الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الأطفال وحروب شتى في العالم العربي

الكتاب السنوي الثالث
١٩٨٦/٨٥

حقوق الطبع محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ولا يجوز اقتباس أو إعادة نشر أية فقرة أو فصل
من هذا الكتاب إلا بإذن خطي من الجمعية

بسم الله الرحمن الرحيم

تولى مهمة تحرير هذا الكتاب

د. محمّد جَوَاد رضَا

عضو اللجنة الاستشارية للجمعية

ثبت المحتويات

مقدمة ١١

الندوة الأولى :

التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب ١٧

الندوة الثانية :

الطفل ومعضلة القصور اللغوي في العالم العربي ٦١

الندوة الثالثة :

الحرب والأطفال في العالم العربي ١٢٩

الندوة الرابعة :

أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي ١٧١

الندوة الخامسة :

الوسائل السليمة للمحافظة على الذات لدى الطفل العربي ٢٠٧

الندوة السادسة :

أساليب تنمية الوعي القومي لدى الطفل العربي ٢٤٣

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

في كتابها السنوي الثالث هذا . . تحاول الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية أن تضع في مركز الوعي العربي واقع الأطفال العرب في ظل الحروب والتمزق النفسي والأخلاقي الذي يستغرقنا ويكاد يغرقنا في حالة من شلل الإرادة وضياع الرؤية وهذا حال لا نقدر أن نكابر في عبوسه وقتامته، غير أن العبوس والقتامة لا ينبغي أن يكونا مانعين من دراسته بموضوعية وتكوين فهم إيجابي عنه يوطىء الطريق إلى حله وهذا هو ما فعلته الجمعية في ملتقاها العلمي الثالث (٨٥/ ٨٦) الذي يحمل هذا الكتاب ثمراته إلى الأمة العربية.

الحروب التي يحترق بنارها الأطفال العرب نوعان، نوع ظاهر سافر ينال خرابه الإنسان وما يملك وما يصنع وما يبدع وقد جسدته الحرب الأهلية اللبنانية وما صاحبها من غزو إسرائيلي. وكان انشغال **الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية** بآثار هذه الحرب في الأطفال مبكراً. بدأ في سنة **١٩٨٢** حين بدأت الجمعية تعبىء بعض الجهود العربية الخيرة من أجل دراسة أحوال ضحايا هذه الحرب من الأطفال وحصر الدمار الجسدي والنفسي والتربوي الذي تعرضوا له من جرائها. وقد لقيت دعوة الجمعية هذه سنداً علمياً من قبل صفوة من المفكرين العرب الذين أسهموا في وضع اللمسات الأولى لكيفية تحقيق هذه الغاية البعيدة، أما السند المالي والأخلاقي فقد جاء من **سمو الأمير طلال بن عبد العزيز** وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية. وعندما توفرت لدينا القدرتان المالية والعلمية كلفنا كلية العلوم

الطبية في الجامعة الأمريكية ببيروت بتنفيذ المشروع واستغرقت عملية التنفيذ عامين كاملين. وفي ملتقاها العلمي الثالث قامت الجمعية بطرح نتائج هذا البحث الميداني بورقة قدمها الدكتور هاروتيان أرمينيان وعقب عليها الدكتور محمد جواد رضا ويجد القارىء الكريم الورقة والتعقيب في وقائع الندوة الثالثة من ندوات هذا الكتاب كما نتوقع أن تكون النتائج الكلية لهذه الدراسة في أسواق الوراقين العرب قريباً في صورة كتابين أحدهما باللغة العربية والثاني باللغة الإنجليزية. إن ما كشفت عنه هذه الدراسة هو شيء مخيف ومحزن في وقت معاً وهو مؤشر عالي الصوت على ما تستطيع النيران الصغيرة أن تمتد إليه لتصبح عمليات انتحار جماعي.

إن أبرز ما كشفت عنه هذه الدراسة هو (أن الأطفال هم الضحايا الأكثر هشاشة والأسرع سقوطاً لأن التجارب المروعة Traumas تدمر وجودهم الداخلي حين يسلبون الإحساس بالأمن والثقة بالنفس والاطمئنان إلى الحياة برمتها. وليس من الضروري أن يتعرض الأطفال أنفسهم للتجارب المروعة. يكفي أن يروها تصيب الآخرين. إن مشاهد العنف - حتى في الآخرين - لها طاقة احتمالية غير محدودة على طبع سلوك الأطفال بالعدوانية والميل إلى ممارسة العنف كوسيلة للدفاع عن الذات).

- ٢ -

على أن هذه الحروب المكشوفة ليست الوحيدة التي يعاني منها الأطفال العرب، فهناك حروب أخرى من نوع آخر خفيّة غير ظاهرة تعمل في عقول الكبار وتشن منها على الأطفال وقلما نكشف عنها أو نتنبه إلى أخطارها لأنها تدخل في جملة ما نظن أنه من قيمنا ومعارفنا المتقدمة على معارف الأطفال. لقد جعل الملتقى العلمي الثالث من أهدافه رفع الحجب عن هذه الحروب غير المعلنة وجلبها إلى مركز الضوء وستكشف فصول الكتاب للقارىء الكريم آثار هذه الحروب الخفية على نشأة الأطفال العرب ونموهم النفسي والعقلي. فالدكتور خلدون النقيب يتناول بالبحث آثار الاضطراب

الاجتماعي ـ الذي يلون الحياة العربية المعاصرة ـ على تربية الأطفال وتنشئتهم الاجتماعية وهو يحذرنا من أن أطفالنا (يعيشون في عصر بلا روح.. سلبي إلى حد مريع مسلوب الإرادة ويعاني كثيراً من الأعراض المرضية المروعة وأن هذه الأعراض هي في طور الانتقال من هذا الجيل إلى الأجيال القادمة عبر عملية التنشئة الحادثة المستمرة الآن) وليس من أقل هذه الأعراض المرضية تهديداً للنشأة السليمة للأطفال (غياب قيم التسامح والديمقراطية من حياتنا العامة) الأمر الذي سيعرض الأطفال للاكتواء بنيران (التعصب الديني والطائفي والإقليمي). ولا يكتفي الدكتور النقيب بقرع ناقوس الخطر هذا بل هو ينبهنا إلى خطر تربوي من نوع خاص يسميه (تسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية وضعف أو ركاكة التعبيرات الشائعة وتفاهة المعلومات والمعارف العامة) التي تبثها أجهزة الإعلام العربية وهذا كله (يعني ببساطة أننا على شفا كارثة وطنية لأن استثمارنا في الموارد البشرية لا يؤدي إلى مردود مناسب).

في بحثه عن (الطفل ومعضلة القصور اللغوي في العالم العربي) يوجه الدكتور محمد جواد رضا انتباهنا إلى خطر حي فاعل في عقول الأطفال ووجدانهم نمر به يومياً ونعايشه دون أن نفعل شيئاً لحمايتهم منه. هذا الخطر الآخر يتمثل في ازدواج اللسان العربي إلى لغتين.. فصحى وعامية، وهو يواجه الأطفال بوضع تربوي بالغ التعقيد، فهم إما أن يفكروا بالعامية ويعبروا بالفصحى وإما أن يفكروا بالفصحى ويعبروا بالعامية، وأما أن يفكروا ويعبروا بالعامية ولكنهم قلّما يفكرون ويعبرون بالفصحى وهذا كله يعني على صعيد الواقع تعذر الاستقامة الفكرية عند الأطفال لتباين الأوساط اللغوية التي يترجمون من خلالها عما يجول في ضمائرهم وبهذا تتشوه صورتهم عن العالم وعن الناس بقدر ما تتشوه صورتهم عند الآخرين المحيطين بهم. وعلى هذا يحذر الدكتور جواد من أن هذا الانشطار في اللغة سيتبعه بالضرورة (انشطار في أساليب التفاهم بين أبناء المجتمع، والاختلاف في هذه الأساليب يحمل معه الاختلاف في نظم الفكر ونوعية

المعرفة الهادية لحياة الفرد والجماعة. وإذا كان سيقدر لهذا الانشطار أن يستمر فإننا نستطيع أن نتأكد منذ الآن من استبعاد إمكانية تحقق الوحدة الاجتماعية داخل الإقليم الواحد فكيف بالوحدة على نطاق الأمة كلها).

في معالجة (أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي) يقفي الدكتور أسامة الخولي على خطى مماثلة فينبه إلى أخطار (انتشار الفكر الخرافي المعادي للعلم والعقل) على أجيالنا الجديدة التي من قدرها أن تعيش في عصر العلم والعقل. ولا يبتعد الدكتور سعد الدين إبراهيم في تعامله مع (أساليب تنمية الوعي القومي لدى الطفل العربي) عن توجهات الباحثين الثلاثة المتقدمين وهو يطالب - من بين أمور أخرى - بوجوب التيقظ لآثار أجهزة الإعلام على عقول الأطفال لأن (مؤثراتها وإسقاطاتها تتم من خلال طريق ذي اتجاه واحد فالمتلقي لرسائل هذه الوسائل الإعلامية ليست أمامه فرصة مباشرة للاستجابة لها بشكل يؤثر في المصدر. أي إن هناك انفعالاً بها وليس تفاعلاً معها. فإذا أضفنا إلى ذلك أن هذه الوسائل أكثر تشويقاً وإمتاعاً واتساعاً، من مؤسسات التنشئة الأخرى، وأن الطفل يكون في أقصى مراحل العمر تهيُّؤًا للانطباعية والإيحاء، فإن تأثير هذه الوسائل يصبح أكثر عمقاً ومضاءً في المدى القصير والمتوسط).

من مجمل هذه الضغوط الخفية التي تسلط على الأطفال العرب تتجسد أمامنا صورة الحروب الأخرى التي تشن عليهم وتلاحقهم ليس في ميادين مصادمة مكشوفة ولكن في تلك الزوايا المظلمة من الوجدان والعقل حيث تتكون صورة الفرد عن ذاته والتي قد يكون من بعض آثار هذه الحروب الخفية تشويه صورة الذات - هذه وإتلافها تماماً ومن ههنا يوجه الدكتور بدر العمر اهتمامنا إلى حقيقة تربوية مهمة وهي (أن نوعية الأساليب المستخدمة لتنشئة الطفل هي بمثابة المناخ الاجتماعي الذي إما أن يتيح مجالاً لنمو مفهوم الذات بشكل إيجابي أو يعوق نمو هذا المفهوم بالشكل المطلوب. وبحسب نوعية المناخ التربوي السائد قد ينشأ لدينا طفل يشعر بقيمته الذاتية ولديه فكرة واضحة عن ما يعتقد بأنه صحيح ولا يخشى من المجازفة للدخول

بخبرات جديدة، أو قد ينشأ لدينا طفل يشعر بأنه غير محبوب أو لا يستطيع أن يقوم بالأشياء التي يود القيام بها ويكفيه التمسك بما هو معروف له دون المخاطرة بالقيام بتجربة جديدة وأن ليس لديه السيطرة على مجريات حياته).

هل كنا مبالغين حين أعطينا كتابنا السنوي الثالث هذا عنوانه المميز (الأطفال وحروب شتى في العالم العربي)؟ إن أخطر الحروب هي تلك التي تولد وتنمو وتعشش في عقول الناس ثم تتحول إلى حروب فعلية تحرق الأرض وتهلك الناس فكيف بنا إذا كان الذين تشن عليهم هذه الحروب هم الأطفال بضعفهم وعجزهم وبراءتهم؟ فمن يحمي أطفالنا من هذه الحروب السافرة والخفية؟

- ٣ -

لا أستطيع أن أختتم هذه الكلمة دون الإقرار بفضل الباحثين والمعقبين والمشاركين في الحوار في ملتقانا العلمي الثالث. بعض هؤلاء الذوات جاء من خارج دولة الكويت وتحمل مشقة السفر وفرائض الجهد العلمي ليسهم في عملية التنوير هذه. البعض الآخر أسهم بفكره ومعارفه جهداً مضافاً إلى مسؤولياته التعليمية أو العلمية داخل الكويت. والذين أغنوا الحوار بأسئلتهم ومداخلاتهم كانوا روافد ثقافية ممدودة الظل. ولولا هذه الجهود الصادقة المخلصة لما قدر للملتقى العلمي الثالث أن يكون ولا لهذا الكتاب أن يوجد. فلهؤلاء الأخوة أجمعين شكر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وجميل ثنائها على ما أعطوا وهو مما ينفع الناس فيمكث في الأرض ويذهب ما عداه زبداً جفاءً.

د. حسن الإبراهيم
رئيس الجمعية

التّنشئة الاجتماعيّة في عصرٍ مُضطرِب

د. خلدون النقيب

النّدوة الأولى

العنوان : التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب.

رئيس الجلسة : د. حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

المتحدث : د. خلدون النقيب ـ جامعة الكويت.

المعقب : د. محمد عودة ـ جامعة الكويت.

المشاركون :

١ ـ د. أحمد عبد الله ـ جامعة الكويت.
٢ ـ الشيخة الطاف سالم العلي ـ جمعية السدو.
٣ ـ د. بدر العمر ـ جامعة الكويت.
٤ ـ د. سعد عبد الرحمن ـ جامعة الكويت.
٥ ـ د. عبد الله الدنان ـ جامعة الكويت.
٦ ـ د. قاسم الصراف ـ جامعة الكويت.
٧ ـ د. كافية رمضان ـ جامعة الكويت.
٨ ـ د. محمد جواد رضا ـ جامعة الكويت.

تاريخ الندوة : الاثنين ٢٥/ ١١/ ١٩٨٥

(١)

العنوان الأصلي الذي اقترحته جمعية تقدم الطفولة لهذه الندوة هو «تنشئة أطفال مجتمع الرفاهية» ولكنني وجدت أن من الأنسب الكلام عن التنشئة عامة في عصر مضطرب لم يستقر، أسباب عدم استقراره ستتضح بعد قليل. وحتى لا يكون هناك لبس في معاني المصطلحات فإننا نعرّف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي بواسطتها نكتسب الاتجاهات والقيم الاجتماعية والخلقية ونتعلم كيف نساير وننصاع للمعايير الاجتماعية السائدة، وما هذه الاتجاهات والقيم إلا أنماط مكتسبة من ميول ومعتقدات وآراء، تدور حول ما هو مرغوب فيه اجتماعياً وما هو متوقّع منّا كأعضاء في جماعة أو مجتمع، نتعلمها بواحدة أو أكثر من الطرق التالية: التقليد، التعلم الارتباطي، لعب الادوار، واكتشاف الهوية. أو بشكل شديد الاقتضاب، التنشئة الاجتماعية هي العملية التي بواسطتها تستمر الحياة الحضارية وتستديم بحد أدنى من الانتظام والاستقرار، تنتقل فيها الاتجاهات والقيم والتقاليد والمعتقدات الاجتماعية من جيل إلى جيل[١].

أما عصر الرفاهية فهو يمثل حقبة من الزمن بدأت في أغلب بلدان المشرق العربي في الستينات من القرن العشرين واتسمت بظواهر وأحداث اتخذت شكلاً محدداً واضحاً في السبعينات من هذا القرن. عصر الرفاهية هذا هو المجتمع

(١) Edwin P. Hollander, Principles and Methods of Social Psychology, New York: Oxford University, 2nd. ed., 1971, pp. 147-148.

العربي الجديد الذي نستظل بظله هنا والآن إن شئت أن تستعمل وصف الجدة والحداثة لما طرأ على المجتمع العربي من تغييرات وتحولات وتبدلات، وهو أيضاً محصلة أحداث وتطورات تجد أصولها في المراحل والحقب السابقة عليه في تاريخنا المعاصر. ولذلك فحتى نستطيع أن نحدد ملامح هذا العصر الأصيلة المميزة لا بد أن نحدد مكانه في السياق التاريخي لتطور المجتمع العربي، خاصة وأن طريقنا في الوصول إلى هذا العصر لم يكن سهلاً ميسوراً أو تطورياً متصلاً.

(٢)

سبق لتوفيق الحكيم أن صوّر بداية تاريخنا المعاصر بأنها أشبه ما تكون «بعودة الروح» لجسد قديم عريق من الحياة الحضارية وقد امتدت به السنون الطوال وهو بلا روح فكأنه في سبات مستكين. وها هو سعد زغلول يعيد إلى «مصر الولهانة» الروح فهي تنتفض ويأتيها دفق من الحياة جديد. ولم يكن الأمر مقتصراً على مصر فسرعان ما تبعتها أغلب دول المشرق العربي. فبعد خيانة الدول العظمى (في ذلك الحين) المزدوجة للعرب: وعد بلفور ومعاهدة سايكس ـ بيكو، وبدء مرحلة الانتداب الاستعماري كان عصر جديد قد بدأ. وهو عصر الكفاح من أجل الاستقلال بقيادة رجال ماجدين ونساء ماجدات من ساسة ومفكرين ومربين ومصلحين على اختلاف مشاربهم الأيديولوجية والروحية.

لقد مثلت مطالب الاستقلال «والأخذ بأسباب الرقي» على قدم المساواة مع الدول المتحضرة الشغل الشاغل أو الروح المحرّكة والسمة العامة والقيمة المسيطرة على سلوك ونزوع وطموحات عامة السكان[٢]. وقد أدرك أغلب قادة هذا العصر بأن الاستقلال بدون تعليم ووعي اجتماعي وبدون الارتفاع بمستوى معيشة الشعب غير ممكن وغير عملي. ولا بد في هذه الحالة من توزيع الثروة

(٢) حول مطالب العرب القومية في هذه الفترة (بعد الحرب العالمية الأولى)، انظر تلخيص المؤلف لها في المصدر التالي:
خلدون حسن النقيب، «الأصول الاجتماعية للدولة التسلطية في المشرق العربي»، الفكر العربي المعاصر، ٢٧ ـ ٢٨، خريف ١٩٨٣، ص ١٩٢.

الاجتماعية بشكل أكثر عدلاً يرفع عن كاهل الأغلبية شبح الجوع والفقر والجهل والمرض، وهي الأمراض الاجتماعية الأكثر انتشاراً في ذلك الحين[٣]. وقد تبدى في سنوات الكفاح من أجل الاستقلال بين الحربين الترابط والتلاحم بين القضيتين الكبريين بكل وضوح وجلاء: (المشكل) القضية السياسية أو مطلب الاستقلال، (والمشكل) القضية الاجتماعية أو مطلب توزيع عادل للثروة الاجتماعية.

ولكن المصالح الخاصة الأنانية لقادة عصر الكفاح من أجل الاستقلال من ساسة ومفكرين ومصلحين تغلبت في النهاية وتملكت عليهم رشدهم وصوابهم. فطالبوا بتأجيل الحل للمشكل الاجتماعي وإرجائه إلى مالا نهاية وركّزوا جهودهم على حل المشكل الأول، وبذلك آثروا اكتناز الذهب والفضة والمكسب الآني على الاستمرار في التضحية ومواصلة الكفاح، ودخلوا في نهاية المطاف في مساومات لا تنقطع مع الحكام وحلفائهم من كبار الملاك وكبار التجار، أو هم أنفسهم تحولوا إلى ملاك كبار وتجار كبار وأصبحوا أحزاباً من المنتفعين وأصحاب المصالح وكانت النتيجة في النهاية تزوير الانتخابات والاعتداء على الدساتير وتفريغ العملية السياسية من محتواها الليبرالي ـ الديمقراطي.

في الوقت الذي انهار فيه عصر الكفاح من أجل الاستقلال بقادته السياسيين ونجومه من المثقفين والمفكرين والمصلحين على يد العسكر في الخمسينات في أغلب دول المشرق العربي، في ذلك الوقت كان البديل الاشتراكي ـ القومي أو البديل الشعبي قد تبلور واتضح. ولذلك عندما جاء العسكر إلى الحكم استعملوا هذا البديل كأداة لهدم البناء المتهافت الذي بناه الجيل السابق، وأدى في النهاية إلى إجهاض البديل الشعبي نفسه.

---

(٣) لقد اهتم الكثير من المفكرين والمصلحين بمعالجة القضية الاجتماعية، واهتم بها بشكل أقل بعض القادة السياسيين من أمثال عبد الرحمن الشاهبندر في سوريا الذي نشر كتاباً ربما الأول من نوعه بعنوان: القضايا الاجتماعية الكبرى في العالم العربي، القاهرة، ١٩٣٦.
انظر العرض الموجز لهذا الموضوع في كتاب بركات: حليم بركات. المجتمع العربي المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤، ص ٣٩٧ ـ ٤٤٣.

ولكن العصر الذي هيمن عليه العسكر أو التحالف معهم كان عصر البحث عن الهوية القومية، عصر البحث عن مكان العرب في العالم، وعصر البحث عن مكانهم في تاريخهم وحضارتهم. فعندما حصلت البلدان العربية على الاستقلال وجدته استقلالاً فارغاً خاوياً لا يسمن ولا يغني من جوع. فأغلب عرب المشرق كانوا عند الدخول في مرحلة الاستقلال ينتمون إلى كيانات إقليمية وواقع مجزّأ، أميين جهال فقراء حفاة، تفتقر بلدانهم إلى الأبنية التحتية اللازمة لحياة حضارية سوية منتجة. ولذلك فقد مثلت مطالب الوحدة العربية وتحرير فلسطين والعدالة الاشتراكية الروح المحركة والسمة العامة والقيمة المسيطرة على سلوك ونزوع وطموحات عامة السكان في هذا العصر.

وفي الصراع مع العسكر أو مع الحكام التقليديين المتحالفين معهم تم تكميم هذه الروح أو تكبيلها بالأغلال فلم يعد العصر عصر أحزاب أو تعدد آراء أو تنافس اجتهادات، كان عصر تسلط وعصر إرهاب، ولذلك عندما جاءت هزيمة العرب في حرب حزيران/ يونيو ١٩٦٧ كانت هذه الروح أو البقية الباقية منها قد أزهقت، ودخل العرب من جديد في حياة سياسية واجتماعية ميتة بلا روح - وكما يقول محمد عابد الجابري - فإن المطالب التي قادت العرب ووجهت تفكيرهم وطموحاتهم كالاستقلال والحرية والوحدة والاشتراكية أصبحت في حزيران ١٩٦٧ ، مجرد ألفاظ فقدت كل صلة لها بالواقع المادي[٤].

فإذا أجاز لنا المؤرخون أن نعتبر أن عصر الرفاهية الذي ننعم في ظله الآن يبدأ في الستينات في أغلب بلدان المشرق العربي، فإن هذا العصر قد ولد بلا روح، بلا قضية أو قضايا موجهة تكون محوراً يدور حوله النضال والصراع وتدفع الناس إلى العمل وتؤجج فيهم الحميّة والنشاط وتسوّغ لهم المشاركة والتضحية، وتحدد لهم أهدافاً عليا حقيقية ذات معنى عميق يتخطى الواقع القائم ويستشرف المستقبل.

(٤) محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، بيروت: دار الطليعة ١٩٨٢.

(٣)

أريد أن أتوصل من هذا العرض السريع للأحداث التي قادت إلى عصر الرفاهية الراهن إلى الافتراض الأول وهو: إن التسييس أو المشاركة السياسية إذا ما اهتدت أو التزمت بمجموعة من القيم الفضلى العليا[٥]، تكون بمثابة الروح لأي عصر من العصور، تنظمه نفسياً وتوفر له الدافعية سلوكياً، وترسم للأشياء صورتها الواعدة المأمولة كما تعكس الرغبة في تخطّي الواقع القائم والتميّز عنه. هذا ما مثلته قيم مثل الاستقلال والأخذ بأسباب الرقي الحضاري عندما انبهر المشرق برقي الغرب، وهذا ما مثلته قيم مثل الوحدة العربية والعدالة الاشتراكية في مرحلة الاستقلال، وهذا ما يفتقر إليه عصر الرفاهية بعد حزيران/ يونيو ١٩٦٧.

أما الافتراض الثاني في هذا البحث فهو ما عبّر عنه غرامشي بكل بلاغة: إن القديم يموت والجديد لا يستطيع أن يولد، ولذلك تظهر في الفترة الفاصلة بينهما الكثير من الأعراض المرضية المروّعة[٦]. وأنا أزعم بأن عصر الرفاهية الذي نعيش في ظله الآن ليس المجتمع الجديد وإنما هو مرحلة انتقالية مؤقتة تقود إليه، قد تطول وقد تقصر. ولكننا نطلق صفة الجدة على مجتمعنا الحالي تجاوزاً وطلباً لوصف أدق.

فقد جرت العادة على مقابلة أو مقارنة المجتمع القديم بالمجتمع الجديد، وتغلب في هذا النوع من المقارنات صفة التحيز القيمي المتمثل بافتراض أن كل ما هو خير وفاضل من صفات القديم وأن كل ما هو مبتذل وسلبي من صفات الجديد. ولكن يجب أن لا يغيب عنا أن هذه المقارنة كانت (أو من الممكن أن تكون) معكوسة تماماً في نهاية عصر الكفاح من أجل الاستقلال، عندما كان تمرّد

---

(٥) حول القيم العليا ودورها في توجيه السلوك السياسي، انظر:

Arnold Brecht, Political Theory: The Foundations of Twentieth!Century Political Thought Princeton University Press, 1970, pp. 302-363.

Antonio Gramesci, Selections from the Prisonnotebooks, New York, International Publishers, 1973, p. 276.

العرب ضد المجتمع القديم وقيمه ورجالاته على أشدّه ممّا حدا بأحد العلماء الاجتماعيين الغربيين إلى إصدار حكم الموت على المجتمع القديم[٧].

ومع اعترافنا بأهمية المقارنة بين المجتمع القديم ومجتمع عصر الرفاهية لأغراض التحليل العلمي فإنه لا يُقصد بهذه المقارنة المفاضلة بين القديم والجديد وإصدار الأحكام الخلقية عليهما، فكل من النموذجين هو نتاج عصره والقوى الاجتماعية المشاركة فيه. ولكل منهما مزاياه ومساوئه. فإذا أخذنا الكويت كمثال نستطيع أن نلاحظ بوضوح مزايا عصر الرفاهية (ونقيضها يمثل مساوىء المجتمع القديم) والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

مزايا مجتمع عصر الرفاهية:

١ـ توفّر متطلبات الحياة المادية:

(الضمان الاجتماعي والرعاية الصحية والاجتماعية).

٢ـ انتشار التعليم والثقافة بين السكان.

٣ـ ارتفاع مستوى المعيشة والحياة الحضارية وتوفّر السلع الاستهلاكية الأساسية والكمالية.

٤ـ انتشار وسائل التواصل الجمعي، والانفتاح على الحضارات الأخرى.

٥ـ انتظام الحياة الدستورية والمشاركة السياسية.

٦ـ استقرار الرابطة القانونية ـ النظرية بين السكان:

مبدأ المواطنة ومبدأ المساواة أمام القانون.

فالأمراض الاجتماعية التي كانت تقف عائقاً أمام التقدم والأخذ بأسباب الرقي في المجتمع القديم (مجتمع عصر الكفاح من أجل الاستقلال) قد عولجت وكاد أن يبرأ منها المجتمع العربي. ووجود برامج للضمان الاجتماعي والرعاية

(٧) Daniel Lerner. The Passing of Traditional Society, New York, The Free Press, 1964.

الصحية والاجتماعية وانتشار التعليم قد خفف من حدة ما يعانية المجتمع من الفقر والجهل والمرض، بل إن أغلب بلدان المشرق العربي قد دخلت في الفترة ما بعد أكتوبر ١٩٧٣ مرحلة رخاء حقيقي يتمثّل في الارتفاع الملحوظ بمستوى الحياة المعاشية والحضارية، وارتفاع معدلات الدخل.

ثم إن تواصل الناس مع بعضهم البعض وتقاربهم المكاني والحضاري قد ازداد إلى حد كبير بانتشار وتطور وسائل التواصل الجمعي من صحافة وإذاعة وتلفزيون. وقد أدّى هذا إلى زيادة انفتاح المجتمع على الحضارات الأخرى والتيارات الفكرية والايديولوجية والسياسية والاجتماعية السائدة على نطاق عالمي.

يُضاف إلى ذلك أن انتظام الحياة الدستورية وما يتصل بها من ضمان للحقوق والواجبات وانتظام الحياة الديمقراطية النسبية وازدياد معدلات المشاركة السياسية في الحكم من المزايا الواضحة في صياغة وضمان توقعات وطموحات معاشية وسياسية وحضارية لفئات واسعة من السكان. وكذلك فإن مبدأ المواطنة ربط بين فئات السكان لأول مرة على أسس نظرية ـ قانونية وليس على أسس قبلية أو طائفية أو قرابية. ولم يعد مهماً من حيث المبدأ نسب الشخص وانتماؤه العائلي أو الطائفي في تحديد حقوقه وواجباته، فالجميع سواسية أمام القانون.

ومحصلة هذا كله هو أن إنسان عصر الرفاهية متعلم بشكل أفضل ويتغذى بشكل أفضل ومطلع على مجريات الأمور بشكل أفضل وحياته المادية وحقوقه القانونية مضمونة بشكل أفضل، ولكنه يعيش في عصر بلا روح، سلبي إلى حد مريع، مسلوب الإرادة ويعاني من كثير من الأعراض المرضية المروّعة، وأن هذه الأعراض في طور الانتقال من هذا الجيل إلى الأجيال القادمة عبر عملية التنشئة الحادثة المستمرة الآن.

(٤)

ما هي إذن هذه الأعراض المرضية المروّعة التي تظهر في الفترة الفاصلة بين القديم الذي يموت والجديد الذي لا يستطيع أن يولد؟ قبل أن أدخل في

صلب الموضوع أسارع إلى القول محذراً من أننا لانملك دراسات ميدانية موثقة: لا عن قوة التوجيه الذي تمارسه القيم العليا على سلوك السكان، تلك التي نسميها روح العصر، ولا عن درجة الانتشار التفاضليDifferential للأعراض المرضية المروّعة التي سنتكلم عنها فيما بعد بين فئات السكان والطبقات الاجتماعية. أنا هنا أفكر بصوت عال معكم لتدبر بعض الفروض والمنطلقات النظرية لمعالجة هذه القضية البالغة الأهمية. وسوف أتكلم بمنتهى الصراحة التزاماً بمبدأ الأمانة والموضوعية حتى ولو أدّى ذلك إلى إغضاب البعض وتشفي البعض الآخر.

من هذه الأعراض المرضية المروّعة ضعف الالتزام بالقيم العليا القديمة وعدم تبلور قيم عليا جديدة ملزمة فاعلة وموجهة للسلوك. لنأخذ أمثلة على ذلك، من القيم العليا الموجهة للسلوك: التسامح، الديمقراطية، المواطنة، الانضباطية، إتقان العمل. هل نلتزم بهذه القيم العليا في سلوكنا الفعليَ ونعلم أبناءنا الالتزام بها، أم أننا لا نلتزم بها وننشىء أبناءنا على ذلك؟ أنا أدعي بأن ما يمكن التوصل إليه بالملاحظة المباشرة هو عدم الالتزام كظاهرة عامة.

فإذا أخذنا مثلاً قيم التسامح والديمقراطية وهما وجهان لعملة واحدة، نجد أن الديمقراطية تعني التعدد، التعدد في الآراء والتعدد في الاجتهادات، وهذا التعدد خاصية طبيعية لازمة للحياة الحضارية تحترم الأغلبية بموجبها آراء واجتهادات الأقلية. ولو كنا نلتزم فعلاً بقيم التسامح والديمقراطية لما انتشرت بيننا ظواهر التطرف والتعصب الديني والطائفي والإقليمي وهذا التطرف والتعصب لا يقتصر على الأقلية أو الأقليات المحيطة بل يمتد إلى الأغلبية أو قطاع واسع من السكان. فادعاء المتعصبين المسلمين بأن الإسلام دين ودولة يراد به فرض وصاية المتعصبين على الدولة، يقابله ادعاء المتعصبين المسيحيين «بأن آية المسيح: أوفوا ما لقيصر لقيصر وما لله لله لا تعني الفصل بين الدين والدولة، وإن المسيح اهتم بالزمنيات، بالجسد والمجتمع والقومية»[٨]. وهم بهذا يُبرّرون الطائفية

(٨) راجع الجدال بين كمال الحاج في الطائفية البناءة وناصيف نصار في نقد الفكر الطائفي كما لخصها زيعور.

وضرورة إقامة كيانات طائفية بإشراف المتعصبين دينياً. وهذا موجود بشكل أوضح لدى اليهود، ولدى الأقليات المذهبية الأخرى.

وقد وصل هذا التطرف والتعصب حداً دفع بأحد النواب في مجلس الأمة إلى المطالبة بفرض الجزية على غير المسلمين من المواطنين العرب، وأن يحرم مجلس الأمة العربي غير المسلم من حق الحصول على الجنسية الكويتية. هذان مظهرانْ من مظاهر مقابلة التعصب بالتعصب والتطرف بالتطرف تستوي فيه الأغلبية مع الأقلية. كيف تستقيم لنا الحياة الديمقراطية بدون التعدد وبدون التسامح، وماذا تبقى لنا منها كمسلكية فاضلة غير الشكل الآلي السطحي وهو انتخاب أعضاء مجلس الأمة. وحتى في هذا يتبخر حتى المظهر الشكلي، إذ إننا في الغالب ننتخب نوابنا على أسس قبلية، طائفية أو عائلية ـ قرابية.

إن العديد من الدراسات يدلّنا على أن الخوف من التعددية، وعدم التسامح، وعدم المرونة، وطلب الانصياع المطلق الأعمى هي مظاهر للشخصية التسلطية التي تتناسب مع الإرهاب والتسلط والأسلوب الفاشستي في التفكير الذي تمارسه الدولة على المستوى المجتمعي[٩]. ويبدو أننا ننقل نفس الأسلوب من التعامل إلى أبنائنا: تضطهدنا الدولة ويقهرنا الإرهاب، فنضطهد أبناءنا ونرهبهم حتى يلتزموا بقيم وأنماط سلوكية لا تنبع من واقعهم الجديد وإنما تنقل لهم من مجتمع قديم وقد كفّت هي أن تكون مفيدة أو إيجابية[١٠].

خذ مثلاً طريقة تصنيف الناس بين أصيل وبيسري (أي غير أصيل)، بين

= علي زيعور، «تيارات متعددة داخل المدرسة العربية في علم الاجتماع»، مجلة الفكر العربي، عدد ٣٧ ـ ٣٨، ١٩٨٥، ص ٢٣٦ ـ ٢٤٥، الاقتباس من ص ٢٤١.

(٩) انظر المراجعة النقدية لمفهوم الشخصية التسلطية في الكتاب التالي:

Michael Billing, Ideology and Social Psychology, Oxford, Black Well, 1982, pp. 102-113.

(١٠) حول دراسات افتراضية عن تأثير القهر والإرهاب في إحباط الحياة النفسية. انظر كتاب حجازي، ولو أنه يغلو في تفسيراته الفرويدية. مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي: سيكولوجية الانسان المقهور، بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٨٠.

شيعي أو سني، بين حضري وبدوي، وبين كويتي درجة أولى ودرجة ثانية، ثمّ قل لي كيف تتناسب هذه التصنيفات التي هي أقرب إلى الوصم مع مبدأ المواطنة[١١]. إن الكثير من الذين يوجه لهم هذا السؤال سيقولون لك إنهم لا يفرّقون بين الناس، وبعضهم صادق في إجابته ولكن البعض الآخر نفيه مجرد نفي لفظي فقط. إذ ان هذا البعض يعتقد بأن المشكلة تنتهي لو أن كل جماعة عرفت «مكانها الطبيعي» في السلم الاجتماعي، كما كان الوضع في المجتمع القديم، ولكن الوضع القديم لا يناسب المجتمع الجديد. ونحن وإن كنّا نعيش في المجتمع الجديد وننعم برخائه فإنّنا لا نستطيع أن نتخلى عن قيم القديم.

ثم إن قيماً كالانضباطية واتقان الإنسان لعمله أو صناعته وحرفته يبدو أنها قد فقدت قدرتها على توجيه السلوك كلياً أو إلى حد كبير. فمظاهر التسيب وعدم الالتزام أصبحت ظاهرة واضحة، وهذا يشير إلى وجود مفارقة رهيبة بين تربية أبنائنا على الإرهاب والتسلط وبين تسيبهم وإهمال عقوبتهم في خلاف هذا. فترى الواحد منهم لا يستطيع أن يتنفس في وجود أبيه ولكنه شيطان نزق في غيابه. أنا لا أتكلم عن صلات فردية، وإنما عن ظاهرة عامة يضعف فيها الالتزام بقواعد السلوك المفضل اجتماعياً بمجرد غياب الرقابة المباشرة.

وهذا بطبيعة الحال يشير إلى أن عملية الاستدخال Internalization لم تنتظم في مجتمع عصر الرفاهية بعد، أي تمثيل القيم الاجتماعية والخلقية واستدخالها بحيث تصبح جزءاً من ذات الانسان وشخصيته. وهذه العملية ضرورية لاستمالة توفير شرطي أو رقيب وحسيب لكل فرد في المجتمع، فانتظام عملية الاستدخال يعني أن الإنسان يجعل من نفسه رقيباً وحسيباً عليها، وإن لم

(١١) المقصود بالوصم هو إلصاق الصفات السلبية أو الوصمة بالسلوك المنحرف كطريقة من الطرق في الضبط الاجتماعي. والمقصود هنا هو معاملة الأقليات وكأنها منحرفة بخروجها عن إجماع الأغلبية أو شذوذها عنهم. حول موضوع الوصم Labeling انظر:

- Howard S. Beekr, " Wose Side are we on? " Social Broblems, 14, Winter 1967, pp. 239-247.

E. M. Lemert, Human Deviance, Social Problems and Social Control, Englewood Cliffs, Prenticeltali, 1967.

يلتزم فإن ضميره يؤ نبه ويؤ رقه. ولكننا في هذه الحالة نرى ظاهرة عدم الانضباط منتشرة بشكل واسع، وعدم إتقان العمل أو الغش فيه ربما أكثر انتشاراً وشمولاً للسكان. وقد تنعكس هذه الحالات في تفضيل السهل الميسور وإن توصلنا إليه بغير الطرق الشرعية، (أي المقبولة اجتماعياً) على الجدِّيِّ والصعب علماً بأنّ المفيد هو الذي يمكن الوصول إليه بالطرق الشرعية (كظاهرة الغش في الامتحان مثلاً).

لا أدري إلى أي درجة تنتشر هذه الحالات بين السكان، ولكن دراسة حديثة عن مشاكل الشباب في الكويت تظهر بأن هذه الحالات موجودة ومنتشرة بينهم. هل هذه الأعراض المرضية المروّعة إذن مظاهر من صراع القيم المحتدم بين القديم الذي يموت والجديد الذي لا يستطيع أن يولد؟؟[١٢] بين قيم البداوة والقبلية وبين القيم العليا في المجتمع المدني الجديد؟ إنها لعوارض مروعة بلا شك إذا كانت تنتهي بالتعصب والسلوك اللاديمقراطي إزاء الآخرين والتسيب وعدم إتقان الأعمال.

(٥)

المشكل في هذا من منظور المحافظين هو أن يعرف كل إنسان وكل جماعة مكانهما الطبيعيين في السلم الاجتماعي، فلم تكن هناك مشكلة بين الأصيل والبيسري أو بين السني والشيعي، لأن البيسري قبل بمركزه في المجتمع وكذلك الشيعي فكان انضباطهم طوعياً عرفياً. ولكن العودة إلى المكان الطبيعي أصبحت في الواقع غير ممكنة، فالحياة في ظل عصر الرفاهية وتوفر الرخاء النسبي والخدمات اللازمة للحياة الحضارية، وتعلم السكان وزيادة ثقافتهم قد أدّى بشكل طبيعي إلى رفع مستوى طموحاتهم وزيادة توقعاتهم لما يمكن أن يحصلوا عليه من منافع وما يمكن أن يحققوه من نجاح في الحياة، وأصبح بالتالي من

(١٢) حول موضوع صراع القيم كمشكلة اجتماعية انظر:

E. Rubington and M.S. Weinberg (eds.) The Study of Social Problems, New York J.P., 1977, pp. 96-134.

المستحيل إبقاء الناس في مواقعها التقليدية في ظل زيادة معدلات الحراك الاجتماعي.

ولكن هل وفرنا لهذه الأجيال في عصر الرفاه الطرق والوسائل الشرعية أو المقبولة اجتماعياً لتحقيق طموحهم وتوقعاتهم الجديدة؟ هذه هي أحد أهم الأعراض المرضية المروّعة، فنحن من جهة نرفع طموحات الناس وتوقعاتهم ومن جهة أخرى لا نوفر الطرق والوسائل الشرعية لتحقيقها. هذا بالضبط ما نطلق عليه الحرمان النسبي. فالحرمان المطلق هو عندما كان الفقر والجهد والمرض والمجاعة منتشرة في المجتمع العربي، أما الحرمان النسبي، فهو الحرمان (من السلع والمنافع والامتيازات) بالمقارنة مع الجماعة أو الجماعات الأوفر حظاً أو ثروة أو الأكثر نفوذاً أو الأعلى مكانة.

إن الهوة الفاصلة بين التوقعات ـ والانجازات الممكنة إذا ما اجتمعت مع صراع القيم السالف الذكر أعلاه يوفر الأرضية الخصبة لعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والحضاري ويمكن أن يولد نتائج مدمرة للمجتمع على المدى الطويل[١٣]، وأعراض مرضية مروّعة على المدى القصير، كأزمة سوق المناخ مثلاً.

ففي الأحوال العادية يكيّف الناس سلوكهم بين الغايات الحضارية كالنجاح في الحياة وبين الوسائل المشروعة المؤسساتية لتحقيق هذه الأهداف. وحسب تصور روبرت مرتون هناك خمسة أنواع ممكنة من التكيفات للأفراد: إما الانصياع أو الابتكار أو الطقوسية أو الانسحاب أو التمرد. ففي الحالة الأولى ينصاع الأفراد بشكل اعتيادي للقيم الحضارية ويلتزمون لتحقيقها بالوسائل

(١٣) حول هذا الموضوع انظر مناقشة تيلي للبحوث الحديثة:

Charles Tilly, From Mobilization to Revolution, Reading (mass), Addison-Welsey, 1978, pp. 200-211.

وكمثال على كون الحرمان النسبي دافع قوي للعمل السياسي، انظر:

Geschwender, B. and J., "Relative Deprivation and Participation in the Civil Rights Movement", Social Science Quarterly, 45, 1973, pp. 403-411.

المؤسساتية المشروعة، أما الابتكار فهو الحالة التي يتوصل فيها إلى الأهداف الحضارية المرغوب فيها بغير الطرق الشرعية المؤسساتية بسبب قلة الوسائل المشروعة للوصول إليها. أما الطقوسية فهي الالتزام العصابي بالقواعد واللوائح كما في الشخصية البيروقراطية التي لاتعرف الطموح إلا من خلال الترقي الوظيفي. والانسحاب هو الفشل في الوصول إلى الأهداف الحضارية كما في عدم وجود طموح والانهزامية كما في الإدمان. أما في الحالة الأخيرة أي التمرد، فهي عندما تعتبر المؤسسات الاجتماعية القائمة كمانع أو عقبة في تحقيق الأهداف الحضارية الشرعية، وهذه حالة انتقالية نحو تحقيق توازن جديد بين التوقعات ـ الإنجازات[١٤].

ويمكن تلخيص أنواع التكيف الفردي حسب تصور مرتون على النحو التالي:

نوع التكيف	الغايات الحضارية	الوسائل المؤسساتية
الانصياع	+	+
الابتكار	+	−
الطقوسية	−	+
الانهزامية	−	−
التمرد	±	±

ويمكننا بموجب هذا التصور أن نصف أبطال المناخ وأبناء عمومتهم أبطال الانفتاح في مصر بأنهم مبتكرون من الطراز الأول. فهم يلتزمون بالغاية الحضارية كالنجاح في الحياة والحث عليه ولكنهم يصلون إليه بطرق غير مشروعة ولا مؤسساتية، بطرق الغش والتحايل والخداع، بسبب قلة الوسائل والأدوات لتحقيق هذه الغاية الحضارية. وهذا لا ينحصر في ظاهرة المناخ، وإنما

---

(١٤) Robert Merton, Social Theory and Social Structure, The Free Press of Glencoe: 1964, pp. 139-157.

مرتون يعتبر جميع هذه التكيفات توترات تقود نحو الأنوميا أو حالة انعدام المعايير.

يمكن لروح مبتكرة من هذا النوع أن تسوغ وتبرر الكثير من مظاهر الغش والخداع في مجالات الحياة وميادين العمل المختلفة، وهذا مظهر حديث من مظاهر ظاهرة تاريخية قديمة كنا نطلق عليها إسم الوصولية.

هل هذه القضية، أي وجود هوة بين الغايات ووسائل تحقيقها مشكلة حقيقية؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الدراسة الميدانية الموثقة، ولكن انتشارها الظاهري الواسع بين السكان يشير إلى أن جيل الآباء لا يعتبرها مشكلة إذ أنهم أنفسهم غالباً ما يلجأون إلى طرق غير مشروعة للوصول إلى غايات حضارية عامة، وإذا توفرت الرغبة في علاج هذه الظاهرة لا بد قبل أن نفكر في العقاب والردع أن نسأل أولاً: هل هناك فعلاً الوسائل الكافية لتحقيق الغايات الحضارية؟ وبمعنى أدق، هل هناك فعلاً فرص كافية للشباب المتعلم والذي لا ينقصه الطموح والرغبة في النجاح كغاية حضارية مفضلة في الكويت في مطلع الثمانينات من هذا القرن؟ أنا متأكد أن الإجابة عن هذا السؤال لن تستغرق وقتاً طويلاً لكي تظهر محدودية هذه الفرص. فإذا كانت الثروة مقياس النجاح في الحياة في مجتمع الكويت فكم من هؤلاء الشباب كان بإمكانه أن يحقق الثروة بهذه الطريقة السريعة والسهلة (بشكل خيالي حقاً) بغير طريق سوق المناخ؟.

(٦)

إن ارتفاع مستوى المعيشة وانتشار التعليم قد تزامن في عصر الرفاهية مع انتشار وسائل التواصل الجمعي وتيسر الحصول عليها لعموم السكان مما يجعلهم عرضة لما تنقله لهم من معلومات وقيم واتجاهات مختلفة، وتؤثر وسائل التواصل الجمعي من صحافة وإذاعة وتلفزيون وسينما وخاصة في عصر الالكترونيات في عملية التنشئة الاجتماعية بشكل مباشر، وتلعب دوراً هاماً فيها، مما حدا بأحد الباحثين أن يطلق عليها «التنشئة الاجتماعية بواسطة تقنيات التواصل»[١٥].

(١٥) محمد مصطفى القباج، «التناقضات بين التنشئة المجتمعية في الأوساط التقليدية والتنشئة =

ومع أهمية هذا الموضوع، وعلى كثرة ما كتب حوله في الغرب وفي الصحف المحلية وخاصة عن تأثير التلفزيون والسينما السلبي (فيما يتصل بمشاهد العنف الدموي)، إلا أننا لا نملك دراسات ميدانية موثقة عن تأثير وسائل التواصل الجمعي على التنشئة الاجتماعية إما سلباً أو إيجاباً. وأغلب الدراسات التي تنشر بين الحين والآخر باللغة العربية هي من نوع الدراسة التي قام بها محمد مصطفى القباج في المغرب في سنة ١٩٧٧. فقد قام القباج بتصنيف كل البرامج التي يعرضها التلفزيون المغربي في شهر واحد، وكان شهر أبريل سنة ١٩٧٧، إلى خمسة عشر نوعاً من البرامج، ثم قام بإحصاء عدد الدقائق المخصصة لكل نوع منها وقام بعد ذلك بحساب النسب المئوية لكل نوع من البرامج إلى مجموع دقائق البث التلفزيوني، وتوصل بذلك إلى الجدول التالي[١٦]:

= المجتمعية بواسطة تقنيات التواصل في الغرب»، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ٤٠، ١٩٨٠، ص ٥٦ ـ ٧٥.

(١٦) نفس المرجع، ص ٦٩.

الترتيب العام للبرامج التلفزيونية بالنسب المئوية
مستمدة من برامج أبريل سنة ١٩٧٧
في التلفزيون المغربي

الرقم الرتبي	نوع البرامج	النسبة المئوية ٪
١	الأخبار والبرامج السياسية	٢٥,٩
٢	المسلسلات والأفلام الدولية	١٨,٢
٣	المنوعات الدولية	٩,٠
٤	الرياضة	٥,٨
٥	المسلسلات والأفلام العربية	٥,٧
٦	أغاني مغربية وعربية عاطفية	٥,٦
٧	البرامج الدينية	٥,٥
٨	برامج الطفولة والتربية	٥,٠
٩	المسرحيات الدولية	٤,٩
١٠	البرامج الثقافية والفنية والوثائقية المغربية	٤,٠
١١	البرامج الثقافية والفنية الدولية	٣,٢
١٢	الاشهار؟	٢,٣
١٣	التراث	٣,٠
١٤	المسرحيات المغربية	١,٢
١٥	أغاني المناسبات الوطنية	٠,٥
		٪١٠٠

ربما يكون عرض القباج عرضاً نموذجياً لأنواع البرامج ومدة البث المخصصة لها في التلفزيونات العربية بما فيها تلفزيون الكويت، ولكن هذا العرض هو الجزء الثانوي من مسألة تأثير التلفزيون على الأطفال والمشاهدين عامة، فقد عرفنا نوع البرامج ولكننا لم نستفد من هذه المعلومات شيئاً عن نوع التأثير، لا من حيث إدخال اتجاهات وقيم جديدة ولا من حيث ترسيخ اتجاهات

وقيم موجودة، ولا من حيث التعبئة والدافعية ولا من حيث التوحدIdentification مع نماذج وقوالب سلوكية دخيلة أو غريبة. إذ إن هذا النوع من الأسئلة لا يجاب عنه إلا بالتجريب الميداني والمختبري والمسح الاجتماعي.

أما مجرد تعداد البرامج ونسبها المئوية من الوقت فهذا لا يكفي إلى التوصل إلى نتائج من النوع التالي: يمارس التلفزيون تأثيراً سلبياً على ذكاء الفرد ووعيه، تزايد ساعات المشاهدة التلفزيونية يخفض معادل الذكاء ويقوي العاطفية ويوسع مداها[١٧]. ولكن الثابت أن التلفزيون يلعب دوراً مهماً في تنشئة أطفال عصر الرفاهية، فهو من جهة مصدر مهم للمعلومات وتمثل برامجه مستودعاً هائلاً للخبرات العاطفية ووسيلة فعالة للتسلية ولاكتساب اتجاهات وقيم جديدة، أي لتعديل السلوك وتكييفهCondition. إلا أن الإشكالية تكمن في الخوف من أن يتحول التلفزيون إلى المصدر الوحيد للمعلومات مع إهمال مصادر المعلومات الأخرى كالصحف والكتب والندوات، وتكمن في أن من الصعب السيطرة على نوعية الاتجاهات التي تتضمنها البرامج بدون إغفال عنصر التسلية والطرافة وتحولها إلى وعظ ممل. كما أن الإشكالية الكبيرة تكمن في خطر أن يساهم التلفزيون في تسطيح الثقافة (جعلها سطحية) وفي ابتذال القيم العليا، وهنا يتحول التلفزيون إلى أداة مدمرة بالغة الأذى.

وهناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن آراء الناس وتصورهم لدور التلفزيون ووسائل التواصل الجمعي عامة في تكييف وتعديل سلوك الأفراد على المدى الطويل يسوده قدر غير قليل من المبالغة ويكتنفه بعض الغموض. وأخشى أن لا يكون تأثير وسائل التواصل الجمعي من النوع المباشر، وإنما من النوع غير المباشر كما في أطروحة كاتز عن التأثير ذي المرحلتين، وهو أن الأنماط السلوكية أو الاتجاهات الجديدة يتبناها القياديون أو المبرزون في الجماعة المحلية (أو الوطنية) أولاً قبل انتشارها واكتسابها من قبل عدد كبير من الناس[١٨]. ومضامين

---

(١٧) نفس المرجع، ص ٧١.

(١٨) E. Katz, "Communication Research and the Image of Society, Convergence of =

هذه الأطروحة واضحة بالنسبة لقضيتنا، وهي إذا لم تكن الأعراض المرضية المروعة منتشرة بين جيل الآباء فإن احتمال انتشارها بين جيل الأبناء يقل، وإلا فكيف نفسر اكتساب الأبناء وتعلمهم لها؟

(٧)

إن مجتمع عصر الرفاهية هو المجتمع الجماهيري، هو مجتمع الإنتاج بالجملة وهو مجتمع الاستهلاك الترفي **Conspicuous** إن الجماعة الحضارية المحورية الرئيسية في هذا المجتمع ليست كبار الملاك وكبار التجار ولا الأوليجاركية ـ الأرستقراطية، الفئات التي هيمنت على المجتمع القديم، وإنما الطبقات الوسطى من المتعلمين: المهنيين والحرفيين وأصحاب المشاريع والملاك الصغار وتجار المفرق (التجزئة)، وهي الطبقات التي يظهر التحليل الإحصائي البسيط بأن أعدادها تزداد وصفوفها ترتص بمرور الزمن وبزيادة معدلات التعليم وزيادة معدلات الدخل. ولذلك تمثل هذه الجماعات في وقت قريب مستودعاً ضخماً للحراك الاجتماعي في الاتجاهين الصاعد والنازل وبالتالي بؤرة للتوترات الاجتماعية المستديمة ومرتعاً للايديولوجيات المتطرفة والتعصب بأشكاله المختلفة.

وبالرغم من أن هناك جدالاً محتدماً حول مزايا (كالتي ذكرناها أعلاه) المجتمع الجماهيري ومساوئه[١٩]، إلا أن الأعراض المرضية المروعة المنتشرة فيه، على هذا المستوى من الملاحظة المباشرة ومن تجارب الشعوب الأخرى، تجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأن المجتمعات العربية عامة وضمنها مجتمع الكويت،

Dexter and D.M. White (eds.), People, Society, and Mass Communications, New = York? The Free Press,

(١٩) سوينغوود يلخص أهم الآراء حول المجتمع الجماهيري:

Alan Swingewood, The Myth of Mass Culture, London, MacMillan, 1979.

إذا استمر فيها مجرى الأحداث الحالية بنفس الاتجاه، مرشحة إلى انفجار داخلي أو تجربة مأساوية لم تتضح أبعادها بعد. فبالإضافة إلى الأعراض المرضية المروعة سالفة الذكر هناك العديد من الأعراض السلبية التي لا نستطيع التطرق إليها بسبب غياب الدراسات الميدانية الموثقة، ولكن وسائل التواصل الجمعي تحفل بذكرها كل يوم تقريباً.

خذ مثلاً قضية تسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية وضعف أو ركاكة التعبيرات الشائعة وتفاهة المعلومات والمعارف العامة لدى جمهور واسع من المتعلمين، كل هذه تستطيع أن تلمسها كل يوم في التلفزيون، ولا يمر يوم إلا وتنشر الصحف مقالة عنها، وتسمع بين الحين والآخر بعض المربين وهم يشكون مرّ الشكوى من ضعف نظم التعليم وفشلها في الاستجابة لمتطلبات العصر، وهذا كله يعطي الانطباع بأن التعليم في أزمة. ومعنى هذا أننا بكل بساطة على شفا كارثة وطنية لأن استثمارنا للموارد البشرية لا يؤدي إلى مردود مناسب، وماذا يملك مجتمع مثل مجتمع الكويت في الوقت الحاضر غير استثمار الموارد البشرية.

ولننتقل إلى قضية الهوس في الاستحواذ على السلع الكمالية Acquisitive وفي مظاهر الاستهلاك الترفي. فلو أن أحد الباحثين قام بحساب الكلفة الاجتماعية والنفسية لهذا النوع من الاستهلاك فتوقعي أنها ستفوق بكثير كلفته الاقتصادية. أو خذ مثلاً آخر في الطبيعة الانتقالية المؤقتة لكل القيم العليا والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي وحتى القوانين، كل هذه بامكاننا أن نغيّرها أو نلغيها بجرة قلم كما يقال إذا تعارضت مع مصالحنا الآنية أو مع مصالح الكبار والمتنفذين في مجتمعنا. إن هذه الطبيعة المؤقتة المفرطة في عدم الاستقرار تجعل الالتزام بقيم عليا ذات تأثير توجيهي قوي ومستديم على السلوك أمراً لا معنى له إذا كانت قيمنا وقواعدنا ومقاييسنا تتغير بين يوم وآخر.

وفي الختام أقول بأن هذه الأعراض المرضية المروعة والمظاهر السلبية الأخرى كلها لا بد أن تؤثر في الطريقة التي ننشىء فيها أبناءنا في هذا العصر

المضطرب. فهم قد يتعلمونها إما بربطها بتجارب سابقة إيجابية أو عن طريق التقليد أو لعب الأدوار. ولكننا لا نعرف بالضبط نتائج هذا التأثير على المدى البعيد، ولا درجة انتشاره التفاضلي بين فئات السكان والطبقات الاجتماعية.

نعم إن هذا العصر الذي نسميه عصر الرفاهية هو عصر بلا روح، بلا قيم عليا، بلا قضية، ولكنه ليس المجتمع الجديد، إنه يمثل مرحلة انتقالية مؤقتة تقود إلى المجتمع الجديد عندما تتبلور قيم عليا جديدة وتعود إليها الروح. وسيلعب المفكرون والمصلحون دوراً كبيراً في صياغة هذه الروح والتعبير عنها. وإذا كان بإمكاننا أن نخرج بنفحة أمل أو بصيص من نور من ظلمة الأعراض المرضية المروعة فهو القناعة بأن المجتمع الجديد الذي هو المستقبل بالنسبة لنا ليس قدراً محتوماً أو أمراً مقضياً، حسب تعبير قسطنطين زريق[٢٠]، وإنما هو منوط بجهدنا ومنوط بقراراتنا العقلانية، ومنوط قبل أي شيء آخر برغبتنا وقدرتنا على تجاوز الأوضاع الراهنة وتخطيها.

(٢٠) قسطنطين زريق، مطالب المستقبل العربي: هموم وتساؤلات، بيروت: دار المعلم للملايين، ١٩٨٣، ص ٤٨.

تعقيب الدكتور محمد عودة

ارتأى الزميل المحاضر أن يتحدث عن التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب بدلاً من الحديث عن (أطفال مجتمع الرفاهية) (دراسة حالة الكويت). فعدد بادىء ذي بدء ما يعنيه بالتنشئة الاجتماعية من حيث هي عملية بواسطتها نكتسب الاتجاهات والقيم ونتعلم كيف ننصاع للمعايير الاجتماعية السائدة وأغلب الظن أن المحاضر لا يعني بهذا المعنى للتنشئة أنها ذات طبيعة محافظة بالضرورة، إنما هي لا تخلو من الخلق والإبداع والنظرة المستقبلية. ثم ينتقل بعد ذلك لتقدير أن عصر الرفاهية قد بدأ في أغلب بلدان المشرق العربي في الستينات من هذا القرن، وهو المجتمع العربي الجديد الذي نعيش فيه الآن، وجعل الرفاهية مرادفة للجدّة والحداثة. وأكاد أجزم هنا أن هذه المرادفة تحتاج إلى إعادة نظر علّنا نستطيع استخدام معايير أكثر دقة في التعرف على مرحلة الرفاهية في مجتمع من المجتمعات، وهذا ما أكده المحاضر بعد قليل حينما قال إننا نطلق صفة الجدّة على مجتمعنا الحالي تجاوزاً وطلباً لوصف أدقّ تلا ذلك عرض سريع للأحداث التي قادت إلى عصر الرفاهية ليصل إلى تقدير أن هذا العصر ما هو إلا مرحلة انتقالية بين مجتمع قديم يموت ومجتمع جديد لم يولد بعد. ثم يعدّد مزايا مجتمع عصر الرفاهية في الكويت على سبيل المثال، منتهياً إلى تقدير أن الأمراض الاجتماعية التي كانت تقف عائقاً أمام التقدّم في المجتمع القديم (عصر الكفاح من أجل الاستقلال) قد عولجت تقريباً. ومع ذلك فإن إنسان عصر الرفاهية يعيش في عصر بلا روح، سلبي إلى حد مريع، مسلوب الإرادة ويعاني من كثير من الأعراض المرضية المروعة. من هذه الأعراض = ضعف الالتزام بالقيم العليا وعدم تبلور قيم عليا جديدة ملزمة وفاعلة واتّباع الطرق والوسائل غير الشرعية

لتحقيق طموحات الناس ويختتم المحاضر حديثه بالإشارة إلى دور وسائل التواصل الجمعي من صحافة وإذاعة وتلفزيون وسينما في عملية التنشئة الاجتماعية.

إستكمالاً لما طرحه الزميل المحاضر، أدعوكم إلى التأمّل في هذا التشخيص الرائع الذي قدمه عالم الاجتماع المسلم ابن خلدون للحضارة ومشكلاتها في الفصل الثامن عشر من البابِ الرابع من مقدمته ذائعة الصيت رغم قدمها. وللحضارة عنده معنى طريف حيث يقول (والحضارة كما علمت هي التفنن في الترف واستعادة أحواله والكلف بالصنائع التي تؤنّق أصنافه وسائر فنونه من الصنائع للمطابخ أو الملابس أو المباني أو الفرش أو الآنية ولسائر أحوال المنزل). وهنا أجدني أكثر ميلاً إلى استبدال كلمة الحضارة بكلمة الرفاهية لتصبح الرفاهية حالة عاشتها المجتمعات قديمها وحديثها. وقد تصل إليها بعض المجتمعات بعد أن تكون قد مرت في أكثر من مرحلة في حين تقفز إليها مجتمعات أخرى كمن يحاول الطيران في الهواء بدون طائرة.

بعد ذلك يتعرض هذا العالم إلى الأعراض المرضية الناشئة عن حالة الترف أو الرفاهية فيقول: (وإذا بلغ التأنّق في هذه الأحوال المنزلية الغاية تبعه طاعة الشهوات فتتكوّن النفس من تلك العوائد بألوان كثيرة لا يستقيم حالها معها في دينها ولا دنياها).

ثم يلتمس ابن خلدون مظاهر فساد الناس فيقول:

وأما فساد أهلها في ذاتهم واحداً واحداً على الخصوص. فمن الكد والتعب في حاجات العوائد والتلون بألوان الشر في تحصيلها، وما يعود على النفس من الضرر بعد تحصيلها بحصول لون آخر من ألوانها. فلذلك يكثر الفسق والشر والسفسفة والتحيل على تحصيل المعاش من وجه ومن غير وجه. وتنصرف النفس إلى الفكر في ذلك والغوص عليه واستجماع الحيلة فتجدهم أجرياء على الكذب والمقامرة والفسق والخلابة والسرقة والفجور في الإيمان والربا في البياعات.

وفي فقرة ثانية يقول:

ومن معايير الحضارة الانهماك في الشهوات والاسترسال فيها لكثرة الترف. فيقع التفنن في شهوات البطن من المآكل والملاذ، ويتبع ذلك التفنن في شهوات الفرج بأنواع المناكح من الزنا واللواط، فيقضي ذلك إلى فساد النوع ونفقد الشفقة الطبيعية على البنين والقيام عليهم فيهلكون.

إن هاتين الفقرتين تحملان في طياتهما وصفاً دقيقاً لكل الظواهر المشابهة لظاهرتي سوق المناخ والانفتاح... قديماً وحديثاً اللذين أشار لهما الزميل المحاضر.

أما عن قيم أهل الرفاهية وأخلاقهم فيقول:

(إن الأخلاق الحاصلة من الحضارة والترف هي عين الفساد والحضري لا يقدر على مباشرة حاجاته إما عجزاً لما حصل له من الدعة أو ترفعاً لما حصل له من المربى في النعيم والترف وكلا الأمرين ذميم. وكذلك لا يقدر على دفع المضار بما فقد من خلق اليأس والترف والمربى في قهر التأدّب والتعليم فهو لذلك ميّال على الناحية التي تدافع عنه.

خروجاً من هذا الاستعراض النظري للحضارة ومشكلاتها لنقرر أن الأطفال في المجتمع الكويتي ينشأون في مجتمع يعيش حالة من الرفاهية، سواء اتفقنا مع ابن خلدون في تشخيصه لمشكلات هذه الحالة أو اختلفنا معه. ودعونا نلقي نظرة على نتائج التنشئة الاجتماعية التي تلقّاها الأطفال في جوّ هذه الحالة، وذلك من خلال استعراضنا لنتائج بعض الدراسات الميدانية التي أجريت على الشباب الذين ولدوا وترعرعوا في عصر الرفاهية.

في دراسة بعنوان اتجاهات الشباب الكويتي نحو قضايا الوقت والعمل والملكية العامة أجريت عام ١٩٨٤ منشورة في العدد التاسع من المجلة التربوية وجدت أن:

١ ـ هناك تناقضاً واضحاً بين الاتجاه اللفظي والاتجاه العملي لدى الشاب الكويتي.

٢ ـ ٥٥٪ من عينة البحث لم توافق على دعوة الدولة لهم إلى التقشف بحجة حرصها على رصيد الأجيال.

ـ وفي دراسة ثانية لمشكلات أطفال الرياض بالكويت (ما زالت تحت الإعداد) أجريت تطبيق استبانة أعدت لهذا الغرض ووزّعت على ١٥٤ أسرة توزيعاً عشوائياً، وقد وجدت أن أهم ما يعانيه جيل هؤلاء الأطفال من مشكلات يتمثّل في:

ـ عدم القدرة على تأجيل مطالبه (ذكور وإناث)، بنسبة ٣٨, ٤٠٪.
ـ الاعتماد على الغير (ذكور وإناث)، بنسبة ٦, ٣٤٪.
ـ عدم الاهتمام بالنظافة والترتيب (ذكور)، بنسبة ٢, ٤٧٪.
ـ الانفعالية الزائدة (ذكور)، بنسبة ٨, ٤٣٪.

إن عدم قدرة الطفل على تأجيل اتباع مطالبه صفة مكتسبة كنتائج لتنشئة أسرية معينة حرصت على تلبية حاجاته وبأسرع وقت مما كون لديه عادة عدم القدرة على الصبر أو التأجيل وما دام هذا العرض موجوداً فمن الطبيعي أن توجد الصفة الثانية وهي الاعتماد على الغير في اتباع تلك الحاجات سواء كان هذا الغير الوالدين أو الخدم. ومع نمو عادة عدم التأجيل والاعتماد على الغير فمن البديهي أن تنشأ على جانبي هاتين العادتين الانفعالية الزائدة كاستجابة لأي موقف يحجب أو يؤجّل عنه الاشباع الذي يريد أما عدم الاهتمام بالنظافة فقد يكون مرده إلى شعور الطفل وإدراكه أن في البيت من يعمل لتنظيفه وهؤلاء لابد أن يعملوا وبالتالي لا مانع من عدم الاهتمام بالنظافة.

إني مع إدراكي لتعدد العوامل وراء مثل هذه الصفات، إلاّ أنني أعتقد أن بينها وبين أنماط الحياة المترفة علاقة ما. وأن ما يقلقني نتائج هذه الصفات عندما يكبر مثل هؤلاء الأطفال ليصيروا شبّاباً.

في تقريرها عن الأحداث المنحرفين، ذكرت وكيلة وزارة الشؤون أن عدد الأحداث الجانحين خلال العام الماضي بلغ ٢٣١٩ حدثاً بينهم ١٢٤٥ كويتياً أي بنسبة ١٩٪ من مجموع السكان البالغ عددهم ٦٥٨٢٥٦ فرداً، و٢٦٣ (بدون)

ويتوزع الباقون على الجنسيات الأخرى. وتأتي في طليعة أنواع الانحرافات قضايا المرور. وذلك بسبب تشجيع الآباء لأبنائهم والاستجابة في تلبية رغباتهم في اقتناء السيارات وقيادتها بدون رخصة. أما الجرائم الأخرى فهي على الترتيب: السرقة، الضرب والمشاجرات، هتك العرض.

وتعطي الوكيلة تفسيراً لارتفاع عدد الأحداث المنحرفين حيث ترده إلى التغير الاجتماعي السريع الذي طرأ على المجتمع الكويتي وأدّى إلى تطوّر ونمو المجتمع وانتقاله من مجتمع البداوة إلى مجتمع تسوده صفة الحضارية مما انعكس على قيم المجتمع ومعاييره وعاداته وتقاليده. ومن الأسباب الأخرى الحرية الزائدة التي يمنحها الآباء للأبناء وعدم وعي بعض الآباء بأساليب التربية السليمة إضافة إلى عدم قيام الآباء بدورهم في الأسرة كسلطة ضابطة على سلوكيات الأبناء ناهيك عن ضعف الشعور الديني لدى الأبناء وعدم فهمهم قيمة الحلال والحرام (الوطن العدد ٣٨٤٠ بتاريخ ٢٩/ ١٠/ ١٩٨٥).

أثبتت دراسة يجريها حالياً د. عبد الرحمن المحيلان أن هناك زيادة مطّردة في أعداد المرضى بالشريان التاجي للقلب بين الذكور الكويتيين البالغين. ويرد ذلك إلى التقنية الحديثة التي تساعد على قلة الحركة وتناول الأطعمة الدسمة. ونعتقد أن هذين العاملين إفراز لحياة الترف التي يحياها هذا المجتمع (الوطن العدد ٣٨٢١ بتاريخ ١٠/ ١٠/ ١٩٨٥).

وفي دراسة أخرى حول تأثير المخدرات على الشباب الكويتي والتي يجريها شاب كويتي في مستشفى الطب النفسي بالكويت، تبيّن أن حالات الإدمان تكثر بين أفراد الطبقة الأرستقراطية. وعلل ذلك أن الطبقات الموسرة تعتمد على المربيات وهؤلاء يتغيرن بين فترة وأخرى، فيعيش الطفل وهو بحاجة إلى حنان الأم والأب حتى إذا بلغ مرحلة من الشباب فإنه دائم الطلبات من والديه لتعويضه عن الحنان الذي فقده. ولذلك يريد أن يمتلك كل شيء، ويعتقد والداه أنه يجب توفير كل متطلباته من سفر وسيارات وجميع الحاجات المادية حتى يصل إلى مرحلة لا يعود معها يشعر بالسعادة بعد أن تحقق له كل ما يريد وعليه يقدم على

تعاطي المخدرات علها توفّر له جو السعادة (القبس، العدد ٤٨١٨ بتاريخ ١١/ ١٠/ ١٩٨٥ من مقالة لمحمد مساعد الصالح).

من دراسة انتهيت من إعدادها حديثاً بعنوان (الاضطرابات النفسية وعلاقتها ببعض أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية) وهي دراسة أكلينيكية، تلمست ثلاث ظواهر تدعونا أن نفكر بها.

إن حياة الرفاهية لدى بعض الأسر قد أدخلت مفاهيم وقيماً جديدة بحيث قلت السلوكات الممنوعة وتعددت السلوكات المباحة. فوجود الخدم من مجتمعات لا تنكر العلاقة الجنسية بدون زواج شرعي، والسفر إلى الخارج لمجتمعات منفتحة، المحرمات فيها نادرة، بالإضافة إلى توفّر العامل المادي المساعد على الحصول على كل ما يريده الفرد من ملذات، وانتشار أجهزة الفيديو واستخدامها الخاطىء في عرض الأفلام التي تنشىء الفساد والانحلال في حضور الأطفال الصغار، كل ذلك يعرّض الأطفال لمشاهدة وممارسة سلوكات تصبح عند الكبر انحرافات وخطايا ليس من السهل التحرر منها خاصة عندما يتشرّب الشاب المفاهيم الدينية المغالية. إن بعض الأطفال اليوم قد يكونون عرضة لصراع قيمي عندما يصلون إلى مرحلة الشباب، هذا الصراع الذي ستكون نتائجه مدمّرة سواء على الصعيد الفردي أو على الصعيد المجتمعي فعلى الصعيد الفردي يمكن أن يعاني البعض الاضطرابات النفسية ممثلة في القلق والخوف والوساوس والهستيريا. وعلى الصعيد الجمعي يمكن أن يتوجه البعض بأحقادهم إلى ذويهم المسؤولين مباشرة عمّا مرّوا به من تجارب.

مع حالة الرفاهية فقد أُتيح للكثير من الأطفال الحصول على كل ما يريدونه دونما أي جهد، مما قد يساهم في خلق نفر اتكالي غير قادر على تحمّل مسئوليات الحياة، لذا تراه ينهزم أمام أية عقبة دراسية كانت أو مالية أو اجتماعية، نفر رافض لأية دعوة لأداء ما عليه من واجبات، إنما على المجتمع أن يقدم له كل شيء وهذه التقدمة هي حقّ من حقوقه حتى عندما يدعى للحفاظ على نفسه من أخطار حوادث السير، أو يدفع ما عليه من فواتير الماء والكهرباء والتلفون، أو يلتزم بالطابور أو القانون... ألخ.

كما أن مرحلة الرفاهية قد وفّرت للكثير من الأطفال الحماية الزائدة والدلال المغالي، فمنذ أن تتفتّح عيناه يجد المربية بجانبه تحرص على ألاّ يصيبه سوء. وعندما يكبر ويأتي للروضة أو المدرسة يحسّ أن الجميع حريصون عليه، وكيف تثور ثائرة الأهل فيما لو تعرّض إلى أية إهانة ويكبر وقد نما في نفسه نوع من الأنانية إن لم أقل النرجسية لدرجة قد تدفعه إلى احتقار الآخرين، وفي المقابل يرقد في أعماقه خوف دفين من نتائج مواجهة الحياة بمشاكلها المستقبلية، ويحسّ أنه لعبة في يد القدر ليس له أي دور فاعل في الحركة العاملة.

على ضوء كل ما تقدم فإننا مدعوون إلى التفكير في النقاط التالية:

١ ـ كيف نضع الخطوط العريضة لتنشئة اجتماعية متحررة قادرة على حماية الأفراد من خلفية مرحلة الرفاهية وبالتالي وقايتهم من الصراعات القيمية المستقبلية التي قد تؤدّي عند البعض إلى نوع من الفصام وهو الفصام الثقافي؟

٢ ـ كيف يمكن أن نطرح خطوات إجرائية لتنشئة تكسب أطفالنا القدرة على حل المشكلات وتعلمهم كيف يمارسون ما عليهم من واجبات ويؤدّون ما عليهم من حقوق، بمنهج علمي جدلي؟

٣ ـ كيف يمكن أن نعيد إلى عصر الرفاهية روحه ليصبح جسداً بروح. ونحقق بالتالي نبوءة توفيق الحكيم (عودة الروح).

الحِـــوَار

د. حسن الإبراهيم:

شكراً جزيلاً للدكتور محمد عودة على هذا التعقيب والذي حاول فيه في الواقع أن يضع بعض النقاط للنقاش والدراسة التي يجب أن نتبنّاها. وبعد إذنكم الآن أفتح باب النقاش فليتفضل الدكتور عبدالله الدنان.

د. عبد الله الدنان:

الموضـوع الـذي طرق الآن يؤرقنـا جميعـاً. في محاولـة من نوع ال Formative Research أجريتها مع طلابي في جامعة الكويت، كنت أتساءل متى يصبـح الإنسـان أخـاً للشيطـان، منطلقـاً من آية (إن المبـذّرين كانـوا إخـوان الشياطين). فسألت بعض الطالبات كم فستاناً في السنة يمكن أن يصل بالفتاة إلى حد أن تصبح أختاً للشيطان. فبدأت تساؤلي هل العدد ٥ فساتين فكان الجواب لا، ١٠ فساتين فكان الجواب أيضاً لا. المهم في النهاية (توصلنا إلى أن العدد ٥٠ فستاناً، فوق الـ ٥٠ فستاناً تجعل الإنسان مبذراً وتحت الـ ٥٠ يظـل في حدود الإخوة المؤمنة. الحقيقة أنني دهشـت جداً من هذا، لأنـه في نظـري، يصبـح الإنسان أخاً للشيطان، ومبذِّراً في عدد قليل جداً من الفساتين، فأنا بالفعل سألت المجتمع الذي أنا أعيش فيه، فكان الرقم إذا زاد عن الـ ١٠ يمكن أن يعتبر تبذيراً. الحقيقة هذه هي قاعدة اقتصادية هائلة جداً يمكن أن تدخل على الخط في موضوع التنشئة في مجتمع الرفاهية. عندي مجموعة من التسـاؤلات ليت الأخ الدكتـور

خلدون النقيب يجيب عليها، عندما يعلّق. بودّي لو تم تخفيف عبارة الدكتور خلدون التي تقول (خذ على سبيل المثال طريقة تصنيف الناس بين الأصيل والبيسري. هذا محزن جداً وخذ أيضاً التصنيف بين شيعي وسني وبين حضري وبدوي، وبين كويتي وغير كويتي). النقطة الثانية أتساءل هل هناك خلط بين مجتمع الرفاهية المشتراة والرفاهية النابتة نباتاً طبيعياً في المجتمع؟ نحن ليس عندنا حضارة وإنما لدينا أشياء حضارية وأستعير العبارة من مالك بن نبي رحمه الله.

د. حسن الإبراهيم:

نتمنّى من د. خلدون أن يجمع هذه الأسئلة لمحاولة الإجابة عليها. ولكن هناك نقطة في نظري هي موضوع تعريف أوجهها للدكتور عدنان شهاب الدين: ماذا نعني بمجتمع الرفاهية؟ إذا أخذنا المصطلح السياسي Welfare State لا ينطبق علينا في الواقع فهو ينطبق على الدول الاسكندنافية بالدرجة الأولى ألا وهو المجتمع الذي يعمل بجدّ لتوفير الحياة لغير القادرين على العمل وهم المحرومون. أما نحن فلا ينطبق علينا هذا المصطلح السياسي، أعتقد أن الأخ خلدون يقصد، إذا كان لي أن أفسِّر ما يقصد: النمط الاستهلاكي لمجتمع الرفاهية.

د. سعد عبد الرحمن:

أرجو أن يسمح لي سيادة المحاضر أن أقول في البداية إنني غير مرتاح أبداً في الربط دائماً بين الفساد والرفاهية أو بين الفساد والإفساد أو الوفرة، لأني كنت متوقعاً أن أسمع شيئاً عن سيكولوجية الرفاهية أو الوفرة بالنسبة للتنشئة الاجتماعية لأطفالنا ومن أجل أن لا أصادر على المطلوب أقول إن بعض البلاد التي تمر بمراصد رفاهية حقيقية فكرية ومادية هؤلاء ليسوا بالسوء الذي نتوقعه. صحيح أن البلاد الاسكندنافية بلاد رفاهية إلى حد كبير ولكن عملية التنشئة الاجتماعية هناك ليست فيها الاحباطات التي لاحظناها أثناء المحاضرة والتعقيب. أيضاً عملية الإباحة ودخول القيم الجديدة إلى الأسرة الكويتية أو أي أسرة عربية، هذا أمر متوقّع بالنسبة لأي نمو تكنولوجي في أي مجتمع من المجتمعات. فحين تدخل

قيم جديدة تدخل معها اتجاهات مغايرة لما هو قائم أيضاً قال د. خلدون بأمانة إنه يزعم أن أول الأعراض المرضية التي تصاحب الوفرة أو الرفاهية هو عرض ضعف أو عدم الالتزام بالقيم القديمة العليا. هذا ليس في الحقيقة عرضاً تشخيصياً لأن عدم الالتزام أيضاً في القيم العليا أيا كانت قديمة أو جديدة يصاحب الحرمان الشديد. وهناك الكثير من التجارب في علم النفس الاجتماعي الانساني أو في المجتمعات الحيوانية نجد أن المجتمع وعندما يمر بمراحل الإحباطات الاجتماعية وتحت الضغوط نجد أنهم في حالة واضحة من ضعفهم وضعف الالتزام بقيمهم أو الانفصام عن القيم العليا التي نسميها نحن قيماً عليا، تماماً كما نقول إن التدليل الزائد يساوي الحرمان الزائد أو العقاب الزائد بالنسبة لتنشئة الطفل.

أيضاً هناك شيء آخر لفت نظري وهو الإشارة إلى هوس الكماليات. لاحظت هذه الحادثة أثناء التنزيلات. كان هناك أخ يريد شراء جهاز فيديو وكان أمامه خياران جهاز بـ ١٠ أنظمة وآخر بـ ١٢ والفرق بينهما ٣٥ ديناراً. واختار الأخ جهاز الـ ١٢ نظام وسألته من باب الفضول غير المحمود ما هو الفرق بين النظامين فأجابني بعنف شديد أنه لا يعرف ولا دخل لي في ذلك .

أحب أيضاً أن أعلّق على ما أثاره د. عودة عن الاتجاه العملي أو الاتجاه اللفظي. الحقيقة أن هذه تجربة قديمة جداً للعالم النفسي الاجتماعي (لابيير). حيث أرسل ٢٥٠ خطاباً إلى ٢٥٠ فندقاً ومطعماً أخبرهم أنه أبيض اللون وبرفقته زوجان من الزنوج وأنهم يرغبون في النزول عندهم. وقد كانت النتيجة أن ١٧٠ فندقاً ومطعماً أجابت بالرفض في حين لم تجب الفنادق والمطاعم الأخرى ومع ذلك زار بنفسه الـ ٢٥٠ فندقاً ومطعماً ولقي معاملة حسنة ولطيفة. إذاً الفرق واضح بين الاتجاه العملي والاتجاه اللفظي. إجابة على السؤال الأخير الذي طرحه د. محمد، كيف ننشيء أطفالنا فعلاً؟ أنا لا أرى بديلاً عن التفكير العلمي فلو قلت لي الرجوع إلى القيم الدينية سأوافق ولكن هذا أمرٌ جانبي، إذ غنى عن إكساب أطفالنا مهارات التفكير العلمي حتى نستطيع أن نطوع الرفاهية أو الوفرة إلى النتيجة المأمونة الطيبة.

د. محمد جواد رضا:

بينما كنت أستمع إلى المحاضرة والتعقيب، حضرتني ملاحظة كان ينقد بها H.G. Wells, B. Shaw يقول فيها إن Wells له قدماً في البرجوازية وأخرى في البروليتاريا، ولا يعرف على أيهما يعتمد. وعلى الأقل هذا هو الشعور الذي خرجت به... إنني في نقطة معلّقة في فراغ على رغم الإمتاع والمؤانسة في المحاضرة والتعقيب. أعتقد في النهاية أننا لا نستطيع أن نقف عند هذا الفراغ، فلا بد من إجابة محددة، لماذا وكيف؟ والكيف أهم من لماذا، لأنه أُجيب على لماذا. ما هو المخرج من هذا الوضع؟ هل هو حالة من الأعراض المرضية غير القابلة للعلاج كما تفضّل د. خلدون مجتمع يموت ومجتمع جديد لا يستطيع أن يولد. هل هي حالة عجز، هل هي نوع من القضاء الجديد الذي يقف فيه الإنسان عاجزاً عن أن يصنع له مصيراً. الوقوف عند هذا الحد، المسألة تتطور من مشكلة إلى كارثة وهذا وضع أشد خطورة من الرفاهية. ومن الأشياء التي استوقفتني، الألفاظ التي أعتقد أن لها دوراً في تحديد مواقفنا إزاء المشاكل الاجتماعية وكنت أستمع إلى الرفاهية وكنت أسأل نفسي هل نحن فعلاً نتحدث عن الرفاهية Affluence أم نتحدث عن الترفLuxuary وهناك فرق واضح بين الإثنين. فالرفاهية جزء من عملية التقدم الإنساني، فالفلاّح على سبيل المثال الذي كان يحرث بمحراث يجرّه ثور هو أقل رفاهية من الفلاح المعاصر والذي يحرث بالتراكتور. حتى في الرجوع إلى ابن خلدون إذا أردنا أن نحتج به، فلم يكن هو ضد الرفاهية لأنه كان دائماً يقارن بين جلافة الحياة البدوية والعمران الإنساني وعجز البدوي عن أن يكون مبدعاً لأنه ليس بذي صناعة، فيعيش بحرمان ويصاحبه هذا الحرمان فترة طويلة. إذن نحن لا نستطيع أن نرفض الرفاهية فهي جزء من عملية التطور نفسها، ولكن نحن نتكلّم عن الترف، والترف غير الرفاهية. الرفاهية تثير سؤالاً آخر: إذا كانت مكافأة للإنسان عن جهد فلا بأس أن يعيش الإنسان مرفّهاً. إذا كان الإنسان يعمل ٨ ساعات يومياً بكد وكدح أليس له الحق أن يجلس أمام تلفزيون ملوّن في آخر النهار وأن يأكل طعاماً جيداً وينام في بيت محترم. أما إذا كانت الرفاهية استحواذاً بغير جهد وكدح ففي هذه الحالة هل تبقى

عملية إمتلاك بوجه شرعي؟

من الأشياء التي تركتني معلّقاً في الهواء أثناء الاستماع إلى الحديث والتعقيب. ما هو دور الايدولوجية في المجتمع؟ هل كل المجتمعات ماتت ولم تخلق، ثم عاشت في فترة من الأمراض؟ هناك نظم كثيرة في العالم يمكن الاستشهاد بها، استطاعت أن تسحب نفسها من حالة الموت إلى حالة ميلاد بقوة معتقد سياسي يلتزم به الناس بإخلاص ويتمسكون به ويجعلونه نمطاً لحياتهم والأمثلة كثيرة.

الإسلام في الصدر الأول منه كان عملية خروج من مجتمع ميت، مجتمع الجاهلية الذي سمّاه الظلمات والدخول في نظام إجتماعي جديد سمّاه القرآن النور. وجعل المقارنة بين الزمنين ﴿**هو الذي أخرجكم من الظلمات إلى النور**﴾ في العصر الحاضر لا يمكن أن نقول إننا في مرحلة أعراض مرضية مزمنة. هذه الأعراض قابلة للعلاج كأي مرض آخر ولكن الحل يكمن في إيديولوجية جديدة تكون ملزمة للجميع ويكون الإخلاص في تطبيقها بمستوى واحد لدى الجميع وهنا يأتي دور ما يسمّيه توينبي القيادة الخلاقة فيقول: كل المجتمعات التي قامت، قامت تحت قيادة خلاّقة، مثالياً، علمياً، وسلوكياً. بحيث جعلت من المتعذر على التابعين لها أن ينحرفوا لأنها هي نفسها غير منحرفة، هي ملتزمة، وأعتقد إذا توفّرت قيادة من هذا القبيل بايديولوجية سليمة فيمكن الخروج من مرحلة الأعراض المرضية المزمنة.

كان بودّي لو أن الباحثين الفاضلين حددا ـ حتى في حدود المجتمع النموذج أو الحالة التي كنا نتحدث عنها ـ من هي الشرائح الاجتماعية التي ينطبق عليها وصف الترف، ولا أستعمل الرفاهية لأنني قررت بأن الرفاهية يجب أن تكون: كم من الناس يمكن أن نصفهم بأنهم مترفون، وأنهم يستطيعون أن يمتلكوا ما هو فوق حاجتهم، مِمّا يتيح لأولادهم أن يصلوا إلى حد الإشباع في الطلبات بحيث يلتمسون البحث عن شيء جديد هو المخدرات أو ما هو أسوأ من المخدرات في بعض الأحيان؟ هل المجتمع كله ينسحب عليه هذا الوصف؟ وإن

لم ينسحب فنحن أمام ظاهرة قد تكون واقعة ولكن الباحثين لم يلمساها وهي ظهور الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد Sub-Cultures وهذه قضية جوهرية لأنه من هنا يمكننا أن ندخل أو نأخذ مفتاح تفكيرنا إلى علاقة التنشئة بالمجتمع المترف وليس المجتمع المرفّه.

إلطاف سالم العلي:

بالنسبة للموضوع ككل أنا أشارك الإخوة بأنه في البداية لم يكن هناك وضوح في تعريف مجتمع الرفاهية بالنسبة للتعريف السياسي الـ Welfare State من حيث المبدأ كان من المخطط للكويت أن تسير نحو الـ Welfare State أو الرفاهية الاجتماعية. في تقديري أن كثيراً من مشكلات المجتمع الكويتي المعاصرة تعزى إلى أن التغيُّر السريع الذي حدث للهيكل العام للدولة لم يواكبه تخطيط أو تطور في العنصر الأساسي في التنمية وهو العنصر البشري فهناك كثير من المشكلات القائمة على عدم التوافق الحاصل.

نستطيع أن نقول إن عدم الوضوح هذا، ينطبق على مشاكل التنشئة الاجتماعية لأن الآباء لا يعرفون ما هو الدور المطلوب للفرد الكويتي أن يقوم به. فنحن نعرف ما هو دور التربية ودور الطبيب، ولكن ما هو دور الآباء؟ في المجتمعات التقليدية كان دورهم واضحاً جداً، ولكن في دولة المؤسسات يصبح الدور غير واضح. بالنسبة للدكتور الدنان، أنا لا أريد أن أدافع عن الفتيات لأنني كحال الكثيرات منهنَّ أشتكي من هذه الظاهرة، ولكني أرجعها مرة أخرى إلى عدم معرفة الفتاة الكويتية لدورها، ما هو الدور المسؤول المطلوب منها ضمن إطار دولة الكويت الحديثة؟ وقد أشار المعقّب إلى هذا النوع من القلق في أثناء حديثه. فالآن هناك الاهتمام بالغيبيات، له دور أساسي لا وضوح له في القيم المطلوبة من الفرد الكويتي.

د. كافية رمضان:

في الحقيقة تكلّم د. خلدون عن التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب،

ويمكن إذاً أن يمر بأذهاننا جميعاً التساؤل: كيف إذاً ننشىء أطفالنا؟ وهذه هي قضية جوهرية.

فلو أخذنا المثل عن الكويت بصفة خاصة، نجد للأسف أن قضايا التنشئة الاجتماعية غير متبلورة في الأذهان ولا حتى عند المسؤولين، لأن التنشئة الاجتماعية مرتبطة بكثير من العوامل: أول شيء المجتمع ككل بمؤسساته الاجتماعية المختلفة بطبيعة الحال، من وسائل الاتصال الجمعي المؤسسات التربوية، الأسرة، وما شابه لو أخذنا أي شريحة من هذه الشرائح لوجدنا هناك خللاً واضحاً. لنأخذ وسائل الاتصال الجمعي. نفترض أول شيء أن مثل هذه المؤسسات عندها أيدولوجية واضحة بالنسبة لبناء الإنسان، كيف ننشئه اجتماعياً والحقيقة هذه الأيديولوجية غير موجودة ولا أقول إنها غير واضحة المعالم فقط، بل هي متغيِّبة وببساطة أي شخص أو مسؤول ممكن أن يدركها، فحين يسأل أي مسؤول: ما هي المعايير أو الأسس أو الأهداف التي يمكن الانطلاق منها في تنشئة الطفل فالجواب متغيِّب، إذاً فلا نلوم الأسر فالوعي غير منتشر بشكل كاف. إذاً هنا ممكن لوسائل الاتصال الجمعي المساهمة في سدّ هذا النقص، ولكن للأسف بدلاً من أن تساهم وسائل الاتصال الجمعي في سد هذا النقص فإنها تزيده وتقوم بإضافة مشكلات جديدة. ولو بحثنا في المؤسسات التربوية فهي أيضاً لا تساهم في هذا الجانب، وأكبر مثال أن أطفالنا يخرجون دون مقدرة على التعايش مع التغير الثقافي الحاصل والاجتماعي وبالتالي يبدون كأنهم مولودون في عصر مختلف لا ينتمي إلى ما يتطلّبه هذا العصر.

د. بدر العمر:

أعتقد أن الأخ المحاضر تناول المشكلة، قضية الربط بين مجتمعين، ما قبل وما بعد الرفاهية، وأعطى بعض التشخيصات لكل مجتمع من هذه المجتمعات، وبهذا وضعنا أمام سؤال كبير هو. . . ماذا نتوقع من أي مجتمع خرج من تأثيرات إقتصادية قاسية وتعرّض إلى تدفُّق مادي كبير، وانفتح للعالم الخارجي، ولا توجد له أهداف معيَّنة وتوجُّهات وقاصر في الأساليب التربوية ولا

يوجد له نموذج مناسب. ماذا نتوقع من هذا المجتمع؟ هذا المجتمع سيفرز لنا مربّياً بهذا الشكل أيضاً. مربّياً ليست له توجّهات مناسبة، أساليبه قاصرة فيها الكثير من المحاولة والخطأ وكلاهما نتيجة غياب هذه المعايير فهذا المجتمع الآن هو مجتمع مرفّه ومترف. لكن هل المشكلة هي أساساً في الرفاهية بمعنى لو تكلّمنا عن الرفاهية فأتصور أن الحديث سينصبّ على الجوانب المادية. هل المشكلة في الجانب المادي فقط أو في كيفية استغلال هذا الجانب المادي. أعتقد أن الخلل هو في كيفية استغلال الجانب المادي هو نتيجة لكل المؤثرات والنقاط التي طرحت. فعندما أشاهد أي سلوك سلبي في أي مجتمع، أعتبره مجتمع رفاهية؟ في الواقع هذا السلوك ليس نتيجة هذا المجتمع بل هو نتيجة غياب الضوابط الاجتماعية. ومجتمعنا لا توجد فيه ضوابط من أي نوع (مثال: الفيديو و١٢ نظام وال ٥٠ فستان) خلاصة هذا الحديث، أن المحاضرة لم تتعرَّض إلى ما هو النموذج الذي نحتاجه في هذا المجتمع؟

فطالما غابت عندنا المعايير والمثل العليا، كثرت النواحي المادية والسطحية وعمليات الغش وسوء الإنتاج وعدم الرغبة في الإنتاج. نحن إذاً نريد إنساناً منتجاً هذا الإنسان المنتج يجب أن يكون على درجة عالية من الحاجة إلى الإنجاز ودافعية للإنجاز وهي لا يمكن أن تأتي للشخص في مجتمع يشعر فيه أنه بإمكانه الحصول على الكثير بأقل مجهود ممكن. أستند في ذلك إلى بعض البحوث التي قام بها علماء النفس: إن الإنسان المنتج أفضل ما يكون في الطبقة الوسطى ودافعية الإنجاز غالباً ما تكون في الطبقة الوسطى، حيث يكون الشخص مسؤولاً عن أعماله في ظل إطار معيَّن.

د. عبد العزيز السلطان:

أبدأ فيما انتهى إليه د. محمد جواد عند قوله إن المخرج من التخلف في القيم الإجتماعية في الواقع هو وجود قيادة خلاَّقة مثالياً. علمياً وسلوكياً. وقد أجاب على نصف السؤال. نحن نطلب الآن من المجتمع المتخلِّف المتمسّك بالقيم المتخلِّفة، أن يخلق قيادة خلاَّقة لأنه في ظل الظرف العربي السائد إجتماعياً

وسياسياً نحب أن نخلق قيادات خلاّقة تحل بدورها القضية. التساؤل الآن: من أين نبدأ؟ لم نُجب على هذا السؤال ولا أعتقد أن هناك حلاً سلمياً وحلاً متكاملاً، يتيح لنا أن نبدأ من نقطة محدَّدة ولكنني بدون شك أعتقد أنه في الوقت الحاضر، سياسياً لا بديل للديمقراطية مع تعدّد الأحزاب، قد يقول القائل إن هذا الوضع غير سليم، وقد ثبت عكس ذلك في بعض البلدان الأخرى في ظل نظم مختلفة تمام الاختلاف حيث صار هناك نقلة حضارية في المجتمع، لكنني أقول: في ظل الواقع العربي الآن في الوقت الراهن لا بد من الديمقراطية بأحزاب متعدّدة، أعتقد أنه المخرج الوحيد حالياً لخلق القيادة الخلاّقة في المدى الطويل ومتى تمكّنا من خلق هذه القيادة يمكن بالتدريج أن ننقل المجتمع العربي نقلة حضارية سليمة.

د. حسن الإبراهيم:

في الواقع التساؤل: كيف نخلق القيادة وهل القيادة تخلق المجتمع أم المجتمع يخلق القيادة، أنا أعتقد أن هذا سؤال كثر الحوار عنه في صور تاريخية قديمة وكذلك موضوع الحزبية وتعدد الأحزاب والديمقراطية. أشار الأخ المحاضر أن من شروط الديمقراطية أن يكون هناك أكبر قدر من التسامح وأعتقد أنه إلى الآن، المجتمع العربي ككل يعاني من غياب روح التسامح الذي هو شرط أساسي لنجاح الديمقراطية.

د. خلدون النقيب:

هذا الموضوع بالتأكيد هو همٌّ مشترك ليس لنا نحن فقط كباحثين وأكاديميين، ولكن لعامة الناس. كيف ننشيء أبناءنا، كل أب وأم ممكن أن يسأل هذا السؤال. ولكن في الحقيقة أنا سعيد أن د. عودة أرجعنا إلى ابن خلدون، وهذا في نظري يثبت أن الرفاهية ليست حالة شاذة في التاريخ إنما هي مرحلة انتقالية يمكن أن تنشأ مثل ما ذكر د. بدر، فحين يكون هناك وفر من المال أو أن المجتمع مقبل على تحوّلات اجتماعية كبيرة، فإن حالات من هذا النوع يمكن أن تنشأ في الظروف الانتقالية.

د. عبدالله الدنان أثار قضية الحضارة المستوردة، بطبيعة الحال، النمو الطبيعي، كون الناس منتجين لابد أن يلعب دوراً لكن هذا لا يمنع من أنه حتى الحضارة المستوردة ممكن أن تولد حالات من الترف والرخاء كالتي نعيشها الآن. بالنسبة للدكتور سعد، أنا لم أتطرق إلى الفساد ولم أربط الفساد بالرفاهية، يعني ربما أن الموضوعين مترابطان ولكن لم أتطرَّق لهما بهذه الصيغة، بمعنى أن الرخاء سيؤدّي إلى الفساد أو أن الفساد صفة ملازمة للرفاهية، هذا ليس صحيحاً بالضرورة ولو أن من مظاهر الترف زيادة معدلات الجريمة وغيره... فابن خلدون بالرغم من امتداحه للعصبية ودورها ألخ... لكنه لم يكن معجباً بالبداوة.

بالنسبة للمثال الذي أعطاه د. سعد عبد الرحمن أعتقد أن الزوجين المشار إليهما في الحادثة لم يكونا ملونين، زنوج وإنما صينيون.

بالنسبة لتساؤل د. محمد جواد: هل الأعراض المرضية ممكن علاجها؟ وكما ذكرت في حديثي، نعم من الممكن علاجها، لأن المجتمع الجديد يفترض فينا نحن أن نبنيه وبالتالي فكل الأمور تعتمد على قراراتنا العقلانية فهناك القرارات العقلانية والأخرى غير العقلانية. فعلى سبيل المثال قرار الكويت في عام ١٩٦١ في أن تدخل عصر حياة دستورية وبرلمانية كان قراراً عقلانياً. بلا شك نحن نضع الأسس.

الأيديولوجية والالتزام لم أذكرهما بوضوح، ولكن يجب أن تكون بروح العصر، بالقيم العليا، بالحركات السياسية، فعلى سبيل المثال بنك مصر عندما أسسه باشوات وأنصاف باشوات كان لذلك استجابة واسعة من السكان وفعلاً نما ورسخ في فترة قصيرة جداً، ولو كان نفس هذا المجهود حاصلاً في الخمسينات أو الستينات لكان الكل عارضه وحاول أن يهدمه لأنه كان مشروعاً رأسمالياً ومعادياً للجماهير وألخ... بطبيعة الحال إذاً الأيدولوجية تلعب دوراً كبيراً.

أما بالنسبة لفئات السكان التي يمكننا اعتبارها مرفهة أو مترفة، أنا ذكرت صفات مجتمع الرفاهية ولكن انتشار وسائل التعليم ووسائل الاتصال الجمعي، زيادة معدّلات التعليم، الدخل، الرعاية الصحية والاجتماعية، هذه كلها من

صفات مجتمع الرفاهية وسواء نسميه مجتمع ترف أو رفاهية هذا يعتمد على الإطار النظري الذي ننطلق منه. إذاً فالفئات المترفة هي عامة السكان، ليس الطبقة العليا أو التجّار في الكويت وليس الطبقة الفقيرة غير المترفة. الكل يساهم في هذا الاستهلاك الترفي، الطبقات الوسطى في نظري هي الطبقات المحورية وهي الآن الفئات الأوسع. فليس بعيداً أبداً في يوم من الأيام أن يشتري الفرد Rolls Royce بالأقساط ومثال الـ ٥٠ فستان، فالـ ٥٠ فستان ممكن أن تكون في حوزة امرأة دخلها محدود أو امرأة غنية. فإذاً الهوس في الاستهلاك الترفي منتشر بين الجميع إلى درجة أن الناس تقتر في الأساسيات وتسرف في الكماليات. فهناك على سبيل المثال عائلات كثيرة تدفع أقساط رحلتها الصيفية على مدة سنة كاملة.

سؤال د. كافية رمضان، كيف ننشىء أبناءنا؟ جوابي سيكون صدمة لها. أنا برأيي إذا أحسنا تنشئة أبنائنا في هذا المجتمع على الوضع الحالي فسوف يضيعون ضيعة حقيقية، لأنه ـ للأسف ـ الشخص المتميز والملتزم بأخلاق حسنة، يضيع في هذا المجتمع، ويصبح معقداً. خذ المجتمع الأمريكي أيضاً في الستينات فالطالب الذكي والمجد والمفكر والذي يحب الدراسة كان يضيع في ذلك المجتمع. القضية الأخيرة: أن يكون هناك نموذج يحتذى وما هو الدور المطلوب من الفرد في الكويت، هذه قضية مهمة بنظري، هذه النماذج ضرورية وسوف تتبلور من معترك الحياة الاجتماعية والسياسية إذا ما توفّرت فعلاً حياة ديمقراطية.

الطِّفل ومُعضِلة القصور اللّغوي في العالَم العربي

د. محمّد جَواد رضا

النّدوة الثّانيَة

العنوان : الطفل ومعضلة القصور اللغوي في العالم العربي .

رئيس الجلسة : د. عدنان شهاب الدين ـ معهد الكويت للأبحاث العلمية .

المتحدث : د. محمد جواد رضا ـ جامعة الكويت .

المعقب : د. حنفي بن عيسى ـ جامعة الجزائر .

د. عبد الله الدنان ـ جامعة الكويت .

المشاركون :

١ ـ د. أسامة الخولي ـ معهد الكويت للأبحاث العلمية .

٢ ـ د. أحمد عبد الله ـ جامعة الكويت .

٣ ـ د. بدر العمر ـ جامعة الكويت .

٤ ـ د. قاسم الصراف ـ جامعة الكويت .

٥ ـ د. حامد الفقي ـ جامعة الكويت .

٦ ـ د. رجاء أبو علام ـ جامعة الكويت .

٧ ـ د. سعد عبد الرحمن ـ جامعة الكويت .

٨ ـ د. عبد الله عبد الدايم .

٩ ـ د. عزت عبد الموجود .

١٠ ـ د. قاسم الصراف ـ جامعة الكويت .

١١ ـ د. كافية رمضان ـ جامعة الكويت .

١٢ ـ د. محمد عودة ـ جامعة الكويت .

تاريخ الندوة : الاثنين ٣٠/ ١٢/ ١٩٨٥ .

سيكون إدّعاءً كبيراً إذا قدمت حديثي إليكم هذا المساء على أنه إجابة على الإشكالية المعقّدة التي يطرحها عنوان الحديث عن الطفل ومعضلة القصور اللغوي في العالم العربي. المشكلة أوسع وأعمق من أن يحتويها بحث واحد وهي أوسع وأعمق من أن يقضى فيها برأي شخص واحد. فلنتفق إذن على أن هذا الحديث إن هو إلاّ (مقدمة) لدراسة هذه المعضلة... مقدمة لا تتوخّى إعطاء أجوبة قطعية بقدر ما تطمح أن تثير أسئلة حيوية حول المشكل. وأنا من الذين يرجعون الإعضال والتعاضل في كثير من تصوراتنا التربوية والإجتماعية والسياسية إلى حقيقة أننا لا نطرح الأسئلة الصحيحة حولها وبهذا نقفز دائماً من على الأسباب الحقيقية للإشكال لنقع له على حلول غريبة عنه. والقضية المطروحة بين أيدينا هذا المساء شاهد جيد في هذا الإتجاه. فنحن رغم تعلقنا الشديد بلغتنا العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم وباعتبارها مظهراً تعبيرياً عن الشخصية الثقافية للأمة فإن هذا التعلق يبقى ذا قيمة عاطفية لأننا لم نبذل أفضل جهودنا لتكوين وعي عقلي بالقيمة السلوكية للغة كما أننا لم نفقه للآن دور اللغة كقوة ضابطة للحراك الإجتماعي أو معبرة عنه. لهذا طفقنا نتعامل مع اللغة على أنها صنعة من الصنائع بالضبط كما يتعامل الصنّاع مع الخشب والحديد... وبقيت كتبنا المدرسية متمسّكة بهذا التعامل الخارجي مع اللغة حتى لكأنها محض أصوات في النطق أو مجرد أحكام في تكوين الجمل والتراكيب أو لكأن بينها وبين العقل والوجدان طلاقاً بائناً الأمر الذي أسلس قياد تفكيرنا للهجات العامية وحكّمها في نظرنا إلى العالم وإلى أنفسنا.

لا أحب أن أقوم بمسح شامل للذين وقفوا عند هذه الظاهرة خلال القرن الحالي لأن عملية المسح ستطول كثيراً ولكني سأكتفي بشاهد أو شاهـدين. في صدر هذا القرن لاحظ المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون (أن النهضة اللغوية هي في الحقيقة نوع من النهضة الاجتماعية الشاملة التي تتطلع إليهـا الشعـوب الحديثة في الشرق الأدنى). وفي أواسط الستينات كان رجل مثل الدكتور حسين فوزي يتذمّر من كون (اللغة العربية شحيحة جداً من ناحية ألفاظ المعاني المجردة في حين أنها غنية في كل ما يتعلّق بالماديات وأوصافها. ولكي تثري نفسك بألفاظ الفكر تحتاج إلى أن تخوض بحر الفلسفة الإسلامية. وتربيتنا الأدبية مع الأسف تجعلنا ندخل إلى اللغة العربية من باب الأدب وحده وفي الأغلب نبقى فيه وهذا في رأيي مصدر كبير من مصادر قصورنا في التعبير باللغة العربية)[1]. وفي سنـة ١٩٧٥ صدر عن أساتذة كلية الآداب بجامعة الاسكندرية بيان مفصّل حول تدنّي مستويات الخبرة اللغوية عند الشباب والتنبيه إلى أن اللغة العربية على المستوى العام (أخذت تعانـي أزمـة أضعفتهـا وجعلتهـا في الصف الثانـي أو الثالـث من الاهتمام: مما أدّى إلى تدهور أساليب الحديث والكتابة والتعبير بها في السنوات الأخيرة وبدرجة ملحوظة سواء في المدارس والمعاهد، والجامعات أو في الإذاعة والتليفزيون، والصحافة بل وفي سائر وسائل الاتصال بالجماهير.

ولقد انتقلت العدوى إلى لغة التأليف ذاته فأصابها الانحطاط في الأسلوب والتسامح في الحرص على الصحيح من اللفظ إلى درجة شاع معها الخطأ وكأنه الصواب، وشاعت الركاكة، فاضطرب على الناطقين بها تذوّق اللغة في جمالها وجلالها، وضاع بالتالي بهاؤها الذي امتازت به في عصور ازدهارها)[2]. هل اللغة العربية شحيحة حقاً كما يقول الدكتور حسين فوزي؟ أم أن جمودنا في فقه دورها في الحياة هو الذي جمّد اللغة في القوالب التي تحدرت بها إلينا عبر العصور؟ يعزو د. محمد جابر الأنصاري حالة الجمود في اللغة العربية إلى ثلاث أزمات هنّ

(١) راجع كتاب فؤاد دوارة (عشرة أدباء يتحدثون)، ص ٧٦، كتاب الهلال، ١٩٦٥، القاهرة.
(٢) جامعة الاسكندرية ـ كلية الآداب، مذكرة بأسباب ومبررات قلة إقبال الطلاب على الالتحاق بأقسام اللغة العربية بالجامعات المصرية، مطبعة جامعة الاسكندرية، ١٩٧٥.

من صنع العرب أنفسهم ولا يد للغة العربية فيها. هذه الأزمات الثلاث هي:

١ ـ هالة القداسة التي ما زالت تحاط بها اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن ولغة أهل الجنة وأفضل لغات أهل الأرض طرّاً.

٢ ـ تأثير البلاغة في النفس العربية وطرب الأذن العربية لرنين العبارة وكأنها حقيقة موضوعية مستقلة عن الموجودات التي تعبّر عنها.

(إن العرب ما زالوا يطربون للخطيب إذا أجاد وخاصة إذا خاطب الشعور بجميل العبارة وتجاوز منطقه العقل وما يتطلّبه من موضوعية وهدوء وقسوة أحياناً). ولو أننا حاولنا تفسيراً لكلام الدكتور الأنصاري... لقلنا إن السحر البلاغي أصبح معطلاً للعقل ولعل هذا هو الذي جعل أحد المؤرخين العرب المعاصرين يلاحظ أن (الكلمة) أصبحت بديلاً عن (الفعل) في العقل العربي المعاصر فإذا (قال) العربي فإنه (فعل) أيضاً.

٣ ـ إستعانة المتكلم العربي بالرواسم الاصطلاحية الموروثة مثل (أكل الدهر عليه وشرب) و(ما أشبه الليلة بالبارحة) و (ليس في الإمكان أبدع مما كان) وبهذا تنزرع في ذهن العربي قناعات فاسدة معوقة عن التحرر الفكري لأنها تجعل الفكر أسير النص الموروث الذي ربما حمل مصداقية معينة لأهل زمانه ولكنه لا يحمل مثل هذه المصداقية لأهل هذا الزمان وبهذا تصبح اللغة أداة عزل حضاري[٣].

ويذهب الدكتور هشام شرابي في تحليله لأزمة المثقفين العرب إلى التنبيه إلى (أن من العوامل الأساسية لعقم الفكر الموضوعي في المجتمع العربي، الطابع الخاص لتطور اللغة العربية كوعاء للثقافة. إن العربية لغة غنية وتمتاز في بعض المجالات بقوة تعبيرية عالية. غير أنها جمّدت في عصور العقم وغلب الشكل على المحتوى، بل وأصبح الشكل هو الغاية بحيث أضحى من المستحيل للعربية بوضعها الحاضر أن تكون وسيلة ليقظة فكرية حقيقية وشاملة. وأنه ليس من

(٣) راجع مقالة محمد جابر الأنصاري (كيف نثوّر اللغة لتصبح أداة بيد الثورة الثقافية)، مجلة الحوادث، اغسطوس ١٩٧٣.

المبالغة أن نقرر بأنه ما لم تشهد اللغة العربية تبدّلاً لغوياً جذرياً فإنها لا يمكن أن تكون واسطة صالحة للإيصال الفكري والتعبير العقلي الدقيق. وهي مهمة يبدو أن الكتّاب العرب المعاصرين محجمون عن القيام بها. غير أنه ما لم يحدث ذلك، فإن أفكار المفكّرين العرب الجادّين ستبدو في التعبير اللغوي الحالي مجرّد نتاج بلاغي أدبي، وسيخفقون باستمرار في التركيز على مشاكل المجتمع الحقيقية. . . وعلينا أن نضيف بأن مسألة اللغة ليست مسألة عابرة أو مجرّد إشكال لغوي أو بلاغي، إنها مسألة تتعلّق بجوهر نظرية المعرفة ووظيفتها. إن اللغة التي يستخدمها المثقّفون العرب اليوم تخدم غاية واحدة ألا وهي إبقاء الازدواجية بين الأدب والحياة، واستمرار اغتراب المثقفين عن الجماهير. . .)[٤].

إن هذا التأطير الأولي لمعضلة القصور اللغوي في الثقافة العربية المعاصرة مرجعه من دون ريب إلى عدم التفاتنا إلى دور اللغة في صياغة نظم التفكير عند الناس، هذا الدور الذي هو موضع إجماع حكماء العالم قديماً وحديثاً. فمنذ الألف الثانية قبل الميلاد حذّر كونفيوشوس من خطر هيمنة اللغة الفاسدة على السلوك العام والخاص. وعندما سأله أحد حواريه ماذا ينوي أن يفعل لإصلاح الدولة أجاب كونفيوشوس (صحح اللغة. . . فإن لم تكن اللغة صحيحة فإن ما يقال لن يكون هو الشيء المراد قوله. وإذا كان المقول غير المراد فإن ما ينبغي الأخذ به يظل مهملاً. . . وإذا بقي ما ينبغي الأخذ به مهملاً فإن الأخلاق والفنون تتحلّل. . . وإذا ما تحلّلت الأخلاق والفنون فإن العدالة ستبتلى بالضلال وإذا ما ابتليت العدالة بالضلال فإن الناس سيتيهون. لهذا كله لا مكان للاعتباطية فيما ينبغي قوله. إن هذا الأمر هو فوق كل شيء)[٥].

وفي الزمن الحاضر اتجهت بعض المدارس الفلسفية المعاصرة إلى اعتبار اللغة المكيّف الأول لسلوك الأفراد والجماعات لأنه على موحيات الكلمات تتحدّد

---

(٤) هشام شرابي ـ مقتبساً في المرجع المتقدم.

(٥) راجع كتاب روبرت يوليك: Three Thousand Years of Educational Wisdom الطبعة التاسعة، جامعة هارفرد، ١٩٦٥.

مواقف الأفراد وعلى ضوء مواقفهم يتقرّر سلوكهم إزاء الأحداث والآخرين. يلاحظ هربرت فيكل H. Feigl (الفلسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism) أن كثيراً من الأخطاء والندم الذي يعاني منه الإنسان مصدره غموض الكلمات التي تكون أساساً لبناء أفعاله كما أن كثيراً من المواقف اللاموضوعية التي يتخذها المرء والتي تكيّف أوضاعه العقلية والعاطفية وتثمينه للآخرين والأشياء مرجعها الالتباس اللغوي والوهم الذي يحيق بعقل الإنسان من ثم). لكيلا يكون تعاملنا مع المعضلة اللغوية منطلقاً من فراغ... دعونا نقف عند نموذجين تجريبيين حول فاعلية طرائقنا المعاصرة في تعليم اللغة العربية وأثرها في تنمية القدرة التعبيرية عند أطفالنا وشبابنا.

خلال السنوات الاثنتي عشرة التي تحمّلت فيها مسؤولية تدريس مقرّرات طرق تدريس اللغة العربية على الصعيد المتوسط والثانوي في جامعة الكويت (١٩٦٨ - ١٩٨٠) كنت أوجّه طلابي إلى مزج الدرس والتدريس بالبحث في اللغة، وكنت أحرص حرصاً خاصاً على تبين أثر تدريسنا اللغة العربية في تدريب أطفالنا على تكوين المفاهيم العقلية الواضحة والإدراك الموضوعي لمضمون البنى اللغوية. وفي تجربة من هذه التجارب وجّهت إحدى طالباتي أن تفحص (فهم) بنات السنة المتوسطة الأولى اللائي كانت تعلمهن للنصوص التي يقرأنها وأن تروز مقدار تقويم ألسنتهن من خلال دروس القراءة. وقد قررنا لهذا الغرض أن نأخذ فقرة من قصة عن حياة قارون نقيس بها كلا الأمرين بعد أن كان النص قد شرح للبنات: النص كان يقول:

(خرج قارون على قومه في زينته... الخيل مرصعة بالجواهر. والحرس يرتدون دروع الذهب. وتجمع الطامعون في الدنيا وقالوا يا ليت لنا مثل ما أوتي قارون إنه لذو حظ عظيم. وقال الحكماء والعارفون بالله ليس قارون عظيم الحظ... إنما هو مخلوق تعيس فهو كافر يعتقد أن الله لم يرزقه وأنه هو الذي يرزق نفسه).

ماذا فهمت البنات من هذا النص؟ أو كيف فهمن هذا النص؟.

لدى سؤال الطالبات أن يكتبن انطباعاتهن عن هذا النص من القصة كان أبرز ما ظهر في إجاباتهن هو الانبهار بالذهب والمجوهرات. . . (ذهب قارون لنزهة وهو جالس في عربة مرصّعة من الذهب والمجوهرات والحراس لبّسهم الذهب المرصّع والخيول الجميلة على ظهره الجواهر المرصّعة).

ويلاحظ تكرار كلمة الذهب والمجوهرات في إجابة الطالبات مع فساد التراكيب اللغوية.

(خرج قارون في العربة المزينة وكان الخيول الذين يسوقون العربة (يجرونها) كانوا مرصّعين في الذهب والفضة) (كان قارون كافراً وعنده أموال كثيرة). إن عشرين طالبة من (٢٩) طالبة كانت إجاباتهن تدور حول الذهب والمجوهرات التي كان يتحلّى بها قارون وجنوده. وعدت سبع طالبات جريمة قارون ليس في غروره بل في عدم مساعدته الفقراء «كان قارون لا يعطي الفقراء جزءاً من أمواله» «كان لا يعطف على الفقراء وكان الله يريد أن يقتله».

طالبة واحدة طرحت تفسيراً غيبياً لظاهرة قارون فقالت: «أعطى الله الكفّار النعمة في الدنيا وفي الآخرة النار. إن ما شافوه المسلمون الفقراء في الدنيا من حياة تعيسة تبادل بحياة سعيدة في الآخرة». الطريف في الإجابة أنها عدّت المحرومين في زمن قارون من (المسلمين). ولم يعدل هذا الإسقاط في طرافته إلا ما فعلته طالبة أخرى حين حولت قارون إلى (ولد) (فقال أحدهم إنه ولد مخلوق تعيس). طالبة واحدة جرمت قارون لأنه (لايقول إن الله الذي أعطاه هذه النعم ويقول أنا الذي ملّكت نفسي بهذه المجوهرات والكنوز بقوتي وذكائي).

إن الرسالة الوعظية التي أراد كاتب النص أن يبلغها غابت عن أكثر الطالبات لانشغالهن بالذهب والمجوهرات. أكثر من هذا. . . إن الطالبات فهمن النص كما استطعن أن يفهمنه فجعلن قارون (ولداً) وصيرن المحرومين في زمانه من (المسلمين) رغم أن الإسلام لم يكن قد جاء بعد ورغم أن مدخل النص يذكر قارون على أنه من أهل موسى. يلفت النظر في أجوبة البنات أنهن استبدلن كلمة (الطامعين في الدنيا) التي استعملها النص بكلمة (الفقراء) فكأن الطمع عندهن

يقترن بالفقر وهذا ما لم يقله النص أصلاً. وهكذا الأطفال دائماً لا يفهمون من النصوص ومما يقال لهم إلا ما يريدون فهمه بالطريقة التي يستطيعون فهمه بها.

أكثر من هذا كشف النص عن حريّة خارقة في التصرف بالتراكيب اللغوية تفضح عدم فاعلية التعليم الأصولي لقواعد اللغة في أذهان المتعلمين. فالنماذج التالية تشهد على ما أقول:

١ ـ كان قارون واحد كفّار.

٢ ـ خرج قارون في العربة المزينة الجميلة وكان الخيول الذين يسوقون العربة كانوا مرصّعين في الذهب والفضة.

٣ ـ خرج قارون معه الحرس وكان راقد على الفراش وكان الحراس لابسون دروع الذهب وكان الخيول ملبّسون بالذهب.

٤ ـ وقال بعض الناس يا ليتنا مثل هذا الولد ملطّخ بالجواهر والذهب فقال أحدهم إنـه ولد تعيس.

٥ ـ قارون خرج مع قومه في المزينات على الحصان والقومه يلبسـون الذهـب ويقلون (يكلون ـ أي يقولون) الفقراء يا ليتني.

٦ ـ قارون كان يملأ الخيل بالمجوهرات.

هذه نماذج قليلة من أجوبة الطالبات وكلها تعكس الحرية التـي أعطينهـا لأنفسهن في استعمال اللغة وفقاً لكيفية إدراكهن لها وليس وفقاً لأي منطق لغوي معيّن فجمع المذكر السالم يبدو أحب أنواع الجموع إليهن فيسقطنه على الخيول والعربـات والنـاس سواء بسـواء. والرجـل الراشـد ينقلـب (ولـداً). والتحلّـي بالمجوهرات يصبح (تلطّخاً بها). والدروع تجمع على (أدراع) والخيول تسوق العربة بدل أن تجرّها. . . رغم أن السوق يقع من الخلف والجرّ يقع من قدام. و(ال) التعريف تدخل على المضاف ليعرّف مرتين (القومـه) والخيول لا تحلّـى بالمجوهرات بل (تملأ بها) و(يقولون) تصبح (يقلون) أي (يكلـون). كل شيء مناقض لما قاله النص ولما أراد إبلاغه لهؤلاء الأطفال. وواضح أن العيب لم يكن

في الأطفال لأنهم عبّروا عن الأشياء كما وعوها وكما استحلوا الصيغ التي عبّروا بها عن انطباعاتهم التي تصوّروا بها مهرجان قارون وزخارفه. لقد كانوا يفعلون ما يفعله الفنّان حين ينقل إلينا صور الأشياء من خلال عينه لا من خلال عيوننا. سيقول الراشدون هذا دليل على سوء التعليم. نعم قد يكون الأمر كذلك ولكنه يفتح أمامنا سؤالاً مهماً: ما هو التعليم الجيد للغة في هذه المرحلة؟.

هذا أول النموذجين. أما النموذج التجريبي الثاني فكان على مستوى أعلى، مستوى طلبة الجامعة. وهو بعكس النموذج المتقدم يحاول قياس قدرة الطلبة الجامعيين على تحويل المفاهيم العقلية إلى نظم فكرية داخلية أو مستدخلة Internalized تقود سلوكهم في الحياة. وقد تكشف التجربة هنا عن أمور مقلقة حقاً كان من أبرزها طغيان النزعة اللفظية الميكانيكية في تفكير هؤلاء الطلبة وعجزهم البالغ عن الوعي العلمي لحقائق الأشياء وبهذا يتحوّل الجهد العقلي عندهم إلى مجرد نشاط آلي يفرغ طاقة الإنسان العقلية من خصائصها الإبداعية ويبتلي أصحاب هذه النزعة بظاهرة سلوكية مزعجة كونهم يتكلمون كثيراً ويقولون قليلاً أو يقولون ما لا يفقهون أو لا يقولون شيئاً على الإطلاق. إن هذه النزعة اللفظية في التعامل مع قضايا الحياة وحقائق الأشياء هي نذير على ما سيتبعها ويترتب عليها من التواء في السلوك الخاص والعام عندما يترك الطلبة والطالبات مقاعد الدرس إلى مجالات الحياة العملية.

هذان نموذجان تجريبيان يكشفان عن بؤس عوائد تعليم اللغة في عقول الأطفال والشباب ولست أزعم أنهما يمثّلان كل المشكلة ولكني أزعم بأنهما مؤشران قويان على وهن البناء اللغوي لأجيالنا الجديدة.

ما الذي يقف وراء هذا الوهن؟ وما هي مسؤولية المؤسسة التربوية العربية المعاصرة عن هذا العجز؟.

في تقديري أن هناك خمسة أسباب يمكن أن تفسّر هذا العجز:

١ ـ التعامل اللاتاريخي مع اللغة.

٢ ـ الطبقية الاجتماعية وتسييس اللغة إجتماعياً.

٣ ـ غياب سوسيولوجية اللغة عن مناهج إعداد المعلّمين.

٤ ـ فقر المعلمين ومعدّي مناهج اللغة العربية وكتبها من المعرفة بطبيعة اكتساب الخبرة اللغوية وتراكمها عند الأطفال.

٥ ـ غياب التجريب عن ميدان الدراسات اللغوية.

إعتباراً لضيق الوقت سأقف... عند الأسباب الثلاثة الأولى في هذه المرحلة.

ماذا أريد بالتعامل اللاتاريخي مع اللغة؟.

ببساطة... المراد باللاتاريخية اللغوية عندي هو رفضنا السماح للغة العربية بالتطور والنمو... التطور في صيغها واشتقاقاتها وبناها... والنمو في مفرداتها ومصطلحاتها. والمشكلة قديمة حديثة في وقت واحد. يلاحظ محمد عابد الجابري [أن قاموس (لسان العرب) لابن منظور ـ على ضخامة حجمه ـ... لا ينقل إلينا أسماء الأشياء الطبيعية والصناعية ولا المفاهيم النظرية وأنواع المصطلحات التي عرفها عصره، القرن السابع والثامن للهجرة، وفي القاهرة أحد المراكز الحضارية الرئيسية في التاريخ الإسلامي.

ذلك أن الثمانين ألف مادة لغوية التي يضمّها هذا القاموس الضخم، الذي نعتزّ به، لا تخرج عن دائرة حياة ذلك (الأعرابي) الذي كان بطل عصر التدوين حياة (خشونة البداوة) بتعبير ابن خلدون. لقد دخلت في اللغة العربية كلمات وتعابير جديدة ومفاهيم فلسفية وعلمية منذ عصر التدوين إلى عصر ابن منظور صاحب (لسان العرب). ومع ذلك يأبى الإطار المرجعي للعقل العربي، عصر التدوين، إلاّ أن يجعل اللغة العربية (الرسمية) أو (الفصحى)، لغة القواميس، تبقى دائماً هي اللغة التي جمعت وصنعت من طرف الخليل وزملائه. أما ما حدث بعد ذلك، بل وقبل ذلك، من تطور، فهو دخيل على لغة (الأعراب الأقحاح)، ولذلك يجب تركه وإهماله. ومن هنا، وتحت تأثير هذا المبدأ جاءت قواميسنا المعاصرة، مجرّد مختصرات ـ مشوّهة أحياناً ـ للمعاجم القديمة إنها لكي تكون (عربية) يجب أن تضم لغة (العرب) وحدهم، لغة أولئك الذين اعترف لهم

وحدهم عصر التدوين بصفاء الهوية العربية وأصالتها][٦].

ربما كان ابن منظور يفعل ما نفعله نحن اليوم من الإصرار على استعارة أدوات الحضارة الغربية وتعريب أسمائها والشعور بكبرياء خاصة في الاسم فقطمن دون التماس أسباب الفخر الحقيقية باختراع الأداة أصلاً ثم إعطائها ما نريد من الأسماء. هذا مظهر آخر من المسلكية اللاتاريخية التي كتبت علينا أن نجبن حتى عما تجاسر بعض مفكرينا الأقدمين على الجهر به. لقد نقد ابن جني في (الخصائص) تزمت النحويين في العلل والتعليل مبرهناً على أن كل شيء في اللغة ممكن وقال في هذا الصدد:

«اعلم أن محصول مذهب أصحابنا ومتصرف أقوالهم مبني على جواز العلل وذلك أنها وإن تقدمت علل الفقه فإنها أو أكثرها تجري مجرى التخفيف والفرق ولو تكلّف متكلّف نقضها لكان ذلك ممكناً وإن كان على غير قياس ومستثقلاً.

ألا تراك لو تكلّفت تصحيح فاء ميزان وميعاد لقدرت على ذلك فقلت (موزان) و (موعاد). وكذلك لو آثرت تصحيح فاء موسر وموقن لقدرت على ذلك فقلت (ميسر) و (ميقن). وكذلك لو نصبت الفاعل ورفعت المفعول أو ألغيت العوامل على الجار والنواصب والجوازم لكنت مقتدراً على النطق بذاك وإن نفى القياس تلك الحال)[٧].

وطالب ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة) بإلغاء بعض القواعد النحوية العامة واستبدال غيرها بها كنظرية العامل في الإعراب ولم ير مسوغاً لهذه الاختلافات حول عامل الرفع في المبتدأ مثلاً هل هو الابتداء؟ كما يقول البصريون... أم الخبر كما يرى الكوفيون. وكذلك عامل الرفع في الفعل المضارع أهو تجرّده عن الناصب والجازم كما يقول البصريون؟ أم هو حرف المضارعة كما يرى الكسائي؟.

---

(٦) محمد عابد الجابري ـ تكوين العقل العربي ـ ص ٧٩ ـ ٨٠، دار الطليعة، بيروت ١٩٨٤.
(٧) ابن جني ـ الخصائص، ج ١، ١٤٨ ـ ١٤٩.

إن ما يريد قوله كل من ابن جني وابن مضاء هو أننا جعلنا العلم بالقاعدة النحوية أو الصرفية غاية في ذاتها ونسينا أن هذه القواعد ما كانت إلا لجعل الكلام مبيناً فإن حال التمسك بها دون تحقق هذه الغاية السلوكية من اللغة فهي لا تغني من شيء. لقد تنبّه ابن خلدون في القرن الثامن الهجري إلى هذا الميل التقعيدي فعابه عيباً شديداً لأن أهل العلوم اللغوية كما يقول ابن خلدون (أجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحتاً. . . وقطعوا النظر عن التفطن في تراكيب كلام العرب إلا إن اعربوا شاهداً أو رجحوا مذهباً من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه فأصبحت صناعة العربية وكأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن مناحي اللسان وملكته بالكلية وكأنهم لا ينظرون في كلام العرب)[٨].

إن إعادة صفة التأريخية إلى اللغة العربية لا تتحقق إلا بوعي هذه الحقيقة الهامة. . . إن علوم اللغة وعلم النحو على وجه التخصيص ما هي إلا أدوات لتنظيم الفكر وهي لا يمكن أن تؤخذ على أنها (قوالب) يصب فيها الفكر.

يلاحظ عبد الرزاق محيي الدين أن علم النحو ـ وهو أسّ علم اللغة العربية ـ [لا يعين كون الكلمة فاعلاً أو مفعولاً وإنما يعين ذلك إدراك المتحدث. ومتى استقر في ذهن المتحدث كونها فاعلاً أو مفعولاً جاء دور النحو بأن يذكر الصوت اللازم الذي يوضع على آخر الكلمة.

لهذا فإني أذهب إلى أن إتقان علم النحو وأحكامه لا يؤدّي وحده إلى تجنّب اللحن، لأن اللحن يرتبط بالإدراك لمهمة الكلمة في الجملة وليس للنحو صلة ملزمة بإدراك مهمة الكلمة في الجملة.

وبعبارة أخرى أن اللحن[*] في الغالب لا يجهل القاعدة النحوية في أن الفاعل مرفوع حين يلحن، وإنما يجهل أن تكون هذه الكلمة في موضع الفاعلية ولو أدرك أنها في موضع فاعلية لهان عليه أن يتذكر أن الفاعل مرفوع، وأن يضع الضمّة على آخر الكلمة.

---

(٨) ابن خلدون ـ المقدمة، ص ٤ ـ ٥، طبعة دار الكتاب اللبناني ـ مكتبة المدرسة، بيروت ١٩٨٢.

(*) (اللحن): بفتح اللام وكسر الحاء هو الشخص الذي يلحن في اللغة أي يخطىء في قواعد النحو.

إن الأعرابي الذي تلا قوله تعالى: (إن الله بريء من المشركين ورسوله) (بكسر اللام في رسوله) لم يكن خطؤه ناشئاً من أنه جعل الواو للعطف لأنها للعطف على أية حال، وإنما نشأ الخطأ من أنه لم يدرك أنها معطوفة على كلمة سابقة غير كلمة المشركين][٩].

عندما نعي هذه الحقيقة... أداتية اللغة The Instrumentality of Language. وعندما نعترف بها... آنئذٍ يمكن أن تعود اللغة العربية كائناً حياً متطوراً ينزع عنه من جلود الماضي ما ينبغي نزعه ويصطنع من نظم الفكر وصيغ التعبير ما يصله بروح العصر الذي نعيش فيه وهذا لا يكون إلا باقتحام العقبة الثانية التي تجمد هذه اللغة النشطة... أي الطبيعة الطبقية للغة العربية وتسييسها الاجتماعي.

في البدء... كان للعرب لغة واحدة لأنهم كانوا شيئاً واحداً... أفراداً في قبائل تعيش على اقتسام النعمة والبؤس. فلما جاء الإسلام وصاروا حملته إلى العالم وملكوا به السيادة على الناس وعرفوا الثروة... إنقسموا إلى خاصة وعامة وبالتبعية انقسمت لغتهم إلى فصحى وعامية. بعبارة أوضح... لقد كان هناك أولاً إنشطار طبقي Social Schism تبعه انشطار في رموز الوضع الطبقي وفي مقدمتها اللغة. وشأنه دائماً في كشف مواطن الالتواء في الحياة العربية الإجتماعية... كان ابن خلدون سباقاً إلى الربط بين الانشطار الطبقي والانشطار اللغوي في المجتمع العربي الإسلامي وهو يتحدث حديث داهية عن هذه الانشطارية الثقافية عندما يعرض للونين من الشعر شهدهما عصره، الموشحات والأزجال. وقد ربط ظهور الموشحات بالطبقة العليا من المجتمع الذين (راحوا ينظمونها أسماطاً أسماطاً وأغصاناً أغصاناً يكثرون منها ومن أعاريضها المختلفة ويسمّون المتعدد منها بيتاً). وكان الفيلسوف ابن باجة من أشهر الموشحين يمدح به الأُمراء والملوك (وقد حضر ذات مرة مجلس ابن تيفلويت صاحب سرقسطة فألقى على بعض قيناته موشحته التي أولها:

---

(٩) عبد الرزاق محيي الدين ـ مجلة المعجم العلمي العراقي، ١٩٨٠.

جـرّر الـذيل أيمـا جر
وصل الشكر منـك بالشكر

فطرب ابن تيفلويت لذلك فتممها بقوله:

عقـد الله راية النصر
لأمير العـلا أبـي بكر

فلما طرق ذلك التلحين سمع ابـن تيفلـويت صاح واطربـاه. . . . وشـق ثيابه)[١٠]. فلما شاع التوشيح بين الخاصة (نسجت العامة من أهل الأمصار على منواله ونظموا في طريقته بلغتهم الحضرية من غير أن يلتزموا فيها إعراباً واستحدثوا فناً سموه بالزجل والتزموا فيه النظم على مناحيهم لهذا العهد فجـاءوا بالغرائـب واتسع فيه للبلاغة مجال بحسب لغتهم المستعجمة)[١١].

ويلمح ابن خلدون من خلال النماذج الزجلية التي اختارها للمقدمة إلـى مباشرة الرجل العامي وبراكماتيته وعري الحقيقة في أزجاله كما في المثال الذي يستعيره من أبي عبد الله اللوشي:

طل الصباح قم يا نديمي نشربوا ونضحـكو من بعـد ما نطربو
سـبيكة الفجـر حكت شفق في ميلـق الليل فقـم قلبو
قـال الـرقيب يا أدبـاً أيش ذا في الشـراب والفسـق ننجبو
وتعجبـوا عذالـي من ذا الخبر فقلـت يا قوم من ذا تتعجّبوا
أما الكأس فحرام نعم هو حرام على الذي ما يدري كيف يشربو
وأهل العقل والفـكر والمجون يغفـر ذنوبهـم لهـذا إن أذنبو

وهكذا تتضح المطابقة بين حياة الـطبقتين ولغتيهمـا. فكمـا أن الخاصـة تخفي عن العامة رواء حياتها ومتعها وراء جدران قصورها فكذلك لغتها تطـرح أفكارها مبرقعة أو ملفوفة بأفانين الإستعارة والكناية والتورية. أما العامة فتمارس متعهـا أمام الملأ في المحلات العامة وكذلك تأتي لغتها مكشوفـة غير مبرقعـة.

(١٠) ابن خلدون ـ المرجع السابق ـ ص ١١٥٤.
(١١) المرجع السابق نفسه.

وهكذا يتوحّد الفكر واللغة في كلام العامة فيتكلم العامي كما يفكر ويفكر كما يتكلم.

لقد صار هذا الانشطار قدراً عجيباً ظل يلاحق العقل العربي وينقله من تيه إلى تيه لأنه جعل الفرد يفكر في العامية ويعبّر بالفصحى أو يفكر في العامية ويعبر بالعامية. وهو يصطنع العامية لأنها أغنى بكثير كما يلاحظ محمد عابد الجابري - (من العربية الفصحى في مجال الأشياء الحضارية لكونها تقتبس أسماءها من لغات أخرى من بعض التكسير) غير أن هذه العامية (لا يستطيع المثقف العربي أن يتعامل بها فكرياً لأنها رغم غناها التكنولوجي والحضاري لا تتوفر على الأدوات والآليات الضرورية للتفكير فهي ليست لغة ثقافة وفكر ومن هنا فقرها المدقع رغم غناها الظاهري. والنتيجة هي أن المثقف سواء كان طالباً أو أستاذاً يعيش عالمين كلاهما قاصر... عالم لغته العامية وعالم لغته الفصحى. أما الأُمي العربي... وهو الذي يشكل الأغلبية فهو مسجون في عاميته يتعامل مع أشياء لا يسميها وإذا فعل سماها بأسماء أجنبية مع بعض التكسير الضروري الذي لا شك في أنه يترك أثره العميق في عقله... في بنيته الفكرية)[١٢].

اليوم تبلغ هذه الإنشطارية الفكرية ذروتها وتكتسب درجة من الاستقطاب لم تكن لها من قبل كما يلاحظ السعيد محمد بدوي (من جامعة القاهرة) في كتابه (مستويات العربية المعاصرة في مصر) (ففي أقصى اليسار يوجد الرأي القائل بوجوب الاقتصار على أمور الدين موضوعاً للفصحى واتخاذ العامية لغة لكل ما عدا ذلك من شؤون الحضارة والعلم الحديث. وفي أقصى اليمين يوجد الرأي القائل بوجوب إلزام الناس جميعاً بالكلام بالفصحى والإنتاج بها حتى تستقيم الألسنة وتجري الأقلام وترجع للعرب سليقتهم النقية التي خسروها)[١٣].

إن ما يزيد الموقف سوءاً... هو تجذّر الوضع الطبقي في المجتمعات

---

(١٢) محمد عابد الجابري - المرجع السابق - ص ٧٩ - ٨٠.

(١٣) د. السعيد محمد بدوي - مستويات العربية المعاصرة في مصر ص ٦٦ - ٦٧، دار المعارف، القاهرة ١٩٧٣.

العربية المعاصرة تجذّراً أدّى بدوره إلى تجذّر الانشطار اللغوي وتشعبه في انشطارات فرعية جديدة. ووفقاً للميزان الطبقي الأمريكي الخماسي ـ وهو أكثر تعقيداً من الطبقية الاجتماعية العربية القديمة بين العامة والخاصة فإن المجتمع العربي المعاصر ينقسم إلى خمس طبقات هي:

١ ـ الطبقة العليا.

٢ ـ الطبقة الوسطى العليا.

٣ ـ الطبقة الوسطى.

٤ ـ الطبقة الوسطى الدنيا.

٥ ـ الطبقة الدنيا.

وبهذا المعيار فإن اللغة العربية تنشطر هي الأخرى ـ فيما يرى الباحثون المعاصرون ـ إلى خمس لغات. وعلى هذا يقترح H. Blanc خمسة مستويات من العربية الحديثة هي في نسق تصاعدي:

١ ـ العامية الخالصة (العامية الإقليمية).

٢ ـ العامية المعدلة (العامية المشتركة عربيّاً).

٣ ـ شبه الفصيح والعامية الرفيعة.

٤ ـ الفصحى المعدلة.

٥ ـ الفصحى المشتركة أو العامة (فصحى العلماء)[١٤].

أما السعيد محمد بدوي فهو يسجل التشطير الخماسي التنازلي التالي لمستويات العربية المعاصرة:

١ ـ **فصحى التراث**: فصحى تقليدية غير متأثرة بشيء نسبياً (فصحى الفقهاء ورجال الدين).

(١٤) راجع مقالة H. Blanc Stylistic Variations in Spoken Arabic في كتاب Charles A. Ferguson Contribution to Arabic Linguistics نشر جامعة هارفرد، الطبعة الثانية، ١٩٦٤.

٢ ـ **فصحى العصر**: متأثرة بالحضارة المعاصرة على الخصوص (فصحى الجامعيين والمتعلمين).

٣ ـ **عامية المثقفين**: عامية متأثرة بالفصحى وبالحضارة المعاصرة معاً.

٤ ـ **عامية المتنورين**: عامية متأثرة بالحضارة المعاصرة.

٥ ـ **عامية الأميين**: غير متأثرة بشيء نسبياً لا بالفصحى ولا بالحضارة المعاصرة وهي عامية الطبقات الشعبية المحرومة[١٥].

إن الانشطار الطبقي للغة العربية ـ على قسوته ـ هو شيء حقيقي ولا سبيل إلى المكابرة فيه ولا إلى التقليل من أخطاره الثقافية على مستقبل الأمة كلها ومستقبل الأجيال الناشئة فيها على وجه التخصيص. هذا الانشطار الطبقي في اللغة لا يخلو من مضمون سياسي. ذلك أن الانشطار في اللغة يتبعه بالضرورة انشطار في أساليب التفاهم بين أبناء المجتمع، والاختلاف في هذه الأساليب يحمل معه الاختلاف في نظم الفكر ونوعية المعرفة الهادية لحياة الفرد والجماعة. وإذا كان سيقدر لهذا الانشطار أن يستمر فإننا نستطيع أن نتأكد منذ الآن من استبعاد إمكانية تحقق الوحدة الاجتماعية داخل الإقليم الواحد فكيف بالوحدة على نطاق الأمة كلها.

لا أستعمل مصطلح التسييس الاجتماعي للغة بالمعنى الحزبي ولا بمضمون الممارسة السياسية فإن لهذا موقعاً آخر غير هذا المقام. ولكني قطعاً أريد أن اللغة العربية ـ بالطريقة التي نستعملها بها في مدارسنا وكتبنا المدرسية ـ قد أصبحت أداة من أدوات السيطرة الاجتماعية وعينا ذلك أم لم نعه. وسأكتفي بمثل واحد غير ذى طبيعة استفزازية أو استثارية في هذا الصدد. تفحصوا كتب النحو والقراءة في مدارسنا وسيفاجئكم أن لغة الخطاب في هذه الكتب كلها مذكرة. في كتاب النحو للسنة الثانية المتوسطة مثلاً تستعمل ألفاظ الخطاب التالية:

١ ـ اقرأ ٢ ـ عيّن

---

(١٥) السعيد محمد بدوي ـ مرجع سابق، ص ٨٩.

٣ ـ عبّر
٤ ـ اجعل
٥ ـ ادخل
٦ ـ ابنِ
٧ ـ إذا تأملت
٨ ـ اكتب
٩ ـ أجب
١٠ ـ ضع
١١ ـ صف
١٢ ـ اضبط
١٣ ـ احذف
١٤ ـ تأمّل
١٥ ـ أيها التلميذ العزيز
١٦ ـ تستقبل عامك الجديد
١٧ ـ أيها الطالب النجيب

هل هذا هو محض صدفة في وضع تربوي نصف أعضائه على الأقل من الإناث ثم لا تستعمل صيغة (اكتبي ـ اقرأي ـ ضعي. . . ألخ)؟ إن تواتر استعمال خطاب المذكر يؤدّي بصورة لا شعورية إلى استقرار أعلوية الذكر على الأنثى عند الجنسين. لقد تنبّه القضاء الأمريكي لمثل هذه الظاهرة بالنسبة لضمير المؤنث والمذكر فأوجب قرنهما في المكان الواحد (He+ She) احترازاً من أن تؤدّي غلبة ضمير المذكر إلى نوع من التمييز العقلي والفكري ومن ثم التمييز الاجتماعي بين الذكر والأنثى. أما نحن فنستعمل لغة الخطاب كما لو كان المجتمع كله ذكوراً ونحن نعرف أنه ليس كذلك ولكننا نستريح إلى المضمون النفسي المستتر في الصياغة اللغوية التي تؤكّد شوفينية الرجل ضد المرأة وتجعله في موقف احتكاري للقوة الاجتماعية سياسية كانت أم اقتصادية.

وسيقول القائلون إن هذا محض فن لغوي تسميه العرب بالتغليب. ولسنا نجادل في هذا. ولكن إذا كان استعمال هذا الفن بريئاً من التعصّب الاجتماعي. . . فلماذا لا تغلّب صيغة التأنيث فيخاطب بها الرجل؟ لا أشك أن الذكور سيشعرون بمنتهى الإهانة إذا هم خوطبوا بخطاب الإناث. . . ومع هذا فهم لا يضعون في احتمالاتهم شعور الأنثى بالإهانة عندما تخاطب خطاب الذكر. . . ذلك أنهم يأخذون مأخذ المسلمات تبعيتها الاجتماعية للرجل فأي ضير إذن في تبعيتها اللغوية له؟ ثم أليست التبعية اللغوية رمزاً على التبعية الاجتماعية؟.

إن الأغوار التي تمتد إليها آثار الطبقية الاجتماعية في اللغة بعيدة وعميقة وهي تتحول في النهاية إلى قوة تتحكّم في النمط الفكري للفرد ومن ثم في احتمالات تقدّمه الاجتماعي وتعيين نصيبه من (كعكة القوة الاجتماعية) وإن جهلنا بهذه الآثار في العالم العربي جهل فاضح حقاً. فنحن حتى الوقت الحاضر لم نتعامل مع علم الاجتماع اللغوي ولذلك بقي إدراكنا لطبيعة الدور الذي تلعبه اللغة في صوغ شخصية الطفل ناقصاً هو الآخر. وأحب أن أختتم حديثي هذا بنموذج من الدراسة العلمية لأثر الطبقية اللغوية في النماء العقلي للأطفال علّها تفتح عيوننا على جدّية قصورنا التربوي في ميدان اللغة. دنس لوتون Denis Lawton (من جامعة لندن) أخذ مجموعتين من طلاب المرحلة الثانوية، مجموعة من أبناء (العمال) وثانية من أبناء (الطبقة الوسطى) واختبر مفرزات القدرة اللغوية عند كل منهما في تجارب على كتابة (المقالة الأدبية) عبر فترة طولها ستة أسابيع وكانت مدة كل جلسة اختبارية نصف ساعة وخرج بالنتائج التالية:

١ ـ عموماً كان أبناء الطبقة الوسطى يكتبون مقالات أطول من أبناء العمال في الفترة الزمنية ذاتها.

٢ ـ في سن الثانية عشرة كان معدّل طول المقالات التي كتبها أطفال العمال (٢١٠) كلمات، أما معدل طول المقالات التي كتبها أقرانهم من أبناء الطبقة الوسطى فكان (٢٨٩) كلمة.

٣ ـ في عمر (١٥) سنة كان معدل طول المقالات التي كتبها أبناء العمال (٢٢٨) كلمة، أما أطفال الطبقة الوسطى فكان معدل طول مقالاتهم (٣٤٨) كلمة. إن هذا مؤشر واضح على تباين أنصبة الفريقين من الثروة اللغوية.

٤ ـ لم يستطع لوتن أن يبرّر نقص الثروة اللفظية عند أبناء العمال بأفضلية أفكارهم على أفكار الطبقة الوسطى. كما أنه لم يكن ممكناً تفسير غنى مقالات أطفال الطبقة الوسطى بالزمن لأن الوقت الذي أُعطي لكلا الفريقين كان واحداً (نصف ساعة).

٥ ـ كتابة أطفال الطبقة الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس والميل إلى التعبير عن الذات بأسلوب الحديث العفوي بينما كانت كتابة أبناء العمال

أقرب إلى التعبير الميكانيكي القائم على الصيغ الكلامية المحفوظة من الكتب المدرسية كما كانت تتميز باللاشخصية في صيغها.

٦ ـ أعطى أبناء العمال انطباعاً بأن الكتابة كانت عندهم ممارسة شاقّة حقاً وهي أكثر صعوبة حينما يكون موضوع الكتابة ذا طبيعة تجريدية.

٧ ـ كان أبناء الطبقة الوسطى يستعملون تراكيب لغوية أكثر تعقيداً من تلك التي استعملها أبناء العمال كما في الجمل الاعتراضية أو الإشارات التفسيرية، الأمر الذي ينم عن أنهم كانوا أكثر كفاية من أبناء العمال في التعامل مع العمليات العقلية المعقدة.

٨ ـ طريقة التعبير عن الفكر كانت عند أبناء العمال ذات توجّه اجتماعي Socio-Centric مثل (كما تعرف... أليس كذلك) وكأن المتكلم هنا يطلب دعماً لأفكاره من الآخرين أما عند أطفال الطبقة الوسطى فقد كانت طريقة التعبير ذات توجّه ذاتي فردي Ego-Centric (أظن... أعتقد... في تقديري... في رأيي)[١٦].

هل خطر للغوين العرب أن يدرسوا اختلاف نظم التعبير اللغوي بين أطفال الطبقات الاجتماعية؟.

دعونا الآن نلملم أطراف الحديث ببعض الاستخلاصات ذات المضمون التربوي الاجتماعي:

١ ـ إن الاعضال اللغوي في الحياة العربية المعاصرة مرجعه إلى أن اللغة المستعملة في التعليم هي لغة قاموسية. ولما كانت القواميس العربية تضبط لغة البدو الأقحاح، فإن هناك صراعاً موروثاً بين هذه الطبيعة البدوية للغة ومستلزمات الوضع الحضاري الذي تولد فيه أجيالنا الجديدة وقدرها أن تعيش فيه فكيف نحول بين اللغة وبين دفعهم إلى الاغتراب عن العصر الذي يعيشون فيه؟ بعبارة أخرى... كيف نواجه كون اللغة أداة عزل حضاري.

---

(١٦) راجع كتاب Denis Lawton Social Class, Language and Education نشر: Routledge and Kegan Paul لندن ـ ١٩٦٩، الصفحات ١٠٣ ـ ١١٥.

٢ ـ لقد أصبح العلم بأصول اللغة بديلاً عن اللغة ذاتها. . . فكيف نعود بالعلاقة بين الأطفال واللغة إلى سياقها الطبيعي. . . أن تكون اللغة أداة تنمية للفكر لا أداة تعويق له؟

٣ ـ الانشطار الطبقي في المجتمع العربي يعكس نفسه بفظاظة في الانشطار اللغوي ومعنى هذا أن اللغة غدت أداة تجزئة للعقل العربي المعاصر. . . فكيف نطمع أن نجعلها أداة توحيد؟

٤ ـ إن تقصيرنا في إخضاع تربيتنا اللغوية لمنطق علم الاجتماع اللغوي يعمل من حيث لا نشعر على إعلاء السدود والحواجز بين الطبقات الاجتماعية ويبخس أبناء الطبقات المحرومة حقهم في الإفلات من قيودهم الطبقية. . . فما هي السبيل ـ تربوياً ـ إلى هدم هذه السدود لتمكين أبناء الطبقات المحرومة من الاستمتاع بنعمة القدرات الإضافية التي يوفّرها الامتياز اللغوي؟ ولنتذكر أن كثيراً من الأعمال القيادية في المجتمع المعاصر هي ذات طبيعة لغوية، المحاماة، العمل في القضاء، التعليم، الإعلام والسياسة؟

٥ ـ إن علم الاجتماع اللغوي. . . يؤكّد يوماً بعد يوم دور اللغة كأداة للسيطرة الاجتماعية. . . وإن هذا الدور يتعاظم في عصر التعب الذي يعيشه الإنسان المعاصر. . . الإنسان الذي يستريح من إرهاق نهار العمل بالجلوس أمام التلفزيون مجهداً عن التفكير لنفسه منتظراً أن يفكّر الآخرون له نيابة عنه ليصدق ما يقولونه له وليوجهوه بنظام السيطرة البعيدة. . . في هذا العصر وأمام هذه الظاهرة ما الواجب الأخلاقي للتربية العربية نحو وضع هذه الأداة التسلطية الاجتماعية (اللغة) في يد الفرد بدلاً من توجيهها إلى عقله وضميره؟.

شاعر من المتعبين في الأرض زفر ذات مرة. . . وتساءل:

يا أكاذيب العالم. . .

هل تصنعين حقيقة واحدة؟

والسؤال الذي طرحه حديث هذا المساء ولم يجب عليه . . . هو كيف نجعل الكلمة نوراً يشرق في عقول أطفالنا وشبابنا ليقودهم إلى وعي العالم الذي يعيشون فيه ومعرفة حقوقهم ومركزهم في مجتمعهم .

هذه هي مهمة المربين العرب المعاصرين . . . ما لم يختاروا أن يكونوا مثل دهاقين بني اسرائيل الذين كانوا يقتلون النبيين بغير حق . . . فيقتلون هم (نور الكلمة) في الضمائر البازغة على أفق الحياة ليجعلوها كالأنعام أو أظل سبيلاً . وويل يومئذ للمطففين .

تعقيب الدكتور حنفي بن عيسى

١ ـ من التعليم إلى التعلّم:

عندما يستعمل الواحد منّا كلمة «تعليم» فقلّما يتذكّر بأن هذه الكلمة مشتقة من «عَلَّمَ» أي وضع علامة، أو أَمَارةً، أو سِمَةً من السمات لِتَدُلَّ على المسمّى وتنوب عنه، و«تُغْنِي بذكرِه عن إحضاره إلى مَرْآةِ العين، فيكون ذلك أقرب وأخفَّ وأسهل من تكلّف إحضاره»[1]. وبهذا الاعتبار، فالمعلّم هو من يضع العلامة اللغوية على الشيء لكي تدلّ عليه. وقد غلب هذا المعنى البيداغوجي على كلمة «تعليم»، إذْ يُقصد بها في أكثر الأحيان، العملية التي يتمّ بها نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم.

ولعل السبب في تغليب هذا المعنى البيداغوجي، ونسيان المعنى الأصلي، هو أن العمل الذي يؤدّيه المعلمون في المدارس ينصبُّ معظَمُه على «التعليم» أي وضع العلامات أو «الأسماء»، بإزاء الأشياء التي يأتي بها المعلّم إلى قاعة الدرس، أو يشخّصها أمام التلامذة بوسائل الإيضاح، لكي يرتبط الاسم بالمسمّى في أذهانهم. ونستنتج من هذا أن التربية اللغوية تحتلّ مكاناً بارزاً في المدارس. وقد كانت الموادّ اللغوية في مدارس أوروبا تحظى بالأولوية، حتّى إن المدرسة الثانوية في إنجلترا، كانت ـ ولا تزال ـ تسمّى «مدرسة النحو Grammar

---

(١) ابن جني: «الخصائص»، جـ ١، ص ٤٤.
والمرآة (بفتح الميم) تعني الرؤية.

School »، كما لو أنّ النحو هو المادة الوحيدة التي تدرَّس فيها دون المواد الأخرى.

ولعل سقراط هو الذي سلك بالتربية هذا المسلك حينما قال بأن الحكمة من إطلاق الأسماء هي إرشاد الناس إلى وجه الحقيقة المتمثلة في ماهيّة الأشياء، ظاهرها وباطنها... فالمعلّم، حينما يعلّمك الاسم، يدلّك في نفس الوقت على الحقيقة الكامنة وراءَه. وما كل إنسان بقادرٍ على وضع الأسماء، بل إن هذا العمل مقصور على «المعلّم» الحَقّ، أي المعلّم القادر على إدراك ماهية الشيء، إذْ «عن إدراك الماهية نشأت التسمية» كما يقول ابن جنّي.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أن التربية الحديثة أخذت تستعيض عن التعليم التقليدي المقيّد بالمكان (المدرسة)، وبالزمان (المدة المحدَّدة للدراسة)، أخذت تستعيض عنه بالتعلّم غير المحصور في نطاق المدرسة، وغير المقيّد بالزمان. ومن هنا نشأت فكرة «التربية المستمرة»، أي التعلم من المهد إلى اللحد. وقد تمخّض الفكر التربوي المعاصر عن العديد من المصطلحات التي تشير إلى مختلف الأساليب المستعملة لإيصال المعرفة ومن بينها: التربية المتواصلة. المتناوبة. المدرسية. اللامدرسية. النظامية. اللانظامية. العرضية. القَبْمَدْرسية. الشِبْمدرسية. التعويضية. المعادة. المكررة. المهنية. المكيفة. الشعبية. التربية أثناء الخدمة. الإعداد التربوي والتعليمي في عين المكان. الربط بين التعلّم والعمل ألخ... وهكذا أصبحت الفرصة تتاح لكل إنسان، ذكراً أو أنثى، صغيراً أو ناشئاً أو راشداً... سويّاً أو معوّقاً، لكي يتعلم بنفسه تعليماً ذاتياً، ويختار الزمان والمكان الملائمين له، وينتقي من البرنامج الفقرات التي تناسبه.

ومن أجل هذا كله، فإن مفهوم البيداغوجيا (أي فنّ تعليم الطفل) حلّ محله مفهوم الأندراغوجيا (أي فنّ تعليم الإنسان). وما من شك أن الحديث الشريف الذي يحثّنا أن نتعلم «من المهد إلى اللحد». هذا الحديث يَصْدُقُ أوّلَ ما يصدُق، على تعلّم اللغات... وذلك أن الإنسان قد يقضي العمر كله من غير أن يحيط بلغة بني قومه، ناهيك باللغات الحية الأخرى التي أصبح لزاماً عليه أن يتعلّمها، إذا

كان حريصاً على مسايرة العصر، والاطّلاع على ما يجدّ من أفكار، وحماية نفسه من الأخطار، لأن «من تعلّم لغة قوم، فقد أَمِنَ شرّهم»، كما جاء في الأثر.

وسواء أخذنا برأي المدرسة التقليدية في التعليم، أو رأي المدرسة الحديثة في التعلم، فإنّ الدارس لا يستفيد إلاّ إذا كان ما يسمعه من المعلم والأستاذ، وما يقرأه في الكتب والمجلات، مشحوناً بالمعاني والأفكار. ولعله من المفيد أن نشير إلى أن القضايا اللغوية أشبه ما تكون بالقضايا المصرفية. ولذلك أصبح اللسانيون يتحدثون اليوم عن «رصيد الطفل من المفردات» كما لو أن هذا الرصيد شبيه برصيد الإنسان في البنك. وكما أن الرصيد المصرفي يتعرّض للتضخم المالي، أي يفقد جزءاً من قدرته الشرائية عندما لا يستظهر الأوراق والقطع النقدية المتعامل بها بين الناس بالاحتياطي الكافي من الذهب أو العملات الصعبة، فكذلك المفردات المتداولة لدى أمة من الأمم تتحوّل في عصور الانحطاط إلى مجرّد ألفاظ تلوكُها الألسنة عندما تفقد دعامتها الفكرية، أي ركيزتها من الأفكار والمعاني التي هي للثقافة بمثابة الاحتياطي من الذهب للاقتصاد... وكما أن التضخم المالي يُفقِدُ العملة نُدرَتَها، ويجعلها رخيصة مبتذلة، فكذلك السلوك اللغوي يؤول به الأمر إلى نوع من الثرثرة في الكلام، والشقشقة في اللسان، واللفظية الجوفاء في كل ما يكتب أو ينشر.

إن القصور اللغوي الملحوظ لدى الطفل العربي مرجعه في اعتقادي إلى زوال العلاقة بين الدال والمدلول... بين الاسم والمسمّى... بين المبنى والمعنى... بين الأشياء والعلامات اللغوية الموضوعة من أجلها. وهنا لا بد من التمييز بين العلامةSigne والإشارةSignal . فالعلامة تنوب عن الشيء وتغني عن إحضاره. أما الإشارة فإنها تنوب عن العلامة التي بدورها تنوب عن الشيء. وبما أن الكثير من المفردات المتداولة أصبحت مجرّد ألفاظ جوفاء، فإنها لا تعتبر علامات لغوية، بل إشارات تحمل طابع الغموض، وتوقع في الالتباس.

٢ ـ من التفاهم بالإشارات إلى التفاهم بالعلامات:

ومما يدلّ على التخلف في مضمار الحضارة أن يكون حديث الناس

مَشْحوناً بأسماء الإشارة. وهكذا فإن أكثر ما نسمعه من حولنا مليء بأمثال هذه العبارات: «أعطني هذا... انظر إلى هذه». ففي أكثر الأحيان لا نسمّي الأشياء بأسمائها، بسبب الجهل والكسل في البحث عن الضالّة المنشودة، أو الميل للاختصار. وإذا استعملنا العلامات اللغوية (أي الأسماء)، فهذه العلامات لا تقل غموضاً عن الإشارات إذ تُعوزها الدقة، ولا تحيط بالموضوع ولا تستوعبه، والأدهى من كل هذا، أن الغموض متسرّب أحياناً إلى لغة العلم، حتى إن المعجميين[٢] أخذوا يتناولون هذه المشكلة بالبحث. وهكذا، فالمدرس ـ إيثاراً للعافية، ولكي لا يتعب نفسه ـ قد يتحاشى العبارات العلمية الدقيقة، وبذلك تكون معالجته للموضوع سطحية. ونفس هذا الموقف نجده لدى مَنْ يدّعي الانتماء إلى ميدان الأدب والفكر. فإذا كان بصدد وصف مشهد، وتعداد ما فيه من عناصر، فإنه قد يقتصر على ذكر عنصر أو عنصرين، ويضرب صفحاً عن بقية العناصر الأخرى لأنه يجهل أسماءها، ولأنه لا يريد أن يكلّف نفسه مشقّة البحث عن اسمها الصحيح، وبذلك يكون وصفه للمشهد سطحياً للغاية. وبعبارة أخرى فإنه يفضّل أن يضحّي بالفكرة، وأن يطمس معالم الصورة، عوضاً من أن يستحدث أو يبتدع لها ما يناسبها من العبارات والتراكيب والجمل. ولا يَسَعُ الإنسان حينئذ إلاّ أن يتساءل: ما هو دور هذا «المدرّس» وهذا «الأديب» وهذا «المفكّر»، أهو التعليم أو التجهيل؟ أهو التوعية أو التعمية؟ وكيف لا يكون الأطفال والناشئون من أبنائنا قاصرين لغوياً عندما يتتلمذون على يد هؤلاء، أو يقرأون لهم؟.

ينبغي أن نكفّ نهائياً عن التفاهم بالإشارات، كما يتفاهم الصُّمُّ البُكْمُ... ينبغي أن نسمّي الأشياء بأسمائها. أليس الله تعالى يقول: ««وعلّم آدم الأسماء كلها»؟ بلى... الأسماء كلها، بدون استثناء، ولا يجوز لأيّ كان أن يَحْرِمَ المواطن العربي من هذا الحق، الدنيوي، المدعّم بالبُعْد الميتافيزيقي: يحقّ تسمية الأشياء بأسمائها. فلماذا أُحْجِمُ عن استعمال هذه الكلمة أو تلك، خوفاً من أن يقال بأن لغتي ضعيفة وأنها أقرب إلى لغة الصحافيين أو العامّة. وهل يليق

(٢) ومن بين هؤلاء: المهندس الدكتور وجيه السمّان، في مقال له عنوانه: «جوانب الدقة والغموض في المصطلح العربي».

بي أن أضحّي بالفكرة التي شغلت بالي، وأن أفقِد الصورة رونقها وبهاءها، إرضاءً لفئة تَعتَبِرُ نفسها من حُرّاس اللغة وحُماتها، على غرار سَدَنة الكعبة المُشرّفة؟ ألا يجدر بي، كمدرّس ومفكّر وأديب، بل كمواطن عادي، أن أساهم في تحرير اللغة من قيودها وأن أعمل على تطويعها لكي تكون في خدمتي، وليس العكس، وعلى تطويرها باستمرار لكي تواكب العصر، وتطابق الواقع وتحيط به إحاطة السوار بالمعصم؟.

٣ ـ من التلميح إلى التصريح:

والحقيقة أن الإنسان في سلوكه اللغوي يتنازعه ميلان متعارضان:

ـ **ميل للتلميح**: فيقتصر على الرموز والإشارات، ويكون رائده قول البحتري:

والشعرُ لمحٌ تكفي إشارته وليس بالهذر طُوّلت خُطَبُه

ـ **وميل للتصريح**: بكل ما يختلج في ذهنه من أفكار وأحاسيس. إن هذين الميلين يجعلان المتعلّم للغة من اللغات يتّخذ أحد المواقف الخمسة الآتية، وكل واحد من هذه المواقف يؤثّر إلى حد بعيد في سرعة التعلم أو بطئه، وفي النتائج الحسنة أو السيئة التي يحصل عليها في نهاية المطاف... إذا كان للمطاف نهاية، لأن اللغة بحر لا ساحل له. ومهما اجتهدت، فسوف تَفوتُك من لغة بني قومك أسرار وأسرار، وسوف تخفى عليك منها لُوينات لا يدركها إلاّ من له ذوق سليم، وحِسٌّ لغوي مُرهَف، واطّلاع واسع.

أولاً: موقف الرفض:

قد يعتقد البعض أن هذا الموقف سلبي. والحقيقة أن رفض التعلم قد يكون إيجابياً حين يكون القصد منه هو الدفاع عن الشخصية الوطنية المهدّدة بالذوبان... وكذلك كان الأمر في أواخر القرن التاسع عشر حينما اتخذ الشعب الجزائري موقف الرفض من كل ما هو دخيل: رفض الثقافة الفرنسية جملة وتفصيلاً. رفض اللغة الفرنسية والمدرسة الفرنسية واللباس الفرنسي ومرافق

الحضـارة الفـرنسية[٣]، بل رفض الطبابـة الفـرنسية، وبـالأخص الدخـول إلـى المستشفى[٤]. ولعل السرّ في ذلك أن اللغة تكتسي في ظروف الخطر طابعاً يكاد يكون دينياً، فتمتزج في ضمير الشعـب بكل ما هو مقـدّس. وكأنـي باللغـة في الظروف الطارئة التي تهدّد فيها بالزوال، كأني بها تنتقـل في ضمير الشعـب من الشعور المباشر، لترسب في أعماق النفس البشرية، حيث تمكُث هناك، إلى أن تتاح لها الفرصة عندما تنقشع الغيوم وتزول الطوارىء، لتبرز من جديد إلى ساحة الشعور فتصبح كما كانت: لغة التعامل في مختلف شؤون الحياة، وإن هذا الأمر ليذكّرنا بما تفعله الدول عند نشوب الحروب المدمّرة، إذ تعمد إلى إيداع نفائسها وتحفها الفنية المعتبرة من التراث الوطني، في مكان أمين، حتى لا تتعرض للسلب والنهب والإتلاف والعطب. وأي شيء أعزّ وأنفس من اللغة في حياة الأمم؟.

ثانياً: الموقف المحايد:

إن موقف الرفض الذي تحدّثنا عنه يمكن تعليله بما يسمّى في علم النفس «ميكنيات الدفاع Mecanismes de Defense »[٥] التي تنطلق في ساعة الخطـر. وهذا الموقف قابل للتحول إلى ضدّه، من سلوك الإحجام إلى سلوك الإقـدام، ويظل في كلتا الحالتين موقفاً إيجابياً إذا كان القصد منه تحقيق التلاؤم ومسـايرة الأوضاع نظراً للفوائد المرتقبة، وبالفعل، فقد تغيّر موقف المواطن الجزائري في النصف الأول من القرن العشرين، إذ إن الكثير منهم، وخاصة النخبة، أقبلوا على تعلّم الفرنسية، فاتخذوا منها موقفاً إيجابياً، أو بالأحرى موقفاً محايداً، أي مجرّداً من العاطفة والحماس، فاتخذوا لغة المحتلّ الدخيل أداة وظيفية «أولها، علـى

---

(٣) انظر في هذا الموضوع كتاب المؤرخة الفرنسية إيفون توران «المجابهات الثقافية في الجزائر على عهد الاستعمار». Y. Turin: Les Affrontements Culturels en Algerie Coloniale.

(٤) انظر في هذا الموضوع كتاب الباحث محمد بلقج: رفض الطبابة الفرنسية في نواحي قسنطينة.
- M. Belguedj: Le Refus Medical dans le Constantinois.

(٥) تعزى ميكنيات الدفاع إلى (آنا فرويد)، ومن بينها: الكبت، النكوص، الإنزواء، الانتباذ، الإنطواء على الذات، الإسقاط، التقمص، مخالفة الرأي السائد، تصعيد المشاعر في صورة إبداع فني أو أدبي.

الصعيد السياسي، ثم على صعيد الكفاح المسلّح، علماً بأنه لم يكن يوجد عند أبناء المغرب العربي، ولا يوجد عندهم اليوم، أيّ تجاوب عاطفي مع هذه اللغة التي استعملوها، ولا يزالون يستعملونها، كأداة للتعبير، مِثْلُها في ذلك مثل غيرها من الوسائل المحايدة الوظيفية».

إن هذا الموقف من تعلم اللغات الأجنبية نقول عنه بأنه محايد، لأنه مجرد من عنصر الحماس، ومن الشحنة العاطفية، وهما عنصران لا يتوفران إلا عندما يقبل الإنسان على تعلّم لغة بني قومه. فإذا أقبل على تعلّم لغة أجنبية، فلأنه يعتبرها وسيلة وأداة وظيفية سوف تساعده في اداء عمله على الوجه الأكمل[٦].

ثالثاً: الموقف السلبي:

عندما تحدثنا عن موقف الرفض، قلنا بأنه لا يخلو أحياناً من عنصر إيجابي عندما يكون القصد منه هو الدفاع عن الأنا، والحفاظ على الشخصية، سواء كانت شخصية الفرد، أو شخصية الأمة. ولكن موقف الرفض يقترن في معظم الأحيان بعنصر سلبي يجعل المتعلم أقرب ما يكون إلى الفُصامي. ومن المعروف أن الفُصامSchizophrenie مرض نفساني، من علاماته شعور المريض بأنه مقطوع عن العالم الخارجي، فينكمش داخل عالمه الخاص، وينتبذ، أي يصبح كالمنبوذ. ومن هنا التسمية بالفصامي لأنه مقطوع عن القيم التي يؤمن بها عامة الناس، فهو بينها كالغريب الذي انقطعت به السبل، وبما أن اللغة تظل، رغم استلاب عقلهAlienation هي صلة الوصل بينه وبين المجتمع، فمن المتوقع أن ينالها على لسانه، وفي كتاباته، غير قليل من التغيير والتشويه: فهو يحاول أن ينشيء لغة جديدة تقوم على الحذف أحياناً، وعلى الابتداع أحياناً أخرى. أما قواعد النحو والصرف، فيضرب بها عرض الحائط، ويستعمل الأسلوب المختصر المجحف بالمعنى (أسلوب البرقيات)، ويرصف الكلمات رصفاً بدون ارتباط، ولا يراعي رتبة الكلمة من حيث التقديم أو التأخير أو التوسط. ونجده أحياناً يورد

(٦) انظر في هذا الموضوع آراء المفكر الجزائري مصطفى الأشرف، في مقال له منشور في مجلة «الثقافة»، العدد ٤١، الجزائر.

النعوت بدون مبرّر، ويستعمل كلمة لا لشيء سوى لأنها تؤلّف سجعاً مع كلمة أخرى، ويتعنّت في التلفظ بكلمة طويلة صعبة، ولا يني يكرّر في إصرار بعض المفردات أو التعابير كأنها تشكّل فيما بينها حلقة لا يستطيع التخلّص منها.

أمّا كتابات الفصاميين فهي مليئة بالصور المعبّرة عن الرمزية، يضحّي بالمعنى وبالقواعد، في سبيل الجرس الموسيقي والإيقاع السمعي. ولذلك فهو لا يتردد في بتر (قَصّ) بعض الحروف عن الكلمات، وإلصاق أخرى بها، وتركيب مفردات تركيباً مزجياً، بحيث يأخذ شقاً من كلمة، وشقاً من كلمة أخرى، وكل ذلك من أجل إحداث الأثر السمعي المطلوب. ومن الفصاميين من يتعشّق حرفاً معيناً، فيتعلّق به، ويُضيفه تكلُّماً وكتابة وقراءةً إلى جميع المفردات. وقد تنفر نفسه من حرف آخر، فيتحاشاه ويحذفه أينما وجده.

ذلك هو شأن السلوك اللغوي لدى الفصاميين. ولكن الشيء الذي أخشاه أن يكون هذا الداء الوبيل (الفُصام) قد سرى إلى عقول تلامذتنا، واستفحل أمره في الثانويات والجامعات. فعلم الاجتماع اللغوي ـ كما تبيّن ذلك من دراسة الدكتور محمد جواد رضا ـ يؤكّد يوماً بعد يوم دور اللغة كأداة للسيطرة الاجتماعية ويشير إلى أن كثيراً من الأعمال القيادية في المجتمع المعاصر هي ذات طبيعة لغوية، كالمحاماة، والعمل في القضاء، والتعليم والإعلام والسياسة ألخ... وهذا الأمر يؤكّده ويعززه علم النفس اللغوي، حين يشير إلى أن قضاء المآرب، ونيل الحقوق، وتحقيق الرغبات، والوصول إلى أعلى الدرجات، كل ذلك مرهون بقدرة الإنسان على الإفصاح عن ذاته. وقديماً أدركت العرب العلاقة الوطيدة بين الجانب الثقافي والجانب الاقتصادي: فسوق عكاظ تظاهرة اقتصادية للبيع والشراء، ولكنها في نفس الوقت تظاهرة ثقافية، لأنها فرصة ثمينة أمام الفصحاء والشعراء، كي يذيع صيتهم ويرتفع شأنهم بين القبائل. ولنتأمّل في قول المتنبّي:

وشُغْلُ النفس عن طلب المعالي ببيع الشعر في سوق الكساد

وكذلك في قول الشاعر الجزائري محمد العيد:

لم يبــق لي في الشعــر غير بضاعة قد لا تروج بعــرض الأفكار

لنتأمّل في هذين البيتين كيف أنهما اشتملا على مصطلحات لا تُستعمل عادةً إلاّ في الاقتصاد: (البيع. السوق. الكساد. البضاعة. الرّواج. المعرض).

وهكذا، فما دامت اللغة عاملاً قوياً من عوامل الانشطار الاجتماعي، وما دامت المقدرة اللغوية سبباً من أسباب انقسام المجتمع إلى محظوظين ومحرومين، وما دام القصور اللغوي سبباً من أسباب الحيف والظلم والحرمان، لذلك لا نستغرب إذا كان ردّ الفعل عنيفاً لدى كل من يشعر بأنه مظلوم بسبب قصوره اللغوي. ولنا في عمار الكلبي صورة طريفة عن شاعر يتذمّر من القيود التي فرضها النحاة، إذ يقول:

ماذا لقينا من المستعربين ومن قياس نحوِهم، هذا الذي ابتدعوا
إن قلت قافية بكْراً يكون لها بيتٌ خِلافُ الذي قاسوه أو ذَرعوا
قالوا لحنتَ، وهذا ليس منتصباً وذلك خفض وهذا ليس يرتفع

فاللحن إذن سبب من أسباب الازدراء والاحتقار. وكم من طفل أُهين بسبب غلطة نحوية، أو فلتة لسان، أو ركاكة في التعبير. ويُهان الطفل أحياناً أمام رفاقه، فيسبّب ذلك لديه عقداً متأزمة، وعندئذ تنشأ القطيعة بينه وبين اللغة التي يعتبرها السبب الرئيسي لكل مشاكله. ولا ننسَ بعد هذا أن الحركة الاحتجاجية التي قام بها الطلبة في فرنسا عام ١٩٦٨، كان من أبرز جوانبها التمرّد على القواعد اللغوية والنحوية والصرفية. وكانت العرائض التي يقدّمونها، أو اللافتات التي يلصقونها على الجدران مليئة بالأخطاء المتعمّدة، وكل ذلك يجري في عاصمة تعتبر من أهم المراكز الثقافية في العالم.

لا بد من الإشارة هنا إلى أن علم النفس اللغوي يؤكّد بطبيعة الحال على أهمية التعلم النظامي لقواعد النحو والصرف. ولكنه في نفس الوقت يلفت الانتباه إلى ضرورة إعادة الاعتبار الكامل، لما يسمى «السليقة». وفي هذا المعنى يقول الشاعر السابق الذكر:

كم بين قوم قد احتالوا لمنطقهم وبين قوم على إعرابهم طُبعوا

يقول الشاعر: كم من فرق بين قوم لا يجدون من سبيل للنطق والتكلم إلا بانتهاج السلوك القواعدي، واستعمال الحيل. كم من فرق بينهم وبين قوم مطبوعين، يتكلمون بالسليقة، فلا يخطئون، وإذا سألتهم لماذا نطقت بالرفع لا بالنصب أو الجرّ، يقولون لك: لا أدري لذلك من سبب واضح. وإنما يبدو لي بأنه أوفق للأذن، وأسهل للنطق.

رابعاً: الموقف السحري:

هذا الموقف نجده لدى من يضفي على اللغة الخرافات والأباطيل، ويمزجها بالمعتقدات الغيبية، ويحيطها بهالة من القدسية فالسحر يتدخل في قضايا اللغة حينما يعتقد الإنسان بأن الاسم والمسمّى شيء واحد، وأن التأثير على الاسم سوف يؤدّي حتماً إلى التأثير على المسمّى. والحقيقة أن علاقة اللغة بالسحر علاقة قديمة. فقد جاء في الأثر: «وإنّ من البيان لسحراً». وبما أن الاعتقاد السائد هو أن الكلمة أصلُها إلهي، لذلك نشأت عن هذا الاعتقاد عقلية خرافية، فصارت الكلمة تتخذ أحياناً لا للتعامل والتفاهم، بل للتأثير في قوى الغيب، كما هو الشأن في كتابة الحروز والتمائم.

ولا شك أن هذا الموقف السحري هو الذي يفسِّر لنا كثيراً من أنماط السلوك الاجتماعي. فبعض الشعوب تعتقد أن الاسم جزء لا يتجزأ من كيان المسمّى، ولذلك فإن الاطّلاع عليه قد يكون فيه مسّ بالكرامة أو الشرف. ومن الناس من يعتقد أن اطّلاع غيره على اسم زوجته أو أخته أو أمّه إهانة. وبعض الأفراد من الشعوب البدائية لا يذكرون أسماءهم للأجانب خوفاً من أن يستخدمها هؤلاء في ما يعود عليهم بالشر. ولذلك فللكثير منهم اسمان: اسم يعرفه الجميع، واسم خاصّ لا يطّلع عليه إلا أفراد القبيلة.

إن اعتقاد الناس منذ فجر التاريخ، بأن الاسم جزء لا يتجزّأ من كيان الإنسان، يفسّر لنا لماذا أصبح الاسم اليوم مرتبطاً بسلامة المرء وأمنه. فقد كان الإنسان في القديم يعتقد بأن اطّلاعه على اسم عدوّه سوف يمكّنه من التغلّب عليه، وإن معرفته باسم امرأة يحبّها خطوة حاسمة نحو نيل المرغوب منها. وفي الواقع،

لا نزال إلى يومنا هذا نخبّىء أسماء نسائنا من المحارم، ونُوجسُ خيفةً من الشرطيّ عندما يطلب منا الأوراق الثبوتية. وإذا شعر أحدنا أن سلامته مهدّدة فإنه قد يبدّل اسمه، كالشخص الذي ينزل في فندق تحت اسم مستعار، أو يذيّل مقالاته باسم مستعار. ويضاف إلى هذا أن بعض الظروف الخاصة، كالثورة واضطراب الأمن، قد أجبرت الكثير من الناس على أن يكون لهم اسمان: اسم حقيقي، واسم متنكّر لا يعرفه إلاّ من يعمل معهم في المنظمة السرّية. والأكثر من هذا أن الدول تتصرف أحياناً كالأفراد، فتعمد إلى تغيير أسماء البلدان والمدن والشوارع عندما تنقلب الأوضاع السياسية فيها، أو تقع فيها كوارث طبيعية مثلما حدث في الجزائر التي استبدلت اسم مدينة «الأصنام» باسم «الشلف» على أثر الزلزال الذي حطّم المدينة برُمّتها في السبعينات.

وقد يعمد آخرون، خوفاً من العين أو دفعاً للشرّ عن أولادهم، إلى تسمية أبنائهم الذكور بأسماء الإناث، أو إلى اختيار اسماء قبيحة لهم. وأكثرهم يفعلون ذلك لكيلا يرزأهم الموت في أبنائهم، كما لو أن الاسم القبيح من شأنه أن يحفظهم من القدر المحتوم. ومن الجدير بالذكر أن الثعالبي، في كتابه «فقه اللغة» عقد فصلاً ممتعاً تحدّث فيه عن «تسمية العرب أبناءها بالشنيع من الأسماء».

ولقد نتحاشى ذكر اسم إنسان نُكِنّ له الحقد والضغينة، كما لو أن مجرّد التلفظ باسمه يوسّخنا ويعود علينا بالشرّ. فإذا تحدثنا عنه ـ على لسان الغائب طبعاً ـ فإننا نقول عنه: «ذلك الشخص... لا لزوم لذكر اسمه... أنت تعرفه... ذاك الساقط.. ذاك السافل...». ولقد نمضي على هذا المنوال، وننتقل من كناية إلى كناية، ومن نعت إلى آخر، من غير أن يَنِدَّ اسمه على لساننا. وإذا لم يفهم المخاطب من هو المقصود بهذا التشنيع، فقد نضطر حينئذ إلى التصريح باسمه، ولكن لا كما هو، بل مشوّهاً، على أمل أن ينتقل هذا التشويه من الاسم إلى المسمّى. وكأننا إذ نفعل ذلك نسلّط غضبنا وحقدنا على الاسم الذي ناب مناب المسمّى في تلقّي الشتائم.

وهناك أمر آخر له أثر بالغ في السلوك اللغوي، وهو تحريم ذكر بعض الأشياء أمام فئة معينة من الناس. وذلك أن الكلمة عندما تُذْكَر في مجلس أو

محفل، لا تثير في ذهن السامع معناها فقط، بل تثير أيضاً بعض الملابسات والظروف المتّصلة بها، وهي ظروف لا يجدُر بمن حَسُنت أخلاقه ولَطُفَتْ شمائلُه أن يجعل الناس يفكّرون فيها. ومن ذلك أن الزواج عند كثير من الشعوب مقترن في الذهن بالعلاقات الجنسية، ولذلك فالمرأة لا تدعو زوجها باسمه، بل تتحاشى ذلك، ولا تتحدث عنه في غيابه إلا على سبيل الكناية أو التورية، مثل أن تقول: «هو» أو «الرجل» أو «عمك»، كما أن الزوج من جهته يتجنّب ذكر اسم زوجته، وخاصة بمحضر أبويه، ويتحايل لذلك بأنواع من الحيل، مثل أن يناديها: «يا أنت» أو «يا امرأة». وإذا تحدث عنها على لسان الغائب، فهي «العجوزة» ولو كانت في ريعان الشباب.

وهناك أحياناً طرائق تعتمد لتجنّب ذكر ما هو مستقبح. فالمرحاض يتحول إلى «بيت الراحة» أو «المستراح» أو «بيت الماء». ونحن لم نسق هذه الأمثلة إلا لكي ننتهي إلى القول بأن العقلية الخرافية فرضت في مجال الإيصال اللغوي كثيراً من المحرّمات Tabous التي تحول دون تسمية الأشياء بأسمائها. ومن العجيب أن المجتمع العربي الإسلامي الذي أقرّ منذ عدة قرون المبدأ القائل بأنه «لا حياء في الدين»، هذا المجتمع آل به الأمر إلى هذه الوضعية المؤسفة، حيث يفضّل الناس التلميح على التصريح، والإشارة الغامضة على العلامة الواضحة، ولا يتحدثون إلا بالكنايات والاستعارات والتشبيهات والإشارات، وهي كلها أدوات تتخطّى الواقع ولا تحيط به ولا تستوعبه. وما من شك أن هذه الأساليب تناسب لغة الشعر، لأن الشعر كما قال البحتري «لمحٌ تكفي إشارته»... ولكن، ما أحوجنا اليوم في عصر التقنولوجيا، إلى لغة العلم: لغة لا يقتصر فيها على التلميح والإشارة العابرة، بل يعتمد فيها على التصريح الكامل بقصد الإحاطة بجميع العناصر الموجودة في البيئة التي تحتضننا.

ومن أجل كل هذه الأسباب، فإن كل تربية، سواء كانت منزلية أو مدرسية... نظامية أو لا نظامية... إن كل تربية تقوم على قتل الكلمة أو تعمل على إجهاضها بمختلف وسائل التحريم المانعة من «الحمل والولادة» (باعتبار أن الراغب في الكلام يحمل هو أيضاً همومه وأفكاره ويسعى إلى توليدها)... أقول

إن كل تربية تقوم على هذا الأساس، سوف يكون لها أوخم العواقب على النمو اللغوي لدى الأطفال والناشئين.

ولعله من المفارقات العجيبة أن تكون اللغة العربية من بين اللغات التي تعاني هذه الأزمة الخطيرة. فالعربية سُمِّيَت بهذا الاسم لأنها من الإعراب، أي الإفصاح والبيان. ولكن... أين الإفصاح والبيان عندما تقوم التربية المنزلية على إسكات أصوات الأطفال، بدعوى أنهم «صبيان» ولا يحق لهم أن يتكلموا أمام «الكبار»، فتنعقد ألسنتهم سنين أو إلى الأبد... أين الإفصاح والبيان عندما نلاحظ أن البيوت خالية من المكتبة التي تشجع الطفل على القراءة، وأن صوت المرأة لا يزال يعتبر «عورة» في المجتمعات العربية، فلا يجدر بها أن تتكلم في المجالس وأن تذيّل مقالاتها في الجرائد والمجلات... أين الإفصاح والبيان عندما يفرض الكاتب على نفسه نوعاً من الرقابة الذاتية، فيحرّم على نفسه ذكر بعض الأمور حرصاً على «سمعته»، أو مراعاة لشعور فلان، أو تخوّفاً من الناشر الذي قد يرفض إنتاجه، فلا يملك في آخر الأمر إلا أن يتخذ أحد الموقفين: إما أن يحطّم قلمه نهائياً وبدون رجعة، وإما أن يمارس نوعاً من الرقابة على إنتاجه، فيسايس ويداري ويحابي إيثاراً للعافية، ويبيع كلمته «في سوق الكساد»[٧].

خامساً: الموقف الإيجابي:

إن المتعلم، إذا ما استطاع أن يتخلص من هذه المواقف السلبية، وأن يفتح الطرق المسدودة أمام ذهنه وأن يزيل من تفكيره اللغوي ما علق به من اعتقادات باطلة وخرافات ومحرّمات ما أنزل الله بها من سلطان، فما عليه حينئذ إلا أن يتخذ موقفاً إيجابياً يتميز بالشحنة العاطفية والنظرة العقلانية حين يقبل على تعلّم لغة بني قومه، ويتميز بالدافعية المعقولة حين يستعدّ لتعلم لغة الأعاجم. وعليه في كلتا الحالتين (حين يستعرب ويستعجم) أن يدرك بأن إتقان اللغة عمل شاقّ وطويل، وأن الإنسان قد يقضي العمر كله من غير أن يحيط بجزء يسير من لغته القومية،

---

(٧) إشارة إلى البيت الذي يقول فيه أبو الطيب:

وشغل النفس عن طلب المعالي ... بيع الشعر في سوق الكساد

ناهيك باللغة الأجنبية التي يستلزم إتقانها المثابرة في الجهد وإدمان المطالعة لكيلا تفوته لويناتها ودقائق معانيها.

ويبدو لي أن مواكبة العصر ومجابهة التحدي التقنولوجي يستلزم كل منهما تحقيق مطلبين عسيرين هما: الإعراب والتعريب وهما صِنْوان متلازمان، لا غنى لأحدهما عن الآخر، فالإعراب هو نقل ما في الداخل إلى الخارج. أما التعريب، فهو نقل ما في الخارج إلى الداخل، وبذلك يحقق المرء نوعاً من التكيف اللغوي المنسجم. وهكذا فالتربية النظامية واللانظامية ينبغي أن تساعد المتعلم لكي يستعرب أي لكي تحقق العروبة في شخصيته، ويتمكن من الإعراب عن ذاته وإيصال أفكاره ومشاعره إلى الآخرين لأن المشاعر والأفكار، إذا ما بقيت في طي الكتمان فإنها في حكم العدم. ومن جهة أخرى، فهذه التربية ينبغي أن تأخذ بيد المتعلم لكي يستعجم، ويطّلع على روائع التراث العالمي، ويستفيد من التقدم التقنولوجي الذي تطالب به وتطمح إليه الدول النامية.

تعقيب الدكتور عبد الله الدنان

لقد استطاع الدكتور محمد جواد رضا، بما عرف عنه من فكر منظم، وعرض علمي شيِّق أن يضيء ميدان المشكلة اللغوية والطفل العربي إضاءة كاملة. وكان منسجماً مع المدخل إلى بحثه، والذي جاء فيه «أن هذا الحديث مقدمة لا تتوخّى إعطاء أجوبة قطعية بقدر ما تطمح أن تنير أسئلة حيوية حول المشكل». والأسئلة يجب أن تكون عقلية واعية والحلول يجب أن تكون عقلية واعية أيضاً ولكن هذا لا يمنعنا من أن نتعلّق بلغتنا العربية تعلقاً عاطفياً «وجدانياً وعقيدياً» لأن هذا التعلُّق هو الذي أبقى اللغة العربية حية إلى اليوم، ولا يختلف اثنان أن هذه اللغة ركن أساسي من وحدة الوطن العربي.

لقد وقف الدكتور جواد عند ظاهرة تعليم اللغة العربية في المدارس وتخصيص وقت طويل للتعامل مع تراكيبها وتكوين جملها مما أجبر واضع المنهج والمدرِّس على تخصيص وقت قليل جداً لتذوّق اللغة وإدراك جمالها والامتزاج الوجداني والفكري بها وأنا أتفق مع الدكتور جواد على هذا التشخيص للمشكلة وأختلف معه ومع الباحثين الذين استشهد بأقوالهم في أجزاء أخرى من طروحاتهم، هذا بالإضافة إلى أنني لن أكتفي بمناقشة عرض المشكلة بل سأطرح تصوّري للحل تصوراً مبنياً على التجربة المشاهدة الملموسة.

يقول الدكتور جواد. إن مرض الاهتمام بالتراكيب الفصيحة أدّى إلى إسلاس «قياد تفكيرنا للهجات العامية وحكمها في نظرنا إلى العالم وإلى أنفسنا» وأنا أقول إن هذا المرض لم يسلس قياد تفكيرنا لشيء بل جعله تائهاً في صحراء

مقفرة تملأها رياح رملية عاصفة في ليل بهيم. إن جزءاً هاماً من مثقفينا الـذين يعرفون كيف يفكّرون إنما يفعلون ذلك بلغات أجنبية وأمّا العامية فلم تصل بعد إلى قيادة تفكير الأمة وإنما هي تقوم بدور معطّل للتفكير تعطيلاً كبيراً إذا بقي تعاملنا مع اللغة الفصيحة على ما هو عليه.

كذلك، أختلف مع مقولة د. حسين فوزي الـذي تذمَّـر من كون «اللغـة العربية شحيحة جداً من ناحية ألفاظ المعاني المجرَّدة في حين أنها غنية في كل ما يتعلق بالماديات وأوصافها. . . ألخ» إن هذا الحكم ترفضه العلوم اللغوية الحديثة ليس فقط فيما يتعلق باللغة العربية بل فيما يتعلق بأية لغة على الإطلاق. فلم يرد في التاريخ القديم والحديث مثال واحد عن عجز لغة ما عن الاستجابة لحاجات أصحابها فجميع اللغات التي تعبّر عن الحضارات الحديثة كانت لغات لشعوب بدائية، وكانت تفتقر إلى عشرات الآلاف من المعاني التي أصبحت تعبّر عنها. والعجز إذا وجد فهو في ارتخاء عقول أصحابها عن استخدام إمكاناتها. ولكل لغة إمكانات تركيبية تجعلها قادرة على الاستجابة للمعاني الجديدة إما بالنحت الذاتي أو بالاستيراد. ويكفي أن أضرب مثالاً من اللغة العبرية التي أيقظها أصحابها من غياهب التاريخ، وجعلوها الآن لغة الجامعة العبرية يدرسون بها الطب والعلـوم بمختلف فروعها[1]. أما تعليل حالة الجمود في اللغة العربية الوارد على لسان د. محمد جابر الأنصاري فلست معه من زاويتين: الأولى أننـي لا أؤمـن أن اللغـة العربية تعاني من حالة جمود أصلاً. والثانية أن استخدام عبارات «هالة القداسة» و «تأثير البلاغة في النفس العربية» لتعليل حالة الجمود المزعوم، أمر غريب من باحث كالدكتور الأنصاري. فالذي هو معروف ومشهـور أن العـرب المحـدثين يحاولون ما أمكنهم أن يجعلـوا لغتهـم تستوعـب الحضـارة الحديثـة من واقـع تقديسهم لها وعدم استعدادهم للتخلّي عنها، وهم إن لم ينجحوا تماماً حتى الآن فلا بد فاعلون وهناك الآن مئات الكتب العلمية في مجـالات الطـب والهندسـة والعلوم الأخرى يدرسها طلاب الجامعات السـورية باللغـة العـربية. وموسوعـة

(١) السعدي، عثمان. المسألة اللغوية في الصراع العربي الاسرائيلي. ندوة الأبعاد التربوية في الصراع العربي الإسرائيلي، الكويت، مارس، ١٩٨٥.

الآلات في حياتنا كيف تعمل؟ وهي الموسوعة التقنية التي تشرف على ترجمتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية خير دليل على ذلك أما تأثير البلاغة في النفس العربية فأمر محمود أيضاً يدفع أصحاب اللغة إلى إخراجها من كل زوايا اتهامها بالقصور حرصاً على إشعاعها البلاغي. وإنني أختلف مع د. جابر الأنصاري في كون «السحر البلاغي معطّل للعقل» لأن السحر البلاغي كأية أداة يمكن إذا استخدم استخداماً سيئاً أن يفسد المحاكمة العقلية، ولكنه يكون عوناً للعقل والفكر ووسيلة إقناع عجيبة إذا استخدم استخداماً جيداً وإن العقل الذي يمكن أن تعطّله الكلمة البليغة هو عقل ناقص أصلاً مستعد لأن يقبل الدجل والأحكام الفاسدة. سواء أكانت في أسلوب ركيك أم في أسلوب بليغ. والقرآن الكريم أقنع العرب بالإسلام مستخدماً العقل في عرض بلاغي عجيب. وليس هناك من أحد يمكن أن يتّهم العرب أنهم آمنوا بسبب تعطّل عقولهم عن المحاكمة تأثراً بسحر البلاغة. ولذا فإنني أقول عكس ما جاء به الأنصاري. إن عجز العرب في عصرنا عن إدراك مفهوم الكلمة العربية وبالتالي عجزهم عن إدراك البلاغة في هذه الكلمة هو الذي أفقد الكلمات معانيها لديهم وجعلهم يردّدون العبارات البلاغية ترديداً أجوف لا يهز شعرة من شعورهم.

أما ما أورده الدكتور جواد على لسان الدكتور الشرابي من أن «الطابع الخاص لتطور اللغة العربية كوعاء للثقافة» هو أحد عوامل عقم الفكر الموضوعي، لأن الشكل غلب على المحتوى «فهو حكم صحيح غلب على الناس بحيث أصبحوا يعنون بالألفاظ الفخمة والجمل الطويلة المكرّرة للمعنى نفسه، وكان هذا أثراً سيئاً من آثار الحكم المملوكي والتركي. ويطالب الدكتور شرابي بأن تشهد اللغة العربية تبدّلاً لغوياً جذرياً» لكي تكون «وسيلة صالحة للإيصال الفكري والتعبير العقلي الدقيق» على اعتبار أن لغة المثقفين العرب اليوم «تخدم غاية واحدة ألا وهي إبقاء الازدواجية بين الأدب والحياة واغتراب المثقفين عن الجماهير». إنني أعتقد أن اغتراب المثقفين عن الجماهير ناتج عن فشل المربّين في إيصال اللغة العربية للتلاميذ، وإن عملنا يجب أن ينصبّ على هذا الأسلوب. أما عبارة مثل «تشهد اللغة العربية تبدّلاً لغوياً جذرياً» فهي عبارة غامضة. كيف يكون

التبدّل الجذري؟ هل تغيّر نظام الاشتقاق مثلاً ـ أم نتساهل في استخدام النحو؟. على أن قول كونفوشيوس الذي أورده الدكتور جواد هو المفتاح فلإصلاح الدولة «صحح اللغة أولاً» ولكن كيف؟ . . . هذا الكيف هو الذي يجب أن يأخذ منّا الدراسة والتفكير.

لقد ذكر الدكتور جواد تجربة قام بها، وفي اعتقادي أن التجربة والاختبار هما أساس وبداية العمل، وليس التهويم في فضاء العبارات العامة. بنات أولى متوسّط لم يفهمن نصاً ولم يستطعن التعبير عن فهمهن للغة سليمة وهي في رأيي تجربة رائعة تعكس الواقع التعليمي للغة العربية. وهناك دراسات أخرى تؤيّد استنتاجات الدكتور جواد عن طلبة الجامعة، في النموذج الثاني من التجربة الذي أبرز طغيان النزعة اللفظية الميكانيكية في تفكير الطلبة الجامعيين، وأنهم يتكلّمون كثيراً ويفعلون قليلاً، أو يقولون ما لا يفقهون[٢]،[٣]. هذا الوهن اللغوي أرجعه الدكتور جواد إلى خمسة أسباب أعيد ذكرها لأهميتها: ١ ـ التعامل اللاتاريخي مع اللغة. ٢ ـ الطبقة الاجتماعية وتسييس اللغة اجتماعياً. ٣ ـ غياب سوسيولوجية اللغة عن مناهج إعداد المعلمين. ٤ ـ فقر المعلمين ومعدّي مناهج اللغة العربية في المعرفة الطبيعية لاكتساب الخبرة اللغوية (سيكولوجية اللغة). ٥ ـ غياب التجريب عن ميدان الدراسات اللغوية.

وقد ناقش الدكتور الأسباب الثلاثة الأولى تاركاً السببين الآخرين اللذين سأتعرّض لهما في هذا التعقيب، مضيفاً سبباً سادساً هو من صميم عمل كلية التربية ألا وهو: عدم إعداد المعلمين إعداداً يمكنهم من الحديث باللغة العربية الفصيحة بطلاقة وبشكل صحيح وأنا أتّفق مع الدكتور جواد على الجزء الخاص بالنحو في قضية التعامل اللاتاريخي مع اللغة، هذا الجزء الذي ذكر فيه تزمّت النحويين في العلل والتعليل، وعامل الرفع في الفعل المضارع وكون إتقان اللغة

---

(٢) النحاس، مصطفى. «أضواء على مناهج النحو والصرف في الجامعة من خلال أخطاء الطلاب في الامتحانات». جامعة الكويت، ١٩٧٩.

(٣) عبده، داود. «ضعف الطلاب في فهم المقروء». جامعة الكويت ١٩٧٩.

ليس بالضرورة هو إتقان الإعراب والنحو إلاّ أنني أختلف معه في عبارة رفضنا السماح للغة العربية بالتطور والنمو. . . التطور في صيغها واشتقاقاتها وبناها. . . والنمو في مفرداتها ومصطلحاتها. وهي عبارة شائعة أرى أنها غير صحيحة. إن اللغة إذا تطوّرت في صيغها واشتقاقاتها وبناها أصبحت لغة أخرى. ولكن يمكن تعديل هذا الجزء من العبارة بالقول: البدء باستخدام قوالب واشتقاقات عربية مهملة لأغراض عصرية مثل: عطوم وصغور لتعنيا. Minimal, Maximal وأما النمو في المفردات، فلا أعتقد أن أحداً رفضه على مرّ العصور وها هي المفردات الدالة على معانٍ جديدة شائعة في الكتب العلمية الحديثة والصحف، خذوا مثلاً العبارة التالية: «تعلن شركة المقاولين العرب عن حاجتها إلى مهندسين ميكانيكيين بخبرة لا تقل عن خمس سنوات في محركات الديزل» فيها ست كلمات من أصل ١٨ كلمة جديدة. وأعتقد أن الخليل وسيبويه لن يفهما المقصود من هذه العبارة. فقضية اللاتاريخية ليست أساسية إلى هذا الحد. أما السبب الثاني للوهن اللغوي وهو الطبقية الاجتماعية للغة بانقسامها إلى فصيحة وعامية، فهو تطوّر طبيعي يصيب لغات العالم جميعاً. وقد أصاب اللاتينية والجرمانية والفرنسية واللغات الهندسية. وأنا مع الدكتور جواد في أن استمرار الوضع على ما هو عليه الآن خطير، ولقد نادى بعضهم بطرح اللغة العربية جانباً واعتماد العاميات كما فعلت شعوب أوروبا الغربية. هل نطرح العربية الفصيحة جانباً؟. هل نجبر الناس على استخدام اللغة الفصيحة لغة حياة يومية وبهذا تلغى العامية؟ سأجيب عن هذين السؤالين بعد قليل. وأما السبب الثالث وهو عدم تعاملنا حتى الآن مع علم اللغة الاجتماعي، فهو حقيقة لا جدال فيها. إن مناهج إعداد معلمي اللغة العربية عندنا لا تتضمّن مقررات في سوسيولوجية اللغة[٤] فما الحل إذن؟ وهن لغوي على المستويات جميعها، وطلاق بائن بين العربي والقراءة، وطبقية لغوية خطيرة، وتدريس للعلوم باللغات الأجنبية في معظم أقطار الوطن العربي، وانفصام في الشخصية اللغوية للأمة العربية لكون علمائها يفكرون بلغات غير لغتهم القومية، واغتراب هؤلاء العلماء بنشر إنتاجهم في مجلات غير عربية، واستفادة

(٤) دليل الطالب للعام الجامعي ٨٥/ ١٩٨٦، جامعة الكويت.

غير العرب من أبحاثهم أكثر من أبناء قومهم . . . إلى أين نحن سائرون؟ .

وكيف نجعل الكلمة نوراً يشرق في عقول أطفالنا وشبابنا ليقودهم إلى المعرفة؟ .

أيتها الأخوات وأيها الإخوة . . .

سأعرض عليكم خلاصة تجربة بدأتها منذ أكثر من سبع سنوات، وما زالت مستمرة . وقد آتت أكلها كما سترون بأنفسكم . ولكم أن تحكموا إذا كانت تجيب على الأسئلة الخاصة بمشكلات تعلّم اللغة العربية الفصيحة وقبل عرض التجربة أودّ أن أقدم لها بموجز عن سيكولوجية اكتساب اللغة والواقع التعليمي للغتين العربية والعامية لدى الطفل العربي .

سيكولوجية اكتساب اللغة :

يقول اللغويون التوليديون وعلى رأسهم نوم تشومسكي(٥) إن الطفل يولد وهو مزوّد بقدرة فطرية لتعلم اللغات LAD . وهذه القدرة تمكّنه من اكتشاف القوانين اللغوية سليقياً ويطبقها منسجماً مع المعنى الذي تؤدّيه هذه القوانين . وهذه القدرة تنشط ما بين الشهر الأول من العمر والسنة الخامسة ثم تبدأ بالضمور بعد أن تكون قد أدّت الغاية فيها . وتتوقّف عن العمل في سن البلوغ . واللغة المكتسبة عن هذه الطريق تسمّى الأولى وهي التي تمتزج بفكر الإنسان وعواطفه وتعبّر عنهما، الآن، ماذا يحدث إذا تعلّم الطفل لغة أولى قبل سن السادسة، ثم عرضت عليه لغة ثانية؟ .

أولاً : تبدأ مفاهيم اللغة الثانية تصطدم بمفاهيم اللغة الأولى (سكان، سكان) .

ثانياً: تبدأ قواعد اللغة الثانية تصطدم بقواعد اللغة الأولى .

ثالثاً: يكون تعلُّم اللغة الثانية عن طريق الأقنية العقلية وليس القدرة

(٥) Chomsky, Noam, Review of B.F. Skinner,s Verbal Behaviour, in Language, January-March, 1959.

السليقية الفطرية. ولا يتم اتقان القواعد إلاّ بحفظ القاعدة والتدرّب عليها بأسلوب صعب منفّر.

رابعاً: لن يكون الطفل قادراً على تذوّق الأدب والإحساس بالمعاني الدقيقة للغة الثانية كما يفعل باللغة الأولى.

وهكذا نرى أن الطفل العربي يمرّ بأسوأ ظروف تعليمية يمرّ بها أي طفل في العالم المتحضّر. فلغته الأولى هي العامية يتعلّمها في مرحلة نشاط القدرة اللغوية الفطرية. ثم، وعندما تبدأ هذه القدرة بالضمور، يبدأ تعلّم الأداة التي سيستخدمها لمعرفة العلوم والآداب، ألا وهي العربية الفصيحة التي تعرض عليه على هيئة تراكيب وقواعد صرفية ونحوية فينشغل هو وأُستاذه عن معاني اللغة وجمالها واتصالها بالحياة، وتصبح تدريباته عليها خاوية مملّة مكروهة تورِّثه العداء لهذه اللغة التي ما إن تخطر بباله حتى تقفز إلى ذهنه منها أشقى الذكريات. والنتيجة التعليمية هي الأمراض التالية:

١ ـ إنشغال بالمبنى دون المعنى.
٢ ـ حفظ للشواهد التاريخية القديمة التي يهدف المدرِّس من ورائها إلى ترسيخ اشتقاق التراكيب قبل كل شيء.
٣ ـ وهن في قدرة المتعلمين على ابتداع المعاني اللغوية الحديثة.
٤ ـ عدم قدرة المثقفين على الكتابة بلغة تستسيغها الجماهير العربية التي تكره القراءة أصلاً، وإذا هي قرأت فلا تفهم إلاّ بعض ما تقرأ.
٥ ـ الشكل اللغوي الوحيد الشائع فهمه في عصرنا الحاضر هو لغة الصحف. وهكذا أصبحت ثقافة مجتمعاتنا ثقافة صحف.

هذا، مع العلم، أننا نحن العرب ننفق على تعليم اللغة العربية الفصيحة عدداً من الحصص المدرسية يفوق ما تنفقه أية أمة متحضرة. فإذا أخذنا الكويت مثلاً[٦]: نجد أنه في الاثنتي عشرة سنة من التعليم العام يعطى للغة العربية ٢٨٢٠

(٦) وزارة التربية، الكويت. «دراسة مقارنة للتخطط الدراسية في مراحل التعليم العام في بعض الدول الشرقية والغربية».

حصة بينما تعطى اللغة القومية في الإتحاد السوفيتي ٢٠١٠ حصص وفي يوغسلافيا ١٧١٠ حصص واليابان ٢١٠٠ . وإذا أخذنا الست سنوات الثانية من التعليم العام في الكويت نجد أن اللغة العربية تنال ١٤١٠ حصص، وبالمقارنة نجد أن اللغة القومية في فرنسا تنال ٨٤٠ حصة، وفي إنجلترا ٤٨٠ حصة، وفي روسيا ٤٢٠ حصة، وفي يوغسلافيا ٧٢٠ حصة، وفي اليابان ٧٢٠ حصة، ويلاحظ أنه في الست سنوات الثانية يصبح فارق الحصص بيننا وبين غيرنا كبيراً نظراً لشعور المسؤولين في تلك البلدان أن تلميذهم أتقن اللغة . . . ومن الواضح أن فارق الحصص في تلكم البلدان يقضيه الطفل في تعلّم علوم أخرى كالفيزياء والكيمياء والرياضيات هذا فضلاً عن أن دروس اللغة في السنوات الست الثانية تنفق في تذوُّق جمال اللغة وآدابها . فما الحل؟ .

الجواب : لماذا لا نستغلّ القدرة اللغوية الفطرية لتعليم اللغة العربية الفصيحة قبل سن السادسة . وبدأت التجربة على باسل[٧] . حدّثته بالعربية المعرّبة منذ كان في السنة الأولى من عمره . لم أخاطبه مرة واحدة بالعامية . هذا مع العلم أنني طلبت من الأهل جميعاً أن يخاطبوه بالعامية . ورغم أنه كان يسمعني أتكلم مع الأهل بالعامية فقد كان يكلّمني بالفصحى لأنني كنت أصر على ذلك، وأتظاهر بعدم الفهم إن هو تكلّم معي بالعامية . وكانت النتيجة أن أصبح باسل قادراً على التحدّث بالفصيحة المعربة وهو في سن الرابعة، حديثاً لا خطأ نحوياً يشوبه . وظلت التجربة ناقصة لأن التراكيب التي كنّا نستخدمها كانت كلها بأسلوب المذكر . ولكن شاء الله أن يرزقني ببنت سمَّيتها «لونه» وهي الآن في الرابعة تتحدَّث الفصيحة كأخيها تماماً وقد عطّرت لغتنا بأسلوب المؤنث واكتملت لغة باسل ولونه وصرنا ثلاثة نتحدّث الفصيحة .

باسل الآن في الصف الثالث الابتدائي . اكتشف أن الكتاب يتحدّث لغته فصار صديقاً له دون باقي الناس، يقرأ كما لا يتخيّل، ويمكن إيجاز نتائج التجربة بما يلي :

(٧) الدنان، عبد الله . «اللغة العربية والإبداع الفكري الذاتي في الوطن العربي» . ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، الكويت، ١٩٨١ .

١ ـ يقرأ ويفهم ما يقرأ بسهولة ويسر.

٢ ـ يدرك الحركات الإعرابية فهو يقرأ النصوص غير المشكولة مزوّداً إياها بالحركات.

٣ ـ يحفظ النصوص المطلوب حفظها غيباً بسرعة كبيرة.

٤ ـ لا يجد أية صعوبة في الإجابة عن أسئلة الاستيعاب.

٥ ـ يفهم نصوص كتب العلوم والرياضيات والدين بسهولة وبجهد ذاتي.

٦ ـ يكتب ويعبّر عن نفسه بيسر ووضوح.

وعلى سبيل المثال أعطيت باسلاً النص الذي أعطاه الدكتور جواد لتلميذات الصف الأول المتوسط وقد كانت إجاباتهن كما سمعتم. أما إجابة باسل فهي بين أيديكم أرجو أن تنظروا إليها وتقارنوا بينها وبين إجابات طالبات يكبرنه بسنتين.

نقل التجربة:

الحل، فيما أرى، يكمن في استغلال المرحلة اللغوية الفطرية من عمر الطفل العربي لتعليمه اللغة العربية. ويمكن ذلك بتطبيق تجربة باسل في روضة أطفال أعمارهم بين الثالثة والرابعة. وأنا أؤمن أن التجربة ستكون ناجحة تماماً إذا أعدّ لها الإعداد العلمي المدروس والمطلوب وسيتقن هؤلاء الأطفال الحديث باللغة العربية في نهاية السنة الثانية من وجودهم في الروضة. وفي حال نجاح التجربة سيكون بالإمكان تخفيض عدد الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية وتخصيص هذه الحصص لدراسة الرياضيات والكيمياء والفيزياء، وسيتكوّن لدى أجيالنا العربية المقبلة توجّه علمي سليم، وستكون اللغة العربية لغة حياة وعلم بالنسبة لهذه الأجيال، وليس لغة نحو وتراكيب عامة. كما أنه سيكون علينا إعادة النظر في أسلوب إعداد مدرّسي ومدرّسات الرياض والمرحلة الابتدائية بخاصة، وبقية المدرسين بعامة.

وأودّ أن أختم حديثي هذا بالقول:

إن تطبيق تجربة باسل في مرحلة الرياض كفيل بالقضاء على معضلة القصور اللغوي في العالم العربي، وبذلك يصلح التعليم ونضع أرجلنا على بداية طريق نهضتنا الحضارية كأمة موحدة.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الحِـــوَار

د. عدنان شهاب الدين:

شكراً للدكتور عبدالله على التعقيب والشرح الذي أعطاه خاصة من حيث التجربة التي شرحها لنا، وأنا عندما طلب مني أن أترأس هذه الجلسة في الحقيقة قبلـــت ليس لأننـــي ذو خبـــرة في هذا الموضـــوع فأنـــا لا أملك أية خبرة فيه. في الحقيقة منذ فتـرة وأنـا أفـكر في قضية اللغـة العـربية وتأثيرهـا ودورها الأساسي في قضية الحضـارة العـربية المعاصـرة وقـد وجـدت خلال ممارستـي التدريسية في جامعة الكويت مشكلة كبيرة أثناء تدريسي العلوم باللغة الإنجليزية. وجدت أن الطلبة لا يستطيعون أن يتابعوا التدريس باللغة الإنجليزية نظراً لأنهم لم يتعلموها بإتقان وربما لو ذهبوا إلى الخارج لكانوا تعلموها أفضل فكنت أحاول أن أعطي بعض المساعدة باللغة العربية. في أول سنة درّست فيها في جامعة الكويت سنة ١٩٧٠ صعقت عندما وجدت أن طلبة جامعة الـكويت الـذين تخرجـوا من ثانويات الكويت ليس فقط لا يتقنون اللغة الإنجليزية ولكنهم لا يتقنـون اللغـة العربية لا من حيث القراءة ولا من حيث التعبير ولا من حيث الحوار. ولن أتجنى كثيراً إن ذكرت أن هذه التجربة تتكرر وربما بشكل أسوأ. في الأعوام الأخيرة أيضاً من خلال ممارستي في تدريس طلبة كلية العلوم والهندسة في جامعـة الـكويت وجدت بطئاً عند الطلبة في القراءة، فقراءة صفحة باللغة العربية تأخذ ربع ساعة وباللغة الإنجليزية نصف ساعة لكي يفهموا ما يدور في هذه الصفحة. وأنا أعتقد أن هذه قضية حضارية هامة جداً وخاصة ونحن مقبلون علـى ثورة المعلومـات

والاتصالات التي تحدث في العالم ونحن نتلمس القمم فقط في هذه الثورة ولم نعرف بعد ماذا يدور تحت هذا الجبل الذي يسمى بثورة المعلومات والاتصالات وعصر العلم والتكنولوجيا. ولذلك نحن أحوج ما نكون إلى تطوير القدرات اللغوية واللغة العربية بالذات لدى الشباب العربي والشابات العربيات الذين هم سيكونون رجال وسيدات المستقبل. شخصياً أنا لم أبدأ تعلم اللغة العربية بالمعنى الدقيق إلا بعدما أنهيت دراستي في الولايات المتحدة واكتشفت أني تعلمت اللغة الإنجليزية كأداة للتفكير والتعبير كما اكتشفت أني صحيح نجحت في اللغة العربية وبدرجات متفوقة في الثانوية ولكني لم أكن أعرف اللغة العربية، حقاً وربما كما ذكر الدكتور عبد الله الدنان الوقت فات لتعلم اللغة العربية بالنسبة لي ولكن ربما بالنسبة لأبنائنا ما زال هناك متّسع. وعلى أية حال هذه مجرد مقدمة وملاحظات شخصية أردت أن أضعها أمامكم وأفتح الباب للنقاش.

د. كافية رمضان:

اليوم تطرقنا إلى مشكلة ربما يشعر بها جميع العاملين في الميادين الثقافية كافة وليس فقط العاملون في مجال التعليم. قد يدور في الذهن قضية كيفية مجابهة مثل هذه المعضلة. في الحقيقة تطرق الأستاذ الباحث والمعقبان إلى بعض الجوانب وربما أشاروا إلى قضية وظيفية اللغة هذا جانب مهم. كيفية ربط اللغة بالحياة هذا جانب مهم. كيفية ربط اللغة بالحياة هذا جانب يخيل إلي بأننا ما زلنا نغفله، كما أن الذين يدرسون اللغة يهملون هذا الجانب أيضاً. والآن كيف ننطلق من اهتمامات الأطفال في اختيار الموضوعات التي تحملها اللغة وبذلك نزودهم بالدافع لكي يقبلوا على تعلم اللغة. الجانب الثاني كيف نشجع الطفل فعلاً على أن يقبل على اللغة ويحبها ومن ثم يقبل على تعلمها؟ كيف نتعامل مع الناس النابغين في مجال اللغة وكيف نتعامل مع المتأخرين لغوياً؟ قطعاً هناك حاجة ملحة لمعالجة هذه الاحتياجات. لا نملك مفاتيح سحرية لكل هذه المشكلات ولكننا نستطيع طرح بعض الرؤى. الجانب الآخر من القضية يتعلّق بإعداد معلم اللغة العربية وهنا نواجه مشكلتين... المشكلة الأولى: عدم تمكن المعلم من اللغة بفروعها المختلفة من نحو وصرف وما شابه بالإضافة إلى قدرته على استعمالها

كمهارات لغوية للتحدث والاستماع والقراءة والكتابة، هذا من جانب، أما الجانب الآخر فكيفية إيصال اللغة إلى الطفل. هناك مشكلة أخرى تستحق منا وقفة متأملة... عنايتنا باللغة في مدارسنا تنصب فقط على دروس اللغة فقط ولا تمتد إلى الدروس الأخرى بينما يجب أن يهتم كل المعلمين باللغة خلال تدريسهم، فمثلاً مدرس الجغرافية ومدرس العلوم ومدرس الرياضيات كلهم يجب أن يعنوا باللغة الفصحى فيستعملوها في تدريسهم، ولكن الذي يحصل حالياً أن الذي يهتم باللغة فقط هو مدرس اللغة، ثم تأتي مشكلة الكتب الدراسية وهي أول مشكلة تواجهنا في الكويت بصفة خاصة. فأول درس لغوي يأخذه الطفل يقول... رسم حمد جمل في ورق وإذا ما ظهرت عليها الحركة تبين بأنها مرفوعة. ثم الجانب الآخر قضية الكتب المدرسية من يضعها؟ هل يعرف واضع الكتاب المدرسي لمن يكتب وهل يحدد المرحلة العمرية؟ ثم إذا تركنا المدرسة وأتينا على صعيد المجتمع نجد أن العامية موجودة ولا أحد يستطيع أن يقول بأنها ليست موجودة، ولكن هل المجتمع يوحي باحترام اللغة الفصحى؟ للأسف ليس الأمر كذلك حتى في بعض مسرحياتنا ومسرحيات الأطفال على وجه الخصوص نرى ورود الفصحى في معرض السخرية والتندر. فهل هذا مما يعين في تنمية قدرات الأطفال اللغوية؟ بل هل يخلق عندهم إحساساً بالاحترام للفصحى؟ وهي لغة القرآن الكريم ولغتنا القومية.

د. سعد عبد الرحمن:

ندرك أن حضارة الإنسان قامت على ثلاثة أشياء اختراع اللغة واكتشاف العجلة واستئناس النار وأما أهمية ما سمعت من الأستاذ الدكتور محمد جواد رضا والدكتور حنفي بن عيسى والأخ الدكتور عبد الله الدنان فهي في الحقيقة فيما لم يقولوه وليس فيما قالوه. الأهمية فيما تركته الدراسة وليس فيما طرقته الدراسة. لفتت نظري في هذه الدراسة عبارة للدكتور محمد جواد رضا أن اللغة قوة ضابطة للحراك الاجتماعي وأنا أعتقد أن العكس هو الصحيح. الحراك الاجتماعي هو الذي يعمل اللغة وليست اللغة هي التي تضبط الحراك الإجتماعي، لأن لغة الحرفيين غير لغة المثقفين وهذا ما أدّى إلى ملاحظاتكم عن الانشطار اللغوي.

ألنقطة الثانية تتعلّق بما قاله الأستاذ جابر الأنصاري عن الطبيعة الجمالية للغة العربية كعامل معطل عن الإنطلاق في المجال العلمي. لو كان الأمر كذلك لوجب أن ينطبق على اللغة الألمانية المتميزة بأدب راق جداً ومن أجمل ما يمكن. فمن يتعلم الألمانية ويستمع إلى الشعر الألماني أو الكلام الألماني يجد بأنه أدب رفيع ورغم ذلك فإن النزعة العلمية في اللغة الألمانية متميزة جداً كما هي في اللغة الإنجليزية. أود أن أضيف شيئاً آخر، فبجانب ما تعاني منه اللغة العربية من عجز عن التطور التاريخي، لم تتطور تاريخياً في أشياء أخرى أحب أن أقول إن اللغة العربية هي لغتي وهي وسيلتي للتعبير عن فكري. غير أنها في الوقت الحاضر لغة طاردة وليست لغة متمثلة بمعنى أنها تطرد الكلمات الغريبة التي تدخل إليها أو على الأقل تمانع في امتصاصها، هذه قضية. والقضية الثانية هي أن اللغة العربية ليست ملومة وحدها فتقدمها مرتبط بالتقدم الحضاري للأمة العربية كلها. الحضارة في الأزمنة الحديثة لم تتطور حتى تتطور اللغة معها. لم يكن في حضارة العرب الحديثة أي اكتشاف أو أي اختراع واللغة عجزت عنه. لو أن الحضارة العربية أنتجت التكنولوجيا لأنتجت معها اللغة التي تعبّر عن هذه التكنولوجيا. أضف إلى هذا أن اللغة العربية الحديثة دخلت في تنافس غير عادي مع اللغات العالمية كاللغة الإنجليزية والفرنسية وكان تفوّق هذه اللغات على اللغة العربية نتيجة للتفوق التكنولوجي لأصحاب هذه اللغات.

د. أحمد عبدالله:

بالنسبة لملاحظة الدكتور عبد الله الدنان حول إعداد مربين ومربيات في كلية التربية. في الواقع هو يفترض أن هذه هي مشكلة كلية التربية وأعتقد أنكم بنفسكم أجبتم على هذا السؤال، إن المشكلة لا تبدأ من كلية التربية ولا تنتهي عند كلية التربية، المشكلة تبدأ من سن الثانية السن التي بدأ فيها باسل يتعلم اللغة العربية. بالنسبة لاستخدام صيغة المذكر هل هو يا ترى استخدام حديث وبالتالي قد أثّر على مستوى اللغة أم أنه استخدام قديم مع قدم اللغة وبالتالي فإن حاله هو حال أي تأثير اجتماعي آخر. فنحن سوف نسمع الكثير عن استخدام صيغة المذكر والعمل لحذفه. وأعتقد أن هذه هي النقطة الثانية. بالنسبة للنقطة الثالثة...

عندما نتحدث عن مشكلة القصور اللغوي فنحن نفترض افتراضين بشكل ضمني:

أولاً ـ أن هناك مستوى معيناً من اللغة يجب أن يصل إليه الفرد العربي قياساً على مستوى الإنسان العربي في مرحلة من المراحل.وإلا لما كانت هناك مشكلة وهذا الإنسان في الواقع الحالي غير قادر على ذلك.

ثانياً ـ الافتراض الثاني أن هناك مستوى معيناً من اللغة نحاول أن ندفع الفرد للوصول إليه بناء على معايير متضمنة موجودة في مناهجنا أو ما يسمى بالأهداف السلوكية ولكن الطالب أو الفرد لا يستطيع الوصول إليه لسبب أو لآخر. السؤال الآن هل يمكن أن تأخذ العربي قديماً كمعيار أو محك يجب أن نجاريه في لغتنا المعاصرة؟ أنا أعتقد أن هذا غير سليم لأن اللغة الفصحى عند العربي القديم كانت بمثابة اللهجة العامية لدينا الآن فهي لغته اليومية ولا يعاني من تعلمها وما فيها، كما لا نعاني نحن من التعلم والإلمام باللهجة العامية. ومن ناحية أخرى لو نظرنا إلى هذه المشكلة مشكلة القصور اللغوي على أنها آخذة بالانتشار ثم نسمع أن هناك تدنياً في اللغة والمستوى اللغوي قياساً بفترات سابقة فأعتقد أن الذي يفسر هذه الظاهرة قديماً عدم كون التعليم في متناول الجميع. كان هناك في الواقع نخبة معينة تتعلم وتتوفر لها فرص التعليم وهذه النخبة استطاعت أن تجتاز مراحل معينة وبالتالي بدأنا نحكم أن اللغة العربية كان مستواها عالياً إنما بعد أن انتشر التعليم وتوفّر للجميع فكثير من الناس بدأوا يتعلمون. وبالتالي وجدنا أن مستوى اللغة قد بدأ في الانخفاض. مستوى اللغة لم ينخفض في الواقع... الذي حصل هو أننا أعطينا الفرصة لاكتشاف قصور في مناهجنا، مناهجنا لم تكن في يوم من الأيام صالحة لتعليم اللغة العربية لأسباب كثيرة يمكن أن أذكر سبباً واحداً منها هو أن مناهجنا تفتقر إلى الإثارة. لاحظوا أن الطفل يشاهد في المنزل مسلسلات مثيرة عن الفضاء وكرانديزر ثم إنا نرسله إلى المدرسة في المرحلة الأولى وفي الصف الأول نبدأ نعلمه أن «مع حمد قلم» ماذا تحمل كلمات... مع حمد قلم من إثارة له؟. في الواقع أنا لا أرى في مناهجنا أي نوع من الإثارة. وأنا أعتقد أن هذا على الأقل عامل واحد من العوامل التي تؤثر على اكتساب اللغة بالنسبة للأطفال.

د. محمد عودة:

عندي في الحقيقة ثلاثة تساؤلات... التساؤل الأول الذي يتبادر إلى ذهني... هو ما المقصود بالقصور اللغوي؟ يبدو لي كما لو أنه كان هناك أمر مسلّم به وكلنا متفاهمون عليه من حيث المعنى بالنسبة للقصور اللغوي. أريد أن أعطي النقاط التالية التي أرجو أن أكون مصيباً فيها وإذا كنت مخطئاً أرجو من الأستاذ المحاضر أن يصححني. بالنسبة للغة أعتقد أنه يوجد ثلاثة جوانب، الجانب الأول يتعلّق بالنطق الواضح. ثم الجانب الثاني المتعلّق بحجم المفردات والجانب الثالث هو بناء الجمل. هذه هي ثلاثة جوانب أساسية من خلالها أودّ أن أقيس إذا كان هناك قصور لغوي أو ليس هناك قصور لغوي، فإذا كانت القضية تتصل بالنطق الواضح أو عدمه فهي قضية مرضية أحياناً تكون بالنسبة للطفل وحتى بالنسبة للكبير. إذا كانت القضية بالنسبة لحجم المفردات فليس بين يدي حتى الآن أية دراسة تفيد أو تشير إلى أن الطفل العربي يكون حجم مفرداته أو كم مفرداته في سن معيَّنة أقل من الأطفال الآخرين على مستوى البلدان الأخرى. ثم الجانب الآخر وهو بناء الجمل وهي قضية قواعدية تتعلق بتعليم القواعد اللغوية، ويمكن أن تكمن هنا المشكلة الأساسية في القصور اللغوي هذه هي النقطة الأولى. النقطة الثانيةأنا أفهم من وجهة نظر نفسية أن لغة السلوك وأداء الإنسان كأي سلوك آخر، وبالتالي وراءه عمليتان: عملية عقلية أو ربما مجموعة عمليات عقلية كما أن وراءه أيضاً حالة وجدانية وأي جانب من هذين الجانبين يضرب سينعكس عليه القصور اللغوي فإن ضرب جانب العمليات العقلية أي منهجية التفكير في عقل الطفل أو حتى في عقل الكبير عملية خاطئة، سينعكس أثرها على إنتاجه اللغوي، وإذا كانت حالته الوجدانية سلبية فإن هذا سينعكس على أدائه اللغوي. من هنا أصل إلى أن القضية قضية حضارية. حقيقة نحن نعيش في حالة انحسار حضاري بجميع المقاييس وبالتالي طبيعي سيوجد لدينا وجدان سلبي نحو كل شيء يتصل بنا حتى اللغة التي ننتجها. والذي يراقب جلساتنا يرى كل موضوع نناقشه نحكم عليه بالسلبية لأننا نعيش هذه السلبية. إذاً ليس من عوامل القصور اللغوي هذان الجانبان؟.

التساؤل الثالث وهو سريع جداً يتصل باللغة ذاتها. أشار الإخوان أننا فعلاً نلاحظ في الجامعة وفي المدارس الثانوية أن التلميذ عندما يطلب إليه أن يكتب فقرة نجد أخطاءه الإملائية كثيرة. هل يا ترى الخطأ الإملائي هو مشكلة للغة بذاتها بمعنى أن طبيعة اللغة العربية هي التي تنتج أخطاء إملائية معينة؟ أم أننا نحن الذين لم نطور نظام كتابتنا؟.

د. عبدالله عبد الدايم:

سيدي الرئيس أخواتي وإخواني البحث قيّم مركّز وعميق كما تعودنا دوماً، قدمه لنا الدكتور محمد جواد رضا وتعقيبان قيّمان قدمهما لنا الدكتور حنفي بن عيسى والدكتور عبد الله الدنان والبحث والتعقيبان تثير مجموعة من المشكلات الأساسية والهامة التي يحتاج الحديث عنها إلى جلسات وجلسات طوال. ولكنني أجتزىء من هذا كله بالإشارة إلى أن هنالك تقارباً في وجهات النظر رغم بعض الفوارق بين الباحث وبين المعقّبين وأن هنالك مشكلات مشتركة طرحها كل واحد منهم ويجدر أن نتريّث عندها لأهميتها في نظري. أعتقد أن المفاتيح الأساسية التي نستخلصها من هذا النقاش يمكن أن ألخّصها فيما يبدو لي في الأمور التالية: أربعة أو خمسة أمور بسيطة وسأذكرها بلغة برقية سريعة.

الأمر الأول: علينا ألا ننسى أبداً ونحن نتحدث عن اللغة وتطويرها وتعليمها وقصورها وغير ذلك الارتباط بين اللغة والفكر فهذا مفتاح من المفاتيح. بين اللغة والفكر ارتباط عميق واللغة بنية فكرية واللغة منطق ولكل لغة منطقها الخاص وطبيعتها الخاصة أقول هذا وأؤكده لأن النتائج التي تصدر عن هذا القول ضخمة. إهمال تعليم اللغة واللغة العربية بشكل خاص لها منطقها الخاص قد قيل عنها إن المنطق اليوناني هو نحو يوناني كما أن النحو العربي هو منطق عربي. إهمال تعليم اللغة العربية يعني إهمال المنطق وإهمال الفكر بالنسبة إلى ناشئتنا. وبالتالي تعويد الفكر على الزلل والانحراف. وفي مقابل ذلك محاولة تطوير اللغة ظناً أن المسألة يمكن أن تحل تطوير اللغة على أي شكل من الأشكال تطوير اللغة دونما استنارة واهتمام بطبيعتها الأصلية مغامرة خطيرة. فتطوير اللغة العربية ينبغي أن ينطلق أيضاً كما ذكر الدكتور عبد الله الدنان من طبيعتها الخاصة ومن بنيتها

الخاصة ولا يجوز أن نغير بنية اللغة العربية لكننا نستطيع أن نتطور ما شئنا والدكتور محمد جواد رضا أشار إلى ابن جني في خصائصه وإلى غيره الذين ذكروا أن أهمية النحو والصرف في الكلمة لإدراك معنى الكلمات في الجملة ولإدراك معنى الكلمة ومعنى الجملة، إذاً الإنسان يلحن ـ كما قال الدكتور محمد جواد نقلاً عن هؤلاء النحويين ـ لأنه لا يدرك موقع الكلمات في الجملة ولا يلحن لأنه لا يعرف الإعراب نفسه ومن هنا تأتي السياقية، ومن أكبر الأدلة على الارتباط بين اللغة والفكر، اننا فعلاً وفي نهاية الأمر نجد القادرين على امتلاك ناصية اللغة والتصرف بها كثيراً ما يكونون أكثر الناس تنظيماً من حيث المنطق الفكري. هذه ناحية أولى. ولا أقف عندها طويلاً ولكن طبعاً أقولها عابراً. ويمكن أن أربطها بعد ذلك بالحديث والدراسات البنيوية المختلفة التي تؤكد على أهمية هذه البنية الفكرية الخاصة التي ينبغي أن نتعلمها لكن هذه النقطة تنقلنا إلى النقطة الثانية تواً وهي النقطة التي توقف عندها الدكتور عبدالله الدنان والمتعلقة باستغلال مرحلة العفوية ومرحلة الاستعداد لتعلم اللغة إلى أكبر حد ممكن، وهي تنقلنا إلى هذا لسببين: الأول ما دام تعلم اللغة المقصود منه تعلّم بنية منطقية وفكرية فينبغي أن يكون إذاً انغماساً كاملاً في ماء اللغة وتربية اللغة. لا يمكن أن نعلّم اللغة تعليماً جزئياً تعليماً نحوياً تعليماً مفتتاً. يمكن أن نضع الطفل في هواء اللغة في تربية اللغة في ماء اللغة نغمسه في هذا الماء كما يجري بالنسبة لكل اللغات الأم فهو لا يتعلّمها عن طريق تحاليلها وتراكيبها ولا عن طريق نحوها في البداية، فكلٌّ هذه يتعلّمها فيما بعد، ولكن يتعلّمها عن طريق نقل موقف نفسي معيَّن إليه مباشرة، يتعلّمها تعلّماً إجمالياً كلياً وهذا هو سر قدرة الطفل على تعلم اللغة منذ البداية عندما يحدث بها كما فعل الدكتور عبد الله الدنان مع ابنه باسل عندما يتحدث بها في سن مبكرة. طبعاً أنا أتّفق مع الدكتور الدنّان بأن الموضوع ينبغي أن يبدأ من البيت ورياض الأطفال ولكن إذا تعذّر ذلك أو تعذّر بعض منه ألا يمكن أن نفكر بحل وسط رغم أن القدرة على تعلّم اللغة تتضاءل بحق كما قال الدكتور عبد الله الدنان بعد وصول سن الخامسة أو ليس من الممكن أن نفكّر بأن نخلق هذا الجو على أقل تقدير في المدرسة الابتدائية

والمدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية؟. إن القدرة على النمو اللغوي تظل كبيرة حتى سنوات بعيدة من العمر، إذا نقلنا نفس التجربة إلى المدرسة الابتدائية وإلى المدرسة المتوسطة ثم المدرسة الثانوية أي نقلنا اللغة نقلاً إلى جو لغويّ كامل يعني حاولنا في المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية أن نحدِّث الأطفال باللغة العربية، المعلمون جرَّبوا أن يحدّثوهم باللغة العربية أن يكون الجو كله جو تعليم باللغة العربية بدلاً من لغته العامية. إننا بذلك نقترب من المشكلة وإن عجزنا عن التوجه إليها مباشرة في مرحلة رياض الأطفال.

المسألة الثالثة: التي أحب أيضاً أن نتريث عندها هي ما عبَّر عنه الزملاء بكلمة اللاتاريخية أي عجز اللغة العربية عن مواكبة العصر. المشكلة في نظري تُحل كما أشار الإخوان والزملاء بأن يوجد العلم العربي وتوجد المعرفة العربية. لا سبيل إلى هذا السبيل قد يكون هناك كما يقول المناطقة (دور فاسد) بمعنى أن العجز عن تعلّم اللغة العربية تعلّماً جيداً وتعليمها تعليماً جيداً يؤثِّر حتى على المعرفة العربية وعلى تطوُّر المعرفية والعلم العربيين والعكس صحيح. ولكن لا بد من كسر الحلقة وكسر الحلقة بطبيعة الحال يكون بتطوّر العلم العربي وتطوير المعرفة العربية وكما أشار الزملاء دخل كثير من الكلمات الآن إلى اللغة العربية بحكم تطوّر العلم العربي الأصيل ووجدت المعرفة العربية الأصيلة لماذا لا نصل عند ذلك إلى حد نجد فيه الأجانب يترجمون مصطلحات ومعناها من اللغة العربية إلى اللغة الأجنبية لماذا لا يكون ذلك كما كان في ماضيات أيامنا في القرن الرابع الهجري وفي العصور القديمة عندما نقلت كثير من الكلمات التي أوجدها العرب في العلوم المختلفة إلى اللغات الأجنبية وما تزال حتى اليوم تستخدم في اللغات الأجنبية في الجبر وفي المقابلة وعلم المناظر وغيره، كل هذه مصطلحات عديدة كما نعلم نقلت إلى الغرب لأن العرب هم الذين اكتشفوها. لماذا لا يكون لدينا علمنا العربي ولماذا لا تكون لدينا معرفتنا العربية. وتطوير اللغة العربية ولا تاريخيتها أمر رهين في نهاية الأمر بتطوير المعرفة العربية وتطوير العلم العربي هذه أيضاً إشارة أريد أن أتوقّف عندها.

المسألة الرابعة قبل الأخيرة التي أريد أن أشير إليها هي بحق مسألة هامة،

تتعلق بقضية الانشطار الاجتماعي والانشطار الطبقي وأثر اللغة في الانشطار الاجتماعي والانشطار الطبقي كما ذكر بعض الزملاء مشكلة عامة نجدها في كثير من الدول حتى تلك التي لا توجد فيها اللهجة العامية بالمعنى الكامل للغة الفصحى. والمربّون الذين بحثوا في المنشأ الاجتماعي للطلاب ومشكلة الأصول الاجتماعية للطلاب ولا سيما في التعليم الثانوي ثم في التعليم العالي وبيّنوا أن نسبة أبناء الطبقات العمّالية والفلاّحية ما تزال ضئيلة جداً في أوروبا والغرب في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، ذكروا أن من أهم هذه الأسباب أن المدرسة مفَّصلة على قدّ أبناء طبقات اجتماعية معيَّنة وبشكل خاص على قد أبناء الطبقات التي تمتلك القدرة على التعبير باللغة الأجنبية السليمة وهي الطبقات القائدة في معظم الأحيان وأشار الإخوان إلى أهمية امتلاك اللغة أحياناً للنجاح في بعض المهن السياسية ومهن المحاماة وسواها ولكن بيئة المنزل تفرض نفسها في النهاية على الطفل فالأطفال الذين ينشأون في بيئة من طبقة معيَّنة في معظم الأحيان يتعرَّضون لجو ثقافي متقدم من حيث اللغة العربية سواء فيما يقرأون وما يتوافر لهم من كتب ومن مجلات وحتى في لغة آبائهم والعكس صحيح فهنالك فعلاً ارتباط، وهذا لا يمكن أن نتغلّب عليه إلاّ عن طريق البيت ولعلّ وسائل الإعلام الحديثة تساعد بعض الشيء على حل هذه المشكلات إن لم تزدها ضراوة عندما نجدها أحياناً تبث أخطاء كثيرة في وسائل البث ووسائل الإعلام.

النقطة الأخيرة هي قضية العامية والفصحى أعتقد أن التقارب سائر يأخذ طريقه بين العامية والفصحى. ونحن نتوصّل تدريجياً إلى لغة مشتركة تقريباً العامية والفصحى حتى في حديثنا العامي مثلاً طبقة من المثقفين تقريباً تتحدَّث لغة بين اللهجة العامية والفصحى واللهجة العامية ينبغي أن لا يُنظر إليها على أنها عدوّ مباشر للغة الفصحى كما أشار الدكتور محمد جواد رضا ويمكن أن نعتبرها رافداً من روافد اللغة العربية الفصحى. الدكتور عدنان ذكر بأن اللغة العامية غير صالحة للحضارة. صحيح هي غير صالحة للحضارة من جانب وهي صالحة للتعبير عن بعض الجوانب من جانب آخر. فمن هنا التفاعل وليس التكامل فقط

بين العامية وبين الفصحى يمكن أن يُولد بعد ذلك لغة أغنى وأوفر.

د. بدر العمر:

سوف أتطرَّق إلى نقاط تعبِّر عن إحدى نتائج هذا القصور اللغوي في الواقع أنا لا أعرف لماذا نحن غاضبون على لغتنا العربية لا أتصوَّر الأُستاذ الدكتور الباحث ولا حتى الإخوان المعقّبين حدّدوا لنا ما هو المقصود بالقصور اللغوي لدى أبناء الوطن العربي ولا هم حدّدوا ما هو مستوى القصور بمعنى ما الخط الفاصل بين القصور واللاقصور على أساس أن نكون على أرضية واضحة. إخواني لا ننسى أننا نحن أصلاً نعيش في مجتمعات تعتمد على النتائج ولا تعتمد على الوسائط، واللغة هي إحدى الوسائط فكثيراً ما تتردّد مقولات على أساس ماذا يهمني من استخدام اللغة العربية الفصحى ما دمت أنا مستعد وقادر وأستطيع، ومتمكّن من التعبير عن ذاتي في اللغة العامية بما أنني سوف أصل إلى نفس النتائج. فهذه هي طبيعة المجتمعات التي نعيش فيها. السؤال الذي يطرح نفسه الآن ما هي النتائج المترتبة على القصور اللّغوي هل هي أيضاً في الواقع لم تتّضح؟ لقد اتضح اتجاهان في هذا الصدد اتجاه حول القومية العربية وبكوني عربياً يجب أن أستخدم اللغة العربية في مفهومها المتكامل تجاه الآخرين على أساس أن اللغة العربية الصحيحة تساعد على الفهم الصحيح للعلم فإن لم أتكلم العربية بشكل صحيح فهل يعني هذا أنني لست عربياً وليس عندي الحس القومي؟ وإن أنا لم أتكلم اللغة العربية بشكلها الجيد أو المناسب، فهل نحن نريد من المجتمع كله أن يصير أفراده علماء في اللغة العربية. في الواقع هناك كثير من أفراد الفئات المتقدمة ثقافياً ولكنهم لا يتكلمون لغتهم الأم بشكلها الصحيح. نحن نودّ أن نعرف أيضاً ما هي النتائج المترتبة ثم ونحن نناقش معضلة الطفل وقصوره اللغوي في الوطن العربي فإننا مقرّون بأنها مشكلة عامة وما دام الوطن العربي كله قد ارتضى أن هناك بدائل للغة العربية الصحيحة كما نتعامل في الواقع إذاً فهذه البدائل استطاعت عملياً أن تخدمه بشكل أفضل لتوصيل أفكاره وتحديد اتجاهاته وتواصله مع الآخرين وما شابه ذلك. هذه مجموعة من التساؤلات حاولت أن أطرحها وشكراً.

د. حامد عبد العزيز الفقي:

أشكر الباحث لأنه طاف بنا في بستان واسع اقتطف من كل لون من الألوان زهرة. ولكن كان من الأفضل لو أننا طرحنا بعض ألوان القصور وتعمَّقنا فيها لأن القضايا التي عرضها قضايا واسعة ويحتاج كل منها إلى جلسة بل إلى جلسات. ومشكلة اللغة لها أبعاد كثيرة مثلما تناول الزملاء، الأسرة، المجتمع، لها أبعاد نفسية لها أبعاد اجتماعية لها أبعاد حضارية الخ. وقد أشار الزملاء إلى هذه الأشياء. القضية التي أحب أن أضيفها وربما لمسها الدكتور عبد الله الدنان في حديثه ولمسها بطريقة معارضة للدكتور بدر العمر وهي الحرمان الثقافي والاجتماعي كأحد أنواع القصور أو أحد أنواع العقبات التي أدّت إلى الوضع الحالي الموجود والذي يعاني منه. ولكن كما أشار بعض الزملاء الآن البلاد العربية تعرّضت إلى احتلال أو تخلّف ثقافي وحضاري وحتى الآن توجد بيننا نسبة كبيرة من المحرومين ثقافياً واجتماعياً وهم الذين يسكنون الريف. والريف لم يحظ بنفس الرعاية الموجودة والتي ركزت على مدى الأجيال في المدن وبالتالي فإن المدرسة لا تستطيع أن تنهض وحدها بهذا العبء. لقد ألقينا المسؤولية أو معظم المسؤولية على المدرسة. ولكني أعتقد أنه ما لم تنهض كل المؤسسات مع الأُسرة والمدرسة وتقدّم برامج أخرى، برامج تعويضية، كما فعلت بعض الدول المتقدمة وقدّمت للأطفال الذين يعانون من الحرمان الثقافي والحضاري والاجتماعي برامج تعويضية حتى إذا ما وصلوا إلى المدرسة استطاعوا أن يسايروا الأطفال الآخرين الذين أتوا من البيئات المحظوظة، فإنّنا لن نتخلّص من هذا الحرمان. فهذا التخلّف الحضاري والثقافي هو أحد أسباب القصور اللغوي ولا بد أن نضعه في الاعتبار عند علاج المشكلة. النقطة الثانية التي أودّ أن أشير إليها هي نقطة ارتباطنا بالتراث أو ارتباطنا بالقرآن الكريم وحرص أصحاب المناهج المدرسية على أن لايفقدوا أو لا يفقد الأطفال الصلة مع العقيدة ومع القرآن الأمر الذي يحملهم أحياناً على تقديم بعض النصوص التي قد لا تتّفق مع شروط اللغة السهلة المعاصرة التي أشار إليها أحد الزملاء وهي لغة الجرائد أو لغة الصحف وبالتالي قضية الجمع بين المحافظة على التراث أو المحافظة على العقيدة وعلى الدين

ولغة القرآن، وبين تقديم اللغة بصورة سهلة بحيث يستسيغها الأطفال ويستوعبونها، هذه القضية لا بد أن تؤخذ في الاعتبار عند معالجة هذا الموضوع. وشكراً.

د. عزّت عبد الموجود:

الذي دفعني أن أتحدَّث وأطلب الكلمة متأخراً هو أن الوقت لم يسعف الدكتور محمد جواد رضا أصلاً أن يعالج موضوعين رئيسيين هما: كيف تكتب اللغة وكيف نقدم هذه المعرفة في هيئة مهارات تدريسية للمعلمين. والنقطة الثانية والأخيرة هي غياب التجريب في ميدان البحوث والدراسات اللغوية والتربوية أيضاً. أحب أن أشير إلى أن القضية التي تطرح علينا الآن هي ليست مادة تعلّم اللغة بقدر ما هي طريقة التعليم. نحن لا نبحث عن خيار بين أن نعلِّم العامية أو نعلِّم الفصحى؟. لأن الأخ الدكتور حنفي بن عيسى تفضّل بأن هناك تجاوراً بين الإثنين، ويمكن أن ترد اللغة العامية في أكثر أصولها إلى اللغة الفصحى والدكتور كمال بشر له بحوث طويلة في هذا المجال تثبت أنه يمكن أن نرد ٩٩٪ من اللغة العامية إلى أصول لغوية فصيحة... إنما القضية هي قضية الطريقة كيف نعلِّم هذه اللغة وكيف نعلِّم المعلمين في جميع المواد أن يستعملوا الفصحى في تعليمهم لتبقى اللغة العربية أداة تعبير عن الفكر بعامة ولرصد خبرة معينة. إن اللغة هي أداة اصطلاحية في تنظيمها وتراكيبها، وسيلة من وسائل الاتصال لا يمكن أن نغيّر هذه الطبيعة وكما تفضل أستاذنا الدكتور عبد الله عبد الدايم اللغة لا يمكن لها أن تسبق الفكر فنحن نفكر باللغة وننظم فكرنا باللغة. العلاقة بين الفكر واللغة علاقة إيجابية ومباشرة. من هذه المنطلقات الفكرية يجب أن تتّجه جهودنا في البحث أصلاً إلى محاولة تيسير وتسهيل تعليم اللغة للأطفال خصوصاً في السن المبكرة عندمايبدأون الكلام، فالطفل يأتي كما هو واضح من تجربة باسل إلى المدرسة وأذناه لم تسمعا ما نسمِّيه لغة فصحى ولم تعهدا هذه اللغة. فإذا بالمعلم يواجهه بقوالب وبمصطلحات وبأشياء جديدة هذا فاعل وهذا مفعول وهذه فتحة وهذه ضمة إلخ... هذه الأشياء تجعل بين الطفل وبين تعلُّم اللغة فجوة نفسية قد تنتهي بالانفصام اللغوي الذي تحدَّث عنه الدكتور حنفي بن عيسى. ولذلك فإن معلِّم

اللغة ليس وحده هو الذي يحتاج إلى تدريب وتأهيل، بل جميع الذين يعملون بالحقل التربوي محتاجون إلى الإحاطة باللغة الجيدة تعبيراً وكتابة وبفنون تقديمها إلى الأطفال. كيف نجعل مفاهيم الكيمياء والفيزياء أكثر وضوحاً وأسهل فهماً؟ كيف ننقلها إلى مستويات أقل تعقيداً في التعليم كيف نأتي بكتاب في الصف الثالث الثانوي ونبسّط لغته ليكون في متناول تلميذ الصف الثالث المتوسط وهكذا؟.

د. محمد جواد رضا:

يا حبذا لو نخرج قليلاً إلى طراوة اللغة من معضلاتها. أعتقد أن هشام بن عبد الملك أو الوليد بن عبد الملك أو أحدهما كان مصاباً بالشرح في عينيه وكان الماء يسيل منهما، فدخل عليه شاعر يريد أن يمدحه وبطريقة الغزل قال يخاطب نفسه (ما بال عينيكَ منها الماء ينسكب) فغضب الخليفة متوهماً أن الشاعر يغمزه فقال له (مالك ولعيني لا أم لك اخرج من هنا). وذهب الأصمعي يوماً يشتري بطيخاً من السوق في بغداد فقال للبقال بكم هاتان البطيختان فقال له البقال... «بصفعتان في القفيان». فالمشكلة قديمة في الواقع وأنا قلت إني في هذه الأمسية لا أملك أجوبة قطعية على قضايا الإعضال اللغوي ولكني أريد أن أثير أكبر عدد كبير من الأسئلة لأننا تعودنا أن نتجنّب طرح الأسئلة الصحيحة لمشاكلنا. وأعتقد أن كل ما أثير كان في اتجاه طرح أسئلة حول المعضلة اللغوية. الذي أحب أن أضيفه بشكل عابر أنه لم يكن هناك نيّة إلى تخصيص اللغة العربية بالإعضال،

القضية عالمية وعندما نثير قضية الإعضال أو القصور الذاتي في اللغة العربية وتعلّمها نحن نضع اللغة في مجرى اللغات العالمية الأخرى. فإذا كانت هناك مشاكل في اللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية فهناك مشاكل في اللغة العربية وعلينا أن ننظر ماذا فعل الإنجليز وماذا فعل الفرنسيون لمواجهة مشاكلهم اللغوية فنفعل فعلهم أو شيئاً قريباً منه، وأحب أن أضرب مثلاً بسيطاً من تجربة قام بها الأستاذ دنيس لوتون من جامعة لندن في أواسط الستينات حول دور اللغة في إيقاع الغبن الاجتماعي على الأطفال فقد أخذ مجموعتين من الأولاد في المرحلة الثانوية مجموعة من أبناء العمال ومجموعة من أبناء الطبقة الوسطى وكان بعض ما خرج به

أنه في سن الثانية عشرة كان معدّل طول المقالات التي كتبها أطفال العمال ٢١٠ كلمات أما معدّل طول المقالات التي كتبها أقرانهم من أبناء الطبقة الوسطى فكان ٢٨٩ كلمة. في سن الخامسة عشرة كان معدّل طول المقالات التي كتبها أبناء العمال ٢٢٨ كلمة، أما أطفال الطبقة الوسطى فكان معدّل كلماتهم ٣٤٨ كلمة فانكشف الفارق في الثروة اللغوية طبقياً وأيضاً تبيَّن له إن كتابة أطفال الطبقة الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس والميل إلى التعبير عن الذات بالأسلوب الحديث العفوي بينما كانت كتابة أبناء العمال أقرب إلى التعبير الميكانيكي القائم على الصيغ الكلامية المحفوظة من الكتب المدرسية كما كانت تتميز باللاشخصية Impersonality في صيغها وأعطى أبناء العمال انطباعاً بأن الكتابة كانت عندهم ممارسة شاقة حقاً وهي أكثر صعوبة عندما يكون موضوع الكتابة ذا طبيعة تجريبية. من النتائج الأخرى لاحظ لوتن طريقة التعبير عن الذات عند أبناء العمال فقد كانت تتكرر عندهم عبارات مثل (كما تعرف) (أليس الأمر كذلك) وكأن المتكلم هنا يطلب دعماً لأفكاره من الآخرين أما عند أطفال الطبقة الوسطى فقد كانت طريقة التعبير ذات توجّه ذاتي Ego-Centric (أظن) (أعتقد) (في تقديري) (برأيي) الأمر الذي يدل على الدلالة على الثقة بالنفس والثقة من المركز الاجتماعي.

د. حنفي بن عيسى:

تساءل بعض الإخوان عن عدم تعرُّضنا لتعريف القصور، القصور اللغوي الذي تتمثل فيه المعضلة المشكلة. اللغة عبارة عن مفردات وكثير ما تشبه اللغة بالمال وكما تقاس ذخيرة المرء من المال تقاس ذخيرته من اللغة. غير أن هناك فارقاً جوهرياً بين الأمرين. فأنت تستطيع أن تقيس ما في كيسك من نقود تستطيع أن تعدّها وأن تضعها واحداً فواحداً فتعرف كم لديك من نقود ولكنك لا تستطيع أن تعرف ما في قريحتك من مفردات... لا تستطيع أن تفرغ ما في جعبتك من مفردات لكي تعدها. إذاً المعضلة كيف نقيس الرصيد اللغوي لدى طفل من الأطفال وكيف نقول بأن هذا الطفل متفوِّق على ذاك؟ هناك بعض علماء النفس الذين حاولوا فعلاً أن يوجدوا حلاً لهذه المشكلة

ومن جملتهم العالِمSmith في ١٩٢٦ فقد اعتمد العالمSmith على قائمة وضعها Wood Wards عالم النفس المشهور قائمة من مفردات تتألف من ٣٠ ألف كلمة وهي الكلمات التي يمكن أو يجدر بالإنسان المثقف أن يعرفها ثم وضعت مختصرة أخرى هي من (١٥) ألف فقط. التلميذ المتخرج من المدرسة الابتدائية يجب عليه أن يعرف هذه المفردات، ولكن لا يمكن أن نختبر طفلاً في ١٥ ألف كلمة فمن هو هذا الطفل الذي سوف يصبر على هذا الاختبار؟ ومن هو هذا الباحث الذي يمكن أن يصبر على إجرائه وقتاً طويلاً مع طفل لاختباره في ١٥ ألف كلمة؟ عندئذ ماذا قال العالمSmith ؟

قال يمكن أن نختبره في ٢٠٠ كلمة فقط ونوجد لكل كلمة رسماً توضيحياً ونريه للطفل ونقول له ما هذا ونسجِّل جوابه، مثلاً نفرض أن من ٢٠٠ كلمة عرف ٤٠ كلمة، فنقول بأن رصيده اللغوي (٥٪) فقط لا يمكن ولا يجب استصلاح هذه النتيجة لأن ٢٠٠ كلمة أخذت من قائمة مطوَّرة كعيِّنة. لنفرض أنها أخذت مثلاً من قائمة قوامها خمسة آلاف كلمة إذاً $\frac{٥٠٠٠}{٢٠٠}$ × في عدد المفردات التي عرفها فنحصل على رصيد هذا الطفل من المفردات. المشكلة أو المعضلة هنا أيضاً هي أن الكلمة لها إخوة وأخوات لها بنات عم ولها مشتقات. فالطفل قد يعرف الفعل ولا يعرف المصدر وهو قد لا يعرف الفعل المزيد بحرفين وقد يعرف معنى صدر ولكنه لا يعرف معنى أصدر أو صادر أو استصدر إذاً فهو لا يعرف الكلمة حقاً، فمتى تقول بأن الطفل يعرف الكلمة. هذه المعضلة هي معضلة حقيقية يحاول العلماء إيجاد حل لها ولكن تعرفون أن القضايا الإنسانية والقضايا اللغوية لا تقاس كما تقاس الأُمور المادية الأخرى بالمكاييل.

د. عبدالله الدنان:

في الواقع أيها الإخوة دول العالم الآن جميعاً مصطلحة على شيء. إن اللغة يجب أن يُنتهى من مشكلتها في المرحلة الابتدائية. والكل يعمل على هذا. هذه نقطة. النقطة الثانية في كتاب الصف الثالث الابتدائي مثلاً هناك محاولة لتعليم الأطفال كيف يسألون، محاولة ميكانيكية. يقال لهم إن الكتاب موجود

ويمكن أن تراجعوه، من للعاقل وما لغير العاقل وأين للمكان ومتى للزمان وكيف للحال. صدقوني باسل يستخدم هذه استخذاماً سليقياً ولكن عندما قلت له من للعاقل قال لي ما العاقل؟ المصطلح صعب إدراكه على طفل عمره ثماني سنوات وهناك فرق بين إدراك المفهوم واستخدام المفهوم، يمكن للطفل أن يستخدم المفهوم وفي نفس الوقت لا يكون قادراً على إدراك تصنيف هذا المفهوم في الطبقات العلاقية. الحقيقة يجب أن نتعامل مع اللغة العربية الفصحى تعاملاً وظيفياً يزوّد الطفل بحافز ودافعية لأن يعبِّر عن نفسه باللغة الفصحى ليس عندما يطلب منه الأستاذ ذلك ولكن عندما يشعر هو نفسه بالحاجة إلى ذلك قال الدكتور عبد الله عبد الدايم إذا لم يكن عندنا الآن الوسيلة في الروضة فلنفعل ذلك في الابتدائي، ومع تأييدي للفكرة أقول إن الدافعية تكون أعمق عند أطفال الرياض.

د. عدنان شهاب الدين:

شكراً د. عبد الله الدنان. أيها الإخوة والأخوات في ختام ندوتنا هذه أود أن أتوجه باسمكم جميعاً بجزيل الشكر والتقدير للدكتور محمد جواد رضا على البحث القيم الذي استعرضه في هذه الأمسية وإلى كل من المعقّبين الدكتور حنفي ابن عيسى والدكتور عبدالله الدنان لتعقيبهما على هذا البحث، وأيضاً أتوجه بالشكر لكم جميعاً باسم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على مشاركتكم لنا هذا المساء في أعمال هذه الندوة ونراكم إن شاء الله على خير في ندوات أخرى في المستقبل.

الحرب والأطفال في العالم العربي

د. هاروت أرمينيان

النـدّوة الثّـالثَة

العنوان : الحرب والأطفال في العالم العربي .

رئيس الجلسة : د. حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقـدم الطفولـة العربية .

المتحدث : د. هاروتيون أرمينيان ـ الجامعة الأميركية في بيروت .

المعقب : د. محمد جواد رضا ـ جامعة الكويت .

د. هشام شرابي ـ جامعة جورج تاون .

المشاركون :

١ ـ د. أحمد عبد الله ـ جامعة الكويت .

٢ ـ د. أسامة الخولي ـ معهد الكويت للأبحاث العلمية .

٣ ـ الشيخة إلطاف سالم العلي ـ جمعية السدو .

٤ ـ السيد بدر الحميضي ـ الصندوق الكويتي للتنمية .

٥ ـ د. بدر العمر ـ جامعة الكويت .

٦ ـ السيدة بشرى حديد .

٧ ـ السيد جاسم الصقر .

٨ ـ د. حامد الفقي ـ جامعة الكويت .

٩ ـ د. حسن حمود ـ جامعة الكويت .

١٠ ـ د. طالب أحمد ـ بنك الكويت الصناعي .

١١ ـ د. سعد عبد الرحمن ـ جامعة الكويت .

١٢ ـ د. عبد الله الدنان ـ جامعة الكويت .

١٣ ـ د. عبد الله عبد الدايم .

١٤ ـ د. عزت عبد الموجود .

١٥ ـ السيدة فاطمة نذر ـ معهد التربية للمعلمات .

١٦ ـ د. قاسم الصراف ـ جامعة الكويت .

١٧ ـ د. قسطنطين زريق.
١٨ ـ د. كافية رمضان ـ جامعة الكويت.
١٩ ـ د. ليلى حبيب ـ جامعة الكويت.
٢٠ ـ د. محمد عودة ـ جامعة الكويت.
٢١ ـ الأستاذ هاني الهندي ـ مؤسسة الأبحاث العربية.
٢٢ ـ د. هشام نشابي.
٢٣ ـ د. وليد مبارك ـ جامعة الكويت.
٢٤ ـ د. وليد الخالدي.

تاريخ الندوة : الاثنين ٨/ ١/ ١٩٨٦.

كلمة الدكتور حسن الإبراهيم ـ رئيس الجمعية

حضرات الإخوة والأخوات:

عندما فكرت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مشروع ضحايا الحرب الأهلية اللبنانية والغزو الإسرائيلي من أطفال لبنان كانت تقصد تقويم وضع هؤلاء الأطفال الذين تأثروا بالأحداث إما جسدياً أو عقلياً أو عاطفياً، وكذلك تقويم الأضرار التي لحقت بمؤسسات رعاية الطفولة في لبنان بهدف تحديد حجم المساعدات ونوعها التي يجب تقديمها للمساعدة في تخفيف آثار الصدمات التي عانى من جرائها الأطفال في البلد الشقيق، وسيتم الاستعانة بهذه الدراسة في المجالات الآتية:

١ ـ توضيح أهمية الموضوع للرأي العام العربي، وخصوصاً في الكويت وبلدان الخليج العربي والجزيرة.

٢ ـ رفع هذه الدراسة إلى المراجع العليا في مجلس التعاون الخليجي لتعريفهم بحجم المشاكل التي يعاني منها الأطفال في لبنان.

٣ ـ تعميم الدراسة على المنظمات الإقليمية والدولية المتخصصة.

وقد تم توقيع عقد اتفاقية المشروع بين الجمعية والجامعة الأميركية في بيروت بهدف إجراء دراسة شاملة تتألف من ثلاثة أجزاء:

١ ـ إجراء مسح شامل للمؤسسات المعنية برعاية الأطفال في لبنان بغرض التعريف بالمصاعب التي تواجهها وتحديد احتياجاتها على أن يشمل هذا المسح دور

الأيتام ومراكز معالجة الأطفال المشوهين والمؤسسات التي ترعى الأطفال العاجزين عقلياً.

٢ ـ مراجعة وتحليل المعلومات التي جرى تجميعها في عام ١٩٨١ عن الأفراد المشوهين والعاجزين عقلياً، وفي عام ١٩٨٢ عن الحالة الصحية في مدينتي بيروت وصيدا وهي الأكثر تضرراً بالحرب، بهدف تحديد الحالة الصحية للأطفال في هذه المناطق.

٣ ـ إجراء دراسة ميدانية لحالة الأطفال اللبنانيين في المدارس للوقوف على المشاكل السلوكية والذهنية والعاطفية والجسدية التي يعانونها.

وترى الجمعية أن المعلومات والبيانات التي تم التوصل إليها ستساعد على تطوير السياسات الواقعية لأطباء الأطفال والعاملين في مجال التربية وعلم النفس، لمعالجة وضع الأطفال من ضحايا الحرب في لبنان.

كما أن التوصيات التي قدمتها الدراسة ستكون فعالة في رفع مستوى أداء وفعالية المؤسسات العاملة في مجال رعاية الأطفال من جهة، وتوضيح السياسة المطلوبة للاعتناء بشكل أفضل من جهة أخرى.

وما من شك في أن أطفالنا الذين يعيشون زمن الحروب والتوتر في أرجاء هذا الوطن يتطلعون إلى زمن آخر آمن يمكنهم من ممارسة حياتهم العادية والتمتع بأوقاتهم دونما حروب وصراعات تسبب لهم الأزمات النفسية وتترك فيهم آثاراً جسدية وعقلية تبقى معهم ربما طوال حياتهم.

لقد تلاقى في هذا المشروع الدافع الإنساني والدافع القومي لينيرا الطريق أمام الباحثين في هذا النوع الجديد من الضحايا التي كتب على المجتمع العربي أنه يقدمها. . . الأطفال ضحايا الحروب الأهلية والإقليمية. وقد تكاتفت جهود أكثر من جهة خيرة لتنفيذ فكرة المشروع وهي الأولى من نوعها في العالم العربي. وفي مقدمة هذه الجهات كان برنامج الخليج لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية ورئيسه سمو الأمير طلال بن عبد العزيز فلولا اليد الكريمة التي أسداها البرنامج إلى المشروع لما أمكن خروجه إلى الواقع. وقامت كلية العلوم الطبية في

الجامعة الأمريكية بمهمة التنفيذ واضعة كل خبراتها العلمية والفنية في خدمة هذا العمل الإنساني الجليل. أما الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية فقد فازت بشرف تبني المشروع وتعبئة القوى المالية والفكرية لإخراجه. إن تعاون هذه الجهات الثلاث يعطينا نموذجاً حياً على ما يستطيع العرب أن يفعلوه لأنفسهم في معالجة مشاكلهم ودرسها وتوفير الحلول لها دون حاجة إلى معونة خارجية. إن في هذه الأمة كل قدرات العطاء وهي كفؤة لعظائم الأعمال عندما تحسن النوايا ويكون هدف الجميع خدمة أغراض الأمة العليا.

وفقنا الله لما فيه خير أمتنا وأجيالنا الجديدة إنه هو السميع المجيب.

الحرب والأطفال في العالم العربي

د. هَارُوت أرمينيَان

يسعدني أن أتحدث إليكم في هذه الأمسية عن نتائج الأبحاث التي قمنا بها حول أوضاع الطفل في لبنان وبوجه التحديد حول الإعاقات الجسدية والنفسية والاجتماعية التي لحقت بالأطفال بعد عقد من الحرب. وإنني إذ أقدم لكم هذا الموضوع أواجه صعوبات ثلاث أساسية أولها توجّهي إليكم باللغة العربية إذ إنها المرة الأولى التي أخطب فيها بهذه اللغة وثانيها مرتبط بتنوع الدراسات التي شملتها بحوثنا وبالتالي تنوع الاختصاصات في تلك الحقول من علم نفس وعلم اجتماع وغيرها من المجالات التي تخرج عن نطاق إختصاصي، أما العقبة الثالثة فهي محاولتي أن أوجز في وقت قصير نسبياً دراسات شاملة استغرقت عاماً كاملاً وشارك فيها عشرة أساتذة جامعيين وستة باحثين وأكثر من خمسين مساعداً ميدانياً.

ولذلك سيكون عرضي لنتائج الدراسات مركزاً على نواحيه المرتبطة بحقل الصحة العامة ويمكن للمهتمين بالموضوع بشموليته الرجوع إلى تفاصيل هذه البحوث في التقرير المرفوع حولها أو في الكتاب الذي سيصدر عنها قريباً.

مما يلفت النظر عند القيام بمراجعة سريعة حول ما نشر عالمياً من دراسات عن تأثير الحروب على الصحة العامة، ان معظمها قد أجري بعد فترة طويلة من إنتهاء الحرب. فإذا أخذنا مثلاً الدراسات المتعلقة بتأثير تفجير القنبلتين الذريتين في هيروشيما ونكازاكي في اليابان، وجدنا أنها أجريت بعد سنتين من إنقضاء الحرب. ولقد أشار بعض أخصائيي وبائيات الأمراض (مثل الباحثة أليس ستيورات) إلى أن هذه البحوث تفتقر إلى المعلومات المتعلقة بالتأثيرات الآنية

للحرب (أو لتفجير القنبلة الذرية). وبالمقارنة، فإن جميع الدراسات التي أجريناها في لبنان كانت إبان الحرب وخلال استعارها. وهذا يشكل أحد الفروقات الأساسية بين الدراسات والبحوث الماضية المتعلقة بالحرب ودراساتنا الحالية. أما الفرق الأساسي الثاني فهو اعتبارنا الحرب في لبنان حالة مرضية مزمنة مما يستدعي الاستعانة بالمنهجيات وأساليب التحليل المتبعة في دراسات الأمراض المزمنة والمستوطنة بالمقارنة مع الأوبئة أو المشاكل الصحية الحادة Endemic and not Epidemic. ولقد كان إحساسي وإحساس زملائي في الجامعة الأميركية خلال حرب لبنان أننا لم نتعرض بعمق كاف للمشاكل التي نجمت عن الحرب. وكنا نشعر بضرورة القيام بعمل إيجابي ما وسط بيئة السلبيات التي كنا نعيشها. ثم كانت الزيارة الكريمة لمعالي رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وصحبه إلى بيروت في ربيع عام ١٩٨٣ باعثاً ودافعاً لإقامة الدراسات حول أطفال لبنان. ولقد باشرنا العمل في تطوير مشروع تلك الدراسات بعد اجتماعات متتالية واقتراحات متعددة. ومع أنه واجهتنا إمكانية هائلة للتوسع الأكاديمي في بحث هذا الموضوع فلم يثننا ذلك عن هدفنا الأساسي وهو التركيز على الدراسات ذات المردود الإيجابي في حقل التنفيذ. فكانت تطلعاتنا إلى تلك الدراسات على أنها خطوة أولى ضمن برنامج متكامل من البحث والتخطيط ومن ثم التنفيذ. وقد تألفت مكونات المشروع وأهدافه من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول:

مسح شامل للمؤسسات المعنية برعاية الأطفال في لبنان. ويهدف هذا الجزء إلى:

أ ـ إجراء مسح شامل للمؤسسات المعنية برعاية الأطفال المعاقين واليتامى في لبنان والتعرف على حاجاتها من حيث القدرة الاستيعابية المتاحة وعدد الموظفين وإمكانياتهم.

ب ـ تقييم الخدمات المتوفرة لدى هذه المؤسسات من ترفيه وتدريب مهني وثقافة صحية وتغذية بالإضافة إلى الخدمات الخاصة التي يمكن تقديمها للمعاقين واليتامى حسب الحاجة.

ج ـ التعرف على المعوقات التي تواجهها هذه المؤسسات والتي من شأنها أن تحد من تطويرها لنوعية خدماتها.

د ـ التعرف على طبيعة الحالات المرضية التي يعاني منها الأطفال المعتنى بهم.

الجزء الثاني:

أ ـ تحليل المعلومات التي جمعت سنة ١٩٨١ عن الأطفال المعاقين في لبنان.

ب ـ وكذلك تحليل المعلومات التي جمعت سنة ١٩٨٢ عن مراكز الطوارىء السكنية في ضواحي بيروت ومدينة صيدا. (١٤٤٨ عائلة لديها أطفال).

ج ـ تحليل المعلومات المتوافرة عن الأوضاع العامة لسكان بيروت وبالتحديد عائلات الأطفال من خلال الدراسة التي أجرتها كلية العلوم الصحية عام ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤ والتي نشرت نتائجها الأولية مؤخراً (١٦٢٣ عائلة).

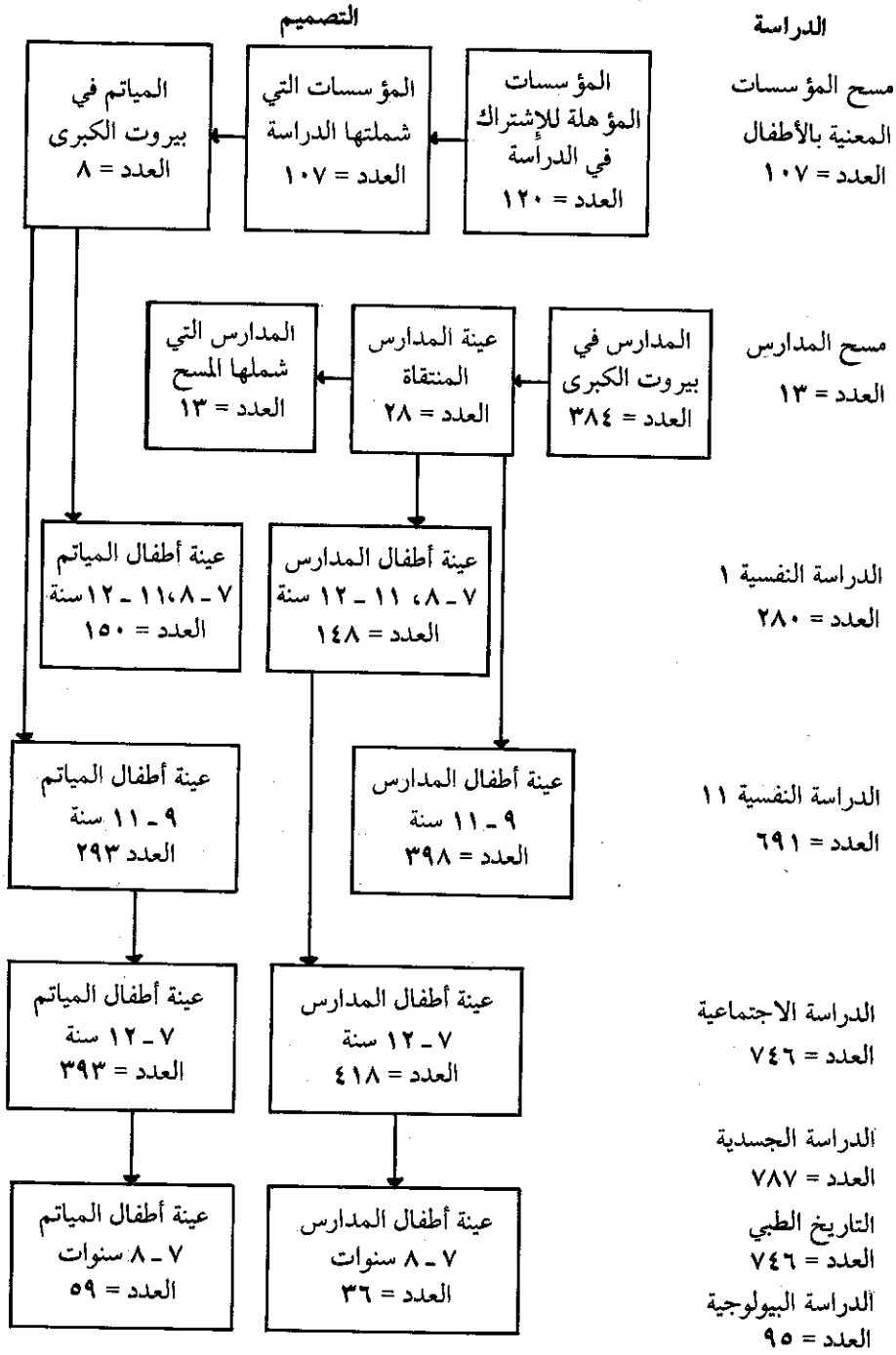
الجزء الثالث:

دراسات ميدانية مفصلة عن تلاميذ المدارس ودور الأيتام في بيروت الكبرى تشمل الفحوصات النفسية والجسدية والمخبرية والأوضاع الاجتماعية لحوالي ألف طفل.

منهجية البحث:

لقد اختلفت منهجية البحث بين أقسام الدراسة الثلاثة وضمن كل قسم أيضاً حسب مقتضيات البحث وأهدافه. فقد تطلب العمل على التحليل الإحصائي للمعلومات المتوافرة عن عائلات الأطفال خلال الاجتياح الإسرائيلي عام ١٩٨٢ وعن العائلات في بيروت عام ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤ جهداً دؤوباً دقيقاً. وقد استلزم مسح المؤسسات المعنية بالأطفال في لبنان موارد مختلفة ودعماً لوجستياً ملائماً. أما تقصي أحوال الأطفال في العمق فقد شمل تنفيذه خمس دراسات منفصلة مختلفة الوسائل لكن مرتبطة من حيث العينة والأهداف العامة. ويقدم الشكل رقم ١ تصميم الدراسات الميدانية.

تصميم الدراسات الميدانية الشكل رقم ١



نتائج الدراسات:

إلى أي مدى انتكست مستويات الصحة النفسية والجسدية لأطفال لبنان في ظل عشر سنوات من الحرب؟ وما هي الظروف الاجتماعية لهؤلاء الأطفال ضمن عائلاتهم أو المؤسسات التي ينتمون إليها؟ إن ثمرة جهود عام كامل من البحوث تظهر لنا ما يلي:

أ ـ الأوضاع الصحية للأطفال:

كان من المتعذر إجراء دراسات مقارنة لأوضاع الأطفال في الوقت الحاضر مع ما كانت عليه قبل الحرب لغياب الدراسات الشاملة في الأزمنة الماضية. واقتصرت التحاليل على المقارنة ضمن مجموعات الأطفال الحاضرة أو على المقارنة مع الدراسات في البلدان الأخرى. ولعله من النتائج اللافتة للنظر من بين المعلومات المتوافرة عن ١٩٨٢ تعاظم نسبة العائلات المهجرة قسراً من مساكنها (٥٤٪) والنسبة المماثلة للعائلات التي فقدت مورد دخلها (٥١٪) مما استتبع تفاقم حاجة السكان إلى المأوى والطعام والعون المادي. وإذا ما أضفنا إلى ذلك تردّي أوضاع البيئة والخدمات العامة توضح لنا انعكاس ذلك سلباً على صحة الأطفال حيث عانى ٢٠٪ منهم من الأمراض والوعكات، واشتكى طفل واحد من كل سبعة من الاضطرابات النفسية. وأفادت بالتالي الدراسات الميدانية لعام ١٩٨٥ عن تفاقم ظاهرة الأعراض السايكوسوماتية أو العضوية ذات المنشأ النفسي (٥٨٪) لدى الأطفال من تبول وتبرز لا إرادي وفقدان للشهية والأرق وغيره. وكان لأطفال المدارس وأطفال الضاحية النصيب الأوفر من هذه الأعراض. وسجلت مقاييس القلق مقادير أعلى نسبياً لدى الفتيات الأكبر سناً وأطفال المياتم الأكبر سناً. كما تعاظمت ظاهرة الاكتئاب لدى أطفال المياتم والمدارس المجانية بالمقارنة مع أطفال المدارس الخاصة وشبه الخاصة. وسجلت الاضطرابات المسلكية ازدياداً لدى الأطفال الذكور في المياتم. وتبين من نتائج الفحوصات المخبرية كثرة أطفال المياتم الذين يعانون من الطفيليات Parasites (٣٣٪) لدى مقارنتهم بأطفال المدارس (١٤٪) وكثرة تواجد الطفيليات لدى الأطفال في الضاحية الجنوبية (٣٦٪) لدى مقارنتهم بأطفال بيروت الغربية (٢٥٪) وبيروت

الشرقية (١٤٪). أما بالنسبة لفحوص الدم فلم يقع ضمن نطاق التعداد الطبيعي للهماتوكريتHematocrit سوى ٥٨٪ من الأطفال. ولوحظ أيضاً إنخفاض نسبة الهماتوكريت لدى أطفال المياتم لدى مقارنتهم بأطفال المدارس. وأكدت نتائج الكشف الطبي لعينة أطفال المدارس والمياتم بأن أطفال المياتم هم أقصر قامة من أطفال المدارس الذين يماثلونهم جنساً وعمراً. أما التلقيح ضد الأمراض فقد كان منخفض النسب إذ إن ٥٠٪ من الأطفال فقط كانوا قد حصنوا بلقاح شلل الأطفال واللقاح الثلاثي. وجدير بالذكر هنا أن ٤٠٪ فقط من المؤسسات المعنية بالأطفال تلقح أطفالها ضد الأمراض.

أوضاع المؤسسات المعنية بالأطفال والمشاكل التي تعاني منها:

تبين للباحثين كثرة المؤسسات المعنية بالمعاقين واليتامى التي أغلقت أبوابها قسرياً خلال الحرب (٤, ٣٧٪) أو التي قلصت نطاق خدماتها. كما تظهر انعدام وندرة بعض الخدمات الخاصة الضرورية (كالإرشاد والتوجية النفسي، الكشف الصحي الدوري على الأطفال، الخدمات التعليمية) والانتقاص الحاصل في جودة الموجود منها (كالخدمات الغذائية وأوضاع النظافة في المطابخ ونوعية التعليم المهني). وأما تردي أوضاع البيئة لدى المؤسسات الناتج عن نقص في إمدادات الماء والكهرباء ومشاكل التخلص من النفايات واستفحال انتشار الحشرات والقوارض إلى جانب عدم تحسين وتطوير الأبنية في ظل الحرب القائمة فقد أدّى إلى فقدان البيئة الضرورية للتنشئة والتربية الصحية لهؤلاء الأطفال. وقد رافق ذلك نقص في اليد العاملة المختصة في تربية الأطفال عزته المؤسسات إلى ندرة المؤهلين لملء تلك المراكز وضيق مواردها المالية وصعوبة تنقل الأفراد بين المناطق اللبنانية لتردي الأوضاع الأمنية.

ومن ناحية أخرى إن ما يلفت النظر حقاً هو النسبة المرتفعة للأطفال الذين تؤويهم المياتم دونما يُتْم إذ إن والديهم على قيد الحياة (٤٠٪ من أطفال المياتم).

بعض التوصيات والتطلعات المستقبلية:

إن ترجمة نتائج الدراسات والبحوث حول أوضاع الأطفال في لبنان إلى

أهداف عملية يستلزم تحليلاً مترابطاً للمعلومات التي وفرتها الجهود الحالية. كما أنه لا بد من إجراء دراسات نموذجية لاختبار أهلية وصلاحية الاقتراحات الإصلاحية المقترحة ضمن المجموعات السكانية والمؤسسات المعنية بالأطفال. ويمكن إعتبار التوصيات التي صدرت عن دراساتنا ذات شقين: شق معني بالحلول القصيرة الأجل وشق آخر معني بالحلول الطويلة الأمد. ولا بد لإخراج هذه الحلول إلى حيز الوجود من تضافر للجهود الخاصة والجهود العامة وذلك ضمن نطاق إصلاح وتحسين الأوضاع الصحية والنفسية للأطفال في المدارس والمؤسسات الذين أظهرت الدراسات سوء أوضاعهم. كما يجب أن يتزامن ذلك مع خلق الأجواء الملائمة للنمو والتفتح العاطفي والعقلي للأطفال في لبنان.

ونورد على سبيل المثال بعض التوصيات لتحسين أوضاع الأطفال الحالية وخلق الأجواء الملائمة لهم:

١ ـ اختبار وتقييم الخيارات والاستراتيجيات للمداخلات النفسية.
٢ ـ تنفيذ برامج المعاينة الصحية وتأمين التحصين الإجباري ضد الأمراض لأطفال المدارس والمؤسسات وإدخال نظام غذائي مساند في المؤسسات المعنية بالأطفال.
٣ ـ توسيع ركائز المعرفة الحالية خلال تحليل المعلومات المتوفرة والاستمرار في الجهود الهادفة نحو البحث والتطوير.
٤ ـ تدريب أخصائيين صحيين من المجتمع وخاصة أولئك المعنيين برعاية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
٥ ـ تطوير برامج دائمة لتحسين نوعية الخلفيات التربوية لمدرسي المدارس الابتدائية وما يشمل ذلك من ورش عمل ودورات تدريبية في تحفيز التلامذة وإدارة الصفوف المدرسية.
٦ ـ مراجعة القوانين المتعلقة بالترخيص للمدارس والمؤسسات المعنية بالأطفال وذلك بغية تطوير وتثبيت مستويات لائقة للعناية بالأطفال.

تعقيب الدكتور محمد جواد رضا

١ ـ الحروب هي أعلى صور العنف. وقد كان الأستاذ جون ديوي يقول إن اللجوء إلى العنف في حل المشاكل هو دليل على تعطل الذكاء الإنساني.

٢ ـ وكان أرسطو من قبل ذلك يقول. . . إن الحضارة هي من إبداعات زمن السلام.

٣ ـ ولم يكن العرب متأخرين في وعي الحقيقة المأساوية للحروب، فمنذ الجاهلية نبّه حكيم عربي إلى طبيعتها الهدامة وسلّط نور العقل على عواقب الحرب وعقابيلها في الأجيال التي تولد في الحروب وفيها تنمو. وهكذا صوّر زهير بن أبي سلمى هذه العواقب والعقابيل:

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم ... وما هو عنها بالحديث المرجّم
متى تبعثوها تبعثوها ذميمة ... وتضر إذا أضريتموها فتضرم
فتعرككم عرك الرحى بثفالها ... وتلقح كشافاً ثم تنتج فتتئم
فتنتج لكم غلمان أشأم كلّهم ... كأحمر عاد ثم ترضع فتفطم

و(احمر عاد) هذا الذي ذكره زهير هو رجل يقال له قدار بن سالف وهو عاقر ناقة النبي صالح المبعوث في عاد وقد وصف القرآن (أحمر عاد) هذا بالشقاء: ﴿ **إذْ انبعث أشقاها. فقال لهم رسول الله ناقة الله وسقياها فكذبوه فعقروها فدمدم عليهم ربهم بذنبهم فسوّاها** ﴾.

٤ ـ في سنة ١٩٧٤ أعاد عالم نفس فيتنامي إحكام رسم هذه الصورة المأساوية

للحرب في رسالة بعث بها إلى Morris Frazer مؤلف كتاب Children in Conflit قال فيها:

(لقد استمرت الحرب الفيتنامية طويلاً حتى لم يعد يوجد الآن في فيتنام فرد واحد يملك أية فكرة عن كيف كانت الأحوال قبل الحرب. إن أطفالنا يجهلون معنى السلام وإذا تخيلوه فإنهم يتصورونه مكاناً جميلاً وأوقاتاً مرحة خلواً من المشاكل والأزمات والمسؤولية... نوعاً من أنواع الجنة على الأرض).

٥ ـ ومن هذا المنطلق الأخلاقي في شجب الحرب والتنبيه إلى نتائجها التخريبية في الإنسان تصدت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إلى العمل على إخراج هذا المشروع إلى حيز الوجود وقد بين لكم السيد رئيس الجمعية غاياته ومراحله وما اقتضاه من جهد وجهاد.

٦ ـ إن الوثيقة التي بين أيدينا[1] تحمل نتائج هذا المشروع الكبير عن ضحايا الحرب الأهلية والغزو الإسرائيلي من الأطفال في لبنان. هذه الوثيقة تمثل حصيلة دراسات مكثفة استغرقت عاماً كاملاً وتم إجراؤها تحت أشد الظروف عسراً وأكثرها مشقة وأقلها ملاءمة لإجراء أمثال هذه البحوث (ص ٢).

٧ ـ لقد بدأت الحرب الأهلية اللبنانية عام ١٩٧٥ بحوادث متفرقة قادت بدورها إلى صدامات متقطعة بين الفئات السياسية. ثم تعاظمت المواجهات العنيفة في حجمها لتشمل قتال الشوارع والتفجرات العشوائية وأعمال القنص والخطف والتعذيب وكذلك القصف المتبادل للأحياء السكنية بالصواريخ ومدافع الميدان. ثم سرعان ما رسم خط وهمي عرف بالخط الأخضر قسّم العاصمة إلى قاطعين متباينين من أطرافها الخارجية إلى مراكز السكن الكثيفة. في الوقت ذاته تم تدمير المركز التجاري للعاصمة وجرى نهبه وتعرض مرفأ بيروت وبنوكها إلى نيران الفرقاء المتقاتلين. وعزلت البلد عن العالم.

(١) الإشارة هنا إلى الوثيقة التي تحوي نتائج مشروع الدراسة والتقرير النهائي عنها وقد جاء بها الدكتور أرمينيان من بيروت وقد تحولت إلى كتاب باللغتين العربية والإنكليزية. والإشارات المرجعية في هذا التعقيب هي إلى هذه الوثيقة.

الخارجي بغلق المطار الدولي وتوقف الملاحة البحرية. وتعرضت محطات توليد الطاقة الكهربائية بسبب القصف فانقطع التيار الكهربائي كما توقفت محطات تصفية المياه وتعقيمها لارتباطها بمحطات توليد الطاقة الكهربائية. ولم تصمد اتفاقات الهدنة الطويلة... وهكذا وجدت البلد نفسها تنحدر بسهولة إلى حضيض من الفوضى والعنف.

٨ ـ ثم جاء الغزو الإسرائيلي صيف ١٩٨٢ وهذه المرة تعرضت الأرياف للقصف من الجو والبر والبحر وراحت العمارات الشاهقة تتهاوى الواحدة بعد الأخرى تطمر سكانها تحت أنقاضها وتميت الملتجئين إلى سراديبها اختناقاً. وكان الغزو الإسرائيلي فرصة لتجريب أنواع جديدة من الأسلحة... القنابل الفراغية... القنابل الفوسفورية... ولعب الأطفال الملغمة. العاصمة حوصرت وقطع عنها الماء والطعام والكهرباء والتموينات الطبية فعجزت المؤسسات الصحية عن تقديم خدماتها لطوفان الجرحى.

٩ ـ ولم يكد الغزو الإسرائيلي ينتهي حتى تفجرت حروب من نوع جديد... حرب الجبال... حرب المخيمات... حرب الضواحي... حرب طرابلس وصيدا... وقادت هذه الحروب إلى مزيد من الدمار وتشريد آلاف جديدة من الناس. وأخيراً جاءت الكارثة الكبرى... فانهار النظام الاقتصادي وسقطت قيمة العملة الوطنية الأمر الذي أدى إلى مزيد من الفقر والحرمان.

١٠ ـ إن الانتقال من حياة الدعة والعافية إلى المرض والتشرد بدأ يعبر عن نفسه في النتائج المباشرة للإصابات والموت والعجز وما يخلفه العجز والإصابة في أولئك الذين يسقطهم الموت من حسابه فيبقون على قيد الحياة أمواتاً كالأحياء أو أحياء كالأموات لأنهم يبقون أسرى العديد من العاهات الجسدية والنفسية.

في هذه الأحوال يكون الأطفال هم الضحايا الأكثر هشاشة والأسرع سقوطاً لأن التجارب المروعة Traumas تدمّر وجودهم الداخلي حين يسلبون الإحساس بالأمن والثقة بالنفس والاطمئنان إلى الحياة برمّتها. وليس من

الضروري أن يتعرض الأطفال أنفسهم للتجارب المروعة. يكفي أن يروها تصيب الآخرين. إن مشاهد العنف ـ حتى في الآخرين ـ لها طاقة احتمالية غير محدودة على طبع سلوك الأطفال بالعدوانية والميل إلى ممارسة العنف كوسيلة للدفاع عن الذات.

١١ ـ **أهمية المشروع**: ليس من ريب أن حرب العشر سنوات قد تركت كل آثارها التخريبية في الأطفال اللبنانيين. ولكن قبل الشروع في تنفيذ هذا المشروع لم يكن شيءٌ من هذه الآثار التخريبية موثقاً أو مبحوثاً بحثاً علمياً منظماً. كذلك لم يكن موثقاً أثر الانهيار الاقتصادي ونتائج العنف على سلوك الأفراد والجماعات التي كان من أبرزها تحطم العوائل وتشتتها وفقدان الأعمال والبطالة وتضاؤل الفرص التعليمية وتلاشي الرعاية الاجتماعية أمام الأطفال.

١٢ ـ **الحرب والمعوقون**: وفقاً لإحصاءات وزارة التخطيط اللبنانية لعام ١٩٧٠ كان المعوقون ـ أطفالاً وراشدين ـ يمثلون (١,٤٪) من مجموع السكان (٣٠١٥٠ شخصاً). من بين هؤلاء كان الأطفال يمثلون (٢٠,٨٪) أي (٢,٦٧٠ طفلاً). الحرب الأهلية رفعت حجم المعوقين إلى (٦,٢٦٪) من مجموع السكان أي بزيادة مقدارها (٦٠٠٪)، ورفعت عدد الأطفال المعاقين بهذه النسبة طبعاً، علماً بأن هذه الإحصاءات تتوقف عند العام ١٩٨١.

١٣ ـ **التشريد وآثاره في الأطفال**: قام الباحثون بدراسة عينة من العوائل المشردة بلغ تعدادها ١٤٤٨، وكلها كان لها أطفال. كانت هذه العوائل موزعة بين بيروت الغربية والضواحي الجنوبية من بيروت ومدينة صيدا وكان من أبرز نتائج هذا المسح:

التشريد Displacement : التشريد هو أكبر آثار الحرب الأهلية والغزو الإسرائيلي وهناك تخمينات تؤكد أن أكثر من نصف العوائل اللبنانية هي الآن مشردة عن منازلها أو مواطنها الأصلية كما أن بعض العوائل المقيمة في بيروت سبق أن تشردت أكثر من مرة عن الأماكن التي نزحت إليها.

قال أفراد المجموعة التي استجوبت من القاطنين في بيروت الغربية أن ٥٤٪ منهم كانوا من المتشردين. في الضواحي الجنوبية من بيروت كانت نسبة العوائل المشردة ٩,٨٪ من مجموع العوائل المستجوبة. أما في صيدا فإن نسبة العوائل التي تعرضت للتشريد كانت تمثل ١٠,٩٪.

١٤ ـ **الفقراء... هم الأكثر تشرداً**: وكالعادة... فإن الفقراء كانوا أكثر من غيرهم عرضة للتشرّد. وقد كشفت الدراسة أن ٧٧,٦٪ من العوائل المشردة في الضواحي الجنوبية لبيروت كانوا من العوائل الفقيرة التي يعيلها رجال ذوو مؤهلات تعليمية محدودة. وبين هذه العوائل... كانت نسبة الذين خسروا موارد رزقهم عالية جداً كما أن أرباب هذه العوائل لم تكن مؤهلاتهم التعليمية لتزيد عن الحدود الدنيا وهكذا يتحد الفقر والجهل في هؤلاء المحرومين الذين طالب ٧٠,٣٪ منهم بمساعدات مالية مشيرين بذلك إلى اعتمادهم في تدبير شؤونهم المعاشية على المعونات العينية من المنظمات المحلية.

١٥ ـ **بؤس الظروف السكنية**: وكان السكن مصدراً آخر من مصادر معاناة هذه العوائل. ففي بيروت الغربية والضواحي الجنوبية تبين أن ٤٤,٤٪ من عوائل العيّنة المدروسة كانت تسكن ما معدله غرفة واحدة لكل سبعة أشخاص. أما في صيدا فقد كان العدد يزيد على سبعة أشخاص للغرفة الواحدة.

١٦ ـ **الأطفال... هم الأكثر معاناة**: في هذه الظروف المعاشية كان الأطفال هم الضحايا الأكثر سقوطاً وخاصة بالأمراض، فقد تبين أن ١٨٪ من الأطفال دون سن الخامسة عشرة كانوا يعانون من مرض جدي واحد على الأقل وكان الإسهال هو الأكثر فتكاً بهؤلاء الأطفال كما أن ٤٩٪ من الأطفال الضحايا كانت أعمارهم تتراوح بين ٣ـ٩ سنوات.

ولم تكن الاضطرابات العقلية أقل فتكاً من الأمراض البدنية. فقد كشفت الدراسة أن نسبة الأطفال المصابين بالاضطرابات العقلية في بيروت الغربية

بلغت ٨,٩٪ من أطفال ما دون الخامسة عشرة، وارتفعت هذه النسبة في الضواحي الجنوبية إلى ١٤,٨٪ بينما كانت في صيدا ٧,٣٪. وعلى العموم فإن ٥٥٪ من الأطفال المصابين بالأمراض العقلية كانت أعمارهم تتراوح بين ٣ـ٩ سنوات وكانت الاضطرابات العقلية التي تظهر على هؤلاء الأطفال هي:

١ ـ الصراخ.

٢ ـ البكاء المستمر.

٣ ـ التحسرSighing .

٤ ـ الإفراط في الأكل أو الامتناع عن الأكل.

٥ ـ عسر النوم.

٦ ـ الكآبة.

٧ ـ القنوط (أن يفقد الوجه قدرته على التعبير عن المشاعر).

٨ ـ السهو.

٩ ـ اللامبالاة.

١٠ ـ الحركة المفرطة التي ليس لها مبرر ظاهر.

١١ ـ الجدال والمناكفات.

١٧ ـ **الآثار السلوكية للحرب في الأطفال**: الأطفال الذين تعرضوا إلى مشاهد القتل حوروا نظام تعليلاتهم الأخلاقية ليثبتوا مبررات أخلاقية لأعمال القتل. وفي حالات أخرى يبدو أن مشاهد العنف في الواقع أو في التلفزيون أضعفت الحاسة الأخلاقية عند الأطفال نهائياً وجعلتهم أكثر عدوانية وأكثر احتراماً للعنف.

من ناحية أخرى أظهرت الدراسة تعاظم ظاهرة القلقAnxiety عند أطفال المياتم وسكنة الملاجىء العامة بصورة خاصة.

ملاحظات ونتائج

والآن . . . وبعد عرض أهم ما جاء في الوثيقة . . . أسجل بعض ملاحظاتي واستخلاصاتي حولها :

أولاً ـ النزعة المهنية للدراسة

أول ما تعكس هذه النزعة المهنية نفسها فيه هو أبواب التقرير المصنفة على النحو التالي :

النزعة المهنية للدراسة ـ أبواب التقرير .

١ ـ **الفصل الأو ل**: الخلفية التاريخية لأحداث الحرب الأهلية في لبنان .
٢ ـ **القسم الثاني** : التحليل الثانوي للمعلومات المتوفرة حول الأطفال في لبنان .
٣ ـ **القسم الثالث** : المعاهد التعليمية التي ترعى الأطفال في لبنان .
٤ ـ **القسم الرابع** : أثـر الأحـداث الأخيرة علـى مدارس منطقـة بيروت الغـربية الكبرى .
٥ ـ **القسم الخامس** : الملامح الاجتماعية لأطفال المدارس ودور الأيتام .
٦ ـ **القسم السادس** : التقويم النفسي للأطفال .
٧ ـ **القسم السابع** : الدراسات الصحية والبايولوجية حول الأطفال .
٨ ـ **القسم الثامن** : الخلاصة والتوصيات .

كذلك تعكس النزعة المهنية للتقرير نفسها في عدد ضخم من الجـداول الإحصائية المتخصصة التي ينتفع بها ويفهمها ذوو الاختصاص في ميدان الطب

وحدهم. وفيما يلي إحصائية بهذه الجداول حسب ورودها في أبواب الدراسة:

عدد الجداول الإحصائية المتخصصة في التقرير

١ ـ القسم الثاني	٣٥	جدولاً
٢ ـ القسم الثالث	٥٣	جدولاً
٣ ـ القسم الخامس	٤	جداول
٤ ـ القسم السادس	٧	جداول
٥ ـ القسم السابع	٣٠	جدولاً
٦ ـ القسم الثامن	٤	جداول
المجموع:	١٣٣	جدولاً

إن هذه النزعة المهنية الطاغية تقلل من فرص الانتفاع بهذه الدراسة بالنسبة للقارىء العادي وهو الذي كان هدفنا الأول منها. إن مشروع هذه الدراسة كان هدفه العام أن يصل إلى الضمير العربي والضمير العالمي ليحركهما باتجاه الطفولة المبتلاة في لبنان، وليس من الممكن القول بأن الدراسة بتوجهها المتخصص هذا يمكن أن تؤدي هذه المهمة.

أسئلة لم تجب عليها الدراسة

١ ـ غياب المسح الشامل للأطفال المتضررين بالحرب.

٢ ـ غياب التوزيع الأثني لهؤلاء الأطفال... فالدراسة لا تنبئنا شيئاً عن توزيعهم الاجتماعي والديني والمذهبي ولهذا فنحن لا نعرف من هم الأكثر تعرضاً لأذى الحرب.

٣ ـ غياب المسح الشامل أو النسبي للعاهات التي سببتها الحرب للأطفال الأيتام الذين تسببت الحرب في يتمهم.

٤ ـ غياب التوزيع الطبقي لهؤلاء الأطفال فالورقة لا تخبر بشيء عن مراكزهم الاقتصادية رغم أنها أشارت إلى كون نسبة كبيرة منهم من الفقراء ولكنها لم تخبرنا هل أن فقر هؤلاء ناجم عن الحرب ذاتها أم أنهم من الفقراء أصلاً.

٥ ـ خلو الدراسة من العرض الكاشف لمعاناة الأطفال الحقيقية من الحرب وترويعها.

٦ ـ الطبيعة المهنية المتطرفة للدراسة تجعلها قليلة الفائدة إلا لمن هم في مستوى الباحثين الذين قاموا بتنفيذها.

٧ ـ تحميل الدراسة بعدد كبير من الجداول الإحصائية التي لا يفهمها إلا المتخصصون في الإحصاءات الطبية أو التربوية... وهي متروكة من دون تفسير ينقل مضامينها إلى القارىء العادي.

٨ ـ خلو الدراسة من شواهد على معاناة الأطفال، (حالات Cases) من الآلام تصل إلى قلوب الناس وتؤثر فيها وتحركها من أجل هؤلاء الأطفال الضحايا. لقد كان من الممكن أن تنطوي الدراسة على شواهد مثل الشاهد التالي الذي اختاره موريس فريزر (من بين شواهد كثيرة) من ضحايا الحروب العرقية والدينية في الولايات المتحدة الأمريكية وإيرلندا.

من مذكرات طفلة (٤ سنوات) أيام العنف

الأسود في واتس ـ لوس انجلوس.

سمعت صوت بنادق. شعرت بالذعر. كانوا يطلقون نيران بنادقهم ومسدساتهم في الليل ولم أستطع النوم. كنت مروعة وفزعة من أنهم قد يشرعون بنادقهم على نوافذ غرفتي ويطلقون النار عليّ. نمت ليلتئذ مع أمي في فراش واحد. كان هناك مخزن قريب من بيتنا تلتهمه النيران. كانوا يشعلون النار في كل شيء. خيل إليّ يومئذٍ أن العالم كله يحترق.

ـ صيف ١٩٦٥ ـ

٩ ـ إنه لأمر محزن حقاً أن تخفض معاناة البشر إلى أرقام ونسب مئوية صماء فارغة من نبضات التعاطف مع الألم الإنساني. وهذا ما أرجو أن تتخلص منه هذه الدراسة الرائعة عندما تصل القراء في صورة كتاب.

مـداخـلات

د. حسن الإبراهيم:

شكراً جزيلاً للدكتور جواد فقد أثار تعقيبه الأسباب الرئيسية لمثل هذا البحث الذي فكرت فيه الجمعية منذ حوالي سنتين. ذكر بوضوح اهتمام مجلس إدارة الجمعية في مطلع عام ١٩٨٣ وتكليف مجلس الإدارة مع زملاء إثنين في الذهاب إلى بيروت والالتقاء مع زملائنا في الجامعة الأمريكية في بيروت وكان آنذاك رئيس الجامعة المرحوم الدكتور مالكوم كير وهو أحد المؤازرين للقضايا العربية واغتيل بعد لقائي معه بأشهر أمام مكتبه في حرم الجامعة.

في لقاء بيني وبين المرحوم مالكوم كير وضعت له أهدافنا وذكرت له بوضوح أن ليس معنا الأموال أو الموارد اللازمة لإجراء هذه الدراسة ولكن إذا وافقتم على إتخاذ إجراء ما بصدد هذه الدراسة فسوف نحاول أن ندبر الموارد اللازمة لها. وذكرت أن الباعث على هذه الدراسة هو الرغبة في توعية الرأي العام العالمي والعربي بفداحة ما حصل في لبنان.

لقد ذكر الدكتور جواد في تعقيبه كتاب فريزر عن الحرب الفيتنامية أنا أعتقد أن الذي دار في لبنان في السنوات العشر الماضيات يتعدَّى بشاعة الحرب الفيتنامية. على الأقل... في فيتنام كان هناك أعداء يتقاتلون، كان هناك الأمريكان وكان هناك الثوار الفيتناميون الذين يحاربون من أجل استقلال بلدهم. في حرب لبنان كانت الحرب بين أهل، أبناء وطن واحد... وكان هناك أبرياء يقتلون في الشوارع وفي منازلهم فأؤكد على ما تفضل به الدكتور جواد من أننا

نحتاج إلى إبراز هذه الحقائق والذي أتمناه من زملائي في الجامعة الأمريكية في بيروت وعلى رأسهم الدكتور أرمينيان أن يهتموا بهذه النواحي في الكتاب الذي سوف يخرج إن شاء الله نتيجة هذه الأبحاث في القريب العاجل. وأعتقد أن الدكتور أرمينيان يريد أن يعلّق على ما تفضل به الدكتور جواد فليتفضل قبل أن ننتقل إلى المعقب الثاني في هذه الأمسية.

د. هاروتيون أرمينيان:

دكتور جواد شكراً للذي قدمته وأنا فشلت فيه. سأشير أولاً إلى النقطة التي أثرتها بأن المسح الشامل لا يعطينا فكرة عن التوزيع الاجتماعي والأرقام لا تدل على حصر أعداد الطلبة المتضررين بالحرب. كما أخبرتك قبل الندوة سنقوم بعملية الحصر هذه. أما النتائج الموجودة في التقرير النهائي فهي نتائج شبه أولية. فالدراسات التي عملناها ممكن أن نتعمّق في بعض مجالاتها.

والنقطة الهامة جداً أنه ليس لدينا في لبنان ولا في كثير من البلاد العربية دراسات مشابهة لكي نقدر أن نقارن الإحصائيات الواردة فيها. إن إحصاءاتنا اللبنانية تشير إلى أن ٦٠٪ من الأطفال غير ملقّحين ضد الشلل مثلاً. لا توجد عندنا أرقام أو دراسات مناظرة عن الموضوع ذاته قبل الحرب. لذا فإننا غير قادرين على عقد أية مقارنة بين الوصفين. نعم بإمكاننا مقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسة التي عملتها وزارة التخطيط اللبنانية ولكنها لا تركز على النواحي الصحية.

النقطة الثانية وهي هامة جداً، أشكركم سعادة الرئيس والدكتور جواد لطرح فكرة دراسة الحالات Case Studies في الواقع هذه المهمة يقوم بها الآن عدد من الباحثين من بينهم أستاذتان إحداهما الدكتورة Jenefer Brice أمريكية الجنسية درست حالات ستين من الأمهات اللبنانيات المتشردات مع أطفالهن واستطلعت الأوضاع التي مرت فيها وفي مدة شهرين أو ثلاثة سوف يصدر كتاب عن هذه الدراسة المؤثرة باسم Cries and Whispers of Children and Mothers. لقد قرأت هذا الكتاب منذ أسبوعين وبالرغم من وجودي في لبنان طيلة

الحرب فإن بعض صفحات هذا الكتاب جعلتني أبكي من الحزن لمعاناة هؤلاء الأمهات وأطفالهن في ظروف الحرب المدمرة التي يتجرعها لبنان منذ إحدى عشرة سنة.

د. حسن الإبراهيم:

الواقع أن السبب في التركيز على النقاط التي ذكرها الدكتور محمد جواد وأكدتها في حديثي، هو أن تصورنا لهذه الحرب مهما طالت لا بد أن تصل إلى نهاية. لا توجد حروب مستمرة وسوف يأتي الوقت الذي يجد العرب أن مسؤ وليتهم الأولى إعادة بناء لبنان. لبنان هو مظهر من مظاهر الحضارة العربية وهو ملتقى الفكر العربي لسنوات طويلة. عند إعادة بناء لبنان كلنا نتمنى أن لا ينسى الإنسان ركيزة الإنسان الأولى ومستقبل أي بلد أو أمة ألا وهو الطفل فأهداف هذا البحث هي في الواقع أن نذكر عند إعادة بناء هذا البلد المضياف للعرب منذ سنوات طويلة الطفل في عملية إعادة البناء فلا تقتصر عملية إعادة البناء على إعادة بناء شوارع وبنايات وكونكريت وإسفلت وغيرها. والآن بعد إذنكم ننتقل إلى معقبنا الثاني د. هشام شرابي أستاذ التاريخ بجامعة جورج تاون بواشنطن فليتفضل.

تعقيب الدكتور هشام شرابي

إذا سمحت سيدي الرئيس. الدكتور جواد في تعليقه غطى موضوع الدراسة تغطية كاملة فإذا سمحت سأفتح باب النقاش بإثارة بعض الأسئلة وإبداء بعض الملاحظات. بنظري موضوع الطفولة في هذا المجتمع ـ كما تعلمون سيادة الرئيس ـ هو الموضوع الأول من حيث مستقبل هذا المجتمع وما سوف يحل به في العقود القادمة. والامتحان الكبير الذي يجابهه الآن هو كيف سيعالج مشكلة لبنان. مشكلة لبنان تمثل بنظري نموذجاً مصغراً لما يمزق المجتمع العربي في كل مظاهره وفي كل أوجهه والانفجار الذي حدث في لبنان في هذا المجتمع الصغير هو تمثيل لانفجار قد يحدث على نفس النمط من ضمن نفس العوامل على صعيد المجتمع الكبير. فإذن هذا المجتمع في تلبية ما تدعو إليه هذه الدراسة فيما يتعلّق بالصغار المصابين في المجتمع اللبناني، سيظهر لبنان إذا كان قادراً ليس فقط على تلبية نداءات الواقع العاجلة وإنما على تلبية حاجته للبقاء كمجتمع. فأهم شيء في الدراسة أنها ليست أكاديمية وليست نظرية بل تعالج مشكلة أساسية مصيرية يتوقف على حلها ومجابهتها أكثر من حل مشكل جزئي. على الصعيد العملي، نحن بدأنا الآن نشعر بأهمية هذه الجمعية الأولى من نوعها في العالم العربي. هذه الجمعية تعنى ليس بالمشاكل النظرية فحسب إنما تعالج موضوع الطفل العربي من حيث هو ركيزة المستقبل العربي.

لديّ ثلاثة أسئلة أودّ أن أطرحها على الدكتور أرمينيان ربما لا تتوفّر لديه المعلومات المتعلقة بها لكن بنظري يجب أن تكون الدراسة حاصلة عليها في أعمالها المقبلة.

السؤال الأول: هل يوجد لدينا الآن صورة كاملة عن أنواع ومدى العاهات النفسية والجسدية للأطفال في لبنان ككل وهل يوجد عندنا تقدير كامل للحالة التي يعاني منها الطفل في لبنان؟.

السؤال الثاني: ما هي مقدرتنا من حيث الجمعيات والمنشآت الحكومية والخاصة والدولية المتواجدة في لبنان على تلبية الحاجة الناتجة عن هذا الوضع؟ بمعنى هل إن هذه المنظمات قادرة على تلبية ٥٠٪ أو ٤٠٪ من حاجات الأطفال المصابين وما شابه ذلك؟.

السؤال الثالث: هل يوجد لدينا صورة واضحة عن وضع الأطفال في لبنان؟ وإن لم يكن لدينا صورة واضحة فيجب أن تكون لدينا صورة واضحة عمّا نطلبه من مساعدات طبية ومالية وغذائية من الدول العربية مثلاً، عندما نطلب أن تساهم الدول العربية في هذا الموضوع يجب أن تكون عندنا فكرة واضحة عن نوعية وكمية هذه المساعدات. هل توجد لدينا فكرة محددة عن هذا الموضوع؟.

الحِـــوَار

د. هاروت أرمينيان:

أجيب عن أسئلة الدكتور شرابي:

السؤ ال الأول كان عما إذا كانت لدينا صورة كاملة عن الأطفال الذين يعانون من العاهات النفسية والجسدية في لبنان ككل؟.

من الصعب أن يكون عندنا صورة متكاملة لأن الأوضاع الحربية والتقسيم الواقع في لبنان في الوقت الحاضر يجبرنا أن نركز دراساتنا في مناطق جغرافية معيَّنة. عملنا مسحاً شاملاً في حدود بيروت الكبرى. في كلية العلوم الصحية بالجامعة الأمريكية عندنا وحدة المسح والدراسات الميدانية وتقوم هذه بالتعاون مع إحدى الجمعيات الخيرية بدراسة الأوضاع الأسرية في الضواحي الجنوبية من بيروت. ويوجد دراسة ثالثة سوف نباشرها بعيداً مع الجمعية الإسلامية الخيرية (فرع صيدا). كل هذه الدراسات تقوم على أساس تقييم أو تقويم الحاجات والمساعدات اللازمة لإغاثة الأطفال المنكوبين وأسرهم المحطمة. أعتقد أن هذه الإجابة تشمل السؤ ال الثاني للدكتور هشام.

والسؤال الثاني: يتعلق بمقدرة المنظمات الحكومية والشعبية على تلبية حاجات الأطفال المتضررين من الحرب. إجابة هذا السؤ ال مرهونة بالأوضاع السياسية فلو طرح هذا السؤ ال سنة ١٩٨٣ لقلت لك يوجد كثير من المؤ سسات الخيرية الدولية مهتمة بلبنان وتريد المساعدة. في وقتها كان من الممكن تلبية هذه الحاجات بما يتراوح بين ٥٠٪ ـ ٦٠٪ ـ ٧٠٪ من هذه المساعدات التي كانت

تصلنا من قبل الجمعيات والمؤسسات الدولية وغيرها. ولكن في الوقت الحاضر لا يوجد إلا عدد صغير من المؤسسات الدولية التي تنفذ برامج مساعدة للبنان لأن ظروف الحرب قد تغيرت والظروف الأمنية قد تغيرت وتستصعب كثير من الجمعيات الأوروبية والأمريكية القيام بمثل هذه الخدمات الإنسانية. إذا تغيرت الأوضاع السياسية إيجابياً فيجوز أن تعاود هذه المنظمات تقديم خدماتها في لبنان فيتحسن الوضع من هذه الناحية. وعلى كل حال فإن هذه الأسئلة يجب أن توضع لها أسئلة مرحلية من سنة إلى سنة حسب دراسات علمية تقوم بها جهات مؤهلة.

د. حسن الإبراهيم:

شكراً د. أرمينيان في الواقع أحب أن ألفت نظر حضراتكم إلى أن الظروف الواقعة الصعبة التي يعيشها لبنان في الوقت الحاضر تجعل الإجابة على التساؤلات التي طرحها الدكتور هشام شرابي شبه مستحيلة. إن البلد ممزقة بين الفرقاء المتحاربين. فمن الصعب الوصول إلى بعض المناطق لعمل المسح المطلوب. ذكر لي الدكتور أرمينيان قبل هذه الندوة أن من فوائد هذا المشروع البحثي أنهم تمكنوا من إبقاء بعض الباحثين والأساتذة في الجامعة أو الذين كانوا يفكرون في ترك الجامعة الأمريكية في بيروت. فمهما كان حجم هذا المشروع غير أنه أدى إلى نتائج إيجابية جيدة. والآن أفتح باب النقاش لحضراتكم.

د. أحمد عبدالله:

في البداية أحب أن أذكر وأقدّر جهود الذين قاموا بعملية المسح، المسح الاجتماعي، المسح النفسي والمسح الطبي. وهذه العملية شاقة في معظم الأحيان، وشاقة جداً في مجتمعاتنا وتكاد تكون مستحيلة في مجتمع مثل المجتمع اللبناني. أنا عندي سؤال وقد يكون مصدره التباس حصل عندي أحاول أن أزيله بهذا السؤال وأرجو من الدكتور أرمينيان الإجابة عليه. ذكر الدكتور أرمينيان أن البحث شكل ١٥ ألف طفل كعينة وأنا لا أدري هل هذا العدد في الواقع يمثل أطفالاً ومؤسسات في مناطق معينة أم أن هؤلاء هم عينة عشوائية. فإذا كان هذا العدد يمثل عدد الأطفال في مؤسسات تم اختيارها، فهل يعني أن هناك حالات

أخرى لم يبلّغ عنها في المجتمع اللبناني؟ وإذا كانت هذه العينة عشوائية فأنا أعتقد أن هذه النسبة عالية جداً وغير عادية وبودي لو أعلنت المعايير التي أستند لها في تحديدكم للإعاقة العقلية وأنا أعتقد أن الأرقام التي ذكرت عندي (٨٢٪) هي عالية جداً فإذا كنت مخطئاً فيمكن أن ننسى هذا السؤال. والذي يجعلني أركز على هذا السؤ ال هو الدكتور محمد جواد رضا الذي ذكر ذلك وأرجو أن أكون هنا أيضاً غير مخطىء، فلست مستمعاً جيداً. لقد ذكر أن ثمانية أو تسعة من عشرة يعانون من اضطرابات عقلية وأحب أن أعرف ما هي المعايير التي اعتمدت لتحديد هذه النسبة. الدكتور جواد ذكر بعض المظاهر المتعلقة بالاضطرابات العقلية مثل مشاكسة أو لا مبالاة بعض المظاهر الأخرى التي لم نستطع أن نذكرها هنا ولديّ شك في نسبة هذه المظاهر إلى الاضطرابات العقلية. فأود لو تفضل الدكتور أرمينيان والدكتور محمد جواد بتوضيح هذه الأمور وفي النهاية هذه الدراسة وسيلة لغاية أخرى وهذه الغاية هي محاولة تصليح أمور أخرى في لبنان.

د. سعد عبد الرحمن:

حتى لا أطيل أشكر الدكتور أرمينيان على حديثه. الحقيقة أنا تلقيت الدعوة عن الأطفال والحرب ولكن استمعت إلى بحث جيد عن الحرب اللبنانية والأطفال. يخيل إلي أن هذا اللبس الذي حصل عندي يلزم الجمعية أن تتابع دراسات الأطفال الآخرين والحرب وخاصة أن المخيمات الفلسطينية فيها العديد من الأطفال الفلسطينيين الذين عاشوا عدة حروب ابتداءً من سنة ١٩٤٨ وحتى الآن . هناك أطفال عاشوا الحرب ونموا مع الحرب. أيضاً توجد هناك بعض المناطق العربية الأخرى التي يولد فيها الأطفال أثناء الحروب الإقليمية أو الحروب بين بعض البلاد وبعض البلاد المجاورة الأخرى. هذا من حيث الشكل، أما من حيث الموضوع فأنا أيضاً أميل إلى ملاحظة الدكتور أحمد عبد الله في المعايير التي اعتمد عليها في تحديد الإعاقة العقلية. هذا شيء. وماذا عن الاضطرابات النفسية أو السلوكية وخاصة نحن نعرف أن الاضطرابات السلوكية أو الاضطرابات النفسية نسبية وليس هناك معيار محدد في جميع المجتمعات نستطيع به أن نحكم. . . هذا صحيح وهذا غير صحيح.

الأستاذ بدر الحميضي:

أنا مسرور جداً لأنني أرى هذه الدراسة أنجزت وأحب أن أذكر شيئاً عن تاريخ الدراسة قبل أن أطرح أسئلة محددة عنها. عندما قدم لي الدكتور حسن الإبراهيم الطلب الخاص بهذه الدراسة بصفتي عضواً في مجلس إدارة برنامج الخليج العربي كان عندي اهتمام كبير بأهداف الدراسة لكن وفي الوقت نفسه كان عندي شك كبير في عملية تنفيذها بسبب الظروف التي كان لبنان وما يزال يعيشها حتى إنني أذكر أن الدكتور حسن طلب أن تكون مدة الدراسة سنة وقلت له إن سنتين أفضل لأننا كنا متفائلين جداً في ذلك الوقت. والآن بحمد الله يجد الإنسان أن هذه الدراسة انتهت وهذه نتائجها نقوم نحن الآن بمناقشتها والمحاضرة حولها. الحقيقة عندي ملاحظتان حول ما تفضل به الدكتور أرمينيان الأولى خاصة. بالطبع نحن في أوقات السلم تكون عواصمنا هي المناطق المتوفر فيها كل الخدمات الصحية والتعليمية وما شابه ذلك إنما عندما تأتي في الوقت الحاضر وبعد الذي حصل في لبنان وبيروت خاصة بعد عام ١٩٨٢ والحصار الذي حصل فيها لا يعني أن ما هو متوفر في بيروت من هذه الخدمات الصحية والتعليمية هو أفضل مما هو موجود خارج منطقة بيروت أو بيروت الكبرى كما تسمى. لذلك حسب ما وجدت في الدراسة التي عملت والعيّنة التي قدمها لنا الدكتور أرمينيان تبين لي أني لم أكن مخطئاً. إن هناك إسقاطاً بأن ما هو موجود خارج بيروت سيكون أسوأ. لذلك ساوَرني نوع من الشك بإمكانية صحة هذا الاستنتاج. النقطة الأخرى التي أحب أن أذكرها والتي لم أسمع إشارة إليها هي عن دراسة (أثر الحرب على سلوك الشباب) ولو أني في فترة من الفترات أو في لحظة من اللحظات سمعت من الدكتور حسن أنها سوف تكون ضمن الدراسة. ولذلك كانت الرغبة بعرضها على العالم العربي ككل ومجلس التعاون بصفة خاصة للتنبؤ بأثر ونتائج الحرب على العالم العربي وليس على لبنان. كذلك تأثير أطفال لبنان بعد ـ أن يكبروا ـ على العالم العربي. أقول هذا لأننا في الحقيقة بدأنا نلمس هذا الأثر في الأطفال الذين كان عمرهم ١٠ سنوات في عام ٧٥ـ١٩٧٦ والآن أصبح عمرهم ٢٠ سنة وأصبحوا مقاتلين وأصبحوا يقومون بما يسمى بعمليات الروليت

الروسي وما شابه نتيجة للحرب الدائرة. في اعتقادي أن هذه مشكلة ليست مشكلة لبنان فقط إنما مشكلة العالم العربي ولا بد أن يظهر ويبرز تأثيرها على العالم العربي ككل ولن ينحصر في لبنان وحده. هناك سؤ ال وجهه الدكتور هشام شرابي للدكتور أرمينيان والحقيقة أحب أن أعقب عليه. فقد تساءل عن حجم المساعدات المطلوبة للبنان بكل أنواعها سواء مساعدات صحية أو تعليمية أو مساعدات اقتصادية وتنموية أخرى؟ في هذا المجال أحب أن أقول إن هناك نوعين من هذه المساعدات نوع يمكن تقديمه باستمرار والحاجة له ضرورية مهما كانت الظروف الأمنية وأعني بذلك المساعدات الصحية والغذائية وما أشبه ذلك. وإنما هناك نوع ثان من المساعدات. . . مساعدات معينة لا يمكن تقديمها إلا تحت شروط معينة وأنا أتكلم فيها عن تجربة. في السنة الماضية جاءني إخوان من لبنان وطلبوا مساعدتنا في الصندوق الكويتي فقلنا لهم نحن مستعدون للمساعدة ولكننا لا يمكن أن نقدم مساعدة للبنان إن لم يكن هناك أمن لأنني لا أستطيع أن أبني طريقاً أو مطاراً أو مستشفى ثم تأتي قنبلة لتهدمهما ولا بد أن يكون الأمن موجوداً والاستقرار موجوداً حتى نستطيع أن نساعد لبنان وبالتالي يساعد لبنان نفسه لذلك أحببت أن أعقب على الاستفسار أو التساؤ ل الذي تقدم به الأستاذ الدكتور هشام شرابي.

د. محمد عودة:

عندي ملاحظتان للدكتور أرمينيان بالنسبة إلى هذه الدراسة. الملاحظة الأولى: في أحد الجداول التي عرضت أشار الدكتور أرمينيان إلى أن الناس الذين استفتوا للمرة الثانية جاءت إجاباتهم تختلف عن إجاباتهم في المرة الأولى وعلق الدكتور أرمينيان على هذا بأن الناس ينسون ما حدث لأبنائهم. . . بودي لو أن الدارسين توقفوا عند هذه النقطة لتحليلها، هل نحن شعب ننسى ما نواجهه من مآسٍ وإذا كنا ننسى ما هو الحل؟ لابد أن نبحث هذه النقطة بشيء كبير من العمق. النقطة الثانية: وأعتقد أنها خطيرة جداً ـ تتصل بالآثار النفسية للحرب اللبنانية على الأطفال وعندما أقرأ فقرتين من الفقرات التي أوردها الدكتور محمد جواد رضا. . . إن الأطفال حوروا نظام تعليلاتهم الأخلاقية كي يبرروا القتل وإن

مشاهد العنف أضعفت الحاسة الأخلاقية للأطفال. أتساءل. . . ماذا يعني هـذا لو أن هذه النتيجة فسرت بمنظار عنصري؟ نحن الآن نعيش في جو ويوجد هناك تركيز فظيع جداً على أن هؤ لاء الأطفال الذين تربوا في الحرب اللبنانية إرهابيون. وبالتالي فإن أفضل حل لإرهابيتهم ـ كما قرأت ذات مرة في الصحف ـ أن نبيدهم لأنهم عندما يكبرون سيكونون إرهابيين على مستوى عالمـي وليس فقـط علـى مستوى عربي. آمل من الدراسة أن تقف عند هذه النقطة طويلاً. إذا كان الأطفال هكذا فما العمل حتى نقطع خط الرجعة على إمكانيات استغلال مثل هذه النتائج الفظيعة جداً لو استغلت ضدنا. النقطة الثالثة: الحقيقة أننا نسلم تماماً أن للحرب آثاراً مأساوية سواء على الصعيد الصحي أو على الصعيد النفسـي والاجتماعـي والاقتصادي. ولكن هل يمكن أن نخرج من هذه الرؤ ية المأساوية لآثار الحروب على الأطفال إلى رؤ ية قد يكون فيها بعض الإشراق والتفاؤ ل وهي تتمثـل في التالي: إن الحرب سواء في لبنان أو الحروب الإقليمية المحيطة بنا خلقت جيلاً من الشباب يحتاجه المجتمع العربي. في الماضي كنا نتحدث عن أطفال نوفر لهم السعادة والرفاعية. . . هذه الحرب أوجدت جيلاً آخر من نمـط آخـر نحـن بحاجة إليه والأدلة أمامنا. أنظر مثلاً إلى الجيل الـذي خلقتـه الحـرب العـربية الإسرائيلية في الأراضي المحتلة الذي صرنا نسميه جيل الحجارة والذي يتحول تدريجياً إلى جيل البندقية إن شاء الله. العمليات الانتحارية التي يقوم بها الشباب الذين لا تتجاوز أعمارهم العشرين سنة. . . هؤلاء تربوا في باطن الحرب. ألسنا بحاجة إلى مثل هذا الشباب لإقالة عثرات هذه الأمة؟

د. قاسم الصراف:

الحقيقة الدكتور محمد جواد رضا أشار إلى نقطة في غاية الأهمية وهي أن انعكاسات الحروب بصورة عامة تميز سلوك الأطفال والشباب بالتشاؤ م والتشرد والمرض وفقدان الإحساس بالمسؤ لية ألخ. إنما النقطة الجوهرية هي أننـا في هذه البقعة من العالم دائماً نشتكي من فقدان دور العقل البشري في تيسير الأمور وأنا أركز على هذه النقطة كسبب ونتيجة للحرب اللبنانية. أود كذلك أن أشير إلى وجوب إجراء دراسات موازية لهذه الدراسة بعدما نحصل على النتائـج النهـائية

لها، كأن ندرس مثلاً دور التربية في المجتمع اللبناني قبل الحرب؟ ثم دورها في مرحلة البناء ومرحلة السلم. فهل هناك تفكير في هذه النقطة؟ أرجو من د. أرمينيان أن يجيبنا على ذلك.

د. عبدالله عبد الدايم:

سيدي الرئيس إحتراماً للوقت أضع واجبات الشكر جانباً للسيد المحاضر والمعقبين وللباحثين وأتوجه فقط إلى معالجة نقطة واحدة تبدو لي أساسية أشار إليها بعض الزملاء إشارات جانبية وأشار إليها أيضاً إشارة جانبية الدكتور محمد جواد رضا. أعتقد أن البحث يمكن أن يكتمل بالمستقبل إن شاء الله وطبعاً نحن نحمل البحث أعباء كثيرة في هذه الظروف الصعبة ولكن يمكن أن يكتمل حقاً إذا وجه عناية خاصة إلى المواقف النفسية التي ولدتها الحرب لدى الأطفال لأن هذا الموضوع يمكن أن يكون مؤشراً هاماً جداً بالنسبة إلى مستقبل لبنان. ماذا أعني بالمواقف النفسية؟ أعني ما هو موقف الأطفال الآن من الحرب. لا أقول سيطرت روح العنف لديهم وغير ذلك. ولكن ما هو موقفهم؟ هل هم رافضون أم قابلون؟ ما هو موقفهم من هذا الصراع الطائفي؟ ما هي نظرتهم إلى الطائفية اليوم بعد عشر سنوات من الحرب؟ هل تبدلت عما كانت عليه قبل الحرب؟ إنها مسألة هامة أعتقد أنها جديرة بالبحث خاصة إذا ذكرنا أن من أهم أسباب اندلاع الحرب الأهلية اللبنانية نظام التربية السيء الذي كان يعطي شأناً خاصاً للتعليم الخاص من دون التعليم العام، والذي كان عاجزاً عن أن يكوّن مواطناً لبنانياً بالمعنى الكامل للكلمة وإنما كان يربى في معظم الأحيان على الروح الطائفية والروح العصبية الضيقة. ماذا كان حصاد هذه التجربة بالنسبة للأطفال بعد هذه السنوات الطويلة؟ وما هو تأثير المنزل والتربية من جديد في هذا المجال؟ أعتقد أن هذه المسألة تحتاج إلى دراسة مفصلة ومطولة وأعتقد كما قلت أنها مؤشر أساسي يمكن أن يبين لنا مدى الدروس التي استفادها لبنان واللبنانيون من هذه الحرب الدامية والطويلة.

د. ليلى حبيب:

أحب أن أسأل سؤالاً مباشراً. أحب أن أعرف إذا كان البحث قد تطرق

إلى الناحية الاجتماعية والمصطلحات التي يستعملها الأطفال أثناء فترة هذه الحرب واللغة التي يتعاملون فيها والألعاب التي يلعبونها هل أثرت الحرب على هذا كله أم لا؟.

د. هاروت أرمينيان:

إني أواجه أسئلة كثيرة دون أن يكون لديّ جواب على أكثريتها. ولكن سأبتدىء بالجواب على السؤال عن ال (١٥ ألف) معاق الذين درسوا من قبل وزارة الشئون الاجتماعية. هذه دراسة ليست عشوائية وقد أقيمت في المدن والقرى وهي تشمل كل لبنان، تشمل ليس نزلاء المؤسسات فقط ولكن أكثرية المعاقين في لبنان شملتهم هذه الدراسة وقد عبئت الاستبيانات الخاصة بها في كل البيوت من جميع أنحاء لبنان. وهذه هي الدراسة الوحيدة الموجودة التي تشمل كل لبنان وقد ركزنا عليها واستعملناها كمرجع لكثرة الجداول الإحصائية فيها. أما عن سلوكية الأطفال والمشاكل النفسية التي تواجههم فعلى الرغم من أنها ليست من إختصاصي فإني أعتقد أنها كثيرة وأكثرها مخفي عنّا والمشاكل التي نراها في المراكز الصحية والمستشفيات هي نسبة ضئيلة من المشاكل السلوكية التي يحفل بها المجتمع اللبناني وكل الأمراض بهذا الحال. لو جربنا أن نركز على الأمراض النفسية وأن نحصرها فلن يتم ذلك دون دراساتٍ ميدانية واستبيان فيه خمس صفحات من الأسئلة للحصول على إستنتاجات تشخيصية لهذه الأمراض ولكننا كنا مضطرين أن نستعمل (١٠) أسئلة في هذا المجال بدلاً من (٥٠) صفحة من الأسئلة الأخرى التي كان يجب أن نركز عليها في الاستجواب. لقد ركزنا على ما يدل على مشاكل سلوكية وليس على تشخيص أمراض الأطفال. بالنسبة لشمولية الدراسة لكل الأطفال في لبنان... أحب أن أؤكد أنه غير صحيح أن الأطفال الفلسطينيين لم تعمل عليهم هذه الدراسة. في هذه الدراسة ٤٠٪ من العينة التي درست في سنة ١٩٨٢ في بيروت الغربية كانوا من الفلسطينيين وعدد كبير من ال (١٠٧) مؤسسات التي درست أولاً كانت مؤسسات تعنى بالأطفال الفلسطينيين سواء داخل المخيمات أم خارجها. وهذه الدراسة التي عرضت نتائجها هي دراسة عن (الأطفال في لبنان) وليست عن (الأطفال اللبنانيين). قضية

الأسئلة التي طرحها الأستاذ بدر الحميضي عن الأوضاع الصحية في المناطق خارج بيروت. . . من الجائز أن تكون هذه الأوضاع أحسن من الأوضاع في بيروت في الوقت الحاضر ونحن أجرينا دراسات بالتعاون مع طلاب الطب من أربع أو خمس سنين في البقاع وفي منطقة الجبل وفي حمانة وفالوغة وقد تبين أن الأوضاع ليست أحسن من بيروت كما وجدنا هذه المناطق تعاني من مشاكل أسوأ من التي نراها في بيروت في الوقت الحاضر على الرغم من أن بعض المناطق لم تقاس من الحرب كما قاست بيروت. من ناحية اللقاح واستعمال الخدمات الصحية توجد عندنا إحصاءات تقارن بين ما يجري في المناطق وبين بيروت. أما إن مشكلة لبنان هي مشكلة العالم العربي فهذا صواب وأعتقد أن من الممكن القول بأنها مشكلة العالم، مشكلة العالم ككل لأن المشاكل التي نعيشها في لبنان في الوقت الحاضر هي المشاكل الموجودة في عدد من المناطق الجغرافية في العالم، مشاكل الحرب المزمنة. لقد انتقلنا في السنوات ٣٠ ـ ٤٠ الماضية من حروب ذات بداية ونهاية إلى حروب مزمنة. مثلاً نرى حرب فيتنام وكمبوديا ولبنان وحرب الخليج أيضاً تطول، كذلك حروب أمريكيا الجنوبية ويوجد عدد كبير من مناطق في العالم تعيش في نفس الوضع. ولهذا فإننا عندما نفكر بالمساعدات التي يجب علينا أن نقدمها من ناحية التنمية وغيرها فإننا لا نقدر أن نقول يجب تحقق الأمن قبل تقديم المساعدات لأن هذا الشرط سيصبح مشكلة مثل المشكلة التي نعيش فيها في لبنان. . . الأمن قبل الوفاق الوطني. . . أم الوفاق الوطني قبل الأمن. لقد تعلم الناس أن يعيشوا مع مشاكلهم. لقد ارتفعت نسبة التعليم في بيروت بنسبة (١٥٪ ـ ٠=٪) بين سنة ٧٠ وبين سنة ١٩٨٤. وكذلك زاد مستوى التعليم العالي في بيروت وهناك مجالات للتنمية كثيرة في لبنان في وقت الحرب. وحيثما توفرت المساعدات فإن الناس ينتجون. وليس من الضروري أن تكون هذه المساعدات لبناء الأبنية التي تهدم في الحرب بل هي يمكن أن تقدم على أساس بناء الإنسان اللبناني كما تفضل سعادة الرئيس. وهذه نقطة أساسية في البرامج الإنمائية التي تنفذ في بلدان تعيش ظروفاً مشابهة لظروف لبنان في الوقت الحاضر. سؤ ال د. محمد عودة عن الجدول الذي رجعنا إليه فقد سألنا مرة ثانية نفس العائلات المائة التي أخذناها عينة من الألف عائلة التي سألناها نفس السؤ ال

بعد شهر من التجربة الأولى مخافة أن يكونوا قد نسوا أو غيروا مواقفهم.

إننا في الوقت الحاضر وفي الأسبوع الماضي ابتدأنا دراسة دقيقة لهذه العينة. جلبنا استمارات المائة عائلة التي جعلناها أولاً مجالات مقارنة لتقرير الفروق بين إجاباتهم في الحالات المتكررة وقد انتبهنا أن الناس ينسون إجاباتهم على نفس الأسئلة فيما يتعلق بالأمور النفسية. أما فيما يتعلق بالأمراض البدنية مثل السكري أو الضغط أو الأمراض الجسدية الأخرى فإنهم لا ينسون. فيما يتعلق بالسؤال ماذا نعمل بجيل من الشباب نشأ على العنف... هذا ليس من إختصاصي ولا أحب أن أجيب عنه. نفس الشيء عن التربية والمراحل التربوية. وسؤال الدكتورة ليلى حبيب عن الناحية الاجتماعية والألعاب والأطفال تحكمه ظروف الحرب. أعطيك مثلاً بسيطاً، هناك مشاكل بسيطة ولكن ظروف الحرب تحول دون حلها. عندنا في الجامعة أستاذ أمريكي الجنسية اختصاصه في اللغة وتركيبها، منذ سنة ونصف يحاول أن يشتري كمبيوتر صغيراً يكلف مبلغاً بسيطاً من المال فيه نظم تمكن هذا الباحث من دراسة المشاكل اللغوية ـ النفسية ولكننا عاجزون عن توفير هذا الجهاز له، وبحثه العلمي معطل رغم وجود الأطفال والطلاب الذين يمكن أن تجرى الدراسة عليهم فلو توفرت مساعدات خارجية في هذا المجال لأمكن تحريك البحث العلمي في مجال اللغة وغير مجال اللغة، تحريكه بشكل أفضل وأقوى.

د. حسن الإبراهيم:

وفي ختام هذه الندوة لا يسعني إلا أن أكرر شكري للدكتور أرمينيان والإخوة العاملين معه في هذا البحث والجامعة الأمريكية في بيروت مع تمنياتنا لهم بالتوفيق وإنجاز بقية هذا المشروع ولكم جميعاً أخواتي وإخواني شكري الجزيل على تفضلكم بالحضور لهذه الندوة مع تمنياتنا أن يشهد هذا العام إن شاء الله نهاية هذه الحرب المدمرة في لبنان الشقيق وألف شكر لكم.

أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي

د. أسامة الخولي

النـدّوة الرّابعـة

العنوان : أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي .

رئيس الجلسة : د . بدر العمر ـ جامعة الكويت .

المتحدث : الدكتور أسامة الخولي ـ معهد الكويت للأبحاث العلمية .

المعقب : د . نبيل علي ـ العالمية للألكترونات .

المشاركون :

١ ـ د . إبراهيم عثمان ـ جامعة الكويت .

٢ ـ د . أحمد عبد الله ـ جامعة الكويت .

٣ ـ مدام د . أسامة الخولي .

٤ ـ السيد أنور النوري ـ بنك الكويت الصناعي .

٥ ـ السيدة بشرى حديد .

٦ ـ د . حامد الفقي ـ جامعة الكويت .

٧ ـ د . رجاء أبو علام ـ جامعة الكويت .

٨ ـ د . سعد عبد الرحمن ـ جامعة الكويت .

٩ ـ السيدة صبرية الوكيل ـ معهد التربية للمعلمات .

١٠ ـ د . عبد الله الدنان ـ جامعة الكويت .

١١ ـ د . فتحي صادق .

١٢ ـ السيدة فوزية الهادي ـ معهد التربية للمعلمات .

١٣ ـ د . قاسم الصراف ـ جامعة الكويت .

١٤ ـ د . محمد جواد رضا ـ جامعة الكويت .

١٥ ـ د . محمد عودة ـ جامعة الكويت .

١٦ ـ د . معصومة المبارك ـ جامعة الكويت .

١٧ ـ د . موسى زموري .

١٨ ـ د . وليد الشريف ـ منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول .

تاريخ الندوة : الاثنين ١٠/ ٣/ ١٩٨٦ .

مدخل

كان رد فعلي المباشر، عندما تلقيت دعوة الجمعية للتحدث إليكم في هذا الموضوع، هو الشك في أهليتي لهذا الشرف. فأنا ـ فيما أرى، ورحم الله امرأً عرف قدر نفسه ـ لا أملك الحد الأدنى من الدراية الأصيلة، القائمة على المنهج والتفكير العلميين، بأحوال الطفولة، ولا بمراحلها، ولا بسمات كل منها المميزة. ولقد تزايد شعوري بعدم الأهلية للتعرض للموضوع، وسط هذا الجمع من أهل الذكر والمعرفة، مع انغماس في محاولة بائسة لتقديم شيء ذي قيمة. فكل ما أملكه من مؤهلات هو أنني والد ليافعين، تابع باهتمام مراحل نموّ طفليه حتى بلغا اليوم مرحلة الشباب. ولي تجارب محدودة، ومثيرة في نفس الوقت، في التحدث إلى الأطفال واليافعين عن العلم وشئونه. ثم انني أخيراً ممن اشتغلوا بالعلم وتعليمه في القدر الغالب من حياته العاملة. ومن ثم، فإنني ـ وعلى نقيض كثيرين ممن شاركوا في هذه الندوات من قبلي ـ لا آتي إليكم بخلاصة بحث ميداني أو بتجربة مقننة، أو حتى بقراءة ناقدة لآراء وخبرات الآخرين. ولا آتي «بوصفة» جاهزة، ولا بتصنيفة متكاملة من أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي، وإنما أقدم لكم ورقة للمناقشة. إن أقصى ما أطمع في تحقيقه الليلة هو إثارة عدد من التساؤلات التي تبدو لي هامة وأساسية، متطلعاً إلى أن يجيب عليها التعقيب والمناقشات، لتتوفر لنا ملامح تصورات أولية، للسبل المنشودة والأساليب الواقعية القابلة للتنفيذ للسير بنا، ولو خطوة واحدة إلى الأمام.

اسمحوا لي في بداية الحديث أن أحدد إطاراً عاماً له من خلال عدد من الملاحظات أو التوجهات:

١ ـ أما أولها، فهو التأكيد على أن التفكير العلمي أمر يختلف اختلافاً جوهرياً عن ممارسة النشاط العلمي بصورة أو بأخرى. فالمشاهد في مجتمعاتنا، بل وفي كثير من المجتمعات الأخرى وبدرجات متفاوتة من الحدة، أن هناك أمثلة كثيرة لأفراد وجماعات، على مختلف مستويات المسؤ ولية، تمارس العلم وتبلي فيه بلاءً حسناً، دون أن يكون التفكير العلمي هو أسلوبها في تناول الحياة خارج دائرة نشاطهم العلمي، بل وربما داخله أحياناً. ولنا عودة للخصوصية العربية في هذا الوضع العام.

٢ ـ أما التفكير العلمي فلا يحتاج إلى تعريف في مثل هذا الجمع. ويكفي هنا أن أؤكد، من بين سماته الكثيرة، على الموضوعية، والدقة في التعبير، والتفرقة بين المشاهدة والنظرية، أو النظريات والمعتقدات، وبالذات على سلسلة خطواته من المشاهدة إلى التنظير، ثم الرجوع إلى الواقع لاختبار النظرية وتعديلها أو رفضها، وأخيراً القناعة بأن النظرية العلمية جهد بشري يخطىء ويصيب، ومن ثم فهي تتعدل وتُنقض باستمرار.

٣ ـ وملاحظتي الثالثة هي أننا عندما نتحدث عن الطفل العربي الليلة فإننا فيما يبدو لي نتحدث عن مراحل متأخرة نسبياً من فترة الطفولة، وربما المرحلة الثالثة بالذات من مراحل الطفولة كما يعرفها بياجيه، أي للسنوات ابتداء من حوالي سن السادسة وهي المرحلة التي تتفق غالبية أصحاب النظريات المعرفية عند الطفل على أنها تشهد تغييراً أساسياً في تفكيره وطريقة تعلمه. فهو يصبح قادراً الآن على الرقي من المستوى الخاص إلى المستوى العام، وعلى التفكير الرمزي وصياغة النماذج العقلية. وفيها تنمو القدرة على التسلسل المنطقي والتجريد والانتقال من منطق الاستقراء إلى منطق الاستنباط. ولا أزعم هنا أن المرحلة السابقة، والتي تنشأ فيها لدى الطفل القدرة على بناء الرموز الخاصة به أو على التصنيف لا أهمية لها في سياق ما نحن بصدده، ولا أن الأطفال يدركون الصفات المميزة للمرحلة الثالثة بنفس القدر في إطار مجتمع واحد، ولا أن الثقافات المختلفة لا تترك طابعها واضحاً على مستوى ما يحققه الأطفال واليافعون من هذه الصفات. وهذه الأخيرة مسألة هامة

بشكل خاص في صدد ما ننظر فيه الليلة.

والنظر في أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي يقتضي منّا أن ننظر، بداية، في ما نفترضه ضمناً ونحن نطرح الموضوع، من أن هناك عجزاً غير مرغوب فيه في قدرات أطفالنا على التفكير العلمي وأن نتحدث عن أسباب هذا العجز حتى تجيء الأساليب المقترحة مناسبة لسد منابعه. وهنا أنظر في الأمر في ثلاث دوائر متداخلة، هي الأسرة والمدرسة والمجتمع.

فإذا ما بدأنا بالدائرة الأوسع، **دائرة المجتمع**، فلا مفر من أن نواجه واقعنا بشجاعة وأن نقرر أننا نعاني من عدة ظواهر تبعث على القلق المبرّر، لعل من أهمها:

- **أولاً**، انتشار الفكر الخرافي والمعادي للعلم والعقل. فكثيراً ما نسمع دعوات تحط من قدر التفكير العلمي وتؤكد - في تبسيط مخلّ - على قصور المعارف العلمية وعلى عجز التفكير العلمي عن تفسير الكثير مما يسمونه الظواهر «الخارقة». واللافت للنظر هنا هو استخدامها للمصطلحات العلمية بغير معانيها المتعارف عليها في تأكيدها لهذه الرؤية المناوئة للتفكير العلمي.
- **وثانية** هذه الظواهر هي نظرتنا إلى النشاط العلمي نفسه باعتباره إزاحة للستار عن نظريات علمية ترقى إلى مستوى الحقائق المؤكدة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، مع أن البشرية لم تعرف «حقيقة» علمية واحدة لم ينقضها المزيد من التفكير العلمي. وهذا - في تصوري - وجه آخر لنفس الفكر الخرافي وسلاح خطير للإرهاب الفكري ترفعه مجتمعات متخلفة في وجه من يعارض السلطة أو يحاول المشاركة في الحوار حول المستقبل والتخطيط له. فالرأي «العلمي» قد أتى لنا من عند أصحاب العلم الذين لا قبل للعامة بمجاراتهم. وترتبط بهذا أيضاً النظرة السائدة في شأن التكنولوجيا وتطبيقات العلم فيها، وفي شأن ما تخرج علينا به كل يوم من منتجات. فنحن نتحدث عنها حديث السذج الذين يقفون فاغري الأفواه، منبهرين بها وبما تمثله من «إعجاز». ويعكس هذا تسليماً ضمنياً بأن لا سبيل لنا للإتيان بشيء منها، فهي من صنع أقوام أكثر

منا تقدماً وقدرة. وحتى عندما نناقش الوجه الاجتماعي للعلم وتطبيقاته، فكثيراً ما نردد ترديد الببغاوات حديثاً يأتي لنا من الخارج ويركز على مساوىء العلم وتطبيقاته وما سببته من أضرار للنسيج الاجتماعي والعلاقات الدولية والبيئة المحيطة بنا، وقلما أستثنى من هذا التعميم، الذي قد يبدو قاسياً وغير مبرر، حتى أوضاع التعليم العالي والذي يعمق التغريب باضطراره لاستخدام ألسنة غير عربية في تناول المسائل العلمية واستخدامه لمراجع أجنبية أعدت لبيئات وثقافات غريبة عنا، تلجأ إلى أمثلة ونماذج من واقع مجتمعاتها في شرح تلك المسائل وربطها بحياة الطلاب. ولست أتجاهل هنا محاولات رائدة، بدءاً من العقد الماضي، لتطوير الأهداف المعلنة لتعليم العلوم بالذات، أو التأكيد الذي بدأ يظهر على ما يتعلق بتنمية التفكير العلمي لدى الطفل عن طريق مشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم بأسلوب يفسح له مجال أعمال الفكر والتحليل والاستنتاج. ولكن تغيير الأهداف لم ينعكس بعد، بأي قدر من الوضوح، على ما يجري في المدرسة والصف لأسباب كثيرة، مثل نقص الإمكانات في مواجهة التوسع السريع في التعليم، ونوعية الفكر التربوي السائد، وانتشار الطرق التقليدية في التدريس والتقويم. وإنما الأمر الذي يفوق هذا كله في ما نحن بصدده الليلة هو أن التفكير العلمي منهج للحياة وأسلوب في التعامل معها، وليس مسألة قاصرة على تعليم العلوم فحسب.

- ٢ -

وتبقى ـ في نهاية المطاف ـ **دائرة الأسرة**، والتي يشكل المجتمع أفراده من خلالها، والتي لا تنتج، بالتالي، سوى ما يريده المجتمع. ولقد كان للجمعية فضل مناقشة هذه المسألة في موسم ندواتها الثاني الذي ركز على مشاكل الطفولة العربية في المجتمع البطركي. وليس لديّ الليلة ما أضيفه إلى ما طرحه الدكتور هشام شرابي وبقية المشاركين في تلك الندوة. لقد أكدوا على أننا نعيش في مجتمع محافظ بطبيعته، يرفض التغيير ما لم يُفرض عليه من الخارج أو عندما يصبح ضرورة ملحة للحفاظ على الذات. ومن ثم، فإن انتقال الطفل العربي من مرحلة الخضوع والتبعية لوالديه، ولغيرهم ممن هم أعلى منه مكانة، إلى مرحلة التفكير

المستقل القائم على الاحترام المتبادل، تظل مرحلة منقوصة لا تساعد على تنمية التفكير العلمي بأي تعريف نختاره له. ولعلني لا أكون مخطئاً إذا ما رأيت علاقة ما بين هذا الواقع وبين الإصرار في كثير من المناسبات على طرح قضية العلم وموقف الفكر الديني المتخلف منه، بصور تتذبذب بين نقيض التضارب والصراع، والتعاضد والتلاحم الذي لا هو من الدين ولا من العلم في شيء. في مثل هذا الجو تكون الحقيقة أمراً منزَّلاً (من الرب أو من الأب) والانصياع هو الطريق المأمون الذي يأتي معه بالرضا والثواب، واجتهادات العقل والتفكير والبحث عن الحقيقة أخطاء لا تغتفر تأتي معها بالسخط والعقاب (على حد تعبير سعد الدين إبراهيم).

إن كل هذا الذي تعرضت له في شأن المجتمع والمدرسة والأسرة معروف، ولكن حدة الموقف تنبع في تصوري من أننا نعيش مرحلة جديدة يواجه فيها الإنسان، وبشكل مستمر وسريع، بمستحدثات على مختلف الأصعدة تؤثر في أسلوب حياته تأثيراً مباشراً. وهو محتاج، للتعامل مع هذا الوضع الجديد، إلى قدرات للتكيف أكثر كثيراً من قدراته في أزمنة غابرة، كان يقضي فيها جلّ حياته دون التعرض لتغيرات حادة في نمطها أو أدواتها. وإذا ما كانت مجتمعات أخرى تسلّم اليوم بأن الإنسان مطالب الآن، تحت وقع هذه التحولات التي تشبه الصدمة، إلى تغيير طبيعة عمله، بل وربما أيضاً مجال عمله، مرتين أو ثلاثاً خلال حياته العاملة، فإننا نشهد في مجتمعاتنا أيضاً بوادر هذه الضرورة. والمسألة الآن هي أن نؤهل، في مثل هذا المجتمع البطركي، أجيالاً قادمة تأهيلاً جيداً لمواجهة هذا الموقف والسيطرة عليه ودون أن يفرض عليها التغيير بما يرتضيه لها الآخرون. إن الأسرة التي تخرج عن النمط السائد، في هذا الواقع للمجتمع والمدرسة، وتسمح لأطفالها أن يعبّروا عن أنفسهم بتلقائية، وأن يتساءلوا ويشككوا في سعيهم للوصول إلى إجابات مقنعة، تعرض أطفالها لأن يصبحوا منبوذين، مضطهدين، في المجتمع. ورحم الله زماناً وقفت فيه أُعارض معلمي في المدرسة الثانوية على امتداد ثلاثة دروس متعاقبة دون أن ينهرني أو يوقف جدلي المتشنج، ودون أن يعترض أحد من زملائي في الصف على استئثاري

بوقت الدروس الثلاثة، وأنّى نحن من ليال كنت أمضي فيها الساعات الطوال محاوراً أبي ونحن نتجول في بهو منزلنا، فيشتد بيننا الحوار وترتفع أصواتنا حتى تهرع أمي خشية أن يحدث بيننا ما لا تحمد عقباه، فيلقاها كلانا بكثير من الابتسام وقليل من السخرية!!

- ٣ -

والآن كيف تكون معالجتنا لهذه الأوضاع؟ من أين نبدأ؟ وماذا نفعل؟ وكما قلت في مطلع حديثي، فإنني لا أملك خطة عمل ولا قائمة بإجراءات، خصوصاً وأن انتقال الحديث إلى مثل هذه القضايا كثيراً ما يتحول في لقاءاتنا إلى خلط غير محمود بين ما نريد وما ينبغي وما يجب، وبين طرق الوصول إليه وتحقيقه. وهو في العادة موجّه إلى آخرين خارج دائرة المتحدث والمستمعين، ثم إنه في غالبية الحالات لا يهتم كثيراً بمتطلبات تحقيق ما نريد واحتياجاته، مادية أو بشرية أو اجتماعية، وبالنظر فيما يتوافر لدينا منها ومدى وفائه بهذه المتطلبات والحاجات.

ومع ذلك، فلا أكون أنا نفسي أول المخالفين لما أوصي به ولتسمحوا لي بأن أذكر بإيجاز، وفاء بحق نفسي عليّ وبواجب الوضوح والمصارحة معكم، موقفين شخصيين في أسلوب معالجة الموقف:

- **الموقف الأول**: خاص بالاختيار الشخصي من بين أسلوبي التطوير أو التثوير. وخياري الشخصي هو التثوير، إننا في مواجهة أزمة حقيقية وفي موقف بالغ الخطورة. والتثوير هنا ليس تثويراً في الأدوات والماديات، وإنما هو تثوير في الفكر والقيم في محاولة لإيجاد مفاهيم جديدة وملائمة لتحقيق الهدف، والعمل على انتشارها على أوسع نطاق ممكن. وأنا أقول هذا وأنا المشتغل بالماديات، المنبهر بما توفره التقانات الحديثة من إمكانيات تبدو لي كبيرة لتحقيق شيء مما نبتغيه. ولكنني قد شهدت في أكثر من مناسبة تتحول مثل هذه التقانات إلى عكس ما تصورته لها عندما يوجّه إدخالها أو استخدامها فكر متخلف رجعي، وليزداد بهذا يقيني أن التقانة محايدة في جوهرها وأنها على عكس ما يدعي كثيرون في كثير من المناسبات، ونحن نتحدث عن التخلف

والتبعية، ليست محملة بالقيم. ولي عودة لهذا الموضوع الحساس عندما أتطرق إلى التعليم والتعلم.

- **الموقف الثاني**: هو قناعة شخصية أيضاً بأننا في حاجة ماسة إلى تعميق الهوة بين الأجيال! ففيما أرى أن جيل الكبار في المجتمعات العربية اليوم عاجز بشكل عام عن ملاحقة مسيرة الزمن والتعامل مع الواقع الذي يفرض علينا، بحد أدنى من القدرة على السيطرة على أمور مجتمعاتنا. وأرى في المقابل صغاراً لم يدركوا بعد العقد الثاني من أعمارهم يتعاملون مع متغيرات العصر بيسر وكفاءة ومن مستوى فكري، منطقي، رفيع حقاً، يعجز كثيرون من الكبار عن إدراكه بسهولة. وليس هذا هو حالنا نحن وحدنا، بل إنه ظاهرة ملموسة في المجتمعات الغربية المصنعة (وكلنا قد شاهد مسلسلات التلفزيون عن ال Whiz Kids أو سمع عنها). ومن أطرف ما قرأت أخيراً دراسة لأستاذة في علم النفس[1] عن محاولاتها إدراك مستوى مهارة ولدها، الذي كان في مطلع العقد الثاني من عمره، في لعبة الفيديو المعروفة باسم(Pac-Man) وكيف اكتشفت بعد أسابيع من الجهود الفاشلة أن هذا الحدث قد اكتسب بالتعلم الذاتي قدرة في تفكيره على الخروج من أسلوب المعالجة الخطية المتسلسلة (Linear or Serial Processing) إلى أسلوب المعالجة المتوازية (Parallel Processing) لعدد من الاعتبارات والمتغيرات، والتي هي لبّ أسلوب المنظومات (Systems Approach) . ونحن نواجه اليوم شواهد متكاثرة عن عجز المعلم عن ملاحقة تلاميذه في استيعابهم لكثير من أدوات العمل وأساليب التفكير المستحدثة. ولست أرى أي مبرر لفرض قصور جيل سابق، بحكم إعداده وخبراته ومع كل التقدير لفضله، قيداً على فرص جيل تال للتحرك بحرية وبسرعة نحو مستويات أرقى من التفكير والأداء، والتي لا أعرف في تراثنا وقيمنا ما ينهى عنها أو يستنكرها.

وهكذا أقف حائراً وأنا أعد هذه الورقة بين خيارين كلاهما مرّ، فإمّا عزوف

---

(١) Ptricia Greenfield: "Mind qnd Media: The Effects of Television, Video Games and Computers", Fontana Books[3]

كامل عن التطرق إلى اقتراح بعض الأساليب يترك جمعنا اليوم محبطاً ويتركني مدموغاً بعدم الوفاء بحق موضوع الحديث، وإما اندفاع لطرح ما يبدو لي مطلوباً في حدود رؤيتي وتجاربي الشخصية ودونما سند قوي من الدراسة الوافية والبحث المدقق الذي لا طاقة لفرد واحد به خلال أيام أو أسابيع معدودات.

ولقد أعود بعد هذه الشطحة الاستفزازية المتعمدة، فأطرح، عدداً من الاعتبارات التي قد تساعدنا في اقتراح مداخل واقعية لتنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي، مع إشارات خجولة ومترددة لبعض الأساليب التي قد ننظر في جدواها:

- وأول ما يشغل البال هنا هو مسألة يكاد صداها أن يكون قد تردد في كل ندوة عقدت في هذه القاعة على مر السنين، ألا وهي أن الحديث يجرنا بحكم الضرورة إلى النظر في حال الكبار، لا الأطفال. فالأمر كما هي العادة أمر إحداث التغيير في الأولين حتى يتيحوا الفرصة للآخرين ليصلوا إلى ما يريده جمعنا هذا لهم. وهذه عملية تغيير اجتماعي، وهو الأمر الذي كان على مر العصور من أشق المهام وأصعبها، خصوصاً إذا لم تتوفر له الإرادة المنتشرة على نطاق واسع في المجتمع للتغيير، والحساسية الفائقة لدى قياداته لمجموعة الاعتبارات المتشابكة التي تمثل نقاط الضعف والقوة في الكيان الاجتماعي في وقت ما. ويفرض علينا هذا، نحن مجتمع المثقفين والمتخصصين في مختلف فروع المعرفة، أن نبذل جهداً هائلاً ومستمراً ومتعمقاً في دراسة هذا الأمر قبل الاندفاع من منطلقات شخصية أو فئوية، طوباوية أو أيديولوجية، لتحديد أدوات أحداث التغيير وآلياته. إننا بحاجة إلى تطوير إطار تحليلي وافٍ ودقيق كي يجري داخله البحث عن أفضل الأساليب وأكثرها فاعلية وأقربها فرصة للتنفيذ الميداني في واقع المجتمع.

وفي هذا الإطار يحضرني مدخلان، أولهما محاولة التأكيد على أوسع نطاق اجتماعي ممكن على طبيعة الزمن الذي نعيش فيه وسمة التغيير الجذري والسريع التي تميزه عن الأزمنة السابقة، وعلى أننا مطالبون، من منطلق حرصنا

على مصير أبنائنا وبناتنا، بإتاحة الفرصة لهم لدخول هذا الزمن متمتعين بحد أدنى من السيطرة على مقدراتهم، بعيدين بأكثر ما يمكن عن التبعية والخضوع لقوى ومجتمعات خارجية. إن هذا يقتضي منّا أن نتيح لهم فرصاً أفسح بكثير مما هو متاح اجتماعياً الآن لكي يعركوا الحياة ويتعاملوا معها منذ سنّ مبكرة، في استقلالية وبأساليب لم نألفها. وإذا ما كانت المجتمعات العربية الإسلامية مجتمعات متدينة بطبعها، فقد يكون في التأكيد على قيم معينة في تراثنا الديني والحضاري ما يحرك واقعنا في الاتجاه المرغوب. ولنُذكِّر مثلاً بتنبيه علي بن أبي طالب لنا بأن «أولادنا قد خلقوا لزمان غير زماننا»، أو بأقوال الشيخ محمد الغزالي، وهو من أقطاب الفكر الديني المعاصر، في كتاب أخير له بأن «دين الله لا يقدر على حمله ولا حمايته الفاشلون في مجالات الحضارة الإنسانية الذكية، الثرثارون في عالم الغيب الخرس في عالم الشهادة» أو بكتابات الدكتور أحمد كمال أبو المجد وأحاديثه الإذاعية، وهو الذي نبه إلى أن الإيمان بالغيب لا يعني التفكير الغيبي في شئون الحياة، وبأمثال ذلك من الفكر الديني المستنير الذي يوظف روح الإيمان القوية في تنمية التفكير العلمي والعمل على انتشاره، وفي شجب التشوه الفكري الذي يتنكر في ثياب السلفية، وفي استنكار الفكر الخرافي وتبرئة العقيدة السليمة منه، كواجبات دينية في مجتمع يواجه تحديات هذا العصر.

والأمر الثاني، وهو بدهّي، فهو دور أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري في التنبيه بشكل بناء وحافز للهمم إلى التحدي الذي يواجهنا والإعلام بالأساليب الرشيدة للإعداد لهذه المواجهة. ولن يتحقق قدر ذو بال من هذا ما لم ترتبط المعالجات للمسألة ارتباطاً واضحاً بواقعنا وباحتياجاتنا والتي لن يكون ترديد أفكار الآخرين ومقولاتهم، أو الحديث السطحي عن تجاربهم، بديلاً لها. ونحن هنا نحتاج إلى رفد مستمر لوسائل الإعلام والاتصال بحصاد دراسات عربية تدقق النظر في واقعنا وتوضح مكامن القوة ونقاط الضعف فيه. إن هذا الجهد مطالب بأن يكون ذا نفس طويل يساير، إن لم يسبق، ما يجري في أحوالنا، ومن حولنا، من تطورات اجتماعية وسياسية

تعيننا على انتشار التفكير العلمي الموضوعي بين الكبار والصغار على حد سواء. ونحن محتاجون هنا إلى مناضلين فكريين مستعدين لمواجهة أذى المفترين عليهم، قادرين على مخاطبة أهليهم بشكل مقنع ومكثر في مواجهة ديماجوجية السفهاء والمضللين، إستناداً إلى دراية عميقة بكل ما هو نبيل وأصيل في تراثنا وقيمنا ومعتقداتنا.

ـ أما المدخل الثاني في توفير وسائل تنمية التفكير العلمي فهو مدخل التربية، مدرسية ولا مدرسية. وهذا أمر كثر فيه الحديث من أهل الذكر والدراية بمشاكل التربية وسبل تطويرها بما يكاد ألا يترك مجالاً لمزيد من القول. أما الأمر اللافت للنظر هنا، وإن كان مفهوماً تماماً في الإطار المجتمعي الذي تحدثنا عنه، فهو الهوة الكبيرة بين كل هذا الجهد الطيب والمشكور وبين الواقع كما يمارسه مئات الألوف من المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات في مدارسنا العربية. وهنا أقترح عليكم النظر فيما تقدمه تقانات حديثة من سبل لإحداث تغيير جوهري وسريع في هذا الوضع المقلق الذي نحاول منذ سنوات غير قليلة تعديله، إن لم يكن تثويره. ولعل الأخ الصديق المعقب ـ وهو صاحب تجربة فريدة في هذا المجال تستحق أن ينظر فيها التربويون بلا تحيز أو حساسية ـ لعله يعير هذه المسألة اهتماماً كبيراً في تعقيبه. إنما أريد أنا هنا أن أعود إلى مناقشة مفهوم العلاقة بين التقانة والمضمون والتعليم. سيمور بابير، أستاذ الرياضيات والتربية في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا ومخترع لغة «اللوجو»، يحدثنا في كتابه عن التفاعلات المعقدة مع التقانات الجديدة في إعادة صياغة مادة التعليم، وكيف ينتج عنها إطار مفهومي جديد للتفكير في الموضوع المطروح[٢]. وهو إطار قادر على القيام بذاته فيما بعد، ودون هذه التقانة التي أدت إلى صياغته. وهو يرى أن للتقانة دورين، أحدهما موجِّه (Heurisitic) يساعد على ظهور أفكار جديدة والآخر هو كونها أداة لنقل هذه الأفكار إلى مجال أفسح من دائرة مركز البحوث أو الدراسات التي ظهرت فيه. وهو يعزو ظهور فكر بياجيه (وبابير قد عمل معه لعدة أعوام في

سويسرا) إلى خضم التفاعل بين المفاهيم والتخيلات حول التنبؤ بانتشار الحاسبات، وبين التجارب الفعلية على الأطفال. ويعني هذا عملياً البحث في إيجاد الظروف التي تهيء للأطفال ظروف الاستكشاف «الطبيعي» لمجالات من المعرفة كانت تعتمد فيما مضى على التلقين. وأظن أن ما ذكرته آنفاً عن أثر لعبة(Pac-Man) على أساليب تفكير حدَث في مطلع العقد الثاني من عمره مثال واضح لما يعنيه بابير من تفاعل التقانة مع المضمون والتعلم، دون أن تكون التقانة مجرد وسيلة إضافية تساعد الكيانات التربوية القائمة مساعدات هامشية في معالجة المشاكل التي تواجه المدرسة كما نعرفها اليوم، ولا أن نتصور أن التقانة في حد ذاتها قمينة بإحداث تغيير ثوري يجعلنا نستغني عن المدرسة كما عرفناها حتى الآن. فلن تنقلنا التقانة في حد ذاتها إلى ما نريد، لا تربوياً ولا إجتماعياً. وفي الجانب المقابل، فإن اتخاذ المجتمع التربوي موقف رد الفعل الدفاعي في مواجهة التقانة الجديدة لن يؤدي بنا إلا إلى إنحطاط المستوى والجمود الاجتماعي. وقد أتجاسر فأزعم أني شخصياً أتصور أن هذا المدخل بالذات ربما كان أمثل المداخل في واقعنا الراهن، اجتماعياً وتربوياً، لتحقيق تقدم ملموس في فترة زمنية مقبولة في تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي، شريطة ألا يكون ثمن هذا هو فقدانه لهويته الحضارية أو تغريبه عن لغته وثقافته. ويستند تصوّري هذا إلى ما أشرت إليه فيما سبق من دعوة لتعميق الفجوة بين الأجيال الصاعدة لترقى بفكرها وقدراتها دون ما قيود مفتعلة تضعها لها أجيال سابقة لم تتح لها ما أتيح للجيل الجديد من فرص التطور المتسارع، في يسر وبصورة تكاد أن تكون تلقائية. وأمسك عن مزيد من الخوض حتى نستمع إلى الأخ المعقب وما سيسوقه من أمثلة ملموسة لدعوتي هذه.

خاتمة

وختاماً فإنني مدرك تماماً أنني قد حمت حول موضوع ندوتنا بأكثر مما حاولت اقتحامه، وذلك لاقتناعي بأن النوايا الطيبة ليست بديلاً للإعداد الجيد والبحث المتأني، وبأن ترديد الوصفات الطوباوية لا يؤدي إلا إلى مزيد من غموض الرؤية وتشتيت الجهد وتعميق الشعور والإحباط. ولعل في ما تبين لي

من اعتبارات أساسية، وأنا أحوم حول الموضوع، ما قد يساعدنا على اختيار أنسب الأدوات، وتحديد أصلح النقاط لاقتحام المشكلة وتحقيق ما نصبو إليه من تنمية للتفكير العلمي لدى الطفل العربي. إن هذه المهمة هي أبعد ما تكون عن أن تكون مهمة سهلة، أو أن نتوقع لها أن تنجز في زمن قصير، وبجهد مما أسميه الجهد «الهيّن» الذي يلمّ بأبعاده حديث لبضع دقائق أو حوار لعدد من الساعات.

تعقيب الدكتور نبيل علي

أودّ في بداية حديثي أن أتوجَّه بالشكر للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على تشريفي بمهمة التعقيب على محاضرة أستاذي الدكتور أسامة الخولي. وفي الحقيقة، وبعد هذا العرض الممتع لهذه القضية الشائكة، من حيث تقديم مدخلها وعرض جوانبها وطرح منطلقات تناولها، ينكمش دور معقِّب مثلي إلى دور المستوعب وتتقلَّص مهمة التعقيب إلى الإلحاق والتفصيل والتخصيص.

لقد تمكن محاضرنا الجليل في إيجاز مثير أن ينقل القضية من إطارها العام إلى ذلك الخاص بعالمنا العربي الراهن، موضحاً تشابكاتها المعقدة وتناقضاتها المحيرة وحدودها المبهمة في نطاق تداخلها مع منظومات وقضايا أخرى أعم وأشمل. وربما لا يختلف أحد معي أن السيد المحاضر قد طرح بأُسلوب هادىء أفكاراً، بجانب أصالتها، تتسم بالجرأة الشديدة، فها نحن نواجه بديل التثوير لا التطوير، واقتراحاً بتوسيع الهوة بين الأجيال ورأياً ينادي بالكمبيوتر كأمثل المداخل في واقعنا الراهن، إجتماعياً وتربوياً، لتحقيق تقدم ملموس في فترة زمنية مقبولة. والأخطر من ذلك كله، في رأيي، هو هذا التصدي الواضح للتناقض المفتعل بين تمسكنا بقيمنا الدينية وقدرتنا على التعامل مع معطيات عالم اليوم وواقع المجتمع الإنساني الذي يتغير بشكل حاد، وضرورة إسقاط الثنائيات التي تمزقنا للسلفية والحداثة، والإبداع والإتباع، والروحيات والماديات، والعلوم والإنسانيات، والعمل اليدوي والفكر النظري، وهلم جراً.

سينحصر تعليقي هنا في عرض مدى استيعابي لبعض المفاهيم التي طرحها السيد المحاضر وهي:

- أزمة الطفل العربي مع بيئته.
- توسيع الهوة بين الأجيال.
- التثوير لا التطوير.

منهياً تعليقي بدور الكمبيوتر في تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي وعرض خاص بلغة البرمجة المعروفة باسم «لوغو» وهي لغة تنمية التفكير المنهجي لدى الأطفال.

عن أزمة الطفل العربي مع بيئته:

لقد أوضح الحديث التناقض المحوري بين هدف تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي في بيئة مضادة، أو على الأقل غير مواتية.

إن العلم في مجتمعاتنا العربية يتعرض للعفونة وتضمر العضلات العلمية من عدم الاستخدام، ليصاب بعدها معظم المتعلمين بدوار التميع الفكري والثقافي والاجتماعي.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو كيف نحمي طفلنا العربي من آثار التلوث غير العلمي في مجتمعاتنا، وكيف يتم ذلك دون عزله أو تغليفه بطبقات التغريب والانفصال عن الواقع وإهدار التراث وطمس الهوية الحضارية والثقافية لمجتمعنا العربي.

ودعني أتصور أهدافاً محددة لعملية تنمية التفكير العلمي لدى الطفل العربي. فهل الهدف هو التعامل مع المنجزات العملية، أو تطبيق نتائج العلم، أم تذوق مآثره، أو الهدف هو تنمية القدرة على الإبداع والابتكار، في رأيي أن الهدف الأخير هو أهم الأهداف جميعاً وأعلل ذلك بسببين رئيسيين:

- إن هناك استقطاباً حاداً في مجال الأعمال، بين أعمال عضلية ويدوية تنفذها

الآلات، وأخرى ذهنية روتينية تقوم بها الحاسبات الإلكترونية، ويمثل ذلك تحدياً كبيراً لمؤسسات التربية ولإنسان الغد القريب الذي سيتركز دوره في عملية الابتكار والإبداع وخلق الجديد.

- إن الدول النامية، ومنها عالمنا العربي، غنيه وفقيره، في حاجة ماسة إلى مبدعين ومبتكرين ومنجزين علميين وذلك لكسر القيود المادية والاجتماعية الناجحة عن قصور الموارد المادية والبشرية والطبيعية أحياناً. إن الطفل العربي تنتظره تحديات لا يمكن له مواجهتها إلا بابتكار حلول علمية ومستحدثة لزخم المشاكل التي تنمو بمعدلات تفوق بكثير قدرة ما تنتجه لنا نظمنا التربوية الحالية.

عن توسيع الهوة بين الأجيال:

لقد أدركت مغزى هذا الاقتراح الجريء على ضوء فهمي للتصور الشامل الذي سعى إليه محاضرنا وذلك أنه يعني تخفيف سيطرة الكبار على الصغار، وتحريرهم من سطوة النظم البيروقراطية المحافظة، وآفة التلقي السلبي في الفصول أو أمام شاشات التليفزيون.

والاقتراح يدعو إلى زيادة مساهمة الأطفال في عملية التعليم، وتغيير دور المدرس من التلقين إلى التوجيه، ومن السيطرة إلى المشاركة، ومن طرح المسائل إلى المساهمة في حلها، أي يصبح المدرس نفسه معلماً ومتعلماً في نفس الوقت.

ويبقى السؤال الأساسي: ولكن كيف نبدأ، وما هي الوسيلة، أو بقول آخر «من يضع الطوق في رقبة القط»؟ وكيف يمكن لنا تحقيق ذلك بدون أن نعزل الطفل العربي عن واقعه، ونصيبه بازدواج الشخصية ونقطع صلته بتراثه وتاريخه؟ وما أثر ذلك على الروابط الأسرية والمجتمعية بصورة عامة، وكيف يتم حمايته، وقد أصبح وحيداً، أمام تيارات الغزو الثقافي الجارفة؟

عن التثوير لا التطوير:

أكّد محاضرنا بوضوح أن التغيير الذي نستهدفه لتنمية التفكير العلمي لدى

الطفل العربي لا يتأتّى إلا بالتثوير لا التطوير، وقد بات الكل يشعر بحاجة نظم التربية إلى ثورة حقيقية لمواجهة «الصدمة المستقبلية» ومطالب مجتمع الغد الذي يختلف اختلافاً نوعياً عن حاضرنا اليوم، وفي عالمنا العربي تأخذ أهمية الثورة التربوية بعداً آخر على ضوء الهدف المزدوج المراد تحقيقه لمعالجة تراكمات التخلف وطرح الجديد في نفس الوقت، وذلك في مجتمعات رفيعة ديموغرافياً (٤٣٪ من سكاننا أقل من ١٤ سنة) مما يفرض علينا أن يكون الطفل هو محور عملية التنمية وبالتالي الثورة التنموية.

وسؤالي: هل يوجد ثورة بلا ثوار؟!، ومن هو ثائرنا هذه المرة، أهو المدرس، أم الإدارة التربوية، أم وسائل الإعلام، أم رب الأسرة؟ في اعتقادي أن ثائرنا هذه المرة لا بد أن يكون الطفل العربي نفسه... وفتيل إشعال الثورة هو الكمبيوتر والذي أنتقل إلى الحديث عنه فيما تبقى لي من تعقيب.

عن الكمبيوتر والتفكير العلمي:

لقد آمن الجميع بالدور الحاسم للكمبيوتر في التعليم ولم يعد السؤال هو هل يدخل الكمبيوتر في مجال التعليم الرسمي وغير الرسمي؟ بل كيف يدخل؟.

لقد تجاوز دور الكمبيوتر كوسيلة تعلم وتعليم حدود مناظرات التشاؤم والتفاؤل والآثار الإيجابية والسلبية ليتحول إلى خطط قومية وإقليمية وقضية سياسية ساخنة تضمنها البرامج الانتخابية وخطط التكتلات الإقليمية كالسوق الأوروبية مثلاً.

لقد تضخمت المادة العلمية بصورة هائلة تتجاوز قدرة الوسائل التقليدية على تقديمها واستيعابها بشكل فعال، وباتت المادة التعليمية نفسها مادة هالكة وأصبح الهدف الرئيسي لعملية التعليم هو إكساب الطالب القدرة على التعليم الذاتي ومداومته، أو بقول آخر تعليمه كيف يتعلم. لقد شهدت الكويت تجربة رائدة أقامتها وزارة التربية بالاشتراك مع معهد الكويت للأبحاث العلمية بإشراف الدكتور أحمد بشارة، وبعدها أقامت ثانوية عبد الله السالم الصباح بمجهودها الذاتي معرضاً للكمبيوتر المدرسي، وكانت دلالة ذلك كله سقوط حاجز الرهبة

الفنية واستعداد المدرسة العربية لتقبل هذا الوافد الجديد. إننا نعلم أطفالنا في حدود ما تتيحه الأوراق وجمودها والمدرسة وقدرتها المحدودة لمحاكاة الواقع خارج أسوارها، إن الكمبيوتر هو وسيلة تحرير نظم التعليم من قيود الأوراق ومحاكاة الواقع الدينامي خارج المدرسة بوسائل عملية ومتاحة.

عن لغة البرمجة اللوغو:

تشهد مدارس الأطفال حالياً في أمريكا وأوروبا ثورة عرفها البعض بثورة اللوغو. واللوغو هي لغة برمجة من تصميم تربوي «سيمور بابرت» صممت أصلاً لتنمية التفكير لدى الأطفال. يقوم اللوغو بدور «حضانات المعرفة» التي يقوم خلالها الطفل بإجراء تجاربه والتحقق من صحة نظرياته والإحساس بأثر المتغيرات ومحاكاة الظواهر العلمية والرياضية والهندسية واللغوية. إن مصمم لغة اللوغو يؤمن بإمكانية تعلم الأفكار الرمزية في سن مبكر للغاية، ويتصدى، وبشدة، إلى احتكار الكبار لعملية الاكتشاف العلمي والتجريب الإبداعي.

وقد رأيت بدلاً من الإسهاب في الحديث عن اللوغو أن أعرض عليكم تجربة عملية لإبراز المفاهيم التربوية والأسس المعرفية التي يرتكز عليها، من خلال عرض حضانة للمعرفة لاستيعاب الحقائق الهندسية مصحوبة باكتشاف مصادر الإبداع في زخرفتنا العربية.

شكراً لأستاذي الجليل وشكراً لكم،.

الحِـــوَار

د. بدر العمر:

شكراً للدكتور نبيل على هذا التعقيب الشيِّق الذي أضاف في الواقع بعداً جديداً لما تفضل به الدكتور أسامه الخولي وأنا واثـق أن عرضـاً من هذا النـوع يتفاعل مع موضوع من هذا القبيل لا بد أن يثير في نفوسكم أسئلـة وتسـاؤلات وتعقيبات كثيرة والمجال مفتوح الآن للمناقشة والتعقيبات.

د. سعد عبد الرحمن:

واضح أن الكلمة التي تفضَّل بها الدكتور أسامة كانت مثيرة إلى حد كبير وبالذات فيما يتعلَّق بنقطتين أساسيتين: النقطة الأولى ولو أنها الأخيرة من حيث الترتيب هي إصرار الدكتور أسامة على توسيع الهوة بين الأجيال أو توسيع الفجوة بين جيل سابق أو جيل لاحق وربما كان ذلك يقوم على أساس أن المكتشفات العلمية الحديثة أو التقنيات الحديثة هي التي يتعامل معها الجيل الحالي بنجاح وقوة وبفهم وأما الجيل السابق فإنه عاجز عن التعامل مع هذه المكتشفات ولو صحَّ هذا الزعم في الحقيقة أو صحَّ هذا الإصرار لكان من باب أولى أن تكون هذه الهوة قد اتَّسعت منذ ٣٠ أو ٤٠ سنة عندما اكتشف مثلاً التلفزيون ودخل الفيديو ودخلت المكتشفات الجديدة ولو كان هذا الزعم صحيحاً منذ حوالـي ٥٠ إلـى ٦٠ سنة لما دخلت الكهرباء في بعض الجهات العربية ورأى الناس أن هنـاك أشياء تنير دون أن نشعلها بالكبريت أو بالزيت. وأعتقد الشـيء الـذي فهمتـه من حديث الدكتور أسامة الخولي وكلام الأخ العزيز المعقِّب ليس هو تخفيف قبضة الجيل

السابق أو الجيل الحالي ولكن حقيقة الأمر وهذا هو المطلوب فعلاً والذي نفتقده حقيقة أن يثق الجيل السابق بالجيل الحالي وفي قدراته، أن يثق الأب بقدرات ابنه ويعتقد أن ابنه قادر أن يصنع ما عجز الأب عن صناعته. هذه الثقة هي الجسر الذي سوف يربط بين الأجيال حتى تستمرّ الحضارة التي هي أسبق من أي نوع من أنواع التفكير. هذه واحدة. والنقطة الأخرى التي أريد أن أشير لها أيضاً ويجوز أنني فهمتها بطريقة غير صحيحة أن الحوار الذي حاور به الدكتور أسامة الحاضرين كان يقوم على أساس أن التفكير العلمي مرتبط بالتقنية العلمية ومرتبط بالآلة العلمية أو بالأداة العلمية، مرتبط بالكمبيوتر مرتبط باللوب مرتبط ومرتبط. في تقديري أن هذا غير صحيح مئة بالمئة لأن التفكير العلمي لا يحتاج إطلاقاً إلى أداة علمية لا يحتاج إلى مختبر في الكيمياء ولا مختبر في الفيزياء أو عمل هندسي وغيره. ولكن التفكير العلمي هو عبارة عن خطوات منظمة من التفكير أو خطوات منطقية من التفكير ترفض الغيبية ترفض عدم المنطقية وتلتزم ببعض خطوات محدَّدة لا أدَّعي أن السير فرانسيس بيكون كان أولها ولكن فيما أعتقد أن سيدنا إبراهيم عليه السلام هو أول من فكّر تفكيراً علمياً في اهتدائه للخالق سبحانه وتعالى عندما قال النجم هو الله وعندما انحلَّ النجم افترض افتراضاً ثانياً وجده غير نافع وجرَّب افتراضاً ثالثاً لم ينفع هو الآخر حتى اهتدى إلى أن الله سبحانه وتعالى هو الذي خلق الكون والإنسان وكان اهتداء إبراهيم بطريقة التفكير العلمي. كنت أودّ أيضاً من د. أسامة أن يشير في حديثه المثير إلى أن هناك بجانب التفكير العلمي نوعين آخرين من التفكير مكملين له هو التفكير المتنوِّع Divergent والتفكير المتقارب Convergent والإثنان مكوِّنان أيضاً من مكونات التفكير العلمي الذي سوف يؤدّي قطعاً إلى الإبداع والابتكار، إذا كان التفكير المتنوع يؤدّي إلى الإبداع وتعدُّد اختبارات المشكلة فإن التفكير المتقارب يؤدّي إلى اكتشاف القانون أو اكتشاف العلاقة. التفكير الخرافي الذي أشار له الدكتور أسامة ووصفه بأنه تفكير هو في الحقيقة عبارة عن تكيُّف خاطىء لموقف من مواقف الإحباط وليس أدلّ على ذلك مما تحدثت به الناس عندما أحبطت الأمة العربية في سنة ١٩٦٧ عن المرأة التي تظهر في الشارع وتختفي والرجل الذي يحدث معجزات ألخ. إن هذا هو حيلة من

الحيل الدفاعية الجماعية التي استخدمها المجتمع العربي في سنة ١٩٦٧ . وأخيراً لي كلمة واحدة ربما تكون قد طرقت أو ستطرق . أعتقد أن التفكير العلمي أو تفكير الإبداع لن يأتي إلا إذا كانت هناك حرية في التفكير، حرية التفكير التي تكفلها حرية النظام التربوي والاجتماعي والنظام السياسي في أي مجتمع من المجتمعات .

د. رجاء أبو علام:

أشكر الدكتور أسامة الخولي والدكتور نبيل العلي . المحاضرة قيِّمة والتعقيب شيِّق ولكني أريد أن أضيف أشياء أعتقد أنها هامة . كما قال الدكتور سعد نحن أحياناً نتكلم عن التفكير الابتكاري وعن التأهيل العلمي ونتكلم عن التفكير العلمي ، وفي رأيي أن هذه الأمور الثلاثة مكوّنات متقاربة أو أوجه مختلفة لعملة واحدة فإذا أردنا أن ننمي التفكير الابتكاري لا بد أن نتكلم في نفس الوقت عن تنمية التفكير العلمي وتنمية القدرة على التأهيل العلمي . الأمر الثاني الذي أحب أن أؤكده أن التفكير العلمي هو ـ فعلاً ـ نشاط وهذا النشاط يتَّسم بالموضوعية والدقة ولكنه في نفس الوقت هو اتجاه . لا بد أن نخلق لدى النشء اتجاهاً نحو التفكير العلمي وسعياً نحو التفكير العلمي وحلّ المشكلات والتفكير فيها . هناك نقطة أخرى أن الطفل يولد وهو مزود بطبيعته بأساليب التفكير العلمي ولكننا نقتل ذلك فيه .

الطفل يولد ولديه حب استطلاع شديد نحو المعرفة ، يولد ولديه حب المشاهدة والتساؤل ومحاولة إيجاد حلول لما يتساءل عنه ولكننا نصدُّه نحاول أن نمنعه ولا نعطيه حرية التفكير ولا حرية النقد فنبدأ في قتل طفولته الصغيرة نقتل فيه هذه الروح روح التفكير العلمي ثم نحاول بعد ذلك أن نفكر كيف ننمي التفكير العلمي . في الواقع أننا يجب أن نطلق الطفل من بدايته ونتركه على طبيعته ونساعده في تنمية هذا الميل الموضوع فيه لا نحاول أن نقتله في فترة من الفترات ثم نرجع لنحيي ما قلناه مرة أخرى . بالنسبة للكمبيوتر أنا أعتقد أن الكمبيوتر هو إحدى الوسائل الهامة في تطوير التفكير العلمي ولكن كما قال الدكتور سعد أرجو

أن لا يرتبط ذلك بالتقنية. التفكير العلمي ليس قاصراً على التقنية. لا بد أن ينتشر التفكير العلمي في جميع حقول الفكر الإنساني سواء كانت أدباً أو فناً أو علماً. تساؤلي الأخير: هل الكمبيوتر في عالمنا العربي تطوَّر بلغته بلغة لوبو بالذات وهل يمكن للطفل العربي استخدامها بشكل يجعله يستفيد منها فعلاً لأن الخشية هنا أن ندخل الكمبيوتر ونحوله للطفل من نمط إلى نمط آخر ونسميه تطوراً تقنياً.

د. محمد عودة:

إختصاراً للوقت سأحصر تعليقي في نقاط صغيرة جداً. النقطة الأولى فيما يتصل بالتفكير العلمي والممارسة. إذا كان هذا الفصل موجوداً فهو عند أناس غير عاديين وحتى ولو وُجد مثل هذا التوجه في كليات العلوم أو الهندسة فإنني أسمح لنفسي أن أصفه بأنه خرافي فأنا أقول إذا كان هذا موجوداً فهو عند أناس غير عاديين ولا بد أن تدرس حالاتهم على صعيد الحالات الفردية إذا كان هذا حاصلاً حقاً فلأن النظرية تقول ـ وأنا أعتقد في صدقها ـ إنه يجب أن يكون هناك نوع من الانسجام بين التفكير والممارسة فعندما يوجد انفصال بينهما فنحن أمام حالة غير عادية. النقطة الثانية . . . إذا كان انتشار الفكر الخرافي مرفوضاً ـ وهذا لا يعني أنه لا خلاف عليه ـ وإذا كان النظر إلى النشاط العلمي بأنه سيصل إلى حقائق ثابتة ضاراً أيضاً، فأين نقف؟ أين نحن؟ هل يتوجب على كل إنسان أن يأخذ بالتفكير العلمي لحل مشاكله؟ أم هل المشاكل يمكن أن تأخذ أكثر من نظام للتفكير؟ حتى في الحضارة المعاصرة عندما مشى الإنسان في هذا المنهج وحده وصل إلى جدار أهم فرجع إلى أساليب فكرية أخرى. في عام ١٩٨٠ كان في مدينة باريس ٨٠٠٠ آلاف منجم والناس يذهبون إليهم ويسألونهم عن مصيرهم. إذاً شوق الإنسان ورغبة الإنسان في أن يجد جداراً يستند إليه هو حاجة لا نستطيع أن نهملها حتى على صعيد صحة الإنسان نفسياً لكي يحس أن وراءه شيئاً معيناً يمكن الاستناد إليه.

د. معصومة المبارك:

أشكر المحاضرين على هذا الموضوع الشيق. يوجد عندي ثلاث ملاحظات فيما يتعلق بكون الهدف من التفكير العلمي هو الإبداع والابتكار وأنا

أختلف مع محاضرينا الكرام بأن المجتمع العربي بحاجة إلى كثير من المبدعين والمبتكرين لأننا نعاني من غياب الحوافز إلى الإبداع والابتكار سواء كانت هذه الحوافز مادية أم معنوية.

طبعاً بالظروف الاقتصادية الحالية للدول العربية نحن نعاني من الجانب المادي أو الحوافز المادية ولكن الأهم من ذلك نقطة ذكرها الدكتور سعد فيما يتعلّق بالحوافز المعنوية وخاصة فيما يتعلّق بحرية الرأي والتعبير. الابتكار بدون توفير هذه الحرية لا يمكن أن يكون ابتكاراً. كذلك فيما يتعلّق بالجانب الاجتماعي بما فيه من حوافز الترقية والحصول على الفرص أو توزيع الفرص أو بالجانب السياسي فيما يتعلّق بإطلاق مجال حرية الرأي هذه نقطة. فيما يتعلّق بالنقطة الثانية التي ذكرها الدكتور نبيل علي والمتعلقة بأسلوب التعليم لزيادة مساهمة الطفل في عملية التعليم. من أين نبدأ؟ يبدو لي أن هناك منطلقات كثيرة يمكننا الابتداء منها: الأسرة، المدرسة... المجتمع. فيما يتعلق بالأُسرة أظن أن بعض الزملاء تكلم عن كبت الفكر داخل البيت سواء من الأمهات أو من الآباء الذين يرون أنهم العالمون ببواطن الأُمور وظواهرها وبالتالي فإن الطفل ما هو إلاّ الشخص الأقل فهماً والأقل إدراكاً وما عليه إلا التلقي والأدهى من ذلك هو ما يجري في مدارسنا.

د. أحمد عبدالله:

موضوع الحوار طبعاً مشكلة تنمية التفكير العلمي عند الطفل العربي. أنا أعتقد أن المشكلة لها جانب آخر بالنسبة لنا على الأقل. هنا المشكلة ليست فقط في تنمية التفكير العلمي فأنا أعتقد أن المشكلة أيضاً في كيفية التوافق بين التفكير العلمي وبين المجال الوجداني أو ما يسميه الدكتور زكي نجيب التوازن بين الأصالة وبين المعاصرة. التفكير العلمي ليس غاية ولا هدفاً في حد ذاته. أنا أعتقد أن للتفكير العلمي في النهاية هدفاً هو الارتقاء بالإنسان بشكل أو بآخر. نستطيع أن نقول الارتقاء بالإنسان معناه سعادة الإنسان فهل التفكير العلمي في حد ذاته كفيل بأن يوصل هذا الإنسان إلى هذه الغاية المنشودة؟ أعتقد أن الشواهد

تثبت عكس هذا. بالنسبة للغرب قد نستطيع أن ننسى ذلك، أما بالنسبة للشرق بالنسبة للإنسان المسلم يوجد هناك أصالة. هناك الجانب الوجداني الذي يجب أن نحافظ عليه. المشكلة تكمن في أننا عندما نحاول دفع الإنسان العربي أو الطفل العربي إلى تبني التفكير العلمي في كثير من الأحيان نحاول أن نعزل هذا الطفل أو هذا الإنسان عن الجانب الوجداني أو التفكير الديني وما يسمَّى بالغيبية. الواقع إذا قرأنا القرآن الكريم وجدنا ثلاثة أرباع القصص الموجودة فيه كلها تتوافق والمفهوم العلمي أو التفكير العلمي القضية في رأيي هي أنني عندما أحاول أن أربي هؤلاء الأطفال وأحاول أن أنمي فيهم التفكير العلمي كيف يمكنني أن أوفق بين متطلبات الفكر العلمي أو الحياة الوجدانية فماذا أفعل في هذه الحالة؟ هل أفضل التربية أو أقسِّمها إلى قسمين قسم يهتم بالجانب الغيبي وقسم يهتم بالجانب العلمي على حين أن المفروض أن يكون للتربية هدف واحد تسعى إلى تحقيقه؟ أريد من الدكتور المحاضر أن يعطينا تصوراً كيف يمكن التوفيق بين التفكير الغيبي ـ والكثير من الأحيان ينظر إليه بأنه تفكير متخلف ـ وبين التفكير العلمي والذي ينظر إليه دائماً بأنه التفكير الأصلح؟.

السيد أنور النوري:

في التفكير العلمي واستخدامه هل تعليم الطفل وتنشئة الطفل على التفكير العلمي يمكن أن تقع قبل أن نعلمه استخدام الآلة العلمية؟ إن الدكتور المعقِّب أخبرنا في البداية إنه لا يريد أن يصيبنا بالإحباط ولكنه أصابنا بالإحباط وجعلنا في حيرة أكثر مما جئنا به في بداية المحاضرة هذه. وزاد إحباطنا أكثر أن الدكتور المعقب عندما قال أنه يرى أن قائد الثورة هو الطفل وإن الأداة التي يستخدمها في هذه الثورة هي الكمبيوتر، أنا أريد أن أتساءل... في أي مجتمع من المجتمعات المتقدمة قادها إلى التقدم أو ثار فيها الأطفال وتوصلوا فيها إلى المجتمع الأفضل المنشود؟ أنا أعتقد أننا نحن في الجمعية دائماً نتكلم عن الطفل ونحن دائماً نفكر في كيفية تغيير الكبار قبل أن نغير الطفل وأنا من المؤمنين أنه من العبث أن نتكلم عن تغيير الطفل ونتكلم عن التفكير العلمي عند الطفل وتنمية تفكيره على حين أننا ككبار فاقدون هذا الشيء وفاقد هذا الشيء بالتأكيد لا يعطيه. ومن أين يتعلم

أطفالنا إنهم يتعلمون منا نحن الكبار وهذه طبيعة حياة الأطفال. يتعلمون أولاً وبعد ذلك نترك لهم مجال الحرية. وأنت تعلّم أولادك لأنهم مخلوقون لزمان غير زمانك. وبالتأكيد معنى هذا أنك تعطيهم خبرتك وتسمح لهم بأن يضيفوا على خبرتك هذه دون أن تقول لهم بأن هذه الإضافة إضافة غير مفيدة أو قولك: كلاّ هذه خبرة أنا لم أفكر فيها وأنت يجب أن لا تفكر فيها. الطفل يختلف معك فيما أعطيته من معلومات. المفهوم هذا غير موجود وغير موجود ليس لأني كرب أسرة وأنت كرب أسرة أو أن المدرس الفلاني مفروض علينا المدرس مفروض عليه أن يلقن الطفل، الوزارة مفروض عليها أن تلقن المدرس لكي يلقن الطفل. المجتمع كله بشكل عام يلقن بعضه بعضاً وهذا نتيجة تطورنا من أوضاع معينة إلى أوضاع أسوأ بحجة التغيير أيضاً. الدكتور المعقب قال أنا أؤمن بالتثوير وليس بالتطوير ليسمح الدكتور أنا أقول إن عبارته أخافتني. إلى الآن نؤمن بالثورة والتثوير الذي أوصلنا إلى تعلم عدم التفكير. فالحقيقة بالفعل أن الإنسان العربي في مأساة. كيف يمكننا أن نعلم طفلنا التفكير العلمي ونحن نسمع من إذاعاتنا ونقرأ في وسائل إعلامنا وفي كتبنا وفي توجيهنا وفي توجه المجتمع كله ما يدعو إلى عدم التفكير العلمي وإلى الإيمان القاطع في شيء معيَّن ومن لا يؤمن به فهو خارج عن المألوف يستحق العقاب بل إنه خارج عن الوطنية بمفهومنا الواسع؟ يبدو لي أن مشكلتنا الأكثر تعقيداً هي فقدان التسامح في الرأي إن مجتمعاتنا بتركيبها ترى أن من يتكلم أو من يعارض في التفكير أو من يريد أن ينمي تفكيره هو منافس يريد أن يحل محل الآخرين وهذه انعكست علينا حتى في البيت عندما يناقشك الولد وكأنه يريد أن يحل مكانك ويجردك من قيمتك وكذلك المدرس أيضاً يعاني من الشيء ذاته عندما يحصل على طالب ذكي. هذه ناتجة بالتأكيد عن أن النظام الاجتماعي يفتقر إلى التسامح ولا يتقبل الكلام المعارض وقد لا يكون الخوف من الفكر العلمي ولكن المنافسة والخوف من أن الطرف الآخر يريد أن يحل محلك. الحقيقة أنا لا أريد أن أطلع بشيء إلا أن أقول إن هذه المحاضرة زادتنا إحباطاً ولسنا نعرف من أين نبدأ مرة ثانية.

د. قاسم الصراف:

أثارت في نفسي ورقة الدكتور أسامة كثيراً من التساؤلات ولكنني سوف أركز على نقطة واحدة مهمة وهي أن الورقة كانت تبحث في أساليب تنمية التفكير العلمي وكان الأولى بنا أن نركز على التفكير في حياتنا اليومية بصرف النظر عما إذا كان هذا التفكير علمياً أو غير علمي لأننا في الحقيقة لو نظرنا إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وكذلك إلى دور التربية في غرس المفاهيم عند الناشئة لرأينا أن التربية عندنا تلغي دور العقل بالتفكير في الحقيقة. حتى في ممارسات المدرسين في المدرسة نرى مثلاً أن مدرساً يحرم الموسيقى أو يحرم الفن ألخ. ويأتي الآخر يبدأ بتعليم الأطفال الفن والموسيقى ألخ. هذه مجموعة من التناقضات كذلك نرى في البيت أن الطفل لا يسمح له بإبداء الرأي ولا بالتفكير ولا حتى بالاستجابة الطبيعية العفوية التي تأتي من الطفولة وهكذا نرى أن التربية الأسرية والتربية الرسمية المدرسية تساعدان على إلغاء التفكير نهائياً من سجل الطفل. وفي الحقيقة عندما نلغي دور التفكير عند الطفل فإننا نقضي على أهم هدف تربوي. . . تنمية القدرة على حل المشكلات عند الطفل. إذا كان الإنسان لا يستخدم التفكير فهو إذن لا يستطيع أن يحل أية مشكلة تجابهه في الحياة وهكذا ننتهي في النهاية إلى أن تعليمنا يصب في مجرى غير المجرى المقصود منه. هذه نقطة. النقطة الأخرى حتى لو نظرنا إلى الواقع الآن ورأينا الأطفال يستخدمون أجهزة الكمبيوتر يبقى هناك سؤال مهم. . . كم نسبة الأطفال الذين يستخدمون الكمبيوتر سواء في البيت أو في المدرسة إلى مجموع الأطفال؟ إن هذه النسبة ضئيلة جداً وبالتالي حتى هؤلاء الذي يشكلون النسبة الضئيلة نراهم يعيشون في إزدواجية بالحياة نراهم تارة يتفاعلون مع الخيال العلمي كما نسميه وهو أكثر في الحقيقة من التفكير العلمي لأنه يضع الطفل في جو علمي معين يتفاعل مع الجهاز وعندما ينتهي من التفاعل من هذا الجهاز يرى عالماً آخر في البيت فيقع الطفل هنا بين ازدواجية. ماذا يصدق؟ يتفاعل مع ماذا؟ وبهذا يصبح الجهاز بالنسبة له أداة لتمضية وقت الفراغ أو وسيلة من وسائل الترفيه فقط وليس وسيلة لتنمية القدرة على التفكير العلمي. وأقف عند هذه النقطة.

د. وليد الشريف:

أودّ فقط أن أثير بعض التساؤلات حول ما قيل عن موضوع التطوير والتثوير. الدكتور أسامة في محاولة منه لإيجاد مفاهيم جديدة في موضوع تعلم التعليم اختار موضوع التثوير علماً أنني أنا شخصياً أؤيده في هذا التوجه خاصة في مجتمع مثل مجتمع العالم العربي الذي يحتاج أن يكون هناك تغيير من القمة إلى القاعدة. لقد أثير في صلب المحاضرة ومن قبل بعض المعقبين موضوع الحرية وقيل إنه يجب أن تتوفّر كشرط أساسي للوصول إلى المستوى العلمي المطلوب وتنمية أساليب التفكير العلمي. ولا أعرف ما هو المقصود بالحرية التي تطلب الآن في مثل هذا الإطار؟ وهل الاتحاد السوفياتي استطاع أن يتطور علمياً ويصل إلى هذا المستوى العلمي بمفهوم الحرية الذي نحن نصرّ عليه؟ كذلك رأس المال أو ضرورة توفير رأس المال كشرط للتقدم العلمي. وأودّ أن أذكر بالهند والهند تعتبر ثالث دولة في العالم لديها مجموعة من العلماء في جميع مجالات العلوم وبرأس مال قليل جداً ولذلك أعود وأقول إن بعض الكلمات التي أثيرت فيما يتعلق بالتطوير والتثوير والحرية ورأس المال أعتقد أنها تحتاج إلى تحديد أكثر مع مقارنتها مع واقع المجتمعات الحاضرة التي أمامنا مثل اليابان. أعتقد أن اليابان أخذت بأسلوب تطوير على مدى أكثر من قرن حتى وصل اليابانيون إلى مستواهم التكنولوجي أو العلمي الحاضر. لي ملاحظة أخيرة في العالم العربي الذي نعيش فيه وبقدر ما سافرت إلى الدول العربية للآن لم أجد متحفاً علمياً قائماً على أساس علمي. هناك متحف رأيته في تورنتو وهو عبارة عن تاريخ حي دقيق ومفصل لكافة أنواع العلوم يستطيع الطفل بدولار كندي أن يدخل في هذا المتحف ويرى القاعات التي تجرى فيها تجارب من المختصين ويستطيع أن يتعرف على الكثير من أنواع العلوم حتى الكبار يرتادون هذا المتحف رغم أنه بكل إمكاناته كلها أنشىء للصغار من سن الرابعة إلى سن السادسة عشرة وللآن لم أجد في كل العالم العربي متحفاً يقوم بهذا.

د. إبراهيم عثمان:

أريد أن أقف بجانب المحاضر وبجانب المعقب. الذي حفزني إلى

الاشتراك في الحوار هو شعوري بأن هناك نوعاً من التخوف من الخروج من مفاهيم نحن حبيسون فيها فأنا أعتبر العملية التفكيرية أو عملية التفكير العلمي تكوّن نسقاً من عناصر ومتغيرات مختلفة همها الإنسان نفسه والقدرات الإنسانية. الشيء الثاني الظروف التي نهيّئها للإنسان سواء كانت من البيئة الاجتماعية أو من البيئة الطبيعية. وثالثاً عن عملية التفكير ذاته نجد أن الكمبيوتر كتقنية أو تكنولوجيا حديثة يهيء للإنسان ظروفاً يمكن أن تساعده على تمديد تفكيره لأنه يعطيه بدائل عديدة يستطيع التفكير فيها ويعطيه لغة رمزية دقيقة قادرة على نقل المعنى الواقعي بدقة أكثر من اللغة العادية التي نتداولها في يومنا وبالتالي يستطيع أن يفكر من خلال رموز دقيقة في معاني أدق وبالتالي يستطيع ربط العلاقات إلى الواقع بشكل أدق كما يتوصل إلى نتائج دقيقة وبالتالي يجب ألا نتخوف من الآلة لأنها هي وسيلة لإغناء هذا الإنسان في تفكيره.

د. حامد الفقي:

التفكير العلمي في اعتقادي هو مفهوم غير محدد وهناك مخاوف حول استخدامه كشعار فيؤدي عدم تحديده إلى إغفال مجالات كثيرة. فهل التفكير العلمي كما سمعت هو الذي يخضع لخطوات محددة وهو موضوعي وملتزم بمنهج معين وكما دائماً نلقنه؟ أم أن هناك ضوابط أخرى للتفكير العلمي؟ وإذا كانت النظريات القائمة حالياً قائمة على تفكير علمي ألا نجد في كثير من الحالات أن هذه النظريات تتناقض وتلغى وتعدل مع أنها كلها قامت على منهج التفكير العلمي. فهل التفكير العلمي موضوعي بصورة مطلقة وهل هناك موضوعية حقيقية مائة بالمائة؟ وإذا أخذنا الجوانب الأخرى التي لا يستطيع العقل الإنساني أن يفكر فيها بحكم تكوينه ولم نستطع أن نخضعها للمنهج العلمي فهل نلغيها ونعدّ التفكير فيها أمراً خرافياً؟ أرجو توضيح هذه التساؤلات.

د. أسامة الخولي:

لقد تعلمت كثيراً من تساؤلاتكم وتعقيباتكم أيها الإخوة والأخوات، ورأيت الصورة تتضح أمامي وقررت الاكتفاء من التعقيب بثلاث نقاط. النقطة الأولى هي

توضيح أشياء ربما تتضح في العرض السريع أو بدون قراءة الورق. لقد أكدت أن التفكير العلمي ليس هو الآلة ولا يرتبط بالآلة وأحب أن أؤكد هذا مرة أخرى وإذا كنت قد تطرقت إلى ما قام به أستاذ جامعة يجمع بين أستاذيته للرياضيات وأستاذيته للتربية في معهد مثل معهد ماساشوستس للتكنولوجيا فأنا ذكرته على سبيل المثال لما يمكن أن تقوم به التقانة الجديدة في مساعدتنا على ما نحن في سبيله ولم أزعم ولا أظن أن الأخ المعقب يزعم أن هذا هو الحل الكامل أو الشامل للمشكلة. والمسألة الثانية لقد نادينا هنا بالتثوير وقلت صراحة إنني أنادي بالتثوير في الفكر لا في الماديات وهذه مسألة أحب أن أؤكدها. نحن نريد أن تتغيَّر نظرتنا للأُمور أن تأخذ منحى مختلفاً تماماً عما درجنا عليه. وهنا أُقدم على النقطة الثانية قلت ربما يكون سبيلنا لهذا ونحن مسلمون نعيش في مجتمعات متدينة هو أن في تراثنا الديني الكثير مما يحفزنا إلى هذا لو أننا أعطيناه حقّه وأكدناه ورجعنا حقيقة إلى تراثنا والمجتمعات العربية كلها بطبيعتها مجتمعات متدينة وأظن أننا كلنا اهتممنا بعض الشيء بأن ننظر في الدين ونعلم معنى الكلمة الكبيرة كلمة الشهادة والغيب وأظن أن الدكتور عثمان له في هذا آراء كثيرة هذه كانت النقطة الثانية. أعود فأقول إذا كنا نريد أن نحدث هذا التثوير فربما يكون أحد هذه المداخل أن نعود إلى ما هو كائن وموجود في تراثنا مما يساعدنا على إحداث هذا التثوير في الفكر وليس في الماديات وكثير من النقاط طبعاً نقاط فرعية تحتمل بعض الكلام ولكن أنا أُحب أن أؤكد ما تفضل به الدكتور أحمد عبد الله والدكتور حامد الفقي من ضرورة التوافق بين ما نتحدث عنه في التعامل مع الحياة اليومية وبين المجال الوجداني وأنا لا أجد في هذا أي تناقض ولا داعي لأن نثير هذه القضية لأنها قضية خلافية، وأنا أذكر في هذه المناسبة كلمة يقولها د. كمال أبو المجد إن الإيمان بالغيب شيء والتفكير بالغيب شيء آخر كلنا نخشى المجهول وكلنا لا نعلم مصيرنا ولكن أنا لا أتصرف في الحياة على هذا ويكفيني أن أتأسى بأننا نعمل لدنيانا وكأننا نعيش أبداً ولآخرتنا كأننا نموت غداً وليس أحد يتصور أنني أخلط بين الإيمان بالغيب وبين التفكير الغيبي وهذا أمر ذكرته في سياق حديثي. هذه هي باختصار القضايا الجوهرية فيما قلت. بعض التفاصيل الخاصة بأن التفكير العلمي هو الذي أدَّى بنا إلى نظريات

تتغير فهذا هو لب القضية ونظرتي للأمور ليست جامدة وليست متحجرة وليست منزلة أنا أتعامل مع الحياة وكلما اكتشفت شيئاً جديداً عدت إلى ما نظرته وما استخلصته فعدلته وأنا أحسب أن أكبر الأخطار التي تهددنا في حياتنا هو اعتقادنا بأن نظرتنا شيء مقدس وأنا أعتقد أن هذا من أخطر الأخطار. ليس هذا المجال للإفاضة في الأسلوب المزعج الذي تستخدم به هذه الفكرة بالذات في قمع التفكير العلمي في تناول الحياة. هذه باختصار النقاط الثلاث الرئيسية التي أحببت أن أوضحها وربما لم تتضح خلال العرض وشكراً لكم.

د. نبيل العلي:

أودّ فقط أن أتحمل مسؤولية المقولة التي قلتها إن الطفل هو قائد الثورة لأنه في حديث موجز يبدو هذا التبسيط مخلاً وتبدو عدم واقعيته وعدم إمكانية تنفيذه ولكن أنا لا أقصد بالثورة أن يكون الطفل حاملاً الثورة بالشكل الفيزيائي وأن يقود ثورة حقيقية ولكن أنا هنا أستخدمها بالمعنى المجازي ونحن نسمع عن ثورة الإلكترون وثورة اللوب وهناك ثورات حديثة مصدرها الطفل وأنا أقصد بهذا أننا يجب أن نكون Child Centric بمعنى أننا نركز على الطفل وهو القضية الأساسية ولا نركز على المادة التعليمية ونركز على كيف يتعلم الطفل المادة التعليمية لأن المادة التعليمية التي يتعلمها من صغره حتى تخرجه ستصبح هالكة بعد ثلاث سنوات أو أربع سنوات من تخرجه من الجامعة. النقطة الثانية أننا قابلنا مجازات كثيرة بالنسبة للطفل قابلناه كدكتور صغير وشبل ولكن عندما أصبح هو الثائر الصغير أثار المجاز لدينا حساسيات أرجو أن تكون ليست لها علاقة بمفاهيم قديمة في علاقة الكبار بالصغار. النقطة الثالثة هل الكمبيوتر فعلاً سيخلق نوعاً من أنواع الطبقية، وهل هو فعلاً متاح للنخبة القادرة فقط؟ أنا طبعاً أؤيد هذا تماماً فلو لم يكن الكمبيوتر فعلاً هكذا ستنهار أسعاره انهياراً شديداً جداً وسيصبح فعلاً مثل الراديو الترانزستور موجوداً في جميع القرى والنجوع وأنا لا أتصور أن رسالة الكمبيوتر تتم وهو في أيدي واحد بالمئة من الأطفال العرب لأن هذا سيخلق نوعاً ثانياً من الهوة بين الطبقة القادرة والطبقة الفقيرة. أنا أقول أن تكنولوجيا الكمبيوتر مسارها إلى إتاحته كراديو ترانزستور. وأنا بدأت في أحد تعليقاتي كرجل متخصص

منغلق وقد حذرنا الدكتور أسامة من قضية النظرة الفئوية وأنا أقصد هنا وفهمت هذا. أن كل واحد متخصص يطرح وجهة نظره ولكن ليس معنى هذا أن الحل الوحيد والبديل هو أن نقذف بعض آلات في فصولنا ومنازلنا لتصبح هي الحل الناجح لمشاكلنا ولكنني كمسؤول وكشخص متخصص لم يتعامل أبداً مع أسئلة من نوع لماذا وماذا ولكن يتعامل مع سؤال واحد فقط يسمى (كيف)؟ وفعلاً طرحت نظريتي المتخصصة الفئوية وتجاوبت بطريقة جدلية مع النظريات المتخصصة الأخرى راجياً أن ينشأ عن هذا مركب الموضوع الحقيقي الذي يمكن أن ننطلق منه إلى حلول حقيقية.

د. بدر العمر:

شكراً د. نبيل في الواقع في نهاية مطاف هذه الجلسة الشيقة لا يسعني إلا أن أتوجه باسمكم وباسم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالشكر إلى الدكتور أسامة الخولي وإلى الدكتور نبيل العلي وأشكركم لحضوركم ومشاركتكم.

الوَسَائِلُ السَّليمة لِلمُحَافظةِ عَلى الذَّات لَدى الطِّفل العَربي

د. بَدْر العُمر

النـدّوة الخَامسَـة

العنوان : الوسائل السليمة للمحافظة على الذات لدى الطفل العربي .

رئيس الجلسة : د. حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الـكويتية لتقـدم الطفولـة العربية .

المتحدث : د. بدر العمر ـ جامعة الكويت .

المعقب: د. حليم بشاي ـ جامعة الكويت .

المشاركون :

١ ـ د. أحمد عبد الله ـ جامعة الكويت .

٢ ـ د. أسامة الخولي ـ معهد الكويت للأبحاث العلمية .

٣ ـ السيدة حصة الشاهين ـ معهد التربية للمعلمات .

٤ ـ د. رجاء أبو علام ـ جامعة الكويت .

٥ ـ د. محمد جواد رضا ـ جامعة الكويت .

٦ ـ د. محمد عودة ـ جامعة الكويت .

٧ ـ د. كافية رمضان ـ جامعة الكويت .

تاريخ الندوة : الاثنين ٣١/ ٣/ ١٩٨٦ .

إن أيّاً من الأمم عادة ما تحاول أن تكوّن وتحتفظ لنفسها بصورة للشخصية التي تمثلها وتعبّر عنها انطلاقاً من مجموعة اعتبارات هي حصيلة مكونات اجتماعية ودينية وتراثية. وعندما نناقش قضية أمة من الأمم نضع نصب أعيننا تلك الشخصية، فعندما نناقش مثلاً قضايا الأمة العربية تنسحب مناقشتنا بطريقة لا شعورية إلى شخصية الإنسان العربي بمكوناتها المختلفة والظروف التي يتعرض لها وينطبق هذا القول عند الحديث عن أي مجتمع آخر.

إن الشخصية التي تميّز أي مجتمع ليست هي مجموع شخصيات الأفراد الذين يمثلون ذلك المجتمع، لكن تعتمد عليها بدرجة عالية، وأكثر من ذلك فأنت عندما تحاول أن تتعرف على هوية مجتمع ما لا يكفي أن تعرف المكونات الشخصية لمجموعة الأفراد الذين يمثلون ذلك المجتمع بل يتعدى الأمر إلى معرفة كيفية تفاعل هؤلاء الأفراد، ومن حصيلة هذا التفاعل تكون صورة حقيقية له.

يتضح من هذا التقديم أن ذاتية الفرد وهويته تعتبر نواة ومدخلاً طبيعياً لفهم المجتمع إذن ما هي الذات الإنسانية؟ ما هي المفاهيم المرتبطة بها؟ كيف تتكون؟ ما هي المؤثرات التي تؤثر على تكوينها؟ وهل يمكن تعديلها؟ ما هي أفضل الأساليب للمحافظة عليها وتقويتها؟ تلك كانت مجموعة من الأسئلة سيكون الإجابة عليها هو محتوى حديثنا هذه الليلة.

ما هي الذات:

كثيراً ما يستخدم الفرد منا الضمير «أنا» أو «نفسي» لكن ماذا نقصد بذلك؟،

وهل نعي هذه الكلمة وعياً تاماً؟ لقد قمت بسؤال مجموعة كبيرة من الطلاب والطالبات أن يجيبوا بمجموعة أسطر على السؤال التالي «من أنت؟» وإنه لمن المدهش أن جميع الطلبة ارتسمت على وجوههم علامات الاستغراب والتعجب لعدم قدرتهم على مباشرة الإجابة على هذا السؤال. وبعد معاناة استغرقت بعض الوقت تمكنت من جمع إجاباتهم ولاحظت التباين الواضح في التركيز على الجوانب المختلفة لكل منهم. فركز البعض منهم على إبراز الجانب الجسمي، والبعض على الجانب الاجتماعي، والبعض على الجانب الديني... ألخ. يتضح من المثال السابق أن «الذات الإنسانية هي ذلك الجزء منّا الذي يكون في مركز الشعور والوعي».

وبناء على هذا التعريف تصبح الذات الإنسانية هي الجزء الموضوعي للوجود الإنساني لأنها جزء من المجال الإدراكي له.

المفاهيم المرتبطة بالذات:

بعد تعريفنا للذات الإنسانية بالشكل الذي تحدثنا عنه، فهل يمكن القول إننا نعرف ذاتنا؟ نعم كل منا يعرف ذاته لكن معرفة الذات تتفاوت من حيث الدرجة من شخص إلى آخر، وبغض النظر عن أهمية تفاوت المعرفة للذات فما يهمنا هنا هو معرفة الذات. ومعرفة الذات هو ما يمكن أن يطلق عليه «مفهوم الذات». ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه «مجموع الأفكار والاتجاهات التي نكوّنها نحو ذاتنا في وقت من الأوقات» فيذهب مفهوم الذات خطوة أبعد من الشكل الموضوعي لها ويضيف بعداً معرفياً لمجرد الوعي بالذات.

ولكن.. هل يتصرف الإنسان بناء على معرفته لذاته؟ وهل يكتفي بالبعد المعرفي لهذه الذات؟ في الحقيقة أن مجموعة الأفكار التي يكونها الفرد نحو ذاته تجبره في النهاية على إضافة بعد وجداني لها فيبدأ بإصدار الأحكام التقييمية حولها، ومن هنا يتحدد مدى قبوله أو عدم قبوله لها. وهذا ما يعرف باعتبار الذات Self-esteem.

وأيضاً... هل يقف الإنسان في نظرته لذاته، عند مجموعة الأفكار

والأحكام التي يكونها حول الذات، وخصوصاً إذا عرفنا أن الإنسان يتميز بطموحات ونظرات مستقبلية كثيرة؟ وللإجابة على هذا السؤال يمكن القول إن هناك بعدين نوعيين للذات الإنسانية. الأول هو النفس الحقيقية أو الفعلية، وهو ما أطلق عليه بمفهوم الذات، والثاني هو ما يسمى بمفهوم الذات المثالية، والذي يرتبط بما يحاول الإنسان أن يكون عليه بغض النظر عن طبيعة ومستوى اعتبار الذات لديه.

كيف يتكون مفهوم الذات:

مفهوم الذات هو نتيجة للعملية التي يقوم بها الفرد بتحليل جميع الرسائل التي ترد إليه من البيئة والمجتمع. ومن هذا المنطلق يولد الطفل على إدراك أنه جزء منفصل عن البيئة المحيطة به بالرغم من أنه يستجيب لكثير من المثيرات التي تثير لديه شعور التقزز وعدم الارتياح فيبكي نتيجة البلل لكن لا يدرك بأن البلل هو السبب في ضيقه وعدم ارتياحه ويغمض عينيه إذا تعرض لضوء شديد دون أن يدرك بأن الضوء هو سبب تلك الاستجابة، وبمرور الأيام يكوّن بعض الخبرات، نتيجة نضج جهازه العصبي، التي يعرف من خلالها أنه جزء منفصل عن العالم المحيط به، وذلك من خلال اكتشاف الأجزاء المختلفة لجسمه وأن مجمل الأجزاء الجسمية تنتمي إليه فيبدأ بالتمييز بين ما ينتمي وما لا ينتمي إليه. **ويعتبر إدراك الطفل لانفصال مكوناته الجسمية عن البيئة الانطلاق الأولي لمفهوم الذات.**

بعد أن ينتهي الطفل من تحديد أنه منفصل مادياً عن البيئة، تتلو ذلك مرحلة تمييز الطفل للمثيرات التي تسبب له الارتياح أو عدمه، وفي ذلك تدعيم لفكرة أنه كينونة جسمية مختلفة. تبدأ حياة الطفل الاجتماعية وذلك نتيجة إدراكه أن له اسماً ينادى به، وهناك شخصاً يعتني به ومكاناً ينام فيه وبيئة يلعب فيها، ويستجيب لها بصورة تختلف عن غيرها، وبذلك تمتد ذاته إلى ما هو أبعد من تكوينه الجسمي. وأكثر من ذلك يدرك الطفل بأن الأشخاص المحيطين به يستجيبون لكثير من الاستجابات التي يقوم بها، وهنا تبدأ عملية التعزيز الإيجابي والسلبي لهذه الاستجابات.

إن استجابات الآخرين نحو الطفل هي العامل الرئيسي في تكوين مفهومه لذاته لقد أطلق «كولي» Cooley مصطلح المرآة العاكسة Looking Glass تعبيراً عن كيفية تكوين مفهوم الذات لدى الأفراد. فأي فرد منا يعرف ذاته من خلال رأي الآخرين به. ويتبين لنا من ذلك أن مفهوم الذات هو وظيفة للتفاعل الاجتماعي بين الفرد والبيئة المحيطة به. ونتيجة هذا كله تبدو لنا أهمية التربية في تكوين مفهوم الذات لدى الأفراد.

مفهوم الذات كنتيجة للتنشئة الأسرية:

لا أحد يمكن أن يشك بأن الممارسات التربوية التي يمارسها الآباء والأمهات هي محاولة لتقديم الأفضل للأبناء، لكن قد تأتي النتائج مغايرة ومناقضة للمقصود منها، فينشأ لدينا أطفال عدوانيون، وسلبيون يسيطر عليهم الخجل... إلخ. وقد ميزت «ديانا بومرند» بين ثلاثة أساليب من التنشئة:

١ ـ الأساليب التسلطية:

يتميز الآباء الذين يتبعون هذا النوع من التنشئة باستخدام المعايير الجامدة، ويفضلون العقاب والأساليب العنيفة لخلق النظام ويتوقعون من أبنائهم الطاعة العمياء بجميع القيم التي يؤمنون بها ويفتقر الآباء في هذا النوع من الأسر إلى مبدأ الأخذ والعطاء.

٢ ـ الأساليب العقلانية:

يعتمد الآباء الذين يستخدمون هذه الأساليب بدرجة أقل على القوة والسيطرة في فرض الآراء ويستبدلونها بالمناقشات المنطقية مما يتمخض عنه مجال أكبر للأخذ والعطاء كما يظهر الآباء الحزم عندما يكون هناك حاجة له.

٣ ـ الأساليب المتساهلة:

يمكن أن نطلق على الآباء الذين يستخدمون هذا الأسلوب بأنهم متسامحون بدرجة مفرطة، فهم لا يعاقبون ويتقبلون سلوك الطفل مهما كان نوعه. وغالباً ما يحصل أطفال هذه الأسر على كامل حقوقهم دون أن تكون هناك

مطالب معينة كما يترك للأطفال الحرية في تنظيم أنشطتهم دون محاولة الإشارة إلى أية معايير بهذا الخصوص.

لقد أظهرت البحوث بأن الأساليب المتسلطة والمتساهلة لا تعطي فرصة كافية للأبناء للتفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين، فالأول يتعرض لمطالب لا يمكن تحقيقها والثاني يتعرض إلى معايير لا تستثير لديه أي متطلبات. إن نوعية الأساليب المستخدمة لتنشئة الطفل هي بمثابة المناخ الاجتماعي الذي إما أن يتيح مجالاً لنمو مفهوم الذات بشكل إيجابي أو يعوق نمو هذا المفهوم بالشكل المطلوب. وبحسب نوعية المناخ التربوي السائد قد ينشأ لدينا طفل يشعر بقيمته الذاتية ولديه فكرة واضحة عمّا يعتقد بأنه صحيح ولا يخشى من المجازفة للدخول بخبرات جديدة أو قد ينشأ لدينا طفل يشعر بأنه غير محبوب أو لا يستطيع أن يقوم بالأشياء التي يودّ القيام بها فيكفيه التمسك بما هو معروف له دون المخاطرة بالقيام بتجربة جديدة أو لعلّ هذا الطفل ليست لديه السيطرة على مجريات حياته.

هناك مجموعة من الممارسات التربوية الهامة التي تدفع من اعتبار الذات إلى الأمام مثل التشجيع، فرص الاستكشاف والتجريب، توقعات الوالدين، والحزم. ولعلَّ وجود قوانين للضبط داخل الأسرة من العوامل المهمة في رفع اعتبار الذات لدى الطفل ويجب أن تتميز هذه القوانين بنوع من الوضوح والتحديد والاتساق. فهذه القوانين هي بمثابة متطلبات الأسرة من أبنائها وخصوصاً إذا شعر الابن بأن هناك تدعيماً مستمراً لهذه المتطلبات، لأن أقسى ما يتعرض له الطفل هو تذبذب المعاملة التي تفقده الفرصة لتمييز الخطأ والصواب. فعندما نقول للطفل: «يمكن أن تذهب لزيارة صديقك لكن عليك العودة الساعة الثامنة»، أفضل من أن نقول «لا . . .أبناؤنا لا يزورون أحداً في منازلهم، وإذا أراد أصدقاؤهم زيارتهم فليأتوا إلى هنا» أو «نعم يمكنك الذهاب». ففي الحالة الأولى نجد أن المعاملة عكست تقبل الأب للابن وسمحت له بالتصرف وفق معايير محددة، أماالحالتان الأخريان فانهما تأرجحتا بين حالة التشدد والتسيب المفرط.

بالإضافة إلى قوانين الضبط داخل الأسرة، تعتبر توقعات الأبوين من

العوامل المهمة لتكوين مفهوم إيجابي ومن ثم إعطاء اعتبار عالٍ للذات. إن توقعات الأبوين تمثل رسالة حول فعَّالية الطفل وبأن لديه القدرة على القيام بالأعمال الموكلة إليه، فما يحتاجه الطفل في بداية قيامه بعمل معين هو وجود من يثق به وبقدراته. لنأخذ أمثلة للاستجابات غير الصحية التي توضح تدني توقعات الآباء في الأبناء «لا تفعل هذا الشيء فقد تكسره» «دعني أساعدك، فأنت لا تستطيع العمل بمفردك» «لم تفعل شيئاً صحيحاً في حياتك».

من الملاحظ بأن الأسرة هي التي تضع البذور الأولى لتكوين مفهوم إيجابي للذات وبحسب أساليب التنشئة المستخدمة يكون الطفل فكرته عن ذاته ولإبراز أهمية دور الأسرة يجب أن نعرف أن مفهوم الذات مقاوم للتغيير.

مفهوم الذات والمدرسة:

يعاني كثير من التلاميذ مشكلات تتعلق بتحصيلهم الدراسي، ويعاني كثير من الراشدين مشكلات تتعلق بنجاحهم في أعمالهم. ولا ترجع أسباب هذه المشكلات إلى تدني في القدرة أو الدافعية بل قد يكون مفهوم الفرد لذاته هو العائق الحقيقي فعندما يقول التلميذ «لا يمكنني أن أنجح في الاختبار» فكأنه يخبرنا عن شعوره الداخلي بضعف إرادته. ونتيجة هذا الاتجاه نحو الذات قد تأتي النتائج مطابقة للتوقعات. ومحصلة هذا الحديث أن النجاح لا يرتبط بالقدرة فقط بل يرتبط بطبيعة إحساسه وشعوره نحو ذاته. إذن ما هو أثر الخدمات المدرسية على مفهوم واعتبار الذات؟.

دور الخبرات المدرسية على مفهوم واعتبار الذات:

لقد بينت كثر من الدراسات بأن تراكم خبرات الفشل من أهم العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مفهوم واعتبار الطالب لذاته. فبينت الدراسات في الولايات المتحدة أن معدلات التسرب تزداد بين الطلبة الذين يكوِّنون مفهوماً واعتباراً متدنياً للذات.

يعتبر نجاح التلميذ في المدرسة الابتدائية من أهم العوامل التي تعزز بناء مفهوم إيجابي للذات، لأن هذه المرحلة بمثابة حجر الأساس لجميع المراحل

التالية فإذا كان نجاح التلميذ مهزوزاً في هذه المرحلة يصبح أمر نجاحه في المراحل اللاحقة مشكوكاً فيه مما قد ينعكس على مفهوم الذات. ولكن لماذا المدرسة الابتدائية بهذه الأهمية؟.

١ ـ عدم اكتمال مفهوم الطفل عن ذاته:

تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة مبكرة لتكوين مفهوم الذات وذلك لأن التلميذ لم تكتمل لديه الصورة الحقيقية لهويته بمعنى «من هو؟» و «ماذا يستطيع أن يفعل»؟ نتيجة ذلك فهو يعتمد على الرسائل التي تأتيه من الآخرين لتصف أعماله من حيث الكم والكيف. ونتيجة للمرحلة العمرية التي ينتمي إليها تعتبر الأحكام الصادرة من الخارج بمثابة حقائق ومسلمات، لذا نجد أن الباب مفتوح على مصراعيه لتشكيل مفهوم الذات في هذه المرحلة.

٢ ـ عدم نضج الميكانزمات الدافعية لدى الطفل:

يفتقر الطفل في المرحلة الابتدائية إلى الحماية النفسية الكافية التي تمكنه من الحفاظ على هويته وذاتيته، ونتيجة لعدم وجود صورة متكاملة للذات لا يستطيع أن يستخدم بعض الميكانزمات الدافعية بشكل إيجابي لحفظ هذه الذات مثل الإنكار أو الإسقاط بل قد يستخدم بعض الميكانزمات السلبية مثل النكوص.

٣ ـ طبيعة المرحلة النمائية لتلميذ المرحلة الابتدائية:

ينتمي تلميذ المرحلة الابتدائية بحسب تصنيف «جريك أركسون» إلى مرحلة الإنتاجية أو الوضاعة. فالتلميذ في هذه المرحلة ينمو من خلال إحدى الحالتين ويمكن القول بأن طبيعة التغذية الراجعة التي يحصل عليها التلميذ من الآخرين للعمل الذي يقوم به من أهم العوامل التي تضعه في مرحلة الإنتاجية أو الوضاعة.

ويمكن أن نخلص من هذا كله أن نجاح التلميذ وتوقعات المدرسين والصورة التي يكوّنونها نحو تلاميذهم الصغار من العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات.

تنمية مفهوم الذات:

لا يوجد مجال للشك أن درجة توافق الفرد مع البيئة تعتمد بشكل أساسي على مفهوم الفرد لذاته. كلنا يعرف أن الفرد يعيش في وسط اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به ومن ثم لا بد من القول أن فهم الإنسان لذاته لا يتأتى إلا من خلال فهمه للآخرين لا يتم إلا من خلال فهمه لذاته. ولكي ينمو مفهوم الذات بشكل سليم يجب أن نعزز ما يأتي:

١ ـ مشاركة الآخرين في عواطفهم:

وهنا يمكن القول بأن على الإنسان أن يرى ويسمع ويشعر مع الآخرين وأهمية هذه المشاركة تتضح في أنها توازن بين النظرة الموضوعية للآخرين والنظرة الشخصية للذات وهنا يتخلص الفرد من واقعه وأفكاره الذاتية ليتمكن من فهم ذاته من خلال الآخرين فيقول أريك فروم: «إكتشفت أنني كل الناس ومن ثم اكتشفت نفسي من خلال اكتشافي لكل الناس والعكس صحيح».

٢ ـ الأمانة والانفتاح على الآخرين:

إن الأمانة والانفتاح على الآخرين ليسا بالأمر اليسير على غالبية الناس وتتطلبان درجة عالية من الشجاعة، لكن هل هما وحدهما السبيل إلى تكوين أرضيات مشتركة وحقيقية للتواصل الاجتماعي؟ إن التعبير عن الشعور الحقيقي والاتجاهات هي القنوات الرئيسية التي يمر من خلالها التفاعل الاجتماعي المجدي.

٣ ـ الإصغاء الجيد:

لا يعني الإصغاء الجيد انتظار المتحدث أن ينهي كلامه بل هو استكشاف للكيفية التي يرى بها المتحدث هذا العالم فهي محاولة لفهم شعور الفرد، ومعرفة الرسالة التي يريد أن يوصلها.

إن عدم القدرة على الإصغاء الجيد تعبير عن انشغال المستمع بذاته وأهمية هذه الذات وعدم تركه فرصة للتفاعل الاجتماعي السليم.

وسائل تنمية الذات لدى الطفل:

١ ـ التعويض وعلاقته بمفهوم الذات الإيجابي:

يمكننا أن نتكلم عن دور التعويض في سد بعض جوانب النقص في حياة الإنسان. وكما نعرف أن هناك بدائل كثيرة في حياة الإنسان، وإخفاقه في الوصول إلى هدف معين لا يمكن اعتباره نهاية العالم. بل إن الفشل في بعض المجالات يمكن التعويض عنه في مجالات أخرى.

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى وجود الفروق الفردية في ذات الفرد فكل إنسان له جوانب قوة وجوانب ضعف لذلك فإنه يجب أن نعزز في تربيتنا نواحي القوة لكي نكون مستوى عالياً من مفهوم الذات لدى أطفالنا.

٢ ـ القيم الذاتية ومفهوم الذات:

إن لكل إنسان منا قيماً معينة تنظم حياته ويقيِّم الأمور من خلالها. ومن هذا المنطلق إن عدم وصوله إلى مستوى مرضٍ من الكفاية في عمل معيَّن لا يؤدي به إلى تدنّي مفهوم الذات إذا كان ذلك العمل لا يتصل بالقيم التي يؤمن بها. فمثلاً لا يؤثر تدني درجات الطالب في درس الموسيقى إذا لم تكن لديه قيم موسيقية وفنية.

٣ ـ التفسير الانتقائي للحقائق:

بغض النظر عن أن الحقيقة هي شيء مجرد فإن تفسيرنا لها يعتمد بالدرجة الأولى على أحكامنا الشخصية. وهنا يستخدم الفرد هذه التفسيرات الذاتية لحماية ما لديه من مفهوم للذات.

٤ ـ اختيار المعايير:

لكل إنسان أهداف وطموحات مستقبلية، والإنسان في وضعه الطبيعي عادة ما يضع أهدافاً لنفسه تتفق ومستوى قدراته المنبثقة عن تقييم الفرد لذاته، ذلك لأن تحقيق هذه الأهداف والطموحات يمثل محركات لنجاحه الذي يدعم مفهومه الإيجابي عن ذاته.

دلائل المفهوم الإيجابي الذاتي:

إن شعور الإنسان ومفهومه نحو ذاته يؤثر بدرجة عالية على صحته النفسية والعقلية، فإذا كان للإنسان اتجاه عالٍ للذات تصبح مجمل سلوكياته وتصرفاته مغايرة تماماً للشخص الذي لديه شعور سلبي نحو الذات. وهذه بعض المؤشرات التي تدلّ على مفهوم الذات الإيجابي:

١) الإيمان بالقيم والمبادىء مع القدرة على الدفاع عنها وعدم الخشية من تغييرها إذا اكتشف الفرد وجود خطأ ما فيها.

٢) القدرة على التصرف الذاتي، وعدم الشعور بالذنب إذا لم يحظ هذا على موافقة الآخرين.

٣) عدم الإسراف بالقلق لما سيأتي غداً أو الانزعاج من الخبرات الحالية أو الأخطاء التي ارتكبت في الماضي.

٤) القدرة على استعادة الثقة بالنفس عند التعرض للفشل.

٥) الشعور بالمساواة مع الآخرين، لا أقل منهم ولا أعلى.

٦) تقبل المديح دون محاولة التقليل من الاداء وتقبل النقد دون الشعور بالذنب.

٧) عدم الرضوخ للسيطرة التامة للآخرين.

٨) القدرة على الاستمتاع بمدى واسع من الأنشطة، المرتبطة بالعمل، اللعب والصداقات.

خاتمة

كان هذا استعراضاً لمفهوم الذات تعرَّضنا فيه لكثير من القضايا، التي تتعلق بالمفهوم نفسه ـ تكوينه ونشأته والعوامل المرتبطة به. ويمكننا أن نستنتج أن مفهوم الذات هو حصيلة للبيئة الاجتماعية والتربوية التي يتفاعل معها الإنسان، لذلك يجب علينا أن نوفِّر من الخبرات التربوية ما يعزز ويرفع من مفهوم الفرد عن ذاته، وذلك لارتباط هذا المفهوم بسلوك الفرد ونوعية أدائه. وباعتقادنا أن طفلنا العربي لا

يتعرض بشكل كاف ومناسب إلى الخبرات التربوية الضرورية التي تكوِّن لديه مفهوماً عالياً عن ذاته. لذا وجب مراجعة الممارسات الأسرية والمدرسية لتتقصَّى شكل ونوعية الأساليب المستخدمة فيها لإعادة صياغة هذه الأساليب.

أخيراً أشكر لكم استماعكم.

تعقيب الدكتور حليم السعيد بشاي

سيدي الرئيس

الإخوة الحضور الكرام

أرجو أن تسمحوا لي أن أتقدم بالشكر إلى مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة لإتاحتها الفرصة لي للمشاركة في هذه الأمسية. إذ إنه يشرفني أن أقوم بالتعقيب على بحث الأخ الزميل الدكتور بدر العمر.

في الواقع لقد قرأنا وسمعنا الكثير من الدراسات عن مفهوم الذات في السنوات الأخيرة وربما يرجع **ذلك لما تبوّأ هذا المجال من أهمية في الدراسات المتعلقة بالشخصية.**

لقد تحدث كارل روجرز في نظريته عن الذات والتي أكّد فيها على **واقع الشخص الذي يُخبره بطريقة فريدة** واعتبر السلوك نتيجة **للأحداث الإدراكية** المباشرة كما يُخبرها الشخص بالفعل. والسلوك بالنسبة لروجرز (وهو كما نعلم أحد أعمدة المدرسة الفينومينولوجية) هو أساس تلك المحاولة الموجهة نحو الهدف لدى الكائن الحي لإشباع حاجاته كما يخبرها. وكان اهتمامه متمركزاً على إدراكات الشخص من حيث إنها المحددات لأفعاله: فالكيفية التي يرى بها **الشخص الأحداث ويفسرها، إنما تحدد بالتالي الكيفية التي بها يستجيب لهذه** الأحداث. ويعتقد روجرز كغيره من الفينومينولوجيين أن خبرات الذات تصبح مغلفة بالقيم. وهذه القيم هي نتيجة **للخبرة المباشرة مع البيئة** وهي التي يتشربها الشخص في تعامله مع الآخرين.

نجد أن الأخ الدكتور بدر يتبنى هذه الفكرة عندما ذكر أن استجابات الآخرين لدى الطفل هي العامل الرئيسي في تكوين مفهومه لذاته. ولما كان الأمر كذلك أصبح للتنشئة الأسرية الاجتماعية بصفة عامة الأثر الأكبر في تنمية ذات الطفل هذا الأثر الذي بينه الأخ الزميل الباحث.

أود أن أقف قليلاً وأشير إلى نظريات ألPsycho-cybernetics لما لهذه النظرية من علاقة بالمدرسة الفيومينولوجية. تأتي كلمة Cybernetics من الكلمة اليونانيةKyberntes أيSteerman أوFeedback Control ـ «التحكم عن طريق التغذية المرتدة» إن جاز القول ـ فمنذ الحرب العالمية الثانية قد استُخدمت هذه التقنيات وهي ببساطة يمكن تفسير مهمتها في توليد الطاقة الحركية نحو هدف محدد ثم يُقارن المسار الحركي بالمسار المراد السير فيه فإذا حدث انحراف يقوم هذا النظام بعملية التعديل حتى يصل إلى الهدف المراد الوصول إليه. وطبقاً لـ Smigh and Smith (١٩٦٦) يمكن النظر لسلوك الفرد بهذه الطريقة. فيمكن عن طريق (التحكم عن طريق التغذية المرتدة) أوFeedback Control أن نعدل من سلوك الفرد للوصول إلى الهدف المنشود ثم جاء لفظ Pysh-Cyhrentics عند تطبيق مبادىء السيرانطيقا على السلوك البشري. وطبقاً لهذه النظرية. إن العقل البشري والجهاز العصبي الذي يتبعه ما هو إلا (جهاز لتحقيق الأهداف) a Goal Stribing Mechanism يعمل أوتوماتيكياً نحو تحقيقها ثم جاء كتاب Maxell Maltz الطبيب الأمريكي المشهور الذي كان يعمل في حقل جراحة التجميل ثم انخرط في دراسة الطب النفسي فكتب كتابه الشهير "A New Way For a Better-the Psycho-cybrentinc Life" وكما يقول ناشر هذا الكتاب لقد بيع منه أكثر من ٦ ملايين نسخة ـ وقد قمت أنا شخصياً بترجمته إلى اللغة العربية. يقولMaltz إن الإنسان يشبه الكمبيوتر إذا أدخلنا مدخلات إيجابيةPositive Inputs من ذواتنا فيمكن أن نحصل في مقابل الـOutputs على صورة إيجابية والعكس صحيح. وتلك الصفات الإيجابية أو السلبية التي يتم استدخالها في أنفسنا عن ذواتنا لا تنبع من خبرات الشخص مع البيئة التي يعيش فيها.

من هنا كانت نقطة الالتقاء بين النظرية الفيومينولوجية ونظريات أل Psycho-Cybrantics.

مما تقدم يمكن اعتبار المواقف التي يُخبرها الطفل في المدرسة هي التي تشكل حصيلة القيم التي يتكون منها مفهومه عن ذاته، ومن هذا المنطلق يكون دور المدرسة الذي يلعب الدور الخطير في تكوين شخصية الطفل. . .

ولقد أشار الأخ الزميل في الصفحة السابقة من بحثه هذا المساء إلى أهمية الخبرة المدرسية في تكوين ذات الطفل وركز بصفة خاصة على المدرسة الابتدائية وإني بدوري أُركز أيضاً على هذه المرحلة ـ وربما أيضاً لا يمكن أن تغفل مرحلة رياض الأطفال في هذا الصدد ـ ولقد ذكر روجرز بمجرد أن يبدأ الطفل الرضيع التعامل مع البيئة التي تحيطه فإنه يشعر بأنه جزء له أبعاده المنفصلة والخاصة به ـ عن باقي الأحداث التي يخبرها.

ولقد ذكر الأخ الدكتور بدر أن الطفل يدرك أن الأشخاص المحيطين به يستجيبون لكثير من الاستجابات التي يقوم بها وهنا تبدأ عملية التعزيز الإيجابي والسلبي لهذه الاستجابات.

من هنا يبدو أيضاً الدور الهام الذي تلعبه مرحلة رياض الأطفال في تكوين ذات الطفل.

في هذا الصدد نجد Combs and Snygg وهما أيضاً من أنصار المدرسة الفيومينولوجية يقررون أن الهدف الأسمى للتربية أن نساعد التلاميذ في تكوين (Adequate Personality) الشخصية السليمة. وذلك عن طريق مساعدتهم على إدراك أنفسهم من خلال طرق وأساليب تكون مُرضية لهم ومن خلال السلوك الناتج عن التفاعل مع الآخرين. ولقد حدد الفينومينولوجيون بعض النقاط التي يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عند تخطيط أي نظام تربوي داخل المدرسة والذي يحقق الهدف المنشود وهو كما ذكرت تكوين الشخصية السليمة Adequate Personality لكل تلميذ. من أهم هذه النقاط :

١ ـ تقوم المدرسة بكل الطرق والوسائل التي تراها مناسبة بإتاحة الفرص الكثيرة

للتلاميذ في أن يروا أنفسهم كأشخاص مسؤولين وأن يشعروا بأنهم يساهمون ويشاركون في النظام المدرسي.

٢ ـ كذلك تتيح المدرسة أمام الأطفال فرص القيام بالأعمال الناجحة وذلك من خلال التحصيل الأكاديمي الناجح وكذلك من خلال الأنشطة المختلفة خارج المنهج الدراسي. من هنا قد يكتشف الطفل نقاط الضعف التي يُخبرها ويعمل على التغلب عليها.

٣ ـ على المدرسة أن تعمل على أن تُقدّم للتلاميذ أقصى حالات التحدي Challenge وأدنى حالات التهديد... فهذا بدوره يشجع الأطفال على اكتشاف آفاق جديدة لهم... حيث لا شيء يمكن أن يؤدي بالشعور بالذات الإيجابية أكثر من الشعور بالنجاح ومواجهة التحديات... هذا ما قاله (Combz and Snygg) كومبز وسنيج.

ننتقل بعد ذلك إلى تلك النقطة الهامة التي أثارها الأخ الزميل الدكتور بدر. عندما تحدث عن دلائل المفهوم الإيجابي الذاتي... فلقد ذكر سيادته ثمانية بنود... وعندما تقرأ هذه البنود كأنّي بك تقرأ خصائص الشخصية السوية...

وإن دلّ هذا على شيء فإنه **يدلّ على شيء واحد** هو أن الطفل الذي يتمتع بمفهوم ذات عال أو إيجابي يمكن اعتباره طفلاً سوياً علماً بأنه ربما لا نستطيع أن نقول إنه يوجد ما يمكن تسميته بالشخصية السوية أو الشخصية المرضية ولكن هناك إجْماع بين علماء نفس الشخصية على أن هناك مؤشرات لو اجتمعت كلها أو أغلبها في شخصية ما يمكن اعتبارها شخصية سوية من أهمها:

١ ـ تقبل الذات وتقبل الآخرين.

٢ ـ التوقعات الواقعية.

٣ ـ عدم وجود معوقات من الداخل.

٤ ـ الاستقلالية.

٥ ـ التوجه الذاتي.

٦ ـ الإرادة.

٧ ـ توجيه الأوامر إلى الذات.

٨ ـ مقاومة الغواية والإغراء.
٩ ـ التوجه خارج الذات.
١٠ ـ المسؤولية.

فتلك النقاط التي أشار إليها الأخ الـزميل الباحـث تعتبـر ركائز الشخصية السوية.

تبقى نقطة أود أن أشير إليها في نهاية حديثي وهي سؤال قد يطرح نفسه علينا في هذا الصدد ـ هذه النقطة ربما يكون قد أشار إليها الأخ الدكتور بدر في ثنايا سطور بحثه، ولكن أودّ أن ألقي عليها بعض الضوء..

ما هي المحاور التي يتحرك في إطارها مفهوم ذات الطفل؟.. عندما كنا نقوم أنا وزميل آخر ببناء اختبارات لمفهوم الـذات لأطفـال المدرسـة الإبتـدائية ولأطفال رياض الأطفال (أي ما قبل المدرسة) تعرضنا لهذه المشكلة وقد تبيّن لنا نتيجة تلك الدراسة أن هناك ثلاثة محاور رئيسية:

١ ـ المقارنة: كيف يرى الطفل نفسه

- **هل هو مثل زملائه.**
- **هل هو أحسن من زملائه.**
- **هل هو أقل من زملائه.**

في شتى النواحي

- التحصيل الدراسي.
- المظهر.
- أخلاقه.

٢ ـ الأهمية: هي الشيء المراد أن نسأل عنه الطفل.

- هام.
- هام جداً.
- غير هام.

٣ ـ الرضا: هل الطفل راض عن نفسه:

- كل الأوقات.
- بعض الأوقات.
- غير راض دائماً عن نفسه.

تلك هي المحاور التي يمكن (من وجهة نظرنا) لأي باحث في هذا المجال أن يضعها في اعتباره عند وضع برنامج تربوي يرفع من مفهوم ذوات أطفالنا الصغار. . . أشكركم والله الموفق.

الحِـــوَار

د. حسن الابراهيم:

شكراً جزيلاً للدكتور حليم بشاي على هذا التعقيب القيم على الورقة التي تفضل وطرحها لنا الدكتور بدر العمر في هذه الأمسية. لقد ألقى الدكتور حليم بشاي مزيداً من الضوء على موضوع الذات. وواضح من كلام زميلي الدكتور حليم بشاي المعقب أن هناك حاجة ماسة لمزيد من الدراسات الميدانية وهناك حاجة ماسة إلى نظرية عربية في مفهوم الذات وفي مفهوم نظريات علم النفس الحديثة ولا نزال نفتقر في الواقع إلى أشياء نابعة من بيئتنا ومن مجتمعنا ومن ثم نجد أن باحثينا يلجأون بسبب هذه الحاجة ولسبب فقر المكتبة العربية - إلى نظريات قد تكون ملاءمتها للمجتمعات الغربية أكثر من ملاءمتها لمجتمعاتنا والآن نفتح الباب للنقاش وأنا واثق أن الأسئلة التي طرحت في البحث والتعقيب فيها الكثير من الشجون والتساؤلات.

رجاء أبو علام:

أولاً أود أن أشكر الدكتور بدر العمر على هذه المحاضرة القيمة التي استفدت منها كثيراً وكذلك التعقيب الممتاز للدكتور حليم بشاي. أود في كلمتي هذه القصيرة أن أبرز جانبين في كلام الدكتور بدر والدكتور حليم. الدكتور بدر ذكر أن معرفة مواطن القوة والضعف هي أحد الأركان الأساسية لتكوين مفهوم متميز عن الذات بحيث أن تأكيدنا على مواطن القوة يمكننا أن نكوّن مفهوماً إيجابياً عن الذات كما أن تأكيدنا على تحديد أهداف واقعية يساعد هو الآخر على

تكوين مفهوم إيجابي عن الذات. وهاتان نقطتان أساسيتان أود أن أركز عليهما. إذا تجاهلنا المدرسة الابتدائية وأردنا فعلاً أن نجعل الطفل يكوّن أو يعرف ذاته بمعنى أن يعرف مواطن القوة والضعف في ذاته وبعد ذلك وبمعرفة نواحي هذه القوة يستطيع أن يكوّن أهداف حياته وخاصة وهو في المرحلة الابتدائية مرحلة تشكيل مفهوم الذات. وهنا جانب حقيقي مغفل تقريباً في مدارسنا وهو جانب الإرشاد النفسي. المرشد النفسي في المدرسة وبخاصة في المدرسة الابتدائية يستطيع أن يساعد الطفل في هاتين الناحيتين ولديه كثير من الوسائل ومن الإمكانيات يستطيع بها أن يتعرف على نواحي القوة والضعف في الطفل ويساعده على التأكيد على نواحي القوة. كما يستطيع أن يقوده إلى معالجة نواحي الضعف وبهذا فإن أية مشكلة يمر بها الطفل سواء كانت مشكلة تحصيل دراسي ـ كما ذكر الدكتور بدر ـ أو أية مشكلة أخرى مما قد يؤثر في مفهومه عن ذاته يمكن أن تعالج أولاً بأول. إذاً فإن إحدى الركائز الأساسية في المدرسة الابتدائية لمساعدة الأطفال على تكوين مفهوم ذات جيد وإيجابي هي وجود الإرشاد النفسي وشكراً.

د. كافية رمضان:

أعرف أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة التبلور إنما لا أعرف لماذا أغفل الدكتور بدر مرحلة الرياض وقد تفضل الدكتور بشاي في معرض حديثه أو تعقيبه فأشار إلى هذه المرحلة ونحن نعرف أن ٨٠ بالمئة من شخصياتنا تتكون دون الثامنة وبالتالي أنا أعتقد أن مرحلة الرياض مهمة أيضاً في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته. الجانب الآخر كانت هناك تجربة ميدانية أو أكثر وواحدة منها تبنتها وزارة التربية وهي قضية خبرة (من أنا) ومورست هنا وهي قائمة انطلاقاً في نفس هذا الموضوع وهو إدراك الذات عند الطفل، وأعتقد أنها كانت تجربة رائدة. كذلك تعرض الدكتور بدر إلى دور الأسرة وأنا أعتقد أن دور الأسرة في تشكيل مفهوم الذات عند الطفل قضية حيوية وجوهرية وقد عرضت بعض الأساليب المختلفة للتعامل مع إشارة سريعة إلى تذبذب المعاملة وتأثير ذلك على التنشئة الاجتماعية. وكنا نتوقع المزيد من التفصيل بالنسبة لهذه القضية بالذات وخاصة أن الأسرة في مجتمعنا لا يوجد عندها الوعي الكافي بأهمية مثل هذا

الموضوع. أحياناً قد نلاقي أسراً تتصرف مع أبنائها دون وعي لهذه القضية وبالتالي لا تترك له المجال لتوفير خبرات تتيح له الإحساس بالنجاح وهي ليست مدركة أنّ إحساسه بالنجاح قد يؤثر على تكوين الذات. وربما هذا أيضاً تساؤل آخر فكيف أجعل الأسر على صلة بقضية من مثل هذا النوع وإلى أي مدى أنشر الوعي حتى تعرف كيف تتعامل مع الأطفال لكي ينشأوا مكونين مفهوماً إيجابياً نحو ذواتهم؟ ما تفضل به الدكتور بشاي والمعقب أشار إلى ذلك في دور المدرسة الابتدائية وأنا معهما في ذلك وإنما يمكن د. بشاي أشار إلى نقطة تتعلق بالأنشطة خارج المدرسة وأعتقد أن هذا ليس هو المقصود بحد ذاته كتعبير دقيق بل ربما الأنشطة اللاصفية وهنا أيضاً هذا ليس محط سؤالي وإنما هو شيء عارض.

صحيح أنا أوفّر خبرات وأحاول قدر الإمكان أن تكون المادة التي أدرسها للطفل متناسبة مع قدراته لأنني إذا وضعت مادةً صعبة لا تناسبه فإنه بطبيعة الحال يشعر بفشل اتجاهها ومن ثم يتكون عنده نوع من الإحباط ويؤثر ذلك على نظرته إلى نفسه وما إلى ذلك إنما السؤال الأهم هو هل المدرس والمدرسة في مرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية على وعي بمثل هذه القضية؟ أي بمعنى هل نحن في إعدادنا للمعلمين نركز على هذا الجانب بحيث أن (المدرسة) أيضاً تساهم عن إدراك في تقديم الخبرات للطفل بحيث يكوّن مفهوماً جيّداً عن ذاته وإذا كان البيت غير قادر تماماً على إدراك هذه المسألة فكيف نتوقع الكثير من المدرسة؟ ومن الظواهر المألوفة في بيوتنا أن يخضع الطفل لمقارنات صعبة مع إخوانه أو مع أقرانه مما قد يكون له أثر سلبي في تكوين مفهومه عن ذاته. إذا كانت الأسر بهذا الوضع فإلى أي متى تسد المدرسة مثل هذا النقص؟ وشكراً.

د. قاسم الصراف:

محاضرة الدكتور بدر أثارت في ذهني استفسارين أريد التعرف عليهما. الاستفسار الأول كنت أتوقع أن نتعرف على الشخصية الاعتبارية للطفل العربي من واقع تكوين مفهوم الذات لدى الطفل فكما تعرفون أن مفهوم تكوين الذات عادة يمر بمجموعة من الصراعات بين مجموعة من الذوات، كذلك فهناك

ما يسمى بالذات الحقيقية والصراع بينها وبين الذات المثالية كما أشار إلى ذلك د. بدر ومن تصارع هاتين الذاتين تنشأ عندنا الذات الفردية والذات الاجتماعية كذلك بين الذوات الأربع يقع تصارع وبالتالي ونتيجة هذا التصارع ينشأ عندنا ما يسمى بالذات المعممة وهي التي تعطي الشخصية الاعتبارية للإنسان في مواجهته للبيئة الخارجية وأريد أن أعرف ما هي ملامح هذه الشخصية في نظر الباحث من حيث إنه إذا أردنا أن نكوّن مفهوماً أو تصوراً عاماً لشخصية الطفل العربي؟ التساؤل الآخر الدكتور بدر أشار إلى أن مرحلة تكوين الذات تبدأ في المرحلة الابتدائية وقد دعا إلى إعطاء هذه المرحلة الأهمية الكبرى ونحن نعرف أن السنوات الست الأولى من حياة الطفل تعتبر من المراحل الحساسة التي تتبلور فيها الملامح وسمات الشخصية الإنسانية، وبالذات السنة الأولى. لقد أشار أريكسون إلى أن السنة الأولى من حياة الطفل هي سنة تكوين الثقة بالنفس أو فقدان هذه الثقة من حيث إن التصارع بين الذات الفردية والذات الإجتماعية ينشأ في هذه الفترة عندما يتحسس الطفل وجود علاقات بينه وبين الآخرين وإذا كانت هذه علاقات حميمة بين الطفل وبين القائمين على تربيته وبالذات الأم فإنه يشعر بثقة أعظم بنفسه وإذا شعر الطفل بعدم وجود هذه العلاقة الحميمة فإنه يشعر بأنه يفقد الثقة لا بنفسه فقط وإنما بمن يحيطون به من الآخرين. وكذلك أريد الاستفسار من الدكتور بدر عن أهمية هذه المرحلة بالنسبة لتكوين الذات عند الطفل العربي خاصة.

د. محمد عودة:

آمل طبعاً أن أشير إلى بعض النقاط لمزيد من التعمق. النقطة الأولى أشار إلى جزء منها د. قاسم. الحقيقة أنا فعلاً أحس أنه يوجد نوع من الإشكالية بين ثلاثة مستويات من إدراك الذات عند الفرد الواحد طفلاً كان أو كبيراً. المستوى الأول كيف يفهم هو ذاته وهذا ما تحدث عنه الدكتور بدر. قضية مفهوم الذات الفردية أو مايسميه روجرز بالذات المدركة. هل هذا الفهم صح أم خطأ؟ هذه إشكالية. الحقيقة ليس شرطاً أن يفهم الإنسان ذاته فهماً صحيحاً وإذا كان هذا الفهم غير صحيح فإلى أي مدى يتوفر عند هذا الإنسان إستعداد لأن يبحث عن الصواب من خلال الممارسات اليومية في الإرشاد النفسي. حتى على مستوى

الجامعة أشعر أن هناك رفضاً للبحث عن الحقيقة حتى لو أني لم أكن أعرف الصواب فلست مستعداً أن أذهب وأسأل من يدلني على الحقيقة. كذلك توجد إشكالية بين فهم الناس لذواتهم وبين ما يتطلعون إليه، بمعنى أن النموذج للذات غير واضح وهو عائم وحتى لو كان واضحاً عند بعض الأفراد فإننا سنجده بعيداً عن الوضوح لدرجة مزعجة وسأتحدث بعد قليل عن نقطة ثانية تتولد عن هذه الإشكالية. توجد إشكالية حادة بين ما يدركه الإنسان عن ذاته وما يتطلع إليه هذا أيضاً أشار إليه الدكتور بدر «بالذات المثالية». توجد إشكالية ثالثة بين فهم الفرد لذاته صواباً كان أو خطأ وبين فهم الآخرين له لأنهم هم دائماً جهة الضبط بالنسبة له. ومن خلال الواقع الميداني ألاحظ حتى عند الكبار أن جهة الضبط إما أنها غير واضحة أو أنها معلقة بالآخرين: ماذا يقول الناس عنه؟ ونحن نحسب حساباً كبيراً جداً لما يقوله الآخرون عنا. إذاً فإن الحاجة إلى عملية تنمية ضبط داخلي عند الفرد ليصبح الضبط داخلياً أي نابعاً من داخله هي حاجة أساسية جداً في عملية بناء ذات قادرة على أن تجابه، قادرة على أن تواجه منذ الصغر. هذه الإشكاليات بين المستويات المختلفة للذوات تحتاج إلى كثير من المراجعة. النقطة الثانية أنا ألاحظ أيضاً من خلال الواقع أن الإنسان عندما يريد أن يدافع عن ذاته في مجتمعاتنا في الوقت الحاضر يجوز أن يلجأ إلى المكانيزمات بالمفهوم الفرويدي... التابو والإسقاط. إنما أصبح يلجأ إلى ما هو أخطر في تصوري وهو ما سماه روجرز استلاب الحقيقة العملية بتضييق مجال الإدراك... فيقول أنا لا أريد أن أعرف أكثر من هذا. وهذا يصادفنا حتى في التدريس. غريب جداً... عندما نريد أن نعطي معلومة تنبني على المنطق وعلى العلم يأتي الطالب ويقول... لا لا أريد أن أعرف دعني إلى حد هنا، وكأنهم متمسكون بمقولة أشار إليها الغزالي قديماً عندما قال اللهم ارزقني إيماناً كإيمان العجائز. فكأن الإنسان في تضييق مجال إدراكه لا يريد أن يعرف أكثر من هذا وأن الذي عرفه يكفيه بل أكثر من هذا ربما أن هناك وسيلة أخطر يلجأ إليها البعض وهذا أيضاً صادر عن التربية الأساسية وهي جمود الإدراك عند مفاهيم معينة. إنا وجدنا آباءنا على ملة وإنا على آثارهم مقتدون وبهذا المعنى فهو لا يريد أن يتقدم قيد أنملة إلى الأمام

إنما يتمسك بمفاهيم قديمة جداً قد تكون خرافية أو بالية يتمسك بها ويعتبر هذه العملية دفاعاً عن ذاته. النقطة الثالثة سريعة جداً. بالنسبة للدكتور الزميل المعقب أنا لست مع القول أن الإنسان يشبه الكمبيوتر بأي حال. طبعاً مع احترامي وتقديري لجهاز الكمبيوتر ودوره في التعليم ودوره في التربية. إن الإنسان ليس كمبيوتر والدعوة أن الإنسان هو كمبيوتر هي دعوة كلاسيكية أو هي عودة إلى السلوكية الكلاسيكية وأنت تعرف أن السلوكية المحدثة هي نفسها اختلفت عن سابقتها لكن الإنسان عندما نزوده بالمعلومات فإننا لا نفعل ذلك بنفس الطريقة التي نطعم بها المعلومات للكمبيوتر. إنما الإنسان عنده إمكانيات للتفاعل وهكذا نحن الآن نتطلع إلى مايسمى بالتفاعلية بين ما يأتي من الخارج وماهو موجود في الداخل.

السيدة حصة الشاهين:

شكراً للدكتور بدر العمر والدكتور حليم بشاي على التعقيب. ما أريد قوله هو نوع من الاستزادة من المعلومات حول هذه القضية المهمة. بالنسبة لنا بالمعهد نحن نعد مدرس المرحلة الابتدائية سواء في ميدان العلوم أو الآداب أو أي فرع من الفروع ليدرس المرحلة الابتدائية. وكل المقررات التي نقدمها مثل علم النفس والمواد التربوية كل هذه المواد تخدم هذا الجانب أو ذاك ولكن وليس بالصورة الواضحة ولا تعطي المدرس الذي يدرس أي نوع من الأهمية لبعض الموضوعات التي قد تخدم هذا الموضوع... موضوع تكوين مفهوم عن الذات. وكذلك فيما يخصّ الأهداف المحدّدة للمراحل المختلفة بصفتي أدرس العلوم فإنني أركز على أهداف فيها معايير مهمة جداً تستند على أسس نفسية سليمة وعلى أسس تربوية واجتماعية جيدة لكن في الواقع من خلال التجربة لا أدري من المسؤول الموجه أو المشرف أو نحن كمصنع نعد مدرسين إلى أي مدى فعلاً الأهداف تعتمد على هذه المعايير وإلى أي مدى في عملية التقويم نضع هذه نصب أعيننا بحيث لا نركز فقط على جانب المعلومات التي هي تحصيل البحث وطبعاً من خلالها تنتفي كثير من الأشياء التي ذكرتها أو الدلائل التي من خلالها يستطيع المدرس أن يعرف إلى أي مدى هذا الطفل أو هذا التلميذ يحافظ على ذاته بوسائل مختلفة.

د. محمد جواد رضا:

أريد أن أبدأ بداية رجل شاعر بالحديث عن النفس ومعناها وسوف أخرجكم معي قليلاً من المصطلحات الأكاديمية المقننة هذه إلى شيء من الشعر وسوف أطرح أربعة نماذج من الأنفس الشعرية نحاول أن نرى كيف تكونت وما انعكاسها على مفهوم النفس، أحب أن أبدأ بالمتنبي ومن قوله:

ومن عرف الأيام معرفتي بها وبالناس روّى رمحه غير راحم

الشخص المنتقم النفس المنتقمة، وقول أبي العلاء:

لا أذود الطير عن شجر قد بلوت المر من ثمره

النفس الموتورة... وليأخذ الشيطان من يريد الذود عن الشجر المر. وقول أبي نواس:

إذا أنكرتني قرية ونكرتها خرجت مع البازي عليّ ظلام

هذا المنحسر الهارب من الموقع ثم الشاعر الجاهلي:

وهل أنا إلاّ من غزيّة إن غَوَتْ غويت وإن ترشد غزية أُرشد

الشخصية الذائبة السائحة التي ليس لها أبعاد معينة وإنما أنا مع الناس إن أحسنوا أحسنت وإن أساءوا أسأت. الواقع هذه النماذج كلها أنواع من الأنفس وهي ربما توجه انتباهنا إلى أن مفهوم النفس غير متفق عليه وهذه هي عبقرية البحوث التي تتراوح بين العلم وبين الشعر... تقول كل شيء ثم لا تقول شيئاً لأن الشيء ما يزال غير متبلور. ما استمعنا إليه من الأخوين الباحث والمعقب استوقفني أنه طرح الحديث عن النفس كما لو أنها كانت تقع خارج إطار اجتماعي أو خارج بنية اجتماعية معينة على حين أن مفهوم النفس في الواقع هو أساساً مفهوم اجتماعي ومن هنا تتنوع مفاهيم الأنفس وإذا لم تخطئني الذاكرة فإن مارغريت ميد عالمة الاجتماع المعروفة هي أول من بدأ في الثلاثينات بمحاولة تحديد مفهوم النفس وكيفية حمايتها واستوقفها أن مفهوم النفس يرتبط بأشياء كثيرة من جملتها مقتنيات الفرد التي تنعكس لتصب في تكوين مفهومه عن نفسه. الذي عنده عشرة

دنانير له مفهوم عن النفس أقل من مفهوم الذي عنده مليون دينار. الـذي يركب سيارة متواضعة مفهوم النفس عنده يختلف عن الذي يركب سيارة رولزرويس. مارغريت ميد ربطت بين مقتنيات الإنسان الذي يقول هذه أنا هذه أنا الذي اخترتها وبالنهاية كل هذه الأشياء هي نفسي أنا. ستاكنرStagner في كتابه عن الشخصية يقول إن النفس الممزقة هي مؤشر على مجتمع ممزق صراع القيم فيه حاد إلى درجة التناقض وهذا ينعكس في روح الازدواجية عند الفـرد الـذي يقـول شيئـاً ويعمل شيئاً آخر. في الأزمنة المتأخرة طبعاً لا يستطيع الفرد أن يتجاوز (هربرت ماركوزة) وشخصية البعد الواحد. وكيف أن المجتمـع الصناعـي الآن يريد أن يذيب الظلال المختلفة من الشـخصية في شخصية نمـطية واحـدة. . . عمـل، استماع إلى التلفزيون، أكل، نوم، وهكذا تدور العجلة. من هذه القوى التـي تتداعى أو تشترك في تضييق معنى النفس أو توسيعه يمكننا أن نستعـرض أنماطاً أخرى من الأنفس غير الأنماط الأربعة التـي ذكرت بعضهـا، يمـكن أن نضيف (الشخصية المسترضية)Approval Seeker الإنسان الذي يجـد ذاتـه في رضـا الناس عنه وليس في أن يقف أو يتصدى لهؤلاء الناس. باختصار كل هذه الآفاق التي نسقط عليها مفهوم النفس تضعنا أمام سؤال كبيـر ما هي النفس هل هي نوع من السلـوك؟ هل هي موقف من الآخـرين من المجتمـع؟ كيركجـارد مؤسس الوجودية كان يريد أن يستنقذ الذات الإنسانية من بحر الدوكماتيكية العقائدية وإذا كان هذا هو الواقع فهل هنالك نفس في الطفل؟ هل هنالك مكان نقول اكتملت أو تكونت فيه نفس الطفل يحضرني اسم كتاب لا أذكر اسم مؤلفه The Emerging Self (النفس البازغة) يقرر مؤلف هذا الكتاب أن مفهوم النفس هو عملية بزوغ مستمرة. لكل مرحلة من الحياة هناك نفس معينة للإنسان ليست بالضرورة هي نفسه في المراحل المتقدمة. وإذا كانت النفس (حالة صيرورة) مستمرة وليست (حالة كينونة). . . حالة ثبات. . . أفليس من الخطر أن نتحدث عن مفهوم معين عن النفس يبدأ في رياض الأطفال ليستمر في الابتدائية وفي الثانوية؟.

د. أحمد عبد الله:

أعتقد أن الذي يبحث في موضوع مفهوم الذات لا بد أن يكون جريئاً مثل

الشخص الذي يتكلم في السياسة في العالم العربي لأن الموضوع في الحقيقة شائق جداً ودائماً يطرح أسئلة أكثر ولا يُجاب على هذه الأسئلة. فمعظم الأسئلة والتي بعضها كان في ذهني طرحت إنما لديّ تعليق هو عبارة عن إشارة لبحث وثيق الصلة بالموضوع الذي بين أيدينا. البحث قام به جاك أبسن Jack Ebson وزميلته مدام روزنتال لا أستطيع أن أتذكر جزيئات هذا البحث أو هذه الدراسة إنما ملخص الدراسة أن هذين العالمين ذهبا إلى مدرسة من المدارس وادعيا بأنهما يريدان تطبيق بعض اختبارات الذكاء لمعرفة قدرات الطلبة وهذا ما نسميه (الدراسة المعماة) لأن إدارة المدرسة أو المدرسين لم يكونوا على علم بأهداف البحث الحقيقية. وأخذ الباحثان نتائج الاختبارات ثم بعد ذلك قدما قائمة إلى المدرسين بأسماء طلبة ادّعيا بأن هذه المجموعة سوف تنجح لأننا علمنا بأن ذكاءهم عال والمجموعة الأخرى سوف تفشل لأن ذكاءهم متدن والواقع أن هذا كان كذباً مجرد ادّعاء وهما أخذا أساساً عينة عشوائية وعينة عشوائية أخرى. الهدف من الدراسة كان تأكيد أو إثبات ظاهرة نسميها في علم النفس Fulfilling (النبوءة التي تحقق ذاتها). هل إذا اعتقد المدرس بأن طفلاً معيناً هو طفل غير جيد وله ذكاء عال هل سوف تؤثر فكرته على تقديره للطفل فيعامل هذا الطفل بطريقة معينة. بحيث إن هذه الفكرة ترسّب الطالب وليست قدرات الطالب هي التي ترسبه؟ طبعاً كل مدرس أخذ قائمة الفاشلين على اعتبار أن هذه المجموعة سوف تفشل بناء على قدراتها والمجموعة الأخرى سوف تنجح بناء على اختبارات الذكاء غير الصحيحة. النتيجة أنهم فعلاً لاحظوا بأن المجموعة التي ذكر الباحثان بأنها سوف تفشل كانت فيها نسبة عالية من الرسوب والمجموعة الأخرى التي تنبأت الدراسة بأنها سوف تنجح كانت فيها في الواقع نسبة عالية من النجاح، ماذا حصل؟ الذي حصل عندما علم المدرس واقتنع بأن (س) من الأطفال لديه قدرات متدنية أو ليست لديه قدرات عالية بدأ يعامل هذا الطالب بطريقة معينة وبالتالي هذا الطفل أو هذا الطالب تشرب هذه الفكرة. المدرس نظر إلى هذا الطالب نظرة معينة وبدأ يكلمه ويحدثه بطريقة معينة. الطفل تشرب بهذه الفكرة وبدأ يحدث نفسه (أنا فاشل المدرس قال لي بأنني فاشل أنا لا أنجح هذه فكرة المدرس عني أنا).

وبالتالي هو أفشل نفسه وهذه الظاهرة التي نسميها (النبوءة التي تحقق ذاتها) حتى نكون منصفين أولاً نعطي هذا البحث هذه الهالة أو الأهمية الواقع هناك دراسات أخرى حاولت أن تقيم أو تعيد نفس هذه الدراسة مرة أخرى وآخرون قاموا بهذه الدراسة ولكن النتائج لم تأت كالدراسة الأولى ولكن الباحثين ظلوا يسألون. . . ما هو السبب؟ فقالوا يمكن أن المدرسين عرفوا الخطة الآن وعرفوا الخدعة في شخص ويأتي ويقول لهم إن هذه المجموعة سوف تفشل فهم كانوا متنبهين ويمكن أن يركزوا على هذه المجموعة أكثر وبالتالي الدراسات التالية في الواقع لم تنجح. إلى أي حد هذه الظاهرة موجودة عندنا أنا أعتقد أنها يجب أن تكون موجودة إلى حد ما وأعتقد أنها تستحق الدراسة نوعاً ما.

د. يعقوب الحجي:

قد أكون دخيلاً عليكم ولكنني أشعر في قرارة نفسي أنه ليس المتخصصون في سايكولوجية الطفولة فقط هم من يفهم الطفل. ولو كان هذا صحيحاً لكان أطفال المتخصصين هم أحسن الناس فهماً للذات وأكثر الناس إيجابية وهذا غير صحيح على وجه العموم. على كل حال الذي ذكره الأخ بدر هو الدلالة على تكوين إيجابية الذات لو أخذنا ما يسميه الفلاسفة كيف نصوغ الإنسان الحكيم لوجدنا أن صياغة هذا الإنسان الذي يعرف نفسه مطلب أعتقد أنه شاق وعسير. لنقل بصورة أكثر تواضعاً إن الذي نريده هو أن يكون الطالب الذي نخرجه من المدرسة حياته العملية إنساناً يجد معنى للحياة وإنساناً يشعر بنوع من الرضا الذاتي. هذا لا يحتاج إلى دراسات متخصصة في علم النفس لأن هذه الدراسات تدور بين المتخصصين وليس لها أي قيمة تذكر بالنسبة للإنسان الذي يربّي ابنه في الشارع والذي يعطي المدرسة هذا الابن. أنا لا أريد أن أقلل من قيمة الأبحاث التربوية فهناك العديد منها وحتى روجرز وغيره هناك من يؤيده وهناك من يعارضه وهذه كلها أشياء تحتمل الجدل سنين طويلة. وأنا سؤالي كإنسان عادي في مجتمع مثل هذا المجتمع ماذا قدمنا ـ نحن المتعلمين ـ للإنسان العادي كي يساعد نفسه في تربية أسرته حتى يكون الإنسان إنساناً يعرف أن الحياة لها معنى ويتصرف على هذا الأساس. أعتقد أن الشيء الأساسي

للذي ذكرناه كله يعطينا انطباعاً واحداً وهو أننا نريد الإنسان الذي عنده الإدراك العامCommon Case شيء متمركز فيه ولنا الفضل في أننا أنشأنا الإنسان الذي عنده الإدراك العام لأن هذا الإدراك العام يعطيه قدرة أفضل للتكيف تبعاً للظروف التي تواجهه.

د. بدر العمر:

في الواقع الاستفسارات كلها قيمة وليعذرني الإخوان والأخوات إذا لم أقدر أن أجيب عليها لقصر الوقت أنا أتصور أنه توجد قضايا مشتركة ممكن الإجابة عليها بسرعة. قضية التحدث عن المرحلة الابتدائية وإغفال هذا البحث لمراحل ما قبل الابتدائية. في الواقع إن إغفال أو عدم ذكر مراحل ما قبل المدرسة الابتدائية لا يعني إغفال أهميتها. يمكن على الأقل أن أذكر أن هذه الجمعية أعطتني شرف ترجمة كتاب (الثلاث سنوات الأولى للحياة) تأليف بيرتون ب. وايت وهو يركز فعلاً على أن الشخصية تتأثر بالسنوات الأولى للحياة لكن لماذا هنا في هذه الأمسية ركزنا على المدرسة الابتدائية؟ نحن انطلقنا من مبدأ أساسي وهو إن مفهوم الذات هو مفهوم اجتماعي. والمدرسة الابتدائية التي لاحظناها هي المرحلة التي يتبلور فيها البعد الاجتماعي للطفل. بعبارة أخرى إن ما قبل مرحلة المدرسة الابتدائية هناك يمكن أن يكون طريقاً ذا اتجاه واحد One Way Communication بالنسبة للطفل. أما في المرحلة الابتدائية فهناك يبدأ التفاعل الاجتماعي بين الطفل وإدراكه لقدراته وذاته فثمة رسالة تأتي من الخارج. في الواقع ذكرت الدكتورة كافية رمضان وأثارت (خبرة من أنا) طبعاً خبرة من أنا قامت بكتابتها الدكتورة سعدية بهادر وأنا على علم بها ولكن لم أحاول أن أتطرق إلى دراسات خاصة في هذا الموضوع لأن لي دراسة في هذا الموضوع ولا أحب أن أتطرق إليها. أما كلام الدكتور أحمد حول صعوبة الموضوع أول شيء حذرني منه كان هو أنه سوف تسقط في بحر ولا تستطيع الخروج منه والحمد لله خرجنا منه بسلام.

بالنسبة للأساليب الأسرية وتذبذب المعالم لماذا لا نسهم في قضية الأساليب الأسرية؟ في الواقع عدم الإسهام فيها وإعطاء إطار عام للتعامل مع

الطفل في هذه المرحلة أسلم من الدخول في التفاصيل. لأننا عارفون بأننا مجتمع غير محدد بمعنى أنه ليس هناك نمط واحد يسود فيه أو على الأقل هناك أنماط متعددة من الأساليب المستخدمة ولو بدأنا نعدد بعض الأساليب فإننا نخاف أن نفقد أساليب كثيرة لذلك فضلنا الوقوف عند شرح الأطر العامة لهذا الموضوع.
بالنسبة للصراع بين الذات الحقيقية والذات المثالية في الواقع لا يوجد صراع. من أين يأتي الصراع؟ الصراع يأتي من معرفة الذات والإقرار بهذه المعرفة ولكن كل واحد منا له ذاتان ذات مثالية وذات واقعية أو فعلية ولا يمكن أن يصل الإنسان إلى الذات المثالية لأنه كلما اقترب من هذه الذات أصبح في حالة الذات الفعلية ويرسم لنفسه ذاتاً مثالية باتجاه أعلى وهنا بالنسبة للإنسان تختلف القيم عنده ودائماً هو في حالة رسم مستمرة لصورة مستقبلية لحياته بناء على الذات الفعلية والواقعية الموجودة عنده، لذلك في الواقع يوجد صراع بين الذات الفعلية والذات المثالية وهو من خلال معرفته بالذات الحقيقية يرسم لنفسه مستوى معيناً من الذات المثالية. جهة الضبط في الواقع هي فهم الذات عند الفرد وفهم الآخرين له ومن أين تأتي جهة الضبط؟ في الواقع جهة الضبط تعتمد بدرجة عالية على مستوى مفهوم الذات لأن يكون مستوى معيناً ومناسباً إذا كان عندي مستوى متدنٍّ لهذه الذات فغالباً ما تكون جهة الضبط لهذه الذات خارجية لكن إذا رصدت لنفسي مستوى عالياً من الذات وعرفت من أنا وما هي قدراتي وما هي إمكاناتي وماذا أستطيع أن أقوم به فأنا أعتقد أنني سوف أكون على مستوى من الضبط الداخلي.
أنا مع الأخت حصة أننا نحن في أمس الحاجة إلى دراسات ودراسات حول كيفية غرس هذه المفاهيم لدى المدرسين وما هي إشكالياتنا في الوقت الحاضر وما أسبابها فلماذا هناك مدرس لا يعطي الوقت الكافي والفرصة الكافية والأسلوب المناسب للتعامل مع ذاتية الطفل؟ خلال دراستي المشار إليها كانت هناك عبارة عن رفع مفهوم الذات عند الأطفال من خلال إعطائهم فرصة للتعبير عن الذات. وكان هذا إطاراً عاماً وكنت في البداية خائفاً ألا أحصل على مستوى مناسب أو عدد مناسب من الأفراد أجري عليهم الدراسة وأنا أريد مجموعة لها ذات متدنية، وعندما عملت أول مسح فوجئت بتدني مستوى مفهوم الذات لعدد

كبير من الطلبة ثم جئت لأبحث في مستوى تدني مفهوم الذات لعدد كبير من الطلبة ثم جئت لأبحث مع المدرسين مسألة أننا نستخدم مدخلاً معيناً أو متغيراً لنرفع مفهوم الذات من خلال تعريض التلميذ هذا إلى موقف تدريسي معين وماذا نعرف عن استعداداته نحو ذاته؟ وبالتالي مفهومه نحو ذاته؟ أحد المدرسين قال لي معترضاً ماذا تقول؟ فعندما يدخل أحدنا الحصة لا يكاد يقول الكلمتين ويخرج لأن لديه مائتي طالب يعلمهم هذا ونحن ناس غارقون إلى رؤوسنا فهذه إحدى القضايا الأساسية في هذا الموضوع. قضية ما هي النفس وما هي تفرعاتها التي تفضل بها الدكتور جواد، نحن تكلمنا عن مفهوم الذات لكن داخل أنفسنا. في الواقع مفاهيم الذات تتعدّد، هناك مفهوم للذات العامة وهذا المفهوم عام للنفس التي يفترض أن تتشابه عند كل الناس ولكن هذا لا يمنع أن تكون هناك مفاهيم متخصصة في المجالات المختلفة مثل: من أنا في هذا المجال؟ الأولى أقدر أن أسميها مقاوم للتغيير، الأمور الأخرى التي أقصد ذات مفاهيم متخصصة حول الذات والمجالات مثل مفهوم الذات الأكاديمي، وهي مفاهيم ننسى في الواقع تحريكها وعملية التغيير فيها، ومعرفة النفس في الواقع تعتمد على تفريعاتها وإلمامنا بهذه التعريفات، أنا عندي مفهوم عن الذات إجتماعي نفسي وأيضاً عندي عن الذات مفهوم نفسي بمعنى من أكون في أي موقع هناك؟ أيضاً مفهوم محدد لهذه الذات لكن في حصيلة هذا كله يمكن أن أظهر في مفهوم عام لهذه الذات. بالبحث الذي تفضل فيه الدكتور أحمد فقد أثبتت الدراسات إنه فعلاً لتوقعات المدرسين في تلاميذهم أثر في تكوين مفهوم الطفل عن ذاته.

د. حسن الإبراهيم:

شكراً جزيلاً للدكتور بدر لإجابته على الأسئلة التي طرحتموها. في الواقع لي كلمة في أهمية ما يتعلق بالمدرسة الابتدائية. أعتقد أن من مشاكل التعليم في وطننا عدم إعطاء المرحلة الابتدائية الأهمية التي يجب أن تعطى لها وهذا الشيء موجود ليس فقط في الكويت بل في أرجاء هذا الوطن العربي الشاسع بعكس الدول الأخرى التي سبقتنا في النمو والتطور. أذكر اليابان مثلاً في عام

١٩٠٧ كان هناك أكثر من ٩٠٪ من أطفال اليابان في المرحلة الابتدائية. نحن لو ننظر إلى خطط التنمية في الوطن العربي نجد أن التركيز ينصب على التعليم العالي، وكأن النظرة إلى التعليم العام والتعليم الإبتدائي نظرة دونيةومن ثم ليس لها أهمية مع العلم أن هذه هي اللبنة الأساسية في الواقع لبناء شخصية الإنسان. طبعاً هناك أهمية لرياض الأطفال هناك أهمية لما قبل رياض الأطفال. الآن الولايات المتحدة الأمريكية مهتمة جداً بالسنتين الأوليين من حياة الطفل. تفضل الدكتور بدر وذكر بأن المعلم لا يوجد عنده وقت أنا لا ألوم هذا المعلم إذا كان المعلم عنده خمسون طالباً في الفصل من الصعب أن يعطي كل طالب حقه من الاهتمام والعناية وهذه الآن هي من الأسباب التي دعت وزارة التربية في الكويت لتخفيض الأعداد والحد من التوسع الحاصل في نظامنا التعليمي وخصوصاً في المراحل الأولى وهدفنا الآن هو الوصول إلى عشرين طالباً بالفصل الواحد وأنا أعتقد إذا وصلنا لهذا العدد سيكون إن شاء الله نظامنا التعليمي بخير. إخواني أخواتي أحب أن أشكركم في نهاية هذه الندوة وأشكر متحدثنا الرئيسي د. بدر العمر على هذه المحاضرة القيمة والمعقب د. حليم بشاي. وأشكركم أيضاً جميعاً لإعطائنا بعضاً من وقتكم الثمين ومساهمتكم بالآراء القيمة في هذا الموضوع.

أساليب تنمية الوعي القومي لدى الطفل العربي

د. سعد الدين ابراهيم

النـدّوة السّـادسَـة

العنوان : أساليب تنمية الوعي القومي لدى الطفل العربي .

رئيس الجلسة : د. حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

المتحدث : د. سعد الدين إبراهيم ـ منتدى العالم الثالث ـ عمان .

المعقبان : الأستاذ الشاعر سليمان العيسى ـ سوريا .

النائب الدكتور أحمد الربعي ـ الكويت .

المشاركون :

١ـ د. إبراهيم عثمان ـ جامعة الكويت .

٢ـ الشيخة إلطاف سالم العلي ـ جمعية السدو .

٣ـ السيدة بشرى حديد .

٤ـ السيد جاسم البحر ـ عضو الجمعية .

٥ـ د. حامد الفقي ـ جامعة الكويت .

٦ـ الدكتورة رجاء نعمة .

٧ـ د. عبد الله الدنان ـ جامعة الكويت .

٨ـ د. عبد الله عبد الدايم.

٩ـ د. عزت عبد الموجود .

١٠ـ د. قاسم الصراف ـ جامعة الكويت .

١١ـ د. كافية رمضان ـ جامعة الكويت .

١٢ـ د. محمد جواد رضا ـ جامعة الكويت .

١٤ـ د. نورية الرومي ـ جامعة الكويت .

١٣ـ د. محمد عودة ـ جامعة الكويت .

١٥ـ د. وليد الشريف ـ منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول.

تاريخ الندوة : الاثنين ٢٨/ ٤/ ١٩٨٦ .

أ ـ مقدمات مفهومية

لاغراض هذه الورقة، سأبدأ بتحديد وضبط بعض المفاهيم الرئيسية لموضوع الحديث ـ وهي: «الطفولة»، «والوعي القومي»، و «التنشئة الاجتماعية».

هناك مفهومات أخرى ربما يرد الحديث عنها، وستقدم لكل منها تعريف في حينه.

١ ـ الطفولة

الطفولة، كمفهوم، أصبحت تعني في أدبيات العلوم الاجتماعية تلك الفئة العمرية التي تمتد من سن الولادة إلى الثانية عشرة تقريباً. وفي داخل هذه الفئة العمرية، هناك تقسيمات فرعية أخرى، يمكن إجمالها في ثلاث مراحل عمرية ـ **«الطفولة المبكرة»**(Early Child Hood) ، وهي التي تمتد من الولادة إلى الثالثة من العمر، و**«الطفولة المتوسطة»**، وتمتد من الثالثة إلى السادسة، و**«الطفولة المتأخرة»**(Late Childhood) ، وتمتد من السادسة إلى الثانية عشرة. ورغم التميزات في داخل كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث للطفولة، إلا أننا سنكتفي هنا بالتميزات بين المراحل وليس داخل كل منها، عند الحديث عن آليات تنمية الوعي القومي لدى الأطفال العرب.

والطفولة (بكل مراحلها الرئيسية والفرعية) هي مرحلة نمو سريع ـ جسمانياً وعقلياً ووجدانياً. فهي والمرحلة التي تليها (مرحلة المراهقة، أي السنوات العشر التالية) هي أسرع مراحل النمو الفردي البشري على الاطلاق في هذه المجالات الثلاثة مترابطة ومتفاعلة. فالمراحل التالية لها من العمر يتوقف فيها النمو

الجسماني، بينما يستمر النمو الوجداني والعقلاني.

والنمو المثلث والسريع في مرحلتي الطفولة والمراهقة هو الذي يجعل للمرحلتين أهمية استراتيجية بالغة الأهمية في بناء الشخصية بكل ركائزها ومقوماتها. وبين هاتين المرحلتين الاستراتيجيتين، تأتي الطفولة أولاً. ومن ثم فهي الأساس الذي تحدد مكوناته ومفرداته هيكل الشخصية وديناميا تها الداخلية في المراحل التالية من العمر إلى حد كبير.

والطفولة، فضلاً عن ذلك، هي المرحلة الوحيدة التي تتميز بالحد الأدنى من مقاومة «المدخلات»(Inputs) و «المؤثرات» الخارجية من البيئة الاجتماعية. فمع تتالي مراحل النمو الفردي تتزايد تدريجياً مقاومة الفرد لهذه المدخلات والمؤثرات، أو بالأحرى تتزايد قدرته على الانتقاء والاختزال والتعديل والرفض لهذه المؤثرات. أي أن التأثير والتأثر يصبحان عملية أكثر تعقيداً، يكون الفرد فيها نفسه باطراد «فاعلاً» نشطاً، أكثر منه «مفعول به».

كما أنه بعد مرحلة الطفولة، أو حتى منذ وسطها، تتعدد مصادر التأثير بمدخلاتها، وخاصة تلك الآتية من مصادر غير محكومة بواسطة المجتمع. فإلى الآن تعتبر «**الأسرة**» و «**المدرسة**» هما المؤسستين الرئيسيتين الشرعيتين، اللتين تعهد معظم المجتمعات المعاصرة لهما بمهمة إسقاط «المدخلات المرغوبة» على الأطفال، أي بعملية التنشئة الاجتماعية.

وحيث إن هذه الورقة تعنى بمسألة تنمية الوعي القومي عند الأطفال، فإن للحديث بقية.

٢ ـ الوعي القومي

المفهوم الرئيسي الثاني في هذه الورقة هو «الوعي القومي». ونقصد به **الإحساس بالانتماء** إلى الوطن والأمة، **والاعتزاز** بهذا الانتماء، والاستعداد لترجمة هذا الانتماء إلى **مواقف وسلوك لخدمة الوطن والأمة**.

والوعي القومي بهذا المعنى هو جزء (أو حالة خاصة) من تكون الوعي

العام للفرد بذاته وبيئته الاجتماعية والطبيعية وبالعالم من حوله. وخصوصية الوعي القومي (في إطار الوعي العام) تكمن في عناصره الوجدانية (الانتماء والاعتزاز) والسلوكية (التهيّوء للخدمة أو التضحية في سبيل الوطن والأمة). فليست كل فئات ومفردات الوعي العام تنطوي على مثل هذه العناصر الشعورية الانفعالية. فالوعي القومي يشبه، من حيث النوعية، الوعي بالانتماء إلى الأسرة أو القبيلة، والاعتزاز بذلك الانتماء، والاستعداد للخدمة أو التضحية في سبيل الأسرة أو القبيلة. فديناميات الوعي القومي، مثلها مثل ديناميات الوعي الأسري، ذات علاقة وثيقة بهوية الفرد وتكامل عناصر الشخصية. والاحساس بالانتماء، والاعتزاز بهذا الانتماء، يترتب عليه **الولاء**.

وكما أن الوعي العام للفرد يتشكل تدريجياً، فكذلك الوعي القومي. وكما أن الوعي العام يمكن أن يتوقف عند سقفية معينة، أو يصيبه التشوه والعطب، فكذلك الوعي القومي للفرد. والتدرجية في اكتساب الوعي القومي تعني أننا بصدد ما يشبه «المتصل» (Continuum الخطي أو المنحنى المتصاعد Upward) (Curve . أي أننا لسنا بصدد «حالة»(State) اما أن تكون موجودة أو غير موجودة، وإنما بصدد عملية(Process) تبدأ بذورها الجنينية خلال التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتستمر إلى نهاية الحياة.

ومضمون الوعي القومي ينبع من مقومات تعريفه في كل سياق قومي. ففي السياق العربي، يكون مضمون الوعي القومي هو الاحساس **بالانتماء** إلى رقعة محددة **من الأرض تمتد كما نقول عادة ـ من المحيط إلى الخليج**، وإلى **جماعة الشعوب التي تعيش عليها ويتحدثون اللغة العربية، ويهتدون في حياتهم اليومية بثقافتها العربية**. وهذا الجزء من مضمون الوعي القومي هو «**معرفي ـ عقلي**» (Congnitive) يتم تلقينه تدريجياً وبوسائل مختلفة ـ سيأتي الحديث عنها فيما بعد.

أما الجزء الخاص **بالاعتزاز** في الوعي القومي، فهو **معرفي ووجداني** في نفس الإنسان فهو معرفي من حيث إن الرقعة الأرضية التي يتعلم الفرد أنه ينتمي إليها (الوطن) والجماعة التي عاشت عليها وما تزال (الأمة)، قد صنعت تاريخاً طويلاً

حافلاً بالأحداث، وصنعت ثقافة مليئة بالثراء. ويأتي الاعتزاز من كون هذه الرقعة الجغرافية متميزة في موقعها وموضعها وما ينبت عليها وما يوجد تحت سطحها، ومن كون هذا التاريخ مليئاً بالأمجاد، ومن كون هذه الثقافة مليئة بألوان الإبداع.

أما الجزء الخاص بالتهيؤ أو الاستعداد لخدمة الوطن والأمة فهو ذو طبيعة «**نفسية ـ حركية**» (Psycho-motor) أو سلوكية. ويكتسب هذا الجزء من الوعي القومي بعداً ويكون مصاحباً للجزئين السابقين. فلأن الوطن (الأرض) له أهمية وتميز، ولأن الجماعة التي تقطنه (الأمة) لها تاريخها وثقافتها وآمالها، فهما مستهدفان لأخطار وأطماع من الخارج. وأن هذه الأطماع والأخطار تشكّل تهديداً قائماً أو محتملاً للفرد ذاته، وللجماعة التي ينتمي إليها مباشرة. هذا فضلاً عن أن الوطن والأمة ينبغي أن يأخذا مكانهما اللائق والمتقدم من الأوطان والأمم الأخرى. والأمر في كلا الحالتين يستوجب من الفرد أن يعمل ويضحي في سبيل الوطن والأمة. فعزتهما ورخاؤهما من عزته ورخائه.

٣ ـ التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية (Socialization) هي العملية المجتمعية التي يتم من خلالها **تشكيل وعي الفرد ومشاعره وسلوكه، بحيث يصبح عضواً متفاعلاً ومنسجماً ومنتجاً في المجتمع.**

وتتولى الأسرة، وخاصة الأم، مهمة التنشئة الاجتماعية في سنوات الطفولة المبكرة، ثم تسهم معها في هذه المهام جماعات الرفاق والأقارب من خارج الأسرة في الطفولة المتوسطة (٣ ـ ٦ سنوات)، ثم المدرسة والمؤسسة الدينية ووسائل الإعلام في مرحلة الطفولة المتأخرة (٦ ـ ١٢ سنة).

ورغم الأهمية القصوى للأسرة وجماعات الرفاق في عملية التنشئة الاجتماعية بصفة عامة، إلا أن المدرسة ووسائل الإعلام هي الأهم في ذلك الجزء من عملية التنشئة الذي يمثل رقعة ما اصطلحنا على تسميته «بالوعي القومي». وهذه نقطة سنعود إليها بشكل تفصيلي بعد قليل.

قبل ذلك ينبغي أن نقول كلمة عن آليات التنشئة الاجتماعية ـ أي كيف تتم عملية تشكيل الوعي والمشاعر والسلوك. الأساس في هذه الآليات هو التلقين المباشر وغير المباشر والمحاكاة. واللغة (اللفظية والرمزية والحركية) هي وسيلتها. واعتمادية الطفل شبه الكاملة على الآخرين في إشباع حاجاته الأساسية هي سر فاعلية هذه الآليات. فحاجات الطفل المادية والعاطفية تجعل من يشبع هذه الحاجات في موقع استراتيجي لاستخدام آليات التلقين (المباشر وغير المباشر)، ويصبح هو (أو هم) موضع محاكاة الطفل له (أو لهم).

ب ـ آليات غرس الوعي القومي

لقد أشرنا في عجالة إلى مضمون الوعي القومي، وإلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية عموماً. وفي هذا الجزء نولي بالتخصيص الآليات المباشرة وغير المباشرة التي يمكن لهذه المؤسسات أن تستخدمها لغرس وتعميق الوعي القومي.

١ ـ الأسرة

دور الأسرة في إرساء بذور الوعي القومي يتجلى في كونها «**الوسط العربي**» الأول والأليف الذي يولد فيه الفرد، والذي يحتكر إشباع كل حاجاته الجسمانية والعاطفية في السنوات الأولى من العمر. فالأصوات والأشكال والروائح التي تتساقط عليه بشكل هلامي في البداية، ثم بشكل مقنّى تدريجياً، هي أول تجسيمات الثقافة العربية.

وتعلم «اللغة» بمعناها الواسع ـ أي اللفظي والرمزي والحركي ـ هي أهم ما يكتبه الطفل في سنواته الأولى، كوسيلة لاكتساب الثقافة بصفة عامة، ولاكتساب البذور الجنينية «للوعي القومي» بصفة خاصة. فاللغة العربية، كما سيكتشف الطفل والفتى والرجل بعد ذلك، هي ما يضفي عليه «الهوية العربية». ففضلاً عن أنها ستكون وسيلته لاكتساب بقية عناصر «الثقافة» بمعناها الكبير (المادي وغير المادي) فاللغة بحد ذاتها هي أهم ما يضفي «العروبة» أو «الهوية العربية» على الفرد. فبعكس هويات قومية أخرى، قد تعتمد أساساً على الدين أو العنصر أو السلالة أو الموقع الجغرافي، فإن أهم ما يميز الهوية العربية هو اللغة. والأسرة هي أول مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تضطلع بذلك. وأهمية هذه النقطة،

التي قد تبدو بديهية، سيتضح بعد ذلك حينما نتكلم عن المشكلات والإشكالات التي تعترض مسألة تعميق الوعي القومي، وخاصة في بعض الأوساط والمواقع وبالأخص في منطقة الخليج.

يتوارى دور الأسرة **المباشر** تدريجياً في غرس الوعي القومي، مع نمو الطفل، وتفاعله مع الآخرين خارج المنزل. وتحل المدرسة في مرحلة ما بعد السادسة كمصدر مباشر لتنمية هذا الوعي القومي. ولكن تظل الأسرة دائماً ولسنوات طويلة، حتى بعد مرحلة الطفولة، كمصدر غير مباشر في غرس وتدعيم ما يتساقط على الطفل من مؤثرات ومنها بالطبع ما يتعلق بالوعي القومي. فالأسرة يمكن أن تقوّي أو تعدّل أو تنفي هذه المؤتمرات التي تأتيه من مصادر أخرى، مثل المدرسة ووسائل الإعلام وجماعات الرفاق.

كما أن الأسرة بأسلوب حياتها تتحكم، بقصد أو بغير قصد، في حجم ونوعية الفرص التي توفر (أو لا توفر) السياقات الأخرى التي يمكن بها أو من خلالها أن يتدعم الوعي القومي لدى الطفل. فالمجلات والكتب غير المدرسية التي توفرها الأسرة، أو التي يقرأها حتى الكبار من حوله، وألوان الترفيه والترويح، وأماكن قضاء العطلات والأسفار، والبرامج الإذاعية والتليفزيونية، ونوعيات الأصدقاء والمعارف... وما إلى ذلك من أمور هي سياقات يتأثر بها الطفل بشكل غير مباشر في مسألة الوعي القومي. وكلما كانت هذه السياقات ذات «صبغة عربية» كلما دعم ذلك من الوعي بالعروبة، والعكس صحيح.

٢ ـ المدرسة

دور المدرسة في مسألة الوعي القومي، هو دور إنضاج البذور الجنينية التي أرسيت في الأسرة لهذا الوعي، بواسطة عدة آليات. وتتميز هذه الآليات بأنها مخططة أو شبه مخططة، وليست عفوية أو تلقائية ـ كما هو الحال في الأسرة وجماعات الرفاق. ونقصد بذلك أن هناك مضموناً محدداً ومنهجية محددة، جرى بشأنها التدبير العقلاني سلفاً في هذه المسألة.

فهناك يجري تعليم «**اللغة الرسمية**» كتابة وقراءة وحديثاً. وتتزايد مفرداتها

ومعانيها تدريجيا مع كل سنة من سنوات التعليم النظامي. وهناك يكتب الطفل «قواعدها»، ويكتشف وظائفها التعبيرية، وشحناتها الوجدانية، وخاصة من خلال الأناشيد والقصص. وهذه كلها مدعمات للوعي القومي بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويأتي بعد ذلك مباشرة تعليم «**المواد الاجتماعية**». وهذه هي التي تعطي المضمون المعرفي ـ العقلاني للهوية. فمن خلالها يكتشف الطفل تدريجياً دوائر الوطن جغرافياً ـ المحلية والقطرية والقومية ـ وأبعاده المكانية، وملامحه التضاريسية والمناخية، وثرواته النباتية والحيوانية والمائية والمعدنية، وموقعه وموضعه على خريطة العالم. فالانتماء المكاني هو أول مقومات الوطنية. ومن خلال المواد الاجتماعية يكتشف الطفل تدريجياً تاريخ كل دائرة من دوائر الوطن، والتداخل بين هذه الدوائر. والتاريخ هنا هو تاريخ البشر والثقافة. وأهم بشر وأهم ثقافة في تدعيم الوعي القومي عند الأطفال العرب هم بالطبع العرب والثقافة العربية ـ أي التاريخ «**العربي الإسلامي**». فكل ما سبق هذه الجماعة العربية الإسلامية، مهما كان هاماً، ومهما كانت ضرورة معرفته والتعرف عليه، إلا أن تتويجه كان بواسطة العرب المسلمين، وأن هذا التاريخ هو التاريخ الوحيد المتصل، والذي ما نزال نعيشه ونحياه. فإذا كانت الجغرافيا هي عماد الانتماء للوطن (كمكان)، فالتاريخ هو عماد الانتماء للأمة (كبشر).

المدرسة تفعل، أو توفر، شيئاً ثالثاً وهاماً في تنمية الوعي القومي، وهو جماعات جديدة من الرفاق، قد تكون غير تلك التي تعود عليها الطفل في سنوات ما قبل المدرسة. وأهمية هذه هي اكتشاف الطفل لعشرات أو مئات غيره من الأطفال الذين يتحدثون نفس اللغة، ويحبون نفس الألعاب، ويلبسون نفس الملابس، وينشدون نفس الأناشيد. فمن خلال المدرسة، لا بمناهجها ومعارفها فقط، ولكن بتلاميذها، نكسب «**الهوية**» **بعداً جماعياً**، أو عصبوياً بالمعنى الخلدوني (Esprit de Corp) ومن خلال عشرات التلاميذ من عمره يُكوِّن الطفل صداقات، ويتعلم خبرات ومهارات اجتماعية من خلال التقليد والمحاكاة والتمثل، ويراكم ذكريات. أي أن ما يتعلمه في الجغرافيا والتاريخ معرفياً عن الانتماء للوطن

والأمة، يكتسب من خلال جماعات الرفاق تجسيماً وجودياً إجتماعياً ونفسياً.

ما نريد أن نخلص إليه هنا هو أن المدرسة هي التي تعطي الوعي القومي مضمونه المعرفي المباشر من خلال اللغة والجغرافيا والتاريخ، وهي التي تعطيه مضموناً اجتماعياً ـ وجدانياً من خلال جماعات الرفاق (Peer-groups)

والوعي بهذه الحقيقة لدى القائمين على شؤون التربية والتعليم، مهم للغاية وخاصة بالنسبة للمعلم الذي يجسم المؤسسة التربوية. فهو ينبغي أن يكون على إدراك سليم وكامل لهذه الأبعاد، وبالتالي ينظر إلى المواد التي يقوم بتدريسها لا فقط كواجب أو مهمة مهنية، ولكن أيضاً كرسالة قومية.

ومن المهم أيضاً، ونحن بصدد الحديث عن المدرسة، أن نلفت الانتباه إلى ضرورة إدراك مستوى النمو العقلي والنفسي والجسماني عند إعداد وتدريس هذه المواد (اللغة والدين والمواد الاجتماعية). فالتركيز ينبغي أن يكون على «الكيف» وليس «الكم». كما ينبغي التنبه لأهمية الشكل والوسيلة التي تقدم بها هذه المواد حتى لا ينفر منها الطفل، أو يعاني من جفافها. فاستخدام الوسائل السمعية ـ البصرية، والصور الكرتونية والخرائط والألعاب، ينبغي أن يكون لها الغلبة في الصفوف الأولى (أي من عمر السادسة إلى الثامنة)، حتى تصبح العملية التعليمية في الأمور القومية وغيرها، متعة وبهجة. وهنا على سبيل المثال يكون لقصص القرآن الأولوية على حفظ القرآن في الدين، وللشخصيات والبطولات الأولوية في التاريخ على سرد الوقائع والأحداث والأسماء... وهكذا.

ومن المهم أيضاً، أن تكون المدرسة والمعلم، مصدراً لإعطاء مزيد من المعلومات، وأهم من ذلك ملاذاً للتعامل مع التوترات النفسية والمعرفية التي قد تعتمل في داخل الطفل فيما يتعلق بمفردات الوعي القومي. من ذلك مثلاً الإجابة التحليلية المقنعة والمتوائمة مع المستوى العقلي للطفل على أسئلة من قبيل: هل أنا مصري (أو كويتي) أو عربي؟ وأيهما أهم؟ لماذا هناك كل هذه الأقطار العربية وليس هناك وحدة عربية؟ لماذا لا يستطيع العرب أن ينتصروا على اسرائيل... رغم كثرة عددهم وثراء مواردهم؟ وما إلى ذلك من الأسئلة. وقد يكون من أحسن

الوسائل في التعامل مع مثل هذه الأسئلة هو الاستعانة بدروس التاريخ العربي الإسلامي نفسه، حتى يستطيع التلميذ استنتاج الإجابات.

٣ ـ وسائل الإعلام

ربما أخطر المؤسسات الجديدة في التنشئة الاجتماعية وخلق الوعي هي وسائل الإعلام الجماهيرية (Mass Media) وخاصة التلفزيون، الذي يطلق عليه الآن «المنشىء الأكبر» (Grand Socializer). فالطفل الآن يقضي أمام جهاز التلفزيون ربما ساعات أطول مما يقضيه في أي نشاط تفاعلي آخر ـ بالمدرسة أو الرفاق أو أفراد الأسرة نفسها ـ وحتى ما يقضيه الطفل مع أفراد الأسرة والرفاق من وقت، يكون جزء منه، متزامناً أو مصاحباً لمشاهدة التلفزيون (أو الفيديو).

أهمية هذه المؤسسة الإعلامية في التنشئة وخلق أو تدعيم أو تقوية الوعي القومي عند الأطفال، هو أن مؤثراتها وإسقاطاتها تتم من خلال طريق ذي اتجاه واحد فالمتلقي لرسائل هذه الوسائل الإعلامية ليست أمامه فرصة مباشرة للاستجابة لها بشكل يؤثر في المصدر. أي أن هناك انفعالاً بها «وليس تفاعلاً معها. فإذا أضفنا إلى ذلك أن هذه الوسائل أكثر تشويقاً وإمتاعاً واتساعاً، من مؤسسات التنشئة الأخرى، وأن الطفل يكون في أقصى مراحل العمر تهيئاً للانطباعية والإيحاء، فإن تأثير هذه الوسائل يصبح أكثر عمقاً ومضاء في المدى القصير والمتوسط.

فإذا كان لوسائل الإعلام العربية أن تلعب دوراً في تنمية الوعي القومي عند الأطفال، وينبغي أن يكون، فلا بد أن تلتزم ببعض الموجهات العامة في هذا الصدد. من ذلك مثلاً:

١ـ التركيز على استخدام مصطلحات وتسميات من قبيل «الوطن العربي» و «الأمة العربية» و «الأقطار العربية الشقيقة»، حتى تصبح جزءاً من القاموس اللغوي المتزايد للطفل.

٢ـ التركيز على استخدام الخرائطوالصور وإبراز المعالم والملامح المميزة للوطن

العربي ككل، ولأقطاره وأقاليمه فرادى، وتعويده على رؤية صور حية ومشوقة عن هذه الأقطار وسماع لهجاتها، حتى تخلق لديه «ألفة متنامية» بالوطن العربي بشرياً وإنسانياً ولا يظل «الوطن» و«الأمة» مفهومات مجردة.

٣ـ تنويع المواقع والسياقات والأبطال والأحداث في برامج الأطفال ومسلسلات الكبار، بحيث تشمل أقطاراً عربية مختلفة، وشخصيات من هذه الأقطار.

٤ـ لأن البرامج الرياضية، وخاصة مباريات كرة القدم، تستحوذ على اهتمام غير عادي من الصغار والكبار، فينبغي انتهاز فرصة عرضها تليفزيونياً لتقديم برامج تعريفية عن الأقطار العربية التي تكون طرفاً في هذه المباريات، وعمل مقابلات مع نجوم فرقها، وحبذا لو أعدت لهم لقطات مسبقة لهم مع أطفالهم وفي منازلهم في أقطارهم، لخلق مزيد من الألفة والرابطة الإنسانية. فضلاً عن أن مثل هذه البرامج تخفف من «الحدة العدائية» التي تصاحب مثل هذه المباريات الرياضية بين الفرق القطرية العربية.

٥ـ استحداث البرامج التنافسية بين الأطفال في نفس القطر أو بين الأقطار في المعلومات القومية (مثل التعرف على الإعلام والأناشيد الوطنية والشخصيات والأحداث الهامة في الأقطار الأخرى) وما إلى ذلك مما يجعل الأطفال أكثر ألفة بالمفردات القطرية للوطن العربي، وتجسيدها إنسانياً ووجودياً.

ج ـ بعض الإشكاليات والمشكلات

مرحلة الطفولة هي مرحلة حركة دائبة وانطلاق وسعي للمرح وحب الاستطلاع. والأطفال دائماً مهيأون للانجذاب إلى حيث تكون الحركة والإثارة والمرح والاكتشاف. والتنشئة الاجتماعية الناجحة هي التي تأخذ هذه الاستعدادات الطبيعية التلقائية لدى الطفل لتعيد صياغتها وتوجيهها في المنحى الذي يرغبه المجتمع.

والمجتمع العربي يمر في هذه السنوات بمرحلة تتسم بالتغيرات السريعة وغير المتوازنة هيكلياً ومؤسسياً وثقافياً ونفسياً. ومعظم هذه التغيرات قد خلقت تشوهات واختناقات عميقة؛ ومظاهرها عديدة وواضحة ولا تحتاج إلى تفصيل، وليس هنا على أي حال مجال الحديث عنها إلا بالقدر الذي يتصل بموضوع التنشئة الاجتماعية عموماً ومسألة الوعي القومي خصوصاً. فالتشوهات والاختناقات التي نتجت في السنوات الأخيرة قد خلقت بدورها إشكاليات ومشكلات عديدة في تنشئة الأطفال العرب وغرس وتنمية الوعي القومي لديهم.

«الإشكالية»(The Problematic) هي مأزق منهجي أو تفسيري يحتاج إلى حل على مستوى العقل. و«المشكلة»(Problem) هي وضع اجتماعي مختل أو ضار غير مرغوب فيه ويحتاج إلى حل على مستوى «السياسات»(Policies) والممارسات المؤسسية والجماعية والفردية.

١ ـ إشكاليات التنشئة وتنمية الوعي القومي:

قلنا إن أحد وظائف التنشئة الاجتماعية، وربما وظيفتها الأساسية إن لم

تكن الوحيدة، هي إعادة صياغة أو تقنية (Chaunelling) الاستعدادات الطبيعية التلقائية لدى الطفل في المنحى الذي «يرغبه المجتمع». ومن هنا تنبع أهم إشكاليات مجتمعنا العربي ومؤسساته التنشيئية والتربوية والإعلامية في مسألة تنمية الوعي القومي.

فليس هناك «إجماع» على ما يرغبه المجتمع في تنشئة أطفاله، وإنما تتنازعه تيارات متصارعة ومتضادة. وعدم «الإجماع» ربما كان سمة في كل المجتمعات الحديثة المعاصرة، ولكن يوجد في كل منها تيار رئيسي غالب، تتناثر من حوله تيارات أخرى أقل مركزية. وأحد إشكالياتنا منذ سنوات هو غياب تيار رئيسي سائد، ووجود تيارات لا فقطمتنافسة أو حتى متصارعة، وإنما مستقطبة في عدائها وقطيعتها لبعضها البعض. فالتنافس يكون خلاقاً، والصراع قد يكون صحياً، إذا كان هناك حوار وتفاعل بين هذه التيارات. أما أن يكون هناك استقطاب وعداء، وأهم من ذلك قطيعة، فهو الأمر الذي يجعل هذا الصراع عبثاً وبلا تراكم معرفي نحو الأفضل والأرقى. وفي هذا الصدد يمكن تسجيل بعض الإشكاليات ذات العلاقة مباشرة بموضوعنا.

أ ـ إشكالية الأصالة والمعاصرة:

أحد الثنائيات المفتعلة، وربما الزائفة، التي فرضت نفسها على الساحة العربية في الآونة الأخيرة هي إشكالية الأصالة والمعاصرة. وهي مفتعلة، وربما زائفة، لأن أفراد كل طرف من طرفيها لا يتجاذبون، وإنما هم مستقطبون، ويلجأون عادة إلى ما يمكن تسميته «بحروب الإبادة الفكرية»، وربما لو استطاعوا لحوّلوا الأمر أيضاً إلى حروب إبادة جسدية. فأصبح بعض العرب يهرولون وراء كل جديد وافد مهما كان خطله أو ضرره، وأصبح آخرون يرفضون كل تجديد مهما كان جدواه أو ضرورته. فأصبح بعضهم يحارب راضياً أم لا من أجل مستقبل لم يتبينوه. وأصبح بعضهم يحارب مستقبلاً موعوداً من أجل فردوس مفقود. ولم يعد هذا الفريق يتحدث أو يتفاعل مع ذلك الفريق بما يسمح **بتجدد حضاري حقيقي**، ينبع من أصالة الذات القومية، ولكنه ينطلق إلى آفاق المعاصرة. ووقفت مؤسسة الدولة القطرية، ومعها معظم المؤسسات الاجتماعية الأخرى، إما حائرة بين هذا وذاك، وإما

انتهازية تستخدم هذا حيناً وتستغل ذلك حيناً آخر. ما علاقة هذا بموضوعنا؟ الشاهد أن أطفالنا حائرون، وإن كانت حيرتهم في الغالب إما صامتة أو انتهازية أيضاً مثلهم مثل الدولة. فهم موضع وضحايا هذا الاستقطاب. وربما أسوأ الحلول لهذا الاستقطاب هو ما نلمسه أحياناً من توازن ميكانيكي بين التيارين المتناقضين تحاول أن تمارسه المؤسسات النظامية، إرضاء لأولئك وهؤلاء. والأمثلة على هذا التوازن الميكانيكي، وليس العضوي، عديدة في البرامج التربوية والإعلامية. وخطر هذا التوازن التلفيقي الساذج هو أنه يهدد بخلق فصام في الشخصية عند أطفالنا، ويعيد إنتاج جيل ممزَّق أو بدوره مُسْتقطب.

ب ـ إشكالية العروبة والإسلام:

وهي ثنائية بدورها زائفة أو مفتعلة، تحاول أن تضع هويتين وولاءين أصيلين ومشروعين في موضع التناقض والتضاد. فأصبح من يبشر بالقومية والوحدة، مثلاً، مشكوكاً في إسلامه، ومن يدعو إلى تطبيق الشريعة، مثلاً، مشكوكاً في عروبته. ومرة أخرى تؤدي نزعات الإبادة الفكرية إلى انعدام الحوار والتفاعل الذي يؤدي إلى الاتفاق على حد أدنى، يصبح بمثابة منطقة حرام مقدسة، بالنسبة للهويتين والولاءين المشروعين. ومرة أخرى فإن عدم حسم هذه الإشكالية يهدد عملية التنشئة وتنمية الوعي القومي بأخطار روحية ووجدانية مميتة.

ج ـ إشكالية القطرية والقومية:

وهذه الثنائية الثالثة تضع بدورها انتماءين أصيلين موضع التناقض والتضاد. ويفاقم منها كإشكالية مفهومية، الممارسات الواقعية للأنظمة القطرية تجاه بعضها البعض، وأحياناً تجاه شعوب بعضها البعض. ولأن هذه الممارسات في هذه الإشكالية ليست تجريدية مثل الإشكاليتين السابقتين، التي يمكن حسمها فردياً في مرحلة النضج العمري، فإنها توقع من يقوم بعملية التنشئة في مآزق عديدة مع الأطفال إذ كيف سيتفق ما تقوله لهم عن أننا أمة واحدة، مع ما يراه أو يقرأه في وسائل الإعلام عن اقتتال حكومات أقطار هذه الأمة، أو حتى من اقتتال أبناء الشعب الواحد؟ فضلاً عن ذلك كيف سنفسر له مظاهر وممارسات المعاملات التمييزية عند الحدود أو في المطارات أو في مواقع العمل والسياقات الأخرى،

وخاصة إذا كانت هذه الممارسات التمييزية صارخة، وكان هو أو ذووه بعض ضحاياها.

٢ ـ مشكلات التنشئة وتنمية الوعي القومي:

بعض الإشكاليات المذكورة أعلاه تخلق بدورها مشكلات مباشرة في إدارة عملية التنشئة وتنمية الوعي القومي. والمشكلات كما قلنا هي أوضاع محسوسة في الواقع الاجتماعي أو المجتمعي وليست على مستوى العقل والتفكير والفهم والتفسير. ولكن هناك مصادر أخرى لمشكلات التنشئة وتنمية الوعي القومي غير المصدر الذي أطلقنا عليه اسم الاشكاليات. وسأفترض لأغراض هذه الفقرة من الحديث نجاحنا في حسم الإشكاليات المذكورة أعلاه، وهي كلها إشكاليات نحن أساساً المسؤولون عنها. أما المشكلات فبعضها نحن مسؤولون عنها، وبعضها ينبع من خارج الحدود، وإن كنا أيضاً مسؤولين عنها جزئياً.

وتشترك هذه المشكلات في قاسم واحد وهو تمييع الوعي القومي أو تشويهه. وأهمها ما يلي:

أ ـ البرامج الترويحية الأجنبية (غير العربية) في وسائل الإعلام:

وقد زادت هذه زيادة فلكية في السنوات الأخيرة من خلال التليفزيون والفيديو. وخطورة هذه البرامج تنبع لا فقط من «كمها» ولكن أيضاً من «كيفها». ولست بالضرورة من أولئك الذين يبالغون أو يهولون من وجود «مؤامرة خارجية» علينا في هذه الناحية. ولكن الواقع أن هناك **غزواً** وليس مؤامرة. وهو غزو ثقافي ناعم ومشوق ومتقن. ولأنه كذلك فمن شأنه أن يميع ويشتت الوجدان القومي لأطفالنا. فهو يربطهم برموز وأنماط ومذاقات ثقافية أجنبية وليس لهذه البرامج أن تقول شيئاً معادياً لنا ولثقافتنا. فقط يكفي أنها عن قوم آخرين وهموم أخرى، ومع ذلك فهي تستأثر بوقت واهتمام أبنائنا أكثر مِمّا تستأثر شؤون وهموم أمتهم بهذا الوقت.

ب ـ المربيات الأجنبيات:

زادت ظاهرة المربيات الأجنبيات بدورها زيادة فلكية في العقد الماضي.

ولم تصبح وقفاً على الأغنياء في بلاد اليسر، وإنما شملت أيضاً متوسطي الحال في تلك البلاد، وهي الآن تنتقل إلى بقية البلدان العربية غير النفطية، من الأردن إلى مصر ومن سوريا إلى المغرب. وقد كتبت أنا وكتب غيري كثيرون حول هذا الخطر الداهم على الأسرة العربية في سياقات ومناسبات أخرى. ولا أرى داعياً للتفصيل أو الإعادة حول هذا الأمر هنا. يكفي أن نتذكر ما قلته في بداية هذا الحديث عن المفردات الأساسية للتنشئة الاجتماعية بصفة عامة والوعي القومي بصفة خاصة، وعن اللغة بصفة أخص. واللغة هنا ليست فقط لغة لفظية للتخاطب، ولكنها أيضاً رموز ومعانٍ وحركات وإيماءات ونظرات. وليست هي فقط وسيلة اكتساب بقية عناصر الثقافة، ولكنها أيضاً روح ووجدان. لذلك فما لم يتلقها الطفل العربي من كبار العرب، فإن جزءاً كبيراً من هذه اللغة وكل ما تمثله قد يُفقد بالنسبة له إلى الأبد ـ حتى إذا تعلمها قراءة وكتابة وحديثاً في المدرسة فيما بعد. والمربيات الأجنبيات بلغتهنَّ وثقافتهنَّ وقصصهنَّ وأهازيجهنَّ يُحللْنَ كل هذه العناصر البديلة محل العناصر العربية الأصيلة في الثقافة.

ج ـ نمط الاستهلاك الجديد:

وهنا لا يتناول الحديث فقط ما هو متداول من صيحات الفزع حول الأنماط الاستهلاكية البذخية العامة والخاصة، وما تحدثه من آثار مدمرة على الاقتصاد القومي وأخلاقيات العمل ولكنه يتناول ما يتعلق من ذلك كله بالأطفال. وأقصد تحديداً الألعاب والملابس والمأكولات والمشروبات. فهذه المفردات الاستهلاكية جميعها قد أصبحت تفد إلينا من الخارج بشكل متزايد. وأصبح أطفالنا لا يقبلون عليها فقط ولكنهم أيضاً يدمنون بعض أنواعها المحددة. ولا إشباع ولا بهجة إلا إذا حصلوا على هذه الأنواع بالذات سواء من البلوجينز أو بنتون، أو من أنواع الهامبورجر والبيتزا، أو الكوكاكولا وأنواع خاصة من الآيس كريم. وقد تبدو هذه الأمور للكبار أموراً بسيطة أو حتى تافهة، ولكن تداعياتها الاجتماعية والنفسية والاقتصادية خطيرة في المدى المتوسط والطويل. فهي في النهاية تربط الفرد العربي بنسق ثقافي ـ إنتاجي غريب، وبالتحديد بقوًى غير صديقة، إن لم تكن عدوة.

تعقيب الأستاذ سليمان العيسى

إنني سعيد جداً بالاستماع إلى هذه النقاط الشاملة التي تفضل بها الدكتور سعد الدين والتي لمس فيها مشكلاتنا التي نعانيها يومياً آباء وأمهات وأطفالاً في قطر عربي. لم أحاضر عن هذا الموضوع بالذات، وإنما كتبت عنه الكثير وعانيته في حياتنا مع الأطفال، وأستطيع أن أبدي بعض ملاحظات حول تجربتي الشخصية في الموضوع، كيف انطلقت وإلى أين انتهيت.

في عام ١٩٦٧ بالتحديد مرت بالأمة العربية نكبة من النكبات الكبرى كما تعرفون جميعاً، وكما هي العادة كنا نختنق في كل ضربة تنزل بهذه الأمة، ونبحث جميعاً عن نافذة للخلاص ولا أدري إلى أين انتهينا حتى الآن. وكنت طبعاً ممن اختنقوا بالنكبة، فشعرت أن جدراناً سوداً قد أحاطت بي وبقيت شهوراً لا أياماً يصعب تنفسي. وبدأت أدق الجدران السود التي أحاطت بي وأبحث عن نافذة للخلاص، وأنا لست ممن ييأسون، ووجدت النافذة في عيون الأطفال، أطفال حارتي قبل كل شيء، اجتمع حولي الأطفال وبدأت ألعب معهم لنسيان المأساة التي نمر بها. وانطلاقاً من ذلك بدأت أكتب لهم، بشعور وحياة جديدة، وأوليت الأطفال أغلب جهدي وعملي وكتابتي وتفكيري، ترحمت على المرحلة السابقة، فالبحر تنكسر فيه عدة موجات ولكنه لا يموت، والأمة هذه بحر تعطي الكثير. . . اتجهت للأطفال أريد أن أصل إليهم بأنقى ما أستطيع وبأجمل ما ملكت في حياتنا وأرقى ما ملكت على قدر إمكانياتي، وأنا أحسن كتابة الشعر منذ التاسعة من عمري، لا لأنني أريد أن أكون شاعراً، أقاتل بالكلمة منذ التاسعة عبر التجارب التي مرت بي، تابعت دراستي في تنقلي بالمدن السورية. . . وأحسست بالمرارة

وأنا في العاشرة فمن يحمي أطفالنا في المستقبل. . . وبعدها جاءت قوافل من المشردين في التاريخ العربي بفعل الأحداث. من يحمي الأطفال مستقبلاً؟ لن تحميهم سوريا بمفردها أو الكويت بمفردها أو غيرهما. . . الذي يحمي الأطفال مستقبلاً هو دولة عربية كبرى بمستوى الاتحاد السوفياتي أو أمريكا. وأنا لست واهماً في ذلك فالعربي إنسان يملك أرضاً كبيرة وطاقات كبيرة أيضاً وحضارة عمرها ١٠,٠٠٠ سنة كنسيج متصل. . . وبدأت أسأل من يحميني وأترجم هذا السؤال شعراً ونثراً للأطفال، الذي يحمينا الوحدة العربية، الدولة العربية، الأمة العربية الواحدة عندما تكون فعلاً مصيراً واحداً وكلمة واحدة، ولكن كيف نصل؟ هذا هو السؤال. . . أنا لا أستطيع مقاومة القوى الكبرى التي تحاربني يومياً وعملياً. بل أستطيع كتابة نشيد وزاوية صغيرة أصل به إلى أكبر عدد من الأطفال وأعتقد أن الاستعمار لا يستطيع أن يقاومني في هذا. وسأصل يومياً، بدأت أكتب من عام ١٩٦٧ للأطفال، أختار اللفظة الموحية، الموسيقى الجميلة، واللغة تستطيع أن تتحدى وتصل إلى كل لغات العالم. . . اعتمدت على الموسيقى والكلمة التي يغنيها الطفل وهو يرقص. . . وتعاملت مع الطفل كطاقة خلاقة، وليس كإنسان غبي، فمناهجنا التربوية تتعامل مع الطفل حتى الآن كإنسان قاصر. الطفل هو خلاق في كل لحظة وكل حركة. وهو قادر أن يفهم ويتصور ويدرك دون أن يستطيع التعبير.

ومنذ عام ١٩٦٧ وضعت خلاصة تجربتي القومية والإنسانية والفنية وضعتها للأطفال وأنا أعتقد أن خلاصة نضجك وليس البدايات هي التي يجب أن تعطى للأطفال، وأعتقد أن أجمل ما عملته هو ما كتبته للأطفال في مئات الأناشيد وضعت بعضها في كتب وتم تلحين بعضها بالتعاون مع الملحنين والموسيقيين في سوريا وبعض الأقطار العربية، وكنت أتعامل مع الطفل في بعض الأناشيد وأسألهم آراءهم في هذا النشيد أو ذاك هل هو ناجح أم لا؟ ويمكن أكون قد استفدت من الأطفال أكثر مما أفدتهم. . . ولذلك كانت العملية شعرية تربوية فنية قومية متكاملة. وآخر نشيد كتبته للأطفال كان في مجلة العربي الصغير الذي كانت حلماً لي وتحقق. . . تحدثت عن طفل ينشىء مجلة في الكويت اسمها العربي

الصغير لا لكي يقرأها طفل في الكويت بل ليقرأها الأطفال من المحيط إلى الخليج. . . يقول هذا الطفل مخاطباً الأطفال العرب إنه قادم إليهم وسيدق باباً باباً من الدار البيضاء لصنعاء للموصل للبصرة ولكل مدينة عربية.

فإذا عرفنا كيف ننطلق من أطفالنا في كل بيت سنصل إلى الأطفال العرب في كل مكان وربما إلى كل من يشاركنا إنسانيتنا وقوميتنا.

والآن تترجم لي عشرات الأناشيد في الاتحاد السوفياتي وفرنسا. . . وكذلك بدأت أكتب المسرحيات والقصص الشعرية القصيرة، أخذت كل القصص المعروفة وكتبتها برؤية جديدة. . . فمثلاً الصرصار والنملة. . . إعتبرت الصرصار هو رمز الفنان الذي يغني للحصادين والناس، يعطي حياته في الصيف لكل الناس وفي النهاية يجب أن يكافأ. . . فيقوم الحصادون بمكافأته بإعطائه ما يحتاجه من مؤونة. . . وفي قصة علي بابا معروف أن علي بابا يأخذ الكنز ولكنني حولته حتى يصبح من حق آلاف الناس الذين تعبوا فيه وجمعوه وأصبح الكنز مشتركاً. وهكذا إذا عرفنا أن ننظر لقرائنا نظرة جديدة أدركنا ما نريد.

وما أزال قانعاً بأننا من هنا يجب أن نبدأ. . . وأن من البيان لسحراً. . . فاللغة عجيبة، فالأناشيد التي أكتبها يحفظها أطفال الروضة كلهم من أعمار مختلفة. ومن التجربة خرجت بنتيجة مفادها أنني سأتحدى بالكلمة العربية الجميلة. فإذا عرفنا كيف نصل إلى أطفالنا بالكلمة الجميلة للأطفال فيمكن أن تنتج أشياء كثيرة وقد سعدت بوجود جمعية كويتية لتقدم الطفولة العربية في الكويت وطلبت منذ البداية أن أكون عضواً فيها. وهكذا في كل مكان عربي ينبت فيه نبات لطفل عربي. . . أشكركم وأعتذر للإطالة والحماس.

تعقيب الدكتور أحمد الربعي

أجد أيها الإخوة صعوبة بالغة في التحدث بعد كاتب مثل الأستاذ سعد الدين إبراهيم وبعد شاعر مثل الأستاذ سليمان العيسى، فمهما حاولنا أن نغير في الجو فأن الشاعر يسيطر على الأجواء مهما كانت طبيعة الحديث فيها. تظل كلمة الشاعر متميزة ويظل تعبيره عن الأطفال راداراً أقوى من قدرتنا على التعبير مهما حاولنا أن نكتشف من كلمات ومهما حاولنا الإفادة من اللغة التي استعملها الأستاذ الشاعر بامتياز كامل. أعتقد أنه كانت هناك صعوبة كبيرة في التعقيب على هذا البحث الذي لم يكن متوفراً لدينا حتى نعقّب عليه بما يغطي كل ما تفضل الدكتور سعد الدين إبراهيم بالإشارة إليه من القضايا الحيوية. باختصار شديد أنا أعتقد أن هناك قناعة كاملة لا تحرير للأطفال في الوطن العربي إلا بتحرير الأسرة وهذه يبدو أنها القضية الرئيسية التي نواجهها ولا تحرير للأسرة إلا بتحرير المجتمع بشكل عام. وهذه هي العلة الأكبر وبسببها نعيش في حالة أزمة منذ فترة طويلة. أعتقد أن الوعي القومي في الوطن العربي يتميز بخصوصية تختلف كثيراً عن خصائص نظائره في أقطار العالم الأخرى ولذلك فإن التعامل معها يحتاج إلى كثير من الصبر. وأعتقد أن الذي تفضل به الدكتور سعد والأحاسيس الطيبة التي تفضل بها الأستاذ الشاعر سليمان العيسى هي تعبير عن هذه الحالة المتميزة لقضية الوعي القومي في العالم العربي. إذا كانت مشكلة الوعي القومي عند الشعوب الأخرى هي مشكلة وعي متميز لقومية معينة في مواجهة أعداء خارجيين فأزمتنا الحقيقية عندما نبحث في الوعي القومي العربي فنحن أمام ظاهرة خاصة بقوميتنا، تناقض داخلي عندنا في القضية

القومية أبعد من أن يكون تناقضاً بيننا كقومية وبين القوى الأخرى. ونحن نعيش الآن في مشكلة في رأيي هي مشكلة التخلف وقد شاركنا فيها دولاً كثيرة في العالم. وبالإضافة إلى ذلك نعيش أيضاً مشكلة تجزئة وزاد في الطين بلة أننا أصبحنا عرباً أغنياء وعرباً فقراء بعد ظهور النفط الأمر الذي عقد القضية القومية في العالم العربي. كنا قبل ١٥ أو ٢٠ سنة نطرح القضية القومية ونجد تقبلاً كبيراً. الآن عندما تطرح القضية القومية: مع من تتحد هل ستتحد مع أغنياء نفط أو مع أغنياء من نوع آخر؟ أو ستتحد مع ناس يعتبرون في السلم الاجتماعي العربي القومي في الدرجة الأسفل من هذا السلم؟ حتى في داخل الجزيرة العربية وهي منطقة صغيرة جداً من العالم العربي تظل هناك مشكلة بين عرب أغنياء تمثلهم الدول المنتجة للنفط وعرب فقراء تمثلهم اليمن وغيرها ولذلك من الصعب أن أتحدث حتى عن ظاهرة مثل ظاهرة مجلس التعاون الخليجي بين دول تعيش تناقضاً داخلياً حقيقياً بين عرب يتميزون بغنى معين وعرب يتميزون بفقر معين وأقيس على ذلك كل الوضع العربي بشكل عام. نضيف إلى هذا مشكلة التجزئة. الآن نتحدث عن قومية عندها أزمة وعي قومي وكنا نتكلم عن قومية مجزأة أصلاً ونتحدث عن أن الفكرة القومية التي كانت في يوم من الأيام تغنى في المدارس (بلاد العرب أوطاني) إلى آخره أصبحت الآن تكرس التجزئة يومياً في مدارسنا وأصبح من الصعب علينا أن نجد في معظم المناهج العربية كلمة واحدة عن العروبة أو عن العلاقات العربية أو عن القومية العربية. تحدث الدكتور سعد عن موضوع الأسرة وموضوع المدرسة ولكن هل نفترض نحن أن هناك إمكانية لوعي قومي لطفل في أسرة غير واعية قومياً أصلاً وأنا لا أتكلم هنا عن الأسرة غير المتعلمة فلنأخذ شاباً خريج جامعة عربية عنده مجموعة أطفال مجموع المعلومات التي لديه حول القضية القومية في الجامعة التي تخرج منها تساوي صفراً مع الأسف. طالب يتخرج من جامعة عربية ونحن في مواجهة قضية متفجرة واضحة مثل إسرائيل تجد معلوماته صفراً فيما يتعلق بالوضع الحقيقي لإسرائيل والحركة الصهيونية وعلم النفس في إسرائيل والأدب الاسرائيلي والعلاقات الدولية الاسرائيلية ونجد أنه حتى في محاولة تثقيف

الوالد لطفله في القضية القومية هو (الوالد) نفسه عنده أزمة حقيقية وهي أزمة الثقافة الخاصة فيه والتي تتعلق بها طبعاً قضية المدرسة التي تفضل بها الدكتور سعد. تحدث الدكتور سعد عن تعليم التاريخ مثلاً كأحد المقومات الرئيسية. نفتح أي كتاب من كتب مدارسنا حول التاريخ فنجد تاريخ من؟ هل نحن نتعلم تاريخنا الحقيقي؟ تاريخ الشعوب كما تعلم الناس الآخرون تاريخهم؟ تاريخنا كله هو تاريخ الأبطال والفاتحين. نفتح أي صفحة بالصدفة نجد التاريخ هو تاريخ الأبطال، الفاتح فلان والبطل فلان ولكن ليس هناك تاريخ للشعوب، للناس، للتطور الطبيعي الحقيقي وهذه مسألة خطرة لأنه مع الوقت إذا استمررنا في التثقيف بهذا الشكل فإننا نقع في محظور خطير وهو أنه في الوقت الذي نفهم تاريخنا على هذا النحو يغيب البعد الإنساني والاجتماعي لفهمنا القومي. وهذا ما يحدث الآن عند قطاعات لابأس فيها ـ ننظر إلى أنفسنا أيضاً بطريقة متميزة دون أن يكون لهذا التميز واقع حقيقي، يعني أن هناك نظرة شعور بالعلو إلى درجة لا بأس بها ودرجة كبيرة بدون أن نكون قادرين على ترجمة هذا العلو إلى قضايا محددة أو ملموسة باليد ولذلك أيضاً فالتوعية القومية بهذا المعنى هي توعية خطيرة لن تحل مشكلة عندنا. ومثال على ذلك الدولة الألمانية عندنا أمثلة كثيرة في التاريخ لتوعية قومية من نوع معين أعطت بعض الشعوب نوعاً من التميز النفسي الخاص المشحون بشحنات معينة دون أن تعالج القضايا الأساسية ولذلك أعتقد أن الحديث عن وعي قومي بدون مضمون إجتماعي، وعي قومي بدون بعد إنساني هو مشكلة كبيرة. طفلنا الصغير حتى الآن إذا كان ينكت على قوميات أخرى مثل الهنود أو غيرهم فهو ينكت على العرب الآخرين. والتنشئة الاجتماعية التي نعيشها تحت هذه الظروف تجعل المسألة أعقد بكثير مما نتصور. قدرة الأسرة وقدرة المدرسة على التعبئة عن هذه المشكلة. لا أدري عند أي نقطة أنتهي ولكن المشكلة أوسع بكثير من الحديث عن إمكانية. وفي رأيي هناك تغييب للإمكانية الواقعية الحقيقية لتوعية الطفل العربي عن طريق المدرسة وعن طريق الأسرة. المدرسة حالياً ـ في ضوء مناهجها الحالية ـ لا تستطيع القيام بهذا الدور. ومع الأسف فالعكس هو الصحيح. أنا أتصور الطفل العربي لو لم يدرس في مدرسة

ما من هذا النوع لكان وضعه أفضل. على الأقل إنه يتخلص من بعض المفاهيم التي تغرس فيه وهي مفاهيم غير طبيعية وغير حقيقية وكثّر الله خير الأب الذي يريد أن يغرس الوعي القومي في أولاده. . . كيف يستطيع فعل ذلك؟ تفضل الدكتور سعد وقال مثلاً يجب أن نحاول أن نعطي الأطفال نوعاً من حل لمشكلة التوتر كما سماها وذلك بإعطائهم نوعاً من التصور حول بعض الشخصيات التاريخية العربية وهذا كلام سليم ولكن ما هو السياق بيني وبين طفلي الذي يرى أمامه سوبرمان كل يوم سوبرمان الخارق العظيم الذي كلما فتح التلفزيون يراه وأنا أشرح له عن خالد بن الوليد في محاضرات واسعة وفي نفس الوقت هو يفكر بالكلام الذي أعطيه إياه بمقارنته بالواقع. أعتقد حتى الحديث عن محاولة تثقيف أطفالنا بنوع من التاريخ هو نوع من الهروب من الواقع. الأطفال لا يتحملون مسؤولية على الاطلاق. على أية حال أعتقد أن الموضوع في غاية الخطورة وفي غاية الأهمية ولكن في رأيي كان بحاجة إلى إطار نظري، أداة في التحليل، أداة نظرية توضع وعلى ضوئها وعلى ضوء الاتفاق عليها أو الاختلاف عليها يمكن أن نتكلم في كل التفاصيل في المدرسة. في ظل غياب منهج في البحث فيما يتعلق بهذا الموضوع أعتقد أننا كلنا نعترف أن المعالجات الجزئية لن تحل مشكلة بدون برنامج محدد وواضح في الأذهان وبدون أن تكون هذه المسألة جزءاً من وعي كامل فما هي طبيعة الأولويات؟ ما هي طبيعة أزمة التخلف في مجتمعنا؟ ما هي طبيعة علاقاتنا بالآخرين وبالعالم؟ ومن دون هذا الوعي فستظل كل معالجاتنا في رأيي معالجات جزئية وسطحية وغير قادرة على النفاذ العام في المشكلة.

الحِـــوَار

د. حسن الإبراهيم:

شكراً جزيلاً للدكتور أحمد الربعي لما تفضل وأضافه لموضوع هذه الأمسية. بدون شك عندما نتكلم عن تنمية الوعي القومي لا ندعو للتعصب القومي. لسوء الحظ في بعض الحالات هذا التعصب القومي موجود. يروي لي صديق حادثة وقعت قبل شهرين أن ابنه جاء من المدرسة يبكي ويرفض الرجوع إليها فسأله الأب: لماذا؟ فقال إن الأولاد في المدرسة قالوا عنه إنه هندي لأن شكله أسمر فغضب كثيراً وقد حاول الأب بقدر الإمكان أن لا يعتدي على كويتية الطفل ولكن في آن واحد يريد أن يبين له أهمية الهند فوضع الخريطة أمامه وقارن بين بقعة الكويت ومساحة الكويت وشبه القارة الهندية وذكر أن هناك حوالي أكثر من ٦٥٠ مليون نسمة يعيشون في الهند وهنا حوالي مليون ونصف ويكفيهم فخراً بأنهم يعيّشون أنفسهم وأعني بذلك بأنهم يزرعون ويحصدون ويأكلون أما نحن فنستورد كل شيء فبعد ذلك انتقل من بقعة الكويت إلى بقعة الوطن العربي الكبير وقال إنه يتمنى في يوم من الأيام أن تتحد هذه الدول وأن نصبح مثل الهند على الأقل نطعم أنفسنا مما ننتج.

إخواني أنا متأكد أن ما أثير في هذه الأمسية يثير الشجون والهموم وقبل أن أفتح باب النقاش بودي أن أطلب من أستاذ الجيل الدكتور عبد الله عبد الدايم ليتحدث معنا ويشاركنا بأفكاره بالنسبة لدور المدرسة في تنمية الوعي القومي. طبعاً الدكتور عبد الله الدايم غني عن التعريف وهو الآن معنا في الكويت وعضو

في لجنة الخبراء المكلفة بتقويم النظام التربوي في الكويت.

د. عبدالله عبد الدايم:

أخواتي وإخواني أشكر وزير التربية الأخ د. حسن الابراهيم على إيثاري بهذه الكلمة في هذه الأمسية الغنية والثرية كما أشكره وأشكر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على اختيار هذا الموضوع الهام موضوعاً لهذه الندوة فوراء هذا الاختيار شعور عميق بتجهُّم مستقبل الطفل العربي وما يمكن أن يتعرض له هذا الطفل من ضياع وسط هذه الأزمة الصاخبة التي نما بها ووسط هذا النوع من الكوارث. موضوع الندوة موضوع مثير وشيق وذو شجون ومن العسير أن يتريث الانسان عند أهم جوانبه وكما تفضل السيد الوزير لا بد أن نلتفت إلى المدرسة وفي أيام العسرة والشدائد فإننا دوماً نلتفت إلى المدرسة ونسألها دورها غير أننا في الواقع كثيراً ما نحمّل المدرسة أكثر مما تتحمله وإن كنت لست من القائلين بضآلة دورها، دورها كبير جداً ولكن لا بد أن نقول في الوقت نفسه إن هذا الدور جزء من دور أكبر ولا بد أن نقول بأن المدرسة والنظام التربوي هو جزء من النظام الاجتماعي العام والمحاضرة القيمة أو الملاحظات القيمة التي أبداها الصديق الدكتور سعد الدين إبراهيم أكدت على ما في هذا النظام الاجتماعي العام من ضياع فيما يتصل بالوعي القومي نفسه. فالمدرسة تشكو في الواقع عللاً ثلاثاً أو صعوبات ثلاثاً الأولى: إنها جزء من نظام كلي وإنها لا تستطيع أن تعمل في معزل عن هذا النظام بل إن بعضهم يعتقد بأن المدرسة في نهاية الأمر تولد عين النظام الاجتماعي الذي خلقها ولا تعدو اعادة تكوين هذا النظام الاجتماعي الذي كونها فهي تقد الطفل على غرار المجتمع الذي خلقه فهذه صعوبة أولى طبعاً نواجهها عندما نتحدث عن الوعي القومي وفي هذا طبعاً ألتقي مع ملاحظات الأخ د. أحمد الربعي عندما تحدث عن حدود دور الأسرة وحدود دور المجتمع العربي، وسوى ذلك مما يتصل بالتوعية القومية للطفل. الصعوبة الثانية التي تواجه المدرسة هي المدرسة الموازية ولادة المدرسة الموازية اليوم وولادة وسائل البث الجماهيرية كما ذكر الصديق الدكتور سعد الدين ابراهيم وهذه المدرسة الموازية

لا شك أنها خلقت وضعاً جديداً أمام المدرسة وخلقت مواقف تتطلب من المدرسة أخذ مبادرة واتخاذ المواقف اللازمة وقلّما تبادر المدرسة إلى ذلك إذ كثيراً ما تعمل وكأن شيئاً لم يكن. . . كأنها في واد ووسائل الإعلام الجماهيرية في وادٍ آخر.

الصعوبة الثالثة التي تواجهها المدرسة هي أن التربية بطبعها كما يقول المربون لا في بلداننا وحسب بل حتى في بلدان العالم المتقدم نفسه محافظة تتأبّى على التجديد وتتأبّى على التطوير ولا تقبله إلا بعد لأي ومعاناة وجهد وهي أكثر محافظة في نظر بعض المربين من الزراعة نفسها التي توصف بأنها محافظة. فالتربية أيضاً محافظة. أقول هذا لأبيّن حدود الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة فيما يتصل بتكوين الوعي القومي وفيما يتصل بسواه من المسائل المتعلقة بتنمية المجتمع. طبعاً لا أقول هذا لأبطل دور المدرسة بل بالعكس. معرفتنا لهذه الصلة تؤكد ضرورة انتباهنا إلى المدرسة بحيث تستطيع أن تلعب من خلال إدراكها هذه العلاقة. مثلاً عندما ندرك أن العلاقة دائرية وليست خطية بين المجتمع وبين المدرسة وبين النظام الكلي وبين النظام الفرعي. عند ذلك نستطيع أن ندخل في النظام الفرعي، المدرسة، ما يقوى على تغيير المجتمع وبالعكس. فالقصد ليس في الواقع تعطيل دور المدرسة أو القول إن دور المدرسة قد عطل بحكم هذه الصلة فالصلة كما قلت دائرية وليست خطية. ليس وضع النظام الاجتماعي العام علة للتربية وليست التربية علة له بل الصلة صلة أخذ وترابط بين الجانبين ولهذا ينبغي أن نعمل في الجانبين معاً من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة. والمدرسة أحياناً تريد أن تكون رائدة وسباقة لدفع المجتمع لكي يعمل في اتجاه معين وقد يسبق المجتمع في بعض الأحيان هذا حسب الظروف التي تتوافر في كل بلد. ليست هنالك قاعدة مطلقة.

يبقى بعد ذلك أيا كان الأمر فيما يتصل بتنمية الوعي القومي أو فيما يتصل بتكوين الطالب ـ ووفق ما أرى ـ أمر تستطيع المدرسة أن تقوم به دوماً وأبداً وأن تعنى به وهو التجديد. وما دمنا نركز على دور المدرسة ودور المعلم فأنا أركز على التجديد وأعني بالتجديد معالجة المشكلات التي تعاني منها المدرسة

ويعاني منها النظام التعليمي معالجة واقعية مبتكرة يعني عدم اللجوء إلى الحلول التقليدية في معالجة المشكلات التربوية والمشكلات المدرسية. التربية في بلادنا العربية وفي كثير من البلدان النامية وفي بعض البلدان المتقدمة في أزمة. هناك أزمة من حيث المحتوى ومن حيث الشكل ومن حيث المضمون وهذه الأزمة لا بد أن تخرج ضمناً منها الأساليب التقليدية التي ألفناها حتى الآن في المدرسة. هذه الأساليب لم تخلق لعصرنا وقد تجاوزها العصر ونحن لا نستطيع أن نعد لعصر العلم والتكنولوجيا والألكترون والفضاء وإلى آخره بمدرسة ما تزال تعمل بالوسائل الحرفية التقليدية القديمة ولم تدخل فعلاً الجديد في حلباتها. ينبغي أن تحدد المدرسة إذاً وسائلها وأساليبها. التجديد طبعاً يتناول جوانب كثيرة والحديث في ذلك يطول لكن دوماً أنا أحب أن أمسك بالخيط الرائد الذي يمكن أن تنبثق منه سائر الخيوط. الخيط الرائد في هذا المجال هو أن نكوّن الطالب ليحيا في عصر التغير والتغير السريع وفي عصر التكنولوجيا والتقدم العلمي السريع والتقاط المعلومات وتقدمها إلى آخره. أن نكوّنه تكويناً يجعله قابلاً لأن يتعلم باستمرار قادراً على أن يتعلم باستمرار قادراً على أن يعلم نفسه بنفسه قادراً على التعلم الذاتي قادراً على الابتكار، أن نفجر هذه الطاقات الخلاقة التي أشار إليها الزميل سليمان العيسى في كلمته عندما تحدث عن طاقات الطفل الخلاقة، طاقات الطفل فعلاً خلاقة والمدرسة لا أقول فقط لا تنميها بل هي قد تقتلها في كثير من الأحيان وتحول بينها وبين أن تنمو. الطفل لديه استعدادات متعددة لديه هذه الاستعدادات والمواهب الفنية وسواها ولديه أيضاً استعدادات يدوية ومهنية وسواها، مع ذلك المدرسة تقتل هذا الاستعداد بعد ذلك نعاني ما نعاني عندما نبحث عن حاجات القوى العاملة وعن العمالة الماهرة. وسوى ذلك رغم أن (يداك أو كتفاك أوفق ما وقاك). نحن عودنا الأطفال أن يعيشوا منذ طفولتهم كما لو كانوا أمراء لم نعلمهم أن تتسخ أيديهم ولم نعلمهم أن يعيشوا حياة العمال لم نعلمهم النشاط اليدوي لم نعلمهم أن يبتكروا. العقل الذي في اليد والذي يفوق العقل الذي في الرأس كما قال غاندي الذي أشار إلى أنه لو كان شاعراً مثل الاستاذ سليمان العيسى لنظم قصيدة في فضائل استخدام الأصابع الخمس، لم نعلمهم

هذا منذ الصغر طبعاً فافتقدوه بعد ذلك. وطبعاً هنالك مشكلات أخرى اجتماعية وغيرها ولكن لا يمكن أن نتغلّب على المشكلات الاجتماعية إلا إذا عرّفنا الطفل أولاً على قابليته وعرّفناه إلى أي شيء هو ميسر (كل ميسر لما خلق له). عندما يكتشف الطفل ذاته فهو يمشي في طريق الذات أخيراً والدراسات العلمية تبين بأنه لا يوجد أكثر من ٢٥٪ عادة من الطلاب حسب جرس أوس، لا يوجد أكثر من ٢٥٪ يمكن أن يكون عندهم قابلية في الدراسات المجردة والأدبية أما الباقون فاستعداداتهم عملية. معنى ذلك أننا نقتل هذه الاستعدادات في المدرسة نفسها بدلاً من أن ننميها ويطيب لي هنا أن أستشهد بهذه الكلمة لألكساندر دوما لأني أحبها يقول (لماذا نجد هذا العدد الكبير من الأطفال الأذكياء وذلك العدد الكبير من الراشدين الأغبياء) ويجيب لا شك أن المدرسة مسؤ ولة عن ذلك. فالمدرسة مهمتها تكوين وتفتيح طاقات الطفل مثل ما قال الاستاذ سليمان العيسى. الاستاذ سليمان قال هذا الشيء من أحاسيسه، من معايشته للأطفال أما العلماء فهم يقولونه بالبحث العلمي وبحوث علم النفس تؤكد أن طاقات الأطفال لا حد لها في الواقع وهي كبيرة جداً وأثبتت التجربة ذلك في كثير من البلدان فتفتيح طاقات الأطفال وتفتيح القدرة على التعلم الذاتي وتفتيح القدرة على الابتكار والابداع وتعريف الطفل على نفسه وبشكل خاص تعريفه من هو وتعليمه أن يتعلم بنفسه وتزويده بأدوات المعرفة وأساسيات المعرفة التي تجعله متعلماً إلى الأبد في عصر تتغير فيه حاجات المجتمع، وحاجات القوى العاملة ويحتاج المرء فيه أن ينتقل من مهنة إلى مهنة، عصر تتفجر فيه المعلومات في جانب وتدخل أدوات إنتاج جديدة في جانب اخر. كلٌّ هذه المسؤوليات تنمّيها المدرسة التي ينبغي أن تجمع كل الزيادات التي تأتي في المعرفة الإنسانية وتقدمها للطالب لا أن تكتفي بضخ المعلومات التي يفترض تقليصها إزاء هذا التطور.

وتقليص المدرسة لا يعني توهين دورها ولكن معناه رفع جودتها يعني تقديم الأساسيات اللازمة في العلوم وتقديم أدوات المعرفة ثم تكوين الطالب القادر على أن يتعلم، القادر على أن يستمر في التعلم إلى الأبد بفضل تنمية قدرات المحاكمة والنقد عنده. وبما أنني أشرت إلى موضوع قدرات النقد أذكر في هذا السبيل فيما

يتصل بالوعي القومي بالذات أنا أعتقد لكي نتخلص من هذا التشتت أو هذه الفرقة التي يعاني منها الطلاب على مقاعد الدراسة بما يتصل بالمذاهب القطرية المختلفة والإيديولوجيات المنتشرة والتي نجدها طبعاً في المدارس على نطاق واسع ينبغي أن يكون رائدنا في كل الأحوال تكوين الفكر النقدي لدى الطالب والقدرة على أن يختار وعلى أن يصطفي، أن يكون هذا هدفنا الحقيقي والجدي والأساسي لا أن يكون هدفنا خلق طالب على نمطنا. أفشل المعلمين هو من يخلق طالباً على غراره بل أن نجعل الطالب يكون من هو في نهاية الأمر. طبعاً كما قلت الحديث يطول وإذا أردت أن أدخل موضوع الوعي القومي أيضاً لي فيه ملاحظات كثيرة لكن الدكتور سعد الدين كفانا في الحقيقة مؤونة الحديث عن وسائل تنمية الوعي القومي نفسه لكنني أعتقد أن الظروف الجديدة التي مرت بها الأمة العربية ـ كما ذكر الدكتور أحمد الربعي ـ في العهود الأخيرة والتغيرات الجذرية البنيوية التي حدثت في كيانها الاقتصادي والاجتماعي وغير ذلك طبعاً هذه كلها جعلت فكرة القومية في حاجة إلى إعادة توضيح وإعادة شرح وإلى إعادة بناء.

نحن منطلقنا دوماً في هذا الموضوع أن وجود الأمة دوماً سابق على وجود القومية. الأمة موجودة لكن القومية حادثة يعني أن الشعور القومي قد يضعف وقد يقوى وذلك بفعل العوامل التي تعمل على تقويته وضعفه العوامل كما ذكر الدكتور سعد الدين بعضها معرفي وبعضها وجداني وانفعالي وأنا ألحّ على دمج هذين الجانبين ويعني ذلك لا معنى لمعرفة لا تحمل شحنة انفعالية ولهذا أريد أن أركز قليلاً وبشكل سريع على الدراسات التي نجدها اليوم في كثير من المؤسسات التربوية وسواها وحتى في مركز دراسات الوحدة العربية. إنه جميل أن نقوم بدراسات حول الوضع الاقتصادي هنا والوضع الاقتصادي هناك وإلى آخره وتعريف الواقع العربي وكأننا ننظر بآلة فوتوغرافية مجردة لكن الأجمل أن نخرج من هذا في النهاية بإظهار التكامل وإظهار الترابط والشحنة الانفعالية اللازمة، أن يكون وراء كل دراسة موضوعية شحنة إنفعالية، شحنة إنفعالية ليست مصطنعة بل شحنة نتيجة البحث لكن يجب أن تكون هنالك مثل هذه الشحنة. لقد آثرني الدكتور وزير التربية بهذه الكلمة وكما تشعرون هنالك شؤون وشجون كثيرة

يمكن أن يجول فيها المرء لكن هذه عبارة عن همسات على الطريق.

د. إبراهيم عثمان:

النقطة الأولى التي أثيرها تتعلق بتطور الذات لدى الإنسان والتي تشمل تصوره لنفسه وبالتالي تؤثر على ادائه وانتمائه ويجد الإنسان ذاته في تطوره وتصوره لنفسه وينتشر في علاقاته من الوحدات الصغيرة إلى الوحدات الأكبر وهذه الوحدات الأكبر قد تبدلت تاريخياً فإذا كانت القبيلة في زمن ما هي الوحدة الأساسية والكبرى فقد تحولت إلى الدون وهذه في الواقع إحدى مشاكل الوطن العربي لأن هذه النقلة لم تقع لها نظائر في المجتمعات الأخرى وظل الإنسان العربي مشتتاً في هويته وانتمائه بين التنازعات القبلية وبين التنازعات القومية ومسألة الانتماء ومسألة الذات المعرفية والوجدانية. يضاف إلى هذا أن الذات الوجدانية الخاصة تلعب دوراً كبيراً في تحول الإنسان العربي إلى الانتماء القومي وقد يفسر هذا بعض الردة إلى الانتماءات الإقليمية في وقتنا الحالي. كما يمكن أن يفسرها أيضاً أن الدولة العربية الحديثة لم تؤد دورها ووظائفها بالنسبة للإنسان العربي وبالتالي لم يجد فيها الإطار الصالح لإنسانيته فارتد عنها، طبعاً إلى جانب مصالح بعض الفئات التي شجعت هذا الارتداد لأن في ذلك مصالح مادية ومعنوية لها. أما بالنسبة إلى إمكانية الأدوار التي يمكن أن تلعبها المدرسة كما تفضل الإخوان فإن هنالك الموقف العام الذي ذكره الدكتور الربعي فتهيئة الموقف العام وهو مجمل الشروط التي يمكن أن تلعب دورها الفعلي وأهدافها فهذه يجب أن توضح بشيء من التفصيل إذ ما زالت هذه الأمور في البلدان العربية غير واضحة بالضبط. الإرادة العامة أو الإرادة الشعبية لم تترجم بالأهداف التربوية بل إن هذه الأهداف تعكس عادة النظام الرسمي وليس التوجه الشعبي والتحولات التي حدثت إيديولوجياً وخاصة في بعض البلدان العربية قد ردت المدرسة ردة فظيعة.

د. رجاء نعمة:

لا أريد أن أطيل الحديث لكن عندي بعض التساؤلات وبعض النقاط التي

قد تلتقي مع رأي الدكتور أحمد الربعي. أنا لا أريد أن أتحدث عن الأطفال ولكن أريد أن أتحدث عن الكبار. أنا أظن أن المشكلة في الوقت الحاضر ليست مشكلة أطفال بل هي مشكلة الكبار، ونحن طبعاً نخجل أن نتهم أنفسنا. عفواً ليس من الحضرات الموجودين هنا ولكن على صعيد الوطن العربي ككل نسأل السؤال البديهي هل نحن قوميون؟ أنا كنت سعيدة جداً عندما دعيت لهذه المحاضرة للسبب الذي تفضل فيه د. عبد الله عبد الدايم مجرد عنوان المحاضرة أنعشني فمنذ مدة لم ندع إلى محاضرات عن موضوع القومية وندعى إلى محاضرات كثيرة بعضها نلبيها وبعضها لا نلبيها عن مواضيع عديدة ويمكن أن تكون هامة وتعبّر عن مشاكلنا في الوطن العربي ولكن الغريب بعد مد قومي كبير جداً تجلّى في الستينات أن الناس قد ينسون موضوع القومية. ربما نحن نخجل من الحقيقة نخجل من أن نقول إنه هناك ردات إقليمية كبيرة عن هذا الموضوع وقد نخجل أن نبحث عن الأسباب ولا أظن أن البحث عن الأسباب بالأمر اليسير. النقاط والمشكلات التي أثارها الدكتور سعد الدين ابراهيم أراها تنطبق على الكبار كما تنطبق على الصغار. نأخذ المشكلات التي أختصرها في وسائل الإعلام والبرامج الأجنبية ونوعيتها طبعاً. السوق العربية مغرقة بالبرامج الأجنبية لكن نحن نلاحظ أن الكبار عندما ينتهي عملهم يذهبون إلى البيت ويجلسون أمام التلفزيون يتحدثون عن دالاس وداينستي وإلى آخره. ولكن بنفس الوقت ينصحون أولادهم بعدم إيلاء الفكر الأجنبي الأهمية التي هم نفسهم يولونها لهذا الفكر. هناك خطورة نفسية شديدة بوضع من هذا النوع. فالطفل يأخذ رسالة متناقضة في مثقِّف ومثقف مرسِل ومرسَل إليه. المثقف هو الطفل، الطفل يأخذ رسالة متناقضة رسالة شفهية مثلاً أمه تقول له كلنا نحن عرب ونعتز بعروبتنا وهناك خالد بن الوليد وهناك شخصيات أخرى عديدة ولكن هو يراها بأنها مشدودة أمام التلفزيون أمام دالاس وديتنسي وغيرهما من هذه البرامج. المربيات الأجنبيات، طبعاً أنا لا ألوم الأمهات اللواتي يلجأن إلى المربيات فثمة ظروف حديثة تفرض على الأم أن تستعين بأحد أن يساهم بمسؤ وليات المنزل ولكن الحقيقة أنا لا توجد عندي إحصائيات ولكن يمكن أن نتبين في كثير من الحالات أن الأم

يمكن أن تستغني عن المربية الأجنبية ولكنها لا تستغني عن خادمة تعينها بأعباء المنزل وهذا حسن ولكن المربية تفصل الطفل عن أمه وبالتالي عن لغته لأن الأم هي حاملة اللغة الأساسية ومؤسّستها. على أننا يجب أن نعترف أن خطورة المربيات الأجنبيات أقل بكثير من خطورة وسائل الإعلام وذلك لسبب بسيط وهو أن المربيات لا يملكن سلطة على الأطفال مثل سلطة وسائل الإعلام. المثل الذي تفضل به الدكتور إبراهيم يؤكد ما أقول. الطفل بقرارة نفسه يعرف أن هذه المربية ليست من مستواه ولا يسمع كلامها كثيراً ولا يأخذه بعين الاعتبار، وهنا أيضاً توجد رسائل متناقضة. النمط الاستهلاكي ونمط الحياة بشكل عام الذي نمارسه نحن الكبار فمن الممكن أن يطلب الأهل من أولادهم أن يعتمدوا على أنفسهم وبنفس الوقت ينادي الأب أو الأم الخادمة من مكان بعيد جداً كي تعطيه المنفضة وفي مقدوره أن يمد يده ويتناولها، في هذا الوقت يقول لابنه يجب أن تعتمد على نفسك. الأمثلة هذه كلها قد لا تتعلق مباشرة بمسألة الوعي القومي ولكن قياساً عليها يمكننا أن نعيد النظر بأنفسنا فنضع علامة استفهام على أنفسنا. د. سعد الدين ابراهيم تحدث عن مسألة التاريخ والجغرافيا. الجغرافيا لم تتغير في الوطن العربي وهي اليوم كما كانت منذ ألوف السنين والشعوب لا تهاجر كلها، صحيح هناك ناس هاجروا من بقعة إلى بقعة ولكن الوطن العربي موجود، والحمد لله تاريخنا القديم موجود وأنا لم أتحدث عن تاريخنا القريب جداً الذي لم يتغير. هناك ردة فظيعة. أنا أكتفي بهذا السؤال وأكتفي أن أطلب من نفسي وأطلب من كل إنسان واع أن يسأل نفسه عن أسباب هذا الوضع الذي نحن فيه؟ قد تكون الإجابة صعبة وليست جاهزة ولكن البدء بالتساؤل شيء مهم.

الشيخة إلطاف سالم العلي:

أشكر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على إتاحتها الفرصة لأن نستمتع بالبحث والتعقيب الجيدين. عندي بعض نقاط حول التنشئة الاجتماعية. التنشئة الاجتماعية كما تفضل وذكر الأستاذ د. سعد الدين إبراهيم والدكتور عبدالله عبد الدايم في المجتمعات التقليدية تكون أداة محافظة لأن واجبها هو أن تحافظ على استمرارية الأنماط الموجودة ولكن في المجتمعات المتغيرة والحديثة

تصبح أداة تجديد بحد ذاتها وبحكم الضرورة للتنشئة الاجتماعية يجب أن تكون تنشئة تأقلم مع التغير وهذا يعني اكتساب قيم المرونة، سعة آفاق الفكر وأشياء أخرى من هذا النوع. بالنسبة للتعليم الأساسي الذي يجب أن نهتم به ليس مكوناته التي لا يمكن أن تقتصر على معلومات تاريخية أو اجتماعية إلى غير ذلك. لا ريب أن هذه معارف أساسية جداً لكن الأساس هو طرق التعليم. الفكر، وتنميته، التحليل، القدرة على استعمال المنطق أظن أن هذا أساسي جداً ومن أسباب التخلف عندنا أننا نستعمل التلقين في المدارس في العالم العربي ولا نشجع كما تفضل د. عبد الله عبد الدايم تحليل الأمور، النقد. بالنسبة لما تفضل وتكلم عنه د. أحمد الربعي، أشارك جداً في أن أساس الاهتمام يجب أن يكون للإنسان وهذه نقطة أساسية ونحن دائماً نتكلم عن المجتمعات والحس القومي وننسى نقطة أساسية أو منطلقاً أساسياً هو الإنسان في العالم العربي أظن أننا يجب أن نبدأ بشيء صغير هو احتياجات الإنسان من المأكل والحرية الفكرية والحرية الاقتصادية السياسية، إذا اهتممنا بالإنسان كنقطة أولى أظن أننا مع مرور الوقت نقدر أن نتوصل إلى إطار جيد يستطيع العالم العربي أو الإنسان العربي أن يعطي من خلاله قوة أكثر. هذه كما ذكرت مجرد نقاط أساسية وأرجع إلى السؤ ال الملح ما هو سبب هذا التردي أو التخلف الموجود في العالم العربي؟

د. عبدالله الدنان:

لفت نظري كلام الدكتور عن موضوع التوتر عند الطفل التوتر بين الواقع وبين ما يسمعه من مدرسيه أو ما يسمعه من والديه فيسأل إذا كنا نحن عددنا كذا وبلادنا كذا وكلها خيرات فلماذا غلبنا اليهود؟ الحقيقة هذا سؤ ال ضخم جداً مثقل جداً وكانت الإجابة عندي الحقيقة غير مقنعة. نلجأ إلى التاريخ. اللجوء إلى التاريخ فعلاً يعمق هذا التوتر إذا كان تاريخنا عظيماً فلماذا لسنا نحن عظماء؟ النقطة الثانية أن اللجوء إلى التاريخ قد يكون حقنة مخدرة وأريد أن ألفت النظر أيضاً إلى أن وسائل الإعلام بدأت تتجه إلى التاريخ بشكل مكثف، نحن كلما اعترضتنا المصائب لجأنا إلى التاريخ بحثاً عن حل ثم لا نحل شيئاً. حتى لجوؤنا إلى التاريخ يكون بأسلوب خاطىء لقد سمعت كلمة خالد بن الوليد مع احترامي

إلى خالد بن الوليد كثيراً. وأنا يخطر في ذهني بأننا نفتخر بهؤلاء العرب، الدكتور أحمد الربعي أشار إلى هـذا إن تاريخنـا كتـب بأقـلام غير عربية في العصـر الحاضر سطت على مؤلفاتنا القديمة وغيره ثم نحن أيضاً لعجزنا عن الإبداع أخذنا هذا التاريخ ونقلناه. قضية خالد بن الوليد مثلاً، خالد بن الوليد قبل عزلـه من قبل عمر لو كان يعرف أن هناك جندياً واحداً يطيعه بالزحف على المدينة ربمـا فعلها وأنا لن أقول بأنه سيفعلها لكن ربما فعلها لكن التربية الهائلة هي للجندي هي للحياة الاجتماعية فعلاً هي للمثل المتركبة في هذا الجندي الذي لا يمكن أن يطيع خالداً ولا يطيع غير خالد. وأنا لا أريد أن أتحدث بالذات عن خالد لكن يوجد أشياء أخرى ممكن التحدث فيها ولكن أرجو عندما نفسـر تاريخنـا أن لا نطرحه على أنه تاريخ أبطال إنما تاريخ شعوب فعلاً.

د. أحمد الربعي:

أتصور أن سؤ ال الأخت إلطاف في غاية الأهمية. لماذا نحن متخلفون؟ هذا فعـلاً سؤ ال حضـاري وسـؤ ال يحتـاج إلـى وقفـة جدية من عدد كبير من المتخصصين ومـن المهتمين ببحـث مشكلـة التخلف. لمـاذا لا نبدأ باحتياجـات الإنسـان، بالخبـز وبالحـرية الفـكرية؟ ومشكلتنـا في رأيـي أننا نحن بدأنا السلم من فوق ولـم نبـدأ السلـم من البـداية الـطبيعية، وأعتقـد أن من الظلم أيضاً لعالمنا العربي أن يقال عنه أنـه مجـرد متخلف وأنـا أعتقـد بأنه متخلف مركب وليس متخلفـاً عادياً ومتخلف بطابـع خاص. فقـد أصبحنا نجابـه مشكلـة العلاقـة بين العالـم الغربـي المتقـدم والمتقـدم بسرعـة هائلة والتخلف المريع الـذي عاشتـه دول العالـم الثالـث كلهـا مجتمعـة في ظاهـرة الاستعمـار وتطـور ظاهـرة الاستعمـار القـديم الـذي حلمنـا في يوم من الأيام أن نتخلص منه وكانت كل أحلامنا عندما نتخلص من هذا الاستعمار بأننا سوف نتحرر. ولذلك أعطى الجزائـريون مليون شهيد لكي يتخلصـوا من الاستعمـار الفرنسي، ومن اليمن إلى الجزائر وفي كل مكان من العالم العربي صارت ثورات شعبية وكان كل أملنا وأمل الجيل الذي كان قبلنا أن ننتهي من الاستعمار وتنتهي اسرائيل وينتهي كل شيء وتبدأ مرحلة جديدة في العالم العربي، ولكننا فوجئنا

بالعكس فوجئنا بأننا ربّما استطعنا أن نهزم الاستعمار من الناحية العسكرية ولكن جوبهنا الآن بظاهرة أكثر تعقيداً هي ما نسميها بظاهرة الشركات المتعددة الجنسية الشركات الضخمة العملاقة والتي لا تحتاج الآن أن تحضر لنا جنوداً ومعسكرات وأن تضعنا بالسجون والمعتقلات مثلما كان الحال في عهد الاستعمار القديم ولكنها قادرة فعلاً وبطريقة منظمة من شاشة التلفزيون إلى ميناء الشويخ إلى أي مكان أن تحكم السيطرة علينا بشكل جيد جداً وأعتقد أنها نجحت في هذا بشكل كبير جداً وأضيف على هذا ظاهرة النفط وهذه الظاهرة غريبة جداً وهي في رأيي جديدة على تاريخ البشرية. إن عدداً قليلاً جداً من الناس يملكون هذه الكمية الهائلة من الأموال ولا يقدرون أن يتصرفوا بها ولا يعرفون فعلاً كيف يتصرفون كما هو الحال في العالم العربي. وعندما نذكر فترة السبعينات وهذه الأموال الهائلة المخيفة التي كانت عندنا خلال العشر سنوات الماضية أعتقد أنها لو استغلت على نحوٍ آخر في مشروع تنموي عربي حقيقي لكان وضعنا الآن مختلفاً جداً. مشكلة النفط أنه ثروة هالكة في أيدينا ولكن ليس لنا علاقة فيها. الزراعة والصناعة هي ثروات في يد الشعوب ولكنها إنتاج عمل اجتماعي آلاف الملايين من الناس يحرثون الأرض ويقفون أمام المصانع والآلات ليخرجوا بشيء اسمه المنتوج الاجتماعي المنتوج القومي الناتج القومي، في بلادنا وبخاصة الدول النفطية الناتج القومي هو عملية بسيطة جداً تمت بالصدفة التاريخية أولاً ثم إنها تخرج من الأرض بفعل اندفاع الغاز الطبيعي وتذهب إلى الموانىء بفعل الانحدار الطبيعي ولا علاقة لنا فيها على الإطلاق فكل الأموال التي تأتينا هي دولارات سائلة سريعة سهلة ولكن لا علاقة لنا بها أفليس غريباً أن الدول المعتمدة إلى ٩٥٪ إلى ٩٦٪ من دخلها على النفط لا يوجد فيها خمسون شخصاً يلوثون أيديهم بالنفط.

ما أريد قوله أن هذه الأموال تأتينا بطريقة سهلة جداً ومخيفة وخلقت لدينا هذه الشخصية، وهذه المشكلة. تلاحظون هذا الاندفاع الغريب للماضي هذا العشق الغريب له فقد اكتشفنا أن ماضينا كان عظيماً ثم هذه السلفية غير المتحضرة في العودة إلى الماضي. من المهم لأي شعب يبحث عن شخصيته أن

يعود إلى الماضي ولكن بقوة وبفهم علمي وبمحاولة الاستفادة من كل الأشياء الجيدة في الماضي ليستطيع أن يتحرك في الحاضر. والذي يحدث عندنا الآن أننا نعود إلى الماضي لنأخذ أسوأ ما فيه ونأخذ مظاهره وقشوره ونقول نحن ابناء السابقين ونحن امتداد للحضارة العربية الإسلامية التي كانت في أيام المأمون وهذا طبعاً كلام غير صحيح وغير منطقي نحن نريد عودة إلى السلفية الأولى في أيام الرسول صلى الله عليه وسلم وبداية الدعوة الإسلامية التي كانت في وضع معين في نوع من النقاء وفي نوع من الصدق لنخرج في شخصية معينة أعتقد أننا خلقنا كاريكاتيراً غريباً، مجموعة متناقضة نظهر أمام الناس باعتبارنا ممثلين للتاريخ للماضي ونرى حاضرنا لا يوجد فيه شيء ونطرح الأمور بطريقة تجعل الشاب العربي باهت الشخصية. حتى في الجامعة، قبل يومين كنت أصحح أوراق الامتحانات فعلاً. جاءتني مجموعة من الأفكار المزعجة وكأنها كابوس، أن تقرأ أوراق ١٦٥ طالباً في جامعة ثم لاتجد شخصية؟ تجد بعض المعلومات ولكنك لا تجد شخصاً يتكلم؟ لا تجد كائناً بشرياً يقول لك هذه مشكلة وهذه قضية على الأقل في سطرين أنا لا أريد أن يعطيني المعلومات التي قلتها بالصف ولكن أريد منه أن يقول لي ماذا يفهم؟ وخاصة نحن كنا نتكلم عن الفلسفة وليس في قضية متخصصة لا في الفيزياء ولا في الكيمياء فأصبحت القضية قضية البحث عن الشخصية البحث عن الذات وهذه مشكلة أعتقد أنها في غاية الخطورة ومرتبطة بالتخلف وأصبحت هذه الشخصية العربية شخصيتين، الأولى يريد صاحبها من جميع أفراد عائلته أن يكونوا ملتزمين بالأخلاق وهو فور أخذه تذكرة سفر يتحول إلى شخص ثان، والثانية يبدو صاحبها في بلادنا في غاية الروعة في الأخلاقيات ولكن ما أن يعيش في مجتمع آخر وبين شعوب أخرى غير عربية وغير إسلامية لا يرتضي أخلاقها حتى يسمح لنفسه بأن يمارس أبشع صنوف العلاقات معها وفي نفس الوقت يدّعي أنه إنسان أخلاقي. في مستطاع الإنسان أن يتحدث كثيراً عن مثل هذه التناقضات. أعتقد أن السؤال الذي طرحته الأخت إلطاف يحتاج إلى ندوات وندوات ومناقشات فيما يتعلق بالتخلف في الشخصية العربية التي أرى بأنها ضائعة وتحتاج إلى الكثير من الجهود والبحث.

د. كافية رمضان:

فيما يتعلق بالوعي القومي بالنسبة للأسرة، الذي تناوله الباحثون ربما أطرح هنا تساؤلاً. وأريد أن أتحدث عن هذا الجانب والوقت سوف يجعلني أختصر. بالنسبة لواقع الأسرة أحياناً لا يتوافر لها شعور بالعدالة الاجتماعية السائدة وهذا واقع حادث نعيشه. ترى هل هذا ينعكس على شعورها بالانتماء إلى هذا الوطن وبالتالي شعورها بالانتماء إلى القومية؟ إن هذا مجرد سؤال أطرحه لأني أعتقد أن القضية متشابكة ومتداخلة هذا جانب. الجانب الآخر بالنسبة إلى المدارس سوف ألمس واقع الحال. نوعية التاريخ الذي يدرس حالياً وأثره على الحسّ القومي لو أخذنا على سبيل المثال تاريخ الكويت الذي يدرس لأبنائنا لوجدنا أنه يركّز على كل الحروب وكل حروبنا هي بين الأهل والجيرة ومع ذلك نركز عليها بشكل حاد جداً وندرسها لأطفالنا فإلى أي درجة نحن نساهم حقيقة في تنمية الحس القومي أو الوعي القومي؟ عامل آخر أيضاً ربّما لاحظناه في المدارس إذ أن مناهجنا تنصب بشكل مركز على الخليج والجزيرة العربية ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية ولا تعطي الطالب أي إحساس قومي ولا تشجع عليه وهذا الشيء موجود ومن واقع الحال. لو جئنا إلى وسائل الإعلام نلاحظ حالياً أن التأكيد على الدور الخليجي ليس ضمن إطار الوحدة كما يدّعى ولكن يركز على الدور الخليجي كنوع من الرابط الخاص ويمكن أن نلاحظ هذا في أغانينا وفي برامجنا. لو جئنا إلى مسارح الأطفال لوجدناها تهاجم العروبة وهذا شيء مؤلم وحتى في الأغاني ربما بعضكم قد أثار هذا الجانب حتى بعض أغانينا مثلاً (تتطنز) على الشعب الفلسطيني (أجلس أحسن ما أكسر نيعك) (لماذا تحرني وتحمصني) و (تأكل أمامي زيت وزعتر). وأنا أنقل لكم صورة من مسارحنا للأسف وهذا أيضاً شيء مؤلم لأي درجة نحن فعلاً نعزز الحس القومي أو نقتله. هذه المسألة: هل هي عشوائية وليس مخططاً لها أو جاءت اعتباطية؟ هذا واقع مؤلم. أعرج الآن بشكل سريع على قصص الأطفال الحقيقية قصص الأطفال الموجود فيها عدم احترام لنظام الدولة وهذا طبعاً يؤثر على الحس الوطني. مرة أخرى أتساءل... هل هذه الحال عفوية وجاءت بالصدفة؟ أم هي مخطط لها؟ وكيف يمكن التصدي لها؟

د. حسن الابراهيم:

هناك مثل يقول الفرق بين المتفائل والمتشائم بأن المتشائم عنده معلومات أكثر من المتفائل فتمنياتي أن نكون متشائمين على هذه الطاولة وأعتقد أن الدور المثقِّف للمفكر العربي في الواقع لحد الآن لم يستغل بالقدر الممكن وما تسعى له خبرة هذه الجمعية هو إعطاء الفرصة للمثقفين والمفكرين العرب أن يدلوا بدلوهم في المواضيع الحساسة والمهمة لهذه الأمة. إخواني وأخواتي أحب أن أشكر كل من شارك معنا في هذه الندوة وإلى اللقاء إن شاء الله في ملتقانا العلمي الرابع في العام القادم.