصفية، وتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة اتصالية شبيهة بالبيئة الطبيعية العامة للغة الهدف، وتوجيه الدارسين إلى الاستفادة من الأنشطة خارج الفصل» (العصيلي، ١٤٢٣ م: ٣٦٠). والهدف من مثل هذه الأنشطة هو تشويق الدارسين للمشاركة الفعالة في مناقشة النص المقروء من أجل تنمية كفاءتهم اللغوية والاتصالية معاً.

٨- تدريس الأدب من منظور المدخل الاتصالي

لتدريس الأدب في برامج تعليم اللغات الأجنبية فوائد شتى؛ يمكن تلخيصها في أن توظيف الأدب يلائم مبادئ تدريس اللغة الاتصالي (CLT) ويزود المتعلمين بالكفاءة التواصلية التي يتوخاها المدخل الاتصالي من تدريس لغة أجنبية.

إن فان (Van) يحدّد السبل التي تؤدي إلى مساهمة توظيف الأدب والمبادئ الأساسية لتدريس اللغة التواصلية وهي كما يلي:

- ١ - ينمي الأدب المعنى عند الطلبة وهو نتيجة التفاعل والعلاقة الثنائية بينهم وبين النص، والافتراضات الإيدئولوجية الكامنة وراء النص.
- ٢ - يُسهّل التعلّم من خلال المشاركة والبهجة اللتين يخلقهما في نفوسهم. بالإضافة إلى ذلك، أن قراءة الأدب تجعل الدارسين أكثر نشاطاً و تُحسّن تفكيرهم النقدي.
- ٣ - ييسّر الأدب التعلّم بالتركيز على مشاركات فعالة وأصيلّة في الصف، فيوفّر فرصاً للتدريبات المتمحورة على الطالب والعمل الجماعي.

٤- يؤكد تدريس اللغة الاتصالي على دور المتعلمين كمشاركين نشطاء ومستقلين، وبالنظر إلى أن قراءة الأدب تخلق معاني فردية مستقلة عند كل قارئ وسامع فيتم تحقيق هذا الهدف إذ ترجع ميزة الأدب هذه إلى كونه مادة ذات وجوه تفسيرية متعددة.

٥- إن المعلمين بتحليل الأعمال الأدبية يؤدون دوراً هاماً في تيسير المقررات الدراسية وتشجيع الدارسين لإبداء وجهات نظرهم (٢٠٠٩ م: ٨-٩).
ويصرح كاجداسك (1988) (Gajdusek) بأن للأدب ميزتين تجعلانه أداة مثالية لتطوير كفاءة الدارسين التواصلية في اللغة المراد تعلمها وهما:

١- تماسك الأدب الداخلي (Internal coherence): كل سطر في الأدب ذو علاقة بالسطور الأخرى لخلق تماسك وانسجام لغوي، وهذا بالتحديد هو اكتفاء الأدب الذاتي الذي يجعل الدارس مشاركاً في التفسير، ومناقشة المعاني وبالتالي منتجاً أحاديث متماسكة المعنى (١٩٨٨ م: ٢٣٠). وإن انسجام النصوص الأدبية واتساقه لغوياً ومعنى ينمى الأداء اللغوي (Performance) لدى الدارسين لإنتاج اللغة كتابةً وشفهياً بمحاكاة النصوص الأدبية. «كما يفيد الانسجام المتعلم في المقدر على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه» (ابراهيم، ٢٠١٠ م: ٨).

٢- التشكيل الواعي (Conscious patterning) (للأدب): إن لغة النصوص الأدبية مصممة من أساليب تمتزج فيها الأصوات والمعاني والتراكيب معاً، وتضم نسيجاً من المنطق والعاطفة والتجربة الجسدية. إن اكتشاف هذه الأساليب يجعل القارئ يمتزج بالنص، وهذا هو لب كفاءة التواصل التفاعلي (كاجداسك، ١٩٨٨ م: ٢٣١). على أساس ما سبقنا من القول عن ثلاثم الأدب والمذهب التواصل، فيبدو أن الأدب العربي المعاصر بأجناسه الأربعة نظراً إلى انسجام لغته مع اللغة العربية المعاصرة مادة مجدية لتدريس اللغة العربية بموجب الطريقة التواصلية وله إمكانات ملحوظة لتمكين متعلميها الأجانب من الكفاءة اللغوية والاتصالية معاً وبالتالي نجاح تعلمها كلغة أجنبية نجاحاً بالغاً.

٩- النموذج التطبيقي

هناك ثلاث طرائق شائعة لتدريس الأدب العربي بما فيه القصة القصيرة في الجامعات الإيرانية وهي نفس الطرائق المستخدمة في المدارس والجامعات العربية؛ فالأولى الطريقة الإلقائية الاستنتاجية التي خلاصتها أن يقف المعلم أمام الطلاب في القاعة محاضراً، فيقدم المعلومات عن الأديب وعصره وبيئته والخصائص الفنية للنص المختار، ثم يقرأ النص رابطاً بين موضوعه وما قدم للطلاب من أفكار عن العصر واتجاهاته وخصائصه.

والطريقة الثانية المستخدمة خلاصتها أن يكون النص هو مبدأً للدرس والمعلم عارف بجميع ميزات النص الأدبي، المعنوية والفنية وأفكاره الكلية والجزئية مستخدماً أسلوب المشاركة لتحريض الطلاب على كشف ما في النص من الخصائص والأفكار بالسؤال والجواب حتى يصلوا إلى الاستنباط الكامل لكل ما في النص من قضايا أدبية وجمالية.

والطريقة التجزئية التي هي الطريقة الثالثة خلاصتها أن يقرأ المدرس النص الأدبي طالباً من التلاميذ أن يتابعوه من خلال كتبهم، ثم يقوم بشرح كلمات النص بعد أن انتهى من قراءته وشرحه بيتاً بيتاً إن كان شعراً وفقرةً فقرةً إن كان نثراً، ثم يختم بخلاصة عامة يضمنها أفكار النص ومعانيه، فيشرح محسنات النص البلاغية وأوجه جماله، فيتبعثر النص أشتاتاً وأجزاء لاجامع بينها ولا رابط، وهذه الطريقة تجعل من المعلم ملقناً فقط، ومن التلميذ متلقياً فحسب. (ينظر: العصيلي، ٢٠٠٢ م: ٢٠٩-٢١٠ وينظر أيضاً: طعيمة، ١٩٨٦ م: ٦٧٩-٦٨٠)

ولكن هناك فروق واضحة بين تدريس القصة القصيرة للناطقين بالعربية وتدريسها للناطقين بلغات أخرى، لأن تدريس القصة القصيرة للعرب يهدف تنمية المقدرة الأدبية عند الطلاب، لكن تدريسها لمتعلمي العربية الأجانب ينبغي أن يكون أداةً لإتقان اللغة والتعرف على الثقافة العربية في ظلاله وهذا هو ما لا يقيم أساتذتنا لها وزناً في تدريس الأدب. (طعيمة، ١٩٨٦ م: ٦٧٧-٦٧٨) ونظراً إلى هذه الفروق فاقترحنا تطبيق المدخل الاتصالي على تدريس القصة القصيرة للطلاب الإيرانيين بحيث يزودهم بمقدرة لغوية واتصالية مرضية فضلاً على المقدرة الأدبية.

ولكى نخلق فصلاً تواصلياً أثناء تدريس القصة القصيرة في حجرة الدرس، ينبغي تذييلها بأنشطة تعليمية - تعلمية تقدم للدارسين في ثلاث مراحل وهي: أنشطة قبل القراءة، أنشطة أثناء القراءة، وأنشطة بعد القراءة. سنعرض فيما يلي لكل منها عرضاً مفصلاً حتى تتوفر إمكانية للأستاذة في تطبيقها على أي قصة قصيرة مرغوب في تدريسها. نحن سنطبق هذه المراحل الثلاث على إحدى القصص القصيرة للكاتب العراقي «علي القاسمي» عنوانها "فطور الصباح" واختارناها نموذجاً، ذلك لأنها توافق معايير اختيار النصوص في المذهب الاتصالي؛ الأول: أسلوب القصة، ومفرداتها، وتركيبها وأبنيتها النحوية بسيطة. والحوارات التي تجرى في القصة نماذج حيّة مما يدور بين الأفراد فهو تجسيد واضح لمفهوم الاتصال. والثاني: القصة صورة مصغرة لما يعاني منه العالم العربي اليوم من مشاكل اجتماعية؛ إنها تتحدث عن الانحطاط والفساد الاجتماعي على جميع المستويات في البلدان العربية. فبطالة الجامعيين المنتشرة، وهناك الغش والسرقة والكذب بمختلف أنواعها وعلى جميع المستويات: المعلم يتغيب عن المدرسة كثيراً فلا يتعلم الأطفال ما ينبغي أن يتعلموه من لغة أجنبية، والنادل في المقهى كسول يتأخر عن جلب القهوة، فتصل باردة إلى الزبون. الكاتب يسرق

أفكار غيره، والمترجم غير أمين ينتحل ما يُترجم، والناشر يسرق الكاتب، وبائع الصحف يسرق الموزع، والقارئ يغش ولا يشتري الصحف وإنما يستأجرها بربع ثمنها من بائع الصحف. وبعض الشبان العاطلين يعتقدون على الفتيات في الشارع العام ويسلبون حقائبهن اليدوية، والشرطي يشاهد السلب، فيغمض عينيه ويواصل سيره بحجة أنه أنهى نوبته. وهكذا فالفساد الاجتماعي منتشر، لأن نظام الحكم نظام استبدادي ديكتاتوري. ونحن نرى أن هذه المفاصد أدت إلى الصحوة الإسلامية التي يسمع عنها الطالب يومياً في الإعلام بسبب شيوع مثل هذه المشاكل الاجتماعية التي تنشأ عن الفساد السياسي في العالم العربي؛ إذن، تتناول القصة موضوعاً حياً في العالم العربي اليوم. ويرى علماء المذهب الاتصالي أنه من الأفضل اختيار نصوص تمثل الحياة الواقعية للمتحدثين باللغة المراد تعلمها؛ ذلك أنها تعرف الدارسين على واقع حياتهم الاجتماعية وذلك بدوره يؤدي إلى أن يتولد في نفوسهم دافع لتعلم اللغة وواضح أن وجود الدافع من أهم الأسباب النفسية في نجاح عملية التعلم لأن كل متعلم لغة يريد أن يعرف ما يحدث في المجتمع الذي يبذل ما في جهده لتعلم لغته (يُنظر: ضياء حسيني، ١٣٨٥ هـ-ش: ٨٤).

وأما الأنشطة والتدريبات التي تساعد الدارسين في الحصول على المقدرة اللغوية والاتصالية من خلال قصة قصيرة فنفضل القول عنها فيما يلي:

✽ أنشطة قبل القراءة:

العالم اللغوي كاجداسك (1988) (Gajdusek) الذي دوّن مقالة معنونة بـ Toward Wider use of Literature in ESL: Why and How) نحو استخدام أوسع للأدب في تعليم الانجليزية كلغة ثانية: لماذا وكيف. (وهي من المبادرات الأولى في تدريس الأدب الإنجليزي اتصالياً يرى أنه « إذا كان هدفنا الأساسي هو تعزيز البُعد التواصلي للغة، بحيث نُركز على الكفاءة اللغوية والتواصلية، لا على الطابع الأدبي الرسمي؛ فحينئذٍ يمكننا - بكل بساطة - أن نمنح وقتاً مناسباً في الفصل لتدريبات التحضير للقراءة، وللأنشطة التي تجعل الطلاب يندمجون في العملية التعليمية ويؤمنونها، ولتحقيق أهداف تعليمية مهمة، مثل تشجيع الطلاب على تخمين المعنى من السياق، وعلى التمكن من فهم الكلمات المهمة، وتعزيز مهارة فهم المفردات لديهم» (كاجداسك، ١٩٨٨م: ٢٣٤-٢٣٥). ويدلّ كلام كاجداسك على جدوى الأنشطة قبل القراءة في تنمية الكفاية اللغوية والاتصالية حيث إن القراءة مهارة نشيطة وثنائية؛ بعبارة أوضح، أن القارئ في ذهنه معلومات سابقة بموضوع النص المدروس حسب لغته الأم والمجتمع الذي يعيش فيه، ومن الطرف الآخر يحمل كل نص معلومات تنتقل إلى المتلقى أثناء القراءة.

وللمعلومات السابقة للقارئ أهمية بالغة في فهم النص فهماً صحيحاً؛ فإذا كان الكاتب والقارئ كلاهما من مصدر لغوي واجتماعي واحد، سيتمّ الاتصال بينهما دون خطأ أو مشكلة. ولكن إذا لم يكونا هكذا وكانت لغتهما الأم تختلف عن الأخرى، أو المجتمع الذي يعيش فيه كل منهما يختلف عن الآخر، فلا يتمّ الاتصال بنجاح تام. على هذا المنطلق، عندما تكون لغة القصة غير اللغة الأم للمتلقى وإن كان لديه رصيد لغوي جيّد وكاف لفهم مفرداتها قد يواجه صعوبات في فهم قصد الكاتب واستيعاب القصة استيعاباً تاماً ذلك لأنهما لا يمتلكان افتراضات وتصورات ثقافية واجتماعية مسبقة مشتركة (يُنظر: ضياء حسيني، ١٣٨٥هـ. ش: ٧٩).

على ما سبق، هناك ضرورة ملحة لكي ينشّط المعلم معلومات الدارسين الكامنة في أذهانهم عن موضوع القصة بأنشطة قبل قراءتها. كما "تقلل مثل هذه الأسئلة من قلق الدارسين الناتج عن تعرّضهم للمفردات الغريبة لهم أثناء القراءة وإنما يبحثون عن الأجوبة للأسئلة المطلوبة الإجابة عليها" (يُنظر: المصدر نفسه).

يمكن تقسيم الأنشطة قبل القراءة إلى ثلاثة أقسام؛ وهي:

الأول: إشارة عابرة إلى سيرة الكاتب الذاتية والأدبية.

مثال:

نبذة عن سيرة القاص الذاتية والعلمية

على القاسمي

كاتب وباحث عراقي ولد في بلدة الحمزة الشرقي بمحافظة القادسية في العراق سنة ١٩٤٢ م، ومقيم في المغرب منذ سنة ١٩٧٨م.

تلقي تعليمه العالي في جامعات في العراق ولبنان وبريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية. له مجموعات قصصية رائعة، منها: أوان الرحيل، حياة سابقة، دوائر الأحران، صمت البحر، رسالة إلى حبيبتي.

الثاني: طرح أسئلة عن موضوع القصة العام أو أحداثها.

مثال:

١- ما البطالة؟

٢- ما الآفات الاجتماعية التي يرجع سببها إلى البطالة؟

٣- ماذا تفهم من مصطلح «العش»؟

٤- ما السرقة؟

مثل هذه الأسئلة تؤدي إلى أن يبدي الطلبة آراءهم في مناظرة مفتوحة تحت إشراف الأستاذ كما يشارون للتنبؤ بما سيتناوله الموضوع فيزيد تفاعلهم مع النص.

الثالث: المفردات وهي لها أهمية كبيرة في تنمية الرصيد اللغوي للدارسين؛ لذلك سنعرض لها عرضاً مفصلاً.

إن المفردات التي ينبغي الاهتمام بها تنطوي على الأقسام الثلاثة التالية:

(أ) مفردات يمكن بل يجب استنباط معانيها من السياق.

(ب) مفردات ربما تبدو سهلة للناطق الأصلي باللغة، وهي تحوي إشارات مهمة للبعد الثقافي والوجداني في القصّة.

(ت) مفردات لا يُجيد تصنيفها إلا القراء المتمكنون (كاجداسك، ١٩٨٨ م: ٢٣٥).

أما مفردات « أ » فمن الأحسن أن نقدّمها للدارسين في تدريبات قصيرة أو تمرينات لتخمين المفردات المحذوفة (Cloze – type exercise)، ولا أن يقدم المعلم لهم معانيها مباشرة؛ لأن أجوبة الدارسين المتباينة تؤدي إلى خلق فضاء تواصل في الصف وتؤدي إلى استنباط معاني المفردات الباطنية والظاهرية. فينحصر هنا دور المعلم في تسهيل المفردات والإشراف والأخذ بيد الدارسين حتى يتوصّلوا إلى المعاني الصحيحة (يُنظر: المصدر نفسه: ٢٣٦، وأيضاً يُنظر: لازار، ١٣٨٠ هـ-ش: ١٢٤-١٢٥).

مثال:

اشرح المفردات التالية من خلال السياق.

- لنذهب إلى أحد المقاهي المُكتظّة بروّادها (ج رائد) من الموظّفين والعاطلين.

- أنتَ تجهل اللغة الإنجليزيّة. لا عليك، لا تهتم ولا تغم.

- وعرض الرسّام الصوّرَ في معرض فخم.

وأما المفردات التي ربما تبدو سهلة للناطق الأصلي باللغة، وهي تحوي إشارات مهمة للبعد الثقافي والوجداني في القصّة، فينبغي أن نضعها في موضع النقاش. الأستاذ - في هذه الحالة - مُطالب بأن يلعب دور المعلومة لا مجرد المُيسّر لها (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨ م: ٢٣٦).

مثلاً المقهى؛ على المعلم أن يتحدث عن المقهى في البلدان العربية ودوره في الثقافة العربية؛ فيقول للدارسين:

المقهى مكان عام يجلس الناس فيه لشرب القهوة أو الشاي أو النارجيلة، ويعتبر بمثابة مجلس للشباب فيتجمعون ويتبادلون الأحاديث. وحديثاً صار الشباب يتجمعون في المقاهي لمشاهدة المباريات الرياضية.

كانت المقاهي فيما سبق هي الملتقى الوحيد للناس للتعرف على أحوال البلاد وتخصصت بعض المقاهي حسب موقعها بأنها مقاه أدبية يجلس فيها الأدباء ويلتقون، كما تخصصت مقاه

أخرى بكونها مقاهي تجلس فيها فئة معينة من الناس من أصحاب مهنة واحدة مثل مقاهي الصيادين ومقاهي الفنانين وغيرهم من أصحاب المهن الواحدة في منطقة ما. وكان أول مقهى في مدينة البندقية (Venice) الإيطالية. (ويكيبيديا)

ثم يسأل المعلم الطلاب أسئلة على غرار ما يلي:

هل في بلدكم مقاه؟

من زبائن المقاهي هناك عادة؟

وأما المفردات التي لا يُجيد تصنيفها إلا القراء المتمكنون، فربما هناك أيضا مفردات يصعب - حتى على الطلاب المتمكنين - تعريفها من خلال السياق، لكنهم يستطيعون بكل ثقة أن يُصنفوها وأن يتجاوزوها للمضي قدماً في قراءة النص. على المعلم تشجيع الدارسين على استيعابها كما يفعل القراء المتمكنون (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨م: ٢٣٧).

مثال: الشخبطات، عبقرية، أموال الصيانة وسواها في قصة «فطور الصباح»

✽ أنشطة أثناء القراءة:

يجب على المتعلمين قراءة القصة بعد الانتهاء من الأنشطة قبل القراءة وإن من الأفضل أن يقرأوها في البيت مرتين؛ المرة الأولى قراءة سريعة لفهم الفكرة العامة للقصة والتمتع بها، والثانية للإجابة عن الأسئلة.

بهذا الأسلوب يعرف المعلم أن الدارسين عندهم معلومات عن القصة وسيوسعونها بنقاشات تجري في قاعة الدرس.

وأما الأسئلة التي يُطالب الدارسون بالإجابة عليها أثناء القراءة فهي نفس أسئلة Wh (من، متى، أين، لماذا):

- السؤال الأول «من»

تقع تحت هذا السؤال تساؤلات نحو:

من يروي القصة؟

كم عدد الشخصيات في القصة؟

حدّد الشخصية الأصلية للقصة.

ما رأيك في شخصية فلان؟

ما رأيك في العمل الذي قام به فلان في القصة؟

- السؤال الثاني «متى»

في أي عصر من العصور التاريخية حدثت القصة؟

هل هناك ذكر لتاريخ القصة فيها؟

في كم ساعة، كم يوماً، أو كم شهراً حدثت القصة؟

– السؤال الثالث «أين»

أين وقعت القصة؟ في المدينة أو في القرية؟
... (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨ م: ٢٣٨-٢٥٥ ويُنظر أيضاً: لازار، ١٣٨٠ هـ-ش: ١٢٥-
و١٢٦ وأيضاً سيوفى / Sioufi، 2007 م: ٣٠-٣٧، وأيضاً اركايا / Erkaya، 2005
م: ٥)

طبيعي أن الأجوبة على التساؤلات المشار إليها تختلف من متعلم إلى آخر وذلك يمهد
أرضية مناسبة للنقاش بين المتعلمين.
وأما في القسم الثاني من الأنشطة أثناء القراءة، فيمكن طرح أسئلة عن موضوع القصة،
وأسلوب القاص في الكتابة؛ نحو:
– أين ذروة القصة؟ أي ما هي أكثر الأحداث تأثيراً في القصة؟
– ما الموضوع العام الذي تناولته القصة؟
– ما الأفكار التي أراد الكاتب نقلها إلى المتلقي؟
– اختر عنواناً مناسباً لكل فقرة.
تشجع هذه الأسئلة الدارسين للمشاركة الإيجابية في مناقشة ما قرأوه من أجل تنمية
قدراتهم اللغوية والتواصلية معاً.

✽ أنشطة بعد القراءة

الأنشطة بعد القراءة أو الأنشطة الموسّعة يمكن تقسيمها إلى قسمين؛ الأول: الكتابة وهي
من أهم العناصر في تعليم اللغات، والثاني: العمل الجماعي في قاعة الدرس. توجه مثل هذه
الأنشطة التفاعل مع القصة إلى ما وراء النص وتتطلب من الطالب أجوبة مبدعة. وواضح أنها
لا تتم إلا بعد استيعاب القصة استيعاباً تاماً في المرحلتين السابقتين.
إذا كان الدارسون في المستويات المتقدمة فينبغي طرح أسئلة أساسها النص وإذا كانوا
دارسين في المستويات المبتدئة نطرح أسئلة أساسها الجملة. (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨ م:
٢٥١-٢٥٣ ويُنظر أيضاً: لازار، ١٣٨٠ هـ-ش: ١٢٦-١٢٧)
أما أسئلة يمكن توجيهها إلى طلاب المستويات المتقدمة للإجابة عليها إما كتدريب كتابي
وإما كموضوع نقاش في قاعة الدرس شفهاً فهي نحو:
– ما رأيك بالنسبة للقصة؟
– اختر موضوعاً من القصة واكتب عنه.
مثال:

- اختر موضوعاً واحداً واكتب عنه. (١٠٠ كلمة تقريباً)
- تحدّث عن إحدى المشاكل الاجتماعية في مدينتكم.
- ما رأيك في الأسلوب القصصي للقاص على القاسمي؟
- أما أسئلة يمكن توجيهها إلى طلاب المستويات المبتدئة فهي نحو:
- هل أعجبتك القصة؟
- لخص أهم المشاكل الاجتماعية التي تعاني منها البلدان العربية. حاول قدر الإمكان استعمال بعض المفردات والتعابير الجديدة.
- حاول أن تجد المفردات والتعابير الواردة في النص التي تعطي المعاني التالية .
- من يتنقل في البلاد للتنزه أو للاستطلاع والبحث والكشف ونحو ذلك:
- مكان عام تعرّض فيه نماذج من المنتجات الفنية أو الزراعية أو الصناعية:
- من يرسم بالقلم أشكالاً، أو صوراً، أو خطوطاً:
- مكان عام تقدّم فيه القهوة ونحوها من الأشربة:
- شراب مغلى البُن:
- من يقوم على خدمة القوم في الأكل أو الشراب:
- من يتدخل في شؤون الآخرين ويهمّه التعرّف على كل شيء سواء يخصه أو يخصّ غيره:
- وكما قلنا سابقاً إن المدخل الاتصالي يهتم بتدريس القواعد النحوية بطريقة وظيفية ويؤكد على قواعد تطبيقية تعتمد على الأخطاء النحوية الشائعة التي كثيراً ما يخطئ الدارسون من غير العرب في استعمالها. من أجل هذا، نحن نستطيع - على سبيل المثال - أن نعالج أخطاء الطلبة في التعريف والتنكير (زيادة ال وحذفها) في كلامهم وكتاباتهم أثناء الدرس والأنشطة. حيث إن التعريف والتنكير من أخطاء يكاد يقع فيها معظم الدارسين (للتعرف على أكثر الأخطاء شيوفاً عند طلاب العربية الإيرانيين يمكن الرجوع إلى: جلائي، ١٣٨٧ هـ-ش، وگنجی و جلائی، ١٣٩٠ هـ-ش).
- كما رأينا أن قراءة القصة في ضوء المدخل الاتصالي تحوّلّت إلى نشاط جماعي وخرجت من كونها عملاً فرادياً جافاً وتجاوزت القراءة إلى غيرها من المهارات أى الاستماع، والكلام والكتابة؛ بعبارة أخرى، تمّ تدريس المهارات اللغوية الأربع معاً دون تقديم إحداها على الأخرى.

نتائج البحث

كما سبقنا القول في المقالة أن الطريقة الاتصالية من أحدث الطرق وأكثرها فائدة، تأكّدت فاعليتها في تعليم اللغات الأجنبية؛ وامتلاك القدرة على الاتصال بناطقي اللغة المراد تعلّمها

١٧٤ / تدريس القصّة القصيرة لمتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها

هو الهدف الأساس من تعليم لغة أجنبية في المدخل الاتصالي ويطلق عليه مصطلح «الكفاءة الاتصالية» وهذا هو ما يميّزه عن غيره من مناهج تعليم اللغات إذ إنها تركز على إجادة القواعد النحوية فحسب.

ومن المبادئ التي تستند إليها الطريقة الاتصالية هو اختيار نصوص أصيلة غير مصطنعة في تدريس اللغة، وحيث أن الأدب مادة أصيلة ذات اعتبار بالغ لم ينتج لأغراض تعليمية فيمكن توظيفه لتدريسه بهذه الطريقة.

من أجل هذا، فاقترحنا في الدراسة الحالية تدريس القصّة القصيرة في ضوء المدخل الاتصالي لتلبية الحاجات الاتصالية لمتعلّمي العربية كلغة أجنبية بأنشطة تحوّل الصف إلى موقف تواصل. ورأينا أن تدريس القصّة بموجب المدخل الاتصالي الذي يولي اهتماماً خاصاً بتنمية القدرات اللغوية والتواصلية بأنشطة تعليمية - تعلّمية يؤدي إلى إثارة الدارسين للتعبير عن آرائهم وانفعالاتهم باستخدام اللغة المستهدفة في جو تعليمي مريح، ومن ثمّ تهيئتهم للتفاعل مع النص الأدبي المقروء. بعبارة أوضح أن تذييل النصّ المدرّس بتدريبات اتصالية تنتهي إلى التواصل المتبادل والمؤثر بين الطالب، وزملائه والمعلّم. ومن الممكن تقديم الأنشطة للدارسين في ثلاث مراحل وهي: أنشطة قبل القراءة، أنشطة أثناء القراءة، وأنشطة بعد القراءة، تمّ القول عنها بالتفصيل في صلب الدراسة.

المصادر والمراجع

ألف) العربية

- ١- إبراهيم، بشار. (٢٠١٠). مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم .
- ٢- الإنسانية والاجتماعية. كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، العدد السابع. ص ١١٥-١٣٧.
- ٣- إبراهيم، هداية هداية. (٢٠٠٩). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية. ص ٥٠-١٧٦.
- ٤- باكيزه خو، طوبى. (١٣٨١هـ-ش). دراسة علل ضعف رغبة طلاب المدارس الثانوية في العربية في مدينة شيراز، أطروحة الماجستير. غير منشورة. جامعة أصفهان. كلية اللغات الأجنبية.

- ٥- جلائي، مريم. (١٣٨٧ هـ.ش). دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس بجامعة أصفهان وكاشان، أطروحة الماجستير. غير منشورة. جامعة أصفهان. كلية اللغات الأجنبية.
- ٦- الحيوك، شادي نزيه. (٢٠٠٧). إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتصالي، رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- ٧- الخلف، محمد حسين أحمد. (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين البرنامج اللغوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة الهدف، رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- ٨- ريتشاردز، جك سي، وروجرز ثودور اس. (١٩٩٠). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمه: محمود اسماعيل صيني، عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، عمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.
- ٩- سليم، وفاء خالد. (١٩٨٩). الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- ١٠- شعبان، زكريا شعبان. (٢٠١١). اللغة الوظيفية والاتصال، الأردن: عالم الكتب الحديثة.
- ١١- طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل الناقفة. (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.
- ١٢- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (١٤٢٣). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى: مركز بحوث اللغة العربية وآدابها.
- ١٣- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٢). طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- ١٤- العناتي، وليد أحمد. (٢٠٠٩). رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٣ (١) ص ٧٣-٩٤.
- ١٥- القاسمي، علي. (٢٠٠٥). لماذا الحزن في عينيك؟ مجموعة قصصية. القاهرة:

Merit Publication

<http://www.thawabitna.com/culture/Novels/Ali%20Al-asimii001.htm>

١٦- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، المقهى:

<http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%82%D9%87%D9%89>

۱۷- گنجی، نرگس و مریم جلائی. (۱۳۹۰). الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية، مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها. العدد ۱۹، ۷۵-۱۰۰.

ب) الفارسیة

۱۸- ژرمن، کلود. (۱۳۸۸). رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، ترجمه: روح الله رحمتیان. تهران: سمت.

۱۹- ضیاء حسینی، محمد. (۱۳۸۵). اصول ونظریه های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، تهران: سخن.

۲۰- لازار، گیلیان. (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان، ترجمه: محمد غضنفری. تهران: انتشارات سمت.

۲۱- متقی زاده، عیسی؛ دانش محمدی رکعتی، محسن شیری زاده. (۱۳۸۹). تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته، فصلنامه پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی. ۱، ش ۱. ص ۱۱۵-۱۳۷.

۲۲- گنجی، نرگس و مریم جلائی. (۱۳۸۷). بررسی و تحلیل تأثیر «تداخل» زبان فارسی در نگارش عربی دانشجویان فارسی زبان، مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها. العدد ۱۰. ص ۷۷-۱۰۰.

ج) الأجنبيّة (الإنجليزية والفرنسية)

23-Collie, J and Slater, S. (1988). Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press

24-Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. ELT Journal, 56, (2), 172-179

25- Gajdusek, L. (1988). Toward wider use of literature in ESL: Why and how. TESOL Quarterly, 22(2): 227-257

26-Hişmanoğlu, Murat. (2005). Teaching English through Literature. Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.1. 53-66

27-Erkaya, Odilea Rocha. "Benefits of Using Short Stories in the EFL Context. " (2005): 1-13. Available Internet Adress

http://www.asian-efl-journal.com/profession_teaching_articles.php

28-Van, Truong Thi My. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. English Teaching Forum. Number 3

29- McKay, Sandra. (1987) . Literature in ESL Classroom, in: C.J Brumfit and R.A Carter. Literature and Language Teaching, p: 191- 198

30-Sioufi, Mayssa .(2007). L'utilisation de «La Nouvelle» en classe de langue. Damascuse University Journal. Vol.23. No (2).19-43

فطور الصباح

تعال معي لتتناول فطور الصباح، فأنت ضيفي اليوم. لنذهب إلى أحد المقاهي المكنّظة بروّادها من الموظّفين والعاطلين. إنهم يتناولون فطورهم، أو بالأحرى يحتسون قهوتهم مُتمهّلين طوال الصباح. فمدينتنا مدينة سياحية من الدرجة الأولى. سيّاحها هم أهلها من الشباب والشيوخ. وأنا وأنت سنمضي الصباح كلّ في مقهى كذلك.

ولتمضية الوقت، دعني أقرأ لك قصيدة بالفرنسية لجاك بريفيير عنوانها « فطور الصباح ». فعنوانها يتفق والمقام الذي نحن فيه، والشاعر كان يكتب قصائده في مقاهي باريس وحدائقها العامّة. وإذا كنت لا تُجيد الفرنسية، فسأقرأ لك القصيدة ذاتها بالعربية. فقد نقلها إلى العربية الشاعر نزار قباني وأعطاه عنوان « الجريدة ». فعَل ذلك رافةً بأمثالك ممن لم يتقنوا الفرنسية بسبب تغيب المُعلّم المُستمرّ. وضمّها قباني إلى ديوانه، ولكنه نسي أن يكتب كلمة « ترجمة » عليها. لا بدّ أنّك سمعتها من قبل بصوت المُغنيّة ماجدة الروميّ.

وإذا كنت لا تُحبذ الشعر وتفضّل الإنجليزية، فلنقرأ قصّة قصيرة للكاتب الأمريكي رون كارلسون بعنوان « قراءة الجريدة ». ماذا قلت؟ أنت تجهل اللغة الإنجليزية. لا عليك، لا تهتم ولا تغتم، لأنني بصدد سرقة موضوع هذه القصّة ونقله إلى العربية الآن بعنوان « فطور الصباح ». مجرد تغيير في العناوين وتُصبح كاتباً. وعلى كلّ، فالصحف لا تدفع حقوق المؤلف. أنت تسرق أفكار غيرك، والناشرون يسرقون حقوقك.

لم تُعجبك قصّتي؟ لماذا؟ ليست لها مواصفات القصّة؟ لا عليك، سنسمّيها «سرد»، فهي من فنون ما بعد الحداثة، ومصطلح «سرد» يغطّي كلّ ما هو ليس بقصّة وتريده أن يكون قصّة، تماماً مثل مصطلح «تشكيل» في الرسم. فأنت، مثلاً، تستطيع أن تُصبح رسّاماً إذا وضعت شخصيات داخل إطار أنيق، وعرضتها في معرض فخم، وقلت إنّها «تشكيل». وإذا كان لك أصدقاء من نقاد الفنّ، فسيخرجون بتحليلاتٍ وتأويلاتٍ لشخبطاتك لم تخطر لك على بال.

ماذا قلت؟ لا تريد أن تسمع شيئاً من الأدب الفرنسيّ ولا الإنجليزيّ؟ إذن سنقتل الوقت بقراءة الصحف العربية. لا تظنّ أنّي سأشتري الصحف. عبقرية البطالة تخترع أساليب فذّة. سنستعير جميع الصحف من البائع مقابل نصف درهم فقط، وبعد أن نطلّع عليها، نعيدها إليه، وهو بدوره يعيدها إلى الموزّع غداً صباحاً بوصفها «مرجوعات لم تُبع». جميعهم يفعلون ذلك، ونحن كذلك. ألم أقل لك إنّ البطالة أمّ الاختراع.

أنت تفضّل مشاهدة المارّة والتعليق عليهم، أليس كذلك؟ إذن، هذا المقهى يُطل على الشارع العامّ. ولكن، ينبغي علىّ أن أحذركُ مُسبقاً. إذا رأيتَ شاباً يوقف فتاةً مارّةً في منتصف الطريق، ويُشهر سكيناً في وجهها، ويأمرها بتسليم حقيبتها اليدويّة وحليّها المزوّرة، فلا تتحرّك من مكانك، لأنّ الفتاة ستسلمه الحقيبة بيد مرتعشة وابتسامة شاحبة، ويمرّ المشهد بسلام. أمّا إذا كنتَ فضولياً وتدخّلت، فقد يحدث ما لا يُحمد عُقباه. افعلُ تماماً كما يفعل الشرطيّ وهو يمرّ على المشهد بعيون مُعَمَّضة. عذره أنّه أنهى نوبته قبل لحظات. إنّها الحكمة بعينها. أو افعل كما أفعل أنا: احتسى قهوتك قبل أن تبرد.

ماذا قلت؟ النادل أتى بالقهوة باردة؟ لا تهتمّ بذلك، لأنّها ستبرد على أيّ حال، فنحن سنمضي الصباح كلّهُ في هذا المقهى. ضعها أمامك فقط مُتظاهراً بالتلذّد باحتسائها. لا تشرب قهوتك بسرعة. في العجلة الندامة وفي التأنّي السلامة. وإذا لم يُعجبك هذا المقهى، سنذهب بعد الظهر إلى مقهى آخر، فالمدينة كلّها مقاهٍ: بين كلّ مقهى ومقهى، مقهى. إذن لنبدأ بقراءة عناوين أخبار الصفحة الأولى في هذه الجريدة. هل أنت مستعدّ لسماع أخبار الأُمّة هذا الصباح؟ توكلّ على الله:

- «بروفيس مروفيس ينجو للمرّة الثانية خلال أسبوعين من هجوم القنابل.»
لا تعرف من هو بروفيس مروفيس؟ إنّهُ جنرال استولى على السلطة بانقلاب عسكريّ، وحكّم بالإعدام على رئيس الحكومة المُنتخب. المسكين الأخير كان قد فاز بالانتخاب. لكن، بالرشوة والتزوير.

- «عشرات القتلى من اللبنانيين بسقوط طائرة بوينغ في طريقها إلى بيروت.»
السبب؟ بسيط جداً: الطائرة مُستهلكة، وأموال الصيانة أخطأت طريقها واستقرت في جيوب بعض مسؤولي الشركة.

- «طائرات إسرائيلية تغتال ستة فلسطينيين بينهم أربعة أطفال، بإطلاق صاروخ على سيّارتهم في شارع بغزة، وتجرح عشرين من المارّة.»
الخبر عاديّ لا يحتاج إلى تعليق. اعتدنا عليه، لا جديد فيه. نسمع مثله كلّ صباح منذ ثلاث سنوات.

- «قوات الاحتلال الأمريكيّ تقتل ثلاثين عراقياً وتعتقل مائة وستين آخرين شمال بغداد...»

إنّهم سادة العالم، إنّهم رعاة البقر. يسرحون ويمرحون كما يحلو لهم. لا مانع ولا رادع. والعالم مزرعة كونيّة صغيرة لتسمين أبقارهم. ونحن جميعاً ملك أيديهم.

- «اكتشاف مقابر جماعيّة جديدة في العراق.»

١٨٠ / تدرّس القصّة القصيرة لمتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها

تعلّم أساليب الحكم الصالح، يا صديقي! فقد يركبك الحظ وتصبح رئيس جمهوريتنا
الملكيّة في المستقبل القريب. ماذا تقول؟ لا، أنا لستُ مازحاً.

- « تقرير دولي: ٣٥١ ألف طفل عربيّ مُصاب بالأيدز/السيدا. »

هذا معناه أنّنا تعلّمنا حكمةً نردّها منذ ألف عام: « النظافة من الإيمان. »

هل تريد أن تسمع مزيداً من الأخبار؟ لا؟ لنغيّر الموضوع إذن: والآن كيف نبحت عن

عمل؟! (القاسمي، ٢٠٠٥)

فصلنامهٔ لسان مبین (پژوهش ادب عربی)
(علمی - پژوهشی)
سال چهارم دورهٔ جدید، شمارهٔ دهم، زمستان ۱۳۹۱

تدریس داستان کوتاه به عربی آموزان خارجی با رویکرد ارتباطی*

نرگس گنجی
استادیار دانشگاه اصفهان
مریم جلائی
دانشجوی دوره دکتری دانشگاه اصفهان
سید محمد رضا ابن الرسول
استادیار دانشگاه اصفهان

چکیده

رویکرد ارتباطی یکی از جدیدترین و مؤثرترین رویکردها در آموزش و یادگیری زبانهای خارجی است. این رویکرد در اوایل دههٔ هشتاد قرن بیستم در اروپا بنا نهاده شد و هدف آن توانمند ساختن زبان آموزان در ایجاد ارتباط با گویشوران زبانهای خارجی با تقویت همزمان توانش زبانی و ارتباطی است. با توجه به اینکه این رویکرد به انتخاب و تدریس متون معتبر و اصیل تأکید دارد، لذا گونه‌های مختلف ادبیات (شعر، داستان کوتاه، رمان، نمایشنامه) اهمیتی قابل ملاحظه در تحقق اهداف آموزشی رویکرد ارتباطی دارد. بر این اساس، پژوهش حاضر با روش توصیفی از دیدگاههای زبانشناسی این رویکرد در تدریس داستان کوتاه به دانشجویان خارجی زبان عربی بهره گرفته است. در ابتدا نگاهی گذرا به تاریخچه رویکرد ارتباطی دارد، سپس به بیان مهمترین معیارهای این رویکرد در گزینش متون درسی می پردازد. در نهایت نیز داستانی کوتاه را به عنوان نمونه انتخاب کرده و تمرینهایی را برای بهبود توانش زبانی و ارتباطی زبان آموزان طراحی نموده است.

کلمات کلیدی
آموزش زبانهای خارجی، زبان عربی برای گویشوران غیر عرب، رویکرد ارتباطی، داستان کوتاه.

تاریخ پذیرش نهائی: ۱۳۹۱/۱۰/۱۰

* تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۰/۰۶

نشانی پست الکترونیکی نویسنده: nargesganji@yahoo.com