Available online at website : http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/arabiyat

Arabiyât : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 2, (2), 2015, 216-229

منهج تدريس الأدب العربي لغير العرب

Arif Karkhi Abukhudairi

Universiti Islam Sultan Sharif Ali, Brunei Darussalam

e-mail : arif@unissa.edu.bn

Naskah diterima: 18 September 2015, direvisi: 12 Oktober 2015, disetujui: 20 Nopember 2015.

Abstract

The approaches and methods are used in the teaching of Arabic literature in the Arab and non-Arab universities. The Orientalists drawer since the late nineteenth century exaggerate the formal side, and freeze history, and still today. Western professors studying Arabic literature in the light of traditional concepts fixed. The purpose of this research is to present and discuss methods of teaching Arabic literature at universities in Europe and the United States of America. The researcher uses in the study the descriptive and analytical and comparative, and reached a number of conclusions from the most important being that the teaching of literature should be based on a correct understanding of the meaning of literature firstly, a thorough knowledge of the characteristics of an Arab literature secondly, and a good choice of models that are placed in the hands of students thirdly. Moreover, it poses a researcher a new approach to the teaching of Arabic literature to non-Arab Arabic literature to non-Arab aims to literary taste the development of the students' non-Arab, and focused on the basic four areas namely linguistics, history, literary criticism, and comparative literature.

Keywords : *teaching of Arabic literature, characteristics of an Arab literature, approaches and methods*

Abstrak

Pendekatan dan metode pembelajaran sastra Arab di beberapa universitas Arab dan non-Arab sangat berbeda. Metode pembelajaran bahasa nampaknya sangat dipengaruhi oleh pendekatan yang mendasari seseorang terhadap persepsinya tentang bahasa. Terdapat dua pendekatan dan metode pembelajaran sastra Arab di beberapa universitas Arab dan non-Arab. Tujuan penelitian ini adalah untuk melihat pandangan orientalis tentang pembelajaran sastra Arab di beberapa universitas Eropa dan Amerika Serikat. Metode yang digunakan adalah metode analisis deskriptif dan komparatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penutur bahasa Arab lebih memahami sastra Arab dibandingkan dengan penutur non-Arab. Diperlukan penelitian lebih lanjut dalam rangka pengembangan pendekatan dan metode pengajaran yang efektif dalam pengajaran sastra Arab bagi penutur non-Arab dan difokuskan pada empat bidang dasar, yaitu linguistik, sejarah, kritik sastra, dan sastra perbandingan.

Kata Kunci : *pembelajaran sastra Arab, karakteristik sastra Arab, pendekatan dan metode*

How to Cite *:* Abukhudairi, Arif Karkhi. "MANHAJ TADRIS AL-ADAB AL-ARABIY LI GHAIR AL-ARAB" *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban* [Online], Vol. 2 No. 1 (Desember 2015)

Permalink/DOI: *http://dx.doi.org/10.15408/a.v2i2.2225*

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

مقدمة

الأدب العربي فنّ من الفنون الإنسانية الرفيعة، يحقق هدفه بواسطة العبارة، ويتضمن إنتاج الأدباء من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث. ويعدّ الأدب العربي من الآداب العالمية البالغة الأهمية. وتتجلَّى هذه الأهمية فى أمرين، أولهما تأثير هذا الأدب فى غيره من الآداب، ويكفي أن نشير في هذا المجال إلى تأثير ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، والمعراج، وحي بن يقظان، والموشحات، والأزجال فى الآداب المختلفة. وأما الأمر الثانى فهو تبوء الأدب العربي في العصر الحديث مكانته اللائقة به بعد فوز الروائي المصري نجيب محفوظ بجائزة نوبل في الأدب عام 1988م.

وفضلاً عن العالمية، يتسم الأدب العربي بسمات أخرى أساسية هي العراقة، والغزارة، والاتساع. وتتجلّى الغزارة فى الكمّ الهائل من المخطوطات والكتب التي وصلت إلينا مما أنتجته قرائح الأدباء العرب عبر العصور.

ويتبدى الاتساع فى البيئات والأقاليم الكثيرة التي أبدع فيها الأدب العربى شرقاً وغرباً بدءاً بالفتوح الإسلامية فى صدر الإسلام، ومرورًا بفتح الأندلس فى القرن الأول الهجري، ووصولاً إلى المهاجر الأمريكية في مطلع القرن التاسع عشر.

أما العراقة فتتمثل في الامتداد الزماني لهذا الأدب، إذ يضرب بجذوره إلى أعماق العصر الجاهلي بقرن ونصف أو قرنين قبل الإسلام، وربما بما يزيد عن القرنين من الزمان. إلا إنه على الرغم من روعة هذا الأدب ومكانته الرفيعة، وأهميته البالغة، فإن الباحثين المحدثين لم يستثمروه الاستثمار الكافي لا في تدريسه التدريس الذي يحقق الأهداف المرجوة من ورائه، ولا في تدريس اللغة العربية لغير العرب فيستفيدون من هذا المصدر الثري الممتع.

ومن الطريف أن نذكر هنا تنبه نائب رئيس جامعة كمبردج فى القرن السابع عشر إلى ضرورة تعليم اللغة العربية للاستفادة من الأدب العربي. ففي خطاب له إلى توماس آدمز، الذي أسهم كثيرًا في إدخال العربية في جامعة كمبردج، قال:

"هذا العمل الذي قمنا به (إدخال العربية في جامعة كمبردج) ليس الهدف منه – فقط – خلق أدب جديد، بإلقاء الضوء على آداب تلك اللغة (العربية) بل الهدف أيضا هو الخدمة الجيدة للملك وللدولة من الناحية الاقتصادية التي ينتظر أن تروج مع هذه الأمم الشرقية، هذا بالإضافة إلى الخدمة الطيبة للإله، وذلك بتوسيع حدود الكنيسة، والرعاية للدين المسيحى بين هؤلاء الذين يعيشون الآن فى الظلام"[1].

كذلك نلاحظ هذا التنبّه إلى الأدب العربى في القرن العشرين بين جموع الدارسين والمدرسين فى الولايات المتحدة الأمريكية. ففي دراسة ميدانية فى جامعة مانيسوتا» أعرب الدارسون الأمريكان عن أن الهدف الحديث لتعليم اللغة العربية هو قراءة الأدب المعاصر» كذلك توصل الباحث نفسه فى دراسته إلى

[1] فتحى على يونس، *تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب*، ص27.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

أن قراءة الأدب العربي من المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية»[2].

مناهج تدريس الأدب العربى

تستخدم فى تدريس الأدب العربي فى الجامعات العربية وغير العربية مداخل ومناهج عديدة، عرض شكرى فيصل[3] لستة منها وهى منهج الفنون الأدبية، ومنهج الجنس، ومنهج الثقافات، ومنهج المذاهب الفنية، ومنهج الإقليمية، والمنهج المدرسى.ولكل منهج من هذه المناهج مزايا، ولكل منها فى الوقت نفسه مثالب وعيوب.

فمنهج الفنون الأدبية يدرس الأدب العربى دراسة تعتمد على تصنيف نتاجه فى فنون أو أنواع أدبية، ومن أمثلته بحث شعر الطبيعة فى الأدب العربى لسيد نوفل. ويمتاز هذا المنهج بالتركيز على النصوص والاستقراء والموازنة والدقة والعمق. بيد أن من أبرز عيوبه التجزئة التى يجنح إليها فى دراسة الشعر وإهماله صاحب النص الأدبى، كما أنه لا يناسب طبيعة الأدب العربى الذى لا يعرف وحدة الموضوع.

ومنهج الجنس يرى أن الأجناس الكثيرة التى أسهمت فى الأدب العربى هى التى يجب أن تقود الدراسة الأدبية فتوزع الأدب العربى بين أجناسه، ويدرسه فى أضواء من خصائص هذه الأجناس. ومثل ذلك دراسة «ابن الرومى : حياته من شعره» للعقاد. ويعيب هذا المنهج تفسيره لخصائص عدد من الشعراء بعوامل الوراثة العرقية، وتفخيم هذه العوامل والنفخ فيها حتى تحجب ما وراءها من العوامل الأخرى.

والمنهج الثقافي يدرس الأدب تبعاً للثقافات التى غلبت على أصحابه كدراسة أحمد أمين لابن المقفع فى الجزء الأول من «ضحى الإسلام». وهو منهج يبدو خصب النتائج موفور الثمرات، بيد أن عيبه الكبير أنه يجد الأدب ثمرة الثقافات المختلفة التى تحيط به، كما أنه يعنى بالعناصر العقلية من الأدب دون عناصره العاطفية.

والمنهج الإقليمي يدرس الأدب العربى موزعاً على الأقاليم الإسلامية المختلفة. فندرس الأدب العربى فى مصروالأدب العربى فى الشام والأدب العربى فى المغرب على أنه فى كل هذه الأقطار أدب متميّز له خصائصه وله عبيره. ومن ذلك دراسة «إلى الأدب المصري» لأمين الخولى. بيد أن هذا المنهج يهمل نفسية المنتج، كما أنه يهمل الأدب العبقري الخالد، ويغفل العناصر الذاتية، كما أنه يقود إلى الإيمان الخاطئ بالضرورة الحتمية.

والمنهج الفني يدرس الأدب وفق الطوابع الفنية التى توزعه، ومن أمثلته دراسة «الفن ومذاهبه فى الشعر العربى» لشوقى ضيف. ويتميّز هذا المنهج بالعمق كما أنه تتويج للمناهج الأخرى، ويجمع بين الأدب والنقد من ناحية، وبين الأدب والعلم من ناحية أخرى، ويعنى بالمدارس الأدبية، ويقوم على الوحدة والانسجام. بيد أنه يعيبه الاعتماد على الأفكار السابقة على الدرس، وأنه قد يصنف المدارس

[2] *المرجع السابق*، ص34.

[3] انظر *المرجع السابق*، ص4-220.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الأدبية أولاً ثم يحاول أن يقيس الأدباء بها ثانياً.

والمنهج التاريخى ساد الأدب العربي منذ أخذ سبيله ليكون دراسة مستقلة، وهو يقوم على قسمة الأدب العربي إلى عصوره الخمسة قسمة متطابقة مع العصور السياسية. ومن أمثلته كتاب «تاريخ آداب اللغة العربية» لجرجي زيدان. وعيب المنهج التاريخي أن الحياة السياسية لا تكون مقياساً للحياة الأدبية لأن ذلك ينتهي إلى تفسير الظواهر الأدبية تفسيراً باطلاً ويتنافى مع واقع الحياة الفنية والسياسية.

وهذا فضلاً عن تمازج العصور وتداخلها، وتشابك الظواهر الاجتماعية وامتدادها. كذلك ليس هناك تطابق بين السياسة في رقيها وانحطاطها وبين العلم والأدب فى نهضته ونكسته. وخطأ كل هذه المناهج يأتى من أن كل واحد منها حاول أن يستأثر بدراسة الأدب العربى وأن ينفرد هو بتفسيره وتعليله.

وقد اقترح شكرى فيصل منهجاً جديداً هو المنهج التركيبى الذى يقوم على وصل نتائج الدراسات المختلفة وصلاً يستهدف إدراك اتجاهات الأدب العربى ومدارسه، وتوزع هذه الاتجاهات[4].

وتطبق هذه المناهج السابقة على دراسة الأدب العربى وعلى تدريسه جميعاً، كما تتبع فى تدريس الأدب العربى فى الجامعات الأجنبية مناهج غيرها. وقد درج الاستشراق منذ أواخر القرن الماضى يضخم من الجانب الشكلى ويجمد التاريخ، ولا يزال فى أيامنا هذه أساتذة فى الجامعات الغربية يدرسون الأدب العربى على ضوء مفاهيم تقليدية ثابتة. فمنهج بلاشير وتلامذته وأتباعه الذين ساروا على دربه وتبنوا منهجه فى دراسة الأدب والحضارة الإسلامية، ومن هؤلاء شارل بلا وأندريه مايكل وندا طوميش، فهؤلاء جميعاً حاولوا أن يتفهموا تاريخ الأدب العربى من حيث هو تاريخ بلا موجات دينامية، بل تحكمت فيه خصائص استاتيكية ثابتة، وأخذوا ينكرون الصلة بين أبعاد الحياة الاجتماعية المختلفة والأدب، معتمدين فى ذلك على المشاهدة البسيطة العابرة والاستدلال المنطقي المشوب ببعض الشائعات المنتشرة بين المستشرقين فى هذا الموضوع[5].

بيد أنه لوحظ كذلك أن منهج دراسة الأدب فى السوربون لا يقوم على المحاضرات النظرية أو الإخبارية عن تاريخ الأدب، بل يقوم على ما يسمونه بتفسير النصوص[6].

وفى بريطانيا تميل الجامعات إلى المزج بين منهج الفنون الأدبية والمنهج الإقليمي فى تدريس الأدب العربى فتدرس موضوعات فى كل من الشعر العربي القديم، والشعر العربى الحديث، والقصة القصيرة العربية، والمسرحية، والرواية (الغرب فى الرواية العربية). كما تدرس الأدب العربى فى بعض البيئات العربية مثل (الأدب فى الشمال الإفريقي).

وبالمثل، تركز الجامعات الأمريكية على منهج الفنون فتدرس الأجناس الأدبية كالشعر والرواية

[4] *المرجع نفسه*، ص8.

[5] سمير سعد حجازى، *نظريات معاصرة فى تفسير الأدب*، ص98، 99، 120.

[6] محمد برادة، م*حمد مندور وتنظير النقد الأدبي*، ص29.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

والمسرحية والقصة القصيرة، كما تدرس بعض الموضوعات (موضوعات أدبية مختارة). بيد أنها تركز على علاقة الأدب بالفنون كفن السينما (التراث الأدبي والأفلام)، وعلاقته بالسياسة (الأديب والدولة)، وعلاقته بالترجمة (الأدب العربي المترجم)، كما يعنى بالفلكلور (الأدب العامي والشعبي).

وعلى وجه العموم، فإن الدراسة الأدبية (وتدريس الأدب أيضاً) فى جامعات العالم، كما لاحظ محمد مندور، تقوم على منهج علمى يجمع بين التاريخ والتفسير والنقد، وهو منهج يمكن أن يختلف فيه أساتذة الأدب وفقاً للأهمية النسبية التى يعطيها كل منهم لأحد هذه العناصر[7].

وفى رأينا نحن أن تدريس الأدب العربى لغير العرب فى الجامعات الأجنبية ينبغي أن يرتكز على مجالات أربعة أساسية وهي علم اللغة، والتاريخ، والنقد الأدبي، والأدب المقارن.

أما علم اللغة، فبعض مناهجه، وهو المنهج التحليلي اللغوي، منهج من مناهج تحليل الأدب، كما أن ثمة نظريات كثيرة فى علم اللغة يمكن أن نستفيد منها فى تدريسنا للأدب، منها على سبيل المثال رأي دي سوسير في أن الذى يضفى المعانى على الرموز هو المستمع لا المتكلم[8].

أما التاريخ فترجع أهميته فى تدريس الأدب إلى العلاقة الوثيقة بين تطور الأدب والتطور التاريخي للمجتمع، كما أن الأدب فى حدّ ذاته ظاهرة تاريخية لها أصولها الضاربة فى أعماق كفاح الطبقات كما يرى جورج لوكاش[9].

أما النقد الأدبى فتتركز الاستفادة منه فى مجال تدريس تاريخ الأدب فنعمد فيه إلى التفسير والتعليل فى عرض الظواهر الأدبية والمدارس والمذاهب الفنية وحيوات الأدباء إلخ. وفى مجال تدريس النصوص يستفاد من رأي رتيشاردز من أن الحكم على القصيدة من داخلها أمر مضلل لأننا فى أكثر الأحوال لا نحكم عليها من الداخل وإنما نقترب إليها من خارجها[10]. كما نستفيد من النقد فى تدريس النصوص على افتراض أنه لا يوجد نمط واحد من الاستجابة لنص معين، وإنما على افتراض وجود عامل مشترك فى الاستجابات لنص معين لدى القراء الذين يحمل لهم معنى ما[11]، ومن الرأي القائل بأن للبيت الشعري مثلاً ثلاثة معانٍ لا معنى واحداً: المعنى الذى قصده الشاعر، وهذا لا دخل لنا به، والمعنى الذى يؤديه البيت، والثالث هو المعنى الذى يفهمه القارئ. كما يمكننا أن نفيد من بعض وظائف النقد، ومنها أنه يقدم معادلاً منطقياً للشعر فى شكل نثرى تعليمى، وبهذه الطريقة يعلّمنا فن قراءة النصوص، كما أنه يضئ العمل تاركاً للقارئ حرية أن يكوّن رأيه التقويمي وأن يوجّه الجمهور القارئ وأن يعمق كفاءته فى التذوق[12].

أما الأدب المقارن فهو، من وجهة نظرنا، ذو أهمية خاصة فى تدريس الأدب العربي لغير العرب. ففضلاً

[7] *النقد والنقاد المعاصرون*، ص147.

[8] حمادة إبراهيم، *الاتجاهات المعاصرة*، ص107.

[9] ايزيك اندرسون إمبرت، *المرجع السابق*، ص121.

[10] إحسان عباس، *فن الشعر*، ص154.

[11] سى – دى، لويس، *الصورة الشعرية*، ص25.

[12] سمير سرحان، *النقد الموضوعي*، ص50-51.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

عن وجوب التركيز على «البحث عن أصول الأفكار، وكيفية التلوين الثقافي للأفراد»[13]، فإنه يمكن عقد مقارنات بين بعض النصوص أو الاتجاهات أو التأثيرات المتبادلة بين الأدب العربى والأدب القومي للدارسين مما يعين على زيادة فهمهم وتذوقهم للأدب العربي.

فعلم الأدب فى أدق معانيه هو «محاولة تفسير الظواهر الأدبية» كما يرى محمد برّادة[14]، أو هو على حد تعريف ويلك[(15)] «نمط من أنماط المعرفة تنهض على مجموعة من الأسس العقلية يتبناها دارس من الدارسين للوصول إلى فهم وتفسير ظاهرة من الظواهر الأدبية»، وهو يجمع بين الناحية الفنية التى يلجأ إليها المؤرخ حين يحلل «الأدب وتبيين خواصه الجميلة أو غيرها ويبين الناحية العلمية التى تعنى بالتعليل والموازنات، واستنباط الأحكام»[16]. وينبغى أن ينأى تاريخ الأدب عن التجريد والتعميم، وهو أخطر ما تتعرض له الدراسات الأدبية التى يجب أن تستمد أصولها من الإنتاج الأدبى ذاته»[17].

إن نجاح تدريس الأدب فى رأينا يقوم على فهم صحيح لمعنى الأدب أولاً، وعلى معرفة دقيقة بخصائص الأدب العربى ثانياً، وعلى اختيار جيّد للنماذج التى توضع بين أيدى الدارسين ثالثاً، حتى يتمكنوا من تذوقها والإقبال عليها، وعلى الإفادة منها، وربما نقلها إلى لغاتهم القومية أيضاً.

أما مهمة معلم الأدب فى تدريس هذه النصوص فليست تقديم شروح لها، كما يظن، وإنما مهمته الحقيقية أشبه بمهمة الناقد الأدبى، وهي تعليم الطلاب طريقة قراءة النصوص الأدبية، وكيفية الاستجابة لها، ثم تذوقها، والحكم عليها، كما سنبين فيما يلى عند عرضنا لمناهج تدريس النصوص الأدبية لغير العرب.

مناهج تدريس النصوص الأدبية لغير العرب

وفضلاً عن المناهج التي تتبع فى تدريس الأدب العربي لغير العرب والتى عرضنا لها فيما سبق، ثمة مناهج أخرى عديدة لتدريس النصوص الأدبية لهم بصفة خاصة، سنعرض هنا لأربعة منها وسأقوم خلال هذا العرض بوصفها، وتحليلها، ومقارنتها، ونقدها وتقييمها.

وأول هذه المناهج يبدأ بعرض موجز للشاعر صاحب النص، ولنشأته وحياته، ثم الحديث عن أغراض شعره، ثم الإشارة إلى خصائص شعره، ثم ذكر عيوبه، وهذا كله كتمهيد، وبعد ذلك يعرض للنص، ثم لمعانى الكلمات، ثم فكرة القصيدة أي مناسبتها، ثم المعنى الإجمالى أى شرح كل بيت من أبيات القصيدة[18].

والمنهج الثاني يبدأ بالحديث عن الشاعر كذلك بذكره مولده ووفاته، والأغراض الشعرية التى أجادها، ورأى النقاد فيه. ثم يذكر جوّ النصّ، ثم يذكر النصّ، ثم يذكر تفسير المفردات الصعبة، ثم

[13] محمد غنيمى هلال، *الأدب المقارن*، ص51، 52، 53.
[14] *المرجع السابق*، ص41.
[15] سمير سعد حجازى، *المرجع السابق*، ص10.
[16] أحمد الشايب، *المرجع السابق*، ص16-17.
[17] محمد غنيمى هلال، *المرجع السابق*، ص435.
[18] نظر عثمان حاج خالد، *المنتخب من المجانى الحديثة*، ص89-98.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

يورد الشرح للنصّ بيتاً بيتاً، ثم يورد تعليقاً مطوّلاً يبين فيه غرض النصّ، ومعاني الشاعر وأسلوبه وألوان البيان والبديع والتشبيهات، ثم يورد مناقشة وتتضمن أربعة ألوان من الأسئلة: الأول طلب وضع علامة (√) أمام الجواب الصحيح، والثاني طلب الإجابة بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ، والثالث طلب وضع مضاد لكل كلمة من الكلمات المقدمة فى جملة تامة، والرابع طلب الإجابة عن عدد من الأسئلة العامة تدور حول النصّ ومظاهر الجمال فيه، ومعاني العبارات والصور الفنية، وأسلوب صاحب النصّ ومميزاته الخاصة[19].

والمنهج الثالث يعرف بالمدخل التربوي للقصيدة، ويبدأ بإلقاء المدرس للقصيدة، ثم بكتابتها أو بعرضها مكتوبة على السبورة، مع احترام كل ما يتعلق بالإملاء والصورة الرسمية للقصيدة. بعد ذلك يقوم الدارسون بترديد الأبيات كل فى دوره، حتى يحفظوها تقريباً.

بعد ذلك، يبدأ فحص القصيدة الذى يبدأ بالإشارة إلى بعض التداعيات والعلاقات والاعتبارات التى لا تكون لغوية فى بادئ الأمر، والتى لا تلبث أن تأخذ فى الاعتبار لغة القصيدة، وبالتالى توظيف حصيلة الدارسين من اللغة الجديدة.

والمرحلة الثالثة هى مرحلة التفسير والتعبير، وتمثل هذه المرحلة أهم مراحل التمرين: فكل ما سبق من تقديم للقصيدة، وحفظ، وملاحظة، وتحليل، يمهد لهذه المرحلة.

وليس المقصود هنا بالتفسير أن يقول المدرس للدارسين، بطريقة مختلفة أو بأسلوب آخر، ما يريد أن يقوله الشاعر فى القصيدة، وإنما المهم هنا أن يحاول كل دارس أن يعبّر عما تقوله القصيدة له شخصياً، وكيف تتحدث إليه، وما الذى أثارته أو أيقظته عنده باعتبارها موضوعا شعرياً وليس باعتبارها قصيدة لهذا الشاعر أو ذاك[20].

والمنهج الرابع تتلخص الخطوات التى تتبع فيه عند تدريس النصوص الأدبية فيما يلي:

1. **التمهيد**، حيث يبدأ المدرس الدرس بعدة أساليب: إما بطرح أسئلة حول الموضوع، وإما بإثارة قضية معينة للمناقشة، مما يجعل الدارسين مجتذبين لدراسة الموضوع.
2. **العرض**، حيث يلقي المدرس نصاً أدبياً إلقاء طبيعياً يثير انتباه الدارسين، وينبغى أن يكون إلقاء النص إلقاء يراعى فيه المواقف المختلفة مع إعطاء الدارسين الفرصة الكافية للمشاركة فى استنباط هذه المواقف.
3. **الشرح**، حيث يشرح المدرس الكلمات الصعبة والتراكيب الجديدة ويدرب الدارسين على استخدامها.
4. **القراءة الجهرية**، وهنا يتيح المدرس الفرصة لأكبر عدد من الدارسين لقراءة النصّ جهرياً وبنطق سليم.

[19] انظر حسن خميس المليجى، *الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية*، ص153-156.

[20] انظر حمادة ابراهيم، *المرجع السابق*، ص359-363.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

5. **المناقشة**، حيث يوجه المدرس أسئلة لمعرفة مقدار فهم الدارسين للنصّ وللتعمق معهم فى تناوله، ومن خلال المناقشة يمكن الوقوف على مدى تذوق الدارسين الأدبى.
6. **تعبير الدارس**، حيث يكلّف المدرس عدداً من الدارسين بإنشاء مقالة يحللون فيها ما يستوعبونه من النصّ. وقد يكون تعبير الدارسين بتمثيل بعض القصص التى تصلح للتمثيل[21].

وقد قام مقدم هذا المنهج بتطبيق طريقته هذه بتدريس قصة يوسف عليه السلام كمادة قصصية قرآنية، كما اقترح أن يدرب الطلاب على تحليل عناصر القصة الفنية من فكرة وحبكة وشخصيات وبيئة ووجهة نظر وأسلوب بشكل مفصل دقيق.

وقبل أن نقارن بين هذه المناهج الأربعة يجدر بنا أن نذكر بادئ ذى بدء أن هذه المناهج كلها تستخدم فى تدريس الأدب العربي للدارسين غير العرب، ويستخدم الأول والرابع فى بلدين آسيويين وهما ماليزيا وإندونيسيا على الترتيب، بينما يستخدم الثانى فى بلد عربي وهو المملكة العربية السعودية، ويستخدم الثالث فى بلد أوربى وهو فرنسا.

ويختلف عدد مراحل الدرس فى كل منها، فالمنهج الأول يشتمل على خمس مراحل هى التمهيد ويتضمن الحديث عن الشاعر وعن أغراض شعره وخصائصه وعيوبه، وعرض النصّ، وتفسير ألفاظه، وذكر فكرة القصيدة أى مناسبتها، وتقديم معناها الإجمالي أي شرح أبياتها بيتاً بيتاً.

ويتضمن المنهج الثانى ست مراحل هى التمهيد بالحديث عن الشاعر، والأغراض الشعرية التى أجادها، وأقوال النقاد فيه، وذكر جوّ النصّ، ثم تقديم النصّ، ثم تفسير المفردات، ثم شرح أبياته بيتاً بيتاً، ثم التعليق عليه، ثم المناقشة بطرح أسئلة متدرّجة. والمرحلتان الأخيرتان هما ما يزيد فيه هذا المنهج عن المنهج الأول.

ويعدّ المنهج الثالث أقلها مراحل إذ يتضمن ثلاث مراحل فقط هى : التمهيد بإلقاء النصّ بكتابته على السبورة وترديد الدارسين له، ثم فحص القصيدة أو تحليلها بتناول النقاط غير اللغوية أولاً، ثم مناقشة لغتها ثانياً. والمرحلة الثالثة (مرحلة التفسير والتعبير) يقوم بها الدّارسون أنفسهم وليس المدرس.

أما المنهج الرابع فيشتمل على سبع مراحل هى التمهيد بطرح بعض الأسئلة، ثم عرض النصّ بإلقائه، ثم شرحه بتفسير مفرداته وتراكيبه وتدريب الدارسين على استخدامها، ثم قراءة الدارسين له، ثم مناقشته بقصد مساعدتهم على تذوقه، ثم تعبير الدارسين عن النص المدروس سواء أكان هذا التعبير شفوياً أم تحريرياً، بأداء النصّ القصصي أداء تمثيلياً، ثم تحليل الدارسين للنصّ بمناقشة أجزائه وعناصره ومكوناته.

والمنهج الثاني أقرب إلى الأول، وإن كان يتميّز عنه بالتعليق وبالمناقشة. والمرحلة الأخيرة هى موضع القوة والتفرد فيه، إلا أن التعليق يعيبه التطويل، كما يعيبهما جميعاً التطويل فى التمهيد. والمنهجان أنسب

[21] أندى هاديانتو، *"تدريس النصوص الأدبية"*، ص587-608.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

للطلاب العرب منهما إلى غير العرب. وهما يركزان على دور المدرس فى الفصل، وبالتلقين فى الدرس.

والمنهج الرابع يمتاز باهتمامه، لا بالنشاط والتدريبات فحسب، بل وبالمناقشة أيضاً، وبالتركيز على الدارسين. كما يعني بالهدف الرئيس للدراسة الأدبية وهو التذوق. بيد أنه يؤخذ عليه الطول وكثرة المراحل التي ينفذ من خلالها.

أما المنهج الثالث فهو عندنا أجود المناهج الأربعة كلها وأنسبها فى تدريس الأدب العربي لغير العرب، وأكثرها استفادة من المناهج التربوية وعلم اللغة والنقد الأدبي جميعاً.

المنهج المقترح لتدريس النصوص الأدبية

أما المنهج الذي نقترحه لتدريس الأدب العربى فى الجامعة فنعتمد فيه على المدخل الشمولي الذي يجمع المدخل التاريخي والمدخل التحليلي والمدخل اللغوي، لكننا لا نكتفي بهذه المداخل الثلاثة، بل نضيف إليها المدخل الجمالي الذي يعتمد على التذوق وتلمس الجوانب الفنية في النصوص، كما نستأنس كذلك بالطريقة الحوارية، والطريقة الاستقرائية، وطريقة التعيين، وطريقة الاكتشاف الموجّه، ونتوخى في مذهبنا النفاذ إلى مضمون النصّ وتفهمه وتذوقه وتبيين مواطن الإبداع والجمال فيه، والاستمتاع بالنصّ، وتنمية حبّ الأدب والرغبة في مداومة الاتصال به، والعناية بالموازنة والمقارنة والنقد الفنّي.

ويقوم هذا المنهج في أساسه على فكرة التعليم الذاتي التي تتناسب مع طلاب الجامعة، وعلى الأسس الأدبية الحديثة ولاسيما الفكرة التي تدعو إلى أن الأدب يتطلب نشاطا فرديا كبيرا، وفكرة أن قراءة الأدب تستهدف في الأساس الاستمتاع[22]، كما يقوم على فكرة تربوية حديثة مؤداها وجوب اعتماد الطلاب على أنفسهم في درس النصّ، وحثهم على التعامل مع المكتبة والبحث فى المصادر عن مؤلف النصّ ومناسبته، والكشف في المعاجم عن معاني المفردات، والتعود على قراءة أمهات الكتب الأدبية، وتكليفهم بإعداد بحوث قصيرة، وبإعداد قائمة قراءات في الأدب ومصادر أدبية قديمة وحديثة أساسية، وبإعداد تقارير وتحاليل ومراجعات لبعض الكتب والأعمال الأدبية وعمل مقارنات بين النصوص وانتقادات حولها وإبداء الرأي فيها، وقد أكدت الدراسات الحديثة أن تدريس الأدب لا يتحقق إلا بالقراءة الواسعة لأنواع متعددة من النصوص ويتطلب ذلك نشاطا فرديا كبيرا من الدارسين[23].

كما يحتاج هذا المنهج إلى إعداد وتنظيم دقيقين؛ فهو يحتاج إلى اختيار مدروس للنصوص التي تقدم للدارسين، وإلى تحديد للمصادر التي سيرجع إليها الطلاب للبحث عن إجابات للمسائل التي تقدم لهم، وربما إلى تحديد للفصول أو الصفحات التي يطلب منهم قراءتها، وإلى إعداد للأسئلة التي تدور حول النصّ وصاحبه وعصره والمناسبة المرتبط به، وإلى إعداد بيبليوجرافيا لمصادر الأدب العربي في عصوره المختلفة يستعين بها الطالب في دراسته للنصوص

[22] محمد عبد القادر أحمد، *تطور تعليم اللغة العربية*، ص57، 120.

[23] *المرجع نفسه*، ص260 .

الأدبية موضع البحث وبذلك يتحول تعلّم الأدب إلى عملية ذاتية أساسها الطالب بينما يقوم الأستاذ بدور المشرف والموجّه فحسب.

كذلك يستلزم هذا المنهج تقديم النصوص الأدبية على تاريخ الأدب في التدريس، وتشجيع الطلاب على استخلاص الخصائص والأساليب والحقائق والمفاهيم والنظريات الأدبية بأنفسهم، وتعويدهم دقة الملاحظة والمقارنة بين النصوص والمفاضلة بينها والتحليل والاستنباط والتقييم. وبذلك يصبح درس الأدب مصدرًا للنشاط والاستمتاع والتأمل.

هذه ملامح نظرية عامة للمنهج المقترح لتدريس النصوص الأدبية، من المستحسن أن نتبعه الآن بتقديم مثال تطبيقى يبرزه ويوضح مراحله،وليكن هذا المثال تدريس قصيدة «نفثة» للعقاد، فيعرض النص مكتوباً كالتالى:

ظمآن، ظمآن، لا صوب الغمام ولا
عذب المدام، ولا الأنداء ترويني
حيران، حيران، لا نجم السماء، ولا
معالم الأرض فى الغبراء تهديني
يقظان، يقظان، لا طب الرقاة يدا
وينى ولا سمر السمّار يلهيني
غصان، غصان، لا الأوجاع تبلينى
ولا الكوارث والأشجان تبكيني
شعري دموعى، وما بالشعر من عوض عن
الدموع نفاها جفن محزون
يا سوء ما أبقت الدنيا لمغتبط
على المدامع أجفان المساكينِ
هم أطلقوا الحزن فارتاحت جوانجهم
وما استرحت بحزن فيّ مدفونِ
أسوان، أسوان، لا طب الأساة، ولا
سحر الرقاة من اللأواء يشفيني
سأمان، سأمان، لا صفو الحياة، ولا عجا ئب القدر المكنون تغنيني
أصاحب الدهر لا قلب فيسعدني
على الزمان ولا خِلّ فيأسوني
بيديك فامح ضنى يا موت فى كبدي فلست تمحوه إلا حين تمحوني

ثم يطلب من الطلاب أن يطالعوا «ديوان العقاد» لقراءة النصّ، ومراجعة ما قاله الشاعر فى مقدمة ديوانه «بعد الأعاصير» من أن «الاعتقاد الشائع أن الإحساس والترقق مترادفان ويوشك أن يموت الإنسان عندهم من فرط الإحساس، لأنه يحس فى زعمهم بمقدار ما يتراخى ويتخاذل ويئنّ وينوح»، ويطلب إليهم الاطلاع على بعض المقالات القصيرة التى كتبت عن القصيدة فى «النقد والنقاد المعاصرون» لمحمد مندور (ص100-102)، و«التطور والتجديد فى الشعر المصري الحديث» لعبد المحسن طه بدر(ص392)، و«الأدب العربى المعاصر فى مصر» لشوقي ضيف (ص136-145). ثم تتم قراءة النص وتطرح على الطلاب الأسئلة التالية :

1). هل يستخدم الشاعر معانى إيحائية أو تكراراً ؟
2). هل تتكرر صورة مجازية واحدة (أو أكثر) فى القصيدة ؟

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

3). هل يستخدم الشاعر الرمز فى القصيدة ؟

4). ما هو الجوّ العام للقصيدة ؟

5). ما هى الفكرة الأساسية ؟

6). ما هو موضوع القصيدة ؟

7). ما هو البحر ؟ وما هى القافية ؟

8). ما أثر استخدام الشاعر لحرفى النون والسين بكثرة فى المقطوعة؟[24]

وهذه أسئلة جزئية وعامة كما نرى، وهى تمهد الطلاب للتعرف على النصّ، ثم تترقى الأسئلة إلى مستوى التذوق والنقد فتطرح على الطلاب الأسئلة التالية:

1). هل تسود القصيدة نزعة تقريرية حقاً؟

2). هل حديث الشاعر عن عاطفته حديث مباشر عام لا يحدده بلحظة زمنية، ولا بتجربة معينة؟

3). هل يتحدث الشاعر عن الحادثة التى بعثت السأم أو الحزن فى نفسه أو يكتفى بترديد أنه حزين يائس؟

4). من المتكلم فى هذه القصيدة؟ هل العقاد يحدثنا فيها عن نفسه كما يقول عبد المحسن طه بدر؟

5). يرى عبد المحسن طه بدر أن العقاد لم يصنع أكثر من أنه جمع الصفات التي تدل على الحيرة والحزن والألم، ووضع خلف كل صفة ما يقابلها، واعتمد على عملية إحصائية، فهل توافقه على هذا الرأي؟

6). هل يكشف الشاعر لنا عن سبب من أسباب حزنه وسأمه؟

وفى المرحلة الثالثة من مراحل تدريس النص، ترتقى المناقشة إلى مرحلة الحكم العام على القصيدة وإبداء الرأي فيها، فتطرح الأسئلة التالية:

1). ما هى استجابتك الجمالية للقصيدة؟

2). هل نجح الشاعر فى استعمال أدواته الشعرية ودمجها معاً بحيث تحقق التأثير المطلوب؟

3). يرى الرومانسيون أن الأدب هو الانسياب التلقائي للعواطف، فإلى أي مدى ينطبق هذا القول على قصيدة العقاد؟

4). ما الذى يولّد الرؤية الشعرية: قوة الانفعال أم التفكير الفلسفى الجاف؟

5). يرى عبد المحسن طه بدر أن الحزن هنا فاتر ثائر صارخ كأنما يئن الشاعر به أنيناً متكرراً، فما رأيك أنت ؟

6). يرى محمد مندور أن "نفثة" نموذج للشعر الإنسانى الرائع، فما الأساس الذى بنى عليه هذا الحكم ؟

7). فيم تكون جودة الشعر ؟ فى المكابرة وإدعاء البطولة الكاذبة ؟ أم في الأنين والنواح ؟ أم فى إخلاص الشاعر نحو نفسه وصدوره عما يجد ؟

8). ما الجديد الذى تراه فى هذه القصيدة ؟

9). يعتبر محمد مندور هذه المقطوعة من أخلص شعر العقاد، فما رأيك أنت ؟

وفى المرحلة الرابعة والأخيرة يطلب من الطلاب أن يكتب كل منهم مقالاً أدبياً يقارن فيه بين تحليل

[24] عدنان خالد عبد الله، *المرجع السابق*، ص48-49.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

محمد مندور لقصيدة "نفثة" وبين تحليل عبد المحسن طه بدرلها، وتبيين رأيه الشخصي فيها.

وبذلك يمرّ تدريس النص الأدبى بمراحل أربع وهى: التحقيق والضبط، ثم الفهم والتذوق، ثم التحليل والوصف، وأخيراً التقويم والحكم.[25]

خلاصة

حاولنا فى هذا البحث التوصل إلى منهج جديد فى تدريس الأدب العربي فى الجامعة، وقد رأينا أن نبدأ أولاً بتحديد مفهوم الأدب، فعرضنا لتعاريف الأدب وانتهينا منه إلى طرح تصوّر خاص ارتضيناه وهو أن الأدب يتضمن شقين أساسيين: أولهما الأعمال الفكرية بما في ذلك الآثار الفلسفية والصوفية والتاريخية وما إليها أي الأدب الفني الذى يثقل بالفكر وتنفرد مادته من هذا التراث العقلي، وهذا الشق الأول يتصل بالنصوص، أما الشق الثانى فيتصل بتاريخ الأدب وهو وصف وتفسير الآثار الإبداعية المدوّنة باللغة العربية فى عصر تاريخي محدد، أو في عصوره التاريخية المختلفة.

ثم عرضنا بعد ذلك لمناهج تدريس الأدب العربي فى الجامعات الأجنبية فى أوربا وأمريكا، ثم انتهينا إلى تقديم منهج مقترح لتدريس الأدب العربي يهدف إلى تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب، ويرتكز على مجالات أربعة أساسية وهى علم اللغة، والتاريخ، والنقد الأدبي، والأدب المقارن.

ثم عرضنا أخيراً لمنهجنا فى تدريس النصوص الأدبية والذى يجمع بين المدخل التاريخي والمدخل التحليلي والمدخل اللغوي والمدخل الجمالي، كما يستأنس بطريقة التعيين وطريقة الاكتشاف الموجّه. ولم نكتف بالعرض النظري للمنهج، بل قمنا بتطبيقه على قصيدة «نفثة» للعقاد، وبيّنا المراحل التي تتبع فى تدريسها بطرح أسئلة جزئية وعامة في المرحلة الأولى لتمهيد الطلاب للتعرف على النصّ، ثم الترقي بالأسئلة إلى مستوى التذوق والنقد في المرحلة الثانية، ثم الترقي إلى مرحلة الحكم العام على القصيدة وإبداء الرأي فى المرحلة الثالثة. وفى المرحلة الرابعة والأخيرة يطلب من الدارسين أن يكتب كل منهم مقالاً أدبياً يقارن فيه بين تحليل النقاد لها، وتبيين رأيه الخاص معتمداً فيه على ذوقه الشخصي من ناحية، وعلى المقاييس الفنية من ناحية أخرى.

المراجع

Abbas, Ihsan, *Fann as-Syi'r,* Beirut: Dâr Shadir, 1996.

Abdullah, 'Adnan Khalid, *an-Naqd at-Tathbiqi at-Tahlili,* Baghdad: Dar as-Syu'un at-Tsaqafiyyah al-'Ammah, 1986.

Anderson, Enrique Imbert, *Manahij an-Naqd al-Adabi,* Tarjamah at-Thahir Ahmad Makki, Kairo: Dar al-Ma'ârif, 1992.

Badr, Abdul Muhsin Thaha, *at-Tathawwur wa at-Tajdid fi as-Syi'r al-Mishri al-Hadits,* al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1991.

[25] أحمد هيكل، *قصائد أندلسية*، ص. 10.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

Buradah, Muhammad, *Muhammad Mandur wa Tanzhir an-Naqd al-Adabi***,** Kairo: Dâr al-Fikr li ad-Dirâsat, 1986.

CD, Louis, *as-Shurah as-Syi'riyyah***,** Tarjamah Ahmad Nashif al-Jinabi, Kuwait: Dar ar-Rasyîd, 1982.

David, B., *Nazhariyat al-Adab al-Mu'ashirah,* Kairo: al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1991.

Dhaif, Syauqi, *al-Adab al-'Arabi al-Mu'ashir fi Mishr,* Beirut: Dar al-'Ilm li al-Malayin, 1999.

Faishal, Syukri, *Manhaj ad-Dirasah al-Adabiyyah fi al-Adab al-'Arabi***,** Beirut: Dâr al-'Ilm li al-Malayîn, 1996.

Farid, Mahir Syafiq, *an-Naqd al-Injlizi al-Hadits,* Kairo: al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1970.

Hadianto, Andy, "Tadris an-Nushush al-Adabiyyah min Khilal Tahlil Anashir al-Qishshah al-Qur'aniyyah: Qishshah Yusuf Namudzajan", dalam Prosiding *al-Mu'tamar al-Dauli li al-Lughah al-'Arabiyyah wa al-Adab al-Islami Manhajan wa Tathawwuran,* Bandung: 23-25 Agustus 2007.

Haikal, Ahmad, *Qashaid Andalusiyyah***,** Kairo: Maktabah al-Usrah, 1999.

Hamudah, Abdul Aziz, *'Ilm al-Jamal wa an-Naqd al-Hadits,* Kairo: al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1999.

Hijazi, Samir Sa'd, *Nazhariyat Mu'ashirah fi Tafsir al-Adab,* Kairo: Dâr al-Âfâq al-'Arabiyyah, 2000.

Hilal, Muhammad Ghunaimi, *al-Adab al-Muqaran,* Beirut: Dâr al-'Audah, 1987.

Ibrahim, Hammadah, *al-Ittijahat al-Mu'ashirah fi Tadris al-Lughah al-'Arabiyyah,* Kairo: Dâr al-Fikr al-'Arabî, 1987.

Ifor, Evans, *Mujmal Tarikh al-Adab al-Injlizi***,** Tarjamah Zakhir Gibriyal, Kairo: al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1996.

Inani, Muhammad, *al-Adab wa Fununuhu,* Kairo: al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1991.

Khafaji, Muhammad Abd al-Mun'im, *Madaris an-Naqd al-Adabi al-Hadits,* Beirut: ad-Dâr al-Mishriyyah al-Lubnaniyyah, 1995.

Khalid, Utsman Hajj, *al-Muntakhab min al-Majani al-Hadîtsah,* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1980.

Maliji, Hasan Khamis, *al-Adab wa an-Nushush li Ghair an-Nathiqina bi al-'Arabiyyah,* Riyadh: 'Imâdah Syu'ûn al-Maktabat, 1989.

Mandur, Muhammad, *an-Naqd wa an-Nuqqad al-Mu'ashirun,* Kairo: Maktabah Nahdhat Mishr, tt.

Qabbani, Nizar, *as-Syi'r Qindil Akhdhar***,** Beirut: Mansyûrât Nizar Qabbani, 2000.

Raghib, Nabil, *Ma'alim al-Adab al-'Alami al-Mu'ashir,* Kairo: Dâr al-Ma'ârif, 1989.

Saldan, Roman, *al-Nazhariyyah al-Adabiyyah al-Mu'ashirah,* Tarjamah Jabir Ushfur, Kairo: Dâr Quba', 1998.

Sarhan, Samir, *an-Naqd al-Maudhu'i***,** Kairo: al-Hai'ah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1990.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

as-Sarraj, Nadirah Jamil, *Syu'ara ar-Rabithah al-Qalamiyyah,* Kairo: Dar al-Ma'arif, 1989.

Sartre, Jean-Paul, *Ma al-Adab,* Tarjamah Muhammad Ghunaimi Hilal, Kairo: Nahdhah Mishr, 1990.

as-Syayib, Ahmad, *al-Uslub,* Kairo: Maktabah an-Nahdhah, 1988.

Wellek, Rene, *Mafahim Naqdiyyah,* Tarjamah Muhammad Ushfur, Kuwait: 'Alam al-Ma'rifah, 1987.

Yunus, Fathi Ali, *Tashmim Manhaj li Ta'lim al-Lughah al-Arabiyyah li al-Ajanib,* Kairo: Dâr al-Tsaqâfah, 1989.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473