الدراسات الأدبية

أولاً ـ النصوص

أهميتها:

يبدأ التلميذ في دراسة النص الأدبي منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية، فيكون نشيداً أو محفوظات، ثم ينمو الإدراك، وتزيد المهارة اللغوية، وتتفتح النفس على معالم الجمال الأدبي شيئاً فشيئاً، وتهفو إلى ما يغذّي المشاعر وينمّي المدارك، ويتيح للمهارة النامية أن تجول برصيدها بين رياض الأدب، فتقطف من ثمارها، وتتمكن النفس من الامتلاء بأزواد تمتعها؛ لغوية، وجمالية، وفكرية.

والنص الأدبي يهذب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الإحساس، ويصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانية، ومعارض أخلاقية، وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها. والنص الأدبي ثقافات متنوعة؛ تاريخية، ونفسية، واجتماعية، وهو نافذة متعة واسترواح، ومجال خصيب للإثراء اللُّغوي. وهو كذلك أساس التأريخ للأدب وترجمة الأدباء. فلا خصيصة أدبية إلا والنص شاهد عليها، ولا ظاهرة مستحدثة إلا والنص قرينها، ولا تأريخ لأديب إلا بنتاجه من الشعر أو النثر أو التصنيف، ولا تأريخ لأدب أمة، أو بيئة، أو عصر، إلا بجمع النصوص واستقرائها.

فالنص وسيلةٌ للتأريخ، والنقد، والترجمة، والتاريخ الأدبي يعلل للظواهر الأدبية، ويُوقف على تطور الأدب، وما اعتراه عبر عصوره المختلفة، كما يُعين على فهم الأدب وتذوقه، وتفسير معالم الأطوار الأدبية.

ونستطيع إجمال أهداف تدريس النصوص في العناصر الآتية:

1 ـ إدراك التلاميذ مواطن الجمال الفني في الأعمال الأدبية.

2 ـ زيادة الثروة اللُّغوية للتلاميذ، وتعرفهم أسرار الصياغة الجمالية في اللغة.

3 ـ إجادة النطق وتمثيل المعنى، والتمرس بإحكام الصياغة على حذو مرموق، إلى القدرة على الفهم المستوعب للأفكار والتعبير عنها.

4 ـ توسيع الأفق الثقافي، وتنمية الذوق السليم.

5 ـ تمكين التلاميذ من الاتصال بالنماذج البشرية في كل صورها من خلال نتاجها.

6 ـ وصْل حاضر التلاميذ بماضيهم، حتى يستشرفوا المستقبل وهم أقوياء الانتماءات، حضارياً وثقافياً وإنسانيًّا.

7 ـ التأريخ لأدب الأمة بما يمثله من عصارات النفوس والعقول.

8 ـ بناء شخصية التلميذ على القيم والمُثُل الرفيعة، والاعتزاز بقوميته، وأمجاده.

9 ـ تهيئة الفرصة للموهوبين كي يعلنوا عن مواهبهم الأدبية، ويبينوا عن استعداداتهم؛ بتمرسهم بالنماذج المنتقاة من عيون الأدب، ومحاكاتها والنسج على منوالها.

اختيار النصوص الأدبية:

اتضح من أهداف تدريس النصوص أمور تتصل بالحياة، وبالفن الأدبي، وببناء الدارسين في عقولهم، وأنفسهم، ومواهبهم. لذلك يراعى في اختيار النصوص ما يأتي:

1 ـ أن تكون ممثلة لروح عصر قائلها وبيئته، معبرة عما في العصر من حوادث تاريخية وسياسية واجتماعية، مبرزة طبائع أهل العصر، وميولهم واتجاهاتهم، الفكرية والثقافية، معلية الخصائص الفنية للأدب في أطواره المختلفة.

2 ـ أن يتنوع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه، والنثر بأنواعه، كما ينبغي أن يتناول ما يصور الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري، كالذي نراه في تاريخ أبي مروان بن حيان، وتفسير القرطبي، والأدب الصغير لابن المقفع، والمستطرف للإبشيهي. وإن هذا التنوع يقوّي تعرّف التلميذ على تنوع الكتابة، وفنون الأدب، وتشعب الفكر وثرائه.

3 ـ أن يكون النص مناسباً في طوله؛ حتى يستوفي القارىء متعته من امتداد أفكاره واكتمالها، ويقف على مجموعة من الخصائص الفنية، صالحة للحكم عليه دون اقتصار على بعض الجوانب وإغفال البعض الآخر. ويكون كافياً لجمع الظاهرة الاجتماعية أو السياسية المقصودة من أطرافها. ولهذا يكون من القصور أن يدْرس التلميذ قصيدة أبي العلاء المعري في رثاء فقيه حنفي (غير مجد في ملتي واعتقادي)، والاقتصار منها على الأبيات الأولى التي يعبر فيها عن فلسفة الحياة والموت والوجود والفناء، دون إكمال القصيدة حتى أبيات الرثاء التي هي مقصد المدرس في الغرض الشعري.

4 ـ أن يُراعى في الاختيار الإحاطة بما يستهدفه المنهج في الأغراض الأدبية، والتصوير لمعالم الأدب وتطور أساليبه، ومظاهر التجديد وحدودها، والتعريف بأعلام العصر في كل فن. كما يُراعى اختيار ما ينبىء عن التيارات السياسية والاجتماعية والفكرية في أصولها الكبرى ذات التأثير في التيارين الأدبي والفكري. وهذا ما يمهد للتأريخ للأدب.

5 ـ مراعاة ازدواج الاختيار في موضوع واحد بهدف تمكين التلميذ من الموازنة والنقد، كما يُراعى الاختيار العرضي للوقوف على التطورات الحادثة عبر عصور متتابعة. كالهجاء في الجاهلية والإسلام، ووصف الربيع لأبي تمام والبحتري للموازنة.

6 ـ في المرحلة الإعدادية، يُراعى في الاختيار التنوع الشامل في

المعاني الإنسانية كالوفاء، والشجاعة، وحب الوطن، والتضحية، والإخلاص، والصداقة، وغيرها مما نجده في الأدب القديم، والأدب الحديث، لأن القصد إلى الفنون مؤجل إلى المرحلة الثانوية، والاهتمام في هذه المرحلة محصور في تقويم اللسان، وبناء القيم، وإثراء الرصيد اللُّغوي لدى التلاميذ. ويستكثر من النصوص السهلة، خاصة ما يتصل ببيئة التلميذ، وقدراته العقلية والنفسية، وهذا ما تتيحه له النصوص الحديثة التي يسهل تصورها، وإدراك معانيها.

7 ـ مما يؤخذ على الاختيارات الميل الجارف نحو الشعر والإقلال من النثر؛ حتى استقر في نفوس التلاميذ أن النصوص أو الأدب هو الشعر، وما النثر إلا ضيف على خِوَان القوافي. لذلك ينبغي الإكثار من القطع النثرية في مواضيع متنوعة، كالخطبة، والمقال، والرسالة، والمقامة، والنثر العلمي والنثر المحايد، حتى يمرن التلميذ على هذه الفنون، ويطلع على حديقة الأدب، ويقطف منها ما يروقه، أو تتفتح موهبته على ما يناسبها.

طريقة تدريس النصوص:

في المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ أي بعد الصف السادس من التعليم الأساسي ـ يجد المدرس نفسه أمام تلميذ أكثر نضجاً، وأقدر تفكيراً وفهماً، وأعظم طموحاً مما كان عليه في المرحلة الابتدائية. وهو ما يتطلب طريقة في التدريس تناسب هذا النمو، وتستجيب لأحواله المختلفة.

ومن الأسس العامة ـ قبل تفصيل الخطوات ـ التي ينبغي مراعاتها أن يعمد المدرس إلى إضاءة النص بذكر مناسبته، والحوادث التي بعثته في نفس صاحبه، وما أعقب النص من مواقف. كما يتعرف التلميذ صاحب النص في ترجمة موجزة جامعة لصفاته الذاتية، ومكانته في عصره، وما عُرف عنه من غرائب وحوادث. كما يجب من خلال الشرح لمعاني النص، الإشارة إلى ما فيها من سلوك إنساني، ونوازع خير أو شر، أودت بصاحبها إلى التهلكة، أو قادته إلى ما يحب ويرضى. وعدم الاقتصار على شرح المفردات، ورصد الفنون البلاغية، بل تكون المفردات سبيلاً نحو دراسة لغوية وفق قدرة

التلميذ، وتكون الفنون البلاغية مجالاً للتذوق، وإدراك الأثر البلاغي في نمو المعنى وتألقه، وهذا كله بإشارات خاطفة في سياق استيفاء المعاني حقها، والأفكار وحدتها.

ونجمل خطوات تدريس النصوص في التمهيد للنص، وعرضه وقراءته، ثم مناقشة عامة لمعانيه، وبعدها يبدأ الشرح التفصيلي، وما يتخلله من تذوق جمالي، ثم تحديد الأفكار الأساسية، والوقوف على الحقائق الأدبية والنقدية من مجمل النص.

وهذا كله بحاجة إلى تفصيل وبيان.

1 ـ التمهيد:

ويتناول موضوع النص ومناسبته، والتعريف بمؤلفه، ففي الموضوع يوجه المدرس أسئلة تثير شوق التلاميذ إلى قراءة النص، وتهيىء نفوسهم إلى استيعاب تفاصيله، والاستزادة من معانيه. وفي مناسبته يحسن أن يعرض المدرس الظرف التاريخي، أو الحدث الاجتماعي، أو الموقف السياسي، وغير ذلك مما بعث المؤلف على القول. وفي التعريف بالمؤلف يوجز المدرس حياته مركزاً على أظهر ما فيها، وصلته بالمناسبة.

2 ـ عرض النص:

وذلك بتعيين موضعه في الكتاب المقرر، أو بطبعه في أوراق وتوزع على التلاميذ أو بكتابته على سبورة إضافية.

3 ـ قراءة النص: وتلك خطوة ذات أهمية في توضيح النص أمام التلاميذ، لذلك يتولى المدرس قراءة النص قراءة واضحة متأنية، مراعياً تمثيل المعنى، ودقة الضبط، وصحة الشكل، وحسن الوقف، والتلاميذ يتابعون مدرسهم، وبأقلامهم يُشْكلون، أو يُصْلحون أخطاء المطبعة. ثم يختار المدرس تلميذاً مجيداً يقرأ من بعده، مع مراقبته حتى لا يخطىء فيشيع الخطأ بين التلاميذ السامعين، لذا يصحح المدرس الخطأ فور وقوعه. وتتكرر القراءة حتى يطمئن المدرس إلى إجادة التلاميذ قراءة النص.

4 ـ المناقشة العامة:

وتكون بتوجيه المدرس بعض الأسئلة التي توضح إجاباتها صورة مجملة للأفكار الأساسية في النص، وتقيس مدى فهم التلاميذ مجمل المعاني بأنفسهم. لذلك ينبغي على المدرس أن يحذر في أسئلته التعرض للجزئيات والتفاصيل، ويجتنب أسئلة التحليل، والتذوق الجمالي، أو الموازنة والمفاضلة، فما زالت الأفكار غائمة، والمعاني مجملة. وما جدوى هذه الأسئلة إلا تثبيط همم التلاميذ، وتفتير عزائمهم.

5 ـ الشرح التفصيلي:

أ ـ الوحدات: يقسم المدرس النص إلى وحدات، تتناول كل وحدة منها فكرة من أفكار النص الأساسية، أو صورة شعرية ممتدة، أو معنى جزئياً محدوداً. ثم يقرأ أحد التلاميذ الوحدة الأولى بمفردها بغرض الإعلان عن قصدها مستقلة بذاتها، وتمييزها من النص حتى يركز التلاميذ انتباههم عليها.

ب ـ اللغويات: ويتجه المدرس إلى اللغويات الصعبة ليشرحها قبل شروعه في الشرح والتحليل، لأن هذه الخطوة تعين على الفهم، وتيسر على التلاميذ المناقشة الواعية. وينبغي تجنب جمع لغويات النص كله في شرح مجموع قبل تناول الوحدات بالمناقشة، بل تُفرد كلّ وحدة بشرح كلماتها الصعبة بعد قراءة الوحدة.

وسبيل شرح هذه المفردات، الإراءة وذلك بإظهار الشيء أو صورته، مثل تعريف البُوم بعرض صورتها أو مجسَّم لها، والعَضُد بالإشارة إليه. وقد يكون الشرح بذكر المرادفات؛ كتفسير الإياب بالرجوع، والغَضَنْفر بالأسد. أو بذكر الأضداد، كتفسير الوَفْرة بأنها ضد القِلّة، والمَيْن بأنه ضد الصدق، أو بالمرادف وهو الكذب. أو بذكر التعريف المحدد لمعنى الكلمة بأوصافها وخواصها مثل قولنا في المَيْح: هو النزول إلى البئر، ومَلْء الدلو منها، وذلك إذا قلّ ماؤها. وقولنا في رجل أمْعَط: بَيِّن المعَط وهو الذي لا شَعْر في جسده. وقد يكون الشرح بالتفصيل والتشبيه فمثلاً في شرح الكَلَف نقول: شيء يعلو الوجه كالسّمسم، والكلف أيضاً لون بين السواد والحمرة، وهو

حمرة كدِرَة تعلو الوجه. وفي شرح المَسَد نقول: حبل من ليف أو خُوص، وقد يكون من جلود الإبل أو أوبارها، ويشبه ما نربط به البقر وما يستعمل في السفن. وقد يلجأ المدرس إلى الاشتقاق للشرح، مثل قوله في المحراث: آلة للحرث، وفي المبراة: آلة لبري الأقلام.

ولا يمكن تفضيل أحد الشروح السابقة على الآخر، فذلك متروك للمدرس، يختار ما يناسب تلاميذه حسب أعمارهم، ومعارفهم، ورصيدهم اللغوي من جهة، وحسب نوع الكلمة، ومعرفة متعلقاتها من جهة أخرى. فبعض الكلمات له أضداد معروفة أكثر من المرادفات، كالفشل الذي يُعَرَّف بأنه ضد النجاح، في حين أن للبعض الآخر مرادفات مستعملة مألوسة أكثر من الأضداد، مثل: نزح ورحل، وهو ما نستعمله في كلامنا كثيراً.

وإن الشرح بالإراءة، والتفصيل والتشبيه، وذكر المرادفات، والأضداد، يوافق التلاميذ الصغار، أما التفهيم بالتعريف، والاشتقاق، فيوافق الكبار. ومما يجدر التنبه إليه أنه كلما استعمل المدرس طرقاً كثيرة للشرح والتفهيم، كان ذلك أدعى إلى تمكين المعاني في نفوس التلاميذ. ويبقى المحلّ الأعظم للشرح بوضع الكلمة في جملة تظهر معناها وتكشفه. وعلى المدرس أن يختار ما يراه مناسباً، على أن يثبت معاني الكلمات على الجانب الأيمن على السبورة.

جـ ـ **مناقشة معنى الوحدة**: بعد شرح اللغويات الصعبة في الوحدة يصبح طريق المعاني سهلاً ميسوراً أمام التلاميذ، فيوجه المدرس أسئلة جزئية تتناول محتوى الوحدة كلها، وليس من الضروري أن يرتب المدرس أسئلته لتوافق ترتيب الأبيات، أو جُمل النثر وفقراته، بل يرتبها على حسب ائتلاف المعاني؛ فقد يسأل المدرس في معنى البيت الثالث مثلاً لأنه مقدمة وتمهيد لمعنى البيتين الأول والثاني، ثم يسأل في معنى البيت الرابع لأنه نتيجة لمعنى الأبيات الثلاثة الأولى. وهكذا يصوغ المدرس أسئلته حتى إذا جمع التلاميذ إجاباتها كونت شرحاً للوحدة كلها، وكشفاً لما أراده الشاعر أو الناثر من هذه الوحدة. ثم يطالب المدرس أحد التلاميذ بصوغ معنى الوحدة كلها من مجموع الإجابات في عبارة متماسكة مترابطة. فإذا عجز التلاميذ عن هذه

الصياغة الإجمالية، أو طمح المدرس إلى صياغة أنيقة يحتذيها التلاميذ، قدّم لهم بعباراته شرحاً لتلك الوحدة بغير استعلاء في التعبير، أو إغراب في التصوير.

د ـ **التذوق الجمالي**: بعد ذلك ينتقل المدرس إلى الجوانب الجمالية في الوحدة، فيوجه التلاميذ نحو كلمة بعينها سائلاً عن تأثيرها في المعنى، ويوازن بين معنى وآخر، ويسأل عن صورة شعرية وسر جمالها، أو صياغة نثرية أحكمت موسيقى البديع بين فواصلها بلا تصنع، ويربط بين صورة بعينها والفكرة التي حوتها، ويوجه النظر إلى مدى التناسب بين التصوير والتعبير، ويسأل عن وضوح الفكرة أو غموضها، وأسباب ذلك. وفي النثر ينبه المدرس إلى التفاوت بين الجمل طولاً وقصراً، وأثر ذلك في موسيقى النثر، وكذا التضاد بين المعاني وتأثيره في التمييز بين المعاني وتوضيحها.

وفي المرحلتين الثانوية ودور المعلمين، يقف المدرس عند الفنون البلاغية كالتشبيه والاستعارة، والكناية، والمحسنات البديعية، والأساليب الإنشائية، ولا يقتصر على تعيينها وحصرها، بل يوجه الأذواق إلى تأثيرها في الصيغ التعبيرية، وجلاء المعاني، وما تمنحه هذه الفنون من إيحاء يزيد على المعنى المحدود للعبارة. ثم يلفتهم نحو التكرار ودلالته، والتقديم وأغراضه، والإيجاز وبلاغته. وهكذا يثير في نفوسهم مكامن الإحساس الجمالي بالتعبير الرائق المتميز، بغير إسراف يقطع على التلاميذ صلتهم بالنص الأدبي، ويحبل الدرس مباحث بلاغية مقصودة لذاتها. كما يجب رعاية المرحلة التعليمية في ذلك حتى لا نحمِّل التلميذ ما لا يطيق، أو نقحمه فيما لا قبل له به.

ثم ينتقل المدرس إلى الوحدات الأخرى في النص، ويعالجها بالطريقة نفسها، مع ضرورة الربط بين كل وحدة فكرية وما سبقها، حتى يظهر النص كله حلقات موصولة في تسلسل معنوي مؤتلف. وفي كل وحدة يثبت المدرس على الجانب الأيسر من السبورة الأفكار الرئيسة التي توصّل إليها التلاميذ من خلال مناقشاتهم، وتعتبر تلك الأفكار إجمالاً للوحدات كلها، حتى إذا سأل المدرس تلاميذه شرْحَ النص بجميع وحداته كانت تلك الأفكار هادياً ومرشداً للشارح، ينظرها فيذكر جزئياتها مفصلة متتابعة.

6 ـ الاستنباط:

أخيراً تكون نظرة شاملة بمناقشة التلاميذ فيما يصوره النص من المظاهر الكونية، أو المشاعر الإنسانية، أو الأحداث السياسية والتاريخية. والخصائص الفنية التي اتسق فيها النص مع غيره، أو خالفه فيها؛ مما ينبىء عن مذهب فني، أو مَعْلم أدبي، والسمات التي انفرد بها الأديب في نتاجه، وعُرف بها في عصره. وهذا كله يطرِّق لتاريخ الأدب عند قصده في حصة برأسها.

فوائد تربوية في تدريس النصوص:

1 ـ سبق القول بطغيان الشعر على النثر في اختيار النصوص والعناية بتدريسها، ولو أنصف المدرسون وغيرهم لأقاموا للنثر دولة في تعليمنا. فهو نسائنا وتفكيرنا، وهو تاريخنا، وتفسير كتابنا الذي نزل به الوحي، وهو مركب علومنا، وسجل حضارتنا، وهو أداة تأريخنا للأدب ونقده، أي الأدب الوصفي، وهو بعد ذلك فن له مقوماته، وأعلامه، وموضوعاته.

وفي تقديري أن الشعر أيسر تناولاً، وأظهر نقداً، وأعلى صوتاً من النثر في مصادرنا، ودراسات القدماء بَلْه المحدثين؛ الأمر الذي جعلنا نسوّي بين ما شُغِل به المؤرخون والنقاد، وما ينبغي أن ننشىء عليه التلاميذ من أزواد هي عدتهم في حياتهم قراءة، وفهماً، وكتابة، وكذا متعة، وترويحاً ثقافياً سائغاً.

إننا لا نغمط الشعر حقه، ولا نقيم الموازين لتأخيره عن النثر أو زحزحته عن قمته، إنما ـ ونحن في حقل التعليم ـ نريد غذاء متوازناً ينمو عليه التلاميذ، فيه ما يُمتع ويُثري، وفيه ما يقوِّم الأقلام، ويُطلق الألسنة من عقالها، وفيه ما يمكّن من الأساليب قديمها وحديثها، وما يُقْدر الدارسين على التفريق بين الرسالة، والمقالة، والخطبة، والمحاضرة، والمناظرة، والمساجلة. فنطلب من التلاميذ أن يقرأوا أدب ابن المقفع، وروائع الخوارزمي، وأبي حيان التوحيدي، ويمتعوا أنفسهم برسائل الصابي وبديع الزمان الهمذاني، ويمعنوا النظر في كتابات العقاد، وأحمد لطفي السيد، والرافعي، ويتعرفوا الفكر الإنساني الممتع عند المنفلوطي، وحسن حسني عبد الوهاب الصمادحي، وغيرهم كُثْر. وحتى لا نُبعد القول

فنخرج عما نحن بصدده، نلفت الأنظار إلى هذه القضية الأساسية في نمو الناشئة فكراً، ولغة، ووجداناً.

2 ـ تتوقف الاستفادة من دراسة النصوص الأدبية على استيعاب المدرس لأهداف هذه الدراسة، واقتناعه بها، واتخاذه الوسائل لتحقيقها. وإن النص الأدبي أرحب مجال لغوي يمكّن التلميذ من لغته بكل مكوناتها، وأعظم ما ينمّي مهاراته وقدراته على نحو تطبيقي بعيداً عن التجريد الممل. وبقدر خطورة العمل تعظم المسؤولية؛ لذلك كان على المدرس أن ينوع أسئلته لتلاميذه، فلا تقف عند حد المعاني، بل تُنمّي فيهم التذوق الجمالي في العبارة، فيسمو بأذواقهم من جهة، ويُشعرهم بالمتعة واللذة فيما يقرءونه من جهة أخرى. وعليه أن يسعى بهم نحو إقدارهم على نقد ما يقال أو يكتب وتحليله، والتمييز بين الغث والسمين، وبهذا يمنحهم الثقة في قدراتهم، ويزيد من مهاراتهم في التعامل اللغوي. كما ينبغي استغلال ما تفيض به النصوص من معلومات متنوعة في توسيع مدارك التلاميذ، وتعميق خبراتهم، وفهمهم الطبائع البشرية بما يوجه سلوكهم وجهة صالحة. وعلى المدرّس أن يرتقي بفنية التعبير لدى التلاميذ بإرشادهم إلى النماذج الرفيعة في النصوص، وإدراك أسرارها، وكذا الارتفاع بحصيلتهم اللغوية، ثم تمكين ذوي المواهب الأدبية من قرض الشعر أو ممارسة الكتابة وفق ما تتفتح عليه مواهبهم. وهذا كله متاح في النصوص بمهارة المدرس.

3 ـ إن حفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية ضروري حتى تمرُن سلائقهم على النماذج المُثلى، وتجري لغتهم على الصياغة الرصينة الجميلة، فضلاً عما يحصله التلاميذ من محصول أدبي لغوي، وما يُتمرس عليه من نطق سليم، وأداء ممثل للمعنى.

والحفظ ثقيل على التلاميذ، مؤرق للمدرسين، ولعل بعض الوسائل تشجع التلاميذ على الحفظ، كأن يقنعهم المدرس بجدواه، كما يرشدهم إلى الاعتماد على الطريقة الكلية، القائمة على حفظ عدد من الأبيات أو السطور التي تضم معنى مبسوطاً، أو عدة معانٍ مترابطة، ثم الانتقال إلى حفظ عدد آخر، مع ربطه بما سبقه، وهكذا حتى يُحفظ النص. وكذلك يهتم المدرس

باختبارات الحفظ وتقديرها بالدرجات المعلنة، واختيار النصوص الجاذبة لاهتمام التلاميذ. وقبل ذلك كله أن يكون النص واضح المعنى في نفوسهم. وأخيراً فإن الإغراء والتشجيع للمجيدين حافز لغيرهم على اللّحاق بهم، وإثارة للمنافسة بين الفصل كله.

4 ـ في تناول النص القرآني ينبغي أن يفْرق المدرس بين موقفه في درس النصوص، وموقفه في درس الدين؛ فهو في النصوص الأدبية يعمد إلى الأساليب والصيغ البلاغية، والتصوير المعجز، والاتساق بين المعاني وألفاظها. أما في درس الدين فإن المدرس يبصر تلاميذه بوعيد القرآن للكافرين، ووعده للمؤمنين، ويلفتهم إلى ما حاق بأقوام كذبوا الرسل وعصوا أمر ربهم، ويفصِّل القول في أوامر القرآن ونواهيه، وما تعود به على الخلق في الدنيا والآخرة، ويعمق في نفوسهم الإيمان والتقوى، وخشية الله.

ونهمس في أذن المدرس بضرورة إشعار التلاميذ بالخشوع والهدوء في درس القرآن الكريم، وذلك بما يرونه منه في قراءته، وفي شرحه، حتى يتميز النص القرآني من غيره.

5 ـ ابتُلي التلاميذ ببعض الكتب التجارية التي تخدعهم بشرح القصائد بيتاً بيتاً بأرقام مسلسلة، وفواصل بين الأبيات صارمة، ثم لا تترك شاردة بلاغية إلا أحصتها، ولا واردة إلا رصدتها بمصطلحها، على حذو الرموز الرياضية والمعادلات الكيميائية، ولا تمسّ الذوق البلاغي إلا بعبارات سطحية ساذجة، تبعث على الخمول والملل، مثل: تثير الخيال وتبعث على التأمل، عبارة فخمة وألفاظ جزلة، صورة مؤثرة وعاطفة جياشة، تصوير رائع وتعبير أخاذ، وغير ذلك من العبارات التي يلجأ إليها التلاميذ الخاملون في إجاباتهم عند عجزهم. وهذا ما لا ينبغي على المدرسين تقليده، أو مجاراته، أو قبوله من تلاميذهم، بل يصحبونهم في سياحة فكرية، تبرز من خلالها الفنون البلاغية إضافات معنوية، ومتعاً نفسية. انظر ـ مثلاً ـ قول علي محمود طه، يصف جيش طارق بن زياد:

أشباح جِنٍّ فوق صدر الماء ... تَهْفُو بأجنحة من الظلماء
أم تلك عِقْبان السماء وثبْن من ... قُنَنِ الجبال على الخضم النائي

تجده صور الجنود جناً وعقبانا، ونسج من الظلام أجنحة، وهذا ما لا يفيد التلميذ تذوقاً لروعة التصوير في المعنى، فإذا أنصفنا التعبير قلنا: لقد تمكن الجنود من سفنهم خفافاً مسرعين، في جرأة وشجاعة، لا يهابون البحر وأمواجه، ولا الليل وظلماته. فإذا قصدنا التذوق البلاغي سألنا التلاميذ: لم صور الشاعر الجنود جناً وعقباناً؟ ولماذا جعلهم فوق صدر الماء لا سطحه؟ وكيف جعل من الظلام عوناً لهم وليس عائقاً؟ وبم أظهر شجاعتهم وشدة اندفاعهم؟ ومن الإجابات يدرك التلاميذ خفة الجنود، وجرأتهم، وانقضاضهم على الأعداء؛ بفضل تصويرهم جناً وعقباناً، كما يدركون التمكن والسيطرة من استخدام الشاعر الصدر بدلاً من السطح، ويقفون على مغزى تسخير الشاعر الظلام ليكون عوناً للجنود في اندفاعهم نحو الأندلس، ثم يفطنون إلى سر اختيار الشاعر للجن لما يعرف عنه من القدرة على الخوارق، وأن العقبان الواثبة من القمم الشامخة فيها إخافة، وقوة اندفاع، وقصد الفريسة قصداً. وهذا كله مجموع لجيش طارق في البيتين باختيار الشاعر عناصر الصورة من الجن والليل، والعقبان الواثبة. أما رصد التشبيه والاستعارة فإنه لا ينبىء عما تفتحه المناقشة من أنماط تعبيرية استمدت قوتها من صيغ بلاغية مقصودة لقوة دلالتها، وعظيم تأثيرها.

فلنتجه نحو التحليل النقدي، وإلْبَاس المعاني صيغها البلاغية، بلا عزل بين المعاني والصور البلاغية، مما يجعل المعنى في جانب، والبلاغة المجردة في جانب آخر وهذا يسبب ذبولاً لوضاءة المعاني، وحرمانها من الكِسْوة البلاغية.

6 ـ دأب المدرسون على جمع الأدب مع القراءة والنحو والبلاغة في تطبيق واحد، وبغض النظر عن هذا الجمع ومدى جدواه، فينبغي العناية بسؤال النصوص الأدبية الذي يوجه التلميذ في دراسته، وبتفصيل أوضح فإن السؤال ـ في النصوص وغيرها ـ يوجه التلاميذ في دراستهم، ويرشدهم إلى المطلوب منهم تحصيله في دراسة النص الأدبي، فإذا عوّدنا التلاميذ على أسئلة مثل:

اشرح قول الشاعر... أكمل إلى قوله... من قائل الأبيات... استخرج

من الأبيات استعارتين وتشبيهين ومحسناً بديعياً . . . ، فإن التلاميذ ـ وقد عرفوا المطلوب منهم ـ سيعنون بالشرح، والحفظ، والحرص على اسم الشاعر، وإحصاء الفنون البلاغية في النص. فيكونون بذلك مستعدين للسؤال، ولا يزيدون على ذلك شيئاً.

أما إذا طالبناهم بالموازنة بين المعاني، والتعليل لصورة آثرها الأديب على غيرها، وإذا سألناهم عن ظاهرة أدبية في نص معين، وقَارنّا بين نص مدروس وآخر لم يدرسوه لنقد المعنى في كل منهما، وإذا سألناهم نثر الأبيات، أو بيان أثر صورة بلاغية معينة في قوة التعبير، فإن التلاميذ سوف يستعدون للإجابة؛ بالدراسة المستجيبة لاتجاهات الأسئلة. وبهذا لا يكون السؤال تقويماً وقياساً وحسب، بل تحديداً وتوجيهاً إلى نوع الدراسة المطلوبة. وهذا ما يجعل الأسئلة عنصراً خطيراً في البناء التعليمي. لذلك يلجأ كثير من المدرسين إلى عرض أسئلة نموذجية على تلاميذهم، ثم يأخذون بأيديهم في الإجابة عنها، على سبيل التدريب؛ حتى لا يفاجَئُوا بما لم يألفوه على مدار سنتهم الدراسية في التمرينات المباشرة المحدودة، وهو ما يحدث أحياناً في الامتحانات العامة التي يُعدّ لها بإتقان لم يألفه بعض التلاميذ في تطبيقاتهم، فترتبك إجاباتهم، وأحياناً لا يعرف كثيرون منهم مقصد السؤال، ويتوسل إلى الملاحظين بعضهم ليوقفه على المطلوب من الأسئلة.

ثانياً ـ تاريخ الأدب:

قبل سنوات مضت كان المدرسون ينحون في تدريس تاريخ الأدب منحى تاريخياً جافاً، ويعتبرونه مادة قائمة بذاتها، تبذل فيها الجهود والحصص، وتكتب فيها الكتب والملخصات، وتخصص لها أسئلة مستقلة في الامتحانات، بعيداً عن مادة الأدب.

وكانوا في حصص تاريخ الأدب يفيضون في الحديث عن الأدب في عصر معين، بعيداً عن النصوص التي بين أيديهم، بطريقة تجريدية أو وصفية، تتشابه فيها الأوصاف والأحكام؛ فالخطابة الإسلامية نابضة قوية، والأموية ناصعة متأنقة، والعباسية فياضة هادفة، وهكذا في كل الأغراض النثرية والشعرية، تكاد الأحكام تتطابق أو تتقارب، بلا محصول من وراء تلك

العبارات الغائمة. ويتعرضون للأعلام ذاكرين ما اجتمعوا عليه من خصائص، موضحين المعالم البلاغية والنقدية التي استحدثوها، أو تابعوا فيها من سبقوهم. فإذا قصدوا التمثيل للفنون الأدبية وأعلامها اختاروا أبياتاً مفردة مبتورة، ويكلفون طلابهم حفظها كالشواهد النحوية.

وكان المؤلفون للكتب المدرسية يقيمون من النصوص الأدبية شواهد على تاريخ الأدب الذي قرروا حقائقه، وأثبتوها على صورة قواعد، وقسموها مدارس موزعة، وفصولاً متشعبة. استوعب المدرسون ذلك كله، فجعلوا من تاريخ الأدب أساساً مُقَدَّماً، وجاء النص تابعاً مؤخراً، ثم زادوا طلابهم مذكرات جمعت ما تفرّق، وأوجزت ما أطالوه وفصّلوه.

وبهذا صار الأدب ذيلاً، وتاريخ الأدب رأساً، وهو ما أفقد الطلاب التذوق للنص المنتقى، وأحال الدراسة الأدبية كلها إلى قواعد جافة؛ في النص تفتيت يُذْهِب برونق المعاني، واتصال الأفكار، وفي تاريخ الأدب تلقين يُخْمل النفوس، ويكدّ الأذهان.

وتاريخ الأدب ـ في موضوعه ـ هو البحث في أحوال الأدب عبر عصوره وأطواره، ورصد ما أثّر فيه بالتطور أو التغير أو الاستحداث، والكشف عن العوامل التي بعثته على نحو متميز في مبانيه ومعانيه، أو في فنونه وموضوعاته وأجناسه، وما اعتوره في بيئات وأزمنة لها خصوصيات سياسية، أو ثقافية وحضارية، أو طبيعية، أو اجتماعية. مع الإلمام بحياة الأدباء المعالم الذين وجهوا الأدب، وقادوا تطوره، وأثّروا فيه على نحو متميز كمسلم بن الوليد، وأبي تمام، وابن الرومي، والمتنبي، وأبي العلاء المعري، وفي العصر الحديث كان لميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي وشعراء المهاجر تأثير في الشعر عظيم. وبهذا يكون تاريخ الأدب شاملاً دراسة الأدباء وترجمتهم ونقد نتاجهم، كما يشمل الحياة الأدبية في ظواهرها، ومعالمها في كل طور من أطوارها، أو عصر من عصورها، أو فن من فنونها. وهذا كله لا يرصد إلا بالنص الأدبي الكاشف عن الظواهر، والأحداث، والتطورات، وهو ما يفرض تقديم النص في كل مبحث، أو دراسة أدبية.

أهداف تدريس تاريخ الأدب:

إن أدب الأمة هو نتاج حضارتها، وصورة ما تقلب فيه أبناؤها من علوم وثقافات ومعارف، وما جرى عليها من أحداث، وما خالطه أعلامها من مواقف نضحت في نتائجهم.

1 ـ لذلك استُحدث التأريخ للأدب ليكون نافذة يطلع من خلالها الطلاب على ماضي أمتهم، وليتمكنوا من إدراك حاضرهم الموصول بماضيهم. ثم تكون لهم إحاطة بميادين الاستخدام اللغوي، والتطورات التي مرت بها تلك اللغة عبر أزمنة متتابعة، حاملة خصائصها، ناقلة وجدان أبنائها، وعقول مفكريها، مستجيبةً لكل مستحدث وافد، بغير قصور في مكوناتها، أو اختلال في صياغتها. وهو ما يبعث الثقة في تلك اللغة بين دارسيها.

2 ـ والطلاب طموحون إلى تعليل الظواهر، ومعرفة الأسباب والبواعث لكل ظاهرة أو تطور وتغير. فيدرسون الأدب ويقفون على التفاوت بين العصور، والأغراض، والأدباء. فهم يقرءون لشعراء الجاهلية صفحة مبسوطة واضحة، ويتأملون أدب القرنين الثالث والرابع عند أبي تمام، وابن الرومي، والمتنبي، ويقفون عند مقامات الهمذاني وأدب بني ساسان، ويطوفون بموشحات محمود القُبْري، وابن بَقيّ، والأعمى التطيلي، وهم في هذه السياحة الأدبية المتقلبة يتشوفون إلى التعليل لهذا التفاوت بين شعر طرفة بن العبد، وشعر أبي تمام، وبين نثر قُسّ بن ساعدة، ونثر ابن المقفع، والأسباب التي أنبتت الموشح في بوادي الأندلس، وحرمت منه بوادي الشام مثلاً. وهذا ما يبسطه تاريخ الأدب، المعتمد على النقد الأدبي اعتماد تلازم بالضرورة، فيبلّ الصَّدَى، ويروي الغُلّة.

3 ـ أما أعلام العرب فحظهم في التاريخ الأدبي ليس بالقليل، وهم وإن أفردوا بترجمتهم، فإن ذكرهم وعرض أحوالهم في فنونهم يضيء للأدب وتاريخه طريقاً يكشف أسباب التطور والتغير، ويفْرق بين اتجاه وآخر؛ مما يقيم الطبقات، ويؤسس المدارس الأدبية التي هي غاية ما نصبو إليه في دراسة الأدب. ثم إن هؤلاء الأعلام يمثلون للطالب نماذج بشرية متميزة،

ومعارض فكرية يجد فيها ألواناً ومنازع شتى، بل يعثر من خلالها على مُثُلِه التي تستوي على سوقها في سن الحداثة.

4 ـ ومن الناحية العلمية، فإن تاريخ العلوم ـ وهو شاغل علماء عصرنا ـ يفرض علينا تدريب التلاميذ على طريقة جمع الظواهر، والتأصيل لها، ورصد المعالم والتأليف بينها في أُطر متجانسة، وتلمّس الأسباب، والوقوف على العلل المفسرة للوقائع في حياتنا الفكرية. فلا ندع حياتنا الأدبية تجول بيننا إلا وأزِمّتها في أيدينا، وأسرارها صوب أبصارنا، وملء بصائرنا.

5 ـ وتعويد الطلاب البحث على أسس من الرصد للوقائع، واستقراء النصوص، وجمع الأشباه والنظائر، والاستنباط الرصين المستند على مقدمات صحيحة.

طريقة تدريس تاريخ الأدب:

وكما أسلفنا القول، فالأدب قاعدة تاريخ الأدب، لهذا كان الاعتماد على النص جوهر عمل المدرس وركيزته، وطريقاً يسلكه الطالب في دراسته تاريخ الأدب.

1 ـ تجمع النصوص جمعاً انتقائياً هادفاً، وفق موضوع الدراسة التاريخية، وتعرض من جميع جوانبها خاصة ما يتعلق بالخصائص الفنية، والظواهر الأدبية اللافتة للدارس؛ كشيوع البديع في نثر ابن العميد وأشياعه في القرن الرابع، وتراجُع الغزل في شعر المتنبي عن سائر أغراضه، وتأثير الأدب الفارسي في الأدب العربي كالذي ترجمه ابن المقفع، وما نظمه الشعراء من ذوي اللسانين.

2 ـ العناية في دراسة النصوص بما تفصح عنه من مؤثرات في العمل الأدبي، كاقتراب الشام من بادية الحجاز وأثر ذلك في أدب هذا الإقليم، وشيوع الغناء والترف في المدينة وأثرهما في الأدب زمن الأمويين وأسباب ذلك سياسياً واجتماعياً، وتفشّي الغزل بالمذكر وبواعث ذلك، وانتشار شعر المجون زمن الدويلات العباسية وأسبابه.

3 ـ توجيه التلاميذ نحو ما تفيض به النصوص من اتجاهات سياسية أو

دينية، وغيرها من أحوال اجتماعية، وعوامل تاريخية، تلك الاتجاهات التي تفسِّر كثيراً من الظواهر الأدبية، وتردّها إلى بواعثها، أو تجمع حولها طبقة من الأدباء هم نتاجها المتميزون بها. وهذا كله يقيم من النصوص بناء مؤتلفاً، في طوائف موصولة بأسبابها. ومثال ذلك ما تزخر به نصوص الشعر السياسي في العصر الأموي من اقتباس، وتضمين لتقوى حجة كل حزب، وتُدعم دعواه في مواجهة خصومه، وما شاع منذ القرن الخامس بالأندلس من رثاء الدول والممالك بعد سقوطها في يد النصارى، وضعف الأفكار في الشعر زمن الأتراك العثمانيين بالمشرق.

وتلك نماذج وأمثلة لما يعرضه المدرس، وهو يتناول النصوص في درسها على ما فصلناه في موضعه؛ تمهيداً لخطوة تالية في تاريخ الأدب.

4 ـ وبعد أن ينتهي المدرس من تدريس مجموعة من النصوص يراها ممثلة لاتجاه معين، أو كاشفة لظاهرة مرموقة، تكون قد تجمعت لديه طائفة من الأحكام الأدبية النقدية كالتي ذكرناها فيما سبق، وهنا يجدر به أن يفرد حصة ينسّق فيها ما تفرّق من دروس الأدب، ويصوغ حقائق الأدب صياغة منطقية، كأن يعرض للفنون الشعرية التي تناولها الشعراء، ويذكر قديمها ومستحدثها، والعوامل المؤثرة في قرائح الشعراء، ومدى تصوير هذا الشعر لتيارات الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية والدينية، وطوائف الشعراء أو طبقاتهم وقد اجتمعوا على حذو معين، وأحياناً يذكر المدرس ما طرأ على الأوزان العروضية كالمزدوجات والمسمطات والدوبيتيات.

وبهذا يكون تاريخ الأدب تابعاً للدراسة النصية، مؤسساً على ما استقر بين أيدي الطلاب، وقد تَهَيَّئوا له في درسهم للنصوص.

5 ـ من المفيد أن يُعنى المدرس بتنظيم عناصر موضوع تاريخ الأدب بمشاركة طلابه، ويثبتها على السبورة موجزة واضحة، ثم يدلّهم على المراجع المتوسعة في دراسة الموضوع، لمن يتطلع إلى الاستزادة منه، واستقصاء جوانبه.

ثالثاً ـ التراجم الأدبية:

وكما درسنا النصوص الأدبية باعتبارها نتاجاً لأعلام متميزين، وصورة أدبية لعصور وأطوار عاشها الأدباء، وعكسوها فيما أنشَئُوه ـ درسنا تاريخ الأدب لتثمر النصوص بين يديه خصائص مجموعة، ومدارس أدبية ومذاهب فنية، إلى كثير من الحقائق الثابتة بالتأمل الشامل، والاستقراء المستوفي شروطه.

ثم جاءت التراجم الأدبية ـ وهي من باب التاريخ ـ لتكمل حلقة الدراسة الأدبية بعناصرها الثلاثة: الأدب، وتاريخه، وأعلامه، ويكون ذلك بتصفح حياة هؤلاء الأدباء للوقوف على عوامل نبوغهم، والعوامل التي أثّرت في أدبهم، والفنون الأدبية التي أجادوها وعرفوا بها، ومنازلهم في عصورهم، وتأثيرهم فيمن خلفهم. كما نتعرف مصنفاتهم من دواوين أو كتب في موضوعات نقدية أو تاريخية أو أدبية، وغيرها مما يضيء جوانب الأديب، ويُعلي ذكره بين أيدي الدارسين. لذلك كانت التراجم قرينة الدرس الأدبي، واستكمالاً لأحد عناصره.

كما تمكّن دراسة تراجم الأدباء الطلاب من التدريب على أساليب النقد الفني؛ بغية الوقوف على مكونات الأديب النفسية، وقدراته الفنية، ومهارته في تصوير الحياة التي خالطها. وتفسح التراجم في معارف الطلاب فيدركون العوامل المطورة للأدب، المؤثرة في بعثه على نحو متميز، كالعوامل السياسية، والاجتماعية، والطبيعية، والمذاهب الدينية؛ وهو ما يجعل الطالب قادراً على التعليل، وردّ الظواهر إلى أسبابها، والبصر بما يبعث على ازدهار الأدب أو انحطاطه.

ولدراسة ترجمة أديب ما ينبغي عرض النصوص الكاشفة لفنه وأحواله، وهذا ما سلكه القدماء والمحدثون في تراجمهم، كابن سلام الجمحي في طبقاته، وابن قتيبة في كتاب «الشعر والشعراء»، وابن المعتز في «طبقات الشعراء»، وأبي بكر الصولي في «كتاب الأوراق»، والباخرزي، والعماد الأصفهاني فيمن ترجموهم، ومن المحدثين طه حسين في كتابه «مع المتنبي»، والعقاد في كتابه «ابن الرومي»، والجارم في كتابه «فارس بني حمدان».

وتسير خطوات درس التراجم على منهج هذا تفصيله وبيانه:

1 ـ يقدم المدرس لموضوع الترجمة بما يهيىء أذهان الطلاب، ويجعلهم يستحضرون أطراف الترجمة من نصوص صاحبها، وما كشفت عنه من أمور في الفن الأدبي، وأحوال العصر، والأحداث التي جرت موصولة بالمترجَم. كأن يسألهم مثلاً في ترجمة الجاحظ ـ وقد درسوا له نصاً في وصف الكتاب ـ عن خصائص أسلوبه، وأهم مؤلفاته، وعن عصره، وتأثير الثقافات الوافدة على تكوينه العلمي، وغير ذلك مما عرفه الطالب في حصة النصوص. وهذا استحضار للمعلومات السابقة.

2 ـ ثم يبدأ المدرس في التعريف بصاحب الترجمة منطلقاً من المعلوم للطالب إلى المجهول أو الجديد على معارفه، فيتحدث عن عصره، ومولده، ووفاته، ونسبه ثم ينتقل إلى ثقافته وفق ما شاع في زمنه، وأبرز ما تعرض له في حياته؛ كالعلاقة بين المتنبي وسيف الدولة ثم انصرامها، وما جرّته عليه من متاعب، وكالأسْر في حياة أبي فراس وما قاله في روميّاته، وكالمناظرة التي جرت بين بديع الزمان والخوارزمي، وآثارها. كما يعرض لفنه الأدبي الذي عُرف به أكثر من غيره؛ كالهجاء عند الحطيئة، والغزل عند عمر بن أبي ربيعة، والمدح والوصف عند البحتري. والسمات التي تميز بها في أدبه كالغوص وراء المعاني وتوليد الأفكار عند ابن الرومي، والإغراب في المعاني والألفاظ عند المتنبي، والاتجاه الفلسفي في شعر المعري. ولا بأس من عرض بعض آراء النقاد التي ذكروها في كتبهم عن الأديب ناثراً أو شاعراً كالذي قاله الآمدي في البحتري وأبي تمام، وما قاله علي بن عبد العزيز الجرجاني في المتنبي، وما قاله العقاد في ابن الرومي، وما قاله شوقي ضيف في نثر الصاحب بن عباد، ومقامات الهمذاني، ورسائل الصابي.

والطريقة الإخبارية أو الإلقائية هي الغالبة ـ عادة ـ في دروس التراجم، مع ما يتخللها من المناقشة والاستنباط بين المدرس وطلابه، كلما سنحت فرصة لذلك، خاصة عند تقرير الحقائق المستنبطة من سيرة الأديب، والتي يرتبها المدرس على السبورة ترتيباً نوعياً (شخصه ـ عصره ـ بيئته ـ أدبه وخصائصه الفنية...) مع مراعاة الربط بين هذه العناصر ربطاً محكماً قائماً على التأثير والتأثر بين السابق واللاحق.

3 ـ يعرض المدرس مزيداً من النصوص التي تكشف عما أثبته للمترجَم من حقائق، وعليه في هذه النصوص أن يعالجها بالتحليل والنقد، والاستنباط المؤسس على الملاحظة وتأمل مبانيها ومعانيها، وفي هذه الخطوة ينشط عمل الطلاب بتوجيه المدرس. والفرق بين هذه الخطوة وسابقتها، أن الخطوة السابقة معتمدة على ما درسه الطلاب للأديب من نصوص، وهذه الخطوة الجديدة تؤكد على ما سبق، وتوسع دائرة الملاحظة، وتفسح للاستقراء أن يتأكد وتطَّرد عناصره. فهما خطوتان متكاملتان. كما يجب أن تتنوع هذه النصوص المختارة على نحو ما نلاحظه في الكتب المدرسية، حتى تشمل كل جوانب الأديب أو أكثرها، وتعبر عن خصائصه الفنية.

4 ـ يعمد المدرس إلى الربط بين الأدباء المتماثلين في مذهبهم الفني؛ إقامة للمدارس أو المذاهب الأدبية التي هي غاية نقصدها؛ حتى لا تبقى النصوص نتفاً مبعثرة بلا رابط يجمعها، وحتى نقيم من الأدباء جماعات وزمراً متشابهة في الأصول الأدبية. وقد فطن ابن سلام إلى ذلك في «طبقات فحول الشعراء» عندما جمع كل أربعة شعراء متماثلين متكافئين في طبقة، وفي مناهجنا مثل ذلك، وعليه يجري المدرسون، عندما جعلوا مدارس النثر أربع: مدرسة ابن المقفع، والجاحظ، وابن العميد، والقاضي الفاضل. ثم أقاموا للشعر ثلاث بيئات متميزة بخصائص فنية، فبيئة العراق، وبيئة الشام، وبيئة الحجاز، وشعراؤها موسومون بها. لذلك يجب على المدرس أن يوازن بين الأديب موضوع الترجمة وأقرانه في مذهبه، ثم يُسلكه في مذهبهم؛ لينمو البناء الأدبي بين أيدي الطلاب، وفي نفوسهم على قواعد متينة واضحة متسقة.

5 ـ أخيراً يعلن المدرس عن بعض المصادر المتوسعة في ترجمة الأديب، وذلك لتمكين بعض الطلاب الموهوبين من الرجوع إلى المكتبة، والتوسع في جمع المعلومات أو حفز من يتطلع إلى الاستزادة من سيرة أحد الأدباء أن يجد بغيته في المطولات. وهي كثيرة يجدر بالمدرسين أن يُلموا بمادتها ليفيضوا على طلابهم من بطونها. ومن هذه الكتب غير ما ذكر سابقاً، معجم الأدباء لياقوت الحموي، ووفيات الأعيان لابن خلكان، والوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، وفوات الوفيات لابن شاكر الكتبي، وخريدة

القصر للعماد الأصفهاني، وغيرها وفير عظيم النفع للمدرس والطالب.

6 ـ يملي المدرس على طلابه أسئلة عن الترجمة تغطي كل جوانبها، وتتنوع وفق تنوع عناصرها، وتؤجل الإجابات ليقوموا بها في منازلهم أو في المكتبة، ثم يستمع المدرس إلى بعض هذه الإجابات في حصة أخرى ويقوّمها، ويوجّه أصحابها.

رابعاً ـ البلاغة:

إذا كان الأدب فن القول الجميل شعراً ونثراً، فإن البلاغة دعامته التي توشّي الأفكار بأسباب القوة والتمكن من النفوس، فتبعث على الإعجاب المصاحب للمعاني، أو الحزن المبثوث في ثنايا العبارات، وتنقل مشاعر الأديب وهو يعاني تجربته مما لا تستطيعه اللغة المجردة. وبهذا تكون البلاغة ضرورة فنية لفهم الأدب وتذوقه، والوقوف على خصائصه ومواطن الجمال فيه، والتعرف على أسرار هذا الجمال، وأسباب سيطرته على النفوس.

والبلاغة من الجانب التعليمي، تنمّي التذوق الفني للأدب لدى الطلاب، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها بل يغوصون وراء الصياغة وما تنشره في النفس من مشاعر وأحاسيس متنوعة، وهو ما يوقفهم على أخص ما يميز الأدب الجيد من غيره، ويمكّنهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إن هم قصدوه، ويقدرهم على نقد الأدب والتمييز بين الأدباء.

البلاغة والنص الأدبي:

جرى بعض المدرسين على تدريس البلاغة بعيداً عن النص الأدبي الذي هو عشها ومرتع جمالها، فيلجأون إلى أمثلة مصطنعة مبتورة يُعيّنون فيها الفنون البلاغية، ويُملون على الطلاب تعريفات تحدد أركان كل مصطلح، وتَذكّر أنواعه. فالسجع توافق الفواصل على حرف واحد، والطباق هو الجمع بين الشيء وضده، وللتشبيه أربعة أركان هي المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ووجه الشبه، وهكذا عُرفت البلاغة قواعد وأقساماً وتعريفات لا تعرف إلى التذوق الجمالي طريقاً. ثم إن هؤلاء المدرسين حين يقصدون فنون البلاغة في النص الأدبي المقرر لا يبعدون كثيراً عما ألفوه في درس البلاغة، فيعينون

أنواع البيان في النص، وفنون البديع الظاهرة في العبارات، ويشيرون إلى جوانب من علم المعاني كالإنشاء وغرضه البلاغي، ويكتفون بهذا التعيين الحاصر للأنواع البلاغية في النص.

كان ذلك شائعاً في عقود مضت، ثم أضحى اليوم غريباً مستهجناً يتحاشاه المدرسون فيما يقدمونه لطلابهم في دروس البلاغة والنصوص الأدبية.

إن الطريقة المُثلى لإطلاع الطلاب على الأثر البلاغي في الأعمال الأدبية، وتمرسهم باستعماله على نهج البلغاء هو دراسة النص الأدبي دراسة جمالية، تُفهم أفكاره وتُناقش معانيه وتدرك مجازاته، وتحلل الصيغ البلاغية، ويُوازن بينها وبين غيرها في معناها بغير مجاز؛ ليدرك الطلاب سرّ الفن البلاغي في المعنى. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِى كُلِّ سُنۢبُلَةٍ مِّا۟ئَةُ حَبَّةٍ ۗ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُ ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٦١﴾ ﴾.

يناقش المدرس طلابه في المعاني، والتشبيه، وأثره في تمكين حب الإنفاق في النفوس.

- فيم يكون الإنفاق في سبيل الله؟ في طاعة الله كالجهاد والصدقات.

- متى تُنبت الحبة سنابل وحَبّا؟ إذا بذرت في أرض طيبة وأصابها الماء.

- ما العلاقة بين الإنفاق في سبيل الله والحبة المباركة؟ الأعمال الصالحة ومنها الإنفاق في سبيل الله ينمّيها الله عزّ وجل لأصحابها كما يُنَمّي الزرع لمن بذره في الأرض الطيبة.

- كيف رغّب الله عز وجل في الإنفاق؟ بتصوير المنفقين في إيداعهم المال عند ربهم، بحبّة أودعت أرضاً طيبة، فكان العائد مباركاً أضعافاً مضاعفة، ثم جاء التذييل مُطمِعاً فيما لا يُحدّ من إفضال الله على المنفقين.

وبعد هذا التحليل للمعنى، الموضح للتمثيل في الآية، يجد المدرس طلابه على وعي بهذا التشبيه الذي مكّن للمعنى في نفوسهم، ولن يكون المصطلح البلاغي مفاجئاً لهم أو بعيداً عن مداركهم.

فإذا قلنا في معنى الآيـة: إن المنفقين أموالهم في سبيـل الله يضاعف الله الثواب لهم، ويبارك في أمـوالهم، ويفيض عليهم من واسع فضله أضعـاف ما أنفقوا، فإننا لا نشعر بقوة المعنى وعظيم أثره في النفس، كما نقف عليـه فيما مثلت به الآية الكريمة من الحبة في قلتها، وعظيم نتاجها، ووفرة عطائها لمن حولها، كل ذلك وهي حبة واحدة نراها ضئيلة لكن وراءها فيض غير محدود. وهو ما انتقل بالتمثيل إلى الإنفاق فأثراه. وبمثـل هذا التنـاول الأدبي البلاغي تدرس فنون البلاغة بالاعتماد على التذوق، واتخاذ النص سبيلاً إلى ذلك، إذ البلاغة والأدب رفيقان لا ينفصلان، وفصلهما عن بعضهما يفقـد الأدب رونقه وجماله، ويحرم البلاغة منابتها التي تدرك في رياضها.

أسس الدراسة البلاغية:

وبعـد أن مثلنا لتـدريس البلاغـة على هـدى من الـروائـع الأدبيـة، يجـدر بالمدرس أن يضع نصب عينيه بعض المبـادىء والأسس التي تعينه في عمله، وتوجهه في تدريس البلاغة، والوصول بطلابـه إلى إدراك أسرار هـذا الفن في الأدب.

1 ـ حقيقة البلاغة:

عُرفت البلاغة بأنها كلّ ما تُبَلِّغُ به المعنى قلبَ السـامع، فتُمكِّنُـه في نفسه كتمكُّنه في نفسك، مع صورة مقبولة، ومَعْـرض حسن، وهي كذلـك إيضاح المعنى وتحسين اللفظ. فالبلاغة بهذا المفهـوم معنية بـالمعاني وصيغهـا التي تسكن القلوبَ في أجمل صورة، وأقوى تمكن. لذلـك لا يستغني الأدب عن الفن البلاغي الذي يعطيه التأثير والقوة، بل لا يُسَمَّى الكـلام أدباً إلا بـرعايـة مقتضى الحـال، ونقل الحقيقـة المبتذلـة إلى مجاز يلفت الـوجدان نحـوهـا، وجناس يوقف عند المتشابه لفظا المختلف معنى، وطباق يميز بين الأضـداد، وهذه وغيرها من الفنون البلاغية وسائل يبلغ بها الكلامُ النفـوس، وهو مقصـد الأدباء الذي نسعى إلى كشفه والوقوف عليه في نتاجهم شعراً ونثراً.

2 ـ البلاغة والنقد في الأدب:

إذا كـانت البلاغـة للأدب لازمـة للمعاني وصيغهـا، فـإن النقـد يمكّن من

تحليل الأدب ومعرفة ما فيه من قوة أو ضعف، والتمييز بين تجارب الأدباء وخبراتهم، واكتشاف الوظيفة الانفعالية والرمزية للغة في الأعمال الأدبية، والفرق بين الاستعمال الرمزي والاستعمال الانفعالي للغة، أن الأول هو تقرير القضايا وتنظيمها وتوصيلها للآخرين، أما الثاني فيستعمل الكلمات بقصد التعبير عن الإحساسات أو المشاعر والمواقف العاطفية والنفسية.

فالنقد بهذا المعنى يحلل ويحكّم ويقوّم الأدب في ضوء الحقائق البلاغية. وعلى ذلك فالأدب والبلاغة والنقد بينها علاقة وثيقة؛ **فالأديب** ينتج في ضوء البلاغة وفنونها المعينة له على صياغة أفكاره وإبراز انفعالاته النفسية، **والناقد** يتناول هذا النتاج بالموازنة والتحليل وتسليط المعايير البلاغية عليه ليضعه في الحكم المناسب لمقوماته الأدبية البلاغية. **أما البلاغة فهي** بين الأديب والناقد، يجول بها الأول فيما ينشئه، ويحكمها الثاني فيما يقوّمه.

3 ـ الترابط بين الوحدات البلاغية:

والمقصود بالوحدة البلاغية مجموعة من الموضوعات تتحد غاياتها وتتقارب آثارها. وهذا قريب من تقسيم البلاغة إلى ثلاثة علوم، المعاني والبيان والبديع، وكل علم منها تتوافق مباحثه فيما تهدف إليه، فعلم المعاني يُحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى، وعلم البيان يحترز به عن التعقيد المعنوي، وعلم البديع يراد به تحسين الكلام. لكن الوحدات التي نعنيها أخص من هذا التقسيم، ففي علم البديع مثلاً محسنات معنوية كالتورية والطباق والمقابلة ومراعاة النظير، ومحسنات لفظية كالجناس والسجع والازدواج، كما نجد في علم البيان أن التشبيه والاستعارة يمثلان وحدة من جهة اعتمادهما على المشابهة بين طرفين، وفي علم المعاني أساليب طلبية كالأمر والنهي والاستفهام. فإذا اتجه المدرس إلى الجمع بين موضوعات كل وحدة كان ذلك أدعى إلى وضوح أسرارها البلاغية، وبيان ما اجتمعت عليه، خدمة للنص الأدبي، وهو ما يعين على النقد الأدبي وكذا التأليف بين العبارات. فالسجع والازدواج يعليان الموسيقا في النص، والثاني أرفع شأناً وأجلّ تأثيراً من الأول، والتشبيه والاستعارة يقويان المشبه بما ينتقل إليه من صفات المشبه به، والاستعارة أعظم في ذلك وأقوى تأثيراً، وهكذا في كل وحدة خاصة الأساليب وأنواعها وعناصرها.

4 ـ التدريب البلاغي:

إن دروس البلاغة لا تؤتي أكلها بغير تدريب الطلاب تدريباً كافياً شفوياً وتحريرياً، وكما ألمحنا إلى ذلك في دروس النصوص الأدبية، فإن النص يُقرأ وتُفهم معانيه، وتدرك أفكاره الرئيسة والجزئية قبل التأمل في بلاغته وتعيينها.

ويفرد المدرس لهذا التدريب وقتاً أو حصة، وينوع اتجاهاته:

أ ـ فيقرأ الطلاب فصولاً من نقد القدماء والمحدثين؛ ليطلعوا على نماذج يحتذونها، على أن تختار لهم بعناية حتى لا تصعب على مداركهم، أو تكون نماذج مردودة.

ب ـ ويعرض المدرس تعبيرات كثيرة عن معنى واحد، ويسأل الطلاب الموازنة بينها في الأفكار والصور ونسق التعبير، ويحسن بالمدرس أن يُعين طلابه بالسؤال الموجّه للإجابة، والمناقشة التي تلفتهم نحو الفن البلاغي.

جـ ـ أو يطالب المدرس طلبته أن يختاروا الإجابة الصحيحة من إجابات متعددة عن سؤال في صورة بلاغية أو فكرة في عبارة أو محسن بديعي.

د ـ أو يسألهم أن يصوغوا تعبيراً في نص أدبي صياغة بلاغية معينة كأن يكون التعبير تشبيهاً فيجعلونه استعارة، أو يكون الأسلوب خبرياً فيغيرونه إنشائياً.

هـ ـ أو يقف بهم عند صور بلاغية، ويطالبهم الكشف عن أثر الفن البلاغي في المعنى وهذا كله مفيد للطالب إذا جرى من خلال النص الأدبي، بعيداً عن الأمثلة المبتورة المصنوعة. وللمدرسين في هذه التدريبات اجتهادات طيبة، ومن الأمور المحمودة لهم التدرج بالطالب في ذلك وفق مرحلته التعليمية، فيأخذون بيده منذ المرحلة الابتدائية، ويترقون به حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهم في كل مرحلة يهذبون الذوق الأدبي، ويغذون الإحساس الجمالي على حسب قدرة الطالب ورصيده اللغوي.

5 ـ توظيف البلاغة الدارجة:

ولا حرج في توظيف العبارات والتراكيب الجارية في حياتنا ومعاملاتنا بلغتنا الدارجة، لتكون تمهيداً لفهم الفنون البلاغية، وتقريباً لقوة أثرها في

النفوس. فمن التشبيه قولنا «أبيض كيف الحليب» و «ولد زي الشيطان» ومن الاستعارة قولنا «فلان طار بالسيارة» و «فلان غارق في العمل» ومن الكنايات قولنا «وجهه أصفر وعينه حمراء» و «فلان رأسه كاسح». وإن التمهيد بمثل هذه العبارات يؤلّف بين الطالب والبلاغة، فلا ينظر إليها على أنها شيء غريب على لغته، بل يراها مستعملة مألوفة على ألسنة الناطقين بالعربية ولهجاتها الفصيحة والعامية الدارجة.

6 ـ رحابة الدراسة البلاغية:

النص الأدبي مجموعة عناصر متكاملة، فيه فكرة أو خاطرة، تحرك عاطفة الأديب وتلونها بلون يناسبها، ثم يثور الخيال ليرسم صورة هذه الفكرة بعبارات مؤلفة تأليفاً فنياً خاصاً. وإن هذه الحلقات المتتابعة وما يصاحبها من رمز وإيحاء وتقديم وتلميح وغيرها جديرة بالنظر إليها مجتمعة في الدراسة البلاغية، فلا نقف عند صورة جزئية، أو لفظة مفردة، أو جملة أو بيت شعر، بل نفسح النظرة البلاغية النقدية لنلمّ بأطراف العمل الأدبي وما خالله من متفرقات بلاغية لا تدرك قيمتها إلا بجمعها أو بالنظرة الشاملة إليها. وتلك تقع على عاتق المدرس وهو يقود طلابه نحو التذوق الجمالي في النص وفق خطوات واضحة في نفسه. إن النص الأدبي كالإنسان لا يُعرف ببعضه، ولا يحكم عليه بجانب من جوانبه المكونة لشخصيته.

خذ مثلاً قصيدة أبي تمام في فتح عموريّة وهي من مقررات السنة الثانية الثانوية، وأولها:

السيف أصدق أنباء من الكتب ... في حده الحد بين الجد واللعب
بيض الصفائح لا سود الصحائف في ... متونهن جلاء الشك والريب
والعلم في شهب الأرماح لامعة ... بين الخميسين لا في السبعة الشهب
أين الرواية؟ بل أين النجوم وما ... صاغوه من زخرف فيها ومن كذب
تَخَرّصاً وأحاديثاً ملفّقة ... ليست بنبع إذا عُدّت ولا غَرَب

نجد أننا أمام صورة ممتدة موصولة الأطراف، مكوناتها في البيت الأول استعارة مكنية (السيف أصدق أنباء)، وجناس (حده الحد)، وطباق (الجد واللعب) ثم قصران في البيت الثاني (بيض الصفائح لا سود الصحائف)

و (في متونهن جلاء) الأول بلا، والثاني في تقديم الجار والمجرور، ومقابلة (بيض الصفائح لا سود الصحائف)، وجناس ناقص (صفائح وصحائف) وفي البيت الثالث استعارة (شهب الأرماح). . . ونطيل الشرح إذا تعقبنا رصد تلك الفنون البلاغية. لكن مثل هذا الحشد الجاف للمصطلحات البلاغية يُفقد الأبيات وحدة الصياغة البلاغية، المتصلة بوحدة الفكرة، واتساق الخيال الشعري، الأمر الذي لا يفيد منه الطالب شيئاً، ولا يُبين عن جمال، ولا ينمّي ذوقاً. فلْنخفف من سيطرة المصطلح، ولْنُعل التذوق الجمالي للأفكار. حبذا لو طفنا بالطلاب في هذه الأبيات بلا ترتيب: (فالقوة لسان صدق لا يخادع، وهي وحدها تزيل كل تمويه، وتظهر الحقيقة في ميادين القتال، خبرها تسطره السيوف، وتعلنه أسنة الرماح، أما أقوال المنجمين وكتبهم فلعب وخداع، يملَؤون النفوس بالشك والرِّيب، وينسبون إلى النجوم أقوالاً كاذبة هي عنها غافلة، وإنهم يحاولون إحكام خداعهم وكذبهم بزخرفة الأقاويل وتلفيق الأحاديث وهي في حقيقتها (لا وجود لها). وبعد هذا العرض المستوعب للفنون البلاغية يسأل المدرس تلاميذه:

- ما الصورة التي رسمها الشاعر للسيف والرمح؟
- كيف سَخِر الشاعر من المنجمين ورواياتهم؟
- بم وصف الشاعر كذب المنجمين وأحاديثهم الملفقة؟
- كيف أعانت المجانسة والمقابلة المعنى على الظهور في الأبيات؟

وتستمر الأسئلة والمناقشة في كل وحدة ثم في النص كله على هذا النمط الرحب الذي لا يضع المصطلح مقدماً، ولا يقف أمام تراكيب الصيغ البلاغية ليقيس عليها، ولا ينظر إلى الصور الجزئية إلا في إطار الفكرة الأساسية التي تَعُمّ وحدات النص على تنوعها، والإحاطة بالمؤثرات الاجتماعية والنفسية التي شكلتها على نحو معين.

المهم أن يحسّ المعلم بما وراء المعايير والصيغ البلاغية، وليس المهم حفظ الصيغ والقياس عليها، وتحليل المعايير وترديدها، فيوسع من نظرته إلى الاستعارات في النص ليقف على دورها في إخراج الفكرة أعظم وأفسح مما هي عليه في الواقع، ويرى التشبيهات المفرقة في النص توضيحاً وإعلاء

لصورة المشبه في نفس القارىء، ثم لا تكون المحسنات البديعية وقفاً على الموسيقا في أكثرها بل مؤدية وظيفة في المعاني. وبهذا التناول الرحيب يتذوق الطالب البلاغة نبعاً متدفقاً في جوانب النص الأدبي.

7 ـ البلاغة وفروع اللغة العربية:

يجب على المدرس أن يقف مع طلابه في حصة يخصصها لتأكيد ما تجمع لديهم من الفنون البلاغية في دروس النصوص، وتلك فرصته التي يشرح فيها المصطلحات، ويفرق بين أنواعها مستشهداً بما خالطه الطلاب في حصص الأدب. ولا يخشى عليهم الحرمان من التذوق البلاغي، فقد تمرسوا به في رحابة النص، وما عمله في هذه الحصة سوى جمع ما تفرق، وتقنين ما تذوقوه طعاماً أدبياً سائغاً.

ولا ينبغي التوهم بأن البلاغة بعدما قلناه تظهر في حصص بعينها، أو تُلتمس في حصة الأدب بمعزل عن فروع اللغة كالقراءة والتعبير والإملاء وكذا الخط، فهذا ما يتعارض مع قولنا بضرورة إفساح المجال للذوق أن يتمرس بالعيون، ويقف على الأسرار الباعثة الإعجاب في النفس. وما القراءة إلا قطع منتقاة صالحة لإنماء الذوق، وإرهاف الحسّ. وفي الإملاء تطل على الطالب عبارات معجبة، تستشرف نفسه العثور على أسرارها، فلا يحرمه المدرس من ذلك قبل الإملاء أو بعده. كما نجد في نماذج الخط عبارات مأثورة، يحفظها بعض الطلاب إعجاباً بها لأنها من القلائد، وهي مصوغة بعناية تلفت الطالب إلى جمالها. أما التعبير فهو درس تطبيقي يحاول فيه الطالب أن يتألق برصيديه اللغوي والفكري في إطار بلاغي محكم. فضلاً عن جماعات النشاط المدرسي، وما تعج به من مناشط تفسح للطالب مجال الممارسة اللغوية، والإبداع البلاغي، كجماعات الخطابة، والصحافة، والإذاعة. وبهذا لا يكون الدرس البلاغي حكراً على فرع بعينه، أو محصوراً في حصة بذاتها.

طريقة تدريس البلاغة:

وبعدما سبق تبقى الخطوات التي يتبعها المدرس في حصة البلاغة، وهي

لا تخرج عما فصلناه في دراسة النص الأدبي سواء في حصة النصوص أم في حصة البلاغة، تلك الحصة التي أزعجت بعض المشرعين للتعليم مقرراته ومناهجه، فأرادوا إخفاءها حتى يجبروا المدرسين على التخلي عن الأقيسة البلاغية بقوانينها ومصطلحاتها العلمية البحتة، واتخاذ التذوق الأدبي سبيلاً للدراسة البلاغية في حصص النصوص، وما دَرَوا أنهم بهذا كانوا كالمستجير من الرمضاء بالنار. فقد انزوت البلاغة في ثنايا الاهتمام بالنص الأدبي، وضاق مجال تدريسها في المراحل التي لا تفي نصوصها بما يمكّن المدرس من العثور على نماذجه كما في أدب الجاهلية بالسنة الأولى بالمرحلة الثانوية، وفضلاً عن أن الطالب بحاجة إلى معرفة الفنون البلاغية بذوقه وحسه. فهو إلى جانب ذلك مطالب بمعرفة مصطلحاتها وأقسامها، والفوارق التي تميز بينها خاصة في القسم الأدبي وشعب اللغة العربية بالمعاهد المتوسطة، حتى إذا درس بالجامعة لا يفاجأ بما لم يتهيأ له.

وخير الأمور أوسطها، ففي دروس الأدب مجال رحب للدراسة البلاغية، وفي حصة البلاغة تحديد ما تفرق في رحاب الأدب، وجمع الفنون البلاغية في وحدات متآلفة منظمة العرض مبوبة الأنواع، كل ذلك في رحاب الالتزام بالنصوص والعيون المختارة، بعيداً عن الأمثلة المصنوعة والجمل المبتورة.

وللمدرسين في حصة البلاغة مهارات كثيرة، وطرائق متنوعة تتحد في خطوات متسقة:

1 ـ يعرض بعض النصوص المعَدّة لدراسة فن بلاغي، أو وحدة بلاغية.

2 ـ تقرأ هذه النصوص، ويشرح معناها كما في دروس الأدب.

3 ـ يعود المدرس ليناقش الطلاب في الأمثلة موضع الفن البلاغي، مراعياً العناية بالكشف عن النواحي الجمالية، وأثر ذلك في قوة المعنى وتمكينه في النفس. كما يستعين بما يقرّب الطلاب من إدراك الفن البلاغي وتأثيره، كأن يقابل البلاغة في اللغة الدارجة بما اختاره من أمثلة أدبية، ويوازن بين التعبير البلاغي وغيره في معناه بغير فن بلاغي. محاولاً في كل ذلك أن يقحم طلابه في المناقشة والتذوق والاستنتاج، والابتعاد ما أمكنه عن طغيان شخصيته والاستئثار بما نرغب من الطالب في أن يدركه بنفسه.

4 ـ وبعد أن يقف الطلاب على الأسرار البلاغية في التعبير الأدبي، وتأثير ذلك على المعاني، يعرّفهم المدرس بالمصطلح البلاغي الموضوع لهذا الفن، ولن يكون هذا التعريف حينئذ غريباً على أذواقهم، أو مبهماً فيما يسميه لهم.

5 ـ ثم يُعقب ذلك بأمثلة تطبيقية مما درسوه في النصوص والقراءة، ويطالبهم بمجاراته فيما فعل، منبهاً إياهم على البحث في محفوظَيْهم القرآني والأدبي، أو تأليفهم عبارات من إنشائهم.

التدريب على الفنون البلاغية:

في دروس النصوص والبلاغة وكذا القراءة، يتعرف الطالب على أثر الفنون البلاغية في الارتقاء بالمعاني وتأثيرها في النفوس، والتمييز بين الأنواع البلاغية كالفرق بين التشبيه والاستعارة، والفرق بين المجاز اللغوي والمجاز المرسل والمجاز العقلي. ثم يكون التدريب فرصة طيبة للتطبيق، وتمرّس الطلاب بالأساليب البلاغية ونقدها.

وكما ألححنا على الاتجاه نحو التذوق في تدريس البلاغة، نؤكد في التدريب على ضرورة الالتزام بذلك مع مراعاة ما يأتي:

1 ـ اتخاذ النصوص الأدبية محوراً للتطبيق والنقد واختبار الذوق والإحساس بالقيم الجمالية في الفن البلاغي، وألا تسيطر القواعد البلاغية على الأسئلة.

2 ـ التوسع في التناول البلاغي للنصوص؛ وذلك بتنويع الأسئلة لتشمل الموازنة بين تركيب وآخر، ونقد الصياغة نقداً معللاً، وتفحُّص مواقع الألفاظ ونأثيرها في العبارة، والنظر في اتساق الصور البلاغية وتوافقها مع فكرة النص.

3 ـ إفساح المجال في الأسئلة للأدب الإنشائي بعد الأدب الوصفي، وذلك بتمكين الطالب من التعبير عن معنى ما بصيغة بلاغية معينة، كأن نسأله وصف الكتاب أو المذياع أو الهاتف، وقد نمدّ في التدريب خاصة في اختلاف الأساليب فينوع الوصف بين أدبي وعلمي.

4 ـ اتخاذ الوحدات البلاغية أساساً للتدريب البلاغي حتى تتآلف الفنون البلاغية زمراً في وجدان الطالب وإحساسه وتصوره، فنجمع له السجع مع الازدواج والموازنة والترصيع[1]، أو نجمع الأساليب الإنشائية في تدريب يشمل الأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء.

نموذج للتدريب:

قال شاعر في وصف شمعة:

ورشيقةٍ بيضاء تُطلع في الدّجى صبحا وتشفى الناظرين بدائها
شابت ذوائبها أوان شبابها واسودّ مفرقها أوان فنائها
كالعين في طبقاتها ودموعها وبياضها وسوادها وضيائها

أ ـ ما داء الشمعة؟ وكيف تشفي الناظرين؟

ب ـ ما المراد بالذوائب؟ وكيف شابت؟ ومتى تشيب؟ وما اسم هذا اللون البلاغي؟

جـ ـ في الأبيات ألوان من المقابلة ومن مخالفة المعهود، وضّح ذلك.

د ـ كيف ساغ تشبيه الشمعة بالعين؟

---

(1) **الازدواج** هو تجانس اللفظين المتجاورين نحو: من جَدَّ وجد ومن لجَّ ولج، أو هو توافق الفاصلتين في الوزن نحو قوله تعالى: ﴿وَءَاتَيْنَٰهُمَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلْمُسْتَبِينَ ۝ وَهَدَيْنَٰهُمَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ﴾
والموازنة: تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية كقوله تعالى: ﴿وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ ۝ وَزَرَابِيُّ مَبْثُوثَةٌ ۝﴾.
والترصيع: هو توازن الألفاظ مع توافق الأعجاز أو تقاربها مثل قوله تعالى:
﴿إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ وَإِنَّ ٱلْفُجَّارَ لَفِى جَحِيمٍ﴾. وانظر في ذلك معجم البلاغة العربية لبدوي طبانة، وجواهر البلاغة لأحمد الهاشمي.