تقويم ملكة الحفظ

عبد الرحيم صادقي

ليس يخفى أن مقصد التعليم تبليغُ كفايات تُعزّز ملَكة التفكير لدى المتعلم. وغاية المرام أن يحصّل القدرة على استفراغ الوسع حين النظر فيما يستجد حوله من أمور. ومن ثم لا تكون الكفايات المطلوبة ناجعة حتى تُمكّن المتعلم من الخروج من التقليد إلى الاجتهاد. ولئن حصل الإجماع على أن مرام التعليم أن يصل بالمتعلم إلى الاجتهاد والتفكير الحر فقد وقع الخلاف في القدرات والمهارات التي تحقق هذه الغاية. فهل منها ملَكة الحفظ مثلا؟ نروم النظر في منزلة هذه الملكة لِما رأينا من خلاف بين أهل التربية في تقويمها، حتى تَفرَّق القوم فريقين: فريق يرى أنه لا تعليم دون حفظ، وأن التعليم ما أُتي إلا من إغفاله المعلومات وحفظها وولعِه بكفايات منهجية فارغة. وفريق يحسبُ أن الحفظَ يقابل الفهم تقابلَ تضاد، فإنه لا يعمد إلى الحفظ إلا من عجز عن الفهم، ومن فهم استغنى عن الحفظ. فكان أن خلص أهل هذا الرأي إلى أن الحفظ ليس من التفكير في شيء، ولئن كان للاستظهار فضيلة فليس غير الإبانة عن سعة الذاكرة.

نزعم أن ما يباعد بين الفريقين تصورُ الحفظ تصورا مخصوصا، والحكم على الشيء فرع عن تصوره. أما ما استقر عليه رأينا فأن هنالك حفظا محمودا وحفظا مذموما، فلنمضِ إلى بيان كل ضرب منهما.

الحفظ المذموم

يشيع عند كثير من أهل التربية والتعليم أن الحفظ والاستظهار دليل نجابة المتعلم، حتى صار أنجبُ المتعلمين عندهم أقدرهم على استظهار ما حصّله في الفصل. وهو ما شاع في فاس في زمن ابن خلدون الذي راعه عدم حِذق طلاب العلم في العلوم على الرغم من طول الطلب وفناء الأعمار في ملازمة المجالس العلميةِ، وما ذلك إلا لعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، وإهمالهم

المحاورة والمناظرة[1]. بيد أنه لا أدلَّ على أن بين المتعلم الحافظ والتفكير بونا شاسعا من عجز معظم المتعلمين عن بحث المسائل التي تتطلب تفكّرا نقديا خاصا، فتخونهم حينئذ مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج، ولا تُسعفهم قدرات الاستفهام والمحاجّة. بل يظهر عجز المتعلم عن إعمال ما لديه من معلومات اكتسبها بجهد ذاتي أو مما أفاده من العلوم المختلفة. وأكثر ما يظهر هذا الأمر في ما يصطلح عليه بالمواد الأدبية، حيث يستنجد المتعلم بحافظته توهّما منه أن هذه المواد ليست أكثر من معلومات جاهزة، وأقوال مبسوطة، وآراء مشهورة تُحفظ عن ظهر قلب بلا أدنى جهد يقتضي تَدبّرها أو سعي لإدراك عتبة الاستشكال.

واعتبرْ ذلك في المواد التي تتضمن نصوصا مقررة، فإنك تجد المتعلم عاجزا عن إعادة صوغ أفكار بين يديه بأسلوب خاص، أو الوقوف على أدلة الأقوال وإدراك لمَ اختلف المختلفون. ولا غرو أن يسترجع المتعلم أمثلة النص نفسها في أثناء الحجاج، وإذا به لا قدرة له على التمثيل أو الاعتبار أو استلهام شيء من واقعه المعيش، حتى لكأن بين واقعه وما يدرس خندقا لا يُعبَر. ثم تراه عاجزا بعدُ عن محاورة النص أو الإفصاح عن رأي تسنده حجة. وليست المواد العلمية بمنأى عن منهج الحفظ والاستظهار هذا وإن كانت دون المواد الأدبية سوءا، ففي الرياضيات قواعد وفي الفيزياء قوانين وفي الكيمياء معادلات كيميائية. ولقد يُغني حفظ القواعد والقوانين عن فهمها، ولا يكون المطلوب غير تطبيق المحفوظ مادام أن الحالات متشابهة.

لا ريب أن الحفظ غير الفهم، ولا يمنع أن يكون الفهم مُيسِّرا للحفظ، بل الأصل ألا يكون حفظ دون فهم. وكذلك تتميز ملكة العلم بالشيء عن حفظ المعلوم. «ذلك أن القوة التي بها القبول غير القوة التي بها الحفظ. فاعتبر ذلك في الماء، فإن له قوة قبول النقش، وليس له قوة حفظه»[2]. والأمور التي تُتعلم بذكاء تنفع، والتي تُتعلم دون ذكاء تضر[3]. وما يبعث على الحسرة أن ترى المدرسة الابتدائية تُلزم المتعلمين حفظ نصوص نثرية في حُسن السلوك، وكأن المتعلم لا يَحسُن سلوكه إلا إذا حفظ نصوصا لا قيمة فنية لها. أما ما يجعل الحفظ عبئا وحملا ثقيلا فأنْ يُحفَظ ما لا يدرِك المتعلم معناه. فكيف يُحفظ ما لا معنى له؟ إن السياق ييسّر عملية التعلم والمعنى يسهّل الحفظ. وشاهدُ ذلك أن تقنية الكلمة التذكيرية (mnemonic) لا تكون ناجعة إلا إذا كانت الكلمة ذات معنى، أما إذا غاب المعنى فإنه يتعذر الاستذكار[4].

يتحصّل مما سلف أن الحفظ المذموم ذو أوصاف مخصوصة، ولذلكم نُذكّر بالحقائق الآتية:

أولا: الحفظ المذموم ما أهمل فهمَ المحفوظ، واكتفى بعبارة وصورة. وهذا الضرب من الحفظ لا يُثمر وهو أكثر عرضة للتفلت. وما أشبه علاقة «حفظ يسبقه فهم» بعلاقة «الرأي بالمعرفة» على نحو ما اجتهد سقراط ليُفهّمَه منون (Ménon). إن الآراء وإن كانت صائبة لا

تَرسخ، بل هي قابلة للانفلات في كل حين. ولا يمدّها بالرسوخ والبقاء إلا أن تتحول إلى معرفة، ولا تصير معرفة حتى يؤازرها الاستدلال. أما إن افتقرت إلى الحجة فلا تلبث أن تفلت كما يفلت العبد الآبق[5]. فلئن كان الاستدلال مُثبِّتَ المعرفة فإن الفهم هو مُرسِّخ الحفظ.

ثانيا: الحفظ المذموم ما اعتنى بالأجزاء دون الكل، وأخلّ بالنظام والنسقية. ولقد تفطّن ويلر (Wheeler) في أثناء بحثه قوانينَ الإدراك إلى أن الموضوع المدرَك يزيد على مجموع أجزائه المترابطة بنظام مخصوص. فإدراك الأعداد (3/6/9/12/15) وحفظها أيسر من إدراك أعداد بلا نظام. ومُحصّلة ذلك أنه مما يساعد على الحفظ تحصيلُ تصور إجمالي عن الموضوع المرغوب في حفظه، وتجنبُ التفاصيل في البدء. وهنا تَبرز أفضلية الطريقة الكلية في الحفظ على الطريقة الجزئية كما نبّهت إلى ذلك مدرسة الجشطلت (Gestalt).

ثالثا: من الخطأ ألّا يُراعَى التناسب بين القدرة على الحفظ والعمر الزمني. إذ هنالك علاقة مطّردة بين القدرة على التعلم والنضج العقلي. فبقدر تَقدّم العمر الزمني تتقوى ملَكة الحفظ النافع. أما ما يُلمَس من قدرة لدى الأطفال على الاستظهار فليس غير قدرة على تخزين معلومات واستذكارها من غير تصرّف، أما الحفظ فيزيد على مجرد الاستذكار بالقدرة على التصرّف في المحفوظ والانتفاع به. وما كان ابن خلدون ليستثني حفظ الولدان للقرآن لولا أن العوائد لا تساعد عليه وخشيةَ القواطع عن العلم، وإلا فإنه أثنى على ما ذهب إليه أبو بكر بن العربي في تعليم الصبية من وجوب تأخير درس القرآن، ونبّه إلى قوله «ويا غفلةَ أهل بلادنا في أن يُؤخذ الصبي بكتاب الله في أوامره يقرأ ما لا يفهم»[6].

رابعا: الحفظ المذموم ما أهمل الدافعَ الذي هو القوة الباطنية التي توجّه سلوك الإنسان. ولا يخفى أن الدافع من أسس التعلم بالمحاولة والخطأ (trial and error learning)، ومن ثم يتضح لمَ تنعدم فائدة هذا الحفظ، ولا يحصل إلا بجهد كبير.

الحفظ المحمود

ما مُسوّغات الحفظ ابتداء؟ لمَ لا يُستغنى بإدراك المراد من العلوم ثم تطبيق ما أُدرك وإعمال ما فُهم؟ ولقائل أن يقول: قد كانت العرب أمة تعتمد على الحفظ لأن الكاتبين كانوا قلة. ولا جرم أن لهذا الاعتراض وجها، ولاسيما في زمنٍ هو زمنُ ثورة معرفية، وعالمٍ هو عالم تواصل وتبادل، وعصرٍ هو عصر إخبار واستخبار في لمح البصر. ولعل ما يزيل بعض سوء ألفهم أن نقدم البيان الآتي:

أولا: إن للعلوم قواعد، وللقواعد شذوذ لا يسع طالب العلم إلا حفظها. واعتبرْ ذلك في اللغة الإنجليزية تجد من الأفعال أفعالا منتظمة وأفعالا غير منتظمة[7]، وهذه لا قاعدة لها وإنما

السبيل إليها أن تُحفظ ولا شيء غير الحفظ. وفي الألمانية زُهاء خمسة وعشرين اسما ضعيفا[8]. واللغة العربية قياس وسماع، والسماع لا قاعدة له، وإنما علاجه الحفظ. ومثال ذلك أن الأفعال الثلاثية المضعفة لا تنضبط بقاعدة، و»فعلة» جمع سماعي لا قياس منه ولا اطراد. ولما كانت موازين الأسماء كثيرة فإن المطلوب تَعرُّف قواعد الوزن. وحين تكثر مادة ما وقليلُها لا قاعدة له فالمطلوب حفظ القليل، وما سواه يُستغنى عن حفظه لوجود القاعدة. كأن يُعلم أن الألف اللينة إذا تطرفت كتبت ياء في خمسة أعلام أعجمية، وما سوى ذلك كتبت ألفا ممدودة. وأن المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل سبعة أفعال، وهلم جرا. وقد يشقى كاتبٌ حياته كلها ويتخبط وهو لا يَميز الفعل الذي يبتدئ بهمزة وصل من الفعل الذي يبتدئ بهمزة قطع، ولو علم أنه ليس في العربية غير «أفعلَ» بهمزة قطع، وأن حفظ هذه المعلومة كان كافيا لإنهاء شقائه لأدركَ عِظم تفريطه وغاية بلادته[9]. ومن يهملْ هذه القواعد يكنْ حاله كحال خَراش[10].

ثانيا: ليس يخفى أن الضبط أحد شروط صحة الحديث الخمسة. والمحدّثون إذا أطلقوا على الراوي أنه حافظ فهم في الغالب الأعم يقصدون أنه تام الضبط، إلا إذا دلت القرائن على غير هذا المعنى. ولولا قدَرُ الله الذي هيأ نفوسا خرقت عادة الحفظ عند عموم الناس لاندرستْ علوم وفنون[11]. ولقد عُلم أنه مما يقدح في الضبط عند أهل الحديث سوء الحفظ. وأكثر ما يدعو إلى النظر في حفظ المحدّث حين يُخالَف الراوي أو يتفرّد، والأمر مبسوط عند القوم في مظانّه. ومما يُظهر عناية المحدّثين بجودة الحفظ أن يُقبَل الحديث عند بعض أهل العلم من جيّد الحفظ وإن كان من يُروى عنه قد نسيه، وهو المعروف بالتمحّل عند أهله. ولقد كان أهل الحديث يُجرون امتحانا للمحدث للتأكد من حفظه.

ثالثا: نبّه ابن خلدون إلى أن ملكة اللغة العربية لا تحصل إلا لمن أخذ نفسه بحفظ كلام العرب القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب؟[12]. وقال في «مقدمته»: «اعلم أن لعمل الشعر وإحكام صناعته شروطا أولها الحفظ من جنسه، أي من جنس شعر العرب حتى تنشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها... ومن كان خاليا من المحفوظ فنظمه قاصر رديء، ولا يعطيه الرونق والحلاوة إلا كثرة المحفوظ. فمن قلّ حفظه أو عدم لم يكن له شعر وإنما هو نظم ساقط، واجتناب الشعر أولى بمن لم يكن له محفوظ»[13]. فانظر كيف ضلّ المعلمون والمتعلمون لهذا الزمان عن أقصر السبل لتعلم الشعر، وانشغلوا بالعَروض يحسبونه عمدة هذا الفن!

رابعا: تفيد الدلالة اللغوية العربية بأن الحفظ لا يقابل الفهم، بل إن الفهم هو ملزوم الحفظ، والحفظ لازم. فإن الحفظ لا يتيسر حتى يحصل الفهم. ودونك ما في لسان العرب: « الوعيُ: حفظُ القلبِ الشيءَ. وعى الشيءَ والحديثَ يعيه وعيا وأوعاه: حفظه وفهمه وقبِله، فهو

واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظُ وأفهم»[14]. فليس للحفظ ذلكم المعنى المتداول عند كثير منً أهل التعليم، حيث يجعلونه في مرتبة دون مرتبة الفهم والوعي. فلقد سرى الوهم لدى كثير من المعلمين والمتعلمين على السواء بأن الحفظ من الملكات الذهنية الدنيا، وأنه لا يتلبّس به إلا ضعاف العقول. وإنها لعمري دعوى بلا دليل، ووهمٌ لا يسنده تاريخ ولا علم. أما التاريخ فقد حفظ لنا أسماء جمهرة من الأذكياء والعباقرة الحفاظ. وأما العلم فلا يدفع أن يكون الحفظ عملية وجدانية ومعرفية معقدة. بل إن الحفظ في اللسان العربي يعني قلة الغفلة[15]، فلا يقدر عليه إلا اليقظ المتنبّه. ولذلك نقول: تحفَّظتُ الكتاب، أي استظهرتُه شيئا بعد شيء[16]، ذلك أن الاستظهار لا يحصل دفعة واحدة وإنما يبلغ الاستظهار تمامه مرة بعد مرة، وما ذلك إلا لأن الحفظ ملكة أعقد مما يتصور بعض العجال حين يحسبونه ترديد عبارات وكفى. وما أحسن تعريف الجرجاني له بأنه ضبط الصور المدرَكة[17]، فهو قوة زائدة على مجرد التصور، وإنما الحفظ إدراك صورة الشيء مع لزوم الإدراك وعدم مفارقته الذهن.

خامسا: يفيد علم النفس الإدراكي (Congnitive psychology) أن الحفظ أحد ثلاثة مقومات تقوم عليها الذاكرة، أما المقومان الآخران فهما الترميز والاسترجاع encoding and retrieval)). ولذلك ما كان للإنسان أن تكون له قدرة على حفظ المعلومات لولا أن له قدرة الرمز. ولا تكون للإنسان قدرة على الاسترجاع لولا التكرار والاستعمال. والقدرة على استحضار المعلومة في كل وقت وحين دليل على أن المعلومات منظمة على نحو جيد، ذلك أن المعلومات المشتتة التي لا ينتظمها عقد يعسر استحضارها.

سادسا: من الحكم البالغة القولُ الأثري: «مَن حفظ الأصول ضمن الوصول». وذلك بيّنٌ متى عرفنا أن الفروع إلى الأصول ترجع، فإذا انقطع الفرع عن أصله لم يثمر. ورُبّ أصول جمعت شتاتا، وحوت أمهات المسائل. ولذلك قال الرحبي: «فاحفظْ فكل حافظ إمام».

جماع القول

لا يسعنا في هذا المقام أن نغمط الحفظ حقه أو ندعو إلى إبعاده عن طرائق التعليم، وإنما يؤرقنا الحفظ الذي لا مُسوّغ له غير إرهاق المتعلم، وتضييع الجهود فيما لا يفيد، ولاسيما إن كان حفظا لنصوص ضعيفة التأليف سخيفة الموضوعات، أو حفظ معلومات هي من باب العلم الذي لا ينفع والجهل الذي لا يضر. وأسوأ ما في الأمر كله أن المتعلم لا يحفظ تلكم المعلومات إلا ابتغاء استظهارها يوم الامتحان. لكن الاستهانة بالحفظ وتحقيره خرّج طلاب علم ليس معهم شيء من المعرفة العلمية ولا القرآن ولا الحديث ولا الشعر ولا الآداب ولا الحكمة ولا التاريخ ولا الثقافة العامة. أجيالٌ تشكو فراغا معرفيا وروحيا.

ولذلك نجمل القول في الحفظ كما يلي:

الحفظ المذموم ما كان حفظا بلا فهم. وإذا كان الاختزان الآلي قد يُقبَل من الطفل لضعف القدرات العقلية فإنه مذموم للقادر على الفهم. وحين يتكامل الحفظ والفهم فذلك الكمال. ومن شأن الحفظ إذا صاحبه الفهم والمذاكرة أن يثمر لدى الحافظ ملَكة التعليل والحجاج.

بعض العلوم أحوج إلى الحفظ من بعض، فليس إذًا من النباهة تكليف المتعلم حفظَ ما لا ينبغي حفظه.

مـن النـاسِ مَـن لفظُـه لؤلـؤٌ	يبـادرُه اللّقـطُ إذْ يُلفـظُ
وبعضُهـم قولُـه كالحـصَ	يُقـال فيُلغـى ولا يُحفـظُ

الحفظ ليس غاية في ذاته وإنما يكون المحفوظ مَوردا يأخذ منه الحافظ بحسب حاجته. وكأن استرجاع المعلومات يستند إلى قياس شبَه أو عِلة، لاستنباط حكم أو حل مسألة.

يَحصل الحفظ بالاستعمال، وما لا يُستعمل من المعلومات سرعان ما يُنسى. ولا يُستعمل إلا ما يحوز الاهتمام. وما يضبط ذلك قانون الاستعمال والإهمال (law of use and disuse). فاللغة التي لا تُستعمل تُنسى، واستعمال جدول الضرب يُسهِّل حفظَه.

لا ينفصل الحفظ عن الإدراك والانتباه. ولا يتم الحفظ إلا حالَ صفاء الذهن والتوجه بالكلية إلى الشيء المراد حفظه، أما في حال عدم الانتباه وتشتت الذهن فيعسر الحفظ أو يسوء، وتبعا لذلك يعسر التذكر ويشق. وأي اضطراب نفسي لا ريب يُعطّل ملكة التعلم أو يحول دون حدوثها على الوجه المطلوب.

لا ينبغي أن يُقعِد التقليد عن التصرف في عبارة المحفوظ دون معناه، ما لم يكن وحيا من السماء. فإن كان فلَيس غير الحفظ والأداء، فرُبَّ حامل فقهٍ غيرِ فقيه، ورُبّ حامل فقهٍ إلى من هو أفقه منه.

هوامش

1 - ابن خلدون، المقدمة، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، د.ت، ص: 432.

2 - ابن سينا، كتاب النجاة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1985، ص: 201.

3 - Platon, Ménon, trad. Monique Canto-Sperber, Flammarion, Paris, 1991, p : 176.

4 - المثال الآتي يوضح المقصود: الحروف الوحيدة التي تتكرر متتابعة في الإسبانية هي الحروف: (C - R - L - N). ويجمعها بالترتيب اسم: CAROLINE.

5 - Platon, op. cit, p : 198.

6 - ابن خلدون، المرجع السابق، ص: 539.

7 - Regular verbs and irregular verbs.

8 - Die Schwachnamen.

9 - ولذلك قال ابن مالك في لامية الأفعال:

وبعدُ فالفعلُ من يُحكمْ تَصرّفَهُ *** يَحزْ من اللغةِ الأبوابَ والسُّبلا

فهاكَ نظما محيطا بالمهمّ وقدْ *** يحوي التفاصيلَ من يستحضرُ الجُملا

10 - تكاثرت الظباءُ على خراشٍ *** فما يدري خراشٌ ما يصيد

11 - قال هنّاد بن السري يصف قوة ذاكرة الفرّاء وسرعة حفظه: «كان الفراء يطوف معنا على الشيوخ، فما رأيناه أثبت سوداء في بيضاء قط. لكنه إذا مر حديث فيه شيء من التفسير أو متعلق بشيء من اللغة قال للشيخ: أعده علي، وظننا أنه كان يحفظ ما يحتاج إليه». وفي «تذكرة الحفاظ» أن الفراء أملى تصانيفه كلها حفظا. وفي الفهرست وطبقات الزبيدي أن أبا العباس ثعلب كان يحفظ كتب الفراء كلها كما حدّث عن نفسه. وجاء في «المزهر» أن ابن دريد أملى الجَمهرة في فارس ثم أملاها بالبصرة وببغداد من حفظه ولم يستعن عليها بالنظر في شيء من الكتب إلا في الهمزة واللفيف. وممن عُني بحفظ العلوم لهذا العصر علماء شنقيط، وقد بلغوا في ذلك حدّ العجب.

12 - ابن خلدون، المرجع السابق، ص: 559.

13 - ابن خلدون، المرجع السابق، ص: 574.

14 - انظر مادة «وعي» في لسان العرب لابن منظور.

15 - انظر مادة «حفظ» في القاموس المحيط.

16 - انظر مادة «حفظ» في الصحاح في اللغة.

17 - التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2009، ص: 94.