

## الباب السابع

### الدراسات الأدبية

تشمل هذه الدراسات الأنواع الآتية :

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

#### أولاً : الأناشيد

المراد بها :

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية ، التي يتحرى في تأليفها السهولة ، وتنظم نظماً خاصاً ، وتصلح للإلقاء الجمعي ، وتهدف غرضاً محدداً بارزاً .

مكائنها :

هي لون من ألوان الأدب شائق محبب ، وتلحينها يغري التلاميذ بها ، ويزيد من حماسهم لها ، وإقبالهم عليها ؛ لأن التلميذ يشعر بأنه عنصر فعال في هذا الأثر الضخم الذي ينشأ عن اشتراكه مع زملائه في إلقاء النشيد ، وهذا الأثر هو ذلك الصوت الجماعي القوي الرنان ، ومما يزيد مكانة هذه الأناشيد في نفوس التلاميذ ، أنهم يؤدونها في أطياب أوقاتهم ، وأسعد حالاتهم .

الغاية منها :

تحقق الأناشيد كثيراً من الغايات التربوية ، والخلقية ، واللغوية :

١ - فهي وسيلة مجدية في علاج التلاميذ الذين يغلب على طبيعتهم الخجل والتردد ، ويتهيئون النطق منفردين .

٢ - والأناشيد من بواعث السرور للتلاميذ ، وأثرها واضح في تجديد نشاطهم ، وتبديد سأمهم ؛ لما فيها من تلحين عذب ، وتوقيع مطرب .

- ٣- وأثرها قوى في 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 محبة شائقة .
- ٧- والأناشيد من الوسائل الناجحة في تزويد التلاميذ باللغة السليمة فتهذب لغتهم ، ويسموا أسلوبهم ، ويزداد إلفهم للفصحى .

### الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات :

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

#### ( أ ) فمن حيث الشكل :

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

٢- الشاعر في تأليف النشيد لا يلتزم صورة شعرية معينة ، فقد يتجاوز البحور الشعرية المعروفة ، وينظمه على طريقة المربعات ، أو الخمسات ، أو نحو ذلك من الصور الجديدة في القوافي والأوزان .

#### ( ب ) ومن حيث الموضوع :

معظم الأناشيد تعالج الشئون الوطنية ، والسياسية ، والقومية ، والدينية ، وهي في هذه الموضوعات كلها خالية من المعاني الفلسفية ، والقضايا المنطقية ، والحكم العميقة ، ونحو ذلك ، فدأثرها أضيقت نوعاً من المجال المتسع في قطع المحفوظات الأخرى .

#### ( ج ) ومن حيث الغاية :

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

## (د) ومن حيث طريقة الأداء :

- ١ - النشيد يلقى ماحناً تلحيناً موسيقياً ، وقد تصحبه الموسيقى .
  - ٢ - الأناشيد - غالباً - تلقى إلقاء جمعياً .
- وقطع المحفوظات على عكس النشيد في هذين الأمرين .

## اختيار الأناشيد وتأليفها :

- ١ - ينبغى في تأليف الأناشيد ، أو اختيارها عدة أمور :
  - ١ - أن تتصل بمناسبات عامة ، قومية ، أو وطنية ، أو دينية .
  - ٢ - أن ترضى حاجة من حاجات الأطفال ؛ لينشدوها في حياتهم الخاصة ، كأناشيد ، الألعاب ، وأناشيد الرحلات ، وأناشيد الحفلات .
  - ٣ - أن تساعد هذه الأناشيد في إحياء المواسم الخاصة ، والاحتفال بها ، كالأعياد ، وشم النسيم ، ووفاء النيل ونحو ذلك .
  - ٤ - كما يحسن وضع أناشيد يتغنى بها ، على ألسنة أرباب الحرف ، كالصيادين ، والفلاحين ، والتجار ، والعمال ؛ لينشدها التلاميذ في تمثيلياتهم .
- نصيب الأناشيد من جدول الدراسة :

## في المدارس الابتدائية

- ( أ ) في الحلقة الأولى : تقتصر الدراسة الأدبية على الأناشيد السهلة الملحنة ، ولا يلائم أطفال هذه الحلقة أن نعرض عليهم قطعاً أخرى ، مما نسميه « محفوظات » .
- ( ب ) في الحلقة الثانية : يكون للأناشيد الملائمة الحظ الأوفر من هذه الدراسة الأدبية ، ولا مانع أن ندرس بجانبها بعض قطع المحفوظات السهلة المناسبة .
- ( ج ) في الحلقة الثالثة : يدرس التلاميذ بعض الأناشيد بجانب قطع المحفوظات ، على أن يكون لهذه القطع النصيب الأكبر من مادة الدراسة وقتها .

## في المدارس الإعدادية

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

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

### في المدارس الثانوية

لا مجال للأناشيد بين حمص الدراسات الأدبية في هذه المرحلة ، ولكن لا يحمل بالمدرسة الثانوية ألا يرتفع فيها أصوات التلاميذ ، أو فرق منهم ، بأناشيد يرددونها في المناسبات المختلفة ، ويمكن تدريب التلاميذ على هذه الأناشيد في فرص النشاط المدرسي ، بل ما أحوجنا - نحن الكبار- إلى أناشيد حماسية ، نلقها أفراداً وجماعات في المواقف الوطنية .

### طريقة تدريس الأناشيد

(١) في الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية :

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

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

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

٢- يوقع المدرس لحن النشيد ، مستعيناً - إذا أمكن - بأكلة موسيقية ، ويكرر هذا التوقيع ؛ حتى تألفه آذان الأطفال ، ثم يشركهم معه في هذا التوقيع .

٣- يغني المدرس النشيد وحده ، مع تكراره بضع مرات .

٤- يطلب من الأطفال أن يشاركوه في هذا التغني .

٥- يغني الأطفال النشيد وحدهم حتى يجيدوه .

٦- للمدرس - بعد هذا - أن يناقش الأطفال في معنى النشيد مناقشة قصيرة

سهلة .

(ب) في بقية الصفوف :

وتقصد صفوف المرحلة الابتدائية ، والمرحلة الإعدادية ، وفي هذه الصفوف يسلك المدرس الخطوات الآتية :

- ١- يمهّد لموضوع النشيد بمحدث أو أسئلة .
- ٢- يعرض المدرس النشيد مكتوباً على سبورة إضافية ، أو يوزعه على التلاميذ مطبوعاً في أوراق ، أو يرشدهم إلى مكانه في 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 في 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 الموسيقي ، وهذه من اختصاص مدرس الموسيقى ، فهما معاً متعاونان .  
وقد أنشأت الوزارة أقساماً موسيقية في بعض دور المعلمين والمعلمات ، وسيكون في استطاعة خريجي هذه الأقسام أن ينهضوا وحدهم بتدريس الأناشيد ، من الناحيتين اللغوية والفنية .

### ثانياً: المحفوظات

المراد بها :

يقصد بها القطع الأدبية الموجزة ، التي يدرسها التلاميذ ، ويكلفون حفظها أو حفظ شيء منها بعد الدراسة والفهم ، وهذه القطع - شعراً كانت أو نثراً - هي مادة الدراسة الأدبية في المدارس الابتدائية والإعدادية ، بجانب الأناشيد المختلفة .

## الغرض من تدريسها :

- ١ - إمداد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية ، تعينهم على إجادة التعبير .
- ٢ - تدريبهم على فهم الأساليب الأدبية ؛ إذ لا شك أنها أعمق معنى ، وأصعب فهماً من الأساليب العلمية .
- ٣ - تربية شخصيتهم بما تشيعه القطع الأدبية في نفوسهم من معان سامية ، تثير حماسهم ، وتوقظ شعورهم .
- ٤ - تدريبهم على حسن الأداء ، وجودة الإلقاء ، وتمثيل المعنى .
- ٥ - تربية الذوق الأدبي في التلاميذ ، بتمرسهم بالصور الأدبية ، والتعبيرات الرائعة ، التي يبدعها الأدباء .
- ٦ - توسيع خيال التلاميذ ، بما يجتولونه في القطع الأدبية من صور خيالية .
- ٧ - إثارة الوجدان ، وإيقاظ العواطف الشريفة ، وتقويم الأخلاق ، وتهذيب السلوك بما تشتمل عليه القطع من المعاني السامية ، والمقاصد النبيلة ، وبما يرسمه الأدباء في إنتاجهم من صور المثل العليا ، التي تنصر الحق والخير والجمال .

## وسائل تحقيق هذه الأغراض :

- ١ - أن يحسن المدرس اختيار القطع الملائمة للتلاميذ ( وسنعرض لذلك فيما بعد ) .
- ٢ - أن تبدو من المدرس حماسته لهذه القطع ، ومشاركته الوجدانية للتلاميذ .
- ٣ - أن يتبع الطرق الجيدة في تدريس هذه القطع .

## اختيار قطع المحفوظات :

يرتبط نجاح درس المحفوظات ، وتحقيق غايته ، بحسن اختيار المادة الأدبية التي يعرضها المدرس ؛ ولذلك ينبغي أن يراعى المدرس في اختيار قطع المحفوظات أموراً ، أهمها :

- ١ - أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ، ويبعث انتباههم .
- ٢ - أن تتصل بمناسبة قومية ، أو وطنية ، أو دينية ، أو موسمية .
- ٣ - 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 قدرأ يسيراً ، يسهل على التلاميذ فهمه ، والانتفاع به في تعبيرهم .

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

٥- أن تشمل على بعض الصور الخيالية ، التي تساعد على تربية الذوق الأدبي ، وأن تشمل - كذلك - على المعاني الشريفة ، التي تدعو إلى تهذيب الخلق ، والانتصار للفضيلة ونحو ذلك .

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

### طريقة التدريس :

يسير المدرس في درس المحفوظات على حسب الخطوات الآتية :

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

٢- 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- القراءة النموذجية : ويقوم بها المدرس ، فيقرأ القطعة ، التي هي موضوع الدرس قراءة نموذجية ، يراعى فيها حسن الأداء ، وتصوير المعنى .

٤- قراءات التلاميذ : بعد أن ينتهي المدرس من قراءته النموذجية ، يطلب إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً منها ، وفي هذه المرحلة يعنى المدرس بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ تصحيحاً مباشراً سريعاً ؛ حتى لا يثبت الخطأ في أذهانهم ، وينبغي أن تتكرر قراءة التلاميذ ، إلى أن يحسنوا القراءة ، وتنمحي الأخطاء التي تشهه الأداء ، ويمكن في الصفوف الصغيرة أن تكون هذه القراءة جمعية ، بالإضافة إلى القراءة الفردية، وأن يثير المدرس المنافسة بين صفوف التلاميذ في 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 ينبغي أن نتخذ من تكرار القراءة أولاً وسيلة لحسن الأداء ، من جهة ، ووسيلة تعين على الفهم المستقل ، من جهة أخرى ، وقد أثبتت التجارب أن شرح القطعة قد يستغرق بقية الحصص ، فنتهى قبل أن يدرب التلاميذ على القراءة ؛ وفي هذا ضرر كبير لا يخفى ، وأقله أن يحفظ التلاميذ القطعة محرفة ، وهيات أن يستقيم أداؤهم لها بعد ذلك .

وخلاصة الرأي في قراءات التلاميذ للقطعة ، أنه ينبغي 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 في الدروس ، وخير طريقة له أن يتبع المدرس ما يأتي :

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

( ب ) يقسم القطعة وحدات معنوية ، ونقصد بالوحدة البيت أو البيتين أو الأبيات التي تعرض فكرة جزئية محددة ، وفي الفرق الصغيرة ، يحسن أن تكون الوحدة صغيرة ، بيتاً واحداً مثلاً 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 التي سبقت هذا الشرح التفصيلي قد تكفلت بتصوير القطعة وحدة كاملة .

( ج ) 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 التي بهذه الوحدة بالطريقة السابقة في دروس المطالعة ، وتدون مع معانيها على السبورة إلا إذا كانت مشروحة في الكتاب ، وكان الكتاب هو مرجع التلاميذ في الحصص ، فلا داعي إلى تسجيلها على السبورة .

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

فثلاً في شرح الوحدة الآتية ، وهي من قطعة للشاعر محمود غنيم في وصف المحراث :  
يخطط الأرض في نظم وإتقان كأنه ريشة في كف فنان  
يخطط الأرض لكن لا يلونها فإن نما زرعها ازدانت بألوان

يقراً تلميذ هذين البيتين ، ثم تعالج المفردات اللغوية التي بهما ، مثل : ريشة – فنان – ازدانت ، ثم يلقي المدرس الأسئلة الآتية ، واحداً بعد آخر ، ويتلقى إجاباتها من التلاميذ مع التصرف فيها :

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

ونحب أن نؤكد ضرورة هذه الأسئلة الجزئية ، وننوه بفائدتها الجلية في تيسير الشرح  
على التلاميذ ، وفي تدريبهم على صياغة المعاني العامة للوحدات ، في عبارات مترابطة ،  
محيطة بعناصر الفكرة ؛ فإن في هذه الأسئلة إثارة لنشاط التلاميذ جميعاً ، وحملاً لهم على  
التفكير والفاعلية ، وفيها – كذلك – تدريب لهم على الطريقة الإيجابية المثمرة التي  
يسلكونها حينما يطلب إليهم – مستقلين – أن يتناولوا الوحدات الأدبية بالشرح والتعبير .

وقد أثبتت التجارب العملية صدق هذا القول ، وسداد هذه الطريقة التي 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 في صورة قريبة مما قاله ، مع تغيير الكلمة اللغوية بمعناها المدون على السبورة ،  
أو المذكور في الكتاب ، ففي شرح البيتين الماضيين لا نتظر من التلميذ إلا أن يقول :  
المحراث يقسم الأرض في ترتيب ، كأنه ريشة في يد رسام ، وهو لا يلون الأرض ، فإذا  
كبر زرعها تزينت بالألوان .

ولاشك أن هذا شرح قاصر ، تعوزه الإحاطة وسماحة العرض .

وفي هذه الأسئلة – كذلك – فائدة كبيرة للمدرسين ؛ فهي تعرض موقفهم في صورة  
تربوية ، قوامها المناقشة المحيية ، والتفاعل المثمر بينهم وبين التلاميذ ، كما أن هذه

الأسئلة تنأى بهم عن مظاهر الاستثارة بالعمل ، واحتكار القول والشرح ، إذا قاموا هم بتفسير الأبيات دون إشتراك التلاميذ ، وتساعدهم أيضاً على اقتصاد الوقت الذى يبدد فى علاج ما يلقيه التلاميذ فى صورة قاصرة معينة ، 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 ممتاسكة 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 .

( ج ) 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 .

فتلاً : بعد شرح هذا البيت ، وهو من عمرية حافظ :

وعهده بملوك الفرس أن لها سوراً من الجند والأحراس يحميها

يمكن ترجيه 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 تفيده 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 ، وفي كل صورة من هذه الصور ، لا تتحقق الإحاطة الكاملة .

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

٧- قراءات أخرى للقطعة : وفي هذه المرحلة نحرص على أن يجيد التلاميذ الإلقاء ، وأن تبدو حماسهم ، وتزيد قدرتهم على تمثيل المعنى .

٨- مناقشة عامة في معنى القطعة : ولا يتقيد المدرس بترتيب معاني القطعة ، بل يجعلها مناقشة حرة مطلقة .

٩- تحفيظ القطعة أو جزء منها ، وذلك في الفرق الصغيرة، أي صفوف المرحلة الابتدائية ، إذا اتسع الوقت .

### نموذج درس في المحفوظات

نفرض أن موضوع الدرس هو القطعة الآتية :

#### فرحة الوحدة للشاعر أحمد رامى

يا روضة في ربوع الشام يانعة	ترنم الطير فيها وهو نشوان
تمائل الغصن فيها وانثنى طرباً	لما شجته ترانيم وألحان
هذى ثمّارك طابت في مغارسها	وذاك غصنك يندى وهو فينان
يا إخوة الشام تاهت مصر مفخرة	وعز فيها بكم أهل وجيران
إنا على العهد لا تنثى عزائمنّا	عن نصرة الحق أحداث وأزمان
مرت علينا الليالى وهى عابسة	وأشرق الصبح منها وهو ضحيان
ونحن عندكمو في خير منزلة	وأنتمو عندنا للعين إنسان

فيسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

**أولاً : التمهيد :** ويتناول ثلاثة أشياء ، هي :

(١) أسئلة تثير نشاط التلاميذ ، وهي أذهانهم لموضوع الدرس ، مثل :

من يعرف منكم الأوطان العربية ؟

بين هذه الأوطان روابط تربطها ، فما هي ؟

لهذه الأوطان عدو مشترك ، فمن هو ؟

ماذا يجب على الأوطان العربية ؛ لتتغلب على عدوها ؟

ماذا تم بين مصر وسورية في فبراير سنة ١٩٥٨ ؟

كيف استقبل المصريون والسوريون هذه الوحدة ؟

تم هذه الوحدة زعيان ، فمن هما ؟

(ب) شرح مناسبة القطعة : بعد الأسئلة السابقة ونحوها يتحدث المدرس في

المعاني الآتية ، أو يعالجها في صورة أسئلة ومناقشة :

فرحة القطرين — تردد الحديث عن هذه الوحدة في الإذاعة والصحف ، وعلى

الأسلحة — كتابة اللافتات — إنشاء القصائد — الأناشيد — الأغاني ، 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 رامى .

(ج) تعريف موجز بالشاعر .

**ثانياً : عرض القطعة :**

ويكون ذلك بإحدى الطرق التي أشرنا إليها

**ثالثاً : قراءة القطعة :**

ويبدأ المدرس ، فيقرأ القطعة قراءة نموذجية ، مراعيماً 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 في 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 معاني القطعة ، فليس لهذا تفسير إلا أن القطعة أعلى من مستوى التلاميذ ، وأنها لا تناسبهم .

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

١ - تحدث الشاعر في هذه الأبيات عن مظاهر الفرح في الحدائق ، فما هذه المظاهر ؟

٢ - في أي الأبيات أشار الشاعر إلى قوة العزيمة ؟

٣ - افتخر بأهل الشام جيران لهم ، فن هؤلاء الجيران ؟

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

٥ - بين الشاعر منزلة كل من المصري والسوري في قلب أخيه . وضح .

#### خامساً : الشرح التفصيلي :

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

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 :

( أ ) يطلب إلى أحد التلاميذ أن يقرأ الوحدة المطاوب شرحها .

( ب ) يشرح ما فيها من مفردات لغوية صعبة ، وطريقة هذا الشرح أن يعرض

الكلمة في جملتها ، أو في جملة من عنده ، أو في سؤال سهل تناوّلها 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 .

(ج) يوجه المدرس إلى التلاميذ عدة أسئلة جزئية ، تتناول عناصر الفكرة في الوحدة .

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

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

في الوحدة الأولى من هذه القطعة :

يقروها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : ربوع - نشوان - شجته - مغارسها يندى - فينان .

ثم يوجه المدرس الأسئلة الآتية :

أين هذه الروضة التي يناديها الشاعر ؟ بم وصفها ؟ ماذا يسمع فيها ؟ ما حالة الطيور ؟ كيف كان منظر الغصون ؟ لماذا كانت الغصون تهتز في رأى الشاعر ؟ ما الأسباب الحقيقية لتمايل أشجار الأسمجار ؟ بم وصف الشاعر ثمار الحديقة ؟ كرر الشاعر الكلام عن الغصون ، فإذا قال ؟

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

وفي شرح الوحدة الثانية :

يقروها 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 شداثد الزمن ؟

وبعد هذه الأسئلة ، والاستماع إلى إجابتها ، يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ أن  
يصوغوا معنى البيتين في 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 الشعيين من رابطة قوية في النسب والقربى ، هي  
رابطة الأخوة .

#### وفي شرح الوحدة الثالثة :

يقرأها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمتان : عابسة - ضحيان ، ثم يأتي المدرس  
أسئلة مثل :

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

بم وصف الشاعر هذا الماضي ؟ كيف كانت حياة القطرين في تلك الفترة الماضية ؟  
لماذا كانت حياتهما في تلك الفترة حياة بؤس وذل ؟ كيف تغيرت هذه الحياة ؟ لمن الفضل  
في هذا التغيير ؟ ما الذي يمثل إشراق الصبح في 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 الليالي الماضية ، وحالتها فيها ، وكان يستطيع أن يقول مثلا : وهي مظلمة ، أو ونحن  
أذلاء ، فلماذا عبر بجملة « وهي عابسة » ؟ وستؤدي هذه المناقشة إلى أن هذه الجملة  
تمثل الفترة الماضية في صورة شخص غاضب مقطب الوجه ، كئيب المنظر ، لا يستريح  
الإنسان إلى رؤيته ، ولا يرغب في عشرته .

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

### وفي شرح الوحدة الرابعة :

يقرأها أحد التلاميذ ، ثم تشرح كلمة « إنسان العين » ثم تلى الأسئلة الآتية ؛  
وما يمثّلها :

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

وبعد هذه الأسئلة يكاف المدرس بعض التلاميذ شرح البيت .

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

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

### سادساً : تحليل القطعة إلى أفكارها الأساسية :

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

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

٢ — قوة وتضامن ( للبيتين الرابع والخامس )

٣ — ذل الماضي ، 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 في معاني القطعة ، على أن تكون أسئلة جديدة ، وتمتاز هذه الخطوة من الخطوة الرابعة ، بأن المناقشة هنا أوسع مجالاً ، وأكثر إحاطة ، مثل :

لم أشرك الشاعر الحداثق في الاحتفال بالوحدة ؟  
 في الأفراح الشرقية أغان ورقص ، فأين الغناء والرقص في الأبيات ؟  
 في هذه الأبيات بيان للشجاعة ، ومقاومة الشدائد ، وضح ذلك .  
 أى أبيات هذه القطعة يتناول الكلام عن المصريين والسوريين معاً ؟  
 من يحفظ شيئاً للشاعر أحمد راي غير هذه القطعة ؟

### تاسعاً : حفظ القطعة :

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

### التحفيظ

#### ( ١ ) العوامل التي تيسر الحفظ :

الحفظ من العمليات التي تشق على كثير من التلاميذ ، وهم يتفاوتون في القدرة عليه ، بتفاوت استعدادهم ، وقد وجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس نفسية ، وأسس لغوية :

#### فمن الأسس النفسية :

- ١ - أن التكرار يسهل الحفظ ، ويعين عليه .
- ٢ - أن الكلام المفهوم أسهل وأسرع في الحفظ من الكلام المجهم أو المعقد ؛ لهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ بحفظ شيء ، قبل أن يفهموا معناه .
- ٣ - أن حفظ الشيء المحبب الشائق أسهل من حفظ شيء ينكره السمع ، وتنفّر

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 وسماها 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 الثرية ، ذات الألفاظ المنسجمة ، والعبارات المتألفة المترابطة أسهل حفظاً من القطع ذات الأفكار المضطربة ، والعبارات المفككة ، والأساليب المعقدة ، بكثرة ما فيها من مواطن التأخير والتقديم والاعتراض ونحو ذلك .
- ونتيجة هذا :

ينبغي توفير العوامل المساعدة على الحفظ وهي :

- 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 ، التي تساعد على الحفظ ، أو تعوقه :

اختار اثنتي 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 في حفظ الكلمات مرتبة ، بعد تكرارها أكثر من عشر مرات .

ثم انتقل الأستاذ إلى اثنتي 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 اثني عشرة كلمة ؛ فحفظها التلاميذ بمجرد نظرهم إليها .

وهذه التجربة تبين أن حفظ الألفاظ التي ليس لها معنى مفهوم يحتاج إلى جهد شاق ، وحفظ الألفاظ المفردة المفهومة المعاني يحتاج إلى جهد قليل ، أما حفظ الألفاظ في تراكيب مفهومة فيحتاج إلى جهد أقل .  
( ب ) طرق الحفظ :

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

#### ١ - طريقة الكل :

وسيلتها أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها ، وحدة متكاملة ، وذلك بأن يكررها مرات كثيرة ، في فترة واحدة ، أو في فترات متعاقبة ؛ حتى يحفظها .  
وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدي إلى تثبيت القطعة في الذهن مترابطة متكافة ، وتمتاز - كذلك - بأن التلميذ في حال استذكارها أو إلقائها، يظل محتفظاً بتألفها ، ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة سهلة ، قصيرة ، واضحة المعاني .  
ومن عيوب هذه الطريقة :

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

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

#### ٢ - طريقة التجزئة :

وهي حفظ القطعة بيتاً بيتاً ، أو بيتين بيتين ، أو جملة جملة في النثر ، ولا مندوحة عن هذه الطريقة إذا كانت القطعة صعبة ، أو طويلة ، ومقياس الصعوبة والطول ، هو حال التلميذ .

ولعل من مزايا هذه الطريقة :

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

ولكن من عيوبها :

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

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

٣ - طريقة الجمع بين الكل والتجزئة :

ولها حالتان :

( أ ) أن يبدأ التلميذ بحفظ القطعة جزءاً جزءاً ، دون أن يربط كل جزء بما قبله أو بما بعده ، ثم يعود إلى هذا الربط فيوصل إلى حفظ القطعة كاملة ، فالانتقال في 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 ، وفي هذه الحالة ينتقل التلميذ من الكل إلى الجزء .

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

٤ - طريقة الخو التدريجي :

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

ولهذه الطريقة عدة طرق فرعية أشهرها :

( أ ) طريقة الحو من الكل : وهي أنه بعد الفراغ من معالجة القطعة ، قراءة وفهماً وتدوفاً ، يأخذ المدرس في حو بعض الكلمات أو الجمل التي يسهل على التلاميذ معرفتها ، مستعينين بالسياق أو القافية ، ولا يتقيد المدرس في هذا الحو بترتيب الأبيات ، بل له أن يبدأ الحو من الأجزاء الأخيرة مثلاً ، ويحسن أن يؤخر حو أوائل الأبيات ؛ لأنها أصعب حفظاً من غيرها .

( ب ) طريقة الحو من الجزء : وهي كالطريقة السابقة ، ولكن يكون الحو مقصوراً على جزء معين مثل البيت الأول ، أو الأول والثاني مثلاً ، ثم ينتقل الحو إلى ما بعدهما .

وتمتاز طريقة الحو من الكل بأن انتباه التلاميذ سيكون انتبهاً عاماً شاملاً لجميع أجزاء القطعة على السواء ، أما في طريقة الحو من الجزء فسيكون انتباههم مقصوراً على جزء محدد ، وكذلك في حالة الحو من الكل يكون التلاميذ في شوق وترقب واسع لمعرفة ما سيمحوه المدرس من أجزاء القطعة .

ما يراعى عند الحفظ :

أثبتت التجارب النفسية بعض النتائج التي يجدر بنا الانتفاع بها في عملية الحفظ :  
فينبغي - عند الحفظ بإحدى الطرق السابقة ما عدا طريقة الحو التدريجي - أن تتبع طريقة التوزيع الزمني ، أي تكرار القطعة أو أجزاءها إذا كانت القطعة طويلة في فترات متعاقبة ، بدلا من حفظها في جلسة واحدة بالطريقة المسماة « طريقة التجميع » .

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

وسبب تفضيل طريقة التوزيع الزمني :

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 المعاني والألفاظ الجديدة في نفس التلميذ ، كما يساعد على اتصال الألفاظ الجديدة بالألفاظ القديمة ؛ وبهذا تنمو الثروة اللغوية لدى التلميذ نمواً مجدياً في التعبير .

٣- أن التلميذ يمكنه فيما بين فترات هذا التكرار أن يتجنب الأخطاء التي عوقفت حفظه في الفترات السابقة .

### ثالثاً : النصوص الأدبية

المراد بها :

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

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

القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية :

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

وينحطى من يعتقد أن درس الأدب يشبه غيره من الدروس ، في أن له حصصاً محددة في جدول الدراسة . وأن له - كذلك - منهجاً مرسوماً ، وكتاباً مقرأ ، وأن أثره في

الطلاب لا يعدو تهيئتهم لاجتياز الامتحانات ، والحصول على الشهادات .

خطأ كبير أن يقف فهمنا لدرس الأدب عند هذا الحد ؛ لأن للدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس ، وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام ؛ وهي لذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية ، أو ما دونها بقليل ؛ لأنها الدراسة التي ترمى إلى تهذيب الوجدان ، وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاق الإحساس . والتلاميذ - في هذه السن - في حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجداني بتلك الدراسة التي تلتبس آثارها في العاطفة والروح ، وتلقى من الطلاب استجابة سريعة لها ، ومشاركة ناشطة فيها ، وتفاعلاً قوياً معها .

و درس الأدب هو الفترة التي تتخفف فيها أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية ، وتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين ، والضوابط ، والحدود والرسوم ، والصور المنطقية ، والتقسيم العقلية ، ونحو ذلك من مقرنات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن ، وتثقل الفكر .

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

و درس الأدب هو الفرصة المحببة ، التي تستروح فيها عقول الطلاب نسيمات الحرية في الرأي . والانطلاق في التفكير .

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

وقد صنع الأدب حوادث في التاريخ ، ثلت عروشاً ، ودكت صروحاً ، وزلزلات دولاً ، وأطاحت الجبابرة والمستبدين ، وحينما تندلع الحرب ، فتخضب الأرض ، وتربّد السماء ، ويتعالى الصخب والضجيج ، نرى كيف ينبعث وسط هذه الأصوات المدوية ، صوت الخطيب ، أو تنساب أنشودة الشاعر ، فتشرّب 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 في دياجير البؤس والشقاء ، فبدد ظلامها ، وقشع غيرمها ، كما كانت برداً وسلاماً حيال النيران التي أججت العداوة والبغضاء ، فأطفأت وقدتها ، وأخذت أوارها وجلدوتها . كانت صوت العقل والرشاد ، ذلت له القلوب النافرة ، ونزلت على صيخته النفوس الجاحمة 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 في جميع أقطار الأرض ، ممن تساموا بعاطفتهم الرفيعة الرحيمة ، وأحاسيسهم الرقيقة المرهفة ، أن يصغوا في رحمة وعطف واهتمام إلى أنين الإنسانية المعذبة المنكودة ، إلى شكوى البشرية الملتاعة المهیضة ، فيتعاونوا — بما يملكون من بلاغة القول ، وفنون التأثير — على نصرة القضية الأولى للبشرية : قضية السلام العالمي ، فيبشروا بها ، ويدعوا لها ، ويفنوا في سبيل نجاحها ؟

هل نطمح في أن نسمع قريباً ، أو بعد حين ، عن دعوة انطلق بها صوت رشيد إلى عقد مؤتمر الأدباء للسلام العالمي ؟  
ألم يأن للإنسانية أن تسعد يوماً بانتقال قضية السلام من موائد المحاربين إلى محراب الأدباء ؟

ألا يكتب لأنشودة السلام أن يتردد لحنها قوياً ، فيأخذ بالأذان ، ويتزعم به كل لسان ؟

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

### الغاية من دروس الأدب :

تحدد الغاية من درس الأدب من ثلاث نواح ، هي :

- ١ — أن درس الأدب عملية تعليم .
- ٢ — أن الأدب مادة لغوية .

٣- أن الأدب مادة ثقافية إنسانية . . .

ومع إيماننا بأن بين هذه النواحي الثلاث اشتراكاً وتداخلاً من بعض الوجوه ، آثرنا أن نفرّد كل ناحية بكلام خاص ؛ زيادة في الإيضاح والبيان .

### الناحية الأولى :

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

والأدب من حيث هو مادة تعليمية يحدث في القارئ والسامع هذا التغيير . وأهم القوى الإنسانية التي يتناولها الأدب بهذا التأثير ، أو هذا التغيير ثلاث قوى ، هي :

١ - القوة الإدراكية .

٢ - القوة الوجدانية ، أو الانفعالية ، أو العاطفية .

٣ - القوة العملية .

### أما القوة الإدراكية :

فالأدب مشاركة جليلة في زيادة مدركات المتعلم ، وفي إمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة ، وتوسيع أفقه الثقافي بوجه عام ؛ ففي كل نص أدبي زاد ثقافي ، يوسع الفكر ويفتح الذهن ، ويزيد صلة المتأدب بالحياة ، وفهمه لها ، وإمامه بما يضطرب فيها ، من ألوان السلوك والنشاط .

### أما القوة الوجدانية :

فإن التعليم - كما يؤثر في إدراك المتعلم - يؤثر كذلك في شعوره وإحساسه ، فكثير

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

و درس الأدب يرمى إلى تعهد هذه الناحية وإثارتها في 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 لمخزون مفضوح ، 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 أبيعـه وألا أرى غيرى له الدهر مالكا

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

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

ونكاد نرى بعين خيالنا أولئك 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 الدعر والهلع ، بأمثال قوله : « إنى لأرى رءوساً قد أينعت وحان قطافها ، وإنى لصاحبها ، وكأنى أنظر إلى الدماء بين العمائم واللقى ... »

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

وارحمنا للغريب فى البلد الذ ارح ماذ بنفسه صنعا

فارق أحبابه فما انتفعوا بالعيش من بعده وما انتفعا  
وما نظن طبعاً جافياً ، أو قلباً قاسياً ، لا يحزن ولا يرقّ لذلك الشاعر الواله المشوق ،  
وهو يقول :

وأذكر أيام الحمى ، ثم أنشئ 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 الجادة ، فعمقوا آباءهم ،  
واستعصروا على التأديب والتهديب ، لنسمعهم قول ذلك الشاعر ، الذى اعتصر الحزن  
قلبه ، ومزق كبده ، حيناً رأى فى ابنه التمرد والعناد والعصيان ، فقال يروض جماحه ،  
ويستثير عاطفته :

غذوتك مولوداً وعلتك يافعاً تعلّ بما أجنى إليك وتهل  
إذا ليلة نابتك بالشكو لم أبت لشكواك إلا ساهراً أعملل  
كأنى أنا المطروق دونك بالذى طرقت به دونى فعينى تهمل  
تحاف الردى نفسى عليك وإنى لأعلم أن الموت حتم مؤجل  
فلما بلغت السن والغاية التى إليها مدى ما كنت فيك أوئل  
جعلت جزائى غلظة وفضاظمة كأنك أنت المنعم المتفضل  
فليتك إذ لم ترع حقّ أبوتى فعلت كما الجار المجاور يفعل

ومن منا لا يفتيق 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 ، وكان الذى نشيع من الأموات سفر عما قليل إلينا راجعون ، نبوئهم أجداثهم ،  
ونأكل من تراثهم ، كأنا مخلدون بعدهم ، ونسينا كل واعظة ، وأمنا كل جأثحة ... »

وقد دفع الخلفاء بأولادهم ، وأولياء عهدهم إلى المؤذيين ؛ ليؤذبوهم وينشروهم النشأة  
التي تعدهم للاضطلاع بجمالات الأمور ، وكان هذا الشعر أهم مادة فى هذا التأديب ،  
ومن ذلك قول عبد الملك بن مروان لمؤذّب ولده :

إذا رويتهم شعراً فلا تروهم 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 أطلع حين آتى عليها وهى واضعة الحمار  
كذلك هدى أبائى قديماً توارثه التجار عن التجار

هذه أمثلة قليلة مما تزخر به الآداب الرفيعة من معان ، تثير العاطفة ، وترهف الحس ، وتذكى الشعور ، فإذا نفل تجاه هذا الأدب السامى الرفيع ؟ وكيف ننتفع به فى معالجته للطلاب ؟ الواجب أننا لانمرراً 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 ياباه الخير ، وتكره المبادئ المثالية ، ويعافه الذوق السليم ، والخلق القويم .  
وبأمثال هذه الوقفات تقاد النفوس ، وتكون الضمائر ، وتربى الشعوب والأجيال ، وتندفع إلى النبيل من الأعمال .

وما 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 رقيقاً ، تقف نتيجته عند الإيمان به: والتشيع له ، والرضا عنه ، وقد يشتد ويقوى فينقلب إلى قوة محرّكة ، تدفع إلى نزوع من السلوك العملى ، والتصرف الإيجابى ، تظهر نتائجها بارزة محسنة ، وذلك كالخطب التى تدفع الجماهير إلى تحطيم قيود الاستعباد ، والمقالات الثائرة ، التى تعجى الشعور ، وتهيج الرأى العام ، والأناشيد الحماسية ، التى تخلق من الجبناء شجعاناً مناضلين ، ونحو ذلك من الشعر والقصص .

وفي التاريخ أحداث جسيمة ، كان الأدب سببها ، والمحرك لها ، والدافع عليها وأحداث أخرى أقل خطراً ، ولكن للأدب يدأ فيها ، وفيما يلي 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 في الطريق من يرده إلى بيت أخته فاطمة ، التي صبات عن دين أبيها ، فيدخل إليها ، يبطش بها وبزوجها ، ثم يتطور الموقف ، فيقرأ عمر شيئاً من القرآن في الصحيفة التي كانت بيد أخته ، فلا يكاد ينتهي حتى يخرج من بيت أخته ، يبحث عن محمد ، لا يحمل سيفاً في يده ، ولكن يحمل خشوعاً في قلبه ، ولا يلتقي محمداً باغياً عادياً ، ولكن يلقيه مسلماً مسلماً .

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

ماذا تقول لأفراخ بذي مرخ زغب الحواصل لا ماء ولا شجر  
ألقيت كاسبهم في قعر مظلمة فاغفر عليك سلام الله يا عمر

ويسمع عمر « ماذا تقول لأفراخ بذي مرخ » فيبكي ويعفو عن الخطيئة .  
ونستطيع - استناداً إلى رأى بعض المؤرخين في نكبة البرامكة - أن نتخيل الرشيد ، وقد جلس إلى نافذة قصره ، واللبل ساج ، ودجلة تنساب مياهه هادئة تتألق على صفحاتها الأضواء ، والحواطر تتزاحم وتتعاقب في رأس الرشيد ، حول الخلافة والوزارة والرعية ، ثم تنساب إلى أذنه مع هبات النسيم ألحان المعنى ، فيصيح إلى حلو النغم ، ويهفو بسمعه إلى ذلك الصوت الذي يرجع في عذوبة وتطريب .

ليت هنداً أنجزتنا ما تعدد وشفقت أنفسنا مما نجد  
واستبدت مرة واحدة إنما العاجز من لا يستبد

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

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

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

الخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم

فقال المنتبى : قتلتي ، 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 بني ارو الشعر ، وتخلق به ، فلقد هممت يوم « صفين » بالفرار ، فما ردّني عن ذلك إلا قول ابن الإطنابة :

أبت لي همتي وأبى بلائي وأخذني الحمد بالثمن الربيع  
وإقداي على المكروه نفسي وضربني هامة البطل المشيح  
وقولي كلما جشأت وجاشت مكانك تحمدي أو تستريحي  
لأدفع عن مكارم صالحات وأحمي بعد عن عرض صحيح

فهذا الشعر لا يدعو إلى الإقدام دعوة صريحة ، ولا يبحث على ثبات في الموقعة ، ولكنه حديث دار بنفس قائله ، وهو في ميدان القتال ، ودفعه هذا الحديث النفسي إلى أن يبلو بلاء حسناً في موقف البطولة والذيادة عن المكارم والعرض ، ولكن معاوية رأى في هذا الشاعر بطلاً حراً جديراً بالاقتراء .

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

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

وأن نتحرى ونحاذر أن يفلت منا إلى أيدي الطلاب أدب يدفعهم إلى عمل شائن وسلوك معيب ، يجب أن نصون الطلاب عن الأدب المبتذل الرخيص ، الذى يثير فيهم أحسن الغرائز ، وأدنا الميول ، وأحط النزوات ، يجب أن نباعد بينهم وبين هذه القصص التى تسهوى 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 وخيالاً ، 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 والتكيز ، ولأن فيها أحياناً إشارات خاطفة ، ولحات سريعة ، وبخاصة الشعر ، إذ الشعراء كثيراً ما يحتمون عقول القراء ، ويعتمدون على ذكائهم ، فيعرضون فى ألفاظ قليلة ثروة من المعانى ، وقد تضطروهم 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 ينبغي أن تجمح بنا الرغبة فى تحقيق هذه الغاية ، فتتعهد اختيار النصوص المثقلة بالمفردات الصعبة ، بل نختار ما لا يعسر على التلاميذ ، وفيه — على كل حال — زاد لغوى جديد .

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

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

وثانيتها : استمتاع الطلاب بما يقرءون أو يسمعون من الأدب الجيد ، فهذه المتعة لا يحصلها إلا من أوفى نصيباً من هذا الحس الفني ، وهذا التذوق الجمالي .

### الناحية الثالثة :

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

١- فهم الطبيعة الإنسانية مصورة في الإنتاج الأدبي ، كالغيرة ، والجشع ، والغدر ، والأنانية ، والإيثار ، والحسد ، والبخل ، والكرم ، والحقد . . . إلى غير ذلك . . . ويتجلى هذا واضحاً في الأدب القصصي والروائي ، ولاشك أن هذا كله ثقافة ، يتصرف الإنسان في حياته على ضوءها .

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

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

٤- تاريخ الأدب جزء من التاريخ العام ، فهو يغني غناؤه ، ويؤدى فائدته ، ويتيح للطلاب الانتفاع بتجارب الجنس البشري ، عن طريق دراسته للتراث الأدبي في العصور المختلفة .

كما يجب للطلاب أيضاً أن يتصل بالشخصيات البارزة في عالم الأدب ، وقد يؤثر هذا في معلومات الطالب وتوجيه حياته ، فرب أديب فقير يترك في نفسه دارسه من الآثار المعنوية ما يخطط في حياته خطوطاً بارزة واضحة ، والأدباء في ذلك كالساسة والمخترعين والقواد وأصحاب المبادئ والمذاهب .

وهذا الذى ذكرناه فى غايات الأدب ، لا نغنى 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 مفصلاً ، وبعضها يرتبط بوصايا عامة ، فذكر 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 فى يخالف به الحكم العام ، الذى سبق لإطلاقه على أدب هذا العصر الذى قيل فيه النص ، وإذنه يكون تعميم الحكم خطأ .

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

فتللاً : إذا اخترنا نصاً من الشعر الذى قيل فى حرب داحس والغبراء ، فى 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 فنه مجموعة الأحكام والخصائص الأدبية لهذا النص ، وربطها بخصائص غيره من الشعر الجاهلى . ويعالج هذا النص على الترتيب الآتى :

( أ ) الحديث التاريخي عن هذه الحرب ، ويقتصر فيه على ما يكفى التمهيد للنص .

( ب ) عرض النص ودراسته وتدوقه .

(ح) استنباط الخصائص الفنية ، والأحكام الأدبية ، التي تدخل في بناء تاريخ الأدب .

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

٢- أن يتجنب المدرس موقف المحاضر ، فيتكلم والطلاب يكتبون بالاستماع ، بل ينبغي إشراكهم في جميع مراحل الدرس .

٣- يجب أن يكون المدرس نفسه مؤمناً بوظيفة الأدب ، مشغولاً بتدريب طلابه على القراءة الحرة ، التي تزيد ثقافتهم الأدبية ، وأن يزودهم بالكتب المناسبة ، وألا ينهي الدرس على أي وجه ، بل يحنثهم بصورة تدفع الطلاب إلى التماس المزيد في المطولات .

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

٥- أن يتبع المدرس الطريقة السديدة في تدريس الأدب ، وسنرسها في موضع آخر من هذا البحث .

## الاتجاه الحديث في دراسة الأدب

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

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

٢- وكانت القطعة تختار من أي عصر اختياراً عاجلاً ، لا يركز 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 في 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 والتقرينات الكتابية على أسئلة في النصوص ، بل كانت اختبارات الأدب مقصورة على الامتحانات الشفوية مدى السنة .

٥- أما درس تاريخ الأدب فكان المنهج مشحوناً بالموضوعات والتراجم ، وكانت الطريقة السائدة في التدريس أن تقدم الأحكام والقضايا على النصوص ، وأن تسرد الحقائق والخصائص الفنية للعصر ، أو للشاعر ، أو للكاتب ، أو الخطيب ، قبل عرض شيء 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 في تكوين الذوق الأدبي ، ولا في إقدار التلاميذ على دقة الفهم ، وجودة التحليل ، وصحة الاستنباط ، وغير ذلك من الغايات الأساسية لدرس الأدب .

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

١- فأحكمت الصلة بين النصوص وتاريخ الأدب ، بحيث تجعل النصوص دائماً أساساً لدرس تاريخ الأدب ، وتقرير أحكامه وقضاياها ، بل تجعل النصوص أساساً لجميع الدراسات الأدبية ، فتتخذ محوراً يدور حوله كل ما يحتمله النص من تلق و تحليل ، 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 المهمة 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 والتقد وإصدار الأحكام .

٥- اتجهت أسئلة الامتحانات فى آخر السنة هذا الاتجاه .

(ح) هذه أهم ظواهر هذا الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب ، وسنعود إليها بشيء 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 بالبحث الآتية :

### ( ١ ) اختيار النصوص :

سنذكر هنا بعض الأسس الهامة ، التى يجب أن نبني عليها اختيارنا للنصوص:

١- أن يكون النص متصلاً بمناسبة تصلح أن تكون أساساً وتمهيداً له ، وليس من الضرورى أن تكون هذه المناسبة حدثاً سياسياً 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 ، وتفثات الأحزان والآلام ، ومناجاة الآمال والأحلام .

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

وإنما آثرنا - في اختيار النصوص - اتصالها بمناسبة لأسباب هامة :

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

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

تأوب طيف من سميرة زائر وما الطيف إلا ما تربه الخواطر

ويعين أن يذكر أولاً مناسبة هذه القصيدة ، فيشرح موقف البارودي من السياسة الإنجليزية في الثورة العربية ، ويتحدث عن نفيه في جزيرة « سرنديب » وتركه ابنته الطفلة ، وانفراده في المنفى ، واشتياقه إلى وطنه ، وحدة هذا الشوق لصغيرته « سميرة » التي زاره طيفها في المنام ، فثارت شاعريته ، ليعبر عن آلام غربته واشتياقه .

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

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

اخترت يوم الهول يوم: وداع ونعاك في عصف الرياح الناعى  
هتف النعاة ضحاً فأوصد دونهم جرح الرئيس منافذ الأسماع

عجزوا عن فهم المراد من « يوم الهول » و« عصف الرياح » و « جرح الرئيس » وذهبوا في تفسيرها مذاهب شتى خاطئة ، ولكن لو علموا أن « شرقى » قال ذلك يرثى المنفلوطى ، وأن المنفلوطى توفى يوم أن ضرب رئيس الحكومة « سعد زغلول » بالرصاص في 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 قوياً ، 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 سبق من أجله من مظاهر اجتماعية ، أو سياسية ، أو نحوها ، وكافياً - كذلك - لتوضيح بعض الخصائص الفنية ، وعلى هذا الأساس لا ينبغي أن نعرض أيئناً مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبي وصولاً سريعاً عاجلاً .

٥- أن يساير النص أهداف المنهج ، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية ، المختلفة في العصر الجاهلي ، أو تصوير الحياة السياسية في الشعر الأموي ، أو التفرقة بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي ، أو مظاهر التجديد في شعر العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج ، فن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحي .

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

٧- وما ينبغي ملاحظته في اختيار النصوص أن نلتفت إلى المناسبات الحاضرة ، والحوادث الجارية ، وما ينشأ حولها من أدب ، فنختار جيدة ، وندرسه مع التلاميذ ؛ لأن هذه النصوص تتصل اتصالاً مباشراً بتجربتهم الحية الحديثة ، ولها صدى قوي في نفوسهم ، فيقوى إقبالهم عليها ومشاركتهم في درسها .

### (ب) كيف نعرض النصوص :

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

وفي حالة طبع النص في أوراق ، لا تكتب فيها معاني المفردات اللغوية ، بل يطبع

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

### (٣) كيف نعالج النصوص :

يعالج النص في عدة خطوات ، تسير على الترتيب الآتي :

التمهيد له - عرضه - القراءة - المناقشة العامة - الشرح التفصيلي مع التلوق البلاغي - 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<sup>(١)</sup> .

#### ٢ - عرض النص بإحدى الطرق السابقة :

#### ٣ - القراءة :

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

وإذا لم يكن سهلاً كانت هذه القراءة الصامتة عبثاً وتضييعاً للوقت ، ويجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله<sup>(٢)</sup> قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلاب ؛ حتى يحسنوا القراءة .

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

(١) عرضنا نموذجاً للتمهيد في درس المحفوظات .

(٢) نقصد الجزء المختار للحصة .

فرجعت إلى المدرسين في هذا الأمر ، وقلت لهم : ينجيل إلى أنكم في درس النصوص تتعجلون مرحلة الشرح ، وتنفقون وقتاً طويلاً في العمليات الأخرى ، قبل أن يحسن الطلاب القراءة ، فأجابوني : إن هذا صحيح ، وقالوا إنهم مدفوعون إلى ذلك ؛ لأن الامتحان في النصوص أصبح تحريراً ، والأسئلة تدور دائماً حول المعنى والتلويح ، ولكن إلى متى نعلم من أجل الامتحان ؟

#### ٤ - المناقشة العامة :

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

#### ٥ - الشرح التفصيلي :

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

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

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

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

ومن هذه العيوب وجود فاصل زمني طويل نوعاً بين شرح الكلمة وشرح البيت الذي وردت فيه ، وربما يؤدي 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 في الذهن شيء من دواعي الثبات والاستقرار .

(ح) مناقشة المعنى العام للوحدة ، وذلك بتوجيه عدة أسئلة جزئية في معناها ، بحيث يتألف من مجموع إجاباتها المعنى العام ، ثم مطالبة التلاميذ بصوغ ذلك المعنى العام .  
ولأنني 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 مرتبة دائماً على صعوبة اللغة وحدها ، وإلا فلدينا أبيات كثيرة ليس فيها كلمة واحدة صعبة ، ومع ذلك هي دقيقة المعنى ، ومن ذلك كثير من شعر أبي تمام ، بل من شعر شوقي نفسه ، ففي هذه الأبيات يجب أن نعين الطالب على شرح معناها بهذه الأسئلة الجزئية ، وليس من الضروري أن نتناول البيت كله بالأسئلة ، بل نعلم إلى موضع الغموض فيه ، ونواجهه بالأسئلة الممهدة لمعناه ، فتكون هذه الأسئلة مفتاحاً لما استغاق من معنى الوحدة التي نعالج شرحها .

ومن مزايا طريقة الأسئلة الجزئية أن نجنب الطلاب ما درجوا عليه في 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 في أن يقدموا ويؤخروا ، ويضيفوا ويحذفوا .

ومن أمثلة ذلك ما رأيته فعلاً في أحد الفصول :

كان المدرس يشرح قصيدة المتنبي :

أتوك يجرون الحديد كأنما سرواً بجياد ما هن قوائم  
فبعد أن فسر كلمتي « سرواً » و « الجياد » طلب من التلاميذ شرح المعنى العام ، ظناً منه أنهم قد زال عندهم بهذا الشرح اللغوي ، فلم يقدم التلاميذ شرحاً أوسع من قولهم :  
جاءوك يجرون الأسلحة ، كأنما مشوا ليلاً بخيول ليس لها أرجل ، فهذه ترجمة حرفية لا تمس المعنى ، فلما وجهت إليهم هذه الأسئلة :

من المخاطب ؟ عن 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 في عبارة وافية كاشفة مثل :

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

وأسلحتهم الثقيلة ، التي كانت لوفرتها وثقلها كأنهم يجرونها ، والتي غطوا بها خيوطهم ، فبدت تلك الخيول ، وكأنها تسير زاحفة بدون أرجل .

وهكذا نجد أن هذه الأسئلة تختصر الوقت والطريق إلى المعنى العام ، وتبهي فرصاً متجددة لتدريب التلاميذ على التعبير ، في نطاق أدبي شائق .

ومع ذلك ، إذا كان البيت سهلاً ، تركنا شرحه للطلاب بدون هذه الأسئلة ، وإذا استعصى عليهم شرحه مع استخدام الأسئلة الجزئية ، فلأمانع من أن يعرض المدرس معناه بعبارة ، على شرط ألا يكون هو آخر من يتكلم في البيت .  
هذا ويجب في هذه الخطوة ربط الأبيات بعضها ببعض .

#### ٦ - التدوق البلاغي :

عقب الانتهاء من شرح الوحدة ، يلفت المدرس أنظار تلاميذه إلى بعض الكلمات أو الصور ، ويناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر في 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 .

فتتلاً : بعد شرح البيت الآتي ( لحافظ إبراهيم ) :

وبناة الأهرام في سالف الدهر كفوئي الكلام عند التحدى  
يقف المدرس بتلاميذه ؛ ليدركوا السر في التعبير ببناء الأهرام بدل قدماء المصريين ، فيفهموا أن في تعبير الشاعر دلالة جديدة على قدرة هؤلاء القدماء بالتنويه بمظهر فخارهم وآية مجدهم ، وهي الأهرام المعجزة .

وفي شرح قول المتنبي « أتروك يجرون الحديد . . » يستطيعون أن يفهموا أن كلمة يجرون ، تفضل كلمة « يحملون » ؛ لأن الشيء الذي يحمل يكون خفيفاً ، فإذا ثقل لا يمكن نقله إلا إذا جرد ، والمقام هنا يستوجب وصف الأسلحة بالكثرة والثقل... وهكذا .

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

هذا ، وليس المطلوب أن نتعقب جميع الصور البلاغية التي بالأبيات ، ولكن نكتفي

بأوضحها أثراً في المعنى ، وأسهلها تناولاً للطلاب ، فإذا كانت الغاية من الدرس تشمل دراسة بعض الألوان البلاغية جاز لنا الوقوف طويلاً أمام هذه الألوان في النص .  
ومن الخطأ أن تقدم هذه المناقشة التنقيحية على فهم المعنى ؛ لأن هذا التنسيق نقد ، والنقد نوع من الحكم ، والحكم على الشيء فرع عن تصوره كما يقولون .

#### ٧ - التحليل :

بعد الانتهاء من شرح النص وتنديقه يجلله الطلاب إلى عناصره الأساسية ، في عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية .

#### ٨ - الاستبطان :

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

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

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

( ج ) 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 ، التي سبقت دراستها ؛ وذلك لتأليف الصورة الأدبية العامة للعصر .

وينبغي 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 هي نمو في المعلومات الأدبية ، ونحن نرى أن الأدب كائن حي ، فيجب أن يسير في نموه على التاموس الذي تسير عليه الكائنات الحية في نموها .

وعلماء الأحياء يقولون في معرض التفرقة بين الكائن الحي والجماد :

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

الغذاء لا يستفيد به الكائن الحي ، إلا بعد امتصاصه وهضمه وتمثيله .  
وعلى هذا لا ينبغي أن تكون الحقائق المتصلة بالنص مقحمة من الخارج إقحاماً ،  
أو مفروضة على الطالب فرضاً ، بل يجب أن تكون شيئاً يحسه الطالب ، ونجيش به نفسه  
كلما زاد انفعاله بالنص وفهمه له .

## التذوق الأدبي

المراد به :

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

« لما كان محل هذه الملكة في اللسان ، من حيث النطق بالكلام ، كما هو محل  
لإدراك الطعوم ، استعير لها اسمه ، وأيضاً فهو وجداني 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 في رأيه من دقة أو تكلف في التماس هذه الصلة ،  
وحسبنا أن نقرر أن كلمة « الذوق » أو « التذوق » أصبحت حقيقة عرفية في المعنى الذي  
أشرنا إليه ، إذا اقتصرت بمادة الأدب ، ولعل العرف قد نظر في استعمالها بهذا المعنى ،  
إلى كلمة الذوق ، بمعنى التلطف والكياسة ، والتصرف اللبق المهذب ، الذي تسريح  
إليه النفس .

حظ الدارسين من هذا التذوق :

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

الاستعداد ، واستجابة الطبع .

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

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

( ب ) ألا يقف المدرسون في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي ، بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحي الجمال في التعبير ، وتأثيره في النفس ، ومصدر هذا التأثير .

( ج ) ألا يستأثر المدرسون بالعمل ، بل عليهم أن يشجعوا تلاميذهم على المشاركة ، وأن يوفرُوا لهم حظاً كبيراً من حرية الرأي .

( د ) أن تكون الأحكام الفنية التي ينتهي إليها المدرس مع تلاميذه أسكماً دقيقة ، يتجلى صدقها وانطباقها على عناصر التعبير ، فكرة وأسلوباً ، وألا تكون هذه الأحكام عبارات عامة ، وجملاً شائعة مشتركة ، يعوزها التحديد ، كقول المدرس مثلاً :

انظروا إلى هذا التصوير الفني الرائع ، أو هذا الأسلوب الفخم الجميل ، أو هذه الموسيقى الأخاذة ، أو نحو ذلك من الأوصاف التي 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 الفني إذا عرض مقترناً بغيره سهلت المفاضلة بينهما ، والحكم على كل منهما ، فلا يبين جمال الاستعارة إلا إذا عرض بجانبها اللفظ الحقيقي الأصلي ، ولا تتضح بلاغة الكناية ، إلا إذا جرب بدلها التعبير الصريح ، ولا تبدو قوة الأسلوب الإنشائي ، إلا إذا عدل عنه إلى أسلوب خبري ، ولا تفهم الحكمة البلاغية في تقديم كلمة عن موضعها الأصلي ، إلا إذا ردت إليه ، وامتنحن وضعها في التركيبين وهكذا .

## حظ التدوق الأدبي من الدراسة :

وجهت العناية في تدريس اللغة العربية إلى التدوق الأدبي ، فقد جعل هدفاً من الأهداف اللغوية ، كما أن له في التوجيهات العامة نصيباً من العناية والتنويه ، وفي التوجيهات الخاصة بتدريس الأدب والبلاغة يشاد بالتدوق الأدبي على أنه قوام الدراسة الأدبية وروحها . ونشهد أن المدرسين يؤمنون بأهمية هذا التدوق الفني ، وأنهم يحاولونه في مجالات الدراسات الأدبية ، ولكننا نلاحظ أنهم يعالجونه في نطاق ضيق ، هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة ، لا يكادون يتعدونها ، ويظن كثير منهم أن التدوق الفني إنما هو تسمية ما في التعبير من الألوان البلاغية ، فيقولون : في هذا البيت تشبيه هو « كذا » أو استعارة في كلمة « كذا » أو كناية عن « كذا » دون تعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه ، أو هذه الاستعارة ، أو تلك الكناية ، وهذا المنهج الذي يتهجون في معالجة النصوص ، ليس له حظ من الطابع الفني ، ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية . والفرق بين هؤلاء المدرسين في قوالم القاصر المتطور ، وبين من يلتمس أوجه الجمال الأدبي ، يكشفها ويحتليها ، كالفرق بين من يقول : هذا سكر ، ومن يدوق السكر . وقد رأينا في كثير من الكتب التي يعتمد عليها المدرسون ، ويتخذونها رانداً لهم أن المؤلف بعد أن يشرح النص الأدبي ، يعقب عليه بهذا العنوان الضخم : « التدوق البلاغي » ثم لا يعرض تحت هذا العنوان المثير إلا طائفة من الأسماء الاصطلاحية في البلاغة ، فيقول : في البيت . . تشبيه كذا بكذا ، أو فيه طباق ، أو جناس . أو نحو ذلك .

ونحن لا ننكر أن التعرض لهذه الألوان البلاغية عنصر أصيل من عناصر التدوق الفني ، ولكن بشرط ألا يكتفي المدرس أو المؤلف بهذه التسمية الاصطلاحية ، بل لابد من بسط القوم في توضيح بلاغة التعبير ، وذلك بالكشف عن سر هذه الألوان ، وأثرها في بيان الفكرة ، أو توضيح الصورة ، أو تقوية المعنى ، أو توفير أية ناحية من نواحي الجمال اللفظي أو المعنوي .

ومما تجب ملاحظته - كذلك - أن للجمال الفني الأدبي معارض شتى ، وآفاقاً أرحب من الألوان البلاغية ، التي تضبطها المصطلحات المعهودة ، وأن من واجب

المدرسين أن يطوفوا بتلاميذهم في هذه المعارض ، وأن يوجههم 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 تصريف الأديب في اختيار ألفاظه الموحية ، أو إثارة التعبير بالنكرة في موطن ، وبالمعرفة في موطن آخر ، أو استخدام أداة بدل أخرى ، أو تقديم كلمة على كلمة ، أو نحو ذلك من فنون التعبير ، وضروب التصريف في القول .

وفيما يلي أمثلة لبعض هذه الألوان :

( أ ) تقول شاعرة<sup>(١)</sup> في 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 تدوية ، إذا قصرنا هنما على التماس الألوان البلاغية الاصطلاحية ؛ ذلك بأن البيت ليس فيه تشبيه ، ولا استعارة ، ولا جناس ، ولا طباق ، ولا لون آخر مما يدخل في نطاق المصطلحات . ولكن لو وقفنا أمام التعبير « لفحة الرمضاء » والتمسنا ما يرحى به إلى نفوسنا لكنا نشعر بهذا الهواء الساخن ، يلفح وجوهنا ، ويحملنا على أن نرفع إليها أيدينا ؛ لنقيها لفتح هذا الهواء . ولو وضعنا بدل هذا التعبير تعبيراً آخر ، مثل « وقانا شدة الحر » لفتّر هذا الإحساس ، وانطفأت وقدة المعنى .

( ب ) ويقول المتنبي فيما وصف به شعب بوان :

وأمواه تصل بها حصاها صليل الحلى في أيدي الغواني

وهنا نرى للمتنبي إحساساً لغويّاً دقيقاً مرهفاً ، حمله على أن يواظم بين المعنى وصورت الكلمة المعبرة عنه ، وذلك أن كلمة « صليل » تكاد تسمعنا وسوسة المياه وهي تداعب الحصى .

ومن هذه الملاءمة بين المعنى وأصوات الكلمات قوله تعالى :

« قل أعوذ برب الناس ، ملك الناس ، إله الناس ، من شر الوسواس الخناس ،

الذي يوسوس في صدور الناس ، من الجنة والناس » .

ومن ذلك أيضاً قوله تعالى « في قرأه حفص » :

« يا أيها الذين آمنوا مالكم إذا قيل لكم انفروا في سبيل الله اثاقتم إلى الأرض » (١)

ولترهف سمعنا إلى كلمة « اثاقتم » ألا تصور الثاء المشددة فيها منظر الشخص الواهن

المتشبث بالأرض خمولا وكسلا ، يستنهضه غيره ، فيتردد بين القيام والاسترخاء ؟

(ح) سألت طفلا في الثامنة من عمره ، وكان تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي :

لقد سمعت في النشيد :

فقدم أخاك إلى المعركة وقدم أباك إلى المعركة

فلماذا قدم الأخ على الأب ؟ فأجاب الطفل من فوره : الأخ شاب ، والشبان

هم الذين يذهبون إلى المعركة أولاً ، وبعد الشبان يذهب الكبار ، فكان لي من هذه التجربة

إيمان جديد بأن الأطفال في المرحلة الابتدائية ، لا يعز عليهم - في حدود طاقتهم -

أن يفهموا شيئاً من أسرار الجمال الفني في التعبير .

ومما يتصل بنواحي التقديم في مجال آخر ، غير التقديم البلاغي المعهود ، قول شوقي :

بالعلم والمال يبني الناس ملكهمو لم بين ملك على جهل وإقلال

قلت في أحد الفصول الإعدادية : لو قال شوقي في الشطر الأول من هذا البيت :

بالمال والعلم يبني الناس ملكهمو ، فهل يتأثر المعنى ؟ ففكر التلاميذ ، ثم أجابوا :

نعم ؛ لأن الشطر الثاني ، ذكر فيه الجهل أولاً ، والفقر ثانياً ، فكان من المناسب أن

يذكر في الشطر الأول ما يقابلهما على هذا الترتيب ، أي يذكر العلم أولاً ، والمال ثانياً .

(د) ولننظر في قوله تعالى : « ولتجلنهم أحرص الناس على حياة » (٢) ولنسأل

أنفسنا : لم عبرت الآية بصيغة التنكير في كلمة « حياة » ولم يكن التعبير بكلمة « الحياة » ؟

وسنرى أن المراد هنا بيان حرص هؤلاء الناس على أن يجيوا أى نوع من الحياة ، لا يعينهم

أن تكون تلك الحياة سعيدة أو شقية ، عزيزة أو ذليلة ؛ ولذلك جاء التعبير بالتنكير ،

ويبدو حرصهم في باقى الآية : « يود أحدهم لو يعمر ألف سنة » .

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

(١) سورة التوبة - الآية (٢٨) .

(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 » (١) فسئرى أن تعريف الحياة ، بإضافتها إلى ضمير المتكلم ، يفيد أنه يقصد حياة خاصة ، هى حياة التى تعنيه ، وليست أية حياة مطلقة .

( هـ ) ولتقرأ قول الشاعر :

لو الفلك الدّوار أبغضت سعيه لعوقه شيء عن الدوران  
أسنا 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 اللاتق ، وأن أحبتها لا تسد مسدّها ، ومثال ذلك كلمتا « شيء » و « أحد » فى قوله تعالى : « واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً » (٢) وقوله تعالى : « قل إنما أَدْعُو رَبِّي ، ولا أشرك به أحداً » (٣) .

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 النبي هذا الدعاء على ربه ، وأكدته فنبى الشرك عن الله فى التوجه والدعاء ، والظن الخاطيء 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 مثلاً : تسهك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف في يوم ، ثم أردنا أن نضيف إلى الجملة كلمة « فقط » فإن هذه الجملة يتغير معناها بتغير أوضاع هذه الكلمة .

فإذا قلنا : تسهك القاهرة « فقط » نحو عشرة ملايين رغيف في يوم كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك اليومي للخبز .

وإذا قلنا « تسهك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف « فقط » في يوم كان المعنى أننا نستقل هذا الاستهلاك اليومي للخبز .

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

### نموذج للتذوق الأدبي في نص كامل

لنفرض أن هذا النص هو قول البحترى في وصف الربيع :

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً	من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز في غسق الدجى	أوائل ورد كن بالأمس نوما
يفتها برد الندى فكأنه	يبث حديثاً كان قبلُ مكمًا
فن شجر رد الربيع لباسه	عليه كما نشرت وشياً منمما
أحل فأبدى للعيون بشاشة	وكان قذى للعين إذ كان محرما
ورق نسيم الريح حتى حسبه	يجيء بأنفاس الأجابة نعمما

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

- ١- أن في البيت الأول استعارة مكنية في « الربيع » أو تصريحية في « يختال » .
- ٢- وأن في البيت الثاني استعارة مكنية في « النيروز » و « أوائل ورد » أو استعارة تصريحية في « نوما » وأن في البيت - كذلك - طباقاً بين « نبه » و « نوما » .
- ٣- وأن في البيت الثالث تشبيهاً بين تفتق الزهر وانتشار الرائحة ، وبين بث الحديث .

٤- وأن في البيت الرابع استعارة تصريحية في « لباسه » وتشبيهاً بين الشجر والورق المزهر والوشى المنعم .

٥- وأن في البيت الخامس استعارة تصريحية في « أحل » و « حرماً » ومقابلة بين شطري البيت .

تلك هي الغاية التي يتجه إليها أكثر المدرسين ، ويقنعون بها فيما يعرضون له من ألوان التدقيق ، وبديهي أن هذه الطريقة في تناول هذا النص ، لم تمس التدقيق الأدبي ، 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 التي ندعو إليها في تدقيق هذا النص فتختلف عن الطريقة العلمية السابقة في أمرين جوهريين :

أولهما : أنها لا تكتفي بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية ، ولكنها تغرينا بمتابعة النظر إلى هذه الصور ، نلتمس ما تنطوي عليه من أسرار الجمال ، ونستوحى ما تبعثه في النفس من تأثير وانفعال ، وتدعونا أن نسأل : لم أثار الشاعر هذه الكلمة المستعارة ؟ وأي غرض حققه بهذا التشبيه ؟

وثانيهما : أنها تلتمس لهذا التدقيق مجالات أخرى في النص ، لا تتصل بالصور البلاغية الاصطلاحية .

في هذا النص مثلاً :

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

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

٢- وتعريف الربيع (بال) العهدية، يفيد أن للنفس إلقاً بهذا الفصل ، وأن التصريح به يذكرها بما تعهد فيه من جمال وحياة .

٣- ووصف الربيع بكلمة « الطلق » يوحي بمعنى الحرية ، التي تضيفها الطبيعة

على الناس ، فهم أيام الربيع أحرار فيما يتخلون من ملابس ، لا يتقيدون بما خفف منه أو ثقل ، وهم أحرار - كذلك - في سعيهم ، لا تجسهم المنازل يتقنون بها الهجير أو الزمهير ، أو الأمطار وأحوال الطريق .

٤- وحملة «يختال ضاحكاً» تصور الجلو النفسى للشاعر ، وكأنها صدى لما يتردد في نفسه من خفقات الفرحة والبهجة بالربيع ، كما تصور أرجاء الكون ، وقد تنادت بالبشرى السارة ، وتدفقت بالحياة الهائلة الباسمة .

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

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

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

٨- ولنسأل أنفسنا: لم أثر البحرى كلمة «نوم» وكان له عنها مندوحة إلى غيرها ، مما يليق بالأزهار ، وليس شاعرنا ممن يضيعون بالقافية المحكمة، فيعتسف قافية قلقة نائية؟ وما أسهل أن نتبين أنها الكلمة الدقيقة المختارة ، أصابت مكانها، وصادفت موقعها المهد لها ، فالصورة - فى إطارها العام - زهر كان غافلاً عن جمال الحياة ، نائمة عنه عيونها، 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 نمنع فى التمرد على الشاعر ، وإنكار فنه ، ونقترح تعبيراً آخر ، مثل «قطر الندى» بدل «برد الندى» ، وربما

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

١١ - فإذا تفتح الورد ، وانبعثت رائحته ، تنفخ 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 ، ينديع ويسرى بعد طول التحفظ والكتمان ، فتجد فيه النفس الإنسانية ما يطفى شوقها ، ويغنى تطلعها ؟

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

١٣ - ولننظر - بعد ذلك - إلى ما في البيت الخامس من الحديث عن الإحلال والإحرام ، فزرى صورة غريبة ، ليس لها حظ من المقام المحمود بين الشجر كاسياً وعارياً ، ولا ندرى كيف شط الخيال بشاعرنا هذا الشطط ، فجعل في الإحرام منظراً يقضى العين ، وإن كثيراً من العيون لتقرّ به ، وإن كثيراً من القلوب لهفوا 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 موافقة للربيع في الرقة واللطف والعدوبة .

١٥ - ولنقف بجانب التعبير بكلمة « نعماً » ألا يوحي هذا القيد بأن أنفاس هؤلاء الأحبة ، أنفاس هادئة ، تم عن الأمان والاطمئنان ، وليست زفرات حارة ، تنبعث عن صدر يعتلج بالهموم ، ويضطرم بالأحزان ؟

## مجمل الخطوات في تدريس الأدب

### ( أ ) 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 في أسلوب قصصي ، وشرح مناسبة النص .
- ٢- قراءة النص على النحو الذى شرحناه ( قراءة المدرس وقراءات التلاميذ ) .
- ٣- مناقشة عامة بأسئلة في الأفكار الواضحة .
- ٤- الشرح التفصيلي مع ملاحظة مواضع التدقيق 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 في النصوص الشعرية .

### ( ج ) النصوص القرآنية :

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

أما الغاية من النص القرآني في درس الأدب فهي الكشف عن أسرار جماله ،

وتدوق بلاغته ، ونحن لا نشك في أن إعجاز القرآن ليس بالأمر الهين الذى يسهل إدراكه وفهمه وتعليقه ، في دقة وإحاطة ، ولكن يستطيع المدرس أن يكشف للطلاب شيئاً من أسرار هذا الإعجاز ، بالنظر في النواحي الآتية :

( ١ ) فواصل الآيات ، فهي تسوى النغم الموسيقى للآية ؛ لما لها من عذوبة الرنين ، وحلاوة الجرس ؛ ولذلك تحتم - في أكثر المواضع - بحروف المد مع النون والميم ، وهما من الأحرف التى تساعد على الغنة والتطريب ، والفاصلة - كذلك - تأتي في ختام الآية مستقرة مطمئنة في موضعها ، غير قلقلة ولا نافرة ، وهى تجيء غالباً تذييلاً يؤكد المعنى ، فكأنها تلخيص للفكرة العامة في الآية . وفيما يلي 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 شيء قدير »<sup>(١)</sup>.

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

٢- وقال تعالى : « قول معروف ومغفرة خير من صدقة يتبعها أذى والله غنى حلیم »<sup>(٢)</sup>.

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 حلیم يعفو ويغفر ؛ ولهذا ختمت الآية بهذه الفاصلة « والله غنى حلیم » .

٣- وقال تعالى : « لا تدركه الأبصار ، وهو يدرك الأبصار ، وهو اللطيف الخبير »<sup>(٣)</sup> فاللطيف يناسب ما لا 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 الأعرابي الذي 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 الأعرابي ؛ لأن المقام مقام عزة وقوة وحكمة في هذا التشريع .

٥- وحكى أن أعرابياً سمع قارئاً يقرأ « فإن زلتم من بعد ما جاءكم البينات فاعلموا أن الله » (٢) « غفور رحيم » ولم يكن الأعرابي يقرأ القرآن ، فقال : لا يكون ، وفي رواية أخرى أنه قال : إن كان هذا كلام الله فلا ؛ الحكيم لا يذكر الغفران عند الزلل ؛ لأنه إغراء عليه ، والتكملة الصحيحة للآية هي : « 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 الوحي - أنه قال : أملى عليّ رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية : « ولقد خلقنا الإنسان من سلاله من طين ، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين ، ثم خلقنا النطفة علقة ، فخلقنا العلقة مضغة ، فخلقنا المضغة عظماً ، فكسونا العظام لحماً ، ثم أنشأناه خلقاً آخر » (٣) ، وهنا قال معاذ بن جبل : « فتبارك الله أحسن الخالقين » فضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال له معاذ : مم ضحكت يا رسول الله ؟ قال : بها ختمت .

(ب) تصوير الأمور المعنوية بصور حسية ، توضيح الفكرة ، وتقررها في الذهب ، كقوله تعالى يصور إخفاق من يتجهون في قضاء حوائجهم إلى غير الله ، وخيبة آمالهم بهذا الانجاء :

« له دعوة الحق والذين يدعون من دونه لا يستجيبون لهم بشيء إلا كباسط كفيه إلى الماء ، ليبلغ فاه وما هو ببالغه وما دعاء الكافرين إلا في ضلال » (٤)

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

(١) سورة المائدة - الآية (٢٨) .

(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) الملازمة الواضحة بين الألفاظ والمعاني ، ففي القرآن آيات سيقت في التهويل والوعيد ، فجاءت كلماتها قوية رهيبة ، وآيات في موضع اللين ، فجاءت ألفاظها لينتة ، ومن ذلك قوله تعالى في تصوير عذاب الكفار :

« هذان خصمان اختصموا في ربهم ، فالذين كفروا قطع لهم ثياب من نار يصب من فوق رؤوسهم الحميم ، يصهر به ما في بطونهم والجلود ، ولم 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 مرتقفاً » (٣).

وقوله تعالى : «إن شجرة الزقوم ، طعام الأثيم ، كالمهل يغلى في البطن ، كغلي 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 ، قاوب يومئذ واجفة ، أبصارها نحاشة ، يقولون : أئنا لمرددون في الحافرة ، أئذا كنا عظاماً نخرة ، قالوا تلك إذنا كرة خاسرة ، فإنما هي زجرة واحدة ، فإذا هم بالساهرة » (٥).

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

ولنتظر بعد ذلك إلى قوله تعالى :

«وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمراً ، حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها وقال لهم خزنتها سلام عليكم طمأنينة 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 تخزني ، قد جعل ربك تحتك سرياً . وهزى إليك بجدع النخلة تساقط عليك رطباً جنياً ، فكلى واشربى وقرى عينا فيما ترين من البشر أحداً فقولى : إني نذرت للرحمن صوماً فلن أكلم اليوم إنسياً »<sup>(١)</sup> .

وقوله تعالى : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات يهديهم ربهم بإيمانهم تجرى من تحتهم الأنهار في جنات النعيم ، دعواهم فيها سبحانك اللهم ، وتحيتهم فيها سلام ، وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين »<sup>(٢)</sup> .

فرى في هذه الآيات معرضاً للفضل والرضوان الإلهي ، ينعم الله به على طائفة من عباده ، فالمقام مقام عطف ولين وسماح ، والألفاظ تسابير هذه المعاني ، في لينها وخفة وقعها في القلوب والآذان .

هذا وسيجد المدرسون في النصوص القرآنية مجالات أخرى لبيان الجمال الفني في القرآن ، كجمال الاستعارة في قوله تعالى : « وتركنا بعضهم يومئذ يموج في بعض ، ونفخ في الصور فجمعناهم جمعاً »<sup>(٣)</sup> . 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 في صخب واضطراب .

وفي قوله تعالى : « رب إني وهن العظم مني واشتعل الرأس شيباً ، ولم أكن بدعائك رب شقياً »<sup>(٤)</sup> فقد استعيرت كلمة « اشتعل » لمعنى الانتشار ، ولكن جمال الاستعارة يبدو في أن كلمة « اشتعل » تفيد دبيب الشيب في الرأس في ثبات وبطء ، كما تدب النار في الفحم في بطء ، ولكن مع الاستمرار ، ثم تزداد بعد ذلك قوة وانبعثاً .

أو جمال التشبيه في قوله تعالى : « وهي تجرى بهم في موج كالجبال »<sup>(٥)</sup> . وقوله تعالى : « إن الله يحب الذين يقاتلون في سبيله صفاً كأنهم بنيان مرصوص »<sup>(٦)</sup> . فالتشبيه الأول يرمى إلى تصوير الموج ضخماً عالياً ، وكلمة « الجبال » توحى إلى النفس بهذا المعنى .

والتشبيه الثاني 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) .

« بيان » تصور هذا المعنى تمام التصوير .

أو جمال الكناية في قوله تعالى : « ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتتعد ملوماً محسوراً »<sup>(١)</sup>.

فالتعبير عن البخل باليد المغلولة إلى العنق ، يعرض البخل في صورة كريمة 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 »<sup>(٢)</sup>.

ففي جملة « يأكلان الطعام » كناية مهذبة ، ورقة في التعبير ، وعدول عن الألفاظ التي تؤدي هذا المعنى في صراحة محرجة .

أو جمال المقابلة في قوله تعالى : « فليضحكوا قليلاً ، وليبكوا كثيراً جزاء بما كانوا يكسبون »<sup>(٣)</sup>.

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

أو جمال الجناس في قوله تعالى : « وهم يبهون عنه وينأون عنه وإن يهلكون إلا أنفسهم وما يشعرون »<sup>(٥)</sup>.

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

### (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 في ظلها خصائصه الفنية ، واتجاهاته الأدبية بوجه عام ؛ ولهذا آثرنا أن نجعل دراسة التراجم لونها رابعاً من الدراسة النصية ، التي بينا طريقتها في الشعر والنثر والقرآن .

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

(١) سورة الإسراء - الآية (٢٩) .

(٢) سورة التوبة - الآية (٨٢) .

(٣) سورة الأنعام - الآية (٢٦) .

(٤) سورة الحديد - الآية (٢٣) .

(٥) سورة الفصحى - الآيات (٩ - ١٠) .

(٦) سورة المائدة - الآية (٧٥) .

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 في كلام هذا الأديب شاعراً كان أو نائراً ما يكفى لتكوين هذه الصورة التى تبرز فيها جميع المعالم التى نحرص عليها في حياة الأديب .

ويجب في عرض حياة الأديب أن نلاحظ ما يأتي :

- ١- أن نعرضها في 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 في أدبه .
- ٤- أن نوضح علاقته بالبارزين في عصره من أعلام السياسة والأدب ، ولا مانع مطلقاً من أن نسوق في 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 شوقي يترجم عن ترفه ووطنيته وثقافته التاريخية ، وندع كلام المنفلوطى يشرح لنا أسلوبه المشرق الجذاب .. وهكذا .

### أمثلة لأخطاء بعض المدرسين في تدريس الأدب

من السهل أن نستنبط مما سبق أوجه الصواب وأوجه الخطأ في تدريس الأدب ، غير أن هنالك بعض أخطاء ، نحتاج في 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 التدوئية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى العام .
- ٣- الإسراف في تحميل النص ما لا يحتمله من ضروب الاستنباط والأحكام .
- ٤- عدم العناية بقراءة الطلاب النص مرات كافية .
- ٥- استعمال العبارات المجازية في وصف الكلام ، مثل قولهم :

- ديباجة مشرقة - أسلوب ناصع - خيال بارع - معنى فخم .
- ٦ - استقلال المدرس بالشرح والتعليق والاستنباط ، وظيفته في ذلك على حق التلميذ وحرية .
- ٧ - اقتضاب النصوص لمجرد الوصول إلى الأحكام الأدبية العامة .

## ربط درس الأدب بغيره

بينا في الفصول السابقة أن الطريقة السديدة في تدريس اللغة ، هي التي تعالج فروعها أو أكثرها وحدة متماسكة ، وفي فترة واحدة ؛ فيدرّب الطلاب على القراءة والتعبير ، والاستعمال اللغوي ، والتذوق الأدبي في وقت واحد ، وفي موضوع واحد ، ويحكم الربط بين ألوان النشاط اللغوي جميعها ؛ لتتجه متعاونة نحو الغاية المرسومة . والأدب مادة طيبة لينة ، يمكن استخدامها والاعتماد عليها في 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 الشفوي والكتابي بجميع صورته ، كالوصف والخطب والمناظرات ، وشرح النصوص الأدبية ، ونثر الأبيات الشعرية من خير الوسائل للتدريب على التعبير .
- ٤ - الطريقة السديدة في تدريس القواعد ، هي التي تعتمد - في اختيار الأمثلة - على النصوص الأدبية ، وكذلك التطبيقات النحوية والصرفية ، وهكذا نجد أن الأدب مرتبط بجميع هذه الفروع ، فينبغي أن نعمل على توثيق هذا الربط .
- ٥ - وبين الأدب والتاريخ علاقة وثيقة ، فالأديب لا يستغنى عما يكمل ثقافته من التاريخ ، والتاريخ - كذلك - مادة خصبة للأديب ، ينظم فيها شعره ، وينشئ مقالاته وقصصه ، إلى غير ذلك من وجوه العلاقة بينهما .

وإذا كان للنص الأدبي صبغة تاريخية فلا مندوحة لنا عن الربط بين النص ومناسبة التاريخية ، وقد شرحنا ذلك سابقاً ، وربما لا يتكفل النص الأدبي بتكوين الصورة

التاريخية ، مستكملة الحلقات ؛ لأن النصوص الأدبية ليست كالنصوص التاريخية ، في عرض التاريخ مفصلاً مرتباً ، وليس من مهمة الأديب أن يتعقب الحوادث التاريخية ، فيسجلها بنظامها وترتيبها الزمني ، وفي هذه الحالة يكون من واجب المدرس - بعد أن يفرغ من النص الأدبي - أن يعرض شيئاً من التاريخ المتصل به ، حتى يخرج الطالب بفكرة متكاملة . فمثلاً : في الحوار الأدبي الرائع بين عبد الله بن الزبير وأمه أسماء بنت أبي بكر ، حين أحاط به الحجاج في مكة ، نستطيع - بعد فهم هذا الحوار - أن نتابع القول ، فنقول مثلاً : وسمع عبد الله لنصيحة أمه ، وجاهد واستبسل حتى استشهد ، ولم يتورع الحجاج عن التمثيل به ، ولم يرع للبيت الحرام حرمة ؛ وبهذا تفرق حزب عبد الله ، واستتب الأمر لبني أمية في الحجاز ، وكسب الحجاج حظوة لدى عبد الملك . ٦ - وإنا لنطمع في أن نربط بين الأدب والنواحي الفنية الأخرى كالرسم مثلاً ، ونستطيع أن نهتدى إلى الطلاب الموهوبين في الرسم ، ونرشدهم إلى إخراج بعض الصور الأدبية في لوحات فنية يرسمونها ، ونجعل من ذلك مادة لإثارة المنافسة بين الطلاب ، وتشجيعهم بعرض هذه اللوحات في الفصل ، أو في 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 التي تمثلها .

ومن أمثلة ذلك تصوير وقفة امرئ القيس مع زميله بين أطلال الأحبة ، التي قال فيها : قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل ... وتصوير الليل الطويل الذي استقبله النابغة في قوله :

تفاعس حتى قلت ليس بمنقض وليس الذي يرعى النجوم بأثب  
وتصوير قول بشار :

كأن مثار القمع فوق رعوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه  
وتصوير قول المتنبي وهو راكب حصانه مخترقاً شعب بوان :

فسرت وقد حجبت الشمس عنى وحئن من الضياء بما كفاني  
وألقي الشرق منها في ثيابي دنانيراً نفر من البنان

## التمرينات الكتابية

كما تعالج النصوص الأدبية بالدراسة الشفوية يمكن - كذلك - أن تتخذ هذه النصوص مادة للتمرينات الكتابية ، فتكون تدريجياً شائقة على نوع من التعبير الإبداعي ، زيادة على تثبيت الحقائق في أذهان التلاميذ ؛ ولذلك يطلب من المدرسين أن يضمنوا التطبيقات أسئلة في النصوص المدروسة ، أو فيما يشبهها بجانب أسئلة التطبيق النحوي والصرفي ، 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 يبدل فيها جهد، ولم يقصد بها إلا تكملة العدد المطلوب ، وليس وراءها فائدة كبيرة للتلاميذ ، وفيما يلي بعض الأمثلة :

١ - يكتب في صدر السؤال بيت من الشعر ، وبعده السؤال الآتي :

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

فهذا سؤال تافه ، لا يثير نشاطاً ، ولا يبعث تفكيراً ، وغاية ما فيه أنه اختبار في التحصيل والحفظ ، وربما جاء هذا السؤال في التطبيق الأول من العام الدراسي ، والتلاميذ لم يدرسوا إلا نصاً 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 شفويّاً ، وله أن يقطع من أول كل حصة خمس دقائق لهذا الاختبار ، وقد جربت هذه الطريقة ، فنجحت في حمل التلاميذ على الحفظ ، وبخاصة التلاميذ الكسالى الذين يضيعون بحفظ النصوص ، ويزداد نجاح هذه الطريقة إذا استعمل المدرس كراسة المكتب ، ورصد فيها درجات للتلاميذ في كل اختبار من هذا النوع .

٢ - يذكر السؤال أحياناً تعقبها الصيغة الآتية :

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

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

قد أصبح مبتدلاً لكثرة استعماله ، حتى إن الطلاب ينتهون به في كثير من الامتحانات ويعدون له العدة فيحفظون مجموعة من العبارات العامة التي تليق بجمال التعبير ، ودقة التصوير ، ثم يديرون هذه العبارات في الإجابة عن كل سؤال يشبه هذا السؤال ؛ ولهذا ينبغي في أسئلة التدقيق ، أن يراعى فيها التحديد والقصد إلى شيء معين بارز في موضوع السؤال .

٣- بم امتازت الخطابة في صدر الإسلام ؟ مثل :

فهذا السؤال يقضى بتقديم الحقائق والأحكام ، وتأخير الاستشهاد ، وقد يوفق الطالب - إلى حد كبير - في عرض هذه الحقائق والأحكام ، فيذكر كثيراً من مزايا الخطابة في صدر الإسلام ، ولكن الشواهد التي يعرضها بعد ذلك ، لا تمثل الحقائق التي 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 في عزلة عن الأدب نفسه، وهذا ما نلاحظه في أوراق الامتحانات العامة ، ولاشك أن موضوع هذا السؤال مما ينبغي أن يختبر فيه الطلاب، ولكن يجب تقديم المثال على المزايا، فيصاغ السؤال على الصورة الآتية ، أو ما يماثلها : اكتب نموذجاً مما تحفظه من الخطب في صدر الإسلام ، ثم استنبط مما تكتبه الخصائص الفنية للخطابة في ذلك العصر ، أو ثم بين فيما تكتبه الخصائص الفنية ؛ فهذا الترتيب هو الذي دعونا إليه في الدراسة ، فينبغي مراعاته - كذلك - في التدريبات ؛ حتى لا يعتمد الطلاب إلى المختصرات المبتورة ، يستظهرون منها الأحكام الأدبية دون أن يبذلوا جهداً في فهم النصوص ومعانيها ، ولاشك أن السؤال بصيغته المعدلة يعود الطلاب دقة الاستنباط ، والصدق في الأحكام ، والقصد فيها .

ومثل هذا السؤال المطالبة بذكر خصائص الأسلوب العلمي ، أو الأسلوب الأدبي مع التمثيل ، أو ذكر مظاهر التجديد في الشعر الحديث مع التمثيل .

أما الأسئلة الجيدة فهي التي تختبر الفهم الدقيق ، والتدقيق الأدبي ، والقدرة على الاستنباط . . . إلى غير ذلك من الأغراض الهامة ، ومن أمثلتها :

١- أن نعلم إلى فكرة عامة في أحد النصوص ، عرضها الشاعر في عدة أبيات ونطلب من التلاميذ أن يعرضوا بأقلامهم صورة هذه الفكرة مقترنة بشواهدا ، مع

- إبداء رأيهم فيها ، ففي هذا السؤال اختبار للفهم والحفظ والذوق جميعاً .
- ٢- أو أن نعرض على التلاميذ أبياتاً لم يدرسوها ، واكنمنا في مستوى ما درسوه ، ونطلب إليهم شرحها ونقدها ، ومدى تصويرها للخصائص الفنية التي سبق استنباطها .
- ٣- أو أن نضع أمام التلاميذ طائفة من المعاني التي وردت في النصوص المدروسة ونطلب إليهم توضيح هذه المعاني ، وكتابة الأبيات التي وردت بها .
- ٤- أو نعرض عليهم عبارات ، أو أبياتاً من الشعر ، لم تسبق دراستها . ونطلب إليهم بأن يذكروا من محفوظهم العبارات ، أو الأبيات التي تتفق معها في المعنى ، مع عقد موازنة بين ما هو أمامهم في السؤال وما يأتون به .
- هذه نماذج من الأسئلة التي تختبر النواحي الهامة ، عرضناها على سبيل المثال ، وللمدرسين أن يبتكروا أسئلة أخرى تحقق الغاية المرسومة لدرس الأدب .

### مرجع الطلاب

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

#### ( ١ ) كتاب النصوص :

وقد أحسنت الوزارة صنفاً بوضعها مواصفات للكتب الدراسية تحقق الغايات المطلوبة ؛ ليلتزمها المؤلفون ، وتكون أساساً للمفاضلة بين الكتب التي تقدم في مسابقات التأليف .

وأهم ما يجب مراعاته في كتاب النصوص :

- ١- أن يشتمل على طائفة من النصوص تزيد على القدر الذي حدده المنهج للدراسة والحفظ ؛ وذلك ليتسع أمام المدرسين مجال الاختيار .
- ٢- ألا تكون النصوص مسرفة في الطول أو الاقتضاب .
- ٣- أن تتكفل النصوص بعرض صور وافية للعصر المدروس من النواحي الفنية والاجتماعية والسياسية ونحوها .

٤ - أن تتنوع طريقة الكتاب في عرض النصوص وشرحها ، وذلك :

(١) بأن تشرح أكثر النصيص شرحاً أدبيّاً 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 في شرح النصوص ، فتعرض الأبيات مرقمة في النصف الأعلى من الصفحة ، وتعرض في النصف الأسفل شروح الأبيات مرقمة أيضاً ، بحيث يكون لكل بيت شرح مقابل له في سطر أو سطرين .

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

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

(ج) وتترك بعض النصوص السهلة القميرة ، ليستقل الطلاب بفهمها مهتمدين

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

التي استنبطت من النصوص ، وتيوب وتنسق لتكوين صورة عامة لأدب هذا العصر ، وإقامة جزء من بناء تاريخ الأدب .

(ب) المطبوعات المدرسية :

ونقصد بها المذكرات التي يطبعها المدرسون أحياناً ؛ ليسدوا بها النقص الذي في

الكتاب المدرسى ، أو ليعرضوا فيها على الطلاب نماذج جيدة من دراسة النص الأدبي

وطريقة تحليله وتدوقه ، أو لغير ذلك من الدواعى التي يفتن إليها المدرسون الموهوبون

الناهون .

(ج) 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 في حجرة الدراسة

شيئاً منها ، ونقرأ على الطلاب بعض فصولها الشائقة ، ثم نطالبهم بمتابعة القراءة في

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

#### ( د ) كراسات المجهود الشخصي :

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

هذا التنوع في المراجع لا يجعل من الطلاب نسخاً متشابهة ، ويعدهم للدراسة الجامعية ، التي تتطلب الاستقلال والتصرف الذاتي :

### مشكلة حفظ النصوص

#### ( أ ) مظاهر المشكلة وضررها :

ليس بين المدرسين من لا يشكو انصراف التلاميذ عن حفظ النصوص ، وزهدهم في هذا الحفظ ، فالحفظ أثقل الواجبات عليهم ، وأقلها حظاً من اهتمامهم . ولاشك أنها ظاهرة خطيرة بليغة الضرر ، فإذا تغاضينا عنها ، ولم نبادر بعلاجها ، ترتب عليها في المستقبل تخريج أفواج من الطلاب ، لا يتفعون بما مروا به من دراسات أدبية ، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ الذي يعتمد في أكثر صورته على وفرة المحفوظ ، وسعة المحصول الأدبي ، ولا يحسنون - كذلك - الأداء الجيد ، والنطق السليم ، ولا يحسنون شيئاً من المتعة الفنية ، التي يوحى بها جمال الأدب .

#### ( ب ) أسباب هذه المشكلة :

١ - في طليعة هذه الأسباب أن الحفظ من أصعب العمليات الذهنية ؛ فالذهن يعاني في 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 المطاوب حفظها جافة صعبة ، يعوزها التشويق والإثارة .

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

٤ - يلجأ كثير من المدرسين - في حمل التلاميذ على الحفظ - إلى الإرغام والتهديد؛ وبهذا يبدو الحفظ أمام التلميذ أمراً ثقيلاً بغيضاً .

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

٦ - أكثر المدرسين ينصرفون في 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 نبتس من التغلب عليها ؛ فهؤلاء التلاميذ الذين نشكو زهدهم في حفظ النصوص ، يحفظون الأناشيد ، ويرددونها منغمة حيناً ، وغير منغمة حيناً ، في 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 في رواية واحدة حواراً نثرياً أو شعرياً ، قد يفوق في مقداره ما يكلف حفظه من النصوص الأدبية والقرآنية طول العام ، وقد سهل على هؤلاء جميعاً حفظ الأناشيد ، والأمثال ، والفكاهات ، والتمثيلات ؛ 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 المدرسة ما يميل إلى حفظه ، ولنا أن نطالبه بمقدار معين لا يتقصه .

٢ - العناية في الشرح بتجلية ما في النص من ألوان الجمال الأدبي ، وأخذ التلاميذ بتذوق هذا الجمال وترديده .

- ٣- الإغراء والتشجيع بعقد المسابقات ، وإجازة المجيدين ، والتنويه بهم في الإذاعة المدرسية ، وفي صحيفة المدرسة .
- ٤- إرشاد التلاميذ إلى أسهل الطرق لحفظ النصوص ( وقد أوضحنا ذلك في كلامنا عن طرق الحفظ ) .
- ٥- اهتمام المدرسين باختبارات الحفظ شفويًا وتحريريًا .
- ٦- بيان فوائد الحفظ ، وتوضيح أثره في نبوغ الأدباء والشعراء ، مع التمثيل ببعض الأعلام الذين اعتمدوا في نبوغهم الأدبي على ما حفظوه منذ الصغر ، مثل البارودي وشوقي وحافظ والمنفلوطي .
- ٧- اختيار النصوص مما يميل إليه التلميذ ، كالكقصص ، ووصف الطبيعة ، وأشعار البطولة والفكاهة ونحوها ، على أن يراعى في ذلك سن التلميذ .
- ٨- ربط الأدب بالتصوير ، كلما أمكن ذلك ، فكما يستطيع الأديب رسم صورة بألفاظه وخياله ، يستطيع الفن رسم هذه الصورة بألوانه وظلاله ، وفي هذا الربط ما يساعد على الحفظ ، ويغرى به .

### رابعاً : تاريخ الأدب

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

#### المراد بتاريخ الأدب :

هو علم يبحث في أصول اللغة ، ويتتبع ظواهرها ، وعوامل نهضتها أو سقوطها في عصورها المختلفة ، ويبين ما أثر فيها من العوامل السياسية والاجتماعية والطبيعية ، ويرى لنا حياة الناهيين من أعلام اللغة والأدب ، وما كان لهم من آثار بينة في الإنتاج اللغوي والأدبي .

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

## (ب) الغاية منه :

١- أن ننمى في الطلاب حب البحث عن الآثار الأدبية المختلفة ، التي 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 ، فيرسمون خطاهم ، وينهجون منهجهم ، وبخاصة طلاب المرحلة الثانوية التي تشتد فيها حاجة الشبان إلى المثل الجديرة بالمحاكاة .

٣- الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامل النهوض والسقوط ، ومدى مسابرة اللغة للحياة العامة .

٤- يعد تاريخ الأدب مرآة صادقة للتطور الفكري والوجداني للأمة ، وسجلاً واعياً لأهم مقوماتها وهو اللغة ؛ وهو لذلك يؤدي فائدة التاريخ العام .

## (ج) تطور تدريس تاريخ الأدب :

لا يعنينا الآن أن نتتبع هذه الدراسة منذ العصور البعيدة ، وحسبنا أن نعرض لها في التعليم المدرسي في العصر الحديث .

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

## في المدرسة القديمة :

( قبل عشرين سنة تقريباً ) كان طابع الدراسة هو :

١- اتساع المناهج وازدحامها بالموضوعات النظرية العميقة ، التي لم يستعد التلاميذ لفهمها ، ويكفي 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 في 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 وسأمته ؛ لما في تلك الدراسة التلقينية الإلقائية من إنكار لحرية ، وإهدار لشخصيته .

٤ - كانت النصوص لا تختار لروعها وجمالها ، ولا تدرس 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 لا يتذوقون الأدب ولا يحفلون به .

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

٦ - كانت أسئلة الامتحانات لا تتطلب من التلاميذ إلا سرد مجموعة من هذه الأحكام أما المادة الأدبية نفسها ، فقد قلت العناية بها في الامتحان ، كما قلت في الدراسة .  
أما المدرسة الحديثة :

فقد صار لها في 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 أولاً على النصوص الأدبية لذاتها ، ثم تأتى الأحكام الأدبية في ظلها .

٢ - صارت النصوص الأدبية تختار للجمال والروعة من جهة ، ولتصوير ألوان الحياة في العصر الذي تمثله ، من جهة أخرى .

٣ - أثر المنهج الحديث فكرة التطور الطبيعي للأدب ، فرتب العصور الأدبية ترتيباً زمنيّاً ؛ إذ بدأ بنصوص العصر الجاهلي ، وانتهى بنصوص العصر الحديث .

وهناك آراء أخرى في مناهج الدراسة الأدبية ، نعرضها ونناقشها فيما يلي :

( أ ) يرى بعض المربين أن يبدأ الطلاب بدراسة العصر الحديث ، وينتهيوا بالعصر الجاهلي ، وحببتهم في ذلك أن أدب العصر الحديث أسهل تناولاً من أدب العصر الجاهلي ، وأنه أقرب إلى نفوس الطلاب ؛ لأنهم يعيشون فيه ، وينفعون به ، ولكن هذه الحجة لا تثبت للمناقشة ، فكثير من الأدب الحديث يتسم بالدقة والعمق وبعد الخيال ؛ ولهذا يصعب فهمه على الطلاب .

ومن جهة أخرى نرى أن أدب العصر الجاهلي تنحصر صعوبته في ألفاظه الغريبة ، ولكن هذه الألفاظ خطبها هين يسير ، فهي لا تستعصى على الشرح ، ومتى شرحت انكشفت للتلاميذ المعاني في سهولة وسرعة ؛ لأنها معان فطرية ، لا عمق فيها ولا تعقيد ، على أنه لا يعز علينا أن نؤثر النصوص المسهلة التي لا تثقلها المفردات اللغوية الغريبة فيما نختار للدراسة من أدب العصر الجاهلي .

ومن جهة ثالثة إذا بدأنا بالعصر الحديث فسنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلاب على مجهول في فهم الأحكام الأدبية ، وتتبع التطور الأدبي ، وبيان ذلك أن الأحكام الأدبية لعصر من العصور تستند — على سبيل الموازنة — إلى خصائص العصر السابق ، الذي لم يدرسه الطلاب ، فعلينا أن نقول مثلاً في وصف النثر الحديث : إنه نثر تغلب عليه سهولة اللفظ ، وقد تخلص من قيود المحسنات البديعية ، وتكلف الزخرفة اللفظية التي كانت تثقل النثر في العصر المملوكي والعثماني ، عصر التدهور والانحطاط الأدبي ، والطلاب لا يعلمون شيئاً عن الأدب في هذا العصر .

وستقول حتماً : إن البارودي جدد الشعر ، ورفع من همدته ، ورد إليه بهجته وقوته ، التي كانت له في العصر العباسي الأول أيام بشار وأبي نواس وأبي تمام وابن الرومي ، والطلاب لا يعلمون شيئاً عن هذا كله .

وحيثما ندرس العصر العباسي سنضطر — في تقرير الأحكام الأدبية — إلى الموازنة بين أدب هذا العصر وأدب العصر الأموي أو الجاهلي ؛ لملاحظة مظاهر التطورات الأدبية ، وهكذا سنحيل الطلاب دائماً على أشياء مجهولونها ، وعصور لم يدرسوها .

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

مثلاً أدب الجزيرة العربية في كل العصور ، أو أدب العراق ، أو أدب الشام ، أو أدب مصر ، أو أدب الأندلس ، أو أدب المغرب ، والفرق بين الرأيين أن دراسة الأدب في عصر محدد تعتبر دراسة أفقية ؛ لأنها تسير في قطاع زمني سيراً أفقياً يشمل البيئات المختلفة ، ففي العصر العباسي مثلاً ندرس أدب العراق وأدب الإمارات التي قامت في الشام ، ويمكن كذلك دراسة الأدب في مصر وفي الأندلس .

ودراسة الأدب في بيئات تعتبر دراسة رأسية ؛ لأنها تتبع الأدب في بيئة محدودة تتبعاً طويلاً عبر العصور ، ويتضح ذلك من الشكل الآتي :

البيئات والأوطان العربية					العصور التاريخية
بلاد المغرب	الأندلس	مصر	العراق	الشام	
					العصر الجاهل عصر صدر الإسلام العصر الأموي العصر العباسي الأول العصر العباسي الثاني ( الدول والإمارات ) عصر المماليك عصر العثمانيين العصر الحديث

ودراسة الأدب في بيئات لا يمكن أن تتقيد بهذا الخط الرأسي ، ولكنها تستوجب - في كثير من الأحوال - التعرض للأدب في بيئة أخرى مجاورة أو بعيدة ، وذلك للموازنة والتوضيح ، فكأننا بهذا نثقل إلى الرأي الأول ، أو نقرب منه ؛ لأن التطورات الأدبية ترتبط وتتأثر بالأحوال السياسية ، وربما تناولت هذه الأحداث السياسية أكثر من بيئة وشمل كل حادث منها أكثر من وطن عربي ؛ فتتحد النتائج أو تتقارب تبعاً لذلك .

(ح) وهناك رأى ثالث ، لا يتقيد بالاعتبارات الزمانية ولا المكانية ، ولكنه يفضل أن يدرس الأدب فوناً مختلفة ، فيدرس مثلاً الوصف في الشعر في جميع العصور وجميع البيئات ، أو ندرس الخطابة ، أو المقالة ، أو القصة ، أو المسرحية ، أو نحو ذلك . ولكن هذا اللون من الدراسة لا يليق 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 .

## محمل 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 في العصر الذي تمثله .

٣ - بعد دراسة مجموعة من النصوص في عصر واحد ، أو لأديب واحد يجمع المدرس

شئنا الأحكام المتفرقة التي استنبطت من هذه النصوص ، ويكون منها صورة عامة

للعصر أو الأديب ، وقد كنا فيما مضى نشكو لإسراف المدرسين والمؤلفين في سرد الأحكام

الأدبية ، والإقلال من الشواهد ، ونعنى عليهم طريقهم في 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 ، ينتقلون في 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

في إطار منسق ، لتكوين صورة للعصر ، أو الفن ، أو الأديب ، ويكاد طالب الصف

الأول الثانوي يشرف على نهاية العام الدراسي وليس في ذهنه صورة واضحة للشعر الجاهلي ،

تمثل الفنون التي عاجلها ، والعوامل المؤثرة في كل منها ، وطريقة الشعراء في بناء القصيدة ،

من حيث افتتاحها ، وتناول أغراضها ، ومدى ما يترأى في هذا الشعر من معالم البيئة

الطبيعية ، والأوضاع الاجتماعية؛ وما يترجم عنه الشعر من صفات العربي وعاداته ، في

سلمه وحربه ، وطقنه وإقامته ، وما يمتاز به هذا الشعر من خصائص فنية في أسلوبه

ومعانيه إلى غير ذلك . . مما لا يجمع الطالب أن يجمله ، ولا يستغنى عنه في دراسة

العصور التالية ، دراسة تعتمد على الموازنة ، وتتبع ظواهر التطور الأدبي في مختلف العصور .

ونستطيع أن نقول مثل هذا في طالب الصف الثاني بالنسبة إلى العصر العباسي أو الأندلسي ، وطالب الصف الثالث ، بالنسبة إلى العصر الحديث ، اللهم إلا بعض الأحكام المقتضبة ، التي يعوزها التحديد ، والتعليل ، والتمثيل .

### خامساً : البلاغة

هذه هي الوحدة الخامسة من وحدات الدراسات الأدبية ، وطبيعي أن تعد البلاغة عنصراً أصيلاً في هذه الدراسات ؛ لأنها تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة .  
الغاية من درسها :

١ - الغرض من درس البلاغة هو تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً ، لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي ، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .  
٢ - تبين نواحي الجمال الفني في الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال ، ومصدر تأثيره في النفس .

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

٤ - إفضاح الذوق الأدبي في الطلاب ، وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرءون من الآثار الرائعة ، وتمكينهم - كذلك - من إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التي يستجيدونها .

٥ - إقدارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء ، وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويماً فنياً سديداً .

### وسائل تحقيق هذه الغاية :

أهم هذه الوسائل أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة ، وأن يعنى أولاً بفهم هذه النصوص فهماً دقيقاً ، ثم يرد إليها البحث والنظر ؛ لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفني ، وأثره في روعة الأسلوب ، وإمتاع القارئ؛ فالرابطة بين الأدب والبلاغة - إذن - رابطة وثيقة ؛ لاشتراكهما في الغاية الأولى وهي تكوين الذوق الأدبي ،

أما الإسراف في الوقوف عند القواعد النظرية ، وحفظ المصطلحات البلاغية ، فهذا هو المنهج العلمي الفلسفي الذي بليت به البلاغة في بعض العصور ، وهو لا يمس الذوق الأدبي ، ولا يفيد في تربيته وإنضاجه .

وقد أخفقت دروس البلاغة في 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 :

لا يعيننا أن نرتد بالقديم إلى القرون الأولى التي نشأت فيها البلاغة ، ولكننا سنتقصر في بحث أسلوب تدريس البلاغة على التعليم المدرسي في 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 المعاني والبيان والبديع ، ومن الغريب أن دراسة المعاني كانت تسبق دراسة البيان والبديع ، وهذا يعارض القاعدة التربوية التي تقضى بالانتقال من السهل إلى الصعب ، ولاشك أن المعاني أصعب العلوم الثلاثة .

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

٣- زيادة الاهتمام بالبحوث النظرية ، والفلسفات العميقة ، من التعاريف ، والتقسيم والضوابط ، وذلك في الدراسة والامتحانات أيضاً .

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

أما طابع المدرسة الحديثة فهو :

١- أن البلاغة وحدة متكاملة ، ليس بينها فواصل ، ولكنها في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأساره الفنية .

٢- القضاء على العزلة التي كانت بين درس الأدب ودرس البلاغة ، وجعل البلاغة جزءاً من الدراسات الأدبية ، التي يؤديها النص ؛ وبهذا بحيث من درس البلاغة تلك الحمل التافهة ، والأمثلة المتكافئة .

٣- تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية ، وقل الاحتفال بالتقسيم والتعاريف ، والصيغ المألوفة في إجراء الاستعارات . . . ونحو ذلك مما كان سبباً في انحراف البلاغة عن سبيلها السوي .

٤- الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي ، وإنضاج الحاسة الفنية .

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

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

( أ ) أن هذا المنهج ينص على معالجة الأبواب البلاغية في ظلال النصوص المقررة المختارة من عصر محدود ، هو العصر الأدبي المقرر للدراسة ، وعلاج النص علاجاً سليماً وافياً يتطلب عدة أمور ، كالقراءة والفهم ، والتحليل ، والتذوق ، والاستنباط ، والربط بالبيئة والعصر ، زيادة على التمهيد له بشرح جوهه ، والتعريف بصاحبه ، فإذا كلفنا المدرس أن يزيد إلى ذلك تفهم التلاميذ لوناً بلاغياً ، له قواعده وأصوله وأساليبه ، فقد كلفناه شططاً ، وحملناه على الدراسة السطحية العاجلة ، التي لا جدوى لها ، ولا غناء فيها . ولن يتسنى له أن يؤدي لكل موقف حقه من الأناة والإتقان ، وسيضطر إلى أن يضحى بجانب أو أكثر من هذه الدراسة الخصبه المستفيضة ، وأغلب الظن أن البلاغة المسكينة ستكون المحنى عليها دائماً .

( ب ) ومن ناحية أخرى كيف نقيّد مدرس الصف الأول مثلاً بأن يدرس الصور البيانية المقررة ، وهي التشبيه والاستعارة والكناية ، في ظلال نصوص اختيرت من العصر الجاهلي ، والعصر الإسلامي ، لا يتعداهما 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 في الاستعارة والكناية ؛ وذلك لتتنوع الأذواق الأدبية على مدى العصور ، وتطور اتجاهاتها بما يجد في الحياة من ألوان الثقافة ، ومناحي التفكير ، وكل هذا يتطلب أمثلة حرة ، تختار من عصور مختلفة ، لأمثلة مجمدة تصور عقليات وأذواقاً محدودة .

( ج ) وفي منهج البلاغة أبواب لا يتسنى درسها إلا في نصوص متعددة تعرض على الطلاب في وقت واحد ، مثل « الأسلوب وعناصره » ، وهو من مقرر الصف الثاني الأدبي ، فطبيعة هذا الموضوع تقتضى أن يقدم المدرس نماذج مختلفة من الأساليب الشعرية والنثرية ، تدور حول موضوع واحد ، وتنوع فيها طرائق الأدباء ، من حيث الفكرة والعبارة ؛ وذلك ليفهم الطلاب من هذا التنوع أن لكل أديب طريقة خاصة في عمله الأدبي ، وأن المراد بالأسلوب إنما هو طريقة الأديب في التفكير والتعبير ، ومثل موضوع « الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي » وهو من مقرر الصف الثاني بقسميه : العلمي والأدبي ، 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 البلاغي ،

بل لا بد أن نضيف مادة أخرى من نصوص حرة نخدم الفكرة البلاغية المطلوبة ، وربما لا تهيأ لنا حاجتنا من هذه النصوص إلا من عصر آخر غير العصر المدرس ، وهكذا القول في دراسة الخبر وأغراضه البلاغية ، أو دراسة أحد أنواع الأساليب الإنشائية ، وخروجه عن معناه إلى أغراض أخرى ( من مقرر الصف الثاني )<sup>(١)</sup> ، فهل يتكفل نص واحد ببيان الأغراض المتنوعة لكل أسلوب من هذه الأساليب ؟ أليس المدرس مضطراً - في 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 ؛ لتؤدي هذه الغاية .

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

إذا تقرر هذا فماذا نفعل مثلاً في تدريس «الجناس» ( وهو من مقرر الصف الثاني )<sup>(٢)</sup> إذا لم يكن في النصوص المختارة مثال له ؟ ليس لهذه المشكلة حل إلا أن نجبر أنفسنا على اختيار نص يعرض أمثلة للجناس ، كأن نختاره من شعر أبي تمام مثلاً ، لالشيء إلا أن فيه أمثلة للجناس ، وفي هذا تحمل ومخالفة للأصل الذي قرناه ، وهو أن النص أصل واللون البلاغي فرع .

(هـ) وما الحكمة في 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 التي ألحقت بآخر كتاب النصوص الأدبية ، للصف الأول الثانوي ، لم تجد من العصور المدرسية كل حاجتها من الأمثلة البلاغية ؛ فاستعانت - ولها عذرهما - بأمثلة أخرى ، من غير هذه العصور ، بعضها من الشعر ، وأكثرها من الجمل المتفرقة ، فقيم التشبث - إذن - بقصر البلاغة على النصوص المقررة ، وتحديد تلك النصوص بأل العهدية الصارمة ؟

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

( ١ ) نقل إلى منهج الصف الأول في العام الدراسي ٦٦ - ٦٧ .

( ٢ ) نقل إلى منهج الصف الأول في العام الدراسي ٦٦ - ٦٧ .

هيكلة العظمى ، وسلخنا عنه كل ما يستكمل به رونقه ورواه .

(و) أثبتت لنا التجربة — بعد تطبيق هذا المنهج في الصف الأول الثانوى — أن التطبيقات البلاغية لم يهتم بها المدرسون ، ولم يجعلوا لها نصيباً كافياً من الأسئلة في كراسات التطبيق ، وحينما سئلوا في ذلك أجابوا أنهم يتناولون الجمال الأدبي في 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 محتتها بتدريسها في نصوص جيدة ، تزار اختياراً حسناً من العصور المختلفة .  
ولكى تظمن الوزارة على رعاية الربط بين الأدب والبلاغة نتخذ من النصوص المقررة مجالاً متجدداً للتطبيق على ما ندرسه من أبواب البلاغة ، وبهذا نخدم الناحيتين .

### الأسس العامة لتدريس البلاغة :

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

١ — أن البلاغة فطرية في الكلام ، نلمح صورها وألوانها في الأحاديث العادية ، بل في لغة الأطفال ، وكل منا — متعلماً كان أو غير متعلم — ينطق ويسمع في كل يوم عشرات من التراكيب ، فيها التشبيه والاستعارة والكناية ، وفيها الأمر والنهى والاستفهام خارجة عن أصول استعمالها ، وفيها القصر والحذف والتقديم ، وغير ذلك من ألوان البلاغة . ونحن — بهذه الحمل والتراكيب — نحقق كثيراً من الغايات في حياتنا ومعاملاتنا ، وإذن 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 .

وفما يلي أمثلة من الألوان البلاغية التى تقع في الكلام العادى :

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

السماء من العمى» وقول البائع الجوال : « ٢٥ إبرة بقرش ، ولا الحوجة للجيران ، والحبط على البيبان ، وهاتي إبرة يا أم فلان ، لأخيط الفستان » وقول آخر : «معانا الشماة ، وحجر الولاة ، وجلدة الساعة » وهذه كلها أمثلة للمسجع .

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

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

ومن الاستعارات التمثيلية : « باب النجار مخلع » و « علمناه الشحاتة سبقنا على الأبواب » و « الباب اللي يجي منه الريح سده واستريح » ومن الأغاني التي نسمعها «عشانك يا أمر ، أطلع لك الأمر ، مدام هواك أمر » ففيها استعارة وجناس .

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

وتقول لمن يتحدك : أنت تغلبنى ؟ للإنكار أو للتحقير ، كما يقال للخادم : اكسر الطبق ولا تنتظف المنزل للتهديد ، ونحو ذلك من أساليب الطلب التي تجاوزت استعمالها الأصلية . ويقع في حديث الأطفال منذ قدرتهم على الكلام كثير من هذه الاستعمالات ، فيقول الطفل حين يخير بين وحدات من اللعب أو الفاكهة : « ما خدشني إلا دى » على طريقة القصر، وكأنما يدرك بحسه وذوقه اللغوي أنه لا يبلغ مراده إذا قال : «آخذدى» بدون قصر. ولعل أدق هذه الاستعمالات في لغة الأطفال أنك تسأل الطفل عن كسر الكوب مثلا فيقول : « ما هتش أنا اللي 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 نفي القول عن نفسه ، ولا يعرف عن غيره شيئا .

ولما كان هذا من المشاهد المقرر كان من الواجب أن نستفيد به في درس البلاغة ، فنأخذ من هذه التراكيب العامة ذات اللون البلاغي أساساً نرتكز عليه ، ونمهد به لدرس البلاغة في الكلام الفصيح ؛ وبهذا نجني عدة فوائد ، أهمها :

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

( ب ) فهم الطالب أننا في هذا الدرس لاندرس له لغة أجنبية عنه ، أو نوجهه إلى شيء جديد عليه ، ولكنها لغته ، لم نغير في جوهرها ، ولا في طابعها الذي ألفه إلا بالصقل والتهذيب ونحرمي الفصح .

( ج ) إثارة الطلاب ، وبعث شوقهم وانتباههم بهذه التراكيب المتصلة بحياتهم اتصالاً وثيقاً ، وخاصة إذا اختير بعضها من الأغاني أو الفكاهات .

وقد يبدو عجيباً هذا الرأي الذي أُرخص فيه باستعمال بعض التراكيب العامية في درس البلاغة ، على حين أتى طالبات المدرسين باستعمال اللغة السليمة في التدريس ، حتى مع صغار التلاميذ .

ولكن هذا الرأي خضع للتجربة العملية في الميدان الدراسي ، في السنوات الأخيرة ، وذلك أنني ناديت به ، وأثبتته مع هذه التراكيب العامية وغيرها في البحث الذي قدمته بعنوان : « توجيهات لتدريس البلاغة » في كتاب « المعلم في اللغة العربية » للمرحلة الثانوية ومدارس المعلمين والمعلمات ، الذي طبعته إدارة الشؤون العامة بوزارة التربية والتعليم سنة ١٩٥٥ .

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

٢ — الأساس الثاني أن البلاغة فن أدبي ، ينضح الذوق ، ويدكي الحس ، وليست من العلوم التي تشخذ الفكر ، أو تصقل العقل ، بإضافة جديد من المعلومات والحقائق ، وليست — كذلك — من المواد التي تتناول مسائلها بالتصور العقلي ، أو القياس المنطقي ، فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني ؛ ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة نسب وثيقة ، وكان من واجب المدرسين حين يعرضون للنص الأدبي ؛ لمناقشة ما فيه من ألوان بلاغية ، أن يتجهوا اتجاهها أدبياً خالصاً ، لانشوبه البحوث العقلية ، فيقوموا النص من حيث الفكرة والعبارة ، ويقدرُوا حظ الأديب من المهارة الفنية ولا يستهلكوا الوقت والجهد في استنباط التعاريف ، وتحديد اللون البلاغي وتسميته بالاسم الاصطلاحي دون تعرض لكشف أسرار الجمال ، فهذا المسلك لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي ، ويجب

البلاغة في دائرة المنهج العلمي الفلسفي ، الذي تأباه طبيعتها الفنية .

وقد سبق أن عرضنا نموذجاً لهذا التناول الأدبي في وصف الربيع للبحرئى ، كما عرضنا في كتاب المعلم مثالا آخر من نثر المنفلوطى في « الرحمة » .

٣- الأساس الثالث أن الطابع الغالب على درس البلاغة - كما بينا سابقاً - إنما هو الطابع الفنئ الوجدانى ؛ ولهذا كان الجهد المبذول في هذا الدرس ، إنما هو النقد والمفاضلة بين تعبير وتعبير ، أو بين أديب وأديب ، والتذوق الأدبئ لما يمتعنا به الأدياء من ألوان القول الجميل ، وهذا الجهد ينهى 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 لا يختلف فيه الناس ، إذ من السهل أن نحكم بالخطأ أو الصواب في معادلة رياضية ، أو في تحليل جغرافئ ، أو في إعراب جملة ، أو في تاريخ موقعة حربية ، أو نحو ذلك من مسائل العلوم .

أما الحكم الفنئ فأمره أصعب ؛ لأننا لانستشير فيه قواعد ثابتة ، أو حقائق مطردة ، بل نعتمد فيه على الحس والتذوق ، ويكثر اختلاف الناس فيه ؛ لاختلاف أذواقهم ، ولكن مما ييسر لنا الحكم الفنئ 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 نبين ما بينهما من وجوه الاتفاق أو الخلاف ، محتكمين في هذا إلى الذوق والحس الفنئ ؛ وبهذا نستطيع تقدير القيمة الفنية لكل منهما ، فإذا كان من الصعب إبداء رأى حاسم في قطعة موسيقية ، أو صورة زيتية ، أو قصيدة ، أو مبنى عمارة ، أو تمثال حجري ، 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 ، في الدروس وفي التمرينات ، فيعرض المدرس على التلاميذ التعبير الذى ورد في النص ، وبجانبه تعبيراً آخر كان من الممكن أن يؤدى به المعنى ، ثم يشترك معهم في الموازنة بين التعبيرين ، وستكشف هذه الموازنة عما في كل منهما من مظاهر القصور ، أو عناصر الجمال .

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

ففي هذا القول سجع ، يبدو أن المنفلوطي قصد إليه قصداً ؛ لأنه بمعرض التأثير في قلوب الأغنياء ، والدفاع عن قضية الفقراء ، وأداته في هذا التأثير إنما هي هذا القول المثير المسجوع .

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

ثم لنقرأ العبارتين بعد ذلك ، فيبين لنا الفرق الشاسع بينهما ، من حيث عنوبة النطق في اللسان ، وجمال الوقع على الآذان .

وفي بيان أثر الاستعارة في توضيح المعنى أو تقويته ، نعرض مع لفظ الاستعارة اللفظ الأصلي الحقيقي ، والموازنة بين اللفظين كفيلا ببيان فضل الاستعارة ، ففي هذا البيت :

قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم طاروا إليه زرافات ووحدا  
يمكن وضع « ظهر لهم » بجانب « أبدى ناجذيه » ومن السهل أن يتبين التلاميذ أن التعبير بالاستعارة يعرض الشرف في صورة وحش ضار ، لا يقوى على مغالبته ، والتصدي 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 الجزئي ، الذي يفاضل فيه بين كلمة وكلمة ، أو بين جملة وأخرى ، ولكن ينبغي أن يتناول درس البلاغة الموازنات الشاملة بين الأبيات والقصائد والخطب التي تتحد أغراضها ؛ فهذه الموازنات من أجدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي وإنضاجه .

٤ - الأساس الرابع أن الحياة الحديثة قد تطور ذوقها ، وتطورت حاجتها الفنية ، وأصبح تناول الفن يؤثر النظرة الشاملة ، ولا يسع الوقوف طويلا عند الجزئيات ، وإذن

ينبغي 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 في درس البلاغة ينبغي تمرين الطلاب على أن ينظروا إلى النص الأدبي نظرة فاحصة شاملة ، وأن يكون شأنهم في اجتلاء هذا النص كشأنهم حينما يقفون أمام صورة رائعة في أحد معارض الرسم والتصوير ، إنهم لا يتأملون في 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 نظرهم تشمل كل هذه النواحي ؛ لأنها عناصر متكاملة متعاونة على إبراز الجمال الفني لتلك الصورة .

### طريقة تدريس البلاغة :

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

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

١ - حين إعداد درس النصوص يبحث المدرس ما في النص من الألوان البلاغية التي وردت في المنهج ، فإذا وجد فيه شيئاً منها اختار أحدها على حسب الخطة التي رسمها لنفسه في أول العام الدراسي لتناول موضوعات المنهج ، ثم يعد في نفسه أو كراسته الطريقة والأسئلة التي توجه للتلاميذ إلى هذا اللون البلاغي ، وتقدرهم على إدراكه وفهمه في الأمثلة التي وردت في النص .

٢ - حين عرض النص على التلاميذ في الحصة ، يعنى المدرس أولاً بالنواحي المطلوبة في معالجة النص كالتمهيد ، والقراءة ، والشرح ، والتحليل .

٣ - يعود المدرس بتلاميذه إلى النص ، مشيراً إلى تلك الأمثلة التي تمثل الصورة البلاغية المطلوبة ، ويحسن كتابة هذه الأمثلة على السبورة ، ويعرض أيضاً أمثلة من التراكيب العامة التي تحمل هذا اللون البلاغي إذا أمكن ، مراعيًا اختيار التراكيب السهلة الشائقة ، التي تثير نشاطهم وانباههم ، ثم يناقش التلاميذ في مفهوم هذه التراكيب العامة ، وفي الطريقة التي اتبعت في التعبير عن هذا المفهوم ، ويتخذ من ذلك تمهيداً لمناقشة اللون البلاغي في أمثلة النص ، على حسب الأسئلة أو الطريقة التي أعدها في نفسه أو كراسته ، مع ملاحظة الربط بين هذه الأمثلة والتراكيب العامة التي مهد بها ، ومع الموازنة بين عبارة النص وعبارة أخرى تؤدي المعنى نفسه ، ولكنها لا تحمل الطابع الجليد ، على أن تزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحي القوة والجمال في هذا التعبير البلاغي ، وذلك بالاشتراك مع الطلاب ، مع تمكينهم من إظهار شخصيتهم الفنية ، وذلك بالتخفف من تدخله تدريجياً ؛ حتى يستطيعوا - بعد ذلك - التفرد والاستقلال بفهم النصوص وتدوقها .

٤ - بعد الاستيثاق من فهم التلاميذ ، يعرض المدرس المصطلح البلاغي الجليد ، في غير إسراف ولا إئثار بذكر الأقسام والأنواع التي لا داعي إليها .

٥ - يقدم المدرس بعد ذلك شيئاً من الأمثلة التطبيقية ، يختارها من النصوص التي سبقت دراستها ، أو من غيرها للتدريب الشفوي .

٦ - يراعى في التطبيق الكتابي أن يتضمن أسئلة في هذا اللون البلاغي .

هذا ، وليس المدرس مقيداً باتباع هذه الخطوات ، فهي ليست إلا معالم يهتدى بها في طريقة التدريس ، وله أن يتصرف فيها حراً مجدداً ، بل إن طبيعة بعض الدروس قد تحتم عليه هذا التصرف ، ولا يقاس نجاح درس البلاغة بمدى ما حفظه الطلاب من مصطلحات جديدة ، بل بقدرتهم على الاهتمام إلى مواطن القوة والجمال في النص الذي يعالجونه ، وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام ، أو توضيحه ، أو تقويته .

## التمرينات والاختبارات :

لا تحقق دروس البلاغة الغرض منها إلا إذا مرن الطالب عليها تمريناً كافياً ، ولكي تكون التمرينات جيدة مثمرة يجب فيها ما يأتي :

- ١- أن تدور حول عبارات أو نصوص أدبية كاملة ، لاجمل مصنوعة .
- ٢- أن يكون الغرض من التمرين اختبار الذوق والحس الفني ، لا الإلمام بقواعد البلاغة .
- ٣- أن تشمل بقدر الإمكان نوعاً من الموازنات الأدبية .
- ٤- أن يبدو فيها الجدة والطرافة ، والبعد عن الصيغ المألوفة في التمرينات القديمة .
- ٥- أن يكون للأدب الحديث نصيب موفور من هذه التمرينات .
- ٦- ألا تقتصر التمرينات على النظرة البلاغية في أبيات أو نصوص معينة ، بل يجب أن يكون بعض هذه التمرينات تدريباً للطلاب على إنشاء الكلام في صورة بلاغية محددة ، أو على الافتنان في التعبير عن المعنى الواحد بصور كلامية مختلفة ؛ فهذا التدريب الإنشائي هو الغاية العملية لتدريس البلاغة .

ويستطيع مدرس السنة الثالثة أن يتخير بعض التمرينات على الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي من الكتب التي بأيدي الطلاب في الطبيعة أو الكيمياء ، أو علم الأحياء ، أو التاريخ ، أو الاجتماع ، أو الفلسفة ، وله - كذلك - أن يعمد إلى بعض النصوص الأدبية في وصف حيوان ، أو طائر ، أو حشرة ، وإلى بعض الكتب العلمية التي وصفها ، ويترك للطلاب الموازنة بين الأسلوبين ، ومن أمثلة ذلك وصف النملة للإمام علي ، وقصيدة شوقي في النحلة ، وفصول الجاحظ في كتاب الحيوان ، وفي هذه المناسبة يستطرد المدرس فيبين للطلاب أن بعض الموضوعات العلمية ، كثيراً ما تعالج بأساليب أدبية ، تشهد لأصحابها بالمهارة في الجمع بين الدقة العلمية ، والبراعة الأدبية ، مثل الجاحظ وغيره من الأدباء والعلماء القدامى ، ومثل الدكتور أحمد زكي من علمائنا المعاصرين .

وكذلك يمكن التدريب على موضوع الأسلوب بتخير فقرات مما كتبه 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 التريينات والتطبيقات اليومية أو الأسبوعية يجب أن تصاغ أسئلة الامتحانات ، فهي التي تدفع المدرسين إلى اتباع الطرق المنشودة في التدريس ،

### ربط دروس البلاغة بغيرها :

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

١ - فالأدب أقرب الفروع إليها ؛ لأن غايتها واحدة ، وهي تكوين الذوق الأدبي ، وطريق كل منهما هو النصوص الأدبية ، وإذن فالربط بينهما واجب ، وهو سهل ميسور .

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

٣ - ويمكن - كذلك - الربط بين البلاغة والتعبير ؛ فإن المآخذ والعيوب التي تشوه إنشاء الطلاب ، كثير منها يجاني الذوق البلاغي ، كالتسجع المتكلف ، والتشبيهات الرديئة ، والاستعارات القبيحة ، والكنايات الخفية ، فيعرض المدرس لذلك في حصة الإرشاد ، ويعالج هذه العيوب الإنشائية في ضوء الحقائق والصور البلاغية . ومن الممكن - كذلك - أن يكلف المدرس طلابه كتابة موضوعات أو فقرات على نمط معين من الأنماط البلاغية ، التي لا تدفع إلى التكلف ، كتمرينهم على الإيجاز بكتابة بقرات ، أو تلخيص تقارير ، أو تمرينهم على الإطالة ببسط الكلام في موضوع تحدد لهم أفكاره ، أو تكليفهم وصف شيء بأسلوب علمي مرة وأسلوب أدبي أخرى ، أو يعرض عليهم جزءاً من مقامة ، وبعد فهمهم إياه يكلفهم إعادة كتابته بأسلوب مرسل محرر من التسجع وغيره من المحسنات .

٤ - وبين البلاغة والبحوث النفسية علاقة واضحة ، أدركها القدماء وعنوا بالإشارة إليها ، والكشف عنها في وقتاتهم البلاغية ، حيال النصوص الأدبية الخصبية الجيدة ، ومن هؤلاء عبد القاهر الجرجاني .

وقد روعى في 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، والبلاغة الحديثة رأى في هذه المسألة، فهي ترى أن إلقاء الخبر مؤكداً، أو غير مؤكد، لا يتبع حال المخاطب دائماً، وإنما يتبع حال المتكلم نفسه أحياناً، فالتكلم إذا كان صادقاً في إلقاء خبره، لا يجد نفسه في حاجة إلى التوكيد، أما إذا أراد التويه فإنه يلجأ إلى التوكيد بمؤكد أو أكثر على حسب ما يلابس خبره من الشك أو الإنكار، على أن هذا الرأي الحديث لا يناقض ما قلناه من قيام العلاقة بين البلاغة وعلم النفس.

ومن ذلك أيضاً الاحتراس في باب الإطناب لمنع توهم السامع شيئاً غير المقصود. والبلاغة الحديثة تعنى بالموسيقا في الأدب، وقواعدها، وأثرها في النفس، وتعنى— كذلك— بتصوير الجو النفسي للأديب في تشبيهاته واستعاراته، كما تعنى ببحث وسائل الإقناع، وطرق الاستمالة والاستهواء في الخطابة.

وفي خروج الخبر أو الإنشاء عن معناه الأصلي يحدد اللون البلاغي تبعاً لحال المتكلم، أو حال المخاطب.

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

### بعض الأخطاء في تدريس البلاغة :

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

١- عرض دروس البلاغة في جداول ترسم على السبورة، وتتوازي فيها الخطوط وتعامد، وتبدو من تلاحقها المربعات والمستطيلات؛ فهذه الطريقة تقضى بتحجيف الأمثلة وتمزيقها، وتشويه جمالها، وتتجه بالمناقشة انجهاً نظرياً مقتضباً، تحده أقسام الجدول، ولا تزيد فائدة الدرس على ملء هذه الأقسام، وذكر القاعدة، وتحديد الأنواع، وسوق المصطلحات، كأنها هي الغاية المقصودة، ومن البديهي أن هذا المسلك لا يمس البلاغة بمعناها الصحيح، ولا يجدى في تكوين الذوق الأدبي.

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

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

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

٢ - مجافاة النصوص الأدبية الخصبية ذات الصور الباردة ، والأخيلة الرائعة ، والالتجاء إلى الأمثلة المقتضية المصنوعة ؛ للتخفف من مثونة الشرح الأدبي ، وللوصول - في سرعة - إلى تحديد الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية .

٣ - الاهتمام بالمصطلحات والتعاريف والتقسيم اهتماماً مسرفاً يطغى على النواحي التدقيقية ، ويصرف عن تبين أوجه الجمال ، أو القوة ، أو الوضوح في الأساليب البلاغية .

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

٥ - أن يظن المدرس عجز الطلاب عن المشاركة في التدقيق البلاغي وتقويم الأفكار والعبارات تقويماً فنياً فيحرمهم هذه المشاركة ويحول بينهم وبين إظهار شخصيتهم الفنية ، ويستأثر هو بالكلام ، وإصدار الأحكام ، وكأنه يقول لهم : هذا شيء يعزّ عليكم فهمه ؛ فتلقوه مني ، وليس لكم إلا أن تسلموا به .

٦ - محاولة التدقيق البلاغي 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 الصوتي . ومثل المقابلة والتورية ؛ لأنهما

تسمان الجمال المعزى ، والأمر والنهى والاستفهام ، من حيث إنها طلب ، والتشبيه والاستعارة من حيث إن في كليهما استحضاراً لشيء خيالى بجانب الحقيقة .

### نموذج لتدريس صورة بلاغية في نص أدبي

نفرض أن هذه الصورة البلاغية هي الاستعارة ، وأن النص الذى سندرسها في ظلاله ، هو الأبيات الآتية ، وهي من قصيدة لأبى ذؤيب الهذلى ، يرثى أبنائه ، وكانوا خمسة ، فقدم في عام واحد ( من كتاب النصوص الأدبية للصف الأول ) :

أودى بنى وأعقبونى حسرة      بعد الرقاد وعبرة ما تطلع  
فغربت بعد هموم بعيش ناصب      وإخجال أنى لاحق مستتع  
ولقد حرصت بأن أدافع عنهمو      فإذا المنية أقبلت لا تدفع  
وإذا المنية أنشبت أظفارها      ألفت كل تيممة لا تنفع  
وتجلدى للشامتين أريهمو      أنى لريب الدهر لا أتضعضع  
ولقد أرى أن البكاء سفاهة      ولسوف يولع بالبكا من يفجع  
ففي هذا الدرس يسلك المدرس الخطوات الآتية :

- ١ - يمهّد 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 في أفكاره العامة .
- ٦ - يعود بهم إلى الشرح التفصيلي ، كل وحدة على حدة ، مع تصوير عاطفة الشاعر .

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

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| ( ١ ) حسرة وهم     | ( للبيتين ١ - ٢ ) |
| ( ب ) محاولة يائسة | ( « ٣ - ٤ )       |
| ( ح ) صبر وتجلد    | ( « ٥ - ٦ )       |

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

٩ - يذكر المدرس بعض التراكيب العامية ، التي تشتمل على استعارات ، ويمكن بها التمهيد لفهم الاستعارة في النص ، مثل :

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

فكلمة « عاضض » مأخوذة عن استعمالها للوحش أو الكلب مثلاً ، وكلمة « يشاور » مأخوذة عن استعمالها للإنسان يشير بيده ، وكلمة « مكبشة » مأخوذة عن استعمالها لشخص يتشبث بيده في شيء .

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

ومن السهل أن يفهموا - كذلك - أن الشيء الذي استعيرت منه الكلمة والشيء الذي استعيرت له الكلمة ، بينهما مشابهة .

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

- ما صاحب الأظفار في هذه الجملة ؟

- المنية .

- وهل للمنية أظفار ؟

- لا

- ما صاحب الحقيقي للأظفار الخفيفة ؟

— الوحش مثلاً .

— ما الكلمة التي نقل استعمالها من الوحش إلى المنية ؟  
— الأظفار .

— بم تسمى هذا النقل قياساً إلى التراكيب السابقة ؟  
— استعارة .

— ما العلاقة بين المنية التي استعير لها الأظفار ، وبين الوحش الذي استعيرنا منه  
هذه الكلمة ؟

— المنية تشبه الوحش في رأى الشاعر .

— في أى شئ تشابهه ؟

— كل منهما مروع مخيف ، يخلف وراء أحزانياً ، والإنسان أمامهما ضحية  
ضعيفة .

١١ — يستنبط المدرس من التلاميذ معنى الاستعارة ، ومن الخطأ أن يتشبث المدرس  
بالصيغة التقليدية ، بل يكفي أن يعبر التلميذ عن فكرة الاستعارة بأى عبارة مفيدة .

١٢ — يدرّب المدرس الطلاب على الاستعارة في أمثلة شقوية مثل :

رأيت في الحديقة أزهاراً تلعب بالأزهار ، في الربيع تبسم الأزهار ، وفي الشتاء تبكي  
السماء .

ويمكن اشتمال هذا التطبيق على تراكيب عامية ، كما تقول المرأة عن حماها :  
« العاربة اللي في البيت » . . . وهكذا .

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

— وإذا المنية حل موعدها .

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

— لماذا ؟

— لأن « أنشبت أظفارها » تجسم المنية في صورة وحش كاسر مخيف .

— إذن أيهما أبلغ في هذا المقام : التعبير الحقيقي أم الاستعارة ؟

— الاستعارة .

— ماذا أفادت الاستعارة ؟

— أكسبت المعنى قوة ، وصورت المنية في صورة حسية ، تثير السامع ، وتعبر عن

إحساس الشاعر المتصاب المحزون .

### نموذج آخر

نعرض فيما يلي نموذجاً لدرس آخر في أحد الموضوعات ، التي لا يمكن دراستها في نص واحد ، بل تحتاج إلى أكثر من نص ، وهذا الموضوع هو « الأسلوب » وهدف هذا الدرس أن يقف الطلاب على اختلاف الأدباء في طريقة تناول موضوعاتهم ، وأن لكل منهم طريقة خاصة ، أو « أسلوباً » خاصاً .

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

#### ( أ ) التمهيد :

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

#### ( ب ) عرض المادة الأدبية :

يعرض المدرس على الطلاب النص المصنوع الآتية ، وموضوعها « الشمس » .

١ — الشمس كروية الشكل ، شديدة الحرارة ، تبدو لنا أكبر من أي نجم آخر ،

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

#### ٢- قال شوقي في الشمس :

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

#### ٣- وقال أحمد أمين في الشمس :

خلعت من جمالك على الزهر فتنة للناظرين ، فجماله من جمالك ، ولونه قبس من ألوانك ، فأبيضه وأحمره وأصفره وأزرقه ، ليس إلا نعمة من نعمك ، وأثرأ من فيضك . ثم شأنك في البحر عجب أى عجب ، تضربينه بشعاعك ، وتلفحينه بنارك ، فيتحول ماؤه بخاراً ، وقد فارقته ملوحته ، وعاد إليه صفاءه وعدوبته ، واكتسب منك الحياة ، فكان جارياً ، بعد أن كان ماء راكداً ، فجرى جداول وأنهاراً ، فأرسلته إلى الأزهار والأشجار ، يحيي ذابلها ، وينضج ثمارها .

٤- وقال محمود تيمور ينادي الشمس ، وقد رآها منتصف الليل ، في منطقة من بلاد السويد ، لاتغيب عنها الشمس فترة من السنة :

أيها القرص العظيم ، أنت حقاً شمس المشرق ، التى نودعها كل مساء بدعاء من شرفات المآذن ، يرن في السماء ، معلناً اختفائك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ثم نستقبلك عند الفجر بهذا الدعاء ، الذى تتجاوب به أنحاء الفضاء ، مؤذناً بعودتك الظاهرة ، وانتساخ آية الليل ؟

#### ٥- وقال أبو هلال العسكري :

والشمس واضحة الجبين كأنها وجه المليحة في الحمار الأزرق  
وكأنها عند انبساط شعاعها تبر يذوب على فروع المشرق

٦- وقال ابن سنا الملك :

لا كانت الشمس فكم أصدأت      صفحة خد كالحسام الصقيـل  
وهي إذا أبصرها مبصر      حديدُ طرفٍ راح عنها كليل  
يا علة المهوموم يا جلدة الـ      محموم يا زفرة صبّ نجيل  
أنتِ عجوز لم تبرجت لي      وقد بدا منك لعاب يسيل

(٢) القراءة والفهم والتنوق :

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

١ - اتحاديها في الموضوع وهو « الشمس » .

٢ - اشتراكها في بعض المعاني .

٣ - اختلاف الأدباء ، في طريقة التعبير عن هذه المعاني .

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

١ - الأداء النثري أو الشعري .

٢ - المعاني المشتركة .

٣ - الحقيقة والخيال .

٤ - الألفاظ .

٥ - الحلية الكلامية .

٦ - الاختصار أو الإطالة في التعبير عن الفكرة .

٧ - الإخبار أو الطلب .

٨ - طريقة الأديب في إدارة الحديث .

٩ - نفسية الأديب .

إلى غير ذلك من فنون الأداء ، وطرائق التعبير .

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

١ - أن النصوص (١) و (٢) و (٣) و (٤) نثر ، وأن النصين (٥) و (٦)

شعر .

٢ - من حيث المعاني المشتركة .

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

٣ - من حيث الحقيقة والخيال .

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

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

وفي النص (٤) تخيلها تيمور لإنسانة يخاطبها ويناجيها ، ويردعها ويستقبلها ، وأن لها عردة ظافرة .

وفي النص (٥) يتخيلها أبو هلال فتاة حسنة ، ويجعل شعاعها تبراً ذائباً .

وفي النص (٦) يتخيلها الشاعر عجوزاً تتبرج ، ويرى لها لعباً يسيل .

٤ - من حيث الألفاظ :

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

٥ - من حيث الحلية الكلامية :

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

(٢) و (٣) ففيهما سجع وازدواج ، وفي النص (٢) يبدو حرص شوقي 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 » في معنى الدنيا ، مع أن معناها القرية ، ولكنه تكلف هذا الاستعمال ، ليسوى السجعة بين الكرة ، والدسكرة .

٦ - من حيث الاختصار والتطويل :

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

والنص (٢) يعتمد 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 في جمال الأزهار ، مع الإطالة في التعبير ، واستخدام الجمل المترادفة .

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

٧ - من حيث الإخبار والطلب :

الأسلوب في النصوص (١) و (٣) و (٥) يجري على طريقة الإخبار ، وفي النص (٢) بعض أساليب الطلب ، مثل الأمر في ( سل الشمس ) والاستفهام في ( من رفعها ؟ - من علقها ؟ - من الذى آتاها معراجها ؟ - من الذى وكلها ؟ ) . وفي النص (٤) أساليب طلبية ، مثل النداء في ( أيها القرص ) والاستفهام في ( أأنت حقاً . . . ؟ ) .

وفي النص (٦) استفهام في ( لم تبرجت ؟ ) .

٨ - من حيث طريقة الأدباء في إدارة الحديث :

النصوص (١) و (٢) و (٥) تتحدث عن الشمس بضمير الغائبة . والنصان (٣) و (٤) يوجه الخطاب فيهما إلى الشمس .

والنص (٦) يدمع بين الأمرين .

٩ - من حيث نفسية الأديب :

النص (١) خال من العاطفة ؛ لأنه أسلوب علمي محايد .  
وفي النصين (٢) و(٣) تبدو عاطفة شوق وأحمد أمين ، وهي عاطفة الإعجاب  
بالشمس في أحوالها وآثارها .

وفي النص (٤) بدا تأثير تيمور بهذا المنظر الفريد ، الذي تتجلى فيه القدرة الإلهية ؛  
ففاضت نفسه بالشعور الديني ، وغمره الإشراق الروحي ، وكان لهذا أثره في مناجاته  
للشمس ، إذ ذكر المآذن والمآذان .

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

ولكن الشاعر في النص (٦) يحمل على الشمس حملة شعواء ، فهى في نظره ضارة  
مؤذية ، تنال من صفحات الحدود الأسيلة المصقولة ؛ فتغير لونها . وإذا ونا إليها إنسان  
قرى البصر ، ارتد بصره ضعيفاً كليلاً ، وهى في لونها أشبه بالعليل . وفي حرارتها أشبه  
بالنجيل ينفت الزفرات الحارة ، ثم هى عجوز متصايبية . تغرى بالتندر والزراية .

وهذه الأشعة التى جعلها النص (٥) تبراً مذاباً ، جعلها النص (٦) لعباً 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 يتحرى فى اختيار هذه  
النصوص السهلة ، ووضوح المعانى المشتركة بينها ، وتباين طريقتهما فى التعبير عن هذه  
المعانى .

## ملاحظة :

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

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