بسم الله الرحمن الرحيم

الأدب

عمليـــة استكشاف

تأليـــف
لويز روزنبـــــلات

ترجمة
الدكتور/ عزت بن عبدالمجيد خطاب
أستاذ الأدب الإنجليزي - كلية الآداب
جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص. ب ٢٤٥٤ الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية

ⓒ جامعة الملك سعود ١٤١٩هـ (١٩٩٨م).

هذه ترجمة عربية مصرح بها لكتاب :

Luterature ad Explaration by:

Louise M. Resenblatt

© 1995, Published by the Modern Language Association of America.

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

روزنبلات، لويز

الأدب عملية استكشاف / لويز روزنبلات، ترجمة عزت عبدالمجيد خطاب - الرياض .

٣١٧ ص؛ ١٧×٢٤ سم

ردمك ٧-٧٧٤-٠٥-٩٩٦٠

١ - الأدب الإنجليزي أ. خطاب، عزت عبدالمجيد (مترجم)

ب - العنوان

ديوي ٨٢٠ ١٩/١٤٤٠

رقم الإيداع : ١٩/١٤٤٠

ردمك : ٧-٧٧٤-٠٥=٩٩٦٠

تم تحكيم الكتاب بواسطة لجنة متخصصة، شكلها المجلس العلمي بالجامعة، وقد وافق المجلس على نشره في اجتماعه الرابع عشر للعام الدراسي ١٤١٨/١٤١٩هـ المعقود بتاريخ ٢٢/١٢/١٤١٨هـ الموافق ١٩/٤/١٩٩٨م

النشر العلمي والمطابع ١٤١٩هـ

المحتويات

الموضوع	صفحة
مقدمة المترجم	ز
افتتاحية	ك
تصدير المؤلفة للطبعة الخامسة	ق
الباب الأول: مجال الأدب	١
الفصل الأول: تحديات الأدب	٣
الفصل الثاني: التجربة الأدبية	٢٧
الفصل الثاني: االأساس الإنساني للحاسية الأدبية	٥٧
الفصل الثالث: مجال التلقائية	٥٩
الفصل الرابع: ما يأتي به الطالب لدرس الأدب	٧٧
الفصل الخامس: توسيع الإطار	١٠٧
الفصل الثالث: الحساسية الأدبية مصدر للتبصر	١٢١
الفصل السادس: بعض المفاهيم الاجتماعية الأساسية	١٢٣
الفصل السابع: الشخصية	١٦٧
الفصل الثامن: العاطفة والتعقل	٢٠٥
خاتمة: فن أدائي	٢٥٣

الفـصل الـرابع:توكـيـدات مـرة أخـرى ٢٦٧
تأمل الماضي واستـشـراق المسـتـقـبل ٢٦٩
لمزيـد مـن الـقـــــراءة (المـراجـع) ٢٨٧
الكتب المشـــار إليـــهـــا (المراجع) ٢٩٥
ثبت المصطلحات
أولا : عـربي - إنجليـزي ٢٩٩
ثانيًـا : إنجليـزي - عـربي ٣٠٥
كشاف الموضوعات والأسماء ٣١١

مقدمة المترجم

قد يكون استمرار إعادة طباعة هذا الكتاب منذ عام ١٩٣٨م، حين صدرت طبعته الأولى، حتى عام ١٩٩٥م، حين صدرت طبعته الخامسة، قد يكون هذا وحده دليلاً على أهميته ومؤشراً على مواكبته التطورات في الفكر الأدبي والنقدي في الولايات المتحدة الأمريكية، بل على ريادته في تأصيل أحد المناهج المعاصرة في النقد الأدبي. فإذا أضفنا إلى هذه الاستمرارية الافتتاحية الضافية بالمديح التي كتبها البروفسور (وين بوث Wayne Booth)، أحد أكبر الأسماء في الفكر النقدي الأمريكي المعاصر، للطبعة الخامسة، وقيام جمعية اللغات الحديثة في أمريكا The Modern Language Association، وهي أكبر وأعرق جمعية أدبية لغوية في العالم الغربي، بنشر هذه الطبعة، إذا أضفنا هذين العاملين تأكدت لنا أهمية الكتاب وضرورة ترجمته إلى اللغة العربية، لا سيما وأنه لم يترجم حتى الآن.

لكن لعل "الإهمال السخيف" الذي عانت منه مؤلفة الكتاب في أمريكا، كما قال (بوث) في افتتاحيته، قد أصاب أيضاً المثقفين والمتخصصين العرب، فلم يولوا الكتاب ومؤلفته ما يستحقانه من اهتمام. لكن (بوث) يؤكد بالرغم من ذلك أنه قد "استمع لها، في الحقيقة، آلآف من المدرسين والطلاب في كل جيل، وربما أثرت، أكثر من أي ناقد آخر، في عدد أكبر من المدرسين في طرق تعاملهم مع الأدب."

لكن المفارقة التي لاحظها (بوث) هي أن "عالم النقد الأدبي والنظرية النقدية لم يعترف إلا مؤخراً بارتباط مناقشاتها بتساؤلات مثل: ما الذي يشكل نصاً من النصوص؟ ما الفائدة من قراءة الأدب في نهاية الأمر؟ ولماذا نحاول أن نحسن من قراءة الطلاب؟"

لكننا في الواقع لسنا بحاجة إلى افتتاحية (بوث) ولا إلى استمرارية تداول هذا الكتاب لندرك أهميته: فمنذ قراءتي الأولى للطبعة الرابعة أدركت أنه واحد من تلك المظان التي ينبغي أن يلم بها المثقف العربي والدارس للأدب، معلماً كان أم متلقياً، وأنه ينبغي ترجمته.

إن النظرية التي يتمحور حولها الكتاب تنبع من كيفية تعامل القارىء مع النصوص الأدبية. إنها نظرية استجابة القارىء التي يعتقد الكثيرون خطأ أنها نظرية معاصرة. لقد كان لمؤلفة الكتاب فضل الريادة في التركيز على هذه الاستجابة وعلى نوعيتها وإمكانية نقدها وتعديلها، سواء كان القارىء طالباً أم مدرساً أم مجرد دارس هاو للأدب. بل إنها كانت متقدمة بمراحل عن الذين كانوا يعتبرون مؤسسين لنقد استجابة القارىء، لأنها كانت تقاوم تجاوزات هذه النظرية عندما اعتقد أولئك أن جميع القراءات تتمتع بالقدر نفسه من الشرعية. وهو ما يسميه (بوث) بـ "الفوضى الفكرية".

إن العلاقة بين القارىء وبين النص الأدبي، في نظرية (روز نبلات)، علاقة "تعاملية" دينامية، تحتاج لتنميتها وتطويرها إلى مرشد عليم بآليات هذه العملية. لذا تصب المؤلفة جل اهتمامها على دور المدرسة والمعلم الأساسي في الاضطلاع بهذه المسئولية. إنها مسئولية حضارية تبدأ بإتاحة أكبر الفرص لاستجابة الطالب التلقائية للنص الأدبي وتنتهي بإنتاج مواطن متبصر مرن يقبل التعددية والاختلاف في مجتمع ديموقراطي متفتح حر. فالقوة الكامنة في الأدب ذات تأثير كبير في القارىء، بحيث ينعكس ذلك التأثير الفكري على جانبه العاطفي الذي يعتمد عليه سلوكه العملي في مقتبل حياته.

إن الحركة النقدية في عالمنا العربي بحاجة إلى إدراك فلسفة هذا الكتاب، مثل ما احتاجته الحركة النقدية في الولايات المتحدة الأمريكية على مدى الستين سنة الماضية تقريباً. وقد يكون من الغريب أن هذا الكتاب، مع أهميته، لم يترجم إلى العربية حتى الآن. لكن الغرابة تزول إذا تذكرنا أننا دائما ما نستورد المناهج الغربية

في النقد على دفعات، نتمسك بكل واحد منها أشد التمسك فترة من الزمن وننتصر له ونتحيز له على حساب غيره، ثم لا نلبث أن نتركه إلى غيره حين تصلنا الدفعة التالية، وهكذا. أي أننا لا نسترجع ما استوردناه أجمعه، ثم نضع كل منهج في سياقه المعرفي الصحيح، وأهم من ذلك أننا نضع كل منهج في سياقنا المعرفي الخاص بنا ونكيفه بحيث يتلاءم مع خلفيتنا الثقافية. أي أن العملية النقدية تصبح عملية حضارية.

وعندما بدأت في ترجمة هذا الكتاب كانت الطبعة الرابعة التي صدرت عام ١٩٨٣م هي الطبعة الأخيرة. وما إن فرغت من الترجمة حتى صدرت الطبعة الخامسة عام ١٩٩٥، لكن لحسن الحظ لا يوجد أي تغيير جذري في هذه الطبعة الأخيرة، كما تقول المؤلفة نفسها في تصديرها، اللهم إلا إضافة الفصل الرابع وافتتاحية (وين بوث) وتصدير المؤلفة. وقد قمت بترجمة هذه الإضافات.

وقد حاولت أن تكون ترجمتي قريبة جداً إلى روح الكتاب الأصلي بالقدر الذي يتيحه لي الأسلوب العربي المقبول: فليست هي ترجمة حرفية (metaphrase) ولا ترجمة قائمة على المحاكة(imitation)، بالمعنى الذي عناه الشاعر والناقد الانجليزي (جون درايدن John Dryden). وقد وجدت من الضروري أن أشرح الإشارات إلى الأعمال الأدبية والأشخاص وإلى الثقافة الغربية عموماً، التي يمتلىء بها الكتاب والتي يعرفها القارىء الغربي لأنها جزء من ثقافته. لكن القارىء العربي الذي لا يعرف الإنجليزية وغير المتخصص في الأدب الإنجليزي بطبيعة الحال والموجهة إليه هذه الترجمة أصلاً، لا يعرف هذه الإشارات، ومعرفته بها ضرورية لاستقامة المعنى. وهذا يفسر كثرة الحواشي.

وأخيراً أقدم الشكر أجزله إلى جامعة الملك سعود ممثلة في مركز الترجمة على تبنيها ترجمة هذا الكتاب بعد شرائها حقوق الترجمة. كما أشكر زملائي الأساتذة بقسم اللغة الإنجليزية: أحمد عردات، وأحمد رامز قطرية، وجون بيتر فيردرمن، على ما أسدوه لي من مساعدة ومن ملاحظات قيمة، كما أشكر

المحكمَيْن الكريميْن اللذيْن قرءا مسودة الكتاب وأفدت من ملاحظاتهما الجيدة.
وأخيراً أشكر مركز البحوث بكلية الآداب، وخاصة الأخوين شكري الغباري ومحمد الجيلي، على مساعدتي في طباعة المسودة وعلى صبرهما وتحملهما.

والله أسأل أن يوفق الجميع للخير والسداد.

المترجم

عزت بن عبدالمجيد خطاب

افتتاحية

أشك أن أي ناقد أدبي آخر في هذا القرن قد مر به التباين الحاد بين الاستمتاع بالتأثير القوي وبين المعاناة من الاهمال السخيف، مثل ما مر بالناقدة (لويز روزنبلات). فهل كان لها تأثير قوي؟ نعم، وتأثير هائل: فكم هناك من الأعمال النقدية الاخرى التي طبعت أول ما طبعت في أواخر الثلاثينيات، قد امتد انتشارها إلى طبعات خمس، مثبتة ارتباطها بعقود متتالية من الثورة النقدية والتعليمية، مثل ما فعل هذا الكتاب؟ لم إذن أزعم أنها قد أهملت بشكل غير منصف؟ من الواضح أن الجواب يعتمد على ما نعنيه بعبارة " غير منصف ". لقد استمع لها، في الحقيقة، آلاف من المدرسين والطلاب في كل جيل. وربما قد أثرت، أكثر من أي ناقد آخر، في عدد أكبر من المدرسين في طرق تعاملهم مع الأدب. لكن عالم النقد الأدبي والنظرية النقدية لم يعترف إلا مؤخراً بارتباط مناقشاتها بتساؤلات مثل: ما الذي يشكل نصاً من النصوص؟ ما الفائدة من قراءة الأدب في نهاية الأمر؟ ولماذا نحاول أن نحسِّن من قراءة الطلاب؟

اعترف أنه بينما كنت أعيد قراءة هذا الكتاب، وكتابها التالي: **القاريء، والنص، والقصيدة: النظرية التعاملية في العمل الادبي**، المنشور عام ١٩٧٨م، اكتشفت أنه يجب على إعادة النظر في ما قلته عنها منذ عقد مضى، في خاتمة الطبعة الثانية من **بلاغة الفن القصصي**[١]. لذا أعلن هنا عن تغيير عبارتي المراوغه: "انظر

---

(١) **«بلاغة الفن القصصي»**. ترجم هذا الكتاب الزميلان الأستاذ الدكتور أحمد خليل عردات والدكتور علي بن أحمد الغامدي، ونشرت الترجمة جامعة الملك سعود عام ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

أعمال (روزنبلات)، المهملة لسوء الحظ" إلى عبارة: انظر أعمال (روزنبلات)، التي **قد أهملتها للأسف**: فلو كنت قد قرأت **الأدب: عملية استكشاف** قراءة جيدة قبل الانتهاء من تأليف كتابي عام ١٩٦١، لقمت بعمل أفضل في إشادتي لا بكيفية إبداع المؤلفين قراءهم، فحسب، بل كيف يؤوّل القراء الجيدون ثم يعيدون النظر في تأويل المؤلفين الذين يقرأون."

لقد أخفقت لمدة طويلة، مثلي في ذلك مثل أكثر المشاركين في أكثر الحركات النقدية، على مدى العقود الستة تقريباً منذ أن استرعى كتاب (روزنبلات) الانتباه لأول مرة، اخفقت في أن أرى أنه ليس مجرد مرشد للتدريس في التعليم الثانوي، بل هو ترياق ضروري لمظاهر التطرف التي تنتج عندما يتحول هذا العنصر أو ذاك في أية عملية تعاملية بلاغية إلى مركز قصري.

إن إحدى الطرق للنظر في السبب الذي أدى الى بقاء عملها مستمراً جيلاً بعد جيل، هو أن نتخيلها مواجهة جانباً من جوانب الحركات المختلفة المتمشية مع الذوق الحديث، وهي تردد بهدوء ولكن بإصرار، قائلة: "نعم، **بطبيعة الحال**، ولكن ألا ترون أنكم قد أمسكتم بجزء واحد فقط من أجزاء الصورة بأكملها؟" لقد قدمت لنا (روزنبلات) تصحيحات، غالبا ما تجاهلناها مدة طويلة، للمبالغات التي اقترفها المتحمسون المتتابعون، وذلك عندما طلبت من المدرسين أن يفكروا باستمرار في "العلاقة بين الطالب الفرد وبين الكتاب"، أي أن يفكروا في **التعامل** بين نصوص ذات طاقة قوية كامنة وبين قراء ينبغي أن "نقرأ" تفاعلهم العاطفي قراءة عميقة كما نقرأ النص نفسه.

ويمكن لنا بهذا أن نكتب تاريخاً مبسطاً، لكنه دال، للنقد منذ الثلاثينيات، بتتبع تصحيحاتها فقط، التي كأنها همست بها من وراء الكواليس.

الحركة الاولى: بعد أن انزعجت من مبالغات التاريخانية[٢] الجافة في السنوات المبكرة من هذا القرن، انضمت إلى كثير من الباحثين الآخرين الذين أحسوا بالحرية في العودة الى القراءة المتعمقه، التي أشاد بها النقاد "المحدثون" مثل (آى. أيه. ريتشاردز I.A.Richards)في كتابه المسمى "النقد التطبيقي" المنشور

(٢) منهج في دراسة الأدب يضع النص الأدبي في البيئة الثقافية التي كتب فيها.

عام ١٩٢٩م. ولكن على عكسنا نحن الأرسطوطاليين الجدد في شيكاجو وأكثر النقاد المحدثين، رأت حماقة تجاهل التنوع في الاستجابة. ولقد صور الكثير منا نفسه، في أغلب الأحيان، في أواخر الأربعينيات وخلال الخمسينيات، على أنه منقب خبير، يضرب في الأرض دون توقف باحثاً عن الذهب، أي القراءة الصحيحة الوحيدة. وبدلاً من النظر إلى التعددات في استجابة القراء على أنها دعوات نحو "اكتشاف" بلاغي، فقد فهمنا تلك الدعوات في أغلب الأحيان، كما لا يزال كثير من المدرسين يفعلون في الحقيقة، على أنها دعوات إلي صراعات لا يخرج منها سوى واحد منتصر حقيقي. وإذا صغنا الوضع في قالب أكثر تأدباً: فقد نظرنا إلى مهمتنا على أنها المهمة الغاية في النبل، ألا وهي تصحيح القراءات الخاطئة للطلاب المضللين الجالسين أمامنا.

وبالرغم من إصرارها كغيرها من المعلمين الجادين على الانتباه الدقيق للنصوص، والاحترام الكامل لطاقاتها الفريدة، فقد حولت توكيدها بشكل مثير ومفاجيء إلى القراءة المتعمقة لاستجابات القراء المتعمقين. وقد ساعدها ما سمته فيما بعد بالنظرية "التعاملية"، على الاحتفاظ باحترامها لأهداف المؤلف ولطاقات النص، في الوقت الذي تخطت فيه منهج تحليل النصوص الذي كان يملأ كثيراً جداً من الدوريات الأكاديمية في الخمسينيات. كانت مهتمة أكثر بتحويل الطلاب جميعهم إلى قراء أفضل، بدلاً من تحويل طلاب قلائل إلى مريدين للقراءة الصحيحة الوحيدة، أو إلى نوع من القراءة. كانت تفعل ذلك، ممارسة عملها في إطار تقليد برغماتي فلسفي، لم يلق الاهتمام المتجدد إلا في هذه الأيام (وكان (ديوي) على سبيل المثال أحد أبطالها).

الحركة الثانية: بهذا نرى الآن بسهولة كيف كانت متقدمة بمراحل عن أولئك الذين كان يهتف لهم على أنهم مؤسسوا "نقد استجابة القاريء". واعترف بها فعلاً قلة من نقاد استجابة القاريء كمؤسسة لهذا الاتجاه، لكني لم أجد أي اعتراف كامل حول مدى تقدمها على تلك المجموعة من النقاد. وربما جاء الإهمال النسبي نتيجة مقاومتها المطلقة لتجاوزات نظرية استجابة القارئ: أى في الفكرة القائلة إن جميع القراءات مشروعة بالقدر نفسه. إنها لا تسمح لقارئها أن ينسى أنه بالرغم من

أن كل الاستجابات الجادة تستحق النظر فيها، إلا أنه ليس هناك ما يدعونا إلى الاعتقاد بأن "كل عملية استحضار من النص لا تقل في جودتها عن غيرها" (ص ٢٦٧)[٣]. لهذا فإنه في الوقت الذي ساعدت فيه على تكاثر جيل من نقاد استجابة القارئ الذين نظروا "إلى الأدب كمصدر للتبصر والتحرر العاطفي" (ص ٢٢٤ من الطبعة الرابعة)[٤]، لم تفقد تمسكها بالفرق بين التحرر الصادق وبين الفوضى الفكرية.

الحركة الثالثة: ثم جاءت الصراعات حول قائمة الأعمال الأدبية المعترف بخلودها: فالمدافعون في الوقت الراهن عن هذه القائمة أو تلك، يمكنهم بسهولة الاقتباس من آرائها، بصور انتقائية، على أنها تحبذ وجهة نظرهم: فكتابها مليء بالنصائح عن كيفية إرشاد الطلاب إلى اكتشاف السبب في اعتبار هذا العمل الخالد أو ذاك عملاً خالداً حقاً. إنها على أية حال تذكرنا بانتظام بما ينساه كثير من المدافعين عن تلك القوائم، "بأنه كثيراً ما تقدم الأعمال الخالدة للأطفال في سن ما [أو للبالغين في مرحلة ما] يستحيل عليهم فيها أن يشعروا ذاتياً بالإشكاليات أو الصراعات التي تعالجها تلك الأعمال". (ص ٢٠٦)" وعندما يتصور الإنسان كل ما يمكن أن تثمره الأعمال الأدبية العظيمة، يفزع إذ يراها وقد أنزلت، في كثير من الأحيان، إلى مستوى كتب التمارين اللغوية للصغار. . . . . إن أولئك الذين يحشون أدمغة الطلاب قسراً بالأعمال الأدبية العظيمة، قبل أن يكونوا مستعدين لتقبلها بفترة طويلة، لا يكترثون لمصير مؤلفات الماضي العظيمة." (ص ٢٠٧)[٥]

الحركة الرابعة: ويتضمن هذا الموقف تجاه الأعمال الخالده **الأسباب** المقبولة التي ترتكز عليها حركة أخرى من حركات البندول، أى الانغطاف نحو التعددية الثقافية. وبالرغم من أنها تصدم بالتأكيد بالتجاوزات المعاصرة في استبعاد الكتب

---

(٣) الاشارة هنا إلى صفحة ٢٦٧ من الطبعة الخامسة (أي صفحة ٢٥٨ في الترجمة).

(٤) (أي صفحة ٢٠٥ في الترجمة).

(٥) الإشارة هنا إلى صفحة ٢٠٧ من الطبعة الخامسة (أي صفحة ١٩٩ من الترجمة).

العظيمة الماضية، فإننا نواجه خلال هذا الكتاب توسلاتها من أجل نسيان تلك القوائم من الأعمال " الجوهرية "، والتخلص من تلك القوائم من كسر المعلومات التي ينادى بها (هيرش Hirsch)[٦]، والنظر، بدلاً من ذلك، فيما يفيد الطلاب الجالسين أمامك من الأعمال الأدبية والمناهج النقدية المناسبة لها. إن الاستجابات الحقيقية للأدب تستلزم دوماً تلاقي "البيئة الثقافية" للقارئ مع بيئة النص. " فقد يكون السبب الرئيسي في تقرير اختيار هذه المسرحية هو أنها، "من الأدب العظيم"، لكن هذا لا يعني شيئاً مالم تكن لها أهمية إنسانية في وقتنا الحاضر. "[٧] أي أهمية **لهذا** القارئ، آتياً إليها **بهذه** الافتراضات الثقافية مقدماً (انظر بصفة خاصة الفصل السادس: "بعض المفاهيم الاجتماعية الأساسية").

الحركة الخامسة: هنا نأتي بشكل أكثر مباشرة إلى الطرق التي عالج بها كتابها ضمنياً قضايا أثارتها نظريات ما بعد الحداثة، وذلك بعد أن قام بتمثل القراءة المتعمقة واحترام قوائم الأعمال الخالدة والتعددية الثقافية، ثم إعادة تشكيل هذا كله. ولمناقشة هذه النقطة يحتاج الإنسان إلى مقالة كاملة، أي مقالة تؤكد الطرز السائدة لكنها تبتعد عن تجاوزاتها.

أولا: وكما قلت ضمنيا من قبل، إن كتاب (روزنبلات) هو، جذرياً، ذو تخصصات متداخلة، يحطم كل الحدود التي تفصل بين الفلسفة وبين العلوم الاجتماعية والنقد الأدبي، وفن التعليم. وبالرغم من أنها لم تقبل قط بالمبادئ الأكثر تطرفاً، السائدة في الثلاثينيات، فقد كان فكرها، مثل فكر أكثر المنظرين تأثيراً اليوم، مفعماً بأفضل ما فكر فيه الأنثروبولوجيون، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع، وعلماء الاقتصاد. (انظر الملحق المعنون "لمزيد من القراءة" ص ٢٩٩)[٨]

---

(٦) (هرش) ناقد أمريكي معاصر. من أهم كتبه ذات التأثير كتابه المسمى «المشروعية في التأويل Validity In Interptetation».

(٧) الإشارة هنا إلى صفحات ٢٢٤ - ٢٢٥ من الطبعة الخامسة (أي صفحة ٢١٥ في الترجمة).

(٨) الملحق عبارة عن قائمة بأسماء كتب في العلوم الاجتماعية والإنسانية لا تفيد القارىء الذي لا يجيد الإنجليزية.

ثانياً: تساعد هذه التأثيرات العريضة على تعليل الطريقة التي يتفق فيها الكثير مما في الكتاب مع ما يدرِّسه الآن رسل "المقالة النقدية الثقافية"[٩]، بالرغم من أنه فيما يتعلق بإنجازات "العبقرية" الفريدة، فإن (روزنبلات) تدرك باستمرار، كيف تؤثر اللحظة الثقافية لكل من المؤلفين والقراء، في كل ما يبدعه المؤلف وما يفهمه القارئ من ذلك الإبداع. وفي الواقع إن ادراكها هذا التجسيد الثقافي العميق في كل عملية قراءة أو كتابة، هو الذي أدى إلى توكيدها على الاهتمام بموقف كل قارىء على أنه جزء حاسم في كل عملية "استكشاف" أدبي.

ثالثاً: يتحدث كثير من نقاد ما بعد الحداثة وكأنهم قد اخترعوا القراءة المتحررة، أو القراءة "المقاومة"، أي "القراءة المخالفة لميل الإنسان ورغباته"، أي القراءة التي تنشط القراء وتغيرهم بتحريرهم من القيود النقدية. إن ما قلته حتى الآن ينبغي أن يوضح أن (روزنبلات) كانت منذ مدة طويلة متقدمة على هذه اللعبة بمسافة بعيدة. وبالرغم من أن توكيدها على كلمة "القيم" قد يبدو بالياً لبعض النقاد، فهي مصرة من الأساس على بناء قراء "متحررين"، مثلها في ذلك مثل أي ناقد من نقاد ما بعد الحداثة. لكنها في هذا أيضاً توفر علاجاً للتجاوزات: ففي احترامها لمصير القارئ على أنه المركز الحقيقي لتدريس الأدب بشتى أساليبه، فإنه من الخطل الكبير أن نفترض أن ما وصل إليه أي قارئ **الآن** هو حيث **يجب** أن يكونه، بعد القراءة المتأنية. وبذكرنا كلمة **يجب** هذه، نبقى على قيد الحياة الفكرة القائلة إن بعض التوجيهات الأخلاقية أفضل من غيرها، وإن بعض طرق القراءة أفضل من غيرها، وإن بعض طرق التدريس أفضل من غيرها. وكما يؤكد (دريدا Derrida)[١٠] والتفكيكيون الآخرون أخيراً، فإن اهتمامات مثل "التحرير" و

---

(٩) «المقالة النقدية الثقافية Cultural Critique» هي مقالة تناقش افتراضاتنا عن طبيعة النصوص وعن فعالية مناهجنا سواء كانت النصوص إبداعية أم غير إبداعية.

(١٠) (جاك دريدا Jacque Derrida) فيلسوف فرنسي معاصر. ولد في الجزائر عام ١٩٣٠م وارتبط اسمه بالمنهج النقدي المسمى بالتفكيكية.

"التمكين" لا تجعل المفاهيم الأخلاقية مثل "المسئولية" و "العدالة" و "الاحترام" بلا معنى، بل إنها تؤكد أهميتها.

وباختصار، إن ما قدمته لنا (روزنبلات) في ١٩٣٨م، وما تزال تقدمه لنا، هو دفاع مقنع عن الأسباب الجوهرية لتدريس الأدب، في المقام الأول. على أية حال، إن حديثنا عن هذا الكتاب على تلك الأسس، قد يكون له التأثير المؤسف، وهو إدامة أكبر غلطة ارتكبناها في حق كتاب (روزنبلات)، أي النظر إليه على أنه فقط، أو بصفة رئيسية، للتدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وبالرغم من أن التوكيد التعليمي سائد خلال الكتاب، فإن ما تقوله له أهمية لقاعة بحث متقدمة على مستوى الدراسات العليا عن رواية "ميديل مارش Middlemarch "[١١] أو عن (بيدرو بارامو Pedro Paramo)[١٢]، مثل ماهو مهم لدرس في مدرسة ثانوية يقرأ فيه الطلاب مسرحية (ما كبث) أو رواية (محبوبه Beloved)[١٣]. بناء على ذلك، لنا أن نتأكد أن عملها سيظل يتحدث بتصوياته المؤدبة، خلال أية حركة تالية للبندول الثقافي.

ويتطلب الأمر منا طرقاً جديدة في التفكير بسبب التغيرات الثقافية التي حدثت منذ أن ألفت كتابها. هل لنا أن نأمل أن يأتي قارئ شاب لأعمالها، فيتمثلها تمثلاً كاملاً، ومن ثم يغري نفسه بإيصال مضامينها المتنوعة المعقدة إلى جيل التلفزيون والفديو عندنا؟ لقد قام البعض بهذا، لكن عددهم قليل جداً. هل لنا أن نأمل أن رجاء (روزنبلات) بأن نعتبر القراءة تعاملاً بين نوعين عظيمين من المادة، أعني الأعمال الأدبية والأشخاص الأحياء، هل لنا أن نأمل أن يمتد هذا بجرأة أكبر

---

(١١) Middlemarch رواية من أشهر أعمال الروائية الإنجليزية (جورج إليوت George Eliot التي عاشت في القرن التاسع عشر (١٨١٩ - ١٨٨٠م). اسمها الحقيقي (ماري آن أو ماريان إيفانز Mary Ann Or Marian Evans).

(١٢) Pedro Paramo. لم أجد لهذا العمل أي ذكر في كل ما رجعت إليه من مصادر.

(١٣) Beloved رواية من روايات الكاتبة الأمريكية الزنجية المعاصرة (توني موريسون Toni Morrison)، نشرت عام ١٩٨٧م ونالت جائزة (بولتزر) في الرواية عام ١٩٨٨م.

ليشمل اعتبار **المشاهدة** عملية تعاملية بالمعنى نفسه، لا مجرد توفير أنواع جديدة سطحية من عمليات التغذية المرتدة التقنية، بل خلق مشاهدين متفحصين بشكل حقيقي؟ هل لنا أن نأمل في وجود جيل من المشاهدين ينهمكون في التفكير من خلال استجاباتهم العاطفية، ويتحركون في اتجاه معرفة ذاتية أعمق؟ هل لنا أن نأمل في وجود مدرسين يعلمون الطلاب مقاومة الانغماس السلبي، وتنمية **التعامل** النشيط؟

بمعنى آخر، يحتاج الطلاب الذين نقابلهم في حجرات الدراسة في زمننا هذا إلى شي أكبر من مجرد تعليمهم كيفية التعامل مع الكتب: فلكي يبقوا كذلك الصنف من الناس الذين ترغب (روزنبلات) منا أن نكونه، فإنهم بحاجة إلى ما يبدو أنه الفن الأكثر صعوبة (بالرغم من أن التقنيات الحديثة تجعله ممكنا)، ألا وهو: إبطاء سرعة الصورة، مع الإدراك أن العيش مع تدفق الصور والتداول وإياها هو، كما تقول (روزنبلات) عن قراءة الأدب، "أسلوب في الحياه"[١٤] إنه تدريب على الحياة التي تأتي بعد أن تطفأ الصور.

وين بوث
يناير ١٩٩٥م

---

(١٤) الإشارة هنا إى صفحة ٢٦٤ من الطبعة الخامسة (أي صفحة٢٥٦ في الترجمة).

تصدير المؤلفة للطبعة الخامسة

يكتسب الموضوعان الرئيسيان لهذا الكتاب المتداخلان بعضهما في بعض، وأعني الديموقراطية والأدب، يكتسبان أهمية خاصة للتعليم في العالم المعاصر. وعندما كنت أؤلف هذا الكتاب، كانت الديموقراطية مهددة من الخارج. وقد أوضح ذبول تلك القوى الخارجية أن الديموقراطية ليست مجرد بناء من المؤسسات السياسية، بل "طريقة حياة"، كما قال (ديوي): فالديموقراطية تعنى ضمناً مجتمعاً من الناس الذين يدركون مصالحهم المشتركة، وأهدافهم المشتركة، واعتمادهم على حريات ومسئوليات تحظى بالاحترام المتبادل، بصرف النظر عن مدى اختلافهم بعضهم عن بعض. ومن أجل هذا يحتاجون إلى القدرة على تصور النتائج الإنسانية للبدائل السياسية والاقتصادية، وإلى التفكير عقلانياً في القضايا المشحونة عاطفياً. وينبغي أن ترعى مثل هذه القدرات جميع الجهات التي تربي الفرد. الا أن للنظام التعليمي دوراً حاسماً من خلال تخصصاته كلها. إن الاعتقاد بأن تدريس الأدب قد يساهم بشكل خاص في مثل هذا التعليم الديموقراطي هو الذي ولد هذا الكتاب.

لقد أحبطت، من وجهة نظري، هذه الإمكانات الديموقراطية بالتدريس والنقد التقليديين، المبنيين على افتراضات خاطئة عن طبيعة القراءة وعن جماليات الأدب. لهذا كان من الضروري أن أقدم النظرية الأدبية التي تستند عليها فلسفتي في التدريس، وبعض مظاهر هذه النظرية غالباً ما يتم نقلها بلغة تنم مضامينها عن ملابساتها للتدريس. إن مركز الثقل لهذه النظرية هو فكرة أن القصيدة حدث في عالم القارئ، أي فعل، أو إنشاء، أو احتراق يتغذى من التقاء شخصية محددة ونص محدد في وقت محدد.

لم تحدث تغييرات كبرى في هذه الطبعة من **الأدب: عملية استكشاف**، سوى أنني استبدلت اصطلاحات طورتها في **القارئ، النص، القصيدة** وفي كتاباتي التالية ببعض من مفاهيمي الأساسية: لقد استعملت، منذ الطبعة الثانية، الاصطلاحات **تعامل وتعاملي** للتوكيد على الصفة الجوهرية لكل من القارئ والنص، على عكس النظريات الأخرى التي تجعل أحدهما أو الآخر محدداً تحديداً نهائياً. فكلمة **تفاعل**، وهو الاصطلاح الذي يستعمل غالباً، يوحي بوجود كينونتين متميزتين عن بعضهما البعض تؤثران في بعضهما البعض، مثل كرتين من كرات لعبة البليارد، بينما لا تتوفر مثل هذه الظلال الآلية في اصطلاح **تعامل** الذي يسمح بالتوكيد على تأثير القارئ والنص في إيجاد المعنى، ذلك التأثير الذي يسير جيئة وذهاباً، والذي هو لولبي وغير طولي، ومتبادل بشكل مستمر: فالمعنى، الذي هو القصيدة "يحدث" أثناء التعامل بين القارئ وبين الإشارات المطبوعة على الصفحة.

لكن لا تنتج القصيدة فعلياً إلا إذا تصرف القارئ بطريقة معينة: فعندما أخذت نظرية "استجابة القارئ" حجم حركة نقدية، وجدت من الضروري أن أبرز النظرة المميزة لعملية القراءة التي يستند إليها هذا الكتاب. هذه النظرة تدرك أن القارئ ليس مجرد قارئ نشيط، بل ويقوم أيضاً بعمليات معينة في تعاملات أدبية وغير أدبية مع النص. إن جميع العناصر الوجدانية والمعرفية العقلية، حاضرة في كل القراءات: فالمقادير المختلفة من الاهتمام المعطاة لهذين المظهرين تكون سلسلة متصلة تمتد من غير الأدبي غالباً الى الأدبي غالباً.

ولكي يستخلص القارئ المعلومة أو تعليمات العمل المطلوبة، بعد قراءة مقالة اجتماعية أو تقرير طبي، على سبيل المثال، عليه أن يركز اهتمامه بصفة رئيسية على الجوانب الموضوعية الممكن التحقق فيها مما تستثيره الكلمات، وينبغي أن يهمش الجوانب الوجدانية أو يدفع بها إلى حواشي الشعور. إنني أسمي هذه القراءة قراءة **إبعادية**، من الكلمة اللاتينية efferre أي يبعد.

ولكي ينتج القارئ قصيدة أو مسرحية، عليه أن يوسع مدى اهتمامه ليتضمن الهالة الوجدانية الذاتية والتداعيات المحيطة بالكلمات المستحضرة، وأن يركز

اهتمامه على التجربة، أي يعيش الأمزجة والمناظر والمواقف، التي تنتج أثناء عملية التعامل. إنني أسمي هذه القراءة قراءة **جمالية**. (هذا التحول في الاهتمام أمر جوهري: ففي هذه القضية هناك الكثير مما هو مسلم به أو الذي يتجاهل بحيث لا تلاحظ سوى آثاره في العادة. تَصَوَّر العالم في وظائف الأعضاء الذي يشرح كيف يعمل الجسم الإنساني، لكنه ينسى أن يذكر عملية الشهيق والزفير الجوهرية.)

هذان الموقفان ليسا متضادين لكنهما يكونان سلسلة متصلة من التعاملات المحتملة مع النص: فقراءات النص نفسه قد تقع، بناء على أهداف مختلفة، على نقاط مختلفة على السلسلة الإبعادية الجمالية، أي على "أخلاط" مختلفة من التركيز على الجوانب العامة والخاصة. وكثير من قراءاتنا تقع في منتصف السلسلة. من هنا تبرز الحاجة لتبني موقف انتقائي مناسب. وكثيراً ما تقوم الأساليب التقليدية في التدريس، وفي التقويم، بإرباك الطالب بتنمية ضمنية لمنهج في القراءة إبعادي غير أدبي، بينما قد تكون القراءة الجمالية هي الهدف الفعلي.

إن إصراري على أنه لا توجد قصيدة أو عمل أدبي إلا إذا كانت هناك قراءة جمالية، هذا الإصرار ينظر إليه أحياناً على أنه يجعل القراءة الذاتية هدفاً في حد ذاتها، لكنني أنظر إليه بالأحرى على أنه أمر جوهري لبداية عملية بناء عضوية، يمكن أن تتسع فيها القدرة على التفكير عقلانياً في الاستجابات العاطفية. مثل هذه القراءة، يمكنها أن تغذي كلا من الحساسيات الجمالية والاجتماعية، كما يمكنها أن تغذي نمو القدرة على الحكم النقدي وعلى النقد الذاتي. لذا فإن الفصل الثالث عن مجال التلقائية تعقبه فصول تركز على التأمل في التجربة الأولية وفي تبادل الآراء مع الآخرين، وفي إعادة القراءة في ضوء إطارات فكرية موسعة. وخصص الفصل السادس لمناقشة افتراضات مأخوذة من مجالات أكاديمية مختلفة.

في الواقع، إن عملية التأمل في تعاملاتنا اللغوية، التي وصفتها، قد تخدم جيمع فنون الكتابة. هذا بالمناسبة هو جوابي على أولئك الذين ينبذون الكلمة المطبوعة على أنها ستصبح مهجورة في وقت قريب. وحتى لو تحقق مثل هذا التنبؤ القابل للجدل، فإن السلسلة الإبعادية الجمالية ببساطة تصف الطريقتين الرئيسيتين

في النظر إلى العالم، وستظل تطبق العملية التعاملية على تعاملات مع أية أداة سائدة. وعما إذا كانت تلك التعاملات ستؤدي إلى تجارب لها القدر نفسه من الجدوى، فتلك قضية منفصلة.

إن فكرة السلسة التعاملية المتصلة متلائمة أيضاً مع النظرة السائدة إلى العلم، التي أتت بعد (أينشتاين)، على أنه جهد تأويلي يجب أن يؤخذ فيه الملاحظ بعين الاعتبار في عملية الملاحظة، وعلى أن الموضوعية المطلقه بعيدة المنال. وربما بدا أمراً متناقضاً أن أدعو إلى إدراك طرق العلماء في التفكير في الأمور الإنسانية، في كتاب مخصص لإصلاح إهمال الناس للمنهج الجمالي. إن هدفي هو معارضة الميل نحو تقطيب الفن والعلم، وتوكيد مساهماتهما المكملة لبعضهما البعض.

إن الاعتراف بعدم إمكانية وجود قراءة واحدة مطلقة "صحيحة" لنص من النصوص، تفسر أحيانا بقبولنا أية قراءة لذلك النص. فبدون افتراض وجود قراءة واحدة صحيحة بشكل مطلق، يظل في إمكاننا الاتفاق على معايير نقدم بها مشروعية التأويلات البديلة، لنص من النصوص. إن تنمية مثل هذه القدرة على الحكم تصبح جزءاً من التعليم الأدبي. وقد أشرت في كتاباتي التالية عن النظرية الأدبيه إلى تبريرات فكرة التأويل المسوغ، الموجودة في كتاب (ديوي) المسمى **المنطق**.

ولأسباب مختلفة يظل محتوى الكتاب في هذه الطبعة نفسه في الطبعات الأولى. وأذكّر القارئ بأن وجود كلمة **هو** النوعية تشير إلى وقت ظهور الكتاب أول مرة، عندما كانت الكلمة مسلماً بها، بصرف النظر عن مدى اتجاه المؤلف النسوي، كما هو الأمر في هذه الحالة. وإذا أردت إصلاح هذا فسأضطر إلى إعادة كتابة الكتاب كاملاً. لكنني أفترض أن قرائي متحررين بشكل كاف من الاتجاهات الأبوية القديمة، ليتذكروا ما قلته في بداية الفصل الثاني، الذي أشرت فيه إلى أن "القارئ" أمر خيالي، وأنه ليس هناك قارئ نوعي، وأن كل قارئ فريد، يأتي إلى عملية التعامل بتاريخ عرقي واجتماعي ونفسي ذاتي. والذكورة والأنوثة، بطبيعة الحال، جزء من ذلك التفرد.

وبالرغم من أنه يشاركني نقاد آخرون من نقاد ما بعد الحداثة، في افتراضات

معينة تنتمي إلى مذهب النسبية، فغالباً ما استخلصوا منها نتائج متطرفة غريبة على ما توصلت إليه. وقد أضفت الجزء الرابع الذي قد يمكن أن يضع الكتاب في سياقاته الفكرية، الماضية والحاضرة. ولقد اخترت عنوان "توكيدات مرة أخرى" بالذات لأنني أدرك كم هي المشكلات التي تواجه مجتمعنا، وكم هي الميول الرجعية التي تؤثر في نظامنا التعليمي. فمنذ الطباعة الأولى لهذا الكتاب، حدثت هناك حركات دورية أخرى مختلفة مثل هذه، إلى الأمام وإلى الخلف. ورغم ذلك حدثت هناك خطوات كبيرة ديموقراطية إلى الامام يجب الحفاظ عليها. وقد كان هناك على الدوام أولئك الذين أبقوا التفهم لروح شخصيتنا الديموقراطية حية. وآمل أن تقوى التعاملات مع هذا الكتاب، من دفاعهم عن الإنجازات الماضية، ومن جهودهم لتعزيز تعليم الناس من أجل الطريقة الديموقراطية في الحياة.

لويز روزنبلات

برنستون، نيوجرسي
٢٣ أبريل ١٩٩٥م

الباب الأول

مجال الأدب

- تحديات الأدب
- التجربة الأدبية