

إستراتيجية تدريس النص الأدبي لغير الناطقين بالعربية

مريم مت داود، يعقوب حسن
الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور
mariam.mdaud@kuis.edu.my

ملخص البحث

ملخص البحث انطلاقاً من أهمية اللغة العربية والشعور بالتحديات التي تواجهها في طرائق تعلمها، وإيماناً بأن التطوير في تلك الطرائق ضرورة ملحة، لصعوبة تعلمها للناطقين بغيرها، ولما في ذلك من فائدة في معرفة السبل الناجحة في تعلمها، نجد بأن هناك ثمة غياب واضح لمنهج علمي في تدريس النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، لذا تسعى هذه الدراسة محاولة تقديم رؤية منهجية في تعليمها، عن طريق النظر إلى بعض الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع وإضافة بعض الاستراتيجيات التي تتناسب مع المستوى التعليمي في تعليم النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية وتسهّل فهم المتعلم الأجنبي للنص الأدبي. وللوصول إلى مسعى الدراسة اقتضى البحث فيها أن ينقسم إلى إطارين، هما - : الإطار النظري؛ وفيه نلقي الضوء على الأنظار اللسانية التي توصل بها البحث في محاولته بناء رؤيته المنهجية في تعليم النصوص الأدبية - الإطار التطبيقي؛ وفيه نتمثل الأنظار اللسانية التي توصل بها البحث لبناء الرؤية المنهجية في تعليم النصوص الأدبية بدراسة نصّ حدثي للشاعر محمود درويش بعنوان "إلى أمي"، وبذا يكون المنهج إجرائياً في ترجمة الرؤية النظرية المقدمة.

الكلمات المفتاحية: التدريس، اللسانيات، النص الأدبي، الناطقون بغير العربية

1- مقدمة

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ظاهرة تستحق التوقف عندها، وإجراء البحوث والدراسات بشأنها، وتطوير مناهجها وطرائق تدريسها، ومواكبة التطور المتسارع في طرائق تعليم اللغات الحية ضرورات ملحة تفرض على أهلها بذل المزيد من الجهود بُغية جعلها لغة حيّة لها حضورها، وقادرة على استقطاب متعلميها من غير أبنائها لدراساتها.

وإنّ ثراء هذا البرنامج يفرض علينا مسؤولية كبرى في اختيار الأساليب والوسائل الأنجع لإنجاحه، ولا سيّما طرائق التدريس التي سنعمل بها؛ فـ "طريقة التدريس تمثل نقطة الارتكاز الرئيسة في أي منهجية لتعليم اللغات الأجنبية" (خرما، والحجاج، 1988، ص:222)، و"التدريس عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس والطالب تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر" (الوائل، 2004، ص:39).

والأدب مادة تحفيزية تشبه الموسيقى، فالجميع متعلمون ومعلمون عرباً كانوا أم أعاجم يؤمنون بإنسانية الأدب، ويعدونه هوية عالمية جامعة تتعاطى مع القيم الإنسانية بخيرها وشرها، ووفق فواصل تاريخية متباينة ووجهات نظر مختلفة إزاءها؛ فتدريس الأدب يعمق

الجو الإنساني بين تباين جنسيات وهويات المتعلمين، ويعزز روح التلاقي بين ثقافات الأمم البشرية ويُشيع السكون والسلم وهو ما قد يخفف على المتعلم غربة الألفاظ عليه وصعوبة تراكيبها خاصة عندما يستدل على المعنى مصحوبا بتراكيب وألفاظ لغوية يعزز مبنائها اللغوي تلك القيم الإنسانية؛ يقول حسين أحد الطلبة الأجانب في مركز اللغات في الجامعة الأردنية: "إنه يعاني من مشكلة في المحادثة ولكن قراءة القصص والروايات تُمكنه من التغلب على هذه المشكلة إذ يعتاد على الكلمات الجديدة رويدًا رويدًا"؛ فالأدب يمدُّ الطالب بثروة لغوية وفكرية تساعده على إجادة التعبير عمًا في نفسه. على أننا متأكدون هنا من أنّ النصّ الأدبي هو اللّغة في وظيفتها الثانية؛ أي الوظيفة الجمالية التواصلية وليس الإبلاغية التوصيلية، ويعني ذلك التحدي الأول المائل في صعوبة تدريس الأدب بعمقه وبتعدد تأويلاته إلى المتعلمين في المستويات الدنيا، ذلك "أنّ تعليم المشي باعتباره نشاطًا عاديًا يختلف عن تعليم الرقص باعتباره نشاطًا فنيًا غير عادي، مع أنّ كلا النشاطين يقومان على عنصر واحد هو الحركة، فهنا يلزم المتعلم الأجنبي للغة العربية ولكي يبلغ المستويين النحوي والدلالي فهمًا دقيقًا للمستويين الصوتي واللغوي (المعجمي)، وذلك ليستطيع عبور بوابة المستوى الدلالي وهو الأبرز في تعلّم الأدب العربي، فيتفاعل مع النصوص الأدبية العربية وكأنّها مكتوبة بلغته، وسيكتسبها بعد أن يألّف نظامها الصوتي ورموزها اللغوية عن طريق الاختبار والممارسة وقد غدت مقرورة في ذهنه واضحة غير مستغلقة" (الموسى، 1993، ص:8).

ولنا أن نقول دون تردد إن طلبية المستويات المتقدمة هم جمهور النصوص الأدبية ومن الطلبة المستعدين لغويا لاستقبال تلك النصوص ودراستها من جوانباتها؛ إذ تكمن لديهم الخبرة والمراس الكافيان لفهم النصوص الأصيلة واستيعابها، وهم المتمتعون بدرجة مقبولة من إتقان التراكيب وأساسيات النحو التي تجعلهم يستقبلون نصًا إبداعيا. "فالتذوق الأدبي يعزز أيضا من دافعية المتعلم الأجنبي ويحفزه على الإقدام والمضي في تعلم العربية وإتقانها، بعد أن يكون قد استطاع تشكيل تصوّر معين عن أسلوب الكتاب العرب وما يوظفونه من رمز وأسطورة وانزياحات دلالية ذات ألق" (مليحي، 1989). وللوصول إلى مسعى الدراسة اقتضى البحث فيها أن ينتظم في جزأين، هما:

2- أولاً: الإطار النظري

وفيه تُلقى الضوء على الأنظار اللسانية التي توصل بها البحث في محاولته بناء رؤية منهجية لتعليم النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، وهي:

I. **التخطيط:** وهو أشبه بالناظم للأنظار اللسانية الأخرى، ويعدُّ التخطيط أول مراحل العملية التدريسية وأهمّها؛ ففي هديه تحدد الأهداف والاستراتيجيات وغيرها، وفي ضوء تحديد الأهداف يتم اختيار النصوص المراد تدريسها.

II. بنائية اللّغة أو تعليم اللّغة كوحدة واحدة

وهذا المبدأ يقوم على أنّ اللّغة كلّ يأتلف من أنظمة فرعية تنحلّ في داخله، ويحتكم كل نظام فيها إلى قواعده النسقيّة الخاصة التي لا تتناقض وقوانين النظام الكلي، وهذا يعني أنّ تقسيماتها الفرعية هي وسيلة لتناول النّص تناوولا كلياً، يتعالق كل نظام فيه بالنظام الآخر في مستوياته: الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة؛ فالعلاقة بينهما علاقة رويّة، نتكئ معها على السياق عند الحاجة إلى فضّ أي التباس بالمعنى. "وعندما نتعلّم على أساس الوحدة فإننا نضمن النمو المتعادل والفهم المتوازن لفروع اللّغة، ومن الناحية النفسيّة، فطريقة الوحدة فيها تجديد لنشاط الطالب وتكرار له، وكلاهما من مبادئ التعلّم المهمّة، وكذلك فإن نظرية الوحدة قائمة على فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل وهذا يلائم طبيعة الدّهن في إدراك المعلومات" (الوائلي، 2004، ص:33).

.III

الاعتداد بالسياق اللغوي والثقافي والاجتماعي والتاريخي...
إنّ الاتكاء على السياق بتنوعاته اللغويّة والثقافيّة والاجتماعيّة وغيرها يفضي إلى فهم النّص، ويشكّل للمتعلّم من قبل خلفية معرفية تسانده في الوصول إلى دلالات النّص وجمالياته، فهناك علاقة ترابطيّة بين البناء اللغوي والنّص ككل وبين السياق، ومن ثم فإنّ تدريس الأدب يتعلّق بشكل كبير بالمعنى الذي يفرزه السياق لا المعنى الذي تفرزه الجملة وحسب، كما أنّ عزل المفردة عن سياقها اللغوي والفكري والثقافي يفضي إلى خلل في التحليل والاستنتاج؛ فـ "ليس النظم إلاّ أنّ تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك، فلا تخل بشيء منها...، هذا هو السبيل فليست بواجب شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً، وخطؤه إن كان خطأً، ويدخل تحت هذا الاسم ألا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقه، أو عومل بخلاف هذه المعادلة فأزيل عن موضعه واستعمل في غير ما ينبغي له (الجرجاني-471هـ/1079، ص:63).

.IV الوظيفيّة: وتنطلق من أنّ اللّغة "ينبغي أن تؤدي وظائف اجتماعية تُسهم في التواصل بين أبناء المجتمع الواحد، وأنّ تعليم اللّغة ينبغي أن يكون ممّا يتداوله الناس ويعرفونه، لا ما ينبغي أن يعرفوه" (العناتي، 2001، ص:33)، فالتفاعل مع النّص الأدبي مُنوط بمدى انجذاب المتعلّم / القارئ له وبمدى تقبّله واستعداده له، "فإذا كان القارئ شارداً للّب أو متعباً أو مضطرب الفكر أعياه إدراك الكثير من العلاقات المصورة في العمل الأدبي، فلا يصل إلى درجة إشراق الموضوع في نفسه كما تتقد 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" (سارتر، 1984، ص:51)، وهنا قد يكون من المفيد تناول قول زهير:

ثمانينَ حولاً لا أبا لك يسأم

سئمتُ تكاليفَ الحياةِ ومَنْ يَعِشْ

فهو مقبول ومعقول، بل ويقدم فوائد ومداخل لطيفة للتدريس في حين أنه من غير المفيد أن نقدّم قول الشاعر:

أَمِنْ أُمَّ أَوْفَى دَمْنَةً لَمْ تَكَلِّمْ
بِحومانة الدّراج فالمتنّاءم

V. الكفاية اللغوية: ومقصدها أن نهى للدارسين مادة لغوية وخلفية وظيفية تجعلهم قادرين على محاكاتها في المواقف المشابهة، والاحتكام إليها في أدائهم اللغوي وفي تمييز الصواب من الخطأ في أمثلة أخرى مشابهة، ومن ثم "فإن تعليم النصوص الأدبية العربية وفق سياقاتها لا يعني تعليم العربية لأغراض التحدّث (طعيمة، 1982) بقدر ما يعني اكتسابها من خلال الاستجابة لدوافع داخلية أساسها إشباع الحاجة تنوفاً من خلال ممارسة لغوية تركز في جماليات النصوص العربية وخصوصيتها؛ فالتمكين اللغوي هو الغاية الأساس؛ إذ تنمي النصوص الأدبية اللّغة، وتعزز ما يملكه الطالب من مفردات في معجمه لتسانده لاحقاً على بناء جمل صحيحة وافية ومعبرة، ولذلك "يلزم إعداد تمارين تحتوي على كل جزء من الأجزاء السابقة؛ بغية التأكيد من امتلاك الطالب لأهم الأدوات في اللّغة، ولبيان قدرته على استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية" (حساني، 2000، ص:149)؛ فالتمرين اللغوي والإكثار منه يجعل الطالب قادراً على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

VI. اللسانيات التربوية: ويقصد منها اعتماد اللّغة كأداة تواصل تتشخص فيها مهارات أدائية هي الاستماع والقراءة الجهرية والقراءة الصامتة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي. وفي تعليم النصوص يجب أن ننطلق من العناصر الحسية والدلالية للوصول إلى المعنى؛ "فيقدّم المعلم مثلاً الكلمة في سياق أو سياقين، ثم يطلب منهم تخيل سياقات أخرى، حتى يدرك الدارسون ثراء الكلمة على المستوى الدلالي" (حمادة، 1987، ص:360).

3- ثانياً: الإطار التطبيقي

وفيه نحاول تمثّل الأنظار اللسانية التي توسّل بها البحث لبناء الرؤية المنهجية واستثمارها في تناول النصوص الأدبية، وفيه سندرس نصّاً شعرياً للشاعر محمود درويش بعنوان (إلى أمي) (درويش، 1968)؛ ليكون مادة التناول والتطبيق فيكون المنهج إجرائياً في ترجمة الرؤية النظرية المقدمة. أما سبب اختيار هذا النصّ فلأنه حدّاثي، وصالح لكل مكان وزمان؛ فهو إنساني في موضوعه يُلامس مشاعر كل إنسان بغض النظر عن جنسه أو عرقه أو هويته أو دينه

وعليه فقد تكون الإجراءات المنهجية الآتية في خطوات التدريس مناسبة:

تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من دراسة النصّ، مثل:
أن يتعرّف الطالب إلى:

- حياة الشاعر محمود درويش.
- معاني الألفاظ الجديدة ووجوه استعمالها، مثل: (وشاحًا، هذب، تعمّد، ...).
- دلالات الألفاظ في القصيدة، مثل: (أحنُّ إلى خبز أمي، على صدر، أعشق عمري، غطيَّ عظامي ...).
- بعض التراكيب، مثل: (أحنُّ إلى، تكبر فيّ، غطيَّ ب، يلوح في).
- نواحي الجمال في النص، مثل: (فردني نجوم الطفولة، تكبر فيّ الطفولة، حتى أشارك صغار العصافير ...).
- بعض الأساليب التي استخدمها الشاعر، مثل: (الأسلوب الخبري، أسلوب الشرط، أسلوب الأمر).
- أن يتدرّب على جودة اللفظ وسلامة الأداء وتمثيل المعنى.
- أن يتدرّب على تحليل النص.
- أن يذكر الفكرة العامة في النص (المعنى العام).
- أن يذكر الأفكار الرئيسية في النص.
- التعريف بالشاعر محمود درويش؛ ولعله يحسن أن نبدأ بالسؤال عن شعراء وكتاب معاصرين عرب يعرفهم الطلبة أو قرأوا لهم حتى نصل إلى درويش، فنسألهم ماذا تعرفون عن درويش؟ وقد يتحدثون عنه قليلاً ولا سيّما أن شعره مُترجم إلى أكثر من لغة. ثم نُحدّثهم عن حياة درويش وعن مناسبة القصيدة أو جوّ النص (السياق الخارجي).
- القراءة الجهرية للطلبة، وهنا يجب أن يقرأ الطلبة جميعهم؛ ليمارسوا مهارة القراءة ويتمثلوا أساليبها المختلفة – قدر الإمكان بسبب ما يحكم ألسنتهم من آثار لغاتهم الأصلية مما يُصعب عليهم نطق الأصوات ومواضع النبر- مع تصويب الأخطاء أولاً بأول. ومن المفيد أن نبيّن للطلبة أنّ هذه القصيدة ممّا يُعرف بالشعر الحر أو شعر التفعيلة، وأن نفرّق لهم بينه وبين الشعر المقفّي أو (العمودي).
- تقسيم النص إلى لوحات فكرية؛ لمساعدة الطلبة في فهمه بالتدرّج، وبلوغ المعنى الكلي للنص، وذلك بعد أن يذكر الطلبة الأفكار الرئيسية في النص كما فهموها عند تحضيرهم له في البيت، وبذا نستطيع أن نقسّم القصيدة إلى اللوحات الفكرية الآتية:
- الأسطر (1، 2، 3) تتحدّث عمّا يحن إليه الشاعر.
- الأسطر (4، 5) تتحدّث عن طفولة الشاعر.
- الأسطر (6، 7، 8) تتحدّث عن سبب عشق الشاعر لعمره.
- الأسطر (9 - 23) تتحدّث عن أمور يطلبها الشاعر من أمّه.
- الأسطر (24- نهاية القصيدة) تتحدّث عن هرم الشاعر ورغبته في الرجوع.
- تحليل النص، وهنا يجب استنهاض قدرات المتعلّم ومهاراته الذاتية للتجاوب مع المواقف التعليمية، وتجاوز دور التلقّي إلى المشاركة الفاعلة، ومن المفيد أن نلجأ إلى أسلوب المناقشة القائم على الحوار في تدريس النص؛ فالمناقشة تمنح المحاضرة الحيوية وتبعد المواقف التعليمية عن الرتابة والملل. وقد يبدأ المعلم بتحليل النص بتوجيه أنظار الطلبة إلى العنوان ليقفوا عند عتبته، ويطرح عليهم الأسئلة الآتية:

- ما عنوان النَّصِّ؟ بِمَ بُدَأَ العنْوانُ؟ لماذا بدأ الشاعر بحرف الجر (إلى)، ولماذا لم يقل (أمي) فقط؟ وهل من فرق بين العنوانين؟ هل لحرف الجر دلالة مُحددة في هذا العنْوان؟ هل الشاعر يخاطب أمه؟ هل نستطيع أن نقول إن هذه رسالة من الشاعر إلى أمه؟ (وهنا على المعلم أن يساعد الطلبة للوصول إلى الإجابات).

وبعد الحوار والمناقشة يبين المعلم للطلاب أن دلالة حرف الجر هنا تؤكد مفهوم الرسالة؛ المرسل فيها الشاعر والمرسل إليه الأم، لذلك قال الشاعر إلى أمي؛ أي أنني أوجه رسالة إلى أمي. ولكنه لو قال: (أمي) فإن هذا اللفظ لا يحمل معنى الرسالة ولا يحدد الدلالة العامة للقصيدة، والرسالة تقتضي البعد، وأن هناك مسافة بين المرسل والمرسل إليه وهذا ما دلّ عليه حرف الجر والنص كمالاً. ومن هنا فالعنوان مفتاح النصّ وعنّبتة الأولى لأنّه يشير إلى المعنى العام وهو الباب الذي نلج منه إلى النصّ، ويقول النقاد إنّه يضمّر كنزاً إشارياً يجعله يشرف تأويلياً وتحليلياً على المتن النصّي.

ثم ينتقل بهم إلى صلب القصيدة، وقد يبدأ بتقسيم مفردات النصّ وفق الحقول الآتية:
أ- ألفاظ مستقاة من عالم الجسد، مثل: (صد، ودمع، وهدب، وعظام، ولمسة، وكعب، وخصلة، وقلب).

ب- ألفاظ مستقاة من بيئة البيت، مثل: (خبز، وقهوة، ووشاح، وعشب، وثوب، وحبل وغسيل، تنور، وعش).

ثم ينتقل إلى اللوحة الأولى، الأسطر من (1-3).

أحنُّ إلى خبز أمي
وقهوة أمي
ولمسة أمي

فهذه الأسطر تشكّل لوحة فكريّة واحدة، وفيها يمكن أن نناقش الآتي:

- الفكرة التي عرضها الشاعر وهي الحنين إلى خبز أمه وقهوتها ولمستها.
- معاني المفردات الجديدة، مثل (أحن)، فهي من الجذر (حنّ) ومعناها اشتاق (مجمع اللغة العربية، ص:203). (تُكتب على السبورة)⁽ⁱ⁾، وحرف النون فيها من أكثر الأصوات تعبيراً عن الألم، وهو يتكرر كثيراً في القصيدة، ويعبّر عن إيقاع حزين يرافق فعل الحنين. وأنها فعل مضارع يفيد الاستمرارية، وأن الشاعر شديد التعلّق بأمه؛ لذا فقد بدأ قصيدته بالفعل المضارع (أحنُّ) ليستمرّ في الإيحاء لنا بأنّه بعيد، والإيحاء بالتجدّد والاستمرار بهذا الحنين المتواصل والذي يعايشه ويتعايش معه في داخله، وما أروع أن يكون هذا الحنين لأعظم من في الوجود له وهي (الأم). وأن الماضي من الفعل (أحنُّ) هو (حنّ) والأمر (حنّ) ويمكن أن نستخدم اللفظة في جمل مختلفة، مثل: أحن إلى بلدي، أحن إلى جامعتي... .
- لمن يكون الحنين عادة؛ فيكون للشيء البعيد أو الذي نفتقده، (وقد يخبر المعلم الطلبة أن درويشا قد كتب نصّاً نثرياً مطوّلاً عن الحنين في كتابه (في حضرة الغياب) وعليهم أن يعودوا إليه ويفرأوا فيه عن موضوع الحنين ويكتبوا فقرة عنه). وأن الشاعر هنا يشترك إلى خبز أمه

وقهوتها ولمستها، ويمكن مناقشة الطلبة حول الأشياء التي يشاقون إليها (لتقريب النص من الحياة).

- لماذا اختار الشاعر الخبز والقهوة؛ حيث إن الخبز غذاء الصغار وينشؤون عليه، والخبز رمز للوجود والحياة، ويقدم في ذكرى الأموات، ويسمى رحمة، ويوزع بركة في آخر القداس ويرمز إلى الحياة والقيامة، وتتضح قيمة الخبز في ترديد الجملة الأكثر شيوعاً بين أتباع الديانات المسيحية وهي (أعطنا خبزنا كفاف يومنا) والخبز أيضاً يستخدم كعملة عالمية متداولة في الأدب في مختلف الحضارات. أما القهوة فهي مشروب شائع في بلادها وهي مظهر من مظاهر الحياة الطبيعية والاستقرار والهدوء وتعني راحة البيت، وهي رمز للضيافة والكرم. كما أن درويش كان محباً للقهوة، فلذلك هو يكثر من ذكرها في شعره. وهنا يمكن مناقشة دلالة الخبز والقهوة في الثقافات المختلفة (لتفاعل الطلبة مع النص). ويمكن مناقشة السبب في تقديم الشاعر الخبز على القهوة واللمس، وأنه كان موفقاً في ترتيبه؛ فالإنسان بحاجة أولاً إلى الخبز ثم القهوة ثم اللمسة، والخبز هو قاعدة القاعدة في هرم الحاجات وهو أبسط حقوق الإنسان.

- استخدام التركيب (أحن إلى) في سياقات عدة، مثل: أحن إلى بلدي، أحن إلى غرفتي ...، والطلب من الطلبة استخدام هذا التركيب في جمل من إنشائهم.

- سبب تكرار كلمة (أمي) مع أن هذا قد يُعدّ عيباً، إلا أن الشاعر كان موفقاً في تكرار كلمة (أمي)؛ لأنه يريد استحضار صورة أمه أمام ناظره كما أنه يريد التلذذ بذكر لفظها لما فيه من إحياءات خاصة تمس مشاعره ومشاعر كل إنسان، والتكرار أفاد التأكيد والموسيقى، وكان من الممكن أن يقول الشاعر: أحن إلى خبز أمي وقهوتها ولمستها، لكنه لم يفعل، فكان الإيقاع أجمل.

- رمز الأم بشكل عام، فهي ترمز للأرض والوطن والحب والعتاء، وأما رمز الأم في القصيدة، فدرويش يرمز هنا بالأم إلى الوطن؛ حيث الحب والأمان والطمأنينة والاستقرار والعطف، أما الخبز والقهوة فيرمزان إلى خيرات فلسطين، وأنّ الحنين هنا حنين إلى العودة إلى الوطن. (وقد يتحدث الطلاب هنا عن هذه الرموز وعن حنينهم لأوطانهم).

- التعرف على الأساليب اللغوية، مثل: الأسلوب الخبري في (أحن إلى) وهو أن المتحدث يقدم لنا خبراً فقط ولا يريد شيئاً، وأسلوب الحذف في الأسطر (أحن إلى خبز أمي، وقهوة أمي، ولمسة أمي)، وسنلاحظ أن الشاعر قد حذف الفعل المضارع المعطوف (أحن)؛ والتقدير أحن إلى خبز أمي، وأحن إلى قهوة أمي، وأحن إلى لمسة أمي. ولكنه لم يفعل ذلك؛ لأن أسلوب الحذف تقنية مهمة في تحفيز المتلقي لتنشيط خياله لتوقع المحذوف، كما أن حذف بعض العناصر اللغوية أحياناً يبرز دورها الأسلوبي أكثر من حضورها؛ فالشاعر هنا جعل الفعل (أحن) لفظة مفتاحية في المقطع الأول فكثف المعنى دون أن يتكرر ظاهراً، وربما كرر الشاعر هذا الفعل من باب الاختصار، ويظهر أن الأسلوب الأول أجمل إيقاعاً، (ويمكن إعطاء أمثلة أخرى على هذين الأسلوبين من المعلم والطلبة).

وبعدها ينتقل المعلم والطلبة إلى اللوحة الثانية، الأسطر (4 ، 5).
وتكبر في الطفولة
يومًا على صدر يوم

وفيها يمكن مناقشة الآتي:

- المراحل العمرية التي يمرّ بها الإنسان؛ وهي الطفولة، والشباب، والشيخوخة، والمرحلة العمرية التي يتحدّث عنها الشاعر في هذه الأسطر هي مرحلة الطفولة.
- معنى كلمة (صدر) (مجمع اللغة العربية، ص:509)، ويحاول المعلم أن يقرب لهم معنى كلمة (صدر) فيقول لهم، : نقول: نمت على صدر أمي، ونقول: قبلت صدر أمي، فما معنى (صدر) هنا؟ وقد يُشير الطلاب إلى صدورهم. ثم يقول لهم إن (الصدر) من الجذر (صدر) مُقِيم كَلِّ شيء، يقال صدر الكتاب (أوله)، وصدر النهار (بدايته) ... وصدر الإنسان: الجزء الممتد من أسفل العنق إلى فضاء الجوف. ويمكن بيان سبب استخدام الشاعر كلمة (صدر) بدلا من رأس مثلا أو جسم وهو أن الصدر فيه القلب وهو موضع الحنان، لذلك أنت عندما تشعر أنك متعب وبحاجة إلى الحنان تلقي بنفسك على صدر أمك. و(الصدر) هنا يرمز إلى صدر الوطن، أي مرابعه وساحاته، (يوضح المعلم هنا معنى كلمة مرابع لإغناء معجم الطلبة).
- أسلوب التضاد أو التقابل أو الطباق في الأسطر بين اللفظين (تكبر) و(الطفولة) وإعطاء أمثلة أخرى، مثل (ليل ونهار)...
- استخدام التركيب (تكبر في)، فنحن نقول: تكبر في الشجاعة، ويكبر في الحلم وهكذا، وإعطاء أمثلة أخرى من الطلبة.
- الكناية في جملة (تكبر في الطفولة)؛ فالجملة كناية عن صفة امتداد الإحساس العفويّ البريء وإن طال العمر؛ فالشاعر لا يتحوّل مع تقدّم الزمن إلى كاره أو حاقد، بل يبقى كالأطفال في أحاسيسهم البريئة حتى اضطرّوا إلى القتال.
- الأسلوب الخبري الذي استخدمه الشاعر في قوله: (وتكبر في الطفولة يومًا)، (لتعزيز ما تعلموه سابقا).
- أسلوب التوكيد في كلمة (يوم)، وبيان أهميته في العبارة؛ فقد أفاد هنا تعظيم اليوم الذي ترعرع فيه عند أمّه، ولا بأس من إعطاء أمثلة، مثل:1- سأزورك اليوم 2- سأزورك يومًا. وبيان الفرق بينهما، فكلمة (اليوم) في الجملة الأولى معرفة، وكلمة (يومًا) في الجملة الثانية نكرة، ونسبي (اللام) في كلمة (اليوم) (لام التعريف) لأنها جعلت اليوم محددًا ومعروفًا وليس نكرة مجهولة، والأولى تدلّ على أنك ستزورني في هذا اليوم، والثانية تدلّ على أنك ستزورني في يوم ما، لكنه غير محدد.

وينتقل المعلم إلى اللوحة الثالثة، الأسطر(6،7،8).

وأعشق عمري لأنّي
إذا متُّ
أخجل من دمع أمي !

وفيها يمكن مناقشة الآتي:

- معنى كلمة (أعشق) (مجمع اللغة العربية، ص: 603)، وهي (أحن)، وأن العشق أشدُّ الحب وقيمته، والشاعر أراد أن يعبر عن قمة حبه للحياة من أجل أمه وحتى لا تتحسر عليه إذا مات قبلها أو تنزل دمعة من عينيها. وأن الشاعر يعشق عمره لأنه يخجل من دموع أمه إذا مات وهي ما زالت حية، وأن يتذوقوا جمال هذا التعبير؛ فالشاعر يتحدث عن عشقه لعمره محاولاً التعليل، وبيان السبب، وهو أن موته يجعله خجلاً من دمعه، ويرى أنها سبب يستحق الحياة لأجله ولذلك استخدم الفعل (أعشق) فهو يدل على الاستمرارية في حبه لأمه. وهذه القصيدة من أبرز القصائد التي تحدتت عن علاقة الابن بأمه.
- الأسلوب الخبري الذي استخدمه الشاعر في عبارة (وأعشق عمري).
- أسلوب الشرط في قول الشاعر: (إذا مُتُّ ... أخجلُ)، وأركان الشرط فيه وهي: (إذا) أداة الشرط و (متُّ) فعل الشرط و (أخجلُ) جواب الشرط. (ويشير المعلم إلى أن الشاعر يستخدم أسلوب الشرط أكثر من مرة في قصيدته وسيبيته في موضعه من القصيدة).
- الفائدة من إنباع الشاعر السطر الثالث بعلامة التعجب، وهي أن الشاعر يتعجب من وفاته دون أن يغيب أمه ويكفكف دمعها وتأثره من خوفها وألمها إذا مات وهي ما زالت على قيد الحياة.

ثم ينتقل إلى اللوحة الثالثة، الأسطر (9 – 23)

خذي، إذا عدت يوماً
وشاحاً لهدبك
وغطي عظامي بعشب
تعمد من طهر كعبك
وشدّي وثاقي ..
بخصلة شعر ..
بخيط يلوح في ذيل ثوبك ..
عساني أصيرُ إلهاً
إلهاً أصير ..
إذا ما لمست قرارة قلبك !
ضعيني، إذا ما رجعتُ
وقوداً بتور نارك ..
وحبل غسيل على سطح دارك
لأنني فقدتُ الوقوف
بدون صلاة نهارك
ويمكن أن يناقش الآتي:

- معاني المفردات واستخدامها في جمل مفيدة:

(الوشاح) نقول وشَّح المرأة: ألبسها الوشاح، والوشاح نسيج عريض يرصع بالجوهر وتشده المرأة بين عاتقها وكشحها (مجمع اللغة العربية، ص: 1033)، (ويشير المعلم إلى الموضوع من جسمه، وقد يكون من المفيد إحضار صورة للوشاح وكتابة معناها على السبورة).

(الهدب) هو شعر أشفار العين وهي (الرموش) (مجمع اللغة العربية، ص: 975).
(تعمد) التعميد من الجذر (عمد) وهو تعبير عن طقوس دينية عند المسيحيين (مجمع اللغة العربية، ص: 626)؛ فعند ولادة الطفل يقومون بتعميده، أي غمسه في الماء إيداناً بدخوله في هذا الدين؛ فيغمس القسيس المولود ويقرأ بعض الأوراد والأذكار، ويقال إن يوحنا الذي هو يحيى عليه السلام قد عمّد المسيح فأصبح ذلك سنة.
(طهر) من الجذر (طَهَرَ)، ومعناها الخلو من النجاسة، نقول طَهَرَ الثوبَ وطَهَرَ الإناء (مجمع اللغة العربية، ص: 568).

(الكعب) من الجذر (كَعَبَ) وهو العظم الناتئ عند ملتقى الساق والقدم (يؤشر المعلم عليه في جسمه) والعامّة تُسمّى (العقب): (كعَبًا) أما (العقبُ) فهو عظم مؤخر القدم وهي من الجذر (عَقَبَ) (مجمع اللغة العربية، ص: 790).
(شدّي) من الجذر (شدّ) (مجمع اللغة العربية، ص: 475)، ومعناها وثق وأحكم، نقول: شدّ اللاعبُ الحبل.

(الوثاق) الوثاق هو ما يُشدُّ به كالحبل وغيره وهو من الجذر (وَثَقَ) والجمع (وُثُقُ) (مجمع اللغة العربية، ص: 1011).

(خصلة) من الجذر (خَصَلَ) وهي الشعر المجتمع، والجمع منها (خُصَل) (مجمع اللغة العربية، ص: 239) (وقد يؤشر المعلم على شعر أحد الطلبة ليبين المعنى)، فنقول مثلاً ربطت خصلةً من شعري، و خصلة شعري جميلة....

(يلوح) جذرها (لاخ) ومعناها في هذا السياق، يظهر ويلمع (مجمع اللغة العربية، ص: 845).

(ذيل) من الجذر (ذال) وهو آخرُ كلِّ شيء، وأسفل الثوب (مجمع اللغة العربية، ص: 318)، فنقول: ذيل الثوب طويل.

(قرارة) من الجذر (قرّ) وهي المكان المنخفض والمقرّ والمنبع (مجمع اللغة العربية، ص: 725)، والمقصود هنا في صميم قلبك أو أعماقه.

(الوقود) من الجذر (وقدّ) وتعني أيضًا كل مادة تتولّد باحتراقها طاقة حرارية (مجمع اللغة العربية، ص: 1048)، وكذلك تعني الحطب.
(التنور) هو الفرن، والجمع منه (تَنَانِيرٌ).

(عسى) فعل يفيد الرجاء.

- نوع الأفعال: (خذي، وغطي، وشدي، وضعيني)، وفائدة فعل الأمر، وما هي الأفعال التي يطلب الشاعر من أمّه القيام بها. (تأخذه وتغطيه وتضعه...). وأن هذه الأمور التي طلبها الشاعر من أمّه، جميعها تدل على طلب الحماية والارتباط؛ حيث يخاطب أمّه (خذي) أسلوب أمر يتمنى فيه الشاعر العودة إلى أمّه ووطنه، ولشدة حاجته إليهما يطلب

منها أن تتخذة وشاحًا على رأسها، وهذا يشير إلى الالتصاق؛ لأن المرأة من ضرورياتها أن تضع وشاحًا على رأسها.

- التشبيه في جملة: (خذيبي وشاحًا لهدبك)، وبيان أن هذا يُدرج تحت ما يعرف بالتشبيه البليغ؛ المشبه: مدلول ضمير المتكلم في الفعل (خذيبي)، والمشبه به: وشاحا، والشاعر هنا يُلحُّ على رغبته بأن يكون لأمه كما الهدب للعين.
- دلالات استخدام بعض الألفاظ والتعابير، مثل:

(بعشب...تعمد) فالشاعر يُريد من أمه أن تغطيه بعشب تعمد من طهر كعبها؛ أي أنه ارتوى من عرقها ودمائها؛ فالمرأة العربية والفلسطينية كانت تعمل يداً بيد مع زوجها في الأرض لذا يقول: إن هذا العشب تعمد من ماء غسل قدميها وإن هذا العشب مُقدّس من وقع رجليها عليه، وهذا يدل على قداسة الأم، حيث يختار الشاعر أكثر مناطق الجسد اتساحاً وتعرضاً للأوساخ وهو الكعب؛ ليجعلها هي من تطهر العشب الذي سيكتسي به وهذا من باب المبالغة في التقدّيس.

(شدي وثاقي) تعبّر عن رغبة الشاعر بالارتباط والالتصاق بأمه وعدم الابتعاد عنها.
(بخصلة شعر...بخيط ثوب) هذا إشارة إلى حميميّة العلاقة والارتباط بينه وبين أمه فهو يرتبط بها بأوهى الخيوط وهو شديد الالتصاق بها؛ وهو مُصرٌّ على العودة إلى أمه ووطنه فلسطين، وأنه مستعد للتضحية بكل شيء ليقدّمه لهما. (توضيح معنى أوهى وحميميّة ليضيف المعلم إلى معجم الطلبة أفاضاً جديدة ويطلب منهم استخدامها في جمل).

(حبل الغسيل، والوقود) إن لحبل الغسيل رمزا عند الشعب الفلسطيني الذي يعيش في الشتات؛ فعند حبل الغسيل تلتقي النساء ويتبادلن الحديث حول همومهنّ ومشاكلهنّ وشعورهنّ بالمرارة والألم ويتناقلن الأخبار، كما أنّ الشاعر قد يرمز بحبل الغسيل إلى الحرية والانطلاق والخروج من الأسفل إلى الأعلى (من السجن إلى سطح الدار)، أما الوقود فهو وسيلة تبيّن الانصهار والنوبان بأمه، والشاعر هنا يناجي أمه، ويطلب منها أن تجعله وقوداً لنارها أو حبل غسيل على سطح بيتها لأنه فقدتها وفقد صلاتها النهارية. (يرسم على اللوح حبل الغسيل ويوضّح المعنى).

- استخدام الشاعر للتركيبين الآتين: (غطيّ ب) و(يلوّح في)، ونحن نقول: غطيت رأسي بالمنديل، وغطيت شعري بالجواهر، ويلوّح في السماء ضوء، ويلوّح في يدك خاتم جميل.

- أسلوب الشرط في الأسطر: (إذا عدت...خذيبي)، وكذلك بقية الأسطر في اللوحة.
- الجملة الفعلية في كلمة (خذيبي)، وبيان أن الفعل (خذ) من الأفعال التي تأخذ مفعولين؛ لذلك إذا قلنا: (خذيبي) فقط، فإن الجملة غير تامة المعنى وإنها تحتاج إلى كلمة أخرى لإتمام معناها، لذلك جاءت لفظة (وشاحًا) لتتمّ المعنى وتكون مفعولاً ثانياً للفعل (خذ) وقد نذكر الأفعال الأخرى التي تأخذ مفعولين ومنها: (أعطى، ومنح، وعلم، ورأى، ووجد، وظن، وحسب، وتوقع) فنقول مثلاً: علم المعلم الطالب القراءة؛ فالطالب مفعول به أول، والقراءة مفعول به ثان.

- العطف فيقول الشاعر: (أحنُّ، وتكبر، وأعشق، وغطي، وشدي).
- التكرار في (أصير إلهاً) وبشكل مقلوب، وأنه ربّما قصد الشاعر بذلك تأكيد رغبته في التحول من إنسان قابع في السجن إلى طفل يتعمّد ليصير قدّيساً أو ليتحرر.
- الحذف في سطر (إلهاً أصير)، وتقديره (عساني...).
- الفعلين (خذيبي، وضعيني) حيث تحيل دلالتهما إلى التوسّل صوتياً من خلال استعمال حرف المدّ (الياء)، وإذا نظرنا إلى القصيدة كاملةً فنسجد أن القصيدة مليئة بحروف المد وهي (ا، و، ي) وجميعها تؤكد الرّغبة في الحرية وتغيير الواقع.

وأخيرا يتوجه المعلم إلى اللوحة الأخيرة في القصيدة، والأسطر: (24-نهاية القصيدة)
هَرَمْتُ، فرديّ نجوم الطفولة
حتى أشارك
صغار العصافير
درب الرجوع
لعش انتظارك!
ويمكن مناقشة الآتي:

- معاني المفردات، مثل:
(هَرَمْتُ) وهي من الجذر (هَرَمَ) (مجمع اللغة العربية، ص:983)، ومعناها أصبح كبيراً في السن، نقول: هَرَمَ الرجلُ.
(درب) هي الطريق وهي من الجذر (دَرَبَ) (مجمع اللغة العربية، ص:277)، ونستطيع أن نستخدمها في كل تعبير يدل على الطريق؛ كأن نقول: درب الأمل، ودرب السفر، ودرب النجاح... .

- التشبيه في (نجوم الطفولة، وصغار العصافير).
- دلالة استخدام (صغار العصافير) وهم أصدقاء الطفولة، وهو يشبه أصدقاء الطفولة بصغار العصافير الذين يلهون ويلعبون، وهم الشباب الفلسطيني الناشئ المقاوم، والشاعر يريد أن يقول: إنه بالرغم من كبر سنه إلا أنه فتّي النَّفس، وروحه طموحة لذلك يُريد أن يحيا مع الصغار، وأن يشاركهم السير في طريق العودة إلى فلسطين. وكذلك (العش) فهو دلالة على المكان الذي تنتظره أمّه فيه وهو فلسطين.

- ويمكن بعد ذلك مناقشة أمور عامة تتعلق بالقصيدة، مثل:
- أهمية علامات الترقيم في القصيدة؛ فعلامة التّعجب الموجودة في نهاية كل أسلوب شرط والتي نسميها أيضاً علامّة الانفعال، تفيد هنا دلالة أسلوب الشرط؛ أي الشك في مقابل اليقين، فالشاعر يواجه الواقع الذي يعيشه بالحنين. وكذلك المواضع التي انتهت بنقطتين في القصيدة؛ لقد استخدم الشاعر هذا الأسلوب ليحفّز مخيلة القارئ في إعادة رسم الصورة مرة أخرى، فيترسّخ المعنى. وكذلك استخدام الشاعر للفاصلة بعد الأفعال: (خذيبي، وضعيني، وهرمت) فهي للتوقّف وإبطاء حركة القراءة ممّا يفيد في استغراق اللحظة وتذويب الحدث، وهو الأخذ والوضع والهرم.

- العواطف في القصيدة، مثل: الحب والحنان والأمومة والحزن...، وكذلك مشاعر الطلبة بعد قراءة القصيدة، مثل: الحزن والشوق والعشق والدفء والحنان... وأخيرا الشعور بأنّ الشاعر يتحدّث بلسان كلّ واحد منهم، وأنّه يتقاطع معهم في أحاسيسه ومشاعره .
- أجمل شيء أعجب الطلبة في القصيدة.

4- الخاتمة والتوصيات:

بما أنّ النّص الأدبيّ هو اللّغة في وظيفتها الثانية؛ أي الوظيفيّة الجماليّة التواصليّة وليس الإبلاغيّة التواصليّة، وبما أنّه يمدّ الطالب بثروة لغويّة وفكريّة تساعد على إجادة التّعبير عمّا في نفسه، فإنّ هذه الدّراسة محاولة في تقديم رؤية منهجيّة مقترحة لتعليمه في برامج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولعلها خطوة تفضي بنا إلى إبراز القيمة الأدبيّة للنّص من حيث اختيار المفردات والتراكيب والإيقاع والتكوين، ممّا يخرج بالنّص عن الأسلوب المعتاد، ويأخذ بيد الطالب الأجنبي نحو الذوق الأدبي ورضه من تعلّم العربيّة واتقانها، وهي رؤية لا تعتمد على تقويض البنية الأساسيّة للغة أو الانقاص منها، بل أنّها تُركّز على الجوانب المهمّة في البناء اللغويّ التي تُنظم النّص الأدبي وتمنحه التماسك والانسجام في الجانبين التركيبي والمعجمي.

وقد استطاعت الدّراسة تلمّس أنظار لسانیّة ساعدت في إيجاد رؤية منهجيّة قابلة للتطبيق على النّصوص الأدبيّة في حجرة الدّرس؛ تُمكن الدّارس من كثير من مسائل البنية اللغويّة في الصّرف والنحو والدلالات والأساليب، كما تهيه له الاطلاع على كثير من الملاحظ في دراسة الأدب، كقضاياها وشخصه وملابساته وتجعل الدّارس يُعالج ذلك بصورة وظيفيّة شائقة. فكان المنهجُ إجرائيًّا في توظيف الأنظار اللسانیّة.

- أما على صعيد التوصيات فيحسُن بنا أن نلتفت إلى الآتي:

أولاً : توسّع الدّراسات التي تتناول طرائق تدريس النّصوص الأدبيّة بغية الوصول إلى ما هو أجود وأفضل.

ثانياً : من الصعوبة بمكان إيجاد طريقة معيارية في تدريس النّصوص الأدبيّة للناطقين بغير العربيّة، لذلك فالباب مفتوح للتصرّف والتدبير والمرونة في التدريس، لا سيما أنّ جمهور هذه النّصوص هم من غير أهل العربيّة وهم يتفاوتون في ثقافتهم وميولهم وحاجاتهم.

ثالثاً : استثمار النّص الأدبي باعتباره هوية عالمية جامعة تتعاطى مع القيم الإنسانيّة بخيرها وشرها في تعميق الجو الإنساني وتعزيز روح التلاقي بين الثقافات، وتعزز من دافعية المتعلم الأجنبي وتحفزه على المضي في تعلّم العربيّة واتقانها.

رابعاً: قد يُفيد هذا العمل في توجيه الباحثين والمهتمين إلى التّبصّر في الأنظار اللسانیّة أكثر، فيضيفوا إلى ما عُرِضَ في منهج تدريس النّصوص الأدبيّة للناطقين بغير العربيّة.

خامساً: ضرورة إشراك مدرسي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في دورات وورش عمل لإثراء خبراتهم وتأهيلهم لتدريس اللّغة العربيّة لغير أهلها.

5- المصادر والمراجع

- حسان، تمام، "اللغة العربية معناها ومبناها"، دار الثقافة، 2001.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر "البيان والتبيين"، ج3، مؤسسة الخانجي، القاهرة. جامعة فيلادلفيا، "وقائع حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 1997م.
- الجرجاني، عبد القاهر "دلائل الإعجاز"، ط3، تحقيق السيد محمد رضا، دار المعرفة، بيروت، 2001.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 1973م، العدد 4.
- حساني، أحمد "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2000.
- حمادة، إبراهيم، "اللغة العربية الاتجاهات المعاصرة في تدريس واللغات الحية لغير الناطقين بها". دار الفكر، القاهرة، 1987م.
- خرما وحجاج، نايف، علي "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، عالم المعرفة، 1988.
- درويش، محمود "عاشق من فلسطين". دار الآداب، بيروت، 1968.
- "ديوان زهير بن أبي سلمى"، ط1، شرح وتقديم علي فاعور، دار الكتب العلمية: بيروت، 1988.
- راضي، عبد الحكيم، "تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية ... ملاحظات حول الصعوبات والحلول"، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ع1، 1982-1983.
- سارتر، "ما الأدب"، ترجمة محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت، 1984.
- طعيمة، رشدي، "دليل عملي في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية"، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج.
- طعيمة، رشدي، "قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب"، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ع1، 1982م.
- العناتي، وليد، "رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 2009، مجلد 23.
- العناتي، وليد، "اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2003، ط1.
- العناتي، وليد، "نهاد الموسيقى وتعليم اللغة العربية، رؤى منهجية". دار جرير، 2010، ط1.
- الكومي، محمد، "تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ... ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب"، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1984، ع2.
- مجمع اللغة العربية. القاهرة، "المعجم الوسيط". المكتبة الإسلامية، ج1+ج2.
- عبيد، محمد جابر، "تأويل متاهة الحكى في مظهرات الشكل السردي"، اللاذقية، دار الحوار، 2007، ط1.

- مليحي، حسن، "الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية"، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1989.
- الموسى، نهاد، "الأدب العربي وفنونه"، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1993.
- الموسى، نهاد "الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية". دار الشروق: عمان، 2003، ط1.
- الموسى، نهاد، "تعلم اللغة العربية بطريقة الوحدة". معهد اليونسكو، بيروت، 1970.
- الموسى، نهاد، "مقدمة في علم تعليم اللغة العربية"، دار العلوم للطباعة والنشر، ط1، 1984.
- الوائل، سعاد، "طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق"، دار الشروق: عمان، 2004.
- الوعر، مازن، "دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة". دار المتنبي للطباعة والنشر، 2001، ط1.

مُلْحَق القصيدة

إلى أُمِّي
أَحْنُ إِلَى خَبْزِ أُمِّي
وقهوة أُمِّي
ولمسة أُمِّي ..
وتكبرُ فيَّ الطفولةُ
يوماً على صدر أُمِّي
وأعشَقُ عمري لأنِّي إذا مُتُّ،
أُخْجَلُ من دمع أُمِّي !
خذيْنِي، إذا عدتُ يوماً
وشاحاً لهدبِكُ
وغطي عظامي بعشب
تَعْمَدُ من طهر كعبك
وشُدِّي وثاقي ..
بخصلة شَعْر ..
بخيطِ يُلَوِّحُ في ذيل ثوبك ..
عساني أُصيرُ إلهاً
إلهاً أُصير ..
إذا ما لمستُ قرارة قلبك !
ضعيني، إذا ما رجعتُ
وقوداً بتنور ناركُ ..
وحبل غسيل على سطح دارك
لأنِّي فقدتُ الوقوفَ

بدون صلاة نهارك
هَرَمْتُ، فردي نجوم الطفولة
حتى أشارك
صغار العصافير
درب الرجوع .. لعشّ انتظارك !
