

# تتمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية

إعداد :

د . / عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

فى كلية التربية فى الفيوم - جامعة القاهرة

. 2002م .

## تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية

### إعداد

د/ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود

استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد فى  
كلية التربية فى الفيوم- جامعة القاهرة

### مقدمة:

يمكن فى منطق البدائين السيطرة على الجوانب التى تخلفت أدوات العمل الفعلية عن السيطرة عليها بإجراء الطبيعة أو باسترضائها أو بخداعها أو بتقليدها أو بغير ذلك مما عرفته البشرية . فالرغبة التى تحققت للبدائى إنما حققها العمل، والرغبة التى لم تتحقق يمكن تحقيقها بعمل آخر هو- طبقا للمثال الذهنى فى القدرة على السيطرة- أن يمثل الإنسان هذه الرغبة ، أو يصورها، أو يغنيها أو يشكلها. فاعتقد أنه إذا مثلها أو صورها .... إلخ تحققت فعلا؛ لهذا كان فن البدائى عملا، فلم يكن هذا البدائى يعمد إلى إبداع فن، بل كان يعمد إلى إنجاز هدف عملى.

لقد كانت أغنيات البدائين (نداءات عمل) وكان إيقاعهم (تنظيما) لحركات الأداء العملى (36: 29-37) (\*)

وترى "دانال. فوكس Danal . Fox" أن البدائى لم يتصور عالمه الطبيعى جامدا صامتا، بل تصوره حيا مدركا، وبثت النظرة الأسطورية فى الطبيعة (إنسانية) تعى، وتفعل، وتؤثر. ويتبدى سحر الكلمة وقوة تأثيرها فى الفهم الأسطورى للعالم عند البدائين، فلم تكن الكلمة فى ذلك الفهم أداة صياغة لذلك العالم فحسب، بل كانت تمكن من السيطرة عليه والتحكم والتأثير فيه، لقد كانت الكلمة تعاويذ ورقى: تشفى من مرض، وتحمى من ضرر، تجلب سعدا، وتبطل نحسا، تنصر حليفا، وتهزم عدوا، تنزل مطرا وتوقف سيلا.... إلخ (62: 1-20) ، (74: 497).

فالفن صياغة للعلاقة بين الإنسان وواقعه، وكما أن الواقع متغير أبدا فإن "نموذجه" فى الفن متغير كذلك، والذى يحكم التغيير فى هذا وذاك مدى ما وصل إليه البشر فى صلتهم العملية بعالمهم الطبيعى، وطبيعة علاقاتهم فى نظامهم الاجتماعى وقد قطعت البشرية شوطا هائلا فى تطوير أدوات الإنتاج منذ انهيار المجتمع البدائى حتى العصر الحديث- أى منذ الألف الرابع قبل الميلاد تقريبا إلى هذا القرن الواحد والعشرين- الذى يشهد الثورة العلمية التكنولوجية، وخلال تلك الفترة من السنين تغيرت علاقات الإنتاج الاجتماعية، فشهد التاريخ الإنسانى ثلاث صور لهذه العلاقات: العلاقات العبودية، والعلاقات الإقطاعية، والعلاقات الرأسمالية فى ثلاثة أنماط من الأنظمة الاجتماعية: النظام العبودى، والنظام الإقطاعى، والنظام الرأسمالى، والأساس فى هذه العلاقات الإنتاجية والأنظمة الاجتماعية الثلاثة هو الملكية الخاصة لأدوات الإنتاج وهذه الأنظمة الطبقيّة الثلاثة- على الرغم من نهوض كل منها فى أول نشأته بدور تقدمى تاريخى- هى مراحل الاستغلال فى تاريخ الإنسانية، وفى قلب كل نظام منها قوانين الاستغلال الخاصة به، وتحقق هذه القوانين الحرية للطبقة التى تملك أدوات الإنتاج (حرية طبقة السادة فى المجتمع العبودى، وطبقة مالكي الأرض فى المجتمع الإقطاعى، والطبقة البرجوازية فى المجتمع الرأسمالى). وتحقق القهر للطبقة التى تنتج (قهر العبيد فى المجتمع العبودى والفلاحين فى المجتمع الإقطاعى، والعمال فى المجتمع الرأسمالى). (23: 31-36)

ويمكن القول إن الإنسان البدائى فى اغترابه عن الطبيعة كان يتوسل بالفن لتوكيد طبيعته الإنسانية ووجوده الاجتماعى، وفى المجتمع الطبقيّ توسل الإنسان فى اغترابه عن المجتمع بالفن؛ ليكشف جذور اغترابه فى العلاقات الاجتماعية، وليؤكد شوقه إلى نفي هذا الاغتراب (40: 9).

فقد وجدت فى الفكر الإنسانى- منذ المجتمع العبودى -إشارات إلى تناقض الملكية الخاصة مع الجوهر الإنسانى، لكن تلك الإشارات- بانفصالها عن الواقع التجريبي وما يتصل به من علاقات اجتماعية- ساهمت فى تأسيس (مجتمعات يوتوبية متخيلة) وفى إقامة (مدن فاضلة) و (جزر سعيدة) ينعم فيها البشر بالرخاء والعدالة، فقد نشط

(\*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع وفقا لترتيبه أبجديا فى المراجع فى نهاية هذا البحث، ويشير الرقم الثانى إلى رقم الصفحة فى المرجع.

مفكرو البرجوازية فى فترة ميلاد الرأسمالية لإقامة مثل هذه المجتمعات والمدن والجزر، وكان مثلهم الذى احتذوه (المدينة الفاضلة) التى صاغها فكر "أفلاطون Plato حوالى 427-347 ق.م" كما كانت (مدينة الله) التى صاغها "القديس أوغسطين Saint Augustine 354م-430م" مثلا ثانيا لأولئك المفكرين.

وأول محاولة فى هذا السبيل هى محاولة السير "توماس مور Sir Thomas More" (1478م-1525م) الذى وضع كتابه (اليوتوبيا) أو المدينة الفاضلة، وارتحل فيه خياله إلى جزيرة مثالية متخيلة، أسس فيها نظاما اجتماعيا وتربويا يكفل السعادة والوئام، وقسمها إلى ما يقرب من خمسين مدينة، تعيش فى كل منها أسر متساوية فى عددها، ومتشابهة فى أعرافها وتقاليدها. (37: 99-136)

وكانت المحاولة الثانية (مدينة الشمس) لشاعر وقس إيطالى هو "توماس كامبانيللا Tommaso Campanella"، وقد جعل العمل الجبرى أساسا فى مدينته، كما جعل نبلاءها هم العمال، وجعل حكمها للفلاسفة. (37: 136-156)

والمحاولة الثالثة (أطلانطا الجديدة) لفرنسيس بيكون Francis Bacon (1561م-1626م) الذى صدر عن فلسفته التجريبية فلم يقيم مدينته على المثال الأخلاقى وإنما إقامها على العمل، وجعل حكمها للعلماء. (37: 186-200)

ولقد اشتركت ثلاث المحاولات فى نفي الملكية الخاصة عن المدن الفاضلة، ونبتهت إلى صلة هذه الملكية الخاصة بالشرور والآثام بين البشر، والحروب بين الأمم والشعوب، وهناك محاولات كثيرة أخرى غير ثلاث المحاولات السابقة، وكلها تقع فى إطار (التصوير اليوتوبى) لمجتمع بشرى عادل.

أن قراءة التاريخ الأدبى تؤكد أن أدب الطور المتقدم للنظام العبودى أبدع نموذج (البطل العملاق) الذى أكد حضور الإنسان فى مواجهة القوى الطبيعية، وغيرها من القوى غير الإنسانية وأكد قوته، وصلابته فى الصراع، وانتصاره، وجعل الخير خلقا له، والنضارة صفة لملامحه، كما أبدع أدب الطور المتقدم للنظام الإقطاعى نموذج (البطل الأخلاقى) الذى جسد فى إهابه وفى سلوكه المثل الأخلاقى الأعلى للحضارة الدينية فى بواكيرها ذات الطابع الإنسانى المتقدم، وأبدع أدب الطور المتقدم للنظام الرأسمالى نموذج (البطل الحر) الذى أكد قيمة الفرد، وأعلى من شأن كرامته وحرية، هؤلاء الأبطال مثلوا (المثال العام).

وفى العصر الحديث بعد عصور طويلة طمست فيها ملامح الفرد يبدو من الضرورى التأكيد على النظرة الواقعية للأدب التى تنظر إلى الواقع كما هو واقع، لتحوّره إلى واقع جديد إذا أرادت، دون أن تقيم بينها وبين الواقع حائلا تنسجه الأوهام، ثم سرعان ما ننسى أنه أوهام، فإذا كان البدائى يخلق لنفسه الخرافة لينظر بمنظارها إلى وقائع الدنيا، فإن المتحضر هو الذى يواجه تلك الوقائع كما تبدو لحواسه، وبغير هذه الرؤية المباشرة يتعذر عليه أن يلجم الطبيعة ليسير وقائعها حيث أراد لها أن تسير. (37: 419-455)

ومن أبرز جوانب النظرة الواقعية أن نلتمس للأشياء، والموضوعات أسبابها الطبيعية، وأن ترد الظواهر إلى أسبابها الطبيعية كذلك، فلا يفسر المرض- مثلا- إلا بالجراثيم التى أحدثته، ولا يعلل سقوط المطر إلا بظروف المناخ وهكذا.

وإذا كان التقدم شرطا أساسيا للحضارة فإن الجانب العقلى وحده من الإنسان بما ينتجه من العلوم هو الذى يتقدم، فالفيزياء أو الكيمياء أو البيولوجيا أو غيرها من فروع العلم ليست اليوم كما كانت بالأمس، واختلاف يومها عن أمسها هو الاختلاف الذى يتحتم فيه أن تكون حصيلة الأمس أفقر من حصيلة اليوم، وأكثر منها تعرضا للخطأ، وأما الآداب، والفنون فكلمة "التقدم" بالنسبة إليها ليست بذات معنى، (1: 10)، (27: 207) فقد لا يستطيع شاعر من شعرائنا اليوم أن يجارى امرأ القيس، وقد لا يستطيع أحد من رواة الحكايات فى يومنا أن يقترب من الذروة الأدبية التى بلغتها ألف ليلة وليلة. إن التقدم لا يكون إلا فى معرفتنا العلمية، وأما ما هو خاص بالوجدان، فلا أظن أن الأم العصرية التكلية

تبكى فقيدها على نحو أكمل من بكاء الأمهات بالأمس، ولا أن يفنى عاشق في عشق حبيبته بأكثر مما فنى قيس في عشق ليلاه. فلا بد أن ننظر النظرة العقلية التي ترجو أن يجيئ المستقبل أكثر تحضرا- بمعنى أغزر علما- من الحاضر ومن الماضي على السواء. (25: 38-41)

وعليه فيبدو من الضروري أننا في حاجة إلى أدب لتربية إرادة إنسان عصرى، قد يكون من أبرز ملامحه: (25: 73-80) ، (22: 72-75)

إنسان يكسر حدة الولاء للفكر القديم غير العقلاني، ويهدم جدار الرتابة، والجمود، ويتحرر من قيود ومخاوف غير مرئية، ويفكر تفكيراً علمياً عالمياً.

ب- قوة اجتماعية جديدة، تسد هجمات إلى العلاقات القديمة؛ لتطور نفسها، وتحقق في ذات الوقت مصالح المجموع الشعبي.

ج- نظرة رحبة إلى العالم تقضى على الضيق الانعزالي، لترتاد المجهول، وتكشف حدود هذا العالم.

### الإحساس بمشكلة البحث:

في دراسة "جوناثان كالر Jonathan Culler" بين فيها أن الألفاظ في دراسة الأدب تنقسم إلى حقيقة ومجاز، والحقيقة في الألفاظ هي استعمالها فيما وضعت لها من المعاني في المعجم اللغوي، أما المجاز فهو استعمال أية لفظة في غير معناها المعجمي (الحقيقي أو الأصلي) لوجود علاقة بين المعنى اللغوي الأصلي لهذه اللفظة والمعنى المجازي الناتج عن ذلك الاستعمال بشرط وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي لللفظة. (73: 95-97)

ويمكن التعبير عن الحقائق بشكل كاف عن طريق المعنى المعجمي للكلمة، ومع هذا يلجأ الإنسان إلى المجاز اللغوي- مثل التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل، لزيادة التعبير جمالا وتأثيرا. (24: 50)

ولذلك فالمجاز اللغوي ليس جزءاً جوهرياً في المعنى، بل هو يعد من الزخارف والمحسنات. (31: 13)

ويرى المسيرى أن اللغة الإنسانية نظام دلالي محدد، يتسم بالاتساق الداخلي، وله قواعد الخاصة، يتكون من دوال وأسماء تشير إلى مدلولات ومسميات لأشياء موجودة في العالم الخارجي، لكن ثمة مسافة تفصل بين الدال اللغوي والمدلول، وهي مسافة تتسع وتضيق، بل أحيانا تنعدم، حسب مدى تركيبية المدلول (سواء أكان شيئاً طبيعياً أم ظاهرة إنسانية أو غيبية، تأخذ في الإتساع، ولا يمكن عبورها، ولكن يمكن تقريبها، وتحويلها إلى مجال للتفاعل عن طريق استخدام لغة محايدة مباشرة.

وكل أشكال المجاز مهما بلغت من تجريد، وتنوع، واختلاف تحتوى على صور مجازية. والصورة المجازية تستخدم كوسيلة لتمير التحيزات وفرضها بشكل خفي. (31: 130-150)

وقد حدد ابن قتيبة (ت 276هـ) جوانب المجاز، وجعلها تشمل: "الاستعارة والتمثيل والقلب والتقديم والتأخير والحذف والتكرار والإخفاء والإظهار والتعريض، والإفصاح والكناية والإيضاح ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد والواحد والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، ولفظ العموم لمعنى الخصوص، مع أشياء أخرى كثيرة، وهي ظواهر أسلوبية تعنى التغيير في الدلالة، والخروج بها عن دلالة المواضع الشائعة. (2: 20-21)

ويعد مصطلح "المثل" أكثر المصطلحات المجازية وروداً في القرآن الكريم سواء في أصله الثلاثي أو في مشتقاته المتعددة، وهو يتراوح بين عدة معان أهمها "الصفة العجيبة كأنها لغرابتها تشبه بها، ويتمثل" ومعنى ذلك أن مصطلح المثل يصبح قريباً جداً من معنى التشبيه" ويدل عليه، ومما يؤكد هذا التطابق الذي يكاد يكون تاماً بين "المثل" و "التشبيه" أن مادة "شبه" في القرآن الكريم لا تأتي إلا بمعنى الاشتباه، والاختلاط، والتداخل وعدم القدرة

على التمييز "شبه الشيء تشبيهاً أشكل وشبه عليه، خلط عليه الأمر حتى اشتبه بغيره، وشبه عليه الأمر: لبس عليه" والمعنى واضح في المشتقات الأخرى للمادة أنه هو الاختلاط، وذلك في "تشابه" و"مشتبه" و"متشابه".

ولم يرد لفظ "الكناية" في القرآن الكريم، وإن وردت المادة في معنى الإخفاء، والستر وترد في معنى "الكناية" أو قريباً منها "التعريض" وهي خلاف التصريح وهو "ما توسع في دلالاته فصار له وجهان ظاهر وباطن" وذلك في قوله تعالى: "فيما عرضتم به من خطبة النساء" (البقرة/ 235). (2: 21)

وقد وردت مادة "جوز" بمعنى القطع والعبور، وهذا المعنى ليس بعيداً عن المفهوم المتأخر لكلمة "مجاز" على أساس أن المجاز هو تجاوز المعنى الحقيقي للعبارة إلى معنى آخر يتعلق بها.

أما مادة "عير" الأصل الاشتقاقى لمصطلح "الاستعارة" فلم ترد في القرآن الكريم، ولذلك كان من الطبيعي أن يكون هذا المصطلح أكثر المصطلحات الأدبية تأخراً في الظهور، وعلى العكس من ذلك كان مصطلح "المثل" مع ما يشتق منه كالتمثيل هو أكثر المصطلحات ظهوراً وذلك بحكم كثرة وروده في القرآن الكريم ودلالاته على معنى "التشبيه" وكان مصطلح "الكناية" أقل ظهوراً من مصطلح "المثل" لقلة وروده في القرآن الكريم من جانب، ولعدم وضوح دلالاته المجازية من جانب آخر.

ومن الضروري الإشارة إلى ما أثارته بعض محتويات الصور التعبيرية- التي عبر عنها بالمثل- من الجدل والاستنكار- وقد عبر القرآن الكريم نفسه عن هذا الاعتراض بقوله تعالى: "إن الله لا يستحي أن يضرب مثلاً ما بعوضة فما فوقها، فأما الذين آمنوا فيعلمون أنه الحق من ربهم، وأما الذين كفروا فيقولون ماذا أراد الله بهذا مثلاً، يضل به كثيراً، ويهدى به كثيراً، وما يضل به إلا الفاسقين" (البقرة/ 26) (7: ج1، 398)

ولم تكن اجتهادات ابن عباس في تفسير النص بعيدة عن جو التأويل، والجدل الديني الذي بدأ بانشقاق الخوارج على علي بن أبي طالب نتيجة لرفضهم مبدأ التحكيم- وكان ابن عباس- فيما يقال- هو رسول علي بن أبي طالب لمجادلة الخوارج ومحاولة إقناعهم بخطأ موقفهم وصحة موقف علي. ولم يخل هذا الجدل من الاستشهاد بالقرآن الكريم من كلا الطرفين على صحة موقفه، واتساقه مع معطيات القرآن الكريم، حتى تحول النزاع- على مستوى الجدل الديني- إلى فهم النص القرآن الكريمى نفسه والاستدلال به، وهذا كله ما جعل علي بن أبي طالب ينهى ابن عباس عن مجادلة الخوارج بالقرآن الكريم "فخاصمهم، ولا تحاجهم بالقرآن الكريم، فإنه ذو وجوه، ولكن خاصمهم بالسنة" (6: 142)

ويروى أن كاتب الفضل بن ربيع سأل أبا عبيدة معمر بن المثنى عن قوله تعالى: "طلعها كأنه رؤوس الشياطين" (الصافات/ 65) وقال: إنما يقع الوعد والإيعاد بما عرف مثله، وهذا لم يعرف، فقال له أبو عبيدة: "إنما كلم الله تعالى- العرب على قدر كلامهم، أما سمعت قول امرئ القيس:

أيفتلنى والمشرفى مضاجعى  
ومسنونة زرق كأنياب أغوال

وهم لم يروا الغول قط، ولكنهم لما كان أمر الغول يهولهم، أو عدوا به، فاستحسن الفضل ذلك، واستحسنه السائل" (6: 119)

وفى تحليل المثل- التشبيه- فى قوله تعالى: "مثلهم كمثل الذى استوقد ناراً" (البقرة/ من الآية 17) ظاهرة استوقفت القراء. هى أن المشبه جمع ، فى حين أن المشبه به مفرد، فكيف يمكن أن يقع التشبيه على ذلك؟ ويدفعه هذا التساؤل إلى تحليل لوجه الشبه "فإنما ضرب المثل- والله أعلم- للفعل لا للأعيان، وإنما هو مثل للنفاق، فقال مثلهم كمثل الذى استوقد ناراً، ولم يقل الذين استوقدوا. وهو كما قال الله "تدور أعينهم كالذى يغشى عليه من الموت" (الأحزاب/ من الآية 19) وقوله: "ما خلقكم ولا بعثكم إلا كنفس واحدة" (لقمان/ 28)، فالمعنى- والله أعلم- إلا كبعث نفس واحدة، ولو كان التشبيه للرجال لكان مجموعاً كما قال "كأنهم خشب مسندة" (المنافقون/ من الآية 4) وقال:

"كأنهم أعجاز نخل خاوية" ( الحاقّة/ من الآية 7) فكان مجموعا إذا أراد تشبيه أعيان الرجال، فأجز الكلام على هذا، وإن جاءك تشبيه جمع الرجال موحدا في شعر فأجزه، وإن جاءك التشبيه للواحد مجموعا في شعر فهو أيضا يراد به الفعل فأجزه" (8: 15)

كما يوجد نوع آخر من المجاز، يكون في دلالة الصيغة الصرفية فالفراء يحدد وظيفة للانتقال بالصيغة عما وضعت له من دلالتها الصرفية إلى دلالة أخرى، فصيغة "فاعل" تدل على اسم الفاعل، ولكنها قد يتجاوز بها فتدل على اسم المفعول.

ففي قوله تعالى: "في عيشة راضية" (الحاقّة/ 21) فيقول: "فيها الرضاء، والعرب تقول: هذا ليل نائم، وسر كاتم، وماء دافق، فيجعلونه فاعلا، وهو مفعول في الأصل، وذلك أنهم يريدون وجه المدح والذم، فيقولون ذلك لا على بناء الفعل، ولو كان فعلا مصرحا لم يقل ذلك فيه، لأنه لا يجوز أن تقول للضارب: مضروب، ولا للمضروب: ضارب، لأنه لا مدح فيه، ولا ذم. (9: 182)

ومن المجاز أسلوب "التشخيص" وهو إطلاق صفات إنسانية على الحيوان، والجماد، غير أن ما يلفت نظر أبي عبيدة إلى هذا الأسلوب هو استخدام ضمائر العاقل بدلا من ضمائر غير العاقل، ومن ذلك قوله تعالى: "قالت نملة يا أيها النمل ادخلوا مساكنكم" (النمل/ من الآية 18) يقول: "هذا من الحيوان الذي خرج مخرج الأدميين، والعرب قد تفعل ذلك. قال:

شربت إذا ما الديك يدعو صباحه إذا ما بنو نعش دنوا فتصوبوا

ويقول في قوله تعالى: "قالنا أتينا طائعين" (فصلت/ من الآية 11) هذا مجاز الموات الذي يشبه تقدير فعله بفعل الأدميين" وهي نفس النظرة التي ينظر بها إلى الآيات "وكل في فلك يسبحون" (يس/ من الآية 40) و "كل يجري لأجل مسمى" (الرعد/ من الآية 2) (4: 196، 162، 153)

ويرى أحد الباحثين أن علم الأدب لا يمكن أن يكون بأى حال له الكلمة الأخيرة على الأدب، والمعضلة الجوهرية في تقديرى ليست هي نظرية علم الأدب، بل هي لغة علم الأدب" (28: 213)

فاللغة لا بد أن تكون واضحة، ومحايدة تماما، على أمل أن تصبح شفافة تماما، وموصلة بشكل كامل، وقادرة على تمثيل الواقع، ويمكن للقارئ من خلالها أن يمسه بواقع صلب متماسك، والجمل الاخبارية هي المناسبة للتعبير عن علاقات الإنتاج والبيع والشراء، وهي جمل يمكن التأكد من زيفها أو صدقها من خلال التجربة، والاختبار وما لا يمكن التأكد منه بهذه الطريقة ليس بجمل، وبالتالي فإن جملا أخرى مثل جمل العواطف والمشاعر شبه إخبارية، فهي جمل زخرافية. (30: 55-51)

ويرى "روس Rose Jeanne Marie" أن المجتمع الصناعي الحديث يحتاج إلى لغة محايدة، تشير إلى أشياء محددة، فمن أهم وظائف اللغة أنها أداة للتعبير عن الأفكار العلمية، ولا بد أن تكون منضبطة- تماما، وتتسم بالدقة البالغة. (87: 255)

ولذلك اتجهت كثير من الدراسات والبحوث الغربية في اللغة والأدب نحو لغة علمية، وأدب علمي، مثل:

- 1- تحليل خمسين اقتباسا من الأدب العلمي (68).
- 2- تحليل الأدب العلمي باستخدام نشاط المجموعات: مناقشات الطلاب حول البحوث البيئية (53).
- 3- الأدب العلمي والقراءة والكتابة: مقرر المهارات العملية لطلاب الليسانس (84).
- 4- تعريف الطلاب الجامعيين بالأدب العلمي والمكتبة (51).
- 5- عرض للأدب العلمي مشروع بحث تربوي (65).

- 6- أثر تأخير النشر على توزيع الأدب العلمي توزيعاً ناضجاً مراقباً (60).
- 7- فوائد الاستعارة في أكثر أعمال الأدب العلمي اقتباساً (69).
- 8- دخول الطلاب للعلم من خلال الأدب (57).
- 9- أنشطة العلوم المبنية على الأدب في رياض الأطفال من خلال كتب الأطفال المصورة (52).
- 10- أدب الأطفال مع التركيز على العلوم: عشرون مجموعة من الأنشطة طورها المعلمون من مرحلة الرياض حتى المستوى الثامن (49).
- 11- العلوم المبنية على الأدب: كتب وأنشطة الأطفال لإثراء مناهج الدراسة في المرحلة الأولى من الرياض حتى المستوى الثامن (70).
- 12- تقديم الأفكار العلمية من خلال أدب الأطفال (47).
- 13- العلوم في الأدب: مواد دراسية كمدخل للتعليم من خلال بعض الموضوعات. (66).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن لغة الأدب العربي ما زالت جامدة عند أصول نشأتها في الماضي- في الوقت الذي اتسمت فيه لغة الأدب الغربي بالعلم، أسلوباً، ومنهجاً، ولغة حياة في هذا العصر مما جعلنا نعيش تناقضاً مؤلماً بين كوننا شكلاً في العالم الحديث، وكوننا جوهرًا من خارجه، يضطرنا إلى معاناة قضايا مجتمع قديم في عالم حديث، ومعاناة قضايا عالم حديث في مجتمع قديم.

### تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي:

ما الاتجاهات الحديثة لتنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الآتية:

- 1- ما نظريات تعليم الأدب؟
- 2- ما الاتجاهات الحديثة في تعليم الأدب في ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟
- 3- ما الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية من خلال الأدب في ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟
- 4- هل يوجد أدب علمي، واتجاه لتعليمه في ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟

### أهداف البحث:

- 1- تحديد نظريات تعليم الأدب.
- 2- تحديد الاتجاهات الحديثة في تعليم الأدب في ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.
- 3- تحديد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية من خلال الأدب في ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.
- 4- تحديد الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب العلمي.

### خطوات البحث:

تحديد خطوات هذا البحث فيما يأتي:

- 1- مقدمة.
- 2- الإحساس بمشكلة البحث.
- 3- تحديد مشكلة البحث.
- 4- تحديد أهداف البحث.
- 5- تحديد خطوات البحث.

- 6- مفهوم الأدب، ونظريات تعليمه.  
 7- الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.  
 8- الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية من خلال الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.  
 9- الاتجاه نحو تعليم أدب علمى فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.  
 10- ملخص الاتجاهات الحديثة.  
 11- المراجع

### مفهوم الأدب، ونظريات تعليمه:

الأدب: أدب النفس والدرس. والأدب: الظرف وحسن التناول (3: 206) واصطلاحاً "هو تعبير على نحو ما عن الحدس بالأشياء والنقد، هو الدراسة الثقافية الدقيقة لذلك التعبير، فالأدب تعبير والنقد دراسة، ودون شك فإن حركتى الروح هاتين التعبير والدراسة يلتقيان فى الشخص الواحد نفسه. (11: 3)  
 وقد وجد النقد الأدبى أولاً ثم وجدت البلاغة بعد ذلك منبثقة عنه، ومستمدة منه، وقد سبقهم الأدب الإنشائي بقسميه: الشعر والنثر الفنى. (32: 13) والأصل فى الشعر أن يخلق من الإنسان أسطورة، فى حين يرسم النثر صورته". (15: 63)، (62: 20-1)

والمدارس الأدبية ثلاث: (90: 189-194) كلاسيكية، ورومانسية، وواقعية. تصوغ كل منها الحاجات الجمالية، والمثل الفنى الأعلى لنظام اجتماعى ومرحلة كاملة من مراحل التطور الاجتماعى، وما عدا هذه المدارس الثلاث فتيارات واتجاهات، وتستند كل مدرسة أدبية إلى نظرية بعينها.  
 حيث تستند المدرسة الكلاسيكية إلى نظرية المحاكاة، وتستند المدرسة الرومانسية إلى نظرية التعبير، وتستند المدرسة الواقعية إلى نظرية الانعكاس وفيما يلى بيان ذلك.

### أولاً: الفكر المثالى:

#### 1-الموقف الكلاسيكى (نظرية المحاكاة: الفن من زاوية المتلقى):

فى دراسة لـ "مارتينز Martinez" بينت أن الوجود الأفلاطونى ذو عوالم ثلاثة: عالم المثل، وهو كامل نموذجى، خالد ثابت لا يتغير، وعالم الأشياء المرئية والموجودات المحسوسة وهو صورة من عالم المثل، وعالم الخيالات والظلال وهو الذى يبدو فى الأعمال الفنية، وهو محاكاة للعالم الثانى، فطبيعة الفن فى التصور الأفلاطونى هى- محاكاة للعالم المحسوس الذى هو بدوره محاكاة لعالم المثل الخالدة، وصورة له. وطبيعة الفن هذه مرآوية، بمعنى أن الفنان كأنه يدير مرآة ليعكس خيالات محاكية للأشياء المحسوسة. فإذا صور فنان منضدة فإن لهذه المنضدة المصورة المرتبة الثالثة فى مراتب الوجود الأفلاطونى المثلث: المرتبة الأولى لفكر المنضدة فى عالم المثل، والمرتبة الثانية للمنضدة الواقعية التى صنعها النجار، والمرتبة الثالثة لمظهر المنضدة الذى يظهر فى عمل المصور ومن هنا كان هجوم أفلاطون على الفن ونفيه وأصحابه من مدينته الفاضلة، فغاية أهل هذه المدينة أن يعرفوا الخير، وأن يصلوا إلى أن تكون أفعالهم خيرة فاضلة، والفن لا يساعد على تحقيق هذه الأهداف، لأن طبيعته المحاكاة المرآوية لأصول قائمة أقرب منه إلى الحقيقة، وهو يحاكي هذه الأصول حكاية شائهة ناقصة، وبذلك يصرف الناس عن معرفة الحقيقة، بل إنه يخدعهم، إذ يقدم إليهم الزيف والخيالات. (80: 204)

ولقد قبل أرسطو مبدأ (المحاكاة) فى طبيعة الفن، لكنه لم يقبل أن تكون هذه المحاكاة نقلاً مرآوياً لظاهر الطبيعة وللمباشر فى الحياة، ونبه إلى أن الفن- إذا يحاكي- فإنه لا ينقل فقط ما هو كائن، بل إنه لينقل فى الغالب ما يمكن أن يكون، وما ينبغى أن يكون.



ولم يتبع أرسطو منهج التجريد والاستنتاج، وإنما اتبع منهج الفحص والاستقراء، وانتهى به هذا المنهج إلى قبول العالم الواقعي الذي عده أفلاطون غير حقيقي، وكان في قبول أرسطو للعالم الواقعي رفضاً للتصورات الوهمية المتخيلة لهذا العالم الطبيعي والإنساني. (26: 99)

ويبدو هذا المنهج الأرسطي في موقف أرسطو من شعراء عصره، وخاصة في تناوله لمآسى يوربيديس Euripides (حوالي 406-485 ق.م) وسوفوكليس Sophocles (حوالي 496-406 ق.م) فقد كان يوربيديس مجدداً فكرياً واجتماعياً تناول بالنقد معتقدات مجتمعه، ونظرة الناس في عصره إلى العوالم العلوية غير المرئية، وتخلص في كثير من مآسيه من سيطرة معتقدات عصره في الآلهة والأساطير والأبطال والسحرة والعرافين، وضمن أعماله تصويراً للآلهة يجعلهم أبعد في باب الفضيلة والخير عن نموذج الإنسان الفاضل العادي، وأظهرهم في صور السارقين والحاقدين والقساة والمتحيزين. لهذا لقي يوربيديس هجوماً شديداً من مفكرى الأرسطية وفنانيها المحافظين، ورفض عصره كثيراً من آرائه، وإن كان في منحه جوائزه الفنية أحياناً، ولم يشر أرسطو في تناوله لمآسى هذا الشاعر إلى أية إدانة أو إتهام له، وإنما أخذ على بعض أعماله الضعف في البناء نتيجة الوقوع في مزلق فني محدد، وهو خفوت الحركة لصالح الحكى الأبيسوى والملحمى.

أما سوفوكليس فقد كان يحظى بتقدير عميق من معاصريه فهو الذى مجد تراثهم الدينى والبطولى والأسطورى، وهو الذى دافع عن معتقداتهم، وأعرافهم الاجتماعية والأخلاقية فمآسى سوفوكليس "تمثيل" للمثل الأعلى اليونانى فى القرن الخامس قبل الميلاد، ومع ذلك فإن الموقف الأرسطى من سوفوكليس لم يكن أخلاقياً، بل كان موقفاً فنياً فى مجمله، فإن وقفات أرسطو عند مآسى هذا الشاعر، وهى وقفات طويلة وكثيرة فى كتاب فن الشعر كانت عند الجوانب التعبيرية وطرائق الأداء الفنى فى تلك المآسى، وليس معنى هذا أن أرسطو قدم التكنيك بشكل مطلق على المضمون الخلقى والاجتماعى، ولكن معناه أنه اعتمد الدلالة الخلقية فى صورة تعبير الفن عنها. إن "الحقيقة" النفسية والأخلاقية والاجتماعية مهمة لديه، ولكنه يلفت النظر دائماً إلى اختلاف صورة التعبير عن هذه الحقيقة فى الفن عنها فى أى نشاط إنسانى آخر، لذا فإنه يفرق بين سبيل الفن وسبل وجوه النشاط الإنسانى المختلفة، بل هو يفرق بين سبيل كل فن وغيره من الفنون. (36: 60)

وعلى الرغم من أن أرسطو أكثر ميلاً - فى منهجه - إلى المادية فإنه بصورة عامة مثالى موضوعى كأستاذه أفلاطون، وقد رأينا أن هذه المثالية الموضوعية تلح على جانب واحد من جوانب الدرس الفنى، وهو جانب أثر الفن فى المتلقى، أى أنها تلح على الوظيفة الاجتماعية للفن لكن هذه المثالية تضع لوظيفة الفن الاجتماعية "مبادئ أولية" عند أفلاطون، وتبحثها سوريا عن أرسطو، والأمران معا ينكران التغيير. (26: 99-100)

إن "المطلق" فى القيمة، و"الصورية" فى العلاقة أمران متلازمان فى الموقف الكلاسيكى، وهو الموقف الذى يصوغ - فى الفكر الأدبى - العلاقات الاجتماعية العبودية والإقطاعية بصورة عامة، يفضى الأمر الأول إلى فرض قيم مسبقة على الفن، ويفضى الأمر الثانى إلى سيادة المناهج الشكلية والفقهية والبلاغية.

لقد اتسم الفكر الأدبى بكثير من الحيوية عندما بدأت العلاقات الإقطاعية وبنيتها الثقافية الغيبية تتقوض زمن النهضة الأوروبية، وتعد هذه النهضة - تستغرق لدى كثير من المؤرخين خمسة قرون: من الثالث عشر إلى الثامن عشر الميلاديين - الانتقال الكبرى بين المجتمع الإقطاعى والمجتمع الرأسمالى البرجوازى الحديث، فى هذه الانتقالة تمرد الفكر على اللاهوت، وأعلى من شأن العقل، وعاد كثير من المفكرين إلى أرسطو والآثار الفكرية اليونانية، وقامت حركة نقدية وفنية قوية هى ما اصطلح على تسميته فى التاريخ الأدبى الكلاسيكية الجديدة، مثلها الأعلى الفكر والفن اليونانيين، وتعاليمها النظرية تكاد تنحصر فى دراسة تراث أرسطو، وتوجيه الشعراء والكتاب إلى احتذاء

الأعمال اليونانية واستلهاهما، وبعد هذه الانتقال انتهت العلاقات الإقطاعية التقليدية، ونضجت العلاقات الرأسمالية وتخلق المجتمع البرجوازي، وتكونت له ثقافته الحديثة علما، وفكرا، وأدبا.

إن الموقف الكلاسيكي هو المفسر لعلاقة الإنسان بعالمه في ظل علاقات اجتماعية محددة هي العلاقات العبودية والإقطاعية، وكل نزوع كلاسيكي هو في حقيقة أمره تثبيت لتلك العلاقات أو دعوة إلى الرجوع إليها. لقد كان الكلاسيكيون يعدون الفعل أهم ملكات الإنسان، وكانوا يحاصرون الخيال ويخشون شطحاته وغلوه.

## 2-الموقف الرومانسى (نظرية التعبير: الفن من زاوية الفنان):

تبدو مظاهر الرومانسية فى التراث البشرى صادرة عن أساس اجتماعى محدد هو نضج الطبقة البرجوازية. وتعتبر البرجوازية تجسيدا حيا لتناقضات المجتمع الرأسمالى فهى تسعى إلى استغلال أصحاب (قوة العمل) لكنها تنتهى بأن يستغلها أصحاب (أدوات الإنتاج) وتصل منها قلة إلى صفوف الرأسماليين، بينما تنهار - الكثرة فى ظل قوانين الاستغلال الرأسمالى، أنها ترنو ببصرها إلى الغنى والوفرة، وتجزع على نفسها من الفقر والفاقة، ولذا فإنها تنجذب إعجابا إلى أصحاب أدوات الإنتاج فتقع فى الاستسلام لغاياتهم، وتخاف أصحاب قوة العمل.

لقد انتهى الفكر المثالى البرجوازى- فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر، والثالث الأول من القرن التاسع عشر- إلى بناء أضخم أنساقه أمران: (16: 86-65)، (15: 192-194)

**أولهما:** من جهة انطولوجية وهى علاقة المادة بالوعى.

**ثانيها:** من جهة معرفية وهى علاقة الوعى بالعالم الموضوعى.

إن هذه المثالية الذاتية قد جعلت الوجود الأدبى للذات أو للوعى الإنسانى، وجعلت العالم الموضوعى من خلق هذه الذات، إذ أن وجوده متوقف على إدراك مدرك له، وكمال التعبير ها هنا هو قدرة الفن على تصوير أو خلق الذات لعالمها الخاص، فإذا كان الأمر فى الأساس الاجتماعى الإعلاء من الفردية والذاتية وتقديم الفرد على المجتمع فإن الأمر هنا تقديم العاطفة على العقل، والشعور على المنطق، والوجدان على الاتزان، والموهبة على الصنعة، والإسهام على المهارة.

لقد اعترف "كانت Kant (1724-1804م)" رأس المثاليين الذاتيين فى المرحلة التى نحن بصدها بوجود الشئ فى ذاته أى اعترف بوجود الأشياء خارج الإنسان. (26: 120)، (10: 153-168) وقد أخذ غلاة المثاليين عليه هذه المقولة لأنهم- كما سبق- يقولون بخلق الذاتى للموضوعى أما هو فيقر بوجود الأشياء مستقلة عنا. فما هنا جانب مادى فى فلسفته، غير أن هذا الجانب يتوارى فى النهج المعرفى الكانتى وهو نهج مثالى ذاتى، فصل كانت Kant فيه بين المعرفة الحسية والمعرفة العقلية وأبعد ما بين المحسوس والمعقول، وما بين العقل والفهم المنطقى أو التفكير المنطقى وقيد العقل بما تقدمه الحواس وفى هذا الصدد فإن كانت Kant قد اعتقد أن هذا الفهم لا يمكن أن يصل إلى ما وراء التجارب الجزئية والمحسوسات، وأن المعرفة لا يمكن أن تصل إلا إلى الظواهر وكانت Kant بهذا مادى فى اعترافه بوجود العالم الخارجى الموضوعى مستقلا عن الوعى به، لكنه مثالى فى إنكاره لإمكانية معرفة حقيقة هذا العالم. لقد بدأ كانت Kant من مبدأ أساسى مثالى ذاتى يرى الموضوعى المدرك هو ما تراه الذات المدركة، وما يتبدى لها منه متفقا وعالمها الشعورى وإدراكها العاطفى.

إن المثاليين بعد كانت Kant- فى مرحلة المحافظة البرجوازية، وأزمة الفكر الليبرالى- ارتدوا إلى مثالية متطرفة فنموا العناصر الذاتية فى فلسفتها، وتخلو عن العناصر العقلية، ولم تدم العلاقة بين الذاتى والموضوعى، بل تحول الذاتى إلى خالق للموضوعى، وصار الموضوعى وهما من الأوهام، كما صار الإبداع نشاطا غامضا عصيا على المعرفة والدرس، ولم يقبل هيجل Hegel (1770-1830م) رأس المثاليين فى هذه المرحلة ذاتها الثنائية التى قال بها كانت بين الجواهر والظواهر. إن جدل هيجل قد ساعده على أن يضع إدراك الإنسان لعالمه، وعلاقاته به فى صيغة أقرب إلى الموضوعية من تلك الصيغة الكانتية الذاتية. (15: 23)

حيث رأى أن فعالية الذات إنما تتحقق من خلال تطور الشئ ونموه، فالحقيقة هى الكل العينى الذى ينتظم الأشياء فى علاقاتها، فهو ينفى الآلية فى علاقة الإنسان بعالمه، ويدرك الفنان الحقيقة لا كموضوع، ولا كفكرة، وإنما يدركها فى صورة، والعنصر الحسى يحرك طاقة الخيال لدى الفنان، ولذلك فإن أولى الزوايا بالدرس- فى رأيه- إنما هى زاوية المدرك، زاوية الفنان، وأولى المسائل فى هذا الدرس، أداة الإدراك: الخيال، كما برز من الرومانسيين

كولردج Coleridge, Samuel (1772م-1834م) شاعرا، وإماما للفكر الفنى الرومانسى، ويرى شوقى ضيف أن كولردج أقرب إلى الحدس، منه إلى التجربة، فقد اعتد بالكشف الحدسى، وبإيجابية الذات العارفة، وبالمعانة العاطفية فى عملية الإدراك، ومن هنا جاء تأثيره فى علم النفس، وفى الفلسفة الوجودية لقد ألح على أن النفس إنما ترى ذاتها فيما تراه، وأن الفكر الصحيح- فى رأيه- لا يخلو من العاطفة الصادقة ويميز كولردج بين الخيال والتوهم، فالخيال- فى رأيه- ملكة عقلية وقوة عاطفية، لذلك فإنها أداة موحدة تلمح بين الأشياء جوامعها، وترى فى الأجزاء والعناصر وحدتها، والتوهم ملكة عقلية تخلو من العاطفية، لذلك فإنها تكدر، وترص، لكنها لا تصل من هذا كله إلى الوحدة، فالتوهم يجمع الجزئيات والعناصر منفصلة متجاورة، والخيال يصل- بقوته العاطفية- إلى ما بين هذه الجزئيات من وحدة جوهرية. (26: 105-118)

كما يميز كولردج فى الخيال بين خيال أولى Primary Imagination وخيال ثانوى Secondary Imagination الخيال الأولى ملكة إنسانية عامة، وهى الأداة الأساسية فى معرفة الإنسان بعالمه، فهى ترى فى المدركات أشكالها، وتوجد لهذه الأشكال معانيها، والخيال الثانوى ليس أداة معرفة فحسب- كالخيال الأولى الذى هو شرط كل معرفة إنسانية- والذى يتوفر فى كل إنسان- وإنما هو أداة خلق أيضا. الخيال الثانوى هو الخيال الفنى، وهو أسمى طاقات الإنسان، فهو الذى يلم المبدد مدركا فيه وحدته، وهو الذى يلمح فى هذا المبدد معناه الكلى مرتبطا بشكله العام، إنه يرى الحقيقة مصورة، وهذا الخيال الثانوى لا يتوفر إلا للملمهين وللمبدعين من ذوى البصائر والمواهب الخالقة، إنه أداة كبار الفنانين والشعراء.

### 3-الموقف الوضعي (نظرية الخلق: الفن من زاوية العمل الفنى) (10-93-103)

لقد أخذت الطبقة البرجوازية تفقد ملامحها ودورها التقدمى وتتحول إلى مواقع المحافظة والرجعية، وعاشت هذه الطبقة أزمة خانقة ظهرت فى أعمالها الفكرية والأدبية انتهت فى الفكر إلى وضعية ضيقة وروافد لا أدريه وحدسية متطرفة، وبدأ عصر الاتجاهات المعبرة عن أزمة الإنسان، فإذا كان للرومانسية مفهومها عن التعبير الذى كان نتاجا لصعود تلك الطبقة وتقدمها، فإن مفهوم الخلق كان نتاجا للطبقة نفسها فى زمن أفولها، وإبان أزمتها الفكرية.

والأساس الفكرى لهذا المفهوم يبدو فى كتابات مجموعة من المفكرين، قد يكون أقربهم إلى الفكر الأدبى "توماس إرنست هيوم Hume, Thomas Ernest (1883م-1917م) فقد عبر هؤلاء المفكرون عن خيبة أملهم فى فردية الإنسان، وذهبوا إلى أن الإنسان شرير بفطرته، وأنه محدود القدرات، فاسد، أناى بطبعه، وأنه سيطر سيطرة واسعة على جوانب كثيرة من عالمه، ولكنه فقد نفسه عندما فقد الوازع الداخلى الموجه إلى الخير، ونادى بعض هؤلاء المفكرين بضرورة العودة إلى الضوابط الكلاسيكية لمحاصرة الأنانية والذاتية والفردية والنوازع الشريرة فى الإنسان، وجأهوا بالعداء للوجدانيات والعاطفيات الرومانسية، وقالوا بأعمال العقل والانضباط والتوازن. وهدم النقاد الفطريون منهم نظرية التعبير الرومانسية، ودعوا إلى فن موضوعى يتجاوز أوهم الرومانسيين، وإلى نقد علمى مؤسس على تقدم العلوم، وخلصوا إلى نتائج طيبة فى درس دور اللغة فى الأشكال الفنية كعلاقة الأسطورة والرمز والموروث الشعبى بالتجارب، ومنهم من اعتمد فى نظره وتطبيقه على علوم طبية كعلم الأعصاب ويذهب ت.س إليوت Eliot, Thomas Stearns (1888-1965م) إلى أن الشعر ليس تعبيراً عن مشاعر، وإنما هو تخلص من المشاعر، وليس تعبيراً عن ذات الشاعر وشخصيته، وإنما هو تخلص منهما، إن الشعر خلق، وهذا الخلق إنما هو ثمرة التوازن بين العقل والعاطفة، بين ما يسميه إليوت القوة الناقد، والقوة الخالقة عند الشاعر. إن الشاعر يفعل بموضوعه، ويتعاطف معه، وعليه ألا يعبر عن انفعاله، بل عليه أن يوجد لهذا الانفعال معادلا موضوعيا يساويه ويوازيه ويحدده، ويعين الشاعر فى ذلك عقله، وتعين الشاعر فى تجسيد انفعاله فيما يعادله لغته، أى أن على الشاعر

أن يحول عواطفه وأفكاره وتجاربه إلى شئ جديد، أو إلى مركب جديد ، إلى خلق جديد، وعقل الشاعر فى منزلة العامل المساعد فى العمليات الكيميائية ، تتحول بواسطته تلك العواطف والأفكار والتجارب إلى المركب الجديد المختلف عن الأصل، بينما يظل هو كما هو وعلى الشاعر أن ينادى بشخصيته عن عقله، أن يفصلها عنه حتى يستطيع هذا العقل الخالق أن يتفهم الموقف الفنى من عاطفة وإحساس وتجربة، وأن يتمكن من تحويلها إلى خلق جديد يختلف عنها هو القصيدة. إن معيار التمكن الفنى هنا هو أن ينادى الشاعر بذاتيته عن مادته، وأن يترك هذه المادة لعمل عقله الخالق، فهذا وحده ينجو العمل الشعري من الذاتية وتحقق له الموضوعية. (26 : 134-135) ويبدو لنا أن إليوت يضع فروضا تأملية يفسر بها عملية الإبداع، ومن شأن التأمل ألا يحقق الموضوعية التى يقصد إليها إليوت. ما دام هذا التأمل بعيدا عن أن يسنده العلم، بل إن العلم المعاصر لا يؤيد تفتيت الإنسان إلى قوى وملكات منفصلة. ناهيك عن أن هذا النظر يعزل العمل الفنى عن الفنان، ويعزل الفنان عن مجموع علاقاته.

أما ريتشاردز آرمسترونج Richards, Ivor Armstrong فقد تجنب التأمل، واقترب بالنظرية الأدبية من العلم خطوات ملموسة، فالمبحث الأساسى لديه يدور حول النص، وكيفية تلقيه، مستهدفا بيان عملية التوصيل والنقل وأثار قراءة القصيدة نفسيا وسلوكيا عند القارئ، ويذهب إلى أن التوصيل الجيد هو الذى يؤدي إلى التوازن الانفعالى لدى القارئ، والجديد عند آرمسترونج أنه يرفض التأمل، ويعتد بالتجريب وبتناج العلوم، ليهيئ مناخا منضبطا للقراءة الشعرية، ورصد الظروف المؤدية إلى قراءة سليمة جيدة، والملابسات المؤدية إلى قراءة خاطئة وردئية، ومن دراسة نجاح التوصيل أو عدم نجاحه على قصائد محددة وجمهور محدد يمكن الانتهاء إلى الآثار الوظيفية للشعر لدى القارئ، وأخرج سنة 1926م كتابه (العلم والشعر) ليطبق نظريته فى وظيفة اللغة وتباين استخدامها بين العلم والشعر، وليحدد للشعر مكانه.

ويبدو لنا أن جهد آرمسترونج محاولة جادة لاستخدام العلم ولإزالة كثير من الغموض والإبهام عن ماهية الشعر ووظيفته، لأن قيمة الأعمال الفنية والأدبية تضيع إذا وقفت عند الانفعال والهوى الذاتى، إنما ينبغى التوجه التجريبي بقدر الإمكان، وبكل ما تتيحه الوسائل العلمية إلى عملية الخلق إلى الوصف العيني لكيفية عمل الشاعر، والتأكيد على ضرورة عقد الصلة بين القارئ والعمل الفنى، والكشف عن حقيقة هذه الصلة، وأثارها، بعيدا عن الأوهام المحيطة بالتجربة.

#### ثانيا: الفكر العلمى : (نظرية الانعكاس: الفن من زاوية الواقع) (16: 129-146)

الواقع شبكة معقدة من علاقات الإنسان بالعالم، متشابكة، متداخلة، متفاعلة، ونحن قادرون على معرفته، ولكن هذه المعرفة محدودة بما وصلنا إليه من تطور اجتماعى، وتقدم علمى وتكنيكى، وتغيره دائم، ولذلك فصورته لدينا متغيرة أيضا، وهو ليس محدودا بما أنجز ، بل إنه لينطوى على تشوف إلى ما ينبغى إنجازه.

وللواقع حقيقته الموضوعية، ولهذه الحقيقة وقع فى نفوسنا، وصدى فى ذواتنا الإنسانية، ومفهوم فى أذهاننا. وتنعكس صورة الواقع الموضوعى على الذات، ولكن لهذه الذات رؤاها، وأحلامها ومواقفها، فتتغير الصورة لديها، وتكتسب شكلا خاصا، فالفن انعكاس، ولكنه ليس انعكاسا سلبيا، بل هو إسهام فى التعرف على الواقع، وأداة للتعرف، وسلاح لتغييره. فإذا غامت رؤية الفنان للحقيقة الموضوعية فقد عمله موضوعيته، وإذا غابت الذات فقد عمله فنيته.

إن واقعية الفن تتجاوز المائل فى هذا الواقع لإتمام ما يشوبه من نقص، وإلى ما يرهص به من جديد. فينتظم الشوق إلى الاكتمال، والحلم بما لم يقع، واستشراف مستقبل آت، ويتحرر مفهوم الفن من الانعكاس السلبى، ويكشف عن مغزى المائل فى الواقع، ويتجاوز به إلى أن يمنح الإنسان صورة لغد يسعى إلى صنعه. إن هذا التصور ينفى

الميكانيكية فى علاقة الفن بالواقع، فالفن بهذا لا يحاكي الواقع فى شتاته وجزئياته حكاية بعيدة عن جوهر حركته وثنائها، كما إن هذا التصور يصوغ العلاقة بين الذات والموضوع صياغة علمية. وفى ضوء نظريات تعليم الأدب يمكن عرض الاتجاهات الحديثة فى الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية.

### الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة

لقد تعددت مداخل تعليم الأدب، فمن المدخل الشكلى الذى يدرس الأدب بوصفه بناء جماليا، إلى المدخل النفسى الذى يحلل الأدب ونفسية مبدعيه فى ضوء نتائج التحليل النفسى، ومن المدخل الاجتماعى الذى يعنى بعلاقة الأدب بالوسط الاجتماعى، على أساس أن العمل الأدبى إنما هو نتاج الوسط الاجتماعى أو متأثر به. (40:17)، إلى المدخل النمطى الرمزي الأسطورى الذى يتخذ النماذج البشرية أو الاجتماعية الواردة فى بعض الأعمال الأدبية نماذج ورموزا تصلح لكل زمان. (12:88). وهكذا تتعدد المداخل إلى أن تصل إلى المدخل الانطباعى، وفيه يعتمد على الذوق الخاص، والثقافة الشخصية، فى حين أن للواقع حقيقته الموضوعية، ولهذه الحقيقة مفهوم محدود بمدى صياغة الفكر العلمى لعلاقة الإنسان بعالمه فى ضوء ما وصل إليه من تطور اجتماعى وتقدم علمى وتكنولوجى.

وقد قسمت الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب تبعا للمداخل المستخدمة فى تعليمه، وهى:

- 1- المدخل الأخلاقى.
- 2- المدخل الفنى.
- 3- المدخل النفسى.
- 4- المدخل الاجتماعى.

وفيما يلى عرض هذه الدراسات، وقد جعلت العرض بشئ من التفصيل- إلى حد ما- قاصرا على بعض الدراسات كأمثلة تبين بعض الآراء والقضايا الخاصة باستخدام مدخل معين فى تعليم الأدب، فى حين أشرت بإيجاز إلى بعض الدراسات الأخرى التى قد تشترك معها فى الاتجاه الفكرى نفسه. وإفادة من الدراسات والبحوث المعاصرة المعروضة فى هذا البحث تم اقتراح بعض المعالم لمدخل آخر فى تعليم الأدب هو المدخل التكاملى. وفيما يلى بيان ذلك.

#### 1- استخدام المدخل الأخلاقى فى تعليم الأدب:

يرى بعض الباحثين وجود مواصفات يجب تحقيقها فى أية عملية إبداعية، وهذه المواصفات تراعى لذاتها؛ لأنه لا قوام للعمل الأدبى إلا بها، ولا ينبغى- لهذا- خلطها بغيرها مما لا حاجة للفنان إليه، بل مما عساه أن يعوقه عن أداء رسالته، فالشعر مثلا ليس له غاية وراء نفسه، فإن اتجه نحو غاية خلقية فقد نقص من قوته الشعرية لذلك "فليوفر أصحاب الهدفية كلامهم، وليسلموا معنا بأن الأدب فى ذاته، وبصرف النظر عن متلقيه، أى بمجرد صدوره يكون أدبا هادفا، وما عليهم إلا أن يقولوا أدبا تنطبق عليه- فنيا- كلمة أدب". (32:61)

فى حين رأى باحثون آخرون أنه لا يمكن الفصل بين الفن والأخلاق، فالعلاقة بينهما قائمة فى أكثر من موطن. (73:305)، (88:99)

وأول هذه المواطن يتصل بطبيعة العمل الفنى نفسه، فهو تعبير عن عواطف معينة، وهذه العواطف تحمل فى ذاتها مميزات أخلاقية، إذ من النادر وجود عاطفة خالية من الصبغة الخلقية، وما دام الشاعر- مثلا- لا يميز الضمائر، ولا يفسد العواطف، ولا يضعف الإرادة، فهو أخلاقى، أو على الأقل منسجم مع الأخلاق.

وثانى هذه المواطن أن التعبير عن هذه العواطف يريحنا منها، ويخلصنا من ضغطها علينا، وهو ما سماه

أرسطو "Aristoteles" (384-322 ق.م) بالتطهير، وجعله مهمة الشعر الأصلية.

وتكاد تتضح علاقة الدين بالأدب فى ثلاث فرق: فرقة تتمسك بموقف القرآن الكريم والرسول والخلفاء فى قبول الشعر الذى يتفق وروح الإسلام، وترفض ما عداه، وتسقط قيمته الفنية فى معيارهم لخروجه على تعاليم الدين (يمثل هذه الفرقة ابن قتيبة (ت 276هـ). فى كتابه الشعر والشعراء، وأبو بكر الباقلانى (ت 403هـ). فى كتابه إعجاز القرآن الكريم، ومسكوية (ت 421هـ). فى كتابه تهذيب الأخلاق.

وفرقة ترى أن الدين ينبغى ألا يكون مقياسا للحكم على شاعرية الشعراء وقيمهم الفنية، فالشعر الذى توافرت له شرائط الفن الشعرى الرفيع ينبغى أن يوضع فى مرتبته، وإن خرج على القيم الدينية والأخلاقية؛ لأن هذا الخروج لا ينزل به عن درجته الفنية، ولا يسوغ رفضه، (ويمثل هذا الفريق: ابن سلام الجمحى (ت 231هـ). فى كتابه طبقات فحول الشعراء، وقدامة بن جعفر (ت 337هـ). فى كتابه نقد الشعر، والقاضى على بن عبد العزيز الجرجانى (ت 392هـ). فى كتابه الوساطة بين المتنبى وخصومه).

وفرقة أخرى تتأرجح بين هذه وتلك، فترى نظريا أن الشعر يضعف إذا دخل من باب الدين والخير، حتى إذا حان وقت التطبيق نفرت من كل شعر يخرج على قيم الدين ومواصفات الأخلاق. ويمثل هذه الفرق عبد الملك بن قريب الأصمعى (ت 215هـ). فى كتابه الأصمعيات. (41: 29)

واستخدام المدخل الأخلاقى فى تعليم الأدب تدعمه بعض الدراسات والبحوث المعاصرة منها ما يأتى:

#### أجماليات النص الشعرى للأطفال: (5)

تناولت هذه الدراسة متابعة لجهود اثنين وعشرين شاعرا مصريا وعربيا، قدموا خمسمائة وخمسة وعشرين نصا شعريا مكتوبا للأطفال، فى خمسة وعشرين ديوانا، كما اشتملت الدراسة على ملحق للمراجعات احتوى على قراءة فى أربعة كتب.

"وانطلقت الدراسة من الرؤية الإسلامية الصافية التى تنمى فى صغارنا الإحساس والتذوق الجمالى للكون وللحياة وللإنسان، وتبث فيهم قيم الحق والخير والجمال". (5: 4)

#### وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج، وظواهر، وملاحظات نوجزها فيما يأتى:

1- يعد التوظيف الشعرى للحديث النبوى الشريف خطوة متقدمة وهادفة على طريق النص الشعرى المكتوب للأطفال، وما زال المجال مفتوحا أمام شعرائنا لإقامة علاقات أدبية، وشعرية جديدة، واستثمار طاقات أوسع وأرحب من تلك التى قرأناها فى عدد كبير من الدواوين الشعرية المكتوبة للأطفال، كما إن المجال مفتوح لاستثمار حياة أبطال المسلمين وعلمائهم، عن طريق القصة الشعرية البسيطة، أو عن طريق الحوار البسيط بين شخصيتين، أو طفلين يتحدثان عن البطل، أو عن العالم وآثاره، ومؤلفاته والإضافات العلمية التى أضافها لعصره، وللعلم الذى تخصص فيه، وما إلى ذلك.

2- إن النصوص التى يقدمها الشاعر للأطفال يجب أن تحمل المعلومة والقيمة الإسلامية بالإضافة إلى القيمة الفنية والجمالية، ويجب أن تكون هناك حدود لا يتنازل عنها الشاعر، من أهمها: الموسيقى، وسهولة الألفاظ أو خفتها.

3- لا يستجيب الطفل لأفعال الأمر المباشرة؛ لأنه عنيد بطبعه، ويلزم عند التعامل معه نوع من المرونة والذكاء؛ كى يستجيب للنصح والإرشاد؛ لذلك فإن النص الذى يحتوى على كم كبير من هذه الأفعال يعد غير مناسب لمرحلة الطفولة.

4- تسهم القصائد الحوارية فى تعود الطفل على السلوك والتفكير الجماعيين والإنصات إلى آراء الآخرين، وتحفزه على التفكير، والرد بطريقة مناسبة تنمى فيه استقلال الشخصية، واحترام ذوات الآخرين الذين يتحدثون معه، كما تحاول ترسيخ مفهوم الصداقة بين الأطفال.

- 5- إن معظم النصوص المكتوبة للأطفال فى هذه المجموعات تمر بالحركة، والحيوية والنشاط، فمثلا: نرى الصغير يقوم من نومه، ويرتب أشياءه، ويعد حقييته فى نشاط وحيوية.
- 6- من المآخذ الفنية على بعض النصوص طول السطر الشعرى بطريقة لا تتناسب مع الشعر الموجه للأطفال الذى من المفروض أن يكون سريع الإيقاع، ذا جمل قصيرة، وتقفية دائمة، حتى وإن كانت متنوعة.
- 7- إن النصوص المعاصرة التى قدمها الشعراء للأطفال لم تتناول الحقائق العلمية، والمنجزات، والاختراعات الالكترونية التى يراها الأطفال يوميا، ويتعاملون معها، ويحبون أن يشاهدوها، ويلمسوها، ويجلسوا إليها، خصوصا الحاسوب.
- 8- تلعب الأم والمدرسة أهم الأدوار فى صناعة ثقافة الطفل وقدراته الذهنية والعاطفية، وتتدخلان فى توجيهها وتشكيلها بقدر كبير، لذا فقد اهتم عدد كبير من الشعراء بهذين القطبين المؤثرين، وكتبوا عنهما الكثير من النصوص الشعرية.
- 9- تمثل الطبيعة عنصرا مهما فى شعر الأطفال، ويحرص جميع الشعراء الذين يكتبون للأطفال على أن ينهلوا من هذا العالم الغنى، وقد وجدنا مجموعات شعرية كاملة اتخذت من الطبيعة خلفية لها، أو مسرحا أو عالما محببا إلى الطفل.
- 10- من أهم الأساليب التى اعتمد عليها بعض الشعراء والمناسبة لسن الطفولة أسلوب التكرار، سواء تكرر المعنى، أو تكرر اللفظ، إن التكرار من شأنه المشاركة فى تأكيد المعنى الذى يتحدث به الطفل، كما يسهم فى إثراء الموسيقى بتكرار الأصوات كما هى، ولكن يجب عدم التوسع فى استخدام التكرار؛ حتى لا يفقد أهميته، كما يجب استخدامه عند الضرورة الفنية الملحة؛ حتى يكون إيجابيا ومؤثرا.
- 11- قد يكون من السهل على الطفل حفظ بيت الشعر أو الجملة الشعرية، ولكن سيكون من الصعب عليه فهم معناها ومغزاها، أو ما تهدف إليه، إذا امتلأت بالألفاظ الصعبة على الفهم، أو الصعبة فى النطق، أو الصور المركبة؛ لذا يلجأ بعض الشعراء إلى الشروح، والتعليقات على عدد كبير من المفردات الشعرية بهوامش الصفحات، وهذا يشير إلى عدم قدرة الشاعر على التقاط المفردة السهلة البسيطة المعبرة عن المعنى الذى يود إيصاله إلى قارئه.
- 12- على الرغم من سمو بعض الموضوعات- التى تناولها بعض الشعراء- وجديتها، فإنها تفتقد إلى المرح الطفولى، والبهجة، والبسمة العذبة، وكأنه لا مكان للمرح والضحك والأشياء الجميلة مثل الفراشات، والعصافير، والألوان فى عالم الطفل المسلم.
- 13- على الشاعر الذى يكتب للأطفال أن يتخلص من بعض الصور الشعرية المركبة التى من الصعب على الصغير أن يفهمها بسهولة، أو يدرك ما وراءها من معان، ودلالات مثل: (المسافات أو شكت أن تطير) و (الشاطئ بالسر ييوج) و (من رش على الشاطئ سحرا) و (يعود النبع إلى البحر كالحلم الرائع كالسحر) و (نقول لأشواق طيرى) وما إلى ذلك.
- كما يجب على الشاعر- الذى يكتب للأطفال- الابتعاد عن المعانى المجردة التى يصعب على الطفل فهمها، مثل: العدالة، والقهر، والضياع، والحنين، والذكريات، وما إلى ذلك.
- 14- يرسم الشاعر الذى يكتب للأطفال عادة صورة جميلة ومتفائلة لبلاده، وللناس، وللأرض، وللوطن، وهو شئ مطلوب للأطفال من أجل زرع روح الثقة والتعاون والتعاونة والمحبة والأمل فى نفوسهم، إننا لا نستطيع أن نقول إن الشاعر هنا يكذب، أو يجمل الواقع، أو يعطى صورة غير واقعية لوطنه، وبلاده؛ ذلك أن لأدب



الأطفال ولشعر الأطفال وظائفه، وخصائصه الإدراكية، واللغوية، والنفسية، وجمالياته التي إذا وعها الشاعر، فإنه يحقق الكثير من النجاحات الأدبية، والتربوية.

15- بلغ عدد النصوص العمودية (350 نصا) بنسبة 66% من اجمالي النصوص التي بلغ عددها (525 نصا)، في حين بلغ عدد النصوص التفعيلية (175 نصا) بنسبة 33% من إجمالي النصوص، أى أن عدد القصائد العمودية جاء مضاعفا لعدد القصائد التفعيلية.

ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة الخاصة باستخدام المدخل الأخلاقي في تعليم الأدب:  
ب-تقصى الإرشاد الأخلاقي في الأدب، تنمية لمعلمة اللغة الانجليزية قبل الخدمة: (78)

تناولت هذه الدراسة تنمية تفكير معلمة اللغة الانجليزية في دراسة وتعليم الأدب، وهي دراسة أجريت على عينة من أربع عشرة معلمة، شارك في برنامج عنوانه: "فهم الأدب لتعليمه".  
ولقد تمت مقابلتهم في بداية برنامج الإعداد الخاص بهن في الكلية، وكذلك في نهايته، وقد غطت كل مقابلة ثلاثة الجوانب الآتية:

1- مفهومهن عن الأدب، متضمنا استجابتهن لبعض النظريات التحليلية لنص معين.

2- خبراتهن الأدبية من خلال الأسرة أو المدرسة.

3- أفكارهن عن تعليم الأدب من خلال نصوص معينة.

ودلت نتائج الدراسة على أن نمو الفرد بالنسبة للأدب يتوازي مع مراحل النمو العقلي، والأخلاقي.

ج-الدين كمصدر للقوة والضعف في أدب الشباب: (77)

تناولت هذه الدراسة المحتوى الديني في كتابات الشباب وبينت نتائج هذه الدراسة أنه بالرغم من أن هذه الكتابات قليلة العدد نسبيا، فإنها كتابات أدبية قوية بما تحمله من قيم أخلاقية.

2-استخدام المدخل الفني في تعليم الأدب:

المدخل الفني في تعليم الأدب هو فن دراسة النصوص، والتمييز بين الأساليب المختلفة، يستعين بقواعد اللغة، وأصولها، وبلاغتها، في فهم الأعمال الأدبية، متأثرا بجلال الألفاظ وجمال المعاني، ومرتبطا بالصور الخيالية، ودورها الفني. (19: 194-200)، (14: 59)، (20: 141-168)

وقد استخدمت بعض الدراسات المعاصرة المترجمة والأجنبية هذا المدخل في تعليم الأدب، فمن الدراسات

المعاصرة لتعليم الأدب باستخدام المدخل الفني ما يأتي:

أ-تحليل النص الشعري، بنية القصيدة: (42)

يقول مترجم هذه الدراسة: "موضوع البحث في هذا العمل المائل أمام القارئ هو النص الفني، النص الفني كما هو في ذاته، وبشكل أكثر تحديدا فإن محور اهتمامنا هو القيمة الفنية الخاصة التي تجعل ذلك النص مؤهلا لتحقيق وظيفة جمالية معينة، ولعل في هذا وذاك ما يشير إلى معالم وحدود المدخل الذي اخترناه لهذه الدراسة". (42: 21)

وقد ناقشت هذه الدراسة قضايا، وآراء تتعلق بتحليل النص الفني مثل طبيعة الشعر، والمقطوعة الشعرية

باعتبارها وحدة، وإشكالية الموضوع الشعري، والحسن والردى في الشعر.

## ويمكن تلخيص ما وصلت إليه هذه الدراسة فيما يأتي:

- 1- موضوعات الشعر ومعانيه شائقة ومعروضة في الطريق، وليس الشعر إلا فن التعبير بالكلمة والعبارة، وإلا تساوى الشعر بوسائل الإعلام الأخرى، فليست الأهمية إذن للموضوع، لأنه- من وجهة نظر الفن- أدنى عناصر القصيدة؛ لأنه في ذاته قاصر عن أن يصنع قصيدة مهما تناول من شئون الحياة، فالأساس القوى الذى تقوم عليه القصيدة الحديثة، ويمنحها القيمة الفنية اللانقطة بها هو بناؤها بناء مناسباً.
  - 2- لبناء القصيدة الحديثة وجهان: أحدهما خارجي، والآخر داخلي. فالبناء الخارجى يعنى بناء القصيدة بناءً متلاحم الأجزاء، متدامج المقاطع، بحيث لا يند جزء من أجزاء النص عن البناء الكلى.
  - 3- أما البناء الداخلى فعناصره متنوعة وعديدة، أبرزها عناصر: الصورة، والموسيقى.
  - 4- المعايير التى يتحدد من خلالها البناء الخارجى للقصيدة هى:
    - أ- طول القصيدة، وقصرها من أبرز هذه المعايير، على أنه ينبغى ألا يفهم من قصر القصيدة قلة عدد أبياتها، وإنما المحك الفعلى فى قصر القصيدة يتمثل فى انتظامها داخل مستوى شعورى واحد، وضمن موقف عاطفى يسير باتجاه محدد وملمس، وبداية إن القصيدة الطويلة هى التى اجتمعت فيها عدة مواقف شعورية، وخبرات فردية أو إنسانية متنوعة.
    - ب- مقدرة الشاعر على البناء هو الأساس فى اختيار الإطار الذى ينبغى أن يفرغ فيه الشعر.
    - ج- الوعى بالتجربة الشعرية من العناصر البارزة والمهمة فى حتمية اختيار الإطار وجودته.
    - د- المقدرة على التشكيل الداخلى؛ ليكون العمل الشعرى نسيجاً متلاحماً، تساوى فيه الكمال الخارجى بالكمال الداخلى، وتوازنت عناصر القصيدة من شكل وصور وموسيقى ولغة على نحو ظاهر من الإبداع.
    - هـ- لحظة التكتيف الشعورى من العوامل البارزة فى بناء القصيدة، ويقصد بها خلاصة الموقف الشعورى أو التجربة، وهذه اللحظة تختلف فى مكان تكتيفها من النص، فقد تكون فى بدايته، وقد تأتى فى الوسط، وغالباً ما تأتى هذه اللحظة فى نهاية القصيدة، ومن هنا تختلف أطر القصائد، وتشكيلاتها تبعاً لاختلاف مكان لحظة التكتيف فى القصيدة.
  - 5- من المعايير التى يتحدد من خلالها البناء الداخلى للقصيدة بناء الصورة الشعرية.
  - 6- فى الشعر الحديث شاعت ثلاثة أنواع لبناء الصورة الشعرية، هى:
    - أ- الصورة المسطحة أو العريضة وهى التى تدور حول موضوعات مكانية كالمدينة، أو القرية، وتكون جزئياتها فى الغالب مستمدة من الإطار المادى للمكان، ومستوحاة عن طريق البصر.
    - ب- الصورة الممتدة أو الطولية، وهى الصورة التى تبنى بناءً طويلاً، فتتحرك جزئياتها بشكل ممتد من أول الصورة إلى نهايتها، معتمدة على الحركة الزمنية كأساس فنى يمنح الصورة حيويتها، وامتلاءها. ومن أبرز خصائص هذا النوع من الصور أن الحركة الزمنية غير محددة، بحيث يمكن أن نتلمس الأبعاد الزمانية الثلاثة: الماضى، الحاضر، المستقبل فى وحدة واحدة.
- كما أن هذا النوع من الصور لا بد أن يتضمن "شخصية" تتمحور الصورة حولها، ولاخلاف فى أن تكون هذه الشخصية أسطورية أو واقعية، إنما المهم أن تتحرك هذه الشخصية وفق التغيرات النفسية والتجارب المختلفة التى تعكسها، ولا بد من وجود حادثة معينة تكون نقطة البدء فى انطلاق الشخصية أو تحركها، بحيث تنمو الصورة من خلال عملية الانطلاق نمواً متدرجاً متصاعداً.

ج- الصورة المزدوجة، وهي الصورة التي تركز في بنائها إلى مظهرين متناقضين من مظاهر الحياة المختلفة فيأخذ كل مظهر مجرى شعوريا، وصوريا معينا، بحيث ينمو المظهران في خطين متوازيين داخل إطار الصورة الكبير، وتزدوج الصورة الشعرية في صورتين احدهما نقيض للأخرى.

7- معايير صياغة الصورة، وبنائها هي:

أ- قدرة الشاعر على استخدام الأدوات البيانية المعروفة كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، بحيث يلتحم الجانب الحسى للصورة بالجانب الدلالي لها، فتكون هذه الأدوات وسيلة ملموسة للكشف عن المعطيات النفسية والذهنية غير الملموسة، والمرفوض في الأدب المعاصر أن تقف الصورة جامدة عند التعبير الحسى، وتعجز عن تجسيم الفكر والمشاعر تجسيميا تتضح من خلاله الرؤية الشعرية السليمة في تحديد البعد النفسى والإفصاح عنه.

ب- لا يفترض في الصورة أن تأتي موافقة لطبيعة المكان الذى تتحدد من خلاله، إن الصورة التى تقف عندما يسمى "بالنقل الأمين" للمكان ليست سوى تسجيل فوتوغرافى له، وهى أقرب إلى التصوير السينمائى الذى ينقل المشهد منه إلى التصوير التعبير الذى ينقل المشاعر، والأحاسيس، فالشاعر حين يرسم صورة شعرية، فإنه يرسمها وفقا لشعوره وارتباطه النفسى بها، وليس وفقا للمكان المعين الذى تقع فيه، بمعنى آخر أن الشاعر غير ملزم "بموضوعية" المكان.

ج- إدراك مجالات الإيحاء فى تراكيب الصورة، بحيث لا تقف عند تفسير محدد، فالصورة الجيدة هى التى تجاوزت الدلالات القريبة إلى دلالات أشد عمقا وتأثيرا، فمن مبادئ فهم الصورة الشعرية أنه ليست هناك قيم ثابتة للصورة الشعرية، وإنما تتحدد قيمها وفقا للسياق الفنى الذى تتركب فيه، وتشكل من خلاله، وأجود الصور ما نقل المشاعر من نفس إلى نفس، وما ترك للمتلقى حرية البحث والتنقيب عن سائر دلالات الصورة، وقيمها الجمالية، والرمزيون فى الشعر الحديث يعنون بالتعمق فى تصوير المعانى اللامحدودة، ويتأنقون فى اختيار الألفاظ والصور ذات الإشعاع والإيحاء المتنوع؛ لأن الكلمة المحجبة توحى فى موقعها وقراءتها بأجواء نفسية رحيبة، تعبر عما يقصر التعبير عنه، وتفيد ما لا تفيد فى أصلها الوضعى النفعى، فتصبح كلمة "غروب" مثلا مبعثا لصور وجدانية مصحوبة بانفعالات داخلية، كمصرع الشمس الدامى، والألوان الغاربة الهاربة، والشعور بالزوال، والانقباض، وانطماس معالم الحياة، وإثارة الشكوك، وما إليها. وبسبب هذه الرمزية، وبسبب مظاهر الإيحاء المفروضة على الشاعر ظهر العنصر القصصى واضحا فى معظم الأشعار؛ لأنه فى هذا العنصر يتوافر الإيحاء أكثر من الحقائق التقريرية ذات النبرة الخطابية الشائقة فى كثير من الشعر القديم.

8- معايير البناء الموسيقى فى القصيدة هي:

أ- القاعدة التى يقوم عليها وزن الشعر ضمن الإطار الموسيقى المنظم له هى "التفعيلة". بمعنى أن النظام الموسيقى الجديد هو نظام التفعيلة بدل نظام الشطرين فى الشعر القديم، غير أن القاعدة الجديدة لاستخدام التفعيلة اختلفت من حيث "الكم" عن القاعدة القديمة لاستخدام البحر، فللشاعر الحرية فى أن يختار العدد المناسب للتفعيلة داخل السطر الشعرى الواحد، فقد يقتصر هذا العدد على تفعيلة واحدة، وقد يطول حتى يصل إلى تسع تفعيلات، حيث يرتبط ذلك بالحالة النفسية للشاعر، وبالدفقة الشعورية التى لا تتم إلا بعدد معين من التفعيلات، يراه الشاعر أنه الأنسب لحالته.

ب- لا يجوز للشاعر أن يستخدم تفعيلة مغايرة للتفعيلة الأساسية سواء فى السطر الشعرى الواحد، أو فى الأسطر الأخرى؛ لأن ذلك يؤدى إلى اختلاف النغمة الموسيقية.

ج-الوحدة الحقيقية هي وحدة الشعور والإحساس، ويجب تطويع الكلمات والتعبيرات؛ لتلائم الفكرة في التجربة أو الشعور المختمر؛ ولهذا لا بد من تحطم القوالب الرتيبة لتتغير الوحدة الموسيقية مع تغير العبارة، وتتنوع بتنوع الإحساس.

### ب-الرومانسية النظامية: المؤسسات الوطنية والسلطة الأدبية: (63)

تناولت هذه الدراسة مناقشة الدور المتزايد لبعض الهيئات الأدبية التي وجدت في بريطانيا في الفترة من 1815م. إلى 1849م، حيث حثت أفرادها على الخيال الخصب، وتطبيق الأشكال الرومانسية. وخلصت الدراسة إلى أن مثل هؤلاء الكتاب ليسوا حالات محترفة، لكن بالأحرى هم تلبية لدور اجتماعي قبل أن يكونوا تلبية لدور فني.

### ج-الترابط في معالجة وتحليل الصور: النظرية واستخدامها (بمقاييس متعددة وتطبيقاتها) (46):

تناولت هذه الدراسة معالجة وتحليل مفاهيم كلاسيكية قدمت عن التخيل، وزودت بأمثلة تطبيقية. وتوصلت هذه الدراسة إلى استراتيجية لتعليم التخيل، تقوم على تكامل بعض الصور الخيالية.

### 3-استخدام المدخل النفسي في تعليم الأدب:

إذا كان أنصار المدخل الفني في تعليم الأدب قد رأوا وجوب النظر إلى الأدب على أنه مجرد نشاط لغوي استراتيجي يطلب لذاته، بمقاييس، تستمد منه هو، ولا تهتم بحياة الشاعر، وتجاربه الشخصية، ولا بموقفه من مجتمعه، ولا بحقيقة نزعاته ومقاصده، ورغباته، ومازقه، وأزماته، فإن أنصار المدخل النفسي في تعليم الأدب قد ركزوا على العلاقة بين النص الأدبي ونفس مبدعه. (27: 27-41)

على أن هذا الاتجاه اتسع مفهومه في العصر الحديث بعد أن ظهرت نتائج دراسات الفرويديين في اللغة، والباطن، كذلك بعد أن أفاض أتباع "يونج Young" في الحديث عن الأسطورة والرمز، فمن يتصدى للتفسير النفسي عليه أن يدرك بواعث الإبداع الفني الحقيقية، ومن أهمها إدراكه لعبقرية الفنان، وأنه إنما يبذل نفسه بعد معاناة طويلة، يستظهر من خلالها الرغبات المكبوتة في اللاشعور، ويتخذ الرموز وسيلة للتنفيس عن هذه الرغبات، وتلك مرحلة الفهم التي ينبغي وعيها وإدراكها، فكلما عمقنا هذه المرحلة، ووسعنا أبعادها، كان ذلك أحرى أن يكشف لنا المزيد من القيم التي ينطوي عليها العمل الأدبي.

ومعظم الدراسات النفسية في تفسير الأدب لدى الغربيين تدور في إطار واحد، وهو تساؤلهم عن منبع الإبداع في العمل الأدبي، وتفسيره، وكيف تتم هذه العملية؟ وهل النرجسية أو الإفراط في حب الذات يؤدي إلى ذلك؟

إن منبع الإبداع لدى عالمي النفس المشهورين: "فرويد و يونج Freud, and Young" هو اللاشعور، ولكن هذين العالمين يفتقران حول دواعي اللاشعور، ومؤثراته، فيرى "فرويد Freud" أن معظم اللاشعور مكتسب، فردي، مكبوت، يرد صاحبه إلى زمن الطفولة، والانفعالات العنيفة، وذكرياته عن أول محاولة للإبداع، وما عساه ما لقي من تشجيع أو تأنيب، ونوع علاقته بالأسرة، وبعض سلوكه الشخصي، وهل وفق أو أخفق؟ ، وما نصيب الأم في تحديد هذه النتيجة؟ ثم يمضي فرويد في تحليل ظواهر السلوك الحاضر بأحداث الطفولة، وما خلفت من أمراض، وعقد أوديبية، والكتراوية.\*

أما اللاشعور عند "يونج Young" فهو قسمان: اللاشعور الفردي، واللاشعور الجمعي، وهو الأهم عند "يونج Young" لأنه مصدر الإبداع في نظره، وهو يمثل مجموعة التجارب الإنسانية التي انحدرت إلينا من الأجداد والآباء، فكما نرث عن الآباء والأجداد صفات بيولوجية، نرث عنهم صفات نفسية أيضاً، والفنان هو القادر على استظهار هذه الصفات في أعماله الفنية، أما العاديون من الناس فيستظهِرونها عن طريق الأحلام مثلاً، ومهمة

(\*)الكتراوية: حب الفتاة لأبيها.

اللاشعور الجمعي تعويضية؛ فحين تنهار رموز المجتمع الحية، وتتابع الأزمات الاجتماعية، يتحرك اللاشعور الجمعي لإعادة التوازن الجمعي، فمهمته تعويضية.

وتفسير عملية الإبداع ترتكز عند "يونج Young" على الإسقاط الذي يعتمد فيه الفنان على الحدس، فيشرق عليه كل شئ في ومضة سرعان ما يناقشها اللاشعور، فيحولها إلى موضوعات خارجية يمكن أن يتأملها الآخرون. أما "فرويد Freud" فيركز على التسامي كأساس في عملية الإبداع، والتسامي- في نظر فرويد- هو استبدال الهدف الشبقي، أو تحويله إلى أهداف جديدة أرفع قيمة من الناحية الاجتماعية، ومجردة عن الغايات الجنسية. يؤدي التسامي عندئذ إلى إظهار العبقرية والامتياز، ويصل الفنان إلى التشبع أو التنفيس أو إلغاء التوتر. (36: 212-231).

ونظرا لأن الأدب استجابات لدواعي نفسية معينة، يتحكم فيها الزمان، والمكان، فما زالت بعض الدراسات الأجنبية المعاصرة تستخدم المدخل النفسي في تعليم الأدب في محاولات لدراسته، وتفسيره، وتقويمه من خلال تلك الاستجابات، ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة التي استخدمت المدخل النفسي في تعليم الأدب الدراسات الآتية:

أ- "أثر استجابات الطلاب المكتوبة كمسودات على كتابتهم، وعلى منطقة ما يتعلق بالأدب" (64)

تناولت هذه الدراسة الكيفية التي أعاد بها الطلاب- في الصفين: التاسع، والحادي عشر- صياغة تحليلاتهم الكتابية المبدئية لقصتين قصيرتين من مراجعات تتم عن طريق تعليقات كتابية مستخدمة كمسودات. ولقد دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير واضح لظروف الاستجابة ولمستوى الصف.

ب- أدب الأقليات في دوريات علم النفس والتربية: (92)

تناولت هذه الدراسة تحليلا لعينة من الكتابات الأدبية الخاصة بقضايا أقلية السود- المنشورة في بعض الصحف التربوية في الفترة من 1952م إلى 1973م.

وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي تعانها أقلية السود هي ذات بعد نفسي كان مبنوًا في الكتابات الأدبية المنشورة (عينة البحث).

ج- دع الطائر السجين يغرد: "استخدام الأدب في تعليم علم نفس النمو": (45)

تناولت هذه الدراسة مناقشة لتطور علم النفس من خلال شرح قصيدة "دع الطائر السجين يغرد" "المايا أنجليو Maya Angelou" وانتهت الدراسة إلى إمكانية استخدام الأدب في تعليم علم النفس النمو.

4- استخدام المدخل الاجتماعي في تعليم الأدب:

لقد برز استخدام المدخل الاجتماعي في تعليم الأدب في بداية القرن التاسع عشر، حين تغلبت النظريات الاشتراكية والرأسمالية على النظم الاقتصادية والاجتماعية في العالم العربي، فظهرت طبقة من الأدباء ترى أن الأدب في خدمة المجتمع، أو هكذا ينبغي أن يكون. (36: 34-38)

والأدب الاجتماعي أدب بعيد عن التنميق، ومتصل بالواقع أتم الاتصال، وإذا كان علم الاجتماع الأدبي يدرس أشكال النشاط المتبادل بين كل الأشخاص الذين يتدخلون في عالم الأدب، فإن الأدب الاجتماعي يفسر نوعيا كيف أن الكتابة حدث ذو طبيعة اجتماعية تبعا لفلسفة كل أديب، وفهمه يتوقف عرضه لدور المجتمع عاملا حاسما أو مرافقا في قيمة الإبداع الأدبي. (43: 7-11)

والمدخل الاجتماعي يرى الأدب في المجتمع، ويمكن أن يدرس المجتمع بعناية من خلال خطط ثلاث هي:

أ- المجتمع الواقعي، حيث ظهر الكاتب، وحيث أنتج عمله.

ب- المجتمع الذي ينعكس مثاليا في نطاق العمل نفسه.

ج- انعكاس العمل نفسه على ضمير القراء الاجتماعي.

والأدب الحقيقي واقعي- لدى بعض أنصار المنهج الاجتماعي، وهم الروائيون الواقعيون- ويعرض في شكل نماذج للاتحام العضوى بين الفرد والنمو التاريخى والاجتماعى. (29: 238)

ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة التى استخدمت المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب الدراسات الآتية:

#### أ-تدريس الأدب الدينى كأدب اجتماعى: استراتيجيات من أجل التعليم العام (56)

وقد تناولت هذه الدراسة السياقات المناسبة لتدريس الأدب الدينى، كأدب على مستوى طلاب المرحلة الثانوية، والجامعية؛ لإدراك القيم المختلفة التى تعكسها النصوص الدينية، ومدى صلتها بالمجتمع.

كما بينت هذه الدراسة بعض الخطوات لممارسة التدريس التى تحترم- غالبا- عادات، وتقاليد الطلاب الدينية.

وتوصلت الدراسة إلى أن المضمون فى العمل الأدبى يوجب إبراز القيم الاجتماعية فى النصوص الدينية.

#### ب-تعليم الأدب بقصد خلق مجتمع محب لخير البشر جميعا: (85)

تناولت هذه الدراسة الأدب باعتباره مرآة للمجتمع، يتضمن بعض المشكلات الاجتماعية، ويقترح حولا لها.

وتوصلت هذه الدراسة إلى استراتيجية لتعليم النصوص الأدبية جاعلة إياها نصوصا اجتماعية؛ لتكون دروسا

لتعليم أدب نحو مجتمع إنسانى.

#### ج-كشف المقدرة عند حافة الأدب والمجتمع: (44)

تناولت هذه الدراسة تحليلا للمفاهيم الأدبية والثقافية الواردة فى بعض كتابات من الأدب الحديث؛ لدراسة مدى

علاقتها بالمجتمع.

ودلت نتائج التحليل فى هذه الدراسة على عدم ارتباط الأبعاد الثقافية للمجتمع بما ورد فى الأدب من مفاهيم.

وفى ضوء ما سبق تتبين أهمية استخدام المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب، ولكن جماعة من الواقعيين قد

بالغوا فى رسالة الأدب الاجتماعية، واتخذوا من بعض أجناس الأدب، كالقصة مثلا، وسيلة دعائية لفكرهم السياسى

والأدبى، يخدعون بها الدهماء، ويضللون البسطاء من عامة الشعب. (79: 19-25)

كما يجب ألا يحجم الأدب الاجتماعى فى موضوعات البؤس، والحرمان والظلم المتكرر- كما يفعل

الواقعيون- كى نصل إلى مبدأ التغيير والإصلاح؛ فلربما استجابت النفس لآليات كيفية تطويرها أسرع من استجابتها

لما يدخل الحزن والأسى عليها.

## مناقشة:

فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة- الخاصة بتعليم الأدب يمكن تصنيف أنصار المداخل المستخدمة فى

تعليم الأدب إلى أسرتين طبقا لما يؤمنون به: "الفن النافع" أو "الفن للفن"، وإلى الأسرة الأولى ينتمى الواقعيون،

والاجتماعيون، والعلميون- مع مواقف تعليمية، وأخلاقية، وغائية- وإلى الأسرة الثانية ينتمى البرناسيون، والرمزيون،

والجمالليون، والمثاليون. (50: 243)، (82: 165)

فقد رأى أنصار "الفن النافع" أن الأدب يظهر سجلا لشيء محدد فى بناء مفروض موضوعيا، وينتمى إلى عالم

الموضوعات الواقعية التى توجد خارج الشعور، وكلنا ندركها.

ولتأكيدهم وجود الأدب واقعيًا فى نطاق عالم واقعي كانت المبالغة فى وظيفة الإنسجام والتكيف مع البيئة،

وساد مستوى المحاكاة تفسيرا، وحكما، لما يتضمنه من مواد أيديولوجية، ولغوية، واجتماعية، وسياسية، وغيرها.

وقد رأى أنصار "الفن للفن" أن مركز الجاذبية فى معرفة الأدب فى الفاعل الذى يعرف، وليس فى الموضوع

المعروف، والأدب شئ يقع فى الضمير، ضمير الكاتب أو ضمير القارئ، ويدرك الأدب داخليا.

وقد اتجه هؤلاء نحو المتعة أو الرأى الجمالى الخالص، وكما يببالغ أنصار "الفن النافع" فى قيمة التكيف مع البيئة، وقيمة الغرض، يببالغ أنصار "الفن للفن" فى القيمة التصويرية، والتعبيرية، وتحليل النص نقطة الانطلاق نحو أى بحث موسع، ويسمى هذا التحليل "داخليا" لأن النصوص هى الأكثر بؤرا فى عالم الأدب، وكل ما عدا ذلك، من الطبيعة والمجتمع والتاريخ، وحتى حياة الكاتب نفسها تقع فى الجانب الخارجى من الأدب. ويبدو لنا أن الأدب ليس شيئا موضوعيا فقط- كما رأى النفعيون- ولا صور ذاتية فقط- كما رأى الذاتيون، وإنما هو تعبير مطروح، ألقى به فى الحياة التاريخية إحساس إنسانى معين فى لغة علمية، تحقق تكاملا بين معنى العمل الأدبى ومدى صلته بالزمن الذى عاشه الكاتب فيه. ويدعم الشاعر والروائى والمسرحى قيما تكونت فى ضميره، وهو يرقب إمكانات أفقه الاجتماعى، ومدى تطوره.

واستخدام المدخل التكاملى فى تعليم الأدب لا يحصر العمل الفنى فى محاكاة الأشياء الخارجية فقط، كما هو الحال عند أنصار "الفن النافع"، ولا فى حدس خالص، كما هو الحال عند أنصار "الفن للفن" وإنما فى تعبير انعكاسى، إيجابى، متكامل فى المحورين الموضوعى والذاتى. إن العمل الأدبى بناء، وخطة يعيد القارئ خلقهما، والتحليل البنىوى لهذا العمل يجعلنا نشارك إنسانا ما فى إحساسه الفعال، وتاريخه، وطريقته فى تشكيل العالم. إن المدخل التكاملى فى تعليم الأدب مدخل يستخدم لدراسة الأدب موضوعيا عن طريق الفهم لكل ما يدخل فى أسلوب التعبير المكتوب ويهتم بإبداع عمل ما فى كل أطوار تحقيقه. (70: 27-29) ومن ثم لجأ كثير من الباحثين إلى تطوير مناهج اللغة، وطرق تعليمها من خلال الأدب، وكان من الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة تعليمها من خلال الأدب. وفيما يلى بيان ذلك فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة فى هذا المجال.

### من الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة تعليمها من خلال الأدب

من أحدث الدراسات العربية التى تمت إجازتها قبيل كتابة هذا البحث دراسة عنوانها: "تطوير منهج اللغة العربية فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مصر". (6) وهى دراسة استهدفت تطوير منهج اللغة العربية من خلال إعداد منهج مقترح فى اللغة العربية قائم على مدخل الأدب لأطفال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مصر (6: 132-165) وتحددت مشكلة الدراسة فى ضعف تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى مهارات اللغة العربية الخاصة بالتعرف والنطق والفهم.

#### ولدراسة هذه المشكلة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- 1- تحديد المدخل الحديث فى تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين.
- 2- إعداد برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى قائم على مدخل أدب الأطفال.
- 3- بناء كتاب فى اللغة العربية للصف الأول الابتدائى قائم على مدخل الأدب.
- 4- تجريب بعض دروس الكتاب المقترح على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائى.
- 5- تحليل بيانات التجريب إحصائيا.

وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الذى تم تجريبه القائم على مدخل أدب الأطفال فى تعليم مهارات: التعرف والنطق والفهم للصف الأول الابتدائى، ساهم فى ذلك اختيار نصوص شعرية، وحكايات ملائمة لسن الأطفال، وكذلك دليل المعلم الذى برزت فيه التوجيهات اللازمة لتنفيذ وتقويم التدريس الذى يعتمد على مدخل أدب الأطفال. وإذا كانت الدراسة السابقة هى أحدث الدراسات العربية المعاصرة فى مجال استخدام الأدب لتعليم كافة فروع اللغة العربية حتى تاريخ كتابة هذا البحث، فإن دراسات وبحوثا عديدة أخرى قد أظهرت نتائجها إمكانية تعليم كافة فروع اللغة من خلال الأدب، وفيما يلى بيان ذلك بإيجاز:

### 1- بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة باستخدام الأدب فى تعليم القراءة: أ- قراءة وكتابة الأنواع الأدبية: (48)

تناولت هذه الدراسة تعليم القراءة والكتابة للأطفال لبناء المعنى من خلال الأنواع الأدبية الآتية:

1- بعض القصص الواقعية.

2- بعض القصص الخرافية.

3- بعض كتيبات عن السير.

وبينت نتائج هذه الدراسة أن نشاطات الأطفال كانت أكثر ايجابية فى القصص الواقعية من حيث تعليمهم بناء المعنى قراءة، وكتابة.

### ب- تعليم القراءة الناقدة من خلال الأدب: (55)

تناولت هذه الدراسة استراتيجية لتعليم القراءة الناقدة من خلال الأدب عن طريق التدريب على التحليل والربط بين المعلومات، وإيجاد ما بينها من علاقات متميزة، واستخدام الأسلوب العلمى فى تحديد المشكلة وإيجاد ومناقشة مجموعة من الحلول البديلة، وتقييم النتائج.

وبينت نتائج هذه الدراسة استراتيجية لتعليم القراءة الناقدة من خلال الأدب، وقدمت بعض نماذج تطبيقية لها فى دليل للمعلم، وكتيب لطالب الصف الأول من المرحلة الثانوية.

### ج- فهم المعلم لفهم الطالب: فهم ثلاثة معلمين لاستجابة طلابهم للأدب: (67)

تناولت هذه الدراسة طريقة تفكير الطالب فى قراءته النص الأدبى، ومدى فهم المعلم لهذه الطريقة. وناقشت الدراسة سياقات لفحص الأشياء الناتجة عن فهم الطالب، والأدوات التى تربط بين ما تعلمه بالتدريب داخل الفصل.

وبينت نتائج هذه الدراسة وجود حاجة ملحة إلى إعادة بناء محتويات الموضوعات الأدبية، لتراعى تفكير الطالب فى قراءته هذه الموضوعات.

كما بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين فهم المعلم لطريقة تفكير الطالب فى النص الأدبى، وتعلم الطالب قراءة النص الأدبى.



## 2- بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة باستخدام الأدب في تعليم التعبير:

### أ-التعبير التحريري والأدب: الآن نحن نتحدث إلى شخص آخر: (95)

تناولت هذه الدراسة التعبير التحريري لدى الآخر العصري الذي كاد أن يهجر التراث المحلى، ومما اتسم به تعبيره التحريري أن لغته أكاديمية تختلف عن لغة التراث المحلى.

وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية تعليم التعبير التحريري من خلال الأدب تخلو من وجود مساحة مشتركة لمعالجة المفردات والتراكيب اللغوية بما يسمح بالحوار والتفاهم مع التراث المحلى.

### ب-الكتابة في مناهج الدراسات العليا: النقد الأدبي كمادة للتعبير: (91)

حاولت هذه الدراسة الكشف عن نقطة الاتصال بين النظرية والممارسة في منهج بعض الخريجين الذى اتبعوه فى تعبيراتهم التحريرية فى إعدادهم بعض المباحث أو الفصول الأدبية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن منهج هؤلاء الخريجين الذى اتبعوه فى كتاباتهم بعض المباحث أو الفصول الأدبية قد شابه سلبيات منها: التقليد، وعدم ثراء الأفكار، وعدم الموضوعية.

### ج-كلام الآباء وتهتهة الأطفال: نقد للأدب: (83)

حاولت هذه الدراسة الكشف عن أثر تعبيرات الوالدين الشفهية فى تعليم أطفالهما قراءة بعض نصوص أدبية موجزة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعديل سلوك خطاب الوالدين يسهل طلاقة الأطفال.

## 3- بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة باستخدام الأدب فى تعليم القواعد النحوية:

### أ-تقييم الحاجة للتغيير فى مناهج القواعد فى مدارس الصحافة: (89)

تناولت هذه الدراسة تحليلاً للكتابات الصحفية الأدبية الواردة فى مائة صحيفة من حيث مدى الالتزام بالقواعد النحوية فى التعبيرات الأدبية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى ضرورة تغيير مناهج القواعد النحوية فى مدارس الصحافة بناء على الحاجات النحوية لدى طلاب هذه المدارس.

### ب-الأدب والقواعد: (54)

تناولت هذه الدراسة تحليلات لتعبيرات لغوية فى بعض القصص الأدبية للأطفال. وناقشت علاقة بعض التراكيب النحوية البسيطة ببعض المعانى اللغوية فى النص الأدبي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين فهم المعنى اللغوى فى النص الأدبي، وفهم التركيب النحوى الخاص بمفرداته المكونة إياه.

### ج-تعليم القواعد حسب السياق: (93)

تناولت هذه الدراسة تعليم القواعد النحوية من نصوص أدبية مكتوبة. وتوصلت إلى أن تعليم القواعد النحوية من نصوص أدبية مكتوبة يكسب الطالب المهارة فى توظيفها توظيفا ناجحا فى أساليب لغوية مشابهة.

## 4- بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم القصص:

### أ-القيم التربوية فى قصص الأطفال: (18: 55-89)

هذه الدراسة احدى سبع دراسات شملها كتاب "أدب الطفل العربى: دراسات وبحوث" الحائز على جائزة الدولة التشجيعية عام 1991م وتناولت هذه الدراسة "مناقشة ثقافة الطفل التى يكتسبها من مجتمعه معتمدة على مداخل انسانية تدور حول أساليب اتصاله بالآخرين من حيث سلوكه اللفظى والعملى والانفعالى" (56)

وبعد تحليل القيم التربوية الواردة فى قصص الألغاز المقدمة للأطفال من (سن 6 سنوات إلى 15 سنة)

توصلت هذه الدراسة إلى:

- 1- أن القيم التربوية الموجبة وصلت تكراراتها في جميع قصص الألغاز إلى 1292 قيمة، وأن أعلى تكرار للقيم حظيت به قيمة المعرفة حيث وصلت نسبة تكراراتها إلى 22.5% من مجموع القيم، وأن أقل قيمة كانت قيمتي الأمانة والإيثار، حيث وصلت نسبة كل قيمة منهما إلى 0.3% بالنسبة لمجموع القيم التربوية، كما أن قيمة المسؤولية لم تحظ بأية نسبة من القيم في القصص العشرين موضع الدراسة.
- 2- أن القيم التربوية التي وردت متضمنة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في قصص الألغاز وصلت إلى ثلاثين قيمة هي: المعرفة، والصدق، والدين، والإنجاز، والشجاعة، والنجاح، والأمانة، والتفكير، والعمل، والعدل، والتصميم، والحرص، والتخطيط، والمبادأة، والصدقة، والإيثار، والاتجاه العلمي، والكتمان، والتعاون، والحب، والطاعة، والاستقلال، والحكمة، والصبر، والوفاء، والتضحية، والنظام، والنظافة، والتغير، والرحمة.
- 3- مضامين القيم التربوية التي وردت في قصص الألغاز التي تم تحليلها هي:
  - قيمة المعرفة: شملت معارف تاريخية وجغرافية، ومعارف عامة، ومعارف تتصل بصفات وطبائع الحيوان والطيور، ومعارف تتصل بصفات البشر وطبائع الشعوب ونشاطها، ومعارف تتصل بالحروب وأدواتها، ومعارف علمية، ومعارف تتصل بالحضارة والسياحة.
  - قيمة الدين: شملت شكر الله والاعتراف بفضله، واتباع الخلق الديني، وذكر الله في السراء والضراء.
  - قيمة الإنجاز: شملت الانتهاء السريع والدقيق من الأعمال، والتخلص بسرعة من المواقف الصعبة، واكتشاف الأهداف بدقة وسرعة.
  - قيمة الشجاعة: شملت عدم الخوف في المواقف الصعبة، ومواجهة الخصوم والأعداء بشجاعة، ووصف المغامرات والمغامرين، والدفاع عن المبادئ، والاشتباك مع العدو والحيوانات المتوحشة.
  - قيمة النجاح: شملت تحقيق أهداف مرسومة، والتفوق في الدراسة مع كشف اللغز، وتحقيق مبادئ سامية.
  - قيمة الأمانة: شملت عدم نشر الأسرار العلمية، وصف المغامرين أنفسهم بالأمانة، والمحافظة على أسرار الغير.
  - قيمة التفكير العلمي، شملت استخدام خطوات الأسلوب العلمي عند إصدار الأحكام، والثقة في العلماء وآرائهم، وفرض الفروض والتأكد من صحتها، وإخضاع المواقف والحوادث للتفكير المنطقي.
  - قيمة العمل: شملت الاعتزاز بصفات العامل الماهر، وتقديس العمل اليدوي، وتقدير العاملين، وتقدير امتلاك أدوات العمل.
  - قيمة العدل: شملت إتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي.
  - قيمة التصميم: شملت قبول التحدي، والإصرار على عمل أشياء محددة، وتحقيق الأهداف.
  - قيمة الحرص: شملت معرفة المكانة الاجتماعية للأشخاص، والعمل على إنجاح الخطط، وعدم الإيذاء، وإخفاء أشياء، والتخفي، وكتمان الأخبار، وتعرف الأخبار، وتأمين الأشياء، والتمويه، ووصف الأشخاص بالحرص والدقة في العمل.
  - قيمة التخطيط: شملت رسم الخطط للوصول إلى الأهداف، وتنظيم الوقت وتوزيع أفراد المجموعة، والاتفاق على علامات محددة، ووصف المغامر بالمخطط.
  - قيمة المبادأة: شملت سرعة اتخاذ القرارات ودقتها، والقوة واليقظة في الوصول إلى الأهداف.
  - قيمة الصداقة: شملت زيارة الأصدقاء، والترحيب بالزائرين، ومعرفة من يؤدون خدمات للناس، والمشاركة الوجدانية في المناسبات، والفخر بوجود الصداقة بينهم.
  - قيمة الإيثار: شملت تفضيل التفكير في الغير ومصالحهم.

- قيمة الاتجاه العلمي: شملت الميل الثابت إلى الكتب والقراءة وحب اكتشاف أسرار علمية، وتقدير العلم والعلماء، ووصف المغامرين بحب العمل.
- قيمة الكتمان: شملت القيام بأعمال في تستر، وعدم نشر أخبار العمل.
- قيمة التعاون: شملت تقديم المساعدة للمحتاجين إليها، وعدم الاختلاف في الرأي، ومساعدة العدالة، ومساعدة المحتاجين والعطف عليهم.
- قيمة الحب: شملت وجود عاطفة سارة بين الإنسان والحيوان، والتعلق بالأهل والأصدقاء، والميل السعيد نحو النباتات.
- قيمة الطاعة: شملت الخضوع من أجل إنقاذ الآخرين، وإطاعة أوامر الرؤساء.
- قيمة الاستقلال: شملت السكن بمنأى عن الغير، والبعد عن سلطة الوالدين، والاعتماد على النفس عند إنجاز الأعمال، والعمل الحر.
- قيمة الحكمة: شملت حكما مرتبطة بمجال العمل والنشاط، وحكما مرتبطة باختلاف الحال، وحكما ترتبط بالعباء والحب، وحكما مرتبطة بالسلوك السلبي، وحكما مرتبطة بالدين.
- قيمة الصبر: شملت تحمل الأقوال المرذولة، وتحمل الأذى البدني، والانتظار الطويل.
- قيمة الوفاء: شملت الوفاء بين الإنسان والحيوان، ورد المعروف لآله، وتحقيق الوعود.
- 4- القيم التربوية الشائعة في قصص الألغاز هي إحدى عشرة قيمة تربوية هي: المعرفة، والدين، والإنجاز، والشجاعة، والتفكير، والحرص، والتخطيط، والاتجاه العلمي، والتعاون، والحب، والحكمة، ومعنى ذلك أن قصص الألغاز مفيدة للأطفال؛ لأنها تتضمن قيما تربوية موجبة مرغوبة.
- 5- القيم التربوية التي تتضمنها قصص الألغاز لا تختلف باختلاف المؤلفين حيث اتفق على القيم التربوية المتضمنة في قصص الألغاز أكثر من 50% من المؤلفين، ومعنى ذلك أن مؤلفي قصص الألغاز على وعى بالقيم التربوية المنشودة لتربية الأطفال.
- 6- الأطفال يتأثرون بالقيم التربوية المتضمنة في قصص الألغاز التي يقرءونها، حيث اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي في بطاقة ملاحظة السلوك القيمي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يؤكد التأثير الواضح لقراءة التلاميذ لقصص الألغاز على سلوكهم القيمي في المواقف الحيوية.
- 7- البنات يتأثرن بالقيم التربوية المتضمنة في قصص الألغاز التي يقرأنها أكثر من البنين، وذلك في الصف الثالث الاعدادي، حيث اتضح أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات في التطبيق البعدي في بطاقة ملاحظة السلوك القيمي للبنين والبنات عند مستوى 0.01 لصالح البنات في حين أن البنين والبنات يتأثرون بالقيم التربوية المتضمنة في قصص الألغاز التي يقرءونها بمستوى واحد، وذلك في الصفين الأولين من المرحلة الاعدادية.
- 8- البنات يختلفن عن البنين في ترتيب السلوك القيمي الذي اكتسبنه من خلال قراءتهن قصص الألغاز، حيث اتضح أن سلوك البنات يتميز بالحرص، والتخطيط، والتدين، والحب، والمعرفة، والحكمة، على حين يتميز سلوك البنين الذي اكتسبوه من قراءتهم قصص الألغاز بالشجاعة، والتفكير العلمي، والإنجاز، والتعاون.
- 9- قراءة التلاميذ قصص الألغاز تتصف بالفاعلية في إكسابهم السلوك القيمي في المواقف الحيوية، حيث إن التلاميذ يتشربون القيم التربوية التي ترد ضمنا وصراحة خلال أحداث قصص الألغاز ومواقفها الدرامية والحوارية، فقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل 1.01 ، 1 ، 1.57 في الصفوف من الأول إلى الثالث الاعدادي، وهي تتعدى

الواحد الصحيح الذى يمثل الحد الأدنى للحكم بتأثير قراءة التلاميذ قصص الألغاز على سلوكهم القيمى فى المواقف الحيوية.

وبعد تعرف هذه المجموعة من نتائج البحث قدم الباحث بعض التوصيات التى تأخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق التربوى فى ميدان ثقافة الطفل العربى.

### وقد عرض التوصيات الآتية:

1- يعد المؤلف الجيد الواعى بأهدافه من العوامل الأساسية التى تساعد على الترقى بكتب الأطفال وقصصهم، فالمؤلف الواعى بنوعيات القيم التربوية اللازمة للأطفال يمكنه أن يطعم قصص الأطفال- وخاصة قصص المغامرات أو الألغاز- بهذه القيم الموجبة المرغوبة بأسلوب غير مباشر يؤثر فى قراءة الألغاز من الأطفال، وهو قادر على بث القيم التربوية فى نسيج قصصه دون أن تفقد تلك القصص جاذبيتها للطفل.

وغنى عن البيان أن معظم مؤلفى قصص المغامرات يتمتعون بموهبة فنية جعلت الأطفال يهرعون إلى اقتناء الألغاز وقراءتها وتبادلها فيما بينهم، أو تبادلها مع بائعيها بعد دفع جزء من ثمنها مقابل قراءتها، أو استبدال لغز لم يقرأه بآخر.

وغنى عن البيان أيضا أن هؤلاء المؤلفين فى حاجة إلى تزويدهم بمعلومات وأفكار تثرى أعمالهم وترشددهم؛ ليصبح ما يكتبونه وما يقدمونه للأطفال أكثر ثراء وقيمة.

ومن هنا كان من الضروري والمفيد عقد دورات تدريبية لمؤلفى الألغاز تزودهم بنتائج البحوث العلمية التى أنجزت فى هذا الميدان، كما تزودهم بأراء المهتمين بتربية الطفل من الإعلاميين، والتربويين وما تم الإتفاق عليه فى الندوات التى تعقد لترقية المواد التعليمية المقدمة للطفل وتناقشهم فى القضايا والمشكلات التى تواجههم، وتحد من إفرازاتهم العلمية بحيث تزيل من أمامهم أية معوقات مادية أو إدارية أو نفسية بغية توفير المناخ العلمى السليم اللازم لتحقيق انطلاقهم فى ميدان التأليف للأطفال.

كما يجب أن توزع عليهم نشرة تربوية ثقافية شهرية تعرض لهم الجديد فى ميدان ثقافة الطفل، على أن تتضمن هذه النشرة التربوية الثقافية قائمة بالقيم التربوية اللازمة لأطفال التعليم الأساسى وتعريفاتها، حتى تزيد من وعى مؤلفى الألغاز بهذه القيم التربوية، وخاصة تلك القيم التربوية التى حدث الاتفاق عليها بين المؤلفين، والتى لم يحدث عليها ذلك الاتفاق بغية تأكيد الأولى، والتنبيه على الثانية.

2- إنشاء معهد علمى يتبع المركز القومى لثقافة الطفل، ويهدف إلى إعداد جيل من الشباب المثقف والموهوب يتصدى للكتابة للطفل بحيث يراعى أن يكون طلاب هذا المعهد من بين الجامعيين المتخرجين فى أقسام اللغات فى كليات الآداب، ودار العلوم، والتربية، ومن الحاصلين على تقدير جيد على الأقل. وممن لديهم اتجاهات موجبة للعمل فى مجال التأليف للطفل، بحيث يعدون إعدادا يؤهلهم لذلك:

3- إقامة معارض سنوية أو نصف سنوية فى المركز القومى لثقافة الطفل بهدف الوقوف على مدى التقدم الذى حققه ميدان قصص الألغاز والمغامرات، وعرض نماذج متنوعة من أعمال المهتمين بتربية الطفل وتنقيفه فى الدول المتقدمة بغية تعرف موقع إنتاج مؤلفينا من خريطة كتب الأطفال وقصص الأطفال فى العالم، ومعرفة الاتجاهات السائدة فى كتاباتنا. والاتجاهات الحديثة والمعاصرة التى يمكن الاسترشاد بها عند التأليف للطفل العربى.

4- تشكيل لجنة دائمة من بعض المعنيين بثقافة الطفل المصرى بخاصة، والطفل العربى بعامه، تكون مهمتها فحص قصص الألغاز التى تقدم للأطفال، وذلك قبل طباعتها ونشرها.

### ب-استخدام قصص الأبطال لتعليم القيم: (88)

تناولت هذه الدراسة طريقة تعليم القيم باستخدام حياة الأبطال كأمثلة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأدب حول الأبطال يشجع محاكاة الفضائل والميزات المرغوبة من الشخص.

### ج-تعليم أبطال التاريخ الأمريكي: فضح زيف الأساطير للإبقاء على الأبطال: (58)

تناولت هذه الدراسة تعليم قصص بعض الأبطال الأمريكيين وناقشت استخدام استراتيجية للتعليم ركزت كثيرا على المقارنة والأدلة الموقفية لمساعدة الطلاب على استكشاف الأبعاد الأخلاقية لبعض الأبطال الأمريكيين في سياقات ثقافية غير أسطورية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم الأبعاد الأخلاقية لشخصية البطل الأمريكي يتوقف على مدى المهارة في استخدام وتوظيف استراتيجية للتعليم تركز على المقارنة والأدلة الموقفية للشخص.

### 5-بعض الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الشعر:

أشعر الأطفال بين الواقع والمأمول: (18: 177-221)

هذه الدراسة احدى سبع دراسات شملها كتاب أدب الطفل العربي دراسات وبحوث" الحائز على جائزة الدولة التشجيعية عام 1991م.

واستهدفت هذه الدراسة تحديد معايير اختيار شعر الأطفال في التعليم الأساسى، وتقديم تصور مقترح للشعر الذى يقدم للأطفال، وذلك بعد تحديد واقع الشعر المقدم لهم فى كتب القراءة العربية.

### وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الشعر المقدم للأطفال اتصف بأنه :

1- يدور حول هدف تربوى بنسبة 60.4% وأن القيم التى يرمى إليها ضمنية أو صريحة تدور حول حب الوطن، والمدرسة، والاباء والأخوة، وتقدير المعلم، والإيمان بالله والصدقة، والآداب الاجتماعية، على حين خلت بعض الأشعار من هدف تربوى واضح ونسبتها 39.6% وهى موضوعات شعرية تتضمن معلومات عامة، وهى أشبه بالنظم منها إلى الشعر.

2 - يدور حول فكرة بسيطة واضحة، وأنه يتناول المعانى الحسية بنسبة 89.6%، وقد كانت هذه المعانى الحسية ذات الفكرة البسيطة تتناول بعض الحيوانات، والطبيعة، والمعلم، والأصدقاء، والأسرة، والوطن، والدين، بيد أنه توجد 10.4% من الموضوعات فكرتها مجردة وعميقة، وتناولت اللغة العربية، والطفولة، والصباح، والإجازة.

3- يختلف معجمه اللغوى عن المعجم اللغوى الشعري للأطفال، وهذا معناه أن المفردات اللغوية التى يتكون منها شعر الأطفال تختلف عن المفردات اللغوية التى يستخدمها الأطفال فى لغتهم المنطوقة.

4- لا يساعد على تحقيق البهجة للأطفال، كما أنه لا يعمل على إكسابهم الحركة والنشاط بنسبة 91.7% .

5- لا يساعد فى إيقاظ مشاعرهم وإحساسهم بنسبة 83.4%.

6- لا يرتبط بالإيقاع الشعري المتكرر .

7- لا يحقق التنوع فهو من شعر الأناشيد والمحفوظات ولم يتضمن القصة الشعرية أو التمثيلية والمسرحية والأغنية البسيطة، بيد أنه تضمن لغزين فقط.

8- لا يرتبط بشعراء معروفين لهم دواوين شعر فى مجال أدب الأطفال، حيث اتضح أن معامل الارتباط 0.21 وهو معامل غير دال احصائيا .

9- لا يرتبط بمجالات القراءة حيث وصل معامل الارتباط 0.51 وهو ارتباط غير دال احصائيا.

10- لا يراعى التدرج والنمو بانتقال الطفل من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى، حيث اتضح تذبذب كم هذه الموضوعات حيناً وثباتها حيناً آخر فى المرحلة العمرية من ست سنوات إلى اثنتى عشرة سنة.

## ب-الرؤى الفنية وإعادة صياغتها: دراسة الأسطورة في الشعر الأمريكي الحديث: (77)

انتقدت هذه الدراسة الأسطورة في الشعر الأمريكي المعاصر من عام 1930م إلى 1940م للشعراء: ت.سي. إليوت T.S. Eliot ومريانى مور Marianne Moore ومريل روكيسير Muriel Rukeyser. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأسطورة أداة تفسيرية اشتركت في شعر ثلاثة الشعراء السابقين من حيث حدود الرؤيا المبدعة التي جاوزت في تصويرها بعض المفاهيم الموضوعية التي كانت سائدة في التراكيب الاجتماعية للمجتمع الأمريكي في تلك الفترة.

### مناقشة:

وفي ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة السابق عرضها يتبين استخدام الأدب لتعليم كافة فروع اللغة تحقيقا للتكامل (61)، (75)، والوظيفية، (69)، (81) وهما من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.

## الاتجاه نحو تعليم الأدب العلمى

يوجد اتجاه نحو تعليم الأدب العلمى تؤيده كثير من الدراسات والبحوث المعاصرة منها ما يأتى:

### أ-تحليل خمسين اقتباسا من الأدب العلمى: (68)

تضمنت هذه الدراسة تحليلا لأسلوب الكتابة في خمسين اقتباسا من الأدب العلمى فى الفترة من 1945م إلى 1988م. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن أسلوب الكتابة قد اتسم بالمنهجية، والموضوعية، والتراكمية، والتنظيم.

### ب-تحليل الأدب العلمى باستخدام نشاط المجموعات: "مناقشات الطلاب حول البحوث البيئية": (53)

فى هذه الدراسة مناقشات تحليلية من بعض مجموعات من الطلاب الجامعيين حول البحث البيئى. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التحليل هو أحد الأساليب المستخدمة فى الأدب العلمى للإفادة من المعلومات المتاحة بتحويلها إلى مادة كمية بهدف الوصف الموضوعى والمنظم، والكمى لمحتوى البحث البيئى عن طريق:

1-تحديد الهدف من التحليل.

2-تحديد وحدة للتحليل، ووحدة للعد.

3-بيان قواعد التحليل.

4-تصميم جداول لتفريغ التحليل.

5-حساب مدى ثبات التحليل.

6-رصد نتائج التحليل.

### ج-الأدب العلمى والقراءة والكتابة: مقرر المهارات العملية لطلاب الليسانس: (84)

تناولت هذه الدراسة مقرا لتعليم الأدب العلمى- قراءة، وكتابة- يمكن أن يعد الطلاب للالتحاق بسوق العمل. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين تعليم الأدب العلمى، والتطبيق العلمى لمهارات التدريب اللازمة للالتحاق بسوق العمل.

### د-تعريف الطلاب الجامعيين بالأدب العلمى والمكتبة: (51)

تناولت هذه الدراسة مقرا لتعليم بعض الطلاب الجامعيين الأدب العلمى، والمهارات الأساسية للبحث فى المكتبة.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعليم الأدب العلمي لهؤلاء الطلاب له ارتباط موجب بالتطبيق العملي للمهارات الأساسية للبحث في المكتبة.

### هـ- عرض للأدب العلمي: مشروع بحث تربوي: (65)

تناولت هذه الدراسة تعليم المسجونين الأحداث أدبا علميا يتضمن مناقشات أكاديمية في بعض المهن. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعليم الأحداث الأدب العلمي عن بعض المهن قد قادهم إلى تخفيض سلوكهم الإجرامي. وجدير بالذكر أن الدراسات والبحوث التي تمثل اتجاهها نحو تعليم الأدب العلمي ليست قاصرة على خمس الدراسات المذكورة فقط بل هي عديدة، ومنها الدراسات والبحوث الآتية:

- 1- أثر تأخير النشر على توزيع الأدب العلمي توزيعا ناضجا مراقبا. (60)
- 2- فوائد الاستعارة في أكثر أعمال الأدب العلمي اقتباسا. (69)
- 3- دخول الطلاب للعلم من خلال الأدب. (57)
- 4- أنشطة العلوم المبنية على الأدب في رياض الأطفال من خلال كتب الأطفال المصورة. (52)
- 5- أدب الأطفال مع التركيز على العلوم: عشرون مجموعة من الأنشطة طورها المعلمون من مرحلة الرياض حتى المستوى الثامن. (59)
- 6- العلوم المبنية على الأدب: كتب وأنشطة الأطفال لإثراء مناهج الدراسة في المرحلة من الرياض حتى المستوى الثامن. (70)
- 7- تقديم الأفكار العلمية من خلال أدب الأطفال. (47)
- 8- العلوم في الأدب: مواد دراسية كمدخل للتعليم من خلال بعض الموضوعات. (66)

### مناقشة:

في ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب العلمي يمكن القول إن مهارات الإنسان في التعبير عن نفسه وعن تفكيره هي خصائص يجب توافرها في لغة الإنسان العصري (22: 62-75) ومن ثم فقد يكون مفيدا عرض الملامح العامة للاتجاه نحو تعليم أدب علمي فيما يأتي:

- 1- تعليم التفكير العلمي.
- 2- خصائص الخطاب العلمي.
- 3- تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر.

### أولاً: تعليم التفكير العلمي:

التفكير هو نشاط عقلي يساعد في تحديد وصياغة أو حل مشكلة، أو في اتخاذ قرار، أو في إشباع الرغبة في الفهم، أو في البحث عن إجابات، أو في البحث عن معان، ويعد التفكير أهم وظائف اللغة. (33: 14)، (12: 23-63)

- فقد طالب سقراط مخاطبيه أن يحددوا الألفاظ التي يستعملونها، حيث رأى أن الألفاظ مفتاح للتفكير.
- وجعل افلاطون الحوار منهجا فكريا للبحث في الفلسفة.
- ورأى أرسطو أن الألفاظ والأقيسة قوالب، يصوغ فيها الإنسان أفكاره.
- وفي العصر الحديث اعتبر بعض المفكرين، وبخاصة البرجماتيون، الألفاظ خطأ للتفكير.
- ورأى بعض أصحاب المنطق الوضعي أن الكلمة ذات المعنى هي الجديرة بالبحث.
- ورأى بعض السلوكيين أن التفكير ليس إلا حديثا بدون أصوات، وأن ما يسمى بالعمليات العقلية ليس إلا ردود أفعال جسمية ولفظية.

وفى ضوء ما سبق يتبين أن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وأن الرموز لازمة للتفكير، ومن المهم أن نفرق بين أنواع مختلفة من التفكير: (17: 31-67)

- 1- التفكير الذى يعتمد على استرجاع معلومات مخزونة فى الذاكرة، ويتمثل هذا النوع من التفكير فيما يأتى:
  - أ-تعرف أشياء مماثلة لما يعرفه الفرد، أو مما هو به من مواقف مشابهة.
  - ب-تذكر أمثلة.
  - ج-فهم المعانى، وإن كانت فى مواقف مختلفة، أو فى أشكال مختلفة.
- 2- التفكير التقاربى: ويتمثل فى التحليل، والربط والتكامل بين المعلومات والحقائق التى يتعرض لها الإنسان ويصل بذلك إلى إجابات متوقعة، ومعروفة للآخرين مسبقاً.
- 3- التفكير التباعدى: ويتطلب إيجاد أفكار من عند الفرد، أو اقتراح مسار فكرى جديد، وفيه يبدأ الفرد مما هو معروف من حقائق ومعلومات، ولكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى بين تلك المعلومات والحقائق علاقات متميزة.
- 4- التفكير الناقد: وهو حل المشكلات باستخدام طرق منطقية، واتباع الأسلوب العلمى فى تحديد المشكلة، وإيجاد مجموعة حلول بديلة، واستعمال البديل الأمثل، وتقييم النتائج والتبعات، ثم تعميم أسلوب الحل على مشكلات مشابهة مستقبلاً.
- 5- التفكير العلمى: هو الذى يجمع بين أنواع التفكير السابقة، وينظر إليها على أنها متكاملة، وسمات التفكير العلمى تكاد تنحصر فى المنهجية، والموضوعية، والتراكمية، والتنظيم، والبحث عن الأشياء.
- 6- وتتمثل خطوات التفكير العلمى فيما يأتى: (17: 104-130)
  - أ-الإحساس بالمشكلة.
  - ب-تحديد المشكلة.
  - ج-جمع بيانات عن المشكلة.
  - د-فرض الفروض، واختبار مترتباتها.
  - هـ-حل المشكلة.



### \*وفيما يلي عرض موجز لكل منها:

أ-الإحساس بالمشكلة: يقصد بهذه الخطوة تعليم التلاميذ كيفية تعرف المشكلات، والمشكلة هي موقف يتحدى العقل ويثير التفكير، وقد تكون المشكلة مرتبطة بحاجة أو برغبة لدى أفراد المجتمع لم تشبع بعد، مثل: (مشكلة المواصلات- التعليم- الترفيه) ، وقد تعودنا عندما نتحدث عن طريقة حل المشكلات في التعليم أن نصوغ المشكلة للتلاميذ، ونطالبهم بمحاولة حلها، ولكن المطلوب هنا أن يتعلم التلاميذ أن يدركوا، وأن يروا، وأن يشعروا بوجود مشكلة.

ب-تحديد المشكلة: تبدأ هذه الخطوة عندما يتبين لنا وجود موقف به خلل أو خطأ، أو موقف يتحدى العقل، ويسبب لنا نوعاً من التوتر، والهدف من هذه الخطوة هو إيجاد أفضل تعبير عن تلك المشكلة أو القضية، يركز على جوهر نقاط الجدل حولها، ومن المفيد أن يحدد المفكر مجموعة الأسئلة التي تساعده في حل المشكلة، والتي تدفعه إلى التفكير في حلول متنوعة وبدائل مختلفة، وتعتبر الأسئلة عادة عن جوانب المشكلة المختلفة التي يريد المفكر أن يجد لها أفكاراً، وحلولاً مناسبة.

ج-جمع المعلومات والبيانات: الهدف من هذه الخطوة هو تحديد المعلومات والبيانات اللازمة، أو التي تساعد في حل المشكلة، أو تجميع الأدلة والبراهين المرتبطة بالقضية المراد إبداء الرأي فيها، وهنا قد يخطئ المؤيد لنموذج التفكير الإبداعي، بقوله إن المفكر المبدع يستطيع أن يجد الحلول دون حاجة إلى معلومات أو بيانات، وهذا غير صحيح، حيث أن مهارة إيجاد الحلول دون أن تبنى على معلومات وبيانات غالباً ستكون غير سليمة، وتجميع هذه المعلومات والأدلة تكون من خبراتنا السابقة، ومن المحيطين بنا، ومن أصحاب الخبرة والرأي في المجال المرتبط بالمشكلة، ومن القراءات والبحوث، وهنا يتدخل التفكير الناقد؛ ليحل كل ما نصل إليه من معلومات، ويخضعها للمنطق، ويميز بين الصواب والخطأ، وبين الرأي والحقيقة، وبين الموضوعية والذاتية.. إلخ.

د-فرض الفروض واختبار مترتباتها: ويقصد بذلك التفكير في الحلول الممكنة للمشكلة، والتي سنختار أفضلها، أما بالنسبة للقضايا فتتمثل هذه الخطوة في تحرير تفكيرنا من القوالب التقليدية، والعادات الجامدة في تناول الموضوعات، ومحاولة إيجاد أفكار، وآراء جيدة، توضح أبعاد القضية، وتكشف عن جوانبها، ولا ينبغي التسرع في إصدار الرأي، أو اختيار الحل، بل تعطى أطول فرصة للعقل والتفكير؛ لينتج أكبر قدر من الحلول المختلفة أو المتنوعة، فمن المعروف في هذه المرحلة أن الأفكار التي تأتي إلى تفكيرنا أولاً، هي الأفكار المعروفة، وهذه لا تتصف عادة بالإبداع (39: 223)، وبعد أن ننتهي من استحضار تلك الأفكار نبدأ في ابتكار أفكار جديدة، وليس بالضرورة أن تكون هذه هي الأفضل، ولكن الهدف هنا هو تدريب العقل على التفكير، وهذه إحدى المراحل، والمهارات المهمة في التفكير.

هـ-حل المشكلة: سبق التأكيد على أهمية عدم التسرع في اتخاذ القرار، واختيار أحد البدائل، أو وجهات النظر، وذلك حتى لا نوقف انسياب الأفكار الجديدة، ونتيح الفرصة للتفكير في أكبر قدر من الحلول الممكنة، ولكن بعد التوصل إلى بدائل متعددة ينبغي التوقف؛ لتقييم تلك الأفكار، سواء كانت حلولاً لمشكلة، أو تحليلاً لقضية مطروحة، وهذه الخطوة- وهي الأخيرة في النموذج التكاملي للتفكير- تعتبر في غاية الأهمية؛ ولذلك نخضع الحل أو الرأي لمجموعة معايير حاكمية؛ للتأكد من سلامته، ومناسبته، واكتشاف ما قد يشوب الحل من أخطاء، أو نقائص، ونعمل على تحسينها.

ويوجد فرق بين أن نقول للطالب في ماذا يفكر، وأن نعلمه كيف يفكر. ويرى بعض الباحثين أن المحتوى لا يعلم التفكير، ولكن الجهود المقصودة والهادفة لتعليم التفكير، هي التي تعلم التفكير.

وإيماننا من الباحث بأهمية النظرة التكاملية لكل من المحتوى والطريقة، فيرى أن المحتوى أيضا يعلم التفكير، إذا تم بناؤه وفقا لأسس وإجراءات تستهدف تعليم التفكير العلمى. (38: 5-45)

### ثانيا: خصائص الخطاب العلمى:

الخطاب العلمى هو نوع من تنظيمات التعبير اللغوى، وطريقة فى النظر إلى الموضوعات، اعتمادا على العقل والبرهان المقنع بالتجربة، أو بالدليل للكشف عن الأسباب الغائية المتحكمة فى الأفكار أو الظواهر من أجل السيطرة عليها عقليا بالفهم والتعليل والتشكيل. (25-6)

ويتميز الخطاب العلمى بالتركيب السليم، والوضوح، والإيجاز، والدقة، والتوثيق. (12: 151-172)

1- **التركيب السليم:** وهو الالتزام بقواعد النحو والصرف والإملاء؛ لتكون الجملة معبرة عن الفكرة تعبيراً سليماً.  
2- **الوضوح:** وهو استعمال المادة اللغوية استعمالاً بيناً، يعبر بجلاء عن الحقيقة العلمية الموضوعية، مبتعداً فى ذلك عن المبالغة، وعن كل استعمال غامض للوحدات اللغوية، ينم عن غموض فى المفاهيم أو القياس أو تناقض فى الأفكار.

3- **الإيجاز:** وهو وجود توازن بين الشكل اللغوى الذى يعبر عن فكرة معينة، وبين الفكرة ذاتها، فلا تزيد الصياغة اللغوية، ولا تنقص عن متطلبات الفكرة، ويترتب على ذلك مساواة أو تكافؤ بين الفكرة والمادة اللغوية، ومما يناقض الإيجاز الإسهاب فى توسيع الأفكار والآراء.

4- **الدقة:** وهى تصرف ذكى فى الفروق اللغوية بين المترادفات، واستخدام مبتكر وصارم للوحدات اللغوية على مستوى المفردة، أو على مستوى الجملة، أو على مستوى الفقرة.

5- **التوثيق:** وهو إيراد الشواهد بالطرق المتعارف عليها فى المراجع العلمية، فلا يتم نقل كلام، دون إثبات مرجعه، ولا يتم الاستناد على شاهد إلا بعد التأكد من صحة وصدق شهادته.  
ومن أظهر ما تعتمد عليه المادة اللغوية التى يبنى عليها الخطاب العلمى:

1- **التعريف الإجرائى للمصطلحات.**  
2- **استعمال الكلمات التى تدل على الجزئية، وعلى التخصيص الذى ينفى عن الكلام صفة العمومية، وعدم الدقة، مثل:** (خصوصاً، بصفة خاصة، على سبيل المثال لا الحصر).

3- **استعمال مفردات وتعبيرات الاحتمال والترجيح التى تعبر بدقة عن موقع الكلام من الحقيقة المجردة، مثل:** (تحتمل، من المحتمل، يرجح).

4- **عدم استعمال افعال الرجاء، والتمنى، والمدح، والذم، مثل (لعل، ليت، نعم، بئس).**  
5- **عدم استعمال الأفعال التى لا يعرف فاعلها من خلال النص، مثل: (زعموا، قالوا، ادعوا).**

6- **عدم استعمال المفردات التى تحمل معنى مسبقاً، يعود إلى ميادين السياسة، أو الدين، أو التراث إلا بتحديد المعنى المقصود بها؛ لأنها تستدعى تلقائياً الفهم الانحيازى.**

7- **استعمال المفردات التى تفرض الاستنتاج، فتدل على كيفية بناء الأحكام، انطلاقاً من استقراء الظواهر المدروسة، مثل: (بما أن، نظراً لـ...، لذلك).**

8- **عدم استعمال المفردات المترادفة التى تعبر عن المعنى عينه، دون التنبيه إلى الفروق المعنوية التى تتضمنها.**  
9- **استعمال أفعال المقاربة التى تجتهد لمقاربة المعنى تدريجياً، مبتعدة عن الجزم غير المبرر علمياً، وغير المعبر عن حقيقة الواقع، مثل: (كاد، قرب، أو شك).**

10- **استعمال أفعال التضمن التى تحدد نوعية العلاقة بين المقدمات والنتائج، مثل: (بتضمن، يفترض، ينتج).**

11- **التوثيق.**

إن الاهتمام بخصائص اللغة العلمية اللازمة لتعليم اللغة العربية ليس معناه التعصب اللغوى؛ لأن "التعصب اللغوى ظاهرة طبيعية مع طفولة الأمم، وهى التى تدعو بعضهم إلى ربط اللغة باعتباريات ميتافيزيقية، لا دخل فيها للعلم التجريبي، فقد ادعى اليهود أن لغة الرب، ولغة الملائكة هى: "العبرية" وأن أول شئ كتب على صفحة السماء السابعة بيد الله هو حروف هذه اللغة، كما ادعى الفرس أن لغتهم ستكون لغة التخاطب فى الجنة، وقبلهم قال السريان أن لغة أهل الجنة، ولغة الحساب فى الآخرة هى السريانية، وكان الرومان يسمون من لا يحسن التفاهم باللاتينية بربريا، ويعنون بذلك أنه من الهمج، ومن الأجناس السفلى من البشر. (21: 66)

إن الاهتمام بخصائص اللغة العلمية اللازمة لتعليم اللغة العربية يتلخص فى بيان خصائص اللغة العلمية التى يجب تعليمها للطلاب وكيفية تعليمهم التفكير العلمى، والخطاب العلمى بما يتناسب مع هذا العصر، فاللغة تفسر على سنة التطور الذى يعترى الناس، وتكون القيمة الحقيقية للكلمة بمقدار ما لدلالاتها من وضوح واستخدام سليم فى المجتمع، فاللفظة فى الكلام تشبه إلى حد كبير ورقة النقد فى الإقتصاد، لا بد أن تغطيها قيمة اقتصادية حقيقية من الذهب أو غيره من القيم المصطلح عليها، وبدون هذا الغطاء لا تخرج ورقة النقد عن أن تكون قصاصة ورق، لا حول لها، ولا قوة. (35: 362-364)

### ثالثاً: تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر:

يبدو أن الأساليب اللفظية التقليدية لا تتفق مع خصائص العصر الحاضر، ولا المستقبل بالتأكيد، وهى تؤدى إلى انصراف التلاميذ عن متابعة الدرس، ولا يكفى الحفظ، والاستظهار لمواجهة العصر الذى يقوم على التقدم العلمى والتكنولوجى.

**وتكاد تتلخص أهمية تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر فيما يأتى: (96: 91-95)**

- 1- أصبح الكمبيوتر من الوسائط المهمة فى التعليم، وانتشر فى المدارس.
- 2- ازدادت المادة التعليمية المتيسرة سواء فى اسطوانات مدمجة أو مذاعة ثراء وتنوعاً.
- 3- ازداد عدد التلاميذ الذين يملكون أجهزة كمبيوتر شخصية.
- 4- يتزايد دور الأعمار الصناعية والقنوات التعليمية فى العدد والخدمات.
- 5- يتزايد دور الانترنت والمستفيدين منه بإطراد وفى كافة مجالات الحياة.
- 6- سوف يتيسر للتلميذ أن يحصل على المادة التعليمية الغزيرة ليس فى المدرسة فحسب ولكن فى بيته وقتما يشاء وبالقدر والمعرفة والشكل التى يرغب فيها.
- 7- إن المعرفة المتاحة للطفل الصغير اليوم تفوق ما كان متاحاً لأكبر العلماء بمكتبته من عشر سنوات مضت.
- 8- ازدادت المواقع العمرانية على خريطة مصر فى السنوات الأخيرة بسرعة بفضل مشروعات التنمية المتلاحقة، وتطورت بالتالى الحاجات التعليمية للأفراد .
- 9- يتطلب استخدام الكمبيوتر قدرة الفرد على اختيار كلمات مفتاحية للبحث.
- 10- سوف يزداد دور العلوم والتكنولوجيا والتربية الصحيحة فى السنوات العشر القادمة بدرجة كبيرة أكثر مما هو كائن حالياً.

لكل ما سبق توجد أساليب عديدة لتعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر، ويتفاوت فى ذلك دور المعلم والتلميذ، كما تتفاوت الاستراتيجيات ما بين المنهج الحر والمنهج المقيد، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجيات التعليمية يمكن أن تكون مشتركة، وفيما يلى معالمها.

معالم استراتيجية تعليم اللغة من خلال الأدب بالاستقصاء باستخدام الكمبيوتر:

Computer Inquiry Learning Strategy (21-1 :97)، (95-91 :96)، (26-1 :96)

### 1-الهدف:

ضع أهدافا عامة لموضوع الوحدة والدروس.

### 2-التساؤلات:

ضع مجموعة من التساؤلات المحددة لكل درس كأمثلة يمكن أن يبنى عليها التلميذ تساؤلاته.

### 3-المصادر:

أعرض مجموعة محددة من المصادر من كتب أو أفلام فيديو أو بالكمبيوتر يمكن أن يستعين بها التلميذ.

### 4-مسارات البحث:

يستطيع التلميذ أن يجرى بحثه Search بأن يحدد كلمات مفتاحية Key Words وهذه الكلمات تحدد مسار بحثه. وهي أساس البحث في الواقع.

### 5-البحث:

يطلع التلميذ على محتويات أكثر من موقع بفضل الكلمات المفتاحية التي حددها بنفسه، وغالبا يصل إلى مجالات تفوق ما توقعه.

### 6-معاودة البحث:

في حالة عدم العثور على إجابات للتساؤلات الأصلية فإن التلميذ سوف يختار كلمات جديدة أو يعدل في الكلمات ويعاود البحث.

### 7-النتيجة:

- يصل التلميذ إلى معارف تحل المشكلة التي بدأ البحث بها.
- يأخذ نسخة أو أكثر مطبوعة.
- يطلع التلميذ باستفاضة على المعلومات التي حصل عليها ويقدمها في صورة تقرير اختباري مختصر

### Paper Writing

### 8-تساؤلات منبثقة:

يقدم التلميذ مع التقرير بعض التساؤلات التي انبثقت عن البحث، وتحتاج إلى مزيد من البحث.

## ملخص الاتجاهات الحديثة لتنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية.

فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة- المعروضة فى هذا البحث يمكن تلخيص الاتجاهات الحديثة لتنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية فيما يأتى:

أولاً: من الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب:

- 1- استخدام المدخل الأخلاقى.
- 2- استخدام المدخل الفنى.
- 3- استخدام المدخل النفسى.
- 4- استخدام المدخل الاجتماعى.
- 5- استخدام المدخل التكاملى.

ثانياً: من الاتجاهات الحديثة تعليم كافة فروع اللغة العربية من خلال الأدب:

- 1- تعليم القراءة من خلال الأدب.
- 2- تعليم التعبير من خلال الأدب.
- 3- تعليم القواعد النحوية من خلال الأدب.
- 4- تعليم القصص.
- 5- تعليم الشعر.

ثالثاً: من الاتجاهات الحديثة الاتجاه نحو تعليم الأدب العلمى:

- 1- تعليم التفكير العلمى.
- 2- تعليم الخطاب العلمى.
- 3- تعليم اللغة من خلال الأدب باستخدام الكمبيوتر.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- 1- أ.أ. ريتشار دز: العلم والشعر، ترجمة محمد مصطفى بدوى (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001م).
- 2- ابن قتيبة (أبو عبد الله محمد بن مسلم): تأويل مشكل القرآن الكريم، تحقيق: السيد أحمد صقر (القاهرة: دار التراث، ط2، 1973م).
- 3- ابن منظور: لسان العرب، المجلد الأول (بيروت: دار صادر، ط3، 1994م).
- 4- أبو عبيدة (معمربن المثنى) مجاز القرآن الكريم، تحقيق محمد فؤاد سركين (القاهرة: مكتب الخانجي، ج2، ط2، 1970م).
- 5- أحمد فضل شبلول: جماليات النص الشعري للأطفال (القاهرة: الشركة العربية للنشر والتوزيع، ط1، 1996م).
- 6- أسماء إبراهيم على شريف: تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر (جامعة عين شمس: كلية التربية، رسالة دكتوراه، 2002م).
- 7- الطبرى (محمد بن جرير): جامع البيان عن تأويل آي القرآن الكريم، تحقيق محمود محمد شاكر (القاهرة: دار المعارف، الأجزاء: 5، 3، 1، 6، 1971م).
- 8- الفراء (يحيى بن زياد): معاني القرآن الكريم، تحقيق أحمد يوسف نجاتى ومحمد على النجار (القاهرة: دار الكتب المصرية، ج1، 1955م).
- 9- الفراء (يحيى بن زياد): معاني القرآن الكريم، تحقيق عبد الفتاح إسماعيل شلبى، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج3، 1973م).
- 10- ا.م. بوشنسكى: الفلسفة المعاصرة في أوروبا، ترجمة، عزت قرنى (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 165، 1992م).
- 11- انريك اندرسون امبرت، مناهج النقد الأدبى، ترجمة الطاهر احمد مكى، (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1992م).
- 12- انطوان صياح: دراسات فى اللغة العربية الفصحى وطرائق تعلمها (بيروت: دار الفكر اللبناني، ط1، 1995م).
- 13- ب.ترشيه: الأدب الفرنسى فى القرن العشرين، ترجمة وتعليق حامد طاهر (القاهرة: مطبعة العمرانية للأوفست، 1992م).
- 14- تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية (المغرب، الدار البيضاء: دار الثقافة، 1992م).
- 15- جان بول سارتر: ما الأدب؟ ترجمة وتقديم، محمد غنيمى هلال (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000م).
- 16- جون ديوى: الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيرى حماد (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001م).
- 17- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: البنائية: منظور أبستمولوجى وتربوى (جامعة الاسكندرية، كلية التربية، ط1، 1992م).
- 18- حسن شحاته: أدب الطفل العربى: دراسات وبحوث (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1991م).
- 19- حسن شحاته: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1992م).
- 20- حسن شحاته: أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1993م).
- 21- حسن ظاظا: اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة (دمشق، دار القلم، ط2، 1990م).
- 22- حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل، (القاهرة: دار المعارف، 1997م).

- 23- دايموند ويليامز: طرائق الحداثة، ترجمة فاروق عبد القادر (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 246، يونيو، 1999م).
- 24- سعيد شبار: المصطلح: خيار لغوى، وسمة حضارية (قطر: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، كتاب الأمة، العدد 78، ط1، 2000م).
- 25- سلامة موسى: ما هي النهضة؟ (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002م).
- 26- شوقى ضيف: البحث الأدبى، طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره (القاهرة: دار المعارف، ط7، 1992م).
- 27- صلاح فضل: بلاغة الخطاب، وعلم النص (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 164، أغسطس، 1992م).
- 28- صلاح فضل: إنتاج الدلالة الأدبية (القاهرة: مركز الحضارة العربية، ط2، 2002م).
- 29- طه وادى: دراسات فى نقد الرواية (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1994م).
- 30- عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 272، أغسطس 2001م).
- 31- عبد الوهاب المسيرى: اللغة والمجاز بين التوحيد ووحدة الوجود (القاهرة: دار الشروق، ط1، 2002م).
- 32- عبده عبد العزيز قلقيله، دراسات فى النقد الأدبى (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1993م).
- 33- فتحى على يونس وآخرون: طرق تعليم اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية، دار روتابرننت للطباعة، 1991م).
- 34- فكرى حسن ريان: التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه (القاهرة: عالم الكتب، 1993م).
- 35- فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 263، نوفمبر 2000م).
- 36- ك.م. نيوتن: نظرية الأدب فى القرن العشرين ترجمة عيسى على العاكوب (القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، 1996م).
- 37- ماريا لويزا بريزى: المدينة الفاضلة عبر التاريخ، ترجمة عطيات أبو السعود (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 225 سبتمبر 1997م).
- 38- محمود كامل الناقه: البرنامج التعليمى القائم على الكفايات (القاهرة: مطبوعات كلية التربية، جامعة عين شمس، 1997م).
- 39- مراد وهبه: الإبداع والتعليم العام، (القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ط1، 1991م).
- 40- مصطفى ناصف: محاورات مع النثر العربى (الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 218، فبراير 1997م).
- 41- نجوى صابر: النقد الأخلاقى، أصوله وتطبيقاته، (بيروت: دار العلوم العربية، ط1، 1990م).
- 42- يورى لوتمان: تحليل النص الشعري: بنية القصيدة، ترجمة محمد فتوح أحمد (القاهرة: دار المعارف، 1995م).

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- 43- AZADE SEYHON: LANGUAGE AND LITERARY STUDY AS CULTURAL CRITICISM (U.S.A, UM1: ADFL BULLETIN, VOL. 26, NO.2, 1995).
- 44- BIERSCHENK, INGER: DISCOVERY OF COMPETENCE AT THE EDGE OF LITERATURE AND SOCIETY (SWEDEN: LUND UNIVERSITY, 1997).
- 45- BOYATZIS, CHRIS J.: “LET THE CAGED BIRD SING”: USING LITERATURE TO TEACH DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY (U.S.A: TEACHING OF PSYCHOLOGY, VOL. 19, N.4, 1992) PP. 221-222.
- 46- BRAGA-NETO: CONNECTIVITY IN IMAGE PROCESSING AND ANALYSIS: THEORY, MULTISCALE EXTENSIONS AND APPLICATIONS (U.S.A: THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, PH.D., 2002) P 270.
- 47- BURNS, JOHN ERIC: FROM THE RAIN BOW CROW TO POLAR BEARS, INTRODUCING SCIENCE CONCEPTS THROUGH CHILDREN’S LITERATURE (U.S.A, SCIENCE SCOPE, VOL.21, N.2, OCT, 1997) PP. 14-16.
- 48- BUSS, KATHLEEN, KARNOWSKI, LEE: READING AND WRITING LITERARY GENRES (U.S; DELAWARE: INTERNATIONAL READING ASSOCIATION, 2000) P. 209.
- 49- BUTLER, MALCOLM B: CHILDREN’S LITERATURE WITH A SCIENCE EMPHASIS: TWENTY TEACHER- DEVELOPED K.8 ACTIVITY PACKETS (U.S.A, GEORGIA 2000) P. 143.
- 50- CHARLES, E. MORAN: CONVERSATIONS: CONTEMPORARY CRITICAL THEORY AND THE TEACHING OF LITERATURE (U.S.A, ILLINOIS: NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, URBANA, 111, 1990).
- 51- CHISMAN, JANET. K.: INTRODUCING COLLEGE STUDENTS TO THE SCIENTIFIC LITERATURE AND THE LIBRARY (U.S.A: JOURNAL OF COLLEGE SCIENCE TEACHING VOL. 28 N1, 1998), PP 39-42.
- 52- CHO, BOO-KYUNG: LITERATURE BASED SCIENCE ACTIVITIES IN KINDERGARTEN TROUGH CHILDREN’S PICTURE BOOK (U.S.A: THE ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR



CHILDHOOD EDUCATION INTERNATIONAL, APRIL 16, 1998)  
PP. 1-15

- 53- CHOE, S.W. TINA, ANALYZING SCIENTIFIC LITERATURE USING JIGSAW GROUP ACTIVITY PIECING TOGETHER STUDENT DISCUSSIONS ON ENVIRONMENTAL RESEARCH (U.S.A: JOURNAL OF COLLEGE SCIENCE TEACHING VOL 30 N.5, 2001) PP 328-330.
- 54- CLAREMONT, FRANCESCA: LITERATURE AND GRAMMER (U.S.A: NAMTA JOURNAL, VOL.18, N.2 SEPTEMBER, 1993) PP 85-99.
- 55- COLLINS, NORMA DECKER: TEACHING CRITICAL READING THROUGH LITERATURE (U.S.A: INDIANA UNIVERSITY, 1993).
- 56- DAVID, L. BARR: TEACHING RELIGIOUS LITERATURE AS LITERATURE: STRATEGIES FOR PUBLIC EDUCATION (U.S.A: RELIGION AND PUBLIC EDUCATION, JOURNAL ARTICLE(080)VOL.17, N.1, 1990)
- 57- DIXEY, BRENDA: STUDENTS' ENTRY INTO SCIENCE THROUGH LITERATURE (U.S.A: THE GLOBAL SUMMIT ON SCIENCE AND SCIENCE EDUCATION, SAN FRANCISCO, CA, DECEMBER 27, 1996) PP 1-12.
- 58- DUNN, LARRY: TEACHING THE HEROES OF AMERICAN HISTORY: DEBUNKING THE MYTHS, KEEPING THE HEROES, (U.S.A: SOCIAL STUDIES, VOL, 82 N1, 1991) PP. 26-29.
- 59- DURAN, ELVA: FUNCTIONAL LANGUAGE INSTRUCTION FOR LINGUISTICALLY DIFFERENT STUDENTS WITH MODERATE TO SEVERE DISABILITIES (U.S.A: VIRGINIA, 1991).
- 60- EGGHE, LEO: THE INFLUENCE OF PUBLICATION DELAYS ON THE OBSERVED AGING DISTRIBUTION OF SCIENTIFIC LITERATURE (U.S.A: JOURNAL OF THE AMERICAN SOCIETY FOR INFORMATION SCIENCE, VOL 51, N2 JAN, 2000) PP 158-165)
- 61- ETTINGER, BLANCHE: COMMUNICATION FOR THE WORK PLACE: AN INTEGRATED LANGUAGE APPROACH (U.S.A: NEW JERSEY, 2001).
- 62- FOX, DANA L: WHAT IS LITERATURE? TWO PRESERVICE TEACHER'S CONCEPTIONS OF LITERATURE (U.S.A: THE ANNUAL

- MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE (43 RD, CHARLESTON, SC, DECEMBER 1-4, 1993) PP 1-20).
- 63- FREY, ANNE: ORGANIZATIONAL ROMANTICISM NATIONAL INSTITUTIONS AND LITERARY AUTHORITY (U.S.A: THE JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, PH.D., 2002)
- 64- GEORGE, E. NEWELL: THE EFFECTS OF WRITTEN BETWEEN DRAFT RESPONSES ON STUDENTS WRITING AND REASONING ABOUT LITERATURE (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE, (080), WRITTEN COMMUNICATION, VOL, 11, N.3, 1994)
- 65- GERBER. JURG, FRITSCH : PRISON EDUCATION AND OFFERDER BEHAVIOR: A REVIEW OF THE SCIENTIFIC LITERATURE: PRISON EDUCATION RESEARCH PROJECT (U.S.A: TEXAS, 1993) PP 1-25.
- 66- GOLDBORT ROBERT C: SCIENCE IN LITERATURE, MATERIALS FOR ATHEMATIC TEACHING APPROCH. (U.S.A, ENGLISH JOURNAL , VOL. 80, N.3, MAR 1991) PP. 69-73.
- 67- HAMEL, FREDERICK L: TEACHER UNDERSTANDING OF STUDENT UNDERSTANDING: THREE TEACHERS THINKING ABOUT THEIR STUDENTS READING LITERATURE (U.S.A: UNIVERSITY OF WASHINGTON, PH. D. 2000).
- 68- HARMON, JOSEPH E.: AN ANALYSIS OF FIFTY CITATION SUPERSTARS FROM THE SCIENTIFIC LITERATURE (U.S.A: JOURNAL OF TECHNICAL WRITING AND COMMUNICATION, VOL.22. N1, 1992) PP 17-37.
- 69- HARMON, JOSEPH E: THE USES OF METAPHOR IN CITATION CLASSICS FROM THE SCIENTIFIC LITERATURE (U.S.A: TECHNICAL COMMUNICATION QUARTERLY, VOL.3,N.2,SEPT,1994)PP.179-194
- 70- HEFNER, CHRISTINE ROOTS: LITERATURE- BASED SCIENCE: CHILDREN'S BOOKS AND ACTIVITIES TO ENRICH THE K-5 CURRICULUM (U.S.A, ARIZONA 1995) P.186.
- 71- JOHN PFORDESHER: CHOSSING WHAT WE TEACH : JUDGING VALUE IN LITERATURE (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE (080), ENGLISH JOURNAL, VOL. 82, N.5, 1993).

- 72- JOHN, R. HAYES: TAKING CRITICISM SERIOUSLY (U.S.A, UM1: RESEARCH IN THE TEACHING OF ENGLISH, VOL. 27, N.3, 1993)
- 73- JONATHAN CULLER: LITERARY THEORY:A VERY SHORT INTRODUCTION(NEW YORK:OXFORD UP, 1997).
- 74- KALLENDORF, HILAIRE: EXORCISM AND ITS TEXTS: DEMONIC POSSESSION IN EARLY MODERN LITERATURE OF ENGLAND AND SPAIN (U.S.A: PRINCETON UNIVERSITY, PH.D., 2000)
- 75- KEATING- TORO, ANN V.: INTEGRATED LANGUAGE ARTS CURRICULUM (U.S.A: GEORGIA, 1998).
- 76- LAUFENBERG, HENRY JOSEPH: VISIONS AND REVISIONS: A STUDY OF MYTH IN LATE MODERN AMERICAN POETRY (T.S. ELIOT, MARIANNE, MOORE, H.D., HILD A DOOLITTLE, MURIEL RUKEYSER) (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, RIVERSIDE, PH. D., 2001) P178.
- 77- LUCY FUCHS: RELIGION AS A SOURCE OF STRENGTH OR WEAKNESS IN YOUNG ADULT LITERATURE (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE (080), ALAN REVIEW, VOL, 19, N.2, 1992).
- 78- MARGARET, M. MALENKA: SEARCHING LITERATURE FOR MORAL GUIDANCE: THE DEVELOPMENT OF A PROSPECTIVE ENGLISH TEACHER (MICHIGAN: NATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON TEACHER LEARNING , OCT, 1995)
- 79- MARNIE ONEILL: TEACHING LITEARATURE AS CULTURAL CRITICISM (U.S.A, UM1: JOURNAL ARTICLE ENGLISH QUARTERLY, VOL. 25, N.1, 1993).
- 80- MARTINEZ, MARIA GALRIELA: THE OBJECT OF DESIRE: A READING OF PLATO'S SYMPOSIUM (U.S.A: BOSTON UNIVERSITY PH.D. 2001).
- 81- MYERS, J. PAUL: COGNITIVE STYLE AND ACHIEVEMENT IN IMPERATIVE AND FUNCTIONAL PROGRAMMING LANGUAGE COURSES (U.S.A: TEXAS, 1996).
- 82- NICKOS METALLINOS: APPROACHES TO VISUAL COMMUNICATION MEDIA CRITICISM AND THEIR APPLICATION TO TELEVISION GENRES (U.S.A: ARIZONA, 1994).

- 83- NIPPOLD, MARILYN A: PARENT'S SPEECH AND CHILDREN'S STUTTERING: A CRITIQUE OF THE LITERATURE (U.S.A: JOURNAL OF SPEECH AND HEARING RESEARCH, VOL. 38, N.5, OCT. 1995) PP 978-989.
- 84- ORDMAN, ALFRED. B.: SCIENTIFIC LITERATURE AND LITERACY: A COURSE OF PRACTICAL SKILLS FOR UNDERGRADUATE SCIENCE MAJORS (U.S.A: JOURNAL OF CHEMICAL EDUCATION, VOL 73 N8. AUG. 1996) P. 753.
- 85- PARTENHEIMER, DAVID: TEACHING LITERATURE TOWARD A HUMANISTIC SOCIETY (U.S.A: JOURNAL OF HUMANISTIC EDUCATION AND DEVELOPMENT, VOL. 29, N.1, 1990) PP. 40-44.
- 86- PATRICIA A. SULLIVAN: WRITING IN THE GRADUATE CURRICULUM: LITERARY CRITICISM AS COMPOSITION (U.S.A, UM1: JOURNAL OF ADVANCED COMPOSITION, VOL. 11, N.2, 1991).
- 87- ROSE, JEANNE MARIE: IS LITERATURE LANGUAGE? (U.S.A: THE UNIVERSITY OF ROCHESTER, PH.D. 2001).
- 88- SANCHEZ, TONY R: USING STORIES ABOUT HEROES TO TEACH VALUES (U.S.A: INDIANA, 1998) P.4.
- 89- SEAMON, MARC: ASSESSING THE NEED FOR CHANGE IN J-SCHOOL GRAMMMAR CURRICULA (U.S.A: JOURNALISM AND MASS COMMUNICATION EDUCATOR, VOL, 55, N.4 , 2001) PP 60-69.
- 90- SIMOLA, ROBERT E.: TEACHING IN A POSTMODERN WORLD: A STUDY OF APPLICATIONS OF LITERARY THEORY TO TEACHING OF HIGH SCHOOL ENGLISH (U.S.A: INDIANA UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, PH.D., 2000).
- 91- SULLIVAN, PATRICIA A. WRITING IN THE GRADUATE CURRICULUM: LITERARY CRITICISM AS COMPOSITION (U.S.A.: JOURNAL OF ADVANCED COMPOSITION, VOL.11, N.2, 1991) PP. 283-299.
- 92- VAN SCOY, HOLL: MINORITY GROUP LITERATURE IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION JOURNALS : 1952-1973 (U.S.A: JOURNAL OF BLACK STUDIES, VOL.22, N2, 1991) PP. 301-310.

- 93- WEAVER, CONSTANCE: TEACHING GRAMMAR IN CONTEXT (U.S.A: NEW HAMPSHIRE, 1996) P. 303.
- 94- WEHMEYER, LILLIAN BIERMANN: ARCHIVES AND THE LITERATURE SEARCH (U.S.A: CALIFORNIA, THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, SAN FRANCISCO, CA, APRIL 18-22, 1995).
- 95- WINTEROWD, W.ROSS: COMPOSITION AND LITERATURE: NOW WE ARE TALKING TO ONE ANOTHER (U.S.A: CALIFORNIA, THE ANNUAL MEETING OF THE CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION 48<sup>TH</sup>, PHOENIX, AZ, MARCH 12-15, 1997) PP. 1-12.
- 96- ZEIGLER, HEATHER ANNE, HAYS, RONALD: CONTRIBUTIONS TO ART THERAPY LITERATURE: A COMPUTER DATABASE SURVEY (U.S.A: JOURNAL OF THE AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION, VOL. 13, NO.2, 1996).
- 97- ZHAO, YONG; ROP, SHERI: A CRITICAL REVIEW OF THE LITERATURE ON ELECTRONIC NETWORKS AS REFLECTIVE DISCOURSE COMMUNITIES FOR INSERVICE TEACHERS (U.S.A: UNIVERSITY OF MICHIGAN, THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, NEW ORLEANS, LA, APRIL. 24-28, 2000).