# تدريس الأدب العربيّ في الجامعات

ملف من إعداد: د. سماح إدريس
وعبد الحق لبيض (المغرب)

د. سماح إدريس

نقدّم في الصفحات التالية سبعةَ أبحاث وندوةً، تتناول جميعُها تدريسَ الأدب العربيّ في الجامعات. وآثرنا ألا يَقْتصر الأمرُ على جامعاتٍ في لبنان والمغرب ومصر، فشارَكَتْنا في الملفّ باحثتان شابّتان من الولايات المتحدة وبريطانيا. وسيرى القارئُ أنّ الملفّ لا يَكْتفي بالنقد البيداغوجيّ، وإنّما يطول إيديولوجيا المعلِّم وسياسةَ الدولةِ أيضًا. ومن هنا يجب ربطُ هذا الملفّ ـ في بَحْثَيْن منه على الأقلّ ـ بملفَّي الترجمة اللّذَيْن سبق أن أصدرتْهما الآداب عام ١٩٩٩.

وإذا كان لا بدّ لي من إضافة شيء إلى هذا الملفّ الغنيّ والمتنوّع ـ والذي يسدّ نقصًا كبيرًا في الصحافة الثقافيّة والسياسيّة والتربويّة ـ فهو أنّ تعليم الأدب العربيّ قد اصطَدَمَ أيضًا، ولاسيّما في لبنان، بعقليّةٍ محاصصاتٍ مذهبيّةٍ وطائفيّةٍ، وبذهنيّة استئثاريّة تكرّس العقليّاتِ البائدةَ والأساتذةَ الذين تَخطّوا سنّ التقاعد وإمكانيةَ التجدُّد. والأسوأ من ذلك أنّ بعض الأساتذة لا يتورّعون عن استخدام حجج لا يَسْتخدمها غُلاةُ المستشرقين. فَقَدْ حَدَثَ مثلاً أن تقدّمتُ للعمل في إحدى الجامعات، ففوجئتُ أنّ «المسؤول» يَعِيب عليّ أنّني لم أنشرْ أبحاثي عن الأدب العربيّ والثقافة العربيّة وعلاقاتِ الثقافة بالسياسة في مجلات دولية (ولَفَظها بالإنكليزيّة international journals لإعطاء وقعٍ أكبر لرأيه). وكأنّ ما ننشره بالعربيّة، أو في مجلةٍ مثلِ الآداب التي يَسْتخدمها كلُّ المستعْرِبين في دراسة الأدب العربيّ والثقافة العربيّة، لا يَكْفي. بل كأنّ علينا أن ننتظر إجازةً من «المجلات الدوليّة» تُثْبت أهليّتَنا للحديث في أدبنا العربيّ نفسه؛ علمًا أنّني من خرّيج جامعتَيْن أميركيّتَيْن عريقتَيْن: واحدةٍ في لبنان، والأخرى في الولايات المتحدة!

أُدْرك أنّ مثل هذه الحجج ما هي إلاّ أسبابٌ واهية لمنع الدم الجديد من السريان في جسد الدرس الأدبيّ العربيّ، ولإبقاء تغرُّب الأدب العربيّ عن مُنْتجيه وعن مستهلكيه المحتملين. ولكنّ ما لا أبرِّره هو أن يَصْمت الطالبُ العربيُّ الجامعيّ عن مأساة تدريس الأدب العربيّ. فحين توَجُّهْنا إلى طلاّب إحدى الجامعات نحثّهم على كتابة أبحاث متفرّقة أو بحثٍ مشترك عن معاناتهم مع أساتذتهم الديناصورات ومناهجهم المنفِّرة، تشجّعوا أوّل الأمر، وراحوا يتبارَوْن في إطلاق انتقاداتهم واقتراحاتهم. ولكنّهم بعد أيّام أحْجَموا خوفًا، وبعضُهم تراجَعَ محتجّاً بضيق الوقت (؟). وكلُّ ذلك يُثْبت أنّ طالب الأدب العربيّ يَتَحَمّل هو أيضًا مسؤوليةً ما في إبقاء الأدب العربيّ، زهرةِ الثقافةِ العربيّة، أسيرَ التقليد والمحاصصة والاستئثار والاستشراق.

أخيرًا، هذا الملفّ سيَبْقى مفتوحًا ما بقيتْ مجلةُ الآداب ومثيلاتُها، لأنّ معالجةَ هذه القضيّة الخطيرة ضرورةٌ شبابيّةٌ وثقافيّةٌ وقوميّةٌ وإنسانيّةٌ.

بيروت

# الدرسُ الأدبيّ في الجامعة المغربيَّة، وغيابُ المشروع الحضاريّ

د. محمد مفتاح*

**الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة: البدايات**

ركّز الدرس الأدبيّ الجامعيّ في بدايات تأسيس الجامعة المغربيّة على الأدب القديم. ولم يكن الأدب الحديث لحظتَها قد تمكّن من فرض ذاته داخل الجامعة، إذ ظلّت حصصُه ضئيلةً مقارنةً بحصص الأدب القديم.

أمّا على مستوى المنهج، فإنّ المنهجيّة التاريخيّة التي أقامها الدكتور طه حسين، ووطّد أركانَها من بعده الدكتور شوقي ضيف، هي التي كانت متّبعةً في التعامل مع النصوص والظواهر الأدبيّة... علمًا أنّ ثمّة توظيفًا لمناهج أخرى توزّعتْ بين المنهجيّة الفيلولوجيّة التي تستوحي التقليدَ الفرنسيّ، والمنهجيّةِ الانطباعيّة التذوقيّة التي تستفيد من بعض مبادئ التحليل النفسيّ. صحيح أنّ تلك المرحلة التاريخيّة كانت تعجّ بالمذاهب الفكريّة من وجوديّة وظاهراتيّة وبنيويّة، ولكنّها لم تَعْرف طريقَها إلى الدرس الأدبيّ الجامعيّ نظرًا لأنّ هذه المرحلة كانت لها شروطُها الذاتيّة والموضوعيّة، وكانت من ثمّ تَفْرض تفوُّقَ المنهجيّة التاريخيّة على أيّة منهجيّة أخرى.

ثم شهدت الجامعةُ المغربيّة منذ منتصف السبعينيّات تحوُّلاتٍ كبرى نتيجةَ تفاعلها مع الواقع الاجتماعيّ والثقافيّ وما يعرفه من تغيّرات بنيويّة أدّت إلى خلخلة المفاهيم وتبدُّلِ القيم وتحوُّلِ أساليب التفكير. يضاف إلى ذلك ظهورُ جيل جديد من الأساتذة الجامعيّين المتشبّعين بقيم الثقافات الأجنبيّة والمتأثّرين بالمناهج الحديثة. وهكذا ظهرت المنهجيّةُ الاجتماعيّة، التي تقارب الأدبَ باعتباره وثيقةً اجتماعيّة؛ وظهرت المنهجيّةُ التوليديّةُ التكوينيّة، التي حاولتْ أن تناظر بين النصوص والعالم الواقعيّ. والمنهجيّتان معًا كانتا صدى لما يمور به المناخُ العام الذي برز بشكل قويّ في فرنسا مع ثورة الطلاب سنة ١٩٦٨.

غير أنّ اللافت أنّ المنهج التاريخيّ ظلّ محافظًا على وجوده داخل الجامعة. ويعود ذلك، في نظرنا، إلى عدّة عوامل منها: **أولاً**: أنّ الطلبة المنتمين إلى شُعَبِ الأدب العربيّ كانوا في غالبيّتهم معرَّبين، ولم يكونوا قد وثّقوا صلتهم بالثقافات الأجنبيّة. **ثانيًا**: كاريزماتيّة بعض الأساتذة الذين كانوا يدرِّسون الأدب التقليديّ وظلّ تأثيرُهم قويّاً على توجُّهات الدرس الأدبيّ الجامعيّ. **ثالثًا**: بروز النزعة الوطنيّة القوميّة، التي كانت من نتائجها الواضحة إعادةُ الاهتمام بدراسة التراث العربيّ الإسلاميّ من خلال تحقيق النصوص الأساسيّة في هذا التراث ومحاولةِ إحياء قيمه. **رابعًا**: تأثير النظرة التراثيّة على الحركة المجتمعيّة والثقافيّة في المجتمع؛ فلم يكن المغربُ يتوفّر، لحظتَها، على بنيات قادرة على إدراك المناهج الحديثة والطرق العلميّة المستحدثة.

ولكنْ ما هي العوامل التي جعلتْ درسَ الأدب العربيّ عامّةً لا يحظى بالمكانة اللائقة به ضمن انشغالات المجتمع ومجالات تفكيره واهتمامه؟

**١) ذيوع النظرة التقليديّة للأدب**. وهذه كانت نتيجةً لطبيعة الذهنيّة المغربيّة التي اعتبرت الأدبَ تخصُّصًا ثانويّاً. فقبل مجيء الاستقلال كان الطالب الذي يتخصّص في الأدب داخل المعاهد الأصيلة، كمدرسة ابن يوسف وجامع القرويِّين، هو الطالب الذي لم يَلْمس في نفسه القدرةَ على مواكبة تعقيدات التخصُّصات الرئيسيّة آنذاك، كالفقه وعلم الحديث وغيرهما. وهكذا كان يَنْظر إلى الأدب في التعليم الأصيل بوصفه عنصرًا غريبًا عن الحركة المجتمعيّة.

* ـ هذه المداخلة هي حصيلة حوارٍ أجراه مراسل الآداب في المغرب، الأستاذ عبد الحق لبيض، مع هذا الباحث والمنظّر الأكاديميّ المغربيّ.

**جاءت موادّ الدرس الأدبيّ منفصلة بعضها عن بعض، فاقدة لأيّ انسجام مع المعارف الأخرى ومع مكوّنات الثقافة العربيّة**

**٢) سيادة الثقافة العمليّة.** تميّزت الثقافةُ المغربيّة بكونها ثقافةً عمليّةً، لم يحتلّ فيها الأدبُ الراقي مركزًا مشهودًا به. فما كان شائعًا هو شعر الملحون وشعر اللهجات المغربيّة المتنوّعة، على حساب الأدب العربيّ الفصيح.

**٣) تأثير المثاقفة.** وقد ظهرتْ في تبنّي النظريّة الفرنسيّة المتوارثة منذ عهد ناپليون، والتي كانت تفضّل ما هو إداريّ وما هو قانونيّ وتعتبرهما نواةَ الدراسة النفعيّة، في حين كانت تنظر إلى الأدب باعتباره مجالاً غيرَ نفعيّ وغيرَ منتِج... إضافةً إلى الاحتفاء بالنظريّة الوضعانيّة، وإيثارِ العلوم «الحقّة» على العلوم الإنسانيّة.

هذه العوامل الثلاثة مجتمعةً أثّرتْ في تصوُّر المسؤولين عن تأسيس الجامعة المغربيّة وأثّرَتْ، من ثم، في وضعيّة الدرس الأدبيّ وفي تطوير إمكانيّاته، إذ ظلّ مفصولاً عن الحراك الاجتماعيّ والفكريّ والحضاريّ للأمّة. وقد نَتَجَ عن ذلك تعطيلٌ لدوره الحيويّ في الديناميّة الاجتماعيّة، وهو دور كان بإمكان ذلك الدرس الاضطلاعُ به في مرحلة بناء المجتمع وتشكيلِ ملامحه الحضاريّة بعد فترة الاستقلال وبناء الدولة الوطنيّة.

### الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة: العوائق

ويمكننا في هذا السياق أن نعيّن أهمّ السلبيّات والعوائق التي تعترض مسيرةَ الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة، اعتمادًا على المستويات التالية:

**١) التوجُّه التربويّ التعليميّ.** انعكس غيابُ الرؤية النسقيّة والشموليّة وغيابُ المشروع الحضاريّ للأمّة على طبيعة التوجُّه التربويّ التعليميّ. فجاءت موادُّ الدرس الأدبيّ منفصلةً بعضها عن بعض، فاقدةً لأيّ انسجام مع المعارف الأخرى، كالتاريخ وعلم الكلام والمنطق، ومع مجمل مكوّنات الثقافة العربيّة. لذا اقتصر طالبُ الأدب طيلة سنوات التعلُّم على معرفةٍ سطحيّةٍ ببعض أسماء الشعراء والأغراض الشعريّة التقليديّة. ولا يُمْكن للدرس الأدبيّ أن يحقّق التلاحم والترابط مع النسق الثقافيّ العامّ إلاّ من خلال وجود توجُّه تربويّ تعليميّ يتناول الدرسَ الأدبيّ ضمن نسقيّة تتعامل مع المواد المختلفة داخل كليةٍ تكامليّةٍ، وذلك من خلال تجذير نظام الوحدات في الدرس الأدبيّ الجامعيّ. فهذا النظام يتيح للطالب الانتقالَ من حصة الأدب إلى حصة المنطق، ليقف فيها على مظاهر تأثُّر الثقافة العربيّة بالمنطق في مجالات علم الكلام والبلاغة وأصول الفقه والنحو والتشريع، وفي نمط التفكير العربيّ الإسلاميّ عامّةً. وهذا الطالب نفسه يلتحق، بعد ذلك، بحصة التاريخ التي يتعلّم منها النظر إلى التاريخ في علاقته بالفيلولوجيا وبالأدب؛ وهو ما يمكّنه من بناء تصوُّر للتاريخ وللأدب في تعالقهما النسقيّ، ويقدِّم له إمكانيةَ صوغ رؤيةٍ نسقيّةٍ تكامليّةٍ لحضارته ولمشروع ثقافة أمّته الذي يشكّل الأدبُ جزءًا حيّاً من ديناميّتها الفاعلة.

ونحن عندما ندرّس الطالبَ الأدبَ المغربيّ، فإنّنا ملزَمون بتدريسه إيّاه ضمن التحليل الثقافيّ العامّ للمغرب؛ فيَدْرس الطالبُ الأدبَ الفصيح، وأدبَ اللهجات مترجَمًا إلى الأدب الفصيح، وأدبَ الملحون، والأزجال، والموشّحات، بناءً على خيارات محدّدة: كأنْ نحدِّد ما إذ كنا نبغي من وراء تدريس الأدب المغربيّ تلقينَ مبادئ أخلاقيّة وسلوكيّة معيّنة، أم نسعى لتمرير قيم محدّدة كالصبر والجهاد والجَلَد، أم نهدف إلى تدريس الأدب الفصيح باعتباره نسقًا من بين أنساق ثقافيّة أخرى. وحين نحدّد الخيار الذي نبتغيه تَسْهل علينا صياغةُ البرامج والمقرّرات والمناهج التي تلائم مشروعَنا الثقافيّ والحضاريّ، وتنسجم مع مكوّنات الشخصيّة المغربيّة التي نعمل على صنعها.

# الدرس الأدبي في الجامعة المغربيّة، وغياب المشروع الحضاري

**٢) نظام التعليم العالي.** غياب الرؤية النسقيّة الناظمة للتوجُّه التربويّ التعليميّ كان له تأثيرُه المباشر في النظام العام للتعليم العالي. ففي هذا النظام لا نعثر على تراتبيّة جامعيّة حقيقيّة، وهو ما يؤثّر سلبًا في حصيلة الدرس الأدبيّ وتقسيم العمل وتفعيل الموادّ. ولتجاوز هذه الوضعيّة لا بدّ من إعادة النظر في طبيعة التراتبيّة الجامعيّة، من خلال خلق إطارات تؤمّن السيرورة المنتظمة والمنتِجة للدرس الأدبيّ، وذلك بإيجاد إطار «أساتذة محاضرون» وإطار «أساتذة مساعدون؛» وكلُّ إطار توكَلُ إليه مهمّةٌ محدّدةُ الأهداف والغايات: فثمّة إطار يقوم بالتنظير، وآخر يأتي للتحديد وللتجريب وللتطبيق. ويُلزَم الجميعُ احترامَ هذه التراتبيّة الجامعيّة، التي تكون قائمةً على الكفاءة العلميّة باعتبارها الفيصلَ المحدِّد للانتقال من إطار إلى آخر. ومن شأن هذه التراتبيّة أن تَخْلُق محفِّزاتٍ للمنافسة بين الأساتذة، الذين يجدون أنفسَهم مضطرين إلى تطوير إمكانيّاتهم والحرصِ على مواكبة مستجدّات البحث العلميّ. وهذه الخصائص، للأسف، تكاد تغيب عن الجوّ الأكاديميّ المغربيّ لغياب نظام التراتبيّة الأكاديميّة الصارمة.

إنّ الدرس الأدبيّ في حاجة إلى أساتذة أكفاء ومتخصِّصين يستطيعون تجسيد تفاصيل الرؤية النسقيّة، التي تحدّثنا عنها سابقًا، في المادة التي يدرّسونها. فنحن عندما نُسْنِد تدريسَ مادّةٍ نظريّةٍ إلى أستاذ مُنظِّر، فإنّه يستطيع تقديم خلاصات تجربته في ساعات قليلة. وسيكون الأستاذ الذي تُسْنَد إليه هذه المهمّةُ مشهودًا له بالجديّة والاجتهاد والابتكار والتأمُّل. بعد ذلك يأتي أساتذةٌ مساعدون ليقوموا بالجانب التطبيقيّ والتحليليّ للقضايا النظريّة التي عَرَضَها الأستاذُ المنظِّر.

**٣) وضعيّة الطالب الجامعيّ.** تتّسم وضعيةُ الطالب الجامعيّ المغربيّ بكثير من التعقيد، موصولاً بغياب الرؤية النسقيّة في التوجيه التربويّ التعليميّ. ومن بين العوامل المؤثِّرة في هذه الوضعيّة:

أ ـ عدم تكامل النظام التعليميّ العام. وهكذا نجد انفصالاً بين التعليم الثانويّ والتعليم الجامعيّ العالي. فالطالب في السلك الثانويّ يتلقّى حصصًا في الرياضيّات والعلوم والفيزياء والكيمياء، إلاّ أنّه يتوقّف عن التزوُّد بهذه الموادّ في التعليم العالي، في وقت كان لا بدّ فيه أن تستمرّ هذه الموادُّ في أسلاك التعليم العالي، مع التركيز على الأوليّات الأساسيّة، وبخاصة على المفاهيم. ذلك لأنّ الدراسة الأدبيّة والتنظير الأدبيّ يستمدّان مفاهيمهما وآلياتهما الإجرائيّة من المواد العلميّة، إذ نجد مفاهيمَ بيولوجيّة وفيزيائيّة ورياضيّة وموسيقيّة ومفاهيمَ أخرى ترجع إلى علم الأعصاب وإلى فلسفة الذهن. وبدون معرفة أصول هذه المفاهيم سيصير التنظيرُ مهزوزًا، وسيتحوّل إلى مجرّد تطبيقات حرفيّة مُخِلّة بالعلم وبالأدب معًا.

ب ـ انفصال الجامعة عن المناخ الثقافيّ العام. وهو انفصال يَخْلُق طالبًا غيرَ مدركٍ لهويّته، مادام يتلقّى نصوصًا أدبيّة معزولةً عن السياق الحضاريّ والثقافيّ والسياسيّ والاجتماعيّ لأمّته؛ في وقت كان من الواجب فيه النظرُ إلى النصّ الأدبيّ في إطار علاقته بموادّ أخرى، وفي علاقة اللُّغة بالواقع، وفي علاقة الاستعارة باتجاهاتها المعاصرة، وفي علاقة العَروض بقواعد الموسيقى، وفي علاقة النصّ ذاته بالسيرورة الثقافيّة للأمّة. فمن شأن هذه الرؤية الشموليّة أن تجذِّر الإحساسَ بالهويّة لدى طالب الأدب في الجامعة. وغياب هذه الرؤية لن يُنتج لنا سوى طالب يكتفي بحفظ المحاضرات، ليتحوّل الدرسُ الأدبيُّ عنده مادّةً للاختبار يتمّ نسيانُها بمجرّد اجتياز ذلك الاختبار، ودون أن يصير هذا الدرسُ عاملاً أساسيًا في تكوين وعيه التحليليّ ومنظوره التأمليّ للظواهر

**إنّ اختيار المناهج في تدريس الأدب لا يُمْكن أن يظلّ مجرّد استجابة ساذجة للتيارات النقديّة الوافدة علينا**

وللأشياء المحيطة به، ودون أن يكون باعثًا على إدراكٍ حقيقيّ لوظيفة الأدب ـ وهي وظيفة تتجاوز القصيدة الشعريّة والمقطوعة النثريّة لتكون عاملاً ضمن الديناميّة التاريخيّة للمجتمع، ولتؤكّد أنّ الأدب من المعقولات وأنّ بنيته العميقة مماثلةٌ للبنيات العميقة للرياضيّات وللمنطق وللموسيقى.

**٤) بنية المقرّرات والمناهج.** تُصادفنا في هذا الصدد سيادةُ المنظور التجزيئيّ على التفكير في قضايانا التربويّة التعليميّة، وإشكاليةُ غياب المشروع الثقافيّ والحضاريّ للأمّة.

أ ـ فالمقررات الخاصّة بالدرس الأدبيّ يَغْلب عليها الطابعُ الانفصاميّ والتجزيئيّ: إنّها مجرّد أشتات من الأدب الجاهليّ والأمويّ والعبّاسيّ، ومن أدب عصر النهضة والعصر الحديث، لا يَنْظمها مشروعٌ لاحمٌ، وتَعْتمد الانتقائيّةَ في اختيار موادها الأدبيّة، فتنصبّ على كبار الشعراء الذين أُنجزتْ حول إبداعاتهم الشعريّة دراساتٌ مختلفة. وتتميّز مقرّراتُ الدرس الأدبيّ بظاهرة الانفصال عن الواقع الذي أَنْتَج النصوصَ الأدبيّة. فطالبُ الأدب، مثلاً، يَدْرس أشعارًا من العصر العباسيّ دون أن يَدْرس ما يوازيها في التاريخ وعلم الكلام والمنطق والبلاغة، وفي كلّ ما يخصّ الحضارةَ في العصر العبّاسيّ؛ وكأنّ النص الذي يَدْرسه هذا الطالبُ منزّل من السماء أو مفصولٌ عن سياقاته المؤثّرة فيه. ومن شأن ذلك أن يؤثّر في درجة إدراك النصّ وفهم مغاليقه وتحسُّس إيحاءاته وإحالاته.

ب ـ وأمّا غيابُ الرؤية الناظمة للمشروع الثقافيّ والحضاريّ للأمّة فيجد تجسيداته في التعامل الانتقائيّ والعشوائيّ للمناهج التي نَدْرس بها الأدب. فالمناهج، في اعتقادنا، أداةٌ لتحقيق مشروعنا الثقافيّ والحضاريّ، وإمكانيةٌ لصنع شخصية المواطن الذي نريده لمستقبل أمّتنا.

وتزداد حدّةُ إشكاليّة المناهج في الدرس الأدبيّ الجامعيّ مع تزايد الاهتمام بظاهرة العولمة التي أضحتْ تَفْرض علينا أسئلتَها وتصوُّراتها لعالم الغد. والحقّ أنّ الدرس الأدبيّ، في ظلّ الشروط التاريخيّة الكونيّة الراهنة، لم يعد مجرّد دروس تُلْقى في المدرّجات، وإنّما يجب النظرُ إليه باعتباره طرفًا في عمليّة صنع الإنسان. ومن هذا المنطلق يبدو من الضروريّ طرحُ السؤالَيْن التاليَيْن عن الهدف من الدرس الأدبيّ: أيَهْدف إلى صناعة إنسان مغربيّ عربيّ متشبّثٍ بمقوّمات هويّته وبعناصر خصوصيّته؟ أم يتغيّا خلقَ إنسان منفتح على مبادئ الشموليّة الكونيّة؟ إنّ مقاربة هذيْن السؤاليْن لا بدّ أن تتمّ ضمن سياق تحديد مفهوم العولمة ذاته؛ وهو مفهوم يقوم، من حيث المبدأ، على شقَّيْن: شقّ يفرز عناصر تعزيز الخصوصيّة، وشقّ يَدْفع بالأمّة وبالإنسان إلى أبعاد كونيّة وشموليّة.

يبدو لازمًا، بالنسبة إلينا، ولدواعٍ تاريخيّةٍ وحضاريّةٍ، التركيزُ على إبراز خصوصيّتنا ضمن وحدة اللُّغة والدين والهوية. إذ لا يمكن للمغرب، مثلاً، بتقاليده وبقيمه وبتجاربه التاريخيّة، أن يَمْحي، بجرّة قلم، كلّ ذلك التراكم التاريخيّ والحضاريّ وأن ينسلخ من هويّته ليعتنق كونيةً من دون خصوصيّة. قد لا يستهوي هذا الكلامُ حماةَ الحريةِ والاختلافِ وحقوقِ الإنسان، الذين لا يرونْ حاجةً لترويج قيَم الوحدة في عصر الاختلاف وحق الإنسان في اختيار مصيره. لكنّنا نرى أنّنا ملزَمون، في ظروف هذا العصر ذاته، بالتشبُّث بهذه المقوّمات وبضرورة تعزيز الدرس الأدبيّ الجامعيّ بهدف القيم والمقوّمات في إطار احترام الممارسات المعاصرة كالديموقراطيّة وحقّ الاختلاف وحقوق الإنسان المدنيّة.

غير أنّ التركيز على مسألة الخصوصيّة والتميُّز لا يحُدُّ من رغبتنا في الانفتاح على المناهج العلميّة المعاصرة. ونحن إزاء هذا الانفتاح

# الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة، وغياب المشروع الحضاريّ

مطالبون بالاختيار أو التوفيق بين إبداليْن اثنَيْن: إبدال الوحدة والاشتراك والتسامح الذي دعتْ إليه بعضُ الديانات القديمة وبلغَ أوجَه في التنظيرات العلميَّة المعاصرة، وخاصةً في نظرية «الاتِّساق؛» وإبدال الاختلاف والصراع الذي روَّجتْ له بعضُ الديانات كاليهوديَّة، وبعضُ الاتجاهات العلميَّة كما عند داروين في مفهوم «البقاء للأصلح،» أو بعضُ السياقات الفلسفيَّة كما عند هيغل في مفهوم «صراع التناقضات،» وقد وجد هذا الإبدالُ صيغتَه المعاصرةَ في مفهوم «صراع الحضارات.»

بناءً على الاختبارات التي نَرْهن أنفسَنا لها بين هذَيْن الإبداليْن نَشْرع في البحث عن المناهج، لنشغّلها على المقرَّرات من أجل خدمة مشروع الأمّة الحضاريّ والثقافيّ. ولنا في التاريخ الإنسانيّ مثالٌ على اختلاف منهجَيْن علميَّيْن لأمتَيْن متجاورتَيْن جغرافيًا، فَرَضَتْه تبايناتُ الشروط التاريخيَّة والمجتمعيَّة والحضاريَّة للأمتَيْن، وهما فرنسا وألمانيا.

فالبنيويَّة عادةً ما يشار إليها باعتبارها منهجيةً فرنسيَّة، في حين تُعدُّ نظريةُ التلقّي منهجيةً ألمانيَّة. ووجود منهجيَّتَيْن متعارضتَيْن لأمتَيْن تعيشان تجاورًا جغرافيًا لا يُمْكن فهمُه وتفسيرُه إلاّ في ضوء قراءة المشروعَيْن الثقافيَّيْن والحضاريَّيْن للدولتَيْن. فالبنيويَّة منهجيَّةٌ ذات أبعاد معرفيَّة تشكلتْ ونضجتْ في جوّ بدتْ فيه الصناعةُ الفرنسيَّةُ في أوج تقدُّمها، والمجتمعُ يَنْعم بالاكتفاء الذاتيّ، والدولةُ منتشيةً بانتصاراتها في الحرب ضد النازيَّة. أمّا نظريَّة التلقّي فقد نشأتْ في سياق تاريخيّ مغاير، وأوضاع فكريَّة مختلفة. فالألمان لهم تاريخ صوفيّ فلسفيّ مثاليّ، وخرجوا من الحرب منهزمين، لذلك أحلُّوا الفردَ مقامًا أعلى كما في التصوُّف، فكان أن لجأ مفكّرو الألمان إلى خلق الإنسان الألمانيّ بخصائص محدّدة تستجيب لشروطه التاريخيَّة والحضاريَّة. كما قصد مفكّرو فرنسا إلى بناء الشخصيَّة الفرنسيَّة ذاتِ المعالم المميَّزة التي تَعْكس الإنجازات الباهرة للشرط التاريخيّ وللمشروع الحضاريّ للأمّة. فجاءت المشاريعُ النقديَّة والأدبيَّة، بعد ذلك، لتخدم المشروعَ الثقافيَّ لكلِّ أمّةٍ.

أوردنا هذا المثال التاريخيّ لنبيِّن كيف أنّ اختيار المناهج في تدريس الأدب لا يمكن أن يظلّ، كما هو اليوم في جامعاتنا المغربيَّة، مجرَّدَ استجابةٍ ساذجةٍ للتيارات النقديَّة الوافدة علينا. إنّ اختيار المناهج ضرورةٌ تمليها مسوِّغاتُ المشروع الحضاريّ للأمّة. وفي غياب هذا المشروع المحدّد لتطلُّعات الأمّة ولرؤيتها إلى العالم سنظلّ نتخبّط تائهين بين المناهج والمقاربات النظريَّة دون أن نحقِّق الهدفَ من تدريس الأدب في الجامعة، أو دون أن نجعله فاعلاً في الديناميَّة المجتمعيَّة وفي صوغ ملامح مستقبل المجتمع.

**الدار البيضاء**

# 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**

# إشكاليَّة تدريس الأدب في الجامعات العربيَّة
# ـ كليّة الآداب بمكناس نموذجاً

د. عبد العالي بو طيب*

تُعدّ قضيةُ تدريس الأدب في الجامعات العربيّة واحدًا من الإشكالات الحقيقيّة المطروحة على الصعيدَيْن الوطنيّ والقوميّ، لما لها من تأثير كبير في تحديد مستقبل رهاناتنا الثقافيّة والتنمويّة. ولمّا كانت معالجةُ قضيةٍ مهمّةٍ كهاته مسألةً صعبةً تتجاوز بكثيرٍ الإمكاناتِ المعرفيّةَ المحدودةَ للباحث الواحد، فقد استقرّ عزمُنا على فحص مكوِّنَيْن مركزيَّيْن في هذه الإشكاليّة هما: المقرّرات الأدبيّة الجامعيّة والأهداف التربويّة، لمعرفةِ ما إذا كان بينهما انسجامٌ وتوافق أم لا، ولتحديد مضاعفات ذلك على درسنا الأدبيّ الجامعيّ ككلّ.

ونودّ في هذا السياق أن نورد الملاحظات التالية:

**أولاً**: إنّ اهتمامنا سينصبّ على الجامعة المغربيّة، وسنتّخذ من كليّة الآداب بمكناس نموذجًا تطبيقيّاً خاصّاً لمعالجة هذه الإشكاليّة. وهو ما يعني، بعبارةٍ أخرى، نسبيةَ الخلاصات والنتائج المتوصّل إليها، وارتهانَها الكليّ بحدود النموذج المدروس دون غيره، خصوصًا إذا علمنا أنّ أنظمتنا الجامعيّة العربيّة تُضْمر ـ عكسَ ما يوحي مظهرُها الوحدويُّ الخارجيّ ـ اختلافاتٍ كثيرةً مرتبطةً أساسًا بتنوُّع مرجعيّاتها التربويّة (فرنسيّة ـ إنجليزيّة)، وما يتّصل بها من سياسات تعليميّة. ولذلك يَصْعب تعميمُ نتائج دراسة قُطْريّة خاصة على باقي الدول العربيّة الأخرى، وإنْ كان هذا لا ينفي ما قد يوجد بينها من تشابهات.

**ثانيًا**: مادام الموضوع يتناول الأدبَ بشكل عامّ، دون تخصيصٍ لجنس أو لونٍ تعبيريّ بعينه، فإنّنا سنركّز معالجتنا على الجوانب العامّة المرتبطة بتدريس الأدب في الجامعة المغربيّة، بغضّ النظر عن المشاكل الداخليّة الخاصّة بطبيعة كلّ مادة على حدّة، رغم ما قد يكون لها أحيانًا من أهميّة قصوى.

**ثالثًا**: سنعتمد في معالجة هذا الإشكال على الدراسة التحليليّة المحايثة لمجموع الموادّ الأدبيّة المقرَّرة في السنوات الأربع للحصول على الإجازة في الأدب العربيّ، بغية تحديد أوجه التوازن أو الاختلال التي تَطْبعها على المستويَيْن: الأفقيّ، الخاصّ بكل سنة على حدّة؛ والعموديّ، المرتبط بالسنوات الأربع ككلّ، في علاقتها طبعًا بالأهداف التربويّة المسطَّرة لطلبة هذه الجامعات.

فماذا يمكن أن يقال عن المهام التربويّة الموكلة لهذه الكليات؟ وما نوع التكوين الذي تريد إعطاءه لخرِّيجيها؟

إذا ما عدنا إلى الديباجة المحدِّدة لذلك في الصفحات الأولى من **دليل الكلية**[1] نلاحظ أنّها تتمحور في مجموعها حول الأهداف التربويّة والتعليميّة التالية:

- تقوية التكوين اللغويّ للطالب.
- تنمية مَلَكاته الأدبيّة والنقديّة وتطويرها.
- إعطاؤه نظرةً عامة عن مختلف العصور والاتجاهات الأدبيّة العربيّة.
- تمكينُه من مختلف مناهج الدراسة الأدبيّة، قديمِها وحديثِها.
- تزويدُه بمعرفة عامة عن خصوصيّات مختلف الأجناس الأدبيّة (شعر، مسرح، رواية، قصة).

وبذلك يتّضح أنّ هذه الكليّة تسعى، ظاهريًا على الأقلّ، إلى إعطاء خرِّيجيها تكوينًا أدبيّاً شاملاً ومتكاملاً، يَجْمع ـ في انسجام تامّ ـ بين القديم والحديث، وبين النظريّ والتطبيقيّ. وهو ما يتلاءم تمامًا والمهامَّ التقليديّةَ المنوطة بهذه المؤسّسات الجامعيّة، ممثّلةً بتزويد الدولة بالأطر التربويّة المؤهّلة لمزاولة مهنة التدريس في مختلف الأسلاك التعليميّة.[2]

---

* ـ أستاذ في كلية الآداب، مكناس.

١ ـ أنظر: **دليل كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة بمكناس**، جامعة المولى إسماعيل، السنة الجامعيّة: ١٩٨٨/١٩٨٩.

٢ ـ يلاحَظ أنّ هذه المهمّة عرفتْ تراجعًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، بعدما تَمتْ مَغْربةُ هذا القطاع الحيويّ، الأمر الذي وضع مستقبل خرِّيجي هذه الكليّات في مأزق حقيقيّ تفاقم مع مرور الوقت، فاضطرّت الوزارةُ إلى رفع شعار تغيير المقرّرات والأهداف الجامعيّة لتتلاءم وسوقَ الشغل.

**يلاحَظُ غيابُ الانسجام والتكامل بين الموادّ المقرَّرة لكلّ سنة، وعدمُ مراعاة التسلسل الزمنيّ في توزيع الموادّ على السنوات الأربع**

فإلى أيّ حدٍّ استطاعت المقرّرات والبرامج المطبّقة ترجمةَ هذه الأهداف إلى حقيقة ملموسة؟ وما حجمُ الانسجام الحاصل بين الشعار والواقع، وبين الغاية والوسيلة؟ للإجابة عن هذَيْن السؤالَيْن لا بدّ من العودة إلى هذه المقرّرات، لمعرفة ما إذا كانت تتوفّر على الشروط الضروريّة الملائمة لتحقيق الأهداف التربويّة السابقة أم لا. ومن خلال مراجعة سريعة لدليل الطالب الموضوع لهذه الغاية[1] يتّضح أنّ هذه البرامج والمقرّرات[2] تتوزّع على السنوات الأربع للإجازة في الأدب العربيّ على الشكل التالي:

### أولاً ـ السنة الأولى

| المادة | عدد الساعات الأسبوعيّة |
|---|---|
| الأدب الحديث والمناهج | ٣ |
| الأدب الإسلاميّ والأمويّ | ٣ |

### ثانيًا ـ السنة الثانية

| المادة | عدد الساعات الأسبوعيّة |
|---|---|
| الأدب الجاهليّ | ٢ |
| الأدب المغربيّ القديم | ٢ |
| الفن القصصيّ ـ الرواية | ٢ |

### ثالثًا ـ السنة الثالثة

| المادة | عدد الساعات الأسبوعيّة |
|---|---|
| الأدب الأندلسيّ | ٢ |
| النقد القديم | ٢ |
| الأدب العبّاسيّ | ٢ |
| النثر القصصيّ القديم والسير الذاتيّة | ٢ |

### رابعًا ـ السنة الرابعة

| المادة | عدد الساعات الأسبوعيّة |
|---|---|
| الأدب العربيّ الحديث | ٢ |
| النقد الأدبيّ الحديث | ٢ |
| الفن المسرحيّ | ٢ |
| الأدب المغربيّ الحديث | ٢ |

يتبيّن من خلال الفحص الأوليّ العام لهذه المقرّرات أنّها تتوفر، من الناحية الكمية، على جوانب إيجابيّة تتماشى والأهدافَ المسطَّرة سابقًا. ويمكن تلخيصُ هذه الجوانب الإيجابيّة في النقط التالية:

**أولاً**: تغطيتُها التاريخيّة الشاملة لكلّ العصور الأدبيّة العربيّة دون استثناء، من الجاهليّة إلى الآن، مرورًا بما بينهما من محطات أخرى.

**ثانيًا**: تناولُها لغالبيّة آداب الأقطار العربيّة، من الخليج إلى المحيط، بغضّ النظر عن حجم إسهاماتها واختلاف مواقعها. **ثالثًا**: تعريفها

---

١ ـ أنظر: **دليل الدراسات الخاصّ بشعبة اللُّغة العربيّة وآدابها**، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة بمكناس، جامعة المولى إسماعيل، السنة الجامعيّة: ١٩٩٠/١٩٩١.

٢ ـ تجدر الإشارة إلى أنّنا سنركّز اهتمامنا هنا على الموادّ الأدبيّة فقط، دون غيرها من الموادّ اللُّغويّة والتكميليّة الأخرى.

# إشكاليَّة تدريس الأدب في الجامعات العربيَّة
## ـ كليّة الآداب بمكناس نموذجاً

بكلِّ الأجناس الأدبيّة، على اختلاف أشكالها وتنوُّع تقنيّاتها التعبيريّة، من شعر إلى مسرح وقصة فرواية. **رابعًا**: احترامها الدقيق للتوازن المطلوب بين الأدب القديم والحديث، كما يؤكّد ذلك اقتسامُهما العادلُ لمجموع الموادّ المقرَّرة، والحصصُ الزمنيّة المخصَّصة لها.

غير أنّنا ما إنْ نستبدل المعيارَ الكميَّ بآخر كيفيّ حتى تتغيَّر الصورةُ الإيجابيّة السابقة لهذه البرامج، لتحلّ محلَّها أخرى سلبيَّةٌ تمامًا. ويمكن تلخيصُ أبرز ملامح هذه الصورة السلبيَّة في الجوانب التالية:

**أولاً ـ على المستوى الأفقيّ**: يلاحَظ غيابُ الانسجام والتكامل المعرفيَّيْن بين المواد المقرّرة لكل سنة. فباستثناء مقرَّر السنة الرابعة، الذي يَعْرف بعضَ الانسجام بحكم تمحوره الكليّ حول فترة محدَّدة من تاريخ الأدب العربيّ بمختلف تجلِّياته الإبداعيَّة والقُطْريَّة، تبقى كلُّ مقرَّرات السنوات الأخرى شاذةً عن هذه القاعدة لما تعرفه موادُّها من تنافر حقيقيّ على كافة المستويات التاريخيَّة والجغرافيَّة والإبداعيَّة. ويجسِّد ذلك بوضوح مقرَّرُ السنة الثانية، على سبيل المثال لا الحصر، بجمعه التعسُّفيّ بين موادّ متباعدة، لا يوحِّد بينها إلاَّ انتماؤها العامّ للأدب. وهذا الأمر يؤثِّر سلبًا في الطابع التكامليّ المفروض توفُّره في موادّ كلّ سنة، إلى درجةٍ يشعر معها الطالبُ في كل درس وكأنّه يرتاد مجالاً معرفيّاً جديدًا معزولاً عن باقي المجالات الأخرى.

**ثانيًا ـ على المستوى العموديّ**: يلاحَظُ عدمُ مراعاة التسلسل الكرونولوجيّ في توزيع المواد على السنوات الأربع، بشكلٍ يَضْمن تدرُّجَها المعرفيَّ الطبيعيّ، وييسِّر مسألةَ إدراكها على الطالب نظرًا إلى الترابط الوثيق القائم بين مختلف المحطات الأدبيَّة المشكِّلة لتاريخ أدبنا العربيّ من المحيط إلى الخليج، بحيث يَصْعب مثلاً تدريسُ الأدب العباسيّ قبل الأمويّ، والمغربيّ قبل المشرقيّ، والحديث قبل القديم. وهذا ما لم يأخذْه واضعُ المقرَّرات السابقة في الاعتبار: فقدَّم الأدبَ الإسلاميَّ على الجاهليّ، وفَصَلَ الأدبَ المغربيّ عن الأندلسيّ، وأبْعد الأمويَّ عن العباسيّ، إلى غير ذلك من مظاهر الاضطراب الأخرى التي تَضْرب في العمق مبدأَ التكامل المعرفيّ الطبيعيّ المطلوب بين مختلف العصور والألوان الأدبيَّة العربيَّة، مادامت تشكّل في مجموعها كلاً متراصًا لا ينفصل إلاَّ على المستوى الإجرائيّ فقط.

**ثالثًا**: من الملاحظات الأخرى على هذه المقرَّرات طغيانُ الجانب النظريّ على التطبيقيّ، والكميّ على الكيفيّ، مع ما في ذلك الاختلال من انعكاسات عميقة على التوجُّهات البيداغوجيَّة العامَّة للدرس الأدبيّ، ومراميه المعرفيَّة الكبرى، خصوصًا ما يتعلّق منها بتنمية مَلَكات الطالب الإبداعيَّة وقدراته التحليليَّة المرتبطة أساسًا بحجم مشاركته الفعليَّة والدائمة في مقاربة النصوص الأدبيَّة وملامسة مميّزاتها الفنيَّة والفكريَّة. وهذا ما لا توفّره المحاضراتُ ذاتُ الطبيعة النظريَّة العامَّة، والصبغةِ التقريريَّةِ الجافة، المبنيّة على شحن الطالب بمعلومات جاهزة قد لا يُدْرك أحيانًا أبعادَها ومراميَها، لتزيد بذلك في تعقيد وضعية تدريس الأدب في الجامعة المغربيَّة، ولتكرِّسَ ـ من ثمّ ـ صورته المشوّهة في أذهان الأجيال الصاعدة.

إذا أضفنا، إلى ذلك كلّه، التأثيرَ السلبيَّ القويَّ لبعض المعوِّقات الخارجيَّة الأخرى، كظاهرة الاكتظاظ، وتدني المستوى، واختلافِ مناهج التدريس، وانغلاقِ الآفاق المستقبليَّة أمام الخرِّيجين، أمكننا تقديرُ حجم خطورة الوضعيَّة الراهنة التي يمرّ بها الدرسُ الأدبيّ في جامعاتنا المغربيَّة. ولعلّ هذا ما يبرِّر الإجماعَ الحاصلَ حاليًا على ضرورة الإسراع في معالجة هذه المعضلة قبل فوات الأوان. غير أنَّه لا بدّ من التذكير بأنّ كل معالجة جزئيَّة أو سطحيَّة ستظلّ مجرّد إجراء ترقيعيّ ظرفيّ يعيد بالتأكيد أخطاء التجارب السابقة، وربَّما في شكل أخطر، في ظرفٍ أحوج ما نكون فيه إلى توفير الوقت والجهد لمواجهة التحدِّيات العديدة الأخرى.

**مكناس**

# ندوة:
# الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيَّة وتحدّيات المرحلة الراهنة

أدارها وحرَّرها: عبد الحق لبيض

عُقدت الندوة في مقرّ شعبة اللُّغة العربيَّة وآدابها بكليّة الآداب، عين الشق ـ الدار البيضاء، وشارك فيها الأساتذة: **د. إدريس نقوري:** أستاذ الأدب الحديث. **د. محمد خليل:** أستاذ الأدب المغربيّ المعاصر. **د. محمد بلاجي:** أستاذ المناهج والأدب العبّاسيّ.

**عبد الحق لبيض**

أودّ بداية أن أتوجَّه بالشكر إلى الأساتذة على تفضّلهم بقبول المشاركة في هذه الندوة التي تنظِّمها مجلةُ الآداب، وعلى استضافتهم لنا في مقرّ شعبة اللُّغة العربيَّة وآدابها بكليّة الآداب عين الشق ـ الدار البيضاء.

عندما قررتْ هذه المجلة تخصيصَ ملفّ عن إشكاليَّة تدريس الأدب العربيّ في الجامعات، كانت محكومة بعدّة عوامل أهمُّها اثنان:

**١) الوضعيَّة العامَّة للأدب العربيّ.** وهي وضعيَّة متأزِّمة تراجَعَ فيها الأدبُ عن الاضطلاع بأدواره الطلائعيَّة التي كان يقوم بها خلال عقود من الزمان. ففي هذه العقود ـ التي كانت مجلةُ الآداب شاهدةً عليها، بل تُعدّ إحدى دعائمها ـ كان الأدبُ إحدى ركائز النضال القوميّ ضدّ الاستعمار الإمبرياليّ وضدّ الغزو الصهيونيّ للمنطقة العربيَّة، كما كان واجهةً لحداثة المجتمع ولحداثة الفكر العربيّ. لقد كان الأدبُ مقياسَ تطوُّر الثقافة العربيَّة، ونافذةً تلج منها التياراتُ والمناهجُ الحديثة لتعمّ بعد ذلك مجالاتٍ معرفيَّةً أخرى.

**٢) دور الجامعة الطلائعيّ في دعم الأدب وتطويره.** إنّ الحركة الأدبيَّة العربيَّة المعاصرة ما كان لها أن تصلَ إلى ما وصلتْ إليه من تطوُّر وتجديد وتحديث لولا تلك الثلَّة من الأدباء والنقّاد الذين تخرَّجوا من بعض الجامعات العربيَّة، وتعرَّفوا منها على التنظيرات والمناهج الأدبيَّة الجديدة، وتمرَّسوا على مبادئ البحث الأكاديميّ الرصين، وانفتحوا على الثقافات الأجنبيَّة فاستفادوا من تجاربها وإبداعاتها. كما واتت الفرصةُ العديدَ من هؤلاء الجامعيِّين الأوائل في وطننا العربيّ للالتحاق بالجامعات الغربيَّة، فكان أن طوّروا إمكانيّاتهم ومعارفَهم، ولمّا عادوا إلى أوطانهم واحتلُّوا مواقع مسؤولة في الجامعات العربيَّة عمدوا إلى نقل تجاربهم المكتسبة إليها، فكان لإضافاتهم أثرٌ على صيرورة الأدب في الجامعة والمجتمع على حدّ سواء. غير أنّ تطوُّر الأوضاع وتبدُّلَ الحساسيّات وتغيُّرَ الشروط التاريخيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة للمجتمعات العربيَّة جعلت الأدبَ يواجه تحدّيات جديدةً كان من أهمّ آثارها الواضحة: تراجعُ الدور الريادي للأدب في المجتمع، وتوقفُ الجامعة عن تطوير الدرس الأدبيّ ونَقْلِ إشعاعِه إلى بنيات المجتمع.

ولأنّ الحاجة إلى دور الأدب في المرحلة التاريخيَّة العربيَّة الراهنة ضروريَّةٌ، فإنّ من اللازم إثارةَ سؤال الأدب في ثقافتنا العربيَّة، والبحثَ عن أسباب تراجعه عن ملاحقة التحوُّلات الكبرى التي تشهدها المرحلةُ الراهنة، التي من نتائجها الثورةُ المعلوماتيَّةُ وتعدُّدُ الوسائط وانتصارُ لغة الأرقام. ومن اللازم السعيُ إلى مساءلة المؤسَّسات المعنيَّة بوضعيَّة الأدب وبمستقبله؛ وأهمّ هذه المؤسسات، في رأينا، هي الجامعة لما لها من تأثير مباشر على خلق المتلقّي وإفرازِ وضعياتٍ جديدة في المجتمع.

هل كان للجامعة العربيَّة دورٌ في تخلُّف الاهتمام بالأدب العربيّ؟ وهل يعيش الدرسُ الأدبيُّ في الجامعة أزماتٍ تَحُدُّ من فعاليَّته؟ وهل تستطيع الجامعة، إذا هي أعادت النظر في إشكاليَّات الدرس الأدبيّ الجامعيّ، الإسهامَ في استعادة ذلك الوهج الذي كان للأدب في فترات زمنيَّة ماضية؟ أسئلة نطرحها اليوم، لنشارك في الحوار الدائر حول دور الجامعة في التغيير الاجتماعيّ، من خلال إشكاليَّة الدرس الأدبيّ فيها.

# الدرس الأدبي في الجامعة المغربية وتحديات المرحلة الراهنة

د. إدريس نقوري

يبدو أنّ تراجُعَ الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة والعربيّة خاضع لمجموعتَيْن من العوامل الموضوعيّة والذاتيّة. ويمكننا أن نصف العوامل الموضوعيّة كالتالي:

**أولاً**: طبيعة المرحلة التي يمرّ بها العالمُ العربيّ، والمتّسمة بالقلق. وقد تجلّت هذه السمة في ذلك التمزُّق الذي نعيشه طوال العقدَيْن الأخيرَيْن. وهو تمزُّقٌ نتجتْ عنه خلخلةٌ في القيم والمقاييس والأعراف، منها النظرةُ الدونية إلى الأدب العربيّ وإلى القائمين عليه في الجامعات والمؤسّسات الإعلاميّة والتعليميّة، وانعدامُ الثقة في إمكانيّة إسهام هذا الأدب ـ بل الثقافة عامّة ـ في صنع مستقبل الإنسان العربيّ.

**ثانيًا**: الثورة التكنولوجيّة في وسائل الإعلام والاتصال، وهي ثورة دفعت المتلقّي إلى الاهتمام بالعلوم المستحدثة، وإلى العزوف ـ من ثمّ ـ عن الاهتمام بالأدب الذي لا يرقى (في اعتقاده) إلى مستوى الاندهاش والتحفيز اللذين تُحْدِثهما هذه الوسائلُ الثقافيّةُ الجديدة التي أضحَتْ تغزو الفردَ في مكان إقامته نفسه.

**ثالثًا**: انغلاق أفق المستقبل أمام الشباب المتخرِّجين من شُعَب الأدب العربيّ. وقد تسبَّب هذا الأفقُ المظلم في تراجع اهتمام الشباب المغربيّ بالأدب واعتباره تخصُّصًا يُنْتج أُطُرًا عاطلةً. ثمّة، إذن، قطيعةٌ بين ما يَدْرسه طالبُ الأدب في الجامعة، وما يتطلَّبه عالمُ الشغل. وقد تسببتْ هذه القطيعةُ في تراجع مستوى الإقبال على الدروس، وبخاصةٍ المواد الأدبيّة؛ فالطلبة باتوا يعتبرون هذه الموادّ غيرَ قادرة على تحقيق آمال المستقبل وفتحِ المنافذِ الحقيقيّة نحو ضمان وضعيّة اجتماعيّة محترمة.

هذه العوامل الموضوعيّة كانت وراء إعادة التفكير في مردوديّة الدرس الأدبيّ الجامعيّ وانسجامِه مع التطوُّرات المتلاحقة التي يعيشها المجتمع، وفي البحث عن إمكانيّات تطوير أدائه بواسطة تفعيله وترهينِ أسئلته وهواجسه لتكون منسجمةً مع اللّحظة التاريخيّة الراهنة بكلّ ما تَكْشف عنه من تحدّيات مفاجئة. وأَذْكر في هذا السياق أنّنا في مطلع السبعينيّات، وبالتحديد في كليّة الآداب بالرباط، كنّا قد استشعرنا هذه الأزمةَ البنيويّة التي بدأ يعانيها الدرسُ الأدبيُّ وطَرَحْنا مسألة تجديد مناهج تدريس الآداب في الجامعة. وقد ظهر، حينها، في الحلقات الدراسيّة التي عُقدتْ لهذا الغرض، اتجاهان رئيسيّان: اتجاهٌ يرمي إلى المحافظة على الأصالة العربيّة وعلى التراث الأدبيّ العربيّ وعلى المناهج القديمة في مقاربة الدرس الأدبيّ؛ واتجاهٌ يدعو إلى الحداثة، وإلى ضرورة تحديث المناهج. وما نستطيع أن نستخلصه من هذه التجربة هو أنّ الوعي بالأزمة كان قد بدأ منذ عقود من الزمان، وليس وليد اللّحظة الراهنة. يضاف إلى ذلك أنّ هذا الوعي صدر عن الأساتذة الذين يُعْتبرون المعنيِّين الأوائل بأزمة الدرس الأدبيّ، والذين أكّدوا لا على تجديد النظر إلى الدرس الأدبيّ فحسب، وإنّما طالبوا آنذاك أيضًا بإصلاحٍ جامعيّ شامل ونسقيّ. وللأسف، فإنّ هذه الدعوة لم يُلْتَفَتْ إليها، حتى استفحلت الأزمة، فبادرت الدوائرُ المسؤولةُ إلى رفع شعار إدماج الجامعة بمحيطها الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ إحساسًا منها بالتعقيدات الكثيرة التي باتت تواجهها الجامعةُ المغربيّة، وفي مقدّمتها معضلةُ التشغيل.

لكنْ هل يمكننا أن نجد حلولاً لمعضلات الدرس الأدبيّ في ظلّ هواجس التشغيل ومتطلّباتِ السوق والتنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة؟

إنّ هذا الطرح ذاتَه لا يخلو من تعقيدات أخرى تجلّتْ في الجدل القويّ الواقع اليوم بين الأطراف المتعدِّدة المعنيّة بهذه الإشكاليّة. فهناك اتّجاه يعارض إدماج الجامعة في محيطها الاجتماعيّ والاقتصاديّ، ولا يرى ضرورة لذلك، لأنّ الجامعة كيانٌ مستقلّ، ولأنّ مهمّتها تَقْتصر على مستوى التلقين والتدريس، وتبقى مسألةُ التشغيل من اختصاص الحكومة والقطاعات الإنتاجيّة. وعلى نقيض

## د. إدريس نقوري:
## ثمّة قطيعة بين ما يَدْرسه طالبُ الأدب في الجامعة وما يتطلّبه عالمُ الشُغل

هذا الاتّجاه تعلو نداءاتٌ في الدفاع عن إدماج الجامعة في محيطها الاجتماعيّ والاقتصاديّ، وإخضاعِها لمتطلّبات الواقع الاقتصاديّ المتحوّل، وجَعْلها أداة إنتاجيّة منسجمة مع دواعي سوق العمل وظروفه. وبين هذَيْن التيارَيْن المتعارضَيْن، نواجَهُ بموقف بعض رجال الأعمال الذين يرون أنّ ما تنتجه كلياتُ الآداب لا يهمّهم في شيء! وقد عبَّروا عن هذا الرأي جهارًا أمام مسؤولين سامين في الدولة، بمناسبة اجتماعاتٍ عُقدتْ بينهم في مدينتَي الرباط والدار البيضاء بهدف مشاركة القطاع الخاصّ في حلّ مشكلة العطالة.

هذا هو المناخ العامّ الذي يعيش داخل أجوائه الدرسُ الأدبيُّ الجامعيّ. لذلك فَقَبْلَ الشروع في تحليل المعوّقات الذاتيّة والبحث في أسبابها لا بدّ من المشاركة في هذا النقاش العامّ، الذي نرى أنّه يستهدف الأدبَ وينال من وجوده لا في الجامعة فحسب وإنّما داخل المجتمع كذلك. ونعتقد أنّنا نتحمّل جميعًا، أساتذةً وإعلاميّين ومسؤولين وآباء ومجتمعًا مدنيّاً، مسؤوليّةَ حماية الأدب في عصر الانبهار بتقنيّات تعدُّد الوسائط والمعلوميّات؛ ومسؤوليةَ إبراز دور الأدب في المجتمع باعتباره أحدَ مكوّنات شخصيّتنا العربيّة الإسلاميّة وصانعَ هويّتنا وثقافتنا؛ ومسؤوليةَ التشديد على أنّه لا يُمْكننا الاستغناءُ عن الدرس الأدبيّ في الجامعة، أو عن الأدب في المجتمع. فحتى لو فرضنا أنّ المغرب سيتطوّر مستقبلاً تطوُّرًا باهرًا ويرتقي إلى مصاف الدول المتقدّمة صناعيّاً وتكنولوجيّاً، فإنّه لا محيد له عن التراث الأدبيّ بأشكاله وأصنافه المتنوّعة. وحجّتنا في ذلك ما نراه من اهتمامٍ متزايدٍ بالأدب في الجامعات الغربيّة، ومن رعاية شاملة له من لدن المؤسّسات الرسميّة والأهليّة.

لذلك لا يليق بنا نحن، في المجتمعات المغلوبة على أمرها والمهدَّدة في خصوصيّاتها وفي وجودها الحضاريّ، أن نضيّع تراثنا الأدبيّ لمجرّد دواعٍ اقتصاديّة طارئة أو استجابةً بلهاء لنظرة رجال الأعمال والاقتصاد، تلك النظرة التي تتغيّا المصلحةَ الآنيةَ والنفعيّةَ الموقّتة، والضاربة عرضَ الحائط بالخصوصيّات الثقافيّة وروحانيّات الأمّة وعمقها الحضاريّ. ومن اللازم علينا جميعًا، كمسؤولين ومشرفين على الدرس الأدبيّ في الجامعة، أن ندافع عن الأدب، من خلال تطوير التعاطي معه داخل مدارسنا وجامعاتنا. وللتاريخ نسجّل أنّه في شعبة اللُّغة العربيّة التابعة لكلية الآداب ـ عين الشق، والتي تحتضن ندوتَنا هاته، كنا قد طَرَحْنا للنقاش معضلةَ الدرس الأدبيّ، وأحسسنا بضرورة تحديث آليات التعامل مع هذا الدرس مفهومًا ومنهجًا. فكان أن قرّرنا، بدءًا من السنة الأولى من سنوات الإجازة، إدخالَ جملةٍ من التعديلات على مواد الدرس الأدبيّ، وتبنّيْنا المناهجَ الحديثة من البنيويّة التكوينيّة إلى السيميائيّات لدراسة الأجناس الأدبيّة (القصة القصيرة والمقالة والشعر والرواية...)، وقرّرنا كتاب **نظرية الأدب** الذي أفاد العديدَ من الطلبة. كما لم نجد غضاضةً في أن نلائم بين هذه المناهج الحديثة والنصوصِ القديمة التي هي نصوصٌ نثرية وشعرية غنيّة بالدلالات والرموز.

### عبد الحق لبيض

قدّم الدكتور إدريس نقوري صورةً عامّة للتحدّيات الكبرى التي تواجه الدرسَ الأدبيَّ في الجامعة المغربيّة. وهي تحدّياتٌ خارجيّة نرى أنّها ما كانت لتؤثّر هذا التأثيرَ القويَّ لو كانت وضعيّةُ الدرس الأدبيّ سليمةً، ولو كان الدرسُ الأدبيّ يُطلّ على التحوُّلات الجارية من حوله بمنظار المتأمّل والمتفاعل إيجابيّاً معها. لذلك نقول إنّ جزءًا كبيرًا من الأزمات التي يعيشها الدرسُ الأدبيّ تعود إلى عوامل ذاتيّة تخصّ طبيعةَ الدرس الأدبيّ نفسه، ومجالاتِ نموّه وتطوُّره. ويمكن في هذا الإطار الإشارةُ إلى طبيعة القوانين الصارمة التي تقيّد الدرسَ الأدبيّ وتجعله يستجيب لجملة أهداف يحدّدها المشرِّع. فكيف يمكن للدرس الأدبيّ الجامعيّ أن ينفتح ويتطوّر في ظلّ تجمُّد القوانين وتصلُّب التشريعات؟ وكيف يمكن أن ينسجم كلُّ ذلك مع الحريّة الأكاديميّة التي من المفروض أن يتمتع بها الدرسُ الأدبيّ؟

# الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة وتحدّيات المرحلة الراهنة

د. محمد خليل

للإجابة عن هذا الإشكال العميق، نشير في البداية إلى أنّ الهدف الذي كان مهيمنًا على النصوص التشريعيّة التي تنظّم تدريسَ الأدب في الجامعة هو تخريجُ طالب مجاز في الأدب له إلمامٌ أوليّ بالأدب العربيّ في مختلف عصوره. غير أنّ هذه النصوص، التي سُنّت منذ تأسيس الجامعة المغربيّة، هي التي ماتزال تنظّم الدرسَ الأدبيّ وتَحْرص على الأهداف ذاتها. لذلك نجد أساتذة الأدب العربيّ أنفسَهم مقيّدين بتطبيق هذه النصوص وموادّها وبنودها، ومرغَمين على جعل سنوات الإجازة الأربع فرصةً لتقديم مادة أدبيّة تلبّي ما تنصّ عليه المراسيمُ التشريعيّةُ. ففي السنة الأولى من الإجازة تحدّد لنا المراسيمُ المذكورة عناوينَ بعينها وهي: مادّة النصوص الأدبيّة والبلاغة والعروض. وفي السنة الثانية من الإجازة نجد العناوين التالية: الظواهر الأدبيّة، النقد... إذن، نحن إزاء عناوين مقرَّرة يَخْضع لها الأساتذةُ، لتؤدّي في النهاية إلى تحضير طالب يكون قد أطلّ خلال أربع سنوات على الأدب العربيّ في المشرق وفي المغرب وعلى العصور الأدبيّة العربيّة من العصر الجاهليّ إلى العصر الحديث؛ وهي فترة زمنيّة شاسعة تقارب ستة عشر قرنًا ويَصْعب الإلمامُ بكل ظواهرها! وقد لا يستفيد الطالبُ من كل ذلك، وإنّما يكتفي بحشو ذكراته بأكبر عدد من المعلومات التي ينساها بمجرّد اجتيازه للامتحانات السنويّة أو تخرُّجه النهائيّ من الجامعة.

وهناك أيضًا ظاهرة الاكتظاظ التي تَشْهدها شُعَبُ اللُّغة العربيّة. فالعديد من الطلبة الذين يحصلون على شهادة البكالوريا ولا يجدون مؤهّلاتٍ تؤهّلهم لمواصلة دراستهم الجامعيّة في تخصُّصات أخرى يلجأون إلى شعبة الأدب العربيّ التي لا تُخْضع المنتسبين إليها لمقاييس محدّدة. فيكون هؤلاء الطلبة غيرَ مؤهّلين للتفاعل الإيجابيّ والجديّ مع الدرس الأدبيّ، ويجد الأستاذُ نفسَه أمام أعداد هائلة من الطلبة يَصْعب معهم تحقيقُ تواصل معرفيّ خلاّق وبناءِ علاقةٍ علميّة تفيد الطالبَ أو تفيد الدرسَ الأدبيَّ ذاته من خلال تطويرِ آلياته واستشرافِ إمكانيّة جديدة لتفعيل أشكاله وأدواته المنهجيّة. ووجود هذا الكمّ الهائل من الطلبة، والذين هم في غالبيّتهم غيرُ مؤهّلين وليست لديهم استجابةٌ ذاتيّةٌ للإسهام في خلق تواصل علميّ وتطوير مقوّمات الدرس الأدبيّ، يَفْرض على الأستاذ إرغاماتٍ قسريّةً في تعامله مع مقرّرات التدريس، إذ يميل إلى تغليب الجانب النظريّ العامّ والپانوراميّ؛ وهو الاتجاه الذي يستحسنه الطلبةُ الذين ليست لديهم استعداداتٌ معرفيّةٌ للوقوف على الظواهر الأدبيّة وتمحيصِ بنياتها وتحليلِ مكوّناتها والتأمّل في قضاياها وعناصرها المتشابكة والمعقّدة.

إنّ هيمنةَ القيود التنظيميّة والتشريعيّة، واكتظاظَ الفصول بطلبةٍ مستواهم المعرفيُّ والعلميُّ ضعيف، واعتمادَ الدرس النظريّ الاختزاليّ، كلّ ذلك أَسْهم في الحدّ من تطوُّر أداء الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة وفي فرض شروط غير علميّة تصير - بحكم الضغوط الخارجيّة والتحدّيات الموضوعيّة التي أشار إليها الأخ إدريس - قاعدةً للعمل والتداول.

هناك عامل آخر له دورُه في تعميق أزمة الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة، ويتجلّى في عدم وجود أساتذة مختصّين في تغطية كل المراحل الأدبيّة والعصور الفنيّة، فيضطرّ آنذاك إلى إسناد تدريس مادة عربيّة أو عصر أدبيّ إلى أستاذ غير مختصّ. غير أنّ غياب الأستاذ المختصّ يَخْلق اضطرابًا في التواصل بين الأستاذ والطالب، ليحتلّ الجانبُ النظريُّ في الدرس الأدبيّ حيّزًا كبيرًا تَنْتج عنه معرفةٌ نظريّةٌ عامّة لا تؤسّس إدراكًا حقيقيًا لهذا النوع الأدبيّ أو تلك المرحلة الأدبيّة. وهذه إشكاليّة مانزال نعانيها إلى الآن، وتشكّل لنا أرقًا دائمًا. ذلك أنّ مجهوداتنا لتطوير الدرس الأدبيّ تَصْطدمُ بغياب الخبرة اللاّزمة والمهارة المطلوبة والتخصُّص العميق، التي لا يمكنها أن تتحقّق إلاّ من خلال أستاذ يَحْمل مشروعًا ذاتيًا لموضوع تدريسه ورؤيةً علميّةً تحدّد أهدافَ الدرس

**د. محمد خليل:**
**الأستاذ يجد نفسه أمام أعداد هائلة من الطلبة**
**يَصْعب تحقيق تواصل معرفيّ خلاّق معهم**

الأدبيّ. ونحن نعلّق آمالاً على الإصلاح الجامعيّ المرتقب، وما يمكن أن يحمله من إيجابيّات على مستوى الدرس الأدبيّ، وعلى رأسها توفيرُ الحريّة الكاملة في وضع البرامج والمقرّرات للأستاذ، بحيث لا تظلّ المراسيمُ الحكوميّة هي المحدِّدة والمؤطِّرة والمقيِّدة لبرامج التدريس في كل سنوات الدراسة الجامعيّة.

كما سيوفِّر الإصلاحُ المرتقب نظامَ الوحدات، وهو نظامٌ يتيح الفرصةَ للطالب لاختيار الوحدات التي يريد أن يَدْرسها، وله كاملُ الحرية في الانتقال من تخصُّص إلى آخر. وسيكون للأساتذة وسائلُ وإمكانيّاتٌ أفضل للتعامل بطريقة إيجابيّة مع الطلبة، بحيث يصير عددُهم محدّدًا، وهو ما يمكّن الأستاذ من الاحتكاك بطلبته يوميّاً وبشكل أقوى وأمتن.

**د. محمد بلاجي**

أودّ أن ألفت الانتباه إلى مسألة أساسيّة وهي أنّ تراجع اهتمام الطلبة بالأدب، وبشُعَبِ الأدب العربيّ خاصّةً، وتدنّي مستواهم، يكادان ينحصران في كليات الآداب التابعة لمدينة الدار البيضاء. فهذه المدينة لها خصوصيّةٌ تميّزها عن المدن المغربيّة الأخرى: فهي، من جهة، مدينة متطوّرة اقتصاديّاً، وهذا يتيح إمكانيّاتٍ متعدِّدةً للطلبة لاختيار مجالات تخصُّصٍ أخرى تكون مردوديّتُها النفعيّة أفضلَ على مستقبل الطالب حين يلتحق بسوق العمل؛ ومن جهة أخرى، تتميّز مدينة الدار البيضاء بوجود العديد من المدارس والمعاهد والجامعات الخاصّة، وكلُّها تشكّل مجالاتِ جذبٍ كبيرةً للطلبة الحاصلين على البكالوريا، والذين لهم إمكانيّاتٌ ماديّة ومعرفيّة تسمح لهم بذلك. وتبقى أمام الطلبة المعوزين والمحدودي الإمكانيّات المعرفيّة فرصةٌ وحيدة، وهي الالتحاق بكليّة الآداب؛ وعادة ما يكون مستوى هؤلاء الطلبة ضعيفًا. وأمّا كليات مدن أخرى، كمراكش وبني ملال وأغادير ذات البنية الاقتصاديّة الضعيفة، فماتزال تستقبل طلبة متميِّزين في الأدب. فنحن مؤخّرًا كنّا في كلية الآداب في أغادير للمشاركة في مؤتمر أدبيّ، ولاحظْنا باستغراب مُفْرح مدى تفاعل الطلبة مع فعاليّات هذا المؤتمر من خلال تدخُّلاتهم وتقويماتهم لتدخُّلات الأساتذة المشاركين. وهذا يجعلنا لا نتردّد في التأكيد على أنّ أزمة الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة تكاد تقتصر على كليّات الآداب في الدار البيضاء والرباط. ومع هذا لا يمكننا أن ننفي البتّة وجودَ أزمة في الدرس الأدبيّ أتى الإخوةُ الأساتذة على العديد من مفاصلها، وهي أزمة متوارثة منذ القديم وتحتكم إلى الرؤية التأسيسيّة التي كانت قائمةً وراء تشييد الجامعة المغربيّة.

نحن نَعْلم أنّ الجامعة المغربيّة كانت قد نيطتْ بها مهمّةُ تكوين الأطر التربويّة المؤهّلة للتدريس في مراحل التعليم الإعداديّ والثانويّ، نظرًا لأنّ المجتمع في سنوات الستينيّات احتاج إلى أطر مغربيّة تملأ الفراغ الذي تركته الأطرُ الأجنبيّة التي كانت تتولّى مهمّةَ التدريس والتربية في المدارس والثانويّات المغربيّة. وقد أدّت الجامعة هذه المهمّة بامتياز، وأنتجتْ أطرًا تعليميّة ذاتَ كفاءة عليا. وكان الدرسُ الأدبيّ في هذه الفترة معنيّاً مباشرةً بهذا التوجُّه، فجاءت برامجُه ومقرّراتُه منسجمة مع هذا الهدف المركزيّ. إلاّ أنّ تلك المهمّة وهذا الهدف سيتراجعان منذ السبعينيّات، حين حَصَل إشباعٌ، فكفّت الجامعةُ المغربيّة عن إنتاج الأطر وتصديرها إلى المؤسّسات التعليميّة. لكنّ هذا التحوُّل في المهامّ والأهداف لم يواكبه تحوُّلٌ على مستوى الرؤية والاستراتيجيّة اللتَيْن تُمْكنهما أن توجِّها الدرسَ الجامعيّ، ومنه الدرسُ الأدبيّ. فنحن كأساتذة لم نعد معنيِّين بتكوين الأطر، وإنّما أصبحنا مُلْزَمين بخلق الإنسان المغربيّ وبصنع الشخصيّة المغربيّة المدركة لهويّتها ولأصالتها، والواعيةِ لدورها داخل وطنها وقومها ومحيطها الكونيّ. لقد صار الدرسُ الأدبيّ يحقّق مطالبَ مغايرةً ورغباتٍ جديدةً، لكنْ في المقابل مايزال محكومًا بمراسيم ومشاريع وقوانين تشريعيّة متجاوَزَةٍ. وهذا في رأيي هو عمق المعضلة التي

# الدرس الأدبي في الجامعة المغربية وتحديات المرحلة الراهنة

تواجه الدرسَ الأدبيَّ اليوم، لا ـ كما يقال ـ انَّه صار غيرَ مرغوب فيه اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً. فلا أحد يتجرأ اليوم على القول إنّنا لسنا في حاجة إلى تدريس الأدب، إلاّ إذا قال إنّنا لسنا في حاجة إلى معرفة هويّتنا وتاريخنا وأصولنا الحضاريّة وعمقنا الثقافيّ!

يحلو للبعض أن يتساءلوا عن موقع الأدب ودوره في عصر العولمة والمعلوميّات، وأن يُنْكروا عليه أيَّ دور في هذا الزمان وأيَّةَ فعاليَّة أمام الثورة التكنولوجيَّة. وهذه رؤية ناتجة عن انبهار ساذج بما يُنْتَجُ في الغرب، وهي سليلة رؤيات انبهاريّة تاريخيّة رسمتْ سيرورةَ تاريخنا الفكريّ العربيّ المعاصر دون معرفة بدقائق الظواهر وبأبعادها التاريخيّة والفلسفيّة. إنّنا اليوم في حاجة إلى دعم وجود الأدب وتطوير الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيَّة أكثرَ من أيّ وقت مضى، لأنّنا في زمن العولمة نصادَفُ بأسئلة الذات والخصوصيَّة، وهي أسئلة لا يمكن مقاربتُها وتحليلُها إلاّ من خلال الأدب الذي هو جزء من كينونتنا وخصوصيّتنا، وهو المعبِّر عن الشخصيّة المغربيّة العربيّة الإسلاميَّة في ظلّ تيار «صراع الحضارات والثقافات.» وأعتقد أنّ الإصلاح الجامعيّ المرتقب سيَعمل على تعميم تدريس الأدب في كل التخصُّصات، بحيث يصبح طالبُ الطبّ مطالَبًا بدراسة الأدب مِنْ خلال ما يسمَّى «الجذعَ المشترَك» الذي يَدْرس فيه الطالبُ اللُّغاتِ والآدابَ والثقافات. هذا الجذع المشترك يدوم سنتين، يتوجَّه بعده الطالبُ إلى التخصُّص الضيِّق. ومن شأن هذه الرؤية الجديدة أن تفيد الدرسَ الأدبيَّ، وتجعله يستفيد من معطيات التخصُّصات الأخرى فلا يظلّ جزيرةً معزولةً كما هو الآن.

## نقوري

لإضاءة ما أشار إليه الدكتور بلاجي، يجب أن نعترف، بدءًا، بأنّنا عندما نتصدّى لهذه الأسئلة فإنّنا نجيب عنها من منظورنا نحن كأساتذة للأدب العربيّ، وننسى أنّ الإشكاليَّة مرتبطة بأطراف أخرى، في مقدّمتها الدولة. فالدولة عندما تقترح الإصلاح، أو أيّ مشروع من المشروعات الكبرى، إنّما تكون محاطةً بمجموعة من المؤثِّرات والعوامل الداخليَّة والخارجيَّة. ومثال ذلك في تاريخنا العربيّ الإسلاميّ هو الدولة العربيَّة في ظلّ الخلافة العبّاسية. فحين أحسّت بأنّها في حاجة إلى التطوُّر والنموّ، لجأتْ إلى الترجمة، فأنشأتْ بيتَ الحكمة، وانفتحتْ على الخارج. لقد كانت هناك ضروراتٌ اجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة لمثل هذا التوجُّه العام للدولة. والتوجُّه ذاتُه حَكَمَ الدولةَ المغربيَّة بعد الاستقلال، حين اضطرّت إلى إنشاء مدارس عليا لتكوين الأساتذة، وذلك لأنّها كانت في حاجة إلى أطر تعليميَّة؛ لكنْ عندما مرّت عقودٌ على هذه العمليَّة بدأت الدولةُ تفكّر في تطوير نفسها بحكم الضغوط الخارجيَّة، فبدأتْ تُصْدر مشاريعَ الإصلاح منذ السبعينيّات إلى اليوم. إنّ مناقشة أزمة الدرس الأدبيّ في الجامعة لا يمكنها أن تخرج عن هذا الإطار الذي تَرْسمه الدولةُ لرؤيتها الجديدة لوظيفة الجامعة المغربيَّة التقليديَّة، وخصوصًا كليّات الآداب والعلوم الإنسانيَّة. فقد عمدتْ هذه الدولة إلى تأسيس معاهد وجامعات جديدة ذات تخصُّصات تقنيَّة معمَّقة، وهو ما يجعل الجامعات التقليديَّة غريبةً عن محيطها. ونعتقد أنّ هذا هو الإصلاح الجامعيّ الذي تَهْدف إليه الدولة وتريد فرضَه على الواقع التعليميّ في بلادنا. لذا لا نستطيع نحن في هذه الجامعات التقليديَّة أن نراهنَ تمامًا على هذا الإصلاح، وإنّما علينا أن ندافع عن الأدب والدرس الأدبيّ في الجامعة، وأن نبادر إلى إصلاح مقرَّراتنا ومناهجنا وتفعيل أدوات الدرس الجامعيّ وآلياته لجعله مواكبًا للتطوُّرات وفارضًا وجودَه في ظلّ المتغيّرات العاصفة التي تحفّ به. وبذلك سنتمكّن من إيصال رسالة إلى كل مسؤول نؤكّد فيها أنّ الأدب ليس مادة يمكن الاستغناءُ عنها في أيّة لحظة من داخل مكاتب مسؤولٍ حكوميّ أو إداريّ، وإنّما هو عنصر أساس في صميم هويّتنا وأصالتنا وتاريخنا.

## د. محمد بلاجي:
## مازال الدرس الأدبيّ محكومًا بمراسيم وقوانين تشريعيّة متجاوَزة

**بلاجي**

ولكنّ الإصلاح الجامعيّ المرتقب هو حصيلة مجهود الأساتذة وأطراف أخرى، وكلّهم كانوا يراهنون على الانتصار للأدب وللدرس الأدبيّ في الجامعة، معتبرين إيّاهما من مكوّنات خصوصيّتنا الثقافيّة والحضاريّة. وأقول لكم إنّني حضرتُ لقاءات عديدة على المستوى الجامعيّ لإعداد هذا الإصلاح المنتظر، وكانت تُطْرح قضيةُ اللُّغة العربيّة بإلحاح شديد من لدن الجميع أساتذةً ومسؤولين حكوميّين، والكل كانوا مؤمنين بأنّ الأدب سيكون له الدور الريّاديّ في الإصلاح الجديد.

**لبيض**

مهما كانت نيّةُ الإصلاح الجامعيّ صادقةً في تطوير الدرس الأدبيّ وإحلاله المكانةَ التي يستحقّها داخل الجامعة وخارجها، وإنْ كنتُ أشكّك بدوري في صدق هذه النية، فإنّ معضلة الدرس الأدبيّ في كثير من نواحيها هي معضلة ذاتيّة. ورغم أنّني لا أنكر دور العوامل الخارجيّة، فإنّني لا أضخّم من انعكساتها السلبيّة التي أراها متجاوَزةً حين نَعْقد العزمَ على إصلاح مكوّنات الدرس الأدبيّ التي تشوبها اليومَ العديدُ من النواقص أَذْكر منها ما يلي: أ ـ طولُ المقرّرات وتنافرُ موادّها. ب ـ غلبةُ المنظور النظريّ في الدرس الأدبيّ على حساب المنظور التحليليّ التطبيقيّ. ج ـ الاعتمادُ على التحقيب السياسيّ في تلقين العصور والظواهر والنصوص الأدبيّة، وهو ما يغيّب الفهمَ الحقيقيّ للنصوص. د ـ غيابُ الحسّ النقديّ عند الطالب، وسيطرةُ ظاهرة الحفظ والاستظهار والتلقين. هـ ـ غيابُ التكوين المستمرّ والذاتيّ للأستاذ الجامعيّ الذي يتحوّل مع مرور السنوات إلى موظّف عاديّ بدل أن يكون أستاذًا يَحْمل مشروعًا ثقافيّاً يتطوّر باستمرار.

فكيف يُمْكننا أن نعالج هذه الإشكالات في ظلّ تراجع اهتمام الدولة بالدرس الأدبيّ الجامعيّ، وإنكار دوره في التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وفي ظلّ تقلُّص اهتمام المجتمع والمحافل الإعلاميّة والتعليميّة بالأدب عامّة؟

**نقوري**

شخصيّاً لا أرى أنّ العيب كامن في طريقة الدرس الأدبيّ، كما تفضلتم، وإنّما العيب آتٍ من المرحلة التاريخيّة التي نمرّ بها حاليًا، وهي مرحلة تتّسم بالرغبة الملحّة من أطراف عديدة تريد أن تنال من هويّتنا ومن ثقافتنا ومن أدبنا. وإشكاليّة الدرس الأدبيّ في الجامعة المغربيّة والعربيّة لا يمكن النظرُ إليها بهذا المنظار الضيّق، وكأنّ الدرس الأدبيّ جزيرة معزولة عن المؤثّرات الداخليّة والخارجيّة. ففي نظري ليس المهمّ أن نغلّب الهاجس التحليليّ التطبيقيّ على الجانب النظريّ، أو أن نتجاوز التحقيبَ السياسيّ إلى تحقيب جديد؛ وإنّما المهمّ هو أن نحافظ ـ في ظلّ الضغوط الراهنة ـ على وجود الأدب، وأن نَعْمل جاهدين على تقريبه من المتلقّي ومن الطالب الجامعيّ ومن المواطن عمومًا، وأن نسعى إلى نشره بالاستفادة من وسائل الاتصال.

**خليل**

خاصيّة التنافر في المقرّرات الجامعيّة الخاصّة بالدرس الأدبيّ تَرْجع، في نظري، إلى نوعيّة الأساتذة الذين يدرِّسون الأدب، والذين سبق أن قلنا إنّ غالبيّتهم يدرِّسون موادَّ هم غير متخصِّصين فيها.

أمّا مسألة غلبة النظريّ على الجانب التطبيقيّ في الدرس الأدبيّ فتُمْكن إعادتُها مباشرةً إلى ظاهرة اكتظاظ شُعَب اللُّغة العربيّة في فترة من الفترات. فقد كان الطلبة في كليّة عين الشق وحدها يصل عددهم إلى ألفيْ طالب مسجّلين في صف دراسيّ واحد. ينضاف

# الدرس الأدبي في الجامعة المغربية وتحديات المرحلة الراهنة

إلى ذلك قلّةُ التأطير، الذي يَفْرض على بعض الأساتذة الاكتفاءَ بالتحليق النظريّ في دروسهم.

وأعود مرّةً أخرى إلى قضية المراسيم التي سُنّت في مراحل سبقتْ الدرس النظريّ لحاجات حدّدها الأخ بلاجي سابقًا. وأعتقد أنّ الإصلاح الجديد سيعمل على تدارك العديد من هذه الثغرات وغيرها.

**نقوري**

أخاف أن يتحوّل الإصلاحُ الجامعيّ إلى حصار جديد لهذه المواد الأدبيّة، فتصير حصصُ الأدب أقلّ ممّا هي عليه اليوم!

**لبيض**

تعقيب الأستاذ نقوري يدفعني إلى أن أسأل الأستاذ خليل عن كيفيّة استفادة الدرس الأدبيّ من الإصلاح الجامعيّ؟

**خليل**

سيستفيد الدرس الأدبيّ، بدايةً، من الجوّ العام الذي سيوفّره الإصلاح، مثل: ١) الاحتكاك المباشر بين الأستاذ الجامعيّ وطلبته؛ و٢) تقييد حريّة الطلبة في التغيّب عن الدروس، إذ سيكون إلزامًا على الطالب حضورُ الحصص المخصّصة له لأنّ عدد الطلبة سيكون محدودًا. إضافة إلى ذلك سنَشْهد مبادراتٍ بين الأساتذة، بحيث يكون هناك نوع من الشراكة بين أستاذ الأدب وأستاذ الفلسفة وأستاذ القانون أو أستاذ علم الاجتماع لتكوين محدّد في الزمان.

**بلاجي**

تَخْضع المقرّرات والبرامج والمناهج المتّبعة في الدرس الأدبيّ لشخصيّة الأستاذ، لأنّ الأستاذ هو الذي يحدّد نوعية المادّة وطريقة التدريس. ذلك أنّ أستاذ التعليم العالي له مشروع ثقافيّ وأطروحة علميّة يعمل على تقديمهما داخل الفصل الذي يدرّس فيه: فأستاذ التراث الأدبيّ العربيّ يدرّس مادة الأدب القديم، وأستاذُ المناهج الحديثة يدرّس الأدب الحديث، وبذلك تصبح الكلية مجالاً للتلاقح وللتحاور بين جميع هذه التيارات. والطالب، تبعًا لذلك، يستفيد من هذا التلاقح والحوار، إذ نحن لسنا ملزمين بتدريسه اتجاهًا محدّدًا؛ فهو في مرحلة التكوُّن والتلقي، وواجبٌ عليه أن يتلقّى كافة التيارات والعصور والفنون والظواهر. و في مراحل الماجستير والدكتوراه ستكون له فرصةُ أن يتخصّص ويختار التيار الذي يلائمه .

وفي الختام أودّ أن أنوّه إلى معضلة المناهج. فأنا شخصيّاً لا أتصوّر كيف تقرّر مادةُ المناهج الحديثة في السنة الجامعيّة الأولى، في حين أنّ الطالب لا يَعْرف المناهجَ النقديّة والنظريّة الغربيّة، فيكون الأستاذ مضطرًا إلى أن يلقّنه المبادئَ الأوليّةَ لنظريّة المناهج النقديّة الغربيّة. وهذه المعضلة ترتبط بعامل آخر، وهو غياب الانسجام بين التعليم الثانويّ والتعليم الجامعيّ: فما يتلقّاه الطالب في مراحل الدراسة الثانويّة لا يتعالق منهجيّاً ونسقيّاً مع ما يتلقاه في أوّل سنة جامعيّة. ولهذا، فإنّ النظر في إشكاليّة الدرس الأدبيّ في الجامعة لا بدّ أن يتمّ في إطار أزمة بنيويّة شاملة تخصّ وضعيّة الدرس الأدبيّ في أسلاك التعليم المغربيّ في مختلف مراحلها.

**لبيض**

يبدو أنّ مقاربة إشكاليّة الدرس الأدبيّ في الجامعة لا تنتهي إلاّ لتفتح نقاشًا أعمّ وأشمل يطول مجالات أخرى ترتبط ببنيات اجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة. أشكركم على تفضُّلكم بإثارة جملة من القضايا التي تحتاج إلى دراسات وأبحاث معمّقة وتتداخل فيها مسؤولياتٌ عديدة.

**الدار البيضاء**

# تدريس الأدب العربيّ في الجامعات المصريَّة

د. سيِّد البَحْراوي*

لا شكّ أنّ ذلك المشهد الأخير، المثير، يستحقّ تلك الوقفةَ الجادّةَ المتأنّية. فربُّما نَجَحَتْ تلك الوقفة ـ ولو لمرّة واحدة ـ في تفسير المشهد وفهمه، وكيف يُمْكن أن يصير في المستقبل.

طلاب جامعيُّون، من جامعة الأزهر ـ وكان يُمْكن أن يَحْدث ذلك في أيّ جامعة أخرى ـ يخرجون لأوّل مرّة في تاريخ مصر في مظاهرة حاشدة، امتدّت أكثر من يوم، ضدّ روايةٍ [هي **وليمة لأعشاب البحر** لحيدر حيدر] سمعوا أنّها تسيء إلى الدين الإسلاميّ. خَرَجت المظاهرة بتأثير مقالات نُشرتْ في صحيفة كانت تنتمي إلى المعارضة السياسيّة. ثم تحالفَتْ مع تيار دينيّ محظور وتبنّتْ أفكارَه. وأيَّدَتْها أقلامٌ في صحف مختلفة، من بينها صحفٌ حكوميّة. وبرَّرتْ هذه المظاهراتِ وتبنّتْها قياداتُ جامعة الأزهر التي تَنْتمي في الوقت نفسه إلى الحزب الحاكم.

في المواجهة، قَمَعَت الشرطةُ بعنفٍ مظاهراتِ الطلاّب، الأمر الذي أدّى إلى إصابات بالغة. وقبل هذا وبعده، صدرتْ مقالاتٌ تدافع عن الرواية وتُهاجم مهاجميها. وشكّلتْ وزارةُ الثقافة (ناشرةُ الطبعة المصريّة من الرواية) لجنةً من «كبار» النقّاد لتبرير موقف الوزارة وبيان قيمة الرواية «الفنيّة!» هذا بغضّ النظر عن المسمّيات المتعدِّدة والمتردِّدة التي أُعطيتْ لمهمة هذه اللجنة، التي كان أعضاؤها من أساتذة الأدب العربيّ في الجامعات المصريّة. وقَبلت اللّجنةُ هذه المهمّة، وأعدّت تَقْريرًا لصالح الرواية، في مقابل التقرير الذي أصدره الأزهرُ مدينًا إيّاها. وبصرف النظر عن قرار القضاء، فقد تحقّق للسلطات كلُّ ما كانت تريده: تجميدُ حزب مشاغب، وإغلاقُ صحيفته، وتكميمُ أفواه الأدباء والفنانين وترويعُهم، وزيادةُ القمع الداخليّ الذي كان قائمًا أصلاً قبل ذلك.

اللُّعبة ـ إذن ـ سياسيّة في المقام الأول. لكنّ الأدوات التي استُخْدمتْ فيها كانت الأدبَ من ناحية، والجامعاتِ المصريّةَ من ناحية أخرى. وبمعنى أدقّ، استُخْدم طُلاّبُ الجامعة وأساتذةُ الأدب ونقّادُه لتحقيق الهدف. وكلُّهم قَبِلوا الدورَ وقاموا به، دون تفكير أو مناقشة. وهذا الدور أدّى إلى قمع الأدب: الطلابُ بمظاهراتهم؛ وأساتذةُ الأدب بقبولهم أن يكونوا في لجنة سلطويّة مهمّتُها تبريرُ فعل السلطة، حتى لو كان ظاهريّاً لصالح الرواية. ولا بدّ هنا من التأكيد أنّ هذا الدور لم يُفْرض على هؤلاء أو أولئك، بل كانوا مؤهّلين تمامًا للقيام به. فهذا هو الوضع الطبيعيّ للأدب وطلاّبه وأساتذته في الجامعات المصريّة الآن، بل ربّما قبل أكثر من قرن من الزمان.

◆ ◆ ◆

أُنشئتْ أولُ مدرسة عليا حديثة لتدريس علوم اللُّغة والأدب والدين، وهي مدرسةُ دار العلوم، سنة ١٨٧٢. وكان الهدف منها تحديث دراسة هذه العلوم، في مقابل الدراسة التقليديّة في الأزهر. ومع ذلك استعانت هذه المدرسة بمدرِّسين من الأزهر، لأنّ حركة البعثات منذ محمد علي لم تكن قد شملتْ مبعوثين لدراسة هذه العلوم الإنسانيّة بل اقتصرتْ على دراسة العلوم ذات الطابع العمليّ. ومن ثمّ فإنّ طبيعة «دار العلوم» لم تكن حديثةً إلاّ شكليّاً، بحَيْث اضطرّت الجامعةُ الأهليّةُ المصريّة التي أُنْشئتْ سنة ١٩٠٨ إلى تنظيم محاضرات عامّة عن الأدب العربيّ استعانت فيها بمستشرقين، إلى جوار بعض المدرِّسين من دار العلوم. كان هذا قبل أن يستقلّ قسمُ الآداب سنة ١٩١٠، ثم كليةُ الآداب سنة ١٩١٦، وقبل أن تستقرّ نهائيّاً ـ بهذا المسمّى ـ في إطار جامعة فؤاد الأول الحكوميّة سنة ١٩٢٥. واستمرّت ـ إلى جوارها ـ دارُ العلوم.

* ـ أستاذ لمادة الأدب العربيّ في القاهرة، ومناضل مصريّ.

# تدريس الأدب العربيّ في الجامعات المصريَّة

بعد ذلك أُنشئتْ جامعةُ فاروق (الإسكندريّة) سنة ١٩٤٢، ثم جامعةُ إبراهيم باشا الكبير (عيْن شمس) سنة ١٩٥٠، فجامعةُ أسيوط سنة ١٩٥٧. وبعدها توالى إنشاءُ الجامعات الأخرى في القاهرة والأقاليم: طنطا، المنوفية، قناة السويس، المنصورة، الزقازيق، بنها، المنيا، جنوب الوادي، بالإضافة إلى الجامعات الفروع، مثل فروع الفيوم وبني سويف والخرطوم التابعة لجامعة القاهرة وفرع جامعة بيروت العربيّة التابع لجامعة الإسكندريّة. وغير هذه الجامعات هناك الجامعة الأجنبيّة (الأميركيّة والفرانكفونيّة وما سوف يتبعها: ألمانيّة وإنجليزيّة وفرنسيّة) والخاصة مثل مصر للعلوم و٦ أكتوبر.

في كلّ جامعة من الجامعات الحكوميّة (حتى الآن) كليّةٌ للآداب. وفي كل منها قسمٌ للُّغة العربيّة وآدابها، يقوم أساتذتُه بتدريس طلاّبه وطلابِ الأقسام الأخرى في الكليّة وبعضِ أقسام الكليّات الأخرى (مثل الإعلام والاقتصاد والعلوم السياسيّة). وفي كل هذه الجامعات أيضًا كليّاتٌ للتربية، في كلّ كليّة منها قسمٌ للُّغة العربيّة يقوم بالمهمة نفسها، ولكنْ من منظور تربويّ أساسًا. وبالإضافة إلى ذلك توجد في بعض الجامعات كليّاتٌ تُجاورُ كليّاتِ الآداب، كما هو الحال في دار العلوم بجامعة القاهرة، وكليّة الدراسات العربيّة بفرعها في الفيوم. وكذلك الأمر بالنسبة إلى كليّتَي الألسن والبنات التابعتَيْن لجامعة عين شمس، وكذلك كليّات اللُّغة العربيّة والبنات واللُّغات والترجمة التي تَتْبع جامعةَ الأزهر. يضاف إلى ذلك أنّ بعض كليّات الآداب تَشْمل أقسامًا تدرِّس الأدب العربيّ غيرَ قسم اللُّغة العربيّة، مثل أقسام المسرح (في جامعتَيْ عين شمس والإسكندريّة) أو الإعلام في جامعات عين شمس وحلوان والمنيا.

◆ ◆ ◆

يبدو من هذا العرض الشامل أنّ تدريس الأدب العربيّ ممتدٌّ طولاً وعرضًا في أنحاء الوطن، ولعدد كبير من الطلاّب. بل إنّ هناك قرارًا لم يطبّق بعدُ بتدريس اللُّغة العربيّة (وآدابها) لجميع طلاب الجامعات المصريّة أيّاً كانت تخصُّصاتهم طوال سنوات الدراسة. ومع ذلك فإنّ هذا المظهر الباهر لا يُنْتجُ إلاّ حصيلةً هزيلةً تمامًا ـ بشأن موقع الأدب في المجتمع وفي نفوس دارسيه ومدرِّسيه، على المستويَيْن الكميّ والكيفيّ.

فالأدب العربيّ، في كل هذه الأقسام، يدرَّس كجزء من موادّ اللُّغة العربيّة أو كوسيلة لتعليمها، أو كموضوع لموادّ أخرى مثل البلاغة والنقد والتاريخ. فمثلاً في القسم الأقدم والأكثر رسوخًا في كل الجامعات المصريّة، وأعني قسمَ اللُّغة العربيّة وآدابها بكليّة الآداب في جامعة القاهرة، لا توجد مادةٌ مستقلّة لدراسة النصوص الأدبيّة بذاتها. وقد تدرَّس هذه النصوص ـ أو لا تدرَّس ـ ضمن موادّ تاريخ الأدب التي تبدأ من العصر الجاهليّ وحتى العصر الحديث، شاملةً الآدابَ الإقليميّة (الأندلسيّ والمصريّ والشعبيّ) في السنتَيْن الأخيرتَيْن، وشاملةً الأنواعَ الحديثةَ (المسرح والرواية والقصة القصيرة في السنة الرابعة فقط). كذلك يُمْكن أن تدرَّس بعضُ النصوص أو يشار إليها في المواد البلاغيّة أو النقديّة (مثل النقد القديم أو الحديث أو المدخل لدراسة الأدب أو المناهج النقديّة). وبهذا المعنى يَخْضع تدريسُ النصوص الأدبيّة أو عدمُه لفهم الأستاذ للمادة ولمنهجه وضميره، هي عوامل تتدخّل طبعًا في النصوص المختارة وكيفيّةِ تدريسها.

وبصفة عامة فإنّ المواد المتعلّقة بالأدب تدرَّس لمدة عشر ساعات أسبوعيّاً تقريبًا، بالنسبة إلى طلاّب أقسام اللُّغة العربيّة. أمّا طلاّب الأقسام الأخرى من كليّات الآداب واللُّغات، فإنّهم يَحْصلون على ساعتَيْن أسبوعيّاً تَخْتلط فيهما اللُّغة بالأدب والتاريخ والدين

**من دون مشاركة الطلاّب في اختيار ما يَدْرسون وفي التعبير عن آرائهم لن تكون هناك جدوى من أيّ معلومات تُلقى عليهم**

وغيرها من المواد. فإذا حسبنا العددَ الفعليّ لأسابيع الدراسة في الجامعة بعد إزاحة الإجازات والامتحانات، فلن نجدها أكثر من ثلاثين أسبوعًا على مدى العام الكامل.

◆ ◆ ◆

هذه الحدود الزمنيّة الضيّقة ـ إضافةً إلى مجموعة من الحدود العامة للتعليم الجامعيّ ـ تؤثّر دون شك في تحديد تعليم الأدب وغيرِه من التخصُّصات. ومن هذه الحدود كثرةُ عدد الطلاّب مقارنةً بأعداد الأساتذة والإمكانيّات الماديّة، مثل قاعات التدريس والمكتبة وإمكانيّاتِ الأنشطة الطلابيّة والقيود المفروضة عليها من أعلى. فأغلبيّة الطلاّب لا يستطيعون الحصولَ بسهولة على ما يريدون من المكتبات الجامعيّة، ولا ممارسةَ الأنشطة الفنيّة والأدبيّة والسياسيّة (طبعًا) التي يتمنُّون ممارستَها. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى المستوى الذهنيّ الذي يصل به الطالبُ إلى الجامعة، وهو مستوى متدنٍّ تمامًا، يكاد يكون أقربَ إلى غسيل المخّ بفعل غياب التعليم ما قبل الجامعيّ وغياب دوره الصحيح في التربية والتعليم، وبفعل جهاز الإعلام والتربية الأُسَريّة القامعة أو شبهِ المفقودة في العقود الأخيرة من حياة المصريّين. ولا شك أنّ المنهج التلقينيّ السائد في التعليم العام، وغيابَ القدرة على الفهم والتذوُّق والنقد، يتركان تأثيرًا حادّاً في الطلاّب، وبصفة خاصة في ما يتعلّق بالأدب والفن.

فالغالبيّة المُطْلقة من طلاّب قسم اللُّغة العربيّة والأقسام الأخرى يَدْخلون الجامعةَ ولم يقرأوا نصّاً أدبيّاً واحدًا، عدا النصوص التي كانت مقرَّرةً لهم في المدارس. وحين يبدأون الدراسةَ الجامعيّةَ يكونون قد نسوا هذه النصوص تمامًا، إنْ لم يكونوا قد كرهوها، وكرَّهَتْهم الأدبَ بصفة عامّة، إمّا لرداءة تلك النصوص أو للطريقة العقيمة التي تدرَّس بها، من قِبل مدرِّسين لا يَمْلكون مقوِّماتِ الحياة الإنسانيّة ماديّاً وعلميّاً، بل لا يَمْلكون أصلاً الدافعَ للحياة (وهو أيضًا وضعُ الطلاّب أنفسهم). ويكاد يكون مستحيلاً أن يَنْجح الأستاذ مع أكثر من عُشر الطلاّب في إقناعهم بأهميّة قراءة النصّ الأدبيّ... هذا إذا كان الأستاذُ من القلّة القليلة التي ترى ضرورةَ أن يَقْرأ الطلاّب النصَّ الأدبيَّ ذاتَه، لا ملخَّصًا أو مشروحًا في كتبهم أو كتبِ أساتذتهم.

فكما سبق القول ليس هناك إلزامٌ بتدريس النصوص ذاتها. وللأستاذ الحقُّ في اختيار النصوص أو عدمه، والاكتفاءِ بإشارات إلى بعض النصوص في سياق تاريخ الأدب أو النقد أو البلاغة. وأغلبُ الأساتذة يكتفون بالطريقة الأخيرة، سواء بسبب اليأس من الطلاّب، أو لضيق الوقت، أو لزيادة توزيع كتبهم، أو لأنّهم هم أنفسهم لا يحبُّون الأدبَ بل يتّخذونه مجرَّد مهنة لأكل العيش، أو لأنّهم لا يَمْتلكون منهجًا حقيقيّاً للتعامل مع النصوص الأدبيّة.

وفي تقديري أنّ المنهج الأساسيّ السائد في معظم الجامعات المصريّة هو منهج الشرح الموضوعيّ، المتأثِّر بالمنهج الوضعيّ الذي أرساه طه حسين في النقد العربيّ الحديث، أي الربط بين النصّ ومؤلِّفه وبيئتِه وتاريخِه بالمعنى السطحيّ للتاريخ. وهو في ذلك لا يَخْتلف عن الطريقة السائدة في الكتب المدرسيّة. ولكنّ اللّحظة المعاصرة أثمرتْ بعضَ الأساتذة المهتمِّين بالمناهج الشكليّة الحديثة. غير أنّ هؤلاء يمارسون هذه المناهج في المحاضرات بالطرق التلقينيّة نفسها التي يدرَّس بها الآخرون، بما يحوِّل هذه الممارسةَ إلى ما هو أقربُ إلى الألعاب أو الألغاز الغامضة التي تزيد من كراهية الطلاّب للأدب ودراسته معًا.

إنّ كارثة التلقين هي أنّه يُلغي أساسَ التعليم والتعلُّم، ويلغي ـ بالنسبة إلى الأدب والفن ـ القدرةَ على التذوُّق والتمييز. فبدون مشاركة الطلاّب في اختيار ما يَدْرسون وفي التعبير عن آرائهم

# تدريس الأدب العربيّ في الجامعات المصريَّة

ووجهات نظرهم أو حتى مشاعرهم في العمل الأدبيّ أو الفنيّ الذي يدْرسونه، لن تكون هناك أيُّ جدوى من أيّ معلومات تُلْقى عليهم. فقد تعوّدوا ـ كما قال طه حسين نفسه منذ كتاباته الأولى ـ أن يتقيأوا ما تلقّوْه في ورقة الامتحان، وتنتهي صلتُهم به، ولا يبقى منه سوى ذكرى مُقْرفة لا بدّ أن تَنْتَقل إلى طلاّبهم في المدارس التي يعملون بها بعد ذلك... هذا إذا وجدوا مكانًا في هذه المدارس. أمّا إذا لم يجدوا، وهذا هو الأغلب، فإنّهم يعملون أيّ شيء: سائقي تاكسي، أو عمّالَ مصاعد في المستشفيات، أو لا يَعْملون على الإطلاق؛ وهنا تكون صلتُهم بالأدب قد انتهتْ إلى الأبد وكأنّها لم تَكُنْ. وليس منطقيّاً بعد ذلك أن أطالبهم بأن يحبّوا الأدبَ أو يدافعوا عنه، أو بألاّ يخرجوا في مظاهرة ضدّه، أو أن أطالب المجتمع بألاّ يجتزئ النصوصَ من سياقاتها أو أن يَفْهم الأدبَ بقانونه الخاصّ، وغير ذلك من الحجج التي ندافع بها عن أدبنا الذي لم نَنْجح إلاّ في زيادة كراهية الناس له.

◆ ◆ ◆

في مقابل هذه الصورة القاتمة، هناك قلةٌ من محبّي الأدب سواء من الطلاّب أو الأساتذة، يقاومون هذه الظروف، ويصرّون على أن يفعلوا ما يستطيعون علّهم يُنْقذون ما يُمْكن إنقاذُه. وفي هذا السياق أودّ أن أسجّل تجربةً خاصةً أعتزّ بها كلّ الاعتزاز، وأتمنّى لو تَمَتْ تجربتُها من قِبل آخرين لتبدو ثمارُها التي كانت دائمًا مُفْرحةً لي. هذه التجربة هي طريقتي في التدريس التي أمارسها منذ ربع قرن تقريبًا. ومن واجبي هنا أن أعترف بأنّ الفضل في تجذّرها في نفسي كان أستاذي العزيز الراحل عبد العزيز الأهواني.

ففي سنة ١٩٧٣، وكنتُ في السنة الثالثة بقسم اللُّغة العربيّة، كان الأهواني يدرّسنا مادةَ «الأدب الأندلسيّ.» كان لطيفًا رقيقًا، إنسانًا وعالمًا. فوجئتُ به بعد بداية الدراسة بشهر تقريبًا يَطْلب مني أن أُعدّ محاضرةً عن قضية «إقليميّة الأدب» لأُلقيَها على زملائي في المحاضرة التالية. كانت المفاجأةُ أكبرَ من قدرتي على تحمُّلها. فلجأتُ إليه مستغيثًا. لكنّه طمأنني، وشرح لي كيف أعود إلى المراجع، وكيف أقارن بين وجهات النظر المختلفة لأَخْلص منها إلى وجهة نظر تخصُّني. وحين قدّمتُ المحاضرة، وأذكر أنّها كانت متوسّطةَ القيمة، كان رؤوفًا بي، وبدأ يستلّ من الخيوط التي نسجتُها خيوطًا نمّاها وناقَشَها، ليخرج منها برؤية علميّة متكاملةٍ ودقيقةٍ للموضوع.

غيّرتني هذه التجربةُ تمامًا، ووجدتُ نفسي أَحْلم بتطويرها وتنفيذها. وهذا ما فعلت.

في بداية كل عام ـ ومع كل الطلاّب والأقسام بما في ذلك طلاّب الفرقة الأولى ـ أَشْرح للطلاب فهمي للتعليم الجامعيّ وكيفيّته، ودورَ كلٍّ من الطالب والأستاذ، وضرورةَ مشاركة الطلاّب في العمليّة التعليميّة. ثم نَنْتقل إلى مناقشة الموضوعات التي يُمْكننا دراستُها خلال العام، وأصرّ على أن يَشْترك الطلاّب منذ البداية في اختيار الموضوعات والنصوص وتوزيعِها على مدار العام. ثم يختار كلُّ طالب أو مجموعة منهم الموضوعاتِ التي تروقُ لهم لإعداد محاضرة حولها، أو النصّ الذي يُمْكن أن يقدّموا تحليلاً له أمام زملائهم. وعادةً أفضّل الانطلاق من النصوص لتقودنا إلى القضايا أو المراحل التاريخيّة التي تمثّلها.

في البداية يَقْتنع عددٌ قليل من الطلاّب بالتجربة. وحدث أحيانًا أن رُفضتْ تمامًا. لكنْ مع الوقت، ومع ممارسة التجربة مرةً ومرتين، يزداد عددُ المقتنعين، بحيث لا يَكْفي الوقتُ في نهاية الفصل الدراسيّ لكي يقدِّم كلُّ الراغبين محاضراتهم. عادةً لا أتدخّل في إعداد الطالب أو الطالبة للمحاضرة، ولا في كيفيّة تقديمها، إلاّ إذا

**في البداية لا يثق الطلاّب بالأساتذة لكون هؤلاء جزءاً من السلطة، ويخافون من زملائهم الذين لم يتعوَّدوا الحوارَ معهم كأنداد**

لجأ إليَّ لطلب مزيد من المراجع غيرِ التي أعطيتُها في البداية. ومع كل موضوع نَقْسم وقتَ المحاضرة نصفَيْن: النصف الأول يُلقي فيه الطالب الذي أعدّ البحثَ محاضرتَه، ويُمْكن أن يَشْترك في ذلك أكثرُ من واحد أو واحدة إذا كان العمل جماعيًا. وفي هذه الأثناء أجلس بين الطلاّب ولا أتدخل، إلاّ إذا حدث شيءٌ غير عاديّ، كأنْ يَعْجز المحاضِر مثلاً عن إكمال بحثه نتيجةً للتلعثم أو الخوف (وهذا يحدث أحيانًا في البدايات) أو أن يصرّ بعضُ الطلاّب على مقاطعة المُحاضِر.

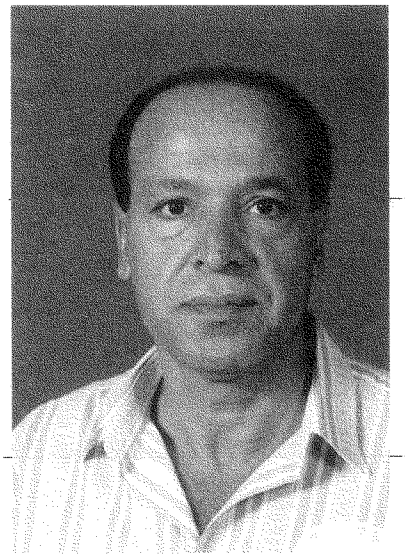
بعد المحاضرة يُفتح بابُ النقاش للطلاّب، وأحرص على أن يدير المحاضِرُ المناقشة دون تدخُّل مني إلاّ في أضيق الحدود. أحاول أن أعلِّمهم كيف يَنْبغي أن يكون النقاشُ موضوعيّاً، بعيدًا عن الأغراض الشخصيَّة، وكيف يجب على كل واحد أن يَعْترف بحقّ الآخرين في الكلام وفي الرأي مهما كان مختلفًا. أثناء المحاضرة والنقاش أسجّل ملاحظاتي الإيجابيَّة والسلبيَّة، وبعد أن ينتهي الجميعُ من مناقشاتهم، وبعد ردّ المحاضِر ـ وأحيانًا قَبْلَه إذا رغب هو في ذلك ـ أقوم بالتعقيب. فأبدأ بالإيجابيّات، سواء في المحاضرة أو في المناقشة، ثم أصحِّح الأخطاء إنْ كانت هناك أخطاء، وبعد ذلك أُمْسك بالخيوط التي لم يَنْجح المحاضِرُ في بلورتها، وأُعيدُ نَسْجَ الصياغة الكاملة للقضية أو تحليل النصّ، مستعينًا طوال الوقت بما قاله المحاضر أو المناقشون، ولكنْ في سياق جديد أكثر تماسُكًا وإقناعًا. ومع ذلك أُصرّ ـ في النهاية ـ على أنّ ما انتهَيْتُ إليه، وإنْ كان منطلقًا مما قالوه، يمثِّل وجهةَ نظري، ولهم أن يَقْبلوها أو يَرْفضوها، شرط أن يكون موقفُهم علميّاً، أيْ مدعومًا بالأدلّة والأسانيد.

في مثل هذه المحاضرات، ليس هناك كتابٌ مقرَّر سوى النص موضوع الدراسة، روايةً أو قصيدةً أو قصةً قصيرة أو مسرحية.

ما سوى ذلك مراجعُ يطّلعون عليها بالكيفيَّة التي تناسبهم. وأُلحّ على أنّ كتبي ـ كغيرها ـ ليست سوى مراجعَ؛ وأحيانًا أتجاهل ذكرَها عامدًا.

مع الزمن والخبرة أصبحتُ أكثر وعيًا باحتياجات الطلاّب الحقيقيَّة العميقة. ظاهريّاً يريدون الحلولَ السهلة العمليَّة التي تؤدِّي إلى نجاحهم في الامتحان، ولذلك يَرْفضون ـ في البداية ـ مسألةَ العودة إلى المراجع، والاجتهادَ في إعداد المحاضرات ومناقشاتها. لكنِّي أعرف أنَّهم خائفون من التعبير عن أنفسهم، ولا يعرفون كيف يفعلون ذلك، ولا يثقون بالأساتذة لكون هؤلاء جزءًا من السلطة، ويخافون من زملائهم الذين لم يتعوَّدوا الحوارَ معهم كأنداد. غير أنّهم حين يجدون الإنسانَ الصادقَ المخلصَ الذي يتّسق فعلُه مع قوله، ويتأكَّدون من ذلك ـ بعد مرّات كثيرة من الاختبارات ذاتِ الطرق الملتوية والمعقّدة ـ يصبحون بشرًا آخرين. أما أنا، فلولا هؤلاء، ولولا هذه التجربة التي تُثْريني بالخبرة والتجدُّد، لكان يأسي قد اكتمل؛ لكنتُ الآن ميتًا.

**القاهرة**



# المناهج الجديدة لتعلُّم العربيَّة وآدابها في الجامعة اللبنانيَّة: هجنة التحديث بين التحكّم الإداريّ والمحافظة المتزمّتة

د. سامي سويدان*

**مقدّمة: مبادئ عامّة**

يَفْترض النظرُ في مناهج اللُّغة العربيّة وآدابها في الجامعة اللُّبنانيّة الأخذَ بدءًا بجملة من الاعتبارات الأساسيَّة لعلّ أهمّها: الأهدافُ التي يتطلّع إلى بلوغها؛ والشروطُ الموضوعيَّة التي تَفْرضها أوضاعُ مجالات العمل المتاحة؛ والمؤهّلات التي يتمتّع بها الطلابُ الذين اختاروا لدوافع مختلفة التخصُّصَ في هذا المجال من الدراسات الجامعيّة.

إنَّ الحركيَّة التي تَحْكم هذه العناصر لا تَحُول دون رؤية الثوابت الأساسيَّة فيها. وأبرزها: التطلُّعُ إلى إعداد نخب متخصِّصة ذات كفاية لغويّة وأدبيَّة راقية، وغلبةُ توجه المتخرِّجين العاملين نحو القطاع التعليميّ ما قبل الجامعيّ، والاتِّجاهُ المتزايد لدى الطلاب المقبولين في الجامعة اللبنانيَّة لأن يكونوا في مستوى مقبول من الكفاية اللُّغويّة والأدبيّة.

* قد يكون في التمييز بين الأهداف البعيدة والقريبة مدخلٌ إلى معرفة التوجُّهات الأساسيَّة التي يَجْدر بالنظر في المناهج أن يتبنّاها. فمادّة التعليم (ماذا نعلِّم؟) مرتبطة بغاياته وأهدافه (لماذا نعلّم؟) بقدر ما هي مرتبطة بالطرف المتعلِّم (مَنْ نعلّم؟). ولعلّ أهمّ الأهداف البعيدة تتمثَّل في ما يأتي:

ـ تخريج أشخاص مؤهَّلين، بل متميِّزين باختصاصاتهم اللُّغويّة و/أو الأدبيّة للعمل في الميادين المختلفة التي تحتاج إليهم، بدءًا من المؤسَّسات التعليميّة وصولاً إلى المؤسَّسات الصحافيّة والإعلاميّة المختلفة مرورًا بالقطاعات التي تعنى بالبرامج اللُّغويّة والأدبيّة والترجمات (كدُور النشر وبعض الشركات أو المنظّمات العربيّة والدوليّة...).

ـ تخريج عناصر ذات معارف وقناعات وطنيّة وقوميّة وإنسانيّة راسخة تمكّنها من أن تؤدّي دورها كنخبة وخميرة اجتماعيّة تجسِّد التلاحم الوطنيّ، وتَحْرص على صون قيَم الحريّة والحقّ والعدل.

ـ تخريج أفراد ذوي شخصيّات متكاملة ومنفتحة، وثقافةٍ غنيّةٍ واستعداد دائب للتعلُّم والتطوُّر، قادرين على النهوض بدورهم الاجتماعيّ وتحقيق تطلُّعاتهم الذاتيّة في آن.

على أنَّ الغاية القصوى من هذه الأهداف ليست تيسير انخراط هؤلاء المتخرِّجين في المجتمع والردّ على حاجاته المختلفة، وإنَّما أيضًا زرع بذور التطوير والتغيير عَبْرهم فيه ورعايتها. الغاية القصوى، إذن، ليست إعادة إنتاج العلاقات والقيَم السائدة وإنَّما التهيئة لتغييرها نحو الأفضل والأرقى.

أمّا الأهداف القريبة فيمكن الإشارة إلى أهمّها:

ـ تحقيق مستوى رفيع من العلم والمعرفة للطلاّب في ما يتعلّق بموضوعات اختصاصهم اللُّغويّة والأدبيّة. وهذا يتضمَّن المعلومات الوافية التي تتيح لهم فهمَ آلية اشتغال اللُّغة في وظائفها المتعدِّدة، وتكوينَ تصوُّر واضح عن تطوُّر الإنتاج الأدبيّ العربيّ، وإتقانَ مقاربة النصوص الأدبيّة وغيرها.

ـ توفير نسبة عالية من الثقافة التي لا تنهض أيُّ معرفة سوية من دونها. فالاتِّجاه العامّ نحو التخصُّص في ميادين معرفيَّة عدّة ـ ومنها اللُّغة العربيَّة وآدابها ـ لا يَدْفع إلى الانغلاق والانطواء على الذات، بل على العكس يَبِين عن حاجة متزايدة إلى الاستفادة من النشاطات الجارية في مواقع الاختصاصات الأخرى.

---

* ـ أستاذ الأدب العربيّ في الجامعة اللبنانيّة.

**التوزيع السائد للكليات إلى فروع ذات طابع سياسيّ وطائفيّ متعصّب ومتزمت يُسهم في تردّي مستوى الطلاب**

- تأمين منهجيّة في التفكّر والبحث تقوم على أقصى قدر من الموضوعيّة والنقديّة، وعلى منهج في المعالجة وطريقة في الإجراء يتيحان وضوحًا في الرؤية وتماسكًا في العرض. وهذه المنهجية لا تتوقّف آثارُها عند الأبحاث التي تُعْتمد فيها. وقد لا يكون في الادّعاء بأنّها ذات تأثير على النظرة إلى المجتمع والحياة والوجود عمومًا كبيرُ مبالغة.

* بيد أنّ تحقيقَ هذه الأهداف يتطلّب اعتماد الوسائل الملائمة التي قد تكون المناهجُ التعليميّةُ المقرّرة في طليعتها. وهذا الموقع الخطير الذي تَشْغله هذه المناهج يَفْترض بلورةَ الرؤية العامّة التي تَحْكم بناءها. ولعلّ أهمّ ما تنهض عليه هذه الرؤية من مقوّمات ما يأتي:

- التكامل أفقيّاً وعموديّاً في ما يتعلّق بكلّ مادة وبالموادّ جميعًا، وبخاصة المزاوجة بين البعد التاريخيّ - الاجتماعيّ والبعد الجماليّ - الشعريّ.

- التكامل بين هذه الموادّ من حيث المنظور أو المحاور التي تنتظمها، فيجتمع إلى جانب البعد اللُّغويّ والأدبيّ في الإعداد والتأهيل البعدُ الفكريُّ والحضاريُّ.

- التركيز على النصوص كأساس لا تستقيم النظرياتُ والأحكامُ بدونه؛ والتركيز كذلك على التركيبيّة والتعدُّديّة؛ والحرص على ترك المدى مفتوحًا على احتمالات يَصْعب حصرُها.

- إعطاء الحداثة الألويّةَ واعتمادُها منطلقَ معرفة النتاج الأدبيّ واللُّغويّ الجديد والقديم؛ وذلك أنّها الضمان الأول للتطوُّر بل لحفظ التراث وإبقائه مشعّاً فاعلاً أيضًا.

- التفاعل الخلّاق بين اللُّغات والآداب المختلفة من جهة، وبين هذه جميعًا والعلوم الإنسانيّة من جهة ثانية، وبينها وبين النشاطات الفنيّة والثقافيّة المتنوّعة من جهة ثالثة.

- التشديد على إتقان اللُّغة الأجنبيّة بابًا لا غنى عنه لتأمين التفاعل المقصود لا على المستوى الضيّق (الأبحاث...) وحسب، وإنّما أيضًا على المستوى القوميّ الواسع (الترجمات...). وأهميّته هنا تتعدّى الاطّلاعَ على الآداب والدراسات بلغتها الأصليّة، لتُطْرح في الأثر العميق الذي يَتْركه على ثقافة الآخذين به وطُرقِ تفكيرهم.

* هناك جملةٌ من الوسائل الأخرى التي يرتهن إلى حدٍ كبير نجاحُ عملية التعليم الجامعيّ بمدى توفُّرها. وهي لا تَقْتصر على وجود المكتبة الغنيّة المقتنياتِ والحديثةِ التنظيم، والمختبرِ بآلاته وأجهزته المتطوّرة، بل تَسْتدعي كذلك تأمينَ الحواسيب بأعداد كافية، واعتمادَ المعلوماتيّة بصيغها المختلفة، والاستفادةَ مما يتّصل بها من خدمات اتصال وتبادل للمعارف والمعلومات (الانترنت). ولكنْ لا يَجْدر أن يغيب عن البال لحظةً الدورُ الحاسمُ الذي تؤدّيه في هذه العمليّة الهيئةُ التعليميّةُ الجامعيّةُ. فمهما عَرفت المناهجُ من تحديث، فإنّها تبقى تصوُّرات مبدئيّة لا تتجسّد عمليّاً إلاّ على أيدي أساتذة أكفياء يتبنّونها وينجزونها بطريقة فعّالة وخلّاقة.

إنّ إعادة النظر عنصر أساسيّ في صميم التوجُّهات العامة التي تَنْهض المناهج الحديثة على هديها. ففي المنظور التطوريّ الذي يَحْكم هذه التوجُّهات يُفْترض إعادةُ نظر دوريّة - مرةً كلّ خمس سنوات على الأقلّ - في المناهج المقرّرة، وذلك في ضوء التجربة العمليّة من ناحية والتحوُّلات الجارية في العالم من ناحية ثانية.

## أولاً: المنطلقات والأطر

بعد طول مخاض امتدّ حوالى عشر سنوات، توصّل المسؤولون في الجامعة اللبنانيّة إلى إقرار صيغة تعديل للمناهج التعليميّة في كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة بوشر تطبيقُها بدءًا من السنة الأولى هذا العام الجامعيّ ٢٠٠٠ - ٢٠٠١. وقد جاءت المناهجُ الجديدة متأخّرةً

# المناهج الجديدة لتعلّم العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة: هجنة التحديث بين التحكّم الإداري والمحافظة المتزمّتة

زمنيّاً وأكاديميّاً ومنطقيّاً. فهي قد انطلقتْ بعد أكثر من ثلاث سنوات من إقرار مناهج جديدة في التعليم ما قبل الجامعيّ وتطبيقها. وكان من المفترض البدءُ في عمليّة الإصلاح والتجديد من المرحلة الجامعيّة إلى ما قبلها، على أن تتولى الجامعة تخريجَ الأطر التعليميّة للمراحل السابقة لها. وقد عاد التعثُّر الذي عرفه تطبيقُ المناهج الجديدة في هذه المراحل في جانب كبير منه إلى أخذ المسؤولين بهذه الصيغة الانقلابيّة الشاذة، إذ عُهد في تدريب الهيئة التعليميّة فيها وتأهيلها إلى أساتذة جامعيّين لا تتجاوز خبراتُ معظمهم ميادينَ المناهج القديمة.

وكان وضع مناهج جديدة لقسم اللُّغة العربيّة وآدابها قد أضحى منذ زمن بعيد مهمةً ملحّة نظرًا إلى ما أصاب المناهج المعتمدة منذ ستينيّات القرن الماضي حتى آخره مِنْ تقادُمٍ وبلى، وإلى ما عرفه النتاجُ اللُّغويّ والأدبيّ خلال هذه الفترة من تحوُّل وتغيير، وإلى ما تَفْترضه التطوُّرات الاجتماعيّة والعلميّة والثقافيّة مطلعَ هذا القرن الحادي والعشرين من إعادة نظر بالسائد المستتبّ. وكان ذلك يتطلّب جهدًا أكاديميّاً رصينًا ينصبّ بشكل أساسيّ على تحديث المناهج التعليميّة لتفيد من المعطيات المعرفيّة المستجدّة وتلبّي الطموحات العلميّة والوطنيّة لطلبة الجامعة اللبنانيّة.

لا يُمْكن لمسعى من هذا النوع أن يَغْفل عن واقع التعليم العامّ وخصوصيّاته. وإذ يتعلّق الأمرُ هنا بالآداب والعلوم الإنسانيّة فإنّ المسائل التي يتناولها تُطرح على مستوى عالٍ من الخطورة والحدّة نظرًا إلى المدى الفكرويّ الواسع الذي يَسْتثيره في بلدٍ تهيْمن على نصابه السياسيّ والاجتماعيّ القيمُ ما قبل الرأسماليّة، حيث يَشْغل الفكرُ الغيبيُّ حَيّزًا مهمّاً. ولعلّ البعد الطائفيّ الذي شكّل واحدًا من أبرز مقوّمات الحرب الأهليّة (١٩٧٥ ـ ١٩٩٠)، ومايزال واحدًا من أبرز العوامل الفاعلة في الصراعات الاجتماعيّة والسياسيّة بَعْدها، يُعْتبر من أكثر العناصر التي يَجْدر في هذا السياق أخذُها بعين الاعتبار. لقد كان بإمكان عملية الإصلاح أن تأتي جذريةً، لكنّ ما عاقها هو أنّ الحرب المذكورة لم تَخْلص إلى سلطة متجانسة، وأنّ السِّلْم الذي عُرِف بَعْدَها بقي هشّاً، وأنّ الأسس التي أُرسي عليها لا تعدو كونها تسويةً موقّتة، وأنّ القوى المسيطِرة التي جاءت هذه التسويةُ بها هي قوى طائفيّة لا يُتوقّع معها تغييرٌ جذريٌّ بل هي تشكّل عائقًا بنيويّاً رئيسًا لا في وجه تطوير الجامعة اللبنانيّة وحسب وإنّما في تلبية الشروط الأوليّة لاستمراريّتها على حدّ أدنى من المستوى الأكاديميّ والإداريّ والماديّ المقبول أيضًا؛ وهو ما يدلّ عليه: هزالُ موازنتِها وأبنيتِها، وبؤسُ مكتباتها وتجهيزاتها، وتخلُّفُ جهاز موظّفيها، وترهُّلُ هيئتها التعليميّة، نتيجةَ سنوات عديدة من الاستباحة والفساد والإهمال. وهو ما يؤكّده اليوم عدمُ تعيين عمداء أصيلين لكليّاتها على الرُّغم من مرور أكثر من سبعة أشهر على انتهاء فترة ولاية الموجودين حاليًا، وغيابُ مجرّد الحديث عن البناء الجامعيّ الموحّد (المدينة الجامعيّة). كما تَظْهر الأوضاعُ الاجتماعيّة والسياسيّة حافلةً بنزعات طائفيّة انتبانيّة وانغلاقيّة متجذّرة وحادّة أعطَتْ حادثةُ تبديل مديريْ كليّة الإعلام السنةَ الماضيةَ صورةً أوليّةً عنها. فقد احتجّ طلابُ وأساتذةُ الفرع الثاني في هذه الكليّة على إجراء رئيس الجامعة القاضي بتعيين كلٍّ من مديريَ الفرعَيْن الأول والثاني الواحدِ مكانَ الآخر، وانتهى إضرابُهم إلى تراجع الرئيس عن موقفه. ومن الواضح أنّ التوزيع السائد للكليّات إلى فروع ذات طابع سياسيّ وطائفيّ متعصّب ومتزمّت يُسهم في تردّي المستوى الفكريّ والثقافيّ للطلاّب، ناهيك بأخطاره المتعاظمة على تماسك المجتمع وكيانِ الدولة ومصيرِ الوطن.

لم تكن المناهجُ المعتمدة لتسمح بتحديد أُطر موحّدة تتجاوز الانقسامَ المتنامي وتيسّر التلاقي والانفتاح. وأتاح انعدامُ الرقابة والمحاسبة لموْلجين في الهيئة التعليميّة أن يطبّقوا هذه المناهج بصورة تعسُّفيّة لخدمة مصالح شخصيّة أو لتكريس مواقف سياسيّة وطائفيّة. هكذا

**«التجديد» في المنهاج تسوية هجينة بين الحفاظ على مواقع التقليد القديم وإتاحة أضيق حيّز ممكن لاستيعاب المحدث الجديد**

حُرّفتْ موادّ أو مقرّرات عن غاياتها، واختُزلتْ أخرى حسب «همّة» الأستاذ الذي يتولّى تدريسَها، وجرى اعتمادُ اللُّغة الأجنبيّة في التعليم والامتحان في بعض الفروع دون سواها، وشاعَتْ ظاهرةُ المحميّات الشخصيّة والمذهبيّة في محاولات استئثار البعض بموادّ بعينها واستبعاد الآخرين عنها، وأُقحمتْ أحيانًا موادُّ من خارج المناهج تلبيةً لمآرب سياسيّة وطائفيّة، في الوقت الذي كان المستوى الأكاديميّ فيه يتراجع والعناصرُ الكفيّة تَنْدر إنْ لم تَنْعدم. وحظي قسمُ اللُّغة العربيّة وآدابها بشكل خاصّ بصيتٍ متميِّزٍ من التدهور والانحطاط لم يَكُنْ بعيدًا كثيرًا عن الواقع. فقط طرأتْ على طلبة هذا القسم أماراتٌ مستجدّةٌ. إذ الملاحظ أنّ قسمًا كبيرًا منهم لا ينتمون إلى فئة المتفوّقين في المرحلة ما قبل الجامعيّة؛ فهؤلاء الأخيرون يفضّلون إجمالاً الاختصاصات العلميّة والتقنيّة التي تَضْمن لهم وظائفَ ذاتَ دخل ماليّ رفيع لا يؤمِّنه التدريسُ أو الوظائفُ التي تتيحها إجازةُ اللُّغة العربيّة وآدابها. ولعلّ هذا ما يفسِّر إلى حدٍ كبيرٍ غلبةَ العنصر الأنثويّ على طلبة هذا الاختصاص ـ وأمثاله ـ في السنوات الأخيرة؛ كما يفسِّر إلى حدٍّ ما تدنّي المستوى العلميّ والثقافيّ لهؤلاء الطلبة. ومن المحقّ أنّ الأكثريّة الساحقة من الخرّيجين لا يكتسبون خلال أربع سنوات من دراستهم الجامعيّة إلاّ كميةً ضئيلةً من المعارف والمعلومات، دون أن تتغيّر رؤيتُهم العامّة لمادّة اللُّغة أو الأدب.

قد يكون من الإجحاف تحميلُ المناهج القديمة وحدَها المسؤوليّةَ عن هذا الوضع؛ فهناك هيئة تعليميّة تتحمّل قَدْرًا مماثلاً إنْ لم يكن أكبر منها. والملاحَظُ بكلّ أسفٍ غلبةُ التقليد والمحافظة والضحالة الثقافيّة على العديد من أفراد الهيئة التعليميّة. وهذه سمات تتناسب إجمالاً والغلواءَ في ادّعاءاتهم، والتهاونَ في تعاملهم مع الطلاّب: بدءًا من الغياب، وصولاً إلى الاستنسابيّة المزاجيّة في الامتحان والتقويم، مرورًا بالسطحيّة والسخف في التدريس.

وبذلك يتناسل التقليدُ، ويعيد النظامُ التعليميُّ السائد إنتاجَ نفسه، عاملاً على توفير بعض أهمّ الركائز الأساسيّة لإعادة إنتاج النظام السياسيّ والاقتصاديّ القائم، مكرِّسًا الامتثاليّةَ والتبعيّةَ، وساهرًا يقظًا على البلادة الذهنيّة وببغائيّة التعبير.

يضاف إلى ما سبق مسألتان. **الأولى** تتعلّق بالتعليم العالي ومؤسّساته في لبنان، حيث تكاثَرت الجامعاتُ الخاصّة إلى حدٍّ لافت، دون أن تردّ فيه معظمُها على احتياجات أكاديميّة أو اجتماعيّة فعليّة. إنّ تخلُّفَ المناهج والتعليم في الجامعة اللبنانيّة يشكّل عنصرًا مساعدًا للجامعات الخاصّة في نجاح مساعيها لتأكيد تفوّقها الأكاديميّ، واستقطابِ الطلاّب (والأساتذة) الأكفياء، وبثِّ فكرويّتها المذهبيّة والترويج لها، وتحسينِ المواقع الطائفيّة لأصحابها في السلطة والمجتمع، بقدر ما يشكّل عنصرًا إضافيًا من عناصر الإحباط التي تَدْفع بالشباب إلى البحث عن مستقبلهم خارج البلاد.

**والثانية** تتّصل بما يُمْكن اعتبارُه فرادةَ الاختصاص في اللُّغة العربيّة وآدابها. ففي هذا المجال تَبْرز الإسهاماتُ الباكرة في الدراسات اللُّغويّة والأدبيّة، كما تَفْرض الاتجاهاتُ العالميّة الحديثة في دراسة اللُّغة والأدب نفسَها نظرًا إلى جدواها وفعاليّتها. فلا مناص للطالب في هذا الاختصاص من أن يتّجه نحو تملُّك معرفة مزدوجة، تراثيّةٍ قديمة ومعاصرةٍ حديثة.

إذا كانت المسألة الأولى تَطْرح المخاطر التي تحوق بالجامعة ـ والوطن ـ من جراء التدهور الذي يعانيه التعليمُ فيها، فإنّ المسألة الثانية تشير إلى المسؤوليات الجسام التي تَفْترضها إعادةُ النظر إلى هذه المناهج. وبناءً على ما تقدَّم يُمْكن النظرُ إلى المناهج الجديدة لتعليم اللُّغة العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة في محاولة رؤية مدى ملاءمتها للشروط الاجتماعيّة ـ التاريخيّة، وتلبيتِها للحاجات التي تستدعيها أوضاعُ الطلاب والبلد، وفعاليّتِها في ظل المعطيات المحليّة والعالميّة.

# المناهج الجديدة لتعلّم العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة: هجنة التحديث بين التحكّم الإداري والمحافظة المتزمّتة

**ثانيًا: هجنة المنهاج الجديد**

يوهم المنهاجُ الجديدُ الناظرَ إليه للوهلة الأولى بأنّه منهاج جامع مانع. فمن الصرف والنحو، إلى المدارس الألسنيّة، ومن الأدب الجاهليّ إلى الأدب العربيّ الحديث والمعاصر، ومن الآثار إلى الكتابة السينمائيّة والتلفزيونيّة، ومن الفنون الجميلة إلى علم الاجتماع والانتربولوجيا، يضمّ هذا المنهاج ٤٥ مقرّرًا موزّعةً على سنوات الإجازة الأربع. وعلى الطالب كي ينال هذه الإجازة أن يَنْجح في ٣٦ مقرّرًا منها، وفي مادة اللُّغة الأجنبيّة لغير المتخصّصين.

ولكنّ المتفحّص لهذا المنهاج لا يَلْبث أن يَلْحظ في هذا الحشد المتدافع من المواد نوعًا من الاضطراب والهجنة لا من اجتماع موادّ مع أخرى في السنة الواحدة فحسب، وإنّما كذلك في تمييز موادّ بعينها عن سواها من ناحية الإلزام والاختيار، وفي توزيع الموادّ على امتداد سنوات الدراسة الأربع. فلا يتّضح مثلاً ما الذي يَجْمع في السنة الأولى «علمَ اللُّغة الحديث» و«الفنونَ الجميلة؛» و«علمَ العَرُوض وموسيقى الشعر» و«تاريخَ لبنان والبلاد العربيّة المعاصرة؛» و«المدارسَ النحويّة» و«العلومَ الاقتصاديّة...» ولماذا يكون المَدْخلُ إلى علم الاجتماع والانتربولوجيا في هذه السنة إلزاميّاً، والمدخلُ إلى علم اللُّغة الحديث اختياريّاً، والمدخلُ إلى التاريخ إلزاميّاً، والآداب العالميّة اختياريّاً... ولماذا يأتي هذا المقرّرُ الأخير في السنة الأولى ـ أو الثانية ـ والأدبُ العالميّ في السنة الرابعة ـ وبلغة أجنبيّة ـ والمدخل إلى علم اللُّغة الحديث في السنة الأولى ـ أو الثانية ـ ومبادئُ الألسنيّة في الثانية والمدارسُ الألسنيّة في الرابعة.

في غياب أيّ تقديم للمنهاج الجديد يُوضح الرؤيةَ العامةَ التي حكمت اختيارَ موادّه، يَظْهر هذا المنهاجُ وكأنّه خليط من قديم تقليديّ وجديدٍ مُحْدَث. فمن جهة هناك علوم لغويّة تقليديّة، من صرف ونحو ومعجمات وفقه لغة... مقابل علوم لغويّة حديثة، مثل مبادئ الألسنيّة وعلم اللُّغة الحديث وعلم الأصوات والدلالة والتراكيب. وهناك تاريخ الأدب، من الأدب الجاهليّ إلى الأدب العربيّ الحديث والمعاصر... مقابل الآداب العالميّة والرواية والمسرح والكتابة السرديّة والحواريّة والإعلاميّة. كما أنّ هناك من القديم المستعاد علمَ العَروض والبلاغة والنقد الأدبيّ العربيّ القديم... مقابل الأسلوبيّة والشعريّة والنقد الأدبيّ الحديث والمعاصر والمقاربات النصيّة.

يَظْهر هذا الخليط وكأنّه استجابة لما تتطلّبه فرادةُ الاختصاص. بَيْد أنّ المدقّق فيه لا يتأخّر عن ملاحظة محدوديّة هذه الاستجابة وتعثُّرها وقصورها. ذلك أنّ توزُّعه في سنوات الإجازة الأربع في خضم المقرّرات المختلفة التي تتضمّنها يبدي عن وجهة عامة في التجديد يُمْكن اعتبارُها في النهاية تسويةً هجينةً بين الحفاظ على مواقع التقليد القديم وإتاحةِ أضيقِ حيِّزٍ مُمْكن لاستيعاب المحْدَث الجديد. ويتبدّى ذلك من خلال النظر إلى مقرّرات السنة الأولى، حيث أُقحمتْ موادُّ جديدة تمثّلُ نصفَ المقرّرات الإلزاميّة عددًا (٤ من ٨) لا علاقةَ مباشرة لها بنوع الاختصاص أو مادته (مدخل إلى التاريخ وإلى الفلسفة وإلى علم النفس وإلى علم الاجتماع والانتربولوجيا) وفُرضتْ مثيلاتُها في المقرّرات الاختياريّة المعتمدة في السنتَيْن الأولى والثانية. ويُعتبر ذلك عودةً إلى ما كان سائدًا في الستينيّات في اعتماد السنة الأولى للثقافة العامة. وقد جاء هذا الإجراء من قبل الإدارة، على الرُّغم من معارضةٍ شبهِ إجماعيّة له من قبل الهيئة التعليميّة واللّجان المكلّفة تجديدَ المناهج. والحقّ أنّه ليس هناك من مبرِّر لهذا الارتداد، وبخاصة على الشكل الذي وَرَدَ فيه، حيث قُدِّمتْ موادُّ ثانويّة على حساب مواد أساسيّة: فجُعلتْ مادةٌ مُحْدثة وأساسيّة مثل «مدخل إلى علم اللُّغة الحديث» في هامش المنهاج، مثلها مثل «مدخل إلى الآثار» أو «مدخل إلى العلوم الاقتصاديّة،» حين جُعلت اختياريّةً، ويُمْكن للطالب من ثمّ ألاّ يَطّلع عليها، بينما لا يُمْكنه تلافي المواد الإلزاميّة؛ علمًا أنّ مفهوم «الثقافة العامة» لم يَعُدْ قائمًا على هذا التصوُّر البدائيّ لمداخل إلى

**على التدرّج التاريخيّ أن يكون معياريًا، فيمضي من الأسهل والأقرب (الأدب الحديث) إلى الأصعب والأغرب (الأدب القديم)**

مختلف العلوم الإنسانيّة والاقتصاديّة والسياسيّة. ولا يُعرف لماذا أُهملتْ في هذا السياق نفسه موادُّ تَنْتمي إلى مجالات مماثلة لهذه العلوم في قربها من اللُّغة العربيّة وآدابها إنْ لم تكن تبزّها فيه، مثل التوثيق والإعلام أو الموسيقى والغناء.

تتأكّد هذه الوجهة في تغليب القديم على الحديث من خلال النظر إلى الموادّ الخاصة بعلوم اللُّغة، إذ يُلحظ أنّ تقديم مقرّر الصرف والنحو في السنوات الثلاث الأولى يَلْتزم الطريقة التقليديّة الشائعة في تدريسه، وأنّ ما يَلْحق به من موادّ لا تنفتح على المُحْدث والجديد في هذا المجال. فالمدارس النحويّة لا تَخْرج عن تلك المتعارَفِ عليها في الموروث العربيّ. وليس هناك من ذِكْر لأيّ من المدارس الحديثة، أعربيّةً كانت أم أجنبيّة. ويحظى هذا المقرّر وملحقاتُه بعشر ساعات أسبوعيّة على امتداد سنوات ثلاث، بينما تُحْشر علومُ الأصوات والدلالة والتراكيب جميعُها في ساعتَيْن أسبوعيتَيْن.

من جهة ثانية يبدي الوصفُ الخاصّ ببعض المقرّرات المتعلّقة بالحداثة عن هزال وضبابيّة، هذا إنْ لم يتضمّن مغالطات كما يدلّ على ذلك وصف المقرّر «نقد أدبيّ حديث ومعاصر،» حيث يَعْسر تمييزُ الهدف من المقرّر عن الطريقة في تعليمه. وأما مضمونُ المقرّر فيأتي بالأعاجيب عن هذا النقد. فهو يحدّده «في اتّجاهاته المختلفة التقليديّة المتجدّدة، والرومنسيّة، والواقعيّة، والرمزيّة، والانطباعيّة...» وهذا إنْ صحّ نحويّاً ـ وهو موضعُ شكّ ـ لا يصحّ معرفيّاً. فليس هناك، على ما أعلم، نقدٌ رومنسيٌّ وواقعيٌّ ورمزيٌّ... إلخ؛ فالرومنسيّة والواقعيّة والرمزيّة مذاهبُ أدبيّة وفنيّة لم يدّعِ أحدٌ من النقّاد حتى اليوم ـ حسب علمي ـ الانتماءَ إلى أيٍّ منها. والطريف أن تكون هذه المذاهب مذكورةً في مقرّر «الأدب، أنواعه، مذاهبه؛» وكان استكمالُ عرض مقرّر النقد الحديث يقتضي إثباتَ بقيّة المذاهب الواردة هناك بدل النقاط الثلاث التي تشير إليها هنا؛ فيكون لدينا ما هو أعجبُ مثلُ النقد الطبيعيّ والنقد البرناسيّ والنقد السرياليّ...

على هذا النحو يَخْلص التحديث الذي يتراءى حصولُه في عمليّة إصلاح مناهج اللُّغة العربيّة وآدابها، بفضل تحكميّة الإدارة من ناحية وتزمُّتِ فكر التقليديّين ومحدوديّتهم من ناحية ثانية، إلى تحديثٍ مسخٍ مخيف.

### ثالثًا: مسائل وقضايا

**١ ـ المحافظة والتجديد.** إنّ الوجهة التقليديّة الغالبة على المنهاج الجديد تتمثّل، في ما يتعلّق بدراسة الأدب العربيّ، بتقديمه متدرّجًا عبر العصور المتعارف عليها، والمحافظة على التوازي بين تدرُّجه التاريخيّ وتدرُّج السنوات الدراسيّة: فيلحظ أدب العصر الجاهليّ وصدر الإسلام والعصر الأمويّ في السنة الثانية، وأدب العصر العباسيّ والأندلسيّ والمملوكيّ والعثمانيّ والنهضة والمهجر في السنة الثالثة، والأدب الحديث والمعاصر في السنة الرابعة. وفي هذا التمييز وهذا التوزيع امتثاليّةٌ ميكانيكيّة للمعطى التاريخيّ لا تأخذ بعين الاعتبار وضعيةَ الطلاّب ولا أصولَ التعليم، ناهيك بضرورات التجديد والتحديث؛ وهي جميعًا تَفْترض تقديمَ الحديث والمعاصرِ والبسيطِ والسهلِ القريب على القديم والموروثِ والمركّبِ والصعبِ البعيد. ويجب أخذُ التكامل والتجانس بين الموادّ تزامنيّاً (في السنة الواحدة) وتعاقبيّاً (في السنوات المتتابعة) بعين الاعتبار: فيتمّ البدءُ في دراسة الأدب مثلاً من العصر الحديث، من نتاج أدبيّ في النمط المتداول والشائع في الكتب والمجلات والصحف. وهذا الأدب الحديث والمعاصر قريبٌ من أدب النهضة والمَهْجر بل متداخل معه، بحيث يأتي تقديمُهما معًا في السنة الواحدة (الأولى) تلبيةً لما تَفْترضه هذه العلاقةُ الوثيقةُ بينهما من تضافر وتكامل. وإذ يبدو الانتقالُ إلى العصر العباسيّ لمعرفة مرحلة متألّقة من النتاج الأدبيّ القديم فإنّ مجيئَه ـ في السنة الثانية ـ مع العصر الأندلسيّ يعود إلى التزامن الذي يَجْمع

# المناهج الجديدة لتعلُّم العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة: هجنة التحديث بين التحكّم الإداري والمحافظة المتزمّتة

بينهما، في حين يأتي تناوُل أدب العصر المملوكيّ والعثمانيّ ليُكمل تاريخياً هذَيْن العصرَيْن ويصلهما بعصر النهضة في آن. أخيرًا يَحْضر أدبُ ما قبل الإسلام (أو العصر الجاهليّ) وأدبُ صدر الإسلام والعصر الأمويّ ليَسْتكملا في السنة الثالثة معرفةَ الأدب العربيّ التاريخيّة حتى أصوله الأبعد غورًا. ويتميّز هذا التدرُّجُ «التاريخيّ» بأنّه تدرُّجٌ معياريٌّ يمضي من الأسهل والأقرب إلى الأصعب والأغرب. ويُعْتبر على هذا النحو إمعانًا في التخصُّص، بحيث يصبح في السنة الرابعة انصرافًا كاملاً إليه.

ولا يشكّل احتجاجُ التقليديّين بالسيرورة التاريخيّة تبريرًا مُقْنعًا. فهذه السيرورة ليست غائبة عن المعارف المكتسبة في المرحلة قبل الجامعيّة، وقد يُتَطَرَّقُ إليها في المقدّمات الخاصة بكل عصر أدبيّ. وهي، وهذا هو الأهمّ، محصّلة الدراسة الشاملة لسنوات الإجازة الأربع. ويَغْفل المحافظون عن أنّ العديد من المقرّرات المثبتة في المنهاج الجديد تتناول منذ السنة الأولى موادّ من صلب الأدب العربيّ الحديث، كما هو حالُ مقرّرِ «الأدب، أنواعه، مذاهبه» الذي ينصّ على دراسة الرواية والمسرح والرومنطيقيّة والبرناسيّة والرمزيّة والسرياليّة... ومقرّرِ «علم العروض وموسيقى الشعر» الذي يُعنى بدراسة الشعر الحرّ وقصيدة النثر... ومجمل المقرّرات ـ المداخل (وبينها ٤ إلزاميّة) تفضي برامجُها جميعًا إلى معطيات حداثيّة ومعاصرة؛ وهي معطيات إذا أضيفتْ إلى مثيلاتها السابقة تَفْترض منطقيّاً وتربويّاً تدريسَ الأدب العربيّ الحديث منذ السنة الأولى لتجانسه وتكامله معها.

**٢ ـ اللُّغة الأجنبيّة.** يَطْرح تعليمُ اللُّغة الأجنبيّة ـ الفرنسيّة تحديدًا ـ في لبنان وفي مراحله المختلفة إشكالاتٍ تربويّةً وسياسيّةً وطائفيّةً متشعّبةً يَصْعب تناولُها هنا. ونظرًا إلى الأهميّة التي يمثّلها إتقانُ اللُّغة الأجنبيّة من قِبل طلاب اللُّغة العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة، وعلى الرُّغم من وجود مقرّرات في اللُّغة الأجنبيّة والترجمة والتعريب في جميع سنوات الإجازة في المنهاج القديم، فقد فُرِضَ على الطلاّب الراغبين في متابعة الدراسة في الدبلوم ـ بالإضافة إلى معدّل نجاح بدرجة «حسن» (بدءًا من ١٠٠/٦٠) كحدّ أدنى ـ امتحانُ دخولٍ بهذه اللُّغة. كما فُرِضَ تعليمُ مقرّرٍ إلزاميّ من المقرّرات الأربعة التي تَشْتمل عليها السنةُ الأولى من الدبلوم باللُّغة الأجنبيّة. وكان ذلك تعبيرًا عن رؤية أكاديميّة ترى في امتلاك هذه اللُّغة ضرورةً لا غنى عنها لهذه المرحلة من التعليم الجامعيّ. فهي تتجاوز من حيث الأهميّة مستوى اكتساب المفردات والتعابير المختلفة عن تلك المعهودة في اللُّغة ـ الأم، إلى مستوى معرفة ثقافات مختلفة بلغاتها الأصليّة التي تصونها من التشوُّهات التي قد تُلْحقها بها الترجماتُ (وبخاصةٍ العربيّة) وباللُّغةِ الأجنبيّة التي تَنْقلها على حدٍّ كبير من الرقيّ والأمانة (كما هو حال الفرنسيّة والإنكليزيّة إجمالاً بالنسبة إلى آداب أميركا اللاتينيّة أو شرق آسيا). كما أضحَتْ هذه اللُّغة وسيلةً حتميّةً من وسائل التواصل العالميّ، وبخاصة في ميادين البحث العالي، وبالأخصّ في هذا العصر الموسوم بالعولمة والمعلوماتيّة.

لقد كان إتقانُ اللُّغة الأجنبيّة المفترَضُ بلوغُه في المرحلة قبل الجامعيّة مزيةً من مزايا المستوى الراقي للتعليم في لبنان. وجاء التشدُّدُ الإداريّ التعليميّ بشأنها نتيجةً للتدهور الذي بلغه مستوى هذا الإتقان؛ حتى إنّ معظم الطلاّب كانوا يُنْهون دراسة الإجازة في اللُّغة العربيّة وآدابها وهم على مستوى من تملك هذه اللُّغة هزيلٍ وبائسٍ: لا يُحْسنون قراءةَ نصٍّ أدبيّ وفهمَه، ناهيك بدراسته والتعليق عليه بلغته. إلاّ أنّ هذا التشدُّدَ لم يبلغ غايتَه، وبقي وضعُ اللُّغة الأجنبيّة على حاله إجمالاً.

إذا قَصَرْنا الكلامَ على تعليم هذه اللُّغة لطلاّب قسم اللُّغة العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة، فإنّ بالإمكان القولَ إنّ للمسألة وجهَيْن: إجرائيّاً ومنهاجيّاً. **الأول** يَكْمن في النظرة الاستخفافيّة أو العدوانيّة في صفوف الطلاّب وبعض أعضاء الهيئة التعليميّة

## المنهاج الجديد يعتبر «الديموقراطيّة الطوائفيّة» في لبنان من «التيارات الكبرى للفكر الإنسانيّ»

والإداريّة إلى اللُّغة الأجنبيّة، الأمر الذي يؤدّي إلى إهمالها والتهاون في امتحاناتها. والثاني يتمثّل في كون المناهج المعتمدة في التعليم غيرَ مُجْدية، نظرًا إلى اعتمادها المضامينَ التقليديّةَ الخاصّةَ بالذين يتكلّمون هذه اللُّغة، ولا تأخذ بعين الاعتبار الوضعيةَ الخاصّة للمتلقّين من ناحية، ولا الغايةَ التي يَجْدر بلوغُها معهم من ناحية ثانية. ولا تبدو التعديلاتُ التي أدْخلها المنهاجُ الجديد في هذا المجال معالجةً ملائمة للقضايا المطروحة. فقد ألغى هذا المنهاج مقرّراتِ اللُّغة الأجنبيّة التي كانت قائمة سابقًا في سنوات الإجازة الأربع، وجَعَلَ تدريسَها خارجه أربعَ ساعات أسبوعيّاً في السنة الأولى معتبرًا النجاحَ فيها شرطًا لنيل شهادة الإجازة. وفَرَضَ في المقابل تعليمَ مقرّرٍ واحد باللُّغة الأجنبيّة في السنة الرابعة (الأدب العالميّ في الفرع الأدبيّ، والألسنيّة والعلوم الإنسانيّة في الفرع اللُّغويّ). ولا مسوِّغ إطلاقًا لهذا الإجراء الأخير، وبخاصةٍ حين يُلحظ تدريس مقرّرات مثل الآداب العالميّة والأدب المقارن وعلم النفس وعلم الاجتماع والانتربولوجيا باللُّغة العربيّة. ولا مبرِّر إطلاقًا للإجراء الأول، بل إنّه يفاقم المشكلة بدل حلّها. فمع وجود مقرّر اللُّغة الأجنبيّة في صلب المنهاج، وتشكيل النجاح فيه عنصرًا أساسيّاً من عناصر الانتقال من سنة جامعيّة إلى أخرى، وشرطًا في النهاية لنيل الإجازة، كان التهاون سائدًا في شأنه. وإذ يُسقط المنهاج الجديد جميعَ الحوافز الدافعة إلى الاهتمام به إلاّ واحدًا، فإنّه يأتي بعكس المطلوب ويؤدّي إلى المزيد من التخلُّف والانحطاط.

إذا كان المطلوب التطوير فإنّ هذا يستدعي عدمَ الاكتفاء بجعل مقرّر اللُّغة الأجنبيّة في صلب المنهاج، تأكيدًا على أهميّته وتجنُّبًا للالتفاف عليه أو لتحويله مادةً هجينةً خاضعةً للابتزاز أو للوساطات، بل يستدعي التشدُّدَ في طريقة تعليمه من خلال الإصرار على الحضور ـ وهو غير إلزاميّ في الكليّة ـ والتزام المعايير الأكاديميّة وحدها في الامتحانات. ويستدعي كذلك تغييرَ محتوى مادته، بل تغيير مضمونه وعنوانه معًا.

لقد أثبتتْ دوراتُ التأهيل التي اعتُمدتْ منذ عامين في كلية الآداب (الفرع الأول)، لتحسين مستوى الطلاب في اللُّغة الفرنسيّة بناءً على معدّل علامات امتحانات الدخول، جدواها. وبالإمكان في سياق التطوير المرغوب فيه هنا جعلُها في السنة الأولى. ويُمْكن بالتالي الانتقال في السنتين اللاحقتَيْن (الثانية والثالثة) إلى دراسة مقرّرَيْن خاصّيْن بأدب هذه اللُّغة الأجنبيّة، على أن يكون مقرّرُ السنة الرابعة بهذه اللُّغة «الألسنيّةَ» في الفرع اللُّغويّ و«النقدَ» في الفرع الأدبيّ.

٣ ـ **اللُّغة العربيّة**. إذا كان وضعُ مقرّر اللُّغة الأجنبيّة خارج المنهاج مرفوضًا، فمن بابٍ أَوْلَى رفضُ الإجراء نفسه الخاصّ بمقرّر اللُّغة العربيّة لغير المتخصّصين. وتَفْترض العنايةُ المطلوبةُ بل الواجبةُ بالعربيّة ـ باعتبارها اللُّغةَ الأمَّ واللُّغةَ الوطنيّة والرّسميّة ـ عدمَ الاكتفاء بمقرّر «مدخل إلى الأدب العربيّ» الذي يلحظه المنهاجُ الجديد إلزاميّاً في قسمَي اللُّغة الأجنبيّة (الفرنسيّ والإنكليزيّ) واختياريّاً في بقيّة الأقسام باستثناء قسم اللُّغة العربيّة وآدابها؛ الأمر الذي يُعْتبر تراجعًا عمّا كان قائمًا في المنهاج القديم حيث كان الأدبُ العربيّ مقرّرًا إلى جانب الترجمة والتعريب في السنتَيْن الثانية والثالثة من الإجازة في قسمَي اللُّغة الأجنبيّة. وتَفْترض عدمَ فسح المجال في التعليم الجامعيّ أمام تعدُّديّة لغويّة ذاتِ أبعاد اجتماعيّة وسياسيّة وطائفيّة خطرة، كما تشير إلى ذلك المادةُ ٢٤ الخاصة بلغة التدريس.

بالإمكان الاستيحاء ممّا تقدّم أعلاه بصدد اللُّغة الأجنبيّة لإعطاء العربيّة بعضَ ما تستحقه وتستوجبه قوميّاً ووطنيّاً، وكذلك حضاريّاً وثقافيّاً. وهو ما يُمْكن إيجازُه هنا باعتماد مقرّر اللُّغة العربيّة لغير المتخصّصين في جميع الأقسام في السنة الأولى إلزاميّاً. وبدل «المدخل إلى الأدب العربيّ» المقرّر في السنة الأولى، وهو أقرب إلى المخرج منه إلى المدخل لما يتضمّنه من مادة منفّرة

# المناهج الجديدة لتعلّم العربيّة وآدابها في الجامعة اللبنانيّة: هجنة التحديث بين التحكّم الإداريّ والمحافظة المتزمّتة

بسبب التقليد والسطحيّة المهيمنيْن عليها، يُؤْمل باعتماد مقرريْ أدب عربيّ في السنتَيْن الثانية والثالثة في قسمَي اللُّغة الأجنبيّة كما كان الأمر سابقًا على أن يُعْنَيا بتقديم ذُرى النتاجات الأدبيّة العربيّة، وخصوصًا الحديثة منها بطريقة مُحْدثة.

**٣ ـ مسائل أخرى.**

أ ـ في الاختيار والإلزام: لا يبدو مبرَّرًا اعتمادُ مقرّر اختياريّ في السنتَيْن الأولى والثانية وحسب، ولا قصرُه في كل سنة على ثلاثة مقرَّرات فقط، ولا حصرُ المقرَّرات الاختياريّة بالمقرَّرات العشرة المثبتة بالذات. فعدا الإشكالات التي يَطْرحها تعيينُ المقرَّرات الخاصّة بكلّ من السنتَيْن الأوليَيْن، هناك الإشكالات المعهودة في ما يتعلّق بالمواد الاختياريّة في سنوات الإجازة. فالواضح أنّ توجُّه الطلاّب بالنسبة إلى هذه المواد محكوم بجملة عوامل (كسهولة المادة، أو سخاء أستاذها بالعلامات) لا علاقة لها إجمالاً بالبعد الأكاديميّ أو العلميّ. والأخذ بموادّ اختياريّة يَفْترض ضمنًا كونَ هذه المواد أقلّ أهميّة وشأنًا من الإلزاميّة، ويؤدّي هذا الافتراض إلى إشكالات على صعيد الهيئتَيْن التعليميّة والطلاّبيّة. وقد يكون من الأفضل، مرحليّاً على الأقلّ، تلافي الاختيار واعتمادُ الإلزام وحده في تحديد المقرّرات التعليميّة.

ب ـ في عدد المقرَّرات والساعات: لا تتّضح الحكمة من تحديد عدد المقرَّرات في كل سنة بتسعة، ولا من تفاوت عدد ساعات التدريس الأسبوعيّة من سنة إلى أخرى (٢٥ في الأولى، ٢٣ في الثانية والثالثة، ٢٠ في الرابعة) لأنّ وضعيّةَ الطلاّب وحالةَ العربيّة وآدابها تفترضان بذل الحدّ الأقصى من الجهد لرفع المستوى المتدني الغالب عليهما. وهذا يَفْترض الاستفادة من كامل الدوام الجامعيّ (من الساعة ٨ إلى ١٣ بالنسبة إلى الفترة الصباحيّة، ومن الساعة ١٣ إلى الساعة ١٨ بالنسبة إلى الفترة المسائيّة) لرفع ساعات التدريس الأسبوعيّة إلى ٢٥ ساعة في كل من سنوات الدراسة الأربع. ويُمْكن رفعُ عدد المقرَّرات بناءً على ذلك إلى ١٠ مقرَّرات أو ١١ مقرَّرًا، الأمر الذي يَفْسح المجالَ لاستيعاب تفريع بعض المقرَّرات مثل «الرواية والمسرح،» أو لاستقبال مقرَّرات جديدة.

ج ـ في تعيين المقرَّرات وتوزيعها: عدا عن كون العدد الكبير من المقرَّرات يتطلَّب إعادة نظر ترجِّح حذفَها، وخصوصًا تلك الموسومة بـ «المداخل،» هناك عدّة مقرَّرات متقاربة إلى حدّ يسوِّغ دمجها، كما هو الحال بالنسبة إلى «تقنيّات التعبير» و«مناهج التفكير العلميّ» و«منهجيّة البحث والمعلوماتيّة»... في مقابل مقرَّرات أخرى يُستحسن تفريعُها، كما هو الحال بالنسبة إلى «الرواية والمسرح،» و«لغة شرقيّة وترجمة وتعريب،» و«الأسلوبيّة والشعريّة...»

د ـ في بعض المصطلحات والتصوُّرات: يَسْتعمل المنهاجُ الجديد تسمياتٍ للمقرَّرات لا يُعرف إذا كان تنكيرُها مقصودًا (كما هو الحال مع «فنون جميلة» و«آداب عالميّة» و«نقد أدبيّ عربيّ قديم»... إلخ). كما يَسْتعمل صيغةَ الجمع أحيانًا دون تعليل («أدب العصور العباسيّة وحضارتها») ودون أن يَسْتبعد مع ذلك الإفرادَ، فيخلط بينهما في الوصف الخاصّ بالمقرَّر المذكور. ويصرّ ـ وهو الآتي للتجديد والتطوير ـ على اعتماد مصطلح تقليديّ ذي إيحاءات دلاليّة سلبيّة مثل «الأدب الجاهليّ» و«العصر الجاهليّ،» بينما كان يَجْدر به اعتمادُ مصطلح أكثر موضوعيّة وأدقّ دلالة مثل «أدب ما قبل الإسلام» و«عصر ما قبل الإسلام.» وتبلغ به المغالطةُ حدّ نسبة حضارة العصر المقصود إلى أدبه، إمعانًا في تعسُّفٍ لا يضاهيه إلا اعتبارُه «الديموقراطيّةَ الطوائفيّةَ» في لبنان من «التيارات الكبرى للفكر الإنسانيّ» في المقرَّر الذي يَحْمل هذا الاسم!

لعلّ هذا المنهاج الجديد صورةٌ عن تجلّيات العبقريّة الفذّة لهذا التيار الفكريّ الإنسانيّ الكبير والتاريخيّ. وإنّنا لنأسف لعدم تمكُّننا هنا من تملّي روائعها كافةً.

**بيروت**

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

د. مصطفى الجوزو*

وُضعتْ برامجُ اللُّغة العربيَّة وآدابها في كلية الآداب مع ما وُضِعَ في مرحلة التأسيس سنة ١٩٥٩. وكانت الإجازة فيها إجازة تعليميَّة تنتهي في ثلاث سنوات، وتتألف من خمس شهادات هي: **شهادة الثقافة العامة** وتشمل مواد اللُّغة العربيَّة وآدابها (صرف ونحو، وتحليل نصوص أدبيَّة، وتاريخ الأدب من الجاهليَّة حتى العصر الحديث، والترجمة والتعريب، وتطور الفكر العربيّ، ولغة أجنبيَّة إضافية)؛ **وشهادة الأدب العربيّ وتاريخه** (الأدب في العصر الجاهليّ والإسلاميّ والأمويّ والعباسيّ والأندلسيّ وما سُمِّي عصرا الانحطاط والنهضة)؛ **وشهادة في الحضارة العربيَّة** (تتضمن دراسة الحضارة في العصور المذكورة ومعها النظم الإسلاميَّة واللُّغة الفارسيَّة)؛ **وشهادة في فقه اللُّغة العربيَّة** (وتشمل المواضيع اللغويَّة الفقهيَّة وتاريخ النحو ومباحثه والمعاجم والبلاغة والعروض ولغة ساميَّة أو شرقيَّة)؛ **وشهادة في تاريخ الأدب الفرنسيّ أو في الأدب الإنكليزيّ الحديث والأدب الأميركيّ.**

والظاهر أن تعديلاً ضئيلاً أُدخل على ذلك، فجُعلتْ شهادةُ الأدب العربيّ وتاريخه في شهادتين ليصبح عددُ الشهادات ستًّا. وواضح أنّ المنهاج كان واسعًا جدًا ومحصورًا في مدة قصيرة نسبيًا، الأمر الذي كان يَدْفع الأستاذَ إلى التكثيف والطالبَ إلى بذل مجهود كبير في القراءة وملاحقة المصادر. وكان ذلك، على صعوبته، شديدَ النفع، يُكْره الطالبَ على الاعتماد على نفسه.

وفي سنة ١٩٧٢ جرى تعديل مناهج الكلية، فاعتُمد نظامُ الأرصدة والمراحل (les cycles) المتَّبع في فرنسا، وامتدت الإجازة على أربع سنوات، كلّ سنة سبعةُ أرصدة. ولم تتبدل الموادُّ الدراسيَّة كثيرًا، بل اكتُفي بتوزيع فصول شهادتَي الأدب والحضارة على العصور الأدبيَّة بحيث يُدْرس أدبُ كل عصر مع حضارته على حدة، سواء كان ذلك في رصيد واحد أو في رصيدين، وقُسِّمتْ بعضُ العصور الأدبيَّة قسمين، وأُفْردتْ بعضُ المواد الداخلة في الشهادات بأرصدة مستقلة، وزيدت مادتا النقد الأدبيّ والأدب المقارن، وفُرض على الطالب في السنة المنهجيَّة الأولى خمسةُ أرصدة وتُرك له اختيارُ رصيدَيْن من خمسة أرصدة أخرى بعضُها جديد (كالمدارس والأنواع الأدبيَّة وتاريخ المجتمع العربيّ ومدخل إلى علم الاجتماع)، كما جعلوا السنة الرابعة في اختصاصين: أدبيّ ولغويّ، بينهما أرصدةٌ مشتركة وأخرى مختلفة.

ومضت الحال على هذا النمط طيلة الحرب الأهليَّة في لبنان. وما كادت تلك الحرب تضع أوزارها في بداية العام الدراسيّ ١٩٩٠ـ١٩٩١ حتى بدأتْ حركة جديدة لتطوير المناهج، وكأنّ ذلك من ضمن إيقاع الخروج من الحرب واللادولة إلى السِّلْم والدولة. لكنّ هذه الحركة النشطة لم تؤتِ ثمارَها. وبعد نحو ثلاث سنوات عُيِّنَ عميدٌ جديدٌ لكلية الآداب والعلوم الإنسانيَّة، فقاد الدعوة إلى النهوض بما سماه «ورشةَ» تطوير مناهج كلية الآداب، وعَقَدَ اجتماعات تمهيديَّة ضمت كلَّ من استطاع الحضورَ من أفراد الهيئة التعليميَّة في الكلية، ونوقشت مبادئُ التعديل علانيةً. بعد ذلك ألَّفَ العميد لجنةً في كل قسم تعليميّ، وجعل على رأسها أعلى أساتذة القسم رتبةً. وعَقَدَت اللجانُ اجتماعاتٍ متواصلة، ومنها لجنةُ قسم اللُّغة العربيَّة، التي كان لي شرفُ ترؤسها. وقد جَمعتْ هذه اللجنة الأخيرة كلَّ الاقتراحات والمشاريع التي تقدّم بها الزملاء في فروع الكلية الخمسة، ودرستْها بعناية تامة، وظلت على اتصال بالزملاء تستشيرهم، ولاسيَّما في الاختصاص الذي لكل منهم. وكان بين المشاريع مشروع لأحد الفروع نافرٌ رفضت اللجنة بعضَ موادّه، إما لعدم تعلقها بالأدب العربيّ أو لانتحائها نحوًا غير أكاديميّ. ومن ذلك مواد: الأدب العالميّ، والحضارة اللبنانيَّة، وتاريخ الفكرين الإسلاميّ والمسيحيّ، وجغرافية لبنان، وتاريخ لبنان، والأدب الشعبيّ اللبنانيّ باللُّغة العاميَّة، والحضارة اللبنانيَّة. وباختصار كان يلوح في المشروع بعضُ آثار الحرب، كالميل إلى لبننة الدراسة الأدبيَّة العربيَّة

* - أستاذ في الجامعة اللبنانيَّة.

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

والابتعادِ بها قَدْرَ الإمكان عن العروبة بنقلها إلى مجال أجنبيّ؛ حتى إنهم سموا الأندلس أوروبا! وبدا ذلك من رواسب الخطة السياسيّة التي رمت بعضُ الأطراف إلى تحقيقها في الحرب الأهليّة، وهي الفصل بين ما سُمِّي اللُّغةَ اللبنانيَّة واللُّغة العربيَّة وما سُمِّي الحضارة اللبنانيَّة والحضارة العربيَّة، والخروج بلبنان من الصفة القوميَّة العربيَّة إلى اعتباره أمةً مستقلةً هي أقرب إلى الغرب منها إلى الشرق العربيّ. وفي نيسان ١٩٩٤ تقدمت اللجنةُ بمشروعها الذي اشتمل على نظام التدريس العام ونظام الامتحانات والمناهج المعدّلة. وقد كان هناك اتفاق تام على المواد اللغويَّة، أما المواد الأدبيَّة فقد افترق فيها أعضاءُ اللجنة بين اتجاهين: الأول محافظ يريد التطوير، والآخر مغيّر يريد التحديث. ولذلك وُضع مشروعان، على أن يُنظر في الأمر على مستوى أعلى. وفي ما يأتي تفصيلهما:

**مناهج اللُّغة العربيَّة وآدابها وفاقًا للأحداث الأدبيَّة**

| السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة اختصاص لغويّ | السنة الثالثة اختصاص أدبيّ | السنة الرابعة اختصاص لغويّ | السنة الرابعة اختصاص أدبيّ |
|---|---|---|---|---|---|
| أصول البحث العلميّ | البلاغة | علم اللُّغة (١) | علم الصرف | علم اللُّغة (٢) | النقد الأدبيّ الحديث |
| النحو والصرف: القواعد الأساسيَّة | المعاجم | علم النحو | أدب العصر الاتباعيّ الأول* | علم الصرف | النقد الأدبيّ القديم |
| تاريخ الأدب العربيّ من خلال النصوص | مصادر الدراسات اللُّغوية والأدبيَّة | تاريخ النحو ومسائل صرفيَّة ونحويَّة | أدب العصر الاتباعيّ الثاني* | علم النحو | الأدب المقارن |
| علم الأسلوب | فقه اللُّغة العربيَّة | أدب العصر الاتباعيّ الأول* | أدب العصر التطويريّ الأول* | أدب العصر التطويريّ الثالث* | المذاهب والأنواع الأدبيَّة |
| علم العروض والقافية | أدب عصر الأوائل* | أدب العصر الاتباعيّ الثاني* | عصر الموسوعات والشروح* | أدب عصر التحرُّر* | أدب عصر التحرُّر* |
| الحضارة العربيَّة عبر العصور | علم النحو | أدب العصر التطويريّ الأوّل* | أدب العصر التطويريّ الثاني* | مناهج البحث اللُّغوي | أدب المهجر |
| الترجمة | لغة قديمة | لغة قديمة | أدب العصر التطويريّ الثالث* | لغة قديمة | مناهج البحث الأدبيّ |
| اللُّغة الأجنبيَّة | اللُّغة الأجنبيَّة | اللُّغة الأجنبيَّة | اللُّغة الأجنبيَّة | اللُّغة الأجنبيَّة | اللُّغة الأجنبيَّة |
| | | | | طرائق التدريس | طرائق التدريس |

* - **عصر الأوائل**: عصر أدباء ما قبل الإسلام والمخضرمين الذين لم يتأثر أدبهم بالإسلام تأثرًا واضحًا. **العصر الاتباعيّ الأول**: يمتد من المخضرمين الذين تأثر أدبهم بالإسلام حتى بشار بن برد ومعاصريه (نحو ١٧٠هـ). **العصر الاتباعيّ الثاني**: يمتد من أبي نواس حتى الشريف الرضيّ (نحو ٤٠٠هـ). **العصر التطويريّ الأول**: يمتد من المعرّي حتى ابن الفارض ومعاصريه (نحو ٦٠٠هـ). **عصر الموسوعات والشروح**: يمتد من بهاء الدين زهير والبوصيري حتى الصبان ومعاصريه (نحو ١٢٠٠). **العصر التطويريّ الثاني**: يمتد من ظهور المسرح العربيّ حتى محمود سامي البارودي ومعاصريه (نحو ١٩٠٠). **العصر التطويريّ الثالث**: يمتد من مطران حتى لبكي (نحو ١٩٥٠). **عصر التحرر**: من بدايات السيّاب والبيّاتي حتى اليوم.

**رفضتْ لجنةُ قسم اللُّغة العربيَّة، التي كان لي شرفُ ترؤّسها، بعضَ الموادّ التي تميل إلى «لبننة» الدراسة الأدبيَّة العربيَّة**

**مشروع تعديل مناهج اللُّغة العربيَّة وآدابها وفاقًا للأحداث السياسيَّة**

| السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة اختصاص لغويّ | السنة الثالثة اختصاص أدبيّ | السنة الرابعة اختصاص لغويّ | السنة الرابعة اختصاص أدبيّ |
|---|---|---|---|---|---|
| أصول البحث العلميّ | البلاغة | علم اللُّغة (١) | أدب العصور العبّاسيّة: الشعر | علم اللُّغة (٢) | النقد الأدبيّ الحديث |
| النحو والصرف: القواعد الأساسيّة | المعاجم | علم النحو | أدب العصور العبّاسيّة: النثر | علم الصرف | الأدب المقارن |
| تاريخ الأدب العربيّ من خلال النصوص | مصادر الدراسات اللُّغوية والأدبيّة | تاريخ النحو ومسائل صرفيّة ونحويّة | أدب العصور الأندلسيّة | علم النحو | الأدب الحديث والمعاصر: الشعر |
| علم الأسلوب | المذاهب والأنواع الأدبيّة | أدب العصور العبّاسيّة: الشعر | علم الصرف | الأدب الحديث والمعاصر: الشعر والنثر | الأدب الحديث والمعاصر: النثر |
| علم العروض والقافية | أدب العصر الجاهليّ | الموسوعات والشروح اللُّغويّة | أدب العصرَيْن المملوكيّ والعثمانيّ | فقه اللُّغة العربيّة | فقه اللُّغة العربيّة |
| الحضارة العربيّة عبر العصور | أدب صدر الإسلام | أدب العصور الأندلسيّة | أدب عصر النهضة | مناهج البحث اللُّغويّ | مناهج البحث الأدبيّ |
| الترجمة | علم النحو | لغة قديمة | النقد الأدبيّ القديم | لغة قديمة | لغة قديمة |
| اللُّغة الأجنبيّة | اللُّغة الأجنبيّة | اللُّغة الأجنبيّة | اللُّغة الأجنبيّة | اللُّغة الأجنبيّة | اللُّغة الأجنبيّة |
| | | | | طرائق التدريس | طرائق التدريس |

ومع إعجاب العميد بمشروعَي اللجنة، ولاسيَّما التحديثيّ، فقد عاق بعض المديرين السير قُدُمًا بأيٍّ منهما، حتى عُيِّن عميدٌ جديد. وأَصْدر وزيرُ الثقافة والتعليم العالي تعميمًا إلى الجامعة اللبنانيَّة بجعل الشعر الزجليّ ـ الذي رفضت اللجنة إدراجَه في تعديلاتها ـ من مواد الأدب العربيّ في الجامعة، كما أنّ بعض كبار المسؤولين آنذاك روَّج هذا الأمر بحماسة. ولم يعتّم العميدُ العتيد أنْ عيَّن لجانًا جديدة لتعديل مناهج كلية الآداب، مبعدًا من لجنة قسم اللُّغة العربيَّة عددًا من أعضاء اللجنة السابقة بينهم رئيسُها، وجَعَلَ على رأس اللجنة الجديدة أستاذًا متقاعدًا من الفرع الذي رَفضت اللجنةُ السابقة بعضَ اقتراحاته غير الأكاديميَّة على ما بيَّنّا آنفًا، والذي كان العميدُ مديرًا له قبل تعيينه في منصبه الجديد. وبدا واضحًا أنّ الرجل قادم لإحياء مشروع الفرع المذكور من خلال اللجنة الجديدة ورئيسها.

وبالفعل فقد جاء مشروعُ اللجنة الجديدة الأول محقِّقًا إلى حد ما للغاية المشار إليها ولتعميم وزير الثقافة والتعليم العالي وإرادة المسؤول الذي لمّحنا إليه: فما كان يسمَّى الأدبَ الشعبيّ اللبنانيّ في مشروع الفرع صار الأدبَ الشعبيّ فحسب مع محتوى لبنانيّ غالب ودراسة للمعنّى والقراديّ والعتابا والميجانا وأشباهها؛ وما كان يسمَّى تاريخَ لبنان صار تاريخَ لبنان والبلادِ العربيَّة، وأُدخلتْ موادّ الأدب العالميّ والحضارات المقارنة والأسلوبيَّة والشعريَّة. أيْ كان هناك شبه انقلاب. لكنّ الأمر بدا فجّاً، فألَّف العميدُ لجنةً عليا

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

لتنسيق مناهج الإجازة والدبلوم، فلم تأتِ بغير التجميل. ثم بدا أن الأمر أُحيل على مَنْ هم موضع ثقة العميد الخاصة، فخرجت المناهجُ على الصورة التي بيّنا.

**أولاً: في الفلسفة العامة للمناهج الجديدة**

**أ ـ مضمونها.** لقد جعلوا للمناهج الجديدة مبادئ عامة هي أشبه بمبادئ الدولة، لا الجامعة خاصةً ولا كلية الآداب بصورة أخصّ ولا قسم اللُّغة العربيَّة بصورة حصريَّة. فقد تكلّموا في الوحدة الوطنيَّة وترسيخ قيم الحرية والديمقراطية والاعتراف بحق الاختلاف الخ.. وجمعوا بين المناهج والمنهجيَّة والمعلوماتيَّة (وأنا أفضّل المعلوميَّة)؛ والصلةُ غيرُ واضحة بين ذلك كله. أما على الصعيد العلميّ فقد قالوا بتكامل العلوم الإنسانيَّة وتداخُلِ المناهج وتعددها في الحقل المعرفيّ الواحد؛ ومع ذلك بدا أنّ لكل قسمٍ تعليميّ مبادئ وأهدافًا خاصة.

وقد ورد في مبادئ قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها كلامٌ على وحدة المعارف الإنسانيَّة، والارتقاءِ إلى تحدّيات العصر الثقافيَّة والحضاريَّة، والانفتاح على الآداب العالميَّة، وترجيح الجديد على القديم بحيث تكون موادُّ الجَديد والموادُّ المساعدة نحو ضَعفيْ موادّ القديم؛ علمًا بأنّ هذه المواد المساعدة ليست كلها مساعدة. وباختصار تبدو المناهج الجديدة معدَّة لدخول الحداثة والعولمة، على ما في ذلك من أخطار قوميَّة.

وتطبَّق هذه الفلسفة على الوجه الآتي:

**السنة الأولى**: ثقافة عامة تتضمن موادَّ من مختلف أقسام الكلية التعليميَّة ومما سُمِّي معارف حديثة. وتشمل ثمانيةَ مقررات إلزاميَّة، أربعة منها مداخلُ إلى مختلف العلوم الإنسانيَّة مبدئيًا، ومقرَّرٌ في تقنيات التعبير، وثلاثة مقررات اختصاصية هي في قسم اللُّغة العربيَّة: الصرف والنحو والمدارس النحويَّة، والأدب أنواعه ومذاهبه، وعلم العَروض وموسيقى الشعر. ويراد من هذه الثقافة العامة تسهيلُ الانتقال من قسم تعليميّ إلى قسم آخر، شَرْطَ النجاح في المدخل المختص بذلك القسم. لكنّ ثمة مداخل لا تنفع في الانتقال إلى أيّ قسم آخر هي: المداخل إلى علم الاجتماع والانتروبولوجيا (وهو مفروض على كل الأقسام) وعلم الاقتصاد والعلوم السياسيَّة. والملاحَظ أنّ ثمة دائرة انتقاليَّة متبادلة باطّراد بين التاريخ والجغرافيا والآثار، وبين علم النفس والفلسفة، لكنْ لا دائرة مثلها بين أقسام اللُّغة والأدب، ولا بين هذه وسائر الأقسام. أيْ أنه يمكن الانتقال من أحد الأقسام المذكورة إلى غيره، لكنّ العكس غير ممكن. ونسبةُ تواتر المداخل بالقياس إلى اختصاصات الأقسام مختلفة وتَعْكس اهتمامًا بموادّ أكثر من مواد أخرى، وهي كالآتي: المدخل إلى علم التاريخ في ٥ أقسام، المدخل إلى الفلسفة في ٤، المدخل إلى علم النفس في ٤، المدخل إلى علم الآثار في ٣، المدخل إلى الأدب العربيّ في ٢، المدخل إلى علم الجغرافيا في ٢، المدخل إلى الأدبيْن الفرنسيّ والإنكليزيّ لا وجود له. والعجب أن يوجد مدخل إلى الأدب العربيّ مع أنه ليس مسموحًا استعمالُه للانتقال إلى ذلك القسم؛ فهو تسمية وهميَّة.

ويبقى مقرر تاسع اختياريّ يؤخذ من عشرة مقررات، خمسة منها مداخل إلى الآثار والعلوم السياسيَّة والعلوم الاقتصاديَّة والجغرافيا وعلم اللُّغة الحديث، وسائرها في الفكر الإنسانيّ والأدب العالميّ والفنون والترجمة وتاريخ لبنان.

**السنوات الثانية والثالثة والرابعة**: تنفرد أربعةُ أقسام باعتماد اختصاص علميّ واحد في السنوات الأربع، وتُشعّب أربعةُ أقسام موادَّ السنة الرابعة إلى فرعيْن اختصاصيَّيْن (قسما اللُّغة العربيَّة والفلسفة) حتى أربعة فروع اختصاصيَّة (قسما علم النفس والفنون والآثار). وتراوح المواد المشتركة بين الاختصاصات المتفرعة ما بين الواحدة (اللُّغة العربيَّة) والاثنتين (الفلسفة) والأربع (علم النفس والفنون والآثار).

**ب ـ ملحوظات على تلك الفلسفة.** إنّ تلك الفلسفة تفتقر إلى العدل والمنطق، فضلاً عن تأثيرها في الفكر القوميّ:

١ ـ فهي تَفرض على الطالب اختصاصاتٍ بعيدةً من الاختصاص الذي اختاره، ولاسيَّما من اختصاصات كلية الآداب. وهو قد لا

**تبدو المناهج الجديدة معدَّةً لدخول العولمة، على ما في ذلك من أخطار قوميَّة**

يكون قادرًا على استيعاب تلك الاختصاصات أو التبريز فيها، فتتسبب في رسوبه أو في تخلفه. أما لو جُعلت المادة غيرُ الاختصاصيَّة اختياريَّةً فإنّ الطالب يتحمل مسؤوليَّة اختياره لها.

٢ ـ وإنّ تداخل المناهج الذي بُني بعضُ هذه الفلسفة عليه يؤدي إلى سلسلة استطراديَّة لامتناهية الاحتمالات: أدب ـ علوم إنسانيَّة ـ علوم اجتماعيَّة ـ علوم سياسيَّة ـ علوم قانونيَّة ـ علوم إداريَّة ـ علوم رياضيَّة ـ علوم بحتة أخرى ـ علوم تطبيقيَّة الخ..

٢ ـ وإنّ الثقافة الموسوعيَّة الذي تتسم بها المناهجُ الجديدة تخالف اتجاهَ العصر نحو الاختصاصات الدقيقة.

٤ ـ وإنّ التوسع في الثقافة العامة والاتجاه نحو العولمة وتغليب الاتجاه المحليّ، كل ذلك يُضْعف هويةَ الاختصاص.

٥ ـ وإنّ دراسة مناهج متعددة بمقدار ساعتين للمادة في الأسبوع من غير استمرار دراستها في السنوات اللاحقة تؤدي إلى ابتسار المواد المدروسة واختلاطها ثم نسيانها بعد مدة غير طويلة من تركها.

٦ ـ وإنّ الدراسة المتوسطة والثانويَّة هي الثقافة العامة في مناهج وزارة التربيَّة الجديدة في لبنان، فلا حاجة لتكرارها أو الاستمرار فيها في الجامعة.

٧ ـ ولو كان مبدأُ الانتقال من قسم إلى قسم صحيحًا لسمح بالانتقال من أقسام العلوم الإنسانيَّة إلى أقسام اللُّغة والأدب. وهل يكفي النجاحُ بتقدير «مقبول» مثلاً في مدخل واحد، وربما بطريقة غير سليمة، لكي يُسمح بالانتقال إلى القسم الذي ينتمي إليه ذلك المدخل؟

٨ ـ لا تفسير للتفاوت في تواتر المداخل، ولتقرير مدخل إلى الأدب العربيّ من دون سائر الآداب.

هذا ويرى أكثرهم أن تكون المواد غيرُ التخصصيَّة موادَّ مساعدةً حقًا، أيْ تتصل بمواد اللُّغة العربيَّة وآدابها اتصالاً وثيقًا، كالتاريخ السياسيّ والثقافيّ وعلم النفس وعلم الاجتماع.

**ت ـ إمكان تطبيقها.** إنّ في كثرة المواد الجديدة إثقالاً على الطالب والهيئة التعليميَّة: فهناك ٩ مواد في كل سنة منهجيَّة، فضلاً عن اللغات لغير المتخصصين التي تدرَّس بنسبة أربع ساعات أسبوعيًا، أيْ بما يقارب مادتين، فيصبح عددُ المقررات ٣٨ على الأقلّ، لأنّ اللُّغات لغير المتخصصين قد تقتضي عدة سنوات. وهذا غير منطقيّ في جامعة تعتمد نظام الانتساب ولا تستطيع التخلي عنه، وإلا قضت على نفسها بوصفها جامعة رسميَّة وطنيَّة. دع أنّ الأمر يقتضي زيادة عدد أعضاء الهيئة التعليميَّة، وبالتالي زيادة النفقات. كما أنّ تدريس المعلوماتيَّة ينطوي على صعوبات ويَفْرض أيضًا نفقات باهظة.

## ثانيًا: في مناهج اللُّغة العربيَّة وآدابها

**أ ـ تسمية المقرَّرات.** ليس لمناهج اللُّغة العربيَّة الجديدة وآدابها نظامٌ واحدٌ في التسمية، بل اتُّبِعَ في تسمية المواد أساليبُ مختلفة من غير أيِّ مسوغ. فنُسبت الموادُّ التي تتناول أدبَ القدماء إلى العصور السياسيَّة (الإسلاميَّة والعباسيَّة والمملوكيَّة الخ..) باستثناء الأدب الجاهليّ الذي نُسب إلى صفة. أما المواد التي تتناول أدبَ النهضة والأدبَ الحديث والمعاصر، فأُخذتْ بصورة مطلقة، وربما فُرِّق بينها جغرافيًا: الوطن والمهجر. أما النقد فجُعل في مرحلتين واسعتين: القديم من جهة، والحديث والمعاصر من جهة أخرى. وأما اللُّغة فجُعلتْ بحسب مواضيعها المنقسمة بصورة غير مباشرة بين القديم والحديث: أي الصرف والنحو من جهة، والألسنيَّة من جهة أخرى. بينما جُعلتْ مادةُ المعاجم مع الصرف والنحو، مع أنها تتناول الحركة المعجميَّة قديمًا وحديثًا. وجُعلتْ موادُّ البلاغة والقضايا اللغويَّة والأدبيَّة والأدب المقارن والمقاربات النصيَّة بغير قيد زمانيّ أو مكانيّ. وذلك يعني ببساطة أنّ اللجان لم تضع منهجًا واضحًا لعملها؛ هذا إذا لم تتأثرْ بما هو قائم، وبما يرضي هذه النزعةَ أو تلك، أو بما يوافق ما ألِفه بعضُ أعضاء اللجنة من كتب.

والطريف أنهم فَرضوا في الفرع الأدبيّ مادةَ «الأدب العالميّ» وفَرضوا تدريسَها بالأجنبيَّة، أيْ بالفرنسيَّة أو الإنكليزيَّة، مع أنّ النصوص المقرَّرة يونانيَّة وفارسيَّة وإنكليزيَّة وألمانيَّة وفرنسيَّة وهنديَّة وعربيَّة وروسيَّة؛ فلا مسوِّغ للأجنبيَّة، وللفرنسيَّة أو

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

الإنكليزيّة خاصةً. فضلاً عن أنّ اختراع مثل هذه المادة هو من الحذلقات غير المُقْنعة، لأنه ليس من أدب عالميّ بل ثمة أدب ذو شهرة عالميّة. فالأدب إذا فقد خصوصيّته المحليّة أضاع نكهته وتميزه؛ والمثال على ذلك نجيب محفوظ وأستارياس اللذان دخلا في أدق دقائق مجتمعهما المحليّ، فكان ذلك من أسباب إعجاب العالم بهما. ولو فَرَضْنا جدلاً وجودَ أدب عالميّ، فهو سيكون أوسع بكثير من مادة مقررة في إحدى سنوات الإجازة، ولا بد من أن يأتي الاختيار فيها منحازًا وأن تأتي الدراسةُ مبتسرةً غيرَ مفيدة.

**ب ـ ترتيبها.** وقد نجد في المناهج الجديدة جمعًا بين مادتين مختلفتين في مقرّر واحد (مثلاً: الصرف والنحو والمدارس النحويّة ـ والصرف والنحو والمعاجم ـ والأسلوبيّة والشعريّة) وهذا غير جائز وإن انتسبت المادتان إلى علم واحد. كما قد نجد فصلاً بين فرعيْ مادة واحدة (مثلاً: موسيقى الشعر، التي أدخلوها في مقرر «علم العروض وموسيقى الشعر؛» والشعريّة، التي أدخلوها في مقرر «الأسلوبيّة والشعريّة...»)

والترتيب بحسب القِدَم غيرُ مراعًى دائمًا. فالمناهج الجديدة تبدأ في السنة الأولى بمادة تتناول الأدب واللُّغة الحديثيْن («الأدب: أنواعه ومذاهبه،» و«مدخل إلى علم اللُّغة الحديث» مثلاً) بينما المنهاج يسير في موادّه من القديم إلى الحديث. وقد جُمعتْ في سنة واحدة مادتان متواليتان تاريخيّاً (مثلاً: «الأدب الجاهليّ وحضارته» و«أدب صدر الإسلام، أدب العصر الأمويّ وحضارتهما») أو متواليتان منطقيًا (مثلاً: الصرف والنحو والمدارس النحويّة). وهذا أمر يحسن تحاشيه، على الأقل في فصل دراسيّ واحد، ويحسن أن يأتي زمنُ تدريس المواد على نمط الأقدم فالأقدم.

**ت ـ اختصاصها.** لقد أُدخلتْ في المناهج الجديدة موادُّ لمجرد تماسّها مع اختصاص بعض الأقسام، مثل مادّة «الكتابة السرديّة والحواريّة والإعلاميّة (قصة، مسرح، مقالة، سينما، تلفزيون)» والتي قد يُعْهد بها إلى متخصصين في المسرح وفي السينما وفي التلفزيون الخ.. وقريبٌ من ذلك إدخالُ عمل مسرحيّ تمثيليّ في مقرر «تقنيات التعبير.» وذلك كله غيرُ مسوَّغ لأنه من اختصاص كلية الفنون الجميلة لا الآداب. لهذا يحسن أن يراعى كونُ المادة المقررة أو بعضِ أقسامها داخلةً في اختصاص القسم، باستثناء المواد المساعِدة، وأن يكون اختصاصُ مدرِّسها جزءًا من اختصاص القِسْم، ولا يجوز الاستعانةُ بمدرِّس من خارج ذلك الاختصاص لمجرد تماسٍّ اختصاصه مع بعض اختصاصات القسم.

**ث ـ المفاضلة بينها.** ورد في ما سُمِّي «وسائل» تعديل مناهج قسم اللُّغة العربيّة ترجيحُ الحديث على القديم؛ وهذا أمر خلافيّ. ولعلّ علينا أن نَدْرس جديًا طريقة التعامل مع القديم والحديث. ومما نقترحه جعلُ الإجازة في اللُّغة العربيّة وآدابها، مثلاً، في أربعة اختصاصات: أدب قديم، أدب حديث، لغة قديمة، لغة حديثة، حيث يرجَّح القديمُ أو الحديثُ بحسب الاختصاص، وحيث يراعى هذا الاختصاصُ عند اختيار رسالة الدبلوم وأطروحة الدكتوراه.

**ج ـ تفصيل كل مقرر (التوصيف).** تشكو بعضُ تفاصيل المنهاج الجديد من اضطراب وغلط. ولهذا ينبغي اعتمادُ صياغة جديدة لما يُتفق عليه من مواد المنهاج تبيِّن غايتَه الوظيفيّةَ باختصار ووضوح، والخطةَ المقترحةَ لبلوغ هذه الغاية، وربطَ ذلك بمحتوى المادة، وذكْرَ عناوين المقرر الرئيسيّة بدقة، وعدم تضخيم المادة أو ابتسارها بل مراعاة مدة تعليمها وقدرة الطالب على استيعابها، واختيار مواد ممكنة التعليم لا مواد تحتاج إلى رجل موسوعيّ وإلى زمن طويل كمادة «الأدب العالميّ،» واستخدام المصطلحات العلميّة السليمة بموضوعيّة تامة بعيدة عن الذاتيّة (مثل: الحضارة الإسلاميّة ـ الفتح الإسلاميّ الخ). ونستطيع هنا التمثيلَ بمادة اختصاصنا لبيان الأخطاء المصطلحيّة والمنهجيّة التي وَقَعت اللجانُ فيها، ونعني أدبَ العصر الجاهليّ وحضارته:

١ ـ لقد عدّلوا اسمَ المادة نفسَه فجعلوه «الأدب الجاهليّ وحضارته؛» وهو تعديل فيه نظر. قد نَضْرب صفحًا عن مصطلح «الأدب الجاهليّ» الذي يعني أنّ أدب ما قبل الإسلام كان بحد ذاته يدلّ على الجهل أو الجهالة، فقد استَخْدم المصطلحَ طه حسين

**يَنْبغي عدم تضخيمُ المادة ولا ابتسارها، بل مراعاة مدّة تعليمها وقدرة الطالب على استيعابها**

نفسُه؛ لكنّ أوائل واضعي مناهج اللُّغة العربيّة في الجامعة اللبنانيّة كانوا متقدِّمين على هذا الفهم فنسبوا الجاهليّة إلى العصر لا إلى الأدب، لعلمهم أنّ في الأدب الجاهليّ إبداعًا راقيًا بعيدًا من الجهل والجهالة. أما مصطلح «حضارته» فهو بالتأكيد اختيارٌ لا يدلّ على علم، لأنّ الحضارة حضارة شعب لا حضارة أدب، والأدب يدخل في الحضارة لا العكس؛ فهو يُنسب إليها وهي لا تُنسب إليه.

٢ ـ ومن ذلك ما سمَّوْه «قضية الشك والانتحال في الأدب الجاهليّ.» وهذا تجوّز آخر؛ فليست قضية الانتحال في الأدب الجاهليّ هي قضية الشك الأساسيّة بذلك الأدب، لأنّ طلاّبنا أنفسَهم يَعْرفون أنّ الانتحال هو ادّعاء الشيء ونسبتُه إلى النفس، وهو يَدْخل في السرقات الأدبيّة. أما القضية الأساسيّة فهي قضية الوضع والنحل في الأدب الجاهليّ، أي اختراع الشعر أو النثر ونسبته إلى غير قائله. وشيء آخر هو أنّ الشك ليس قضية منفصلة عن الوضع والنحل، بل إنه يشملهما معًا. صحيح أنّ طه حسين استعمل مصطلح الانتحال في كتابه الأول **في الشعر الجاهليّ**، لكنه عَدَلَ عنه إلى مصطلح النحل في كتابه الثاني **في الأدب الجاهليّ**. ولا أدري لماذا تمسَّك بمصطلح «الانتحال» بعد ذلك عددٌ من الدارسين مثل عبد الحميد مسلوت وشوقي ضيف؟

٣ ـ وأدخلوا الرسائل في النثر الجاهليّ! ولم يَدْرس هذا الموضوعَ أيٌّ من الباحثين المعروفين حتى الآن، في ما أعلم، لا لجهل فيهم، بل لأنّ الرسائل النثريّة المنسوبة إلى العصر الجاهليّ والتي حفظَتْها كتبُ الأدب نادرةٌ ندرةً تقارب العدم، وبعضها يَدْخل في الوصايا، وهي لا تستحق أن تُدرس بذاتها.

٤ ـ وَفَصَلوا بين الجزيرة العربيّة والعراق والشام، وهذا فصل غير علميّ لأنّ البلديْن الأخيريْن كانا في أقسامهما التي تتكلم العربيّة يدخلان في الجزيرة العربيّة، ولاسيما الجولان وجنوبيّ العراق (أرض الرافديْن). حتى اليونان والرومان جعلوا بادية الشام في نطاق العربيّة الصحراويّة، وجعلوا بلاد الأنباط (سيناء والبتراء) في نطاق العربيّة الصخريّة، واسمَوْا سائرَ الجزيرة بالعربيّة السعيدة.

٥ ـ وعدّ المعدّلون إمارات كندة وغسان والمناذرة من «المجتمعات ذات النظم السياسيّة،» مفرِّقين بينها وبين المجتمعات البدويّة. والحقّ أن كندة كانت إمارة بدويّة، وأنّ إمارتَي الغساسنة والمناذرة كانتا محميتيْن لبيزنطة وفارس، وأنّ القبيلة حين كانت تَكْبر فربما فكرتْ في الانتساب إلى الملكيّة مع بقائها على نظامها القبليّ.

٦ ـ واكتفوا من المدن بـ «مكة ودورها في الحياة الجاهليّة،» مهملين يثرب والطائفَ على أهميتهما الزراعيّة.

وأشياء وأشياء مما يضيق هذا المكان عنه، وسببه تجاوز المعدِّلين لأهل الاختصاص الدقيق. ولا بأس من أن نَذْكر، فوق ذلك، بعضَ الأخطاء المصطلحيّة في موادّ أخرى: ففي السنة المنهجيّة الثالثة نجدهم يقررون مادة «أدب العصور العباسيّة وحضارتها» ومادةَ «أدب العصر الأندلسيّ وحضارته؛» أيْ أنهم اعتبروا العهد العباسيّ عصورًا والعهدَ الأندلسيَّ عصرًا واحدًا، مع أنّ العصور الأندلسيّة أكثرُ من العصور العباسيّة وأطول. ويقررون للسنة الثالثة مادةَ «أدب النهضة والمهجر» وللسنة الرابعة (الفرع الأدبي) مادةَ «الشعر العربيّ الحديث والمعاصر» وكأنّ أدب النهضة وأدب المهجر ليسا حديثيْن.

### ثالثًا: في الصفة العربيّة لكلية الآداب

**أ ـ عربيّة التعليم.** ينص القانون ٦٧/٧٥ في مادته الرابعة أنّ «العربيّة لغة التدريس في الجامعة اللبنانيّة، ويمكن تدريسُ بعض المواد بلغة أجنبيّة عند الاقتضاء، وتحدَّد هذه الموادُّ بقرار من مجلس الجامعة.» فأعيدت صياغة ذلك النص بطريقة مرتبكة في الأحكام العامة للمناهج الجديدة (المادة ٢٤) قد تُضْمر غلوّاً وسوءَ استعمالٍ للسلطة؛ ذلك لأنّ المقصود «بالاقتضاء» كما تبيَّن تقاليدُ الجامعة اللبنانيّة وجودَ موادّ لم يتوافر التأليفُ فيها باللُّغة العربيّة. أما سائر المواد، ولاسيما في العلوم الإنسانيّة، فلا تقع تحت معنى «الاقتضاء؛» ولهذا لا يَحْسن طرحُ احتمال تعليم بعض المواد بالأجنبيّة في كلية الآداب بناء على اقتراح من القسم التعليميّ وبموافقة من مجلس الجامعة، لأنّ ذلك يبدو نوعًا من التسويغ لمن

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

يعلِّمون بعضَ المواد باللُّغة الأجنبيَّة لا لسبب إلا الحماسة للأجنبيَّة أو التعصب على العربيَّة أو الضعفِ فيها. بل يَحْسن بدلاً من ذلك تعليمُ اللُّغة العربيَّة الصحيحة لغير المتخصِّصين في كل الأقسام والسنوات المنهجيَّة. كما يَحْسن في المقابل تدريسُ اللغات الأجنبيَّة في قسم اللُّغة العربيَّة في كل السنوات أيضًا.

**ب ـ تقوية الإلمام باللغات الأجنبيَّة.** ذلك أنّ بعضهم يحاول تسويغ تعليم بعض مواد المناهج الجديدة باللُّغة الأجنبيَّة بضرورة تقوية الإلمام بتلك اللُّغة؛ وهذا غير مُقْنع. فلا خلاف في ضرورة معرفة الأجنبيَّة في هذا العصر، ولاسيما على مستوى الدراسات العليا، لكنْ يَحْسن أن تكون تلك المعرفةُ مساعِدةً في الاختصاص، لا أن تكون خروجًا على عربيَّة التدريس. ولعلّ الحل الأنسب هو تدريس اللُّغة الأجنبيَّة (في غير مادة اللُّغة الأجنبيَّة لغير المتخصصين) على صورة نصوص أجنبيَّة تتصل باختصاص القسم. ويمكن إجراء دورات مكثفة في اللُّغة الأجنبيَّة، للعرب غير اللبنانيين وللبنانيين المتخلِّفين في اللُّغة الأجنبيَّة، تَعدّهم لامتحان الدخول إلى دبلوم الدراسات العليا والدكتوراه، شبيهًا بما يجري للمرشحين لدخول الجامعة الأميركيَّة أو الجامعات الفرنسيَّة وغيرها.

وقد اشترطت الأحكامُ العامة للمناهج الجديدة النجاحَ في امتحان اللُّغة لغير المتخصصين للحصول على الإجازة، مع أنّ علامته لا تدخل في علامات الإجازة. وهذا شيء غير منطقيّ، ولا نعرف له مثيلاً، وهو غير جائز إلا في اختبارات الدخول إلى الجامعة باعتبارها سابقةً للمرحلة الدراسيَّة (الإجازة أو الدبلوم أو الدكتوراه) لا داخلةً فيها.

**ت ـ عربيَّة المحتوى.** إنّ كون لبنان عربيَّ الانتماء والهوية يعني أنه ينتمي إلى التاريخ العربيّ والحضارة العربيَّة الإسلاميَّة ويُعنى بشؤونهما في تعليمه. لكنّ المناهج الجديدة توحي إغفالاً لهذه الحقيقة لمصلحة العالميَّة أو اللبنانيَّة المحضة، مثل ترك مادة «الأدب العربيّ» التي تتناول الاتجاهات الأدبيَّة العامة في عصور الأدب العربيّ كافةً، لمصلحة مادة «الأدب: أنواعه ومذاهبه» التي تتناول الأدب عامة ولاسيما الأدب اليونانيّ، ومثله ترك مادة «النصوص» العربيَّة في السنة الأولى لمصلحة «مقاربات نصيَّة،» وهي عالميَّة؛ وتركُ مادة «تاريخ العرب السياسي والثقافي» لمصلحة مادتيْ «تاريخ لبنان وسائر البلاد العربيَّة الحديث والمعاصر،» و«التيارات الكبرى للفكر الإنسانيّ،» أي القفز عن التاريخ العربيّ كلِّه حتى بداية العهد العثمانيّ، وتفضيل الفكر العالميّ على الثقافة العربيَّة. ولعلّ الأمر في قسم التاريخ أخطر، وكل ذلك يوحي محاولة تحييد لبنان عن العالم العربيّ وتبرئة الاستعمار مما فعل. لذلك ينبغي العمل على ترك هذا النهج والتركيز في المناهج على ما هو عربيّ في دراسة أقسام الكلية كلها، باستثناء قسمي اللُّغة الفرنسيَّة والإنكليزيَّة، ولاسيما في اختصاصات الأدب العربيّ والتاريخ والجغرافيا.

### رابعًا: بعض المقتضيات العمليَّة

وثمة فضلاً عن ذلك مقتضيات عمليَّة تنبغي مراعاتها ومنها: أنّ كثيرًا من الطلاب الوافدين لا يتقنون اللغات الأجنبيَّة، فلا يستطيعون بالتالي متابعةَ المواد التي فُرض تدريسُها بالأجنبيَّة؛ وأنّ مواد التدريس ينبغي أن تكون متناسبة ـ في المحتوى والعدد ـ مع المتَّبع في الجامعات العربيَّة ليتسنى إجراءُ المعادلات بسهولة؛ وإلا أدى ذلك إلى قطيعة علميَّة بين كلية الآداب في الجامعة اللبنانيَّة، وبين سائر الجامعات العربيَّة.

### خامسًا: في التوازن والتناسق

إنّ أهمّ ما يَسِمُ المناهج العلميَّة التوازنُ والتناسقُ بينها، سواء على صعيد التكامل أو صعيد التسلسل. والحقيقة أنّ مواد الاختصاص في المنهاج الجديد لقسم اللُّغة العربيَّة تبلغ ٤٣ بالمئة من مجموع المواد، مع أنه ينبغي أن تكون موادُّ الاختصاص هذه، لا المتصلة به، أكثرَ من ثلثي المواد؛ وأن ينعكس ذلك على عدد ساعات التدريس أيضًا؛ وأن تكون المواد المكمِّلة على صلة بمواد الاختصاص (أدب

**لا خلاف في ضرورة معرفة اللُّغة الأجنبيَّة، لكنْ يحسن أن تكون تلك المعرفة مساعدة في الاختصاص لا أن تكون خروجاً على عربيَّة التدريس**

ولغة ونقد، في قسم اللُّغة العربيَّة مثلاً)، وأن تكون المواد المساعِدة قليلةً وتنتمي إلى العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة فحسب، وأن يكون أكثرُها اختياريًا؛ وأن يُخصّ كلُّ مقرر بالعدد الذي يكفي مضمونه من ساعات التدريس؛ وألاَّ تفضّل مادةٌ على أخرى في هذا المجال إلا بمقدار حجمها الحقيقيّ، لا بمقدار التحيّز لها: فلا يُخَصّ «تاريخ لبنان الحديث والمعاصر» مثلاً بالوقت نفسه الذي يُعطى لـ «تاريخ العرب الحديث والمعاصر» كله.

ونجد أنَّ بعض الأقسام ربما خُصّ بمادة عربيَّة مساعدة هي أكثر اختصاصيَّةً من مادة رئيسيَّة في قسم اللُّغة العربيَّة نفسه، مثل «مدخل إلى الأدب العربيّ» المقرّر في قسمي اللُّغة الفرنسيَّة والإنكليزيَّة والأدخل في اختصاص اللُّغة العربيَّة وآدابها من مقرَّرٍ رئيسيّ في القسم المشار إليه هو «الأدب: أنواعه ومذاهبه.» وربما خُصّ فرع اختصاصيّ في السنة الرابعة بمقرر يخص الفرع الاختصاصيّ الآخر (أعلاه الفقرة ج) وهذا اختلال واضح. وفي ما يأتي بيان تفصيليّ بكل ذلك مقسَّم بحسب الاختصاصات (الرموز: خ = اختياريّ؛ س = ساعة؛ د = الفرع الأدبيّ؛ غ = الفرع اللغويّ):

**السنة المنهجيَّة الأولى:**

**مواد اختصاص أدبيَّة:** علم العروض وموسيقى الشعر (٢ س).

**مواد مكمّلة أدبيَّة:** الأدب: أنواعه ومذاهبه (٣ س)؛ (خ) آداب عالميَّة (٢ س).

**مواد اختصاص لغويَّة:** الصرف والنحو والمدارس النحويَّة (٤ س).

**مواد مكمّلة أدبيَّة:** (خ) علم اللُّغة الحديث (٢ س).

**مواد مشتركة:** صفر.

**مواد مساعِدة:** تقنيّات التعبير (٢ س)؛ مدخل إلى علم التاريخ (٢ س)؛ مدخل إلى علم النفس (٢ س)؛ مدخل إلى علم الاجتماع والانتربولوجيا (٢ س)؛ مدخل إلى الفلسفة (٢ س)؛ (خ) مداخل إلى الآثار والعلوم السياسيَّة والاقتصاديَّة والجغرافيا ـ التيارات الكبرى للفكر الإنسانيّ ـ فنون جميلة ـ ترجمة ـ تاريخ لبنان وسائر البلاد العربيَّة الحديث والمعاصر (٢ س).

**مواد دخيلة:** صفر.

**السنة المنهجيَّة الثانية:**

**مواد اختصاص أدبيَّة:** أدب العصر الجاهليّ وحضارته (٣ س)؛ أدب صدر الإسلام والعصر الأمويّ وحضارتهما (٤ س)؛ نقد أدبيّ قديم (٢ س)؛ علم البلاغة (٢ س).

**مواد مكمّلة أدبيَّة:** صفر.

**مواد اختصاص لغويَّة:** الصرف والنحو والمعجمات (٣ س).

**مواد مكمّلة أدبيَّة:** مبادئ الألسنيَّة (٢ س).

**مواد مشتركة:** صفر.

**مواد مساعِدة:** مناهج التفكير العلميّ ومنهجيَّة البحث (٣ س)؛ (خ) مداخل إلى الآثار والعلوم السياسيَّة والاقتصاديَّة والجغرافيا ـ التيارات الكبرى للفكر الإنسانيّ ـ فنون جميلة ـ ترجمة ـ تاريخ لبنان وسائر البلاد العربيَّة الحديث والمعاصر (٢ س).

**مواد دخيلة:** المعلوماتيَّة (٢ س).

**السنة المنهجيَّة الثالثة:**

**مواد اختصاص أدبيَّة:** أدب العصور العباسيَّة وحضارتها (٤ س)؛ أدب العصر الأندلسيّ وحضارته (٣ س)؛ الأدب المملوكيّ والعثمانيّ (٢ س)؛ أدب النهضة والمهجر (٢ س)؛ نقد أدبيّ حديث ومعاصر (٢ س)

**مواد مكمّلة أدبيَّة:** صفر.

**مواد اختصاص لغويَّة:** الصرف والنحو وظواهر نحويَّة (٣ س).

**مواد مكمّلة أدبيَّة:** علم الأصوات، علم الدلالة، علم التراكيب (٢ س)؛ لغة شرقيَّة وترجمة وتعريب (٣ س).

**مواد مشتركة:** قضايا لغويَّة أدبيَّة: حلقة دراسيَّة (؟) (٢ س).

**مواد مساعدة:** صفر.

**مواد دخيلة:** صفر.

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

**السنة المنهجيّة الرابعة (د):**

**مواد اختصاص أدبيّة:** الشعر العربيّ الحديث والمعاصر في لبنان والبلاد العربيّة (٤ س)؛ الأدب المقارن (٢ س)؛ مذكرة بحث.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** الأدب العالميّ (بلغة أجنبيّة) (٢ س)؛ الرواية والمسرح (٣ س)؛ مقاربات نصيّة (٢ س)؛ قضايا حضاريّة عربيّة وحديثة ومعاصرة (٢ س).

**مواد اختصاص لغويّة:** صفر.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** لغة شرقيّة وترجمة وتعريب (٣ س).

**مواد مشتركة:** صفر.

**مواد مساعِدة:** صفر.

**مواد دخيلة:** الكتابة السرديّة والحواريّة والإعلاميّة (قصة، مسرح، مقالة، سينما، تلفزيون...) (٢ س).

**السنة المنهجيّة الرابعة (غ):**

**مواد اختصاص أدبيّة:** الأدب العربيّ الحديث والمعاصر (٣ س).

**مواد مكمّلة أدبيّة:** الأسلوبيّة والشعريّة (٢ س).

**مواد اختصاص لغويّة:** فقه اللُّغة العربيّة (٣ س)؛ مذكرة بحث.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** لغة شرقيّة وترجمة وتعريب (٣ س)؛ الألسنيّة والعلوم الإنسانيّة (بلغة أجنبيّة) (٢ س).

**مواد مشتركة:** قضايا لغويّة وبلاغيّة (٣ س)

**مواد مساعِدة:** صفر.

**مواد دخيلة:** الكتابة السرديّة والحواريّة والإعلاميّة (قصة، مسرح، مقالة سينما، تلفزيون...) (٢ س).

**مجموع المواد:**

**مواد اختصاص أدبيّة:** ١٠ + ٣د + ١غ.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** ١ + ١خ + ٤د + ١غ.

**مواد اختصاص لغويّة:** ٣ + ٠د + ٢غ.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** ٣ + ١خ + ١د + ٣غ.

**مواد مشتركة:** ١ + ١غ.

**مواد مساعِدة:** ٨ لكل فرع.

**مواد دخيلة:** ٢ لكل فرع.

**مجموع الساعات:**

**مواد اختصاص أدبيّة:** ٢٦ + ٦د + ٣غ.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** ٣ + ٢خ + ٩د + ٢ غ.

**مواد اختصاص لغويّة:** ١٠ + ٠د + ٣غ.

**مواد مكمّلة أدبيّة:** ٧ + ٢خ + ٣د + ٧غ.

**مواد مشتركة:** ٢ + ٣غ.

**مواد مساعِدة:** ١٧ لكل فرع.

**مواد دخيلة:** ٤ لكل فرع.

إنّ هذا يبيّن أنه إذا استُثْنيت المادتان المشتركتان بين الأدب واللُّغة (قضايا لغويّة وأدبيّة، وقضايا لغويّة وبلاغيّة) وجُعل في الحسبان وجودُ اللُّغة لغير المتخصصين، فإنه يمكن استنتاج ما يأتي:

- أنّ عدد مواد الاختصاص البحت في الأدب واللُّغة هو ١٩ من ٤٤ هو مجموع مواد الإجازة في فرعيْها الأدبيّ واللغويّ. فنسبة مواد الاختصاص البحت إلى كل المواد هي ٤٣ بالمئة فحسب كما قدمنا.
- وأنّ عدد الساعات المخصصة لمواد الاختصاص البحت هذه هو ٤٨ ساعة من مجموع ١٠٣ ساعات، فنسبته ٤٦,٦ بالمئة.
- وأنّ الطالب الذي يُنهي التخصص في الفرع الأدبيّ يكون قد درَسَ ٢٠ مادة أدبيّة من أصل مواد الإجازة الـ ٣٥ (بعد طرح المادتين المذكورتين) أيْ نحو ٥٧ بالمئة، والذي ينهي الإجازة في الفرع اللغويّ يكون قد درس ١٢ مادة لغويّة من ٣٥، أيْ نحو ٣٤ بالمئة.
- وأنّ عدد المواد اللغويّة الاختصاصيّة والمكمّلة لها هو ١٢ مقابل ٢٠ مادة أدبيّة. فنسبة المواد اللغويّة إلى مجموع مواد الاختصاص والمواد المكمّلة لها هي ٣٧,٥ بالمئة، مقابل نسبة ٦٢,٥ بالمئة للمواد الأدبيّة؛ ونسبة المواد الأدبيّة إلى المواد اللغويّة هي ١,٦٧، أيْ أقل من الضعفين بقليل.

**يَنْبغي زيادة عدد مواد الاختصاص، وتحقيق التوازن بين المواد اللُّغوية والمواد الأدبيَّة**

- وأنّ عدد الساعات المخصصة للمواد اللغويَّة هو ٣٠ مقابل ٤٩ ساعة للمواد الأدبيَّة (من أصل مجموع مقداره ٧٩ ساعة). فنسبة ساعات المواد اللغويَّة إلى مجموع ساعات مواد الاختصاص والمكمّلة لها هي ٣٨ بالمئة، مقابل ٦٢ بالمئة للمواد الأدبيَّة؛ ونسبة ساعات المواد الأدبيَّة إلى ساعات المواد اللغويَّة هي ١,٦٣، أيْ أقل من الضعفين بقليل أيضًا.

- وأنّ الفرع الأدبيّ يُعدّ ١٨ مادة أدبيَّة و٧ مواد لغويَّة، أيْ بتغليب المواد الأدبيَّة على اللغويَّة بنسبة ٢,٦ (ضعفين وأكثر من نصف الضعف).

- وأنّ الفرع اللغويّ نفسه يُعدّ ١٣ مادة أدبيَّة و١١ مادة لغويَّة، أيْ بزيادة مادتين أدبيتين، وبتغليب المواد الأدبيَّة هنا أيضًا بنسبة تساوي ١,٢.

- وأنّ عدد المواد المساعدة والمواد الدخيلة عشر، أيْ أقل من المواد اللغويَّة الاختصاصيَّة باثنتين!

إنّ المعطيات السابقة توجب معالجة الأمر برويَّة لتحاشي الاعتداء على حقوق الطالب من خلال فلسفة مضطربة وغير منطقيَّة، يتحفظ عليها كثير جدًا من أعضاء الهيئة التعليميَّة، ويوحي اتساعُها وتعميمُها بالتأثير في هوية الاختصاص وهوية الجامعة اللبنانيَّة نفسها. ولا بد من العمل على معالجة الاختلال الشديد في بنية منهاج اللُّغة العربيَّة وآدابها، وذلك:

أولاً: بزيادة عدد مواد الاختصاص والسعي إلى تحقيق التناسب بينها وبين المواد المكمّلة والمساعِدة، ونفي الدخيل عنها.

ثانيًا: بتحقيق التوازن بين المواد اللغويَّة والمواد الأدبيَّة.

ويحسن كذلك معالجة موضوع تسميات المواد ونظام ترتيبها، وتحاشي الجمع بين مادتين في مقرر واحد أو الفصل بين أقسام مادة واحدة، فهذا مما يؤدي إلى الاختلال بين مواد اللُّغة ومواد الأدب. ولعلّ الحل يكون بنقل أحد جزئيْ كل مادة مركبة إلى سنة لاحقة أو فصل لاحق (إذا عُمل بمبدإ الفصول الدراسيَّة)، وربما تطلّب ذلك نقل بعض مواد السنة الثانية إلى الأولى (كمادة أدب العصر الجاهليّ وحضارته) وإعادة بعض المواد التي تبدو أدخلَ في الأدب من سواها (كمادة الأدب [تاريخه الموجز منذ الجاهليَّة حتى العصر الحديث])، ومنع جعل المواد تتعاقب بعكس التسلسل التاريخيّ أو المنطقيّ، وكذلك منع تكرار المواد في غير مقرر، ومنع تفضيل الحديث على القديم بلا مسوِّغ، ومراجعة تفصيل المواد كلها (توصيفها)، وربما توزيعها على امتحانات فصليَّة لا سنويَّة، والتزام عربيَّة التعليم والمحتوى العلمي للمواد، والنظر في المقتضيات العمليَّة التي تتصادم مع فلسفة المناهج.

## نتيجة

ولقد أدى النقد العلميُّ لهذه المناهج إلى أن قرر رئيس الجامعة اللبنانيَّة آنذاك تأليفَ لجنة تُناط بها دراسةُ الملاحظات التي يبديها أفرادُ الهيئة التعليميَّة على تلك المناهج، ومقارنةُ المناهج الجديدة نفسها بمناهج الجامعات العربيَّة الأخرى، وتقديمُ المقترحات بشأنها. وقد سُمِّيتُ عضوًا في تلك اللجنة، مع أنّ أكثر أعضائها كانوا من اللجان التي اقتَرَحَت المناهجَ محلّ النقد. وقد توصلنا إلى مقترحات قليلة نافعة، منها خفضُ «المداخل» في السنة الأولى إلى ثلاثة، وإحلالُ اللُّغة الأجنبيَّة محل المدخل الملغى، على أن يكون تفصيلُ المداخل المستبقاة وتفصيلُ مادة اللُّغة الأجنبيَّة تفصيلاً وظيفيًا يَخْدم اختصاصَ اللُّغة العربيَّة وآدابها، وتجميدُ العمل بحق الانتقال من قسم إلى قسم بناء على المداخل. ثم ارتؤي أن يبدل اسمُ المداخل لا الاكتفاء بتغيير محتواها، وذلك كيْلا تتعدد مضامينُ المدخل الواحد في أقسام مختلفة. كما ارتؤي الاكتفاءُ بمدخلين من أربعة، أو جعلُ كل المداخل مقرراتٍ اختياريَّةً، وكذلك إلغاءُ المواد الاختياريَّة التي لا صلة لها بكلية الآداب. وتوقف المجتمعون عند هذه الإنجاز المحدود، وامتنع على كاتب هذه السطور تقديمُ اقتراحات أخرى، ولاسيما اقتراحان شاملان أعدّهما ليكونا بديلَيْن من مناهج اللُّغة العربيَّة. وفي ما يلي أحدهما:

# في مناهج اللغة العربية وآدابها في الجامعة اللبنانية: نظرة تاريخية نقدية

**اقتراح لتعديل المناهج الجديدة**

| السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة | السنة الثالثة (اختصاص أدبيّ) | السنة الرابعة (اختصاص لغويّ) |
|---|---|---|---|---|
| ١ ـ الصرف والنحو | المدارس النحويّة | ظواهر نحويّة | أدب عصر النهضة | فقه اللُّغة العربيّة |
| ٢ ـ فن [أو تقنيّة] التعبير | المعاجم والموسوعات | أدب الأعصر العبّاسيّة وحضارتها | نقد أدبيّ حديث ومعاصر | الألسنيّة والعلوم الإنسانيّة |
| ٣ ـ أدب العرب وحضارتهم قبل الإسلام | مبادئ الألسنيّة وعلم الأصوات | نصوص في اللُّغة العربيّة وآدابها بلغة أجنبيّة | الأدب العربيّ الحديث والمعاصر | المدارس الألسنيّة |
| ٤ ـ تاريخ الأدب العربيّ (منذ الجاهليّة حتى العصر الحديث) | البلاغة والعروض والقافية | أدب الأعصر الأندلسيّة وحضارتها | الأدب المقارن | اللُّغة في شروح الشعر والتفاسير القرآنيّة |
| ٥ ـ تاريخ العرب السياسيّ والثقافيّ | أدب صدر الإسلام والعصر الأمويّ وحضارته | أدب العصرين المملوكيّ والعثمانيّ | الرواية والمسرح | علم الدلالة وعلم التراكيب |
| ٦ ـ مدخل إلى علم الاجتماع | النقد الأدبيّ العربيّ القديم | لغة شرقيّة | أدب المهجر | لغة شرقيّة |
| ٧ ـ مدخل إلى علم النفس | مصادر الدراسة الأدبيّة واللُّغويّة | ترجمة وتعريب | مناهج البحث الأدبيّ | مناهج البحث اللُّغويّ |
| ٨ ـ لغة أجنبيّة لغير المتخصّصين | أصول البحث العلميّ | الأسلوبيّة | قضايا أدبيّة | قضايا لغويّة |
| ٩ ـ مقرر اختياريّ | مقرر اختياريّ | تمارين تطبيقيّة على تدريس الأدب واللُّغة | مذكرة بحث | مذكرة بحث |

عدد المواد الأدبيّة: ١٨ عدد المواد اللُّغويّة: ١٨ عدد المواد المشتركة: ٧ عدد المواد الاختياريّة: ٢

وقد مرّ نحو سنة على تطبيق تلك المناهج الجديدة، ولا يبدو أن المسؤولين أخذوا بمقترحات لجنتنا، ولا يبدو كذلك أن تجربتهم كانت ناجحة. بل يقال إنّ بعض الأساتذة لم يستطيعوا التخلي عن المنهاج القديم فألبسوه للمقررات الجديدة، وإنّ هناك ارتباكًا واضحًا في قضيّة المداخل، وفي الانتقال من سبعة وعشرين مقررًا في المنهاج القديم إلى أكثر من سبعة وثلاثين في المنهاج الجديد، وفي ربط امتحانات القديم بالجديد، وفي أمور عملية أخرى يبدو المديرون أدرى بمشاكلها، وإنْ علمنا أنهم يحاولون إحياء بعض مقترحاتنا.

**بيروت**

# تدريس الأدب العربيّ في أميركا: تقريب بين الحضارات أم توسيع للهوّة بينها؟

د. ماجدة النويهي*

في مقابلة إذاعيّة مع محطة NPR الأميركيّة، سُئِلت الكاتبةُ المصريّة أهداف سويف عن دور الأدب في علاقات الشعوب والحضارات المختلفة، فتضمّن ردُّها مثالاً. قالت الكاتبة إنّ قراءاتها في الأدب الروسيّ، ومعرفتَها الحميمة ومعايشتَها لشخصيّات دوستويفسكي وتولستوي وآخرين، جعلتْ من المستحيل أن «تُشيِّئ» الإنسانَ الروسيّ، وأن لا تنظر بعين التعاطف والاحترام إلى قضاياه ومشاكله وصعوبات حياته. وهذا هو بالطبع الهدفُ الأساسيّ لمحاولات العرب في أميركا ترجمةَ الأدب العربيّ وتدريسَه، ولسانُ حالهم: «إذا عرفونا من خلال أدبنا فسيفهموننا، وسيكون من الصعب عليهم أن يجرِّدونا من آدميّتنا.» قد يكون هذا صحيحًا، ولكنْ...

كعربيّةٍ مقيمةٍ في الولايات المتحدة وأستاذةِ الأدب العربيّ في جامعةٍ أميركيّة عريقة، لا يسعني إلاّ أن أعترف بأنّ علاقة الطلاب الأميركيّين بالأدب العربيّ مازالت تتّسم بالجهل، والعنصريّة، والتعصُّب، والإحساسِ بالتميُّز والتفوُّق من قِبَلهم. عادةً ما يدرِّس الأدبُ العربيّ في الجامعات الأميركيّة في أقسام «دراسات الشرق الأوسط.» وهذه الأقسام لا تحظى بقدرٍ كبيرٍ من الدعم من إدارة الجامعة، ولا بمقام رفيع بين أقسام الجامعة الأخرى. ولانعدام الدعم من إدارة الجامعة، كثيرًا ما تُضطرّ هذه الأقسامُ إلى طلب المعونة من جهات خارجيّة، مثلِ أثرياءِ شيوخ النفط أو وزارةِ الخارجيّة الأميركيّة التي حدَّد لها الكونغرسُ الأميركيُّ ميزانيةً للأغراض التعليميّة والمعلوماتيّة تتحكّم فيها تمامًا. ومن البدهيّ أنّ هذه «المعونات» لا تُمنح بدون قيود، وأنّها تلعب دورًا في اختيار الكتب وتحديدِ المقرَّرات وربّما أيضًا في تعيين الأساتذة وترقيتهم. وقد يكون هذا الدعمُ وقيودُه من أسباب هيمنة النزعة الفيلولوجيّة المعادية للتنظير، والمستتبّة في معظم أقسام دراسات الشرق الأوسط. ذلك لأنّ النظريات الأدبيّة الحديثة قد تشكّل خطورةً على مصالح الجهات الداعمة لكون هذه النظريات تثير التساؤلات عن صلة المعرفة بالسلطة، وعلاقةِ الخطاب بالحياة الماديّة، ومشاكل التمثيل (representation) الخ. والنتيجة هي أنّ الجامعات الأميركيّة تقدِّم نموذجًا لتوزيع المسؤوليات لا يختلف كثيرًا عن العالم الخارجيّ: فالأقسام الأوروبيّة تُنْتج النظرية، ونحن نقدِّم المادةَ الخامَّ لتطبيقها؛ وهي تحدِّد آفاقَ الخطاب النقديّ، ونحن نلعب دور «المُخْبِرِ ابنِ البلد» the native informant؛ هي الفاعلة ونحن المفعولُ به.

بالإضافة إلى هذا فإنّ دوافع نشوء هذه الأقسام والشكل الذي اتّخذَتْه ـ وهو ما حلّله باستفاضةٍ د. إدوارد سعيد في كتابه **الاستشراق** ـ يجعل من الصعب أن تكون هذه الأقسامُ فضاءاتٍ للمعارضة والنضال. فهي أقسام وُلدتْ لإنتاج معرفة تَخْدم أغراضَ البعض (الغرب) على حساب البعض الآخر (العالم الثالث)، وتَدْعم نظامًا عالميًا يتكوّن من أقليّةٍ مرفّهة وأغلبيّةٍ مسحوقة.

إنّ لفظة «الشرق الأوسط» لم تَلْعب أبدًا دورَ المظلّة التي تَجْمع تحت ظلِّها المفكّرين ذوي اللُّغات والجنسيّات المختلفة في المنطقة، ولم تَكُنْ أبدًا نداءً للوحدة ومكافحةِ الاستعمار بأشكاله المتعدِّدة، بل هي لفظةٌ خَلَقَها الاستعمارُ نفسُه. ولذا يَعْمل أساتذةُ أقسام دراسات الشرق الأوسط في الولايات المتحدة على أدب منطقة بعينها، وفي إطارِ لغةِ هذه المنطقة (التركيّة ـ الفارسيّة ـ العبريّة ـ

* ـ أستاذة الأدب العربيّ في جامعة كولومبيا في نيويورك. ونُشير إلى أنّها ابنة الناقد المصريّ العربيّ الكبير د. محمد النويهي، أحدِ أعمدة هذه المجلّة في الماضي.

# تدريس الأدب العربي في أميركا:
# تقريب بين الحضارات أم توسيع للهوة بينها؟

العربيّة). وعادةً ما تكون رغبتُهم في التحاور وتبادلِ الآراء والعملِ المشترك منصبَّةً على زملائهم في أقسام الآداب الأوروبيّة، لا مع بعضهم البعض؛ فالتحاور مع أوروبا هو الطريق المؤدّي إلى العالميّة (cosmopolitanism) والخروج من الأماكن المهمَّشة في الجامعة إلى الأماكن المحترمة المرموقة.[1] إنّ كراهية الذات، والفروقَ بين الشعوب التي خلقها الاستعمارُ في منطقتنا الجغرافيّة، يعاد خلقُها في أقسام دراسات الشرق الأوسط في الجامعات الأميركيّة. والنتيجة هي أنّ هذه الأقسام تتكوّن من أفراد وُضعوا معًا برغم أنوفهم بغرض تيسير «دراسة حضاراتهم» للسلطات المهتمّة بذلك. وإنّ المنطقة المهمَلة التي تَقْبع فيها هذه الأقسامُ في الجامعات الأميركيّة هو أبلغُ تصوير لضعة مقدار الحضارات التي تمثّلها بين حضارات العالم؛ والانقساماتُ والفروقُ بين أساتذتها هي انعكاس صادق للفوارق والصراعات المحزنة بين بلدان المنطقة.

لقد فقدتْ معظمُ شعوب العالم الثالث، بما في ذلك المفكرون، القدرةَ على التحاور بلغة غير الإنجليزيّة (وأحيانًا الفرنسيّة) وخارج الإطارات التي حدّدها الفكرُ الغربيّ. فنادرًا ما تتلاقى وتتعايش حضاراتُ العالم الثالث الأخرى بدون تدخُّل الغرب. كم واحدًا منّا يجيد التركيّة أو الفارسيّة أو العبريّة؟ ولنقارنْ هذا بالأعداد التي تجيد الإنجليزيّة والفرنسيّة. إنّ الطريق الوحيدة التي أقرأ بها روايةً تركيّة أو قصيدةً فارسيّة إنّما تكون عبر الترجمة إلى الإنجليزيّة، ولأنّ الغرب هو الذي قرّر أنّ هذه الرواية أو القصيدة تستحق الترجمة.

المشكلة هنا لا تَقْبع في أنّ الأدب لا يُمْكن أن يُفْهَم أو يُتذوّقَ إلاّ في لغته الأصليّة. المشكلة الأساسيّة هي أنّ ما يُترجم إلى الإنكليزيّة، والأشكالَ التي تتّخذها الترجمة، ذاتُ علاقة وطيدة بسياسة التلقّي politics of reception في الحضارة المُضِيفة host culture أكثر منه بآليات الحضارة التي يَنْبع منها الأدبُ نفسُه. وعادةً ما تتّسم النصوصُ المختارة للترجمة بأنّها تَدْعم وتؤكّد الأفكارَ المسبّقةَ عن العالم العربيّ. ففي الأدب العربيّ مثلاً نجد أنّ كاتبةً مثل نوال السعداوي هي من أكثر الكتّاب المترجَمين إلى الإنجليزيّة والمُدرَّسين في الجامعات الغربيّة، في حين أنّ الكثير من الكتّاب المهمّين، أمثال غالب هلسا، ليست لهم أعمالٌ مترجمة إلى الإنجليزيّة. إذا نظرنا أيضًا إلى التغييرات التي تَحْدث في تلك النصوص في رحلة الهجرة إلى الشمال، لوجدنا ما يثير الاهتمام. فمثلاً كتاب نوال السعداوي **The Hidden Face of Eve** (الوجه المُغَطّى لحوّاء) يبدأ في النسخة الأميركيّة بتفاصيل مجسّمة لعمليّة ختان، في حين أنّ مرادفه في العربيّة **الوجه العاري للمرأة العربيّة** يبدأ بإدانة الإمبرياليّة وتمجيدِ الثورة الإيرانيّة؛ وهذه الأجزاء اختفَتْ تمامًا من النسخة الأميركيّة.[2] إنّها تغييراتٌ ليست بريئة، وليست بدون توابع.

وليس المقصود هنا اختيار الأعمال التي تقدّم للغرب صورةً إيجابيّةً وفاضلةً عن العالم العربيّ. بل المشكلة الحقيقيّة هي أنّه، في عمليّة هجرة النصوص، تتغيّر علاقةُ النص بالسلطة تغييرًا جذريّاً: فالنصوص الأدبيّة المعارضة للسلطة بكل صورها في بيئتها الأصليّة، لكونها تتعامل مع قضايا المهمّشين والمضطهَدين

١ ـ في قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة كولومبيا نحاول بجديّة تغييرَ هذا الوضع عن طريق تدريس صفوفٍ تَجْمع بين آداب المنطقة، وتشجيع طلاّب الدراسات العليا على الكتابة المقارنة بين تلك الآداب.

٢ ـ للمزيد من التفاصيل، انظر المقال المتاز: Amal Omireh, "Framing Nawal al-Saadaw," in **Signs**, vol. 26, No. 1 (Fall 2000).

**إنّ الإيمان بالنسبيّة علاجٌ فعّال ضدّ الإيمان بتفوُّق حضارة على أخرى، ولكنّ خطورته تَكْمن في احتمال خلق جوّ من الليبراليَّة السياسيَّة المعادية للالتزام**

داخل مجتمعاتهم، تتحوّل إلى نصوصٍ داعمةٍ للسلطة في البيئة المتلقّية، ويصبح استخدامُها لمجرّد تأكيدِ وتوطيدِ الأفكار المسبّقة والمستتبّة عن «هؤلاء العرب» الذين يسيئون معاملةَ نسائهم ويتّسمون بالعنف والهمجيّة والتعصُّب الدينيّ الخ. فمع تغيُّر البيئة تتغيَّر علاقةُ النصّ بعالمه وقرّاءه: من نصوص صِدَاميَّة تثير التساؤلات في القرّاء وتدفعهم إلى رفض الواقع والثورة عليه، إلى نصوص تؤكّد ما كنّا نعرفه دائمًا عن «هؤلاء الناس.»

بالإضافة، إذن، إلى وجود نصوص معيَّنة أو عدمه في الإنجليزيّة، توجد أيضًا مشكلةُ قراءة هذه النصوص. إنّ أيّ قراءة ذكيّة لنصٍّ ما تستدعي فَهْمَ علاقة هذا النصّ بسياقات متعدِّدة: أدبيَّة وغير أدبيَّة. والطلاّب الأميركيُّون لا يكتفون بالتعامل مع نصّ «ناقص» بسبب عدم إدراكهم لسياقات النصّ العديدة، بل إنّ السياقات ودائرةَ العلاقات التي يأتون بها إلى النص مكوِّنةٌ هي أيضًا من «تجاربهم» مع العرب من خلال الإذاعة والتلفزيون والصحافة الأميركيَّة. وعندما يبدأ طالبٌ أميركيّ صفًا في الأدب العربيّ، فإنّ هدفه الأساسيّ عادةً هو أن يَفْهم كيف يجسِّد النصُّ «العقلَ العربيّ» و«ماهيةَ العروبة.» وهذا ليس صحيحًا فقط بالنسبة إلى الطلبة الذين لا يَخْجلون من الاعتراف بأنّ سبب اهتمامهم بالموضوع هو التحضير لوظيفة في الـ C.I.A. أو وزارة الخارجيّة الأميركيّة أو البنك الدوليّ، بل هو صحيح أيضًا بالنسبة إلى الطلاّب الصادقي النيّة في فَهْم الحضارات المختلفة والتقريبِ بينها بهدف حدّ النزعات والحروب في العالم. ومهما حاولت الأستاذةُ تذكيرَهم بآليات العمل الأدبيّ، بالسخرية والفانتزيا وتعدُّدِ المعاني والغموض المتعمّد الخ؛ ومهما حاولتْ عقدَ مقارنات بين شخصيّاتٍ وأحداثِ النصّ وبين شخصيّاتٍ وأحداثٍ مألوفة من مجتمعهم، فإنّ الرغبة في فَهْم العرب والعقل العربيّ من خلال فهم نصّ أدبيّ رغبةٌ ملحّةٌ من الصعب التغلُّبُ عليها. فعندما يواجهُ الطالب نصّاً أجنبيّاً يصبح نموذجُ «الأدب كمرآة صافية تَعْكس الواقعَ بوضوح» هو النموذجَ السائدَ، ويصبح مقدارُ مطابقةِ النصّ للواقع و«أصالته» المعيارَ الأساسيّ لتذوُّقه والحُكْمِ عليه.

من المؤكّد أنّ الحلّ لا يَكْمن فقط في تقديم المزيد من المعلومات الصحيحة للطلاّب الأميركيّين، ولكنْ أيضًا في جعلهم يُدْركون موقعهم (positionality) بالنسبة إلى النصّ: لماذا وكيف يصلهم؟ كيف يستقبلونه؟ كيف يكون استهلاكُهم إيّاه جزءًا من لعبة المعرفة/السلطة؟ ربّما يكون الهدف من ذلك هو دعوتهم إلى تغيير منظورهم، ولو بشكل موقّت، وعدم استخدام حضارتهم وأغراضهم ومصالحهم مقياسًا للحُكْم: فإذا كان لا بدّ من إصدار الأحكام، فعليهم على الأقلّ إدراكُ النوايا والمصالحِ الحقيقيّة القابعة وراء هذه الأحكام؛ وإذا لم يكن عندهم استعدادٌ لنقد فكرة المقاييس الجماليَّة المُطْلقة، فعليهم أن يَفْهموا أنّ هذه المقاييس «المُطْلقة» ما هي إلاّ معاييرُ أوروبيَّةٌ تَرْتكز على أساس أنّ النماذج الأوروبيّة هي الحلّ للجميع.

إنّ الإيمان بالنسبيّة علاجٌ فعّالٌ ضدّ الإيمان بتفوُّق حضارة على أخرى. إلاّ أنّ خطورته تَكْمن في احتمال خلقِ جوٍّ من الليبراليَّة السياسيَّة (كلّه ماشي) المعادية للالتزام.

قد تكون الموازنةُ المطلوبةُ هي أن تَرْفض الأستاذةُ بصدقٍ ووضوحٍ ما تؤْمن بضرورة رفضه (ختان البنات مثلاً)، في الوقت الذي تُوضح فيه لطلاّبها النوايا المغْرضةَ والحقيرةَ للموقف الرافض لذلك في الغرب. إنّه موقف صعب ومعقّد، ولكنّه يَسْمح للأستاذة بأن تكون صادقةً ومدركةً تمامًا لموقعها في الغرب في آن واحد.

**نيويورك**

# 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**