" المحتوى الدراسي الجامعي والعقم الفكري دراسة في الواقع الفكري الجامعي المعاصر في الشعب الإنسانية والاجتماعية".

اليزيد بلعمش

أستاذ مساعد أ

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية-قسنطينة

هل العملية التعليمية الجامعية تسير نحو بناء فكر ؟ أم أنها تصنع فكرا متلقيا وتابعا؟ هل الطلبة يتخرجون ببناء فكري منتج وفعال؟ أم بحمولة معرفية ثقيلة وقد تكون مع ثقلها ضئيلة الفائدة؟ لماذا لا يحاول الطالب بعد تخرجه المساهمة الفكرية في الحياة الثقافية بالإنتاج والإبداع؟ فهل أُبْدِع كلّ شيء أم أنَّ فكره أُبْعِد عن الإبداع الفكري؟ وكيف كان ذلك؟!!...

كل هذه الإشكالات والتساؤلات تَعِنُّ لنا من أول وهلة نتأمل فيها واقع حياتنا الفكرية ومقارنتها بما يجب أن يكون عليه المتخرج من الجامعة من تربية فكرية يساهم بتفعيلها في نفع المجتمع وحمل أعباءه، وكل هذا يدفع بنا إلى البحث عن الأسباب التي جعلت من الفكر الجامعي عندنا ينضب ماؤه إلى درجة أن يجف عن القيام فقط؛ بأبسط المهام الموكلة إليه في حياته المستقبلية، فهل يا ترى أن السبب في المناهج التعليمية؟

أرى أنه قد تُكلِّم في هذا الباب بما لا أرى مزيدا عليه، لكن -يا ترى- هل عالجنا المادة المعرفية التي نقدمها للطلبة؟ هل هي مناسبة لهم؟ وهل هذه المادة تفتح للطالب باب الاجتهاد، وتعلمه ذلك، وتنمي فيه روح الحركة الفكرية المطلوبة منه؟ أم

أننا ندرس هذه المادة لنحصلها من أجل أن نروم هدف: " أن نعرف "، لكي ندرك من غايتنا في نظرنا، ونسينا أنّ الهدف من المادة المعرفية: أن تعلمنا كيف نفكر من أجل أن ننتج ونبدع. فخير العلوم ما تُقرأ لا لتُحَصَّل فقط كما يُفعل مع التلاميذ الصغار والمبتدئين، وإنما تُقرأ لتَستخرج منها معرفة أخرى أو علما آخر. من هذا المنظور تأتي هذه الصفحات للنظر في طبيعة ما يقدم في الفصول الدراسية في علاقته مع الحركة الفكرية، محاولة الإجابة عن الأسئلة السابقة ثم لفت الانتباه إلى وضع اعتبار للتربية للفكرية عند اختيار المادة العلمية والمعرفية.

إنّ الحديث عن التعليم في أيّ أمّة من الأمم هو حديث عن فكرها ومستقبلها؛ حديث عن فكرها من ناحية أنّه حديثٌ عن الوسائل التي يستعملها الفكر وهي الأفكار التي هي المادة التعليمية في الوقت نفسه. وحديثٌ عن مستقبلها من جهة أنّه حديث عن صياغةِ نوعيةِ ونماذجِ العقول التي تمثّل مستقبل هذه الأمّة من أبناء الجيل الآتي.

فالتعليم إذا يرمي إلى غاية أسمى وأعلى هي "إنتاج قادة للأمّة في دينها ودنياها، وهداة هم مصابيح إرشادها، ومحاصد قَتَادِها[1]، ومهدئو نفوسها إذا أقلقها اضطراب مهادها"[2]، ولهذا كان من أهمّ الأولويّات التي يتّجه إليها اهتمامُ المصلحين والمرشدين إصلاحُ التعليم بمختلف أشكاله، لأنّ " التعليمَ الصحيح يرمي إلى إنشاء أرقى أصناف النّاس من كل من تمرّس بالأشغال والأعمال، أو رُزِق المواهب الحسنة ورَغب في سلوك خير السبل، وشغف بالمعرفة، وامتاز بحبّ الواجب والتعقّل"[3]، وبالمقابل "فإنّ الخطأ في التعليم العامّ خطرٌ عظيم على الأمّة أشدّ من خطر الجهالة؛ لأنّها [يعني حال الأمة مع الجهالة] حينئذ تكون منقسمة إلى أصناف فيها الطيّبُ

---

[1] القتاد: شجر صلب له شوكة كالإبر. القاموس المحيط (مادة ق ت د).

[2] محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية دار السلام دمشق، ط2، 2008م، (ص15).

[3] المرجع نفسه (ص17).

والخبيث، ولا تعديم من هيّأته الفطرة، وكمّلته حسن الطّبع من بينهم فيكون ناهضا بالأمّة إلى صلاح نافع يدوم بدوامه، وربما بسط بعد انطواء أيامه، وأما التعليم العامُّ فإنّه إذا صلح عمَّ به الصلاح، وإن كان فاسدا شقيت به الأمّةُ كلُّها، وتذبذب في معرفة مركزها، وساءت اعتقادا في حالة جهلها"[1]، وبالجملة فإنّ الجهالة خطرها محدود، أما سوء التعليم فخطره واسع الانتشار، حتى إنّه ليجعل من يُنتظَر منه الصلاح منبعا للفساد.

1- معنى تعليم العلم :

ذهب بعضهم إلى أنّ التّعلم هو "تعديل السلوك من خلال الخبرة"[2]، وقريب منه عرّفه آخر بقوله :"إنّه سلسلة من التغيُّرات في سلوك الإنسان"[3]، وقال مترجم كتاب "نظريات التّعلم" في مقدمة الجزء الثاني :" ... هناك اتّفاق كبير حول تعريف التّعلم بأنّه نوع من تعديل السلوك "[4].

والذي يظهر من هذه التعاريف للعملية التّعليمية أنّها ركّزت نظرها على الجانب الظاهر منها، والذي ينبئ في الحقيقة عن عملية خفية هي الأساس أو هي الأصل لهذا التّغير الظاهر؛ ألا وهي مصدر هذا السلوك في النّفس الإنسانية.

إنّ السلوك الظاهر للإنسان ما هو إلا مظهر تطبيقي وعملي للجانب الذّهني والفكري في الإنسان، لأنّ هذا الأخير هو المصدر المسؤول عن الأمْرِ بهذه السلوكات، وعليه فإنّ العملية التّعليمية هي تغيّرات على مستوى القدرات الذهنية أو المحتوى الفكري للمتعلم، تتبعه في مرحلة تالية ولازمة تغيراتٌ على مستوى التصرفات والآراء ووجهات النّظر، أو كما قالوا: السلوك. يقول الدكتور محمد محمد أبو موسى:

---

[1] المرجع نفسه (ص18).

[2] انظر: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ت:علي حسين حجاج ، مراجعة: عطية محمود هنا، عالم المعرفةالكويت العدد:70،أكتوبر 1983، (ج1/ص15).

[3] المرجع نفسه (ج1/ص16)، والتعريف لصاحب نظرية الارتباط "ثورندايك".

[4] المرجع نفسه، عالم المعرفة، العدد:108، ديسمبر 1986، (ج2/ص07).

"إنّ العلم في فقهه الأول والأخير هو إعمال العقل واستنفار قدرات هذا العقل، وإثارة أقصى طاقاته، ولا تفهم مسائل العلم إلا بهذا، وكلُّ أستاذ من خلال شرحه لمسائل منهجه إنما يوقظ ويحرك وينبه، وكلمة التنبيهات من مصطلحات النّحاة. وليس لها معنى إلا اللفتُ و حِدَّةُ الوعيّ وشفافيةُ الإدراك، هذه هي المحصلة النّهائية من فهم كل باب ومسألة وكل مفردة من مفردات العلم، وهذه اليقظة هي التي تكسر الأقفال المحكمة على الوعيّ"[1].

يشير الدكتور في هذا النص إشارة واضحة وقيّمة إلى حقيقة العملية التعليمية وجوهرها، فجعلها سلسلة من التنبيهات التي توقظ الذهن، وتثير الفكر وتحركه، فإذا ما تم له هذا التنبيه فأعمل، وذاك التحريك فاستثير واستنفر، فقد حصل له العلم، لأنّ العلم كما قال "هو إعمال العقل واستنفار قدراته، و إثارة طاقاته". إذن : فعملية التّعليم ترجع أساسا إلى التّأثير في ذهن المتعلم وفكره، وتربيته من هذا الجانب تربية جيدة. ومهمة المعلم إنّما هي محاولة صناعة ذهنية للمتعلم وصياغتها صياغة تجعل منه فردا له عطيته في التفكير والتحليل.

والذي يجعلها نذهب إلى أن العملية التعليمية تكون بهذه السبيل، وعلى هذه الشاكلة، هو أنّنا نعتقد أنّ الغاية من التعليم ليست هي قراءة العلوم لتحصيل معلوماتها ومعارفها فحسب، كما هو ظنُّ كثيرين، فإن كانت هذه هي الغاية كان ضررها أكبر من نفعها، بل الغاية الصحيحة من التّعلم إنّما هي قراءة المعرفة لنستخرج منها معرفة أخرى، أو على الأقل أن نجعل قبلتنا في تعلمها هي تمثل هذه العلوم التمثل الذي يجعلنا نماثل في فهمنا لها فهم من أنتجها أول الأمر، وهذا لا يتسنى لنا إلا إذا نظرنا إلى **التّعليم على أنّه تربية للفكر تنشئة للعقل**، والتي تحصل لنا من خلال تتبُّع العقول وهي تحاور العلوم وتجاذب أفكارها، إلى أن نصل في النهاية --ومن خلال تتبُّعنا لهذه الحركة- إلى إدراك الفكرة على الصورة التي قد وصل إليها أصحابها

[1] تقريب منهاج البلغاء، مكتبة وهبةالقاهرة، ط1، 2006م، (ص5).

من قبل وأحسن من ذلك، وفي هذه الأثناء تكون قد انقدحت في أذهاننا وفكرنا طرقُ معالجة الأفكار، واستنهضت عقولنا، وعندها يكون قد رُبِّيَ التَّفكير للمتعلِّم تربية مستقيمة، أو عُلِم التَّعليم الصَّحيح، واسمع لمحمد طاهر بن عاشور وهو يتحدث عن هذا حيث قال :"ما دون العلماء العلوم وعنوا بصرف النفيس في مزاولتها لتعتاد ألسنتهم [ويقصد السنة الطلاب] التلاوةَ أو أعينهم القراءةَ، ولا ليُبْهتُوا بألفاظٍ غريبة ورموز مغلقةٍ أفهامَ الذين لم يطَّلعوا على أسرارها فيحتكروا لأنفسهم هيمنة القدوة عليهم"[1]. فبعد أن أشار إلى نفي مثل هذه الغايات، انثنى إلى إيضاح وبيان المقصود من تدوين العلوم الذي هو نوع تعليم، قال:"فما كان القصد إذن إلا إغناءَ مَن بعدهم عن إضاعة مثل الوقت الذي أضاعوه في استقداح أفكارهم،[وتأمل قوله: استقداح أفكارهم] ليصرفوه في الزيادة على ما وصل إليه الأقدمون، **ولترقى أفكارهم على ما كانت عليه**، فلا يفهم من وضع أي علم أمرُ الناس بمتابعة ما وضع لهم، أو تلقي ما بلغ وضع الواضعين بكلّ تسليم، بل إنّما عنى الواضعون من تدوين العلوم اختصار الوقت للخلف، وعرض نتائج عقولهم عليه لينظرها فيتبعها أو ينبذها إلى أحسن منها وأوضح، **وفي ضمن ذلك أمر لنا باعمال النظر كما عملوا، والاستنتاج كما استنتجوا**، أليس ذلك كلّه يقنعنا **بأنّ العلوم ما دونت إلا لترقية الأفكار وصقل مرائي العقول**، وبمقدار ما يفيده العلم من ذلك ينبغي أن يزاد في اعتباره، **فما القصد من كلّ علم إلا إيجاد الملكة التي استخدم لإصلاحها**، ونعني بالملكة أن يصير العلم كسجية للمتعلِّم لا يحتاج معها إلى مشايعة القواعد إياه"[2].

إنّ هذا النَّص كشف لنا أولا عن الأخطاء التي يقع فيها متعلمو العلوم من حفظها وقراءتها دون وعيها، أي الانشغال بقوالبها فقط عن قلبها ولبها، لينتقل بعد شرحٍ وتوضيحٍ إلى التصريح بالغاية التي لابدَّ للمتعلم أن يركّز عليها ألا وهي تكوين الملكة والتي معناها أن

---

[1] أليس الصبح بقريب (ص 156).

[2] المرجع نفسه (صص 165، 157).

يصير العلم لمستعلم كالشخصية له، ولا يتم له هذا إلا بترقية أفكاره، وصقل مرائي عقله، وهو ما يمكن أن يسمى **بالتّربية الفكرية**. وهي جوهر العملية التّعليمية. حتى إذا ما تمت له هذه التّربية صار لديه منهج به يقرأ وينقح، وبه تحلل ويفسّر ...

2- العملية التّعليمية و المادة المعرفية :

وبعد أنِ اتضح لدينا أنّ العملية التّعليمية تهدف أساسا، أو يجب أن تهدف إلى تربية الفكر وتنشئة العقل، وهذا لا يتم لها إلا من خلال النّظر في حركة العقول وهي تحاور الأفكار، وتتبع مسيرة هذه الحركة حتى تنطبع في نفسية المتعلم ويتشربها فتصيرَ له ملكة وسجية.

ومكان تلمس هذه الحركة هو في ما خلفته هذه العقول من مادة معرفية، يتتبعها المتعلّم جزئية جزئية. وينظر فيها ويعيد النّظر، ويقرأ ويحلل، حتى يتجاوز بها حدَّ العلم المجمل إلى العلم بها مفصّلة، وحتى لا يقنع إلا بالنّظر في زواياها، والتّغلغل في مكامنها، وحتى يكون كمن تتبع الماء حتى يعرف منبعه، وانتهى في البحث عن جوهر العود الذي يصنع فيه إلى أن يعرف منبته، ومجرى عروق الشجر الذي هو منه، كما يقول عبد القاهر[1].

من هنا يظهر لنا أنّ قوةَ هذه التّربية الفكرية وضعفَها مرهونٌ بدرجة قوةِ المادة المعرفية التي تقدَّم للطّلبة وضعفِها، فإن كان ما يقدم للطّلبة يتضمن فكرا محكما ومنظما، وذا رؤية واضحة، ومتناسقة ومتكاملة خلال المراحل التّعليمية، فكرا له منطلقات محددة وغايات معلومة، كان الفكر المتربّي بهذا النوع فكرا مبنيًّا ومنتجا وفعّالا، وإن كانت المادة المعرفية على العكس من ذلك كانت النتيجة على العكس من ذلك أيضا، فليس إذن جميعُ الأفكار المعرفية مؤهلةً لأن تصنع فكرا أو أن تربّي لنا جيلا يحمل فكرا مبنيا ومنتجا وفعّالا، ما لم تكن تتمتع هذه الأفكار المعرفية ببعض ما أشرنا إليه.

---

[1] دلائل الإعجاز،تعليق:محمد التنجي، دار الكتاب العربي،ط3، 1999م، (ص201).

لقد أشار مالك بن نبي في كتابه "مشكلات الأفكار في العالم الإسلامي" إلى نوعين من الأفكار لا يمكن اعتمادهما في التربية الفكرية، أسمى الأولى بالأفكار الميّتة والثانية بالأفكار المميتة، فالأولى منهما تنتج لنا فكرا ميتا، والثانية فكرا مميتا، لأن الثّمر من جنس الغرس. يقول رحمه الله في تعريف هذين النوعين "الأفكار الميتة هي التي بها تُخذِلت الأصولُ، أفكارٌ انحرفت عن مثلها الأعلى، ولذا ليس لها جذور في العصارة الثقافية الأصلية، والأفكار المميتة هي الأفكار التي فقدت هويتها وقيمتها الثقافتين بعدما فقدت جذورها التي بقيت في مكانها في عالمها الثقافي الأصلي"[1]، وكأني به يعني في النوع الأول الأفكار التي أُجتثت من التراث وانسلخت من جذورها التي نبعت منها، فيبست بسبب انقطاع النّسغ عنها فصارت إلى الموت، فينشأ الفكر الذي يربّى على هذا النوع فكرا ميّتا، لأنه يكون في هذه الحالة سائرا على غير هدى ولا بيّنة، يحمل ما يحمل من الأفكار إلا أنّه لا يحسن حتى التّعبير عنها، فضلا عن أن ينزلها في منزلتها اللائقة بها عند الحاجة إليها، فقد أشبه إلى حد كبير الحمار في حمله للأسفار، أما النّوع الثاني فيقصد به ذلك النّوع من الأفكار التي هجرت موطنها الأصلي مخلفة فيه جذورها التي نمت فيها، ووفدت إلى بيئة غير بيئتها، أو هي التي حاول ناقلوها أن ينزعوا عنها خصوصياتها الفكرية والحضارية التي ولدت فيها وينقلوها إلى موطنهم تحت شرعية المثاقفة ومظلة إنسانية المعرفة بلا قدر ولا شرط ولا قيد. فأدى هذا إلى تيه فكري خطير لفقدان التربية الفكرية في هذه الحالة للمنطلقات التي ترتكز عليها وتحتمي بها إذا اشتبهت الأمور، ولفقدانها أيضا الغاية التي تتغياها من التّعلم.

[1] ترجمة: بركة وأحمد شعبو، دار الفكر، دمشق، ط1، 1992م، (ص153).

3- الواقع الجامعي بين البناء الفكري والتشتت الفكري :

إنّ المتأمل في واقع حياتنا الجامعية ومقارنتها بما يجب أن يكون عليه المتخرّج من الجامعة من بناء فكري يؤهله للإنتاج والإبداع، أو على الأقلّ يؤهله للقيام بالمهامّ الموكّلة إليه بعد التّخرج على أحسن وجه، يجد هذا الواقع يعاني حالة من التّخلف الفكري يعكسها ما يلاحظ في باقي المجالات الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، لأنّ "الفكر المبدع هو الرّكيزة الأساسية للتّطور الحضاري وغياب الفكر المبدع المتجدّد يشكل جوهر التّخلف الفكري"[1] والتّخلف الحضاري.

عند البحث عن أسباب هذا التّخلف والضّعف نجدها تكمن أساسا في غياب الشرط الأساسي في الإبداع في العملية التّعليمية الجامعية، وهو تهيئة العقول التّهيئة الصحيحة المتمثلة في "التّمثل الناضج والمستنير للتجارب الفكرية الرائعة وكفاح العقول الفذّة في تاريخ الأمّة، واستلهام نفحات الإبداع في تراث القمم ممن أنجبت في مختلف العلوم والفنون، ثم يمضي الأفذاذ الموهوبون من أبناء الجيل على الدّرب الذي مضى عليه الأفذاذ الموهوبون من أبناء الأجيال السابقة، يستلون من تحت الغيم خيوطا كسنا الفجر يضيئون بها دروب المجهول الذي تتعشق عقولهم القدح على ضوئه"[2]، كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق.

لقد تحولت الجامعة عندنا إلى شبه فصول تثقيفيّة من جهة أنها تقدم كمّا من المعارف والمعلومات تحشو بها ذهن الطالب في غياب استراتيجية تهدف إلى تأصيل تلك المعارف وغرسها في نفوس الطّلبة، فتولد لديهم عدم الثقة فيما يقدم، حيث "صاروا معلقين على البرزخ في ثقافات مختلفة يسمع من هذه أنغاما مختلطة، ومن

---

[1] انطونيوس كرم، العرب أمام تحديات التكنولوجيا، عالم المعرفة، العدد59، نوفمبر1982، (ص117).

[2] محمد محمد أبو موسى، دلالات التراكيب، مكتبة وهبةالقاهرة، ط2، 2004م، (ص18).

هذه غمغمات مبهمة، فلم يستقر عنده شيء. نظر فوجد العطاء أخلاطا غير متجانسة يرجع إلى أصول مختلفة وحضارات مختلفة، واختلط عليه الأمر والتبس"[1].

والدّافع إلى هذه الحالة عند تفحص المحتوى الدراسي نجده لا يعدو أن يكون من امتزاج المعارف الغربية مع العربية فصار الطالب يعيش **ازدواجية ثقافية**: ثقافة عربية بحكم الانتماء والأصل، وثقافة غربية بحكم معظم المادة المعرفية المقدمة، وهنا وقع الطالب بين ضغطين اثنين هما: ضغط المادة العربية وعناء هضم أصولها وتمثلها، وضغط المادة الغربية الغريبة المنبت عنه، والعارية عن التّكامل والانسجام، فأوجد له هذا الوضع فكرا مشتّتا وممزقا، وأحدثت له حركة علمية غير واضحة المعالم، غامضة الأصول فحَلَّ بَدَلَ البِّنَاءِ الفِكْرِيِّ الفَوْضَى الفِكْرِيَّة، وكلّما وجد الطّالب نفسه – في هذه الوضعية أمام قرار ينبغي أن يتخذه – اكتشف أنّه يعوزه النّظام الفكريُّ الذي يستند إليه في التّحليل والقبول والرفض.

هذا الذي قلته ليس رأيا انفردت به من خلال التّأمل والنّظر في الواقع الجامعي فقط، بل ذكرت هذا ثم وجدت كلاما لأحد أكبر الباحثين المعاصرين في القضايا الفكرية والحضارية، بل من المتخصصين في ذلك، أنقله بكامله لما فيه من الفائدة، يقول تحت عنصر بعنوان واقع التعليم و الثقافة في الوطن العربي:" وأول المظاهر السلبية التي يجب إبرازها هو أنَّ التّعليم في جميع الأقطار العربية تعليم لا يتوافر على القدر الضروري من الوحدة والانسجام، مما يجعله يكرّس ظاهرة **انفصام الشخصية الثقافية وازدواجها**، ذلك أنّه ليس هناك في أيّ قطر عربي "مدرسة وطنية عربية"[2]، بل هناك مدارس تستنسخ هذا النموذج أو ذاك: النموذج الإنجليزي أو الفرنسي أو خليط منهما معا من جهة، والنموذج الإسلامي القديم من جهة

---

[1] نفسه (ص19).

[2] هنا نلفت الانتباه إلى أننا نوافقه في أنّ الثقافة العربية تعاني من هذه الازدواجية، وأحيانا أخرى من انسلاخ كلي، أما الدعوة إلى الوطنية العربية المجرّدة فهذا موضوع آخر.

أخرى، إضافة إلى مدارس البعثات الأجنبية التي ما زال لها وجود في كثير من الأقطار العربية. هذه الازدواجية على صعيد تعدد النَّماذج تعمقها ازدواجية على صعيد النموذج الواحد... وفي الصنفين معا انقطاع بين المجتمع ومضمون المواد الدراسيَّة، إنَّ المعارف التي تلقن، سواء منها ما ينتمي إلى التراث أو ينقل من العلم الحديث، **معارف غير مُبَيْأة عربيا**، وغير معدة للغرس والاستنبات في المجتمع العربي، وهكذا يظلُّ نظام التعليم في الأقطار العربية نظاما غَريبا يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقيد مشاكله. وواضح أنَّ تعليما هذا شأنه لا يمكن أن ينتج إلا ما يعانيه نفسه: **الازدواجية وانفصام الشخصية الفكرية وضعفها**"[1] وهو ما يحصل تماما، كما قال.

والذي أدّى إلى إحداث هذه الازدواجية التي ساقتنا إلى هذه الفوضى المعرفية، والتي أثرت سلبا على التَّعليم الجامعي؛ هو انبهارنا بما وصل إليه البحث والمعرفة عند الغربيين، فحاولنا اللَّحاق بهم للدخول في المعاصرة، فلجأنا إلى استراد معارفهم. فتغيّر قصدنا من طلب المعرفة وتعلُّمها؛ من تربية الفكر وتنشئة العقول على كيفيات إنتاج المعرفة وتوليدها إلى استراد المعرفة واستهلاكها وحفظها قصد إدراك التَّطوّر الغربي ونهضته العلميَّة، فركد العقل الجامعي عندها عن فهم ما استورد وعن تمثله، وعن اللَّحاق بركب الحضارة المتطوِّرة كما يقال، ووقع في شرك التَّبعيّة الفكريّة وهي شر ما يصاب به الإنسان، وأقبح الأغلال التي يغلُّ بها العقل.

ولا يفهم من هذا الكلام الحربُ على المثاقفة مع الغرب، فهي -إن كانت بشروطها وقوانينها- تعد "رافدا معرفيا، تسعى كل أمة من خلاله لتنميّة كيانها الثقافيّ، واستثمار ما لدى الآخرين من الحِكَم التي كانت نتاج عبقرية مُلهمَة، وعمل

---

[1] محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، ط2، 1990م، (ص70).

دؤوب[1]، إلا أنّنا لم نحسن تطبيقها والاستفادة منها في المجال التّعليمي خاصة الجامعيّ منه، وذلك بسبب حنطنا بين السّعيّ وراء المعرفة للّحاق بركب الحضارة والدّخول في المعاصرة، وبين بناء العقول وتربية الجيل وتكوينه، ففي الوقت الذي يحتاج فيه الطالب البناءَ الفكري وتكوينَ الأسس الذهنية، هجمنا عليه بركام من المعارف ضخم، متنوع المآخذ والمشارب، مختلف في التّوجهات والآراء، قصد إيلاجه في حاضره زعما منا، فوقع الطالب في حيرة عظمى أمام هذا الرّكام غير المنتظم الذي زامنه في الوقت نفسه غيّاب البناء الفكري الذي يتّكِئُ عليه في الاستيعاب والفرز والتقييم والتقويم.

وهذا إنما ينم -أيضا- عن فهمنا الخاطئ للمعاصرة فـ"ليست المعاصرة هي ما يصنعه الآخرون بعقولهم وعلومهم ومذاهبهم وآدابهم وعقائدهم، نعم هي معاصرتهم هم وقد أجادوا وجدّوا وأنجزوا، ولكن كلُّ هذا لهم ولشعبهم وأمّتهم وأجيالهم، ومن العجز أن نعدها معاصرتنا، وأن ندخِل فيها رؤوسَنا، ورؤوسَ أجيالنا، وأن نخدع أنفسنا وأبناءنا، ونكذِّب ونقول يجب أن نعيش عصرنا، والحقُّ الذي لا يُمارى فيه مَن له عقلٌ مبرأ من الآفات، هو أنّه يجبُ أن تكون لنا معاصرتُنا التي نصنعها نحن بعقولنا، ومن واقع حياتنا وعلومنا ولغتنا وقيمنا وآدابنا"[2]. نعم، ليست المعاصرة تغييب الذات وراء ذوات الآخرين، إنما المعاصرة أن تكون موجودا في عصرك حاضرا، وهذا لا يكون إلا بأن تصنع عصرك باجتهادك وعقلك، وأن تكون معاصرتك نابعةً من صميم حاجياتك. وهذا فهم الخاطئ للمعاصرة جرّ -أيضا- إلى ظهور أمرين خطيرين في الوسط الجامعي، كان لهما الأثر السيّئ على التعليم الجامعي، وعلى الحياة الفكرية للطلبة هما:

---

[1] صالح بن سعيد الزهراني، العقل المستعار بحث في إشكالية المنهج في النقد الأدبي العربي الحديث عن المنهج النفسي أنموذجا، من: مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد (13)العدد (22)، ربيع أول 1422هـ.

[2] محمد محمد أبو موسى، خصائص التراكيب، مكتبة وهبة القاهرة، ط6، 2004م. (الصفحة: أ، من مقدمة الطبعة 6).

1) **الأمر الأوّل**: انتشار الاستهانة بالتُّراث والإطاحة به إلى حدّ الازدراء والقدح، وهذا "شرُّ ما ترمى به الأمم، وأسوأ ما تُرِقّى عليه الأجيال، وأفضل ما يمكّن لأعدائها منها، فماذا يُنتظر من جيل يزدري حضارته وتاريخه ومعارفه ورجاله؟! وماذا تنتظر من حركة علميّة تقوم على القدح والزراية، وتحرص على تثبيت ذلك وتلح على تأصيله ؟!! ...

نعم هذا قائم ويعلمه ويراه كلُّ مَن يداخلون الحياة الفكريّة في الجامعات وخارج الجامعات"[1]، فأدى هذا صناعة العقم الفكري وتربيته، لأنه من "الخطإ الظاهر أن نفصل بين **تخريب ينابيع المعرفة في علومنا وبين حالة الغيبوبة والعقم الفكري التي نعايشها** من غير قلق ولا معاناة"[2]. وتخريب ينابيع المعرفة يؤدي حتما إلى ضياع عقول الأجيال وتملهلها.

2) **الأمر الثاني**: السقوط في مزالق الإسقاط بين المعارف الأجنبية والمعارف التُّراثية، وهذا بالإضافة إلى أنّه يعني عدم الرضا بهذا التُّراث، ويظهره بمظهر التناقض عند وجوده في المعرفة الأجنبية، ويلغي أيضا الفارق الفكري والحضاري بين المعرفتين[3]، قلت بالإضافة إلى هذا، فإنّ له أثر سيّئ على تعليم الجيل من ناحية أنه يطفئ نور فكرهم وعقلهم في قراءة النصوص، لأنّه يجعلهم يقرؤونها بعقول غيرهم[4]، كما أنّ هذا يوهمهم بفضفاضيّة هذا التُّراث واتساعه واكتماله، مما يولد لديهم الاكتفاء به، والجمود عليه[5]، وهذا أو ذاك طريق إلى تربية الجيل على الجمود الفكري وقتل روح التّفكير في نفوسهم.

---

[1] محمد محمد أبوموسى، دلالات التراكيب،(ص17).

[2] نفسه (ص18).

[3] انظر: محمد عبد اللطيف حماسة، النحو والدلالة، دار الشروقالقاهرة، ط1، 2000م، (ص22).

[4] انظر: محمد محمد أبوموسى، خصائص التراكيب، (الصحفة: ب، من مقدمة الطبعة 6).

[5] انظر: محمد حماسة، النحو والدلالة،(ص22).

إذا: يمكن القول أنَّ المتسبب في الركود الفكريّ والإبداعيّ عند الطَّالب الجامعيّ عندنا هو تراجع البناء الفكري له، بل البناء الفوضويّ الذي يتعرض له في الفصول الدراسيَّة، والناتج بدوره من نوعية المادة المعرفيَّة المقدمة له، التي نشأ عليها فكره في الجامعة، فالتناول السطحيّ لمعارف التُّراث وطغيان المعرفة الغربية غير المؤصلة دفعا إلى هذا النَّوع من البناء الميِّت أحيانا والمميت أحيانا أخرى، فكان هذا البناء المهلهل ثؤرة لعدَّةِ أنواع من الأمراض الفكرية والثقافية التي يعاني المجتمع من ويلاتها.

ولعل في هذا إشارة كافيَّة في التنبيه على أهمِّ عامل -في نظري- ساعد على التخلف الفكري الذي نعاني منه في الجامعة، ونرجو أن تجد هذه الإشارة صداها في عقول المهتمين من أجل النظر فيها وتقييما وتقويمها. والله الموفق.