تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية   
  
  
مقدمــــة:   
يمكن فى منطق البدائيين السيطرة على الجوانب التى تخلفت أدوات العمل الفعلية عن السيطرة عليها بإغراء الطبيعة أو باسترضائها أو بخداعها أو بتقليدها أو بغير ذلك مما عرفته الطقوس السحرية. فالرغبة التى تحققت للبدائى إنما حققها العمل، والرغبة التى لم تتحقق يمكن تحقيقها بعمل آخر هو- طبقا للمثال الذهنى فى القدرة على السيطرة- أن (يرقص) الإنسان هذه الرغبة أو يمثلها، أو يصورها، أو يغنيها أو يشكلها. فاعتقد أنه إذا رقصها أو مثلها….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 البدائيين (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 البدائيين، 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 ( 63: 1-20) ، (75: 497).   
فالفن صياغة للعلاقة بين الإنسان وواقعه، وكما أن الواقع متغير أبدا فإن 'نموذجه' فى الفن متغير كذلك، والذى يحكم التغير فى هذا وذاك مدى ما وصل إليه البشر فى صلتهم العملية بعالمهم الطبيعى، وطبيعـة 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 الثـورة العلمية التكنولوجية، وخلال تلك الفترة من السنين تغيرت علاقات الإنتاج الاجتماعية، فشهد التاريخ الإنسانى ثلاث صور لهذه العلاقات: العلاقات العبودية، والعلاقات الاقطاعية، والعلاقات الرأسمالية فى ثلاثة أنماط من الأنظمة الاجتماعية: النظام العبودى، والنظام الإقطاعى، والنظام الرأسمالى، والأساس فى هذه العلاقات الإنتاجية والأنظمة الإجتماعية الثلاثة هو الملكية الخاصة لأدوات الإنتاج وهذه الأنظمة الطبقية 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 مالكى 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 الإجتماعى، وفى المجتمع الطبقى توسل الإنسان فى اغترابه عن المجتمع بالفن؛ ليكشف جذور اغترابه فى العلاقات الاجتماعية، وليؤكد شوقه إلى نفى هذا الاغتراب (40: 9).   
فقد وجدت فى الفكر الإنسانى- منذ المجتمع العبودى –اشارات إلى تناقض الملكية الخاصة مع الجوهر الإنسانى، لكن تلك الإشارات- بانفصالها عن الواقع التجريبى 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 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 محاولـة فـى هـذا السبيـل هـى 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، ومتشابها 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: 137-156)   
والمحاولة الثالثة (أطلانطا الجديدة) لفرنسيس بيكون Francis Bacon (1561م-1626م) الذى صدر عن فلسفته التجريبية فلم يقم مدينته على المثال الأخلاقى وإنما إقامها على العمل، وجعل حكمها للعلماء. (37: 186-200)   
ولقد اشتركت ثلاث المحاولات فى نفى الملكية الخاصة عن المدن الفاضلة، ونبهت 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 وحريته، هؤلاء الأبطال مثلوا (المثال العام).   
وفى العصر الحديث بعد عصور طويلة طمست فيها ملامح الفرد يبدو من الضروري التأكيد على النظرة الواقعية للأدب التى تنظر إلى الواقع كما هو واقع، لتحوره 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 الثكلى تبكى فقيدها على نحو أكمل من بكاء الأمهات بالأمس، ولا أن يفنى عاشق فى عشق حبيبته بأكثر مما فنى قيس فى عشق ليلاه. فلابد أن ننظر النظرة العقلية التى ترجو أن يجيئ المستقبل أكثر تحضرا- بمعنى أغزر علما- من الحاضر ومن الماضى على السواء. (25: 38-41)   
وعليه فيبدو من الضروري أننا فى حاجة إلى أدب لتربية إرادة إنسان عصرى، قد يكون من أبرز ملامحه25: 73-80) ، (22: 72-75)   
أ-إنسان يكسر حدة الولاء للفكر القديم غير العقلانى، ويهدم جدار الرتابة، والجمود، ويتحرر من قيود ومخاوف غير مرئية، ويفكر تفكيرا علميا عالميا.   
ب-قوة اجتماعية جديدة، تسدد هجماتها إلى العلاقات القديمة؛ لتطور نفسها، وتحقق فى ذات الوقت مصالح المجموع الشعبي.   
ج-نظرة رحبة إلى العالم تقضى على الضيق الانعزالى، لترتاد المجهول، ولتكشف حدود هذا العالم.   
  
الإحساس بمشكلة البحث:   
فى دراسة 'لجوناثان كالر Jonathan Culler' بين فيها أن الألفاظ فى دراسة الأدب تقسم إلى حقيقة ومجاز، والحقيقة فى الألفاظ هى استعمالها فيما وضعت لها من المعانى فى المعجم اللغوى، أما المجاز فهو استعمال أية لفظة فى غير معناها المعجمى (الحقيقى أو الأصلى) لوجود علاقة بين المعنى اللغوى الأصلى لهذه اللفظة والمعنى المجازى الناتج عن ذلك الاستعمال بشرط وجود قرنية مانعة من إرادة المعنى الأصلى للفظة. (74: 95-97)   
ويمكن التعبير عن الحقائق بشكل كاف عن طريق المعنى المعجمى للكلمة، ومع هذا يلجأ الإنسان إلى المجاز اللغوى- مثل التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل، لزيادة التعبير جمالا وتأثيرا. (24: 50)   
ولذلك فالمجاز اللغوى ليس جزءا جوهريا فى المعنى، بل هو فضلات أدبية ممثلة فى زخارف ومحسنات.(31: 13)   
ويرى المسيرى أن اللغة الإنسانية نظام دلالى محدد، يتسم بالاتساق الداخلى، وله قواعده الخاصة، يتكون من دوال وأسماء تشير إلى مدلولات ومسميات لأشياء موجودة فى العالم الخارجى، لكن ثمة مسافة تفصل بين الدال اللغوى والمدلول، وهى مسافة تتسع وتضيق، بل أحيانا تنعدم، حسب مدى تركيبة المدلول (سواء أكان شيئا طبيعيا أم ظاهرة إنسانية أو غيبية، تأخذ فى 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 لتمرير التحيزات وفرضها بشكل خفى. (31: 130-150)   
وقد حدد ابن قتيبة (ت 276هـ) جوانب المجاز، وجعلها تشمل: 'الاستعارة والتمثيل والقلب والتقديم والتأخير والحذف التكرار والإخفاء والإظهار والتعريض، والإفصاح والكناية والإيضاح ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد والواحد والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص، مع أشياء أخرى كثيرة، وهى ظواهر أسلوبية تعنى التغير فى الدلالة، والخروج بها عن دلالة المواضعة الشائعة. (2: 20-21)   
ويعد مصطلح 'المثل' أكثر المصطلحات المجازية ورودا فى القرآن سواء فى أصله الثلاثى أو فى مشتقاته المتعددة، وهو يتراوح بين عدة معان أهمها 'الصفة العجيبة كأنها لغرابتها تشبه بها، ويتمثل' ومعنى ذلك أن مصطلح المثل يصبح قريبا جدا من معنى التشبيه' ويدل عليه ، ومما يؤكد هذا التطابق الذى يكاد يكون تاما بين 'المثل' و 'التشبيه' أن مادة 'شبه' فى القرآن لا تأتى إلا بمعنى الاشتباه، والاختلاط، والتداخل وعدم القدرة على التمييز 'شبه الشئ تشبيها أشكل وشبه عليه، خلط عليه الأمر حتى اشتبه بغيره، وشبه عليه الأمر: لبس عليه' والمعنى واضح فى المشتقات الأخرى للمادة أنه هو الاختلاط، وذلك فى 'تشابه' و'مشتبه' و 'متشابه'.   
ولم يرد لفظ 'الكناية' فى القرآن، وإن وردت المادة فى معنى الإخفاء، والستر وترد فى معنى 'الكناية' أو قريبا منها 'التعريض' وهى خلاف التصريح وهو 'ما توسع فى دلالته فصار له وجهان ظاهر وباطن' وذلك فى قوله تعالى: 'فيما عرضتم به من خطبة النساء' (البقرة/ 235). (2: 21)   
وقد وردت مادة 'جوز' بمعنى القطع والعبور، وهذا المعنى ليس بعيدا عن المفهوم المتأخر لكلمة 'مجاز' على أساس أن المجاز هو تجاوز المعنى الحقيقى للعبارة إلى معنى آخر يتعلق بها.   
أما مادة 'عير' الأصل الاشتقاقى لمصطلح 'الاستعارة' فلم ترد فى القرآن، ولذلك كان من الطبيعى أن يكون هذا المصطلح أكثر المصطلحات الأدبية تأخرا فى الظهور، وعلى العكس من ذلك كان مصطلح 'المثل' مع ما يشتق منه كالتمثيل هو أكثر المصطلحات ظهورا وذلك بحكم كثرة دورانه فى القرآن ودلالته على معنى 'التشبيه' وكان مصطلح 'الكناية' أقل ظهورا من مصطلح 'المثل' لقلة وروده فى القرآن من جانب، ولعدم وضوح دلالته المجازية من جانب آخر.   
ومن الضروري الإشارة إلى ما أثارته بعض محتويات الصور التعبيرية- التى عبر عنها بالمثل- من الجدل والاستنكار- وقد عبر القرآن نفسه عن هذا الاعتراض بقوله تعالى: 'إن الله لا يستحى أن يضرب مثلا ما بعوضة فما فوقها، فأما الذين آمنوا فيعلمون أنه الحق من ربهم، وأما الذين كفروا فيقولون مـاذا أراد الله بهذا مثلا، يضل به كثيرا، ويهدى به كثيرا، وما يضل به إلا الفاسقين' (البقرة/26) (7: جـ1، 398)   
ولم تكن اجتهادات ابن عباس فى تفسير النص بعيدة عن جو التأويل، والجدل الدينى الذى بدأ بانشقاق الخوارج على علي بن أبى طالب نتيجة لرفضهم مبدأ التحكيم- وكان ابن عباس- فيما يقال- هو رسول علي بن أبى طالب لمجادلة الخوارج ومحاولة إقناعهم بخطأ موقفهم وصحة موقف علي. ولم يخل هذا الجدل من الاستشهاد بالقرآن من كلا الطرفين على صحة موقفه، واتساقه مع معطيات القرآن، حتى تحول النزاع- على مستوى الجدل الدينى- إلى فهم النص القرآنى نفسه والاستدلال به، وهذا كله ما جعل علي بن أبى طالب ينهى ابن عباس عن مجادلة الخوارج بالقرآن 'فخاصمهم، ولا تحاجهم بالقرآن، فإنه ذو وجوه، ولكن خاصمهم بالسنة' (6: 142)   
ومما يرويه الطبرى عن ابن عباس رواية مؤداها أنه لم يتقبل القراءة المشهورة للآية القرآنية ' فإن آمنوا بمثل ما آمنتم به فقد اهتدوا' (البقرة/137) على أساس أنها تثبت مثلا لله يمكن الإيمان به 'لا تقولوا فإن آمنوا بمثل ما آمنتم به فقد اهتدوا- فـإنـه ليس لله مثل- ولكن قولوا: 'فإن آمنوا بالذى آمنتم به فقد اهتدوا' (7: جـ3، 114)   
ومن المحتمل أن ابن عباس كان مدفوعا إلى ذلك رغبة منه فى نفى أى شبيه أو مثل لله، خصوصا مع ما ذهب إليه ابن سبأ من تأليه الأئمة والقول بالرجعة.   
كما توقف كثير من المسلمين عند بعض الآيات متسائلين عن المعنى الحقيقى وراء صورتها اللفظية، فيروى الطبرى أنه 'لما نزلت 'وسع كرسيه السماوات والأرض' (البقرة/ 255) قال أصحاب النبى يا رسول الله، هذا الكرسى وسع السماوات والأرض، فكيف العرش؟ فأنزل الله تعالى: 'وما قدروا الله حق قدره ' (الزمر/ 67) إلى قوله: 'سبحانه وتعالى عما يشركون' (7: جـ5، 399) وإذا كان الرسول قد سكت عن تساؤل المتسائلين، تاركا لله الرد عليهم، واستنكار هذا السؤال، فإن ابن عباس يفسر نص الآية على أن 'كرسيه: علمه' (7: جـ5، 397-399) وهو تأويل يقربنا من جو التأويل الاعتزالى الذى ينفى مشابهة الله للبشر أو حلوله فى المكان.   
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:   
أيقتلنى والمشرفى مضاجعـى 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 نارا' (البقرة/ من الآية 17) ظاهرة استوقفت الفراء. 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 نارا، 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 مجموعا كما قال' كأنهم خشب مسندة' (المنافقون/ من الآية 4) وقال: 'كأنهم أعجاز نخل خاوية' ( الحاقة/ من الآية 7) فكان مجموعا إذا أراد تشبيه أعيان الرجال، فأجز الكلام على هذا، وإن جاءك تشبيه جمع الرجال موحدا فى شعر فأجزه، وإن جاءك التشبيه للواحد مجموعا فى شعر فهو أيضا يراد به الفعل فأجزه' (8: 15)   
كما يوجد نوع آخر من المجاز، يكون فى 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 يتجوز بها فتدل على اسم المفعول.   
ففى قوله تعالى: 'فى عيشة راضية' (الحاقة/ 21) فيقول: 'فيها الرضاء، والعرب تقول: هذا ليل نائم، وسر كاتم، وماء دافق، فيجعلونه فاعلا، وهو مفعول فى 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 أبى عبيدة إلى هذا الأسلوب هو استخدام ضمائر العاقل بدلا من ضمائر غير العاقل، ومن ذلك قوله تعالى: 'قالت نملة يأيها النمل ادخلوا مساكنكم' (النمل/ من الآية 18) يقول: 'هذا من الحيوان الذى خرج مخرج الآدميين، والعرب قد تفعل ذلك. قال:   
شربت إذا ما الديك يدعو صباحه إذا ما بنو نعش دنوا فتصوبوا   
ويقول فى قوله تعالى: 'قالتا أتينا طائعين' (فصلت/ من الآية 11) هذا مجاز الموات الذى يشبه تقدير فعله بفعل الآدميين' وهى نفس النظرة التى ينظر بها إلى الآيات 'وكل فى فلك يسبحون' (يس/ من الآية 40) و 'كل يجرى لأجل مسمى' (الرعد/من الآية 2) (4: 196، 162، 153)   
وليس عنا ببعيد معركة رواية وليمة لأعشاب البحر للروائى السورى حيدر حيدر التى صدرت طبعتها الجديدة عن هيئة قصور الثقافة التابعة لوزارة الثقافة المصرية، ونظرا للضجة التى أثارتها الرواية، فقد شكل وزير الثقافة لجنة فنية من رجال الدين والأدب اجتمعت وناقشت الرواية فى غيبة أحد أعضائها، وهو رئيس جامعة الأزهر العريقة، الذى انسحب من اللجنة أو تخلف عن حضور اجتماعاتها، وبعد أن ناقشت اللجنة رواية الأديب السورى أصدرت بيانا، دافعت فيه عنها، تأسيسا على مبدأين: أولا حرية التعبير التى يتمتع بها، ويجب أن يتمتع بها الأديب، أى أديب؛ ثانيا: التوظيف الفنى والأدبى الجيد الذى نجح حيدر حيدر فى إخضاعه لمقتضيات البناء الروائى والرؤية الفنية، تحقيقا للمبدأ الفنى المتعارف عليه فى الدراسات الأدبية، والقائل بأن طبيعة الكل (العمل الأدبى فى كليته) هى التى تحدد قيمة أجزائه، ولكن بيانا- أصدره الأزهر الشريف- ورئيس جامعة الأزهر بالطبع أحد أقطابه- قد أدان رواية الأديب السورى، وقد ترتب على صدور البيان خروج شباب جامعة الأزهر، ممن لم يقرأوا الرواية، وربما لم يسمعوا عنها قبل ذلك البيان، إلى الشوارع المحيطة فى احتجاج غاضب هدد بنشر الفوضى والدمار، وخطورة هذا الموقف الأخير، وما أدى إليه من تداعيات، تتمثل فى الطبيعة المزدوجة لوضع رئيس جامعة الأزهر، فهو، من ناحية، يرأس مؤسسة تعليمية يصعب الفصل بينها وبين أعلى سلطة دينية، وهى الأزهر الشريف، وهو من ناحية ثانية قطب بارز فى حزب الأغلبية الحاكم منذ سنوات، ومن ثم يمثل- شاء أم لم يشأ- السلطة السياسية، وحينما يرتبط اسمه من طرف خفى فى بيان الأزهر، وعلانية فى إدانته للرواية فى مجلس الشعب، فإنه بالقطع يضع نفسه فى موقف مناهض لرأى السلطة السياسية التى ينتمى إليها هو، ويمثلها أيضا وزير الثقافة. كأن العملية لم تعد تجسد صراعا، أو على الأقل تناطحا بين السلطتين الدينية والسياسية، وهو ما استطاعت مصر أن تتحاشاه بنجاح.   
ويرى أحد الباحثين أن علم الأدب لا يمكن أن يكون بأى حال له الكلمة الأخيرة على الأدب، والمعضلة الجوهرية فى تقديرى ليست هى نظرية علم الأدب، بل هى لغة علم الأدب' (28: 213)   
فاللغة لابد أن تكون واضحة، ومحايدة تماما، على أمل أن تصبح شفافة تماما، وموصلة بشكل كامل، وقادرة على تمثيل الواقع، ويمكن للقارئ من خلالها أن يمسك بواقع صلب متماسك ، والجمل الاخبارية هى المناسبة للتعبير عن علاقات الإنتاج والبيع والشراء، وهى جمل يمكن التأكد من زيفها أو صدقها من خلال التجربة، والاختبار وما لا يمكن التأكد منه بهذه الطريقة ليس بجملـة، وبالتالى فإن جملا أخرى مثل جمل العواطف والمشاعر شبه إخبارية، لا معنى لها.(30: 51-55)   
ويرى 'روس Rose Jeanne Marie' أن المجتمع الصناعى الحديث يحتاج إلى لغة محايدة، تشير إلى أشياء محددة، فمن أهم وظائف اللغة أنها أداة للتعبير عن الأفكار العلمية، وعمليات البيع والشراء، والتعاقد والأوامر، ولابد أن تكون منضبطة- تماما، وتتسم بالدقة البالغة. (89: 255)   
ولذلك اتجهت كثير من الدراسات والبحوث الغربية فى اللغة والأدب نحو لغة علمية، وأدب علمى، مثل:   
1- تحليل خمسين اقتباسا من الأدب العلمى (69).   
2- تحليل الأدب العلمى باستخدام نشاط المجموعات: مناقشات الطلاب حول البحوث البيئية (54).   
3- الأدب العلمى والقراءة والكتابة: مقرر المهارات العملية لطلاب الليسانس (86).   
4- تعريف الطلاب الجامعيين بالأدب العلمى والمكتبة (52).   
5- عرض للأدب العلمى مشروع بحث تربوى (66).   
6- أثر تأخير النشر على توزيع الأدب العلمى توزيعا ناضجا مراقبا (61).   
7- فوائد الاستعارة فى أكثر أعمال الأدب العلمى اقتباسا (70).   
8- دخول الطلاب للعلم من خلال الأدب (58).   
9- أنشطة العلوم المبنية على الأدب فى رياض الأطفال من خلال كتب الأطفال المصورة (53).   
10- أدب الأطفال مع التركيز على العلوم: عشرون مجموعة من الأنشطة طورها المعلمون من مرحلة الرياض حتى المستوى الثامن (50).   
11- العلوم المبنية على الأدب: كتب وأنشطة الأطفال لإثراء مناهج الدراسة فى المرحلة من الرياض حتى المستوى الثامن (71).   
12- تقديم الأفكار العلمية من خلال أدب الأطفال (48).   
13- العلوم فى الأدب: مواد دراسية كمدخل للتعليم من خلال بعض الموضوعات. (67).   
  
وفى ضوء ما سبق يتبين أن لغة الأدب العربى ما زالت جامدة عند أصول نشأتها فى الماضى- فى الوقت الذى اتسمت فيه لغة الأدب الغربى بالعلم، أسلوبا، ومنهجا، ولغة حياة فى هذا العصر مما جعلنا نعيش تناقضا مؤلما بين كوننا شكلا فى العالم الحديث، وكوننا جوهرا من خارجه، يضطرنا إلى معاناة قضايا مجتمع قديم فى عالم حديث، ومعاناة قضايا عالم حديث فى مجتمع قديم.   
تحديد مشكلة البحث:   
فى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث فى السؤال الآتـى:   
ما الاتجاهات الحديثة لتنميةالأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية؟   
ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الآتية:   
1- ما نظريات تعليم الأدب؟   
2- ما الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟   
3- ما الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية من خلال الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟   
4- هل يوجد أدب علمى، واتجاه لتعليمه فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة؟   
أهداف البحث:   
1- تحديد نظريات تعليم الأدب.   
2- تحديد الاتجاهات الحديثة فى تعليم الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.   
3- تحديد الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية من خلال الأدب فى ضوء الدراسات والبحوث المعاصرة.   
4- تحديد الدراسات والبحوث المعاصرة الخاصة بتعليم الأدب العلمى.   
خطوات البحث:   
تحددت خطوات هذا البحث فيما يأتى:   
1- مقدمــة.   
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- المراجـــع   
مفهوم الأدب، ونظريات تعليمه:   
الأدب: أدب النفس والدرس. والأدب: الظرف وحسن التناول (3: 206) واصطلاحا '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)   
وقـد وجد النقد الأدبى أولا ثم وجدت البلاغة بعد ذلك منبثقة عنه، ومستمدة منه، وقـد سبقهم الأدب الإنشائى بقسميه: الشعر والنثر الفنى. (32: 13) والأصل فى الشعـر أن يخلق من الإنسان أسطورة، فى حين يرسم النثر صورته'. (15 :63)، (63: 1-20)   
والمدارس الأدبية ثلاث92: 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.   
أولا: 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 هـذه المدينة أن يعرفوا الخير، وأن يصلوا إلى أن تكون أفعالهم خيرة فاضلة، والفن لا يساعد على تحقيق هذه الأهداف، لأن طبيعته المحاكاة المرآوية لأصـول قائمة أقرب منه إلى الحقيقة، وهو يحاكى هذه الأصول حكاية شائهة ناقصة، وبـذلك يصرف الناس عن معرفة الحقيقة، بل إنه يخدعهم، إذ يقدم إليهم الزيف والخيالات.(82: 204)   
ولقد قبل أرسطو مبدأ (المحاكاة) فى طبيعة الفن، لكنه لم يقبل أن تكون هذه المحاكاة نقلا مرآويا لظاهر الطبيعة وللمباشر فى الحياة، ونبه إلى أن الفن- إذا يحاكى- 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 الواقعى الذى عده أفلاطون غير حقيقى، وكان فى قبول أرسطو للعالم الواقعى رفض للتصورات الوهمية المتخيلة لهذا العالم الطبيعى والإنسانى. (26: 99)   
ويبدو هذا المنهج الأرسطى فى موقف أرسطو من شعراء عصره، وخاصة فى تناوله لمآسى يوربيديس Euripides (حوالى 485-406 ق.م) وسوفوكليس Sophocles (حوالى 496-406ق.م) فقد كان يوربيديس مجددا فكريا واجتماعيا تناول بالنقد معتقدات مجتمعه، ونظرة الناس فى عصره إلى العوالم العلوية غير المرئية، وتخلص فى كثير من مآسيه من سيطرة معتقدات عصره فى الآلهة والأساطير والأبطال والسحرة والعرافين، وضمن أعماله تصويرا للآلهة يجعلهم أبعد فى باب الفضيلة والخير عن نموذج الإنسان الفاضل العادى، وأظهرهم فى صور السارقين والحاقدين والقساة والمتحيزين. لهذا لقى يوربيديس هجوما شديدا من مفكرى الأرستقراطية وفنانيها المحافظيـن، ورفض عصره كثيرا من آرائه، وإن كان فى منحه جوائزه الفنية أحيانا، ولم يشر أرسطو فى تناوله لمآسى هذا الشاعر إلى أية إدانة أو إتهام له، وإنما أخذ على بعض أعماله الضعف فى البناء نتيجة الوقوع فى مزلق فنى 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 أخلاقيا، بل كان موقفا فنيا 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 دائما 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 ميلا- 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 أزلية' عند أفلاطون، وتبحثها صوريا عن أرسطو، والأمران معا ينكران التغير. (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 الاقطاعية وابنيتها الثقافية الغيبية تتقوض زمن النهضة الأوروبية، وتعد هذه النهضة- تستغرق لدى كثير من المؤرخين خمسة قرون: من الثالث عشر إلى الثامن عشر الميلاديين- الانتقالة الكبرى بين المجتمع الاقطاعى 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 واستلهامها، وبعد هذه الانتقالة انتهت العلاقات الإقطاعية التقليدية، ونضجت العلاقات الرأسمالية وتخلق المجتمع البرجوازى، وتكونت له ثقافته الحديثة علما، وفكرا، وأدبا.   
إن الموقف الكلاسيكى هو المفسر لعلاقة الإنسان بعالمه فى ظل علاقات اجتماعية محددة هى العلاقات العبودية والإقطاعية، وكل نزوع كلاسيكى هو فى 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 الانتاج) 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 القـرن الثامن عشر، والثلث الأول من القرن التاسع عشر- إلى بناء أضخـم أنساقـه أمـران: (16: 65-86)، (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 بصددها 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. فها هنا جانب مادى فى فلسفته، غير أن هذا الجانب يتوارى فى النهج المعرفى الكانتى وهو نهج مثالى ذاتى، فصل كانت 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 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 بهذا مادى فى اعترافه بوجود العالم الخارجى الموضوعى مستقلا عن الوعى به، لكنه مثالى فى إنكاره لإمكانية معرفة حقيقة هذا العالم.   
لقد بدأ كانت من مبدأ أساسي مثالى ذاتى يرى الموضوعى المدرك هو ما تراه الذات المدركة، وما يتبدى لها منه متفقا وعالمها الشعورى وإدراكها العاطفى.   
إن المثاليين بعد كانت- 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 كولر دج أقرب إلى الحدس، منه إلى التجربة، فقد اعتد بالكشف الحدسى، وبإيجابية الذات العارفة، وبالمعاناة 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 تكدس، 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 للملهمين 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 أدرية 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، أنانى 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، وجاهروا بالعداء للوجدانيات والعاطفيات الرومانسية، وقالوا بأعمال العقل والانضباط والتوازن. وهدم النقاد الفطريون منهم نظرية التعبير الرومانسية، ودعوا إلى فن موضوعى يتجاوز أوهام 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 (1888-1965م) Eliot, Thomas Stearns إلى أن الشعر ليس تعبيرا عن مشاعر، وإنما هو تخلص من المشاعر، وليس تعبيرا 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 الناقدة، والقوة الخالقة عند الشاعر. إن الشاعر ينفعل 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 ينأى 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 ينأى الشاعر بذاتيته عن مادته، وأن يترك هذه المادة لعمل عقله الخالق، فبهذا وحدة ينجو العمل الشعرى 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 رتشاردز 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 وآثار قراءة القصيدة نفسيا وسلوكيا عند القارئ، ويذهب إلى أن التوصيل الجيد هو الذى يؤدى إلى التوازن الانفعالى لدى القارئ، والجديد عند آرمسترونج أنه يرفض التأمل، ويعتد بالتجريب وبنتائج العلوم، ليهيئ مناخا منضبطا للقراءة الشعرية، ورصد الظروف المؤدية إلى قراءة سليمة جيدة، والملابسات المؤدية إلى قراءة خاطئة ورديئة، 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 أرمسترونج 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 التجريبى بقدر الإمكان، وبكل ما تتيحه الوسائل العلمية إلى عملية الخلق إلى الوصف العينى لكيفية عمل الشاعر، والتأكيد على ضرورة عقد الصلة بين القارئ والعمل الفنى، والكشف عن حقيقة هذه الصلة، وآثارها، 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 أنعكاسا سلبيا، بل هو إسهام فى التعرف على الواقع، وأداة للم شعثه، وسلاح لتغييره. فإذا غامت رؤية الفنان للحقيقة الموضوعية فقد عمله موضوعيته، وإذا غابت الذات فقد عمله فنيته.   
إن واقعية الفن تتجاوز الماثل 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 الماثل فى الواقع، ويتجاوزه إلى أن يمنح الانسان صورة لغد يسعى إلى صنعه. إن هذا التصور ينفى الميكانيكية فى علاقة الفن بالواقع، فالفن بهذا لا يحاكى الواقع فى شتاته وجزئياته حكاية بعيدة عن جوهر حركته وثرائها، 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 الاجتماعـى أو متأثـر به. (40: 17)، إلى المدخل النمطى الرمزى 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. 3-المدخل النفسى.   
2- المدخل الفنى. 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 يميت 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 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، 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:   
أ-جماليات 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 الاخرين، 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 تمور بالحركة، والحيوية والنشاط، فمثلا: نرى الصغير يقوم من نومه، ويرتب أشياءه، ويعد حقيبته 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 تكرار المعنى، أو تكرار 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 أوشكت أن تطير) و (الشاطئ بالسر يبوح) و (من رش على الشاطئ سحرا) و (يعود النبع إلى البحر كالحلم الرائع كالسحر) و (نقول للأشواق 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 والتفاؤل والتعاون والمحبة والأمل فى نفوسهم، إننا لا نستطيع أن نقول إن الشاعر هنا يكذب، أو يجمل الواقع، أو يعطى صورة غير واقعية لوطنه، ولبلاده؛ ذلك أن لأدب الأطفال ولشعر الأطفال وظائفه، وخصائصه الإدراكية، واللغوية، والنفسية، وجمالياته التى إذا وعاها الشاعر، فإنه يحقق الكثير من النجاحات الأدبية، والتربوية.   
15- بلغ عدد النصوص العمودية (350 نصا) بنسبة 66% من اجمالى النصوص التى بلغ عددها (525 نصا)، فى حين بلغ عدد النصوص التفعيلية (175 نصا) بنسبة 33% من إجمالى النصوص، أى أن عدد القصائد العمودية جاء مضاعفا لعدد القصائد التفعيلية.   
ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة الخاصة باستخدام المدخل الأخلاقى فى تعليم الأدب:   
ب-تقصى الإرشاد الأخلاقى فى الأدب، تنمية لمعلمة اللغة الانجليزية قبل الخدمة80)   
تناولت هذه الدراسة تنمية تفكير معلمة اللغة الانجليزية فى دراسة وتعليم الأدب، وهى دراسة أجريت على عينة من أربع عشرة معلمة، شاركن فى برنامج عنوانه: 'فهم الأدب لتعليمه'.   
ولقد تمت مقابلتهن فى بداية برنامج الإعداد الخاص بهن فى الكلية، وكذلك فى 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 يتوازى مع مراحل النمو العقلى، والأخلاقى.   
ج-الدين كمصدر للقوة والضعف فى أدب الشباب: (79)   
تناولت هذه الدراسة المحتوى الدينى فى 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 الفنى فى تعليم الأدب:   
المدخل الفنى فى تعليم الأدب هو فن دراسة النصوص، والتمييز بين الأساليب المختلفة، يستعين بقواعد اللغة، وأصولها، وبلاغتها، فى فهم الأعمال الأدبية، متأثرا بجلال الألفاظ وجمال المعانى، ومرتبطا بالصور الخيالية، ودورها الفنى. (19: 194-200)، (14: 59)، (20: 141- 168)   
وقد استخدمت بعض الدراسات المعاصرة المترجمة والأجنبية هذا المدخل فى تعليم الأدب، فمن الدراسات المعاصرة لتعليم الأدب باستخدام المدخل الفنى ما يأتى:   
أ-تحليل النص الشعرى، بنية القصيدة: (42)   
يقول مترجم هذه الدراسة: 'موضوع البحث فى هذا العمل الماثل أمام القارئ هو النص الفنى، النص الفنى كما هو فى ذاته، وبشكل أكثر تحديدا فإن محور اهتمامنا هو القيمة الفنية الخاصة التى تجعل ذلك النص مؤهلا لتحقيق وظيفة جمالية معينة، ولعل فى هذا وذاك مايشيرإلى معالم وحدود المدخل الذى اخترناه لهذه الدراسة'.(42: 21)   
وقد ناقشت هذه الدراسة قضايا، وآراء تتعلق بتحليل النص الفنى مثل طبيعة الشعر، والمقطوعة الشعرية باعتبارها وحدة، وإشكالية الموضوع الشعرى، والحسن والردئ فى الشعر.   
  
  
ويمكن تلخيص ما وصلت إليه هذه الدراسة فيما يأتى:   
1- موضوعات الشعر ومعانيه شائقة ومعروضة فى 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 فى ذاته قاصر عن أن يصنع قصيدة مهما تناول من شئون الحياة، فالأساس القوى الذى تقوم عليه القصيدة الحديثة، ويمنحها القيمة الفنية اللائقة بها هو بناؤها بناء مناسبا.   
2- لبناء القصيدة الحديثة وجهان: أحدهما خارجى، والآخر داخلى. 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 عنصرا: 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 وملموس، وبداهة 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 نسيجا متلاحما، تساوى فيه الكمال الخارجى بالكمال الداخلى، وتوازنت عناصر القصيدة من شكل وصور وموسيقى ولغة على نحو ظاهر من الإبداع.   
هـ-لحظة التكثيف الشعورى من العوامل البارزة فى بناء القصيدة، ويقصد بها خلاصة الموقف الشعورى أو التجربة، وهذه اللحظة تختلف فى مكان تكثيفها من النص، فقد تكون فى بدايته، وقد تأتى فى الوسط، وغالبا ما تأتى هذه اللحظة فى نهاية القصيدة، ومن هنا تختلف أطر القصائد، وتشكيلاتها تبعا لاختلاف مكان لحظة التكثيف 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 طوليا، 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 لابد 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، ولابد من وجود حادثة معينة تكون نقطة البدء فى انطلاق الشخصية أو تحركها، بحيث تنمو الصورة من خلال عملية الانطلاق نموا متدرجا متصاعدا.   
ج-الصورة المزدوجة، وهى الصورة التى ترتكز فى بنائها إلى مظهرين متناقضين من مظاهر الحياة المختلفة فيأخذ كل مظهر مجرى شعوريا، وصوريا معينا، بحيث ينمو المظهران فى خطين متوازيين داخل إطار الصورة الكبير، وتزدوج الصورة الشعرية فى صورتين احداهما نقيض للأخرى.   
7- معايير صياغة الصورة، وبنائها هى:   
أ-قدرة الشاعر على استخدام الأدوات البيانية المعروفة كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، بحيث يلتحم الجانب الحسى للصورة بالجانب الدلالى لها، فتكون هذه الأدوات وسيلة ملموسة للكشف عن المعطيات النفسية والذهنية غير الملموسة، والمرفوض فى الأدب المعاصر أن تقف الصورة جامدة عند التعبير الحسى، وتعجز عن تجسيم الفكر والمشاعر تجسيما تتضح من خلاله الرؤية الشعرية السليمة فى تحديد البعد النفسى والإفصاح عنه.   
ب-لا يفترض فى الصورة أن تأتى 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 هى:   
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 الحقيقة هى وحدة الشعور والإحساس، ويجب تطويع الكلمات والتعبيرات؛ لتلائم الفكرة فى التجربة أو الشعور المختمر؛ ولهذا لابد من تحطم القوالب الرتيبة لتتغير الوحدة الموسيقية مع تغير العبارة، وتتنوع بتنوع الإحساس.   
ب-الرومانسية النظامية: المؤسسات الوطنية والسلطة الأدبية: (64)   
تناولت هذه الدراسة مناقشة الدور المتزايد لبعض الهيئات الأدبية التى وجدت فى بريطانيا فى 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 اجتماعى قبل أن يكونوا تلبية لدور فنى.   
ج-الترابط فى معالجة وتحليل الصور: النظرية واستخدامها (بمقاييس متعددة وتطبيقاتها) (47):   
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 النفسى فى تعليم الأدب:   
إذا كان أنصار المدخل الفنى فى تعليم الأدب قد رأوا وجوب النظر إلى الأدب على أنه مجرد نشاط لغوى استاطيقى يطلب لذاته، بمقاييس، تستمد منه هو، ولا تهتم بحياة الشاعر، وتجاربه الشخصية، ولا بموقفه من مجتمعه، ولا بحقيقة نزعاته ومقاصده، ورغباته، ومآزقه، وأزماته، فإن أنصار المدخل النفسى فى تعليم الأدب قد ركزوا على العلاقة بين النص الأدبى ونفس مبدعه. (27: 27-41)   
على أن هذا الاتجاه اتسع مفهومه فى العصر الحديث بعد أن ظهرت نتائج دراسات الفرويديين فى اللغة، والباطن، كذلك بعد أن أفاض أتباع 'يونج Young' فى الحديث عن الأسطورة والرمز، فمن يتصدى للتفسير النفسى عليه أن يدرك بواعث الإبداع الفنى الحقيقية، ومن أهمها إدراكه لعبقرية الفنان، وأنه إنما يبدع فنه بعد معاناة طويلة، يستظهر من خلالها الرغبات المكبوتة فى اللاشعور، ويتخذ الرموز وسيلة للتنفيس عن هذه الرغبات، وتلك مرحلة الفهم التى ينبغى وعيها وإدراكها، فكلما عمقنا هذه المرحلة، ووسعنا أبعادها، كان ذلك أحرى أن يكشف لنا المزيد من القيم التى ينطوى عليها العمل الأدبى.   
ومعظم الدراسات النفسية فى تفسير الأدب لدى الغربيين تدور فى إطار واحد، وهو تساؤلهم عن منبع الإبداع فى العمل الأدبى، وتفسيره، وكيف تتم هذه العملية؟ وهل النرجسية أو الإفراط فى حب الذات يؤدى إلى ذلك؟   
إن منبع الإبداع لدى عالمى النفس المشهورين: 'فرويد ويونج Freud, and Young' هو اللاشعور، ولكن هذين العالمين يفترقان حول دواعى اللاشعور، ومؤثراته، فيرى 'فرويد Freud' أن معظم اللاشعور مكتسب، فردى، مكبوت، يرد صاحبه إلى زمن الطفولة، والانفعالات العنيفة، وذكرياته عن أول محاولة للإبداع، وما عساه ما لقى من تشجيع أو تأنيب، ونوع علاقته بالأسرة، وبعض سلوكه الشخصى، وهل وفق أو أخفق؟ ، وما نصيب الأم فى تحديد هذه النتيجة؟ ثم يمضى فرويد فى تعليل ظواهر السلوك الحاضر بأحداث الطفولة، وما خلفت من أمراض، وعقد أوديبية، والكتراوية.(\*)   
أما اللاشعور عند 'يونج Young' فهو قسمان: اللاشعور الفردى، واللاشعور الجمعى، وهو الأهم عند 'يونج Young' لأنه مصدر الإبداع فى نظره، وهو يمثل مجموعة التجارب الإنسانية التى انحدرت إلينا من الأجداد والآباء، فكما نرث عن الآباء والأجداد صفات بيولوجية، نرث عنهم صفات نفسية أيضا، والفنان هو القادر على استظهار هذه الصفات فى أعماله الفنية، أما العاديون من الناس فيستظهرونها عن طريق الأحلام مثلا، ومهمة اللاشعور الجمعى تعويضية؛ فحين تنهار رموز المجتمع الحية، وتتابع الأزمات الاجتماعية، يتحرك اللاشعور الجمعى لإعادة التوازن الجمعى، فمهمته تعويضية.   
وتفسير عملية الإبداع ترتكز عند 'يونج Young' على الإسقاط الذى يعتمد فيه الفنان على الحدس، فيشرق عليه كل شئ فى ومضة سرعان ما يناقشها اللاشعور، فيحولها إلى موضوعات خارجية يمكن أن يتأملها الآخرون.   
أما 'فرويد Freud' فيركز على التسامى كأساس فى عملية الإبداع، والتسامى- فى نظر فرويد- هو استبدال الهدف الشبقى، أو تحويله إلى أهداف جديدة أرفع قيمة من الناحية الاجتماعية، ومجردة عن الغايات الجنسية. يؤدى التسامى عندئذ إلى إظهار العبقرية والامتياز، ويصل الفنان إلى التشبع أو التنفيس أو إلغاء التوتر. (36: 212- 231).   
ونظرا لأن الأدب استجابات لدواعى نفسية معينة، يتحكم فيها الزمان، والمكان، فما زالت بعض الدراسات الأجنبية المعاصرة تستخدم المدخل النفسى فى تعليم الأدب فى محاولات لدراسته، وتفسيره، وتقويمه من خلال تلك الاستجابات، ومن الدراسات الأجنبية المعاصرة التى استخدمت المدخل النفسى فى تعليم الأدب الدراسات الآتية:   
أ-'أثر استجابات الطلاب المكتوبة كمسودات على كتابتهم، وعلى منطقة ما يتعلق بالأدب' (65)   
تناولت هذه الدراسة الكيفية التى أعاد بها الطلاب- فى الصفين: التاسع، والحادى 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 فى دوريات علم النفس والتربية: (94)   
تناولت هذه الدراسة تحليلا لعينة من الكتابات الأدبية الخاصة بقضايا أقلية السود- المنشورة فى بعض الصحف التربوية فى الفترة من 1952م إلى 1973م.   
وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التى تعانيها أقلية السود هى ذات بعد نفسى كان مبثوثا فى الكتابات الأدبية المنشورة (عينة البحث).   
ج-دع الطائر السجين يغرد: 'استخدام الأدب فى تعليم علم نفس النمو': (46)   
تناولت هذه الدراسة مناقشة لتطور علم النفس من خلال شرح قصيدة ' دع الطائر السجين يغرد ' 'لمايا أنجليو Maya Angelou' وانتهت الدراسة إلى إمكانية استخدام الأدب فى تعليم علم النفس النمو.   
4-استخدام المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب:   
لقد برز استخدام المدخل الاجتماعى فى تعليم الأدب فى بداية القرن التاسع عشر، حين تغلبت النظريات الاشتراكية والرأسمالية على النظم الاقتصادية والاجتماعية فى العالم العربى، فظهرت طبقة من الأدباء ترى أن الأدب فى خدمة المجتمع، أو هكذا ينبغى أن يكون. (36: 34-38)   
والأدب الاجتماعى أدب بعيد عن التنميق، ومتصل بالواقع أتم الاتصال، وإذا كان علم الاجتماع الأدبى يدرس أشكال النشاط المتبادل بين كل الأشخاص الذين يتدخلون فى عالم الأدب، فإن الأدب الاجتماعى يفسر نوعيا كيف أن الكتابة حدث ذو طبيعة اجتماعية تبعا لفلسفة كل أديب، وفهمه يتوقف عرضه لدور المجتمع عاملا حاسما أو مرافقا فى قيمة الإبداع الأدبى. (44: 7-11)   
والمدخل الاجتماعى يرى الأدب فى المجتمع، ويمكن أن يدرس المجتمع بعناية من خلال خطط ثلاث هى:   
أ-المجتمع الواقعى، حيث ظهر الكاتب، وحيث أنتج عمله.   
ب-المجتمع الذى ينعكس مثاليا فى نطاق العمل نفسه.   
ج-انعكاس العمل نفسه على ضمير القراء الاجتماعى.   
والأدب الحقيقى واقعى- لدى بعض أنصار المنهج الاجتماعى، وهم الروائيون الواقعيون- ويعرض فى شكل نماذج للالتحام 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' (57)   
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: (87)   
تناولت هذه الدراسة الأدب باعتباره مرآة للمجتمع، يتضمن بعض المشكلات الاجتماعية، ويقترح حلولا 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: (45)   
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 دعاية لفكرهم السياسى والأدبى، يخدعون بها الدهماء، ويضللون البسطاء من عامة الشعب. (81: 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.   
  
مناقشـــة:   
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، والجماليون، والمثاليون. (51: 243)، (84: 165)   
فقد رأى أنصار 'الفن النافع' أن الأدب يظهر سجلا لشئ محدد فى بناء مفروض موضوعيا، وينتمى إلى عالم الموضوعات الواقعية التى توجد خارج الشعور، وكلنا ندركها.   
ولتأكيدهم وجود الأدب واقعيا فى نطاق عالم واقعى 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 يبالغ أنصار 'الفن النافع' فى قيمة التكيف مع البيئة، وقيمة الغرض، يبالغ 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 صلاته بالزمن الذى عاش 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، متكاملا فى المحورين الموضوعى والذاتى.   
إن العمل الأدبى بناء، وخطة يعيد القارئ خلقهما، والتحليل البنيوى 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. (72: 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: (49)   
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: (56)   
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 وايجاد 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: (68)   
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 فى تعليم التعبير:   
أ-التعبير التحريرى والأدب: الآن نحن نتحدث إلى شخص آخر: (97)   
تناولت هذه الدراسة التعبير التحريرى لدى الآخر العصرى الذى كاد أن يهجر التراث المحلى، ومما اتسم به تعبيره التحريرى أن لغته أكاديمية تختلف عن لغة التراث المحلى.   
وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية تعليم التعبير التحريرى من خلال الأدب تخلو من وجود مساحة مشتركة لمعالجة المفردات والتراكيب اللغوية بما يسمح بالحوار والتفاهم مع التراث المحلى.   
ب-الكتابة فى مناهج الدراسات العليا: النقد الأدبى كمادة للتعبير: (93)   
حاولت هذه الدراسة الكشف عن نقطة الاتصال بين النظرية والممارسة فى 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