

دراسة السير والشخصيات

في التاريخ العام وفي تاريخ الآداب

بقلم الأستاذ س . . .

الشخصية الحية تجذب الانتباه وتستوجب الاهتمام أكثر من الحادثة المجردة ، ولا سيما في عالم الأطفال والمراهقين من الشبان ، ولكننا في المدرسة المصرية لا نحاول الانتفاع بهذه الحاسة النفسية ، التي تبرز بخاصة في التاريخ العام وفي تاريخ الآداب .

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

والذى يقع فعلا هو أن ما يدرس للتلاميذ لا يتعدى أن يكون فهرسا للوضوعات التى تناولها هذه الأحقاب ، ومن هنا تصبح دراسة التاريخ مملعة متعبة للتلاميذ وللطلاب على السواء ، ويصبح حفظ هذه الأسماء والأرقام عبئا على الذاكرة لا تنهض به ، أو تنهض ولكن في عمر وإعياء .

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

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

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

ويستطيع أن يحقق غرضاً آخر وهو دراسة العصر الذى عاشت فيه هذه الشخصية في ثنايا دراستها فينسحب شوق التلاميذ والطلاب لمعرفة سيرتها الى معرفة الحادثة والعصر في صورة حية بريئة من الجمود والتفكك الملحوظين في دراسة العصور .

وسبق بعد هذا وذلك التأثير الروحي لدراسة الشخصيات الحية ، فهذه الدراسة ولا سيما في التاريخ القومي تجسم للتلميذ وللطالب مثالا يقتدى به ويتشبه ، فإذا كان هذا المثال مصريا زادت حماسة الناشئ له ، وأثر في توجيهه أثرا طيبا ووجهه وجهة وطنية وشخصية قد تتحلق منه بطلا .

أما دراسة الشخصيات في الأدب فهي كفيلة بعد تحقيق المزاي التي أسلفت بيانها بتكوين الذوق الأدبي وتنبيه حاسة النقد؛ ذلك أن استعراض العصر الذي نت فيه الكاتب أو الشاعر واستعراض بيئة الخاصة والمؤثرات التي كونت شخصيته وتطبيق ذلك كله على إنتاجه . كفيلا بأن يجعل هذا الإنتاج مادة حية في نفوس الطلاب ، وأن يقرب هذا الشاعر أو الكاتب إلى قلوبهم ، إذ يتابعون أفعاله ويشاركونه وجداناته ، ويتأثرون بما أحاط به من ظروف في تقدير أدبه . ويكونون إذ ذلك متذوقين ونقادا في آن واحد . وهم في هذه الأثناء يدرسون المصور التي تحرص البرامج الحاضرة على دراستها ولكن بطريقة مشوقة جذابة فيها نبض وحياة ، وفيها ترتيب طبيعي وتنسيق ، بدل السرد الممل والفقرات المفككة والاعتداد على الذاكرة وحدها لأداء الامتحان .

”

وهناك ظاهرة أخرى عجيبة في دراسة التاريخ العام وفي دراسة الأدب وتاريخه . هذه الظاهرة هي عدم الانتباه لما يصح أن يلقى إلى التلميذ في كل مرحلة ، ولما يصح أن يكلفه من الجهد الفكري والنفسي فكثيرا ما تلقى إلى التلاميذ طلابهم ومعهم بالقياس إلى معلوماتهم ، تبقى غامضة في أذهانهم ولا مدلول لها في قواميسهم اللفظية والمعنوية ، فيعتمدون فيها حينئذ على الذاكرة ، حيث تبقى هنا لك ملقاة كالأحجار المبعثرة .

خذ مثلا لذلك تلميذا في التاسعة أو العاشرة من عمره يلقى إليه أن ”منحوتب“ كان حكيما وعالما بالطب والفلسفة والفلك ! وقد تولى الحكم سنة كذا ومات سنة كذا وهو من ملوك الأسرة الفلانية !!!

ما الحكمة ؟ وما الفلسفة ؟ وما الفلك ؟ ماذا تعني هذه الألفاظ عند التلميذ الصغير ؟ وما الصورة التي استطاع أن يكونها لنفسه عن ”منحوتب“ ؟ إنه لا يستطيع أن يفهم شيئا من مدلولات هذه الألفاظ الثلاثة ، وأستاذه مهما بلغ من المهارة لا يستطيع أن يفهم إياها ، فإذا بضير البرامج لو استغنت في هذه المرحلة عن هذه الألفاظ واستبدلت بها قصة لطيفة عن ”منحوتب“ هذا أو عن عصره ، فإن لم تجد فليس من الضروري أن يدرسه التلاميذ الصغار بمثل هذه الطريقة التي لا خير فيها ولا غناء ، بل فيها الضرر كل الضرر ، لأنها تشوش ذهن التلميذ بلا جدال ، وتودع ذاكرته ألفاظا ميتة

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

ومثل هذا في التعنت ما يكلفه طلبة المدارس الثانوية من حفظ فقرات مبتسرة عن الشعراء والكتاب يقال فيها : كان رائع الأسلوب جيد المعاني رصين العبارة جزل التركيب إنى آخر هذه الأوصاف العامة التي لا تدل على شيء بذاته ، وإن دلت على شيء ، فليس هؤلاء الطلاب هم الذين يدركونه ، لأن محصلهم من الاطلاع محدود ، وتجاربهم الأدبية والوجدانية في طور التكوين ، فهم لا يدركون ما معنى : روعة الأسلوب ، ولا جزالة التركيب ولا جودة المعاني ولا رصانة العبارة ؛ ولو أدركوا هذا ما كانوا في حاجة إلى من يدلهم عليه ، ولكان حسنا أن نضع أساليب هؤلاء الكتاب والشعراء بين أيديهم وندعهم يحكمون عليها مستقلين .

ثم يتفلسف البرنامج فيكلف طلبة المدارس الثانوية أن يمتازوا مراحل النشأة الأدبية جميعا فيقبلوا نقادا إذ يكلفهم دراسة " الأساليب الجيدة والأساليب الرديئة " ويضع بين أيديهم لأداء هذه المهمة ميزانا مانعا لا يستطيعون ضبطه في سن التكوين . إذ يعترف لهم " الأسلوب الجيد " بأنه الأسلوب الذي يتوافر فيه سمو المعنى وحسن العبارة وجودة التركيب وجزالة الألفاظ . ويعترف لهم الأسلوب الرديء بأنه الذي يتوافر فيه انحطاط المعنى وقبح العبارة وتفكك التركيب وإبتذال الألفاظ ... الخ

فما معنى هذا ؟ إن التلميذ الذي يدرك معنى هذه التعاريف لا يحتاج لهذه التعاريف ، وهو لا يدركه إلا في مرحلة متأخرة جدا من مراحل النشأة الأدبية ، فالناقد أديب متذوق يعرف أسباب استحسانه واستقباحه ثم يستطيع تصويرها والتعبير عنها وهذه هي المرحلة التي نطالب طلبة المدارس الثانوية بالوصول إليها .

أما في التاريخ العام فتحسن نكلف هؤلاء الطلاب تعاليل الأحداث التاريخية ، أي نطالبهم بمهمة المؤرخ ، وهي مرحلة تالية لمرحلة الاستيعاب التاريخي ، فغلبة الحوادث وتعليقها آخر ما يصل إليه المؤرخ الكبير الناضج ، وطلابنا الصغار مطالبون أن يكون كل منهم هو هذا المؤرخ الكبير .

علة هذا كله كامة في البرنامج الاستعراضي الذي تسير عليه المدارس في هاتين المادتين وفي سوهما من مواد الدراسة ، وهو برنامج يؤدي بعقلية التلاميذ إلى أن تكون عقلية استعراضية في كل شيء تعنى بالكثرة والسرعة ولا تقف للتعلمق والتحليل ، ولا تصبر على الاستيعاب والاستنباط وعبرة الخصاص والميزات .

وينشأ عن هذا عيب في الشخصية ، وهي ضحور ملكة النقد لأنها لم تغد تغذية كافية بالمادة الخاصة التي تنضجها على مهل وتكونها تكوينا طبيعيا صححيا ، وإذا ضمرت ملكة النقد استقبل الانسان الحياة وكأنه في ميدان ابتعراض لا رأى له فيما يعرض ولا فكرة له فيما يواجه .

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

وأن يحذف من برنامج كل مرحلة ما لا تهضمه عقليات التلاميذ وما لا تؤدهم لفهمه سنهم وتجاربهم ومعلوماتهم السابقة ، كما في الأمثلة التي تقدمت في التاريخ وفي الأدب على أسوأ .

وليس الغرض أن نحشو البرنامج بكل ما هو مفيد في ذاته ، ولكن بكل ما يستطيع التلميذ إدراكه وهضمه والانتفاع به . فقد يبدو لي أن العقلية التعليمية عدا مفرمة بالنفاس ! وكلما وجدت مادة نفيسة أو جزءا من مادة نفيسة حرصت على إيداعه كتب التلاميذ وبرامجهم ولولم تهبأ له نفوسهم وعقولهم ، ومن هنا هذه التخمة التي أصيبت بها البرامج في السنوات الأخيرة .



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

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

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

مستوى من التعليم اللاتيني الذى يعنى بالإكثار من المعارف النظرية وبإكتظاظ المناهج على نحو يقرب من برامجنا المكثوطة .

وهناك طريقة نلاحتيال على هذا الموقف وتحقيق أقصى ما يستطيع من دراسة مواد الثقافة العامة . وهى أنت توزع المواد على سنوات الدراسة بحيث لا تدرس جميع المواد فى جميع السنوات .

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

فتلا تدرس الجغرافيا بين السنة الأولى والسنة الثالثة ويدرس التاريخ ابتداء من السنة الثانية إلى الرابعة ، ويدرس الحساب فى الأولى والثانية ، وتدرس التربية الوطنية بن الثانية والخامسة ، وهذا على سبيل المثال فتكون النتيجة أن تدرس جميع المواد فى مجموع السنوات ولكنها لا تدرس جميعها فى كل سنوات .

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

ولقد كان هذا التفاوت بين طرق الدراسة المدرسية وطرق الدراسة الجامعية بلا تمهيد — ولو خفيف — أثرسىء فى مستوى الدراسات الجامعية ، إذ أن الكليات تقضى فترة طويلة فى تهيئة عقلية الطلاب لطرق الجديدة ، وقد تفلح فى هذا وقد تخفق . بل هى تخفق غالباً وتقلب الدراسة الجامعية إلى دراسة مدرسية يعتمد فيها الطلبة على تقييد ما يسمعون من نصوص المحاضرات وعلى حفظها واستذكارها بالفاظها كما كانوا يفعلون فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية .

وليس هذا إلا فشلا للعقلية الجامعية المفروض فيها أنها عقلية البحث الحر والإطلاع الشخصى والتكوين الذاتى ، تمهيدا للإبتكار والاختراع .