تعليم الأدب العربيّ بين الداخل والخارج: تجربةٌ باحثة بين ثلاثة بلدان

د. وين جين اويان*

ترجمة: د. سماح إدريس

عزيزي سماح،

عدتُ من تايبي (تايوان) لأجد رسالتَكَ الإلكترونيَّة في انتظاري. أَشْعر أنَّك لم تُدْرِكْ، حين طلبتَ مني أن أكتب لـ الآداب في هذا الموضوع، أيّ علبةٍ من الديدان سيَفْتح! هل حَدَثَ أَنْ رأيتَ آخر بدعةٍ في السينما العالميَّة، وأَقْصد فيلم آنغ لي «نمرٌ جاثِمٌ، تنينٌ مختبئ؟» في هذا الفيلم أَخَذَ «لي،» وهو طالبٌ في الحُضارتَيْن الأنكلوفونيَّة والصينيَّة، قصةً رديئةَ الصياغة، من مجموعة قصص القرن العشرين الخاصَّة ببطولات الفرسان المطوَّقين؛ وتحكي هذه القصة عن القوميَّة الهانيّة* والمتطلَّباتِ الشاقَّةِ التي تَفْرضها القيمُ الفروسيَّةُ على السعادة الشخصيَّة. فحوَّلها ـ أيْ «لي» ـ إلى قصةٍ مركَّبةٍ عن المفارقات المُرْبِكة الناجمة عن التقاء الكونفوشستيَّة والبوذيَّة والطّاوية في الحضارة الصينيَّة، وعن وقوع الذاتيَّة في خضمّ رؤى العالم المتباعدة. إنَّ هدوء وجه الإنسان أو نَمَطِ عيشه يُخفي اضطرابَ المشاعر الذي يَلفُّ ذاتيةً أربكتْها رغباتُها في أن تحيا سعيدةً في العالم الذي شكّلها، وفي أن تتجاوزه أيضًا. ولكنَّ التوجُّه المتعمَّد نحو ذلك التجاوز يهدِّد بقَلْب العالم رأسًا على عَقِب، وبإحلال الفوضى مكانَ الصفاء الأول. وحين تقوم البطلةُ الشابةُ، وهي التنينُ المختبئ، بسرقةِ سيْفِ البطل، فإنَّها تفكّ ـ عن غير قصدٍ ـ العقدةَ التي تُمْسك عالَمَها وعالَمَ الآخرين حولها. وبصنيعها البسيطِ هذا حُلَّ العالَمُ، وسَقَط القناعُ عن الذاتية (ذلك البنيانِ الهشّ) وانْتَسَلَ نسيجُها.

إنَّ السؤال الذي تَطْرحه عليّ، أيُّها العزيز، «كيف تعلِّمين الأدبَ العربيَّ لغيرِ العرب» هو بحقٍّ «نمرٌ جاثم» و«تنّينٌ مختبئ.» ذلك أنَّ الموضوعيَّة الظاهريَّة في السؤال لا تستطيع أن تُخفي الطبيعةَ الذاتيّة للإجابة المتوقَّعة: فما نعلِّمه إنَّما هو تسويةٌ موقَّتةٌ (أُنجزتْ بالتفاوض وهي أبدًا قابلةٌ للمزيد من التفاوض) لرغباتنا المشاكِسة ولتجاربنا المعيشة ولإيديولوجياتنا. ويبدو لي أنَّ سياسات الهويَّة identity politics هي التي تقرِّر ماهيةَ وكيفيَّةَ ما نعرفه، أيّاً كان الجهدُ الذي نَبْذله في السعي إلى أن نكون أكاديميِّين وموضوعيِّين وحياديِّين. وإذا كانت ماهيةُ وكيفيةُ ما **نتعلّمه** فريسةً لرغباتنا وشياطيننا التي في دواخلنا، أفليس علينا أن نقول الأمرَ عينَه عن ماهيةِ وكيفيةِ ما **نُعلِّمه**؟ فحين تسألني: «كيف تعلِّمين» فأنتَ في الحقيقة تسألني «مَنْ أنتِ؟،» وفي سَبْرِ سؤالِكَ أخشى أن يُكشَفَ أمري؛ ذلك أنَّ تأجيلي الهشَّ لقضايا الهويّة قد يُقْلَقُ ويهتزُّ. فما تراها تَفْعل امرأةٌ تايوانيَّةٌ ـ صينيَّةٌ بتعليمها الأدبَ العربيَّ في مؤسَّسة أكاديميَّة غربيَّة هي «كليّة الدراسات الشرقيَّة والإفريقيَّة» الكائنة في لندن؟ ولكنْ قد يكون هذا نقطةً جيّدةً للبدء في الإجابة عن سؤالِكَ. ولذا سأسعى إلى طرح السُّبُل التي تصوغُ عَبْرَها تجاربي، وإيديولوجيّتي، وفلسفتي في التعليم، المساقاتِ الدراسيَّةَ التي أعلِّمها. غير أنَّني لا أعِدُ أن أفكَّ هذه عن سياسات الهوية التي غالبًا ما أجد نفسي ضالعةً فيها. فمن تُراني أكون لكي أجرؤ على مجرَّد التفكير في أنَّ الإفصاحَ عن الذاتيّة أمرٌ ممكن؟ هنا أيضًا تَظْهر حقيقةٌ أخرى، وهي أنَّني أحبّ الأقنعةَ التي أرتديها، وأحتاجُ إليها.

---

* ـ أستاذة الأدب العربيّ في «كليّة الدراسات الشرقيَّة والإفريقيَّة» في جامعة لندن. حصلتْ على شهادة البكالوريوس في الأدب العربيّ من جامعة الفاتح (ليبيا)، وعلى الماجيستير والدكتوراه من جامعة كولومبيا (نيويورك)، ودرّستْ قبل لندن في جامعتَيْ كولومبيا وڤيرجينيا. وهي من أصل تايوانيّ ـ صينيّ.

* ـ الهان: سُلالة حكمتِ الصين خلال الفترة الممتدّة بين عاميْ ٢٠٦ ق.م. و٢٢٠ ب.م، وتخلّلها انقطاعٌ عن الحكم بين عاميْ ٩ و٢٥ ب.م. (المترجم)

إذا كانت ماهيّةُ وكيفيّةُ ما نتعلّمه فريسةً لرغباتنا وشياطيننا التي في دواخلنا، أفَلَيْس علينا أن نقول الأمر عينه عن ماهية وكيفيّة ما نعلّمه؟

حين بدأتُ التعليم منذ أربع سنوات في «كليّة الدراسات الشرقيّة والإفريقيّة» (ك.د.ش.إ.) التابعة لجامعة لندن، صَعَقني فجأةً إدراكُ أنّ خيوط تعليميَ الرخوةَ تتجمّع وتتلاقى. ولعلّي أقول إنّ منهاجَ الدراسة الأكاديميّة والفلسفةَ التعليميّة هنا في لندن يقعان في منزلةٍ بين تجربتي الأميركيّة وتجربتي الليبيّة. أتَذْكر أيامَ دراستنا في جامعة كولومبيا في نيويورك حين كان علينا أن نَأْخذ أولاً كلَّ تلك المساقات العليا قبل أن نَشْرع في كتابة أطروحة الدكتوراه؟ في تلك الجامعة كانت المساقاتُ الإلزاميّةُ التي دَرَسْناها في الأدب العربيّ عبارةً عن «سَمينارات،»* وذلك لأنّنا ـ طالبيْن متخرِّجيْن من جامعتيْن عربيّتيْن، أنتَ من الجامعة الأميركيّة في بيروت، وأنا من جامعة الفاتح في طرابلس الغرب ـ قد اعتُبِرْنا أنّنا شَبَبْنا عن طَوْق المساقات المسْحيّة survey courses. وكان بمقدور تلك السمينارات، التي تُعَرَّفُ عامةً بأنّها دراساتٌ في الأدب العربيّ القديم أو الحديث، أن تغطّي أيَّ موضوع. وكانت تُدار بوصفها نقاشاتٍ لا نهايةَ لها: وهكذا غالبًا ما استغرقنا في جدالات حامية من دون أن ندريَ السببَ بالضرورة، أو من دون أن نصل إلى استنتاجات مترابطة. الآن أُدْرِك أنّنا تدبّرنا أن نَحْمل معنا شيئًا من تلك السمينارات، ولكنْ في تلك الآونة شعرتُ أنّ التعليم الذي كنّا نتلقّاه غائمٌ مشوَّشٌ بعضَ الشيء. فقد كنتُ خرجتُ لتوّي من نظام التعليم الليبيّ واعتدْتُ ـ ربّما أكثرَ مما ينبغي ـ المحاضراتِ ذاتَ البناءِ الواضح والآراءَ المعْلَنَةَ التي لا لَبْسَ فيها. ولعلّ الفارقَ بين نظامَي التعليم في ليبيا ونيويورك نتيجةٌ لأهدافهما المختلفة، ولِمَا يتوقّعه كلٌّ منهما من الدَّرَجات الجامعيّة ما قبل البكالوريوس وما بعدها، أو لعلّه نتيجةٌ لمفاهيمَ في التعليم متغايرةٍ: أينبغي أن يكون التركيزُ على «ماذا نُعلِّم» أمْ على «كيف نُعلِّم؛» وإذا كان الأمران مرغوبيْن معًا فمتى يبدأ نَقْلُ التركيز من «الماذا» إلى «الكيْف؟» والحقّ أنّ النظام التعليميّ الليبيّ أكّد بدرجة مُفْرِطة «الماذا» على حساب «الكيْف،» في حين شدّد النظامُ التعليميّ الأميركيّ على العكس تمامًا.

كانت تجربتُنا، نحن الاثنَيْن، في جامعة كولومبيا في نيويورك فريدةً. ولم أدرك ذلك إلاّ بعد أن انتقلتُ إلى شارلوتسْفيل حيث درّستُ في جامعة ڤيرجينيا [في ضواحي واشنطن]، وبعدها جئتُ إلى لندن حيث أُدرِّس الآن. فالبروفسور الذي علّمنا في السمينارات في كولومبيا وأَشْرف على أطروحاتنا الجامعيّة، وكان نتاجَ نظامِ تعليمٍ بريطانيّ بل ربّما أوروبيٍّ عامّةً ـ ومعظمُ الأساتذة الرئيسين في حقل الأدب العربيّ في الولايات المتحدة حين كنّا طلاّبًا جامعيّين سَبَقَ أن تلقّوْا تدريبَهم المهنيَّ في أوروبا ـ أقول إنّ ذلك البروفسور مَيَّزَ على الأرجح بين «البحث» و«المساقات المعلّمة.» فهذه الأخيرة المطلوبة من طلاّب البكالوريوس والماجيستير في جامعة كولومبيا شبيهةٌ بالمساقات التي تلقّيتُها في طرابلس الغرب، من حيث توجُّهُها جميعِها إلى تحصيل المعلومات بطريقةٍ أكثرَ منهجيّةً. وأمّا البحث الذي يؤدّي بصاحبه إلى الحصول على شهادة الدكتوراه فقد اعتُبِرَ ـ حتى الأمس القريب ـ انغمارًا في موضوعٍ مختارٍ بعينه، وفي مجالات من المعرفة متّصلةٍ، وبمساعدة مُشْرِفٍ فقط. ولعلّي لا أخطئ إذا زعمتُ أنّ اللقاءات مع المشْرِف غالبًا ما تَكُون نقاشاتٍ مفتوحةً تستجيب لحاجات الطالب واهتماماته؛ وذلك أنّ المتوخّى هو أنّ يعتاد الطلاّب ـ إنْ كانوا يتطلّعون حقًا إلى أن يصبحوا باحثين مستقلّين ـ الاستقلالَ

* ـ حلقات دراسيّة مؤلّفة من مجموعة صغيرة من الطلاّب المنصرفين إلى موضوعٍ من موضوعات الدراسات العليا بإشراف أحد الأساتذة. (م)

تعليم الأدب العربي بين الداخل والخارج: تجربة باحثة بين ثلاثة بلدان

الفكريَّ أثناءَ ما يسمَّى «فترةَ البحث [المؤدِّي إلى الدكتوراه].» أيذكِّركَ هذا الوصفُ بسمينارانا ولقاءاتنا مع المُشْرِف في كولومبيا؟ صحيح أنَّ تلك السمينارات اجتذبتْ أحيانًا بعضَ الطلاّب في السنة الأخيرة من البكالوريوس، ولكنِّي إخال أنَّها كانت تُدار أقربَ ما يكون إلى اللقاءات الخاصَّة مع المُشْرِف.

الأهمّ في هذا الصدد هو مسألةُ الأجيال. فبين الأجيال المبكِّرة من الباحثين من جهة، وجيلِنا نحنُ من جهة أخرى، خضعتْ مفاهيمُ ما يكون عليه النظامُ الأكاديميُّ ومادةُ التعليم لتغيّراتٍ جذريَّة. فالدراسات الأدبيَّة، أولاً، غَدَتْ أكثرَ اعتمادًا على النظريَّات والمنهجيَّات؛ وثانيًا صار «أَدْرَجَ» أن تُضاف إلى عملية التعليم بعضُ «المهارات القابلة للنقل،» بما فيها أشياء مثلُ أساليب التحليل والخطواتِ الموضَّحة المؤدِّية إلى كتابةِ ورقةٍ بحثيَّة. وإذّاك يصبح التعليمُ عرضةً لإعادة التفكير؛ ذلك أنَّ سؤال الفعّالية ـ بالنظر إلى قيود الوقت المفروضةِ على كل برنامجٍ تعليميّ يَهْدف إلى تحصيل درجةٍ جامعيَّةٍ ـ قد يسيطر على التفكير في ما يجب أن تكون عليه بؤرةُ التعليم: أيجب أن يكون التركيزُ على التعليم، أم على التعلُّم؟ أينبغي أن يكون المعلِّمون مسؤولين عن تعلُّم طلاّبهم، أم ينبغي على هؤلاء الطلاّب أن يكونوا ذا دورٍ ناشطٍ في تعلُّمهم؟ إذا كان الجواب هو الشقّ الأول من كل سؤال فإنَّ إلقاء المحاضرات (أو «الإطعامَ بالملعقة») ينبغي أن يبقى هو الأسلوبَ الأساسيَّ لنقل المعرفة. ولكنْ إذا كان الجواب هو الشقّ الثاني منهما فإنَّ على السمينارات المُعَدَّة من حول مهاراتٍ مستهدَفَةٍ أن تَعُمّ، وعلى استقلال الطلاّب الفكريّ أن يُشجَّع... لا بل أن يُطلَبَ طَلَبًا.

إذا نحّيْنا جانبًا هذه الخلافاتِ الفلسفيَّةَ، سواءٌ في الثقافات أو عبر الأجيال، فإنَّ للمسائل العمليَّة المتعلّقة بتصميم البرنامج الدراسيّ ـ ومن ثمّ بمتطلَّباته ـ وبتقسيم السنة الدراسيَّة بحسب المواد تأثيرًا في ما سيكون عليه شكلُ المساق. فمساقات الأدب العربيّ في جامعتَيْ كولومبيا وڤيرجينيا هي في العادة جزءٌ من دَرَجة جامعيَّة عامةٍ في الإنسانيَّات، مع تخصُّصٍ في منطقةٍ واحدةٍ كـ «الشرق الأوسط.» ولهذا لا تَذْكر شهاداتُنا سوى أنَّنا حصلنا على ماجيستير (MA) وماجيستير فلسفة (M. Phil) ودكتوراه (Ph. D.) في الدراسات الشرقأوسطيَّة. وبناءً على ذلك يتمّ اعتبارُ كلِّ مساقٍ مستقلاً، لا بالضرورة جزءًا لا يتجزّأ من مخطَّط أوسعَ يَهْدف إلى معرفة معمَّقةٍ بالأدب العربيّ. وعليه قد تتكوَّن شهادةٌ في دراسات الشرق الأوسط من مزيج من مساقٍ أو أكثر في اللُّغة أو الأدب أو التاريخ أو الدين أو الفنّ أو السياسة. وأمّا في جامعة الفاتح الليبيَّة وفي ك.د.ش.إ. اللندنيَّة فالعكسُ هو الصحيح: إذ يُعتبر كلُّ مساق جزءًا من برنامج متكامل في التخصُّص. وعليه يجب أن تتضمَّن الشهادةُ الجامعيَّة في «العربيَّة» في صميم منهاجها الدراسيّ تشكيلةً من المساقات اللُّغويَّة والأدبيَّة. وعلى الطلاّب في سنتهم الثانية أن يأخذوا مساقَيْن تمهيديَّيْن في الأدب العربيّ (واحدًا في الأدب القديم والآخرَ في الأدب الحديث). وفي السنة الأخيرة ـ وبعد أن يكونوا قد أمضَوْا عامًا في بلدٍ عربيّ ـ يتلقَّوْن مساقَيْن إضافيَّيْن عاليَيْن في الأدب (واحدًا في الأدب القديم والآخرَ في الأدب الحديث أيضًا). وأمّا في ما يخصّ مساقات اللُّغة العربيَّة فثمّة فارقٌ بين جامعة الفاتح وك.د.ش.إ؛ ذلك أنَّ منهاج الفاتح التعليميّ مصمَّمٌ لمن لُغتُه الأمُّ هي العربيَّة، ولهذا انصبَّ التركيزُ على الأدب وعلوم تلك اللُّغة. فحين كنتُ طالبةً هناك أَفَدْتُ من مساقات مخصَّصة بأكملها للقواعد العربيَّة والعَرُوض والصَّرْف والنقد الأدبيّ، فضلاً عن أخرى مخصَّصةٍ للأدب بحسب مراحله التاريخيَّة المختلفة: كالأدب الجاهليّ، والأمويّ، والعبّاسيّ، والحديث... ومثلُ هذه الرفاهية غيرُ متاحة في

وفرة المساقات في جامعة لندن تتيح ـ نظرياً على الأقل ـ وقتًا وفضاءً متّسعَيْن للتركيز على «الماذا» و«الكيف» معًا

ك.د.ش.إ. ولا في أيّ جامعة بريطانيّة أو أميركيّة، لأنّ مقدارًا كبيرًا من الطاقة لا بدّ أن يَنْصرف إلى تعليم اللُّغة العربيّة في حدّ ذاتها.

والحال أنّ ما يشكّل فارقًا إضافيّاً بين النظامَيْن هو طولُ المساقات. ففي الجامعات الأميركيّة، حيث النظامُ الزمنيُّ المتّبع هو نظامُ الفصليْن [الخريف والربيع]، يقتصر المساقُ في العادة على خمسةَ عشرَ أسبوعًا فقط، في حين أنّ المساق في النظام البريطانيّ أو الليبيّ يَبْلغ سنةً بأكملها أيْ حوالى اثنين وعشرين أسبوعًا من الدراسة. وغالبًا ما يقرِّر مضمونَ المساق السؤالُ الذي يمكن تلخيصُه بالآتي: «ماذا يُمْكن الأستاذَ أن يعلِّمه في ١٥ أو ٢٢ أسبوعًا؟» زدْ أنّ مضمون المساق وشكلَه قد يَعْتمدان أيضًا على عدد المساقات المتوفِّرة: ففي منهاجٍ أكبر مثلِ منهاجِ جامعة كولومبيا هناك أربعةُ مساقات في الأدب العربيّ، اثنان للقديم واثنان للحديث، ويكون واحدٌ من الاثنين الأوّلَيْن والثانيَيْن مخصّصًا للمسح التاريخيّ الأدبيّ، والآخرُ سمينارًا في موضوعٍ معيَّن؛ وفي مكان كهذا بمقدور المرء دائمًا أن يَدْرس الـ «ماذا» في مساق المسْح، ثم ينتقل إلى «الكيف» في السمينار. وأمّا في منهاجٍ أصغر مثلِ منهاج جامعة ڤيرجينيا فهناك مساقٌ واحدٌ متوفِّر فقط في الأدب العربيّ؛ وفي مثل هذا الظرف الخطير يغدو سؤالُ «ماذا يريد المرءُ أن يقول عن الأدب العربيّ» هو السؤالَ الذي يؤطِّر المساقَ بأكمله. وأمّا في ك.د.ش.إ. فإنّ ما هو متوفِّر يبدو ينبوعًا من الثراء حقًّا: ففي كل سنة هناك على الأقلّ أربعةُ مساقات على امتداد العام، تغطّي كلاً من الأدب القديم والحديث، وهي مصمَّمةٌ لطلاّب البكالوريوس والماجيستير. ذلك أنّ هناك ثلاثةَ خيارات من الأدب القديم، هي الشعرُ الجاهليّ والنثر العربيّ القديم والأدبُ الشعبيّ في القرون الوسطى؛ وأمّا في الأدب الحديث فثمة مساقاتٌ عن الشعر العربيّ الحديث والمسرح والقصةِ القصيرة والروايةِ فضلاً عن مساق عامّ بعنوان «الأبعاد الاجتماعيّة والسياسيّة للأدب العربيّ الحديث.» والحقّ أنّ وفرة المساقات هنا تتيح ـ نظريّاً على الأقلّ ـ وقتًا وفضاءً متسعَيْن للتركيز لا على الـ «ماذا» فقط بل على الـ «كيف» أيضًا.

وهناك اعتبار هامٌّ آخر، هو ما يتطلّبه المنهاجُ من معرفة باللُّغة العربيّة. فالمساق العامّ، حيث لا تكون معرفةُ الطالب بالعربيّة مطلوبةً، يُبنى من حول نصوص أدبيّة وأخرى نقديّةٍ متوفِّرةٍ جميعها بالترجمة الإنكليزيّة أساسًا. هنا تغدو المعرفةُ «الأصيلةُ» بالأدب العربيّ غيرَ ذات موضوع. والمفارقة أنّ هذا يسهِّل هندسةَ المساق: ذلك أنّ الحاجة هنا تنتفي إلى تعليم اللُّغة العربيّة؛ ثم إنّ ما هو متوفِّر بالإنكليزيّة من نصوص الأدب العربيّ محدود. والواقع أنّني وجدتُ تعليم الأدب العربيّ في جامعة ڤيرجينيا أسهلَ بكثير من ك. د. ش. إ.، لأنّ جمهوري طلاّبُ بكالوريوس ومعرفتُهم بالعربيّة محدودة... هذا إنْ كانت لديهم أيُّ معرفةٍ بها على الإطلاق. وأمّا هنا، في ك. د. ش. إ.، فإنّ تذوُّقَ النصوص الأدبيّة العربيّة جزءٌ أساسيٌّ من المساق؛ ولمّا كان معظمُ الطلاّب لم يتعلّموا العربيّة إلاّ ثلاثَ سنوات فقط فقد تركّز قسمٌ كبيرٌ من مهمّتي على مساعدة الطلاّب في فهم النصوص بلغتها العربيّة الأصليّة. وهذا القسم من المساق يَستهلك وقتًا طويلاً، وغالبًا ما يَحْرِف الطالبَ عن التركيز على النظريّات الأدبيّة والتحليل الأدبيّ.

كثيرًا ما يستجيب أسلوبي في تعليم الأدب العربيّ لغير العرب لمتطلّبات البرنامج، وهذه غالبًا ما تكون قيودًا. بل هو كثيرًا ما يستجيب لـ «إيديولوجيّة» مّا ـ بالمعنى الإيجلتونيّ للكلمة* ـ مكوِّنةٍ

* ـ راجع كتاب ايغلتون: **Literary Theory, An Introduction**، الصادر عن منشورات مينيسوتا، ١٩٨٣، ص ٢١١ وما بعدها.

تعليم الأدب العربي بين الداخل والخارج: تجربة باحثة بين ثلاثة بلدان

من فلسفتي الخاصة بالتعليم، ومن تجربتي وألفتي لهذا الحقل، ومما أعْتقد أنّه يجعل من معرفةِ مجالٍ ما نهجًا متخصّصًا، ومن علاقتي الإشكاليّة بالدراسات الاستشراقيّة في الغرب. أنا أؤْمن إيمانًا راسخًا بأنّ التركيز يجب أن ينصبّ على التعلُّم، وبأنّ مسؤوليّتي كمعلّمة هي أن أُوجِّه الطلاّبَ إلى المصادر البحثيّة وأن يُعطَوا الفرصَ الكاملةَ لكي يتعلّموا. غير أنّني لا يُمْكن أن أكون مسؤولةً عن تعلُّمهم، ولا عن عَدَمِه. وأؤمن أيضًا بأنّ عليّ، نظرًا إلى قيود الوقت، أن أُركّز على مجموعةٍ من «المهارات القابلة للنقل،» أيْ على مناهج تحليليّة في دراسة الأدب، بدلاً من أن أتقيّأ معلوماتٍ ووقائعَ موجودةً في كتب النقد التي يُطلَبُ من الطالب عادةً أن يقرأها. وهكذا أُدير صفوفي في معظم الأوقات وكأنّها سمينارات، وقلّما أُحاضِر فيها؛ فأنْ أرمي الكلامَ للطلاّب ـ أيّاً كانت رغبتُهم في ذلك قويّةً لأنّهم عندها يستطيعون في أيّ لحظة أن يُحْنوا رؤوسَهم نُعاسًا! ـ لَهُوَ في رأيي عملٌ عقيمٌ. كما أنّني أميل إلى الإفراط في التعويض عن الشعور بالضياع الذي خَبِرْناه في السمينارات التي سَبَقَ أن أخذناها.

ولذا تتّجه مساقاتي إلى أن تكون مبنيّةً بإحكامٍ حول موضوعٍ ما وحول جملة أهدافٍ منهجيّةٍ ونظريّةٍ يُؤمَلُ أن تؤدّي إلى حصيلة أكثر اتساقًا. ففي المساقات الموجّهة إلى طلاّب الماجيستير والدكتوراه تصبح النظرياتُ الأدبيّةُ مطلبًا ضروريّاً لأنّها «زبدةُ» منهجنا. ثم إنّ هناك أيضًا ذلك الشيءَ عن العلاقة بين النصّ والسياق، وهو ما يُمْكن اعتباره ردّ فعلٍ على النظريات الأدبيّة المركّزة على النصّ أو على العادات «الاستشراقيّة» في إخراج النصوص من سياقها السياسيّ الثقافيّ المباشر. وأخيرًا لا آخرًا فإنّ ما يقرّر في نهاية المطاف ما أعلّمه إنّما هو ما أَعْرِفُه وما أُحبُّه. فأنا أؤْثر النَّثْرَ على الشِّعْر مثلاً، وأَميلُ إلى تقديم مساقات عن النَّثْر، أو أكرِّسُ وقتًا أطولَ للنثر في مساقات الأدب العامّة. وربما عليّ الآن أن أَشْرح كيف تقولبُ هذه العواملُ المساقاتِ التي أعلّمها.

فحين بدأتُ التعليمَ في جامعة ڤيرجينا قمتُ بإعطاء مساق عام في فصل الربيع عن الأدب العربيّ، ثم انكفأتُ بعد سنتين وقدّمتُ بدلاً منه مساقاتٍ أكثرَ اعتناءً بالموضوعات: فعلّمتُ ـ مثلاً ـ واحدًا بعنوان «الحب والسياسة والاغتراب في الرواية العربيّة المعاصرة،» وآخرَ بعنوان «روايات نجيب محفوظ.» والسبب الرئيسُ في تنحيتي ذلك المساقَ العامَّ جانبًا كان صعوبة بنائه حول موضوعةٍ ـ قد تكون مركّبةً ـ وتشكّل لبّه. لقد كَرِه الطلاّبُ بوجهٍ خاصٍ قراءةَ الشعر العربيّ مترجَمًا، دع عنكَ التعامُلَ مع عدد من القضايا الإشكاليّة في الوقت نفسه: مثلِ التحديثِ والاستعمارِ والغربنة، ودورِ هذه جميعِها في تشكيل أجناس أدبيّة قديمة وجديدة. لم أكن أريد التسطيحَ، ولكنّ الطلاّب امتعضوا من صعوبة ذلك المساق العامّ؛ وأَحْسب أنّ قلّةَ تجربتي آنذاك أسهمتْ في فشله. لاحقًا تعلّمتُ أن أُركّز على الرواية، وتمكّنتُ من أن أخوض في القضايا المرتبطة بالأدب العربيّ الحديث من خلال دراسة ذلك الجنس الأدبيّ بعينه، وتمكنتُ أيضًا ـ وهو الأهمّ ـ من أن أربط الأدبَ بالثقافة، فأخلقَ تواصلاً بين هذا المساق ومساقٍ آخر يُعطى في الخريف بعنوان «الثقافة والمجتمع في العالم العربيّ المعاصر.» في ما يلي الوصفُ الذي قدّمتُه قبل عدّة أعوام للمساق المُعَنْون «الحب والسياسة والاغتراب في الرواية العربيّة المعاصرة:»

«على الرُّغم من أنّ الرواية شكلٌ أدبيٌّ جديد نسبيّاً فقد ورثتْ عددًا من وظائف الأجناس الأدبيّة العربيّة التقليديّة. وأمّا ما يميِّزها عن الروايات المكتوبة بلغات أخرى فهو التزامُها ' القضيةَ العربيّة ' واستخدامُ الكتّاب العرب تلك الروايةَ وسيلةً لتوثيقِ تاريخ نشوءِ

د. وين جين اويان

تدريس الادب العربي في الجامعات

أن أرمي الكلام للطلاّب ـ أيًا كانت رغبتهم في ذلك قويّة ـ لَهُو في رأيي عمل عقيم

العالم العربيّ المعاصر، وللتعليق على التيارات السياسيّة المختلفة بل والمتصادمة أحيانًا، ولاستكشاف الخيارات لمستقبلٍ أفضل. إنّ التحدّي الذي يواجه الكتّابَ العربَ هو كيفيّةُ تحقيق فتوحٍ فنيّةٍ، مع البقاء ـ في الوقت نفسه ـ أمناءَ في التعبير عن مأزقهم السياسيّ، سواء على الصعيد الواقعيّ أو الثقافيّ أو الشعوريّ. وسيركّز هذا المساقُ على السبل التي يَسْلكها أولئك الكتّابُ للتعبير عن الوضع السياسيّ في بلادهم ولنَقْله إلى القرّاء وشرحِه وتحليلِه، وذلك من خلال وصفهم للحب أو لعدمه، وللاغترابِ الناجم أو اللاحق في أعمالهم.»

ولقد حاولتُ من خلال بنية مساقٍ باللُّغة الإنجليزيّة، تامٍّ في ذاته ومتماسكٍ منطقيّاً (على ما كُنتُ آمل)، أن أبيّن للطلاب طُرُقًا مختلفةً لقراءة النصوص، من دون أن أُغْرقهم في النظريات، آخذةً في عين الاعتبار السياقَ العربيّ، أوْ ـ بكلمات إدوارد سعيد ـ موضعةَ النصوص في العالم التي تشكّل جزءًا منه. وفي هذا المساق رحتُ أمزج البحثَ الذي أقوم به (وهو يُعْنى أساسًا بالقصص والسرد) باهتمامات الطلاّب (وكلُّ طلاّبي يحبُّون قراءةَ الحكايات والحديثَ عنها) من غير أن أضحّي بالصرامة الثقافيّة المرتبطة بمناهج التحليل الأدبيّ، ومع حرصي على تحقيق أهدافي التربويّة والثقافيّة والإيديولوجيّة بيُسرٍ. وهكذا لا ينجح أمرٌ على حساب آخر، أليس كذلك؟

مازلتُ أحتفظ بالرؤية نفسها أعلاه لأيّ مساقٍ عن الأدب العربيّ أقوم بتدريسه في ك.د.ش.إ. في لندن. ولكنّني الآن أتمتّع برفاهية الوقت الإضافيّ، والقدرةِ على تدريس نصوصٍ باللُّغة العربيّة. وقد علّمتُ في هذه الكليّة عدّة مساقات على مستويَي البكالوريوس والماجيستير، وفي الأدبَيْن القديم والحديث، غير أنّ المساقَيْن الأثيرَيْن لديّ هما «مقدمة في الأدب العربيّ القديم» و«الأدب العربيّ القديم.» في الأوّل، وهو خاصٌّ بطلاّب السنة الثانية، أعلّم طلاّبي مصادرَ دراسة الأدب العربيّ القديم وكيف يقرأون نصوصَه. ولمّا كانت النظرياتُ الأدبيّة تُدرَّس في مساق آخر (هو «مقدّمة للأدب العربيّ الحديث»)، وتدرَّس النصوصُ غيرُ الأدبيّة في مساقٍ ثالث (هو «مقدّمة للنصوص الإسلاميّة المبكّرة»)، فقد بات لديّ متّسعٌ من الوقت لإعطاء مساق عن الأنماط الأساسيّة من الكتابة القديمة ولكيْ أختم ذلك بقراءة نصوص مختارة. فبنيتُ المساقَ حول مُكانةٍ وتعريفاتِ علوم اللُّغة العربيّة، متتبّعةً تطوُّرَ الأدب العربيّ القديم من ضمن الإطار الذي أرساه ابنُ خلدون في **مقدّمته** الشهيرة. وهكذا بدأنا بالقواعد والتآليف المعجميّ، وكيف أثّرتْ هذه في دراسة الشعر وتطوُّرِ الأدب. ثم انتقلنا إلى نقاش أجناس الكتابة المرتبطة بتلك العلوم، مثلِ كُتُب التراجم وشروح الشعر، بما في ذلك النقدُ الأدبيّ ومجموعةٌ من النوادر عن القواعد واللُّغة. وختَمْنا بنقاشٍ حول انبثاق أجناس أدبيّة جديدة، مثل **بخلاء** الجاحظ و**مقامات** الهمذاني. وبعد أن انتهيتُ من هذه المقدّمات الأساسيّة أمْكنني أن أركّز على قضايا محدّدة في الأدب العربيّ القديم، فضلاً عن مناهج تحليليّةٍ مستقاةٍ من قراءة مجموعة من النصوص الأدبيّة.

وهذه السنّة بنيتُ المساق حول فكرة التراث، وكيف يتموضعُ كلُّ نصٍّ داخل هذا التراث ويَفْترق عنه في الوقت ذاته. وهكذا تمكّنتُ من أن أُدخل نظريات التأثُّر والتناصّ، والغرائبيّ، والخيالِ الحواريّ، وأنْ أُبيّنَ كيف تُعزّز هذه النظرياتُ تذوُّقَنا للأدب العربيّ القديم. وحاولتُ أيضًا أن أُدْخل شيئًا من «النزعة الأميركيّة» في هذا المساق، فقسّمتُه إلى فصلَيْن، كلٌّ واحد منهما مكتفٍ بذاته؛ وركّزتُ في الفصل الأوّل على الشعر، وفي الثاني على النثر. وبعد أن اتّخذنا من القصيدة القديمة صُلْبَ بحثنا في العلاقة بين الشكل

تعليم الأدب العربي بين الداخل والخارج: تجربةٌ باحثة بين ثلاثة بلدان

والمضمون، نَظَرْنا أيضًا إلى التأزُّم الناشب بين التراث/التقليد من جهة ـ وهو شيءٌ بيِّنٌ في الشكل ـ وكلِّ الدوافع التغييريَّة من جهة ثانية، بوصف ذلك التأزُّم أمرًا لا ينتمي إلى الماضي وحده. وهكذا استطعنا أن نقتفي تطوُّرَ الشعر من كعب بن زهيْر إلى بدر شاكر السيّاب مرورًا بأبي نواس وأبي تمّام والمتنبّي. ثمّ استخدمنا الخلاصات التي توصّلنا إليها في دراسة الشعر لنبدأ بدراسة النثر. فركّزْنا على سرد الحكايات، ونظرنا إلى تعدُّد اللُّغات في السرد النثريّ وإلى احتمال «الضحك والمهرجانيَّة» مجالاً يُمْكن نحتُه بهدف الإبداع والتجديد. وقرأنا قصةَ يوسف في القرآن الكريم، وقصص الأنبياء، وربطْنا نموذَجها السرديّ (وهو الرحلة في طلب العلم) بقصص «الفَرَج بعد الشدّة.» وقرأنا القسم الخاصّ بجرير في كتاب **الأغاني** بالمقابلة مع كتاب **النقائض**، وتحرّيْنا الوسائل التي أعاد كتابُ **الأغاني** من خلالها تعريفَ ثقافة الشعر. ثم فحصْنا العلاقةَ بين عدد من الأجناس الأدبيَّة التي تبدو غيرَ ذات صلة واحدها بالآخر، مثل المسرح (أو خيال الظلّ عند ابن دانيال) والترسُّلِ (كما في «الرسالة الموضحة» للحاتمي) والأدبِ (كما في **بخلاء** الجاحظ و**مقامات** الهمذاني). ونظرنا أخيرًا إلى العلاقة بين الأخلاق والجماليّات في الأدب، كما في المقامة المَضيريَّة.

أحاول أيضًا في ما أعلِّمه أن أَغْرس في طلاّبي أهميةَ منظور القارئ في فهم النصوص. فحتى في دراسة الأدب العربيّ القديم لا يسعنا أن نَهْرب من منظورنا الحديث نفسه. بل المفارقة أنَّ إدراك الأدب العربيّ القديم بالعَدَسة الحديثة هو بالتحديد ما يجعله وثيقَ الصلة بحاضرنا. وكما أنَّ هذه النصوص حيّةٌ وجزءٌ من السياسات الثقافيَّة اليوم، فإنَّه ينبغي علينا أن نتصوّر أنَّها كانت جزءًا من السياسات الثقافيَّة في الماضي أيضًا. أشعر أنّ هذا ينبغي أن يكون برنامج [أَجَنْدَة] «العربيّ» فيّ. وأمّا «الصينيُّ» فيّ فلا أعرف أين يجيء، ولكنْ لعلّه أن يجيء في عدم وقوعي في شَرَكِ الخطابات «الشرقيَّة» و«الغربيَّة» عن الأدب العربيّ وفي عدم الإحساس بأنَّ هذا الأدب هو «ملْكي.» فأنا، بوصفي من الداخل ومن الخارج معًا، قادرةٌ على الحديث عن الأدب العربيّ، ولكنِّي لا أشعر دائمًا بأن عليّ أن أقول الكلمةَ الفصلَ فيه. إنّ الأدب العربيّ لَيَغْدو ـ والحالةُ هذه ـ أدبًا فحسبُ، ويمكن فهمُه بوصفه جزءًا من التجربة البشريَّة العامّة، التي قد يَشْعر بها الصينيُّ بكلّ أصالة، وإنْ كانت مموضعةً في سياق عربيّ خاصٍّ بها. ومن الممكن أن أجد خيوطًا ذاتيةً أخرى لأتحدّث عنها، ولكنِّي سأتوقّف الآن لكيْ لا أُمعِن في فَضْحِ نفسي.

لندن