الباب السابع

الدراسات الأدبية

تشمل هذه الدراسات الأنواع الآتية :

الأناشيد ــ المحفوظات ــ النصوص الأدبية ــ تاريخ الأدب ــ البلاغة .

أولا : الأناشيد

المراد بها :

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية ، التى يتحرى فى تأليفها السهولة ، وتنظم نظماً خاصًّا ، وتصلح للإلقاء الجمعى ، وتستهدف غرضاً محدداً بارزاً .

مكانتها :

هى لون من ألوان الأدب شائق محبب ، وتلحينها يغرى التلاميذ بها ، ويزيد من حماستهم لها ، وإقبالهم عليها ؛ لأن التلميذ يشعر بأنه عنصر فعال فى هذا الأثر الضخم الذى ينشأ عن اشتراكه مع زملائه فى إلقاء النشيد ، وهذا الأثر هو ذلك الصوت الجماعى القوى الرنان ، ومما يزيد مكانة هذه الأناشيد فى نفوس التلاميذ ، أنهم يؤدونها فى أطيب أوقاتهم ، وأسعد حالاتهم .

الغاية منها :

تحقق الأناشيد كثيراً من الغايات التربوية ، والخلقية ، واللغوية :

١ ــ فهى وسيلة مجدية فى علاج التلاميذ الذين يغلب على طبيعتهم الخجل والتردد ، ويتهيبون النطق منفردين .

٢ ــ والأناشيد من بواعث السرور للتلاميذ ، وأثرها واضح فى تجديد نشاطهم ، وتبديد سآمتهم ؛ لما فيها من تلحين عذب ، وتوقيع مطرب .

٣ — وأثرها قوى فى إغراء التلاميذ بالصفات النبيلة ، والمثل العليا .

٤ — والأناشيد الملحنة تأخذ التلاميذ بتجويد النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها .

٥ — وفيها إثارة للتلاميذ ، وتقوية لشخصيتهم ، وبعث لحماستهم .

٦ — وفيها — كقطع المحفوظات الأخرى — زاد لغوى ، يكسبه التلاميذ بصورة محببة شائقة .

٧ — والأناشيد من الوسائل الناجحة فى تزويد التلاميذ باللغة السليمة فتهذب لغتهم ، ويسمو أسلوبهم ، ويزداد إلفهم للفصحى .

الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات :

كلاهما أثر أدبى ، ولكن بينهما فروقاً ، من حيث الشكل ، والموضوع ، والغاية ، وطريقة الأداء :

(ا) فمن حيث الشكل :

١ — قطعة المحفوظات قد تكون نثراً ، وقد تكون شعراً ، ولكن النشيد لا يكون إلا شعراً .

٢ — الشاعر فى تأليف النشيد لا يلتزم صورة شعرية معينة ، فقد يتجاوز البحور الشعرية المعروفة ، وينظمه على طريقة المربعات ، أو المخمسات ، أو نحو ذلك من الصور الجديدة فى القوافى والأوزان .

(ب) ومن حيث الموضوع :

معظم الأناشيد تعالج الشئون الوطنية ، والسياسية ، والقومية ، والدينية ، وهى فى هذه الموضوعات كلها خالية من المعانى الفلسفية ، والقضايا المنطقية ، والحكم العميقة ، ونحو ذلك ، فدائرتها أضيق نوعاً من المجال المتسع فى قطع المحفوظات الأخرى .

(حـ) ومن حيث الغاية :

الغاية الأولى للنشيد إنما هى إثارة العواطف الشريفة فى نفوس التلاميذ ، كالعاطفة الوطنية ، أو القومية ، أو الدينية أو الاجتماعية ، وليس من أغراض الأناشيد مخاطبة الفكر ، وكذلك ليس الزاد اللغوى غاية مقصودة لذاتها ، فإذا جاءت جاءت عرضاً ، وذلك على عكس قطع المحفوظات العادية .

(د) ومن حيث طريقة الأداء :

١ ــ النشيد يلقى ملحناً تلحيناً موسيقيًّا ، وقد تصحبه الموسيقا .

٢ ــ الأناشيد ــ غالباً ــ تلقى إلقاء جمعيًّا .

وقطع المحفوظات على عكس النشيد فى هذين الأمرين .

اختيار الأناشيد وتأليفها :

ينبغى فى تأليف الأناشيد ، أو اختيارها عدة أمور :

١ ــ أن تتصل بمناسبات عامة، قومية ، أو وطنية ، أو دينية .

٢ ــ أن ترضى حاجة من حاجات الأطفال ؛ لينشدوها فى حياتهم الخاصة ، كأناشيد ، الألعاب ، وأناشيد الرحلات ، وأناشيد الحفلات .

٣ ــ أن تساعد هذه الأناشيد فى إحياء المواسم الخاصة، والاحتفال بها ، كالأعياد ، وشم النسيم ، ووفاء النيل ونحو ذلك .

٤ ــ كما يحسن وضع أناشيد يتغنى بها ، على ألسنة أرباب الحرف ، كالصيادين ، والفلاحين ، والتجار ، والعمال ؛ لينشدها التلاميذ فى تمثيلياتهم .

نصيب الأناشيد من جدول الدراسة :

فى المدارس الابتدائية

(ا) فى الحلقة الأولى : تقتصر الدراسة الأدبية على الأناشيد السهلة الملحنة ، ولا يلائم أطفال هذه الحلقة أن نعرض عليهم قطعاً أخرى ، مما نسميه « محفوظات » .

(ب) فى الحلقة الثانية : يكون للأناشيد الملائمة الحظ الأوفر من هذه الدراسة الأدبية ، ولا مانع أن ندرس بجانبها بعض قطع المحفوظات السهلة المناسبة .

(حـ) فى الحلقة الثالثة : يدرس التلاميذ بعض الأناشيد بجانب قطع المحفوظات ، على أن يكون لهذه القطع النصيب الأكبر من مادة الدراسة ووقتها .

فى المدارس الإعدادية

تقتصر الدراسة الأدبية فى هذه المرحلة على قطع المحفوظات والنصوص الأدبية ، ويجوز أن يدرس فى الصف الأول بعض الأناشيد الملائمة ، بجانب هذه النصوص .

وليس معنى هذا إهمال الأناشيد فى هذه المرحلة ، بل ينبغى أن تهيأ للتلاميذ فرص مختلفة ، يدرسون فيها بعض الأناشيد ؛ لإلقائها فى الحفلات ، أو التمثيليات ، أو نحو ذلك .

فى المدارس الثانوية

لا مجال للأناشيد بين حصص الدراسات الأدبية فى هذه المرحلة ، ولكن لا يجمل بالمدرسة الثانوية ألا يرتفع فيها أصوات التلاميذ ، أو فرق منهم ، بأناشيد يرددونها فى المناسبات المختلفة ، ويمكن تدريب التلاميذ على هذه الأناشيد فى فرص النشاط المدرسى ، بل ما أحوجنا — نحن الكبار — إلى أناشيد حماسية ، نلقيها أفراداً وجماعات فى المواقف الوطنية .

طريقة تدريس الأناشيد

(أ) فى الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية :

أطفال هذه الحلقة لا يجيدون القراءة ، وإذا أحسنا الظن بأطفال الصف الثانى ، فليس من المغالاة أن نقول :

إن مستواهم القرائى لا يمكنهم من قراءة الأناشيد فى سرعة وسهولة ؛ ولهذا يتبع المدرس فى طريقة التدريس الخطوات الآتية :

١ — يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير يلقيه على الأطفال ، أو أسئلة سهلة يوجهها إليهم .

٢ — يوقع المدرس لحن النشيد ، مستعيناً — إذا أمكن — بآلة موسيقية ، ويكرر هذا التوقيع ؛ حتى تألفه آذان الأطفال ، ثم يشركهم معه فى هذا التوقيع .

٣ — يغنى المدرس النشيد وحده ، مع تكراره بضع مرات .

٤ — يطلب من الأطفال أن يشاركوه فى هذا التغنى .

٥ — يغنى الأطفال النشيد وحدهم حتى يجيدوه .

٦ — للمدرس — بعد هذا — أن يناقش الأطفال فى معنى النشيد مناقشة قصيرة سهلة .

(ب) فى بقية الصفوف :

ونقصد صفوف المرحلة الابتدائية ، والمرحلة الإعدادية ، وفى هذه الصفوف يسلك المدرس الخطوات الآتية :

١ — يمهد لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة .

٢ — يعرض المدرس النشيد مكتوباً على سبورة إضافية ، أو يوزعه على التلاميذ مطبوعاً فى أوراق ، أو يرشدهم إلى مكانه فى الكتاب .

٣ — يقرأ المدرس النشيد قراءة خالية من النغم والتلحين .

٤ — يطالب بعض التلاميذ بقراءته ، مع تصحيح الأخطاء ، وتكرار القراءة ؛ حتى يحسن التلاميذ قراءته .

٥ — يناقشهم فى معنى النشيد ؛ حتى يفهموا مراميه .

٦ — يتولى بعد ذلك مدرس الأناشيد تلحين النشيد ، وتدريب التلاميذ على توقيعه وإنشاده ملحناً .

ومن هذا نرى أن لتدريس الأناشيد مرحلتين :

مرحلة القراءة والفهم ، وهذه يقوم بها مدرس اللغة العربية ، ومرحلة التلحين والتمرين على الأداء الموسيقى ، وهذه من اختصاص مدرس الموسيقا ، فهما معاً متعاونان .

وقد أنشأت الوزارة أقساماً موسيقية فى بعض دور المعلمين والمعلمات ، وسيكون فى استطاعة خريجى هذه الأقسام أن ينهضوا وحدهم بتدريس الأناشيد ، من الناحيتين اللغوية والفنية .

ثانياً : المحفوظات

المراد بها :

يقصد بها القطع الأدبية الموجزة ، التى يدرسها التلاميذ ، ويكلفون حفظها أو حفظ شىء منها بعد الدراسة والفهم ، وهذه القطع — شعراً كانت أو نثراً — هى مادة الدراسة الأدبية فى المدارس الابتدائية والإعدادية ، بجانب الأناشيد المختلفة .

الغرض من تدريسها :

١ ــ إمداد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية ، تعينهم على إجادة التعبير .

٢ ــ تدريبهم على فهم الأساليب الأدبية ؛ إذ لا شك أنها أعمق معنى ، وأصعب فهماً من الأساليب العلمية .

٣ ــ تربية شخصيتهم بما تشيعه القطع الأدبية فى نفوسهم من معان سامية ، تثير حماستهم ، وتوقظ شعورهم .

٤ ــ تدريبهم على حسن الأداء ، وجودة الإلقاء ، وتمثيل المعنى .

٥ ــ تربية الذوق الأدبى فى التلاميذ ، بتمرسهم بالصور الأدبية ، والتعبيرات الرائعة ، التى يبدعها الأدباء .

٦ ــ توسيع خيال التلاميذ ، بما يجتلونه فى القطع الأدبية من صور خيالية .

٧ ــ إثارة الوجدان ، وإيقاظ العواطف الشريفة ، وتقويم الأخلاق ، وتهذيب السلوك بما تشتمل عليه القطع من المعانى السامية ، والمقاصد النبيلة ، وبما يرسمه الأدباء فى إنتاجهم من صور المثل العليا ، التى تنصر الحق والخير والجمال .

وسائل تحقيق هذه الأغراض :

١ ــ أن يحسن المدرس اختيار القطع الملائمة للتلاميذ (وسنعرض لذلك فيما بعد) .

٢ ــ أن تبدو من المدرس حماسته لهذه القطع ، ومشاركته الوجدانية للتلاميذ .

٣ ــ أن يتبع الطرق الجيدة فى تدريس هذه القطع .

اختيار قطع المحفوظات :

يرتبط نجاح درس المحفوظات ، وتحقيق غايته ، بحسن اختيار المادة الأدبية التى يعرضها المدرس ؛ ولذلك ينبغى أن يراعى المدرس فى اختيار قطع المحفوظات أموراً ، أهمها :

١ ــ أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ، ويبعث انتباههم .

٢ ــ أن تتصل بمناسبة قومية ، أو وطنية ، أو دينية ، أو موسمية .

٣ ــ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة ، فلا تثقلها الصور المعقدة ،

والأفكار الفلسفية العميقة ، ومن حيث اللغة ، فتكون أقرب إلى السهولة ، ولا تثقل بالمفردات اللغوية الصعبة ، إلا قدراً يسيراً ، يسهل على التلاميذ فهمه ، والانتفاع به فى تعبيرهم .

٤ ــ أن تكون من الأوزان السهلة ، والبحور القصيرة ، إذا اختيرت لصغار التلاميذ .

٥ ــ أن تشتمل على بعض الصور الخيالية ، التى تساعد على تربية الذوق الأدبى ، وأن تشتمل ــ كذلك ــ على المعانى الشريفة ، التى تدعو إلى تهذيب الخلق ، والانتصار للفضيلة ونحو ذلك .

٦ ــ أن تكون مناسبة للتلاميذ ، من حيث الطول والقصر .

طريقة التدريس :

يسير المدرس فى درس المحفوظات على حسب الخطوات الآتية :

١ ــ التمهيد : ويكون بإثارة نشاط التلاميذ وأذهانهم إلى موضوع القطعة ، عن طريق الحديث والأسئلة ، ويدخل فى مرحلة التمهيد ذكر مناسبة القطعة ، وتصوير جوها ، والتعريف الموجز بصاحبها .

٢ ــ عرض القطعة : ويكون ذلك بتوزيع أوراق على التلاميذ ، طبعت فيها القطعة ، أو بإرشادهم إلى موضعها من الكتاب المقرر ، أو بعرضها مكتوبة على سبورة إضافية ، بخط واضح جميل ، وهذه أمثل الطرق .

٣ ــ القراءة النموذجية : ويقوم بها المدرس ، فيقرأ القطعة ، التى هى موضوع الدرس قراءة نموذجية ، يراعى فيها حسن الأداء ، وتصوير المعنى .

٤ ــ قراءات التلاميذ : بعد أن ينتهى المدرس من قراءته النموذجية ، يطلب إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً منها ، وفى هذه المرحلة يعنى المدرس بتصحيح الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ تصحيحاً مباشراً سريعاً ؛ حتى لا يثبت الخطأ فى أذهانهم ، وينبغى أن تتكرر قراءة التلاميذ ، إلى أن يحسنوا القراءة ، وتمحى الأخطاء التى تشوه الأداء ، ويمكن فى الصفوف الصغيرة أن تكون هذه القراءة جمعية ، بالإضافة إلى القراءة الفردية ، وأن يثير المدرس المنافسة بين صفوف التلاميذ فى هذه القراءة الجمعية .

وقد لوحظ أن بعض المدرسين لا يعنى بهذه المرحلة ، ويتهافت على شرح القطعة قبل أن يحسن التلاميذ قراءتها ، بحجة أن شرح القطعة ، وفهم التلاميذ لها ، سيساعدهم على إجادة القراءة ، ولكن ينبغى أن نتخذ من تكرار القراءة أولا وسيلة لحسن الأداء ، من جهة ، ووسيلة تعين على الفهم المستقل ، من جهة أخرى ، وقد أثبتت التجارب أن شرح القطعة قد يستغرق بقية الحصة ، فتنتهى قبل أن يدرب التلاميذ على القراءة ؛ وفى هذا ضرر كبير لا يخفى ، وأقله أن يحفظ التلاميذ القطعة محرفة ، وهيهات أن يستقيم أداؤهم لها بعد ذلك .

وخلاصة الرأى فى قراءات التلاميذ للقطعة ، أنه ينبغى تدريبهم على القراءة قبل الشرح ، على أن نكتفى بوصولهم إلى مرتبة إحسان القراءة ، وأن نعمل بعد شرح القطعة على أن يصلوا إلى مستوى إجادة القراءة .

٥ — الشرح : وهو من المراحل الهامة فى الدروس ، وخير طريقة له أن يتبع المدرس مايأتى :

(ا) يلقى على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ، تتناول الأفكار العامة الواضحة فى القطعة ، لاختبار مدى ما فهموه بعد هذه القراءات المتتالية ؛ ولتكوين صورة تقريبية للقطعة فى أذهان التلاميذ ، ولتشويقهم إلى مزيد من التفصيل .

(ب) يقسم القطعة وحدات معنوية ، ونقصد بالوحدة البيت أو البيتين أو الأبيات التى تعرض فكرة جزئية محدودة ، وفى الفرق الصغيرة ، يحسن أن تكون الوحدة صغيرة ، بيتاً واحداً مثلا إذا كان هذا ممكناً ، ولا مندوحة عن هذا إذا كان البيت مستقل المعنى ، ولا يؤخذ على هذه الطريقة أن فيها تمزيقاً لوحدة القطعة ؛ فإن المناقشة العامة التى سبقت هذا الشرح التفصيلى قد تكفلت بتصوير القطعة وحدة كاملة .

(حـ) يطلب المدرس من أحد التلاميذ قراءة الوحدة المطلوب شرحها ، وهذه القراءة أشبه بتحديد الجزء المطلوب علاجه ، وبعث الانتباه إليه ، وحصر الذهن فيه .

(د) تشرح المفردات اللغوية التى بهذه الوحدة بالطريقة السابقة فى دروس المطالعة ، وتدون مع معانيها على السبورة إلا إذا كانت مشروحة فى الكتاب ، وكان الكتاب هو مرجع التلاميذ فى الحصة ، فلا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

(هـ) يوجه المدرس إلى التلاميذ أسئلة جزئية فى هذه الوحدة ، بحيث يتكون من إجاباتها المعنى العام للوحدة .

فمثلا فى شرح الوحدة الآتية ، وهى من قطعة للشاعر محمود غنيم فى وصف المحراث :

يخطط الأرض فى نظم وإتقـــان كأنه ريشة فى كف فنـــان
يخطط الأرض لـــكن لا يلونها فإن نمـــا زرعها ازدانت بألوان

يقرأ تلميذ هذين البيتين ، ثم تعالج المفردات اللغوية التى بهما ، مثل : ريشة — فنان — ازدانت ، ثم يلقى المدرس الأسئلة الآتية، واحداً بعد آخر ، ويتلقى إجاباتها من التلاميذ مع التصرف فيها :

عم يتحدث الشاعر ؟ ماذا يعمل المحراث فى الأرض ؟ كيف نرى هذا التخطيط ؟ بم شبه الشاعر المحراث ؟ ماذا يعمل الفنان بريشته ؟ فى أى شىء يشبه الفلاح الفنان ؟ فى أى شىء يشبه المحراث ريشة الفنان ؟ ذكر الشاعر فرقاً بين المحراث وريشة الفنان ، فما هو ؟ متى تزدان الأرض بالألوان ؟ ما مصدر هذه الألوان ؟ فى البيتين صبغة طبيعية ، وصبغة صناعية فما هما ؟

ونحب أن نؤكد ضرورة هذه الأسئلة الجزئية، وننوه بفائدتها الجليلة فى تيسير الشرح على التلاميذ ، وفى تدريبهم على صياغة المعانى العامة للوحدات ، فى عبارات مترابطة ، محيطة بعناصر الفكرة ؛ فإن فى هذه الأسئلة إثارة لنشاط التلاميذ جميعاً ، وحملا لهم على التفكير والفاعلية ، وفيها — كذلك — تدريب لهم على الطريقة الإيجابية المثمرة التى يسلكونها حينما يطلب إليهم — مستقلين — أن يتناولوا الوحدات الأدبية بالشرح والتعبير .

وقد أثبتت التجارب العملية صدق هذا القول ، وسداد هذه الطريقة التى ندعو إليها ، أما مطالبة التلاميذ بعرض المعنى العام للوحدة دون تمهيد بمثل هذه الأسئلة ، فلن تسفر إلا عن ترجمة حرفية للبيت أو الوحدة ، وغاية ما يصنعه التلميذ أن يعيد البيت كما قاله الشاعر ، أو فى صورة قريبة مما قاله، مع تغيير الكلمة اللغوية بمعناها المدون على السبورة، أو المذكور فى الكتاب ، ففى شرح البيتين الماضيين لا ننتظر من التلميذ إلا أن يقول : المحراث يقسم الأرض فى ترتيب ، كأنه ريشة فى يد رسام ، وهو لا يلون الأرض ، فإذا كبر زرعها تزينت بالألوان .

ولاشك أن هذا شرح قاصر ، تعوزه الإحاطة وسماحة العرض .

وفى هذه الأسئلة — كذلك — فائدة كبيرة للمدرسين ؛ فهى تعرض موقفهم فى صورة تربوية ، قوامها المناقشة المجدية ، والتفاعل المثمر بينهم وبين التلاميذ ، كما أن هذه

الأسئلة تنأى بهم عن مظاهر الاستئثار بالعمل ، واحتكار القول والشرح ، إذا قاموا هم بتفسير الأبيات دون إشراك التلاميذ ، وتساعدهم أيضاً على اقتصاد الوقت الذى يبدّد فى علاج مايلقيه التلاميذ فى صورة قاصرة معيبة، إذا طلب إليهم الشرح دون مساعدة سابقة .

(و) صوغ المعنى العام للوحدة : بعد الأسئلة الجزئية السابقة يطلب المدرس من بعض التلاميذ صوغ المعنى العام للوحدة فى عبارة متماسكة مترابطة ، والغالب أن التلاميذ يقدرون على هذه الصياغة المطلوبة ؛ فقد هيئت لهم عناصرها ، ومهد لهم سبيلها ، بهذه الأسئلة الجزئية .

(ز) الانتقال إلى وحدة أخرى ، ومعالجتها على هذا النحو ، حتى تنتهى القطعة .

ويجب مراعاة ما يأتى :

(ا) الربط بين الوحدات ، ويكون ذلك بمطالبة بعض التلاميذ أن يعرضوا معنى وحدتين متتاليتين فى عبارة مترابطة .

(ب) إذا كانت الوحدة بادية السهولة ، يمكن اختصار عمليات الشرح ، ومطالبة التلاميذ مباشرة بصوغ معناها العام .

(حـ) فى الفرق المتقدمة يحسن الوقوف بالتلاميذ — بعد صوغ المعنى العام — عند بعض الكلمات أو العبارات الممتازة ؛ ليتذوقوها تذوقاً أدبياً ، وطريقة ذلك أن يعرض المدرس الكلمة الواردة بالقطعة ، ويعرض معها كلمة أخرى كان من الممكن التعبير بها ، ثم يطلب إلى التلاميذ الموازنة بين الكلمتين ؛ حتى يصلوا إلى حكم صالح فى المفاضلة بينهما .

فمثلا : بعد شرح هذا البيت ، وهو من عمريّة حافظ :

وعهده بملـوك الفرس أن لهـا سوراً من الجند والأحراس يحميها

يمكن توجيه هذا السؤال :

الشاعر قال « سوراً » من الجند ، وكان من الممكن أن يقول : « جمعاً » من الجند، فأى الكلمتين أحسن . « سوراً أم جمعاً » ؟ وستسفر المناقشة عن تفضيل كلمة « سوراً » ؛

لأنها تفيد الإحاطة بالملك ، والالتفاف حوله ؛ لصيانة حياته ، وتوفير مظاهر العظمة له ، أما « الجمع » من الحراس فقد يمشون أمام الملك ، أو خلفه ، أو عن يمينه ، أو عن شماله ، وفى كل صورة من هذه الصور ، لا تتحقق الإحاطة الكاملة .

٦ ــ الخطوة السادسة من خطوات درس المحفوظات ، تحليل القطعة إلى عناصرها الأساسية ، وأفكارها الرئيسية ، ويكون ذلك بتحديد الأجزاء التى تتكون منها القطعة ، وإذا وصل التلاميذ إلى وضع عناوين جزئية لعناصر القطعة ، كان ذلك خيراً كبيراً .

٧ ــ قراءات أخرى للقطعة : وفى هذه المرحلة نحرص على أن يجيد التلاميذ الإلقاء، وأن تبدو حماستهم ، وتزيد قدرتهم على تمثيل المعنى .

٨ ــ مناقشة عامة فى معنى القطعة : ولا يتقيد المدرس بترتيب معانى القطعة ،بل يجعلها مناقشة حرة مطلقة .

٩ ــ تحفيظ القطعة أو جزء منها ، وذلك فى الفرق الصغيرة،أى صفوف المرحلة الابتدائية ، إذا اتسع الوقت .

نموذج درس فى المحفوظات

نفرض أن موضوع الدرس هو القطعة الآتية :

فرحة الوحدة للشاعر أحمد رامى

يا روضة فى ربوع الشام يانعـــة ... ترنم الطير فيها وهـــو نشوان
تمايل الغصـــن فيها وانثنى طربـــاً ... لمـــا شجتـــه ترانيم وألحـــان
هذى ثمـــارك طابت فى مغارسها ... وذاك غصنـــك يندى وهو فينـــان
يا إخوة الشام تاهت مصر مفخـــرةً ... وعز فيها بكم أهـــل وجـــيران
إنا على العهد لا تثنى عزائمنـــا ... عن نصرة الحق أحـــداث وأزمان
مرت علينـــا الليـــالى وهى عابسة ... وأشرق الصبح منها وهو ضحيان
ونحن عندكمو فى خـــير منزلـــة ... وأنتمـــو عندنا للعين إنسان

فيسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

أولا : التمهيد : ويتناول ثلاثة أشياء ، هى :

(ا) أسئلة تثير نشاط التلاميذ ، وتهيئ أذهانهم لموضوع الدرس ، مثل :

من يعرف منكم الأوطان العربية ؟

بين هذه الأوطان روابط تربطها ، فما هى ؟

لهذه الأوطان عدو مشترك ، فمن هو ؟

ماذا يجب على الأوطان العربية ؛ لتتغلب على عدوها ؟

ماذا تم بين مصر وسورية فى فبراير سنة ١٩٥٨ ؟

كيف استقبل المصريون والسوريون هذه الوحدة ؟

تمم هذه الوحدة زعيمان ، فمن هما ؟

(ب) شرح مناسبة القطعة : بعد الأسئلة السابقة ونحوها يتحدث المدرس فى المعانى الآتية ، أو يعالجها فى صورة أسئلة ومناقشة :

فرحة القطرين — تردد الحديث عن هذه الوحدة فى الإذاعة والصحف ، وعلى الألسنة — كتابة اللافتات — إنشاء القصائد — الأناشيد — الأغانى ، وذلك كله للتعبير عن هذه الفرحة .

ثم يذكر المدرس أن من الشعراء الذين تأثروا بهذه الوحدة ، ونظموا فيها شعراً يعبر عن فرحتهم ، وعن فائدتها للقطرين ، وللعرب جميعاً — الشاعر أحمد راعى .

(ح) تعريف موجز بالشاعر .

ثانياً : عرض القطعة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق التى أشرنا إليها

ثالثاً : قراءة القطعة :

ويبدأ المدرس ، فيقرأ القطعة قراءة نموذجية ، مراعياً التأنى والوضوح وتمثيل المعنى ، ثم يطلب إلى بعض التلاميذ قراءتها ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً ، وأن يصحح المدرس ما يقع فيه التلاميذ من أخطاء فى القراءة ، وأن يعيد التلاميذ قراءة القطعة أكثر من مرة ؛ حتى يحسنوا قراءتها .

رابعاً : مناقشة عامة : وأساسها أن التلاميذ أو أكثرهم لابد أنهم فهموا شيئاً من القطعة ، بعد هذه القراءات ؛ فيحسن أن يختبر المدرس مدى ما فهموه ، وإذا لم تؤد هذه القراءات المكررة إلى فهم التلاميذ شيئاً من معانى القطعة ، فليس لهذا تفسير إلا أن القطعة أعلى من مستوى التلاميذ ، وأنها لا تناسبهم .

وطريقة هذه المناقشة أن يوجه المدرس إلى التلاميذ بعض الأسئلة فى الأفكار البارزة الواضحة من القطعة ، وليس من الضرورى أن يلتزم المدرس فى هذه الأسئلة ترتيب الأبيات ، مثل :

١ — تحدث الشاعر فى هذه الأبيات عن مظاهر الفرح فى الحدائق ، فما هذه المظاهر ؟

٢ — فى أى الأبيات أشار الشاعر إلى قوة العزيمة ؟

٣ — افتخر بأهل الشام جيران لهم ، فمن هؤلاء الجيران ؟

٤ — تحدث الشاعر عما أصاب القطرين من مظالم الاستعمار ، وعن زوال هذا الاستعمار ، فماذا قال ؟

٥ — بين الشاعر منزلة كل من المصرى والسورى فى قلب أخيه . وضح ث .

خامساً : الشرح التفصيلى :

وطريقته أن يقسم المدرس القطعة وحدات معنوية ، ويمكن تقسيم هذه القطعة أربع وحدات ، هى :

الوحدة الأولى ، وتشمل الأبيات الثلاثة الأولى .

والوحدة الثانية ، وتشمل البيتين الرابع والخامس .

والوحدة الثالثة ، وتشمل البيت السادس .

والوحدة الرابعة ، وتشمل البيت السابع .

ثم يعالج المدرس كل وحدة من هذه الوحدات ، متبعاً الخطوات الآتية :

(ا) يطلب إلى أحد التلاميذ أن يقرأ الوحدة المطلوب شرحها .

(ب) يشرح ما فيها من مفردات لغوية صعبة ، وطريقة هذا الشرح أن يعرض الكلمة فى جملتها ، أو فى جملة من عنده ، أو فى سؤال سهل تتناولها صيغته ، ويسأل التلاميذ عن معنى الكلمة ، ويسجل المعنى على السبورة الأصلية ، وإذا كان مرجع

التلاميذ هو الكتاب المقرر ، وكانت اللغويات مشروحة فيه ، فلا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

(حـ) يوجه المدرس إلى التلاميذ عدة أسئلة جزئية ، تتناول عناصر الفكرة فى الوحدة .

(د) يطلب من بعض التلاميذ صياغة المعنى العام للوحدة ، فى عبارة مترابطة .

(هـ) يوجه أنظار التلاميذ إلى بعض التعبيرات التى يسهل عليهم تذوق جمالها ، وإدراك السرّ فى استعمالها ، ويناقشهم مناقشة سهلة توضح نواحى هذا الجمال ، مع عدم التعرض للمصطلحات البلاغية ، ومع الاقتصار على الأنواع السهلة الواضحة .

فى الوحدة الأولى من هذه القطعة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : ربوع — نشوان — شجته — مغارسها يندى — فينان .

ثم يوجه المدرس الأسئلة الآتية :

أين هذه الروضة التى يناديها الشاعر ؟ بم وصفها ؟ ماذا يسمع فيها ؟ ما حالة الطيور ؟ كيف كان منظر الغصون ؟ لماذا كانت الغصون تهتز فى رأى الشاعر ؟ ما الأسباب الحقيقية لتمايل أغصان الأشجار ؟ بم وصف الشاعر ثمار الحديقة ؟

كرر الشاعر الكلام عن الغصون ، فماذا قال ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب إلى بعض التلاميذ صياغة معنى هذه الأبيات الثلاثة ، وسيكون ذلك أمراً سهلا ، بعد هذه الأسئلة الجزئية ، وسنجد لهذه الصياغة حظًّا من الخصب والإحاطة ، وقوة التماسك وصحة التعبير .

وفى شرح الوحدة الثانية :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : تاهت — عزّ — تثنى — أحداث .

ثم يوجه المدرس إلى التلاميذ الأسئلة الآتية وما يماثلها :

من الذين يناديهم الشاعر ؟ بمن افتخرت مصر ؟ من هم الأهل والجيران ؟ ماذا كسبوا ؟ ما العهد الذى بين مصر وسورية ؟

ماذا قال الشاعر عن هذا العهد ؟ بم وصف الشاعر عزيمة المصريين والسوريين ؟ كيف تلقوا شدائد الزمن ؟

وبعد هذه الأسئلة ، والاستماع إلى إجابتها ، يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ أن يصوغوا معنى البيتين فى عبارة مترابطة .

ثم يلفت المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « إخوة » ويقول لهم : كان من الممكن أن يقول الشاعر : يا أبناء الشام ؟ أو يأهل الشام ، فلماذا عدل عن هذا التعبير ، وقال : يا إخوة الشام ؟ وأى التعبيرين أحسن ؟ وستسفر المناقشة عن تفضيل التعبير بكلمة « إخوة » لأنها تعبر عما بين الشعبين من رابطة قوية فى النسب والقربى ، هى رابطة الأخوّة .

وفى شرح الوحدة الثالثة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمتان : عابسة — ضحيان ، ثم يلقى المدرس أسئلة مثل :

يتحدث الشاعر عن ماض مشترك بين مصر وسورية ، فما هو ؟

بم وصف الشاعر هذا الماضى ؟ كيف كانت حياة القطرين فى تلك الفترة الماضية ؟ لماذا كانت حياتهما فى تلك الفترة حياة بؤس وذل ؟ كيف تغيرت هذه الحياة ؟ لمن الفضل فى هذا التغيير ؟ ما الذى يمثل إشراق الصبح فى حياة القطرين ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ صوغ معنى البيت

ثم يوجه المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « عابسة » ، ويذكر لهم أن الشاعر يريد وصف الليالى الماضية ، وحالتنا فيها ، وكان يستطيع أن يقول مثلا : وهى مظلمة ، أو ونحن أذلاء ، فلماذا عبر بجملة « وهى عابسة » ؟ وستؤدى هذه المناقشة إلى أن هذه الجملة تمثل الفترة الماضية فى صورة شخص غاضب مقطب الوجه ، كئيب المنظر ، لا يستريح الإنسان إلى رؤيته ، ولا يرغب فى عشرته .

ثم يطلب المدرس إلى تلميذ ربط هذا البيت بالوحدة التى قبله .

وفى شرح الوحدة الرابعة :

يقرؤها أحد التلاميذ ، ثم تشرح كلمة « إنسان العين » ثم تلقى الأسئلة الآتية ؛ وما يماثلها :

بين الشاعر منزلة المصريين فى قلوب السوريين ، فما هذه المنزلة ؟ وصور أيضاً منزلة السوريين فى قلوب المصريين ، فكيف صورها ؟ ما فائدة إنسان العين ؟ بم شبه الشاعر مكانة السوريين عند المصريين ؟ قصد الشاعر فى هذا البيت أن يزيد من تكريم السوريين فكيف هذا ؟

وبعد هذه الأسئلة يكلف المدرس بعض التلاميذ شرح البيت .

ثم يسأل المدرس : لو وضع الشاعر جملتى « ونحن عندكم — وأنتم عندنا » كلا منهما مكان الأخرى ، فهل يتغير المعنى ؟

وستسفر المناقشة عن أن التعبير الجديد يفيد أن المصريين يفتخرون على السوريين ، فى الشطر الثانى (ونحن عندكم للعين إنسان) والشاعر لا يريد هذا .

سادساً : تحليل القطعة إلى أفكارها الأساسية :

يعود المدرس بتلاميذه إلى القطعة ، ويناقشهم فى الأفكار العامة ، التى تضمنتها ، ويطلب إليهم اقتراح عناوين مناسبة لهذه القطعة ، ومن الميسور أن يصل بهم إلى العناوين الآتية ، أو ما يماثلها :

١ — مظاهر فرح الطبيعة فى سورية (للأبيات الثلاثة الأولى)

٢ — قوة وتضامن (للبيتين الرابع والخامس)

٣ — ذل الماضى ، وعز الحاضر والمستقبل (للبيت السادس)

٤ — تكريم وتحية (للبيت السابع)

سابعاً : قراءات أخرى :

يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، مع زيادة العناية بصحة الأداء ، وتمثيل المعنى .

ثامناً : مناقشة للتثبيت والمراجعة :

وتكون هذه المناقشة بأسئلة مختلفة فى معانى القطعة ، على أن تكون أسئلة جديدة ، وتمتاز هذه الخطوة من الخطوة الرابعة ، بأن المناقشة هنا أوسع مجالا ، وأكثر إحاطة ، مثل :

لم أشرك الشاعر الحدائق فى الاحتفال بالوحدة ؟

فى الأفراح الشرقية أغان ورقص ، فأين الغناء والرقص فى الأبيات ؟

فى هذه الأبيات بيان للشجاعة ، ومقاومة الشدائد ، وضح ذلك .

أى أبيات هذه القطعة يتناول الكلام عن المصريين والسوريين معاً ؟

من يحفظ شيئاً للشاعر أحمد رامى غير هذه القطعة ؟

تاسعاً : حفظ القطعة :

ونرى أن يكون هذا الحفظ خارج الفصل ، وللمدرس أن يغرى التلاميذ بالحفظ ، ويشجعهم عليه ، بأن يقول للتلاميذ : أعتقد أن بعضكم قد حفظ شيئاً من القطعة ، فمن يلقى شيئاً منها ؟ ولعل هذه المحاولة تؤدى إلى شىء من الغاية .

التحفيظ

(١) العوامل التى تيسر الحفظ :

الحفظ من العمليات التى تشق على كثير من التلاميذ ، وهم يتفاوتون فى القدرة عليه ، يتفاوت استعدادهم ، وقد وجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس نفسية ، وأسس لغوية :

فمن الأسس النفسية :

١ ــ أن التكرار يسهل الحفظ ، ويعين عليه .

٢ ــ أن الكلام المفهوم أسهل وأسرع فى الحفظ من الكلام المبهم أو المعقد ؛ لهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ حفظ شىء ، قبل أن يفهموا معناه .

٣ ــ أن حفظ الشىء المحبب الشائق أسهل من حفظ شىء ينكره السمع ، وتنفر

منه النفس ، ويجافى الطبع والميل .

٤ — أن ما يصل إلى الذهن بأكثر من حاسة يكون حفظه أسهل مما يصل إليه بحاسة واحدة ؛ ولهذا كانت رؤية القطعة وسماعها مما يساعد على الحفظ .

٥ — أن قوة العزيمة وتوجيه الإرادة مما يذلل صعوبة الحفظ .

٦ — أن الحفظ يسهل إذا كان التلميذ حديث عهد بالقطعة ، فإذا طال عهده بها زادت صعوبة الحفظ .

ومن الأسس اللغوية :

١ — أن حفظ الشعر والنثر المسجوع أسهل من حفظ الكلام النثرى المرسل .

٢ — أن القطع النثرية ، ذات الألفاظ المنسجمة ، والعبارات المتآلفة المترابطة أسهل حفظاً من القطع ذات الأفكار المضطربة ، والعبارات المفككة ، والأساليب المعقدة ، بكثرة ما فيها من مواطن التأخير والتقديم والاعتراض ونحو ذلك .

ونتيجة هذا :

ينبغى توفير العوامل المساعدة على الحفظ وهى :

التكرار — والفهم — واختيار القطع الشائقة — والاستعانة بأكثر من حاسة — وحث الإرادة — وعدم تأجيل الحفظ — والإكثار من الشعر لصغار التلاميذ — وحسن نظم الكلام وتأليفه .

وقد أجرى أحد الأساتذة التجربة الآتية ؛ ليختبر العوامل المختلفة ، التى تساعد على الحفظ ، أو تعوقه :

اختار اثنتى عشرة كلمة ثلاثية مهملة (لا تستعمل) مثل :

(ضفع) و(غاج) و (شلص) وكتبها على السبورة ، وطلب إلى التلاميذ أن يكرروها ؛ حتى يحفظوها مرتبة ، وأن يحصوا مرات التكرار ؛ وكانت النتيجة أن استعصى الحفظ على معظم التلاميذ ، ونجح بعضهم فحفظ الكلمات مرتبة ، بعد تكرارها أكثر من عشر مرات .

ثم انتقل الأستاذ إلى اثنتى عشرة كلمة ثلاثية ، لها معان مفهومة ، فحفظها التلاميذ

بعد تكرار قليل، ومنهم من حفظها بعد تكرارها مرتين فقط .

ثم انتقل إلى جمل مفهومة المعنى ، تتألف من اثنتى عشرة كلمة ؛ فحفظها التلاميذ بمجرد نظرهم إليها .

وهذه التجربة تبين أن حفظ الألفاظ التى ليس لها معنى مفهوم يحتاج إلى جهد شاق ، وحفظ الألفاظ المفردة المفهومة المعانى يحتاج إلى جهد قليل، أما حفظ الألفاظ فى تراكيب مفهومة فيحتاج إلى جهد أقل .

(ب) طرق الحفظ :

للحفظ طرق كثيرة ، وليس من الحكمة أخذ التلاميذ جميعاً بطريقة واحدة ، وفيما يلى أشهر طرق الحفظ :

١ — طريقة الكل :

ووسيلتها أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها ، وحدة متكاملة ، وذلك بأن يكررها مرات كثيرة ، فى فترة واحدة ، أو فى فترات متعاقبة ؛ حتى يحفظها .

وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدى إلى تثبيت القطعة فى الذهن مترابطة متآلفة ، وتمتاز — كذلك — بأن التلميذ فى حال استذكارها أو إلقائها،يظل محتفظاً بتآلفها ، ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة سهلة ، قصيرة ، واضحة المعانى .

ومن عيوب هذه الطريقة :

(ا) أنها صعبة فى بعض الحالات ، كأن تكون القطعة طويلة ، فلا سبيل إلى حفظها بهذه الطريقة ، أو تكون أجزاؤها مختلفة فى الصعوبة والسهولة ، أو يكون التلاميذ صغاراً .

(ب) أن توزيع الانتباه بين الأجزاء سيكون حتماً غير متساو ؛ وذلك أن الذهن سيكون نشيطاً فى المبدأ والنهاية ، أما فى الوسط فسيصيبه شىء من التعب والكلال .

٢ — طريقة التجزئة :

وهى حفظ القطعة بيتاً بيتاً ، أو بيتين بيتين ، أو جملة جملة فى النثر ، ولا مندوحة عن هذه الطريقة إذا كانت القطعة صعبة ، أو طويلة ، ومقياس الصعوبة والطول ، هو حال التلاميذ .

ولعل من مزايا هذه الطريقة :

أن التلميذ حين يحفظ جزءاً من القطعة يشعر بشيء من السرور والثقة بالنفس؛ فتشتد حماسته ، وتقوى عزيمته ، ويجد نفسه أمام مشكلة قد تغلب عليها تغلباً جزئيا ، وأن باقيها لن يستعصى عليه .

ولكن من عيوبها :

(ا) أن الأجزاء الأولى من القطعة سيكون نصيبها من العناية أوفر من غيرها ، وأن الأجزاء الأخيرة سيقل نصيبها من النشاط والانتباه .

(ب) أن استذكار القطعة ومراجعتها سيكون صعباً ، ومعرضاً للخطأ فى الربط بين الأجزاء؛ ولهذا نلاحظ أن التلميذ حين يلقى القطعة من الذاكرة، وهو لا يجيد حفظها ، يتوقف قليلا فى أواسط البيت ، ويتوقف كثيراً عند أوائل الأبيات التالية ، فإذا ذكر بمبدأ البيت التالى استرسل فى الإلقاء .

٣ ــ طريقة الجمع بين الكل والتجزئة :

ولها حالتان :

(ا) أن يبدأ التلميذ بحفظ القطعة جزءاً جزءاً ، دون أن يربط كل جزء بما قبله أو بما بعده ، ثم يعود إلى هذا الربط فيصل إلى حفظ القطعة كاملة ، فالانتقال فى هذه الحالة من الجزء إلى الكل .

(ب) أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها من مبدئها على حسب طريقة الكل ، ثم يعود إلى بعض الأجزاء الصعبة فيؤثرها بمزيد من العناية والتكرار ، وفى هذه الحالة ينتقل التلميذ من الكل إلى الجزء .

وفى كلتا الحالتين يجب أن يكون المعنى هو أساس التقسيم ، فيكون كل قسم وحدة معنوية بقدر ما يمكن .

٤ ــ طريقة المحو التدريجى :

وهى طريقة تشوق التلاميذ ، وتثير حماستهم ونشاطهم ، وفيها حث على التفكير ، وحصر الانتباه ، وإثارة المنافسة بين التلاميذ . وطبيعى أنها لا تتبع إلا إذا كانت القطعة معروضة على سبورة إضافية .

ولهذه الطريقة عدة طرق فرعية أشهرها :

(ا) طريقة المحو من الكل : وهى أنه بعد الفراغ من معالجة القطعة ، قراءة وفهماً وتذوقاً، يأخذ المدرس فى محو بعض الكلمات أو الجمل التى يسهل على التلاميذ معرفتها ، مستعينين بالسياق أو القافية ، ولا يتقيد المدرس فى هذا المحو بترتيب الأبيات ، بل له أن يبدأ المحو من الأجزاء الأخيرة مثلا ، ويحسن أن يؤخر محو أوائل الأبيات ؛ لأنها أصعب حفظاً من غيرها .

(ب) طريقة المحو من الجزء : وهى كالطريقة السابقة ، ولكن يكون المحو مقصوراً على جزء معين مثل البيت الأول ، أو الأول والثانى مثلا ، ثم ينتقل المحو إلى ما بعدهما .

وتمتاز طريقة المحو من الكل بأن انتباه التلاميذ سيكون انتباهاً عامًّا شاملا جميع أجزاء القطعة على السواء ، أما فى طريقة المحو من الجزء فسيكون انتباههم مقصوراً على جزء محدد ، وكذلك فى حالة المحو من الكل يكون التلاميذ فى شوق وترقب واسع لمعرفة ما سيمحوه المدرس من أجزاء القطعة .

ما يراعى عند الحفظ :

أثبتت التجارب النفسية بعض النتائج التى يجدر بنا الانتفاع بها فى عملية الحفظ :

فينبغى — عند الحفظ بإحدى الطرق السابقة ما عدا طريقة المحو التدريجى — أن تتبع طريقة التوزيع الزمنى ، أى تكرار القطعة أو أجزائها إذا كانت القطعة طويلة فى فترات متعاقبة ، بدلا من حفظها فى جلسة واحدة بالطريقة المسماة « طريقة التجميع » .

فمثلا : إذا كانت القطعة تحفظ بعد تكرارها عشرين مرة ، فمن الخير أن تكرر عشر مرات فى فترتين ، أوخمس مرات فى أربع فترات ، أو أربع مرات فى خمس فترات ، ويجب ألا يفصل بين الفترتين بأكثر من يومين .

وسبب تفضيل طريقة التوزيع الزمنى :

١ — أن التوزيع يقلل من التعب ، ويجنب النفس الملل والسآمة ، ويحصر الانتباه طول هذه المرات المحدودة من التكرار .

٢ — أن مرور زمن بين الفترتين يساعد على استقرار المعانى والألفاظ الجديدة فى نفس التلميذ ، كما يساعد على اتصال الألفاظ الجديدة بالألفاظ القديمة ؛ وبهذا تنمو الثروة اللغوية لدى التلميذ نموًّا مجدياً فى التعبير .

٣ — أن التلميذ يمكنه فيما بين فترات هذا التكرار أن يتجنب الأخطاء التى عوقت حفظه فى الفترات السابقة .

ثالثاً : النصوص الأدبية

المراد بها :

نقصد بالنصوص الأدبية قطعاً تختار من التراث الأدبى ، يتوافر لها حظ من الجمال الفنى ، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة ، أو عدة أفكار مترابطة ، وتزيد فى طولها على ما سميناه « محفوظات » ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبى ، مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة ، فى الصفوف المتقدمة من المرحلة الإعدادية ، ومع شىء من السعة والتعمق فى المرحلة الثانوية ، كما يمكن اتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبية التى تدخل فى بناء تاريخ الأدب ، وتنسيق حقائقه ، لعصر من العصور ، أو لفن من الفنون ، أو لأديب من الأدباء .

ولكى ننصف هذه الدراسة الأدبية ، فى ظلال تلك النصوص ، ونغرى بها المدرسين والطلاب ، وندفعهم إلى الاهتمام بها ، والحماسة لها ، نبين — فى كلمة موجزة — قيمتها التربوية بين مناهج الدراسة .

القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية :

يظن بعض الناس ، أو بعض الطلاب على وجه خاص ، أننا الآن فى عصر العلوم ، عصر الذرة والصاروخ ، وأن للعلم وحده الكلمة الأولى فى حياة الإنسان ، ورسم مستقبل الإنسانية ، وأن الأدب يعيش كماليا على هامش الحياة ، فلنخفف من هذه الغلواء ، ولنبدد شيئاً من هذا الوهم الخاطئ ، ولننصف الدراسة الأدبية ببيان قيمتها التربوية والتعليمية ، وآثارها فى تكوين الأجيال ، وتنشئة الشعوب .

ويخطئ من يعتقد أن درس الأدب يشبه غيره من الدروس ، فى أن له حصصاً محددة فى جدول الدراسة . وأن له — كذلك — منهجاً مرسوماً ، وكتاباً مقرراً ، وأن أثره فى

الطلاب لا يعدو تهيئتهم لاجتياز الامتحانات ، والحصول على الشهادات .

خطأ كبير أن يقف فهمنا لدرس الأدب عند هذا الحد ؛ لأن للدراسات الأدبية المكانة الأولى فى إعداد النفس ، وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك الإنسانى بوجه عام ؛ وهى لذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ فى المرحلة الثانوية ، أو ما دونها بقليل ؛ لأنها الدراسة التى ترمى إلى تهذيب الوجدان ، وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس . والتلاميذ — فى هذه السن — فى حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجدانى بتلك الدراسة التى تلتمس آثارها فى العاطفة والروح ، وتلقى من الطلاب استجابة سريعة لها ، ومشاركة ناشطة فيها ، وتفاعلا قويًّا معها .

ودرس الأدب هو الفترة التى تتخفف فيها أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية ، وتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين ، والضوابط ، والحدود والرسوم ، والصور المنطقية ، والتقاسيم العقلية ، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التى تستبد بالذهن ، وتثقل الفكر .

وهو الفترة التى نتخلص فيها من معالجة المادة الميتة الجامدة ، ونخلص فيها إلى النوازع البشرية ، والطبائع الإنسانية ، مصورة فى هذا الإنتاج الأدبى الرفيع ، الذى نعرضه على الطلاب ، فيرون فيه حياتهم ، ويحسون وجودهم ، ويتلمسون بين جنباته أنواع المتعة والرضا ، وتفيض عليهم منه ينابيع الحق والخير والجمال .

ودرس الأدب هو الفرصة المحببة ، التى تسترّوح فيها عقول الطلاب نسمات الحرية فى الرأى ، والانطلاق فى التفكير .

وكلنا لا يجهل أثر الأدب فى تربية الشعوب ، وتكوين الأجيال ، وربما لا تنهض الأمة بما يتوافر لديها من القوى المادية ، والثروات الضخمة ، والآلات الصاخبة ، بقدر ما تنهض بالمبادئ والمثل وألوان السلوك ، وأساليب التفكير ، وللأدب آثار فى التقويض والإنشاء ، وفى الهدم والبناء ، قد تتخلف عنها سائر القوى المادية فى المجتمعات .

وقد صنع الأدب حوادث فى التاريخ ، ثلت عروشًا ، ودكت صروحًا ، وزلزلت دولاً ، وأطاحت الجبابرة والمستبدين ، وحينما تندلع الحرب ، فتخضب الأرض ، وتربدّ السماء ، ويتعالى الصخب والضجيج ، نرى كيف ينبعث وسط هذه الأصوات المدوية ، صوت الخطيب ، أو تنساب أنشودة الشاعر ، فتشرئب إليه الأعناق ، وتهفو الأسماع ،

ثم ترتد عنه ، منبعثة قوية بعد ضعف وتخاذل ، مؤمنة مهتدية بعد حيرة وقلق واضطراب .

وكذلك كانت كلمات الأدب على مدى التاريخ نوراً هادياً ، مشت به الإنسانية فى دياجير البؤس والشقاء ، فبدد ظلامها ، وقشع غيرمها ، كما كانت برداً وسلاماً حيال النيران التى أججتها العداوة والبغضاء ، فأطفأت وقدتها ، وأخمدت أوارها وجذوتها .

كانت صوت العقل والرشاد ، ذلت له القلوب النافرة ، ونزلت على صيحته النفوس الجامحة الثائرة ، فساد الإخاء ، وعم الصفاء .

فهل لنا — بعد أن اتضحت مكانة الدراسة الأدبية بين مناهج التعليم ، وبعد أن استبان لنا سلطان الأدب على النفوس ، وامتلاكه زمام القلوب — هل لنا أن نناشد الأدباء فى جميع أقطار الأرض ، ممن تساموا بعاطفتهم الرقيقة الرحيمة ، وأحاسيسهم الرقيقة المرهفة ، أن يصغوا فى رحمة وعطف واهتمام إلى أنين الإنسانية المعذبة المنكودة ، إلى شكوى البشرية الملتاعة المهيضة ، فيتعاونوا — بما يملكون من بلاغة القول ، وفنون التأثير — على نصرة القضية الأولى للبشرية : قضية السلام العالمى ، فيبشروا بها ، ويدعوا لها ، ويفنوا فى سبيل نجاحها ؟

هل نطمع فى أن نسمع قريباً ، أو بعد حين ، عن دعوة انطلق بها صوت رشيد إلى عقد مؤتمر الأدباء للسلام العالمى ؟

ألم يأن للإنسانية أن تسعد يوماً بانتقال قضية السلام من موائد المحاربين إلى محراب الأدباء ؟

ألا يكتب لأنشودة السلام أن يتردد لحنها قويًّا ، فيأخذ بالآذان ، ويترنم به كل لسان ؟

أيها الأدباء من كل جنس ، وفى كل قطر : يجمعكم معنى إنسانى جليل ، وتنتظمكم رسالة عالمية مقدسة ، وهذه بعض رسالتكم ، لن تبرأ ذمتكم أمام إنسانيتكم حتى تؤدوها ، فاعملوا لها ، والله من وراء العاملين .

الغاية من دروس الأدب :

تتحدد الغاية من درس الأدب من ثلاث نواح ، هى :

١ — أن درس الأدب عملية تعليم .

٢ — أن الأدب مادة لغوية .

٣ — أن الأدب مادة ثقافية إنسانية . . .

ومع إيماننا بأن بين هذه النواحى الثلاث اشتراكاً وتداخلا من بعض الوجوه ، آثرنا أن نفرد كل ناحية بكلام خاص ؛ زيادة فى الإيضاح والبيان .

الناحية الأولى :

درس الأدب عملية من عمليات التعليم ، التى نأخذ بها الطلاب ؛ لنحدث فيهم تغييراً ما ، وقد ذكرنا فى فصل سابق أن التعليم — فى جميع صوره — إنما هو عملية تغيير فى الكائن الحى ، وهذا التغيير مختلف الأشكال والضروب ، فقد يكون تغييراً فى الفكر أو فى الخلق والطبع ، أو فى العادات ، أو المعلومات ، أو العقائد ، وقد يكون تغييراً فى الصوت ، أو الحركة ، أو الإشارة ، أو طريقة المشى ، أو الجلوس ، أو الالتفات ، أو أداء التحية ، أو نحو ذلك ، والتعليم المثمر هو الذى يحدث فى المتعلم هذا التغيير المطلوب .

والأدب من حيث هو مادة تعليمية يحدث فى القارئ والسامع هذا التغيير .

وأهم القوى الإنسانية التى يتناولها الأدب بهذا التأثير ، أو هذا التغيير ثلاث قوى ، هى :

١ — القوة الإدراكية .

٢ — القوة الوجدانية ، أو الانفعالية ، أو العاطفية .

٣ — القوة العملية .

أما القوة الإدراكية :

فالأدب مشاركة جليلة فى زيادة مدركات المتعلم ، وفى إمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة ، وتوسيع أفقه الثقافى بوجه عام ؛ فى كل نص أدبى زاد ثقافى ، يوسع الفكر ويفتح الذهن ، ويزيد صلة المتأدب بالحياة ، وفهمه لها ، وإلمامه بما يضطرب فيها ، من ألوان السلوك والنشاط .

أما القوة الوجدانية :

فإن التعليم — كما يؤثر فى إدراك المتعلم — يؤثر كذلك فى شعوره وإحساسه ، فكثير

من الحقائق التى تشرق على ذهن الطالب ، تثير وجدانه ، وتؤثر فى عاطفته تأثيراً يجعله يرضى أو يسخط ، ويحب أو يكره ، ويثور أو يهدأ ، ويؤمن أو ينكر ، ويؤيد أو يعارض ، ويرق أو يقسو ، ويكدر أو يصفو ، إلى غير ذلك من الانفعالات الوجدانية.

ودرس الأدب يرمى إلى تعهد هذه الناحية وإثارتها فى الطلاب ، وليس للأدب سبيل على العقول كالعلم ، ولكن سبيله على القلوب يستثيرها ويبعثها ، وهو — من هذه الناحية — أبعد أثراً من أية مادة أخرى ؛ لأن كل أدب رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثر بها القارئ أو السامع ، مثل عاطفة الوطنية ، أو الرثاء لمحزون مفجوع ، أو الطرب لما هو باهج سار ، أو الخوف من قول صارم فيه التهديد والوعيد ، أو نحو ذلك من ألوان الانفعالات :

فهذه عاطفة الوطنية ، تجيش بها نفس القارئ والسامع فياضة صادقة ، بعد أن جاشت بها نفس شوقى وهو يقول :

وطنى لو شغلت بالخلد عنه نازعتنى إليه فى الخلد نفسى

أو نفس ابن الرومى وهو يقول :

ولى وطن آليت ألا أبيعه وألا أرى غيرى له الدهر مالكاً

وأى انفعال تهتز به نفس الحر الكريم ، أقوى مما يثيره قول الشاعر :

أصون عرضى بمالى لا أدنسه لا بارك الله بعد العرض فى المال
أحتال للمال إن أودى فأكسبه ولستُ للعرض — إن أودى — بمحتال

ونكاد نرى بعين خيالنا أولئكم العراقيين ، وقد ملكهم الخوف ، واستبد بهم الرعب ، فزاغت أبصارهم ، وانخلعت أفئدتهم ، يوم ضمهم مسجد الكوفة ، يستمعون إلى واليهم الجديد ، الحجاج الثقفى ، وهو يقذفهم بصخوره النارية ، فيذكى فيهم الذعر والهلع ، بأمثال قوله : « إنى لأرى رءوساً قد أينعت وحان قطافها ، وإنى لصاحبها ، وكأنى أنظر إلى الدماء بين العمائم واللحى ... »

وأى نفس لا تشرك هذا الشاعر فى رثائه وتحسره لذلك النازح الغريب ، الذى بعدت به الدار ، وشط به المزار ، إذ يقول فيه :

وارحمتا للغريب فى البلد النـ ازح ماذا بنفسه صنعا

فارق أحبابـــه فما انتفعـوا بالعيش من بعده وما انتفعا

وما نظن طبعاً جافياً ، أو قلباً قاسياً ، لا يحنّ ولا يرقّ لذلك الشاعر الواله المشوق ، وهو يقول :

وأذكر أيام الحمى ، ثم أنثنى على كبدى من خشية أن تصدعا
فليست عشيات الحمى برواجع عليك ، ولكن خلّ عينيك تدمعا

وبين أيدينا — ولاشك — طلاب ، أفسدهم دوام الإيثار ، وفرط التدليل ، واطراد الملاينة والاسترضاء ، قد جمحت بهم الأهواء ، وحادوا عن الجادّة ، فعقوا آباءهم ، واستعصوا على التأديب والتهذيب ، لنسمعهم قول ذلك الشاعر ، الذى اعتصر الحزن قلبه ، ومزق كبده ، حينما رأى فى ابنه التمرد والعناد والعصيان ، فقال يروض جماحه ، ويستثير عاطفته :

غذوتك مولوداً وعلتك يافعـاً تعلّ بما أجنى إليك وتنهل
إذا ليلة نابتك بالشكو لم أبتْ لشكواك إلا ساهراً أتململ
كأنى أنا المطروق دونك بالـذى طرقت به دونى فعينى تهمل
تخاف الردى نفسى عليك وإننى لأعلم أن الموت حتم مؤجـل
فلما بلغتَ السن والغايـة التى إليها مدى ما كنت فيك أؤمل
جعلت جزائى غلظة وفظاظـة كأنك أنت المنعم المتفضل
فليتك إذ لم ترع حـقّ أبوّتى فعلت كما الجار المجاور يفعـل

ومن منا لا يفيق من سكرته ، ولا يثوب إلى رشده ، ولا تملكه الروعة ، ولا تأخذه الخشية حين يسمع قول الرسول ، صلى الله عليه وسلم :

« أيها الناس ، كأن الموت فيها على غيرنا قد كتب ، وكأن الحق فيها على غيرنا قد وجب ، وكأن الذى نشيع من الأموات سفر عما قليل إلينا راجعون ، نبوئهم أجداثهم ، ونأكل من تراثهم ، كأنا مخلدون بعدهم ، ونسينا كل واعظة ، وأمنا كل جائحة ... »

وقد دفع الخلفاء بأولادهم ، وأولياء عهودهم إلى المؤدبين ؛ ليؤدبوهم وينشئوهم النشأة التى تعدهم للاضطلاع بجلائل الأمور ، وكان هذا الشعر أهم مادة فى هذا التأديب ، ومن ذلك قول عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده :

إذا رويتهم شعراً فلا تروّهم إلا مثل قول العجير السلولى :

يبين الجار حين يبين عنى ... ولم تأنس إلى كلاب جارى
وتظعن جارتى من جنب بيتى ... ولم تستر بستر من جدار
وتأمن أن أطالع حين آتى ... عليها وهى واضعة الخمار
كذلك هدى آبائى قديماً ... توارثه النجار عن النجار

هذه أمثلة قليلة مما تزخر به الآداب الرفيعة من معان ، تثير العاطفة ، وترهف الحس ، وتذكى الشعور ، فماذا نفعل تجاه هذا الأدب السامى الرفيع ؟ وكيف ننتفع به فى معالجته للطلاب ؟ الواجب أننا لانمر مرًّا بأمثال هذه النصوص ، ذات الآثار الوجدانية ، بل يجب أن نقف أمامها وقفة متأنية فاحصة ، وقفة تحليلية مصورة ، تروض جماح الطلاب ، وتأسر عواطفهم ، وتجمعهم مع الأديب على وجه الحق ، وتباعد بينهم وبين ما يأباه الخير ، وتنكره المبادئ المثالية ، ويعافه الذوق السليم ، والخلق القويم .

وبأمثال هذه الوقفات تقاد النفوس ، وتكون الضمائر ، وتربى الشعوب والأجيال ، وتندفع إلى النبيل من الأعمال .

ومما يتصل بهذه القوة الوجدانية العاطفية أن الأدب فن جميل ، ومن غايات الفنون الجميلة إمتاع النفوس ، واستمالة القلوب ، وبعث الإحساس بالجمال ، وتذوق ألوان البهجة والمتاع ، ولا يؤدى درس الأدب إلى هذه الغاية إلا إذا أخذ الطلاب فيه بتذوق الجمال الفنى فيما يعرض عليهم من النصوص ، وأذكى المدرس فيهم هذه الحاسة الفنية ، التى تميز بين القبيح والجميل ، وتغلغل معهم ؛ لإدراك أسرار هذا الجمال .

أما القوة العملية :

فإن هذا التغيير الانفعالى - الذى يحدثه الأدب فى القارئ أو السامع ، قد يكون ليناً رفيقاً ، تقف نتيجته عند الإيمان به ، والتشيع له ، والرضا عنه ، وقد يشتد ويقوى فينقلب إلى قوة محركة ، تدفع إلى نوع من السلوك العملى ، والتصرف الإيجابى ، تظهر نتائجه بارزة محسة ، وذلك كالخطب التى تدفع الجماهير إلى تحطيم قيود الاستعباد ، والمقالات الثائرة ، التى تعجّ الشعور ، وتهيج الرأى العام ، والأناشيد الحماسية ، التى تخلق من الجبناء شجعاناً مناضلين ، ونحو ذلك من الشعر والقصص .

وفى التاريخ أحداث جسيمة ، كان الأدب سببها ، والمحرك لها ، والدافع عليها وأحداث أخرى أقل خطراً ، ولكن للأدب يداً فيها ، وفيما يلى بعض الأمثلة :

هذا عمر بن الخطاب . كان قبل إسلامه حرباً على الإسلام والمسلمين ، خرج ذات صباح ، وقد تقلد سيفه ، يبحث عن محمد ، ليلقاه باغياً عادياً ، فعرض له فى الطريق من يرده إلى بيت أخته فاطمة ، التى صبأت عن دين أبويها ، فيدخل إليها ، يبطش بها وبزوجها ، ثم يتطور الموقف ، فيقرأ عمر شيئاً من القرآن فى الصحيفة التى كانت بيد أخته ، فلا يكاد ينتهى حتى يخرج من بيت أخته ، يبحث عن محمد ، لا يحمل سيفاً فى يده ، ولكن يحمل خشوعاً فى قلبه ، ولا يلقى محمداً باغياً عادياً ، ولكن يلقاه مسلماً مسلماً .

وهذا عمر نفسه ، وهو من نعرف صرامته فى الحق ، رفع إليه أن الحطيئة يهجو المسلمين ، وينال بلسانه من أعراضهم ، فزجره ونهاه ، ولكن الحطيئة لم يزدجر ، فأمر بقطع لسانه ، وما كان لعمر أن ينكص دون أمر يرى فيه مؤازرة للعدالة ، وصلاحاً للسياسة ، وذعر الحطيئة ، وهالته تلك الحقيقة المروعة ، فماذا يملك للتأثير فى قلب عمر ، واستثارة رحمته وعطفه ، إلا أن يلجأ إلى هذه القوة السحرية ، فينشد :

ماذا تقول لأفراخ بذى مـــرخ زغب الحواصل لا ماء ولا شجر
ألقيت كاسبهم فى قعـــر مظلمة فاغفر عليك سلام الله يا عمر

ويسمع عمر « ماذا تقول لأفراخ بذى مرخ » فيبكى ويعفو عن الحطيئة .

ونستطيع — استناداً إلى رأى بعض المؤرخين فى نكبة البرامكة — أن نتخيل الرشيد ، وقد جلس إلى نافذة قصره ، والليل ساج ، ودجلة تنساب مياهه هادئة تتألق على صفحتها الأضواء ، والخواطر تتزاحم وتتعاقب فى رأس الرشيد ، حول الخلافة والوزارة والرعية ، ثم تنساب إلى أذنه مع هبات النسيم ألحان المغنى ، فيصيخ إلى حلو النغم ، ويهفو بسمعه إلى ذلك الصوت الذى يرجع فى عذوبة وتطريب .

ليت هنداً أنجزتنا ما تعـــد وشفت أنفسنا مما نجـــد
واستبدت مرة واحـــــدة إنما العاجز من لا يستبد

ويدير الرشيد فى خاطره وفى سمعه « إنما العاجز من لا يستبد » ثم يفيق على صرامة هذه الحقيقة المرة اللاذعة ، التى جرحت عزته ، ونالت من كبريائه ، ويقول فى نفسه :

إنني إذن عاجز ؛ لأنني لا أستبد ، وليس لى شيء من السلطان ، ثم ينتفض انتفاضة كتب بها التاريخ أروع حوادث العباسيين ، وإذا هو الثائر الباطش الجبار ، لا ينثنى إلى مقعده ، حتى يقتل جعفر ، ويسجن يحيى ، وتزول دولة البرامكة ، ويذهب هذا الرصيد الضخم من الجاه والسلطان .

ومن هذه الأمثلة أيضاً أن المتنبى حين خرج إلى الكوفة عائداً من فارس ، هاجمه أعراب بنى ضبة ، وكان فيهم فاتك بن أبى جهل . وكان المتنبى قد هجاه هجاء مقذعاً ، ولما رأى المتنبى هذا الخطر يتهدده ، ولاحت له نذر الشر ، همّ بالهرب ، ولكن غلامه أنكر عليه هذا الجبن ، وقال له : ألست القائل :

الخيل والليل والبيـــداء تعرفنى والسيف والرمح والقرطاس والقلم

فقال المتنبى : قتلتنى ، وعاد يناضل أعداءه حتى قتل ، ويشير مؤرخو الأدب إلى هذا الحادث بقولهم : بيت من الشعر قتل صاحبه .

ومن هذا أيضاً أن معاوية قال لابنه : يا بنى ارو الشعر ، وتخلق به ، فلقد هممت يوم « صفين » بالفرار ، فما ردّنى عن ذلك إلا قول ابن الإطنابة :

أبت لى همتى وأبى بلائى وأخذى الحمد بالثمن الربيح
وإقدامى على المكروه نفسى وضربى هامة البطل المشيح
وقولى كلما جشأت وجاشت مكانك تحمدى أو تستريحى
لأدفع عن مكارم صالحات وأحمى بعد عن عرض صحيح

فهذا الشعر لا يدعو إلى الإقدام دعوة صريحة ، ولا يحث على ثبات فى الموقعة ، ولكنه حديث دار بنفس قائله ، وهو فى ميدان القتال ، ودفعه هذا الحديث النفسى إلى أن يبلو بلاء حسناً فى موقف البطولة والذياد عن المكارم والعرض ، ولكن معاوية رأى فى هذا الشاعر بطلا حرًّا جديراً بالاقتداء .

وهؤلاء الكتاب والخطباء والقصاص ، يحركون الجماعات ، ويدفعونها ببلاغتهم إلى أعمال فى الهدم والإنشاء . كانت معالم شاخصة فى حياة الأمم وتاريخ الشعوب ، فأدب « روسو » كان من أسباب الثورة الفرنسية ، وقصة « كوخ العم توم » لمؤلفتها الأمريكية كان لها أثر فى تحرير العبيد فى تلك البلاد ، وفى إثارة حرب أهلية .

لهذا يجب — ونحن نختار النصوص الأدبية للطلاب — أن نؤثر الدقة والأناة ،

وأن نتحرى ونحاذر أن يفلت منا إلى أيدى الطلاب أدب يدفعهم إلى عمل شائن وسلوك معيب ، يجب أن نصون الطلاب عن الأدب المبتذل الرخيص ، الذى يثير فيهم أخس الغرائز ، وأدنأ الميول ، وأحط النزوات ، يجب أن نباعد بينهم وبين هذه القصص التى تستهوى أفئدتهم ، وتملك عليهم ألبابهم ، فتدفعهم إلى الانحراف والسقوط ، ولقد تكررت الحوادث التى تثبت أن هذه القصص كان لها فعل السحر فى امتلاك الشبان ، وقيادتهم إلى الأعمال المرذولة ، التى استهوتهم قصصاً وخيالا ، فجعلوها واقعاً وحقيقة .

الناحية الثانية :

أن الأدب مادة لغوية ، وهو — من هذه الناحية — له غايات كثيرة أهمها :

١ — مشاركة درس القراءة فى أخذ الطلاب بجودة النطق وسلامة الأداء ، وحسن التمثيل ، وتصوير المعنى ، وللشعر فى هذه الناحية ، فضل يفوق به سائر فنون الأدب ؛ لأن الشعر بجوهره وموسيقاه يتطلب نوعاً ممتازاً من الإلقاء .

٢ — تمرين الطلاب على دقة الفهم ، وحسن استخلاص المعانى من الألفاظ ؛ لأن شرح الأساليب الأدبية يكسب الطلاب هذه القدرة ؛ لما تمتاز به هذه الأساليب من الدقة والتركيز ، ولأن فيها أحياناً إشارات خاطفة ، ولمحات سريعة ، وبخاصة الشعر ، إذ الشعراء كثيراً ما يحترمون عقول القراء ، ويعتمدون على ذكائهم ، فيعرضون فى ألفاظ قليلة ثروة من المعانى ، وقد تضطرهم تسوية الأوزان والقوافى إلى نوع من الحذف أو التقديم ، فيصعب على التلاميذ فهم شعرهم ، إلا إذا تمرسوا به ، وأكثروا من دراسته ،

٣ — تنمية الثروة اللغوية ، فلاشك أن فى درس النصوص كسباً جديداً لطائفة من الألفاظ ، والتراكيب والمعانى أيضاً ، ولكن لا ينبغى أن تجمح بنا الرغبة فى تحقيق هذه الغاية ، فنتعمد اختيار النصوص المثقلة بالمفردات الصعبة ، بل نختار ما لا يعسر على التلاميذ ، وفيه — على كل حال — زاد لغوى جديد .

٤ — التذوق الأدبى ؛ لأن درس الأدب الناجح يربى فى الطلاب ذوقاً فنيا ناجحاً ، ينتفعون به فى شيئين .

أولهما : حسن تخير الأساليب عند الكتابة أو التحدث ، لا عن طريق النقل والاقتباس فقط ، بل عن طريق التمثل والهضم والانبعاث أيضاً .

وثانيهما : استمتاع الطلاب بما يقرءون أو يسمعون من الأدب الجيد ، فهذه المتعة لا يحصلها إلا من أوتى نصيباً من هذا الحس الفنى ، وهذا التذوق الجمالى .

الناحية الثالثة :

أن الأدب مادة ثقافية إنسانية ، وهو بهذه المثابة يستهدف غايات كثيرة ، نذكر بعضها فيما يلى :

١ — فهم الطبيعة الإنسانية مصورة فى الإنتاج الأدبى ، كالغيرة ، والجشع ، والغدر ، والأنانية ، والإيثار ، والحسد ، والبخل ، والكرم ، والحقد . . . إلى غير ذلك... ويتجلى هذا واضحاً فى الأدب القصصى والروائى ، ولاشك أن هذا كله ثقافة ، يتصرف الإنسان فى حياته على ضوئها .

٢ — رؤية الطالب بيئته ونواحى حياته واضحة ، بما يجده من قدرة الأدباء على التغلغل فى أعماق الحياة ، وصدق نظراتهم ، وإجادة تصويرهم لأشياء ، كان الطالب يمر بها مرًّا ، ولكن لا يحسها بنظرته العابرة ، أو كان يشعر بها ، ويتمنى لو استطاع أن يعبر عنها ، ولكن تعوزه القدرة الفنية ، وعندئذ يجد فى الأديب شخصاً ناب عنه فى هذا التعبير ، والأدباء كغيرهم من أرباب الفنون يمتازون بدقة الحس ، وإجادة التصوير .

٣ — درس الأدب مجال لتنمية خبرات الطلاب من النواحى الاجتماعية ، والخلقية ، والسياسية ، والجغرافية ، والتاريخية ؛ لأن الأدب يصف الحياة ، وفى القصص والأوصاف والروايات وغيرها صور شتى من هذه الحياة .

٤ — تاريخ الأدب جزء من التاريخ العام ، فهو يغنى غناءه ، ويؤدى فائدته ، ويتيح للطالب الانتفاع بتجارب الجنس البشرى ، عن طريق دراسته للتراث الأدبى فى العصور المختلفة .

كما يهيئ للطالب أيضاً أن يتصل بالشخصيات البارزة فى عالم الأدب ، وقد يؤثر هذا فى معلومات الطالب وتوجيه حياته ، فرب أديب عصامى فقير يترك فى نفس دارسه من الآثار المعنوية ما يخط فى حياته خطوطاً بارزة واضحة ، والأدباء فى ذلك كالساسة والمخترعين والقواد وأصحاب المبادئ والمذاهب .

وهذا الذى ذكرناه فى غايات الأدب ، لا نعنى أن كل نص يتكفل بتحقيقه جميعه ، ولكن لكل نص خصائص واتجاهات معنوية وفنية يحقق بها بعض هذه الغايات .

وسائل تحقيق هذه الغايات :

بعض هذه الغايات يرتبط باختيار النصوص ، وطريقة تدريسها . وسيأتى ذلك مفصلا ، وبعضها يرتبط بوصايا عامة ، نذكر منها ما يلى :

١ — اتخاذ النصوص الأدبية أساساً لاستنباط الأحكام والحقائق ، بمعنى أن يجعل النص فى خدمة تاريخ الأدب، ولا يجعل تاريخ الأدب فى خدمة النص ، وعلى هذا الأساس يجب ألا يبدأ المدرس بتلقين الطلاب تاريخ عصر من العصور ، أو أديب من الأدباء . وما يمتاز به من خصائص ومميزات ، ثم يضرب الأمثلة ، ويسوق الشواهد ؛ لأن هذه الطريقة تقتل فى الطلاب روح الاستنباط والفهم والتحليل ، ومن جهة أخرى قد يكون للنص طابع فنى يخالف به الحكم العام ، الذى سبق إطلاقه على أدب هذا العصر الذى قيل فيه النص ، وإذن يكون تعميم الحكم خطأ .

ولا يتعارض هذا مع ما ينبغى اتباعه ، من وجوب التمهيد للنص بشرح تاريخه ، ومناسبته ، فهذا التمهيد إنما هو عرض تاريخى ، وهناك فرق بين التاريخ وتاريخ الأدب ، أما موقف النص منهما ، فهو أن يسبق النص تاريخ الأدب ، أما التاريخ العام فمنه ما يسبق النص ؛ تمهيداً له ، ومنه ما يتأخر عنه ؛ استكمالا للحلقات التاريخية ، التى ترتبط بالنص .

فمثلا : إذا اخترنا نصًّا من الشعر الذى قيل فى حرب داحس والغبراء ، فنى هذا المثال ثلاثة أشياء هى : التاريخ ، والأدب ، وتاريخ الأدب ، أما التاريخ فهو الحديث عن هذه الحرب ، من حيث أسبابها ، وطرفاها ، ووقائعها ، ونتائجها ... إلى غير ذلك ، وأما الأدب فهو ذلك النص الشعرى الذى اخترناه ، وأما تاريخ الأدب فمنه مجموعة الأحكام والخصائص الأدبية لهذا النص ، وربطها بخصائص غيره من الشعر الجاهلى . ويعالج هذا النص على الترتيب الآتى :

(ا) الحديث التاريخى عن هذه الحرب ، ويقتصر فيه على ما يكفى التمهيد للنص .

(ب) عرض النص ودراسته وتذوقه .

(ح) استنباط الخصائص الفنية ، والأحكام الأدبية ، التى تدخل فى بناء تاريخ الأدب .

ولا مانع — بعد ذلك — من أن نزيد الحديث التاريخى ؛ تكملة للفائدة ، فنقول للطلاب مثلا : وحدث بعد هذا أن استمعت القبيلتان لدعوة زهير إلى السلم ، وحقن الدماء ، وتطوع بدفع ديات القتلى ، والسعى فى الصلح بين المتخاصمين ، سيدان عظيمان ، هما هرم بن سنان ، والحارث بن عوف .

٢ — أن يتجنب المدرس موقف المحاضر ، فيتكلم والطلاب يكتفون بالاستماع ، بل ينبغى إشراكهم فى جميع مراحل الدرس .

٣ — يجب أن يكون المدرس نفسه مؤمناً بوظيفة الأدب ، مشغوفاً بتدريب طلابه على القراءة الحرة ، التى تزيد ثقافتهم الأدبية ، وأن يزودهم بالكتب المناسبة ، وألا ينهى الدرس على أى وجه ، بل يختمه بصورة تدفع الطلاب إلى التماس المزيد فى المطولات .

٤ — أن يتذكر المدرس أن الأدب سجل لآمال الناس ومشاعرهم ، وعلاقة بعضهم ببعض ، وأن يتجلى هذا الاعتبار فى التدريس ؛ حتى ينعكس ذلك على الطلاب ، فينظروا إلى الأدب نظرة معلمهم إليه ، ويدركوا معه — بعد ما رأوا من تحليل ودراسة — أن الأدب هو المعمل الذى تحلل فيه حياة الناس .

٥ — أن يتبع المدرس الطريقة السديدة فى تدريس الأدب ، وسنرسمها فى موضع آخر من هذا البحث .

الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب

(١) كان درس الأدب وتاريخه فى المدارس الثانوية يسير على نظام معيب ، لا يحقق الأغراض المنشودة .

١ — فكانت المادة الأدبية تعرض على الطلاب فيما يسمى « محفوظات » وتدرس دراسة جافة عقيمة ، يكتفى فيها بالشرح اللغوى لفظاً ومعنى ، وكان المعنى يعرض سطحياً ، ليس فيه تذوق ، ولا عناية بالتحليل والموازنة .

٢ — وكانت القطعة تختار من أى عصر اختياراً عاجلا ، لا يرتكز على أساس ،

ولا يهدف إلى غرض معين ، من أغراض الاستنباط أو التمهيد لفهم الحقائق الأدبية ، أو الخصائص الفنية ، لعصر من العصور ، أى أن النصوص كانت تدرس فى عزلة تامة عن تاريخ الأدب .

٣ — لم تكن هناك عناية كافية بالتعريف بالأدباء ، ولا بشرح مناسبات النصوص شرحاً يوثق الصلة بين الأدب والتاريخ .

٤ — ولم يكن معروفاً — كذلك — أن تشتمل التطبيقات والتمرينات الكتابية على أسئلة فى النصوص ، بل كانت اختبارات الأدب مقصورة على الامتحانات الشفوية مدى السنة .

٥ — أما درس تاريخ الأدب فكان المنهج مشحوناً بالموضوعات والتراجم ، وكانت الطريقة السائدة فى التدريس أن تقدّم الأحكام والقضايا على النصوص ، وأن تسرد الحقائق والخصائص الفنية للعصر ، أو للشاعر ، أو الكاتب ، أو الخطيب ، قبل عرض شىء من النصوص الموضحة ، أما النصوص نفسها فلم تلق عناية ؛ لأن تاريخ الأدب كان يستنفد الوقت والجهد .

٦ — وكانت أسئلة الامتحانات لا تقصد إلا إلى مطالبة التلاميذ بسرد مجموعة من الأحكام أو الخصائص ، وقلّ أن تطالب التلاميذ بذكر بعض الشواهد ، وشرح صلتها بما يذكرون من الأحكام .

وظاهر من هذا الاتجاه أن تلك الدراسة لا تجدى فى تكوين الذوق الأدبى ، ولا فى إقدار التلاميذ على دقة الفهم ، وجودة التحليل ، وصحة الاستنباط ، وغير ذلك من الغايات الأساسية لدرس الأدب .

(ب) ثم أخذت دراسة الأدب وتاريخه تتجه اتجاها سديداً بريئاً من الأخطاء السابقة :

١ — فأحكمت الصلة بين النصوص وتاريخ الأدب ، بحيث تجعل النصوص دائماً أساساً لدرس تاريخ الأدب ، وتقرير أحكامه وقضاياه ، بل تجعل النصوص أساساً لجميع الدراسات الأدبية ، فتتخذ محوراً يدور حوله كل ما يحتمله النص من تذوق وتحليل ، ونقد وبلاغة ، واستنباط أحكام تكون جزءاً من بناء تاريخ الأدب .

٢ — روعى فى اختيار النصوص أن تكون من فترة معينة ؛ تمهيداً لدراسة تاريخ الأدب ، وأن تُختار من موضوعات وأبواب معينة ؛ لتكون صورة للحياة السياسية والاجتماعية والأدبية فى عصر من العصور .

٣ — زادت العناية بالشرح والفهم والتحليل والتذوق ، وشرح المناسبات المختلفة الممهدة لفهم النصوص .

٤ — اشتملت التمرينات والتطبيقات على أسئلة أدبية فى النصوص ، وما يتصل بها من الدراسات المختلفة ، تختبر فى الطلاب قدرتهم على الفهم والتذوق والتحليل والنقد وإصدار الأحكام .

٥ — اتجهت أسئلة الامتحانات فى آخر السنة هذا الاتجاه .

(ح) هذه أهم ظواهر هذا الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب ، وسنعود إليها بشىء من التفصيل ، حين نتحدث عن النصوص واختيارها ، وطريقة عرضها وعلاجها .

ويتبين من هذا الاتجاه أن النصوص الأدبية أصبح لها أهمية عظيمة ، وأنها صارت أساساً لجميع الدراسات الأدبية ؛ ولهذا سنفرد لها البحوث الآتية :

(ا) اختيار النصوص :

سنذكر هنا بعض الأسس الهامة ، التى يجب أن نبنى عليها اختيارنا النصوص:

١ — أن يكون النص متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساساً وتمهيداً له ، وليس من الضرورى أن تكون هذه المناسبة حدثاً سياسيًّا خطيراً ، كثورة أو حرب ، فهناك مناسبات اجتماعية ووطنية ، وهناك علاقات شخصية بين الأفراد ، وبين الرعايا والرؤساء ، وغير ذلك من المناسبات ، التى تصدر عنها آثار أدبية قيمة ، وهناك نصوص أدبية رائعة ممتعة ، لم تتصل بحدث سياسى ، ولم تبعثها مناسبة اجتماعية ، أو وطنية ، أو غير ذلك ، وإنما كانت خواطر سجلها الأديب لنفسه ، لتحصيل المتعة والسعادة النفسية ، أو للتنفيس بها عن نفسه ، من ألم ممض ، وهم دفين ، وذلك كأوصاف الطبيعة ، ونفثات الأحزان والآلام ، ومناجاة الآمال والأحلام .

هذا النوع من الأدب لا ينبغى أن نحجبه عن الطالب ، أو ننقص حظه منه ، بحجة أنه لا يتصل بمناسبة تعدّ جواز المرور إلى حجرة الدراسة .

وإنما آثرنا — فى اختيار النصوص — اتصالها بمناسبة لأسباب هامة :

(ا) الربط بين الحياة والأدب ، وبيان أن الأدب ليس شيئاً كماليًّا فى الحياة ، وإنما هو دائماً مصور هذه الحياة ، ولسانها المعبر عنها .

(ب) هذه المناسبة التى يمهد بها للنص تثير الطلاب ، وتشوقهم إلى النص ، فيقبلون عليه ، بل يتعجلون لقاءه واجتلاءه . ففرق بين أن يبدأ المدرس درسه بقوله : قال البارودى :

تأوب طيف من سميرة زائر وما الطيف إلا ما تريه الخواطر

وبين أن يذكر أولا مناسبة هذه القصيدة ، فيشرح موقف البارودى من السياسة الإنجليزية فى الثورة العرابية ، ويتحدث عن نفيه فى جزيرة « سرنديب » وتركه ابنته الطفلة ، وانفراده فى المنفى ، واشتياقه إلى وطنه ، وحدّة هذا الشوق لصغيرته « سميرة » التى زاره طيفها فى المنام ، فثارت شاعريته ، ليعبر عن آلام غربته واشتياقه .

(حـ) من فوائد التقديم للنص بذكر مناسبته تلوين العمل فى الدرس ؛ حتى لا يمل الطلاب ، ويسأموا إطالة النظر إلى مادة النص نفسها .

(د) وكذلك من هذه الفوائد أن بعض أفكار النص لا يمكن شرحها ، والاهتداء إلى مراميها ، إلا بفهم مناسبتها ، فمثلا ؛ إذا وقف أولادنا وأحفادنا أمام قول شوقى :

اختّرت يوم الهـول يوم وداع ونعاك فى عصف الرياح الناعى
هتف النعاة ضحا فأوصد دونهم جرح الرئيس منافذ الأسماع

عجزوا عن فهم المراد من « يوم الهول » و« عصف الرياح » و « جرح الرئيس » وذهبوا فى تفسيرها مذاهب شتى خاطئة ، ولكن لو علموا أن « شوقى » قال ذلك يرثى المنفلوطى ، وأن المنفلوطى توفى يوم أن ضرب رئيس الحكومة « سعد زغلول» بالرصاص فى محطة القاهرة ، فكان هذا اليوم يوم هول وشدة ، وكان دوى الخبر يطغى على صوت من نعى المنفلوطى — لو علموا ذلك قبل عرض القصيدة عليهم ، ما استعصى عليهم فهم المراد .

٢ — الأساس الثانى أن يكون النص خصباً قويًّا ، يمثل روح عصره ، ويصور

أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية ، أو خلقية ، أو سياسية ، أو غير ذلك ، فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة ، ونصوص أخرى خافتة الصوت ، حائلة الصور ، فنختار من النوع الأول .

٣ — أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر ، من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب .

٤ — أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافياً لتحصيل المتعة للقارئ ، وكافياً أيضاً لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية ، أو سياسية ، أو نحوها ، وكافياً — كذلك — لتوضيح بعض الخصائص الفنية ، وعلى هذا الأساس لا ينبغى أن نعرض أبياتاً مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبى وصولا سريعاً عاجلا .

٥ — أن يساير النص أهداف المنهج ، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية ، المختلفة فى العصر الجاهلى ، أو تصوير الحياة السياسية فى الشعر الأموى ، أو التفرقة بين النثر العلمى والنثر الأدبى فى العصر العباسى ، أو مظاهر التجديد فى شعر العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج ، فمن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحى .

٦ — أن يكون بعض النصوص المختارة مما يرمى إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف والجرأة والرجولة فى نفوس هؤلاء الشبان .

٧ — ومما ينبغى ملاحظته فى اختيار النصوص أن نلتفت إلى المناسبات الحاضرة ، والحوادث الجارية ، وما ينشأ حولها من أدب ، فنختار جيده ، وندرسه مع التلاميذ ؛ لأن هذه النصوص تتصل اتصالا مباشراً بخبرتهم الحية الحديثة ، ولها صدى قوى فى نفوسهم ، فيقوى إقبالهم عليها ومشاركتهم فى درسها .

(ب) كيف نعرض النصوص :

يتبع فى عرض النصوص على التلاميذ ما ذكرناه سابقاً فى عرض قطع المحفوظات ، من إرشاد التلاميذ إلى موضع النص من الكتاب المقرر ، أو توزيع النص عليهم ، مطبوعاً فى أوراق ، أو عرضه أمامهم على سبورة إضافية .

وفى حالة طبع النص فى أوراق ، لا تكتب فيها معانى المفردات اللغوية ، بل يطبع

النص فقط ، أو يطبع تحته طائفة من الأسئلة ، تختبر الفهم والذوق ، والقدرة على استنباط الأحكام الأدبية ، أو نحوها .

(ح) كيف نعالج النصوص :

يعالج النص فى عدة خطوات ، تسير على الترتيب الآتى :

التمهيد له — عرضه — القراءة — المناقشة العامة — الشرح التفصيلى مع التذوق البلاغى — تحليل النص إلى أفكاره الأساسية — استنباط الحقائق والأحكام .

١ — التمهيد :

ويتناول حديثاً ، أو أسئلة تمهد للموضوع ، كما يتناول شرح مناسبة النص وتصوير جوه — وتعريفاً موجزاً بصاحبه[١] .

٢ — عرض النص بإحدى الطرق السابقة :

٣ — القراءة :

إذا كان النص سهلا ، يمكن الطلاب أو أكثرهم أن يستقلوا بفهمه أو فهم شيء منه ، فلا مانع من تكليفهم قراءته قراءة صامتة ، تعقبها مناقشة فى المعانى العامة الواضحة ، ثم يقرأ بعد ذلك قراءة جهرية .

وإذا لم يكن سهلا كانت هذه القراءة الصامتة عبثاً وتضييعاً للوقت ، ويجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله[٢] قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلاب ؛ حتى يحسنوا القراءة .

ومرحلة القراءة هذه مرحلة أساسية هامة ؛ لأنها الكفيلة بتقويم ألسنة الطلاب ، وتجويد إلقائهم ، ثم إن فيها تمهيداً صالحاً لفهم المعنى ، وقد لاحظت فى بعض المدارس ظاهرة تكاد تكون إجماعية ، وهى قدرة الطلاب على الشرح ، والإجابة عن الأسئلة التى وجهتها إليهم ، حتى الأسئلة التى تختبر الذوق والذكاء ، ولكن هالنى أن قراءتهم للنص قراءة رديئة ، يكثر فيها اللحن ، ويعوزها تصوير المعنى ، وجمال الإلقاء ،

---

(١) عرضنا نموذجاً للتمهيد فى درس المحفوظات .

(٢) نقصد الجزء المختار للحصة .

فرجعت إلى المدرسين فى هذا الأمر ، وقلت لهم : يخيل إلى أنكم فى درس النصوص تتعجلون مرحلة الشرح ، وتنفقون وقتاً طويلا فى العمليات الأخرى ، قبل أن يحسن الطلاب القراءة ، فأجابونى : إن هذا صحيح ، وقالوا إنهم مدفوعون إلى ذلك ؛ لأن الامتحان فى النصوص أصبح تحريرياً ، والأسئلة تدور دائماً حول المعنى والتذوق ، ولكن إلى متى نعلم من أجل الامتحان ؟

٤ — المناقشة العامة :

وطريقتها أن يوجه المدرس إلى الطلاب طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة فى النص ، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلين ، وهذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة ، لموضوع النص فى أذهان الطلاب .

٥ — الشرح التفصيلى :

وطريقته أن يقسم النص وحدات ، قد تكون الوحدة بيتاً أو أكثر . وليس معنى الوحدة غرضاً كاملا من أغراض القصيدة ، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض فى بيت أو أكثر ، ثم تعالج كل وحدة بالصورة الآتية :

(ا) قراءتها منفردة ، ويقوم بهذه القراءة أحد الطلاب ، وهذه القراءة بمثابة تحديد لها ، وتوجيه انتباه الطلاب إليها ، وحصر أذهانهم فيها .

(ب) تذليل الصعوبات اللغوية التى فى هذه الوحدة بالطريقة السابقة فى شرح المفردات اللغوية فى دروس القراءة ، ومن الخطأ ما يتبعه كثير من المدرسين ، فى شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام ، فى هذا عيوب أهمها :

أن هذه المفردات اللغوية قد تكون كثيرة ، يحتاج شرحها إلى وقت طويل ، وكيف نتصور حال التلاميذ فى فترة طويلة من الدرس ، تملأ كلها بشرح لغوى جاف ؟

ومن هذه العيوب وجود فاصل زمنى طويل نوعاً بين شرح الكلمة وشرح البيت الذى وردت فيه ، وربما يؤدى طول هذا الفاصل إلى أن ينسى الطلاب معنى هذه الكلمة .

ومن العيوب أيضاً ، أن هذه الكلمات اللغوية ستشرح منفصلة عن أبياتها ، بعيدة عن جوها ، فلا يكون لها فى الذهن شىء من دواعى الثبات والاستقرار .

(ح) مناقشة المعنى العام للوحدة ، وذلك بتوجيه عدة أسئلة جزئية فى معناها ، بحيث يتألف من مجموع إجاباتها المعنى العام ، ثم مطالبة التلاميذ بصوغ ذلك المعنى العام .

وإنى أرى اتباع هذه الطريقة ، حتى لطلاب السنة الأخيرة بالمدارس الثانوية ، مخالفاً من يقولون : يجب أن ندع الطالب يعالج المعنى وحده ، بعد تذليل الصعوبة اللغوية ؛ لأن صعوبة الشرح ليست مترتبة دائماً على صعوبة اللغة وحدها ، وإلا فلدينا أبيات كثيرة ليس فيها كلمة واحدة صعبة ، ومع ذلك هى دقيقة المعنى ، ومن ذلك كثير من شعر أبى تمام ، بل من شعر شوقى نفسه ، فى هذه الأبيات يجب أن نعين الطالب على شرح معناها بهذه الأسئلة الجزئية ، وليس من الضرورى أن نتناول البيت كله بالأسئلة ، بل نعمد إلى موضع الغموض فيه ، ونواجهه بالأسئلة الممهدة لمعناه ، فتكون هذه الأسئلة مفتاحاً لما استغلق من معنى الوحدة التى نعالج شرحها .

ومن مزايا طريقة الأسئلة الجزئية أن نجنب الطلاب ما درجوا عليه فى شرح الشعر ، وهو أن يترجموا كلمات البيت ترجمة حرفية محافظين على ترتيبها وموضعها ، ونحن نريد منهم أن يفهموا المعنى جملة ، ثم يعرضوه بعباراتهم ، ولهم مطلق الحرية فى أن يقدموا ويؤخروا ، ويضيفوا ويحذفوا .

ومن أمثلة ذلك ما رأيته فعلا فى أحد الفصول :

كان المدرس يشرح قصيدة المتنبى :

أتوك يجرون الحديد كأنما سروْا بجياد ما لهن قوائم

فبعد أن فسر كلمتى « سروا » و « الجياد » طلب من التلاميذ شرح المعنى العام ، ظنًّا منه أنهم قد زال عذرهم بهذا الشرح اللغوى ، فلم يقدم التلاميذ شرحاً أوسع من قولهم : جاءوك يجرون الأسلحة ، كأنما مشوا ليلا بخيرل ليس لها أرجل ، فهذه ترجمة حرفية لا تمس المعنى ، فلما وجهت إليهم هذه الأسئلة :

من المخاطب ؟ عمن يتحدث الشاعر ؟ ما المقصود بالحديد ؟ كيف بدت الخيول ، وما سبب رؤيتها على هذه الصورة ؟ — لما وجهت إليهم هذه الأسئلة ، ثار نشاطهم ، وزاد اشتراكهم ، واستطاعوا بالإجابة عن هذه الأسئلة أن يعرضوا المعنى فى عبارة وافية كاشفة مثل :

يخاطب المتنبى سيف الدولة ، فيقول له : لقد أقبل عليك الروم بجيوشهم الكثيرة .

وأسلحتهم الثقيلة ، التى كانت لوفرتها وثقلها كأنهم يجرونها ، والتى غطوا بها خيولهم ، فبدت تلك الخيول ، وكأنها تسير زاحفة بدون أرجل .

وهكذا نجد أن هذه الأسئلة تختصر الوقت والطريق إلى المعنى العام ، وتهيئ فرصاً متجددة لتدريب التلاميذ على التعبير ، فى نطاق أدبى شائق .

ومع ذلك ، إذا كان البيت سهلا ، تركنا شرحه للطلاب بدون هذه الأسئلة ، وإذا استعصى عليهم شرحه مع استخدام الأسئلة الجزئية ، فلامانع من أن يعرض المدرس معناه بعبارته ، على شرط ألا يكون هو آخر من يتكلم فى البيت .

هذا ويجب فى هذه الخطوة ربط الأبيات بعضها ببعض .

٦ – التذوق البلاغى :

عقب الانتهاء من شرح الوحدة ، يلفت المدرس أنظار تلاميذه إلى بعض الكلمات أو الصور ، ويناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر فى أن الشاعر اختار كلمة « كذا » وكان يمكن التعبير بكلمة أخرى ، مثل « كذا » ثم يعرض المدرس الكلمتين ، ويوجه التلاميذ إلى الموازنة بينهما ؛ حتى يظهر لهم فضل كلمة على كلمة .

فمثلا : بعد شرح البيت الآتى (لحافظ إبراهيم) :

وبناة الأهـــرام فى سالف الده ر كفونى الكلام عند التحدى

يقف المدرس بتلاميذه ؛ ليدركوا السر فى التعبير ببناة الأهرام بدل قدماء المصريين ، فيفهموا أن فى تعبير الشاعر دلالة جديدة على قدرة هؤلاء القدماء بالتنويه بمظهر فخارهم وآية مجدهم ، وهى الأهرام المعجزة .

وفى شرح قول المتنبى « أترك يجرون الحديد . . » يستطيعون أن يفهموا أن كلمة يجرون ، تفضل كلمة « يحملون » ؛ لأن الشىء الذى يحمل يكون خفيفاً ، فإذا ثقل لا يمكن نقله إلا إذا جرَّ ، والمقام هنا يستوجب وصف الأسلحة بالكثرة والثقل...وهكذا .

وقد تكون المناقشة التذوقية لبيان جمال التشبيهات أو الاستعارات ، أو لبيان السبب فى إيجاز التعبير ، أو بسطه وإطالته ، أو نحو ذلك من الألوان البلاغية ، كالتكرار ، والقصر ، والحذف ، والتقديم ، والجناس .

هذا ، وليس المطلوب أن نتعقب جميع الصور البلاغية التى بالأبيات ، ولكن نكتفى

بأوضحها أثراً فى المعنى ، وأسهلها تناولا للطلاب ، فإذا كانت الغاية من الدرس تشمل دراسة بعض الألوان البلاغية جاز لنا الوقوف طويلا أمام هذه الألوان فى النص .

ومن الخطأ أن تقدم هذه المناقشة التذوقية على فهم المعنى ؛ لأن هذا التذوق نقد ، والنقد نوع من الحكم ، والحكم على الشىء فرع عن تصوره كما يقولون .

٧ — التحليل :

بعد الانتهاء من شرح النص وتذوقه يحلله الطلاب إلى عناصره الأساسية ، فى عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية .

٨ — الاستنباط :

بعد الفراغ مما سبق يستنبط الطلاب — بتوجيه المدرس — النتائج الآتية كلها ، أو بعضها ، على حسب ما يتحمله النص ، بدون تكلف أو تمحل :

(ا) مدى ما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية ، أو الاجتماعية، ومن صور الحياة السياسية ونحو ذلك .

(ب) بعض الخصائص الفنية للنص ، من حيث المعانى والألفاظ .

(حـ) بعض الأحكام عن الشاعر : مميزاته ومدى موافقته أو مخالفته لشعر عصره .

(د) بعض الأحكام عن العصر ، والاتجاهات الأدبية فيه ، وذلك بالربط بين هذا النص والنصوص الأخرى ، التى سبقت دراستها ؛ وذلك لتأليف الصورة الأدبية العامة للعصر .

وينبغى الحرص دائماً على أن تكون هذه الحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه ، يحسها الطالب ، ويزداد إحساسه بها كلما زاد فهمه للنص ؛ لأن هذه الحقائق إنما هى نمو فى المعلومات الأدبية ، ونحن نرى أن الأدب كائن حى ، فيجب أن يسير فى نموه على الناموس الذى تسير عليه الكائنات الحية فى نموها .

وعلماء الأحياء يقولون فى معرض التفرقة بين الكائن الحى والجماد :

إن الجماد يكون نموه من الخارج ، بأن يضاف إليه مادة من جنسه ، أو من غير جنسه ، فيكبر وينمو ، أما الكائن الحى فنموه من الداخل . ولا يعارض هذا أن نمو الإنسان أو الحيوان أو النبات ، إنما يكون بالغذاء الذى يمدّ به من الخارج ؛ لأن هذا

الغذاء لا يستفيد به الكائن الحى ، إلا بعد امتصاصه وهضمه وتمثيله .

وعلى هذا لا ينبغى أن تكون الحقائق المتصلة بالنص مقحمة من الخارج إقحاماً ، أو مفروضة على الطالب فرضاً ، بل يجب أن تكون شيئاً يحسه الطالب ، وتجيش به نفسه كلما زاد انفعاله بالنص وفهمه له .

التذوق الأدبى

المراد به :

كلمة « الذوق » أو « التذوق » يكثر دورانها فى معرض الحديث عن الأدب ، وطريقة درسه ونقده ، ويقصد بها فى عرف الأدباء والنقاد تلك الملكة الموهوبة ، التى يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائى ، والمفاضلة بين شواهده ونصوصه ، أو تلك الحاسة الفنية ، التى يهتدى بها فى تقويم العمل الأدبى ، وعرض عيوبه أو مزاياه . ويفسرها ابن خلدون بأنها « حصول ملكة البلاغة فى اللسان » ويرى أنها لفظ استعير من الذوق بمعناه اللغوى ، وهو إدراك الطعوم ، ويوضح العلاقة بين الاستعمالين فيقول :

« لما كان محل هذه الملكة فى اللسان ، من حيث النطق بالكلام ، كما هو محل لإدراك الطعوم ، استعير لها اسمه ، وأيضاً فهو وجدانى للسان ، كما أن الطعوم محسوسة له ، فقيل له ذوق » .

ولا يعنينا الآن أن نناقش ابن خلدون فيما رآه من قيام العلاقة بين تذوق الطعام ، وتذوق الكلام ، أو أن نوضح ما فى رأيه من دقة أو تكلف فى التماس هذه الصلة ، وحسبنا أن نقرر أن كلمة « الذوق » أو « التذوق » أصبحت حقيقة عرفية فى المعنى الذى أشرنا إليه ، إذا اقترنت بمادة الأدب ، ولعل العرف قد نظر فى استعمالها بهذا المعنى ، إلى كلمة الذوق ، بمعنى التلطف والكياسة ، والتصرف اللبق المهذب ، الذى تستريح إليه النفس .

حظ الدارسين من هذا التذوق :

ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين ، التى استنبطها أهل البيان ، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد ، والتفطن لخواصه ومزاياه ، مع توافر ،

الاستعداد ، واستجابة الطبع .

ويمكن المدرسين أن يتعهدوا فى تلاميذهم هذه الناحية بوسائل ناجحة منها :

(ا) أن يؤمنوا بأن كل تلميذ مزود بنصيب من هذه الملكة، وأن من الممكن تعهدها فى أية مرحلة من مراحل التعليم ، وأن من الخير أن تقترن هذه الرياضة الأدبية ، وهذا التمرس الفنى بما يدرسه التلاميذ من الأدب ، منذ المرحلة الابتدائية ، على أن يراعى فى ذلك سن التلميذ وقدرته .

(ب) ألا يقف المدرسون فى معالجة النصوص عند الشرح اللفظى والمعنوى ، بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحى الجمال فى التعبير ، وتأثيره فى النفس ، ومصدر هذا التأثير .

(حـ) ألا يستأثر المدرسون بالعمل ، بل عليهم أن يشجعوا تلاميذهم على المشاركة ، وأن يوفروا لهم حظًّا كبيراً من حرية الرأى .

(د) أن تكون الأحكام الفنية التى ينتهى إليها المدرس مع تلاميذه احكاماً دقيقة ، يتجلى صدقها وانطباقها على عناصر التعبير ، فكرة وأسلوباً ، وألا تكون هذه الأحكام عبارات عامة ، وجملا شائعة مشتركة ، يعوزها التحديد ، كقول المدرس مثلا :

انظروا إلى هذا التصوير الفنى الرائع ، أو هذا الأسلوب الفخم الجميل ، أو هذه الموسيقا الأخاذة ، أو نحو ذلك من الأوصاف التى لا يجد التلميذ لها مقومات ماثلة يحسها ، أو يهتدى إليها بالتوجيه والتحليل .

(هـ) أن يكثر المدرسون من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية ، أو بين بعض العبارات أو المفردات ؛ فالعمل الفنى إذا عرض مقترناً بغيره سهلت المفاضلة بينهما ، والحكم على كل منهما ، فلا يبين جمال الاستعارة إلا إذا عرض بجانبها اللفظ الحقيقى الأصلى ، ولا تتضح بلاغة الكناية ، إلا إذا جرب بدلها التعبير الصريح ، ولا تبدو قوة الأسلوب الإنشائى ، إلا إذا عدل عنه إلى أسلوب خبرى ، ولا تفهم الحكمة البلاغية فى تقديم كلمة عن موضعها الأصلى ، إلا إذا ردت إليه ، وامتحن وضعها فى التركيبين وهكذا .

حظ التذوق الأدبى من الدراسة :

وجهت العناية فى تدريس اللغة العربية إلى التذوق الأدبى ، فقد جعل هدفاً من الأهداف اللغوية ، كما أن له فى التوجيهات العامة نصيباً من العناية والتنويه ، وفى التوجيهات الخاصة بتدريس الأدب والبلاغة يشاد بالتذوق الأدبى على أنه قوام الدراسة الأدبية وروحها.

ونشهد أن المدرسين يؤمنون بأهمية هذا التذوق الفنى ، وأنهم يحاولونه فى مجالات الدراسات الأدبية ، ولكننا نلاحظ أنهم يعالجونه فى نطاق ضيق ، هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة ، لا يكادون يتعدونها ، ويظن كثير منهم أن التذوق الفنى إنما هو تسمية ما فى التعبير من الألوان البلاغية ، فيقولون : فى هذا البيت تشبيه هو « كذا » أو استعارة فى كلمة « كذا » أو كناية عن « كذا » دون تعرض لبيان وجه الجمال فى هذا التشبيه ، أو هذه الاستعارة ، أو تلك الكناية ، وهذا المنهج الذى ينهجونه فى معالجة النصوص ، ليس له حظ من الطابع الفنى ، ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية .

والفرق بين هؤلاء المدرسين فى قولهم القاصر المبتور ، وبين من يلتمس أوجه الجمال الأدبى ، يكشفها ويجتليها ، كالفرق بين من يقول : هذا سكر ، ومن يذوق السكر .

وقد رأينا فى كثير من الكتب التى يعتمد عليها المدرسون ، ويتخذونها رائداً لهم أن المؤلف بعد أن يشرح النص الأدبى ، يعقب عليه بهذا العنوان الضخم : « التذوق البلاغى » ثم لا يعرض تحت هذا العنوان المثير إلا طائفة من الأسماء الاصطلاحية فى البلاغة ، فيقول : فى البيت . . تشبيه كذا بكذا ، أو فيه طباق ، أو جناس . أو نحو ذلك .

ونحن لا ننكر أن التعرض لهذه الألوان البلاغية عنصر أصيل من عناصر التذوق الفنى ، ولكن بشرط ألا يكتفى المدرس أو المؤلف بهذه التسمية الاصطلاحية ، بل لابد من بسط القول فى توضيح بلاغة التعبير ، وذلك بالكشف عن سر هذه الألوان ، وأثرها فى بيان الفكرة ، أو توضيح الصورة ، أو تقوية المعنى ، أو توفير أية ناحية من نواحى الجمال اللفظى أو المعنوى .

ومما تجب ملاحظته — كذلك — أن للجمال الفنى الأدبى معارض شتى ، وآفاقاً أرحب من الألوان البلاغية ، التى تضبطها المصطلحات المعهودة ، وأن من واجب

المدرسين أن يطوفوا بتلاميذهم فى هذه المعارض ، وأن يوجهوهم إلى اجتلاء هذه الآفاق ؛ فستطالعهم فيها ألوان أخاذة باهرة من جمال التعبير ، لا تنبعث عن التشبيه ، أو الاستعارة أو الطباق ، أو الجناس ، أو غيرها ، ولكن مبعثها تصرف الأديب فى اختيار ألفاظه الموحية ، أو إيثار التعبير بالنكرة فى موطن ، وبالمعرفة فى موطن آخر ، أو استخدام أداة بدل أخرى ، أو تقديم كلمة على كلمة ، أو نحو ذلك من فنون التعبير ، وضروب التصرف فى القول .

وفيما يلى أمثلة لبعض هذه الألوان :

(ا) تقول شاعرة[1] فى وصف واد بالأندلس :

وقانا لفحة الرمضاء واد سقاه مضاعف الغيث العميم

فالنظرة العاجلة إلى هذا البيت ترينا أنه ليس لنا فيه مجال لأن نقف وقفة تذوقية ، إذا قصرنا همنا على التماس الألوان البلاغية الاصطلاحية ؛ ذلك بأن البيت ليس فيه تشبيه ، ولا استعارة ، ولا جناس ، ولا طباق ، ولا لون آخر مما يدخل فى نطاق المصطلحات .

ولكن لو وقفنا أمام التعبير « لفحة الرمضاء » والتمسنا ما يوحى به إلى نفوسنا لكدنا نشعر بهذا الهواء الساخن ، يلفح وجوهنا ، ويحملنا على أن نرفع إليها أيدينا ؛ لنقيها لفح هذا الهواء . ولو وضعنا بدل هذا التعبير تعبيراً آخر ، مثل « وقانا شدة الحر » لفتر هذا الإحساس ، وانطفأت وقدة المعنى .

(ب) ويقول المتنبى فيما وصف به شعب بوان :

وأمواه تصـــل بها حصاها صليل الحلى فى أيدى الغوانى

وهنا نرى للمتنبى إحساساً لغوياً دقيقاً مرهفاً ، حمله على أن يوائم بين المعنى وصوت الكلمة المعبرة عنه ، وذلك أن كلمة « صليل » تكاد تسمعنا وسوسة المياه وهى تداعب الحصى .

ومن هذه الملاءمة بين المعنى وأصوات الكلمات قوله تعالى :

« قل أعوذ برب الناس ، ملك الناس ، إله الناس ، من شر الوسواس الخناس ، الذى يوسوس فى صدور الناس ، من الجنة والناس » .

---

(١) حمدونة الأندلسية .

ومن ذلك أيضاً قوله تعالى « فى قراءة حفص » :

« يأيها الذين آمنوا مالكم إذا قيل لكم انفروا فى سبيل الله اثاقلتم إلى الأرض »[١]

ولنرهف سمعنا إلى كلمة « اثاقلتم » ألا تصور الثاء المشددة فيها منظر الشخص الواهن المتشبث بالأرض خمولا وكسلا ، يستنهضه غيره ، فيتردد بين القيام والاسترخاء ؟

(ح) سألت طفلا فى الثامنة من عمره ، وكان تلميذاً بالصف الثالث الابتدائى : لقد سمعت فى النشيد :

فقدم أخاك إلى المعركـــة وقدم أباك إلى المعركـــة

فلماذا قدم الأخ على الأب ؟ فأجاب الطفل من فوره : الأخ شاب ، والشبان هم الذين يذهبون إلى المعركة أولا ، وبعد الشبان يذهب الكبار ، فكان لى من هذه التجربة إيمان جديد بأن الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، لا يعز عليهم — فى حدود طاقتهم — أن يفهموا شيئاً من أسرار الجمال الفنى فى التعبير .

ومما يتصل بنواحى التقديم فى مجال آخر ، غير التقديم البلاغى المعهود ، قول شوقى :

بالعلم والمال يبنى الناس ملكهمو لم يبن ملك على جهل وإقلال

قلت فى أحد الفصول الإعدادية : لو قال شوقى فى الشطر الأول من هذا البيت : بالمال والعلم يبنى الناس ملكهمو ، فهل يتأثر المعنى ؟ ففكر التلاميذ ، ثم أجابوا : نعم ؛ لأن الشطر الثانى ، ذكر فيه الجهل أولا ، والفقر ثانياً ، فكان من المناسب أن يذكر فى الشطر الأول ما يقابلهما على هذا الترتيب ، أى يذكر العلم أولا ، والمال ثانياً .

(د) ولننظر فى قوله تعالى : « ولتجدنهم أحرص الناس على حياة »[٢] ولنسأل أنفسنا : لم عبرت الآية بصيغة التنكير فى كلمة « حياة » ولم يكن التعبير بكلمة « الحياة » ؟ وسنرى أن المراد هنا بيان حرص هؤلاء الناس على أن يحيوا أى نوع من الحياة ، لا يعنيهم أن تكون تلك الحياة سعيدة أو شقية ، عزيزة أو ذليلة ؛ ولذلك جاء التعبير بالتنكير ، ويبدو حرصهم فى باقى الآية : « يود أحدهم لو يعمر ألف سنة » .

ومثل ذلك قوله تعالى : « ولكم فى القصاص حياة » ، فالمراد أن حكم القصاص يستفيد

---

(١) سورة التوبة — الآية (٣٨) .

(٢) سورة البقرة — الآية (٩٦).

منه المجتمع أى حياة ، وهى التى يظفر بها كل من يرتدع عن القتل ؛ خوفاً من هذا القصاص .

ولننظر — بعد ذلك — إلى قوله تعالى : « يقول يا ليتنى قدمت لحياتى »[1] فسنرى أن تعريف الحياة ، بإضافتها إلى ضمير المتكلم ، يفيد أنه يقصد حياة خاصة ، هى حياته التى تعنيه ، وليست أية حياة مطلقة .

(هـ) ولنقرأ قول الشاعر :

لو الفلك الدوّار أبغضت سعيه لعوّقه شيء عن الدوران

ألسنا نرى أن تنكير كلمة « شيء » يفيد التهويل والتعظيم ، وأن أية كلمة معرفة مكانها لا تؤدى هذا المعنى ؟

(و) وقد يبدو للناشئين أن كلمتين تستويان فى تأدية المعنى ، لا تفضل إحداهما الأخرى ، ولكن دقة النظر والفهم ، تكشف عن أن لكل كلمة منهما موضعها المناسب ، ومكانها اللائق ، وأن أختها لا تسد مسدّها ، ومثال ذلك كلمتا « شيء » و « أحد » فى قوله تعالى : « واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً »[2] وقوله تعالى : « قل إنما أدعو ربى ، ولا أشرك به أحداً »[3] .

فكلمة « شيئاً » تناسب الآية الأولى ؛ لأن المقام أمر بعبادة الله ، ونهى عن الشرك فى أية صورة من صور الإشراك ، وهى كثيرة متعددة ، فالأصنام والكواكب والحيوان ، كل هذه أشياء كانت تعبد ، فجاء النهى عن عبادتها جميعاً ، وكلمة « شيئاً » هى التى تجمعها ، لا كلمة « أحداً » .

وكلمة « أحداً » تناسب الآية الثانية ؛ لأن المقام مقام دعاء وتوجه إلى الله وحده ، وقد قصر النبى هذا الدعاء على ربه ، وأكده فنفى الشرك عن الله فى التوجه والدعاء ، والظن الخاطئ فى هذه المشاركة يتجه إلى الأشخاص ، لا إلى الأشياء ؛ ولذلك كانت كلمة « أحداً » هى اللائقة بهذا الموضع .

---

(١) سورة الفجر — الآية (٢٤) .
(٢) سورة النساء — الآية (٣٦) .
(٣) سورة الجن — الآية (٢٠) .

(ز) وقد يتغير معنى الجملة إذا تغير وضع كلمة فيها ، فإذا قلنا مثلا : تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف فى يوم ، ثم أردنا أن نضيف إلى الجملة كلمة « فقط » فإن هذه الجملة يتغير معناها بتغير أوضاع هذه الكلمة .

فإذا قلنا : تستهلك القاهرة « فقط » نحو عشرة ملايين رغيف فى يوم كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك اليومى للخبز .

وإذا قلنا « تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف « فقط » فى يوم كان المعنى أننا نستقل هذا الاستهلاك اليومى للخبز .

وإذا قلنا : تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف فى يوم « فقط » كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك .

نموذج للتذوق الأدبى فى نص كامل

لنفرض أن هذا النص هو قول البحترى فى وصف الربيع :

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً ... من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز فى غسق الدجى ... أوائل ورد كن بالأمس نوما
يفتقها برد الندى فكأنه ... يبث حديثاً كان قبلُ مكتما
فمن شجر رد الربيع لباسه ... عليه كما نشرت وشياً منمنما
أحل فأبدى للعيون بشاشة ... وكان قذى للعين إذ كان محرما
ورق نسيم الريح حتى حسبته ... يجىء بأنفاس الأحبة نعما

فالطريقة التى يسلكها أكثر المدرسين فى تذوق هذا النص ، تتجه إلى استخراج ما فيه من الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية ، وهذه سمة المنهج العلمى ، ونتيجة هذه الطريقة فى تذوق هذا النص أن يصل الطلاب إلى :

١ ــ أن فى البيت الأول استعارة مكنية فى « الربيع » أو تصريحية فى « يختال » .

٢ ــ وأن فى البيت الثانى استعارة مكنية فى « النيروز » و« أوائل ورد » أو استعارة تصريحية فى « نوما » وأن فى البيت ــ كذلك ــ طباقاً بين « نبه » و« نوما » .

٣ ــ وأن فى البيت الثالث تشبيهاً بين تفتق الزهر وانتشار الرائحة ، وبين بث الحديث .

٤ — وأن فى البيت الرابع استعارة تصريحية فى « لباسه » وتشبيهاً بين الشجر والورق المزهر والوشى المنمنم .

٥ — وأن فى البيت الخامس استعارة تصريحية فى « أحل » و « محرماً » ومقابلة بين شطرى البيت .

تلك هى الغاية التى يتجه إليها أكثر المدرسين ، ويقنعون بها فيما يعرضون له من ألوان التذوق ، وبديهى أن هذه الطريقة فى تناول هذا النص ، لم تمس الذوق الأدبى ، ولم تكشف عن سر من أسرار الجمال ، ولم تزد على تسمية الألوان البلاغية ، وتحديد نوعها ، ولم تصلنا بما تفيض به نفس الشاعر من الابتهاج بمقدم الربيع ، والإحساس بجماله وروعته .

أما الطريقة السليمة التى ندعو إليها فى تذوق هذا النص فتختلف عن الطريقة العلمية السابقة فى أمرين جوهريين :

أولهما : أنها لا تكتفى بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية ، ولكنها تغرينا بمتابعة النظر إلى هذه الصور ، نلتمس ما تنطوى عليه من أسرار الجمال ، ونستوحى ما تبعثه فى النفس من تأثر وانفعال ، وتدعونا أن نسأل : لم آثر الشاعر هذه الكلمة المستعارة ؟ وأى غرض حققه بهذا التشبيه ؟

وثانيهما : أنها تلتمس لهذا التذوق مجالات أخرى فى النص ، لا تتصل بالصور البلاغية الاصطلاحية .

فى هذا النص مثلا :

١ — نرى الشاعر قد حرص على أن يكون معه من يشركه فى اجتلاء الربيع ، فأتى بكاف الخطاب فى أول حديثه ؛ لينبه هذا الرفيق ، وكأنه يزف إليه البشرى بحلول الربيع ، ويدعوه إلى الاحتفاء به ، والابتهاج بمقدمه .

ونحن نعلم أن الإنسان تزداد متعته بالمناظر السارة ، إذا كان معه من يبادله الشعور بهذه المتعة .

٢ — وتعريف الربيع (بأل) العهدية ، يفيد أن للنفس إلفاً بهذا الفصل ، وأن التصريح به يذكرها بما تعهد فيه من جمال وحياة .

٣ — ووصف الربيع بكلة « الطلق » يوحى بمعنى الحرية ، التى تضفيها الطبيعة

على الناس ، فهم أيام الربيع أحرار فيما يتخلون من ملبس ، لا يتقيدون بما خف منه أو ثقل ، وهم أحرار — كذلك — فى سعيهم ، لا تحبسهم المنازل يتقون بها الهجير أو الزمهرير ، أو الأمطار وأوحال الطريق .

٤ — وجملة « يختال ضاحكاً » تصور الجو النفسى للشاعر ، وكأنها صدى لما يتردد فى نفسه من خفقات الفرحة والبهجة بالربيع ، كما تصور أرجاء الكون ، وقد تنادت بالبشرى السارة ، وتدفقت بالحياة الهانئة الباسمة .

٥ — وينثر الربيع آيات حسنه على الكون سافرة ، واضحة الدلالة ، قوية التعبير ، فيتخيل الشاعر الربيع يكاد يتكلم ويفصح ويبين .

٦ — وينمو إحساس الشاعر بتلك الحياة الناشطة فى الربيع ، فيتخيل الأزهار التى تعطر الجو بأريجها كائنات بشرية ، كانت بالأمس تغط فى نوم عميق ، فأيقظها الربيع فى غسق الليل ، لم يمهلها حتى الصباح ؛ لتستقبل النهار منذ البكور ، وقد استكملت بهجتها ، وأخذت زينتها ، فلا يفوتها شىء من جمال النهار وضيائه .

٧ — ولننظر إلى تعبير الشاعر « أوائل ورد » لنرى كيف استجابت بواكير الأزهار وأجابت دواعى الربيع سريعة ناشطة ، فتنبهت تتطلع إليه ، وترف حواليه ، منذ التف بها نسيمه ، وطاف بها موكبه .

٨ — ولنسأل أنفسنا : لم آثر البحترى كلمة « نوم » وكان له عنها مندوحة إلى غيرها ، مما يليق بالأزهار ، وليس شاعرنا ممن يضيقون بالقافية المحكمة ، فيعتسف قافية قلقة نابية ؟ وما أسهل أن نتبين أنها الكلمة الدقيقة المختارة ، أصابت مكانها ، وصادفت موقعها الممهد لها ، فالصورة — فى إطارها العام — زهر كان غافلا عن جمال الحياة ، نائمة عنه عيونه ، مطبقة دونه جفونه ، فأيقظه الربيع من رقدته ، ونبهه من غفلته .

٩ — وكأنما كان هذا النوم عميقاً ، يحتاج إلى جهد فى الإيقاظ ، وإلى عنف فى التنبيه ، فاستخدم الشاعر « يفتق » بصيغة التضعيف ؛ ليحكى شيئاً من هذا الجهد المضاعف المبذول .

١٠ — وقد نقف أمام « برد الندى » فى تعجب وحيرة ، ولعلنا نمعن فى التمرد على الشاعر ، وإنكار فنه ، ونقترح تعبيراً آخر ، مثل « قطر الندى » بدل « برد الندى » ، وربما

بالغنا فى الزهو بهذا التعبير الذى استبدلناه بتعبير الشاعر ، ولكن سرعان ما يتبين لنا أن البرد هنا عنصر أصيل فى قصة هذا الورد المتفتح، فنحن نعلم أن الدفء يغرى بامتداد النوم ، وأن البرد يوقظ النوام ؛ ولهذا كان « برد الندى » ضروريًّا لتنبيه الورد النائم تنبيهاً سريعاً عاجلا .

١١ — فإذا تفتح الورد ، وانبعثت رائحته ، تنفح الجو وتعطره ، وأفصحت أوراقه عن ألوانها الأخاذة الفاتنة ، وتبدل هذا الغيب المحجب . الذى تضل فيه الظنون ، واستحال جمالا سافراً ، يدركه الحس ، وتستمتع به النفس ، فأى تشبيه أبلغ وأجمل من التشبيه بالحديث ، يذيع ويسرى بعد طول التحفظ والكتمان ، فتجد فيه النفس الإنسانية ما يطفئ شوقها ، ويغنى تطلعها ؟

١٢ — وهذا جمال الربيع يحسه الشاعر إحساساً روحيًّا ، وإن له — فوق ذلك — جمالا تدركه العين ، فهذا الشجر قد استعاد خضرته ، واسترد نضرته ؛ فبدا حالياً بتلك الزينة الطبيعية الجميلة ، فى تناسق وإبداع ، كأنه وشى نسجته يد صناع .

١٣ — ولننظر — بعد ذلك — إلى ما فى البيت الخامس من الحديث عن الإحلال والإحرام ، فنرى صورة غريبة ، ليس لها حظ من المقام المحمود بين الشجر كاسياً وعارياً ، ولا ندرى كيف شط الخيال بشاعرنا هذا الشطط ، فجعل فى الإحرام منظراً يقذى العين ، وإن كثيراً من العيون لتقرّ به ، وإن كثيراً من القلوب لتهفو إليه ، وما كان أغنى شاعرنا عن هذه المقابلة ، التى بناها على استعارة متكلفة ، تنبو عن الذوق .

١٤ — ولنختبر تعبير الشاعر « رق » ألا تترجم هذه الجملة عما يمازج نفس الشاعر من السرور باعتدال الهواء ، وانقشاع عواصف الشتاء ؟ وكذلك تعبيره بكلمة « النسيم » فنجدها موائمة للربيع فى الرقة واللطف والعذوبة .

١٥ — ولنقف بجانب التعبير بكلمة « نعما » ألا يوحى هذا القيد بأن أنفاس هؤلاء الأحبة ، أنفاس هادئة ، تنم عن الأمان والاطمئنان ، وليست زفرات حارة ، تنبعث عن صدر يعتلج بالهموم ، ويضطرم بالأحزان ؟

مجمل الخطوات فى تدريس الأدب

(ا) الشعر :

١ — التمهيد ، ويقصد به تهيئة التلاميذ لموضوع النص ، وهو يشمل الحديث والأسئلة الممهدة ، وتعريفاً موجزاً بالشاعر ، يقتصر فيه على أهم ما يتصل بالنص ، ويعرض فى أسلوب قصصى ، وشرح مناسبة النص .

٢ — قراءة النص على النحو الذى شرحناه (قراءة المدرس وقراءات التلاميذ) .

٣ — مناقشة عامة بأسئلة فى الأفكار الواضحة .

٤ — الشرح التفصيلى مع ملاحظة مواضع التذوق البلاغى .

٥ — قراءة أخرى من الطلاب .

٦ — تحليل النص إلى أجزائه الأساسية .

٧ — استنباط الأحكام المختلفة .

٨ — الربط بين النص والنصوص الأخرى المدروسة ؛ لتكوين الصورة الأدبية للشاعر أو العصر .

(ب) النثر :

تتبع الطريقة نفسها ، وتقوم الفقرات مقام الوحدات فى النصوص الشعرية .

(حـ) النصوص القرآنية :

تعالج كالنصوص النثرية ، غير أننا نشير إلى أمر هام ، هو أن النصوص القرآنية قد تدرس دراسة أدبية ، وقد تدرس هى نفسها دراسة دينية ، فالغاية من الدرسين مختلفة ؛ ولهذا يجب أن تختلف الطريقة ، وبيان ذلك أن الغاية من النص القرآنى فى درس الدين إنما هى إدراك ما فيه من مواطن العظة والعبرة ، وما يؤثر فى نفوس الطلاب من الوجهة الروحية ؛ ولهذا يجب أن ترمى الطريقة إلى هذه الغاية ، فلا يكلف مدرس الدين أن يعمد إلى نواحى الجمال الفنى ، يعالجها بتفصيل .

أما الغاية من النص القرآنى فى درس الأدب فهى الكشف عن أسرار جماله ،

وتذوق بلاغته ، ونحن لا نشك فى أن إعجاز القرآن ليس بالأمر الهين الذى يسهل إدراكه وفهمه وتعليله ، فى دقة وإحاطة ، ولكن يستطيع المدرس أن يكشف للطلاب شيئاً من أسرار هذا الإعجاز ، بالنظر فى النواحى الآتية :

(١) فواصل الآيات ، فهى تسوّى النغم الموسيقى للآية ؛ لما لها من عذوبة الرنين ، وحلاوة الجرس ؛ ولذلك تختم — فى أكثر المواضع — بحروف المد مع النون والميم ، وهما من الأحرف التى تساعد على الغنة والتطريب ، والفاصلة — كذلك — تأتى فى ختام الآية مستقرة مطمئنة فى موضعها ، غير قلقة ولا نافرة ، وهى تجىء غالباً تذييلا يؤكد المعنى ، فكأنها تلخيص للفكرة العامة فى الآية . وفيما يلى بعض الأمثلة :

١ — قال تعالى : « والله خلق كل دابة من ماء ، فمنهم من يمشى على بطنه ، ومنهم من يمشى على رجلين ، ومنهم من يمشى على أربع ، يخلق الله ما يشاء ، إن الله على كل شىء قدير »[١].

فالآية توضح جانباً من مظاهر القدرة الإلهية فى خلق الأحياء ، واختلاف طريقتها فى المشى والحركة ، مع اتحادها فى أصل الخلقة ، وجاءت الفاصلة بعد ذلك « إن الله على كل شىء قدير » تؤكد هذا المعنى .

٢ — وقال تعالى : « قولٌ معروف ومغفرة خير من صدقة يتبعها أذى والله غنى حليم »[٢].

فالمقام هنا مقام الرجل يتصدق على الفقير ، ثم يتبع صدقته أذى له ، أو منا عليه ، أو يضيق صدره بسؤال الفقير وإلحاحه ، فيبين الله تعالى أنه غنى عن هذه الصدقة المقترنة بالأذى ، وأنه حليم يعفو ويغفر ؛ ولهذا ختمت الآية بهذه الفاصلة « والله غنى حليم » .

٣ — وقال تعالى : « لا تدركه الأبصار ، وهو يدرك الأبصار ، وهو اللطيف الخبير »[٣] فاللطيف يناسب مالا يدرك بالبصر ، والخبير يناسب ما يدرك به .

---

(١) سورة النور — الآية (٤٥) .
(٢) سورة البقرة — الآية (٢٦٣) .
(٣) سورة الأنعام — الآية (١٠٣) .

٤ — ويذكرنا هذا بقصة الأعرابى الذى سمع القارئ يقرأ : « والسارقُ والسارقةُ فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا . نكالا من الله »[١] « والله غفور رحيم » فانتفض مستنكراً هذه القراءة ، وقال : ليس هذا موضع الغفران والرحمة ، فلما استدرك القارئ وعاد إلى الصواب ، فقرأ « والله عزيز حكيم » اطمأنت نفس الأعرابى ؛ لأن المقام مقام عزة وقوة وحكمة فى هذا التشريع .

٥ — وحكى أن أعرابيًّا سمع قارئاً يقرأ « فإن زللتم من بعد ما جاءتكم البينات فاعلموا أن الله » [٢] « غفور رحيم » ولم يكن الأعرابى يقرأ القرآن ، فقال : لايكون ،وفى رواية أخرى أنه قال : إن كان هذا كلام الله فلا ؛ الحكيم لا يذكر الغفران عند الزلل ؛ لأنه إغراء عليه ، والتكملة الصحيحة للآية هى : « فاعلموا أن الله عزيز حكيم » .

٦ — وقد تقوى الرابطة بين الآية والفاصلة ، حتى لتوحى بها الآية قبل النطق بها ، فقد روى عن زيد بن ثابت — وكان من كتاب الوحى — أنه قال : أملى علىّ رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية : « ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ، ثم جعلناه نطفة فى قرار مكين ، ثم خلقنا النطفة علقة ، فخلقنا العلقة مضغة ، فخلقنا المضغة عظاماً ، فكسونا العظام لحماً ، ثم أنشأناه خلقاً آخر » [٣] ، وهنا قال معاذ بن جبل : « فتبارك الله أحسن الخالقين » ففحك رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال له معاذ : مم ضحكت يا رسول الله ؟ قال : بها ختمت .

(ب) تصوير الأمور المعنوية بصور حسية ، توضح الفكرة ، وتقررها فى الذهن ، كقوله تعالى يصور إخفاق من يتجهون فى قضاء حوائجهم إلى غير الله ، وخيبة آمالهم بهذا الاتجاه :

« له دعوة الحق والذين يدعون من دونه لا يستجيبون لهم بشىء إلا كباسط كفيه إلى الماء ، ليبلغ فاه وما هو ببالغه وما دعاء الكافرين إلا فى ضلال » [٤]

وكقوله فى تصوير الكفار ينخدعون بأعمالهم ، ويظنون بها خيراً لهم ، وفائدة تعود

---

(١) سورة المائدة — الآية (٣٨) .
(٢) سورة البقرة — الآية (٢٠٩) .
(٣) سورة المؤمنون — الآيات (١٢ — ١٤) .
(٤) سورة الرعد — الآية (١٤) .

عليهم ، ثم يتبين لهم — بعد ذلك — خطأ ظنهم ، وخيبة آمالهم :

« والذين كفروا أعمالهم كسراب بقيعة يحسبه الظمآن ماء ، حتى إذا جاءه لم يجده شيئاً ، ووجد الله عنده فوفاه حسابه والله سريع الحساب »[١].

(ح) الملاءمة الواضحة بين الألفاظ والمعانى ، ففى القرآن آيات سيقت فى التهويل والوعيد ، فجاءت كلماتها قوية رهيبة ، وآيات فى موضع اللين ، فجاءت ألفاظها لينة ، ومن ذلك قوله تعالى فى تصوير عذاب الكفار :

« هذان خصمان اختصموا فى ربهم ، فالذين كفروا قطعت لهم ثياب من نار يصب من فوق رءوسهم الحميم ، يصهر به ما فى بطونهم والجلود ، ولهم مقامع من حديد كلما أرادوا أن يخرجوا منها من غم أعيدوا فيها وذوقوا عذاب الحريق »[٢].

وقوله تعالى : « وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ، ومن شاء فليكفر ، إنا أعتدنا للظالمين ناراً أحاط بهم سرادقها ، وإن يستغيثوا يغاثوا بماء كالمهل يشوى الوجوه ، بئس الشراب وساءت مرتفقا »[٣].

وقوله تعالى : « إن شجرة الزقوم ، طعام الأثيم ، كالمهل يغلى فى البطون ، كغلى الحميم ، خذوه فاعتلوه إلى سواء الجحيم ، ثم صبوا فوق رأسه من عذاب الحميم ، ذق إنك أنت العزيز الكريم »[٤].

وقوله تعالى : « يوم ترجف الراجفة ، تتبعها الرادفة ، قلوب يومئذ واجفة ، أبصارها خاشعة ، يقولون : أئنا لمردودون فى الحافرة ، أئذا كنا عظاماً نخرة ، قالوا تلك إذن كرة خاسرة ، فإنما هى زجرة واحدة ، فإذا هم بالساهرة »[٥].

فنرى فى هذه الآيات وعيداً وتهديداً ، وتصويراً لمواقف شديدة رهيبة ، ونرى الألفاظ تلائم هذه المعانى ، فى قوتها وشدة وقعها .

ولننظر بعد ذلك إلى قوله تعالى :

« وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمراً ، حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها وقال لهم خزنتها سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين »[٦].

---

(١) سورة النور — الآية (٣٩) .
(٢) سورة الحج — الآيات (١٩ — ٢٢) .
(٣) سورة الكهف — الآية (٢٩) .
(٤) سورة الدخان — الآيات (٤٣ — ٤٩) .
(٥) سورة النازعات — الآيات (٦ — ١٤) .
(٦) سورة الزمر — الآية (٧٣) .

وقوله تعالى : « فناداها من تحتها أن لا تحزنى ، قد جعل ربك تحتك سريًّا . وهزّى إليك بجذع النخلة تساقط عليك رطباً جنيًّا ، فكلى واشربى وقرى عينا فإما ترين من البشر أحداً فقولى : إنى نذرت للرحمن صوماً فلن أكلم اليوم إنسيًّا »[١].

وقوله تعالى : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات يهديهم ربهم بإيمانهم تجرى من تحتهم الأنهار فى جنات النعيم ، دعواهم فيها سبحانك اللهم ، وتحيتهم فيها سلام ، وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين »[٢]

فنرى فى هذه الآيات معرضاً للفضل والرضوان الإلهى ، ينعم الله به على طائفة من عباده ، فالمقام مقام عطف ولين وسماح ، والألفاظ تساير هذه المعانى ، فى لينها وخفة وقعها فى القلوب والآذان .

هذا وسيجد المدرسون فى النصوص القرآنية مجالات أخرى لبيان الجمال الفنى فى القرآن ، كجمال الاستعارة فى قوله تعالى : « وتركنا بعضهم يومئذ يموج فى بعض ، ونفخ فى الصور فجمعناهم جمعاً »[٣]. فقد استعيرت كلمة « يموج » لمعنى الاضطراب، ولكن جمال الاستعارة لا يقف عند هذا الحد ، بل إنها تجسم للخيال جمعاً حاشداً كثير الزحام ، كأمواج البحر تتدافع فى صخب واضطراب .

وفى قوله تعالى : « رب إنى وهن العظم منى واشتعل الرأس شيباً ، ولم أكن بدعائك رب شقياً »[٤] فقد استعيرت كلمة « اشتعل » لمعنى الانتشار ، ولكن جمال الاستعارة يبدو فى أن كلمة « اشتعل » تفيد دبيب الشيب فى الرأس فى ثبات وبطء ، كما تدب النار فى الفحم فى بطء ، ولكن مع الاستمرار ، ثم تزداد بعد ذلك قوة وانبعاثاً .

أو جمال التشبيه فى قوله تعالى : « وهى تجرى بهم فى موج كالجبال »[٥].

وقوله تعالى : « إن الله يحب الذين يقاتلون فى سبيله صفاً كأنهم بنيان مرصوص »[٦]

فالتشبيه الأول يرمى إلى تصوير الموج ضخماً عالياً ، وكلمة « الجبال » توحى إلى النفس بهذا المعنى .

والتشبيه الثانى يرمى إلى تصوير الالتحام والاتصال والاجتماع القوى ، وكلمة

---

(١) سورة مريم – الآيات (٢٤ – ٢٦) . (٢) سورة يونس – الآيات (٩ – ١٠) .
(٣) سورة الكهف – الآية (٩٩) . (٤) سورة مريم – الآية (٤) .
(٥) سورة هود – أول الآية (٤٢) . (٦) سورة الصف – الآية (٤) .

« بنيان » تصور هذا المعنى تمام التصوير .

أو جمال الكناية فى قوله تعالى: « ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوماً محسوراً »(١).

فالتعبير عن البخل باليد المغلولة إلى العنق ، يعرض البخل فى صورة كريهة منفرة .

وقوله تعالى : « ما المسيح بن مريم إلا رسول قد خلت من قبله الرسل، وأمه صديقة كانا يأكلان الطعام انظر كيف نبين لهم الآيات ثم انظر أنى يؤفكون »(٢).

فى جملة « يأكلان الطعام » كناية مهذبة ، ورقة فى التعبير ، وعدول عن الألفاظ التى تؤدى هذا المعنى فى صراحة محرجة .

أو جمال المقابلة فى قوله تعالى : « فليضحكوا قليلا ، وليبكوا كثيراً جزاء بما كانوا يكسبون »(٣).

وقوله تعالى : « لكيلا تأسوا على ما فاتكم ، ولا تفرحوا بما آتاكم والله لا يحب كل مختال فخور »(٤).

أو جمال الجناس فى قوله تعالى : « وهم ينهون عنه وينأون عنه وإن يهلكون إلا أنفسهم وما يشعرون »(٥).

وقوله تعالى : « فأما اليتيم فلا تقهر ، وأما السائل فلا تنهر »(٦).

(د) التراجم :

كان المفهوم أن نؤخر الكلام عن التراجم الأدبية إلى موضع آخر من الكلام عن تاريخ الأدب ، ولكن الترجمة الأدبية تحتاج دائماً إلى عرض النصوص الأدبية المختارة من كلام صاحب الترجمة ؛ لندرس فى ظلالها خصائصه الفنية ، واتجاهاته الأدبية بوجه عام ؛ ولهذا آثرنا أن نجعل دراسة التراجم لوناً رابعاً من الدراسة النصية ، التى بينا طريقتها فى الشعر والنثر والقرآن .

والترجمة تشمل أمرين أساسيين هما : حياة الأديب ، وأدبه ، أما ترتيب الأمرين فى الدراسة فهو أن نبدأ بحياة الأديب ، ثم نعرض بعد ذلك لأدبه ، ويغالى بعضهم فيدعى أن من الممكن البدء بالكلام عن شعر الشاعر ونثر الكاتب ، وفهم حياة كل

---

(١) سورة الإسراء – الآية (٢٩) .
(٢) سورة المائدة – الآية (٧٥) .
(٣) سورة التوبة – الآية (٨٢) .
(٤) سورة الحديد – الآية (٢٣) .
(٥) سورة الأنعام – الآية (٢٦) .
(٦) سورة الضحى – الآيات (٩ – ١٠) .

منهما من هذا الأدب ، ولكن هذا غير ممكن دائماً ؛ لأن الأدب الذى يكفى لتصوير حياة الأديب لا سبيل إلى درسه ، ولا تتسع له المناهج المدرسية ، وربما لا نجد فى كلام هذا الأديب شاعراً كان أو ناثراً ما يكفى لتكوين هذه الصورة التى تبرز فيها جميع المعالم التى نحرص عليها فى حياة الأديب .

ويجب فى عرض حياة الأديب أن نلاحظ ما يأتى :

١ — أن نعرضها فى أسلوب قصصى شائق .

٢ — أن نشير إلى بيئته الطبيعية ، وبيئته الاجتماعية ، ومدى تفاعله مع بيئته .

٣ — أن نتحدث عما عسى أن يكون قد قام به من رحلات وأسفار وأثرها فى أدبه .

٤ — أن نوضح علاقته بالبارزين فى عصره من أعلام السياسة والأدب ، ولا مانع مطلقاً من أن نسوق فى خلال قصة الأديب شيئاً من كلامه ، فإذا ما انتهينا من الحديث عن حياة الأديب ، انتقلنا إلى أدبه ، وهنا نؤخر الكلام ، ونقدم النماذج التى اخترناها ؛ لندرسها ونستنبط منها ما نريد الوصول إليه من خلق الشاعر ، وخصائصه الفنية ، ومدى موافقته أو مخالفته لأدب عصره . . إلى غير ذلك ، أى أننا ندع شعر المتنبى ينطق بطموحه وفخره وتمكنه من اللغة ، وندع شعر شوقى يترجم عن ترفه ووطنيته وثقافته التاريخية ، وندع كلام المنفلوطى يشرح لنا أسلوبه المشرق الجذاب . . وهكذا .

أمثلة لأخطاء بعض المدرسين فى تدريس الأدب

من السهل أن نستنبط مما سبق أوجه الصواب وأوجه الخطأ فى تدريس الأدب ، غير أن هنالك بعض أخطاء ، نحتاج فى توقيها إلى التنبيه عليها ، ومنها :

١ — التزام الشرح الفردى للأبيات ، وعدم العناية بربط بعض الأبيات ببعض ؛ ففى ذلك تمزيق لوحدة الفكرة ، وتشويه لجمال الصورة الأدبية .

٢ — الوقفات البلاغية التذوقية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى العام .

٣ — الإسراف فى تحميل النص ما لا يحتمله من ضروب الاستنباط والأحكام .

٤ — عدم العناية بقراءة الطلاب النص مرات كافية .

٥ — استعمال العبارات المجازية فى وصف الكلام ، مثل قولهم :

ديباجة مشرقة — أسلوب ناصع — خيال بارع — معنى فخم .

٦ — استقلال المدرس بالشرح والتعليق والاستنباط ، وطغيانه فى ذلك على حق التلميذ وحريته .

٧ — اقتضاب النصوص لمجرد الوصول إلى الأحكام الأدبية العامة .

ربط درس الأدب بغيره

بينا فى الفصول السابقة أن الطريقة السديدة فى تدريس اللغة ، هى التى تعالج فروعها أو أكثرها وحدة متماسكة ، وفى فترة واحدة ؛ فيدرب الطلاب على القراءة والتعبير ، والاستعمال اللغوى ، والتذوق الأدبى فى وقت واحد ، وفى موضوع واحد ، ويحكم الربط بين ألوان النشاط اللغوى جميعها ؛ لتتجه متعاونة نحو الغاية المرسومة . والأدب مادة طيعة لينة ، يمكن استخدامها والاعتماد عليها فى تدريس جميع الفروع تقريباً :

١ — فهو مادة صالحة للقراءة ، وتحصيل مزاياها الشكلية والموضوعية .

٢ — وهو محور الدراسات البلاغية النقدية الناجحة .

٣ — وموضوعات الأدب تصلح لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوى والكتابى بجميع صوره ، كالوصف والخطب والمناظرات ، وشرح النصوص الأدبية ، ونثر الأبيات الشعرية من خير الوسائل للتدريب على التعبير .

٤ — الطريقة السديدة فى تدريس القواعد ، هى التى تعتمد — فى اختيار الأمثلة — على النصوص الأدبية ، وكذلك التطبيقات النحوية والصرفية ، وهكذا نجد أن الأدب مرتبط بجميع هذه الفروع ، فينبغى أن نعمل على توثيق هذا الربط .

٥ — وبين الأدب والتاريخ علاقة وثيقة ، فالأديب لايستغنى عما يكمل ثقافته من التاريخ ، والتاريخ — كذلك — مادة خصبة للأديب ، ينظم فيها شعره ، وينشىء مقالاته وقصصه ، إلى غير ذلك من وجوه العلاقة بينهما .

وإذا كان للنص الأدبى صبغة تاريخية فلا مندوحة لنا عن الربط بين النص ومناسبته التاريخية ، وقد شرحنا ذلك سابقاً ، وربما لايتكفل النص الأدبى بتكوين الصورة

التاريخية ، مستكملة الحلقات ؛ لأن النصوص الأدبية ليست كالنصوص التاريخية ، فى عرض التاريخ مفصلا مرتباً ، وليس من مهمة الأديب أن يتعقب الحوادث التاريخية ، فيسجلها بنظامها وترتيبها الزمنى ، وفى هذه الحالة يكون من واجب المدرس — بعد أن يفرغ من النص الأدبى — أن يعرض شيئاً من التاريخ المتصل به ، حتى يخرج الطالب بفكرة متكاملة . فمثلا : فى الحوار الأدبى الرائع بين عبدالله بن الزبير وأمه أسماء بنت أبى بكر ، حين أحاط به الحجاج فى مكة ، نستطيع — بعد فهم هذا الحوار — أن نتابع القول ، فنقول مثلا : وسمع عبد الله لنصيحة أمه ، وجاهد واستبسل حتى استشهد ، ولم يتورع الحجاج عن التمثيل به ، ولم يرع للبيت الحرام حرمته ؛ وبهذا تفرق حزب عبد الله ، واستتب الأمر لبنى أمية فى الحجاز ، وكسب الحجاج حظوة لدى عبد الملك .

٦ — وإننا لنطمع فى أن نربط بين الأدب والنواحى الفنية الأخرى كالرسم مثلا ، ونستطيع أن نهتدى إلى الطلاب الموهوبين فى الرسم ، ونرشدهم إلى إخراج بعض الصور الأدبية فى لوحات فنية يرسمونها ، ونجعل من ذلك مادة لإثارة المنافسة بين الطلاب ، وتشجيعهم بعرض هذه اللوحات فى الفصل ، أو فى معرض اللغة العربية ، أو نخصص لها جانباً من مجلة المدرسة ، أو نحو ذلك ، وقد رأينا أمثلة ناجحة لهذه اللوحات ، رسمها بعض الطلاب ، وكتبوا فيها بخط جميل الأبيات الشعرية التى تمثلها .

ومن أمثلة ذلك تصوير وقفة امرئ القيس مع زميليه بين أطلال الأحبة ، التى قال فيها : قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل ... وتصوير الليل الطويل الذى استقبله النابغة فى قوله :

تقاعس حتى قلت ليس بمنقض وليس الذى يرعى النجوم بآئب

وتصوير قول بشار :

كأن مثار النقع فوق رءوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

وتصوير قول المتنبى وهو راكب حصانه مخترقاً شعب بوان :

فسرت وقد حجبن الشمس عنى وجئن من الضياء بما كفانى
وألقى الشرق منهـا فى ثيـابى دنانيراً نفر مـن البنان

التمرينات الكتابية

كما تعالج النصوص الأدبية بالدراسة الشفوية يمكن — كذلك — أن تتخذ هذه النصوص مادة للتمرينات الكتابية ، فتكون تدريباً شائقاً على نوع من التعبير الإبداعى ، زيادة على تثبيت الحقائق فى أذهان التلاميذ ؛ ولذلك يطلب من المدرسين أن يضمنوا التطبيقات أسئلة فى النصوص المدروسة ، أو فيما يشبهها بجانب أسئلة التطبيق النحوى والصرفى ، وأسئلة القراءة ، وإذا أحسن اختيار أسئلة النصوص ، كان ذلك أدعى إلى حمل التلاميذ على العناية بها ، والانتفاع بدرسها .

وإننا نقرر — مع الأسف — أن كثيراً من هذه الأسئلة لم يبذل فيها جهد، ولم يقصد بها إلا تكملة العدد المطلوب ، وليس وراءها فائدة كبيرة للتلاميذ ، وفيما يلى بعض الأمثلة :

١ — يكتب فى صدر السؤال بيت من الشعر ، وبعده السؤال الآتى :

لمن هذا البيت ؟ وفى أى غرض قاله ؟ اكتب بيتين قبله ، وبيتين بعده .

فهذا سؤال تافه ، لا يثير نشاطاً ، ولا يبعث تفكيراً ، وغاية ما فيه أنه اختبار فى التحصيل والحفظ ، وربما جاء هذا السؤال فى التطبيق الأول من العام الدراسى ، والتلاميذ لم يدرسوا إلا نصًّا واحداً هو الذى اختير منه هذا البيت ، فصاحب النص معروف ، والغرض الذى قيل فيه النص معروف كذلك .

أما اختبار الحفظ الذى يقصد إليه السؤال ، فيمكن بطرق أخرى خير من هذه الطريقة ؛ إذ يستطيع المدرس أن يختبر هذا الحفظ شفويًّا ، وله أن يقتطع من أول كل حصة خمس دقائق لهذا الاختبار ، وقد جربت هذه الطريقة ، فنجحت فى حمل التلاميذ على الحفظ ، وبخاصة التلاميذ الكسالى الذين يضيقون بحفظ النصوص ، ويزداد نجاح هذه الطريقة إذا استعمل المدرس كراسة المكتب ، ورصد فيها درجات للتلاميذ فى كل اختبار من هذا النوع .

٢ — يذكر السؤال أبياتاً تعقبها الصيغة الآتية :

اشرح هذه الأبيات فى عبارة أدبية ، ثم بين ما راقك فيها من جمال التعبير ، ودقة التصوير .

والمطالبة بشرح الأبيات أمر ضرورى ولا غبار عليه ، ولكن الجزء الثانى من السؤال

قد أصبح مبتذلا لكثرة استعماله ، حتى إن الطلاب يتنبئون به فى كثير من الامتحانات ويعدون له العدة فيحفظون مجموعة من العبارات العامة التى تليق بجمال التعبير ، ودقة التصوير ، ثم يديرون هذه العبارات فى الإجابة عن كل سؤال يشبه هذا السؤال ؛ ولهذا ينبغى فى أسئلة التذوق ، أن يراعى فيها التحديد والقصد إلى شىء معين بارز فى موضوع السؤال .

٣ — بم امتازت الخطابة فى صدر الإسلام ؟ مثل :

فهذا السؤال يقضى بتقديم الحقائق والأحكام ، وتأخير الاستشهاد ، وقد يوفق الطالب — إلى حد كبير — فى عرض هذه الحقائق والأحكام ، فيذكر كثيراً من مزايا الخطابة فى صدر الإسلام ، ولكن الشواهد التى يعرضها بعد ذلك ، لا تمثل الحقائق التى ذكرها .

على أن هذه الإجابة بهذا الترتيب لا تصور لنا مدى قدرة الطالب على أن يستنبط من النصوص الأحكام الأدبية ، وتظل معلوماته من تاريخ الأدب فى عزلة عن الأدب نفسه، وهذا ما نلاحظه فى أوراق الامتحانات العامة ، ولاشك أن موضوع هذا السؤال مما ينبغى أن يختبر فيه الطلاب، ولكن يجب تقديم المثال على المزايا، فيصاغ السؤال على الصورة الآتية ، أو ما يماثلها : اكتب نموذجاً مما تحفظه من الخطب فى صدر الإسلام ، ثم استنبط مما تكتبه الخصائص الفنية للخطابة فى ذلك العصر ، أو ثم بين فيما تكتبه الخصائص الفنية ؛ فهذا الترتيب هو الذى دعونا إليه فى الدراسة ، فينبغى مراعاته — كذلك — فى التدريبات ؛ حتى لا يعمد الطلاب إلى المختصرات المبتورة ، يستظهرون منها الأحكام الأدبية دون أن يبذلوا جهداً فى فهم النصوص ومعاناتها ، ولاشك أن السؤال بصيغته المعدلة يعود الطلاب دقة الاستنباط ، والصدق فى الأحكام ، والقصد فيها .

ومثل هذا السؤال المطالبة بذكر خصائص الأسلوب العلمى ، أو الأسلوب الأدبى مع التمثيل ، أو ذكر مظاهر التجديد فى الشعر الحديث مع التمثيل .

أما الأسئلة الجيدة فهى التى تختبر الفهم الدقيق ، والتذوق الأدبى ، والقدرة على الاستنباط . . .إلى غير ذلك من الأغراض الهامة ، ومن أمثلتها :

١ — أن نعمد إلى فكرة عامة فى أحد النصوص ، عرضها الشاعر فى عدة أبيات ونطلب من التلاميذ أن يعرضوا بأقلامهم صورة هذه الفكرة مقترنة بشواهدها ، مع

إبداء رأيهم فيها ، فى هذا السؤال اختبار للفهم والحفظ والذوق جميعاً .

٢ — أو أن نعرض على التلاميذ أبياتاً لم يدرسوها ، ولكنها فى مستوى ما درسوه ، ونطلب إليهم شرحها ونقدها ، ومدى تصويرها للخصائص الفنية التى سبق استنباطها .

٣ — أو أن نضع أمام التلاميذ طائفة من المعانى التى وردت فى النصوص المدروسة ونطلب إليهم توضيح هذه المعانى ، وكتابة الأبيات التى وردت بها .

٤ — أو نعرض عليهم عبارات ، أو أبياتاً من الشعر ، لم تسبق دراستها . ونطالبهم بأن يذكروا من محفوظهم العبارات ، أو الأبيات التى تتفق معها فى المعنى ، مع عقد موازنة بين ما هو أمامهم فى السؤال وما يأتون به .

هذه نماذج من الأسئلة التى تختبر النواحى الهامة ، عرضناها على سبيل المثال ، وللمدرسين أن يبتكروا أسئلة أخرى تحقق الغاية المرسومة لدرس الأدب .

مرجع الطلاب

لا يستغنى الطلاب عن مراجع يعودون إليها فى دراسة النصوص وما يتصل بها من ألوان الدراسات الأدبية المختلفة ، ومن هذه المراجع :

(١) كتاب النصوص :

وقد أحسنت الوزارة صنعاً بوضعها مواصفات للكتب الدراسية تحقق الغايات المطلوبة ؛ ليلتزمها المؤلفون ، وتكون أساساً للمفاضلة بين الكتب التى تقدم فى مسابقات التأليف .

وأهم ما يجب مراعاته فى كتاب النصوص :

١ — أن يشتمل على طائفة من النصوص تزيد على القدر الذى حدده المنهج للدراسة والحفظ ؛ وذلك ليتسع أمام المدرسين مجال الاختيار .

٢ — ألا تكون النصوص مسرفة فى الطول أو الاقتضاب .

٣ — أن تتكفل النصوص بعرض صور وافية للعصر المدروس من النواحى الفنية والاجتماعية والسياسية ونحوها .

٤ – أن تتنوع طريقة الكتاب فى عرض النصوص وشرحها ، وذلك :

(ا) بأن تشرح أكثر النصوص شرحاً أدبيًّا وافياً ، مع العناية بتحليل النص إلى أجزائه الأساسية ، واستنباط كل ما يتصل بالنص من أحكام فنية ، وصور للبيئة أو العادات أو نحو ذلك ، ومن الخطأ ما تسير عليه بعض الكتب فى شرح النصوص ، فتعرض الأبيات مرقمة فى النصف الأعلى من الصفحة ، وتعرض فى النصف الأسفل شروح الأبيات مرقمة أيضاً ، بحيث يكون لكل بيت شرح مقابل له فى سطر أو سطرين .

ومن الإنصاف أن نقرر أن الكتب المقررة قد سلمت من هذا الخطأ .

(ب) وتشرح بعض النصوص شرحاً موجزاً ، يسمح للطلاب بأن يزيدوا عليه .

(حـ) وتترك بعض النصوص السهلة القصيرة ، ليستقل الطلاب بفهمها مهتدين إلى ذلك بأسئلة تذكر بعدها .

٥ – أن يعنى الكتاب بشرح مناسبات النصوص ، وبالتعريف بأصحابها .

٦ – بعد عرض مجموعة كافية من النصوص المختارة من أحد العصور تجمع الأحكام التى استنبطت من النصوص ، وتبوب وتنسق لتكوين صورة عامة لأدب هذا العصر ، ولإقامة جزء من بناء تاريخ الأدب .

(ب) المطبوعات المدرسية :

ونقصد بها المذكرات التى يطبعها المدرسون أحياناً ؛ ليسدوا بها النقص الذى فى الكتاب المدرسى ، أو ليعرضوا فيها على الطلاب نماذج جيدة من دراسة النص الأدبى وطريقة تحليله وتذوقه ، أو لغير ذلك من الدواعى التى يفطن إليها المدرسون الموهوبون النابهون .

(حـ) الكتب الأدبية المطولة :

لا يجمل بنا أن نسقط من حسابنا هذا النوع من الكتب ؛ فهى من أهم المراجع الأدبية ، ويحسن بنا أن ندفع الطلاب إليها ، وأن نغريهم بها ، فنعرض فى حجرة الدراسة شيئاً منها ، ونقرأ على الطلاب بعض فصولها الشائقة ، ثم نطالبهم بمتابعة القراءة فى

المكتبة أو خارجها ، وقد جربت هذه الطريقة فى إحدى المدارس النموذجية ، فأدت إلى نتائج قيمة ، وحفزت الطلاب على التماس هذه المراجع ، بل شرائها واقتنائها .

(د) كراسات المجهود الشخصى :

وهى كراسات ينشئها الطلاب لأنفسهم ، يسجلون فيها عن كل نص يدرسونه شيئاً من الأسئلة الهادفة ، أو أسرار الجمال فى النص ، أو ما يمكن استنباطه منه ، أو نحو ذلك من الفوائد التى عرض لها المدرس فى شىء من السعة والتفصيل أكثر من الكتاب ، ويستطيع الطالب النابه أن يجعل من هذه الكراسة معرضاً لرأيه الحر ، وجهده المستقل .

هذا التنويع فى المراجع لا يجعل من الطلاب نسخاً متشابهة ، ويعدهم للدراسة الجامعية ، التى تتطلب الاستقلال والتصرف الذاتى .

مشكلة حفظ النصوص

(ا) مظاهر المشكلة وضررها :

ليس بين المدرسين من لا يشكو انصراف التلاميذ عن حفظ النصوص ، وزهدهم فى هذا الحفظ ، فالحفظ أثقل الواجبات عليهم ، وأقلها حظًّا من اهتمامهم .

ولاشك أنها ظاهرة خطيرة بليغة الضرر ، فإذا تغاضينا عنها ، ولم نبادر بعلاجها ، ترتب عليها فى المستقبل تخريج أفواج من الطلاب ، لا ينتفعون بما مروا به من دراسات أدبية ، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ الذى يعتمد فى أكثر صوره على وفرة المحفوظ ، وسعة المحصول الأدبى ، ولا يحسنون — كذلك — الأداء الجيد ، والنطق السليم ، ولا يحسون شيئاً من المتعة الفنية ، ، التى يوحى بها جمال الأدب .

(ب) أسباب هذه المشكلة :

١ — فى طليعة هذه الأسباب أن الحفظ من أصعب العمليات الذهنية ؛ فالذهن يعانى فى الحفظ كثيراً من المشقة والعنت ، وهو أمر يتطلب الانقطاع والتفرغ فترة من الوقت ، يحس فيها التلميذ أنه أسير مقيد ، محروم حقه من الحرية والانطلاق .

٢ — قد تكون المادة المطلوب حفظها جافة صعبة ، يعوزها التشويق والإثارة .

٣ – قد تكون طريقة المدرس فى شرح النص طريقة عقيمة ، لا تؤلف بين النص وقلوب التلاميذ ، ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفنى ، الذى يستميلهم ، ويبدد سآمتهم ، ويحمل على الاحتفال به ، والإقبال عليه .

٤ – يلجأ كثير من المدرسين – فى حمل التلاميذ على الحفظ – إلى الإرغام والتهديد؛ وبهذا يبدو الحفظ أمام التلميذ أمراً ثقيلا بغيضاً .

٥ – يتهاون كثير من المدرسين ، ويقصرون فى تتبع الحفظ ، ومحاسبة التلاميذ عليه، ويضنون بالوقت أن يصرف فى اختبار التلاميذ بصفة منتظمة مطردة من وقت لآخر ، أو يهملون هذا النوع من الاختبار فى التدريبات الكتابية بالطريقة السديدة التى شرحناها .

٦ – أكثر المدرسين ينصرفون فى حصة النصوص إلى الشرح ، ولا يهتمون بتدريب التلاميذ على قراءة النص تدريباً كافياً ؛ ومن المعلوم أن كثرة القراءة مع اليقظة والعناية، مما يساعد على الحفظ .

علاج هذه المشكلة :

لا يجمل بنا أن نتهيب هذه المشكلة ، أو أن نيئس من التغلب عليها؛ فهؤلاء التلاميذ الذين نشكو زهدهم فى حفظ النصوص ، يحفظون الأناشيد ، ويرددونها منغمة حيناً ، وغير منغمة حيناً ، فى كثير من الزهو والسرور والاعتداد بالنفس ، بل إن منهم من يحفظ عشرات من القطع ، وعشرات من الأمثال ، وعبارات التفكه والتندر .

ومن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يختار أعضاء الفرق التمثيلية بالمدارس، وإن منهم من يحفظ فى رواية واحدة حواراً نثريًّا أو شعريًّا، قد يفوق فى مقداره ما يكلف حفظه من النصوص الأدبية والقرآنية طول العام ، وقد سهل على هؤلاء جميعا حفظ الأناشيد ، والأمثال ، والفكاهات ، والتمثيليات ؛ لأن نفوسهم مهيأة ، والحوافز على الحفظ موفورة .

وإذن فعلاج هذه المشكلة يتطلب تهيئة نفوس التلاميذ للحفظ وخلق الحافز عليه ، ومن وسائل ذلك :

١ – عدم تقييد التلميذ دائماً بما يحفظ ، بل تركه حراً يختار من النصوص المدروسة ما يميل إلى حفظه ، ولنا أن نطالبه بمقدار معين لا ينقصه .

٢ – العناية فى الشرح بتجلية ما فى النص من ألوان الجمال الأدبى ، وأخذ التلاميذ بتذوق هذا الجمال وترديده .

٣ — الإغراء والتشجيع بعقد المسابقات ، وإجازة المجيدين ، والتنويه بهم فى الإذاعة المدرسية ، وفى صحيفة المدرسة .

٤ — إرشاد التلاميذ إلى أسهل الطرق لحفظ النصوص (وقد أوضحنا ذلك فى كلامنا عن طرق الحفظ) .

٥ — اهتمام المدرسين باختبارات الحفظ شفويًّا وتحريريًّا .

٦ — بيان فوائد الحفظ ، وتوضيح أثره فى نبوغ الأدباء والشعراء ، مع التمثيل ببعض الأعلام الذين اعتمدوا فى نبوغهم الأدبى على ما حفظوه منذ الصغر ، مثل البارودى وشوقى وحافظ والمنفلوطى .

٧ — اختيار النصوص مما يميل إليه التلميذ ، كالقصص ، ووصف الطبيعة ، وأشعار البطولة والفكاهة ونحوها ، على أن يراعى فى ذلك سن التلميذ .

٨ — ربط الأدب بالتصوير ، كلما أمكن ذلك ، فكما يستطيع الأديب رسم صورة بألفاظه وخياله ، يستطيع الفن رسم هذه الصورة بألوانه وظلاله ، وفى هذا الربط ما يساعد على الحفظ ، ويغرى به .

رابعاً : تاريخ الأدب

نعرض فيما يلى للون الرابع من الدراسات الأدبية ، وهو تاريخ الأدب ، بعد أن تحدثنا عن الأناشيد ، والمحفوظات ، والنصوص الأدبية .

المراد بتاريخ الأدب :

هو علم يبحث فى أصول اللغة ، ويتتبع ظواهرها ، وعوامل نهضتها أو سقوطها فى عصورها المختلفة ، ويبين ما أثر فيها من العوامل السياسية والاجتماعية والطبيعية ، ويروى لنا حياة النابهين من أعلام اللغة والأدب ، وما كان لهم من آثار بينة فى الإنتاج اللغوى والأدبى .

ولا يخرج تاريخ الأدب عن أن يكون فرعاً من التاريخ العام ، ولكنه مقصور على الظواهر الأدبية ، والتطورات الفكرية للأمة ، ومدى مشاركتها فى الآداب الإنسانية ، والحضارة البشرية ، المستمدة من إنتاج الفكر أو الوجدان .

(ب) الغاية منه :

١ — أن ننمى فى الطلاب حب البحث عن الآثار الأدبية المختلفة ، التى تفاعلت مع الأحداث السياسية والاجتماعية ، فخلقت طوراً جديداً من أطوار اللغة ، أو ظاهرة من ظواهر الأدب.

٢ — أن يتخذ الطلاب من دراسة أعلام الأدب قدوة لهم ، فيترسمون خطاهم ، وينهجون منهجهم ، وبخاصة طلاب المرحلة الثانوية التى تشتد فيها حاجة الشبان إلى المثل الجديرة بالمحاكاة .

٣ — الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامل النهوض والسقوط ، ومدى مسايرة اللغة للحياة العامة .

٤ — يعد تاريخ الأدب مرآة صادقة للتطور الفكرى والوجدانى للأمة ، وسجلا واعياً لأهم مقوماتها وهو اللغة ؛ وهو لذلك يؤدى فائدة التاريخ العام .

(ح) تطور تدريس تاريخ الأدب :

لايعنينا الآن أن نتتبع هذه الدراسة منذ العصور البعيدة ، وحسبنا أن نعرض لها فى التعليم المدرسى فى العصر الحديث.

مرت هذه الدراسة بفترات مختلفة اللون والطابع ، وسنجتزئ هذه الفترات ، فنردها إلى فترتين ، بينهما فروق جوهرية : الفترة الأولى ، ونسميها « المدرسة القديمة » والفترة الثانية ، ونسميها « المدرسة الحديثة » .

فى المدرسة القديمة :

(قبل عشرين سنة تقريباً) كان طابع الدراسة هو :

١ — اتساع المناهج وازدحامها بالموضوعات النظرية العميقة ، التى لم يستعد التلاميذ لفهمها ، ويكفى أن نذكر أن منهج السنة الأولى بالمدارس الثانوية — حين كانت الدراسة بها خمس سنوات — كان يصدر بالموضوعات الآتية : الأسلوب الجيد والأسلوب الركيك — تأثر الأدب بالبيئة والثقافة والحكم . . . ونحو ذلك .

٢ — كانت هذه الموضوعات تستأثر بمعظم الوقت والجهد ، وتطغى على المادة الأدبية

نفسها ؛ وبهذا كان تاريخ الأدب يدرس فى عزلة تامة عن الأدب .

٣ — كان موقف الطالب من هذه الدراسة موقفاً سلبياً ؛ إذ كان عليه أن يتقبل الأحكام والقضايا دون اهتمام بالبحث عن دواعيها وأسبابها من الآثار الأدبية نفسها ، وكان ذلك من عوامل مله وسآمته ؛ لما فى تلك الدراسة التلقينية الإلقائية من إنكار لحريته ، وإهدار لشخصيته .

٤ — كانت النصوص لاتختار لروعتها وجمالها ، ولاتدرس لتحقيق الغاية الفنية من المتعة والإعجاب والتذوق ، وإنما كانت تختار لتكون تطبيقاً على تاريخ الأدب ، ونماذج يستشهد بها على أحكامه ، وهكذا طغى تاريخ الأدب على الأدب نفسه . وكان ذلك مثار الشكوى من أن التلاميذ لايتذوقون الأدب ولايحفلون به .

٥ — أدت كثرة الموضوعات والتراجم المقررة إلى أن حفظ التلاميذ مجموعة من العبارات يديرونها فى وصف الظواهر الأدبية ، والخصائص الفنية لعصر أو أديب ، وهى عبارات عامة مجازية ، يعوزها الضبط والتحديد ، وعلى هذا أصبح كل شاعر — فى رأى التلاميذ — مشرق الديباجة ، جيد السبك ، محكم الصوغ ، فحل المعانى ، جزل الألفاظ . إلى غير ذلك .

٦ — كانت أسئلة الامتحانات لاتطلب من التلاميذ إلا سرد مجموعة من هذه الأحكام أما المادة الأدبية نفسها ، فقد قلت العناية بها فى الامتحان ، كما قلت فى الدراسة .

أما المدرسة الحديثة :

فقد صار لها فى تدريس تاريخ الأدب طابع جديد ، يختلف عن الطابع السابق ، ويعالج كثيراً من عيوبه ، وهذه أهم معالمه :

١ — صارت الدراسة النصية أساس الدراسات الأدبية ، وأصبح تاريخ الأدب تابعاً للأدب ، ونابعاً منه ، بمعنى أن الدراسة تنصب أولا على النصوص الأدبية لذاتها ، ثم تأتى الأحكام الأدبية فى ظلالها .

٢ — صارت النصوص الأدبية تختار للجمال والروعة من جهة ، ولتصوير ألوان الحياة فى العصر الذى تمثله ، من جهة أخرى .

٣ — آثر المنهج الحديث فكرة التطور الطبيعى للأدب ، فرتب العصور الأدبية ترتيباً زمنياً ؛ إذ بدأ بنصوص العصر الجاهلى ، وانتهى بنصوص العصر الحديث .

وهناك آراء أخرى فى مناهج الدراسة الأدبية ، نعرضها ونناقشها فيما يلى :

(ا) يرى بعض المربين أن يبدأ الطلاب بدراسة العصر الحديث، وينتهوا بالعصر الجاهلى ، وحجتهم فى ذلك أن أدب العصر الحديث أسهل تناولا من أدب العصر الجاهلى ، وأنه أقرب إلى نفوس الطلاب ؛ لأنهم يعيشون فيه ، وينفعلون به ، ولكن هذه الحجة لاتثبت للمناقشة ، فكثير من الأدب الحديث يتسم بالدقة والعمق وبعد الخيال ؛ ولهذا يصعب فهمه على الطلاب .

ومن جهة أخرى نرى أن أدب العصر الجاهلى تنحصر صعوبته فى ألفاظه الغريبة ، ولكن هذه الألفاظ خطبها هين يسير ، فهى لاتستعصى على الشرح ، ومتى شرحت انكشفت للتلاميذ المعانى فى سهولة وسرعة ؛ لأنها معان فطرية ، لاعمق فيها ولاتعقيد ، على أنه لايعز علينا أن نؤثر النصوص السهلة التى لاتثقلها المفردات اللغوية الغريبة فيما نختار للدراسة من أدب العصر الجاهلى .

ومن جهة ثالثة إذا بدأنا بالعصر الحديث فسنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلاب على مجهول فى فهم الأحكام الأدبية ، وتتبع التطور الأدبى ، وبيان ذلك أن الأحكام الأدبية لعصر من العصور تستند — على سبيل الموازنة — إلى خصائص العصر السابق ، الذى لم يدرسه الطلاب ، فعلينا أن نقول مثلا فى وصف النثر الحديث : إنه نثر تغلب عليه سهولة اللفظ ، وقد تخلص من قيود المحسنات البديعية ، وتكلف الزخرفة اللفظية التى كانت تثقل النثر فى العصر المملوكى والعثمانى، عصر التدهور والانحطاط الأدبى ، والطلاب لايعلمون شيئاً عن الأدب فى هذا العصر .

وسنقول حتما : إن البارودى جدد الشعر ، ورفعه من وهدته ، ورد إليه بهجته وقوته ، التى كانت له فى العصر العباسى الأول أيام بشار وأبى نواس وأبى تمام وابن الرومى ، والطلاب لايعلمون شيئاً عن هذا كله .

وحينما ندرس العصر العباسى سنضطر — فى تقرير الأحكام الأدبية — إلى الموازنة بين أدب هذا العصر وأدب العصر الأموى أو الجاهلى ؛ لملاحظة مظاهر التطورات الأدبية ، وهكذا سنحيل الطلاب دائماً على أشياء يجهلونها ، وعصور لم يدرسوها .

(ب) ويرى بعض المربين ألا يكون للاعتبارات الزمنية دخل فى رسم مناهج الدراسة الأدبية ، ولكن تقوم مناهج هذه الدراسة على الاعتبارات المكانية ، ومعنى هذا أن ندرس

مثلاً أدب الجزيرة العربية فى كل العصور ، أو أدب العراق ، أو أدب الشام ، أو أدب مصر ، أو أدب الأندلس ، أو أدب المغرب ، والفرق بين الرأيين أن دراسة الأدب فى عصر محدد تعتبر دراسة أفقية ؛ لأنها تسير فى قطاع زمنى سيراً أفقيًّا يشمل البيئات المختلفة، ففى العصر العباسى مثلا ندرس أدب العراق وأدب الإمارات التى قامت فى الشام ، ويمكن كذلك دراسة الأدب فى مصر وفى الأندلس .

ودراسة الأدب فى بيئات تعتبر دراسة رأسية ؛ لأنها تتتبع الأدب فى بيئة محدودة تتبعاً طوليًا عبر العصور ، ويتضح ذلك من الشكل الآتى :

العصور التاريخية	البيئات والأوطان العربية					
	الجزيرة العربية	الشام	العراق	مصر	الأندلس	بلاد المغرب
العصر الجاهلى						
عصر صدر الإسلام						
العصر الأموى						
العصر العباسى الأول						
العصر العباسى الثانى (الدول والإمارات)						
عصر المماليك						
عصر العثمانيين						
العصر الحديث						

ودراسة الأدب فى بيئات لايمكن أن تتقيد بهذا الخط الرأسى ، ولكنها تستوجب — فى كثير من الأحوال — التعرض للأدب فى بيئة أخرى مجاورة أو بعيدة ، وذلك للموازنة والتوضيح، فكأننا بهذا نئول إلى الرأى الأول ، أو نقترب منه ؛ لأن التطورات الأدبية ترتبط وتتأثر بالأحوال السياسية، وربما تناولت هذه الأحداث السياسية أكثر من بيئة وشمل كل حادث منها أكثر من وطن عربى ؛ فتتحد النتائج أو تتقارب تبعاً لذلك .

(ح) وهناك رأى ثالث ، لايتقيد بالاعتبارات الزمانية ولا المكانية ، ولكنه يفضل أن يدرس الأدب فنوناً مختلفة ، فيدرس مثلا الوصف فى الشعر فى جميع العصور وجميع البيئات ، أو ندرس الخطابة ، أو المقالة ، أو القصة ، أو المسرحية ، أو نحو ذلك . ولكن هذا اللون من الدراسة لايليق بطلاب المدارس وإنما هو أليق بالدراسة الجامعية ، للمتخصصين الذين يتقدمون للدرجات الجامعية العالية ؛ وذلك لحاجته إلى أن يعتمد على

رصيد ضخم من الدراسات الأدبية السابقة .

٤ – تخفف الطلاب من كمية الموضوعات والتراجم ، وأصبح مقياس الدراسة هو الكيف لا الكم .

مجمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب

١ – اختيار النصوص ، ودراستها بالطريقة السابقة .

٢ – استنباط الأحكام الأدبية ، والخصائص الفنية من النص ، مع العناية بفهم ما تصوره النصوص من ألوان الحياة السياسية أو الاجتماعية فى العصر الذى تمثله .

٣ – بعد دراسة مجموعة من النصوص فى عصر واحد ، أو لأديب واحد يجمع المدرس شتات الأحكام المتفرقة التى استنبطت من هذه النصوص ، ويكون منها صورة عامة للعصر أو الأديب ، وقد كنا فيما مضى نشكو إسراف المدرسين والمؤلفين فى سرد الأحكام الأدبية ، والإقلال من الشواهد ، وننعى عليهم طريقتهم فى الفصل بين الأدب وتاريخ الأدب ، وعدم عنايتهم بدراسة النصوص دراسة أدبية تحليلية ، وربط هذه الدراسة بما يلائمها من الأحكام الأدبية ، والآن نشكو انعكاس الأمر ، فكثير من المدرسين انتقلوا من تطرف إلى تطرف ، ولم يتخذوا مقاماً وسطاً ينصفون فيه الدراسة الأدبية ، ويستوفون صورتها المطلوبة ، وكل همهم الآن إنما هو عرض النصوص عرضاً متتابعاً ، أسبوعاً بعد أسبوع ، يتنقلون فى ذلك من عصر إلى عصر ، أو من فن إلى فن ، أو من أديب إلى أديب ، دون أن يقفوا بطلابهم من حين إلى آخر ، يجمعون ما تفرق من الأحكام فى إطار منسق ، لتكوين صورة للعصر ، أو الفن ، أو الأديب ، ويكاد طالب الصف الأول الثانوى يشرف على نهاية العام الدراسى وليس فى ذهنه صورة واضحة للشعر الجاهلى ، تمثل الفنون التى عالجها ، والعوامل المؤثرة فى كل منها ، وطريقة الشعراء فى بناء القصيدة ، من حيث افتتاحها ، وتناول أغراضها ، ومدى ما يتراءى فى هذا الشعر من معالم البيئة الطبيعية ، والأوضاع الاجتماعية ، وما يترجم عنه الشعر من صفات العربى وعاداته ، فى سلمه وحربه ، وظعنه وإقامته ، وما يمتاز به هذا الشعر من خصائص فنية فى أسلوبه ومعانيه إلى غير ذلك . . مما لا يجمل بالطالب أن يجهله ، ولا يستغنى عنه فى دراسة العصور التالية ، دراسة تعتمد على الموازنة ، وتتبع ظواهر التطور الأدبى فى مختلف العصور .

ونستطيع أن نقول مثل هذا فى طالب الصف الثانى بالنسبة إلى العصر العباسى أو الأندلسى ، وطالب الصف الثالث ، بالنسبة إلى العصر الحديث ، اللهم إلا بعض الأحكام المقتضبة ، التى يعوزها التحديد ، والتعليل ، والتمثيل .

خامساً : البلاغة

هذه هى الوحدة الخامسة من وحدات الدراسات الأدبية ، وطبيعى أن تعد البلاغة عنصراً أصيلا فى هذه الدراسات ؛ لأنها تلتقى مع الأدب فى الأهداف والغايات المرسومة .

الغاية من درسها :

١ — الغرض من درس البلاغة هو تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً ، لايقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبى ، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .

٢ — تبين نواحى الجمال الفنى فى الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال ، ومصدر تأثيره فى النفس .

٣ — فهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب ، وما يصوره من نفسيته ولون عاطفته .

٤ — إنضاج الذوق الأدبى فى الطلاب ، وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرءون من الآثار الرائعة ، وتمكينهم — كذلك — من إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التى يستجيدونها .

٥ — إقدارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء ، وعلى تقويم إنتاجهم الأدبى تقويماً فنياً سديداً .

وسائل تحقيق هذه الغاية :

أهم هذه الوسائل أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة ، وأن يعنى أولا بفهم هذه النصوص فهماً دقيقاً ، ثم يردّ إليها البحث والنظر ؛ لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفنى ، وأثره فى روعة الأسلوب ، وإمتاع القارئ ؛ فالرابطة بين الأدب والبلاغة — إذن — رابطة وثيقة ؛ لاشتراكهما فى الغاية الأولى وهى تكوين الذوق الأدبى ،

أما الإسراف فى الوقوف عند القواعد النظرية ، وحفظ المصطلحات البلاغية ، فهذا هو المنهج العلمى الفلسفى الذى بليت به البلاغة فى بعض العصور ، وهو لايمس الذوق الأدبى ، ولا يفيد فى تربيته وإنضاجه .

وقد أخفقت دروس البلاغة فى تحقيق غايتها حين كانت تدرس منعزلة عن الأدب ، وحين كان الاهتمام مقصوراً على الإلمام بالقواعد وحفظ التعاريف ، ومعرفة التقاسيم والأنواع ، تفهم من جمل مبتورة ، وأمثلة مصنوعة متكلفة .

تدريس البلاغة بين القديم والحديث :

لايعنينا أن نرتد بالقديم إلى القرون الأولى التى نشأت فيها البلاغة ، ولكنا سنقتصر فى بحث أسلوب تدريس البلاغة على التعليم المدرسى فى العصر الحديث ، ولهذا التعليم طريقتان : طريقة المدرسة القديمة ، وطريقة المدرسة الحديثة ، ولكل مدرسة طابعها ومنهجها ، وأسلوبها .

أما طابع المدرسة القديمة فهو :

١ — تمزيق وحدة البلاغة ، وجعلها علوماً ثلاثة ، تعرف بعلوم المعانى والبيان والبديع ، ومن الغريب أن دراسة المعانى كانت تسبق دراسة البيان والبديع ، وهذا يعارض القاعدة التربوية التى تقضى بالانتقال من السهل إلى الصعب ، ولاشك أن المعانى أصعب العلوم الثلاثة .

٢ — تدريس البلاغة فى عزلة عن الأدب ، واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة ، والعبارات المتكلفة المصنوعة .

٣ — زيادة الاهتمام بالبحوث النظرية ، والفلسفات العميقة ، من التعاريف ، والتقاسيم والضوابط ، وذلك فى الدراسة والامتحانات أيضاً .

وقد أدت هذه الدراسة إلى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها من تكوين الذوق الأدبى فى الطلاب ، وإغرائهم بتتبع الآثار الأدبية ، وتبين جمالها ، وكشف أسرار هذا الجمال ، وشعر الطلاب أن درس البلاغة شىء يبدو فيه التكلف ، فوقفوا منه موقف الحيرة والشك فى قيمته الأدبية .

أما طابع المدرسة الحديثة فهو :

١ ــ أن البلاغة وحدة متكاملة ، ليس بينها فواصل ، ولكنها فى مجموعها بحوث فى مقومات الجمال الأدبى وأسراره الفنية .

٢ ــ القضاء على العزلة التى كانت بين درس الأدب ودرس البلاغة ، وجعل البلاغة جزءاً من الدراسات الأدبية ، التى يؤديها النص ؛ وبهذا محيت من درس البلاغة تلك الجمل التافهة ، والأمثلة المتكلفة .

٣ ــ تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية ، وقل الاحتفال بالتقاسيم والتعاريف ، والصيغ المألوفة فى إجراء الاستعارات . . . ونحو ذلك مما كان سبباً فى انحراف البلاغة عن سبيلها السوىّ .

٤ ــ الاهتمام فى درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبى ، وإنضاج الحاسة الفنية .

٥ ــ معالجة الموضوعات البلاغية من الناحية النفسية الوجدانية ، وذلك بالتحدث عن الجو النفسى للفكرة أو النص ، وعن عاطفة الأديب ، وموسيقا الكلام ، تجابة القارئ ونحو ذلك .

٦ ــ فى المنهج الأخير الذى بدأ تطبيقه بالصف الأول الثانوى فى العام الدراسى (١٩٦٠ ــ ١٩٦١) رأت الوزارة إلغاء حصة البلاغة ، وإدماجها فى حصص النصوص والأدب ، على أساس أن الفهم والتحليل ، والنقد والبلاغة ، كلها تدخل فى حدود الدائرة الأدبية ، ورأت الوزارة ــ كذلك ــ ألا يكون للبلاغة كتاب خاص ، وإنما تلحق بكتاب النصوص خلاصة موجزة للأبواب البلاغية المقررة ، ونحن لانشك فى أن البلاغة وثيقة الصلة بالنصوص والأدب ، ولكن فى هذا الاتجاه الجديد تطرفاً كبيراً فى فهم هذه الصلة ؛ فهذه الحرية التى أردناها للبلاغة ، بفك عقالها من إسار الأمثلة الجافة الجامدة ، قد انقلبت قيوداً ثقيلة ، وأوامر صارمة ، ولنا أن نخشى أن تنطمس أبواب البلاغة ، وتختفى معالمها رويداً رويداً ، وتخرج الأجيال الجديدة ، التى ستربى على هذا المنهج ، وهى تجهل أن من الدراسات اللغوية شيئاً اسمه البلاغة ، وليس هذا من قبيل الإفراط فى التشاؤم ، أو افتراض ما هو بعيد الاحتمال ؛ فقد قضى المنهج الجديد ــ ونرجو أن يكون هناك رادّ لقضائه ــ بأن تفقد البلاغة أصالتها ، وأن تذوب فى غيرها ، وبيان ذلك :

(أ) أن هذا المنهج ينص على معالجة الأبواب البلاغية فى ظلال النصوص المقررة المختارة من عصر محدود ، هو العصر الأدبى المقرر للدراسة ، وعلاج النص علاجاً سليماً وافياً يتطلب عدة أمور ، كالقراءة والفهم ، والتحليل ، والتذوق ، والاستنباط ، والربط بالبيئة والعصر ، زيادة على التمهيد له بشرح جوّه ، والتعريف بصاحبه ، فإذا كلفنا المدرس أن يزيد إلى ذلك تفهيم التلاميذ لوناً بلاغياً ، له قواعده وأصوله وأساليبه ، فقد كلفناه شططاً ، وحملناه على الدراسة السطحية العاجلة ، التى لاجدوى لها ، ولاغناء فيها. ولن يتسى له أن يؤدى لكل موقف حقه من الأناة والإتقان ، وسيضطر إلى أن يضحى بجانب أو أكثر من هذه الدراسة الخصبة المستفيضة ، وأغلب الظن أن البلاغة المسكينة ستكون المجنى عليها دائماً .

(ب) ومن ناحية أخرى كيف نقيد مدرس الصف الأول مثلا بأن يدرس الصور البيانية المقررة ، وهى التشبيه والاستعارة والكناية ، فى ظلال نصوص اختيرت من العصر الجاهلى ، والعصر الإسلامى ، لايتعداهما إلى عصور أخرى ، مع ملاحظة أن الدراسة المجدية لهذه الصور البيانية ، تقضى بدراسة التشبيه الحسن والتشبيه القبيح ، واختلاف التشبيهات باختلاف العصور ، والبيئات ، والعرف والثقافة ، ومثل ذلك فى الاستعارة والكناية ؛ وذلك لتتبع الأذواق الأدبية على مدى العصور ، وتطور اتجاهاتها بما يجد فى الحياة من ألوان الثقافة ، ومناحى التفكير ، وكل هذا يتطلب أمثلة حرة ، تختار من عصور مختلفة ، لاأمثلة مجمدة تصور عقليات وأذواقاً محدودة .

(حـ) وفى منهج البلاغة أبواب لايتسنى درسها إلا فى نصوص متعددة تعرض على الطلاب فى وقت واحد ، مثل « الأسلوب وعناصره » ، وهو من مقرر الصف الثانى الأدبى ، فطبيعة هذا الموضوع تقتضى أن يقدم المدرس نماذج مختلفة من الأساليب الشعرية والنثرية ، تدور حول موضوع واحد ، وتتنوع فيها طرائق الأدباء ، من حيث الفكرة والعبارة ؛ وذلك ليفهم الطلاب من هذا التنويع أن لكل أديب طريقة خاصة فى عمله الأدبى ، وأن المراد بالأسلوب إنما هو طريقة الأديب فى التفكير والتعبير ، ومثل موضوع « الأسلوب الأدبى والأسلوب العلمى » وهو من مقرر الصف الثانى بقسميه : العلمى والأدبى ، ودراسة هذا الموضوع تحتاج إلى نماذج من النوعين ، ودرس النصوص يقوم غالباً على نص واحد ، أو على جزء من نص ، وإذن فلن تتسع مادته لدراسة هذا الموضوع البلاغى ،

بل لابد أن نضيف مادة أخرى من نصوص حرة تخدم الفكرة البلاغية المطلوبة ، وربما لا تهيأ لنا حاجتنا من هذه النصوص إلا من عصر آخر غير العصر المدروس ، وهكذا القول فى دراسة الخبر وأغراضه البلاغية ، أو دراسة أحد أنواع الأساليب الإنشائية ، وخروجه عن معناه إلى أغراض أخرى (من مقرر الصف الثانى) [١] ، فهل يتكفل نص واحد ببيان الأغراض المنوعة لكل أسلوب من هذه الأساليب ؟ أليس المدرس مضطراً — فى مثل هذه الموضوعات — إلى عرض أمثلة كثيرة ، يتخيرها من عدة نصوص ، بل من عدة عصور ؟ ومثل بلاغة الكناية ، فلها صور مختلفة ، تحتاج إلى أمثلة توضحها من نصوص تختار اختياراً حراً ؛ لتؤدى هذه الغاية .

(د) ومنطوق هذا المنهج أن النصوص هى الأصل ، وأن المسائل البلاغية تابعة لها ، بمعنى أننا نختار النص أولا ، ثم ندرس ما فيه من الألوان البلاغية المقررة ، لا أن نختار اللون البلاغى أولا ، ثم نبحث له عن النص المثلا ثم .

إذا تقرر هذا فماذا نفعل مثلا فى تدريس «الجناس» (وهو من مقرر الصف الثانى) [٢] إذا لم يكن فى النصوص المختارة مثال له ؟ ليس لهذه المشكلة حل إلا أن نجبر أنفسنا على اختيار نص يعرض أمثلة للجناس ، كأن نختاره من شعر أبى تمام مثلا ، لا لشىء إلا أن فيه أمثلة للجناس ، وفى هذا تحول ومخالفة للأصل الذى قررناه ، وهو أن النص أصل واللون البلاغى فرع .

(هـ) وما الحكمة فى مسخ كتاب البلاغة إلى خلاصة موجزة مركزة تلحق بآخر كتاب النصوص ، ولا تحتوى إلا على تعريفات موجزة وأمثلة قليلة ، دون نصوص للتدريبات والتطبيقات ؟ على أن هذه الخلاصة التى ألحقت بآخر كتاب النصوص الأدبية ، للصف الأول الثانوى ، لم تجد من العصور المدروسة كل حاجتها من الأمثلة البلاغية ؛ فاستعانت — ولها عذرها — بأمثلة أخرى ، من غير هذه العصور ، بعضها من الشعر ، وأكثرها من الجمل المتفرقة ، ففيم التشبث — إذن — بقصر البلاغة على النصوص المقررة ، وتحديد تلك النصوص بأل العهدية الصارمة ؟

وإذا ادعينا أن هذه الخلاصة تمثل كتاب البلاغة ، فماذا فعلنا — إذن — غير أننا جمعنا كتابين فى مجلد واحد ، ولكيلا يكون هذا المجلد ضخماً تحيفنا أحدهما ، فأبقينا

---

(١) نقل إلى منهج الصف الأول فى العام الدراسى ٦٦ — ٦٧ .
(٢) نقل إلى منهج الصف الأول فى العام الدراسى ٦٦ — ٦٧ .

هيكله العظمى ، وسلخنا عنه كل ما يستكمل به رونقه ورواءه .

(و) أثبتت لنا التجربة — بعد تطبيق هذا المنهج فى الصف الأول الثانوى — أن التطبيقات البلاغية لم يهتم بها المدرسون ، ولم يجعلوا لها نصيباً كافياً من الأسئلة فى كراسات التطبيق ، وحينما سئلوا فى ذلك أجابوا أنهم يتناولون الجمال الأدبى فى النصوص بالأسئلة الشفوية والكتابية ، ونعتقد أن هذا ليس كافياً ، ما دام المنهج قد نص على أبواب بلاغية محددة .

(ز) والرأى الذى ندعو إليه ، أن تردّ للبلاغة حصتها وكتابها ، وأن يكون علاج محنتها بتدريسها فى نصوص جيدة . تختار اختياراً حسناً من العصور المختلفة .

ولكى تطمئن الوزارة على رعاية الربط بين الأدب والبلاغة نتخذ من النصوص المقررة مجالا متجدداً للتطبيق على ما ندرسه من أبواب البلاغة ، وبهذا نخدم الناحيتين .

الأسس العامة لتدريس البلاغة :

هى أمور هامة يجدر بالمدرس أن يفطن إليها ، وأن يؤمن بها ؛ ليكون سبيله إلى درس البلاغة ممهداً ، وطريقته سديدة رشيدة ، ومن هذه الأسس :

١ — أن البلاغة فطرية فى الكلام ، نلمح صورها وألوانها فى الأحاديث العادية ، بل فى لغة الأطفال ، وكل منا — متعلماً كان أو غير متعلم — ينطق ويسمع فى كل يوم عشرات من التراكيب ، فيها التشبيه والاستعارة والكناية ، وفيها الأمر والنهى والاستفهام خارجة عن أصول استعمالاتها ، وفيها القصر والحذف والتقديم ، وغير ذلك من ألوان البلاغة .

ونحن — بهذه الجمل والتراكيب — نحقق كثيراً من الغايات فى حياتنا ومعاملاتنا ، وإذنْ فليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب ، وليست — كذلك — نوعاً من المعلومات التى تكتسب بالتوجيه أو التلقين أو الاستنباط ، ولكنها فنون من الأداء ، وضروب من التعبير ، يكسبها كل إنسان فيما يكسبه من مواد النمو اللغوى ، عن طريق السماع والمحاكاة ، والاختلاط بالمجتمع والارتباط به ، والتفاهم معه .

وفيما يلى أمثلة من الألوان البلاغية التى تقع فى الكلام العادى :

« اللى من نصيبك يصيبك » و « الطوبة تيجى فى المعطوبة » للجناس ، و « القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسرد » للطباق ، و « اللى تكرهه النهارده تعوزه بكرة » للمقابلة ومثل : « لبس البوصة تبقى عروسة » و « زكام الصيف أحد من السيف » و « ميعرفشى

السما من العمى» وقول البائع الجوال : « ٢٥ إبرة بقرش ، ولا الحوجة للجيران ، والخبط على البيبان ، وهاتى إبرة يا أم فلان ، لأخيط الفستان » وقول آخر : «معانا الشماعة ، وحجر الولاعة ، وجلدة الساعة » وهذه كلها أمثلة للسجع .

ومن أمثلة التشبيهات : « ولد زى الشيطان » و « شقى زى العفريت » و « ينط زى القرد » و « بيته جهنم » و « فلان زى التعبان» » و « حماتها زى العقربة » ومثل نداء الباعة : « ورد يا طماطم » و « لوز يا ترمس » .

ومن أمثلة الاستعارات : « لما نجح طار من الفرح » و « غرقان فى الكتب » و « هلك من الصيام » و « مات من الضحك » .

ومن الاستعارات التمثيلية : « باب النجار مخلع » و « علمناه الشحاتة سبقنا على الأبواب » و « الباب اللى يجى منه الريح سده واستريح » ومن الأغانى التى تسمعها «عشانك يا أمر ، أطلع لك الأمر ، مدام هواك أمر » ففيها استعارة وجناس .

ومن أمثلة الكنايات : « ترمى الإبرة ترن » و « ترش الملح مينزلش » و « فلان بالع راديو » و « الولد ده مبيسمعش الكلام » .

وتقول لمن يتحداك : أنت تغلبنى ؟ للإنكار أو للتحقير ، كما تقال للخادم : اكسر الطبق ولا تنظف المنزل للتهديد ، ونحو ذلك من أساليب الطلب التى جاوزت استعمالاتها الأصلية .

ويقع فى حديث الأطفال منذ قدرتهم على الكلام كثير من هذه الاستعمالات ، فيقول الطفل حين يخير بين وحدات من اللعب أو الفاكهة : « ما خدشى إلا دى » على طريقة القصر ، وكأنما يدرك بحسه وذوقه اللغوى أنه لا يبلغ مراده إذا قال : «آخددى » بدون قصر .

ولعل أدق هذه الاستعمالات فى لغة الأطفال أنك تسأل الطفل عمن كسر الكوب مثلا فيقول : « ماهش أنا اللى كسرته » يشير بذلك إلى أن غيره قد كسره ، ولكنه لا يريد التصريح باسمه ، ولا يقول : « ما كسرتوش » ؛ لأن هذا التعبير لا يفيد معرفته بمن كسر الكوب ، وهذا مثل قول البلاغيين : ما أنا قلت هذا ، يقصد أن غيره قاله ، وأنا ما قلت هذا ، يقصد نفى القول عن نفسه ، ولا يعرف عن غيره شيئاً .

ولما كان هذا من المشاهد المقرر كان من الواجب أن نستفيد به فى درس البلاغة ، فنتخذ من هذه التراكيب العامية ذات اللون البلاغى أساساً نرتكز عليه ، ونمهد به لدرس البلاغة فى الكلام الفصيح ؛ وبهذا نجنى عدة فوائد ، أهمها :

(ا) سرعة الوصول إلى ما نريد فى يسر وسهولة .

(ب) فهم الطالب أننا فى هذا الدرس لاندرس له لغة أجنبية عنه ، أو نوجهه إلى شىء جديد عليه ، ولكنها لغته ، لم نغير فى جوهرها ، ولا فى طابعها الذى ألفه إلا بالصقل والتهذيب وتحرّى الفصيح .

(حـ) إثارة الطلاب ، وبعث شوقهم وانتباههم بهذه التراكيب المتصلة بحياتهم اتصالا وثيقاً ، وخاصة إذا اختير بعضها من الأغانى أو الفكاهات .

وقد يبدو عجيباً هذا الرأى الذى أرخص فيه باستعمال بعض التراكيب العامية فى درس البلاغة ، على حين أنى طالبت المدرسين باستعمال اللغة السليمة فى التدريس ، حتى مع صغار التلاميذ .

ولكن هذا الرأى خضع للتجربة العملية فى الميدان الدراسى ، فى السنوات الأخيرة ، وذلك أننى ناديت به ، وأثبته مع هذه التراكيب العامية وغيرها فى البحث الذى قدمته بعنوان : « توجيهات لتدريس البلاغة » فى كتاب « المعلم فى اللغة العربية » للمرحلة الثانوية ومدارس المعلمين والمعلمات ، الذى طبعته إدارة الشئون العامة بوزارة التربية والتعليم سنة ١٩٥٥ .

وقد تلقاه المدرسون فى بادئ الأمر ، على شىء من الشك والاستغراب ، ولكن — بعد التطبيق والتجربة — تبين لهم سداده ونجاحه فى تيسير كثير من المسائل البلاغية ؛ فرضوا عنه ، ولم ينكروا من هذا الرأى شيئاً .

٢ — الأساس الثانى أن البلاغة فن أدبى ، ينضح الذوق ، ويذكى الحس ، وليست من العلوم التى تشحذ الفكر ، أو تصقل العقل ، بإضافة جديد من المعلومات والحقائق ، وليست — كذلك — من المواد التى تتناول مسائلها بالتصور العقلى ، أو القياس المنطقى ، فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفنى الوجدانى ؛ ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة نسب وثيقة ، وكان من واجب المدرسين حين يعرضون للنص الأدبى ؛ لمناقشة ما فيه من ألوان بلاغية ، أن يتجهوا اتجاهاً أدبياً خالصاً ، لاتشوبه البحوث العقلية ، فيقوّموا النص من حيث الفكرة والعبارة ، ويقدّروا حظ الأديب من المهارة الفنية ولا يستهلكوا الوقت والجهد فى استنباط التعاريف ، وتحديد اللون البلاغى وتسميته بالاسم الاصطلاحى دون تعرض لكشف أسرار الجمال ، فهذا المسلك لايجدى فى تكوين الذوق الأدبى ، ويحبس

البلاغة فى دائرة المنهج العلمى الفلسفى ، الذى تأباه طبيعتها الفنية .

وقد سبق أن عرضنا نموذجاً لهذا التناول الأدبى فى وصف الربيع للبحترى ، كما عرضنا فى كتاب المعلم مثالا آخر من نثر المنفلوطى فى « الرحمة » .

٣ — الأساس الثالث أن الطابع الغالب على درس البلاغة — كما بينا سابقاً — إنما هو الطابع الفنى الوجدانى ؛ ولهذا كان الجهد المبذول فى هذا الدرس ، إنما هو النقد والمفاضلة بين تعبير وتعبير ، أو بين أديب وأديب ، والتذوق الأدبى لما يمتعنا به الأدباء من ألوان القول الجميل ، وهذا الجهد ينتهى دائماً إلى أحكام أدبية ، وهى أحكام فنية تقضى بالقبح أو الجمال ، وليست أحكاماً عقلية ، تقضى بالخطأ أو الصواب ، والحكم العقلى أيسر وأدنى إلى الصحة والسداد ، إذا استند إلى قواعد ثابتة ، أو قضايا مؤيدة بالبرهان ؛ ولذا لايختلف فيه الناس ، إذ من السهل أن نحكم بالخطأ أو الصواب فى معادلة رياضية ، أو فى تعليل جغرافى ، أو فى إعراب جملة ، أو فى تاريخ موقعة حربية ، أو نحو ذلك من مسائل العلوم .

أما الحكم الفنى فأمره أصعب ؛ لأننا لانستشير فيه قواعد ثابتة ، أو حقائق مطردة ، بل نعتمد فيه على الحس والذوق ، ويكثر اختلاف الناس فيه ؛ لاختلاف أذواقهم ، ولكن مما ييسر لنا الحكم الفنى على ما نعرض له من النصوص الأدبية ، أن نجمع بين الوحدة الأدبية ووحدة أخرى تقابلها ، كأن نجمع بين كلمة وكلمة ، أو بين عبارة وعبارة ، أو بين فقرة وفقرة ، أو بين بيت من الشعر وبيت آخر ، أو بين مجموعة أبيات ومجموعة أخرى ، ثم نتبين ما بينهما من وجوه الاتفاق أو الخلاف ، محتكمين فى هذا إلى الذوق والحس الفنى ؛ وبهذا نستطيع تقدير القيمة الفنية لكل منهما ، فإذا كان من الصعب إبداء رأى حاسم فى قطعة موسيقية ، أو صورة زيتية ، أو قصيدة ، أو مبنى عمارة ، أو تمثال حجرى ، فإن هذه الصعوبة تزول أو تقل إذا تعدد كل نوع من هذه الأنواع ، فالموازنة بين أفراد كل نوع تساعد على تقويم كل منها تقويماً فنياً قريباً من الصواب ؛ ولهذا كان من الواجب أن يكثر المدرسون من الموازنات الأدبية ، فى الدروس وفى التمرينات ، فيعرض المدرس على التلاميذ التعبير الذى ورد فى النص ، وبجانبه تعبيراً آخر كان من الممكن أن يؤدى به المعنى ، ثم يشترك معهم فى الموازنة بين التعبيرين ، وستكشف هذه الموازنة عما فى كل منهما من مظاهر القصور ، أو عناصر الجمال .

فمثلا: فى بيان أثر السجع فى الكلام ، يعرض المدرس على التلاميذ العبارات المسجوعة، ومعها عبارات أخرى ، تؤدى المعنى محررة من السجع ، وبالموازنة بين النوعين يدرك التلاميذ حظ السجع من الجمال الفنى ، يقول المنفلوطى فى الرحمة : « فيأيها السعداء ، أحسنوا إلى البائسين والفقراء ، وامسحوا دموع الأشقياء ، وارحموا من فى الأرض ، يرحمكم من فى السماء » .

فى هذا القول سجع ، يبدو أن المنفلوطى قصد إليه قصداً ؛ لأنه بمعرض التأثير فى قلوب الأغنياء ، والدفاع عن قضية الفقراء ، وأداته فى هذا التأثير إنما هى هذا القول المثير المسجوع .

فلنعبر عن معنى المنفلوطى بعبارة أخرى محررة من السجع ، مثل : « فيأيها الموسرون ، أحسنوا إلى الفقراء ، وامسحوا دموع البائسين ، وارحموهم يرحمكم الله » .

ثم لنقرأ العبارتين بعد ذلك ، فيتبين لنا الفرق الشاسع بينهما ، من حيث عذوبة النطق فى اللسان ، وجمال الوقع على الآذان .

وفى بيان أثر الاستعارة فى توضيح المعنى أو تقويته ، نعرض مع لفظ الاستعارة اللفظ الأصلى الحقيقى ، والموازنة بين اللفظين كفيلة ببيان فضل الاستعارة ، فى هذا البيت :

قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم طاروا إليه زرافات ووحدانا

يمكن وضع « ظهرلهم » بجانب « أبدى ناجذيه » ومن السهل أن يتبين التلاميذ أن التعبير بالاستعارة يعرض الشر فى صورة وحش ضار ، لايقوى على مغالبته ، والتصدى له إلا الشجعان الأقوياء ، أمثال من يتحدث عنهم هذا الشاعر ، وكذلك الموازنة بين « أسرعوا » و « طاروا » .

هذا وليس المراد أن نقصر الموازنات على هذا اللون الجزئى ، الذى يفاضل فيه بين كلمة وكلمة، أو بين جملة وأخرى ، ولكن ينبغى أن يتناول درس البلاغة الموازنات الشاملة بين الأبيات والقصائد والخطب التى تتحد أغراضها ؛ فهذه الموازنات من أجدى الوسائل فى سرعة تكوين الذوق الأدبى وإنضاجه .

٤ — الأساس الرابع أن الحياة الحديثة قد تطور ذوقها ، وتطورت حاجتها الفنية ، وأصبح التناول الفنى يؤثر النظرة الشاملة ، ولا يسيغ الوقوف طويلا عند الجزئيات ، وإذن

ينبغى أن تساير البلاغة هذا التطور ، فلا تقف ببحثها عند اللفظ والجملة ، بل تتجاوز هذه الدوائر الضيقة إلى دائرة تتسع للصورة ،والفقرة، والقطعة ، والمقالة ، والخطبة ، والقصة ، والقصيدة ، فهذا أجدى على الأدب ، وأدعى إلى إمتاع الطلاب وبخاصة كبارهم .

وتطبيقاً لهذا فى درس البلاغة ينبغى تمرين الطلاب على أن ينظروا إلى النص الأدبى نظرة فاحصة شاملة ، وأن يكون شأنهم فى اجتلاء هذا النص كشأنهم حينما يقفون أمام صورة رائعة فى أحد معارض الرسم والتصوير ، إنهم لا يتأملون فى هذه الصورة الزاخرة بالجمال شيئاً واحداً يستأثر بعنايتهم وإعجابهم ، كاللون ، أو الإيحاء ، أو دقة الرسم ، أو قوة التعبير ، أو صدق الدلالة ، أو عمق الإشارة ، أو وضوح الرمز ، أو غير ذلك من المزايا الفردية ، ولكن نظرتهم تشمل كل هذه النواحى ؛ لأنها عناصر متكاملة متعاونة على إبراز الجمال الفنى لتلك الصورة .

طريقة تدريس البلاغة :

ذكرنا من قبل أن الوزارة قد رأت فى المنهج الأخير أن تدرس البلاغة فى ظلال النصوص المقررة ، ومعنى هذا أنها حددت المادة التى تدرس فيها أبواب البلاغة ، وهى النصوص التى تختار من العصر المقرر فى الدراسة الأدبية ، وحددت — كذلك — الفترة التى تعالج فيها هذه الأبواب ، وهى اللحظة أو اللحظات التى ينتهزها المدرس فى حصة النصوص ؛ ليقف بتلاميذه أمام صورة بلاغية وقفة قد تطول ، وقد تقصر ؛ حتى يفهموا تلك الصورة .

ومع أننا ناقشنا هذا الرأى من قبل ، نرى أنفسنا مضطرين — فى رسم طريقة التدريس — إلى مجاراة ما رسمته الوزارة ، وإذن تعالج المسائل البلاغية بالطريقة الآتية :

١ — حين إعداد درس النصوص يبحث المدرس ما فى النص من الألوان البلاغية التى وردت فى المنهج ، فإذا وجد فيه شيئاً منها اختار أحدها على حسب الخطة التى رسمها لنفسه فى أول العام الدراسى لتناول موضوعات المنهج ، ثم يعد فى نفسه أو كراسته الطريقة والأسئلة التى توجه التلاميذ إلى هذا اللون البلاغى ، وتقدرهم على إدراكه وفهمه فى الأمثلة التى وردت فى النص .

٢ – حين عرض النص على التلاميذ فى الحصة ، يعنى المدرس أولا بالنواحى المطلوبة فى معالجة النص كالتمهيد ، والقراءة ، والشرح ، والتحليل .

٣ – يعود المدرس بتلاميذه إلى النص ، مشيراً إلى تلك الأمثلة التى تمثل الصورة البلاغية المطلوبة ، ويحسن كتابة هذه الأمثلة على السبورة، ويعرض أيضاً أمثلة من التراكيب العامية التى تحمل هذا اللون البلاغى إذا أمكن ، مراعياً اختيار التراكيب السهلة الشائقة ، التى تثير نشاطهم وانتباههم ، ثم يناقش التلاميذ فى مفهوم هذه التراكيب العامية ، وفى الطريقة التى اتبعت فى التعبير عن هذا المفهوم ، ويتخذ من ذلك تمهيداً لمناقشة اللون البلاغى فى أمثلة النص ، على حسب الأسئلة أو الطريقة التى أعدها فى نفسه أو كراسته ، مع ملاحظة الربط بين هذه الأمثلة والتراكيب العامية التى مهد بها ، ومع الموازنة بين عبارة النص وعبارة أخرى تؤدى المعنى نفسه ، ولكنها لاتحمل الطابع الجديد ، على أن تزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحى القوة والجمال فى هذا التعبير البلاغى ، وذلك بالاشتراك مع الطلاب ، مع تمكينهم من إظهار شخصيتهم الفنية ، وذلك بالتخفف من تدخله تدريجاً ؛ حتى يستطيعوا – بعد ذلك – التفرد والاستقلال بفهم النصوص وتذوقها .

٤ – بعد الاستيثاق من فهم التلاميذ ، يعرض المدرس المصطلح البلاغى الجديد ، فى غير إسراف ولا إثقال بذكر الأقسام والأنواع التى لاداعى إليها .

٥ – يقدم المدرس بعد ذلك شيئاً من الأمثلة التطبيقية ، يختارها من النصوص التى سبقت دراستها ، أو من غيرها للتدريب الشفوى .

٦ – يراعى فى التطبيق الكتابى أن يتضمن أسئلة فى هذا اللون البلاغى .

هذا، وليس المدرس مقيداً باتباع هذه الخطوات، فهى ليست إلا معالم يهتدى بها فى طريقة التدريس ، وله أن يتصرف فيها حرًّا مجدداً، بل إن طبيعة بعض الدروس قد تحتم عليه هذا التصرف ، ولايقاس نجاح درس البلاغة بمدى ما حفظه الطلاب من مصطلحات جديدة ، بل بقدرتهم على الاهتداء إلى مواطن القوة والجمال فى النص الذى يعالجونه ، وأثر اللون البلاغى فى تجميل الكلام ، أو توضيحه ، أو تقويته .

التمرينات والاختبارات :

لاتحقق دروس البلاغة الغرض منها إلا إذا مرن الطالب عليها تمريناً كافياً ، ولكى تكون التمرينات جيدة مثمرة يجب فيها ما يأتى :

١ ــ أن تدور حول عبارات أو نصوص أدبية كاملة ، لاجمل مصنوعة .

٢ ــ أن يكون الغرض من التمرين اختبار الذوق والحس الفنى ، لا الإلمام بقواعد البلاغة .

٣ ــ أن تشمل بقدر الإمكان نوعاً من الموازنات الأدبية .

٤ ــ أن يبدو فيها الجدة والطرافة ، والبعد عن الصيغ المألوفة فى التمرينات القديمة .

٥ ــ أن يكون للأدب الحديث نصيب موفور من هذه التمرينات .

٦ ــ ألاتقتصر التمرينات على النظرة البلاغية فى أبيات أو نصوص معينة ، بل يجب أن يكون بعض هذه التمرينات تدريباً للطلاب على إنشاء الكلام فى صورة بلاغية محددة ، أو على الافتنان فى التعبير عن المعنى الواحد بصور كلامية مختلفة ؛ فهذا التدريب الإنشائى هو الغاية العملية لتدريس البلاغة .

ويستطيع مدرس السنة الثالثة أن يتخير بعض التمرينات على الأسلوب العلمى والأسلوب الأدبى من الكتب التى بأيدى الطلاب فى الطبيعة أو الكيمياء ، أو علم الأحياء ، أو التاريخ ، أو الاجتماع ، أو الفلسفة ، وله ــ كذلك ــ أن يعمد إلى بعض النصوص الأدبية فى وصف حيوان ، أو طائر ، أو حشرة ، وإلى بعض الكتب العلمية التى وصفتها ، ويترك للطلاب الموازنة بين الأسلوبين ، ومن أمثلة ذلك وصف النملة للإمام على ، وقصيدة شوقى فى النحلة ، وفصول الجاحظ فى كتاب الحيوان ، وفى هذه المناسبة يستطرد المدرس فيبين للطلاب أن بعض الموضوعات العلمية ، كثيراً ما تعالج بأساليب أدبية ، تشهد لأصحابها بالمهارة فى الجمع بين الدقة العلمية ، والبراعة الأدبية ، مثل الجاحظ وغيره من الأدباء والعلماء القدامى ، ومثل الدكتور أحمد زكى من علمائنا المعاصرين .

وكذلك يمكن التدريب على موضوع الأسلوب بتخير فقرات مما تكتبه الصحف المختلفة حول حادث معين ، أو تخير طائفة من إجابات بعض الأدباء ، أو رجال الاجتماع ، أو الفن ، أو الرياضة ، أو الاقتصاد ، حول استفتاء معين توجهه إليهم إحدى المجلات .

وعلى هذا النحو من التمرينات والتطبيقات اليومية أو الأسبوعية يجب أن تصاغ أسئلة الامتحانات ، فهى التى تدفع المدرسين إلى اتباع الطرق المنشودة فى التدريس ،

ربط دروس البلاغة بغيرها :

تبين مما قررناه سابقاً أنه ينبغى تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة ؛ ولذلك يجب توثيق الرابطة بين دروس البلاغة وغيرها من فروع اللغة :

١ — فالأدب أقرب الفروع إليها ؛ لأن غايتهما واحدة ، وهى تكوين الذوق الأدبى ، وطريق كل منهما هو النصوص الأدبية ، وإذن فالربط بينهما واجب ، وهو سهل ميسور.

٢ — وللبلاغة صلة بالقراءة ؛ فقد تكون النصوص التى ستدرس فى ظلالها الألوان البلاغية نصوصاً مطولة ، وحينئذ يكلف المدرس طلابه أن يقرءوها قبل الحصة ؛ ليتسع الوقت فى الحصة للشرح والفهم والتحليل والتذوق ، وزيادة على هذا يمكن اتخاذ بعض الموضوعات التى عولجت فى أحد دروس المطالعة مادة لدراسة بعض الألوان البلاغية ؛

٣ — ويمكن — كذلك — الربط بين البلاغة والتعبير ؛ فإن المآخذ والعيوب التى تشوه إنشاء الطلاب ، كثير منها يجافى الذوق البلاغى ، كالسجع المتكلف ، والتشبيهات الرديئة ، والاستعارات القبيحة ، والكنايات الخفية ، فيعرض المدرس لذلك فى حصة الإرشاد ، ويعالج هذه العيوب الإنشائية فى ضوء الحقائق والصور البلاغية . ومن الممكن — كذلك — أن يكلف المدرس طلابه كتابة موضوعات أو فقرات على نمط معين من الأنماط البلاغية ، التى لاتدفع إلى التكلف ، كتمرينهم على الإيجاز بكتابة برقيات ، أو تلخيص تقارير ، أو تمرينهم على الإطالة ببسط الكلام فى موضوع تحدد لهم أفكاره ، أو تكليفهم وصف شىء بأسلوب علمى مرة وأسلوب أدبى أخرى ، أو يعرض عليهم جزءاً من مقامة ، وبعد فهمهم إياه يكلفهم إعادة كتابته بأسلوب مرسل محرر من السجع وغيره من المحسنات .

٤ — وبين البلاغة والبحوث النفسية علاقة واضحة ، أدركها القدماء وعنوا بالإشارة إليها ، والكشف عنها فى وقفاتهم البلاغية ، حيال النصوص الأدبية الخصبة الجيدة ، ومن هؤلاء عبد القاهر الجرجانى .

وقد روعى فى تقرير بعض القواعد البلاغية حال السامع ونفسية المخاطب ، ومن ذلك

إلقاء الخبر مجرداً من التوكيد، أو مؤكداً بمؤكد واحد، أو مؤكداً بأكثر من مؤكد تبعاً لحال السامع من خلو الذهن، أو التشكك ، أو الإنكار ، وللبلاغة الحديثة رأى فى هذه المسألة، فهى ترى أن إلقاء الخبر مؤكداً ، أو غير مؤكد، لايتبع حال المخاطب دائماً ، وإنما يتبع حال المتكلم نفسه أحيانا ، فالمتكلم إذا كان صادقاً فى إلقاء خبره ، لايجد نفسه فى حاجة إلى التوكيد ، أما إذا أراد التمويه فإنه يلجأ إلى التوكيد بمؤكد أو أكثر على حسب ما يلابس خبره من الشك أو الإنكار ، على أن هذا الرأى الحديث لايناقض ما قلناه من قيام العلاقة بين البلاغة وعلم النفس .

ومن ذلك أيضاً الاحتراس فى باب الإطناب لمنع توهم السامع شيئاً غير المقصود .

والبلاغة الحديثة تعنى بالموسيقا فى الأدب ، وقواعدها ، وأثرها فى النفس ، وتعنى — كذلك — بتصوير الجو النفسى للأديب فى تشبيهاته واستعاراته ، كما تعنى ببحث وسائل الإقناع ، وطرق الاستمالة والاستهواء فى الخطابة .

وفى خروج الخبر أو الإنشاء عن معناه الأصلى يحدد اللون البلاغى تبعاً لحال المتكلم ، أو حال المخاطب .

وهكذا تتجلى العلاقة بين البلاغة والأحوال النفسية فى عدة مواضع ، ويجدر بالمدرس أن يتتبع هذه العلاقة كلما أمكن ذلك ، وأن يكشف عنها فيما يعالج من نصوص أدبية .

بعض الأخطاء فى تدريس البلاغة :

يتبين مما سبق وجه الصواب فى تدريس البلاغة ، ومن اليسير معرفة الخطأ فيما يخالف الأسس الجوهرية التى رسمت ، ومن هذه الأخطاء :

١ — عرض دروس البلاغة فى جداول ترسم على السبورة ، وتتوازى فيها الخطوط وتتعامد، وتبدو من تلاقيها المربعات والمستطيلات ؛ فهذه الطريقة تقضى بتحيف الأمثلة وتمزيقها ، وتشويه جمالها ، وتتجه بالمناقشة اتجاهاً نظرياً مقتضباً ، تحدّه أقسام الجدول ، ولاتزيد فائدة الدرس على ملء هذه الأقسام ، وذكر القاعدة ، وتحديد الأنواع ، وسوق المصطلحات ، كأنها هى الغاية المقصودة ، ومن البديهى أن هذا المسلك لايمس البلاغة بمعناها الصحيح ، ولا يجدى فى تكوين الذوق الأدبى .

وقد رأيت درساً فى التشبيه ، عرض على السبورة فى الصورة الجدولية الآتية :

الجملة	المشبه	المشبه به	أداة التشبيه	وجه الشبه	نوع التشبيه	السبب
محمد كالأسد فى الشجاعة	محمد	الأسد	الكاف	الشجاعة	مرسل مفصل	ذكر الأداة ووجه الشبه
محمد كالأسد	»	»	»	محذوف	» مجمل	ذكر الأداة وحذف وجه الشبه
محمد أسد فى الشجاعة	»	أسد	محذوفة	الشجاعة	مؤكد مفصل	حذف الأداة وذكر وجه الشبه
محمد أسد	»	»	»	محذوف	بليغ	حذف الأداة وحذف وجه الشبه

ومن هذا الجدول يتبين أن الدرس كله دار على مثال واحد ، لاغناء فيه، وأن جهد المدرس والطلاب قد بذل فى ملء أقسام الجدول بكلمات ومصطلحات ، فماذا يستفيد الطالب من حصة تقضى فى مثل هذا العبث ؟ وفيم ينتفع بهذه المصطلحات الكثيرة ، التى ملأت أقسام الجدول ، وليس لها رابط يربطها بالذهن ، وليس لها صلة بالذوق الأدبى ؟

٢ — مجافاة النصوص الأدبية الخصبة ذات الصور البارعة ، والأخيلة الرائعة ، والالتجاء إلى الأمثلة المقتضبة المصنوعة ؛ للتخفف من مئونة الشرح الأدبى ، وللوصول — فى سرعة — إلى تحديد الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية .

٣ — الاهتمام بالمصطلحات والتعاريف والتقاسيم اهتماماً مسرفاً يطغى على النواحى التذوقية ، ويصرف عن تبين أوجه الجمال ، أو القوة، أو الوضوح فى الأساليب البلاغية .

٤ — إصدار الأحكام الفنية عن النص الأدبى ، أو على بعض صوره أو تعبيراته ، فى جمل مجازية ، وعبارات عامة ، يعوزها التحديد ، ووضوح الدلالة على خصائص النص ، كقولهم : فخم المعنى ، رائع اللفظ ، ناصع الأسلوب ، صافى الديباجة ، بارع التصوير ، محكم السبك ، دقيق النسج ؛ فمثل هذه الألفاظ توقع الطلاب فى الحيرة ، وتدفعهم إلى الوهم والاضطراب ، ولعلهم بعد ذلك يحفظونها ويلتزمونها فى عرض القيم الفنية للنصوص الأدبية ، دون فهم واع دقيق ، وربما تورطوا فى التناقض أو الخلط ، فيقولون مثلا : سهل اللفظ ، جزل العبارة ، وفى هذا تناقض ، أو يقولون : جزل المعنى ، والمعنى لا يوصف بالجزالة ، وإنما الجزالة للألفاظ ، وهكذا .

٥ — أن يظن المدرس عجز الطلاب عن المشاركة فى التذوق البلاغى وتقويم الأفكار والعبارات تقويماً فنياً فيحرمهم هذه المشاركة ويحول بينهم وبين إظهار شخصيتهم الفنية ، ويستأثر هو بالكلام ، وإصدار الأحكام ، وكأنه يقول لهم : هذا شىء يعزّ عليكم فهمه ؛ فتلقوه منى ، وليس لكم إلا أن تسلموا به .

٦ — محاولة التذوق البلاغى للنص قبل فهم معناه .

٧ — إهمال الربط بين الوحدات البلاغية ، أو بين عناصر كل وحدة ، والمراد بالوحدة مجموعة من الموضوعات ، تتحد غاياتها أو تتقارب ، مثل الجناس والسجع والازدواج ، من حيث إنها مظاهر للانسجام الصوتى . ومثل المقابلة والتورية ؛ لأنهما

تمسان الجمال المعنوى ، والأمر والنهى والاستفهام ، من حيث إنها طلب ، والتشبيه والاستعارة من حيث إن فى كليهما استحضاراً لشىء خيالى بجانب الحقيقة .

نموذج لتدريس صورة بلاغية فى نص أدبى

نفرض أن هذه الصورة البلاغية هى الاستعارة ، وأن النص الذى سندرسها فى ظلاله ، هو الأبيات الآتية ، وهى من قصيدة لأبى ذؤيب الهذلى ، يرثى أبناءه ، وكانوا خمسة ؛ فقدهم فى عام واحد (من كتاب النصوص الأدبية للصف الأول) :

أوْدى بنى وأعقبونى حسرة ... بعد الرقاد وعبرة ما تقلع
فغبرْت بعد هموبعيش ناصب ... وإخال أنى لاحق مستتبع
ولقد حرصت بأن أدافع عنهمو ... فإذا المنية أقبلت لا تدفع
وإذا المنية أنشبت أظفارها ... ألفيت كل تميمة لا تنفع
وتجلدى للشامتين أريهمو ... أنى لريب الدهر لا أتضعضع
ولقد أرى أن البكاء سفاهة ... ولسوف يولع بالبكا من يفجع

فى هذا الدرس يسلك المدرس الخطوات الآتية :

١ — يمهد للدرس بشرح مناسبة هذا النص ، وبتعريف موجز بالشاعر .

٢ — يعرض المدرس هذا النص على الطلاب بإحدى الطرق السابقة .

٣ — يقرأ المدرس هذا النص قراءة نموذجية .

٤ — يكلف بعض الطلبة قراءته ؛ حتى يحسنوا القراءة .

٥ — يناقشهم فى أفكاره العامة .

٦ — يعود بهم إلى الشرح التفصيلى ؛ كل وحدة على حدتها ، مع تصوير عاطفة الشاعر .

٧ — يوجههم إلى تحليل النص إلى أفكاره الأساسية ، ويمكن أن يصل بهم إلى تحديد هذه الأفكار فى العناوين الآتية :

(ا) حسرة وهم (للبيتين ١ — ٢)
(ب) محاولة يائسة (» ٣ — ٤)
(حـ) صبر وتجلد (» ٥ — ٦)

٨ – يعود المدرس بطلابه إلى موضع الاستعارة فى البيت الرابع (المنية أنشبت أظفارها) ويكتب هذه الجملة على السبورة .

٩ – يذكر المدرس بعض التراكيب العامية ، التى تشتمل على استعارات ، ويمكن بها التمهيد لفهم الاستعارة فى النص ، مثل :

« الفقر عاضض فيه » – « الموت بيشاور عليه » – « المصايب مكبشة فيه » ويناقش الطلاب فى كل تركيب من هذه التراكيب ، مبيناً أن فى كل منها كلمة مأخوذة من استعمال آخر ، لينتفع بها فى هذا التركيب .

فكلمة « عاضض » مأخوذة عن استعمالها للوحش أو الكلب مثلا ، وكلمة « يشاور » مأخوذة عن استعمالها للإنسان يشير بيده ، وكلمة « مكبشة » مأخوذة عن استعمالها لشخص يتشبث بيده فى شىء .

ويربط المدرس بين انتقال الكلمة من استعمالها الأصلى ، إلى استعمالها الجديد . وبين من يستعير كتاباً من المكتبة ، أو يستعير حقيبة من زميله ؛ لينتفع بها ؛ حتى يفهم التلاميذ أن فى كل تركيب من التراكيب الثلاثة كلمة مستعارة ، أتى بها لتأدية فائدة ، وهذه الكلمات المستعارة هى : « عاضض » فى التركيب الأول ، وقد استعيرت من الوحش ، وكلمة « يشاور » فى التركيب الثانى ، وقد استعيرت من الإنسان ، وكلمة « مكبشة » فى التركيب الثالث ، وقد استعيرت من الإنسان أيضاً .

ومن السهل أن يفهموا – كذلك – أن الشىء الذى استعيرت منه الكلمة والشىء الذى استعيرت له الكلمة ، بينهما مشابهة .

١٠ – بعد أن يطمئن المدرس إلى أن التلاميذ قد فهموا فكرة استعمال بعض الكلمات فى موضع غير الذى وضعت له ، يعود بهم إلى المثال الأصلى فى النص وهو « المنية أنشبت أظفارها » ويناقشهم بالصورة الآتية :

– ما صاحب الأظفار فى هذه الجملة ؟

– المنية .

– وهل للمنية أظفار ؟

– لا

– ما الصاحب الحقيقى للأظفار المخيفة ؟

– الوحش مثلا .

– ما الكلمة التى نقل استعمالها من الوحش إلى المنية ؟

– الأظفار .

– بم تسمى هذا النقل قياساً إلى التراكيب السابقة ؟

– استعارة .

– ما العلاقة بين المنية التى استعير لها الأظفار ، وبين الوحش الذى استعرنا منه هذه الكلمة ؟

– المنية تشبه الوحش فى رأى الشاعر .

– فى أى شىء تشابهه ؟

– كل منهما مروّع مخيف ، يخلف وراء أحزاناً ، والإنسان أمامهما ضحية ضعيفة .

١١ – يستنبط المدرس من التلاميذ معنى الاستعارة ، ومن الخطأ أن يتشبث المدرس بالصيغة التقليدية ، بل يكفى أن يعبر التلميذ عن فكرة الاستعارة بأىّ عبارة مفيدة .

١٢ – يدرب المدرس الطلاب على الاستعارة فى أمثلة شفوية مثل :

رأيت فى الحديقة أزهاراً تلعب بالأزهار ، فى الربيع تبتسم الأزهار ، وفى الشتاء تبكى السماء .

ويمكن اشتمال هذا التطبيق على تراكيب عامية ، كما تقول المرأة عن حماتها : « العأربة اللى فى البيت » . . . وهكذا .

١٣ – يوجه المدرس طلابه إلى تذوق جمال الاستعارة ، وفهم سرها فى بلاغة التعبير ، فيقول : لو أراد الشاعر أن يستغنى عن هذه الكلمة المستعارة ، ويعبر بالكلمة الحقيقة ، فماذا كان يقول ؟

– وإذا المنية حل موعدها .

– أيهما أقوى تصويراً للمنية المخيفة : أقبلت ، أم أنشبت أظفارها ؟

– أنشبت أظفارها .

– لماذا ؟

– لأن « أنشبت أظفارها » تجسم المنية فى صورة وحش كاسر مخيف .

ـ إذن أيهما أبلغ فى هذا المقام : التعبير الحقيقى أم الاستعارة ؟

ـ الاستعارة .

ـ ماذا أفادت الاستعارة ؟

ـ أكسبت المعنى قوة ، وصورت المنية فى صورة حسية ، تثير السامع ، وتعبر عن إحساس الشاعر المصاب المحزون .

نموذج آخر

نعرض فيما يلى نموذجاً لدرس آخر فى أحد الموضوعات ، التى لايمكن دراستها فى نص واحد ، بل تحتاج إلى أكثر من نص ، وهذا الموضوع هو « الأسلوب » وهدف هذا الدرس أن يقف الطلاب على اختلاف الأدباء فى طريقة تناول موضوعاتهم ، وأن لكل منهم طريقة خاصة ، أو « أسلوباً » خاصًّا .

ولكى يسهل على الطلبة أن يتبينوا هذه الطرائق المختلفة يحسن أن تكون مادة هذا الدرس عدة نماذج فى موضوع واحد ، تناوله أكثر من أديب ، لتكون الموازنة بينهم محصورة فى مجال واحد ، فتتضح طريقة كل منهم فى يسر وسهولة .

يسلك المدرس فى هذا الدرس الخطوات الآتية :

(ا) التمهيد :

وطريقته أن يوجه المدرس طلابه إلى ما يرونه بين الناس من اختلاف فى طريقة المشى ، والجلوس ، والتحية ، وتقضية أوقات الفراغ . . . وإلى طريقة كل منهم فى الكلام ، من حيث الصوت ، والنطق ، والإشارات وغير ذلك ، ثم يذكر لهم أن الناس ـ كما يختلفون فى هذه الأشياء ـ يختلفون أيضاً فى طريقة التعبير عن منظر يشاهدونه ، أو عن موضوع يحسونه فى أنفسهم ، وأن لكل منهم طريقة فى هذا التعبير .

(ب) عرض المادة الأدبية :

يعرض المدرس على الطلاب النصوص الآتية ، وموضوعها « الشمس » .

١ ـ الشمس كروية الشكل ، شديدة الحرارة ، تبدو لنا أكبر من أى نجم آخر ،

وتدور حولها الأرض ومجموعة أخرى من الكواكب ، وهى تبعد عن الأرض بنحو ٩٣ مليون ميل ، ويصل شعاعها إلى الأرض فى ٨ دقائق ، والشمس تمدنا بالحرارة والضوء ؛ وهى لذلك من العوامل الأساسية فى حياة الإنسان والحيوان والنبات .

٢ — قال شوقى فى الشمس :

سل الشمس : من رفعها ناراً ، ونصبها مناراً . وضربها ديناراً ، ومن علّقها فى الجو ساعة ، يدب عقرباها إلى يوم الساعة ، ومن الذى آتاها معراجها ، وهداها أدراجها ، وأحلها أبراجها ، ونقل فى سماء الدنيا سراجها ، ومن الذى وكلها بهذه الكرة ، وشغلها بهذه الدسكرة ؟

٣ — وقال أحمد أمين فى الشمس :

خلعت من جمالك على الزهر فتنة للناظرين ، فجماله من جمالك ، ولونه قبس من ألوانك ، فأبيضه وأحمره وأصفره وأزرقه ، ليس إلا نعمة من نعمك . وأثراً من فيضك .

ثم شأنك فى البحر عجب أى عجب ، تضربينه بشعاعك ، وتلفحينه بنارك ، فيتحول ماؤه بخاراً ، وقد فارقته ملوحته ، وعاد إليه صفاؤه وعذوبته ، واكتسب منك الحياة ، فكان جارياً ، بعد أن كان ماء راكداً ، فجرى جداول وأنهاراً ، فأرسلته إلى الأزهار والأشجار ، يحيى ذابلها ، وينضج ثمارها .

٤ — وقال محمود تيمور يناجى الشمس ، وقد رآها منتصف الليل ، فى منطقة من بلاد السويد ، لاتغيب عنها الشمس فترة من السنة :

أيها القرص العظيم ، أأنت حقاً شمس المشرق ، التى نودعها كل مساء بدعاء من شرفات المآذن ، يرن فى السماء ، معلناً اختفاءك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ثم نستقبلك عند الفجر بهذا الدعاء ، الذى تتجاوب به أنحاء الفضاء ، مؤذنا بعودتك الظافرة ، وانتساخ آية الليل ؟

٥ — وقال أبو هلال العسكرى :

والشمس واضحة الجبين كأنها ... وجه المليحة فى الخمار الأزرق

وكأنها عند انبساط شعاعها ... تبر يذوب على فروع المشرق

٦ ــ وقال ابن سنا الملك :

لا كانت الشمس فكم أصــدأت ... صفحة خد كالحسام الصقيــل
وهى إذا أبصرهــا مبــصر ... حديدُ طرْف راح عنها كليــل
يا عــلة المهموم يا جــلدة الـ ... ـمحمــوم يا زفرة صبّ نحيــل
أنتِ عجوز لم تبرجت لى ... وقد بدا منك لعاب يسيل

(ح) القراءة والفهم والتذوق :

يعالج المدرس مع طلابه هذه النصوص قراءة وشرحاً بالطريقة السابقة فى تدريس النصوص الأدبية ، ثم يعود بهم مرة أخرى إلى هذه النصوص ، لمناقشتها من النواحى الآتية :

١ ــ اتحادها فى الموضوع وهو « الشمس » .
٢ ــ اشتراكها فى بعض المعانى .
٣ ــ اختلاف الأدباء ، فى طريقة التعبير عن هذه المعانى .

وفى هذه الخطوة يناقش المدرس الطلاب فى المعانى المشتركة بين نصين أو أكثر ، ويوجههم إلى إدراك ما بين الأدباء من اختلاف فى طريقة عرض هذه المعانى ، ثم يناقشهم فى الاتجاهات الخاصة بكل أديب ، على أن يدير المناقشة حول ألوان محددة من طرق التعبير ، يعالجها واحداً بعد واحد ، ومن هذه الطرق :

١ ــ الأداء النثرى أو الشعرى .
٢ ــ المعانى المشتركة .
٣ ــ الحقيقة والخيال .
٤ ــ الألفاظ .
٥ ــ الحلية الكلامية .
٦ ــ الاختصار أو الإطالة فى التعبير عن الفكرة .
٧ ــ الإخبار أو الطلب .
٨ ــ طريقة الأديب فى إدراة الحديث .
٩ ــ نفسية الأديب .

إلى غير ذلك من فنون الأداء ، وطرائق التعبير .

ومن هذه النصوص السابقة يمكن المدرس أن يصل بطلابه عن طريق المناقشة إلى ما يأتى :

١ ــ أن النصوص (١) و (٢) و (٣) و (٤) نثر ، وأن النصين (٥) و (٦) شعر .

٢ ــ من حيث المعانى المشتركة .

تحدث النص (١) والنص (٣) عن أثر الشمس فى الكائنات الحية ، ولكن النص (١) أجمل هذا الحديث ، أما النص(٣) فقد بسط القول فى مياه البحر وارتفاعها بخاراً بحرارة الشمس ، وتكونها سحباً فى السماء ، ثم ارتدادها إلى الأرض جداول وأنهاراً، تنتفع بها الأزهار والأشجار .

٣ ــ من حيث الحقيقة والخيال .

النص(١) عرضت معانيه فى ألفاظ حقيقية ، ليس فيها خيال ؛ لأنها حقائق علمية ، وفى بقية النصوص ألوان من الخيال :

فى النص (٢) تخيل شوقى أن الشمس منار ودينار وساعة لها عقربان ، وفى النص(٣) جعل الكاتب الشمس تخلع جمالها على الزهر ، وجعلها نعمة ، وتخيلها تضرب البحر بشعاعها .

وفى النص (٤) تخيلها تيمور إنسانة يخاطبها ويناجيها ، ويودعها ويستقبلها ، وأن لها عودة ظافرة .

وفى النص (٥) يتخيلها أبو هلال فتاة حسناء ، ويجعل شعاعها تبراً ذائباً .

وفى النص(٦) يتخيلها الشاعر عجوزاً تتبرج ، ويرى لها لعاباً يسيل .

٤ ــ من حيث الألفاظ :

النص (١) ألفاظه سهلة مألوفة ، وفيه بعض الأرقام المناسبة للأساليب العلمية ، وبقية النصوص عمد أصحابها إلى التأنق فى اختيار الكلمات ، ويمتاز النص (٢) بجزالة ألفاظه وفخامتها .

٥ ــ من حيث الحلية الكلامية :

أسلوب النصين (١) و (٤) أسلوب مرسل خال من التزيين والتحسين ، أما النصان

(٢) و (٣) ففيهما سجع وازدواج ، وفى النص (٢) يبدو حرص شوقى على أن يجعل نثره شديد الشبه بالشعر ؛ فقد التزم السجع ، وعمد إلى بعض المحسنات ، مثل « ساعة » و « يوم الساعة » وحرصه على السجع حمله على أن يستعمل كلمة « الدسكرة » فى معنى الدنيا ، مع أن معناها القرية ، ولكنه تكلف هذا الاستعمال ، ليسوى السجعة بين الكرة ، والدسكرة .

٦ — من حيث الاختصار والتطويل :

النص (١) يعرض الحقائق فى ألفاظ مساوية للمعانى ، فليس فيه تكرار ، ولا جمل مترادفة .

والنص (٢) يعمد إلى ترادف الجمل ، مثل : آتاها معراجها ، وهداها أدراجها ، وأحلها أبراجها ، وكل هذه الجمل بمعنى واحد تقريباً . وقد كانت إحداها كافية .

والنص (٣) يتحدث عن أثر الشمس فى جمال الأزهار ، مع الإطالة فى التعبير ، واستخدام الجمل المترادفة .

والنص (٤) فى تعبيراته إطالة ، مثل : معلناً اختفاءك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ومثل : مؤذناً بعودتك الظافرة ، وانتساخ آية الليل .

٧ — من حيث الإخبار والطلب :

الأسلوب فى النصوص (١) و (٣) و (٥) يجرى على طريقة الإخبار ، وفى النص (٢) بعض أساليب الطلب ، مثل الأمر فى (سل الشمس) والاستفهام فى (من رفعها ؟ — من علقها ؟ — من الذى آتاها معراجها ؟ — من الذى وكلها؟) .

وفى النص (٤) أساليب طلبية ، مثل النداء فى (أيها القرص) والاستفهام فى (أأنت حقاً . . . ؟) .

وفى النص (٦) استفهام فى (لم تبرجت ؟) .

٨ — من حيث طريقة الأدباء فى إدارة الحديث :

النصوص (١) و (٢) و (٥) تتحدث عن الشمس بضمير الغائبة .

والنصان (٣) و (٤) يوجه الخطاب فيهما إلى الشمس .

والنص (٦) يجمع بين الأمرين .

٩ — من حيث نفسية الأديب :

النص (١) خال من العاطفة ؛ لأنه أسلوب علمى محايد .

وفى النصين (٢) و(٣) تبدو عاطفة شوق وأحمد أمين ، وهى عاطفة الإعجاب بالشمس فى أحوالها وآثارها .

وفى النص (٤) بدا تأثر تيمور بهذا المنظر الفريد ، الذى تتجلى فيه القدرة الإلهية ؛ ففاضت نفسه بالشعور الدينى ، وغمره الإشراق الروحى ، وكان لهذا أثره فى مناجاته للشمس ، إذ ذكر المآذن والأذان .

والشاعر فى النص(٥) مفتون بجمال الشمس ، فهى فى نظره فتاة مليحة واضحة الجبين ، وهى لاتلقى على الشرق أشعة ، وإنما تسكب عليه تبراً ذائباً .

ولكن الشاعر فى النص (٦) يحمل على الشمس حملة شعواء ، فهى فى نظره ضارة مؤذية ، تنال من صفحات الخدود الأسيلة المصقولة ، فتغير لونها . وإذا رنا إليها إنسان قرى البصر ، ارتد بصره ضعيفاً كليلا ، وهى فى لونها أشبه بالعليل . وفى حرارتها أشبه بالنحيل ينفث الزفرات الحارة ، ثم هى عجوز متصابية . تغرى بالتندر والزراية .

وهذه الأشعة التى جعلها النص (٥) تبرآمذاباً ، جعلها النص (٦) لعاباً يسيل ، وشتان ما بين منظر سار بهيج ، ومنظر يدعو إلى النفور والاشمئزاز .

(د) الاستنباط :

بعد أن ينتهى المدرس من مناقشة النصوص على النحو السابق . وبعد أن يطمئن إلى أن الطلاب قد أدركوا أوجه الاختلاف بين الأدباء ، وأن لكل منهم طريقته التى اختارها أو أسلوبه الذى ارتضاه ، يستطيع أن يحدد معهم معنى الأسلوب فى أنه الطريقة التى يؤثرها الأديب فى تفكيره ، وفى اختيار ألفاظه ، وتأليفها على نسق معين ؛ ليعبر عما فى نفسه ، أو عما يشاهده .

(هـ) التطبيق :

يعرض المدرس نصوصاً موجزة فى موضوع واحد ، ويناقش الطلاب فيما يبدو لهم فيها من أوجه الاتفاق والاختلاف فى طرائق التعبير ، وينبغى أن يتحرّى فى اختيار هذه النصوص السهولة ، ووضوح المعانى المشتركة بينها ، وتباين طريقتها فى التعبير عن هذه المعانى .

ملاحظة :

لايسرف المدرس على نفسه وعلى طلابه بمعالجة هذه النصوص على الصورة السابقة فى حصة واحدة ، بل ينبغى أن يسير ببطء وأناة ، ولايضن على هذا الدرس بما يتطلبه من الوقت ، وليطمئن إلى أن كل وقت يصرف فى فهم هذا الموضوع ، ليس وقتاً ضائعاً. ولكنه فرصة تخدم فيها أبواب كثيرة من منهج البلاغة ، تعرض فى هذا الدرس عرضاً سريعاً مجملا ، على أن تفصل فى دروس أخرى .

وما أشبه هذه الطريقة بطريقة ابن خلدون ، التى تدعو إلى دراسة الموضوعات دراسة إجمالية ، ثم العودة إليها بالدراسة التفصيلية .