دراساتٌ لغويّة:

معايير اختيار النصوص الأدبية العربية في المرحلة الثانوية الدينية العالية الماليزية: دراسة تقويمية

Evaluating the Standards of Choosing Arabic Literary Texts on the Malaysian Secondary Religious High School Level

Analisis Beberapa Kriteria Pemilihan Teks Sastera Arab di Peringkat Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM)

ياسر بن إسماعيل*
راضية بنت صالح **

ملخص البحث:

لمادة الأدب في المرحلة الثانوية أهمية كبيرة في رفع مستوى الطلبة اللغوي وفي غرس حبِّهم لتذوق الجمال الأدبي. وتعدّ مادة الأدب العربي في مدارس المرحلة الثانوية الدينية بماليزيا من المواد الإجبارية في الشهادة الثانوية الدينية العالية الماليزية، لكن الملاحظ أن النصوص الأدبية التي يدرسها الطلبة في تلك المادة لم يكن اختيارها مبنيّاً على أُسس علمية واضحة، فكان من نتائج ذلك أن أولئك الطلبة استشعروا صعوبة فهْم تلك النصوص وعسْر تعلّمها، ولعل هذا يعدّ من أسباب تدنّي مستوى طلبة المرحلة الثانوية في اللغة العربية، لأن تلك النصوص لا تشجّعهم على الاستمرار في قراءتها، لأنها ليست سلسة بل بعضها غامضة وصعبة الفهم، لذا يهدف هذا البحث إلى إبراز جوانب القصور في اختيار تلك النصوص من ناحية الشكل والمحتوى، أما الشكل فسيُكتشف فيه جانب اختيار المفردات والتراكيب وحجم النص، بينما المحتوى سيُبرز فيه الجانب الثقافي والنفسي والتربوي لمضامين تلك النصوص. وسيقترح البحث بعض النماذج المختارة من النصوص

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

** محاضرةً بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

الأدبية العربية التي تتناسب مع مستوى طلبة هذه المرحلة، وفي نهاية البحث ستُستخلص نتائج ومقترحات تفيد المهتميّن والمختصّين في وضع الكتاب المدرسي عند اختيار النصوص المناسبة لمادة الأدب العربي.

الكلمات المفتاحية: مادة الأدب العربي– الشهادة الثانوية الدينية العالية الماليزية (**STAM**)– النصوص الأدبية العربية– معايير اختيار النص الأدبي– تقويم النص الأدبي.

Abstract:
The subject of literature is significant on the secondary level to raise the language competency level of students and to cultivate their interest in literary sensibility. The literary subject in the syllabus of Malaysian high school religious certificate is compulsory. Unfortunately, there are no clear tenets for the selection of the literary texts in the subject. Consequently, the perception among students is that the texts are beyond comprehension and learning. It is possible to claim that this might be one of the explanations to the decline in the competency in Arabic among those students. The students do not feel encouraged to read continuously the texts since they are difficult, ambiguous and complicated. This paper attempts to point out the shortcomings in the selection of the structure and content of those texts. Structurally, the study focuses on the selection aspect of the words, phrases and size of the text. As for the content, the aspects of culture, psychology and education of the texts are the focus of discussion. The paper will recommend a number of alternative Arabic texts that would suit the level of those students. Finally, the paper concludes a number of recommendations for the parties involved in textbook syllabus to take into consideration to select properly texts for this purpose.

Keyword: Arabic literature subject– Malaysian High School Religious Examination– Arabic Literary Texts– Standards of selecting Arabic Literary Texts– Assessment of literary text.

Abstrak:
Mata pelajaran sastera pada peringkat sekolah menengah merupakan subjek penting untuk meningkatkan tahap kecekapan pelajar-pelajar dalam menggunakan bahasa dan memupuk minat mereka terhadap bidang kesusasteraan. Begitu juga dengan mata pelajaran sastera Arab yang diajar di sekolah-sekolah menengah agama di Malaysia, malah ia merupakan subjek wajib bagi peperiksaan Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM). Walau bagaimanapun, pemilihan teks-teks sastera yang diajarkan kepada para pelajar dalam subjek ini tidak mengikut asas yang jelas. Akibatnya, para pelajar berasa sukar untuk memahami dan mempelajari teks-teks tersebut. Keadaan ini mungkin menjadi salah satu sebab penurunan tahap pencapaian pelajar-pelajar sekolah menengah dalam bahasa Arab. Hal ini kerana teks-

teks sastera yang digunakan rumit dan sukar difahami, bahkan tidak menggalakkan para pelajar untuk meneruskan bacaan. Oleh yang demikian, kajian ini berusaha untuk memaparkan kekurangan dan kelemahan terhadap pemilihan teks-teks sastera yang digunakan sama ada dari segi isi kandungan atau pun binaannya. Dari sudut binaan, perbincangan akan difokuskan kepada aspek pemilihan perkataan, frasa dan saiz teks, manakala dari segi isi kandungan perbincangan akan difokuskan kepada aspek kebudayaan, psikologi dan pendidikan yang terdapat dalam teks-teks tersebut. Kajian turut mencadangkan beberapa contoh teks-teks sastera Arab lain yang sesuai dengan tahap para pelajar. Dapatan kajian dan saranan pemilihan teks-teks sastera yang bertepatan dengan mata pelajaran sastera Arab akan dibentangkan pada akhir kajian. Perkara ini penting bagi pihak yang terlibat dengan pembikinan buku teks untuk mengambil tindakan sewajarnya.

Kata kunci: Mata pelajaran sastera Arab- Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM)- Teks-teks sastera Arab- Piawaian pemilihan teks sastera- Penilaian teks sastera.

مقدمة:

تقوم الحكومة الماليزية بجهود كبيرة في محاولتها لنشر اللغة العربية والتعاليم الإسلامية، حيث خصّصت لذلك أموالاً وميزانيات خاصة لابتعاث الطلبة إلى الدول العربية، وأنشأت العديد من المدارس والمعاهد والجامعات الإسلامية، واستقدمت الكثير من الخبراء والعلماء من أقطار العالم العربي والإسلامي كافة، وكان مما خططته ونفّذته إعداد شهادات دينية منظمّة وموحدة، وكان منها الشهادة الثانوية العالية الدينية الماليزية (Sijil Tinggi Agama Malaysia) وتعرف اختصاراً بـ(STAM)، وقد بدأ تنفيذ هذه الشهادة بعد أن عقدت وزارة التربية والتعليم الماليزية اتفاقاً مع جامعة الأزهر الشريف بأن تجعل هذه الشهادة متطلباً للالتحاق بجامعاتها بداية من عام ٢٠٠٠م، وكان الهدف من ذلك تعميم هذه الشهادة الثانوية العالية الدينية الماليزية على كل المدارس الثانوية الدينية في ماليزيا من أجل تنسيق الجهود وتوحيد الشهادة الدينية الثانوية؛ لكي تخرّج طلاباً مؤهلين يستطيعون إكمال دراستهم في الدول العربية عامة وفي مصر خاصة.[١]

ويدرس الطلبة عشر مواد للحصول على هذه الشهادة، خمس منها مواد دينية وخمس أخرى مواد في اللغة العربية وهي: مادة النحو والصرف، ومادة المطالعة والإنشاء، ومادة الأدب والنصوص، ومادة علم العروض والقافية، ومادة البلاغة.

وقد تلمّس الباحثان في المناهج الدّراسية المعدة لهذه المواد خمسة جوانب عديدة من القصور من ناحية إعدادها ومحتوياتها، وهذا البحث موجّه لتسليط الضوء على مادة الأدب والنصوص، حيث يحاول أن

يبرز جوانب القصور في اختيار النصوص الأدبية فيها، وكذلك في عرضها وشرحها، وسيوضّح أن إعدادها لم يكن مبنياً على معايير علمية واضحة، وفيما يلي عرض موجز لمعايير اختيار النصوص وفقاً لآراء العلماء والتربويين.

لمحة عن معايير اختيار النصوص:

إن معايير اختيار النصوص تتناول جوانب عديدة منها الثقافية واللغوية والنفسية والتربوية، وقد تترابط وتتداخل هذه الجوانب في بعضها بعضاً، وقد تلّمس هذه الجوانب بعض العلماء القدامى أمثال ابن سينا حيث قال: (وينبغي أن يروى الصبي الرَجَز ثم القصيدة فإن رواية الرَجَزَ أسهل وحفظه أمكن لأن بيوته أقصر، ووزنه أخف، ويبدأ من الشعر بما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وما حث فيه على برِّ الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف وغير ذلك من مكارم الأخلاق)،[٢] فقد اهتم بالجانب الثقافي حيث ركّز على مواضيع تتعلق بمكارم الأخلاق، وفي الجانب اللغوي اهتم باللغة السهلة ذات العبارات القصيرة، وفي الجانب النفسي والتربوي بالابتداء بالنصوص القصيرة؛ لأن حفظها أمكن وفهمها أسهل وتلمّس الجانب الأدبي فيها أوقع.

وتشير لاينا هو (Laina Ho)[٣] إلى أهمية اختيار الموضوعات الأدبية للأطفال في تعليم اللغة الأجنبية للكبار بوصفها لغة ثانية لما في ذلك من فوائد نفسية تعود عليهم، منها:

١- أنه ينشط المشاركة الشخصية للدارسين داخل الفصل.

٢- أنه يرفع داوفع المتعلِّم لتعلُّم اللغة الأجنبية.

٣- أنه يعطي انطباعاً إيجابياً عن الأدب؛ لأنه يدخل في نفس المتعلم المتعة والسرور.

٤- أنه يعطي للمتعلم شعور الثقة بالنفس، لقدرته على الفهم العام ويبقى أثر المعنى مدة طويلة.

ويرى على أحمد مدكور أن النصوص الأدبية ينبغي ربط تعليمها بتعليم الدروس اللغوية؛ لأن تدريس الدروس النحوية عبر نصٍّ شعري أو نثري أكثر فائدة من تدريسها منفصلة، كما أنه يستحسن اختيار الموضوعات الحديثة عن النصوص العربية القديمة؛ لأنها تمثل عهداً غير العصر الحاضر وغير الواقع الذي يعيشه الطلبة.[٤] ويري بعض دارسي هذه المعايير أن الأفضل أن تنظم المادة القرائية على المعيار النفسي بناء لدرجة تحليله لتلك المعايير، فيُنظّم محتوى المادة بناءً على سن المتعلمين وجنسياتهم ومستوياتهم وميولهم.[٥] وقد اختار

رشدي أحمد طعيمة في كتابه (المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)،[٦] أحد عشر معياراً لاختيار النصوص الأدبية لغير الناطقين بالعربية، وكان منها:

١-أن تشتمل على تراكيب شائعة حيّة الاستعمال، فلا تكون نادرة ومهجورة.

٢-أن تكون النصوص قصيرة وسهلة التناول، ثم يكون التدرج بعد ذلك.

٣-عدم التقيد بشهرة الأديب، إما لصعوبة إنتاجهم الأدبي، أو محلِّيته أو عدم مناسبة الأفكار التي يحتويها.

٤-التنويع في الأعمال الأدبية من أجل التعريف بها، من قصيدة ومقال وقصة ومسرحية وغيرها.

ويرى الباحث أحمد الكيلاني محمد،[٧] أنه من المهم أن نربط محتويات اللغة العربية وموضوعاتها بالقضايا والأحداث الجارية والمعاصرة للمجتمع الماليزي. فتكون المحتويات وإن كُتِبت باللغة العربية، ذات علاقة مباشرة لتصور الطلبة لحياتَهم الواقعية وما يجري فيها من أحداث، وبهذه الطريقة سيكون ذلك دافعاً لهم لتعلّم اللغة العربية. وفي جانب الألفاظ لا بد من مراعاتها عند اختيار النصوص الأدبية أو عند وضع المادة القرائية. وقد ذكر عبد الرحمن شيك ستة معايير للتحكم في الألفاظ في تعليم اللغة العربية للمجتمعات الإسلامية في جنوب شرق آسيا، وهي: معيار الشيوع، ومعيار التوزيع، ومعيار قابلية الاستدعاء، ومعيار قابلية التعلّم، ومعيار قابلية التعليم، ومعيار الأهمية. أي يتمّ اختيار الألفاظ بالنظر إلى مرونتها لدى الطالب في عملية تذكرها واسترجاعها وأن تكون ذات أهمية لتخصُّصهم ودوافعهم ومشجعة لهم على التعلّم وسهلة للمعلّم عند تعليمها.[٨]

وينصح الخبراء بتقليل الألفاظ الجديدة، ويرون أن ورودها بنسبة ١:٢٠ % لايؤثر في مستوى فهم النص، إذ إن الطالب يستطيع أن يستنتج معنى الكلمة بسهولة ويسر من السياق العام.[٩] وتشير الباحثة مارو هايني يوسف إلى أهمية أن تكون الجمل في النصوص قصيرة؛ لأن معناها غالباً ما يكون سهلا يمكن أن يخمّن الطالب معانيها من السياق، عكس الجمل الطويلة التي تكون أصعب للفهم ومعقدة فلا يستطيع الطالب أن يربط بين أفكارها، وكذلك من جانب المحتوى ترى أن كمية المعلومات المقدمة إذا كانت كثيرة فإنها ستعرقل عملية الفهم لدى الطلبة، فلا تساعدهم على ربط الأفكار وتسلسلها.[١٠]

تلك لمحة سريعة عن الأسس العلمية التي ينبغي مراعاتها عند اختيار النصوص، وسيُلاحَظ أن الكثير من تلك الأسس لم تطبّق ولم تؤخذ بالاعتبار عند اختيار النصوص الأدبية في مادة "الأدب والنصوص"، وهي مادة مقررة بالمرحلة الثانوية الدينية العالية بماليزيا. والكتاب المقرر هو "كتاب التاريخ الأدبي للعصرين

العثماني والحديث" للدكتور علي محمد حسن العماري. وقد أُسْتُخْدم هذا الكتاب بداية من سنة ٢٠٠٠م بعد الموافقة على نشره في ماليزيا من قبل إدارة الكتب الأزهرية، فالكتاب في الأصل مستخدم في الصف الثالث الثانوي بمصر وفق النظام الحديث، وما زال هذا الكتاب مستخدماً حتى الآن ٢٠١٤م في "مادة الأدب والنصوص" للمرحلة الثانوية العالية الدينية بماليزيا.

وفيما يلي تعريف موجز بالنصوص الأدبية المختارة لهذه المرحلة:

١- قصيدة "طيف سميرة" لمحمود سامي البارودي، وتحتوي على ٥٣ بيتاً، وقُسمت هذه القصيدة بسبب طولها إلى ستة مقاطع وفقاً للأفكار الموجودة في القصيدة.

٢- قصيدة "المواكب" لجبران خليل جبران، وتحتوي على ٦٢ بيتاً، وقسّمت إلى ستة مقاطع.

٣- قصيدة "نهج البردة" لأحمد شوقي، وتحتوي على ٦٠ بيتاً، وقسّمت إلى أربعة مقاطع.

٤- قطعة نثرية بعنوان "درس من النبوة" لمصطفى صادق الرافعي، وطولها خمس صفحات.

جوانب القصور في اختيار النص الأول "طيف سميرة"

١- **لايوجد ترقيم في الأبيات ولا في شرح تلك الأبيات**، فالقصيدة قد قسمت إلى ستة مقاطع تتراوح ما بين خمسة إلى أربعة عشر بيتاً، وبعد كل مقطع يتم شرح ذلك المقطع بشكل عام، دون تحديد للأبيات المشروحة، وهذا مما جعل الباحثان يستشعران عناء الطلبة في تقليب النظر والصفحات من أجل ربط المعنى المشروح مع البيت المقصود في المقطع، كما أن الشرح للأبيات لم يكن متناسقاً من حيث حجم الشرح فمن الأبيات ما شُرحت شرحاً مفصلاً ومنها ما كان بإيجاز لا يتجاوز سطراً واحداً.

٢- **جوانب التعليق على القصيدة جاءت متأخرة في نهاية القصيدة**، فقد جاء الكتاب المقرر بتعليقات حول أسلوب القصيدة ومعانيها لكن هذه التعليقات جاءت متأخرة لأن الطلبة قد درسوا القصيدة منذ أسابيع حسب تسلسل الدروس والزمن الذي دراسة تستغرقه تلك المقاطع الخمسة للقصيدة، فلذا يجب أن يعود الطلبة مرة أخرى إلى بعض الأبيات والنظر إلى مواطن الشاهد فيها، فكان الأحسن ألّا يكون هناك فاصلٌ زمني، بل يفترض أن يدرس الطالب البيت مرة واحدة بما فيه من شواهد بلاغية أو تعليقات أو تعقيبات.

٣- **الإيجاز في شرح الأوجه البلاغية في القصيدة**، فقد ورد النص الآتي في الكتاب المقرر[١١] (وفي القصيدة بعض الصور البيانية كقوله (والنجم بالأفق حائر) كناية عن شدّة الظلمة واستمرارها، وكقوله

في التعبير عن شدة الهول (وأحلام الرجال عوازب) و (أفواه المنايا فواغر)). لكي نقرّب فهم البلاغة وصورها البيانية إلى عقول الطلبة في هذه المرحلة الثانوية، كان علينا أن نقدّم لهم العرض مفصلاً وفي شكل جرعات خفيفة تناسب مستواهم اللغوي.

٤- **ربط ضعف بعض الصور البيانية في قصيدة البارودي بضعف الصور البيانية عند أبي تمام**، ونص الكتاب المقرر كالآتي: (بعض الصور غثٌّ بارد من ذلك قوله: (ويسفل كعب الزور) وقد عاب النقاد على أبي تمام قوله:

بلوناك أما كعب عرضك في الورى فعالٍ، وأما خدّ مالك أسفل

فقد استقبحوا واستنكروا (كعب عرضك) و(خد مالك)... وليس خافياً أن كلمة (كعب الزور) في قول البارودي شبيهة بهذه الاستعارات التي استنكروها).[١٢] نلاحظ هنا عدم استقلالية الشارح برأيه فهو ينقل رأي النقاد السابقين ويلصقه على قصيدة البارودي، كأن كل ما قالوه من عيب هناك يعدّ عيباً هنا، مع أننا لو أمعنا النظر لرأينا مقبولية قول البارودي (ويسفل كعب الزور) بل نرى جمال هذه العبارة وذلك لأنه ربط بين ثلاثة أمور وهي (يسفل) و(كعب) و (الزور) تدل على الانحطاط والسفل، من أجل الوصول إلى سلبية الزور وشدة سُفلانه.

٥- **بيان تقصير البارودي متمثلاً في أن أكثر المعاني الواردة في القصيدة مأخوذة من الشعراء قبله**، ومن ذلك قول المؤلف:

- (أكثر معاني القصيدة –إن لم تكن كل معانيها– مأخوذة من معاني المتقدمين، فليس في القصيدة ابتكار).[١٣]
- (فكل ما قاله في (الطيف) مأخوذ من الشعراء الذين تحدثوا عن الطيف وأشهرهم البحتري).[١٤]
- (ممكن لدارسي الأدب القديم أن يردّ كل معاني هذه القصيدة إلى مصادرها الأولى، كما يمكن للناقد أن يبن تقصير البارودي في أكثرها).[١٥] هذه تصريحات واضحة وانتقادات لاذعة لقصيدة البارودي، فليس في القصيدة ابتكار، وليس بها معاني مبتكرة إنما تقليد لما قد قيل من قبل، بل يزداد سوء القصيدة في أن ذلك التقليد فيه تقصير وضعف، أي سوء فوق سوء، وضعف فوق ضعف، فإذا كان الأمر كذلك يخطر في بالنا أمران:

أولاً: إذا كان هذا هو رأي واضعي الكتاب فلماذا تمّ اختيار هذه القصيدة، أي إذا رأوا ضعفها وعدم ابتكارها وتقصيرها، فكان ينبغي ألاَّ نقدم للطلبة إلاّ ما كان قوياً مبتكراً وجميلاً.

ثانياً: ما الفائدة من تتبع المعاني التي قالها البارودي ومقارنتها بالمعاني والأبيات التي قالها البحتري والمتنبي وأبي تمام، مع أن طلبة المرحلة الثانوية لا يعرفونهم، ولم يدرسوا عنهم وعن شعرهم من قبل، إذن هذه التعليقات في الحقيقة ليست واقعية وليست مفيدة، فتقديمها للطالب أو للطالبة ليست مضيعة للوقت فحسب، وإنما فيها إضعاف للهمم والعزائم.

٦- **الإشارة إلى بعض الأخطاء النحوية مع أنها جائزة**، فقد ذكر الكتاب المقرر:[١٦] (وفي القصيدة بعض أغلاط نحوية، منها إدخال (قد) على الفعل المضارع المنفي، في قوله: (وقد لا يكون المال) قال صاحب القاموس: (وقد الحرفية مختصة بالفعل المتصرف الخبري، المثبت، المجرد من جازم وناصب وحرف تنفيس)). إن مثل هذا التعليق ما كان ينبغي أن يذكر في مثل هذا الكتاب، فالتفاصيل النحوية والخلافات فيها التي هي فوق مستوى الطلبة وقدراتهم، تجعلهم ينفرون من اللغة العربية، لأنهم سيقولون في أنفسهم إذا كان هذا الشاعر الكبير يخطيء في النحو فما بال غيره، لذا فهذا التعليق ليس في مكانه بل حذفه خير من ذكره.

جوانب الخلل في اختيار النّص الثاني: "المواكب"

١- **يختلف عرض هذه القصيدة عن القصيدة الأولى"طيف سميرة"**، حيث نجد أن قصيدة المواكب قد قسمت إلى ستة مقاطع لكن الشرح والتعليق قد ذُكر بعد تلك المقاطع، كما يُلاحظ أن الشرح كان موجزاً، فأبيات القصيدة جاءت في ست صفحات من الكتاب، لكن شرحها جاء في ثلاث صفحات. إذن الخلل واضح في طريقة عرض الكتاب وتناوله للقصائد، فليس هناك انسجام وتناسق من حيث حجم الشرح وتسلسله، وطريقة العرض وتدرّجه، فكأن القصيدة الأولى قد شرحها كاتب، والقصيدة الثانية قد شرحها كاتب آخر، ولم يتم تنسيق الشرحين ومراجعتهما وتعديلهما ليسيرا على منوال ومنهج واحد.

٢- **المحتويات الثقافية غير مناسبة للطلبة**، فالقصيدة تزخر بمعاني غير إسلامية، وهذا أكبر انتقاد يوجهه الباحثان لاختيار هذه القصيدة، لأن الطلبة هم طلبة المدارس الإسلامية، فكان ينبغي أن تقدّم لهم ما يرفع معنوياتهم الإسلامية وما يصحح نظراتهم نحو الدين والكون والحياة، فلا ينبغي أن نقدّم لهم في هذا السّن اليافعة ما يحملهم إلى سوء الفهم والبعد عن النظرة الصحيحة كما في البيت:[١٧]

الخـــير في النـــاس مصـــنوع إذا جُـــبروا والشـــرُّ في النّـــاس لا يفـــنى وإن قـــبروا

فكأن النّاس مجبلون على الشر لا ينفكوّن منه مدى الحياة. كما لا ينبغي أن نقدم لهم البيت الثاني:[١٨]

ومـــا الحيـــاة ســـوى نـــوم تـــراوده أحـــلام مـــن بمـــراد النفـــس يـــأتمرُ

كأن كل النّاس يأتمر بمراد النّفس الأمارة بالسوء، أليس هناك من يأتمر بمراد عقله أو بمراد دينه وعقيدته. وكذلك الأبيات الآتية:[١٩]

فالنّـــاس إن شربـــوا سُـــرُّوا كأنـــهم رهـن الهـوى، وعلـى التخـدير قـد فطـروا
فـــذا يُعربـــد إن صـــلّى وذاك إذا أثـــرى، وذلـــك بـــالأحلام يخـــتمر
فـــالأرض خـــمارة والـــدهر صـــاحبها ولـيس يرضـى بهـا غـير الألـى سـكروا

فهل يعقل من قد أُشرب في قلبه حب العبادة والصّلاة نسميه قد تعربد واختمر وأصبح سكرانا في الصلاة؟!! فنجمع بين الصلاة والخمر رأي بين الدين والطهر والعفاف بشيء نجس وقذر ورجس حاشا للإسلام من ذلك فقد قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ ﴾.[٢٠] كما لا ينبغي أن نقدّم للطلبة صورة الدين بشكل مشوّة كما في الأبيات الآتية:[٢١]

والـــدين في النّـــاس حقـــل لـــيس يزرعـــه غـــير الأُلى لهـــم في زرعـــه وطـــر
مـــن آمـــل بنعيـــم الخلـــد مبـــتشر ومـــن جـــهول يخـــاف النّـــار تســـتعر
فـــالقوم لـــولا عقـــاب البعـــث مـــا عبـــدوا ربّـــاً ولـــولا الثّـــواب المرتـــجى كفـــروا
كأنمـــا الـــدين ضـــرب مـــن متاجـــرهم إن واظبـــوا ربحـــوا أو أهملـــوا خســـروا

كيف نعد الذي يخاف النّار ويهاب العذاب جهولاً؟ مع أن كل الأنبياء عليهم الصلاة والسّلام وكل الصّحابة رضوان الله عليهم كانوا يخافون من عذاب الله والنّار المستعرّة، لأن النجاة منها هو الفوز العظيم، وقد بين الله ذلك على لسان الرّسول صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ (١٥) مَنْ يُصْرَفْ عَنْهُ يَوْمَئِذٍ فَقَدْ رَحِمَهُ وَذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْمُبِينُ (١٦)﴾.[٢٢] فالخوف والرجاء هما جناحا المؤمنين السائرين على درب الحياة، قال تعالى: ﴿ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ الْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُورًا ﴾.[٢٣] وفي تلك الأبيات عدّة معاني تشوّه الدين وأهل الدين، فقد أوضحت أن الدين مزرعة أو تجارة لايدخلها إلا لمن أراد الفائدة والربح منها، مع أن الدين منهج متكامل للحياة، لابد لمن دخلها أن يلتزم به سواء

حصلت له فائدة أم ربحاً دنيوياً أم لم يحصل، فليس الدين كطبيعة التجارة والزراعة، وليس الدين محاولة أو تجربة مؤقتة يلج فيه من كان سعيداً وراضياً، ثم يخرج منه إذا سخط واضطجر.

٣- **لم يعقّب الكتاب عن التجاوزات المعنوية في القصيدة إلا بعضها**، ومما استدركه الكتاب النص التالي: (من هذه المقطوعة يبدو لنا شيء من فلسفة جبران؛ فهو إنسان متشائم يرى أن الإنسان مطبوع على الشّر، وأنه لا يفعل الخير إلا مضطراً، ونلمح في كلمته (وإن قبروا) رأيه في أن الإنسان يبقى شريراً حتى بعد أن يفارق هذه الحياة، وقد نحمل هذا على قصد المبالغة من الشاعر).[٢٤] العبارات الأخيرة من النص كأنها تحاول أن تبرر فلسفة هذا الشاعر المتشائم بادعاء أن كل ما قاله ربما قصد به المبالغة فحسب، لكن هل يجوز أن نضفي المبالغة على الدين، وديننا الحنيف لايقبل الجور ولا الفجور.

٤- **تحليل أسلوب الشاعر بدون الإتيان بالأمثلة**، ففي نهاية الشرح والتعليق على القصيدة أورد الكتاب المقرر تحليلاً عاماً لأسلوب الشاعر، لكن دون الإتيان بالأبيات المقصودة، فقد ذكر الكتاب ما يأتي:[٢٥] (وقد جاءت بعض ألفاظه غامضة الدلالة، كما لم تساعده اللغة على الإفصاح دائماً عمّا يجيش في صدره). فلا أحد يعرف ما تلك الألفاظ الغامضة ودلالتها؟ إذ لم يذكرها الشارح، كما لا يعرف أحد الأمور التي رآها الشارح تجيش في صدر الشاعر، ولكن لغته وألفاظه كانت قاصرة عن إيصالها. هذا قصور واضح في الكتاب، ما كان ينبغي له أن يُترك هذا النّص غامضاً ثم يطبع ويوزع على طلبة المرحلة الثانوية في كل المدارس والولايات دون تعديل واستدراك.

جوانب الخلل في اختيار النّص الثالث: "نهج البردة"

١- **سردت القصيدة معلومات أدبية كثيرة لايحتاج إليها الطالب في هذا المستوى**، فقد أقحمت مصطلحات أدبية وأسماء شعراء لايعرفها الطالب وليست لها فائدة واضحة من دراستهم إيّاها من ذلك مثلاً:

أ-ذكر الكتاب المقرر أن شوقي له ثلاث قصائد في المدح، وقصائده الثلاث هذه معارضات لقصائد ثلاث للبوصيري، وقد بدأ نهج البردة بالغزل كما فعل البوصيري أيضاً في قصيدته التي مطلعها:[٢٦]

أزمعـــوا البـــين وشـــدّوا الرِّكابـــا فاطلـــب الصـــبر وخـــلِّ العتابـــا

من النص السابق نلاحظ حشداً من المعلومات الأدبية الجديدة التي لايعرفها الطالب من قبلُ مثل: "المعارضات" و"البوصيري" و"البائية"، كما أن التفاصيل حول القصائد الثلاث لشوقي

ومقابلتها بقصائد ثلاث للبوصيري ليست بمعلومات ذات فائدة كبيرة للطلبة في هذه المرحلة الذين يحتاجون إلى معلومات بسيطة وأساسية دون تفصيل وتفريع وإطالة.

ب-من ذلك مصطلح "وحدة القصيدة" فقد ذُكر في التعليق على قصيدة شوقي النص الآتي: (وقد عاب نقادنا المحدثون ابتداء القصائد بالنسيب وعدوه منافياً لوحدة القصيدة، تلك الوحدة التي يرونها ضرورية لكل شعر صادق جميل).[٢٧] هذه المعلومة لو حذفت لكان أحسن، لأن ما ذكر هنا إنما غمْط لقصيدة شوقي.

ج-ومن ذلك مصطلح "براعة الاستهلال" فقد بيّن الكتاب أن شوقي لم يحسن الابتداء في قصيدته لأنه لجأ إلى ألفاظ ومعانٍ وأخيلة ليست من بيئته، (وأكثر من الأخيلة التي لاتمت إلينا بصلة، فأين منا (الرِّيم) و(العَلَم) و(البان)).[٢٨] إذن لافائدة من تقديم مصطلح براعة الاستهلال إذا كان شوقي نفسه لايمكن أن يكوِّن مثلاً جيداً في استخدامه.

٢- **عدم التقيد باستعمال مصطلح واحد في الشرح**، فقد بيّن الكتاب أغراض شعر شوقي فكان منها الغزل، ثمّ ذكر أنه قد ابتدأ قصيدته "نهج البردة" بالغزل وأنه يعارض قصيدة البوصيري الذي بدأ كذلك بالغزل، ثم بعد صفحتين يأتي الكتاب بمصطلح مرادف للغزل وهو (النسيب).[٢٩] وهكذا بعد ذلك يتناوب استخدام المصطلحات في الشرح. وهذا ضعف كبير وبارز؛ لأن هذا التناوب مربك لأذهان الطلبة، فبدلاً من أن نقرّب لهم الفهم، بهذا الصنيع نحن في الحقيقة نشتت أذهانهم.

٣- **وضع عنوان يختلف عن المحتوى**، فالعنوان المكتوب بخط كبير وبارز هو "شعراء المدح في العربية" لكن الفقرات التالية تدور حول المدائح النبوية، فالعنوان كان عاماً "أي شعراء المديح" لكن المقصود هم شعراء "المدائح النبوية" الفرق بينهما واضح. لكن لاندري لماذا لم يتنبه لهذا واضعو هذا الكتاب المقرر.

٤- **هناك قصور وغموض في شرح بعض المفردات**، ففي هامش الصفحات هناك سرد لمعاني المفردات، وكان من القصور أو الغموض الذي ورد فيها، ما يأتي:

(النُّعَاس : فترة في الحواس، يقال نعس ينعس – بفتح العين فيهما – فهو ناعس.

مُعْتَصَم: اسم مكان، أو مصدر ميمي، من اعتصم بكذا أي استمسك به.

اِعْتَصَمَ بِالله: امتنع من المعصية.

شُرْفُ: جمع شرفة، مثل غرف في جمع غرفة، والشرفة هي المكان البارز من البيت وهي معروفة.

الرُّخَمِ: طائر معروف، ضخم الجثة واحدته رخمة).[٣٠]

٥- **إيجاز ما يحتاج إلى تفصيل وذكر أمثلة**، فقد فصّل الكتاب المقرر الحديث عن كيف ابتدأ الشعراء قصائدهم وعن انتقال شوقي من النسيب إلى وصف الدنيا وحساب النفس، لكن الأبيات التي تدل على هذا الانتقال لم تذكر في شرح الكتاب، مع أن الطلبة في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى ارشادات واضحة وأمثلة حقيقية يتلمسونها لمعرفة تلك الحقائق بكل ثقة، وإلا فإننا سنتركهم يخّمنون ويظنون ويسيرون في شكٍ مريب.

٦- **تفصيل ما يحتاج إلى إيجاز وعدم إطالة**، ففي نهاية التعليقات على قصيدة "نهج البردة" ذكر الكتاب المقرر فن معارضة الشعر وهل هو تقليد أم ابتكار؟ ثمّ ذكر معارضات شوقي للشعراء المتقدمين. وذكر مقارنات عديدة بين شوقي والبوصيري، جاء كل ذلك في أكثر من صفحة، وهي إطالة في غير مكانها، بل كان من المعلومات التي سردت ما فيه تجاوزات غير مقبولة، ومن ذلك النص التالي: (أمّا شوقي فعاطفته الدينية دون عاطفة البوصيري، وقد نظّم قصديته لجعلها تذكاراً لحج الخديوي عباس حلمي الثاني، وبذلك أفقد عنصراً هاماً من عناصر الإخلاص فيها).[٣١] فهل شقّ الشّارح قلبيهما حتى استطاع أن يعرف أيُّهما المخلص وأيُّهما دون ذلك؟ المنهج الصحيح هو أن نحكم بالظاهر ونترك الأسرار لعالم الأسرار الذي يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، قال تعالى: ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَيَعْلَمُ مَا تُكِنُّ صُدُورُهُمْ وَمَا يُعْلِنُونَ ﴾.[٣٢]

٧- **الإكثار من مقارنة شعر شوقي بغيره من الشعراء السابقين**، فقد سرد الكتاب مقارنات عديدة وكان منها:

أ-المقارنة بين شوقي والبوصيري والبارودي في فضل تسميتهم "بمحمد" أو "أحمد" أي باشتراكهم مع الرسول صلى الله عليه وسلم في الاسم، وبيان ما امتاز كل منهم عن الآخر، وما أجاز فيه من معنى وما أصاب فيه من مغزى.[٣٣]

ب-المقارنة بين شوقي وابن الرومي في التعبير عن استمداد الآباء الشرف من الأبناء، فبنو هاشم كان شرفهم بظهور رسول الله صلى الله عليه وسلم.[٣٤]

ج-المقارنة بين شوقي والبوصيري في وصف القرآن، وقد فصّل الكتاب[٣٥] في ذلك فسرد عدّة نقاط الاتفاق والاختلاف بين وصفيهما، ومزايا كل واحد منهما عن الآخر.

٨- **الإكثار من ذكر أقوال النقّاد ثم الرّد عليها أو مناقشتها**، مع أن الطلبة في هذه المرحلة الثانوية بحاجة إلى فهم الأدب وتلمس جماله، فإنهم فلم يصلوا بعد إلى مرحلة تؤهلهم لدراسة النقد الأدبي. وكان من ضمن الآراء والانتقادات التي ذُكِرت في الكتاب المقرر[٣٦] ما يأتي:

أ-الرّد على الرأي بأن الحكمة بعيدة عن طبيعة الشعر.

ب-الرّد على الرأي بأن "المعارضة ليست من الفن الصحيح في شيء، بل هي محض صناعة".

ج-الردّ على رأي النقّاد المحدثين بأن ابتداء القصائد بالنسيب مُنافٍ لوحدة القصيدة.

د-الرّد على رأي العقاد الذي يرى أن شوقي ضيق الأفق في الغزل.

أوجه الخلل في النص الرابع "درس من النبوة"

١- **عدم الاهتمام بشرح المقالة شرحاً وافياً**، وإنما كان الشرح يحتوي على بيان بعض المعاني السامية التي وردت في المقالة، كما تحتوي على انتقادات كثيرة لمحتويات المقالة، فكان في الشرح والتعليق نقطتان تبينان المعاني السامية التي اهتدى إليها مصطفى صادق الرّافعي، وهما:

أ-إن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يتزوج نساءه من أجل أهواء نفسه، والدليل على ذلك أنه نفى الزّينة من حياته وعن حياة زوجاته، فالرجل الذي يرغب في التمتع بزوجاته لن يتخلّى عن الزينة، والرجل الذي يجري وراء نزوات نفسه في حقيقة الأمر يجري وراء المتعة والزينة ويلهث وراء الجمال والخيال، لذا لم يلن الرسول صلى الله عليه وسلم في حديثه عن الزينة مع زوجاته، ولم يستجب إلى ميلهن إلى الدنيا وزينتها، وإنما أعطى لهن خيارين، إما الدنيا وزينتها وإما الله ورسوله وقد اخترن الله ورسوله، كما في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْوَاجِكَ إِنْ كُنْتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا (٢٨) وَإِنْ كُنْتُنَّ تُرِدْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَالدَّارَ الْآخِرَةَ فَإِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْمُحْسِنَاتِ مِنْكُنَّ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾.[٣٧]

ب-إن النبي -صلى الله عليه وسلم- أراد أن يرشد أمته إلى وجوب سيادة العقل على الغريزة والخيال، فالخضوع للخيال يبعد عن الحياة الفاضلة، لذا لم يخاطب خيال زوجاته تجاه هذه الدنيا وزينتها، إنما خاطب عقولهن بإسلوب صارم ليعدن إلى رشدهن، وبهذا الصنيع أراد النبي -صلى الله عليه وسلم- أن يضرب المثل لأمته، ليكون منهن المثل الأعلى للمسلمات في صبرهن وجهادهن على مكاره الحياة.

٢- **الاستطراد في مسائل نحوية صعبة تتناسب مع المرحلة الجامعية**، فبدلاً من أن يشرح الكتاب المعاني التي يصعب على الطلبة فهمها، يلاحظ أن الكتاب المقرّر قد استطرد في مسائل نحوية تتناسب مع طلبة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية، وتلك المسائل النحوية كالآتي:

أ-(ها) التي للتنبيه إذا دخلت على ضمير فلا بد من أن يجيء بعده اسم الإشارة، فيقال نحو: "ها هو ذا" أو "ها أنتم هؤلاء" أو "ها أنتم أولاء". ومما قاله الرّافعي في هذه المقالة "وها هو ذا ينفي الزينة

عنهن". ولم يكتف الكتاب ببيان ذلك فحسب، بل بدأ يستطرد ويذكر أن الرأي المخالف لذلك شاذ. ثمّ يستعرض ثلاثة شواهد شعرية ونثرية من النصوص التي يحتج بها، ورد فيها دخول (ها) التنبيه دون ذكر اسم الإشارة.[٣٨]

ب–استعمال الفعل (يُخَيّرُ) متعديًّا إلى مفعول واحد، أو إذا تعدى إلى مفعولين فقد ذكر الكتاب المقرر أنه غير مقبول، وقد استعمله الرافعي بكلا الوجهين؛ فعلى الوجه الأول قوله "وأمره من قبل ربه يخيرهن جميعاً بين سراحهن فيكن كالنساء ويجدن ما شئن في دنيا المرأة وبين إمساكهن". وعلى الوجه الثاني قوله: (ويخيرهن الطلاق وذكر الكتاب المقرر أن هذه الاستعمال الأخير لا يوجد له وجه مقبول يمكن أن يخرج الكلام عليه).[٣٩]

٣- **كثرة الانتقادات الموجهة إلى محتويات المقالة**، فالكتاب المقرر لم يساعد الطلبة على فهم نص المقالة وتذوق جمالها كما كان ينبغي، بل كأنه يعاملهم معاملة الخبراء من اللغويين المحلّلين، فيُبين لهم عدة انتقادات لآراء الرافعي وعدة ملاحظات على محتويات المقالة مع أن أولئك الطلبة لم يفهموا المقالة فهماً جيداً فالطلبة في وادٍ والكتاب المقرر يريد أن يحملهم إلى وادٍ آخر. وتدور تلك الانتقادات حول النقاط الآتية:

–نقد معلومات الرافعي التاريخية، لأن الرّافعي ذكر كل زوجات الرسول صلى الله عليه وسلم سوى السيدة خديجة وزينب بنت خزيمة رضي الله عنهما، وربما ذلك لأن الرّافعي قد اعتمد على بعض كتب التفاسير التي ذَكرت أن زوجاته كنَّ تسعاً، لكن الكتاب المقرر يبيّن أن بمراجعة كتب التاريخ يتضح أن الرسول صلى الله عليه وسلم إنما تزوج ببعض زوجاته بعد غزوة الأحزاب أي بعد أخذ النفائس والذخائر من بني قريظة، أي أن التاريخ لا يؤيد ما ذهب إليه الرافعي.[٤٠]

– نقد رأي الرافعي في أن جمال المرأة في عين الرجال إنما هو خياله،[٤١] فالكتاب المقرر يردُّ على الرّافعي بحجة أن الرّجل قد ينظر إلى المرأة ولا رغبة له فيها، ومع ذلك يدرك محاسنها، ولا يخفى عليه شيء من جمالها.

–نقد رأي الرّافعي الذي يري أن تسمية زوجات الرّسول صلى الله عليه وسلم بـ"أمهات المؤمنين" إنما بسبب إيثارهن الله ورسوله، فلم يوافق الكتاب المقرر على هذا الرأي بحجة أن ترتيب الآيات في سورة الأحزاب يمنع ذلك.[٤٢] علماً بأن العبرة من حيث الأسبقية في نزول الآيات، وليست في ترتيب أرقام الآيات في القرآن الكريم.

ولعل أبرز خلل في اختيار تلك النصوص الأدبية الأربعة السابقة يكمن في كونها تحتوي على الكثير من المفردات الجديدة، تلك الكثرة التي تعيق الفهم وتفتر الحماس لمواصلة القراءة، فبالإحصاء نجد أن عدد الكلمات الجديدة لدى الطلبة في النص الأول "طيف سميرة" يبلغ ١١٥ كلمة، وفي النص الثاني "المواكب" ٤٦ كلمة، وفي النص الثالث "نهج البردة" ١١٧ كلمة، وفي النص الرابع "درس من النبوة" ٣٩ كلمة.

وكانت من ضمن تلك الكلمات الجديدة مفردات صعبة على الطلبة، يندر دورانها على الألسن، ويقلّ استعمالها في الكتب العربية، منها مثلاً من قصيدة "طيف سميرة" (سُدْفَة) و(المِلِمّ) و(الدَيَاجِرُ) و(المَنْدُوحَة) و(فَوَاغِرُ) و(ذُبَابُ السَّيْفِ) و(تَنْزُو). ومن قصيدة "المواكب" (أُكْسِيرِ الغَمَام) و(الرَّاح) و(خَلِيع) و(مُكْتَدِحاً). ومن قصيدة "نهج البردة" (عَيْنَيْ جُؤْذُرٍ) و(سَكَنَ الأَجُم) و(الحَائِمَاتُ الزُّغْبِ) و(السَفْسَطَة) و(السَّهْدُ) و(مُبْيَضَّةِ اللَّمَمِ) و(وَخِم) و(الغَسَمِ) و(مُهَجَ). ومن مقالة "درس من النبوة" (الخَوَل) و(مَجَسَّتُهَا) و(المَتَصَنِّعَات) و(مُحَاجَزَة).

بجانب ذلك، فإنّ الكتاب المقرر قد استخدم كذلك كلمات ملبسة؛ لأن الطلبة يعرفون هذه المفردات في غير دلالتها المقصودة في الكتاب، ومن نماذج هذه المفردات الملبسة ما كُتب بخط مسوّد بارز من الفقرات التالية التي نُقلتْ نصّاً كما هي في الكتاب المقرّر:

(ولشوقي ولع خاص بالتاريخ، فله في نظمه قصائد طويلة **النفس**، وله فيه ديوان خاص، وهو أيضا **معنى** بالحكمة، **يرسلها** في شعره كلما وجد لها مناسبة وحكمة جيدة، بل رائعة).[٤٣]

(و**أكثر** من الأخيلة التي لا **تمت** إلينا بصلة).[٤٤]

(فإن الزهر الذي تزين به **الحجر** وتتمتع به العين).[٤٥]

(ذا الرّمة أقام طويلاً بالحاضرة **فلان** لسانه **وبعد** عن منهج الفصاحة).[٤٦]

ويتضح أن استخدام هذه الكلمات الملبسة وعدم تشكيلها، قد يؤدى إلى الإشكال في فهم المعنى المراد لدى أولئك الطلبة.

نموذج مقترح للنصوص الأدبية:

وبالوالدين إحسانا[٤٧]

(لمعروف رفيق محمود)

(أ)

رَأَيْـــتُ الـــبِرَّ بِالأَبَـــوَيْنِ يَعْـــلُو بِصَاحِـــبِهِ إِلى أَعْـــلَى مَكَـــانِ

مَـــــدَى الأَيَّـــــامِ أَمْرُهُمَـــــا مُـــــطَاعٌ ... وبِرُّهُـــــما طَرِيْـــــقٌ لِلجِـــــنَانِ
وَفِي الـــــذِكْرِ الحَكِـــــيمِ هُمَـــــا اسْـــــتَحَقَّا ... فَبَعْـــــدَ اللهِ ، يَأْتِـــــي الوَالِـــــدَانِ
هُمَـــــا قَمَـــــرٌ يُنِيـــــرُ لنَـــــا، وَشَمْـــــسٌ ... فَنِـــــعْمَ الوَالِـــــدَيْنِ النَّيـــــرَّانِ
وَبُشْـــــرى لِلبـــــنَِينَ إِذَا تَفَانَـــــوْا ... وَفَـــــازُوا بِالدُعَـــــاءِ وبِالحَـــــنَانِ

(ب)

إِذَا خَفَـــــقَ الفُـــــؤَادُ بِصَـــــدْرِ أُمٍ ... وَكَـــــادَتْ أَن تُهَـــــوِّمَ بِالْلِسَـــــانِ
أَصَـــــاخَ العَـــــرْشُ يَسْـــــتَجْلِي دُعَـــــاءً ... وَأَدْرَكَـــــتِ الملائِـــــكُ مَـــــا تُـــــعَانِي
تَقُـــــولُ الأُمُّ : يَـــــارَبِّ اِسْتَـــــمِعْ لِي ... رَضِـــــيْتُ عَلـــــى بَـــــنِيَّ مَـــــدَى الزَّمَـــــانِ
فَـــــوَفِقْهُم لِمَـــــا تَرْضَـــــى فَإِنِّـــــي ... أَرَى فِـــــيْهِم إِذَا سَـــــعِدُوا كِـــــيَانِي

(ج)

أَلا يَـــــا أَيُّهَـــــا الأَبْنَـــــاءُ مَـــــهْلاً ... وَفِيْـــــكُمْ مَـــــنْ يَبُـــــرُّ بِـــــلا تَـــــوَانِ
يُسَـــــائِلُ بَعْضُـــــكُم مَـــــنْ ذَا غَـــــذَانِي ... وَمَـــــنْ ذَا بِالمحَبـــــةِ قَـــــدْ سَقَـــــانِي
وَمَـــــنْ ذَا أَنْفَـــــقَ العُمْـــــرَ ابْتِهَـــــالاً ... لِيَحْفَـــــظَنِي الإِلـــــهُ مِـــــنَ الهَـــــوَانِ
فَيَأْتِـــــيهُ الجَـــــوابُ بِـــــلا عَـــــنَاءٍ ... وَيَبْـــــرُزُ فِي الجَـــــوَابِ (الوَالِـــــدَانِ)
رِضَـــــا الأَبَـــــوَينِ أَمْـــــنٌ فِي الحَنَايَـــــا ... دُعَـــــا الأَبَوَيـــــنِ نُـــــورٌ فِي الجَنَـــــانِ
أَدِيمُـــــوا البِـــــرَّ وَالإِحْسَـــــانَ دَومـــــاً ... فَفِـــــي عَطْفَيهِمَـــــا كُـــــلُّ الأَمَـــــانِي

المفردات والعبارات الجديدة:

الكلمة	معناها
أمرهما مطاع	يطيع الأبناء أمر الوالديْن
الجِنَان	الجنّات جمع ومفرده جنّة
الذِّكر الحكيم	القرآن الكريم
النَّيِّرَان	فيهما نور

بشرى	السعادة والنتيجة الجيدة
تفانوا	تعبوا وأخلصوا في الإحسان إلى والديهم
خفق الفؤاد	اضطرب القلب وتحرّك
تُهَوِّمَ باللسان	تحرّك لسانها وتتضرع إلى الله بالذكر والدعاء
أصاخ	استمع وأنصت لصوت الداعي
يستجلي	يستكشف ويستوضح
بَنِيَّ	أبنائي
كِيَانِي	وُجُودِي
بلا توان	بلا تأخر
غذَّاني	أطعمني من الغذاء وهو الطعام
ابتهالاً	تضرّعاً إلى الله بالدعاء
الهوان	الذّل والإهانة
بلا عناء	بلا تعب وبدون مشقة
الحنايا	الشُّعور
الجَنَانِ	القلب
أديموا	استمروا دائماً

معايير اختيار هذا النص:

- معيار السهولة: الألفاظ الواردة في هذا النص تناسب طلبة المرحلة الثانوية، وإن كان بعض تلك الألفاظ لم يتعرّف عليها الطالب من قبل إلاّ أنها سهلة ومتداولة الاستخدام ونسبة وُرُودها في النص قليلة لا تؤثر كثيراً في عملية الفهم والاستيعاب، وفيه ألفاظ عربية مقترضة في اللغة الملايوية، منها مثلاً: (جِنَان) و(دُعَاء) و(أُمٌ) و(العَرْش) و(مَلائِكَة) و(رَضِيْتُ) و(الزَّمَان) و(جَوَاب) و(نُوْر). فضلاً عن أن الأساليب المستخدمة في النص واضحة وغير معقدة، والجمل فيه قصيرة

وسهلة، إذ يمكن للطلبة فهم المعنى العام للقصيدة من السياق، مستعينين بشرح معاني مفردات القصيدة، كما روعي فيه التشكيل بالحركات، حتى يتمكن الطلبة من نطق الكلمات نطقاً سليماً، مراعاة لجانب مهارة القراءة لديهم.

- معيار ثقافي: النص يتطرّق إلى موضوع "البر بالوالدين" وهو موضوع مهم مرتبط بحياة الطلبة أشدّ الارتباط، وهذا يعطي أثراً إيجابياً من الناحية النفسية والتعليمية والتربوية، فمن خلال هذا الموضوع يمكن استثمار خلفية الطالب في تعبيره عن قصصه ومواقفه مع والديه، كما يمكن للمعلِّم أن يستغلّ هذا الموضوع في ربطه بأدلة قرآنية أو أحاديث نبوية أو بظاهرة اجتماعية في معاملة بعض الأبناء لأبويهم. أما من الناحية النفسية فهذا الموضوع يمسّ عاطفة الطلبة، فبإمكانه أن يوقظ ضمائرهم للقيام بواجبهم تجاه والديهم، وكل هذا سوف يشجّعهم على تعلّم النص ويساعدهم على حفظه.

الخُلُقُ الكَرِيم[٤٨]

مصطفى لطفي المنفلوطي

"الخُلُقُ هُوَ شُعُورُ المرْءِ بِأَنَّهُ مَسْؤُولٌ أَمَامَ ضَمِيرِهِ عَمَّا يَجِبُ أَنْ يَفْعَلَ، لِذَلِكَ لاَ أُسَمِّي الْكَرِيمَ كَرِيماً حَتَّى تَسْتَوِيَ عِنْدَهُ صَدَقَةُ السِّرِّ وَصَدَقَةُ العَلاَنِيَةِ، وَلاَ الرَّحِيمَ رَحِيماً حَتَّى يَبْكِيَ قَلْبُهُ قَبْلَ أَن تَبْكِيَ عَيْنَاهُ، وَلاَ الْعَادِلَ عَادِلاً حَتَّى يَقْضِيَ عَلَى نَفْسِهِ قَضَاءَهُ عَلَى غَيْرِهِ، وَلاَ الصَّادِقَ صَادِقاً حَتَّى يَصْدُقَ فِي أَقْوَالِهِ. لاَ يَنْفَعُ الْمَرْءَ أَنْ يَكُونَ زَاجِرَهُ إِيَّاهُ عَنِ الشَّرِّ خَوْفُهُ مِنْ عَذَابِ النَّارِ، أَوْ خَوْفُهُ مِنْ القَانُونِ أَوْ خَوْفُهُ مِنَ النَّاسِ، وَإِنَّمَا يَنْفَعُهُ أَنْ يَكُونَ ضَمِيرُهُ قَائِدَهُ الَّذِي يَهْتَدِي بِهِ، وَمَنَارَهُ الَّذِي يَسْتَنِيرُ بِنُورِهِ فِي طَرِيقِ حَيَاتِهِ. وَجُمْلَةُ القَوْلِ إِنَّ الخُلُقَ هُوَ أَدَاءُ الوَاجِبِ لِذَاتِهِ، بِقَطْعِ النَّظَرِ عَمَّا يَتَرَتَّبُ عَلَيْهِ مِنَ النَتَائِجِ، فمَنْ أَرَادَ أَنْ يُعَلِّمَ النَّاسَ مَكَارِمَ الأَخْلاقِ، فَلْيُحْيِ ضَمَائِرَهُمْ وَيَبُثَّ فِي نُفُوسِهِمْ شُعُورَ الرَّغْبَةِ فِي الفَضِيلَةِ، وَالنُّفُورِ مِنَ الرَّذِيلَةِ".

المفردات والعبارات الجديدة:

الكلمة	معناها

ضميره	نفسه وقلبه
صدقة العلانية	ضد السر أي يتصدق صدقة ظاهرة أمام الناس
زاجره	الذي يمنعه وينهاه
قائد	الرئيس الذي يُتَّبَعُ ويُسْمَعُ أَمْرُه
مناره	المنارة أو المكان العالي الذي فيه مصباح فوقه
يستنير	يُرجى الضوءُ منه ليُعرف الطريق في الظلام
قطع النظر	عدم الاهتمام
عمّا يترتب عليه	الذي يحصل منه
فليحي ضمائرهم	يجعل الحياة في نفوسهم وقلوبهم
يبث	يَنْشُرُ ويُدْخِلُ
الشعور	الإحساس
النفور	الابتعاد
الفضيلة	الخير
الرَّذيلة	الشرّ، وهي ضد الفضيلة

معايير اختيار هذا النص

- معيار السهولة: لم يحتوِ النص على ألفاظ غريبة أو نادرة، إنما كل الألفاظ متداولة ومستخدمة، وإن كان بعض هذه الألفاظ لا يعرفها الطلبة في هذه المرحلة، لكن نسبة هذه الألفاظ الجديدة في النص بالنسبة لهم لا تتجاوز عشرين كلمة كما هي مشروحة في قائمة المفردات.
- معيار الحجم: هذا النص النثري المختار يتميّز بقصره وتعبيره عن الأفكار بشكل موجز وبسيط، لكنه متسلسل الأجزاء فيشمل النص على ثلاثة أجزاء: تعريف الخلق، ثم البيان حقيقة هذه الأخلاق في نفس الإنسان، ثم خلاصة الأفكار التي تحدث عنها، فقصر النص يساعد أستاذ المادة والطلبة من الناحية التعليمية، فبإمكانهم إنهاء دراسته في مدة قصيرة ومناسبة.
- هذا النص النثري المختار يُبرز للطلبة الخُلق الكريم من منظور إسلامي، لذا نجد في النص كلمات كثيرة تشير إلى الثقافة الإسلامية كـ(صدقة السّر، الكريم، الرحيم، عذاب النار، الصدق في القول)،

فالنص يربط الطالب بالثقافة الإسلامية ويقويها في نفوسهم، وكل هذا يتفق مع ميولهم من دراسة اللغة العربية ويتناسب مع مبادئهم الأساسية الخاصة بالثقافة الإسلامية. فالنص شكلاً ومضموناً يشجّع الطالب في هذه المرحلة محاولة تعلّم النص والاستمرار في قراءته.

الخاتمة:

بعد مراجعة النصوص الأدبية في مقررات المدارس الثانوية الحكومية، وجدنا أن ثمة هنات وقعت فيها هذه الكتب وما تحويه من نصوص لا تتوافق مع المعايير العلمية التي اعتمدها الخبراء في محتويات كتب تعليم اللغة العربية، ولا سيما النصوص الأدبية، ومن أهم نتائج الدراسة هذه ما يأتي:

١-أنه لايوجد في قصيدة "طيف سميرة" لمحمود سامي البارودي ترقيم في الأبيات ولا في شرح تلك الأبيات، وأن جوانب التعليق على القصيدة جاءت متأخرة في نهاية القصيدة، وكان فيها إشارة إلى بعض الأخطاء النحوية مع أنها جائزة في النحو العربي.

٢-في قصيدة "المواكب" لجبران خليل جبران، كانت المحتويات الثقافية غير مناسبة للطلبة، وكان تحليل أسلوب الشاعر بدون الإتيان بالأمثلة عليها.

٣-وفي قصيدة "نهج البردة" لأحمد شوقي، سردت القصيدة معلومات أدبية كثيرة لايحتاج إليها الطالب في هذا المستوى، ولم تتقيد باستعمال مصطلح واحد في الشرح، وقامت بإيجاز ما يحتاج إلى تفصيل وذكر الأمثلة، أو تفصيل ما يحتاج إلى إيجاز وعدم إطالة، والإكثار من مقارنة شعر شوقي بغيره من الشعراء السابقين، واخيرا الإكثار من ذكر أقوال النقّاد ثم الرّد عليها أو مناقشتها.

٤-وفي النص النثري المعنون "درس من النبوة" لمصطفى صادق الرافعي، كان الاستطراد في مسائل نحوية صعبة تتناسب مع المرحلة الجامعية كـ: (ها) للتنبيه واستعمال الفعل (يُخَيَّرُ) متعديًّا إلى مفعول واحد، وعدم الاهتمام بشرح المقالة شرحاً وافياً، وكثرة الانتقادات الموجهة إلى محتويات المقالة: من حيث: نقد معلومات الرافعي التاريخية، واختيار الكثير من المفردات الجديدة، التي تعيق الفهم وتفتر الحماس لمواصلة القراءة، ومن ضمن تلك الكلمات الجديدة مفردات صعبة على الطلبة، يندر دورانها على الألسن، ويقلّ استعمالها في الكتب العربية.

هوامش البحث:

[١] لمعرفة المزيد عن شهادة المرحلة الثانوية العالية الدينية بماليزيا (STAM)، ينظر المواقع الآتية:

- http://interislamic.wordpress.com/sijil-tinggi-agama-malaysia/ (accessed on: 15 January 2011).

- http://skypin.tripod.com/pendik/pendidik46.html (accessed on: 15 January 2011).
- http://www.mohe.gov.my/webkpt_72 /soalan_lazim_sub (accessed on: 15 January 2011).
- http://jongkomeng.blogspot.com.sijil-tinggi-agama-malaysia-akan-dinaik.html (accessed on: 21 January 2011).
- http://interislamic.wordpress.com/sijil-tinggi-agama-malaysia/ (accessed on: 15 January 2011)

[٢] نقلا عن: النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، **الفكر التربوي عند ابن سينا: منظور إسلامي معاصر**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م)، ص١٥٧.

[٣] Laina Ho. Children's Literature in Adult Education, *Journal Children's Literature in Education,* (pb Spriger Netherlands, vol 31, No 4, Desember 2002), p.259.

[٤] انظر: مدكور، علي أحمد، **تدريس فنون اللغة العربية**، ط١، (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤م)، ص١٤.

[٥] انظر: الفادني، عبد القادر أحمد الشيخ، **الأسس العلمية لاختيار المادة القرائية لمتوسطي المستوى من غير الناطقين بها اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، (كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية، ١٩٩٤م)، ص٢٥.

[٦] طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦م)، ص٧٠١-٧٠٧.

[٧] انظر:

Muhamed, Ahmad Kilani, *Teori Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Menegah Agama di Malaysia*, (Johor, Malaysia: Universiti Teknologi Malaysia Skudai, 2001) p.57.

[٨] انظر: شيك، عبد الرحمن، **معايير التحكم في الألفاظ في تعليم العربية للمجتمعات الإسلامية في جنوب شرق آسيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (الإسكندرية: جامعة الإسكندرية، ١٩٩٤م)، ص١٠٩، و١٣٥، و١٤٧، و١٦٩، و٢٠٦، و٢٣٨.

[٩] انظر: الأمين، إسحاق، **منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين**، (رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، ج١، ١٩٩٧م).

[١٠] انظر:

Yusoff, Marohaini, *Strategi Pengajaran Bacaan dan Kefahaman*. (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka. Cetakan Pertama, 1999) p.15– 20.

[١١] الكتاب المقرر، ص١٩٠.

[١٢] السابق نفسه، ص١٩٣.

[١٣] السابق نفسه، ص١٩١.

[١٤] السابق نفسه.

[١٥] السابق نفسه، ص١٩٣.

[١٦] السابق نفسه، ص١٩٣-١٩٤.

[١٧] انظر: السابق نفسه، ص١٩٦.

[١٨] انظر: السابق نفسه، ص١٩٧.

[١٩] انظر: السابق نفسه، ص١٩٨.

[٢٠] سورة النساء، الآية٤٣.

[٢١] انظر: الكتاب المقرر، ص١٩٩.

[٢٢] سورة الأنعام، الآية١٥-١٦.

[٢٣] سورة الإسراء، الآية٥٧.

[٢٤] السابق نفسه، ص٢٠٥.

[٢٥] السابق نفسه، ص٢٠٦.

[٢٦] انظر: السابق نفسه، ص٢٠٩.

[٢٧] السابق نفسه، ص٢١٥.

[٢٨] السابق نفسه، ص٢١٦.

[٢٩] السابق نفسه، ص٢٠٨-٢١١.

[٣٠] السابق نفسه، ص٢١٢، و٢١٤، و٢٢٤، و٢٢٥.

[٣١] انظر: السابق نفسه، ص٢٣٣.

[٣٢] سورة النّمل، الآية٤٧.

[٣٣] انظر: الكتاب المقرر، ص٢٢٩.

[٣٤] انظر: السابق نفسه، ص٢٢٢.

[٣٥] انظر: السابق نفسه، ص٢٢٣.

[٣٦] انظر: السابق نفسه، ص٢٣٣، و٢٣٤، و٢١٥، و٢٣٥.

[٣٧] سورة الأحزاب، الآية٢٨-٢٩.

[٣٨] انظر: الكتاب المقرر، ص٢٤٧-٢٤٨.

[٣٩] السابق نفسه، ص٢٤٨.

[٤٠] انظر: السابق نفسه، ص٢٤٤-٢٤٥.

[٤١] انظر: السابق نفسه، ص٢٤٥-٢٤٦.

[٤٢] انظر: السابق نفسه، ص٢٤٥.

[٤٣] السابق نفسه، ص٢٠٨.

[٤٤] السابق نفسه، ص٢١٦.

[٤٥] السابق نفسه، ص٢١٣.

[٤٦] السابق نفسه، ص٢٤٦.

[٤٧] محمود، معروف رفيق، **صرخة مسلم**، ط٢، (عمان: دار الضياء، ١٩٩٤م)، ص٧٩-٨١.

[٤٨] باروم، السيد حسين أحمد، **النصوص الأدبية للصف الثالث المتوسط**، ط٤، (السعودية: وزارة المعارف، ١٩٨٠م)، ص١١٢-١٢٣.

المراجع: References:

Al-ʾamīn, ʾisḥāq, *Manhaj al-ʾisiskū litadrīb Muʿallimiy al-Lughah al-ʿarabiyyah lighair al-Nāṭiqīn bihā: ʾasāsiyyāt Ṭarīqah al-Tadrīs wa al-tarbiyyah al-ʿamaliyyah lidawrāt Tadrīb al-Muʿallimīn*, (Rabat: Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-ʾislāmiyyah li al-Tarbiyyah wa al-ʿulūm wa al-Thaqāfah-ʾīsīskū, ١٩٩٧).

Al-Fadini, ʿabd al-Qādir ʾaḥmad al-Shiekh, *al-ʾusus al-ʿilmiyyah likhtiyār al-Māddah al-Qirāʾiyyah limutawassiṭī al-Mustawā min ghayr al-Nāṭiqīn bihā al-Lughah al-ʿarabiyyah*, Risālah Mājistīr ghayr Manshūrah, (Kuala Lumpur: al-Jāmiʿah al-ʾislāmiyyah al-ʿālamiyyah, ١٩٩٤).

Al-Naqīb, ʿabd al-Raḥmān ʿabd al-Raḥmān, *al-Fikr al-Tarbawī ʿinda Ibn Sīnā: Manẓūr ʾIslāmiyy Muʿāṣir*, (Cairo: Dār al-Fikr al-ʿarabī, ٢٠٠٢).

Bārūm, al-Sayyid Ḥusain ʾaḥmad, *al-Nuṣūṣ al-ʾadabiyyah li al-Ṣaf al-Thālith al-Mutawassiṭ*, ٤th edition, (Saudi Arabia: Wizārah al-Maʿārif, ١٩٨٠).

Chik, ʿabd al-Raḥmān, *Maʿāyīr al-Taḥakkum fī al-ʾalfāẓ fī Taʿlīm al-ʿarabiyyah li al-Mujtamaʿāt al-ʾislāmiyyah fī Janūb Sharq Āsiyā,* Risālah Duktūrāh ghayr Manshūrah, (Alexandria: Jāmiʿah al-ʾiskandariyah, ١٩٩٤).

http://interislamic.wordpress.com/sijil-tinggi-agama-malaysia/ (accessed on: 15 January 2011).

http://interislamic.wordpress.com/sijil-tinggi-agama-malaysia/ (accessed on: 15 January 2011).

http://jongkomeng.blogspot.com.sijil-tinggi-agama-malaysia-akan-dinaik.html (accessed on: 21 January 2011).

http://skypin.tripod.com/pendik/pendidik46.html (accessed on: 15 January 2011).

http://www.mohe.gov.my/webkpt_72 /soalan_lazim_sub (accessed on: 15 January 2011).

Laina Ho. Children's Literature in Adult Education, *Journal Children's Literature in Education,* (pb Spriger Netherlands, vol 31, No 4, Disember 2002).

Madkūr, ʿalī ʾaḥmad, *Tadrīs Funūn al-Lughah al-ʿarabiyyah*, ١st edition, (Kuwait: Maktabah al-Falāḥ, ١٩٨٤).

Maḥmūd, Maʿrūf Rafīq, *Ṣarkhah Muslim*, ٢nd edition, (Amman: Dār al-Ḍiyāʾ, ١٩٩٤).

Muhamed, Ahmad Kilani, *Teori Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Menegah Agama di Malaysia*, (Johor, Malaysia: Universiti Teknologi Malaysia Skudai, 2001).

Ṭuʿaymah, Rushdī ʾAḥmad, *al-Marjiʿ fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿarabiyyah li al-Nāṭiqīn bilughāt Ukhrā*, (Mecca: Jāmiʿah ʾumm al-Qurā, ١٩٨٦).

Yusoff, Marohaini, *Strategi Pengajaran Bacaan dan Kefahaman*. (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, ١st edition, 1999).