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