

إشكالية تعليم النص الأدبي في مرحلة الجامعة -قراءة في بناء الحس الدوقي لدى المتعلم-

الدكتور: أمية مصدري
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة تلمسان - الجزائر.

يبتعد الأديب وهو يبحث بحثاً مستمراً عن جوهر الأشياء، في وصف ما يتأثر به حوله، موعلاً في الكينونات، في سعي يفتش عن تفسير للواقع في خط مواز لعالمه الداخلي المفكر الساعي لإيجاد الحلول، أو تقديم رؤية للعالم الذي هو الصورة التي يستقي من بعض إحياءاتها، بعض توجهاته، وبذلك نجد تلك المقاربة بين الواقع وذات الأديب الإنسانية، إلى الحد الذي يتم به تعرية الحقيقة وتجريدها من التفاصيل المؤدية إليها.

مما يجعل نظره محصوراً إلى داخله، حيث يتكشف له خلال هذا الدّاخل، ما لا يكشفه الواقع الحقيقي، لشيء وحيد، هو أنّ الجمال غير موجود أصلاً إلا في نظر الإنسان، كما يرى "فريدريك نيتشه"، معتبراً التقدير الجمالي سنداً لكل تقدير مهما كان شأنه¹.

وإزاء كلّ هذا ينحى (أي الأديب) بفنّه - خلافاً لاعتقاد الناس - منحنى يخلق بينه وبين الواقع صلاتٍ يكون قوامها التوظيف الفني الذي يحيل الأديب من مجرد باحث عما يسد به قلقه إزاء ما يحيط به.. إلى فنان حري به، وحقيق أن يتقن صناعته. وعليه يقع الإنسان - الفنان بالخصوص - بين الحساسية la sensibilité تجاه الظواهر والوقائع حد تفسيرها بإنسانيته الخالصة المتفاعلة مع الوجود بأسره.. وبين ما ينتظره الفن الحقيقي من الشعر، وأشاء ذلك يتخلق الفن أياً كان، ذلك الفن، من أشياء قد تبدو للناس أحياناً، أشياء عادية، ليست أبداً تُغري.

بعد كلّ هذه الممارسة الشاقّة المتأبّية، يتشكّل النصّ، ويستحيل تحفةً فنيّة *Euvre d'art*، يختلف الناس في تقديرها، والحكم عليها²، ومن ثمة يُبدأ التعاطي معها، في مختلف الواجهات والقطاعات، ومنها - تحديداً - قطاع التعليم، بمختلف تمرّحلاته، وهو موضوعنا في هذه الورقة الموجزة، محصوراً في التعليم الجامعي، من نافذة التدوّق الفني.

حضور النص في المرحلة الجامعية:

يحضر النص في منهاجنا الجامعي، في عدة لحظات، وتجليات، هي على التوالي:

اللحظة الجاهلية.

اللحظة الإسلامية والأموية.

اللحظة العباسية.

لحظة ما يُسمّى عصر الضعف.

اللحظة الحديثة، ثم المعاصرة.

من دون أن ننسى حضور هذا النص من خلال عنصر النقد، في تمرحلاته

الموافقة لما قدمناه آنفاً، بشكل تقريبي.

وخلال هذه اللحظات يتم استعراض التجارب الأدبية الفنية، شعريها ونثريها. ولكن هذا الحضور الشامل لمناحي الأدب التاريخية، وهو يمارس حضوره، يجلي بشكل عفوي غياباً لافتاً لمسائل، هي غاية دراسة النص الأدبي، في الأساس، ولكن قبل هذا، يجب أن نجيب عن سؤال مفاده: كيف يحضر النص الأدبي، في اللحظات المشار إليها؟ ولم؟

وللإجابة عن ذلك نقول: إن أهم ما يغيب لحظة استدعائنا للنص الأدبي الجامعي، في مراحلها المختلفة، هو النص الأدبي ذاته، لأننا لا نستدعيه إلا لتبرير بعض السياقات المختلفة، أهمها أغراض القصيدة، وموضوعاتها، وشكلها الطللي في لحظة الجاهلي، ثم الحديث عن القيم الجديدة، في لحظة الإسلامي، والحديث عن التحزب والتشاكس، والأيدولوجيا، في لحظة الأموي، ثم الحديث عن الانفتاح والقيم الجديدة، في لحظة العباسي، والتصنع والتردي في لحظة الضعف، ليطم الحديث عن الإحيائية والمعارضة، والتقليد، في مرحلة الحديث الأولى، ومحاولة التجديد بتأثير الاغتراب، في المرحلة الثانية، وحين لحظة المعاصر ينطرح سؤال التجديد، ضمن إشكاليات التراث والحداثة، بين فريق الاستمرار والتجاوز، وفريق القطيعة، في سياق التفعيلة، والنثرية.

وقد يُستدعى النص الأدبي بالإضافة إلى ذلك، في دراسات النقد الحديثة، والمعاصرة، شعراً، أو نثراً، لتبرير بعض القضايا والمشكلات النقدية، غير أن المتملي في هذا الحضور النصي، بإمكانه - حتى في ظل النظام الجديد (ل. م. د) الذي نتعامل معه للأسف بعقلية الكلاسيكي - أن يلحظ أن هذا الحضور يتجنى غالباً على جماليات النصوص الأدبية التي تبلور النص الأدبي أصلاً من خلالها، وذلك لعدة أسباب، أهمها:

1 - أنه (أي النص) لا يحضر في اللحظات التي أشرنا إليها آنفاً إلا مجزأً، لأن الغاية ليست جماليته، بل أشياء أخرى، من قبيل الأسطورة، والرمز، وغيرها، وإن كانت هذه قد تستعمل لتبيان مكان صناعة النص، ومكمن تذوقه، متى ما صارت جمالية النص، مبنية من المبتغيات³.

2 - ضعف المناهج القائمة على اختيار النص، والعناية به، وعدم إدراك خرائطها لأهمية الدراسة الجمالية للنص الأدبي، وهو الذي يدفع إلى اختيار النص على أسس تغيب - بالمرّة - العنصر الفني، في النظام الكلاسيكي، وتترك المسألة للعشوائية في النظام الجديد، ولا شك أن هذه العشوائية، تظل في الأخير أسيرة المستوى غير المتكافئ بين الأساتيد والمعلمين⁴.

3 - أما السبب الثالث، وهو الأكثر خطورة، فإنه متعلق بأن مناهجنا التربوية في مراحل التعليم الأولى (الابتدائي - المتوسط - الثانوي)، لا تعامل النص الأدبي على أنه فن، ولنا أن ننظر إلى مادة "التربية الفنية"، التي لا تخرج عن قصره على مادة الرسم، بخلاف مناهج التعليم الأوروبية مثلاً، التي تعتبر كلاً من الرسم والموسيقى والأدب وغيرها، فنوناً إن اختلفت موادها، فإن الاتحاد بينها في الروح والفلسفة قائم⁵، نقول هذا الكلام لأنه لا يمكن تصوّر رقيّ فنيّ مع شتى الفنون التي من بينها الأدب، إلا من خلال بناء ترعاه العملية التعليمية، منذ أولى المراحل من دون تحلّ.

4- وإن كانت النظرة متطورة بحيث يُنظر إلى التربية الفنية بأنها تلك التي لا تقتصر على فنّ دون الآخر، فإنّ مشكل عدم الارتباط بين المراحل التعليمية⁶ يظلّ مشكلاً حائلاً دون الوصول إلى أمرين هما:

- مراعاة توجيه الطلبة الذين يمتلكون استعداداً ثقافياً، وجمالياً مؤسساً لامتلاك تخصص أدبيّ فنيّ.

- نضج الرؤية الفنية، في التعامل مع النصّ، ومع غيره.

وهو ما أشار إليه السوسيولوجي الفرنسي "شارل بورديو" "P.Bourdieu" عندما ذهب في مؤلفه حول "الأحكام الجمالية" تحت عنوان "التمييز" إلى أنّ الحاجات الثقافية، هي نتاج التربية، وأنّ كلّ الممارسات الثقافية، وكذلك الاختيارات في مجال الأدب، والتشكيل، والموسيقى، مرتبطة بشكل وثيق بالمستوى الدراسي، وبالأصول الاجتماعية.

وبهذا المقتضى، فإنّ العلاقة بين رأس المال المدرسيّ، الذي يقاس بالشهادات المحصل عليها... تطرح أمام المهتمّ ما يدعوه "بورديو" بالاهتمام الاجتماعيّ بالفنون، والدور الذي تلعبه

المؤسسات التعليمية في هذا الإطار، وعليه يرى أنه لكي نفهم بشكل ملائم اختلاف التصورات بشأن الفنون... يجب أن نحلل بدقة استعمالاتها الاجتماعية، وحضورها في البرامج التعليمية⁷.

وإن هذا ليزداد أهمية إذا انتقلنا من اعتبارنا الفن بشئ تجلياته، مجرد شيء زائد لا فائدة منه تُرجى، إلى اعتباره الأساس الذي يخضع له الكون جملة، ضمن الإيمان بالحاجة إلى الفنون جميعاً⁸.

مشكلات تعليمية النص الأدبي الجامعي:

انطلاقاً مما سبق يمكن أن يتجلى بعض الإشكالية التي تحيط بتعليمية النص الأدبي في مرحلة الجامعة، فإذا كان بعض هذه الإشكالية مرتداً إلى مسألة الحضور الذي يحضره هذا النص، وقد علّقناه بمسألة حضوره لتبرير بعض القضايا والسياقات، التي هي أقرب إلى ما يسمّى تاريخ الأدب، الذي له أهميته أفقياً، وإن شئت قلت دياكرونيّاً، إلا أنه لا يخدم بالشكل الكافي مسألة الوقوف مع النص تذوقاً، وتبياناً لآليات تشكّله.

ومن ثمّة فالمشكلة الأولى واقعة في المنهاج الذي صار جديداً مؤخراً، وصار إذاك يتيح للمعلم والأستاذ، فرص تخيّر للمواد والنصوص خلافاً للمنهاج القديم، الذي كان يملئ مجموعة نصوص، ووقفات كانت تستجيب للرأهن الأيديولوجي أحياناً⁹، ومع ذلك صرنا نرى مع النظام الجديد ما كنّا نراه في النظام القديم، في طريقة الأداء، وفي غياب الوسائل الحديثة أو تغييرها، وفي عدم حضور النص من خلال ما قلناه آنفاً، ومن خلال أنّ الطالب يدرس المادة في غياب مصدرها، فنحن نجد مثلاً أنّه يدرس "الطيب صالح" في غياب "موسم الهجرة إلى الشمال"، ويدرس "أحلام مستغانمي"، في غياب "ذاكرة الجسد" أو "الأسود يليق بك"، ناهيك عن عدم القدرة على الانفتاح على الواقع الأدبي الفني الجديد، إذا كنّا نعتقد ضرورة الخروج من البرنامج الذي وُضع استجابةً لظروف معينة.

أمّا بعض المشكلة الثالث فإنّه راجع إلى المتلقي الذي هو الطالب، الذي صار يؤمن بالتلقين سبيلاً وطريقة وحيدة، للتعامل مع المواد جميعها، وبالتالي صار النقد يُلقن، والنحو يُلقن، وحتى ما يستوجب أن يُبنى حلقة حلقة يُملئ، في غياب صارخ لذلك الطالب النموذج، الذي أهّلته استعداداته لأن يكون فنّاناً، من زاوية اهتمامه بالفن تحليلاً، ونقداً، ورؤية داخلية فاحصة، تسهم في وقوفه أمام النص شارحاً، ومفسراً، بل وشريكاً من خلال ملء الفجوات المتروكة لكل قارئ نموذج. على حدّ تعبير الإيطالي "إمبرتو إيكو"¹⁰.

وليس يمكن أن نتجاوز هذه من دون أن نتجاوز مسألة، لها إسهامها في ما يحصل، ألا وهي مسألة المعلم أو الأستاذ، ومن دون مبالغة، وبقليل من التحفظ، نقول إن للأستاذ - شئنا ذلك أم أبينا - يداً في الانقطاع الحاصل بين المتعلم، وبين المادة التعليمية التي من بينها، مادة الدرس الأدبي.

فبعيداً عن التعميم، نقول إنه مع النظام الجديد الذي حاول أن ينطلق من المقاربة بالكفاءات، لم يستطع عدد كبير من الأساتيد - للأسف - الانعتاق من إसार الطريقة القديمة التي تستند إلى التلقين والإملاء¹ وبذلك لم يستطع الأستاذ الانتقال من الطريقة القديمة الشاحبة، إلى الطريقة الجديدة التي ترى في الوسائل التقنية، وسائل إضافية لتقديم النص الأدبي، مرفقاً بالصوت والصورة، وغيرها.

كل هذا، صار يشكل عائقاً في سبيل نشوء ذوق أدبي، نافذ في أعماق النص الأدبي، فصار السؤال الموضوعي، كيف يمكن بناء حسّ ذوقي، لدى المتعلم الجامعي خاصة؟ وحتى تتمكن من محاولة الإجابة يجدر بداية أن نعرف الذوق والتذوق، وهو من دون أن نتفد إلى أعماق المعنى اللغوي، قدرة الإنسان على الاستجابة للجمال، واستهجان القبيح في مواقف الحياة المختلفة، وهو تلك الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال... هو اهتزاز الشعور في المواقف التي تتوافر فيها العلاقات الجميلة التي تجعل الإنسان يحس بالمتعة والارتياح... يتضمن الذوق إذن القبول والنفور، المتعة والتأفف، الإقدام والإحجام، الرضا والرفض، أي أن الذوق - على ذلك كله حركة ديناميّة قابلة للتأثير والتأثر، قوامها عشق الجمال²، ويمكن أن نضيف أنه عشق الجمال، وترجمة ذلك العشق فعلاً، وتفاعلاً.

وهنا بالضبط يكمن الكثير من مشكلات تعليميّة النصّ الأدبي، التي أشرنا إليها آنفاً، والتي انتهت بطالب لا يعير للنصّ وللغة أدنى اهتمام، انطلاقاً من أنه تكون في منظومة تعليمية لا تعتبر الأدب فناً بالأساس، بالإضافة إلى أنها وليدة مجتمع لا يمارس فيه الفنّ فعلاً كبيراً، ولبناء حسّ تذوقي فإنه من المتطلبات الهامة، ضرورة مراجعة مناهجنا التعليمية، من خلال:

❖ - النصّ الذي يجب أن يُختار بعناية فائقة، قادرة على ممارسة فعل التأثير

والتحريك، من قبل المتخصصين، والخبراء، والأدباء والفنانين

❖ تغيير مفهوم التربية الفنيّة لتصير أشمل ممّا نعتقده، من خلال إدراج موادّ للتذوق

الفني على غرار كثير من الجامعات.

❖ إصلاح المناهج بما يتناسب وجعل الفن الأساس الذي تنطلق منه العملية التعليمية، من خلال إنشاء مؤسسات كبرى، كما تفعل كثير من الدول، عندما استحدثت وزارات قائمة بذاتها، تحت مسمى "وزارة تطوير المناهج التعليمية"، ومن خلال دمج وزارتي التربية ووزارة التعليم العالي في وزارة واحدة، كنموذج "المغرب" في وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

ومن ثمة نقول إنه لا يمكن أن تقوم عملية تعليمية النص الأدبي، التي يُطلب إليها - في مرحلة من المراحل - دراسة الأحكام الجمالية، الصادرة على الظواهر الجمالية بدون أن يكرس الباحثون مجهوداتهم لدراسة أحد أهم عناصر التجربة الجمالية ألا وهو عنصر التذوق، فحكمنا على الشيء بالجمال يؤدي بالضرورة إلى أننا قد نفذنا إلى باطنه وتذوقناه، وأنه قد حدث ضرب من التماس الوجداني بيننا وبينه؛ وليس معنى هذا أن التذوق تجربة صوفية غامضة تتحد فيها الذات مع الموضوع بل إن الذات من خلال لحظات التذوق تتعاطف مع الموضوع لإدراك معناه، والكشف عن بُناه المكونة، وعن تراثه الفني، ومدى ما يتكشف فيه من اتحاد بين الشكل والمحتوى. فالمتذوق يصدر حكمه على العمل الفني كما أنه يضع نفسه موضع الفنان الذي أبدعه وكأنه يمتلك الأثر الفني ويتعاطف معه¹³.

و على ذلك ينطرح السؤال عما هي حقيقة التذوق الفني، وما هي مواقفه إزاء النص الأدبي الذي هو موضوع جمالي ابتداءً؟

نقول بدايةً إن علماء الجمال يشيرون إلى مواقف، أو خطوات متتالية، ومتداخلة يمر بها المتذوق فيكتمل لديه الإحساس بجمال الموضوع ومن ثم يوجد تذوقه.

و لقد أجمل باير هذه المواقف فيما يلي:

1. التوقف أي توقف مجرى الفكر العادي لمثول شيء غير مألوف أمام الذات¹⁴.
2. العزلة ونعني بها: استئثار الموضوع بكل انتباهنا بحيث يعزلنا عن العالم المحيط بنا ويجعلنا نحيا بداخله ونفصل عن العالم، إلى حدّ يخدم تعاطينا معه.
3. إحساسنا بأننا ماثلون أمام ظواهر لا حقائق، ومن ثم فإن اهتمامنا ينسحب على شكل العمل الفني وأسلوب أدائه¹⁵.
4. الموقف الحدسي وهو أن الموضوع الماثل أمامنا يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي ويدفعنا إلى الحدس المباشر¹⁶.

5. الطابع العاطفي أو الوجداني بمعنى أن الموضوع الفني الماثل أمامنا يثير فينا أحاسيس وانفعالات خالصة وبسيطة¹⁷.

6. التقمص الوجداني أو التوحد وهو أن نضع أنفسنا موضع الأثر الفني فتتحقق بيننا وبينه مشاركة وجدانية أو محاكاة باطنية، وهذا هو ما يجعل أنفسنا نشعر بآلام أبطال المسرحية- على سبيل المثال- ويظهر على قسّمات وجوهنا ما يشير إلى تقمصنا لمواقف أبطالها والتوحد معهم¹⁸.

ونلخص هذه المواقف بأن نقول إن المتذوق يبدأ بالسيطرة على الموضوع الجمالي ثم يستدير الموضوع أمامه تدريجياً وهنا تبدأ الذات في التراجع والتّحي عن امتلاك الموضوع ويأخذ الموضوع دوره في السيطرة على المتذوق فيتحقق نوع من التعاطف بينهما نتيجة للتقمص الوجداني، ويكون هذا مقدّمةً ليمتلك المتلقّي (الطالب المتخصّص) آليّات النّقد الفنّي، ولكن لنقل إنّّه وإن كان الإنسان عامّةً يمتلك ذوقاً، إلّا أنّه للوصول إلى الحكم على المنتج الجماليّ، يجب أن يُربّى هذا الذّوق، ضمن ما يُسمّى L'education esthetique أو L'education artistique.

تربية الذوق الجمالي:

تعدّ التربية الجمالية ضرورةً من الضّرورات الموصلة إلى مستوى إصدار الأحكام الجماليّة، ويحسن أن يتم البدء بها في وقت مبكر أي منذ مرحلة الطفولة حتى تتفتح ملكة الإحساس بالجمال لدى الطفل، ويُعدّ السّمع والبصر الحاسّتين الجماليتين الأساسيتين اللّتين يتعلّق بهما الإحساس بالجمال، وقد تتداخل الحواس الأخرى بينهما ولكن بدرجة أقل¹⁹.

وهناك ثلاث طرق يمكن بواسطتها التوصل إلى تكوين أحكام جمالية ناضجة.

1. طريقة الإسقاط أو الحذف التدريجي لكل ما هو قبيح: أي البدء باستبعاد ما هو أكثر قبحاً ثم الصعود إلى ما هو متوسط القبح حتى الوصول إلى خط الحياد بين ما هو قبيح وما هو جميل أي ذلك الشيء الذي نسميه بالعادي المألوف ويظل المتذوق في عملية الحذف حتى يستبين له الجمال وحين ذلك يحس بذبذبات الجمال تسرى في أعماق نفسه من خلال هذه الممارسة العقلية الصاعدة ولا تلبث هذه الخبرات الجمالية المتراكمة تدريجياً أن تعمل على تولّد معنى الجمال لديه... لكن الطفل لا يستطيع أن يطبق هذه الطريقة بمفرده إلا إذا كان معه من يساعده ويرشده من أجل إنجاح تلك الطريقة²⁰.

2 . طريقة تكرار المثل أمام الموضوع، أي تكرار الوقوف على التحف الأدبية الفنية، إذ أنه بهذا التكرار الممارس لعملية القراءة الواعية للموضوع المتمثل في الشعر والنثر يتدرج الوصول إلى الحس الجمالي، شيئاً فشيئاً نحو النضج الفني ليمتد بعد ذلك الوصول إلى مرحلة النضج والاكتمال ومن ثم تتكوّن القدرة على التذوّق السوي للجمال والحكم عليه ^{2 1}.

أما الطريقة الثالثة، فإنها . بلا شك . متمثلة في:

3 . الطريقة المقارنة: وفيها يُطبق المتلقون المقارنة بين مختلف النصوص والإنتاجات الفنية . على اختلاف تمثّلاتها . في ضوء ما لديهم من مواقف جمالية، من أجل الوصول إلى عملية تصنيف منهجي للأعمال الفنية المعروضة، فيُلاحظون كلا منها بمدرسة معينة أو بموقف معين، ثم يُخضعون أعمال المدرسة الواحدة، لدراسة مستوعبة ^{2 2}.

وعند هذه النقطة ينتهي المتعلّم إلى تكوين حكم ذاتي على ما عاينه من أعمال فنية، ولكنه حكم يتسم بالدقة المبنية على الدراسة والمقارنة، لكن اتّباع هذه الطريقة النقدية لا يمكن أن يصل بالفرد للتذوق المتكامل للجمال، إلّا إذا كان لديه استعداد مسبق للتذوّق، نتيجة لخبرات جمالية متراكمة ^{2 3}. فاكتمال حاسة التذوق الجمالي أمر ضروري بالنسبة للباحثين في الفنّ، الذي من ميادينه الكبرى الأدب، وهذا الاكتمال، هو نفسه الذي يفضي إلى ما يُسمّى خبرة جمالية ^{2 4} Expérience Esthétique.

ومن ثمّ فإنّ الحكم الجمالي Le jugement esthétique الذي كثيراً ما يكون غاية الممارسة التعليمية للنصّ الأدبي، إنما ينتج في الحقيقة من خلال الممارسة الفعلية للتذوّق، أي من خلال حضور التجربة الفردية البحتة التي لا يمكن تعميقها إلا بالدراسة الجادة، والممارسة الواعية، كي يتألف لدينا في النهاية اللون الشخصي الفريد لأيّ حكم جمالي في الوجود ^{2 5}، وهو ما يجب أن تفضي إليه العملية الديداكتيكية المنفتحة على النصّ الأدبي.

ومن كلّ هذا يجب أن نخلص إلى أنّه للوصول إلى بناء حسّ تذوّقي للنصّ الأدبي، فإنّه لحريّ بنا، وتحقيق، مراجعة أربع قضايا على الأقل، من خلالها تعميقها والتركيز عليها، جميعها، لأنّ عدم الاهتمام بإحداها يؤدي إلى النتيجة السلبية، والعملية التعليمية الفارغة، هذه الأربع هي:

1 . المنهاج التعليمي الواعي البعيد عن العشوائية، من خلال التّركيز على النصّ باعتباره متناً لا هامشاً، بالتركيز على انفتاحه على الوسائل الحديثة المركّزة على جماليّات الأداء، والصّورة ^{2 6}.

2 . الطالب الذي يجب أن يركّز حجراً للزاوية في العملية التعليمية الجديدة ، والخروج من الممارسة التقليدية التي جعلت الطالب مجرد مستهلك سلبي ، مما جعل نموّه الجامعي مفضياً إلى مولود مشوّه.

3 . الأستاذ الذي يجب أن ينتقل من الراهن المؤطر بالتراخي والتقليدية إلى التطور أداءً، ووسائل، وأن يكون هو أول من يتذوق النصّ الأدبي، لأنّ تعليميّة الفنّ، هي فنّ التعليميّة بالأساس، بعيداً عن الفصل غير المنهجي، وغير المقبول - إلّا في إطار التوجّه - بين تخصّص اللغة، وتخصّص الأدب.

4 . التأسيس لما يُسمّى تربية فنيّة، والانفتاح على الجماليات وفلسفة الفنّ، خصوصاً أنّ النظام الجديد (ل.م.د)، لا يمانع مثل هذه العلاقات، ضمن رؤية تتفتح على مختلف الفنون، تشترك في أنّ الرؤية الفنيّة للوجود واحدة، وإن اختلفت المادّة.

وأخيراً نقول إنّه بعيداً عن هذه القضايا، لا يمكن البتّة الوصول إلى بناء حسن ذوق لدى المتعلّم، أو لدى غيره.

هوامش البحث:

¹ - Friedrich Nietzsche, Fragments posthumes, textes établis et annotés par Giorgio Colli et Mazzino Montinari ; traduits de l'allemand par Jean Launay, Gallimard, Paris, 1982, p113.

² . انظر: شاكر عبد الحميد، التّفضيل الجمالي - دراسة في سيكولوجيّة التّذوّق الفنّي - ، عالم المعرفة، الكويت، 2001، ص329.

³ . انظر: محمّد فاضل رضوان، الفنّ والإنسان (الأبعاد الاجتماعيّة والتربويّة للقيم الجماليّة)، مجلّة رؤى تربويّة (ملفّ التربية والفنون)، العدد 22، سنة 2006، رام الله، فلسطين، ص10.

⁴ . انظر: عبير العسود، تجربة في التعلّم عبر الدراما، مجلّة رؤى تربويّة (ملفّ التربية والفنون)، العدد 22، سنة 2006، رام الله، فلسطين، ص96.

⁵ . Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» , L'éducation artistique et culturelle a L'école en europe, commission européenne, Paris, 2009, p18, 19, 20.

⁶ - يمكن، أن يُثبت مما نقول بالمقارنة بين: دليل التّعليم الابتدائيّ الجديد، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، إشراف: الشّريف مربيّعي، وزارة التّربية الوطنيّة، 2004، الجزائر، ودليل التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2006، و أيّ نموذج من نماذج برنامج (ل.م.د)، في أيّ جامعة، مادامت مختلفة.

⁷ - Pierre Bourdieu, la distinction, critique sociale du jugement, les éditions de Minuit, Paris, 1979, p 672.

⁸ - انظر: عزّ الدين الخطّابيّ، في الحاجة إلى تربية جماليّة، مجلّة رؤى تربويّة (ملفّ التّربية والفنون)، العدد 22، سنة 2006، رام الله، فلسطين، ص6-7.

⁹ - انظر: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات الجامعيّة، دليل اللّغة العربيّة وآدابها، وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، الجزائر، مقرّر، 2002.

¹⁰ . Annick Martinez, L'œuvre littéraire comme œuvre d'art,

Université du Québec à Montréal, p01.

¹¹ - Mercedes Blanco, a dit dans "La littérature à la lumière de l'art": La lecture des textes littéraires a longtemps été dominée par un modèle tout de rigueur et d'exigence analytique: l'explication de texte. Plus qu'une méthode de lecture, c'est un style de discours que Gustave Lanson a élaboré: une façon de commenter tantôt en traduisant tantôt en explicitant, tantôt en croisant les données de l'histoire et de la poétique, et toujours nourrie de littérature ancienne, d'un fonds humaniste qui favorisait l'empathie avec les auteurs de la Renaissance ou de l'Âge classique. L'université française allait pendant trente ans faire du Lanson, avec plus ou moins de bonheur, expliquant les textes, c'est-à-dire les ouvrant pour les rendre transparents au lecteur, et faisant servir cette explication à l'histoire littéraire, dont l'écriture, chapitre après chapitre, allait se poursuivre sur plusieurs décennies, poussant toujours plus loin le sens du détail, identifiant les sources, éclairant les influences, sortant des auteurs et des œuvres du mépris ou de l'ignorance dans lesquels ils étaient plongés, ÉDITORIAL PERSPECTIVE, paris, 2009

¹² - انظر: محمود البسيونيّ، تربية الذّوق الجماليّ، قسم التربية الفنيّة، كليّة التّربية، قطر، (د.ت)، ص274. 275.

¹³ .Albert c barnes, The Art in Painting, Hacourt brace and co,N.Y , 1973 ,p7.

¹⁴ . انظر: أحمد عكاشة، آفاق في الإبداع الفنيّ - رؤية نفسية .، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2001، ص49 وما بعدها.

¹⁵ . انظر: المرجع نفسه، ص48.

¹⁶ . انظر: حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفنّ والعلم، عالم المعرفة، الكويت، 1979، ص15 وما بعدها.

¹⁷ . انظر: المرجع نفسه، ص83.

¹⁸ . انظر: هريبرت ريد، معنى الفنّ، تر: سامي خشبة، مراجعة: مصطفى حبيب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1989، ص9. 10.

¹⁹ . انظر: كلايف بل، الفنّ، تر: عادل مصطفى، مراجعة: ميشيل ميتياس، رؤية للشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2013، من الصفحة 256 إلى 293، ضمن محوريّ المجتمع والفنّ، والفنّ والمجتمع.

²⁰ . انظر: شاكر عبد الحميد، التفضيل الجماليّ - دراسة في سيكولوجية التذوّق الفنيّ - ص227.

²¹ . انظر: المرجع نفسه، ص228.

²² . انظر: المرجع السابق، ص327.

²³ . انظر: المرجع نفسه، ص226.

²⁴ . Nicolas Brucker, Université Paul Verlaine – Metz (France), L'enseignement de la littérature, Université Nationale Linguistique Séminaire du Réseau des Départements de français de formation initiale des Universités, d'Ukraine, 17-18 novembre 2010,P 2-3.

²⁵ . انظر: ولتر ستيس، معنى الجمال - نظرية في الاستيطيقا - ، تر: إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى، القاهرة، 2000، ص151.

²⁶ . Rachida Triki, L'image – Ce que L'on Voit Ce que L'on Cree, Philosophe, LAROUSSE , Espagne,2008 ,P169.