

الْبَحْثُ

مجلة فكرية نصف سنوية محكمة تصدرها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

العدد الرابع والأربعون

1440هـ/2018م

المجلد الثاني والعشرون

رئيس التحرير

أ. د. مجدي حاج إبراهيم

مساعد التحرير

د. منتهى أرتاليم زعيم

هيئة التحرير

أ. د. أحمد إبراهيم أبو شوك أ. د. محمد سعدو الجرف أ. د. وليد فكري فارس

أ. د. نصر الدين إبراهيم حسين أ. د. جمال أحمد بشير بادي

أ. م. د. صالح محبوب محمد التنقاري د. عبد الرحمن حللي

التصحيح اللغوي

د. أدهم محمد علي حموية

التنضيد الفني الإخراج

د. منتهى أرتاليم زعيم

الهيئة الاستشارية

محمد نور منوطي — ماليزيا	محمد كمال حسن — ماليزيا
عماد الدين خليل — العراق	عبد الحميد أبو سليمان - السعودية
فكرت كارتشيك — البوسنة	يوسف القرضاوي — قطر
عبد الخالق قاضي — أستراليا	محمد بن نصر — فرنسا
عبد الرحيم علي — السودان	بلقيس أبو بكر — ماليزيا
نصر محمد عارف — مصر	رزالي حاج نووي — ماليزيا
عبد المجيد النجار — تونس	طه عبد الرحمن — المغرب
فتحي ملكاوي - الأردن	

Advisory Board

Mohd. Kamal Hassan, Malaysia	Muhammad Nur Manuty, Malaysia
AbdulHamid AbuSulayman, Saudi Arabia	Imaduddin Khalil, Iraq
Yusuf al-Qaradawi, Qatar	Fikret Karcic, Bosnia
Mohamed Ben Nasr, France	Abdul-Khaliq Kazi, Australia
Balqis Abu Bakar, Malaysia	Abdul Rahim Ali, Sudan
Razali Hj. Nawawi, Malaysia	Nasr Mohammad Arif, Egypt
Taha Abderrahmane, Morocco	Abdelmajid Najjar, Tunisia
Fathi Malkawi, Jordan	

© 2018 IIUM Press, International Islamic University Malaysia. All rights reserved.

ISSN 1823-1926 الترقيم الدولي

مراسلات المجلة Correspondence

Managing Editor, *At-Tajdid*
Research Management Centre, RMC
International Islamic University Malaysia
P.O Box 10, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia
Tel: (603) 6196-5541/6126 Fax: (603) 6196-4863
E-mail: tajdidiium@iium.edu.my
Website: <http://journals.iium.edu.my/at-tajdid>

Published by:
IIUM Press, International Islamic University Malaysia
P.O. Box 10, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia
Phone (+603) 6196-5014, Fax: (+603) 6196-6298
Website: <http://iiumpress.iium.edu.my/bookshop>

المحتويات

8 - 5	هيئة التحرير	كلمة التحرير
		بحوث ودراسات
	إبراهيم إسماعيل	ابن حزم وتصنيف الأديان: البدايات الأولية لنظرية ما
34 - 9	وإبراهيم محمد زين	قبل الدين
		البنية التركيبية للخرافة الشعبية في شبه الجزيرة العربية:
59 - 35	حنان عبد الله سحيم الغامدي	السّعة أنموذجاً
82 - 61	عاصم شحادة علي	الدلالة الهامشية في اللغة وأثرها في المتلقي
		استثمار السياق في تعليم النصوص القصصية لمتعلمي
105 - 83	نزار مسند قبيلات	العربية من غير أبنائها
	عبد الباري بن أوانج	مقاصد السنة النبوية غير التشريعية
127 - 107	وأحمد أكرم بن محمد ربي	
157 - 129	جمال أحمد زيد الكيلاني	بيع تأشيرة الحج في الفقه الإسلامي
182 - 159	فاتن الجغل	إصلاح القلب في ضوء السنة النبوية

استثمار السياق في تعليم النصوص القصصية لمنعلمي العربية من غير أبنائها

Context Challenges Encountered in Teaching Arabic to Non-Native
Speakers

*Cabaran-cabaran dalam Memahami Konteks Teks Bahasa Arab
kepada Penutur Bukan Jati*

نزار مسند قبيلات *

ملخص البحث

تنوي هذه الدراسة التعرض لبعض تحديات معلمي العربية مع متعلميها الأجانب من خلال طرح قضية السياق مفهومًا جامعاً يشمل مفردات تعليم العربية ومهاراتها، ولا سيما مهارة القراءة إذ كانت مهارة مركبة وإن صُنِّفت استقبالية، فالسياق يكمن في المستوى الدلالي الذي يُنجز على التوالي مع سائر المستويات اللغوية؛ أي الصوتي والمعجمي والنحوي، وغالبًا ما تكون اللفظة المفردة مراوغة لدى المتعلم في المستويات المتوسطة والمتقدمة، وتعيق مقدرة الفهم والاستيعاب الكلي للنص القصصي أو الأدبي بعامة، وتأمل الدراسة أن تُحدد مكان من صعوبة الفهم والاستيعاب لدى متعلمي العربية من غير أبنائها عند قراءة نص أدبي محمل بالإيجاز والمجاز، وأن تجد الطريقة التدريسية الميسرة إياها من جانبين: نظري ناقد، وتطبيقي عملي، ومن ثم تحاول الدراسة تيسير طريقة تدريس النص القصصي الذي يُبنى على أساس من الإيجاز والمجاز، وهو ما يصعب على ابن اللغة ذاتها، فكيف على متعلم أجنبي العربية ليست لغته الأم؟! إذ تراه يلمس اختلافًا بائنًا في الفهم الخطائي العامّ للنصوص

* أستاذ مشارك بالجامعة الأردنية، الأردن، البريد الإلكتروني: nizarqbilat@yahoo.com

الأدبية دون غيرها من النصوص التداولية الأخرى في الصحافة والمقالات التاريخية والاقتصادية وسواها، ويتوقع الباحث أن يستفيد واضعو المناهج والمقررات الخاصة ومتعلمو العربية من غير أبنائها؛ من استنتاجات هذا البحث ومن طريقتيه المقترحة في تقديم نص أدبي عبر استثمار السياق النص مدخل تدريسي Pedagogical، علماً أن هذه الدراسة اليسيرة ستأخذ من المنهج الوصفي التحليلي طريقاً لها؛ لتبلغ مرادها.

الكلمات الرئيسية: استثمار السياق، النصوص القصصية، متعلمو العربية من غير أبنائها.

Abstract

The aim of the study is to address one of the challenges encountered by Arabic language teachers and learners alike. By presenting the issue of context as a comprehensive concept that includes the teaching techniques of Arabic language and its skills, as well as the purposes of discourse analysis and its mechanisms. It is inherent in the semantic level which is achieved respectively with the phonetic, lexical and grammatical level. Word by word translation is often elusive to the learner at the intermediate and advanced levels and it hinders his/her ability of understanding and comprehension. This study hopes to specify this difficulty and find the appropriate teaching method which facilitate reaching an easy goal from two angles: One, critical and theoretical, and the other is practical application. Subsequently, the study would attempt to simplify the teaching method of stories that is perceived as difficult even by the native speakers and what more by non-Arabic learners of the language itself? This is because it touches the apparent difference in understanding the general discourse of literary texts and not some other pragmatic texts in the press, articles on history, economy and others. The researcher hopes that it will benefit the specific syllabus designers and learners of Arabic for non-Arab. Among the recommendations of the study and the suggested method of teaching literary text through the study of context is the pedagogical approach. The study will make use of descriptive analytical methods as a way of achieving its goal.

Keywords: Context challenges, texts, non-native speakers.

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk menangani salah satu cabaran yang dihadapi oleh guru Bahasa Arab dan pelajar. Dengan membentangkan isu konteks sebagai konsep komprehensif yang merangkumi teknik mengajar bahasa Arab dan kemahirannya, serta tujuan analisis wacana dan mekanismenya. Ia wujud bersama dalam tahap semantik yang dicapai masing-masing dengan tahap fonetik, leksikal dan tatabahasa. Pendekatan terjemahan perkataan demi perkataan sering sukar difahami oleh pelajar di peringkat pertengahan dan lanjutan dan ia menghalang keupayaan mereka untuk mencerpah dan memahami teks sepenuhnya samada umum atau sastera. Diharapkan kajian ini dapat mengenal pasti kesukaran-kesukaran yang dihadapi oleh para pelajar yang bukan penutur jati Bahasa Arab dan mencari kaedah pengajaran

yang mudah dari dua sudut: Pertama, kritikal dan teori, dan yang kedua adalah aplikasi praktikal. Kajian ini juga akan cuba memudahkan kaedah pengajaran cerita yang dianggap sukar oleh penutur jati dan apa lagi oleh pelajar asing yang mana Bahasa Arab bukan bahasa ibundanya. Ini kerana ia menyentuh perbezaan jelas dalam memahami wacana umum teks sastra dan bukan beberapa teks pragmatik lain dalam akhbar, artikel mengenai sejarah, ekonomi dan lain-lain. Penyelidik berharap bahawa ia akan memberi manfaat kepada penggubal silibus untuk pelajar bahasa Arab untuk bukan Arab. Antara cadangan kajian dan kaedah mengajar teks sastra yang disyorkan melalui kajian konteks adalah pendekatan pedagogi. Kajian ini akan menggunakan kaedah analisis deskriptif sebagai satu cara untuk mencapai matlamatnya.

Kata kunci: Konteks, teks, penutur bukan jati.

مقدمة

التدريس عملية تواصلية بين المعلم والمتعلم؛ يعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى؛ إذ تطوّر المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تأثره بمجموعة من المواقف التعليمية والعلاقات الإنسانية المتبادلة بينه وبين معلمه وزملائه داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر¹، وهذا ما يجعلنا نؤكد مرارًا أن أي دراسة علمية في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها لا تتمرّ من هذا الثالوث (المعلم، المتعلم، المنهاج)؛ ستكون تسديدة في الهواء.

والحديث عن السياق منعتق من الزمن، فضالة المتعلم قدرته على الفهم والإدراك بصرف النظر عن المعنى الغائب أو المسكوت عنه؛ إذ لا تطريه حيل الكتاب وأسلوبياتهم وأدواتهم الإبداعية، فمن الصعب تحديد دلالة الكلمة داخل النص، ذلك أن الدلالة لا تقتصر على مدلول الكلمة في ذاتها؛ وإنما تحتوي على المعاني كلها التي يمكن أن تتخذها الكلمة ضمن السياقات اللغوية التي توضع فيها²، فالكلمات والدلالات ترتبط على نحو

¹ الوائلي، سعاد، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق (عمان: دار الشروق، ط1، 2004)، ص39.

² ميشال، زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث (بيروت: المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، ط3، 1403هـ/1983م)، ص211.

وثيق بالسياق وعلاقاته؛ إذ يعطي الإضاءة للغرض والقصد¹، ويُشكل ما يعرف بـ(الخطاب الأدبي)؛ أي إن المتعلم أمام تحدٍّ يتجاوز المفهوم اللغوي والدلالي؛ ليقف عند المستوى التداولي للنص، وليجد نفسه مطالبًا بالتعرف إلى مرجعيات الكاتب الثقافية ومسوغات الكتابة لديه وبيئته، بشرط أن يكون ذلك من خلال الابتعاد عن الدراسات التي عملت على تحليل الخطاب وفق أسس التماسك والانسجام، أو نحو النص بديلاً من نحو الجملة، أو الدراسات الحجاجية التداولية مثلاً، ومن ثم؛ قد نجد أنفسنا ملزمين بالتعاطي مع النص المقدم للمتعلمين الأجانب من باب العموم لا من حيث ما يخص فنيات النص وتقنياته الفردية، وهو ما يجعلنا نرنو إلى السياق بعده مقصد الفهم والاستيعاب لا يمكن تجزيته؛ لذا يجدر أن تكون بنية الموضوع السياقي ميسرة تراعي الاستقراء المنطقي المبني على السبب والنتيجة وعلى العامل والمعمول، فالموضوع الخاص في النص المدروس إذ كان عنواناً ومفهوماً ثقافياً للطالب الأجنبي؛ يتوارى عادة خلف المضمون الخطابي الذي يتطلب أدوات ومنطلقات رؤيوية نقدية قد لا تتسجم مع الكيفية التعليمية، فاللغة بوظيفتيها التوصيلية والجمالية² تفرض مستويين من الدارسين تبعاً لهاتين الوظيفتين:

- مستوى مبتدئ غايته تعلم اللغة بقصد الممارسة والتواصل.
 - مستوى متقدم يرغب طالبه في التمكن من مهارة الكتابة والإنشاء.
- وعليه؛ كانت التحديات التي تواجه متعلمي المستوى المتقدم؛ تتجاوز الحاجز اللغوي؛ لتقع في منطقة السياق ودلالاته التي تخضع لملكة القارئ وآلياته في تحليل

¹ الداية، فائر، علم الدلالة العربي؛ النظرية والتطبيق (دمشق: دار الفكر، ط1، 1405هـ/1985م)، ص195.

² حدّد علماء اللغة الحدثون وظائف عدة للغة وصلت إلى ست وظائف، فرومان ياكسون يرى أن اللغة: وظيفة جمالية للرسالة، ووظيفة انفعالية للمرسل، ووظيفة تأثيرية للمتلقى، ووظيفة مرجعية للمرجع، ووظيفة حفاظية للقناة، ووظيفة وصفية للغة، وأضاف عبد الله الغدامي وظيفة أخرى هي الوظيفة النسقية، وأياً كانت وظائف اللغة؛ فإن البحث هنا يُنظر للغة وسيلةً للجمع بين النص بمدلولاته وتراكيبه اللغوية وبين المتلقي وعنايته؛ إذ يحتم هذا التطور هنا الأخذ بوظيفتين للغة؛ تبعاً لكفاية المتلقي وخصوصيته؛ هما: الوظيفة التوصيلية بعدها المباشر، والوظيفة التواصلية بأبعادها المضمرة. يُنظر: الغدامي، عبد الله، النقد الثقافي؛ قراءة في الأنساق الثقافية العربية (بيروت: المركز الثقافي العربي، ط1، 2000).

الخطاب، فكما تتلَوْن الكلمة كالحرباء من حال إلى أخرى؛ يتلون السياق تبعاً لمقصدية بانه ومرجعياته التي ربما تكون كثيرة وفق رؤاه النفعية المتقلبة في خطاباتة الكثيرة أيضاً. ففي النصوص الأدبية (النثرية والشعرية) تُبنى اللغة تبعاً للجنس الأدبي: قصة، شعر، مقالة، خبر... إلخ، بمفرداتها وأساليبها البلاغية على أساسٍ جمالي ظاهر، ثم على أساسٍ بنيوي منخرط في البنية الكلية للنص؛ ليجد المتعلم الأجنبي نفسه أمام وظيفتين للغة يجمعهما السياق الأدبي معاً، مع افتراض أنه قادر على فكّها بإعادتها إلى شكلها اللغوي الأساس الذي اكتسبه في المستويات الدنيا إبان مرحلة تعلّمه إياها، وهو ما نأمل الاتكاء عليه في عملية حصر الفهم العام للخطاب واستيعابه.

فالوظيفة الاستعمالية التواصلية - لا الإبلاغية الجمالية في اللغة - هي التحدي الأول الماثل في صعوبة تدريس النص الأدبي لعمقه وكثرة تأويلاته للمتعلمين في المستويات الدنيا، ذلك "أن تعليم المشي باعتباره نشاطاً عادياً يختلف عن تعليم الرقص باعتباره نشاطاً فنياً غير عادي، مع أنّ النشاطين يقومان على عنصر واحد هو الحركة، فهنا يلزم المتعلم الأجنبي للغة العربية، ولكي يبلغ المستويين النحوي والدلالي؛ يلزمه الفهم الدقيق للمستويين الصوتي واللغوي (المعجمي)، وذلك ليستطيع عبور بوابة المستوى الدلالي، وهي الأبرز في تعلم الأدب العربي، فيتفاعل مع النصوص الأدبية العربية وكأنها مكتوبة بلغته، وسيكتسبها بعد أن يألف نظامها الصوتي ورموزها اللغوية عن طريق الاختبار والممارسة وقد غدت مقرورة في ذهنه واضحة غير مستغلقة"¹.

أما السياق فيعني مجموعة الظروف التي تحيط بالكلام²، وأدت إلى إنتاجه، فالمستويات اللغوية سالفه الذكر تشكل لدى المتعلم خلفية معرفية تأسيسية تُسانده في الوصول إلى دلالات النص العميقة وجماليته؛ غير أن الباحث يجد أن التعرّيج على بعض القضايا اللغوية في تحليل النص حاجة تفرضها تركيبية النص، وإن فرضنا مسبقاً كفاية

¹ الموسى، نهاد، الأدب العربي وفنونه (عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة، د.ط، 1993)، ص8.

² يُنظر: حسان، تمام، اللغة العربية مبناها ومعناها (الرباط: دار الثقافة، د.ط، 1994)، ص237.

المتعلم من خلال حصيلة لغوية ونحوية لا بأس بها، وسنرى في الجانب التطبيقي مدى العلاقة الترابطية بين البناء اللغوي والنص، ومن ثمّ السياق.

إن تعليم النصوص الأدبية العربية وفق سياقاتها المعرفية لا يعني تعليم العربية لأغراض التحدث بها¹ بقدر ما يعني اكتسابها من خلال الاستجابة لدوافع داخلية أساسها إشباع الحاجة تذوقاً من خلال ممارسة لغوية تتركز في جماليات النصوص العربية وخصوصيتها، لا إلى قواعدها وتراكيبها اللغوية، ومن دون إغفال أن النص الأدبي - وإن قصده بعض الطلبة لذاته - يظل نصّاً يصبّ في الغرض التعليمي العام المتمثل في تقديم اللغة في أيسر تمثلاً، فاللغة العربية - بالإضافة إلى ما سبق - تمتاز بمرونة وطواعية الألفاظ الدالة على المعاني، وتمتاز كذلك بدقة تعبيريتها ورهافتها المتأتية أحياناً كثيراً من الجرس الموسيقي الجذاب؛ مما يستوجب مراعاة شيئين مهمين في العملية التدريسية؛ هما: غرض المتعلم الأجنبي، وغايته من تعلم العربية وإتقانها، ففي مركز اللغات في الجامعة الأردنية ثمة طلبة يتعلمون اللغة بدوافع متباينة؛ منها دينية تهدف إلى تعلم قراءة القرآن، أو مهنية للعمل الدبلوماسي أو الصحفي، وبالإضافة إلى غرض المتعلم؛ يلزم المعلم معرفة ثقافة المتعلم الأجنبي ومرجعياته الدينية أو العرقية، فليكتسب تدريس الأدب أهمية، وليكون جزئية مهمة في تعليم العربية وإتقانها؛ لا بد من إيراد الكلام على نحو خاص مستساغ لدى طرف العملية التدريسية الأهم؛ أي المتعلم الأجنبي، من مثل عرض موجز مسبق عن تاريخ النص الأدبي ومؤلفه ومسوغ كتابته (جوّ النص)؛ ممدخلاً يضع المتعلم الأجنبي في بؤرة النص وتشعباته، ويجعله مقبولاً أكثر وإن تعارضت بعض القيم التي طرحها النص مع معتقده أو مع إحدى مرجعياته الثقافية².

¹ يُنظر: طعيمة، رشدي، دليل عملي في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، د.ط، 1985)، ص 126، 127.

² يُنظر: العشيري، محمود، "تحديات تدريس النص الأدبي للناطقين بغير العربية"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للعلوم والثقافة والتربية، قطر، العدد 179، يونيو 2012.

غير أن هنالك تعارضًا جليًا في الاتجاهات الحديثة الخاصة بتعليم اللغات، وبين تعليم الأدب، فالأولى تسعى إلى تعليم وسيلة اتصال عامة شائعة لدى الدماء من العرب، في حين أن الأدب موضوعه التميز، وقد يأتي النص الأدبي من دون موقف أو سياق، فهو نصٌ يسعى إلى التفرد والوجدانية¹، وهنا يجد المعلم نفسه مضطرًا إلى خلق سياق تقريبي؛ بغية تحطيم التعالي في النص وتيسيره إلى أقرب ما يمكن، فمن غير تعليم السياق يفقد الاتصال أهميته؛ لأن التواصل بين الناس يكون عبر اللغة وظروفها التي قيلت فيها.

السياق القبلي والبعدي

تبعًا لقواميس العربية؛ يُقصد بـسياق الكلام تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه، والسياق أيضًا النزع²، وفي المقابل نجد مفهوم السياق في منظور تحليل الخطاب محدودًا من خلال طرفي العملية التواصلية: المتكلم/الكاتب، والمستمع/القارئ؛ إذ لا يمكن فهم النص واستيعابه وفق قدرة متعلمي العربية الأجانب، ولا تأويله وتبيان مقاصده المسكوت عنها وفق قدرات أبناء العربية؛ إلا بوضعه في إطار سياقه التواصلية مقامًا وزمانًا ومكانًا، فالكاتب يملك الخطاب، والسامعون أو القارئون من حقّهم فهم الخطاب وتأويله تبعًا لكفاياتهم اللغوية وقدراتهم التخيلية التأويلية.

وفي تحليل الخطاب غالبًا ما يُربط مصطلح (السياق) بمصطلح (الإحالة)، فالعناصر الخيلة في النص لا تكتفي بذاتها؛ إذ لا بد من تأويل مدلولات ما تشير إليها وانعكاساتها على سطح النص؛ لنجد لاحقًا أننا أمام إحالات داخلية نصية وخارجية مقامية نصية تراعي ما ذهبنا إليه آنفًا من حيث مدلولات الكلمة الواحدة التي قد تكثر وفق إحالاتها، "فقد قسم بعض الدارسين السياق النصي إلى: سياق قبلي، وسياق بعدي"³، سياق

¹ يُنظر: إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها (القاهرة: دار الفكر العربي، د.ط، 1987)، ص45.

² يُنظر: جمع من المؤلفين، المعجم الوسيط (القاهرة: مجمع اللغة العربية؛ دار المعارف، ط2، 1972)، ج1، ص465.

³ خطاي، محمد، لسانيات النص؛ مدخل إلى انسجام الخطاب (بيروت: المركز الثقافي العربي، ط1، 1991)، ص17.

مفرداته ناجزة جليلة قبلاً، وسياق آخر بمفردات ومدلولات تدعم مقصوداً ما، وطموح العملية التعليمية العلمية إتقان المتعلم استعمال اللغة والقدرة على استقبالها وفهمها فهماً يمكنه من التواصل مع المخاطب، وهي الغاية الاستعمالية التي يطمح إليها متعلمو العربية؛ إذ السياق القبلي هو الصورة الأولى التي تشكلت في ذهن المتعلم/القارئ، أما السياق البعدي فالمضمنون بمستواه الدلالي الذي قصد إليه مؤلف النص.

ولا يمكن ولوج النص من دون عتبات تمهيدية واستباقية تفرضها إحالات النص وحقله الدلالي المحدد، كما أنه لا يمكن بلوغ النتائج (البعدية) - من مثل وجهات النظر الخاصة بالكاتب ومقاصده - أو المصطلحات التي أنتجها النص؛ إلا من خلال العودة إلى المفردات الأساس القبلية التي بُني عليها النص، ومن ثم يكون المتعلم أمام مستويين من اللغة والمضمنون؛ لغة ميسرة، وأخرى معقدة، ومضمنون واحد، وآخر متكرر أو خاص بصاحبه، فيكون السياقان القبلي والبعدي الحاضنين ما هو قبل وما هو بعد؛ للوصول إلى الغاية التعليمية الكامنة في وصول المتعلم إلى الكفاية اللغوية في الخطاب والبناء اللغوي.

السياق		
أ	النص	ب
السياق القبلي		السياق البعدي

إستراتيجية اختيار النصوص

قبل الوصول إلى مستوى السياق اللغوي يجدر الالتفات إلى مرحلة التخطيط؛ أولى مراحل عملية التدريس وأكثرها أهمية؛ إذ تُحدّد الأهداف ثم تُختار الإستراتيجية المناسبة¹ التي ستُعرض بها المادة التعليمية، ولعل أهم ما يشغل بال المعلم الذي سيختار النص الأدبي أو السياسي بحيث يحتمل تأويلات عدة؛ مدى سهولة الألفاظ في النص، ومدى

¹ يُنظر: ريان، فكري حسن، التدريس؛ أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته (القاهرة: دار الكتب المصرية. ط3، 1993).

قبول الطلبة إياها؛ ذلك لأن النص الأدبي يركز على جمالية الألفاظ النازمة لُغته وأسلوب الكاتب الذي صاغ تلك الألفاظ، ولكن؛ من دون إغفال المتلقي وإن كان من غير أهل اللغة، فلتتم عملية التواصل والفهم المشترك؛ يجب المحافظة على نباهة المتلقي وجذبه بمختلف الطرق والحيل، وإذا ما فعله الجاحظ إذ أدخل ضروباً من الحيل تجذب المتلقي/القارئ؛ قائلاً: "وجه التدبير في الكتاب إذا طال أن يداوي مؤلفه نشاط القارئ له، ويسوقه إلى حظه؛ بالاحتيال، فمن ذلك أن يخرج من شيء إلى شيء، ومن باب إلى باب، بعد ألا يخرج من ذلك الفن ومن جمهور العلم"¹، ولكن؛ كيف تكون الحال مع متلقٍ من غير أهل لغة الكتاب والثقافة؟

إذن؛ لا بُدَّ من توفّر عددٍ من الشروط في النص المختار؛ منها:

1. أن تكون ألفاظ النص سهلة على اللسان، قابلة للفهم من ناحية الطالب الذي ألفها وسبق له أن تعرف على وزنها الصرفي ورتبتها في الجملة؛ ذلك لأن العربية الفصحى صعبة على العرب اليوم، ولا سيما لغة الشعر الجاهلي، بل إننا لا نجانب الصواب إن قلنا إنها صعبة على المتخصصين في العربية؛ لذلك لا نحسبها نصوصاً صالحة لتدريس الطلبة الناطقين بغير العربية؛ إلا إذا كان تدريسها سيعتمد على اجتزاء بعض الأبيات التي تقع ضمن المعقول اللغوي بالنسبة إليهم.

2. أن تكون ألفاظ النص الأدبي شائعة قريبة من إدراك المتعلم، "تراعي الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي الذي قد ينفره من مواصلة تعلمه اللغة"².

3. يستحسن أن تكون الألفاظ والعبارات مترادفة، وترتكز على أوزان صرفية مألوفة لدى المتعلم، ولها جرس موسيقي جذاب.

¹ الجاحظ، عمرو بن بحر، البيان والبيان تحقيق عبد السلام هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ط، د.ت)، ج3، ص366.

² يُنظر: الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 4، 1973، ص44.

4. أن يكون ثمة علاقة بين الدال والمدلول وبين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسي؛ إذ يمكن للمعلم التنبه أن يقسم مفردات النص الذي يُدرّسه وفق (حقول المعنى)¹ التي تقوم على فرز الكلمات ضمن وحدات دلالية مختلفة؛ كأن يوزّع المفردات إلى الطبية والزراعية وغيرها.

5. أن يركز المعلم على الغاية والهدف في النصوص المختارة التي تتجلى من المضمون النصي وسياقه الاجتماعي الذي سيعلنه المعلم للمتعلمين مسبقاً.

6. أن تكون النصوص من الأعمال الأدبية المشهورة، وتستجيب لدوافع المتعلم الأجنبي، وتتطابق مع نوازع الإنسانية، بل تدعوه لأن يتأثر بها، لا من باب مراعاة الاختلاف الثقافي فقط، وإنما من جانب القيم التعبيرية التي قد يحملها النص وتعلق بالمتوى النفسي لدى المتعلم سواء في تلقيه كلاماً مباشراً أو خطاباً أدبياً، فالتأثر بالنص الأدبي منوط بمدى انجذاب المتعلم/القارئ إليه، ومدى تقبله إياه واستعداد له، "فإذا كان القارئ شارد الذهن أو متعباً أو أحمق أو مضطرب الفكر؛ أعياه إدراك كثير من العلاقات المصورة في العمل الأدبي، فلا يصل إلى درجة إشراق الموضوع في نفسه كما تنقد النار، أما إذا كان القارئ في خير حالاته، فإنه سيجلو لنفسه من وراء الكلمات صور مركبة لا تعدو كل جملة فيها أن تكون ذات وظيفة جزئية"²، بيد أن جزءاً من المتعلمين الأجانب في المستويات المتوسطة أو المتقدمة، وبما يملكونه من كفاية لغوية في المستويين المعجمي والتركيب؛ لا شكّ قادرون على تجاوز صعوبة الألفاظ نطقاً وإدراكاً لبنائها الصربي، وذلك لعدة أسباب:

- أهمها ما اكتسبوه من أساس اللغة في دروس المستويات الدنيا؛ كالمفرد والجمع، والمؤنث والمذكر، وإسناد الضمائر، وطرق النفي والإثبات والتوكيد، وبعض أوزان الفعل،

¹ يُنظر: الوعر، مازن، دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة (عمان: دار المتنبي للطباعة والنشر، ط1، 2001)، ص40.

² سارتر، جان بول، ما الأدب؟ ترجمة محمد غنمي هلال (بيروت: دار العودة، د.ط، 1984)، ص51.

غير أن هذا لا يعني تمامًا أن نقدم للطلبة الناطقين بغير العربية أمثلة مستغلقة نظمًا وسياقًا، فعندما يتعلق الأمر باختيار النصوص؛ علينا أن نراعي مدى قرب ألفاظها وخبرات المتعلم في إدراك العلاقات بين البنية الصرفية والنظام الصوتي للغة والسياق، ومدى خبرته في إدراك آلية التركيب والتأليف المتمثلة في إتقانه القراءة والإملاء وآلية الحوار والخطابين الشفوي والكتابي.

- الذخيرة اللفظية التي درسها المتعلم الأجنبي وخبرها في مستوياته الدنيا التي ستساعده على استichاء الألفاظ الجديدة ودلالاتها، فقد حصل على مفردات وتركيب لغوية لا بأس بها من حيث الشيوخ والفصاحة والحاجة الأساس والماسة إلى ألفاظ تشيع في الاستعمال اليومي¹، و"ستساعده لاحقًا على استichاء دلالات الألفاظ الجديدة، وذلك بالرجوع إلى ما اكتسبه من ألفاظ مسبقًا"².

- نصوص الاستماع التي تلقاها الطالب في المختبرات المعدة لهذه الغاية، وأسهمت في الحد من مشكلتي النطق وسرعة الفهم والاستجابة، فكوّنت لديه مقدرة لغوية لا بأس بها تساعده في الاستجابة لأي مؤثر لغوي محفز، فقد ساعدت دروس الاستماع المتعلم الأجنبي على الفهم المتكامل للغة، وسرّعت نطقه، وزادت مداركه في الاستجابة، فاعتادت أذنه الأصوات الجديدة، واعتماد نطقها، وأدرك النظام الصوتي للغة العربية³.

وبناء على ما ذكرناه؛ لا يستقيم اختيار النص إلا إذا نجحت جهود المعلم في المستويات السابقة للمستوى المتقدم، وظهرت نجاعة الألفاظ المقدمة وصلاحياتها مفردات أساسًا كانت مقررّة في البرنامج الدراسي، فالمعلم بإمكانه تحديد احتياجات المتعلمين من المفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة ما من مراحل نموهم

¹ يُنظر: الركابي، جودت، طرق تدريس العربية (بيروت: دار الفكر المعاصر، ط2، 1996).

² أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984)، ص78.

³ حمادة، إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها (القاهرة: دار الفكر العربي، د.ط، 1987)، ص225.

الانفعالي والاجتماعي، غير أن ثمة صعوبة تواجه معلمي العربية للناطقين بغيرها؛ تكمن في أن بعض متعلمي العربية كانوا قد درسوا العربية، وتخلوا منها من خلال مناهج ومقررات تعليمية عدة مختلفة؛ من مثل: كتاب (الكتاب) لمحمود البطل وعباس التونسي وكرستي عبود، وكتاب (العربية بين يديك)، وكتاب (اللسان العربي) المعتمد في بعض المعاهد والمراكز التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهو ما يجعل الطلاب في المستوى الواحد متفاوتين من ناحية حصيلة المفردات من جهة، ومن ناحية نوعية النصوص ومضامينها من جهة أخرى؛ لذا يلزم أن "نختار النص الأدبي وفق معيار محسوب، وله أساس، فالاختيار العشوائي ربما يقود إلى طريق مسدود، ثم إنه من الحقائق الثابتة أن بعض النصوص لا تستجيب لأي تحليل كيفما كان، وليست متساوية في قابليتها و طواعيتها"¹.

الخطوات المثلى لتجاوز حاجز السياق في تعليم العربية

يمكن أن تنتظم على النحو الآتي:

أولاً: تمهيد مُسبق يقدمه المعلم للطلبة الأجانب، ويشمل النواحي التاريخية والأسماء والشخصيات والتعريف بهم وبكل ما ورد في النص الأدبي من أسماء وحوادث وتواريخ من شأنها إعداد الطالب وتحضيره لدخول جو النص، ولتوقع معاني بعض الألفاظ وأسباب اختيارها في هذا النص من دون غيره، وهذا كله من خلال طرح أسئلة أولية يجيب عنها الطالب بعد قراءته الأولية للنص المنوي شرحه.

ثانياً: تجزئة النص وفق شرائح وعناوين فرعية محددة تضم فقرة كاملة أو أكثر في النشر، أو تضم عدداً من الأبيات أو المقاطع الشعرية، ولعل هذا يقودنا إلى ما ترجمه بعض النقاد عما كتبه آيزور في مقاله "لغة النص"²؛ إذ النص الأدبي - تبعاً لهذا الناقد

¹ الرحمني، عبد الرحيم، "تدريس النص الأدبي بين النظرية والتطبيق"، مقاربات؛ مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 3، العدد 5، 2010، ص21.

² يُنظر: مبارك، محمد رضا، استقبال النص عند العرب (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1999)، ص161.

- يوصف على ثلاثة مستويات مختلفة إذ كان ملعباً بين المؤلف والقارئ؛ المستوى البنيوي، والمستوى الوظيفي، والمستوى التفسيري، ويهدف الوصف البنيوي إلى رسم الملعب، ويحاول الوصف الوظيفي أن يبين الهدف، في حين يتساءل الوصف التفسيري عن سبب اللعب والحاجة إليه، والإجابة عن هذا التساؤل الأخير يمكن أن تكون تفسيرية طالما أن اللعب مبني جلياً على بنيتنا الإنسانية، وربما يساعدنا في إدراك ماهيتنا. وهذه الفكرة الظرفية يمكن أن تنطلي على شأن البحث هنا؛ بحيث يمكن أن نميز بين المستوى البنيوي والمستوى التفسيري لدى المتعلم الأجنبي، وذلك من خلال المستوى الوظيفي الذي يعد ساحة المقصد بين المعلم والمتعلم؛ إذ إن كل مستوى من المستويات السابقة يراعي عناصر العملية التدريسية الثلاثة (المعلم والمتعلم والنص الأدبي) جزءاً من مقرر تعليمي.

ثالثاً: عرض قائمة أولية بمعاني المفردات والعبارات؛ لأن تجاوز مرحلة شرح المفردات وتبيان معانيها؛ مرحلة مهمة تحافظ على الوقت، وتقصد إلى الغاية التدريسية من دون تعطيل، وتشمل هذه القائمة على جذور هذه الألفاظ ومعانيها وأوزانها ومرادفاتها، كما تضم ترجمة بعضها إلى الإنكليزية إن لزم، وتوظيف هذه الألفاظ في سياقات لا تحتل إلا المعنى السياقي المقصود في النص، فقد تكون تلك اللفظة في قاموس الطالب وحفظه؛ إلا أن دلالتها استغلقت عليه نظراً إلى توظيفها في نص أدبي احتمل مجازاً آخر، ويُستحسن البدء بالألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل البدء بالألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة ومعانٍ انزياحية مضللة¹.

رابعاً: تفسير مواطن الحذف والتأويل في النص التي تشير إليها بعض الألفاظ والتراكيب؛ لأنها تكشف عن مؤدى السياق، فمعلم العربية مضطر هنا إلى توضيح "أقوال لم تقل تمر بلا كلام وفي ظروف أخرى... فقد تلوح في النص ضرورات لا تعرفها

¹ يُنظر: حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، دط، 2000)، ص142.

وسيلة الاتصال اليومية، فلا بد من تصميم الديكور الذي تجري فيه الأحداث، ولا بد من وصف الشخص وتحويلها... وهذا يختلف كثيراً عن الاتصالية المعهودة في تعليم اللغات الأجنبية¹، ففي تعليم النصوص الأدبية يلزم إعداد تمارين تحتوي على كل جزء من الأجزاء السابقة؛ بغية التأكد من امتلاك الطالب أهم الأدوات في اللغة، وبيان قدرته على استعمال البنى الصوتية والنحوية²، فالتمارين اللغوية والإكثار منه؛ يجعل الطالب قادراً على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية العلمية التعليمية.

الكفاية التواصلية معبر إستراتيجي لبلوغ السياق

التواصل التعليمي لغوياً يعني كفاية المتعلم وقدرته على تلقي نصّ متماسك البنية والخطاب؛ يستطيع الطالب فيه بناء الجملة العربية وتشكيلها وفق مفرداتها ورتبها النحوية تبعاً للنوع النصي (شعر، قصة قصيرة، خاطرة... إلخ)؛ أي قدرته على توجيه رسالته وإدراكه أركان العملية التخاطبية (الباث والنص والمستقبل)، بل التأثير في المخاطب؛ بغية إقناعه والتواصل معه عبر خطاب ينجزه المتعلم ويحتج به، وهنا يكون السياق الوعاء اللغوي والمعمل الذي يعرض أركان العملية التخاطبية والأنماط اللغوية، وبه تستوي الدلالة وتنبجس.

ويرى الباحث في تعليم الأجنبي أهمية في اتخاذ السياق أساساً ومعبراً إستراتيجياً من خلاله تُعرض الأركان اللغوية والتداولية، ويُنفذ منها إلى فهم اللغة واستيعابها، وهو منشود الطالب وغايته الأبرز، فالسياق معبر إستراتيجي وعتبة أولى في عتبات فهم النصوص وتحليلها، وهو ما يُسهّل لاحقاً إدراك الطالب مقاصد النص وبناء الأساس؛ النحوية والصرفية والمعجمية، وسنرى في الناحية التطبيقية كيف أن السياق هو البنية الأساس التي تجمع الدلالة والصورة اللغوية معاً في إطار نظمي واحد، وهو ما سهّل

¹ إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها.

² يُنظر: حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 149.

الانطلاق من الفكرة الإنسانية العامة للخطاب الأدبي التي تعد مشتركة ثقافيًا بين الأمم، ثم يتخذ جانبًا مخصوصًا في تيسير النص¹.

التطبيق

الأسئلة الآتية بمنزلة إحالات استباقية تُمكن المتعلم من الإحاطة بالنص وسياقه العام وفهم مختلف مقاصده، بحيث تكون العملية التواصلية محدّدة المعالم، واضحة الأقطاب من مرسل ومتلقٍ وزمان التلقي ومكانه، كما توضّح أيضًا عملية التواصل بين النص ومتلقيه، وهذه الأسئلة هي:

- من المتكلم في النص؟
- من المتلقي في النص؟
- ما زمان النص؟
- ما مكان النص؟
- ما موضوع النص؟
- ما مصدر التشويش والإيضاح، ؟
- كيف نتحدّث بشيء ونفهم شيئًا في حين نريد قول شيء آخر؟
- أين صاحب النص من نصه؟

يقرُّ محمد خطابي بنجاعة توفّر أقطاب العملية التخاطبية عناصر أساسًا يمكن اللجوء إليها في تدريس النصوص أيًا كانت، إذ إنه كلما توفّر المتلقي على معلومات عن هذه المكونات (المتكلم، المتلقي، زمان الرسالة، مكانها، نوعها)؛ كانت له حظوظ قوية في فهم الرسالة؛ أي وضعها في سياق معين ليكون لها معنى²، ويلزم المتلقي التقرب من جوانب السياق الأربعة التي تعد منطلقات أساسًا له؛ أي: المكان، والزمان، والمعطى

¹ يُنظر: طعيمة، رشدي، "فضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي"، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد 1، 1983/1982.

² يُنظر: خطابي، لسانيات النص، ص 297.

الخطابي (الأفكار الرئيسة)، ومؤلف النص، فقد بدا جلياً أن السياق كلُّ متداخل من العوامل النفسية والاجتماعية والتاريخية والسياسية والدينية، وغيرها من العناصر التي تحيط بقطبي العملية التواصلية.

ويجدر الانتباه إلى أن العنوانَ العتبة الأولى التي يلج من خلالها القارئ عالم النص؛ إذ يرتبط العنوان ارتباطاً عضوياً بالفكرة الرئيسة التي يحتويها النص؛ فهو الدال على المدلول (النص)، ومن دونه لا يمكن الانفتاح على الأسئلة الاستباقية السالفة الذكر التي من خلالها تُثار دروب القراءة بين الطالب والنص، وهو ما يجعلنا نقر لاحقاً بأن العنوان يسبق ركائز السياق الأخرى؛ أي: الزمان، والمكان، وهوية المتكلم/المنشئ، والمضمون الخطابي، ويجعل القارئ/المتعلم يقف متفكراً في مسافة زمنية تثير لديه دوافع القراءة وتحفزه ليسبر أركان السياق الخاص بالنص ويكتشفها.

ولتحليل عناصر السياق وكيفية تمظهرها، ومن ثم استثمارها في تعليم النص العربي للناطقين بغير العربية؛ لا بد من جانب نطبق فيه آليات استثمار أركان السياق النصي في تعليم العربية لغير أبنائها¹.

قصة "صامتون" للكاتب السوري زكريا تامر²:

"التقى زهير صبري امرأة تشبه زهرة حمراء على غصنٍ أخضر، فخبّرتَه بصوت

¹ تجدر الإشارة إلى دراسات بحثية سابقة كانت قد قاربت النص الأدبي القصصي، وتعرضت لمشكلاته، وقدمت رؤية لكيفية معالجتها واستثمار النص الأدبي في تنمية الكفاية اللغوية عند المتعلم الأجنبي وترقيتها، ولعل من أهم هذه الدراسات الحادة دراسة: العناتي، وليد، "رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية"، مجلة جامعة النجاح للبحوث الإنسانية، المجلد 23، 2009.

² وُلد زكريا تامر عام 1931، ولم يطل انتظامه في التعليم بسبب الواقع الصعب والإحساس بالفاقة، فعمل حداً ما مدة تزيد على اثني عشرة سنة، ثم تحول إلى الحقل الصحفي عام 1960.

يُنظر: عيد، عبد الرزاق، العالم القصصي لزكريا تامر؛ وحدة البنية الذهنية والفنية في تمزقها المطلق (بيروت: دار الفارابي، ط1، 1989)، ص5؛ الصمادي، امتنان، زكريا تامر والقصة القصيرة (عمان: منشورات وزارة الثقافة، د.ط، 1995)، ص23.

مرتعش أتمّا تحبّه، ولن تستطيع أن تحبّ غيره، فقال لها إنه لا يهتمّ إلاّ بمستقبله، فبُوغت بصفعة مؤلمة تنهال على رقبته، فتلفت حوله، ولم ير الصافع.

وصُفّع ثانية عندما قال لأحد الأثرياء إنه أعظم رجل أنجبته البلاد، ولم ير الصافع. وصُفّع مرة ثالثة عندما قبّل بخشوع يد رجل ذي لحية طويلة مشعثة، ورجاه أن يدعو له، ولم ير الصافع.

وصُفّع زهير صبري كثيرًا، وفي كل يوم، من دون أن يرى الصافع المجهول، ولم يكلم أحدًا عن تلك الصفعات السرية؛ حتى لا يُسخر منه ويُتهم بالجنون، ولكنه كان واثقًا بأنّ الناس أجمعين يُصفعون مثلما يُصفّع، ويلوذون بالصمت.

بعد أن يحصل الطلبة على النصّ ويتعرفوا أهم مفرداته، وقرؤوها قراءة متأنية؛ ينبغي للمعلم ما يأتي:

أولاً: قراءة النص قراءة جهرية استماعية.

ثانيًا: شرح العنوان وكل ما يتعلق بالعتبات من مقولات وشروح وهوامش وما يتكرر من مفردات.

ثالثًا: التعريف بالمؤلف (قصة حياته).

رابعًا: تجزئة النص السابق وفق فقرات:

- زهير صبري والمرأة الجميلة.
- زهير صبري والرجل الثري.
- زهير صبري والرجل ذو اللحية المشعثة.
- زهير صبري والمصفوعون.

وتكون الخطوات السابقة تمهيدًا للأسئلة الاستباقية التي عرّفناها بأنها أسئلة الفهم الأولى المعنية بالجانب التوصيلي وبالمعنى العام لا الخاص؛ ليدور لاحقًا حوارٌ صفّي حول مستوى فهم تفصيلي؛ من مثل:

- من زكريا تامر؟ [بطاقة تعريف للأديب].

- ما أبرز الشخصيات الفنية في القصة؟ [زكريا تامر، الصافع].
- صِفِ المكان الذي دارت فيه أحداث القصة؟ [أماكن ومواقف مختلفة مرّ بها زهير صبري].
- عَيِّن زمن القصة إن وجد؟ [حياة زهير صبري ومراحل الصفع التي تشير عملياً إلى مراحل من حياة إنسان أحب وطمع واعتقد وعاش في مجتمع مزدحم].
- ما الفكرة الرئيسة في القصة؟ [تعرض الناس للصفع في حياتهم].
- عملت الأسئلة السابقة على إيجاد وعي عام بمدرجات النص ومدلولاته لدى المتعلم، وأزالت الغشاوة التي تتعلق بفهم النصوص الأدبية ذات اللغة الفنية العالية، فقد أعادت تلك الأسئلة النص إلى مفرداته الأساس التي بُني عليها، وإلى تلك المفاهيم والقيم الأولية والطبيعية التي بنى الكاتب قصته على أساسها؛ فالتّمكن من تلك الأسئلة أبان عناصر هذه القصة وكشفها، وبات الوصول إلى المدلول النصي حاضراً في ذهن المتعلم بفضل هاتيك الأسئلة التي شكلت سياقاً قبلياً أولياً نجح في بناء سياق آخر في ذهن المتعلم يحلّل فيه مغزى النص ومدلولاته تبعاً لخصوصية الاستقبال لديه، غير أننا في هذا النص، وخوفاً من أن تنحرف الدلالة عن مقصدها الذي قد يتعرض للانزياح تبعاً لخصوصية المتعلم وأسباب أجنبيته وثقافته التي قد تُشتت الدلالة؛ حاولنا تقييد ذهن المتعلم وحصر المدلولات التي سيصل إليها بفضل الأسئلة الاستباقية تلك، فصار الدالّ يشير إلى مدلول المحدد مسبقاً؛ يستنبطه المتعلم بعد أن يشرح المعلم القصة، فيتعرّف إلى:
- خلفيات الكاتب الثقافية والاجتماعية.
- مدلولات العنوان النصي.
- تقسيم المعلم القصة إلى فقرات.
- ليدير المعلم لاحقاً التحوار الصّفي حول هذه الموضوعات وما تؤدي إليه بُوصلة هذا التحوار الذي يقوده المعلم، فلم يعد المتعلم معنياً بالصّافع بقدر ما هو الضمير الذي يؤنب صاحبه، ولا بزهير صبري بطل القصة بقدر ما هو رمز للإنسان الذي يشعر

بتأنيب الضمير ويعيش في صراع دائم معه، فمن خلال إجابات الطلبة عن الأسئلة السابقة يمكن للمعلم جمع الإجابات في مستوى لغوي ميسر يحل من خلاله المسكوت عنه في النص، ويفكك الرمز، ويربط العلاقة بين المشبه والمشبّه به، وهو ما يبينه الجدول الآتي حيث الدلالة التي كان السياق الاستباقي يشير إليها بأسئلته وما تثيره في ذهن المتعلم؛ إذ يركن السياق إلى سياق بعدي يوطّن الدلالة ويرسيها.

الأسئلة الاستباقية	الإجابات البعدية
زهير صبري	الإنسان
الصفعة السرية	ضمير الإنسان
رجل ذو لحية	السلطة الدينية
صوت مرتعش	الخجل
لا يهتم إلا بمستقبله	الأنانية

لاحظنا كيف أن اتّباع خطوات الربط بين السياقين القبلي والبعدي؛ أفضت إلى مستوى مقبول من الفهم والاستيعاب والوعي بالنّص، وتجاوزت الغموض في القصة من خلال تدرّج أطاح بمشاكل الفهم والاستيعاب، وأتاح الفرصة أمام المتعلم "لتثبيت مهارة القراءة لديه، وإخراج الأصوات، واستيعاب المفردات الجديدة"¹ وتقبلها، ففك الرموز وما تحمله من تورية وانزياح في الدلالة الأساس؛ ذلك صعبوبة فهم النص واستيعابه، كما عمل تمثّل القصة بهذا التحزيء والتسلسل على التخفيف من وطأة الخيال فيها، وقدمها كأنها نص لمستوى مبتدئ.

فما بين السياقين من تواصل يقوده المعلم الذي أعاد القصة إلى مستوى اللغة

¹ عبد الحكيم، راضي، "تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة؛ ملاحظات حول الصعوبات والحلول"، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد 1، 1983/1982، ص244.

الطبيعية بعد أن كانت لغة مصطنعة أدبية، ولعل الإستراتيجية التي نوصي بها معلم النص القصصي هي "إستراتيجية الفهم؛ تلك التي تسعى إلى استثارة قدرات الطلبة وتطويرها على المحاكاة العقلية (المحاكاة)، واستخدام المنطق والبيئة، وتحرك دافعيتهم باستثارة فضولهم لفك الألغاز والمشكلات وفرص التحليل والمناقشة"¹، فالصّف المكان الذي سيُعاد فيه تفكيك النص وتحليله من القدرات الإبداعية التي جعلت لغته غير طبيعية مباشرة في الدلالة، وهنا يجدر التنبيه إلى أن السياق البعدي يقصد به سياق لحظة الفهم وإدراك المعنى الأدبي لمفهوم الصانع والرجل الثري والرجل ذي الحية الطويلة، وللتّثبت من ولوج المتعلم الأجنبي السياق البعدي؛ ننصح المعلم أن يسأل طلبته أسئلة ما بعد الفهم؛ من مثل:

- اكتب كلمة واحدة تصف كلاً من: رجل الدين، الضمير الإنساني، رجل غني.
- قم بقراءة القصة مرة أخرى، واستبدل كلمة (صنع)؟
- ارسم صورة لبطل القصة زهير صبري؟

فإعادة ربط ما فهمه الطلبة واستخلصوه بالمضامين القبلية والتأكد من مدى تطابقها؛ سيعني تماماً نجاعة هذه الطريقة المقترحة التي هُيئت من خلال ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل النص، ومرحلة النص، ومرحلة ما بعد النص.

خاتمة

تبين من خلال التطبيق أن تحديد ركائز السياق النصي في الزمان والمكان والشخصية والمضمون، وإنشاء أسئلة استباقية تشكل سياقاً لما قبل النص؛ ينطوي على الفكرة العامة، ويبين خلفيات الكاتب الأيديولوجية، ويكشف دلالة عنوان نصه وكل ما قد يندرج تحت سياق المؤلف؛ ليقود الطالب إلى مدلولات بعدية تتوصل إلى القصدية،

¹ هارفي، سيلفر، المعلم الإستراتيجي؛ اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل درس استناداً إلى البحث العلمي، ترجمة محمد بلال الجيوسي (الرياض: رسالة الخليج العربي، د.ط، 2010).

وتحلل اللغة الأدبية البراقة في أيسر مستويات التأويل وأقربها من خلال سياق بعدي فككت فيه الرموز ويُسرّ المعنى والأفكار المقصودة، فالمعلم من يدير سياق التلقي الصّفي لدى المتعلم وفق مناخ يملك منه الكاتب أدواته؛ فالنص كيان ثابت يحيط به سياق المؤلف من جهة (قبلية)، وسياق المتلقي من جهة أخرى (بعدية)، ولمقاربتهم معاً؛ يلزم المعلم إيجاد خارطة طريق تفتح السياقين على أرضية واحدة يراعي فيها المعلم خصوصية المتعلم الأجنبي، واللغة الأدبية المشبعة بالرموز والاستعارات والبديع؛ إذ إن لأي نص أدبي سياقاً ينسجم مع دوافع المؤلف وزمان النص ومكانه، فالمؤلف يطرح أفكاره منثورة في طيات نصّه، وعلى المعلم للممتها وإعادة صقّها في صورة أولية موضوعية تروق للمتلقين (الطلبة الأجانب) وتناسب كفاياتهم التواصلية.

السياق		
السياق البعدي	النص	السياق القبلي
سياق المتلقي		سياق المؤلف

وهنا نؤكد أن السياق الذي قصدنا إليه ليس ذاك الذي ذهبت بعض الدراسات تطارده وتربطه بظاهرة اللغة في الوسط الاجتماعي ودراسته وفق بُعديّ المقام والمقال، وإنما هو سياق يستثمر ذاته لخدمة الجو الصفي التواصلّي تبعاً لنص يمكن محوّره في بُعدين؛ قبلي، وبعدي، وتحويلهما إلى طريقة تدريس تراعي أن نصوص القراءة - ولا سيما القصة - مُعدّة لتنمية مهارة الفهم والاستيعاب، لا لمهارات المحادثة أو الكتابة أو الاستماع، أو مهارتي المشاهدة والتصوير، فالفصّة تنتمي إلى لغة مصطنعة لا طبيعية تداولية؛ يرنو المتعلم الأجنبي إلى تحقيق جانب من جوانب الامتلاك والكفاية فيها.

ويجدر أن نشير هنا أيضاً إلى أن قراءة النص القصصي ستكون تحت إشراف المعلم ورعايته، فهو الذي سيختار الإستراتيجية المناسبة لتناول موضوع القصة والتعاطي معها وفق أسئلة استباقية تشكل سياق فهم أولي أطلقنا عليه (سياق القصة القبلي)،

واستثماره تعليميًا من خلال تسلسل في الأسئلة والاستكشافات التمهيدية للنص التي من أهمها العنوان والمفردات السهلة والتواريخ والصور، وغيرها؛ لتكون النهاية في سياق بعدي قد يأتي مخالفًا ما في السياق القبلي، ولكنه سيكون قد أوصل الطالب إلى مستوى فهم خطاب القصة ومضمونها الإنساني وتفكيك الرموز والعلامات في متن القصة وإدراكها تمامًا.

References:

المراجع:

- ‘Abd al-Ḥakīm, Rāḍī, “Tadrīs al-Nuṣūṣ al-Adabiyyah li Ṭullāb al-Lughah al-Thāniyah fi Marhalah al-Muḥtadā’ah: Mulāḥazāt hawla al-Ṣu’ūbāt wa al-Hulūl, *Majallah Ma’had al-Lughah al-‘Arabiyyah*, Jāmi‘at Umm al-Qurā, Mecca, Issue 1, 1982/1983.
- Al-Ghadhāmī, ‘Abd Allāh, *al-Naqd al-Thaqāfi: Qirā’ah fi al-Insāq al-Thaqāfiyyah al-‘Arabiyyah*, (Beirut: al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī, 1st Edition, 2000).
- Al-‘Ināfi, Walīd, “Ru‘ā Lisāniyah fi Tadrīs al-Qiṣṣah al-Qaṣīrah li al-Nāfiqīn bi Ghayr al-‘Arabiyyah”, *Majallat Jāmi‘ah al-Najāh li al-Buhūth al-Insāniyyah*, Vol. 23, 2009.
- Al-Mūsā, Nihād, *al-Adab al-‘Arabī wa Funūnuhū*, (Oman: Manshūrāt, Jāmi‘ah al-Quds al-Maftūḥah, 1993).
- Al-Raḥmūnī, ‘Abd al-Raḥīm, “Tadrīs al-Naṣṣ al-Adabī bayna al-Nazariyyah wa al-Taṭbīq”, *Muqarabāt: Majallah al-‘Ulūm al-Insāniyyah*, Vol. 3, Issue 5, 2010.
- Al-Rikābī, Jūdat, *Ṭuruq Tadrīs al-‘Arabiyyah*, (Beirut: Dār al-Fikr al-Mu‘āṣir, 2nd Edition, 1993).
- Al-Ṣamādī, Imtinān, *Zakariyā Tāmir wa Qiṣṣah al-Qaṣīrah*, (Oman: Manshūrāt Wizārah al-Thaqāfah, 1995).
- Al-‘Ushayrī, Maḥmūd, “Taḥaddiyāt Tadrīs al-Naṣṣ al-Adabī lial-Nāfiqīn bi Ghayr al-‘Arabiyyah”, *Majallat al-Tarbiyah*, al-Lajnah al-Waṭaniyyah al-Qaṭariyyah li al-‘Ulūm wa al-Thaqāfah wa al-Tarbiyah, Qatar, Issue 179, June 2012.
- Al-Wā’ilī, Su‘ād, *Ṭarā’iq Tadrīs al-Adab wa al-Balāghah wa al-Ta‘bīr bayna al-Tanẓīr wa al-Taṭbīq*, (Oman: Dār al-Sharq, 1st Edition, 2004).
- Al-Wa’r, Māzin, *Dirāsāt Naḥwiyyah wa Dilāliyyah wa Falsafiyah fi Daw’ al-Lisāniyyāt al-Mu‘āṣirah*, (Oman: Dār al-Mutannbbī li al-Ṭibā’ah wa al-Nashr, 1st Edition, 2001).
- Anīs, Ibrāhīm, *Dilālat al-Alfāz*, (Cairo: Maktabah al-Anjalū al-Miṣriyyah, 5th Editon, 1984).
- Harvey, F.Silver, *al-Mu‘allim al-Istirāṭijī: Ikhtiyār al-Istirāṭijiyah al-Munāsibah li kull Dars istinādan ilā Bath al-‘Ilmī*, translated by Muḥammad Bilāl al-Juyūsī, (Riyadh: Risālah al-Khalīj al-‘Arabī, 2000).
- Ḥassān, Tammām, *al-Lughah al-‘Arabiyyah Mabnāhā wa Ma’nāhā*, (Rabat: Dār al-Thaqāfah, 1994).

- Ḥassānī, Aḥmad, *Dirāsāt fī al-Lisāniyāt al-Taṭbīqiyyah: Ḥaql Ta'limiyyah al-Lughāt*, (Algeria: Diwān al-Maṭbū'āt al-Jāmi'iyah, Jāmi'ah al-Jazā'ir, 2000).
- Ibrāhīm, Hamādah, *al-Ittijāhāt al-Mu'āṣirah fī Tadrīs al-Lughah al-'Arabiyyah wa Lughāt al-Hayyah al-Ukhrā li Ghayr al-Nāṭiqīn bihā*, (Cairo: Dār al-Fikral-'Arabī, 1987).
- ʿId, ʿAbd al-Razzāq, *al-ʿĀlam al-Qaṣṣāṣī li Zakariya Tāmir; Wiḥdah Dhihiyyah wa Fanniyyah fī Tamazzuqihā al-Muṭlaq*, (Beirut: Dār al-Farābī, 1st Edition, 1989).
- Jam' min al-Muallifin, *al-Mu'jam al-Waṣīt*, (Cairo: Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah: Dār al-Ma'ārif, 2nd Edition, 1972).
- Khiṭābī, Muḥammad, *Lisāniyāt al-Naṣṣ: Madkhal Ilā Insijām al-Khiṭāb*, (Beirut: al-Markaz al-Thaqafī al-'Arabī bayna al-Nazariyyah wa al-Taṭbīq, (Damascus: Dār al-Fikr, 1st Edition 1405/1985).
- Michel, Zakaria, *al-ʿAlsiyyah ʿIlm al-Lughah al-Ḥadīth*, (Beirut: Mu'assasah al- Jāmi'ah li al-Dirāsāt wa al-Naṣh wa al-Tawzī', 3rd Edition, 1403/1983).
- Mubārak, Muḥammad Riḍā, *Istiqbāl al-Naṣṣ ʿinda al-'Arab*, (Beirut: Mu'assasah al-'Arabiyyah li al-Dirāsāt wa al-Naṣh, 1st Edition, 1999).
- Rayyān, Fikrī Ḥasan, *al-Tadrīs: Ahdāfuhu, Ususuḥu, Asālībuhu, Taqwīm Natā'ijihi wa Taṭbīqihi*, (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣriyyah, 3rd Edition, 1993).
- Sartre, Jean-Paul, *Mā al-Adab?*, translated by Muḥammad Ghunaymī Hilāl, (Beirut: Dār al-Awdah, 1984).
- Ṭa'īmah, Rushdī, *Dalīl ʿAmalī fī I'dād al-Lughah al-'Arabiyyah*, (Mecca: Jāmi'ah Umm al-Qurā, Wiḥdah al-Buhūth wa al-Manāhij. 1985).

Guidelines to Contributors

At-Tajdid is a refereed journal published twice a year (June and December) by the International Islamic University Malaysia (IIUM). Articles are published based on recommendation by at least two specialized peer reviewers. Submissions must strictly abide by the following rules and terms:

Be the author's original work. Simultaneous submissions to other journals as well as previous publication thereof in any format (as journal articles or book chapters) are not accepted. (Should this happen, the author is duty bound to refund the honorarium paid to the reviewers.)

Be between 5000 and 7000 words including the footnotes (articles); book reviews between 1500 and 4000 words; conference reports between 1000 and 2500 words.

Include a 200-250 abstract both in Arabic and English.

Cite all biographical information in footnotes when the source is mentioned for the first time (e.g., full name[s] of the author[s], complete title of the source, place of publication, publisher, date of publication, and the specific page[s] being cited). For subsequent citations of the source, list the author's last name, abbreviate the title, and give the relevant page number(s).

Provide a separate full bibliographical list of all sources cited at the end of the article.

Qur'anic references (e.g. name of *surah* and number of verse[s]) must be given in the main text immediately after the verse[s] cited as follows: Al-Baqarah: 25).

Hadith citations must be according to the following format: Al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl, *al-Jāmi' al-Ṣaḥīḥ* (Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, 1404/1988), "Kitāb al-Zakāh", ḥadīth no. x, vol. y, p. z.

Titles of Arabic books and encyclopedias as well as names of Arabic journals cited must be in **bold characters**. Counterparts of all these in English and other non-Arabic languages using Latin script must be *italicized*. Titles of journal articles, encyclopedia entries, and chapters in collective books in any language must be put between inverted commas ("...").

Traditional Arabic should be used for main text (16 points) and footnotes (12 points) of articles/book reviews and conference reports. Simplified Arabic must be used for main title (20 points) and subtitles (18 points).

Include a cover sheet with author's full name, current university or professional affiliation, mailing address, phone/fax number(s), and current e-mail address. Provide a two-sentence biography.

The editor and editorial Board retain the right to return material accepted for publication to the author for any changes, stylistic and otherwise, deemed necessary to preserve the quality standard of the journal.

Submissions should be saved in Rich Text Format (RTF) and sent to tajdidiiium@iium.edu.my

At-Tajdid

A Refereed Arabic Biannual

Published by International Islamic University Malaysia

Volume 22

1440/2018

Issue No. 44

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Majdi Haji Ibrahim

Assistant Editor

Dr. Muntaha Artalim Zaim

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmed Ibrahim Abu Shouk

Prof. Dr. Muhammed Saadu al-Jarf

Prof. Dr. Waleed Fikry Faris

Prof. Dr. Nasr El Din Ibrahim Ahmed Hussein

Prof. Dr. Jamal Ahmed Bashier Badi

Assoc. Prof. Dr. Salih Mahgoub Mohamed Eltingari

Dr. Abdulrahman Helali

Language Reviser

Dr. Adham Muhammad Ali Hamawiya

Layout

Dr. Muntaha Artalim Zaim