الدكتور
محمود أحمد السيّد
عميد كلية التربية في جامعة دمشق

الأدب
مفهومًا وتدريسًا

دار النهضة للدراسات والنشر
دمشق

محتويات الكتاب

تصديـــر

الفصل الأول : مفهوم الأدب وحدوده

أولا ــ مفهوم الأدب وأشكاله

ثانيا ــ حـــدود الأدب

١ ــ بين الأدب والعلم

٢ ــ بين الأدب والفلسفة

٣ ــ بين الأدب والتربية وعلم النفس

٤ ــ بين الأدب والنقد والبلاغة

الفصل الثاني : أهداف تدريس الأدب ودور المدرس في تحقيقها

أولا ــ أهداف تدريس الأدب

ثانيا ــ دور المدرس في تحقيق الأهداف

آ ــ دور المدرس في اختيار النصوص

ب ــ دور المدرس في قيادة عملية التدريس

ج ــ دور المدرس في التقويم

ثالثا ــ الخلاصـــة

الفصل الثالث : طرائق تدريس الأدب ومنهجية تقديمه

أولا ــ طرائق تدريس الأدب

آ ــ الطريقـــة القياسية

ب ــ الطريقـــة الاستقرائية

ج ــ الطريقـــة التنقيبية

ثانيا ــ منهجية تقديم الأدب

آ ــ تقسيم الأدب الى عصور

ب ـ تقسيم الأدب وفق الفنون الأدبية
ج ـ تقسيم الأدب حسب البيئات
د ـ التكـامل

الفصل الرابع : مناهج دراسة النص الأدبي

١ ـ لمحـة تاريخية

٢ ـ مناهج جديدة في دراسة النص الأدبي
آ ـ المنهج النفسي
ب ـ المنهج الاجتماعي
ج ـ المنهج الشكلاني
د ـ المنهج الهيكلاني

٣ ـ الأسلوبيـة
آ ـ المرسـل
ب ـ المتلقي
ج ـ النص

٤ ـ الانشائيـة

٥ ـ « جاكوبسون » ودراسة النص الشعري

٦ ـ محاولة لقراءة نص أدبي

٧ ـ التذوق الأدبي
آ ـ مفهوم التذوق الأدبي
ب ـ مهارات التذوق الأدبي
ج ـ دور المدرس في تنمية التذوق الأدبي

٨ ـ تدريس البلاغـة

٩ ـ تدريس العروض

١٠ـ ملاحظات حول تطوير تدريس الأدب والبلاغة

تصدير

لم يحظ تدريس الأدب في طرائق تدريس اللغة العربية على نطاق وطننا العربي بما يستحقه من الاهتمام ، وطالما تعالت صيحات في ندوات تطوير تدريس اللغة العربية تدعو إلى اعتماد طرائق جديدة ومناهج معاصرة في تدريس النصوص الادبية ، وأنه آن الأوان لاطراح المنهج البلاغي الذي ما يزال سائدا في تدريس الأدب .

وتجاه هذه الحاجة الملحة عملت على تأليف هذا الكتاب الذي يشتمل على أربعة فصول ، تناولت في الفصل الأول منها مفهوم الأدب والتغيرات التي طرأت على هذا المفهوم عبر المراحل التاريخية ، وابنت حدود الأدب من خلال مقارنة بينه وبين كل من العلم والفلسفة والتربية وعلم النفس والنقد والبلاغة .

وتضمن الفصل الثاني الأهداف المرسومة لتدريس الأدب ودور المدرس في تحقيقها ، واشتمل الفصل الثالث على طرائق تدريس الأدب ومنهجية تقديمه ، اذ شرحت طرائق تدريس الأدب متمثلة في الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والطريقة التنقيبية ، كما تمثلت منهجية تقديمه في تقسيم الأدب الى عصور وتقسيمه وفق الفنون الأدبية ، وتقسيمه بحسب البيئات ، ثم التكامل بين هذه المناهج جميعها .

أما الفصل الرابع والأخير فاشتمل على مناهج دراسة النص الأدبي ، إذ تناول المناهج التالية : المنهج النفسي والمنهج الاجتماعي والمنهج الشكلاني والمنهج الهيكلاني . كما عرض الفصل للأسلوبية والانشائية ، وقدم شرحا لنظرية « جاكوبسون » في دراسة النص الشعري ، وانموذجا عن محاولة لقراءة نص أدبي في ضوء المناهج المعاصرة . ثم كانت وقفة في هذا الفصل عند التذوق

الأدبي مفهومـا ومهارات ودور المـدرس في تنميته ، كما كانت ثمة التفاتة الى تدريس كل من البلاغة والعروض ، واختتم هذا الفصل بمجموعة من الملاحظات حول تطوير تدريس الأدب والبلاغة مواكبة لروح العصر وانسجاما مع مقتضياته.

ولا ادعي أنني بهذه الفصول الاربعة قد وفيت الموضوع حقـه ، وحسبي انني حاولت مجتهدا القاء الأضواء على تدريس موضوع من أهم موضوعات لغتنا العربية ، آملا أن يكمل الباحثون هذه المحاولـة ، راجيا لتدريس لغتنا العربيـة الارتقاء الى ما فيه سيرورتها وانتشارها وتمثلها فهما وممارسة واداء وتذوقا .

والله من وراء القصد

دمشق في ١٩٩١/١/١

المؤلف

الفصل الأول

مفهوم الأدب وحدوده

محتويات الفصل :

اولا ـ مفهوم الأدب واشكاله .

ثانيا ـ حدود الأدب .

١ ـ بين الأدب والعلم .

٢ ـ بين الأدب والفلسفة .

٣ ـ بين الأدب والتربية وعلم النفس .

٤ ـ بين الأدب والنقد والبلاغة .

الفصل الأول

مفهوم الأدب وحدوده

نحاول في هذا الفصل ان نتعرف مفهوم الأدب واشكاله وما طرا على هذا المفهوم عبر التاريخ ، ثم نشير الى العلاقة بين الأدب والعلم وبينه وبين الفلسفة والتربية والبلاغة والنقد .

اولا ـ مفهوم الأدب واشكاله

جاء في لسان العرب ان الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي ادبا لأنه يأدب الناس الى المحامد وينهاهم عن المقابح ، قال ابو زيد : ادب الرجل يأدب ادبا فهو اديب ، والأدب : الظرف وحسن التناول .

ويقال إن الأدب مشتقة من الأدب (بسكون الدال) بمعنى الدعوة الى الولائم ، ويرى المستشرق « كارل نلينو » انها مشتقة من الداب بمعنى العادة ، ويرى ان هذه الكلمة لم تشتق من المفرد ، وانما اشتقت من الجمع ، فلقد جمعت (داب) على (ادآب) ثم قلبت فقيل : آداب .

وعقب « نلينو » على ذلك قائلا : وكثر استعمال الآداب جمعا للداب حتى نسي العرب اصل هذا الجمع وما كان فيه من قلب « وخيل إليهم انه جمع لا قلب فيه فاخذوا منه مفرده ادبا لا دابا ، وجرى استعمال هذه الكلمة بمعنى العادة ، ثم انتقل من هذا المعنى الطبيعي القديم الى معانيه الأخرى المختلفة »(١) ولو رحنا نستعرض ما كان عليه مفهوم الأدب في تراثنا لألفينا انه في العصر الجاهلي استعمل للدلالة على العادات الحميدة المتوارثة وعلى مكارم الأخلاق وحسن السلوك(٢) كقول الشاعر :

كذاك أدبت حتى صار من خلقي ... اني وجدت ملاك الشيمة الأدبا

واستعمل « ابن المقفع » الكلمة لمعنى التهذيب والتعليم إذ يقول : «للعقول سجيات وغرائز بها تقبل الأدب ، وبالأدب تنمو العقول وتزكو » .

ووردت كلمة الأدب بمعنى الخبرة كقول ابي عطاء السندي :

إذا أرسلت في امر رسولا فأفهمه وارسله اديبا

والف « ابن قتيبة » كتابه « ادب الكاتب » مشيرا الى القواعد والقوانين التي يحسن مراعاتها في مجال الأدب .

وكان الأدب أيام بني امية وصدر العصر العباسي يتضمن الشعر والأنساب والأخبار وأيام الناس : ثم ظهرت علوم اللغة من بلاغة ونحو وعروض ودونت ووضعت أصولها ، فدخل هذا كله في الأدب .

وكان هذا المعنى يضيق تارة فينحصر في الشعر والنثر الفني وفي النقد ، ثم يتسع طورا آخر ليجاوز ذلك الى علوم اللغة وغيرها مما يتصل بها ، فها هو ذا « ابن خلدون » يرى في مقدمته أن المقصود من الأدب « الإجادة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناهجهم فيجمعون لذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الملكة من شعر عالي الطبقة وسجع متساو في الإجادة ، ومسائل في اللغة والنحو ، مبثوثة اثناء ذلك متفرقة ، يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية مع ذكر بعض من آيات العرب يفهم به ما وقع في اشعارهم منها » .

ويقول ابن خلدون ايضا : « الأدب هو حفظ أشعار العرب واخبارهم والأخذ من كل علم بطرف » .

ويعرف الكلاسيكيون الأدب بأنه التعبير المنفعل عن الطبيعة والحياة والله . بينما يعرفه الرومانسيون بأنه صياغة الافكار والأحاسيس الحضارية الجديدة في أسلوب جميل ، ثم جاءت المذاهب الفردية كالسريالية والوجودية فقطعت الصلة بين الأدب والمجتمع ، وعرفته بانه حق التعبير عن الوجدان الذاتي او الفردي من واقع إحساسه بالجمال المطلق او نتيجة انفعاله الخاص .

وتأتي الواقعية الجديدة لتلزم الأديب بأن يصور المجتمع لاسيما في طبقاته الدنيا وآفاقه المظلمة الداكنة معارضة الفردية في الأدب داعية الى مشاركة المجتمع(٣) .

ويتجه الأدب الحديث الى فهم النفس البشرية والقاء الأضواء على خفاياها في تفاعلها مع البيئة التي تحيط بها . فالأديب لم يعد ذاتيا فحسب ، بل هو ذاتي غيري في الوقت نفسه : ذاتي في التعبير عن مشاعره وعواطفه واحاسيسه: وغيري في تعبيره عن مشاعر الناس واحاسيسهم وكل ما يدور في المجتمع من قيم مختلفة .

ولا يقتصر تعبير الأدب على الجانب المعنوي في البيئة التي يتفاعل معها ، بل يتعداه الى الجوانب المادية من طبيعة طبيعية وصناعية ، فيضفي عليها مشاعره وافكاره ، ومن هنا كان الشاعر الفرنسي « بودلير » يقول : « ان الاشياء تفكر من خلالي كما افكر من خلالها »(٤) .

وما اجمل تعريف الشاعر نزار قباني للادب إذ يقول : « الأدب عندي هو تعبير غير عادي عن مشاعر غير عادية ، هو الكلمة الجميلة التي ان لم تفتح امامك مغالق صخرة علي بابا فهي تفتح امامك نافذة على وجه الله . والكلمة التي اكتب ليست طفلا بلا نسب ، انها تراث عاطفي اجتماعي انساني يحمل سعال ابي ونداء امي وشجار صبيان حارتنا وطقطقة خشب الشوح في مخبز ضيعتنا، وشكوى مزاريب بيتنا القديم التي لاابيعها بسمفونيات الدنيا مجتمعة.

الكلمة الطيبة سهلة . اما الكلمة الجميلة فآه ما اصعبها ! ان تقول لحبيبتك عطرك مغر كلمة طيبة ، اما ان تقول لها ان لعطرك فما يناديني فشيء آخر يتطلب أن تنبش نفسك من جذورها بحثا عن كلمة صغيرة اميرة تطفى على الورق فرحة كفراشة حرير تحررت من شرنقتها »(٥) .

وهكذا نرى ان الأدب واسع في موضوعاته سعة الحياة التي يعبر عنها ، ولا يستوعبه مذهب معين ولا تحده حدود جامده : « ذلك ان الأدب يتميز عن سائر الوان المعرفة الانسانية باتساع آفاقه وامتداد ظلاله ليشمل الحياة البشرية بكل نواحيها ، ويطل عليها من نوافذها كلها ، ولا يقتصر على ناحية معينة او نافذة واحدة ، فالحياة والأدب توامان لا ينفصلان ، والأدب واسع كالحياة عميق كأسرارها ، ينعكس فيها وتنعكس فيه »(٦) .

ويرى « هدسون » : « أن الأدب سجل حي لما رآه الناس في الحياة وما خبروه منها وما فكروا فيه واحسوا به ازاء مظاهرها التي لها عندنا اهمية مباشرة وباقية تفوق كل اهمية ، وهو بذلك يعد بصورة اساسية تعبيرا عن

الحياة وسيلته اللغة ، ولكن من المهم ان تفهم منذ البداية أن الأدب يعيش بفضل الحياة التي تتمثل فيه »(٧) .

من هنا كان مصطلح الأدب للحياة ادق في التعبير عن مفهوم الأدب من القول الأدب للمجتمع « ذلك لأن المجتمع يفهم عادة انه جسم ذو كيان مادي محسوس وعلاقات مادية محسوسة وقيم مادية محسوسة او نابعة من المادة .

اما الحياة فهي الكينونة كلها بما فيها من جسد وروح ومن مادة وفكر ومن اعضاء ووظائف ، ومن الافضل ان نتحدث عن الأدب والفن والعلم والثقافة للحياة لا للمجتمع لأن المجتمع يقوم عادة على انه مجتمع بعينه محدود بحدود الزمان والمكان . اما الحياة فهي بغير حدود ، وهي تيار مستمر يدخل فيه الماضي والحاضر والمستقبل ، وهي تشمل هذا المجتمع وذاك المجتمع وكل مجتمع اي تشمل المجتمع القومي خاصة والمجتمع الانساني بوجه عام .

وبهذا تكون دعوة الأدب للحياة دعوة قومية ودعوة انسانية معا ، لأنها تجعل من الأدب وظيفة للحياة القومية ووظيفة للحياة الانسانية ، وبهذا تكون دعوة الأدب للحياة دعوة مادية ودعوة روحية، لأنها تجعل من الأدب وظيفة للحياة المادية ووظيفة للحياة الروحية : وبهذا تكون دعوة الأدب للحياة دعوة اجتماعية ودعوة فردية معا ، لأنها تجعل من الأدب وظيفة من وظائف المجتمع كما تجعل منه وظيفة من وظائف الفرد »(٨) .

ونخلص من ذلك الى القول إن مفهوم الأدب واسع ليشمل الحياة كلها وان حصره في الشعر والنثر الفني لا ينسجم ومفهومه الواسع ، فهو يشمل التاريخ والجغرافيا ، والفلسفة ، وعلم النفس وعلم الاجتماع ... الخ وبهذا المعنى عبر الرسول الكريم قائلا : « أدبني ربي فأحسن تأديبي » .

والأدب الذي ادب به الله رسوله هو ادب القرآن الكريم ، وليس القرآن إعجازا في البلاغة والبيان فحسب بل يتضمن معاني شتى في مختلف افانين المعرفة من قصص وتاريخ واخلاق وطبيعة ومنطق وسياسة .. الخ ، وبهذه النظرة الموسوعية للأدب راى سلفنا أن الأدب هو الأخذ من كل علم بطرف .

فالأدب ليس وقفا على دواوين الشعر وكتب النثر ، ولكنه في كتب الفلسفة والطب والتربية .. إنه في كتب « ابن سينا » « والفارابي » « وابن الأثير» «وابن جرير» «والمسعودي» «وابن خلدون» « وابن بطوطة » .. الخ .

إنه في كل ميادين الفكر علمية كانت او انسانية ، ولما كانت العلوم الانسانية في تفاعل فيما بينها ، اذ يتبادل كل منها الأثر والتأثير ، كان لزاما ان تدرس انماط المظاهر الانسانية جميعها في ميدان الأدب ، والا نحصر انفسنا وناشئتنا بعدد محدود من القصائد الشعرية وبعض النثر من خطب ومقالات ، بل أن نقدم لهم في دروس الأدب الوان النتاج الفكري الانساني كلها انطلاقا من النظرة الواسعة الى الأدب .

وإذا انتقلنا الى اشكال الأدب فاننا نلاحظ ان الأدب كان يقتصر في الغرب على الاشكال المكتوبة ، ومن هنا كانت لفظة Lettre تعني الرسالة المكتوبة ، وكذا الأمر في الانجليزية إلا ان الادب حاليا لا يتجلى في الاشكال المكتوبة فحسب ، ولكنه يظهر باشكال مختلفة في خارج نطاق الشكل المكتوب .

فيما مضى كان الأدب ينحصر في الشكل المكتوب ، ولم يكن يتجاوز بعض الاشكال المختلفة للكتابة إذ إن بين الاشكال المختلفة للكتابة لا يوجد فقط القصص والشعر والقطع المسرحية وإنما هناك كل انواع الاشكال المكتوبة التي تدخل في المفهوم الواسع للأدب .

فالعالم المعاصر يستخدم اشكالا لغوية مختلفة مكتوبة وشفوية ، وهناك انماط معينة في داخل الشفوي نفسه من تنظيمات رمزية وعلمية ، وهناك مختلف اشكال الصور من الاعلان في الصحف والمجلات واللوحات ، الى آخر ما هنالك مما يمكن ان يحدد في نطاق الأدب .

ولقد عد من مظاهر الادب الشفوي الأغاني الشعبية وقصص الجن ، حيث اصبح هناك مفهومان للادب مايزالان سائدين احدهما يعد اي موضوع يقال بطريقة جيدة « ادبا » ويعد النمط الأدبي كما لو كان علامة مميزة وفاصلة بين ما هو أدب وليس أدبا .

هذا الفصل يكمن في المقالة الرسمية والطبيعية اذا وصفت في قالب أدبي.

أما المفهوم الثاني للأدب الذي يمكن عده أساسيا ومركزيا فهو ان الأدب شكل تخيلي من اشكال التعبير ، فالمسرحية والرواية والقصة القصيرة والقصيدة هي أدب طبقا للمفهوم التخيلي ، ولكن المقالة ليست أدبا بخلاف المفهوم الاول(٩) .

ثانيـا ـ حـدود الأدب

على الرغم من ايماننا بأن الأدب لاتحده حدود معينة ، وانه واسع سعة الحياة ، راينا ان نظهر علاقة الادب بالعلم ثم بالفلسفة وبالتربية واخيرا بالنقد والبلاغة .

١ ـ بين الأدب والعلم :

يهدف كل من الأدب والعلم الى تحقيق غايات انسانية ، إذ ان الفيلسوف والمشتغل بالعلوم الاجتماعية والفنان والكاتب ورجل العلم ، كل هؤلاء اشقاء في قرارة نفوسهم ، وسواء اكانت طريقتهم تنقيب التجريب الانساني وتحليله ام تنظيم الظواهر القابلة للقياس الى صوغ المبادىء ، فان بواعثهم ونوع تجاربهم واقتناعاتهم تتأصل في إنسانية واسعة التعريف(١٠) .

إلا ان لكل من الأدب والعلم مجاله في المعرفة الانسانية فالعلم مجاله الواقع ينقب فيه عن قوانينه وادلته ، والادب مجاله علاقتنا بالواقع واحساسنا وتأثرنا به ، فالعلم لايصدر في علمه عن نفسه ، وانما يصدر عن الواقع الخارجي ليثبت ما يريد إثباته من القوانين في الطبيعة وغير الطبيعة مقيدا بالمنطق العقلي وادلته وبراهينه وتفاصيلهما السليمة ومقدماته السديدة وتجاربه .

اما الأدب فلا يعبأ بذلك كله ، الادب ذاتي والعلم موضوعي فالعلم يتناول حقائق الواقع محاولا ان يصفها كما هي غير مضيف اليها اي شيء من داخله او مشاعره وتصوراته .

اما الأديب فلا يهمه الواقع ولا حقائقه وقوانينه ، وانما تهمه نفسه وحقائقها الوجدانية ودخائلها الشعورية(١١) . ويلتقي الادب والعلم في إنسانيتها من حيث إن اي كشف من كشوف الفيزياء او الرياضيات .. الخ يتوصل اليه العلماء يصبح ملكا للإنسانية ، بمعنى ان رجالات العلم جميعهم يتحدثون بلغة عظيمة واحدة هي لغة الافكار ، ولا يمكن للعلم ان يكون متميزا مهما يكن لون جلد الانسان ومهما تكن سياسته او طبقته الاجتماعية ، فعالم البيولوجيا الروسي يتعاون تعاونا مثمرا مع زملائه الاميريكين الذين يعملون في المجال نفسه ، والعلم يحكم على الافكار في حد ذاتها ولا يسأل اطلاقا عمن يسير في ركاب هذه الافكار فهو لا يعرف حدودا حزبية ولا طوائف ولا تقاليد ، والانحرافات الاساسية عن

المثل العليا والمعتقدات وانواع الايمان التي كانت سببا في هدم الروابط بين البشر على مر التاريخ ليس لها من معنى في نظر العلم . اذ إن السيادة التي يمنحنا العلم اياها على الطاقة والاشياء المادية قد تدفع بجنسنا البشري الى حتفه مالم تتسم بالحكمة والتعقل لتسيطر على السبيل الذي نسير فيه(١٢) واذا كان الادب يدعو الى قيم الخير والحق والجمال فان الروح العلمية تدفع الانسان الى أن يتحرك بحرية نحو الحقيقة مهما يكن الطريق الذي يؤدي اليها . والعلم يقود المعركة ضد قوى الطغيان والحقد وعدم التسامح ، اذ يتنفس العلم نسيم الحرية ويهبنا في أوقات الخطر مساندة قوية للروح الحرة للانسان(١٣). وتزول مبررات التعارض بين الانسانيات الادبية ، والانسانيات العلمية اذا ذكرنا ان روحا واحدة ينبغي ان تسيطر على كلتيهما ، هي الروح العلمية والنقدية التي تظل وسائل البحث وانماط الحكم السائدة فيها واحدة مهما تغيرت الموضوعات التي تصب عليها .

« والحق أن العالم المفتوح على العلم ينقسم اليوم الى ميدانين عامين كبيرين . ميدان علوم الطبيعة من مادية وحيوية ، وميدان علوم الانسان من تاريخيه واجتماعية ونفسية . فالتاريخ والجغرافيا البشرية علمان والتنقيب في النصوص الادبية يفترض أولا التنقيب العلمي فيها »(١٤) .

وانظمة العلم الدقيقة تنمي سمات ذات قيمة عالية في العقول التي تتعرض لها ومن بين نتائجها حدة الملاحظة والوصف الدقيق والتصور ، والتعليل السليم والنزوع الى العقلية الناقدة يعد من أعظم الهبات التي يضيفها فهم العلوم ، وهي في حد ذاته إسهام أساسي في تربية الرجل الحر .

والحرية وحدها تنقصها القوة المحركة، ويعود الفضل في الدفع والحماسة اللذين يساعداننا على حدوث كبرى المسائل الى اولئك الذين اقتنعوا وليس المترددين . وان تعيينات العلوم تمدنا بالاعتقاد وتهيء لنا أساسا لا غنى عنه لايمان الانسان ، اذ إن العلم يمنح كل من يعرفه نظرة تقدمية وتقديرا نافذا ، كما يبث فيه روح المغامرة والعقل الحذر ، ويوحد بين روح حرة متسامحة وبين الاقتناع واليقين القاطع اللذين يوفران القوة المحركة لدفعه الى الامام »(١٥) .

وكثيرا ما يسبق الادب العلم في بعث الحضارات ، وقد لا يخطيء كثيرا من يقول : إن الأدب كان دائما اسبق من العلم في هذه السبيل ، فالحضارة لم

تكن يوما مذهبا منطقيا يقيمه العقل وحده ، وإنما هي مجموع مطامح الحياة الى المثل الاعلى الذي ترجو الجماعة بلوغه ، وهي الى جانب ذلك تصور الجماعة الانسانية لصلتها بالوجود في مجموعة صلة تنتسب للماضي كما تنفذ الى اعماق المستقبل »(١٦) .

ولقد تنبأ الكاتب القاص الفرنسي « جول فون » في قصصه ذات الخيال العلمي بكثير من المخترعات الحديثة ، وقد اعترف له الجميع بصدق كثير من التنبؤات التي تضمنتها قصصه .

ومن هذه القصص « ٢٠٠٠٠ فرسخ في اعماق المحيط حيث تروي هذه القصة كيف تمكن بطلها الكابتن « نمو » من بناء سفينة تستطيع الابحار في اعماق البحار ، وثمة قصة له بعنوان « من الارض الى القمر » . واخرى بعنوان « رحلة الى باطن الارض » .

ولقد تمخض المستقبل عن صدق نظرة « جول فون » سواء ما اتصل منها بسفن الفضاء ورحلاتها أم بالغواصات وجولاتها . ولم يقتصر التداخل بين الأدب والعلم على قصص الخيال العلمي بل هو أوسع واشمل من ذلك بكثير ، فعمر الخيام الفلكي الايراني كان شاعرا في الوقت نفسه ، وثقافة الغرب بدأت في اليونان .

« ففي العصر الأكبر لليونان تداخل الفن والعلم بعضهما في بعض أكثر من تداخلهما في اي عصر حديث ، وقد عاش فيثاغورس قبل ان يخلق اسخيلوس الدراما اليونانية . وقد علم سقراط عندما كانت الدراما في أوجها . وهل يدعى العلم او الأدب تبعية سقراط له ؟ وافلاطون الذي لم يتحمل الشعراء في دولته المثالية ، كان طالب علم عندما أغمض اريستوتانيس عين الدراما اليونانية.

إن امثال هؤلاء الرجال في العلم والفن قد الهبوا نار المعرفة في العالم الحديث في عصر النهضة . ان طراز رجال عصر النهضة ورمزهم كان من البداية ومازال حتى الآن هو « ليوناردو دافنشي » الرسام المثال ، الرياضي ، المهندس وليس من المستطاع التفكير في ان ينشأ مجتمع ديمقراطي علمي بطريقة بناءه دون أن يكون بين رجاله مواهب عالية في الفن والموسيقى والتاريخ والأدب والديناميكيات الاجتماعية »(١٧) . اما الفروقات بين الاسلوبين الادبي والعلمي فتتلخص في ان الاديب يضفي على كتابته بعض سماته، وغالبا ما تظهر شخصيته

في اسلوبه في حين ان العالم يكون في منأى عن انعكاس الشخصية في اسلوبه ذلك ان الأديب يستثير العواطف ويخاطب الانفعالات والمشاعر ، بينما يخاطب العالم العقل .

والاديب في استثارته للعواطف يلجأ الى الالفاظ الموحية ذات التلوين الصوتي والجرس الموسيقي والهالات العاطفية ، ولذلك توصف الكلمات الادبية بانها رموز موحية تتضمن معاني كثيرة ، وتحلق في اجواء متعددة وواسعة ومن هنا كان الادباء يعنون بأساليبهم عناية لا يعرفها العلماء .

فالكلمة العلمية واضحة ودقيقة من غير ان تتزيا بهالات عاطفية او صور او زخارف او تلوينات صوتية كما هي الحال في كلمات الاديب .

٢ ـ بين الأدب والفلسفة :

الادب والفلسفة فعاليتان إنسانيتان لاستكناه الحياة ومعرفة اسرارها يسلك كل منهما سبيلا مختلفا ، فالفلسفة اداتها المنطق في حين ان الادب من مواده الشعور والاحاسيس والحدس .

والعلاقة بين الادب والفلسفة كانت تتضح عندما كان هناك ادباء مفكرون مثل (غوته) في المانيا حيث كان شاعرا وفيلسوفا اصيلا في الوقت نفسه ، فقصة (فاوست) تعد اثرا ادبيا وفلسفيا في الوقت نفسه صور فيها صراع الخير والشر في النفس الانسانية ، ولقد كان ثمة تزامل بين الادب والفلسفة في المانيا وبخاصة في أثناء المرحلة الرومانتيه حيث عاش (فيخته) و (هيجل) مع الشعراء .

وفي روسيا عومل «تولستوي» معاملة الفلاسفة . كما ان «تيوستوفسكي» في « الجريمة والعقاب » لمس اغوار النفس الانسانية وادرك ابعادها .

وفي فرنسا كان (برغسون) فيلسوفا واديبا في الوقت نفسه كما ان (غيو) صاحب كتاب « تأملات شاعر » كان شاعرا وفيلسوفا معا .

وفي بريطانيا نجد (ميلتون) صاحب الفردوس المفقود ، فيلسوفا واديبا في الوقت نفسه ، كما ان « شكسبير » يعد من عمالقة الادباء وهو فيلسوف .

ومن الواضح أن الادب ليس معرفة فلسفية تترجم الى خيال وشعر ، بل

هو تعبير عن اتجاه عام نحو الحياة ، وان الشعراء عادة يتناولون احياناموضوعات فلسفية من مثل صلة الانسان بالموت ، ومفهوم الانسان عن الحب .. الخ .

ففي تراثنا نلاحظ ان ثمة ومضات فلسفية عند زهير بن ابي سلمى من حيث نظرته الى الحياة كما يتجلى ذلك في قصيدته الميمية والتي يقول فيها :

رايت المنايا خبط عشواءمن تصب ... تمته ومن تخطىء يعمر فيهرم
ومهما تكن عند امرىء من خليقة ... وان خالها تخفى على الناس تعلم
لسان الفتى نصف ونصف فؤاده ... فلم يبق إلا صورة اللحم والدم
ومن لم يذد عن حوضه بسلاحه ... يهدم ومن لا يظلم الناس يظلم

ولما كانت التجربة الوجودية وسيلة مباشرة للالتحام بالحياة في مواقف خاصة يشعر فيها الفرد بمعاناته الذاتية لتجربة خاصة تظهر له من خلالها حريته المقيدة وفردانيته المهمومة فان بعض المستشرقين لاحظ بذور افكار وجودية عند طرفة بن العبد ، فطرفة بن العبد لخص منهجه في الحياة من حيث دعوته الى أن يستمتع المرء في حياته ، فهو ينحو منحى مذهب اللذة الفردية الذي حمل لواءه هوراس الروماني ، وابيقور اليوناني .

فهو يقبل على ارتشاف لذات هذه الحياة في يومه من دون ان ينظر في غده ، ومادامت نهاية الانسان الموت فلم لا يقبل على لذاته من غير ابطاء او تمهل، غير عابىء بعاذل ولا مكترث بلائم اذ يقول :

الا ابهذا الزاجري أحضر الوغى ... وان اشهد اللذات هل انتمخلدي
فان كنت لاتستطيع دفع منيتي ... فدعني ابادرها بما ملكت يدي
ولولا ثلاث هن من عيشة الفتى ... وجدك لم احفل متى قام عودي

ثم يعدد الشاعر هذه الامور الثلاثة فاذا هي تتمثل في : شرب الخمرة والتوجه الى ساحات المعارك والاجتماع بالنساء . ولقد اتجه عمر الخيام من بعد ، الاتجاه نفسه في التمسك بمذهب اللذة الحاضرة وخوفه من الماضي والمستقبل لارتباطهما بالالم فها هو ذا يقول على لسان رامي .

لا تشغل البال بماضي الزمان ... ولا بآتي العيش قبل الأوان
واغنم من الحاضر لذاته ... فليس من طبع الليالي الامان

وفي العصر العباسي حمل ابو العتاهية لواء فلسفة الزهد والتقشف في حين حمل ابو نواس لواء المجون والتمرد على قيم المجتمع واعرافه: وتبنى الشاعر المتنبي فلسفة القوة في تحقيق الانسان لأمانيه فها هو ذا يقول :

ولا تحسبنّ المجد زقا وقينة ... فما المجد إلا السيف والفتكة البكر
وتضريب أعناق الملوك وأن ترى ... لك الهبوات السود والعسكر المجر
وتركك في الدنيا دويا كأنما ... تداول سمع المرء أنمله العشر

ولقد كرر هذا المعنى في مواضع متعددة اذ يقول :

وان لم تمت تحت السيوف مكرما ... تمت وتقاس الذل غير مكرم
فثب واثقا بالله وثبة ماجد ... يرى الموت في الهيجا جنى النحل في الفم

كما يقول :

ارى كلنا يبغي الحياة لنفسه ... حريصاً عليها مستهاماً بها صبا
فحب الجبان النفس أورده البقا ... وحب الشجاع النفس اورده الحربا

واذا كان ارباب نظرية الجشتالت في علم النفس المعاصر ينطلقون من النظرة الفلسفية التي ترى ان الاشياء تدرك بجملتها لا في جزء منها وان إدراك الكل يسبق الجزء فان النظرة المتكاملة للحقيقة كانت موئل النظر منذ أقدم العصور ، حيث يروى عن الفيلسوف الصيني (لي هتز) هذه الاسطورة « فوق تل من تلال غابة نائية كان يعيش رجل شيخ مع ابن له وجواد . ذات يوم هرب الجواد واختفى ، فأقبل الجيران على الشيخ يعزونه في نكبته بفقد جواده فقال لهم الشيخ :

ـ ومن ادراكم انها نكبة ؟ .

فصمتوا وانصرفوا واجمين ، ولم تمض ايام حتى عاد الجواد الى صاحبه من تلقاء نفسه ، لا وحده ، بل مصطحبا معه عديدا من الخيول البرية . . فعاد الجيران الى الشيخ فرحين مهنئين بهذا الغنم الموفور ، وهذا الحظ السعيد ، فنظر اليهم الشيخ بهدوء وقال :

ـ من ادراكم انه حظ سعيد ؟

فسكتوا مذهولين ، وانصرفوا متحيرين ، ومرت الايام وجعل ابن الشيخ

يروض الخيول البرية فامتطى منها جوادا عنيدا فسقط من فوق صهوته الى الأرض فكسرت ساقه فرجع الجيران مرة اخرى الى الشيخ محزونين ، يبثونه *الهم لما وقع لولده ، ويعزونه في هذا الحظ العاثر* .

فقال لهم الشيخ برفق :

ـ ومن ادراكم انه حظ عاثر ؟ . .

فانصرفوا صامتين ، ومضى العام ، واذا حرب تقوم ، وجند الشباب وارسلوا الى الميدان ، فلاقى اكثرهم الحتف إلا ابن الشيخ فان العرج الذي بقدمه اعفاه من الذهاب الى الحرب وانقذه من ملاقاة الموت(١٩) .

ويتضح من خلال هذه الاسطورة ان الفيلسوف الصيني لا يرى الامور الا بكليتها وانه لايتوقف عند جانب واحد منها على انه الهدف والغاية ، وذلك لأن كل شيء يدور ولايستقر في مكانه : ولقد عبر ابو البقاء الرندي الشاعر الاندلسي عن هذه الحقيقة في قصيدته النونيه المشهورة والتي يقول فيها :

لكل شيء إذا ما تم نقصان ... فلا يغر بطيب العيش انسان
هي الأمور كما شاهدتها دول ... من سرّه زمن ساءته ازمان
وهذه الدار لا تبقي على أحد ... ولا يدوم على حال لها شان

وتكررت هذه المعاني بأسلوب آخر عند شاعر آخرهو ابن عبد ربه اذ يقول:

الا إنما الدنيا غضارة أيكة ... اذا اخضر منها جانب جف جانب
هي الدار ما الآمال إلا فجائع ... عليها ولا اللذات إلا مصائب
فكم سخنت بالامس عينا قريرة ... وقرّت عيونا دمعها اليوم ساكب
فلا تكتحل عيناك منها بعبرة ... على ذاهب منها فإنك ذاهب

وهذا ما يذكرنا بقول المتنبي :

ابني ابينا نحن اهل منازل ... ابداً غراب البين فيها ينعق
ابن الاكاسرة الجبابرة الألى ... كنزوا الكنوز فما بقين ولا بقوا
والموت آت والنفوس نفائس ... والمستعز بما لديه الأحمق

واذا كنا رأينا ان ثمة تلازما بين الأدب والفلسفة في روسيا والمانيا وفرنسا وبريطانيا فان ابا العلاء المعري في تراثنا ايضا كان فيلسوفا وشاعرا في الوقت نفسه حيث تناول أمورا فلسفية منها مشكلة التخيير والتسيير .

وهذه المشكلة شغلت الانسان قديما وحديثا ، فالانسان هل هو مخير أم مسير ؟ ثم ما اصله ؟ هل يرجع الى اصل مادي وقد تطور في حلقات متسلسلة حتى وصل الى ما وصل اليه حاليا من استواء في شخصيته ؟

حيرّت هذه الاسئلة بعض الادباء ، فبشار بن برد يرى انه مسير إذ يقول :

ما باختياري ميلادي ولا هرمي ولا مماتي فهل لي بعد تخيير ؟

واجاب الشاعر المهجري ابو ماضي عن بعض هذه التساؤلات متمثلا مذهب اللا ادرية في منهجه الفلسفي ، وذلك في قصيدته « الطلاسم » التي يقول فيها :

جئت لا اعلم من اين ولكني أتيت
ولقد ابصرت قدّامي طريقاً فمشيت
وسابقى سائرا إن شئت هذا ام ابيت
كيف جئت ، كيف ابصرت طريقي
لست ادري . .
اجديد ام قديم انا في هذا الوجود ؟
هل انا حر طليق ام اسير في قيود ؟
هل انا قائد نفسي في حياتي أم مقود ؟
اتمنى انني ادري ولكن لست ادري . .

ويظل الشاعر يبحث عن الحقيقة فيؤم سكان الصوامع حيث قيل له انهم يعرفون سر هذا الكون ، ولكنه يؤوب خاسرا ، اذ لم يجد لديهم شيئا من ذلك :

قد دخلت الدير استنطق فيه الناسكينا
فإذا القوم من الحيرة مثلي باهتونا
غلب اليأس عليهم فهم مستسلمونا
واذا بالباب مكتوب عليه : لست ادري

ويظل الشاعر يبحث عن الحقيقة دون جدوى ليصل اخيرا الى القول :

إنني جئت وامضي ، وانا لا أعلم
انا لغز وذهابي كمجيئي طلسم
والذي اوجد هذا اللغز لغز مبهم
لا تجادل : ذو الحجا من قال إني :
لست ادري

ونخلص من ذلك الى القول ان الادب اوسع من الفلسفة لاشتماله على عناصر متعددة قد تكون الفلسفة احدها ، فالموضوعات الفلسفية ليست في منأى عن الادب ، وان الحواجز التي تقام في وجه الادب او تحاول حصره ضمن إطارات معينة مآلها الى الانحسار والزوال ، ذلك لان الادب تعبير عن اتجاهات عامة نحو الحياة وإلقاء الاضواء على تفاعلات هذه الحياة ، واستنباط مساراتها ومراميها .

٣ ـ بين الادب والتربية :

اختلفت اهداف التربية عبر العصور ، فهي إعداد للمواطن الصالح عند اليونانيين ، ذلك الذي اتزنت قدراته المختلفة جسميا وخلقيا وجماليا ، والتربية عند الرومان كانت تهدف الى إعداد المواطن المستنير ذلك الذي اعتنق في شبابه فضائل الثبات والشجاعة واحترام الآلهة وكبح جماح النفس والوقار والعدل والحكمة ، وقد عدّ « كونت ليان » إعداد الخطيب هدفا اسمى للتربية .

والهدف من التربية في نظر المسيحية الخلاص من ادران الرذيلة ، ويرى « جان جاك روسو » ان الهدف من التربية تزويد العقل بالمعرفة ، بينما يرى « جون لوك » ان الفضيلة هي اهم ما يجب ان تهدف اليه التربية .

ويرى بعض كتاب الثورة الفرنسية ان الهدف من التربية هو العمل على ان تقوي في كل جيل الملكات الجسمية والعقلية والخلقية . أما « اسبنسر » الفيلسوف الانجليزي فيرى أن الاعداد للحياة الكاملة هو الهدف من التربية ، في حين يرى « جون ديوي » ان النمو هو الغاية من التربية . وثمة من يرى ان الكفاية الاجتماعية هو الهدف منها ، وقد حمل « باجدي » في امريكا لواء هذه الدعوة ، فراى ان يضحي الفرد برغباته الشخصية اذا تعارضت مع مصالح الآخرين .

وينظر آخرون ومنهم « نان » الانجليزي الى ان الفرد لا المجتمع ولا الدولة هو الذي ينبغي أن يكون الهدف من التربية . والتربية الحديثة المعاصرة لا تقصر اهتمامها على الفرد او المجتمع ، وانما ترى الفرد كما ترى المجتمع ، ذلك لان نمو الفرد لا يحدث في فراغ وانما في وسط اجتماعي ولاهداف اجتماعية وانسانية(٢) .

واذا كانت اهداف التربية قد اختلفت عبر العصور فان اهداف الادب قد اختلفت هي الاخرى بحسب المذاهب الادبية المعروفة . ففي القرن التاسع عشر ظهر مذهب « الفن للفن » الذي توخى بعث الاحساس الجمالي في نفس الانسان ، فكان الجمال هدفه الاسمى ، وذلك ردة فعل ضد مذهب الفن للاخلاق الذي دعا من خلال الفن الى الفضيلة بلغة اقرب الى الوعظ والارشاد .

وراى المذهب التأثري في الادب أن قيمة العمل الادبي تتجلى في مقدار ما يستطيع ان يثيره فينا من احساس وعاطفة ، فبقدر ما يتركه العمل الفني فينا من مشاعر مختلفة تكون جودته كما يرى « اناتول فرانس » .

واذا كانت « مدرسة الفن للفن قد جردت الفن من كل مضمون لا يثير الاحساس بالجمال في نفس الانسان ، وعزلت الادب عن المجتمع وعن الاخلاق وعن سائر مقومات الحياة العميقة وعناصرها الدائمة او السامية زاعمة ان الفن دولة مستقلة ذات سيادة ليس فيها من سلطان ورعايا الا الجمال ، وليس لها من حدود أو تخوم أو شرائع الا ما رسمه الجمال فان المدرسة التأثرية تعد ذاتية مسرفة في الذاتية لانها تجعل من احساس الفرد مقياس كل شيء في الفن والحياة والمجتمع ، وترفض كل معيار وكل قيمة وحكم الا ما نبع من ذاتية الفنان »[1] .

والمذهب السريالي يقوم على التحرر من قيم المجتمع ونظمه والتمسك بالاستعدادات الفطرية عند الانسان على انها السبيل الوحيد للكشف عن طبيعته ، ذلك أن نمو العقل وخضوعه لما تفرضه العادات والاعراف الاجتماعية من شأنه أن يعوق خيال الانسان ويفسد فطرته السليمة ، لذلك يطالب هذا المذهب بتحرير خيال الانسان وفنه وسلوكه تحريرا تاما من ربقة العقل الواعي والمنطق المترابط ، واطلاق سراح الخيال الحر من كل قيد ، الخيال الخام الذي لا وجود له الا في اللاوعي او العقل الباطني .

« والحجة في ذلك ان عقل الانسان ومنطقه هما أول عدو للفن لانهما يقتلان ملكة الفهم بالخيال والتعبير بالخيال . انظر الى الطفل في الخامسة مثلا ان سألته أن يرسم لك شجرة او بيتا او فيلا او نجما او حوتا او جبلا امسك بالقلم دون تردد ، وخطط لك خطوطا لا معنى لها ولا عقل فيها ولا صلة بينها وبين الصورة المعروفة لهذه الاشياء ، وهو يخطط دون تردد وان لم يكن قد

راى ما طلبته اليه ان يرسمه ، فهو في الحقيقة لا يرسم صورة الاشياء ، ولكن يعبر عما يعتمل في نفسه من مشاعر ، وما يجول في خياله من صور مبهمة .

فان انت سالت نفس الطفل بعد ان يكبر ويبلغ الخامسة عشرة ان يرسم لك شيئا من هذه الاشياء امسك بالقلم ثم تردد طويلا وقال : وكيف ارسم حوتا وانا لم ار الحوت ؟

هنا نحس ان ما اكتسبه الانسان من عقل ومنطق بنموه في الحياة وبتعوده اقامة علاقاته مع الغير على العقل والمنطق قد قتل فيه انطلاقاته الصادقة الاولى ايام طفولته ، ايام كان خياله بلا قيود ولا حدود ، وايام كان عقله الباطني هو المتحكم في افكاره وافعاله(٢) » .

ومن هنا كانت الرومانسية ثورة ضد الكلاسيكية ، ثورة القلب والاحساس ضد العقل المجرد ، وكان من اغراضها الحملة على سوء النظام الاجتماعي منطلقة من ان الانسان طيب بطبيعته وخير في جوهره . ولكن المجتمع بنظمه وقوانينه وتعقيداته يفسد الفطرة السليمة ، والانسان يحس بما في الطبيعة من حنان وجمال وعدالة لا يجدها في المجتمعات المدنية ، ويشعر ان الطبيعة تعوضه عما يلقاه من ظلم اخيه الانسان .

والمذهب الواقعي في الادب كما يرى « زولا » هو الذي يهدف الى تصوير الواقع الثابت ، ويشخص امراض المجتمع ، ويكشف عن العلل الكامنة وراء الظواهر التي تخضع لسلطان العلم ، وانه لا ينبغي للأديب ان يقحم عواطفه الشخصية الا في الظواهر التي لم يهتد الى تعليلها . فالواقعية هي حركة ترمي الى تصوير الحياة والطبيعة الانسانية بأوسع معانيها وبأمانة وموضوعية ، يقول « زولا » : « انني اعرف ما ارى واترك للآخرين استخلاص الدرس ، انني ابتعد عن استنتاج اي شيء من رواياتي » .

ومن الملاحظ ان ثمة توازيا بين الحركات التربوية والحركات الادبية فالحركة المثالية في التربية توازي مذهب الفن للاخلاق والكلاسيكية الادبية . والتربية الطبيعية التي حمل لواءها « جان جاك روسو » توازي النزعة الرومانسية في الادب حيث ان كلا منهما يرمي الى عدم مجابهة المجتمع والسلبية بالانضواء تحت احضان الطبيعة .

والمذهب الواقعي في الادب يوازي الواقعية في التربية والحركة

البراجماتية فيهـا ، تلك التي حمل لواءهـا « جون ديوي » المربي الامريكي ، وكلاهما ينطلق من ان حل مشكلات المدينـة لا يمكن ان يتم عـن طريق الهروب والانسحاب من المجتمع الى دنيا يقيمها الانسان لذاته ومن ذاته ، وانما يتجلى الحل في مجابهة الانسان للحياة والمجتمع وتفاعله معهما ، وفهمه للعلاقات بين ظواهرها ، ومن ثم التحكم في بيئته ، والتخطيط لمستقبله بوعي واناة .

وفي تراثنا العربي نلاحظ أن لامية ابن الوردي من الادب المنضوي تحت شعار الفن للاخلاق والانتصار للفضيلة حيث يقول فيها :

اعتـزل ذكـر الغوانـي والغـزل ... وقل الفصل وجـانب من هـزل
ودع الـذكـرى لايـام الصبـا ... فلأيـام الصـبـا نجـم افـل
واهجـر الخمـرة ان كنت فتـى ... كيف يسـعى في جنون مـن عقل
واتـرك الغـادة لا تحفـل بهـا ... تمـس في عـز رفيـع وتجـل
ليـس مـن يقطـع طرقـا بطـلا ... انمـا مـن يتقـي اللـه البطـل
لا تقـل أصلـي وفصلـي أبـدا ... إنمـا أصـل الفتى ما قـد حصل

واللوحات الفنية التي نجدها في تصوير ابن الرومي في قوس قزح ، وفي المغنية ، وغيرها كثير ، وفي تصويـر أبي تمام والبحتـري للربيـع ، وعنـد الصنوبري في الرياض ، وعند البحتري في وصف البرك والتماثيل والايوان ، وفي وصف الطبيعة ومجالس القيان والشراب سواء عند المشارقة او المغاربـة الاندلسيين ، كل ذلك من مناحي مدرسة الفن للفن .

كما نلاحظ أن ثمة جذورا للرومانسية في تراثنا العربي منذ الجاهلية ، فالوقوف على الاطلال والبكاء على الديار ، ليس الا مظهرا من مظاهر الرومانسية كما أن مخاطبـة الجبل على انـه شيخ وقور ينطق بالحكمة والموعظة عنـد ابن خفاجة الاندلسي مظهر من مظاهر اللجوء الى الطبيعة واستنطاقها ، اذ يقول :

اصخت اليه وهو أخرس صامت ... فحدثنـي ليل السـرى بالعجائب
وقـال الا كـم كنت ملجأ قاتـل ... ومـوطـن اواه تبتـل تـائـب
وكم مر بي مـن مدلـج ومؤوب ... وقـال بلظي مـن مطيٍّ وراكب
ولاطم مـن نكب الريـاح معاطفي ... وزاحم مـن خضر البحار غواربي
فما كان الا أن طوتهم يـد الردى ... وطارت بهم ريح النوى والنوائب
فما خفق ايكـي غير رجفة أضلع ... ولا نوح ورقي غير صرخـة نادب
وما غيض السـلوان دمعي وانما ... نزفت دموعي في فراق الصواحب

وابن زيدون عندما يطلب الى نسيم الصبا ان يبلغ تحيته الى حبيبته :

ويا نسيم الصبا بلغ تحيتنا من لو على البعد حيا كان يحيينا

وعندما تشاركه الازهار احزانه فتبكي لبكائه :

كان اعينه اذ عاينت ارقي بكت لما بي فجال الدمع رقراقا

ليس ذلك الا مظهرا من مظاهر الرومانسية ايضا ، حيث يرى الرومانسيون ان الطبيعة هي الام الرؤوم التي يحس المرء وهو مقيم بين احضانها بالدفء والعاطفة والحنان والصفاء والمحبة ، وتحنو عليه حنو المرضعات على الفطيم كما ترى الشاعرة الاندلسية حمدة بنت زياد المؤدب إذ تقول :

وقانا لفحة الرمضاء واد سقاه مضاعف الغيث العميم
حللنا دوحه فحنا علينا حنو المرضعات على الفطيم
وارشفنا على ظمأ زلالا الذ من المدامة للنديم
يصد الشمس انى واجهتنا فيحجبها ويأذن للنسيم
يروع حصاه حالية العذارى فتلمس جانب العقد النظيم

اما المذهب الواقعي الاجتماعي فلم يتم الا في تراثنا المعاصر ، الا اننا نلاحظ أن ثمة بذورا متناثرة هنا وهناك في تراثنا القديم ، فابو العتاهية عندما يصور حال الرعية وما هي عليه من فاقة وحرمان عندما يقول :

من مبلغ عني الامام نصائحا متتالية
اني ارى الاسعار اسعار الرعية غالية
وارى الأرامل واليتامى في الثياب البالية

ليس ذلك إلا قبسا من امارات الواقعية الاجتماعية في ابسط صورها .

ونخلص الى القول إن العلاقة بين الادب والتربية علاقة وثيقة جدا ، فالتربية هي اعداد المواطن للحياة إعدادا صحيحا بغية تمكينه من ان يكون انسانا قادرا بتكوينه الفكري والنفسي والجسدي على خدمة الحياة ، حياته هو وحياة الجماعة التي هو أحد أفرادها ، ثم حياة العالم الذي يكون بمجتمعه جزءا منه .

والادب يلقي الضوء على كل زاوية من اركان الحياة فاتحا اعيننا على منابع

الفضيلة والرذيلة في انفسنا ، ووعي الانسان بما هو حق في ذاته خير ، وخاصة اذا نتج عن هذا الوعي تطوير لشخصيته وتعميق لادراكه وتسديد لخطاه ، والادب لا يمكن ان يستمر في اداء مهمته الا اذا كانت القيم الانسانية متمثلة فيه ، وتكمن وراء كل مظهر من مظاهر حياتنا .

وكما ان التربية تنظر نظرة متكاملة شاملة الى الانسان في تفاعله مع الحياة . فكذلك الأدب ، اذ إن الشروط التي يعنى بها تمتد لتشمل مساحة واسعة من التجارب التي يحياها الناس ، وانها لا يمكن بأي حال من الاحوال ان تقتصر على جانب واحد من النشاط الانساني ماديا كان او روحيا .

والاهداف التي يسعى اليها الادباء والمربون واحدة متمثلة في السمو بعواطف الناس وتنوير عقولهم وتبصيرهم بواقعهم ، والعمل على النهوض بمجتمعاتهم بعد تطوير شخصياتهم .

واذا كانت العلاقة وثيقة جدا بين الادب والتربية فهي اشد وثوقا بين علم النفس والادب ، « اذ ان كليهما يتناولان موضوعات واحدة ، تتمثل في الخيال والافكار والعواطف والمشاعر وما اشبه ذلك »(٢٣) .

والادب له كيانه المستقل ، وله دوره في الحياة ، وهو الكشف عن مجموعة الحقائق التي تمثل هذه الحياة والتي تشكل علاقة الانسان بها . وهو في ذلك كعلم النفس الذي يستهدف الهدف نفسه ، والادب وعلم النفس منهجان متوازيان في ارتياد هذه الحقائق وليسا متداخلين ، والميدان الصحيح الذي يمكن أن تستغل فيه نتائج الدراسات النفسية هو ميدان النقد الادبي(٢٤) .

ومادام المربي والاديب يشتركان في بناء الشخصية ، كان لا بد لنا ان نتوقف قليلا عند الاديب لنتعرف دوره في بناء الشخصية المتكاملة ، فها هو ذا « ارنست فيشر » يرى انه ليس هناك شيء يستطيع ان يرفع الانسان من التمزق والتشتت الى الوحدة والتكامل غير الفن ، فالفن يمكن الانسان من فهم الواقع ، وهو لا يساعده على تحمله فحسب ، بل يزيد من تصميمه على جعل هذا الواقع اكثر انسانية واكثر جدارة بالانسان .

والواقع ان الأدب من بين الفنون لا يقتصر دوره على تصوير الواقع فحسب ، وانما يستشرف آمال الغد ويستشف اشراقات المستقبل ، فيجسد

طموحات المواطنين ، محاولا في الوقت نفسه ان يتخطى العقبات ، وان يمزق سجوف اليأس ، ويبدد ضباب التقاعس الذي يخيم على دروب الامة في مسيرتها الطويلة .

وان اقل « ما يطلب الى الاديب في انتاجه هو ان يذكي جمرة اليقين والايمان في دماء قرائه ، ويشرب قواهم معين الطموح والحرية ، ويلهب عزائمهم ، ويرهف مشاعرهم ، ليرفعهم من مستواهم الى مستواه المنيع الرفيع ، ويزرع في صدورهم الوعي ، والشعور بحقوقهم ومقاديرهم الى ان يقدر لهم التوثب والنهوض(٢٥) » .

وهذا ما يذكرنا بقول الفيلسوف الالماني المعروف « نيتشة » عن طبيعة الكاتب ورسالته اذ يقول : « ان الكاتب بعث ليقف على ما يستتر تحت ظواهر هذا الوجود من حقيقة ، ليرى هذه الحقيقة بنفسه ، ثم ليرينا اياها . وفي كل جيل جديد تتجلى هذه الحقيقة الجديدة في لهجة من لهجات الكلام جديدة ، ورسالة الكاتب هي الكشف للناس عن الحقيقة بلهجة العصر الذي يبعث فيه(٢٦) » .

ولما كان الادب فنا جميلا غايته تبليغ الناس رسالة ما في الحياة والوجود من حق وجمال بوساطة الكلام فان الاديب هو الذي يؤدي هذه الرسالة .

فرسالة الاديب اذا هي التعبير عن الانسان وحاجاته وحالاته كلها تعبيرا جميلا صادقا ، من شأنه ان يساعد الانسان على تفهم نفسه ، وتفهم الغاية من وجوده ، وان يمهد له الطريق الى غايته(٢٨) .

ومن هنا يبرز دور الاديب في المجتمعات الهادفة : فيكون مسؤولا عن كل شيء ، عن انتصار الشعب وهزيمته ، عن فلسفة الامة وقيمها وتطلعاتها ، « ويخدم الاديب مجتمعه بما يقدم له من صور الادب الانساني ، وما يكتنف له من قوانين النفس وقوانين الوجود ، أو قل من أسرار النفس واسرار الوجود ، تلك الاسرار التي تنساب في جوانب الحياة . وفي رأينا ان الاديب لا يفهم الحياة حق الفهم وينفذ الى اعماقها الانسانية الا اذا ناضل مع مجموع امته الذي ينبثق من مجموع الانسانية الكلي ، وبذلك يصبح ادبه تصورا اجتماعيا من ناحية ، وتصورا انسانيا من ناحية ثانية(٢٩) » .

واذا كان للامة جهاز عصبي يحس بما يعتريها ، وينبهها الى ما يجب

عليها ، فان الاديب الحق كما يرى الاستاذ العقاد رحمه الله ، ادق هذه الاعصاب نسجا واسرعها للمس تنبها ، ولا غنى لجسم الامة عن هذه الاعصاب المفرطة في الاحساس .

واذا كنا نرى ان الاديب العربي قد قام بدور فعال منذ مطلع عصر النهضة حتى يومنا هذا ، من حيث مناهضته للاستبداد والاستعمار ، ومن حيث اذكاء روح النضال الاجتماعي والصمود امام الهجمة الصهيونية الشرسة فانه مطالب ايضا في هذه الفترة الحاسمة من تاريخ أمتنا بالاضافة الى ذلك أن يسهم في بناء الانسان العربي بناء متكاملا ، وان ينقله الى الآفاق الرحبة والقيم العالية التي حالت بينه وبين بلوغها النفعية والاثرة .

كان على الاديب اذاً أول الامر ان يكشف عن المشكلات التي تقف حجر عثرة في طريق هذا البناء ، وان يستشف الحلول الناجعة لها توعية للمواطنين وحفزا لهممهم ، وتفجيرا لطاقاتهم في دروب النضال والتقدم .

وهذا يستدعي تمجيد العمل ، إذ ان « طبيعة العصر الذي نحيا فيه لم تعد تقبل وسيلة لتحقيق الامل غير العمل الانساني الجاد الذي يشرف النفس ويسمو بها ، فتشعر بكيانها ، وتعتز بوجودها ، رافضة ان تعيش عالة على حساب الآخرين ، ناكرة كل اشكال الاستغلال بإباء وشمم .

والاديب في تبنيه شعار ان يكون لكل مواطن دوره في بناء المجتمع عن طريق العمل الذي يؤديه كل مواطن ، ينبغي له أن يعزز مبدأ تكافؤ الفرص في مرافق الحياة كلها .

فليست الثقافة مقتصرة على طبقة دون اخرى ، وليس ثمة عائق يحول دون وصول المواطن بكفايته وخبراته الى أن يتسنم المكان اللائق به ، معيار ذلك اخلاصه لوطنه وتفانيه في خدمته وتجسيده اهداف امته وتطلعاتها وقيمها في كل حركة من حركاته وفي كل تصرف من تصرفاته(٣٠) »

ذلك لأن الفرد الذي يمارس العمل الذي اهل له يكون منسجما مع نفسه ، قادرا على العطاء ، حر الارادة ، ولا شك في ان الانسان الحر اساس المجتمع الحر ولبنته الحية الفعالة .

ولما كان العاملون في المجتمع هم الذين يشيدون الوطن بسواعدهم ويبنونه بجهدهم وعرقهم ، ويحرسونه باخلاصهم ووفائهم ، فان على الاديب ان يكون

اللسان الناطق باسم العرق الذي يتصبب من جباه هؤلاء ، مكابدا آلامهم ، معانياً مشكلاتهم ، مشاركا إياهم وجدانيا في عواطفهم وأحاسيسهم .

ذلك لان الادب الفذ هو التجاوب بين شعور الاديب وحس الجمهور ، ومتى كان الادب هو التجاوب بين شعور وشعور وضمير وضمير فلا تنتهي مهمته الا اذا حصل الجمهور على مفعول ناجح يعينه على شق المعترك امامه .

الا ان « الخيانة الاكبر والجبانة الافظع ان يصرف الادب كل همه الى جوع البطن فلا يلقي بالا الى جوع القلب والفكر والروح(٣١) ، ذلك لان « العدل ليس في استبدال قانون بقانون ، وان الحرية ليست في تحطيم حكم وتركيز حكم ، بل في بناء قلب الانسان وفكره ووجدانه وارادته بناء لا مجال فيه للظلم والاستبداد والاستعباد ، فمن شاء أن يبني للانسان عالما يسوده العدل وتظلله الحرية عليه ان يبنيه أولا واخيرا في قلب الانسان وفكره(٣٢) » .

وعلى الاديب أن يتصدى في الوقت نفسه الى محاربة تلك الشخصيات الهشة التي تترعرع وتنمو في أجواء اللامسؤولية والجدية ، فتحاول الحصول على غايتها بأيسر السبل ، ولو كانت الطرق التي تسلكها متلوية .

ومن البدهي انه لا يمكن بأي حال من الاحوال ان ينهض أي مجتمع على اكتاف تلك الشخصيات التي تضعف امام الامتحان الصعب لانها لم تتمرس بالمعاناة الحقة في بناء نفسها ، ولم تذق مر العناء في اي مرحلة من مراحل حياتها .

والشخصية المتطورة التي يطالب الاديب بالعمل على تكوينها لن تأخذ أبعادها كاملة الا اذا كانت تتمسك بالعلم في مناحي تفكيرها وفي مجالات تنفيذها ، مستندة الى النظرة الشاملة في معالجة الامور ، مبتعدة عن ضيق الافق ، وعن التحجر في النظر الى هذه الامور من زاوية دون بقية الزوايا وما اجمل طاغور في دعائه « يا رب ساعدني على أن ارى الناحية الاخرى من الصورة ، ولا تتركني أتهم خصومي بأنهم خونة لانهم اختلفوا معي في الراي » .

وهي في نظرتها تلك ينبغي لها أن تستند الى الثقافة الواسعة والاخلاق الكريمة ، اذ لا موضوعية بلا اخلاق ، ورحم الله شاعرنا حافظ ابراهيم اذ يقول :

لا تحسبن العلم ينفع وحده ما لم يتوج ربه بخلاق

وجاء في المثل الفرنسي « ان العلم بلا ضمير او بلا اخلاق يعد خرابا للنفس » .

واذا كانت بعض المجتمعات قد سارت أشواطا واسعة وخطا حثيثة في مضمار التقدم ؛ واذا كان بعضها قد اكتشف الكواكب في كبد السماء ، وسبر اغوار المحيطات فان الانسان في عالمنا المعاصر لم يستطع ان يعيش على الارض كانسان .

وليس بخاف على اي منا أشكال الاستغلال والتفرقة والدمار والخراب واهوال الحروب التي تحيط بالانسان في حياتنا المعاصرة . وهنا يأتي دور الادباء في التركيز على القيم الانسانية والمثل والمناقب التي لو سادت لعم الكون الهدوء والاستقرار والهناءة والتقدم بوجهيه المادي والمعنوي ، ذلك لان الخلق بالادب والفن كان وسيكون دائما اداة الانسان في نقد الحياة وتكوين الحياة(٣٢) » .

والاديب الحق هو الذي ينشد بالنسبة الى بناء الشخصية المتطورة ان تدرك الحق وتروم الخير وتهوى الجمال . ومن الواضح ان ادراك الحق وتحقيق الخير لا يمكن ان يتما الا في ضوء النظرة الواقعية الموضوعية المستندة الى الشيم والمناقب ؛ وهذا ما يبرز لنا مسؤولية الاديب في هذا المجال .

وإذا كان يطلب الى الاديب ان يقف الى جانب المربي في بناء الشخصية المتكاملة ، فان ثمة سمات اخرى لابد من توافرها في تلك الشخصية اضافة الى ما ذكر من حيث وجوب ارتباط الخلق بالعلم .

ومن هذه السمات التفاؤل ، وعلى كل من المربي والاديب ان يعملا على نشره وغرسه في النفوس ، ذلك لان الشخصية المتكاملة هي التي تنظر الى الحياة بمنظار ابيض ، تهزأ بالصعاب وتتحمل العذاب بنفس مشرقة لا تعرف التقاعس لونا ولا للتردد معنى ولا للشكوى مجالا . ولعل نشيد الجبابرة لابي القاسم الشابي اصدق شاهد على صمود الشخصية المتطورة المتمردة على الواقع ، الرانية الى اشراقات المستقبل فلنستمع اليه يقول :

سأعيش رغم الداء والاعداء ... كالنسر فوق القمة الشماء
أرنو الى الشمس المضيئة هازئا ... بالسحب والامطار والانواء
لا المح الظل الكئيب ولا ارى ... ما في قرار الهوة السوداء

واقول للقدر الذي لا ينثني ... عن حرب آمالي بكل بلاء
لا يطفىء اللهب المؤجج في دمي ... موج الاسى وعواصف الارزاء
فاهدم فؤادي ما استطعت فانه ... سيكون مثل الصخرة الصماء
لا يعرف الشكوى الذليلة والبكا ... وضراعة الاطفال والضعفاء
ويعيش كالجبار يرنو دائما ... للفجر ، للفجر الجميل النائي

لقد حمل الشاعر المهجري ابو ماضي لواء التفاؤل في دعوته الى الابتسام امام الصعاب ، وفي تذوق الجمال والاستمتاع به بما وهبه الله من ارض وماء وسماء فها هو ذا يقول :

كم تشتكي وتقول انك معدم ... والارض ملكك والسماوالانجم
والماء حولك فضة رقراقة ... والشمس فوقك عسجد يتضرم
ولك الحقول وزهرها واريجها ... ونسيمها والبلبل المترنم

كما أن الشاعر القروي دعا ايضا الى بناء الشخصية الابية المتعالية على الشكوى فها هو ذا يقول :

واسمَ عن أن تشكو الى الناس فقرا ... ولئن بت جائعا ظمآنا
ليس في قضمك الحديد هوان ... ان في بثك الشكاة هوانا
بسمة تظهر الفقير غنيا ... دمعة تمسخ الشجاع جبانا
لم يخب طالب رغيفا بسعي ... واذا عز حنطة فزوانا
كن إله النضار انك عندي ... لست شيئا ما لم تكن انسانا

ومن سمات الشخصية المتطورة انها تستلهم في انطلاقتها تراث الماضي المجيد ، واتجاهات العصر المتطور المتوثب بارادة حرة وتفكير موضوعي بعيد عن الترهات والسخافات ، نابذ للتحيز والانفعالات ، لا يروم الا الحقيقة وحدها هدفا والحفاظ عليها شعارا ومبدا .

ومن الخطأ الذي يقع فيه بعضنا انهم يقفون من ماضينا موقفا سلبيا منفعلا فهم يجترون الامجاد من دون ان يقوموا بأي عمل ، والى هؤلاء اشار الرصافي قائلا :

وهل ان كان حاضرنا شقيا ... نسود يكون ماضينا سعيدا ؟
فشر العالمين ذوو خمول ... اذا فاخرتم ذكروا الجدودا
وخير الناس ذو حسب قديم ... أقام لنفسه حسبا جديدا

ومن سمات الشخصية المتطورة والمتكاملة انها تتقبل النقد ، وتمارس هي نفسها النقد الذاتي ، لان اخفاء الحقيقة او تجاهلها لا يدفع الفرد وحده ثمنها ، وانما ينعكس ذلك على نضال الشعب وكفاحه في مسيرته نحو الافضل .

فتقبل الفرد لنقد الآخرين بكل رحابة صدر واعترافه بأخطائه واستفادته منها من الامور الايجابية التي ينبغي أن يتحلى بها ، ولقد عبر الدكتور طه حسين عن هذا الجانب قائلا «واكبر ظني أن حرية النقد ليست بدعا من ضروب الحرية المختلفة ، فهي نتيجة من نتائج التربية الصحيحة وأثر من آثار الاخلاق القيمة ، وهي عسيرة جدا في بلد فسدت فيه الحياة الاجتماعية والسياسية ، واضطر الناس فيه الى أن يسرفوا في النفاق والمداهاة ليعيشوا(٢٤)» .

ومن سمات الشخصية المتكاملة اخيرا انها انسانية في نزعتها بالاضافة الى غيريتها الاجتماعية ، وان محبة الناس جميعا من سماتها ، فهي تتعالى عن كل تزمت وتعصب وضغينة وصغار ، تؤمن بالحب مبدأ وعقيدة وشعارا وسلوكا ، وتنشد خير الانسانية في كل عصر ومكان ، غير عابئة بجنس ، ولا لون ولا دين ، لان الدين جاء لاسعاد البشرية كلها ولم يأت لفئة معينة من الناس ، ولله در ابن عربي اذ يقول :

لقد كنت قبل اليوم انكر صاحبي ... اذا لم يكن ديني الى دينه دان
لقد صار قلبي قابلا كل صورة ... فمرعى لغزلان ودير لرهبان
وبيت لأوثان وكعبة طائف ... والواح توراة ومصحف قرآن
ادين بدين الحب انى توجهت ... ركائبه فالحب ديني وإيماني

وهكذا تكون الشخصية المتكاملة والمتطورة التي ينبغي للاديب والمربي ان يعملا على بنائها شخصية ايجابية فاعلة لا سلبية منفعلة ، لا تنثني أمام المصائب كما لا توهن في عزيمتها النوائب ، وتتخذ التفكير العلمي اسلوبا لها ومنهجا ، وتتمسك بالمناقب والمثل ايمانا وسلوكا وتصرفا . تؤمن أعمق الايمان بالامة ماضيا مجيدا وواقعا صامدا ومستقبلا مشرقا ، كما تؤمن بالانسان عطاء مستمرا وترفعا عن الاثرة والانانية والتزمت والعصبية .

هذا ولن يتمكن الاديب والمربي من اداء المهمات الملقاة على عاتقهما في بناء الشخصية المتطورة إلا اذا كانا قدوة حسنة ، ولقد قيل « لا شيء كالاخلاق يؤثر في الاخلاق » .

فاذا لم تكن شخصية من يتولى الريادة والتوجيه صافية كالمرآة ، نقية كالثلج ، طاهرة كالسوسن ، فان الفائدة المرجوة من عمله تكون جزئية ومحدودة ان لم تكن معدومة ، ورحم الله شاعرنا العربي إذ يقول :

اكرم بقوم يزين القول فعلهم ما ابشع الخلف بين القول والعمل !

ان على الاديب كما على المربي قبل ان يحملا لواء التوجيه أن يتغلبا على نزواتهما ، وان يكبحا جماح الاهواء والشهوات ، فيبدو كل منهما انسانا ثائرا مرهف الحس ، نقي الوجدان : يرود الجموع في تضالها الشريف بنفس مفعمة بالخير فياضة بالقيم البناءة المعطاء .

ولا شيء يهدم ضمير الاديب مثل الغرور ، ولقد حذر الدكتور طه حسين من خطره قائلا « إنني اكره لادبائنا ان يطغى الغرور على نفوسهم فيفقدها ما يقوم النفس الكريمة من اعتدال المزاج وصفاء الطبع واستقامة الخلق والتواضع الذي لا سبيل الى الكمال من دونه »(٣٥).

وبهذا السبيل الذي تأخذ فيه القدوة الحسنة مجالها الطبيعي في ميادين الحياة كلها تتقدم الشعوب ، وتبنى صروح الامم قوية متينة صامدة امام التحديات المحيطة بها .

ولا شيء يهدم الروح الاجتماعية ، ويفصم عراها ، ويبدد طاقة المجتمع ، ويؤدي الى ضياعه مثل النفاق ، انه آفة الآفات وعلة العلل ، فكم من حقائق وئدت بسببه ، وكم من قيم دنست عن طريقه !

ولذلك كان على الأديب والمربي أن يبصرا المجتمع بخطر تلك العلة ، ولكي تكون دعوتهما مؤثرة ينبغي لهما ان يكونا صادقين في قولهما ، مستقيمين في سلوكهما ، يترجمان افكارهما في سلوكاتهما ومبادئهما في اعمالهما .

ولقد وصف كونفوشيوس الأديب ومهماته منذ اربعة وعشرين قرنا قائلا : الأديب يكرم نفسه ، ويحترم الناس ، لايخاف الموت وينتظره ، يغذي نفسه يعيش ويعمل ، ليس الذهب بكنز الاديب ، بل الصدق والامانة هما كنزه ، فهو لا يبغي من الدنيا إلا العدالة ، لايطلب الغنى المفرط ، وفي الاخلاق السامية سعادته ، لا يأسف على الماضي ، ولا يتأهب للمستقبل ، يصادق الاديب طائعا لا مكرها ، ويؤثر الموت على الخزي والعار .

الامانة درع الاديب ، فعلى راسه يحمل الانسانية ويمشي ، والعدالة تتكىء على صدره في البيت ، ومهما طغى الاضطهاد فهيهات أن يزحزح عقيدته الراسخة .

يعيش الاديب بين معاصريه ويفكر بالمتقدمين ، يساير عصره ويعمل بما يوحي اليه الغد ، وعلى الاجيال القادمة ان تقتدي به .

ليغضب معاصروه ، ليحتقره من هم دونه ، ليتالب عليه النمامون والمالقون ففي مقدورهم ان يهلكوه ، أما إرادته فلا تلين ولا تنهزم أمام المخاطر والاضطهاد وفي ضيقه وبلواه يتذكر ابدا شقاء الشعب .

الاديب يسعى وراء المعرفة بلا ملل ولا راحة ، يعمل لذلك ابدا تحت سقف بيته ، يعز الخيرين ويتحمل الاشرار ، يساعد الغرباء والأعداء ، ولا يقدر إلا الجدارة والاعمال ، وهدفه الأسمى خير امته وبلاده .

لا يفتش عن الثروة والمكانة ، يزرع الاديب معرفته بين اصدقائه ليفيدهم وينير اذهانهم ، ينشر من طوتهم سحب النسيان ويذيع فضلهم .

الاديب يطهر جسده ويهذب فضيلته وينقيها وينصح أولياء الامر ويصلحهم، في السلم لا يزدري ولا يحتقر ، وفي زمن الاضطراب لا يشرى ولا يباع ، وفي عزلته يثقف نفسه ويهذبها .

يقسو على نفسه ليخفف من غطرستها ويهذب اتصالها بالناس ، يحب الأساليب الحسنة ويبتهج بالذين يسيرون على نهجه . سلوكه قائم على اسس الفضيلة ودعامة الانصاف ، يتقرب من زملائه ، ويبتعد عمن سواهم .

الدماثة والصلاح هما جذع الانساني
احترام الناس واللطف هما تربة الانساني
الكرم والاحساس هما آثار الانساني
التواضع والادب هما وسائل الانساني
اللياقة والحفاوة هما وجه الانساني
الكلام والحديث هما زينة الانساني
الغناء والموسيقا هما تآخي الالحان عند الانساني
التقسيم والتوزيع هما تصرف الانساني
والأديب يجمع كل هذه المواهب فهو اذا الانسانية كاملة »(٣٦) .

والأديب الهادف بالاضافة الى ذلك كله يستشف من خلال الصور القاتمة للاوضاع السيئة التي تمر بها الانسانية صورة المستقبل المشرق المضيء حيث ينتفي الاستغلال ويسود الحب والوئام .

وما أروع مستقبل البشرية كما ورد على لسان الاديب « مكسيم جوركي » في كتابه « الأم » اذ يقول « إنني قوي الايمان بأنه سيأتي وقت يحب الناس بعضهم بعضا ، ويغدو كل فرد أشبه بنجم يضيء أمام امنية اخيه الانسان طريق الحياة ، ويصغي الى رفيقه كما يصغي لأعذب الالحان ، ويخطر الرجال أحرارا على أديم الارض ، عظماء في حريتهم ، ويحس الجميع بقلوب سمحة لا يشوبها حسد أو زيغ ، وتنزع من القلوب العداوة والكراهية فلا يبقى ثمة شيء يفصل بين النفوس والحق .

حينذاك تصبح الحياة هبة عظيمة النفع للانسان ، ويرتفع وجهه نحو الأعالي ، لأن الاحرار تعنو لهم الاعالي كلها .

حينذاك تحيا حياة يسودها الحق والحرية والجمال ، وطوبى لمن يكونون أشد حنوا على الانسانية من غيرهم ، وتكون حياتهم اخصب وأعمق .

طوبى لمن يكونون أكثر حرية ، لأن في الاحرار يكمن الجمال كله ، حينذاك تكون الحياة عظيمة ، والذين يحبونها عظماء »(٣٧) .

انها لصورة رائعة لمستقبل البشرية كما يتخيله الاديب « جوركي » على الرغم مما يعتور الانسانية من استغلال وفساد وطغيان ، ولكنه بحسه العميق وبصيرته النافذة وبادراكه لدورة الحياة ماضيا وحاضرا يستشف الغد ، ويرى الحقيقة الكاملة في حياة البشرية من أن الليل يعقبه النهار ، والانحدار يليه الصعود ، وان بعد العسر يسرا ، وبعد الشدة انفراجا .

والاديب الحق هو الذي يحمل بين جوانحه اشعاعات الامل وقبس الرجاء وعلى الرغم من أن المحن تطحن فؤاده تبقى الابتسامة بادية على محياه ونظره معلقا في ذرا الغد المشرق على النحو الذي عبر عنه ابو القاسم الشابي من قبل.

وهكذا نلاحظ أن الاديب والمربي يلتقيان في بناء الشخصية الانسانية ، وأن جوانب الشخصية المتمثلة في الجانب الجسمي والجانب المعرفي والجانب الوجداني النفسي والعاطفي ، والجانب الجمالي ، والجانب الخلقي ، والجانب القومي ، والجانب الانساني ، قد توجه إليها الادباء كما توجه اليها المربون .

٤ ـ بين الأدب والنقد والبلاغة :

يورد استاذنا المرحوم الدكتور رشدي خاطر في كتابه « مذكرات في طرق تدريس اللغة العربية »(٣٨) نظرية « ماير » في العلاقة بين الادب والنقد والبلاغة حيث يرى « ماير » ان انتاج الاثر الادبي يمر في خطوات اربع :

الخطوة الأولى : هي وجود كتلة من المثيرات التي لا شكل لها تقع على نظر الأديب .

الخطوة الثانية : هي تكوين الخبرة ، وهي عبارة عن تكوين صورة على ارضية فحينما يستعمل الاديب الاحساسات المختلفة يقوم بتجميع اجزاء منها تجميعا خاصا ، ومن هذه الاجزاء تتكون الصورة ، ويرد بعضها الآخر الى الوراء ومنها تتكون الارضية ، هذه الخبرة ليست في حاجة الى واسطة ، وانما تظهر هذه الحاجة حينما يريد الاديب أن ينقل خبرته الى الآخرين .

الخطوة الثالثة : يقوم فيها الاديب باختيار الكلمات وتنظيمها على نحو يكفل انتقال هذه الخبرة الى الآخرين نظرا للارتباطات السابقة التي كونها لهذه الالفاظ .

الخطوة الرابعة : وفيها تؤدي الرموز وظيفتها ، ويتمثل القارىء خبرة الاديب او يقترب من تمثلها .

وفي كل اثر ادبي عظيم لابد أن يتوافر عنصران :

١ ـ لابد أن تكون هناك خبرة يريد الاديب نقلها الى الآخرين .

٢ ـ لابد ان تكون لديه قدرة كاملة على استعمال اللغة اداة لنقل هذه الخبرة .

فالفنان او الاديب يعرض لنا في لوحة من اللوحات او في قطعة موسيقية او اثر ادبي خبرته الذاتية ، واثمن ما في الفن هو هذه الناحية الذاتية التي يضيفها الفنان الى الحياة الموضوعية حوله ، ولكي ندرك هذا يمكن ان نقارن بين الصورة التي يرسمها الفنان والصورة الفوتوغرافية ، ففي الأولى نجد أن الفنان يختار عناصر بعينها ليبرزها وعناصر اخرى ليصنفها ، فاذا نظرنا اليها فاننا ندرك نظرة الفنان الذاتية وتفسيره لخبرته .

اما الصورة الفوتوغرافية فانها لا تستطيع ان تفسر او تقوم ، بل تقدم لنا الواقع الذي تقع عليه عدسة الآلة الفوتوغرافية ، فالنقطة الاساسية هي ان

الاثر الفني عبارة عن تقويم للحياة او الناس او الاشياء كما يراها الفنان ، انها تفسير لخبرته الذاتية ، وبذلك يصبح الادب تفسيرا لخبرة الاديب الشخصية ، خبرته بالناس والمجتمع والاشياء والحياة .

اما البلاغة فهي العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي ، وبعبارة اخرى تجد ان البلاغة تحاول ان توضح الطرق التي يمكن ان تنظم بها الكلمات بحيث تسمح لافكار الاديب ان تنقل الى القارىء او السامع على اكمل وجه ممكن .

البلاغة تقدم جملة من القواعد التي يجب مراعاتها في الكتابة ، وهي عبارة عن شخص يستقري الآثار الادبية ليكتشف القوانين التي تسهل الاتصال . والكاتب يستعمل هذه القوانين سواء عن وعي أو غير وعي في اتصاله بالآخرين، فالأول عمله التحليل والسعي وراء القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال بين الناس ، أما الثاني فعمله الاتصال بالناس واستخدام هذه القوانين في ذلك الاتصال .

والنقد الادبي يحاول ان يحلل الكتابة ويفسرها ويقومها ، ويضعها في مكانها في عالم الفكر والادب . ان البلاغة ترمي الى تمكين الاديب من إتقان ادوات الاتصال الفعلي بالناس ، أما النقد فانه يؤدي وظيفته حين يقوم الصورة التي يرسمها الاديب ومهارته في اختيار الرموز التي تدفع القارىء الى إدراك هذه الصورة .

والنقد يحاول الاجابة عن ثلاثة اسئلة رئيسة هي :

١ ــ ما الصورة التي لدى الفنان ؟

٢ ــ ما قيمتها ؟

٣ ــ الى اي حد نجح في نقلها الى الآخرين ؟

والغرض من تدريس البلاغة والنقد يتجلى في تمكين التلاميذ من استعمال اللغة في نقل افكارهم الى غيرهم بطريقة تسهل عليهم ادراكها وتمثلها ، وتنمية قدرتهم على فهم الافكار التي اشتملت عليها الآثار الادبية الخالدة ، وتذوق ما فيها من جمال ، ثم زيادة استمتاعهم بالوان الادب المختلفة من قصة واقصوصة وتمثيلية ومقالة وترجمة ... الخ . وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الالوان وادراك ما فيها من جمال ، وأخيرا مساعدتهم على إدراك اغراض

تعليم الادب وتنمية ميلهم الى القراءة الحرة الواسعة وسيلة من اجمل وسائل قضاء وقت الفراغ وانفعه .

اما الغرض من تدريس الادب فيتجلى في توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم ، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة ، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها ، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيها رشيدا ، وتعريفهم بالتراث الادبي للغتهم بما يحويه من قيم اجتماعية وجمالية وخلقية وظروف تاريخية الفت بينهم في السراء والضراء ، ومن ثم مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه ، والدور الذي يجب ان يؤدوه في حل المشكلات ، واخيرا مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مرت بها الانسانية والحلول التي اهتدت اليها في مختلف العصور .

* * *

حواشي الفصـــل

١ ـ الدكتور طه حسين ، في الادب الجاهلي ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٢٧ ص ٢٣ .
٢ ـ الدكتور محمود ذهني ، تذوق الادب ، طرقه ووسائله ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ص١٢٥
٣ ـ المرجـع السـابق ص ١٨ .
4 - Pierre Clarac. L'enseignement du français presse Universitaires de France Paris 1969.

٥ ـ جورج صيدح ـ أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الامريكية .
٦ ـ ميخائيل نعيمة ـ الغربال ـ دار المعارف بالقاهرة ١٩٤٦ ص ٢٤ .
7 - William Henry Hudson: An introduction to the study of literature (2 ed p11).

٨ ـ الدكتور لويس عوض ـ الاشتراكية والادب ـ دار الآداب ـ بيروت ١٩٦٣ ص ٨ .
9 - The Encyclopedia American 17 p 270.

١٠ ـ صموئيل رابورت وهيلين رايت ـ العلم معنى وطريقة ـ ترجمة احمد بنونة ومراجعة الدكتور كامل منصور ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٦٨ ص ٥٤ .
١١ ـ الدكتور شوقي ضيف ـ في النقد الادبي ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ١٩٦٢ ص ٦٩ .
١٢ ـ المرجـع التاسـع .
١٣ ـ المرجـع السـابق .
١٤ ـ رونيه أوبر ـ التربية العامة ـ ترجمة الدكتور عبد الله عبد الدايم ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ١٩٦٧ ص ٤٥٢ .
١٥ ـ المرجـع التاسـع .
١٦ ـ الدكتور محمد حسين هيكل ـ ثورة الادب ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ١٩٦٥ ص ٢١٧
١٧ ـ صموئيل رابورت وهيلين رايت ـ العلم معنى وطريقة ـ مرجع سابق ص ٥٥ .
١٨ ـ الدكتور يحيى هويدي ـ مقدمة في الفلسفة العامة ـ دار النهضة العربية ـ الطبعة الخامسة القاهرة ١٩٦٨ ص ١٤٦ .
١٩ ـ توفيق الحكيم ـ فن الادب ـ دار الكتاب اللبناني ـ بيروت ط ٢ عام ١٩٧٣ ص ٨٠ .
٢٠ ـ الدكتور محمود السيد ـ معجزة الاسلام التربوية ـ دار البحوث العلمية ـ الكويت ١٩٧٨ .
٢١ ـ الدكتور لويس عوض ـ الاشتراكية والادب ـ مرجع سابق ص ١٥ .
٢٢ـ ـ المرجع السابق ص ٢٥ ـ ٢٦ .

23 - Roback (A.A) - the psychologie of literature, ef. - present day psychoolgy. ed. A.A Roback, peter owen, London 1956 p. 869.

٢٤ ـ الدكتور عز الدين اسماعيل ـ التفسير النفسي للادب ـ دار المعارف بالقاهرة ١٩٦٣ ص ٢٦
٢٥ ـ السيد حسن الشيرازي ـ العمل الادبي ـ دار الصادق ـ بيروت ١٩٦٩ ص ١٢٢ .

٢٦ ـ الدكتور محمد حسين هيكل ـ ثورة الادب مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ١٩٦٥ ص ٢١٧
٢٧ ـ المرجع السابق ص ٢٤ .
٢٨ ـ ميخائيل نعيمة ـ دروب ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ١٩٥٤ ص ٥٢ .
٢٩ ـ الدكتور شوقي ضيف ـ في النقد الادبي ـ مرجع سابق ص ١٩١ .
٣٠ ـ الدكتور محمود أحمد السيد ـ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ـ دار العودة بيروت ١٩٨٠ ص ١٧٣ .
٣١ ـ ميخائيل نعيمة ـ دروب ـ مرجع سابق ص ٥٥ .
٣٢ ـ المرجع لسابق ص ٥٧ .
٣٣ ـ الدكتور لويس عوض ـ الثورة والحياة ـ دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧ ص ٢٨٩ .
٣٤ ـ الدكتور طه حسين ـ حديث الاربعاء ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ص ٩١ .
٣٥ ـ المرجع السابق ص ٢٤٤ .
٣٦ ـ مارون عبود ـ سبل ومناهج ـ دار الثقافة ـ بيروت ١٩٥٥ ص ١٧١ .
٣٧ ـ مكسيم جوركي ـ الأم ـ سلسلة عيون الادب العالمي ـ المطبعة العمومية ـ دمشق ـ دار اليقظة العربية للتأليف والترجمة والنشر .
٣٨ ـ الدكتور محمود رشدي خاطر ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ مذكرات لطلبة الدبلوم العامة في كلية التربية ـ جامعة عين شمس بالقاهرة ١٩٦٧ ، ص ٦ و ١٠ .

* * *

الفصل الثاني

أهداف تدريس الأدب ودور المدرس في تحقيقها

محتوى الفصـــل :

اولا ـ اهداف تدريس الأدب .

ثانيا ـ دور المدرس في تحقيق الأهداف .

أ ـ دور المدرس في اختيار النصوص .

ب ـ دور المدرس في قيادة عملية التدريس .

ج ـ دور المدرس في التقويم .

ثالثا ـ الخلاصـــة .

الفصل الثاني

اهداف تدريس الأدب ودور المدرس في تحقيقها

نحاول في هذا الفصل ان نتعرف الأهداف المرسومة لتدريس الأدب ، ثم نبين دور المدرس في تحقيق هذه الأهداف من حيث اسهامه في اختيار النصوص وقيادة عملية التدريس وتوجيهها والحكم على نجاعتها .

اولا ـ اهداف تدريس الأدب

من الواضح أن الاهداف التي نرمي إليها من تدريس لغتنا العربية عامة تتمثل في ان اللغة جزء أساسي من شخصية كل ناشىء عربي ، لا بل هي رمز لكيانه القومي وعنوان لشخصيته العربية ، إضافة الى ان معرفته للغته تكشف له النقاب عن ماضي اجداده وآبائه ، وعن عظمة التراث الذي خلفه له هؤلاء الآباء والاجداد في مختلف ميادين المعرفة ، كما تكشف له النقاب عن انسانية حضارته العربية ، وعن الخدمات الجمة التي قدمتها أمته للانسانية عندما نقلت الثقافات القديمة وحفظتها من الضياع ، ثم استوعبتها وتمثلتها وابدعت وابتكرت ، وقدمت ذلك كله للحضارة الغربية .

واللغة فضلا عن ذلك هي سلاح الناشىء واداته بغية التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه ، فهو لايتمكن من ان يتفاعل تفاعلا سليما الا إذا كان يعرف لغة هذا المجتمع ، حيث يتمكن من التعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه وفكره، كما يتمكن من تنفيذ حاجاته وقضاء مطالبه ومآربه .

وباللغة يتمكن المرء من فهم مناشط المجتمع والاطلاع على تجارب الآخرين في مجتمعه والمجتمعات الاخرى فتتوسع ثقافته ، وتزداد خبراته ، كما انها هي الرباط الذي يربط بين أفراد المجتمع فيتفاهمون ويتناقشون وينفذون اهدافهم ويقضون مطالبهم .

ولغتنا العربية هي من أهم وسائل الارتباط الروحي بين ابناء امتنا العربية

وهي اداة التفكير وسلاحه ووسيلة المرء لان يتحكم ببيئته عن طريق تنمية قدراته العقلية وتعويده على التفكير السليم والنظرة الموضوعية الى الاشياء والمشكلات التي تواجهه ، بحيث يتمكن الناشىء من معرفة ما يلائم بيئته ومجتمعه فيميز بين ما يجب اخذه عن الآخرين من الامم الثانية وبين ما يجب تركه لعدم ملاءمته لاوضاعنا وتقاليدنا ومناخنا الاجتماعي .

هذا وتعد « اللغة مادة الأدب مثلما ان الحجر والبرونز مادة النحت ، والالوان مادة الرسم ، والاصوات مادة الموسيقا ، غير أن على المرء أن يتحقق من ان اللغة ليست مجرد مادة هامدة كالحجر ، انما هي ذاتها من إبداع الانسان ، ولذلك فهي مشحونة بالتراث الثقافي لكل مجموعة لغوية »(١) .

وغني عن البيان ان فروع اللغة العربية كافة تسهم في تحقيق الاهداف المرسومة لتدريس اللغة ، وان كان الادب يحتل من بين تلك الفروع اهمية خاصة من حيث إنه يوسع نظرة الناشئين الى الحياة ، ويزيد من فهمهم للعلاقات بين ظواهرها ، ويسمو بعواطفهم ، ويبصرهم بقيم المجتمع ومشكلاته بغية العمل على تطويره والنهوض به ، كما انه يهذب ميول الناشئة ويصقل اذواقهم بتنمية القدرة على الفهم والحكم والمقارنة والنقد والتفاعل مع المقروء .

ويرى « دوركهايم Durkheim » ان « ما هو اساسي في الحضارات يثبت في الآداب ، ولاسيما ان العلم ان لم يصبح بعد عنصرا اساسيا من عناصر الثقافة العامة ، ولا يكفي ان يتحدث المعلم حديثا عاما عن العادات والافكار والظواهر الاجتماعية لدى شعب من الشعوب ، بل لابد للمتعلم من ان يلمسها لمس اليد وان يراها حية في الوثائق الباقية ، أو على الاقل في تلك الوثائق التي نجد فيها اكمل وصف حي لتلك الافكار والعادات . ومثل هذا ينبغي أن يكون هدف دراسة الآداب قبل اي شيء آخر »(٢) .

وبصورة عامة تتجه دروس الادب والنصوص الى تحقيق الاهداف التالية :

١ ـ ان يتصل التلميذ بالتراث الادبي في عصوره المختلفة ، وان يتمثله ، ويتزود من قيمه الخلقية والانسانية والاجتماعية والفنية مما يلائم مجتمعنا العربي .

٢ ـ ان تزداد قدرة التلميذ على فهم النصوص الادبية وادراك نواحي الجمال فيها وعلى تذوقها ونقدها وتحليلها .

٣ ـ أن يزداد فهم التلميذ لمجتمعه العربي وتفاعله السوي مع هذا المجتمع لتشيع مبادىء التعاون والتضامن والمحبة وما إليها بين المواطنين ، وان يرى في تلك المبادىء صورا مثالية جديرة بالاحتذاء ، وأن يصبح هو نفسه داعيا الى هذه المبادىء ومدافعا عنها » .

ومن خلال ذلك نلاحظ أن تدريس الادب يهدف الى تبصير الناشئة بمجتمعهم ماضيا وحاضرا وتطلعا الى المستقبل ، كما يهدف الى فهم النفس البشرية وتحليلها ومعرفة ميولها ودوافعها وحاجاتها واهتماماتها ، كما يهدف الى خلق الجمال وتهذيب النفوس وتنمية الذوق والاحساس الجمالي في نفوس الناشئة .

والسؤال الذي يمثل امامنا هو : هل حقق تدريس الادب الاهداف المرسومة له في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا ؟ هل اصبح الناشئة عندنا ملمين بتراثهم الادبي ، مدركين الجوانب الانسانية الرفيعة التي يتضمنها هذا التراث وتلك المثل الرفيعة التي يشتمل عليها ؟ هل اصبحوا يحكمون على المقروء حكما موضوعيا منصفا دون تحيز أو انفعال ومن غير ان تستبد بهم العاطفة ؟ هل نما الاحساس الجمالي في نفوسهم فباتوا يتذوقون صور الجمال في الحياة التي يحيونها ؟ هل يحسون بآلام الآخرين ويشاركونهم وجدانيا ويتعاطفون معهم نتيجة لرهافة احساسهم ونبل مشاعرهم ؟ هل فهموا انفسهم وكانوا صادقين معها في مواقف حياتهم وفي مناشطهم الفكرية فابتعدوا عن النفاق والتملق والمداهنة ؟ هل فهموا مجتمعهم وعرفوا العلاقات بين الظواهر الاجتماعية فتكونت لديهم بعض ارهاصات التنبؤ بالمستقبل ؟ .

قد تبدو الاجابة عن هذه الاسئلة بالنفي ، ذلك لان الاهداف المرسومة للادب لم تتحقق لدى ناشئتنا ، فهم لم يلموا إلا ببعض القصائد في المديح والغزل والهجاء من تراثهم بأسلوب جامد ، رتيب ، وجاف وخال من اي حياة ، وفاتتهم الصور الانسانية المشرقة ، فاذا هم يرددون ان ادبنا خال من ومضات الوجدان وسمو العواطف .

كما انهم في اغلب الاحيان لا يستطيعون تمييز ما يقرؤونه ، ومعرفة المرامي البعيدة التي يهدف اليها المؤلفون من ورائها ، اضافة الى عدم تمكنهم من ضبط انفعالاتهم ، ومن إصدار الاحكام المرضوعية المتانية ، والنظرة الجمالية عندهم قاصرة وتذوق الجمال فيما يقرؤونه باهت .

وها هو ذا « النويهي » يشير في كتابه « ثقافة الناقد الادبي » الى حصيلة ابنائنا المتخرجين في مدارس التعليم العام قائلا « أفيعجب انسان ان ابناءنا لا يخرجون من مدارسهم بفكرة واضحة عن الادب العربي او عن قيمته الفنية العظيمة ؟ ام يلومهم ان كرهوه كرها خالصا ونفروا منه وانصرفوا عنه بقية حياتهم ، ولم يحلموا بأن فيه شيئا خليقا بأن يتلذذوا به ، ويجدوا فيه متعة وايناساً ، ويلتمسوا فيه معينا ونصيرا لهم على احداث الحياة الانسانية ؟

بمَ يخرج التلاميذ من مدارسنا من تعلمهم للادب العربي ؟ بأشتات مشوهة مخلطة من المعلومات ، والفاظ فارغة ، وطلاسم حشيت بها اذهانهم فزادتهم دوارا وهذيانا »(٣) .

ويجدر بنا ان نسأل عن السبب الذي دعا الى الاخفاق في تدريس الادب وعدم تحقيق اغلب اهدافه ؟

يرى الدكتور طه حسين « أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا ، وانما يدرس في هذه المدارس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ، لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته ، وآية ذلك انك تستطيع ان تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية ، وان تطلب إليهم أن يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور او احساس أو عاطفة او رأي فلن تظفر منهم بشيء ، ولن تظفر من اكثرهم بشيء ، فان وجدت عند بعضهم شيئا فليس هو مدينا به للمدرسة وانما هو مدين به للصحف والمجلات والاندية السياسية والادبية »(٤) .

ويتضح من خلال رؤية الدكتور طه حسين للمشكلة ان السبب يرجع الى ما يقدم الى الناشئة ، حيث يقدم لهم شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ، ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته . وبمعنى آخر ان ما يقدم الى الناشئة لا يراعى في اختياره ملاءمته لحاجات المتعلمين وقدراتهم العقلية واهتماماتهم وميولهم ، كما انه لايراعي متطلبات المجتمع والحياة التي يعيش في اجوائها هؤلاء المتعلمون .

ولكن لو فرضنا جدلا ان المناهج التي تقدم الى ناشئتنا روعي في بنائها متطلبات المجتمع وروح العصر ، وروعي في تخير نصوصها حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم فهل تتحقق اهداف تدريس الادب ؟

الواقع ان اي منهج مهما يكن جيدا لابد من مدرسين اكفياء لتنفيذه ،

فالمنهج الجيد بين يدي مدرس قاصر في إعداده سيضفي عليه القصور والرداءة وسيهشم محتواه وينسف اركانه .

اما المدرس المؤهل تاهيلا جيدا فانه يطوع المنهج وفق ما يراه ملائما للناشئة ، حتى لو كان في المنهج بعض القصور فانه يسد الثغرات ويرمم البناء.

ثانيا ـ دور المدرس في تحقيق الاهداف

ثمة اسئلة اربعة يطرحها المدرس على نفسه امام النصوص التي يدرسها اولها : ماذا ادرّس ؟ وثانيها : لمن ادرّس ؟ وثالثها : كيف ادرّس ؟ ورابعها : ما اثر ما درّست ؟

وهذا يعني ان على المدرس ان يعرف المادة التي يدرسها ، والطلاب الذين يتفاعل معهم ، وما اذا كانت المادة ملائمة لقدراتهم العقلية ومستوياتهم وملبية لحاجاتهم ، كما ان عليه ان يعرف الاساليب والطرائق التي يوصل بها المادة الى هؤلاء الطلاب ، واخيرا ان عليه ان يقيس مدى فهم طلابه لما تعلموه .

أ ـ دور المدرس في اختيار النصوص :(٥)

من الواضح أن المادة الادبية التي تدرس ينبغي لها ان تتخير في ضوء الاهداف المرسومة للادب ، ولما كانت الاهداف التي نتوخاها من تدريس الادب تتمثل في تبصير الناشئة بواقعهم ومجتمعهم وبيئتهم المادية والمعنوية وبتراث امتهم وما أبدعته قرائح الآباء والأجداد وما قدمته هذه الأمة من خدمات للانسانية ، كما تتمثل في تنمية الاحساس الجمالي وزيادة الفهم والدقة في الحكم والتفاعل والنقد وفهم روح العصر الذي يعيشون فيه تيارات واتجاهات واحداثا فان تخير المادة الادبية ينبغي له ان يحقق هذه الاهداف .

والسؤال الذي يمثل في هذا المجال : هل يحقق تقيد المدرس بمنهج ما تلك الاهداف ؟

والواقع الذي ينبغي للمدرس ان يكون ماثلا امامه هو الاهداف اولا ، اذ ان لها الأولوية ، ذلك ان وظيفة البرامج تتمثل في تحديد التصرف بالنسبة الى

المدرس ، ولا تستهدف جزئيات محددة من خلال النصوص والأسئلة ؛ وانما دراسة الأدب في اطار الاهداف المرسومة له .

وبرمجة نصوص فترة زمنية معينة في ضوء مدة الدراسة تتيح تجنب الاعوجاجات والاختلافات الحالية بين تدريس الادب وتدريس التاريخ ، ذلك أن ربط قراءة النصوص بدراسة تاريخ الافكار والبنى الاجتماعية والثقافية واشكال التعبير تمنح النصوص حقيقة قائمة على معارف موضوعية ومتينة ، وتضمن استمراريتها في تفاعل الناشىء مع المقروء .

واذا كان واضعو المناهج يراعون في بنائها متطلبات المجتمع واساسيات المادة وحاجات الناشئة وميولهم ، فيعمدون الى تخير النصوص التي يرون من وجهة نظرهم أنها تنسجم وتلك الاسس فان ثمة صيحات انطلقت من دول متقدمة مثل فرنسا تدعو الى أن ندع للناشئة انفسهم اختيار النصوص ، ذلك انهم يفتشون في الكتب عن طيبة خاطر ، منقبين عما هو غير عادي .

ويرى بعضهم انه يمكن الاعتماد على هذه الحاجة والانطلاق من اختياراتهم التلقائية بغية دفعهم الى أن يكتشفوا شيئا فشيئا أن كل مبدع حقيقي يدعو قرءاه الى الاشتراك في عالم اسطوري ليبدعوه من جديد . وهنا يمكن للمدرس ان يغتنم هذه المناسبة ليبين الى اي مدى تقوي المخيلة الحس النقدي فيما لو جعل الحقيقي غير بعيد .

بيد أن للاسراف في هذا الاتجاه محاذيره ؛ وان الاتجاه السليم هو الاخذ بالحسبان المتطلبات النفسية للناشئة ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم بشرط الا يكون ذلك هو الهدف والمرجع ، بل هو جانب من الجوانب التي تؤخذ في اقامة المناهج عليها .

وتجدر الاشارة الى ان انتخاب النصوص ينبغي ألا يكون قائما بشكل تسلطي ، ولكن يتفق المدرس مع تلاميذه على اصطفاء ما يلائم . ولا بد لنجاح هذا الاتفاق من أن يكون المعلم قد تلقى تأهيلا يجعله جديرا بأن يدرك رغباتهم واسبابها ويعبر عنها وان يكون الطلاب جديرين بممارسة هذه المسؤولية ، ذلك انه اذا لم تتوافر هذه الشروط فان الاتفاق يكون ديماغوجيا خطرا ، لأن اتجاهات الناشئة وميولهم على الاغلب قد تكون آنية وفورية ، وقد تفريهم نصوص لمؤلفين معاصرين أو نصوص بعضهم ، وقد تنحو هذه النصوص منحى واحدا مما لا يغطي مختلف انماط الاتجاهات .

وواقع الأمر ليس اختيار النصوص المحققة للاهداف بعملية سهلة ، اذ لابد ان تكون النصوص المتخيرة ملائمة لمن ستوجه اليهم ، وان لم تكن كذلك فان الفائدة المرجوة لن تتحقق ، ولو كانت تشتمل على كثير من المفاهيم والاتجاهات والقيم التي نتوخاها من تدريس الأدب .

ومن هنا كانت النصوص المتخيرة ينبغي ان تقرر بعناية ، ليكن النص قصيرا ، ولكنه اساسي ، ذلك لان الشرح لايمكن ان يتحمله الا نص قصير ، فاذا كان يزيد على صفحة فان اي دراسة جادة للتفاصيل تبدو متعذرة .

وعلى المدرس ان يسأل نفسه ازاء كل نص : اي فائدة فكرية واخلاقية سيجنيها تلاميذي من خلال العمل الذي احثهم عليه ؟ هذه الخمسة عشر سطرا او العشرون التي اختارها من بين كل : اي نوع او شكل من اشكال الجمال ستكون بالنسبة إليهم إلهاما ؟ اي غنى او ايقاظ للفكر والنفس سيتلقون من خلال ذلك ؟ اي مجهود نافع للانتباه والتفكير يجب ان يقدم ليفهموا جيدا ؟ اي درس للتذوق الادبي ينبغي أن يتوصلوا اليه من خلال النص ؟(٦)

إن ادبنا غني غنى لاينضب ، والاختيار للنصوص ينبغي ان يكون من بين النصوص الجادة ، فالنص الذي لايحمل بنفسه الشدة والغنى يستثنى ،والنص بحدوده الضيقة اذا لم يقدم معنى كاملا ولم يكن ملائما لاعمار الناشئة وحاجاتهم الفكرية والعاطفية والنفسية يستبعد ، حتى لو كان من بين تلك النصوص المصطفاة لجيل الطلاب وحتى لو كان ممثلا بين مجموعة المقطوعات المختارة .

والمدرس الذي يعرف تلاميذه جيدا يكون قادرا على اختيار الصفحات التي تناسبهم بشكل أفضل ، وسيجد تلامذته انفسهم يسيرون في الطريق الطبيعي لمتابعته في تدريسه . ليكن المدرس حرا في الاختيار ولكن في ضوء الاهداف العامة للتربية وفلسفة الامة وقيمها وتطلعاتها وفي ضوء امكانات الناشئة وقدراتهم واستعداداتهم .

ومن الواضح أن الاختيار صعب ، ويتطلب الكثير من الاناة والكياسة والحرارة ، وعلى اي حال ، لابد ان يكون هذا الاختيار حرا بصورة كاملة ، بحيث يكون المدرس مدفوعا بايمانه برسالته وبمحبته لها ولناشئته لاختيار النصوص من مجاني الادب او من اي مكان آخر ، بشرط أن تستثير الاهتمام وتنمي الاحساس بالجمال ، وتدفع الى التفكير ، ولقد اشار « فاليري » الى ان اشعاره

تستعير الكثير من المعاني ، كما أن « لافونتين » بطريقته السحرية لم يذهب بعيدا عندما يقول : « ارى انه ينبغي ان يترك في الموضوعات الاكثر جمالا شيء ما يدعو الى التفكير » .

ومن الاسئلة التي تثار في هذا المجال ايضا : هل تقدم النصوص كاملة ام تقدم خلاصات عنها وقطع منها ؟

الواقع ان تقديم خلاصات او قطع متخيرة قد يكون ضروريا بسبب ضيق جداول الساعات ، وبغية تأمين بعض التنوع ، وتنشيط الرغبة في معرفة الآثار الكاملة والسماح للتلاميذ بالتوصل الى مؤلفات يصعب ايجادها ، او ان قراءتها كلية قد تخمد نشاطهم .

إلا أن اقتطاع المنتخبات يجب الا يميز بأي شكل انماطا من التعبير على حساب اخرى ، وخاصة في الرواية والوصف على حساب القصص التاريخي ؛ إذ إن لكل وصف وظيفة قصصية من الضروري ان نجعل التلاميذ يكتشفونها ويفهمونها .

غير أن ثمة من يدين الاتجاه الرامي الى دراسة المؤلفات التي تقتصر على قراءة قطع مختارة ، اذ ما من هدف لهذه المنتخبات إلا ان تهيىء لدراسة تلك المؤلفات وتلقي ضوءا عليها ، وتعد القطع المختارة اداة عمل ومرجعا ، وان استعمالها يجب الا يفضي في أي حال الى انتقال انسيكلوبيدي خاطىء . وهي لاتحدد مطلقا المؤلفات في اذهان الطلاب ببضع صفحات جميلة ، وبعبارة اخرى انه لمن الاهمية ان الصفحة الجميلة تبدو جميلة بعينها ليس لانها تظهر في مجموعات ، ولكن لانها لحظة حيث يبلغ النص فيها درجة خاصة من الفاعلية والمعنى .

ولكن عندما يكون المدروس مسرحية او رواية فان دراسة الخلاصة ليس له معنى حقا إلا في أن يعرف النص كاملا . وفي هذه الحالة لا تتم دراسة المنتخب إلا ابتداء من قراءة الكل ، حيث إن العناصر المكونة للمعنى تتركز في الخلاصة الممثلة احيانا ، غير ان النصوص الفكرية والمؤلفات السطحية والمذكرات يمكن ان تقطع الى اجزاء منفصلة عن النص ، ولكن من الخطر ان تفصل عن المجموع الايديولوجي والثقافي حيث انه يعطيها كل معناها . أما فيما يتعلق بالقصائد التامة بحد ذاتها او القصيرة نسبيا فيمكن أن تقرأ منفردة ، ومع ذلك

ينبغي الا ننسى أنها أصلا جزء من مجموعات تكون وحدات شعرية من مستوى عال ، وليست مجموعات بسيطة .

كما أن حواشي النصوص يجب أن تكون مجرد دليل لمجموعات أخرى يسهل على التلاميذ التوصل اليها ، وفي سائر الاحوال لابد ان يحسب حساب لطبيعة النصوص ، فما كان منها وصفيا اقتصر منه على اختيارات أقصر ، في حين ان النصوص القصصية مقطوعات أطول ، كما ينبغي أن يحسب حساب لأعمار التلاميذ ونضجهم ومستوياتهم وقابليتهم للاستمرار كثيرا أو قليلا في نص طويل . وتجدر الاشارة الى ان اختيار النصوص يستعرض في أثناء التطبيق الى ضروب مختلفة من الانتقادات منها ما هو **خارجي** من حيث نظام الاختيار والعرض والتعليقات التي غالبا ما تميل الى ان توحي بالمعنى وتوجه القراءة ، ومنها ما هو **داخلي** متمثلا في الاحتياطات المتخذة عن وعي من المؤلف نفسه ، او انها عبارة عن مجموعة من النقل تحصل عند المؤلف ولا تحول دون استخلاص المعاني .

اما فيما يتعلق بالانتقادات الخارجية فان تأثيرها الاعتيادي هو أن يبين صفة التناقض والمحتمل للواقع ، فلا ترى أهميتها في فهم النصوص مثل : التاريخ ، المال والسياسة ، الظواهر العاطفية ، الجنس ، الجذور العميقة لما هو خيالي ، والعلاقات التي تقيمها هذه المجالات فيما بينها .

واما فيما يتعلق بالانتقادات الداخلية ، ففي الحال الذي نسلم فيه انه من الممكن ان يكون التدرج في القراءة ضروريا مع الاخذ بالحسبان درجات النضج المتتابعة فكريا وعاطفيا نلاحظ أن الانتقادات بقدر ما ترمي الى ابراز صورة للواقع مطمئنة وموحدة زورا قد تساعد التلاميذ على ان يحيوا التناقض والمحتمل في اختيارهم اليومي ، من غير ان يدركوا بوضوح الروابط التي توحد بين حياتهم والنصوص(٧) .

ب ـ دور المدرس في قيادة عملية التدريس :

في الوقت الذي يطلب فيه المدرس الى تلاميذه ان يدرسوا نصا ما يضع امامهم مجموعة من التساؤلات يقودهم من خلالها الى تحضيرها ، وإعداد هذه المجموعة من الاسئلة يتطلب عناية كبيرة . والخطأ الذي يرتكب في هذا المجال هو أن تحضير هذه التساؤلات يتم في الصف نفسه وفي أثناء القراءة الموجهة ،

في حين ان على الطالب أن يحضر الشرح في غياب المدرس وفي خارج الصف ، وما على المدرس إلا ان يوجه جهوده ويطرح عليه الاسئلة .

ومن الواضح أن المدرس هو الذي يتخير الاسئلة ، وليس يطلب اليه التقيد بكتاب معين مهما كان هذا الكتاب ، اذ ان الاسئلة التي يشتمل عليها الكتاب منها ما يتسم بالجودة ومنها ما يتسم بغير ذلك .

وعلى كل حال ، لا بد ان تكون مجموعة التساؤلات مناسبة للتلاميذ الذين سيجيبون عنها . وهنا يجب ان تكون هناك علاقة وثيقة بكل تعليم أعطي من قبل، ذلك لان كل شرح يكون قويا بعلاقته بما سبقه ، وبما سيأتي فيما بعد ، والمدرس وحده هو الذي يعرف اي معرفة تمثلها تلاميذه حاليا ؟ وما النصوص التي ادركوها مبنى ومعنى ؟ والى أي مدى اقترب من تحقيق الاهداف ؟

والاسئلة توجه التلاميذ نحو مجهود للتفكير النافع والواضح ، لا ان تترك فكرهم شاردا في الغموض والفراغ ، حيث تضعهم أمام مشكلات مطروحة بوضوح وفي حدود الحل ، ومهما يكن عمر التلاميذ فان الهدف من الاسئلة واحد لا يتغير ، وهو الاخذ بأيدي التلاميذ الى توضيح عدد من الصعوبات على ان يكون ذلك من قبلهم هم ، وأن يجربوا استخلاص بعض الامور المخفية من النص ، وان يكتشفوا مع كل حالة انه يوجد تحت الكلمات فكرة حية ، وانهم لا يتمكنون من الوصول اليها الا اذا بذلوا جهدا كبيرا من الانتباه والرغبة والاهتمام .

ويجذب المدرس اهتمامات التلاميذ بالتدريج نحو الصعوبات المحددة ، ويقدم اليهم الوسائل التي بها ينتصرون على تلك الصعوبات ، وعليه ان يضعهم بحكمة على الطريق الذي يبدو اساسيا في النص متمثلا في الموضوعات التي سيدور حولها الشرح . وتحت اشرافه وبمجهود جمعي استقرائي يحاول توسيع الخيال واستنباط الافكار العامة .

وقبل استخلاص الفكرة الاساسية لا بد من التمهيد المناسب ، اذ كيف يمكن استخلاص الفكرة الاساسية من نص لم يدرس بعد بالتفصيل ؟ ان مركز النص هو تلك الفكرة الاساسية ، ولادراك اي نص شعريا كان ام نثريا ينبغي قبل ذلك ادراك مركزه ، هذا المركز هو الذي تتجمع حوله التعابير التي تتشابك وتنتظم بحرية من حوله .

والفكرة الاساسية التي هي مركز النص هي نتيجة للشرح وثمرته ، ومن خلال جهد عميق ومعبر يمكن الانطلاق من الخارج الى الداخل ، من السطح الى الاعماق ، ولتحقيق ذلك كله لا بد من الانطلاق من الكلمات .

والسيطرة على النص ينبغي أن تتم بمنهجية ودقة ، اذا لم يتحقق ذلك فلا يستطاع اكتشاف المعنى في النص ، وفهم النص يعني معرفة حركة الفكر او الحساسية التي انتجته ، معرفة نية الكاتب والمقصد الذي دفعه الى كتابته(٨) » .

ومن الملاحظ ان هناك شروحا دقيقة تنتبه الى التفاصيل بطريقة فعالة ، ولكنها لا تعلم الاساسي ، ولهذا كان من الخطأ ان تأتي النتائج التي يتوصل اليها الشرح في المقدمة ، اذ من خلال اسئلة في اثناء التحضير تجذب انتباه التلاميذ ويقظتهم تأتي القراءة المعبرة للنص .

وبعد قراءة النص يتمكن المدرس ان يسأل تلاميذه عن التأثير الذي أحدثه النص في نفوسهم ، ذلك ان هذا التأثير اذا ما توصل الى تعريفه ببعض الوضوح كان نقطة انطلاق جيدة ، ولكن ينبغي الا يبقى فكر التلميذ حبيسا لذلك التأثير الاول والسطحي ، بل يجب أن يتخذ شكل الاستيضاح والاستفهام .

وليس الغرض من الشرح تحقيقه بصورة قسرية ، ولكن على العكس هو مراقبته والتأكد من صحته وتقويمه عندما تدعو الحاجة الى ذلك . ومن الخطأ الذي يقع فيه بعض المدرسين انهم يعمدون دفعا للملل الى املاء ما ينبغي للتلاميذ أن يعرفوه بأنفسهم ويفكروا فيه من خلال قراءتهم للنصوص ، اذ من السهولة بمكان اعطاء الدروس على هذا النحو ، ولكن قليلا ما يكون التعليم بهذا الطريق مؤديا الى الفهم والاحساس والتذوق(٩) .

وسبقت الاشارة الى أن تعليم اللغة كان يتم بتقديم احكام جاهزة من المدرس ، وما على الطلبة الا ان يستظهروا تلك الاحكام حتى اذا ما مروا بنصوص جديدة طبقوا عليها الاحكام السابقة ولو لم تكن تنطبق عليها ، وكان لا بد ازاء هذا الوضع من أن تنطلق الصيحات من هنا وهناك منادية بعقم هذا الاسلوب ، ومشيرة الى ان اللغة ليست حقائق تلقن وتحفظ وتستظهر بل هي مهارة وعادة .

ومن هنا نشأت الطرائق الفعالة التي تعتمد على مجهود الفرد الشخصي في الشرح بدلا من تلقيه الاحكام من الخارج بصورة انفعالية ، وكان ثمة دعوة الى الانطلاق من المؤلفات الادبية بدلا من حفظها واستظهارها ، وكان الهدف من ذلك كله هو اثارة حيوية المتعلم ، فمدرسو اللغة لا يمكنهم ان يكونوه الا اذا سمحوا له بأن يبحث ويحكم بنفسه ، وكان « بستالوتزي » ممن ارسوا دعائم هذا الاتجاه فها هو ذا يقول : « ليكن طفلك حرا ما أمكن ، دعه ير ويسمع وينظر وينهض ويتكلم ، ليتعلم بنفسه ما لا يتعلمه من الآخرين بالتلقين والعبارة واللفظ » .

ومن هنا كانت ايضا ثورة بعض المربين في الدول المتقدمة ضد النهج الذي كان مطبقا في الكتب المدرسية المشهورة ، وكانت ثورتهم تقوم على اساس أن تلك الكتب لا تدفع الى التفكير من قبل التلاميذ لسهولتها ، اذ ان النصوص فيها مقسمة الى اجزاء او مقاطع صغيرة : وقد سبق كل منها بعنوان كبير وضع في صفحة تذكر بعناوين الصحف وبالمشهور من عبارات المخازن ، وكل مقطع مختصر في الهامش ، وليس على التلميذ الا أن يتصفح هذه الصفحات ، واي مجهود للذكاء والتفكير مستبعد .

والواقع أن عنصر التشويق أمر لا بد منه في الكتب المدرسية ، والتيسير في تقديم المعرفة طريق تربوي بشرط ألا يؤدي ذلك التيسير الى استبعاد اي مجهود من المتعلمين ، ذلك لان الثقافة لا تتلقى من الخارج ، انها ثمرة مجهود داخلي ومعاناة حقيقية ومكابدة واقعية فلكي نعلم تلميذا ما الكتابة لا نجبره على الاصغاء لدرس في الكتابة ، بل نضع بين أصابعه قلما ، ومهما شرحت لانسان ما كيفية قيادة السيارة فانه لن يتمكن من قيادتها الا اذا مارس القيادة عمليا ، وعندما اراد « مانتور » أن يعلم « تيلمانك » السباحة القاه في البحر ، ولكن القى نفسه معه ايضا كي يراقب حركاته كلها ، ويحول بينه وبين الغرق(١٠) » .

وهكذا ينبغي أن تتحول صفوفنا الى خلايا من العمل الموجه ، ودور المعلم ينحصر في التوجيه والمراقبة والحث والمساعدة ، وكان « فرويد » يشبه المدرسة بالروضة ، الاطفال ازهارها ، والمربي بستانيها الحريص ، وعمل المربي شبيه بعمل البستاني .

وفي الوقت الذي يرى فيه بعض المربين ان حيوية التلاميذ ونشاطهم

لا يمكن ان يظهر بشكل جلي الا في تفاعلهم مع النصوص المعاصرة ، وان وضعهم ازاء نصوص قديمة يدفع بهم الى الملل والتثاؤب والفتور ، نلاحظ ان هذا الراي يتسم بالتعسف ، ذلك لان المعاصرة اليوم ستصبح قديمة في الغد ، وكل قديم كان جديدا في عصره ، وانه لمن السذاجة ان نقارن بين قيمة مطلقة في عصر ما وبين ان نعزلها عن سابقاتها ولواحقها .

ان كلا منا شاء ام ابى هو وريث للاقدمين ويحملهم معه ، والمدرسون الجادون هم الذين يحملون بين جوانحهم الايمان والحياة ، ويدركون اهمية الدور الملقى على عاتقهم ، وقدسية الرسالة التي كلفوا غرس مبادئها في النفوس ، فلا يتسرب الملل الى نفوسهم سواء أكانت النصوص التي يقدمونها قديمة ام جديدة ، لانهم عمدوا الى تحبيب ناشئتهم بنصوصهم كما احبوا رسالتهم ، وغرسوا الاحساس بالجمال في افكارهم الفتية ، فدفعوا بهم الى الاقبال على العمل بكل شغف واهتمام ، وتركوهم امام النصوص يتفاعلون معها ويوازنون بينها ويقارنون ويستنتجون ، ويحكمون ويتذوقون . وبهذا الطريق يتمرس الناشىء بلغته ويعرف جمالها .

ان ما يسلكه بعضنا ازاء النصوص من الاسترسال في الشرح بلهجة خطابية لا يعلم لغة ، كما ان ثمة نصوصا من كتب مقدسة ينبغي الوقوف امامها بخشوع وخضوع ، حتى اذا ما شرحت كان لا بد من الاعداد الجيد لذلك الشرح خوفا على المعنى من الضياع واللبس .

وفي مجال شرح نصوص من مؤلفات كبيرة لا بد من الاشارة الى تلك المؤلفات ، ومن أن تسبر النصوص بالعودة اليها ، فقد يكون لها جذورها التي لا تفهم الا بالعودة اليها ، فكم من الاخطاء التي تنتقل بالتقليد من جيل الى جيل ، وتشرح بحكم العادة في النصوص المتخيرة !

وعندما يتفاعل الطلبة مع مشهد مسرحي كان لا بد من العودة الى ما سبقه وما لحقه ، وان يدركوا الصلة بين تلك المشاهد والترابط بينها ايضا ، بحيث يقرؤون هذا المشهد كاملا في استمراريته الحية ، وينبغي أن تكون القراءة موجهة يعمد المدرس الى تحضيرها وتوجيهها في ضوء وضع القطعة بعد ربطها بمقصدها العام واطارها الاجمالي .

ففي مسرحية « مصرع كليوباترة » لاحمد شوقي لا بد من العودة الى

التاريخ لمعرفة الينابيع التي استمد منها الشاعر احداث مسرحيته ، ومعرفة الاحداث التي دارت بين مصر وروما في اعقاب مصرع « يوليوس قيصر » على يد المتمردين على ظلمه ، ومعرفة الخلاف بين « أوكتيافيا » و « انطونيو » وموقف كليوباترة من ذلك الصراع .

وتجدر الاشارة الى انه ينبغي ان تكون القراءة مراقبة لان المدرس سيؤمن بأسئلته الواضحة والدقيقة مواقف الفهم والانتباه . ولكي يدرك الطالب الفروق في نص ما فلابد له من ان يفهمه ، والقراءة المعبرة لا تسبق الشرح بل تتبعه انها تتويج له ، تظهر لنا ما اذا كان الطالب منتبها لمواقف النص ، مدركا لفروقاته ، وما اذا كان قد استفاد منه .

وهكذا تحت اشراف المدرس وتوجيهه تلخص المقاطع والنصوص تلخيصا بفهم ، وليست عملية التلخيص بيسيرة ؛ ولكنها مبنية على الفهم ، ولقد قيل : « لكي تلخص جيدا ينبغي اولا ان تفهم ، ولكي تتوسع فانه من السهولة الا تفهم » .

وفي الواقع اذا كان الشرح نفسه يتبع تلقائيا حركة النص ، فان الشرح المقصود هنا لا يقتصر على دراسة المفردات ، بل هو على الشرح المركب ، متمثلا في دراسة الافكار والعواطف والاسلوب والتراكيب والموسيقى ، على ان يحظى كل جانب من هذه الجوانب بالحسبان ، ذلك ان اختيار الكلمات والتراكيب ونظام صياغة تلك القوالب والانماط والافكار المتضمنة والنغم والايقاع والحركة والصور ، تتكاتف كلها مع بعضها لتنتج بصورة لاشعورية او شعورية من قبل الكاتب تاثيرا ما على القارىء ، فتؤدي به الى المتعة بالنص .

ومن هنا كان لا بد من احترام وحدة النص ، وما العمليات الجراحية لاوصال النص سوى وسائل للسيطرة عليه فيما بعد ، فليست كلمة ما منفصلة عن اختها من اجل انها اكثر صحة او اكثر موسيقية او لان تكوينها الصوتي ذو قوة معبرة ، ولكن من اجل هذه الاسباب كلها .

وهكذا يكشف النص بنظامه أو بشكله غير المنظم مقصد الكاتب ، بحيث يتوصل في النهاية الى تجميع الملاحظات وتصنيفها ، ولابد هنا من الاشارة الى انه ليس ثمة خطوات محددة يلتزم بها المدرس ازاء النصوص التي يقوم

بدراستها ، ذلك لان سمات النصوص وايقاعاتها ، تختلف بحسب طبيعة الصفحات المدروسة ، وبحسب إحساس المدرس وتذوقه وما يمكن ان يلتزم به المدرس في هذا المجال هو البعد عن خطف الصعوبات والمرور بها سريعا ، اذ لا بد من ان توضع في النور ، وان تواجه بكل اناة ودقة وتمهل .

ومن الاخطاء المرتكبة في هذا المجال الكشف عن المقاصد البعيدة للمؤلف منذ البداية ، وقبل البدء بأي مجهود جمعي استقرائي . وسبق القول انه ينبغي في البداية الانطلاق من الكلمات لانها هي الشواهد الوحيدة عما يتركه الكاتب فينا من فكره وعمله ، ولكن ما وراء الكلمات وما تحمله من اهداف بعيدة هو الذي لابد من الوقوف عنده واستخلاصه بكل دقة ، والشرح وحده وهو الذي يحاول استخلاص الالوان العاطفية والمقاصد التي كتب من خلالها المؤلفون ، ومن غير ان يؤخذ بالحسبان المعنى الادبي فلا شيء يشرح ، ولا شيء يبدو اكثر صعوبة من إعادة ايجاد الاداء لنص قديم .

وغني عن القول ان الطالب لكي يفهم حركة النص ومساراته واهدافه لا بد ان يكون متواضعا ، فالنصوص المتخيرة من بين كل ، ينبغي أن توحي له ببعض الاحترام ، ومن خلال مجهود كبير من الانتباه يحاول ادراك زبدة النص ، وفي أثناء سبره للنص يكون مقودا لمؤلفه ، منتبها له بكليته . وعندما تأتي لحظة الحكم يظهر آنذاك استقلاله ليتساءل عما اذا كانت الصفحة التي يدرسها قد ولدت فيه عاطفة صادقة .

ومن الاخطاء التي يقع فيها بعضنا اصدار الاحكام على النصوص المدروسة قبل تفحصها نتيجة للافكار المسبقة عن المؤلف او عن العصر الذي ظهر فيه النص . ومن المفروض ان تتكون عند التلميذ مبكرا عادة الحكم بحذر واناة وتواضع ولكن ذلك من قبله هو وليس بموجب عبارات وقوالب متعلمة وجاهزة وفي أثناء شرح التفصيلات تتشكل عدة ملاحظات من طبيعة مختلفة . ومن خلال مجهود استقرائي صبور تستخرج الكثير من الملاحظات الخاصة من النص نفسه بالاضافة الى بعض النتائج العامة .

وعلى المدرس الا يكف عن جذب انتباه التلاميذ الى الصعوبات الحقيقية التي يواجهونها في كل سطر ، والتي لم يكونوا ليعرفوا كنهها وخفاياها فيضعون ايديهم عليها ليعمدوا أخيرا الى اختصار النص في بضع جمل يتوصل اليها الصف بكامله تحت اشراف المدرس .

ج ـ دور المدرس في التقويم :

بعد ان تحدثنا عن اهمية الشرح في الكشف عن اسرار النصوص الادبية واشرنا الى اهمية الاسئلة التي يطرحها المدرس كي يساعد الناشئة على عملية الفهم كان لابد من ان نتوقف عند سؤال آخر من الاسئلة التي يضعها المدرس امام ناظره في كل درس ، ذلك السؤال هو : ما اثر ما درست ؟

ذلك لان عملية التقويم امر اساسي وضروري في كل الدروس التي يقوم المدرس بتدريسها حتى يتعرف مدى التقدم الحاصل عند ناشئته ومدى فهمهم للنصوص التي يتفاعلون معها ، ولكي يضع يده على الصعوبات التي تحول دون ذلك التقدم فيعمد على تذليلها ، فقد تكون طريقة المدرس هي المسؤولة عن ذلك القصور ، وقد تكون مستويات الناشئة وقدراتهم العقلية لا تتناسب مع المادة المقدمة وقد تكون ثمة صعوبة في المادة نفسها .. الخ .

ومن وسائل التقويم المتبعة لقياس مدى فهم التلاميذ القراءة المعبرة ، ذلك لان كل شرح لابد له من ان ينطلق من القراءة وان يوصل اليها في الوقت نفسه ، والقراءة الاولى للنص والتي يقوم بها المدرس تكشف عن اهمية النص المدروس وجذب الانتباه للسيطرة على معانيه . اما القراءة النهائية فهي منوطة بتلميذ او بعدة تلاميذ لانها ستحمل الى الشرح نتيجته الطبيعية ، وبشكل ما شواهده ، اذ إن تحليل التفصيلات والملاحظات الخاصة لا معنى له الا اذا كان يتجه الى كامل النص ، وتستطيع القراءة المعبرة ان تحقق حركة الانبعاث تلك .

وليس لدى المدرس من وسيلة يؤمن من خلالها متابعة تلاميذه للتمرين ، ويحقق الفائدة لهم الا عن قياس ما اذا كانوا اصبحوا قادرين ، ليس على اعادة الصيغ والقوالب التي يستخدمها هو ، ولكن على ان يترجموا بمنطق معبر ولهجة صحيحة الفروقات والحركات التي حاول ان يجعلهم يدركونها ، والقراءة المعبرة هي التي تنم عن عملية الفهم .

وهذه القراءة ليست عملية سهلة ، انها تتطلب تعليما طويلا منذ المرحلة الابتدائية وانتهاء بالجامعية ، وعمدت احدى الورش في جامعة « نانسي » بفرنسا الى التدريب على عرض النصوص بقراءتها بصوت عال ، حيث اقترحت عرض النصوص (dire le texte) اي قراءتها بصوت عال ، ثم اعادة هذه القراءة ذلك لأنه في الصفوف الصغيرة طالما يلاحظ ان التلاميذ يجدون صعوبة في قراءة

النص قراءة صحيحة ، اذ إنهم يخطئون أو يتلجلجون في القراءة ، بحيث يضجرون رفاقهم ، فكانت الغاية من هذه الورشة هي الوصول الى قراءة افضل فكأن لدى كل تكرار يطرح تمرين جديد يسجل تقدما بالنسبة الى التمرين السابق ، وهكذا لا يشعر التلاميذ بالملل(١١) .

وهنا لابد من أن تكون القراءة معبرة ومن ان تفيض حيوية لدرجة اننا نشعر معها بانها تجربة حية وبانها تجاوزت مرحلة القراءة لحل الرموز والقراءة للفهم . وهي تثبت ان النص يمكن فهمه بصورة افضل بقدر ما تعاد قراءته ، فينتقل فهم النص الينا بواسطة النص ، ذلك ان الرنين والنغم ولفظ الكلمات ، كل هذا يؤثر في التلاميذ الذين يستمعون الى النص ويجبرهم على الاتصال به اتصالا شخصيا وحسيا فتتوثق العلاقة بينهم وبينه .

ولكم هو مفيد الا يخلو اي امتحان في اللغة العربية من تلك القراءة المعبرة وخاصة في امتحانات مدرسي اللغة والأدب ، إذ من المفروض ان يتلقوا من خلال تعليمهم دروسا في التعبير المنطقي ، وان يتعلموا كيف يوقظون انتباه مستمعيهم .

وليست هذه القراءة المعبرة إلا تحضيرا للاستظهار ، ولكم هو مفيد ايضا ان يحفظ الناشئة الكثير من النصوص الجميلة بعد فهمها وإدراك اسرار الجمال فيها ، فالنصوص لاتكون مطبوعة اذا لم نسمعها ونحن نقرؤها واذا لم نشعر بالوزن وبموسيقاه ، فاننا مضطرون لأن نخاطر في عدم معرفة جوهرها .

إن أغلب أدبائنا الكبار فكروا ان يكونوا مسموعين اكثر مما لو كانوا مقروئين يهتمون بالاثر الذي تحدثه جملهم على الاذن اكثر مما لو كان مثبتا على الورق ، ولا أدل على ذلك من ان الشعر الجاهلي كان يتم نقله بالرواية والحفظ وان الجاحظ جبار النثر العربي كان يعنى أيما عناية بالتلوين لصوتي والجرس الموسيقي لألفاظه وعباراته وتراكيبه في سائر الكتب التي ألفها .

وطالما تتحدث لنا كتب الادب عن ان شاعرا كان ينشد قصيدة واذا الآخر يعيد ابيات القصيدة كلها من بعده ، كما حصل للبحتري مع أبي تمام ، عندما أنشد البحتري قصيدة أمام أحد الولاة بحضور أبي تمام ، فما كان من ابي تمام الا ان قال له : « هذا شعري واعاد له القصيدة كلها » . ولم تكن القصائد لتحفظ بهذه السهولة لو لم تكن متسمة بالموسيقى والايقاع الجميل على الاذن وفي النفس .

ان هذه الظاهرة موجودة عند امم اخرى ، فالمؤلفات باللغة الرومانية من ملاحم وقصائد وقصص المديح والهجاء والسحر والالعاب والامثال ، هذه المؤلفات كلها كانت مخصصة للاستظهار للتمثيل أو للغناء ، ولهذا كانت كلها شعرا ، ولا شعر الا بسحر الصوت ، والشعر كالموسيقى يتجه الى الأذن والنفس .

والادب الكلاسيكي الفرنسي كان أدبا شفويا ، وليس هذا فقط لان « كورنيه » و « موليير » و « راسين » و « بوسيه » كانوا يتوجهون الى المشاهدين أو المستمعين « ان بوسية » لم ينشر ايا من خطبه ، و « موليير » ترك اثنتي عشرة ملهاة غير مطبوعة وحتى الشعراء الآخرون الذين لم يعملوا للمسرح كانوا قبل ان يدفعوا بقصائدهم للنشر يقرؤونها في حلقات مختلفة في الصالونات او في المنتديات .

وكان الناشرون يصوغون جملهم كي تكون مسموعة ، فالكاتب يستظهرها في البداية قبل ان يسجلها على الورق ، فـ Chataulriand كما يقال ، كان يتكلم ثلاثين اكثر مما يتكلم للاذن ، بمعنى كان يقرأ اكثر مما يسمع ، إلا ان Vitrolles الذي شاهده يؤلف مقالاته يذكر كيف انه كان يرتل الجملة عندما يكتبها ، أو على الاصح كان يقطعها لنفسه كما انه كان يود تسجيلها موسيقيا »(١٢) .

والذي نلاحظه حاليا في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا اهمال الناشئة لهذا الجانب من جوانب التمرس بالنصوص الادبية وحفظ روائعها ، فثمة خريجون في الجامعة لا يحفظون إلا عددا محدودا جدا من الابيات في سائر عصور أدبنا العربي : ويلاحظ ان لطريقة تدريس المدرس وحيويته اثرا في جذب انظار الناشئة الى روائع أدبنا ودفعهم الى تمثلها فهما وحفظا وقراءة او استشهادا ، كما ان حفظ روائع الادب بعد فهمها وادراك اسرار جمالها يساعد الناشيء على التذوق الادبي ، وينمي فيه قدرة الخلق الادبي ، ويطبع اللسان والقلم على الصحة والسلامة والدقة .

ومن الواضح أن اللبنات الأولى في صرح امتلاك اللغة تتوضح في المرحلة الابتدائية وان النجاح في المراحل التالية متوقف على ما وضع في هذه المرحلة فاذا لم يتعلم التلميذ في المرحلة الابتدائية كلا من الاحساس بالوزن والاداء وتذوق الكلمة والسرور بالاصوات والانغام والايقاعات فان ثمة خطورة في عدم

ايقاظ ذلك كله في المراحل التالية ذلك ان الرغبة في القراءة والاحساس بالمتعة يتوقف في جوهره مع هذه المرحلة .

وغني عن البيان أيضا أن كل قراءة تستهدف معا ومنذ البداية اللذة والمعرفة: اللذة معرفة ، والمعرفة تستطيع ويجب ان تفضي الى اشكال من اللذة ، والموازنة بين اللذة والمعرفة أو التضحية باحداهما في سبيل الاخرى تؤدي الى تشويه جسيم للفرد والعالم ، فكل قراءة تشتمل على الجد واللهو ، ومن الخطأ الا نميز إلا ناحية من هذه النواحي ، والاسراف في التطبيق الصرف للجهد يثبط العزم ويحدث تأثيرا سلبيا على لذة القراءة .

ومن البديهي أن التعلم الجيد في المرحلة الابتدائية هو ذلك الذي يعطي أولا رغبة في القراءة في الصف وفي خارج الصف ، اذ طالما نرى أن لدى كثير من التلاميذ في المراحل التالية عدم ميل او إقبال أو أي رغبة في القراءة . وعلى المدرس أن يتغلب على هذه الظاهرة من غير أن يكون متشددا في اختيار الوسائل أو يظن أنه يضيع أوقات تلاميذه ، إذ ان بامكانه ان يطبق معهم قراءة سريعة للنصوص الجذابة والتي لا تكون بالضرورة من المواد الدراسية ، فاذا اصطحبهم الى المكتبة فذلك لكي يجعلهم على احتكاك طبيعي بالكتب ويحملهم على اكتشاف لذة البحث ، واذا قادهم بدءا من اسئلة بعيدة عن الادب فذلك لفهم هذه المادة وبيان اهميتها .

وفي الوقت الذي تظهر فيه الرغبة في القراءة ، الرغبة في أن يعرفوا ويروا يبدأ المدرس بتقديم الوسائل المساعدة لان يفهم التلاميذ ما يقرؤونه ، وذلك بأن يساعدهم على تعرف الصعوبات ويقدم لهم بعض الحلول من مثل تمرينات القراءة بصوت عال ، الاصغاء الى تسجيلات متنوعة ، ايضاحات يعرضها المدرس مباشرة ، وعليه الا يشعر على كل حال بأن هذه الجهود تدمر اللذة الاساسية في القراءة ، ولكن في بيان أن هذه اللذة لا ترتكز على عكس المعنى وسوء الفهم .

وفي مستوى متقدم يبذل جهدا لافهام التلاميذ انه لا توجد قراءة ساذجة فيعودهم على استخدام الاساليب الجديدة النقدية مباشرة ، وثمة حالات متعددة ومتنوعة تقابل المدرس،وعليه ان يتخير في كل حالة طرائق مناسبة لاستعدادات التلاميذ واذواقهم ونوع المقروء ، وتخير ذلك لايتم إلا في جو من البحث والتفكير الجماعي .

ومن الواضح أن اي نص مقروء محدد بالتاريخ والسيرة ، إلا ان كلا منهما في علاقتهما الجدلية لايمكن ان يتحولا الى الحدث الصرف اليوم ، فينبغي والحال هذه ايضاح كل منهما مجددا بعمق في ضوء معطيات العلوم البشرية بأن تعرف العلاقة بين البنى التاريخية وتاريخ الذهنيات ، وأن تعرف نظريات الشخصية ثم نظريات الكتابة والانتاج الادبي .

وهنا يأتي دور القارىء الشخصي في اكتشاف معاني المقروء ، وليس بالمقدور اليوم اقتراح قراءة على انها نموذج يحتذى وتفسير يصلح لكل الاحيان ، إذ من البدهي ان تكون هناك قراءات متتابعة ومتنوعة لنص واحد ، حيث يجذب التلميذ ليعي في البداية وجود النص كلا ملتحما وكاملا ، ولا يكفي ان تطبق قراءة على نسق منظم كما لو أن النص مكون من عناصر متتابعة اذ ان الخوف هنا يكمن في ان يسلم القارىء الى اوهام الخطاب كما لو انه كان يحيا الحوادث والعواطف والأفكار .

ولعل الصواب يتجلى في قراءة نشطة جدا تعمل على أن تلم وتقيم علاقة بين مختلف عناصر النص ، فقراءة كهذه تتيح اكتشاف المحاور والشبكات والصور التي ينظم النص بناء عليها ، وتتيح ايضا ان تختبر صحة الفرضيات الواردة ابتداء من الانطباعات الناشئة عن اول قراءة مباشرة . وفي أثناء البحث سوف تظهر بعض الفرضيات الاكثر موافقة من سواها دون أن تكون اي سلطة فرضتها مسبقا ، اذ إن الحرية هي الشرط الأول للفاعلية ولا تنفصل احداهما عن الاخرى ، فالحرية تستهدف الفاعلية ، والفاعلية تخلق حرية جديدة ، وان نصا مقروءا هو اختيار عميق لبرهة يمر بها كل من المؤلف والقارىء ، وقد ينطوي ذلك على دمجه في مدى عمودي بجذوره التاريخية ، وتجليه في مدى افقي بمعطياته الفورية .

وفي حالات عديدة تتحكم فيها اعمار التلاميذ وطبيعة النصوص المقروءة يخشى إدخال المدى التاريخي من ان نسيء الى التقدم الحاصل في الفهم ،ولكن في حالات أخرى ان محاولة اكتشاف المعاني التاريخية لنص ما قد يقلل من اهمية المكتسبات التي تمت وذلك بالاقتصار على الملاحظات المسلم بها ، ويبقى لموقف المدرس الأثر الأكبر في تقويم الموقف في ضوء مستويات تلاميذه .

ثالثا ـ الخلاصـة

وخلاصة القول ان الثقافة في حـد ذاتها لا تتمثل فقط في القـدرة على تذوق المؤلفات الادبية ، بل على فهم هذه المؤلفات وفهم العالم من خلالها ، وان يفهم المرء نفسه أيضا ، ومعرفة المؤلفات الماضية في كنوزنا الثقافيـة ينبغي أن تفضي الى مجابهة التعقيد في واقعنا المعاصر وتلقي الاضواء عليه .

وانطلاقا من ذلك تظهر دراسة النصوص وسيلة متميزة لاكتساب المهارات وتفجير الطاقات والاستعدادات الفكرية والجمالية ودفعها الى الأمام . ودراسة النصوص المكتوبة تهدف في الواقع الى عـدة وظائف ، يتجلى بعضها في ايقاظ الاحساس واعادة تمثل العالم والنفس ، كما يتجلى بعضها الآخـر في تحقيق الأهداف الجمالية ومعرفة الأدلة التاريخية والنواحي اللغويـة ، بحيث تتحقق عـدة أهـداف تبرمج بحسب العمر واستعدادات التلاميذ وقابلياتهم . وهكذا تكون الاهداف المبتغاة مبنية على رغبات التلاميذ واستعداداتهم في كل مرحلة، بحيث تتحقق الفاعلية والتأثير عـن طريق التفكير باختيار النصوص والطرائـق ليس في ضوء منهاج تاريخي وانما في ضوء التقدم في الاهداف المبنية في احد جوانبها على رغبات التلاميذ .

ومن هنا يجب أن يكون لكل صف مكتبته الخاصة به بحيث يكون للتلاميذ مطلق الحرية في التفتيش والبحث والاطلاع على المؤلفات المختلفة ، وكان يرى أن تقديم النصوص ليس له من معنى سوى التعليم الآلي للقراءة ، ولذا كان ثمة عدد كبير من طلبة المرحلة الثانوية ومن الراشدين ليس عندهم اي تذوق للكتب السبب نفسه ، وهـو انهـم لا يعرفون القراءة المستمرة . ولهـذا يجب ايضا الالحاح على أنه من الضروري ان نخلق عند الطفل الرغبة في القراءة وان تكون التمرينات المتعلقة بذلك موجهة لتجعل من القراءة امرا بينا .

ومن المناسب أن يكون كل تمرين من تمرينات القراءة متجليا بصوت عـال ان ظهر ذلك في تلخيص كتاب أو وثيقة او استخراج معان ، وان تجلى في تمثل قصيدة او ابراز تقرير والرغبـة في القراءة عندئـذ تصبح رغبـة في القراءة الجيدة . ولتصبح القراءة بصوت عال يكون استخدام المخبر اللغوي خير عون لذلك ، إذ إنـه يساعـد على تمثل النصوص التي تجيب عـن تذوق الاطفـال واستعداداتهم في هذه المرحلة .

حواشـــي البحث

١ ــ اوستن وارين ــ رينيه ويليك ــ نظرية الادب ــ ترجمة محيي الدين صبحي ــ المجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب ــ دمشق ١٩٧٢ ص ٢٢ .

2 - Durkheim - L''Evolution pédagogique en France. p 204-205.

٣ ــ الدكتور محمد النويهي ــ ثقافة الناقد الادبي ــ مكتبة الخانجي ــ بيروت ١٩٦٩ ص ٧ .

٤ ــ الدكتور طه حسين ــ في الادب الجاهلي ــ دار المعارف بمصر ١٩٢٧ ص ١٢ .

٥ ــ الدكتور ــ محمود احمد السيد ــ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ــ دار العودة ــ بيروت ١٩٨٠ ص ٢٣٨ .

6 - Ministère de l'education - pour une réforme de l'enseignement du français - national de recherche et de documentation prédagogiques 1975.

٧ ــ الدكتور محمود احمد السيد ــ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ــ مرجع سابق ص ٢٤٠ .

٨ ــ المرجع السادس .

9 - Michel Benamou - Pour une nouvelle pédagogi du texte littéraire - Paris 1971.

10 - Pierre Clarac - L'enseignement du français - Paris 1969.

11 - Université de Nancy - Dire le texte - Atelier No 2 1976.

١٢ ــ المرجع العاشر .

الفصل الثالث

طرائق تدريس الادب ومنهجية تقديمه

محتوى الفصل :

أولا ـ طرائق تدريس الادب :

آ ـ الطريقة القياسية

ب ـ الطريقة الاستقرائية

ج ـ الطريقة التنقيبية

ثانيا ـ منهجية تقديم الادب :

آ ـ تقسيم الادب الى عصور

ب ـ تقسيم الادب وفق الفنون الادبية

ج ـ تقسيم الادب حسب البيئات

د ـ التكامل

الفصل الثالث

طرائق تدريس الادب ومنهجية تقديمه

نحاول في هذا الفصل ان نعرض للطرائق التي ينتهجها المدرسون في تدريس الادب متمثلة في الطريقة القياسية فالاستقرائية فالتنقيبية ، ثم نعرض لمنهجية تقديم الادب في مناهجنا التربوية انقدمه وفق التسلسل الزمني أم وفق الفنون أم وفق البيئات ؟

أولا ـ طرائق تدريس الادب

لو رحنا نستعرض الطرائق المستخدمة في تدريس الادب لالفينا أن ثمة طريقتين اساسيتين تستخدمان في هذا المجال : تعتمد الاولى على تقديم الحقائق والاحكام على النصوص ، وتذهب الثانية الى جعل النصوص أساسا للوصول الى الاحكام وتقرير الحقائق . ويطلق على الطريقة الاولى الطريقة القياسية على حين تسمى الطريقة الثانية الطريقة الاستقرائية ، ثم كان ثمة ظهور للطريقة التنقيبية الجمعية عن استكناه العمل الادبي .

أ ـ الطريقة القياسية :

تعمد هذه الطريقة الى سرد الحقائق والسمات الفنية التي تميز عصرا من العصور او اديبا من الادباء قبل ان تعرض النصوص المبينة لهذه السمات وتلك الحقائق . ففي دراسة الادب الجاهلي أو العباسي تبدأ بدراسة المعاني التي يتضمنها هذا الادب والاغراض التي تناولتها تلك المعاني .

ثم تنتقل الى بيان الخصائص الفنية من حيث الشكل متمثلا في الالفاظ والتراكيب والاخيلة والموسيقى والصور ، ثم تأتي النصوص أخيرا من غير ان تحلل او تربط بتلك الحقائق والسمات في اغلب الاحيان ويمكن أن تذكر الخاصة في اثناء العرض ويستشهد عليها .

وفي دراسة أديب من الادباء تبدأ في الحديث عن ولادته ونشأته وثقافته والعوامل التي أثرت في حياته ، والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية ، ثم تنتقل الى بيان الفنون التي طرحتها والمعاني التي تناولها والقوالب الفنية التي اخرج فيها معانيه ، وتقدم اخيرا انموذجات من نتاجه الادبي .

وفي دراسة فن من الفنون الادبية مسرحية كان أو مقالة او قصة .. الخ تبدأ بذكر تعريفه ثم نشأته وتطوره التاريخي ثم تتحدث عن عناصره ومقوماته الفنية واسهامه في معالجة الموضوعات المتعددة من اجتماعية وسياسية وقومية .. الخ ويعقب ذلك الاتيان بمجموعة من النصوص التي تصدق عليها الاحكام السابقة .

واغلب الدراسات الادبية عندنا تنحو هذا المنحى ، فهي تقدم الحقائق الى المتعلم من غير أن تفسح له مجال استنتاج تلك الحقائق من تلقاء نفسه ، ويمكن أن نأخذ مثلا على هذه الطريقة من كتاب الدكتور شوقي ضيف « الفن ومذاهبه في النثر العربي » إذ يقول في معرض حديثه عن أسلوب الجاحظ « واغلب الظن أن الصفات الفنية الاساسية في كتابات الجاحظ هي الواقعية والاستطراد وضروب من التلوين الصوتي واخرى من التلوين العقلي ، بحيث لا تقرأ أي اثر من آثاره الا وتجد هذه العناصر الاربعة لصنعته ماثلة تحت عينيك ، إذ يسعى الجاحظ دائما الى أن يروي لك الوقائع كما هي دون تمويه كما يسعى الى الاستطراد حتى لا يسأم القارىء ولا يناله شيء من الكد والسوق العنيف ، وايضا فانه كان يشفع كتاباته دائما بتلوين صوتي أنيق وتلوين عقلي بديع(١) » .

ويتبين من هذا القول أن الدكتور شوقي ضيف يلخص أسلوب الجاحظ بأربعة أمور هي : الواقعية والتلوين الصوتي والتلوين العقلي ثم الاستطراد ، فاذا اخذنا جانبا واحدا من هذه الجوانب وليكن التلوين الصوتي فاننا نلاحظ أن الدكتور يقول عنه « لا تقرأ للجاحظ أي عبارات من تأليفه حتى تجده يعنى بأصواته عناية تفضي بشيء من البديع والوانه ، بل كان يكتفي بها ليعبر عن كل ما يريد من جمال لاسلوبه وطلاوة . وليس معنى ذلك انه كان يستخدم السجع او أسلوبا مقاربا منه فان السجع لم يكن يصلح له في تأليف كتبه ورسائله الطويلة ، لذلك عدل عنه الى ضروب من الايقاعات ، وهي ايقاعات

كان يستعين عليها بصور مختلفة من التكرار والترداد ، واستمع اليه كيف يستهل حيوانه « جنبك الله الشبهة ، وعصمك من الحيرة ، وجعل بينك وبين المعرفة نسبا وبين الصدق سببا ، وحبب اليك التثبت ، وزيّن في عينيك الانصاف ، واذاقك حلاوة التقوى ، وأشعر قلبك من الحق ، واودع صدرك برد اليقين ، وطرد عنك ذل اليأس ، وعرفك ما في الباطل من الذلة وما في الجهل من القلة(٢) » .

وهكذا يتجلى لنا كيف انه ساق الحقائق والاحكام أولا ثم قدمها الى القارىء او المتعلم ليأتي اخيرا بالشواهد والادلة على صحة ما ذهب اليه .

ويؤخذ على هذه الطريقة اذا ما اتبعت على هذا النحو في التدريس ان في المدارس الثانوية أو في المعاهد والجامعات ان موقف الطلبة فيها سلبي ، فالحقائق والاحكام قدمت اليهم لقمة سائغة ، وهذا يؤدي الى عدم رسوخ هذه الحقائق في الاذهان بسبب وأد روح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم في نفوسهم ، كما أن القدرة على التذوق الادبي لن تنمّى عن هذا الطريق .

يضاف الى ذلك ان هذه الاحكام المسبقة قد تؤدي الى التعميم الفاسد ، فاذا عرف الطالب سمات عصر الانحدار على سبيل المثال ، وقدم اليه نص ادبي على انه من ادب هذه الفترة وهو ليس منها ، ولا يحمل اي سمة من سماتها فانك تجد انه يضفي على النص خصائص ادب عصر الانحدار ، وهذا إن دل على شيء فانما يدل على ان تقديم الحقائق والاحكام اولا لا يؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة من حيث التحليل والربط والاستنتاج والتذوق والتفاعل مع النصوص تفاعلا يكشف عن اسرارها مبنى ومعنى .

ففي الحكم على الشعراء يضع متبعو هذه الطريقة الاحكام المسبقة اولا ، ففي لغة الشاعر يقولون « الفاظ مرصوصة واكليشيهات لا معنى لها ، يحشدونها حشدا ويخلطونها خلطا بشعا ، يقولون عن :

امرىء القيس : جفاء العبارة ، وخشونة الالفاظ ، وتجهم المعاني ، وحسن الديباجة ، وبديع المعنى ، ورقة النسيب ومقاربة الوصف ، وسهولة المأخذ .

النابغة : الجمال وحسن الرونق ، رشاقة اللفظ ، ووضوح المعنى وحسن النظم وقلة التكلف .

زهير : حسن الايجاز : وحذف فضول الكلام وحشوه ، واجادة المدح وتجنب الكذب فيه ، وتجنب التعقيد اللفظي والمعنوي ، وقلة السخف والهذر ، لذلك كان شعره عفيفا يقل فيه الهجاء .

عمر بن ابي ربيعة : شعر رقيق ولفظ رشيق ومعنى انيق(٣) » .

ولا فائدة أخيرا ان نقول لهم انهم مهما اطالوا في الحديث عن بديع المعنى وحسن الرونق ، ورشاقة اللفظ ، وانسجام العبارة ، ورشاقة الاسلوب ، وجزالة اللفظ وفخامة العبارة واناقة المعنى ولين الاسلوب ، وجودة السبك ، وصفاء الديباجة أو حسنها ، واحكام النسج وطلاوة الاسلوب ، وشعر رقيق ولفظ رشيق ومعنى انيق .. الخ ، فهم ما يزيدوننا فهما بالشعر العربي ولا استجلاء لميزاته ولا بصرا لجماله ، ولا تذوقا لمتعته الفنية ، بل هم كلما زادونا من هذه الطلاسم زادونا خبالا(٤) » .

إن طريقة تقديم الحقائق والاحكام اولا تبعث في الطالب الميل الى الحفظ ، وتعوده لمحاكاة العمياء والاعتماد على غيره ، وتضعف فيه قوة الابتكار في الفكر والراي ، كما انها لا تسلك طريقا طبيعيا في تقديم المعلومات ، اذ ان الاحكام العامة تعطى اولا ثم تتبع بالامثلة خلافا لطريقة العقل في الوصول الى ادراك الامور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها .

وهذه الطريقة لم تكن متبعة في ميدان تدريس الادب فحسب ، وانما كانت متبعة في ميدان تدريس القواعد أيضا ، حيث تقدم التعريفات للمصطلحات النحوية اولا ثم الامثلة بعد ذلك ، وهي طريقة قياسية تعتمد على نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الانساني في علم النفس .

ومع تقدم الابحاث العلمية في ميدان التربية وعلم النفس عدل عن الطريقة القياسية الى الطريقة الاستقرائية .

ب ـ الطريقة الاستقرائية(٥) :

وتعتمد هذه الطريقة على تقديم النصوص على الاحكام والحقائق ، وفيها ينتقل الفكر من الجزء الى الكل ، من دراسة النصوص المتفرقة الى تكوين الحقائق العامة ، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص .

فتقدم النصوص التي تتضمن خصائص ادب عصر من العصور او أسلوب

اديب من الادباء او فن من الفنون ، فيعمد المدرس بالاشتراك مع طلابه الى استنباط خصائص كل نص من هذه النصوص ، ثم تجمع الخصائص المشتركة بينها بحيث ينتهي الطالب من دراستها ، وقد تجمعت في ذهنه صورة كلية عن الخصائص الفنية لهذا العصر أو الادب او الفن .

ففي الشعر الجاهلي على سبيل المثال يقدم المدرس عدة نماذج من هذا الشعر ، ويفسح المجال امام طلابه لدراستها من حيث المبنى والمعنى ، بحيث يستنبط الطلاب خصائص كل نص شكلا ومعنى ، وبعد ذلك تجمع هذه الخصائص لتكون سمات الشعر الجاهلي . فبدلا من ان يقول المدرس لطلابه ان الشعر الجاهلي يتسم بالطبع والعفوية والصدق والتزام الحقيقة والميل الى التصوير والاعتماد على التشبيهات المادية والموسيقية يدفع طلبته الى استنباط هذه الحقائق بعد تحليل النصوص ودراستها .

وفي دراسة شاعر من الشعراء مثل زهير بن ابي سلمى يقدم المدرس نماذج متعددة من شعره محللا ومستنتجا من قبل طلابه حتى يتوصلوا انفسهم الى بيان خصائص شعر زهير متمثلة في الاعتماد على التشبيهات المادية والتسلسل المنطقي في قصائده من حيث المقدمة والعرض والخاتمة والايجاز وتجنب الهلهلة والصدق الفني في المعاني والافكار والوضوح في المعاني وتجنب التعقيد والمعاظلة .

هذه السمات والخصائص يكشفها الطلبة انفسهم بمساعدة المدرس ، وفي دراسة ناثر كالجاحظ مثلا تقدم عدة نماذج من كتاباته فتحلل ، وتستنبط سماتها وخصائصها ، ثم يصل الطلبة الى اكتشاف الخيط الذي يربط بين هذه الخصائص وتلك السمات في النصوص المتفرقة حتى يروا ان اسلوب الجاحظ يتسم بالواقعية والاستقراء والتلوينين الصوتي والعقلي .

بيد ان عملية الاستنتاج والاستنباط تلك تتطلب الوقوف بامعان عند المعاني والعواطف والاساليب ، كما تتطلب التقويم الموضوعي للنصوص ومدى ما تعكسه من نفسية قائلها وشخصيته ومن البيئة التي يعيش فيها بكل ماتزخر به البيئة من تفاعل في العوامل والمؤثرات والنتائج .

ففي دراسة المعاني يشار الى جدتها او الى قدمها ، وتنبغي هنا الموازنة بين المعاني المطروحة وبين المعاني التي سبقت في المجال نفسه ، لان هذه

الموازنة تكشف عن اوجه الشبه والاختلاف . وتتضح من خلالها مواطن الجدة والابتكار او التقليد والتبعية ، إذ إن مقارنة الظاهرة الادبية بمثيلتها في الادب نفسه او في الآداب الاجنبية تفتح الآفاق امام الطلبة وتنقلهم الى اجواء اكثر رحابة .

وفي دراسة العاطفة ينبغي ان يعرف الطلبة نوعها وصفتها ، وفي دراسة الاساليب يتوقفون عند الالفاظ والتراكيب والجمل والموسيقى والصور ، وملاءمة ذلك كله للمعاني او عدم الملاءمة .

ويشار الى المنابع التي استمد منها الاديب صوره وتستنبط سماتها ، ويبين دورها في ايضاح المعنى ، كما تبين أسرار الجمال فيها وانعكاس هذا الجمال على وضوح المعنى والبراعة في التعبير ، واثر ذلك كله في النفوس .

اما في تقويم النص فتوضح مكانته بين نصوص الاديب ونصوص عصره ، ويشار الى موقعه على الخط البياني الذي يمثل تطور تاريخ الادب لادراك اهميته ومكانته من حيث المبنى والمعنى ، كما يشار الى اهمية النص من حيث قدرته على التعبير عن شخصية قائله وعلى نقل تجربته الى الآخرين ، وعن تمثيل البيئة التي عاش فيها ، والمجتمع الذي هو عضو فيه من حيث عاداته وتطلعاته وقيمه ، على ان يستفاد من الدروس الثقافية الاخرى في عملية التقويم من تاريخ وفلسفة وعلم نفس .. الخ ذلك لان الادب غاية الثقافة .

ج ـ الطريقة التنقيبية :

وتدل من اسمها على تدريب الطلاب على التنقيب والبحث عن استكناه العمل الادبي واكتشاف اسراره من خلال مجهود يقومون به انفسهم ويعانون البحث والتنقيب وصولا الى هذا الكنه وبحثا عن تلك الاسرار . وهذه الطريقة مهمة جدا في ادراك كنه العمل الادبي وآليته من حيث الرموز والقوالب والانماط والبنى ، ولقد توسعت الدول المتقدمة في هذا المجال في تدريس الادب .

وثمة مثال يتعلق بتدريس الادب الاسباني يوضح لنا هذا الاتجاه . ويتلخص في ان احد المدرسين رتب بالاشتراك مع مجموعة من طلبته قائمة من الكلمات مستمدة من قصيدة من قصائد الشاعر « لوركا » ، وبعد أن تم ترتيب

الكلمات ترتيبا ابجديا ، قدمت هذه القائمة الى مجموعة اخرى من الطلاب ، وطلب اليهم أن ينظموا قصيدة من هذه الكلمات ، فبدا الطلبة في عملية بناء القصيدة ، وهم يبذلون جهدا كبيرا في ربط هذه المفردات واسناد بعضها الى بعض حتى يتم بناء القصيدة .

ثم قارن المدرس بين نتائج شعر التلاميذ وبين قصيدة « لوركا » بعد أن قدم لهم قصيدة « لوركا » المشتملة على الالفاظ التي تفاعل معها هؤلاء الطلبة ، وهذا العمل اثار انتباه التلاميذ ، ودفعهم الى التفكير بطبيعة الشعر .

وثمة تجربة ثانية حدثت في معهد تقني في فرنسا في صف ثانوي ، حيث قام الطلبة بصنع قائمة من الكلمات مستمدة من عدة خطب « لمارتن لوثركينك » وعن طريق هذه القوائم حاولوا تفحص المفاهيم التي تتضمنها مثل : السلام ، اللاعنف .. الخ .

ولكم كانت دهشتهم كبيرة عندما راوا ان « مارتن لوثركينك » لم يستخدم مصطلح « اللاعنف » في اغلب هذه الخطب ، فأخذوا المشكلة بطريق عكسي : انطلقوا من المادة ، واعادوا بناءها ، وعندها فهموا البناء الذي اقامه المؤلف .

ان هذه الطريقة تؤدي الى تنظيم المعرفة من الطلاب ، تلك المعرفة التي نعطيهم اياها . وهنا يأتي دور مدرسي الادب في الحيلولة دون تقبل الطلاب اي معرفة بصورة انفعالية ، بل ان يصار الى تقديم نماذج للمعرفة على ان يقوموا بتشكيلها من جديد بعد ادراك آليتها .

ويرى بعضهم ان ثمة خطرا في الاسراف في هذا المنهج الآلي يرتبط بمشكلة الحضارة المرتبطة بمشكلة تقنية .

والذي لا ريب فيه ان الطريقة السابقة تتسم بالايجابية لا السلبية والاعتماد على المدرس في كل شيء ، فهي تنمي في الطلبة القدرة على التحليل والفهم والاستنتاج والتذوق ، إذ ان الطالب يتفاعل مع النصوص التي يدرسها تفاعلا يكشف عن مواطن الجمال فيها : فيتمرس بادراك اسرار الجمال في الشكل والمضمون ، وهذا يحببه بالادب ويربطه بروائعه متذوقا ومستمعنا .

وهذا الاتجاه في تدريس الادب لا ينفصل عن نظرية الادب التي تعنى بتحليل الميكانيزم الادبي ككل بأشكاله ومضامينه المعقدة ، وينبغي فهم هذا

الميكانيزم كبنية قائمة بذاتها ولها امدادات اخرى ، كما ان نظرية الادب تهدف الى الوصول الى ضبط قوانين علمية عامة للادب ، قوانين للبيئة الادبية والتركيب الايديولوجي للادب ، وللعوامل التي تتحكم في نموه وتطوره ولفهم الظاهرة اللغوية والجمالية للادب ، وعن هذا الطريق يتوصل الى ادراك أن الادب ظاهرة تعبيرية جمالية من خلال التمرس بمعرفة القيم الجمالية والتعبيرية للنصوص الادبية(٦) .

ثانيا ـ منهجية تقديم الأدب

طالما يتردد في اوساط المربين والمهتمين بشؤون اللغة العربية وطرائق تدريسها تساؤلات عن كيفية البدء بتدريس الادب في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا ؟ أنبدأ بتدريس الادب الحديث ثم نعود الى العصور السابقة ؟ أم نبدأ بتدريس الادب الجاهلي مرورا بالاسلامي فالاموي فالعباسي فالانحدار فانتهاء بالعصر الحديث ؟ ثم هل تحقق هذه الطريقة المبنية على التسلسل الزمني الاهداف التربوية المرسومة للادب ، أم ان الذي يحققها تدريس فنون الادب ؟ أم ان تدريس الادب وفق الاقطار والاقاليم هو الذي ينبغي ان يكون نقطة الانطلاق ؟

ان الدراسة الادبية في ضوء التقسيمات السابقة استرعت انتباه عدد من الدارسين ، وكان ممن تعرضوا لها من الباحثين استاذنا المرحوم الدكتور شكري فيصل في كتابه « مناهج الدراسة الادبية »(٧) ، إلا ان الذي يعنينا منها في مجال بحثنا هذا هو انعكاساتها التربوية ومدى تحقيقها للاهداف المرسومة للادب .

وفي الواقع تظل هذه التساؤلات السابقة فروضا تبحث عن براهين تدلل على صحتها ، ولا يمكن الحكم عليها بموضوعية إلا بطريق التجارب العلمية الميدانية ، وحتى الآن لم تقم على نطاق الوطن العربي اي تجربة تلقي الضوء على مدى الفعالية النسبية لكل من هذه الطرائق ، ولعل ثمة فائدة في أن يطلع القارىء على منحى كل منها فيما يلي :

أ ـ تقسيم الأدب الى عصور :

تعتمد طريقة تقسيم الادب الى عصور العنصر الزمني ، وترى ان تقسيم

الادب في ضوء المعيار الزمني يلائم فكرة التطور الطبيعي للادب انطلاقا من أن تاريخ لغة اي أمة وادبها انما يرتبط كل الارتباط بالحوادث السياسية والاجتماعية والدينية .

وفي ضوء هذا يقسمون تاريخ آداب اللغة العربية الى خمسة اعصر :

الأول : عصر الجاهلية وينتهي بظهور الاسلام ومدته مائة وخمسون سنة .

الثاني : عصر صدر الاسلام ويشمل بني امية ويبتدىء بظهور الاسلام وينتهي بقيام بني العباس سنة ١٣٢ هـ .

الثالث : عصر بني العباس ، ويبتدىء بقيام دولتهم وينتهي بسقوط بغداد على ايدي التتار عام ٦٥٦ هـ .

الرابع : عصر الدول المتتابعة : ويبتدىء بسقوط بغداد وينتهي بالنهضة الاخيرة عام ١٢٢٠ هـ .

الخامس : عصر النهضة الاخيرة ، ويبتدىء من حكم اسرة محمد علي باشا بمصر ، ويمتد الى وقتنا هذا .

ذلك هو الاتجاه العام لتقسيم عصور أدبنا العربي ، وان كان بعضهم يفرد لصدر الاسلام فترة خاصة بها ، ولعصر الامويين فترة اخرى مستقلة ، ومنهم من يدمجهما معا . كما ان ثمة من يقسم العصر العباسي الى قسمين : عصر التقدم وعصر الوقوف ، ومنهم من يقسمه الى اربعة اقسام :

العصر الأول : من ١٣٢ ـ ٢٣٢ هـ ويقترن بالسنة التي ولي فيها المعتصم .

العصر الثاني : من ٢٣٢ ـ ٣٣٤ هـ وهي السنة التي آل فيها الحكم الى البويهيين .

العصر الثالث : من ٣٣٤ ـ ٤٤٧ هـ وهي السنة التي دخل فيها السلجوقيون الى بغداد .

العصر الرابع : من ٤٤٧ ـ ٦٥٦ هـ وهي السنة التي انتهت بسقوط بغداد على ايدي التتار .

ويتبين من هـذا التقسيم أن كل عصر من هـذه العصور يرتبط بحـدث سياسي ، فالسياسة عصور ، والادب يتبع هـذه العصور . وفي تدريس الادب في المرحلة الثانوية او الجامعية يتبع تقسيم الادب الى عصوره المختلفة المعروفة وفق التسلسل الزمني لتاريخ امتنا العربية من الناحية السياسية .

ومن الواضح ان هذه الطريقة تقف عند الاعـلام المشهورين في كل عصر ، وهي بذلك تغفل الكثير من الادباء المقلين والمغمورين ولهؤلاء نتاج فيه من الاصالة والابداع الشيء الكثير الذي لم يعرفه ناشئتنا بسبب وقوفهم عند الاعلام .

ان الكثيريـن مـن ناشئتنا لا يعرفون شـيئا عـن الومضات الوجـدانية والاشراقات العاطفية عند عكاشة العمي وعمرو الوراق ، وابن أبي عينية وكلثوم العتابي وابي بكر الازدي ومحمد بن حازم الباهلي وجـران النميري وأبي دهبل الجمحي ومالـك الفزاري والأحوص الانصـاري وجعفر الحارثي وأبي الشيص والعرجي وغيرهم كثير .

ان تـدريس الادب في عصـوره المختلفة ينبغي لـه أن يستضيء بالمناهج التقدمية العلمية المتطورة التي تربط بين الادب وحركـة المجتمع في مجالاتهـا المختلفة . ومن الواضـح أن تقسيم الادب في ضوء العامـل الزمني وفي ظلال السياسة يحجب عناصر البيئة الاخرى ، فليست البيئة مقتصرة على السياسة فقط ، إذ إن هناك بيئة مادية وأخرى معنوية .

والبيئة الماديـة تشمل الطبيعة الطبيعية والطبيعة الصناعية ، كمـا تشمل البيئة المعنوية ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده والتفاعلات بين طبقاتـه سياسيا واجتماعيا . وعندما وقفت طريقة الادب على أساس التقسيم السياسي عنـد الخلفاء والولاة حجبت شاعـرا كبيرا مثل الصنوبري الـذي وقف نفسه لوصف الرياض إذ يقال إن له ديوانا من الشعر يشتمل على ثلاثين الفا مـن الابيات كلها في وصف الرياض ، ولقـد كان هـذا الشاعر معاصـرا للمتنبي ، إلا أن شهرة الأخير طغت عليـه .

وجاءت طريقة تقسيم الادب على هذا النحو لتقف عنـد المشهورين مـن الوجهة السياسية ولتعزز شهرتهم لتحجب عـن أعين الناس جوانب كثيرة في حركة المجتمع وفي البيئة العربية عبر التطور التاريخي .

ومن هنا كانت هذه الطريقة قاصرة في تحقيق الاهـداف المرسومة للادب

بمفهومه الواسع على النحو الذي اشرنا إليه فيما مضى من أن الادب هو غاية الثقافة ، وهو مرآة الحياة بكل ما تزخر به الحياة من تفاعل في مختلف ميادينها .

يضاف الى ذلك ان هذا التقسيم لعصور أدبنا العربي هو تقسيم مصطنع وقاصر ، وذلك لان الظواهر الادبية لا يمكن ان تنتهي بولاية خليفه او بسقوط مدينة ، او بتغلب عنصر على آخر ، ذلك لأن الظاهرة الادبية شأن اي ظاهرة اخرى في الحياة تولد وتنمو وتترعرع وتنضج ، فهي قد تكون في بداية مرحلة الشباب عند حدوث حادث سياسي ولكنها تستمر في نموها ولا تتوقف .

ومن المعروف ان القرن الرابع للهجرة انما يمثل فترة ضعف بالنسبة للامبراطورية العربية الاسلامية حيث تجزأت الى ولايات ودويلات ، وقطعت الى نتف متناثرة تحكم بها الاعاجم ، والى هذا كان قد أشار المتنبي قائلا :

احق عاف بدمعك الهمم ... احدث شيء عهدا بها القدم
وانما الناس بالملوك وما ... تفلح عرب ملوكها عجم
في كل أرض وطئتها امم ... ترعى بعبد كأنها غنم
يستخشن الخز حين يلمسه ... وكان ينبرى بظفره القلم

ان هذه الفترة التي تمثل الضعف السياسي كانت تتسم بالتفوق الثقافي، وهذا ما أشار إليه الدكتور طه حسين في كتابه « ذكرى ابي العلاء » معقبا على تقسيم الادب الى عصور زمنية سياسية وخاصة في العصر العباسي قائلا : « ولعمري ان عصرا ينبغ فيه من الشعراء « الرضي » و « المتنبي » و « ابو العلاء المعري » ومن الكتاب « ابن العميد » و « ابن عباد » و « الصابي » . ومن الفلاسفة « الفارابي » و « ابن سينا » و « وابن نوقا » . ومن الادباء «ابو هلال» و « ابن المرزبان » و « الآمدي » و « الجرجاني » . ومن النحويين «ابن خالوية» و « ابن جني » و « ابو علي الفارسي » و «السيرافي » ، عصر ينبغ فيه هؤلاء وامثالهم من المؤرخين والجغرافيين والفلكيين لخليق ان يكون عصر رقي ونهضة لا عصر ضعف وانحطاط في العلوم والآداب .

وهكذا يتجلى لنا أن الحكم بالرقي والانحدار ليس هو الغرض الاصلي من دراسة الادب ، وانما الغرض الاصلي منها يتجلى في شرح الظواهر ودراسة النصوص واستكناه ما وراء هذه النصوص من دلائل نفسية واجتماعية .

واذا كان بعض المربين يرون ان هذا التقسيم يلائم فكرة التطور الطبيعي للادب ، فان ثمة من يرى أن هذه الطريقة تتسم بالخطورة لأنها تغرس في ذهن الطالب فكرة مسبقة تؤثر في حكمه وتفسد نظرته الى الامور من حيث لاندري .

كما ان هذا التقسيم يمثل المركزية في الادب بمعنى ان الادب يقتصر وفقه على العواصم ، ويهمل بقية المناشط الادبية التي ظهرت في الاقاليم الاخرى ، وهذه ناحية سلبية اخرى تضاف الى ما تقدم .

اما الذين يرون أن تبدأ الدراسة من العصر الحديث وتنتهي بالعصر الجاهلي فانهم لايراعون التطور المنطقي في دراسة الظواهر الانسانية ، اذ ينبغي للطالب أن يلم بالعصور السابقة حتى يوازن وتتضح في ذهنه صورة الخط البياني للتطور الادبي ، وهذا لا يحققه البدء بالعصر الحديث .

ويمكن أن تخفف سلبيات تقسيم الادب الى عصور فيما لو لم تقتصر الدراسة فيها على الاعلام بل ان تشمل المقلين ايضا ، وفيما لو درست كل الظواهر المؤثرة في الادب وتلك التي أثر فيها الادب بدوره وعدم الاقتصار على النواحي السياسية فقط .

ب ـ طريقة الفنون الادبية :

في الوقت الذي انطلقت فيه بعض الأصوات منتقدة تقسيم الادب الى عصور ، ومشيرة الى قصور هذه الطريقة في تحقيق الاهداف المرسومة للادباء، رداعية الى دراسة الادب في فنونه دراسة وصفية استقرائية عند جميع الادباء في هذا الوقت رأينا أن هذه الدعوة الجديدة قد اتخذت شكلا عمليا في مجموعة فنون الادب العربي الصادرة عن دار المعارف بمصر .

وقد قصد من تلك المجموعة ان تجلو للقارىء العربي الوانا من الفنون الادبية التي عالجها الادب العربي في مختلف أقطاره وعصوره وهي تعالج الادب العربي لا على طريقة السنين ولا على طريقة التقسيم الى عصور كما الفنا في كتب التاريخ الادبي ، ولكنها تعالج الادب العربي على ما اتسع فيه من فنون ، فللمقامة موضوع ، وللقصة موضوع ، وللغزل موضوع ، وللوصف موضوع .. الخ .

فاذا أخذنا فنا من هذه الفنون وليكن الغزل(٨) فاننا نجد أن ثمة كتابين

قد صدرا ضمن هذه المجموعة تناولا هذا الفن ، ففي الجزء الاول نلاحظ الغزل عند العرب في الجاهلية متمثلا في شعر « امرىء القيس » و «النابغة الذبياني» و « الأعشى » و « زهير بن أبي سلمى » و «طرفة بن العبد» و «عنترة العبسي» ثم الغزل في صدر الاسلام عند « حسان بن ثابت » و « كعب بن زهير » ، ثم في العصر الاموي في المدرسة البدوية كما عند « جميل بثينة » و « قيس بن ذريح » و « قيس بن الملوح » و « كثير عزة » و « ابن قيس الرقيات » .

وفي المدرسة الحضرية في الحجاز والشام كما عند « وضاح اليمن » و « عمر بن أبي ربيعة » و « العرجي : محمد بن عبد الرحمن المخزومي » و « الحارث بن خالد المخزومي » و « أبي دهبل الجمي » و « الأحوص : عبد الله ابن محمد » من شعراء الحجاز ، و « الوليد بن يزيد » من شعراء الشام . وينتهي هذا الجزء بالغزل الصناعي في الشام والعراق عند « الأخطل » و « الفرزدق » و « جرير » .

ويتعرض الجزء الثاني للغزل في العصر العباسي ، فيتناول الغزل الماجن عند « بشار » و « أبي نواس » و « ابن الضحاك » و « مسلم بن الوليد » و « مطيع بن اياس » ، ثم الغزل العاطفي عند « العباس بن الاحنف » و « أبي العتاهية » و « علي بن الجهم » و « ابن الرومي » و « ابن المعتز » و « دعبل الخزاعي » . وانتقل الى الغزل الصناعي في الشام والعراق متجليا في شعر « أبي تمام » و البحتري » و « المتنبي » و « أبي فراس » و « الرفاء » و « الصنوبري » و « الشريف الرضي » و « مهيار الديلمي » . ثم الغزل العابث الماجن عند « الخالديين محمد وسعيد » و « كشاجم محمود بن الحسين » و « الوأواء الدمشقي » ، ثم الغزل في الاندلس عند « ابن هاني » و« ابن عبدربه» و « ابن حزم » و « ابن الشهيد » و « ابن زيدون » و « المعتمد » و « ابن حمديس » و « ابن خفاجة » . ثم ينتقل أخيرا الى الغزل في العصر الحديث على يد « البارودي » و « صبري » و « حافظ » و « شوقي » و « مطران » و « المازني » و « أبي شادي » وينتهي بمدرسة الشام في المهجر والوطن عند « أبي ماضي » و « ميخائيل نعيمة » و « شفيق المعلوف » و « فوزي المعلوف » و « الشاعر القروي » و « رشيد ايوب » ، ثم أخيرا عند « أبي ريشة » و « خليل مردم » و « بدوي الجبل » و « الأخطل الصغير » .

وفي فن الخمر والحماسة(٩) نجد ان هذه الطريقة تتناول بالدراسة

الفخر الذاتي متمثلا في الجاهلية بفخر الصعاليك وفخر الشعراء الفرسان ثم بفخر الامراء وشعراء البلاط عند « السموأل » و « طرفة بن العبد » ، ثم تنتقل الى الفخر الذاتي في العصر العباسي عند « بشار بن برد » و « ابن الرومي » و « المتنبي » و «أبي فراس» و « الشريف الرضي » و « الطغرائي» .

ثم تتناول بالدراسة الفخر الحزبي متمثلا في شعر الخوارج عند « قطري بن الفجاءة » و « عمران بن حطان » و « الطرماح بن حكيم » و « عمرو بن الحصين » . وفي شعر الشيعة عند « الكميت الاسدي » و « كثير عزة » وفي شعر « عبيد الله بن الرقيات » للزبيريين ، وفي شعر الامويين عند « ابي العباس الاعمى » و « أعشى ربيعة » و « النابغة الشيباني » و « عدي بن الرماح و « كعب الاشعري » .

ثم تتناول الفخر في النقائض عند جرير والفرزدق والاخطل ، وتنتقل بعدها الى الفخر الديني عند « النابغة الجعدي » و « حسان بن ثابت » ثم الى الحماسة الجاهلية عند « الحارث بن عباد » و « الحصين المري » و « المهلهل » و « عنترة » والحماسة العباسية عند « ابي تمام » و « المتنبي » ، ثم الحماسة بعد المتنبي على يد « صفي الدين الحلي » و « ابن هانىء » و « الشيخ ناصيف اليازجي » و « محمود سامي البارودي » و « شوقي » و «ومطران » ، وتنتهي بأبي الملحمة العربية الحديثة « بولس سلامة » .

وفي فن المديح(١٠) تناولت الطريقة مديح الملوك والخلفاء كما في شعر « النابغة » و « حسان بن ثابت » للغساسنة ، وشعر « الاخطل » و «الفرزدق» و « جرير » في مديح خلفاء بني امية ، وشعر « بشار » « ابي نواس » و « مسلم بن الوليد » و «ابي العتاهية » و « أبي تمام » و « البحتري » في مديح خلفاء بني العباس ، ثم مديح « المتنبي » لسيف الدولة وكافور وابن هانىء لمعز الدين الفاطمي .

وفي مطلع العصر الحالي جاء « البارودي » ليعيد للمديح رونقه ، وحذا حذوه « حافظ » في مدح الخديوي عباس الثاني ، وينتهي هذا الباب بمديح « أحمد شوقي » للسلاطين والملوك .

ثم تتناول مديح الامراء والوزراء والوجهاء كما مر في شعر « زهير » و « الاعشى » و « الحطيئة » و « الفرزدق » و « بشار » و « ابي العتاهية »

و « مسلم بن الوليد » و « ابي تمام » و « البحتري » و « المتنبي » و « شوقي » في العصر الحديث ، و « حافظ ابراهيم » و « اسماعيل صبري » .

ومن مديح الامراء والوجهاء تنتقل الدراسة الى مديح العلماء والادباء ثم الى المديح الديني (الله جل جلاله والمدح النبوي ومديح آل البيت) ثم الى المديح السياسي ، وتنتهي بمديح الاوطان والبلدان .

ويتبين من العرض السابق ان طريقة تدريس الادب وفق الفنون لا تأخذ العنصر الزمني منطلقا لها ، وانما تدرس الفن كما راينا دراسة استقرائية عند جميع الادباء مغمورهم ومشهورهم .

وهي في تتبعها الفن الادبي في مراحله المختلفة تنتهي الى الاحكام بصورة عفوية ، نظرا لان هذه الاحكام مستمدة من النصوص مستوحاة منها ، وهي بذلك تقوي الاحساس بالادب في ادراك المفارقات واوجه الشبه ، وتقوي الدقة في اصدار الاحكام ، فتبعد الطالب عن التعميم الفاسد وعن السطحية والسذاجة في اصدار الاحكام ، كما انها في دفعها الطالب للتمرس بالنصوص الادبية تنمي قدرة التذوق في نفسه وتوفر له المتعة في تجلية الآثار الادبية وتذوقها .

واذا كانت وحدة الفن الادبي قد توافرت في هذا المجال فان ثمة تجزئة لنتاج الاديب ، فقد يكون مادحا وراثيا وواصفا ومفتخرا ، كما هي الحال عند « المتنبي » وغيره كثير ، وهنا نجد أن نتاجه قد جزيء بين فنون متعددة ، بين الرثاء والمدح والوصف والفخر .. علما بان نتاج الاديب يشكل كلا متكاملا .

ولم تكتف هذه الطريقة بتجزئة نتاج الاديب فقط ، وانما تجزيء القصيدة العربية ، اذ من المعروف ان الشاعر في الجاهلية ، وفي العصور التالية لها كان في اغلب الاحيان يقف على الاطلال ويبكي الديار ويصف الناقة او الطريق ورحلة الصيد الى أن يصل الى غرضه من القصيدة مدحا كان او فخرا او هجاء ، فاذا اخذ المديح من هذه الاغراض في القصيدة ، ودرس بمعزل عن بقية الاغراض فان في ذلك تعسفا للشاعر وتجنيا على الحقيقة .

واذا كان يمكن تلافي التجزئة الاولى عن طريق جمع الفنون التي تناولها

الشاعر بعد الانتهاء من دراسة هذه الفنون فانه لا يمكن تجزئة تلافي التجزئة الثانية التي تقطع اجزاء القصيدة الواحدة بين مدح ووصف وغزل .

ومن هنا تكون دراسة الفنون الادبية من هذه الناحية قاصرة ، وفيما عدا ذلك فانها تتلافى السلبيات التي تشتمل عليها طريقة تقسم الادب الى عصور من حيث ادراك الصورة الكلية لفن من الفنون ومعرفة الادباء الذين خاضوا في غمار هذا الفن سواء اكانوا شعراء مقلين أو مكثرين .

ج ـ تقسيم الادب حسب البيئات :

سبق أن أشرنا الى أن ثمة مآخذ حول طريقة تدريس الادب وفق العصور الزمنية ، ثم رأينا ان طريقة تدريس الادب وفق الفنون انما تجزىء القصيدة العربية القديمة بالاضافة الى تجزئة نتاج الاديب نفسه حينما يكون واصفا ومتغزلا ومفتخرا ومادحا .

وفي هذا القسم سنتعرف طريقة اخرى من طرائق تدريس الادب متمثلة في دراسة ادب كل قطر من أقطار العروبة او دراسة أدب كل بيئة من هذه البيئات المتشعبة على نطاق الوطن العربي ماضيا وحاضرا .

والذين يتجهون هذا الاتجاه في دراسة الادب ينطلقون من اثر البيئة في شخصية الاديب ونتاج الفكري ، فهم يرون ان لكل بيئة مزاياها وخصائصها التي تنفرد بها عن غيرها ، وتلك المزايا والخصائص هي التي توجه الحياة الادبية فيها وتؤثر في سيرها .

وباختلاف هذه الميزات المادية والمعنوية تختلف حياة البيئات الادبية . ومن الواضح ان نقطة الانطلاق تلك صحيحة من حيث المبدأ ، فالمكان جزء من كيان الانسان وتفاعل المؤثرات في البيئة من مادية ومعنوية فيما بينهما وفيما بين الانسان في تفاعله معها ، انما يعد امرا مهما في تكوين شخصيته ، ولذلك يقال : ان الانسان ابن بيئته ، فالارض التي ينشأ عليها ، والجو الذي يعيش تحت ظلاله ، والطبيعة التي تحيط به ، والذكريات والقصص التي حدثت له في مكان ما ، كل ذلك ينعكس على شخصية الانسان فيصبح جزءا من كيانه وقطعة من لهب نفسه .

ومن أجل ذلك بكى الشعراء الجاهليون أحبتهم بعد ان وقفوا على الديار

ونادوها بقلوب مكلومة ونفوس محرومة ، لان هذه الامكنة تحكي لهم جانبا من جوانب حياتهم كان ثمة تفاعل فيه بينهم وبين تلك الامكنة ، فكان الادب آنذاك جزءا من نفس الشاعر وتعبيرا عن واقعه وصلة بينه وبين بيئته .

وانتبه بعض المفكرين الاقدمين الى أثر البيئة في نتاج الاديب ، فالجرجاني في كتابه « الوساطة»(١١) يشير الى أثر البادية والحاضرة في الشعر ، كما أن « ابن رشيق » في العمدة(١٢) ينقد هؤلاء الذين يتخيلون بيئة موهومة ولا يصورون واقعهم ، فيرى أن أهل البادية من حقهم ان يذكروا الرحيل والماء والجمل والصحراء والخزامى والعرار والليل والنهار والتشبب والغزل بالنساء .

واما أهل الحاضرة فمن حقهم أن يتحدثوا عن الصدد والهجران والشراب والندمان والورد والريحان والقصور الفناء والرياض الفيحاء .

واتخذ هذا الاتجاه طابعا عمليا على يد « الثعالبي »(١٣) في يتيمة الدهر ، حيث قسم كتابه في ضوء الاقاليم الاسلامية ، فالقسم الاول يتضمن محاسن اشعار آل حمدان وشعرائهم وغيرهم من اهل الشام وما يجاورها ومصر والموصل ، والقسم الثاني يشتمل على محاسن اشعار اهل العراق وانشاء الدولة الديلمية .

اما القسم الثالث فيشتمل على محاسن أشعار اهل الجبال وفارس وجرجان وطبرستان ، واختص القسم الرابع بمحاسن اهل خراسان وما وراء النهر .

وفي العصر الحديث انطلقت صيحات من هنا وهناك تنتقد تقسيم الادب العربي الى عصوره المعروفة ، فاشار الدكتور طه حسين في كتابه « في الادب الجاهلي »(١٤) الى أن من الاثم والجهل ان تتخذ بغداد مركزا ادبيا للمسلمين في جميع اوقات الخلافة العباسية لانها مركز للخلافة اذ ماذا تصنع بكل هذه الشخصيات التي تتمثل في مصر والاندلس وفي سورية والفرس بل في صقلية وافريقيا الشمالية ؟ لا تصنع بها شيئا لانك لم تحاول ان تدرسها ولا ان تدرس بيئاتها المختلفة وانما اكتفت بدرس الحواضر الاسلامية الكبرى متأثرا في ذلك بهذا المذهب الرسمي العقيم مذهب اتخاذ السياسة مقياسا للادب فلنعدل اذاً عن هذا المذهب ولنلتمس لنا مذهبا آخر .

واذا كان الدكتور طه حسين يدعو الى العدول عن هذا المذهب والى البحث

عن مذهب آخر فان الاستاذ امين الخولي أعلنها دعوة صريحة في كتابه « الى الادب المصري ، نحو دراسة الادب العربي وفق اقالميه وبيئاته فها هو ذا يقول : « ينبغي أن يعدل مؤرخو الادب عن ذلك الى تقرير الاثر القوي لكل بيئة بما فيها أدب عربي ، وان يتتبعوا هذا الاثر بالدرس المستقل ، وان يدرسوا العربية في المواطن المختلفة التي نزلتها موطنا موطنا فيكون اساس التقسيم هو اختلاف البيئة وتغايرها ووحدة المؤثرات المادية والمعنوية فيها .

ان هذه الدعوة كانت ناجحة ومحققة الاهداف المتوخاة منها فيما لو ان ادبنا العربي كان يعبر تعبيرا واقعيا صادقا عن البيئة المادية والمعنوية ، ولكننا نلاحظ ان ثمة ثورة على الادباء الذين كانوا ينسون بيئتهم الحاضرة وما فيها من الوان مختلفة ، ويعودون الى الوقوف على الاطلال حيث كان الشاعر يعيش بجسمه في الحاضرة ، في حين ان تفكيره مشدود الى بيئة الصحراء .

يضاف الى ذلك ان ادبنا العربي لم يكن ليتميز في بيئاته المختلفة بسمات مختلفة ، فمعاني المديح كانت واحدة في مشرق العالم العربي وفي مغربه ، وكذلك الامر بالنسبة الى بقية الاغراض من رثاء وفخر ووصف وغزل .

فاذا اخذنا صورة من صور الغزل وليكن وصف سحر عيني المحبوبة وتأثيره فاننا نلاحظ ان جرير يقول :

ان العيون التي في طرفها حور قتلننا ثم لم يحيين قتلانا
يصرعن ذا اللب حتى لا حراك به وهن أضعف خلق الله اركانا

ان هذا المعنى يتكرر عند ابن الرومي في قوله :

وبلاه ان نظرت وان هي اعرضت وقع السهام ونزعهن اليم

ويتجلى بشكل واضح عند شاعر اندلسي مثل « ابن حمديس » اذ يقول :

طرقت الليل ممدود الجناح مرحبا بالشمس في غير صباح
غادة تحمل في اجفانها سقما فيه منيات الصحاح

واذا ما انتقلنا من البيئة الاندلسية الى مصر فاننا نجد أن الشاعر « ابن تباته » يشير الى المعنى نفسه في قوله :

لولا معاني السحر من لحظاتها ما طال ترددي على ابياتها
ولما وقفت على الديار مناديا قلبي المتيم من ورا حجراتها

وهكذا نلاحظ ان المعاني متشابهة عند شاعر بغدادي او دمشقي او اندلسي او مصري ، بمعنى ليس ثمة امور مميزة لكل ادب عن الآخر ، فضلا عن ان ادبنا العربي في اغلبه لم يلتصق بالبيئة الاجتماعية ولم يعبر عن تطلعاتها وانما وقف عند طبقة معينة هي طبقة الحاكمين واغفل القطاع العريض في المجتمع .

يضاف الى هذا أن آثار البيئة في نفوس الناس تختلف بين أديب وآخر: فثمة أديب يتمرد على البيئة ولا يستجيب لمعطياتها ، وثان يضفي على استجابته للبيئة ذاتيته ، وثالث يستجيب لعناصر من البيئة قد لا يستجيب لها الآخر ، فنحن نجد ان ابا العتاهية حمل لواء الزهد والتقشف في العصر العباسي ببغداد على حين ان ابا نواس حمل لواء المجون .

د ـ التكامل :

إن فريقا رابعا يرى أن تدريس الادب وفق منهج واحد يعد عملا قاصرا ، إذ يمكن الأخذ بالمنهج التكاملي بين هذه المناهج جميعا ، لاننا في وقت احوج ما نكون فيه الى اللقاء الفكري بين ابناء العربية فاذا مادرس ادب كل قطر على حدة في المدارس العامة يخشى من تضخم الاقليمية في النفوس والتعسف في ايجاد الظواهر الادبية في بعض الاقطار التي قد لا تكون لها مقومات ادبية اساسية .

ومن هنا كان تدريس ادبنا العربي على انه وحدة متكاملة وعلى اساس قومي هو الذي ينبغي ان يسود في مناهجنا التربوية بحيث يتخرج الناشىء وقد انطبعت في ذهنه صورة تامة لجوانب الادب العربي في مختلف بقاعه لا ان يركز على بيئة واحدة معينة .

فاذا ما درسنا ظاهرة من الظواهر اجتماعية كانت او سياسية او طبيعية كان ينبغي أن يستشهد عليها بآراء الادباء العرب الذين تناولوها في مشرق الوطن العربي وفي مغربه ماضيا وحاضرا والواقع لا يمكن الاعتماد على منهج واحد من المناهج السابقة على انه منهج وحيد ولا تبنيه وحده على انه الاساس اذ لابد من الأخذ بتلك الطرائق جميعها حتى تكون الصورة تامة الابعاد ومتكاملة الجوانب يدخل فيها عنصر الزمان كما يدخل فيها عنصر المكان .

حواشـــي الفصل

١ ـ الدكتور شوقي ضيف ـ الفن ومذاهبه في النثر العـربي ـ دار المعـارف بمصر ـ القاهـرة ١٩٦٠ ص ١٦٢ .

٢ ـ المرجـع السابق ص ١٦٩ .

٣ ـ الدكتور محمد التوبهي ـ ثقافة الناقد الادبي ـ مرجع سابق ص ٢٠ .

٤ ـ المرجـع السـابق ص ٢٣ .

٥ ـ الدكتور محمود أحمد السيد ـ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ـ دار العودة بيروت ١٩٨٠ ص ٢٢٧ .

٦ ـ المرجـع السابق ص ٢٣١ .

٧ ـ الدكتور شكري فيصل ـ مناهج الدراسة الادبية ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ١٩٧٢ .

٨ ـ لجنة من أدباء الاقطار العربية ـ الدكتور سامي الدهان ـ الغزل ـ ج١ ـ دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٥٤ .

٩ ـ لجنة من ادباء الاقطار العربية ـ حنا الفاخوري ـ الفخر والحماسة ـ دار المعارف بمصر .

١٠ ـ الدكتور سامي الدهان ـ فن المديح ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ١٩٦٨ .

١١ ـ علي بن عبد العزيز الجرجاني ـ الوساطة بين المتنبي وخصومـه ـ مطبعـة عيسى البابي الحلبي وشركاه ـ القاهرة ١٩٦٦ ص ١٨ .

١٢ ـ أبو علي الحسين بن رشيق القيرواني الازدي ـ العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ـ دار الجيل ـ بيروت ١٩٧٢ .

١٣ ـ أبو منصور عبد الملك بن محمد بن اسماعيل « الثعالبي » النيسابوري ـ يتيمة السـدهر في محاسن أهل العصر ـ المكتبة التجارية الكبرى في مصر ـ مطبعة السعادة القاهرة ١٩٥٦ ط٢

١٤ ـ الدكتور طه حسين ـ في الادب الجاهلي ـ مرجع سابق .

الفصل الرابع

مناهج دراسة النص الأدبي

محتوى الفصـــل :

١ ـ لمحـة تاريخية .

٢ ـ مناهج جديدة في دراسة النص الأدبي .

آ ـ المنهج النفسي

ب ـ المنهج الاجتماعي

ج ـ المنهج الشكلاني

د ـ المنهج الهيكلاني

٣ ـ الأسلوبيـة .

آ ـ المرسـل

ب ـ المتلقي

ج ـ النص

٤ ـ الانشائيـة .

٥ ـ « جاكوبسون » ودراسة النص الشعري .

٦ ـ محاولة لقراءة نص ادبي .

٧ ـ التذوق الأدبي .

آ ـ مفهوم التذوق الأدبي

ب ـ مهارات التذوق الأدبي

ج ـ دور المدرس في تنمية التذوق الأدبي

٨ ـ تدريس البلاغـة .

٩ ـ تدريس العـروض .

١٠ ـ ملاحظات حول تطوير تدريس الأدب والبلاغة .

الفصل الرابع

مناهج دراسة النص الأدبي

تناولنا في الفصل السابق طرائق تدريس الادب ومنهجية تقديم أدبنا العربي . وفي هذا الفصل سنتعرف بعض المناهج التي تعاملت مع الظاهرة الأدبية في ضوء معطيات علوم اللسان المعاصرة ، ثم نتوقف عند بعض الاتجاهات الأساسية في دراسة الحدث الادبي وفهمه من مثل الاسلوبية والانشائية ، ونتناول بالحديث علما من أعلام الانشائية هو « جاكبسون » لنتعرف منهجه في دراسة النص الأدبي .

١ ـ لمحة تاريخية

كان المنهج البلاغي هو المنهج السائد في الحكم على النصوص ، إذ كان يتوقف دارسو الادب ونقاده عند الألفاظ ليحكموا عليها من حيث الغرابة والالفة وعند الجمل والتراكيب في انسجام الفاظها او تنافرها ، وعند الصورة والاخيلة والزخارف اللفظية والمحسنات اللسانية والبديعية ليروا ما اذا كان الشاعر قد اكثر منها أو اقل .. الخ .

ولم يكن هذا المنهج سائدا في تعاملنا مع الظاهرة الادبية في وطننا العربي فقط ، وانما كان الى مطلع القرن العشرين سائدا في اوروبا حتى ظهرت الثورة عليه مواكبة الثورات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي عرفها هذا القرن في أوروبا .

وكانت الثورة على هذا المنحى تدعو الى تحرير النص الادبي من قيود التحجر البلاغي والنظر الى الذات المبدعة للنص الادبي في بعديها الفردي والاجتماعي .

وفي النصف الأول من القرن العشرين كانت ثمة ثورة ضد المنهج التقليدي الذي كان سائدا في القرن التاسع عشر متهمة اياه بـ :

١ ـ انه يعد الادب من أمر الغيب عندما يرى فيه ضربا من « وحي » و « الالهام » يتنزلان على بعض الاشخاص « الموهوبين » فطرة أو طبيعة : وترى ان تعبير « عبقرية » يقصر عن ادراكها الفكر .

٢ ـ انه يعمد الى فصل الآثار الادبية عن غيرها من الآثار القائمة على اللغة بالجمال يقصد اليه الاديب : ويتواطأ على تقبله منه القارىء ، ثم يتناسى ذلك كله عندما يتعامل مع النصوص المتصفة بالادبية التعامل نفسه الذي يتعامل به مع غيرها من نصوص ، فالنص الادبي في عرف هذا المنهج وثيقة من بين وثائق اخرى تحيل على شخصية الاديب أو على وسطه الاجتماعي .

٣ ـ انه يدور في حلقة مفرغة عندما يراوح بين ما يعرفه عن الاديب من وثائقه الخاصة ومن شهادات معاصريه ومن مجتمعه ، وبين ما يعرف عنه من ادبه ، فيرد هذا الى ذاك وذاك الى هذا في بحث عن المؤثرات عقيم .

٤ ـ انه يستخدم الذاتية ويعدها أمرا مشروعا في التعامل مع الادب ، وهذا الاستخدام يخفي في طياته اعتقادا خاطئا في الانسان المطلق في المطلق ، ويستند الى أن الادب ينبع من هذا الانسان المطلق ويتجه اليه ، في حين ان فكرة الانسان المطلق في المطلق لم توجد الا في تخيلات بعض المثاليين من الفلاسفة(١) .

٢ ـ مناهج جديدة في دراسة النص الادبي

وازاء هذه التهم وما تتسم به الظاهرة الادبية من عسر في الفهم نشأت عدة مناهج تحاول القاء الاضواء على هذه الظاهرة محاولة فهمها ، ويمكن تلخيص هذه المناهج الجديدة التي حملت لواء الثورة ضد المنهج التقليدي فيما يلي(٢) :

أ ـ المنهج النفسي :

ظهر هذا المنهج في مطلع هذا القرن : وقصد من خلاله التعرف الى الانسان من خلال الادب ، فهو يهتم بشخصية الاديب وتاريخها على أنها احد

العوامل التي تتدخل في الابداع الادبي وتؤثر فيه ، وتكشف هذه الشخصية من خلال النصوص ذاتها ، وقد حمل لواء هذا الاتجاه شارل مورون Ch. Mauron بعد ان ظهر على يدي « فرويد » الذي توخى تعرف الانسان من خلال الادب والفن كي يدعم نظريته في اللاوعي .

ب ـ المنهج الاجتماعي :

وظهر في مطلع هذا القرن وقد نظر اتباعه الى الآثار الادبية في ضوء المنهج المادي التاريخي ، اذ قام هذا المنهج في البداية على نظرية الانعكاس ، ومفادها ان الادب جزء من البنى الفوقية تعكس البنى التحتية : ورأى Goldman الذي يعد من أعلام هذا المنحى أن ثمة تناظرا بين الهياكل الادبية والهياكل الاجتماعية : وان التماثل بين البنى الفكرية والبنى الاجتماعية لا يتم على مستوى الانعكاس الآلي وانما على مستوى الهياكل ، فيما يشبه التناظر بين الهياكل الادبية والاجتماعية .

ج ـ المنهج الشكلاني :

وقد نشأ هذا المنهج في روسيا في العشرينات من هذا القرن ، واستبعد اصحابه « العبقرية » و « الوحي » و « الالهام » مؤكدين وجوب تفسير النصوص تفسيرا عقلانيا علميا لان الادب في نظرهم ظاهرة طبيعية يمكن دراستها بالمنهج العلمي .

واهتم الشكلانيون بتحليل العناصر التي يتكون منها الاثر الادبي ، كما اهتموا بتحديد العلاقات القائمة بينها مستفيدين من علم اللسان ، ومركزين على « ادبية النص الادبي » أي الخاصة او السمة التي يتميز بها النص الادبي .

د ـ المنهج الهيكلاني :

وقد نشأ في منتصف هذا القرن استنادا الى معطيات علم اللسان الحديث، وسيطر هذا المنهج على الدراسات الادبية في فرنسا في الخمسينات والستينات ، وكان من اعلام هذا الاتجاه « رومان جاكبسون » من الجنسية الروسية .

وقد رأى أصحاب هذا المنهج أن الادب هو قبل كل شيء نص مادي تام

ومنغلق على نفسه ، ولانه منغلق فهو ينبني على نظام داخلي يجعل منه وحدة محددة .

والنظام في النص الادبي لا يكمن في ترتيب عناصره ، وانما يكمن في شبكة من العلاقات تنشأ بين الكلمات : ومتى كانت هذه العلاقات متكاثرة مكثفة كان النص اوغل في الادبية .

لهذا برزت في اعمال الهيكلانيين مفاهيم من قبيل « تفكيك النص » «ونقده نقدا داخليا » فكل شيء عندهم هو في النص ، من الكاتب الى الراوي ، الى الزمن ، الى الفضاء ، الى الشخصيات : الى العلاقات بينها .

تلك هي بايجاز شديد بعض المناهج التي ظهرت في ميدان تفسير الظاهرة الادبية ، وما يزال الصراع دائرا بين انصار كل منهج وخصومه : فاصحاب المنهج النفسي يرون فيه خير سبيل لتعرف ما في باطن النفس من عقد ومركبات واساطير : واصحاب المنهج الاجتماعي يرون أن الادب يعكس الواقع الاجتماعي بما فيه من وعي وصراع طبقي ومواقف ايديولوجية ... الخ .

واذا كانت هذه المناهج تنشد الاجابة عن ماهية الادب من خلال النصوص فان الاجابة عن ذلك أن النصوص تعكس منابعها ، فهي تصور واقعا تتعالى عليه أو تماثله وتوازيه . وفي شرح النصوص يختلي الشارح بالنص . وفي هذه الخلوة تتدخل عوامل كثيرة تتصل بالشارح ؛ تدخل ثقافته الشخصية ومكوناته النفسية ومواقفه الايديولوجية وموقفه الطبقي ، فيكون الشرح تأويلا ، اي تعاملا خاصا غارقا في الذاتية والانفعال والتفاعل . وهذه الخلوة بالنصوص هي التي جعلت من نتائج الشروح أمورا نسبية جدا لانها تظل في نهاية الامر كلاما على كلام ، كلام الشارح على كلام الاديب .

وفي خضم النقاش الدائر بين أتباع كل منهج ومعارضيه يرتفع صوت « بيير ماشري » Pierre Machery منتقدا هذه المناهج قائلا : « من المنهج التقليدي الذي يلوذ بالعبقرية وما اليها من وحي والهام وموهبة يرد اليها ما يعجز عن تفسيره مسلما بأنه من خصائص الطبيعة البشرية الى المنهج النفسي الذي يفزع الى أوساط الادباء العائلية والى تجاربهم الفردية يفهم بها آثارهم الادبية ، الى المنهج الاجتماعي الذي لا يرى الا الوسط الاجتماعي ، الى

الشكلانية ، الى الهيكلانية اللسانية التي ترى كل شيء في بناء النص : ولا يجد الباحث النزيه الا ما يختاره .

فالمنهج التقليدي لم يفسر شيئا اطلاقا ، اذ كل شيء عنده مفسر مسبقا ما دام الادب من أمر الغيب يعرف بالبداهة ويدرك دون سؤال ، والمنهج النفسي لم يفسر بدوره شيئا اذ هو لا يوفق الا بمخلفات غثة للتجارب الفردية : وهي مخلفات لم تضع يوما في الادب أثرا رائعا . والمنهج الاجتماعي يعد الكثير ولا ينجز الا القليل ، اذ هو يمسك بحسابات لا يمتلك حق التصرف بها . واما المنهج الهيكلاني فيكشف عن تركيب لا يعرف من اين جاء ولا يدري لم أحدث في القارىء انفعالا »(٣) .

تجاه هذا الوضع تساءل بعض الباحثين في فرنسا في السبعينيات عن وظيفة الظاهرة الادبية ، واستبدلوا سؤال : لماذا الادب ؟ بـ « ما الادب »، بمعنى انهم بحثوا عن وظيفة الادب في الواقع : مما فتح آفاقا جديدة في التعامل مع النصوص الادبية ، لان السؤال انصب على ظروف الانتاج وفنياته وعلى السوق ومكوناتها ، وعلى الجمهور والقارىء وظروف التقبل ووسائطه ، وعلى قنوات الايصال في الادب وغاياته وعلى استعماله وعلاقاته بالمؤسسات الفكرية . وقد اكد أصحاب هذا الاتجاه الجديد ان خصوصية الادب لا تلتمس في جوهره لانه لا جوهر له وانما تلتمس في عدة ظواهر واقعية لها وظيفتها المادية الملموسة في التشكيلة الاجتماعية .

وفي المانيا الغربية نشأت حركة اخرى عرفت باسم « جمالية التقبل » Estlétique de la réception ، وهي حركة قامت على مناهضة شرح النصوص ، وقوام هذه الحركة أن وظيفة الظاهرة الادبية تتم من خلال شبكة من العناصر تتبادل التأثير ، وهذه العناصر هي : الاديب وأوضاع الانتاج وظروفه ثم النص الادبي ثم المتقبلون وظروف القراء وأوضاعهم وانماطهم ، ثم الظرف التاريخي .

لذا اتجهت الحركات المحدثة في فرنسا والمانيا الى الخروج عن النص الى ما يحف به ، لا على انه وسط اجتماعي ينعكس فيه ، وانما على انه واقع وظرف للظاهرة الادبية ، فوظيفة الادب هي وظيفته من حيث ظاهرة مادية ملموسة .

ولما كانت علوم اللسان التي شقت طريقها الى ميدان الادب قد اثرت في بعض اتجاهاته مثل الاسلوبية : وما تفرع عنها من انشائية وغيرها ، رأينا ان

نتوقف قليلا عند مصطلحي « الاسلوبية » و « الانشائية » لنتعرف اثر كل منهما في ميدان الدراسات الادبية .

٣ ـ الاسلوبيـة

تعرف عادة بأنها الدراسة العلمية للاسلوب ، اي اسلوب كان لا الاسلوب الادبي وحده ويعرفها « بالي » قائلا : « إنها دراسة قضايا التعبير الكلامي من زاوية محتواه الشعوري : أي من حيث إنه تعبير عن قضايا الاحساس وتبادل التأثير بين هذا الاخير والكلام . ان الاسلوبية على أنها فرع من اللسانيات العامة ، تتمثل في جرد الامكانات والطاقات التعبيرية للغة بمفهوم دوسوسير » : وهذا التعريف يربط الاسلوب بالاحساس(٤) .

والاسلوبية اذآ هي علم لساني يعنى بدراسة مجال التصرف في حدود القواعد البنيوية لانتظام جهاز اللغة ، وموضوعها يتحدد في الاسلوب الذي يمكن النظر اليه من ثلاث زوايا :

آ ـ المرسل .
ب ـ المخاطب او المتلقي .
ج ـ النص الادبي نفسه .

وسنحاول فيما يلي القاء بعض الاضواء على هذه الاركان الثلاثة بشيء من الايجاز ، من غير ان يغيب عن خاطرنا أن ثمة تفاعلا عضويا بينها ، وان الفصل ما هو الا من قبيل التيسير فقط بغية استشفاف تحديد الاسلوب في ماهيته ومقوماته .

آ ـ المرسل

يعرف الاسلوب بانه قوام الكشف لنمط التفكير عند صاحبه ، فها هو ذا احمد الشايب يقول في كتابه « الاسلوب » : « ان الصورة اللفظية التي هي أول ما يلقى من الكلام لايمكن أن تحيا مستقلة ، وانما يرجع الفضل في نظامها اللغوي الظاهر الى نظام حر معنوي انتظم وتآلف في نفس الكاتب أو المتكلم فكان بذلك أسلوبا معنويا ، ثم تكون التأليف اللفظي على مثاله وصار ثوبه الذي لبسه

او جسمه اذا كان المعنى هو الروح ، ومعنى هذا ان الاسلوب معان مرتبة قبل ان يكون الفاظا منسقة ، وهو يتكون في العقل قبل أن يجري بـه اللسان ، أو يجري به القلم »(٥) .

وقد نجم عن هذا المفهوم أن غدا الاسلوب ذاته شخصية صاحبه ، اذ يرى « بيفون » أن الاسلوب هو الانسان عينه ، كمـا ان « ماكس جاكوب » يرى أن جوهر الانسان كامن في لغته وحساسيته .

ولقد عبر الاستاذ أحمد الشايب عن ذلك قائلا : « ان الاديب حين يعبر عن شخصيته تعبيرا صادقا يصف تجاربها ونزعاتها ومزاجها وطريقة اتصالها بالحياة ينتهي به الامر الى أسلوب ادبي ممتاز في طريقة التفكير والتصوير والتعبير :هو أسلوبه المشتق من نفسه هو ، من عقله وعواطفه وخياله ولغته »(٦) .

وفي ضوء هـذا المفهوم عرّف الاسـلوب بأنـه بصمات تحملها صياغـة الخطـاب ، فتكون كالشهادة التي لا تمحى ، أو الامضاء الـذي يميز صاحبـه ويكشف عن هويته(٧) .

ب ـ المتلقي

سبق ان أشرنا الى ان مهارات الارسال تتمثل في الكتابة والمحادثة ، وان مهارات الاستقبال تتجلى في الاستماع والقراءة ، فالمتلقي اما ان يكون مستمعا او قارئا ، اذ لا نص بلا قارىء ولا خطاب بلا مستمع . والتلقي هو انقداح شرارة الوجود للنص ولماهية الاسلوب ، فهو الذي يخرجه الى حيز الفعل .

ومن هنا كان الباحث ينشد من نصه ان يؤثر في نفس المتلقي فيفهم بغيته ، ويتقمص تجربته . ولتحقيق ذلك كان لابد له مـن أن يقنع المتلقي ويعمل عـلى امتاعه في الوقت نفسه « فبيير غيرو » يعد الاسلوب مجموعة مـن الالوان التي يصطنع بها النص وتعمل على امتاع القارىء واقناعه وشد انتباهه واثارة خياله.

والحدث الادبي ظاهرة تحس وتدرك في الوقت نفسه ، اي انهـا تتلقى ، يتلقاها عقل الانسان ووجدانه فيفكر وينفعل ويستمتع ... الخ .

ويرى كثير من الاسلوبيين ان نجاح اصابة مكامن الحساسية المتأثرة لدى المتلقي تكمن في طاقة الشحن التي يشتمل عليها النص .

ومن هنا يرى « رغاتر » أن قيمة الخاصية الاسلوبية تتناسب تناسبا طرديا مع وحدة المفاجأة التي تحدثها في نفس المتلقي ، كما أن الطاقة التأثيرية لخاصية اسلوبية تتناسب تناسبا عكسيا مع تواترها ، بمعنى أن التكرار يفقد الخاصية الاسلوبية شحنتها التأثيرية تدريجيا .

ج ـ النص « الرسالة الكلامية »

اذا كان الاسلوب شخصية صاحبه وفق الركن الاول ، أو مدى تأثيره في نفس متلقيه وفق الركن الثاني فانه في ضوء الركن الثالث وليد النص ذاته بمعنى أنه موجود في ذاته : فالاسلوب كما يرى « بالي » هو الاستعمال ذاته .

وتتكون البنية النوعية للنص التي هي اسلوبه من شبكة تقاطع الدوال بالمدلولات والعلاقات بين هذه الدوائر المتقاطعة . والنص الادبي في نظر « جاكبسون » هو ما تغلبت فيه الوظيفة الشعرية للكلام ، وهو نص تركب في ذاته ولذاته .

واذا كان للنص الادبي وظيفتان اولاهما اعلامية والثانية شعرية فان الاسلوب هو مجموع الطاقات الايحائية في النص الادبي ، اذ إن ما يميز النص كثافة الايحاء وتقلص التصريح ، وتتحدد ماهية الاسلوب بنسيج الروابط بين الطاقتين التعبيريتين في النص الادبي متمثلة في الاعلام والتضمين .

وفي ضوء هذا الاتجاه راى « ريفاتر » أن بنية النص من حيث العبارات والصيغ تبرز هي نفسها مستويين اثنين : أحدهما يمثل النسيج الطبيعي وثانيهما يزدوج معه ويمثل مقدار الخروج عن حدّه .

ان دراسة الاسلوب من خلال اللغة تبحث في النص الادبي مفردات وتراكيب ، وتبحث في عناصره ومقوماته ، اذ إن ما يجعل النص الادبي ابداعا فنيا هو نوعية النظام الذي ركبت على اساسه كلماته المستقاة من معين واحد هو قاموس اللغة . وهوية هذا النص وخصوصيته تكمنان في طبيعة العلاقات المركبة لشبكة بنيته الداخلية اكثر مما تكمن في مبدعه وعلاقته بما ابدع .

ويرى الدكتور عبد السلام المسدي في كتابه « الاسلوبية » : « ان اوفق السبل الى نظرية شمولية في مجال الظاهرة الادبية هو ان ننتبه الى أن هذه الظاهرة تمثل تقاطع ثلاث ظواهر :

١ ـ ظاهـرة الانسان .
٢ ـ ظاهـرة الكلام .
٣ ـ ظاهـرة الفن .

وان الظاهرة الاولى المتمثلة في الانسان تتناولها عـدة علوم أبرزهـا علم النفس لانه أشد ارتباطا بخصائص الكائن البشري ، ولا يمكـن تصور دراسـة شمولية للظاهرة الابداعية في المستقبل ما لم تستند الـى معطيات علم النفس بمختلف فروعه فتسخر لفهم الحدث الادبي .

واما الظاهرة الثانية فتتمثل في الحدث اللغوي ، اذ لا يمكن فهم الحـدث الابداعي الا اذا لجأت الى أخص خصائص الكلام وهو البعد الدلالي ، وبه ينفرد اليوم فنن من أفنان الشجرة الالسنية وهو علم الدلالات .

اما الظاهرة الثالثة في الحدث الابداعي فتستند الى عدة منابع منها فلسفة الجمال وبعض نظريات الفنون المقارنة .

والاسلوبية على انها علم انساني يعنى بدراسة تعامل تلك الظواهر الثلاث في بوتقة الحدث الادبي بحيث تمثل منحى تمازج الاختصاصات(٨) .

٤ ـ الانشائيـة

استخدم مصطلح « الانشائية » في عـدة معان منها طريقـة الكاتب في اختيار أغراضه وتناولها ، ومنها الاتجاه الادبي الذي يعتمده مذهب معين . الا ان المعنى المشهور بالانشائية حاليا هو النظريـة التي تحاول تقنين ظاهرة الادب تقنينا داخليا من خلال ما يطرحه النص الادبي ذاتـه ، والوقوف عـلى الاصول العامـة التي تؤسسـه بوصفه ظاهرة قولية ، بمعنى الاحاطـة بالاسس العامـة للانواع الادبية من دون النظر الى نوعيتها الضيقة ، فالاصول النظريـة العامـة للادب التي تسمح بتمثيل وحدة الآثار الادبية من جهة وتنوعها في اطار هـذه الوحدة من جهة أخرى هو المقصود بالانشائية(٩) .

« والانشائية كلمة يونانية يرجع تاريخها الـى ارسطو ، ولكنها تبلورت في العصر الحديث على يـد العالم اللغوي الفرنسي « ت . تودوروف » في كتابـه « الانشـائية La Poétque » بعد أن نشأت مع الشكلانيين الروس ، وهي مـع

ذلك لا يمكن أن تعرف جيدا الا بربطها بالعلوم الفرعية الاخرى ، علم العلامات واللسانيات ، وموضوعها ليس هو الادب أو الشعر كما يتبادر الى الذهن بل هي تدخل في سائر اساليب القول في اي علم كان : فهي مقولة عقلية مجردة واطار نظري يحتمل نصوص الادب كافة ويتجاوزها في الوقت نفسه . وليس الاثر الادبي الا مظهرا من مظاهر هذه البنية المجردة وامكانا من امكانات تحقيقها .

وغاية الانشائية الاساسية هي معرفة قوانين الانتاج الادبي وغيره ، اي الانتاج اللغوي معتمدة في ذلك على اللسانية في كشف آلية هذا الانتاج »(١٠) .

ويرى « تودوروف » أن منازع الدراسة الادبية المعاصرة تنضوي تحت توجهين اثنين **اولهما** يعد الاثر الادبي غاية في ذاته لا يحيل على شيء سواه أو خارجه ، ولا يعدو ان يكون النص الادبي عند اصحاب هذا الاتجاه بناء لغويا تتحسن خصائصه انطلاقا من العلاقات التي تربط بين مكوناته ، او من علاقة عناصر النص بالآثار الادبية الاخرى .

وينتقد « تودوروف » هذا التوجه من حيث استحالة وصف اي أثر أدبي في ذاته ولذاته من غير اسقاطه على شيء آخر ، فضلا عن ان اصحاب هذا التوجه يريدون اقامة علم اساسه النظرة الجزئية « النص الادبي » ، وهذا غير صحيح لان العلم لا يقتصر على المنجز فقط بل يتضمن ما يمكن أن ينجز .

وثانيهما : يعد الاثر الادبي تعبيرا عن شيء آخر في خارجه ، اذ إن غاية الدراسات في هذا الاتجاه اسقاط معنى الاثر الادبي أو الكلام الادبي على كلام اوسع منه أو على أثر أوسع منه ، وهو عمل يقوم على فك رموز الاثر وتأويلها انطلاقا من نموذج انشائي مطلق عام .

وينضوي « تودوروف » تحت هذا الاتجاه ، فهو يرى أن الكلام الادبي هو القدرة أو الممكن على حين أن الاثر الادبي هو المنجز أو المحقق . وغاية الانشائية كما يراها ليست البحث عن خصائص نوعية أثر ادبي معين، بل تحديد مواصفات الكلام الادبي أو النص المطلق أو القدرة أو الممكن الذي ليست النصوص الادبية المنجزة الا امكانة من امكاناته ، وهي ليست نقدا يتناول النص ، انما همها الاساسي يتمثل في البحث عن الخاصية المجردة التي تميز الحدث الادبي والتي تسمى « الادبية » بغض النظر عن النصوص الادبية المنجزة .

ويفرق الانشائيون بين مصطلحي « الملفوظ » و « التلفظ » فالملفوظ هو

النص في شكله اللغوي المستقل بعيدا عن ظروف انجازه ، اما التلفظ فهو عملية انشاء الاثر الادبي التي تنزل الملفوظ في حيز زماني ومكاني تكتنفه وتتدخل فيه عناصر غير لغوية كالمرسل والمتلقي والسياق ... الخ .

و « المرجع » في مصطلح الانشائيين قدرة العلامة اللغوية على الاشارة الى ما سواها ، واما « الادبية » فهي قدرة هذه العلامة على ان تحيل الى ذاتها فقط .

ويفرق الانشائيون بين مستويات الكلام ، اذ إن ثمة مستوى يمثله الكلام العادي تطغى فيه الوظيفة الافهامية ، ومستوى يمثله الكلام الادبي تطغى فيه الوظيفة الانشائية ، ولكن لا يمكن الفصل بين هذه المستويات .

ويرى « جان كوهين » أن النص الادبي ذو هوية معينة تميزه عما ليس نصا ، وتنشأ هذه الهوية من تضافر ثلاثة عوامل :

١ ــ عامل التوزيع الافقي ، اذ إن النص مكون من وحدات تتوزع بضرورة الفعل اللغوي افقيا في الزمان والمكان .

٢ ــ عامل التماسك الداخلي ويتمثل في العناصر الموزعة التي تكون نسيج النص .

٣ ــ عامل الحيز المكاني وهو حيز مطاط ، اذ إن النص قد يكون محددا في فقرة مثلا ، وقد يكون أوسع حتى يشمل اثرا ادبيا كاملا .

وحلل « كوهين » بعض ضروب التماثل بين العناصر المتجاورة في النص الادبي الشعري ، فاشار الى التماثل على صعيد الدال مما يدخل في باب « المجانسة » والى التماثل في المدلولات مما يدخل في باب « الترادف »(١١) . وعلى الرغم من الجهود التي بذلها « جان كوهين » في مضمار الانشائية ، الا ان اسهامات « جاكبسون » تظل اكثر شهرة وتأثيرا .

٥ ــ « جاكوبسون » ودراسة النص الشعري

يعد «رومان جاكبسون» علما من اعلام علم اللغة الحديث « اللسانيات» ، تناول بالبحث والدراسة عددا كبيرا من الموضوعات مثل : لغة الاطفال وامراض النطق وعلم العلامات والصوتيات وعملية التواصل ووظائف اللغة والمنظومة اللغوية وادبية النص الادبي ... الخ .

اما وظيفة اللغة عنده فتتمثل في ستة جوانب هي :

١ ـ المرسل أو الباث : وتتعلق به الوظيفة الانفعالية او الانطباعية التأثيرية لان المرسل حين يبث رسالة لا يبثها بموضوعية مطلقة ، اذ لابد ان تحمل بصماته وشيئا من انفعالاته ، ولهذه الوظيفة صلة بعلاقات المرسل بالرسالة وقدرته على ابلاغها .

٢ ـ المرسل اليه او المتلقي : وتتعلق به وبموقفه النفسي والخلقي الوظيفة الافهامية ، وتعود الى علاقته بالرسالة موضوع الكلام .

٣ ـ الرسالة : وتتعلق بها الوظيفة الشعرية او الانشائية ، وتشير الى قيمة الرسالة ذاتها والاستعمال الفني للغة فيها .

٤ ـ القناة التي تمر بها الرسالة : وتتعلق بها الوظيفة الانتباهية او الاتصالية ، ويعني بها ما يبذله المتكلم من جهود ، وما يستخدمه من وسائل لابلاغ الرسالة كالكلام الذي لا يحمل طاقة اخبارية ولا يضيف شيئا جديدا للرسالة : والغاية منه التحقق من استمرار عملية التواصل .

٥ ـ السياق : ويقصد به سياق الرسالة اللغوية ، وتتعلق بالوظيفة المرجعية او الاحالية او الدلالية ، وهي التي تحدد العلاقات بين الرسالة والموضوع الذي تدل عليه .

٦ ـ السنة وتتعلق بها الوظيفة فوق اللغوية ، وتبدو هذه الوظيفة حين تتحدث اللغة عن نفسها كما في النقد الادبي ، فالنص الادبي لغة ، والنقد كلام عن اللغة فهذا ما وراء اللغة .

وهذه الوظائف التي اشار اليها « جاكبسون » هي التي اشرنا اليها من قبل في الفصل الاول متمثلة في الوظيفة الانفعالية والتأثيرية والنسبية الشعرية الجمالية والـ « ما ورا لغوية » والاستمرارية .

والذي يعنينا هنا هو الوظيفة الشعرية او الانشائية التي تظهر في الكلام حين تقصد الرسالة اللغوية في ذاتها وتكون غاية ووسيلة في الوقت نفسه ، عندها تتحقق في الكلام صفة الادبية ويسمى « ادبا » .

وتقوم عناصر التحليل لكل نص شعري في نظر « جاكبسون » على جانبين كبيرين هما : الجانب الشكلي ، والجانب الدلالي : من غير أن يكون ثمة انفصال

بين هذين الجانبين وانما تفاعل وثيق بينهما وما عملية الفصل بينهما الا لسهولة الدراسة والعمل على الايضاح .

الجانب الشكلي :

ويعنى بكل ما له صلة بشكل القصيدة ويتمثل ذلك في :

١ ـ هندسة القصيدة : وتشتمل على تحديد المقاطع الشعرية واحجامها ، هل هي متساوية أم لا ؟ ما الرابط بينها : أهو البحر أو القافية أو الاثنان معا ؟ هل يشتمل النص على نغمية عروضية موحدة ، بمعنى هل يحتوي على تفعيلة موحدة أم منوعة متغيرة ؟ وما الداعي لتنوعها وتغيرها ؟ ثم هل القوافي موزعة ام منظمة ؟ وهل يلتزم الشاعر بالقافية الداخلية ... الخ ؟ ثم هل تتغير القوافي في كل مقطع أم أنها متعاقبة ؟ وهل كان ثمة تنويع داخلي في مستوى الحركات المجاورة لحروف الروي أو في مستوى الروي ؟ ..

٢ ـ ائتلاف الكلمات في نوع حروفها : وأهم مظهر في هذا المجال الجناس اهو تام أم ناقص ؟ اذ إن المظهر الايقاعي للجناس التام يختلف في دلالته عن الجناس الناقص .

٣ ـ الصيغ المستخدمة وخصائصها : وننظر في هذه الصيغ من ناحيتي النوع والبنية .

ففي النوع نلاحظ الصيغة الغالبة اهي الاسم أم الفعل أم الصفة ؟ واذا كانت الصيغة الغالبة اسما فهل هو جامد أم مشتق ؟ اذ إن لكل منهما دلالة خاصة .

ونلاحظ ايضا التنكير والتعريف والتذكير والتانيث والافراد والتثنية والجمع ، واذا كانت الكلمات الطاغية أفعالا فما ازمنتها ؟ وهل هي لازمة أم متعدية ؟ ... الخ .

وفي البنية ننتبه الى كل نوع من الصيغ المستعملة كطغيان صيغة معينة ودلالة ذلك .

٤ ـ المظاهر النحوية : وتشمل الوظائف النحوية وتراكيب الجمل ، ففي الوظائف نلاحظ مثلا طغيان وظيفة الفاعل أو المفعول أو الصفة ، والتمييز بين

وظائف اساسية لكلمات تعد عمدة في الجملة وبين وظائف ثانوية لكلمات تعد تكملة او فضلة .

وفي تركيب الجمل ننتبه الى البساطة والتعقيد ، الى الجمل الاصلية والفرعية ، الاسمية والفعلية ، الاعتراضية والمعطوفة والى ادوات الربط . فاذا اكثر شاعرنا من الجمل الاعتراضية مثلا وجب الوقوف عند هذه الظاهرة لان الاكثار منها نادرا ما يقع مصادفة .

٥ ـ العلاقات البلاغية : يعطي « جاكبسون » اهمية في تحليله البنيوي للنص الشعري لمفهومي الاستعارة والكناية ، ويتبناهما قطبين لنماذجه في اللسان والادب . وفي مجال العلاقات البلاغية ينبغي أن نميز بين علاقة تشابه تنشأ عنها الاستعارة ، وعلاقة تجاور ينشأ عنها التعبير بالجزء عن الكل .

الجانب الدلالي :

ويعنى بكل ما تشتمل عليه كلمات النص من افادات كالدلالة على العاقل او غيره ، والحسي او المجرد ، والطبيعي او الصناعي ، وبصفة عامة الدلالة على الموجب والسالب ، ويهتم بالمفارقات الجذرية الجوهرية وتداخل الموجب والسالب ، كما يعنى بالكلمات التي تفجر دلالات معينة ، وقد تكون في القصيدة جملة تشكل نواة اولية تصبح القصيدة تطويرا لها على صعد مختلفة لتصبح اكثر شمولا واتساعا ، فتكون بهذا بنية متلاحمة متكاملة ، والكلمة الواحدة قد تدل في مكان من النص على انغلاق ، وفي مكان آخر على انفتاح .

وفي مجال البنية الصوتية نلاحظ تواتر استعمال حروف معينة لها دلالتها الصوتية ، وتهتم بصلة القافية بالدلالة والمعنى .

وفي الافعال نلاحظ ازمنتها وبخاصة علاقة هذه الازمنة بعضها ببعضها الآخر . لان هذه العلاقة هي المصدر في الدلالة وذات تأثير في مسار القصيدة ، والشحنة الزمنية قد تكون محدودة او مطلقة ، او قد تراوح بين الامرين ، بمعنى اننا نعنى بالانفتاح والانغلاق في عامل الزمن ، ومدى حركة هذا الزمن ، ثم مدى علاقته بلحظة الخلق والتكوين الشعري .

ومن واجب المحلل للنص الشعري ان يربط دلالات الكلمات والجمل المختلفة بالمظاهر الشكلية القائمة في النص ، اذ من الملاحظ ان الانشائيين عامة

ومنهم « جاكبسون » يعز عليهم التفريق بين الجانبين الشكلي والدلالي في النص لوجود علاقة مستمرة بينهما : وقد أولى هؤلاء علاقات عناصر النص بعضها بالآخر اهمية قصوى .

وللعلاقات عندهم اشكال مختلفة فقد تكون قائمة على التضاد او التناظر ، او على التماثل والتناغم والانسجام ، أو قد يطغى في النص نوع من الثنائيات الضدية او ثنائيات التناغم والمزدوجات . ومن الواجب معرفة دور كل منها واسهامه في نمو القصيدة . وفي تحليلنا للنص ننظر في هذه العلاقات اقليلة هي أم كثيرة وما الذي يدل عليه توزعها في النص ؟ ثم ما مدى صلتها بالشكل ؟ وهل هي علاقات مقصودة ؟

ويرى « جاكبسون » أن كل جزء في النص لابد ان يتصل بغيره بعلاقة ما ، اي انه يؤكد مفهوم التماسك والوحدة في النص : والشرح البنيوي هو الذي يستطيع ان يستقطب هذه العناصر كلها حول وحدة دلالية معينة ، ويجيب عن تساؤلات تتعلق بهذا الامر مثل : دور مقطع معين في دلالة القصيدة كاملة ؟ لِمَ اختار الشاعر هذا الخط المعنوي المعين ؟ لم أضفى عليه خصائص معينة دون غيرها ؟ . . . الخ .

وفي تحليل القصيدة الى مقاطع وبيان العلاقات بينها يمكن ان تقسم المقاطع الى مجموعات ، ونبين مدى صلة هذه المجموعات بمعنى المقطع العام ، مع ملاحظة أن التقسيم المعتمد قديما في تحديد عناصر النص تقسيم غير دقيق كأن نقول : البيتان الاول والثاني يتضمنان فكرة كذا ، والابيات الخمسة التالية تشتمل على فكرة كذا . . . اذ قد يكون في آخر النص فكرة تتعلق بالبيت الاول، وقد يكون لوسط النص علاقة بآخره ، فليس من الضروري اذاً ان يقسم النص على هذا النحو .

وفي خلال تحليلنا نحاول معرفة نظام القصيدة ومدى انفتاحه او انغلاقه ، ومدى تدرجه بين الامرين : هل يقوم هذا التدرج على تدرج حركي ؟ هل هناك مطلق ونهاية ؟ تحرر من الواقع الى غيره ؟ من العادي الى الخارق ؟ اذ لا بد من ضبط هذه الحركة لانها تعبر عن مسار العملية الشعرية ، وعلينا ان نلاحظ مدى ترابط العنوان بالقصيدة ، اذ ما هي الا تفجر لدلالته .

كما ينبغي ان نشير في التحليل الى دور الصورة الشعرية في عملية

الخلق الفني ، فهي عنصر حيوي في النص الشعري يجب ان تحلل في اطاره . وتبدو الاهمية الكبرى للسياق والتجربة الشعرية الكلية في تحليل الصورة الشعرية وفهم ابعادها ، فعلاقتها بالسياق والموقف الشعري ذات تأثير في فهم النص وبنيته الكلية ، كما ان لعلاقات الصور بعضها ببعض اثرا في هذه البنية : ثم ان الصورة الشعرية تحمل الينا رؤية الكاتب للعالم : وهي عنده واسطة للتعبير عن المعنى تخرج باللغة من مستوى الى آخر وتصب فيها مواقفه النفسية والفنية والاجتماعية ، ولذلك كانت دراسة هذه الصورة امرا مهما في التحليل البنيوي للنص .

واذا كان الغرض من تحليل النصوص الشعرية فهم الشاعر من حيث رؤيته الشعرية ونظرته الى الكون والحياة فان مما يساعد على الوصول الى هذه الغاية دراسة العلاقة بين جانبي النص الشكلي والدلالي على ان هذين الجانبين وحدة متكاملة ،والبحث عن العلاقات بفي ظواهر النص المختلفة والربط بينها ومحاولة صهرها في بوتقة واحدة ضمن التماسك والوحدة ، ثم التمييز بين الظواهر الكلية العامة في النص والتي تكون مفاتيح فهمه والظواهر الجزئية الفرعية المتعقلة بالكلية والمسهمة في بناء النص على صعيد الشكل والدلالة(١٢) .

تلك هي بايجاز شديد الخطوات التي اشار اليها « رومان جاكبسون » في تحليل النص الادبي بغية ادراك مراميه . وسنحاول في ضوء هذه الاتجاهات اللسانية المعاصرة تعرف احدى محاولات قراءة نص ادبي قام بها في القطر التونسي الدكتور « حمادي صمود » والقاها في الدورة العالمية الخامسة للسانيات التي عقدت في دمشق صيف عام ١٩٨١ .

٦ ـ محاولة لقراءة نص ادبي(١٣)

كان النص الذي حاول الدكتور « حمادي صمود » قراءته مستمدا من ديوان « اغاني الحياة » لابي القاسم الشابي ، ولم يكن اختياره لهذا النص راجعا لعامل اقليمي وانما يرجع الى انه درس هذا النص ، وحاول سبر اغواره في اثناء تدريسه ، ولا يود الخوض في نصوص لم يولها العناية التامة ويستوف قراءتها بعد : وهو يشير بتواضع العالم الى أن هذه المحاولة ما هي

الا واحدة من محاولات اخر يمكن ان تكتشف في النص آفاقا لم يشر اليها وابعادا لم تتناولها هذه المحاولة .

النص

قلب الشاعر(١٤)

لابي قاسم الشابي

كل ما هب ، وما دب ، وما ... نام ، او حام على هذا الوجود
من طيور ، وزهور ، وشذى ... وينابيع ، واغصان تميد
وبحار ، وكهوف ، وذرى ... وبراكين ، ووديان ، وبيد
وضياء ، وظلال ، ، ودجى ... وفصول ، وغيوم ، ورعود
وثلوج ، وضباب عابر ... واعاصير ، وامطار تجود
وتعاليم ، ودين ، ورؤى ... واحاسيس ، وصمت ونشيد
كلها تحيا بقلبي حرة ... غضة السحر كأطفال الخلود

* * *

ها هنا ، في قلبي الرحب، العميق ... يرقص الموت واطياف الوجود
ها هنا ، تعصف اهوال الدجى ... ها هنا ، تخفق احلام الورود
ها هنا ، تهتف اصداء الفنا ... ها هنا ، تعزف الحان الخلود
ها هنا ، تمشي الاماني ، والهوى ... والاسى ، في موكب فخم النشيد
ها هنا ، الفجر الذي لا ينتهي ... ها هنا الليل الذي ليس يبيد
ها هنا ، الف خضم ، ثائر ... خالد الثورة ، مجهول الحدود
ها هنا ، في كل آن تمحي ... صور الدنيا ، وتبدو من جديد

يتاكد في مطلع هذه المحاولة ابداء بعض الملاحظات المنهجية بها ننزل هذا العمل فى الحيز الذي ارتأيناه له ليعرف القارىء مداه وحدوده .

واولى الملاحظات التساؤل عن سبب الاهتمام بالشابي دون غيره من الشعراء في عدد مخصص للشعر المعاصر لا سيما انه سبق لتونسي تناول الشابي في عدد مخصص للمناهج النقدية الحديثة(*) .

---

* مجلة فصول ، العدد الثاني ، المجلد الاول ، يناير ١٩٨١ ص ١٩٤٥ وما بعدها .

هل في هذا التوجه اقرار براي سائر لهجت به كثير من الاوساط النقدية العربية ، ومؤداه ان الشعر التونسي الحديث والمعاصر لا تقف فيه متى « غربلته » على تجربة شعرية جديرة بأن تعد من جيد الشعر وخالصه الا الشابي .

ليست هذه قناعتنا وان كنا واثقين من ان أبا القاسم علامة بارزة في مسار الشعر التونسي والعربي وتجربة شعرية متميزة بل لا نبالغ ان قلنا انه من شعرائنا القلائل الذين استطاعوا لعمق التجربة وصدقها ابتناء ما يسمى اليوم بـ « العالم الشعري » أو « الفضاء الشعري » .

ان ما دفعنا الى الاهتمام به مشاغل التدريس والبحث ومقتضيات القراءة ، فلقد كلفنا من سنوات مواكبة مستحدثات البحث في النقد والادب ولفت الناشئة من طلبتنا الى المخاض الفكري الهائل الذي تتعسر به ثقافات مجاورة نحن بها على اتصال مستحكم .

وكنا نحاول ان نجري نتائج هذه البحوث على نصوص عربية ايمانا منا انها أقوم المسالك لتمثل النقاش النظري واثرائه ، اذ كل نص تأكيد للنسق ودحض له ، فما بالك ان كانت النصوص من ثقافات متغايرة وبناء عن رؤى لم يتأكد الى اليوم ، رغم تحسن البحث ، انبثاقها عن نموذج بشري موحد ؟

ويتبين لنا في خضم هذه المحاولات امر على جانب كبير من الخطورة هو ان القراءة الجادة للادب لا يمكن أن ترتجل اطلاقا ، ولا تتأتى الا من معايشة الاثر ومكاشفة دقائق بنائه والاندساس ضمن مسلكه المتعقد المتشعب الذي حوّله بمشيئة ما الى « نص ظاهرة » أو « نص علامة » .

ولقد كان من « أغاني الحياة » نصنا الذي سعينا به الى البحث عن موقع في تيارات النقد الحديث ، فعلى القارىء الكريم ان يحمل اختياره هذا المحمل .

اما الملاحظة الثانية فتخص منهج القراءة ، لقد كثر الحديث في العقدين الاخيرين عن مناهج دراسة الادب وراجت في بعض الاوساط النقدية عندنا مصطلحات من قبيل « المنهج الاجتماعي » و « الوجهة النفسية » و « الاسلوبية » و « البنيوية » و « الهيكلية » ... ولئن دل هذا على شعور حاد بضرورة ارساء الممارسات الادبية على اسس منهجية ثابتة وانساق

متكاملة وعلى الرغبة في تجاوز المضايق التي زج بالنقاد فيها التوسل بمحض الذوق والانطباع فانه لا يسعنا الا ان نلاحظ ان تعاملنا مع هذه المناهج ما يزال تعاملا منقوصا مرده الى اننا نعيش ازاءها مرحلة انبهار واقتباس تحولت بموجبها هذه المناهج ، ولا سيما تلك التي تأكدت جدواها في البحوث اللسانية الى « شعائر » اباحث كثيرا من التجاوزات .

ولعل أهم ما يميز « الشعارية » او « الشعائرية » الايمان المطلق في القدرة الاجرائية والكف عن التمحيص والنقد او الجرح والتعديل . واهم من ذلك كله ان نقدنا بقي يتعامل مع هذه المناهج اجلالا على مستوى السطح باستجلاب مقرراتها النظرية ومحاولة اجرائها على علاتها على النصوص من غير التفكير في امكان مراجعة بعض اسسها وتطعيمها بتجارب نابعة من تراثنا .

اضف الى ذلك اننا لاحظنا ان هذه المبادىء متى انتقلت الينا اصبحت اشد صلابة منها في منابتها .

لقد حاولنا قدر الجهد ، ومنذ سنوات ، ان نواكب تيارات الفكر المعاصر في مجال الدراسة الادبية ، واهتممنا بشكل خاص بالامكانات الجديدة التي وفرتها اللسانيات للمهتمين بالعلوم الانسانية .

وقد كانت طلائع اهتماماتنا العودة الى التراث العربي نتحسس مسالكه مستبرين بما ترسب في قرار النظرية الادبية من مخاض تواصل اكثر من نصف قرن .

من هذا كله حصلت لدينا قناعة راسخة زادتها تقلبات المنهج الواحد رسوخا ، وهي أن الظاهرة الادبية اوسع من ان يطوقها منهج ومن ان تشقها وجهة نظر ، لذلك كنا عاجزين عن ربط هذه المحاولة بتوجه ما ، فهي اسلوبية الى حد وبنيوية الى حد وانشائية الى حد وتراثية الى حد وشخصية الى حد .

على الا يحمل قولنا على اننا قليلو الثقة في قدرة هذه المناهج ـ متى التزمت بصرامة فائقة ، لم نلمسها بكل صراحة في المحاولات التي وقعنا عليها بالعربية ـ في قدرتها على انطاق النص واستكناه مضمونه وتبين الكيفيات التي تترتب حسبها دوالّه على مدلولاته ، كما نود الا يحمل على انه « توفيقية»

ويبحث عن حل وسط يؤول في نهاية الامر الى رفض النسق واستتباع الفكر العلماني جملة .

اننا نرمي من ملاحظتنا الى تأكيد معطى بديهي ، يجمع عليه المتعاملون مع الادب بالفكر والنظر وينسونه في الممارسة ، هو أن الظاهرة الادبية هي نقطة تقاطع جملة من العوامل حتى إنها لا تستمد وجودها من ذاتها ، وانما من وجود غيرها فيها : هي نص وكاتب : ونص وقارىء ، ونص وعالم ، ونص ونص ، والكاتب والقارىء والعالم والنص سياقات مختلفة ومتجاذبة ومتنابذة ، تسهم كلها على نحو في دلالة الادب وضبط مواصفاته .

ومن ثم فالتعامل معه من توجه منهجي محدد يعمق معرفتنا بجانب مفرد من جوانبه ولا يأتي على « صيغة الجمع » فيه ، ولست ادري من من كبار النقاد تمخضت تجربته عن هذه المقولة : « ان يتوسل الفكر بنسق ليس اقل قتلا له من الا يتوسل بنسق ، والغاية ان يقر العزم على الجمع بينها » .

والملاحظة الثالثة تهم التساؤل عن الغاية التي تسعى هذه القراءة الى بلوغها او ان شئت فهو التساؤل عن جدواها معيارا للقيمة الادبية والجمالية ؟

الجواب عن السؤال ليس ميسورا ولا اظننا نستطيع الانتهاء الى راي قاطع من قراءة أهم النصوص النظرية المؤسسة لهذه المناهج والاعمال التطبيقية المنجزة .

فاغلب الاعمال التطبيقية تنطلق من نصوص نظر اليها من حيث مسألة القيمة ، وترسخت تاريخيا على انها معالم أدبية شامخة .

وليس في المتوافر لدينا من النصوص في حدود اطلاعنا نصوص كثيرة كشف التوسل بمناهج القراءة المستحدثة فيها عن قيم ادبية وجمالية لم يهتد اليها النقاد من قبل .

واضف الى ذلك ان صلة هذه المناهج بالنقد الادبي صلة لا تخلو من الغموض والتذبذب ، فالاسلوبية مثلا ، كانت حريصة من مطلع نشأتها ، على التفريق بين اهتماماتها واهتمام النقد الادبي . وكلنا يعلم الجهد الذي بذله « شارل بالي » للاقناع بأن غايتها القصوى ليست القيمة الادبية الماثلة في

النصوص الانشائية ، وانما هي « القيمة التعبيرية » الكامنة في المستوى اللغوي الشائع بين الناس .

الا ان الاسلوبية أفرزت في وقت لاحق اعمالا جليلة لا مناص من عدّها اعمالا نقدية في المعنى العميق للكلمة ، نذكر منها دراسات الاسلوبي الفرنسي « بيير غيرو » المتعلقة بديوان « بودلير » « أزهار الشر » .

ولئن كان « بارط » يقدم مفهوم « القراءة » على مفهوم « النقد » وبالاستتباع وظيفة القارىء على وظيفة الناقد ، ويستشرف في عملية القراءة آفاقا مدهشة ، ويستهدي في البحث مسالك لم تخطر لغيره على بال ، فانه في « النقد والحقيقة » مثلا يعد البنيوية توليدية كانت أو غرضية او لسانية بعدها البديل الايجابي لما سماه « النقد الجامعي » .

كذلك ترى أهل الرأي ينزلون الحديث عن هذه المناهج في ندوات موضوعها «النقد الادبي» ولنذكر على سبيل المثال الندوة التي عقدت من سنوات بـ « سيريزي لاسال » ، وتمخضت اعمالها عن مؤلف مشهور عنوانه « مسالك النقد الراهنة » .

فانت ترى من هذه الامثلة ومن غيرها عسر البت في أمر هذه التوجهات وضرورة الاحتراز وقت تصنيفها ضمن مراتب العلوم ، فمن الزلل في الراي التوسل بها معيارا للقيمة بالمعنى الذي حددته الممارسات النقدية الاصلية من جهة كونها نشاطا معياريا يفضي الى حكم تتقرر بموجبه منزلة النص من بقية النصوص المندرجة ضمن النوع .

ولعل للعسر أسبابا من طبيعة حركة التحديث القائمة اليوم ، فاعادة النظر في المناهج والسبل عمل لا ينفك عن اعادة النظر في العلم ذاته . فطرح مشكلة المنهج لا يجدي مالم تطرح ملتحمة بها مشكلة النقد ذاته وبالاستتباع مسالة القيمة .

والتغير الحاصل في طرق التناول هو بالضرورة تغير في تقدير العملية النقدية ذاتها ، بل ان الحدود التي كانت قائمة بين وظيفتي الكتابة والنقد بدات في التراجع والانحسار ، والقارىء والكاتب في نظرهم اليوم نصان متداخلان ، فالكلام ابداع والكلام على الكلام ابداع ، والوظيفة الانشائية

والوظيفة الـ « ما ورا لغوية » دوائر متعاقبة ومرايا متقابلة متعاكسة لما لا يحصى من الخيالات والصور .

فقراءة هذه القصيدة قد لا يعني من وجهة نظر النقد الكلاسيكي الشهادة لها بقيمة فنية متميزة ، ولكنه قد يعني من جهة الطرح المعاصر لقضايا الادب والنقد انها ركن من اركان عالم الشابي الشعري ، وراسم من الرواسم البارزة التي تهدينا الى ادراك بنية الاثر الذي وردت فيه .

ان تجاوزنا النقاش النظري الدائر حول مداخل شرح النص وسلمنا ، عن اقتناع او عن اصطلاح ، بانه كل مكتف بذاته لا يحتاج متدبره الى موجودات من خارجه فانه لا مناص ونحن من النص ننطلق واليه ننتهي في ضروب من الدور والتسلسل تضيء بموجبه عناصر النظام المائل بعضها الآخر ، لا مناص من الاقرار بأهمية البحث عن المنفذ الى النص وصعوبة ذلك البحث لاننا مع التسليم بأن النص الادبي تشكل علامي وجمهرة من العلاقات والالياف تنتظمها بنية أم يجدر التأكيد ، كما قال « جينات » ، ان تلك البنية او البنى ليست مطروحة على اديم النص « يعرفها العربي والعجمي » « وانما هي انساق من العلاقات خفية تدرك قبل أن تلحظ ، يبينها التحليل حالما يستخرجها اولا بأول ، وقد يختلقها احيانا من حيث يظن انه يكتشفها » .

ومن ثم تطلب الاهتداء الى اسس هذه البنية جهدا خاصا تنكشف به العلاقات القائمة بين انظمة العلامات وانظمة المعاني بغض النظر عن القضايا الجزئية او الفرعية والتركيز على اوجه التماثل بين الوحدات الكبرى .

ولم يتحرج كبار النقاد ، تأكيدا لدقة المسالك الى بنية النص ، من تشبيه مكاشفة النص بالمكاشفة الصوفية فأشاروا الى ضرورة المؤانسة وطول المعاشرة وخلاص النفس ليلتبس الجوهر بالجوهر ، وتنقدح في الخاطر طلائع السبيل ، ولقد اكد « ليو سبيتزر » مثلا ، في اكثر من سياق ، ان وسائل البحث التي بحوزتنا كلها ليس باستطاعتها التغلغل في اعماق النص ما لم تربط بينه وبين متلقيه وشائج واواصر يحدث عنها ما يسميه (Deelic) اي الومضة التي تسلمنا الى نظامه الباطن .

وبين النقاد على اختلاف مذاهبهم ، في هذا الشأن ، اجماع على نقطتين اساسيتين اولاهما القول بتعدد المنافذ الى بنية النص وذلك راجع بالاساس الى طبيعة المادة المقدود منها .

فالنص لغة والقارىء ـ الناقد يستجوب كتلة من العلامات تتجلى في معارض مختلفة ، فهي اصوات وايقاعات وصواتم وكلمات وجمل وفقرات ولا شك أن هذه العناصر تسهم في نحت معالم البنية الام ، واهم من ذلك انها تحمل قسمات تلك البنية ، ومن ثم يمكن لاي مظهر من المظاهر المذكورة ان يعد ، نظريا فجوة تتسلل منها الى بنيته ونظامه .

ولما كانت اللغة في جوهرها علامات دالة على معان وكان الخلق الشعري حيرة طويلة بين الصوت والمعنى ، على حد تعبير « فاليري » ، وكانت غاية كل تحليل الكشف عن علاقة المباني بالمعاني ، جاز التهدي الى خبايا النص من جهة معانيه والطرق المنتهجة في اجراء اللغة على غير ما يوجبه وجه الكلام واصل الوضع فتصبح قدرة الصورة ، مثلا ، على التبليغ لا تقل عن قيمة اي مظهر من المظاهر الاخرى ، **والمهم ، وهو مضمون النقطة الثالثة** ، ان يكون النقد مؤديا والظاهرة المختارة ذات قيمة وفعالية بحيث تقدر على استقطاب عناصر النظام .

ففي هذا النص عدة مظاهر شكلية ومعنوية لافتة يمكن عدها ، مبدئيا ، مسالك مؤدية الى هيكله العام الا أن الكثير منها ، وان كان لبنة هامة من لبنات البناء ، يتبين بعد الفحص محدود القدرة الاجرائية بحيث لا يمكن من احتضان النص وتطويق اهم العناصر المكونة له . ذلك ان للنص ، بنى داخل بنى وكل بنية تسلك الى بنية اكبر منها ، وبنيتها الام ، وان كانت تتأسس على المجموعات البنيوية الصغرى ، ليست محصلتها .

فغلبة صيغة « الجمع » ، على القصيدة مثلا ، امر خطير وهو ، متى قابلناه بالانا المتكلم المفرد ، عميق الدلالة على نفسية الشابي وعلامة ، من جملة علامات ، على رأيه في الفن وتفرد الشاعر وعزلته ومن ثم على كثير من مواقف الرفض والثورة التي يطفح بها ديوانه ، لكننا لا نرى كيف يمكننا ، باعتماد تواتر الجمع مدخلا ، ان نفسر التباين الواضح بين المقطوعتين من جهة تصاريف الكلام ومستويات اللغة . ففي حين ورد القسم الاول خاليا من المجاز او يكاد جاء القسم الثاني مغرقا فيه مثقلا به الى حد الارهاق .

واطراد « المقابلة » نهجا في الاداء أيضا امر ذو بال يحتل من عالم الشابي الشعري حجر الزاوية اذ تصب كل المقابلات عنده في مقابلة اساسية عنها تولدت رؤيته الشعرية وجل مضامينه واشكاله وهي مقابلة النور / الظلام .

الا أن الناظـر في النص ينتهي الى أن المقابلـة جـاءت على صورة تحتاج لتفسيرها الى بنية أخرى أشمل ، فالمقابلـة في المقطوعة الاولى جاءت على غير نظام انتظمت في المقطوعة الثانية وتباورت قلم ؟ . . .

ان مخرق النص ومحله الهندسي لفظة « القلب » ، فهي نقطة الجذب والنبذ والمركز الذي يستقطب اجزاءه ويشع عليها .

واهميتها ليست رهينة بروزها في العنوان ، وان كانت العناوين التـي يضعها الشعراء لقصائدهم شديدة الصلة ببقية النص وعلى درجة عالية مـن الاكتناز الدلالي بحيث يكون النص انتشارا لها وتفجرالحملها المعنوي الكثيف

ولا تتأتى من مقـام القلب في الادب خلقـا وتنظيرا ، ولا حتـى من كونه غرضا من اغراض الشعر الكبرى . نعم ان الاهتمام بموضوعات الادب من توجه غرضي آني او تاريخي امر لا شك في اهميته ، الا اننا لسنا واثقين من جدواه طريقا الى خصائص بناء النص وكيفية رسم الشاعر ملامح الغرض .

ان اهمية اللفظة راجعة ، من وجهة نظرنا ، الى احتلالها مراكز بل مراحل حساسة من نسيج القصيدة العام ، فقـد وردت ، عدا العنوان ، مرتين : في آخر المقطوعة الاولى (البيت ٧) ومطلع المقطوعة الثانية (البيت ٨) ، وهـي في الموضوعين تشغل الحيز نفسه تقريبا (بعد خمسـة مقاطع من مطلع الصدر في البيت السابع وبعد اربعة منه في الثامن) .

واحتلال اللفظة في هذه المراتب يدعو ملاحظات :

فهو في الحالات الثلاث جاء في تركيب اضافي :

قلـب الشـاعر

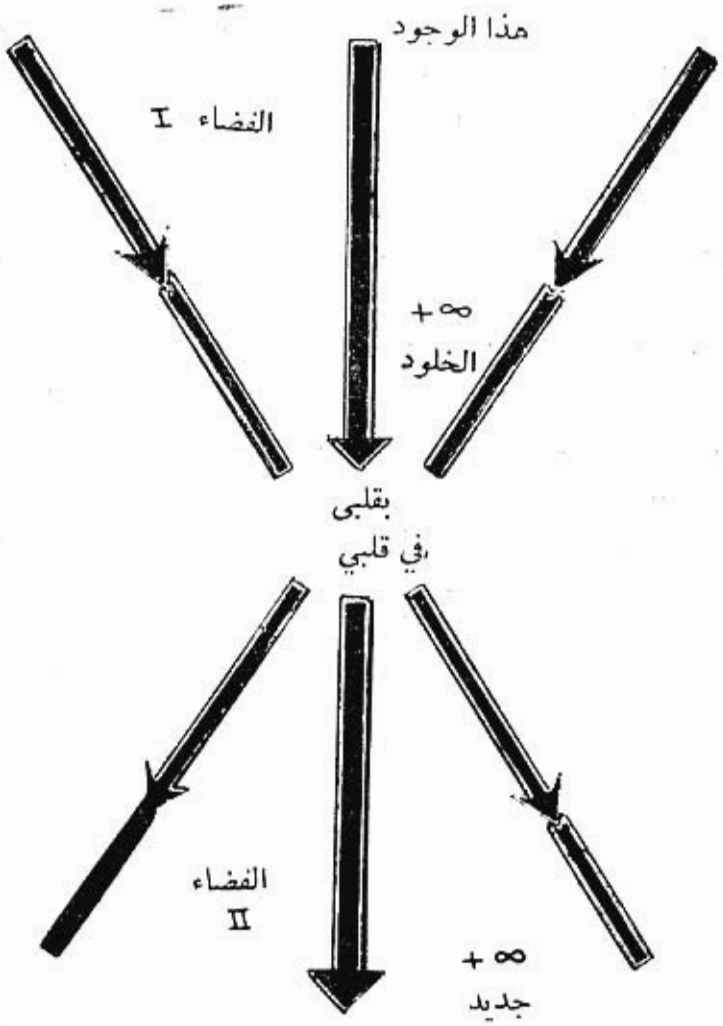
قـلبـي

قـلبـي

ان التعميم الذي يوحي به العنوان والذي قد يفهم منه ان الشاعر يتناول القلب على انه غرض شعري عام قد وقع تجاوزه بسرعة ، وتحول المضـاف اليه المعرف الى ضمير متصل يوحد « الانا » والمتكلم فابسط التحولات الطارئة على العنوان تناولا انطباق « الانـا » و « الهـو » اي المتحدث والمتحدث عنه . ومعناه أن القصيـدة ستنطلق فـي مسار اسـتبطاني يتداخل فيـه الكشف والاستكشاف ، وتعلـو الحواجز بـين الخبر والاستخبار حتى لكأن تحديـد الشاعر لعناصر تجربته بعض تلك التجربة وادوات الشعر مواضيعه .

واللفظ ورد في الحالتين طرفا لمقطوعة ، فكان نهاية في الاولى وبداية في الثانية ، ومن ثم يمكن عده نقطة تماس او تناظر مقطوعتين متكافئتين لا تتصور ان يحدث بينهما اي تطور او تحوّل لا يكون لهذا الموقع دخل فيه .

وهذه ، في نظرنا ، اهم ظاهرة في بنية النص واوسعها مجالا ويمكن تخطيطها على هذا النحو :



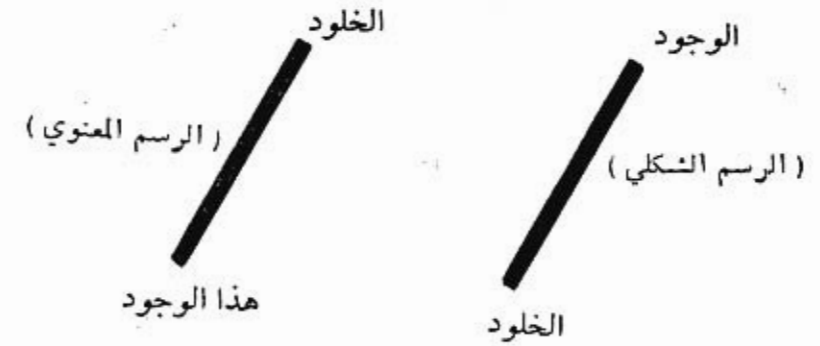
فالنص فضاءان يشد قلب الشاعر احدهما الى الآخر شدا او هو فضاء يغور في هذا القلب فيصهره ، فيولد من جديد تشكلا فذا مقدودا من عمق

التجربة وشفافية الرؤيـة ، فتنجلي العتمة وتهـدأ جلبة العناصـر ، وينكبح جامحها ايذانـا بتحول الاشـياء الى مراسـم فنية يبتنيهـا الشاعر بالكلمة والصورة منغمسـتين من عصارة روحه وخالص مكابدته .

الفضاء الاول :

عدة مظاهر شكلية ومعنوية تشد الانتبـاه في هذا القسم الاول . لعـل ابرزها ثلاثة : قيـام المقطوعة نحويا على جملـة واحدة فصـل بين عنصريهـا الاساسيين المبتدأ (كـل ما هبّ) والخبر (تحيـا أو كلها تحيـا) باعتراض استغرق خمسة ابيات (٢ ــ ٦) واطراد الاسـم في صيغة الجمـع . فمن سبعة وعشرين اسما احتواها الاعتراض الواقع في حيز « مِنْ » جاء عشرون منها في صيغة الجمع (٢٠ / ٢٧) . والاسمية طاغية على ما بين طرفي المقطع طغيانا مطلقا لا تستثنى منه الا جملتين فعليتين تنزلتا من الاسم منزلة العنصر المتمم (تميد ، البيت ٢ ، تجـود ، البيت ٥) ووقوع هذه الاسمية بين افعـال (البيت ١ والبيت ٧) .

اما المظهر الثالث فوقوع كل المقطع بين قافيتين ــ طرفين هما (الوجود ــ الخلود) فنفهم ان توق الشـاعر او الخط المعنوي للقصيـدة معاكس لمخطط بنائها الشـكلي ، فترتيب الابيات من اعـلى الى أسـفل بينما ترتيب الافـق الشعري الذي يريد الشابي ان يتسنمه تصاعدي .



فالغالب عـلى هذا الفضـاء جدليـة الوحدة والتعـدد من جهة والفعـل وانتفاؤه من جهة اخرى .

وطلائع « التعدد » الافتتاح بأداة استغراق مضافة الى جمل موصولة الاسم فيها مشترك والوقوف في نهاية البيت على لفظ « الوجود » مطلقا معززا باسم الاشارة . ومما يقوي نزعة التعميم والاستغراق ورود صلة الموصول ازواجا متناغمة متجانسة مخرجة مخرج « الاتباع » . ليس الغرض منها ما تعنيه في ذاتها وانما في ما توحي به من شمول واحاطة (هبّ ، دب / نام ، حام) .

هذا كله جمل البيت مثقلا ترهقه الكثرة ويرهقه انفعال الشاعر وعصبيته واندفاعه الخطابي البادية على اديم اللغة (الجزم والتقرير ، تفجر بعض الحروف ، تصاعد في ترتيب الحركات ...) فانصرم طوقه وتولد الاعتراض ـ تعديدا وجمعا ـ ينشر بعض جمل البيت ويبسطه واذا نحن نستشرف تخوم العالم الذي يستمد منه الشاعر مادة فنه ويفنى فيه ويفنيه هدما وبناء . فالطبيعة بعناصرها ومختلف تجلياتها هي النسغ الذي تتغذى منه احاسيسه والعجينة التي يرسم بها وعليها ملامح العالم المحتمل تجاوزا للعالم الراهن .

وفي حديثه عن الطبيعة تبدو ايضا نزعة التقصي والاحاطة فهي :

طيور وزهور وينابيع واغصان وبحار وذرى ووديان وضياء وفصول ونشيد .

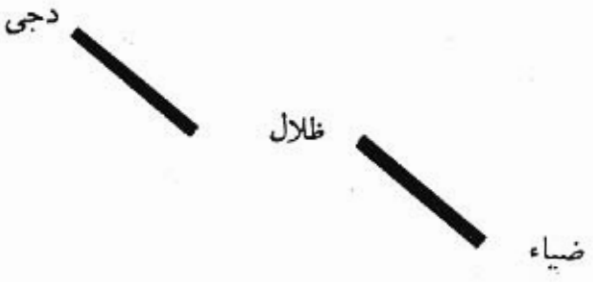
وهي : كهوف وبراكين وبيد وظلال ودجى وغيوم ورعود .

وهي ايضا : ثلوج وضباب واعاصير وامطار وصمت .

والشاعر يورد هذه العناصر على غير نظام ، فلئن كانت مكونات المشهد في البيت الثاني تقوم على شيء من التناسق والتكامل (ينابيع ، اغصان ، زهور ، شذى ، طيور) فانها في بقية الابيات مضطربة متداخلة . فلا رابط بين عناصر البيت الثالث الا اطار الطبيعة العام وتضمنها معنى الهول والعظمة المؤكد بصراع عنصري الماء والنار اساسا .

وفي صدر البيت الرابع يهدأ الصخب ويخيم الهدوء وتنزلق القصيدة شيئا فشيئا الى عالم الظلام والقتامة بمعنى ان البنية الداخلية تطورت ولكن سرعان ما يخرج البيت عن هذا المنطق فتأتي حركة العجز تدعم القتامة انها تقطع الصمت والسكينة بصفة مدهشة اذ احتل الجمع « رعود » قافية البيت .

فالترابط الحاصل بين انصاف الابيات على حدة وهو ترابط بالتصاعد (أو بالتدني) في الصدر :



وبالتضمين والتلازم في العجز

فصول [شتاء (غيوم)]

غيوم ← رعود

هذا الترابط لم يتولد عنه ترابط أشمل يدمج الشطرين في وحدة متناسقة . وكذا الشأن في البيت الخامس فطالعه برد وصقيع يوحيان بالتجمد والموت ولكن الشاعر يقطع النسق بادخال المطر منعوتا بفعل مشبع بمعاني الدفء والحرارة والسخاء (تجود) .

ولعدم الانتظام في هذا القسم الاول مظاهر اخرى نحوية ومعنوية . فنحن لا نقف مثلا ، ان تجاوزنا موجبات الوزن والقافية ، على سبب نفسر به الاقتصار في النعت على ثلاثة أسماء بينما ورد اغلبها عراء عنه ، ثم لِمَ جاء النعت جملة فعلية مرتين (٢ ، ٥) واسم فاعل مرة (٥) ؟

كما أن المقابلة التي تبدو اول وهلة اسلوبا مطردا تترتب حسبه عناصر الحقل الدلالي الشائع الذي يستمد منه مادة شعره قليلة ومنبية ، احيانا ، على نهج خاص يخل بمبدئها العام : وان كان نصها يكشف عن جوانب هامة من رؤية الشاعر .

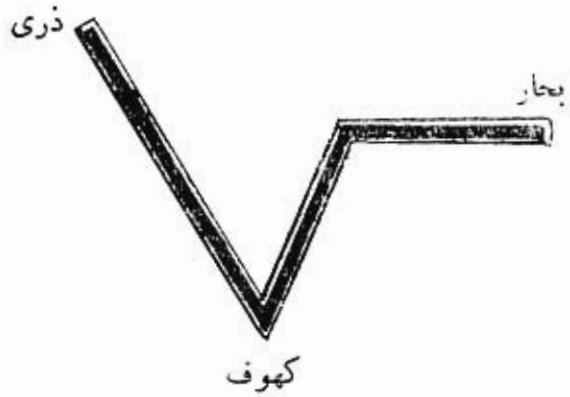
فمقابلة الصمت بالنشيد (البيت ٦) مقابلة غير متعادلة الاطراف ، الا ان

هذا الاختلال مؤشر يهدينا الى قناعات الشاعر وتصوراته ، فالصمت : عنده ، لا يقابله الكلام وانما التشيد ، وهو جنس من اللفظ يقوم على التوقيع ، فالشاعر اما أن يصمت أو ان ينشد فكلامه الفناء ، ولا تخفى دلالة هذا الامر عند شاعر توج تجربته بعنوان « اغاني الحياة » .

الا ان القيمة التعبيرية في هذه المقابلة التي لم يخرجها الشاعر الى السمت المتبع لا تتوافر في غيرها .

فبامكاننا الحديث عن مقابلة بين الوديان والبيد (البيت الثالث) لكن بشرط ان ننتبه الى انها لاتستقيم الا بتعمق طرفها الاول وتوليد العلاقات الكامنة فيه . فلئن كان الاصل اللغوي للبيت يحمل في ظاهر لفظه معنى الموت والفناء والقحط والجفاف فان بين « الوديان » والحياة والنماء حواجز وعلاقات : علاقة ارداف بين الظرف والمظروف (الوادي كناية عن الماء وايحاء به) وعلاقة استتباع بين الماء والخصب تقوم من بعدهما علاقة مشابهة يتحول بموجبها الخصب رمزا للحياة والنماء والعطاء .

ولكنك لا تدري وجه الثالوث الواقع في صدر البيت الثالث :



ونجد في هذا الفضاء ايضا مثلثات لكنهـا هي ايضا لا تجري عـلى نمط واحد . فانت واجـد في صدر البيت الرابـع تطورا تقوم فيـه بين الطرفين المتقابلين مرحلة وسطى تخلق في البيت حركية متثاقلة تخفف من نمط التقابل وحـدته :

فليس بين الطرفين مقابلة وبين الطرف الثاني والثالث مقابلة لكنه مـن جنس المقابلات التي أشرنا اليها .

على هذا النمط يتأكد أن الغاية التي يترسمها الشاعر مـن الابيات الستة الاولى هي الكثرة والتعدد . واذا كـانت هـذه الغاية مستحكمة طغت الاسمية والعطف بالواو وانعدام الفعل والحركة . فالعالم المشار اليه هو العالم الخارجي الفيزيائي او هو الطبيعة المكانية المجردة عـن كل فعاية وقبل أن تتلبس لبوس الشعر وتسكنها حركاتـه المتوترة المحولة فلكأن العـالم ، ما لـم يلتحم بقلب الشاعر ، عالم بدائي ساذج لم يتشكل ، يثبت الشاعر أسماءه عـلى مسمياته ، ولكنه لا يدرك ما بينها من علاقات ووشائج فتأتي متجاورة متتابعة .

ولكن ماذا يحدث عندما يصب الكل في الانا ويذوب فيه وتتحول الطبيعة من موجود موضوعي الى غرض شعري ؟

يطالعنا في البيت السـابـع الفعل ، وهو فعل صريح مباشر متسع الدلالة يعلن بصفة قاطعة (الى درجة الفضاضة) عن التحول مـن الجمود الى الحركة ومن المشهدية الى الانفعال .

والحياة في هـذا المقام هي حياة الفن والشعر يستقطب فيها قلب الفنان العالم بكل عناصره وجميع تجلياته فيبعث فيها من روحه حياة جديدة . ويتأكد هذا الاعتبار بظاهرة نحوية واضحة وهي حاجة الشاعر الى تعليق الفعل بالحال. واولى الاحوال الحرية ! .

والحرية المقصودة ، كمـا سنتبين ، حرية بمعنى خاص : هي ركن مـن اركان عالمه الشعري ومظهر من « أشـواقه التائهة » وتوقه العارم الى المطلق ، هي حرية ينشـئها الشاعر انشاء وقت يتلخص مـن مرهقات القيـود ويكسر الاطواق المضروبة عليه . هي حريـة الفن في اعادة بنـاء العالم وصياغتـه على نهج التفرد المتسامي الذي لا يؤمـن بالخلق الاول ولا يقبـل بالنواميـس الا ان

يذيبها فتخرج جديدة متجددة لا يأتي عليها البلى ولا يأكل منها الدهر . فقلب الشاعر خلق متجدد للاشياء وخلود (غضة الشحر) .

فالفن يخرج بالكون عن الفناء والموت الى عالم سرمدي لا تحتويه الابعاد ولا تحيط به (يدل على ذلك ان الشاعر بقي يعدد مظاهر الوجود لستة ابيات ثم ظهر الخلود فجاة في البيت نفسه الذي لامس فيه قلب الشاعر اي عندما انتقل من وجود موضوعي الى وجود ذاتي) .

الفضاء الثاني :

في البيت السابع ثلاث والدات (Matrices) في اكنافها تتحدد ملامح الفضاء الثاني : الفعل (تحيا) ، والحرية (الحال : حرة) ، والتشبيه (كاطفال الخلود) . واللغة في هذه المقطوعة ، تنزل بكل ثقلها على هذه النقطة الحساسة (القلب) اي في مقدورها ان تشق المعالم في اتجاهين : **اتجاه افقي (رحب)** يتناسب واتساعه الذي تحدث عنه في المقطوعة السابقة وتعدده ، **واتجاه عمودي** ينم عن عمق التجربة وبعد الرؤية التي تستكشف المعالم وتبنيه على غير حال ، تنزل اللغة بكل ثقلها في شكل لازمة تتصدر ابيات المقطوعة كلها في شيء من الرتابة لا محيد عنها اذ لا يحس بالعالم ولا يحتويه الا قلب الشاعر يفنيه ويخلقه : تصب الحياة في اعماقه وعنه تصدر معدولة عن اصلها منحوتة من تصور الفنان لها فتتسق عناصرها ازواجا متقابلة في حين جاءت في المقطوعة الاولى على غير نظام محدد وعلى هذا النحو تحولت العناصر من الفوضى الى النظام واخترق نظر الشاعر سطحها ليستكشف ما يقوم بينها من علاقات تركزت عنده ، لاسباب ليس هنا مجال شرحها ، في بنية ثنائية :

الموت	≠	الوجود	(البيت ٨)
اهوال الدجى	≠	احلام الورود	(البيت ٩)
اصداء الفناء	≠	الحان الخلود	(البيت ١٠)
الفجر	≠	الليل	(البيت ١٢)
تمحي	≠	تبدو	(البيت ١٤)

واطراد المقابلة في هذا القسم الثاني يفتح اعيننا على ظاهرة هامة جدا في الشعر تتمثل في ضرورة الانتباه الى التحول الذي يطرأ على دلالات ..

تصريفها عندما تجرى اجراء فنيا ، وتعلق بها مقاصد زائدة على ما تؤديه في اصل الوضع . فبين بنية المعنى في الفضاء الثاني (المقابلة اساسا) والحرية مفارقة بل تعارض متى نظرنا الى الامور من جهة المواضعة . الا اننا نتخطى هذا التعارض وقت نربط الحرية بتصورات الشاعر وقناعاته فيصبح انتظام العناصر في بنية ثنائية ، هي اقرب رؤية للعالم ، حرية لا تعدلها حرية لان الشاعر مارس حقه في امتلاك العالم واعادة تكوينه .

ولقد وجدنا اصداء البنية التقابلية في القسم لان المتكلم هو الشاعر ، ومن الصعب ان يتجرد مطلقا من صفة الشاعر وهو يتحدث عن العالم خارج ذاته . فمهما حاول الانسان حبس اهوائه نجمت .

وانما اتضحت المقابلة واشتدت وقت انزقت القصيدة شيئا فشيئا من الخارج الى الداخل ، من ضمير الجمع الى ضمير المتكلم المتصل ، اي عندما بدا الشاعر يحفر في قلبه ويستكشف خباياه : ولهذا ذكرنا في محل سابق الاستبطان .

ولعل من اهم التطورات الطارئة على المقطع الاول وقت اشبع به «القلب» بروز الفعل بشكل لافت ، والفعل والحركة في الفضاء الثاني انتشار للفعل « تحيا » الذي قفل به المقطوعة السابقة فهو اوسعها فهو اوسعها دلالة واغرقها في التعميم بحيث تندرج كلها في حيزه :

تحيـــ
- يرقص
- تعصف
- تخفق
- تهتف
- تعزف
- تمشي
- تمحي
- تبدو

وكل الافعال ما عدا واحدا ثلاثية ، وهي لازمة كلها لا تتجاوز فاعلها . فالعناصر في اختمار وتآكل يرتد بعضها على بعض كفليان المرجل تترقب لحظة الطلق والدفق حين تسوى بنى لغوية يأخذ بعضها برقاب بعض . ولزوم الفعل من رحابة قلب الشاعر وعمقه بحيث يشمل الدنيا ويملؤها حتى لا وجود فيها لسواه فينكفىء الفعل على فاعله اذ ليس ثمة امكان ليقع على غيره .

والناظر في المقابلات والافعال المتصلة بها يلاحظ انها أزواج متعايشة في « قلب الشاعر » لا متصارعة . يدل على ذلك الاكتفاء ، أحيانا ،بفعل واحد فاعله نقيضان (البيت ٨ ، ١١) ، وبروز الصيغة الاسمية وترصيع البيت باللازمة (البيت ١٢) ، ومن الادلة معاني الافعال ، فاذا استثنيا « تمحى » و « تبدو من جديد » (البيت ١٤) وهما فعلان متقابلان جاءا في آخر القصيدة تدعيما لنهج المقابلة فيها وابرازا لاغوار العملية الفنية التي تكون في أجل صورها وافصحها صراع الوجود والفناء وابتناء الفنان عوالم وهدمها بحثا عن المطلق وجريا وراء المجهول الذي يفلت من ربقة الصورة فلا تطوقه وانما تقع دونه (صيغة المضارع التي بنيت عليها كل الافعال مظهر من مظاهر البحث المضني عن الديمومة والمطلق حيث لا تستطيع يد الزمن ان تطوي الفعل فيبقى واقعا راهنا) .

اذا استثنينا هذين الفعلين تبين لنا ان الفرق بينهما فرق في الدرجة لا النوع رغم ما قد نجد بينهما من تقابل يدعو اليه التقابل بين الاسماء المرتبطة بها . فـ « تهتف » (البيت ١٠) يقابل « تعصف » (البيت ٩) ولكن طبيعة الفعلين واحد ، الا ان تهتف يطابق اصداء الفناء من جهة ان فاعلها غير مرئي ، في حين يطابق الفعل الثاني اهوال الدجى من جهة الايحاء بمعاني القوة والخوف .

اما الوجه الثالث من التولد الذاتي في القصيدة فمتصل بالحال (غضة السحر) ، والتشبيه المتصل به (كأبطال الخلود) ، ففيها ايذان بالخروج من العالم الحسي الطبيعي عالم المواضعات والقوانين المنطقية الى عالم الايهام والتخييل عن طريقها نبلور الرؤى ونحددها ونتنقل من اللغة التي تكون فيها الكلمات راتبة على المعاني شفافة يخترقها البصر الى مرجعها بلا جهد ولا عناء الى لغة تسعى الى تجاوز الانماط في ترتيب الاسماء على المسميات وخلق

مواضعات جديدة تقوم فيها اللغة حاجزا كثيفا بين المتلقي وما تحيل عليه ، وبضعف قدرتها على الارجاع تقوى طاقتها الفنية ومفعولها الشعري .

ولقد جاء المقطع الثاني مغرقا في المجاز ، من جهة نسبة الفعل الى الفاعل ومن جهة الاضافة أيضا ، وهو مظهر من مظاهر تطور القصيدة الاساسية لما حصل اللقاء بين الوجود الخارجي الموضوعي ، و « قلب الشاعر » الذي استطاع تحويله الى رؤية فنية .

ولعل من اوضح الامثلة على التطور الداخلي الحاصل في القصيدة لبروز المجاز في البيت السابع هو أن الوجود الذي جاء في البيت الاول معرفا مشارا اليه اصبح في آخر البيت الثامن « اطياف الوجود » فما قد يبدو تكرارا او اقواء في لغة البلاغيين وبعض العروضيين انما هو في الحقيقة تطور حاسم في القصيدة فيه فصل بين عالم الحقائق والاتفاق وعلى الرؤى .

وليس المجاز المظهر الوحيد الذي رشح عن الحال والتشبيه . فكل العبارات المعبرة عن الزمن المطلق صادرة لا شك عنهما او لها بهما علاقة :

لا ينتهي ليس يبيد	البيت ١٢
خالد الثورة مجهول الحدود	البيت ١٣

ولم يخرج عن مضمون التشبيه الا ذكره الموت (البيت ٨) و « اصداء الفنا » (البيت ١٠) . وللمسالة تأويلان ممكنان ليس من الصعب تدعيمهما بمواطن اخرى من الديوان . **الاول** هو ارتباط الموت والخلود في شعره ارتباطا وثيقا باعتبار الموت شرطا ضروريا للخلود ، **والتاويل الثاني** مرتبط ببنية التشبيه ذاتها فهي لا توقع التطابق بين الطرفين ، لذلك انعكست المسالة على بقية القصيدة ومن ثم لم يتخلص المشهد تماما من مفهوم الموت والتلاشي والفناء اي بالاساس من بعد الزمان الذي يشمل كل موجود موضوعي .

ومن اهم مظاهر حركية القصيدة وتطورها بيتها الاخير . فهو يختزن عصارة الخطاب الشعري ويربط نهايته بمنطلقه فتدرك مكانة « قلب الشاعر في تحسس العالم والنفاذ الى اعماقه ومكاشفة حقائق روابطه .

فلقد انطلقنا من « هذا الوجود » بكل ماتوحي به العبارة من مادية وموضوعية ومكانية وانفصال بين المشير والمشار اليه ، وانتهينا الى « صور الدنيا » ولا يمكن في سياق كهذا الا ننتبه الى كلمة الصورة بل الى صيغة الجمع منها لانها تبين بكثير من الايجاز البليغ ان الفرق بين الخطاب العادي والخطاب الفني في الانتقال من الشيء الى صورته ، ومن هنا يتأكد لنا مرة اخرى أن القلب هو المنفذ الكبير الى هذه القصيدة لان هذه التطورات كلها حصلت من تدخله واحتلاله المنعرج الحاسم .

وظرف الزمان المسبوق باداة الاستغراق ايضا هام لانه يؤكد يقظة القلب وتواصل احساسه بالكون ، فالتجربة الفنية الحقيقة لا تسهو ولا تغفو ولا تنتهي وانما هي عمل دائب ومحنة متجددة واشكال تنحل وأخرى تعقد .

هذه من وجهة نظرنا بعض الجوانب اللافتة في بنية القصيدة ، ونود ان نؤكد في خاتمة هذه المحاولة انها لا تعدو أن تكون قراءة لا تنفي امكانات قراءات أخر .

ولقد تركنا ، عمدا ، الحديث عن الاغراض الشعرية فيها كما رغبنا عن التوسل بالتفسيرات الواردة من خارج النص ، وليس ذلك من قلة ايمان بجدوى هذه التوجهات وانما التزاما منا بحدود رؤية معينة ، والا فبامكاننا ان نطيل هذا الشرح بتفصيل القول في الطبيعة في هذه القصيدة ومسائل التاثر والتأثير ، والمقارنة بينه وبين غيره ، واهمية القلب عنده بوجه خاص كمصاب بداء القلب .

أخيرا اننا ان لم نضف الى تاريخ الادب جديدا ، فالكل متفق على مكانة « القلب » في الشعر ، فقد حاولنا ان نبرز تلك المكانة من خلال بنى النص وما يقوم بينها من وشائج .

٧ ـ التذوق الادبي

من الاهداف التي يرمي اليها تدريس النصوص الادبية في المرحلتين الاعدادية والثانوية العمل على زيادة قدرة الطالب على فهم النصوص الادبية وعلى تذوقها فما المقصود بالتذوق الادبي ؟ وما مهاراته ؟ وما دور المدرس في تنميته ؟ .

أ ـ مفهوم التذوق الادبي

الذوق لغة مصدر من الفعل ذاق ؛ وقد جاء في لسان العرب(١٥) ، ذقت فلانا وذقت ما عنده اذا خبرته ، والذوق كذلك يكون فيما يكره وما يحمد ، وتذوقت الشيء : اي ذقته شيئا بعد شيء اي اختبرته .

وتطورت هذه الكلمة من المعنى الحي « تذوق الطعام والشراب واداته اللسان » الى تذوق الادب وتذوق الفنون حين نجد في كتب الادب والبلاغة: الذوق الادبي ، والذوق الفني ، والذوق البلاغي .

وعلى الرغم من أن الذوق الادبي والبلاغي يعني الدخول في اعماق النص الادبي لبيان جماله وحسنه ، واستخلاص عناصر الجمال فيه كان يختلف عن عملية النقد لان النقد دراسة الانتاج الادبي والنظر فيه بغية ابراز محاسنه والوقوف على ما فيه من مآخذ لمساعدة القارىء على استخلاص عناصر الجمال فيه ومساعدة الفنان على تلافي المآخذ والاخطاء ، ومساعدة الدارسين على التاريخ للحركة الادبية تاريخا صحيحا(١٦) .

والتذوق جزء من عملية النقد لان النقد والادب متداخلان ، والاديب ناقد في اختيار كلامه وموازنته وصياغته في قالب فني ، والتواصل المستمر بين الادب والنقد يقوم على الذوق ، فالنقد لا وجود له بغير الادب ، والادب لا يبرز محاسنه ، ويعلي من شأنه غير النقد(١٧) .

وفي تراثنا العربي احتل التذوق الادبي مكانة مرموقة في الآثار النقدية التي خلفها نقادنا الاولون ، فابن سلام الجمحي يشير الى ذوق العصر وراى الخبير المدرب اذ يقول : « وقال قائل لخلف : اذا سمعت انا الشعر استحسنته فما ابالي ما قلت فيه انت واصحابك ، قال له ، اذا اخذت انت درهما فاستحسنته. وقال لك الصراف انه رديء فهل ينفعك استحسانك اياه ؟ »(١٨) ، ويرى ابن سلام أن الذوق ينمى بكثرة المدارسة والتمرس بالشعر .

وفرق « ابن قتيبة »(١٩) بين الذوق المطبوع والمثقف ، ويرى «ابن طباطبا» « أن الكلام الوارد على الفهم اذا كان منظوما ما مصفى من كدر العي ، مفهوما من أود الخطأ واللحن ، سالما من جور التاليف ، موزونا بميزان الصواب لفظا ومعنى وتركيبا اتسعت طرقه ، ولطفت موالجه ، فقبله الفهم ، وارتاح له وانس به»(٢٠)

والذوق عنده طبع وفطرة ، وهـذا ما يراه « عبـد القاهر الجرجاني » الـذي خصص في دلائل الاعجاز(٢١) فصلا بعنوان « ادراك البلاغة بالذوق والاحساس الروحاني » ، حيث لا يرى أن الذوق يضع العلل والاسباب للجمـال فالتقديم والتاخير : والتعريف والتنكير ضروب بلاغية تجعل النص جميلا ويكشفها صاحب الـذوق السليم .

ويقسم الآمدي الذوق الى ثلاثة أقسام(٢٢) :

١ ـ الطبع : وهو قوة فطر عليها الناقـد واستعداد طبيعي لا بـد مـن توافره فيـه .

٢ ـ الحذق : وهو قوة تكتسب بالممارسة وطول معاشرة الاساليب العربية الاصيلة والتمرس بالجيد منها .

٣ ـ الفطنة : وهي امتزاج الطبع بالحـذق ، وصاحب الفطنة أقـدر على التمييز والتذوق من صاحب الطبع وحده ، أوصاحب الحذق وحده .

ويرى القاضي الجرجاني أن الذوق طبع وفطرة يصقل وينمى حتى يصبح قادرا على التمييز بين النصوص الادبية وكشف اسرارها وملاك ذلك كله وتمامه الجامع له ، ووزمامه عليه صحة الطبع ، وادمان الرياضة فانهما امران ما اجتمعا في شخص فقصرا في صاحبهما عن غايته ورضيا له بدون نهايته(٢٣) .

وابن خلدون في مقدمته يرى أن الذوق ملكة تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه ، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك ثم يقول : « وهـذه الملكة اذا مـا رسخت واستقرت في محلها ظهرت وكأنها طبيعة وجبلة لذلك المحل »(٢٤) .

وفي العصر الحديث يفرق العقاد(٢٥) بين الذوق الخالق المحيي أو الذوق النادر وبين الذوق المعروف الشائع ، كما يرى احمد امين(٢٦) « ان الذوق ملكة مركبة من اشياء متعددة ، يرجع بعضها الى قوة العقل وبعضها الى قوة الشعور والذوق الادبي علم ناشىء من ملكات خاصة تنمو بالتربيـة والتدريب والتمرين وانه عند تذوق قطعة ادبية لابد من طرح الاسئلة التالية :

ـ ما منزلة هذه القطعة الفنية ؟

ـ ما موضع الحسن فيها ؟ وما موضع القبح ؟

ـ ما الذي جعلها اثرا فنيا خالدا على كر الاجيال ؟ » .

وفي الغرب يشارك بعض النقاد والفلاسفة النقاد العرب في نظرتهم الى الذوق ، اذ يرى الفيلسوف الفرنسي « ديدرو » أن الذوق قدرة مكتسبة بالتجارب المتكررة(٢٧) ، كما يرى « كانت » الفيلسوف الالماني « أن الذوق هو قوة الحكم على الاثر الفني استحسانا واستهجانا ، بعيدا عن الدوافع الشخصية ، وهو موهبة تولد مع الانسان ، ولكنه يهذب وينمو بالدربة ودراسة روائع الفن(٢٨) » وهذا ما اشار اليه « ادموند بورك » اذ يقول : « ان اللذة الناشئة عن تذوق الاشياء المحسوسة هي لذة الذوق الفطري الذي لا يدخل فيه عمل الفكر : وكذلك التأثر بالاهواء تأثر فطري ، أما حيث تتعقد الاشياء : حيث يجب تقدير الآثار الفنية ، ومسائل التنسيق والتناسب ونحو ذلك ، لابد من صقل الذوق بالدرس والممارسة واطالة النظر »(٢٩) والتذوق في راي تراو Trow خبرة تأملية جمالية ، انها تتضمن التمتع بمختلف الاشكال النفسية لعالم الطبيعة والفن وتزداد بالقدرة على تعرف الاشكال المختلفة لانماط الجمال والتي يمكن أن توجد فيهما(٣٠) .

ونخلص من عرض هذه الآراء الى أن الذوق قدرة فطرية وموهبة لدى الانسان ، ولكن لابد لتفتحها ونموها من توفير الاجواء الملائمة التي تساعد على صقلها ، وتنميتها ، وهنا يتأتى دور مدرسي الادب في تنمية التذوق الادبي في نفوس الناشئة بطريق تمرسهم بالنصوص الادبية الخالدة ، كما يتجلى دورهم في اكسابهم مهارات التذوق الادبي .

ب ـ مهارات التذوق الادبي

حاول الدكتور « رشدي احمد طعيمة » في رسالته للماجستير(٣١) ان يضع مقياسا اجرائيا لتذوق الادبي عند طلاب المرحلة الثانوية في « فن الشعر »وكان لذلك مضطرا لان يحدد مهارات التذوق الادبي التي يمكن قياسها ، وفيما يلي عرض للمهارات الاساسية للتذوق الادبي في ضوء ما اتفق عليه علماء النفس والنقاد ، وتتمثل فيما يلي :

١ ـ تمثل القارىء للحركة النفسية في القصيدة .

٢ ـ القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الاساسية في القصيدة .

٣ ـ القدرة على اختيار أقرب الابيات معنى الى بيت معين .

٤ ــ ادراك مدى ما بين الابيات من وحدة عضوية وما بين الافكار من ترابط .

٥ ــ القدرة على اختيار العنوان المعبر عن احاسيس الشاعر .

٦ ــ ادراك مدى ما في الافكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الشاعر .

٧ ــ تحديد مدى قدرة القصيدة او ابيات منها على نقل التجربة وتوضيح ما فيها من اسهاب او ايجاز اي « فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة » .

٨ ــ تمثل الجو النفسي في القصيدة وادراك مدى قدرة الابيات على استثارته .

٩ ــ القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن احاسيس الشاعر .

١٠ ــ القدرة على ادراك مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات .

١١ ــ تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وما بين الافكار من تناقض .

١٢ ــ القدرة على ادراك مدى اهمية الكلمة في القصيدة .

١٣ ــ القدرة على ادراك اثر كل جزئية في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة (الكلمة) .

١٤ ــ القدرة على ادراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة .

١٥ ــ القدرة على ادراك وضع القصيدة من تراث الشاعر .

١٦ ــ القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه او يصف بها الآخرين .

١٧ ــ القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .

١٨ ــ القدرة على ادراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات .

١٩ ــ القدرة على اختيار اصدق الابيات تعبيرا عن احساس الشاعر واقربها الى الواقعية .

٢٠ ــ القدرة على فهم الرمز وتفسيره وادراك المعاني الكامنة فيه .

٢١ ــ القدرة على ادراك جمال التشبيه والصور البيانية في القصيدة والغرض البلاغي منها .

٢٢ ــ حساسية الطالب لوزن الابيات وادراك ما فيها من نشاز موسيقي .
٢٣ ــ القدرة على ترتيب القصائد والابيات حسب جودتها .
٢٤ ــ القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الابيات .
٢٥ ــ القدرة على ادراك أثر القافية في جمال البيت .
٢٦ ــ القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته .
٢٧ ــ القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد وتوضيح أيهما اجود .

ومعرفة هذه المهارات تسهل عمل المدرس في مدى التقدم الذي توصل اليه الناشئة ، كما انها تبصره بالمحتوى وبالوسيلة المحققة لاكتساب الناشئة لهذه المهارات .

ج ــ دور المدرس في تنمية التذوق الادبي

غني عن البيان أن اللبنات الاولى للتذوق الادبي انما تظهر منذ وقت مبكر، وهذا ما دفع بالباحث وليد وفيق السعيد الى أن يتخير موضوعا لرسالته في الماجستير عنوانه « تأسيس الذوق الادبي في التربية الابتدائية بالكويت »(٣٢) حيث أشار الى ان أول مرتبة من مراتب الذوق هو ما يشعر به المرء من الميل الشديد والتعلق بالنماذج الادبية التي يقرؤها وتنال اعجابه ، وهذا الميل المبكر للادب وليد احساس فطري ونفسي .

وقد فرق « ت.س ، أليوت » بين ثلاث مراحل في نمو الذوق الادبي(٣٣):

١ ــ المرحلة الاولى وتمتد حتى الثانية عشرة ويرى « أليوت » « أن معظم الاحداث حتى الثانية عشرة من اعمارهم قادرون على بعض الاستمتاع بالشعر : وعند البلوغ او قريبا من هذا الدور يقل اهتمام أكثرهم به ، أما الاقلية الباقية فيتنازعها في هوى الشعر حنين لجوج لا عهد لها بمثل متعته من قبل ، ولست أدري ما اذا كان للبنات في العمر الباكر ذائقة شعرية تختلف عن ذائقة البنين ، غير أنه يمكنني القول ان هؤلاء يستجيبون استجابة منتظمة ، لقد كانت المتعة الوحيدة التي جنيتها من قراءة شكسبير وشعره هي انني «امتدحت على قراءته» ولو كنت يومها أنضج عقلا لرفضت ذلك رفضا قاطعا واذ اعترف بما يعتري الذاكرة من النسيان ، يخيل الي أن حبي الباكر لذلك النوع من الشعر الذي يحبه الاحداث عادة ، قد تبدى من نفسي وأنا في سن الثانية عشرة تقريبا ، بعد أن تركتني عدة سنوات سليب الاكتراث بالشعر على الاطلاق » .