دراسة السير والشخصيات

فى التاريخ العـام وفى تاريخ الآداب

بقلم الأستاذ س . . .

الشخصية الحية تجتذب الانتباه وتستوجب الاهتمام أكثر من الحادثة المجردة ، ولا سيما فى عالم الأطفال والمراهقين من الشبان ، ولكننا فى المدرسة المصرية لا نحاول الانتفـاع بهذه الخاصة النفسية ، التى تبرز بخاصة فى التاريخ العام وفى تاريخ الاداب .

فنحن نكلف التلاميذ فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى دراسة عصور متطاولة من الزمان تمتد من أقدم عصور التاريخ إلى العصر الحاضر فى مصر وفى أوروبا ، وهى عصور مديدة تضم آلاف الحوادث وآلاف الشخصيات وآلاف التواريخ الرقمية للحوادث وللأشخاص بحيث يكفى أن يوضع فهرس تفصيلى لها فيكون هو المنهج المقرر .

والذى يقع فعلا هو أن ما يدرس للتلاميذ لا يتعدى أن يكون فهرسا للموضوعات التى تتناولها هذه الأحقاب ، ومن هنـا تصبح دراسة التاريخ مملة متعبة للتلاميذ وللطلاب على السواء ، ويصبح حفظ هـــذه الأسماء والأرقام عبئا على الذاكرة لا تنهض به ؛ أو تنهض ولكن فى عسر وإعياء .

وكذلك الحال فى دراسة تاريخ الآداب فى مرحلة التعليم الثانوى ، فهى تضم مرحلة تبدأ من الجاهلية إلى العصر الحديث ، يمر بها التلاميذ ركضا ، فى صورة مقتطفات سريعة عن كل عصر وعن بعض الشخصيات لا تؤدى إلى تكوين صورة ما فى ذهن التلميـذ عن هذه الشخصيات وعن تلك العصور ، ومن هنـا تستحيل دراسة الأدب عبئا على الذاكرة يعوق النمو الأدبى و يفسد النفس عن الاطلاع .

ولو أن المنهـاج استعاض عن دراسة الحادثة بدراسة الشخصية ، وعن دراسة العصر بدراسة السيرة لاستطاع أن يحقق جملة أغراض فى وقت واحد

فهو بهذه الطريقة يضمن الجاذبية بين الشخصية موضوع الدراسة و بين قلوب التلاميذ والطلاب ، لأنه يعرضها عليهم ذاتا حيـة ، فيها النمو والحركة والتشويق ، فيضمن تتبعهم لها وحرصهم على معرفة خصائصها والظروف التى أحاطت بها ، وتعمق جوانبها ، والمؤثرات فيها .

ويستطيع أن يحقق غرضا آخر وهو دراسة العصر الذى عاشت فيـه هذه الشـخصية فى ثنايا دراستها فينسحب شوق التلاميذ والطلاب لمعرفة سيرتها الى معرفة الحادثة والعصر فى صورة حية بريئة من الجمود والتفكك الملحوظين فى دراسة العصور .

ويبقى بعد هذا وذلك التأثير الروحى لدراسة الشخصيات الحية . فهذه الدراسة ولا سيما فى التاريخ القومى تجسم للتلميذ وللطالب مثالا يقتدى به ويتشبه ، فإذا كان هـذا المثال مصريا زادت حماسة الناشئ له ، وأثر فى توجيهه أثرا طيبا ووجهه وجهة وطنية وشخصية قد تخلق منه بطلا .

أما دراسة الشخصيات فى الأدب فهى كفيلة بعد تحقيق المزايا التى أسلفت بيانها بتكوين الذوق الأدبى وتنبيه حاسة النقد ، ذلك أن استعراض العصر الذى نبت فيه الكاتب أو الشاعر واستعراض بيئته الخاصة والمؤثرات التى كونت شخصيته وتطبيق ذلك كله على إنتاجه . كفيل بأن يجعل هـذا الإنتاج مادة حية فى نفوس الطلاب ، وأن يقرب هـذا الشاعر أو الكاتب الى قلوبهم ، إذ يتابعون انفعالاته ويشاركونه وجداناته ، ويتأثرون بما أحاط به من ظروف فى تقدير أدبه . ويكونون إذ ذاك متذوقين ونقادا فى آن واحد .

وهم فى هـذه الأثناء يدرسون العصور التى تحرص البرامج الحاضرة على دراستها ولكن بطريقة مشوقة جذابة فيها نبض وحياة ، وفيها ترتيب طبيعى وتنسيق ، بدل السرد الممل والفقرات المفككة والاعتماد على الذاكرة وحدها لأداء الامتحان .

* * *

وهناك ظاهرة أخرى عجيبة فى دراسة التاريخ العام وفى دراسة الأدب وتاريخه . هذه الظاهرة هى عدم الانتباه لما يصح أن يلقى الى التلميذ فى كل مرحلة ، ولما يصح أن يكلفه من الجهد الفكرى والنفسى فكثيرا ما تلقى الى التلاميذ طلاسم ومعميات بالقياس الى معلوماتهم ، تبقى غامضة فى أذهانهم ولا مدلول لها فى قواميسهم اللفظية والمعنوية ، فيعتمدون فيها حينئذ على الذاكرة ، حيث تبقى هنالك ملقاة كالأحجار المبعثرة .

خذ مثلا لذلك تلميذا فى التاسعة أو العاشرة من عمره يلقى اليه أن " امنحوتب " كان حكيما وعالما بالطب والفلسفة والفلك ! وقد تولى الحكم سنة كذا ومات سنة كذا وهو من ملوك الأسرة الفلانية !!!

ما الحكمة ؟ وما الفلسفة ؟ وما الفلك ؟ ماذا تعنى هـذه الألفاظ عند التلميذ الصغير ؟ وما الصورة التى استطاع أن يكونها لنفسه عن " امنحوتب " ؟ إنه لايستطيع أن يفهم شيئا من مدلولات هذه الألفاظ الثلاثة ، وأستاذه مهما بلغ من المهارة لا يستطيع أن يفهمه إياها ، فماذا يضير البرامج لو استغنت فى هذه المرحلة عن هذه الألغاز واستبدلت بها قصة لطيفة عن " امنحوتب " هذا أو عن عصره ، فإن لم تجد فليس من الضرورى أن يدرسه التلاميذ الصغار بمثل هذه الطريقة التى لا خير فيها ولا غناء ، بل فيها الضرر كل الضرر ، لأنها تشوش ذهن التلميذ بلا جدال ، وتودع ذاكرته ألفاظا ميتة

لا تربطها صلة بمعلوماته أو قدرته الذهنية . ألفاظا لا يجوز أن تشغل من ذاكرته فراغا أولى به سواها مما يستفيد منه التلميذ .

ومثل هذا فى التعنت ما يكلفه طلبة المدارس الثانوية من حفظ فقرات مبتسرة عن الشعراء والكتاب يقال فيها : كان رائع الأسلوب جيد المعانى رصين العبارة جزل التراكيب الى آخر هذه الأوصاف العامة التى لا تدل على شىء بذاته ، و إن دلت على شىء فليس هؤلاء الطلاب هم الذين يدركونه ، لأن محصولهم من الاطلاع محدود ، وتجاربهم الأدبية والوجدانيـة فى طور التكوين ، فهم لا يدركون ما معنى : روعة الأسـلوب ، ولا جزالة التراكيب ولا جودة المعانى ولا رصانة العبارة ؛ ولو أدركوا هذا ما كانوا فى حاجة الى من يدلهم عليه ، ولكان حسبنا أن نضع أساليب هؤلاء الكتاب والشعراء بين أيديهم وندعهم يحكمون عليها مستقلين .

ثم يتفلسف البرنامج فيكلف طلبة المدارس الثانوية أن يجتازوا مراحل النشأة الأدبية جميعا فينقلبوا نقادا إذ يكلفهم دراسـة " الأساليب الجيدة والأساليب الرديئة " و يضع بين أيديهم لأداء هذه المهمة ميزانا مائعا لا يستطيعون ضبطه فى سن التكوين . إذ يعرف لهم " الأسلوب الجيد " بأنه الأسلوب الذى يتوافر فيـه سمو المعنى وحسن العبارة وجودة التركيب وجزالة الألفاظ . و يعرف لهم الأسلوب الردىء بأنه الذى يتوافر فيه انحطاط المعنى وقبح العبارة وتفكك التراكيب وابتذال الألفاظ ... الخ

فـا معنى هذا ؟ إن التلميذ الذى يدرك معنى هذه التعاريف لايحتاج لهذه التعاريف ، وهو لا يدركه إلا فى مرحلة متأخرة جدا من مراحل النشأة الأدبية ، فالناقد أديب متذوق يعرف أسباب استحسانه واستقباحه ثم يستطيع تصويرها والتعبير عنها وهذه هى المرحلة التى نطالب طلبة المدارس الثانوية بالوصول إليها .

أما فى التاريخ العام فنحن نكلف هؤلاء الطلاب تعليل الأحداث التاريخية ، أى نطالبهم بمهمة المؤرخ ، وهى مرحلة تالية لمرحلة الاستيعاب التاريخى ، فقبل الحوادث وتعليلها آخر ما يصل إليـه المؤرخ الكبير الناضج ، وطلابنا الصغار مطالبون أن يكون كل منهم هو هذا المؤرخ الكبير .

علة هذا كله كامنة فى البرنامج الاستعراضى الذى تسير عليه المدارس فى هاتين المـادتين وفى سواهما من مواد الدراسة ، وهو برنامج يؤدى بعقلية التلاميذ إلى أن تكون عقلية استعراضية فى كل شىء تعنى بالكثرة والسرعة ولا تقف للتعمق والتحليل ، ولا تصبر على الاستيعاب والاستنباط ومعرفة الخصائص والميزات .

وينشأ عن هذا عيب فى الشخصية ، وهى ضمور ملكة النقد لأنها لم تغذ تغذية كافية بالمادة الخاصة التى تنضجها على مهل وتكونها تكوينا طبيعيا صحيحا ، وإذا ضمرت ملكة النقد استقبل الانسان الحياة وكأنه فى ميدان ابتعراض لا رأى له فيما يعرض ولا فكرة له فيما يواجه .

والمخلص الوحيد من هذا كله — بالقياس إلى المادتين اللتين اخترناهما — أن تقتصر مرحلتا التعليم الابتدائى والثانوى على القصص والسير ودراسة الشخصيات فى التاريخ العام وأن تقتصر كذلك على دراسة الشخصيات فى تاريخ الأدب ، ودراسة النماذج الجيدة فى المادة الأدبية مع توجيه الطلاب إلى ما فى كل شخصية من الخصائص العامة التى يمكن تتبعها فى كل إنتاج هذه الشخصية ، ولفت أنظارهم كذلك إلى مواضع الجودة فيما يدرسونه من النصوص الأدبية حتى تنضج أذواقهم وتنمو فيهم ملكة النقد رويدا رويدا .

وأن يحذف من برنامج كل مرحلة ما لا تهضمه عقليات التلاميذ ومالا تؤدلهم لفهمه سنهم وتجاربهم ومعلوماتهم السابقة ، كما فى الأمثلة التى تقدمت فى التاريخ وفى الأدب على السواء .

وليس الغرض أن نحشو البرنامج بكل ما هو مفيد فى ذاته ، ولكن بكل ما يستطيع التلميذ إدراكه وهضمه والانتفاع به . فقد يبدو لى أن العقلية التعليمية عندنا مغرمة بالنفائس ! وكلما وجدت مادة نفيسة أو جزءا من مادة نفيسة حرصت على إيداعه كتب التلاميذ و برامجهم ولو لم تهيأ له نفوسهم وعقولهم ، ومن هنا هذه التخمة التى أصيبت بها البرامج فى السنوات الأخيرة .

* * *

وعلى ذكر تلك التخمة أقرر أن مواد البرنامج — ولا سيما فى الثانوى — كثيرة ضخمة لا أمل فى فهمها وهضمها فى خلال سنوات الدراسة ، ولا بد للطلاب أن يحفظوا ويستذكروا ليؤدوا الامتحان ، ثم يلقوا ما حفظوه بعد ذلك فى سلة النسيان !

وحقيقة أن المعلومات والمعارف فى هذا العصر قد تضخمت وتشعبت وأصبح الكفاح فى الحياة يحتم على كل فرد أن يصيب قسطا مناسبا من كل منها ، ولكن الطاقة الانسانية محدودة ، فيحسن أن توضع هذه الحقيقة الطبيعية فى كفة الميزان عند تحقيق تلك الرغبة فى برامج التعليم حتى يتحقق التوازن بين المقدرة البشرية المحدودة والمعارف الانسانية غير المحدودة .

والمدرسة الانجليزية لا تزال محتفظة بهذا التوازن ، ولا يزال برنامج الرياضة البدنية يحتل قسما كبيرا من التربية الشخصية ، ومع ذلك فلم يقل أحد إن التعليم الانجلوسكسونى أقل

مستوى من التعليم اللاتينى الذى يعنى بالإكثار من المعارف النظرية وبالاكتظاظ المناهج على نحو يقرب من برامجنا المكظوظة .

وهناك طريقة للاحتيال على هـذا الموقف وتحقيق أقصى ما يستطاع من دراسة مواد الثقافة العامة . وهى أن توزع المواد على سنوات الدراسة بحيث لا تدرس جميع المواد فى جميع السنوات .

ومعنى هذا أن تدرس بعض المواد فى بعض السنوات ثم تنتهى دراستها ويستعاض عنها بطائفة أخرى من المواد فى السنوات الأخرى على نظام متداخل يحتفظ لكل سنة بعدد محدود من المواد .

فمثلا تدرس الجغرافيا بين السنة الأولى والسنة الثالثة ويدرس التاريخ ابتداء من السنة الثانية الى الرابعة ، ويدرس الحساب فى الأولى والثانية ، وتدرس التربية الوطنية بين الثالثة والخامسة ، وهـذا على سبيل المثال فتكون النتيجة أن تدرس جميع المواد فى مجموع السنوات ولكنها لا تدرس جميعا فى كل السنوات .

وإذا غيرنا العقلية التعليمية الاستعراضية واستبدلنا بها عقلية التعمق والاستنباط كان هذا مؤهلا للعقلية الجامعية فى المراحل النهائية ، ولم نصطدم بما نصطدم به الآن من الانتقال المفاجىء الذى يحسه الطلاب بين المرحلتين الأوليين والمرحلة الأخيرة من انقلاب فى جميع وسائل الدراسة والتحصيل .

ولقد كان لهذا التفاوت بين طرق الدراسة المدرسية وطرق الدراسة الجامعية بلا تمهيد — ولو خفيف — أثر سيء فى مستوى الدراسات الجامعية ، إذ أن الكليات تقضى فترة طويلة فى تهيئة عقلية الطلاب للطرق الجديدة ، وقد تفلح فى هـذا وقد تخفق . بل هى تخفق غالبا وتنقلب الدراسة الجامعية الى دراسة مدرسية يعتمد فيها الطلبة على تقييد ما يسمعون من نصوص المحاضرات وعلى حفظها واستذكارها بألفاظها كما كانوا يفعلون فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية .

وليس هـذا إلا فشلا للعقلية الجامعية المفروض فيها أنها عقلية البحث الحر والاطلاع الشخصى والتكوين الذاتى ، تمهيدا للابتكار والاختراع .