

مناهج تدريس النصوص الأدبية لغير العرب

طلال أحمد العوض الحسن

جامعة آسيان العالمية

talalshaigi@gmail.com

Abstract

there is a clear absence of a scientific approach in teaching literary texts to non – Arabic speakers, so this study seeks to provide a disciplined methodological vision– to a certain extent-in its teaching, away from confusion and confusion, guided by insight into linguistics and to clarify linguistic views that we ask for when teaching texts, such as: planning, language structure, context, functionality, linguistic competence, and educational linguistics. However, we do not claim perfection in this vision; rather, they are holistic frameworks that resemble lighthouses, we hope that they will open up horizons in teaching literary texts to non-Arabic speakers, and facilitate the foreign learner's understanding of the literary text (structure and meaning), and we rely in managing them on the teacher who directs the text in the guidance of her light; it is an effort that is not difficult to act, especially since the learner is not native to Arabic. To reach the endeavor of the study, the research in it required to be organized in two parts, namely:the theoretical framework; and in it we shed light on the linguistic views that the research begged in its attempt to build its methodological vision in the teaching of literary texts. - The applied framework; in which we represent the linguistic views that the research begged to build the methodological vision in teaching literary texts by studying a modern text by the poet Mahmoud Darwish entitled "to my mother", and thus the method is procedural in translating the theoretical vision presented.

Keywords: teaching, literary texts, non-Arabic speakers, linguistic

ملخص

ثمة غياب واضح لمنهج علمي في تدريس النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، لذا تسعى هذه الدراسة محاولة تقديم رؤية منهجية منضبطة –إلى حد ما- في تعليمها، بعيداً عن الحيرة والاضطراب، هديها التبصر في اللسانيات واستجلاء أنظار لسانية نتوسل بها عند تدريس النصوص، مثل: التخطيط، وبنائية اللغة، والسياق،

والوظيفية، والكفاية اللغوية، واللسانيات التربوية. غير أننا لا ندعي الكمال في هذه الرؤية؛ بل هي أطرٌ كلية تُشبهُ المنارات نؤمل أن تفتح آفاقاً في تعليم النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية، وتسهّل فهم المتعلّم الأجنبي للنصّ الأدبي (مبنى ومعنى)، ونعوّل في تدبير أمرها على المعلم الذي يُدير النصّ في هديّ نورها؛ فهي محاولة لا تستعصي على التصرف ولا سيما أن المتعلّم من غير أهل العربية. وللوصول إلى مسعى الدراسة اقتضى البحث فيها أن ينتظم في جزئين، هما: الإطار النظري؛ وفيه نلقي الضوء على الأنظار اللسانية التي توسّل بها البحث في محاولته بناء رؤيته المنهجية في تعليم النصوص الأدبية. - الإطار التطبيقي؛ وفيه نتمثلُ الأنظار اللسانية التي توسّل بها البحث لبناء الرؤية المنهجية في تعليم النصوص الأدبية بدراسة نصّ حدّاثي للشاعر محمود درويش بعنوان "إلى أمي"، وبذا يكون المنهجُ إجرائياً في ترجمة الرؤية النظرية المقدمة.

الكلمات الرئيسية: تدريس، النصوص العربية، الناطقون بغير العربية، اللسانيات

المقدمة

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 في القرن السابع عشر إلى ضرورة تعليم اللغة العربية للاستفادة من الأدب العربي. ففي خطاب له إلى توماس آدمز، الذي أسهم كثيراً في إدخال العربية في جامعة كمبردج، قال :
كذلك توصل الباحث نفسه في دراسته إلى أن قراءة الأدب العربي من المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية" (المرجع نفسه، ص ٣٤).

نتائج البحث ومناقشتها

مناهج تدريس الأدب العربي

تستخدم في تدريس الأدب العربي في الجامعات العربية وغير العربية مداخل ومناهج عديدة، عرض شكرى فيصل (المرجع نفسه، ص ٤-٢٢٠) لستة منها وهي منهج الفنون الأدبية، ومنهج الجنس، ومنهج الثقافات، ومنهج المذاهب الفنية، ومنهج الإقليمية، والمنهج المدرسي. ولكل منهج من هذه المناهج مزايا، ولكل منها في الوقت نفسه مثالب وعيوب.

فمنهج الفنون الأدبية يدرس الأدب العربي دراسة تعتمد على تصنيف نتاجه في فنون أو أنواع أدبية، ومن أمثلته بحث شعر الطبيعة في الأدب العربي لسيد نوفل. ويمتاز هذا المنهج بالتركيز على النصوص والاستقراء والموازنة والدقة والعمق. بيد أن



من أبرز عيوبه التجزئة التي يجنح إليها في دراسة الشعر وإهماله صاحب النص الأدبي، كما أنه لا يناسب طبيعة الأدب العربي الذي لا يعرف وحدة الموضوع. ومنهج الجنس يرى أن الأجناس الكثيرة التي أسهمت في الأدب العربي هي التي يجب أن تقود الدراسة الأدبية فتوزع الأدب العربي بين أجناسه، ويدرسه في أضواء من خصائص هذه الأجناس. ومثل ذلك دراسة "ابن الرومي : 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 التي غلبت على أصحابه كدراسة أحمد أمين لابن المقفع في الجزء الأول من "ضحى الإسلام". وهو منهج يبدو خصب النتائج موفور الثمرات، بيد أن عيبه الكبير أنه يجد الأدب ثمرة الثقافات المختلفة التي تحيط به، كما أنه يعنى بالعناصر العقلية من الأدب دون عناصره العاطفية. والمنهج الإقليمي يدرس الأدب العربي موزعاً على الأقاليم الإسلامية المختلفة... فندرس الأدب العربي في مصر والأدب العربي في الشام والأدب العربي في المغرب على أنه في كل هذه الأقطار أدب متميز له خصائصه وله عييره. ومن ذلك دراسة "إلى الأدب المصري" لأمين الخولي. 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 التي توزعه، ومن أمثلته دراسة "الفن ومذاهبه في الشعر العربي" لشوقي ضيف. ويتميز 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 الأدبية أولاً ثم يحاول أن يقيس الأدباء بها ثانياً.

والمنهج التاريخي 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 في نهضته ونكسته.

وخطأ كل هذه المناهج يأتي من أن كل واحد منها حاول أن يستأثر بدراسة الأدب العربي وأن ينفرد هو بتفسيره وتعليقه.

وقد اقترح شكرى فيصل منهجاً جديداً هو المنهج التركيبي الذي يقوم على وصل نتائج الدراسات المختلفة وصلاً يستهدف إدراك اتجاهات الأدب العربي ومدارسه، وتوزع هذه الاتجاهات (المرجع نفسه، ص ٨).

وتطبق هذه المناهج السابقة على دراسة الأدب العربي وعلى تدريسه جميعاً، كما تتبع في تدريس الأدب العربي في الجامعات الأجنبية مناهج غيرها. وقد درج الاستشراق منذ أواخر القرن الماضي يضخم من الجانب الشكلي ويجمد التاريخ، ولا يزال في أيامنا هذه أساتذة في الجامعات الغربية يدرسون الأدب العربي على ضوء مفاهيم تقليدية ثابتة. فمنهج بلاشير وتلامذته وأتباعه الذين ساروا على دربه وتبنوا منهجه في دراسة الأدب والحضارة الإسلامية، ومن هؤلاء شارل بلا وأندريه مايكل وندا طوميش، فهؤلاء جميعاً حاولوا أن يتفهموا تاريخ الأدب العربي من حيث هو تاريخ بلا موجات دينامية، بل تحكمت فيه خصائص استاتيكية ثابتة، وأخذوا ينكرون الصلة بين أبعاد الحياة الاجتماعية المختلفة والأدب، معتمدين في ذلك على المشاهدة البسيطة العابرة والاستدلال المنطقي المشوب ببعض الشائعات المنتشرة بين المستشرقين في هذا الموضوع (حجازي، ص ٩٨، ٩٩، ١٢٠).

بيد أنه لوحظ كذلك أن منهج دراسة الأدب في السوربون لا يقوم على المحاضرات النظرية أو الإخبارية عن تاريخ الأدب، بل يقوم على ما يسمونه بتفسير النصوص (برادة، ص ٢٩).

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

وبالمثل، تركز الجامعات الأمريكية على منهج الفنون فتدرس الأجناس الأدبية كالشعر والرواية 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) في جامعات العالم، كما لاحظ محمد مندور، تقوم على منهج علمي يجمع بين التاريخ والتفسير والنقد، وهو منهج يمكن أن يختلف فيه أساتذة الأدب وفقاً للأهمية النسبية التي يعطيها كل منهم لأحد هذه العناصر (النقد والنقاد المعاصرون، ص ١٤٧).



وفي رأينا نحن أن تدريس الأدب العربي لغير العرب في الجامعات الأجنبية ينبغي أن يركز 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 في علم اللغة يمكن أن نستفيد منها في تدريسنا للأدب منها على سبيل المثال رأى ديسوسور في أن الذي يضيف المعاني على الرموز هو المستمع لا المتكلم (إبراهيم، ص ١٠٧).

أما التاريخ فترجع أهميته في تدريس الأدب إلى العلاقة الوثيقة بين تطور الأدب والتطور التاريخي للمجتمع، كما أن الأدب في حد ذاته ظاهرة تاريخية لها أصولها الضاربة في أعماق كفاح الطبقات كما يرى جورج لوكاش (امبرت، ص ١٢١).

أما النقد الأدبي فتركز الاستفادة منه في مجال تدريس تاريخ الأدب فنعمد فيه إلى التفسير والتعليل في عرض الظواهر الأدبية والمدارس والمذاهب الفنية وحيوات الأدباء إلخ. وفي مجال تدريس النصوص يستفاد من رأى رتيشاردز من أن الحكم على القصيدة من داخلها أمر مضلل لأننا في أكثر الأحوال لا نحكم عليها من الداخل وإنما نقرب إليها من خارجها (عباس، ص ١٥٤). كما نستفيد من النقد في تدريس النصوص على افتراض أنه لا يوجد نمط واحد من الاستجابة لنص معين، وإنما على افتراض وجود عامل مشترك في الاستجابات لنص معين لدى القراء الذين يحمل لهم معنى ما (سى - دى، لويس، ص ٢٥)، ومن الرأى القائل بأن للبيت الشعري مثلاً ثلاثة معانٍ لا معنى واحداً: المعنى الذي قصده الشاعر، وهذا لا دخل لنا به، والمعنى الذي يؤديه البيت، والثالث هو المعنى الذي يفهمه القارئ. كما يمكننا أن نفيد من بعض وظائف النقد، ومنها أنه يقدم معادلاً منطقياً للشعر في شكل نثرى تعليمي، وبهذه الطريقة يعلّمنا فن قراءة النصوص، كما أنه يضئ العمل تاركاً للقارئ حرية أن يكون رأيه التقويمي وأن يوجّه الجمهور القارئ وأن يعمق كفاءته في التذوق (سرحان، ص ٥٠-٥١).

أما الأدب المقارن فهو، من وجهة نظرنا، ذو أهمية خاصة في تدريس الأدب العربي لغير العرب. ففضلاً عن وجوب التركيز على "البحث عن أصول الأفكار، وكيفية التلوين الثقافي للأفراد" (هلال، ص ٥١، ٥٢، ٥٣)، فإنه يمكن عقد مقارنات بين بعض النصوص أو الاتجاهات أو التأثيرات المتبادلة بين الأدب العربي والأدب القومى للدارسين مما يعين على زيادة فهمهم وتذوقهم للأدب العربي.

فعلم الأدب في أدق معانيه هو "محاولة تفسير الظواهر الأدبية" كما يرى محمد برّادة، أو هو على حد تعريف ويلك (المرجع السابق، ص ٤١). "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

التي يلجأ إليها المؤرخ حين يحلل "الأدب وتبيين خواصه الجميلة أو غيرها ويبين الناحية العلمية التي تعنى بالتعليل والموازنات، واستنباط الأحكام" (حجازي، ص. ١٠). وينبغي أن ينأى تاريخ الأدب عن التجريد والتعميم، وهو أخطر ما تتعرض له الدراسات الأدبية التي يجب أن تستمد أصولها من الإنتاج الأدبي ذاته" (هلال، ص. ٤٣٥).

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

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

مناهج تدريس النصوص الأدبية لغير العرب

وفضلاً عن المناهج التي تتبع في تدريس الأدب العربي لغير العرب والتي 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 لمعاني الكلمات، ثم فكرة القصيدة أي مناسبتها، ثم المعنى الإجمالي أي شرح كل بيت من أبيات القصيدة (خالد، ص ٨٩-٩٨). والمنهج الثاني يبدأ بالحديث عن الشاعر كذلك بذكره مولده ووفاته، والأغراض الشعرية التي أجادها، ورأى النقاد فيه. ثم يذكر جو النص، ثم يذكر النص، ثم يذكر تفسير المفردات الصعبة، ثم يورد الشرح للنص بيتاً بيتاً، ثم يورد تعليقاً مطوّلاً يبين فيه غرض النص، ومعاني الشاعر وأسلوبه وألوان البيان والبديع والتشبيهات، ثم يورد مناقشة وتتضمن أربعة ألوان من الأسئلة : الأول طلب وضع علامة (٧) أمام الجواب الصحيح، والثاني طلب الإجابة بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ، والثالث طلب وضع مضاد لكل كلمة من الكلمات المقدمة في جملة تامة، والرابع طلب الإجابة عن عدد من الأسئلة العامة تدور حول النص ومظاهر الجمال فيه، ومعاني العبارات والصور الفنية، وأسلوب صاحب النص ومميزاته الخاصة (المليجي، ص ١٥٣-١٥٦).



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

بعد ذلك، يبدأ فحص القصيدة الذي يبدأ بالإشارة إلى بعض التدايعات والعلاقات والاعتبارات التي لا تكون لغوية في بادئ الأمر، والتي لا تلبث أن تأخذ في الاعتبار لغة القصيدة، وبالتالي توظيف حصيلة الدارسين من اللغة الجديدة. والمرحلة الثالثة هي 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 في القصيدة، وإنما المهم هنا أن يحاول كل دارس أن يعبر عما تقوله القصيدة له شخصياً، وكيف تتحدث إليه، وما الذي أثارتها أو أيقظته عنده باعتبارها موضوعاً شعرياً وليس باعتبارها قصيدة لهذا الشاعر أو ذاك (ابراهيم، ص ٣٥٩-٣٦٣).

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

- (أ) التمهيد، حيث يبدأ المدرس الدرس بعدة أساليب : إما بطرح أسئلة حول الموضوع، وإما بإثارة قضية معينة للمناقشة.
- (ب) العرض، حيث يلقي المدرس نصاً أدبياً إلقاءً طبيعياً يثير انتباه الدارسين، وينبغي أن يكون إلقاء النص يراعى فيه المواقف المختلفة مع إعطاء الدارسين الفرصة الكافية للمشاركة في استنباط هذه المواقف.
- (ج) الشرح، حيث يشرح المدرس الكلمات الصعبة والتركيب الجديدة ويدرب الدارسين على استخدامها.
- (د) القراءة الجهرية، وهنا يتيح المدرس الفرصة لأكثر عدد من الدارسين لقراءة النصّ جهرياً وبنطق سليم.
- (هـ) المناقشة، حيث يوجه المدرس أسئلة لمعرفة مقدار فهم الدارسين للنصّ وللتعمق معهم في تناوله، ومن خلال المناقشة يمكن الوقوف على مدى تذوق الدارسين الأدبي.
- (و) تعبير الدارس، حيث يكلف المدرس عدداً من الدارسين بإنشاء مقالة يحللون فيها ما يستوعبونه من النصّ. وقد يكون تعبير الدارسين بتمثيل بعض القصص التي تصلح للتمثيل (هاديانتو، ص ٥٨٧-٦٠٨).

وقد قام مقدم هذا المنهج بتطبيق طريقته هذه بتدريس قصة يوسف عليه السلام كمادة قصصية قرآنية، كما اقترح أن يدرّب 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 ذي بدء أن هذه المناهج كلها تستخدم في تدريس الأدب العربي للدارسين غير العرب، ويستخدم الأول والرابع في بلدين آسيويين وهما ماليزيا وأندونيسيا على الترتيب، بينما يستخدم الثاني في بلد عربي وهو المملكة العربية السعودية، ويستخدم الثالث في بلد أوروبي وهو فرنسا.

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

ويتضمن المنهج الثاني ست مراحل هي التمهيد بالحديث عن الشاعر، والأغراض الشعرية التي أجادها، وأقوال النقاد فيه، وذكر جو النص، ثم تقديم النص، 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 هي: 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 الدارسون أنفسهم وليس المدرس.

أما المنهج الرابع فيشتمل على سبع مراحل هي 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 النصّ المدروس سواء أكان هذا التعبير شفويّاً أم تحريريّاً، بأداء النصّ القصصي أداءً تمثليّاً، ثم تحليل الدارسين للنصّ بمناقشة أجزائه وعناصره ومكوناته.

والمنهج الثاني أقرب إلى الأول، وإن كان يتميز عنه بالتعليق وبالمناقشة. والمرحلة الأخيرة هي موضع القوة والتفرد فيه، إلا أن التعليق يعيبه التطويل، كما يعيبهما جميعاً التطويل في التمهيد. والمنهجان أنسب للطلاب العرب منهما إلى غير العرب. وهما يركزان على دور المدرس في الفصل، وبالتلقين في الدرس.

والمنهج الرابع يمتاز باهتمامه، لا بالنشاط والتدريبات فحسب، بل وبالمناقشة أيضاً، وبالتركيز على الدارسين. كما يعنى 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 في 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 العربي في 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 الموجه، 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 الفني.

يقوم 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 نشاطاً فردياً كبيراً، وفكرة أن قراءة الأدب تستهدف في الأساس الاستمتاع (أحمد، ص ٥٧، ١٢٠). كما يقوم على فكرة تربوية حديثة مؤداها وجوب اعتماد الطلاب على أنفسهم في درس النصّ، وحثهم على التعامل مع المكتبة والبحث في المصادر عن مؤلف النصّ ومناسبته، والكشف في المعاجم عن معاني المفردات، والتعود على قراءة أمهات الكتب الأدبية، وتكليفهم بإعداد بحوث قصيرة، وإعداد قائمة قراءات في الأدب ومصادر أدبية قديمة وحديثة أساسية، وإعداد 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 نشاطاً فردياً كبيراً من الدارسين (المرجع نفسه، ص ٢٦٠).

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 بيبلوجرافيا لمصادر الأدب العربي في عصوره المختلفة يستعين بها الطالب في دراسته للنصوص الأدبية موضع البحث وبذلك يتحول تعلّم الأدب إلى عملية ذاتية أساسها الطالب بينما يقوم الأستاذ بدور المشرف والموجه 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 تطبيقي يبرزه ويوضح مراحلها وليكن هذا المثال تدريس قصيدة "نفثة" للعقاد فيعرض النص مكتوباً كالتالي :

ظمان، ظمان، لا صوب الغمام ولا	عذب المدام، ولا الأنداء ترويني
حيران، حيران، لا نجم السماء، ولا	معالم الأرض في الغبراء تهديني
يقظان، يقظان، لا طب الرقاة يدا	ويني ولا سمر السمّار يلهيني
غصان، غصان، لا الأوجاع تبليني	ولا الكوارث والأشجان تبكييني
شعري دموعي، وما بالشعر من عوض	عن الدموع نفاها جفن محزون
يا سوء ما أبقت الدنيا لمغتبط	على المدامع أجفان المساكين
هم أطلقوا الحزن فارتاحت جوانحهم	وما استرحت بحزن فيّ مدفون
أسوان، أسوان، لا طب الأساة، ولا	سحر الرقاة من اللأواء يشفيني
سأمان، سأمان، لا صفو الحياة، ولا	عجائب القدر المكنون تغنييني
أصاحب الدهر لا قلب فيسعدني	على الزمان ولا خلّ فيأسوني
بيديك فامح ضني يا موت في كبدي	فلست تمحوه إلا حين تمحوني

ثم يطلب من الطلاب أن يطالعوا "ديوان العقاد" لقراءة النص، ومراجعة ما قاله الشاعر في مقدمة ديوانه "بعد الأعاصير" من أن "الاعتقاد الشائع أن الإحساس والترقق مترادفان ويوشك أن يموت الإنسان عندهم من فرط الإحساس، لأنه يحس في زعمهم بمقدار ما يتراخي ويتخاذل ويئنّ وينوح"، ويطلب إليهم الاطلاع على بعض المقالات القصيرة التي كتبت عن القصيدة في "النقد والنقاد المعاصرون" لمحمد مندور (ص ١٠٠-١٠٢)، و"التطور والتجديد في الشعر المصري الحديث" لعبد المحسن طه بدر (ص ٣٩٢)، و "الأدب العربي المعاصر في مصر" لشوقي ضيف (ص ١٣٦-١٤٥). ثم تتم قراءة النص وتطرح على الطلاب الأسئلة التالية :

- (١) هل يستخدم الشاعر معاني إيحائية أو تكراراً ؟
- (٢) هل تتكرر صورة مجازية واحدة (أو أكثر) في القصيدة ؟
- (٣) هل يستخدم الشاعر الرمز في القصيدة ؟
- (٤) ما هو الجو العام للقصيدة ؟
- (٥) ما هي الفكرة الأساسية ؟
- (٦) ما هو موضوع القصيدة ؟



- (٧) ما هو البحر؟ وما هي القافية؟
- (٨) ما أثر استخدام الشاعر لحرفي النون والسين بكثرة في المقطوعة؟ (عبد الله، ص ٤٨-٤٩).
- وهذه أسئلة جزئية وعامة كما نرى، وهي تمهد الطلاب للتعرف على النص، ثم تترقى الأسئلة إلى مستوى التذوق والنقد فتطرح على الطلاب الأسئلة التالية:
- (١) هل تسود القصيدة نزعة تقريرية حقاً؟
- (٢) هل حديث الشاعر عن عاطفته حديث مباشر عام لا يحدده بلحظة زمنية، ولا بتجربة معينة؟
- (٣) هل يتحدث الشاعر عن الحادثة التي بعثت السأم أو الحزن في نفسه أو يكتفى بترديد أنه حزين يائس؟
- (٤) من المتكلم في هذه القصيدة؟ هل العقاد يحدثنا فيها عن نفسه كما يقول عبد المحسن طه بدر؟
- (٥) 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؟
- (٦) هل يكشف الشاعر لنا عن سبب من أسباب حزنه وسأمه؟
- وفي المرحلة الثالثة من مراحل تدريس النص، تترقى المناقشة إلى مرحلة الحكم العام على القصيدة وإبداء الرأي فيها، فتطرح الأسئلة التالية:
- (١) ما هي استجابتك الجمالية للقصيدة؟
- (٢) هل نجح الشاعر في استعمال أدواته الشعرية ودمجها معاً بحيث تحقق التأثير المطلوب؟
- (٣) يرى الرومانسيون أن الأدب هو الانسياب التلقائي للعواطف، فإلى أي مدى ينطبق هذا القول على قصيدة العقاد؟
- (٤) ما الذي يوّلد الرؤية الشعرية: قوة الانفعال أم التفكير الفلسفي الجاف؟
- (٥) يرى عبد المحسن طه بدر أن الحزن هنا فاطر ثائر صارخ كأنما يئن الشاعر به أنيناً متكرراً، فما رأيك أنت؟
- (٦) يرى محمد مندور أن "نفثة" نموذج للشعر الإنساني الرائع، فما الأساس الذي بني عليه هذا الحكم؟
- (٧) فيم تكون جودة الشعر؟ في المكابرة وادعاء البطولة الكاذبة؟ أم في الأنيب والنواح؟ أم في إخلاص الشاعر نحو نفسه وصدوره عما يجد؟
- (٨) ما الجديد الذي تراه في هذه القصيدة؟
- (٩) يعتبر محمد مندور هذه المقطوعة من أخلص شعر العقاد، فما رأيك أنت؟

وفي المرحلة الرابعة والأخيرة يطلب من الطلاب أن يكتب كل منهم مقالاً أدبياً يقارن فيه بين تحليل محمد مندور لقصيدة "نفثة" وبين تحليل عبد المحسن طه بدر لها، وتبيين رأيه الشخصي فيها. وبذلك يمرّ تدريس النص الأدبي بمراحل أربع وهي : التحقيق والضبط، ثم الفهم والتذوق، ثم التحليل والوصف، وأخيراً التقويم والحكم (هيكال، ١٩٩٩، ص. ١٠).

الخاتمة

حاولنا في هذا البحث التوصل إلى منهج جديد في تدريس الأدب العربي لغير الناطقين بها، 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 الذي يثقل بالفكر وتنفرد مادته من هذا التراث العقلي، وهذا الشق الأول يتصل بالنصوص، أما الشق الثاني فيتصل بتاريخ الأدب وهو وصف وتفسير الآثار الإبداعية المدوّنة باللغة العربية في عصر تاريخي محدد، أو في عصوره التاريخية المختلفة.

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

ثم عرضنا أخيراً لمنهجنا في تدريس النصوص الأدبية الذي يجمع بين المدخل التاريخي والمدخل التحليلي والمدخل اللغوي والمدخل الجمالي، كما يستأنس بطريقة التعيين وطريقة الاكتشاف الموجه. ولم نكتف بالعرض النظري للمنهج، بل قمنا بتطبيقه على قصيدة "نفثة" للعقاد، وبيننا المراحل التي تتبع في تدريسها بطرح أسئلة جزئية وعامة في المرحلة الأولى لتمهيد الطلاب للتعرف على النص، ثم الترقى بالأسئلة إلى مستوى التذوق والنقد في المرحلة الثانية، ثم الترقى إلى مرحلة الحكم العام على القصيدة وإبداء الرأي في المرحلة الثالثة. وفي 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

إحسان عباس (١٩٩٦): فن الشعر، بيروت، دار صادر.
أحمد الشايب (١٩٨٨): الأسلوب، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.



- أحمد هيكل (١٩٩٩): قصائد أندلسية، القاهرة، مكتبة الأسرة.
- أندي هاديانتو: «تدريس النصوص الأدبية من خلال تحليل عناصر القصة القرآنية – قصة يوسف نموذجاً»، السجل العلمي للمؤتمر الدولي للغة العربية والأدب الإسلامي منهجاً وتطوراً، باندونج، ٢٣-٢٥ أغسطس، ٢٠٠٧م.
- إمبرت، إنريك أندرسون (١٩٩٢): مناهج النقد الأدبي، ترجمة الطاهر أحمد مكي، القاهرة، دار المعارف.
- بشبندرثن ديفيد (١٩٩١): نظرية الأدب المعاصرة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- إيفانس، إيفور (١٩٩٦): مجمل تاريخ الأدب الإنجليزي، ترجمة زاهر غبريال، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سارتر، جان بول (١٩٩٠). ١٩٩٠: ما الأدب، ترجمة محمد غنيمي هلال، القاهرة، نهضة مصر.
- سلدن، رمان (١٩٩٨): النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور، القاهرة، دار قباء.
- عبد العزيز حمودة (١٩٩٩): علم الجمال والنقد الحديث، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد المحسن طه بدر (١٩٩١): التطور والتجديد في الشعر المصري الحديث، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عثمان حاج خالد (١٩٨٠): المنتخب من المجاني الحديثة، كوالا لمبور، ديوان بهاس دان بوستاك.
- حسن خميس المليجي (١٩٨٩): الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية، الرياض، عمادة شؤون المكتبات.
- حمادة إبراهيم (١٩٨٧): الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سمير سعد حجازي (٢٠٠٠): نظريات معاصرة في تفسير الأدب، القاهرة، دار الآفاق العربية، ٢٠٠٠.
- سمير سرحان (١٩٩٠): النقد الموضوعي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- شكري فيصل (١٩٩٦): منهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي، بيروت، دار العلم للملايين.
- شوقي ضيف (١٩٩٩): الأدب العربي المعاصر في مصر، القاهرة، دار المعارف.
- عدنان خالد عبد الله (١٩٨٦): النقد التطبيقي التحليلي، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.

- فتحي على يونس (١٩٧٨): تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة.
- ماهر شفيق فريد (١٩٧٠): النقد الإنجليزي الحديث، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- نادرة، جميل السراج (١٩٨٩): شعراء الرابطة القلمية، القاهرة، دار المعارف.
- نبيل راغب (١٩٧٨): معالم الأدب العالمي المعاصر، القاهرة، دار المعارف.
- محمد برادة (١٩٨٦): محمد مندور وتنظير النقد العربي، القاهرة، دار الفكر للدراسات.
- محمد عناني (١٩٩١): الأدب وفنونه، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- محمد غنيمي هلال (١٩٨٧): الأدب المقارن، بيروت، دار العودة.
- محمد عبد المنعم خفاجي (١٩٩٥): مدارس النقد الأدبي الحديث، بيروت، الدار المصرية اللبنانية.
- محمد مندور (الدكتور): النقد والنقاد المعاصرون، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، (د.ت).
- نزار قباني (٢٠٠٠): الشعر قنديل أخضر، بيروت، منشورات نزار قباني.
- لويس، سي - دي ١٩٨٢ : الصورة الشعرية، ترجمة أحمد نصيف الجنابي، الكويت، دار الرشيد.
- ويلك، رينيه (١٩٨٧): مفاهيم نقدية، ترجمة محمد عصفور، الكويت، عالم المعرفة.