تَدْريسُ الأدبِ العربيِّ للنَّاطقينِ بغير العربيَّةِ: تَجَارِبُ وَمُقْتَرَحاتٌ

الأستاذ الدكتور مصطفى محمد رزق السواحلي

أستاذ بكلية اللغة العربيَّة

جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية

سلطنة بروناي دار السلام

moustafa.elsawahly@unissa.edu.bn

ملخَّص البحث

لا شكَّ أنَّ الأدبَ يُـــمثِّل قيمةً إنسانيَّةً وحضاريَّةً ومعرفيَّةً بالغةَ الثَّراء؛ فهو المرآةُ التي تنعكسُ عليها نفسيَّةُ الأديبِ في آماله وآلامه، وهو الكِتابُ الذي تتجسَّدُ في سطورهِ أفكارُ الكاتبِ ورؤاه وأحلامُه، وهو الجناحُ الثاني الذي يُؤازرُ الجناحَ الماديَّ للإنسان المكوَّنِ من روحٍ وجسدٍ للتحليقِ في أجواء هذه الحياة. وقد دعا نفرٌ من خبراء تعليم اللغة الثانية إلى استخدام الأدب في تعليم اللغة الهدف للناطقين بغيرها، وقُدِّمتْ في هذا الباب أطروحاتٌ ومُقارباتٌ مُهمَّةٌ في محاولاتٍ جادَّةٍ للتغلُّبِ على الصعوباتِ العديدةِ التي تقفُ حَجَرَ عَثْرةٍ أمام المتعلِّمين الذين تتعالى شكاواهم من صعوبة فهم النصوص الأدبيَّة بلغة غير لغتهم الأمِّ، ناهيك عن عُسْرِ التفاعل مع محتواها الثقافيّ. ويضطلع هذا البحث بتقويم مُقاربتين علميَّتين في هذا المقام: الأولى نظريَّة قدَّمها عارف كرخي أبو خضيري في كتابه "توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب"، والذي طُبِعَ ودُرِّس في جامعة السلطان الشريف علي الإسلاميَّة بسلطنة بروناي دار السلام. والثانية تطبيقيَّة قدمها حسن خميس المليجي في كتابه "الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربيَّة"، والذي طُبِعَ ودُرِّس في جامعة الملك سعود بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؛ مُبينًا أهمَّ الملاحظات المنهجيَّة على المقاربتين. ويركِّزُ البحثُ على بيان معالم المنهج المقترح؛ من حيث أهداف المنهج معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا، ووضع معايير لاختيار النصوص الأدبيَّة شعرًا ونثرًا؛ لتكون صورةً معبِّرةً عن مسيرة الأدب العربيّ تاريخيًّا وفنيًّا، ورسم مخطَّطٍ تاريخيٍّ للعصور الأدبيَّة متضمِّنًا أهمَّ القضايا والشخصيَّات التي يُقْتَرح الاهتمام بها في كلِّ عصر، ثمّ تحديد معالم المحتوى اللغويّ والثقافيِّ للمنهج المقترح، وينتهي إلى اقتراح جملة من الإثراءات المصاحبة للمنهج. علمًا بأنَّ المنهج المقترح ليس قالبًا جامدًا مُلْزمًا، ولكنَّه إطارٌ فَضْفاضٌ يمكن أنْ يستوعبَ كثيرًا من القضايا والتراجم والنصوص التي يَبْقَى للقائم بالتدريس مطلقُ الحريَّةِ في انتقاءِ ما يناسب طلابَهُ سنًّا وثقافةً وتوجُّهًا.

الكلمات المفتاحيَّة: منهج مقترح – الأدب العربيّ – الناطقون بغير العربيَّة.

Abstract

There is no doubt that literature represents a very rich human, cultural and epistemic value, as it is the mirror on which the soul of the writer is reflected in his hopes and pain, and it is the book that is embodied in its lines the writer's thoughts, visions and dreams. It is the second wing that sustains the material wing of a human made up of soul and body to fly in the atmosphere of this life. A group of second language teaching experts called for the use of literature in the target language teaching for speakers of other languages. In this section, important theses and approaches were presented in serious attempts to overcome the many difficulties that stand in the way of learners, whose complaints arise from the difficulty in understanding the literary texts in a language that is not their mother tongue. Not to mention the difficulty comes from the interaction with its cultural content. This research undertakes to evaluate two scientific approaches in this regard: The first is a theory presented by Arif Karkhi Abu Khudairi in his book "***Using Literature in Teaching Arabic to Non-Arabs***", which was printed and taught at Islamic University Sultan Sharif Ali, Sultanate of Brunei Darussalam. The second is an application presented by Hassan Khamis Al-Miligy in his book "***Literature and texts for non-Arabic speakers***", which was printed and taught at King Saud University in the Kingdom of Saudi Arabia, indicating the most important methodological observations on the two approaches. The research focuses on explaining the features of the proposed curriculum in terms of the curricular goals knowledge, skill and sentimental, and setting criteria for choosing the literary texts: poetry and prose, to be an expressive picture of the march of Arab literature, historically and technically, and to draw a historical outline of the literary eras, including the most important issues and personalities that suggested to pay attention to them in every age then, defining the linguistic and cultural content of the proposed curriculum, and ends up proposing a set of enrichments accompanying the curriculum. Note that the proposed curriculum is not a rigid and binding template, but it is a wide framework that can accommodate many issues, translations and texts that remain for the teacher who is completely free to choose what suits his students age, culture and orientation.

Keywords: Suggested Curriculum - Arabic Literature - Non-Arabic Speakers.

مُقدّمة

لا شكَّ أنَّ الأدب يمثِّلُ قيمةً إنسانيَّةً وحضاريَّةً ومعرفيَّةً بالغةَ الثراء، فهو المرآةُ التي تنعكس عليها نفسيَّةُ الأديب في آماله وآلامه، وهو الكتابُ الذي تتجسَّد في سطوره أفكارُ الكاتب ورؤاه وأحلامه، وهو المنتدى الذي تعلو على منبره دعواتُ والتجديد والإصلاح، وهو الموجِّه الذي يأخذ بأيدي المتلقِّين إلى ما ينفعهم، وهو الـــمِشْعَلُ الذي يُضِيء للناس دروبَ الحريَّةِ والعدالة، وهو المسرحُ الذي تُعْرَضُ فيه فنون المتعة البريئة والترويح الهادف، وهو الجناحُ الثاني الذي يؤازر الجناح الماديَّ للتحليق بالإنسان في أجواء هذه الحياة، فالإنسانُ جسدٌ وروحٌ، والاهتمامُ بالجانب الماديِّ وحده يوشك أنْ يحوِّل الناس إلى تُرُوسٍ جامدةٍ في ماكينةٍ صمَّاءَ، والاهتمامُ بالجانب الروحيِّ وحده يؤدِّي إلى فناءِ الجسد وانحلاله، والأدب بلا شكَّ أحد الأغذية الروحيَّة التي تسمو بالنفس الإنسانيَّة من غلاظة المادَّة إلى آفاق السموِّ الروحيِّ المحلِّق في أجواء السماء.

والأدبُ الحقيقيُّ هو "الذي يصلح لعصره ولكلِّ عصر، وينفع الناسَ ويعرض لشؤونهم، ويوجِّه حياتهم في جيلهم، ثم يمضي بعد ذلك ينفع الناس في كلِّ الأجيال... هو الذي ينظر بإحدى عينيه إلى الوطن الصغير؛ ممثَّلًا في بيئته وزمنه، وبعينه الأخرى إلى الوطن الكبير ممثَّلًا في الإنسانيَّة إلى نهاية الدهر". (1)

والكلمة المضمَّخة بعبير الأدب، الممزوجة بموسيقاه الحالمة، الطائرة بجناح العاطفة الجيَّاشة، إنَّما هي "متاعُ شعبٍ بأكمله، وكنزه الواثق منه غير المنازع فيه؛ ليأخذها من يريد، ليستخدمها كلُّ من يجرؤ على ذلك، فهي دائمًا في المتناول، مثل الهواء الذي تحتاج إليه الكلمات لتجري فيها حياة الأنغام". (2)

ولا ريب أنَّ هناك فرقًا كبيرًا بين الكتابة الوظيفيَّة والكتابة الأدبيَّة؛ فالأولى تقتصر على أداء رسالتها بدقَّةٍ ووضوحٍ؛ لتحقيق هدفٍ معيَّنٍ، أمَّا الثانية فتتجلَّى فيها "الناحية الذاتيَّة التي يُضِيفُها الفنَّان إلى الحياة الموضوعيَّة حوله، ولكي ندرك هذا يمكن أنْ نوازن بين الصورة التي يرسمها الفنَّان والصورة الفوتوغرافيَّة؛ ففي الأولى نجد أنَّ الفنان يختار عناصر بعينها ليبرزها، ويعيد تنظيمها، فإذا نظرنا إليها فإنَّنا ندرك نظرة الفنان الذاتيَّة وتفسيره لخبرته، أمَّا الصورة الفوتوغرافيَّة فإنَّها لا تستطيع أنْ تميِّزَ أو أنْ تفسِّر أو أو تقوِّم، بل تقدِّم لنا الواقع الذي تقع عليه عدسة الآلة الفوتوغرافيَّة". (3)

---

(1) الحكيم، توفيق. (1973م). **فن الأدب**. بيروت: دار الكتاب اللبناني. ص: 326.

(2) ديهامل، جورج. (د. ت). **دفاع عن الأدب**. ترجمة: محمد مندور. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر. ص: 180.

(3) شحاتة، حسن. (2002م). **تعليم اللغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق**. ط5. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص: 178.

وإدراكًا لقيمة الأدب وتأثير الكلمة الشاعرة دعا نفرٌ من اللغويّين الغربيِّين إلى استخدام الأدب في تعليم اللغة الإنجليزيَّة للناطقين بغيرها، وأُلِّفت كتبٌ عديدةٌ في توظيف الأدب في تعليم اللغة الإنجليزية على يد مردوش، وبرومفت، وسلاتر، وكارتر، ولازار، وسيمبسون... وغيرهم.(4)

ولسْتُ أرى في هذا المقام مسوِّغًا للتفريق بين الأدب والنصوص والنقد كما يفعل بعض علماء المناهج؛(5) لأنَّ مصطلح الأدب يشمل الجانب الإنشائيَّ المتمثِّل في النصوص الأدبيَّة شعرًا ونثرًا، والجانب الوصفيَّ المتمثِّل في التأريخ للأدب وبيان مدارسه ومذاهبه، والترجمة للأعلام المبدعين في شتى العصور، وتحليل الأعمال الأدبيَّة لغويًّا وفنيًّا، ونقد تلك الأعمال أدبيًّا وبلاغيًّا؛ فمنهج مادة الأدب ينبغي أنْ يتضمَّن جميع تلك المحاور في منظومةٍ متكاملةٍ متناغمةٍ، لا في جُزُرٍ منعزلةٍ متخاصمةٍ.

ولا أرى كذلك مسوغًا لفصل مادة البلاغة عن النصوص الأدبيَّة أيضًا؛ فالأوْلَى دمجهما معًا في مراحل التعليم الأولى عامة، ومع الناطقين بغير العربيَّة خاصة، بحيث تكون "جزءًا عمليًّا أصيلًا من دراسة النصوص الأدبيَّة... وتدرس البلاغة مع الأدب على أنَّها مفسِّرة وموضِّحة لما فيه من جمال الفكرة وجمال الأسلوب"؛(6) ذلك أنَّ تدريس البلاغة وحدها يحوِّلها إلى قواعدَ جامدةٍ كتدريس قواعد النحو من خلال أمثلة صناعيَّة لا علاقة لها بالاستعمال اللغويِّ قديمًا وحديثًا، وهو ما جرَّ الصرفيِّين – على سبيل المثال –إلى اختراع أمثلة افتراضيَّةٍ لا وجود لها في الواقع اللغويِّ قديمًا وحديثًا، وبعضها لا يمكن نطقه، ولكنَّهم أسموها "مسائل التمارين"، وهي مسائل لا تُقَوِّم لسانًا، ولا تفيد إلا رياضةً عقليَّةً كأنَّها مسائل في الرياضيَّات البَحْتة، وأجدى من ذلك كلِّه استخراجُ قواعد البلاغة من خلال النصوص الأدبيَّة المقرَّرة، لا من خلال الشواهد البلاغيَّة المتداولة منذ عشرة قرون.

صعوباتٌ في الطريق

تحدَّثَ كثيرٌ من علماء المناهج حول أهداف تدريس مادة الأدب عمومًا، وتدريسها للناطقين بغير العربيَّة خصوصًا، وأسرفوا في تشقيق تلك الأهداف؛ فوقعوا في التكرار غير مرَّة، كما أمَّلُوا في أهدافٍ بعيدةٍ عن الواقع، بل هي أقرب إلى الأحلام. (7)

---

(4) أبو خضيري، عارف كرخي. (2018م). **توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب**. سلطنة بروناي: مطبعة جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية. ص: ب.

(5) انظر: سمك، محمد صالح. (1418هـ/ 1998م). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي. ص: 448؛ الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد. (2003م). **طرائق تدريس اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها**. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. ص: 181-182.

(6) مدكور، علي أحمد. (1991م). **تدريس فنون اللغة العربية**. الرياض: دار الشواف. ص: 219.

(7) انظر على سبيل المثال: شحاتة، حسن. (2002م). **تعليم اللغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق**. (مصدر سابق). ص: 180-181؛ الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد. (2003م). **طرائق تدريس اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها**. (مرجع سابق). ص: 182-183؛ المليجي، حسن خميس. (د.ت). **الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية**. ط2. الرياض: جامعة الملك سعود. ص: ز-ح. (بتصرف).

ويقيني أنَّ الوصول إلى تلك الأهداف ليس بالأمر الهيِّن مع الناطقين بالعربيَّة، وهو مع الناطقين بغيرها أشدُّ صعوبةً، بل دونه خرط القتاد مما جعل كثيرًا من سلاسل تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها تكاد تخلو من النصوص الأدبيَّة الثريَّة، ومما حدا بكثير من المؤسسات التعليميَّة التي تمنح درجات علميَّة في مجال اللغة العربيَّة إلى تقليص ساعات تدريس الأدب العربيِّ بصورةٍ مجحفةٍ. وقد اعترف الناقة وطعيمة بأنَّ تدريس الأدب العربيّ لغير العرب لا يلبِّي كَّل هذه الأهداف، حيث قالا: "ومع وضوح هذه الأهداف إلا أنَّ تدريس الأدب العربيّ في كثير من برامج تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى ما زال يسير بالطريقة التي يسير بها تدريس هذا الأدب في برامج تعليم العربيَّة للعرب، سواء من حيث اختيار النصوص، أو طريقة المعالجة، أو أسلوب التقويم". (8)

وهذا كلام صحيح، فأكثر البرامج التي تعرفنا عليها تقتبس نصوصًا من الكتب المقدَّمة للعرب دون تغيير يذكر اللهم إلا تيسيرًا واختصارًا لبعض النصوص، والأنكى أنَّ الطلاب الوافدين من أكثر من مئة دولة في الأزهر الشريف يدرسون نفس الكتاب الذي يدرسه العرب دون أدنى تفريق، وقد بـــُـحَّتْ أصواتُنا من المطالبة بأنْ يكون لأولئك الوافدين مناهج ومقررات خاصة في جميع الموادّ، ولكنْ لا مجيب!

وتتمثَّلُ الصعوبات التي تواجه تدريس الأدب العربيّ لغير العرب فيما يلي:

1-قلَّة الخبرة لدى القائمين بالتعليم بمناهج وطرق تدريس الأدب العربيِّ، وبخاصَّةٍ إذا كان المعلمون من الناطقين بغيرها أيضًا؛ ففاقد الشيء لا يعطيه. (هذا الكلام ثقيل)

2-غلبة الطريقة التقليديَّة في الحفظ والاستظهار دون فهم عادة، حيث تسمَّى "دروس الشعر العربيّ بالمحفوظات، ولذلك تجد القليل من المتعلمين هم الذين يستمتعون بالشعر، بل تقتل المدرسة الذوق الشعريَّ لديهم؛ حيث يقرأه المعلم بطريق مصطنعة ومفتعلة، وبأسلوب غير طبيعي". (9)

3-الاقتصار على نصوص بعينها لا تتبدَّلُ مطلقًا، فقد سألتُ طلاب كلية اللغة العربيَّة بجامعة السلطان الشريف علي الإسلاميَّة عشرات المرات: ماذا تحفظون من الشعر العربيِّ؟ فكانت الإجابة الموحَّدة هي هذا البيت للنابغة الذبيانيِّ دون سِباق أو لحاق، أو فهم للمناسبة، أو إدراك للصورة البيانيَّة فيه: (10)

أُنبِئْتُ أَنَّ أَبَا قَابُوسَ أَوْعَدَنِي * وَلَا قَرَارَ عَلَى زَأْرٍ مِنَ الأَسَدِ**

(8) الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد. (2003م). **طرائق تدريس اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها**. (مرجع سابق). ص: 183-184.

(9) شحاتة، حسن. (2002م). **تعليم اللغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق**. (مصدر سابق). ص: 182.

(10) النابغة الذبياني، زياد بن معاوية. (1990م). **ديوان النابغة الذبياني**. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط3. القاهرة: دار المعارف. ص: 26.

4-نفور الطلاب من مادة الأدب العربيِّ، فهو يحفظ بعض نصوصها من أجل النجاح في الامتحان دون فهمٍ حقيقيٍّ أو تذوُّقٍ لجماليَّاتها.

5-عدم الدقَّة في اختيار النصوص التي تقدم للطلاب، فهي تختار عشوائيًّا دون معايير فنية أو موضوعية.

6-زيادة الاهتمام بالشعر على الفنون النثريَّة الأخرى، واللغة الشعريَّة أصعب كثيرًا في الفهم من النثر؛ لأنَّ ضرورة الوزن قد تؤدي إلى تقديمٍ وتأخيرٍ واختيارٍ لمفرداتٍ مهجورةٍ، ناهيك عن الصور الشعريَّة والتعبيرات المجازيَّة.

7-قلَّة الاهتمام بالوسائل السمعيَّة والبصريَّة في عرض النصوص الأدبيَّة، فمعظم القائمين على التدريس يقرأون من الكتاب المقرر، ولا يستخدمون الوسائل الحديثة لعرض النصِّ بطريقة جذَّابة على لوحات العرض بوسائل جذَّابة يوفرها برنامج (PowerPoint)، ناهيك عن عدم استخدام الفيديوهات التي تتضمَّن قصائدَ مُغنَّاة.

محاولاتٌ محدودةٌ

طرق كثير من الباحثين باب توظيف الأدب في تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها سواء من الناحية النظريَّة أو الناحية التطبيقيَّة، وسوف أقتصر على عرض محاولتين فحسب:

الأولى: نظريَّة قدَّمها عارف كرخي أبو خضيري (2018م) في كتابه "توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب"، وقد طبعته جامعة السلطان الشريف علي الإسلاميَّة، وهو كتابٌ صغيرٌ يقع في 116 صفحة، ضمَّنه المؤلف خمسة فصول تحمل أوراقًا مختلفة قدَّمها في مؤتمرات علميَّة هي: دور اللغز في تعليم اللغة العربيَّة؛ الشعر في مجال تعليم اللغة العربيَّة لغير العرب؛ توظيف المقامات لتعليم اللغة العربيَّة لغير العرب؛ القصة وتعليم اللغة العربيَّة لغير العرب؛ توظيف كتاب "كليلة ودمنة" لتعلم المفردات العربيَّة لغير العرب.

وهي محاولةٌ جيِّدة يمكن البناء عليها غير أنَّ لي عليها عددًا من الملاحظات:

1-الجانب التنظيريُّ يكاد يغلب الجانب التطبيقيَّ، فكل فصل من هذه الفصول الخمسة فيه شقٌّ نظريٌّ يقارب النصف أو يزيد؛ مما يجعل نحو نصف الكتاب محصورًا في دائرة التنظير.

2- لم يحدِّد المؤلِّف المستوى الذي يقدم له الكتاب من الناطقين بغير العربيَّة، فتطبيقات أيِّ فصل من فصوله يمكن أن تكون للمبتدئ بطريقةٍ، وللمتوسط بطريقةٍ ثانيةٍ، وللمتقدِّم بطريقةٍ ثالثةٍ.

3-جلُّ النصوص الشعريَّة غير مضبوطة بالشكل التام، وهو ما يمثل صعوبة كبيرة أمام العرب، بَلْهَ الناطقين بغيرها.

4-النماذج المذكورة في باب اللغز على سبيل المثال مُسْتقاةٌ من كتب التراث وبخاصة مقامات الحريريِّ، ونهاية الأرب للنويريّ؛ حيث عني علماء البلاغة بباب التورية ضمن فنون البديع، وكتبوا فيها قصائدَ طويلةً بالغةَ الصعوبةِ، وكان من الأمثل الاستعانة ببعض الألغاز الحديثة، أو "الفوازير" كما يقول المصريون، أو "الحزُّورة" كما يقول الشوامّ.

5-حُلُّ النصوص الشعريَّة المقترحة من الشعر الحديث، ولا تتمثَّل فيها عصور الأدب العربيّ بأوزانها النسبيَّة، ومبدعيها، وفنونها المختلفة.

6-اهتمَّ الكاتب بالفنون النثريَّة القديمة مثل: المقامة والقصة على لسان الحيوان في "كليلة ودمنة"، والنصوص القصصية المختارة جلُّها من التراث العربيِّ، بينما أهمل الحديث عن الفنون النثريَّة في العصر الحديث مثل: فن المقال، والقصة القصيرة، والمسرحية، والرواية، وهي أسهل وأنفع في التوظيف من الشعر، أو الألغاز، أو المقامات. وقد اعترف الكاتب بأنَّ ما قدمه إنما هو لمحة سريعة مقتضبة، وأنه جزءٌ من كلٍّ، وأنَّ "استغلال الأشكال الأدبيَّة الأخرى، وخاصة الرواية والقصة والمسرحية أكثر نفعًا، وأكبر نجاحًا في هذا المجال". (11)

7-نبَّه الكاتب على وجود عدد من المحاذير في تدريس المقامات، وشدَّد على ضرورة عدم التركيز على الأساليب القديمة، والألفاظ المهجورة، والألعاب البهلوانية، والأساليب البلاغية غير المجدية، والألغاز المعقدة، والموضوعات الجنسيّة... مشيرًا إلى المفهوم الخاطئ للبلاغة لدى مؤلِّفي المقامات. (12) وفي تقديري أنَّه لو جردت المقامات من كلِّ هذه الموضوعات، ومن القِيَم اللفظيَّة والمعنويَّة ستتلاشى تمامًا، فقد كانتْ مرآةً لعصرها، ومفهومهم للبلاغة كان منسجمًا مع القيم الفنيَّة السائدة في تلك الحقبة التاريخيَّة، وليس من العدل والإنصاف محاكمتهم إلى القيم الفنيَّة والبلاغيَّة التي ظهرت في العصر الحديث، وليس من الأمثل الاستعانة بها وهي محمَّلة بأوزار أصباغ البديع الذي كان سائدًا في تلك العصور.

والثانية: تطبيقيَّة قدمها حسن خميس المليجي (د.ت) في كتابه "الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية"، وقد طبعته جامعة الملك سعود بالرياض، وتقع طبعته الثانية في 349 صفحة، تتبَّع فيها الكاتب جملة من عصور الأدب العربي، مستشهدًا بنماذج من روائعه.

وللباحث على هذا الكتاب جملةٌ من الملاحظات، هي:

1-خلا الكتاب من مقدمة عن مفهوم الأدب، وأنواعه، وعناصره، وأهميته، ودوره في تعليم اللغة العربيَّة لغير العرب، وطرائق توظيفه.

(11) أبو خضيري، عارف كرخي. (2018م). **توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب**. (مرجع سابق). ص: 32.

(12) أبو خضيري، عارف كرخي. (2018م). **توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب**. (مرجع سابق). ص: 58.

2-المدخلُ التاريخيُّ للعصور الأدبيَّة فقير جدًّا، ففي العصر الجاهليِّ اقتصر على صفحتين ونصف، عن طبيعة حياة العرب في العصر الجاهلي، ولم يتعرض لأي قضية أدبية مثل: نشأة الشعر، أو تعليق المعلقات، أو صحَّة الشعر الجاهليِّ، أو مدرسة عبيد الشعر، أو الشعراء الصعاليك... أو غيرها. بينما اختار ثمانيةً من النصوص، سبعة منها شعريَّة ونصٌّ نثريٌّ واحد، وقد استغرقت أكثر من 50 صفحة، وفي تقديري أنَّ ذلك العصر ينبغي أن يمثل بثلاثة نصوص فحسب.

3-في العصر الإسلاميِّ جمع بين عصر صدر الإسلام والعصر الأموي أسوة بصنيع شوقي ضيف في موسوعته في تاريخ الأدب العربي، وهي خطوةٌ محمودة لتقليل عدد العصور الأدبيَّة، لكنَّه لم يشر إلى أنماط الشعراء المخضرمين، ومدى أثر الإسلام في حياتهم وشعرهم، كما أهمل كثيرًا من قضايا الأدب الأموي مثل النقائض، والغزل العذري. وجانب النصوص هو الغالب أيضًا؛ حيث مثل بخمسة نصوص من عصر صدر الإسلام ثلاثة نثرية واثنان من الشعر، وسبعة نصوص من العصر الأمويّ: خمسة من الشعر، واثنان من النثر.

4-أهمل تمامًا عصر الدول المتتابعة وهي مدة تزيد على خمسة قرون من سقوط بغداد في يد التتار عام (656هـ/ 1258م) حتى مطلع العصر الحديث (1212هـ/ 1798م)، ولا شكَّ أن هذه المدة المتطاولة فيها نماذج أدبية راقية لا بدَّ أن يطلع الدارس عليها حتى ولو كان السواد الأعظم من نتاج العصر يغلب عليه التقليد والتكلُّف.

5-أفرد فصلًا خاصًّا بالأدب الأندلسيّ سماه العصر الأندلسيِّ، ومن البدهي أنَّ الأندلس ليست عصرًا، ولكنَّها بيئة خاصة، للأدب فيها سمات مميزة، وقد مرَّ بعصورٍ ستَّةٍ معروفة لدى المتخصصين في الأدب الأندلسيِّ.

6-جُلُّ النصوص المعروضة من النصوص المدرسيَّة المتداولة في الكتب الدراسية في المرحلة الثانوية مثل بائية أبي تمام في فتح عموريَّة، وميمية البحتري في وصف الربيع، ودالية أبي العلاء المعري في تأملاته في الموت والحياة، وقصيدة ابن خفاجة في وصف الجبل، ونونية ابن زيدون، وموشحة لسان الدين بن الخطيب... إلخ.

7-التعليق العامُّ على النصوص وعلى خصائص الشعر في العصور المختلفة تعليقٌ مدرسيٌّ لا يبرح دائرة العبارات المحفوظة في وصف الألفاظ والأساليب والصور والأخيلة والموسيقى.

8-التدريبات على كلِّ نص وافية، وتحقق عنصر التنوع، وهي مناسبة لمستوى طلاب الجامعة من الناطقين بغير العربية.

معالم المنهج المقترح

أولًا: أهداف المنهج

بعيدًا عن التفريعات التي تزخر بها كتب المناهج حول أهداف تعليم الأدب للعرب ولغيرهم، وما فيها من مبالغةٍ وتكرارٍ أشرت إليهما آنفًا، يمكن حصر أهداف تدريس الأدب للناطقين بغير العربيَّة فيما يلي:

1-هدفٌ لغويٌّ: ويتمثَّلُ في تنمية الثروة اللغويَّة من المفردات والتراكيب والتعابير السياقيَّة، وتمكين الدارس من المهارات الأربع؛ فمما لا شكَّ فيه "أنَّ للمحفوظات أهميةً عظيمةً في تعلم اللغة، لأنَّ دراسة أساليب البلغاء من الكتاب والشعراء وتعمُّد حفظها ينمِّي ثروة القارئ اللغويَّة في الألفاظ والتراكيب فيكون لها تأثيرٌ كبير في سعة التفكير؛ ولذلك فإنَّ المناهج الدراسية لتعليم اللغة لا تخلو من النصِّ على ضرورة حفظ قدر من الشعر والنثر". (13)

2-هدفٌ دينيٌّ: ويتمثَّلُ في تمكين الدارس من فهم القرآن والسنَّة؛ لأنَّ إدراك مناط إعجاز القرآن، وتذوق حلاوة البيان القرآنيِّ والنبويِّ لا يتمُّ إلا بحاسَّة ذوقيَّة قائمة على قاعدة متينة من فهم الأساليب العربيَّة، وإدراك مراميها الحقيقيَّة والمجازيَّة، بالإضافة إلى ظلالها وإيحاءاتها، ولا يمكن تكوين هذه الملكة، ولا يُصَار إلى تعزيز الذوق الأدبيّ للبيان العربيّ إلا بدراسة الأدب في عصوره المختلفة، وفنونه المتعددة.

3-هدفٌ ثقافيٌّ: ويتمثَّلُ في التعمق في بحار الثقافة العربيَّة بأبعادها الحضاريَّة المختلفة من خلال متابعة الإبداع العربيّ شعرًا ونثرًا، والانغماس في بحار المكتبة العربيَّة الزاخرة بالتأليف في شتى العلوم والفنون، وهو ما يُسْهِم في تضييق الفجوة الثقافيَّة التي يعاني منها كثير من الناطقين بغير العربيَّة، ممن يحارون في فهم كثير من المجازات، واستيعاب بعض العادات والتقاليد التي تخالف ما أَلِفُوه، وتُوقِعهم الترجمة الحرفيَّة في أخطاء مضحكة.

4-هدفٌ فنيٌّ: ويتمثَّلُ في تكوين الملكة الأدبيَّة اللازمة لقراءة النصوص الإبداعية ونقدها، والتي ستكون منصَّة الانطلاق نحو الإبداعِ الأدبيِّ في كافَّة فنون الأدب عند أولئك الذين لديهم الموهبة الفطريَّة للكتابة الأدبيَّة، ويعملون على تنميتها بالمدارسة الواعية التي تُساعدُ على صَقْل هذه الموهبة وتعزيزها.

5-هدفٌ وجدانيٌّ: ويتمثَّلُ في الاستمتاع بالأدب العربيِّ الذي يعدُّ واحدًا من أقدم وأرقى وأثرى الآداب العالمية، وغرس الرغبة في محاكاته فنيًّا، أو المقارنة بينه وبين أدب اللغة الأمِّ، بالإضافة إلى التعلُّق بالقيم العربيَّة والإسلاميَّة التي يصوِّرها الأدبُ العربيُّ الإسلاميُّ، والتي تحمل معاني إنسانيَّة بالغة الثراء، ناهيك عن الاستمتاع بما في النصِّ الأدبيِّ من موسيقى عذبةٍ، وتصويرٍ بديعٍ يُسْهِم في تعزيز الراحة النفسيَّة، والتوازن الوجدانيِّ لدى الدارس.

ثانيًا: معايير الاختيار:

(13) سمك، محمد صالح. (1418هـ/ 1998م). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي. ص: 469.

تُعَدُّ قضيةُ اختيار النصوص الأدبيَّة التي هي عماد المقرر عمليَّةً معقَّدةً إلى أبعد مدى؛ فمَنازعُ الاختيار متباينةٌ قديمًا وحديثًا، فقديمًا قال سقراط: "لكل شيء صناعة، وحسن الاختيار صناعة العقل".(14)

وقالت العربُ: "اختيارُ المرء قطعةٌ من عقله، دليلٌ على تخلُّفه وفضله". (15)

وقد شرح رافع لواء البيان العربيّ في العصر الحديث مصطفى صادق الرافعيُّ (ت1356هـ/ 1937م) صعوبةَ عملية الاختيار قائلًا: "وقد أطنبوا في صعوبة الاختيار المُرْضِي الذي يؤاتي الأذواق على رغائبها، ويتابع النفوس بمطالبها، حتى قالوا: دلَّ على عاقلٍ اختيارُه، واختيارُ الرجل من وفور عقله، وقالوا: شعر الرجل قطعةٌ من كلامه، وظنُّه قطعةٌ من علمه، واختياره قطعةٌ من عقله... ليس ذلك على أنَّ الاختيار في نفسه محظور على أكثر الناس، ولا هو صناعة من الصناعات القائمة بنفسها، فيكون للعقل فيه عمل يلزمه التبعة، ويأخذه بالعهدة، ولكنَّ الشعر من عمل القرائح، وهي متفاوتةٌ، فالاختيار منه لا يحسن إلا من ذي قريحة تشعر، ثمَّ يكون له من البصر بالنَقْد ما يكشف له مواضع هذا التفاوت؛ حتى تكون قريحته التي تختار مجموع القرائح التي نظمت، وليس من شاعر سَمَتْ به طبيعته إلا وهو يتوهَّم في نفسه أنواعًا من القول، قد لا يسمح بها الطبع إلا الفَيْنَة بعد الفنيَّة، فهو إذا أصاب صفتها في أقوال الشعراء؛ استدلَّ عليها بطبعه، وأمضى فيها اختياره، ومن هنا كان الاختيار على التحقيق من وفور العقل". (16)

والحقُّ أنَّه ليس كلُّ نصٍّ في تراثنا الأدبيِّ صالحًا لأنْ يقدَّم إلى الدارسين من العرب، بلْهَ الناطقين بغير العربيَّة؛ فقد يكون النصُّ طويلًا جدًّا يصعب اجتزاؤه؛ وقد يكون فقيرًا فنيًّا وإن كان يحمل معاني دعويَّة وقيمًا أخلاقيَّةً طيِّبةً؛ وقد يكون حائدًا عن سواء السبيل خلقيًّا؛ وقد تكون لغته غير مناسبة لمستوى الطلاب حتى وإن كانوا في المستوى المتقدِّم.

والواقع أنَّ هناك جملة من المشكلات تتعلَّق باختيار النصوص الأدبيَّة؛ فمعظمها "مثقل بالكلمات الصعبة البعيدة عن قاموس التلاميذ، كما أنَّها أيضًا مثقلة بالمعاني المجازيَّة مما لا يستطيع التلاميذ فهمها، وعجز التلميذ عن فهم أيِّ موضوع يقرؤه كاف لتنفيره منه، فما بالك بموضوع يدرسه ليحفظه، إنَّ يكون كالببَّغاء يردِّد ما لا يفهم، بل إنَّ هذا قد يكون في نفسه كراهية ونفورًا من الأدب". (17)

---

(14) ابن الخطيب، لسان الدين. (1999م). **السحر والشعر**. تحقيق: محمد كمال شبانة؛ وإبراهيم الجمل. القاهرة: دار الفضيلة. ص: 52.

(15) الحصري، أبو إسحاق إبراهيم بن عليٍّ القيرواني. (1969م). **زهر الآداب وثمر الألباب**. تحقيق: علي محمد البجاوي. ط2. القاهرة: عيسى الحلبي. 3/1.

(16) الرافعي، مصطفى صادق. (1974م). **تاريخ آداب العرب**. ط4. بيروت: دار الكتاب العربي. 345/3.

(17) مدكور، علي أحمد. (1991م). **تدريس فنون اللغة العربية**. الرياض: دار الشواف. ص: 209.

وقد أبلى المهتمون بتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها بلاءً حسنًا في وضع جملة من معايير اختيار النصوص الأدبية، وشققوا كالعادة في فروعها. (18)

ويبقى السؤال الملحُّ بضرورة وضع وثيقةٍ معياريَّةٍ لتدريس الأدب العربيّ لغير العرب أسوةً بغيرها من الوثائق المعياريَّة؛ لإنارة الطريق أمام تكامل الجهود في هذا المقام، ويطيب للباحث أنْ يؤكِّد على المعايير الآتية:

1-أنْ تُسْهم النصوص المختارة في زيادة الرصيد اللغويِّ عند الدارسين بما فيها من ألفاظ حيَّة، وتراكيب شائعة الاستعمال، وتعبيرات سياقيَّة ثريَّة.

2-أنْ تتسم بالجودة الفنيَّة بأبعادها المختلفة؛ صدقًا في التجربة، وعذوبةً في اللفظ، وثراءً في التراكيب، وروعةً في الموسيقى، وجمالًا في الأسلوب، ووضوحًا في المعاني، ودقَّة في التصوير، وتمثيلًا لروح العصر الذي قيلت فيه.

3-أن تكون متنوعةً تشمل الشعر والنثر بفنونهما المختلفة، بالإضافة إلى مختارات من بعض الكتب الرائقة الأسلوب كتاريخ الطبريِّ (ت 310هـ/ 923م)، وطوق الحمامة لابن حزم (ت456هـ/ 1064م)، ومقدِّمة ابن خلدون (ت 808هـ/ 1406م).

4-أنْ تكونَ مناسبةً لأعمار الطلاب وخبراتهم وخلفياتهم الثقافيَّة، ففي المراحل الابتدائيَّة يختار الشعر القصصيُّ والحكاية على ألسن الحيوانات والطير، وفي مرحلة المراهقة يختار الشعر الغنائيُّ وقصائد الغزل، وفي مرحلة ما بعد المراهقة يختار من شعر الحماسة وتمجيد البطولة.

5-أنْ تكون النصوص ممثِّلة للأجناس الأدبيَّة والأقطار العربيَّة تمثيلًا متوازنًا؛ فلا يغلَّب الشعر على النثر، ولا قُطْر على قطر، كما هو واقع بجلاء في جلِّ إن لم يكن كلّ الأطروحات المقدمة في هذا المضمار.

6-أنْ تكونَ النصوصُ ذات طابع إنسانيٍّ عامٍ، وفي الوقت نفسه تعبر عن المجتمع العربيّ الإسلامي بقيمه الخاصَّة؛ بحيث تسهم تلك النصوص المختارة في إبراز القيم العربيَّة الأصيلة، والثقافة الإسلامية الصحيحة، مما يساعد على تغيير الصورة النمطيَّة المشوهة التي زرعها الإعلام الغربي والمستغرب عن الشخصية العربيَّة المسلمة.

---

(18) سمك، محمد صالح. (1418هـ/ 1998م). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي. ص: 480-481؛ الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد. (2003م). **طرائق تدريس اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها**. (مصدر سابق). ص: 190-195؛ المليجي، حسن خميس. (د.ت). **الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية**. (مصدر سابق). ص: ح؛ أبو خضيري، عارف كرخي. (2018م). **توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب**. (مصدر سابق). ص: 24. (باختصار وتصرف).

7-الحرص على النصوص السهلة في التناول، بحيث تكون قصيرة، فلا يزيد النص المختار على عشرين بيتًا، أو خمسة عشر سطرًا نثريًّا، مع الحرص على الأوزان الـــمجزوءة، والبحث عن النصوص المصطبِغة بالخيال والقصِّ والفكاهة.

8-أنْ تحقق التكامل بين الجانب الأدبيِّ في فروع الأدب والنصوص والبلاغة والنقد، والجانب اللغويّ في فروع النحو والصرف والمعاجم والأصوات وفقه اللغة.

ثالثًا: المُخَطَّطُ التاريخيُّ للعصور الأدبيَّة:

يعترضُ كثيرٌ من علماء المناهج على تدريس التاريخ الأدبيِّ على أساس التقسيم التاريخيِّ والسياسيِّ للعصور، وهو المعمول به في جلِّ المناهج الدراسيَّة والمؤلفات المنهجيَّة، حيث تبدأ الدراسة بالعصر الجاهليِّ، وتنتهي بالعصر الحديث، لأنَّه هذا المنهج قد أدَّى إلى طغيان تاريخ الأدب على الأدب نفسه (النصوص الأدبيَّة)، وطغيان الاهتمام بالشعر على فنون النثر الأخرى، ناهيك عن تقليد المستشرقين في هذه المسألة، يقول مدكور: "ومَكْمَن الداء أنَّنا تبعنا المستشرقين في المنهج الذي وضعوه لنا لدراسة الأدب العربيِّ، وهو منهجٌ يرتكز على التاريخ السياسيِّ للأمَّة، وعلى ما فيه من انقلاباتٍ ومؤامراتٍ وفِتَنٍ وافتراءاتٍ، ثمَّ يجيء النصُّ الأدبيُّ عَرَضًا، أو للاستشهاد به على الحوادث، وبذلك ابتعد الدارسون عن جوانب الإبداع والإشراق الحضاريِّ، وانغمسوا في تتبع المؤامرات والدسائس السياسيَّة التي هي سمة التاريخ السياسيِّ عمومًا لدى معظم الأمم والشعوب". (19)

ولستُ أرى مانعًا من اتخاذ التقسيم السياسيِّ للعصور إطارًا للدراسة؛ حيث إنَّه أكثر انضباطًا من التقسيم على أساس الفنون الأدبيَّة، أو المدارس الفنيَّة، أو الأقاليم الجغرافيَّة، مع التشديد على ضرورة عدم التوسع في الجوانب التاريخيَّة والحضاريَّة، وإفساح المجال لقراءة النصوص الأدبيَّة وتذوقها ونقدها، والبحث عن فرائدها التي ولدت بعيدًا عن المخاضات العَسِرَة للمؤامرات السياسيَّة والمكائد الحزبيَّة، والتأكيد على أنَّ تغير نظام الحكم لا يعني بالضرورة تغير الاتجاهات الفنيَّة بين عَشِيَّةٍ وضُحاها؛ لأنَّ آثار التحولات السياسيَّة إنَّما تظهُر على المدى البعيد.

ويقترحُ الباحث هذا المخطط لتدريس العصور الأدبيَّة لغير الناطقين بالعربية مراعيًا فيه ما يلي:

1-تسمية المرحلة التي سبقت الإسلام بعصر ما قبل الإسلام؛ أسوةً بصنيع المستشرقين؛ لأنَّ الوصف بـــ"الجاهليِّ" يعطي انطباعًا سلبيًّا عن العصر، والواقع أنَّ العرب كانت لهم في تلك الحقبة مكارمُ ومناقبُ أسمى مما ارتكسوا فيه من جاهليَّة في القرن العشرين وما بعده.

2-الحرصُ على تجميع العصور الأدبيَّة قدر الإمكان، فالجمع بين عصر صدر الإسلام والعصر الأمويِّ سبق إليه نفر من مؤرخي الأدب العربيّ كالدكتور شوقي ضيف، ولا حاجة لتقسيم العصر

(19) مدكور، علي أحمد. (1991م). **تدريس فنون اللغة العربية**. الرياض: دار الشواف. ص: 210.

العباسيِّ؛ لأنَّ مؤرخي الأدب مختلفون في تقسيمه بين عصرين وثلاثة وأربعة مع التباين الشديد في تحديدها زمنيًّا.

3-الحرصُ على تمثيل عصر الدول المتتابعة في الأقطار المختلفة؛ لأنَّ هناك فجوةً واضحةً لدى معظم مؤرخي الأدب العربيّ بين سقوط بغداد في يد التتار والعصر الحديث، وهي فترة بالغة الأهمية وحسبك أنَّها شهدت خلاصَ بلاد المسلمين من دنس الصليبيين والتتار معًا، ولكنَّ كثيرًا من مؤرِّخي الأدب ينعتونها تبعًا للمستشرقين بكلماتٍ غليظةٍ مثل الضَّعْف والانحطاط والجمود... وغيرها.

4-الاهتمامُ في عصر الدول المتتابعة بإقليمَيْن فحسب هما: مصر والشام شرقًا، والأندلس والمغرب غربًا؛ لأنَّ الأدب في بقية البيئات لم يكن له كبير حظٌّ من التجديد، بل غلبت عليه الصَّنْعة اللفظيَّة والركاكة التعبيريَّة، وليس هذا يعني التغاضي عن دراستها مطلقًا، فلا بدَّ لمؤِّرخ الأدب من الوقوف عليها؛ لكنَّ للمختصِّين من الناطقين بالعربيَّة.

5-الابتداءُ في الوقوف على الأدب العربيّ في مصر والشام من زمن الفاطميِّين؛ لأنَّ الأدب العربيّ قبل ذلك ليس فيه إبداعٌ متميزٌ، وأمَّا الشام فقد كان الأدب فيها مزدهرًا قبل ذلك بقرونٍ، ولكنَّه يُدرَّس مع العصر العباسيِّ.

6-الانتهاءُ في الوقوف على الأدب العربيّ في عصر الدول المتتابعة بالأندلس والمغرب بسقوط الأندلس في يد الإسبان؛ لأنَّ النتاج الأدبيَّ بعد ذلك غائم الملامح، وتغلبُ عليه النزعة التقليديَّة.

7-الانتهاءُ في الوقوف على الأدب العربيّ في عصر الدول المتتابعة بمصر والشام بالحملة الفرنسيَّة على مصر، باعتبارها أشهر العلامات الفارقة بين العصور الوسطى والعصر الحديث، دون أن يحمل ذلك إشارة إلى كونها بداية النهضة العلميَّة والأدبيَّة، كأنَّهم إنَّما جاءوا لإخراج المشرق من الظلمات إلى النور، فتلك قضيَّةٌ محلُّ جدلٍ كبيرٍ، وليس هنا مجالُ مناقشتها، وإن كنَّا مُرْغَمين على قبول أنْ يبدأ التأريخُ الأدبيُّ للعصر الحديث بالحملة الفرنسيَّة.

رابعًا: محتوى المنهج

راعى الباحث في مقترحه لمحتوى المنهج المقترح ما يلي:

1-الوقوف على أهم ثلاث من القضايا الفنيَّة والظواهر الأدبيَّة البارزة في كلِّ عصر من العصور، مع الحرص على التعرض لها بإيجازٍ شديدٍ يبين الرأي والرأي الآخر فيها في حدود صفحتين فحسب؛ فليس من المقبول أن يغفُلَ متعلِّمُ العربيَّة عن الإطار الكليِّ لقضايا كبرى كُسِرَتْ عليها مؤلفاتٌ عديدةٌ قديمًا وحديثًا مثل: تعليق المعلقات، فنّ المقامة، فنّ الموشَّحة... إلخ.

3-الترجمة لخمسة من أشهر الأدباء في كلِّ عصر من العصور، على أن يمثِّلوا الشعر والنثر بفنونهما المختلفة، وعلى ألا تتجاوز الترجمة التعريف بالأديب وأعماله وذكر نموذج من نتاجه فيما لا يتجاوز ثلاثة أسطر، بحث لا تتجاوزُ الترجمةُ كاملةً صفحةً واحدةً.

3-اختيار ثلاثة من النصوص الأدبيَّة -وفق المعايير الآنفة الذكر -على أن تكون لأدباء غير المترجم لهم؛ توسيعًا لدائرة المعرفة بالشخصيَّات الأدبيَّة في كلِّ عصر، مع تحليل تلك النصوص تحليلًا مناسبًا يجمع بين الجوانب اللغويَّة والنحويَّة والبلاغيَّة.

4-اقتراح كتابٍ علميٍّ في تاريخ الأدب، ونصٍّ مغنًّى، وكتاب ثقافيٍّ صوتيٍّ في كلِّ عصرٍ من العصور الأدبيَّة؛ لإثراء معلومات الدارسين، وتعزيزِ قدراتهم علميًّا ومهاريًّا.

خامسًا: الإثراءات:

من المؤسف أنَّ من أبرز جوانب النقص فيما وقفتُ عليه من نصوص أدبيَّة لغير العرب قلَّة أو انعدام المعينات المصاحبة التي تُحبِّب المادَّة إلى الطالب وتعزِّز من فهمه لها؛ لأنَّه لا مناص من الإقرار بصعوبتها، وفي تقديري أنَّه لا من الأنفع والأمتع تعزيز المنهج بقرص مضغوط يحمل جملة من القصائد المغنَّاة بأصوات كبار المغنين العرب، وإذا تعذر أمر إرفاق القرص المضغوط بسبب تعقيدات حقوق الملكيَّة الفكريَّة، فمن الممكن دلالة الطلاب على الروابط المتاحة مجانًا على شبكة الإنترنت، وحسبي أنْ أرشِّح في هذا المقام عددًا من القصائد المغنَّاة هي:

1-قصيدة ليلى بنت لكيز العفيفة (ت143 ق. هـ/ 483م):

لَيْتَ لِلبَرَّاقِ عَيْنًا؛ فَتَرَى * مَا أُقَاسِي مِنْ بَلَاءٍ وَعَنَا**

بصوت المغنية السورية "أسمهان" (آمال الأطرش ت1944م)، وقد غنَّتْها عام 1938م، فلقيتْ قبولًا كبيرًا، وانتشارًا جماهيريًّا واسعًا.

2-قصيدة عُمَر بن أبي ربيعة (ت93هـ/ 711م):

أَمِنْ آلِ نُعْمٍ أَنْتَ غَادٍ فَمُبْكِرُ * غَدَاةَ غَدٍ أَمْ رَائِحٌ فَمُهَجِّرُ**

بصوت المغنية اللبنانيَّة "فيروز" (نهاد حداد، ولدت في لبنان عام 1935م، ولا تزال على قيد الحياة).

3-قصيدة أبي الطيِّب المتنبِّي (ت354هـ/ 965م):

أَرَقٌّ عَلى أَرَقٍ وَمِثْلِيَ يَأرَقُ * وَجَوًى يَزيدُ وَعَبرَةٌ تَتَرَقرَقُ**

بصوت المغنية اللبنانيَّة "نور الهدى" (ألكسندرا نقولا بدران، المولودة في تركيا عام 1924م، والمتوفَّاة عام 1998م):

4-قصيدة أبي فراس الحمدانيِّ (ت357هـ/ 967م):

أَرَاكَ عَصِيَّ الدَّمْعِ شِيمَتُكَ الصَّبْرُ * أَمَا لِلهَوَى نَهْيٌ عَلَيْكَ، وَلَا أَمْرُ؟**

بصوت سيدة الغناء العربيّ في العصر الحديث " أم كلثوم" (فاطمة إبراهيم السيد البلتاجي ت1975م)، وقد غنَّتْها عدة مرات بألحان مختلفة في أعوام، 1926م، 1944م، 1965م.

5-نونيَّة ابن زيدون (ت463هـ/ 1070م):

أَضْحَى التَّنَائِي بَدِيلًا مِنْ تَدَانِينَا * وَنَابَ عَنْ طِيبِ لُقْيَانا تَجَافِينَا**

بصوت المغنية اللبنانيَّة "نور الهدى".

6-قصيدة "البردة" لشرف الدين البوصيري (ت696هـ/ 1296م) في مدح الرسول ρ:

أَمِنْ تَذَكُّرِ جِيرَانٍ بِذِي سَلَمٍ * مَزَجْتَ دَمْعًا جَرَى مِنْ مُقْلَةٍ بِدَمِ**

بصوت المنشد: رشيد غلام. (ولد في الدار البيضاء 1972م، ولا يزال على قيد الحياة).

7-موشحة لسان الدين بن الخطيب (ت776هـ/ 1364م):

جَادَكَ الغَيْثُ إِذَا الغَيْثُ هَمَى * يَا زَمَانَ الوَصْلِ بِالأَنْدَلُسِ**

بصوت المغنية اللبنانيَّة "فيروز"، وقد غنَّتها عام 1960م.

8-قصيدة "الأطلال" لإبراهيم ناجي (ت 1372هـ/ 1953م):

يَا فُؤَادِي رَحِمَ اللهُ الهَــوَى * كَانَ صَرْحًا مِنْ خَيَالٍ فَهَوَى**

بصوت أم كلثوم، وقد غنَّتها عام 1966م.

9-قصيدة "قولي أحبُّك" لنزار قباني (ت1419هـ/ 1998م):

قُولِي: أُحِبُّكَ؛ كَيْ تَزِيدَ وَسَامَتِي * فَبِغَيْرِ حُبِّكِ لَا أَكُونُ جَمِيلَا**

بصوت الفنان العراقي كاظم جبار إبراهيم الساهر السامرائي، (ولد عام 1957م، ولا يزال على قيد الحياة)، وقد غنَّاها عام 1999م.

10-قصيدة "من أجل عينيك عشقت الهوى" للشاعر الأمير عبد الله الفيصل (ت1428هـ/ 2007م):

مِنْ أَجْلِ عَيْنَيْكَ عَشِقْتُ الهَوَى * بَعْدَ زَمَانٍ كُنْتُ فِيهِ الخَلِيّ**

بصوت أم كلثوم، وقد غنَّتها عام 1971م.

ويمكن أن نضيف أيضًا جملةً من القصائد التي ألقاها بعض المتميِّزين في إلقاء الشعر العربيِّ مثل: فاروق شوشة (مصر)، نصر الدين طوبار (مصر)، عبد الرحمن آل رشي (سوريا)، عبد المجيد مجذوب (لبنان)، فضل شاكر (لبنان)، فالح محمد القضاع (الكويت)، مشاري راشد العفاسي (الكويت)، محمد أحمد خليفة السويدي (الإمارات)، تميم البرغوثي (فلسطين)، ميس شلش (فلسطين)، أنيس شوشان (تونس)... وغيرهم كثير.

فسماع تلك القصائد وغيرها بأصوات كبار المطربين، والاستعانة بالــمُعِينات السمعيَّة والبصريَّة التي باتت سهلة جدًّا عن ذي قبل من شأنه تحبيب المادة إلى الطلاب، وترسيخ المعاني التي تحملها

القصائد، وغرس المفردات والتراكيب في نفوس المتعلمين؛ فمن "النتائج المحقَّقة لتدريس الأناشيد أنَّها ترغِّبُ الأطفال في المدرسة، وتشوِّقُهم للدرس، وتُذْكِي أذهانهم وحوافظهم، وتعوِّدُهم حسن الأداء والإلقاء والجرأة في القول والإقدام على العمل، وتبعثُ فيهم روح المرح والبهجة والنشاط والحركة، وتصرفُ أذهانهم عن الأغاني الساقطة المبتذلة، وتغرسُ في نفوسهم حبَّ الفضائل ومكارم الأخلاق، وتجعلُهم يألفون اللغة الفصحى شيئًا فشيئًا فتنمو أذواقهم الأدبيَّة، وتزيدُ ثروتهم اللغويَّة وتعبيراتهم الصحيحة. وهي وسيلةٌ لتربية أذواقهم الفنيَّة، وإذكاء إحساساتهم الدينيَّة وعواطفهم الوطنيَّة، وتدريب أسماعهم على التمييز بين الأصوات والأنغام المختلفة".(20)

ويُضاف إلى هذه المصاحبات الإثرائيَّة جملة من الأنشطة الموازية والتدريبات المتنوعة، وفي تقديري أنَّه يتعين على واضع المنهج والقائم بالتدريس ما يلي:

1- إتباع كلِّ عصر بنصَّيْن غير مشروحين، وتكليف الطالب بالبحث في المكتبة، وخوض غمار فهمها بنفسه، وهو ما يحمل لونًا من ألوان التحدِّي الكاشف عن قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب، لا الحفظ والاستظهار.

2- ترشيح جملة من المصادر الإثرائيَّة التي تعزِّزُ من فهم الطالب للمادَّة، وتوسِّعُ من آفاق إدراكه لأبعادها المعرفيَّة، ومن الأمثل أن يصطحب المعلم الطلاب إلى المكتبة بعد كلِّ وحدة لمطالعة تلك المصادر بأنفسهم، وتحبيبهم في طلب الاستزادة منها، وقد اقترحت مصدرًا مناسبًا فيما أرى لكلِّ حقْبةٍ.

3- إتباع كلِّ نصٍّ بجملة من التمارين المتنوعة لقياس قدرة الطالب على الفهم والتحليل والاستنباط والتذوُّق الجماليِّ، وإتباع كلِّ عصرٍ بجملةٍ من التمارين الجامعة بين التاريخ الأدبيِّ والتحليل الفنيِّ.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة الشائقة في رياض الأدب وأزاهيره اليانعة، والشائكة في الوقت نفسه بصعوبات تعليمه لغير العرب، يطيبُ للباحث أن يقرِّرَ النتائج الآتية:

– ضرورة تعليم الأدب العربيِّ لغير العرب، ليس في سياق التاريخ الأدبيِّ التفصيليِّ، بل في سياق تذوق النصوص الأدبيَّة السهلة، وتحليلها تحليلًا متكاملًا يغطِّي الأبعاد اللغويَّة والبلاغيَّة، ويرسم لوحةً فنيَّة متكاملة للأدب في العصور الأدبيَّة المختلفة.

(20) سمك، محمد صالح. (1418هـ/ 1998م). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي. ص: 454.

– يواجه تدريسُ الأدب العربيّ لغير العرب صعوباتٍ جمَّة، أهمها: قلَّةُ الخبرة لدى القائمين بالتدريس، وغلبة الطريقة التقليديَّة في الحفظ والاستظهار، وطغيان الاهتمام بالشعر على الفنون الأدبيَّة الأخرى، مع الاقتصار على نصوص بعينها لا تتبدَّلُ مطلقًا... مما أدَّى إلى نفور الطلاب من هذه المادة.

– يشكِّلُ تدريس الأدب العربيّ لغير العرب قيمةً مُضافةً لا يمكنُ الاستغناء عنها، على الصعيد اللغويِّ ممثَّلًا في تنمية الثروة اللغويَّة من المفردات والتراكيب والتعابير السياقيَّة، وعلى الصعيد الثقافيِّ بالانغماس في بحور الثقافة العربيَّة، ناهيك عن إمتاع وجدانهم بروائع الأدب العربيِّ، وصقل مواهبهم الفنيَّة، مما يؤدِّي في النهاية إلى تذوُّق نصوص القرآن الكريم والسنَّة النبويَّةِ تذوقًا جماليًّا فاهمًا.

– لا تزال محاولاتُ تدريس الأدب العربيّ للناطقين بغير العربيَّة تعاني من ضعفٍ شديدٍ، فالجهود المبذولة في هذا المقام لا تزال محدودةً من الناحيتين النظريَّة والتطبيقيَّة على السواء.

– ضرورة وضع وثيقة معياريَّة لتدريس الأدب العربيّ لغير العرب أسوةً بغيرها من الوثائق المعياريَّة؛ لإنارة الطريق أمام تكامل الجهود في هذا المقام.

– لا يرى الباحث بأسًا في اتخاذ التقسيم السياسيِّ للعصور إطارًا للدراسة؛ حيث إنَّه أكثر انضباطًا من التقسيم على أساس الفنون الأدبيَّة، أو المدارس الفنيَّة، أو الأقاليم الجغرافيَّة، مع التشديد على ضرورة عدم التوسع في الجوانب التاريخيَّة والحضاريَّة، وإفساح المجال لقراءة النصوص الأدبيَّة وتذوُّقها ونقدها.

– ضرورة تغطية كافَّة العصور الأدبيَّة حتى تلك التي سُمِّيتْ زورًا بعصور الانحطاط، مع دراسة أهم القضايا الفنيَّة والظواهر الأدبيَّة في كلِّ عصر، والترجمة لأشهر الأدباء، وتحليل جملةٍ من النصوص التي تصوِّر كلَّ عصرٍ تصويرًا متكاملًا.

– من الأنفع والأمتع تعزيز المنهج المقترح بقرصٍ مضغوطٍ يحمل جملةً من القصائد المغنَّاة بأصوات كبار المغنين العرب، حيث تبعثُ فيهم روح المرح والبهجة والنشاط والحركة، وتؤكِّدُ اتصال ماضي الأدب العربيّ بحاضره، وتبرزُ استمتاع قطاع عريض من الجمهور به.

– أهمية إتباع النصوص المختارة بجملة من التمارين المتنوعة الجامعة بين التاريخ الأدبيِّ والتحليل الفنيِّ؛ لقياس قدرة الطالب على الفهم والتحليل والتذوُّق، مع ترشيح جملة من المصادر الإثرائيَّة التي تعزِّزُ من فهم الطالب للمادَّة، وتوسِّعُ من آفاق إدراكه لأبعادها المعرفيَّةِ.

المصادر والمراجع

1- البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي الخطيب. (1417هـ/ 1996م). **الفقيه والمتفقِّه**. تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف العزازي. السعودية، الدمَّام: دار ابن الجوزي.

2- الحصري، أبو إسحاق إبراهيم بن عليٍّ القيرواني. (1969م). **زهر الآداب وثمر الألباب**. تحقيق: علي محمد البجاوي. ط2. القاهرة: عيسى الحلبي.

3- الحكيم، توفيق. (1973م). **فن الأدب**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

4- أبو خضيري، عارف كرخي. (2018م). **توظيف الأدب في تعليم العربيَّة لغير العرب**. سلطنة بروناي: مطبعة جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية.

5- ابن الخطيب، لسان الدين. (1999م). **السحر والشعر**. تحقيق: محمد كمال شبانة؛ وإبراهيم الجمل. القاهرة: دار الفضيلة.

6- ديهامل، جورج. (د. ت). **دفاع عن الأدب**. ترجمة: محمد مندور. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر.

7- الرافعي، مصطفى صادق. (1974م). **تاريخ آداب العرب**. ط4. بيروت: دار الكتاب العربي.

8- سمك، محمد صالح. (1418هـ/ 1998م). **فن التدريس للتربية اللغويَّة وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية**. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.

9- شحاتة، حسن. (2002م). **تعليم اللغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق**. ط5. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

10- مدكور، علي أحمد. (1991م). **تدريس فنون اللغة العربية**. الرياض: دار الشواف.

11- المليجي، حسن خميس. (د.ت). **الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية**. ط2. الرياض: جامعة الملك سعود.

12- النابغة الذبياني، زياد بن معاوية. (1990م). **ديوان النابغة الذبياني**. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط3. القاهرة: دار المعارف.

13- الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد. (2003م). **طرائق تدريس اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها**. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).