تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي

الدكتورعبد الجليل مرتاض
عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة

1- الجذور الخلفية للدرس الأدبي عند العرب:

لعلنا لا نكون مبالغين إذا قلنا إن تاريخ تدريس النصوص العربيّة وتدارسها تاريخ جذوره ممتدة إلى عهد أدبي بعيد، ولكن نواته الأولى بذرت بوجه خاص على عهد النبي صلى الله عليه وسلم الذي كان يستفتى فيفتي، ويسأل عما غمض على بعض المسلمين في النص القرآني فيجيب ويبين وكان1 ١يتدارمس النص القرآني وجبريل مرة في كلّ عام، ومرتين في رمضان آخر حياته. وتطور الدرس الأدبي من صدر الإسلام، ولكنه تطور لم يكن يفصل بينه وبين عناصر اللسان العربي العامة أي فاصل، إذ كان أمشاج أخلاط من اللّغة غريبها وشاذها، شائعها ونادرها، ومن النحو والصرف والبلاغة ....

ومنذ العصر العباسي رأينا كتبا ضخمة وشاقة تؤلف في النصوص الأدبية الراقية تحت عناوين ومحاور مختلفة من أبرزها : الكامل والفاضل للمبرد وعيون الأخبار وأدب الكاتب لابن قتيبة، والحيوان والبيان والتبيين للجاحظ. .. . إلى جانب ظهور مؤلفات مبتكرة في النصوص القرآنية كمعاني القرآن ومجاز القرآن لأبي عبيدة، وتأويل مشكلّ القرآن لابن قتيبة، ومجازات القرآن للشريف الرضي دون أن يغيب عن أذهاننا طبقات الشعراء لابن سلام الجمحي وسواه من أمات المصادر التي تناولت النص الأدبي وشرحته شرحا أدبيا لا يخلو من أهداف تعليمية وتربوية وتثقيفية وعلمية.

نشير إلى ما أشرنا إليه سابقا، لأننا لا نستطيع أن ننكر وجود مدرسين فنيين لتدريس النصوص الأدبية واللغوية منن صدر الإسلام. كيف ننكر هذا ونحن نعرف علماء ورواة محترفين ممن اتخذوا التعليم مهنة للارتزاق؟ منهم:

1) سعد بن شداد اليربوعي المعاصر للفرز دق؛ حتى انه لسمي سعد؛ الرابية لأنه كان يجلس على رابية ويعلم النّاس دروسا نحوية [1].
2) ومثل السابق في اللّغة والأدب أفار بن لقيط [2].
3) أبو عمر وبن العلاء الذي كانت حلقته متوافرة والمتعلمون حوله عكوف[3].
4) أبو البيداء الرباحي الذي كان يعلم بالبصرة الصبيان طوال عمره [4].
5) أبو مالك عمر وبن كركرة الذي كان يعلم في البادية ومثله أبو ثروان العكلّيء[5].

وأمثال من ذكرنا آنفا لا يكادون يحصون؛ فما بالنا بالمجهولين؟ ولكن هناك مؤدبين مشهورين لرجالات تاريخية، كالكسائي مؤدب الأمين. [6]٠ ويحيى بن المبارك (202هـ) مؤدب الأمون[7] ، وأبي عبد الله ا ليزيدي (310هـ٠) معلم ولد المقتد وبالله[8].

2- مناهج التعليم عند العرب: ويبدو أن البرامج الخاصة للخواص كانت تسطر للمعلم من لدن والد أو وصي المتعلم بالنسبة لرجالات التعليم الذين كانوا وقفا على الملوك والأغنياء والأمراء،...من ذلك ان عبد الملك بن مروان قال لمؤدب ولده: ((روهم الشعر يمجدوا وينجدوا)[9]٠ وهذا ما كان يحث عليه قبله

---

[1] أنظر نور القبس ص 23.
[2] راجع الفهرسة ص 66.
[3] نور القبس ص 25.
[4] الفهرست ص 66.
[5] نفسه ص 69.
[6] نور القبس ص 283.
[7] السابق ص 80-90
[8] فهرست ص 76.
[9] العقد الفريدص 5-274.

معاوية وكذا عائشة وغيرهما[10] ، ولكن البرامج التعليمية أخذت تعرف شيئا من التطور على, عهد العباسيين، كالذي نجده عند المأمون الذي ((أمر معلم الواثق بالله –وقد سأله عما يعلمه إياه– أن يعلمه كتاب الله، وأن يقرئه عهد أرد شير. ويحفظه كتاب كلّيلة ودمنة))[11] ، وقالوا: ((أفضل ما قصد له من العلوم كتاب الله والمعرفة بما حل فيه من حلاله وحرامه وأحكامه وإعراب لفظه وتفسير غريبه))[12] . وقالوا نحو هذا أو ما يشاكلّه حاثين النشأة على تعليم العربيّة وعلم اللّغة وإعراب الكلّام. واستطاع العرب في وقت قصير أن يرسموا الطرق التّربوية ويميزوا بين فنون العلوم المختلفة حتى قالوا: ((علم الملوك النسب والخير. وعلم أصحاب الحروب درس كتب الأيام والسير وعلم التجار الكتاب والحساب))[13] . وشددوا على طالب الأدب ومدرسه أكثر من تشددهم على طالب غيره من العلوم الأخرى، فقال ابن قتيبة: ((من أراد ان يكون عالما فليطلب فنا واحدا. ومن أراد أن يكون أديبا فليتسع في العلوم))[14] ، وهذا لعمري صحيح، فالنص الأدبي: لا تنجلي أسراره ولا تتكشف معانيه إلا باعتماد مدرس النصوص الأدبية على غير علم الأدب خلافا لبعض النصوص الأخرى العلمية والإنسانية[15] . وأشاروا بطرق عديدة إلى كيفية تلقي العلم وتطبيقه في الحياة الاجتماعية كقول الأصمعي ;((أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ. والرابع العمل، والخامس نشره))[16] ، وهو القاتل أيضا ; ((إذا كانت في العالم خصال أربع وفي المتعلم خصال أربع اتفق أمرهما وتم، وإن نقصت من

---

[10] السابق ص 274.
[11] الفاضل للمبرد ص4.
[12] الفاضل ص 4.
[13] العقد ص207-208.
[14] السابق ص208
وهذه فكرة نجدها مجسدة بشكل خاص لدى القدماء أما في بداية هذه الألفية فلم يعد ممكنا لأحد أن يتصف بها
[15] موسوعيا.
[16] العقد 215/2.

واحد منهما خصلة منهم لم يتم أمرهما. فأما اللواتي في العالم، فالعقل والصبر والرفق والبذل. وأما اللواتي في المتعلم فالعقل والحرص والفراغ والحفظ، لأن العالم إذا لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره ، وإن لم يكن له صبر عليه مله، وإن لم يرفق به بفض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به، وأما المتعلم فإنه إن لم يكن له عقل لم يفهم، وإن لم يكن له حرص لم يتعلم، وإن لم يفرغ قلبه للعلم لم يعقل عن معلمه، وإذا ساء حفظه كان ما يكون منهما مثل الكتاب على الماء))[17] أي تغصيل تربوي هذا؟ ألا يمكن أن يتخذ دستورا تربويا بين المعلم والتعلم في كلّ عصر ومصر؟ كما وصلوا منذ القرن الثاني الهجري إلى معرفة صواب العلم من خطئه واختبار المدرسين كقول الخليل; ((انك لا تعرف خطأ معلمك حتى تجلص عند غيره)).[18]

وحضوا رجال العليم على الإخلاص في مهنتهم التي هي أعوص وأخطر مهنة في المجتمعات الإنسانية بقولهم: ((الكلّمة إذا خرجت من القلب وقعت في القلب، وإذا خرجت من اللسان لم تتجاوز الآذان))[19] ، بينما حثوا المتعلمين بالاعتماد على النفس عن طريق المشاركة العملية في الدروس. بأثرهم التربوي الشائع : ((من لم يعلم نفسه، لم يعلمه معلمه))، ...إلخ. وهذه البيانات وسواها –مما لم ينكر هنا– تجعلنا غير مرتابين ولا مارين في الجهود المحمودة القي بذلها ورسمها أعيان العرب القدماء للتعليم والقائمين عليه، ولكن ما يؤخذ على هؤلاء الأعيان أن واحدا منهم —فيما أعلم– لم يؤلف كتابا خاصا في التربية والتعليم وطرق المعلمين، ....بل وجدنا ذوي الجاه والملك يتخذون المعلمين موضوعا للسخرية والفكاهة والسمر[20] ؛ حتى تبعهم في ذلك بعض أدبائنا،

---

[17] نور القبس ص 128.
[18] العقد 217/2.
[19] العقد 222/2.
[20] انظر مثلا الفهرست لابن النديم.

ولعل مرد انعدام وجود مثل هذه الكتب التّربوية راجع إلى انعدام وجود مدارس نظامية، وإلا ،فان العلماء العرب لم يذروا فنّا إلا تحدثوّا عنه وألفوا فيه المجلدات[21]

3 — تطور المنهج التربوي عند العرب: وهكذا ظلّ التعليم على شكلّ حلقات دراسية غير قائم على أسس تربوية ثابتة حتى كانت المدارس النظامية التسع في القرن الحادي عشر الميلادي التي اتضحت فيها مناهج التدريس. ذلك أنّ المدرّس كان يعيّن للطلاب نصا لقراءته بإمعان، ثم يطالبهم بطرح أسئلة كتابية بغية شرحها لهم، فيجيب على جميعها ثم يمنح طلابه الحرية لإبداء الرأي حول النص وأفكاره وملابساته مع مناقشته، وأهم ما يستحب أن يؤخذ من هذا النهج التربوي أحيانا سؤال الدرس كتابة، لأن بعض التلاميذ يغلب عليهم الخجل والكبت أو يعوزهم النطق البليغ الفصيح فلا يتحركون. فيخرجون وهم غير فاهمين للنص، بل وفي أذهانهم صور وأشباح غامضة متشابكة .وفي عصر الانحطاط، وبالذات في نهاية القرن الرابع عشر الميلادي. وقبل ظهور نظريات تربوية حديثة في الغرب. برزت آراء ابن خلدون التّربوية مدوية في زوايا الكتاتيب والمساجد والمدارس، فنقد طرق التعليم والقائمين عليه نقد لاذعا مبينا أدواءه الفتاكة مقدما أدويته الشافية الناجعة، وهو اعتبر إلقاء الغايات من العلم على المتعلم المبتدئ تخليطا عليه وهو لم يستعد بعد لقبولها [22]، وكما نعلم أنه قد دعا إلى اتباع منهج التدرج في التعليم. وهذا أمر لازم مع الأحداث، وأما مع الثانويين فما فوق فقد أصبح العامل الزمني وما يتموج فيه من أحداث وملابسات لها صلة وثقى بالنصوص، يلعب دوره في التحكم في مناهجنا، لأن في هذه المرحلة من التعليم والتعلم نتدارس نصوصا أدبية متفاعلة تكاد تنفجر

---

[21] انظر مثلا الفهرست لابن النديم

[22] المقدمة ص 532.

على نفسها لوفرة ما تشمل من أفكار قد تكون متضادة وصراعات قد تكون عنيفة ومع ذلك فان دعوة ابن خلدون صالح تطبيقها في أي مرحلة من مراحل التعليم. وهي تنطبق على كلّ نص أدبي كان ننطلق مع التلاميذ من التعميم إلى التخصيص ومن الإجمال المركز إلى التحليل المطنب.

4- التّربية والدول النامية: وأصبح الاكتراث بالتّربية في الدول النامية أشد وأقوى على الرغم من أن محاصيله دون مستوى البلدان المتقدمة، لأن هذه الدول أي النامية ترى أن مشكلّة التّربية هي أساس بناء مجتمع حديث متطور[23] وقد عرفت التّربية تطورات منذ إعلان الثورة الفرنسية، ولكن الإنسان المغرم بالقديم عادة لم ينسجم مع هذا التطور لتعلقه بما ألف من نظم وعادات يشق عليه أن يبدلها بغيرها. بين عشية وضحاها، فأوروبا مثلا بقيت حتى القرن الثامن عشر لا تتعدى تعليم اللاتينية وعلم الكلّام والرياضيات التجريدية. ومنذ قرنين أو ثلاثة فقط أنتجت الآداب في بريطانيا آثارا أدبية صارت صالحة لإعداد النشء إعدادا صحيحا[24]. ونحن العرب الذين عرفنا كثيرا من النصوص الأدبية الصالحة والراقية قد يرجع بعضها إلى ما يقرب من ألفي عام، فلا يسعنا اليوم والحالة هذه إلا أن نبني صرحنا الفكري الجديد. لمجدنا المؤثل التليد. ورغم هذاالاهتمام وهذا السبق، فإنه لا يزال يوجه طعن إلى تخلف التعليم في البلدان النامية على أن مرده ، يرجع مما يرجع إليه، إلى الأساليب التقليدية التّربوية العقيمة ونادى البعض بالتعليم الذاتي، وهذا قد يشبه إلى حد ما، ما سماه زعيم الهند غاندي ((بالتّربية الأساسية))[25] .

5 – التأخر الدراسي عند التلميذ وأسبابه: ومع أننا لا ننكر عوائق الأساليب التقليدية وعقمها، فان الذي اتضح أيضا أن التأخر الدراسي عند التلميذ يرجع

---

[23] التطور التربوي في العصر الحديث ص 6/5.
[24] السابق ص24.
[25] مجلة العربي عدد 149 سنة 1971.

إلى ثلاثة احتمالات:

1 المتأخرون غير راغبين في التعليم؟

2هل هم غير قادرين على عملية التعلم؟

3هل طريق التعلم هو السبب في تأخرهم؟

وهذه الأسئلة الثلاثة، وأولها منها ينبهنا إلى سوء توجيه الملكات العقلية وتغيير الاستعدادات الفطرية تغييرا مرغما، مما يحدث نفورا غريبا بين المتعلم وما يتعلمه، فضلا عما يسببه من كراهية رهيبة بين التعلم وأستاذه، والسؤال الثاني يرشدنا إلى دراسة أحوال التلميذ الداخلية والخارجية اعتمادا على أحدث ما ظهر من أبحاث ميدانية في علم النفس، وعلى جعل التعاون بين المدرسة والبيت أمرا قائما باستمرار، وأما التساؤل الثالث فيجعل الدرس أمام الواقع الحلو أو المر، وهو أن يعيد النظر في خطته التّربوية، وأن يستفيد من مناهج زملائه العملية الذين هم أكثر منه خبرة وقابلية ورغبة في التعلم، لأن منا من يعلم ولا يعلم. ومهما تعددت طرق التعليم التّربوية فإن خير ما يتعلمه التلميذ ويبقى من عمله ما يكتسبه بنفسه نتيجة لحوافز وبواعث كوامن في داخله المجهول. هذه الحوافز التي لا يمكن التنقيب عنها تنقيبا ناجحا إلا باقتفاء أثر تحركاته والتجلية خاصة في مشاركته داخل القسم، وفيما يحضره من دروس وواجبات من تلقاء نفسه، ((ودراسات علم النفس الاجتماعي في السنوات الأخيرة تبين أن خير بيئة مثقفة للإنسان هي البيئة غير المتسلطة بل غير الوجهة)) 2[26]. أي الجو الدراسي الذي يفسح للشخص الموجود بين رحمتنا مجال اكتساب الخبرة الثقافية بمجهوده المتواضع الشخصي، وهذا يوافق القول العربي السابق: ((من لم يعلم نفسه لم يعلمه معلمه))، ومهما كانت محاسن هذه النظرية ومزاياها فإن التسيير الذاتي القائم على البيئة غير الموجهة أمر

[26] العربي عدد 1973/174.

مبالغ فيه في نظرنا ٠ لأن بذهابنا هذا المذهب نكون قد ألزمنا كلّ وليد جديد ببداية الحياة من الصفر أي من العدم، مع أن الثقافات الإنسانية طبقات بعضها بعد بعض ولعل أفضل ما في نظام التّربية القائم على التسيير الذاتي داخل القسم أو خارجه هو محو آفات البيروقراطية في التّربية٠علاوة على خلق الجو النشيط الصريح بين التلاميذ ومدرسهم؛ ولكن هذه التجربة يستحيل تطبيقها في مدارس العالم الثاث مادام لكلّ أستاذ ثانوي حوالي مائتي تلميذ فصاعدا، إلا إذا اجتهد الأستاذ وشكلّ تلاميذ كلّ صف زمرا؛ وفرض الراقبة الفردية، وهذا أيضا لا يتفق هع الوقت في كلّ حال.

6 — تطور المنهج التربوي عند الغربيين: ورغم أن بعض؛لشعوب الغربية المتقدمة كالدنمارك عرف التعليم الإلزامي منن سنة 1817م٠ إلا أن علم التّربية لم يتطور تطورا حقيقيا إلا في أول العشرينات من هذا القرن. لأن علم التّربية استطاع أن يتخلص مؤخرا من سيطرة الفلسفة النظرية التأملية. ويجمع بين كون الشيء المراد تبليغه للطلاب نظريا وتطبيقيا، وليس. بوسع أحدهما أو كلّيهما أن يستغني عن الآخر وأن يرى في المدرسة ذات الجدران والصف والمدرس ((معملا دائما ومفتوحا للدراسة والتجربة وتعديل الخطط))[27]. ولعله ليس مللا أن نشير إلى آخر مدرسة مهمة في علم النفس الحديث ظهرت في برلين عام 1912 م، وتعرف بالجشتلت. وهي كلّمة ألمانية حديثة ليس لها مرادف دقيق في اللغات الأخرى ولكنها تفيد معنى ((الشكلّ)) ((أو البيئة))[28] .

وهذه المدرسة تدعو إلى انتهاج الطرق المختصرة والسريعة في البحث والتعليم. وهو الالتفات إلى الكلّ قبل الجزء أو الشروع من القمة مع الانحدار تدريجيا إلى القاعدة. أي تدعو إلى إدراك الكلّ. قبل الجزء لان المدرك إجمالا

---

[27] النشرة التربوية الثانوية العدد الأول (الجزائر).
[28] العربي 1972/165.

أسهل على التعلم كما لو أراد أن يدركه مفصلا، ولقيت هذه النظرية شيوعا وقبولا سريعين في العالم الغربي وفي الولايات المتحدة الأمريكية.

نعم، إن المفكر ابن خلدون قد أدرك الجشتلّت بطريق غير مباشر حين أشار إلى أن الأصل في الإدراك هو المحسوسات، وأن النّاس والحيوانات تشترك في هذا الإدراك الحسي، غير أن الإنسان يتميز عن الحيوان بإدراك الكلّيات، وهي مجردة من الإحساسات[29] ، والجشتليون أيضا اعترفوا ٠بأن نظريتهم الثائرة على النظريات النفسية المعاصرة لها والشاكة فيها، لن تستطيع أن تفسر التفكير والإدراك والأحاسيس المجردة بصورة دقيقة.

7— طه حسين ينتقد المنهج الدراسي **المتبع في العربيّة:** وتأخر المناهج التّربوية في تدريس النصوص العربيّة مقر به في سائر الأقطار العربيّة ٠ وكان المرحوم الدكتور طه حسين واحدا ممن وصف هذه المناهج في تلقين النصوص الأدبية للطلاب ونقدها في أكثر من مؤلف له، فيذكر لنا أن الأستاذ المرصفي كان ينحو في تفسير النصوص الأدبية مذهب اللغويين والنقاد القدماء، في حين وجد بجانبه مذهب حديث للمستشرق الإيطالي نالينو ومن خلفه في تدريس النصوص الأدبية، ونراه يهجم هجوما عنيفا في الطريقة الثالثة التي كانت ساندة في المدارس الثانوية المصرية والتي كانت بعيدة عن كلّا المذهبين السابقين[30] ٠ ودعا إلى تغيير هذه الأساليب التّربوية العقيمة، ولاقى من أجلها الأمرين. وألح على مدرسي النصوص الأدبية العربيّة أن يجتهدوا في أن يحببوا إلى طلاب المدارس.العامة وتلاميذ الثانويات قراءة النصوص الأدبية وتفهمها مع تقريب هذه النصوص إليهم، وحسن اختيارها لهم، وإقناعهم بان الأدب العربي ليس جافا جديا عسر الهضم، وإنما هو ((لين هين خصب لذيذ،

---

[29] السابق نفس العدد.

[30] في الادب الجاهلي ص7.

فيه ما يرضي حاجة الشعور. وفيه ما يقوم عوج اللسان، وفيه ما يصلح من فساد الخلق، وفيه ما يرضي.حاجة الإنسان في حياته الفردية والمنزلية والوطنية والإنسانية أيضا))[31] .

وصرح بصوت عال بأنه ليس في مصر أساتذة للغة العربيّة وآدابها وإنما في مصر أساتذة لهذا الشيء الغريب المشوه الذي يسمونه نحواً وما هو بالنحو، وصرفا وما هو بالصرف، وبلاغة وما هو بالبلاغة، وأدبا وما هو بالأدب)) [32]ويقرر في موضع آخر بأن ((اللّغة العربيّة وعلومها وآدابها تدرس للتلاميذ في مدارس التعليم العام أثناء هذا القرن كما كانت تدرس للتلاميذ منذ أكثر من ألف عام))[33] ، ومع ما في هذا القول الأخير من مغالاة كمغالاة أي ثائر على إحدى الظواهر السائدة في عصره لأن طرق التّربية لم تكن .بينة المعالم منذ أقل من ألف عام. فانه يتابع شكواه من طرق التدريس. لأن التلاميذ يظلون يسمعون لأساتذتهم ولا يفقهونها (الدروس) ولا تقبل عليها قلوبهم ولا تسنسيغها عقولهم، لأن الذوق الأدبي ينقصهم. ولأنهم يرون أنفسهم آلة مسخرة تؤمر فتطاع وتدار فتحرك ، وتوقف فتسكت ، وينسب تأخر التعبير الأدبي وانحطاط الأدب والإنشاء الرفيعين إلى الدارس ومناهجها ومن يقومون بالتدريس فيها[34].

– **مناقشة آراء طه حسين:** وعميد الأدب العربي مر من أدنى هذه المدارس مستوى في أساتذتها ومناهجها التّربوية، ومع ذلك رزق ما رزق من ثقافات أدبية مكنتة أن يعلو عرش الأدب العربي العاصر، وقبله رجالات وعلماء تخرجوا من مدارس بغداد وقرطبة وبجاية وتلمسان والزيتونة والقرويين والأزهر.. .ونالوا ما نالوا من حظوة أدبية رفيعة، وذيع صيت وشهرة خالدين.

---

[31] في الأدب الجاهلي ص 14/13.
[32] السابق ص 14
[33] من أدبنا المعاصر ص 167.
[34] من أدبنا المعصر ص167.

ويبدو أن الذوق الأدبي وحده كفيل بإقبال الطالب على النصوص الأدبية، إذا وجد من يأخذ بيده، ويتعهد خطاه، ولكن للمناهج فعلا، وللتوجيهات المدرسية وكتبها وبرامجها دورا، ولأستاذ دور؛ آخر. ولجو المدرسة مسؤولية أيضا، فلكلّ من هذا وذاك نصيب ووزن في نجاح الطالب أو إخفاقه، وإن كان دور الأستاذ وما ينهج من مناهج يعظم ويسمو على أي عامل آخر

8-أي منهج تعليمي للنص الأدبي؟ لعل العادة اقتضت من السادة مدرسي النصوص الأدبية ولا زالت تقتضي إلى يومنا هذا من لدن البعض منا ان يقرأ الأستاذ النص على تلامذته ثم يشرع في شرح كلّماته اللغوية الصعبة. ثم ينتقل بعد ذلك إلى شرح النص بيتا بيتا إن كان شعرا وفقرة فقرة إن كان نثرا والتلاميذ من حوله وجوم سكوت كان على رؤوسهم الطير والممتاز من مثل هؤلاء من يسعفه الحظ في أن يصل بتلامذته إلى إبراز تذوق بعض الصور الجمالية في. النص من غير تحليل ولا نقد ولا حكم لها أو عليها، ولعل البعض منا ما ينفك يتبع هذه الطريقة الجافية الجافة ويتعصب لها، وينافح بكلّ حق وباطل عنها وكأننا أمام قول القائل القديم:

إذ نحن في غفل، وأكثر همنا صرف النوى وفراقنا الجيرانا

ليس يخفى ما لهذه الطريقة البدائية في غير قدرة على تقليدها من مضار على شخصيّة العقول الموجودة بيننا.، لأنها تبعد من حسابها فاعلية التلميذ وتجرده من ثقة نفسه، وتحرمه من إظهار ذاتيته التي هي كلّ شيء لديه ٠ وهي لا تدع للتلميذ فرصة للتعبير عما في قرارة نفسه بلغته، وانما قد تفسح له الطريق للتعبير والإفصاح عما في نفس أستاذه، وبلغة أستاذه.

في دراسة النصوص الأدبية ونقدها طرق مختلفة، ولكنها جميعا لا تتجاوز حدود التنظيم والتفسير، والمنهج التكامل لها هو الذي ((لا يغفل أثر ملابسات المكان والزمان وأحوال البيئة والتكوين النفسيو الفكري ووجهة الأديب في تفسير الحياة وموقفه من قضاياها الإنسانية الكبيرة وأسلوبه في التعبير واختيار الفن الملائم لوضع النص))[35] . أي نص أدبي إلا وهو يمثل كيانا تاريخيا واجتماعيا ٠ ونحوها من مظاهر الحياة الإنسانية العامة في زمانها ومكانتها. ولذا فهو تبعا لهن؟ يخضع ((لما تخضع له هذه الحياة من المؤثرات المختلفة التي لا تكاد تحصى والتي نعرف بعضها ونجهل بعضها الآخر. على أن منها طائفة يحسن أن نلم بها لأنها تعيننا على فهم الأدب وتذوقه ورده إلى أصوله وتفسيره أحيانا))[36](ومن أهم المؤثرات العامة في الأدب: ٠

* الاستعداد الفطري الذي تنشأ عليه هذه الأمة أو تلك.

* الإقليم الذي يعيش فيه الشعب، فله تأثير على أفراده وبالتالي على ما ينتجونه ويخلفونه لنا.

* الحضارة وما يصحبها من امتزاجات ونعومة وليونة وبذخ وترف. الدين، فهو قوام الحياة النفسية للشعوب ط ويكون له آثار مادية فنية ٠ لولاه لما وجدت (المعابد، الساجد. الكنائس النقش الملاحم اليونانية. الشعر الصوفي. عند المسلمين، المدائح النبوية....).

* الحياة السياسية التي تؤثر في الأديب، فتضطره إلى الرمز والتكنية تارة. وإلى التملق والنفاق مرة، وإلى الخنوع أو العصيان طورا.

* العلاقات بين الشعوب المختلفة التي تؤدي حتما إلى عمليتي التأثر والتأثير والتفاعل الثقافي.

---

[35] التوجه الادبي ص9

[36] التوجه الأدبي ص 9.

* التكوين النفسي: كان أرسطو الوحيد من بين الناقدين العرب والأوروبيين القدماء الذين حاول **أن** يشرح العلاقات الحيوية بين الفنان والفن وملتقي الفن ((وكان معظم, النقد ينصب على العمل الغني نفسه))[37] . بينما غلبت على؛ نقد النصوص القديمة فكرة التقويم الجمالي والتقويم الأخلاقي.

وعلم النفس بطبيعة مسماه يشترك مع الأدب في تناول موضوعات واحدة، وهي الخيال، والأفكار، والعواطف، والشاعر. ومظاهرها، ولذلك. فالاعتماد على علم النفس الأدبي في تحليل بعض النصوص الأدبية—على الأقل– غدا من الأمور اللازم نهجها في ثانوياتنا فنحن لا نستطيع أن نفهم ابن الرومي، وأبا نواس مثلا إلا باستغاثة علم النفس الأدبي الذي لا يزال يشق طريقه بطيئا إلى عالم الفن والأدب عند العرب.

ودراسة النص الأدبي معناه البسيط هو فهمه فهما كاملا وتذوقه وتحديد قيمته الأدبية أولا، ثم تفهيمه والعمل على خلق الوسائل المختلفة لتذويقه وتحبيبه إلى المتعلمين ثانيا، وفهم النص يكون بالإحاطة الشاملة بملابساته وهي الزمان والمكان٠خاصة، أو ما يعرف عندنا عادة بمناسبة النص. وفهم النص لا يكون إلا بجلاء غوامض ألفاظة وبيان معانيه، وتحديد أهدافه الأساسية . مع الاكتراث بإقامة الصلة بين هذه المعاني وبين حياتنا المربوطة بالحياة العامة أو بحياة صاحبه الذاتية.

والذوق الأدبي الذي طالما تحدث عنه النقاد، ولا يزالون يتحدثون. شرط أساسي في دراسة النصوص الأدبية، وليس أصعب مرحلة فيها. ولكنها أجدى فائدة، لأنها صفة ذاتية صرف، ولن يكسبها دارس النصوص الأدبية إلا بإمعان وتدبر طويلين في النص الراد درسه **أو** تدريسه وفي حقائقه الموضوعية والذاتية، مع إطالة التأمل في تجربة صاحبه ومعاناته وأسلوبه والإطار الفني

---

[37] التفسير النفسي للأدب ص 19.

الذي بمقتضاه النص الأدبي، وهل صاحبه وفق بين الشكلّ والمضمون أي بين اختياره للفن الأدبي المنّاسب لحقائق الموضوع وتجربة الكاتب فيه وبين الصياغة اللفظية الحاصة بطريقة التأليف والتركيب والترتيب والتلوين، وإذا كان دارس النص قد اجتاز هاتين الرحلتين يكون قد وصل إلى الحكم للنص أو عليه. وهو تقويمه تقويما عاما تعويلا على فنون النقد المعاصرة للنص وما ينفعل به من تأثرات مذهبية أو إبداع جديد في الشكلّ **أو** في الضمون **أو** فيهما معا.

وما سنقدم عليه من عرض إحدى طرق التدريس للنصوص الأدبية التي ارتأيناها إنما هو عرض عام، ولا يمكن أن يشمل سائر النصوص، لان الأستاذ الجزائري اليوم تعترضه عقبات نكداء لاتباع خطة واحدة، إذ علاوة على أن لكلّ. نص أدبي ذاتا تتكون له من ذات التجربة التي يعانيها مؤلفه. فان هناك أمورا أخرى، إذ القسم العلمي ليس كالقسم الأدبي، والقسم أو الشعبة التي لا يرغب فيها التلميذ المجتهد الطموح أن تكون معربة لاختياره العلمي والتكنولوجي سلفا. والذي سيجده بعد حين بلغة أجنبية في الجامعة ليست الشعبة التي لا تطرح مثل هذا الإشكال لتلميذ آخر ليس له نفس التوجيه أو العقبات المستقبلية، أي إقبال التلاميذ الأدبيين يختلف اختلافا عظيما أحيانا عن إقبال التلاميذ العلميين لتباعد الهدف بين الفريقين، ولذا لن نكون مضطرين إلا بالامتثال للقول الشائع : ((إنّ النص هو الذي يملي قواعد درسه)) وأجدر بهذا القول أن يكون صحيحا فكثيرا ما يزمع المدرس أن يتبع خطة معينه وإذا بطرق خارجية غالبا ما تصدر من لدن تلامذته تقود، إلى انتهاج نهج مغاير لما كان يتوقع.

9- الدرس الأدبي من الخارج ومن الداخل: ومن إحدى طرق تدريس النصوص الأدبية التي لا أعتقد أنها مستوفية لسائر مزايا ومحاسن هذه المادة هي:

أ- العمل الخارجي.

ب- العمل الداخلي.

فالعمل الخارجي هو ما ينجزه (لتلاميذ خارج القاعات الدراسية، ومن الأفضل أن يحدد لهم منهج واحد في تحضيرهم للنصوص حتى لا يتباينوا في عملهم الجماعي داخل القسم، وليس المقصود بهذا المنهج المتشابه أن يقيد التلميذ بما قد يبدي من آراء ذاتية حول النص، بل المقصود. به رسم خطة عامة لهم ثم تركهم وشانهم يهيئون نصهم فرادى، لأن معظم ((أئمة التّربية الحديثة يرون أن التخطيط والتقييد يضعفان شخصيّة الطالب ويمنعانها من النمو والتفتح))[38].

ورغبة منا في حض التلميذ على التحضير التلقائي، فلا بد من إلزامه بتخصيص كراس للتحضيرات الأدبية، وجهله يلتفت إليه كالتفاتته إلى أي وثيقة هامة أخرى في محفظته، وعلى الأستاذ ان يتشدد في مراقبة هذا الكراس ولا سيما في بداية السنة، ويثيب عليها التلاميذ المجيدين لها المعتنين بها.

أ- عمل التلاميذ الخارجي يكون:

* بتحضير النص قراءة واستساغته ونطق أصواته نطقا سليما.

* بترجمة لصاحب النص، وتكون الترجمة مركزة على ماله صلة بالنص أو بما اشتهر فيه صاحب النص.

*بشرح ما يراه في النص صعبا بالنسبة إليه، وهنا ينبغي أن يعود التلميذ على تصفح واستعمال بعض المعجمات العربيّة القديمة.

* بتحضير مناسبة النص مجملة، مع الإعتماد على المكان والزمان والحدث.

* بالإتيان بالفكرة العامة للنص التي تكون عنوانا مناسبا لسائر الأفكار الرئيسة التالية.

---

[38] نماذج في النقد الأدبي ص7.

هب بتقسيم النص إلى أفكار الرئيسية.

* بالبحث على النواحي البلاغية، حسب مقدرته، وحسب ما درس مؤثم هذه المادة، وبدراسة تركيب النص وتلوينه والتأمل في ألفاظه ووظيفتها.

* بالتفتيش عن النواحي التاريخية والثقافية التي تمثل العصر. وكنا الصور النفسية البارزة في النص.

* بمحاولة التنقيب عما يجب ان ينقد به النص، بناء على المراحل السابقة.

* بإرشاد الأستاذ لتلامذته لبعض الراجع والصادر التي يجب ان يعتمدوا عليها، ولا يقبل منهم التحضير المعتمد على الكتاب المدرسي إلا تحفظا بالنسبة لبعض التلاميذ.

وأما العمل الداخلي، فهو العمل المشترك بين التلاميذ من جهة ٠ وبينهم جميعا وبين الأستاذ من جهة ثانية، وكلّما قل الأستاذ من الكلّام أثناء حصة الدرس كان الدرس أنجح وأفيد، وكان أقدر وأقوى على أن يكتشف الخاملين فيحركهم ويدفعهم، ويعرف الجادين الدؤوبين فيشجعهم ويهنئهم. وكلّما زاد صمتا طويلا إزداد التنافس أشد وأعنف ومتى حصل هذا التنافس المحتدم؛ بينهم واختلفوا في ملابسات النص وما يحيط به، كان الأستاذ قد نجح نجاحا محترما في مهنته التّربوية، وبذر فيهم الحمية والشغف بالتذوق الأدبي.

ب- العمل الداخلي:

1) **سؤال يطرح حول صاحب النص والجوالذي ألف فيه** : ونجاحنا فيما سيأتي في النص يكون في عملنا بمقدار قدرتنا على تهيئة هذا الجو وتصويره من حولنا، وبعث الحياة فيه من جديد، فيصير التلاميذ وكأنهميلمسونه لمسا وعناصر هذا الجو الأولي ثلاثة :

أ- صاحب النص.

ب- مناسبة النص.

ج- بيئة النص وعصره.

إذا كان صاحب النص متأثرا قلبا وقالبا ببيئته وعصره. فان النص قد يكون أشد تأثر بصاحبه من هذا الأخير بعصره ، لأن النص لا نتعمق في فهمه ((حق التعمق إلا إذا انجلت لنا صفات شخصيّة قائله))[39] ، ذلك أن النص جزء منه متصف بصفاته.

وبعد معرفة صاحب النص وترجمة ما يكون خليقا به ومتصلا بنصنا، نبحث عن حقيقة الظروف التي أحاطت بالمؤلف ساعة تأليفه للنص حتى نكون على هدي صحيح في حكمنا على قوة العاطفة أو ضعفها إلى جانب الجو الفكري المتأجج أو الخادم الذي يستوحيه منها.

وانطلاقا من كون الأديب ابن بيئته وعصره، وكون العصور مختلفة في طرق تعابيرها وثقافاتها فلابد من الاستعانة بالبيئة والعصر كلّيهما، إذ كلّ أدب يمثل بيئة بعينها بكلّ ما فيها من مظاهر وأحداث، إذ ليست البيئة الجاهلية كبيئة بني العباس، ولذلك فليس الأدب الجاهلي كالأدب العباسي، وليس في أحدهما **أو** كلّيهما نقص مادام كلّ واحد من الإثنين يجسد عصره ولا يتعاكس مع الآخر بل ليس في أدب عصر الضعف العربي نقص، طالما أن أدب القوة والإزدهاء لا يقوم مقام أدب الوهن والانحطاط، وهنا تنصب الدراسة على العامل الزمني وما يضطرب فيه أكثر من٠عكوفها على عامل المكان.

2) القراءة الصامتة: رأينا فيما سبق أن أحد علمائنا.الأقدمين وهو الأصعي جعل من شروط طلب العلم الصمت، وجعله الشرط الأول لتلقي العلم، إذ في القراءة الصامتة يسود الفصل هدوء تام، ويخلو كلّ تلميذ إلى نفسه وكأنه في حجرة مستقلة وجاء في إحدى المقالات حول المطالعة الصامتة ان المطالعة الصامتة ((تتميز بخصائص ثلاث على جانب كبير من الأهمية، فهي أكثر

---

39 الكامل في النقد ص 24

استعمالا في الحياة الاجتماعية من المطالعة الجهرية وهي أسع منها وأكثر اقتصادا في الزمن وهي أدعى إلى الاستغراق في فهم الموضع واسترجاع مضمونة))[40] ،ثم تتبع القراءة الصامتة بمناقشة قصيرة، ويقتصر فيها على نقاط معينة في النص حتى لا تأخذ ما تستحق من الوقت.

3) **قراءةالأستاذ النموذجية الجهرية:** هذا العنصر حساس كثيرا في النص، إذ لا بد لأستاذ من أن يكون صوته جهوريا في غير تقعير ولا تفخيم إلا إذا احتاج النص لترقيق أو تغليظ، معربا لما ينطق به أي مبدئيا بوضوح و فصاحة الحركات على أواخر الكلّام، مراعيا الفواصل الموسيقية حسب كون النص شعر؛ أو نثرا و أن تكون قراءته مصورة للمعنى مجسدة له، ذات جرس رائع، ونطق؛ مجود في غير تكلّف و لا تصنع، وألا تكون بطيئة كلّ البد فيصير فيها إملال، ولا سريعة كلّ السرعة فيغدو فيها إخلال ومضيعة للوقت.

و لأهمية القراءة النموذجية، قال بعض المربين:((ان القراءة الجيدة لنص من النصوص تعادل نصف شرحه)) أجل، إن اهتمام المدرس بإتقان مخارج الحروف و ما فيها من جهر وهمس و شدة و رخاوة و جودة ترديد النغم الموسيقي حسب كلّ حال، و اعتناءه بالتعبير عن دلالات الألفاظ الموحية بالثورة و القوة، أو العطف و الليونة، و الدالة على النقي أو الإثبات،أو الاستفهام. أو الإخبار أو الاستخبار أو التعجب أو التقرير أو الانكار،...الخ، ان اكتراثه بكلّ هذا و نحوه يؤدي معنى القول التربوي أداء صحيحا.

4- قراءة التلاميذ الإفرادية: يقتصر في هذه القراءة على بعض ؟لتلاميذ الدين يحسنون الأداء، في حين يدرب غير هؤلاء إجادة القراءة في الحصة المخصصة لها حسب شروطها وأهدافها التّربوية والاجتماعية والهدف من هذه القراءة هو تقريب جو النص شيئا فشيئا من التلاميذ وجعلهم يشاركون فيه عمليا

---

[40] دراسات وتجارب ص 18

في كلّ مرحلة من مراحله، وخلق التنافس في إجادة القراءة السليمة ٠ ثم بهذه القراءة المتكررة مرات، يستطيع التلميذ أن يقيس نفسه، ويهيئ روحه إلى الإقبال أكثر على الذص،إلى جانب ما تسمح له بسؤال الأستاذه عن لغة النص.

5) **شرح اللّغة:** مما لاشك فيه أن شرح اللّغة غير دراسة الأسلوب ولذا فهذا العنصر رغم أنه هام لكونه الوسيلة الأولى في إزالة الغموض عما بالنص من معان وأفكار، إلا أنه ربحا للوقت، وبما إنّ التلاميذ مطالبون دائما بتحضير النص ضمن عملهم ,الخارجي فيقتصر على إفساح الجو أمام أسئلة التلميذ نفسه حول كلّمة أو كلّمات بعينها أما إذا كانت اللفظة نادرة واشتقاقها غريبا وتركيبها صعبا ووجودها في المعاجم أحيانا معدوما فهنا يتدخل الدرس لشرحها شرحا مرتبطا بمدلول تقلبات التركيبات المختلفة لها، محللا إياها إلى عناصر وما ينشأ عنها ((مفرد، تثنية جمع، أمر، مضارع، إسم فاعل. إسم مفعول٠ ...(عمل معجمي....الخ)، هذا مع التنبيه إلى أن الشرح ينبغي أن يكون دائما مركبا في جمل شفوية في حينه من التلاميذ أنفسهم، وأن الشرح يكون في النصوص الجاهلية والإسلامية والعباسية أكثف منه في النصوص الحديثة التي ينبغي التركيز فيها عئى أفكارها وليس معنى النصوص القديمة جافة أو سطحية. بل هي أيضا نات أفكار قلما تجد لها نظيرا في النصوص الحديثة ٠ فالمروءة والشجاعة والكرم والتضحية والإيثار والنزاهة،.. .توجد في النصوص القديمة أكثر منها في الحديثة، والنصوص العباسية متطورة وغنية بأفكارها الفلسفية والحزبية والمنهبية، إلى جانب ما تحويه من ثقافات أمم أجنبية راقية.

6) **الفكرة العامة:** إن الفكرة العامة مرحلة ضرورية من مراحل الدخول إلى النص والإزلاف منه تدريجيا ولأنها تجمل لنا ما ورد فيه. ورأينا ان أحدث النظريات النفسية تقول بالالتفات إلى الكلّ قبل الجزء والشروع إلى القمة مع

الانحدار تدريجيا إلى القاعدة، أي عكس من تشغلهم الجزئيات والأفكار الثانوية ونحوها، وليس المقصود. بالإجمال التلخيص. فشتان ما بين المرمميين. .بواسطة ما قام به التلاميذ في العمل الخارجي والاستجواب المتعدد يصل الأستاذ بكلّ يسر إلى صياغة جملة مختصرة تبلور الفكرة العامة النّاسبة للنص مع ذلك فلا بد من ان يرتكز في هذا على المرحلة الأولى التي قسمناها إلى ثلاثة عناصر وبدونهما تظل الفكرة العامة مريضة أو مبتورة.

7) **الأفكار الرئيسية:** نستطيع أن نقول أنّ الدرس الأدبي يبدأ ببداية الأفكار الرئيسية، لأن الراحل الست السابقة قدمت لخدمة هذه المرحلة السابعة ذلكم أن الأفكار الرئيسية هي العناصر الأساسية في تأليف النص الأدبي. فهي تشمل على كلّ ما ينسب النص إلى الجنس الأدبى، وهى الفكرة. والعاطفة والأساليب والأخيلة والنص الذي لا يستوفي هذه العناصر الأربعة يمكن ان يسمي أي شيء إلا ان يكون حقا نصا أدبيا.

وبعد استخراج الأفكار الرئيسية التي هي في النثر أبسط منها في الشعر تدرسها دراسة مستفيضة ونناقشها مناقشة جديرة بها (تبعا لقوتها أو ضعفها أهميتها **أو** طبيعتها جدتها **أو** ابتذالها،...) ومن البعيد عن الصواب في نظري أن ندرس ونناقش كلّ فكرة رئيسية على حدة، مع أن الأفكار مترابطة ومتسلسلة ومكمل بعضها بعضا، ودراسة الأفكار تكون:

أ- هل الأفكار الواردة في النص جديرة؟ فإذا حكمنا على جدتها حسب ما هو مستقصى في كتب تاريخ الأدب العربي ذات المناهج العلمية الأكاديمية فإنا نشير عندئذ إلى قدرة صاحب النص على الخلق والإبداع وإلى موهبته الملهمة القي أضافت إلى الحقول والأجناس الأدبية فكرة أو أفكارا جديدة جديرة بالاعتبار ولا بأس أن نوازن بينه وبين معاصريه، ولماذا لم يطرقوها؟ ألأنهم لم ينتبهوا لها أم لأنهم كانوا يعنون طرق مثل هذه الأفكار سخفا وعبثا وضياعا

لوقتهم؟.. .وأمّا إذا كان حكمنا نفي أن تكون هذه الأفكار جديدة –بالاعتماد على ما ذكرناه في أول هذه الفقرة– فنومئ حينئذ إلى بعض من تداولها أو صاحبها الأول إذا كان لنابه علم أجمع الباحثون عليه.

ولا يمكن أن ننحي باللائمة على صاحب النص فيما إذا كانت الأفكار قد طرقت من قبله، وإذا لم نجد ما نعذره به، فلنبحث هذا العذر له فيما وشّي به نصّه من ثوب قشيب، وخيال أصيل ذي شعور أقوى وأعمق مما شعر به من سبقوه إلى نفس الموضوع فليست الحياة والطبيعة وما يفتعل فيهما وقفا على جيل في عصر دون جيل في عصر آخر.

ب– هل أفكار النص تناسب الحقائق المعروفة؟ وهل صاحب النص صادق النزعة فيها؟

قيل قديما: ((أعذب الشعر أكذبه)) وسئل قديما بعض علماء الشمر:

((من أشعر النّاس؟ قال: الذي يصور الباطل في صورة الحق، والحق في صورة الباطل بلطف معناه، ورقة فطنته، فيقبح الحسن الذي لا أحسن منه. ويحسن القبيح الذي لا أقبح منه)) . فقد يصف النص امرأ بالجود. وهو بخيل أو بالبخل وهو جواد، وآخر بالشجاعة وهو جبان أو بالجبن وهو شجاع ووجها بالحسن. وهو دميم أو بالدمامة وهو حسن جميل ٠ .. .ولنا أمثلا كثيرة في الشعر العربي وهنا يبتعد الأدب عن الحقيقة ولكنه ليس مزيفا من ناحية الحقيقة الأدبية كالتشبيه والوصف والتصوير والهجاء والمدح والمبالغة ...ونحو ذلك.

ج– ما هي القيمة الاجتماعية أو الإنسانية أو الأدبية ونحوها للأفكار الرئيسية؟

قد يوجد في النص قيم كثيرة أو قليلة، وقد تكون هادفة أو غيرهادفة وإذا كان النص في مستوى النهائي فنستعين لكشف هذه القيم الهادفة أو غيرالهادفة ببعض المذاهب الأدبية الحديثة القائلة بأن الفن للحياة أو الفن للفن ونحو ذلك

ولكن نعطي قيمة أعظم لكلّ ما يفيد الحياة التي لا تزال فيها مشاكلّ ثقافية واجتماعية قائمة، ولا سيما في العالم الثالث لأن العلوم الانسانية قد تساهم مساهمة أكبر في مجال اختصاصها من العلوم الحقيقية في بناء المجتمعات الحرة الأصيلة، ومن الخطأ ان نظل ننظر للأداب على أنها علوم ثانوية بالنسبة للبلدان المختلفة، فهذه البلدان ما تخلفت تكنولوجيا إلا لتخلفها عقليا وفكريا واضطرابها وارتيابها في شخصيتها وتراثها ولغتها،.. .ولذلك فالآداب هي الأدوية الناجحة لمقاومة هذه الأمراض النفسية الخطيرة، أما العلوم الحقيقية وإن عمت وانتشرت فإنها لن تغير من عقول النّاس شيئا، وبالتالي يصبح تقدمنا عكسيا، وهذه الدراسات والتوجيهات كلّها تكون ضمن دراسة الأفكار النصية التي يثيرها صاحب النص تلميحا أو تصريحا.

د- والدراسة الرابعة للأفكار هي: هل حافظ صاحب النص على وحدة الأفكار وترابطها وتسلسلها أو كان كالطائر الذي لا يكاد يقر له قرار على أي غصن من الأغصان؟ وحدة الأفكار عمل أدبي لا مندوحة عنه إلا في القصائد الطوال، ووحدة الأفكار مقياس فنى نقيس به -مقدرة الأديب على التمكن مما يتناوله من أفكار، أو على التعمق فيها وسبر غورها والاستحواذ عليها، وليس مدلول الوحدة الأدبية في النص أن لا ينتقل الأديب من فكرة إلى أخرى لتقويتها وإيضاحها ولكن المقصود به أن يصل الأديب الأفكار ويسلسلها ونيسقها ; وأن يتفادى التناقض.

ونشير، كما يعرف السادة الأساتذة كلّهم، أن هذه الصعوبات في دراسة الأفكار الرئيسية تعترضنا في معظم نصوص الشعر الجاهلي والإسلامي. وفي نهاية هذه المرحلة الرابعة نناقش الأفكار هي واضحة أم غامضة ؟ وما دواعي هذا الوضوح أو الغموض؟ ألها أسياب خارجية أم لها عوامل داخلية في ذات الأديب؟ وهنا نستنجد بمظاهر العصر العامة وكنا نعتمد على المرحلة الأولى

ذات العناصر الثلاثة، إلى جانب الاعتماد على المذاهب الأدبية بأنواعها إذا كان النص لأصحاب النهائي.

8) عواطف النّص: قد يبدو هذا العنصر ثانويا، ولكن عواطف صاحب النّص هي مثيلات لعواطفنا لأنّها عواطف انسانية خالدة، وفوق ذلك أن نعايشهم ونناجيهم ونحاورهم ولو مضى عليهم ما شاء الله من السنين، لأنّها أرواح تخاطب أرواحا فالحضارة المادية تتكسر أو تتبدل. وأما الحضارة الروحية التي منها الأدب فهي تبقى خالدة خلود الأجيال، بل قد تفنى الأجيال، ولكن حضارتها الروحية تبقى بعدها كمعالم عليها.

والعواطف في النصوص الأدبية لا تكاد تحصي فمنها: عواطف الصدق والعدل، واحتمال الألم، وحرمة الدين، والطمع، والجشع، والانتقام، والبغض والاحترام، واللوم، والخوف،.. .والأمل واليأس،.. .ونحو ذلك،...

وقد جمع ابن رشيق العواطف في أربعة أبواب، إذ قال: ((وقالوا: قواعد الشعر أربع: الرغبة والرهبة، والطرب، والغضب: فمع الرغبة يكون المدح والشكر، ومع الرهبة يكون الاعتذار والاستعطاف، ومع الطرب يكون الشوق ورقة النسيب، ومع الغضب يكون الهجاء والتوعد والعتاب الموجع))[41] ، وقال الرماني علي بن عيسى : ((أكثر ما تجري عليه أغراض الشعر خمسة : النسيب والمدح والهجاء، والفخر، والوصف، ويدخل التشبيه والاستعارة باب الوصف))[42] ونحن لا نعتقد بأن هذه النظريات التي تساعدنا على إبراز العاطفة النصية لا تزال كلّها صالحة لان نكون مقومات للشعر العربي الحديث، ولكنها ستبقى جميعها صالحة لتقويم الشعر العربي القديم مع تطعيمها بما جد في عوالم النقد والفن والأدب.

---

[41] العمدة لابن رشيق 120/1.

[42] السابق ص 120 وانظر ما بعدها.

ولو رجعنا مثلا إلى معلقة عمرو بن كلّثوم لألفينا عاطفة صاحبها فيها الأنفة والإباء والفخر والاعتزاز بالقبيلة،وهي عواطف صادقة، في حين نجد عواطف النابغة الذبياني في بائيته الاعتذار الكاذب والخوف المصطنع، ولذا فعواطفه غير صادقة.

ولعل أبرز مقياس أدبي، بعد معرفة أسباب النص الحقيقية ٠ لقياس قوة العاطفة أو فتورها، صدقها أو كذبها، .. .هو مدى تأثيرها في النفس وتأثر النفس وقتا طويلا أو دائما بها.

9) **دراسة الأساليب:** كلّ نص أدبي لا يدرس من حيث شكلّه ومضمونه لا يكمل فهمه، ولا يمكن تذوقه، وبالتالي يستحيل تقويمه والحكم له أو عليه حكما صائبا، ودراسة الأساليب عملية أدبية، حتى وإن كانت تدخل في باب الشكلّ، فإنها مكملة لتحقيق هذه الأغراض الثلاثة في نفس التلميذ، وإقامة الصلة الحية بين هذا الأخير وصاحب ألنص في بيئته وعمره وخصائص فنه. ولعله من الأحسن ان يبدأ الدارس بموازنة اللّغة وما قامت به من وظائف لان الألفاظ هي الترجمة اللغوية للمعنى ومادة الخام الأولى بالتعبير والتصوير، فهي عند الأديب بمثابة الزيوت والألوان لدى الفنان، والآجر والطين والحجر عند البناء فلسنا كلّنا فنانين ولا بنائين مع أن هذه الأدوات مهيأة ميسرة لأضعف وأفقر خلق الله منا.

وبعد بحث وظيفة اللّغة العبرة عن معاني النص ننتقل إلى فرز ما هو مألوف مستعمل، وما هو غريب أو شاذ، وهل ألفاظ النص كلّها ذات عروبة وأصالة أم هي معربة؟ مع توعية التلاميذ بأن هذا ليس نقصا ولا ضعفا في لغتهم ما دام الدخيل يخشع لقوانين اللّغة المستوردة، وأفادتهم بالفرق العظيم بين الامتزاج الجنسي والتفاعل الثقافي الطبيعيين الدالين على عمليتي التأثر والتأثير وبين الغزو والتسلط الثقافيين المعاصرين المقصودين لمسلخ مقومات الشخصيّة

العربيّة ثم محوها من الوجود، ولعل أكثز ما.. يناسب الجانب الأول نجده في العصر الجاهلي وصدر الإسلام قليلا، وفي العصر العباسي كثيرا، وأوضح ما يوائم الجانب الثاني يصادفنا في العصر الحديث.

وبعد هذا نلمح إلى العناصر الفنية المتنوعة في الأسلوب، وهي الانواع البيانية، والبديع، وأضرب العاني المختلفة، مع مراعاة مستوى التلاميذ، لأن هذه الأساليب ليست غاية في حد ذاتها، ولكن من شانها أن تزيل كثيرا من الظلال التي تظل النص الأدبي، وتساعد على إيضاح مبهماته، وتجسيد مجرداته، وتقريب بعيده.ولا نهمل الإشارة إلى هذه الأساليب البلاغية أفيها جنوح من صاحبها إلى الطبع على انه مطبوع أم عليها مسحات من التكلّف والتصنع على ان صاحبها ذو صنعة ومذهب معروفين، ونصطدم بهذه النماذج بدءا من بشار ، حتى عصر الانحطاط، بل قد نجد هذا أيضا في نصوص العصر الحديث الكلّاسيكية المجددة (الرافعي، الإبراهيمي،...) وقد تدخل في أساليب الدخيلة البعيدة، والإيحاءات اللطيفة، والتصاوير الرمزية الجميلة د مع مناقشة هذه الأساليب البلاغية والدخيلة : أفيها خلق وإبداع لم يسبق صاحب النص فيها أم هي تشابيه واستعارات مبتذلة مجها الذوق، وعافها الطبع،؟ نقول : إنّ في بيت بشار:

كان مثار النقع فوق رؤوسنا ٠ وأسيافنا ليل تهاوت كواكبه

خلقا عجيبا، وتصويرا أدهش معاصريه، ولكنه سبق إليه من لدن امرئ القيس:

كأن قلوب الطير رطبا ويابسا ٠لدى وكرها العناب والحشف البالي ٠

ومن غير امرئ القيس، ممن سبقوه ،...وفي نصوص العصر الحديث نقول : إنّ في كثير من قصائد الأمير عبد القادر تقليدا مكشوفا لم يأت بجديد فيها من حيث الأساليب البلاغية والتصاوير والأخيلة،وكذا في جل قصائد محمود سامي

البارودي غير الوجدانية، بل نجد هذا التقليد في الأخيلة والتشابية والتصاوير عند شاعرنا محمد العيد في غير واحدة من قصائده. ومعنى هذا أنه لا بد ,من موازنة البرنامج بعضه ببعض، لأن انتقال التلميذ من عصر إلى عصر، ومن سنة إلى أخرى، لا يعني انه قد انتهى مما مضى، لأنه أقبل على شيء جديد وانتقل إلى مستوى جديد.

10) جنس النص الأدبي: والمقصود بهذه الالتفاتة إلى النص، هو بياننوع جنسه، وإلى أي فن من الفنون الأدبية ينتمي، لا سيما إذا كان النص حديثا، وهل الأدب العربي قد عرف هذا الضرب من التعبير والغرض أم كان نتيجة لتأثر الأديب بآثار أجنبية؟ وهنا ينبثق الحكم من الاعتماد على المؤثرات العامة في الأدب، كما وضح أعلاه ولا سيما الجزء الخاص بعلاقات الشعوب المختلفة وأبعادها.

11) الحكم العام على النص: لاشك وأن الحكم على النص الأدبي يكون من خلال حكمنا على صاحبه، ومن هنا تتجلى لنا خطورة وصعوبة هذه المرحلة، إذ ليس الحكم على نص أدبي من الأمور الهينة، لا سيما إذا كان منتميا لشخصيّة لا تزال حولها التساؤلات النقدية قائمة. ومهما يكن، فإن الحكم عليه يقتضي منا الاعتماد على درجات فهمنا للمراحل السابقة،...وينبغي أن نعرف التلاميذ في سنتهم الأولى إلى أنواع الأدب ليفرقوا بين الأدب الإنشائي، والوصفي، وتاريخ الأدب، حتى يعرفوا، من أين تنشأ الأحكام النقدية.

ومادام البرنامج الأدبي المقرر يبدأ بتدريس النصوص القديمة، أومادام النقد في الأدب العربي قد نشأ على شكلّ ملاحظات، ثم تطور إلى إبداء آراء في هيئة جمل على بيت أو أبيات قصيرة، أو موازنة فكرة شاعر بفكرة شاعر آخر وتفضيل هذا على ذاك، فانه من الجائز في نظري ان تطبق نفس المنهجية على تدريس النصوص القديمة، لا سيما وأن بعضها خال ض الوحدات العضوية. مع

مراعاة مستوى التلاميذ وتخصصهم وعصر النصوص، لأن التلميذ في هذه الفترة الأولى هو أقدر وأكثر استعدادا لإبداء ملاحظة حول بيت أو موازنة شطر بشطر أو إثارة ظاهرة قديمة بظاهرة، وردت في النص، جديدة، والبرنامج الأدبي المقرر يؤازرنا على اقتحام هذه الصعوبات وتذليلها وتبليغها مرحليا عصرا بعد عصر ونصوصا تلو نصوص للنشء الحديدي الرؤى بمثل هذه الأمور الفنية.
إن تحديد العرب أو نقادهم للشعر بأنه قواعد أربع، وهي الرغبة والرهبة والطرب، والغضب، إنما هو نابع من قولهم الشائع : أن أشعر النّاس امرؤ القيس إذا ركب، والنابغة إذا رهب، والأعشى إذا طرب، وزهير إذا رغب، ألا نراهم يحكمون حكما جزئيا على كلّ من هؤلاء الشعراء العظام في بعض ما اشتهروا فيه؟

وفي هذا الباب نوضح للتلاميذ التمييز بين النقد الذي يعني النمو المطلق لأنه يصف النّاس ككلّ بالجودة أو الرداءة، وبين الانتقاد الذي يُعنى فقط بعرض معايب النص وبيان ضعفه أو السخط عليه والغضب على صاحبه أحيانا ونعودهم على أن النقد سلاحه العقل والروية والنزاهة والصبر...لا الحكم السريع جزافا ولا العاطفة المكشوفة، ولا العصبية القاتلة للأدب لصاحب النص على أنه منا أو قريب لنا أو صديقنا، ولا عليه لأنا نكرهه أو بيننا وبينه حساب، فالفن بريء براءة الملاك من هذه العواطف المتناقضة، لندربهم أن ينقدوا النصوص لا نقد أصحابها، وأن يميزوا بين ما كتب، وبين من كتب.

وباختصار، فان نقد النصوص والحكم عليها بالنسبة للمرحلة الثانوية يكون أكثر قربا من نفس التلميذ وقدرته واستعداده حين نلم إلماما كافيا بالمراحل السابقة –بالنسبة لمن يتبعها– ونلخصها، فنشرح اللّغة، ودراسة الأفكار ووحدتها والأساليب وأنواعها، .. .كلّ هذا في حد ذاته معلم من معالم المقاييس الأدبية.
وليس الغرض من النقد للنصوص غاية أدبية في حد ذاتها وحسب. بل هو

علاوة على ذلك هدف تربوي ونفسى لأنه يعمل على بناء شخصيّة التلميذ بناء أدبيا قد يكون مستقلا أحيانا لما يذهب إليه من رؤى مخالفة لرؤى لذاته وينمي فيه الاعتماد على النفس هذا إلى جانب العامل الخلقي الكبير الذي يكسبه منه، لأنه يعلمه كيف يقدر أعمال الغير، ويحترمها غاية الاحترام حتى ولو كان صاحبها مخطئا أو بعيدا عن الصواب.

ولا يزال الفتى يدرُج ويتقدم ويبدي الجرأة والقدرة على إثبات ذاته، وإبراز شخصيته، حتى يكسب ملكة نقدية تحصل له وقننى فيه بعد تعهده والأخذ بيده، وبالإضافة إلى ما مضى أنه بتعوده نقد النصوص وتذوقها .تفهمها يزيد شغفا وهياما بدراسة النصوص الأدبية والإقبال عليها.

12) **مناقشة النص:** الغرض من هذه المناقشة العامة أنها تدور حول سائر النقاط المدروسة، فالتلميذ حر في طرح سؤاله، ومعارضته أو تأييده. ولهذه المناقشة هدفان: تربوي، وثقافي شامل، فالتربوي يتصل باختبار الأستاذ للتلميذ عن طريق غير مباشر: هل هو أدرك النص أم لم يدركه، ويتدرب بواسطتها على المشاركة الجماعية، ثانيهما ثقافي يتصل بالنص وشكلّه ومضمونه: هل هذا النص مشهور في الأدب العربي؟ لما استحق الخلود؟ ما هي قيمة النص الفنية: الإجتماعية؟ الإنسانية؟ ما سبب تناقل الأجيال لهذه النصوص هى بعينها أو تلك؟ وهل صاحب النص ثابت فيما نادى به أم هو متذبذب فيه بين أم ليس هم من ذا ولا ذاك...إلخ.

الخاتمة: وتتناول نقاطا تربوية عامة:

.مشاركة التلاميذ الجماعية والفردية. .مراجعة ماله صلة بكلّ ظاهرة جديدة بظاهرة قديمة قد درست.

الإثابة وهي خير من العقاب.

.تنويع النصوص الأدبية حتى لا ينتشر الملل بين صفوف التلاميذ.

.تحديد الدافع لكلّ نص تعليمي، لان الدافع القوي يثير القلق والخوف والدافع الضعيف لا يثير اهتمام التلميذ.

.وضوح الهدف، لأن المتعلم حين يدرك وظيفة ما يتعلم تتحقق ساعتئذ العملية التّربوية، ويبث في التعلم قوة وإرادة على الدأب والمواظبة.

.الفهم، إذ لا بد من تعويد التلميذ ان يفهم كلّ ما يتعلم فهما صحيحا وتدريبه على التطبيقات العملية في كلّ ما يأخذه نظريا بين الجدران.

.إزالة شبح البيروقراطية الرهيب وتبديلها بالديموقراطية والصراحة بين الأستاذ وطالبه.

مراجع العرض:

1) العقدالفريد: الجزء الثاني. والخامس لابن عبد ربه الاندلسي مطبعة لجنة التأليف، بالقاهرة: 1940، 1946م.

2) نور القبس المختصر من المقتبس، تأليف: أبو عبد الله محمد بن عمران المرزباني أبي المحاسن ال٩دافظ اليغموري، تحقيق: رو دلف زلهايم، طبعة 1964، دار النشر: فرانتس شتاينر بيفيسبادان.

3) العمدة لابن رشيق القيرواني الجزء الأول: تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد طبعة: 1963/3م، مطبعة السعادة لمصر.

4) الفاضل:للمبرد. تحقيق الأستاذ: عبد العزيز ا.ليمذي، طبعة: 1956م. دار الكتب المصرية.

5) الفهرست لابن النديم: طبعة 1348ش، الطبعة الرحمانية بمصر.

6) مقدمة ابن خلدون: مراجعة وتحقيق عدة من العلماء، مطبعة مصطفى. محمد القاهرة.

7) التفسير النفسي لأدب، د.ءز الدين إسماعيل، 1963م/ دار المعرفة مصر.
8) الكامل في النقد الأدبي: كمال أبو مصلح، طبعة: 1964/2م. (دار الطبعة غير موجود).
9) نصوص مختارة من الأدب العباسي. د.الأشتر، طبعة: 1969/2م٠دار الفكر بيروت.
10) في الأدب الجاهلي: د.طه حسين، طبعة: 964ام، دار المعارف بمصر.
11) التوجيهالأدبي: تأليف الدكتور طه حسين وزملاؤه طبعة: 1953م٠ دار الكتاب العربي مصر.
12) نمانج في النقد الأدبي: إيليا الحاوي، طبعة: 2، دار الكتاب اللبناني.
13) التطورالتربوي في العصر الحديث: جماعة من الأساتذة، طبعة: 1963م مكتبة الحياة بيروت.
14) دراسات وتجارب: أحمد يوسف الشيخ طبعة: 1956م٠ دار مصر للطباعة. القاهرة.
15) مجلات من العربي، أعداد مختلفة، ومن أهمها في موضوعي:
عدد: 149سنة 1971م. وعدد: 174سنة: 1973م.
16) النشرة التّربوية الثانوية، العدد الأول: (الجزائر).
17) بعض الأعداد من مجلة (الفكر المعاصر) ولا سيما؛ العدد الخاص منها بالتعليم في مصر.