الفصل السادس

تدريس الأدب والنقد والبلاغة

- مقدمة
- الأدب والمجتمع .
- أهداف تدريس الأدب .
- الأدب فى المراحل الأولى من التعليم .
- الأدب فى المراحل الثانوية .
- تدريس الأدب على الأساس التاريخى .
- تدريس الأدب على أساس الموضوعات أو الفنون الأدبية .
- السير فى درس الأدب .
- أسس تسهيل الحفظ وتجويده .
- النقد والبلاغة والتذوق الأدبى .
- توجيهات يسترشد بها المدرس عند تناول البلاغة والنقد فى مواقف التدريس .

مقدمة

تذكر القواميس العربية أن الأدب معناه الظرف وحسن التناول. وإذا قلت أدبت فلاناً فالمعنى حينئذ أنك علمته : ومن هنا جاء فى تعريف الأدب أنه « كل رياضة محمودة يتخرج بها الإنسان فى فضيلة من الفضائل »(١). وبهذا فإن معنى الأدب يتصل بشتى المعارف والعلوم ، فالاقتصاد أدب والكيمياء أدب والتاريخ أدب والرياضيات أدب وعلوم اللغة أدب .. . ولسنا نريد هنا أن نبحث فى تاريخ الكلمة وتطور معناها وكيف انحدرت إلى لغة العرب فتلك قصة طويلة ليس هذا مقامها(٢). ولكنا نريد أن نقرر أن الأدب الذى نقصده بالحديث فى هذا الفصل هو ما يمكن تحديده بأنه : الصياغة الكلامية التى تهز المشاعر والوجدان فى مجالات المعرفة المختلفة بما تحمل من معنى وهدف وتسوق من لفظ وعبارة .

فإذا كتبت فى التاريخ بهذا الأسلوب فأنت تكتب أدباً ، وإذا قرأت رياضة أو اقتصاداً مشكلا بهذا الشكل فأنت تقرأ أدباً ، وإذا سمعت حديثاً فى الفقه الإسلامى أو أصول التشريع تعلوه هذه السمات فأنت تسمع أدباً. وما الشاعر حين ينفعل بحادثة تاريخية أو واقعة وطنية فينفث شعره ؛ إلا مصوراً لهذه الحادثة أو الواقعة بكلمات وعبارات تأخذ بنفس قارئها أو سامعها أخذاً لطيفاً ممتعاً .

ولا شك أن اهتزاز المشاعر والوجدان بالمعانى والألفاظ التى تحملها الصياغة الكلامية تختلف من شخص إلى شخص ومن مستوى فى النضج العقلى إلى مستوى آخر . ومن ثم يطرب الطفل لما لا يطرب له الكبير ، وتأخذ العبارة

---

(١) أحمد الاسكندرى ، ومصطفى عنانى ، **الوسيط فى الأدب العربى وتاريخه** ، مطبعة دار المعارف ، ١٩١٦ ، ص ٣

(٢) يمكن الرجوع فى هذا الى ما كتبه أحمد حسن الزيات فى كتابه ، **فى أصول الأدب** ، الطبعة الثانية ، مطبعة الرسالة ، ١٩٤٦

أو بيت الشعر بنفس إنسان حين لا تحرك فى إنسان آخر أى إحساس . ذلك لأن بواعث الجمال فى الصياغة وأسباب أخذها بمجامع القلوب ليست واحدة ، فبينما تعتمد بالنسبة للصغير على اللفظ السهل ، والبعد عن المجازات والكنايات ، والمعنى المرح الذى يلهيه ويشجيه فى ملاعبه ومغانيه ، إذ هى بالنسبة لغيره قد تعتمد على اللفظ الفحل والأساليب البلاغية المليئة بالتشبيهات والاستعارات وغيرها ، والمعنى الذى يتسم بالجدية والصلابة فى إحقاق حق أو إبطال باطل .

وإذاً فدراسة الأدب فى المراحل التعليمية المختلفة تقتضينا أن نقدم إلى التلميذ ما يناسبه ويسيغه مراعين العوامل المناسبة لتطوره ونموه سواء أكانت فى المرحلة الأولى أو غيرها من المراحل . ولا يقال إن الطفل فى المرحلة الابتدائية مثلا لا يتذوق الأدب فلا ينبغى أن يتعرض له ، لأن هذا قول مردود حيث التذوق طبيعة فى طفل ما قبل المدرسة فكيف به فى طفل المدرسة . ألا ترى أنه يستلذ الغناء ، والأغنية أدب تصحبه الموسيقا ! . ويتلهف على سماع القصص والحكايات وهى لا شك داخلة فى باب الأدب ! . وكل ما يمكن أن يقال فى هذا المقام هو أن الإنسان فى تذوقه الأدبى يستجمع من عناصر هذا التذوق ما يناسب نضجه فى ميدان الأدب على ما سنذكره بعد فى معنى التذوق الأدبى .

وقد جرت العادة أن يطلق لفظ أدب ويراد به إما الشعر الجيد أو النثر الفنى . وهو فى مواقف التدريس بالمدارس يقدم إلى التلاميذ باسم الأناشيد والمسرحيات والنصوص والمحفوظات والتراجم الأدبية وتاريخ الأدب ، ولا يعنى هذا أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة والقصة وغيرهما بعيدة عن دائرة الأدب لأن هذا التقسيم إنما أوحت به الأهداف القريبة والخاصة بكل فرع وطرق التدريس المناسبة لهذا الفرع ، أما موضوعاتها فذات طبيعة أدبية وينبغى

أن تحمل معنى الأدب بحيث إذا وجهت دراستها لخدمة الأهداف الأدبية فإنها تقبل هذا التوجيه قبولاً حسناً .

ومن ناحية أخرى ينبغى ألا ننسى أن ما يقدم فى المدارس باسم الأدب يصح أن يكون موضوعاً للقراءة أو الإملاء أو غير ذلك . والتفرقة بينها جميعاً إنما ترجع إلى طريقة تناولها لتحقيق هدف خاص مقصود بحيث لا ينفى ذلك أن تكون جميعها وحدة واحدة محققة لهدف عام مشترك .

الأدب والمجتمع

الأدب سمة الحياة التى يسعى كل الناس أن يحققوها فى أنفسهم ، فكل ذى مهنة فى المجتمع يحب أن يكون معبراً ذا تأثير فى تعبيره وإن لم يكن حريصاً على أن يلتقى مع غيره فى حب مهنته. ومن ثم نجد الإنسان لا يغضبه أن تجهله بالطب وهو نجار أو بفن التدريس وهو مهندس أو بالميكانيكا وهو فيلسوف حكيم ،ولكنه يغضب أشد الغضب إذا رميته بغير الفصاحة والإبانة سواء أكان طبيباً أم نجاراً أم مهندساً أم مدرساً أم ميكانيكياً أم فيلسوفاً . فالأدب روح واحدة تلبس الناس جميعاً فتوحد بينهم فى المشاعر وإن اختلفت مهنهم ،وتجمعهم على شتات فى الأفكار وتباين وجهات النظر .

وهو فى الأمة بعد ذلك كتاب حياتها ، بعكس ما يجرى فى كل دروبها ، وما تتميز به حضارتها ونهضتها أو تأخرها وانحطاطها ،وما يعترض طريقها من مشاكل ويستهويها من آمال ويستدمى قلوب أهلها من آلام . وهو الرسول الأمين فى بلاغة رسالته ، به نزل القرآن فأرشد وهدى ، وحمل إلى أمة العرب وغيرها من الأمم شريعة السماء وقانون الدين والدنيا فعلم أجيالا ضالة وهذب نفوساً كانت عاصية على التهذيب وخلق من الضعف قوة ومن التفكك وحدة ومن الصلف رقة وعذوبة ومن الفوضى نظاماً ومن استهين به من الشعوب عملاقاً يملأ الدنيا بمحامده وحسناته فخراً ، وبه كانت السنة وتعاليم الأنبياء فأضاء

المظالم وعم الخير وسما الإحساس وشرفت العواطف وتنكبت الجحافل طريق الغواية والشهوات واتخذت الإنسانية طريقها نحو الطهر والنقاء والقوة والكمال. ومن معينه استقى الشعر فكفكف الدمع حيناً وأثار الشجن أحياناً، وهز المشاعر الجامدة فلطفت ، وعرض لقضايا الساعة بالبلاغة والبيان فجمع حولها الأنصار وحبب فيها المنصرفين عنها والمتشاغلين بغيرها. وكان للمجتمع بهذا وذاك دفعة إلى الأمام وانتصار على ما يعانيه من الآلام والمشاكل. وكلنا يعرف كيف كان الشعر بين العرب يقضى حاجاتهم ويشبع رغباتهم ويحمل أمانة مجتمعهم ، وكيف أدى الشعر والنثر بأنواعه فى عصور النهضات والثورات دورهما الاجتماعى الذى لا ينكر وتحملا مسئولية خطيرة فى الحفاظ على كيان الأمم ومتابعة خطاها نحو التقدم والارتقاء .

إن الأدب بهذا حق المجتمع على أفراده وضرورة من الضرورات الاجتماعية التى تغذى نهضته وتضمن حريته وتقيل عثراته . وهو تراث السلف للخلف يأخذون منه ويبنون عليه ويفخرون به . وهل الكتب المؤلفة فى كل ميادين المعرفة من طب ولغة واجتماع وتربية واقتصاد وسياسة وشريعة وغير ذلك مما تزخر به المكتبات ويصلب به عود الثقافة إلا أدب تباينت مستوياته؟ وهل بغير لغة الأدب تنهض نتائج البحوث العلمية فى أى قطاع يرفع من شأن الحياة ويدعم كيانها ويحل مشكلاتها ؟ وهل من المعقول أن تتحقق قومية عربية بين العرب توحد بها آمالهم وأهدافهم وتدفع بهم إلى مصير واحد دون أن تكون لغة الأدب العربى هى لغة التأليف والتحرير للصحف والمجلات والرسائل الفكرية من أى لون من الألوان ؟ . وهل الأغنية التى تترجم العواطف وتعبر عن المشاعر إلا أدب؟ . وهل النكتة البلاغية التى تعرض لقضية اجتماعية أو تشير إلى نقيصة أو تشيد بعمل ممتاز إلا أدب ؟ وهل من المعقول أن يوصف قوم بالتحضر وهم يتفاهمون بالإشارة أو بلغة هزيلة ويجهلون الأدب ؟

ثم أليس هذا كله إلا خدمات يقدمها الأدب عن طواعية للمجتمع بجملته ثقافة وأعضاء ؟ .

وكثيراً ما يفزع الأديب إلى الأدب شعره أو نثره ليفرغ فيه مكنون نفسه من لواعج الألم أو بهجة السرور أو شقوة الحظ أو تباريح الهوى أو غير ذلك فيهدأ بالا ويستريح نفساً ويرضى لينصرف إلى ما هو بسبيله تفكيراً وعملا وفى ذلك خيره وخير المجتمع . وكثيراً أيضاً ما يعترى الإنسان هم أو يصادفه نجاح أو تمر به سعادة فيلجأ إلى أدب المحزونين ليسرى عن نفسه همه ، أو أدب ذوى النجاح والسعداء ليتغنى بنجاحه هو وسعادته . وقد تلم بالفرد ضائقة فيلجأ إلى أدب القرآن أو السنة يستشفى به . وليس من شك فى أن شفاء النفس يدفع إلى العمل الجاد المثمر ، وهو بدوره يرتد إلى المجتمع بناء ونهضة .

والأدب على صعيد الناشئة يخدم المجتمع بما يصقلهم وينبههم النبات الحسن ويعرض عليهم من سجلات السلوك الإنسانى الحافلة والتجارب الحية التى سبق بها السابقون والاتجاهات والقيم والأخلاق التى تخلق بها غيرهم ، ولسنا نشك فى أن التلميذ بعد أن يدرس القصة مثلا ويلقى فى دراستها التوجيه السديد ، ، سوف تنمو فيه الرغبة فى متابعة هذا اللون من الأدب بما تنطوى عليه طبيعته من حبه والميل إليه فيقرأ على الأقل أو يسمع ، وهو حين يقرأ ويسمع تتأثر حياته ويتكيف سلوكه فى شتى المناحى . إنه يعجب بهذا النسق اللغوى فيتخذه نهجاً لنفسه ، ولا يرضيه ذاك السلوك فينفر منه ولا يرتضيه له سلوكاً ، ويستمع إلى العظة ويتلقى التوجيهات فى غير صياغة لفظية مباشرة فتؤثر فيه أحسن الآثار . والشعر لون آخر من ألوان الأدب يمس العواطف والانفعالات فيحركها رحمة بالبؤساء أو غضبه نار على الأعداء أو حلا لمشكلة اجتماعية أو أداء لحق أو دفعاً لباطل أو تثبيتاً لمفهوم أو تعميقاً لفكرة أو اتجاهاً لمبدأ أو أخذاً بجديد مبتكر أو عوناً على قضاء حاجة أو غير ذلك كثير مما يبدأ فى الفرد انتفاضة حيوية وينتهى فى المجتمع أثراً صالحاً ملموساً . والنثر بفنية أنواعه المختلفة يؤثر فى النفوس ويطبع

لبنات المجتمع بالطابع الاجتماعى الذى ينهض ببنائه ويعالج قضاياه بحكمة ونجاح .

فالأدب العربى مثلا ينبغى فى الآونة الحاضرة أن يصور أفراح الأمة العربية وأتراحها ، ويتحدث عن تقاليدها وعاداتها ، فيحمد بعضها الذى يجارى الحضارة الحديثة ويناسب إنسان اليوم ذا العقلية العلمية المتطورة ، ويسفه البعض الآخر الذى يميل بصاحبه نحو الجهل والخرافة . كما ينبغى أن يجسد الأدب بشعره ونثره آمال المواطن العربى الذى أفاق من غفلته ، واستشعر على أرضه الحرية والعزة ، وناضل المستعمر الغاصب والرجعى المتسلط دهراً طويلا ذاق خلاله الفقر والمسغبة وتعرض للهلاك والأمراض الفتاكة . والشاعر العربى الجدير بالتقدير هو الذى يشارك الناس فيما يقول طموحهم وسياستهم ، ويشيد بما أنجزوا فى حاضرهم ، ويلتقى بهم فى روح عربية أصيلة يصلح بها من حالهم ويبدأ على أساسها معهم تاريخاً مجيداً .

وعلى الجملة فالأدب للمجتمع أو ينبغى أن يكون كذلك ، والمجتمع يحيا بالأدب أو ينبغى أن يكون كذلك .

ويبقى بعد ذلك أن نسأل أنفسنا السؤال الآتى : هل الأدب بموضوعاته المقررة فى مدارسنا المختلفة : إعدادية وثانوية وغيرها يساير ركب الحياة فى مجتمعنا العربى الجديد ، ويتمشى مع قيمه ، ويهب نفسه لخدمة قضاياه حتى يثبت أنه للمجتمع وأن المجتمع محيا به؟ إن هذا السؤال يلزمنا أن نحرص كل الحرص على أن تكون مناهجنا فى الأدب بحيث تخدم هذه القضية وألا نغفل عنها بالدراسة والتمحيص سنة بعد أخرى حتى نردها إليها كلما حادت عنها أو ضلت .

ولست أريد فى كتاب كهذا أن أتعرض بالنقد لموضوعات الأدب المقررة حالياً فى المدارس وهى عرضة للتغير غداً أو بعد غد . ولكن يكفينى أن أنبه إلى الإطار العام الذى ينبغى أن تكون فيه الدراسة اليوم وغداً وفى كل حين

ليكون الباب مفتوحاً دائماً لكل من يريد الإصلاح ، ولكن فى دراسة منفصلة ترتهن بالظروف ولا تعرض الكتاب للرمى بالبحث فى غير موجود .

أهداف تدريس الأدب

لتدريس الأدب فى المدارس وضمن مناهج الدراسة أهمية كبيرة فى كثير من المجالات تبدو وتتضح فى الأهداف التى نقصدها من وراء تدريسه سواء فى المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية أوحتى العالية . ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلى مع التنبيه إلى أن درجة تحقيقها كماً وكيفاً ترتفع تدريجاً بتدرج النضج الثقافى والأدبى عبر الصفوف والمراحل الدراسية المتوالية .

١ — تذوق الجمال اللغوى واستشعار الحياة والحركة فى العبارة التى تقرأ أو تسمع سواء أكانت شعراً أم نثراً ، بحيث يخلع ذلك على القارىء أو السامع لباس الاستمتاع واللذة والاسترواح .

٢ — القدرة على نقد ما يقال أو يكتب وتحليله وربط بعضه ببعض وتمييز غثه وإبراز معالم الجمال فيه سواء من حيث الفكرة أو اللفظ أو الأسلوب أو الصور الخيالية أو الإيقاع الموسيقى أو غير ذلك مما يقوم عليه جمال العبارة.

٣ — الارتقاء بفنية التعبير لدى المتعلم ، حيث إن من أدرك جمال الجميل وقع عليه دون سواه حين يختار ليقرأ وحين يحلو له أن يشعر وينتج بالتعبير عن أفكاره لفظاً وكتابة .

٤ — الوقوف على كثير من المعلومات التى يتعرض لها الأدب شعراً ونثراً وتتصل بغيره من التاريخ والجغرافيا والحياة الاجتماعية أو الدينية أو السياسية أو الاقتصادية ، أو غير ذلك مما يؤثر تأثيراً كبيراً فى سعة المدارك ، وعمق الخبرات ، وفهم الطبائع البشرية وأسرار البيئات المختلفة ، وتوجيه السلوك وجهة صالحة .

٥ ــ تحبيب المتعلم فى استثمار وقت فراغه بالاتصال بالأدب شعره ونثره قراءة وإنتاجاً .

٦ ــ الارتفاع بمستوى الحصيلة اللغوية كماً وكيفاً .

٧ ــ القدرة على حسن قراءة الأدب شعراً ونثراً قراءة معبره عن المعانى المتضمنة فيه .

٨ ــ انفساح الطريق أمام ذوى المواهب الأدبية لقرض الشعر أو ممارسة الخطابة أو الكتابة فى أى فن من الفنون الأدبية التى تتفتح لها مواهبهم .

الأدب فى المراحل الأولى من التعليم

نقصد بالمراحل الأولى من التعليم ما يشمل رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية .والأدب المناسب للتلميذ فى هذه المراحل هو ما يقع فى باب القصص والمسرحيات وقد سبق الحديث عنهما ، وكذلك الأناشيد وهى القطع الشعرية ذات الوزن الخفيف والحركة السريعة والمعنى السهل واللفظ القابل للإنشاد والغناء .وقد يمتد الأدب فى نهاية المرحلة الابتدائية ليضم ما يسمى بالنصوص والمحفوظات وهى القطع الأدبية من الشعر والنثر التى لا يقصد إلى تلحينها أو أدائها مسرحياً ، وإن اشتملت على المعنى الرقيق والعبارة المنتقاة والأسلوب البليغ الذى يهز المشاعر ويحرك العاطفة . ويفترق مفهوم النصوص عن مفهوم المحفوظات فى أن النصوص تقتصر على مايكتفى من التلاميذ بفهم معناه وإدراك أبعاده الفنية طبقاً لمستوى نضجهم ، وأما المحفوظات فيقع معناها على مايطلب من التلاميذ حفظه زيادة على ماتقدم فى معنى النصوص .

والأدب الذى يقدم للتلميذ فى المراحل الأولى من التعليم ينبغى أن يحمل إليه معنى المتعة ، وإنما يكون كذلك إذا انصب على تجاربه واتصل بحياته وتناول ما يثيره ويلعب بخياله ، وكان سهل اللفظ قريب المعنى متسق العبارة معتمداً على التصوير الحسى قائماً على الحركة والفكاهة والتسلية والغناء ، على

أن يتطرق بالتدريج مع الاقتراب من نهاية المرحلة الابتدائية إلى الموضوعات الوطنية والنقد الاجتماعى الهين والإشارات التاريخية والجغرافية البارزة ونحو ذلك ، شريطة أن تكون القطعة الأدبية مناسبة الطول حيث إن التلاميذ فى هذه الفترة لا يستطيعون التركيز طويلا .

وعند قيام المدرس بتدريس الأدب لتلاميذ هذه المراحل عليه أن يتذكر الأسس التالية فهى تعينه على النجاح فى مواقفه التدريسية فى هذا الميدان :

١ — تفهم التلاميذ للقطعة الأدبية التى تدرس لهم يغريهم بالإقبال على الدرس والمدرس ، ويعمل على حسن تذوقهم الأدبى . ولذلك فمن الخير للمدرس أن يعمل جهده على أن يستشعر تلاميذه — بصورة من الصور — معانى النشيد أو القطعة الأدبية التى يقدمها لهم ويدركوا ما تتضمنه من مفاهيم وأفكار ويتذوقوا ما يتخللها من صور جمالية بقدر ما تسمح به طبيعتهم . وليس بالعسير على المدرس أن يفعل هذا إذا وفق فى اختيار القطع الأدبية المناسبة طبقاً لما ذكرناه قبل . ونحب أن نقرر هنا أنه لا عيب عليه أن يوضح بالفاظ العامية المرادفة ما عسى أن يقابله التلميذ من كلمات جديدة على أن يرتقى لفظاً وإقلالا من استخدام العامية كلما اقترب من نهاية المرحلة الابتدائية . وما دام الأدب المقدم فى هذه المرحلة يدور حول مظاهر حياة الطفل المتعلم فلن يعدم المدرس وسيلة مبسطة يألفها هذا المتعلم الصغير ليدخل بها إلى مداركه وخياله بصور الجمال الأدبى المتضمن ، لأن الامر لا يعدو الإحساس العام بهذا الجمال وتقدير قيمته النفسية مما لا يبعد عن طبيعة الإنسان صغيراً أو كبيراً على ما سنذكره بعد عند الكلام عن البلاغة والتذوق الأدبى . ولا شك أن هذا الربط بين ما يقع عليه حس التلميذ وما تتضمنه القطع الأدبية من كلمات عربية وأساليب بلاغية يعبر بالطفل تلك الفجوة العميقة بين العامية والعربية فيحببه فى استخدام الأخيرة من ناحية ويتدرج به من ناحية أخرى دون شعور نحو الاهتزاز والاستمتاع بما تحمله من إبداع بيانى ، ومن ثم ينضج فيه التذوق الأدبى للغة الضاد .

٢ ــ الأداء اللفظى للنشيد أو القطعة الأدبية له أهميته الخاصة فى إكساب التلاميذ كثيراً من المهارات اللغوية كالنطق السليم وتثبيت الكلمات الجديدة فى الذهن وحسن تمثيل المعنى بأداء اللفظ وغير ذلك . كما أن له أهمية كبيرة فى استشعار الموسيقا الشعرية والإحساس بجمالها وقعها فى النفس وتدريب الأذن على التمييز سماعاً بين النغمات .

والذى لا شك فيه أن التلميذ فى رياض الأطفال وبداية المرحلة الابتدائية لا يحسن القراءة إلى المستوى الذى يمكنه من قراءة ما يدرس له من أدب قراءة جهرية أو صامتة . ومن ثم فهو محتاج إلى أن يسمع من مدرسه النشيد ــ وهو اللون الأدبى الغالب فى هذه الفترة ــ كى يحاكيه نطقاً به . وعلى المدرس هنا أن تكون قراءته منغمة ملحنة(١) . لتشجى التلاميذ وتشوقهم إلى المحاكاة ، وأن يبدأ بقراءة النشيد كله دون أن يطلب من التلاميذ متابعته تفصيلا ليكون ذلك بمثابة التهيئة لاشتراكهم الإيجابى فى دراسة النشيد . وبعد هذه المرة الأولى يعود إلى أبيات النشيد بيتاً بيتاً فيقرؤه ملحناً ويطلب إلى التلاميذ محاكاته جماعيا بصوت مناسب حتى يشجع المتردد ويتيح الفرصة لمن لم يلتقط منه الكلمات ألا يظهر بعجزه منفرداً بين زملائه . ثم يكرر قراءة النشيد على هذا النمط حتى تسهل محاكاته على التلاميذ نطقاً وتنغيما فيختبر بعضهم فى قراءته فردياً ويصحح لهم أخطاءهم .

أما تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فإنهم يحسنون القراءة ، ومن ثم فمن الحكمة أن يقرءوا القطعة الأدبية بأنفسهم أولا ، إما فى البيت ليتعودو الاعتماد على أنفسهم وليبذلوا جهداً مستقلا فى التعرف على الكلمات الجديدة والمعانى التى تحملها القطعة ، وإما فى الفصل إن رأى المدرس أن ذلك يعطل عمله . على أنه ليس هناك مايمنع من أن يقوم هو بقراءة القطعة الأدبية مرة أمام التلاميذ كلما وجد هذا ضرورياً . ثم يقرئهم بعدُ قراءات فردية منظمة

(١) حبذا لو صحبته الموسيقا .

يراعى فيها المعنى وعدم تشطير أبيات الشعر طبقاً للوزن الشعرى ؛ بل طبقاً للمعنى .

وتذلل الكلمات الجديدة فى الفصل وكذلك المعانى الغامضة طبقاً لما ذكرناه عند الكلام عن القراءة . على أن يتعرض المدرس للنقد والأساليب البلاغية بالصورة العامة التى أشرنا إليها ، فى (رقم ١) ، لأن التلميذ فى هذه المرحلة يقدر الأدب ويحس بروعته وجماله ويستطيع أن يظهر تقديره هذا وإحساسه بكلامه الخاص وإن لم يبن على قاعدة مصطلح عليها ، وذلك هو كل ما نتطلبه من الطفل فى هذه السن .

٣ — حفظ الأناشيد وبعض القطع الأدبية فى هذه المراحل الأولى من التعليم وإن لم يكن غاية فى حد ذاته إلا أنه ذو أهمية كبرى فى حياة التلاميذ فى هذه السن ، فهو يساير رغباتهم واستعداداتهم حيث هم حادو الذاكرة . ووق ذلك يؤدى إلى إمتاعهم فى وقت الفراغ بالإنشاد فردياً وجماعياً ، ويعمل فى الوقت نفسه على حسن استخدام الكلمات والعبارات العربية فى التعبير عن الأفكار ، إذ يساعد على سرعة تذكرها ويرتقى بمستوى لغة الإبانة والتعبير . وقد نصح بعض التربويين بإعطاء التلاميذ حرية اختيار بعض القطع التى يميلون إلى حفظها و يرون أن ذلك يزيد من متعتهم بالأدب ويرغبهم فيه .

ويحسن أن يتم الحفظ بالمدرسة وتحت إشراف المدرس فى رياض الأطفال وفى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، لأن الطفل فى هذه السن غير قارىء أو هو لا يحسن القراءة بدرجة تمكنه من الاعتماد على نفسه فى الحفظ خارج الفصل . وحينئذ يكرر المدرس محاكاة التلاميذ الجماعية لأدائه كما ذكرنا فى (رقم ٢) حتى يأنس أن الكلمات والنغمات بدأت تعلق بأذهانهم ، فيطلب إلى أحدهم — وليتخير فى البداية أسرعهم حفظاً بحكم تجربته وخبرته بهم — ليقف أمام زملائه منشداً البيت الأول كى يرددوه وراءه ، ثم يثنى بآخر لينشد البيت الثانى كما فعل زميله الأول ، ثم يثلث بغيرهما للبيت الثالث .

وهكذا حتى ينتهى النشيد . وكلما انتهت دورة بدأت دورة أخرى مع تلاميذ جدد . وكلما أنس المدرس ارتفاع نسبة التـذكر والحفظ تدرج بالتلاميذ نحو زيادة عدد الأبيات التى تنشد فردياً جمعياً فى المرة الواحدة حتى يتم حفظ النشيد كله . وهو فى خلال هذا كله يصحح الأخطاء ويفتح بأوائل الأبيات أو بغيرها من الكلمات على من لم يهتد إليها ممن يقوم بمهمة الإنشاد الفردى . إن هذه الطريقة تدعو إلى المنافسة المقبولة بين التلاميذ وإلى شدة تركيزهم على القراءة وتذكر الكلمات مما يسرع بهم إلى الحفظ .

أما تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فهم قارئون يمكنهم الاعتماد على أنفسهم فى الحفظ خارج الفصل، ومع ذلك فكثير من التربويين يرون أن يحفظوا أيضاً فى الفصل تحت إشراف المدرس وبطريقة المحو التدريجى التى تتلخص فى تكرار القراءة الفردية مع محو بعض الكلمات متدرجة من الأسهل فالسهل ثم الصعب فالأصعب حتى يتم محو النشيد كله وتسميعه من الذاكرة : وفى هذه الحال يعد المدرس القطعة الأدبية على سبورة إضافية قبل بدء الحصة لإنجاز عملية المحو التدريجى عليها ، وعلى أية حال فإذا لم تكف الحصة للحفظ أو اختار المدرس الاعتماد على التلاميذ فى إتمام الحفظ خارج الفصل فعليه أن يتأكد قبل مغادرتهم الفصل من فهم معنى القطعة أولاً ثم من صحة نطقهم الألفاظ وحسن أدائهم القطعة الأدبية التى سوف يقومون بحفظها حتى لا يقعوا فى الخطأ حينما يمارسون عملية الحفظ مستقلين فيصعب عليه تقويم ألسنتهم بعد ذلك . ولا شك أن القراءات الفردية خير ما يعين المدرس على ملاحظة أخطاء النطق والأداء وتصحيحها .

ويلاحظ عدم مقاطعة القارىء فى أثناء قراءته حتى لا يعوقه عن الانطلاق فى الأداء ، ولتكن مناقشة الأخطاء وتصحيحاتها بعد أن ينتهى من قراءته على أن أن تكون سريعة لا تتعرض للقواعد والقوانين الاصطلاحية. وبين الحين والحين يوقف المدرس القراءة ويوجه الأسئلة إلى التلاميذ حول ما فهموه من القطعة ،

فذلك — فوق أنه تقويم لهم — يخفف من وطأة الملل الذى يصاحب التكرار عادة، ويساعد على جودة الحفظ وسهولته، كما سنتعرض لذلك عند الكلام عن أسس تسهيل الحفظ وتجويده فيما بعد.

٤ — ينبغى على المدرس أن يدرب التلاميذ من بداية حياتهم على الخروج فيما يقرءون ويسمعون عن دوائر أنفسهم وما يعرفون إلى حيث الميادين الجديدة التى قد تكمن وتختفى، فإن الذى يقرأ أو يسمع فلا يلقى باله إلا إلى ما يسيغه ويعرفه ويعرض إعراضاً عن سواه سواء من ناحية اللفظ أو المعنى، أو لا يلتفت إليه التفاتة مناسبة، فإنه يبعد عن معنى الأدب الذى لا يخرج عن الفكرة واللفظ الذى يجليها، ومن ثم يظل بمنأى عن التخرج فى أى رياضة محمودة تفيده فى حياته وتنهض بمجتمعه، وما الأدب إلا حياة وللحياة كما قلنا.

وليعلم المدرس أنه بلمسة لطيفة وتنبيه شائق بطريقته التدريسية المكيف لمستوى نضج التلميذ يستخرج له من معانى النص الخافية ما قد يند عنه ويشرده لو لم يعالجه هذه المعالجة، ويستدرجها دون إكراه بهذا الأسلوب. وبهذا يستدرج التلميذ أيضاً إلى أن ينصرف دائماً عما عنده فلا يقنع باشتراك غيره معه فيه حين يكتب أو يتحدث بل يجهد نفسه دائماً فى البحث عما يزيد على ما عند ليزداد به تأدباً.

الأدب فى المراحل الثانوية

المقصود بالمراحل الثانوية من التعليم هو ما يشمل المرحلة الإعدادية والثانوية. والأدب الذى يدرس فى هذه المراحل هو ما يتضمن النصوص الأدبية والتراجم وتاريخ الأدب. وقد جرت العادة أن يتجه تدريس الأدب فى تلك المراحل أحد اتجاهين، الأول هو دراسته على أساس تاريخى، والثانى هو دراسته على أساس الموضوعات أو الفنون الأدبية. وسنتعرض فيما يلى لكلا هذين الاتجاهين بالتحليل والتقويم.

تدريس الأدب على الأساس التاريخى

لقدسبق فيلمان Villeman (١) بهذاالاتجاه وحبذه، وهو يعنى أن الأدب نتاج الحياة التى يحياها الأدباء وأثر من آثار البيئة بما تشتمل عليه من أوضاع سياسية واقتصادية ودينية وغير ذلك . فالتاريخ إذاً مادة الأدب ومفسر دلالاته ومعلل خصائصه ومميزاته، ومنه وبه يستحيل ويتصور فى فنونه وأساليبه من شعر ونثر ، فالشعر السياسى فى القرن الأول الهجرى كان وليداً للحياة السياسية فيه ، ونهضة الخطابة فى العصر الإسلامى كانت ثمرة من ثمار الباب المفتوح للدعوة إلى الدين الجديد ، والهجاء يأتى نتيجةالتناحر والخلافات وتعدد المذاهب ،وهكذا . فمن الطبيعى — والحال هذه — أن يدرس الأدب فى ظل التاريخ وأن تكون دراسة الثانى مستفيضة إن أردنا فهم الأول فهماً صادقاً وعميقاً . وبهذا ظهرت فى الأدب عصور تاريخية تسبق دراستها دراسة الأدب نفسه للوقوف على الظروف والأحوال الاجتماعية التى أثرت فيه وأكسبته خصائصه فى الألفاظ والمعانى والأغراض وخلقت من الشعراء والخطباء والكتاب من كان إنتاجهم الأدبى سجلا حافلا بأحداث أمتهم وواقع البيئة التى عاشوا فيها .

وهذا الاتجاه فى تدريس الأدب — إذا وضع فى ميزان التقويم — نجد أنه :

(ا) يضفى على الأدب ثوب الفهم العميق معنى ولفظاً وأسلوباً ، ويضع التفسيرات السليمة لما يتضمنه من أحداث وفنون ، بل إن هناك من الإنتاج الأدبى شعراً ونثراً ما يستعصى على الفهم إلا فى ظل التفسير التاريخى .

---

(١) احمد الشايب ، أصول النقد الأدبى ، الطبعة الثالثة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٣٦ ، ص ٥٢

(ب) يوضح اتجاهات الأدباء وأفكارهم وآرائهم وفلسفتهم فى الحياة بما لا يدع مجالاً للخطأ فى تحديد سماتهم وشخصياتهم ؛ وإذا كان الأديب عنوان عصره — كما يقولون — فإن التعرف على هذا العصر خير تعريف بأدبه .

(ج) يبرز أسباب نشأة الآداب القومية . فعلى الرغم من الوحدة اللغوية التى تجمع بين أقطار العرب فإنه كثيراً ما نسمع بأن هذا أدب مصرى وذاك عراقى وثالث أندلسى ، وهكذا .

ومع اعترافنا بهذه الميزات لاتجاه تدريس الأدب على الأساس التاريخى فإن هناك حقيقة هامة ينبغى التنويه بها هنا وهى أن الأدب لم يكن ثمرة الحياة وحدها وإنما يمتد إلى ما هو أبعد منها ؛ يمتد إلى الماضى السحيق والتراث الذى خلفته الأجيال مما يبذر فى النفس بذور الشك والريبة عند الاعتماد الكلى على الحاضر فى فهم الأدب والأدباء . وأيضاً فهذا الاتجاه لا يقوى على النهوض بالأهداف التى نريد تحقيقها من وراء تدريس الأدب لما يأتى :

١ — إن هذا الاتجاه يركز الدراسة على النواحى التاريخية والظروف التى تكتنف الأدب لا الأدب نفسه . ولا شك أن التاريخ الذى يدرسه الطالب منفصلا عن الأدب يتعرض لكثير من هذه النواحى والظروف بعمق وسعة يجعلان التركيز عليها فى دراسة الأدب غير ذات موضوع أو ذات موضوع ثانوى على الأكثر .

٢ — إنه يحرم الطالب من الوقوف على الأسرار الأدبية من حيث طبيعتها الأدبية ومن الاتصال المجدى بفن الأدب دراسة وفهماً وتعمقاً وموازنة واستنباطاً ؛ حيث هو بهذا الاتجاه التاريخى فى الدراسة يمر على النصوص الأدبية مر الكرام ولا يقيسها إلا بمقياس الخدمة التاريخية واستهدافها لغير الصرف من الأغراض الأدبية .

٣ ــ إن هذا الاتجاه فى الدراسة يبعد ذوى الاستعداد الأدبى من الطلاب عن تغذية استعداداتهم بكثرة ما يقرءون ويحفظون من فنون الأدب ، وقد يميت فيهم حماستهم ويذبل استعداداهم ويصرفهم كاية عن محاولة النبوغ فى هذا المجال .

٤ ــ إن انصراف الدراسة الأدبية إلى الناحية التاريخية وتعلقها بها يوحى إلى كثير من الطلاب أن الأدب ليس إلا تاريخه وهو مفهوم خاطىء ينبغى ألا تسايره المدرسة وألا تعمل على تغذيته بتبنى هذا الاتجاه فى تدريس الأدب وهى الخليقة بتصحيح الأوضاع المعوجة وتقويم المفاهيم الخاطئة .

٥ ــ برغم أن هذا الاتجاه يزود الطالب بكثير من المعلومات التاريخية التى ترتبط بفنون الأدب كما ذكرنا سابقاً ، إلا أنه فى واقع الأمر يغفل أهم الأغراض الأدبية التى لا ينبغى إغفالها كالتذوق الأدبى والنقد وحسن قراءة الشعر والنثر وما إلى ذلك .

٦ ــ إن النواحى التاريخية والظروف الاجتماعية وإن كانت مهمة فى دراسة الأدب ، إلا أنه ينبغى أن تكون خادمة له معمقة لاجتلاء فنه ، لا أن تنعكس الآية فيأتى النص الأدبى ذيلا للمعرفة التاريخية وشاهداً من شواهد الظروف البيئية والاجتماعية .

تدريس الأدب على أساس الموضوعات أو الفنون الأدبية

هذا الاتجاه ــ وقد دافع عنه أو قريباً منه بحرارة جول ليميتر Gules Lemaitre(١) يعنى أن الموضوعات أو الفنون الأدبية ذاتها هى التى تكون محور الدراسة وما عداها من النواحى التاريخية والتراجم الأدبية والظروف الاجتماعية تخدم هذا المحور وتعين على اتساع أبعاده . فيدرس الشعر مثلا أو الكتابة أو الخطابة دون

(١) احمد الشايب ، مرجع سابق ، ص ٩٢

التركيز على النواحى التاريخية ، أو يدرس شعر السياسة أو الوصف أو الغزل أو نحو ذلك دون الانصراف الكلى للنواحى التاريخية ، على أن تقوم هذه الدراسة على النصوص الأدبية ذاتها ومالها من قيمة فنية يكمن فيها جمالها وخلودها وقوتها بغض النظر عمن قالها وعن الزمن الذى قيلت فيه ، غاية الأمر تأتى الظروف التاريخية المؤثرة والتراجم الأدبية العارضة استكمالا لمفهوم النص الأدبى وتعمقاً فى دراسته والإحاطة به . أو أن تختار النصوص الأدبية التى تمثل مظاهر الحياة المختلفة فى وقت من الأوقات وتشع بروح عصر ما سياسياً واجتماعياً ودينياً وغير ذلك أو تكشف عن صفات شاعر ومميزات شعره وحياته العامة لتكون بالدراسة منار الهداية للطلاب يستنبطون منها بجانب خصائصها الفنية — وهو لب الدراسة — ما تشع به من ميزات وصفات ومظاهر حياة لهذا العصر أو ذاك الشاعر .

وهذا الاتجاه يساير الروح الأدبية فى دراسة الأدب ويحقق كثيراً من الأهداف الاجتماعية والنفسية والأدبية :

١ — فهو يركز الدراسة على النصوص الأدبية والإحساس بمعناها ومرماها والتخلق بما تدعو إليه وتستهدفه . فقد تثور هذه النصوص بالحماسة والتضحية فى سبيل واجب الدفاع الوطنى فتلهب المشاعر وتجند الجهود لخدمة المعركة إذا دعا داعيها ضد عدو أو دخيل . وقد تفيض بالإصلاح الاجتماعى والدعوة إلى نبذ المفاسد وتقويم السلوك مما ينفعل به الطالب فيهتدى بهديه ويتخذه لنفسه دستوراً سلوكياً يؤثر دون شك نهضة فى الوطن وتقدماً فى مرافقه . وقد تنحو نحو العواطف والأحاسيس النفسية والمشاكل التى يعانى منها الفرد فيجد فيها راحة نفسه وغذاء عاطفته والتخلص مما يلاقيه من عنت المشاكل .

٢ — وهو بهذا الأسلوب فى الدراسة يعمل على تحقيق الأهداف التى

سبق أن ذكرناها لتدريس الأدب كالارتقاء بفنية التعبير وارتفاع مستوى الحصيلة اللغوية والتذوق الأدبى وغير ذلك مما لا يمكن إدراكه إلا بالاتصال بالنص الأدبى نفسه قراءة وفهماً وتحليلا .

٣ — وهو كذلك يتيح الفرصة للمقارنات والموازنات والتحليلات المنمية للحاسة الأدبية ؛ فإن الطالب إذا استعرض بالدراسة ما قيل فى شعر الوصف مثلا انساق انسياقاً طبيعياً إلى تقويم ما يقرأ ويدرس فينقده ويبرز الخصائص المميزة ويقارب بين ما ظهر هنا وما ظهر هناك مما أحس هو به وأثر فى نفسه وحملته إليه نتيجة تحليلاته وموازناته .

٤ — وهو بجعله النص الأدبى محور الدراسة يفتح الباب أمام الاستعدادات الأدبية أن تتفتح وتنمو ؛ حيث إن ذلك يحبب أصحاب هذه المواهب فى القراءات ومحاولات الإنتاج الأدبى واستثمار وقت الفراغ فى هذا المجال . وخير ما يعين على الإثمار الأدبى شعراً ونثراً كثرة الاتصال بالأدب نفسه والوقوف على أسراره الأدبية واستشعار نواحى الجمال والبلاغة فيه .

٥ — وهو مع عنايته بالأدب فى ذاته العناية اللائقة لا يغفل النواحى التاريخية أو الظروف الأخرى التى تحيط به وتؤثر فيه ؛ غاية الأمر أنه يجعل التعرض لها حقيقة ينطق بها النص الأدبى وتؤخذ منه ، وذلك لا شك يصبغها بالصبغة الأدبية ويشعر الطالب بأنه لم يخرج عن دائرة الأدب حين يتناولها أو يبحث عنها فى النصوص التى يدرسها .

٦ — وهو إذاً يقيم قضية الأدب ودراسته على أساس سليم ؛ فيبعد به عن الارتماء فى أحضان التاريخ والذوبان الكامل فى حوادثه ، وينهض به كياناً متميزاً يؤدى ما عليه أداؤه للفرد أو المجتمع مما ألمحنا إليه سابقاً .

السير فى درس الأدب

على أساس من التحليل السابق أرى أن يكون النص الأدبى مركز الثقل فى تدريس الأدب ونقطة الانطلاق إلى تفهم ما يتصل بمعناه من تراجم وحوادث وغير ذلك . وهنا أود أن أشير إلى ما أرى من أنه ، أولاً : يحسن فى اختيار النصوص الأدبية فى المرحلة الثانوية — وهى فى مجموعها قائمة على التثقيف العام — أن تبتعد عن الأدب الجاهلى وبخاصة ما كان حوشى اللفظ غريب المفردات عن مجارى الحضارة حتى لا ينفر الطالب من الأدب العربى ويستثقله . وخير للطالب وللأدب العربى نفسه أن تتأخر دراسة الأدب الجاهلى إلى المرحلة الجامعية حيث التخصص والتعمق فى فروع المعرفة المختلفة . ثانياً : لا داعى فى المرحلة الثانوية إلى تقرير التراجم الأدبية المطولة أو الإفاضة فى النواحى التاريخية المتعلقة بالأدب بما يعزلها عنه ويجعل لها كياناً منفصلاً ، بل يكفى فى التراجم التعرض المناسب لقائل النص الأدبى ، وفى النواحى التاريخية ما أبانت عنه النصوص المختارة للشرح والتحليل والحفظ . على أن يكون التوسع والإفاضة فى كلتا الناحيتين من عمل الطالب بإرشاد المدرس إياه إلى المرجع المناسب ، ففى هذا فرصة مواتية لشغل الموهوبين والمشغوفين بمثل هذه النواحى الأدبية وتحد لتفوقهم ، كما أن فيه فرصة لتقدير المجد وتمييزه من غيره من المهملين عند التقويم . وعلى أية حال ففى الدراسة العليا المتخصصة الفرصة الكافية لهذا التعمق التاريخى أو تلك الإفاضة فى التراجم الأدبية . وليكن دائماً فى دراسة شخصية من الشخصيات الأدبية ؛ أدب الأديب دليل نفسيته وخلقه وشخصيته ؛ بمعنى أن يكون العماد دراسة إنتاجه كى ينتزع منه وبها سجل حياته وفلسفته وخصائص أدبه وما تأثر به من مؤثرات ، إذ أن البدء بدراسة سيرته وما تقلب فيه من حياة مرفهة أو تعسة وما تأثر به من عوامل سياسية أو اجتماعية أو دينية أو غير ذلك وما خضع له من ثقافة وتهذيب وعادات وتقاليد بقصد فهم أدبه يعكس الآية فى دراسة الأدب ويقصر عن

إدراك جماله وقوته وإن أعان بعض العون فى فهم موضوعاته . على أن ذلك قد لا يصدقنا النظرة إلى الأديب فى طبيعته وصفاته الشخصية ، وقد قيل عن حسان بن ثابت إنه كان شجاعاً فى شعره على خلاف طبيعته وسلوكه(١) ؛ مما يشككنا فى أن تكون تصرفات الأديب نافذة إلى فهم أدبه دائماً . وفوق ذلك تجرنا هذه الدراسة إلى الحكم على الأديب تبعاً للهوى أو العصبية من أى لون لا طبقاً لما أنتجه من أدب مميزاً بميزات القوة والجودة أو موسوماً بسمات الضعف والانحطاط . «فالمسلمون ربما فضلوا الفرزدق ، والمسيحيون قد يؤثرون الأخطل . والفرس يفضلون أبا نواس ، والروم يميلون مع ابن الرومى ، ورجال البديع لا يرون شاعراً كأبى تمام ومسلم ، وشاعر الفلاسفة هو المعرى ، وأصحاب عمود الشعر وجماله مع البحترى(٢) » .

وقبل أن أعرض على المدرس بعض معالم الطريق فى تدريس النص الأدبى أحب أن أنبه من البداية إلى أن قضية الأدب فى المرحلة الثانوية لا تقام مقتصرة على تلك النصوص التى تختار للدراسة والحفظ ، والتى لا شك هى قاصرة — إذا اقتصر عليها التلميذ — عن أن تحقق له التحصيل الأدبى بالمعنى المرغوب فيه . بل ينبغى على المدرس أن يوجه عنايته الكبيرة إلى استخدام أمثل الطرق فى تحبيب التلاميذ فى قراءة الأدب مستقلين كى يتولد فيهم الاهتمام به وفهمه والاستمتاع بمجالاته وتقديره واختيار أحسن ألوان الإنتاج الأدبى لمتابعة الاستزادة فى ميدانه . وخير ما يحقق للمدرس هذا — فوق ما يراه هو بناء على اقتضاءات الموقف التربوى — هو أن يكون واعياً بالأهداف والقيم التى تحققها دراسة الأدب ، فإن ذلك يوجه تدريسه الوجهة الصالحة ويحقق لها الفاعلية المطلوبة ، وأن يكون هو نفسه متحمساً للأدب سماعه وقراءته على الأقل ،

---

(١) أحمد الشايب ، **مرجع سابق** ، ص ١٠٢ .

(٢) **نفس المرجع** ، ص ١٠١ .

فإنه مثل يحتذيه التلاميذ فينتقل بالعدوى تحمسه إليهم ، وأن يشجع تلاميذه على ارتياد المكتبات والاستمتاع بارتيادها ، فإن ذلك يديم اتصالهم بما بين الأدب والحياة من صلات وثيقة تجذبهم إليه وتحببهم فيه ، وألا يغفل فى تدريسه للأدب التحليل العميق والعثور على المعانى الخافية فى طياته ، فتلك لا شك متعة البحث ولذة الدرس و رياضة العقل .

معالم الطريق فى تدريس الأدب

واستكمالا للتوضيح فى تدريس الأدب أورد هنا مايلى معالم طريق يهتدى بها المدرس فى ضوء مواقفه التدريسية الخاصة .

(ا) من عوامل الاستثارة والفاعلية والإغراء بالمناقشات المجدية قبل البدء فى شرح النص أن يعرض المدرس على طلابه فيلماً متحركاً أو ثابتاً لصاحبه يصور بعض جوانب حياته وذلك إن وجد ميسراً وإلا عرض صورته عليهم وترك لهم فرصة التعرف عليها والمناقشة حولها بعض الوقت . ثم ينهى المناقشة دائماً عند نقطة التطلع إلى مزيد من البحث والاستقصاء واضعاً أمامهم مرجعاً مناسباً يرجعون إليه خارج وقت الحصة ، وقد يشتمل النص على إشارات تاريخية أو يتعرض لبعض المواقع الحربيةأو نحو ذلك مما يقتضى المدرس تجهيز خريطة خاصة توضح هذه الإشارة وتبين تلك المواقع فتصلح حينئذ لابتداء المناقشة والاستثارة .

(ب) قد يكون من المجدى فى تدريس الأدب بالمرحلة الثانوية وتوفير الوقت أمام المدرس لزيادة التعمق فى شرح النص ومناقشته ؛ أن يطلب من التلاميذ قراءته فى بيوتهم قراءة تفحص وإمعان محاولين تفهم معانيه وإدراك أسراره البلاغية على أن يسترشدوا بالقواميس العربية الشائعة فى التعرف على معانى الكلمات الجديدة عليهم فيه ، وأن يستهدوا دراستهم

فى النقد والبلاغة فى استيضاح الصور البيانية التى يشتمل عليها ، ثم يحددوا ما استعصى على أفهامهم واستغلق عليهم من هذا وذاك . على أن يكون هين الطلب لا يكلفهم شططاً حتى لا يولد فيهم كراهية الميل إلى قراءة الأدب وهى من أهم العناصر التى ينبغى أن تلقى كل عناية من المدرس والتلميذ على السواء . وقد يرى المدرس أنه من الضرورى أن يقرب المعنى ببعض الأسئلة التى يطرحها حول ما يتضمنه النص والتلاميذ يجيبون وهو يصحح الأخطاء .

(ح) قد يحسن بالمدرس قبل شرح النص أن يقرأه مرة أمام الطلاب ليكون نموذجاً لهم فى قراءاتهم . ثم يستقرئهم إياه ملاحظاً فى قراءاتهم ما يلى :

١ ــ أن يقسم النص فى القراءة بينهم تقسيما مناسباً وموافقاً للمعنى بحيث ينتهى كل قسم بتمام معنى من المعانى التى يتضمنها النص .

٢ ــ أن تتكرر القراءات حتى يستقيم نطق الطلاب وتختفى أخطاؤهم اللغوية والنحوية .

٣ ــ ألا يقاطع القارىء من المدرس أو أى تلميذ إلا إذا ألحت الضرورة كأن يفسد المعنى فساداً صارخاً فيتدخل المدرس وحده بالإصلاح الخاطف الذى لا يحدث فجوة عميقة فى انطلاق القارىء بالقراءة .

٤ ــ أن تتم مناقشة الأخطاء عقب إتمام القارىء قراءته على أن تكون شركة بين الطلاب والمدرس وأن تكون خفيفة لا تمتد إلى الخوض فى القواعد من من أى نوع حتى لا تفسد الفرصة فى تربية التذوق الأدبى . وقد يطلب من المخطىء إعادة قراءة ما أخطأ فيه ليصححه ويثبت صحته فى ذهنه .

٥ ــ أن يراعى تمثيل المعنى بالقراءة ، وأن يتم التوقف فى قراءة الشعر لالتقاط الأنفاس حيث يحسن التوقف بإتمام المعنى لا حيث ينتهى شطر البيت باقتضاء وزن الشعر .

٦ ــ أن توزع القراءات على الطلاب فلا تركز على مجموعة معينة فى الفصل ؛ لأن ذلك إما أن يدعو الآخرين إلى الغفلة والتهاون بالدرس وإما أن

يثير حفيظتهم على المدرس ومن يركز عليهم من تلاميذ الفصل .

(د) فى شرح النص يتعرض المدرس للألفاظ الجديدة والمعانى والأساليب البلاغية والدلالات التاريخية والجغرافية والسياسية والاجتماعية وغيرها مما مما يشير إليه النص ويمكن استخراجه منه . ويبدأ المدرس دائماً بطلابه فيسألهم عن الكلمات الجديدة عليهم فى النص والمحاولات التى قاموا بها منفردين للتعرف على معانيها ، وإذا لم يهتدوا إلى بعضها حاول أمامهم وباشتراكهم الكشف عنها فى القواميس الشائعة التى ينبغى أن تكون بطريقة أو بأخرى فى مكتبة الفصل وذلك ليجعل الاعتماد على النفس فى مثل هذا العمل عادة لهم يلتزمونها فى قراءتهم ، ويحسن بالتلاميذ أن يعدوا كراسة خاصة بالنصوص يسجلون فيها بطريقة منظمة محاولاتهم المستقلة وما انتهت إليه المناقشة سواء فى معانى الألفاظ أو فى غير ذلك مما يحتاجون إلى دوام تذكره وتثبيته فى أذهانهم .

وبعد الانتهاء من تذليل صعوبات الألفاظ فى النص كله يأتى دور المعانى الكلية فيعمد المدرس إلى تقسيم النص فقرات أو أبياناً يرتبط بعضها ببعض تحت معنى واحد ، أو بمعنى آخر يقسمه وحدات حسب المعنى ، ثم يطلب إلى أحد الطلاب قراءة الوحدة ملاحظاً ما سبق ذكره عن القراءة تحت رقم (ح) ، وذلك ليقوم بشرحها وإيضاح معناها جملة بمقتضى ما بينها من ارتباط معنوى ، وهنا تسنح الفرصة للمناقشة الجماعية وإبداء وجهات النظر مع مراعاة آداب المناقشة ، والمدرس يصحح ما يقع من خطأ أو يتمم ما أغفله الطلاب ، وفى النهاية يستعيد بعض الطلاب المعنى كاملا وصحيحاً لتثبيته وتأكيده فى الأذهان . وقد يرى المدرس أنه من الأفضل أن يتعامل مع النص وحدات من البداية فينهى كل ما يتعلق بإحدى الوحدات من حيث الألفاظ الجديدة والمعنى الإجمالى والأساليب البلاغية وغير ذلك مما أشرنا إليه ، ثم ينتقل إلى الوحدة الثانية فالثالثة وهكذا ، وذلك لزيادة التثبيت والربط بين اللفظ والمعنى .

وفى أثناء المناقشات ستظهر الحاجة لا شك إلى إبراز ما يحتمله النص من دلالات تاريخية أوغير تاريخية مما يكون المدرس قد أعد له وسائل الإيضاح

المعبرة من خرائط ورسوم وغير ذلك ، وحينئذ تواتى الفرصة لعرض هذه الوسائل للاستعانة بها فى أثناء الشرح والمناقشة زيادة فى التوضيح وتعميقاً للمفاهيم الأدبية .

وعند تناول الأساليب البلاغية ينبغى البعد عن التعرض للقواعد حتى لا يفقد الأدب معناه ويفسد تذوقه بجمود القواعد وثقل صنعتها وبعدها بتمالبها الصماء عن الرقة التى يتميز بها الأدب .على أن يبنى فهم الأساليب البلاغية على فهم المعنى المقصود ، فقول أبى العتاهية مثلا فى الزهد :

لدوا للموت وابنوا للخراب فكلكم يصير إلى تبـــاب

يعنى أنه ليس لأى شىء فى هذه الحياة بقاء ؛ فكل مولود فيها سيفنى يوماً وكل مشيد سوف يتخرب لا محالة . ولنفرض أن المدرس قد وصل مع تلاميذه إلى هذا المعنى فإنه ينتقل انتقالا طبيعياً إلى المجال البلاغى بتساؤله . ولكن أبا العتاهية يقول مخاطباً البشر لدوا للموت وابنوا للخراب فهل يهدف الناس بإنجابهم إلى الموت وبما شيدوه إلى الخراب والدمار ؟ إن هذا التساؤل يفتح الباب أمام التلاميذ للدخول فى المناقشات حول النواحى البلاغية وما يقصده التعبير المجازى فى البيت من معنى الصيرورة على غرار قوله تعالى . « فالتقطه آل فرعون ليكون لهم عدواً وحزناً » . وعلى المدرس أن يكون حسن التأتى إلى ما يقصد إليه متذرعاً دائماً بإيجابية الطلاب فى المناقشة .

ولا يغفل المدرس فى تدريس الأدب التعرض للنقد والموازنات مستوحياً طبائع التلاميذ وتذوقهم الأدبى ، فيعرض عليهم صوراً من الأساليب الأدبية المتقاربة فى المعنى ليوازنوا بينها وينقدوها ويستخرجوا محاسنها ويرجحوا بعضها على بعض طبقاً لما ترتاح إليه نفوسهم وتهتز به مشاعرهم وتسوق إليه تقديراتهم لقيمة اللفظ والمعنى . على أن يكون الأمر كله مناقشات وإبداء وجهات نظر يعلق عليها المدرس مرشداً وموجهاً إلى الصواب .

(٥) يحسن بالمدرس قبل أن يطلب إلى التلاميذ فى نهاية الحصة أن يسترجعوا

ما تم عمله فى الحصة عند ما يخلدون إلى الراحة فى منازلهم ؛ يحسن به أن يستقرئهم النص مرة أمامه ليتأكد من انتفاعهم بالإرشادات والتوجيهات والمناقشات التى حدثت حول القراءات الأولى، وحتى لا يخطئوا أو ينهجوا نهجاً قرائياً خاطئاً إذا فرغوا لأنفسهم واعتمدوا عليها فى قراءتهم النص ، وأغلب الظن أن ممارسة حفظ النص المطلوب حفظه لا يسمح به وقت الحصة فى المرحلة الثانوية ، وحينئذ فليؤده التلاميذ فى منازلهم . على أن يعود إليهم المدرس فى أوقات أخرى مناسبة لاختبار مدى فهمهم النص وحفظهم إياه كذلك، إن كان مطلوب الحفظ .

وليس المقصود أن يكون كل ما ذكرناه تحت عنوان « معالم الطريق فى تدريس الأدب » مادة لموقف تدريسى فى حصة واحدة بل قد تقتضى الإجادة استغراق أكثر من حصة . فالمهم أن يصل المعلم بتلاميذه إلى نوعية فى الدراسة الأدبية تحقق ما أشرنا إليه ، وأمر الوقت يرجع إلى تقديره هو ؛ حيث ينبغى أن تعطى له حرية التصرف فى الوقت .

أسس تسهيل الحفظ وتجويده

أولاً . وضوح المعنى لما يقصد حفظه . فقد ثبت أن تذكر المقاطع التى لا معنى لها أصعب من تذكر قوائم الكلمات . كما ثبت أيضاً بالتجربة أن تذكر تسع كلمات فى قائمة أصعب من تذكر نفس العدد من الكلمات فى جملة واحدة لها معنى يرتبط بعضها ببعض . فمثلا يسهل على التلميذ أن يتذكر جملة كهذه عدد كلماتها تسع « يذهب التلميذ إلى المدرسة صباحاً ويعود منها بعد الظهر » ولكنه يصعب عليه أن يحفظ قائمة تشتمل على الكلمات التسع الآتية : قرد ، حقيبة ، من ، كتاب ، فلاح ، كلية ، عن ، صورة ، ملعقة »(١) .

---

(١) حسين قورة ، **الأصول التربوية** ، الطبعة الرابعة ، دار المعارف ، ١٩٧٥ ، ص ٣٢٦

ثانياً : التكرار الموزع توزيعاً مناسباً على الفترات الزمنية ، فقد ثبت بإحدى التجارب التى أجراها « إبنجاوس » أن الوقت الذى يحتاج إليه فى إعادة حفظ ما سبق حفظه بعد تكريره يقل عن الوقت الذى يستغرقه الحفظ أول مرة ، ويتدرج الوقت فى النقصان بتدرج الزيادة فى التكرار(١). كما ثبت أيضاً أن درجة التذكر تزيد مع التوزيع المناسب على الوقت ، ذلك أن « إبنجهاوس » أثبت بالتجربة أن ٣٨ مرة تكرار موزعة بطريقة ما على ثلاثة أيام تساوى فى فائدتها من حيث التذكر ٦٨ مرة تحدث فى يوم واحد . ثم ثم أكدت التجارب المختلفة ما أثبته « إبنجاوس »(٢). ويذكر الدكتور عبد العزيز عبد المجيد المزايا التالية للحفظ الموزع(٣) :

(ا) أنها تسمح بعدد منوع من الاستجابات لا سيما عند ما يحاول من يحفظ معرفة تقدمه ونواحى تأخره فيكيف جهده لتفادى النقص .

(ب) أنها تساعد على المراجعة ومعرفة مواطن الخطأ .

(حـ) التوزيع أدعى إلى التنويع وهو مبعث للراحة والسرور وعامل لحصر الجهد والانتباه من جديد .

(د) فى التوزيع تجديد للاهتمام وإزالة للملل والتعب .

(هـ) أن فترات ما بين الحفظ تساعد على تركيز المحفوظ .

ثالثاً : العلاقة الوثيقة بين ما يحفظه التلميذ ومظاهر حياته الخاصة ؛ فإن هذه العلاقة ترغبه فى الحفظ وتشعره بأهمية ما يحفظ فيبذل جهداً أكبر فى تعلمه وحفظه ، كما تدعوه إلى ممارسته بصفة مستمرة فتقل بذلك فرصة نسيانه .

(١ ، ٢) W. C. Trow, *op. cit.*, pp. 501-502. and 500-501.

(٣) عبد العزيز عبد المجيد ، مرجع سابق ، ص ٢٤٧ .

رابعاً . التناسب بين ما يحفظه التلميذ واستعداده العام من حيث توافق الألفاظ والمعانى والأساليب لمستوى نضجه اللغوى وإلا تعثر كثيراً فى حفظه وصعب عليه الاحتفاظ به ، ومن حيث أهميته وتأديته لوظيفة حيوية بالنسبة له وإلا ما شعر بالدافع نحو حفظه . ومن ثم فعلى المدرس مسئولية الدراسة الفاحصة لتلاميذه والتعرف على مستوى ارتقائهم اللغوى وقدراتهم العقلية ونواحى استعداداتهم المختلفة التى ترتبط بعملية الحفظ لما يطلب حفظه منهم .

خامساً : الاعتماد على الكلية فى الحفظ . ونسرع فنقول الكلية النسبية لما يطلب حفظه . فالقطعة الأدبية إن قلت سطورها أو أبياتها كل ، وإن طالت فكليتها تخضع لما تحتوى عليه من معان . فالسطور أو الأبيات التى تضم معنى مبسوطاً أو عدة معان مترابطة كل ، وهكذا . ومع ذلك فاعتبارات الكلية ينبغى أن يحكمها الموقف التعليمى بظروفه وملابساته ، فالتلميذ الذى لا يدرك تسلسل معنى من المعانى لصعوبته مثلا أو لا يدرك ما بين المعانى المتقاربة من رباط وعلاقة قد يناسبه تخفيض مستوى الكلية إلى الحد الذى يشعر معه بالكلية طبقاً لما يفهم من معنى أو يدرك من علاقة وارتباط .

سادساً . النسق اللفظى المهيء لتداعى الكلمات ، ومن هنا كان الشعر أسهل حفظاً من النثر . ومقابلة الجمل والألفاظ فى النثر يسهل تذكرها .

سابعاً : التشجيع ولو بكلمة المدح والثناء ، والبعد عن التثبيط بالتوبيخ والزجر ، وبخاصة فى بداية المراحل التعليمية حيث الطفل شغوف بالأول مدفوع به إلى تحقيق الهدف بكل الوسائل الممكنة عزوف عن الثانى مدفوع به نحو التراخى فى اتخاذ الوسائل الميسرة للنجاح .

ثامناً : التركيز والبعد عن الشواغل : فقد أكد هذا المعنى كثير من فلاسفة المسلمين عند حديثهم عن تيسير الحفظ ، قال الخطيب : « وأجود أماكن الحفظ الغرف وكل موضع بعيد عن الملهيات . قال : وليس بمحمود الحفظ بحضرة

الهنات والخضرة والأنهار وقوارع الطرق وضجيج الأصوات لأنها تمنع من خلو القلب غالباً »(١). « وقال : أجود أوقات الحفظ الأسحار ثم وسط النهار ثم الغداة . قال : وحفظ الليل أنفع من حفظ النهار »(٢). ومن الواضح أن اختيار هذه الأوقات والأماكن إنما هو لصرف المتعلم إلى ما يحفظه والتركيز عليه وإبعاده عما يشغله بغير ما يتعلمه. ويمثل هذا التفسير يفهم قول ابن جماعة : « وأجود الأوقات للحفظ الأسحار »(٣) .

النقد والبلاغة والتذوق الأدبي

النقد المقصود هنا ليس هو البحث عن المثالب والعيوب كما هو الشائع الدارج بين العامة، وكما هو في رأى بعض العلماء أمثال أبي عبد الله محمد بن عمران المرزباني الذي تعقب في كتابه « الموشح » ما أخذه العلماء على الشعراء من عيوب اللفظ أو المعنى أو الوزن أو عدم التزام القواعد النحوية أو العروضية أو البيانية ، وإنما هو ما اتجه إليه المتقدمون وارتآه المحدثون في ميدان النقد من أنه الدراسة الفاحصة بقصد التعرف على مستوى الجودة أو الضعف وتقدير القيمة الحقيقية للمنقود. وإذاً فالنقد الأدبي موضوع الحديث هنا هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفني لفظاً ومعنى وأسلوباً وفكرة .

أما البلاغة فهي قوام الأدب وعنصر تكوينه الأهم حيث إنها تدور في فلك اللفظ والمعنى والأسلوب، وهي من ناحية أخرى مركز النقد الأدبي ومرجعه، فالأدب لا يسمى أدباً إلا إذا اتسم بالبلاغة، ولم ينهض علم البلاغة إلا بالكشف عن مكنون الأدب شعره ونثره والوقوف عند سر جماله ومبعث تحريكه للعواطف

(١ ، ٢ ، ٣) اخوان الصفا واخرون ، تحقيق احمد عبد الغفور عطا ، **اداب المتعلمين ورسائل اخرى في التربية** ، الطبعة الثانية ، بيروت ، ١٩٦٧ م ص ٢٠٨ .

(١) احمد الشايب ، **مرجع سابق** ، ص ١١٥ .

والمشاعر ؛ مما يعد معتمد الناقد الفنى إذا نقد الأدب ، وإذاً فالأدب والبلاغة والنقد الأدبى ألفاظ ثلاثة تختلف فى الصورة اللفظية ولكن يجمعها رباط وثيق من معنى موحد يبدأ بالأدب الذى لا يتسمى باسمه إلا بالبلاغة وينتهى بالنقد الأدبى الذى يأخذ مادته من كيان البلاغة فى الأدب .

والتذوق الأدبى هو الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد ، وثمرة من ثمرات التعرف على أساليبها وممارستها ممارسة فعلية وسليمة وإن كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سمواً وارتفاعاً ؛ مثله مثل الشجرة تثمر الثمرة التى تتعهدها الأوراق وتسوق إليها الجذور عبر الجذع غذاءها وريها وأسباب نضجها حتى إذا اكتملت وحان قطافها حملت من البذور ما يعود شجرة ربما تكون أحسن مما كان أصلها وأطيب ثمراً ، وهو بعد هذا ينماح فى كل من الثلاثة ويدين بوجوده لها دون أن يستقل بكيان منفصل عنها ، وهو يعنى فى أرقى مستوى له اقتدار الفرد على إدراك ما فى النص الأدبى من ضعف وقوة وقبح وجمال مبنياً بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبى مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه. ومن الممكن تلخيص مكونات هذا الاقتدار فى العناصر التالية :

١ ــ تقدير قيمة اللفظ المناسب فى تأديته للمعنى المناسب .

٢ ــ التعرف على الأساليب الجيدة وإن لم تعرف بالتحديد أسرار جودتها .

الإحساس بجمال التراكيب وتناسقها لفظاً ومعنى وإن لم يبن هذا الإحساس على قاعدة ذات معالم محددة .

٤ ــ النفور من غث الكلام وسوقته وعدم الراحة النفسية عند سماعه أو قراءته .

٥ ــ اهتزاز المشاعر بالتعبيرات المزدانة بمحاسن البلاغة والبيان الخالية من أخطاء اللغة والنحو .

٦ ــ الاستمتاع بقراءة الأدب وسماعه ودراسته بمامة .

٧ ــ استشعار أهمية الأدب فى الحياة عموماً .

ويعنينا هنا أن نؤكد أن النقد والتذوق الأدبيين طبيعيان فى الإنسان العادى السليم الفطرة ، ذلك أن النقد بعامة تسوق إليه طبائع الأشياء العارضة ونماذج الحياة التى يدركها الإنسان . فالمناظر المتباينة العديدة التى تمتلىء بها البيئة تغرى رائيها بالحكم عليها إما بالحسن أو بالقبح ، والمطعومات التى يصادفها الآكل تدعوه إلى أن يصفها بلذة الطعم أو رداءته والمسموعات سواء أكانت ألفاظاً أم أصواتاً أم أنغاماً تميل بسامعها إلى أن يستحسن بعضها ويستر ذل البعض الآخر ، وهكذا تسير أمور النقد فى كل مجالات الحياة ومظاهرها . فليس غريبا أن يمتد هذا العمل إلى الأدب باعتباره مظهراً من مظاهر الحياة .

وإذا كان التذوق الأدبى هو فى جملته الكيفية الخاصة التى تهدى صاحبها إلى نقد الأدب فليس غريباً أيضاً أن يكون التذوق الأدبى فى الإنسان العادى فطرة فطر عليها وإن اختلفت درجاته باختلاف الأشخاص طبيعة ومزاجاً . وعلى هدى من هذه الفطرة يميل الأطفال إلى سماع الأناشيد الملحنة ويرغبون فى حفظها وأدائها . وعلى هدى منها أيضاً ومن ظروف البيئة ومظاهرها وعوامل التطور الزمنى والانتقال المتدرج فى سلم الارتقاء عبر العصور والاختلاف بين الأجناس فيما يستهويهم من فنون الأدب والتنشئة الثقافية والتربوية فى البيت والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ؛ على هدى من هذه جميعاً يتنوع التذوق الأدبى فى ذاته ، فيكون عاماً حين يشيع بين طائفة من الناس أن يعجبوا بشىء من فنون الأدب دون آخر ويطربوا لسماع لون من الشعر مثلا على قدر سواء بينهم ، ويكون خاصاً يبرز فى فرد أو فى جماعة محدودة ، فترى هذا فى ذوقه الأدبى فلسفياً وذاك نحوياً ، وهذه الجماعة تؤثر الذوق الفرنسى وتلك تفضل غيره من الأذواق . ومن ثم تأتى الأحكام مختلفة المشارب متعددة الاتجاهات

وهذا الثالوث من النقد والبلاغة والتذوق الأدبى ليس ببعيد عن الأدب كما أشرنا ولا بمنفصل عنه ، بل إنه يرتكز عليه ويلتحم به ويكون معه كياناً واحداً

يؤثر بعضه فى بعض وتعتمد عناصره أحدها على الآخر ؛ فالنقد يعتمد كما قلنا على أسرار البلاغة التى تعطى للأدب معناه ، والتعرف على أسرار البلاغة يعمل عمله فى سلامة النقد وصحته وارتقائه . ثم هما يؤديان إلى التذوق الأدبى السليم الذى يفتح بدوره الباب أمام النقد الأدبى وتحسس ألوان الجمال البلاغى ، وعندما يكتمل هذا الثالوث ويتربى تربية حسنة فإنه يثمر الثمرات الآتية :

١ — حسن اختيار ما يسمع أو يقرأ أو يدرس من الأدب ، وبذلك يرقى الحس ويصفو الذهن وينقدح زناد القريحة ؛ حتى إن الفرد كما يقول ابن خلدون فى مقدمته « لا يكاد ينحو غير البلاغة التى للعرب ، وإن سمع تركيباً غير جار على ذلك المنحى مجه ونبا عنه سمعه بأدنى فكر بل وبغير فكر . . . وإذا عرض عليه الكلام حائداً عن أسلوب العرب وبلاغتهم فى نظم كلامهم أعرض عنه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم(١) » .

٢ — القدرة على الإنتاج الأدبى الرفيع الذى يحمل الفكرة السامية واللفظ الأخاذ والعبارة المهذبة . يقول ابن خلدون « وإذا تقرر ذلك — أى أن يكون النطق البلاغى ملكة لسانية فى نظم الكلام — فملكة البلاغة فى اللسان تهدى البليغ إلى وجود النظم وحسن التركيب الموافق لتراكيب العرب فى لغتهم ونظم كلامهم ، ولو رام صاحب هذه الملكة حيداً عن هذه السبيل المعينة والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده(٢) » .

٣ — اجتلاء مجالى المتعة والوقوع على منابع الجمال فى الكلام العربى مما يدفع بالمتعلم إلى كثرة الاتصال به وقضاء وقت فراغه فى الاطلاع عليه ودراسته

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون ، **مقدمة ابن خلدون** ، المكتبة التجارية الكبرى ، ص ٥٦٢ .

(٢) **نفس المرجع** ، ص ٥٦٢ .

والبحث فى ربوعه ، وهو خير ما يملأ به وقت فراغه لأنه يصقل فكره ويجرى قلمه ويعذب به لسانه حديثاً .

ومن أجل هذه الثمرات التربوية كان هذا الثالوث جديراً باهتمام التربويين من علماء طرق التدريس . ومن أجل تلك الصلة الطبيعية التى تحدثنا عنها كان خليقاً ألا يكون تعليمه فى أى مرحلة من مراحل التعليم منفصلا عن تعليم الأدب تحقيقاً للمفهوم المشترك بينهما جميعاً .

تدريس النقد والبلاغة والتذوق الأدبى

يستهدف تدريس النقد والبلاغة وما يتبعهما من تربية التذوق الأدبى ما يستهدفه على الجملة تدريس الأدب ، فالأهداف التى ذكرناها فيما سبق عند تدريس الأدب هى نفسها الأهداف التى نرنو إليها من وراء تدريس النقد والبلاغة . وإذا كان لنا أن نؤكد شيئاً بعينه هنا فهو تكوين الذوق الأدبى الراقى الذى فصلنا عناصره سلفاً فى سبع نقاط والذى يثمر اكتماله الثمرات الثلاث التى سبق الحديث عنها ، ذلك لأن مدرس النقد والبلاغة كثيراً ما يهتم بالقواعد والقوانين يشرحها ويفصلها ويتوه بالتلاميذ فى تعاريفها ومصطلحاتها ومماحكاتها اللفظية وتعلاتها الفلسفية مما لا يسيغه التلميذ إلا بالحفظ ولا يحصل منه إلا قوالب لفظية وأمثلة مصطنعة ممجوجة بريئة من الاتجاه إلى تكوين الذوق الأدبى ، ويؤكد هذا ما نبه إليه ابن خلدون بقوله : « إن ملكا الذوق لا تحصل بالقوانين »(١) .

ومع ذلك فلسنا ننكر فائدة القواعد والمصطلحات البلاغية لأولئك الذين بلغوا شأواً لا بأس به فى المجال الأدبى وهم بصدد التوسع فى دراسته والتخصص فيه ، ومن ثم فمكان هذه الدراسة التفصيلية هو مرحلة التعليم العالى لمن يريد التخصص فى ميدان الأدب ، أما مراحل ما دون الجامعة من التعليم فهى

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون ، **مرجع سابق** ، ص ٥٦٣ .

للتكوين الادبى العام الخالى من التقنين ، والذى يمهد للدراسة الجامعية المتخصصة .

والذى لا يسمح إغفاله أن طبيعة كل من النقد والبلاغة وما يتبعهما من تكوين الذوق الأدبى تمتد مع التلميذ على طول فترات الدراسة بالمراحل التعليمية المختلفة ولا يتوقف غرسها فى نفسه وتفطنه إليها على معرفة القواعد والاصطلاحات والدخول فى معمعة التفصيلات الجافة والتعليلات المطنبة . فمدرس المرحلة الابتدائية مثلا قد يفرض على تلاميذه النص الأدبى أو يطالبهم بحفظ نشيد شعرى فيقبلون عليه أو يسارعون إلى حفظه دون أن يدروا لماذا هم مقبلون عليه أو لماذا هم مندفعون إلى حفظه مجهدون أنفسهم بسرور فى ذلك ؛ مما يدل دلالة واضحة على أنهم بطبيعتهم يفهمون للبلاغة معنى فى النص المعروض عليهم أو النشيد المطلوب حفظه منهم ، وأنهم يصدرون عليه حكماً خفياً بالحسن والجودة قد يعتمد دون وعى منهم على ما يتضمن من ألفاظ سهلة لا تخرج عن قاموس لغتهم ، ومعان معبرة عن مظاهر طفولتهم محركة لانفعالاتهم الخاصة ، وأساليب متماسكة فى غير وعورة ، ومبسطة بلا التواء أو رمزية . ومن ناحية أخرى قد لا يلقى عرضه وطلبه إلا النفور وعدم الإقبال من التلاميذ ؛ اللهم إلا بسوق عنيف وعصا غليظة مما يدل على أنهم قد حكموا عليه بالرداءة وأحسوا بمجافاته لمعنى البلاغة فى نظرهم وإن لم يتبينوا قاعدة حكمهم وسر مجافاته للبلاغة من وجهة نظرهم .

وفى المراحل التالية من التعليم قد يستهجن التلميذ ما سبق أن استملحه من أدب . وهو فى هذا الصدد صادر عن طبيعة أدبية قد ارتفت عن ذى قبل ؛ فهو ينفر أو يقبل ، ويستهجن أو يستطيب ويقدر مستهدياً هذه الطبيعة بانياً حكمه على عناصر مختلفة وإن لم تخضع لقاعدة محددة أو قانون معين .

وإذا كانت التربية تهتم بمسايرة الطبيعة الإنسانية وتغذى كوامن الاستعدادات

فى التلاميذ فمن الخير إذاً أن يتعرض المدرس للنقد والبلاغة تركيزا على الدلالات الفهمية والاستساغة الأدبية دون التشعب فى متاهات القواعد والجمود مع تقنين القوانين وتحديد الحدود .

وفيما يلى توجيهات يسترشد بها المدرس عند تناول البلاغة والنقد فى مواقف التدريس الأدبية ، وذلك فوق ما ذكرناه عند الكلام عن تدريس الأدب خاصاً بالنواحى البلاغية والنقدية .

١ — يحاول المدرس فى المراحل الأولى من التعليم بخاصة أن يربط بين الصور البلاغية فى اللغة العربية ونظائرها فى اللغة العامية . ويدخل إلى مفاهيم تلك الصور العربيـــة الفصيحة من باب الـكلام العامى الـدارج ، وسوف يجد فى لغة التلاميذ التى يتعاملون بها فى المنزل والشارع والحياة العامة ما يساعد كثيراً فى هذا الصدد ؛ سوف يجد فيها التشبيهات والاستعارات والكنايات والجناس والطباق وغير ذلك من ألوان البيان والبديع الذى يعرفه التلميذ ويطرب له دون أن يعرف له إسماً أو تحديداً ، والمدرس حين يفعل هذا يسهل المشكل العسير فى الفهم من ناحية ويربط من ناحية أخرى بين العامية والعربية بما يرفع من مستوى الأولى ويتمربها من الثانية، ومن ناحية ثالثة يشوق التلاميذ إلى حفظ التعبيرات العربية الفصيحة ليؤدوا بها المعنى بدل تأديته بالعامية أو بجانبها . فبيت كالذى يصف الفقير العاجز بقوله :

شاحب اللون ولكن كسرة الخبزة طبيب

يحسن التعبير عنه بمثل العبارة الآتية : « هو مريض لونه أصفر لكن الأكل له أحسن دوا » ، فعبارة : « الأكل له أحسن دوا » ، رغم عاميتها المنتشرة إلا أنها تجذب — فى أسلوب سهل محبب — العبارة الفصيحة إلى قاموس التلميذ فيتعلق باستعمالها مما يرقى بأدائه اللغوى . ومن نافلة القول أن ننبه إلى أن ارتقاء

مستويات الصفوف الدراسية يقتضى الارتقاء التدريجى لهذا التناول اللغوى

٢ — يمارس التلاميذ فى جميع المراحل الدراسية إصدار الأحكام الأدبية فيما يدرسونه ويحفظونه ولكن بالصورة التى تناسب مستوى نضجهم وتميل إلى الطبيعة فى إصدارها . فمثلا يسألهم المدرس عما يحسون أو يشعرون به وهم يقرءون أو يسمعون هذه العبارة أو هذا البيت من الشعر ، ثم يقبل منهم ما يجيبون به متصلا بعناصر النقد الأدبى ، فإن قال تلميذ المرحلة الابتدائية « الكاتب أو الشاعر ده كلامه تقيل » أو « يخلى الواحد يبكى » كان قوله مقبولا ، وإن قال تلميذ المرحلة الإعدادية أو الثانوية : إن هذا الكاتب أو الشاعر يقول حقاً وصدقاً أو يتخيل شيئاً غير معقول كان قوله كذلك مقبولا ؛ لأن هذه الإجابات وأشباهها رغم ما فيها من بساطة تشير عند التحليل إلى تلك العناصر الأدبية التى ينقد الناقدون على أساسها وتكمن البلاغة فى طياتها وهى الفكرة أو الحقيقة والخيال والصورة والعاطفة . ومما يقتضى التنبيه إليه هنا هو أن التلميذ بتوجيه المدرس ينبغى — مع ارتقاء النضج عبر المراحل والصفوف الدراسية — أن يوضح فى أحكامه الأدبية أبعاد هذه العناصر مع التزام البعد عن الخوض فى التفاصيل القاعدية كتقسيم العواطف وعقد الصلة بين الأدب والأخلاق أو التعرض لأنواع التشبيه والاستعارة ونحو ذلك .

٣ — قد يجد المدرس فى المرحلة الثانوية نفسه مضطراً إلى التعرض لشرح قاعدة من قواعد النقد أو البلاغة تحت إلحاح تلاميذه أو اقتضاء لظروف الموقف التدريسى ؛ فقد تسوق المناقشة حول بعض الصور البلاغية إلى القول بأن الأديب يشبه كذا بكذا تشبيهاً بليغاً أو أنه يصور ما يحس به تصويراً دقيقاً ؛ فيسأل التلاميذ : كيف يكون التشبيه بليغاً ؟ وهل هناك تشبيه غير بليغ ؟ وما عناصر التصوير الدقيق للإحساس ؟ وهنا يسجل المدرس هذه الأسئلة ونحوها ليفرد للإجابة عنها وقتاً منفصلا عن وقت دراسة الأدب إشباعاً لهذه الرغبات العارضة من ناحية ، ولأن الأدب من ناحية أخرى يضيع جماله والإحساس به إذا كثرت التفصيلات

عند الإجابة عن مثل هذه الأسئلة كما وضحنا ذلك عند الكلام عن تدريس الأدب ، ولأن التلاميذ فى هذه المراحل من الدراسة أحوج ما يكونون إلى تربية الذوق الأدبى والتعرف على الفن البلاغى والإحساس بالجمال المتضمن فى الأدب ؛ وما يمثل الإجابات المفصلة عن تلك الأسئلة تشبع هذه الحاجة . وعند ما تسنح الفرصة للدراسة المنفردة فإن النصوص الأدبية التى أدت إلى تلك التساؤلات ينبغى أن تكون بداية الموقف التعليمى ، ثم تعزز بما يعده المدرس شبيهاً بها دون تكلف أو اصطناع (١) .

٤ — يحسن بالمدرس أن يتطرق إلى المفاهيم البلاغية والنقدية من خلال شرح المعنى الأدبى المقصود وإتاحة الفرصة للمقارنات والموازنات بما يعرضه على تلاميذه من تصوير المعنى الواحد فى عدة صور أدبية مختلفاً بعضها عن بعض . وبمعنى آخر يبدأ الشوط التربوى بالمناقشة الجماعية حول المعنى المقصود من النص الأدبى ، وفى أثناء المناقشة ينتهز المدرس كل فرصة ليطلب من التلاميذ أو يضع هو بين أيديهم نصوصا أخرى تؤدى المعنى فى أسلوب مختلف ، ثم يدعهم يتأملونها ليخرجوا — وهو يرشدهم ويوجههم — بالكيفيات البلاغية المختلفة التى أدى بها المعنى الواحد ؛ حيث هذا قد أداه بلفظ سهل مطروق وذاك أداه بلفظ غريب محتاج إلى الكشف عن معناه فى القواميس ، وهذا أداه مباشرة بتأدية ألفاظه لمعانيها وذاك قد استخدم عبارة غير حقيقية الدلالة على المعنى ، وهنا تهتز المشاعر عند القراءة أو السماع وهناك برود لا يشوبه اهتزاز أو حركة عاطفية ، وهكذا .

٥ — من الطبيعى ان يساير أسلوب تقويم التلاميذ واختباراتهم فى ميدان البلاغة والنقد والتذوق الأدبى أسلوب دراسته ؛ فلا يصح طبقاً لما بيناه أن يطالبوا فى الاختبارات بذكر تعاريف اصطلاحية أو تفصيل القوانين التى

---

(١) يتبع في تدريس القواعد البلاغية اذا تطرق اليها المدرس ما يتبع في تدريس القواعد النحوية على ما سنذكره بعد في الفصل السابع .

تحكم مفاهيمها ، أو أن يختبر مدى تحصيلهم للتعليلات المنطقية والأوضاع الفلسفية فى الأحكام الأدبية ، بل ينصب أسلوب التقويم والاختبارات على الجمال الأدبى وتصور المفهوم البلاغى وممارسة النقد الفعلى على النمط الذى سبق تبيانه . كما ينبغى ألا يكون للتقويم وقت محدد منعزل به عن أوقات الدراسة بل الأجدى والحقيقى بالاعتبار التربوى أن يندمج التقويم فى الدراسة اندماجاً يبث فى الدرس حيوية ويحمل التلاميذ على المشاركة بفاعلية ونشاط . فالمناقشات الإيجابية وتساؤل الطلاب وتصحيح أخطائهم وتوجيه المدرس إياهم فى الموضوعات المطروحة للمناقشة وربطهم بإرشاد المدرس بين المفاهيم السابقة واللاحقة ووقوفهم على مواطن أخطائهم حيث يرشدهم المعلم إليها ، ورجوعهم عنها فى ممارستهم ؛ كل هذا وأمثاله يعد من أساليب التقويم للتلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم فى تحقيق الأهداف المنوطة بالبلاغة والنقد والتذوق الأدبى .

٦ — ينبغى أن تتطرق دراسة النقد والبلاغة والتذوق الأدبى إلى القصص المناسبة والكتب الأدبية التى يقرؤها التلاميذ باختيارهم أو بإرشاد المدرس إياهم ، فيكتبوا عنها التقارير التى توضح مزاياها فى نفوسهم وتتطرق إلى بيان ما يرون من عيوب فيها متوخين فى ذلك طريقتهم الخاصة ووجهات نظرهم الصريحة وحرية التعبير عن الرأى . على أن تعرض هذه التقارير بصورة منظمة للمناقشة الجماعية فى الفصل حيث يشترك المدرس والتلاميذ فى التعليق على ما أبدى فيها من آراء وتوجيه الأسئلة حولها بقصد المدارسة والمناظرة . إن هذه الطريقة — فوق استهدافها المباشر لتعليم النقد والوقوف على سر بلاغة الأدب ثم تربية الذوق الأدبى — تحقق ما يلى :

(ا) تعلم التلاميذ كيف يناقشون ويتناظرون بالرأى المختلف دون التعرض لإساءة بعضهم لبعض .

(ب) تحببهم على الأقل فى قراءة بعض مايعرض من القصص والكتب الأدبية ،

وذلك لا شك يرتفع بمستواهم فى النقد والتعرف على مواطن الجمال الأدبى فى الأدب .

(جـ) تعودهم الصراحة فى إبداء الآراء والوقوع على الحقيقة أياً كان مذاقها .

(د) تبصرهم بالطريقة السليمة فى كتابة التقارير وعرضها ومناقشتها مما يحتاجون إليه أشد الاحتياج فى مراحل الدراسة المتقدمة .

(هـ) تثير فيهم الميل والرغبة فى دراسة الأدب بعامة .

• • •