الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
٩

تنمية ثقافة الطفل العربي

سمر روحي الفيصل

مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

تخرج هذه السلسلة باشراف لجنة مكونة
من الذوات التالية أسماؤهم

د. حسن الابراهيم الرئيس
د. محمد جواد رضا
د. رجاء أبو علام
د. خلدون النقيب
د. معصومة المبارك

نوفمبر ١٩٨٨

حقوق الطبع محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ولا يجوز إعادة نشر أو اقتباس أية معلومة
من هذه الدراسة دون موافقة خطية من الجمعية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة
عن اتجاهات تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم
الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية :
ص . ب : ٢٣٩٢٨ صفاة الرمز البريدي : ١٣١٠٠ -
تلكس : ٣١٠٧٦ KSAAC
تلفون ٤٧٤٨٤٧٩ - ٤٧٤٨٣٨٧

تنمية ثقافة الطفل العربي

سمر روحي الفيصل

١٤٠٩ هـ

١٩٨٨ م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الاهتمام بالطّفولة العربيّة تعبير عن الاهتمام بالواقع والمستقبل معاً. فالثّقافة تلبي حاجة الطّفل العربيّ إلى أن يعيش طفولته، ويُمتّع بها، ويكتسب خلالها خصائص شخصيته الفرديّة والقوميّة. كما تلبي حاجة المجتمع إلى بناء المستقبل المنشود. وما من شكّ في أنّ الاهتمام بالطّفولة العربيّة دليل على الوعي الحضاريّ، وأثر من آثار تفتّح الشّخصيّة العربيّة ووعيها ذاتها في مواجهة الغزو الثّقافيّ الأجنبيّ.

إلّا أنّ ثقافة الطّفل العربيّ لاتؤدي هذه المهمات الجسام إذا لم تكن نشاطاً مشتركاً بين الطّفل والمجتمع. ذلك أنّ الطّفل قادر وحده على امتصاص ثقافة مجتمعه، لكنّ التّربية السّليمة ترغب في أن تصنع الطّفل العربيّ على عينيها، أيْ أنها لاتريده نسخة مطابقة لأفكار المجتمع العربيّ وعاداته وتقاليده، وإنّما تريده شخصيّة مستقلة تمتصّ أفضل مافي المجتمع العربيّ، وتنبذ السّيئات فيه، وتتحلى بالمهارات والقدرات اللّازمة لبناء مستقبل عربيّ يختلف عن الحاضر العربيّ في سلوكه الفرديّ والجمعيّ ويلتقيه في قيمه وأصالته الثّقافيّة. ومن ثَمّ تمسّك الكتاب بتنمية ثقافة الطّفل العربيّ، وعدّها عملاً مجتمعيّاً متكاملاً واعياً، وراح يحلّل بعض جوانبها، كاكتشاف الموهبة الثّقافيّة ورعايتها وتنمية التّذوّق والقراءة والقيم وأسس البحث، مبتعداً في أثناء ذلك عن الوصف ما لم تكن هناك ضرورة لمقاربته، راغباً في الاستقراء والتّحليل، حذراً من أحكام القيمة المطلقة.

وختاماً، يزجي المؤلف الشّكر خالصاً للجمعيّة الكويتيّة لتقدّم الطّفولة العربيّة، لأنها تبنّت هذه الدّراسة وحملت عبء نشرها وتوزيعها.

غرة تشرين الثّاني ١٩٨٨

فقالت له
لا تكلف بنفسك
بالقتال ولكن
دعني لخطابي
وبينك كما كان

فالتفت إليها
فقالت وهي تضحك
لماذا تذهب
فيتعثر من
حال الهلال وهو
يذهب فلا تعلم
فقالت فيضحك
ولهذا تعجب
فتضحك
فالتفت كما كان

فالتفت وقالت

١٨٨٢ يناير

الفصل الأول

الطفل والتنمية الثقافية

ما يزال الوطن العربي يعتقد أن اللحاق بركب الامم المتقدمة يحتاج إلى نهضة صناعية شاملة. إذ أن المنتجات الصناعية تغزو حياته اليومية، من التلفاز والبراد والغسالة والمكواة والمذياع إلى السيارة والمصنع وإبرة الخياطة. وهو على حق في ذلك، لأن هذه المنتجات لا تهدد اقتصاده وحسب، وإنما تهدده بالتبعية الفكرية والاقتصادية والسياسية، وهو الذي يسعى إلى الاستقلال الذي لايعكر صفاءه شيء... ولا أظن أحدا، بعد هذا كله، يستاء من مفعول السحر الذي تحدثه فينا لفظة «التنمية»، ولا يحزن إذا خصصت دولته جزءاً كبيرا من ميزانيتها للتنمية الصناعية. فهو يرغب أساسا في أن يصنع حاجاته اليومية بدلا من أن يضطر إلى استيرادها، ويرغب أكثر من ذلك في شيء من الازدهار الاقتصادي الذي يجعل حياته أكثر سعادة وهناءً.

غير أننا مطالبون، هنا، بشيء من الريث والأناة. فمفهوم التنمية السائد أحادي الجانب، ذو بعد واحد هو البعد الاقتصادي. وفي غمرة الانسياق وراء هذا البعد تضاءل الاهتمام بثقافة الانسان، فأصابه الخواء الداخلي. ذلك أن الانصراف إلى التنمية الاقتصادية وحدها، دفع وسائل الإعلام إلى أن تقدم لهذا الانسان في أوقات فراغه كل ماله علاقة باللهو والمتعة وإرضاء الغرائز، كي يتجدد نشاطه ويتمكن من الإنتاج الاقتصادي. على أنها اكتشفت مؤخرا أن الانسان عندها أصبح هيكلا فارغا، لافتقاره إلى الثقافة التي تبنيه من الداخل، وتجعله سيد الإنتاج الاقتصادي وليس عبداً تابعا له. من هنا نشأ مصطلح «التنمية الثقافية» في البلدان الأوروبية، وغدا غاية التربية المتكاملة. أما الوطن العربي فما زال يسعى إلى التنمية الاقتصادية وحدها، ومن المفيد ألا يكرر التاريخ نفسه، فيكتشف الوطن العربي مااكتشفته البلدان الأوربية من خواء الانسان. ولهذا السبب يجب أن تحتل التنمية الثقافية المرتبة الاولى في أية خطة عربية للتنمية. وليس غريبا بعد ذلك أن تبدأ التنمية الثقافية بالأطفال لسببين هامين: أولهما أن الأطفال يشكلون غالبية الأفراد في الوطن العربي. والثاني أن هؤلاء الاطفال لم يدخلوا الساحة الاجتماعية بعد، ومن الضروري ألا ندعهم يدخلونها دون أن نزودهم بما يجعلهم يتكيفون معها ويؤثرون فيها.

١) مصطلح التنمية الثقافية وعلاقته بالتربية

من الصعوبة بمكان تقديم تعريف جامع مانع للثقافة. لكن المتفق عليه في التعريفات السائدة يسمح بالقول إن الثقافة ـ بمعناها الضيق ـ هي: «العلوم والفنون والآداب والمهارات والقيم التي يتحلى بها الإنسان، ويتمكن بوساطتها من ترقية عقله وأخلاقه وذوقه ونمط سلوكه، ليتكيف مع عادات مجتمعه وتقاليده وأفكاره، ويغدو قادراً على التأثير الإيجابي فيها». واذا كانت «ثقافة الطفل» لاتنفصل عن ثقافة مجتمعه، فان المرء قادر على القول إن المراد بثقافة الطفل هو «مجموعة العلوم والفنون والآداب والمهارات والقيم التي يستطيع الطفل استيعابها وتمثلها في كل مرحلة من مراحله العمرية الثلاث، ويتمكن بوساطتها من توجيه سلوكه داخل المجتمع توجيها سليما».

هذا يعني أن العلاقة عضوية بين ثقافة الأطفال وثقافة الكبار، وأن الاختلاف بينهما لا يعدو أن يكون اختلافا كميا في المحتوى. ويعني أيضا أن الكبار لاينقلون إلى الأطفال ثقافة مجتمعهم وحسب، وإنما يحاولون صوغهم صوغا يلائم الصورة المستقبلية التي حددوها ورأوها صالحة لنهضة مجتمعهم. ولهذا السبب ينشىء المجتمع عددا من المؤسسات لتنوب عنه في أداء هذه المهمة، كوزارة الثقافة والتربية والإعلام وغيرها. ومن البدهي أن يكون الأداء السليم لهذه المهمة منوطاً بتكامل عمل مؤسسات المجتمع. فوظيفة التربية فردية واجتماعية (تحقيق نمو الفرد وتسليحه بوسائل المعرفة ـ هضم التراث الاجتماعي ـ تمكين المجتمع من التقدم)، لكنها تصاب بالعطالة إذا لم تكن مؤسسات المجتمع الاخرى قادرة على أداء المهمة التي أنيطت بها.. وبهذا المعنى نفهم مصطلح التنمية الثقافية على أنه «تكامل عمل مؤسسات المجتمع من أجل تزويد الطفل بالثقافة الملائمة لمرحلته العمرية».

لا يخفى على أن هذا التعريف لايفي بالغرض العربي. فهو يفترض أن المجتمع متجانس في تطوره الاقتصادي وفي بناه الاجتماعية الثقافية، وأن النقص الوحيد فيه هو تكامل عمل مؤسساته. فالمجتمع الأوربي متجانس، ولهذا السبب وصل الى نتيجة محددة هي أن التنمية الثقافية نتيجة للتنمية الاقتصادية. وهذا واضح من أن المؤتمر الدولي للسياسات الثقافية، الذي عقدته الاونسكو في مدينة البندقية عام ١٩٧٠، صاغ أول مرة ـ بشكل واضح كما يرى القائلون عليه ـ مصطلح التنمية الثقافية على النحو التالي: «وسيلة لتوسع وإصلاح مفهوم اقتصادي كلي للتنمية»[1]. إن هذا التعريف الأوربي لمصطلح التنمية الثقافية ملائم للمجتمع الأوربي. وقد لايعجبهم التعريف الذي قدمناه، إلا أنهم سيسرون حتما لانطلاقه

من أن المجتمع العربي متجانس، وهم يعرفون ـ مثلنا ـ أنه غير متجانس، يوصف دائما بالتخلف الثقافي.[٢]

إن التعديل الذي أقترحه كي يكون مصطلحنا دقيقا، ينطلق من أن الثقافة ثقافتان: ثقافة دينامية متغيرة، وثقافة جامدة، ولكل منهما صفات خاصة.[٣] أما الثقافة الدينامية المتغيرة فتعرف من صفاتها التالية:

أ ـ التغييرات فيها كثيرة العدد وسريعة.

ب ـ غير معزولة عن الأحداث والتطورات المختلفة.

جـ ـ يتمتع الفرد فيها بحرية الرأي والتفكير.

د ـ نامية متحررة، تنظر الى المستقبل على أنه أفضل من الحاضر، فتضع له الخطط وتحدد الأهداف وتصطنع الوسائل.

هـ ـ منفتحة على الثقافات الاخرى، تتأثر بها وتؤثر فيها.

وأما الثقافة الجامدة فتوصف بالتالي:

أ ـ ليس فيها اتجاه للتطور او إحساس بالإصلاح.

ب ـ آمال الانسان فيها مقصورة على الزواج والأولاد وقدر جيد من الطعام.

جـ ـ التركيز فيها على أخلاق الفرد مع إهمال الأخلاق الاجتماعية.

د ـ انعدام التجريب أو ندرته.

هـ ـ ثبات قواعد السلوك والدساتير الأخلاقية والعادات والقوانين.

هاتان الثقافتان سائدتان في كل مجتمع متجانس، ولأن المجتمع العربي ليس كذلك، فثقافته ليست دينامية ولا راكدة، وإنما هي بين بين. فاذا جعلنا غاية التكامل بين مؤسسات المجتمع العربي تزويد الطفل بخبرات الثقافة الدينامية المتغيرة، أصبح مصطلح التنمية الثقافية، في رأينا، دقيقا أو قابلا ـ على الأقل ـ للمناقشة. ويسوغ هذا التعديل العوالم المنفصلة التي نعيش فيها. فالمدرسة العربية ـ بعيدا عن التصريحات الرسمية ـ لاتؤدي وظيفتها التربوية الفردية والاجتماعية، لأسباب كثيرة يهمنا منها هنا كونها مغلقة على نفسها غير متصلة بالمؤسسات المحيطة بها. تسعى الى تأمين حاجاتها من الملاعب والمكتبات والمخابر وكأن المجتمع لم يبن المؤسسات المعنية بهذه الامور. إضافة إلى إنها لم تستوعب وظيفتها بدقة، فصرفت جهودها الى تنمية معارف الطفل، وأهملت قدراته ومهاراته وقيمه. كذلك الأمر في المؤسسات الاخرى. فعندنا حدائق وملاعب ومراكز ثقافية ومديريات للسياحة وبلديات

وجمعيات وإعلام وما الى ذلك مما ندعوه عادة «المدارس الخلفية» . . . لكنها كلها مغلقة على نفسها، لا تعي مهمتها الثقافية، أو لاتؤديها على الوجه السليم، وبخاصة مايتعلق بثقافة الطفل. ودون شك فالمدرسة وحدها ليست مصدر ثقافة الطفل. إذ أن المدارس الخلفية من الأسرة والحي والبلدية إلى الصحافة والمركز الثقافي والنوادي والتلفاز، مصادر أخرى لها تأثير قوي في الطفل وفي المدرسة نفسها، سواء أكان هذا التأثير سلبيا إم إيجابيا. ولهذا السبب فإن ثقافة الطفل لاتنمو في مجتمع يفتقر إلى تنمية ثقافية شاملة.

٢) طبيعة التنمية الثقافية للأطفال:

تحتاج التنمية الثقافية للأطفال إلى وعي طبيعتها الخاصة ، لانها لاتتحقق دون مراعاة هذه الطبيعة . ويعتقد المرء أن الأمور التالية مجتمعة كافية لتوضيح طبيعة هذه التنمية:

أ ـ مكتسبة وليست فطرية. تعتمد على التعلم وتؤمن بإمكانية تعديل السلوك الخاطىء وتكوين السلوك الإيجابي.

ب ـ تعددية وليست أحادية الجانب . تشمل المعارف العلمية والأدبية والفنية والتاريخية والقيم والمهارات والقدرات. إضافة إلى أنها انفتاح على الروافد الثقافية المختلفة، ونفور من الثقافة الواحدة.

جـ ـ تراعي المرحلة العمرية للطفل ، فتقدم لأطفال كل مرحلة ماياسبهم من الزاد الثقافي بأشكال يستطيعون التواصل معها. كما تراعي جنس الطفل، فتقدم للذكور مايلائمهم، وللأناث مايلائمهن، إضافة الى الثقافة المشتركة بين الجنسين.

د ـ تحرص على نقل التراث الثقافي للطفل دون أن تنسى حياته في الحاضر وضرورة تهيئته للمستقبل.

هـ ـ تتجه إلى الطفل الفرد، لكنها تسعى إلى أن تكون شاملة للجماعة كلها، ومن ثم فهي فردية وجماعية في آن معا.

و ـ متكاملة، تضع أمامها حاجة شخصية الطفل العربي إلى النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسدي، وحاجتها إلى روح الجماعة والعمل المشترك، وإلى التدريب على المحاكمة والنقد والتحليل والتركيب والتعبير الشفوي والكتابي.

ز ـ مستمرة، تبدأ بطفل المرحلة الاولى وتبقى معه إلى أن يجتاز مرحلته الثانية والثالثة.

ح ـ توظف النشاطات المدرسية والنشاطات الخارجة عن المدرسة لخدمتها، وتفرض عليها أن تتكامل. كما توظف الأجناس الأدبية للغاية ذاتها، وتمنحها قدرا أكبر من الاهتمام

لأنها تستخدم الأسلوب الفني في تحقيق أهدافها.

طـ ـ تؤمن بحرية الطفل، وترفض كل مايجلعه تابعا أو مايربيه على التبعية . والحرية في مفهوم التنمية الثقافية ليست حرية الرأي والتفكير والاختيار وحسب ، ولا الحرية في الابتعاد عن سيطرة الكبار وأنانيتهم ، وإنما هي أيضا حرية الطفل في أن يعيش طفولته وأن يستمتع بخيراتها وملذاتها وحريته في الانفتاح على ثقافات الأمم كلها، وفي الشعور المستقل.

ي ـ تربي الطفل على الإبداع، فتساعده على رياضة ملكاته البشرية، بحيث يصبح أتم نشاطا واستعداداً للإنجاز.[٤] وتوفر له الضمانات الاجتماعية التي تيسر تفتح مواهبه تفتحا تاما.

ك ـ تشجع الطفل على المشاركة الواسعة في حياة مجتمعه ووطنه وأمته، وتدفعه الى المساهمة في تطورها الإيجابي.

ل ـ تساعد الطفل على التعامل طواعية مع الوسط المحيط به، فيتأثر به ويؤثر فيه، يكيِّفه ويتكيف معه، مما يساهم في تجانس المجتمع وتضامنه وقدرته على التقدم.

م ـ تهتم بالمثيرات الثقافية وتشجع على الاستجابات العادية لها.

ن ـ لا تهمل عموميات الثقافة، كالعادات والتقاليد والتاريخ وأنماط السلوك وطرق التفكير، التي يشترك فيها الأفراد في مجتمع الطفل ويتميزون بوساطتها من المجتمعات الاخرى. وتسعى إلى التركيز على المحور الثقافي لهذه العموميات، وبخاصة القيم والمشاعر والمعلومات والمهارات التي تهيء للمجتمع وسائل الاستقرار والحيوية.[٥]

٣) تخطيط التنمية الثقافية للأطفال

لايشك أحد في أن «التخطيط» عمل علمي واع، يحاول المخطط من خلاله تحقيق أهدافه الخاصة والعامة. والحديث عن التخطيط ينصرف، في العادة، الى الدولة. فهي التي تضع الخطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتحاول من خلالها تشكيل الإنسان والمجتمع بحسب الصورة التي تريدها . وسواء أكان التخطيط الاقتصادي والاجتماعي ناجحا أم مخفقا فإن أحدا لايجادل في كون السلطة صاحبة الحق فيه. أما التنمية الثقافية فما زال عمل الدولة فيها يجابه بأسئلة هامة، منها: هي يعني التخطيط للتنمية الثقافية رغبة السلطة في تحديد مضمون ثقافة رسمية تريد فرضها على المواطنين كلهم؟ هل يعني ذلك رغبتها في ضبط النشاطات الثقافية؟ أو يعني إدخالها العمل الثقافي في إطار سياستها الوطنية؟

أو يعني أنها تقدر الثقافة وتخاف أن تنمو في اتجاه معادٍ لها؟ . . . ثم إن مشكلة تخطيط التنمية الثقافية أكبر من هذه الأسئلة بكثير. فإذا وضع المرء افتراضا مفاده أن السلطة تريد ثقافة رسمية معينة ضمن سياستها الوطنية، وأنها ترغب في ضبط النشاط الثقافي لمعرفتها تأثيره في الاتجاهات السياسية أولا، وفي التنمية الاجتماعية والاقتصادية بعد ذلك. . فإن نهاية هذا الافتراض ستكون السؤال التالي : هل تستطيع السلطة أن تنوب عن القدرة الإبداعية الخلاقة للأفراد، فتغدو ـ هي ذاتها ـ منتجة ثقافية؟ . . وإذا وضع المرء افتراضا معاكسا مفاده أن السلطة تركت العمل الثقافي بعيدا عن تخطيطها وتنميتها ورقابتها، وجعلته حرا ينهض به الأفراد بحسب اتجاهاتهم الاجتماعية والسياسية. . فهل تستطيع التنصل من مضمون الثقافة في البيئة التي تسيطر عليها، مادامت ضامنة للنظام الاجتماعي والسياسي فيها؟ . .

يشير الواقع إلى أن السلطة ـ على تباينها بين الأقطار العربية ـ دخلت العمل الثقافي في الحدود التالية، دون أن تجد حلا مرضيا لإشكالية علاقتها بالثقافة :

أ ـ وفرت المؤسسات الثقافية لتلعب دور الوسيط في إبداع الثقافة وإستيعابها ونشرها.
ب ـ حددت هدفها على النحو التالي : «إعداد أجيال من المواطنين العرب متيقظين ومثقفين مؤمنين بالله، مخلصين للوطن، واثقين بأنفسهم وبأمتهم، مقتنعين بمهمتهم الوطنية والبشرية، متعلقين بقيم الحق والخير والجمال، لايفضلون المثل البشرية لا في سلوكهم الخاص ولا في تصرفهم الاجتماعي »[٦].
جـ ـ وفرت وسائل التثقيف الشعبي.
د ـ أسندت إلى التربية جزءاً كبيراً من مهمة التنمية الثقافية.
هـ ـ تركت الإبداع الثقافي حراً دون قيود منظورة.
و ـ صانت التراث العربي.
ز ـ أعلنت ديمقراطية الثقافة، وحق كل مواطن في الحصول عليها.

أما ثقافة الطفل فما تزال في بداياتها الأولى. والواضح أن السلطة العربية لم تدخلها دائرة اهتماماتها بعد. وما ظهر من احتضان رسمي لهذه الثقافة يعبر عن ميل واضح إلى إلحاقها بالمؤسسات الثقافية كتابع صغير ليست لديه مشكلات نوعية، ولا يحتاج الى خطط وبرامج. وعلى الرغم من ذلك، فقد شهدت السنوات القليلة السابقة بداية ما يمكن أن نسميه «الصحوة الثقافية». ومن أهم ملامح هذه الصحوة :

أ ـ تدريس مادة أدب الأطفال في أقسام اللغة العربية.

ب ـ إنشاء دائرة ثقافة الطفل في بعض وزارات الثقافة.
جـ ـ تشجيع نشر كتب الأطفال ومجلاتهم في الإذاعة والتلفاز.
د ـ تشكيل لجان عليا لرعاية الطفولة.

وإذن، فتخطيط التنمية الثقافية للأطفال مازال حلما من أحلام اليقظة، لأن الدول العربية لم تؤمن بعد بحاجة الأطفال إلى تنمية ثقافية. غير أن الواقع الموضوعي العربي يسمح باستنباط مفاده أن ثقافة الطفل ستكتسب خلال سنوات قليلة اعترافا أوسع واهتماما أكبر، وسوف تنازع السلطة الأفراد في امتلاكها والإشراف عليها. ومن أجل ذلك يسوغ المرء أي حديث عن التخطيط لثقافة الطفل، ويضع بين يدي هذا التخطيط الصور التالية:

أ ـ بحثت الدول العربية في إطار الجامعة العربية عن صيغة ملائمة للتنمية الثقافية العربية. وهذا البحث مازال يتعثر وينمو ببطء شديد. إلا أن المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن الثقافة في الدول العربية، الذي عقد في عمان عام ١٩٧٦، تمخض عن توصيات هامة، نذكر منها التوصيتين التاليتين:

- تكليف لجان عليا بوضع خطط التنمية الثقافية.
- تنسيق الأعمال والخدمات الثقافية العائدة إلى الوزارات والمؤسسات.

إن هاتين التوصيتين هامتان جدا، لأن التخطيط للتنمية الثقافية للأطفال لايتحقق دون التخطيط لتنمية المجتمع تنمية شاملة. وقد أنشئت في سورية ـ مثلا ـ لجنة عليا للطفولة، من أغراضها التنسيق بين المؤسسات والوزارات التي تقدم خدمات ثقافية للأطفال. وهذا الأمر يدعو للتفاؤل، الا انه لايعني أكثر من دخول حرم التخطيط للتنمية الثقافية للأطفال. ذلك أن مفهوم التخطيط يقتضي وضع البعد الثقافي في الصدارة عند التخطيط للتنمية الاقتصادية. كما يطالب بإجابة دقيقة عن المشكلة التي يطرحها السؤال التالي: كيف تتحقق النشاطات الثقافية في إطار التخطيط الثقافي؟ إضافة إلى أن التخطيط للتنمية الثقافية عمل لاتكفي فيه النية الصادقة، ولا القرارات الإدارية، فهو يحتاج مع هذين الشيئين إلى وعي علم جديد هو «علم اقتصاد التنمية الثقافية». هذا العلم الذي يوفر معرفة أفضل بالأسس التالية:

- أسس العمل الاقتصادي في المؤسسات الثقافية.
- أسس الصناعات الثقافية للجمهور.
- أسس سوق الإنتاج الفني.
- أسس الدعم المالي للفنون الجميلة والفنون المسرحية.

- أسس الإنفاق العام والخاص في مجال الثقافة.
- أسس إدارة الموارد الثقافية .

ب - إن أي تخطيط لتنمية ثقافة الطفل يحتاج الى تجهيزات تسهِّل نشر الخدمات الثقافية، وتساعد على تلبية حاجات الأطفال، كالأمكنة الخاصة بممارسة المطالعة والتمثيل والعزف، أو العامة كالمتاحف والنوادي الثقافية ودور الخيالة (السينما). والمقياس الوحيد للتوزع الجغرافي لهذه التجهيزات الثقافية هو نطاق تأثيرها في جمهور الأطفال.

جـ - وضع مناهج وتقنيات إدارية تسمح بتقييم الخدمات الثقافية وتحليلها ونقدها، والحرص على أن تضع وزارات التربية والثقافة والإعلام أهدافا بعيدة ومتوسطة وقريبة لعملها الثقافي مع الأطفال.

د - فتح معاهد لإعداد المشرفين على نشر الثقافة وإدارة المنشآت التي يرتادها الأطفال.

هـ - تقييم العمل التربوي داخل المدرسة العربية بمقدار تحقيقه التوازن بين النشاط الثقافي والنشاط التعليمي الصرف.

و- وضع خطط لنشر كتب للأطفال تغطي جوانب مكتبتهم، وتلبي حاجاتهم القرائية في مراحلهم العمرية الثلاث، على أن يراعى في التخطيط انخفاض القدرة الشرائية لديهم.

ز- وضع خطط لنشر فنون الأطفال، وبناء أمكنة للعروض المسرحية والفنون التشكيلية والقراءة وما إلى ذلك.

ح - وضع سياسة ثقافية[٧] تشمل التنمية الاجتماعية كلها.

٤) وسائل التنمية الثقافية

يقودنا الحديث السابق إلى أن وسائل التنمية الثقافية يجب أن تتعدد وتتنوع بتعدد الجوانب الثقافية وتنوعها، وأن تكون ملائمة للطفل، قادرة بنشاطاتها المختلفة على تزويده بالخبرات الثقافية التي تجعله يتكيف مع حاضره، ويستعد لدخول مرحلة المراهقة. وهذا يعني أن تعدد وسائل التنمية الثقافية وتنوعها مرتبطان بحاجات الطفل وقدراته في كل مرحلة من مراحله العمرية الثلاث، ومرتبطان ايضا بالصورة المستقبلية لهذا الطفل كما تنص عليها الأهداف العامة للتربية. وما سنشير اليه من وسائل لايعني أنه الوحيد في هذا الحقل ، وإنما يعني مانراه بارزا فيه، وأقرب إلى اهتمامنا الأدبي والثقافي العام، دون أي خلل بالشروط التي تجعل وسيلة التنمية الثقافية قادرة على تحقيق هدفها. فالأطفال الموهوبون يحتاجون إلى من

يكتشف موهبتهم ويرعاها كي تنمو وتتفتح وتغدو قادرة على جعلهم يتكيفون مع مجتمعهم ويتصلون بماضيه الثقافي. وقد يصل الموهوبون الى مرحلة الإبداع فينهض المجتمع وترتقي الأمة. على أن تنمية الموهبة الثقافية لاتتحقق إذا لم يحدد القائمون عليها دلالات الموهبة الثقافية عند الطفل، والصفات الواجب توفرها في مكتشفها، وأسس رعايتها وتوجيهها، ومصادر هذه الرعاية والتوجيه. وهذا يعني أن الكشف عن الموهبة الثقافية وسيلة من وسائل التنمية الثقافية للفرد وللمجتمع في آن معا. كما أن هذا الكشف لايتم مصادفة، وإنما هو عمل علمي واع، يتطلّب أناسا يتمتعون بقدرات ومعارف خاصة بهذا الحقل، أهمها القدرة على الملاحظة المستمرة، وعلى إثارة الطفل الموهوب، وعلى توجيهه ومعرفة صفاته، إضافة إلى معرفة مراحل النمو والمعرفة الثقافية واللغوية.

كذلك الأمر في تنمية القراءة. فاذا بحثنا في عالم الكبار عن أسباب تدني نسبة المقبلين على اقتناء الكتاب وقراءته، خرجنا بنتيجة واضحة هي أن هؤلاء الكبار لم يتسنَّ لهم في طفولتهم من يغرس فيهم عادة المطالعة. وهذه النتيجة تقودنا إلى أن أية تنمية ثقافية للاطفال يجب ان تضع بين أهدافها إكساب الطفل عادة المطالعة، وتوفير أمكنة القراءة له، وتأليف الكتب الملائمة لمرحلته، ومراعاة المؤثرات الداخلية والخارجية فيها.

وصحافة الأطفال هي الأخرى وسيلة هامة من وسائل التنمية الثقافية للأطفال، لأنها قادرة على إيصال القيم بسهولة ويسر، ولأن لها ميزات تفوق ميزات الكتاب، وبخاصة سهولة التداول وانخفاض الثمن وتنوع المادة والحجم. على أن تشمل التنمية الثقافية صحافة الأطفال التي يصنعها الكبار، وصحافة الأطفال التي يصنعها الأطفال أنفسهم بإشراف الكبار أو دون إشرافهم[٨].

إن وسائل التنمية الثقافية كثيرة، فهناك تنمية اللغة، التذوق، وأسس البحث، والقيم. لكنها ـ مهما تتعدد ـ مطالبة بأن تصب في التنمية الشاملة للمجتمع وللطفل، وتسعى إلى ترسيخ وعي أصيل بالذات الثقافية العربية، وسنتوقف في الفصول القابلة عند أبرز هذه الوسائل.

الهوامش والإحـالات

(١) : انظر ص ٣٤٦ من: فابريزيو، كلود ـ التنمية الثقافية في أوربة، ضمن كتاب: التنمية الثقافية ـ تجارب إقليمية ـ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ بيروت ١٩٨٣ .

(٢) : عندما يصيب التغير المجتمع فان عناصره المختلفة تتغير بنسب متفاوتة، والعناصر التي يصيبها التغير بنسبة أقل من العناصر الأخرى توصف بان لديها تخلفا ثقافيا، كانتشار تعليم المرأة دون أن يصحبه تغير في النظرة اليها. انظر ص ٢٥٨ من: النجيحي، د. محمد لبيب ـ الأسس الاجتماعية للتربية ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٧١ .

(٣) : صفات الثقافتين مستمدة بتصرف من كتاب النجيحي ـ ص ٢٥٦ ـ ٢٥٧ .

(٤) : انظر ص ٩٨ من: وهبة ، مجدي ـ معجم مصطلحات الأدب. و ص ٨٠ ـ ٨١ من: عبد النور ، جبور ـ المعجم الأدبي.

(٥) : انظر كتاب النجيحي ـ ص ٢٠٦ .

(٦) : هذا نص المادة الأولى من ميثاق الوحدة الثقافية العربية (أيار ١٩٦٤).

(٧) : المراد بالسياسة الثقافية : وضع مجموعة مبادىء عملية وممارسات اجتماعية واعية ومقصودة، وتنظيم إداري ومالي، يهدف إلى إشباع بعض الحاجات الثقافية، واستخدام موارد البيئة استخداما أفضل.

(٨) : انظر تحديدا دقيقا لهذا النوع من الصحافة في ص ٢١١ وما بعد من : ابو هيف، عبدالله ـ أدب الأطفال نظريا وتطبيقيا ـ اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ١٩٨٣ .

الفصل الثاني

اكتشاف الموهبة الثقافية ورعايتها

ينطلق حديثنا، هنا، من أن الموهوب يختلف عن المبدع. فالموهوب هو الذي يملك قدرة عقلية عالية، في حين يتسم المبـدع بالإنجاز الجديد الأصيل. وهذا يعني عندنا أن الموهبة قد تصل بصاحبها إلى الإبداع، وقد تقف دون ذلك، بحسب البيئة التي تتحرك فيها وتوفر المشرفين المؤهلين. كما ينطلق حديثنا من أن الطفل الموهوب يقاس بمن هم في سنه وعمره العقلي، ولا يقاس بمن هم أكبر منه سنا وعمرا عقليا، ولا يقاس كذلك بالراشدين. وأخيرا، فنحن ننطلق من أن الموهبة الثقافية تقاس بدلالاتها الخارجية، كالتفوق في القراءة والتعبـير والميل إلى المـطالعة وتذوق الجمال في النصوص المكتوبة والمسموعة، والقدرة على مخاطبـة الآخرين وإيصال الأفكار اليهم، والمساهمة في النشاط اللغوي العام، والاندفاع الذاتي للنقد والحكم والتحليل. وهذه الدلالات التي تعلن السلوك الثقافي، يصعب تحديد أسبابها، لأنها عمل تراكمي يحتاج إلى سنوات طويلة. ولهذا السبب ينظر علماء النفس في أثناء تعاملهم مع الموهوبين إلى المستقبل في حين ينظرون إلى الماضي في أثناء تعاملهم مع المبدعين. وكأنهم في حال الموهوبين يضعون الإعداد والرعاية والتوجيه نصب أعينهم، كي يتمكنـوا من الاستفادة المستقبلية من هؤلاء الموهوبين. في حين ينظرون إلى ماضي المبدع ليتبينوا أسباب إبداعه وظروفه. ولقد حاولنا، هنا، التقيد بهذه النظرة المستقبلية للموهوبين في الحقل الثقافي، فنظرنا الى دلالات الموهبة الثقافية ومكتشفها، والقائم برعايتها وتوجيهها.

دلالات الموهبة الثقافية

لانملك صفات ثقافية محددة نستطيع القول إن الطفل الموهوب ثقافيا يتحلى بها، كما هي الحال في صفاته العقلية التي ينص العاملون في حقل علم النفس عليها. ذلك بان تعدد وجوه الموهبة لايسمح لنا بالتحديد النهائي للصفات، إضافة إلى أن تحديد الصفات يعني المغـامـرة بتقـديم مقاييس ثقافية للطفل الموهوب، وهذا أمر لايستطيعه المرء دون دراسة ميدانية. ولهذا السبب آثرنا التمسك بالدلالات العامة للموهبة الثقافية، مع التنبيه إلى أن الـطفـل المـوهـوب ثقافيا لايشترط فيه التحلي بالدلالات كلها، وأن درجة إجادته إحدى الـدلالات تختلف اختلافا كبيرا أو صغيرا عن إجادته دلالة اخرى، على الرغم من انتماء

الدلالتين إلى حقل ثقافي واحد. ومن الأهمية بمكان التنبيه إلى أن الدلالة الثقافية يجب أن يشار إليها في حدود سن الطفل وعمره العقلي، دون أية محاولة للخروج من دائرة أقران الطفل الموهوب إلى دائرة الراشدين أو دائرة الأطفال الذين لايلتقون الطفل الموهوب في السن والعمر العقلي.

بعد الحذر المنهجي السابق، نستطيع اقتراح الدلالات الثقافية التالية:

أ ـ القدرة على تحليل المقروء والمسموع ونقده وتذوقه.
ب ـ القدرة على استعمال اللغة العربية الفصحى في الاتصال بالآخرين شفويا وكتابيا، مع وضوح الأفكار ودقتها وصحتها وتنظيمها.
جـ ـ القراءة السليمة المعبرة.
د ـ القدرة على الاستماع وتركيز الانتباه في المسموع لاستخلاص الأفكار.
هـ ـ القدرة على فهم المعاني والأفكار من خلال القراءة الصامتة.
و ـ الجرأة الأدبية والقدرة الخطابية والتمثيلية .
ز ـ الميل الى المطالعة الحرة.
ح ـ القدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه في النصوص.
ط ـ التفوق على الأقران في لون من الوان النشاط اللغوي أو الأدبي أو الثقافي.

مكتشف الموهبة الثقافية

نحن، في العادة، نكتشف الموهبة الثقافية مصادفة، كأن نسمع طفلا يقرأ قراءة سليمة معبرة، أو نراه في موقف خطابي معين، أو نقرأ شيئا كتبه . . . والحقيقة أن هذا الاكتشاف ليس هاما، لأن موهبة الطفل برزت من خلال سلوكه الثقافي، وأعلنت نفسها دون أن يكون لنا دور في ذلك، ولأن الاكتشاف الذي يعتمد على المصادفة لاينم عن إرادة اكتشاف الموهبة، ولا يحمل الرغبة في تتبعها وتنميتها. وهذه حال المعلمين والمدرسين غالبا. فهم يجدون في صفوفهم تلميذا متفوقا في بعض المواد الثقافية، فيسمونه مجتهدا. وإن كان تفوقه كبيرا يسمونه ذكيا. لكنهم ـ في الحالات كلها ـ لايسمونه موهوبا، لأن الموهبة في عرفهم تطلق على الفنون كالرسم والموسيقى والنحت. وهم في الوقت نفسه يدَّعون اكتشاف الموهبة الثقافية، ويحاولون استغلالها في المناسبات العامة.

وعلى الرغم من أن المصادفة وحدها هي التي قادتهم إلى التعليم في الصف الذي يضم موهوبا أو أكثر، وعلى الرغم من أن الموهبة أعلنت نفسها ولم تنتظر اكتشافهم لها. . إلا أنهم

قادرون على أن يرتفعوا الى مستوى مكتشفي المواهب الثقافية إذا تحلوا بالقدرات والمعارف اللازمة لأي إنسان يتصدى لأداء هذه المهمة وهي :

أ ـ القدرة على الملاحظة المستمرة.
ب ـ القدرة على إثارة الطفل الموهوب .
جـ ـ القدرة على توجيه الطفل الموهوب.
د ـ المعرفة الثقافية واللغوية .
هـ ـ معرفة مراحل نمو الطفل.
و ـ معرفة صفات الطفل الموهوب وحاجاته .

ذلك أن مكتشف الموهبة الثقافية لايحمل هذه الصفة إلا إذا كان قادرا على ملاحظة السلوك الثقافي للطفل الموهوب ملاحظة مستمرة. ومن العبث الحكم على الطفل بالموهبة الثقافية من لقاء عابر أو مقابلة سريعة. ولأن الموهبة الثقافية لاتعني الميل إلى ألوان النشاط الثقافي واللغوي والأدبي كلها، وإنما تعني الميل إلى لون دون آخر فالطفل الموهوب في القصة لايشترط فيه أن يكون موهوبا في الخطابة أو الشعر أو الأداء المعبر أو المقالة ولهذا السبب يحتاج مكتشف الموهبة الثقافية إلى الملاحظة المستمرة ليكتشف ميول الطفل الموهوب، وليتمكن من متابعة سلوكه الثقافي في الحقل الذي وهب قدرة خاصة فيه.

على أن القدرة على الملاحظة المستمرة لاتكفي وحدها، لأن المكتشف يحتاج إلى قدرة أخرى على دفع الطفل الموهوب الى حقل موهبته ليمارس نشاطه فيه، ويلبي من خلاله حاجاته ورغباته الخاصة. ومن السخف أن نطلب من الطفل الموهوب في الخطابة أن يكتب الشعر إذا لم يكن لديه ميل اليه وموهبة فيه. ومن السخف أيضا أن ندفع الطفل الموهوب في الشعر إلى قراءة كتب بعيدة عن الشعر، لأننا ـ في هذه الحال ـ لانثير موهبته ولا نحفزها على الإنتاج، ولا نساعد على تنميتها وتألقها.

وهذا الأمر يقودنا إلى قدرة ثالثة يجب أن يتحلى المكتشف بها، هي القدرة على توجيه الطفل الموهوب توجيها سليما. والمراد بالتوجيه دفع الطفل الى حقل موهبته بحسب قدراته الخاصة، لأن توجيه الطفل الموهوب في الشعر الى قراءة شعر الغزل الحِّي عند عمر بن أبي ربيعة، ينم عن قصور في معرفة قدرات الطفل ورغباته. فهذا الشعر لايلائم مرحلة نموه، وإدراكه، وموهبته، ولا يدخل حقل اهتماماته. وفي المقابل فان توجيهه إلى قراءة القصائد التي دونها أحمد شوقي في الجزء الرابع من ديوانه، صحيح سليم، لأن هذه القصائد خاصة بالأطفال. ومن التوجيه السليم أن ندفع الطفل الموهوب إلى جمع القصائد التي قيلت في المدرسة أو الأم أو الوطن. وليس من التوجيه السليم أن نجبره على حفظ هذه القصائد،

لأن الحفظ مهارة نوعية تستند إلى التعلم الآلي (الصم)، في حين تعد قراءة القصائد وفهمها قدرة نامية تحتاج إلى الحكم والتفكير والمرونة في السلوك. ولهذا السبب لا يشترط في الطفل الموهوب أن يكون آلة حافظة، في حين يشترط فيه أن يكون قادرا على القراءة والتحليل والحكم والنقد.

باختصار، فان مكتشف الموهبة الثقافية يحتاج الى قدرات خاصة كي يتمكن من التعامل مع الأطفال الموهوبين. وما من شك في أن هناك معارف تعين قدرات المكتشف على التألق، وتجعلها تنعكس في أثناء تعامله مع الموهوبين انعكاسا سليما. ومن هذه المعارف:

أ ـ المعرفة الثقافية واللغوية.
ب ـ معرفة مراحل نمو الطفل.
جـ ـ معرفة صفات الطفل الموهوب وحاجاته.

ذلك أن مكتشف الموهبة الثقافية مطالب بمعرفة الحقل الثقافي الذي يعمل فيه. وإلا فما معنى أن يتصدى لمهمة اكتشاف الموهبة إنسان ليست لديه معرفة بالوان النشاط الثقافي، من قصة ومسرحية وخطابة وشعر ومقالة، أو لم يكن يملك لغته حديثا وكتابة وقراءة؟

بل إن مكتشف الموهبة الشعرية يجب أن يكون شاعرا أو ناقدا شعر، ومكتشف الموهبة القصصية يجب أن يكون قاصا أو ناقد قصة. أي أن معرفة المكتشف للمواهب الثقافية ليست مطلقة دون قيد، وإنما هي مقيدة بنوع من الاختصاص والاهتمام والمتابعة، لكي يتمكن من ملاحظة الطفل الموهوب وإثارته وتوجيهه. ومن البدهي ألا يستطيع مالك المعرفة الثقافية أداء مهمته مع الأطفال إذا لم يكن يملك معرفة اخرى بعلم نفس الطفل. لأن هذه المعرفة سبيله الى الاتصال بالطفل ووعي حاجاته ورغباته في كل مرحلة عمرية.

ومن المتفق عليه ان موهبة الطفل ليست عامة شاملة، وإنما هي محدودة بمن هم في سنه وعمره العقلي. أي إنه موهوب بالقياس إلى أقرانه، وليس موهوبا بالقياس الى من هم أكبر منه أو أدنى. ولهذا السبب يحتاج مكتشف الموهبة الثقافية الى معرفة المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل الموهوب، بما في ذلك حاجاته ورغباته فيها، ليغدو قادرا على إثارته وتوجيهه وملاحظته. وقبل ذلك كله، لابد لمكتشف الموهبة الثقافية من معرفة دقيقة بصفات الطفل الموهوب، كي يتمكن من أداء مهمته. وإلا فانه لن يتمكن من تفسير رغبة الطفل الموهوب في مصاحبة من يكبرونه في السن، وسيخفق في تعليل إجادته لمواد درسية دون أخرى. ولو كان يعلم هذه الصفات لعرف أن الطفل الموهوب يميل إلى من هم أكبر منه سنا لانهم يماثلونه في العمر العقلي، وعرف أن وجوه الموهبة متعددة، وميول

الموهوب كثيرة، ولكن إجادته المواد الدرسية متفاوتة. وعلى أية حال، فنحن نميل في الوقت الحاضر الى شيء من المرونة، فنستخدم الدلالات العامة للموهبة الثقافية، ونتنازل ـ مؤقتا على الأقل ـ عن التحديد النهائي لصفات الطفل الموهوب ثقافيا، كما ذكرنا في أثناء حديثنا عن هذه الدلالات.

أسس الرعاية والتوجيه

إن رعاية الموهبة الثقافية غير مقصورة على الاهتمام بالطفل الموهوب والتعاطف معه، فهذان الامران مطلوبان، ولكنهما غير كافيين لتنمية الموهبة الثقافية وتوجيهها. ذلك أن الرعاية تعني العمل العلمي الواعي مع الموهوبين، وهذا العمل يستند في العادة إلى ثلاثة أسس، هي:

أ ـ تهيئة الظروف الموضوعية لنمو الموهبة.
ب ـ الإشراف والمتابعة والتوجيه.
جـ ـ التنافس.

فالموهبة تعلن نفسها، ولكنها تخبو إذا لم تكن الظروف الموضوعية المحيطة بها قادرة على تنميتها. وأهم هذه الظروف: الحرية ـ الفردية ـ التشجيع. ذلك أن الموهبة الثقافية لاتنمو في ظروف القهر وسيطرة الكبير على الطفل الموهوب، وتوجيهه بحسب رغباته وآرائه. ولا تتألق إذا لم يكن الطفل الموهوب قادرا على ممارسة نشاطه بحرية دون قيد، أو تحديد يفرضه الكبار أو العادات والتقاليد. ولا يشك المرء في أن حرية التعبير هي الدافع الرئيس إلى الإنتاج الأدبي.

إنها غذاء الطفل الموهوب الذي يطمح إلى أن يكون أديب المستقبل. فاذا كبتنا هذه الحرية، وعودّنا الطفل الموهوب حجب آرائه وأفكاره ونقده، كنا كمن يقتل الموهبة بمنع الهواء عنها. ومن البدهي في هذه الحال ألا يتدخل الكبار في الطفل الموهوب، وألا يدفعوه الى أمر دون آخر، وأن يتحلوا بالتسامح في مواجهة سلوكه الثقافي وآرائه وأفكاره، وألا يتشددوا في مطالبته بتجويد نتاجه وإتقانه. ثم إنهم مطالبون بوعي «الفردية» التي تتيح للطفل الموهوب التعبير عن نفسه، واختبار أفكاره، والانتهاء الى النتائج الخاصة به وحده وإن تعارضت مع الأفكار السائدة في بيئته. إنه طفل فرد يختلف عن زملائه وإن كانوا موهوبين مثله. وهم في الوقت نفسه يختلفون عنه وإن شاركوه الموهبة الثقافية. ولهذا السبب لابد من وعي فردية الموهوب ودفعها الى التفتح بتشجيعها الدائم، وإتاحة الفرص أمامها للظهور أمام

الآخرين. ولا بأس في أثناء التشجيع من السماح بشيء من التباهي على الأقران، ومن التعبير عن الموهبة الثقافية في المناسبات العامة والمسابقات، وإلا فإن الموهبة لاتسير في الطريق السليمة، ولاتغدو منتجة، وتقف عاجزة عن الوصول الى مرحلة الابتكار.

إن الظروف الموضوعية هي الجو الثقافي الملائم لنمو الموهبة، جو لحمته الحرية والفردية والتشجيع، وسداه ابتعاد الكبير عن وعظ الموهوب وإرشاده بالطرق المباشرة. وهذا يعني أن الإشراف على الموهوبين يجب أن يتم بطرق غير مباشرة، ومن خلال الحرص على علاقات الود بين الموهوبين والمشرفين. تلك العلاقة التي تتيح للمشرف فرصة الاقتراب من الطفل الموهوب وتوجيهه، دون أن ينفر أو يشعر أن المشرف يمارس معه دور المعلم في الصف. وهذه العلاقة الودية لاتتيح للمشرف فرصة الإشراف والتوجيه وحسب، وإنما تتيح له فرصة متابعة الطفل الموهوب، ومعرفة استجابته للمواقف، والمعوقات التي تحول دون دخوله حقل الإنتاج الثقافي، وحاجاته التي أشبعت وتلك التي استجدت وغدت في حاجة إلى الإشباع. فالطفل الموهوب في حقل البحث الأدبي يحتاج إلى قراءات في موضوع البحث كي يحصل على الأفكار اللازمة. ولكنه ما إن يحصل عليها حتى يغدو في حاجة الى التدرب على ترتيبها وتنسيقها وتشذيبها. ثم نراه يحتاج الى تبويبها وتعرف طرائق تدوينها قبل أن يتصدى لمهمة صوغها النهائي. هكذا يتكامل الإشراف مع المتابعة والتوجيه، وتغدو الأمور الثلاثة شيئا واحدا يتلقاه الطفل الموهوب ويتفاعل معه دون أن تجابهه صعوبة تجعله يرتد الى نقطة البداية، أو يتوقف نهائيا لإحساسه بالعجز عن متابعة العمل وإنجازه.

ثم إن التنافس بين الموهوبين يحفز الموهبة الثقافية على التفتح، ويدفع الطفل إلى تجويد نتاجه والتدقيق فيه. ومن البدهي أن يكون التنافس تربويا بعيدا عن الحسد والغيرة والمشكلات التي تنتج عنها. فالتنافس محاولة شريفة لإثارة الموهبة وتألقها، على أن تبتعد عن الحقل الفردي الذي يرمي إلى إثبات تفوق الطفل الموهوب على أقرانه الموهوبين، وتقترب من التعاون لإنجاز عمل جماعي في جو تسوده الصداقة والود، وإلا فإن المشرف يخلق بين الموهوبين شعورا حادا بالتوتر والبغضاء، ويشجع سلوكهم السلبي العدائي، ويحرمهم من استعمال قدراتهم العقلية العالية في العمل المنتج.

مصادر الرعاية والتوجيه

إن العمل مع الموهبة الثقافية لايعني الماضي كما هي حال العمل مع المبدع الذي ينجز عملا جديدا أصيلا، وإنما يعني المستقبل، مستقبل الموهوبين. أي أن الأمة التي تريد

الاستفادة من مواهب أبنائها الثقافية بعد تألقها في المستقبل، لابد لها في الوقت الحاضر من رعايتهم وتوجيههم توجيها سليما، كي يتمكنوا من الاستفادة من قدراتهم العقلية في الحقل الثقافي. ومن المعروف أن الثقافة عملية تراكمية لاتقتصر على قراءة كتاب أو عشرين، وإنما هي خبرة ومتابعة وقدرة على التحليل والفهم والنقد، وإنتاج الأفكار وإدراك العلاقات بينها والتفكير المنطقي فيها والإحساس الجمالي بها. ولا يستطيع الطفل الموهوب ثقافيا بلوغ مرحلة التراكم والإنتاج الثقافي إذا لم يسر في الطريق السليمة سنوات عدة، وكان إلى جانبه مشرفون مؤهلون وبيئة مشجعة وتوجيه سليم. ولعل الأسباب التي تجعل الموهبة تخبو وتموت كامنة في فقر بيئة الموهوب بالمثيرات الثقافية. ولهذا السبب تحتل الرعاية مكانة هامة في العمل مع الموهوبين على ان تتكامل المصادر التي تقوم بها، وتوظف جهدها للإشراف والمتابعة والتوجيه.

وفي رأيي أن الأسرة والمدرسة والمجتمع هي مصادر الرعاية. فالأسرة تحتضن الموهبة وتوفر لها حاجاتها الأساسية، وتدفعها إلى الإنتاج وتحوطها بالحرية. كما أنها تشجعها وتزيل العقبات التي تعترضها. إلا أن الأسرة لاتكفي وحدها لرعاية الموهبة الثقافية، لفقدانها ـ في الغالب ـ القدرة على الحكم على جودة إنتاج أبنائها، إضافة الى أن التعاطف الوجداني يقلل من فرص التقويم الموضوعي. ولهذا السبب تحتل المدرسة المكانة الثانية في رعاية الموهبة الثقافية. لأن المعلم يملك الحد الأدنى من الملاحظة والقدرة على التقويم. كما تمتلك الإدارة فرصة التعاون مع المعلم في المتابعة والإشراف والتشجيع والتوجيه. ومن واجباتها فتح سجل للتلاميذ الموهوبين، تدون فيه تطوراتهم وسلوكهم الثقافي ومشاركاتهم في العمل الثقافي المتميز طوال السنوات الست التي قضاها الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية، كالكتابة في صحف الحائط والخطابة في المناسبات، والنشر في المجلات، والمشاركة في المسابقات داخل المدرسة وخارجها. ينصح المعلم في هذه الحال بتكليف الطفل الموهوب بأعمال ثقافية لايستطيع أقرانه العاديون أداءها كأن يقرأ قصة ليسردها على زملائه في الصف، أو يكتب قصة لينشرها في صحيفة الحائط، أو يشرف عل مراجعة مواد الصحيفة، أو يركز انتباهه في قراءة زملائه لتحديد الأخطاء التي وقعوا فيها في أثناء القراءة، وما إلى ذلك. كما تُنصح الإدارة بتقديم المكافآت للطفل الموهوب، وإعلان تفوقه أمام تلاميذ المدرسة، وتمييزه من الآخرين بعلامات معينة، والسماح له باختيار الكتب من المكتبة، والمشاركة في شرائها وتحديد جيدها من رديئها. أما الدولة التي تمثل المجتمع فمسؤوليتها كبيرة جدا، لأن هؤلاء الموهوبين رجال المستقبل وعماد المجتمع في التقدم والإزدهار، وليس بقليل أن تخصص لهم مراكز لرعايتهم كما هي حال المعوقين. فالموهوبون يحتاجون إلى الرعاية كما يحتاج المعوقون اليها، ومن السخف أن نهتم بالمرضى دون الأصحاء، وأن نهمل الموهوبين لنلتفت إلى

العجزة. لابد من مراكز لرعاية الموهوبين، يمارسون فيها نشاطاتهم الثقافية، على أن تتوفر فيها الظروف الموضوعية لنمو الموهبة وأن تزود بمشرفين مؤهلين وإمكانات مادية تجعل العمل ميسورا.

ولا شك في أن وسائل الإعلام تساهم في الرعاية من خلال احتضانها النتاج الثقافي للموهوبين. فمجلات الأطفال مطالبة بمتابعة الموهوبين الذين يكتبون ويتصلون بها. ولا بأس في هذه الحال من تزويدهم بالكتب والمجلات مجانا، ونشر صورهم، ونقد نتاجهم، ومتابعة سلوكهم الثقافي. ومادمنا في حيز الإشراف والتوجيه والمتابعة، فإننا نقدر الأسلوب الذي يجعل الطفل الموهوب يستعد طوال العام لخوض مسابقة للموهوبين، يتم من خلالها اختيار الموهوب الرائد، وينتج عنها تشجيع معنوي في وسائل الإعلام، ومكافأة مادية ينالها الموهوب الرائد لقاء فوزه في المسابقة.

على أية حال، فمن المهم في الحالات كلها الملاحظة المستمرة، وتوفير الظروف الموضوعية والمشرفين المؤهلين والتشجيع، لأن مستوى الموهوبين ليس واحدا ولأن الحقل الثقافي يضج بالمعنويات التي لاتطفو على السطح، ولا تستطيع الروائز قياسها بدقة. ولأن الطفل الموهوب رجل المستقبل، وليس الحاضر سوى الإعداد لهذا المستقبل.

الفصل الثالث

تنمية القراءة

الطفل قارىء جاد. بل إنه قارىء فضولي يريد معرفة كل شيء[1]. وما نلاحظه في واقع قراءات أطفالنا من قصور، ليس مرده إلى كونهم لايحبون القراءة، وإنما يعود سببه الى تقصير الكبار أنفسهم في تعرف أمرين اثنين: حاجات الطفل القرائية وأنواع قراءاته.

أولا : حاجات الطفل القرائية

يلخص يوسف اليوسف المعلومات النفسية التي يجب أن نعرفها عن الطفل بين السادسة والثانية عشرة في النقطتين التاليتين:

أ ـ بين السادسة والتاسعة يدخل الطفل مرحلة الكمون، ويأخذ بالاتجاه نحو العالم الخارجي، وتخف درجة تمركزه حول ذاته، ويبدأ بالتساؤل عن كل شيء. إنه يريد أن يعرف أصل الأشياء ،ويرغب في فهمها فهما موضوعيا. وأهم مايقلقه أسئلة كهذه: ماسر الحياة ؟ كيف يتم المطر؟ أين تذهب الشمس حين تغيب؟...

ب ـ بين التاسعة والثانية عشرة يشتد خيال الطفل، ويغدو قادرا على التمييز بين الخيال والحقيقة، ويتسع معجمه اللغوي ودائرة معلوماته ، ويصبح له أصدقاء[2].

تشير النقطتان السابقتان إلى حقائق نفسية هامة عند الطفل. ففي الفترة بين السادسة والتاسعة يبدأ الطفل يتساءل عن كل مايحيط به. وفي الفترة بين التاسعة والثانية عشرة يشتد نزوعه الخيالي ويغدو قادرا على التمييز بين الخيال والحقيقة. حتى إنهم يسمون الفترة الاولى بطور الخيال الحر، والثانية بطور المغامرة والبطولة. والواضح أن هاتين التسميتين نابعتان من أن الطفل في الفترة الاولى يتوق إلى تخيل شيء آخر وراء الظواهر التي خبرها بنفسه، ولهذا يجنح إلى بيئة الخيال الحر التي تظهر فيها الجنيات والساحرات والبساط السحري، ويسأل عن مدى صحتها. ولابد للمرء هنا من التذكير برأي التربويين الذين يرون الخيال خطرا على الطفل في هذه المرحلة . . إلا أن غالبية الأدباء وكثيرا من المهتمين بنفسية الطفل يرون الخيال من العناصر المهمة التي تساعد الطفل على رؤية الوجه الآخر للأشياء. وهم يقصدون بذلك الخيال الذي لايتعارض مع الحقائق العلمية، أو الذي لا يخيف الطفل، أو

الذي يمكن استخدامه في حل المشكلات الواقعية التي يجب تعريف الطفل بها[٣].

وفي الفترة الثانية (طور المغامرة والبطولة ـ بين ٩ ـ ١٢ سنة) يبتعد الطفل جزئيا عن الخيال ويرتبط بالواقع أكثر. كما تظهر عنده غريزة حب السيطرة والقتال، فنراه يتسلق الجدران والأشجار، ويعتدي على غيره، ويشارك في الألعاب التي تظهر فيها المنافسة والشجاعة. ولهذا السبب تكون كتب المغامرات والعنف اكثر ملاءمة له، على أن توجه اليها عناية كبيرة، وبخاصة من الناحية التربوية، تلافيا لخطر الأفكار النابعة من المغامرات.

والملاحظ أن الفروق القرائية بين الأولاد والبنات تبدأ تتضح في هذه المرحلة، بحيث يأخذ الذكور يهتمون بأنواع من القراءات تختلف عن أنواع قراءات الإناث. وقد لاحظ بعض علماء نفس الطفل أن كثرة عدد صفحات الكتاب المقروء لها أهميتها الكبيرة هنا. ليس هذا وحسب، بل إن المهتمين بنفسية الطفل قدموا تفصيلات وافرة عن القراءة لدى الطفل في كل سنة على حدة[٤]. فابن السابعة متوسط القدرة على القراءة، يستمتع بما يستطيع قراءته بنفسه. وفي مقدوره إدراك معنى القصة دون أن يعرف كل ما فيها من كلمات. لايحب كثيرا أن يقرأ له إنسان آخر، وهو يوصف عادة بأنه «قارىء تسلسل» لأنه مايكاد ينتهي من كتاب حتى يمسك غيره. أما الموضوعات التي تهمه فهي الحكايات الخرافية وحكايات البحر والطائرات والكهرباء والأرض والطبيعة. وابن الثامنة يكون في بداية إجادته القراءة، ولهذا السبب يستمتع بالقراءة التلقائية وينفق فيها وقتا أقل من الوقت الذي ينفقه ابن السابعة. يحب كثيرا أن يقرأ له إنسان ما، ولا شيء يبهجه اكثر من وصول مطبوعات أو كتب خاصة به كتب على مظروفها اسمه وعنوانه. أما الموضوعات التي تهمه فهي المغامرات والرحلات الجغرافية عبر الأزمنة والأمكنة الهزلية. وابن التاسعة قارىء عظيم يعيش في عالم الكتب، وهو في كثير من الأحيان مبالغ في واقعيته. فاذا أحب كتابا بالغ في حبه له، بحيث يقرؤه المرة تلو المرة. كما أنه شديد الشغف بقصص الحيوان والمغامرات والحرب والفكاهة المنزلية الخشنة.

على هذا النحو تستطيع معرفة نفسية الطفل تقديم معلومات وافرة عن الموضوعات الواجب توفيرها في كتب الأطفال. وفي الظن أن النقاط التالية تقدم إطارا عاما لقراءات الأطفال تبعا لحقائقهم النفسية.

أ ـ لنعترف أن أطفالنا الذين يعيشون بيننا الآن ولدوا في النصف الثاني من القرن العشرين، ذلك النصف الزاخر بالثقافة. ولنعترف أن عليهم معرفة أشياء كثيرة. ولكن.. ألا يرى القارىء معي أنهم مازالوا أطفالا أبرياء، وأنه من غير المقبول بحال

من الأحوال تعكير صفو سعادتهم وإحساسهم بحداثة سنهم، وأننا لا نجني فائدة كبيرة من جعلهم شيوخا صغارا[٥]؟ إذا كان هذا الأمر صحيحا فمن البدهي أن نعرف أن حب الاستطلاع بدأ يستيقظ لدى الطفل، وأنه يكتسب يوميا خبرات كثيرة من التلفاز والمدرسة والأسرة والخيالة (السينما)، وأنه يحتاج الى تنظيم عالمه الروحي وتدريبه على التفكير والشعور وتعريفه بالعالم المحيط به.

ب ـ كل شيء يثير اهتمام الطفل، ومن ثم فتنوع المقروء ضرورة لازمة لاغنى عنها له. فهو يرى يوميا أشياء كثيرة، كالمطر والسحب والسماء والساعة والتلفاز والسيارة، ويتساءل عن هذه الأشياء، ويرغب في معرفة جزئياتها وتكوينها وتطورها. إضافة إلى أن شخصيته لم تتركب بعد، ولم تستقر أجزاؤها النفسية الثلاثة(الهو ـ الأنا ـ الأنا العليا)، وبالتالي فهو يحتاج إلى خبرات تنظم له بنية النفس.

جـ ـ إن الخيال والقيم الإنسانية المثلى عنصران أساسيان في نسيج كتاب الطفل.

د ـ إن هناك فروقا فردية، وفروقا في المرحلة العمرية، وفروقا بين الذكور والإناث. ولابد لأي كتاب يرغب في الوصول إلى الطفل من مراعاة هذه الفروق، ومراعاة المرحلة العمرية التي يمر الطفل بها.

إن حاجات الطفل القرائية نابعة من نفسيته في مراحله العمرية المختلفة، وإن معرفة هذه الحاجات ضمن النقاط الأربع التي ذكرناها تجعلنا قادرين على مقارنة ما تتم قراءته في الواقع، وما ينبغي أن تكون عليه الأشياء المقروءة.

ثانيا : أنواع قراءات الاطفال

تحدد حاجات الطفل القرائية الخطوط العامة لأنواع القراءات الصالحة له، بحيث يعد صالحا كل كتاب ينجح في إقامة علاقة بينه وبين الطفل، وكل كتاب يؤثر في شخصيته ويحدد سلوكه. ذلك أن العلاقة الحميمة بين الطفل والكتاب تعين على اكتساب عادة المطالعة، تبعا لكونها تنمي ميول الطفل القرائية[٦]. ولعل عزوف الكبار عن القراءة يعود ـ في الغالب ـ إلى أن عملية تنمية الميول القرائية لم تتم عندهم في أثناء مرحلة الطفولة. على أن غرضنا، الآن، تحديد الأنواع العامة لقراءات الأطفال، ذلك التحديد الذي لا يكفي فيه القول إن كل شيء يثير اهتمام الطفل، وإنه ليست هناك موضوعات ممنوعة وأخرى مسموح بها. «والهام جدا»، في رأينا، احترام الطفل بسؤاله عن الموضوعات التي يرغب في قراءتها. وهذا الاحترام لم تلتفت اليه الدراسات العربية في الغالب الأعم. وما هو وارد في الكتب المعنية بذلك يعتمد على الدراسات التي أجراها دارسون في بلدان أجنبية. والسبب

الرئيس في الاعتماد عليها كون الطفولة في العالم كله موحدة الحاجات القرائية، وهذا لايعني إغفـال خصوصية الطفل العربي، وبخاصة قضية القيم التي تتصل بأناه العليا. وضمن المعرفة النفسية والتربوية بالطفل نستطيع الأهتمام بالأنواع الأربعة التالية:

أ ـ الحيوان وما يتصل به :

يحتاج الطفل إلى معرفة طبائع الحيوانات وعاداتها والطرائق التي تحصل بوساطتها على طعامها وشرابها، وكيف تبني أسرتها وترعى أولادها، وحجمها والأمكنة التي تعيش فيها، وما إلى ذلك.

ب ـ الإنسان وما يتصل به :

يحتاج الطفل إلى معرفة المهن التي يؤديها الانسان: الحدادة، الزراعة، الصناعة... وصفات العاملين فيها. كما يحتاج إلى معرفة كيفية ظهور الانسان على الارض[٧]، وكيفية تعلمه التفكير، وسيطرته على الاشياء المحيطة به كالماء والهواء والنار، ومحاولاته تخفيف أعباء عمله وحياته، ومدى تمثله المصادر الطبيعية. إضافة إلى عادات الشعوب ودياناتها ولغاتها وتاريخها.

جـ ـ الطبيعة وما يتصل بها :

يحتاج الطفل إلى تعرف الظواهر الطبيعية المحيطة به، كالأرض والهواء والماء والنبات والجبال والأنهار والبراكين، وما إلى ذلك.

د ـ الكشوف والاختراعات العلمية وما يتصل بها :

يحتاج الطفل الى هذا النوع العلمي لأنه يراه أو يسمع عنه أو يختبره بنفسه. فهو يرى في منزله تلفازا، ويرغب في معرفة الطريقة التي تنتقل فيها الصورة والتمثيلية والمباراة.. كذلك الأمر في السيارة والقطار والطائرة والسفينة...

تنمية القراءة :

الـطفـل الذي نتحدث عنه هنا قادر على القراءة، يتقن الحد الادنى من المهارات القرائية التالية:

القدرة على استخلاص المفردات من النص وشرحها.

القدرة عل تعيين الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية.

القدرة على تحليل المقروء والحكم عليه ومناقشته.

وإذن، فليس المقصود من تنمية القراءة تعليم الطفل المهارات القرائية، فهذا التعليم هدف من أهداف المدرسة الابتدائية بشكل عام، ومهارة من مهارات النشاط اللغوي بشكل خاص.

إن المراد من تنمية القراءة دفع الطفل إلى مزيد من الالتصاق بالكتاب، لأن خلق الطفل القارىء هدف من أهداف التربية العربية، ولأن القراءة بحد ذاتها عملية مكتسبة وليست فطرية. ليست القراءة موهبة ولا هواية، وإنما هي عادة ضرورية للعقل البشري، إن فاته اكتسابها في الصغر صعب عليه استدراكها في الكبر. صحيح أن التربويين ينصون على إمكانية إعادة تربية أي إنسان مهما يكن عمره، ولكن، أليس أمرا جيدا ألا تكون هناك حاجة إلى إعادة هذه التربية، وأن تتم على نحو سليم منذ البداية[٨]؟.

إن تنمية القراءة مهمة جليلة تقع على عاتق المعنيين بشؤون الطفل. وفي اعتقادي أن القيام بهذه التنمية يحتاج إلى الأمور الثلاثة التالية:

أولا: الاهتمام بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل

الطفل بشكل عام ـ يحب الكتاب لأنه «يقدم له الصور الذهنية والفكرية والوجدانية، ويفسر له المعاني التي تتكون في خاطره وفي خياله على مر السنين»[٩]. ولو رحنا نبحث عن التفسير المقبول لحالة طفل يتقن القراءة ولكنه لايمارسها، للاحظنا أن بيئته الاجتماعية لم تغرس فيه حب الكتاب واحترامه، ولم تلتفت إلى تنمية القراءة لديه[١٠]. إن الطفل يتعلم من أمه اللغة والعادات والقيم، ويتعلم منها أيضا حب القراءة إذا وجدها تقرأ. كما أنه يقلد أباه ويتعلم منه إذا كان الأب نفسه قارئا[١١]. وباختصار، فالأسرة التي تمارس القراءة تشجع أطفالها بشكل غير مباشر عليها، لأن الطفل يكبر وهو يرى الكتاب أمامه. فاذا شجعنا هذه الأسرة على وضع الكتاب المناسب بين يدي الطفل، وجعلناها تخصص لهذه الكتب مكانا خاصا ليس للكبار شأن فيه، فإن الطفل يعتاد القراءة واحترام الكتاب والاحتفاظ به. كما أننا إذا دفعنا هذه الأسرة إلى مناقشة طفلها في الذي يقرؤه، ضمنا قدرا كبيرا من عملية تذوق المقروء. والتربويون ينصحون بمراقبة أصدقاء الطفل وتشجيعهم على القراءة. وهناك من ينصح رب الأسرة بتسجيل اشتراك في مجلة أو صحيفة باسم الطفل، لأن هذا الاشتراك ينمي اهتمام طفله بالقراءة، ويجعله يحس بأهميته. وليس هناك شك في أن اصطحاب الطفل إلى المكتبة ليقوم باختيار كتبه بنفسه، يترك لهذا الطفل حرية انتقاء الكتاب الملائم له. وقد يحدث الأب ابنه عن بعض مايضمه كتاب معين ليثير رغبته في معرفة الأمور الاخرى التي يضمها الكتاب. أو يقوم بالقراءة الجهرية لصفحات من الكتاب، حتى إذا وصل في قراءته إلى نقطة معينة مثيرة ترك القراءة واعتذر عن الاستمرار فيها لانشغاله بأشياء أخرى. ولأن

الطفل فضولي قليل الصبر بطبعه، فانه سيقرأ الكتاب دون أن ينتظر عودة أبيه ليقوم بهذا العمل.

يطرح التربويون آراء مفيدة في حقل تعامل الأسرة مع الطفل في قضية القراءة، ويرون أن العامل المؤثر في اكتساب عادة المطالعة ينطلق من الأبوين أولا ثم يمر بعد ذلك بالأصدقاء والمدرسة. والمعروف أن الدولة الراغبة في تنمية القراءة لدى أطفالها، تهتم بالأسرة وتضع بين يديها من الآراء مايجعلها قادرة على القيام بهذه المهمة، إن لم نقل إنها تدفعها إلى القراءة وتوفر لها أسبابها، لأن أطفال الأسرة القارئة قارئون في الغالب الأعم. ولا أرغب هنا في نقد واقع القراءة عند الأسرة العربية، لكنني لا أبالغ كثيرا إذا قلت إن طفلنا لايرى أمامه كتابا في المنزل، ولا يشاهد من يقوم بالمطالعة فيه، ولهذا السبب يكبر دون أن يكون الكتاب جزءا من الأشياء التي يحترمها ويحافظ عليها. ومن هنا فان الاقتراح القائل بتوجيه الأسرة قبل الطفل الى القراءة لايبتعد عن الصواب.

ثانيا : المؤثرات الخارجية

تقوم المؤثرات بمهمة ترغيب الطفل في القراءة أو دفعه اليها. وليس هناك شك في أننا لا نستطيع الاعتماد على الأسرة وحدها في عملية تنمية القراءة لدى الطفل، كما أننا لانثق بالاندفاع الذاتي للطفل نحو القراءة، لأن معطيات مرحلته العمرية لاتسمح له بمعرفة دوافعه الحقيقية ومن ثم التفكير في طرائق تحقيقها. ولهذا كله أقترح أن نوفر عددا من المؤثرات الداخلية والخارجية حتى نضمن قيام الطفل بالقراءة وحتى نتأكد ان القراءة تعود عليه بالفائدة. أما المؤثرات الخارجية فتقوم بدفع الطفل الى إمساك الكتاب وتصفحه واقتنائه، وتوفر له المكان لقراءته، وترغبه في الاطلاع على كتب معينة، وتعزز استجابته لهذه العملية. ثم إنها تنمي ذوقه الفني وتقدم له معارف شتى. أما المؤثرات الداخلية فتأخذ على عاتقها مهمة استمرار الطفل في القراءة تبعا لمقدرتها على ملامسة العالم الروحي له.

تتعلق المؤثرات الخارجية بالجو المحيط بعملية القراءة وبالكتاب، وهي تؤدي مهمتها الخاصة من خلال هذين الأمرين:

أ ـ المؤثرات الخارجية المتعلقة بالجو المحيط بعملية القراءة:

يجد الطفل نفسه، حتى السنتين الأخيرتين من مرحلة الطفولة، مطالبا بالتلاؤم مع والديه من جهة، ومع معلمه في المدرسة من جهة أخرى. وقد تكون عملية التلاؤم مزدوجة الصعوبة إذا كان التفاهم بن الجهتين معدوما[١٢]، أو كان أحدهما غير مبال بعمل الاخر.

فاذا التفت الأبوان إلى تنمية القراءة ولم يعزز المعلم عملهما، كانت النتيجة ترجُّح الطفل في قبـول أحد الاتجاهين أو تغليبه على الآخر. والعكس صحيح أيضا، لأن الطفل في هذه المـرحلة العمـرية لايتـأثر بعلاقاته بمعلمه ووالده وحسب، وإنما يتأثر بالعلاقات المتبادلة بينهما. وما من شك في أن نظرة هذين معا متأثرة بالمجتمع. وقد أشرنا قبل قليل الى دور الأسرة في تنمية القراءة عند الطفل، وقبل أن نؤكد دور المعلم لابد من الاهتمام بالعلاقات بين الوالدين والمعلم ، لأن تحسين العلاقة بينهما كفيل بدفع الطفل إلى الأمام في اكتساب عادة القراءة، وبالتالي يكون التحسين نفسه مؤثرا خارجيا.

إن المعلم قادر على تنمية القراءة لدى تلاميذه إذا أحسن استخدام الطرائق المباشرة وغير المباشرة لتلك التنمية. فاذا دخل الصف يحمل قصة ذات غلاف لافت للنظر، فإن فضول الأطفال يدفعهم إلى سؤال معلمهم عنها. ولو راح المعلم يقول إنها قصة شائقة جميلة لاوقت لديه لسردها عليهم في الصف، أو أخذ يسرد عليهم طرفا منها ثم توقف عند نقطة يراها مثيرة، معللا توقفه بالانصراف إلى إعطاء الدرس الجديد، مشيرا إلى أن القصة في مكتبـة المـدرسة. . . فإن واحدا أو أكثر من الأطفال سيستعير هذه القصة بغية استكمال المواقف التي شوقه المعلم إلى معرفتها. وما دمنا نتخذ القصة مثالا على دور المعلم في تنمية القراءة، فإننا لانخرج عن حدود الدراسة إذا أشرنا بشيء من التفصيل الى أهمية سرد المعلم القصة في دفع الطفل إلى قراءتها.

بعد أن يدخل المعلم الصف يحاول التغاضي عن جلسة التلاميذ الرسمية، فيسمح بالحرية النسبية التي لاتؤثر في سير الدرس، ويرتب التلاميذ بحيث يراهم جميعا. ثم يأخذ يسرد القصة بتأنٍ وبصوت واضح مسموع. ولا بأس في أن يجلس بعد فترة من بداية سرده القصـة، على أن يحاول مرافقـة السرد بما يحتاج اليه من حركات تمثيلية، وتنويع في نغمة الصـوت ونـبرتـه، واستخدام الإشارات باليد والرأس، وكل ما يجعل المعاني تتضح أكثر للأطفال. وعليه أن يسرد القصة بلغة أبسط مما هي عليه في النص المكتوب، مع الالتفات إلى شرح معاني الكلمات الواردة في النص بطريقة غير مباشرة، كما ينتظر منه استعمال ألفاظ جديدة على التـلاميذ، على أن يكـون عددهـا قليلا. كما أن صوت المعلم يشعـل انتباه التـلاميذ، فيشـدهم اليه، ويزدادون منـه اقـترابا كلما تعقدت حوادث القصة، كما أنهم يشعرون بالراحة عندما تنتهي الى الحل. ولهذا السبب فان صوت المعلم يجب ان يرافق هذا الانشداد والانبساط، بحيث تشعر نغمة صوته وعبارته بانتهاء القصة أو تأزمها. وعليه أيضا إظهار شخصيات القصة بمظهرها الحقيقي، وتقليد أصواتها وإن كانت من الحيوان، وتمثيل المواقف الوجدانية كالحزن والفرح، فلا يصطنع الضحك في الموقف الحزين، ولا الحزن في المـوقف الضاحك. إن سرد القصة فن بحد ذاته، على أن المعلم يستطيع التعويض عن

فقدانه بالتدريب المستمر والإعداد الجيد. كما ان السارد الجيد غير معفى من الشيء نفسه، وإن كانت لديه المقدرة على شد التلاميذ.

ينصح التربويون ألا يطول زمن السرد عن خمس عشرة دقيقة، وألا يقل عن ثماني دقائق، لأن الطول يجعل الطفل يمل، والقصر يجعله يحس بأن القصة لاأهمية لها. ويرى بعضهم أن المعلم إذا طرح أسئلة عن القصة بعد الفراغ من سردها فإن ذلك يبعث الفتور في نفوس التلاميذ بعد الحماسة والانتباه اللذين توفرا في أثناء السرد. وهذا رأي وجيه، يستطيع المعلم الاستفادة منه في أثناء إعداده الأسئلة في المنزل، فلا يضع سؤالا لايحتاج إلى تفكير جدي من الطفل قبل الإجابة عنه. كما يستطيع بث روح النشاط في الصف حين يترك لفئة من التلاميذ أن تحضر أسئلة تلقيها على فئة أخرى، وفي مقدوره تأجيل طرح الأسئلة إلى حصة أخرى. إن السرد الجيد للقصة يشوق التلاميذ لقراءتها، وإن تعزيز السرد بالأسئلة، أو تمثيل أجزاء من القصة، أو تلخيص طالب أو أكثر لها أمام رفاقه، يزيد من تشويقهم إلى النص نفسه، فإذا انتهت الحصة رأيتهم يسرعون اليها ليقرؤوا النص المطبوع كاملا. وهذا يعني أن رفع نسبة التشويق عائد إلى القصة من جهة، وإلى موهبة المعلم في سردها بحيث يضفي عليها من نفسه شيئا كثيرا. ومامن شك في أن المعلم الذكي هو الذي يعرف طرائق الاستفادة من القصة المسرودة في نقل العلوم والمعارف والمواقف الفكرية والاجتماعية، وفي تكوين عادة المطالعة.[١٣]

بالاضافة الى ذلك كله فإن طريقة تدريس القراءة، من حيث هي جزء من أسلوب المعلم، تعوّد الطفل كيفية الفهم الجيد للمادة المقروءة. وقد أثبتت الدراسات أن المعلم إذا درب تلاميذه على معرفة موضوع النص، ثم طلب منهم أن يدلوه عل الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية فيه، وطلب منهم بعد ذلك التعبير عن هذه الأمور بألفاظهم الخاصة، وصل إلى أعلى نسبة من الفهم الجيد للمادة المقروءة[١٤]. ودون شك فإن هذا التدريب، الذي لم يعره منهاج المدرسة الابتدائية عندنا الاهتمام اللائق به، يؤثر في تنمية القراءة عند الطفل بشكل غير مباشر، لأن هذا الطفل إذا شعر أنه يفهم المقروء تعززت استجابته لممارسة القراءة، وراح يكررها للحصول على استجابات أخرى. قد يقال إن الطفل في مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية، أعني مرحلة رياض الأطفال، غير قادر على القراءة. ولكن الدراسات أثبتت أن «سلوك القراءة» عند الطفل في هذه المرحلة يمر بالمراحل الست التالية[١٥].

- عندما يكون عمر الطفل خمسة عشر شهرا يلمس بيده الصورة التي يتعرفها في الكتاب.
- عندما يكون عمر الطفل ثمانية عشر شهرا يشير بإصبعه إلى صورة يتعرفها في كتاب.
- عندما يكون عمر الطفل سنتين يسمي ثلاث صور في كتاب.

ـ عندما يكون عمر الطفل ثلاث سنوات يميز أربعة أشكال هندسية مطبوعة.
ـ عندما يكون عمر الطفل أربع سنوات يميز أبرز الحروف الكبيرة.
ـ عندما يكون عمر الطفل خمس سنوات يميز أبرز الكلمات المطبوعة.

الواضح أن سلوك القراءة في هذه المرحلة المبكرة من نمو الطفل إذا كان هناك من يعززه، فيضع بين يدي الطفل الكتب المصورة التي تشد انتباهه بألوانها، فإن هذا الطفل سيكبر وهو يشعر بصلة قوية نحو الكتاب ومعرفة محتوياته. أريد القول إن منهاج المدرسة قادر على تنمية القراءة، سواء أكان دوره مقصورا على إكساب عادة المطالعة في مراحلها الأولى أم كان يتابع العمل بعد أن يتقن الطفل آلية القراءة ويصبح قادرا على المطالعة.

إن العناية بالجو المحيط بعملية القراءة تعني أيضا توفير الكتاب ومكان قراءته؛ أي توفير مكتبة الطفل سواء أكانت مدرسية أم عامة. لأن المكتبة إحدى الوسائل الضرورية لبناء شخصية الطفل الخلقية والسلوكية[١٦]. ونحن، هنا، أمام مشكلتين، تتعلق الأولى بإقناع الأهالي بأهمية المكتبة وضرورة تعريف الطفل بأهدافها. وتتعلق الثانية بالمشرفين على مكتبات الأطفال. وهاتان المشكلتان وجه لعملة واحدة ذات علاقة بالخدمات المكتبية التي تستطيع مكتبتنا العربية تقديمها للأطفال بغية دفعهم الى القراءة وتمكين هذه العادة في نفوسهم. وليس من هدفنا هنا بيان أهمية المكتبة، لكننا ما نفتأ نشير اليها على أنها عامل خارجي مؤثر في تنمية القراءة، تبعا لما تستطيع توفيره للطفل من كتب مناسبة، ومن مكان، ومن علاقات طبيعية بعيدة عن الانضباط المدرسي داخل الصف.

أفي مقدورنا الالتفات إلى تشجيع الطفل على القراءة عن طريق منحه جوائز تعزز لديه استجابته لعملية القراءة؟.. إن الحوافز المادية والمعنوية ضرورية لاستمرار العمل القرائي، وهي مؤثر خارجي له أثره الواضح في الطفل إذا أحسن استخدامه، ثم هل في مقدورنا جعل الطفل يقرأ بأذنيه تمهيدا لتعلمه القراءة بعينيه وتدريبا له على صحبة الحرف المطبوع[١٧]؟.. لقد أحب الأطفال عشرات الكتب الأدبية والعلمية عن طريق الإذاعة والتلفاز، فهل نستطيع استغلال هاتين الوسيلتين في تعريف الأطفال بالكتب الخاصة بهم؟.. لانقصد، هنا، تقديم أحاديث مملة أو جافة عن الكتاب وإنما نقصد استخدام أساليب شائقة في تقديم الكتاب، كأن يخرج من الكتاب الذي يعرضه التلفاز قط يحدث الأطفال عن شيء يضمه الكتاب، أو تتنافس الحيوانات فيما بينها في عرض محتويات الكتاب[١٨]. وبذلك يكون التلفاز وسيلة من وسائل تنمية القراءة.

على هذا النحو يستطيع المعنيون بتنمية القراءة عند الطفل الاهتمام بالجو المحيط بعملية القراءة، وذلك بالالتفات إلى المعلم داخل المدرسة، وإلى المنهاج المقرر، وإلى التلفاز

والإذاعة والمكتبة والحوافز. فهذه الأمور تؤثر في الطفل فتدفعه إلى القراءة، أو تجعل الكتاب قريبا منه على المستويين المادي والمعنوي.

ب ـ المؤثرات الخارجية المتعلقة بالكتاب :

تشترك لوحة الغلاف مع اللوحات التي نضعها داخل الكتاب[١٩] في أداء عمل هام جدا هو رفع سوية التذوق الفني لدى الطفل، لكنها ـ من جهة أخرى ـ تقوم بأداء مهمة التأثير فيه. فالغلاف الجميل الملون هو الذي يشد الطفل الى القصة في بداية الأمر، فإذا بدأ القراءة فان اللوحات الداخلية تقوم بمساعدته على فهم النص، وتعينه على تفسير معاني الجمل. والمعروف جيدا أن الطفل الصغير يحتاج إلى اللوحات الداخلية كثيرا تبعا لضعف مقدرته القرائية، ولكن هذه اللوحات تبقى ضرورية للطفل الأكبر سنا لأنها تجسد له عيانا ما فهمه ذهنيا من حوادث في القصة المقروءة. ونحن نشير إلى وظيفة اللوحات[٢٠] بغية القول إننا نهتم بلوحة الغلاف ونهمل التدقيق في اللوحات الداخلية. ويتجلى هذا الإهمال في تدني السوية الفنية، وفي طباعة اللوحات بالأسود والأبيض، وفي بعدها المكاني عن الرموز اللغوية المعبرة عنها.

أما المؤثر الخارجي الثاني فهو حجم الكتاب. والحقيقة أنه ليست لدينا دراسات أخذت على عاتقها سبر هذه النقطة، وبالتالي فنحن نجهل ماإذا كان الطفل يرغب في الكتاب ذي المقاس الصغير أو المتوسط أو الكبير. إلا أن الشائع ـ وهذا الشيوع يستند إلى متابعة دارسي الأطفال لما يصدر في العالم من كتب ـ هو أن المقاس الكبير يلائم الطفل الصغير، كما أن المقاسين الصغير والمتوسط يلائمان الأطفال الأكبر سنا، تبعا لمقدرة الطفل في كل مرحلة عمرية على التدقيق في النص المقروء او ضعفه في ذلك وحاجته إلى اللوحات التي تساعده على فهم هذا النص. وعموما، فالمرء يستطيع القول إن التأثير الخارجي النابع من حجم الكتاب لايكمن في صغر المقاس وكبره وحسب، وإنما ينبع مما يضمه هذا الحجم من أمور. فقد لاحظ التربويون أن القصص القصيرة جدا تلائم الأطفال بين الخامسة والتاسعة، فنصوا على وجوب تقديم مساعدات كافية لهم عن طريق اللوحات، وتقليل عدد الكلمات في السطر. وتقليل عدد الأسطر في الصفحة، مما يشير الى ملاءمة الحجم الصغير لطفل بلغ درجة من النضج يستطيع معها إمساك الكتاب بسهولة والمحافظة عليه، ولديه في الوقت نفسه مقدرة قرائية تساعده على قراءة النصوص الطويلة التي يخف الاعتماد فيها على المؤثرات الخارجية.

أما المؤثر الخارجي الثالث فهو الخط أو بنط الحرف وضبط الكلمات بالشكل. وفي هذا

المؤثر يعترضنا السؤال التالي: هل نكتب القصة وفق قاعدة من قواعد الخط العربي ثم نصورها[٢١] أو نطبعها في المطبعة بحروف مطبعية؟ وما الفارق بين الأمرين بالنسبة الى الطفل؟.. الحقيقة أن هناك فارقا بين الطريقتين يهتم به التربويون، وهذا الفارق كامن في نمو العصب البصري للطفل من جهة، وفي إبعاد التناقض بين الحرف الذي يكتب الطفل به والحرف الذي يقرؤه من جهة أخرى[٢٢]. إلا أن هذا الفارق الذي يتضمن وظيفة تربوية لا يلفت انتباه الطفل تبعا لانصرافه الى وضوح الخط. ومن المعروف أن الوضوح لاينبع من البنط الكبير للحروف فقط، وإنما ينبع من ضبط الكلمات بالشكل أيضا. وهذا الأمر يشير الى أن الوضوح ليس عيانيا وحسب، وإنما هو ذهني أيضا، لأن الكلمة المقروءة يجب أن تكون مفهومة من الطفل حتى نستطيع القول إنها واضحة عنده. وما من شك في أن عملية الضبط تتضمن هي الأخرى ناحية تربوية، لأننا نريد عن طريق القصة تعليم الطفل النطق اللغوي السليم، كما نريد تزويده بثروة لغوية صحيحة، إضافة الى تنمية ملكته اللغوية وترسيخ أنماطها المختلفة. وهذا كله لايتحقق من غير ضبط الكلمات بالشكل، الأمر الذي نهمله أو نجعله شيئا ثانويا جدا، في حين أن هناك دعوات في الوطن العربي تطالب بضبط كتب الكبار بالشكل تبعا للضعف اللغوي الشائع، ولتدني سوية الناطقين بالعربية. فكيف تكون الدعوة صالحة للكبار على اختلاف الآراء في ذلك، ولا تكون صالحة للأطفال دون أية مناقشة؟ والضبط، إضافة الى ما سبق، يتعلق بفهم الطفل النص المقروء، ويتحدد على ضوء هذا الفهم مدى إدراك الطفل وانفعاله بالمقروء، ومدى تغيير سلوكه تبعا لقوة الانفعال وضعفه. ولهذا كله أقترح هنا ألا يطبع كتاب الأطفال غير مضبوط بالشكل، وألا ينشر كتاب قبل مروره على مدققين لغويين يضبطون ألفاظه ضبطا سليما... والا فسنبقى في مرحلة تردي اللغة، وسينشأ جيل من الأطفال يستعذب العامية ويصعب عليه تلقي الفصحى واستعمالها.

على أن هناك رأيين في قضية ضبط الكلمات بالشكل. يرى الأول ضرورة ضبط حروف الكلمات كلها ضبطا تاما كاملا. ويرى الثاني ضرورة ضبط أواخر الكلمات ضبط إعراب. والمشكلة هنا أنه ليست لدينا دراسات في علم النفس اللغوي نحتكم اليها ونسترشد بها. إلا أن التربويين يرون تبعا لدراساتهم في علم نفس الطفل أن الضبط الكامل للكلمات الموجهة إلى الطفل في مرحلته اللغوية المتقدمة، أي في الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية، يسيء اليه كثيرا لأنه يعوده الاعتماد على القراءة السليمة وحدها دون أن يعوده استخدام خبراته اللغوية السابقة في مجالها التطبيقي القرائي. إضافة إلى أنه يعلمه التواكل ويلغي تفكيره، ويستبعد حاجته إلى تجاوز الصعوبات اللغوية التي سبق له الاطلاع على مثيلاتها في المدرسة. ومن هنا يعتقد المرء أن الضبط التدريجي هو السليم الموافق لمراحل نمو

الطفل اللغوية. بمعنى أن تضبط الألفاظ ضبطا كاملا حين يكون النص موجها إلى الأطفال الصغار، ثم نتخلى عن ذلك رويداً رويداً إلى أن نصل مرحلة الاكتفاء بضبط الأساسيات، كأواخر الكلمات وعين المضارع والحروف التي تُحتمل قراءتها على وجه آخر غير الوجه اللغوي السليم، مع إهمال ضبط الحروف التي يتكرر ورودها كثيرا. ومن المعروف أن الضبط التدريجي يلائم التدرج المطلوب في أثناء تعليم اللغة العربية تعليما غير مباشر عن طريق القراءة.

المؤثرات الخارجية الثلاثة المتعلقة بالكتاب (اللوحات ـ الحجم ـ الخط) هامة من حيث أداؤها وظيفة محددة هي جذب الطفل إلى الكتاب، وترغيبه في قراءته، ومساعدته في أثناء عملية القراءة. ولهذا السبب لايجب أن نكتفي بتوفير مؤثر دون آخر. ولعل مشكلة كتب الأطفال تكمن في هذه الناحية. فقد يرى المرء عناية بمؤثر أو أكثر، ولكنه لايرى عناية بالمؤثرات كلها. وما من شك في أن المراد بالعناية استخدام المؤثر بعد دراسته دراسة دقيقة لمعرفة مدى تأثيره في الطفل القارىء. فاللوحة الملونة الفنية الجاذبة للكبير قد لاتكون جاذبة للطفل الصغير. ثم إن الجاذبية نفسها تتعلق بمضمون الكتاب. فلوحة الغلاف تحمل مهمة التعبير عن جزء هام من المضمون، بحيث يشد هذا الجزء الطفل بغية تعرف الأشياء الاخرى في الكتاب. كذلك الأمر في حجم الكتاب. فهو لايتعلق بالمقاس وحسب ،وإنما يتعلق بنوعية الورق الذي يطبع الغلاف عليه، إذ أن الغلاف الجيد يساعد الطفل على المحافظة على كتبه وتكوين مكتبته الخاصة، ومن ثم يؤدي وظيفة تربوية. ولو كان الغلاف رقيقا لسهل على الطفل تمزيقه، أو يبلى بسرعة بعد الاستعمال فلا يسمح للطفل بالعودة الى الكتاب ثانية.

ثالثا : المؤثرات الداخلية :

في اعتقادي أن مشكلة إيصال الكتاب إلى الطفل لها علاقة كبيرة بوعي المؤلف المؤثرات الداخلية التي يستند إليها في اثناء التأليف للأطفال. ذلك أن هناك حقيقة نعرفها جميعا هي أن الطفل يشاهد أشياء كثيرة في التلفاز والخيالة (السينما) والشارع والمدرسة. . . ونحن نقول دوما عن الجيل الجديد إنه واسع الاطلاع، وفي بعض الأحيان نقول أنه جيل ذكي، واع، لاتفوته نأمة. حتى إن سعة الاطلاع عند الطفل ترسخت لدينا نحن الكبار، بحيث أصبحنا نحتار في الطريقة التي نعامل بها أطفالنا. هذه الحقيقة الحياتية صحيحة، لأن المعلومات التي تنهال على رؤوس أطفالنا كثيرة متنوعة[٢٣]. ولكن سعة الاطلاع يجب ألا تعمينا عن حقيقة أخرى لها المكانة الأولى في التربية العربية، هي تكوين جيل قادر على

التفكير والشعور. ولابد لنا من القول إن سعة الاطلاع هي الدرجة الأولى من تطور العالم الروحي للطفل، وهذه السعة تعني أن حب الاستطلاع استيقظ لدى الطفل. بمعنى أن مهمتنا التربوية ستكون أكثر مشقة، إذ تحمل على عاتقها شرح الوقائع التي اطلع الطفل عليها، ومساعدته على معرفة العالم المحيط به، وتعويده التفكير والشعور، حتى تغدو معارفه واسعة بالمفهوم التربوي لا الحياتي.

ما ينقص الطفل إذن تطور العالم الروحي، ومن ثم تطور مقدرته على التخيل والتصور. وسنتخذ القصة مثلا فنقول إن المفهوم الذي تستند اليه القصة إذا كان عاملا على تطور العالم الروحي للطفل، فإن القصة تتضمن مؤثرا داخليا يجعل الطفل ينشدُّ اليها ويقرؤها بشغف، تبعا لسدها فراغا عنده[٢٤]. ويجب أن يتسم المرء هنا بالحذر لئلا تلتبس المؤثرات الداخلية بالموضوع. ذلك أنه ليست هناك موضوعات محددة بالنسبة إلى الطفل[٢٥]. وعبارة «كل شيء يثير اهتمامنا» التي رد بها الأطفال على مكسيم غوركي حين أراد معرفة الموضوعات التي تثير اهتمامهم، معروفة متداولة[٢٦]. وهي تشير إلى أن القضية ليست في الموضوعات المحرمة والمسموح بها، وإنما هي في كيفية طرح هذه الموضوعات. أما المؤثرات الداخلية فهي المفهومات التي تساعد على تطور العالم الروحي للطفل، وتنمي مقدرته على التفكير والشعور[٢٧]. وهذه نراها في حب الناس والحيوانات والطبيعة والصداقة والعرفان بالجميل وحب الاطلاع. وباختصار فإنها الأشكال التي تظهر فيها الحياة، كالخير والشر، الكذب والحقيقة، الشجاعة والجبن، وما إلى ذلك مما يغني روح الطفل ويمده بغذاء فكري ذي مستوىء رفيع ويربي عنده الشعور بالجمال والحافز إلى النضال في سبيل تحقيق المثل العليا[٢٨]. وهذه أمثلة على المؤثرات الداخلية

مفهوم الأنسنة :

هذا المفهوم أكثر المؤثرات الداخلية استعمالا في قصص الأطفال، وهو يعني خلع صفة الإنسان على الحيوانات وأشياء الطبيعة، بغية تفسيرها وتعليل تصرفاتها وصورها الخارجية وغرس قيم محددة عن طريقها. وهذا المفهوم يستند إلى ضعف ارتباط الطفل بالواقع، إلا أن استعماله يتطلب حذرا وحرصا من الكاتب، لئلا يتحول إلى عملية ترميزية يقول الكاتب عن طريقها مالم يستطع قوله في كتاباته الموجهة إلى الكبار. أو هو ـ في أحسن الأحوال ـ يطرح على الأطفال موضوعات تحتاج إلى التفكير المجرد بغية إيجاد حلول لها كما هو ملاحظ في قصص الأطفال حين تطرح قضية فلسطين أو الوحدة العربية.

المفهوم الأسطوري :

حين يقول الطفل إن هذا الشيء غير حقيقي في الواقع، فمعنى ذلك أن الطفل بدأ يغادر مرحلة الطفولة. وحديثنا عن المفهوم الأسطوري مقصور على المرحلة السابقة على هذا القول. ذلك أن الساحرات والعماليق والأشباح أشياء أسطورية من نسج الخيال، ولكن الطفل يؤمن بأنها حقيقة في الواقع. ومن هنا نستطيع استغلال هذا المفهوم في جعل البطل الأسطوري يناضل في سبيل المجتمع لا ضده، على أن نحذر من طرح الأشياء المخيفة التي تولد في نفس الطفل رعبا يبقى معه مدى الحياة. والملاحظ أن كتب الأطفال عندنا، وبخاصة القصص، لاتعير هذا المفهوم أية أهمية، مما يجعلها تتنازل طوعا عن مؤثر داخلي له مكانته المرموقة عند الأطفال. بل إن القصص القليلة التي التفتت إلى هذا المفهوم لم تكن تعي مكوناته، فانصرفت الى الساحرات المرعبات والأشباح الخرافية وحسب، دون أن تقوم بتطوير النظرة التقليدية السلبية إلى أخرى إيجابية معاصرة[٢٩]. إننا نحتاج إلى أبطال أسطوريين يسع علمهم كل شيء، يتدخلون في الوقت المناسب لمساعدة الضعفاء، أقوياء أشداء على الأعداء. نحتاج إلى أبطال يغذون خيال الطفل بالإيجابي وبالممكن تحقيقه من المُثُل. فهل نستطيع القول إننا خلقنا بطلا أسطوريا يراه الأطفال في مواقف حياتية متنوعة، ومن ثم يتقمصون شخصيته؟ أية خيبة أمل مريرة ـ كما يقول ميخالكوف ـ يصاب بها قلب الطفل حين نقول له إن الساحرات لا وجود لهن، لأن هذا يعني عنده أنه ليس هناك من ينبغي أن نهبَّ لكي ندفع عنه الشرور.

المفهوم الإنساني :

من الواضح أننا لم نعط هذا المفهوم أهمية تليق به، ولم نهمله في الوقت نفسه. فكما أننا نعلِّم الطفل أن الكلب صديق وفي للإنسان، يجب علينا ـ أيضا ـ تعليمه كيف يكون صديقا للكلب، وهذا أمر إنساني صرف. صحيح أننا نريد تربية أطفالنا على مواجهة الحياة، بمعنى أننا ندربهم على القسوة، ولكننا نريدهم قساة ليِّنين إن صح التعبير، حتى لايخلو القلب من الرحمة صفة الإنسان البارزة. إننا نعلم الطفل قتل الفئران لأنها ضارة، ولكن، علينا منعه من إحراق الفئران بالنار. فالقسوة ماثلة في عملية القتل، ولكنها يجب أن تكون لينة في الوقت ذاته. نقول مثل ذلك في اللعب بالعصفور الجريح وخلع جناحي الفراشة.

مفهوم الطفولة :

ربما كان هذا المفهوم بدهيا لدى المعنيين بتربية الطفل، ولكنه يكاد يغيب عن كتب الأطفال خارج المدرسة. ذلك أن الطفولة عالم قائم بذاته، يحتاج الطفل فيه إلى الفكاهة والمرح، فهل لدينا كتب تضحكه وتبهجه؟ في هذا العالم يعاني الطفل ولكنه لم يبلغ بعد مرحلة الحكم الأخلاقي على مايجري حوله بالاعتماد على عقله، ومن هنا يمتلىء عالمه بالانطباعات. والمشكلة أن هذه الانطباعات تعمل على تكوين الطباع، فهل لدينا كتب تطرح انطباعات عما يجري في بيئة الطفل من أمور، حتى إذا تكونت طباعه جاء تكوينها سليما؟ في هذا العالم لايعرف الطفل شيئا اسمه «وسط» فهو يحب أو يكره، يرى الشيء جيدا أو رديئا، خيِّرا أو شريرا، دون أية ظلال. فهل لدينا كتب تجعل الطفل يتخذ موقفا من الجميل أو القبيح، الصريح أو الكاذب. . . دون أن يصل درجةالتطرف؟ إن الدمى والألعاب الأخرى في هذا العالم تجسد حلم الطفل في الشيء الذي يريد أن يؤول اليه في المستقبل ، فهو ـ عن طريق الألعاب ـ يبحث عن رسالته في الحياة، فهل لدينا كتب ترسخ هذه النقطة؟. تضاف الى هذه الأمور تلك المفهومات الشائعة عن الطفولة، من نحو «خالف تعرف» ـ أهمية التعريف بالبيئة المحيطة، التقمص ـ ضعف الارتباط بالواقع ـ التمركز حول الذات. وهذه كلها صالحة لتأليف مئات الكتب للأطفال. وباختصار، يجب توفير المؤثرات الداخلية في كتب الاطفال اذا أردنا تنمية القراءة عندهم، لأن هذه المؤثرات تدفعهم إلى ممارسة عملية القراءة بشغف، وتجعل الكتاب قريبا من نفوسهم.

إن تنمية القراءة عند الطفل مهمة بالغة الصعوبة، ولكنها ممكنة التحقيق إذا أعرنا البيئة المحيطة بالطفل، والمؤثرات الخارجية والداخلية، شيئا من النظرة الجادة، وبخاصة أنها متداخلة لاينفصل أمر منها عن الآخر إلا بمقدار مايكون الفصل بين الطفل في المنزل والمدرسة.

الهوامش والإحـالات

(١) : انظر تفصيلات اخرى في ص ١٩٤ من : جعفر، د. عبد الرزاق ـ أدب الأطفال ـ اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ١٩٧٩ .

(٢) : انظر : قصص الأطفال في سورية، يوسف اليوسف ـ مجلة المعرفة (السورية) ـ العدد ٢١٤ ـ ٢١٥ ـ كانون الأول ١٩٧٩ ـ كانون الثاني ١٩٨٠ ـ ص ـ ٣٧ . ولمزيد من المعلومات حول هذه النقطة راجع ص ٢٠ ـ ٢١ من : الفيصل، سمر روحي ـ قصص الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية ـ دار الإرشـاد ـ حمص ١٩٧٩ . وص ٢٩ وما بعد من : غزي، د. حسين فيصل ـ علم نفس الطفولة والمراهقة ـ كلية التربية ـ جامعة دمشق ١٩٧٤ .

(٣) : راجع ص ٥٧ ـ ٥٨ من : شرايحة، هيفاء ـ أدب الأطفال ومكتباتهم ـ مركز هيا الثقافي ـ عمان ١٩٧٨ .

(٤) : انظر ص ١٧٤ و ٢٠٨ و ٢٣٦ من : جزل، أرنلد (وآخرون) ـ الطفل من الخامسة الى العاشرة ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ١٩٥٦ . وص ٨٥ وما بعد من : الحديدي، د. علي ـ في أدب الأطفال ـ الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ الطـ ٢ ـ ١٩٧٦ .

(٥) : انظر : ص ١٥ من : ميخالكوف، سرغي ـ كل شيء يبتدىء من الطفولة ـ دار التقدم ـ موسكو ١٩٧٨ .

(٦) : انظر تفصيلات حول علاقة الطفل بالكتاب في ص ٦٠ ـ ٦١ من : الهيتي، هادي نعمان ـ أدب الاطفال، فلسفتة، فنونه، وسائطه ـ وزارة الإعلام ـ بغداد ١٩٧٧ .

(٧) : اعتمدت هنا على الموضوعات التي اقترحها مكسيم غوركي . (انظر ص ٢٠٢ ومابعد من : جعفر، د. عبد الرزاق ـ أدب الاطفال) . كما اعتمدت على النموذجات التي ذكرتها هيفاء شرايحة ـ ص ١١٣ ومابعد، وعلى تتبعي الخاص لكتب الأطفال الذي نشرت بعضه في مجلة الموقف الأدبي (سورية) ـ العدد ٩٧ ـ أيار ١٩٧٩ تحت عنوان : واقع قصص الأطفال في سورية .

(٨) : هناك تفصيلات اخرى عن هذه النقطة في ص ١١ من : ميخالكوف، سرغي ـ كل شيء يبتدىء من الطفولة .

(٩) : انظر ص ١٥ من : أبو رية، جمال ـ ثقافة الطفل العربي ـ القاهرة ١٩٧٨ (سلسة كتابك ـ ٤١) .

(١٠) : انظر ص ١٧٧ من : جوكوفسكايا ـ أحاديث عن تربية الأطفال ـ دار التقدم ـ موسكو ١٩٧٧ .

(١١) : انظر تفصيلات اخرى في ص ٦١ من : شرايحة، هيفاء ـ أدب الأطفال ومكتباتهم .

(١٢) : انـظر ١/٣٨ من : جزل، أرنلد ـ الـطفل من الخامسة الى العاشرة . هذا، وقد نصت النقطة السـادسـة من التوصيات العامة للمؤتمر الأول لثقافة الأطفال (القاهرة ـ آذار ١٩٧٠) على مايلي : «العمـل على تحقيق التكـامـل بين البيت والمدرسة ووسائل التثقيف الأخرى ، بحيث تتعاون هذه الأجهزة في تثقيف الطفل وزيادة الوعي التربوي في محيط الأسرة والمدرسة» . انظر ص ١٦٢ من : مجلة البحوث (بغداد) ـ العدد الثاني ـ نيسان ١٩٧٩ . ولتوكيد هذه النقطة الهامة راجع ص ٧ من : أبو

زيد، د. أحمد ـ تمهيد ـ مجلة عالم الفكر (الكويت) ـ المجلد العاشر ـ العدد الثالث ١٩٧٩. وانظر بخاصة رأيه في أن اختلاف معايير البيت والمدرسة يزيد تجارب الطفل ويثريها ،ولكنه ـ في كثير من الأحيان ـ يعطل سير عملية تنشئته الاجتماعية. وهذا ينطبق على المجتمعات التي تتعرض للكثير من عوامل التغيير السريع كالمجتمعات العربية مثلا.

(١٣) : انظر ص ١١٤ ومابعد من: الفيصل، سمر روحي ـ قصص الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية. وانظر في ص ١٧٨ من: أحاديث عن تربية الأطفال، قول جوكوفسكايا: «لاتنسوا التحادث مع الطفل بعد أن يفرغ من قراءة الكتاب. دعوه يتحدث عما أعجبه وعما لم يعجبه». و ص ٣٩ ومابعد من: عبد المجيد، د. عبد العزيز ـ القصة في التربية ـ دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٦) ١٩٧٣.

(١٤) : انظر ص ١٥ من: محبك، احمد زياد (ترجمة) ـ ماهو الفهم الجيد ـ مجلة صوت المعلمين (سورية) ـ العدد ٤٥ ـ تشرين الاول ١٩٧٩.

(١٥) : انظر ص ٢٩ من : الطفل من الخامسة الى العاشرة. وص ٥٩ ومابعد من: أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه.

(١٦) : انظر ص ٦٨ من : أدب الاطفال ومكتباتهم . و ص ١٦ من : ثقافة الطفل العربي.

(١٧) : انظر ص ٥٤ من : يوسف، عبد التواب ـ الكتاب بين الإذاعة والتلفزيون ـ مجلة البحوث ـ العدد السابق ذكره.

(١٨) : هذا المثال ليس لنا، وإنما هو مستمد من المرجع السابق لعبد التواب يوسف.

(١٩) : سيجري الاعتماد، في هذه الفقرة وفي الفقرة التالية، على القصة لأنها اللون البارز في قراءات الأطفال.

(٢٠) : لمزيد من الاطلاع على هذه النقطة، انظر ص ١٤ من : بيكار، حسين ـ كتب الأطفال وأغلفتها ـ مجلة الكتاب العربي (المحتجبة ـ القاهرة) ـ العدد ٤٨ ـ كانون الثاني ١٩٧٠.

(٢١) : يدعى هذا العمل بطريقة الخطاط.

(٢٢) : الملاحظ أن حروف المطبعة نسخية، وأن المطلوب تعليم الطفل الكتابة بالخط الرقعي لسهولة إتقان مهاراته، مما يعني أنه يكتب حرفا لايقرؤه، ويقرأ حرفا لايستعمله في الكتابة. وقد جهد التربويون في حل هذا التناقض، ورأوا في الاعتماد على طريقة الخطاط حلا، لانها تسمح لهم بتقديم الكتاب وفق قاعدة الخط الرقعي.

(٢٣) : يستحسن هنا مراجعة «الطفولة خلية البال»، ضمن كتاب : كل شيء يبتدىء من الطفولة.

(٢٤) : يقول علي حمد الله: «التشويق وإثارة الفضول القرائي، لايتأتى الا حين نلامس اهتمامات الطفل القارىء ومشاغفه». انظر ص ٢١٦ من : أدب الاطفال ـ وزارة التربية (سورية) ـ ١٩٧٨.

(٢٥) : يؤثر التربويون ـ كما سبق القول ـ طرح بعض الموضوعات. انظر ص ١٠٦ ومابعد من: قصص

الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية. و ص ٤٠ وما بعد من: نجيب، أحمد ـ المضمون في كتب الأطفال ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ١٩٧٩.

(٢٦) : انظر رواية أنا تولي ألكسين الخبر في مقدمة: كل شيء يبتدىء من الطفولة ـ ص ١٠.

(٢٧) : ثمة إشارات الى أن الأمر نفسه ينطبق على المقالات الوصفية المكتوبة للأطفال ـ انظر ص ٢١٧ من: حمد الله ، علي ـ أدب الأطفال.

(٢٨) : انظر ص ٢١ من : كل شيء يبتدىء من الطفولة.

(٢٩) : انـظر قصـة العفاريت الصغار لأحمد راتب الخشن ـ دار كرم ـ دمشق؟ ـ وقصة الساحرات من منشورات مكتبة ربيع ـ حلب؟.

الفصل الرابع

تنمية التذوق

أبـدأ الحديث عن التذوق بذكر أمرين قد يكون فيهما طرافة وألم، ولكن شيئا من الطرافة والألم لايدخل في الغرض الذي أسعى الى تحقيقه.

نلاحظ في غالبية الاحياء بناءً شاهقا يجاوره بناء منخفض، أو نرى بناء حديثا إلى جانبه بناء قديم متداع. نرى بناء مطليا بلون أزرق إلى جانبه بناء مطلي بلون أخضر أو أصفر. بل يمكننا رؤية البناء الواحد وقد طلي بمجموعة من الألوان. في الحي نفسه، قد نرى القاذورات ومخلفات الأبنية وبقايا الصحف ولفافات التبغ. وقد تساعدنا المصادفات فنجد بعض سلال المهملات فارغة أو ذهب جزؤها السفلي. وإذا كان حظنا طيباً أكثر رأينا عمودا يتوسط ساحة صغيرة، علقت عليه مجموعة متباينة من اللوحات، تشير واحدة منها إلى اسم طبيب، وأخرى إلى اسم مهندس أو دكان صغيرة. بعض هذه اللوحات ذو طموح واضح ولذلك ارتفع إلى أعلى العمود، وبعضها الآخر ضعف طموحه فنزل إلى أسفل العمود حتى كاد يلامس الأرض. إضافة إلى أننا نرى لوحة كبيرة وأخرى صغيرة، هذه مربعة وتلك مستطيلة، ملونة أو غير ملونة.

تعالوا نتذكر رحلة مدرسية قمنا بها إلى مكان ما. تعالوا نتذكر أن أحدا لم يسألنا عن المكان الذي نرغب في الذهاب اليه. كان أساتيذ المدرسة يحسمون هذا الأمر بينهم: يختارون المكان والزمان، ثم يحددون لنا رسم الاشتراك في هذه الرحلة. قد يدخل في اختيارهم مكان لم يذهبوا إليه من قبل ، أو لم تقم المدرسة برحلة اليه. غير أن مايدخل في اختيارهم ـ حتما ـ قضية الترفيه عنهم، أو عن التلاميذ حسب تصريحاتهم. هذا غير مهم الآن، وانما المهم أن قضية الترفيه واردة في إدراك المدرسين والتلاميذ على حد سواء. وليس هناك مايمنع من تحقيق هذه الخبرة الجديدة، لأنها قيمة هامة من مجموعة القيم الترويحية[1]، نحرص عليها بالمقدار الذي نحرص فيه على القيم المعرفية الثقافية، وقيم تكامل الشخصية، أو غير ذلك من مجموعات القيم.

في اعتقادي أننا نستطيع استنباط الامور التالية من المثالين السابقين:

١ ـ إن التآلف ـ أو التوافق ـ لا وجود له بين أبنية الحي. فاللون الأصفر لايتوافق مع اللون الأحمر، والبناء الحديث لايتوافق مع القديم أو المتداعي، والطول لايأتلف مع القصر.

والشيء نفسه وارد في لوحات العمود وفي القاذورات ومخلفات الأبنية. ونحن ـ في العادة ـ نقول إن هذا الحي غير جميل، فهل يعني كلامنا أن التوافق شرط جمالي، وأن انسجام الأبنية وألوانها ولوحات العمود، وانتماءها الى فصيلة مشتركة في المظهر أو الجوهر، هو الذي يجعلنا نقر بوجود الجمال إذا مارغبنا في تحليل التوافق؟

٢ ـ إن المساحة التي شغلتها لوحات العمود تؤثر في التوافق السابق. فهي مساحة صغيرة شغلتها أشياء كثيرة ذات ألوان متعددة. ولو غيرنا حجوم اللوحات والألوان لتوافقت مع المساحة التي تجاورها. هل يعني هذا الكلام أنها أصبحت جميلة؟ هل يعني ذلك أن الجمال نابع من أن كل شيء يضفي شيئا على ما يجاوره؟ أو أن كل جزء مرتبط بالجزء الآخر، بحيث إن الخلل في واحد يؤثر في النظام الكلي للشيء المرئي فيجعله نابيا؟[٢].

٣ ـ إن ساكني الحي ـ على أقل تقدير ـ يرون التنافر وعدم الانسجام والتجاور يوميا مرات كثيرة. بمعنى رؤيتهم البصرية المستمرة تقع على أشياء غير جميلة، وبالتالي تتأثر الأحاسيس الجمالية التي ولدوا عليها، ويأخذ نموها ينحرف عن الاتجاه السليم. ونحن لانعلم ما في الغيب، ولكننا نرى ملابس سكان الحي وعاداتهم ونلاحظ تباينها أو توافقها ؛ أي أننا نلاحظ جمالها أو تنافرها. فهل يعني ذلك أن الرؤية البصرية المستمرة تؤثر في الأحاسيس الجمالية سلبا وإيجابا، بحيث ينعكس هذا التأثير على مايختاره الانسان من ملابس، أو مايتبعه من عادات تدخل باب المدنية والحضارة؟

٤ ـ إن أحدا لم يسأل التلاميذ عن المكان الذي يرغبون في الذهاب اليه. فهل يعني ذلك أننا لو سألناهم عن المكان وحققنا لهم مايريدون، لكنا ننطلق من حاجاتهم الخاصة أو من الأشياء التي تشد انتباههم ؟ وهل يعني ذلك أيضا أن المتعة ستكون أكبر لو ذهب التلاميذ الى مكان يرغبون فيه، وأن العكس صحيح، بحيث تنخفض نسبة متعتهم إذا ذهبوا الى مكان لايؤمنون أنه يوفر لهم مايريدون؟ . . . هل يعني ذلك أخيرا أن جمال الخبرة الجديدة نابع من تلبية حاجة التلاميذ؟

أريد أن أقول إن التذوق أمر مكتسب، للبيئة دور واضح فيه سلبا وإيجابا. ولو سألنا أنفسنا عن الأشياء التي رأيناها في الحي للاحظنا أن كل انسان استخدم تذوقه أو أحاسيسه الجمالية الخاصة، حين اختار لون منزله أو ملابسه، أو حين علق اللوحة على العمود، دون أن تتوافق أحاسيس الناس كلهم وتنسجم في كل واحد تتجاور فيه الأشياء وتعيش في وئام. ذلك أن الإنسان مهما تكن أوضاعه «المدنية أو البدائية يتمتع بقدرة على الأحاسيس باللذة الجمالية، وعلى إبداء هذا الإحساس والتعبير عنه في صورة أحكام ذوقية»[٣]. لاأريد أن أبالغ كثيرا، ولكن الإنسان مضطر الى ممارسة تذوقه في أمور الحياة اليومية. وبعضنا ـ على الأقل ـ

لايشتري قميصا من السوق إذا لم يصحب معه إنسانا آخر يساعده في عملية الانتقاء، مما يعني أن الشاري لايثق بتذوقه الخاص وبمقدرته على تحقيق التوافق والانسجام، ويرى أن الانسان الذي اصطحبه معه يحمل هذه الصفات. ويمكن أن نعمم قليلا فنذكر ضعفنا في تلمس مواطن الجمال في لوحة فنية أو في قصيدة أو في قطعة نثرية او موسيقية. ونستطيع أيضا وضع اليد على الفوارق بين الناس في عملية التذوق. بل يمكننا القول أن تدني سوية التذوق عند الانسان يمنعه من رؤية الجمال في الأمور المحيطة به، ومن هنا ذهب الناقد الانكليزي «وردز ورث» إلى أن مهمة الشاعر هي إزالة القناع عن الأشياء المألوفة.

إذا كان التذوق عملية مكتسبة، وكان له هذا التأثير في حياتنا اليومية، وكان يتعرض لانحرافات في بيئة مثل بيئتنا، فان الالتفات الى تنمية التذوق عند الطفل أمر بدهي، لأن مرحلته العمرية تعين على عملية الاكتساب، ولأن البيئة لم تؤثر فيه تأثيرا كبيرا بعد، ولأن تذوقه لم يدخل بعد مجال التأثير والممارسة في حياته اليومية. لهذه الأسباب مجتمعة نأمل أن يحتل أي أسلوب من أساليب اللقاء بين المشرف والطفل مكانة مرموقة في تنمية التذوق عند الطفل. على ألا نغفل عن أن اللقاء بين المشرف والطفل عملية تربية وجدانية تخضع لعوامل التخطيط والتوجيه وليس للمصادفة.

أحاول القول إن تنمية التذوق تقع على عاتق المشرف قبل الطفل بالدرجة الاولى. بالطبع لا أقصد أن يكون المشرف عالما وأديبا وفنانا حتى يكون قادرا على تنمية التذوق العلمي والأدبي والفني عند الطفل، وإنما أقصد وعيه بطرائق تنمية التذوق كي يستطيع الاتفاق على حيثيات العمل وأسلوبه مع رجل العلم أو الأدب أو الفن الذي يستقدمه ليلتقي الأطفال. لأن معرفة الهدف لاتكفي وحدها، إذ لابد من الطرائق التربوية التي تكفل تحقيق هذا الهدف، ولأن رجل العلم أو الأدب أو الفن قد يكون عالما أو أديبا أو فنانا ولكن معرفته بهذه الطرائق ليست شرطا لازباً. بتعبير آخر، فإن توضيح ماهية العمل للكبير الذي يلتقي الأطفال، وتهيئة الأطفال أنفسهم ليلتقوا الكبير، مهمة تقع على عاتق المشرف مهما يكن الشكل الذي اتخذه أسلوب اللقاء. وإلا فإن اللقاء سيكون عشوائيا كتلك الرحلة المدرسية التي تحدثنا عنها. فهي أسلوب من أساليب اللقاء بين الأطفال والمشرفين، ولكنها أسلوب لم يجر التخطيط له، وبالتالي ضاعت فرص ذهبية يستطيع الكبير فيها أن ينمي تذوق الاطفال بشكل غير مباشر بعيد عن القيود المدرسية النظامية، كما يستطيع الأطفال أنفسهم ممارسة تذوقهم بحرية أكبر من تلك التي تتيحها حصة العلوم أو الأدب أو الفن في المنهاج المدرسي.

أقترح على المشرف الالتفات الى الامور التالية:

١ ـ المعايشة والرؤية :

إذا رغب المشرف في تنمية التـذوق الفني فلا بد له من فسح المجال أمام الأطفال لمعايشة الآثار الفنية والعلمية ورؤيتها باستمرار، لأن المعايشة والرؤية المستمرة تقيمان صلة مابين الذات المدركة (الطفل) والموضوع المدرك (اللوحة أو التمثال أو الطبيعة . . .) . والأمر نفسه ينطبق على التذوق العلمي والأدبي . ومسوغ اقتراح هذه النقطة هو أن التذوق قدرة ذاتية لدى الفرد يستجيب بها للجمال ويحس به في أية صورة من صوره . وليس هناك شك في أن الاستجابة للمؤثرات الجمالية تتطلب وجود موضوع قادر على إثارة الحس الجمالي . ولا نريد ـ هنا ـ الخوض في المناقشة الخصبة حول معايير الحكم الجمالي على الموضوع المدرك، فنحن عاجزون عن ذلك ، ولكننا مؤمنون بأن إعادة التذوق الى أحاسيس الطفل وانفعالاته وقـدراته التخيلية، والى مقدرة الموضوع الجميل على إثارة هذه الأحاسيس والانفعالات، لاتكفي وحدها في تفسير عملية التذوق . لأن الأحاسيس الفردية يصعب قياسها، كما أنها أمور نسبية تختلف من شخص الى آخر ،بل تختلف في الشخص نفسه من حين لآخر[٤] . صحيح أن أصحاب وجهة النظر المثالية يقولون بهذه العوامل الذاتية، ولكنهم يتجاهلون أسـاس الجمال في الوجود الخارجي . والمتفق عليه تقريبا أن التذوق عملية واسعة متشعبة تتفاعل فيها مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية . وليس هناك أدنى شك في أن المعايشة والرؤية المستمرة عامل من عوامل تنمية التذوق، لأن مداومة رؤية الأشياء تؤدي إلى إعطاء الذهن فرصا أكبر في التصور والتخيل، تتألف منها حساسية معينة تصبح فيما بعد مقدرة على استحداث اللذة بالرؤية أو استطابة هذا دون ذاك[٥] . ولكن هذا وحده غير كاف .

٢ ـ العلاقة العضوية :

إذا رغب المشرف في تنمية تذوق الطفل في أي أمر علمي أو أدبي أو فني، فلابد له من الالتفات بشكل دائم إلى أن الأثر الجميل كل واحد لاينفصل جزء منه عن الآخر. تعالوا نتذكر من جديد الحي الذي زرناه بخيالنا، ونسترجع أن الجزئيات الموجودة فيه لم تتضمن التوافق والانسجام والتجاور . وفي المقابل فإن القصة الجميلة لاتصنعها لفظة أو جملة أو استعارة مكنية، وليس اللون وحده سر جمال اللوحة . إن موضوع القصة وأسلوبها وتعبيرها الصادق عن حاجة إنسانية، وتوافق أجزائها وتجاورها ووئامها، جعل من القصة قطعة نثرية جميلة . كذلك الامر في اللوحة . فاللون والخط والمساحة لايصنع واحد منها لوحة جميلة، إذ لابد من التكوين والإيقاع والاتزان . «معنى ذلك أن القطعة الفنية حينما تتكامل تجمع بين عوامل مختلفة في الوقت الواحد، وتؤلف بين هذه العوامل في وحدة متميزة لها طابعها الفريد

الجديد. إن التكامل هو الأصل في الخبرة الفنية، وهو لايتم عن طريق تأكيد ناحية على حساب إهمال أو إضعاف بقية النواحي»[٦].

٣ ـ فهم حاجات الطفل والإحساس بها :

في الرحلة التي قمنا بها لم نسأل التلاميذ عن المكان الذي يرغبون في الذهاب اليه. قد لا يلفت انتباههم المستوى الحضاري للمدينة التي ذهبوا اليها، وإنما يرغبون في أرض فضاء واسعة يلعبون فيها ويهزجون دون قيد أو شرط، دون أن يحملوا معهم صورة التلاميذ المهذبين جدا. أن علم نفس الطفل يخدم المشرف خدمات جلي، وبالتالي لابد لمن يتعامل مع الطفل من أن يفهمه أولا. لابد من أن يلتفت إلى أن حاجات الطفل تتغير بحسب سنه ونموه. كما أنه لابد من مراعاة الفروق الفردية. فطفلان في العاشرة قد يشبان مختلفين ولذلك تختلف حاجاتهما[٧]. ثم إنه لايكفي أن يفهم المشرف حاجات الطفل، إذ لابد له من الإحساس بها. فاذا فقد أحدنا القدرة على الاستمتاع بخرير المياه وحفيف الأوراق وهديل الحمام، فلا بد له ـ وقد أحس بهذا النقص ـ من أن يستدركه عند طفله، فالطفل يحتاج إلى الاستمتاع بخرير الماء، يحتاج إلى الطبيعة لأنها جميلة تعين على تنمية الأحاسيس الجمالية، يحتاج إلى إعمال أذنه وعينه لأن هاتين الحاستين ترتبطان ارتباطا وثيقا بإدراك الجمال[٨]. إذا لم يحس المشرف إحساسا حقيقيا بهذه الحاجة فانه غير قادر على فهم حاجات الطفل فهما دقيقا. لنتخيل أننا لانعرف «ماذا تعني الصداقة التي تقوم على أسس متكافئة. ولنتخيل أننا في يوم ما اكتشفنا روابط معينة تقوي بيننا وبين شخص آخر لم نكن قد شعرنا بها من قبل. واكتشفنا أيضا أننا نشترك في الميول نفسها، وأننا نستطع أن نعمل معا ونقوم بأشياء كثيرة ونحن متعاونون أكثر مما نقوم بها منفردين. إن هذه الاكتشافات أساسية لأنها لاتؤثر في حياتنا فقط بل في حياة الآخرين أيضا»[٩]. عندئذ يمكننا الإحساس بحاجة الطفل إلى الصداقة والمباشرة بتنميتها عنده. وقد آثرنا هذا المثل البعيد عن قضايا التذوق بغية توضيح أهمية إحساس المشرف بحاجات الطفل وليس فهمها وحسب.

٤ ـ التعبير :

يجب على المشرف الالتفات إلى أن تنمية التذوق لاتكتمل دون قيام الطفل بالتعبير عما تذوقه. ومسوغ طرح هذه النقطة أننا نتوقع بنتيجة هذه الممارسة تعديلا في السلوك الجمالي لدى الطفل، ونقصد بذلك الطابع التذوقي الذي يميز السلوك حينما يكون مهذبا.

ويستطيع المرء ملاحظة تعديل السلوك في العادات والاتجاهات التي اكتسبها الطفل، وفي غيرها مما تخلص منه وأصبح يألفه. «إن الفن في مجموعه ممارسة تدريبية تمكن الإنسان من إدراك العلاقات الجمالية في صورة أو تمثال أو معزوفة موسيقية أو نظم شعري أو نثري، بحيث يمكننا إدراك هذه العلاقات في سلوك الحياة اليومية: في الطعام والشراب، وفي الملبس والمأوى، وفي عمليات البيع والشراء، وفي تنظيم المدن والحدائق»[١٠]. إن التذوق من حيث هو عملية تربوية يعني تدريب الطفل على أن يستحسن ويستقبح، يفضل ويرفض، ويكون لديه معيار لتقويم سلوك الآخرين. فالشخص النامي ذوقيا يمكنه أن يحكم على أذواق الآخرين ويقوم سلوكهم من الناحية الجمالية[١١]. ولا يستطيع الطفل القيام بذلك مالم ندربه على ممارسة التذوق، أو على التعبير عن الأشياء التي تذوقها[١٢]. وإذا تركنا السلوك جانبا لننتقل الى نقطة تربوية أخرى، فإننا نجد أن ممارسة التعبير عن التذوق تدفع الطفل إلى الاندماج في الموضوع الذي يريد تذوقه، وهذا الاندماج يتضمن المعرفة. لهذا السبب يرتبط التذوق بالأشياء التي يتعلمها الطفل، لأن هذه الأشياء تنمي قدرته على التعبير السليم عن تذوقه، وتمكنه بالتدريج من اكتساب مهارة التعبير عن الأشياء التي يحس بها[١٣]. نقطة ثالثة نقف عندها حين نتذكر أن التعبير الذاتي الابتكاري عملية تربوية، لأن المعبر يعكس من خلال هذا التعبير شخصيته وطابعه، ويحصل على متعة حقيقية حين ينجح فيه.

٥ ـ التحديد :

لا يكفي أن يعبر الطفل عن تذوقه، بل لابد من أن يكون تعبيره ذا أحكام دقيقة. بمعنى أن يبعده المشرف عن العبارات العامة، والجمل الشائعة المشتركة التي يعوزها التحديد، من نحو التالي: هذه قصة جميلة، أو لوحة فنية رائعة، أو أعجبت بكلام الكاتب وأسلوبه. إن تدريب الطفل على التعبير الدقيق المحدد عملية تربوية تعود على عقل الطفل بالفائدة كما لا يخفى على أحد.

وبعد، فالأمور الخمسة المقترحة لاتنفي أن كل طفل مزود بنصيب من التذوق، نصيب ندعوه في العادة: ملكة التذوق أو الذوق[١٤] أو الحس الجمالي. إن لدى الطفل شيئا من هذه الملكة يهتدى به في تقويم العمل الفني أو الأدبي أو العلمي. وقد تتعرض هذه الملكة لانحرافات كثيرة أو تنمو نموا عشوائيا، ولكن من الأهمية بمكان تنميتها تنمية سليمة خارج المدرسة وداخلها، بوساطة أساليب اللقاء أو بوساطة المنهاج المدرسي. غير أن الأمور الخمسة لم تتطرق إلى ثلاثة أمور هامة:

الأمر الاول :

إننا نتحدث عن تنمية التذوق بوساطة اللقاء بين المشرف والطفل، ونعني بذلك تنمية تذوق مجموعة من الأطفال. وقد التفتت الأمور الخمسة الى الطفل الفرد، ورأت أن التذوق عملية ذاتية فردية، وأن التعبير عنها كذلك. فكيف نستطيع تنمية تذوق جماعة من الأطفال مادامت عملية التذوق ذاتية فردية، وما دمنا عاجزين عن أن نخصص لكل طفل كبيرا يلتقيه لينمي تذوقه؟ يقول طه حسين في الإجابة عن شيء شبيه بهذا الذي نتحدث عنه: «الذوق الذي يمكن الجمهور من أن يعجب بأثر فني أو يسخط عليه، يجب أن يكون مشتركا بين الناس ليدفع أيديهم الى التصفيق إن أعجبوا وأفواههم إلى الصفير إن سخطوا. وهو مشترك بالفعل، ولكن الغريب من أمره أنك مهما تلاحظ من اجتماع الناس على الإعجاب بأثر فني أو السخط عليه فلن توفق إذا طلبت الى كل واحد منهم أن يرد إعجابه أو سخطه الى تعليل يشتركون فيه. هم يعجبون معا ويسخطون معا، وكأنهم يعجبون أو يسخطون لسبب يشعرون به جميعا»[١٥]. هذه هي المشكلة الرئيسة. فنحن لانريد السبب الذي يدفع مجموعة من الأطفال إلى السخط أو الإعجاب، وإنما نريد من كل طفل أن يتذوق ثم يعلل تذوقه. لانريد التصفيق الجماعي أو الصفير النابع من السخط على حد تعبير طه حسين، وانما نريد العمل بهدوء على تنمية تذوق كل طفل لدينا، حتى إذا قطعنا في ذلك شوطا كنا نقترب في الوقت نفسه من عملية التذوق الجماعي. ولا أرى حلا لهذه المشكلة غير التقليل من عدد الأطفال الذين يلتقون كبيرا. لأن العدد المحدود يسمح للكبير بالالتفات الى كل طفل على حدة، كما يسمح للطفل بالتعبير عن رأيه وحكمه في الأشياء التي تجري المناقشة فيها.

الأمر الثاني :

لقد تحدثنا عن التذوق دون الإشارة الى الفوارق بين الأدب والفن والعلم. صحيح أن الفن هو كل تعبير عن معنى من معاني الحياة بأسلوب جميل صادق، سواء أكان هذا الأسلوب ملفوظا أم مكتوبا أم مسموعا أم مرئيا أم عملا من الأعمال. وقد يطلق الأدب «إطلاقا عاما على جميع ما صنف في أية لغة من الأبحاث العلمية والشؤون الثقافية. فهو بهذا المعنى كل ماأنتجته عقول العلماء، وأبدعته قرائح الكتاب والخطباء والشعراء والحكماء. وهذا المفهوم.للأدب هو الذي كان سائدا في المؤلفات العربية القديمة، حيث كان الأدب هو الأخذ من كل علم بطرف»[١٦]. هذا كله صحيح، ولكنه لايمنع من أن هناك فارقا واضحا بين جزئيات كل واحد من الأمور الثلاثة، ينبغي ألا يغفل المشرف عنه كي يصب

التذوق والأحكام الناتجة عنه في الشيء الجميل ذاته[١٧]، وهذا الشيء الجميل يخرج العلم من الموقف الحدسي لأنه يعتمد على الاستدلال والبرهنة والبحث العقلي[١٨]، ولكنه لايخرجه من عملية التذوق كليا. وفي تنمية التذوق الأدبي لالزوم لاستعمال المصطلحات البلاغية لأنها بعيدة عن أفهام الأطفال، إذ في الإمكان الالتفات الى بلاغة التعبير عن طريق الكلمات وأثرها في جلاء الفكرة أو تقوية المعنى، أو في توفيرها أية ناحية من نواحي الجمال اللفظي أو المعنوي. والمعروف أن الجمال في النص الأدبي غير مقصور على هذه الامور، فهناك أشياء أخرى كثيرة من نحو تصرف الأديب في اختيار ألفاظه، أو إيثاره التعبير بالفكرة في موطن وبالمعرفة في موطن آخر، أو استعمال أداة عوضا عن أخرى، أو تقديم كلمة على كلمة، وما الى ذلك. وفي الرسم هناك التكوين والتجريد والتحريف والتكرار والخط واللون والمنظور، وما إلى ذلك مما يعلمه الكبير المختص الذي يلتقى الأطفال.

الأمر الثالث :

تعالوا نسترجع للمرة الاخيرة الحي الذي زرناه بخيالنا. أنتم تذكرون أنه حي غير جميل، ومن المتوقع أن تؤثر رؤيته المستمرة في أذواق سكانه. ولكن، أليس وجوده ضروريا؟ أعتقد أنه لابد من الشيء غير الجميل حتى يتضح جمال الجميل. بمعنى أن المشرف يجب أن يلتفت الى أن الحس الجمالي مزدوج الاتجاه، بحيث لايستطيع الانسان اكتشاف مواقع الجمال إلا إذا تلمس غير الجمال. وأنا موقن أن القارىء لو ذهب الآن إلى بستان لأحس بجماله أكثر بكثير مما يحس به البستاني الذي يعيش فيه. بل إنني اتوقع أن ينفر الانسان الذي يعيش في وسط جميل لأنه لايجد مجالا للمقارنة بين مكانه الجميل ومكان آخر قبيح أو دونه في الجمال. وهناك من يقول إن العين ترى بشكل طبيعي عادي الأمور الجميلة وغير الجميلة، ومن واجبنا إذا أردنا تنمية التذوق الالتفات الى جعل الحس الجمالي طبيعيا مثل العين، ما دامت هذه الأداة وسيلته الهامة[١٩]. ليس المقصود هنا ترك الطفل يعايش الأشياء الجميلة وغير الجميلة على حد سواء، وإنما المقصود أن جمال النص الأدبي يتضح حين نقارنه بنص آخر غير جميل، وأن جمال لوحة فنية يبدو أوضح حين نقارنها بلوحة اخرى لاتصل في جمالها إليها.

أخيرا ، هذان مثالان صغيران نوضح بهما ما حاولنا قوله في الصفحات السابقة.

١ ـ في قصيدة البحتري التي مدح بها الهيثم الفنوي بيت معروف لدينا جميعا هو:

أتـاك الربيع الطلق يختال ضاحكا . من الحسـن حتـى كاد أن يتـكلما

أرى في خيالي أن المشرف استقدم أديبا ليلتقي الأطفال بهدف تنمية تذوقهم الأدبي. وأنه اتفق معه على الهدف من اللقاء بالأطفال، والأمور التي يجب الاهتمام بها. وقد اختار الأديب قراءة نص من التراث الشعري. وكان هدفه الخفي تحقيق التواصل الأدبي والوجداني بين الأطفال وصاحب النص. أتخيل الأديب يقيم مناقشة حرة مع الأطفال موضوعها فصل الربيع، وغرضها إثارتهم وإعدادهم نفسيا لتقبل القصيدة. لا أريد الاستمرار في الحديث عن الجزئيات التي يقوم بها الأديب قبل قراءة المختار من القصيدة عليهم، لأنني أرغب في الانتقال الى عملية التذوق مباشرة، وأجعلها مقصورة على البيت المذكور وحده. وهنا أرى أن يناقشهم في البيت مستعينا بالأسئلة التالية:

السؤال	الإجابة المحتمل ورودها من الطفل
١ ـ عن أي شيء يتحدث البيت؟	عن الربيع
٢ ـ كيف أتى الربيع ؟	أتى الربيع طلقا يختال ضاحكا
٣ ـ من منكم يستبدل بأتاك فعلا آخر؟	قدم
٤ ـ من يقرأ لي البيت بعد أن يستبدل بأتاك فعل قدم؟	قدم الربيع الطلق يختال ضاحكا.
٥ ـ هل تغير معنى الجملة حين وضعنا «قدم» عوضا من «أتاك »؟	لم يتغير كثيرا.
٦ ـ إذا ترك لك أمر انتقاء فعل من الفعلين فأيهما تختار ؟	أتاك
٧ ـ لماذا ؟	لأن «قدم » ليست بمعنى «أتاك» تماما
٨ ـ بم يختلف فعل «أتاك» عن فعل «قدم»؟	وجود الكاف.
٩ ـ ما اسم هذه الكاف؟	كاف الخطاب.
١٠ ـ من يخاطب بها ؟	صديقه.
١١ ـ لماذا يخاطب صديقه ؟	-----
١٢ ـ إذا أردت الذهاب الى البستان فهل تفضل أن تذهب وحدك أو تأخذ صديقك معك؟	آخذ صديقي معي .
١٣ ـ لمـــاذا ؟	لنستمتع بالمناظر ونلهو ونلعب.
١٤ ـ لماذا لاتستمتع بالمناظر وحدك؟	إذا كان صديقي معي أستمتع أكثر لأنني أحبه أيضا.
١٥ ـ هل تعرفون لماذا أستعمل الشاعر كاف الخطاب	لأنه فرح بالربيع وأراد أن يستمتع صديقه معه به.

١٦ ـ مامعنى قوله : أتاك الربيع الطلق؟	أتاك الربيع المتحرر.
١٧ ـ معنى «الطلق» إذن المتحرر.	نعم
١٨ ـ تعالوا نضع «الحر» عوضا من «الطلق» اذن.	أتاك الربيع الحر .
١٩ ـ هل بقي المعنى السابق نفسه؟	تغير.
٢٠ ـ لماذا ؟	لأن الطلق أجمل من الحر.
٢١ ـ إذا أردت أن تختار كلمة يكون معناها ضد «الحر» فماذا تختار؟	عبـد .
٢٢ ـ هل تختار «عبد» ضد «طلق» أيضا؟	لا .
٢٣ ـ لماذا ؟	لأن «الطلق» معناها غير مقيد، ولكنها لاتعني «العبد».
٢٤ ـ تلاحظون اذن ان الشاعر اختار كلمة دقيقة لانستطيع وضع غيرها مكانها.	
٢٥ ـــــ	

لا أريد الاستمرار في الحديث عن تذوق البيت، ففي مقدور الأديب سؤالهم عن معنى «أتاك الربيع الطلق » بعد الجزئيات، وسؤالهم عن معنى «يختال» ثم إبدال الكلمة بـ «يتبختر». وهل يضحك الربيع؟ ومن يضحك إذن؟ ولماذا جعل الربيع يشبه الإنسان؟ ولماذا يضحك؟ ومعنى الحسن والفارق بينه وبين الجمال. ومعنى «كاد» ولماذا لم يتكلم ، وأسئلة اخرى كثيرة تجعلهم يتذوقون البيت من خلالها. على ألا يتوقف عند الاستعارة المكنية في «الـربيع» أو التصريحية في «يختـال»، لأن الأطفـال لايعـون هذه المصـطلحـات البلاغية ولايهمهم الحديث عنها. ويمكن ان نلاحظ أن الربيع شيء مقبول عند الطفل، والحديث عنه هين لين مقبول. وأن الطفل مارس التعبير وإطلاق الأحكام، وجهد الأديب في تعويده الدقة والاستماع له. ومن الملاحظ أن المناقشة السابقة تجعل الطفل يسير سير الشاعر في فهم أبياته، بمعنى أن الطفل يتابع عاطفة الشاعر ويحس بها، فيبادله شعورا بشعور، تبعا لفهمه العميق لما كتبه ولمشاركته الواسعة في سير جمال المبنى والمعنى.

٢ ـ استقدم المشرف في هذا المثال خطاطا ليلتقي الأطفال، وتم الاتفاق معه بمثل ما تم مع الأديب السابق. وقد اصطحب الخطاط معه عدة لوحات ذوات زخارف، في كل واحدة منها «بسم الله الرحمن الرحيم». على ان تكون الأولى مكتوبة بالخط الكوفي، والثانية بالرقعي، والثالثة بالنسخي، والرابعة بالثلث، وهكذا. . من المعروف أن النبوغ في الخط

يدل على عقل متزن، وسمو في الفن، وتفرد في الابتكار والاختراع، .وأن هدفنا من التقاء الكبير الأطفال هو تدريبهم على الانتباه الدقيق، والملاحظة العميقة، وتعليمهم النظام والانسجام والتنسيق وحسن الترتيب والنظافة والتأني لبلوغ الكمال. لهذا كله أرى أن يلفت انتباههم عن طريق الاسئلة الى اللوحة إذا خلت البسملة من الزخرفة وإذا وجدت فيها، وفي أي مكان يشاهدون مثل هذه الزخرفة، والى اللون الذي طليت به اللوحة. ثم إلى الانسجام بين الزخرفة والخط واللون. ثم الخطوط مستقيمة ومعوجة، قصيرة وطويلة ومدورة [٢٠]. لماذا كانت الخطوط ذات طول واحد في السطر الواحد؟ لو كان أحدها طويلا والآخر قصيرا أو مدورا فماذا ينتج؟ في اللوحة الثانية اختلفت كتابية السين، هنا لها رؤوس صغيرة في البداية وهناك ليس لها رؤوس. في الخط النسخي نضع للسين رؤوسا، وفي الرقعي لا نضع لها رؤوسا، ارسم سينا رقعية وأخرى نسخية. وهكذا يمكن أن يكتب لهم حرفا موضحا جزئيات حركة اليد في أثناء رسم الحرف، ثم يطلب منهم أن يقلدوه مستعينين بخطوط رأسية أو أفقية أو مقوسة لضبط أجزاء الحرف وتحديد اتجاهاته وأبعاده لتيسير محاكاته عليهم. وهكذا. . .

إن تنمية التذوق عملية شاقة عسيرة ولكنها ممكنة. ولعل أهميتها تكمن في أن الطفولة مرحلة اكتساب العادات والمهارات، فاذا فات الطفل اكتسابها صعب عليه استدراكها حين يكبر.

الهوامش والإحـالات

(١) : تضم مجموعة القيم الترويحية القيم التالية: الخبرة الجديدة ـ الإثارة ـ الجمال ـ المرح ـ التعبير الذاتي المبدع. انظر ص ٥٦ من: الهيتي، خلف نصار محيسن ـ القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية ـ وزارة االثقافة والفنون ـ بغداد ١٩٧٨.

(٢) : انظر ص ٢٥٦ ومابعد من: البسيوني، د. محمود ـ الثقافة الفنية والتربية ـ دار المعارف ـ القاهرة ١٩٦٥.

(٣) : انظر ص ٤٤ من: الديدي، د. عبد الفتاح ـ فلسفة الجمال ـ دار المعارف ـ القاهرة ١٩٧٨. هذا، ويشير الديدي الى ان الحس الجمالي يضم معنى البصيرة في حواسنا وأحكامنا، ويعبر عن نشاط محدد، ويشير بالتالي الى ملكة مميزة الى حد ما في إدراك نسق معين في الأشياء هو النسق الجمالي. انظر ص ٤٥.

(٤) : انظر ص ٨٦ من : يونس، سعيد عيد ـ معايير الحكم الجمالي ـ مجلة الثقافة العربية (ليبية) ـ س ٥ ـ ع ٣ ـ آذار ١٩٧٨.

(٥) : انظر ص ٤٧ من : فلسفة الجمال للديدي.

(٦) : انظر ص ٢٦٧ ـ ٢٦٨ من : الثقافة الفنية والتربية للبسيوني.

(٧) : انظر ص ٥٨ من : لونيفلد، فكتور ـ طفلك وفنه (ترجمة: سامي علي الجمال) ـ سلسلة الألف كتاب ٣٧٥ ـ مكتبة الآداب ـ القاهرة ١٩٦٦.

(٨) : يقول بشار بن برد: «والأذن تعشق قبل العين أحيانا». ولعله يقصد هذا الذي نقوله عن أهمية حاسة السمع في تكوين المشاهد في المخيلة، كأن المرء يراها بعينه. وقد قيل أيضا إن الأذن ترى.

(٩) : انظر ٢٠٧ ـ ٢٠٨ من : طفلك وفنه للونيفلد.

(١٠) : انظر ص ١٣٣ من: الثقافة الفنية والتربية للبسيوني.

(١١) : المرجع السابق نفسه ـ ص ١٣٤.

(١٢) : انظر : البسيوني، د. محمود ـ طرق تعليم الفنون ـ دار المعارف ـ القاهرة ١٩٦٢.

(١٣) : لتفصيل الحديث عن التعبير الذاتي من وجهة نظر علم الجمال، يستطيع المرء مراجعة فلسفة الجمال للديدي ـ ص ٣٨.

(١٤) : يأسف المرء هنا لاقتصار الموسوعة العربية الميسرة في تفسير «الذوق» على المعنى المادي له وحسب، وإغفالها المعنى الوجداني. انظر الموسوعة العربية الميسرة ـ دار الشعب ـ القاهرة ـ ص ٨٤٨. وراجع لتفصيل قضية الذوق والتذوق: ص ٢٧٣ من: ابراهيم، عبد العليم ـ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ـ دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٩) ١٩٧٦.

(١٥) : انظر ص ٤٧ ـ ٤٨ من: حسين ، د. طه ـ أحاديث ـ دار العلم للملايين ـ بيروت (الطـ ٧) ١٩٧٨.

(١٦) : انظر ص ١٨٣ من : الركابي، د. جودة ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ دار الفكر ـ دمشق ١٩٧٣ .

(١٧) : يرى الدكتور عبد الفتاح الديدي أن مشكلة فلسفة الجمال الرئيسة كامنة في أن الفلاسفة اعتادوا أن ينظروا اليها من وجهة نظر اجتماعية أو نفسية أو فلسفية أو معرفية أو عقائدية، أو مايتحكم في الإحساس الجمالي حولها من قوانين الغريزة والوراثة أو الخير والشر. ونسي هؤلاء جميعا أن يربطوا الكلام في الجمال بالشيء الجميل ذاته، سواء أكان مظهرا من مظاهر الطبيعة أم كان من خلق الانسان المبدع في مجال الفنون والآداب وفي مجال الحرف والمصنوعات والأشياء الملموسة العملية . انظر فلسفة الجمال ـ ص ٥ ـ ٦ .

(١٨) : انظر ص ١١٩ من: إبراهيم، د. زكريا ـ مشكلة الفن ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ـ د. ت .

(١٩) : انظر ص ٤٥ من: فلسفة الجمال للديدي .

(٢٠) : انظر ص ٢١٠ من : الدهان، د. سامي ـ المرجع في تدريس اللغة العربية ـ مكتبة أطلس ـ دمشق ١٩٦٣ .

الفصل الخامس

تنمية أسس البحث الثقافي

يحتاج البحث، سواء أكان أدبيا أم تاريخيا أم علميا، إلى نضج عقلي واستقرار نفسي وثقافة وافرة. إلا أن الطفل لا يملك هذه الأشياء على نحو سليم، ولا يسمح عمره العقلي والزمني بالتحلي بها والعمل بوحي منها. ولو دققنا في صفات الباحث وطبيعة البحث لقلنا دون تردد إن الطفل لايستطيع بأية حال أن يصبح باحثا، وليس في مقدوره كتابة بحث علمي أو أدبي. هذا كله صحيح، لكن صحته نسبية. إذ أن التدريب السليم قادر على أن يغرس في الطفل صفات الباحث الرئيسة، ويجعله يتعرف البحث ومراحل إعداده وكتابته، حتى إذا كبر كان لديه الأساس الذي يحفزه على متابعة العمل. وبتعبير آخر فإن المرء لايطلب من مراكز النشاطات، التي يمارس الطفل فيها هواياته، تزويد الوطن العربي بباحثين مؤهلين، ينتجون بحوثا ذات أفكار مبتكرة، أو يأتون بنظريات جديدة. وإنما ينتظر من هذه المراكز تزويد الأطفال المتفوقين بأسس البحث وطرائق إعداده وكتابته، وإكسابهم عاداته وقيمه. فالطفل، سواء أكان متفوقا أم موهوبا، قادر على فهم هذه الأسس وتطبيقها في حدود إمكاناته العقلية والثقافية. بل إن الطفل الذي يتلقى تدريبا مبكرا على أسس البحث هو البداية الحقيقية لإعداد الباحثين الجادين في وطن تقف مدارسه دون الاهتمام بقيم البحث وعاداته. ولا نغالي إذا قلنا إن باحثينا الجادين لم يتخرجوا في أية جامعة وإن كانوا يحملون شهادات جامعية عالية. لأن البحث عمل ذاتي، ومران طويل بعد تعرف الأسس والأصول. ومن الخير ألا يبدأ الانسان مرحلة التعرف بعد تخرجه في الجامعة، وأن يملك منذ بداياته الأولى الصفات التي تؤهله للبحث.

إن التدريب على البحث في مراكز النشاطات يخدم الطفل، لأنه يسمح له بتعرف ميوله واتجاهاته، ويشجعه على تنميتها، ويدفعه في طريق الإفادة منها في تحصيله العلمي داخل المدرسة وخارجها. إضافة إلى أن التدريب يستجيب لحاجات الأطفال المتفوقين والموهوبين، ويلبي رغباتهم، وينمي شخصياتهم، ويجعل حياتهم سعيدة بعيدة عن الاضطرابات النفسية التي تنجم عن الفارق بين مستوى الذكاء عندهم ومعطيات البيئة التي يعيشون فيها. وربما كان الأمر الأخير هاما جدا، إذ أن معدل التحصيل عند الأطفال المتفوقين أعلى بكثير من معدل التحصيل عند أقرانهم العاديين. وهم ـ في العادة ـ مضطرون إلى الدراسة في صفوف تنخفض عن مستواهم. وقد نص مارتين هربرت في كتابه «مشكلات

الطفولة» على أن ذلك يثير لدى هؤلاء الأطفال المتفوقين بعض المشكلات الانفعالية الناتجة عن السأم وفقدان الباعث. فهم يتسمون بميول متنوعة، واهتمامات كثيرة. يتعلمون القراءة بسهولة، ويستفيدون منها في قراءة كتب تشبع نهمهم إلى معرفة العالم. وباختصار، فالطفل المتفوق يتحلى بصفات خلقية وسمات عقلية وشخصية واجتماعية عالية لايتحلى بها أقرانه، مما يسمح له بتعرف أسس البحث ومراحله، ويعينه على تنفيذ الموضوعات التي يطرحها المشرف عليه. ولو قيل ـ هنا ـ إن مراكز النشاطات غير مقصورة على الأطفال المتفوقين والموهوبين، وإنما هي عامة يدخلها الأطفال العاديون ليمارسوا فيها نشاطات يرغبون فيها... لما اختلف الأمر كثيرا. فأسس البحث ماهي الا مجموعة من القيم كالصدق والأمانة والإخلاص والنزاهة وحب الحقيقة والعمل، ومجموعة من الصفات الإيجابية في الشخصية كالتعاون والصبر والدقة واحترام آراء الآخرين وكتاباتهم والبعد عن التحيز والميل العاطفي، والاعتماد على العقل والتجربة، وما الى ذلك من أمور تجاهد التربية في سبيل تزويد الإنسان بها. وفي مقدور مراكز النشاطات تدريب الأطفال عليها، وإكسابهم إياها، وإن فاتهم بعد ذلك الاستمرار فيها ومتابعتها فلن يفوتهم اكتساب عاداتها وقيمها إضافة الى أمر هام جدا هو أن الطفل العادي اذا عومل على أنه متفوق ازداد تحصيله كثيرا وبذل جهده للمحافظة على الصفة التي أطلقها المشرف عليه.

المشرف والبحث :

إذا لم يكن المشرف قادرا على التحلي بصفات الباحث فان تدريبه الأطفال لن يكون مجديا. وإذا لم يكن يحمل شيئا من الثقافة يسمح له بمعرفة واقع البحوث في بيئته، فانه لن يتمكن من تقييم البحوث التي يكتبها الأطفال وتقويمها تقويما سليما يجعلها ذات فائدة. وإذا كان فاقد الشيء لايعطيه فانه من السخف أن يتولى مشرف تدريب الأطفال على البحث وهو بعيد عن القراءة والمتابعة، يفتقر الى الوعي بأهمية البحوث في تنمية شخصية الطفل ونهضة الوطن. إضافة الى معرفة جزئيات البحث ومراحله وخلفياته وطرائق التدريب عليه. وفي الحالات كلها يجب أن تكون مراكز النشاطات ميدانا لتدريب الأطفال. إلا أن ذلك لايتحقق إذا لم تكن علاقة المشرف بالبحث وثيقة. ومن الدلالات على هذه العلاقة الوثيقة أن يكون المشرف قادرا على تبسيط العمل وتحبيب الأطفال به، والابتعاد عن المبالغة في أثناء مواجهة الصعوبات والمشكلات، ومحاولة التخفيف منها وإيجاد الحلول الملائمة لها. ثم إن التحلي بالروح العلمية أكثر الدلالات أهمية. فالمشرف الذي يحاول إقناع الأطفال برأيه الخاص بعيد عن هذه الروح. وهو بعيد عنها أيضا إذا وقف من البحوث موقفا أخلاقيا أو

سياسيا لأن الحقائق الأدبية والفنية احتمالية، والحقائق التاريخية نسبية غير مطلقة. فاذا دفع الطفل الى حقيقة معينة ترضي الاتجاه السياسي للمشرف، أو تستضيء بمواقفه الأخلاقية، كانت الروح العلمية بعيدة عن المشرف والطفل والبحث في آن معا. ليست هناك حقيقة مطلقة في الآداب والعلوم والفنون ، ومن الواجب ألا ندفع الأطفال الى الاعتقاد بذلك، يقودنا موقف سياسي أو أخلاقي. فالحقيقة لاتتألق اذا لم يعمل الطفل طويلا قبل الوصول اليها، ولا تساوي شيئا اذا آمن الطفل أنها مطلقة لايدخلها الشك ولا يعتريها النقصان .

قد يقال، بعد ذلك، إن الشروط الواجب توفرها في المشرف الذي أنيطت به مهمة تدريب الأطفال على البحث قاسية جدا. وهذا صحيح لأن المشرف قدوة الطفل ومرجعه في شؤون البحث فاذا جرب عليه الكذب، أو الجبن العلمي ، أو التحيز، أو الافتقار الى ملكة النقد، غدا قدوة سيئة، ومرجعا غير ذي قيمة. ومن الخير ألا يتدرب الأطفال على البحث إذا خلت البيئة من مشرف يعي عمله.

أهـداف البحـث :

الأهداف العامة للبحث واحدة لاتتغير مهما يختلف نوع البحث ومادته. فالباحث الأدبي يرغب دوما في الوصول الى الحقائق الأدبية، ويعلم علم اليقين أن الحقيقة في الأدب احتمالية تابعة لدقة الباحث في الاستقراء والاستنباط والتحليل والتذوق. ومن الطبيعي في الأدب أن يصل باحثان في موضوع واحد الى حقيقتين مختلفتين تصح كل منهما ضمن حدود البحث وفرضياته. وأمر الباحث التاريخي غير بعيد عن هذا الأمر فهو يسعى الى الحقيقة التاريخية، ويعلم علم اليقين أن الحقيقة في التاريخ نسبية غير مطلقة، تصدق ضمن حدود البحث وفرضياته، وتتبع دقة الباحث وجرأته ونزاهته . ولا يقرر المرء حكما عاما إذا قال إن الباحث ليس أكثر من رجل يملك قيم البحث ، وهي قيم مكتسبة تستطيع التربية غرسها في الأطفال والكبار. ومن البدهي ألا يكون لهذه القيم وجود حقيقي إذا لم تكن هناك بحوث علمية وأدبية يقوم الباحث باعدادها. فإذا رغبنا في أن ندرب الأطفال على البحث الأدبي والتاريخي، فإن رغبتنا تعني تدريبهم على أن يكتسبوا قيم البحث الأدبي والتاريخي وصفات الباحث في هذين النوعين، والمعارف المتعلقة بهما.

إلا أن الأهداف لا تكون محددة إذا لم تكن واضحة، قابلة للتطبيق، ملائمة مستوى الأطفال، صالحة للملاحظة والتقويم والقياس. ونحن، هنا، نستضيء بالأهداف السلوكية، على أن تكون بعيدة التحقق غير قريبة كما هي الحال في الأهداف السلوكية داخل

الحصص المدرسية. وهذا يعني أن نغرس في الأطفال قيما معينة طوال شهور من التدريب، ولا نكتفي بطرحها خلال ساعات قليلة محددة. فالتذوق، مثلا، قيمة جمالية لايتحلى الطفل بها من خلال تحليل لوحة فنية واحدة، أو صورة بلاغية، ولكنه يتحلى بها إذا استمر في التحليل والمناقشة أشهرا ستة أو ثمانية. بل أنه لايتحلى بها على الوجه السليم خلال هذه الأشهر، لأنها قيمة تنمو بنمو الحس الجمالي والنقدي. ولا فرق في ذلك بين الفنون والعلوم والآداب. إذ أن الباحث الحق يحتاج الى التذوق والتحليل والنقد ليصل إلى حقائق موضوع معين. وقد نص المؤرخ الدكتور حسن عثمان في كتابه «منهج البحث التاريخي» على أن الراغب في كتابة التاريخ لابد له «من أن يتذوق الشعر لكي يفهم ملكة الخلق والابتكار. ويلزمه أن يقرأ شيئا من القصص الأدبي لكي يتعلم فن عرض الموضوع، وإبراز الحوادث الهامة، وبحث الشخصيات الأساسية والثانوية، ووضع التفاصيل والجزئيات في المكان الملائم، وإحكام الاطار العام للموضوع الذي يدرسه، وإثارة انتباه القارىء، وجعله قادرا على استيعاب ما يقدم اليه وتذوقه. ويحسن بدارس التاريخ كذلك أن يلم بشيء من مذاهب النقد الأدبي. إذ أن دراسة حياة الأدباء، وتحليل آثارهم وتذوقها، ونقدها من ناحية اللفظ والموضوع والمعنى تقدم للمؤرخ ذخيرة قيمة تعينه في دراسته التاريخية(ص ٤٠)».

غير أن اشتراك الباحثين في قيم واحدة لايعني أن أحدهم قادر على أداء عمل الآخر، لأن طبيعة الآداب تختلف عن طبيعة العلوم والفنون. ومن واجبنا في أثناء تحديد الأهداف الالتفات الى اختلاف طبيعة الباحثين والبحوث، مما يفرض علينا حديثا ذا شقين، يتناول الأول الأهداف العامة للبحث، ويلتفت الثاني إلى الأهداف الخاصة التي ينفرد بها كل نوع من أنواع البحث، وبخاصة البحث الأدبي والتاريخي، لأن أمثلتنا ستكون مقصورة عليهما. ثم إن الأهداف لاتكون واضحة إذا غفلنا عن شيء هام، هو أننا ندرب الأطفال لا الكبار. بمعنى أن أهداف البحث واحدة لا تتغير سواء أكانت للكبار أم للأطفال، ولكن إمكانات الطفل تختلف عن إمكانات الراشد، مما يفرض علينا نوعا من تبسيط الأهداف. من ذلك، مثلا، أن البحث لايسمى بحثا إذا لم يصل الباحث الى أفكار جديدة أو نظرية مبتكرة. ومن السخف أن نطالب الطفل بذلك، لأن مرحلته العمرية وثقافته المحدودة لاتسمحان له بالوصول إلى استنتاجات أدبية أو تاريخية لم يصل اليها الباحثون قبله. ومن تبسيط الأهداف حذف هذا الشرط من شروط البحث في أثناء تنمية أسس البحث عند الطفل في مراكز النشاطات، والاكتفاء بقيم البحث ومراحل إعداده وكتابته. ولسنا بدعا في ذلك، إذ أن الباحثين في الفنون والآداب والعلوم ينصون صراحة على أن الباحث المبتدىء يجب أن ينفذ تمريناته الأولى على بحوث مطروقة، سبق لكثير من الباحثين معالجتها والكتابة فيها. على أن

يتدرج المبتدىء بعد ذلك إلى أن يصل إلى موضوع غير مطروق. ومن البدهي القول إن مراكز النشاطات تضم باحثين مبتدئين حديثي عهد بالبحوث وطرائق إعدادها، ويجب أن يعامل هؤلاء بشيء غير قليل من الرفق.

أ ـ الأهداف العامة للبحث :

- أن يتدرب الطفل على الأمانة من خلال تحديده مصادر الأفكار التي يستخدمها في بحثه، وتدوينه المعلومات التالية عنها: اسم المؤلف ـ عنوان الكتاب ـ الناشر ـ الطبعة ـ رقم الصفحة.
- أن يتصل الطفل بمصادر الأفكار الاصيلة والثانوية، ويتمكن من مراجعتها واستخدام معلوماتها وأفكارها.
- أن يتمكن الطفل من استخدام البطاقات، وتنظيمها وترتيبها ترتيبا موضوعيا.
- أن يستخدم الطفل المتن لأفكار البحث ومعلوماته، والهوامش لتوضيح مايتصل بها.
- أن يتدرب الطفل على الإحاطة بالبيئة الزمانية والمكانية للبحث قبل المباشرة في معالجة موضوعه.
- أن يتمكن الطفل من التحليل والمناقشة في أثناء العمل الفردي والجماعي.
- ألا يصدق الطفل كل شيء مكتوب أو مسموع قبل محاكمته والتثبت من صحته.
- أن يتدرب الطفل على الإيجاز والتركيز.
- أن يبتعد الطفل عن الانسياق وراء عواطفه ورغباته.
- أن يحسن الطفل تنسيق مواد البحث، ويتمكن من الاستقراء والاستنباط.
- أن يعرض الطفل موضوعه بأسلوب سليم واضح مرتب الأفكار.
- أن يتحلى الطفل بالصبر والتواضع، ويبتعد عن المجاملة والغرور.

ب ـ الاهداف الخاصة للبحث الادبي :

- أن يتزود الطفل بمعارف عامة عن الأجناس الأدبية التي عرفها الأدب العربي قديما وحديثا.
- أن يتذوق الطفل الأدب، ويعتاد المناقشة الادبية.
- أن يتدرب الطفل على اختيار موضوعات أدبية.
- أن يحسن الطفل ترتيب أفكاره وتنسيقها.

- أن يتمكن الطفل من طريقة الاستقراء الأدبي.
- أن يتدرب الطفل على مراجعة المعجمات وكتب التراجم والمصادر الأدبية الأصيلة.
- أن يتقن الطفل عرض أفكاره، وتقسيم موضوعه، واستخدام علامات الترقيم.

جـ - الأهداف الخاصة للبحث التاريخي :

- أن يتزود الطفل بمعارف تاريخية عامة عن العصور الماضية.
- أن يلتزم الطفل الفاصل الزمني (خمسون سنة) المحدد لاختيار الموضوع التاريخي.
- أن يتدرب الطفل على مراجعة قوائم المراجع والمصادر والكتب التاريخية.
- أن يتدرب الطفل على نقد الحقائق التاريخية من الداخل.
- أن يتدرب الطفل على التعليل التاريخي، وطرائق إثبات الحقائق التاريخية.
- أن يتحلى الطفل بالشجاعة والأمانة، ويبتعد عن إخفاء الحقائق التاريخية أو انتحالها أو تعديلها بما يناسب أهواءه.
- أن يلتزم الطفل صيغ الاحتمال، ويبتعد عن تعميم الأحكام.

صفات الباحث واختيار البحث :

لاتخرج صفات الباحث في حدودها العامة عن قيم البحث التي أشرنا اليها في أثناء الحديث عن الأهداف، وإن كانت هناك معارف وقدرات ومهارات توضح القيم وتنقلها الى الميدان التطبيقي. ومن المفيد القول إن القيم وحدها لاتنهض بأعباء البحث. فالأمانة العلمية - مثلا - قيمة يجب أن يتحلى الباحث بها إذا رغب في أن يكون باحثا حقيقيا. غير أن توفر الأمانة العلمية عند الباحث لايعني أنه قادر على كتابة أي بحث مالم يملك القدرة على الاستقراء والاستنباط. كما أن الحديث عن صفات الباحث لايعني مطالبة الأطفال بالتحلي بهذه الصفات قبل دخولهم مراكز النشاطات وشروعهم في إعداد البحوث والدراسات. وإنما يعني أن الأطفال يدخلون مراكز النشاطات ليتلقوا تدريبا على كتابة البحوث وإعدادها. ويشمل هذا التدريب تعريفهم بصفات الباحث وغرسها فيهم من خلال ممارستهم إعداد البحوث. وفي الحالات كلها يتخرج في مراكز النشاطات باحثون مبتدئون، ولا يتخرج فيها باحثون قادرون على توليد الأفكار وابتكار النظريات. ولهذا السبب لن تحيط النقاط التالية بصفات الباحث من الكبار، لأنها تلائم الأطفال وحدهم، وإن كانت في الوقت نفسه صفات رئيسة لأي باحث سواء أكان كبيرا أم صغيرا.

أ ـ الثقافة العامة في العلوم والفنون والآداب.
بـ ـ معرفة أسس البحث ومراحل إعداده.
جـ ـ الأمانة العلمية.
د ـ القدرة على الاستقراء والاستنباط.
هـ ـ توفر ملكة النقد والتذوق والتحليل.
و ـ الجرأة العلمية والبعد عن التحيز.
ز ـ القدرة على العرض والأداء بأسلوب سليم.
ح ـ القدرة على تتبع المصادر والمراجع.
ط ـ التواضع وحب العلم والرغبة في الوصول الى الحقائق.

أما اختيار البحث الملائم للطفل فأمر ذو حساسية خاصة. لأن خطأ الاختيار ينجم عنه عزوف الطفل عن المتابعة. فقد يظن أن قدراته دون العمل، فينصرف عنه ولا يعود اليه. كما أن اختيار البحث الشائك في البداية يجعل الطفل يواجه صعوبة كبيرة تصدمه وتضعف عزيمته وتدفعه الى التردد. ولهذا كله يجب أن يواجه الطفل فى بدايات تدريبه على البحث خبرات سارة. وبتعبير آخر، يجب ان تكون الأعمال الاولى التي يكلف بها سهلة، لايحتاج أداؤها الى عناء كبير، على أن يكون هناك تدرج في الصعوبات حتى يصل الطفل الى مرحلة الاعتماد على نفسه. فالتمرينات الأولى المعينة على البحث أسهل من جمع المعلومات، والبحث عن معلومات في كتاب معين أسهل من تكليف الطفل البحث عن المعلومات نفسها دون أي تحديد للكتب التي تضمها. وإذا وافقنا على أن الوصول الى الابتكار في البحث أمر فوق طاقة الطفل، فقد نطالب المشرف أن يشجع الأطفال على اختيار بحوث أشبعت دراسة وتمحيصا، ويجعلهم يبتعدون عن الموضوعات التي خف إقبال الدارسين عليها. على أن اختيار بحث مدروس لايعني أن عملية الاختيار نفذت تنفيذا سليما، إذ أن هناك بحوثا مدروسة لاتلائم الأطفال، كالغزل الحسي عند عمر بن أبي ربيعة. فهو بحث مدروس، ولكنه بعيد عن عالم الأطفال، شأنه في ذلك شأن النزعة القبلية في العصر الأموي. لهذا كله نقترح الشروط التالية لاختيار البحث:

أ ـ أن يلائم البحث مستوى أطفال المرحلة المتأخرة.
بـ ـ أن تكون مصادر البحث ومراجعه وافرة في المكتبات العامة والسوق المحلية.
جـ ـ أن يميل الطفل الى البحث، ويجد في نفسه الرغبة للعمل فيه.
د ـ أن يكون موضوع البحث مطروقا غير مبتكر.
هـ ـ أن يكون البعد الزمني الذي يفصل الطفل عن الموضوع التاريخي خمسين عاما.
و ـ أن يلتزم الطفل الوحدة التاريخية في أثناء عرضه موضوعا تاريخيا.

إعـــداد البحث :

من البدهي أن يمر البحث بمرحلتين، مرحلة القراءة وتحضير الأفكار والمعلومات، ومرحلة الكتابة وعرض الأفكار. وعلى الرغم من أن هاتين المرحلتين تبدوان بسيطتين، إلا أنهما تتضمنان من الصعوبات مايكفي الباحث للعدول عن البحث أو التوقف عن المضي فيه. ولهذا السبب ينصح المرء الباحث المبتدىء بالتزام المنهجية التي تعني التقيد بمرحلتي التحضير والكتابة وبجزئياتهما الصغيرة والكبيرة. فهذه المنهجية تريح الباحث من الاضطراب، وتنير أمامه الطريق، وتعينه على تذليل صعوبات العمل، لأن بناءها واضح يستطيع الناقد فحصه بدقة وتحديد ثغراته وإيجابياته. ومن أجل هذا الأمر قيل إن المنهجية هي التنظيم العقلي للباحث، وتم التصريح باختلافها عن المنهج النقدي الذي تدعمه أسس نظرية وتطبيقية عامة ومدارس نقدية خاصة وخصائص متباينة في الأجناس الأدبية. ومن المخالفات المنهجية أن ينطلق الباحث من فكرة معينة، مما يضطره الى تجاوز الخطوات للوصول اليها، أو تحوير الأفكار للتعبير عنها، أو إخفاء بعض المعلومات للمحافظة عليها. ومن المخالفات ألا يتقيد الباحث بخطوات البحث، فتتداخل أفكاره ومعلوماته ويصاب بحثه بالخلل والاضطراب، فلا يستطيع تقديم بحث منهجي.

المرحلة الأولى : تحضير الأفكار والمعلومات

تبدأ هذه المرحلة باختيار موضوع البحث، وتنتهي حين يرى الباحث في نفسه القدرة على كتابة الموضوع. ومن الواجب ان تكون هذه المرحلة طويلة، رائدها الحذر والدقة والصبر والقدرة على الترتيب والتنسيق والاستقراء والاستنباط والتحليل والتذوق. وفي مقدور المرء اقتراح الخطوات التالية لها:

أ ـ تحديد المصادر والمراجع :

يحتاج تحديد المصادر والمراجع الى شيء غير قليل من التدقيق، لأن الباحث مطالب بحصر مصادر موضوعه دون أن يند عنه شيء منها. لأن أفكار الموضوع الواحد تتوزعها كتب كثيرة قديمة وحديثة، ومن الواجب حصر هذه الكتب لمعرفة أفكار الموضوع كلها. ويُنْصح الباحث دائما بصنع قائمة بأسماء المصادر والمراجع، يستنبط محتوياتها من الذين درسوا الموضوع قبله. وليس في وسع الباحث عادة تنفيذ خطوة تحديد المصادر والمراجع وحدها، إذ

أنه مضطر الى تنفيذ خطوة القراءة معها. فكلما وقع على كتاب سجله في القائمة وراح يقرؤه. وفي أثناء القراءة يقع على مصادر ومراجع استفاد مؤلف الكتاب منها، فيسجلها في القائمة كي يقرأها بعد ذلك. وهكذا تتكامل خطوة تحديد المصادر والمراجع مع خطوة القراءة، ومع خطوات أخرى كتدوين الأفكار والمعلومات. وفي البلدان الأجنبية أناس متفرغون لإعداد القوائم «الببليوغرافية»، يحملون عن الباحثين خطوة تحديد المصادر والمراجع. وليس لدينا في الوطن العربي اهتمام بإعداد هؤلاء الباحثين المساعدين، وما نملكه من قوائم لايتجاوز الجهود الفردية المقصورة على حصر أجناس أدبية معينة كالقصة والرواية. على أية حال، يبقى عبء تحديد المصادر والمراجع منوطا بالباحث نفسه، إذ أن إغفال مصدر أو مرجع قد يهدم بناء الموضوع أو يخلخله تبعا لأهمية الأفكار والمعلومات التي يضمها المصدر أو المرجع. ومما يعاب على الباحث أن يكون هناك مصدر مشهور عن موضوع البحث لايعلم به، أو مرجع ذو أهمية كبيرة لم يتصل به قراءة ودرسا. ومن الأعمال التي يقوم بها الباحث للابتعاد عن هذا المزلق مراجعة قوائم الكتب في المراكز الثقافية ودور الكتب والمكتبات العامة والخاصة، ومراجعة ذوي الخبرة في الموضوع، والاتصال المباشر بمن درسوه، وتعرف العصر، والرجوع الى كتب التراجم القديمة والحديثة، والموسوعات ودوائر المعارف وكتب تاريخ الأدب والعصور التاريخية، وفهارس المجلات.

في الحالات كلها تصنف قائمة المصادر والمراجع بحسب دلالة المصطلحين. فمصطلح «المرجع» يعني الكتاب الذي قرأه الباحث واستفاد منه في موضوعه دون ان يكون مصدرا رئيسا له. وأما مصطلح «المصدر» فهو قسمان: مصدر أصيل للكتب والوثائق التي خلفها المعنيون بالموضوع، ومصدر ثانوي للكتب والوثائق التي تحدثت عن المعنيين بالموضوع مباشرة أو روت أخبارهم أو ساعدت على فهمهم. فديوان أبي تمام مصدر أصيل لدراسة شعر أبي تمام، وحماسة أبي تمام مصدر أصيل لدراسة ذوق أبي تمام الفني. وكتاب «أبو تمام» للدكتور عمر فروخ مصدر ثانوي لدراسة أبي تمام، وكذلك كتاب «الاتجاهات الأدبية في العصر العباسي» للدكتور السيد أحمد خليل. أما «تاريخ الأدب العربي» لبروكلمن أو لبلاشير أو لحنا فاخوري فمراجع.

ب ـ القراءة وتدوين الافكار والمعلومات :

تبدأ القراءة في أثناء تحديد المصادر والمراجع. وقد جرت العادة أن يبدأ الباحث بقراءة المصادر الأصيلة ثم الثانوية، ويؤخر المراجع حتى ينتهي من قراءة المصادر كلها. وسبب ذلك معروف، هو ابتعاد الباحث منذ البداية عن سيطرة الذين درسوا الموضوع قبله. فلو

بدأ بقراءة المراجع لكان هناك احتمال كبير للتأثر ببعض أفكارها أو لتداخل الأفكار بعضها في بعض، مما يجعل الباحث مقيدا في أثناء قراءته المصادر، إن لم يتجه بشكل غير مباشر للبحث عن براهين صدق أفكار المراجع في المصادر التي قرأها. وهذا المحظور وارد كثيرا في الموضوعات التي كثرت مراجعها كدراسة المتنبي أو حملة نابليون على مصر. ومن النصائح التي توجه للباحث عادة الا يصدق مايقرؤه، وألا يكذبه أيضا، وإنما يقف من المقروء موقفا خارجيا بعيدا عن التصديق والتكذيب مهما تكن الأفكار قوية أو الميل الشخصي اليها جارفا. ومن النصائح الأخرى الهامة أن يدون الباحث المعلومات والأفكار التي حصل عليها من المصادر والمراجع مباشرة، دون أن يغفل عن ذكر اسم المصدر أو المرجع، والمؤلف والناشر وتاريخ النشر والصفحة.

إن تدوين الأفكار والمعلومات لايتم عشوائيا، لأن الضياع سيكون مصير الباحث إذا كانت مصادره ومراجعه كثيرة، ولأن ترتيب الأفكار والمعلومات سيغدو مستحيلا حين يشرع الباحث في ذلك. وهذه اقتراحات لتنظيم التدوين:

- يضع الباحث مخططا أوليا لموضوعه، يوزعه الى فصول قابلة للتعديل والتبديل. والغرض من ذلك تدوين الأفكار تدوينا منظما، بحيث تجتمع معلومات كل فصل في مكان واحد ممايسهل العودة اليها في الخطوات القابلة.
- استعمال البطاقات وعنونتها بحسب فصول المخطط، بغية تسجيل الأفكار والمعلومات عليها.
- يسجل الباحث على البطاقات الأفكار والمعلومات المتصلة اتصالا مباشرا بموضوعه، ويهمل ما عداها. ويجب ـ دائما ـ الابتعاد عن تسجيل الاقتباسات كاملة إذا كانت طويلة تتجاوز الصفحة. وقد جرت العادة ان يكتب الباحث تلخيصا للاقتباسات يشمل أفكارها الرئيسة مع الإحالة الى المصدر أو المرجع للاستزادة منها اذا اقتضت الضرورة ذلك. وينصح الباحث المبتدىء بعدم الافراط في نقل الاقتباسات. والسبب الكامن وراء هذه النصيحة هو الخوف من أن يصبح الباحث المبتدىء عالة على أفكار غيره ويعطل تفكيره الخاص. ونضيف هنا ماكنا ذكرناه عن الموقف الحيادي من الأفكار والمعلومات، كي يضمن الباحث المبتدىء حرية استقراء الأفكار والاستنباط منها.

جـ ـ التنسيق والاستقراء والاستنباط:

بعد أن يفرغ الباحث من قراءة المصادر والمراجع وتدوين مافيها من أفكار ومعلومات، يعود ثانية الى بطاقاته ليقوم بتنسيقها. فيجمع المتشابه، ويحذف ما ضعف ارتباطه بالموضوع

المدروس. وليس بغريب أن يصل الى أن الأفكار والمعلومات التي جمعها ليست متساوية القيمة، وأن هناك ضرورة لترتيبها ثانية، بحيث تقود الفكرة السابقة إلى الفكرة اللاحقة. وفي رأي الدكتور شوقي ضيف أن الترتيب الزمني أساس أول لتنسيق مادة البحث. فاذا تحدث الباحث المبتدىء «عن أي غرض من أغراض الشعر عند شاعر معين رتب شعره فيه بقدر الاستطاعة ترتيبا زمنيا» مما «يساعده على تأريخه لهذا الغرض ومعرفة تطور الشاعر وتطور أفكاره فيه»[1]. ولا يمانع الدكتور ضيف في أن يُتَّخذ المكان قاعدة للترتيب، فيختار الباحث بيئة معينة «يشتق أحكامه منها مباشرة، وتتضح له ظروفها السياسية والعقلية والاجتماعية، فلا يشتط في حكم ولا يذهب مذهب المبالغة أو مذهب التعميم»[2]. وهذا يشير الى أن الباحث ينسق الأفكار والمعلومات ليحدد موقفه منها، فينتخب ويختار، أو يحذف ويضيف، أو يقدم ويؤخر، كي تتضح أمامه أبعاد الموضوع وجزئياته، والنقاط التي ماتزال تفتقر الى أفكار ومعلومات، وتلك التي أشبعت بها.

حين ينهي الباحث ترتيب بطاقاته وتدقيق مخططه ويفرغ نهائيا من عمليات التقديم والتأخير والاختيار والحذف والاضافة، تبدأ خطوة استقراء ماجمعه ودونه في بطاقاته. ويحتاج الباحث هنا الى كثير من الحذر ودقة الملاحظة، لأن عمله قائم على تتبع الجزئيات ليستنبط منها فكرة موضوعه. وهذه الجزئيات أفكار ومعلومات استمدها من مصادر ومراجع عدة، ومن واجبه الجمع بينها دون أن يفرض على عملية الجمع فكرة مسبقة. بمعنى أن الاستقراء وحده هو الذي يجب أن يقود الباحث الى فكرة الموضوع. فاذا رسخت فكرة مافي ذاكرة الباحث قبل الشروع في عملية الاستقراء لم يكن لهذا الاستقراء معنى، ولم يبق البحث علميا. غير أن فكرة الموضوع التي وصل الباحث اليها بعد الاستقراء السليم للأفكار والمعلومات لا تعني أن عمله انتهى، فهو مطالب بالعودة الى الأفكار والمعلومات مرة اخرى ليستمد منها صحة الفكرة. والاستنباط في العادة ليس أكثر من نتيجة الاستقراء. ولا ريب في أن ذلك يحتاج - في رأى الدكتور ضيف - الى «دقة في الملاحظة، وأن يسلط الباحث الأدبي عقله على مجموعة من الجزئيات والأمثلة ليستنبط خاصة أو ظاهرة. وهو حين يستنبطها يلاحظ الأسباب التي تدفع اليها، أو قل أنه يخضع لقوانين السببية في استخلاص الخصائص واستنباطها... ولا نبالغ إذا قلنا إنه ينبغي أن ينتقل الباحث دائما من استنباط الى استنباط. فهو لايسوِّد صفحات يملؤها بنصوص، وإنما يسجل ملاحظات واستنباطات متعاقبة... ولابد مع كل استنباط من نصوص يستخرج منها. أما إذا لم يقترن الاستنباط بنصوص فإنه لايكون حينئذ استنباطا، بل يكون فرضا. ولا يؤذي البحوث الأدبية شيء كما تؤذيها الفروض التي لاتستمد من نصوص ولا تدعمها نصوص»[3]. ومن الملاحظ أن الاستنباط يختلف باختلاف قدرة الباحث على الاستقراء السليم التام، وتمكنه من الإحاطة

بمصادر موضوعه ومراجعه، وشدة ذكائه وقوة ملاحظته وعمق ثقافته. فالاستقراء الناقص لايؤدي إلى استنباط علمي دقيق، وضعف المقارنة والتحليل والتفسير يجعل الاستنباط عاجزا عن أن يلم بالجزئيات أو لايقودها إلى التعبير عن الموضوع، والتقاعس عن فهم محتويات النص التاريخي فهما دقيقا يبعد التفسير عن الحقيقة التاريخية. وما دمنا نشير الى التاريخ فمن الواجب الالتفات الى أن هناك نقدين باطنيين للنصوص، أحدهما إيجابي والآخر سلبي. أما الايجابي[٤] فيعني تحليل الأصل التاريخي بغية تفسيره وإدراك معناه. ويمر هذا النقد بمرحلتين : تفسير ظاهر النص وتحديد المعنى الحرفي له، وإدراك المعنى الحقيقي للنص ومعرفة غرض المؤلف مما كتبه. وأما النقد الباطني السلبي فهو تنقية الحقائق واستبعاد الزائف منها. أي أن الباحث يقوم بإثبات الحقيقة التاريخية ونقد أصولها وتمحيص ظروفها والتأكد من صدق كاتبها وعدالته. ولو تقاعس الباحث التاريخي عن النقدين الباطنيين الايجابي والسلبي لصعب عليه إدراك حقيقة الآراء التي دونها كتاب الأصول التاريخية، ولكان عاجزا عن الوصول الى الحقائق التاريخية التي تدعمها الأدلة والبراهين. كذلك الأمر في البحث الأدبي. فلو تقاعس الباحث عن فهم المجتمع الذي عاش فيه عمر بن أبي ربيعة لصعب عليه فهم غزله المادي. بل إن الباحث نفسه لو غفل عن أسرة عمر، وبخاصة أمه، لفاته مؤثر هام في الغزل المادي عنده. وأن الابتعاد عن السؤال التالي: من هو الأب الحقيقي للمتنبي؟ يعني في الوقت نفسه الابتعاد الكامل عن التفسير الحقيقي للفخر عند المتنبي. على هذا النحو يجد المرء التفسير يمازج التنسيق والاستقراء والاستنباط الى أن يصل الباحث الى مرحلة يشكل التفسير فيها هيكل الموضوع وأساسه المتين.

المرحلة الثانية : كتابة البحث

إذا نفذت المرحلة الأولى على نحو سليم، كان الباحث مستعدا لكتابة البحث، ولا ينقصه شيء سوى التقيد بأصول كتابة البحوث وهي :

أ ـ تقسيم البحث :

يتكامل مخطط البحث مع نهاية المرحلة الأولى وهذا التكامل يعني تحديد الفصول إذا كان الموضوع طويلا، والأجزاء إذا كان الموضوع قصيرا، على أن تفضي الفصول أو الأجزاء إلى بعضها مع اكتفائها بذاتها في الوقت نفسه. أي أن تتضمن الفصول أو الأجزاء نوعين من التكامل، نوعا خارجيا يشمل الموضوع كلهُ ويشير الى ترابطه وتناسق أفكاره، ونوعا

داخليا يخص الفصل أو الجزء ويعبر عن كل منهما تعبيرا كاملا لايشوبه نقص. وحين يطمئن الباحث الى تكامل الفصول أو الأجزاء يضيف الى المخطط عناوين جديدة، هي المقدمة ـ الخاتمة ـ فهرس المصادر والمراجع ـ فهرس الموضوع. ثم يبدأ الكتابة دون أن يكون مضطرا الى الابتداء بالمقدمة والانتهاء بالخاتمة، فهو حرٌّ في انتقاء الفصل الذي يريد كتابته مادام مخطط البحث دقيقا. إلا أن التجربة قادت الباحثين الى أن هذه الحرية خاصة بالفصول. وهم يفضلون دائما تأخير كتابة المقدمة الى مابعد الفراغ من كتابة الفصول والخاتمة، لأنه ليس هناك عمل بعد المقدمة سوى إعداد الفهارس. وقد جرت العادة أن يدون المؤلف في آخر المقدمة تاريخ فراغه من كتابتها، أي أنه يشير إلى تاريخ الفراغ من تأليف الكتاب. ومن البـدهي أن هذا التاريخ ليس عملا شكليا، وإنما هو توضيح يستفيد الدارسون منه إذا اختلف تاريخ الفراغ من تأليف الكتاب عن تاريخ طباعته. ومن المعروف أن تدوين تاريخ الفـراغ من تأليف الكتاب تقليد عربي قديم، تمسك أجدادنا الباحثون به وحافظوا عليه بدقة.

بـ ـ مصطلحات المتن :

يطلق مصطلح «المتن» على النص الـرئيس الـذي كتبه الباحث وضمنه معلوماته وأفكاره عن الموضوع. وثمة مصطلحات، تسمى عادة «علامات الترقيم»، تستعمل في هذا المتن. الغرض منها تيسير قراءته، وترتيب أفكاره، ونقله الى القارىء نقلا أمينا. وهي :

ـ النقطة (.) : توضع للدلالة على انتهاء معنى الجملة.
ـ النقـطتـان (:) : توضعان بعد القول والشرح والتفسير. قال خالد: . . . ، علامات الترقيم أنواع: النقطة والفاصلة . . .
ـ الفاصلة (،): توضع بين الجمل القصيرة المتصلة المعنى.
ـ الفاصلة المنقوطة (؛): توضع بين الجمل الطويلة المتصلة المعنى.
ـ علامتا التنصيص أو المزدوجتان (« »): تحصران الكلام الذي ينقله الباحث بنصه.
ـ النقاط (. . . . .): إذا وضعت النقاط في أثناء كلام نقله الباحث فانها تعني أن هناك كلاما ما تجاوزه الباحث فلم يثبته، ولذلك تسمى النقاط هنا علامة الحذف. وإذا وضعت النقاط في آخر كلام ذكره الباحث فانها تعني أن ماتم ذكره يغني عن الأشياء التي لم تذكر، وتسمى النقاط في هذه الحال علامة الاكتفاء.
ـ علامة التعجب (!) : توضع بعد كلام فيه تعجب ودهشة ونداء.
ـ علامة الاستفهام (؟) : توضع بعد الجملة الاستفهامية.

- القوسان او الهلالان ( ): يستعملان لذكر كلمة أو تركيب لايدخلان جوهر الجملة ولكنهما يعينان القارىء على توضيح شيء فيها وشرحه.
- الخط القصير أو الشرطة (-): يوضع قبل الجملة الحوارية دلالة على فعل « قال ».
- الخطان القصيران أو الشرطتان (--): توضعان في بداية الجملة المعترضة ونهايتها.
- القوسان المربعان ([ ]): توضع بينهما كلمة سقطت من كلام نقله الباحث. وهما تعبير عن أن هذه الكلمة من الزيادات التي أتى الباحث بها. وفي قواعد تحقيق المخطوطات يستخدم بعض المحققين قوسين مكسورين (≤ ≥) للدلالة على الأمر نفسه.

- لفظة (كذا) : تستخدم للدلالة على أن الجملة والكلمة وردتا على هذا النحو عند صاحبها. وتوضع هذه اللفظة عادة بين هلالين.
- هناك مصطلحات أخرى لا تدعو الحاجة إلى إيرادها هنا، كالخطين المعترضين (١ ١)، والقوسين المزهرين (﴿ ﴾)، والمختصرات: رضه (رضي الله عنه) - ثنا (حدثنا) - أنا (أخبرنا) - أنبا (أنبأنا).

جـ - تدوين الهوامش :

يطلق مطلح «الهامش» على الإضافات التوضيحية التي يسجلها الباحث في أسفل الصفحة أو يجمعها في آخر الفصل أو القسم أو الكتاب. ولا تستخدم الهوامش لإيراد معلومات جديدة، لأن المتن مخصص لهذه المعلومات، وإنما تستخدم لكل شيء يدخل تحت عنوان «التوضيح». كأن يذكر الباحث مصدر فكرة أو مرجعها، أو يوضح شيئا له علاقة بما عرضه في المتن دون أن يدخل نسيجه. ومن المفيد في الحالات كلها الالتفات الى أن هناك طريقتين في تدوين الهامش: تدعو الأولى الى تسجيل الهامش في أسفل الصفحة نفسها، وتدعو الثانية إلى إيراد الهوامش في آخر الفصل أو القسم أو الكتاب. وفي الطريقتين كلتيهما توضع في المتن أرقام بين قوسين، تشير الى أرقام الهوامش في أسفل الصفحة أو آخر الفصل. وجرت العادة أن تكون الأرقام متسلسلة من أول الفصل إلى آخره، لا تتغير إلا إذا انتقل الباحث إلى فصل جديد. غير أن هناك تقليدا آخر في تسجيل الأرقام، مفاده إعطاء كل صفحة أرقاما متسلسلة تبدأ بالرقم (١)، على أن تبدأ الصفحة التالية بالرقم (١) من جديد، وهكذا. . .

أما طريقة تدوين الهامش فهي اتفاق عالمي مر بأطوار قبل أن يصبح على النحو التالي:

- الإحالة الى الصفحة - لقب المؤلف - اسم المؤلف - عنوان الكتاب - دار النشر - مكان النشر - تاريخ النشر. وإليكم نموذجا:

انظر ص ١١٩ من: عثمان، د. حسن - منهج البحث التاريخي - دار المعارف - القاهرة (الطـ ٤) ١٩٧٦.

والملاحظ في الهامش السابق أن هناك أحرفا معينة: ص - الطـ، هي مختصرات للكلمات التي تبدأ بها: ص (الصفحة) - الطـ (الطبعة). ومن المختصرات التي لم ترد في الهامش السابق:

د. ت. (دون تاريخ) - المرجع السابق نفسه، أو المصدر السابق نفسه (إذا تكرر ذكر المرجع أو المصدر) - سطـ (سطر) - ح (حاشية) - ا هـ (إنتهى) - رحه (رحمه الله) - تع (تعالى) - الخ (الى آخره).

- إذا تكرر ذكر كتاب لمؤلف معين اكتفى الباحث بالاحالة الى الصفحة واسم المؤلف وعنوان الكتاب دون الناشر ومكان النشر وتاريخه.
- اذا كان الهامش مستمدا من مجلة دوِّن على النحو التالي:

انظر ص (كذا) من: عثمان، د. حسن - « عنوان الدراسة » - اسم المجلة - رقم العدد - تاريخ الصدور. ويجب أن نلاحظ أن عنوان الدراسة وضع بين علامتي تنصيص، وأن خطًا وضع تحت اسم المجلة، وهذان الأمران لايتبعان في أثناء تدوين الهوامش التي تشير الى الكتب. وقد صرنا، في الفترة الاخيرة، مضطرين الى حذف الخط الذي نضعه تحت اسم المجلة ونكتب بدلا منه «مجلة كذا» لأن الطابع العربي لايتقيد بوضعه في أثناء الطباعة.

د - اعداد الفهارس :

الفهرس مفتاح البحث، يعرِّف القارىء بموضوعاته ومصادره وأعلامه، والأمكنة الواردة فيه، وما ضمه من آيات قرآنية وأحاديث شريفة وأمثال. . . . والغرض من ذلك كله تسهيل مراجعة البحث، واختصار الزمن على القارىء. فالراغب في معرفة الصفحة التي ورد فيها اسم هذا الشاعر أو ذاك، لايحتاج الى مراجعة صفحات البحث كلها، وإنما ينظر في فهرس الشعراء المرتب ترتيبا الفبائيا فيعثر على مراده، دون أن يرهق نفسه في المراجعة أو يهدر وقته. وقد اكتسبت الفهارس في البحوث الحديثة أهمية كبيرة، وغدت فنا قائما بذاته، له أصوله وقواعده. وهو في الحالات كلها تعبير عن التنظيم والترتيب والرغبة في إفادة القارىء. إلا أن الباحث غير مضطر دوما إلى الفهارس التفصيلية التي تشمل الكتاب كله،

فهو قادر على الاكتفاء بفهرسين، الأول للمصادر والمراجع، والثاني لمحتويات البحث. وإعداد هذين الفهرسين لايحتاج الى عناء كبير. ففي مقدور الباحث تدوين المصادر الأصيلة أولا، ثم الثانوية فالمراجع. وفي مقدوره إيراد المصادر والمراجع معا دون فصل بينها. وسواء أكانت المصادر مفصولة عن المراجع أم لم تكن، فإن ترتيبها ألفبائيا واجب لاغنى عنه.

وقد اتفق على أن يتم هذا الترتيب بحسب لقب المؤلف على النحو التالي:

ـ ضيف، د. شوقي

ـ في النقد الأدبي ـ دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٢) ١٩٦٦.
ـ البطولة في الشعر العربي ـ دار المعارف ـ سلسلة اقرأ (العدد ٣٣١) ـ القاهرة ١٩٧٠.
ـ البحث الأدبي ـ دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٢) ١٩٧٦.

ـ مدكور، د. ابراهيم:

ـ في اللغة والأدب ـ دار المعارف ـ سلسلة اقرأ (العدد ٣٣٧) ـ القاهرة ١٩٧١.

ـ مندور، د. محمد:

ـ النقد المنهجي عند العرب ـ دار نهضة مصر ـ القاهرة ١٩٧٢.

يرد اللقب أولا، فاسم المؤلف، فعنوان الكتاب، فدار النشر، فمكان النشر، فتاريخ النشر. والملاحظ أن ألقاب المؤلفين رتبت ترتيبا الفبائيا في الأمثلة الثلاثة السابقة. فضيف قبل مدكور، لأن حرف الضاد يرد قبل حرف الميم في الترتيب الألفبائي. ثم مدكور قبل مندور، لأن المؤلفين إذا اشتركا في الحرف الأول لجأنا الى الحرف الثاني. والملاحظ أيضا إننا رتبنا كتب شوقي ضيف الثلاثة بحسب سنة صدور الطبعة التي اعتمدناها (١٩٦٦ ـ ١٩٧٠ ـ ١٩٧٦)، وهذا ترتيب داخلي ليس من الضروري اتباعه، ولكن الراغبين في الدقة لايتركون في الفهارس شيئا بعيدا عن الترتيب والتنظيم. وأخيرا، فاذا أطلقت لفظة «فهرس» أريد بها الفهرس العام أو محتويات الموضوع. ومن البدهي أن يكون هذا الفهرس هاما لايستطيع أي بحث إغفاله. وهو ـ الى ذلك ـ سهل الاعداد، لأنه صورة عامة عن مخطط البحث قرنت جزئياتها بأرقام الصفحات التي وردت فيها، ولهذا السبب يوضع في آخر صفحة من صفحات البحث، سواء أكانت هناك فهارس أخرى أم لم تكن.

هـ ـ كتابة البحث :

كتابة البحث عملية فردية صرف، تشير الى جوانب الباحث اللغوية والأسلوبية والفكرية . . . على أن الباحث لايكتب لنفسه وإنما يكتب للآخرين. ومن المفيد دائما أن يعين القارىء على قراءة بحثه، من خلال تمسكه باللغة الواضحة المحددة، وابتعاده عن الأسلوب الإنشائي الذي يعتمد على الصور اعتمادا رئيسا. فالأسلوب الإنشائي لايحدد الأفكار، ولا يجعل القارىء يفهمها بدقة، لأن التأثر بالصور يختلف من إنسان الى آخر. ومن التيسير على القارىء تقسيم النص الى فقرات، واستخدام علامات الترقيم بدقة، والابتعاد عن الاستطراد والحشو، وتعزيز الرأي بالنصوص، وتجنب الأحكام العامة والتعالي على القارىء، وعدم اللجوء الى الجمل الطويلة المتداخلة التي تحتاج الى أحرف عطف كثيرة. وينصح الباحث دائما بالابتعاد عن تكرار المعاني، وعن التهكم من آراء الآخرين، وعدم اللجوء الى الجدل العقيم البعيد عن الروح العلمية. ومن الأمور الإيجابية في كتابة البحوث وضوح شخصية الباحث، وتمكنه من الدفاع عن رأيه دون غض من جهود الآخرين وآرائهم. على أن يتجنب استعمال ضمير المتكلم وضمير المخاطب ليضمن لنفسه التواضع العلمي. وأن يتمسك بالعبارات العلمية الشائعة، من نحو: يرى الكاتب ـ يعتقد المرء ـ من المفيد القول ـ من الواضح ـ الملاحظ . . . الخ. ومن البدهي ان تكون اللغة السليمة تعبيرا عن شخصية الباحث لأنها وسيلته الوحيدة لإيصال أفكاره ومعلوماته الى القارىء. ولهذا السبب ندعو إلى الحرص على قواعد اللغة، وتجنب الأغلاط اللغوية، والمحافظة على طريقة اللغة العربية في تركيب الجملة، والدقة في استخدام الألفاظ وكتابتها كتابة سليمة.

أساليب ممارسة البحث :

يحتاج المشرف، في أثناء تدريب الأطفال على ممارسة البحث الى كثير من الدقة، لأن الأخطاء البسيطة تؤدي الى نتائج سيئة. ومن المعروف أن الغاية الرئيسة من التدريب لاتتحقق إذا كان العمل جماعيا. أي أننا نحتاج الى تدريب كل طفل تدريبا سليما كافيا كي نتمكن من جعله باحثا صغيرا مبتدئا. والتدريب الجماعي بطبيعته لا يتيح لنا الإشراف الكامل على كل طفل من الأطفال، ولا نستطيع في الوقت نفسه تخصيص مشرف لكل طفل. فكيف نوفق بين هذين الأمرين؟ يعتقد المرء أن الأساليب الثلاثة التالية: أسلوب التمرينات الأولية ـ الأسلوب الجماعي ـ الأسلوب الفردي، تحل المشكلة إذا حافظنا على ترتيبها في أثناء التنفيذ. فأسلوب التمرينات يوفر التهيئة النفسية للأطفال، ويسبر قدراتهم

وإمكاناتهم، ويدربهم تدريبيا أوليا على مواجهة صعوبات البحث. والأسلوب الجماعي ينقل الأطفال خطوة اخرى، فيتركهم ينفذون أحد البحوث بشكل جماعي تعاوني. وحين يلاحظ المشرف إتقانهم الأسلوبين السابقين، يسمح لهم بممارسة الاسلوب الثالث منفردين.

أ ـ أسلوب التمرينات الاولية :

يحاول هذا الأسلوب تحبيب الأطفال بالبحث الأدبي والتاريخي، وتدريبهم على صعوباته، وسبر قدراتهم وإمكاناتهم وتنميتها بشكل غير مباشر. وهو أسلوب جماعي وفردي في آن معا. عماده دفع الأطفال الى الكتب برفق وبشيء غير قليل من الحرية والطرافة، دون أن تكون هناك خطوات محددة أو طريقة معينة. فالمشرف يختار كتابا يلائم مستوى الأطفال الذين يريد تدريبهم. ولنفرض أن عدد صفحات هذا الكتاب سبعون صفحة. يقدم المشرف لكل طفل نسخة من الكتاب، ويطلب منه تلخيصه في أربعين صفحة. وبعد أن ينهي الطفل التلخيص يطالبه المشرف بتلخيص التلخيص في عشرين صفحة، ثم في عشر صفحات، وأخيرا في خمس صفحات. وبعد أن يفرغ الأطفال من التلخيص يقرأ أحدهم تلخيصه على زملائه، ويناقشه زملاؤه فيه، على أن تدور المناقشة حول تمكن الطفل من إيراد أفكار الكتاب كلها في الصفحات الخمس. ولا مانع من تكرار العمل ثانية وثالثة ورابعة، على أن يصنف الأطفال في فئتين أو ثلاث فئات، يوزع المشرف لكل فئة كتابا مغايرا لكتاب الفئة الأخرى ،كي يجعل ساحة المناقشة ضيقة، ويدفع كل طفل الى المساهمة فيها. والغرض من تمرين التلخيص واضح، هو تدريب قدرات الأطفال على الاستيعاب والتركيز والإيجاز والكتابة، إضافة إلى إكسابهم المعلومات التي يضمها الكتاب، ودفعهم الى القراءة، وتنمية حصيلتهم اللغوية والفكرية.

كما يستطيع المشرف فتح كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصبهاني واختيار خبر من أحد أجزائه، ثم يبحث عن الخبر نفسه في تجريد الأغاني. ويطلب من الأطفال أن يقارنوا نص الخبر في الكتابين، ويلاحظوا مالحقه من حذف أو نقص أو زيادة في المعنى. والغرض من ذلك تدريبهم على المقارنة وتعريفهم بأحد الكتب التراثية الهامة، ودفعهم الى القراءة، وتزويدهم ببعض المعلومات. ويستطيع المشرف اللجوء الى أسلوب مقارنة طبعات كتاب واحد، كالطبعة الشعبية لكتاب البخلاء، والطبعة التي حققها مكتب النشر في دمشق، والطبعة التي حققها الدكتور طه الحاجري، كي يلاحظوا مابين الطبعات من فروق.

قد يطلب المشرف من الأطفال الذهاب الى المكتبة العامة للبحث عن كتاب يتحدث

عن العصر العباسي أو غيره من العصور. والغرض من ذلك تعريفهم بانواع الفهارس وطريقة استخراج الكتاب منها. وفي مرة أخرى يطلب منهم إعداد قائمة بمؤلفات كاتب معين، على أن يبدؤوا البحث عن هذه المؤلفات في المكتبة العامة. ولنفرض أن الكاتب هو شوقي ضيف، وأن الأطفال رجعوا الى فهرس المؤلفين فوجدوا له الكتب التالية: الفن ومذاهبه في الشعر ـ الفن ومذاهبه في النثر ـ العصر الجاهلي ـ العصر الإسلامي ـ العصر العباسي ـ التطور والتجديد في الشعر الأموي. يقول المشرف للأطفال إن هناك كتبا أخرى لشوقي ضيف ،علينا معرفتها وإضافتها إلى القائمة. وقد سمعت أن الكتب الخمسة التالية له: العصر العباسي الثاني ـ البطولة في الشعر الغربي ـ سورة الرحمن وسور قصار ـ في النقد الأدبي ـ العقاد. ولكي نتأكد من صحة هذه المعلومات يجب أن نرجع الى المكتبة العامة ثانية لنبحث في فهرس آخر هو فهرس عنوانات الكتب. . . على هذا النحو يعرف المشرف الأطفال بنوعين من أنواع الفهارس، ويدربهم على إعداد قائمة بمؤلفات أحد الكتاب. وفي مقدوره بعد تقسيم الأطفال الى فئات أن يطلب من كل فئة القيام بإعداد قائمة لأحد المؤلفين، وسيكتشف بعد ذلك أن الأطفال ذهبوا الى المكتبة العامة ورجعوا الى فهرس المؤلفين، وعنوانات الكتب وفهرس الموضوعات، وسألوا آباءهم وأصحاب المكتبات ليعدوا قائمة كاملة.

قد يطلب المشرف من الأطفال تحديد ولادة بعض الأعلام، ويرشدهم الى كتب التراجم الحديثة والقديمة، كوفيات الأعيان لابن خلّكان، والأعلام لخير الدين الزركلي. والغرض من ذلك تعريفهم بكتب التراجم، وتعويدهم التعامل معها. وقد يطلب منهم صنع قائمة بقصص الأطفال، أو قائمة بخلفاء بني أمية، أو يقرأ لهم ترجمة لأحد الأعلام ويناقشهم فيها، أو يدفعهم الى تحديد المعلومات التي تنقص الترجمة كي تقدم للقارىء فكرة كاملة عن المترجم له، ويطالبهم بالبحث عن هذه المعلومات. وقد يحدد لهم عنوانا كحملة نابليون على مصر، أو أغربة العرب، ويطلب منهم جمع معلومات توضح العنوان من جوانبه كلها.

إن التمرينات الأولية لاحصر لها، ولكنها ـ مهما تتشعب ـ موظفة لخدمة التدريب على صعوبات البحث وتهيئة نفوس الأطفال لها، ودفعهم الى تجاوزها. ومن الواضح بعد ذلك أن أسلوب التمرينات يتيح للمشرف فرصة الطرح الجماعي والتنفيذ الفردي، كما يسمح له بالإشراف على الأطفال دون أن يهمل أحدا منهم.

ب ـ الاسلوب الجماعي :

هذا الأسلوب أكثر صعوبة من الأسلوب السابق، لأن الغرض منه أن يقوم الأطفال بإعداد بحث كامل وليس القيام بأحد التمرينات. إلا أن الصعوبة هنا غير كبيرة، لأن الأطفال سيتعاونون في أثناء العمل. أي أنهم سيشتركون في تذليل الصعوبة ،وتفتيتها الى أعمال بسيطة يستطيع كل واحد منهم أداءها. ومن الملائم أن يكون البحث سهلا، لا يحتاج تنفيذه الى عناء كبير ووقت طويل، كجمع الشعر الذي قيل في الأم، أو جمع قصص الأطفال التي تدور حول الأرنب، أو جمع المعلومات عن الحرب العالمية الثانية، أو معركة حطين. ومهما يكن الموضوع بسيطا فان تحديد عنوانه منذ البداية أمر غير محمود، لأن الأدب والتاريخ غير مفصولين عن عصرهما، ومن واجب الباحث فهم العصر قبل اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه. فالكتابة عن الشعر الذي قيل في عيد جلاء المستعمر الفرنسي عن سورية ولبنان والجزائر، تحتاج إلى الحديث عن مقاومة المستعمر الفرنسي. وبتعبير آخر، فان مناقشة الاستعمار الفرنسي لبعض البلاد العربية تقود الأطفال الى عدد من الموضوعات التاريخية والأدبية، مما يتيح لهم فرصة الاختيار، بعد أن فهموا العصر وناقشوا جوانبه. وكأن المشرف دربهم على ألا يبدؤوا أختيار موضوعاتهم قبل وعي العصر.

من المفضل إذن أن يبدأ الأسلوب الجماعي بالحديث عن عصر معين أو فترة زمنية محددة، دون أي تحديد لعنوان البحث، أو أية محاولة لدفع الأطفال اليه قبل الفراغ من مناقشته وجمع المعلومات الكافية عنه. وكأن الأختيار تتويج لوعي الطفل ظروف نشأة الموضوع وتطوره والدوافع العامة اليه. أما الخطوة التالية فهي تحديد النقاط، وتوزيع المسؤوليات على الأطفال، كأن يتولى أفراد الفئة الأولى جمع المعلومات عن الأسباب المباشرة للثورة السورية أو الجزائرية، ويتولى أفراد الفئة الثانية جمع المعلومات عن زعماء الثورة (سلطان باشا الأطرش ـ إبراهيم هنانو ـ عبد القادر الجزائري) . . وحين تنتهي كل فئة من عملها، تبدأ الخطوة الثالثة وهي تنسيق المعلومات والأفكار وترتيبها وتفسيرها ووضع مخطط البحث في صيغته النهائية (أسباب الثورة ـ أمكنتها ـ أعلامها ـ تكاملها ـ أثرها في الفرنسيين ـ توقفها ومصير الثوار. . .) . ثم تكلف كل فئة بالكتابة عن نقطة من نقاط المخطط. ويستحسن، هنا، دفع كل طفل الى الكتابة في النقطة التي اختيرت لفئته، على أن ينسق أفراد الفئة ماكتبوا ليخلصوا الى صيغة واحدة يقدمونها باسمهم جميعا، ويدافعون عن أفكارها ومعلوماتها، ودقة أسلوبها، وما قد يعتريها من نقص، وما توجه اليها من ملاحظات في أثناء المناقشة العامة. وبذلك يضمن المشرف مشاركة الأطفال في الكتابة، ويعودهم

الجرأة الأدبية، والدفاع عن آرائهم ومعلوماتهم. ومن المفيد أن تبدأ المناقشة بقراءة ماكتبه أفراد الفئة الأولى، على أن يسجل الآخرون ملاحظاتهم استعدادا لمناقشة ماسمعوا.

جـ ـ الأسلوب الفردي :

من المتـوقع أن يستفيد الطفل من الخبرات التي اكتسبها في أثناء اشتراكه في تنفيذ الأسلوبين السابقين. فيغدو قادرا على اختيار موضوعه، والبحث عن المعلومات اللازمة له، والتنسيق بينها وتفسيرها وكتابتها. وهذا الكلام لايعني أنه اكتسب صفة الباحث، أو ملك الأدوات التي تؤهله لذلك. فالبحث خبرة فردية مهما يكن التدريب الجماعي دقيقا مفيدا، والباحث الذي نتحدث عنه ما زال طفلا له إمكانات معينة لايستطيع تجاوزها. ولهذا كله يجب أن ينفذ الطفل بحثه بإشراف المشرف، ومن واجب هذا المشرف ألا يقسر الطفل على اختيار موضوع معين، أو يشعره بأهمية موضوع دون آخر، وأن يرفق به في أثناء العمل، ويتشدد في محافظته على الروح العلمية وأصول البحث وينبهه الى الأمور التي غفل عنها، ويناقشه في المعلومات التي دونها، والترتيب الذي اقترحه، والنص الذي كتبه.

الهوامش والإحـالات

(١) : انظر ص ٢٩ من : ضيف، د. شوقي ـ البحث الأدبي ـ دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٢) ١٩٧٦ .
(٢) : المرجع السابق نفسه ـ ص ٣٠.
(٣) : المرجع السابق نفسه ـ ص ٣٨ و ٤٤ و ٤٦ .
(٤) : انظر ١١٩ و ١٢٤ من : عثمان، د. حسن ـ منهج البحث التاريخي ـ دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٤) ١٩٧٦ .

الفصل السادس

القيم وصحافة الاطفال

لا أطرح شيئا جديدا حين أقول إن صحافة الأطفال وسيلة ثقافية وترفيهية وإعلامية هامة وخطيرة في الوقت نفسه. أما أهميتها فلأنها تؤدي مهمة إيصال القيم بسهولة ويسر إلى الأطفال، ولأنها تتضمن مزايا لايستطيع الكتاب التحلي بها، فثمنها بخس، وعددها وافر، وموادها متنوعة، وحجمها ملائم. وباختصار، فان مزاياها قادرة على خلق صلات حميمة بالطفل، تبعا لمقدرتها على تعريفه بالمجتمع، وتقديمها الخبرات الجديدة المتنوعة. وأما خطر صحافة الأطفال فعائد إلى أنها مقروءة قادرة على التغلغل الى الأمكنة التي تعجز المدرسة عن الوصول اليها، وعائد أيضا الى أن الطفل يحبها ويقبل عليها، مما يعني مقدرتها على توجيهه. فاذا كانت القيم المطروحة فيها سلبية كان الخطر ذا تأثير سلبي كبير، وإن كانت قيمها إيجابية فلا وجود لهذا الخطر.

غير خاف على أحد أن صحافة الأطفال تعني الصحف والمجلات التي يقوم عليها الكبار ويساهم الأطفال فيها بنسب متفاوتة. وهذه الصحافة وسيلة تربوية تكمل عمل المدرسة من حيث بناء الجيل بناء يوافق الفلسفة التربوية التي تعتمدها الدولة. ولهذا السبب فإن المرء يفترض ـ نظريا على الأقل ـ أن القيم المطروحة عن طريق هذه الصحافة هي القيم السائدة في المجتمع الذي ترغب الدولة في بنائه. ولأهمية هذه القيم في إحداث سلوك إيجابي في الطفل العربي، لابد من العناية بالصحافة، لإقبال الطفل عليها وتأثره بما تطرحه موادها من قيم. وللسبب نفسه اكتسبت دراسة القيم السائدة في صحافة الأطفال في الأقطار العربية أهمية كبيرة، لأنها توضح الالتقاء أو التباين بين القيم التي يطرحها الكتاب في صحافة الأطفال والقيم التي نتوقع أن يكتسبها الطفل نفسه من هذه الصحافة. وقد اخترنا، هنا، عينة من صحافة الأطفال في سورية لنوضح من خلالها أمر القيم، على أن يكون عملنا متابعة لدرسات سابقة وأخرى نأمل أن يجريها المعنيون بالطفل في الأقطار العربية.

في سورية مجلة أسامة للأطفال تصدر مرتين في الشهر، وصفحة للطفل كانت صحيفة البعث (إحدى الصحف الرسمية) تصدرها أسبوعيا[1]. ولسوف تنصرف الدراسة إلى القيم السائدة فيهما. والمرء، بطبيعة الحال، عاجز عن سبر القيم السائدة في إصداراتهما كلها، بل إنه غير محتاج إلى ذلك أصلا. فقد جرت عادة دارسي القيم في صحافة الأطفال على اختيار عينة من الإصدارات، ومن ثم دراستها لمعرفة القيم السائدة فيها. والمعروف أن الدارس

يستطيع اختيار ثلاثة إصدارات إذا كان مجموع الإصدارات في السنة اثني عشر إصدارا[٢]. كما يستطيع مضاعفة العدد المختار إذا تضاعف عدد الإصدارات. إن مجموع إصدارات مجلة أسامة في السنة أربعة وعشرون إصدارا، بمعنى أن ستة إصدارات كافية لتكون عينة بحث عن السنة الواحدة. وقد وقع اختيار المرء على السنوات الثلاث التالية: ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩ لدراسة القيم السائدة فيها، واختار منها ثمانية عشر إصدارا، بحيث تكون الأعداد المختارة من كل سنة هي الأعداد الستة الاخيرة[٣]. أما صفحة الطفل في صحيفة البعث فقد صدرت أسبوعيا في أوائل عام ١٩٧٩. ومادام صدورها أسبوعيا فالافتراض المأخوذ به عادة هو أن عدد إصداراتها السنوية ثمانية وأربعون إصدارا. وقد اختار المرء آخر صفحة من كل شهر، بحيث كان مجموع العينة اثني عشر عددا[٤]. والواضح أننا اخترنا ثلاث سنوات من عمر مجلة أسامة بغية معرفة التغييرات القيمية في سنوات عدة، الأمر الذي يجعل الدراسة أكثر دقة. أما عينة صفحة الطفل فلم نخترها من زمن محدد خوف وجود تأثيرات معينة في هذا الزمن تدفع القيم نحو السيادة في مجموعة دون أخرى.

أ ـ القيـــم :

إن القيم دوافع محركة لسلوك الفرد ومحددة له، لها دور فعال في تكامل شخصيته. ذلك أن اتساق نظام القيم لدى الفرد يعني أنه ذو شخصية سليمة، بينما تؤدي الصراعات في نظامه القيمي إلى اضطرابات عصابية. ومن جهة أخرى فإن الفرد عضو في مجتمع، ولكي يتمكن من الحياة في هذا المجتمع فإن عليه أن يتبنى نظام القيم السائد فيه. وهذا لا يعني أنه لايجوز للفرد أن يتحدى ذلك النظام، إذ المصلح الناجح عادة فرد يشارك في معظم قيم جماعته، وعن طريق هذه المشاركة يمكنه الاتصال بهم لكي يبشر بقيم غير تقليدية لها دورها في عمليات التغيير الاجتماعي[٥]. وتعد هذه التغييرات في القيم أساسية في أية محاولة ناجحة للتطور، ولهذا تصوغ الفلسفة التربوية تلك القيم، وتطرحها عن طريق المدرسة ووسائل الاعلام والثقافة، تبعا لإيمانها المطلق بأن القيم ليست فطرية وإنما هي مكتسبة خلال عملية التعلم.

إن ترسيخ القيم مهمة صعبة تستغرق زمنا طويلا، ولهذا يبدأ التربويون بالطفل، ويعدونه أساس التغيير الاجتماعي. والمعروف أن القيم التي تسعى التربية في سورية لترسيخها في الطفل متعددة[٦]، تشمل الأمور القومية والوطنية والشخصية والخلقية والجسمانية والاشتراكية والاجتماعية والترويحية. والسؤال الآن: ما أمر هذه القيم في صحافة الأطفال السورية؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تستدعي الإشارة الى نوعين من القيم: قيم

صريحة يطرحها الكاتب بشكل مباشر، كأن يحث الطفل على الصدق أو حب الوطن. وقيم ضمنية يطرحها الكاتب بشكل غير مباشر، فيدعو الطفل إلى الصدق وحب الوطن دون أن يبدو الأمر صريحا واضحا، إذ يترك للطفل أمر استنباطه من سياق النص المقروء. يضاف الى ذلك أن القيم المطروحة في النص قد تكون إيجابية فتدعو لما هو مرغوب فيه، أو تكون سلبية تدعو لما هو مرغوب عنه. والأمر في جعل القيمة صريحة أو ضمنية، إيجابية أو سلبية، عائد الى الكاتب نفسه ووعيه لعمله ولأثر القيم في سلوك الطفل القارىء. وهذا هو السبب الذي يدفع الدارسين الى معرفة القيم السائدة في أدب الأطفال وصحافتهم، وهو نفسه الذي يدعونا للقول إننا نحكم على القيمة من حيث هي نص مكتوب أو مستنبط، دون أن يكون في مقدورنا الحكم على تأثر الطفل بها نفسيا، بحيث تدفعه الى تبني سلوك جديد أو تعزز لديه سلوكا إيجابيا سابقا. وقد قمت في هذه الدراسة بتحليل ٢٢٣ نصا من نصوص مجلة أسامة وصفحةالطفل (العينة المختارة)، واستخرجت القيم الواردة فيها، مستعينا بسبع واربعين قيمة ذكرها تصنيف «وايت » المطور[٧]. ضمن ثماني مجموعات هي :

- **مجموعة القيم الاجتماعية :**

وحدة الجماعة ـ الظرف واللطافة ـ قواعد السلوك ـ التواضع ـ المماثلة (التشبه) ـ الكرم والعطاء ـ التسامح ـ حب الناس (الجنس الآخر ـ الاسرة ـ الصداقة).

- **مجموعة القيم الأخلاقية :**

الاخلاق ـ الصدق ـ العدالة ـ الطاعة ـ الدين .

- **مجموعة القيم القومية / الوطنية :**

الوطنية ـ حرية الوطن ـ وحدة الأقطار المجزأة (عربية ـ غير عربية).

- **مجموعة القيم الجسمانية :**

الطعام ـ الراحة ـ النشاط ـ الصحة وسلامة الجسم ـ الرفاهية.

- **مجموعة القيم الترويحية (التسلية ـ اللعب) :**

الخبرة الجديدة ـ الإثارة ـ الجمال ـ المرح ـ التعبير الذاتي المبدع.

- مجموعة قيم تكامل الشخصية :

التكيف والأمن الانفعالي ـ السعادة ـ التحصيل والنجاح ـ التقدير ـ اعتبار الذات (احترام

الذات) ـ السيطرة (التسلط) ـ العدوان ـ القوة ـ التصميم ـ الحرص والانتباه ـ استقلال الفرد ـ المظهر.

ـ مجموعة القيم المعرفية / الثقافية :
المعرفة ـ الذكاء ـ الثقافة .

ـ مجموعة القيم العملية الاقتصادية :
العملية (الواقعية) ـ العمل ـ الضمان الاقتصادي ـ الملكية الاشتراكية ـ الاقتصادية .

ب ـ قواعد التحليل :

يفترض المرء أن تكون العبارات الواردة في نصوص الصحف والمجلات واضحة محددة. ولكي يستطيع تصنيفها في جداول التكرار بغية تحليلها، لابد له من قواعد تتسم هي الاخرى بالوضوح والتحديد. وقد سارت الدراسة على القواعد التالية :

- استبعدت النصوص الشعرية لصعوبة تحليلها ولاعتمادها على الصور والرموز. كما استبعدت للغرض نفسه الحواريات والتمثيليات الشعرية.
- استبعدت القصص المصورة التي لاتضم كلاما. كما استبعدت المواد المعينة بفوارق الصور وبالمتاهات و «بالكاريكاتير».
- استبعدت الطرائف والمسلسلات النثرية المصورة التي لم تكتمل في الأعداد المختارة لتكون عينة للبحث.
- إذا كانت هناك فكرة ماتتضمن أكثر من قيمة ، فقد كنت أسجل القيمة التي أعتقد أن الكاتب يحرص عليها أكثر من غيرها. وقد استفدت في هذا الأمر من عنوانات النص النثري، أو من خاتمة الموضوع ، أو من تكرار بعض الكلمات والجمل في الفكرة الواحدة[٨].
- كنت أعتمد في الموضوعات القصيرة جدا على العنوانات العامة، من نحو: تسليات ـ العب وتعلم ـ فكر معنا ـ رياضة . . . الخ. أما سبب ذلك فعائد الى أن السياق لايقدم قيمة معينة خارج القيمة المفهومة من العنوان.
- إذا كان في النص فكرتان، الأولى سبب والثانية نتيجة، أو أن إحداهما وسيلة والأخرى

غاية، فقد كنت أتبع في تحليلها القاعدة التي يتبعها محللو محتوى نصوص الأطفال[٩] ؛ أي إنني كنت أعدهما قيمة واحدة أن تضمنتا قيمة، وإلا فقد كنت أهملهما.

أما خطوات التحليل فبسيطة جدا، خلاصتها قراءة النص النثري لتحديد فكرته العامة والقيمة التي يطرحها. ثم معرفة انتساب هذه القيمة الى تصنيفها: صريحة ضمنية ، إيجابية سلبية. وأخيرا تفريغ النتيجة في جداول التحليل. وقد حرصت على أن تكون الجداول في آخر الدراسة ليستفيد منها الراغب في معرفة الجزئيات التي لم نذكرها في سياق النتيجة، وهي :

الجدول رقم ١ : لنتائج تحليل نصوص مجلة أسامة لعام ١٩٧٧.
الجدول رقم ٢ : لنتائج تحليل نصوص مجلة أسامة لعام ١٩٧٨.
الجدول رقم ٣ : لنتائج تحليل نصوص مجلة أسامة لعام ١٩٧٩.
الجدول رقم ٤ : لنتائج تحليل نصوص صفحة الطفل في صحيفة البعث لعام ١٩٧٩.

أما الجدول العام الذي يضم تكرارات القيم وتوزعها، وكذلك مضمون الجدول المقارن الذي صنعته بغية التأكد من صحة نتيجة الدراسة، فقد حرصت على إيرادهما في سياق الدراسة كي يتم تعليلهما. ولئلا يكون هناك لبس في أثناء الدراسة فإنني استخدمت «الفكرة» وحدة للتحليل. وقد اعتمدت دراسات كثيرة عربية وغير عربية[١٠] على الفكرة في تحليل محتوى صحافة الأطفال. وهي ـ كما أشرنا سابقا ـ ضمنية إذا كانت سلوكا يستجيب به الطفل أو نتيجة لهذا السلوك[١١]. بمعنى أن الكاتب لايصرح بما يريد تقديمه للطفل، وإنما يجعل ذلك مفهوما من السياق بشكل غير مباشر. وهي ـ أيضا ـ صريحة إذا كانت جملة أو فكرة يقال فيها بشكل مباشر أن هدفا او معيارا مرغوب فيه أو مرغوب عنه.

عرض نتيجة الدراسة وتعليلها :

تم تحليل ٢٢٣ نصا توزعت على النحو التالي :

ـ من مجلة أسامة : عام ١٩٧٧ : ٦٤ نصا.
ـ من مجلة أسامة : عام ١٩٧٨ : ٤٥ نصا.
ـ من مجلة أسامة : عام ١٩٧٩ : ٥٦ نصا.
ـ من صحيفة الطفل في صحيفة البعث : ٥٨ نصا.

يوضح الجدول التالي النتائج العامة للتحليل
من حيث ترتيب مجموعات القيم، ومن حيث توزعها على أنواع القيم :

الرقم	اسم المجموعة	صريحة	ضمنية	إيجابية	سلبية	المجموع
١	المعرفية الثقافية	٨٨	٩	٩٧	—	٩٧
٢	الاجتماعية	٢٢	١٨	٣٣	٧	٤٠
٣	تكامل الشخصية	١٥	١٤	٢٠	٩	٢٩
٤	الترويحية	١٩	٧	٢٤	٢	٢٦
٥	العملية الاقتصادية	٧	٤	٩	٢	١١
٦	القومية الوطنية	٧	٣	١٠	—	١٠
٧	الاخلاقية	٤	١	٥	—	٥
	الجسمانية	٤	١	٣	٢	٥
	المجموع	١٦٦	٥٧	٢٠١	٢٢	٢٢٣

يتضح من الجدول أن أكبر عدد من القيم تمركز الى جانب مجموعة القيم المعرفية الثقافية (٩٧ قيمة)، في حين جاءت مجموعتا القيم الأخلاقية والجسمانية في المرتبة السابعة والأخيرة، وقد تمركزت الى جانبهما قيم قليلة جدا (٥ قيم). والجدول بمجموعه يوضح أن صحافة الأطفال السورية تعير القيم المعرفية الثقافية أكبر قدر من الاهتمام، تليها مجموعة القيم الاجتماعية فتكامل الشخصية فالترويحية فالعملية الاقتصادية فالقومية الوطنية، وأخيرا القيم الأخلاقية والجسمانية. إلا أن هناك فارقا كبيرا في تمركز القيم الى جانب هذه المجموعات. ففي حين تمركزت سبع وتسعون قيمة إلى جانب مجموعة القيم المعرفية الثقافية، فإن مجموعة القيم الاجتماعية لم يتمركز الى جانبها غير أربعين قيمة. أي أن عدد القيم قد انخفض الى أقل من النصف من المرتبة الأولى الى المرتبة الثانية، ثم نراه ينخفض انخفاضا قليلا بين المرتبة الثانية والمرتبتين الثالثة والرابعة، بحيث نلاحظ أن تسعا وعشرين قيمة تمركزت الى جانب مجموعة قيم تكامل الشخصية، وأن ستا عشرين قيمة تمركزت الى جانب مجموعة القيم الترويحية. وبعد ذلك ينخفض العدد انخفاضا كبيرا: إحدى عشرة قيمة الى جانب مجموعة القيم العملية الاقتصادية، وعشر قيم الى جانب مجموعة القيم القومية الوطنية، وخمس قيم الى جانب مجموعتي القيم الأخلاقية والجسمانية. وهذا التمركز يشير إلى أن القيم المعرفية الثقافية والاجتماعية وتكامل الشخصية والترويحية هي القيم السائدة في

صحافة الأطفال السورية على تفاوت بينها في درجة الاهتمام. كما يشير التمركز نفسه الى ضعف اهتمام صحافة الأطفال السورية بالقيم العملية الاقتصادية والقومية الوطنية والأخلاقية والجسمانية.

في مقدور المرء إذن إعادة ترتيب مجموعات القيم تبعا لاهتمام صحافة الأطفال بها، بحيث نضع القيم المعرفية الثقافية في المرتبة الأولى، والقيم الاجتماعية في المرتبة الثانية، وقيم تكامل الشخصية والترويحية في المرتبة الثالثة، والقيم العملية الاقتصادية والقومية الوطنية والأخلاقية والجسمانية في المرتبة الرابعة. ولسوف نحاول الآن تعليل التمركز في كل مرتبة على حدة.

المرتبة الأولى : القيم المعرفية الثقافية

أشار التحليل الى أن هذه المجموعة لقيت عناية خاصة من صحافة الأطفال السورية، بحيث تمركزت إلى جانبها سبع وتسعون قيمة. وهذه العناية تشير دون اي لبس الى الأهمية التي يمنحها كتاب الأطفال لقيمة المعرفة، مما يعكس الاتجاه المدرسي في فهم الطفل. أقصد: تعليمه وتغذيته بالمعارف من جانب الكبار، وجعله يحفظ أكبر قدر ممكن من الحقائق والمعارف. ولو تذكرنا أن مجموعة القيم المعرفية الثقافية تضم ثلاث قيم، هي: المعرفة ـ الذكاء ـ الثقافة، ورحنا نبحث عن تمركز قيم هذه المجموعة الى جانب كل قيمة على حدة، لوجدنا ثمانيا وسبعين قيمة تمركزت إلى جانب قيمة المعرفة، وخمس قيم إلي جانب قيمة الذكاء، وأربع عشرة قيمة إلي جانب قيمة الثقافة. وهذا التمركز الحاد إلى جانب القيم الخاصة بالمعرفة يؤكد الاتجاه المدرسي المذكور قبل قليل، ويؤكد أيضا عدم وجود أي تخطيط أو برمجة في طرح كتاب الأطفال للقيم عن طريق الصحافة. وإلا فماذا يعني انصرافهم جميعا إلى قيمة معينة في المجموعة وإهمالهم القيم الأخرى فيها؟ إن ذلك يعني ـ عندي ـ غياب الوعي بتكامل القيم، كما يعني غياب التخطيط في طرحها، لأننا نحتاج الى تنمية قيم الذكاء والثقافة عند الطفل بالمقدار الذي نحتاج فيه إلى تنمية قيمة المعرفة عنده. هذا، وإن قناعتنا تقول إن تمركز القيم في هذه المجموعة ليس في صالح صحافة الأطفال وإن كان هناك توزع على قيمها الثلاث. لأن ذلك يعني محاولة صحافة الأطفال القيام بالعمل الذي تؤديه المدرسة، أي أنها تكرر الجهد دون حاجة كبيرة إلى ذلك، وتهمل في المقابل قيما لا تستطيع المدرسة الالتفات إليها. والواضح بعد ذلك أن كُتّاب صحافة الأطفال ما زالوا يعاملون الطفل على أنه دماغ يحتاج إلى حشو دائم بالمعارف والحقائق. وإلا فما تعليل انصرافهم إلى قيمة المعرفة دون غيرها من القيم في المجموعة نفسها؟...

المرتبة الثانية : القيم الاجتماعية

إن انخفاض عدد قيم هذه المجموعة (٤٠ قيمة) عن عدد قيم المجموعة السابقة هو الذي جعلها تحتل المرتبة الثانية. كما أن انخفاض عدد قيم المرتبة الثالثة عنها جعلها وحيدة في هذه المرتبة. مما يشير إلى أن كُتّاب الأطفال أعاروا هذه المجموعة من القيم اهتماما ملحوظا، ولكنه تال للاهتمام بالقيم المعرفية الثقافية. كما يعني ذلك ـ في الوقت نفسه ـ أهمية هذا النوع من القيم وضرورة ترسيخه في الطفل. إلا أن مجموعة القيم الاجتماعية تضم ثماني قيم ، وقد أشار التحليل إلى التمركز التالي إلى جانب كل قيمة :

ـ وحدة الجماعة : ٤	ـ الظرف واللطافة : ١
ـ قواعد السلوك : ٨	ـ التواضع : ٢
ـ المماثلة (التشبه) : ٦	ـ الكرم والعطاء : ٥
ـ التسامح : ١	ـ حب الناس : الجنس الآخر : ـ
	الأسرة : ٧
	الصداقة : ٦

الملاحظ أن القيم الأربعين توزعت على قيم المجموعة كلها. صحيح أن قيمتي الظرف واللطافة والتسامح تمركزت إلى جانبهما قيمة واحدة ليس غير، إلا أن هذا الأمر لا يعد هاما أمام الالتفات الى قيم أكثر بروزا في الحياة الاجتماعية السورية، كقواعد السلوك والأسرة والصداقة والمماثلة ووحدة الجماعة. بل إن الاهتمام بقيمة قواعد السلوك أكثر من غيرها (٨ قيم) يعني أنها القيمة السائدة بين القيم الاجتماعية، تليها في ذلك قيمة الأسرة، مما يؤكد ماهو معروف عن ثقافتنا ومجتمعنا العربي من احترام للأسرة وللعلاقات الأسرية. وتزداد أهمية هذه القيمة حين نتذكر أن دراسات عربية عدة أعلنت ظاهرة ضعف طرح هذه القيمة[١٢]، مما يعني أن لدى الكتاب السوريين وعيا بأهمية هذه القيمة إضافة الى أن تأكيدها ينسجم والاهداف التربوية السورية الخاصة بتطوير مفهوم الأسرة ودورها في التنظيم الاجتماعي. ويبقى تعليل بعيد ولكنه وارد في معرض تأكيد قيمة الأسرة، هو أن المجتمع السوري لم تؤثر فيه مرحلة التصنيع وما يصاحبها من تحول المجتمع من الاقتصاد الريفي الى الاقتصاد المدني الصناعي.

تلي قيمة الأسرة ضمن ترتيب مجموعة القيم الاجتماعية قيمة الصداقة والمماثلة. أما الصداقة فواضح من سيادتها أن كتاب الأطفال ما زالوا يعدونها قيمة اجتماعية هامة وهي

كذلك حقا. وأما المماثلة فتزداد أهمية سيادتها حين نعي أن دراسات كثيرة أشارت الى ضعف طرحها، وحين نعلم أنها تعني استقلال شخصية الطفل وعدم تقليده الآخرين تقليدا أعمى. تشاركها في ذلك قيمة الكرم والعطاء، من حيث هي قيمة اجتماعية تعد امتدادا للتقاليد العربية الأصيلة التي نحافظ عليها وننميها عند الطفل. وقد لاحظ المرء انخفاض الاهتمام بقيمة وحدة الجماعة بما تعنيه من توكيد سمات المجتمع العربي الجديد. فقد تمركزت الى جانبها أربع قيم ليس غير، مما يشير الى ضرورة تدارك هذا النقص في صحافة الأطفال، بحيث تسود هذه القيمة على غيرها تبعا لما تعنيه من تشجيع للحركة التعاونية وتنمية روح العمل الجماعي المشترك. كما لاحظ المرء خلو قيمة الجنس الآخر من أية قيمة، وهذا بدهي لأن الطفل لايعرف الجنس الآخر بعد، ولا يبدو أن كتاب الأطفال يريدون تعريفه به. وهناك إشارات كثيرة الى ان هذه الظاهرة معروفة في أدب الاطفال في العالم كله.

المرتبة الثالثة : قيم تكامل الشخصية والترويحية

لم تتوزع قيم تكامل الشخصية على أفراد المجموعة توزعا كاملا. فقد أشار التحليل الى عدم وجود أية قيمة الى جانب التصميم والمظهر والسيادة. وهذا الخلو نقص واضح فاضح في صحافة الأطفال السورية، تبعا لأهمية قيمة التصميم، وما تعنيه من شجاعة وجلد وجرأة وتحمل للأعباء واجتياز للصعوبات. وباختصار، خلق الانسان الذي يملك إرادة التغيير ويصمم على مغالبة التحديات التي تواجه بلاده، تلك الأمور التي تعيرها التربية في سورية اهتماما كبيرا[١٣]. وفي المقابل أشار التحليل الى تمركز عدد كبير من القيم الى جانب التحصيل والنجاح، مما يجعل هذه القيمة سائدة في المجموعة، وهي أيضا ذات أهمية في التربية. ثم إن قيمة العدوان تلي التحصيل في سلم السيادة ضمن هذه المجموعة، ولعلها تعكس على نحو أو آخر رغبة الكتاب في نفي ظاهرة العدوان من المجتمع السوري، وبخاصة عدوان القوي على الضعيف، أو الكبير على الصغير، وإن كانت ظاهرة العدوان بحد ذاتها طبيعية لا خوف منها إن أحسن المشرف على الطفل توجيهها.

أما القيم الترويحية فاشتراكها ومجموعة قيم تكامل الشخصية في مرتبة واحدة عائد إلى العدد المتقارب من القيم المتمركزة إلى جانبهما معا. ويستطيع المرء ملاحظة شيء هام هو سيادة قيمة الخبرة الجديدة والتعبير الذاتي المبدع بين قيم هذه المجموعة، بحيث تمركزت اثنتا عشرة قيمة إلى جانب الخبرة الجديدة، وثماني قيم إلى جانب التعبير الذاتي المبدع. أما الأولى ـ الخبرة الجديدة ـ فتوكد دور صحافة الأطفال الترفيهي، تبعا لما تعنيه من لهو وقضاء أوقات

ممتعة وممارسة هوايات تدفع السأم. وأما الثانية ـ التعبير الذاتي المبدع ـ فأهميتها نابعة من تشجيعها الطفل على الاكتشاف والاختراع والتعبير المبدع. والملاحظ أن صحافة الأطفال في سورية التفتت اليها حين اهتمت بنشر ما يكتبه الأطفال وما يرسلونه إلى مجلة أسامة[١٤]. ولا بد لنا من توكيد استمرار هذا الاهتمام وتطويره، تبعا لاهتمام التربية بتنمية روح الابتكار والإبداع عند الأطفال.

المرتبة الرابعة: القيم العملية الاقتصادية والقومية الوطنية والأخلاقية والجسمانية

يشير التحليل إلى نقص كبير في الاهتمام بهذه المجموعات، مما يعني ضرورة التفات الكتاب إليها وإعارتها مزيدا من العناية. واذا كانت هناك قيم سائدة فيها فهي العمل (تسع قيم) والوطنية (خمس قيم) وحرية الوطن (خمس قيم). والملاحظ أن قيمة العمل أعيرت اهتماما لابأس به، وهذا يعكس ما هو سائد في سورية من أهمية الإنتاج والعمل. وإذا كانت قيمة حرية الوطن تعكس ظروف المنطقة في صراعها مع العدو الإسرائيلي، فإن قيمة الوطنية تعني حب الوطن والاهتمام بخيره ومصلحته ورفاهيته وتقدمه وصيانة مصالحه وأسراره ووحدته. والواضح ان هاتين القيمتين تحتاجان الى مزيد من العناية كي تأخذا دورهما في النظام القيمي لدى الطفل.

وبعد، فاذا قمنا بترتيب القيم بحسب سيادتها، وبحسب التحليل الذي أوردناه دون مراعاة المجموعات ومراتبها، فاننا نستطيع ذكر القيم التالية على أنها القيم السائدة في صحافة الأطفال السورية.

١ ـ	قيمة المعرفة	: ٧٨ قيمة
٢ ـ	قيمة الثقافة	: ١٤ قيمة
٣ ـ	قيمة الخبرة الجديدة	: ١٢ قيمة
٤ ـ	قيمة التحصيل والنجاح	: ٩ قيم
	قيمة العمل	: ٩ قيم
٥ ـ	قيمة التعبير الذاتي المبدع	: ٨ قيم
	قيمة قواعد السلوك	: ٨ قيم
٦ ـ	قيمة الاسرة	: ٧ قيم

من جهة أخرى، أشار التحليل الى وجود ١٦٦ قيمة صريحة في مقابل ٥٧ قيمة

ضمنية، ووجـود ٢٠١ قيمة ايجابية في مقابل ٢٢ قيمة سلبية. بمعنى أن كتاب صحافة الاطفال يطرحون القيم بشكل مباشر صريح. وهذا الأسلوب المباشر في التوجيه القيمي (أسلوب الوعظ والإرشاد) يتنافى ومعطيات ثقافة الطفل والتربية، تلك المعطيات التي تنص على ضرورة توجيه الطفل توجيها غير مباشر (ضمنيا) كي يكون هذا التوجيه أسلوبا تربويا ناجحا. ثم إن الطفل يرفض الأسلوب المباشر وينفر منه، لأنه يعي أن هناك كبيرا يحاول تعليمه ونصحه، مما يشير الى ضآلة اهتمامه بالقيم المطروحة عليه عن طريق الصحافة. على أن الأمـر ليس خطيرا الى هذه الدرجة، تبعا لاهتمام هذه الصحافة بالقيم الضمنية (٥٧ قيمة) وعدم إهمالها لها. والمطلوب الإكثار منها في مقابل اطراح القيم الصريحة، أو التقليل منها. وإذا كان هناك تعليل لكثرة القيم الصريحة فهو سهولة طرحها، في مقابل صعوبة طرح القيم الضمنية، أي أن الكتاب يميلون ـ عموما ـ الى السهولة في أثناء الكتابة للطفل، وأنهم لم يأخذوا هذه الكتابة ـ بعد ـ مأخذا جادا بحسب ما تستحقه منهم. أما إذا نظرنا الى القيم نفسها من حيث السلب والإيجاب فاننا سنلاحظ ارتفاع القيم الايجابية وانخفاض القيم السلبية انخفـاضا كبيرا (٢٢ قيمة سلبية). وهذا يعني أن كتاب صحافة الأطفال واعون لاهمية القيم في سلوك الطفل، مدركون لما هو إيجابي فيها، وما ينقصهم ـ في الغالب ـ هو طريقة إيصال القيم، أو طرحها في النصوص المقدمة للأطفال.

التأكد من صحة النتيجة ومقارنتها :

حاولنا التأكد من صحة النتيجة التي وصلنا اليها عن طريق إعادة ترتيب تمركز القيم الى جانب المجموعات في كل سنة على حدة. فبرزت قيمة المعرفة في السنوات كلها، وكان بينهـا وبين القيمة التالية فارق كبير. وقد توضعت قيمتا الخبرة الجديدة والثقافة في المرتبة الثانية. وهذا الأمر هو نفسه الترتيب الذي طرحته النتيجة. فقيمة المعرفة لاتنازعها قيمة أخرى، كما أن قيمتي الخبرة الجديدة والثقافة تحتلان المرتبتين الثانية والثالثة مع فارق ضئيل بينهما. إلا أن محاولة التأكد تحتاج ـ في الحقيقة ـ إلى واحد من أمرين: اختيار عينة أخرى ودراستهـا، أو عرض العينـة المختارة على دارسين آخرين لمعرفة النتيجة التي يخرجون بها ومقارنتها بالنتيجة التي وصلنا اليها. صحيح إننا لم نقم بأي من هذين الأمرين، إلا أننا قمنا بعملية مقارنة نتيجة الدراسة الحالية بنتيجة دراسة أخرى للقيم في قصص الأطفال السورية كنا قمنا بها[١٥]. وقد دلت عملية المقارنة على سيادة قيمة المعرفة دون أي منازع. وهذا يعني استمرار سيادة النظرة الخاصة القائلة إن الطفل دماغ ينبغي حشوه بالحقائق والمعارف، ويعني أيضا تجديد التحذير من ازدواجية العمل، لأن قيمة المعرفة تؤديها المدرسة، في حين تستطيع

القصص والصحافة أداء عمل تعجز المدرسة عن أدائه، ولكنها لاتقوم بما هو مطلوب منها وإنما تؤدي عمل المدرسة نفسه. كما دلت المقارنة على خلخلة في المراتب التالية لمرتبة المعرفة ماعدا توكيد القمية الاجتماعية ووحدة الجماعة بخاصة. وتعد القيمة القومية الوطنية على رأس القيم التي رأيناها سائدة في قصص الأطفال ومنحسرة في صحافتهم. وهذا الأمر يوكد ماسبق لنا قوله من ضرورة العناية بهذه القيمة في صحافة الأطفال. إلا أن الأمر الهام هو إننا نلاحظ قيمة يجري توكيدها في القصص، وقيمة أخرى يجري توكيدها في الصحافة ،دون وجود أي تكامل بينهما في عملية طرح القيم، مما يشير الى نقطة اخرى مررنا بها وهي غياب التخطيط والبرمجة في عملية التوجيه القيمي.

أسمح لنفسي بالقول إن القيم مشكلة معقدة، لأن أمرها غير مقصور على تسخير الموضوع أو النص لخدمة القيمة المطروحة فيه، أو التي يرغب الكاتب في طرحها، وإنما يتعلق أمر القيم بوصولها إلى الطفل أو عدم وصولها اليه. ولابد من التذكير بأن هناك فارقا كبيرا بين وجود القيمة في النص ووصولها الى الطفل، وبالتالي علينا بذل مزيد من الجهد في عملية التوجيه القيمي. كما أننا نحتاج إلى دراسات خاصة نسبر فيها ما إذا كانت القيم قد وصلت إلى صاحبها المتلقي أو أنه ما زال بعيدا عنها. وباختصار، نحتاج الى دراسات وافرة لعملية الفن والإيصال بالذات.

الهوامش والإحـالات

(١) : هناك مجلة اسمها «تعال نقرأ» تصدر في مدينة حماة (سورية) باشراف القاص نزار نجار ولكنها غير دورية، إضافة الى أنها لم تنتشر بعد انتشارا واسعا. كما أن هناك صفحة للطفل كانت صحيفة تشرين قد أصـدرتها بمناسبة العام الدولي للطفل ثم توقفت. وقد صدر عددها الأول في ١٩٧٩/١/٢١ وعددها الأخير في ١٩٧٩/١٠/١٤، وكان مجموع أعدادها الصادرة خمسة وثلاثين عددا.

(٢) : إن التدقيق في الدراسات التي حللت محتوى صحافة الأطفال يشير الى أن ثلاثة اصدارات كافية لتمثل اثنين وخمسين إصدارا. انظر ص ٤٣ من: الهيتي، خلف نصار محيسن ـ القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية ـ وزارة الثقافة والفنون ـ بغداد ١٩٧٨. وقد اعتمدنا على دراسته في أجزاء لابأس بها من هذه الدراسة، وبخاصة في المنهج العام.

(٣) : الأعداد المختارة من عام ١٩٧٧ هي الأعداد من ٢٠٨ ـ ٢١٤، ومن عام ١٩٧٨ الأعداد من ٢٣٣ ـ ٢٣٨، ومن عام ١٩٧٩ الأعداد من ٢٥٥ ـ ٢٦٢.

(٤) : صدر العدد الأول من صفحة الطفل في صحيفة البعث في ١٩٧٩/١/١٨. وقد صدر منها خلال عام ١٩٧٩ ستة وأربعون عددا.

(٥) : انظر ص ٧ ـ ٨ من : القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية.

(٦) : انظر تفصيلات هذه القيم في مناهج المرحلة الابتدائية السورية ـ وزارة التربية ـ دمشق ١٩٧٣ ـ ص ٣٤.

(٧) : صنع خلف نصار محيسن الهيتي هذا التطوير في كتابه المذكور سابقا ـ ص ٥١.

(٨) : اعتمدت ـ هنا ـ على القواعد التي وضعها خلف نصار محيسن الهيتي في كتابه المذكور سابقا ـ ص ٦٤. وأهملت منها ماوجدته غير ملائم لطبيعة الدراسة الحالية، تبعا لاختلاف حيثيات الدراستين ومنهجها الخاص.

(٩) : انظر ص ٦٥ من : القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية.

(١٠) : المرجع السابق نفسه ـ الفصل الثاني.

(١١) : تتنوع النتائج بين مادية واجتماعية وداخلية وآلية.

(١٢) : انظر ص ٩٧ من : القيم السائدة في صحافة الاطفال العراقية.

(١٣) : المرجع السابق نفسه ـ ص ١٠٤.

(١٤) : لاحظ التقليد الذي تسير عليه مجلة أسامة حين تنشر في كل عدد بابا عنوانه «أصدقاء أسامة يكتبون».

(١٥) : انظر ص ١٥ وما بعد من: الفيصل، سمر روحي ـ مشكلات قصص الأطفال في سورية ـ اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ١٩٨١.

الملاحق

جـــدول رقم ١
نتائج تحليل نصوص مجلة أسامة لعام ١٩٧٧

اسم المجموعة	صريحة	ضمنية	إيجابية	سلبية	العـــدد
المعرفية الثقافية	٣٥	٢	٣٧	—	٣٧
تكامل الشخصية	٦	٢	٥	٣	٨
الاجتماعية	٤	٢	٤	٢	٦
الترويحية	٢	٣	٤	١	٥
العملية الاقتصادية	٣	١	٤	—	٤
الجسمانية	١	١	١	١	٢
القومية الوطنية	١	—	١	—	١
الاخلاقية	—	—	—	—	—

جـــدول رقم ٢
نتائج تحليل نصوص مجلة أسامة لعام ١٩٧٨

اسم المجموعة	صريحة	ضمنية	ايجابية	سلبية	العدد
المعرفية الثقافية	١٦	١	١٧	—	١٧
الترويحية	١٠	١	١١	—	١١
الاجتماعية	٣	٣	٤	٢	٦
القومية الوطنية	٣	١	٤	—	٤
تكامل الشخصية	١	٢	٢	١	٣
الاخلاقية	٢	—	٢	—	٢
العملية الاقتصادية	١	١	٢	—	٢
الجسمانية	١	—	١	—	١

جـــــدول رقم ٣

نتائج تحليل نصوص مجلة اسامة لعام ١٩٧٩

اسم المجموعة	صريحة	ضمنية	إيجابية	سلبية	العدد
المعرفية الثقافية	٢٤	٢	٢٦	—	٢٦
الاجتماعية	١٢	١	١٣	—	١٣
الترويحية	٧	١	٧	١	٨
تكامل الشخصية	٤	١	٣	٢	٥
العملية الاقتصادية	٢	—	—	٢	٢
الأخلاقية	١	—	١	—	١
القومية الوطنية	١	—	١	—	١
الجسمانية	—	—	—	—	—

جـــــدول رقم ٤

نتائج تحليل نصوص صفحة الطفل في صحيفة البعث لعام ١٩٧٩

اسم المجموعة	صريحة	ضمنية	ايجابية	سلبية	العدد
المعرفية الثقافية	١٣	٤	١٧	—	١٧
الاجتماعية	٣	١٢	١٢	٣	١٥
تكامل الشخصية	٤	٩	١٠	٣	١٣
القومية الوطنية	٢	٢	٤	—	٤
العملية الاقتصادية	١	٢	٣	—	٣
الأخلاقية	١	١	٢	—	٢
الجسمانية	٢	—	١	١	٢
الترويحية	—	٢	٢	—	٢

الفصل السابع

التلفاز ولغة الطفل

لا يحمل المرء، في أثناء الحديث عن أثر التلفاز في لغة الطفل، أية رغبة في تعميم الأحكام. لأن الدراسات اللغوية العربية في هذا الحقل مازالت قليلة إن لم نقل إنها نادرة، أو هي ـ في أحسن حالاتها ـ مازالت معنية بالاجابة عن سؤال محدد: هل نستخدم في تلفازنا اللغة العربية الفصيحة أو العامية؟ وما زالت عواطفنا اللغوية ـ إن صح التعبير ـ تدفعنا إلى الفصيحة وتخيفنا من العامية، دون أن تكمن وراء ذلك دراسات تسبر لغة الطفل وعلاقاتها باللغة الفصيحة أو العامية. بل إن هناك أسئلة لم تطرح بعد طرحا جادا، أهمها التفريق بين الصحة اللغوية والصحة الفنية في اللغة التي يستخدمها التلفاز. وهذا التفريق هام جدا، لأنه يعني أن قضية أثر التلفاز في الطفل لاتتعلق باللغويين وحدهم، وإنما تتعلق بالعاملين في حقل التلفاز من فنيين ومخرجين ومؤلفين. ومن الأسئلة الهامة تحديد العلاقة بين طبيعة النمو اللغوي عند الطفل وطبيعة اللغة في التلفاز. فالمعروف أن طفل الخامسة يحيط بصورة الكلام شكلا وتركيبا، ويستطيع عزل الألفاظ والسؤال عن معناها، لأن مفرداته كثرت، ومعرفته بأساليب التركيب والاشتقاق غدت جيدة. وهذا الأمر المعروف عن لغة الطفل في سن الخامسة يجده المرء واحدا لدى المعنيين بدراسة لغة الطفل سواء أكانوا من اللغويين كالدكتور علي عبد الواحد وافي أم من العاملين في علم النفس كالدكتور صالح الشماع. إلا أن هؤلاء لايوضحون طبيعة اللغة عند طفل الخامسة، هل هي الفصيحة أو العامية؟ وإذا كانت أمثلتهم تشير الى أن المراد هو العامية، فما علاقة عامية لغة التلفاز بهذه العامية؟ وسبب السؤال عن هذه العلاقة كامن في أن المعنيين بدراسة أثر التلفاز في الطفل خارج الحقل اللغوي ينصون على أن طفل ماقبل المدرسة يقبل على التلفاز بشغف، ومن ثم يستطيع التلفاز التأثير فيه بقوة، حتى أنه يسلبه إرادته ويخلفه عاجزا عن الفهم السليم. وهناك سؤال ثالث يعتقد المرء أنه هام جدا، يدور حول طبيعة الدراسات التي تتعلق بالطفل، هل هي دراسات عربية شكلا ومضمونا، أو أنها دراسات تدور حول الطفل العربي ولكنها تستند الى نتائج دراسات اطفال آخرين غير عرب، ومن ثم فهي عربية الشكل أجنبية المضمون؟

لهذا كله لايستطيع المرء تعميم الأحكام في أثناء الحديث عن أثر التلفاز في لغة الطفل. ولعله مضطر الى انتظار الزمن الذي تتوفر فيه دراسات لغوية ميدانية عن لغة الطفل العربي، على أن تتكامل هذه الدراسات مع دراسات العاملين في حقل التلفاز وحقل علم

النفس، كي يغدو قادرا على هذا التعميم. وفي الوقت نفسه لايستطيع المرء الامتناع عن العمل، لأن الواقع العربي يضم باحثين انصرفوا الى معالجة علاقة التلفاز بالأطفال. وقد قدمت دراسات هؤلاء الباحثين أمورا يستطيع المرء اعتمادها والانطلاق منها، كتلك الدراسات التي أجريت في مركز بحوث المستمعين والمشاهدين ببغداد، أو الدراسات التي أنجزها باحثون آخرون في ندوات دعا اليها هذا المركز، أو دعت اليها حاجات البحث العلمي في بعض الأقطار العربية، كالدراسة اللغوية التي أجرتها مؤسسة الخليج حين رغبت في إعداد برنامج «افتح ياسمسم». وهكذا فان الرغبة في الابتعاد عن تعميم الأحكام لاتمنع المرء من الاستفادة من الدراسات السابقة في الحديث عن أثر التلفاز في لغة الطفل، ولا تستطيع ـ في الوقت نفسه ـ الاطمئنان الى أحكامها مادامت لغة التلفاز ولغة الطفل بعيدتين عن الدراسة العلمية المنهجية، قريبتين من الملاحظات الخاصة والانطباعات التي تحكمها رغبات المرء اللغوية. على أية حال، فسنحاول هنا الإشارة الى لغة التلفاز قبل الحديث عن أثر التلفاز في لغة الطفل.

لغـــة التفاز :

ما زال الحديث عن لغة التلفاز يدور حول العامية والفصيحة. ويستطيع المرء ملاحظة التطبيق العملي لهذا الحديث في أي تلفاز عربي. فهناك برامج تبث بالعامية وأخرى بالفصيحة في التلفاز الواحد، على الرغم من أن القرارات الرسمية في الأقطار العربية تنص على ضرورة استعمال اللغة الفصيحة والابتعاد عن العامية. ولكن المرء لايجد تنفيذا صارما لهذه القرارات، ويلاحظ أن العامية ما زالت تجاور الفصيحة في التلفاز العربي. وليست القضية هنا خاصة بعواطف العرب اللغوية، لأنها لو كانت كذلك لما كان هناك برنامج يستخدم العامية في أي تلفاز عربي. ولو كانت القضية مرتبطة بدراسات المعنيين بالتلفاز لما استحقت التوقف عندها، لأن الدارسين، الا ماندر، اتفقوا منذ أمد طويل على أن اللغة العربية الفصيحة هي اللغة التي ينبغي استخدامها في التلفاز العربي، لأنها اللغة القومية التي تتيح للبرامج المنتجة في أي قطر عربي فرصة الدخول الى الأقطار العربية كلها والتأثير في المشاهدين العرب. إن القضية خاصة بالإيصال. فالعاملون في التلفاز العربي يلاحظون أن العامية أقرب الى الناس، فيعتمدونها في برامجهم على الرغم من أن آراءهم المعلنة تحبذ الفصيحة وتدعو اليها. وهناك، بالإضافة الى الإيصال، تضخم الاتجاه الإقليمي العربي، وكأن العاملين في كل تلفاز عربي لايرون شيئا خارج المشاهدين في قطرهم. وفي اعتقادي أن هناك أمرا ثالثا يدفع الى التمسك بالعامية، هو حاجة التلفاز العربي الى دراسات تحدد

العلاقة بين طبيعة لغة التلفاز وطبيعة اللغة العربية الفصيحة، أو ما يدعى عادة بالصحة اللغوية والصحة الفنية. فما هو صحيح في رأي اللغويين قد لايناسب الصحة الفنية التي تعتمدها لغة التلفاز، وما هو صحيح فنيا قد لا يرضي اللغويين. ويبدو أن بقاء هذه المشكلة دون حل حاسم ساهم في الهرب منها الى العامية. ولو حلت هذه المشكلة باجتماع اللغويين والمؤلفين والمخرجين لوضح أمام العاملين في التلفاز أن قضية الإيصال على خطورتها ليست أكثر من عادة إعلامية، يتبعها التلفاز في برامجه وتعتادها أسماع المشاهدين بعد فترة وجيزة. وقد أثبتت المسلسلات التي بثت بالفصيحة قدرتها على الايصال، وحققت النجاح بين المشاهدين العرب. ولو حلت مشكلة الصحة اللغوية والفنية، واعتمدت اللغة الفصيحة، لكان هذا الأمر ردا قويا على الاتجاه الإقليمي.

قضية لغة التلفاز إذن غير تابعة للعوطف اللغوية العربية وحدها، وانما هي تابعة للبحوث والدراسات من جهة، وللواقع العربي المجزأ من جهة أخرى. والسؤال الخاص بنا: هل هناك لغة تلفازية للأطفال ولغة تلفازية للراشدين؟ بلى، هناك لغتان غير منفصلتين، تشتركان في حدود واحدة ولكنهما تختلفان فيما عدا ذلك. فلغة الأطفال ليست تبسيطا للغة الراشدين، ولكنها لغة قائمة بذاتها تشكل معجما لغويا خاصا بالطفل، دون أن تكون مغايرة للغة الراشدين. ونحن عاجزون الآن عن تحديد هذه اللغة، ولكن عددا من العاملين في الحقل اللغوي يحاولون القيام بذلك. وقد بدؤوا بإعداد قوائم بالمفردات الشائعة في لغة الطفل. وآخر هذه القوائم ماصنعه الدكتور دواد عبده ونشرته جامعة الرياض. وهناك مشروع الرصيد اللغوي الذي تشرف عليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومركز معهد العلوم اللسانية في الجزائر. وهو مشروع ضخم ينتظر المرء إنجازه ليتمكن من الاستناد اليه في أية محاكمة للغة التي يستخدمها أدباء الطفل. وفي الحالات كلها فإن الانطلاق من الرصيد اللغوي للطفل في أثناء الحديث عن طبيعة لغة التلفاز، لايتعارض مع الانطلاق من اللغة العربية الفصيحة الى طبيعة لغة التلفاز، لأن هناك قاسما مشتركا وحدودا واحدة بين اللغتين.

١ ـ أثر التلفاز في اكتساب الخبرات اللغوية:

يواجه الطفل في أثناء تعلمه اللغة أمرين: أمرا خاصا بشكل الألفاظ والتراكيب اللغوية، وأمرا آخر خاصا بما تضمه هذه الألفاظ والتراكيب من معان وخبرات. وهو يميل تارة الى الجانب الشكلي من اللغة، فتكثر ألفاظه وتكاد تطغى على معانيه. ويجد نفسه تارة أخرى عاجزا عن إيجاد الألفاظ الملائمة للمعاني التي يعرفها. وليس هناك شك في أن اللفظة

لاتدخل في ثروة الطفل اللغوية إلا إذا كان قادرا على فهم معناها واستدعائها ساعة يشاء ليستخدمها في التعبير عن هذا المعنى. وهذا يعني أن زيادة المعاني واتساعها تجعل مدارك الطفل نامية، ولكنها تتركه عاجزا عن التعبير عنها إذا لم يكن يملك ثروة لغوية ملائمة لهذه الزيادة والاتساع. ولهذا السبب تحرص التربية على فهم الألفاظ والتراكيب، وترفض تزويد الطفل بها دون فهم أو تدريب على استخدامها في جمل وظيفية. وبتعبير آخر، فإن لغة الطفل لا تنمو نموا سليما اذا طغى جانب الألفاظ على المعاني، أو جانب المعاني على الالفاظ. وقد أثبتت الدراسات أن القراءة تحقق للطفل هذين الجانبين، ولذلك يقال عنها إنها السبيل الوحيدة لتنمية لغته وتزويده بالمعاني والخبرات. إضافة الى أنها تعود الذهن التركيز في المقروء، وتنمي خيال الطفل وتصويره الذهني لأن اللفظة التي يقرؤها تنعكس في ذهنه، فيقوم الذهن باستدعاء صورتها المختزنة لديه، ويضفي عليها ألوانا عدة بحسب طبيعة الطفل الخاصة ورغباته وهواجسه وحاجاته الداخلية. وهذا العمل يدعى التفكير اللفظي، لأنه يحتاج الى قدر كبير من الطاقة الذهنية، كي يحول الرموز اللغوية الى معان يفهمها القارىء ويتمكن من تلوينها بحسب رغباته وحاجاته. ومادام الطفل قادرا على تلوين المقروء ومنحه صورا خاصة، فإنه يكتسب خبرة لغوية تؤدي الى خبرة خيالية أو مظهر اختلاقي يعرفه الذين يمارسون القراءة، ويجدون فيه لذة تدفعهم الى تكرار القراءة ليحصلوا على اللذة نفسها.

وعلى الرغم من أن هناك من ينص على أن التلفاز يغرس في الطفل تذوق القراءة إذا كان قد جرب القراءة من قبل، ويدفعه الى البحث عن معاني الكلمات في المعجمات إذا كان اعتاد هذا الأمر من قبل ، إلا أن الدارسين، عموما، ينصون على أن هذه الحالات نادرة، وأن التلفاز يقلص قراءات الأطفال ويزيد من صعوباتها. كما أن هؤلاء الدارسين ينصون على أشياء أكثر أهمية. فالتلفاز، في رأيهم ، لايقلص أوقات القراءة وحسب، وإنما يقلص رغبة الأطفال فيها، ويدفعهم الى الاسترخاء العقلي، ويؤثر في أسلوب القراءة من خلال إبعاد الطفل عن التركيز، وهو مهارة تحتاج الى مران. كما يجعلهم يقرؤون بطريقة أكثر سطحية وأقل استقرارا وثباتا.

بل إن الخبرة الخيالية التي يكتسبها الطفل من القراءة تغدو ثانوية، لأن التلفاز يوفر للطفل مادة خيالية ضخمة، فيسيطر على خياله ولكنه لايحرره كما تفعل القراءة. وليست لدينا دراسات ميدانية عن تأثير التلفاز في قراءات الأطفال، ولكن العاملين في المركز العربي لبحوث المستمعين والمشاهدين ببغداد ينصون على أن الأطفال الذين يجدون صعوبة في القراءة يميلون الى التلفاز أكثر مما يميل إليه الأطفال الأسوياء الذين لايجدون صعوبة في

القـراءة . وذلـك عائد الى أن هؤلاء الاطفال من ذوي الذكاء المتوسط لايقرؤون كثيرا، ولذلك يميلون الى التلفاز لأنه يقدم لهم مواده بشكل بصري يلائمهم كثيرا.

وإذن، فالخبرة اللغوية التي يستمدها الطفل من القراءة تقلصت كثيرا، وحلت محلها خبرة التلفاز. ومن ثم تدنت سوية اللغة عند الطفل، وتدنى معها تحصيله المدرسي. ولا اختـلاف بين الأمـرين ، لأن الخـبرة اللغوية المكتسبة من خلال التلفاز غير تابعة لرغبة الـطفـل، ولا تستطيع إشباع حاجاته ورغباته مادام عاجزا عن السيطرة عليها. فالبرامج والمسلسلات والإعلانات تترى دون توقف ودون أن يستطيع الطفل إيقافها ليفهم شيئا فيها، ودون أن يتمكن من إعـادتها الى الوراء ليراجع فيها شيئا لم يفهمه. وهذه السرعة لاتتيح للطفل فرصة التأويلات الشخصية التي تساعده على فهم مايراه، وتحليله وتلوينه والإستفادة منه في حياته اليومية . وهذه الامور مناقضة تماما للأمور التي تقدمها القراءة للطفل. فالقراءة تابعة لرغبة الطفل وحاجاته، لأنه يستطيع تبديل المادة التي يقرؤها إذا لم يجد في نفسه إقبالا عليها. بمعنى أنه قادر على السيطرة على الكتاب، وقادر ايضا على التوقف في أثناء القراءة للتملي من صورة خيالية أثارها في ذهنه شيء قرأه. وقادر أخيرا على العودة الى صفحات كان قرأها لمراجعة معانيها أو الفاظها أو أي شيء فيها. بل إنه قادر على إغلاق الكتاب ومتابعة القراءة فيه في اليوم التالي أو بعد أسبوعين أو سنة، ولكنه لايستطيع ذلك في التلفاز، فما يمر فيه ينقضي ولا رجعة له. ولهذا كله تساءلت ماري وين هل هذا تلفاز أو مخدرات؟ وانتهت الى أنه مخدرات وإن لم تنكر الفوائد التي يجنيها الطفل من مشاهدته التلفاز. إنه مخدرات تعود الطفل الاسترخاء العقلي، وتبعده عن التركيز والفهم والخبرة الخيالية. وهذه أمور لاتضيع عليه فرص تنمية لغته وحسب، وإنما تنعكس على تحصيله المدرسي الذي يحتاج الى هذه الأمور من أجل تعلم اللغة العربية الفصيحة وتنمية شخصية الطفل.

٢ ـ أثر التلفاز في ترسيخ الثنائية اللغوية :

يفرق علماء اللغة المحدثون بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية. وتعني الأولى عنـدهم وجـود لغتين مختلفتين (عربية، انكليزية ـ مثلا). وتعني الثانية فصيلتين من لغة واحدة، كالعامية والفصيحة في اللغة العربية. ومن المعروف أن مصطلح «الازدواجية» شائع الاستعمال لدينا للدلالة على الثنائية اللغوية، ولهذا السبب نبهنا هنا على دلالة كل منهما. ذلـك أن الـطفـل يعاني من الثنائية اللغوية، فهو يستخدم العامية في علاقاته الاجتماعية اليومية، ويضطر الى استخدام اللغة العربية الفصيحة في حصص قليلة داخل المدرسة. ويعزى الى هذه الثنائية ضعف سوية الناطقين بالعربية، والإحساس بأنها لغة غريبة يصعب

على الـطفـل إتقانها. وحين بدأ التعليم ينتشر خفت وطأة الثنائية، وبدا أن تعليم اللغة العربية الفصيحة قد تحسن ،وأن سوية الناطقين بالعربية قد ارتفعت. ويخيل الي أن هذا التحسن عائد الى أن الأسرة غدت تشرف على تعليم الطفل، وتنظر الى المدرسة نظرة ملؤها الإعجاب والاحترام، إضافة الى تحسن أساليب تعليم اللغة داخل المدرسة نفسها. على أن ذلك كله لم يمنع الثنائية من الاستمرار في الحياة، فقد عرفت قديما وأظنها ستبقى حية، دون أن يكون هناك خوف من سيطرة العامية على الفصيحة.

الا أن مشكلة الثنائية عادت الى حدتها القديمة بعد أن ظهر التلفاز واستطاع شد الطفل اليه وإبعاده عن أسرته. ذلك أن التلفاز قدم للطفل الثنائية نفسها حين نقل برامجه ومسلسلاته بالفصيحة حينا وبالعامية حينا آخر. بل إن البرامج التي أحبها الطفل وألفها كانت تستخدم العامية، مما جعل الطفل يؤمن ان هذه العامية هي الشيء الطبيعي للاتصال بالآخـرين. في حين لم يستـطع الـطفـل نفسـه التواصل مع البرامج التي تستخدم اللغة الفصيحة ، فترسخ لديه ظن سابق مفاده أن هذه الفصيحة شيء غريب طارىء. وقد زادت الثنائية حدة، حين بدأ التلفاز يعرض المسلسلات العربية التي تستخدم عاميات البلدان التي أنتجت المسلسلات، وهي عاميات يصعب على الطفل التواصل معها، ويبدو أمامها عاجزا عن الفهم. بل إن اللغة الفصيحة في مثل هذه الحال أقرب الى الطفل وأكثر صلة به.

٣ ـ أثر التلفاز في ترسيخ العامية :

يكتسب الـطفـل العـامية من محيطه منـذ أواخـر السنـة الأولى، ويغدو قادرا على استخدامها منذ الخامسة، ويزداد رصيده منها في السنوات التالية دون أن يكون هناك حد نهائي يتوقف التلقي عنده. وقد يعتقد المرء أن التلفاز لا دور له في ترسيخ العامية مادام الطفل يتلقاها من محيطه، وينمو رصيده منها شيئا فشيئا .ولكن الواقع اللغوي يشير الى أن التلفاز يرسخ العامية، ويساهم في جعلها شائعة على ألسنة الأطفال. بل إنه يجعلهم يؤمنون بها ويحرصون عليها. فهو يقدم كثيرا من الإعلانات بالعامية، ويبذل جهدا كبيرا في تنفيذها وإخراجها وصوغها بقالب غنائي جميل، ويختار الأطفال أو الرسوم المتحركة لأدائها. ففي إعلان «بودرة سيم» وهو بالعامية، العبارة التالية: «ليش عما تضربني»، المقابلة لقولنا في اللغة الفصيحة: لماذا تضربني؟ وفي إعلان شركة التأمين عبارة «لاتخطر لك هل أفكار»، التي يختلف نطقها في العامية عن نطقها في الفصيحة كثيرا، أما كتابتها فلا تكاد تختلف في شيء ماعدا «هل» التي وضعت بديلا لاسم الإشارة «هذه» وأل التعريف في «أفكار». وليس الغرض هنا تعداد النموذجات التلفازية التي تستخدم العامية، ولكننا أشرنا الى الإعلانات

لأنها جميلة القالب، تسرع الى ألسنة الأطفال فيقلدونها ويرددونها لأنهم ميالون بطبيعتهم الى المحاكاة. والنتيجة البدهية لهذا التقليد أن ترسخ العامية في نفوسهم، وتلوكها ألسنتهم، ويزداد رصيدهم منها. وإذا كنا أشرنا الى الاعلانات فإشارتنا لاتعني أن البرامج والمسلسلات بعيدة عن ترسيخ العامية، فهي تفعل فعلها في الأطفال لأنهم ميالون الى رؤية برامج الكبار ومتابعتها على نحو يفتقر الكبار إليه. وربما كان السبب في ذلك نقص خبراتهم وحب الإطلاع عندهم. إضافة إلى ان التلفاز يمنحهم شعورا بالأمان من خلال أفكاره المألوفة، ويوفر لهم الإثارة التي تجعلهم يهربون من حاجات الحياة اليومية.

على أن ترسيخ التلفاز للعامية له جانب آخر. فالطفل يكتسب عامية محيطه، ولكنه لايتلقى هذه العامية وحدها من التلفاز، وإنما يتلقى عاميات أخرى سائدة في القطر العربي الذي أنتج المسلسل أو البرنامج. وهذه العاميات تحجب عنه عملية التواصل مع المسلسلات، فيظن أن العربية عربيات كثيرة، وليست هناك إمكانية لفهمها مجتمعة. ولهذا السبب لم ينجح مسلسل للأطفال مكتوب بالعامية في أي قطر عربي خارج القطر الذي أنتج المسلسل، لأن الأطفال لا يستطيعون التواصل مع عامية مغايرة للعامية السائدة في قطرهم. وقد يكون هناك استثناء يشمل العامية المصرية ، التي انتشرت في الوطن العربي وبدت أكثر العاميات العربية قدرة على الحركة. فالطفل يعرف معنى «البوليس» و«كده» و«ازاي» و«ليه» و«كمان» و«إحنا» من خلال المسلسلات المصرية وإن لم يستخدمها في حياته اليومية. وقد أصبحت هذه الألفاظ جزءا من رصيده اللغوي دون أي استخدام وظيفي لها. ومن هذا الجانب لم يكتف التلفاز بترسيخ العامية المحلية، وترسيخ الثنائية اللغوية، وإنما أضاف الى عاميته عاميات أخرى جعلت الثنائية اللغوية تزداد حدة ويكبر تأثيرها السلبي في الطفل. وهذا الأمر لم يكن له وجود قبل عصر التلفاز.

ثم إن التلفاز يساهم في ترسيخ الأغلاط اللفظية، لأن العامية تضم كثيرا من الألفاظ الفصيحة التي حرف نطقها كثيرا أو قليلا. فإذا رسخت محرفة في ذاكرة الطفل صعب عليه بعد ذلك تصحيح الغلط، واستمر في أثناء استخدامه اللغة العربية الفصيحة ينطق هذه الالفاظ نطقا خاطئا. ففي إعلان تلفازي لفظة «الطبية»، ولكن الإعلان يحرفها فيلفظها «الطبي» فيشوه نطقها ويشجع الطفل بشكل غير مباشر على استخدامه مشوها.

٤ ـ أثر التلفاز في اكتساب اللغة العربية الفصيحة:

لاينكر المرء التأثير اللغوي الإيجابي للتلفاز. فالبرامج الناطقة بالفصيحة تستطيع تحبيب الطفل باللغة، وتقربها منه إذا كانت جميلة كلغة «افتح ياسمسم». فهذا البرنامج

ناطق باللغة العربية الفصيحة على الرغم من أنه معد للأطفال بين الثالثة والسادسة. ولم يكن اختيار الفصيحة عشوائيا عند مؤسسة الخليج المنتجة لهذا البرنامج، وإنما كان الاختيار قائما على دراسة لغة الأطفال في الأقطار العربية، وبخاصة مقدرتهم على تلقي اللغة العربية الفصيحة. وقد اختير، في أثناء إعداد البرنامج، أطفال من الكويت وعمان والقاهرة وتونس، وأجريت عليهم تجارب لغوية بين عامي ١٩٧٧ ـ ١٩٧٨، خرج الدارسون منها بنتيجة هامة مفادها أن الأطفال العرب يفهمون الفصيحة لأنها محيطة بهم، على الرغم من ضعف مقدرتهم على التحدث بها. وقد أثبتت هذه الدراسات أن مهارة الفهم اللغوي تختلف كثيرا عن مهارة الإنتاج اللغوي. وفي ضوء هذه الدراسات اختيرت الفصيحة لغة للبرنامج، وحققت أهدافها بعد أن تم تنفيذه وعرضه في الأقطار العربية. حتى إن العاملين في حقل ثقافة الطفل لم يجتمعوا على جودة برنامج تلفازي للأطفال كاجتماعهم على جودة «افتح ياسمسم». والأطفال انفسهم لم يكونوا أقل شأنا من الكبار في اجتماعهم على هذا البرنامج، وترديدهم عباراته وألفاظه وأغنياته ومواقفه. ويهمنا، هنا، القول إن هذا البرنامج ساهم في ترسيخ اللغة العربية الفصيحة، لأنه تمكن من تقديم شرائح كثيرة تلبي حاجات الأطفال ورغباتهم بلغة سليمة. وقد أقبل الاطفال على هذه الشرائح، وعلى الشخصيات الرئيسة (نعمان، ملسون، عبدالله، بدر...الخ)، ومن خلال هذا الإقبال تلقوا اللغة السليمة حديثا ومحاورة وتمثيلا وأداء، وراحوا بعد ذلك يحاكونها حبا في الشرائح والشخصيات، وكأن هذه الشرائح دفعتهم الى اللغة بشكل غير مباشر.

وهذا يعني أن التلفاز لايستطيع دفع الطفل إلى اكتساب اللغة مالم تكن برامجه شائقة يحبها الطفل ويقبل عليها. وهو مطالب بدراسة لغة الطفل لمعرفة الحدود الفصيحة التي يستطيع الطفل التواصل معها. والا فان استخدام اللغة العربية الفصيحة دون قيد لايحقق الهدف الذي نسعى اليه، وهو تزويد الطفل بخبرات لغوية سليمة وتحصينه ضد العامية. وقضية اللغة التي تؤثر في الطفل ليست هينة، لأن هناك أسئلة كثيرة تدور حولها.

والرأي الشائع أن التلفاز مطالب باستخدام اللغة العربية المبسطة اذا رغب في التأثير اللغوي في مشاهديه من الاطفال. ولكن هذا الرأي الشائع ليس دقيقا، لأنه يستند الى مفهوم خاطىء عن لغة الطفل، هو أنها لغة أبسط من لغة الراشدين. إضافة الى أن عبارة «اللغة العربية المبسطة» غائمة لايعرف المرء لها معنى محددا. هل هي اللغة العربية الخالية من الألفاظ والتراكيب الصعبة ؟ أو هي اللغة العربية الخالية من الصور الشائعة في لغة الراشدين ؟ أو هي مزيج من السهولة والصعوبة في الألفاظ والتراكيب والصور؟.. إنها عبارة غائمة متداولة في حقل ثقافة الطفل خارج التلفاز والإذاعة. ولا أعتقد أنها صحيحة، لأن

لغة الطفل هي اللغة النابعة من معجمه. وما دمنا نجهل هذا المعجم فلسنا قادرين على تقديم حكم سليم على لغة الطفل. وفي اعتقادي أن الدراسات اللغوية التي مهدت لبرنامج «افتح ياسمسم» تستحق الاهتمام، لأنها أثبتت أن الاطفال يفهمون اللغة العربية الفصيحة وإن كانوا عاجزين عن التحدث بها. ولعلنا نلاحظ هنا أن هذه الدراسات أجريت على أطفال عرب لم يدخلوا المدرسة الابتدائية بعد، فكيف تكون الحال لو أجريت دراسات أخرى على الأطفال الذين دخلوا المدرسة الابتدائية وقطعوا أشواطا فيها؟ ومهما تكن النتيجة التي ستطرحها الدراسات اللغوية في المستقبل فإننا قادرون على الاطمئنان الى أن استخدام اللغة العربية الفصيحة سيخلف من الآثار الإيجابية في لغة الطفل أكثر مما يخلفه استخدام العامية. ولو ضحينا ـ في الوقت الحاضر ـ بشيء من التواصل الذي تحققه العامية لضمنا سيرورة اللغة القومية والبرامج العربية وتقريب اللغة من أذهان الأطفال وألسنتهم.

٥ ـ أثر التلفاز في التعبير اللغوي :

يحتاج الطفل كي يعبر تعبيرا سليما «المحادثة والكتابة» الى أفكار يعبر عنها، ولغة يستخدمها في التعبير عن هذه الأفكار. فاذا استطاع التلفاز المساهمة في هذين الجانبين تمكن من التأثير في التعبير اللغوي عند الطفل، والا فان الطفل سيبحث عن أشياء أخرى تنمي عنده هذين الأمرين، لأن حاجته الى التعبير ملحة مادامت اللغة علاقة اجتماعية.

والمعروف أن الطفل يتلقى يوميا رسائل تلفازية لايربطها رابط، فمن مسلسل عربي الى آخر أجنبي الى نشرة الاخبار، ومن المعارف السياسية الى المعارف الثقافية والاقتصادية والفنية والجغرافية، ومن الخبرات الفنية الى الخبرات العاطفية. وهذا كله يتراكم عشوائيا في ذاكرة الطفل، ويخلق لديه ثقافة هجينة تتداخل مع الثقافة الأصيلة التي استمدها من المدرسة والواقع الاجتماعي، وينتهي الى ثقافة جديدة عامة تشكل عناصر التحول في شخصيته. والدكتور نواف عدوان الذي عبر عن هذا الرأي لايحجب ماهو شائع من أن الاطفال الانطوائيين الذي لايشاركون في النشاطات الاجتماعية ويبتعدون عن التحصيل المدرسي الجاد أكثر فئات الأطفال إقبالا على التلفاز. وكأنه يقول إن هؤلاء يقفون عند حدود الثقافة الهجينة التي استمدوها من التلفاز. وهذه الثقافة لا تمنحهم الأفكار الواضحة ولاتساعدهم على فهمها والاستفادة منها في حل مشكلاتهم الحياتية. ومن ثم فالجانب الفكري من التعبير ضعيف عندهم، مصاب بالشتات.

وأما الجانب الشكلي من اللغة فقد لاحظنا من خلال الفقرات السابقة أنه جانب هجين، تغلب عليه العامية. ونضيف، هنا، أن التلفاز لايقدم الأفكار الواضحة لأنه

يعرض برامج الأطفال دون ترجمة حينا، ومترجمة الى العربية حينا آخر ولكن الترجمة مكتوبة غير منطوقة، وناطقة بالعربية في أحايين قليلة. أما البرامج التي لم تترجم فتعرض صورا قد يفهم الطفل بعضها ولكنه لايستطيع فهمها كلها. وأما البرامج التي ترجمت مكتوبة فالطفل لايستطيع قراءتها أو لايستطيع تتبعها لأن قراءته مازالت ضعيفة، وبخاصة الأطفال بين السادسة والثامنة. وأما البرامج الناطقة بالعربية فوحدها تستطيع تقديم الجانب الشكلي من اللغة، وجانب المعنى في الوقت نفسه. وأما برامج الكبار فالطفل يقبل عليها ولكنه لايستطيع فهمها وتعليلها، لأنها تعرض أمورا لاتهمه ولا تدخل نطاق رغباته وحاجاته. وهي في الوقت نفسه تقدم له الجانب الشكلي بالعامية فلا تحقق جانبي التعبير. وإذا قدمت الجانب الشكلي باللغة العربية الفصيحة فانها تقدمه من وجهة نظر الكبار دون أن تضع في حسبانها الحدود الفصيحة التي يستطيع الطفل فهمها والتواصل معها.

وهكذا نعتقد أن مساهمة التلفاز في التعبير اللغوي ضعيفة جدا، تكاد آثارها السلبية تفوق آثارها الايجابية، على الرغم من أن أحدا لاينكر المعارف العامة والخبرات غير المباشرة التي يجنيها الطفل من التلفاز. إلا أن هذه الفوائد تقتصر على الجانب الفكري من التعبير وتعجز عن تحقيق الجانب اللغوي الشكلي منه. ولو تذكرنا هنا أن طبيعة التعبير تقتضي إتقان عمليتي التحليل (انتقاء الالفاظ الملائمة) والتركيب (جمع الألفاظ لتكوين الجمل)، فإننا قادرون على القول إن التلفاز لا يدفع الطفل الى إتقان هاتين العمليتين، مادامت صوره الناطقة تترى دون أن تتيح للطفل فرصة التحليل والتركيب. وربما كانت هذه النقطة مصدر النصيحة التي يوجهها المعنيون بتأثير التلفاز في الطفل، ومفادها أن الراشدين يجب أن يشاهدوا التلفاز مع الطفل ليشرحوا له المعاني التي يطرحها، والمواقف التي يعبر عنها، لأنه وحده غير قادر على القيام بذلك.

خاتمة

وبعـــد ،

فالحديث عن ثقافة الطفل العربي ذو شجون. وقد حاولنا في هذا الكتاب معالجة الجوانب التي رأيناها بارزة في هذه الثقافة، منطلقين من أن تنمية ثقافة الطفل العـربي لاتنفصل عن التنمية الثقافية الشاملة للمجتمع العربي، وأن هذه التنمية ليست عملا فرديا ،وإنما هي عمل علمي واع يخطط له المربون والادباء والعاملون في الحقل الثقافي، وتحوطه الدولة برعايتها وتوفر له سبل النجاح.

ولعلنا استطعنا، من خلال الكتاب، التنبيه الى أن تنمية ثقافة الطفل تحتاج الى معـرفة حاجات الطفل العربي ورغباته، ودراسة الوسيط الثقافي دراسة علمية وفنية، والتكامل بين الجهات العاملة في هذا الحقل. إذ لا يكفي أن يكون الأديب موهوبا، والمشرف مثقفا، حتى يدعى كل منهما القدرة على الكتابة للطفل وتثقيفه. ذلك أن الطفل عالم قائم بذاته، وإذا لم يتعرف الأديب والمشرف هذا العالم ويملكا المعجم اللغوي الخاص به، فانهما لن يتمكنا من النجاح في التواصل معه. وعيب كثير من الجوانب التي درسناها في هذا الكتاب خضوعها للآراء الفردية، وفقدانها التكامل والتعاون مع الجهات الأخرى العاملة في حقل ثقافة الطفل. وما هو أشد خطورة أن يبقى العاملون في التربية سائرين في خط مواز للخط الذي يسير فيه أدباء الطفل والمشرفون على ثقافته، وأن يعتقد المربون أن عملهم مقصور على المدرسة وحدها، وليس في مقـدورهم ضبط المـدارس الخلفية وحثها على المساهمة في تثقيف الطفل وتـربيتـه، وأن يؤمن الأدباء أن موهبتهم تكفيهم، وأن إرشادات التربويين تعوق إبداعهم الموجه إلى الطفل.

لقد آن الأوان للقيام بنهضة تربوية رائدها دراسة واقع الطفل العربي ونفسيته والتأثيرات المتبادلة بينهما. ونهضة ثقافية شعارها تعرُّف فنون الطفل ولغته وطرائق تنميتها. . . وإلا فلن يكون المستقبل العربي أفضل من حاضره.

المراجع

١ ـ إبراهيم، د. زكريا : مشكلة الفن
مكتبة مصر ـ القاهرة ـ د. ت

٢ ـ إبراهيم، عبد العليم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية
دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٩) ١٩٧٦

٣ ـ أبوريّة، جمال : ثقافة الطفل العربي
سلسلة كتابك ٤١ ـ القاهرة ١٩٧٨

٤ ـ أبو هيف، عبدالله : أدب الأطفال نظرياً وتطبيقياً
اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ١٩٨٣

٥ ـ البسيوني، د. محمود : أ ـ طرق تعليم الفنون
دار المعارف ـ القاهرة ١٩٦٢
ب ـ الثقافة الفنية والتربية
دار المعارف ـ القاهرة ١٩٦٥

٦ ـ جزل، أرنلد (ورفاقه) : الطفل من الخامسة إلى العاشرة
لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ١٩٥٦

٧ ـ جعفر، د. عبد الرزاق : أدب الأطفال
اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ١٩٧٩

٨ ـ جوكوفسكايا، ف. ي : أحاديث عن تربية الطفل
دار التقدم ـ موسكو ١٩٧٧

٩ ـ الحديدي، د. علي : في أدب الأطفال
مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (الطـ ٢) ١٩٧٦

١٠ ـ حسين، د. طه : أحاديث
دار العلم للملايين ـ بيروت (الطـ ٧) ١٩٧٨
١١ ـ حمدالله، علي : أدب الأطفال
وزارة التربية ـ دمشق ١٩٧٨
١٢ ـ الديدي، د. عبد الفتاح : فلسفة الجمال
دار المعارف ـ القاهرة ١٩٧٨
١٣ ـ الركابي، د. جودة : طرق تدريس اللغة العربية
دار الفكر ـ دمشق ١٩٧٣
١٤ ـ شرايحة، هيفاء : أدب الأطفال ومكتباتهم
مركز هيا الثقافي ـ عمان ١٩٧٨
١٥ ـ الشماع، د. صالح : ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة
دار المعارف ـ القاهرة ١٩٦٢
١٦ ـ ضيف، د. شوقي : البحث الأدبي
دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٢) ١٩٧٦
١٧ ـ عبد المجيد، د. عبد العزيز القصة في التربية
دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٦) ١٩٧٣
١٨ ـ عبد النور، جبور : المعجم الأدبي
دار العلم للملايين ـ بيروت ١٩٧٩
١٩ ـ عثمان، د. حسن : منهج البحث التاريخي
دار المعارف ـ القاهرة (الطـ ٤) ١٩٧٦
٢٠ ـ غزي، د. حسين فيصل : علم نفس الطفولة والمراهقة
كلية التربية ـ جامعة دمشق ١٩٧٤
٢١ ـ فابريزيو، كلود : التنمية الثقافية، تجارب إقليمية
المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ بيروت ١٩٨٣
٢٢ ـ الفيصل، سمر روحي : أ ـ قصص الأطفال في المدرسة الابتدائية السورية
دار الإرشاد ـ حمص ١٩٧٩

ب ـ مشكلات قصص الأطفال في سورية
اتحاد الكتاب العرب ـ دمشق ١٩٨١

٢٣ ـ لوبلينسكايا، أ : علم نفس الطفل
وزارة الثقافة ـ دمشق ١٩٨٠

٢٤ ـ مقبل، فهمي توفيق : النشاط المدرسي
دار المسيرة ـ بيروت ١٩٧٨

٢٥ ـ ميخالكوف، سرغي : كل شيء يبتدىء من الطفولة
دار التقدم ـ موسكو ١٩٧٨

٢٦ ـ نجيب، أحمد : المضمون في كتب الأطفال
دار الفكر العربي ـ القاهرة ١٩٧٩

٢٧ ـ النجيحي، د. محمد لبيب : الأسس الاجتماعية للتربية
مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٧١

٢٨ ـ الهيتي، خلف نصار محيسن : القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية
وزارة الثقافة والفنون ـ بغداد ١٩٧٨

٢٩ ـ الهيتي، هادي نعمان : أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه
وزارة الإعلام ـ بغداد ١٩٧٧

٣٠ ـ وافي، د. علي عبد الواحد : علم اللغة
دار نهضة مصر ـ القاهرة ـ د. ت

٣١ ـ وهبة، د. مجدي : معجم مصطلحات الأدب
مكتبة لبنان ـ بيروت ١٩٧٤

المحتوى

مقدمة ٥
١ ـ الطفل والتنمية الثقافية ٧
٢ ـ اكتشاف الموهبة الثقافية ورعايتها ١٩
٣ ـ تنمية القراءة ٢٩
٤ ـ تنمية التذوق ٤٩
٥ ـ تنمية أسس البحث الثقافي ٦٥
٦ ـ القيم وصحافة الأطفال ٨٩
٧ ـ التلفاز ولغة الطفل ١٠٧
خاتمة ١١٩
المراجع ١٢١

مطابع ● الطليعة تونس