

دور القصة و المسرحية في التخلّص من اللغة المقيّدة للناطقين باللغة الفارسية

حسين ايمانان*

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة كاشان

تاريخ قبول البحث: ٩٣/١١/١٨

تاريخ استلام البحث: ٩٣/٠١/٢٠

الملخّص

إن تعليم اللغة الثانية يتطلّب شروطاً ضرورية إذا لم تتوفر لدى المعلّم أو المتعلّم، ستمنعها من الوصول إلى الهدف المنشود لهذا الفنّ وستُسبّب كراهية الطالب وعدم رغبته في تعلّم اللغة الثانية. أما بالنسبة للغة العربية فلا نغالي إذا قلنا إن هناك ميلا عن هذه اللغة وتراجعا في مستوى تلقّيها وتدوّقها في وسائلها التعبيرية عند الطّالّاب الإيرانيين؛ فمن هذه الأسباب التي تركز عليها في هذا المقال هو اعتماد المتعلّمين والمعلّمين على نصوص مغلّقة قديمة وتعايير رسمية لا روح فيها ولا حيوية. فمتعلم اللغة العربية يعتمد على نوع من البيان نسمّيه «اللغة المقيّدة» لا يستطيع به إلا التعبير عن مقصوده للمخاطب بأبسط شكل ممكن ولكنّه عاجز كلّ العجز عن استخدام المصطلحات والتعابير الشعبية الجميلة والأساليب المتنوّعة الشائعة عند العرب. و نعتقد بأن قراءة النصوص المعاصرة خاصة المسرحيات والقصص التي ألفت في الموضوعات الاجتماعية أجدى لتعليم اللغة العربية - في مجالي التعبير الشفوي والتحريري - لغير الناطقين بها. إنّ هذه النصوص تُعطي متعلّم اللغة قدراً لا بأس به من التعابير والمفردات اليومية غير الرسمية والمناسبة للمحادثات والعلاقات الودّية بينه وبين المتكلّمين بها. ففي المقال الحاضر نتكلّم عن دور القصة والمسرحية، وعن دور المصطلحات والتراكيب اليومية الموجودة فيهما لتعليم هذه اللغة للطلّبة. إن الهدف الأسمى من هذا البحث هو تشجيع الطّالّاب الناشئين على قراءة النصوص القصصية والمسرحية حتى يتمتّعوا من تعلّم اللغة العربية أولاً ويتمّ إطلاق لسانهم وإبعادهم عن التكتّس في الكلام وعن اللغة التي سمّيناها باللغة المقيّدة.

الكلمات الرئيسية: تعليم اللغة الثانية؛ اللغة العربية؛ اللغة المقيّدة؛ المسرحية؛ القصة؛ التعابير اليومية.

المقدمة

هناك دراسات وكتب متعددة تناولت موضوع تعليم اللغة الثانية بالبحث والنقد وقدمت مناهج مختلفة ومتناقضة أحياناً لهذا الأمر. وعلى هذا الأساس كان في المناهج القديمة التركيزُ الأكثر على تعليم القواعد^١ إلى جانب حفظ أنماط لغوية أو نصوص شعرية قديمة. فالنصوص المقدمة في هذا المنهج كانت في معظم الأوقات تتصل بالقصائد الفخمة والنصوص الأدبية العويصة. أما منذ عدة سنوات فقد اتَّجه المهتمون بأمر تعليم اللغة الثانية بالتقلُّص من التركيز على القواعد اللغوية في هذا الشأن. فهم يحرضون المتعلِّم للغة الأجنبية أن يتحدث منذ البداية بتلك اللغة ولو كانت في كلامه أخطاء نحوية أو تعبيرية وافرة. وبعبارة أخرى في الخطوة الأولى يُعطي الطالب تجرّأً للتكلّم باللغة الثانية ويحاولون في التذكير بأخطائه وإصلاحها ضمن عملية التعليم شيئاً و شيئاً. «هذا المنهج يُعرف بالمنهج التواصلية^٢ والذي يركّز فيه على وظيفة اللغة بدل شكلها» (بول، د.ت: ٢٠٠٤). لهذا قلّمَا يستفيدون في الكتب المدوّنة لهذا الغرض من النصوص القديمة ولا يختصّون قسماً منها لتعليم القواعد النحوية وإمّا يستخدمون، مهماً أمكن، النصوص المعاصرة غير الأدبية المكتنّزة بالتعبير اليومية والتي يكون المتعلِّم للغة بحاجة ماسة إليها في إحداث علاقات ودية مع أهل تلك اللغة. يشرح الدكتور جودت الركابي هذا الأمر قائلاً: قصّدت المناهج الدراسية التقليدية إلى تكليف التلاميذ حفظ أساليب لغوية مختلفة لا تتفق مع لغة الحياة، وقد أدّى ذلك إلى إملالهم وتغييرهم من درس اللغة. أما التربية الحديثة فقد نظرت إلى اللغة نظرة أخرى، نظرت إليها على أنها وسيلة تُفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية وعلى أنها مادة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معه... (الركابي، ١٩٨٦م: ١٠ و ١١).

أسئلة البحث وفرضياته: إلى أيّ مدى يستعين مؤلفو كتب المحادثة العربية بالنصوص المعاصرة وخصوصاً القصة والمسرحية؟ و أية ميزات تحتويها هذه النصوص؟ وما هو الدور الذي يمكن أن تؤديه القصة والمسرحية في أمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وما دور التراكيب والمصطلحات المستخدمة في هذه النصوص في تعليم اللغة العربية؟ يبدو لنا بدايةً أن ممارسة

1. Grammar
2. Communicative Method

النصوص المسرحية والقصصية وخاصة التعرف على التعابير الواردة فيهما، يجعل عملية تعلم اللغة العربية للطالب الأجنبي أسهل وأمتع، كما يُعده عن استخدام اللغة المقيّدة التي تلائم العلاقات الرسمية الباهتة فقط والتي لا روح فيها ولا حيوية.

الدراسات السابقة: الحقيقة أننا لم نعثر على كتابات أو مقالات درست دور التعابير اليومية الواردة في القصة والمسرحية في تعليم اللغة الأجنبية بشكل مخصّص ومفصل، إلا أن هناك دراسات أشارت إلى دور القصة التربوي والثقافي للأطفال فقط؛ فمن جملة هذه الدراسات، كتاب «تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي» لحسين سليمان قورة وكتاب «المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» لرشدي أحمد طعيمة، كما أن هناك دراسات تحدثت عن دور القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية منها: مقال لوليد أحمد العناتي في مجلة النجاح للأبحاث تحت عنوان «رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية» وكذلك مقال «تدريس القصّة القصيرة لمُتعلمي العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتّصالي» لمريم جلائي ونرگس گنجي وسيد محمدرضا ابن الرسول. يتحدّث الكاتب أحمد العناتي في قسم من دراسته عن منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية وفي قسم آخر منها يقدم رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية؛ والباحثون في المقال الثاني يتحدّثون عن تدريس القصة القصيرة في ضوء المدخل الاتصالي ويعتقدون أنّ هذا المنهج يتيح الفرصة للدارسين في التعبير عن آرائهم وانفعالاتهم باستخدام اللغة المستهدفة في جوّ تعليمي مريحٍ وبعبارة أخرى إن الهدف الأسمى الذي يتوخاه الكتاب هو إثارة المعلمين لإقامة التواصل المتبادل والمؤثر بين الزملاء أو الطلاب في الصف. الأمر الذي يميّز دراستنا الحاضرة عن المقالين المذكورين هو أن هذه الدراسة تركزّ جلّ اهتمامها على أهمية التعابير والمصطلحات الواردة في القصص والمسرحيات العربية لتكون عوناً للمتعلم الإيراني في الابتعاد عن البيان الرسمي المقيّد؛ إضافة إلى محاولتها في إبراز العيوب الموجودة من هذه الناحية، في بعض الكتب المؤلفة في مجال تعليم اللغة العربية بإيران. فإذاً ربما ليس من الادّعاء أنّ ما جاء في المقال الحاضر من دور القصة والمسرحية في تعليم اللغة العربية، فريدٌ في نوعه.

أهمية النصوص المعاصرة في تعليم اللغة العربية: أشرنا إلى أن أكثر الكتب المؤلفة في مجال

تعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو لغيرهم وفق المناهج التعليمية القديمة قد اعتمدت على نماذج من الشعر العربي القديم أو نثره. والمطلوب من المتعلم في هذه الكتب قراءة النصوص العويصة وتحليلها وحفظ أساليبها وبعض نماذجها التي لا تُتمَّت في شيءٍ بصلته إلى أهواء المتعلم وأفكاره وواقع حياته اليومية. هذا هو ما نشاهده كذلك في الكتب النحوية عند العرب حيث قد اعتمد مؤلفوها، استشهاده بال قواعد والأصول اللغوية، على النماذج المقتبسة من التراث العربي وما جاء في النصوص القديمة ولم يحاولوا أبداً أو لم يتجرأوا على أن يعتمدوا على النصوص الشفوية أو المكتوبة التي يعيش معها القارئ العربي كالروايات والمسرحيات والأشعار وما إلى ذلك مما أبدعه المعاصرون لنا. ونفس الوضع ما نشاهده في بعض الكتب المخصّصة للمحادثة والتعبير وكأنه على الطالب أن يفكر كما فكر القدماء ويكتب وفق أساليبهم. نعم قد تمدنا النصوص القديمة بالأسلوب الصحيح للكلام في اللغة العربية أكثر من النصوص المعاصرة ولكنها لا تمدنا بما يحتاج إليه المتعلم الذي يريد في الوهلة الأولى اتصالاً وثيقاً وودياً بأهل هذه اللغة. فإنّ هذا الأدب الرفيع (النصوص النثرية والشعرية الكلاسيكية) يظلّ مغلقاً غامضاً للمتعلّم. ربما يصحّ لنا القول أنّ الناطق بغير اللغة العربية يتمكّن بتحليل النصوص القديمة من إجادة قراءة هذه النصوص وفهمها وترجمتها ولكنه عاجزٌ كل العجز عن الاتصال الكلامي القويّ بمن تكون العربية لغته الأمّ.

ففي موضوع تعليم اللغة يلزم الجهد الأعظم على النصوص التي تتصل مباشرة بواقع الحياة اليومية. فيختلّل إلينا أن اختيار النصوص الكلاسيكية العربية والموضوعات الدينية والمذهبية والفقهية بوحدها لا تُعين الطالب كثيراً في تعلّم اللغة العربية. هذا يرجع إلى أن المفردات والتعبير المستعملة في تلك النصوص قلّما تُستخدم في المحادثات اليومية بين العرب أنفسهم. فنحن إذا راجعنا بعض الكتب المؤلفة في تعليم هذه اللغة للناطقين بالفارسية، نواجه كمّاً هائلاً من النصوص التي تمثّل الفضاء الإلهي للشريعة الإسلامية أو قصائد صعبة ونصوص مغلقة من الأدب الكلاسيكي العربي. فالطالب في هذه الكتب يسافر - حينما أراد أن يسافر إلى بلدٍ - إلى السعودية والعراق وإذا أراد أن يخرج من الفندق لا يعرف طريقاً إلا إلى الحرم النبوي الشريف وكعبة المعظّمة والأعتاب المقدسة وهناك لا يتحدّث مع أحدٍ إلا مع شيخ أو مفتي وذلك في موضوعات تتصل بالمعاد والنبوة والجنة والجحيم وما إلى ذلك وليس اسم ذلك الطالب إلا عمراً أو حسناً أو

حُسِيناً أو تَقِيّاً ونَقِيّاً كأننا نَخَاف من اختِيار اسم آخِر له فَكأن مَن اسمه من هذا القبيل يذهب إلى الحج فقط وكأنه يريد بتعلّمه هذه اللغة أن يقرأ مع الآخرين في رحلاته إلى الأقطار العربية قصائد المتنبي أو أبي تمام أو أبي العلاء المعرّي و... هذا ونحن نعرف أن الطالب من الممكن أن يسافر إلى بلد غير هذا وأن يذهب إلى أماكن غير ما ذكرناه وأن يتحدّث مع أشخاص آخرين وفي موضوعات غير ما ذكرناه وبإمكانه أن يستأجر شقّة ويتغدّى في مطعم وأن يشتري في سوق ويركب سيارة ويتحدّث عن الطقس والتقاليد والظروف الاجتماعية و... هذا كلّه ممّا غاب عن بال مؤلفي هذه الكتب؛ فهم لم يميّزوا بين لغة الأدب ولغة الحياة اليومية وظنّوا أهمّ يتمكّنون من تعليم الأدب العربي وتعليم المحادثة العربية في وقت واحد؛ كما غاب عنهم أنّ اللغة العربية لا تنحصر في قراءة النصوص الدينية وفهمها وتحليلها.

لا نوّد هنا أن نتحدّث عن عيوب الكتب المؤلفة في مجال تعليم اللغة العربية بإيران أو نُحكّي عن العراقيل الموجودة أمام الطالب الإيراني لتعلّم هذه اللغة ولكن بما أن معظم النصوص المستخدمة في هذه الكتب نصوص قديمة لا نشاهد فيها التعبيرات اليومية المفيدة للمحادثة من جانبٍ ومن جانب آخر يُخيّل إلينا أن مؤلفيها يريدون تعليم الشريعة بدل اللغة، من أجل هذا كله درسنا نقد هذا المنهج وبيان عدم ملائمته لتعليم اللغة العربية. ولعل ما يبرز هذا المنهج عند هؤلاء المؤلفين ويسوقهم إلى اتّخاذ ذلك، هو قداسة اللغة العربية عند الإيرانيين وأنّها قد ارتبطت بالشريعة الإسلامية وكتاب القرآن الذي نزل بـ«لسان عربي». هذا ونحن نعرف أن هناك أسباباً أخرى - وربما أهمّ مما ذكرناه - لعدم تطوّر الطالب في مجال تعلّم اللغة العربية؛ فعلى سبيل المثال ولا الحصر، عدم رحلة طلاب فرع اللغة العربية لمدة قصيرة - على الأقل - إلى أحد الأقطار العربية، عدم توفّر إمكانيات لازمة لمشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية، وقضاء مواد دراسية لا تهمّهم كثيراً وما إلى ذلك من الأسباب التي لا يتّسع المجال للحاضر لنقدها كلّها وحتى الإشارة إليها.

إذن نعتقد أن الهدف من تعلّم اللغة العربية لا ينحصر في تعلّم لسان الدين الإسلامي، وإنما الهدف إضافة إلى ذلك، هو معرفة لغة العرب اليومية وطريق تفكيرهم وتعاملهم وملائمتهم وتحدّثهم فيما بينهم وفي كلمة واحدة تعلّم ما يُعين الطالب لإحداث ارتباط صحيح بالآخرين حين حضوره في قطر عربي. فقراءة النصوص المعاصرة والحرص على التكلّم والكتابة مستعِيناً بالتراكيب والتعبيرات اليومية الجميلة فيها في أبهى صورة وأجمل تعبير، يرفع من مستوى التعبير عند الطالب ويزرع في

نفسه حبّ اللغة العربية لأنه يدرك أن للبيان العربي الفصيح، أثراً في النفس لا تقلّ أهميته عن أثر اللغة الدارجة.

وكما قال بعض الباحثين هناك نوعان من اللغة الفصحى في العربية: أ. فصحي التراث^١: التي تُطلق على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الديني والأدبي المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة. ويشيع هذا النوع من اللغة في الكتابات الدينية والأدبية القديمة والشعر العربي في عصوره المتقدمة. وهذه اللغة أنسب للدارسين الذين لا يتغنون من تعلّم العربية إلا قراءة مصادر الثقافة العربية والإسلامية وكتب الأدب العربي القديم. ب. الفصحى المعاصرة: أو كما يُطلق عليها الخبراء، العربية المعيارية المعاصرة^٢ ويقصد بها تلك اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والمحادثات والتي تُلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام وتؤدّى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها وغير ذلك (طعيمة، د.ت، ١: ١٥٢ و١٥٣). التعليم عبر القصص والمسرحيات يُعدّ من النوع الذي يُطلق عليه التعليم المنتج^٣ والذي جعله هاليداي^٤ إلى جانب التعليم المعياري والتعليم الوصفي من الأنواع التعليمية الثلاثة للناطقين بلغة وللناطقين غيرها وقال: «يستهدف هذا النوع من التعليم إكساب الفرد أنماطاً جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه اللغوي. ليس الهدف من التعليم المنتج تغيير أنماط لغوية خاطئة بأنماط صحيحة أو إبدال العامي بالفصحى، وإنما الهدف الرئيس من هذا النوع من التعليم هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعّال ومؤثّر وزيادة ثروته منها أصواتاً ومفردات وتراكيب فضلاً عن مفاهيم الكلمات ودلالاتها» (المصدر نفسه، ٢: ٤٥٢).

المسرحية والقصة: اخترنا من بين شتى أنواع النصوص المعاصرة القصّة والمسرحية، لما في هذين النوعين من ميزات تكون أجدى للذي يريد تعليم اللغة العربية عبر النصوص وبسبب

1. Classical Arabic

2. Modern Standard Arabic

3. Productive Teaching

٤. «Michael Alexander Kirkwood Halliday» اللغوي الأسترالي الأصل الذي ولد عام ١٩٢٥م في بريطانيا؛ تطور عنده نظرية «علم اللغة النظم» (Systemic Linguistics) وتُعتبر النظرية وراء هذا المدخل نظريةً وظيفية أكثر منها شكلية، بمعنى أنّها تنظر إلى اللغة بحسبانها مصدراً يُستخدم في الاتصال وليس بوصفها مجموعة من القوانين أو القواعد؛ كما طوّر هاليداي نظرية «النحو الوظيفي النسقي» (Systemic Functional Grammar).

اتصالهما الوثيق بحياة الشعب واحتوائهما على تعابيرهم اليومية. فمن جملة الميزات التي ميّزت المسرحية عن سائر النصوص هي: أولاً اعتمادها على الحوار وثانياً أنها كتبت لينطق بها شفهيًا والثالث استمداد عناصرها من البيئة الاجتماعية العامة. إن الحوار المسرحي حوارٌ طبيعيّ يمثّل طبيعة الحوار في واقع الحياة بين عامة الناس وفي مجالات مختلفة؛ فهو محاكاة شبه تامة لما يحدث في الواقع ولغة المسرح أوثق اتصالاً بلغة الشعب بالنسبة لأي نص آخر. فهذا الحوار إذا لم يكن مطابقاً مائة بالمائة على واقع الحياة اليومية وإذا لم يعكس بالضبط نفس التعابير والمفردات الرائجة بين الشعب العربي في أحاديثهم اليومية فإنه يشبه كثيراً هذا الواقع. لأن النص المسرحي «نصّ مكتوب خُلق ليكون منطوقاً أي ليقع قوله وتمثيُّله على خشبة المسرح. ولكنه في الآن نفسه نص أدبي بالمعنى التام للكلمة بما أنه يمكن قراءته كأى نصّ آخر» (بركة، ٢٠٠٢: ١٦٢). يعتقد بسم بركة أن «النص المسرحي يتميّز بازدواجية في الكتابة وفي العرض وفي التلقّي: في الكتابة لأنه خطاب شفاهي في الأصل ولكنه مكتوب، وفي العرض لأن القول يجب تمثيله بالحركات، وأخيراً في التلقّي لأنه كتب ليقع تمثيله ولكنه في الواقع نص أدبي يُقرأ كسائر النصوص الأدبية» (المصدر نفسه، ١٦٣).

فهنا لا بدّ من الإشارة إلى اللغة المستعملة في المسرحيات العربية المعاصرة المتأرجحة بين الفصحى والعامية والتي أثارت، وما زالت، ضجّة كبيرة بين العلماء من العرب وغيرهم وجعلتهم في صفّين متناقضين: فمنهم من يرحّب بالفصحى على العامية ومنهم من يعتقد عكس ذلك. يرى بعض الدارسين والمهتمين بأمر المسرح أن «اللغة الفصحى وحدها القادرة على تصوير المشاعر والأفكار تصويراً نفسياً وفكرياً وفنياً ناجحاً ويعتقدون بأن في استخدام العامية خطراً على اللغة الفصحى وإهمالاً لشأنها وتمكيناً للعامية من أن تجور عليها بمرور الزمن. ومنهم من يرى أن العامية أقدر على التعبير عن مشاعر الإنسان العصري الحديث وأفكاره تعبيراً أقرب ما يكون إلى طبيعة الحياة» (القط، د.ت: ٣٨). مع هذا قد حاول بعض الكتاب والدارسين أن يجمعوا بين الاتجاهين المذكورين؛ «فاقترح توفيق الحكيم أن يستخدم الكاتب لغة وسطاً بين الفصحى والعامية سمّاها اللغة الثالثة وهي لغة فصحى في أساسها ولكن تركيب عباراتها يميل إلى طبيعة تركيب الجملة العامية بحيث تبدو إذا سكنت أواخر كلماتها أقرب ما تكون إلى العامية» (المصدر نفسه، ٤٠).

واقترح البعض أن يُجعل الحوار في المسرحية بالعامية وفي القصة بالفصحى ومن هؤلاء يمكن الإشارة إلى محمد عثمان ومحمود تيمور (الشاروني، ١٩٦٣م: ٦).

ونحن نعتقد بأن المسرحيات والقصص المكتوبة بالعربية الفصحى أو المكتوبة بمزيج من الفصحى والعامية (لغة وسيطة بينهما) هي أكثر إفادة للطالب الذي ليست العربية لغته الأم؛ لأن الطالب الذي يدرس هذه اللغة خارج الأقطار العربية يمارس لغة مشتركة بين جميع العرب فيها هي العربية الفصحى. وبقراءتنا لبعض المسرحيات بالعربية الفصحى أدركنا أن الفصحى قادرة على التعبير عن مشاعر الإنسان العربي المعاصر وإن كانت العامية أكثر قدرة في هذا المجال. ولكن يجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه على الطالب الذي ليست العربية لغته الأم أن يكتسب في الدرجة الأولى العربية الفصحى ومن ثمّ يكتسب باللغات الدارجة في شتى البلاد العربية. أما إذا أراد الطالب أن يبدأ بتعلّم الدارجة بادية ذي بدء فيواجه تعددية اللهجات واختلافاتها الكثيرة وما إلى ذلك من المشاكل التي أثارها ثنائية الفصحى والعامية في اللغة العربية. كل ما قلنا عن المسرحية من الحوار المستخدم فيه واحتوائه على تعابير يومية رائجة في الوسط العربي، ينطبق على القصة العربية؛ إلا أنّ نسبة الحوار في الأول أكثر من الثاني كما يكون الدور التربوي والثقافي للقصة أكثر من المسرحية.

دور القصة والمسرحية وأهميتهما في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

فنوجز هنا أهم الوظائف التي تؤدّيها القصص والمسرحيات العربية في أمر تعليم هذه اللغة لغير الناطقين بها عامة وللفرس خاصة:

أولاً: ازدياد ثروة المتعلّمين اللغوية وإجادتهم في التعبير؛ فهذا الأمر ربّما لا يحصل للمتعلّم بقراءة النصوص الشعرية أو النثرية القديمة أو الموضوعات العلمية الجافّة. يعتقد عبد القادر أحمد أنّ «التعبير غاية جميع الدراسات اللغوية وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية؛ فالقراءة تمدّ التلاميذ بمادة التعبير وأفكار وأساليب، والنحو يمكنهم من أدائه بلغة سليمة، والنصوص تزيد ثروتهم الأدبية، والإملاء يساعدهم على صحّة رسم كلماته» (أحمد، ١٠٨٦م: ٢١٣). كما يقول حسين سليمان قورة عن دور القصة في الارتفاع بمستوى لغة التلميذ: «إن التلميذ يسمع من المعلم باهتمام فيتعلّق ذهنه بكلمات القصة كما ينطقها والجمل التي يتفوّه بها

كما يربّيها ويركبها. وحينئذ يسلم له النطق السليم للألفاظ والتركيب الجيد للعبارات خصوصاً أنه سوف ينطق بها أو يكتبها عندما يطلب منه بسرد القصة شفويّاً أو تحريراً مما يتيح للمدرّس أن يصحّح له ما أخطأ فيه» (قورة، ١٩٨٦م: ٨١).

وبما أن مفردات جديدة قد ترد خلال عبارات القصة والمسرحية، يسهل حفظها على الطالب وهذا الطريق أكثر تأثيراً من أن يحفظ كل مفردة بوحدها وخارج النص. فنحن نشاهد أن الطالب في أغلب الأحيان يهتمّ بحفظ مفردات أو تراكيب خارج النص ولهذا نراه قد لا يتمكن من المحادثة وفق أسلوب صحيح مع أنه قد ادّخر في ذهنه حجماً لا بأس به من المفردات. وكما نعرف أن «تعلّم القوالب والأنماط اللغوية يساعد في سرعة اكتساب اللغة أكثر من تعلّم المفردات منفردة» (السيد، د.ت: ٨٦). «ومن الواضح أن معرفة مفردات اللغة لا يعني تعلم هذه اللغة، لأن المفردات تختلف في معانيها باختلاف التراكيب اللغوية. ومن هنا كان ضرورياً التركيز على عدد من المفردات الشائعة لتُقدّم في قوالب لغوية متنوعة لأن معرفة القوالب اللغوية تساعد كثيراً في تعلّم اللغة» (المصدر نفسه، ٩٩). إذن قراءة النصوص خاصة ما اعتمد منها على الحوار وما احتوى على تراكيب يومية جديدة وأساليب لغوية صحيحة، تُعين الطالب على تعلّم اللغة العربية سواء في مادة المحادثة أو الإنشاء والتعبير. هذا ونحن عمدنا كثيراً إلى حصر مفردات اللغة العربية في معاجم ضخمة متعددة وأحياناً سَمّيناها بمعجم المصطلحات ولكن لا نرى فيها من المصطلح بمعناه العلمي الصحيح إلا قليلاً. إذا علينا بوضع معاجم للناطقين بغير اللغة العربية تحتوي على تعابير الناس اليومية الرائجة ومصطلحاتهم الشائعة حتى لا ينزعج هؤلاء في الأقطار غير العربية من تعلّم هذه اللغة.

ثانياً: الوظيفة التربوية للقصة والمسرحية؛ بما أن القصة تلفت اهتمام الطالب أكثر من أي نصّ آخر، فهو يتأثر بما فيها من الإشارات الأخلاقية التي تهدّب ميوله وتربّي شخصيته. هذا والنصوص التي تُعطي وعظاً مباشراً أو تؤكد على الالتزام بخلق حسن، قد لا تؤثر على الطالب ولا تربّي شخصيته لأن الإنسان بطبيعته منزعج من الوعظ المباشر.

و يقول حسين سليمان قورة عن دور القصة في المجال التربوي: الاستمتاع واستشعار اللذة عند الوصول إلى حلّ العقدة في القصة. ولا شك أن المتعة بالشيء تُغري بالاهتمام به وتجذب الانتباه إليه وتفتح مجالات النفع فيه مما يساعد كل المساعدة على نجاح العملية التربوية (قورة،

١٩٨٦م: ٨٠). والقصة إذا أحسن اختيارها تنتزع حوادثها من البيئة التي يعيش فيها التلميذ، وتُصوّر جانباً من حياة مجتمعه بما فيه من قيم وعادات وتقاليد ومشاكل، وذلك كله يعمل على اتّساع الدائرة الثقافية للتلاميذ وهو ما تؤكدُه العملية التربوية (المصدر نفسه، ٨١).

ثالثاً: تدريس الثقافة عبر القصة والمسرحية؛ نعتقد بأن اللغة ليست مجرد مفردات أو أساليب نحوية وما يُشاكلهما من هيكلية اللغة وإنما هي قبل كل شيء، فكرة وثقافة وطريق تفكير. يعتقد شوبنهاور أن: تعلم لغة أجنبية، يعني الحصول على مصدرٍ متفاوت وجديد من المفاهيم (بورشه وآخرون، ١٣٧٧ش: ٦٦). فالذي يتعلم لغة ثانية يتعرّف باديء ذي بدء على أفكار وعقائد ورسوم جديدة تفتح له أبواباً للدخول إلى عالم أرحب أو مختلف - على أقل تقدير- مما كان يعيشه قبل تعلم تلك اللغة. «إن الطفل العربي وهو يتعلم لغة أهله لا يكتسب مهاراتها اللغوية فقط وإنما يعيش أيضاً ثقافتهم... وهو يتلقّى الأشياء من أصولها ويتعرّف إلى الثقافة من مصادرها دون وسيط تعليمي أو موقف مصطنع. والأجنبي الذي يتعلم العربية يُحرم عادة من هذه الميزة الكبيرة. إن النمط الشائع في اكتساب اللغة الثانية هو تعلم هذه اللغة في مجتمع غير مجتمعتها وفي بيئة غير بيئتها وهي ثقافة غريبة عنها. وهذا يستلزم من معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يبتكر من الوسائل والأساليب ما ينقل إلى أبناء هذه المجتمعات الأجزاء الإيجابية من ثقافة هذه اللغة. والوسائل والأساليب التي يتمّ بواسطتها تدريس الثقافة العربية في المجتمعات غير العربية هي في أغلب الأحيان صناعة متكلفة وهي بلا شك تختلف هدفاً وطريقة وتأثيراً عما هو طبيعيّ تلقائي» (طعيمة، د.ت، ١: ١٠٨ و ١٠٩). إذن يمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى في ثلاث أهداف رئيسة هي: «١. أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطقون بهذه اللغة ٢. أن يعرف خصائص اللغة لعربية وما يميّزها عن غيرها من اللغات ٣. أن يتعرف إلى الثقافة العربية وأن يلمّ بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه. تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية إذن يعني أن نعلّم الطالب اللغة وأن نعرّفه على ثقافتها (المصدر نفسه، ١١٧/١). وفي هذا المعنى يقول فتحي علي يونس: «إن الهدف الأسمى في تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يكون الاقتراب أو الوصول إلى ما لدى الأمة الأجنبية من أفكار وتنظيمات أو ثقافة وباختصار يمكن أن يكون الهدف هو الاقتراب أو الاتصال بروح الأمة بأوسع ما تؤدّيه هذه الكلمة من معنى» (يونس، ١٩٨٦م: ٦٨).

وهذا الأمر تظهر أهميته حينما نرى أن بعض المهتمّين بأمر تعليم اللغة الثانية يعتقدون أن تعليم أي لغة ثانية في بيئة غير بيئتها الأمّ يجب أن يتمّ في جوّ يناسب تلك البيئة الثانية ومن أجل ذلك على المدرّس أن يستخدم النصوص التي تُناسب ثقافة تلك البيئة ولا الجوّ الذي ترعرعت فيه تلك اللغة. إذن نحن لا نوافق الذين يظنّون بأنه على المتعلّم للغة الثانية أن يتعلّمها عبر النصوص التي تعكس ثقافة لغته الأمّ والتي تلائم البيئة التي نشأ وترعرع فيها.

تعلم أي لغة أجنبية وقراءة نصوصها خاصة التراكيب والعبارات التي تعكس تقاليد أهلها ورسومهم وعاداتهم اللغوية السليمة، تنقل ثقافة أبناء تلك اللغة لأن اللغة لا تنفصل أبداً عن الروح التي تجرّي في تلك اللغة. فبتعلّم اللغة الأجنبية قد يخرج الطالب من الحصار الثقافي المغلق إلى آفاق أرحب مما كان يعيشه من قبل. «يُفترض في الدرس الذي يجري في قاعة الفصل لتكوين مهارة المحادثة أن يحاكي ما يجري في المجتمع من تخاطب عفوي بين أفراد. ولتحقيق المحاكاة في المستوى المطلوب يلزم خلال تأليف المادة التعليمية مراعاة ما يلي: ١. أن يكون موضوع الدرس لا يختلف في شيء عن الموضوعات اليومية التي تنال من اهتمامات المتعلّمين في وسطهم الاجتماعي ٢. أن يُبنى موضوع الدرس بناءً حوارياً... في موضوع ملتصق بهم في حياتهم اليومية ٣. أن يُستعمل في التعبير عن مضامين الجمل الحوارية المفردات أكثر تداولاً في وسائل الاتصال اليومي» (الأوراعي، ٢٠١٠م: ٢٤٤).

فلذا بإمكان المدرّس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يحرّض الطلاب على قراءة النصوص العربية المعاصرة وخاصة المسرحية والقصصية منها أولاً ثم استخدام التعابير والمصطلحات اليومية الشائعة فيها واستعمالها في الكتابة بهذه اللغة. كما بإمكان الطلاب أن يمثّلوا قسماً من المسرحيات أمام الطلاب لتُسجّل في ذهنهم هذه التعابير أولاً وليعيشوا فضاءً عربياً ثانياً. فمتعلّم اللغة العربية من طريق القصص والمسرحيات التي تمثّل ثقافة الشعب الذي يتكلّم بها والجوّ الذي صدرت منه تلك اللغة يتمكن - إضافة إلى تعلّم المهارات اللغوية والنحوية والصوتية لتلك اللغة - من التعرف على الثقافة المذكورة؛ هذا ومن أهم أهداف تعليم اللغة الثانية هو الإحاطة بثقافة الشعب الذي يتكلّم بها والأفكار التي تصدر منها تلك اللغة.

رابعاً: معرفة مقام كل مقال وبالعكس؛ إن المتعلّم الذي ليس مطلعاً على مقام كل كلام وظروفه أو على مستويات اللغة العربية، ربما يمزج اللغة الفصحى الرسمية بالعامية السوقية أو

بالتخصصية فيتحدث مع الناس في الشارع والسوق بألفاظ رسمية وأدبية ويخاطبهم خطاباً لأصحاب المعالي والجلالة وهذا ليس من طبيعة الكلام. فالأسلوب الرسمي أو الأدبي في الكلام لا يُستخدم إلا «حين كان طرفاً المحادثة غير عارفين بعضهما البعض أو حين يَكُنُّ طرفاً من المحادثة احتراماً للآخر، وكذلك في المقابلات الرسمية والمحاضرات العامة وما يشابه ذلك» (فالك، ١٣٧٥ش: ١١٢). وفي اعتقادنا أن قراءة القصص والمسرحيات العربية خاصة الاجتماعية منها والتعمق في الظروف التي يجري فيها الكلام يُعين متعلّم هذه اللغة على معرفة مواقع الكلام في ظروف مختلفة وبالنسبة لمتلقّين مختلفين. يعتقد جوليا اس. فالك: أن أسلوب اللغة يتغيّر بتغير مواقعها... وللحكم على مناسبة كلام لموقع خاص، يجب أن تؤخذ ثلاثة شروط بعين الاعتبار: الموقع الذي يجري فيه التخاطب، العلاقات الموجودة بين طرفي التخاطب، وأداة التعبير (المصدر نفسه: ١١٠).

خامساً: تعرّف المتعلّم على شتى أنواع التعبير؛ إتاحة الفرصة أمام المتعلّم للتدريب على التعبير عن نفسه وأفكاره بشتى أنواع التعبير من سرد هذه القصص أو المسرحيات وتلخيصها تحريرياً أو شفهيّاً وتمثيلها أمام الطلاب والتزوّد بما في هذه النصوص من التعابير الجميلة والأساليب السردية البديعة. فإذا عالج المتعلّم نصّ القصة والمسرحية بالتحليل والسرد والتلخيص وإذا قام باستكشاف ما فيهما من جمال التعبير وأداء صحيح، يبقى في ذهنه ما قرأه أو كشفه من التعابير والمضامين في هذه النصوص ولا يُنسى بسرعة.

سادساً: تعلّم القواعد النحوية عبر قراءة النصوص القصصية والمسرحية؛ إن قراءة النصوص المذكورة تساعد الطالب بطريق أفضل في تعلّم القواعد النحوية والأساليب التعبيرية للتكلّم والكتابة. ففي الكتب التعليمية التي خصّصت قدرّاً لا بأس من حجمها لتعليم القواعد النحوية قد نواجه قواعد وأصولاً شاذة لا يحتاج إليها متعلم اللغة العربية في مجالي التعبير الشفهي والتحريري. فالمتعلم بقراءته هذه النصوص يلاحظ أن كل القواعد المدروسة في النحو العربي بفضّها ونصّها لا تُفيده لا للتكلّم ولا للكتابة بالعربية. إذا كثيراً ما نرى طلاباً قد حفظوا كتاب «شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك» أو «مبادئ العربية» للمعلم رشيد الشرتوني من ظهر القلب بكلّ ما فيهما من الأصول والشواذ والاستثناءات، لكنهم حينما يريدون أن يعبروا عن بعض ما في خواطرهم وتجربتهم على ألسنتهم أو يُسجّلوها على الورقة، يخطؤون في استعمال أبسط

القواعد؛ فعلى سبيل المثال ولا الحصر يُدخلون «ال» على المضاف أو لا يهتمون بأمر التذكير والتأنيث والعدد و... وهذا الأمر يرجع في تقديرنا إلى أنهم لم يتعلّموا هذه القواعد تطبيقياً ولم يملّوها داخل النصّ. وما دامت تتسم قواعد اللغة العربية وأساليبها التعبيرية بطابع نظري من غير أن تتخذ من التطبيق مركزاً لها، نشاهد مثل هذه المشاكل التعبيرية عند متعلّمي العربية في أنحاء العالم. هذا إضافة إلى أنّ الأمثلة المقدّمة في هذه الكتب قد لا تتلائم مع ذوق الطالب ومتطلّبات عصره؛ لأنّ النحويين القدامى «اصطنعوا أمثلة وتراكيب كثيرة ربّما لم تكن موجودة في اللغة، ولم تُسمع من العرب، وإنما أوردوها لتزكية أصولهم، حتى هؤلاء اكتفوا بالاحتفاظ بما أتى به القدماء من معطيات ولم يحاولوا وصف لغة أخرى بالاعتماد على جرد مواد جديدة انطلاقاً من نصوص شفوية أو مكتوبة كالروايات والمحاضرات والأشعار و...» (الفهري، ١٩٨٦م: ٥٢).

التراكيب^١ أو المصطلحات^٢ الواردة في القصص والمسرحيات ودورها في تعليم اللغة

بما أن التراكيب والتعابير الواردة في القصة والمسرحية تُمثّل قسماً هاماً مما يستخدمه الناس في أحاديثهم اليومية وفي مجالات اجتماعية مختلفة، نعتقد أن هذه التعابير تُعين المتعلّم في مجالي التعبير الشفوي والتحريري للتعبير عن نفسه بأحسن وأدقّ شكل ممكن. فهنا نوجز دور هذه التعابير أو التراكيب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أولاً: التخلّص من اللغة المقيدة^٣؛ الإلمام بالمفردات والتعابير الواردة في القصص والمسرحيات واستخدامها في المحادثة والكتابة بالعربية يبعد الطالب من جهة عن استخدام التعابير الاعتيادية

1. Collocations

2. Idioms

٣. إن المقصود باللغة المقيدة أو الملحمة (Controlled Language) في تعليم اللغة هو منهج تعليمي إيجابي ومؤثر يستخدمه المعلم لتسهيل أمر التعليم وتسريعه. هذا المنهج - إضافة إلى استعماله في مجال المحادثة والكتابة - يستخدم لتسهيل تعليم القواعد (Controlled Practice Language) ولتعليم مفردات اللغة (Controlled Vocabulary Language) و... «فهذا النوع من اللغة المقيدة، ينظّم المفردات وحتى أسلوبية الكلام ويقلّص من تعقّد اللغة عند المتعلّم. من أهم ميزات هذا النوع من اللغة: بساطة القواعد النحوية والأسلوبية؛ تعيين مجموعة مشخصة من المفردات و تحديد مدلولها؛ حذف بعض المصطلحات واقتراح بدائل جديدة لها و...» (انظر: <http://www.simplifiedenglish.net>).

أما المصطلح المذكور (Controlled Language) عندنا في المقال الحاضر فله دورٌ سلبيّ في مجال المحادثة والكتابة باللغة العربية؛ نعي أن المتعلم

←

ومن جانب آخر يخلصه من نوع من اللغة نرجح أن نسميها اللغة المقيدة. ففي هذا النوع من البيان المقيد لا يُطلق المتعلم عنان لسانه لاستعمال المصطلحات والتعابير والأمثال الرائجة في اللغة العربية المعاصرة وإنما يستخدم جمماً هائلاً من المفردات البسيطة والمتكررة والعادية التي لا روح فيها ولا جمال بل نقول بما أنه لا يعرف تلك التعابير اليومية لا يستطيع أن يستخدمها في كلامه. فهذا البيان لا يسع المتعلم إلا تفهيم مقصوده للمخاطب. والمتعلم نفسه يشعر بعد مدة قصيرة بالملل والكراهية من هذه المفردات المحمّدة - إن صح التعبير - ولا يلتدّ أبداً من الكلام الذي يجري على لسانه فيُخالجه الإحساس باليأس من تعلّم هذه اللغة ويظنّها صعبةً مغلقةً عليه. هذا إضافة إلى عدم رغبة المخاطب في الاستماع إليه لمدة طويلة.

فاللغة العربية التي يتكلم بها الطالب الإيراني هي في أكثرها لغة أدبية رسمية ممّلة تُمثل النصوص القديمة. هذا من جانب ومن جانب آخر إن النصوص التي تُقدّم في مادة المحادثة أو الترجمة، قد تكون مختارات من القصائد القديمة أو النصوص المعقّدة التي لا تُعلّم المتعلم اللغة اليومية المتداولة بين العرب أنفسهم. فحينما يريد التكلم بهذه اللغة يواجه عرقلة في الاتصال بالآخرين ولهذا ينفر من اللغة العربية أو يكرهها.

قلنا بأن الطالب لا يلتدّ من تكلمه بهذه اللغة أو لا يتمتّع بها في محادثته مع الآخرين لأنه يضطرّ دائماً أن يستعمل المفردات الاعتيادية المحدّدة والرسمية التي لا روح فيها ولا حيوية وليست من شأنها أن تُفاجيء المستمع. فبدل أن يقول مثلاً «قطع رأس القطّ من ليلة عرسه» يستعمل عبارة «تشدّد من بداية الأمر» أو بدل «هبط قلبه» يقول: «خاف» و... فواضح أن البون شاسع بين طرفي كل من التعابير المذكورة. فمن حيث أن المفردات والتعابير الشعبية الشائعة في كتب القصة والمسرحية وليدة ثقافة الشعوب وحاملة للعواطف العميقة والمعاني الدقيقة لديهم، تؤثر هذه التعابير على ذهن الطالب أكثر بكثير من المفردات والعبارات الرسمية الموجودة في

بسبب عدم معرفته بعض المفردات والمصطلحات والأساليب التعبيرية التي تتركز كلامه وتجعله أكثر طلاقةً وجمالاً، قد يتخذ لغةً مصنوعة أو بسيطة ليس فيها تلك الرتابة والجمال الموجودان في طبيعة اللغة، ومن أجل هذا قد نشاهد في كلامه تكسراً أو حتى خطأً تعبيرياً. فعلى سبيل المثال بما أن الطالب للتعبير عن إحساسه العاطفي لا يعرف تعبير «أحيك من صميم قلبي» يقول بدل ذلك «أحيك كثيراً» أو بدل تعبير «هبط قلبه» الجميل، يستعمل تعبير «خاف» و... ومن حيث أنه في مثل هذه المواضع لا يقدر للتعبير عن أحاسيسه أو حتى عن كلامه الاعتيادي على استخدام تعابير ملائمة وجميلة، فنقول إنه قد قيّد كلامه أو جعله محدوداً أو ساقه إلى مجرى آخر.

1. Standard Language

النصوص القديمة. فكثيراً ما يحدث أن بعض المتخريجين في اللغة العربية رغم إحاطتهم بالعربية الرسمية، بسبب عدم الاطلاع على التعابير والمصطلحات العامية أو السوقية¹، يواجهون مشاكل كبيرة في الاتصال بالعرب.

ثانياً: الإتيان بالمفردات والألفاظ للتعبير عما في الضمير؛ فعلى سبيل المثال حينما أراد الطالب أن يعبر عن صوت بعض الأشياء والظواهر كـ «التفجير والأساور والكعب...» ربما يستعمل لكل هذه النماذج المذكورة كلمة «صوت» فيقول: صوت التفجير وصوت الأساور و وقع الكعب. كما يستعمل للأصوات الصادرة من أشياء أو مظاهر مختلفة تعابير واحدة فيقول بالنسبة لهدير الماء ونغمة الحمامة وفحيح الحية ونعيق الحمام... كلمة «صوت» ويقول: صوت الحمامة والماء والحية... هذا وإن الطالب بقراءته للنصوص القصصية والمسرحية يستطيع أن يحصل على مفردات تختص بكل النماذج المذكورة وغيرها فيقول مثلاً: دوي الانفجار وشخشة الأساور وطقطقة الكعب. فلا يخفى مدى الاختلاف في تأثير العبارات الأولى بالقياس بالعبارات الثانية.

ثالثاً: عدم استعمال مفردة بدل أخرى؛ لأن بعض المفردات وإن كانت مرادفات ولكن كلّ منها يستعمل في مكانها الخاص. فعلى سبيل المثال قد يستعمل الطالب الذي لا يعرف مواقع الكلام، كلمة «الرئيس» بدل «العميد» و«القائد» و«الوزير».

رابعاً: التجنّب من النفرس (استخدام المفردات والأساليب الفارسية للتعبير)؛ فالطالب الذي لا يعرف أسرار اللغة العربية وغناء مفرداتها قد يستعمل بدل «فلانٌ يخلع حذاءه، يرتدي نظارةً...» «يُخرج حذاءه، يجعل نظارته على عينه».

خامساً: تقديم نماذج أفضل وأكثر جدّة لتراكيب عادية كثيرة الاستعمال؛ فبإمكاننا بدل استعمال «استحممتُ؛ زيّنت نفسيها»، استعمال «أخذتُ حماماً؛ أخذتُ زينتها».

سادساً: التجنّب من النقل المباشر من الفارسية إلى العربية؛ فإذا أراد أن يعبر أحدهم عن جملة «من از ناف تهرام» يقول: «أنا من سرّة طهران». هذا ونحن نعرف بأن هذه العبارة ليست مستعملة عند العرب وهم للتعبير عن هذه العبارة الفارسية

يقولون: «أنا من قلب طهران» وما يشبه ذلك من التعابير الرائجة عندهم. أو بدل استعمال عبارة «وضع يده في فم الأسد» يترجم العبارة الفارسية الشبيهة بهذه العبارة فيقول: «وضع قدمه على ذنب الأسد» لأنه في اللغة الفارسية يقول: پا روی دم شیر گذاشت. والحصول على هذه العبارات وإن كانت موجودة في المعاجم اللغوية، يُعدّ صعباً لأن المتعلم لا يعرف مكان هذه العبارة في المعاجم.

سابعاً: التعرف على التعابير الشائعة عند العرب في مجال المجاملات والأحاديث السريّة

فيما بين الأشخاص؛ فعلى سبيل المثال إنّ المتعلم الإيراني لا يستعمل عبارة «صباح الفلّ والياسمين والقرنفل» و «صباح القشطرة» في لغته الأم و هو قد تعود على سماع «صباح الخير» ومثل ذلك من التعابير البسيطة في اللغة العربية، لهذا فهو بمشاهدة هذا التعبير الجديد يشعر بالعجب. أما إذا قرأ المتعلم القصص العربية المعاصرة فيجد دون شك مثل هذه التعابير ويستعملها في كلامه أو إنشائه ومن ثمّ يُضفي على تعبيره تنوعاً وتلوناً أكثر.

ثامناً: القصص والمسرحيات العربية مزوّدة بكثير من التعابير المختصّة لهذه اللغة ومنبع لا ينضب للأمثال الشعبية الرائجة عند الأمة العربية؛ فالناطق بغير هذه اللغة حينما أراد أن يعبر عن بعض الأمثال المستعملة في اللغة الفارسية عليه أن يبحث عن معادل مناسب له في اللغة العربية وألا يقوم بنقل ذلك المثل نقلاً حرفياً. فعلى سبيل المثال «سالي كه نكوست از بهارش پيدااست» (السنة الجميلة تُظهر نفسها منذ ربيعها) أقرب نموذج يعادلها في العربية هو «البدايات تُبشّر بالنهايات». فالمتعلم الذي ليس مطلعاً على هذا المعادل إما يقوم بترجمتها حرفياً إلى اللغة العربية دون زيادة أو نقص، ففي هذه الحالة من الممكن أن لا يدركها المخاطب العربي وإما يأتي بترجمة مضمون ذلك المثل، وهذا الأمر وإن لم يكن خطأً فهو لا يقارب المعادل العربي الدقيق جمالياً وتأثيراً. فبعض هذه الأمثال ربما لم يُسجّل بين دفتي أي معجم ولكنه مذكور في طيّات النصوص الروائية والمسرحية.

ومن جملة هذه الأخطاء في ترجمة التعابير المذكورة ما جاء في كتاب الدكتور إبراهيم الدسوقي شتا (قصص من الأدب الفارسي المعاصر) لدى تعريفه للمصطلح التالي و المتداول في اللغة الفارسية: «فكر نان كن كه خريزه آب است» وذلك يعني «لا تهتمّ بالفروع وما لا طائل تحته

وإنما يجب الاهتمام بالضروريات والمسائل الهامة» ولكن الدكتور قد نقل هذه العبارة بالعربية نقلاً حرفياً وكتب «فكّر في عيشك، فليس الشّمَام إلا ماء» (هدايت، ١٩٧٥م: ١٧٢). فواضح أن الدكتور لم يكن مطلعاً إطلاعاً كاملاً على فحوى هذا المصطلح و موضع استخدامه، ولذا نقله إلى العربية حرفياً؛ ولكن لا شك أن المتلقّي العربي لا يدرك شيئاً من هذه العبارة ولا مقصود قائلها. وهذه النماذج كثيرة في الكتب التي تُنقل من لغة إلى أخرى.

النتيجة

- يمكن القول بأن المتعلّم وفق المناهج القديمة في مجال تعليم اللغة العربية، يعجز عن التواصل الكلامي القوي مع الآخرين و خلق علاقات ودية معهم.
- لم يميّز بعض مؤلفي الكتب التعليمية العربية في إيران بين اللغة العربية كلغة أدبية رسمية وبين لغة الحياة اليومية.
- من أهم الأدوار التي تؤدّيها القصص والمسرحيات العربية المعاصرة في مجال تعليم هذه اللغة هو: ازدياد ثروة المتعلّمين اللغوية وإجادتهم في التعبير، الدور التربوي الهام لهذه النصوص، وتعليم الثقافة عبر هذه النصوص.
- الإلمام بالتعابير والتراكيب اليومية في القصص والمسرحيات المعاصرة يخلّص المتعلّم من اللغة المقيّدة ويُعرّفه بالتعابير الشائعة عند العرب في مجال المجاملات والأحاديث السريّة فيما بين الأشخاص.
- اللغة المقيّدة هي نوع من البيان الذي لا يقدر المتعلّم فيه على إطلاق عنان لسانه لاستعمال المصطلحات والتعابير المتداولة في اللغة العربية، فلذا يستخدم جمّاً غفيراً من المفردات البسيطة والمتكرّرة والعادية التي لا روح فيها ولا جمال.

المصادر

الكتب العربية

أحمد، عبد القادر، (١٠٨٦م)، طرق تعليم اللغة العربية، الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، فصلية محكمة
العدد ال ٣٤، ربيع ١٣٩٤
الأوراعي، محمد، (٢٠١٠م)، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، الجزائر، منشورات الاختلاف؛
بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

الركابي، جودت، (١٩٨٦م)، طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، دمشق، دار الفكر.
السيد، محمود أحمد، (د.ت)، في قضايا اللغة التربوية، الطبعة الأولى، الكويت، وكالة المطبوعات.
_____، (١٩٨٠م)، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، دار العودة.
الفهري، عبد القادر الفاسي، (١٩٨٦م)، اللسانيات واللغة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، منشورات عويدات.
القط، عبد القادر، (د.ت)، من فنون الأدب المسرحية، د.ط، بيروت، دار النهضة العربية.
بركة، بسام؛ ماتيو قويدر وهاشم الأيوبي، (٢٠٠٢م)، مبادئ تحليل النصوص الأدبية، الطبعة الأولى، بيروت، مكتبة
لبنان ناشرون والشركة المصرية العالمية للنشر - لوئجمان.
طعيمة، رشدي أحمد، (د.ت)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د.ط، رياض، جامعة أم القرى،
معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.
قورة، حسين سليمان، (١٩٨٦م)، تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار المعارف.
هدايت، صادق، (١٩٧٥م)، قصص من الأدب الفارسي المعاصر، د.ط، تعريب: إبراهيم الدسوقي شتا، مراجعة: محمد
رشاد إسماعيلي زاده، تقدم: يحيى خشاب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
يونس، فتحي علي، (١٩٨٦م)، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية من كتاب بحوث تربوية ونفسية لمجموعة من
المؤلفين، د.ط، رياض، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.

الكتب الفارسية

بورشه وآخرون، (١٣٧٧ش)، زبان شناسی و ادبیات (تاریخچه چند اصطلاح)، ترجمة: كورش صفوی،
الطبعة الأولى، تهران، نشر هرمس.
فالك، جوليا اس، (١٣٧٥ش)، زبان شناسی و زبان (بررسی مفاهیم بنیادی و زبان شناسی)، الطبعة
الرابعة، ترجمة: خسرو غلامعلي زاده، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
يول، جورج، (د.ت)، بررسی زبان (مبثی در زبان شناسی همگانی)، الطبعة الأولى، ترجمة: إسماعيل
جاويدان و حسين وثوقی، طهران، مركز ترجمه و نشر كتاب.

المجلات

الشاروني، يوسف، (يناير ١٩٦٣م)، «لغة الحوار بين العامية والفصحى»، مجلة الآداب، بيروت، السنة الحادية عشرة، العدد ١.

العناتي، وليد أحمد، «رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد ١، صص ٩٤-٧٣.

جلائي، مریم و نرگس گنجي وسيد محمدرضا ابن الرسول، (١٣٩١ش)، تدريس القصّة القصيرة لتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتّصالي. جامعة الإمام الخميني بقزوين، مجلة لسان مبین، عدد ١٠.

المواقع الإلكترونية

<http://www.simplifiedenglish.net>

نقش داستان و نمایشنامه در رهایی از زبان کنترل شده برای

گوش و ران به زبان فارسی

حسین ایمانیان

استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان*

چکیده

آموزش زبان دوم شرایطی دارد که اگر آموزگار و آموزنده آن را رعایت نکنند از رسیدن به هدف بازمی‌مانند و سبب بیزاری نوآموز از زبان دوم می‌شود. امروزه، دست‌کم در دانشگاه‌های ایران، شاهد نوعی بی‌رغبتی نسبت به زبان عربی هستیم که یکی از دلایل آن، تأکید بیش‌ازاندازه به متون دشوار کهن، واژگان، و تعبیرهایی بی‌روح است. بر این اساس، آموزنده عربی، کمتر از تعابیر و واژگان روزمره رایج در میان توده مردم عرب‌زبان بهره می‌برد و در نتیجه قادر به ایجاد جو عاطفی و پیوند دوستانه با مخاطب عرب‌زبان خود نیست؛ به دیگر سخن، این آموزنده بر شیوه‌ای از گفتار تکیه می‌کند که ترجیح می‌دهیم آن را «زبان کنترل شده» بنامیم. وی با این شیوه گفتار تنها می‌تواند مقصودش را به مخاطب برساند اما از به‌کارگیری اصطلاح‌ها و تعابیر مردمی زیبا و اسلوب‌های کلامی متنوع میان مردم عرب در عرصه اجتماعی، تقریباً ناتوان است. به گمان ما، خواندن متون معاصر عربی به‌ویژه نمایشنامه‌ها و داستان‌هایی که بر عنصر گفت‌وگو (حوار) تکیه دارند، می‌تواند برای آموزنده ایرانی چه در گفتار و چه در نوشتار سودمندتر باشد. این متون دربردارنده حجم قابل توجهی از تعابیر و واژگان غیررسمی و روزمره‌ای است که برای تعارف‌ها و روابط دوستانه و خودمانی در این زبان مناسب است؛ این، افزون بر نقش تربیتی مهم این متون است. در جستار پیش‌رو، از نقش داستان و نمایشنامه، و اصطلاح‌ها و ترکیب‌های روزمره موجود در آنها برای دانشجویان ایرانی سخن گفته‌ایم. روان‌تر شدن زبان گوینده غیر عرب‌زبان، دوری از شکسته‌گویی و رهایی از زبان کنترل شده، مهم‌ترین نقشی است که داستان و نمایشنامه برای وی بازی می‌کند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان دوم، زبان عربی، زبان کنترل شده، نمایشنامه، داستان، تعابیر روزمره.