في ديداكتيك النصّ الأدبيّ

د. رشيد بناني

٠١٠

يَصْعب أن نَصُوغ داخل تعريف شامل ودقيق ما يُقصد عادةً بـ «النصوص الأدبيَّة.» إلاَّ أنّ من الممكن أن نحدِّد مفهوم هذه النصوص من خلال المجالَيْن الطبيعيَّيْن اللذَيْن ترتبط بهما وتتحرّك داخلهما، وهما: الأدب والهاجس التعليميّ.

إنَّ ما يدرَّس من هذه النصوص الأدبيَّة في المدارس اليوم هو تلك النماذج أو المقطوعات المختارة من روائع الأعمال المتَّفق على جودتها؛[1] وتمتدّ من أعمال الجاهليِّين ـ بألفاظها الجزلة وتراكيبها المتينة ومعانيها البسيطة ـ لتصل إلى ذروة الأسلوب الراقي الذي أبدعته الحضارةُ العربيَّة في العصر العبّاسيّ؛ ثم تَضْرب صَفْحًا عن أدب عصور الانحطاط، متجاهلةً أسلوبَه المزخرف ومواضيعَه الخالية عادةً من المعاناة الصادقة؛ وتصل أخيرًا إلى العصر الحديث، الذي قام في البداية بإحياء النماذج الكلاسيكيَّة الراقية، قبل أن يَدْخل في تجارب تجديديَّة أغنتْ إبداعاته بما لا يُحصى من الأنواع الأدبيَّة والصيغ الأسلوبيَّة.

ولكنّ هذا النوع من التبويب لم يَدْخل إلى مدارسنا المغربيَّة والعربيَّة، بل لم يدخل إلى المدرسة الحديثة في العالم، إلاّ في العصر الحديث. ذلك أنّ الحرص على صياغة تاريخ للأدب العربيّ، ووضع دراسات ومجاميع أدبيَّة منظّمة ومواكبة لشتى العصور التي توالت على هذا الأدب، وتدريس الأدب العربيّ بهذا الشكل المنظّم تاريخيّاً والمبوَّب وفق العصور الأدبيَّة، إجراءٌ حديث نسبيّاً على المجتمع العربيّ بأكمله: وُلِدَ وترعرع في العصر الحديث مع ميلاد وتطوُّر تاريخ الأدب كمجال للبحث في الجامعات العربيَّة، وواكب عصرَ النهضة العربيَّة ونموَّ الفكرة القوميَّة خلال نهاية القرن التاسع عشر والجزء الأكبر من القرن العشرين؛ كما صاحَبَ أثناء ذلك وضعَ المؤلَّفات المنظِّمة في التاريخ السياسيّ للرقعة العربيَّة وتاريخها الحضاريّ والعمرانيّ، ورافقه أثناء تحديث بنية الدولة العربيَّة، بما في ذلك تحديث بنية مؤسَّسات التعليم وتأسيس المدارس والثانويّات والجامعات؛ علاوة على احتكاك الثقافة العربيَّة بغيرها من الثقافات الحديثة.

لمّا تأسست المدارسُ الحديثة الأولى في البلاد العربيَّة (في مصر ولبنان على الخصوص)، من جامعات ومعاهد متخصِّصة ومدارس ثانويَّة، أخذ تدريسُ الأدب في هذه المؤسَّسات يبحث عن صيغ ومناهج علميَّة تتماشى مع التغيُّرات الطارئة سواء على مستوى الأدب أو على مستوى المدرسة. ولعلّ أهمّ العوامل التي أثرتْ في البحث كانت التالية: أ ـ تطوُّر المجتمع والمكانة التي أصبح الأدبُ يحتلّها داخله. ب ـ الازدهار والنهضة اللذان عرفهما النتاجُ الأدبيُّ نفسه، وأنواع الدراسات الحديثة والأبحاث الجديدة التي أخذت تتناوله، سواء التي أنتجها المستشرقون على غرار الدراسات التي تتناول الآداب العالميَّة الأخرى، أو التي أنتجتها الأجيالُ المتعاقبة بعدهم من الدارسين العرب. ج ـ طبيعة ثقافة الأطر التي اضطلعتْ بتدريس مادة الأدب ونوع التكوين الذي تلقّته.

هكذا لم يَعُد الأدب يدرَّس أساسًا من زواياه اللُّغويَّة والبلاغيَّة، ليكون وسيلةً لفهم النصوص الدينيَّة التي كانت هي الهدفَ المتوخَّى في المعاهد الدينيَّة التقليديَّة خلال عصور الانحطاط، وإنّما أصبح مادةً دراسيَّة مستقلّة ذاتَ شخصيَّة أصيلة، تدرَّس لذاتها وفق المناهج المتوافقة مع طبيعتها.

١ ـ نَطْرح هنا بعضَ الأسئلة الكبيرة التي ينبغي الانتباهُ إليها في هذا السياق، وهي: مَنْ هم الذين اتفقوا على جودة النصوص المختارة للدراسة؟ وما هي معايير الاختيار المعتمدة مِنْ قِبَلهم في هذه العمليَّة؟ أهي معايير الجودة دائمًا (أولاً)، أم أنَّ هناك أيضًا المعاييرَ الإيديولوجيَّة والأخلاقيَّة، بل وكذلك المطاوعة لطبيعة الدروس والفئةِ المستهدفَةِ من التلاميذ؟ بالإضافة إلى ذلك، هل تمثِّل هذه النصوص صورةً أمينةً ومتكاملةً عن الأدب العربيّ، أم أنّها تمثِّل فقط الزاويةَ التي يَنْظر إليه من خلالها واضعو البرامج والقائمون باختيار النصوص؟

في ديداكتيك النصّ الأدبيّ

كان تدريس الأدب في بداية العصر الحديث يبحث عن نفسه. ولذلك كان مجالاً للجمع بين منهجَيْن اثنَيْن، أحدهما تقليديّ والثاني حديث. وقد جمعتهما الجامعةُ المصريّةُ معًا حسب الصورة التي يقدّمها طه حسين عن هذه الفترة في عدد من مؤلّفاته. فكان النمطُ التقليديُّ يهتمّ بالنصوص الأدبيّة، وشرْحِها اعتمادًا على التفاسير اللُّغويّة والبلاغيّة مع «ميل إلى النقد الغريب،»[1] ودراستها «درسَ نقدٍ وتحليل فيه حظٌّ عظيم من العناية بالنحو والصرف واللُّغة والبيان.»[2] وكان القائمون بتدريس النصوص الأدبيّة وفق هذا النمط عبارةً عن علماء وأدباء من خرّيجي الأزهر من ذوي المشاركة والفضل. أمّا النمط الحديث فقد كان يتجلّى في دروس تاريخ الأدب ومباحثه التي تتناول الخصوصيّات السياسيّة والحضاريّة لمختلف العصور، كما تتناول القضايا الفكريّة والفنيّة التي تجلّتْ في تضاعيف الإنتاج الأدبيّ. وقد كان القائمون بتدريس هذا التخصُّص الجديد يتكوّنون في البداية أساسًا من المستشرقين الذين عشقوا اللُّغة العربيّة ودرسوها وفق المناهج المتّبعة في الآداب الأخرى.

ويخصّص طه حسين في بداية كتابه **في الأدب الجاهلي** (١٩٢٧) فصولاً تقويميّة لتدريس الأدب في مصر خلال بداية هذا القرن. وفيها ينتقد بشدّةٍ مجموعةً من أشكال تدريس الأدب، حاول أصحابُها تقليدَ النمطَيْن المذكورَيْن أعلاه، والجمعَ بينهما، فاتّسمت أعمالُهم بالاضطراب والتلفيق وانعدام العمق؛ فلم تفِ بشروط تدريس النصوص وفق طريقة الأزهريّين، ولم تنهض بمقتضيات المناهج الحديثة وطبيعتها الفكريّة في تناولها لتاريخ الأدب.[3]

ولكنْ إذا كان طه حسين قد انتقد مجموعةً من كتب تاريخ الأدب التي ظهرتْ خلال تلك الفترة لغاية تعليميّة، واتّهمها هي بدورها بالتلفيق والسطحيّة، فإنّ تاريخ الأدب نفسه قد عَرَفَ تطوُّرًا وغنًى لافتَيْن للنظر فيما بعد. وقد أصبحتْ كتبُ هذا التخصُّص مراجعَ زاخرةً بالمادة التاريخيّة والنقديّة ومحتشدةً بالنظرات التحليليّة السديدة، الأمر الذي بوّأها مكانةً محترمة لدى كل من المدرِّس والتلميذ. ويكفي أن نشير في هذا الصدد إلى الدراسات الرصينة والمتعدِّدة التي تناولتْ مختلفَ الملامح الدقيقة في تاريخ الأدب العربيّ. كما يكفي أن نشير إلى الغنى التدريجيّ الذي كانت تكتسبه الطبعاتُ المتوالية لكتب مثل **تاريخ الأدب العربيّ** لحنا الفاخوري و**أدباء العرب** لبطرس البستاني وأضرابهما، لكي يَظْهر جليًا مقدارُ النموّ والازدهار الذي عرفه هذا التخصُّصُ على يد الباحثين والدارسين ومدى النجاح الذي أحرزتْه كتبُه بين صفوف المعلِّمين والمتعلِّمين.

٢.

إلاّ أنّ تطوُّر تاريخ الأدب خلال النصف الأوّل من هذا القرن كان ظاهرةً انتقل أثرُها إلى تدريس الأدب في مختلف المستويات التعليميّة. وأصبح تاريخُ الأدب يطغى على الأدب نفسه ويكتسح مجاله، رغم أنّ أحد واضعي الأصول المنهجيّة الأولى لتاريخ الأدب في العالم العالِم الفرنسيّ غوستاف لانسون قد نهى عن هذه المنافسة ونبّه إلى خطرها المحْدق منذ فجر هذا القرن. ولكنْ يظهر أنّ توجيهات لانسون قد أخذ يعلوها الغبارُ تدريجيّاً، وأخذ تاريخُ الأدب يَزْحف شيئًا فشيئًا نحو التعليم الثانويّ وتكبر مكانته فيه وتتضخّم، لا في البلاد العربيّة وحدها، وإنّما كانت تلك ظاهرة عالميّة. وساعد على هذا الأمر ازدهارُ هذا التخصُّص، وغزارةُ مؤلّفاته، وقيمتُها العلميّة الجيّدة. وهذا لا يعني أنّ تاريخ الأدب قد أصبح مادةً مدرسيّة تدرَّس مباشرةً، أو أنّ البرامج الدراسيّة كانت تصرِّح بأنّها تدرِّسها، ولكنّ النصوص الأدبيّة نفسَها هي التي تحولتْ مطيّةً للاطِّلاع على العصر الأدبيّ وقضاياه السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة العامّة، ومناسبةً للاطِّلاع على حياة الأديب

١ ـ ٢ ـ ٣ ـ طه حسين، **في الأدب الجاهلي** (القاهرة: دار المعارف مصر، الطبعة الثانية)، ص ٧، ٩، ٧ ـ ٢٢.

لم يكن التعليم يومًا اكتسابًا للمعارف وتحصيلاً للمعلومات فقط، بل يَسْتهدف تنمية شخصية الفرد

وعلاقة هذه الحياة بتعبيره الأدبيّ. وأخذت النصوص تعاني التهميشَ، أو تدرَّس وكأنَّها ليست هدفًا للدرس، وإنَّما باعتبارها نموذجًا أدبيًّا من ضمن النماذج التي أنتجها الأديبُ وعصرُه.

وخلال عقد الستينيَّات من هذا القرن أخذتْ إشكاليةُ تدريس الأدب تَطْرح نفسها مرّةً أخرى وبشكل جديد. وقد استمدّ الطرحُ، هذه المرَّة، مشروعيتَه ومادتَه من التحوُّلات النوعيَّة العميقة التي أصابت مناهج مقاربة الظاهرة الأدبيَّة. فقد تميَّزتْ هذه الفترة بازدهار وفعالية مجموعةٍ من العلوم ومناهج التفكير والتحليل التي لها علاقة بتناول الأدب، مثل اللسانيَّات والسيميولوجيا والأسلوبيَّة والشعريَّة وتحليل الخطاب، الخ. وتعبِّر عن جوهر هذا التحوُّل مداخلةٌ تقدَّم بها الباحثُ الفرنسيّ رولان بارط سنة ١٩٦٩، خلال ندوة سوربزي التي انعقدتْ حول موضوع «تدريس الأدب.» ففي هذه المداخلة يَنْهج الباحثُ أسلوبًا تهكُّميًّا بارعًا ينتقد بواسطته الوضعيَّةَ التي كانت تَسُود تدريسَ الأدب في فرنسا آنذاك، حيث يتمّ تهميشُ **النصوص** الأدبيَّة التي هي مادةُ الأدب وجوهرُه لتصبح تابعةً **لتاريخ الأدب** وغطاءً يتمّ من خلاله تدريسُ هذا الأخير في عامّة المدارس والجامعات. يقول رولان بارط:

«إنَّنا، نحن الفرنسيِّين، قد كنَّا متعوِّدين الخلطَ بين الأدب وتاريخه. إنّ تاريخ الأدب موضوعٌ مدرسيّ بالأساس، ولهذا السبب بالضبط فإنَّه لا وجود له إلاّ من خلال تدريسه. حتى إنّ عنوان هذا الملتقى (تدريس الأدب) يصبح بالنسبة إليّ بمثابة تحصيل حاصل. إنّ الأدب هو ما يتمّ تدريسه؛ هذا كل ما في الأمر.»(١)

والحقيقة أنَّ عصر سيادة تاريخ الأدب إنْ كان قد انتهى في الدراسات الأدبيَّة في أوروبا والغرب، فإنَّه يسير في هذا الاتِّجاه، مع بعض التعثُّر، في البلاد العربيَّة. ولكنّ اللافت أنّ الاهتمام بالمناهج النقديَّة الحديثة قد أخذَ يَكْبر تدريجيّاً، دون أن يتوصَّل، إلى الآن، إلى إحراز نتائج حاسمة. يقول آلن دوجلاس:

«جرى العُرف على أنَّ النقد الأدبيّ والتاريخ جاران أكاديميَّان. ولكنَّها جيرة تبعثُ على شيء من الريبة. ذلك أنَّ النقّاد المحْدثين يعمدون إلى صياغة مفهومهم الفكريّ... على منحًى تاريخيّ كثيرًا ما يَدْفن النصَّ وراء طبعته، وتحت ركامٍ من عرضٍ زمنيٍّ لكلّ ما أحاط بإنتاجه من ظروف... ومع أنَّ النقاد قد أصابوا حظًّا كبيرًا من النجاح في تحرير الأدب الأوروبيّ الحديث من المفاهيم اللانسونيَّة، فما برحت المعركةُ دائرةَ الرحى حول آداب الشرق الأوسط.»(٢)

ومع ذلك، فإنَّ بإمكاننا أن نصادف دراسات أصبحتْ تقرِّر بكثير من الثقة بالنفس ما يلي: «إنَّ محاولات الاقتراب من الشعر، إنْ لم نجتهد في فكّ رموزه واكتشاف عالمه وتوضيح نظامه، ونكفَّ عن دسّ أنفنا في حياة الشاعر وعواطفه وتصوُّراته الخاصَّة، فهي ثرثرة لا تُغْني فتيلاً في التقدُّم نحو الإدراك العلميّ لطريقته المتميِّزة في إنتاج دلالته وتشعير كلمته.»(٣)

والحقّ أنَّ دراسات تاريخ الأدب قد استطاعت أن توفِّر لنا نصوصًا محقَّقةً ثابتةَ النسبةِ إلى أصحابها وعصورها؛ وهذه مزية لا يمكن نكرانها. ولكنَّها، في الوقت نفسه، أغرقتْ في دراسة العصر والشخصيَّة والأعمال الأدبيَّة، وكادت تلغي فعليْ قراءة النصّ الأدبيّ وكتابتِه. وهنا يُمْكن أن نَطْرح السؤالَ المنهجيّ التالي: هل المطلوب أن نتعلّم في مدرستنا مختلف المعلومات المتعلِّقة بالأديب والعصر والأعمال الأدبيَّة وآراء الدارسين وأقوالهم، أم المطلوب أن نتعلّم كيفيَّة قراءة النصّ الأدبيّ وكيفيَّة كتابته؟

١ - Roland Barthes, "Reflexion sur un manuel," in **Pratiques**, p. 3.

٢ - آلن دوجلاس، «المؤرِّخ والنصّ والناقد الأدبيّ،» ترجمة فؤاد كامل، مجلة **فصول**، أكتوبر ١٩٨٣، ص ٩٥.

٣ - صلاح فضل، مجلة **فصول**، أكتوبر ١٩٨٠.

في ديداكتيك النصّ الأدبيّ

إنَّ اعتماد معطيات تاريخ الأدب من شأنه أن يحوِّل دروسنا إلى حصص التحصيل واكتساب المعرفة. ولا يجوز لنا يومًا أن نُفْرِغ تعليمَنا من المعرفة والتحصيل، لأنَّهما الخلفيّة التي تتأسَّس عليها كافةُ النشاطات الواعية المتبصِّرة. ولكنَّ التعليم في جوهره لم يكن يومًا عبارةً عن اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات **فقط**، وهو أشدُّ بعدًا عن ذلك اليوم. إنّ تعليمنا نشاطٌ منظَّمٌ يَسْتهدف تنميةَ شخصية الفرد ويسهِّل تفتُّحَ طاقاته الفكريّة والوجدانيّة والعمليّة، كما يرمي إلى «تكوين شخصيّته تكوينًا يمكّنه من التفاعل والتكيُّف مع المجتمع ومن العمل على تطويره.»[1] ولكيْ يندرجَ تدريسُ الأدب ضمن هذه الآفاق، ويستجيب لهذه الغايات النفسيّة والاجتماعيّة التي ترمي إليها التربيةُ المعاصرة، فلا بدّ أن يتعامل مع النص الأدبيّ قراءةً وإنتاجًا. أمّا المعارف الضروريّة لتيسير عمليتيْ قراءة النصّ وكتابته فيُستحسن، إنْ لم يكن لازمًا، أن يتوصّل المتعلِّمُ إليها بنفسه وأنْ يستنبطَها بواسطة مجهود النظر والتحليل الذي يقوم به هو نفسه، بمساعدة المدرِّس، إزاء النص الأدبيّ.

٣٠.

بعد هذا العرض يُمْكننا أن نَسْتعرض النماذجَ الكبرى المستعملة في تحليل النصوص الأدبيّة وتدريسها.

النموذج الأوّل هو **النموذج التقليديّ** الذي كان متّبعًا في المعاهد الدينيّة، وعلى رأسها جامعُ القرويِّين، وكان أثرُه منتشرًا في غير هذه المعاهد. وهو نموذج يقوم على أساس حفظ نصوص أدبيّة مختارة، من شعرٍ عالي الطبقة ونثرٍ مسجوعٍ معترفٍ له بالجودة. وكان شارحُ هذه النصوص أوْ مدرِّسُها يولي الاهتمامَ الأكبر لمكوِّناتها اللُّغويّة والبلاغيّة، معتمدًا على بعض المؤلَّفات القديمة التي تناولت المعلّقات أو المقامات أو غيرَها من المجاميع الشعريّة أو النثريّة بالشرح والتعليق، شافعةً ذلك بذكر بعض الأخبار أو القصص الأدبيّة المُوضِحة. وربَّما أضاف المدرِّس إلى ذلك بعضَ الخاطرات النقديّة التي يلتقطها من هنا وهناك أثناء مطالعاته في كتب النقد والطبقات وما شاكلها.

ويتلاءم هذا النموذجُ تمامَ التلاؤم مع طبيعة المجتمع الذي أنتجه، وطبيعةِ المدرسة التي كانت تعتمده طريقةً في تدريس النصّ الأدبيّ. إنَّه منتوجُ مجتمعٍ دينيّ تقليديّ لم يكن الأدبُ فيه مزدهرًا أو متمتِّعًا بوضعيّة تَعْترف به نشاطًا إنسانيّاً له ذاتيَّتُه وكينونتُه الخاصة. وكانت المعاهد المذكورة تدرِّس الأدب من أجل تكوين أسلوب التعبير الملائم لدى كتّاب الدواوين وموظَّفي الإنشاء، وحصولِ المَلَكة لدى شعراء المديح والمَوْلديّات ولدى ممارسي الخطابة والوعظ، أو تدريسِه كوسيلة لتحصيل المَلَكة اللُّغويّة العربيّة.

وهذا النموذج، إنْ كان قديمًا ومنقرضًا الآن، فإنَّ آثارًا منه بقيتْ عالقةً ببعض ممارساتنا التعليميّة، يحافظ عليها بعضُ الممارسين الذين تشبَّعوا بروح المدرسة القديمة ولم يجدِّدوا ثقافتَهم فيما بعد، إما كسلاً أو تشبُّثًا مبدئيّاً منهم بتلك الروح.

النموذج الثاني، وهو السائد حاليًا، وإنْ كان قد بدأ انتشاره منذ عقود، ويتمثَّل في تحليل النصّ عن طريق التعريف بعصره وصاحبه وظروف كتابته، وشرح ألفاظه وتراكيبه، واستخراجِ فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة، ومناقشةِ مضامينه وخصائصه الفنيّة. ومن أهم الملاحظات التي يمكن إبداؤها بصدد هذه الطريقة كما هي متَّبعةً في مدارسنا: أ ـ إنَّها طريقة تكاد تكون موحَّدة، بل نمطيّة، في تحليل كافة النصوص، وكأنَّ النصوص واحدة لا تمايز بينها. ب ـ إنَّها تنطلق من تاريخ الأدب لفهم النصّ، ولا تنطلق من النصّ **نفسِه** لتفكيكه ومعرفة عناصر بنيته. ج ـ إنَّها تلحّ على ذاكرة المتعلِّم، لا على طاقاته العقليّة المتنوِّعة وذوقه ومواقفه الوجدانيّة والاجتماعيّة وقابلياته العمليّة. د ـ إنَّها ـ وهذا هو الأهمّ

١ ـ منير المرسي سرحان، **في اجتماعيات التربية** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، الطبعة الثانية، ١٩٨٢)، ص ٢٠٥.

ينبغي دراسة النصّ لذاته لا مبرّرًا لحشو ذهن التلاميذ بعدد من المعارف الجديدة المجرّدة

ـ تُهْمل التطوُّرات الضخمة والغنى الكبير التي لحقت الدراساتِ الأدبيَّةَ المعاصرةَ، وهو إهمال يَنْجم في الغالب عن سيطرة العادات المدرسيَّة وتهيُّب التجديد.

النموذج الثالث، وهو الذي تسير نحوه البحوثُ الأدبيَّةُ الحديثة التي تستوحي مناهجَها من أدبيّات تحليل النصوص المعاصرة (اللسانيّات، السيميولوجيا، البنيويَّة...). وهذا النموذج هو المؤهَّل لاحتلال المكان الأوّل في المستقبل، إذا ما سايرتْ مناهجُنا التعليميَّةُ مختلفَ التطوُّرات العصريَّة التي يعرفها تدريسُ الأدب في العالم. لكنّ هذا النموذج مايزال يعاني حاليًا كثيرًا من العوائق ويتخبّط في كثير من الصعاب التي تجعل تطبيقَه في المجال الديداكتيكيّ عمليةً صعبةً، إنْ لم تكن متعذِّرة. ومن هذه العوائق ما هو بنيويّ، ومنها ما هو اجتماعيّ. ولكنّ أهمّ هذه العوائق في رأينا هي: أ ـ أنّ المعركة لم تُحسم في الجامعات العربيَّة بعد لمصلحة المناهج الحديثة، ومازال تاريخُ الأدب يحتلّ فيها مكانةً مرموقة. ب ـ تعدُّدُ المناهج الحديثة المستعملة في مقاربة النصوص الأدبيَّة وتحليلها، ووجودُ اختلافات عديدة بين هذه المناهج بل داخل المدرسة الواحدة أو بين أنصار المنهج الواحد. ج ـ عدمُ مسايرة البحث والتأليف في اللُّغة العربيَّة لكلّ هذه المناهج ومستجدّاتها، مع ترجمة أهمّ بحوثها إلى اللُّغة العربيَّة، وإخضاعِ مختلف النصوص الأدبيَّة العربيَّة لها. د ـ عمقُ هذه المناهج ودقّتُها واستنادُها في الغالب إلى خلفيّات فلسفيَّة ومرجعيَّات منهجيَّة صارمة، وتشبُّعها بعلوم أخرى مثل الرياضيات والموسيقى وعلم النفس وعلم الاجتماع والإحصاء وغيرها، الأمر الذي يجعل مسألةَ تشغيلها بشكل عام، في كافة المستويات الدراسيَّة، من قبيل المستحيل.

وتقتضي هذه الصعوباتُ والعراقيل بذلَ مجهود دقيق ومنظم يتضمَّن:

أ ـ على مستوى الجامعة: العمل على ازدهار المناهج والدراسات الأدبيَّة المذكورة بشكل متوازن ومتكامل باللُّغة العربيَّة، ومواكبة الجامعة العربيَّة لمستجدّات هذه البحوث.

ب ـ على مستوى مؤسَّسات البحث والتكوين التربويَّيْن: نقلُ هذه المناهج والمقاربات من شكلها الأكاديميّ الخام إلى قوالب بيداغوجيَّة قابلة للتطبيق في مختلف المستويات التعليميَّة بطُرقٍ تراعي الخصوصيَّات النفسيَّة والإدراكيَّة للتلاميذ ومستوياتهم التعليميَّة وقابليَّاتهم العمليَّة، كما تراعي بنيةَ المدرسة المغربيَّة والعربيَّة وإمكانيّاتها الماديَّة والبشريَّة، ودون أن ننسى وضعيَّة الأدب في المجتمع وحاجيات هذا الأخير إلى ألوان التعبير الشعريّ والنثريّ. وهذه مهمّة أكيدة يمكن أن يضطلع بها العلمُ الجديد (الديداكتيك) الذي أصبح من الضروريّ العنايةُ به داخل مؤسَّسات البحث العلميّ وتكوين الأطر التعليميَّة، تحت إشراف أساتذة أكفاء متوفرين على العلم والخبرة الكافيَيْن، ولاسيَّما في تخصُّصات اللُّغة العربيَّة.

ج ـ على مستوى المؤسَّسات التعليميَّة: تجريب القوالب والصيغ الديداكتيكيَّة الجديدة بشكل جدّي ومنظّم، داخل مؤسَّسات تجريبيَّة حسنة التأطير أولاً. ولا يتمّ تعميم أيّ واحد من القوالب والصيغ المذكورة إلاّ بعد تجريبه وتقويمه والتأكُّد من نجاحه في المدارس التجريبيَّة وإحداث التعديلات التي تقتضيها الضرورة عليه.

د ـ على مستوى الدراسة النقديَّة: إنّ النصّ الأدبيّ، في نظرنا، لا ينبغي أن يتمّ اتخاذه مجالاً لتعليم اللُّغة فقط، أو لتدريس التاريخ والنظريات الأدبيَّة والآراء النقديَّة وحدها، وإنَّما ينبغي دراستُه لذاته، والنظرُ إليه كميدان للتعلُّم يتقصَّى فيه التلاميذُ بنياتِه الكثيرة ومكوّناته الصوتيَّة والمعجميَّة والتركيبيَّة والدلاليَّة وخصائصه التصويريَّة والمقصديَّة والثقافيَّة. ولا ينبغي أن يتمّ اتّخاذه مبرّرًا لحشو ذهن التلاميذ بعدد من المعارف الجديدة المجرَّدة، بل أن يكون مجالاً تتكوَّن فيه مهاراتُهم اللُّغويَّة والعقليَّة التي مازالت في مرحلة التشكُّل.

الدار البيضاء