الفصل العاشر

تدريس الأدب

مخطط الفصل

١ ـ مفهوم الأدب وأهميته

٢ ـ أهداف تدريس الأدب

٣ ـ تحقيق في معنى الذوق : نموذج ابن خلدون

٤ ـ اتجاهات تصنيف الأدب وتناوله في مناهج الدراسة الثانوية

٥ ـ طرائق تدريس الأدب

٦ ـ خطوات السير في درس الأدب

١ـ مفهوم الأدب وأهميته

إن أعدنا الأدب إلى المهارات الرئيسة وجدناه ينتمي إلى مهارتي التعبير. فإن كان شفوياً فهو تعبير شفوي، وإن كان مكتوباً فهو تعبير كتابي. وسنقتصر هنا على تناول الأدب المكتوب بصفته النمط المتوافر دائماً. والذي يمكن الرجوع إليه دائماً. ولا يفوتنا أن نشير هنا إلى أنه تعبير إبداعي، لأنه يهدف إلى نقل الأفكار والمشاعر بطريقة فعّالة مؤثرة، ولأن له قواعده وأصوله التي لا يُحْكِمها إلا مبدعٌ موهوب. أما وظيفية الأدب فلن نناقشها هنا وقد تناولناها بشيء من التعليق في بحث التعبير. ولن نعالج من الأدب هنا إلا النص الشعري. أما النثر فقد تناولناه بشكل أو بآخر لدى الحديث عن تدريس القراءة. والأدب في اللغة العربية وثيق الصلة بالأخلاق والتربية والأصالة والقيم الحميدة. قال الشاعر:

كذاك أدِّبت حتى صار من خلقي أني وجدت ملاك الشمة الأدبا

ومن هنا كان مصطلح التأديب، أي التربية الفاضلة، والتنشئة الصالحة. والأدب يرتبط كذلك بالقيم الأصيلة التي طالما اعتز العربي بها، وحرص عليها، فبنت مجده. وليس حاتم الطائي ومعن بن زائدة إلا بعضَ من صنعت شيمة الكرم مجدهم. يقول الشاعر:

نحن في المَشْتَاة ندعو الجَفَلَى لا ترى الآدِب فينا يَنْتَقِر

والآدب هو الذي يقيم المأدبة، فيطعم الضِّيفان، ويبذل ماله راضياً سعيداً. ومعنى البيت: إذا أقبل الشتاء، وعزَّ الطعام بسبب البرد والمطر، فإننا نقيم الولائم، وندعو الناس جميعاً ؛ فلا نميّز بينهم، ولا ننتقي منهم.. وهنا يبلغ الشاعر في وصف الكرم مبلغاً رائعاً ؛ فهو لايولم فحسب، ولكنه يولم للقوم جميعا: غنيهم وفقيرهم ؛ سيدهم وخادمهم؛ شريفهم ووضيعهم. وهذه قِمَّة البذل.

أما في الأصطلاح فإن بحثنا في كتب التراث وجدنا ابن خلدون يتحدث في مقدمته المشهورة عن علوم اللسان فيجعلها أربعة وهي: علم النحو، وعلم اللغة، وعلم البيان، وعلم الأدب. ولدى حديثه عن علم الأدب يشير إلى أن «هذا العلم لا موضوع له ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها، وإنما المقصود عند أهل اللسان ثمرته، وهي الإجادة في فنَّي المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم، فيجمعون لذلك من كلام العرب ماعساه تحصل به الملكة من شعر عالي الطبقة، وسجع متساوٍ في الإجادة، ومسائل من اللغة والنحو مبثوثة في أثناء ذلك متفرقة يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية، مع ذكر بعض أيام العرب (...) وذكر المهم من الأنساب الشهيرة والأخبار العامة » (المقدمة، الجزء الرابع، ص ١٢٦٧).

ونقف في هذا النص الجميل المحكم البناء عند نقطتين: **أولاهما**: أن المقصود من علم الأدب هو **ثمرته** التي هي الإجادة في فنَّي المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم. فالأدب بالمعنى الدقيق لديه يقضي الإجادة في الشعر والنثر، مع التقيد بأساليب العرب وطرائقهم في التعبير. وهذان الشرطان: الإجادة والتزام أساليب العرب ومناحيهم في التعبير يشكِّلان، متلازمين، معياراً تصنيفياً لعلم الأدب. **وثاني النقطتين**: أن الغاية من جمع الأدب أن تحصل به الملكة. وهنا أيضاً يضع إبن خلدون معياراً تصنيفياً لما يجمع من الأدب: إنه الأدب الرفيع الذي يُكوِّنُ الملكةَ: ملكةَ اللسان العربي. وفي سبيل ذلك تتضافر علوم اللسان كلها.

أما حدّ الأدب فهو في رأي ابن خلدون «حفظ أشعار العرب وأخبارها والأخذ من كل علم بطرف»، أي «من علوم اللسان والعلوم الشرعية من حيث متونها فقط، وهي القرآن والحديث، إذ لا مدخل لغير ذلك من العلوم في كلام العرب، إلا ما ذهب إليه المتأخرون عند كَلَفِهم بصناعة البديع من التورية في أشعارهم وترسلهم بالاصطلاحات العلمية. فاحتاج صاحب هذا الفن حينئذ إلى معرفة اصطلاحات العلوم ليكون قائماً على فهمها» (المقدمة، الجزء الرابع، ص ١٢٦٧).

وحدّد ابن خلدون أصول هذا الفنّ، أي الأدب، وأركانه بأربعة دواوين وهي: كتاب: «**أدب الكاتب**» لابن قتيبة، وكتاب: «**الكامل**» للمبرد، وكتاب: «**البيان والتبيين**» للجاحظ، وكتاب: «**النوادر**» لأبي علي القالي. ولم ينسَ ابن خلدون كتاب: «**الأغاني**» لأبي الفرج الأصفهاني. فقد رأى أنه يمتاز على الكتب السابقة بأنه بني على مئة الصوت التي اختارها المغنون للرشيد، ولذلك جعله مستقلاً، وقرّظه تقريظاً رائعاً بقوله: «ولعمري إنه ديوان العرب، وجامع أشتات المحاسن التي سلفت لهم في كل فنٍّ من فنون التاريخ والغناء وسائر الأحوال، و لا يعدل به كتاب فيما نعلمه، وهو الغاية التي يسمو إليها الأديب ويقف عندها؛ وأنّى له ذلك؟». (المقدمة، الجزء الرابع، ص ١٢٦٨).

ومع تأثر الأدب العربي بالآداب الأجنبية، وظهور أنواع أدبية جديدة كالمسرحية والرواية والقصة القصيرة والمقالة، اتسع مفهوم الأدب في اللغة العربية ليشمل هذه الأنواع كلها؛ ولكنه ظلّ وفياً بأمانة لتعريف ابن خلدون مادامت هذه الأنواع تنتمي إلى فَنَّيْ المنظوم والمنثور السابق ذكرها.

والأدب مرآة الحياة، يعكس واقعها ومشكلاتها ومجرياتها. وينقلها بطريقة جذابة ومؤثرة، وبأسلوب غير مباشر، ولكن القارئ يستجيب له ويتأثر به، فيفرح أو يحزن، ويغضب أو يستكين. وهو يستمتع برغم ذلك كله، ويستخلص العِبرة، ويصل إلى الفكرة.

٢ـ أهداف تدريس الأدب

يمكن إيجاز الأهداف من تدريس الأدب بأنها:

١ـ القراءة الواسعة للأدبين القومي والعالمي.

٢ - الفهم المتعمق لما يقدم في الصف من فنون الأدب.

٣ - الاستجابة عاطفياً للأدب والقدرة على تذوقه ونقده.

٤ - استخدام مهارة النقد في قراءة النصوص غير المألوفة.

٥ - تنمية حب الأدب لدى الطالب والحصول على الرضا النفسي منه، والتمتع به، وفهم المواقف الإنسانية المختلفة التي يعرضها.

٦ - تنمية أساليب التعبير المختلفة لدى الطلاب عبر استيعاب النماذج الراقية التي يقرؤونها في الأدب واستخدامها استخداماً ملائماً في تعبيرهم الشفوي والكتابي.

وإذا كان تذوق الأدب هدفاً جوهرياً من أهداف تدريسه، فكيف يتوصل المدرس إلى معرفة أن الطالب قد تمكن من هذه المهارة ؟

للإجابة على هذا السؤال تمكن الاستعانة بمقياس التذوق الأدبي الذي أعدة رشدي طعيمة لهذا الغرض (١٩٧١). و هو يضم النقاط التالية:

- تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة.
- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة.
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى البيت الآخر.
- إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية، وما بين الفِكَر من ترابط.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن آحاسيس الشاعر.
- إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الشاعر.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر، وعلى رسم الشخصيات.
- تحديد مدى المقارنة بين الصور الشعرية والفِكَر.
- إدراك أهمية الكلمة في القصيدة.
- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يشيع في القصيدة.
- إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.

- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الموجودة فيه.
- إدراك مجال التشبيه والصور البيانية.
- حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي،
- ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها.
- اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
- إدراك أثر القافية في جمال البيت.

٣ ـ تحقيق في معنى الذوق: نموذج ابن خلدون (عمار، ب، ١٩٩٥)

ولكن كيف يسهم المدرس إسهاماً فعالاً في تنمية التذوق الأدبي لدى طلابه ؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال سنحاول أن نتحرى معنى هذه الكلمة لدى المفكر العبقري ابن خلدون، وهو ممن لم يُعرَفوا بين أهل البيان، ولكن تفسيره للذوق في مصطلح أهل البيان وتحقيقه معناه يبعث على الإعجاب. يحدّد ابن خلدون لفظة **الذوق** بأنها: «حصول ملكة البلاغة في اللسان». ويدفعه ذلك إلى تعريف **البلاغة** بأنها: «مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتراكيب في إفادة ذلك». ثم يشرح ذلك بقوله: «المتكلم بلسان العرب والبليغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده. فإذا اتصلت مقاماته بمخالطة كلام العرب حصلت الملكة له في نظم الكلام على ذلك الوجه، وسهل عليه أمر التركيب، حتى لا يكاد ينحو فيه غير منحى البلاغة التي للعرب (...) فإن الملكات إذا استقرت ورسخت في محالّها ظهرت كأنها طبيعة وجبلّة.». وينبني على ذلك أن ملكة الذوق، شأنها في ذلك شأن باقي الملكات، ليست طبعاً ولا جِبِلّة. إنها ليست فطرة. فالعرب لا تنطق صواباً بالطبع، أي بالجبلّة. إنما يتعلّم الاستعمال الصحيح للكلام ونظمه تعلّماً، ويكتسب اكتساباً. فالذوق «ملكة لسانية في نظم الكلام (النظم هنا بمعنى التركيب وفق نظام، لا بمعنى الشعر) تمكنت ورسخت فظهرت بادئ الرأي أنها جبلّة وطبع». وهذة الملكة «إنما تحصل (أي تكتسب) بممارسة كلام العرب وتكرّره على السمع والتفطّن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك، التي استنبطها أهل صناعة اللسان». ومعنى ذلك أن حفظ قواعد اللسان العربي لايعني بالضرورة امتلاك ملكة الذوق أوالبلاغة. فملكة اللسان غير صناعة العربية: إن كثيرين ممن يحفظون قواعد اللسان العربي يخطئون في استعماله، وكثيرين ممن يجيدون هذا اللسان لا يحفظون قواعده.

ومن جميل القول ومقنعه تعليله لتسمية هذه الملكة بالذوق. إنه يقول: «واستعيرَ لهذه الملكة، عندما ترسخ وتستقر، اسم الذوق الذي اصطلح عليه أهل صناعة البيان، وإنما هو مكان لإدراك

الطعوم. لكنْ، لمّا كان محل هذه الملكة في اللسان من حيث النطق بالكلام، كما هو محل لإدراك الطعوم استعيرَ لها اسمه؛ وأيضاً فهو وجداني كما أن الطعوم محسوسة، فقيل له ذوق».

وهكذا فملكة الذوق تُبنى، وتربَّى، وتُنمَّى. وفي ذلك تكمن مهمة المدرس. وهي مهمة حساسة تتطلب من المدرس ذاته أن يكون ممتلكاً لملكة الذوق، ومدركاً ضرورة تأسيسها وتنميتها وتطويرها لدى تلاميذه وطلابه. ونحن في هاتين الجملتين الأخيرتين لانريد اتهام المدرس إطلاقاً، بل نريد الإشارة إلى رهافة المسألة، وأهميتها الفائقة، وضرورة تناولها، ودقة معالجتها.

١/٣ـ تنمية الذوق الأدبي

فهل هناك مراحل عمرية لنمو الذوق الأدبي ؟ يورد محمود السيد (١٩٨٨) ثلاث مراحل ذكرها أليوت في كتاب: **الشعر بين نقاد ثلاثه**. وهي:

- **المرحلة الأولى** التي تمتد حتى الثانية عشرة. فالأحداث حتى الثانية عشرة من عمرهم يبدون قادرين على شيء من الاستمتاع بالشعر. وعند البلوغ أو قريباً من هذا الطور يقل اهتمام أكثرهم به. أما الأقلية الباقية فينازعها في الشعر هوى لجوج لا عهد لها بمثل متعته من قبل.
- **المرحلة الثانية** تبدأ بعد الرابعة عشرة، وفيها تتفتح ميول الإنسان فيحب كل ما هو جميل، ويظهر لديه ميل شديد لقراءة الشعر وحفظه. وعند هذه المرحلة يثبت ذوق كثير من الناس.
- **المرحلة الثالثة** تمثل طور النضج في تذوق الشعر والاستمتاع به، إذ يكون القارئ مستعداً للتمييز بين جيد الشعر ورديئه. وفي هذه المرحلة ينضج العقل ويصقل الذوق ويكون أكثر قدرة على تذوق الأدب من الفترات السابقة.

إن ت. س. إليوت الناقد المعروف وصاحب نظرية: المعادل الموضوعي، يعرض هذه المراحل مستفيداً من تجربته الشخصية في تذوق الشعر ومن تجربته النقدية. ولذلك يمكن الاستئناس بها في تنمية الذوق الأدبي لدى طلابنا.

ومن الممكن كذلك الاستئناس بالإرشادات التي قدمها محمود السيد (١٩٨٨) لمدرس اللغة، في مجال تنمية الذوق الأدبي. وهي:

١ - تدريب التلاميذ على الإحساس بالوزن والإيقاع منذ المرحلة الابتدائية. وفي الأناشيد مجال رحب لهذا التدريب.

٢ - غرس الرغبة في القراءة في نفوس الناشئة، واستثمار الميل المبكر للأدب في نفوسهم، ولا يخفى دور القراءة في مد الناشئ بالمتعة الفنية والزاد الفكري الذي يساعده في تفهم الأدب والحكم عليه والتفاعل مع مضامينه وأساليبه.

٣ - إتاحة الفرصة للناشئة للإسهام في اختيار النصوص والبحث في الكتب عن طيبة خاطر، والاستئناس بآرائهم فيما يحبون أن يتعلموه، وتعرف رغباتهم واهتماماتهم. إن على المدرس أن يسأل نفسه بخصوص كل نص يختار للتدريس أو يدرس: أية فائدة فكرية وأخلاقية سيجنيها تلاميذي من خلال العمل الذي أحثهم عليه ؟ أي شكل من أشكال الجمال سيكون هاماً في نظرهم ؟ أي غنىً أو إيقاظ للفكر والنفس سيتلقون من خلال ذلك ؟ أيّ مجهود للانتباه والتفكير يجب أن يبذل ليفهموا جيداً ؟ أيّ درس للتذوق ينبغي إعطاؤهم إياه ؟

٤ ـ اعتماد الاستقراء في تحليل النصوص الأدبية وفي الكشف عن أسرار الجمال فيها. إن الاستقراء يدفع إلى اكتشاف الحقائق وتذوق الجمال ؛ واعتماد المقارنات بين الصور أو بين الصور والمعاني الحقيقية يكشف عن نواحي الجدة والابتكار، أو التبعية والتقليد، فينمو الذوق بذلك ويتعرف الناشئ مواطن الجمال ومنابعه في النصوص.

٥ ـ دفع الناشئة إلى السيطرة على النص. وذلك عبر تعرف الفكرة الرئيسة أولاً. وذلك يقتضي التمهيد المناسب قبل ذلك. إن السيطرة على النص يجب أن تتم بمنهجية ودقة، وهذه المنهجية هي التي تقود إلى فهم النص، وفهم النص يعني معرفة حركة الفكر أو الحساسية التي انتجته، ويعني معرفة نية الكاتب والغاية التي دفعته إلى كتابته. وتعّرف هذه الأمور كلها ينمي الذوق ويرتقي به. فهو منطلق من النص وخلفياته وخيوطه المتشابكة في دائرتي الشكل والمحتوى.

٤ ـ اتجاهات تصنيف الأدب وتناوله في مناهج الدراسة الثانوية والجامعية

هناك عدة اتجاهات لتصنيف الأدب وتناوله في مناهج الدراسة الثانوية والجامعية، وإن كان بعضها أكثر انتشاراً من بعض فإن عرضها يبدو لنا ضرورياً في هذا المجال. هناك عموماً ثلاثة اتجاهات:

١/٤ـ تصنيف الأدب على أساس تاريخي. وهنا نتحدث عن تقسيم الأدب إلى عصور أدبية. وعليه يقسم الأدب العربي إلى العصور التالية:

- العصر الجاهلي.
- عصر صدر الإسلام والدولة الأموية.

- العصر العباسي.
- عصر الانحدار أو عصر الدول المتتابعة.
- عصر النهضة ويمتد إلى وقتنا الحضر.

وجلي أن هذا التصنيف يتبع التقسيم السياسي. ولذلك فهو يركز عموماً على أدب العواصم ويهتم بالأعلام والمشهورين من الشعراء ويهمل المقلين وأولئك الذين لم يكن لهم حُظوة لدى الخلفاء والأمراء. وإذا كان هذا التقسيم يتماشى مع التطور الطبيعي للظواهر الأدبية فإنه من جهة أخرى تعسفي بخصوص تصنيف هذه الظواهر، التي لا تتوقف في تطورها بسقوط حاكم أو انتهاء ولاية، وإن كانت أثرت في نشأتها أحداث سياسية أو اجتماعية. ويبدو أن هذه الطريقة هي السائدة في معظم الأقطار العربية كما تبين ذلك الدراسة التي أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٤.

٢/٤ـ تصنيف الأدب على أساس البيئة

وينطلق هذا التصنيف من تأثير البيئة في الأدب، بحيث يكون لأدب البيئة الواحدة خصائص مشتركة. وقد جسّد هذا الاتجاه واقعياً في أدبنا القديم الثعالبي في كتابه: **«يتيمة الدهر»**، حيث قسم محتويات كتابه تبعاً للأقاليم الإسلامية: الشام والعراق وفارس وجرجان وطبرستان وخراسان وما وراء النهر. وقد بدأ هذا الاتجاه واضحاً في أدبنا الحديث لدى طه حسين في كتابه: **«في الأدب الجاهلي»**، ولدى أمين الخولي في كتابه: **«إلى الأدب المصري»**. وما يؤخذ على هذا الاتجاه أنه يعزز الإقليمية في دراسة الأدب في وقت نحن أحوج ما نكون فيه إلى تناول الظواهر الأدبية في إطارها العربي الواسع، وربط ماضيها بحاضرها ومستقبلها.

٣/٤ـ تصنيف الأدب على أساس الفنون الأدبية

ويعتمد هذا الاتجاه على أن الأدب فنون مختلفة: شعر وقصة ومسرحية ومقالة...إلخ، والشعر فنون: وصف ومدح ورثاء وهجاء وغزل... إلخ. وبحسب هذاالاتجاه يتناول الفن لدى جميع أولئك الذين طرقوه في ماضيه وحاضره على امتداد الساحة العربية. وميزة هذا الاتجاه أنه يتناول الظاهرة الأدبية عمودياً وأفقياً: في مضيها وحاضرها وامتدادها، ولكنه من جهة أخرى يجزئ إنتاج الأديب الذي طرق أكثر من لون وفن، ولاسيما في ميدان الشعر. وبذلك يشتت النظرة المتكاملة في تناول أديب بعينه.

وهكذا فلكل اتجاه من الاتجاهات السابقة سلبياته وايجابياته ومسوغاته. ويكون تبني واحد منها دون سواه مدعاة إلى تحمل سلبياته. وربما كان مفيداً هنا أن نذكر التوصيات الخاصة بتناول الأدب والبلاغة التي انتهى إليها اجتماع الخبراء المتخصصين في اللغة العربية الذي عقد في عمان عام ١٩٧٤. وهي في رأينا جديرة بالتقدير:

١ـ أن تتركز الدراسة الأدبية في المرحلة الإعدادية على نصوص مختارة تشمل ظواهر أدبية وخلقية واجتماعية من مختلف العصور، وتهدف إلى تنمية التربية الخلقية والنزعة الجمالية لدى التلاميذ، وربطهم بصورة مشرقة من أدبنا العربي في مختلف عصوره.

٢ـ أن تتجة الدراسة في المرحلة الثانوية إلى الاعتماد على النصوص الأدبية المختارة من العصور المختلفة، مع التركيز على التحليل الفني، وعلى النواحي التذوقية الجمالية، على أن يقدم للطلاب في نهاية المرحلة دراسة تمثل معالم العصور الأدبية والعوامل التاريخية و الاجتماعية المؤثرة فيها.

٣ - أن يكون أساس الدراسة الأدبية التذوق والتحليل من الناحيتين الاجتماعية والجمالية.

٥ ـ طرائق تدريس الأدب

يُدرّس الأدب عموماً وفق إحدى الطريقتين: **الاستنتاجية أو الاستقرائية**. فالأولى تقوم على الانتقال من الكل إلى الأجزاء المكونه له، من الحقائق والقواعد والمبادئ والخصائص والنتائج والتعميمات إلى الشواهد والأمثلة التي توضحها. إن المدرسة الأوسية، كما تعلّمْنا، هي مدرسة «الشعر الحولي المحكّك» حسبما نُسِبَ إلى الحطيئة أو هي مدرسة «عبيد الشعر»، على قول الأصمعي. هذه هي الخصائص أو التعميمات، يلي ذلك سرد الشواهد. وأبو تمّام شاعر الإغراب في المعاني، وشاعر الصنعة والتجديد ؛ أما البحتري تلميذه ومعاصره وابن قبيلته فهو على العكس شاعر الطّبع والسجيّة والمعاني القريبة والألفاظ المأنوسة. وأبو العتاهية شاعر الزهد في الحياة. أما أبو نواس فهو على العكس منه شاعر الخمرة والمجون... إلخ. أما الطريقة الاستقرائية فتقوم على مبدأ مختلف تمام الاختلاف. إنها تنتقل من الأجزاء إلى الكل الذي يجمعها، من الظواهر والحالات الفردية إلى التعميم الذي يشملها. إنها تبدأ بدراسة النصوص الشعرية وتحليلها، وتتبّع خصائصها، في سبيل الوصول إلى الحقائق والخصائص والمبادئ، والنتائج...، إلخ. إن الطريقة الأولى تعود الطالب تلقّي المعلومات جاهزة، بحيث يقتصر دوره على الحفظ والترداد، واستعمال القوالب الجامدة المعادة، دون تأمل وتفكير مسبقين، وإعمال ذهن واستثارة خيال وتفكير. والطريقة الثانية تثير عقل الطالب، وتتحدى تفكيره، وتحفزه على بذل الجهد والنشاط، وتدفعه إلى مزيد من البحث والتمحيص والتحقق والمحاكمة والتنقيب والاكتشاف. إن التدريس من خلال النصوص يحفز الطالب على العمل، وينمي لديه القدرة على

التحليل، ويعلمه البحث والتفكير المنهجي. وحين يتوصّل إلى اكتشاف الحقائق والمبادئ وصوغ النتائج، يشعر بأن دراسته كانت فعالة ومجدية وأن جهده جاء مثمراً ؛ فيعزز ذلك كلّه إحساسه بالرضا عن النجاح الذي حققه، والنجاح يقود إلى نجاح جديد. إن الطريقة الفعالة هي التي تركز على نشاط المتعلّم، وتلبي حاجاته التعليمية التعلّمية، وتتكيف مع شروط الواقع التعليمي بما يضمن استمرار الأمرين السابقين. وإن التدريس الناجح هو الذي يؤدي إلى نتائج مُرضية، على صعيد المدرس والطالب. ولن يكون ذلك صحيحاً إلا إذا قام الطالب بجهد فعّال يوجهه ويشرف عليه مدرس يملك قدراً كافياً من التأهيل التربوي إلى جانب تأهيله الاختصاصي. فإلى أي مدى نستطيع أن نجعل من درس الأدب سبيلاً إلى بناء تفكير فعّالٍ، متأمل، ناقد، لدى أبنائنا في المدارس الإعدادية والثانوية ؟

٦ـ خطوات السير في درس الأدب

يخضع درس الأدب للمعايير العامة التي تخضع لها دروس اللغة العربية الأخرى، ولكن له خصوصياته التي ينفرد بها عن سواه بحكم طبيعة مادته ومحتواه اللذين تحدثنا عنهما في بداية هذا الفصل.

إن الخطوات العامة التي نقترح أن يسير عليها درس الأدب هي التالية:

١ - الإثارة التمهيدية: إننا نتجنب عموماً استعمال كلمة «تمهيد»، لأن هذه الكلمة اتخذت في العرف التربوي السائد معنى يوحي مباشرة بأن المدرس هو العنصر الفعّال في هذه المرحلة من الدرس.

ولكننا نسعى، حتى في هذه الخطوة التي تعد نقطة الانطلاق في الدرس، إلى أن نزج بالمتعلم في العملية التعليمية التعلّمية، فندفعه إلى إعمال فكره وشحذ ذهنه، واستدعاء خبراته السابقة، والانهماك في النشاط الفعّال. وهذه المرحلة القصيرة يمكن استثمارها بفعالية من خلال أسئلة قصيرة تطرح على الطلاب بهدف استدعاء خبرات سابقة على صلة مباشرة بالموضوع المدروس، أو حتى غير مباشرة. ويمكن استثمارها كذلك من خلال رواية حادثة أو نادرة أدبية أو طرفة أو قصة ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدرس، ثم الربط بينها وبين الموضوع المعالج عبر أسئلة توجه للمتعلمين. وقد تكون بإثارة أذهان المتعلمين بالمؤلفات التي تتعلق بالأديب أو النص المدروس عبر اصطحابها إلى الصف وعرضها على التلاميذ ومحاورتهم بشأنها. وسيكون جميلاً جداً اصطحاب آلة التسجيل وإسماع الطلاب النص ملحناً ومغنىً كما في حالة كثير من القصائد

المفناة. نقطة البداية هذه هامة جداً على الرغم من قِصَر الوقت الذي يجب أن يخصص لها. فإذا استطاع المدرس منذ البدء أن يشد الطلاب إليه، وأن يظفر باهتمامهم وانتباههم مركزين، ضَمِنَ فرصة كبيرة لنجاح الدرس وتفاعل التّلاميذ معه فيما سيلي. ونظراً لأهمية هذه المرحلة سأحاول أن أقدم نموذجاً للإثارة التمهيدية في درس الأدب. لنفترض أننا ندرس نصاً لأبي تمّام في المرحلة الثانوية. إن ماينبغي أن أهيئه قبل الدخول إلى الصف: ديوان أبي تمّام وأهم الكتب التي ألفها أو ألفت فيه. وأن أحمل ما استطيع حمله إلى الصف وأشير إلى أسمائها جميعاً لدى الحديث عنها.

أ - فإن كان الدرس أيام الربيع أنظر من نافذة الصف - بعد التحية وهدوء الطلاب واستعدادهم للاستماع إليَّ - إلى حديقة المدرسة، وأترنّم بهذين البيتين اللذين يشكلان مطلع قصيدة لأبي تمّام في وصف الربيع:

يا صاحبيّ تقصيا نظريكما ... تريا وجوه الأرض كيف تصوّر

تريا نهاراً مشمساً قد شابه ... زهر الربا فكأنما هو مقمر

ثم أبادر الطلاب بالسؤال: عن جمال البيتين وعن قائلهما، فإن ظفرت بجواب صحيح من أحد الطلاب، أتوقف عند أبي تمّام وأتابع الأسئلة عن حياته وظروفها ومؤلفاته وما ألف فيه وأعرض النماذج التي بين يدي. ثم أنتقل إلى النص موضوع الدراسة معرِّفاً به وبمناسبته ومتناولاً إياه عبر حوار مع الطلاب. فمناسبة القصيدة تلقي أضواء ساطعة عليها.

ب - فإن لم أظفر بجواب صحيح أحاول إعطاء بعض صفات شاعرنا عبر ذكر الحادثة التالية، وهي مشهورة في عالم الأدب كما نعلم،: «جاء أعرابي إلى شاعر عباسي مشهور بصعوبة معانيه وغرابة ألفاظه واهتمامه الشديد بالصنعة فقال له: يا «فلان» لِمَ لا تقول ما يُفْهَم ؟ فأجابه الشاعر: ولِمَ لا تفهم ما يُقَال ؟» فإن حصلت على جواب من الطلبة، أناقش معهم باختصار شديد مضمون النادرة، ونعلق عليها، وأتابع الحوار عن أبي تمّام (كما في الحالة أ).

ج - وإن لم أتلقَّ جواباً (وهذا مستبعد عموماً، لأن الطلاب في هذه المرحلة يلمّون بقدر لابأس به من المعارف، وتقودهم مطالعاتهم الذاتية وحياتهم الخاصة إلى تعرف كثير من الأمور الثقافية ذات الصلة بموضوعات دراستهم) أعرض حادثة ثالثة تتعلق بحياة أبي تمّام الأدبية فأقول: حسناً أتعرفون ذلك الشاعر الذي كان في زيارة أحد أصدقائه البعيدين، وسقط الثلج بغزارة، وانقطعت الطرقات لمدة طويلة فملّ الشاعر

المقام، واتجه إلى مكتبة صديقة، فألف كتاباً عرف فيما بعد بكتاب «الحماسة» ونسب إلى مؤلفه. فإن تلقيت الجواب فإنني أتابع ماتابعته في (أ).

د ـ وإن لم أتلقَّ جواباً ـ ولا أعتقد ذلك ـ أعطيتهم اسم الشاعر «اللغز!» وتابعت معهم الحوار والحديث عنه. إن الإثارة حتى في الحالة (د) تكون أدت هدفها الأساس، وهو جذب انتباه الطلاب وتهيئتهم لاستقبال النص، وتقديم معلومات هامة ذات صلة مباشرة بالشاعر وقصيدته. ولابد من تدوين عنوان القصيدة واسم الشاعر على السبورة.

إن حياة شعرائنا وأدبائنا حافلة بالأحداث والنوادر والمسائل التي يمكن استثمارها بفعالية لاستثارة أذهان طلابنا وتهيئتها لتقبل الدرس الجديد والتفاعل معه.

٢ـ تلي الإثارة التمهيد قراءة صامتة للنص يقوم بها الطلاب. والهدف من هذه المرحلة أن يتعرف المتعلمون، بشكل إجمالي الأفكار الرئيسة فيه ويحددوا معالم في النص تساعدهم على فهمه.

٣ـ يلي ذلك أسئلة قصيرة مركزة يكون المدرس قد أعدّها في مرحلة التحضير، وتكون الإجابة عنها سبيلاً إلى إيضاح خطة النص وأفكاره وبعض سماته البارزة. وبنهاية هذه الخطوة يفترض أن يكون الطلاب قد توصلوا إلى تكوين صورة إجمالية شمولية عن النص تعينهم في تفحصه تفصيلياً بمساعدة المدرس في الخطوات التي ستلي.

٤ـ قراءة جهرية نموذجية للنص أو لجزء منه يؤديها المدرس مراعياً فيها الأداء اللغوي والدلالي الذي يقتضيه الموقف. يلي ذلك قراءة جهرية يؤديها الطلاب المتميزون، وذلك للحفاظ على دقة الأداء وتأثيره.

٥ـ تأتي بعد خطوة تناول فِكَر النص ومعانيه. ويقوم بها الطلاب بتوجيه المدرس وإرشاده: فيقسَّم النص إلى وحداته المعنوية الرئيسة أو إلى فِكَره الرئيسة. ثم يتم تناول الوحدة الأولى أو الفكرة الأولى. فيوجه المدرس أسئلة قصيرة جزئية حول المعاني التي تنطوي عليها الأبيات موضوع الفكرة، ويطرح كذلك أسئلة مماثلة حول الألفاظ والتراكيب الجديدة أو الصعبة، وتدون معانيها على السبورة. وعند التوصل إلى الفكرة الرئيسة تدون على السبورة، ثم يطلب المدرس إلى طالب توضيح المعاني التي تنطوي عليها الأبيات باختصار، فإن لم يكن جوابه كافياً يوجّه السؤال إلى طالب ثانٍ.

ومن الممكن أن يتناول المدرس ذاته الفكرة، فيقدم بأسلوبه، بين حين وآخر، المعاني التي تنطوي عليها. فإن كانت الفكرة تشتمل على فِكَرٍ فرعية دونت هي الأخرى على السبورة. ثم يُنتقلُ

إلى مجموعة الأبيات التي تضم الفكرة الثانية، فتتناول بالطريقة نفسها، وهكذا إلى نهاية القصيدة، حيث يجد الطالب نفسه في النهاية أمام مخطط تفصيلي لفِكَر القصيدة ووحداتها المعنوية. وفي مناسبات أخرى يمكن للمدرس أن يتناول مع طلابه أبيات وحدة معينة، فتشرح بالتفصيل بيتاًبيتاً.

والغرض من ذلك أن يتعود الطلاب التناول التفصيلي أو الإجمالي لمضمون قصيدة ما، ويألفوا أسلوب الإيجاز أو الإيضاح أو الإطناب في الدراسة الأدبية. وماينبغي أن نشير إليه في خصوص الوحدات المعنوية في القصيدة أنّ بعضها قد تحكمه شروط بنيوية تتعلق ببنية الجملة العربية التي قد تشمل أحياناً عدة أبيات معاً. وهناك لانستطيع أن نتناول الأبيات فُرادى. إن تناولها معاً يصبح عند ذاك ضرورة بنيوية. من ذلك مثلاً في قصيدة «الشاعر والذئب» للفرزدق، قوله:

فقلت له لما تكشر ضاحكاً ... وقائم سيفي من يدي بمكان

تعشَّ فإن واثقتني لا تخونني ... نكن مثل من يا ذئب تصطحبان

وقول امرئ القيس في معلقته:

فقلت له لما تمطى بصلبه ... وأردف أعجازاً ونآء بكلكل

ألا أيها الليل الطويل ألا انجل ... بصبح وما الإصباح منك بأمثل

وقول النابغة يمدح النعمان بن المنذر:

فما الفرات إذا هبّ الرياح له ... ترمي غواربه العبرين بالزبد

يمده كل وادٍ مترع لجب ... فيه ركام من الينبوت والخضد

يظل من خوفه الملاح معتصماً ... بالخيررانة بعد الأين والنجد

يوماً بأجود منه سيب نافلة ... ولا يحول عطاء اليوم دون غد

وقول عروة بن الورد يصف حياة الصعلكة في رائيته المشهورة:

ولكن صعلوكاً صفيحة وجهه ... كضوء شهاب القابس المتنور

مطلاً على أعدائه يزجرونه ... بساحتهم زجر المنيح المشهَّر

إذا بعدوا لا يأمنون اقترابه ... تشوّف أهل الغائب المتنظَّر

فذلك إن يلقَ المنية يلقها ... حميداً وإن يستغنِ يوماً فأجدر

ففي المثالين الأول والثاني جاء مقول القول في البيت الثاني. ولايجوز أن نفصل القول عن مقوله، فلا معنى له بدونه. وفي المثال الثالث جاء اسم لا العاملة عمل ليس في مطلع البيت وجاء خبرها بعد ذلك بأربعة أبيات. وفي المثال الرابع جاء اسم لكنّ في البيت الأول، أما خبرها فلم يُستَوفَ إلا في البيت الرابع. إن الشرح هنا محكوم إذاً بضرورة بنيوية تمنع التناول الفردي للأبيات.

٦ـ تأتي بعد ذلك الدراسة الفنية للقصيدة. نقصد دراسة الأسلوب ألفاظاً وتراكيب، والعاطفة، والخيال، والموسيقا العروضية. فلدى الحديث عن الألفاظ نتناول: سهولتها وصعوبتها؛ قربها وبعدها؛ ألفتها وغرابتها؛ مناسبتها للموضوع أو عدم مناسبتها؛ موسيقاها اللفظية وجرسها؛ مطابقتها لقواعد الفصاحة أو عدم مطابقتها؛ قدرتها على الإيحاء وإبلاغ المعنى؛ تواتر الاسماء والأفعال فيها، والتقديم والتأخير... إلخ، مع الأمثلة.

ولدى الحديث عن التراكيب نتناول: طولها وقصرها ؛ تنوعها بين الخبر والإنشاء ؛ ملاءمتها لموضوع القصيدة أو عدم ملاءمتها؛ تواتر التراكيب الاسمية أو الفعلية ودور ذلك في إبلاغ المعنى؛ تقريريتها وعرضيتها أو طريقتها غير المباشرة في التعبير عن المعنى المراد؛ موسيقاها الداخلية؛ قدرتها على الإيحاء وإثارة الخيال... إلخ، مع الأمثلة.

ولدى الحديث عن العاطفة نتناول: تسميتها (فردية، ذاتية، غيرية؛ قبلية، وطنية، قومية، إنسانية... إلخ) وأنواعها (حب أو كره، إعجاب أو ازدراء، اعتزاز وتقدير أو انتقاص وتحقير، فرح أو حزن، أمل أو يأس ؛... إلخ)، وصفاتها (صدق أو كذب، عمق أو سطحية، شمول أو جزئية... إلخ)، مع الأمثلة على ذلك.

ولدى الحديث عن الخيال نتحدث عن الاستعارة والتشبيه والكناية وأنواع كل منهَا، وطريقة استخدام الشاعر للصورة البيانية، ودورها في جمالية النص، وهل جاءت مقصودة لذاتها فبدت متكلفة غريبة عنه ؟ أم جاءت منسابة فيه انسياباً، فبدت جزءاً لا يتجزأ منه يضفي عليه رونقاً وجمالاً، وقدرة إيحائية وتعبيرية واسعة. ولا ننسى كذلك أن نتحدث عن الصنعة والمحسنات اللفظية ودورها في النص.

وفي هذه المسائل كلها يكون الطلاب دائماً هدفاً لأسئلة مركزة مستمرة يوجهها المدرس إليهم، ويتدخل عند الاقتضاء مصوباً ومعلقاً وموجهاً. ولابد من الإشارة في هذا المقام إلى أن من الصعب في الغالب أن يتمكن المدرس من تناول هذه الأمور جميعها في درس واحد. ولذلك من المفضل أن يتناول في كل درس عنصراً من هذه العناصر ويعالجه مع طلابه معالجة كافية، وهكذا.

ولابد من الإشارة كذلك إلى أن التوسع في تناول هذه العناصر الفنية يكون في المرحلة الثانوية، على أن يرقى التناول مع الارتقاء في الصف. أما في المرحلة الإعدادية و لاسيما في بدايتها فإن مثل هذا التناول غير ممكن ؛ لأن قدرات التلاميذ تبقى محدودة، بالإضافة إلى أن مبادئ هذه العناصر تدرس فقط في المرحلة الثانوية. ولذلك يكون على المدرس أن يأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار، وأن يتناول من هذه الأمور ما يناسب قدرة التلاميذ على المتابعة والفهم. إن عليه أن يهيئ أذهان طلابه للتذوق الأدبي، وأن يلامس هذه المسائل ملامسة الخبير الذي يقدم الجرعة المناسبة في الوقت المناسب. سيكتفي إذاً بالإشارات الخاطفة إلى مواطن الجمال دون وقوف عند التفصيلات. وفي نهاية المرحلة الإعدادية يفترض أن يكون التلاميذ قد ألموا بقدر معين من هذه الأمور، ونما لديهم إحساس التذوق الأدبي نمواً يمكنهم من الشروع في بدايات الدراسة الأدبية مع بداية المرحلة الثانوية. وهذه مهمة شاقة وحساسة ينبغي أن ينتبه إليها مدرس اللغة العربية جيداً.

٧ـ إن بقي من الوقت بقية فمن الجميل أن يعود المدرس بالطلاب إلى قراءة النص قراءة جهرية أخيرة بعد تحليله ومعالجته. إن مثل هذه القراءة ستترك وقعاً طيباً للنص في أذهان الطلاب. إنها نظرة كلية شاملة، وصورة جامعة، ولكنها صورة جلية واضحة بعد أن كانت عامة مجملة في البداية.

وهنا يمكن للمدرس أن يزج الطلاب المتوسطين في قدرتهم على القراءة، وربما شجع بعض الضعاف ليدلوا بدلوهم فيها، بعد أن غدا كل شيء واضحاً مفهوماً.

٨ ـ في ختام الدرس لابد من وظيفة بيتية تعطي للطلاب وتهدف إلى تدريبهم كتابياً على تناول جانب من الجوانب التي عولجت سابقاً ؛ على ألاّ يستغرق ذلك منهم كبير وقت.

٩ـ وغنيّ عن البيان أن نشير إلى دور التقويمين المرحلي والبنائي في تمكين المدرس من معرفة مدى استيعاب طلابه للدرس، وتأمين التغذية الراجعة له ولطلابه؛ فيعزز ذلك نشاطهم ويدفعهم إلى مزيد من الجهد ؛ ويدله على مواطن الخلل في الدرس إن وجدت، فيسعى إلى تجاوزها، وتصحيح مسار درسه في الاتجاه الصحيح.

مراجع استخدمت في الفصل

- ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، الجزء الرابع، لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٥٧.
- السيد، محمود (١٩٨٨): **في طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة دمشق.
- طعيمة، رشدي (١٩٧١): **وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية « فن الشعر »**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عمار، سام (١٩٩٦): **تصميم الدروس وتنفيذها وتقويمها وفق منهجية الأغراض السلوكية مع نموذج تطبيقي في الأدب**، دورة الموجهين الاختصاصين كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
- عمار، سام (أ) (١٩٩٥): «ابن خلدون ناقداً وأديباً»، **مجلة التراث العربي**، عدد تموز، اتحاد الكتّاب العرب، دمشق.
- عمار، سام (ب) (١٩٩٥): «ابن خلدون لغوياً»، **مجلة الموقف الأدبي**، العدد المزدوج ٢٨٦ ـ٢٨٧، اتحاد الكتّاب العرب، دمشق.
- عمار، سام (١٩٩٤): **ملاحظات حول تدريس اللغة والأدب العربيين على المستوى الجامعي**، دورات تأهيل المدرسين الجامعيين في جامعات دمشق وحلب والبعث وتشرين.
- عمار، سام: **مذكرات في تدريس اللغة العربية**، ألقيت على طلاب المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية خلال الأعوام ١٩٩٥ ـ ١٩٩٩.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٤): **اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لدراسة مشكلات اللغة العربية وترتيب أولوياتها**، تونس.
- يونس، فتحي علي؛ الناقة، محمود كامل؛ مدكور، أحمد علي (١٩٨١): **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.