جودة الأداء اختيار النصوص الأدبية نموذجا

د. ابوبكر محسن الحامد،
محاضر في الادب والترجمة
كلية الآداب، جامعة عدن.

تناقش هذه الورقة اداء ألمعلم عضو هيئة التدريس ألجامعي في تدريس النص الادبي أداء إبداعيا يتسم بالجودة، كما تبين سمات عضو هيئة التدريس ألجيد وتعرض الورقة معايير لاختيار النص الادبي الجيد لطلاب الجامعة في أقسام كليات الآداب والتربية المتخصصة ولطلاب بعض المساقات العامة والعلمية الأخرى. ويمكن الاستفادة من معطيات الورقة في مجالات أخرى غير جوانب الاداء في كليات ألجامعة من تلك المجالات النشاط الإعلامي كالصحافة والوسائل المسموعة والمرئية عموما وكذا النشاط الإرشادي والتوجيهي في وزارات مثل وزارة الأوقاف والإرشاد، ووزارة الثقافة، كون تلك المعايير لا ترتبط ارتباطا وثيقا بأداء المعلم لعمله اداء ابداعيا فحسب ولكنهآ، ترتبط أيضا بمعايير اختيار النصوص الأدبية وتقديمها للمتلقي، الطالب اوالمستمع او المشاهد اوالقارىء عامة، من خلال التركيز على وظيفة النص الادبي أي الوظيفة الجمالية بما يؤكد ضرورة ارتباط النصوص بتطوير الحس الفني والجمالي والتذوقي بل والفكري العام للفرد.

إن الأداء الإبداعي للمعلم في تدريس النص الأدبي لا يمكن أن يصدرا لا عن معلم متمرس ومتدرب، فالمعلم الذي لم يتمرس ولم يتلق تدريبا جيدا مثاله كفاقد الشيء وفاقد الشيءلايعطيه. فمن هوا لمعلم الذي يرجى منه تقديم مادته تقديما إبداعيا، وماذا نقصد أولا

بقولنا أداء إبداعيا. المقصود بالإبداع "الخروج عن ألمألوف والإبداع "عمل فذ ونادر وينتج من عمليات عقلية خاصة تتميز بالمرونة والطـلاقة والجدة والأصالة . . . ويكون نتاجا للتفكير المتمايز ألخلاق وليس نتاجا للتفكير التذكري ألتجميعي (إبراهيم مجدي 251). فالإبداع لاشان له بالحفظ والتلقين وحشو المعلومات حشوا في ذهن المتلقي او الطالب. ولابد لتحقيق إبداع المعلم من توفر خصائص المعلم الجيد المذكورة أدناه, ولكن كيف يتحقق الإبداع في الجانب الآخر،أي في عمل الطلاب وتفكيرهم، يبّين جروان ذلك بقوله "هناك إستراتيجيتان: إستراتيجية جعل المألوف غريبا. . . ، وينطلق الطلاب فيها من أنواع المجاز دون أية قيود منطقية, ويعتمد المعلم في ذلك على زيادة المسافة المفـاهيمية وانطلاق خيال ل الطلاب في كل اتجـاه. و إستراتجية جـعل الغريب يبدو مألوفا . . . ويحاول الطلاب فيها الربط بين فكرتين معينتين وتحديد أوجه الشبه بينهما، واستكشاف جوانب محددة فيهما, اوفي إحداهما (جروان 1999 في مرعي والحيلة 193). وعموما فان إبداع المعلم وطلابه يجب أن يتوجه الى الهدف العام الذي تسعى لتحقيقه كل المواد التي ندرسها، هذا الهدف هو" تنوير الحياة وتحسين عنصر ألتكيف (ميرسل James L. Mursell في عبد العزيز 214) وبناء الانسان السوي. والمعلم الجيد هوالقادر على تحقيق ذلك، سواء من خلال أدائه الإبداعي او من خلال توجيه طلابه توجيها بحيث يتيح لهم أن يبدعوا أثناء سيرالدرس، من أمثلة ذلك الإبداع الالتقاط اللماح لما يشير إليه المعلم من مواطن الجمال في نص ما وإدراك مايوحي إليه النص جماليا وتداعياته وآفاقه الفنية العميقة.

من هو المعلم ألجيد هو الذي يتمتع بالخصائص الخمس الآتية، الأولى التمكن من "المادة والـتخصص، ومن طبيعة المادة والتخصص، ومن خصائص المـنهج الذي ينفذه، ألثانية فهم طبيعة الطلاب وفهم استراتيجيات ألتعليم ألثالثة فهم طبيعة العقل ألبشري ألرابعة فهم طبيعة ألتدريس اساليب العلم ونتائجه وتطبيقاته، وفهم أساليب ومناهج التفكير العلمي

ومهاراته، ألخامسة فهم و"استخدام وتوظيف تكنولوجيا العصر. . ." (الناقة 328-9). يشير الناقة الى هذه الخمس الخصائص للمعلم الجيد دون ان يعددها لذلك نوردها هنا بارزة وواضحة و نؤكد على اهميتها العامة والخاصة للمعلم وللطلاب ونربطها بموضوعنا اي بجودة اداء المعلم. الخاصية الأولى: التمكن من المادة والتخصص، و مادة الدرس هنا هي النص نفسه رواية او قصة قصيرة او قصيدة او مسرحية او مقالة او مادة في النقد او نقد ألنقد أما التخصص فمثاله فرع من فروع الأدب، الرواية مثلا، مع التمكن من اللغة المستخدمة لتدريس هذا النص. والتمكن من طبيعة ألمادة كما تستوجب هذه الخاصية الإلمام بعناصر تلك المادة التي يراد تدريسها أي الإلمام بالعناصر الجمالية ،الداخلية والخارجية، والسياق، أما طبيعة التخصص فمثالة وظيفة اللغة في إحداث اثر ما في عقل القارىء.

الخاصية ألثانية تمكن المعلم من فهم طبيعة الطلاب واستراتيجيات ألتعلم و طبيعة مفرداته المعرفية والسلوكية وأهمية المهارات والقدرات التي يهدف إلى تطويرها وكيفية تطويرها. ويندرج هنا ايضا إلمام المعلم الماما جيدا بما يقرره علم النفس عن شخصية الفرد اوالطالب وتوجهاته, وكذلك إلمامه "بتأصيل الجانب القيمي الأخلاقي المهني" (الناقة 341) والجمالي لدى الطلاب. الخاصية ألثالثة فهم طبيعة العقل البشري والفروق الفردية بين المتلقين في التفكير والتذوق، هذا التمكن في فهم طبيعة العقل البشري من شانه أن يساعد المعلم على النجاح في أداء عمله من حيث اعتبار اختلاف مستويات التفكير لدى الافراد ومحاولة رعايتها وتطويرها. ولعل المقصود بالخاصية ألرابعة تمكن المعلم من فهم طبيعة ألتدريس فهم المعلم لـ "مداخل التدريس وطرقه وفنياته واستراتيجياته" (الناقه 340)، وتبين الخاصية ألخامسة أهمية تمكن المعلم من معطيات العصر في مجال العلوم، ومناهج التفكير، واستخدام الكمبيوتر وشبكات التواصل العنكبوتية, وطرق الاتصال الجديدة.

وفي هذه الورقة نركز على حسن اداء المعلم في اختيار و تدريس النصوص الأدبية، تلك النصوص التي تنطبق عليها المعايير الجمالية واللغوية ألعامة فماذا نقصد بالنص الأدبي وكيف يتم اختياره ثم تقديمه او بالأحرى تدريسه بعد ذلك للطلاب او لغيرهم من المتلقين.

النص الادبي يعني "النص الإبداعي، وهو ظاهرة جمالية قائمة بذاتها,وعمل إبداعي متكامل، وتوليفة لايمكن فصل خيط من خيوط نسيـجها" (إبراهيم،عبد الحميد 722). والواقع ان جمال النص يأتي من جمال اللغة ونسيجها واختيار مفرداتها وربط مفرداتها وتراكيبها ببعضها البعض بأسلوب يترك اثرا جماليا على المتلقي. وتأتي أهمية اختيار النص الادبي من أهمية ارتباطه باللغة، واللغة تتجه إلى عقل الإنسان ومشاعره اجتماعيا وثقافيا، أي أنها تنمو مع نمو العقل، فهي أي اللغة ـكالثقافةـ ليست أمرا فطريا إنما هي آمر مكتسب، بل إنها "انجاز ثقافي وليست نموا طبيعيا" وعليه "فهي خاضعة لجميع التنوعات والخصائص التي تميز نتائج الخلق الإنساني، تتأثر كذلك بالظروف التـاريخية التي تحيط بالثـقافة التي تنـشأ فيهـا" (نجيحي، 633). من هنا تأتي أهمية حسن اختيارما نريد تقديمه، إلى الطالب او المـتلقي عامة، من خلا ل اللغة، مراعين التأثير التي تحدثه اللغة في مشاعر وعقل المتلقي. نضرب مثلا لهذا النوع من التأثير وهـوالتاثيرالقادم من مضمون النص ومن موسيقاه فموسيقى الشعر او إيقاعات النثر الادبي الشعري لهـا تأثيرهـا على "تهدئة القلوب" وعلى تهذيب "السلوك الانفعالي" (مورتسن وشمولر 299-300). وهذا التأثير جزء من الوظيفة الجمالية للشعر.

كيف يتم اختيار النص الادبي ألجيد لاختيار النص الادبي الجمالي الجيد عدة معايير نقدم هنا سبعة منها نرى أولويتها عند اختيار النص الادبي سواء من قبل المعلم نفسه او من قبل جهة تربوية علمية مختصة:[2] المعيار الأول: حسن اختيار القيادة العلمية التربوية المؤهلة للقيام باختيار النص الادبي المراد تدريسه، فمسألة اختيار النصوص شأنها شان كثير من المسائل الفكرية الهامة تحتاج إلى ذوي الخبرة والمعرفة والتجربة، أي إلى قيادة علمية صالحة

تحدد الأهداف الحاضرة والمستقبلية للأمة ببعد إنساني، ولكن الواقع يبين أن المسافة مازالت شاسعة للوصول إلى تحقيق هذا الطموح أي القيادة العلمية ألصالحة فالذين هم على دفة القيادة العلمية اليوم او كثير منهم مشغولون بـ"مداواة أمراض وصعوبات الحياة أليومية وتصحيح أخطائها، ومحاولة صيانة او ترميم الإمكانيات المتوفرة لها . . . دون تجديدها او تحديثها او الانتقال بها لمرحلة نوعية او حضارية متقدمة أكثر" (حمدان 133). وإذا ماوجدت هذه القيادة العلمية الصالحة فإنها ستواجه كثيرا من الأسئلة وعليهاالاجابة عن مثل هذه الأسئلة لتكون الخطوة العملية ناجحة، مثل ما "مدى معرفتنا بما إذا كان التغير أمرا مرغوبا" و ماهي "العوائق التي تقف في طريق تنفيذ التجديدات ألتربوية (مرسي 37). وهكذا ففي حالة اختيار النص الادبي لا تأتي الجوانب الايديولوجية في ألمقدمة فهذا ليس مجال الاولوية لها، بل على القيادة التربوية المختارة ان تعطي الاولوية لغير الجوانب الأيديولوجية وعليها ان تركز على تفاعل القارىء جماليا مع النص. وهذا لا يعني استبعاد الجوانب الفكرية الاخرى البتة.

المعيار ألثاني إعطاء الأولية في اختيار النص الادبي لوظيفته ألجمالية فذلك مما يساعد، مباشرة وغير مباشرة،على نمو الذوق الفني والحس الجمالي لدى الفرد، بل إن هذا النمو يعين الفرد على تكوين رؤية فكرية بعيدة عن الحدية والتعصب. واقصد بالوظيفة ألجمالية الالتحام بين المضمون والشكل في النص من خلال إبراز تفاعل السمات الجمالية ألتذوق ألتأثير رد فعل القارىء) وكل ذلك بفعل تأثير أللغة والسمات الفنية (التراكيب أللغوية ألصور الإيقاع) هذا ألتفاعل بين السمات الجمالية والسمات ألفنية هوالذي يؤدي إلى جمالية النص وتحقيق رؤية جمالية تجاه شيء ما او تجاه الكون وما وراء الكون (الحامد 181-184). يضاف إلى كل ذلك جمال العلاقة بين هذه ألسمات الجمالية والفنية، بعضها ببعض، وجمال

العلاقة بين التراكيب والمفردات اللغوية بعضها البعض، ودور السياق اللغوي والسياق الخارجي في إضافة بعد جمالي للنص.

لقد آن الأوان آن نعيد النظر في بعض "الموروث النقدي البلاغي –والذي- لم يعرف الاحتفال بفكرة التحليل اللغوي الاستاطيقي" (سلوم 144)، وان نعطي السياق والتركيب والعلاقة بين الألفاظ بل والعلاقة بين النصوص بعضها ببعض حقها من التحليل والارتباط. بل حتى المفردات النحوية "الظاهرة ألنحوية هي الأخرى ليست مجردة من وظيفة جمالية إذا ما نظرنا إليها في سياق هذه العوامل كلها فـ"التحليل النحوي الجمالي يعني آن الظاهرة النحوية ليست أداة او صورة محسنة، ليست زينة او طلاءا وتلوينا. وإنما هي خالقة لمعناها" (سلوم 145). إن الوظيفة الجمالية هي وظيفة لـ "فاعلية اللغة" وهذه كما يرى ناصر ساوم، ونحن معه في ذلك،" لا أثر لها في كتابات المتقدمين قراء كانوا أم نحاة أم لغويين أم نقادا" (سلوم 145). إن النص الادبي الذي لايحقق، في أساسه،على حد قول رومان جاكوبسون ،[3] توصيلا جماليا، لا يصلح إن يختارنصا مدرسيا مقررا.

إذا وقفت مثلا أمام نصين لمحمود غنيم الأول هو قصيدته "وقفة على طلل" (79) ومطلعها "مالي وللنجم يرعاني وأرعاه أمسى كلانا يعاف الغمض جفناه" ومن آبياتها:

ويحَ العروبةِ كان الكونُ مسرحَها فأصبحَتْ تتوارى في زواياهُ
أنى اتجهتَ إلى الإسلام في بلدٍ تجدْه كالطير مقصوصاً جناحاهُ
كم صرَّفَتْنا يدٌ كنا نصرِّفُها وباتَ يحكمُنا شعبٌ ملكناهُ
هل تطلبون من المختار معجزة يكفيه شعبٌ من الأجداث أحياهُ
من وحَّدَ العُرْبَ حتى صار واترُهم إذا رأى ولدَ الموتور آخاهُ
وكيف ساس رعاةُ الشاء مملكةً ما ساسَها قيصرٌ من قبلُ أو شاهُ

ورحب الناسُ بالإسلام حين رأَوا أنَّ الإخاء وأنَّ العدلَ مغزاهُ
يا من رأى عُمَراً تكسوه بردتُه والزيتُ أُدْمٌ له والكوخ مآواهُ
يهتز كسرى على كرسيه فَرَقاً من بأسه وملوكُ الروم تخشاهُ
هي الحنيفةُ عينُ الله تكْلَؤُها فكلما حاولوا تشويهها شاهوا
سلِ المعاليَ عنا إننا عَرَبٌ شعارنا المجد يهوانا ونَهْواهُ

هي العروبة لفظٌ إن نطقتَ به فالشرق والضاد والإسلام معناهُ
استرشدَ الغرب بالماضي فأرشده ونحن كان لنا ماضٍ نسيناهُ
إنا مشَينا وراء الغرب نقتبس من ضيائه فأصابتنا شظاياهُ
بالله سلْ خلفَ بحرِ الروم عن عَرَبٍ بالأمس كانوا هنا مابالُهم تاهوا
فإن تراءَتْ لك الحمراءُ عن كثبٍ فسائلْ الصرحَ أينَ المجدُ والجاهُ
وانزلْ دمشقَ وسائلْ صخرَ مسجدِها عمن بناه لعلَّ الصخرَ ينعاهُ
وطُفْ ببغدادَ وابْحَثْ في مقابرها عَلَّ امرَءاً من بني العباس تلقاهُ
أين الرشيدُ وقد طاف الغمامُ به فحين جاوز بغداداً تَحَدَّاهُ
هذي معالمُ خرسٌ كلُّ واحدةٍ منهنّ قامَتْ خطيباً فاغراً فاهُ
الله يشهدُ ما قلَّبْتُ سيرتَهم يوماً وأخطأَ دمعُ العين مجراهُ
ماضٍ نعيش على أنقاضِه أمماً ونستمدُّ القوى مِن وحي ذكراهُ
لا دَرَّ دَرُّ امرِئٍ يُطرِي أوائلَه فخراً، ويُطْرِقُ إنْ سألتَه ما هو؟
إني لأعتبرُ الإسلامَ جامعةً للشرق لا محضَ دينٍ سَنَّهُ اللهُ

وهي قصيدة جيدة، والثانية قصيدته ألريف (113) والتي تبدأ بقوله "عشقوا الجمال الزائف المجلوبا وعشقت فيك جمالك الموهوبا" ومن أبياتها الأخرى:

قدستُ فيك من الطبيعة سرَّها أنعمْ بشـــمسك مـشرقًا وغروبا!
ولقد ذكرتك فادَّكَرْتُ طفولتي وتمائمي، طوبى لـمهدك طوبى!
زعموك مرعىً للسَّوام، وليتهم زعموك مرعى للعـقول خصيبًا!
فهي القرائحُ أنتَ مصدر وحيها كم بـتّ تلـهم شاعـرًا وخـطيـبا
حـــيَّيـتُ فيك الثابتين عقائدًا والطـــاهرين سـرائرًا وقـلوبا
والذاهبات إلى الحقول حواسرًا يمشي العفـــاف ورائهن رقـيبا
سلبت عذراك الزهورَ جمالها فبكت تـريد جـمالها المـــسلوبا
كست الطبيعةُ وجْهَ أرضك سندسًا وحبت نسيمك -إذ تضوَّع- طيبا
بُسُطَ تظللها الغصون، فأينما يممت، خلت سرادقًا منـــصوبا
مالت على الماء الغصون كما انـحنت أمٌّ تقبل طـــــــفلها المحبوبا
وبدا النخيل: غصونهُ فيروزجٌ يحملن من صافي العقيق حبوبا
أرأيت عملاقًا عليه مِظَلّةً أو ماردًا ملء العـيون مهيبا؟
يا رُبَّ ساقيةٍ لغير صبابة أنَّت وأجرَت دمـــعـها مسكوبا
وحمامة سمع الفؤاد هتافها فسمعته بين الضـــلوع مجـيبا
والغيد تغمس في الغدير جرارَها فيظلُّ يضحك ملء فيه طروبا
سِربَان من بط وبيضٍ خرَّدٍ يتـــــباريان سباحة ووثـوبا
وترى الجداول في الأصيل، كأنها من فضة فيـــها النضار أذيبا

وهي قصيدة جميلة، وكان عليّ اختيار إحدى القصيدتين مقررا دراسيا فأني سأختار ألثانية القصيدة ألجميلة واترك الأولى، القصيدة ألجيدة لان سمات القصيدة الثانية الجمالية – كما أرى- أكثر بعدا وأعمق تأثيرا اقصد ليست أعمق تأثيرا جماليا فحسب ولكنها أعمق تأثيرا ايجابيا في محتواها ومضمونها أيضا، فالأول، أي التأثير ألجمالي يخدم ويعمق التاثيرالثاني، أي التأثير الايجابي او فلنقل الفكري. و مختارات من معلقات،عنترة وابن كلثوم، وروائع ألمتنبي و غنائيات أبي ماضي، وتأملات جبران، ومغاني الشابي، ونفثات ألزبيري واشراقات ألتيجاني وتأوهات البردوني، وذاتيات درويش، هي قصائد جديرة بالاختيار للدراسة والتحليل والتفسير على ضوء- اولوية - هذا ألمعيار البعد الجمالي للنص.

المعيار ألثالث وضع النص في سياقات مختلفة واسعة، مثلا تناصه مع نصوص سابقة، بنفس لغته او بغير لغته، واعتباراتجاهه الإنساني الذي يجمع ولا يفرق. فأي نص حدي يحبذ الابتعاد عنه لان مثل هذا النص من شأنه أن يضعف الحس الجمالي والبعد الإنساني لدى الطلاب. والأمثلة على ذلك كثيرة منتشرة في النصوص الأدبية والمختارات الدينية او الايديولوجية الحادة الموجودة في مناهجنا العربية وفي مناهج البلدان المختلفة معنا سياسيا وأيديولوجيا.

إن قصيدة "أخي جاوز الظالمون المدى فحق الجهاد وحق الفدى" لعلي محمود طه قصيدة ممتازة ولكنها ليست –كما أرى- قصيدة صالحة لتكون مقررة على طلابنا فهي قصيدة تفتح المجال أمام المدرس للدخول في تأويلات وربط ربما يؤدي إلى نتيجة سلبية أكثر من النتيجة التي سعى إليها الشاعر وهي تحقيق العدالة. نحن لسنا معترضين على محتوى واتجاه القصيدة ولكننا معترضون على اختيارها مقررا مدرسيا فيما لو تم ذلك. نقول ذلك لأننا نرى أن وظيفة النص الادبي الأساسية، الشعر مثلا، هي وظيفة جمالية اكثر منها وظيفة فكرية او وعظية او سياسية او ايديولوجية.

المعيار ألرابع مراعاة خصوصيات الهوية العربية الإسلامية ووضعها في السياق الإنساني الايجابي العام، والاعتزاز بها وإبرازها وإبراز أجمل مافيها دون نبرة تعصب ناشزة ودون أي تجريح للآخر وبعقلية مفتوحة ومتسامحة، نحن لا نريد أن نغفل عن ماضينا ولا عن حاضرنا، بل نريد تقديم صورتنا كما يرسمها التاريخ. كتب الجابري في *تكوين العقل ألعربي* "الثقافة العربية كانت إعادة إنتاج للثقافة اليونانية والثقافة الغربية كانت إعادة إنتاج للثقافة العربية الإسلامية . . . حضور الثقافة العربية في الثقافة الأوربية هو حضور مؤسس" (48). وهكذا فنحن بالمقابل لا نريد أن نبخس "الناس أشياءهم"، كما فعل بعض الأفراد وكما فعلت بعض الحركات الاستعمارية والتبشيرية المغالية في ألتعصب نحن نتجنب اخطاءهم. [3] لذلك فاختيارنا للنصوص يحبذ أن ينسجم مع خصوصيات هويتنا بملامحها العامة والخاصة، الجغرافية والتاريخية، المحلية والإنسانية دون تشويه الآخر والتحريض عليه دون وجه حق.

المعيار ألخامس احترام الآخر وتقبله كما هو، نحن لا نريد أن نسهم في عمل يشوه صورة الآخر ولا نريد لصورتنا أن تشوه كما حدث ذلك في القرنين الماضيين ومازال يحدث في هذا القرن الجديد.4 كتب المفكر الفلسطيني-الأمريكي ادوارد سعيد في *تغطية الإسلام* يقول"صورة الإسلام هي واحدة ثابتة لا تتغير حيثما نظرت ومهما تكن المادة التي تعرضها، يستوي في ذلك الروايات الحديثة التي أطراها ألنقاد والكتب المدرسية المقرة في مادة التأريخ والأشرطة الهزلية والمسلسلات ألتلفزيونية والأفلام الفكاهية القصيرة. وتنبثق هذه الصورة الموحدة وتستمد مادتها من المفهوم القديم نفسه عن الإسلام، ولذلك يكثر تصوير المسلمين كاريكاتوريا كموردي نفط وإرهابيين وغوغاء عطشى للدماء" (313، 38-39). هذه صور يرسمها عنا الآخر دون موضوعية, ونحن لا نريد أن نعالج أخطاء الآخرين الذين كتبوا عنا بهذه الطريقة معالجة أيضا خاطئة وغير موضوعية، نحن لا نريد ان نكرر اخطاءهم و لا نريد شن حرب باردة على احد دون سبب عقلاني. إننا نريد أن ننفتح بفهم وعمق على الآخر وان

نتيح له بتسامح وفهم الانفتاح علينا. جاء في توصيات المؤتمر الفلسفي العربي الثاني لبيت الحكمة". . . ضرورة الانفتاح على الحضارات الإنسانية والدخول معها بصيغة الحوار الحضاري الذي يحفظ لكل حضارة وأمة خصوصيتها الثقافية والحضارية والدينية" (الاعسم 892). ومن أسباب هذا الانفتاح أن نبرز الصور المشرقة عن الآخر في تاريخنا وفي نصوصنا الأدبية وان نبحث عن الصور المشرقة عنا في تاريخهم وفي نصوصهم الأدبية وغيرها.[5]

المعيار ألسادس مراعاة حرية التأويل وإمكانية تشعبه، فنحن حين نقرأ نصا ما نعيد خلق هذا النص في أذهاننا وقد نتحدث عنه او نسجل عنه شيئا ما مكتوبا، وخلال كل ذلك قد يأخذننا النص إلى طرق وتأويلات شتى لم تكن في الحسبان. لذلك علينا أن نضع في الاعتبار ونحن نختار النصوص لطلابنا مسألة التأويل وتشعبها، فعلينا أن نتفادى أي سبيل قد يؤدي إلى نتيجة سلبية تبعا لتشعب التأويل. ولعل ادوارد سعيد قد بين أهمية هذه المسألة حين "قلب" عبارة رولان بارت "أن تكتب فعل متعد" فجعلها"أن تقرأ فعل متعد"، منخرط في العالم، مقتحم له، ومعيد لصياغته على صورتنا نحن"[6] لذلك فعملية التأويل، فهم النصوص والتعليق عليها وتقديمها للمتلقي مرة أخرى، أمر في غاية الأهمية، خاصة ونحن نبني مناهجنا التعليمية ونقدم ونفسر ونحلل النص الجمالي لطلابنا وطالباتنا ومتلقينا عامة.

المعيار السابع: هو مراعاة ميول واتجاهات الطلاب- وعلى ضوء شرح L. W.Ferguson – فا لمقصود بالميل " ما نعبر به عن شعورنا تجاه شيء ما" أما المقصود بالاتجاه فـ " تعبيرنا عن عقيدة نحسها تجاه شيء ما، مثلا عبارة (أنا أحب الموز) تدل على ميل . . . ولا تتضمن فكرة او عقيدة عن الموز، وأما عبارة (الموز صالح للأطفال) فإنها تدل على (اتجاه) لأنها تتضمن اعتقادا خاصا في الموز وهو انه صالح للأطفال" (إبراهيم عبد اللطيف 236). عند اختيارنا للنصوص علينا مراعاة ميول واتجاهات الطلاب والطالبات والعمل على تنميتها ايجابيا، فعندما نختار نصا أدبيا لطلابنا علينا أن نضع في الاعتبار

ميولهم، أي شعورهم تجاه شيء ما، إلى أي درجة يحبون القرب من هذا الشيء وكيف يمكن أن ننمي هذا القرب. مثلا شعورهم تجاه الزهور او شعورهم تجاه النوافير وكيف يمكن تنميته من خلا ل اختيار نصوص معينة. كما علينا أن نضع في الاعتبار أيضا اتجاهاتهم، أي فكرتهم وموقفهم من ذلك الشيء وتصوراتهم عنه او بتعبير Ferguson "عقيدتهم" في هذا الشيء وانه مصدر رضا وغير ذلك.إن مراعاة الميول والاتجاهات من شأنها أن تجنبنا التصادم مع ذوق وتوق طلابنا وطالباتنا من الشباب. فمسألة اختيار النصوص يجب أن تتم مع الأخذ بعين الاعتبار لـ "طبيعة" الطالب ومن دون إهمال دور عوامل محلية وإنسانيه عامة، مثلا علينا أن لا نهمل مراعاة جانب "التراث الثقافي للجنس ألبشري فهذا التراث "يمثل "مادة أساسية ينمو عليها ألطفل او الطالب (سمعان، 28). إن تقديم المادة مع مراعاة هذه ألجوانب وبالذات مراعاة توجهات كل فرد من شأنه أن يؤدي إلى النجاح في العمل النوعي الذي يراعي بناء "شخصية ألفرد ويعترف "بان له قيمة في ذاته،"ويهيء "الفرص أمامه" بما ينسجم" واستعداداته وقدراته" Fullan فولان في كتابه (*The Meaning of Education Change معنى التحول ألتربوي* مرعي والحيلة 122). والمدرس الكفؤ هو من يطور الميول الطبيعية السليمة ويثبت الاتجاهات الإنسانية الايجابية المطلوبة. إن الدقة في حسن اختيارا لنصوص على ضوء المعايير المشارإليها أعلاه لهي خطوة أساسية نوعية في توجيه اداء المعلم توجيها من شانه أن يؤدي إلى الإبداع والتميز ألمطلوب والى بناء الشخصية السوية بناء سليما.

في قصيدة ابن عربي "تناوحت الأرواح توضيح لالتقاء البعد الجمالي والبعد الايديولوجي او الفكري الانساني في النص التقاء مقبولا لأنه خال من الحدية الايديولوجية تلك الحدية التي تبعد النص الادبي عن وظيفته الأساسية الوظيفة الجمالية. هذه هي القصيدة:

ألا يا حمامات الأراكة والبان ترفقن لا تضعفن بالشجو أشجاني
ترفقن لا تظهرن بالنوح والبكا خفي صباباتي ومكنون أحزاني
أطارحها عند الأصيل وبالضحى بحنة مشتاق وأنة هيمان
تناوحت الأرواح في غيظة الغضا فمالت بأفنان عليّ فأفنان
وجاءت من الشوق المبرح والجوى ومن طرف البلوى إلي بأفنان
فمن لي بجمع والمحصب من منى ومن لي بذات الأثل من لي بنعمان
تطوف بقلبي ساعة بعد ساعة لوجد وتبريح وتلثم أركاني
كما طاف خير الرسل بالكعبة التي يقول دليل العقل فيها بنقصان
وقبّل أحجارا بها وهو ناطق وأين مقام البيت من قدر إنسان

فكم عهدت أن لا تحول وأقسمت وليس لمخضوب وفاء بإيمان
ومن عجب الأشياء ظبي مبرقع يشير بعناب ويومي بأجفان
ومرعاة ما بين الترائب والحشا ويا عجبا من روضة وسط نيران
لقد صار قلبي قابلا كل صورة فمرعى لغزلان ودير لرهبان
وبيت لأوثان وكعبة طائف وألواح توراة ومصحف قرآن
أ دين بدين الحب أنى توجهت ركائبه فالحب ديني وإيماني
لنا أسوة في بشر هند وأختها وقيس وليلى ثم مي وغيلان

ولعله من المفيد تقديم ابيات مختارة من هذا النص الادبي ثم شرح كيف يقدم المعلم جمالية هذه الابيات المختارة لطلابه وكيف يراعي المعايير الستة المذكورة أعلاه. إن على المعلم أن يركز على الوظيفة الاساسية للنص الأدبي وهي جمالية النص، أي على الجمال الذي

أحدثته اللغة في النص بما في ذلك جمال التعبير عن الفكرة الجذابة. هذه هي الابيات المختارة لتقديمها للطلاب:

لقد صار قلبي قابلا كل صورة

فمرعى لغزلان ودير لرهبان

وبيت لأوثان وكعبة طائف

وألواح توراة ومصحف قرآن

أدين بدين الحب أنى توجهت ركائبه

فالحب ديني وا يماني

في هذا النص الإبداعي نلاحظ أن جمالية البيت الأول "لقد صار قلبي . . . " تكمن في صوره ألشعرية خذ مثلا الصورة الفنية الشعرية"القلب-المرعى" فالقلب مرعى لما ولمن يختلف عن بعضه البعض، هو مرعى "قليل لكل صورة." ولو اختلفت هذه الصورة عن الصور المألوفة لدى هذا القلب او لدى صاحبه. وفي البيت الذي يليه "وبيت لأوثان. . . " تأتي جمالية النص من جمالية الصورة الشعرية أيضا "القلب –المأوى" او "القلب-البيت"، "بيت لأوثان." أي يقبل الصورة المختلفة ولو جاء بها صاحب وثن، ذلك شانه هو اما شان الشاعر فهو الحب والقبول والتسامح. وتتطور هذه السمة الجمالية، النابعة من التصوير الجميل ومن عمق الفكرة أيضا حين يصبح "القلب –المأوى"، لأصنام او أوثان، هو أيضا القلب ألكعبة فهو كعبة الموحد يطوف به او بها. وهكذا تلتقي في هذا القلب-المرعى البيت الكعبة كل صور الحب في

أشكال محسوسة: قلب، بيت، وكعبة، وفي مفاهيم مجردة: حب وعقيدة ودين وإيمان. هذه الصور التي تلتقي في هذا القلب هي صور دينية وغير دينية، فهو قلب يتسع لكل ذلك لأنه يـ"دين بدين الحب."

بهذا ألمضمون مضمون القلب الذي يتسع لصور مختلفة، وبهذه الصور الشعرية وكلها صور فنية وكلها صور ذات بعد إنساني عميق، تكتمل الرؤية الشعرية لهذه الأبيات، فالمضمون يلتحم بالصور الشعرية الفنية ليكونا معا رؤية شعرية ذات بعد جمالي وموضوع فني إنساني عميق. في هذا النص سيجد المعلم مجالات لتوجيه ادائه توجيها جماليا ولتوجيه اداء طلابه توجيها يستجيب لمواطن الجمال في النص شكلا ولغة ومضمونا. فالمعلم يستطيع مثلا ان يتوسع في تقديم الصور الجمالية المرتبطة بمفردات النص مثل المرعى " ألدير ، ألكعبة ، ألحب ، و الإيمان

معروف أن ابن عربي لا يحسب في عداد شعراء العربية ألكبار ولكن هذا ألنص "تناوحت الأرواح بتراكيبه أللغوية وسياقه ألعام وقيمته الفنية والجمالية والموضوعية يعتبر ،كما أرى، من روائع النصوص في الشعر العربي. والى جانب جمال ا للغة وجمال التعبير عن ألفكرة نجد في هذا النص مزيج من ألطبيعة والعاطفة الإنسانية ألعميقة والتسامح الديني المرغوب فيه. والنص يتسع عند القراءة والتأويل لتفسيرات وتداعيات من شأنها أن توحد لا أن تفرق، أن تساعد على التسامح ونـبذ الكراهية وان تقبل الآخر كما هو وهذا هو المهم في تنشئة الانسان السوي وفي تربية الأجيال الجديدة.

والمعلم الجيد عندما يقوم باختيار ثم تدريس النص الادبي فعليه أن يضع نصب عينيه عدة معايير من أهمها المعيار الجمالي للنص، أي جمال اللغة وتأثيرها جماليا على القارىء من خلال الصور الشعرية والأساليب البلاغية وقوة وجمالية الفكرة أيضا. وعليه أن يميز بين القصيدة الجيدة فكريا والقصيدة الجميلة بناء فالقصائد الوطنية مثلا التي تغنيها أم كلثوم وعبد

الوهاب من القصائد الجيدة فكريا مثال ذلك قصيدة "بني الحمى والوطن من منكم يحبها مثلي أنا" او القصيدة الجيدة التي يغنيها عبد الوهاب ومنها "نحن شعب عربي واحد ضمّه في حومة البعث طريق" كلا القصيدتين جيدتين ولكني إذا وقفت أمامهما وأمام قصيدة مغناة بصوت أم كلثوم مثل قصيدة "الأطلال" لإبراهيم ناجي او ألجندول بصوت عبد الوهاب لعلي محمود طه وكان علي أن اختار قصيدتين للتدريس فأني ساترك القصيدتين الجيدتين فكرا وأختار القصيدتين الجميلتين بناء، "الأطلال" و ألجندول ليلاحظ القارىء التاثير الذي تتركه القصيدة الجميلة، قصيدة "الاطلال" او قصيدة "الجندول"، وهو تاثير جمالي وجداني فكري والتاثير الذي تحدثه القصيدة الجيدة فكريا، قصيدة "البعث" او قصيدة "بني الحمى والوطن" ، وهو تاثير يغلب عليه التاثير الفكري الوجداني او الايدويلوجي او الديني او الوعظي. في قصيدة "الأطلال" تتلاحق الصور البديعة الفنية لوحات جمال متتابعة، وينسحب ذلك على صور قصيدة "ألجندول."

والخلاصة أن مركز العملية-التربوية هو الإنسان عامة، و إليه يجب أن يتجه أولا جهد مؤسسات التدريب والتأهيل, فالإنسان هو "القادر على استخراج ثروات الطبيعة وخيرات ألمادة (عبد الدائم، *التخطيط ألتربوي* 8) وهو محور التنمية الشاملة (عبد الدائم، *التربية في البلاد ألعربية* 7)، فبدون بناء الإنسان او بالأحرى إصلاحه لا يمكن تحقيق تنمية شاملة ولا ضمان وجود جودة شاملة، من هذا المنطلق تأتي الأهمية الخاصة لإعداد المعلم إعدادا متكاملا حتى يأتي أداءه اداء ابداعيا ومؤثرا. ولكي يقدم المعلم أداء إبداعيا لابد من تحقيق عدة شروط منها تدريب المعلم وفق برامج مدروسة بعناية تامة، والاهتمام بتكوينه النفسي والعلمي والفكري العام،وتوفير ألتسهيلات المادية والمعرفية، و المرتبطة بالمنهج كحسن اختيار

النصوص الأدبية، وغيرها كي يتاح للمعلم القيام بعمله بفعالية متميّزة وإبداع مثمر أثناء تدريسه للنص الادبي.

الهوامـش

1 - النص الانجليزي: J. L. Mursell in *Principles of Education* writes,

" All subjects studied have but one common end, the enlightenment of living and the improvement of adjustment."

2- انظر ورقتنا، "الإصلاح ألمدرسي اختيار النصوص الأدبية"، المقدمة إلى مؤتمر *جودة كليات التربية والإصلاح ألمدرسي* جزء 1: 89-100. كلية ألتربية قنا، مصر. وخاصة مايتعلق بالجودة.

3- انظر Roman Jakobson: *Language in Literature*. Sixth Printing 1996, Belknap Harvard, 69-71.

4- انظر ادوارد سعيد *Orientalism*. Vintage Books, New York. 1979. 73-110

5- ونستطيع أن نلتقط خيوطا ايجابية في كثير من نصوص الآخر التي كتبت عنا،فمثلا إشارة سرفانتيس إلى "دور العرب في حفظ الذاكرة الأسبانية من خلال دعواه ولو رمزيا- إلى وجود "وثيقة عربية تروي قصة دون كيخوته" ويعلق الكاتب سعد البازعي في دراسته "قابلية الثقافة للترجمة" على هذه الدعوى بأنها" تمثيل للعلاقة الوثيقة التي قامت بين الثقافتين العربية-الإسلامية والأسبانية فهما هنا ثقافتان متداخلتان على الرغم مما بينهما من تعارض في

كثير من الأسس الدينية والاجتماعية وغيرها. ولكن وجود نص مشترك بينهما مثل "دون كيخوته" يشير فيما يبدو إلى اشتباك الثقافتين وحاجة إحداهما، وهي الأسبانية هنا إلى الأخرى" (800). ومثال آخر من قصيدة الشاعر الانجليزي الرومانسي ووردز وورث William Wordsworth والتي يصف فيها حلما رأى خلاله فارسا عربيا ، Arabian Knight ،يحمل جوهرتين بيديه يحاول حفظهما وإنقاذهما من الطوفان القادم الذي يجرف كل شيء، الجوهرة الأولى هي علوم ألرياضيات الثانية هي الشعر,لعل الشاعر يريد أن يؤكد بأن العرب هم من حفظ تراث العالم وعلومه من الزوال (*The Prelude* V: 49-165). ومثال ثالث نجده في ما كتبه المفكر والمؤرخ الانجليزي ثوماس كارليل Thomas Carlyle في كتابه *الأبطال: عبودية البطل* وهو يقارن بين اليهود والعرب وكيف أن كليهما يتمتع بذكاء حاد " ولكن العرب المنحدرين من نفس الأصل الذي ينحدر منه اليهود يوجد لديهم ذكاء متميز لانجد مثله في أليهود (51-53).

6- أبو ديب، كمال. "أن تقرأ فعل متعد متحول: احتفاء بالتأويل وبادوارد سعيد المؤول الأكبر" *المجلة العربية للثقافة : ادوارد سعيد 1935-2003*. مارس(2004):43، 11-54 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

7- ابن عربي هوا لاسم الذي عرف به محمد محيي الدين ابن عربي (560-638 هـ، 1165-1240 مـ) المولود بقرية في جنوب اسبانيا. تشبع ابن عربي بدراسة القران وعلوم الشريعة وتنقل بين العواصم الإسلامية العربية حتى استقر في دمشق عام 1223 مـ. له *الفتوحات ألمكية وترجمان الأشواق، وفصوص الحكم* (الحامد 69).

المراجـع

البازعي، سعد. " قابلية الثقافات للترجمة." *علامات في النقد ملتقى قراءة النص* . ربيع الآخر 1424 هـ . يونيو 2003. المجلد الثاني عشر، الجزء 48، 785-802. النادي الادبي الثقافي بجدة، السعودية.

إبراهيم، سميـرعبد الحميد."من قضايا ترجمة النص الإبداعي." *علامات في النقد ملتقى قراءة النص* . ربيع الآخر 1424 هـ . يونيو 2003. المجلد الثاني عشر، الجزء 48، 785-802. النادي الادبي الثقافي بجدة، السعودية. 721-784.

إبراهيم, عبد اللطيف. *المنـاهج: أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها*. الطبعة ألسادسة مكتبة مصـر، القاهرة، 1984.

إبراهيم، مجدي عزيـز. التفكير من منظور تربوي. عالم الكتب: القاهرة. طبعة أولى، رجب 1426 هـ، سبتمبر 2005 مـ.

الجابري، محمد عابد. *تكوين العقل العربي*. بيروت: مركز دراسات الوحدة ألعربية 1988.

حافظ، إبراهيم وخليل، إبراهيم (ترجمة). *التوجيه في المدرسة*. القاهرة: دار النهضة العربية،

(Mortensen, Donald G, and Allen M. Schmuller. Guidance in Today 's Schools, 1959. New York: John Wiley and Sons Inc.)

الحامد، ابوبكرمحسن. "*العلوي وفروست: الرؤية الشعرية*." أطروحة دكتوراه مترجمة عن النص الانجليزي، جامعة ساوث كارولاينا، كولومبيا، الولايات ألمتحدة 2005 مـ. (Salih al-'Alawi and Robert Frost: Poetic Visions. By: A. M. al-Hamid, A Ph. D. Unpublished dissertation, USC, Columbia, SC, USA. 2005.)

----------. "الإصلاح المدرسي: اختيار النصوص الأدبية." المؤتمر العلمي الرابع "الدولي الأول": جودة كليات التربية والإصلاح ألمدرسي 4 – 5 ابريل، 2007، الجزء الأول، قنا: جامعة جنوب الوادي. 89 - 100

حمدان، محمد زياد. *أزمة التربية في البلدان النا مية: واقع، مشكلات، حلول*. عمان: الأردن، 1412هـ، 1992 مـ.

----------. *التلاميذ يديرون أنفسهم*، عمان، دار التربية الحديثة، 1410 هـ - 1990 مـ.

عبد الدايم، عبد الله. التربية في البلاد العربية. بيروت: دار العلم للملايين، 1974.

عبد الدايم، عبد الله. التخطيط التربوي. بيروت: دار العلم للملايين، 1974.

عربي، ابن. محيي الدين. *ترجمان الأشواق*. القاهرة: المطبعة الأميرية 1271هـ، 1855مـ.

الاعسم، عبد الأمير. *الفلسفة والإنسان العربي في القرن الحادي والعشرين:أعمال المؤتمر الفلسفي العربي الثاني لبيت الحكمة، 16-20 آذار 2001* بغداد, 2002.

غنيم، محمود. *الإعمال الكاملة*. دار الغد ألعربي القاهرة، 1414 هـ، 1993 مـ.

سعيد، ادوارد. *تغطية الإسلام*. ترجمة سميرة خوري، بيروت: مؤسسة الأبحاث ألعربية 1983. 313، 38-39.

سلوم، تامر. *نظرية اللغة والجمال في النقد العربي*. اللاذقية: دار الحوار، 1983.

سمعان، وهيب و لبيب، رشدي. *دراسات في المناهج*. مكتبة الانجلو ألمصرية القاهرة، 1982

مرسي، محمد منير. "التجديد التربوي ومعوقاته وبعض نماذجه." *حولية كلية ألتربية* السنة ألرابعة العدد ألرابع 1405هـ، مـ1985، قطر: جامعة قطر. 34-52

مرعي، توفيق احمد، والحيلـه، محمد محمود. *المناهج التربوية ألحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1420 هـ - 2000 مـ.

_____، *طرائق التدريس العامة*، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة أولى 1423 هـ _ 222 مـ . عمان: الأردن.

الناقة، محمود كامل. "حديث عن جودة المعلم (إطار فكري)". *جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي المؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول)* كلية التربية قنا، 4-5 ابريل 2007، جزء 2. 321-341.

النجيحي، محمد لبيب، (ترجمة)، *فلسفة التربية*. القاهرة: دار النهضة ألعربية 1969.

(Phenix, Philip. H. *Philosophy of Education*. New York, 1958.)

Carlyle, Thomas. *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History.* D.C. Heath and Co. Boston. New York. Chicago. 1913. 51-3.

Wordsworth, William. *The Prelude,1799, 1805, 1850, Authoritative Texts; Context and Reception; Recent Critical Essays.* W.W. Norton and Company: New York. London. 1979, V: 155 – 160.

انتهى.