

الإنجليزية و"الإجابة الصحيحة"

English and 'the Right Answer'

- هل هناك "طريقة صحيحة" لدراسة الإنجليزية؟
- لماذا يعد وجود "إجابة صحيحة" أمر يشوبه الخطأ؟
- كيف أستطيع "دراسة الإنجليزية" بطرق أخرى؟

غالباً ما يقال أنه لا توجد إجابة صحيحة في الإنجليزية^(١)، لكن بعد تصحيح ما يقدمه الطلاب من مقالات وأعمال فصلية واختبارات ومراجعات خاصة بمقررات الأدب، يبدو الأمر وكأن هناك اتفاقاً جماعياً سرياً على وجود تلك الإجابة الصحيحة. فلماذا يقع طلاب ومدرسو الإنجليزية في هذا التناقض؟ وما هي العواقب المترتبة على ذلك؟

هل توجد "طريقة صحيحة" لدراسة الإنجليزية؟

Is there A Right way to do English?

سائد الافتراض بوجود طريقة "طبيعية" لقراءة الأدب (وهو ما أشرت إليه في الفصل الثاني) وكأن الأمر لا يقوم على أية أفكار مسبقة مسلّم بها، إذ كان

(١) أي لا توجد طريقة واحدة لدراسة العمل الأدبي بحيث يصل كل من يقرأ النص لنفس الفهم في كل مرة. (المترجم).

الكل يعتقد أن تلك الطريقة الصحيحة الطبيعية تؤدي إلى تفسير "صحيح" للنص أي الوصول إلى الإجابة الصحيحة. ما زالت تلك الفكرة تلقى رواجاً كبيراً، وكأن تلك الطرق "النظرية" الجديدة لدراسة الأدب وما تأتي به من تساؤلات حول الأفكار المسبقة للدراسة والسياق تأتي في مرحلة لاحقة لإتقانك لتلك الطريقة "الطبيعية" في التفسير.

في الواقع جسدت الطريقة التقليدية في تفسير الأدب نظاماً معقداً بما تشتمل عليه من أفكار مسبقة وطرق يجب على الطالب أن يتعلمها، مما اضطر الطلاب الذين درسوا الإنجليزية بتلك الطريقة التقليدية إلى تعلّم كيفية استخدام هذا النظام المعقد والنظرة للأدب بعيون أصحاب ذلك المنهج لكي يحققوا النجاح في المقرر. وما زاد الطين بله ادعاء ذلك النظام أنه أسلوب بديهي للدراسة وليس نظاماً مبتكراً، فمثلاً قدّم هذا النظام التقليدي العديد من المفردات العادية شائعة الاستخدام وليس ألفاظاً نقدية أدبية وتقنية، والدليل على ذلك أن كلمة "حياة" هي المصطلح المفضل لدى ليفيز ورفاقه الذين يقولون بأن الأدب تعبير عن الحياة وأن الأدب ذو القيمة الرفيعة هو الداعم للحياة. أما مصطلحات المديح الأخرى فكانت "قوي" و"مباشر" و"مركّز" و"مادي". وعلى النقيض اشتملت كلمات المهجاء للأعمال غير الجيدة على مصطلحات "ضعيف" أو "ركيك". لكن تلك الألفاظ البريئة السلسلة تظل غير ملائمة حتى تتعلم ما المقصود من ورائها، من ثم تعد مصطلحات "الحياة" و"القوة" مصطلحات 'تقنية' في ذلك السياق وليست ألفاظاً طبيعية على الإطلاق. وفي نفس الوقت أدرك الدارسون أن استخدام تلك المصطلحات يعني "دراسة الإنجليزية" بالطريقة الصحيحة التي تؤدي بهم لمعرفة "الإجابة الصحيحة" أي التفسير الأوحد الصحيح للنص.

لماذا يعد وجود إجابة صحيحة أمر يشوبه الخطأ؟

What's Wrong with 'the Right Answer'?

يستمر البحث عن الإجابة الصحيحة في كل النظم التعليمية على اختلاف أماكنها، فربما تدرس مقرر ثم تشعر أن اتباعك لإجابة بعينها هو الذي يجلب لك الدرجات العالية. لكن دراسة الأدب بتلك الطريقة قد تؤدي إلى العديد من المشاكل، فيمكنك مثلاً أن تنظر إلى اختبارات المستوى المتقدم "A-level" في المملكة المتحدة الذي كان يقوم على مقرر لمدة عامين يتم الاختبار فيه بنهاية العام الأخير من المرحلة الثانوية حتى تم استبدال المستوى المتقدم القديم في عام ٢٠٠٠م بمقررين آخرين (A2 و AS) كلاهما لمدة عام يتم خلالها مراجعة تلك المقررات. فانصب التركيز في هذين المقررين على قضايا السياق والتفسيرات المختلفة للنصوص وهي أفكار تنبع من "النظرية الأدبية" الموجودة في المقررات الجامعية. وعلى الرغم من حداثة عهد الطلاب بهذا النظام الجديد، إلا أن الكثيرين يعتبرونه فتحاً مبيناً في دراسة الإنجليزية. وإذا أشرتُ إلى النظام القديم فليس معنى ذلك أنني انتقد المدرسين والمتحنيين، ولكن لأوضح الأخطاء التي وقع فيها ذلك النظام الذي طالما افترض وجود إجابة صحيحة واحدة، مما يفيدك -عزيزي الطالب المقبل على الدراسة الجامعية- في تعلُّم الأسباب التي أدت إلى تغيير تلك المقررات.

خرج علينا في ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين الكثيرون بمقالات حول المستوى المتقدم في الإنجليزية وعلاقته بمشاكل المنهج البديهي في دراسة الإنجليزية الذي يساعد على الوصول إلى الإجابة الصحيحة، ففي عام ١٩٨٩م قدّم باتريك سكوت Patrick Scott -وهو كاتب في الشأن التعليمي وممتحن المستوى المتقدم- كتاباً بعنوان "إعادة بناء المستوى المتقدم في الإنجليزية" -Reconstructing A-

level English قام فيه بتحليل تلك الأفكار وكذلك عواقب التمسك بالطريقة الوحيدة الصحيحة لدراسة الأدب. استرعى انتباه سكوت ارتكاب الطلاب المرشحين للمستوى المتقدم على اختلاف مناهجهم ومدارسهم لأخطاء "غاية في التشابه"، وعندما تأمل في أسباب ذلك وجد أن هناك إرثاً مشتركاً في تدريس الأدب يجسده فكرة وجود "الطريقة الصحيحة" في الدراسة. وأسوق إليك الآن مجموعة من الأمثلة التي أوضَحَ بها سكوت تأثير ذلك التراث المشترك على الطلاب (والذي ربما مازال يؤثر عليك).

• يقوم "المؤلف — أي مؤلف — باختيار "موضوع" theme ما ثم يزيّنه بعدة "مؤثرات" تجعله "ممتعاً" للقارئ" ودور الطالب هو الكشف عن هذا الموضوع. ولقد ساد ذلك المنهج البسيط طويلاً لدرجة أن سكوت يذكر ممتحناً يعيب على المرشحين عدم قدرتهم على شرح قصيدة لا تحمل "رسالة" ولا تُعَلِّم "خُلُقاً" لأن الطلاب قد تعلموا أن الطريقة الوحيدة لدراسة الأدب هي البحث عن رسالة أو خلق لذا يقفون مكتوفي الأيدي أمام نص يخلو منهما.

• كان المتعارف عليه أن كل القراء يفسرون النص بنفس الطريقة وهو ما دلت عليه الإشارة لضمير المتكلم الجمعي "نحن" في عبارات مثل: "عندما نقرأ هذا العمل الأدبي الرائع، نشعر...". لكن ماذا يحدث إذا لم تكن تشارك الكاتب ذلك الشعور؟ بالطبع سيصبح ذلك الضمير الجمعي "نحن" عاملاً استثناء واستبعاد بدلاً من أن يكون عاملاً لجذب كل القراء معاً. ويعبّر سكوت عن ذلك بأن الضمير "نحن" قد خلق:

"إحساساً بغربة الفرد عن الكتاب الذي يقرأه لأنه

يقدم جيشاً من القراء الآخرين الذي يسيرون

قاصدين موسيقى النص الذي يحمل معنى واحداً
وأن الاختلافات النقدية هي طريقنا للوصول إلى
ذلك المعنى."

• ساد الافتراض بأن الأحكام التي نطلقها بشأن "النصوص الأدبية المعقدة... يمكن أن تصاغ في عبارة أو اثنتين مُحكَمَتَا الصياغة" مما يوحي بأن النص عبارة عن "كل متسق الأجزاء"، لكن الحقيقة هي أن الأعمال الأدبية تتسم في الغالب بالتناقض أو الجزئية كما في مسرحية "هاملت" التي تبدو للعيان على أنها مسرحية ذات سياق مترابط. فكيف يمكنك أن تصدر حكماً واحداً صحيحاً على نص لا يتصف بتلك الوحدة؟

• أشار سكوت أيضاً إلى أن الطلاب سرعان ما اكتشفوا أن الاختلافات البينية واضحة ليس فقط بينهم وبين رفاقهم في المستوى المتقدم، ولكن بين النقاد البارزين أيضاً، إلا أن المدرسين والممتحنين يتوقعون أن يتبنى الطلاب موقفاً تحليلياً أكثر "موضوعية" اعتماداً على أن ذلك هو السبيل الوحيد للوصول لما "يعنيه" كتاب ما، وإذا وُجد اختلاف بين الطلاب أو بين النقاد فإن مرجع ذلك هو تمسكهم بمنهج ذاتي في التحليل. لكن أليست فكرة الموضوعية هذه موضع تساؤل وشك كما أشرت سابقاً؟

• تحولت النصوص المقررة إلى "طائفة من الكتب" تصاغ بشأنها أسئلة أدبية تسعى لإجابات ثابتة وذلك بسبب الاعتماد على ذلك المنهج التقليدي، لذلك لم تعد كتباً أدبية بل مقررات دراسية تلغي كل الخبرات القرائية السابقة لدى الطالب -وهو ما أشار إليه سكوت بوضوح- مما جعل للمستوى المتقدم طريقة للقراءة خاصة به يجب أن يعلم بها الطالب لكي تصبح الآراء المسبقة للمدرسين والممتحنين

شيئاً مشتركاً بينهم وبين الطلاب، إذن فلا عجب إذا وجدنا أن الكتب المقررة صعبة القراءة.

دعمت عملية الاختبارات ومواصفات المناهج المقررة كل تلك الفرضيات، فلا يخفى على أحد أن أسئلة المستوى المتقدم انصبت على أحد المحاور التالية: إما الموضوع أو الأسلوب style أو المكان setting أو الشخصيات characters أو الحبكة plot. ولقد عكست مساعدات التدريس المستخدمة ذلك المنحى ودعمته.

ثمة عدد من النتائج الناجمة عن تلك الفجوة بين ما يفترض تدريسه في الإنجليزية (الحصول على رد الفعل الطبيعي للطلاب تجاه نص ما) وما يحدث في الواقع الفعلي (تدريس الطالب طريقة واحدة للقراءة وفق عدد محدد من الأفكار المسبقة والأيديولوجيات) أولها استحالة وجود رأي شخصي للطلاب وإلغاء كل خبراته وأفكاره باعتبارها "خطأ". ويشير سكوت في هذا الصدد إلى أنه قد حيل بين الطالب وبين خبراته وآرائه الشخصية مكتشفاً بذلك أن أسئلة الاختبارات المعلنة تخفي وراءها أهدافاً محددة من قبل، مما حوّل مقرر الإنجليزية في المستوى المتقدم إلى "آلة قرائية" قوامها مقتطفات يدرسها الطالب لكي يتمكن في النهاية من تحويل العمل الأدبي لمجموعة من الملاحظات والملخصات التي تساعد على اجتياز الاختبار، وثانيها اختلاف مواقف الطلاب حيال النص الأدبي على أحد وجهين: أولهما الموقف التقليدي للمستوى المتقدم المقتصر على النصوص الأدبية المقررة، والآخر هو رد الفعل الشخصي الناقد للكتب والقصائد المقروءة والأفلام المشاهدة والموسيقى المستمع إليها في أوقات الفراغ. وما يجعل الأمر أكثر سوءاً وإحباطاً أن ذلك التصارع في المواقف يجعل المادة العلمية أكثر صعوبة في نظر الطالب. وقد استنتج سكوت أن الطريقة التي يلجأ إليها الطالب لكي "يحقق التصالح بين تلك

المواقف المتصارعة" هي "اعتبار المادة برمتها صعبة الفهم"، في حين رأى البعض الآخر من الطلاب أن المادة المقررة مجرد هراء، و يعلق سكوت بقوله: "إذا أجبرنا الطلاب على تحديد ما إذا كانت مادة "الأدب الإنجليزي" هراء أم صعبة الفهم فسينحاز العدد الأكبر إلى القول بأنها صعبة، لكن ذلك لا ينفي خطورة أن تصبح المادة مجرد هراء يوماً ما".

لم يكن القول بوجود طريقة صحيحة لدراسة الإنجليزية مغبة على الطلاب فحسب ولكن على المدرسين أيضاً، فكثيرٌ هم المدرسون الذين يعلنون من شأن دراسة الإنجليزية وتميزها عن غيرها من المواد لأنها تشجع الحرية والتعبير عن الذات والفهم وترقية المشاعر، بل قد يذهب البعض منهم للقول بأن الإنجليزية كمادة دراسية لها رسالة لتحرر الناس وتحقق طموحاتهم في الحياة. لكن وجود مجموعة من الأعمال المختارة والمحددة من قبل منذ النصف الأول من القرن العشرين قد كبح جماح هؤلاء المدرسين واضطر الطلاب لحفظ مجموعة من الحقائق عن ظهر قلب مكونين بذلك اتجاهات وأفكار اعتبروها مفاتيح التميز في اللغة الإنجليزية، وبينما حاولت أفلام الفيديو والأنشطة الصيفية والعروض وزيارات الممثلين وغيرها من مساعدات التدريس أن تجعل من الإنجليزية مادة أكثر تشويقاً، خيّم شبح الاختبارات بشكله التقليدي على عقول الطلاب مما جعل كل تلك الجهود والأدوات المساعدة تذهب سدى تاركة الكثير من المدرسين أسرى الإحباط والحنق. بالإضافة إلى ذلك فقد نال الممتحنون والمقيّمون نصيبهم من جرّاء اتّباع "الطريقة الصحيحة" لدراسة الأدب الإنجليزي. فمن ناحية يصاب الممتحنون بالسأم من جراء تصحيح نفس الإجابات القديمة المتوقعة، ومن ناحية أخرى يدركون مدى التناقض الذي وُضع الاختبار على أساسه، فبدلاً من أن يكافئوا الدارسين الذين

قدموا إجابات مبتكرة تحلل وتقيم النص الأدبي، بدا الأمر عكس ذلك؛ فالإجابات التي تتبع "الطريقة الصحيحة" وتؤدي إلى الإجابة الموحدة هي الأعلى شأنًا في التقييم، الأمر الذي لم يترك مجالاً للأصالة والإبداع والاختلاف في تقدير الممتحنين مما يثير الشك حول معيار الحكم على مدى استيعاب ذلك البغاء للمقرر من خلال ترديده لما طلبه منه المدرسون. فإذا كانت كل الإجابات قائمة على نفس الأسس والأفكار المحددة سلفاً، فإن جميع الطلاب ينتهجون نفس النهج في الإجابة ويتحدثون نفس اللغة.

كيف أستطيع دراسة الإنجليزية اليوم؟

So how can I 'do English' Today?

ثمة تغيرات كثيرة طرأت على طريقة دراسة الأدب الإنجليزي وتدريسه والاختبارات فيه، أي أن دراسة الإنجليزية قد تغيرت بأكملها كردة فعل للقضايا السابق طرحها وللنمو الذي حدث في طرق تفسير النصوص، حيث تغيرت المقررات الدراسية لتسمح بتلك النقلة من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الجديدة في النظم التعليمية بجميع أنحاء العالم وعلى عدة مستويات، حيث حدث التغيير في الجامعات أولاً ثم المدارس الثانوية بالمملكة المتحدة. وعلى ذكر نموذج المملكة المتحدة، أعتقد أن إحدى المشاكل الرئيسة في المستوى المتقدم هي وجود تفسير واحد صحيح لأي نص أدبي مما أفاد بأننا جميعاً نعرف الطريقة الصحيحة لدراسة الإنجليزية، لكن الأسس المسبقة لم تكن معلنة فلم يكن هناك مرشداً لما يجب أن يدرسه الطالب، اللهم سوى وجود فكرة "الطريقة الصحيحة" لقراءة النص الأدبي. قامت إدارة المناهج والمواصفات المنوطة بتحديد معايير الاختبارات في المملكة المتحدة بمراجعة نظام الاختبارات كردة فعل لذلك الموقف، لكن تلك

المراجعة لم تُسفر عن نظام الستين بمقررين مختلفين فحسب، بل أدخلت "أهدافاً" "تقويمية" جديدةً لكل المقررات واعتبرتها "قواعد ثابتة" يدرس وفقها الطالب، فنجدها مثلاً قد حددت خمسة أهداف للتقويم في مقرر الأدب الإنجليزي بواقع خمسة في المائة لكل منها، وينصب التدريس على تحقيق تلك الأهداف بوضوح أكثر مما كان يحدث سلفاً عندما كانت دراسة مقرر ما مجرد حفظ مجموعة من الافتراضات غير المعلنة وإعادة كتابتها في الاختبار. ولقد عمل هدفان من تلك الأهداف الخمسة على تقديم الأفكار الأساسية للنظريات الأدبية الجديدة، الأمر الذي أتاح للطالب التحدث عن السياق الذي كتب فيه النص الأدبي والذي يعد المدخل الحقيقي لفهم النص، كما أصبح بإمكانه التعبير عن نوع من الفهم يعكس تفسيرات مختلفة لعدد من قراء النص الأدبي، ويقصد "بالسياق" هنا الظروف التاريخية لكتابة النص الأدبي وكذلك وجهه النظر المعاصرة له، أي أن الأهداف التقويمية تتبلور في إمام الطالب بالأسلوب الذي كتبت به تلك النصوص والطرق المؤدية لفهمها بناءً على القراءات الحالية، ومثال على ذلك قراءة الكثير من النصوص التي تتعلق بأفكار عن العنصرية أو عن الجنس gender أو السياسة بطريقة مختلفة عن الطريقة التي قرأت بها في الخمسين أو المائة عام الماضية. ومن اللافت للنظر في هذين الهدفين تأكيدهما ليس فقط على مجرد الوقوف على تفسيرات مختلفة للنص ولكن على ضرورة الوصول لتلك التفسيرات حيث إن أربعين في المائة من التقسيم ينصب على تبني ذلك المنهج الجديد في قراءة النصوص الأدبية. أما الأهداف الثلاثة الأخرى فتتطلب إمام الطالب بعدد كبير من النصوص الأدبية وإتقانه للغة الأكاديمية المستخدمة لوصفها (لأن بعض المصطلحات الأكاديمية لها ضرورة عند الدراسة، فإذا كان من السهل أن تقول "المولّد" عن الشيء الذي يخلط

الهواء و الوقود في محرك السيارة فمن السهل أيضاً أن تقول "كوميديا عصر استعادة الحكم الملكي" Restoration Comedy من أن تقول "نوع المسرحيات خفيفة الظل السائد في النصف الثاني من القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر" كما تتطلب الأهداف أن يقوم الطالب بشيء من التفكير الناقد لتلك النصوص.

وخلاصة القول أن أهداف التقويم قد وضعت خطوطاً عريضةً لما يمكن أن يعد "الإجابة الجيدة" وليس "الإجابة الصحيحة"، وحتى لو لم تكن طالباً في إحدى السنتين، ستجد الأمر مشوقاً ودافعاً لأن تقارن بين طرق التدريس والاختبار في نظامك التعليمي وبين "القواعد المتبعة" في هذا النظام الجديد. وعلى الرغم من أن يسمح المنهج التقليدي للطلاب "قول ما يحلو له طالما يدعمه بالدليل"، يؤكد الواقع العملي أن المنهج التقليدي قد حال دون تبني هذا النمط من الإبداع، وهو ما دلت عليه الشواهد التالية: أولاً لكي تدعم نقاشاً "غير تقليدي" فأنت بحاجة لمادة علمية وأفكار من النادر توفرها بشكل تقليدي، وستجد من الصعب مثلاً أن تكتب مقالاً عن التفسير النفسي لأحد المقررات إذا لم تتعلم جوانب تلك الطريقة من قبل أو إذا كنت جاهلاً بوجود ذلك المنهج أصلاً. أما الدليل الثاني فالطريقة التي تعلمت من خلالها الجدال تعتمد على أفكار مسبقة تحكمك أثناء الدراسة دون أن تدرك ذلك. أليس غريباً اتفاق كل الطلاب على رأي واحد حول مسرحية "عطيل" لشكسبير إذا ما تدربوا على نفس الأفكار الأساسية تبعاً؟ وتبقى مشكلة الاختبار العقبة الكوؤد أمام التجديد المنشود خاصة الامتحان الوطني الذي يقوم فيه أعداد غفيرة من المدرسين بتصحيح أوراق الإجابة بنفس الطريقة. فغاية أملنا أن تشجع التجربة العملية وكذلك التنظير على وجود مقررات جديدة تتناول عدداً كبيراً من الأفكار والقضايا واسعة الانتشار.

دار الكثير من الجدل حول استخدام المنهج القائم على الأهداف التقييمية، فيذهب كثير من المدرسين إلى أنه إذا قسم المقرر إلى وحدات قيمة كل منها عشرين بالمائة كما في لغز تكوين الصور فإن عملية تدريسه ستكون أمراً هزلياً، وكما أشرت سابقاً فطريقة التدريس وطريقة الاختبار ليستا بالأمر الهين كالتنظير لكيفية دراسة الإنجليزية، ولأننا مازلنا حديثي عهد بنظام الستين فما زال أماننا الكثير لنكتشف طريقة عمله الفعلية وقد يحتاج لمزيد من التعديلات، لذا أدعوك لزيارة موقع إدارة المناهج والمواصفات QCA على شبكة الانترنت www.qca.org.uk إذا كنت مهتماً بمعرفة آخر التطورات الخاصة بقواعد توصيف المقررات والتقييم.

تعلم طرق القراءة المختلفة

Learning about Different Approaches

في بادئ الأمر يبدو اختلاف طرق القراءة والأفكار المتعلقة بها في غير صالح عملية الدراسة، وبالطبع من غير المتوقع أن يصبح الفرد خبيراً في قراءة وفهم وتحليل نص أدبي بين عشية وضحاها اعتماداً على مجموعة من الحقائق. وبدلاً من ذلك تقترح باربارا بليمان Barbara Bleiman ولوسي ويبستر Lucy Webster وهما عضوتان في مركز اللغة الإنجليزية والإعلام أن تتم عملية تعلم القراءة بطريقة جديدة وبشكل متطور مستمر وفق مراحل ست:

١- نقطة البدء في قراءة أي نص هي أن تعبر عن ردة فعلك المبدئية تجاه ذلك النص الذي يحتمل أن يكون رد فعل حماسي أو سلبي ثم تبحث عن سبب تلك الاستجابة.

٢- من الأهمية بمكان أن تستمع بعناية لردود أفعال أصدقائك أو الآخرين في صفك، فربما يشاركك أحدهم الرأي، أو قد يكون له مسلك مغاير تجاه النص.

٣- يجب أن تتسلح بما أسمته بليمان وزميلتها ويستر "النصائح الحكيمة عن النص" وهي أفكار بسيطة أو مقترحات يقدمها المدرس في الغالب تساعدك على فهم النص وسياقه (إذا لم تتوفر لك تلك الأفكار يمكنك الوصول لأفكار مبدئية بالبحث عن سيرة ذاتية للمؤلف أو الحقبة الزمنية التي عاش فيها أو أي كتاب نقدي له صلة بالموضوع).

٤- في المرحلة التالية عليك أن تقرأ مقالات لنقاد آخرين تناولوا الرواية أو القصيدة أو المسرحية محل الدراسة بالنقد لما لهم من أيدولوجيات وآراء قد تتكشف لك في ثنايا أعمالهم المتنوعة لأن آرائهم المسبقة تفسر استجاباتهم للنص، ومن هنا يمكنك أن تبحث في الاتجاهات النقدية التي اتبعوها.

٥- يمكنك أن تقوم بنفسك باستكشاف الاتجاهات النقدية عن النص بدلاً من أن تقرأ لناقد واحد يقتصر عرضه على أفكاره ومشاربه فقط (فلك أن تتخيل نفسك مثلاً من اتباع المنهج النسوي أو من أحد المهتمين بالجوانب الأخلاقية أو السياسية للنص) لأن الدراسة من جوانب مختلفة تؤدي إلى كشف الكثير من معاني النص واكتشاف مميزات المناهج النقدية ذاتها (ربما أنك قد بدأت التفكير في هذه المواقف النقدية في المرحلة الرابعة).

٦- تمثل المرحلة الأخيرة وصولك لموقف ناقد خاص بك فتصبح حينئذ مسلحاً بعدد من الأفكار النقدية التي ستكون دائماً نعم العون لك. وبالطبع تؤدي المرحلة السادسة إلى المرحلة الأولى لقدرتك على تدعيم وإثبات استجابتك الأولية للنص بطريقة أكثر تحليلية. وفي الحقيقة هناك سبب آخر لاستحالة وجود إجابة صحيحة حول النص ويرجع ذلك إلى استحالة وجود نهاية لتلك العملية دائمة التغير والتطور.

مستقبل الإنجليزية

The Future of English

إن الأفكار التي قدمت لها في هذا الفصل عن التغيرات التي طرأت على طريقة دراستنا للغة الإنجليزية ما زالت محل جدل لأن المنهج التقليدي كان سائداً ومهيماً لسنوات عدة، فمن البديهي ألا يدرك الكثيرون الأخطاء في شيء يفعلونه بصورة طبيعية ومن ثم لا يشعرون بحاجة للتغيير. و من الجدير بالذكر شعور من هم خارج العملية التعليمية وذوي المنطلقات المغايرة بأن لهم نصيباً في دراسة الإنجليزية ويدلون بدلوهم في الطريقة التي يجب أن تدرس بها الإنجليزية مما يعني أن أي تغيير أو جدل حول تطوير المادة سرعان ما سيصبح قضية رأي عام، ناهيك عن الأهمية التي تلعبها الإنجليزية كمادة دراسية (وهو ما سأتناوله في الجزء الرابع من هذا الكتاب) علاوة على أن الأفكار التي تقدمها النظريات الأدبية ليست كلها مرضية، لأن النظرية تثبت أن لكل طريقة في القراءة أفكار مسبقة يأتي عليها الدور لتصبح موضع تساؤل وسيأتي اليوم الذي يطالب فيه أنصار المنهج التقليدي بحقهم في الدفاع عن أفكارهم مثل أصحاب المناهج الجديدة، أضف إلى ذلك شعور الكثيرين بعدم الرضا عندما يواجهوا حقيقة عدم وجود إجابة واحدة ورأي واحد صائب بشأن النص الأدبي. لكن الفرصة غير متاحة للجميع ليشاركوا في تلك المناظرات المهمة حيث يضع فريق صغير من الناس الخطوط العريضة لأي مقرر دراسي وكذلك قائمة النصوص وطريقة الاختبار الخاصة به، فإذا ناهض صانعوا القرار "النظرية الأدبية" وما تنادي به من تعدد الرؤى للنص الأدبي، فإن الطريقة القديمة أحادية المنظور ستهيمن على الساحة. أما إذا تبني أصحاب القرار المناهج النقدية الجديدة، فستكون النتيجة الحصول على مقرر متعدد الاتجاهات مما يتيح

فرصة الابتكار والإبداع. ففي مثال المملكة المتحدة قدمت إدارة المناهج والمواصفات أهداف التقويم التي أصبحت الخطوط العريضة للمقرر على يد لجنة الممتحنين الذين قدموا النصح للمدرسين بشأن المقررات. لكن يحق لك أن تقول بأن أهداف التقويم هي مجرد نص مثل غيره من النصوص يختلف تفسيره باختلاف الممتحنين (أي مانحوا الدرجات العلمية) بناءً على مشاربهم وخلفياتهم. فمع بداية نظام الستين بحث كثير من المدرسين في الأسس التي وضعتها لجنة الممتحنين لكي يجدوا فيها ما يتفق مع منطلقاتهم النقدية مما أوجد العديد من التفسيرات لتلك الأسس.

إن الأفكار التي ولدتها النظرية الأدبية قد تشعبت في عدد كبير من المقررات عن ذي قبل دون الدخول في تفاصيل طريقة ذلك وأسبابه. وكما يشير باتريك سكوت فإن سيادة طريقة واحدة في التفسير خاصة في المستوى الثانوي قد أضر بالطلاب وبالمنهج المتبع في دراسة الإنجليزية فقد أدت إلى التثبيط من عزائم الكثيرين وقللت الفائدة المرجوة من دراسة الأدب تاركة وراءها إنجليزية أكثر تشدداً وتناقضاً حتى أصبحت معزولة عن باقي الدراسات. ومن ناحية أخرى فقد أدت تلك الطريقة إلى تقليل الإبداع لدى الطلاب والمدرسين، كما غضت الطرف عن كل الأفكار المهمة والمشوقة في الأدب ومن ثم عن أنفسنا والآخرين وحياتنا وعالمنا. كما سببت البداية الجديدة المبشرة بأفكار ومنطلقات قرائية جديدة بعض القلق. لكن إذا فهمت لماذا تدعو الحاجة لذلك فقد بدأت تسلك الطريق الصحيح، لذلك أحاول عبر ذلك الكتاب أن أناقش القضايا المعاصرة في الأدب الإنجليزي آملاً أن أقدم بين يديك صورة تمكنك من دراسته بشكل ممتع وجديد وتشجعك على أن تشارك في هذه الاتجاهات الجديدة للتحليل الأدبي.

ملخص

Summary

- دافع الكثيرون عن المنهج التقليدي في دراسة الأدب قائلين بأنه المنهج الأوحيد لأنه يبدو طبيعياً، لكن ذلك المنهج ما هو إلا نظام مُختَرَع متعلم لقراءة النص مثله مثل أي نظرية أدبية أخرى.
- أصبحت قراءة الأدب "بطريقة واحدة صحيحة" عملية تقتصر على البحث عن موضوع النص الأدبي بترديد ما يقوله الآخرون بدلاً من التفكير الذاتي عن النص، مما جعل للعمل الأدبي المعقد صيغة واحدة صحيحة لأن النظرة الذاتية في نظر أصحاب هذا المذهب تعد مؤشراً على العجز أمام النص الذي يجب قراءته وفق مجموعة ثابتة من الأسس.
- يعد اتباع أهداف التقويم الواضحة كما حدث في المملكة المتحدة في نظام السنتين هو أحد الحلول للخروج من هذا المأزق لأنها تحدد بوضوح ما يجب أن يدرسه الطلاب وتشجع على الإلمام بالطرق القرائية الأخرى كما تؤكد على ضرورة الوعي بالسياقات التاريخية والمعاصرة للنص.
- لا يحدث تعلم الطرق القرائية الجديدة في ليلة واحدة بل هي عملية دائمة التطور.
- لا تزال مادة الأدب الإنجليزي مثيرة للجدل، لكن تعلم نظرية الأدب يمكن أن تؤدي إلى أفكار جديدة مشوقة عن الإنجليزية والأدب والعالم.