الجمعيّة الكويتيّة لتقدم الطفولة العربيّة

الطفولة العربيّة
والعدالة التربويّة الغائبة

الكتاب السنويّ الخامس ١٩٨٧ - ١٩٨٨

حقوق الطبع محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ولا يجوز اقتباس أو إعادة نشر أية فقرة أو فصل
من هذا الكتاب إلا باذن خطي من الجمعية.

تولى مهمة تحرير هذا الكتاب

الدكتور محمد جواد رضا

عضو اللجنة الاستشارية للجمعية

الكويتية لتقدم الطفولة العربية

المحتويات

التربية والحنين إلى العدل الغائب ـ مقدمة
الدكتور حسن الإبراهيم ٩

١ـ التربية السابقة على المرحلة الابتدائية
ودورها في تكوين شخصية الطفل
الدكتور عبدالله عبد الدايم ١٥

٢ـ وسائل تربية الإبداع في رياض الأطفال
الدكتور حسين حمدي الطوبجي ٦٥

٣ـ منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية
الدكتور كمال المنوفي ٩٩

٤ـ الرؤيا الثقافية للطفل العربي المعاصر
الدكتور محمد إبراهيم حوّر ١١٧

٥ـ الكمبيوتر والطفل في المراحل الأولى من التعليم
الدكتور أسامة الخولي ١٦١

٦ـ تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية
الدكتور منير بشّور ١٩٩

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

التربية والحنين إلى العدل الغائب

الدكتور حسن الإبراهيم

- ١ -

عندما خطّطنا للملتقى العلمي الخامس للجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية (٨٧ ـ ٨٨) انتقينا ست مسائل تربوية كنا نظن أنها ذات طبيعة مهنية تنظيمية تخص المخططين التربويين ومنفذي الخطط التربوية والمعلمين والإداريين المدرسيين وواضعي الكتب المدرسية. كانت هذه المسائل الست مرتّبة على النحو التالي:

١ـ التربية السابقة على المرحلة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل.
٢ـ وسائل تربية الإبداع في رياض الأطفال.
٣ـ منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية.
٤ـ الرؤيا الثقافية للطفل العربي المعاصر.
٥ـ الكومبيوتر والطفل في المراحل الأولى من التعليم.
٦ـ تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية.

ولم يكن يراودنا أي شك في أن هذه المسائل هي مسائل مهنية تنظيمية فعلاً وأن الحوار فيها على صعيد الجمعية ومستوياتها العلمية المقرّرة سيكون

حواراً في التنظيم وليس في الفلسفة، الفلسفة الأخلاقية للمؤسسة التربوية العربية، وأن الحوار يهدف إلى توجيه انتباه الأجهزة الإدارية التربوية العربية إلى مواطن الحرج في عمل مؤسساتهم ويقترح الحلول العلمية الممكنة لها. وليس هناك مَن يجادل في أن كثيراً من الفشل التربوي العربي يرجع إلى سوء التخطيط والتواء العملية التنفيذية وارتباكها. يوم اخترنا هذه المسائل الست كنا نحسب أننا نضع ثقل ملتقانا العلمي الخامس على ما لا يتطلّب تحسّباً من المضامين الأخلاقية والسياسية لعمل المؤسسة التربوية العربية ولكن كم كان عجبنا عظيماً ـ حين أوفى الملتقى على مختتمه ـ أن نكتشف خيطاً قوياً وخفياً قد وجّه كل الباحثين إلى القضية التي كنا نتوهم أننا قد أرجأناها... قضية العدالة في توزيع الفرص التعليمية بين الأطفال العرب. وكم كانت دهشتنا كبيرة حين تبيّن لنا أن التحرق إلى العدل التربوي كان يلهب ضمائر الباحثين لأنهم كانوا يشعرون ـ وإن لم يصرّحوا ـ أن العدالة الغائبة عن الساحة التربوية تقف وراء كل أنواع الإخفاق التربوي حتى لكأن هذه العدالة الغائبة هي التفسير لكل ألوان البؤس الأدائي الذي ابتليت به الأجهزة التربوية العربية. ومن عجب ـ وربما لم يكن عجباً ـ أن تستحوذ هذه الرابطة بين غياب العدل والفشل التربوي على الباحثين كلهم رغم تنوع القضايا التي عالجوها وتباعد المسافات البحثية بين مناهجهم في التناول. الدكتور عبدالله عبد الدايم كان قد أخذ على عاتقه دراسة (التربية السابقة على المرحلة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل). ورغم انضباطيته المهنية المعروفة في البحث التربوي فسرعان ما طفت قضية العدل التربوي على تفكيره وأفكاره فراح ينبّه بحماس شديد إلى أن (تربية الطفل في الفترة السابقة لدخوله إلى المدرسة الابتدائية تعتبر شرطاً أساسياً لنجاح أي سياسة تربوية وثقافية) وأن (نتائج التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية وما بعدها لدى الأطفال الذين توافرت لهم تربية سابقة على المدرسة، تفوق بشكل واضح نتائج التحصيل لدى سواهم. وقد بيّنت البحوث الخاصة بأسباب الفشل الدراسي دور العوائق الاجتماعية والثقافية في هذا الفشل ومعنى هذا كلّه أن تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ

الفرص في الحياة بعد ذلك لا يكتمل إلاّ بالعناية بهذه المرحلة الحاسمة من حياة الأطفال. ومبدأ تكافؤ الفرص لم يعد يعني اليوم مجرّد فتح أبواب المدارس أمام الراغبين، بل أصبح يعني بالإضافة إلى ذلك تكافؤ فرص النجاح وتجويد نوعية التربية وإفساح المجال أمام ظهور القابليات والمواهب وتنميتها، فضلاً عن توفير الشروط اللازمة لربط ما يقدّمه النظام التربوي بحاجات سوق العمل. وللتربية قبل المدرسية في هذه المجالات كلّها دور رائد) فهي التي (تيسّر التفتح الكامل لشخصية الطفل عن طريق الاستجابة لحاجات نموه الفكري والمعرفي والعاطفي، وعن طريق تلبية نزوعه إلى النشاطات الخلاّقة والاستقلال، وعن طريق تحقيق نموّه الجسدي على الوجه السليم). وهي التي (تيسّر التواصل بينه وبين المجتمع وتحقق مشاركته في حياة الزمرة الاجتماعية التي ينتسب إليها وفي ثقافتها وقيمها الخلقية والروحية) كما أنها هي التي تنمي (مهارات الطفل التعبيرية واللغوية، وبالتالي إدراكه للمفاهيم والتصورات الفكرية) فإذا وقع التمييز بين الأطفال في هذه المنافع فقد غاب العدل عنهم. والدكتور حسين الطوبجي - مع أنه كان مكلّفاً بدراسة مسألة ذات طبيعة فنية خالصة (وسائل تربية الإبداع في رياض الأطفال) فقد لاحقته قضية العدالة في التربية على هذا الصعيد المبكر فوجه الأنظار إلى أن بزوغ الطاقات الإبداعية عند الأطفال (يتوقف على أمور كثيرة يرجع بعضها إلى العوامل الوراثية والدوافع الشخصية، كما أنها ترجع أيضاً إلى الظروف البيئية التي تتحكم في الإمكانات والفرص التي تسمح لهذه الأعمال بالظهور. وعلى ذلك لا توجد قدرة واحدة يطلق عليها اسم (الإبداع) ولكن (السلوك الإبداعي نتيجة محصلة من العوامل التي تعمل بصورة متكاملة) وعلى هذا فإن الأطفال قد يسقطون ضحايا لأنواع من البغي الصامت عليهم إذا كان آباؤهم وأمهاتهم والراشدون من حولهم من ذوي النزعات (الاستبدادية التسلطية والعقائدية والجمود). أمّا الدكتور كمال المنوفي في بحثه عن (منظومة القيم الاجتماعية وأثرها في تنشئة الأطفال) فقد استثاره-التمييز الواقع في القيمة الاجتماعية للأطفال بسبب الجنس حيث (يهيمن الإنسان الذكر على محتوى الخطاب المدرسي في مصر والكويت، ويحظى بوضع متميز

إذا قورن بالأنثى. إذ يبلغ نصيبه من الموضوعات والجمل المفيدة التي تتعلق بالإنسان عموماً ٧٣٪- ٧٧٪ مقابل ١٣٪- ١٢٪ للأنثى (الكتب المدرسية الكويتية)، ٦٠٪- ٦٦٪ مقابل ٣,٥٪- ١٩٪ (الكتب المدرسية المصرية). ومن حيث نوعية المضمون، جاء الذكر حاملاً لكل الصفات الحميدة فهو: مكافح، بطل، ذكي، مبادر، مخلص، أمين، طموح، صادق، محب للمعرفة، شهم، متعاون، عاقل، منكر للذات، أمّا المرأة فقد ألحق بها الخطاب المدرسي صفات غير حميدة: فهي شكاكة، محدودة الطموح، لا تحسن التصرف، تعتقد في الخرافات، وتهتم بالشكليات. كما حصر الخطاب دورها في الإطار التقليدي كأم وزوجة وربّة بيت). حتى الدكتور أسامة الخولي في بحثه عن (دور الكومبيوتر في المراحل الأولى من التعليم) لم يفته ما يترتب على تمتع قسم من الأطفال دون الآخرين بتعلّم المبادئ التي يقوم عليها عمل الكومبيوتر وحذق فنون استعماله وما سيؤدي ذلك إليه في قابل حياة الأطفال من احتكار المالكين لهذه المعارف والفنون لغرض التقدم الاجتماعي على حساب المحرومين منها لأن (لغة اللوغو تمكن الأطفال من استيعاب العمليات الشكلية قبل سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة التي يحددها بياجيه لهذه المرحلة من مراحل نمو التفكير لدى الأطفال. وهي تسمح لهم بأن يحققوا هذا في جو من الاستمتاع والبهجة يحميهم من نشأة عقدة العجز عن فهم الرياضيات التي كثيراً ما تنشأ في هذه المرحلة لأن العمليات الشكلية المجردة أبعد ما تكون عن الحياة الواقعية. ولذا فإن هذا العزوف عن الرياضيات أمر يجب تحاشيه في عالم تصوغه الآن أفكار الرياضيات البالغة الفعالية). أن الذين يمكلون المهارات الكومبيوترية هم أصحاب اليد العليا في المجتمع الحديث.

أما الدكتور محمد إبراهيم حوّر فقد وقف في بحثه عن (الرؤيا الثقافية للطفل العربي) وقفة تعزيرية عند الوضع الاجتماعي للمعلّم العربي، هذا الوضع الذي يجعله (أضعف فئات المجتمع حالاً، وأضعف المكونين تعليمياً، وأقل الوظائف شأناً. وهو الذي يسند إليه تنشئة الجيل الجديد الذي عليه المعول في المستقبل، وقد نبّه طه حسين إلى هذا من بعيد حين قال: لا أعرف شراً على الحياة العقلية في مصر، من أن يكون المعلّم الأولي كما هو الآن عندنا: سيّئ

الحال، منكسر النفس، محدود الأمل، شاعراً بأنه يمثّل أهون الطبقات. قال طه حسين هذا قبل نصف قرن بالضبط (سنة ١٩٣٨م)، فما باله لو بعث حيّاً ورأى حال المعلّم الذي تحدّث عنه هو عام (١٩٨٨م) وفي مصر أيضاً، لو كان له ذلك لرأى العجب. وماذا ننتظر من هذا المعلم الذي شخّصه طه حسين وهو: سيّئ الحال، منكسر النفس، محدود الأمل، تجاه جيل ينشئه).

في الندورة الأخيرة من الملتقى والتي كرّست لمناقشة (تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية) تناول الدكتور منير بشّور هذه القضية تناولاً فقهياً يتعمق جوهر مفهوم (التكافؤ) في الفرص التعليمية: ما هو؟ وكيف يدركه العاملون في الميدان التربوي (فهل يكون انتشار المدارس وإقبال الناس عليها دليلاً على ازدياد في تكافؤ الفرص فإذا كان الجواب بالإيجاب فهل يكون في مثل هذا التكافؤ في الفرص السبيل إلى المزيد من الصحة والاستقامة والرقي الاجتماعي، أم أن مثل هذه الصحة والاستقامة والرقي يحتاج لتكافؤ في الفرص بمعنى آخر لا يقتصر على انتشار المدارس وإقبال الناس عليها؟ هل أن المسألة هي مسألة عدالة في التوزيع أم أنها تتعدى ذلك لتكون عدالة في الاستخدام والمشاركة، وإذا كانت من النوع الأول أي عدالة توزيع أو على الأقل إذا لم يكن بد من تأمين العدالة في التوزيع قبل الاهتمام بعدالة الاستخدام والمشاركة، فما هي حدود هذه العدالة، وما هي الأسس المعتمدة للتوزيع؟ هل نتحدّث عن انتشار نوع واحد من المدارس لكل الناس، أم عن أنواع متعددة يلائم كل منها نوعاً معينا من الناس؟ هل يكون الناس متكافئين في الفرص إذا كانت موفورة لهم ولكن بتمييز بعضهم عن بعضهم الآخر؟ وإذا كان التمييز جائزاً فهل يكون جائزاً بدون قيود أو حدود؟ لا أشك أننا جميعاً نرفض التمييز بين الناس على أساس اللون أو العرق أو المذهب أو الطبقة الاجتماعية ـ أو على الأقل نرفض هذا كأمر مبدئي ـ فهل نرفضه أيضاً على أساس الجنس (بين الذكر والأنثى) أو على أساس الجنسية أي الهوية الوطنية؟ أين نرسم الحدود بين الناس؟ حتى عندما ترانا نفعل ذلك على أساس ما نسميه الذكاء أو المقدرة أو المؤهلات، فهل تمييزنا هذا مبرّر وهل

هو موثوق، وهل هو بالنتيجة وبالسياق الأخير عادل)؟ أمّا المعقب على بحث الدكتور بشور، الدكتور عبد العزيز عبدالله الجلال فقد وقف هو الآخر وقفة متأملة عند علاقة المؤسسة التربوية العربية بمسألة العدل وتساءل بمرارة هادئة (ما فائدة تكافؤ الفرص التعليمية في معزل عن تكافؤ الفرص الاجتماعية والاقتصادية ـ وأضيف بل والسياسية؟ وكيف يمكن للتعليم وإلى أية درجة يمكنه المساهمة في إزالة عدم تكافؤ الفرص أو الحد من عدم التكافؤ هذا خارج نظام التعليم)؟

- ٢ -

لقد كان هذا (الكشف) العفوي عن غياب العدل التربوي تنبيهاً صادراً من أعمق نقاط الصفاء في ضمير الأمة العربية إلى الأخطار الاجتماعية الكامنة وراء التفرقة في الحقوق والخدمات التربوية بين الأطفال العرب سواء وقعت هذه التفرقة بسبب الطبقة (أغنياء/ فقراء) أم بسبب البيئة (المدينة/ الريف/ البادية) أم بسبب الجنس (ذكور/ إناث). إن مخاطر هذه التفرقة ـ إن لم تكبح ـ ستترجم عن نفسها مستقبلاً في تهديدات جدية لاستقرار المجتمع العربي وأمنه السياسي لأنها ستضيف أسباباً جديدة لانقسام هذا المجتمع. بهذا يكون هذا الكشف تحذيراً جاداً جاء في الوقت المناسب. إن الضمير العلمي لأية أمة من الأمم هو مستودع احتمالات تقدّمها أو تخلّفها. ولقد كشف هؤلاء الباحثون الأفاضل عن التهديدات المحتملة الكامنة في هذا الوضع التربوي وليس هناك ما يمنع من أن تلقح فتتمخض عن مزيد من مصادر القلق الماثل في الوضع الاجتماعي العربي. لقد أدّوا الأمانة حقاً فلهم وللمعقبين والمناقشين لمقولاتهم التي يحملها هذا الكتاب السنوي الخامس إلى الأمة العربية جميل شكر الجمعية وعظيم تقديرها.

الدكتور حسن الإبراهيم
رئيس الجمعية الكويتية
لتقدّم الطفولة العربية

الندوة الأولى

التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل

أ. د. عبد الله عبد الدايم

النَدوة الأولى

موضوع الندوة : التربية السابقة على المرحلة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل.

رئيس الجلسة : الدكتور حسن الإبراهيم.

المتحدث الرئيس : الدكتور عبدالله عبد الدايم.

المعقبان : الدكتورة رفيقة حمود.

: الدكتور حامد الفقي.

المشاركون :

١ـ الاستاذ أنور عبدالله النوري

٢ـ الدكتور محمد عودة

٣ـ الدكتور رجاء أبو علام

٤ـ الدكتور بدر العمر

٥ـ الدكتور حسين الطوبجي

٦ـ الدكتورة أمينة المذن

٧ـ الدكتور عبدالحميد الهلالي

٨ـ السيدة فاطمة عباس نذر

٩ـ الدكتور يعقوب الحجي

١٠ـ الدكتورة كافية رمضان

١١ ـ السيدة حصة ماجد الشاهين

١٢ ـ الدكتور محمد جواد رضا

التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل

أ. د. عبدالله عبدالدائم

مدخل

١ـ ما يزال الكثيرون من المسؤولين عن مسيرة التربية في البلدان المختلفة يرون في التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ضرباً من النفل الزائد أو من التأنق والترف، وما تزال الأولوية التي تمنح لها في خطط التربية في معظم بلدان العالم مقصرة عن الشأو المطلوب، بل لعلها في كثير من الأحيان أولوية دنيا متردية.

٢ـ والمبرر الرئيسي الذي تلوكه الألسن عند الحديث عن قصور التربية السابقة على المدرسة الابتدائية **هو عدم توافر الموارد المادية والمالية اللازمة للاضطلاع بها**، في وقت تتزايد فيه أعباء التربية كلها وتنوء بحملها الدول النامية بل المتقدمة. وكثيراً ما يتردد القول بأنَّ الأولى والأجدى توجيه الجهود في البلدان النامية نحو تعميم التعليم الابتدائي، فضلاً عن التوسع في مراحل التعليم وأنواعه الأخرى، بدلاً من بعثرة الإمكانات المالية والبشرية في التعليم السابق على التعليم الابتدائي من جانب وفي تعليم الكبار ومكافحة الأمية من جانب آخر.

٣ـ والحق أنَّ هذا المبرر الظاهر والمعلن يخفي وراءه في حقيقة الأمر مبرراً أعمق وأخطر، **وهو ضعف إدراك المسؤولين عن التربية في معظم بلدان العالم لأهمية التربية السابقة على المدرسة الابتدائية** ولدورها الكبير في التكوين العميق وشبه النهائي لشخصية الفرد في اتجاهاتها الكبرى ولشأنها

في حسن إعداد الطفل للتعليم والنمو المعرفي والفكري منذ مرحلة التعليم الابتدائي، ولما تخلّفه بالتالي من آثار غير مباشرة هامة تحقق اقتصاداً في الإنفاق على التعليم كما تحقق بعد ذلك نمواً أكبر في الثروة الاقتصادية القومية.

٤ـ وقبل أن نمضي في الحديث المفصل عن هذه التربية السابقة على المدرسة الابتدائية وعن أهدافها وشأنها، لا بدّ لنا أن نحدد المقصود بها. وفي هذا نقول إنَّ التربية السابقة على المدرسة الابتدائية تشمل جميع أنواع الرعاية (نظامية كانت أو غير نظامية) التي تقدم للطفل منذ الولادة (بل قبل الولادة)، حتى السنة السادسة من العمر، أي حتى دخول المدرسة الابتدائية.

٥ـ ذلك أنَّ التربية السابقة على المدرسة الابتدائية أصبحت تعتبر اليوم، بعد تطور الدراسات في هذا المجال، **مرحلة أولى من تربية مستمرة** طوال العمر (من المهد إلى اللحد كما جاء في تراثنا) ولم تعد بالتالي مرحلة منفصلة من مراحل النظام التعليمي. كذلك انطلقت الدراسات في السنوات الأخيرة إلى ربط هذه التربية بجملة البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي يحيا فيها الطفل.

٦ـ وهكذا غدت هذه الكلمة (كلمة التربية السابقة على المدرسة الابتدائية) تعبيراً عن جملة من النشاطات تتم في المنزل وفي العائلة وفي المجتمع، كما تشمل الجهود النظامية والجهود غير النظامية التي تستهدف، كما سنرى، إيقاظ الطفل منذ طور مبكر وتقديم سائر أشكال العون والرعاية التي تؤدي إلى كامل تفتحه.

٧ـ وسنرى أنَّ أهم البنى الاجتماعية التي تعنى بمثل هذه التربية قبل المدرسة بمعناها الشامل هي الآتية: العائلة ومن يدور في فلكها ـ المجتمع ـ دار الحضانة ـ المراقبة النهارية ـ روضة الأطفال. وذلك بالإضافة إلى أشكال أخرى ممكنة من الرعاية سوف نشير إليها. ومن الهام أن نذكر، دون أن نستبق الأمور، الدور الأساسي الذي يضطلع به الوالدان في هذه التربية،

ولا سيما دور الأم الذي لا يعدله دور. والشائع في البلدان التي يتوافر فيها العدد الكافي من رياض الأطفال، أن تعنى هذه الرياض بالطفل بدءاً من السنة الثالثة وحتى دخول المدرسة الابتدائية، بينما تعنى به البنى الأخرى منذ الولادة وحتى السنة الثالثة.

٨ـ ولعلنا نخلص من هذا التحديد السريع لمعنى التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ولِبُناها، إلى القول بأنَّ الوصف الصحيح الذي يصدق عليها هو الآتي: **رعاية الطفولة المبكرة وتربيتها**. فالأمر كما نرى يتجاوز مجرد التربية ـ مهما نمنح هذا المفهوم من الاتساع والشمول ـ لا سيما أنَّ لفظ التربية قد ارتبط خطأً بالتربية النظامية من جانب وبالتربية التي تعنى بغرس المعارف أكثر من سواها من جانب آخر.

٩ـ وبعد، لا بدّ لنا، كي نمضي مطمئنين إلى الحديث عن أهمية التربية السابقة على المدرسة الابتدائية وعن دورها في تكوين شخصية الطفل، أن نلقي نظرة خاطفة على أهم أهداف هذه التربية. ولزام علينا، ما دمنا نتحدث عن الأهداف العامة، بصرف النظر عن سنوات العمر المختلفة بين الولادة والسنة السادسة (وبوجه خاص الفارق الأساسي بين المرحلة التالية للسنة الثالثة والمرحلة السابقة لها)، أن نقتصر على الخطوط العريضة الآتية: ـ

أـ تحقيق النمو المتسق لشخصية الطفل في شتى جوانبها الجسدية والفكرية والانفعالية.

ب ـ الاستجابة لحاجة الطفل إلى الحياة في زمرة، وإلى الألفة والأُلاّف، وإلى الإحساس بروح الجماعة.

ج ـ الاستجابة لحاجات الطفل الجسدية والمعرفية والانفعالية.

دـ تقديم العون إلى الوالدين، ولا سيما الأم، من أجل جعلهم قادرين على رعاية أبنائهم رعاية صادرة عن معرفة بحاجات نمو الطفل.

هـ ـ الاستجابة لحاجة الطفل إلى التعبير الذاتي عن طريق لغته الخاصة.

وـ توفير أسباب النمو للقيم الخلقية والوطنية والمدنية والدينية لدى الطفل.

أولاً ـ أهمية التربية السابقة على المدرسة الابتدائية:

لعلنا أدركنا من خلال المدخل السابق، ومن خلال حديثنا عن أهداف التربية السابقة على المدرسة الابتدائية، بعض العوامل التي تجعل لهذه التربية منزلة خاصة. ونزيد الأمر تفصيلاً في هذا الجزء، فهو، بالإضافة إلى كونه جوهر موضوعنا، نقطة الإنطلاق من أجل تعديل المواقف السائدة في هذا الطراز من التربية.

١ـ ولا نغلو إذا قلنا أنَّ هذا النوع من الرعاية والتربية يكاد يكون التربة الخصبة التي ينتشى من خلالها ويربو ويزكو رصيد الإمكانات البشرية التي تملكها أمة من الأمم، بحيث تخرج من ثمارها الطاقات الجسدية والفكرية النامية والخلاقة، ذلك أنَّ التكوين السليم والمتوازن لشخصية الطفل في هذه المرحلة ـ كما سنرى ـ بنيان يستمر عبر مراحل العمر كلها، وقد لا تكون سن المراهقة (كما يرى أصحاب التحليل النفسي وكثير من الباحثين) إلاَّ طبعة ثانية له، ومثلها سن الشباب والكهولة والشيخوخة. ومن هنا لم تجد الأبحاث النفسية حتى اليوم ما يناقض ذلك المبدأ الذي شاع وذاع في علم النفس، نعني القول **بأنَّ السنوات الخمس أو الست الأولى في حياة الإنسان تكاد تكون حاسمة** في تكوين شخصيته واتجاهاته ومواقفه.

٢ـ وقد كشفت الدراسات أيضاً ـ كما سنرى ـ عن عكس هذه الحقيقة، أي عن **الآثار السلبية** التي تخلّفها لدى الفرد الطفولة المبكرة التي لم ترافقها الرعاية اللازمة أو التي تعرّض صاحبها خلالها إلى تأثيرات اسرية أو اجتماعية أو مدرسية سيئة.

٣ـ ومردّ هذا كله إلى طول **فترة الطفولة لدى الإنسان**، وإلى حاجتها خلال سنوات عديدة، إلى العون والرعاية. وتبين الدراسات بهذا الصدد أنَّ أكثر الأعضاء حاجة إلى الرعاية المبكرة هو الدماغ الذي ينمو نمواً سريعاً خلال الأشهر الأولى ثمّ السنوات الأولى من العمر. كما تبين أنَّ العديد من الحاجات الجسدية والنفسية تتطور تطوراً سريعاً خلال هذه المرحلة الأولى، الأمر الذي يتيح لنا أن نذهب إلى القول أنَّ توجيه الطفل توجيهاً سديداً

وتصحيح بعض مسارات تطوره أمور تزداد صعوبة كلما تقدم الطفل في العمر. وتصدق هذه الحقيقة على التخلف العقلي أو الاضطرابات السلوكية، كما تصدق على التفوق العقلي إذ تبين الدراسات ههنا أيضاً أن تعهد المواهب الفذة أشد جدوى وأثراً كلما بدأ في سن مبكرة.

٤ـ يضاف إلى هذا كله أنَّ الدراسات الحديثة بينت أنَّ تربية الطفل في الفترة السابقة لدخوله إلى المدرسة الابتدائية تعتبر شرطاً أساسياً لنجاح أي سياسة تربوية وثقافية. وبوجه خاص بينت هذه الدراسات أنَّ نتائج التحصيل الدراسي (في المرحلة الابتدائية وما بعدها) لدى الأطفال الذين توافرت لهم تربية سابقة على المدرسة، تفوق بشكل واضح نتائج التحصيل لدى سواهم. وقد بينت البحوث الخاصة بأسباب الفشل الدراسي دور العوائق الاجتماعية والثقافية.

٥ـ ومعنى هذا كله أن تكافؤ الفرص التعليمية (وتكافؤ الفرص في الحياة بعد ذلك) لا يكتمل إلاَّ بالعناية بهذه المرحلة الحاسمة من حياة الأطفال. ومبدأ تكافؤ الفرص لم يعد يعني اليوم مجرد فتح أبواب المدارس أمام الراغبين، بل أصبح يعني بالإضافة إلى ذلك **تكافؤ فرص النجاح** وتجويد نوعية التربية وإفساح المجال أمام ظهور القابليات والمواهب وتنميتها، فضلاً عن توفير الشروط اللازمة لربط ما يقدمه النظام التربوي بحاجات سوق العمل. وللتربية قبل المدرسية في هذه المجالات كلها دور رائد.

٦ـ ثمّ إنَّ ثمة تحولاً في هيكل الأسرة يسري شيئاً بعد شيء إلى المجتمعات كلها، حيث نرى أنَّ **الأسرة النووية** (كما يقولون) المكونة من الأب والأم والأولاد تحلّ محل الأسرة التقليدية الواسعة التي تضم فوق ذلك الأجداد والإخوة والأعمام والعمات والأخوال والخالات. . . . إلخ، وقد كان الطفل في تلك الأسرة الواسعة محل عناية أفراد الأسرة جميعهم. ولا شكّ أن الانتقال إلى الشكل الحديث من الأسرة يستلزم توفير أجواء اجتماعية وثقافية وعاطفية تستطيع أن تحلّ محل ما كانت توفره الأسرة التقليدية (على نحو قد يخطئ أو يصيب). وقد أصبحت مهمة الأسرة الحديثة شاقة، لا

سيما عندما يعمل الأب والأم خارج المنزل، وعليهما أن يوفرا للطفل الصحة والتربية والإيقاظ الفكري وسوى ذلك، الأمر الذي يستدعي مزيداً من الاهتمام بتوعية الوالدين من جانب وبايجاد مؤسسات نظامية أو غير نظامية تساعد الوالدين في هذه المهمة.

٧ـ ولا ننسى بعد هذا، بل قبل هذا، أننا نعيش في **عالم متغير**، وأنَّ علينا بالتالي أن نقدم للأجيال تربية من أجل عالم متغير ومن أجل تغيير هذا العالم. والتربية السابقة على المدرسة الابتدائية تيسر هذه المهمة، لا سيما حين تقدم للطفل ـ كما سنرى ـ **الشعور بالأمن العاطفي**، ذلك الشعور الذي يحتاج إليه من أجل قبول التغير واستقباله بثقة والمشاركة فيه.

٨ـ يضاف إلى هذا كله أنَّ تكوين الاتجاهات اللازمة لعصرنا هذا، **عصر التقدم العلمي والتكنولوجي**، يستلزم أن يحيا الطفل منذ نعومة الأظفار في جو مشبع بروح العلم والتكنولوجيا. ومن هنا لا تصيبنا الدهشة عندما نرى بعض المهندسين والعلماء في بعض البلدان المتقدمة يؤمّون رياض الأطفال ليطلعوا الصغار على أسرار العلم وعلى حصاد التكنولوجيا. وبديهي أن نقول بعد ذلك إنَّ تكوين مثل هذه الاتجاهات نحو العمل ونحو العلم ونحو التكنولوجيا في سن مبكرة هو أفضل وسيلة لمقاومة العزوف عن التعليم المهني والفني، وخير طريق لتوجيه الطلاب فيما بعد نحو الدراسات العلمية والتكنولوجية ونحو المهن الفنية، وأفضل أساليب الربط بالتالي بين تنويع التعليم في المرحلة الثانوية ومرحلة التعليم العالي وبين تلبية حاجات سوق العمل.

٩ـ ويجدر بنا أن نذكر أخيراً أنَّ هذه المرحلة من العمر (من الولادة حتى السادسة) تمثل **نسبة عالية من السكان**، تختلف دون شك من بلد إلى بلد، ولكنها تتراوح في الجملة بين ١٠ ٪ و٢٠ ٪ من جملة السكان. وغني عن القول إنَّ معظم البلدان النامية (ومن بينها البلدان العربية) تتصف بفتوة السكان وبالنسبة الكبيرة لفئة العمر (صفر ـ ٦) بالقياس إلى مجموع السكان (وهي نسبة تتحلق حول ٢٠٪)، الأمر الذي يبين أهمية العناية

بأطفال هذه المرحلة من جانب، كما يبين من جانب آخر ثقل العبء الملقى على التربية السابقة على المدرسة الابتدائية. وهذا ما سنتوقف عنده فيما بعد.

ثانياً ـ دور التربية السابقة على المدرسة الابتدائية في تكوين شخصية الطفل:

ترجع أهمية التربية السابقة على المدرسة الإبتدائية ـ كما رأينا ـ إلى أنها تعنى بمرحلة من مراحل حياة الفرد (هي السنوات الست الأولى من العمر)ذات دور حاسم في تكوين شخصية الإنسان. فما هي أهم مقوّمات هذا الدور وأبعاده؟

١ ـ لاشك أن خير ما يهدينا إلى هذا الدور أن ننظر إليه من خلال مسيرة نمو الطفل منذ الولادة حتى السنة السادسة من العمر. والدراسات في هذا المجال اكثر من أن تحصى،ولا حاجة إلى أن نتريث عندها. وحسبنا أن نقتطف من مسيرة النمو هذه ما يشير إلى أهمية هذه السنوات الست من العمر، وما يوميء إلى جوانب النمو التي تستلزم عناية خاصة وتملي على التربية السابقة على المدرسة الإبتدائية اعباء ثقيلة هامة.

٢ ـ وقبل المضي في الحديث عن قسمات مراحل النمو لدى الطفل حتى سن السادسة لابد أن نستدرك ـ دفعاً لأي لبس ـ **فنقول إن النمو، نمو الإنسان، عملية مستمرة**، وأن الطفل ينمو نمواً مستمراً منذ الأيام الأولى من حياته. وما الحديث عن (المراحل) إلا من باب تيسير الوصف والتحليل.

كذلك لابد أن نؤكد منذ البداية أن النمو عام شامل، وأن زيادة الطول والوزن والنمو العقلي والانفعالي وسواها من مظاهر النمو ترتبط جميعها بمؤثرات مشتركة. والحق أن مظاهر النمو المختلفة لدى الطفل مظاهر مترابطة متآخذة، ومن مجانبة الواقع أن ندرس كلا منها على حدة. واتساق النمو في مقوّماته المختلفة لا يقل أهمية عن اكتساب مهارة معينة في سن معينة أو عن اكتساب

بضعة سنتمترات. ومسألة النمو لدى الطفل لا تعني أن يغذّ الخطى ويقطع المراحل والعقبات والحواجز في أسرع وقت ممكن، بل هي تعني تفتّح جسده وفكره تفتحاً متوازناً. وفوق هذا وذاك لابد من القول **إن كل طفل كائن فذّ فريد**. صحيح أن ثمة صورة للنمو مشتركة بين الأطفال جميعهم، ولكن من الصحيح كذلك أن الفوارق القائمة في الطبع وفي الإمكانات الجسدية وفي البيئة المحيطة وفي الجو العائلي تفسّر ما نشهده لدى أطفال اسوياء وفي سن واحدة من ضروب متباينة من السلوك.

٣ ـ والآن، وبعد هذا الاستدراك المطوّل، لنمض إلى ما عزمنا عليه، نعني الحديث عن أهم قسمات مراحل النمو الكبرى لدى الطفل (من الولادة حتى سن السادسة) مستخلصين منها ما يعنينا من بيان دور التربية في تسديد خطى ذلك النمو:

٣ـ١ : إذا نحن تأملنا **نمو الطفل بين الولادة وحتى خاتمة السنة الثانية من العمر**، وجدنا أنه يبدأ بفهم الكلام حوالي الشهر السابع أو الثامن وأن بداية ولادة قدراته الاجتماعية والفكرية تتم بين الشهر التاسع والثامن عشر. وفي هذه المرحلة (من الولادة حتى الثانية) يكون النمو الحسي (الشم والسمع والإدراك البصري) الوسيلة الأساسية التي يدرك الطفل عن طريقها العالم المحيط به. وهذا التطور الحركي الحسي يتيح للطفل أن يعي جسده وأن يكوّن (صورته الجسدية) أي أن يعرف ذاته بوصفه شخصاً.

٣ـ١ـ١ : هذا الوصف الخاطف لنمو الطفل في السنتين الأوليين من العمر، يجعلنا ندرك أهمية المعوقات الحسية التي قد تعرض النمو النفسي للطفل للخطر. ذلك **أن التواصل مع الآخرين**، وشبكة التبادل والعلاقات التي يعقدها الطفل مع الذين يحيطون به تكوّن منذ هذه المرحلة أكثر العناصر تحديداً لمسيرة نموه اللاحق كله.

وأبرز هذه العلائق تلك التي تتم بين الطفل وأمه، وبينه وبين محيطه العائلي القريب. على أن علاقته بأمه تتخذ شأناً خاصاً، إذ يقوم بينهما تبادل

للأحاسيس والمعلومات دونما لجوء إلى اللغة التي هي وسيلة التفاهم المألوفة. وهكذا ـ دون أن نمضي في التفصيلات التي لاحد لها ـ يحس الطفل إحساساً خاصاً بحالة أمه الانفعالية. وهكذا يكوّن التلامس الجسدي بينهما وسيلةهامة من وسائل العلاقات. ومثل هذا يقال في الإشارات والابتسامة والتقليد.

٣ـ١ـ٢ : على أن **اللغة** أهم وسائل الاتصال الاجتماعي هذه. وتطور اللغة بين مرحلة الولادة والثانية من العمر تطور مذهل بدءاً من المناغاة والتغريد في الأشهر الأولى وانتهاء باكتساب التعبير اللغوي الفعلي. وههنا تكشف الدراسات عن الدور الكبير للعامل العاطفي في اكتساب اللغة، وتبين أن فقر هذا العامل العاطفي كثيراً ما يكون مسؤولاً عن التأخر في ظهور الكلام لدى الطفل أو في فقره.

٣ـ٢ : ولنلق الآن مثل هذه النظرة الخاطفة على أهم قسمات **نمو الطفل بين الثانية والسادسة من العمر**. لقد رأينا كيف اكتسب الطفل في السنتين التاليتين للولادة بعض الاستقلال. فلقد أصبح قادراً على الانتقال من مكان إلى مكان، وعلى مخاطبة الآخرين. أما السنوات التالية حتى السادسة، فهي السنوات التي يتسع فيها **اندماج الطفل بالمجتمع** واكتشافه لعالم أوسع من عالم الأسرة والاقرباء. وفي الوقت نفسه تنمو خلال هذه المرحلة العلائق العاطفية بين الطفل وبين الآخرين وتتغير وتلبس لبوساً جديداً. وسلامة تطورها تحدد بمقدار كبير شخصية راشد المستقبل. وبالإضافة إلى اكتساب القدرة على التحرك والمشي والجري والقفز، وإلى معالم الاتجاه في الزمان والمكان، وإلى اكتساب النظافة، . . . . الخ، يكتسب الطفل في هذه المرحلة صفات نفسية وعقلية واجتماعية هامة: كاللغة والإحساس العاطفي الشامل والاندماج بالمجتمع وتطور الشعور الخلقي. وهذه المكاسب جميعها ترتبط بمدى ما يتوافر للطفل من شروط حياة صالحة، تلك الشروط التي تلعب دوراً حاسماً في تكوينها وتكوينه بالتالي. فلنتوقف إذن عند هذا الجانب، فهو صلب موضوعنا.

٣ـ٢ـ١ : لاشك ان **الإندماج بالمجتمع** وتجاربه وقيمه أهم مظهر من

مظاهر نمو الطفل، ولاسيما بعد الثالثة من العمر. فالطفل، منذ الولادة، لا يستطيع أن يحقق طاقاته الخاصة على أكمل وجه إلا إذا قام بسلسلة من الأعمال والمهمات اللازمة لنموه العاطفي والفكري والجسدي. وكثير من المهمات، كالزحف والمشي، وليدة النضج العضوي الفيزيولوجي. غير أنه إلى جانبها ـ وهذا ما يعنينا ـ مهمات أخرى (تعلم الكلام مثلاً) تتأتى عن النضج العضوي كذلك ولكن تحت تأثير منبه اجتماعي يثيرها. وهكذا فإن أي مظهر من مظاهر نمو الطفل وأي مكتسب من مكتسباته الجديدة تؤثر فيها مواقف المحيطين به واتجاهاتهم. بل أن ثمة عنصراً اجتماعياً حتى في الاعمال التي تبدو وكأنها وليدة النضج الفيزيولوجي وحده. ومن هنا كان من الهام أن يتولى المجتمع مظاهر العدوان والاندفاع الأناني لدى الأطفال كيما يهذبها اجتماعياً ويدخلها في إطار حياة المجتمع. ومثل هذه الاتجاهات الاجتماعية والخلقية لا تتوالد عفو الخاطر نتيجة لمجرد التفاعل العضوي بين الطفل والبيئة الاجتماعية من حوله، وإنما هي ثمرة التجارب الاجتماعية التي يكتسبها الأطفال من خلال نشاطات موجهة، كاللعب في حضور الأم أو المعلمة. ولا شك أن العائلة ثم الروضة (أو أي مؤسسة من مؤسسات رعاية الطفولة المبكرة) تلعب دوراً أساسياً في هذا المجال. ومن أهم آثار هذا الاندماج الاجتماعي ما يؤدي إليه من تطور في **تفكير الطفل**. فبعد أن يكون تفكيره ذاتياً، يصبح بعد اتصاله بالتجربة الاجتماعية أكثر موضوعية وواقعية، ويتجه إلى أن يأخذ بعين الاعتبار الظروف الخارجية بدلاً من مجرد الاهتمام بنفسه ولذائذه.

٣ـ٢ـ٢ : وإلى جانب الاندماج بالمجتمع ثمة مظهر هام من مظاهر حياة الطفل ونموه، تلعب فيه التربية أيضاً دوراً أساسياً وحاسماً، **ونعني به الشعور بالأمن والاستقلال**. فمنذ الولادة يؤدي التطور النفسي السويّ لدى الطفل إلى تمايز متزايد يوماً بعد يوم بينه وبين البيئة الإنسانية والمادية، وإلى تفريق يزداد وضوحاً بين الواقع الخارجي وبين عالم الخيال، وإلى استقلال جسدي وعاطفي متزايد. ولا تصل أي من هذه العمليات إلى مستقرها قبل نهاية مرحلة المراهقة، بل قد لا تبلغ غايتها قط أو لا تبلغها كاملة إذا كانت

المراحل الأولى من نمو الطفل غير ميسرة لها.

فالأم الرؤوم الهادئة ذات الطبع المستقر تولد لدى الطفل شعوراً بالأمن والطمأنينة يكون منطلقاً لشعوره المقبل بالاستقلال. إنها تؤكد استقلاله عن طريق الحماية التي يقدمها له عطفها وحنانها. وعندما تكون العلائق بينه وبين أمه خالية من كل قلق، وعندما يتقبل بالتالي قيم العائلة قبولاً حسناً وسليماً، تصبح نزعاته الاستقلالية وروح المعارضة عنده عوامل هامة في نمو شخصيته، وتغدو فيما بعد عوناً له على تطوير قدرته على اكتساب القيم وعلى توليد معايير القيم الخاصة به.

٣-٢-٣: وإذا أنعمنا النظر في **النمو الفكري** للطفل في هذه المرحلة، كان حقاً علينا أن نؤكد أن نموه العاطفي ونموه الاجتماعي يسيران جنباً إلى جنب مع نموه الفكري. فالطفل الذي لا يشعر بالأمن لاينمو نمواً سوياً على المستوى الاجتماعي، وقد يؤدي ذلك لديه إلى أن يغدو متخلفاً على المستوى الفكري، وفي مقابل هذا، تبين بعض الدراسات أن نقص التجارب المثيرة والموقظة قد يؤدي الى تأخر في اكتساب المعارف الفكرية، بل قد يطمس القابليات الفطرية ويقود فيما بعد إلى أن يشل العلائق الاجتماعية.

ومعنى هذا أن **إسهام العائلة ثم الروضة (وسواهما) في النمو الفكري والعاطفي للطفل ينبغي أن يتم عن طريق تجويد البيئة التي يحيا فيها**، لا عن طريق التعليم المباشر على نحو ما يتم في المدرسة الابتدائية أو الثانوية. ولكن هذا يفترض أن تعي الأم وتعي المعلمة كيف تسهم التجربة في النمو الفكري لدى الطفل، وكيف تستطيعان، عن طريق ما تقدمان وتبتكران، إيقاظ المجرى الطبيعي للنمو لدى الطفل وتوجيهه ودفعه إلى امام. على أن التفصيل في هذا المجال لا تتسع له حدود موضوعنا ويخرج بنا عن القصد الأساسي.

ولا شك أن **نمو المعارف** يتم في بدايته عن طريق الظواهر الحسية الحركية والظواهر الإدراكية غير أنه ما يلبث حتى يتم بفضل الكلام واللغة. ونستطيع أن نقول في الجملة أن النمو اللغوي وتكوّن المفاهيم أمران

متلازمان، وكلاهما أساس ومنطلق للنمو الفكري. وبالإضافة إلى اللغة تلعب التجربة ويلعب النشاط بأنواعه (ولا سيما اللعب) دور الغذاء الأساسي للنمو الفكري، وهو غذاء يتوجب على المدرسة وعلى العائلة أن تقدمه بأشكال غنية شتى. وهذا ـ كما نعلم ـ هو الذي قاد المربية الايطالية (ماريا منتسوري) إلى ابتكار أدوات اللعب والعناية بالألعاب المربية. ولا شك أن مثل هذه النشاطات (وعلى رأسها **اللعب**)، حين يحسن توجيهها، تسهم إسهاماً رفيعاً في النمو الفكري للطفل. على أن لها وجهاً آخر غير وجه النمو الفكري والمعرفي، وهو أنها وسيلة جيدة من وسائل تصريف الانفعالات وتصفية الصراعات النفسية.

٣ـ٢ـ٤ ـ ومن أهم مظاهر النمو التي تحتاج إلى رعاية خاصة خلال هذه المرحلة من العمر، **نمو النشاطات المبدعة** وما يرافقها من (نمو الاتجاه نحو العمل). وقد كشفت بعض الدراسات النفسية الحديثة (ولا سيما دراسات المدرسة النمساوية) عن بعض الميول المهمة المنتشرة في حضارتنا المعاصرة، وهي تلك الميول التي تنتسب إلى ما يمكن أن يطلق عليه اسم (نمو روح القصد والغاية) أو (الاتجاه نحو العمل). ويوصف السلوك القصدي (الغائي) بأنه السلوك الذي تمليه منذ البداية الرغبة في بلوغ قصد (هدف) معيّن رغم الظروف والمعوقات وفي عصرنا هذا يحتل النمو السوي لروح القصد والغاية أهمية خاصة لدى الطفل لأنه عنصر أساسي من عناصر النضج اللازم لدخول المرحلة الابتدائية ولقبول أشكال التعليم المختلفة ذات القصد المحدد الواضح. وقد ربطت كثير من الدراسات الحديثة بين نمو روح القصد هذه وبين نمو النشاطات المبدعة، كما بحثت في المراحل المختلفة التي يمر بها نمو النشاطات المبدعة هذه، تلك المراحل التي تكاد تكوّن قانوناً من قوانين النمو. وفي خاتمة مطاف هذه المراحل المتصلة بالنشاطات المبدعة يبلغ الطفل مرحلة القصد والغاية.

والذي يعنينا من هذا كلّه ـ دون الدخول في التفاصيل المتصلة بهذا الموضوع الواسع الشائك ـ أن الدراسات تبيّن في نهاية الأمر أن **من الممكن**

إعداد الطفل للعمل القصدي منذ السنين المبكرة (بالوسائل المختلفة، كالرسم وجمع المكعبات، واستخدام الصلصال والإمساك بالريشة والقلم، . . .إلخ)، وأن من اللازم أن يسهم الراشد (ولا سيما الأم والمعلّمة بدءاً من السنة الرابعة) في توجيه نموه نحو العمل القصدي. ولا شك أن اللعب واللعب الموجه، يلعب أيضاً دوراً كبيراً في هذا المجال.

٤ - ولم يكن قصدنا الإحاطة بجميع مظاهر النمو لدى الطفل حتى سن السادسة، بل كان قصدنا الاقتصار على أهمها، واختيار تلك المظاهر التي تبرز ضرورة رعاية الطفل في تلك المرحلة وتؤكد الدور الكبير للتربية بأشكالها المختلفة في نمو الطفل نمواً سليماً وكاملاً ومتوازناً، وبالتالي في تكوين البنية الأساسية لشخصيته التي سيحملها معه عبر مراحل حياته كلّها.

ولعلّنا انتهينا في الجملة إلى حقيقة كبيرة جامعة وأساسية، وهي **أن نمو الطفل وتطوّره يتوقفان على جملة ظروف الحياة التي تحيط به**. وهذه الحقيقة جديرة بمزيد من التحليل: عند الولادة، تظهر بين جماعات الأطفال الذين ينتسبون إلى طبقات اجتماعية مختلفة، فروق في الطول والوزن، من شأنها، حين ينضاف إليها أثر البيئة، أن تحدّد حظوظهم في مستقبل حياتهم، بل أن تنبئ عمّا قد يتعرّض له بعضهم من مخاطر. وثمّة عوامل عديدة تؤثر على نمو الطفل، ومن الصعب الفصل بينها، لأنها في الواقع مترابطة ترابطاً وثيقاً: فهنالك الطعام والمسكن والنظافة والعناية الصحية وحجم الأسرة ومدى التباعد بين تواريخ ولادة الأطفال والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والتوازن بين النشاطات والراحة والنوم. . . إلخ.

وظروف الحياة هذه ذات أثر حاسم: فإن حسنت أتاحت للطفل أفضل فرص التفتح الكامل، وإن ساءت وقاومت حالت بينه وبين أن يحقّق الإمكانات التي يحملها عند ولادته. ودور هذه الظروف أهم وأخطر بمقدار ما يكون الطفل أصغر وبمقدار ما يستمر أثرها. وقد تكون الإعاقة التي تولدها إعاقة يصعب تقويمها وإصلاحها، ومن هنا فهي تعرض للخطر على نحو نهائي الفرص المتاحة للطفل.

ونستطيع في الجملة أن نجمع هذه الظروف تحت عناوين أربعة أولها **الطعام والتغذية** (وقد غدا دور التغذية في النمو الفكري حقيقة مكرورة). وثانيها **الحال الصحية** للبيئة التي يحيا فيها الطفل. وثالثها **البيئة العاطفية**، وقد رأينا أهميتها في أكثر من موضع، غير أن علينا أن نذكّر ههنا بدورها في تقديم الحوافز والمنبهات والموقظات اللازمة لنمو الطفل بعامة، ولنموه الفكري بخاصة، ورابعها **اللعب** بأشكاله المختلفة.

ويبيّن تحليل هذه العوامل البيئية الأربعة أن ثمة ترابطاً ـ كما سبق أن ذكرنا ـ بين المظاهر الجسدية (الوزن والطول) وبين المظاهر الانفعالية والفكرية. ومن الأمثلة الواضحة على ذلك أثر التغذية في النمو الفكري، وأثر المنبهات الفكرية والعاطفية في جهاز الغدد الصم، (وبالتالي في سرعة النمو العام للجسم). ومن الأمثلة كذلك العلاقة القائمة بين قلق الأم وصراخ الرضيع، وبين نزوع الأم إلى الغضب وكثرة اضطرابات الأمعاء لدى الطفل المولود حديثاً.

وهذا يقودنا إلى تقرير المبدأ الآتي: وهو أننا حين نكشف عن اضطراب معين يؤثر على الطفل، فإن انعكاساته قد تكون شاملة.

ثالثاً ـ كيف تسهم التربية قبل المدرسية في التكوين السليم لشخصية الطفل:

لقد استبان من حديثنا عن جوانب النمو التي تتوجب العناية بها في السنوات الست الأولى من الطفولة، والتي ينبغي أن تضطلع بها التربية السابقة على المدرسة الابتدائية، أن مثل هذه العناية تستلزم إسهاماً متكاملاً من قِبَل مؤسسات ثلاث: الأسرة ومؤسسات التربية قبل المدرسية (دور الحضانة ورياض الأطفال) والمجتمع بوجه عام.

١ ـ ولا شك أن تحقيق دور الأسرة في هذا المجال يطرح مشكلات صعبة، رغم أهمية هذا الدور ورغم منزلة الوالدين (ولا سيما الأم) التي لا

تعدلها منزلة. ومن المفارقات القاسية أن تكافؤ الفرص التربوية والاجتماعية وآمال التقدّم القومي والإنساني معقودة على تلك السنوات المبكرة من عمر الطفل، التي تكون الأسرة خلالها غير قادرة غالباً على تقديم الرعاية اللازمة على النحو المطلوب، وغير واعية بأبعاد المهمة الجسيمة، ويزيد في خطورة الأمر انشغال الوالدين بعملهما خارج المنزل، دون أن يكون ثمة بديل حقيقي دوماً. ولئن كانت الدراسات النفسية المختلفة بيّنت أن العلاقة المتبادلة بين عناصر الثالوث المكوّن من الأم والأب والطفل هي التي تلعب الدور الأساسي في تحديد سلوكه في المستقبل وفي علاقاته بسواه، فضلاً عن دورها في خلق بذور السلوك السويّ أو المرضي، فإن ما تفرضه مثل هذه الحقيقة من عناية خاصة بجو الأسرة والمنزل لا يلقى الاهتمام المتناسب معها. أو لم تبيّن الدراسات العديدة أن الأطفال يحملون معهم التجربة التي مرّت بهم في علاقاتهم بأسرهم، وأن حصاد التجربة الذي يحملونه ينعكس في المستقبل في كثير من أنماط سلوكهم، كقبول السلطة أو رفضها، وكقبول التعاون أو الانطواء الأناني، وكالحسد والغضب والغيرة وسواها؟ أفلا يصح القول، مع أصحاب مدرسة التحليل النفسي بوجه خاص، إن ما يعانيه الطفل في سنوات نشأته الأولى يعاوده في سن المراهقة ثم في سن الرشد، وأن للصحة النفسية والمرض النفسي، بذورهما في ذلك الجو العائلي الذي يغمر الطفل صغيراً؟ أفلا يصدر الكثير من ضروب السلوك غير السويّ لدى الكبار عن حاجات (نفسية بالدرجة الأولى وعاطفية بوجه خاص) لم يقيّض لها الارتواء في الصّغر.

ومن هنا كانت نقطة الانطلاق في التربية السابقة على المدرسة إعداد الآباء والأمهات للاضطلاع بمهماتهم في هذا المجال على النحو المطلوب. ذلك أن التفتح الكامل للطفل لا يمكن أن يتحقق إلاّ عن طريق التفاعل بين أسرته وبين الجماعة، ومن هنا كان من الضروري أن توضع برامج لرعاية الطفل وتربيته على المستوى المحلي وأن تكون بؤرة اهتمام هذه البرامج الأسرة بالدرجة الأولى. ولهذه الغاية من الضروري رسم استراتيجيات من أجل خلق شبكات خدمات اجتماعية داخل المجتمعات المحلية هدفها أن تقدّم العون للأسرة وأن

تتبادل المعلومات معها. وإلى جانب ذلك من اللازم أن تتلقى الشبكات المحلية المؤلفة من الوالدين والأقرباء والأصدقاء العون من بعض الأشخاص الأكفاء الذين يتم اختيارهم من المجتمع المحلي، والذين يتولّون دور المبادرة في برامج رعاية الطفولة وتربيتها.

وأهم ما تتضمنه برامج رعاية الطفولة هذه، كما قلنا ونقول، تربية الوالدين وتقديم العون لهم. وتشتمل تربية الوالدين بدورها على موضوعات عديدة ذات صلة بنمو الطفل، كالتربية الصحية، وتعليم القراءة والكتابة، وتعلّم بعض المهارات، بالإضافة إلى الدروس المباشرة حول نمو الطفل.

وسنرى بعد قليل أن إشراك الأسرة في التربية السابقة على المدرسة الابتدائية، لا يتمّ عن طريق تقديم العون اللازم لها فحسب، بل يتم عن طريق إشراكها في نشاطات بعض المؤسسات التربوية النظامية كرياض الأطفال أو سواها من الصيغ الجديدة التي ظهرت للوجود خلال العقود الأخيرة.

٢ ـ ولا شك أن التغيّر السريع في الظروف الاجتماعية والاقتصادية في عصرنا، ولا سيما في ما يتصل باشتغال المرأة وظهور الأسرة النووية الصغيرة، يجعل الأسرة عاجزة عن أن تتولى وحدها تربية الطفل، ويخلق الحاجة إلى مؤسسات خاصة، من أبرزها كما نعلم المراقبة النهارية أو مراكز الرعاية النهارية ودور الحضانة ورياض الأطفال بعد ذلك. ولا بدّ من التفريق في هذا المجال بين مراكز المراقبة أو مراكز الرعاية النهارية أو دور الحضانة من جانب، وبين رياض الأطفال من جانب آخر. فالمؤسسات الأولى تعنى فقط بتقديم الرعاية الجسدية إلى الأطفال الصغار الذين تقل أعمارهم عن العامين غالباً. والدور التربوي لهذه المؤسسات يكاد يكون معدوماً، والعاملون فيها قلّما يملكون الإعداد التربوي اللازم. ولا شك أن هذا الوضع في سبيله إلى التحوّل. أمّا المؤسسات الأخرى كرياض الأطفال أو ما يشبهها، فلها أهداف تربوية بالدرجة الأولى، والعاملون فيها هم من المختصين في هذا المجال من حيث المبدأ.

ومن الهام أن يقرّ في ذهننا ههنا أن الوالدين ينبغي أن يظلاّ بمثابة اللحمة الحية التي تربط بين الرعاية والتربية اللتين يقدّمهما المنزل وبين ما تقدّمه سائر المؤسسات التي أتينا على ذكرها. ومن الخطأ الظن بأن التربية التي يتولاها المجتمع سوف تحل إلى حد كبير محل تربية الأسرة، وبأن دور الوالدين بالتالي في تربية أطفالهما سوف يتضاءل، ذلك أن مكانة الأسرة في تربية الطفل لا يمكن أن يعوّض عنها أي شيء آخر ولا يمكن ولا ينبغي أن ينتزعها أحد، بل إن بعض التجارب الحديثة تشجّع مشاركة الوالدين مشاركة فعّالة في تربية الأطفال قبل سن المدرسة، ليس عن طريق وعيهما لمستلزمات تلك التربية فحسب، بل عن طريق الأخذ والعطاء وتبادل الخبرة بينهما وبين مؤسسات الرعاية المعنية، سواء أكانت نظامية أم غير نظامية، وعن طريق اضطلاعهما بأعباء التربية المباشرة في تلك المؤسسات. وممّا يؤسف له أننا لا نجد حتى الآن تجارب جديدة في هذا المجال، تجعل همها أن يشترك في مراكز المراقبة ومراكز الرعاية النهارية الأهل أولاً وإلى جانبهم الأطباء الزائرون والممرضات الزائرات وعلماء النفس الاختصاصيون في العلاج النفساني والمعلمون وسواهم.

٣ ـ يبقى بعد ذلك دور **المجتمع المحلي** والمجتمع ككل في تربية الأطفال قبل المدرسة الابتدائية. وههنا مسائل كثيرة وأحياناً شائكة:

ولا شكّ أن المهمة الأولى للمجتمع في هذا المجال هي مهمة وضع خطة شاملة لرعاية الأطفال قبل المدرسة الابتدائية. وواضح أن مثل هذه الخطة أمر لازم حتى في البلدان التي يتم فيها تعميم التعليم الابتدائي أو التعليم الإلزامي، وذلك للأسباب التي ذكرناها منذ البداية وعبر سطور هذا البحث كلّها، نعني تلك التي ترجع إلى الأهمية الخاصة والفريدة للتربية في هذه المرحلة من العمر.

ويستلزم وضع مثل هذه الخطة وعياً كاملاً بأهداف التربية السابقة على المدرسة الابتدائية، تلك الأهداف التي يتفق الباحثون على إجمالها في النقاط الآتية (والتي سبق أن أشرنا إليها):

- تيسير التفتح الكامل لشخصية الطفل (عن طريق الاستجابة لحاجات نموه الفكري والمعرفي والعاطفي، وعن طريق تلبية نزوعه إلى النشاطات الخلاّقة والاستقلال، وعن طريق تحقيق نموه الجسدي على الوجه السليم).
- تيسير التواصل بينه وبين المجتمع وتحقيق مشاركته في حياة الزمرة الاجتماعية التي ينتسب إليها وفي ثقافتها وقيمها الخلقية والروحية.
- تنمية مهارات الطفل التعبيرية واللغوية، وبالتالي إدراكه للمفاهيم والتصورات الفكرية.
- توفير مراكز الرعاية الملائمة للطفل.
- إعداد الطفل لدخول المرحلة الابتدائية.

ولا بدّ أن يقول قائل إن مثل هذه الخطة تستلزم موارد مالية وبشرية يصعب على كثير من البلدان توفيرها. وهذا قول حق إلى حد بعيد. غير أنّنا ذكرنا منذ البداية أن أفضل استثمار للأموال في أي بلد، هو توظيفها في رعاية الطفولة، تلك الرعاية التي تؤدي إلى تفتيح إمكانات العطاء والإبداع لدى الأفراد في شتى مراحل العمر على أوسع نطاق، كما تجنّب البلد المعني الخسائر الناجمة عن انحرافات الشخصية أو خمودها أو خمولها.

على أن الأعباء المالية والبشرية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية وبوجه خاص للتربية السابقة على رياض الأطفال، ليست بالضخامة التي نتخيلها، ومن الممكن اللجوء إلى أساليب عديدة تؤدي في آن واحد إلى الحد من تلك الأعباء وإلى توفير مشاركة أفضل وأوسع من قِبَل الأسرة والمجتمع. وتدلّ التجارب التي أجريت في بعض الدول أن من الممكن أن تسهم بعض الفئات الاجتماعية في رعاية الأطفال وتربيتهم من الولادة حتى سن السادسة، كذلك ثمة نزوع سبق أن أشرنا إليه وهو إشراك الوالدين في تربية أطفالهما داخل المؤسسات المعنية. وفي بعض الدول (كإنكلترا) قامت تجارب من أجل رعاية وتربية الأطفال الذين ينتسبون إلى طبقات اجتماعية محرومة، وهي تجارب طوعية إلى حد كبير جديرة بالدراسة. وفي بلدان أخرى قامت مؤسسات تشبه التعاونيات من أجل رعاية الأطفال الذين تعمل أمهاتهم في

أماكن نائية. ولجأت بعض البلدان إلى الاستفادة من الأشخاص المسنين (الأجداد والجدات مثلاً)إلخ... وهكذا يمكن أن تغدو مهمة رعاية الطفل وتربيته قبل المدرسة الابتدائية مهمة المجتمع بأسره. والمهم في الأمر أن يشتدّ الوعي بأهمية الرعاية والتربية في هذه المرحلة وأن يصح العزم وتعبّأ الطاقات الفكرية من أجل هذه المهمة التي إن قصّر عنها المجتمع كان أشبه بمَن يحفر حتفه بظلفه، أو بمَن يئد مواهب أبنائه وطاقاتهم بيديه.

رابعاً ـ خاتمة

١ ـ لا حاجة بنا بعد هذا كله إلى أن نستصرخ النتائج التي انتهت إليها مدارس علم النفس المختلفة، حين بينت أنَّ شخصية الإنسان لا تولد معه بقدر ما تتكون عبر الظروف المختلفة التي تمر بها. بل لا حاجة إلى الاستنجاد بعلماء الانثروبولوجيا الذين بينوا أثر العوامل الثقافية (بالمعنى الواسع للكلمة) في تكوين الإنسان. وحتى لو أخذنا بوجهة نظر التحليل النفسي فإنّنا واجدون فيها تأكيداً خاصاً لأهمية التجارب (العاطفية بوجه خاص) التي يمر بها الطفل في تكوينه السوي أو المنحرف، في صحته أو مرضه. ويقدم لنا العدد الثاني (ديسمبر ١٩٨٦) من التقرير الفصلي الذي تصدره الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ملخصاً هاماً لدراسة حديثة عن دماغ الطفل الوليد، تؤكد التقاء نتائج الدراسات التشريحية والفيزيولوجية والعصبية بنتائج الدراسات النفسية في هذا المجال. ومن أهم ما تصل إليه هذه الدراسة أنَّ التجارب الأولى توفر الأساس الذي تبنى فوقه كافة المعارف والمهارات اللاحقة. ولذلك يصعب جداً تغيير بعض نواحي شخصية الشخص البالغ (المرجع المشار إليه ص ١٨ ـ ١٩). وتشير الدراسة كما ذكرنا إلى العلاقة التي تكشف عنها الأبحاث الحديثة يوماً بعد يوم بين علم بيولوجيا الأعصاب والتربية، وتضرب مثالاً على ذلك الرأي الآتي: ربما أصبنا في القول إنك إن أردت أناساً أذكياء، فعليك أن تحضنهم وتضمهم وتداعبهم كثيراً عندما يكونون رضعاً، لأنَّ ذلك يزيد من عدد التوصيلات العصبية التي ينتجها دماغهم (المرجع المذكور

ص ١٩). وفوق هذا وذاك ألم تبين دراسات أجريت على آلاف من الطلاب والمجندين، منذ عام ١٩٥٠ حتى اليوم في أربعة عشر بلداً صناعياً أنَّ ثمة ارتفاعاً متزايداً في حاصل الذكاء (يبلغ متوسطه ١٨ ـ ٢٠ نقطة في كل جيل)؟ أو لم ينته محللو هذه الدراسات إلى القول إنَّ ذلك يرجع في خاتمة المطاف إلى أثر عامل يطلقون عليه اسم العامل (س) وهو عامل يقيس الاتجاهات نحو الانبساط (في مقابل الانطواء) وعفوية ردود الفعل (في مقابل تصلب القيود الاجتماعية والثقافية التي كانت سائدة في القرن الماضي)؟.

من هذا كله تتبين لنا الأهمية الكبرى للسنوات الأولى من الطفولة، السنوات السابقة على المدرسة الابتدائية، ومن هنا صح أن توصف بأنها المزرعة الحقيقية للمواهب.

٢ ـ وقد حاولنا ـ بإيجاز نعترف بأنَّه مخلّ ـ أن نوضح الأسباب التي جعلت من هذه المرحلة من النمو مرحلة حاسمة، فلجأنا إلى مسيرة النمو لدى الطفل وإلى نتائج الدراسات بهذا الصدد، ورأينا في الجملة أنَّ الطاقات الأساسية الكبرى في حياة الإنسان، سواء كانت جسدية أو انفعالية أو فكرية، تتكون في هذه المرحلة الغضة من العمر، وأنَّ نموها نمو مفرط في السرعة في هذه الفترة، بحيث لا تبقى للفترات التالية من العمر إلاَّ تأكيد الاتجاهات التي تكونت والإفادة منها في تجارب الحياة المختلفة.

كما رأينا بوجه أخص أنَّ السنوات المبكرة (السنوات الثلاث الأولى) من هذه المرحلة المبكرة أشد السنوات حاجة إلى الرعاية بوصفها السنوات التي تلقي البذور الأولى لنمو الطفل في شتى جوانب شخصيته. ومن هنا كان دور المنزل (ودور الأم بوجه خاص) دوراً أساسياً. ثمّ تأتي مؤسسات أخرى تساعد الأسرة في مهمتها، دون أن تحل محلها، بأي حال من الأحوال. والتفاعل بين هذه المؤسسة وبين الأسرة يظل طلباً لازماً لتحقيق النمو السليم.

٣ ـ ولم يكن من شأننا أن نتحدث بالتفصيل عن مؤسسات الرعاية

والتربية المختلفة التي تعنى بالطفل قبل مرحلة الدراسة الابتدائية. فالحديث عن هذه المؤسسات وما ينبغي أن يتوافر فيها من شروط، حديث يحتاج إلى دراسة كاملة مستقلة، وسيكون الحديث عن رياض الأطفال موضوعاً لإحدى الندوات المتخصصة في هذه الجمعية الرائدة.

٤ ـ وقد كان جل همنا أن نثير الاهتمام بهذه المرحلة لدى المسؤولين عن مسيرة التربية في بلادنا، وأن نخلق الوعي بشأنها ودورها لدى سائر المعنيين بالتربية بل لدى سائر أفراد المجتمع، فإجادة طرح المسألة ـ كما يقول المثل اللاتيني ـ نصف الحل. والإيمان بالهدف شرط لا بدّ منه للسعي له ولبذل الجهد من أجل تحقيقه.

٥ ـ وفي وطننا العربي، يعم التساؤل عن المشروع الحضاري العربي المنشود. ولهذا المشروع أبعاده المختلفة. غير أنَّ البعد المتصل باستخراج طاقات الطفولة وكنوزها كاملة لم يأخذ بعد حظه من الاهتمام، على الرغم من كثرة الحديث عن الحاجة الماسة إلى تفتيق قوى الخلق والإبداع لدى الإنسان العربي، وعلى الرغم من أنَّ مثل هذا الهدف الكبير لا يمكن تحقيقه أن لم نبدأ بالطفل الصغير.

والوطن العربي بعد هذا بل قبل هذا يعيش في عصر، أهم سمة فيه التغير السريع المذهل وقبول هذا التغير وامتلاكه وقيادته أمور تستلزم نفوساً واثقة مطمئنة. وقد رأينا أنَّ من أهم وسائل تكوين مثل هذه النفوس توفير مشاعر الأمن والطمأنينة للأطفال بحيث تكون هذه المشاعر عندهم درعاً يحتمون به من أجل تكوين شخصيتهم المستقلة ومن أجل مواجهة صروف التغير التي سوف تعصف من حولهم.

من هنا تأتي أهمية تلك الخطة التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٨١، حول (تربية الطفل في السنوات الست الأولى) بعد الندوة التي عقدتها حول هذا الموضوع (الخرطوم، ١٧ ـ ٢٢ ديسمبر/كانون الأول ١٩٧٧). وكلنا أمل أن تلقى هذه الخطة المزيد من العناية، وأن تجد سبيلها إلى التنفيذ.

وقد أخذت التربية السابقة على المدرسة الابتدائية تخطو خطوات واضحة إلى الأمام في معظم البلدان العربية، على تباين كبير بينها في كثير من الحالات. غير أنَّ العناية بهذا النوع من التربية (ولا سيما رياض الأطفال) ما تزال تغلب عليها الجهود الخاصة أكثر من الجهود الحكومية الرسمية في معظم هذه البلدان. ولا ضير في ذلك، شريطة أن تتوافر في المدارس الخاصة الشروط اللازمة. ثمّ إنَّ العناية المطلوبة بالتربية السابقة على رياض الأطفال ما تزال عناية محدودة جداً في البلاد العربية جميعها. وهذه ظاهرة خطيرة تحتاج إلى معالجة جادة سريعة.

٦ - وفي الكويت، ثمة تقدم واضح في انتشار رياض الأطفال وفي العناية بها. وتشير الدراسة القيمة التي قام بها الدكتور حامد الفقي، بإشراف لجنة كونتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية حول (واقع الطفل الكويتي فيما قبل المدرسة الابتدائية)[1] إلى مدى التقدم الذي حققته الكويت في هذا المجال (إذ بلغ عدد رياض الأطفال فيها ٧٩ روضة عام ١٩٨٥/٨٤ تشتمل على (٨٢٨) فصلاً وتضم (٢٤٧٤٢) طفلاً تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة، تقوم برعايتهم ١٥٨٠ معلمة). وبهذا (تتقدم الكويت على جميع دول الخليج العربي فيما عدا العراق في عدد الروضات الرسمية وفي عدد الأطفال الذين تضمهم). ومع ذلك هيهات أن يفي هذا العدد الواسع نسبياً من الروضات بحاجات فئة الأطفال بين الثالثة والسادسة (إذ لا تزيد نسبة من يلقى الرعاية التربوية منهم على ٣٣٪). يضاف إلى هذا أنَّ مؤسسات رعاية الأطفال قبل الثالثة من العمر، رغم ما أصابته من تقدم في الكويت، ما تزال ضامرة في الجملة، كما لا يتوافر فيها دوماً الاختصاصيون الأكفاء. وهي مؤسسات ترتبط بوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل. على أنَّ هدفنا ههنا ليس أن نتحدث عن واقع التربية السابقة على المدرسة الابتدائية سواء في الكويت

---

(١) نشرت نتائج هذه الدراسة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، في شهر يناير/كانون الثاني ١٩٨٦.

أو سواها.[1] وجلّ ما قصدنا إليه أن نبين ما تشكو منه هذه التربية من إهمال في البلاد العربية (وفي معظم بلدان العالم ولا سيما البلدان النامية).

٧ ـ وبعد لقد سادت خلال فترة من الزمن، في التربية وسواها، نزعة ترى في الطفل راشداً مصغراً. ثمّ جاء علم النفس الحديث، وأنكر هذه النظرة وبيّن أنَّ للطفل بنيته النفسية الخاصة التي تنفي أن نعامله معاملة الراشد. على أنَّ خطوة أهم قد تمت في هذا المجال، قلبت النظرة التقليدية السابقة رأساً على عقب، حين بينت أنَّ الراشد طفل كبير، وأنَّ الطفل أبو الراشد إلى حد بعيد. فشخصية الراشد في خاتمة المطاف هي تلك التي تكونت أهم معالمها ومقوماتها في مرحلة الطفولة، بل في مرحلة الطفولة المبكرة. صحيح أنَّ نمو الإنسان لا يتوقف، وأنَّ نمو العقل والذكاء يستمر حتى سنوات متأخرة من العمر. غير أنَّ الشطر الأكبر والأساسي من هذا النمو هو ذلك الذي تنقشه في نفوسنا سنوات الطفولة الأولى. يضاف إلى ذلك أننا إذا عنينا بكلمة (شخصية) المعنى الحصري لهذه الكلمة الذي يأخذ به علم النفس، لا المعنى العام الشامل المألوف صحّ أن نقول بجرأة أكبر أن قسمات الشخصية الكبرى واتجاهاتها الأساسية ومواقفها ونظرتها إلى الأشياء أمور تتكون في سنوات الطفولة الأولى (عن طريق التفاعل بين الاستعدادات الموروثة وبين تجسدها من خلال التجارب اليومية).

ولعل صعوبة إدراك عالم الطفولة الغامض هذا حتى من قبل المختصين، يزيد في أسباب عدم الوعي لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة ولشأن الرعاية والتربية في تكوين الإنسان في هذه المرحلة الغضة من العمر.

٨ ـ من التوعية ينبغي إذن أن نبدأ، وعن طريق توعية الوالدين ومن

(١) إذا أردنا أن نتجاوز الكويت إلى بلد خليجي آخر كان له السبق في ميدان التعليم، وهو البحرين، نقع على دراسة قيمة للدكتورة رفيقة حمود حول (الواقع التعليمي للطفل في البحرين في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الطفل) وهي ورقة عمل مقدمة إلى ندوة واقع مستقبل الطفل في الخليج في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الطفل (البحرين ٢٥ ـ ٢٩ فبراير/شباط ١٩٨٤.

حولها، وتوعية الأسرة والمجتمع والمربين والمسؤولين، ينبغي أن نلتمس الحل لمعالجة مشكلات الرعاية والتربية في المرحلة السابقة على المدرسة الابتدائية. وتلك لعمري إحدى المهمات الجسيمة الملقاة على عاتق هذه الجمعية الرائدة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، بالتعاون مع سائر الذين يعلقون آمال بناء المستقبل على العناية بالمادة الرمادية في الدماغ، وعلى الإنطلاق من أجل ذلك من رعاية الطفولة حاملة المستقبل.

د. عبدالله عبد الدائم

أهم مراجع الدراسة

١ـ بحوث ودراسات في تربية الطفل العربي في سن ما قبل المدرسة. المجلة العربية للتربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المجلد الرابع ـ العدد الثاني ـ سبتمبر/أيلول ١٩٨٤.

٢ـ الدكتور حامد عبد العزيز الفقي: واقع الطفل الكويتي فيما قبل المدرسة الابتدائية. منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. يناير/كانون الثاني ١٩٨٦.

٣ـ الطفل العربي (ملف): مجلة المستقبل العربي، العدد ١٠٠، حزيران/يونيو ١٩٨٧.

وقد قام بترجمة هذا الكتاب إلى العربية مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ونشره مكتب التربية العربي لدول الخليج. في التقرير الفصلي الخامس (يناير ١٩٨٦) للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على تلخيص جيد لهذا الكتاب.

تعقيب الدكتورة رفيقة حمود

لقد بدأ الأستاذ الدكتور عبدالله عبد الدائم في مدخل بحثه بالإشارة إلى تقصير معظم بلدان العالم عن منح التربية السابقة على المدرسة الابتدائية حقها المطلوب، لعدم توافر الإمكانات المالية والبشرية، كمبرر ظاهر، ولضعف إدراك المسئولين بأهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الفرد ـ كمبرر اعمق... ثم انتقل إلى تحديد **المقصود بالتربية** السابقة على المدرسة الابتدائية: مشيراً إلى أنها المرحلة الأولى من التربية المستمرة، وأنها تشتمل على جميع النشاطات التي تتم في نطاق الأسرة، أو المجتمع بمؤسساته المتنوعة التي تخصص لهذه الغاية.. ثم تناول **أهم أهداف** هذه التربية «بخطوطها العريضة»، وبين **أهميتها، وأهم مظاهر** النمو لدى الطفل من الولادة وحتى السادسة، وأبرز الظروف المحيطة التي تؤثر عليها، مؤكداً على الدور الحاسم الذي تلعبه التربية ـ باشكالها المختلفة ـ في نمو الطفل في هذه المرحلة، وفي تكوين شتى جوانب شخصيّته، التي سيحملها معه عبر مراحل حياته كلها... الأمر الذي يدعونا للاهتمام بأطفال هذه المرحلة، خاصة وأنهم يشكلون نسبة عالية من السكان في بلادنا.. وضرورة تأمين البيئة الصالحة لنموهم، سواء في نطاق الأسرة، أم في المؤسسات المخصصة لهم.

والحقيقة أن الدكتور عبد الدائم قد استعرض مجمل العوامل الأساسية المؤثرة في تربية الطفل في هذه المرحلة. ولهذا فإنني سأحاول **التأكيد على بعض** العوامل التي ذكرها، وسأتناول بعضها **بشيء من التفصيل**، كما سأركز **على بعض الظروف التي تلاحظ في المنطقة العربية** بشكل عام، وبمنطقة الخليج بشكل خاص، والتي تؤثر على أطفال هذه المرحلة.

وأبدأ بدور **الأسرة في تكوين شخصية الطفل**: ونحن نعرف أن للأسرة دوراً أساسياً في حياة الطفل، بل هي أقوى الجماعات تأثيراً في تربيته، خاصة في السنوات الأولى من عمره، إذا أنها البيئة الأولى التي يعيش فيها، ويكتسب في كنفها مستوى معيناً من اللغة والمعلومات والمهارات العقلية والعادات الصحية والاجتماعية، متأثراً في ذلك بظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبالعادات والقيم السائدة فيها، والعلاقات المتبادلة بين أفرادها التي قد تكون ظروفاً مساعدة أو معوقة لنموه في هذه المرحلة.

فالمستوى الاقتصادي للأسرة، وما يمكن أن تؤمنه لابنائها من غذاء وسكن وعناية صحية ومثيرات تربوية، يؤثر في نموهم الجسمي، وينعكس بالتالي على نموهم الانفعالي والعقلي وعلى علاقاتهم بالآخرين. وقد بينت الدراسات التربوية الاجتماعية ـ كما أشار الدكتور عبد الدائم ـ أن النقص في التغذية وفي الشروط الصحية والمثيرات التربوية يضعف الاستعدادات الفطرية، ويؤخر اكتساب الكثير من الخبرات العقلية عند ابناء الأسر غير المحظوظة اقتصادياً وثقافياً.. كما بينت الدراسات في البلدان النامية أنه ليس بالإمكان دائماً معالجة الآثار الجسمية والنفسية الناتجة عن سوء التغذية الشديد الذي يتعرض له الأطفال في مرحلتي الحمل والسنوات الثلاث الأولى من عمرهم.. كما أن الظروف المنزلية الصعبة: كضيق **المنزل**، واستمرار **الضجيج** وما شابه يحرم الطفل من اللعب، ويحرمه من النوم والراحة، ويجعله سريع التعب والاستثارة العصبية.

والعلاقات المتبادلة في الأسرة، بين الوالدين، وبينهما وبين الأبناء، ثم بين الأبناء انفسهم، تؤثر على شخصية الأطفال من مختلف الجوانب... فالمشاحنات العائلية والتفكك الأسرى، ومعاملة الوالدين القاسية للأطفال، أو الأسراف في حمايتهم ومساعدتهم إلى الحد الذي يجعلهم يفقدون القدرة على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية والاستقلال.. أو العكس، إكإهمال متابعتهم والتمييز في المعاملة بينهم، وعدم الثبات في تلك المعاملة... كل ذلك يسبب للأبناء أزمات انفعالية وتوتراً وقلقاً، ويؤخر نضجهم، ويصرفهم

عن التركيز الفكري، ويضعف ثقتهم بأنفسهم، ويوتر علاقاتهم بالآخرين..

وطبعاً يحصل العكس عندما يكون الوالدان متفاهمَيْن فيما بينهما، ومتفهمين لحاجات ابنائهما، وعندما يؤمنان لهم جواً يسوده العطف والأمن والثبات في المعاملة، والاحترام لشخصياتهم، ويوفران البيئة المنزلية الصحية الغنية بالمثيرات المادية والتي يجد فيها الطفل مجالاً للعب، وعندما يردان على أسئلتهم الكثيرة، ويشجعانهم على المناقشة، ويلفتان نظرهم إلى الأشياء، ويهيئان لهم فرص الاعتماد على النفس والاستقلال عن الآخرين.. إذ أنهما عندها يساعدانهم على النمو المتكامل المتوازن.

وقد بينت دراسات علم النفس التطوري ان **قدرة الطفل على التعلم والاكتساب** في الروضة وفي المراحل الأخرى فيما بعد، **تتأثر إلى حد بعيد بالخبرات الإنفعالية والفكرية السابقة التي عاشها الطفل في البيئة الأسرية الأولى**، والعلاقات الاجتماعية التي مارسها... ولهذا يشير كثيرون إلى أن تربية الطفل تبدأ بتربية الآباء ـ كما أشار د. عبد الدائم.

وفي هذا المجال، تلعب الحصيلة اللغوية التي يكتسبها الطفل في أسرته دوراً هاماً في تقدمه الفكري فيما بعد، وكذلك في نموه الانفعالي والاجتماعي. فاللغة وسيلة تفكير وتحليل واطلاع وتعبير واتصال، الخ.. وكلما كانت غنية ساعدت أكثر على التعلم.. ويستفاد من دراسات كثيرة (كدراسات Richelle وغيرها، ١٩٥٧، وأبحاث Bernstein العديدة منذ ١٩٥٨، وأبحاث Bourdieu وPasseron ١٩٦٤) أن اللغة التي يسمعها الأطفال في الأسر المحظوظة اقتصادياً وثقافياً هي أغنى بمفرداتها وتراكيبها، وأكثر تجريداً وتعقيداً، وأكثر استعمالاً لأشكال الربط المنطقي، من اللغة التي يسمعها الأطفال في الأسر غير المحظوظة اقتصادياً، وهي بذلك أقرب إلى اللغة التي تستعملها المدرسة، والتي تستخدم في الميادين المعرفية الأخرى... ولهذا، فإن ابناء الطبقات المتوسطة والميسورة ينجحون أكثر من أبناء الأسر غير الميسورة. كما بينت دراسات أخرى أن المراهقين الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة يقصّرون في الاختبارات اللفظية بالمقارنة مع النتائج التي يحصلون عليها في الاختبارات

غير اللفظية، متأثرين طبعاً بما اكتسبوه في أسرهم منذ الطفولة، في حين أن النتائج متجانسة في النوعين من الاختبارات لدى المراهقين ابناء الطبقة الميسورة. هذا بالإضافة إلى أن أمية الأباء تحمل معها عادة نقصاً في الثقافة المتعلقة بالحمل والانجاب وتربية الأطفال، وعدم توفر الوعي الكافي عن التغذية المناسبة، والجهل بمخاطر الأمراض، الخ... وقد بينت الدراسات أن ابناء الأمهات الأميات يرسبون أكثر ويتسربون أكثر من ابناء الأمهات المتعلمات.

وفي هذا الإطار تلعب الأم دوراً حاسماً - كما أكد الدكتور عبد الدائم - فهي التي تلبي عادة حاجات طفلها الأساسية من غذاء ونظافة وحنان، وتقضي معه بالتالي فترة طويلة. ولهذا فإن طريقة معاملتها اليومية له، واللغة التي تستخدمها أثناء التحدث معه، أو أثناء مشاركته في لعبه تؤثر على مستوى لغته، وعلى مجمل جوانب شخصيته.. وعندما يفقد الطفل العلاقة الطبيعية مع أمه ومع والديه تتأثر شخصيته بكاملها. فالحرمان من الخبرات العاطفية الطبيعية يؤدي إلى اعراض سلوكية سلبية كالعدوانية وغيرها، وإلى انخفاض الذكاء ونقص درجة التركيز وبطء الفهم وغير ذلك...

ومن المؤسف أن أسراً كثيرة لا تعي هذا الدور الهام، وكثيراً ما تتخلى عنه - جزئياً أو كلياً - لأسباب متعددة - وليس دائماً بسبب اضطرار الأمهات للعمل - وهذا ما يحصل مع نسبة كبيرة من الأسر الخليجية، التي تترك أمر أطفالها للمربيات أو الخادمات الأجنبيات، وقد بدأت الأصابع تشير إلى مساوىء ذلك واخطاره... وقد أجريت عدة دراسات في هذا الصدد في عدد من دول الخليج العربية، كالدراسات التي اجرتها وزارات العمل والشئون الاجتماعية في خمس دول خليجية أعضاء في مكتب المتابعة حول «أثر المربيات الأجنبيات على خصائص الأسرة العربية في منطقة الخليج العربي» ، والتي صدرت عن مكتب المتابعة في سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية في آب/ اغسطس ١٩٨٧، ودراسة حنان شاهين الخلفان في البحرين، وجهينة سلطان العيسى في الكويت، وغيرها من المقالات الكثيرة التي كتبت في الصحف

الخليجية.. وقد تكون هذه الدراسات غير شاملة، إلا أن نتائجها تعطي مؤشرات هامة لا يجوز الاستهانة بها. من ذلك مثلاً أن معظم المربيات يأتين من أوساط ريفية فقيرة ومتدنية اجتماعياً، ومعظمهن أميات ويجهلن اللغة العربية بشكل عام.. وهكذا، فعندما يُعهد بتربية الطفل إلى مربية بهذه المواصفات في فترة مبكرة من عمره، فإن عنايتها به، وبقاءها معه لفترة طويلة ـ أثناء اطعامه والعناية بنظافته واللعب معه واصطحابه في نزهاته، الخ ـ يجعله يرتبط بها عاطفياً، لأنها تقوم بتلبية حاجاته الأساسية ثم أنها تؤثر على سرعة اكتسابه للغة العربية، إذ يبدأ بالتلفظ بكلماتها التي يسمعها عن طريق المحادثة والأغاني والقصص التي ترددها على مسامعه. وعندما تحاول المربية التكلم باللغة العربية يتأثر الطفل بلكنتها الخاصة ولغتها الركيكة فيقلدها... وقد تتحدث اللغة الإنجليزية فتستعمل مفردات مشوهة وضحلة وجملاً غير مقيدة بقواعد اللغة... وكل هذا يشكل عائقاً في وجه النمو اللغوي الصحيح عند الطفل، وينعكس بالتالي سلباً على نموه الفكري والاجتماعي، كما سبق وذكرنا.. ثم أن قيام الخادمات بتلبية رغبات الطفل بشكل مستمر، يزيد من اعتماده على الآخرين في كل أموره، ويضعف قدرته على تحمل المسئولية، ويؤدي به إلى التكاسل، ويخلق فيه روح الاتكالية... هذا إلى جانب ما تنقله المربيات والخادمات الأجنبيات من قيم ومبادىء وعادات تختلف اختلافاً كبيراً عن ثقافة ذوى الطفل، الأمر الذي يضعه ـ في وقت مبكر جداً ـ في مواقف متناقضة بين ثقافة الأهل وثقافة المربية، ويعرضه إلى أنواع من الصراع والحيرة.. فضلاً عن أن معظم المربيات يتركن ابناءهن ليعتنين بأبناء الآخرين، فيشعرن بالقهر والغربة، مما يؤدي إلى قيام بعضهن بمعاملة الأطفال معاملة سيئة.. أو يبثن الخوف في نفوسهم من خلال الحكايات المليئة بالمخاطر، والتهديدات التي يرددنها عن عمد أو جهل.

ولما كانت ظروف الأسرة تجعلها عاجزة في كثير من الأحيان ـ لسبب أو لآخر ـ عن تربية أطفالها تربية صحيحة، ولما كانت التربية المناسبة حقا لكل طفل مهما كانت قدراته واستعداداته وجنسه وبيئته وطبقته الاجتماعية والثقافية،

أصبح لزاماً على المجتمع تحقيق **تكافؤ الفرص** بين الأطفال في المرحلة المبكرة من حياتهم، وذلك بتعميم الخدمات المقدمة لهم في مختلف المناطق، وتأمين البيئة الصالحة للمؤسسات المخصصة لهم، من حيث الموقع والبناء والتجهيزات والمرافق والوسائل التربوية والمناخ التربوى والنفسي وتأهيل المربيات.. خاصة وأن هذه المرحلة تعتبر مرحلة إعداد للمدرسة، وأن بعض الدراسات اظهرت أن **التربية الجيدة** في هذه المرحلةتؤثر على مدى نجاح المتعلم في مختلف المراحل التعليمية اللاحقة... والعمل **بشكل خاص** على نشر مؤسسات التربية المقدمة للمراحل الأولى من حياة الطفل في **الأحياء الفقيرة والأرياف** - أي على نحو مغاير للاتجاهات الملاحظة حالياً - بشكل يعوّض، نوعاً ما، أطفال هذه الفئات بعض الحرمان الذي يعانون منه في بيئاتهم الأسرية، ويساعدهم على تنمية قدراتهم، ويسمح باثراء حصيلتهم اللغوية، ويزودهم بالمعلومات والمهارات والعادات التي لا تتوافر عادة في بيئاتهم المنزلية.

ويستحسن في هذا المجال سن قوانين تفرض على المؤسسات والمصالح التي يعمل فيها عدد كبير من العاملات انشاء دور الحضانة ورياض الأطفال قرب أماكن العمل. كما يستحسن اشراك التنظيمات الشعبية والمؤسسات الاقتصادية والهيئات المحلية في انشاء دور الحضانة ورياض الأطفال. وقد قدم د. عبد الدائم نماذج عدة لخلق شبكات اجتماعية داخل المجتمعات المحلية لتقديم العون للأسرة في رعاية الأطفال ولتأمين الإمكانات المادية والبشرية اللازمة..

وفي منطقتنا العربية، يلاحظ أن معظم الدول قد بذلت جهوداً في السنوات الأخيرة لانشاء رياض الأطفال.. ولكن، بالرغم من التوسع الكمي الذي حصل، فإن دراسات عديدة أجريت حول **واقع التربية قبل المدرسية** على صعيد الوطن العربي في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أو على الصعيد القطري في الأردن والبحرين والسعودية والجمهورية العربية السورية وفلسطين قد أظهرت أن هناك نقصاً في المؤسسات التربوية

المخصصة لأطفال هذه المرحلة ـ كما ذكر الدكتور عبد الدائم في مستهل بحثه وفي نهايته ـ إذ أن هذه المرحلة لا تعتبر جزءاً من السلم التعليمي، ومعظم الجهود المبذولة فيها متروكة للقطاع الأهلي، الذي لا يتمكن من تقديم خدماته إلا لنسبة ضئيلة جداً من أطفال هذه المرحلة، قد لاتصل في كثير من الدول العربية إلا إلى ١٠٪ من الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين ٣ ـ٦ سنوات، وتقل هذه النسبة كثيراً في الاعمار الأقل... وتستأثر المدن بالمؤسسات المتوافرة، وقد وجد عبد العزيز الشتاوي ومحمد عادل الأحمر في دراسة للمنظمة العربية عام ١٩٨٣ أن ما بين ٨٠و ١٠٠٪ من الرياض، في ثمانية بلدان عربية، موجودة في الوسط الحضري... وكثير من هذه المؤسسات يعجز عن تقديم الخدمات في المستوى المطلوب، نظراً لعدم توفر الموارد المالية اللازمة. وباستثناء بعض الأقطار العربية كالكويت والعراق، التي تسعى لانشاء رياض الأطفال على أحدث التصاميم الهندسية، مع كل ما يلزمها من ملاعب وحدائق وقاعات موسيقى وطعام ومسرح وتجهيزات داخلية وخارجية، وتأهيل المربيات في معاهد المعلمات أو كليات التربية، فإن نسبة كبيرة من أبنية الرياض في معظم الأقطار العربية الأخرى على ما يبدو تفتقر إلى الشروط التربوية والصحية، ونسبة كبيرة منها شقق سكنية مستأجرة، غير مصممة لتكون روضة، ويقع بعضها في طرق مزدحمة أو بجوار مصانع أو ورش تزعج الأطفال بضوضائها ودخانها، وتفتقر إلى التجيهزات المناسبة والوسائل التربوية والألعاب الداخلية والخارجية، وتنقصها الغرف اللازمة للموسيقى والراحة والأشغال والمكتبة والاسعافات الأولية.. فضلاً عن استقبالها لعدد من الأطفال أكبر مما يمكن أن تستوعبه القاعات، مما يؤدي إلى اكتظاظ الفصول (وقد يصل العدد إلى ٣٦ ـ ٤٧ طفلاً في الفصل الواحد حسب التقارير)، ويعوق بالتالي تحقيق الأهداف، ويضعف مستوى التربية المقدمة، إذ لا يعود بإمكان المربية أن تتابع عن كثب تطور كل طفل..

هذا وتشير الدراسات إلى أن معظم المربيات غير مؤهلات تربوياً بشكل كاف، ومعظمهن متخرجات في التعليم الثانوي، وبعضهن في مستوى المرحلة

الاعدادية أو حتى الابتدائية، ونسبة ضئيلة جداً منهن في مستوى التعليم الجامعي... والاعداد إن وجد فغالباً ما يكون قصير الأمد، ويقتصر على دورات تدريبية أثناء الخدمة... وكثير من المربيات يعملن في هذه المؤسسات لانهن لا يجدن عملاً آخر، أو لاعتقادهن بأن العمل فيها سهل، وينخفض مستوى رواتبهن.

من جهة أخرى، من الضروري ألاّ تتحوّل مؤسسات التربية قبل المدرسية إلى شبه مدارس ابتدائية، إذ تلاحظ في منطقتنا العربية «**نزعة تعليمية**» في رياض الأطفال تتمثل في التأكيد على تعليم القراءة والكتابة والحساب، تلبية لرغبة أولياء الأمور في مشاهدة أطفالهم يقرأون ويكتبون... ولا بدّ هنا من التنبيه إلى أن هذه المؤسسات وجدت بالدرجة الأولى لرعاية الأطفال في هذه المرحلة من العمر، والعمل على تنمية مختلف جوانب شخصيتهم، والتمهيد لالتحاقهم بالمدرسة الابتدائية، ومن ثمّ فمن الضروري ألاّ تستبق الأمور، فتقدّم تعليماً مدرسياً سابقاً لأوانه... وقد وجد بعض المربين الفرنسيين أن تعليم القراءة والكتابة والحساب في الروضة يتطلب من الطفل بذل جهود كبيرة لم يهيَّأ لها بعد، مما يعرضه للفشل المبكر... كما أشار كثير من الباحثين إلى أن اضطرابات الشخصية والمشكلات الانفعالية غالباً ما تكون نتيجة لفشل تعلّم القراءة في هذه المرحلة.. فضلاً عن أن التركيز على هذه الجوانب سيكون على حساب أنشطة أخرى مهمة لنمو الطفل النفسي والحركي..

وفي هذا المجال، لا بدّ وأن نؤكد على أهمية **التعاون والتنسيق بين الأسرة والروضة**، كما أشار د. عبد الدائم، إذ تشير الدراسات إلى وجود فجوة كبيرة بين الأسرة والروضة في المنطقة العربية.. فكثير من أولياء الأمور يعتقدون أن مسؤولياتهم تجاه أطفالهم المقيّدين في الحضانة والروضة تنتهي بدفع المصروفات، ولهذا، فإن ما يحصل عليه الطفل في رعاية داخل الروضة لا يجد تعزيزاً له من قِبَل العديد من الأسر، مما يضيّع على الطفل فرصاً تربوية مهمة. وعلى الروضة ـ إذا أرادت أن تنجح في تحقيق أهدافها ـ أن

تقوم بالمبادرة، فتمد يد العون للآباء، وتكون على اتصال دائم بهم، وتنظّم أنشطة مشتركة معهم وتسعى لتحسين نوعية التربية التي يقدّمونها لأطفالهم، وتعمل على توعيتهم بالبرنامج الذي تقدّمه، بأهدافه ومحتوياته وطرائقه وتقنياته، وكيفية التعامل مع الأطفال، حتى يتابع الأهل ما تقدّمه الروضة، فيحصل **الانسجام والتكامل** بين الروضة والمنزل لصالح نمو الأطفال. . . فالروضة، بحكم تخصص الهيئة العاملة فيها، يمكن أن توجه الآباء وتضع خدماتها في تصرفهم. . ثم بحكم تعاملها مع الطفل فترة طويلة، يمكنها أن تكتشف مشكلاته، ومظاهر سوء التكيف عنده، فتتعاون مع الأسرة لمعالجتها. . . ويمكن أن يتم ذلك **من خلال وسائل عديدة**، من ذلك مثلاً تنظيم لقاءات دورية مع أولياء الأمور، ودعوة بعضهم للمساهمة الفعلية في الأنشطة المقدمة خلال اليوم المدرسي حسب اهتماماتهم (ألعاب، مسرحيات، موسيقى، زيارات خارجية، إلخ). وللمشاركة في المناسبات الخاصة كالمعارض والحفلات. . ولمناقشة المشكلات الخاصة بأطفالهم. كما يمكن تشكيل جمعيات الأهل والمعلمين التي تسهل اللقاء بينهم، والتي يمكن أن تلعب دوراً مهماً بتنظيم حلقات دراسية أو محاضرات أو عرض أفلام تربوية ونفسية، وإعداد نشرات أو مجلة، أو كتابة مقالات في الصحف والمجلات المحلية، وتنظيم لقاءات إذاعية أو تلفزيونية، وتقديم خدمات استشارية فردية للأهل والمعلمين، وغير ذلك من الخدمات.

أخيراً لا ننسى الأثر المباشر لأوضاع المجتمع الكبير الاقتصادية والاجتماعية، ومدى استقراره السياسي والأمني، ونوعية القيم والاتجاهات السائدة فيه، وما يتوافر فيه من خدمات صحية وتربوية وترفيهية. . . وفي بلادنا العربية تعاني عدة بلاد من اضطرابات أمنية وحروب وعنف وتعصب، تنعكس آثارها السلبية على صحة الأطفال الجسمية والنفسية وتسلبهم الشعور بالأمن والاطمئنان والثقة بالحياة، وتصيبهم باضطرابات سلوكية. . . وقد سبق لجمعيتكم الموقرة أن ناقشت الدراسة التي أجريت على أثر الحرب على أطفال لبنان.

كما تشكو بعض البلدان من البطالة وغلاء المعيشة التي تضغط على الأهل، فيتأثر بذلك الأطفال مباشرة عندما تسوء نوعية الغذاء أو الخدمات الصحية والترفيهية التي تقدّم لهم، أو عندما يتحدث الآباء عن مشاكلهم الاقتصادية بحضورهم، فينقلون إليهم الشعور بالقلق وعدم الاطمئنان... هذا فضلاً عن الأمية التي لا تزال مجتمعاتنا تعاني منها، وتنعكس آثارها طبعاً على تربية الأطفال ـ كما سبق وأشرنا ـ وغير ذلك من المشكلات الاجتماعية.

من جهة أخرى هناك النقص في المسارح والكتب المخصصة للأطفال، وعدم ملاءمة محتويات البرامج المقدمة في وسائل الإعلام ـ وبخاصة التلفزيون والإذاعة ـ من حيث اللغة والمواقف والاتجاهات الفكرية والاجتماعية التي تتضمنها، مع حاجات أطفالنا...

وفي ظروف كهذه، وإذا استمرت الاتجاهات الحالية يمكن أن نتصوّر أي أطفال نربّي، وماذا نهيّئ لمستقبل بلادنا.

قائمة بأهم المراجع

- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة: **الأطفال وحروب شتى في العالم العربي** الكتاب السنوي الثالث ٨٥/١٩٨٦.
- خلف أحمد خلف وآخرون: «**ظاهرة المربيات الأجنبيات - الأسباب والآثار**». البحرين مكتب المتابعة: سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية (١٠)، ١٩٨٧.
- رناد يوسف الخطيب: **رياض الأطفال واقع ومنهاج**، عمان، الجامعة الأردنية، ١٩٨٦.
- عبدالله غلوم حسين وآخرون: **دراسات وقضايا من المجتمع العربي الخليجي** (الأبحاث الفائزة في المسابقة الأولى للبحث الاجتماعي)، البحرين مكتب المتابعة... سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية (٥)، ١٩٨٥.
- مارك ريشيل: **اكتساب اللغة**، ترجمة كمال بكداش، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٤.
- محمد شحات الخطيب: «تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية»، في **نظام التعليم** في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧، ص ١٠١ - ١٣٥.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **المجلة العربية للتربية**، مارس - سبتمبر ١٩٨٤.

- Bourdieu,P. et Passeron, J.C.: **Les Héritiers**, Paris, Minuit, 1964.
- GFEN: **Réussir à l'école,** Paris, Ed. Sociales, 1977.
- Nashif, H.: **Pre–Scool Education in The Arab World,** London, Groom Helm 1985.
- Wall, W.D.: **L'Education Constructive des Enfants,** Genève, UNESCO, 1979.

تعقيب الدكتور حامد الفقي

تتكوّن الدراسة القيّمة التي عرضها الأستاذ الفاضل الدكتور عبدالله عبدالدائم من مدخل من ص ١ ـ ٥ وأربع نقاط أو موضوعات رئيسية هي :

أولاً: أهمية التربية السابقة على المدرسة الابتدائية من ص ٥ ـ ١٠.

ثانياً: دور التربية السابقة على المدرسة الابتدائية في تكوين الشخصية شخصية الطفل من ١٠ ـ ٢٢.

ثالثاً: كيف تسهم التربية السابقة على المدرسة الابتدائية في تكوين شخصية الطفل تكويناً سليماً ص ٢٢ ـ ٢٩.

رابعاً: خاتمة عرّج فيها الباحث على الأفكار المهمة وأكد أهمية دور الأسرة في تربية الطفل ورعايته ص ٢٩ ـ ٣٦.

وفي المدخل تناول النقاط التالية:

١ـ النظرة إلى التربية السابقة على المدرسة الابتدائية.

٢ـ تعريف التربية السابقة على المدرسة الابتدائية.

٣ـ أهداف التربية السابقة على المدرسة الابتدائية.

وما ذكره الباحث في تناوله للنقطة الأولى من المدخل والخاصة بتحليل النظرة الراهنة إلى التربية السابقة على المدرسة والمسيطرة على أذهان المسؤولين عن التربية في معظم البلاد العربية صحيح تماماً فهذه النظرة تعبّر عن عدم الإدراك أو عدم الوعي الكافي بخطورة هذه المرحلة المبكرة وشدّة تأثيرها على مستقبل الطفل وعلى تكوين شخصيته، وعدم الوعي الكافي بأن تخصيص الأموال لرعاية الأطفال في هذه المرحلة وما بعدها يعتبر استثماراً ناجحاً وأكيداً بل هو خير أنواع الاستثمارات لصالح المجتمع وتأمين مستقبله. وفي تعريفه

للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (ص ٢) ذهب الباحث إلى أن المراد بها الرعاية الشاملة التي تقدّم للطفل منذ الولادة سواء في البيت أو في إحدى مؤسسات الرعاية الرسمية أو الأهلية.

تعقيب: وكنت أودّ أن يفرّق الباحث بين الرعاية وبين الخبرات التربوية. فالرعاية لا بدّ أن تبدأ قبل الولادة وربما قبل الزواج أو عند اختيار الزوجين وتستمر بعد الولادة أمّا الخبرات والبرامج التربوية فتبدأ بعد الولادة كما أشار إليه الباحث.

وكنت أودّ أيضاً أن يشير الباحث إلى الجدل العلمي حول وضع الطفل قبل سن الثلاث أو خلال مرحلة الرضاعة في إحدى مؤسسات الرعاية وهل الأفضل بقاؤه في صحبة الأم خلال تلك الفترة التي يحتاج فيها الطفل إلى اهتمام فردي ورابطة قلبية دافئة مع شخص أو عدة أشخاص بصفة مستمرة ودائمة مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الطفل الهشّة في هذه الفترة واحتمالات عدم توفر إمكانات الأمن والسلامة أثناء نقله أو داخل المؤسسة التي يوضع فيها. أمّا تحديد الباحث لأهداف التربية السابقة على المدرسة الابتدائية (ص ١٤) فهو تحديد شامل وكامل. فهي تنمي الشخصية وتمديد العون إلى الأبوين العاملين وتنمي المظاهر الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والحركية للطفل. والمفترض أو المتوقع هو أن ترفع وعي الأبوين والأسرة بأهمية المرحلة. وفي تناوله للأهداف بشيء من التفصيل من (ص ٥ ـ ١٥) نجح الباحث في أن يستقصي كل جوانب الأهمية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية ويعرضها في شمول ولكن في إيجاز. وقد استطاع أن يوضح في صفحات قليلة ما استوعبته كتب وأبحاث مطولة فالتربية في هذه المرحلة مهمة للمجتمع وهي عملية استثمارية أكيدة الربح والنجاح وهي أسلوب وقائي ودفاعي لحماية أمن المجتمع وهي وسيلة لتنمية المواهب والاستعدادات الكافية لدى الأطفال في هذه المرحلة التي يسرع فيها نمو الدماغ في الأجهزة والمراكز العقلية والشبكة العصبية بصفة عامة. فالاهتمام بالتربية فيها يعتبر فرصة قد لا تسنح في المستقبل، وهي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الحقيقي وهي تنمي

الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل لتهيّئه للعيش في عالم سريع التغيّر والتطوّر إلى آخر ما أشار إليه الباحث.

وكذلك تناول الباحث دور التربية السابقة على المدرسة الابتدائية في تكوين الشخصية (ص ١٠ ـ ٢٢) وحشد في هذا الجزء عدداً هائلاً من الحقائق والإشارات العلمية وعرض كثيراً من خصائص التربية المبكرة والمظاهر التي يمكن أن تنميها في الطفل. وتحدّث عن الخصائص المهمة المميزة لكل فترة من فترات المرحلة فتناول ملامح النمو في السنتين الأوليين من الحياة ثمّ من بعد الثالثة إلى السادسة وأشار إلى ضرورة تنمية الاستقلال والتواصل الاجتماعي وإدراك المفاهيم وتنمية بعض القيم والاتجاهات والعادات السلوكية وأشار إلى النضج واتجاهات البيئة كشرطين مسبقين لنجاح التربية المبكرة وأكد أهمية تحقيق الشعور بالأمن والاستقلال لدى الطفل وأهمية العلاقات الدافئة مع الأم بصفة خاصة في تحقيق هذا الشعور وفي مناقشته لكيفية مساهمة التربية السابقة على المدرسة الابتدائية في التكوين السليم لشخصية طفل المرحلة ص (٢٢ ـ ٢٩)، بدأ الكلام في هذا البند الثالث وكأنه تكرار لما تقدّم في البند الثاني ولعلّ السبب في هذا التكرار هو أن الموضوعين في الحقيقة موضوع واحد: فدور التربية في تكوين الشخصية يهتم بالمحتوى المطلوب تنميته في الشخصية من ملامح ومظاهر وخصائص وسمات واتجاهات وقيم وعادات سلوكية إلخ. وكيفية إسهام التربية في تكوين الشخصية تكويناً سليماً يركز على الوسيلة لتحقيق هذه الملامح والمظاهر والخصائص المشار إليها وقد حصر الباحث هذه الوسائل في مصادر ثلاثة وهي: الأسرة ومؤسسات الرعاية من حضانات وروضات وغيرها ثمّ المجتمع بصفة عامة. وأخذ يوضح الاستراتيجيات وشبكات الخدمة اللازمة للأخذ بيد الأسرة. وأكد أهمية المشاركة بين الأبوين والأسرة في تربية ورعاية طفل المرحلة سواء في البيت أو في المؤسسة المعنية. وأشار إلى ضرورة وضع خطة اجتماعية دفاعية ووقائية وهذه الخطة تجعل الرعاية والتربية المبكرة عملية اقتصادية أي ليست باهظة التكاليف حيث تقوم على أساس المشاركة فهي لون من الخدمة العامة يشترك فيها جميع المعنيين بأمر

الطفل والطفولة. وتحدّث في هذا الصدد عن المشروع الحضاري العربي المنشود ونوّه بدور المنظمة العربية للتربية والعلوم وجهودها في هذا الصدد ونوّه بجهود الكويت وسيتبعها الكثير من البلاد العربية في هذا المضمار وألقى جزءاً من المسؤولية على عاتق الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في ما يتصل بالتوعية بأهمية المرحلة وخطورتها وضرورة توفير التربية والرعاية للطفل فيها.

لقد نجح الباحث في أنه لم يترك للمعقّب ثغرة يستطيع أنْ ينفذ من خلالها ولا يسعني إلاّ أن أشيد بهذا العمل العلمي الطيّب والممتاز وهذا الجهد المشكور.

تعقيب: وكنت أتمنى لو أن الباحث الكبير أضاف بعض الملامح أو بعض الحقائق المتصلة بنمو الشخصية بخاصة وأن تكوين الشخصية يحتل جزءاً بارزاً من عنوان البحث ولم يكن الأمر يكلّف الباحث كثيراً. وربما كان يكفي إضافة عنوان جانبي لمصطلح الشخصية يوضح تحته المقصود بهذا المصطلح بصفة عامة والمقصود بنمو الشخصية بصفة خاصة ثم يورد ما احتواه البحث من ملامح وخصائص ومظاهر نمو الشخصية تحت هذا العنوان وربما أضاف ما أشار إليه بعض الباحثين من ضرورة تنمية المعرفة بالذات مَن هو وما نوع الجنس الذي ينتمي إليه وما دوره وتنمية مفهوم إيجابي عن الذات وتنمية الثقة بالنفس وبالغير وتنمية الاستقلال الذاتي والمبادرة الذاتية وتنمية المعرفة بالبيئة وبالمجتمع وطبيعته وعقيدته ودينه وقيمه الخلقية وعاداته وتقاليده الفاضلة.

وربما يضيف تنمية الضمير بصورة معتدلة من غير إفراط بالتشدّد ولا تفريط بالتسيّب وتنمية صفات الإخلاص والوفاء وسمات الأمانة والكرم والإيثار والتعاون واحترام الملكية واحترام الأخرين والعطف على الصغار والضعاف وتنمية اتجاهات المساواة وعدم التعصب للدين أو المذهب أو اللون أو الجنس أو الجنسية أو نحو ذلك وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والتعليم ونحو التطوّر والابتكار والتجديد والمثابرة في مواجهة المشكلات.

ولست أدّعي بأنني أضفت جديداً بهذا التعقيب وإنما أردت فقط أن أفتح باباً للمناقشة.

وبعد فإنّني أكرر شكري للباحث وأهنّئه على ما حققه من نجاح وأوكد أهمية الهدف الذي يسعى إليه من وراء هذا البحث وأضمّ صوتي إلى صوته.

كما أتوجه بالشكر إلى الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية على أن أتاحت لي هذه الفرصة وأتمنى للقائمين عليها التوفيق والسداد.

كما أشكركم على حسن استماعكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

د. حامد الفقي

المناقشات

الدكتور حسن الإبراهيم:

نترك المجال الآن للنقاش.

الدكتور رجاء أبو علام:

يثير هذا البحث مجموعة من القضايا الهامة.. وأودّ هنا التركيز على قضية هامة تتعلق بالنمو العقلي للطفل، وبالذات ما لديه من ذكاء... فقد أثبتت الدراسات أنَّ عدم العناية بالطفل منذ ولادته من ناحية ثقافية، تجعله يحصل على نسب ذكاء متدنيّة في حالة قياس الذكاء... كما أشارت إلى أنَّ هناك أطفالاً يولدون بإمكانات عقلية فائقة، تؤهلهم ليكونوا مع المتفوقين عقلياً، ولكنهم إذا ما حرموا من فرص ذكائهم، فإنَّهم يوضعون مع المتخلفين عقلياً.

إنَّ الطفل الذي يمكن أن تستفيد منه دولته على أنَّه متفوق عقلياً، ينشأ متخلفاً عقلياً، لأنَّه من الناحية الثقافية لم ينل حظه... من هنا، فإنَّ هؤلاء الأطفال إذا ما اعتني بهم منذ سن مبكرة، فإنَّهم يعوّضون ما فقدوا شريطة أن يتم ذلك في السنوات الأولى.. أما إذا تركوا ليكونوا في سنّ المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، فإنَّهم لا يستطيعون أن يستعيدوا ما فقدوا وهذا يبيّن أهمية التنشئة للطفل من ناحية نموه العقلي، كما يضع مسؤولية كبيرة على برامج المتفوقين عقلياً في البلاد العربية، لأنَّ هؤلاء الأطفال الذين يطلق عليهم (المتفوقون المحرومون ثقافياً) لا بدّ من اكتشافهم... وهذه مهمة صعبة، تقتضي علاجهم تربوياً وثقافياً، في سن مبكرة... وشكراً.

الدكتور عبدالله الدنان:

إنني سعيد جداً لسماع هذه التراتيل التربوية... منذ سنين طويلة ونحن نستمع إلى أبحاث الغرب في التربية، وكيف ينشئون أطفالهم، وكيف أنَّ العامل اللغوي له تأثير عندهم. هم يدرسون أسس استعدادات الأطفال وقدراتهم.

ومع الأسف، فإنَّنا حتى الآن لم نسمع طروحاً نموذجية عملية... نسمع عن الآثار التي تتكوّن لدى الأطفال، ولكننا لا نرى نماذج عملية... نريد حلولاً تنبع من حاجاتنا نحن... الناس الذين أجروا دراسات لغوية أجروها في أجواء لغوية مختلفة عن أجوائنا... الإنجليز مثلاً، أجروا دراسات لغوية متعددة، ثمّ قارنوا بين حصيلة الطفل في سن معينة، وبين الكلمات المستعملة في الكتب، فوجدوا فعلاً أنَّ حصيلة هذه الألفاظ لدى أبناء الأسر الغنية كبيرة... وأكاد هنا أتنبأ بصعوبة التفرقة بين لغة أبناء أسرنا الغنية وبين لغة أبناء الفقراء، لأنَّ هذه اللغة في كلتا البيئتين بعيدة كل بعد، عن لغة الكتاب.

لقد سمعنا كلاماً مختلفاً عن واقعنا الذي نحن غير راضين عنه... من هنا، فقد استعملت كلمة (ترتيل) عامداً، لأننا لا نرى أثراً لواقع الترتيل.. وقبل أن اختتم كلمتي هذه، أو أن أسأل الدكتور عبدالله عبد الدايم عن رأيه في طبيعة ولغة الروضة النموذجية التي نحلم بها، بناء على معرفته العميقة.

الدكتور عبدالله عبد الدايم:

أشكر المعقبين والمعلقين على الملاحظات التي أبديت، فقد ألقت مزيداً من الضوء على بحث اضطررت أن أجعله بحثاً برقياً... فمن عادتي في كثير من الأحيان ضغط الأفكار الكثيرة في عصارة قليلة.

إنني سعيد بملاحظة الدكتورة رفيقة التي تبين أهمية التركيز على تأثير

البيئة والأسرة والمجتمع في رعاية الطفل وتربيته... إنَّ الدراسات حول المنشأ الاجتماعي للطفل، وأهمية الظروف الاجتماعية التي يحيا فيها ما تزال سائرة في طريقها.. وهي حتى يومنا هـذا، ما زالت مختلفـة حول المنشـأ الاجتماعي للأطفال... كذلك فإنَّها تشير إلى أنَّ هناك تبايناً في حظوظ الـطلاب فيما يتعلق بالتعلم... هناك ـ كما أشارت الدكتورة ـ ناحية أساسية تتعلق بلغة أبناء الطبقات الفقيرة... إنها من العوامل الأساسية التي تحول بينهم وبين النجاح في المدرسة.

هناك كتاب مفيد اسمه (رسالة إلى معلمـة مدرسـة)، وخلاصتـه أنَّ المدرسة لم تفصل أصلاً لأبناء الطبقات المحرومة، ولذا فمن الصعب على أبناء هذه الطبقات النجاح في المدرسة، لسبب أساسيٍ يعود إلى اللغـة التي هي عامل رئيسي في النجاح، إن في المدرسة أو الحياة، بل في احتلال المناصب. وهكاذ يتبين لنا أنَّ أبناء الفقراء ليس لهم هذه الفرصة المتاحة لغيرهم.

أما الملاحظات الأخرى التي أبدتها الدكتورة، فاتفق معها حولها.

الدكتور حامد الفقي، قدم عرضاً شائقاً لما قلته بلغة علمية مركزة، وأنا اتفق معه على ما ذكر من نقيصة نسبها إلى البحث... فقد كان من الممكن التوقف بشكل أطول، عند موضوع الشخصية لكني خشيت أن أتيه في هذا الموضوع المتشعب... وأذكر هنا، أنَّ الدكتور محمد جواد رضـا حدثنـا في السنة الماضية عن الشخصية، ودخل في مسارب كثيرة.

على أنني اعتبرت ما ورد في بحثي عن أهداف التربية السـابقة عـلى المدرسة الابتدائية تعبيراً عن المقصود بالشخصية... لقد تناولت مثلاً استجابة الطفل للألفة والألاف، ولروح الجماعة، كما تطرقت إلى الاستجابة لحاجات الطفل المعرفية والجسدية والانفعالية ولتوفير أسباب النمو له، هذا بالإضافة إلى الحديث عن القيم الخلقية والوطنية والدينية وغيرها... ومع ذلك فقد ورد الحديث عن هذه الأمور ضمن إشارات عابرة، كان من الممكن التوقف عندها على نحو أفضـل.. أما بخصـوص التفريق بـين الرعـاية والـتربية،

فالعنوان الذي أفضله لهذا النوع من النشاط هو كما ذكرت (رعاية الطفولة المبكرة وتربيتها)... حين عرّفت التربية ذكرت أنها كل أنواع الرعاية المقدمة للطفل، نظامية أو غير نظامية.. إنني أقصد هنا التكامل والتفاعل بين التربية النظامية وغير النظامية.

أما الدكتور رجاء أبو علام، فقد أشار إلى نقطة هامة تتعلق بالظروف البيئية المختلفة، كما ركز على الجو الثقافي وأثره في نمو الأطفال العقلي وتفوقهم.

أما الدكتور الدنان، فملاحظته لها معنيان، الأول أشار إليه الدكتور حسن الإبراهيم وهو يتعرض للدراسات الميدانية ونقصها، وذلك غير مطلوب مني.. أما المعنى الآخر فكثيراً ما تطرحه مثل تلك الندوات، حين يضيق البعض منا بالأبحاث النظرية التي يرون أنها لا تؤدي إلى عمل أو تطبيق... صحيح أنَّ الفراق موجود، بين النظرية والتطبيق... ولكنني مع هذا، لا أستطيع إعفاء المثقفين والمفكرين والمربين من المسؤولية.

وليسمح لي الزميل الدكتور عبدالله الدنان أن أطرح أمامه هذا السؤال: هل تفاهمنا ـ نحن التربويين ـ أولاً على ماذا نريد حتى نقدم بعد ذلك لصانعي القرار ما يقنع ويرضي ويدفع إلى التحقيق؟ لا أقول إنَّ القناعة كافية، ولكنها تظل على كل حال ضرورية... لماذا لا نبدأ بما هو من واجبنا؟ فهل قدمّنا مثلاً الدراسات الواضحة التي يمكن بعد ذلك أن تصبح أساليب ووسائل عمل؟.

لا تظنوا سهولة موضوع التربية، فلا بدّ أولاً أن يتفاهم التربويون مع ذاتهم... وتأكدوا أنَّ الفكرة السليمة والواضحة تستطيع أن تفرض نفسها في كثير من الأحيان.. ولكن أين نحن من هذا الوضوح التربوي والفكري المرجو!

بقي أن أقول إنَّ مثل هذه الندوات لها دورها الكبير في خلق الوعي والحوار اللذين قد يؤديان إلى بعض التقارب في وجهات النظر، كما قد يعملان يوماً بعد يوم على توحيد وجهات نظر التربويين... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً للدكتور عبدالله عبد الدايم على هذا البحث القيم... وأنني اتفق معه بأنَّ هناك تقصيراً من المربين في مجال البحوث، وإعطاء رؤيا معينة لنوع التعليم المناسب للبلاد العربية.. إنني اتمنى أن يكون للمربين عندنا باع طويل في المشروع الحضاري العربي المطروح على الساحة، وثقتي كبيرة في دورهم المرتقب.

ختاماً، أشكر الزميل الدكتور عبدالله عبد الدايم والمعقبين الدكتورة رفيقة والدكتور حامد الفقي ولكل المشاركين في النقاش، كما أشكر لكم تواجدكم هنا وإلى لقاء آخر.

النَدوة الثانيَة

وَسائل تربيَة الإبْداع في رياض الأطفَال

د. حسين حمدي الطوبجي

الندوة الثانية

موضوع الندوة : وسائل تربية الإبداع في رياض الأطفال.
رئيس الجلسة : الدكتور بدر العمر
المتحدث الرئيس : الدكتور حسين الطوبجي
المعقب : الدكتور عطا الخالدي

المشاركون:

١ ـ الدكتور محمد عودة
٢ ـ الدكتور قاسم الصراف
٣ ـ الدكتور رجاء أبو علام
٤ ـ الدكتور جورج طعمة
٥ ـ الدكتور حامد الفقي
٦ ـ الدكتور محمد جواد رضا
٧ ـ الدكتور أسامة الخولي
٨ ـ الدكتورة أمينة المذن
٩ ـ الدكتور أحمد عبدالله
١٠ـ السيدة منيرة المطوع

وسائل تربية الإبداع في رياض الأطفال

د. حسين حمدي الطوبجي

أتقدم بالشكر والتقدير للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وعلى رأسها الأخ الفاضل والمربي الكبير الأستاذ الدكتور حسن الإبراهيمَ، على تشريفي بعرض هذا الموضوع على حضراتكم، وهو أمر أعتز به كثيراً.

إنَّ موضوع الإبداع من الموضوعات الواسعة، المتشعبة. وقد تناول الباحثون الجوانب المتعددة منه بالدراسة والبحث بحيث يصعب الإحاطة بأبعادها في محاضرة أو حديث واحد، ولذلك سوف اقتصر على بعض الجوانب التي تتصل اتّصالاً مباشراً بالوسائل والأساليب التي يمكن اتباعها لتنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والسادسة وهي مرحلة رياض الأطفال.

وأهدف من تقديم هذا الموضوع إلى إلقاء بعض الأضواء على طبيعة ومفهوم هذه الظاهرة، وتحديد بعض المسلمات التي يمكن أن يقوم عليها بناء تصور متكامل لاستراتيجية شاملة، للعوامل والوسائل والاحتياجات، اللازمة لوضع الإطار أو النموذج Model لما يمكن أن تقوم به الجهات المختلفة المعنية بقضايا الطفولة لتنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال.

وقد تعددت المشكلات التي تواجه العالم اليوم، ولم تعد الأساليب التقليدية كافية أو قادرة على مواجهة هذه المشكلات ومواكبة سرعة التغير والتطور التي أصبحت سمة العصر الذي نعيش فيه، ولذلك ظهرت الحاجة إلى اكتشاف أساليب جديدة مبتكرة لتقديم الحلول المناسبة لهذه المشكلات سواء في مجالات الزراعية وتوفير الغذاء، أو الصحة وتوفير العلاج، أو الصناعة، أو المواصلات، أو التعليم ونشر الثقافة، وغيرها من مجالات التنمية

لتحقيق الرخاء والسعادة للإنسان والسلام والأمن للبشرية.

وقد أدت هذه العوامل إلى حفز الهمم وزيادة الاهتمام بموضوع الابتكار وتنمية القدرات الإبداعية عند الأفراد منذ الطفولة. وأحسب أنَّ الظروف التي يمر بها العالم العربي اليوم ومشكلات التنمية التي تواجهه تدعو إلى العمل بجد ونشاط وإصرار على تنمية طاقاتنا البشرية والاعتماد على أنفسنا في تقديم الحلول المناسبة لهذه المشكلات، «فالقدرة على الابتكار والتجديد تعتبر حجر الزاوية لتقدّم أي مجتمع من المجتمعات، بل وأساس تقدم المجتمعات وتطورها» (أبو علام والشريف ١٩٨٥).

ولا شكّ أنَّ الصورة المشرقة التي نرجوها للمجتمع العربي في المستقبل تتوقف على الخبرات التعليمية والثقافية التي نهيئها لأطفالنا اليوم، والأساليب العلمية التي نتبعها في تنشئة هؤلاء الأطفال، والوسائل الحديثة التي تستخدمها لتزويدهم بمجالات المعرفة المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة التي تمكنهم من تنمية قدراتهم الإبداعية لمواجهة تحديات المستقبل، فأطفال اليوم هم رجال الغد.

ولا شكّ أنَّ القدرة على التفكير الابتكاري هي التي مكنت الجنس البشري من خلق حضارتنا الراهنة واستمرار التقدم والرقي في كل جانب من جوانبها.

والآن، ماذا نقصد بالإبداع أو التفكير الابتكاري...؟

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الإبداع أو الابتكار من الناحية العقلية أو السلوكية أو الاجتماعية أو الفسيولوجية أو البيولوجية حسب إهتمامات الباحثين والدارسين لهذا الموضوع.

وأثار ذلك كثيراً من التساؤلات. فهل الإبداع والابتكار أمر يحدث بالصدفة ويتصل بفئات محدودة من الناس ذات صفات معينة؟ أم أنَّه ينطوي على قدرات خاصة لدى الجميع ولكنها تختلف من شخص لآخر؟ وهل يرجع السبب في ظهوره إلى البيئة أم إلى الوراثة؟ وما علاقة الإبداع بالذكاء؟ وهل

نتوقع من الأذكياء أن يكونوا بالضرورة مبدعين.....؟ ولماذا يظهر الأشخاص المبدعون في مجتمع ولا يظهرون في مجتمع آخر؟ وهل للثقافة أو المجتمع تأثير في ذلك؟ وعلى من تقع مسئولية تنمية القدرات الإبداعية لدى النشء: المدرسة أم البيت أم المجتمع...؟.

وهكذا وجدت لهذا الموضوع أبعاداً، ودهاليز متشبعة... ومتاهات كثيرة، وحاولت قدر الطاقة أن أطلع على ما كتب في هذا المجال وعلى الدراسات التي أجريت وعلى الآراء المختلفة الخاصة بتنمية الإبداع في بلاد الكتليتن الشرقية والغربية حسب مطبوعات اليونسكو، وعلى بعض الأبحاث والأعمال الرائدة التي أجريت في العالم العربي والبيئة العربية... وخلصت منها إلى بعض الانطباعات والتصورات التي أضعها أمام حضراتكم داخل إطار خبراتي الخاصة وتخصصاتي في وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التعليم ونظريات الاتّصال والأنظمة.

من هنا يأخذ كل باحث المنهج الذي يتفق مع آرائه لدراسة هذه الظاهرة، فينحو جليفورد Gellford إلى التحليل العاملي Factor Analysis فيدرس القدرات العقلية التي يتضمنها التفكير الإبداعي والسلوك الابتكاري ويبين كيفية الاستدلال عليها وقياسها وتقييمها، بينما يتجه آخرون مثل ماكينون Makinnon إلى اتباع منهج تقييم الشخصية Personality Assessment أي دراسة الحالات الفردية للمبدعين في المجالات الفنية والعلمية مثلاً واستخلاص السمات العامة لهذه النماذج.

ويمكن أن ننظر إلى الإبداع أو الابتكار من حيث إنَّه منتجات Products مثل ابتكار أو اختراع شيء جديد، له قيمة اجتماعية أو مادية، لم تكن معروفة من قبل أو لم تكن معروفة للشخص الذي ابتكرها. ويمكن دراسة هذه الظاهرة على أنَّها عمليات Processes يمارسها الفرد، وبذلك تخضع لمواصفات خاصة، فيصبح للإبداع أنماط من السلوك الابتكاري والعمليات العقلية التي يمكن تحديدها ومشاهدتها وتقوم على قدرات خاصة

يمكن تنميتها بالتدريب والتعليم وتتأثر بالظروف والإمكانات المتاحة في المجال الذي تتم فيه. ولا يمكن في اعتقادي أن نفصل بين الاتجاهين، إلاَّ عند تحديد مجالات البحوث والدراسة، فكل منهما يكمل الآخر.

فالتفكير الإبداعي هو «أسلوب من أساليب التفكير الموجه (له دوافع)، الذي يسعى من خلاله الفرد إلى اكتشاف علاقات جديدة، أو أن يصل إلى حلول جديدة للمشكلات أو أن يخترع أو يبتكر مناهج أو طرق (أو أساليب في العمل) أو أجهزة معينة أو ينتج موضوعات أو صور فنية جميلة» (عيسوي ١٩٧٩). كما أنَّ استحداث استخدامات جديدة لأشياء أو لمواد مألوفة هو شكل من أشكال التفكير الإبداعي، وبالمثل فإنَّ «اللعب التمثيلي عند الأطفال (الدرامي) يعتبر نوعاً من التدريب أو مقدمة مرحلية للتفكير الإبداعي». (إسماعيل ١٩٨٥).

المسلمات التي تقوم عليها استراتيجية تربية الإبداع في رياض الأطفال:

١ ـ ينبغي أن نسلم أولاً بأن كل فرد يملك القدرة على الإبداع، أي لديه «الاستعداد»، أو «الإمكانية» أو «الطاقة» على ذلك. وأنها تختلف وتتفاوت شأنها في ذلك شأن القدرات العقلية الأخرى، ولذلك لا تقتصر جهود تنمية هذه القدرات على فئة دون غيرها.

٢ ـ قد يظهر السلوك الابتكاري عند الأطفال في أحد مجالات المعرفة دون غيرها أو في أكثر من مجال واحد. ولانتوقع أن نجد الطفل المبدع في جميع المجالات. إلا نادراً.

٣ ـ إن عملية تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال عملية متصلة لا تقتصر على مرحلة رياض الأطفال فقط، وليست مسئولية المدرسة فقط ولكنها عملية مستمرة تبدأ من البيت وتستمر في المدرسة وتتأثر بظروف المجتمع. ونلاحظ لأسباب متعددة أن المجتمع العربي يضع العبء الأكبر في ذلك

على المدرسة أولاً.

٤ ـ إن ظهور هذه الطاقة على شكل أعمال ابداعية يتوقف على أمور كثيرة يرجع بعضها إلى العوامل الوراثية والدوافع الشخصية، كما أنها ترجع أيضاً إلى الظروف البيئية التي تتحكم في الإمكانات والفرص التي تسمح لهذه الأعمال بالظهور. وعلى ذلك لاتوجد قدرة واحدة يطلق عليها اسم «الإبداع» ولكن السلوك الإبداعي نتيجة محصلة من العوامل التي تعمل بصورة متكاملة.

٥ ـ إن القدرات التي تشكل في مجموعها التفكير الإبداعي هي نوع من المهارات العقلية التي يمكن تنميتها وتحسينها وتعهدها عن طريق التدريب والممارسة. فنحن لا نخلق بذلك الشخص المبدع من فراغ، ولكن نهدف عن طريق هذه الممارسات إلى زيادة الفرص المتاحة للفرد لاكتشاف الطاقات المبدعة لديه، أي أن التدريب والممارسة تؤدي إلى شحذ قدرة الطفل على استخدام القدرات التي يملكها.

٦ ـ إن أساليب ووسائل تنمية الإبداع تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً Integrated System، أو برامج شاملة Programs فلا يقتصر ذلك على مجرد التدريب على تنمية المهارات اليدوية Skills المطلوبة فحسب لأن ذلك لن يحقق العائد التربوي الذي نتوقعه، فلابد بالإضافة إلى ذلك، تنمية المهارات المعرفية والعقلية والمعلومات التي تتصل بمجالات الإبداع المختلفة بالإضافة إلى التبصير بالعملية الإبداعية وسمات الشخصية المرتبطة بها: وعليه ينبغي أن تشمل تنمية القدرات الإبداعية الجوانب التالية:

أ ـ المعلومات التي تتصل بكل مجال من مجالات الإبداع الفني، العلمي، الأدبي، . . . الخ.

ب ـ التدريب على مهارات الإبداع التي يحتاجها كل مجال على حدة عقلية أو عضلية.

ج ـ فهم طبيعة العمليات الداخله في التفكير الإبداعي، وأن يعي ذلك كل من المدرس والطفل أو المدرّب والمتدرب أو بمعنى آخر تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو موضوع الإبداع.

٧ ـ أهمية المجال الذي يتم في إطاره تنمية التفكير الإبداعي، ويدخل في ذلك

جميع الظروف والعوامل أي المدخلات Inputs التي تؤثر بصورة ديناميكية في برامج تنمية الإبداع، سواء ما يتصل منها بالطفل أو المعلم أو الظروف المحيطة في المدرسة والبيت والمجتمع أو الوسائل والإمكانات المادية والمكانية. Physical Facilities

وسائل وأساليب تنمية الإبداع عند الأطفال في مرحلة الرياض:

١ ـ دور الآباء:

للتربية الأسرية دور فعال في تنمية مهارات السلوك الابتكاري عند الأطفال وتأكيد الاتجاهات التي تساعد على نمو القدرات الإبداعية عندهم كما أن نوع العلاقات التي تسود بين أفراد الأسرة وأساليب التعامل مع الأطفال وتربيتهم، والجو الذي تهيئه الأسرة لهم تعمل على شحذ طاقاتهم الإبداعية وتنميتها، في مجالات الإبداع المختلفة في الفنون والأداب والعلوم.

وتعتبر السمات الشخصية للوالدين من العوامل الهامة لتحقيق ذلك فقد أثبتت الدراسات أن الصفات الإيجابية عند الآباء (أو الكبار) التي تحقق ذلك تشمل:

تفتح الذهن، والقدرة على التكيف، والبعد عن التزمت، وعدم التسلط، والقدرة على تناول وجهات النظر المتعددة، والقدرة على منح الطفل الاستقلالية.

ويقابلها في الجانب السلبي: الاستبدادية، التسلطية، والعقائدية، والجمود، والتقليدية أي بعبارة أخرى ضعف القدرة على التكيف (اسماعيل ٣٢٢) ولذلك أمكن القول بأن «ديمقراطية الآباء تثير الابتكار والخيال عند الأطفال» (عيسوى ١٩٧٩) وأن للأسرة دورا كبيرا في تنمية قدرات أطفالها على التعامل بصورة ابداعية مع المشكلات التي تواجههم.

ويدعونا الانصاف إلى الإشارة لأثر الثقافة والمجتمع بوجه عام في تأكيد

هذه السمات الشخصية. فقد أشارت بعض الدراسات الاجتماعية (عمار ١٩٧٥) إلى أن التسلطية عند الآباء «قيمة في الثقافة العربية» وأن الكبار يرزحون تحت عبء التسلطية في الحياة الاجتماعية والسياسية ووسائل الإعلام وغيرها من الجوانب الأخرى للثقافة بوجه عام.

ويعتبر اللعب من أهم خصائص الطفولة، ومنه اللعب التمثيلي أو الدرامي الذي يعتبره البعض نوعاً من التدريب أو المقدمة المرحلية للتفكير الإبداعي (اسماعيل ٣٢١)، ولذلك ينبغي أن تشجع الأسرة هذا النوع من اللعب، فلا يقلق الآباء أو الأمهات إذا أمضى الطفل وقتاً طويلاً في هذا النوع من اللعب واستعان في ذلك بالملابس والأدوات التي حولهم أو ببعض قطع الأثاث لتمثيل الأدوار المختلفة بصورة واقعية حسب تصوراتهم.

ومن هنا يصبح واجب الآباء هو خلق فرص اللعب والتخيل وحرية التعبير، واشاعة الثقة بالنفس والتقدير لمثل هذه الأنشطة وابداء الإعجاب بها.

٢ ـ دور المدرسة:

وينبغي أن يأتي في مقدمة اهتمام المؤسسات التعليمية وضع التصور الشامل للنظام التربوي الذي يهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال ويشمل:

أ ـ فلسفة هذا النظام والأساليب التي تدعو إلى الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية عند الطفل العربي.

ب ـ دراسة عناصر المنظومة التي تحقق هذه الفلسفة من حيث:
الأهداف التعليمية، والمناهج التي تحقق ذلك، وطرق التدريس والمواد التعليمية اللازمة، وطرق تقييم الإبداع والابتكار، وكيفية إعداد المعلم لأداء هذه المهام وكيفية تصميم المدارس التي تساعد على تهيئة البيئة لظهور القدرات الإبداعية وتنميتها.

٣ ـ وسائل الاتصال:

وأقصد بها الصور والرسومات والعينات واللوحات والكاريكاتير ومسرح العرائس والتمثيليات والرحلات والتسجيلات الصوتية والصور الفوتوغرافية والشرائح والأفلام وأشرطة الفيديو وغيرها.

وأرجو أن أفرق هنا بين اعتبار هذه المواد وسائل إيضاح أو معينات للتدريس Teaching Aids إلى التأكيد على اعتبارها وسائل وأساليب للتعبير والاتصال والتفاهم Means of Communication فيعبر الطفل بالكلمة والصورة والصوت والحركة والتمثيلية عن قدراته الإبداعية وقد أوضح (براون ١٩٨٠)، (موليندا ١٩٨٣) خصائص هذه الوسائل التي تتصل بمجال الإبداع من حيث أنها:

** تعمل على اثراء خبرة الطفل من المعلومات والمعارف في جميع مجالات المعرفة، فتعمل على زيادة حصيلة الطفل من الرموز والكلمات المقروءة. والصور الذهنية المسموعة أو المركبة.

** تساعد في تنمية المهارات اللازمة للسلوك الابتكاري: العقلية والحركية عن طريق الصور والشرائح والأفلام والفيديو مع إمكانية التحكم في سرعة عرض الصور المتحركة وكذلك عن طريق التسجيلات الصوتية والتدريب على النطق والكلام والتمثيل والغناء. ويمكن لهذه الوسائل والأساليب بما يتوفر لها من إمكانية التسجيل والاستماع أو المشاهدة الفورية أن تقدم للطفل التغذية الراجعة Feedback والتعزيزReinforcement مما يحقق له الشعور بالنجاح والثقة بالنفس وإمكانية التجديد والابتكار في أنماط السلوك والأداء المختلفة.

** تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تقدير السلوك الابتكاري والشخصيات المبدعة وأهمية أنماط التفكير الابتكاري في حل المشكلات.

** ويمكن عن طريق هذه الوسائل اضفاء صفة الواقعية على المفاهيم المجردة

وتقريبها لإدراك الطفل بصورة محسوسة مما يعمل على زيادة خبرات الطفل وتجاوز حدود المكان والزمان، فتزداد قدرة الطفل على التعرف على المجتمع الذي يعيش فيه والتعامل معه ومعايشته.

** وتساعد بعض هذه المواد على تنمية قدرة الطفل على الخيال والتعبير والتفكير وحل المشكلات مثل استخدام الصور للتعرف على الأشياء والتفكير في أسباب الظاهرة التي تعرضها والتعبير عنها بأسلوبه الخاص. ويتم أحياناً إنتاج بعض الأفلام التي تعرض إحدى المشكلات ولا تقدم الحل أو النهاية Open Ended Films وتترك لكل طفل حرية التعبير عن نهاية القصة أو حل المشكلة التي تعرضها بالطريقة التي يراها.

٤ ـ مكتبة المدرسة أو مركز مصادر التعلّم:

تكاد تقتصر مكتبات رياض الأطفال على المواد المقروءة مثل قصص الأطفال، فلا تحتوي على مواد مسموعة مثل الأسطوانات أو التسجيلات، أو المواد المرئية مثل الصور أو الأفلام أو الشرائح أو أشرطة الڤيديو أو مجموعات البرامج اللازمة لتنمية المهارات المتصلة بمجالات الإبداع المختلفة.

وتزوّد فصول رياض الأطفال في بعض البلاد (الكويت) بأركان النشاط الحر داخل الفصل فتتوفر فيها المواد اللازمة لممارسة هذا النشاط مثل ركن التدريب وركن الألعاب التربوية، ركن الكتابة، ركن الألعاب والمكتبات... إلخ.

٥ ـ وسائل الاتصال المرئي مثل السينما والتلڤيزيون والڤيديو:

لم تعد الكلمة المكتوبة هي الوسيلة الوحيدة للتعبير أو التفكير أو نقل المعرفة، فهناك الكلمة المسموعة والكلمة المرئية، ويمضي الطفل مع بعض وسائل الاتصال المرئية مثل التلڤيزيون والڤيديو جزءاً كبيراً من وقفة ويعتبر البعض أن التلڤيزيون والڤيديو المنافس القوي للمدرسة وأن تأثيرها في بعض

الأحيان يفوق تأثير المدرسة (ش ا م ١٩٨٠) وقد يكون في حالتنا هذه أكثر فاعلية في شحذ الطاقات الابتكارية وتقديم المعلومات وإثراء خبرة الطفل. ومع ذلك ما زلنا نتعامل معه على أنه قناة Channel لتوصيل المعلومات. ويعتبره رينيه برجير (اليونسكو، ١٩٨٣) أحد وسائل الاتصال ويتحدث عن لغة الفيديو Video Language ويقارن بينه وبين لغة الكتاب. فعند التعبير عن أي فكرة أو موضوع كتابة يحتاج المرء إلى التمكن من لغة الكتابة فيتعلم الكلمات ودلالتها وكيفية نطقها وطريقة كتاباتها والقواعد التي تحكم هذا النوع من التعبير. فإذا اعتبرنا أن للفيديو لغة خاصة للتعبير عن التفكير المرئي Visual Thinking يصبح من الضروري لفهم الرسالة التي يتضمنها البرنامج أن نتعلّم أيضاً قواعد هذه اللغة لنحسن التعامل بها. ولذلك يدرّب الأطفال على معنى اللقطات المصوّرة: المقربة أو المتوسطة أو البعيدة، ومعنى تسلسل الأحداث والعلاقة بين الواقع والحقيقة والخيال والرؤية المستقبلية كاستعمال الصور المتحركة أو الرسوم المتحركة.

ويعتقد البعض أن الاستفادة من فنون الفيديو في مجالات التربية والتعليم ما زالت في دور المهد فإن النظام التعليمي ما زال مبنياً على التفكير العقلي Rational Thinking ولم تتناول المدرسة مجالات المعرفة المختلفة التي تشملها فنون الفيديو مثل الموسيقى، الرسم، التصوّر، السينما. وتداخلت مجالات الإبداع وأصبحت معقدة في عالم الفيديو وأصبح من الضروري التمكن من هذه المهارات حتى يتحقق الإبداع المنشود. وقد تأثرت بعض عناصر الإبداع الفني مثل مفهوم الزمن والمسافة وتضاءلت لتقتصر على مجرد إدارة مفتاح التلفزيون أو الراديو لينتقل الطفل مسافات كبيرة أو يطوف العالم في ثوان متنقلاً بين محطة أو قناة وأخرى. وهكذا اختلفت أدوات الإبداع وأصبح من الضروري على الطفل التعرّف عليها واكتساب إمكاناتها وأبسط الأساليب لاستخدامها في التعبير عن طاقاته الإبداعية.

٦ ـ تدريس المواد الفنية كالرسم والنحت وعمل المجسمات:

إن تدريس هذه المواد كمهارات فنية شيء، وتدريسها كأساليب للتعبير الفني وتنمية القدرات الإبداعية عند الطفل شيء آخر. ففي الحالة الأولى يكتفي المدرّس بتدريب الطفل على اكتساب مهارات محددة مثل رسم الأشكال الهندسية أو المجسمات أو مزج الألوان. أمّا التدريس بغرض تنمية الطاقات الإبداعية الفنية، فإنه يتم في إطار منهج متكامل يقدم للطفل المعلومات المتصلة بالموضوعات الفنية التي يمارسها، ويعمل على تنمية المهارات اللازمة لأداء التعبير الفني بالصورة المطلوبة بالإضافة إلى تأكيد الاتجاهات نحو حب هذا العمل وتقديره والإعجاب بالأعمال الإبداعية في هذا المجال عن طريق الالتقاء بهؤلاء الفنانين أو زيارة معارضهم الفنية أو مشاهدة الأفلام التي تصوّر أعمالهم وتحكي عن حياتهم وعلى ذلك تصبح تنمية الإبداع عملا متكاملا له جوانب متعددة (درويش ١٩٨٣).

٧ ـ تنمية مهارات التفكير الابتكاري:

أ ـ الطلاقة، والمرونة والأصالة:

ويرى البعض أن الأفراد الأكثر إبداعاً يفكرون بقدر أكبر من الطلاقة والمرونة والأصالة (عاقل ١٩٧٥) ويمكن الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية البسيطة في التدريب على هذه المهارات مثل استخدام السبورة المغناطسية، والكلمات والأحرف المفردة الممغنطة لإعداد قوائم بالكلمات التي تبدأ بالحرف (ص) مثلاً أو تنتهي بالحرف (ي)، وذلك للتدريب على الطلاقة اللفظية. كما أن توضيح دلالة الكلمات بالصور أو بالأصوات المسجلة تعمل على إثراء الذاكرة بالصور الذهنية الواقعية. وبالمثل يمكن الاستعانة بهذه الوسائل عند التدريب على الطلاقة في التعبير وسرعة تكوين العبارات والجمل.

ب ـ أسلوب حل المشكلات:

«يعتبر حل المشكلات طريقة لتنمية الإبداع وتصعيد الإبداع» (عاقل

١٩٧٥). يعتبر الإحساس بالمشكلة الخطوة الأولى في التفكير الابتكاري ورؤية الموضوعات بعمق، والتفكير في إمكانية حل المشكلة بأساليب مختلفة، وملاحظة أوجه الاختلاف أو التشابه، ويمكن شحذ قدرة الطفل على النظر إلى الأمور نظرة فاحصة وتشجيعه على طرح الأسئلة وإنارة المشكلات بالاستعانة بوسائل متنوعة:

١ـ عن طريق تدريب الطفل على قراءة الصور والرسومات بالتعرّف أولاً على محتوياتها حيث يكتفي في هذه المرحلة بإدراك المرئيات والتغرف عليها وتمييزها عن غيرها، ثم ينتقل إلى المرحلة الوصفية، فيصف الطفل ما يراه، ثمّ يدرك العلاقة بين عناصر الصورة، ويثير الأسئلة حول المشكلات التي تتضح له ويقترح الحلول المناسبة حتى يصل من ذلك إلى التعميمات واستنباط القواعد والقيم.

٢ـ عن طريق مسرح العرايس (الأراجوز): حيث يعبّر الطفل عن قصة أو موضوع ويناقش طريقة معالجة المشكلات التي تعرضها وكيفية التغلب عليها والخروج من المواقف الحرجة.

٣ـ عن طريق المجسمات واللعب التي تعرض مواقف أو مشكلات حياتية وملاحظة أسباب هذه المشكلات، وطرح الأسئلة حول أسبابها وكيفية معالجتها... إلخ مثل ـ مشكلات المرور ـ مشكلات التغذية وتكوين العادات.

٤ـ عن طريق التسجيلات القصيرة (لا تتجاوز دقائق) التي تقدّم قصة قصيرة أو موقفا حدث لزميل أو موضوعايستمد من حياة الأطفال، أوتسجيلا لحوار بين عدد من الأطفال لمشروع يريدون القيام به... ويترك للأطفال بعد ذلك عن طريق المناقشة والحوار.

٥ـ عن طريق تسجيلات الفيديو التي تعمل كما في التسجيلات الصوتية على تقديم قصة أو موقف أو مشكلة، أو مشروع... لتكون بذلك نقطة البدء لاستثارة اهتمام الأطفال وتنمية قدراتهم على الإحساس بالمشكلة.

٦ـ إجراء التجارب والمشروعات التي تتدرج في الصعوبة والتعقيد بحيث

تتناسب مع أعمار الأطفال والنمو العقلي وخبراتهم. والمهم في هذه الحالة تدريب الأطفال على الإحساس بالمشكلة والتفكير في أساليب الحل واختبارها والمقارنة بينها وربط هذه المشكلات بواقع الحياة. ومن الأمثلة على ذلك مشكلة تصفية المياه وأهمية ذلك على صحة الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه، أو مشكلة التخطيط لبناء بيت أو العناية بالفصل أو تعهّد حديقة المدرسة... أو كيفية تركيب جهاز أو أحد الألعاب أو عمل لوحة أو إصدار صحيفة بطريقة مبسطة....

٧ـ الألعاب الجاهزة الفردية أو الجماعية، وينبغي مراعاة عدة أمور عند اختيارها مثل عوامل السلامة والأمن، ومناسبتها لأعمار الأطفال وبعدها عن الخطورة. ومنها الألعاب التي تعمل على تمثيل المواقف والأدوار Games and Simulations التي تؤدي إلى زيادة الواقعية والمشاركة الإيجابية، والانغماس في الموضوع والإحساس بالمشكلات، والواقعية.

ج ـ العصف الفكري:

وفيه يعقد المدرس أو المدرسة مع الأطفال جلسات لتوليد الأفكار في جو تسوده الحرية والطمأنينية والاسترخاء وإشاعة الثقة بالنفس فتتجنب المدرسة توجيه النقد لكل ما يقدمه الطفل اعتقاداً منها أنها بذلك تعمل على تحسين الإنتاج، فتبدي دائماً الاستحسان والاهتمام والترحيب بالأفكار التي يقدمونها. ولا بأس من البناء على أفكار الأخرين بغرض تطويرها أو تحسينها (عاقل ١٩٧٥).

د ـ إنتاج البرامج المتكاملة:

وينحو الاتجاه اليوم إلى إنتاج برامج متكاملة بحيث يصبح التدريب فيها على مهارات محدّدة جزءاً من برنامج متكامل.

ومن الأمثلة على ذلك برنامج التفكير المنتج (درويش ١٩٨٣) الذي يتكوّن من سلسلة من البرامج الفرعية تعمل كل منها على تحقيق هدف معيّن. فتعمل السلسلة الأولى مثلاً على تنمية مهارات عامة لحل المشكلات (لغز ـ قصة) والثانية تعمل على تأصيل بعض العادات الفكرية مثل كيفية تحديد

المشكلة وترك حريّة معالجتها للطفل بأسلوبه الخاص وكذلك تنمية المثابرة والتفكير وترتيب الأفكار وتقييمها واختيار فعاليتها.

ومن أمثلة هذه البرامج أيضاً برنامج بورد لتنمية التفكير الإبداعي. والغرض منه تنمية القدرات الإبداعية كالطلاقة، والمرونة والأصالة وكذلك التدريب على الخيال والخلق والحل الابتكاري للمشكلات وحل مشكلات المستقبل. (درويش ١٩٨٣).

وفي دراسة لاستخدام تكنولوجيا التعليم لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري (منصور ١٩٨٦) يشير الباحث إلى خصائص البرامج التي يمكن استخدامها لتنمية القدرات الابتكارية على النحو التالي:

** التنوع لمواجهة الفروق الفردية ومستوى النضج الفكري والانفعالي.
** تعتمد على التجاوب والمشاركة والإيجابية وليس على التلقين أو السلبية.
** تطوير المحتوى وطريقة التدريس لتحقيق أهداف هذه البرامج.
** تهيئة الجو الذي يسمح بالتفكير الإبداعي من حرية، أمن، مرح.
** ضرورة تدريب المدرّسين على كيفية تنمية التفكير الإبداعي.

ويجب الإشارة إلى أن تطوير مناهج رياض الأطفال لتنمية التفكير الابتكاري ينبغي أن يشمل الفلسفة، والمحتوى وطريقة التدريس والوسائل التي تحقق ذلك حيث إنّ «تغيير المحتوى في حد ذاته قد لا يؤدي إلى تحقيق الهدف إلّا إذا صاحبه تطوير الطريقة» (عبد الحميد وهندام ١٩٧٢).

إعداد مدرّسي رياض الأطفال وتطوير معاهد إعداد معلّم هذه المرحلة:

ينبغي أن يصبح هدف تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي عند الأطفال أحد الأهداف الرئيسية لإعداد معلّمي هذه المرحلة فيسمح الإعداد التربوي لهم بمعرفة خصائص النمو عند الأطفال: النمو الحركي والمعرفي واللغوي والاجتماعي، وكذلك أساليب تنمية الابتكار وطرق تقديم السلوك الابتكاري

والفرق بينه وبين التحصيل الدراسي وأهمية دور المدرّس في إشاعة الجو الذي يسمح للطاقات الإبداعية للأطفال أن تعبّر عن نفسها، والتدريب على ذلك فترة الإعداد المهني. ويتبع ذلك بالضرورة تصميم هذه المؤسسات التعليمية وتوفير المواد التعليمية التي تسمح للمدرسين ممارسة هذه الأنشطة المتعددة قبل خروجهم إلى ميدان العمل.

بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يتحلى المدرّس ببعض الصفات التي تساعد الطفل على التفكير الإبداعي مثل احترامه للأفكار المثيرة غير العادية التي قد يبديها الأطفال، وإتاحة الفرصة لتنمية هذه المهارات وتشجيع الأطفال على إبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم. فقد وجد أن للأطفال المبدعين بعض السمات مثل الشجاعة في إبداء الرأي، والرغبة في استطلاع مجالات جديدة، وطرق تفسيرات وتساؤلات قد تبدو مختلفة عن الآخرين كما أن من أهم خصائصهم الاستقلالية، والفضول وتفتّح العقل للخبرات الجديدة والفضول العقلي بالإضافة إلى بعض السمات مثل الطلاقة والمرونة والأصالة وعدم التعصيب.

وقد يكون للمدرّس دورٌ سلبيٌ في تنمية الإبداع، فقد يؤدي عدم إدراكه لهذه العملية وأساليب تنميتها وأهمية العلاقة الدافئة بين المدرّس والأطفال إلى وأد القدرات الإبداعية عند الطفل، وقد وجد أن «غياب حالة التوتر Stress تشجّع على المخاطرة التي تعتبر جزءاً مهماً من العملية الإبداعية» Bleedorn, USA ومن الطريف ما تشير إليه بعض الأبحاث من أن استخدام الفكاهة Humor كأحد الأساليب (ميكانزم) لامتصاص التوتر عند الطفل تؤدي إلى شحذ الهمم وإطلاق السلوك الفردي الذي يحقق الإبداع. فقد وجد أن التلاميذ الذين تعرّضوا إلى أنماط من الفكاهة المرئية أو اللفظية كان أداؤهم أفضل بكثير عن غيرهم على اختبار تورانس للإبداع اللفظي (Kingore, USA) بحيث أدى ذلك إلى تشجيع التعبير الابتكاري أثناء الأنشطة الصيفية.

دور المجتمع والمؤسسات الاجتماعية في تنمية الإبداع والتفكير الابتكاري عند الأطفال:

إنَّ تنمية الإبداع الفني عند الأطفال ليست مسئولية شخص واحد أو جهة واحدة ولكنها مسئولية جماعية يجب أن تغوص في وعي المجتمع وتصبح أحد المحركات الديناميكية للتطور الاجتماعي والتنمية الثقافية والحضارية للمجتمع العربي. ولعل أكبر دليل على صحة هذا الوعي هو هذه المؤسسة الرائدة وأقصد بها «الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية».

وتعتبر منظمة اليونسكو «الإبداع الفني» Artistic Creation جزءاً من التنمية الثقافية Cultural Development (اليونسكو ١٩٧٧). ويمكن للمؤسسات الاجتماعية أن تساهم في ذلك بصور متعددة:

١ـ إقامة المراكز الخاصة لدراسة وإجراء البحوث المتصلة بذلك وتوفير الدعم المالي للقائمين عليه مثل «المركز الأوروبي للتعاون الثقافي الذي يشجع الإبداع الفني ويهيء له الدعم المالي والمعنوي.

٢ـ إقامة مراكز للإبداع الفني Creative Work Centers ليمارس الأطفال فيها قدراتهم الابتكارية ويمكن أن تتنوع هذه المراكز حسب المجال الفني وطبيعة عمل المؤسسة مثل:

أـ اتحاد الكتاب.

ب ـ مركز الأبحاث العلمية.

جـ ـ مؤسسة الكويت للتقدم العلمي... ألخ.

دـ المتحف العلمي.

هـ ـ المتاحف ودور الآثار.

٣ـ إنشاء صندوق لدعم وتنمية الإبداع الفني Creative Art Development Fund وتساهم فيه: المؤسسات المالية والجمعيات العلمية أو التقابية.

٤ـ إقامة المهرجانات والمؤتمرات والندوات التي تتجه إلى جمهور الأطفال مثل مهرجان أفلام الأطفال... أو لعب الأطفال. أو فيديو الأطفال.. أو رسومات الأطفال... ألخ.

٥ـ تشجيع إنتاج المواد التعليمية والبرامج الخاصة بتنمية الإبداع عند الطفل العربي.

المراجع

١ـ أحمد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، دار السلاسل، الكويت، ١٩٨٦، ص ٢٤٤.

٢ـ حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن والعالم، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٧٩، ص ٣٢٠.

٣ـ رجاء أبو علام ونادية شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار القلم، الكويت، ١٩٨٤.

٤ـ زين العابدين درويش، تنمية الإبداع: منهج وتطبيقه، دار المعارف، القاهرة سنة ١٩٨٣، ص ٢٠٩.

٥ـ عبد الرحمن عيسوي، دور التربية في تنمية التفكير العلمي الابتكاري، مجلة الأبحاث التربوية، العدد السابع، السنة السادسة، ١٩٧٩.

٦ـ فاخر عاقل، الإبداع وتربيته، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٥، ص ١٩٢.

٧ـ محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٦، ص ٣٨٩.

8– Bleedorn, Creative Humor and Giftness: The Language of Laughter, College of St. Thomas, USA.

9– Brown, James W. Lewis, Richard B., and harcleroad, Fred F., AV Instruction; Technology, Media and Methods, Mc Graw–Nill Book Company, New York, 1980, 580 p.

10– Xingore, B.W., Facilitating Creativity Through Humor, Hardin–Simmons University, USA.

11– Molenda, Michael; Heinich, Robert and Russel, James D., Instructional Media and the New Technologies of Instruction, John Wiley Sons, Inc, New York,. 1982 375p.
12– Unesco, Artistic Creation and Video Arts, Paris, 1983, 108p.
13– Unesco, Support for the Creative Arts: The Examples of poland and Hungary, paris, 1977, 90p.

تعقيب الدكتور عطا الخالدي

الدكتور بدر العمر

شكراً على هذا العرض الرائع الذي دار حول موضوع الإبداع ووسائل تنميته عند الأطفال.. فقد أحاط المحاضر به إحاطة شاملة.. من ناحية أخرى، أشار إلى المبدعين من الأفراد القادرين على نقل المجتمع نقلة نوعية.. وفي تصوري أنَّ مجتمعاتنا بحاجة إلى مثل هذه النقلة.. ومن هنا يصبح الاهتمام بالمبتكرين ضرورة قصوى. وعلى كل حال، سيظل الإبداع بحاجة للظروف الملائمة، وأقصد بها الظروف الديمقراطية. سواء على مستوى الأسرة أو مستوى المجتمع. سيعقّب على حديث د. حسين الطوبجي الدكتور عطا الخالدي الذي لبّى دعوتنا متحملاً مشاق السفر. نرحب به ونشكره.

الدكتور عطا الخالدي:

أود أن أكرر شكري للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية التي دعتني للتعقيب على دراسة د. حسين الطوبجي، وأرجو أن أكون أهلاً للتعقيب على هذا الموضوع المعقد الذي تختلف فيه النتائج والدراسات حتى الآن.. أودّ هنا أن أثير وأحياناً أعقّب على منهجية البحث والموضوع بوجه الإجمال... أشار الباحث إلى تعدد الأفكار بخصوص التفكير الإبداعي. فذكر تيارين: أحدهما التفكير الإبداعي كإنتاج، وهذا يركز على سمة خاصة قد تكون هبة، والآخر يقول إنَّ التفكير الإبداعي هو عملية تتميز بأنَّ لكل إنسان القدرة على الإبداع بدرجات، وأنَّ التفكير الإبداعي ما هو إلاَّ جزء من الإبداع العام. كان بودّي هنا لو أنَّ الباحث ذكر بعض الدراسات لمساعدة القارئ في

التمييز.. والسؤال المطروح هو: أين يقف الباحث من هذين التيارين؟ هل يدعم مسلماته من منهج واحد أو من منهجين أم أنّه استنبط منهجاً خاصاً، فأنا لم أستطع تمييز ذلك.

وفي إشارته إلى وسائل تنمية الإبداع في رياض الأطفال، وجدت أنَّ كل ما ذكره يمكن أن ينطبق على الأطفال إجمالاً لا على من هم فقط بين ٣ ـ ٦ سنوات، إلاَّ إذا كان هدف الباحث ذكر خصائص هذه المرحلة ومن ثمّ بناء القاعدة عليها.

أما حين تحدث عن أثر الحضارة والثقافة، فإنَّ هذا يمكن تطبيقه أيضاً على المراهقين والراشدين.. لقد تساءلت: أين موقع الباحث من هذين التيارين؟ ففي مسلمته الثانية، يشير إلى عدم توفر الإبداع لدى الطفل في جميع المجالات إلاَّ نادراً.. هل هناك نظرية أو دراسات تفسّر ذلك؟ أما مسلمته التي تشير إلى المجتمع العربي، وأنّه يضع العبء على المدرسة، فإنني أتساءل: من قال هذا؟ وفي مسلمة أخرى يشير إلى أنَّ الإبداع حصيلة عناصر تعمل متكاملة.. الوراثة والدوافع الشخصية أو البيئة... هل هناك دراسات تكشف عن صدق هذا البناء؟

وفيما يتعلق بوسائل الإبداع، فقد تطرق الباحث إلى دور الآباء، وهو موضوع شائك جداً.. إنَّ دور الآباء في علم النفس الطفولي معروف سواء أخذنا النظرية التحليلية أو السلوكية... ولكن أثر دور الآباء على التفكير الإبداعي مهم.. وهناك مع ذلك دراسات تثبت عكس هذا، من حيث تسلطية الآباء وأثرها على التفكير الإبداعي. هناك دراسات تنفي ذلك لقد كنت أتمنى لو عرض الدكتور التناقضات حول ما تقوله الدراسات. أما الاكتفاء بالبناء على الإيجابيات فمسألة تبدو صعبة.. أما دور الثقافة، فقد أشار الباحث إلى أثر القيمة التسلطية على التفكير الإبداعي... من ناحيتي، فشعوري مع الباحث في كونها تسلطية، ولكن ما نحتاجه هو وجود اتفاق بين علماء الاجتماع على هذا.

إنَّ المسألة بحاجة إلى باحث في علم الاجتماع المقارن الحضاري يتناول تفصيل الحضارة العربية وأثرها على الشخصية ونمطها.. إننا بحاجة إلى علماء يؤكدون لنا، هل الحضارة العربية تسلطية أم لا؟

وفي حديث الباحث، أشار إلى مسألة اللعب كوسيلة من وسائل التفكير الإبداعي، وهنا أتساءل: أي نوع من اللعب يقصد؟ هل اللعب مع النفس أم اللعب مع الآخرين؟ من ناحية أخرى، أشار إلى التلفزيون وتفوقه في أثره على الإبداع أحياناً، على المدرسة، والسؤال: يتفوق في ماذا؟ والحق أنَّ هذا الموضوع معقد يحتاج إلى عدة باحثين من عدة اختصاصات، كعلم الاجتماع والانثروبولوجيا... من ناحيتي، أقول قد يكون الإبداع كطفرة استمرارية لنظرية دارون.. أثار الباحث أيضاً حالة عدم التوتر وأثره على التفكير المبدع ذاكراً الفكاهة والاسترخاء، أي أنَّ الإنسان حين يكون في حالة استرخاء يميل إلى التفكير الإبداعي... والسؤال: هل هناك وسيلة أخرى غير الفكاهة في الصف لتخفيف حالة التوتر؟. وهنا أود اثارة بعض التساؤلات.. ما أثر تمارين الاسترخاء على التفكير الإبداعي؟ ما أثر المنبهات أو المخدرات؟ ما أثر الحرمان الحسيّ على التفكير الإبداعي؟ ما أثر بعض أنواع الطعام على التفكير الإبداعي؟ وما أثر العزلة؟ ما أثر بعض الروائح على هذا التفكير؟ ما أثر الموسيقى والألوان؟ وشكراً.

المناقشات

الدكتور بدر العمر

شكراً للدكتور الخالدي، فقد أثار مجموعة من التساؤلات سواء حول موضوعا د. الطوبجي أو تلك التي أثارها بصفة عامة، وهي تستحق منا الوقوف عندها... وكم تمنيت لو كان يملك الأجوبة عليها، ليعرف هل أجوبتنا صحيحة أم خاطئة.. والآن جاء دور المشاركين في الندوة.

الدكتور محمد عودة:

بعد استماعي للباحث، أظل أتساءل: هل الإبداع قدرة أم موهبة، مهارة أم أسلوب؟ لم أصل إلى جواب.. والسؤال المطروح: إذا كنا للآن لم نحدد ماهية الإبداع... هل هو قدرة أم موهبة أم أسلوب تفكير، فهل نستطيع أن نقول متسائلين هل الإبداع ظاهرة فردية أم جماعية؟ لقد لمست أنَّ المحاضر يتوجه نحو الجماعية.. وفي رأيي أننا يجب أن نعمل على دفع الجماعة أو الصف، ومع هذه الدفعة ستبرز الفرديّات... أما السؤال الآخر، فيتعلق بالمنظومة التي رسمها المحاضر.. أرجو أن يتسع صدره لمراجعة قاعدة المثلث الذي عرضه علينا.. فالمثلث كانت أضلاعه تتألف من المعلومات والمهارات، والضلع الثالث هو الاتجاهات... لقد أصبح من المعروف أنَّ مفهوم الاتجاهات يشمل السلوكيات والمعلومات، ولهذا أرى استبدالها بالوجدان وليس بمصطلح الاتجاهات.

أما فيما يتعلق بسمات الشخصية العربية، فأودّ هنا مناقشة نقطتين:

التسلطية، والعقائدية والجمود... إنني أرجو ملاحظة الصورة الذهنية لهاتين الكلمتين عند المستمع.. فكلمة (التسلطية) حين اسمعها يتبادر إلى ذهني معنى الجلد... سوء المعاملة. فهذه الصورة الذهنية جارحة.. فهل (التسلطية) تخلق الإبداع أم تعوقه.. هناك علامة استفهام.. أما العقائد والجمود وجمعهما معاً، فالمسلم به أننا أمة عقائدية، فجمع العقائدية مع الجمود يحتاج إلى نوع من الوقفة. أما النقطة الثانية، فأود بها الدفاع عن المدرس، فلو سألنا أي مدرس، ماذا تنمّي، لما قال أنّه ينمّي الإبداع. إنّه ينمّي الطفل. أو بعض القدرات، وهذا كاف أما الاسترخاء، فالحق أننا لا نستطيع عزل المدرس عن الجو العام الذي يدفعه إلى التوتر.

وأخيراً: هل الإبداع قضية حضارية؟ فإذا كنا أمة حضارية تساهم في الحضارة، فإننا سنبدع، وإذا كنا أمة متخلفة، فلن نستطيع ذلك.. وشكراً.

الدكتور رجاء أبو علام:

هل التفكير الإبداعي جزء من الذكاء العام أم لا؟ هناك اعتقاد شائع أنَّ الذكاء والابتكار صنوان، ولكن البحوث التي أجريت تبين أنَّه لا علاقة بين الذكاء والابتكار. فليس كل مرتفعي الذكاء من المبتكرين. وتفسير هذا، أنَّ الذكاء كما نقيسه هو جزء مما نسميه بالتفكير التقاربي الذي يعطي حلاً محدداً للمشكلة، بينما التفكير الابتكاري ينتمي إلى ما يمكن أن نسميه بالتفكير التباعدي الذي يعطي حلولاً متعددة للمشكلة. وعلى هذا فأنا اعتقد أنَّ هذه العبارة إذا كنت قد سمعتها على نحو صحيح، بحاجة إلى توضيح... وشكراً.

الدكتور محمد جواد رضا:

تذكرني حالة التحدّي هذه ببيت المعريّ القائل:

وإني وإن كنت الأخير زمانه لآت بما لم تستطعه الأوائل

فقد لقي الشاعر بعد قوله هذا البيت أحد الأطفال وقال له:

لقد جاءنا الأوائل بثمانية وعشرين حرفاً، فلماذا لا تأتنا بحرف آخر فتجعلها تسعة وعشرين حرفاً، عندها أسقط في يد المعري.

إنَّ الفكر الإبداعي هو خروج من شرنقة التقليد.. إنَّ المبدعين يكتشفون علاقات جديدة بين أصول الحقائق القائمة، فعلماء الفيزياء والعلوم والهيئة أخذوا القوانين العامة وأدخلوها في علاقات جديدة وكانوا بهذا مبتكرين. لهذا فإنَّ الإبداع ينبغي ألا يأخذ صفة الغموض الصوفية.

أما مدلول (العقائدية) الذي ذكره د. الطوبجي، فأنا لم أفهم منه المعنى الديني، بل فهمت منه معنى التمسك بحرفيّة الذين فسّروا النص، وجعلوا تفسيرهم له ملزماً لغيرهم من الناس... وأذكر هنا قصة الإمام أبي حنيفة حول البائع، وهل يستطيع أن يرجع عن صفقة عقدها مع الطرف الآخر، فقد كان محاوره يكرّر عبارة فقهية (البيّعان بالخيار ما لم يفترقا).... فقال له أبو حنيفة: حتى وإن كانا في سجن أو في زورق.. فخيار الافتراق في سجن أو زورق غير وارد أصلاً، فلا يحق لهما نقض قاعدة (البيّعان بالخيار). والسؤال هنا: أليس من حقنا أن نضع تفسيراتنا الخاصة للنص نفسه، فنكون مبدعين بهذا المعنى... هناك تنوع في الفهم، وفي رأيي أن القدماء كانوا أكثر ابداعاً منا في هذا الجانب، بمعنى أنهم أنشأوا الفرق الدينية (٧٢ فرقة). أما بخصوص تساؤلات د. عطا الخالدي عن إمكانية وجود جواب سوسيولوجي حول التسلطّية العربية... هناك إجابة جيدة، ففي حديث د. هشام شرابي عن النظام البطركي تناول ظاهرة التسلطية العربية، فطرح سؤالاً محدداً يقول:

هل الإبداع معناه ابتكار شيء جديد أم أن قبول الجديد هو نوع من الإبداع؟

الإبداع ليس شرطاً أن يكون إضافة جديدة دائماً... فقبولنا ركوب السيارة والطائرة وتخلينا عن البعير يجعلنا في عداد المبدعين لاستيعابنا فكرة

جديدة... أما حين نتناول القضايا الاجتماعية كقضية المرأة، نجد أنفسنا متمسكين بالقديم عاجزين عن الإبداع. دون أن نتساءل : ألا يجوز أن تكون لنا عادات وتقاليد جديدة ؟ هل الماضي وحده هو الذي ينبغي التمسك به؟... كان بودي بالرغم من تسليمي بأن الموضوع معقد، لو أعاننا كل من الباحث والمعقّب على فهم طبيعة الإبداع... هل هو مهارة متراكمة، فنحن نقول : إن فلاناً ماهر إذا مارس عملاً حتى حذقه... هناك اليوم تعريف جديد للمهارة... وأشير هنا إلى تعريف العالم السوفييتي بلياييف الذي يقول (المهارة ليست هي الخبرة المتراكمة، وإنما هي حالة من السيطرة على عمل مجموعة من العناصر لأداء نتيجة معينة ويضرب مثلاً بتعلم (السباحة) فكم عنصراً ينبغي توفره ليسبح الإنسان ؟ لا شك أن هناك عدة عناصر.. وفي رأيه، أن السابحين ليست مشكلتهم في فهم عناصر السباحة، ولكن في عجزهم عن التنسيق بين عمليات السباحة في وقت واحد. من هنا فإن المهارة تتولد بعد عملية السيطرة على هذه العناصر... وهكذا فإن العالم السوفيتي بلياييف يعكس المعادلة فيقول : في التفكير القديم، نحن نسير من المعرفة إلى الخبرة إلى المهارة بينما نسير وفق التفسير الجديد، من المهارة إلى الخبرة إلى المعرفة ... فالمعرفة في رأيه تلقى الضوء على المهارة التي اكتسبت... شكراً .

الدكتور حامد الفقي :

إن الباحث قد ركز على وسائل الإبداع لا على ماهية الإبداع... ومنذ البداية نراه يعلن ذلك... الموضوع شائك، والعلماء يختلفون فيه. ولم يتفقوا على تحديد ماهيته، أو تعريفه، كما أن كل ما كتب عن الإبداع لم يستوعب كل جوانبه أما تركيزه على أطفال ما قبل المدرسة، فهذا اتجاه عالمي حديث، لدرجة أن بعض الدراسات تقول إنه بمجرد دخول الطفل المدرسة الإبتدائية يخضع لروتين معين في كل حركاته، ولا يفكر على النحو الذي يقتضيه الإبداع... أي وفق الطريقة التلقائية... ومثل هذه الطريقة موجودة في كل

رياض الأطفال، حيث ينمو الدماغ في هذه المرحلة بسرعة. وقد تسمى هذه المرحلة بمرحلة الانتفاضة، حيث تتفتح شبكة الطفل العصبية وهناك دراسات حديثة تجرى للوصول إلى معدلات عالية في الذكاء والإبداع عن طريق تهيئة البيئة المناسبة، وقد أخذ العلماء هذه القاعدة من الرياضيين الذين يحققون كل عام معدلات قياسية مرتفعة، نتيجة وضع الفرق الرياضية في نظام ترفيهي وصحي معين يحقق لهم معدلات أعلى في مجالات الرياضة المختلفة.

وباختصار، أريد التأكيد على أن تركيز الدكتور حسين على هذه المرحلة ـ مرحلة ما قبل المدرسة ـ هو تركيز علمي وحديث لأن هذه المرحلة أهم المراحل بالنسبة للإبداع والمواهب والذكاء العام. وفيما يتعلق بالتسلطية، والربط بينها وبين الإبداع، فلا استطيع القول إن المسألة محسومة علمياً... إننا لا نستطيع الجزم أن مجتمعاً ما يتوفر فيه الابتكار لأنه غير تسلّطي، بينما الآخر لا يتوفر فيه الابتكار لأنه تسلّطي.. وحتى العلماء أنفسهم أكّدوا على أن أسلوباً ما من التنشئة لا يمكن القطع بأنه يؤدي إلى نمط ما من أنماط الشخصية، وهذا يدفعنا إلى القول بأن ثمة آباء تسلطيين نشأ أبناؤهم مبدعين، والعكس أيضاً صحيح... وشكراً.

الدكتور جورج طعمة:

لي ملاحظتان، الأولى تتعلق بالنظام التربوي، والثانية بالحضارة.

أولاً: من خلال عملي كمحاضر وأستاذ في جامعات أجنبية كثيرة كنت أذهل مما أجابه به من أسئلة حول قضايا عربية، وعلى العكس من ذلك، ما ألاحظه في الجامعات العربية، حين نطرح قضايا عربية مصيريّة... يذهلني عدم اهتمام طلابنا بها وأتساءل هنا: كيف يمكن أن نساهم في اصلاح النظام التربوي في جامعاتنا العربية؟

أما ملاحظتي الثانية، فتتعلق بالتسلطية، فلي هنا موقف مختلف عن بعض الزملاء... ان تفسير أية حضارة يتوقف على العناصر التي نريد أن

نجـدها ونؤكـدها في هـذه الحضارة... وفي رأيي، أن الحضـارة العـربيـة والإسلامية لم تكن تسلّطية، والدليل أننا لو تناولنـا العلم العربي والفلسفـة العربية والفقه الإسلامي لوجدنا هذه العلوم تشتمل على نواح إبداعية كثيرة وسأذكر هنا بعض الأمثلة... لو أخذنا قضية (العقل) مثـلاً، لوجـدنا أن مقولة ربط الأسبـاب بالمسبّـات التي تعزى إلى أكـبر فيلسوف غـربي - وهو كانط - إنما هي في الأصل مقولة ردّدها الفيلسوف العربي ابن رشد قبل سبعة قرون... فهو يقول: (إن من رفع الأسباب فقد رفع العقل) وبذلك جعل السببيّة تماماً كما جعلها (كانط) مقولة من مقولات العقول البنيويّة الداخلة في تركيب العقل.. وليس من قبيل الصدف هنا أن ابن رشد قد قسم الغرب المسيحي إلى قسمين: اتباع ابن رشد وأعداء ابن رشد... إلى أن تفهّمت البابوية بالذات هذا الأمر وأصدرت منشورين في هذا المـوضوع... تـرى علام يدلّ ذلك؟

أما المثال الثاني الذي أضربه، فمستمد من (المقـابسات) لأبي حيـان التوحيدي.. فقدقال: نحن نساق بالعقل إلى الحياة وبالغرائز إلى الموت. إن وجود مثل هذا التيار الإبداعي يدل على وجود عقل علمي متحرر وإلا لما ظهـرت كل هـذه الإبداعـات... هناك ثـلاثة من العلماء الغـربيـين هم: شبينجلر وتوينبي وسوروسـون عندمـا تتبعوا الحضـارة العربيـة الإسلاميـة، جعلوها من الحضارات الكبرى، وأن ابداعها راجع لانفتاحها.

الدكتور قاسم الصراف:

كنت أتمنى لو أشار الباحث إلى كيفية التدريب على وسائل الإبداع عند معلمي ومعلمات رياض الأطفال، وخصوصاً في كلية التربية. ما أقصده، هل باستطاعتنا أن نكوّن الشخصية الإبداعية لدى طلابنا، وكيف يكون ذلك إذا أخذنا بالاعتبار جوهر الثقافة الاجتماعية التي نعيشها حيث التأكيد فيها على ما يسمى بالمياسرة الاجتماعية. بمعنى أن أي شذوذ عن القاعدة ينظر إليه نظرة

سلبية... نحن في مجتمعاتنا نطالب الطلاب أن يأتوا برأي واحد، فلا نترك مجالاً للاستقلالية... من هنا أود من الباحث أن يشير إلى بعض الأساليب التي يراها ضرورية للتأكيد عليها في برنامج تدريب مدرسات رياض الأطفال... وثمة سؤال أوجهه للدكتور عطا الخالدي: هل هناك دراسات تمّت في الأردن حول تنمية التفكير الإبداعي، أو هل هناك دراسات عربية تمت بهذا الخصوص... نرجو الإشارة إليها.

الدكتور أسامة الخولي:

سأطرح عدداً من التساؤلات... أولاً: متى يبدأ التسلط حقيقة في الأسرة العربية؟ هل في هذه المرحلة من السن أم أنه في بعض الأحوال يمكن أن يكون المتغلب هو التسيّب لا التسلط؟ أما الموضوع الثاني الذي حيرني فهو التأكيد على التفكير المرئي والتلفزيوني، فكما يبدو لي، أن القراءة هي أكثر حافز على الخيال. وهناك موضوع آخر حيّرني أيضاً، وقد أثاره د. جواد رضا وهو يتعلق بتركيزه على إعادة صياغة ما هو معروف كبديل ولا أظن أنه كان يقصد بذلك ما نشاهده في الطبيعة.. ترى هل نتصوّر أن القضية ليست هي المجيء بأفكار جديدة تماماً؟ أما القضية الأخيرة، فهي قضية المهارة، فقد عكس بعض العلماء ما قاله د. جواد رضا تماماً، إذ قالوا: إن آخر مرحلة من المراحل هي الخبرة التي تمارس بشكل تلقائي، كما قالوا: إن المعرفة هي نقطة البداية، وليست نقطة النهائية... فأنت تعرف وتتدرب وتتصرّف طبقاً لما تعلّمته... والخبير في النهاية هو الذي يتصرف بدون تفكير، ولا يحلّل الموقف أو يعالجه... وشكراً.

الدكتور حسين الطوبجي:

لو قلت إن الإبداع موهبة لكانت هناك مصيبة، إذ معنى ذلك أننا نقصر الإبداع على عدد قليل في العالم.. بالنسبة لدور الآباء، هناك كثير من المتناقضات فعلاً فهل الأب المتسلط يجعل ابنه مبدعاً أو العكس؟ فيما يتعلق

بالتلفزيون. هناك أناس يقولون إنه يحدّد تفكير الإنسان لدرجة نراهم يريدون منع البرامج عنه... المسألة هي لا تعطوه الحلّ... وما قصدته بالمعلم المبدع هوأنيعرف كيف يجيد تنمية المهارات... أما الاسترخاء، فقصدت به خلق جو الاطمئنان للتلميذMore Relaxed بحيث لا نخطئه دائماً ونعارضه في كل أقواله وذلك حرصاً على نموّه.

وبالنسبة لما قاله د. عودة، فأنا أعتبر الإبداع صفة فردية تنمو داخل إطار جماعي. أما المنظومة، فقصدت بها الوجدان والعاطفة.. وبخصوص العقائدية، فقد قصدت بها الدوجماتيكيةDogmatic أما د. طعمة، فقد وضع اصبعه على النظام التربوي.. فلو استطعنا جعل الإبداع قضية لا مشكلة بحيث تتناولها المدرسة وغيرها من الجهات لأمكننا وضع الأساس السليم... وفي اعتقادي أن هذه القضية ليست إلى الآن في وعي التربية وبالنسبة لما قاله د. قاسم: كيف يتم التدريب في المدرسة؟ في تصوّري، لابد من التحديد أولاً للأهداف... أما ما قاله د. اسامة: متى يبدأ التسلطّ في الأسرة؟ هل يبدأ منذ الفترة الأولى؟ هل الأولاد منذ الولادة يعيشون التسلط؟ إننا أحيانا نجد الأبناء الخاضعين للتسلط نشأوا على نحو جيّد، في حين نجد آخرين منحوا الحرية والديمقراطية لم ينشأوا على هذا النحو. وفيما يتعلق بالقراءة والمشاهدة فإنني أتفق معه بأننا ينبغي أن نهتم بها.. ولكنني لا أقصد بالمشاهدة مجرد رؤية شيء، فعملية أن (أطعّم) أو امزج هذه بتلك واردة أي ليست العملية مشاهدة خالصة. وفي اعتقادي أننا لو استطعنا وضع (مودل) حول كيفية تنمية هذه الأشياء، لنجحنا في وضع إطار العمل، وشكراً.

الدكتور بدر العمر:

شكراً للدكتور حسين الطوبجي على تسليط الأضواء على الإبداع. وللدكتور عطا الخالدي على اثراء هذا الموضوع، ولكل المشاركين في الندوة. وإلى اللقاء.

الندوة الثالثة

منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية

دراسة مقارنة بين الكويت ومصر

د. كمال المنوفي

النـَدوة الثالثـَة

موضوع الندوة : منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية
رئيس الجلسة : الدكتور حسن الإبراهيم
المتحدث الرئيس : الدكتور كمال المنوفي

المشاركون:

١ ـ الدكتور أسامة الخولي
٢ ـ السيدة حصة الشاهين
٣ ـ الدكتور محمد عودة
٤ ـ الدكتور أحمد عبدالله
٥ ـ الدكتور قاسم الصرّاف
٦ ـ الدكتور جورج طعمة
٧ ـ الدكتور عبد الحميد الهلالي
٨ ـ الدكتور رجاء أبو علام
٩ ـ الدكتور عبدالله الدنان
١٠ ـ السيدة فاطمة عباس نذر
١١ ـ الدكتور حسين الطوبجي
١٢ ـ الانسة غالية قباني
١٣ ـ الانسة وفاء العتيقي

منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية

دراسة مقارنة بين الكويت ومصر

د. كمال المنوفي

١ ـ إن الأطفال في أي مجتمع هم مواطنو الغد. لذا يتعيّن على المجتمع أن يقوم على رعايتهم بدنياً وتنميتهم ذهنياً وتربيتهم أخلاقياً حتى يكونوا مواطنين صالحين. وإذا قصر المجتمع في أداء هذه الوظيفة، فلا مناص من أن يعتريه المرض والضعف. وفي هذا السياق، نذكر أن بالوطن العربي حالياً ما يقرب من ٩٠ مليون طفل يمثّلون ٤٥٪ من مجمل السكان يعيش أغلبهم أوضاعاً اجتماعية وثقافية غير مرضية بأي حال. ولّما كان الإنسان العربي أداة وغاية التنمية، فإن أية استراتيجية للنهوض العربي لا بدّ وأن تجعل من الاهتمام بالطفولة ضلعاً أساسياً فيها. فالأطفال هم ذلك (المشروع النهضوي) الذي نتمنى وجوده سواء على الصعيد القطري أو الصعيد القومي.

٢ ـ إن الحديث عن تربية النشء اجتماعياً وسياسياً قد زامل رحلة الفكر السياسي منذ مطلعها إذ أولى فلاسفة ومفكرو السياسة هذا الأمر أهمية خاصة في غمار حديثهم عن المجتمع والسياسة والحكم. ذلك أن لكل نظام سياسي أخلاقاً معيّنة تساعد في دوامه واستقراره. هذه الأخلاق يكتسبها الإنسان منذ الصغر. ورغم الطابع التأملي الانطباعي لكتابات الفلاسفة حول تنشئة الأطفال، إلاّ أنّها شكّلت الأساس والمنطلق لاهتمام علم السياسة

المعاصر بقضية التنشئة السياسية، وهو اهتمام يشهد له سيل من الدراسات النظرية والبحوث العلمية المتقنة حول الموضوع. وفي عالمنا العربي، هناك، ولا شك، اهتمام بحثي وأكاديمي بقضايا الطفولة غير أن أغلب الجهود البحثية في هذا الخصوص ركّزت على قضايا الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية وقام بها علماء النفس والتربية بالأساس، بينما لم تحظ الطفولة سوى باهتمام ضئيل من قِبَل علم السياسة والمشتغلين به لأسباب كثيرة ليس هنا مقام بيانها.

من هذا المدخل التنظيري أدار الدكتور المنوفي حديثه حول عدد من المحاور الجوهرية منها:

محور القيم العامة المتضمنة في الخطاب المدرسي:

وللأهمية المتميزة لهذا المحور تقف (الطفولة العربية) وقفة مدققة مع معالجة الدكتور الباحث لمنظومة القيم العامة التي تتولى المدارس الابتدائية في مصر والكويت تنشئة الأطفال عليها.ويلاحظ الدكتور المنوفي أن هذه المنظومة الأخلاقية التربوية تقوم على خمسة أركان:

١ ـ الطاعة.

٢ ـ تقسيم العمل.

٣ ـ المساواة.

٤ ـ التديّن.

٥ ـ التفكير العلمي.

ثمّ يفصل الدكتور المنوفي مناقشة كل ركن من هذه الأركان الخمسة على النحو التالي:

١ ـ الطاعة: تشدّد الكتب الدراسية على الطاعة المطلقة لكل رموز السلطة دينية واجتماعية وسياسية. بحسبان الطاعة فضيلة وسلوكاً حميداً. فالطفل المثالي هو الطفل المطيع، والمواطن الصالح هو المواطن المطيع. ونحن لا نشكّ لحظة واحدة في ضرورة الطاعة لأي مجتمع بشري ينشد الاستقرار

والنظام والأمن لأفراده غير أن الخطاب المدرسي لا ينشئ الأطفال على الطاعة تنشئة سويّة لما يلي:

- الدعوة إلى الطاعة التامة تعني ضمنياً أن الكبار هم دائماً على صواب. وليس ذلك بالضبط هو واقع الحال في جميع الأحيان.
- الحثّ على الطاعة محمل بمعاني الخوف والفزع والعقاب. هذه المعاني ماثلة في شعر على لسان طفلة ورد بأحد الكتب المدرسية الكويتية تقول كلماته:

أخشى مربيتي إذا طلع النهار وأفزع
وأظل بين صواحبي لعقابها أتوقع
وأخاف والدتي إذا جنّ الظلام وأجزع
ما ضرّني لو كنت أستمع الكلام وأخضع

- مقابل الحض على الطاعة، نجد تهميشاً لقيم الحوار والنقاش وحرية إبداء الرأي مما يعني أن الإقناع والاقتناع كباعث على الطاعة لا موضع لهما في الخطاب المدرسي.

٢ ـ **تقسيم العمل**: تتناول المقررات تقسيم العمل باعتباره ناموساً كونياً يحكم عالم النبات والحيوان والطير والإنسان.. وفي عالم البشر جاء التخصص نتيجة حتمية لاختلافهم بالطبيعة والميلاد في الواجب والاستعدادات والملكات. وبذلك، يؤسس الخطاب المدرسي انقسام المجتمعات إلى فئات اجتماعية على أرضية ما يسمى الفروق الطبيعية بين بني الإنسان. هذا الطرح يمكن أن ينمي عند الأطفال استعداداً وميلاً إلى التسليم بالتمايز الاجتماعي كظاهرة طبيعية وحتمية مقدّرة ما دام الأمر محكوماً بتفاوت موجود بين الناس بحكم الميلاد. وهذا يتناقض مع نتائج دراسات كثيرة تقول بأن التفاوت في الاستعدادات والملكات ليس أمراً فطرياً بقدر ما هو مكتسب إذ يرتبط بأوضاع اجتماعية ـ اقتصادية تتيح للبعض تنمية مواهبهم واستعداداتهم، في حين يحرّم البعض الآخر من ذلك. يتصل بما سبق رؤية الخطاب المدرسي لقيمة العمل. وهنا نلاحظ إشادة الكتب بالجد والإنجاز والإخلاص في العمل مع الحط من شأن العاطل والخامل.. ويسترعي النظر هنا اقتراح الكتب الكويتية للعمل

التجاري بالذات في الوقت الذي يتجاهل فيه تماماً العمل اليدوي ولا تهتم هذه الكتب مطلقاً بخلق اتجاهات إيجابية نحو الأعمال اليدوية بالرغم من أن تنمية الموارد البشرية الوطنية تقتضي جزئياً تثمين العمل اليدوي وتوكيد احترامه.

٣ ـ المساواة: لم يولها الخطاب سوى اهتمام محدود.. فالحديث عنها في عبارات قليلة وفضفاضة ومغلفة برداء الدين. فقد قيل إن الله تعالى عادل، والإسلام دين مساواة، وإن العرب نشروا العدل في البلاد التي فتحوها. على أية حال، أظهر تحليل المضمون أن الكتب المدرسية لا تغذي الشعور بالمساواة بقدر ما تغذى الإحساس بالتمييز على أسس تحكمية لا علاقة لها بالاستحقاق والجدارة مثل الجنس والثروة والسن.

أ ـ التمييز بين الذكر والأنثى: يهيمن الإنسان الذكر على محتوى الخطاب المدرّس في مصر والكويت، ويحظى بوضع متميز إذا قورن بالأنثى. إذ يبلغ نصيبه من الموضوعات والجمل المفيدة التي تتعلق بالإنسان عموماً ٧٣٪، ٧٧٪ مقابل ١٣٪، ١٢٪ للأنثى (الكتب المدرسية الكويتية)، ٦٠٪، ٦٦٪ مقابل ٣٠،٥٪، ١٩٪ (الكتب المدرسية المصرية). ومن حيث نوعية المضمون، جاء الذكر حاملاً لكل الصفات الحميدة فهو: مكافح، بطل، ذكي، مبادر، مخلص، أمين، طموح، صادق، محب للمعرفة، شهم، متعاون، عاقل، منكر للذات. أمّا المرأة فقد ألحق بها الخطاب المدرسي صفات غير حميدة: فهي شكاكة، محدودة الطموح، لا تحسن التصرف، تعتقد في الخرافات، وتهتم بالشكليات. كما حصر الخطاب دورها في الإطار التقليدي كأم وزوجة وربّة بيت.

لبيان ذلك التضاد، حسبنا الإشارة إلى الأمثلة التالية:

- في نص بعنوان (الشعاعات الثلاث) قالت إحدى الشعاعات (كنت في طريقي ونظرت من زجاج نافذة أحد البيوت، فرأيت طفلاً شاحب اللون، يئن من المرض، وإلى جانبه أمه تحمله مرّة وتضعه على الفراش مرة أخرى وهي في حيرة شديدة لا تدري كيف تنقذه من مرضه).

- في موضوع بعنوان (جزاء الإحسان) جاء أن رجلاً كان يقود سيارته في معية زوجته في يوم ممطر قاصداً الذهاب إلى مدينة مجاورة. وبينما هو يقود السيارة، رأى رجلاً بائساً يقف على جانب الطريق، فتوقف وسأله عن جهته فتبين له أن هذا الرجل يريد الذهاب إلى ذات المدينة فدعاه للركوب والمهم أن النص ينتهي بالعبارة التالية (أخذه معه في السيارة رغم معارضة زوجته. إذ أبت عليه مروءته وشهامته أن يترك الرجل البائس في الجو البارد).
- في موضوع عنوانه (السوق الدولية) ورد أن أسرة ذهبت إلى المعرض فدخل الأب جناح الآلات الهندسية، ودخل الابن جناح الكتب، أمّا الأم وابنتها فذهبتا إلى جناح الملابس وأدوات الزينة.

ب - التمييز بين الغني والفقير: يذكر الخطاب المدرسي أن الغنى والفقر ظواهر طبيعية وعادية حيث يوجد في كل مجتمع أغنياء وفقراء. والغني مطالب بالعطف على الفقير. وهذا الأخير عليه ألاّ يحقد على الغني. وليس له أن ييأس أو يخجل من الفقر ما دام باستطاعته أن يصبح غنياً. وبذلك يتحقق السلام والوئام الاجتماعي.

ج - التمييز بين الكبير والصغير في السن: يشدّد الخطاب المدرسي على أن الأكبر سناً مقدّم على الأصغر منه في الكلام والمجالس. وعلى الصغير أن يحترم الكبير ويبجله وينزل على أوامره. وإذا اقتضت الظروف أن يتحدّث في حضرته، تعيّن عليه أن يكون خفيض الصوت هادئ النبرة. وآراء كبار السن يجب أن تكون محل تسليم وقبول بحجة أنها آراء سديدة مبنيّة على خبرة عريضة تراكمت مع السنين.

٤ - التديّن: ترى كتب التربية الإسلامية في التديّن قيمة ينبغي أن يتحلى بها الناشئة لما لها من أثر إيجابي في حياة الفرد والمجموع. غير أن تحليل محتوى الخطاب الديني يظهر مبلغ قصوره عن بناء إنسان حر التفكير والإرادة، متسامح، يعي مشاكل بلده وأمته ويتفاعل معها بإيجابية ومرد ذلك إلى الأسباب التالية:

أ ـ الخطاب الديني يتوجه صوب الآخرة في المقام الأول، إذ ينحاز للعبادات والعقائد والغيبيات على حساب المعاملات فنسبة صفحات العقائد والطقوس تبلغ ٩٢٪ مقابل ٨٪ للمعاملات في المنهاج الكويتي. وجاءت النسبتان في الخطاب المصري ٨٤٪، ١٦٪ على الترتيب.

ب ـ النصوص المختارة كلّها مشبعة بروح التخويف والترهيب، إذ تتحدث عن البعث وأحوال يوم القيامة وألوان العذاب في جهنم. كما أنّها ترغّب في الآخرة وتنفر من الدنيا.

ج ـ يستثير الخطاب الديني شعور الفخر بالانتساب إلى الإسلام وهذا شيء مهم حقاً لولا الخوف مما قد ينطوي عليه من احتمال تولد نزعة تمييزية ضد غير المسلمين من أبناء الوطن الواحد.

د ـ يهتم الخطاب الديني بتحديد واجبات الأبناء تجاه الآباء وواجبات التلاميذ تجاه المعلمين، بينما لا يذكر كلمة واحدة عن واجب الأب حيال الابن أو واجب المعلّم حيال التلاميذ مع أن هذا كثير الورود بخاصة في الأحاديث النبوية الشريفة.

هـ ـ يخلو الخطاب الديني تماماً من أي إشارة إلى هموم وقضايا المجتمع وبالتالي إلى السلوك الواجب على المسلم حيالها.

٥ ـ **التفكير العلمي**: من البديهي أن التفكير العلمي شرط ومظهر للتقدم والمفترض أن تكون المدرسة أداة لتدريب وتهيئة النشء عليه والتصرف بطريقة علمية تقوم على الربط بين السبب والنتيجة، فضلاً عن تنمية فرص الإبداع.. وبرغم أن المنهاج الدراسي يحثّ على إعمال الفكر والعقل ويشيد بالمبدعين، إلاّ أنّه يظل قاصراً عن تهيئة الناشئة للتفكير العلمي والإبداع للأسباب التالية:

أ ـ الحض على الطاعة التامة لكل رموز سلطة التقاليد والفكر الموروث دون استثناء يبدو غير وظيفي من منظور تكوين العقلية العلمية إذ كيف

يتصوّر أن يفكّر الإنسان بطريقة علمية وأن يبدع في الوقت الذي نطالبه فيه بالانصياع للموروث الفكري دون مناقشة.

ب ـ النصوص التي تتحدث عن قدرة الله سبحانه وتعالى تخلو من أية إشارة إلى علاقة السبب بالنتيجة فهذه النصوص تقول إن المطر ينزل بقدرة الله والنبات ينمو بإرادة الله دونما حديث عن ارتباط نزول المطر بظروف مناخية أو ارتباط نمو النبات بفعل الإنسان مع أن الفكر الإسلامي يقوم على مبدأ وجعلنا لكل شيء سبباً.

ج ـ نماذج المبدعين الواردة بالخطاب، على قلّتها، جميعها غربية أو بالأحرى أمريكية مما قد يوحي للنشء أن الإبداع مرتبط بجنسية أو جنسيات معيّنة.

هكذا يتّضح من كل ما ذكرناه أن الخطاب المدرسي، يظل بوجه عام محمّلاً بذات القيم والتصورات السائدة في المجتمع، مما يعني عدم تحقّق فرضية الدور الإيجابي للمدرسة في إعادة تشكيل العقول إلى حد كبير. لا غرابة، والحال كذلك، في وصف التعليم عندنا بأنه حمّال الوعي الزائف، أو بأنه حمّال (الحضارة البطركية) أو بأنه حمّال (ثقافة التخلّف). من ثمّ فإن إصلاح التعليم لا بدّ وأن يكون من ضمن عناصره الأساسية مراجعة شاملة للكتب الدراسية بهدف إعادة صياغة الخطاب المدرسي ليصبح فاعلاً في خدمة طموحاتنا في مجالات التنمية والعدل الاجتماعي والديمقراطية والوحدة.

المناقشات

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً جزيلاً على هذا البحث القيم الذي بين أن هناك حاجة ماسة لبحوث ميدانية في حقل تنشئة الأطفال، وفي تأثير المناهج التعليمية على الطفل والناشئة بشكل عام... إن النظرة المسيطرة على التعليم كاستثمار بشري تواجه صعوبات كثيرة... ولا ننسى هنا أن للتعليم دوراً كبيراً في التنشئة الاجتماعية والتناغم الاجتماعي. لقد ذكر المحاضر فيما يتعلق بمناهج التربية الإسلامية أنها مقصرة في محاولة تنمية بعض القيم، وأذكر هنا أن الأزهر الشريف لم يتحرك فيما يخص مجال الطفولة إلا بناء على طلب من اليونيسيف قبل أربع سنوات، وذلك حين طلب مندوبها إلى شيخ الأزهر إعداد كتيب صغير يتناول ما ورد في القرآن الكريم والحديث الشريف من ذكر للطفولة بشكل عام... وفعلاً استجاب الأزهر لهذا النداء، وأصدر كتاباً، تم توزيعه في مختلف انحاء العالم... وأملنا كبير أن يتم تدريس ما ورد من آيات وأحاديث تتعلق بالطفولة في المدارس الابتدائية، سيما وأن الإسلام غنيّ بكل ما يتعلق بجوانب الحياة الإنسانية... وعلى سبيل المثال لا نكاد نرى في مناهجنا الأحاديث التي تتناول العمل اليدوي. أما الآن، فنفتح باب النقاش.

الدكتور عبدالله الدنان:

لديّ ثلاثة استفسارات، الأول يتعلق بما ذكره المحاضر من أن القلة جداً من العرب هم الذين أقاموا العدل... ترى إلى أي مرجع استند

المحاضر؟ وأشير هنا أن الحكّام ليسوا وحدهم المعنيين بالعدل، فهناك أيضاً القضاة والآباء... أما الاستفسار الثاني فيتعلق بخلو المناهج المصرية نتيجة سياسة التطبيع من الحديث في القضية الفلسطينية على النحو الذي تستحقه... وهنا أود أن أشير إلى أنه رغم كل ذلك فالجميع يذكر للشارع المصري حماسه الشديد لقضية فلسطين، كما أن أبناء الجامعات المصرية الذين يهبون الآن للتعبير عن آرائهم هم من الذين أشربوا المنهج الذي يريد منهم ألا يذكروا قضية فلسطين.. لا أريد التعليق أكثر أما الاستفسار الثالث فيتناول التعلّم الذاتي، فالمحاضر رغم أنه يستعرض على نحو معجب مضمون الخطاب المدرسي إلا أنه خلا من نقطة هامة جداً وهي تشجيع التعلّم الذاتي... ترى هل هناك إشارة لها في الخطاب المدرسي علماً بأنه لا أحد يقول إن على التلاميذ فقط أن يختزنوا ما يقال في حجرة الدرس... وشكراً.

الدكتور محمد عودة:

لديّ بعض النقاط، أرجو أخذها بعين الاعتبار، وهي تتعلق بالمقارنة بين مناهج الكويت ومصر... ومن معلوماتي أن واضعي المناهج المدرسية في الكويت هم أنفسهم على الأغلب واضعو المناهج المدرسية في مصر... من هنا قد يكون هذا هو السبب في التقارب بين المنهجين.. لذا أرجو من الباحث تناول منهج بلد آخر كالجزائر عند المقارنة فقد يخرج بنتيجة افضل.

أما النقطة الثانية التي أود الإشارة إليها فتتعلق باستخدام (ضمير الغائب) في النصوص المدرسية، فقد لاحظت ذلك عندما كنت في الجزائر حيث أن هذا الضمير منتشر هناك بشكل ملحوظ.. أرجو هنا التثبت من استخدام هذا الضمير إن في الكويت أو في مصر.

النقطة الثالثة تتناول مسألة الجنس في اللغةالعربية، فمن المعروف أن وجود مائة امرأة ورجل واحد يجعلني استخدم دائماً صيغة المذكر، فأرجو ملاحظة ذلك. أما المسألة الأخرى التي أشير إليها والتي أعتقد أنكم أدرى

مني بها بحكم تخصصكم في العلوم السياسية فتتعلق بالطاعة والـولاء فأنـا ألاحظ أن سكان المنطقة الجغرافية الواقعة في مدار السرطان بدءاً من كوريا إلى المغرب العربي يمجدون الفرد كثيراً. . . ما رأيكم في ذلك؟ ثم ألا تلاحظون أن المربي عندنا حين يلجأ إلى التاريخ العربي لا يجد أمامه سوى تاريخ الملوك والأمراء ما عدا بعض الشذرات التي تتعرض للجماهير. والخلاصـة، أن أي مشرّع تربوي بحاجة إلى المصادر، وكما ترون فالدين في بلداننا العربية واحد من هذه المصادر بالإضافة إلى العادات والتقاليد التي تتميز عندنا بالثبات. . أما النظام السياسي فهو الممجّد، من هنا فالمشرّع التربوي لا يستطيع الفكاك من كل هذه الاعتبارات. . . فهل نستطيع القول إن هذه الثوابت تعطي المبّرر للمشرع التربوي؟ . . . وشكراً.

الدكتور كمال المنوفي:

فيما يتعلق بقضية العدل، استطيع أن أقول من خلال قراءاتي أنه لا تـوجـد فـترة إسـلاميـة خلت من هبّـات شعبيـة عـلى الـظلم الاقتصـادي والاجتماعي، كالظلم الذي تعرض له الفلاح المصري، وتحدّيه له. . . وفي رأيي أن مثل هذه الهبّات في المجتمع المصري تنهض دليلاً على غياب العدل الاجتـماعي لدى كثـير من الذين حكمـوا مصر. . . ولا تختلف الصورة في أمصار أخرى عنها في مصر. من ناحية أخرى فإنني أسلم مع الزميل الذي أثـار هذه المسـألة أن الـذين أنيط بهم اقامـة العدل ليسـوا فقط الحكام أو الخلفاء، فالعدل مجال يتعلق أيضاً بالقضاة، إلا أنني هنا أتحدث عن قمة الهرم السياسي ومن خلال الممارسات الواقعية يمكن التثبت مما قلته، ولأضرب هنا مثلاً بكتاب الخطط التوفيقية لعلي مبارك، وقد ألفه عن مصر أيام الخديوي اسماعيل وقبلـه عباس. . . فبالرغم من تمجيده للنظام إلا أننا من قراءة ما بين السطور نستطيع اكتشـاف بعض الهبّات التي قـامت في مصر. . ولدى دراسة العلماء للظروف الاقتصادية والاجتماعية في تلك الفترة، يمكنهم العثور على تفسير علمي لهذه الهبّات.

أما المسألة المتعلقة بانتفاضة الشارع المصري، فأود أن أشير هنا أن دراستي تناولت أواخر السبعينات، وهذا يعني أن طلبة الجامعات اليوم يتلقون مناهج أخرى، ناهيك من احتمال تعرّضهم لخطابات أخرى. من ناحية أخرى، فإن كثيراً من الشباب المصري، المتحمس للقضية الفلسطينية هم من أصحاب التيار الإسلامي الذين يخضعون لخطاب معين يدعو إلى تأييد القضية الفلسطينية.

أما النقطة الأخرى التي أثارها الزميل حول التعليم الذاتي، فأقول بأن لا إشارة لهذا التعليم في الخطاب المدرسي، علماً بأنني كنت أرجو أن يكون للمكتبة دور في نيل العرفة وخلق عادة القراءة لدى الأطفال.

وفيما يتعلق بما أثاره الدكتور محمد عودة حول تقارب المناهج الدراسية الكويتية مع المناهج المصرية لأن واضعيها هم من المصريين غالباً، ثم ما يرجوه من عقد مقارنة بين مناهج الكويت وبلد آخر بعيد جغرافياً، كالجزائر أود أن أشير بأن هناك دراسة اجراها عالم من السوربون حول تحليل الخطاب المدرسي في المغرب، معتمداً على الرسوم المتحركة، وقد انتهت دراسته إلى النتائج نفسها التي انتهينا إليها.

أما قضية الجنس، فقد كنت حريصاً عليها، وبالذات ما يتعلق بعنصر السيادة.

أما بخصوص تساؤلات الزميل د. محمد عودة، ففيما يخص موضوع الثوابت، فهناك نظريات تتحدث عنها، ولكننا لا نستطيع التسليم بها... فالكويت مثلاً رغم وقوعها ضمن الدائرة الجغرافية التي ذكرها الزميل، إلاّ أنها شهدت نوعاً من حرية الرأي، مقارنة بغيرها من الدول الواقعة في النطاق الجغرافي نفسه.

أما إشارة الدكتور عودة لمصادر المشرع التربوي وقوله إنه لايجد امامه سوى الكتب التي تمجد تاريخ الملوك فأود أن أشير هنا أن هناك تاريخاً غير

تاريخ الملوك يبرز دور القوى الاجتماعية والاقتصادية، فلماذا لا يلجأ المشرع التربوي إلى مثل هذا التاريخ؟ ومع ذلك، فأنا على علم بأن المشرع التربوي لا يعمل بمعزل عن الخطاب السياسي الرسمي... وأتساءل هنا: ماذا يريد الخطاب الرسمي؟ هل يريد مضموناً آخر غير ما ورد في الخطاب المدرسي؟

لا أعتقد أنه يريد غير ذلك... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً على اجاباتك... بلا شك أن النظام التربوي يسعى للمحافظة على نوعية المجتمع وطبيعته.. وفي اعتقادي أن التركيز على هذا النوع من النظام التعليمي هو ما تريده النظم السياسية... هناك، في رأيي، نقص في أدبيّات المناهج التعليمية، وتقصير يتحمل مسؤوليته المخططون التربويون والمختصون في مجالات المعرفة المختلفة، كما أن ثمة تقصيراً في الخطط التنموية العربية منذ الخمسينات، وذلك بسبب التركيز على النمو الاقتصادي كركيزة أساسية دون الاهتمام بالإنسان كعنصر من عناصر التنمية، مما أوقعنا في كثير من المشكلات أما الآن فنفتح باب التعقيب.

الدكتور عبد الحميد الهلالي:

لديّ في البداية ملاحظتان: الأولى تتعلق بموضوع المحاضرة الذي يتفق في أحد جوانبه مع دراسة قمت بها. والملاحظة الثانية هي قول المحاضر: أن الخطاب المدرسي من بين الخطابات الأخرى التي يتعرض لها الطفل... فهل هناك أتساق أو تناقض؟

إنّ من بين الخطابات الأخرى التي يتعرض لها الطفل الاعلام وبصفة أدق الصحافة في العالم العربي... لقد قمت بدراسة مرهقة استغرقت ست سنوات، وخلصت إلى نتائج أرى أنها تكاد تكون متطابقة تماماً مع الدراسة التي قام بها المحاضر، علماً بأن دراستي تناولت ستا وعشرين مجلة تغطي العالم

العربي كله في الفترة ما بين ١٩٥٩ ـ ١٩٨١، وتصدر في لبنان ومصر وتونس والجزائر .... الخ.

هذا وقد سلكت في دراستي طريقة تحليل المحتوى لا الكلمات، إذ تناولت المواضيع والقيم والوسائط، أي من يقوم بالعمل، ثم انتقلت إلى التحليل الشكلي لهذه المجلات لأهميتها.

وفعلاً، وجدت تطابقاً بين ما قلته وقاله الزميل المحاضر، فعلى سبيل المثال، وفيما يتعلق بالقضية الفلسطينية، لم أجد ولو إشارة واحدة لهذه القضية في ست وعشرين مجلة، تشتمل على اثنين وخمسين عدداً تغطي الفترة من ١٩٥٦ إلى ١٩٨١، أي أنني مسحت خمساً وعشرين سنة في دراسة تناولت جميع مجلات الأطفال في العالم العربي... ومع الأسف حتى صورة المنديل التي ترمز إلى فلسطين لم أجدها في تلك المجلات. وفيما يتعلق بالوسطاء وجدت ١٩٦٨ وسيطاً واعني بالوسطاء الشخصيات الرئيسية مع الفرعية، كيف توزع وفق الجنس، المسكن، العمر، النوع، المهنة، المستوى الاقتصادي.

الهيكل العام: الذكر ٧١٪، والأنثى ١٩٪ لقد وجدت أن الكهول في مجلات الأطفال يتغلبون على الأطفال والشباب والشيوخ... بعبارة أخرى أن ما يضخ في أذهان الأطفال من خلال الوسائط هو أن المجتمع العربي أو غيره مجتمع مثالي وفيما يتعلق بالمجالات بصفة عامة وجدت ثلاثة عشر مجالاً، من بينها المجال السياسي... وقد بلغ مجموع هذه المفاهيم التي وجدتها ١٠ آلاف و ٩٨٣.. من بينها المجال السياسي الذي يمثل في هذه المفاهيم ٠٥ر٦٪ ... وأكتفي هنا بالكم ولا أدخل في الكيف... أما قضية علاقة الحاكم بالمحكوم، فقد وجدت أن الحاكم هو فوق كل شيء أما المحكوم فما عليه إلا الطاعة... وباختصار فالنتائج التي توصلت إليها هي النتائج نفسها التي ذكرها الزميل... أما المجال الديني فيمثل ٥٪ ... وفي حالة مقارنة المجال الديني في المجلات الصادرة بالمغرب العربي بتلك الصادرة في المشرق العربي،

قد تدهشون إذا قلت لكم أن المجلات التي تصدر في المغرب العربي تتحدث عن الدين أكثر من المجلات التي تصدر في المشرق العربي.

أما تعقيبي الأساسي الذي أريد تناوله، فيتعلق بالقيم وعلاقتها بالإصالة الثقافية وبالاقتصاد الصناعي، أي المؤشرات التي تبين مدى تطابق أو عدم تطابق القيم... ثمة بعض المقاييس اتبعتها في هذا المجال. وقد تمكنت من خلالها تمييز القيم الإيجابية التي تتماشى مع أصالتنا الثقافية، وتلك التي تتماشى مع التنمية التي تعتمد على الاقتصاد الصناعي، وأقصد هنا التنمية بمفهومها العربي.. لقد وجدت أن الشعور بالانتماء للبلد هو الشعور الطاغي بالنسبة للقيم الإيجابية التي تنتمي للأصالة الثقافية. ثم يلي ذلك التجذر في الثقافة العربية الإسلامية (١٩٪)، ثم الاشادة بالأمة العربية كأمة... أما اعلاء شأن الحضارة والثقافة الغربية ثم الذوبان في النمط الغربي فنسبته ١٦٪، أي يكاد يساوي التجذر في الثقافة العربية الإسلامية. والخلاصة أن الغالب هنا هو الشعور بالانتماء للوطن القريب لا للحضارة العربية الإسلامية ككل أو للأمة العربية... أما بالنسبة للمقاييس التي لها علاقة بالاقتصاد الصناعي فقد توصلت إلى ثمانية مؤشرات، أبرزها المؤشر الذي يضفي قيمة هامة جداً على العلم والتكنولوجيا (٢١٪) والغريب أن تنظيم العمل تنظيماً عقلانياً نسبته ٠٨و٠٪ وأتساءل هنا كيف نضفي قيمة على العلم والتكنولوجيا ونفي بتنظيم العمل تنظيماً عقلانياً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً للدكتور على دراسته القيمة... وأود هنا أن أشير أن جمعية الطفولة قامت بتبني مشروع استمر خمس سنوات لمعرفة مدى فاعلية أدبيّات الأطفال في العالم العربي، وقد أشارت النتائج الأولية إلى عدم وجود أية فاعلية لها على الطفل، إلا أنها أدبيات مستعارة من حضارات أخرى، كما أنها قائمة على الأساطير والخرافات بشكل عام.

النَدوة الرابعَة

الرؤيَة الثقافيَة للطفْل العَربي

د. محَمد إبراهيْم حوّر

الندوة الرابعة

موضوع الندوة : الرؤيا الثقافية للطفل العربي.
رئيس الجلسة : الدكتور حسن الإبراهيم
المتحدث الرئيس : الدكتور محمد إبراهيم حوّر
المعقبة : السيدة زليخة أبو ريشة

المشاركون :

١ ـ الدكتورة شفيقة عباس
٢ ـ الدكتور محمد عودة
٣ ـ الدكتور قاسم الصراف
٤ ـ الدكتور عبد الحميد الهلالي
٥ ـ الدكتور رجاء أبو علام
٦ ـ الدكتور بدر العمر
٧ ـ الدكتور محمد جواد رضا
٨ ـ السيدة حصة الشاهين
٩ ـ الدكتور إبراهيم الخليفي
١٠ـ السيدة أمجاد الزامل
١١ـ السدة صبرية الوكيل
١٢ ـ السيدة فاطمة نذر

الرؤية الثقافية للطفل العربي

د. محمد إبراهيم حوّر

- ١ -

بدأت العنايةُ بالطفلِ العربي بشكلٍ ملموس منذ عَقدين من الزمان تقريباً، وهي فترةٌ قصيرةٌ وتُعَدُ متأخرةً نسبياً، إذا ما قيست بمدى اهتمامِ الأممِ الأخرى بالطفل. وقد تعددت أوجُهُ هذه العناية، إذ سارت في اتجاهاتٍ، أبرزُها:

أولاً: عقدُ الندواتِ الخاصةِ بالطفولةِ على الصعيدينِ الوطني والقومي، وتمثلت هذه الندوات فيما يلي:

١ ـ مؤتمر تدريب العاملين مع الطفولة. القاهرة/أبريل/١٩٦٩ م.
٢ ـ المؤتمر الأول لثقافة الأطفال. القاهرة/مارس/١٩٧٠ م.
٣ ـ حلقة العناية بالثقافة القومية للطفل العربي. بيروت/سبتمبر/١٩٧٠ م.
٤ ـ حلقة بحث كتاب الطفل ومجلته. القاهرة/فبراير/١٩٧٢ م.
٥ ـ حلقة برامج الأطفال في الإذاعة والتلفزيون. بغداد/مايو/١٩٧٢ م..
٦ ـ الحلقة الدراسية لثقافة الطفل في الخليج والجزيرة العربية، الكويت/يناير/١٩٧٥ م.
٧ ـ ملتقى الحمّامات الخاص ببرامج الطفولة. تونس/أبريل/١٩٧٧ م..
٨ ـ ندوة صحافة الأطفال العرب. بغداد/ديسمبر/١٩٧٧ م.
٩ ـ ندوة حول العمل مع الأطفال. القاهرة/فبراير/١٩٧٨ م.

١٠ـ ندوة «افتح يا سمسم». الكويت/مارس/١٩٧٨ م.
١١ـ ندوة بناء الطفل في الخليج العربي. البصرة/يوليو/١٩٧٩ م.
١٢ـ حلقة رعاية الطفولة في الإسلام. أبو ظبي/فبراير/١٩٨٢ م.
١٣ـ ندوة كتب الأطفال في دول الخليج العربية. البحرين/ديسمبر/١٩٨٥ م.
١٤ـ ندوة الطفولة في مجتمع متغير. العين/فبراير/١٩٨٨ م.

ثانياً: تخصيص جانب من مؤتمرات اتحاد الأدباء العرب للأطفال وأدبهم وثقافتهم، كما هو الشأن في المؤتمرات التالية:

١ـ المؤتمر الرابع، بغداد/١٩٦٥ م.
٢ـ المؤتمر العاشر، الجزائر/١٩٧٥ م.
٣ـ المؤتمر الحادي عشر/طرابلس/١٩٧٧ م.
٤ـ المؤتمر الثاني عشر/دمشق/١٩٧٩ م.
٥ـ المؤتمر الثالث عشر/صنعاء/١٩٨١ م.
٦ـ المؤتمر الرابع عشر/الجزائر/١٩٨٣ م.
٧ـ المؤتمر الخامس عشر/بغداد/١٩٨٥ م.

وقد خرجت هذه الندوات والمؤتمرات بتوصياتٍ كثيرةٍ، كانت في أغلبها تتجه إلى العناية بالطفل: تنشئةً، وتربيةً، وثقافةً، ودعت إلى فسح المجال للكتّاب المبدعين للتأليف للطفل ومنحهم المكافآت المجزية، والحرية التامة في التعبير، وإنشاء الجمعيات، والمؤسسات المستقلة، التي تعنى بالطفل، ويتوافر لديها الرصيد المادي الكافي الذي يساعدها على تحقيق مهمّتها التي أنشئت من أجلها. وهي توصيات لم يتح لها ـ للأسف ـ أن ترى النور، لأنها لا تملك الوسيلة التي تساعدها على تحقيقها من جهة، ولم تسهم الدول العربية، وهي الجهات الرسمية المعنية بها بشكل مباشر في ترجمتها على صعيد الواقع من جهة ثانية، ولأنَّ جزءاً من هذه التوصيات شابه شيء من الضبابية والخطابية التي لا تفصح عن مضمون حقيقي يمكن الأخذ به، أو ترجمته في كثير من الأقطار

العربية، بَلْه الأقطار كلها.[1]

ثالثاً: صدور عدد من الدراسات التي عنيت بالأطفال وأدبهم على وجه الخصوص، وهي في مجملها أقرب إلى الأدب الذي تحدث عن الأطفال في القديم والحديث منها إلى الأدب الذي خاطبهم، واتصل بتفكيرهم وثقافتهم.

وإذا كانت هذه الاتجاهات لم ترق بالأدبيات التي عنيت بالطفل وثقافته إلى الدرجة المطلوبة في هذه المرحلة الزمنية القصيرة نسبياً، فقد كان لها فضل التأسيس والإعداد والتخطيط، ولفت الأنظار إلى هذه المادة الجديدة على الفكر العربي على الأقل، والتي تتخطى حدود المادة التربوية، التي يتلقنها الأطفال في المدارس الابتدائية إلى المحيط الأوسع، الذي يؤثر تأثيراً مباشراً على الطفل، في مراحل طفولته المختلفة، (مبكرةً، ومتوسطةً، ومتأخرةً).

- ٢ -

وإنَّ موضوع ندوتنا هذا «الرؤية الثقافية للطفل العربي» يثير عدداً من التساؤلات، التي تتطلب إجاباتٍ تكون منطلقاً للحديث، الذي إن لم يكن مطلقاً، في منهجيته ودقته، فإنَّه يمثل على الأقل وجهة نظرنا في تناول المفهوم الذي نرتئيه ونسير بهديه.

وأول هذه التساؤلات هو: ما المقصود بالرؤية الثقافية للطفل؟ ونجيب: إنها تمثل الرصيد الثقافي الذي زوّد به في سنيه الأولى، وتعكس مراحل اكتساب الخبرة في حياته، تلقياً دون تفاعلٍ مع بيئته ومجتمعه، وتصل به إلى حدّ التشرّب الذي لا يحيد عنه، ولا يمكنه الفكاك منه.

---

(١) أنظر في هذا، على سبيل المثال لا الحصر: التوصية الأولى لمؤتمر تدريب العاملين مع الطفولة التي نصت على :«الاهتمام بثقافة الطفل القومية والدينية، ووقف سيل المسلسلات الأجنبية الوافدة والضارة بالمفاهيم العربية الاشتراكية والهادمة لقيمنا الروحية»، فانظر إلى هذا الخليط في المفاهيم، وكيف يمكن الأخذ بها.

وثاني هذه التساؤلات هو: إنَّ تحديد عمر الطفل اختلف من باحث لآخر، حتى باتت الطفولة لا تمثّل مرحلة واحدة بل عدة مراحل عند عدد من الباحثين، فما هو مفهوم الطفل الذي ننطلق منه؟ وأجيب: إنَّ مفهوم الطفل، هو المفهوم الذي ساد لدى الباحثين العرب القدامى، ومن ساروا عليه إلى يومنا هذا، وهو منذ الولادة إلى سن الحلم، أو البلوغ، أو الثالثة عشرة تقريباً.(٢)

وأما التساؤل الثالث الذي يثيره موضوع الندوة، فهو: هل يمكننا أن نطلق القول دون تحفُّظ على الرؤية الثقافية للطفل العربي؟ وبتعبير آخر: هل هناك ثقافةٌ عربيةٌ واحدةٌ، على وجه العموم، وللطفل على وجه الخصوص؟ لا شكّ في أنَّ هذا الحكم، لا يخلو من تعميم إذا طبق على الواقع المعاش، إذ إنَّ هناك من الباحثين مَن يرى أنَّ «الوطن العربي، الحديث على الأقل، مجموعةٌ من الجزر الثقافية، المختلفة، المتباينة، إلى حدِّ التنافر، والتدابر أحياناً، بل إنَّ القطر الواحد ينقسم إلى عددٍ من الجزر الحضارية».(٣) ومع أنَّ هذا الحكم لا يخلو من غلوّ، ونظرةٍ فيها كثيرٌ من الواقعية، التي توصل الإنسان، إلى حدّ التشاؤم واليأس، إلاَّ أنها في الوقت نفسه، مؤشرٌ لا يخطئ، من حيث ضرورة الاحتراس والحيطة من قبل الدارس، عندما يتحدث عن الثقافة العربية الواحدة، وثقافة الطفل العربي. الأمر الذي يدعوني للقول: إننا نتطلع إلى ثقافةٍ مشتركةٍ للطفل العربي، إذا كنا قد افتقدنا جزءاً كبيراً منها في الوقت الحالي.

---

(٢) أنظر هذا: أساس البلاغة للزمخشري. مادة الطفل، ولسان العرب لابن منظور، مادة الطفل، وعلم نفس النمو لحامد زهران ص: ٩٩، وأسس النمو الإنساني لمحمد خالد الطحان ص: ١٦.

(٣) التراث وتحديات العصر في الوطن العربي «الأصالة والمعاصرة» ص: ٧٢٦، والرأي للدكتور محمد يوسف نجم، وانظر ما يوافقه عند محمد الإدريسي العلمي، ضمن كتاب التكامل بين أجهزة الإعلام وأجهزة الثقافة في الوطن العربي ص ١٨٤..

والتساؤل الأخير هو: هل المقصود بالرؤية الثقافية للطفل العربي، أنَّ للطفل رؤيةً محددةً، أم أنَّ الآخرين، هم الذين يحددون له هذه الرؤية: (أسرةً، ومجتمعاً، ومدرسةً، ووسائل إعلام، وسلطة)؟ وأجيب على الفور: بأنني أميل إلى ما يراه الآخرون له، ويزودونه به من مادة ثقافية.

لقد سئل سقراط الحكيم ذات يوم: متى نبدأ بتربية الطفل؟ فأجاب: قبل أن يولد بمائة عام. فعاد السائلون الأولون فسألوه: وكيف يكون ذلك؟ فقال لهم: يجب أن نربي أبويه قبله، وأجداده الأربعة.(٤) ولعل قول سقراط هذا يصلح مدخلاً لما أريد أن أصل إليه، وهو أنَّ الطفل ينهل من ثقافة بيئته الخاصة والعامة، وإنَّ هذه البيئة بقدر ما تكون صالحةً خصبةً يكون الطفل العربي متمكناً صلباً في تفكيره، وجسمه، وسلوكه، وبقدر ما تكون هشةً، ضعيفةً، يكون هو كذلك.

فما هي المكونات الأساسية لثقافة الطفل العربي المعاصر؟

وما مدى انسجامها من قطرٍ لآخر، بحيث يمكن أن تصل بالطفل العربيِّ إلى رؤيةٍ ثقافيةٍ واحدةٍ، أو قريبةٍ منها؟

وأكاد أقطع في الجواب بأنَّ هذه المكونات هي:

١ ـ الأسرة.
٢ ـ المدرسة.
٣ ـ المجتمع.
٤ ـ وسائل الإعلام المعاصرة.
٥ ـ السلطة أو نظام الحكم.

واسمحوا لي، وأنا أتحدث عن هذه المكونات، أن أستعين بمصدرين أساسيين: أولهما: المعارف العامة التي استطعت التزود بها من المصادر والكتب

---

(٤) رعاية الطفولة في إطار مفاهيم التربية الإسلامية، للدكتور عمر فروخ، ضمن بحوث حلقة «رعاية الطفولة في الإسلام»، ص: ٦٧.

التي تتصل بهذا الموضوع. والثاني: التجارب الشخصية التي اكتسبتها بمعايشتي لكثير من الأقطار العربية أنا وأبنائي: إقامةً، وتعلّماً وثقافةً، وأنني أرى أنَّ المصدرين يكمل كل منهما الآخر: فقد درست في قطاع غزة، والعراق، ومصر. ودرست في جامعات الجزائر، وليبيا، والإمارات. ودرس أبنائي في مدارس مصر، والجزائر، وليبيا، وسوريا، والإمارات.

وقد أتيح لي زيارة خمس عشرة دولةً عربيةً، من اثنتين وعشرين دولة، وفي هذا رصيد، من الخبرة المعاشة التي لاتخطىء، عند التشخيص والاستشهاد على الأقل.

اولاً: الأسرة: ولعل الأسرة العربية، هي أقوى الركائز التي تزود الطفل العربيّ، بالقاسم المشترك من الثقافة العربية الأصيلة، لأنها تعتمد في تكوينها، على عوامل اللغة، والدين الإسلامي الحنيف، والقيم الاجتماعية، التي توارثتها عبر الأجيال، تعتز بها، وتلقنها للطفل تلقيناً فيه بساطةٌ شديدةٌ، لا ترقى بها إلى تحصينه بها، مما يعترضها في المستقبل، من مؤثراتٍ جديدةٍ تضاف إلى ثقافته، في محيطه المجتمعي الداخلي، ناهيك عن المجتمع الخارجي. إلاَّ أنَّ هذه الثقافة ـ على أية حال ـ تمثل جانباً ايجابياً، في ثقافة الطفل العربي، يقابله ـ أعني الجانب الايجابي ـ مظاهر سلبية تتصل بالأسرة العربية، أهمها: التفاوت الشديد في ظروفها في القطر العربي الواحد، بله الأقطار المختلفة من حيث التعليم، والاقتصاد، وظروف المعيشة، والحياة السياسية. وقد أدى هذا التفاوت إلى أن تتمثّل الأسرة الواحدة، في المجتمع الواحد، في أسر فيه، من حيث المدينة والريف، ومستوى الدخل، والتعليم. وهذا أدى إلى وجود فجوة في التفكير، توترت شيئاً فشيئاً، حتى وصلت حد الانفجار، فيما لحظناه في بعض الأقطار العربية، فكانت الهجرة من الريف إلى المدينة، دون وعيٍ بأبعاد هذه الهجرة، ودون إدراك للمشاكل التي يمكن أن تترتب عليها، وهجرة أخرى إلى أقطار عربية أخرى، ذات وضع اقتصاديّ أفضل، ولكنها ذات وضع اجتماعيّ مختلف.

وقد رأى الطفل العربي هذا بأم عينيه: رضعه فقراً، وبؤساً، وتشريداً، وعايشه ضياعاً، وطلب إليه أن يمثله بعد أن أصبح ناضجاً متمكناً!.

ثانياً: المدرسة: لقد مثّل التعليم مطلباً ملحاً في مجتمعنا العربي، وأصبحت الأنظمة تتسابق في تحقيقه: بفتح المدارس، وجعله مجانياً، والزامياً على الأطفال في السنين الأولى، وأصبح التربويون يعنون بالمناهج التربوية، وبالاستفادة من أرقاها وأحدثها في مدارسنا، وبات التعليم ميسوراً في مجتمعاتنا، إلاّ أنّه أعطى مردوداً عكسياً في كثير من النواحي التي أوجزها فيما يلي:

١ ـ إنَّ كثيرين مِمَن تولوا زمام الأمر في التعليم في بلادنا، كانوا ممن لا علاقة لهم به، وهم أصحاب القرار فيه. وقد نصَّ المرحوم مالك بن نبي على هذا بقوله: «إننا منذ خمسين عاماً نعرف مرضاً واحداً يمكن علاجه، هو الجهل والأمية، ولكننا اليوم نرى مرضاً جديداً مستعصياً هو التعالم»(٥). وكان من جراء هذا التعالم لدى القائمين على التعليم عندنا اهتزاز الصورة التربوية لدى المربين، حين دخلوا البيوت من غير أبوابها الشرعية، وانعكست هذه الصورة على الطفل وما يأخذه من قيم.

وليس أخطر من أن يكون المربي غير مقتنع بما يقوم به، ولا أخطر من أن تهتز صورة المربي في نظر تلميذه، وهذا ما حدث، فكان أن أخذ الطفل قيماً ومثلاً سامية من مربيه، ثمّ عمل بعكسها في ممارساته اليومية.

٢ ـ الاهتمام بالشكل، والبعد عن الجوهر، إذ إنَّ المدارس فتحت في وطننا العربي، وهي غير مزودةٍ بالوسائل الأساسية التي تسعفها لتأدية رسالتها، مما أدى إلى أن يحدث تكدس في التعليم، في الفصول والمدارس، بينما هي من حيث الشكل الخارجي غاية في الأناقة والجمال، والعجيب أن مفكرينا ومربينا نبهوا إلى هذا منذ ما يزيد على نصف قرن من الزمان(٦)، وما زلنا

(٥) مشكلة الثقافة، لمالك بن نبي، ص: ٧٢.

(٦) مستقبل الثقافة في مصر، لطه حسين، ص: ١١٨.

نأخذ بهذا الأمر بسيئاته: التأنق الشكلي على حساب الجوهر.

٣ ـ المربون، وعدم الاهتمام بهم، وتقديرهم حقّ قدرهم اجتماعياً، واقتصادياً، وتعليمياً، مما أدى إلى أن يكون المعلم هو أضعف فئات المجتمع حالاً، وأضعف المكونين تعليمياً، وصاحب أقل الوظائف شأناً. وهو الذي يسند إليه تنشئة الجيل الجديد الذي عليه المعول في المستقبل، وقد نبه طه حسين إلى هذا من بعيد حين قال: لا أعرف شرّاً على الحياة العقلية في مصر، من أن يكون المعلم الأولي كما هو الآن عندنا: سيء الحال، منكسر النفس، محدود الأمل، شاعراً بأنه يمثل أهون الطبقات».(٧)

قال طه حسين هذا قبل نصف قرن بالضبط (سنة ١٩٣٨ م)، فما باله لو بعث حياً ورأى حال المعلم الذي تحدث عنه، هو هو عام (١٩٨٨ م) وفي مصر أيضاً، لو كان له ذلك، لرأى العجب! وماذا ننتظر من هذا المعلم الذي شخّصه طه حسين وهو: «سيء الحال، منكسر النفس، محدود الأمل» تجاه جيل ينشئه؟

٤ ـ **المناهج**: وهي قضية ذات شقين: الأول، هو أن التعليم عندنا تحول إلى «اهتمام مفرط بالطريقة التعليمية دون اكتراثٍ بالمادة التي تعلم، حتى أخذت مدارسنا، تتحول بالتدريج إلى معارض مزوقةٍ منمقةٍ لأوجه النشاط من صورٍ ولوحاتٍ وأشكالٍ ورسومٍ بيانيةٍ، أما الاهتمام بالعلم ذاته فقد تراجع إلى الصفوف الخلفية».(٨)

والثاني، هو المضمون الذي اشتملت عليه هذه النماذج، إذ كان يعكس في الأغلب الأعمّ صورة نظام الحكم: تاريخاً، وجغرافيةً، وأدباً، وفلسفةً، واجتماعاً، وفكراً؛ وما أكثر هذه الصور، قياساً على صور الحكم عندنا، مما ولد تفاوتاً شديداً في المضمون بين الأقطار العربية؛ ولكن الأمر الأكثر

---

(٧) المصدر السابق ص: ١١٦.

(٨) آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، للدكتور فؤاد زكريا، ص: ١٨٧.

خطورةً، هو أن يكون التناقض في المنهج لدى الطفل في القطر العربي الواحد، حين يدرس الطفل، هو هو، منهجين مختلفين، بتوجيهين فكريين متناقضين، في بعض الأقطار، مما اصطلح عليه بثورة المناهج.

ثالثاً: المجتمع: والأسرة جزء من المجتمع، وما يمكن أن يتحدث به عن الأسرة، ينسحب على المجتمع مع فارق واحد، هو أنَّ الأسرة، يمكنها أن تتحكم في الطفل، وأن تصبغه بصبغتها التي تريد، أما المجتمع فإنَّ دائرته أوسع، والتفاوت بين فئاته أكبر، الأمر الذي يجعل الطفل، يمر بحالاتٍ من عدم التوازن، عند انتقاله من ظرف إلى آخر: من الأسرة إلى المدرسة، أو من الريف إلى المدينة، لأنَّ هناك تباعداً بين حياة الأسرة والأسر الأخرى، وبين حياة الطفل في الريف والمدينة، وهذا أدى في أحيانٍ كثيرةٍ إلى أن يضيق الطفل بحياته الأسرية مما يراه خارجها،(٩) وقد كان هذا مقدمة إلى أن ينسلخ عنها إذا ما أتيحت له الفرصة بالتدرج في التعليم، أو الاستقلال في العيش. كل هذا في القطر الواحد، فما بالنا ببقية الأقطار، ونحن ندزك خصوصية كل قطر، وظروفه التي تجعله ـ في الأغلب ـ مثقلاً بأعباء تثقل كاهله، وتجعل المرء يقف مشدوهاً لظروف المجتمع القاهرة التي يعجز عن إيجاد حلٍ لها، أو تقديم العون لها، وهو ما عبَّر عنه الدكتور زكي نجيب محمود بقوله، وهو يتحدث عن المثقف العربي وأزمته، بأنَّه كان الهدف بالنسبة له «محدداً واضحاً، لكن الطريق إليه مسدود»(١٠). وهذا أمر ينطبق على المجتمع العربي، ومشكلاته، انطباقه على المثقف العربي وأزمته، إذ ما أسهل علينا، تشخيص الظاهرة غير الطبيعية، والتحدث عن حاولها العملية، إلاَّ أننا تعوزنا الوسيلة للوصول إليها، وأمامنا الشواهد الكثيرة، في ضعف الموارد، أو سوء استغلالها في الأقطار العربية، أو الغرق في الديون، ولكن الوصول إلى

---

(٩) مستقبل الثقافة في مصر، ص: ١١٨.

(١٠) هموم المثقفين للدكتور زكي نجيب محمود، ص: ١٢.

معالجتها، معالجةً ناجحةً يكاد يكون مستحيلاً، وطفلنا العربي يعيش كل هذا ويكتوي بناره.

رابعاً: أجهزة الإعلام: وقد باتت أجهزة الإعلام، وفي مقدمتها التلفزيون، تلعب دوراً مهماً جداً، في حياة الطفل العربي، بما تبثه من برامج للأطفال خاصة. وقد كثر حديث الكتاب، عن هذا المؤثر في الطفل، وكان التنبيه لمخاطره، بمستوى هذه المخاطر، لما يشتمل عليه من برامج وافدةٍ غريبة عن البيئة العربية الإسلامية، ولأنها لا تخاطب ذهن الطفل العربي وخياله، وبما ينسجم مع تكوينه الخلقي، والنفسي، والمنسجم مع القيم التي تشربها، أقول: أكثر الباحثون من الحديث عن هذه الوسيلة الإعلامية، ودعوا إلى ضرورة مواجهتها بمادة عربية: إنتاجاً، وتأليفاً، وتمثيلاً، ودلّت هذه الدعوات، على حرارة الصدق، لكنها سرعان ما اصطدمت بالواقع المؤلم، الذي حال دون تحقيق هذه الغاية: بسبب العجز المادي، أو الفني، أو المادة الملائمة، أو هذه الأمور مجتمعة. فنشأ الطفل وهو عارف بأسماء، وقيمٍ، وسلوكياتٍ غريبةٍ على بيئته ومجتمعه، ترسخ في ذهنه، ولا وجود لها في واقعه، وكفاك بهذه آفة. وآفة أخرى أسوقها، من جرّاء هذه الوسيلة الإعلامية المهمة، حين تمّ استغلالها أسوأ استغلال، نتيجة عدم الوضوح في رؤية القائمين عليها، بِتَسْييسها بافراط، في بعض الأقطار، مما أدى إلى أن يرى الطفل الأمور من زاويةٍ واحدة، وهي في أحيان كثيرةٍ، زاويةٌ جزئيةٌ، أعمت عينيه عن الوطن الكبير، فتكرّست في نفسه النعرة القطرية، التي وضعت مواجهةً للجانب القومي في الطرح.

إنَّ وسائل الإعلام في عصرنا، فرضت نفسها على كل فرد في المجتمع، ودخلت بيوتاً كثيرةً، وأصبحت تنازع الأسرة والمدرسة في الدور، في تربية الطفل وتنشئته، إلاَّ أننا ـ للأسف ـ أدخلناها بيوتنا، ونحن مجردون من سلاح المادة التي تبثها، ومن الحصانة التي تقف في وجه البرامج التي نستوردها، وما بقي لنا إلاَّ نندب حظنا، وننحو باللائمة على صانعيها، وهو ندب اليائس، ولوم العاجز.

- ٤ -

تلك كانت المؤثرات المباشرة، على الطفل العربي، وهي التي كونت رؤيته الثقافية. وهناك مؤثراتٌ أخرى، غير مباشرةٍ، وهي التي تشيع في المجتمع، وتمارس يومياً، وهي مؤثراتٌ سلبيةٌ، ويستطيع المرء أن يضع يده عليها، وعلى مسبباتها، ولكنها في الوقت نفسه، تتصل بالمجتمع كله، ولعله يلقى بالتبعة فيها، على من يطلق عليهم اسم المثقفين العرب، سواء كانوا هم السبب الحقيقي، أم أنهم ظلموا وابتلوا بها، ومرد ذلك يعود، إلى أنَّ المثقفين العرب هم الذين عالجوها، ولكن الغريب في الأمر أنَّهم لاموا بعضهم بعضاً، واتهم كل منهم الآخر، في تحمل المسئولية، ولكن الواقع غير هذا، والقضية أكبر من ذلك بكثير، والأسباب التي أوقعتنا، في هذا التيه والضياع والارتباك تتمثل في أمور منها:

* شيوع الظلم، وانعدام، الحريات، في العديد من البيئات العربية المعاصرة، وأدى هذا الأمر، إلى انعدام الثقة بين الأفراد، وانطواء الفرد على نفسه.

* سيادة التشخيص السطحي للمشاكل الاجتماعية والثقافية، وهي قضية عنينا بها من بعيد، في تاريخنا الفكري والثقافي، وبالبعد عن الخوض فيها بعمق، خوض «المثقف العلمي الذي يرى الحق، ويسعى لتحقيقه»[١٤]، ولكن الثمن الباهظ الذي يطالب به مثقفنا، من قبل بيئته التي يعيش فيها، حال دون السير حتى النهاية، وكان هذا الثمن درساً، حفظه الآخرون عن ظهر قلب، وتذكروه في كل خطوة خطوها، وكل كلمة حدثتهم أنفسهم للنطق بها، فلجأوا إلى طريق السلامة، بأن لمسوا الظواهر لمساً خفيفاً، ولم يدخلوا فيها، وقد قاد هذا الأمر، إلى شيوع ردود فعل قوية، لدى بعض التربويين والمفكرين العرب المعاصرين، حين قال أحدهم: «شيء واحد وحيد يحدثنا به الواقع العربي، هو الجمود والعقم في شتى المجالات، والعجز عن

(١٤) في حياتنا العقلية، للدكتور زكي نجيب محمود ١٤٣.

الإبداع والابتكار»، وإذا ما أراد أن يستدرك، ويبحث عن مخرج لهذا المأزق الذي يمر به، فإنَّه يراه في الطفل، الذي علينا أن نرعاه، رعاية مختلفة عن تلك التي نحياها، وأوصلتنا إلى ما نحن فيه، فيقول: «وشيء واحد أساسي، ينبغي أن تتجه إليه فلسفة تربوية تريد أن تغير ذلك الواقع، هو أن تفكر بالإنسان الذي نقتل قواه منذ نعومة الأظفار»(١٥).

* إننا استفدنا من علوم الغرب وصناعاته، ونقلناها نقلاً، دون تمثلٍ للعوامل التي ساعدت على تكوينها وإنشائها، والظروف الاجتماعية التي أوجدتها، وهذا الأمر أوقعنا في مشكلةٍ، ما كان لنا أن نخرج منها، وهي انبهارنا بما لدى الغرب، من صناعة وعلم وفن وفكر، وتمسكنا واعتزازنا، بما لدينا من تراثٍ روحيٍ، وحضاريٍ، واجتماعي، وعجزنا عجزاً تاماً، عن التوفيق بين الأمرين، وقد نبه مفكرونا المعاصرون إلى هذه القضية، ودعوا للتنبه إليها، فقال مالك بن نبي: «إنَّ أكبر خطئنا في تقدير المدنية الغربية، أننا ننظر إلى منتجاتها، وكأنها نتيجة علومٍ وفنونٍ وصناعات، وننسى أنَّ هذه العلوم والفنون والصناعات، ما كان لها أن توجد، لولا صلات اجتماعية خاصة، لا تتصور هذه الصناعات والفنون بدونها، فهي الأساس الخلقي، الذي قام عليه صرح المدنية الغربية، في علومه وفنونه، بحيث لو ألغينا ذلك الأساس، لسرى الإلغاء، على جميع ما نشاهده اليوم من علومٍ وفنونٍ»(١٦).

إنَّ هذه الظواهر، تؤثر في ثقافة الطفل العربي، بصورة غير مباشرة، وهي تعد مكملة للعوامل الأولى، ولا يستغنى عنها تجاهه.

- ٥ -

وبعد، فإنَّ الرؤية الثقافية للطفل العربي، هي امتداد للرؤية الثقافية

---

(١٥) التربية في البلاد العربية، للدكتور عبدالله عبد الدايم ص ٣٣٧.

(١٦) مشكلة الثقافة، لمالك بن نبي، ص: ٧٧، وأنظر ذلك أيضاً: في حياتنا العقلية، ص: ١٧٤.

لبقية فئات المجتمع، في مختلف سِنيِّ العمر، وهي رؤية لا تدعو إلى كثير من التفاؤل في واقعها، نتيجة التخلف في مجتمعاتنا، والتجزئة التي تتوزع على أقطارنا، والاحتلال الذي يجثم فوق أرضنا، والمآسي التي تحل بشعوبنا، والفقر الذي يعانيه الكثيرون منا، والديون التي تكبل شعوباً وحكومات، فلا تجد مناصاً منها، إنها صورة واقعة قائمة مؤلمة، لا يخفف من وقعها على النفس، إلاَّ العزيمة القوية التي لا تلين، وهي تتطلع للمستقبل باطمئنان وثقة، ودعوة صادقة تتردد على اللسان، وتستقبلها الأذن بصوت كالصراخ: أن تطلق الحريات للتعبير عن الرأي، وأن يوضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وأن يزداد الاهتمام بالمدرسة، وبما يرصد لوزارات التربية من ميزانيات، وأن يعنى ببرامج التلفزيون، بتوفير كل الإمكانيات المادية والبشرية، لإنتاج مادته الإعلامية، إنتاجاً عربياً، يراعي المتطلبات الذهنية والعقلية والنفسية للطفل العربي، وأن نبتعد عن المزاج والانفعال في المنهج، وأن تقفز المصلحة القومية على المصلحة القطرية الضيقة، وأن تنبع المادة بما يتلاءم مع تراثنا، وقيمنا الروحية الأصيلة، وأن نفتح أبوابنا لكل مفيد للتطور والتقدم، وأن يحدث شيء من التكامل الاقتصادي، بين الأقطار العربية، لتضيق الفجوة بين الأقطار الغنية والفقيرة، وعندئذ يحدث شيء من التقارب في مستوى الحياة، وأن تفتح الحدود المغلقة بين بعض الأقطار.

«المصادر والمراجع»

١ ـ آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة. د. فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ ١٩٧٥ م.

٢ ـ أساس البلاغة، جار اللّه الزمخشري، مطبعة دار الكتب المصرية ـ ١٩٧٢ م.

٣ ـ أسس النمو الإنساني، د. محمد خالد الطحان، دار القلم، دبي ـ ١٩٨٧ م.

٤ ـ التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ـ ١٩٨٥ م.

٥ ـ التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها، ومستقبلها، د. عبداللّه عبد الدايم. دار العلم للملايين، بيروت ـ ط ٣ ـ ١٩٧٩ م.

٦ ـ التكامل بين أجهزة الإعلام وأجهزة الثقافة في الوطن العربي، مجموعة من الباحثين. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس ـ ١٩٨٤ م.

٧ ـ رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، د.ت.

٨ ـ رعاية الطفولة في الإسلام، بحوث حلقة رعاية الطفولة في الإسلام، أبو ظبي، ـ ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م.

٩ ـ في حياتنا العقلية. د. زكي نجيب محمود. دار الشروق ببيروت، الطبعة الثانية ـ ١٤٠١ هـ ١٩٨١ م.

١٠ ـ مستقبل الثقافة في مصر. د. طه حسين، دار الكتاب اللبناني، ببيروت ـ ١٩٧٣ م.

١١ ـ مشكلة الثقافة. مالك بن نبي ـ دار الفكر ـ دمشق ١٣٩٩ هـ ١٩٧٩ م.
١٢ ـ هموم المثقفين. د. زكي نجيب محمود. دار الشروق، بيروت ـ ١٤٠١ هـ ١٩٨١ م.

تعقيب السيدة زليخة أبو ريشة

أسعدتم مساء أيها الأخوات والأخوة

وأعطيتم العافية التي أفتقدها هذا المساء، والتي سأجعلها عذري لديكم عن سمة السرعة التي تطبع هذا التعقيب.. فمَن يتجاوز شرطه الإنساني غير الأنبياء؟ ناهيكم أن البحث قد دفع إليّ منذ أيام في حفل من انهماك بنشاط ثقافي آخر في قطر آخر.

أمّا برنامجكم هذا فهو إحدى الوسائط الضرورية والأساسية في إقامة وعي على مسألة الطفولة العربية من منظورها القومي الممتد.. وفي تأسيس فهم أفضل للطفل العربي ولواقعه.. وفي تلمّس حلول للمعضلات الكبرى والصغرى التي تتهدد وجوده ومعاني حياته الروحية والصحية والوجدانية والعقلية والثقافية والاجتماعية. ولا بدّ أن أشيد بجمعيتكم التي تشكّل جهودها إحدى المحاولات الجادة المثابرة لتطبيق التوجه القومي العروبي والعناية بالطفولة العربية عناية مخلصة وواعية.

فإذا خلصنا إلى البحث فاجأنا الدكتور حور بأن العنوان قد تبدّل لديه من (الرؤيا الثقافية للطفل العربي) إلى (الرؤية الثقافية للطفل العربي) وشتان ما بين الكلمتين فالرؤيا أعلى درجة من درجات الحلم وأصدقها والحلم من الصورة الممزوجة بالخيال في معاني المستقبل. فالرؤيا لون من ألوان استشراف الآتي... إنها صيغة حدسية لرصد المستقبل ﴿**قال يا بني لا تقصص رؤياك على أخوتك**﴾ وفي الرؤيا كشف واستشفاف.

أمّا الرؤية فهي فعل الإبصار وما تراه العين.. والرؤية الثقافية هي المشهد الثقافي إن شئنا أو ما نراه من واقع ثقافي.. أو المذهبية الثقافية إن شئنا أيضاً على نحو ما هو كائن في الرؤية الإسلامية أو الوجودية أو الماركسية أو سواها. إنّها نوع من الفلسفة المتصلة بثقافة الطفل وكيف ننظر إليها. وقد بحث الدكتور محمد إبراهيم حور في مسألة الرؤية الثقافية من زاوية امتلاك الطفل لها وتساءل هل هي كذلك حقاً.. وغني عن التوضيح أن همّنا كراشدين وباحثين ومهتمين بمسألة الطفولة لا يدعنا نوافق الدكتوّر حور في ذلك. وأنّنا لا نطرح أسئلة نعرف الإجابة عنها جيداً. وإنّنا حتى عندما نتحدث عن الرؤية الثقافية للطفل العربي فإننا نعني تلك الرؤية التي محورها ومدارها وقطبها الطفل العربي... الرؤية التي تجعل من الطفل العربي همها وهاجسها ونسيج وجودها.

ولذلك يبدو غريباً على البحث غاية الغرابة الخوض في بعض المسائل التربوية (كالبيت والمدرسة والمنهاج ونظام الحكم) على أنها من مكوّنات الثقافة. فمكوّنات الثقافة ـ ممّا لا يحتاج إلى شك الدكتور ـ هي الدين واللغة والموروث الشعبي بكل ما فيه من عادات وتقاليد وقيم وقصص وأخبار وأساطير ومهارات واتجاهات.. والموروث الرسمي الذي يستقر في بطون الكتب وما يشابهها من مدوّنات أو مواد حافظة للمعرفة البشرية.. وكل المعارف وفنون التعبير والتواصل التي يخترعها البشر... والفلسفات التي يتوصلون إليها... إنّها كل ما هو حصيلة مخيّلة الإنسان أو عقله أو نقله في ما يتصل بأساليب تعامله مع نفسه أو الآخرين أو الطبيعة أو ما وراءها من عالم الغيب.

ومكوّنات الثقافة إن شئت عقلية وأخرى نقلية وما هذه المكونات التي ذكرها الدكتور سوى وسائط وأجهزة ومؤسسات لنقل الثقافة أو الإضافة عليها أو تعديلها. ولذلك ينهدم في البحث ركن هام لا تبدو الحاجة إلى بحثه.

وإذا مضى بنا الدكتور حور معلناً أنه سيحيلنا إلى تجاربه الشخصية فإننا

بدونا متعطشين لتلك الأمثلة من الحياة التي كان يمكن أن تثري البحث وتعطيه مذاق بحوث برونر أو مونتيسوري وتجارب تولستوي أو طه حسين. لكنه لم يفعل شيئاً من ذلك. وتركنا نواجه الذاتية المفرطة دون أن نستمتع بأثرها الإيجابي الذي يكون في الأمثلة التي ذكرت وهي أمثلة ينبغي أن تكون واضحة لا تبطين فيها .

لقد غمرنا الدكتور حور بالتعميمات من جهة من أول سطر في البحث (ص ١ ف١) وأن هذه البيئة بقدر ما تكون صالحة خصبة يكون الطفل العربي متمكناً صلباً في تفكيره، وجسمه وسلوكه، وبقدر ما تكون هشة ضعيفة يكون هو كذلك (ص ٥)، (ص ٧ ف٢، ص ٥ ف١، ص ١١ ف٢) وتمثلت هذه الندوات في ما يلي (ص ١) وثمة عشرات الندوات التي يصل علمها إلى الباحث فكان عليه التحرر[١] كما غمرنا بلغة يلابسها الغموض في مواطن كثيرة .

كما لا بدّ أن أشير إلى تسلل الجنسوية[٢] إلى بحثه وتعبيره بجفاء تام عندما لم يذكر المرأة أو دورها أو موقف التربية أو الثقافة الحديثة للطفل العربي منها. وعندما قال، وأن تطلق الحريات للتعبير عن الرأي، وأن يوضع الرجل المناسب في المكان المناسب . ولا يحتاج الأخوة إلى تفسير طويل لم نبغِ إيلاء المسألة النسوية أقصى درجات الاهتمام عندما نفصل القول أو نوجزه في مسألة الطفولة. فهذان هما الأضعفان في الثقافة العربية السائدة (الطفل والمرأة). إنّهما أول مَن يتأثر بالتخلّف وألوان الظلم الاجتماعي التي تقع على أفراد المجتمع ـ كما يؤكد ذلك دائماً المفكّر العربي الدكتور سعد الدين إبراهيم ـ ولذلك يمكن اعتبارهما معيارين حساسين لقياس تقدّم أي مجتمع أو

(١) المثل: ندوة كتاب الطفل: الماضي والحاضر والمستقبل (القاهرة) ١٩٨٦.

(٢) الجنسوية Sexim هي التمييز بين الجنسين الذي يتضمن تحاملاً ونظرة دونية ظاهرة أو خفية نحو المرأة.

تخلفه... وكذلك الأمر لقياس تقدّم أي فرد أو باحث أو مفكّر وتخلفه. وبمقدار ما تكون صورة المرأة غائبة أو مقموعة بألوان متسترة خفية أو ظاهرة بمقدار ما تكون الدلالة قوية على نوع الثقافة التي تصنع هذه الصورة أو تزخرفها بالكاذب من الاهتمام والدعي من الحرص. حتى تتحول المرأة في صورة هذا النوع من الثقافات إلىّ شيء هشّ متخاذل اتّكالي خرع يسهّل اختراقه وإيذاؤه والعدوان عليه دون مقاومة تذكر بسبب جهل المرأة بالآليات الفاعلة الوجودية والفكرية وآليات المبادرة والاقتحام وبسبب ضعف حصيلتها المعرفية المكتسبة من الخبرات الحقيقية في الحياة... وبسبب الكسل العقلي الذي يأتيها من العزوف عن الدرس والعمل والتوقع في مهمات هيئة القدر (ليس معها تربية الأبناء) ولحديث المربيات موقع آخر.

وحديث الرؤية والرؤيا مرة أخرى حديث متواشج. بمعنى أن الرائي لواحدة منهما لا بدّ أن يمتلك الأخرى في سياقه الفكري والروحي. والرؤية الثقافية التي ذكرنا أنها المشهد الثقافي من جهة ونكهته الفلسفية تجد امتدادها في الرؤيا... إنّها تخرج بها من البصر إلى البصيرة... ولذلك فإنني في المقبل من الدقائق ـ أيّها الأخوات والأخوة ـ سأحاول أن أضع أمامكم للمناقشة والإضافة والتعديل ملامح من الرؤية الثقافية للطفل العربي كما تهجس في روحي في هذه اللحظة (أي محدودة بشرط الزمان والمكان) وكذلك الرؤيا الثقافية التي أحلم بها بوصفي أمّاً ومربية ومهتمة بالمسألة الثقافية ومنها الطفل والطفولة.

يتخذ المشهد الثقافي للطفل العربي وأي مشهد آخر أربعة أبعاد، لا بدّ لأي دارس من الوقوف عندها:

ـ البعد الزماني (امتداد المشهد في التاريخ).
ـ البعد المكاني (انتشاره في الأقطار العربية).

- البعد الكميّ.
- البعد النوعي.

يبدأ المشهد الثقافي للطفل العربي في بعده التاريخي الزماني منذ وجدت الثقافة العربية ومنذ وجد العرب ونقلوا إلى أبنائهم عبر وسائط متعددة ثقافة مجتمعاتهم البدوية البدائية بالحكاية والأسطورة والتلقين والتدريب والتوجيه والنهي والأمر وفنون القول وعلى رأسها الشعر، وفنون التعبير الأخرى والقدوة وغير ذلك. وبزغ أول أدب أطفال في الثقافة العربية عندما حملت أول أم طفلها وبأبأته (البأبأة بأبي أنت وأمي). وفدته (الفدية: تقبرني، تشكّل آسي تطلع على قبري) وهدهدته، وداعبته، وغنت له أو هزجت ورقصته ثم قصّت عليه الأقاصيص والحكايات من مثل حكايات الأصابع (ياباح ياباح)... ولذلك نستطيع القول إن الأم هي أول أديب أطفال وأقدمه في العالم.

ويقف الدارس لهذا المشهد الثقافي عند محطة مهمة من محطات الثقافة العربية تلك التي تسعفنا المصادر بمعلومات أوفر عن حيثياتها أعني محطة (العصر الجاهلي) التي نتلمس فيها وجهين من وجوه أدب الأطفال فيه. واسمحوا لي أن أخصّ أدب الأطفال بالحديث حتى لا نظل أسارى المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة الذي أشرنا إليه في مطلع تعقيبنا. وهذان الوجهان لأدب الأطفال قد نهل الطفل الجاهلي منهما وساهما في تأسيس حياته العقلية والوجدانية وإكسابه إيقاع زمانه وثقافة أمته وهما:

- أدب الأطفال الشعبي الموجه للأطفال والمعد خصوصاً لمخاطبتهم والمتمثل في أقدم صوره التي وصلتنا: في أغاني الترقيص، بالإضافة إلى ما نتوقع وجوده في العصر الجاهلي لأنه موجود في أي شعب من الشعوب، مما ذكرناه عن حكايات الأصابع، وسواها.
- أدب الكبار، ويعتبر هذا الأدب مكوّناً مهماً في أدب الأطفال العرب، لأن الطفل في المجتمعات البدائية البدوية وخصوصاً الذكر ـ يخالط الكبار وينهل قيمه منهم بالمشاهدة والتقليد والاستماع واستخدام سائر الحواس وغير

ذلك. ومن بين ما تعرض الطفل الجاهلي إليه كان الشعر والأمثال والخطابة وفنون الحوار والمساجلة. لقد استمع إلى شعراء قبيلته ينشدون الشعر، وشاهد وهو بعد صغير أباه ـ إن كان شاعراً ـ يقول الشعر ويتدفق به أو وهو يحككه ويحوّله أي يقضي مع قصيدته الحول ينقحها... ولم يكن له بطبيعة الحال أن يفهم كل ما يقال... ولكن وجدانه كان يتشرب روح الحماسة والفخر والهجاء والغزل والمديح... وكان صليل السلاح وصهيل الخيل وجلبة النفير والفزع التي يسمعها في الشعر صورة موسيقية (إن جاز التعبير) مختارة لما يسمعه في الواقع. ولذلك نبغ في العرب أطفال شعراء... وقرضوا الشعر مبكرين. وبلغوا فيه نضجاً عالياً وهم لم يتجاوزوا العشرين من العمر كطرفة بن العبد مثلاً.

وإذا ما تابعنا المسير التاريخي وصلنا إلى محطة أخرى مهمة في أدب الأطفال العربي وهي صدر الإسلام. حيث نزل القرآن الكريم بسوره القصار والطوال. وحيث طلب إلى أولياء الأمر أن يقرئوا صغارهم القرآن ويحفظوهم سوره قبل بلوغ السابعة. لقد كانت السور القصار خير أدب للأطفال العرب.. فحفظها وتمثّل مجمل معانيها الثورية (التي نقلت المجتمع العربي من مجتمع قبلي مفكّك إلى مجتمع متحضر متحد بأرقى مفهوم استوعبته البشرية أعني التوحيد).. واكتسب الطفل بالقرآن الكريم والشعر (لأن والديه رأيا أن يحفظاه الشعر أيضاً لأنه يورث المروءة ـ عمر بن الخطاب). اكتسب إيقاع لغته وإيقاع الحياة الإسلامية الجديدة متصلة بالحياة الجاهلية الزاخرة بقيم المروءة والشهامة والصدق والعفّة والكرم والنجدة والإجارة والشجاعة والتضحية.. وغيرها كثير.. كما اكتسب الطفل أيضاً اللغة واطّلع على فنون التصرف بها ووجوه التعبير بها.

حتى إذا جاء العصر الأموي سمعنا الخلفاء يأمرون مؤدبي أولادهم أن يتخيّروا لهم بالإضافة إلى القرآن الكريم والشعر من أقوال العرب وحكمتهم وفي العصر العباسي كان كتاب (كليلة ودمنة) أول كتاب نعلمه يقرأه الأطفال

والكبار أيضاً بأقرب صورة عصرية تمثّل فيها شروط الكتابة للأطفال وكان كتاب النجلاء أيضاً... وكانت كتب المعاجم الميسّرة للنشء من مثل: فقه اللغة للثعالبي، والألفاظ الكتابية للهمداني.. وكان كتاب المخيلة المتفجرة وسيد كتب الحكايات والأقاصيص الشعبية (ألف ليلة وليلة). وهي جميعها وضعت للكبار ولكنها يتوافر فيها عنصر المقروئية أو الانقرائية Readability للأطفال.

أمّا المحطة الأخيرة فهي العصر الحديث التي بدأت توجّهها نحو تأليف كتب للأطفال خصّيصاً متأثرة بالحركة الثقافية الغربية في هذا الصدد التي تأثرت بدورها بنشوء وعي جديد عن الطفولة من مثل جان جاك روسو وسواه... وفي هذه المحطة نشهد الهراوي في بدايات القرن العشرين شاعراً للأطفال، وأحمد شوقي يتأثر بحكايات لامرتين فيترجمها شعراً... ورائد أدب الأطفال العربي (كامل الكيلاني) الذي أنفق من حياته وانصرف انصرافاً كبيراً إلى الترجمة والتعريف والتبسيط والتيسير والاختيار والتنويع في الموضوعات والمستويات العمرية.. لقد قدّم للطفل العربي لأول مرّة ميسّرات من تراثه الرسمي (المكتوب) والشعبي... وأطلعه للمرة الأولى على حكايات الشعوب وعلى ألوان من ثقافاتها... وفعل شيئاً باهراً لم يتكرّر مع الأسف لدى أي كاتب عربي للأطفال حتى الآن.

أمّا البعد المكاني الذي لا بدّ لنا من أن نقف لديه لاستكمال معاني المشهد الثقافي للطفل العربي فهو واقع أدب الأطفال والمواد الثقافية المقدّمة إليهم في الأقطار العربية. ونستطيع أن نلخص هذا الواقع في أقطار قليلة العدد كان في بعضها امتداد تاريخي للاهتمام بأدب الأطفال وثقافتهم (مثل مصر) أو صار لها اهتمام بسبب عناية الدولة (مثل العراق وسوريا) أو تنبهت على أهمية هذا الأدب بسبب الاتصال المباشر بالغرب (مثل لبنان). فإذا وقفنا عند مصر وجدنا بالإضافة إلى التراث الحديث من أدب الأطفال الذي خلفه الكيلان وشوقي ومَن تبعهما (سيد قطب، محمد سعيد العريان، السحّار...

إلخ) ان الاهتمام خرج إلى مستوى المؤسسة فكان المركز القومي لثقافة الأطفال الذي تصدر عنه (وعن مؤسسات أخرى خاصة كدور النشر) وسائط ثقافة الطفل: كالكتب ومسرح الدمى والمجلات وسواها. بالإضافة إلى معاهد الطفولة التي بدأت تؤسس في الجامعات المصرية وما يصدر عنها من دراسات وجهود. بالإضافة إلى المؤتمرات السنوية التي تعقدها الهيئة المصرية العامة للكتاب حول ثقافة الطفل ووجوهها وأدبه وكتابه ومجلته... وهي مؤتمرات نوقشت فيها بحوث قيّمة صدرت في مجلدات أضافت إلى المكتبة العربية كمّاً ونوعاً جديداً.

أما دار ثقافة الأطفال في العراق فتصدر كتباً علمية وتعليمية عامة للأطفال وقصصاً وشعراً وثلاث مجلات للأطفال... ومجلة العصفور للدارسين والباحثين والمهتمين على غرار The Bird التي تصدر عن المجلس العالمي لكتب الصغارIbby[٣].

وأهمية هذه الدار تأتي من اهتمامها بتخفيض سعر الكتاب ليكون في متناول معظم الأطفال في أوساطهم المختلفة ـ من جهة ومن جهة أخرى في تلك الدراسات التقويمية التي تجريها الدار على مقروئية الكتب والمجلات التي تصدرها، وعلى ميل الأطفال إليها أو انصرافهم عنها.

إن هذه الدار نموذج صغير لمؤسسة إعداد كتب الأطفال ومجلاتهم من التأليف وحتى آخر مرحلة من مراحل صناعة اعداد الكتاب وهي بالإضافة إلى أنها تستقطب عدداً من الكتاب في العراق والوطن العربي تجتهد في أن تتعهد وترعى مشروع رسوم كتب الأطفال وتخصيص بعثات وتدريب على الموضوع. وهو تخصص ما يزال طريّ العود في الوطن العربي وهو عادة يصاحب تطور صناعة كتاب الطفل.

وفي سوريا تنشط وزارة الثقافة والارشاد القومي واتحاد الكتاب العرب

---

(3) International Board of Books for Young People.

في نشر كتب متنوعة للأطفال تعد من بين مؤلفيها بعض الأسماء.

أما القطاع الخاص فأجد تجربة دار الفتى العربي واحدة من أهم التجارب والمحاولات الجادة في هذا الصدد. فهذه الدار معنية بالهم الفلسطيني وبناء الوجدان الوطني والقومي. وقد بدأ بداية غير مقتحمة مركز دراسات الوحدة العربية ـ بيروت في نشر كتب ذات توجه عروبي للأطفال.

هذه لمسات سريعة وواسعة ومذعورة من قلة التأمل والتروي لواقع أدب الأطفال في المكان مع اشارات إلى مستوى النوع مما لا تغني عن شرحه والتفصيل فيه الملاحظات التالية:

فنحن لا نستطيع أن نمضي دون أن نقف عند ملامح نوع هذه الثقافة المتاحة للأطفال... وقبل ذلك عند ملامح كمّها... فالاقطار العربية الأخرى كالبحرين ودول الخليج والكويت والسعودية وتونس تجتهد اجتهادات شتى... ولكن حديث الكمّ يخبرنا ما يلي:

ـ غياب مؤسسات معنية بالطفولة وثقافة الأطفال وأدبهم، وغياب مجالس عليا للطفولة ترعى شؤونها وتنسق بين الجهود المبعثرة للدوائر الصغيرة في القطاعين العام والخاص وتشجع على إنتاج ما يحقق الأهداف الثقافية والصحية لهذه المجالس.

ـ غياب صناعة راقية للمواد الثقافية للأطفال، أو ندرتها (الكتاب، الفيلم، البرنامج التلفازي، البرنامج الاذاعي، المسرح.. الخ).

ـ ضعف مستوى الإنتاج الحالي من المواد الثقافية المتاحة للأطفال وخاصة الإنتاج التلفازي.

أما نوع الإنتاج الثقافي فيتسم بحالة اكتئاب عامة بعض أسبابها ما يلي:

ـ استسهال الناشرين والتجار موضوع الترجمة دون قيد ولا شرط وفي غياب رقيب فني متخصص. فأحدثت الترجمة تغريباً ثقافياً عن الطفل العربي واستلبته من ثقافته.

ـ اهتم الكبار بتقديم شيء من الزاد العقلي له في عاصفة من التلوث الانتمائي والحضاري والقيمي والثقافي.

ـ غلبة الهشاشة والضعف والركالة على الإنتاج السائر في أدب الأطفال العربي. ويبدو أن السهولة في الأمر خدعة وقع فيها هواة الكتاب والشعراء وكتاب المسرح مع أن ثالوث الكتابة للأطفال ينبئنا أن الكتابة إليهم من أصعب فنون الكتابة على الأطلاق وهذا الثالوث هو:

ـ امتلاك الكاتب لرؤية فلسفية واضحة تنسجم مع فلسفة أمته وقيمها الثقافية إذ أن من حق أطفال أي أمة أن ينتسبوا إليها ويحملوا سماتها ويتدفأوا بالانتماء إليها.

ـ فهم الكاتب للطفل وعالمه ومعرفته بخصائصه النمائية ومراحل نموه وبحياته العقلية والروحية الوجدانية والاجتماعية والنفسية... وبحاجاته وما يتصل بذلك.

ـ امتلاك واقتدار على الكتابة الجيدة للكبار. وإذ أن أهم كتاب الأطفال في العالم هم من كبار الكتاب للكبار (انظروا هذه المعاظلة) تولستوي، غوركي، بوشكين، لافونتين، احمد شوقي، الكيلاني، العريان، سليمان العيسى، زكريا تامر، غسان كنفاني.

ـ أما السبب الثالث فهو غياب نقد أدب الأطفال، أو ضعف الموجود منه وندرته فما لم تعن الصحف والمجلات بتأسيس صفحات متخصصة تستقطب نقادا بارعين سيظل الرديء يستشري وسيظل الطفل يتلقى ثقافة مشوّهة لا يستطيع حتى المربي البصير أن يوقف تأثيرها على ابنائه لأنها تدخل من كل منفذ: التلفاز، الاذاعة، الصحيفة، الكتاب، في المدرسة، في البيت، في مجتمع الزمان... الخ.

ـ ومن أسباب حالة الاكتئاب العامة للإنتاج الثقافي العربي أيضاً اتصافه بأنه إنتاج جنسوي يميز بين المرأة والرجل، ويؤكد على دونية مكانة المرأة وهو

أن دورها في الحياة وسلبيته.. ولدينا دراسات في هذا المجال تدين بعض المناهج العربية واعدكم أن أعد قريباً دراسة عن الجنسوية في أدب الأطفال في ملتقى ثقافي في عمان.

هذه كانت محاولة لإطلالة شبه بانورامية على المشهد الثقافي للأطفال العرب. إنها بالتأكيد مجتزأة ولكن فيها الكثير من التخوف والرعب على المستقبل الثقافي للأطفال العرب خاصة إذا ساندت هذا التخوف دراسات تشير إلى تدني التحصيل العلمي واكتساب المهارات الضرورية في الحياة من خلال المؤسسة التربوية الرسمية.

أما الرؤيا الثقافية ـ أيها السيدات والسادة للطفل العربي فهي روح التوجّه القادم وكيف ينبغي أن يكون... وخلاصة المسألة فيما أرى تتركز في العمل المؤسسي أي تشييد مؤسسات (مجالس عليا للطفولة، لجان وطنية للطفولة، دور ثقافة للأطفال، مديريات كبرى لثقافة الأطفال، مراكز دراسات وبحوث عن الطفولة) تأخذ على عاتقها تنشيط الجانب البحثي والدراساتي وخاصة المسحي والتطبيقي والميداني... وتنشيط الكتابة الإبداعية للأطفال سواء عن طريق اغراء الكتاب الكبار (نقاداً وشعراء وقصاصين وروائيين ومسرحيين) في الكتابة للأطفال عن طريق عضويتهم في مجالس الطفولة أو اشراكهم في المؤتمرات والندوات أو غير ذلك.

ولا يمكن فيما أرى أن تكتمل صورة النشاط الثقافي المتحد للأطفال دون أن تعدل القوانين تلك المتصلة بصحة الأطفال وعمل الأطفال وتربية الأطفال والنشر والإنتاج لهم مما يأخذ شكل التشجيع أحياناً والترشيد أحياناً والحظر والمنع أحياناً أخرى مثل منع ثقافة العنف أو الجريمة أو الاستهتار القيمي... وغير ذلك.

ولا شك أن عدداً كبيراً من المواد الثقافية المتاحة يحتاج إلى اتلاف وإيقاف تصديره أو ترجمته (مجلات طرزان، سوبرمان، الوطواط ومثيلاتها).

إن المشهد الثقافي القادم للأطفال ينبغي (واعذروني لأنني لا أقرأ الآت توقعات المستقبل في ضوء الحـــاضر) أن يشبع حاجـاتهم الروحية والعقلية والوجدانيـة والنفسية والجسـدية دون أن يـطلقهم اغرابـاً مهجّنين في عصر مخيف. مشهد يقدم إليهم تراثهم مصطفى مختـارا. . . ويصلهم بحاضرهم ويعدهم لمستقبلهم اعداداً متوازناً دون تزمت أو وقوع في أسر الماضي وحده، ودون تنكّرَ له. . . ودون افراط في المعاصرة والانبتات عن الأصول. . ذلك أننا في صراع الهوية العربية الإسلامية لا نستطيع أن ننسى الطفل وأن نبدأ عنده.

إن الأمم الحية والتي تريد أن تبقى وتمتد هي التي تحرص أن تنشىء الطفل من خلال وسائط متعددة ومنها المواد الثقافية على أن يكتسب ملامحها وسماتها ولون بشرتها. . أما التي يسارع إليها الفناء وتتآكل دون أن تـدري فهي التي تهمل ثقافة الطفل. . وذلك أقصى ما يمكن أن تفعله أمة بنفسها.

أما بالنسبة للأمة العربية فأن مختنقها الحاضر مختنق قومي عروبي. أنها متهددة في وجهها العربي وروحها العربي ولسانها العربي انشطاراً وتلوثاً وهي تواجه عدواناً شعوبياً عنصرياً فاشياً في كل المناطق التي يتهدد فيها الوجود العربي (فلسطين، الجولان، لبنان، الحدود العراقية، حرب الخليج. . .) ولا تصلح صيغة كالصيغة القومية لمواجهة هذا العدوان إلّا بتأسيس وعي قومي عند أطفالنا. ولستُ أرى كالأدب القومي والثقافـة القوميـة مطلبـاً ملحاً. ولذلك من باب اقتراح الإبدال اقترح على الجمعية الكويتية لتقدم الطفـولة العربية أن تسعى مع المؤسسات ذوات التوجه المماثل (منتدى الفكر العربي في عمان مركز دراسات الـوحدة العـربية في بـيروت، المجلس العربي للطفـولة والتنمية) إلى عقد ندوة متخصصة في أدب الأطفال القومي تستقـطب كبار المفكرين والنقاد المبدعين والعاملين في مجال الطفولة في مسعى لتحريك الوسط الثقافي واعداده لمواجهة المرحلة المقبلة بجدارة تليق بشجاعة أطفالنا في مواجهة القمع الصهيوني في فلسطين المحتلة.

المناقشات

الدكتور حسن الابراهيم:

شكراً للدكتور حوّر على هذا المسح والتشخيص الواقعي... أما ملاحظات الأستاذة زليخة، فسأترك للمحاضر المجال للإجابة عنها ... وعلى كل حال، فليس من العدالة اتهامه بالجنسوية، كما أن عدم ذكره للمرأة تحصيل حاصل فنحن نؤمن أن المرأة حاملة الحضارات، والأساس لأية نهضة تنموية شاملة. وقبل الرد على ملاحظات الأخت المعقبة أتمنى على الدكتورة شفيقة عباس إذا كان لديها أية ملاحظات بالنسبة لطفل دولة الإمارات العربية المتحدة أن تتفضل بعرضها.

الدكتور شفيقة عباس:

شكراً للدكتور حسن، وأعترف أن هذه مفاجأة لي لم أكن مستعدة لها... لقد قمت بدراسة عن طفل الإمارات يمكن اعتبارها مكملة لمحاضرة د. حوّر. ومن خلال دراستي وجدت ـ مع الأسف أن لدينا مدارس بلا مكتبات... وحتى المدارس التي تتوفر فيها المكتبات فإن الأطفال لا يترددون عليها لعدم وجود حصة مخصصة لزيارة هذه المكتبات، وتلك ملاحظة توجه إلى وزارة التربية. من ناحية أخرى، فثمة عدم اهتمام من جانب الأهالي بثقافة الطفل، بالرغم من أنك لو سألت هؤلاء الأهالي: هل تتابعون ثقافة أطفالكم لأجابوك بكلمة (نعم) ولكن الواقع ـ مع الأسف ـ يخالف ذلك من خلال الاستبيان الذي تم اجراؤه والذي ينطبق على الأغلبية.

ومن خلال مقابلاتي التي أجريتها مع الجهات المعنية بثقافة الطفل أن في مجال الاذاعة أو التلفزيون أو الصحافة أو الأندية، فوجئت بعدم وجود أي تنسيق بينها في هذا المجال... هذا وقد لاحظت أن أطفال الإمارات بصفة عامة لا يقرءون الثقافة المخصصة لهم في الصحف، كما أنهم لا يستمعون

لبرامجهم في الاذاعة وذلك لطغيان التلفزيون وانتشاره لكونه جهازاً مرئياً. أما بالنسبة لنوعية الكتب في المدارس، فهي من النوع الديني والتاريخي.

الدكتور حسن الابراهيم:

من خلال قراءتي لبحث الدكتورة شفيقة الذي قدمته في إحدى الندوات لمست أن عدم اقبال التلاميذ على المكتبات ظاهرة لا تقتصر على أطفال الإمارات العربية المتحدة بل تتعداها إلى أطفال دول الخليج الأخرى، وأحسب أنها موجودة أيضاً في الدول العربية الأخرى. إنني أشكر الدكتورة على وضعنا في الصورة بالنسبة لأطفال الإمارات، وكما ذكرت فالظاهرة عامة وليست مقصورة على دولة عربية بعينها.

وقبل أن نفتح باب المداخلات، أود أن اطمئن الأخت زليخة، حتى لا نتهم بالجنسوية، أن نسبة الإناث في جامعة الكويت أكثر من ٦٠٪، أي أنها تفوق نسبة الرجال، كما أن نسبة المتفوقات عالية جداً بالنسبة للمتفوقين من الطلاب في جامعة الكويت. وأستطيع هنا أن أقول من واقع الجامعة أن ٨٠٪ من المتفوقين هم من الإناث، كما ظهر في حفل التخرج الذي تم في الجامعة عام ١٩٨٦. وثمة عدة تفسيرات لذلك، فربما يكون السبب وجود عدد كبير من الذكور يدرسون في الخارج، علماً بأن هذا العدد بدأ يتقلص في السنوات الأخيرة. ومن التفسيرات الأخرى لهذه الظاهرة أيضاً أن المرأة التي كانت مهملة في السابق لا تنال حظها من التعليم، وجدت نفسها بعد هذا التطور تندفع اندفاعاً منقطع النظر سعياً وراء التحصيل العلمي. وهذا كما-أرى-قد يفسّر هذه النسبة العالية من المتفوقات عندنا.

الدكتور إبراهيم الخليفي :

في البداية أشكر الدكتور حوّر على هذا الرصد الطيب لمرتكزات تنشئة الطفل، كما أشكر الأستاذة زليخة على الإضافة التي تكاملت مع رأي

الدكتور، وذلك بطرحها محاور أو مصادر ثقافة الطفل.

أمّا الفكرة التي تشغلني هنا، فتتعلق بوجود العقل الجمعي الذي يخطط لثقافة الطفل... ومن خلال واقعنا نرى أن هناك تعديلاً على دور النظام الرسمي في صياغة ثقافة الطفل. إن فرصتنا العربية ـ كما أراها ـ ينبغي أن تبدأ بقائمة أهداف. هناك ـ كما ذكر ـ مؤسسات شعبية معنية ببناء الإنسان العربي... وفي تصوّري، لو أفرد للطفل العربي أفرع ضمن هذه المؤسسات، تقتبس من الأهداف العروبية العامة أهدافاً مختصة بثقافة الطفل، وأحيلت إلى أهداف تفصيلية مرحلية، ثمّ أحيلت إلى الكتّاب بتشجيع ومؤازرة، لحصلنا على نتائج جيدة تدعم ثقافة الطفل بعيداً عن الرأي الرسمي. وثمة قضية أخرى استوقفتني وأنا أتابع تعقيب الأستاذة زليخة، وهي قولها أن لكاتب الأطفال خصائص ثلاث هي: ـ الرؤية الواضحة. ـ وفهم الكاتب للطفل ونفسيته، واقتدار على الكتابة الجيدة... وهنا أودّ أن أقول: إننا نعيش في زمن بعيد عن الموسوعية. وفي اعتقادي أن ثلاثية الرؤية الواضحة والفهم للطفل والاقتدار على الكتابة يمكن أن تناط بأشخاص ثلاثة أو مؤسسة متكاملة تأخذ على عاتقها وضع كتاب الطفل. باختصار لدينا اليوم ما يسمى فئمة أكثر من عين واحدة ترصد.

لقد أصبح المسؤول عن تطوير الفكرة ما يسمى بـ Think Tank (أي مخزن للتفكير) يأتي بالإبداع، وبعدها يصار إلى صياغته، عن طريق مؤسسات أخرى. إن الواقع الذي نعيش فيه قد جعل كلاً منا أسير تخصصه... أسوار التخصّص قمعتنا.

والخلاصة، أن الصيغة التي نحتاجها اليوم هي الصيغة الجمعية للإنتاج الثقافي وغيره، ومثل هذه الصيغة قد أدركها الغرب، فحبذا لو اقتبسنا روح هذه الصيغة لا شكلها... وشكراً.

الدكتور محمد عودة:

أودّ هنا أن أتساءل: هل ما استمعنا إليه هو رؤية الثقافة العربية للطفل لا الرؤية الثقافية للطفل العربي؟ فإن جاز لي هذا التساؤل، فإنني كنت أتمنى على المحاضر والمعقبة لو قدّما مقارنة بين رؤى أكثر من ثقافة.. وبالتحديد أقول: هل الرؤى الثقافية للطفل على مستوى عالمي واحدة أم مختلفة، وأين اختلافها؟

من ناحية أخرى، وفي ما يتعلق بالرؤية الثقافية للطفل العربي. كنت أتمنى لو قسمناها إلى النقاط التالية:

ما هي رؤية الثقافة العربية للطفل ذاته؟ لقد سمعت من د. حور أن الطفل العربي كائن متلق. وهنا أتساءل: ترى هل هذه رؤية الثقافة العربية للطفل، ومنذ متى؟ وهل هي سائدة حتى الآن؟ ثمّ ما مفهوم (رؤية) الثقافة العربية للطفل الذي نتعهده في القرن الحادي والعشرين؟

إنّني أتساءل: هل الطفل ما زال ـ في تصوّرنا ـ كائناً متلقياً أم أنه كائن يختار ما يناسبه؟ هل هو كائن سلبي أم أنه كائن يتفاعل؟ وكما يقول بعض العلماء، فإن الجنين لا الطفل فقط قادر على التفاعل... من هنا كنت أتمنى لو حدّدنا مفهوم رؤية الثقافة العربية للطفل حتى نتمكن من التشخيص ـ وبالتالي فالتاء المغلوقة تدخل هنا في عملية التشخيص ـ أمّا (الرؤيا) فهي الحلم الذي نطمح أن نصل إليه. من ناحية أخرى، كنت أتمنى أن تحدّد رؤية الثقافة العربية للأهداف التي نسعى إليها في تنشئة الطفل... إلى ماذا نهدف؟ هل صحيح أننا نهدف إلى صنع أطفالنا وفق نمطيتنا؟ إن كان ذلك كذلك، فما هو حلمنا؟ ويحضرني هنا معنى الحديث القائل: (ربّوا أولادكم لزمان غير زمانكم) فهذا جزء من حلم لا من ثقافة كاملة... ترى ما رؤية الثقافة العربية لمحتوى تنشئة الطفل؟ إنني أفهم الثقافة على أنها مجموعة قيم ومفاهيم يجمعها السلوك... الثقافة ليست معلّقة في الفضاء بل إنّها بحاجة إلى ترجمة للواقع ترى أين الواقع وأين الحلم؟

وفي هذا السياق أيضاً، كنت أتمنى أن نبيّن رؤية الثقافة العربية في أساليب التنشئة... فهل يا ترى لا زلنا تسلّطيين نفرض على الطفل ما نريده أم أننا نترك له حرية الاختيار، بل أحياناً نراه يختار رغماً عنّا، بحكم وجود الوسائل المتوفرة له. ختاماً، آمل أن يستكمل هذا الموضوع، كما ترى الأخت زليخة... وشكراً.

الدكتور بدر العمر:

في رأيي، أنّنا بحاجة حين نريد توضيح الرؤية الثقافية للطفل العربي، أن نوضح أولاً الرؤية الثقافية للإنسان العربي. وهذا يدفعني إلى التساؤل... هل لدينا ثقافة محدّدة المعالم وذات إطار واضح بحيث تنهل منها الأسرة عندنا حين تودّ تربية وتثقيف طفلها أم أننا في محيط الأسرة نربي بطريقة متساهلة تؤمن أن ليس في الإمكان أحسن مما كان، خضوعاً للواقع الذي فرضه الزمن علينا، محاولين أن نغرس ما في أنفسنا ككبار في الصغار؟

وباختصار، هل لدينا ثقافة واضحة نريد أن ننهل منها أم أننا أساساً مختلفون كأسر، أو يغيب عنا مفهوم الثقافة... ومثل هذا بالطبع ينطبق على المدرسة... ومن الأسرة والمدرسة تنتج حصيلة المجتمع... لذا ليس مستغرباً أن يسود العجز الأسرة والمدرسة وبالتالي المجتمع نفسه.

والحقيقة أن الذي دفعني إلى طرح تساؤلي حول: هل لدينا ثقافة محددة المعالم، محاضرة سبق أن ألقاها د. خلدون النقيب وفيها طرح صيغته القائلة، إنّنا بين مجتمعين: مجتمع مات ومجتمع لم يولد بعد.... ترى، أين نحن في رؤيتنا الثقافية اليوم؟ ومَن الذي يحدّد هذه الرؤية؟ وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

لقد أثار د. بدر موضوعاً مهماً جداً، وهو: أين موقع الإنسان العربي قبل أن نفكّر بالطفل العربي؟ من ناحية أخرى، تطرّق إلى مسألة مَن يصنع

القالب المعيّن للثقافة المطلوبة... وهذه المسألة تذكّرني بالضجة التي أثيرت في الولايات المتحدة في الثلاثينات، كنتيجة لتأليف كتاب اسمه (الخلفية الاقتصادية للدستور الأمريكي) فحين بوشر بتدريس هذا الكتاب في المدارس الأمريكية، كان المسلم به في أمريكا أن مؤلفي هذا الكتاب أناس لا يرقى الشك إلى مثاليتهم، يسعون للحرية والمساواة والديمقراطية القائمة على الانتخاب والمشاركة الشعبية... ثم جاء (تشارلز بيلز) في الثلاثينات لينقض هذه المسلّمات، وذلك حين أعلن في كتاب له أن الذين اجتمعوا في فيلادلفيا لوضع الدستور هم إقطاعيون يريدون حماية مصالحهم... وقد أثيرت بعد نشر الكتاب ضجة كبيرة حول مَن وضعوا كتاب (الدستور الأمريكي) بالإضافة إلى اهتزاز المسلّمات السابقة أو التعديل فيها... وما أقصده هنا، أن القالب التراثي للطفل يجب أن يكون قالباً متغيراً، تبعاً لمتغيرات العصر... وشكراً.

الدكتور محمد جواد رضا:

في تصوّري أن ثمة سؤالاً يُتجنب دائماً في الموضوعات المتعلقة بثقافة الطفل، بما فيها المشروع الكبير المتصل بالاستراتيجية الشاملة للثقافة العربية... والسؤال هو: هل الثقافة تصنع أم تحدث؟ وبالطبع، هناك فرق بين الحدوث والصّنع... ويبدو أننا نعمل في ضوء مسلّمة لا دليل عليها، وهي أن الثقافة تصنع، بدليل أننا نتحدّث عن الرؤية، وكيف يجب أن تكون الثقافة، وعن الوسائل التي يمكن أن تصطنع للوصول إلى وضع ثقافي معيّن يمرّر من خلاله الطفل للوصول إلى نمط معيّن من الشخصية أو السلوكية... وبرجوعنا إلى علم الاجتماع والأنثروبولوجيا والاقتصاد، نجد أن الثقافة حادثة لا مصنوعة... هناك شيء ما، يتغير في المجتمع فيتبعه تغيّر في سلوك الناس، ومن ثمّ في قيمهم.. في أوروبا مثلاً، لم يكن للمرأة قبل مائة سنة الحقوق التي تتمتع بها في الوقت الحاضر، لأن دورها في المجتمع كان يقلّص من حقوقها... وحين جاءت الثورة الصناعية، فتحت مجالات العمل أمام

المرأة لأن الرجال وحدهم لم يستطيعوا القيام وحدهم بأعباء العمل الجديدة. ومن هنا صار الرجل والمرأة يؤديان العمل نفسه، وبالتالي تحقّقت المساواة في الأجور. وحين أصبح الرجل والمرأة يديران آلة واحدة، بدأت المفاضلة بينهما تنطلق من أيّهما يدير الآلة أفضل، دون اعتبار للجنس... فإذا ما تفوّقت المرأة على الرجل وجب أن تكون في مقرّ القيادة... ومن هنا وجدنا اليوم بعض الرؤساء من النساء... وفي تصوري أن الثقافة حادثة لا مصنوعة... والسؤال المطروح، هو: إذا كانت الثقافة حادثة لا مصنوعة، فهل نحن فعلاً سنصنع ثقافة للطفل، علماً بأن كل شيء يتغيّر من حولنا، بما فيه الأسماء والأزياء... هناك - على سبيل المثال - المبرقعات من الطالبات الجامعيات عندنا، إلى اللواتي يقلّدن أحدث الأزياء المتبعة في لندن وباريس وغيرهما... إنّنا في حياة دائمة التغيّر، فأي ثقافة يمكن أن ندّعي بصنعها للأطفال؟ وفي رأيي، أن أحسن ما يمكن أن نصنعه للأطفال هو أن نخلق فيهم القدرة على تقدير الأشياء تقديراً صحيحاً، وعلى الاختيار من بين المستجدات اختياراً سليماً، يجعلهم أكثر فعلاً في الزمن الذي يعيشون فيه، وأقل انفعالاً بوقوع الأحداث التي تمر بهم. ومن هذا المنطلق، كانت لنا تجربة غنية ذوت مع الأسف إلى حد كبير، وهي تجربة (افتح يا سمسم)، وهي تجربة فذّة كتب عنها د. إبراهيم الخليفي أطروحة دكتوراة... ومن خلال تجربتنا هذه، ووصفنا لمنهج الأهداف قمنا بتقسيمه إلى تسعة حقول، من بينها، حقل واحد للموروث والثمانية الأخرى لها علاقة بما يتصل بواقع الإنسان أو الطفل وبمستلزمات تلاؤمه مع العصر الذي يعيش فيه... من هنا، فإنني أتخوّف كثيراً من الحديث عن الثقافة التي نصنعها للأطفال، وأرى أننا بهذا التصوّر نعتدي على حقهم. ترى، بأي حق أصنع لهم أنا نظام حياتهم، وطريقة تفكيرهم ونمط ثقافتهم؟ أين مقولة (خلقوا لزمان غير زماننا)؟ إنني أجد لدى المتحدثين عن الثقافة المصنوعة للطفل حديثاً عن كل شيء باستثناء قضية الديمقراطية في المجتمع، وفي اعتقادي، أننا من خلال تجاربنا منذ الحرب العالمية الأولى إلى الآن، لسنا بحاجة للتأكيد بأننا عرب ومسلمون أو أننا أقل

عروبة من أجدادنا، بل نحن بحاجة إلى مشاريع حياتية تجعل حياتنا أكثر نبلاً وإنسانية... إن المسألة ليست في أن نغرق في الميراث مرة أخرى، بل أن نضيف إليه شيئاً ليس من طبيعته، لأنه غير زماننا... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً على هذه المداخلة الموضوعية، وأسأل: هل هناك مداخلات أخرى؟ إذا لم يكن هناك أية مداخلات جديدة، فإني أود التأكيد على موضوع التعليم ودوره في خلق الإنسان المفكر والمحلّل والناقد... وفي رأيي، أنّنا إذا نجحنا في خلق مثل هذا الإنسان، نكون قد حقّقنا الكثير في مجالات التعليم أمّا الآن، فأترك المجال للدكتور حوّر ليعلّق على تعقيب الأستاذة زليخة وعلى ملاحظات الزملاء الآخرين.

الدكتور إبراهيم حوّر:

شكراً للأخوات والأخوة على ملاحظاتهم القيّمة... لن أطيل في رديّ، ولكنني سأوضح بعض النقاط التي تم طرحها.. لقد تسلّمت الدعوة الكريمة بالحضور، وموضوع المحاضرة (الرؤيا) ـ بالألف ـ وهذا خطأ، إذ إنني رجعت إلى معاجم اللغة القديمة والحديثة التي تناولت اللفظة المفردة والمصطلح، فوجدت أنها جميعها قد نصّت على أن (الرؤيا) هي (الحلم)... الحلم غير الواقعي، بينما (الرؤية) هي المرتكزة على الواقع... وحتى إذا أردنا أن نحكم، فإن حلمنا مرتكز على الواقع. ومن هنا أبحث لنفسي استخدام هذا التعبير (الرؤية) ولم أتعرّض لهذه القضية. هذه واحدة، أمّا بخصوص مفهوم الثقافة الذي أشارت إليه الأستاذة زليخة، فقد وجدت لهذا المفهوم لدى البحث والاستقصاء ٨٢ تعريفاً، تناولت الجانب المادي والجانب المعنوي وذاك الذي يجمع بين المادي والمعنوي... فكان لا بدّ من الاقتصار على مفهوم للثقافة، وهذا هو الذي دعاني إلى التحديد في بعض الأمور التي تبدو

وكأنها بديهية، برغم أن هناك تفاوتاً في وجهات النظر حولها... من هنا كان تعريفي.

أمّا موضوع (المرأة) فلم يخطر على بالي التفريق بين الموضوعين... على أنه ثمة رأياً جديداً عليّ، أوردته الأخت زليخة، وقد استمرت إجابته الآن من الذاكرة، وهو يتعلق بقصار السور القرآنية واتصالها بالطفل... نحن نعلم أن قصار السور هي السور المكيّة التي وجهت للكافرين: **﴿قل أعوذ برب الناس﴾ ﴿قل أعوذ برب الفلق﴾ ﴿ويل لكل همزة لمزة﴾ ﴿قل يا أيّها الكافرون﴾**.

أمثل هذا موجّه للطفل؟ لا أظن ذلك، إن في كتب التفسير أو الفقه أو التاريخ.

من ناحية أخرى، تعرّضت الأخت زليخة إلى أدب الأطفال القديم، وهو موضوع محبب إلى نفسي. ومن خلال قراءتي، وجدت أنه لا يوجد لدينا أدب أطفال قديم ... إن ديوان الشعر العربي بين أيدينا يضم المفضليات والأصمعيات، وجمهرة أشعار العرب، ودواوين الشعراء الستة الجاهليين... الأدب الذي جاءنا هو أدب الصفوة في الشعر الجاهلي، وهو موضوع لديّ دراسة حوله عنوانها (تربية الأبناء في الأدب العربي حتى نهاية العصر الأموي) وقد تلتها دراسة أخرى (رثاء الأبناء في الشعر العربي حتى العصر الأموي). وكلا الدراستين مطبوعتان طبعتين... وعلى حدّ علمي، لا يوجد في الشعر الجاهلي الذي وصلنا أدب أطفال أمّا أغاني ترقيص الأطفال، فإسلامية.

ما لأبي حمزة لا يأتينا ... يذهب للبيت الذي يلينا

إنما نولّد ما أعطينا

وقد قالتها امرأة وهي ترقّص ابنتها حين جاءتها بنت، فغضب زوجها عليها، لنعرته الجاهلية.

إن الشعر المتصل بالولد والبنت كلّه إسلامي.

أبا خالد، انفر، فلست بخالد وما جعل الرحمن عذراً لقاعد
(قطري بن الجفاءة)

أتزعم أن الخارجي على الهدى وأنت مقيم بين نصّ وجامد

فأجاب:

لقد زاد الحياة إليّ حبّاً بناتي إنّهن من الضعاف
أحاذر أن يرين الفقر بعدي وأن يشربن رنقاً بعد صاف
وأن يعرين إن كسي الجواري فتنبو العين عن كرم عجاف
أبانا مَن لنا إن غبت عنا وصار الحيّ بعدك في اختلاف

هذا الشعر إسلامي، وهو حديث في الدراسات المعاصرة، اتصل بالحديث عن الطفل، ولم يوجه له، وهناك فرق بين الآخرين. ويقابل هذا كتب التعليم الموجودة لدينا. رسالة الجاحظ في التعليم، وهو أقدم من تحدث في هذا، ثم رسالة ابن سحنون (آداب المعلمين) وفيها تحدث عن الأطفال في القرن الرابع الهجري، ثم رسالة الغزالي: (أيها الولد) في معرض حديثه عن الولد وتربيته... كل هذه المؤلفات تحدّثت عن الظاهرة، عن الابن والمعلم. أما بخصوص الطلب إلى العودة للتراث في هذا الشأن، فأجيب بأنني كتبت هذا ثم قطعته، لأن الأدب الذي عني بالطفل في القديم هو أدب الصفوة الخاصة، وليس الأدب العام... بعبارة أخرى، لم يكن هذا الأدب موجهاً للطفل عموماً بل لخاصة الأطفال، مما دفعني إلى العزوف عنه لأننا نتحدث عن رؤية ثقافية عامة لكل طفل عربي. إن الذي دفعني إلى الكتابة عن العموميات ـ يا أخت زليخة ـ مأساة كتاب حدثني عنها أخ كريم هو د. عبد الكريم من جامعة الإمارات. لقد أراد الزميل ـ أن يصل هذا الكتاب من قطر عربي ولكن الفاجعة أن الكتاب جاءه من قطر عربي آخر عن طريق

باكستان والسفارة الباكستانية... فقد اتصل بالزميل صديقه الملحق الثقافي بالسفارة الباكستانية في دمشق يعلمه بوصول الكتاب. باختصار، فقد ذهب الكتاب إلى الباكستان ثم عاد. فأية رؤية ثقافية عربية عامة نتحدث عنها ومن خلال التجربة التي عاشها أبنائي الذين تعلموا في مصر وسوريا وليبيا والإمارات، أستطيع أن أقول انهم رأوا المأساة بأعينهم في كل صباح... التاريخ اليوم ١٠/٥هـ. التاريخ اليوم ٢/٥ ميلادية. التاريخ هو: ٤ جمادى الأول للهجرة. التاريخ بالميلادي والهجري... لقد أقلقتني تلك القضية وأتعبتني مع أبنائي... في وفاة الرسول، كل يوم... في الميلاد كل يوم... في الهجرة كل يوم في الهجرة والميلادي كل يوم.

إن هذا واقع في الثقافة العربية يعيشه الطفل العربي المعاصر وهذا هو الذي حدا بي للحديث عن العام، عن القضايا الأساسية، وليس عن الأمور الجزئية... أجل، ثقافة الطفل عامة، ويمكن تناولها بشكل مهم.

أما الوسائل المعنية ودور النشر التي تحدثت عنها الأخت زليخة فموجودة، ولكن أني لي بها؟ كيف أحصل على الكتاب الذي يصدر اليوم في الأقطار العربية؟ كيف؟ بالمراسلة؟ بالسفر؟ بتكليف أحد الأشخاص باحضاره؟ بارجاعه من المطار وهو حامله، مع أنه مختص بالطفل... بالتوصية المهمة في ندوات الأطفال، والرجاء إلى الدول العربية أن تعفي كتب الأطفال من الجمارك والرسوم، والسماح لها بالتداول؟ أليس هذا موجوداً في توصيات ندوات الأطفال في الوطن العربي؟ نعم كل هذا موجود... ولكن أنى للطفل أن يحصل على كتبه في الوطن العربي؟

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً للدكتور حوّر على هذه المعلومات القيمة أما ما ذكره عن مأساة هجرته المتواصلة كفلسطيني، فيذكرني بخطاب وجه إلى مؤتمر الطفولة المنعقد

في تونس في نوفمبر ١٩٨٦ والذي انبثقت عنه فكرة تأسيس مجلس الطفولة العربي... ففي هذا المؤتمر، خاطبت فتاة المؤتمرين قائلة: إن عمري ١٢ سنة وقد (هُجّرت) ثلاث مرات.

لقد كتب على الفلسطيني هذا المصير. ونرجو أن تعود الأمور فتصب في مسارها الصحيح.

أما الآن، فأظن أن لدى الأخت زليخة شيئاً تريد أن تقوله رداً على ما تم طرحه من آراء وملاحظات... فلتتفضل.

الأستاذة زليخة أبو ريشة:

تعليقاً على الجنسوية، أقول إن هناك (جنسوية) معلنة تعارض تعليم المرأة... ترغمها على الزواج... الخ... وبالمقابل، هناك جنسوية خفيّة، وهي التي نشير إليها، وتلك تحتاج إلى درجة من الوعي ونقد الذات. وفيما يتعلق بقصار السور القرآنية التي أشار إليها د. حوّر، صحيح أنها موجهة للكافرين، ولكنها أيضاً تتضمن دعوة المسلمين إلى موضوع التوحيد، وهي كما ادّعى، تشتمل على بعض خصائص أدب الأطفال إلى حد كبير، بمعنى أنها جمل قصيرة ذات إيقاع ورنين بغضّ النظر عن موضوعها، فنحن كمسلمين، أمرنا أن نحفظ أبناءنا القرآن... فماذا نحفظهم؟ هل نحفظهم سورة البقرة مثلاً؟ أن آيات السور المدنية طويلة جداً بالنسبة للأطفال، لا تناسب نفس الطفل وتركيزه. وعلى كل حال، فأنا لم أقل أن السور القصار قد أنزلت للأطفال. أما بخصوص نفي الدكتور المحاضر وجود أدب أطفال قديم، فلديّ مرجع يتعلق بهذا الموضوع، وهو (أغاني ترقيص الأطفال عند العرب) للباحث احمد سعد، وهو يشير إلى وجود أدب للأطفال في الجاهلية، وإن لم تكن نصوصه كثيرة. وفي رأيي، أن عدم وجود وفرة من النصوص لا يعني عدم وجودها بالّمرة في ذلك العصر.

أما الملاحظة التي ذكرها د. ابراهيم الخليفي، فهي ذات أهمية خاصة

والملاحظة تتعلق بتوزيع الأدوار في كتابة الراوية أو القصة ترى هل سمعت أن روائياً عادياً يعطي التوثيق لفرد، ودراسة نفسية الشخصيات لفرد آخر، بينما يختص هو بجانب الاقتدار على الكتابة؟

إن الكاتب مدعوّ إلى الكدّ والبذل قبل أن يصبح كاتباً للأطفال أما بخصوص عمل (الفريق) فهذا يصلح لمجال آخر... وفيما يتعلق بمداخلة د. محمد جواد رضا، فالحق أنها مداخلة ممتازة... ترى هل الثقافة تصنع أم تحدث؟ أجيب بأنها تصنع وتحدث. وأقصد بقولي (تصنع) أننا نهيء الظروف لحدوثها، وإلا كيف يقول علماء الاجتماع: أن الثقافة تنتقل من جيل لآخر وهنا أودّ أن أشير إلى تجربة برنامج أطفال آخر غير (افتح يا سمسم) وأعني بها تجربة برنامج (المناهل) في الأردن.

أما بخصوص ما ذكره د. محمد عودة عن الطفل، وهل هو متلق فقط أم متفاعل، ثم قوله أنه لايجب أن يحلم وترديده لمقولة (ربوا أبناءكم لزمان غير زمانكم) فمثل هذا التردد في تصوري جزء من الحلم... لقد ردّ الدكتور على نفسه بنفسه.

الدكتور حسن الابراهيم:

شكراً للدكتور محمد حوّر على تجشمه مشاق السفر وتلبية دعوتنا بالحضور، كما اشكر كل من شارك في ندوتنا التي تناولت (الرؤية الثقافية للطفل العربي).

النَدوة الخامسَة

الحَاسُوب وَالطفْل في المراحِل الأولىٰ مِنَ التَعليم

د. أسامة أمين الخولي

النَدوة الخامسة

موضوع الندوة : الكمبيوتر والطفل في المراحل الأولى من التعليم.
رئيس الجلسة : الدكتور حسن الابراهيم
المتحدث الرئيس : الدكتور اسامة الخولي
المعقب : الدكتور حمود برغش السعدون

المشاركون :

١ ـ الدكتور احمد بشارة
٢ ـ الدكتور قاسم الصراف
٣ ـ الدكتور عبدالله الدنان
٤ ـ الدكتور يعقوب الحجي
٥ ـ السيدة حصة الشاهين
٦ ـ السيدة صبرية الوكيل
٧ ـ الدكتور عادل عبد الكريم ياسين
٨ ـ السيدة عزيزة حلمي
٩ ـ الدكتور جورج طعمه
١٠ـ الدكتور محمد جواد رضا
١١ ـ السيد عبدالفتاح عباس

الحاسوب والطفل في المراحل الأولى من التعليم

د. أسامة أمين الخولي

مدخل:

دعوني أقرر بداية أننا نتعرض هنا لموضوع ذي صفات شائكة. فهو، أولاً، موضوع يحيط به الكثير من الغموض لأنه ما زال ارتياداً لمساحات مجهولة من الفكر التربوي والتجربة التربوية، لم تتحدد بعد تضاريسها ومعالمها، لا في العالم النامي فقط، وإنما في الدول المصنعة أيضاً. وهو لم تتوفر له بعد حصيلة كافية من التجربة التي تسمح بمثل هذا التحديد. وهو، بعد هذا وذاك، يدخل بنا مباشرة في قضايا تمس صميم المفاهيم السائدة عند التربويين، والتي يرى البعض أنها بحاجة إلى قلبها رأساً على عقب. فلا غرابة إذن في أن يصبح موضوعاً ما زال الجدال يحتدم حوله بين التربويين، من ناحية، وبينهم وبين غيرهم في مختلف الأنشطة، الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، من ناحية أخرى. وأخيراً - وفي خصوصية أوضاع الوطن العربي - فربما لا يكون من المغالاة القول بأننا نفتقر افتقاراً يكاد أن يكون تاماً لأي نقاش نظري حوله، أو تجربة فعلية غنية يمكننا أن نهتدي بهما في صياغة أسلوب معالجة مناسب لأوضاعنا: لقد انصرف القدر الأكبر من اعمال الفكر العربي والتجربة العربية في شأن علاقة الحاسوب بالتربية على مراحل متقدمة في السلم التربوي، وبالذات في التعليم الثانوي والمتوسط، وهو ما لا نتعرض له هنا بحكم التعريف لعنوان هذه الندوة.

وسوف أتحاشى في حديثي الليلة الخوض في أمور تنظيمية - إجرائية،

مثل متطلبات دخول الحواسيب في المدارس، مادية أو بشرية، أو الاحتياجات مثل إعداد البرامج المناسبة، أو مشكلة استخدام اللغة الأم، وما شابه هذا، مركزاً حديثي على مسائل فكرية منهجية، أراها جذرية وتحتاج إلى وضوح في الرؤية يحدد مكان الحاسوب الأمثل في مراحل التعليم، باعتبارها نقطة البداية التي يأتي بعدها الخوض في مثل هذه الأمور. ولا يعني هذا أنني أقلل من أهميتها، أو من ضرورة النظر فيها بإمعان وتدقيق، متى حسمت القضايا المنهجية.

وأخيراً، فلابد من التأكيد أيضاً على أن ما نتناوله بالبحث الليلة هو مسألة فرعية من قضية أوسع وأشمل، خاصة بتعريف منهجيات تقويم التقانات من منطلق تربوي، ودراسة السبل المثلى لإدماجها في النظام التربوي بمعناه الشامل، بما يحقق ما في طياتها من فوائد، ويدرأ ما قد تجيء به من أخطار تربوية. ولا شك أننا جميعاً نسلّم بأن التقانة هي التي يجب أن تطوّع وتتلاءم مع التوجهات والاحتياجات التربوية، لا أن تُحشر متطلبات التربية المثلى داخل قيود التقانة الراهنة في وقت ما، والتي نعرف بالتجربة أنها ليست ثابتة. وأعترف بأنني لا أملك من المعرفة والدراية ما يجعلني خير من يتناول مثل هذا الموضوع الشائك، ولكنني أزعم أنه قد شغل تفكيري لوقت غير قصير.

دعوني أقرر أيضاً أن التربويين في الوطن العربي بشكل عام، شأنهم في هذا شأن أقرانهم في العالمين المصنّع والنامي، قد أخذوا من مسألة الحاسوب والتعليم أحد موقفين، يقعان على طرفي نقيض. ففريق بدا وكأنه يرفض اعتبار الحاسوب تقانة تربوية ذات قيمة، وربما كان هذا راجعاً إلى شعور ضمني بأن بين مصممي الحواسيب وصانيعها، وبين أمثالنا من البشر العادي، فجوة واسعة وعميقة تجعل التواصل بين الطرفين صعباً، بل ومستحيلاً في بعض الأحيان. فهم يمطروننا بمصطلحاتهم التي تبدو لنا وكأنها تشويه غريب لألفاظ دارجة في لغتنا العادية. وهناك أيضاً الرهبة المفهومة من المستحدثات

التقانية لدى الكبار، والذين يجدون حرجاً غير قليل في تعلم أساليب التعامل معها، بينما الصغار يألفونها بسرعة، وبلا رهبة. وهناك أخيراً، فوق هذا وذاك، كمّ ما من البرمجيات التعليمية ذو قيمة تربوية لم تتضح بعد، لأنها لم تُختبر بعد بالقدر الكافي، ولم يحظ الأسلوب الأمثل لإعدادها أو لاستخدامها بالقدر اللازم من النظر المدقق. ويمكننا تلخيص موقف الفئة الرافضة في عدد من ردود الفعل هي:

* الحاسوب أداة غير مفهومة ومعقدة تحتاج إلى معرفة متعمقة بالرياضيات. ويزيد من حدة هذا الشعور قدرة الصغار على التكيف معها واستخدامها بيسر، بل وبحماس، ودون معاونة من معلميهم.

* الحاسوب يهدد مكانة المعلم. وليس هذا بالأمر الجديد في المجال التربوي. ويزيد من حدة هذا الشعور أن الحاسوب يعرض المعلومات بطرق جذابة وفعالة ومركزة، وأنه قد أصبح أمراً شائعاً اليوم في المنزل.

* الحاسوب صرعة أخرى من الصرعات التي شهدها النظام التربوي على امتداد عدة عقود، مثل آلات التعليم (teaching machines) والتي كان حكم الزمن عليها قاسياً، إذ ألقي بها إلى طيّ النسيان. ومن أمثلة هذا الموقف ما ورد على لسان بعض المعلمين في بريطانيا من أقوال، مثل «شكسبير لم يستخدم الحاسوب» أو «أينشتين حقق إنجازه العلمي دون حاجة إلى حاسوب».

وفي الجانب المقابل يقف فريق يرى أن تقانات الحاسوب قد بدأت بالفعل في تغيير وجه الحضارة المعاصرة وأن الحاسوب قد تغلغل بالفعل في غالبية مناشط الحياة. إن الأمر فيما يرون ليس أمر دمجه في النظام التربوي أم رفضه، وإنما هو البحث عن السبيل الأمثل لتكامله مع المكونات الأخرى في النظام التربوي. إنه أمر تعريف المرحلة التعليمية التي يبدأ فيها إدخال الحاسوب. ويمكننا تلخيص آراء هذا الفريق في عدد من النقاط المقابلة:

* الحاسوب سهل الاستخدام، والمشكلة التي تواجهنا هي أن التعليمات الخاصة بالاستخدام في صورها الشائعة لا تناسب المستخدم، إذ تفترض فيه معرفة مسبقة بالكثير من المفاهيم الخاصة بالحوسبة. ولقد جرى التركيز في السنوات الأخيرة على جعل الحواسيب صديقة للمستخدم (user-friendly) وذلك من منطلق التسليم بأن تجربتنا في التعامل مع نواتج التقانات الحديثة المعقدة أظهرت أن استخدامها لا يتطلب دراية بخباياها وتفاصيلها التقنية.

* التعامل مع الحاسوب قد أصبح ضرورة يفرضها تغلغله في كل الأنشطة الحضارية، والإمكانيات الفسيحة التي يتيحها لتطوير هذه الأنشطة، ومعالجة أمور كثيرة نتعرض لها في حياتنا، معالجات منطقيةً وسريعةً وواضحة.

* الحاسوب، إذا ما استُخدم في تكامل أُحسن تخطيطه، قادر علىٰ تحسين العملية التربوية وعلى توفير عدد من المزايا والوظائف المحددة، مثل:

- توفير طيف فسيح من الأنشطة المختلفة، مثل تقديم المعارف مكتوبة أو مرسومة أو مسموعة، اختبار مدى استيعاب المعرفة، متابعة أساليب معالجة المشاكل، اظهار النتائج بشكل مؤثر.
- تقويم مسار الدارس بسرعة، بدلاً من انتظار قيام المعلم بتصحيح الإجابات، أو التفكير، في مراحل لاحقة.
- توجيه الدارس الوجهة الصحيحة عن طريق تصحيح ردود فعله الخاطئة، والأخذ بيده حتى يصل إلى الحل السليم.
- مزيد من الحفز لقدرات الدارس عن طريق العرض الديناميكي المشوّق للموضوع على شاشة العرض، التعلم اليسير من خلال الألعاب . . . الخ.

- تطويع أسلوب التعلم وسرعته ليتواءم مع الأسلوب والقدرات المميزة لكل متعلم في اكتساب المعرفة.

إنَّ هذين النقيضين وما بينهما من أطياف تقترب من أحدهما أو الآخر، تتطلب نظراً متعمقاً في القضية، وإثارةً مسئولة، ونظراً مدققاً، في عدد من الأمور الحرجة والأساسية. ولكن مراجعةً سريعة لحصيلة قواعد المعلومات المشهورة، وعلى رأسها قاعدة المعلومات التربوية Educational Resources Information Centre (ERIC) إيريك قد كشفت عن أنَّ هناك قدراً ضئيلاً للغاية من الأدبيات التربوية يشير إلى قدر محسوس من الشعور بوجود شيء من التعارض بين الأهداف التربوية السائدة، والمقبولة في دوائر التربية الحديثة، وبين استخدام الحاسوب. ويبدو أنَّ هناك توجهاً يتعاظم مع مرور الوقت لدى التربويين والجماهير لاعتبار أنَّ الغايات الأساسية للتربية هي تنمية المهارات الاجرائية (operational skills) والتفكير التقني (technical reasoning)، في ارتباط مع المهارات اللغوية الوظيفية[1]. وإذا ما كان الرأي السائد اليوم هو أن الحاسوب وسيلة ملائمة لتعميق هذه الغايات الأساسية، فإنَّ أي نظر ناقد لدور الحاسوب في العملية التربوية سيقودنا بحكم الضرورة إلى طرح أسئلة حساسة، بل ومحرجة، حول التربية الحديثة كما تطورت، حتى قبل الحاسوب. ولما كنت من غير أهل الدراية المتخصصة في هذا المجال، فإنني أقدم على الخوض فيه على استحياء. وأبادر فأقرر - في نفس الوقت - أن طرح هذه التساؤلات لا يعني أنني أقف موقفاً مبدئياً لإدخال الحاسوب في تعليم الصغار، أو رافضاً للتقانات الحديثة، أو مقللاً من قدر التفكير التقني، فإنَّ مجال درايتي المهنية، وعملي على امتداد عدة عقود، ينفيان عني بداية مثل هذا الاتهام. وحقيقة الأمر هي أننا نسعى لتعريف المعايير والأولويات الإنسانية والتربوية التي تجعل من الممكن استخدام الحاسوب استخداماً إنسانياً، وإلى أن نميّز بوضوح بين ما هو ملائم وما هو غير ملائم، وبالذات بالنسبة لصغار

(١) ويبدو لي أن هذا التوجه لا يعير الاهتمام الكافي لكون المعرفة مرتبطة بعقلانية أكثر عمقاً واتساعاً من التفكير التقني، بل ويتغاضى عن أن تنمية التفكير المنطقي الدقيق نفسه لن يخدمه فرض التفكير التحليلي المجرد عند مراحل مبكرة من حياة الطفل.

التلاميذ، وما يفرق بينهم وبين آخرين في مراتب النظام التربوي العليا.

ولنبدأ أولاً بطرح وجهة نظر المتحمسين لاستخدام الحاسوب في سن مبكرة. واعتقد أن سيمور پاپير، وكتابه «عواصف ذهنية» (Mindstorms) الذي ظهر عام ١٩٨٠[٢]، يوفران لنا طرحاً منهجياً يكاد أن يكون الوحيد من حيث رقي مستواه الفكري وعمقه. وهو يتميز في هذا عن الكثير من الكتابات التي تناقش إجرائيات الحاسوب في المدرسة واحتياجاته، دون أن تتعرض للمبدأ ذاته بأي قدر من العمق. وهو يتميز أيضاً بأنه يركز بالذات على المراحل المبكرة من حياة الطفل. وهو أخيراً فكر تسانده تجربة عملية وموقف تربوي واضح المعالم. وسيمور پاپير- كما تعرفون - هو أستاذ الرياضيات والتربية في معهد ماساتشوستس للتقانة (M.I.T)، وهو مخترع لغة اللوجو (LOGO) للبرمجة والتي صممها خصيصاً لتناسب الأطفال. وهو، بعد هذا وذاك، قد عمل مع پياچيه (Piaget) في سويسرا لعدة سنوات واستوعب فكره التربوي. بل إنَّ پياچيه نفسه قد بارك أفكاره، على الرغم مما فيها من شيء من التعارض مع فكر پياچيه كما هو معروف.

ومن العسير طبعاً - بل وربما كان من غير المناسب لمن لم يطلعوا على كتابات پاپير - أن نلخص فكره، في بضع كلمات أو سطور أو فقرات، أو أن نستعرض التوجهات التربوية الأساسية التي يدعو لها، والتي أخذت شكلها العملي التطبيقي في لغة اللوجو. ولكنني سأحاول هنا أن أركز على أهمها وأكثرها ارتباطاً بموضوع حديثنا الليلة. ولا شكّ أننا جميعاً نقدر أن هذا لا يغنينا عن قراءة مدققة لهذا الكتاب البالغ الأهمية والذي اعتبر عند ظهوره كتاباً ثورياً، أكثرَ قيمة من كل ما كتب قبله عن الحواسيب ودورها في العملية التربوية: -

١ - ينطلق پاپير من أنَّ للتقانة دورين في العملية التربوية. أولهما دور

(2) Seymour Papert: Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas (New York, Basic Books, 1980).

موجه (heuristic) يساعد على ظهور أفكار جديدة. أما الدور الثاني فهو أنها أداة لنقل هذه الأفكار إلى ما هو أفسح من نطاق مركز البحوث أو الدراسات الذي ظهرت فيه. ويعني هذا عملياً البحث في إيجاد الظروف التي تهيء للأطفال ظروف الاستكشاف «الطبيعي» لمجالات من المعرفة كانت تعتمد فيما مضى على التلقين. ويعني هذا أيضاً أنَّ التقانة ليست وسيلة إضافية مساعدة للكيان التربوي القائم تقدم له مساعدة هامشية في معالجة المشاكل التي تواجه المدرسة كما نعرفها اليوم، بل إنها تؤثر مباشرة في المضمون وتتفاعل مع عملية التعلم نفسها. ولنستمع إلى ما يقول بابير في هذا الشأن: ـ

«أني أرى في الصف المدرسي بيئة تعلم مصطنعة وغير كفؤة، اضطر المجتمع إلى اختراعها لأنَّ البيئات غير النظامية (informal) قد فشلت في مجالات جوهرية معينة، مثل الكتابة والنحو والرياضيات المدرسية. وأعتقد أنَّ وجود الحاسوب سيمكننا من تعديل بيئة التعلم خارج الصف بحيث يمكن تعلم الكثير ـ إن لم يكن كل ـ المعرفة التي تحاول المدارس الآن تعليمها بالكثير من الألم والكلفة، والقليل من النجاح، وبمثل ما يتعلم الطفل الكلام بلا عناء، وبنجاح، وبدون تعليم منظم. ومن الواضح أنَّ هذا يعني أنَّ المدارس كما نعرفها اليوم لن يكون لها مكان في المستقبل. ولكن التساؤل حول ما إذا كانت المدارس ستتواءم لتحول نفسها إلى شيء جديد، أم أنها ستضمحل ويحل محلها شيء آخر، يظل معلقاً[٣].

ويحضرني هنا ـ في شأن الحديث عن دور التقانة في صياغة أسلوب التفكير واكتساب أساليبَ بديلةٍ لا ترتبط بمرحلة السنّ ـ ما أشرت إليه في حديث لي في ندوة سابقة بالجمعية[٤] ـ من ملاحظة واحدة من أستاذة علم النفس عجزت عن تحقيق مستوى مهارة ولدها، الذي كان في مطلع العقد الثاني من عمره، في لعبة الفيديو المشهورة (pac-Man)، إلى أن اكتشفت بعد عدة أسابيع من المحاولات الفاشلة أنَّه قد اكتسب، من خلال هذه

(3) Ibid, pp 8-9.

(٤) ندوة أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الأطفال، ١٠/٣/١٩٨٦.

اللعبة، القدرة على الخروج من أسلوب المعالجة الخطية المتسلسلة (Linear/Serial processing) إلى أسلوب المعالجة المتوازية (Parallel processing) الذي ينظر في عدة اعتبارات ومتغيرات في نفس الوقت، لا في تسلسلها الواحد تلو الآخر. وهذا هو لب أسلوب الأنساق (Systems Approach)، بل إنّه التطور الحديث في عمل الحواسيب الكبيرة في معالجة مسائل بالغة التعقيد والضخامة.

٢ ـ يعترف پاپير بأنّ الحاسوب «أداة» ويذكرنا بأن أدوات العمل ليست محايدة، إذ أنّ لها انعكاساتها الفكرية والثقافية. والحاسوب في نظره يمثل نمطاً ميكانيكياً للتفكير، ولغة اللوجو التي ابتدعها تتيح للأطفال فرصة اختيار هذا النمط، ومن ثمّ، فهم طبيعة التفكير الميكانيكي وحدودَه. ويشير پاپير ـ في ملاحظات عابرة ـ إلى أنّه قد تكون في الحياة مواقف لا يصبح التفكير فيها مثل الحاسوب ملائماً أو مفيداً، مضيفاً أن تعلم أسلوب التفكير الميكانيكي ينبه الأطفال إلى أنّه ليس سوى واحد من أساليب المعرفة، وإلى أن بإمكانهم أن يختاروا أساليب أخرى.

ويرى پاپير أنّ لغة اللوجو تمكن الأطفال من استيعاب العمليات الشكلية (formal) قبل سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة التي يحددها پياچيه لهذه المرحلة، من مراحل نمو التفكير لدى الأطفال. وهي تسمح لهم بأن يحققوا هذا في جو من الاستمتاع والبهجة يحميهم من نشأة عقدة العجز عن فهم الرياضيات التي كثيراً ما تنشأ في هذه المرحلة لأنّ العمليات الشكلية المجردة أبعد ما تكون عن الحياة الواقعية. وهو يرى أنّ هذا العزوف عن الرياضيات أمر يجب تحاشيه في عالم تصوغه الآن أفكار الرياضيات البالغة الفعالية. ومع أنّ هذا يتعارض مع أفكار پياچيه الأصلية بشأن المراحل «الطبيعية» لتطور تفكير الطفل، إلاّ أنّ پياچيه نفسه قد بارك هذا التوجه واعتبره تدخلاً مشروعاً ينتقل بالطفل من مرحلة إلى مرحلة تالية في سنّ مبكرة.

٣ ـ مع أنَّ الأطفال صناع نظريات، إلاَّ أننا لا نحترمهم على هذا الأساس لأننا نعتنق مثالاً للمعرفة لا ينطبق على تفكير أي منا. إننا ربما لا نستطيع تعلم فكرة جديدة إلاَّ بمشقة بالغة، لو أنَّه كان علينا أن نعيد ترتيب هياكلنا المعرفية في كل مرة، بل وحتى لو كان علينا أن نتأكد مع أن تمثلها لا ينطوي على تناقضات ومع أنَّ الأفكار المؤثرة قادرة على مساعدتنا على ترتيب أسلوبنا في التفكير في فئة معينة من المسائل (في الطبيعيات مثلاً)، فإنَّنا لا نعيد ترتيب أنفسنا حتى نصبح قادرين على استخدامها. إنَّ مهاراتنا المكتسبة واستراتيجيات تفكيرنا التوجيهية تمثل «مكنزاً» للأدوات قد يؤدي التفاعل بينها مع مرور الزمن إلى إحداث تغيرات شاملة.

ويستند پاپير في أفكاره إلى أننا جميعاً ـ عندما نتعلم ـ نستخدم الأسلوب الذي شخصه پياچيه وأسماه (bricolage) «الدعبسة»، والذي نجمع فيه بين عدد من الأدوات، يؤدي التفاعل بينها مع مرور الزمن إلى إحداث تغيرات شاملة في المعرفة. فالتعارض بين عدد من هذه الأدوات، أي الاعتبارات، يجري حله عندما يدخل المكنز اعتبار جديد يوفّق بينها دون أن يلغي أياً منها، أو أن ينظمها قسراً داخل قالب متناسق منطقياً.

وقد أشير أنا هنا إلى أنَّ النظر في تاريخ تطور أي فرع من فروع العلم يؤكد وجود فروق جوهرية بين تطوره التاريخي الذي يكون مليئاً بالتناقضات التي يجري تجاهلها بداية، أو الثغرات المنطقية التي يجري القفز فوقها أو الدوران حولها، وحتى يتخذ في النهاية صياغة شكلية متناسقة ومتماسكة خالية من التناقضات والثغرات، هي الصياغة التي ندرسه بها في الكتب وقاعات الدرس. وهذا هو الفرق بين التعليم في المراحل الأولى أو المتوسطة وبين البحث والدراسات العليا. أو ـ وهو الأهم بالنسبة لنا هنا ـ بين التعلم والتلقين.

إنَّ اعتبار عملية التعلم عملية اكتساب القدرة على التشغيل والسيطرة هي في حقيقتها تطبيق للبراجماتية، التي هي تيار فكري يجري عميقاً وعريضاً

في المجتمع التكنوقراطي. والذي يرى «أن ما يصدق هو ما يعمل بنجاح». وسنكتفي هنا بهذا العرض المبتسر لأهم أفكار پاپير لننتقل إلى النظر في وجهات النظر التي تتحفظ على الكثير مما جاء به.

- ٢ -

ولنبدأ بوجهات النظر المتطرفة والتي ترى في الأفكار المتداولة حول الثورة الموعودة التي سيأتي بها الحاسوب في التعليم ضرباً من الهلوسة الطوباوية، والتي تعارض من وجهة نظر مبدئية إدخال الحاسوب في المدارس في مرحلة مبكرة، باعتباره وسيلة تقنية موجهة نحو تغيير التقاليد التربوية ذاتها. وهي وجهة نظر عالم من علماء النفس(٥) الممارسين، وهم الذين يجدون عادة صعوبة في الحكم على أمر ما بأنه صواب كله أو خطأ كلّه. والمنطلق هنا منطلق ثقافي حضاري، أكثر منه تربوي. والاعتراض هنا لا ينصرف إلى استخدام الحواسيب للقيام بعمليات تقنية لا تهدّد في حد ذاتها الكيان الثقافي، مثل حاسبات الجيب أو أجهزة معالجة النصوص، ولا التعلّم بمساعدة الحاسوب (CAI)، والذي يرى أن مصيره لن يختلف كثيراً عن مصير آلات التعلّم، بل في مقولة إن تعليم الأطفال برمجة الحاسوب يمكن أن يعلّمهم عمليات التفكير نفسها، ويغنينا بهذا عن التعليم في الصف المدرسي النظامي.

إن پاپير يقدم نسقاً تربوياً متماسكاً يمثل ثورة حقيقية، والتساؤل الآن هو: هل تجدّد هذه الثورة جذور الثقافة والتقاليد أم تمحوها كليّة؟ إن الثقافة، في نظر هذا العالم، لم تكن أبداً مسألة تقدمية، لأنها تنظر دائماً إلى الوراء وتسترجع الماضي، وتربط بين الحاضر وبين تذكّر من سبقونا. أمّا هدف إدخال البرمجة في المدرسة في سن مبكرة فهو نسيان الماضي، لا تجديده. والسبب في قوى الاقتناع السائدة اليوم بما تدعيه هذه الثورة هو أن الثقافة

(٥) Robert J. Sardello من معهد دالاس للإنسانيات والثقافة في كتاب: Douglas Sloan (ed): The Computer In Education: A Critical Perspective (New York, Teachers College Press, Columbia University), 1985, pp. 93–101.

نفسها تكاد أن تكون ميتة تماماً في عالم اليوم. وهو يرى أن هذا التوجه الخطير لپاپير يجد مساندته الفعالة في التركيز على المنهجيات (Methods) في كليات التربية والذي كاد أن يقضي تماماً على المضمون، ليختزل العملية التربوية كلّها إلى المنهجيات. إنّ هذه المحاولات تهتم بالطفل أكثر مما تهتم بالمادة نفسها.. وهذا ـ في رأي المفكر ـ علم نفس رديء، لأن التعليم الحقيقي لا يصبح ممكناً إلاّ عندما يصبخ هو المادة نفسها، لا عندما يتحول إلى عملية سيكولوجية غير موضوعية تتمحور حول ذات الطفل. وإدخال الحاسوب يسير بنا في هذا الاتجاه إلى نهايته التي تلغي المادة نفسها تماماً. إن المرء يتعلّم عندما يكرّس ذاته كلّها لهذا الغرض، والمقارنة بين التعلّم بالحاسوب وبين طريقة التعلّم «الطبيعية»، التي يكتسب بها الطفل المشي والكلام مثلاً، مقارنة غير واردة أصلاً، لأن هذا التعلّم «الطبيعي» يجري في إطار الأسرة والجماعة، وعن طريق التدخل المستمر والرعاية الحانية من أكثر الناس التصاقاً بالطفل، وهذا ما لا يتوفر أصلاً عندما يجلس الطفل أمام حاسوب وينعزل عمّا حوله، ومن حوله.

وهناك إلى جانب هذا الموقف المتطرف آراء أخرى تذكّرنا بأمور مهمة يرى أصحابها أن پاپير قد تجاهلها في حماسه الثوري لدور الحاسوب في تعلّم الطفل بصورة طبيعية. لقد أشرت إشارة عابرة في مطلع حديثي إلى أن المعرفة المتكاملة ترتبط بعقلانية أكثر عمقاً واتّساعاً من مجرد التفكير التقني، بل إن تنمية التفكير المنطقي ذاته لا يحققها فرض التفكير التحليلي المجرد في مراحل مبكرة من حياة الطفل. إن العقلانية المنشودة هي ما سمّاه الفيلسوف الاسكتلندي جون ماكماري John Mcmurray العقلانية «العاطفية»، والتي تؤكد الدور المحوري للمشاعر والعواطف في المعرفة. فالمشاعر هي التي توجه التفكير المنطقي وتحدد أهدافه. والمشاعر عندما تنمّى بالشكل الملائم تصبح الأداة الأكثر عمقاً والتي لا غنى عنها في المعرفة، وهي التي ستمكّننا من معرفة الأبعاد النوعية، لا الكمية، في الحياة بكل صورها: في الطبيعة، في الآخرين، وفي أنفسنا. إن هذا الواقع النوعي بكل أبعاده وتفاعلاته هو الذي

يجد في العقل، وبما في ذلك الفكر المنطقي والكمي، أساس وجوده. ولا يعني هذا أنه لا توجد مشاعر زائفة، فالمشاعر الصادقة بحاجة إلى أن ترعاها العملية التربوية من خلال الانضباط الذاتي والقدرة على التمييز. ويبدو في أحيان كثيرة أن التربية الحديثة قد فقدت اهتمامها بحياة المشاعر والعواطف. فكثيراً ما تعتبر المشاعر وكأنها مشاكل، إمّا أن نسيطر عليها، أو أن توجه نحو شيء مثل الرياضة، أو أن تكون فرصاً تستغل في التعلّم عن طريق الاستحواذ على اهتمام المتعلّم، أو جعل التعلّم عملية مسلية مبهجة. إن تهميش المشاعر لا يُضعف من قدرات التفكير فقط، بل يتركها غير مصاغة صياغة صحية بحيث قد تصبح حافلة بالقسوة، معزولة عما هو جوهري في الحياة. إن تنمية هذه العقلانية العاطفية تعني زيادة قدرتنا على الشعور بما حولنا من خلال تنمية حياة ثرية بما تنقله لنا حواسنا. والطفل بالذات بحاجة، لكي ينمو نمواً صحيّاً، إلى تأكيد أهمية وجوده في بيئة غنية بخبرات حواسه، مثل اللون والصوت والرائحة والحركة والملمس، في تفاعل مباشر مع الطبيعة. إن التعامل مع مادة الحواس من خلال الحكايات والموسيقى والرسم والأشغال اليدوية ومع بشر آخرين مسؤولين هو السبيل لتنمية هذه العقلانية المتوازنة.

والسؤال الذي يطرحه هؤلاء النقاد هو ماذا يقدّم الحاسوب للطفل من مثل هذا التعامل؟ وهم يشيرون هنا إشارة عابرة إلى أن هناك سؤالاً جوهرياً آخر يأتي قبل هذا، ألا وهو: ما المكانة التي تضع فيها النظريات والممارسات التربوية الحديثة تنمية المشاعر وتوجيهها الوجهة الصحيحة، سواء قبل دخول الحاسوب أو بعد دخوله؟ وهذا سؤال أطرحه جانباً لأطرح إجابة هؤلاء النقاد على السؤال الأول.

يورد پاپير في كتابه مثالين مصوّرين مشهورين لما تتيحه لغة اللوجو للطفل.(٦) وفي الأول يبدأ طفلان في اللعب أمام حاسوب. ويخططان

(٦) الصفحات ٧٧ ـ ٩٣ من كتابه.

لرسم زهرة بدءاً بربع محيط دائرة يتطور تدريجياً حتى يصبح بَتَلة (ورقة) من زهرة، ثم زهرة متعددة الأوراق، من مختلف الأحجام، ثم ساقاً يحمل الزهرة، وورقة شجرة، وحتى يصبح حديقة، من عدة زهور من مختلف الأحجام والأشكال. أمّا في الثاني، فإنّها ينتهيان إلى سرب من الطيور المحلقة!

ولا شكّ أن لغة اللوجو إنجاز عظيم وأخّاذ. ولا شك أيضاً في أنها وسيلة ناجعة للتغلب على عقدة الخوف من الرياضيات. ولكن مجرّد ضغط طفل على ملامس، والذي يخلق أشكالاً وألواناً، ويحرّكها، ويظهرها ويخفيها، يثير التساؤل حول واحد من أهم المهام الجوهرية والضرورية في هذه السن، ألا وهو الانتقال التدريجي بالطفل بعيداً عن التفكير السحري، والتسليم بالمعجزات، نحو التفرقة بين الواقعْ والخيال، والحاضر فعلاً والمرغوب فيه. إن الذي يقوم بصناعة الأشكال والألوان وتحريكها هو الآلة، وليس الطفل، الذي لا يستطيع أن يميّز بوضوح في هذه السن مدى مساهمة الآلة في تحقيق ما يراه على الشاشة. والفرق بين هذا وبين استخدامه أدوات الرسم وإحساسه بملمس الورقة، ومقدار الضغط على قلم، أو لزوجة لون، أو سيولته، أو حتى محاولة تنسيق حواسه مع حركات أطرافه، فرق واضح لا يحتاج إلى تأكيد.

ثمّ أين ظهور مجموعة من تخطيطات الأزهار من الإحساس بألوانها الحقيقية والتنوعات اللانهائية في أشكالها، وبملمسها ورائحتها ومراحل نموها؟ وماذا يخبرنا منظر تخطيط هيكلي لطيور تتحرك على الشاشة في شأن أسباب طيرانها، أو وجهتها، أو أنواعها، أو ملمس ريشها، أو ردود فعلها في مختلف المواقف؟ إن تفكيرنا، كلّه توجهه وتشكّله الصور في مخيّلتنا. ونوعية هذه الصور للواقع هي التي تحدّد نوعية تفكيرنا وما يخلص إليه. وهي مرجعنا في نهاية المطاف في فهم عالمنا فهماً متكاملاً، وحتى في أكثر أنواع المعرفة تجريداً، مثل الفيزياء النظرية. وفرق كبير بين أن تكون

الصور حيّة، متحركة، نضرة، وبين أن تكون جامدة مكرّرة. إن الأثر الغالب اليوم في تصوّراتنا أثر ميكانيكي. ولا شكّ أن هذا قد مكّننا من فهم الجوانب الميكانيكية الطبيعية للواقع، ولكنه لا يتيح لنا فهم الواقع بكل أبعاده وثرائه. إن مراحل الطفولة، وحتى البلوغ، هي الفترة المثلى لتربية فنية مُبْدعة، وهي الفترة التي يؤثر فيها التعامل مع الكبار تأثيراً عميقاً في قدرة الأطفال على التعامل اليسير معهم في مراحل التعليم الوسطى والعالية. من هذا المنطلق يدعو هؤلاء النقّاد إلى تأجيل دخول الحاسوب في التعليم إلى المرحلة المتوسطة حيث يحقق الفائدة المثلى، ويتلافى عزل الطفل عن بيئته الطبيعية ومحيطه الإنساني.

أمّا وقد حاولت طرح وجهتي نظر المتحمسين لإدخال الحاسوب في مرحلة مبكرة من التعليم، والمتحفظين أو الرافضين لذلك، وفي إيجاز لعلّه ألاّ يكون مخلاً أو غامضاً، فلا مفرّ من أن أدلي بدلوي في محاولة لبدء النقاش حول الموضوع. وسأوجز مداخلتي هنا في عدد من النقاط:

١ـ إذا ما كان پاپير قد أسرف في تصوير الدور الذي سيقوم به الحاسوب، وإن كنت لا أختلف معه كثيراً في أن المدرسة كما عرفناها حتى الآن مضطرة لأن تتواءم مع هذا الوافد الجديد، فإنّنا ما زلنا بعيدين عن تحديد الأسلوب الأمثل لتكامل الحاسوب مع بقية مكوّنات المنظومة التربوية، وبالذات مع المعلّم

٢ـ إلاّ أن الانتقادات التي وجهت لپاپير تبدو وكأنها تفترض أن الطفل سيقضي كل وقته جالساً أمام الحاسوب، منعزلاً تماماً عن بيئته الطبيعية وعن زملائه وعن الكبار. ومع التسليم بأن للحاسوب جاذبية تستهوي الصغار وتجعلهم يقضون الساعات مشدودين لشاشات العرض، إلاّ أنني لا أرى مبرراً منطقياً لاعتبار هذا أمراً جديداً، أو مسألة لا علاج لها، فهناك قبل ظهور الحاسوب أنشطة ولعب كثيرة أُولع بها الأطفال، واستسلموا لجاذبيتها بأكثر مما هو مفيد لهم، إذا لم يُعالج هذا الموقف بفطنة وحزم.

وتبقى بعد هذا عدة مسائل أختتم بها حديثي:

أ- المسألة الأولى التي ما زالت تحتاج إلى حسم هي تحديد دور الحاسوب في هذه المرحلة. هل هو اكتساب المهارات الإجرائية (Operational)؟ هل هو تنمية أسلوب معين في التفكير؟ هل هو تشويق الطفل وتيسير تقبله للمعرفة؟ هل، وهل، وهل مجموعة من التساؤلات المبدئية التي حاول پاپير تقديم إجابة منهجية متماسكة عليها، ما زالت في حاجة إلى مساندة من التجربة العريضة.

ب- المسألة الثانية، والتي تجيء نتيجة منطقية للإجابة عن هذه التساؤلات، هي أي نوع من البرامج نريد لهذه المرحلة؟ ما هي مواصفاتها؟ ما هي لغة البرمجة المناسبة لأي دور أو أدوار يُتفق عليها للحاسوب؟

ج- المسألة الثالثة، هي أنه أيّاً كانت إجاباتنا عن التساؤلات السابقة، فإنّها ستكون في حاجة إلى عمل ميداني تجريبي، منهجي ومكثف، لاختبار صحة أي من تصوراتنا في الإجابة عليها. إن أسلوب استطلاع آراء المعلمين أو أولياء الأمور أو الأطفال، والذي اطّلعت على بعض نتائجه في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، لا يكفي في تصوري، في هذه المرحلة من دخول الحاسوب في المراحل الأولى من التعليم. وهو لا يغني عن البحث الميداني الصارم والدقيق في تعريف صحة تصوراتنا لهذا الوافد الجديد. فلا المعلمون، ولا أولياء الأمور، ولا الأطفال، لديهم من المعرفة والخبرة ما يصلح أساساً لاتخاذ قرارات قد تكون بالغة الخطورة، لما لها من عميق الأثر. ثم إنّني لا أظن أن الخبرات المحدودة حتى الآن لمجتمعات مصنعة تصلح أساساً للتطبيق في واقعنا الحضاري والثقافي.

د- لعلّنا نتفق جميعاً في أن المتطلب الأساسي لإدخال الحاسوب في أي مرحلة لا بدّ وأن يكون بلغتنا نحن، لا بلغات الآخرين. إن هذا في ما أرى موقف مبدئي لا يصح أن يكون موضع نقاش أو جدل، على الأقل حتى مستوى

المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

هـ ـ وأخيراً، فإنّي ألاحظ أن قيادة عملية إدخال الحواسيب في التعليم قد أوكلت في عدة بلاد عربية إلى التقنيين، وليس للتربويين. ومع كل احترامي وتقديري للتقنيين ـ وأنا واحد منهم بحكم التعريف ـ إلاّ أنه يبدو لي أن هذا ليس الوضع الأمثل. وفي الجانب المقابل لا أملك إلاّ أن ألاحظ أيضاً أن التربويين في الوطن العربي بشكل عام لم يولوا هذا الأمر ما يستحقه من الإلمام بالحد الأدنى من الدراية التقنية بالحواسيب، ولم يتعرض بعضهم على الأقل لأمر إدخالها في التعليم بذهن متفتح لا يأخذ موقفاً مسبقاً من هذه القضية. ويعني هذا أننا قد أصبحنا في حاجة ماسة إلى علاقات عمل وطيدة ودائمة، قائمة على تفاهم حسن، واحترام متبادل، بين التربويين والتقنيين، أو إلى نوعية جديدة تجمع بين التخصصين، ومع التأكيد على أن قيادة مثل هذا العمل لا بدّ وأن تبقى في يد التربويين، بحيث يجري تطويع الأداة التقنية الجديدة للمتطلبات التربوية المثلى، لا حشر الممارسات التربوية داخل قيود التقنية، والتي نعلم جميعاً أنها ليست ثابتة، بل تتحرك نحو الاتساع باستمرار. والمطلوب الآن هو تحرّكها في الاتجاهات التي تحقّق الأهداف التربوية المنشودة.

تعقيب الدكتور حمود السّعدون

بسم الله الرحمن الرحيم

في البداية أحب أن أشكر د. أسامة الخولي على هذا العرض الشيّق، فلقد استمتعت بقراءة هذه الورقة مثلما استمتعت بسماعها فلقد قسم الباحث التربويين إلى قسمين: القسم الأول رفض اعتبار الحاسوب تقانة ذات قيمة تربوية أمّا القسم الثاني فقد آمن بالتغلغل الفعلي لهذا الجهاز في مختلف يوجه الحياة ومن ضمنها النظام التربوي، والمعضلة التي يبحث عن حلّها هذا القسم هي معرفة أنسب الطرق لتكامل هذا الجهاز مع المكوّنات المادية الأخرى في النظام التربوي؟

إنّي أجد نفسي عاجزاً عن الخوض في هذا الجدل بين التربويين لأنني كما وصفنا الباحث من التقنيين وليس التربويين. فبحكم درايتي المهنية أجد نفسي مناصراً للقسم الثاني، وأعجز في بعض الأحيان عن فهم بعض وجهات نظر القسم الرافض لهذه التقانة، فاسمحوا لي بأن لا أتطرّق لهذا الجدل بين التربويين لعدم إلمامي الكافي.

أودّ أن أتطرق في حديثي لتجربة إدخال الحاسوب في التعليم بدولة الكويت، لقد واجهتنا في بداية التجربة عدة مسائل تتشابه مع المسائل التي تطرّق لها المحاضر في نهاية محاضرته:

١ ـ من أي المراحل التعليمية سنبتدئ؟

٢ ـ ما هو دور الحاسوب في هذه المرحلة؟

٣ ـ نوعية البرامج لهذه المرحلة؟

١ ـ لنبدأ بالمراحل الأولى من التعليم وأعني الابتدائي والروضة سيكون شائكًا وصعباً وأعتقد أن د. أسامة قد أسهب في شرح هذه المسألة لذلك كان الاختيار الأمثل لظروفنا الحالية هو البدء في المراحل المتقدمة كالثانوي.

المسألة الثانية هي دور الحاسوب وكيفية إدخاله أو الصورة التي سيدخل المدرسة من خلالها:

- هل سيكون أداة تعليمية تعين المدرّس على تدريس العلوم المختلفة كعلوم اللغة والرياضيات والكيمياء وغيرها؟
- هل سيكون مادة علمية بحد ذاته تدرّس بالمدارس شأنها شأن علم الفيزياء والرياضيات وغيرها؟
- هل سيكون أحد الأنشطة والفعاليات التي تحتضنها المدرسة لإكساب مهارة معيّنة كالموسيقى والرسم والصحافة وغيرها من الأنشطة؟

إن الأخذ بأي من هذه الاتجاهات سيحتم علينا اختيار البرامج المواكبة له، التي ستعمل على تقوية وتعزيز هدفنا من إدخال الحاسوب، لقد ارتأت اللجنة الوطنية لإدخال الحاسوب في التعليم التي تمّ تشكيلها بناء على القرار الوزاري ٨٦/١٩٩ بأن يكون الهدف المنشود في المرحلة الأولى من المشروع هو (محو أمية الحاسوب في المدارس الثانوية).

لذا تمّ تحديد شكل إدخال الحاسوب للمدارس كمادة علمية لتثقيف الطالب بالمرحلة الثانوية بماهية الحاسوب، قدراته، حدودياته، تاريخ تطوّره، بالإضافة إلى تعلّمه كيفية حل المسائل باستخدام الحاسوب وبالتالي إكسابه مهارة البرمجة بأحد اللغات المستخدمة، ولكن أحب أن أركّز هنا بأن الهدف ليس تعلّم لغة البرمجة بقدر ما هو تعلّم حل المسائل بالطريقة الخوارزمية، وذلك بتحديد مدخلات ومخرجات الخوارزم وخطواته وبالتالي تحويل هذا الخوارزم إلى لغة يفهمها الحاسوب ويتعامل معها، فمهارة البرمجة ليست هدفاً وإنما وسيلة لحل المسائل.

ولتغطية الجوانب الأخرى من محو الأمية الحاسوبية، إن صح التعبير ـ

يقوم الطالب باستخدام أحد الحزم البرمجية في مجالي معالجة النصوص وقواعد البيانات، لكي يكون ملماً ولو بصورة بسيطة بمجالين رئيسيين في تطبيقات الحاسوب في حياتنا اليومية.

في بداية العام الدراسي ١٩٨٨/٨٧ بدأ حوالى ثلاثة عشر ألف طالب في أربعين مدرسة ثانوية بدراسة مقرّر (مقدّمة في علم الحاسوب) للصف الأول الثانوي بواقع حصة واحدة أسبوعياً على مدار السنة، ومع بداية العام القادم سنبدأ بتدريس مقرّر الصف الثاني ثانوي في الأربعين مدرسة.

كان هذا في عجالة ملخصا للأعمال التي تمّت بمشروع إدخال الحاسوب في التعليم خلال السنة والنصف الماضية، ونتمنى خلال السنتين القادمتين من تعميم تدريس مادة علم الحاسوب على المدارس الثانوية الباقية.

أمّا المرحلة الثانية من المشروع فهي إدخال الحاسوب كمعين للمدرّس مع التوسع في المرحلة الحالية، أي إدخال الحاسوب كمعين للمدرّس في المراحل الثانوية والمتوسطة، ولكن هذا يتطلب وجود دعم تقني من مكتبة غنية بالبرمجات التعليمية، وهذا لن يتأتّى إلاّ بوجود بيت أو أكثر للبرمجيات (SOFT-WARE HOUSE)، ولقد بدأ المشروع بالتنسيق مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي بالتحضير لعمل مثل هذه المكتبة من خلال إنشاء وحدة للبرمجيات تابعة لمشروع إدخال الحاسوب في التعليم، يكون الهدف من إنشاء هذه الوحدة هو إنتاج البرامج التعليمية التثقيفية للمستخدم العربي بوجه عام وللطالب العربي بوجه الخصوص.

أرجو أن أكون قد وفّقت بعرض تجربتنا بدولة الكويت في هذا الوقت القصير، وأرجو معذرتكم عن خروجي عن موضوع المحاضرة الذي يتناول المراحل الأولى من التعليم بينما كانت التجربة في المراحل المتقدمة وأعني المرحلة الثانوية.

المناقشات

الدكتور حسن الإبراهيم:

... أمّا الآن فجاء دور المداخلات المتعلقة بمحاضرة د. أسامة وبالتعقيب الذي قدمه الدكتور حمود السعدون.

الدكتور عبدالله الدنان:

في البداية أسجّل إعجابي بما سمعته، فيما يتعلق بالحاسوب. وأود هنا أن أبيّن أنني من أنصار استخدام الحاسوب في المجالات العلمية المختلفة، من ناحية أخرى فإن تجربتنا تدل على أن ثمة فوائد كثيرة يمكن أن نجنيها من استخدام الحاسوب. ومع ذلك، فعلينا أن ننبّه إلى بعض الأمور المهمة قبل الاستغراق في استخدام الحاسوب، منها: إنّنا نمر بتجربة حديثة في ما يتعلق بالحاسوب وقد سبق لغيرنا من الأمم المتحضرة أن مرّت بها، وهذا يقتضي منا الاهتمام بالحياة الاجتماعية للطالب الذي يستغرق الحاسوب معظم وقته، فقد لوحظ أن أمثال هؤلاء الطلبة لا يكونون أسوياء تماماً في حياتهم الاجتماعية، ولديّ هنا تجربة مررت بها مع مهندس عمل معي في مشروع اللغة العربية فقد قال لي هذا المهندس بالحرف الواحد: (إنني بعد أن أتعامل مع الحاسوب فترة أربع ساعات مثلاً، ثم أعود لأتكلّم معك، فإنني أجد من الصعوبة الاستماع لما تقول، فأنا أريدك أن تستمع دائماً لي أو تطيعني).

وقد لاحظت بدوري أن هناك قضايا واضحة يرفضها هذا المهندس،

ويبدو أنه انتبه لذلك، فقال لي يوماً: (كأنني أتعامل مع حاسوب وأريده أن يطيعني باستمرار).

وثمة مسألة أخرى أود الإشارة إليها، وهي تتعلق بالاشعاع وضرره، فقد دلّت الدراسات أن الإشعاع القادم من الحاسوب قد يكون مؤذياً للعين أو لبعض الأجزاء الفسيولوجية.. من هنا لا بدّ من التنبه لذلك إنني أتّفق مع الزميلين د. الخولي ود. السعدون بأن على المربين في الوطن العربي أن يرسوا نتائج آرائهم على أساليب بحثية عميقة، وبالمناسبة فإن كلية التربية عندنا قد أدخلت في صحيفة التخرج القادمة تخريج مدرّس للحاسوب... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

أمّا الآن، فنرحب بأية مداخلات أخرى حول موضوع المحاضرة.

الدكتور عادل عبد الكريم ياسين:

أشكر د. أسامة على هذا التقديم الجيد، وبخاصة تقديم أفكار (پاپير) العظيمة.. والواقع أن كل جديد يجد مقاومة في البداية، وتلك هي سنّة الحياة.. وحتى يستطيع الإنسان التكيّف مع الموقف الجديد فإنه بحاجة إلى فترة زمنية.

ومع الأسف، فإن التربويين ـ وأنا منهم ـ متهمون من البعض بأنهم رجعيون، وأنهم يتحركون ببطء دائماً، وتلك صفة حقيقية لدى الكثيرين منهم رغم مدافعتهم عنها.. والحقيقة أن صفة التحفظ في التحرك نحو الجديد والتي يتصف بها التربويون وينقدونها أيضاً، هي صفة ضارة.. حين أدخلت الرياضيات المعاصرة في مناهجنا، على سبيل المثال، لم يستطع التربويون ـ في بادئ الأمر ـ مواكبة هذا التطور الجديد، وهنا راح علماء الرياضيات يضعون كل طموحاتهم في مناهجها، ولكن هذه المناهج افتقدت الحس الفني في عملية

التعليم التي كان على التربويين أن يشاركوا فيها، مما سبّب تعثراً في عملية التطوير... وفي إنجلترا، أذكر أن البروفسور (سكنت)، وهو من الرياضيين العاملين في حقل علم النفس التربوي، قد أشار إلى هذه المسألة قائلاً: إن الخطورة الكبرى تكمن في أن التربويين الرياضيين لم يستطيعوا أن يعيشوا عصرهم.

وقد انتبه (ديوي) هو الآخر إلى هذه النقطة، حين أشار إلى ضرورة أن يكون التربويون وكلاء للتغيير. ومع الأسف، فإن الكثيرين ممن أدخلوا تغييرات جذرية في المجال التربوي لم يكونوا تربويين، (فبياجيه) مثلاً، لم يكن عالماً تربوياً وفي الغرب، ثمة اتجاه يدعو إلى ضرورة إدخال علماء غير تربويين بطريقة ما، وذلك باستخدام وسائل التشجيع والإغراء التي تجعلهم يثرون هذا الحقل الذي نحن بحاجة حقاً إلى إثرائه... وحقيقة أن (پاپير) - وهو على حق - يخشى من عزوفنا عن الرياضيات التي تعد محور تطوّر عالم اليوم، ومن هنا فإنه يحاول تقديم حلّ لهذه المسألة... وأود أن أشير إلى نغمة سادت في الغرب في حقبة السبعينات، ومن فرط ما سمعتها هناك، فقد حفظتها، وترجمتها.

(مَن الذي يعبأ بهذا الهراء العتيق القديم الذي يبعث على السأم)؟

وكانوا يعنون بهذا العلوم التجريدية (الرياضيات والعلوم)... وقد تبع ذلك ظهور دعوات لتخفيض المعايير العلمية في المناهج. وأذكر هنا أن مسز (تاتشر) رئيسة وزراء بريطانيا، قالت في سنة ١٩٨١: ينبغي أن نضغط على أنفسنا حتى يدرس أكبر عدد من أبنائنا دروس الرياضيات والعلوم، (وقد كانوا يستطيعون أن يتركوا هذه الدراسة بعد سن ١٣).. وقالت أيضاً: يجب أن نبذل كل جهدنا حتى يصل هؤلاء الأبناء إلى سن ١٦، وهم يدرسون الرياضيات والعلوم. وإلى جانب هذا الرأي، كان هناك رأي آخر يقول: ما الذي يحل بكل منجزاتنا التكنولوجية المعاصرة إذا افتقدنا هذا الهراء العتيق القديم الذي يبعث على السأم، دون دعم من سياق الأحداث حسنة

الاطّلاع، أو كما كان بعضهم يقول: دون دعم من عالم الجن.

أمّا الفكرة الرياضية التي يدعو إليها (پاپير) فتتفق مع ما يدعو إليه (وايتهيد) الذي يقول؛ لست أدري هل خلق الله العقل من أجل اليد أم خلق اليد من أجل العقل. وخلاصة ما يدعو إليه هنا، أن الفصل بين العقل واليد يؤدي إلى الطغيان.. يؤدي إلى وجود نخبة المعية في المجتمع، ونخبة أخرى هي نخبة اليد الماهرة، وهذا بالتالي سيفضي إلى كارثة حضارية.. من هنا، فإن دعوة (پاپير) تربط عقل الولد بيده.

من جهتي، أقول إن الحاسوب لن يأخذ كل وقت الطفل، فهناك فرصة له لينمي علاقاته الاجتماعية، غير أنني أرى أن يتم تعامله مع الحاسوب مبكراً، لسبب بسيط، وهو أن الفكر الرياضي يتطلب تجاوز الفهم الحسي أو الفهم الإنساني وصولاً إلى مرحلة ما يسمى بالفكر الصوري... فمثلاً إذا قلت: ١ + ١ = ٥، فإن المحاضر قدم لتوه من القمر... مثل هذه العبارة إذا سمعها أحدهم من خارج القاعة، سيقول: ما هذا الهراء؟ أما إذا سمعها أحد علماء المنطق، فإنه سيقول: إن هذه العبارة صحيحة وصادقة... والعبارة السابقة التي ذكرتها هي عبارة سائدة بلغة المنطق... من هنا، علينا أن نجعل الطفل يتجاوز الحس الإنساني العادي للوصول إلى مرحلة التفكير المجرد، ولن يتم ذلك إلّا بإدخال الحاسوب في حياته التعليمية... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً د. عادل.

وأودّ أن أشير هنا إلى أن بعض التربويين العرب حين يتعرضون لموضوع التغيير، يرددون دائماً أنه لا تغيير دون إرادة سياسية، وأنا اتفق معهم في هذا القول.

الدكتور أحمد بشارة:

ثمّة ملاحظة ذكرها د. الخولي شدّت انتباهي، فقد أشار إلى أهمية الورقة والقلم في العملية التعليمية، وكأنهما خلقا مع الإنسان.

ولكن بالرغم من أهميتهما إلاّ أنه قد دخلت وستدخل المجال التعليمي والتربوي أدوات وتقنيات جديدة. ويبدو أن هناك جدلاً دائماً يدور حول علاقة الحاسوب بالعملية التعليمية أو التربوية، ولكنني أعتقد أن المسألة ـ كما أشار بعض الزملاء ـ قد حسمت، لأن الحاسوب قد دخل دون استئذان، وبالتالي فلا مفرّ لنا كأولياء أمور أو تربويين إلاّ أن نتعامل معه في هذا الإطار. والحق أننا أمام ثورة صناعية، هي الثورة الصناعية الرابعة التي تتناول الحاسوب وعلم المعلومات، وبوادرها ما نراه اليوم في الأفق... وكما يتنبأ المختصون فإن هذه الثورة ستكون في القرن القادم ثورة بكل المضامين الحقيقية... وكما فرضت الكهرباء والبخار والسيارة وجودها علينا، ستفرض هذه التقنية الجديدة نفسها علينا، شئنا أم أبينا. وكما هو معلوم، فإن أية تقنية تكون محدودة في البداية، وقد أشار الزملاء إلى قدرة هذه التقنية في نقل بعض المهارات التي يدعي الرافضون أنها غير قادرة على نقلها، وهي كلها جوانب سلوكية أو معيشية أو اجتماعية متعددة، وقد يكون بعضها محدوداً بشكل دائم، لأن هذه هي الحدود الطبيعية لتلك التقنية، وبالتالي فإنها لن تتغير. ومع ذلك، فجميع المؤشرات تدل على أن المساحة التي استخدمنا فيها هذه التقنية، مساحة لا زلنا في طور اكتشافها، وبالتالي أرجو ألاّ يكون الحكم على ما هو أمامنا، بل على ما تبشرنا به هذه التقنيات مستقبلاً.

ومع الأسف، فإن التربويين عندنا يحكمون على تقنية لم يعايشوها، وكان أولى بهم أن يتركوا الحكم لأناس تمرّسوا في هذه التقنية وتعاملوا معها تعاملاً جيداً.

قد يكون التحدي أمام التربويين بأن هناك مهارات وسلوكيات لا يمكن أن نحققها بالأدوات التقليدية، وكلّنا لا شك يذكر الجدل الذي أثير حول

الحاسبات اليدوية حين دخلت السوق وبهذا الصدد أقول إنني شخصياً قد تعلّمت الهندسة في أنماط وتقنيات قديمة. أمّا في المراحل الأخيرة فقد أصبحت التقنيات الحديثة متوفرة بشكل يسير وتجاري للجميع.

وأودّ هنا أن أقول إن ظهور الحاسبات اليدوية جعل قيمة جدول الضرب الاعتيادي الذي كنا نحفظه عن ظهر قلب شبه معدومة. أمّا ما يقوله التربويون عن أثر التدريب الذهني في حفظ المهارات فيمكن الرد عليه بالإشارة إلى أن هذا التدريب الذي أفاد مثلاً في حفظ جدول الضرب يمكن الحصول عليه من خلال عمليات الحاسوب، وللعلم فإن هناك كثيراً من المهارات المهمة لا يمكن تعلّمها أو توفّرها إلاّ من خلال الحاسوب نفسه.. لدينا طريقة التفكير المنطقي والإبداعي وعلم الأنساب وطريقة كتابة البرامجيات وتتبعها المنطقي وبدائل الحلول... هذه كلها لا يمكن أن تتم للطفل من خلال الأدوات التقليدية.

وعلينا أن نقرّ بأن ثمة أموراً كثيرة اعتادت مدارسنا تعليمها من خلال الوسائل التقليدية، أذكر منها تعليم جدول الضرب، وتعليم اللغة كتابة وتحريراً ونحواً وغير ذلك. وبلا شك فالطالب اليوم يستطيع حل كثير من المسائل في مختلف العلوم عن طريق الحاسوب، بجهد أقل مما لو استخدم الوسائل التقليدية.

أمّا المثال الذي ربما استغرق وقتاً ليتوفر في اللغة العربية فهو برامجيات معالجة النصوص التي توجد على نحو سلس وسليم في اللغة الإنجليزية وما من شك أنها ستدخل بالتدريج في مجال اللغة العربية.

لقد كان الطالب الإنجليزي في السابق يحرص على أن يكتب بحثاً متكاملاً، خالياً من الأخطاء الإملائية، وكان هذا البحث يصحح وينال ما يستحقه من الدرجات أما اليوم فأصبح بإمكان هذا الطالب أن يعد بحثه مطبوعاً ومشكولاً ومصوّراً، من خلال الحاسوب.

والخلاصة، إن التقنية بحاجة إلى تطويعها والتعامل معها لتقوم

بخدمتنا، كما علينا أن ننظر إليها نظرة إيجابية، لأنها تساعدنا على الإبداع وتقديم السلوكيات والمهارات التي يصعب تقديمها من خلال الإطار التقليدي.

وفي رأيي، أن المسؤولية الكبرى تقع على التربويين فيما يتعلق بكيفية المزاوجة بين الجانب السلوكي والتربوي الذي يقوم به الإنسان - ولن ينعدم هذا الدور - وبين التقنيات الحديثة التي يمكن أن توفر هامشاً كبيراً من الوقت والجهد والمهارات التي قد لا تتوفر في شخص واحد وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

يبدو لي أن د. أحمد كغيره من الزملاء من المتحمسين لإدخال الكمبيوتر في العملية التعليمية. وبهذه المناسبة أذكر أن وزارة التخطيط الكويتية استدعت عام ١٩٧٢ العالم الخبير (كنغ) للمساعدة في إدخال الكمبيوتر ضمن مراحل التعليم. وقد زار كلية التجارة، فوجد أننا نستعمل الحاسبات اليدوية في المختبر التجاري، فما كان منه إلاّ أن اقترح علينا آنذاك أن ندخل الكمبيوتر في المدارس. ويعد عام ١٩٨٦ بداية إدخال الكمبيوتر.

السيدة عزيزة حلمي:

أشكر الدكتور الخولي على هذه المحاضرة القيّمة كما أشكر الدكتور سعدون على تعقيبه الثري فقد أتاحا لنا التعرف على تجربة الكويت.. لديّ ملاحظتان سأعرضهما بإيجاز:

أمّا الأولى فتتعلق بالكمبيوتر والطفل في المراحل الأولى من التعليم... إنّني أتساءل: هل المقصود بتلك المراحل التعليم النظامي الابتدائي بشكله التقليدي أم تعليم ما قبل المدرسة، ذلك لأن التعليم وفق ما اصطلح عليه في الوطن العربي يبدأ مع المدرسة، حتى إن الصغار يطلق عليهم اسم (الجهّال) و(العيال) علماً بأن القدرة الاستيعابية الكبيرة عند الأطفال - كما نعرف - تبدأ في هذه المرحلة... من هنا، حبذا لو تفضّل د. الخولي فأوضح لنا هل كان المقصود من كلامه هو البدء في توجيه الصغار منذ المراحل التي تسبق

التعليم النظامي... وأذكر هنا أنه قد أتيح لي حضور إحدى الجلسات الاستشارية التي تعقدها منظمة اليونسكو حول سبل دعم التعليم الهندسي والتقني للمرأة بصورة عامة، وقد تحدّثت في هذه الجلسة مندوبة الدانمرك، فأشارت إلى إنشاء نواد لفتيات ما قبل سن العاشرة في بلادنا، لإحداث التناغم والتآلف بينهن وبين الوسائل التقنية الحديثة، وبخاصة الكمبيوتر منذ الصغر، وبهذا تزول أو تنتفي الصعوبة في التعامل مع هذه الوسائل التقنية مستقبلاً. وفي هذه الحالة يقدم الكمبيوتر أو الحاسوب للصغار على أساس أنه وسيلة لهو وتسلية وتعليم في الوقت نفسه، وذلك بهدف إلغاء حواجز الرهبة التي قد تحول دون استيعاب عملياته.

النقطة الثانية التي أودّ الإشارة إليها هي: على مَن يقع اللوم والتقصير في مجال الكومبيوتر، هل يقع على التربويين، أو على غيرهم؟ ومثل هذا الطرح، قد يحثّنا إلى التأكيد على ضرورة الإعداد المبكر لكوادر متعددة التخصص، تتوفر لديها المعارف التربوية والتقنية، التي تمكنها من تحمل العبء في مجال إدخال الكومبيوتر في التعليم لاحقاً... وأذكر هنا أيضاً، وفي محاضرة عقدت في المجلس الثقافي البريطاني منذ فترة قريبة، أن أحد المتحدثين أشار إلى أن التطور الذي حدث في مجال الكومبيوتر في بريطانيا بين سنة ١٩٥٠ و١٩٨٠ (٣٠ سنة) قد حدث ما يشبهه في الفترة ما بين ١٩٨٠ ـ ١٩٨٥، كما شهدت بلاده تطوراً آخر بين ١٩٨٥ و١٩٨٦... وباختصار، فقد كان التطوّر سريعاً للغاية لدرجة أن المشكلة التي برزت لديهم كانت: متى يتم إعداد الكوادر اللازمة لتعليم الآخرين الكومبيوتر؟

فإذا كان هذا هو حال بريطانيا، فكيف يكون حال غيرها من الأمم التي لم تستوعب هذه القضية على النحو الأمثل.

وهنا أقول بأنه ربما كان ينبغي علينا أن نعي منذ وقت مبكر هذه القضية، فنعد العدة لها، حتى لا نواجه أوضاعاً غير مستحبة... وشكراً.

الدكتور عبدالفتاح عباس :

أود أن أسأل د. الخولي هذا السؤال:

هل تعتقدون أن اللغة العربية كلغة قادرةعلى التأقلم مع تكنولوجيا الحاسوب الذي تم تطويره أصلاً بلغات أجنبية؟

الدكتور قاسم الصراف:

أعترف أنني استمعت كثيراً بالمحاضرة التي قدّمها د. الخولي وبالمداخلة التي قدّمها د. السعدون... أمّا السؤال الذي استوقفني هنا فلا يتعلق بإدخال الحاسوب في البيئة التعليمية، ولكنه يتعلق بالمدرسة الابتدائية نفسها، فهل مثل هذه المدرسة تكون البيئة الصالحة لإدخال الحاسوب التعليمي فيها؟

وكما نعلم، فالحاسوب يمكن استخدامه كأداة ترفيهية عن طريق الأطفال في سنوات متقدمة من العمر، إلاّ أن استعماله كوسيلة تعليمية يثير بعض التساؤلات... التساؤل الأول: لو رجعنا للبحوث التي أجراها (بياجيه) على الأطفال ـ ولو أنه لم يصرح بما أعطانا من إجابات ـ لوجدنا أنه أطلق على المرحلة الابتدائية مرحلة العمليات الحسية لأن الطفل فيها يتعامل حسياً مع الأشياء، سيّما وأنه في هذه المرحلة غير مؤهل للتعامل مع الرموز، وهي اللغة المستعملة عادة في الكومبيوتر. أمّا بعد المرحلة المتوسطة وما يليها، فيمكن للطفل أن يكون مؤهلاً للتعامل مع التجريد والرموز والأشكال، بل حتى مع الخيال الذي يؤدي إلى تشكيل الخبرات السابقة وتقديمها في صورة عملية جديدة.

وبناء عليه، فالسؤال الذي أوجهه للدكتور الخولي ـ ولو أنه أشار ضمناً إلى عدم الرغبة في إدخال الكمبيوتر في المرحلة الابتدائية ـ هو: هل تعتقد أن السبب في ذلك يعزى إلى التكوين العقلي للطفل وليس للبيئة الثقافية في الكويت؟ وشكراً.

الدكتور أسامة الخولي:

في البداية أشير إلى أنني لا أختلف مع كثير مما قيل حتى ولا أتحفّظ عليه، ولكنني أود أن أذكر هنا أن إطار حديثي يتناول المراحل الأولى، وهذا ما التزمت به، لأنه عنوان الموضوع. وأعتقد أن ما تفضّل به د. السعدون. بخصوص الخيار الكويتي، يؤكد أن قضية المراحل الأولى للتعليم تختلف نوعياً عن غيرها من المراحل الأخرى، وكما أرى فهذا قرار صائب وحكيم. وفيما يخص النظام التربوي، فإنني أرى أنه يعيد تكرار نفسه، كما أن قضية تطوير هذا النظام ستظل تطرح دائماً بأشكال مختلفة.

أمّا ما تفضّل به د. حسن، فالواقع أنني لا ألوم التربويين، ولكنني أسجل مجرد حقيقة، وربما أضفت أن المشكلة هي أن التربويين لا يعطون الفرصة عادة، فنحن دائماً نعتبر قضايا التقنيات قضايا تقنية، ونسرع بإسنادها إلى تقنيين، مهمشين بهذا دور التربويين، وكم كنت أدعو إلى وجوب إشراكهم منذ البداية على أن نجد منهم مقابل ذلك رغبة في تفهّم حد أدنى من المعرفة بتفاصيل هذه (التقانة) لأن هذا هو السبيل الوحيد لإحسان استخدامها بما يخدم الأغراض التربوية، لا أن تكون مثل هذه (التقانة) هي التي ستحدّد المضمون التربوي.

أمّا الموضوع الآخر الذي أثاره د. الدنان، فيتعلق بالشخص الذي يتعامل مع الحاسوب، وفي رأيي، أن هذا يحتاج إلى شيء من التدقيق، لأن الكثير مما استحدث وسمي بالذكاء الصنعي يشير إلى عكس ما يقول بالضبط... إنه الذي يفرض على مَن يتعامل مع الحاسوب أن يفكّر تفكيراً صحيحاً، وليس العكس. بعبارة أخرى، إن كل تصورات الذكاء الصناعي بأشكالها المختلفة، يمكن أن تعكس هذه الصورة تماماً، بحيث يصبح التعامل مع الآلة عملية تعليمية، وليست الآلة ـ كما أرى ـ مجرد آلة رقّ لسماع الكلام. وفي تصوري، لو أدخلنا هذا في نظم الكمبيوتر لواجهنا ثورة حقيقية في التعليم، بحيث تصبح الآلة ـ على حد قول پاپير ـ هي الموجهة والمصححة

للأخطاء، تقود الشخص قيادة سليمة منطقية، نحو التفكير الأمثل. وطبعاً هذه قضية مثارة، لا أودّ التعرض لها بالتفصيل إذ سبق أن تناولت مسألة الذكاء الصنعي في العدد الأخير من مجلة (عالم الفكر) حيث أشرت إلى الأفكار المتناثرة والمعارضات الشديدة، والتأييدات الأقوى لمفهوم الذكاء الصنعي. أمّا بخصوص خطر الإشعاع، فأعتقد أنه قد تمّ احتواؤه في الوقت الحاضر.

أمّا الموضوع الذي أثاره د. بشارة، فمهم جداً وهو القائل إن موضوع الأبعاد والانعكاسات الحضارية والثقافية لأية (تقانة) حديثة يظل في الحقيقة أمراً مجهولاً... إن الخطر يكمن في ترك (التقانة) تأخذ مسارها دون ضبط، خصوصاً في دولة نامية.

إن المطلوب هنا أن يكون هناك إعمال حقيقي للفكر في الأسلوب الأمثل لاستغلال هذه (التقانة) مع متابعة تطوراتها وما يمكن أن تجلبه من خير أو شر. وأظن أن هذا أمر لا نختلف حوله كثيراً.

من ناحية أخرى، أود أن أقول إنه لدى ظهور (تقانة) المعلومات، رأينا الإعجاب الكبير بهذه الطفرة، والحديث عن الموجة الثالثة، وعن التحدي الكوني.

أمّا اليوم، فنحن في وضع أكثر تمثّلاً للواقع وقدرة على التعامل معه، بعيداً عن الحماس الأرعن أو التقوقع والمحافظة غير العاقلة. أما بخصوص السؤال القائل: ما هو الاستخدام الأمثل للتقانة؟

من واقع دراستي وخبرتي الأولى وتخرجي في كلية هندسة الطيران أقول إنني عشت في زمن لم يكن هناك فيه محرّك نفاث ولا طائرة تطير بسرعة الصوت أو قنبلة ذرية أو حاسوب، أو حتى مصل ضد شلل الأطفال.

أمّا المسألة التي أثارتها د. عزيزة، فالحق أن (پاپير) رد على تساؤلها. فالأطفال يلعبون ويتعلمون على الأرض وليس بالضرورة في المدرسة، كما أنهم

يتعلمون أفكاراً رياضية هندسية، وهذا ممكن ـ كما يرى ـ في سن مبكرة جداً، داخل المدرسة وخارجها، وهذا يقودني إلى ما تفضل به د. الصراف... بقول (پاپير) ويؤيده في ذلك (بياجيه) رغم ما في ذلك من تعارض في أفكار (پياجيه) الأصلية ـ إن أسلوب الحاسوب قادر على أن يتخطى بالطفل في سن مبكرة العمليات الحسية إلى العمليات الصورية أو الشكلية. لقد بارك العالم (پياجيه) ذلك واعتبره تدخلاً مشروعاً في سن مبكرة (حوالى سبع سنين) بدلاً من (إحدى عشرة سنة) في المراحل، التقليدية طبقاً لـ (پياجيه).

هل أعارض بدوري إدخال الحاسوب في المراحل الابتدائية؟ بالطبع لا أعارض ولكنني أريد أن يتم ذلك وفق أساس تربوي واضح، يحدد المطلوب منه... المشكلة هنا أن الأطفال يتفاعلون مع الحاسوب دون الحاجة إلى معلمين، وهم قادرون أن يستوعبوه دون مساعدة من الآخرين، وتلك فكرة (پاپير) الذي كان يقول: إننا لسنا بحاجة إلى معلمين.

في الختام، أريد أن أقرر صراحة ودون أي تحفظ أن هذا موقف مبدئي، ينبغي التمسك به. ولسنا هنا استثناء عن غيرنا من الأمم المتحضرة، فإذا كان اليابانيون يتعاملون بلغتهم، علماً بأن اللغة اليابانية تضم لغات كثيرة ـ فمابالك باللغة العربية!

إنني لا أتصور أن يكون في اللغة العربية ما يمنع من تطويعها لخدمة هذا الغرض، وثمة بوادر واضحة جداً تشير إلى ذلك، بل إنني أذهب إلى أبعد من هذا، فأقول إن العلم الذي بدأ متناثراً في مواضيع قليلة، سينمو ويكتمل وأتوقع أن نصل قريباً إلى صياغة جديدة تماماً لكل ما نعرفه عن النحو والصرف في اللغة العربية، من منطلق يجاري ما يحدث في اللغات الأخرى. وعلى حدّ علمي فقد وصلنا إلى ما يشبه أن يكون علم نحو يشمل جميع اللغات، وكما هو واضح فالنحو أنواع كثيرة، تصل إلى ستة عشر أو سبعة عشر نوعاً. وما من شك أننا وفي سنوات معدودة سنتمكن من تطويع الحواسيب للتعامل باللغة العربية الصرفة، وهذا واقع لا شك فيه. والشواهد ـ في حدود معرفتي ـ واضحة لا تحتمل المناقشة، وفي تصوري، إننا

سنصل إلى مرحلة، في المستقبل، نتعامل فيها مع الحاسوب باللغة الطبيعية، وليس بالضرورة من خلال الملامس، ثم بالكلام والنصوص المكتوبة... وهذا ليس حلماً، بل إنه واقع قريب المنال. مرة أخرى، أؤكد أنني لست ضد إدخال الحاسوب في التعليم الابتدائي، ولكنني أريد أن يتم ذلك من منطلق تربوي واضح يحدّد ما الذي نريده، وكيف نحصل عليه، ثم كيف نحقق كل ما تجلبه هذه (التقانات) من تطوّرات.

(پاپير) ليس هو فصل الخطاب، ولكنه يمثل بداية مرحلة طويلة من التطوير التربوي التقني... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً للدكتور أسامة الخولي على هذا الإيضاح... فيما يتعلق بعملية البدء في التعلم، أذكر أن تلفزيون الكويت عرض قبل مدة فيلماً يصوّر أطفالاً صغاراً جداً، يشتغلون على الكمبيوتر بإرشادات من أمهاتهم.

الدكتور حمود برغش السعدون:

لقد تطرّق د. أسامة إلى كثير من الأمور التي كنت أود التعقيب عليها، وهي تتعلق بالجوانب الحسية والاجتماعية والصحية. لقد تعاملت مع هذه الآلة منذ خمس عشرة سنة كما تعاملت مع مَن تعامل معها، فلم أجدهم يختلفون عن غيرهم ممن يتعاملون في مجالات علم النفس والرياضيات والاجتماع وغيرها.. بعضهم أسوياء، وبعضهم ليسوا كذلك ولكنهم على كل حال كغيرهم لم ألاحظ أن هناك خاصية اجتماعية يشتركون فيها... أمّا من الناحية الصحية، فلا أعتقد أن هناك إثباتاً علمياً، يؤكد وجود ضرر من الشاشة... صحيح أن هذا كان في السابق، ولكن مثل هذا الخطر قد تم احتواؤه. أمّا فيما يخص البعد اللغوي واللغة العربية فالواقع أن الحاسوب يفهم لغة واحدة، مكوّنة من عاملين: الصفر، والواحد. وفيما عدا ذلك.

لا أعتقد أن الحاسوب يكون واعياً باللغة التي يتعامل معها. وفي تصوري، أن قضية اللغة العربية والحاسوب قد حسمت، كما أشار د. أسامة. فإذا أحببت، مثلاً، أن أعالج النصوص العربية في بلد عربي، فيجب أن يقبل التعامل باللغة العربية... وفي اعتقادي، أن اللغة الطبيعية لغة هذا المجتمع نفسه. والحاسوب ـ كما ذكرت ـ لا يتعامل إلاّ مع الآحاد والأصفار، أي إن المرء يستطيع أن يطوّعه، كما يشاء، سواء كانت لغته الإنجليزية أم غيرها... صحيح أننا في مدارسنا نعلّم اللغة العربية، بينما هناك بعض المصطلحات نكتبها بالحروف اللاتينية، كذلك يتعامل مدرسو الكيمياء عندنا مع المصطلحات الكيمياوية بالرموز الأجنبية، فالنحاس مثلاً رمزه Cu وليس شيئاً آخر... ونحن نفعل ذلك حتى لا يجد الطالب صعوبة بعد ذهابه للجامعة في التعامل مع المطبوعات الموجودة فيها. لا ضَيْر أن يأخذ الطالب لغة من لغات البرمجة باللغة اللاتينية، ولو لمرحلة انتقالية، إلى أن تتوفر لدينا مكتبة غنية بالدوريات العربية، إذ إن أغلب الدوريات الموجودة تكتب المصطلحات باللغة اللاتينية. من هنا، فالموقف الذي تبنّاه المشروع، هو الموقف نفسه الذي تبنّته وزارة التربية بالنسبة للمصطلحات الكيماوية التي يتم تدريسها باللاتينية للتلاميذ في المرحلة الثانوية.

ولا أعتقد أن في هذا ما يعوق الطالب عندنا عن فهم المادة العلمية، وقد مررت شخصياً بهذه التجربة حين كنت طالباً في المرحلة الثانوية.

الدكتور أسامة الخولي:

أود هنا أن أشير إلى أن ثمة فرقاً بين لغة البرمجة والرموز، وما تفضل به أحد الزملاء خاص بالرموز... وحتى اليابانيون يستخدمون الرموز نفسها.. أمّا لغة البرمجة فتحاكي اللغة العادية، وهذه هي المشكلة. وكما تفضلت فذكرت فهي مرحلة انتقالية نمر بها إلى أن نستطيع التغلب على هذه المشكلة، فنخاطب الحواسيب باللغة الطبيعية.

الدكتور حسن الإبراهيم:

أود هنا ، فيما يتعلق بلغة الحاسوب ، أن أشير إلى تجربة وطنية في الكويت هي تجربة (صخر) وهي من التجارب الناجحة كما يقول المختصون. لقد أثبتت هذه التجربة أن اللغة العربية يمكن تطويعها ليتم استخدامها في الكمبيوتر.

ختاماً، أكرّر شكري للدكتور الخولي، على هذه المحاضرة القيّمة، كما أشكر د. السعدون على المعلومات التي أثرى بها ندوتنا.

النَدوة السَادسَة

تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربيّة

د. منير بشور

النَدوة السَادسَة

موضوع الندوة : تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية

رئيس الجلسة : الدكتور حسن الإبراهيم

المتحدث الرئيس : الدكتور منير بشور

المعقبان : الدكتور أحمد صيداوي

الدكتور عبد العزيز عبدالله الجلّال

المشاركون :

١ - الاستاذ أنور عبدالله النوري

٢ - الاستاذ محمد السنعوسي

٣ - الدكتور محمد جواد رضا

٤ - الدكتور بدر العمر

٥ - الدكتور محمد عودة

٦ - الدكتور قاسم الصراف

٧ - الدكتور عبدالله الدنان

٨ - الدكتور عادل عبد الكريم ياسين

٩ - الدكتور عبد الحميد الهلالي

١٠ - الدكتور أسامة الخولي

١١ - السيدة مي العيسى

١٢ - السيدة عبير الرفاعي

١٣ - السيدة أمجاد الزامل

١٤ - السيدة فوزية النصار

تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية

د. منير بشور

أنا شاكر لكم جداً دعوتي للتحدث إليكم هذا المساء وأعتبر زيارتي لكم واجتماعي بكم في رحاب الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية فرحة ثمينة طالما تقت إليها. وفي الحقيقة إنني كنت قد تمنيت هذه الزيارة من قبل عندما سمعت بالجمعية لأول مرة، ثم زاد توقي إليها عندما بدأت أخبارها تصلني وعندما بدأت أتعرف على بعض أعمالها ومنشوراتها. كم هو رائع وجميل أن تكون هناك جمعية في الكويت لا لتقدم الطفولة الكويتية وحسب، وإنما لتقدم الطفولة العربية. وكم هو جميل أن تصدر عن الكويت مجلة باسم (العربي) وأن يكون فيها معهد عربي للتخطيط، وصندوق عربي للإنماء، وأن تقوم فيها شاعرة أميرة تغني لإنصاف المرأة العربية وتمد يدها بسخاء لتشجيع الثقافة العربية. كم هو جميل ورائع كل ذاك، لأن كله يقول لنا بأننا في واقع الحال كلنا في وطن واحد، وأن انتقالنا من بيروت للكويت رغم كل الصعاب التي تحف بهذا الانتقال، أو من أي مدينة أو مكان لأي مكان آخر على امتداد هذه الأرض العربية إنما هو انتقال في كنف الوطن الواحد ـ رغم كل شيء وأن آمال العرب وآلامهم هي نفسها في كل قطر عربي ـ رغم كل شيء وأنا آت كما تعرفون من بيروت، من المدينة المهشمة ولكنها المدينة الصامدة الصابرة المدينة التي تختزن تجارب المقاومة كما تختزن تجارب الفكر والثقافة، آت، وأعرف أيضاً عن صمود الكويت وعن صلابة الكويت، وعن اعتزاز شعبها وتصميمه على الثبات والتقدم، آت أحمل لكل منكم تحية بيروت وأحمل

لأولئك الذين تعودوا منهم أن يزوروها أو يتوقفوا فيها في طريقهم إلى مكان آخر ، الأمل بأن تتمكن بيروت من استقبالهم من جديد وأن ترحب بكم، وتبتهج بكم، وتبتهجون بها بعد طول غياب. إنني آت من بيروت أحمل في قلبي همومها وخوفي عليها، ولكن على جبهتي أحمل الفخر والاعتزاز بما يجري إلى الجنوب من بيروت وإلى الجنوب من لبنان وبالتحديد على الأرض العربية في فلسطين وعلى أيدي أطفال فلسطين ونسائها ورجالها، أطفال فلسطين نتاج القهر والحرمان ـ المحرومون منذ ولاتهم من التكافؤ في كل شيء في فرص التعليم كما في سواه، وها هم هؤلاء اليوم يصارعون بالحجارة هام الطغيان والتجبر والظلم، ويرسمون بدمائهم الطاهرة كل يوم مدى الآفاق الجديدة.

إن شعوراً كهذا الذي أحمله جعلني في حيرة من أمري إزاء موضوع تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية، وإزاء تعدد الجوانب لهذا الموضوع والمراحل المناسبة للولوج فيه. فكلّما أمعنت النظر في هذا الجانب منه أو ذاك لم أتمالك أن أسأل نفسي فيما إذا كان هو بجانب المهم الذي يمكن للحديث فيه أن يوصلنا إلى توضيح العلاقة بين التعليم من جهة وبين الصحة والسلامة والاستقامة والرقي الاجتماعي والوطني من جهة ثانية. فعلى سبيل المثال هل يكون انتشار المدارس وإقبال الناس عليها دليلاً على ازدياد في تكافؤ الفرص فإذا كان الجواب بالإيجاب فهل يكون في مثل هذا التكافؤ في الفرص السبيل إلى المزيد من الصحة والاستقامة والرقي الاجتماعي، أم أن مثل هذه الصحة والاستقامة والرقي يحتاج لتكافؤ في الفرص بمعنى آخر لا يقتصر على انتشار المدارس وإقبال الناس عليها؟ هل إن المسألة هي مسألة عدالة في التوزيع أم إنها تتعدى ذلك لتكون عدالة في الاستخدام والمشاركة، وإذا كانت من النوع الأول أي عدالة توزيع أو على الأقل إذا لم يكن بد من تأمين العدالة في التوزيع قبل الاهتمام بعدالة الاستخدام والمشاركة، فما هي حدود هذه العدالة، وما هي الأسس المعتمدة للتوزيع؟ هل نتحدث عن انتشار نوع واحد من المدارس لكل الناس، أو عن أنواع متعددة يلائم كل منها نوعاً معيّناً من الناس؟ هل يكون الناس متكافئين في الفرص إذا كانت

موفورة لهم ولكن بتميز بعضهم عن بعضهم الآخر؟ وإذا كان التمييز جائزاً فهل يكون جائزاً بدون قيود أو حدود؟ لا أشك أننا جميعاً نرفض التمييز بين الناس على أساس اللون أو العرق أو المذهب أو الطبقة الاجتماعية ـ أو على الأقل نرفض هذا كأمر مبدئي ـ فهل نرفضه أيضاً على أساس الجنس (بين الذكر والأنثى) أو على أساس الجنسية أي الهوية الوطنية؟ أين نرسم الحدود بين الناس؟ حتى عندما ترانا نفعل ذلك على أساس ما نسميه بالكفاءة أو المقدرة أو المؤهلات، فهل تمييزنا هذا مبرر وهل هو موثوق، وهل هو بالنتيجة وبالسياق الأخير عادل؟ ثم ماذا عن الملاءمة بين أنواع المدارس وبين احتياجات البلاد؟ هل يكون هناك تكافؤ في الفرص إذا أعطيت مؤهلات الناس أو كفاءاتهم ورغباتهم مركزاً متقدماً من الأهمية على احتياجات البلاد؟ أم يكون العكس، أي تعطي احتياجات البلاد أهمية تقدّم على رغبات الناس وكفاءاتهم، لأن تأمين احتياجات البلاد هو في نهاية المطاف الشرط الذي لا غنى عنه لتأمين سلامة الناس ورغبتهم؟ ثم هل التكافؤ في الفرص مهما كان لصالح رغبات الناس ومؤهلاتهم أم لصالح احتياجات البلاد، وما حدوده الزمنية؟ هل تبدأ مع ابتداء المرحلة الابتدائية من التعليم، أم قبلها في مراحل الحضانة والروضة، وهل تمتد إلى ما بعد الابتدائية، حتى الثانوية، أم إلى ما هو أعلى؟ إلى متى؟

مثل هذه الأسئلة وغيرها الكثير كان وراء الحيرة التي عانيت منها ولا أزال إزاء هذا الموضوع. ولعلّ هذه جميعها أسئلة سهلة إذا ما قيست بالسؤالين الكبيرين اللذين يكمنان في أساس كل حديث عن تكافؤ الفرص ويلقيان بظلالهما عليه، أولهما: هل يفيد الحديث عن تكافؤ في فرص التعليم حين تكون الفرص الاقتصادية والاجتماعية وغيرها خارج قطاع التعليم، غير متكافئة؟ والسؤال الثاني مرتبط بالأول وناتج عنه وهو: عندما لا تكون الفرص متكافئة خارج التعليم، لأي درجة يمكننا الاعتماد على نظام التعليم لتصويب الوضع أي لإزالة التفاوت بين الفرص أو على الأقل للتقليل منها، وبأية كيفية يمكن للتعليم أن يحدث ذلك؟ وبأي ثمن وبأية شروط؟

إنّهما سؤالان كبيران بدون شك لا أدعي بأنني قادر على الإجابة عنهما بشكل مقنع، ولكنني أعتقد أنه لا بدّ من إثارتهما ليبقيا الإطار العام الذي يحيط بالأفكار والمعلومات التي سأضعها بين أيديكم. ولعلّنا في النهاية نعود لنلقي نظرة عامة على مجمل هذا الموضوع من ضمن هذا الإطار، لتصبح لهذه المعلومات والأفكار معالم الصورة الواضحة والمترابطة والمفيدة.

ثمّ إن هناك مسألتين أخريين لا بدّ أن نجلوهما قبل الدخول في الموضوع والتغلغل في شعابه الأولى أن العنوان يفترض الحديث عن تكافؤ الفرص في البلاد العربيةالتي تضم ما يزيد على العشرين دولة. . . وبالرغم من الوحدة في المشاعر وفي المصير وبالرغم من الوحدة في الأراضي العربية، فخبرات هذه الدول وأوضاعها واحتياجاتها ليست كلّها واحدة. والأهم بالنسبة لحديثنا، إن المعلومات عنها كلّها ليست متوافرة بالتكافؤ. وفي أحيان كثيرة نجد أن ما هو متوفر منها غير صحيح، أو متناقض مع معلومات أخرى للظاهرة نفسها. ولهذا أطلب منكم التفهم، والمعذرة إذا غابت عني معلومات تعرفونها أنتم ولا أعرفها ولم آخذها في الحسبان أو إذا لم أتمكن من الإحاطة بجميع ملامح الظاهرة وبأبعادها كما هي في جميع البلدان العربية. وستجدون أنني لهذا السبب ولغيره أصرف وقتاً طويلاً على حالة معينة هي حالة مصر لما لمصر من دور سباق وكبير في الميدان التربوي، وكان له الأثر الكبير على تطور التعليم في مختلف البلدان العربية.

والمسألة الثانية تتلخص بأن الموضوع الذي نحن بصدده يفترض مستويين من الحديث أو المناقشة، الأول مستوى الآمال والأمنيات والرغبات أو ما هو واجب الوجود، والثاني مستوى الحقائق والوقائع أو ما هو كائن، الأول موجودفي النصوص والدساتير والقوانين، وفي العقائد والمعتقدات وعلى أفواه المتحدثين وأقلام الكتاب، والثاني موجود على أرض الواقع صامت في الكلام ولكنه معبّر في الحقائق التي ينطوي عليها أو يكشف عنها. ولا ريب أن العلاقة بين هذين المستويين قائمة وأن المسافة تقصر بينهما أو تطول في هذا الظرف أو ذاك ولهذا السبب أو لغيره، لكن في كل الحالات يبقى هذان

مستويين مختلفين لا بدّ من التمييز بينهما والتعامل معهما على أنهما مختلفان توخياً لسلامة المسعى وبلوغ الخلاصات والاستنتاجات الصحيحة.

في الآمال والأمنيات والرغبات:

نبدأ بالحديث عن الآمال والأمنيات والرغبات والمعتقدات فنتذكر من تراثنا العريق ما روي عن النبي ﷺ حيث قال: «أيّما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلّمهم بالسوية، فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائنين».[1] ونتذكر من تاريخنا الحديث أن إلزام الناس بالتعليم ورد ذكره في القانون لأول مرة في ديارنا العربية منذ أكثر من مائة سنة حين نص الدستور العثماني الصادر عام ١٨٧٦ في مادته الرابعة عشرة بعد المائة بأن (التعليم الابتدائي يجعل إجباراً على كل فرد من جميع أفراد العثمانيين...)[3] كان هذا التشريع من جملة القوانين والتشريعات التي صدرت خلال القرن التاسع عشر والتي عرفت بـ (التنظيمات) وكانت بمجملها محاولة لمواجهة التحدي الأوروبي للأمبراطورية العثمانية على أساس (اقتباس النظم الغربية واستلهامها) كما يقول ساطع الحصري وبالطبع فإن هذا التشريع بالتعليم الابتدائي الإجباري لم يتحقق، ولعلّ ذلك لأنه كان اقتباساً أكثر مما كان استلهاماً.

ومهما كانت الحال فلا شكّ أن التعليم الابتدائي وإلزام الناس به والالتزام بتعميمه ونشره يبقى المعيار الأوضح والأبسط والأسبق تاريخياً في مسلسلة التطور التربوي لمدى الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص فالتعليم الابتدائي يبقى (الحق الأول لكل مواطن بوصفه قاعدة التعليم العام وأساس تكافؤ الفرص وباباً رئيسياً للقضاء على الأمية وانتشارها...) كما جاء في توصيات المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب المنعقد في مراكش عام ١٩٧٠. كما أن مبدأ تكافؤ الفرص نفسه جاء تعبيراً عن تحولات جذرية كانت تأخذ مجراها في القرن التاسع عشر باتجاه التحديث على الطراز الأوروبي. فقبل التنظيمات أو

ما شابهها من قوانين وتشريعات تصدر هنا أو هناك لم يكن هناك اهتمام بالتعليم الإلزامي ولا كان موضوع تكافؤ الفرص وارداً على البال فالحياة الاجتماعية كانت مستقرة على قواعد من الولاء العائلي أو القبلي تقي الأفراد من ضغوط المزاحمة سعياً وراء الثروة أو الجاه، لأن هذه كانت مضمونة لهم في معظم الأحوال، يرثها الأبناء والمقربون عن آبائهم بفعل الروابط العائلية أو القبلية ،وبهذا المعنى بإمكاننا القول إن الإلزام بالتعليم الابتدائي هو التباشير الأولى لتحول الدولة من روابط الدم والقبيلة إلى روابط العقل والمدينة، وذلك بغض النظر عما إذا أمكن تطبيق هذه القوانين حال صدورها أو لم يمكن .

والإلزام بالتعليم الابتدائي لا معنى له بالطبع إذا لم يترافق مع مجانيته والمجانية تفرض أكثر مما يفرض الإلزام أن تدخل الدولة ميدان التطبيق فتشرع بافتتاح المدارس وتسييرها على نفقتها الخاصة. وعندما يحدث ذلك يصبح أمراً شبه مستحيل أن تعود عقارب الساعة إلى الوراء، إذ يندفع الناس إلى مزيد من التعليم كما تندفع المياه وقد أزيلت من أمامها الحواجز والسدود.

لم يكن دستور ١٩٧٦ دستوراً عربياً بالطبع ولكن الدستور العربي الأول وهو الصادر في مصر عام ١٩٢٣ تخطى الدستور العثماني بطموحاته فنص على مجانية التعليم إلى جانب الإلزام به في المادة التاسعة عشرة منه والتي تقول: (إن التعليم الأولي إلزامي لجميع المصريين من بنين وبنات، وهو مجاني في المكاتب العامة). وبعد سنوات قليلة وفي العام ١٩٣٠ جاء الدستور العربي الأول بنص مطابق تماماً للنص المصري فذكر في المادة الحادية والعشرين (أن التعليم الأولي إلزامي لجميع السوريين من بنين وبنات وهو مجاني في المدارس الرسمية). وتوالت النصوص والقوانين بعد ذلك في مصر كما في سوريا، وفي غيرها من البلدان العربية، بخاصة بعد أن حصلت هذه على الاستقلال حتى إن الإلزام بالتعليم الابتدائي ومجانيته موجود الآن قانونياً في جميع الدول العربية بشكل أو بآخر كتعبير عن إيمان هذه الدول بالتعليم وبالمساواة بين

الناس. وهو قد تعدّى في بعضها مرحلة التعليم الابتدائي ليشمل الإلـزام مرحلة من التعليم الأساسي تشمل السنوات الست الأولى مضافاً إليها سنوات التعليم المتوسط فيما مجموعه تسع سنوات كما هو حاصل في الأردن ومصر والجـزائـر وليبيـا والبحـرين، أو ثماني سنـوات كـما في الكـويت واليمن الديمقراطي.

كل هذه النصـوص القانـونية، القـديم منها والجـديد هي من قبيـل الأمنيات وما زال بينها وبين التطبيق عقبات الواقع وأهمها ما له علاقة بتوفر الإمكانيات المادية والبشرية من معلميّ مدارس وأجهزة وأدوات. لهذا السبب كان لا بدّ للعمل أن يتحرّك من نطاق الدساتير والقوانين إلى نـطاق وضع الخطط والبرامج لرصد الاحتياجات وتحديدها ووضعها إلى جانب الإمكانيات ما هو موجود منها وما يلزم لردم الهوة بين الأمنيات وبين الواقع. وكان لا بدّ أن يترافق هذا مع نقاش وجدل كثير حول معنى التعليم وحول قيمته وحول ارتباطه بالتنمية وحول ضرورة انتشاره وحـول المفاضلة بـين الكم والكيف وحـول الأسبقيات وحـول حدود الإلـزام والالتزام وهـل يبدأ قبـل التعليم الابتدائي أم يمتد عبره إلى المتوسط والثانوي، وحول طبيعة المناهج، وحول المعلّم المؤهل لهذه المرحلة أو تلك وما شابه.

لقد بدأ هذا بجدل منذ ما يزيد عن النصف قرن ولا يزال مستمراً. وليس بالاستطاعة تغطية أطرافه على امتداد الساحة العربية كلّها لكثرة ما فيه من اتساع وتشعب وسنأخذ من مصر نموذجاً لما هو حاصل على هذا الصعيد ونأخذ من تطور الجدل فيها بعض الأمثلة ونتتبع خطوات الإنجاز وذلك لما لمصر كما قلنا من قبل من أسبقية في هذا الميدان ولما لها من تأثير لا يزال كبيراً على بقية البلدان العربية.

بعد إعلان الدستور بسنتين فقط، نجد في مصر ولأول مرة مشروعاً للتعليم الإلزامي يعلن عام ١٩٢٥. وقـد هدف هـذا المشروع (إلى تعميم التعليم الأولي في مدة خمس عشرة سنة، زيدت فيما بعد إلى عشرين سنة..

وبدأ تنفيذ المشروع بدفعة قوية.. وكان من المقرر أن تفتح مائتا مدرسة جديدة كل سنة إلى أن يتم التعميم في سنة ١٩٤٨. ولكن التنفيذ تعثّر لقلة المال وما لبث أن توقف نهائياً قبل حلول الحرب العالمية الثانية ثم قامت التجارب باكراً في مطلع الأربعينات لإنشاء المدارس الأولية الريفية، ثم الأولية النموذجية وذلك لتميكن جميع الأطفال مهما تنوعت مؤهلاتهم ورغباتهم أن يحصلوا على التعليم المناسب (فيتعلّم فيها الطفل الذي يكتفي بالتعليم الأولي لأنها تعده للحياة العملية ويتعلم فيها الطفل الذي يريد أن يواصل تعليمه ليدخل المدرسة الثانوية أو المتوسطة...) واستمر هذا المخاض العسير طيلة الأربعينات تفتيشاً عن المدرسة المناسبة للجميع إلى أن قامت ثورة ٢٣ تموز ١٩٥٢، فأدخلت في التعليم روحا ثورية كان شعارها التعليم المجاني للجميع وفي جميع المراحل وليس فقط في المرحلة الابتدائية وكذلك التعليم الموحد في البرامج والمناهج والاتجاهات، ورفعت الثورة شعار التخطيط والربط بين التعليم والتنمية والتقدم فكان صدور الخطة الخمسية الأولى للأعوام ١٩٦٠ ـ ١٩٦٥ والتي قصدت استيعاب جميع الملزمين من الأطفال في المدارس الابتدائية بحيث لا تأتي سنة ١٩٧٠ إلاّ ويكون لكل طفل في سن الإلزام مكان في المدرسة الابتدائية واهتمت الخطة الثانية ١٩٦٥ ـ ١٩٧٠ بالقضاء على التسرّب ولكن نكسة ١٩٦٧ قضت على الخطة، ثمّ صدرت الخطة الثالثة ١٩٧٠ ـ ١٩٧٥ استكمالاً للجهود السابقة. وفي الوقت نفسه تقريباً انعقد مؤتمر تحت عنوان (التعليم في الدولة العصرية في العام ١٩٧١، ناقش سياسة التعليم واتجاهاتها، وقد مهّد هذا المؤتمر لصدور برنامج العمل الوطني الذي كان من بين مقرراته أن تتسع المرحلة الأولى من التعليم في نهاية السنوات العشر أي بحدود عام ١٩٨٠ لجميع مَن بلغ سن الإلزام تمهيداً لرفع السن إلى ١٥ سنة فيما بعد).

كانت كل هذه التحفزات في مصر تهدف باتجاه واحد وهو تأمين المساواة والتوزيع العادل لفرص التعليم بين جميع فئات الناس وكانت هذه التحفزات كلّها مشحونة بروح ثورة يوليو وكانت زيادة فرص الاستيعاب ورفع سن

الإلزام والتعليم الموحد والشامل الشعارات التي تعبّر عن هذه الروح لكننا في نهاية السبعينات نجد بوادر التململ والشعور بالمرارة وبخيبة الآمال وبالقصور عن الإنجاز ونقع على سلسلة من الدراسات والأبحاث والمنشورات كلّها تسلط الضوء على الشوائب والنواقص ونجد بعضها يمد النظر نحو المستقبل فيقترح الحلول. هذه السلسلة من الدراسات والمنشورات يمكن وصفها بالدراسات النقدية وهي لا تزال تتوالى حتى اليوم نأخذ بعض النماذج منها ونتابع ما جاء فيها مما له علاقة بتكافؤ الفرص، فنجد في دراسة بعنوان (التعليم في مصر: دعوة إلى حوار) صادرة عام ١٩٧٩ عن كلية التربية بجامعة عين شمس، أن ثلث الأطفال في سن التعليم الابتدائي ما زال خارج التعليم الابتدائي وإن أقل من ٤٥٪ من الثلثين الباقين من أولئك الذين يلتحقون بالمدارس يتسنى لهم متابعة دراستهم والحصول على الشهادة الابتدائية. كانت هذه خلاصة مذهلة بدون شك، بخاصة وأنها جاءت بعد ما يزيد عن العقدين من الزمن في العمل الثوري لنشر التعليم وتأمينه للجميع. ولعلّ دراسة عين شمس سلطت الأضواء على مظاهر القصور أكثر من اللازم، فنجد في العام التالي وفي تموز ١٩٨٠، ورقة صادرة عن وزارة التربية تدعو فيها إلى رسم استراتيجية شاملة لتعليم تكون من خصائصها أنها (تعنى بكم التعليم وضرورة إيصاله إلى كل فرد بمستوى جودة تتيح له النمو والارتقاء وتعنى بتعليم كل فرد فتعطي الكبير ـ وبخاصة إذا كان أمياً ـ حقه في التعليم مثل حق الصغير، وتركز على القطاعات التي لم تتوافر لها فرص التعليم نتيجة ظروف أو أخرى) ثم تنهي ورقة الوزارة شرحها بالقول، إن المستهدف أن يبدأ تنفيذ هذه الاستراتيجية في العام ١٩٨١/٨٠ وأن تتحقق معظم مقومات التطوير مع منتصف الثمانينات، وأن تبدأ مصر حصاد ثمار التحوّل خلال النصف الثاني منه).

يفيدنا كثيراً بالنسبة إلى موضوعنا عن تكافؤ الفرص أن نتمعّن في الكلمات التي عبّرت فيها ورقة الوزارة عام ١٩٨٠ عن هذا الموضوع، إذ تقول إن هدف الاستراتيجية التي تدعو إليها هو (توفير فرص تعليمية لكل طفل بين

السادسة والخامسة عشرة (وليس الثانية عشرة كما كانت الدعوة من قبل) في إطار من التعليم الأساسي. أمّا التعليم الأساسي فقد عرفته الورقة بأنه تعليم موحّد لجميع أبناء الأمة ذكوراً وإناثاً في الريف والحضر على السواء وهو تعليم مفتوح القنوات إلى مراحل التعليم التالية، كما أنه يجمع بين النواحي النظرية والعملية مع الحرص على التكامل بينهما، يعدّ الفرد لكي يكون مواطناً اجتماعياً ومنتجاً وفعالاً ومتكيفاً مع مجتمعه المحلي، مع التأكيد على دعم التربية الدينية والسلوكية والوطنية).

ولم ترع ورقة الوزارة والاستراتيجية الجديدة المسائل المتعلقة بتعليم الكبار والتي اندرجت في الاستراتيجية تحت عنوان (التعليم غير النظامي) فشملت تحت هذا العنوان (كل الجهود المبذولة في ميدان تعليم أولئك الذين نالوا قسطاً محدوداً من التعليم ويرغبون في الاستزادة منه بعد دخولهم ميدان العمل أو أولئك الذين يجدون أنه من الضروري استكمال تعليمهم بهدف مطالبة التغيرات الجارية في بنية المهن.

إنّنا بالطبع لا نتمالك عن التعبير عن مشاعر الإعجاب بسعة هذا الهدف وشموله وطموحه، لكن نعرف أن بينه وبين الإنجاز تبقى مسافات طويلة. ثمّ نجد بعد عام واحد أي في العام ١٩٨١، تقريراً صادراً عن المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ضمن سلسلة تقارير المجالس القومية المتخصصة وتحت شعار مصر حتى عام ٢٠٠٠ يطلق في مقدمته دعوة من جديد إلى (التوسع في التعليم العام بما يلائم العصر ويجاريه، وبما يضع شعب مصر على مشارف القرن الحادي والعشرين). ثم يقول: (لقد كان يجوز في مصر القديمة ألاّ يزيد مجموع الكاتبين والقارئين على ٢٪ من السكان أما اليوم والشعب يشارك كله في الحياة المعاصرة... فلا يجوز أن يسير هذا الشعب ونحو ٥٦٪ من بين مَن تجاوزوا العاشرة من أبنائه لا يقرأون ولا يكتبون...) إنها معلومات مذهلة، تصدمنا مرة أخرى بقساوتها وفي تمزيقها حجب الأماني والأحلام عن واقع قولهم. ثم يذكر

التقرير إن معدل الاستيعاب للملزمين (أي لَمن هم من فئة السن ٦ ـ ٧ وليس لَمن هم بين الـ ١٢،٦ أو ١٥،٦) بلغ في العام ١٩٧٨/٧٧ ما لا يزيد عن الـ ٨٤٪ بينما كان المفروض وحسب خطة عام ١٩٨٠/٧٤ أن يبلغ ٩٣٪، كما يشير إلى نسبة عالية جداً من التسرب ويقول إن للتسرب أسباباً اقتصادية واجتماعية وتربوية، ومن هذه الأخيرة أي الأسباب التربوية (اتّباع نظام الفترات المسائية... الأمر الذي يدعو بالضرورة إلى تقصير اليوم المدرسي... وهبوط مستوى كفاءة المدرسة... بحيث أصبح العام الدراسي لا يزيد في أحسن صورة عن سبعة أشهر كما أصبح اليوم المدرسي لا يزيد على خمس ساعات) ولكن بالرغم من كل هذا الذي يقوله التقرير فإنه ينتهي إلى التوصية (بمد فترة الإلزام لتشمل المدرستين الابتدائية والإعدادية معاً وإعداد خطة لتحقيق هذا الإلزام في حدود العام ١٩٨٦).

كانت توصية المجلس القومي في عام ١٩٨١، تحدد عام ١٩٨٦ كهدف لتحقيق الإلزام بتسع سنوات دراسية وليس بست، وبالطبع فإن العام ١٩٨٦ قد وصل ونحن الآن تخطيناه بعامين ونتوقف هنيهة لنلقي النظر على ما حدث منذ العام ١٩٨١ فنجد وثيقة موضوعة في شهر يوليو ١٩٨٥ صادرة عن المكتب الفني لوزير التربية والتعليم بعنوان (السياسة التعليمية في مصر) تقول هذه الوثيقة في مقدمتها بأن للسياسة التعليمية في مصر أهدافاً عامة هي خمسة ـ جاء النص على أولها بالشكل التالي: (الارتفاع التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب الكامل... تحقيقاً وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص) ثم يقول (إن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعني مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعني بالدرجة الأولى تكوين الشخصية الديمقراطية التي تقي الصالح العام وتعمل على خدمته وتعي حقوقها وتدرك واجباتها وتنهض....) أي أن مبدأ تكافؤ الفرص لم يعد كافياً لاستيعاب الطموحات ولا بد من توسيعه وتعميقه لكي يصبح أساساً لتكوين الشخصية الديمقراطية. بعد هذا نكتشف في التقرير معلومات جديدة مفرحة، منها أن معدل الاستيعاب في العام ١٩٨٥/٨٤ قد ارتفع بشكل ملحوظ بالنسبة لما

كان عليه من قبل فبلغ ٩٢،٧٪ ممن هم في الفئة العمرية ٦ ـ ٧ وهذه النسبة هي التي كان من المفترض بلوغها قبل عشرة أعوام أي في العام ١٩٧٨/٧٧، ولكن إلى جانب هذا نكشف معلومات محزنة منها أن هناك ما مجموعة ١٦،٦٧٩ مدرسة في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي بينما بلغ عدد الأبنية المدرسية ١٢،٥٣٥ بناء فقط أي أن هناك ربع المدارس ليس لها بناء خاص بها، كما أن حوالى الـ ٦٢٪ من الأبنية المدرسية الموجودة صالحة تماماً للاستعمال بينما ثلث الأبنية الباقية غير صالحة أو تحتاج للإصلاح. ثمّ بعد هذا نجد في التقرير جملة من المشروعات للمستقبل بينها مشروع أطلق عليه اسم مشروع المسار الخاص في الحلقة الثانية من المرحلة الأولى (أي في المرحلة الإعدادية).

فيقول إن قراراً وزارياً صدر في ١٩٨٥/٣/٢ بتنظيم الدراسة في هذا المسار على أساس أنه نظام فرعي يلحق به التلاميذ ذوو القدرات الخاصة وأن مناهجه مخففة مع تدعيم مناهج الثقافة الفنية والتدريبات العملية. أمّا الأسباب الموجبة لهذا المشروع والمبررات المقدمة من الوزارة لدعمه، فهي ممتعة جداً ونلقي ضوءاً مهماً على التحوّل الذي أصاب مبدأ تكافؤ الفرص مؤخراً فتقول بأن مبدأ الفروق الفردية من المبادئ المتفق عليها في مجال العلوم النفسية والتربوية، وينادي هذا المبدأ بأن الناس يختلفون فيما بينهم من حيث صفاتهم الجسمية وقدراتهم العقلية وإمكاناتهم النفسية. ويرى رجال التربية أن من مصلحة الفرد أن تهيّئ له الفرص المناسبة كي ينمو لديه ما منحه الله من قدرات وإمكانات على المستوى الذي تؤهله له هذه الإمكانات ولهذا تحدث الناس عن تكافؤ الفرص ولم يتحدثوا عن تساوي الفرص، وذلك إدراكاً منهم للفروق الموجودة بين الناس. وكان المتبع أن تلاميذ الصفوف السادس والسابع والثامن من التعليم الأساسي الذين يرسبون في صف دراسي مرة تلو المرة يسمح لهم بالإعادة حتى ينجحوا لينقلوا إلى الصف التالي. ومثل هذا الوضع يجافي طبيعة الإنسان، ويؤدي إلى الأثقال على بعض التلاميذ وفشلهم، كما يؤدي إلى انخفاض المستوى العام للتعليم في الحلقة الإعدادية. وقد دفعت هذه الأوضاع الوزارة إلى تبني نظام جديد حيث يحوّل من تثبت عدم قدرته

على متابعة الدراسة في الحلقة الإعدادية إلى قناة خاصة أو مسار تعليمي خاص يوازي المسار العام حيث يقدم للتلميذ فيه من البرامج المهنية والبرامج الثقافية ما يتناسب مع قدراته وإمكاناته بما يحقق له النجاح.

إنّها عودة في المنطق وفي المبررات إلى الثلاثينات والأربعينات حين اشتد النقاش في مصر بين أنصار تعليم الصفوة والتنوع في التعليم، وأنصار تعليم الجميع، والتعليم الموحد.

كان ذلك في العام ١٩٨٥، وفي ورقة جديدة لم يمضِ على ظهورها أكثر من ستة أشهر قدّمها وزير التعليم إلى ندوة الرؤى المستقبلية التي انعقدت في البحرين في تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨٧ بعنوان (استراتيجية تطوير التعليم في مصر) نعود إلى الجدل حول الأسس والمفاهيم والمقومات المتعلقة بتكافؤ الفرص ونجد في الورقة أفكاراً جديدة تستحق منا الانتباه والاعتبار وتبدأ الورقة بالقول إن دستور عام ١٩٧١ حدد المقومات الأساسية للمجتمع فيما يتعلق بالتعليم إذ نص على المبادئ الآتية (وتذكر الورقة أربعة مبادئ هي):

أولاً ـ التعليم حق تكفله الدولة:

التعليم حق من الحقوق الثقافية للانسان.. ومضمون الحق في التعليم كما أرساه الدستور أن يكون لكل مواطن حق في أن يتلقى قدراً من التعليم يتناسب مع مواهبه وقدراته، وأن يختار نوع التعليم الذي يراه أكثر اتفاقاً مع ميوله وملكاته... وواقع الأمر أن المجتمع بوصفه المستفيد من التعليم يجب أن يمكّن الفرد من مباشرة حقه في التعليم، فهو واجب على المجتمع تجاه الفرد. على أن التعليم كحق للفرد يكون وفقاً للقدرات الذهنية، فهي المعيار الوحيد فلا مجال للمحسوبية في التعليم، ولا مجال للاستثناءات فيه.

ثانياً ـ إشراف الدولة على التعليم كله:

التعليم ملك للمجتمع. ومن واجب الدولة أن تحافظ على النسيج

الاجتماعي الذي يحدثه التعليم. ويجب أن يكون إشرافها بهدف العمل على وحدة كيان المجتمع، وعدم إحداث انفصام في الفكر... إن إشراف الدولة على التعليم كله ضروري لضمان الحد الأدنى الضروري من الانسجام الفكري بين المواطنين وليس المقصود بهذا الإشراف تحقيق وحدة الفكر لأن تعدد الأفكار أمر مطلوب طالما كان هذا التعدد في الإطار القومي دون تمزيق النسيج الاجتماعي الواحد.

ثالثاً ـ مجانية التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية في مراحله المختلفة:

التعليم جزء من عملية التنمية والإنتاج والمجتمع هو المستفيد من التنمية والإنتاج. ومن ثمّ كان التعليم واجباً على المجتمع يجب أن يؤديه بالمجان وهو الذي اعتنقه النظام السياسي والاجتماعي المصري وأكده الدستور... مقدّراً أن العائد والمردود من هذا التعليم ليس للفرد وحده وإنما أيضاً للمجتمع بأكمله.

إن مجانية التعليم تضمن استفادة الناس بالحق في التعليم، فهي ـ بلا شك ـ تعبير حضاري عما بلغه المجتمع من تقدّم. إلاّ أن هذه المجانية لا يجوز التعسّف في استخدامها، فلا توجد رخصة للرسوب إلى ما لا نهاية، ولا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعليم. فإسقاط المجانية عن الراسبين لا يكون إلاّ لأن حق التعليم المجاني مناط بالقدرة الذهنية، وأنه ليس من المنطقي أن يتمتع الراسبون بهذا الحق إلى ما لا نهاية.

رابعاً ـ إلزامية التعليم الابتدائي:

نصّ الدستور المصري الصادر سنة ١٩٢٣ على إلزامية التعليم الابتدائي. وقد تمثّل هذا النوع من التعليم تحت مسميات شتى (إلى أن) جاء قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فمد فترة الإلزام إلى التعليم الإعدادي،

بعد أن أصبح مع التعليم الابتدائي كياناً واحداً هو التعليم الأساسي.

هذه هي المقومات الدستورية للتعليم كما شرحتها ورقة وزير التعليم لأشهر قليلة خلت، وهذه الورقة كسابقاتها تتضمن كشفاً بواقع الحال في مسعى منها لإظهار الفجوة بين المبادئ والتطبيق مشيرةً إلى عدد من النواقص منها:

تعدّد فترات المدرسة اليومية، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية الرسمية التي تعمل على نظام اليوم المدرسي المنقوص (فترة صباحية أو مسائية أو ثالثة) ٨٧٧٢ مدرسة من مجموع المدارس الرسمية البالغ قدره ١٢٩٦٥ مدرسة، أي بنسبة ٦٧،٧٪.

تفشي الدروس الخصوصية في جميع مراحل التعليم بصورة خطيرة لم يسبق لها مثيل، إذ انتشرت من مرحلة رياض الأطفال إلى التعليم الجامعي. وقد أدت هذه الظاهرة إلى نشوء واقع يتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع طلاب العالم... لقد أصبحت هذه الظاهرة مشكلة قومية تهدد العملية التعليمية في جوهرها، إذ يكاد التعليم أن يكون عند كثيرين منزلياً وليس مدرسياً. وبالتالي، فإن ما تصرفه الدولة من ملايين الجنيهات يصبح هدراً فالتلميذ يترك الكتاب المدرسي جانباً ويشتري الكتب الخارجية، وهو لا ينصت للمعلم داخل الصف ولا يتفاعل معه بل يعتمد على الدروس الخصوصية... إن هذه الظاهرة أصبحت مسؤولة عن التأكيد على سياسة الحفظ والتلقين والتركيز على الجانب المعرفي في عمليات التعليم على حساب الجوانب السلوكية الأخرى من اتجاهات وقيم وميول ومهارات لأن الدرس الخصوصي في طبيعته لا يكاد أن يتعدى أنه تكرار لما تقدمه المدرسة لتأكيد الحفظ ولا شك أن ظاهرة الدروس الخصوصية قد أصبحت عملية لا أخلاقية وغير تربوية لأنها تظهر المعلم أمام تلميذه بمظهر المستغل، ولأنها تفقد التلميذ قدرته على الاعتماد على النفس.

هذه بعض النواقص التي أشار إليها تقرير الوزير منذ بضعة أشهر.

وبعد أن ينتهي من ذلك ينتقل إلى تقديم بعض الاقتراحات تحت عنوان (زيادة فعالية ديمقراطية التعليم) منها:

- إتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة من التعليم: يجب أن تكون الخدمات التعليمية بكل نوعياتها ممكنة الوصول إلى كل المجتمعات والبيئات بطول البلاد وعرضها في الريف كما في الحضر للفقراء كما للأغنياء للبنين كما للبنات، للكبار كما للصغار (كما أن) هناك ضرورة للاهتمام بمدارس الفصل الواحد في المناطق النائية والصحراوية ذات الكثافة السكانية المنخفضة.
- تدبير الفرص المتكافئة خلال العملية التعليمية نفسها لمقابلة الفوارق الاجتماعية بين الطلاب، وما يترتب على هذه الفوارق من آثار في تحصيلهم... ومن الحقائق المعروفة في العالم أن تحصيل الطلاب يتأثر بشكل واضح بحالتهم الاجتماعية. فأطفال الطبقات المثقفة تكون فرص تحصيلهم أكبر حيث يمكن أن يستكمل الطفل أي نقص في تعليمه في ظل أسرته وما يتوافر لها من مناخ ثقافي يساعد في تكوينه، بينما لا تتوافر لطفل الأسرة المختلفة اجتماعياً وثقافياً مثل هذه الظروف وهذا المناخ. ومن هنا كان على المدرسة أن تخفف من هذه الفوارق بعدة طرق من بينها الأخذ بنظام اليوم الكامل بغرض إتاحة أطول فرصة تعليمية للطفل، بالإضافة إلى ضرورة تقديم وجبة غذائية صحية في المناطق التي تتطلب ظروفها ذلك.
- تعديل نظام المسار الخاص بالحلقة الإعدادية. ينص قانون التعليم الأساسي رقم ١٣٩ لسنة ٩٨١ على أن يكون التعليم الأساسي موحداً لجميع الملزمين مع مراعاة تنوع البيئة، ومن ثم فإن وضع بعض التلاميذ المتعثرين في مسار خاص ينتهي بهم إلى تعليم متخلف ووضع نفسي معيّن يعتبر خروجاً عن قانون التعليم وخروجاً عن مبدأ ديمقراطية التعليم. إن وجود صعوبات تعليمية يلزم المدرسة بتحمل مسؤولياتها بحل هذه المشكلات عن طريق برامج علاجية وطرق معالجة عيوب التلاميذ. وثم فإن ديمقراطية التعليم

تستلزم تعديل نظام المسار الخاص بحيث لا يحول الأخذ به دون العودة إلى المسار العادي أو التمكن من دخول امتحان نهاية المرحلة الإعدادية.

نلاحظ من هذا القول عام ١٩٨٧، اختلافاً بيّناً مع ما ورد عام ١٩٨١ في ورقة المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي ـ وليس هذا بالاختلاف البسيط ولا هو بالسطحي، لأنه يعكس في الجوهر اختلافاً في فهم المقصود بتكافؤ الفرص وبديمقراطية التعليم. فورقة المجلس لعام ١٩٨١ تعتبر أن الفروق الفردية تبرر تحويل من (تثبت عدم قدرته في الحلقة الإعدادية) إلى قناة خاصة أو مسار خاص حيث تُقدّم للتلميذ البرامج المهنية والثقافية التي تتناسب مع قدراته، بينما ورقة الوزير لعام ١٩٨٧ ترفض هذا التبرير وتعتبر أن وضع التلاميذ في مثل هذا المسار الخاص ينتهي بهم إلى تعليم متخلّف وهو خروج عن مبدأ ديمقراطية التعليم، وبدل وضعهم في مسار خاص تعتبر أنه من واجبات المدرسة معالجة التخلّف أو القصور عن طريق برامج علاجية.

نتوقف عند هذا الحد من الاقتباس عن أوراق مصر وتقارير مصر ومن اقتطاف الأفكار والمعلومات التي جاءت في هذه الأوراق. وآمل أن لا أكون قد أثقلت عليكم أو أدخلت الملل إلى نفوسكم، وأن أكون قد نجحت ولو إلى حد في حملكم عبر سياق هذه الأفكار إلى مرافقة حركة الفكر التربوي ـ الفكر الذي هو في موقع التوجيه والقيادة في مصر في تعامله مع الواقع بالنسبة للمفهوم الذي هو محور حديثنا هذه الساعة أي تكافؤ الفرص. وبالطبع فإن مصر ليست كل البلاد العربية ، ولكل بلد أو دولة عربية تجاربها وأوضاعها الخاصة ولكل منها قوانينها ودساتيرها وأوراقها الخاصة وبالإمكان استعراض هذه بالنسبة لكل بلد عربي كما فعلنا مع مصر، ولكنني أعتقد أن الأسئلة تبقى هي نفسها والأجوبة كذلك، مع اختلاف في التوقيت وفي التشديد على هذه الناحية أو تلك في هذا الزمن أو في ذاك. وفي كل الأزمنة تبقى الهوة الكبيرة بين الآمال وبين الواقع.

إليكم هذا المثل مأخوذاً من تجارب بلد عربي مختلف تماماً عن مصر في كل شيء تقريباً هو البحرين. في البحرين اتجه المسؤولون منذ أواسط السبعينات إلى اعتبار المرحلة الإعدادية جزءاً من التعليم الأساسي، فصدر في العام ١٩٧٥ مشروع قانون لتنظيم التعليم جاء في أحد نصوصه أن التعليم العام في البلاد يتألف من مرحلتين هما مرحلة التعليم الأساسي ومدّته تسع سنوات ومرحلة التعليم الثانوي. وقد أكد مشروع قانون التربية والتعليم لعام ١٩٧٧ في المادة (١٢) على ذلك، كما كرّره مشروع قانون التربية والتعليم الجديد الصادر عام ١٩٨٥ في المادة (١٢) أيضاً.[١]

على أساس هذا التشريع ماذا يتوقع المرء؟ يتوقع أن يزداد عدد المدارس الأساسية أي التي تشمل التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة وأن يقل عدد المدارس الإعدادية، أي التي تشمل الصفوف الإعدادية فقط. فما الذي حصل؟ الجواب هو كما يلي:

في العام ١٩٧٨/٧٧ كانت هناك في البلاد ٣٣ مدرسة تضم فصولاً إعدادية منها ٢٤ مدرسة (أي ٧٢،٧٪ من المجموع) تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية معاً وهما المرحلتان اللتان جمعهما التشريع في مرحلة واحدة من التعليم الأساسي، كما كانت هناك ست مدارس إعدادية ثانوية (١٨،٢٪ من المجموع) والباقي أي ثلاث مدارس (٩،١٪) إعدادية مستقلة.[٢] في العام ١٩٨٦/٨٥، أي بعد ثماني سنوات، نجد أن عدد المدارس ارتفع إلى (٤٠) مدرسة، منها (١٤) تضم مرحلة إعدادية أي ٣٥٪ من المجموع، بينما كان من قبل ٩،١٪ فقط وبالمقابل نجد عدد المدارس الابتدائية الإعدادية ينخفض إلى (٢٣) مدرسة أي ٥٧،٥٪ من المجموع بينما كان ٧٢،٧٪ من قبل وكذلك انخفض عدد المدارس الإعدادية الثانوية إلى (٣) مدارس ٧،٥٪ بينما ١٨،٢٪ من قبل[٣] أي أن تطور المدارس وأنواعها جاء مخالفاً بشكل واضح

(١) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في البحرين من ١٩٨٤/٨٣ - ١٩٨٦/٨٥ (ص ١٠).
(٢) وزارة التربية والتعليم: إحصاء التعليم للعام الدراسي ١٩٧٨/٧٧ (ص ٣٩).
(٣) تطوّر التعليم في البحرين في الفترة ٨٤/٨٣ - ١٩٨٦/٨٥ (ص ٥٦).

لاتجاه التشريع. وقد عزي ذلك إلى أوضاع الأبنية المدرسية آنذاك والتوزيع السكاني في البلاد، وكأنما كان على المشروع أن لا يفطن إلى هذه الأسباب عندما أقدم على فعل التشريع.

قبل أن نقلب الصفحة وننتقل إلى استعراض الواقع العربي بمزيد من التفصيل وننظر فيما حصل من تغـــيّرات في السنوات الأخيرة على الساحة العربية برمتها، نبقى في فلك الأفكار والآمال والرغبات، فنقتبس من مصدرين مهمين لهما صفة التمثيل العربي بامتياز، الأول هو توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد في أبو ظبي عام ١٩٧٧، والثاني هو استراتيجية تطوير التربية العربية الصادرة عام ١٩٧٩ عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ففي المصدر الأول أي في توصيات مؤتمر أبو ظبي لعام ١٩٧٧ نجد دعوة قاطعة ومباشرة وردت بعبارة قصيرة تدعو إلى النظر إلى تكافؤ الفرص التعليمية على أنه تكافؤ في التحصيل والإنجاز لا مجرد تكافؤ في القبول بمراحل التعليم المختلفة.(٤)

بهذه العبارة القصيرة قفزت هذه التوصية بالأوضاع العربية عشرات السنين إلى الأمام إن لم يكن أكثر، فاعتبرت أن المطلوب هو أن يتكافأ الجميع في التحصيل والإنجاز، وأن التكافؤ في القبول لا يكفي وحده لتأمين تكافؤ فرص أكثر ،كمادعت تحت شعار (من أجل خلق مجتمع عربي متعلّم) إلى (إرساء أسس التعليم لجميع المواطنين بدون استثناء وتحقيق ديمقراطية التعليم بمعناها الوافي) وفي سبيل الوصول إلى ذلك تدعو الاستراتيجية بالتحديد إلى: اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الشامل الجديد في تحقيق ديمقراطية التربية، وما يترتب عليه من عدم الاقتصار على توفير فرص الالتحاق بالفرص التربوية وتجاوز ذلك إلى التغلب على الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون ذلك الالتحاق وتعويض المتعلمين عما يلحقهم من ضرر بسبب تلك

(٤) المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلاد العربية، الإمارات العربية المتحدة ٧ ـ ١٦ نوفمبر تشرين الثاني ١٩٧٧ (ص ١٠).

الصعوبات وتكييف التربية لحاجات المتعلمين عامة وتمكينهم من التخرج منها ومن مواصلة التعليم بعدها.

ثمّ تضيف: تحقيق التزام الدولة بتوفير فرص التعليم الأساسي وإلزام المواطنين صغاراً وكباراً بالانتفاع منها وتوفير صيغ من التعليم الأساسي تكيّفها لحاجات المتعلمين صغاراً وكبارا معتمدة على توفير المهارات الأساسية للتعليم وللعمل وتنمية الاتجاهات السليمة للمواطنة وترسيخ الوعي القومي وجعل التربية شاملة متكاملة ووظيفية في الحياة. وتضيف أيضاً إيلاء أسبقية ملحوظة للفئات المحرومة وبخاصة في المناطق الريفية، وبين النساء والبنات، وبين اليافعين واليافعات وبين الكبار من الأميين وبين المعوقين وتمكينهم من فرص التعليم الأساسي الملائمة لهم.(٥)

إن الاستراتيجية تحلق بعيداً في أجواء الخيال الفسيح ولا يبدو أن جميع أثقال الواقع الراهن وجميع عقباته أو عواقبه بقادرة على الإمساك بها عن التحليق، ولو بحذر.

بعض ملامح الواقع الراهن

نقلب الصفحة الآن ونيمّم النظر بإتجاه واقع الحال كما هو أو كما تطور في البلاد العربية منذ مطلع السبعينات. وفي هذا القسم ستكون المادة الخام التي نتعامل معها مختلفة عن تلك التي استعملناها في القسم السابق، فلن تكون هناك اقتباسات من أوراق أو تقارير وإنما جداول وأرقام، أخشى أنها ستفرض علينا أن نتحمل عناءها بمزيد من الصبر والأناة لنتمكن من متابعتها واستجلاء معانيها. بين يدي من هذه الجداول ستة جمعتها ورتبتها ونسقت بين أرقامها بحيث تفصح عن معانيها بشكل أوضح، ويكون لها علاقة مع ما نتحدث عنه من تكافؤ الفرص في البلاد العربية. جدولان من هذه الجداول

(٥) محمد أحمد الشريف وآخرون استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٧٩ (ص ٢٥٣).

الستة يأخذان البلدان العربية كمجموعة واحدة ويستعرضان التطورات فيها بالمقابل لما حصل في العالم كله وفي مجموعات أخرى من العالم مقسمة إلى مناطق بلدان متقدمة وبلدان متخلفة. وثمّ بلدان قارة آسيا وبلدان قارة إفريقيا. أما الجداول الأربعة الأخرى فتأخذ بعض البلدان العربية فرادى، كمصر وسوريا والعراق والأردن والسعودية والكويت وغيرها، وتنظر فيما حصل فيها من تطورات على مدى السنوات الخمس عشرة السابقة أو ما قارب.

أما العناصر أو (الملامح التي تشملها هذه الجداول فهي أعداد الطلاب في مختلف المراحل ـ ما قبل الابتدائي والثانوي والعالي مع إعطاء نسبة الإناث في كل منها، ثم النظر في معدل الزيادات بين فترة وأخرى مع إعطاء معدل الالتحاق أو الاستيعاب حسب المرحلة وحسب العمر ـ وأخيرا أعداد الطلاب في التعليم العالي موزعين حسب الجنس وحسب نوع الدراسة أو الاختصاص الذي يتابعونه مضافاً إليهم اعداد الطلاب الذين يدرسون خارج البلاد. وفي بعض الحالات أيضاً نحظى بمعلومات حول نسبة الطلاب في التعليم الخاص من المجموع، كما سنلاحظ بالنسبة للتعليم ما قبل الابتدائي.

نبدأ بالجدولين الأولين، وهما برقم (١) و(٢). جدول رقم (١) يعطينا أعداد التلاميذ موزعين بحسب المرحلة التعليمية مع نسبة الأناث منهم، ونسبة الزيادة السنوية بين العام ١٩٧٠ والعام ١٩٨٤ للبلدان العربية الأخرى كمجموعة واحدة بالمقابل مع العالم كله وبالمقابل مع بقية المناطق الأخرى. نلاحظ من هذا الجدول ما يلي: ـ

١ـ إنَّ معدل الزيادة السنوية في نصف العقد الأخير أي بين ١٩٨٠ و١٩٨٤ قد هبطت في البلاد العربية عما كانت عليه في السنوات العشر السابقة أي بين ١٩٧٠ و١٩٨٠، ولكنها هبطت في العالم كله وليس في البلاد العربية وحدها، وفي الفترة نفسها.

٢ـ إنَّ معدلات الهبوط بلغت أدنى درجاتها في البلاد العربية في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، الأمر المشابه لما حصل في بلدان القارة الإفريقية، بينما مثل هذا الهبوط الكبير لم يعرف في بلدان آسيا أو في مجموعة البلدان المتقدمة.

٣ـ إنَّه بالرغم من هذا الهبوط فإنَّ وتيره الازدياد في البلاد العربية ليسب ببطيئة إذا ما قورنت بأقطار العالم الأخرى. وفي واقع الحال فإنَّ نسبة الزيادة في السنوات الأربع الأخيرة بلغت في البلاد العربية أعلى مما بلغته في أي منطقة أخرى (٤،٨ ٪ سنوياً مقابل ٤،٠ ٪ في إفريقيا و١،١ ٪ في آسيا) خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ـ تلي ذلك الزيادة الحاصلة في التعليم العالي.

٤ـ أما بالنسبة للإناث فإنَّ نسبتهم من المجموع قد تحسنت في جميع بلدان العالم بما فيها البلدان العربية، ولم يحصل مثل هذا التحسن في البلدان المتقدمة لأنَّ النسبة فيها كانت عالية (بحدود ٤٩ ٪) وبقيت على حالها ١٩٧٠ و١٩٨٤.

٥ـ بالرغم من التحسن الحاصل في وضع الإناث فإنَّ نسبتهم في البلدان العربية بقيت متدنية وبقيت في العام ١٩٨٤ أدنى في المرحلة الابتدائية مما كانت عليه في أي مكان آخر.

٦ـ نستنتج بشكل عام بأنَّ الوقائع في الجدول رقم (١) ليست سيئة بالنسبة للبلاد العربية، فيما خلا الاستنتاج الأخير والمتعلق بمعدل الإناث من المجموع العام.

أما الجدول الثاني فإنَّه يتناول الظواهر نفسها التي غطّاها الجدول الأول إلاَّ أنَّه بدل أن يركز على الأرقام وعلى نسب الازدياد كما فعل الجدول الأول، فإنَّه يأخذ هذه الأرقام من أصل الأشخاص المفترض بهم أن يلتحقوا في مختلف مراحل التعليم ويستخرج منها معدلات الالتحاق، وهو بشكل عام يثبت الاستنتاجات التي توصلنا إليها استناداً إلى الجدول الأول، فالتحسن في معدلات الالتحاق ظاهر في البلاد العربية بين العام ١٩٦٠ والعام ١٩٨٥ كما

هو ظاهر في مختلف بقاع العالم وعلى جميع المراحل ما خلا المرحلة الابتدائية في البلدان المتقدمة حيث بلغت هذه البلدان درجة الإشباع باكراً في الستينات. أما في المناطق الأخرى من العالم فالتحسن ظاهر، وفي جميع المراحل. وهو ظاهر في البلدان العربية أيضاً خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم العالي، مع أنه كان أبطأ في التعليم الابتدائي عمّا حصل في إفريقيا، وهذه ظاهرة لم تكن في الجدول الأول. هذا بالإضافة إلى أنَّ هذا الجدول يثبت الخلاصة التي استنتجناها من قبل بالنسبة للفروقات بين الذكور والإناث والتي بلغت أعلى درجاتها في البلدان العربية.

نجمل هذه الخلاصات العامة من الجدولين الأول والثاني وننتقل منهما إلى الجداول الأربعة الباقية، وهي تفصيلية أكثر باعتبارها تأخذ بلداناً عربية محددة بالاسم. نبدأ بالجدول رقم (٣) وهو الجدول المصدر للجدولين التابعين له برقم (٤) و(٥) فنجد فيه ما يلي: ـ

١ـ إنَّ نسبة الإناث من المجموع في تحسن في جميع البلدان العربية المذكورة في الجدول وفي كل المراحل بين العام ١٩٧٠ و١٩٨٢ ـ ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤.
٢ـ إنَّه في البلدان الخليجية (فيما خلا السعودية) تبلغ نسبة الإناث من المجموع في المرحلة الثانوية وكذلك في مرحلة التعليم العالي معدلات عالية جداً تفوق بكثير ما هو حاصل في البلدان غير الخليجية (مثل مصر وسوريا والعراق والأردن) بالإضافة لما هو حاصل في السعودية.
٣ـ إنَّ نسبة الإناث تبلغ أعلى درجاتها في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي وفي جميع البلدان العربية بدون استثناء.
٤ـ إنَّ التعليم ما قبل الابتدائي هو تعليم خاص في معظم الحالات ويكاد القطاع الرسمي لا يساهم فيه إلاَّ بالقليل جداً ـ والاستثناءان البارزان هما في الكويت حيث تتراوح حصة القطاع الرسمي في حدود الثلثين وفي الإمارات حيث تتراوح بين الثلث والنصف.

لن نكون على خطأ كبير إذا ما استخصلنا على أساس النقطتين

السابقتين أنَّ التعليم ما قبل الابتدائي (حيث تبلغ نسبة التحاق الإناث درجات عالية) منحاز بشكل واضح لصالح الفئات الميسورة من الناس، وأنَّه لهذا السبب ترتفع نسبة الإناث بشكل واضح في هذه المرحلة. أما ارتفاع نسبة الإناث في البلدان الخليجية في المستوى الثانوي وخاصة في مستوى التعليم العالي (في ما خلا السعودية) فهو ظاهرة لافتة للانتباه وتحتاج لاستقصاءات أوسع ولعل بعض السبب يرجع إلى سفر الذكور على هذين المستويين للدراسة في الخارج مما يرفع نسبة الإناث في الداخل.

وقبل أن ننتقل إلى الجدول التالي نلفت الانتباه إلى أنَّ قولنا هنا واستناداً إلى الجدول رقم (٣) بأنَّ معدل الإناث في تحسن ليس متناقضاً مع ما قلناه من قبل واستناداً إلى الجدولين السابقين الأول والثاني إذ إننا هنا نقارن وضع الإناث مع ما كان عليه من قبل في كل بلد عربي على حدة بينما كنا في الجدولين السابقين نقارن وضع الإناث في البلدان العربية مع وضعهن في بلدان العالم الأخرى.

ننتقل الآن إلى الجدول رقم (٤) فنلاحظ أنَّه يعطينا معدلات الالتحاق بمختلف مراحل التعليم على أساس مجموع السكان ابتداء من العام ١٩٧٠ ونرى منه أنَّ المعدلات لمجموع الطلاب ترتفع بين ١٩٧٠ و١٩٨٢ ـ ٨٣ ـ ١٩٨٤ (العمود الأخير)، باستثناء ما يحصل في البحرين، هذا علماً أنَّ عدد السكان كان يرتفع أيضاً بدون شك. أما تفصيل ذلك بالنسبة للمراحل فنجد أنَّ معدلات الالتحاق تبلغ على مستوى التعليم ما قبل الابتدائي أعلى نسبة في البلدان الخليجية بينما تبدو منخفضة في السعودية رغم بعض التحسن منذ العام ١٩٧٠، وهي أيضاً منخفضة في سوريا والعراق حيث تتراوح بين الأربعة والخمسة أطفال لكل ألف من السكان ولكنها تبلغ أدناها في مصر حيث كان المعدل سبعة أطفال لكل عشرة آلاف مصري عام ١٩٧٠، وارتفع عام ١٩٨٢ إلى طفلين فقط لكل ألف من السكان.

إنَّه لأمر جدير بالملاحظة والتقدير هذا الارتفاع في التعليم ما قبل

الابتدائي في بلدان الخليج، خاصة في الكويت وفي الإمارات حيث يتبع هذا التعليم في معظمه للقطاع الرسمي كما تبين لنا من الجدول السابق رقم (٣).

أما في التعليم الابتدائي فإنَّ الجدول رقم (٤) يظهر مرة ثانية ارتفاعاً ملموساً في معدلات الالتحاق في بلدان الخليج، خاصة في منتصف السبعينات. ونلاحظ انخفاضاً كبيراً في العام ١٩٨٣ و١٩٨٤ ولكن هذا ليس بالمطلق وإنما مرده إلى الارتفاع الكبير في عدد السكان في هذه البلدان. أما في البلدان العربية الأخرى، فإنَّنا نجد ارتفاعاً في معدلات الالتحاق ولكن بشكل طفيف.

والظاهرة نفسها تتكرر بالنسبة للتعليم الثانوي مع الانخفاض النسبي في الثمانينات في بلدان الخليج بسبب الارتفاع الكبير في عدد السكان. أما في البلدان العربية الأخرى فإنَّ الارتفاع كان أسرع على مستوى التعليم الثانوي من الارتفاع الحاصل على صعيد التعليم الابتدائي خاصة في العراق والأردن.

أما في التعليم العالي فالارتفاع حصل أيضاً بشكل ظاهر وفي جميع البلدان، خاصة في مصر والأردن وفي الكويت كذلك. وتكاد المعدلات على هذا الصعيد تستقر في حدود الواحد بالمائة من السكان في معظم البلدان العربية.

أما الجدول رقم (٥) فإنَّه يعطينا الصورة نفسها التي عالجناها في الجدول رقم (٤) وإنما هذه المرة بالنسبة لوتائر الازدياد على ممر السنوات وبغض النظر عن عدد السكان. فنجد في هذا الجدول أنَّ وتيرة الاتساع كانت بشكل عام أسرع في فترة الـ١٩٧٠ ـ ١٩٧٥ في جميع البلدان العربية في ما خلا مصر والبحرين. كما نجد أنَّ التوسع في مصر كان في هذه الفترة من نصيب التعليم العالي، بينما في الفترة اللاحقة أي بين ١٩٧٥ و١٩٨٢ فقد كان من نصيب التعليم الابتدائي. أما في البحرين فقد حصل التوسع بين العام ١٩٧٥ وفي جميع المراحل وبسرعة أكبر مما حصل قبل العام ١٩٧٥. وكانت وتيرة الاتساع في الكويت عالية ولكنها ثابتة في الفترتين وفي جميع

المراحل التعليمية تقريباً خاصة في التعليم العالي. أما في السعودية فالاتساع الكبير حصل بوتيرة متسارعة بين الـ١٩٧٠ والـ١٩٧٥ وفي كل المراحل، ثمّ تباطأ بعض الشيء في الفترة اللاحقة بين الـ١٩٧٥ والـ١٩٨٣ فيما خلا ما حصل منه على صعيد التعليم العالي.

يبقى عندنا الجدول الأخير بالرقم (٦)، وهو يلخص أعداد الطلاب في التعليم العالي في السنوات العشر الأخيرة، ويعطي مجموع من يدرس منهم في الفروع العلمية، ونسبة الإناث وكذلك أعداد الطلاب الذين يدرسون خارج بلدانهم. بالإضافة إلى التوسع والازياد وهذه أمور أشرنا إليها في معرض تعليقنا على الجداول السابقة، فالا هذا الجدول يقول لنا إنَّ معدل الإناث من المجموع في التعليم العالي كان على ازدياد في جميع البلدان العربية، وأنَّ هذا الازدياد بلغ مداه الأكبر في السعودية إذ ارتفع من حوالى الـ١٥ ٪ من المجموع إلى ٣٥ ٪، كما ارتفع أيضاً في الأردن فوصل في العام ١٩٨٣ إلى حوالى الـ٤٣ ٪ من المجموع. هذا بالإضافة إلى أنَّه في الكويت كان منذ العام ١٩٧٤ يزيد عن النصف واستقر في العام ١٩٨٤ على ٥٣ ٪ أما في البحرين فقد ارتفع من حوالى ألـ ٥٠ ٪ إلى الـ٥٦ ٪ بين ١٩٧٤ و١٩٨٤.

أما الذين يدرسون في الفروع العلمية فإنَّ نسبتهم من المجموع قد ارتفعت في معظم البلدان العربية، في ما خلا مصر حيث انخفضت من ٣٨ ٪ عام ١٩٧٤ إلى ٢٩ ٪ عام ١٩٨٣ وفي سوريا حيث استقرت على نسبة عالية وكذلك في تونس. أما نسبة الإناث في الفروع العلمية فهي في جميع البلدان أقل مما هي عليه في المجموع، والفرق الأكبر يظهر في حالتي الأردن والسعودية.

إلى جانب هذا من المهم أن نلاحظ أنَّ عدد الذين يدرسون في الخارج كبير جداً، بلغ أقصى حدوده في الأردن حيث بلغ ٤٣،٥ ٪ بالمقابل للمجموع (والرقم للعام الأخير المذكور في الجدول أي عام ١٩٨٣)، وفي البحرين بمعدل ٤٣ ٪ لعام ١٩٨٤، وفي السودان بمعدل ٣٣ ٪ عام ١٩٨٠

و٢١ ٪ في السعودية عام ١٩٨٣ و٢٠ ٪ في الكويت لعام ١٩٨٤. والإعداد في الجدول لا تشمل أولئك الذين يدرسون في الاتحاد السوفياتي لغياب مثل هذه المعلومات عن المصادر التي استشرناها، كما أنّها لا تشمل أولئك الذين يدرسون بدون إذن أو معرفة من حكومات بلدانهم وإنما تقتصر على أولئك المسجلة أسماؤهم في السجلات الرسمية. أضف إلى ذلك أنه بالإمكان أن نضيف الذين يدرسون في الخارج بالنسبة لمكان الدراسة فنميز بين من يدرس منهم في بلدان عربية أخرى غير بلاده كمصر مثلاً، ومن يدرس في أوروبا والولايات المتحدة، ومن يدرس في أوروبا الشرقية.

خلاصة: أفكار من أجل التغيير:

ما الذي نستفيده من كل هذا التجوال في مضارب الجداول والأرقام وفي القوانين والتقارير وأوراق العمل والخطط والاستراتيجيات؟ ما الذي نستفيده منها كلها، وماذا نفهم منها عن تكافؤ الفرص في التربية في البلاد العربية؟

نبدأ بالخلاصات التي اقتنصناها من الأرقام والجداول لنقول إن التحسن في فرص الالتحاق بالتعليم أمر حاصل في البلاد العربية خلال العقدين أو الثلاثة الماضيين لا ريب في ذلك، وعلى كل المستويات. وباعتبار أن مثل هذا التحسن في فرص الالتحاق قد حصل فلا شكّ أن هناك تكافؤاً في الفرص على سوية أعلى مما كان عليه من قبل في البلاد العربية. هذا هو الذي يمكن تسميته بالبعد الكمي للمسألة.

وللتذكير، فإن أهم الاستنتاجات التي تجمعت لدينا من الأرقام والجداول أظهرت ما يلي بالنسبة لهذا البعد:

١- إن التوسع في أعداد الطلاب حصل في البلاد العربية بشكل عام وفي جميع المراحل التعليمية خلال السنوات الأخيرة، ولكنه بلغ أعلى درجاته في المرحلتين الابتدائية والعليا، بينما كان ضعيفاً في ما قبل التعليم الابتدائي -

مع بعض الاستثناءات، كما حصل في بلدان الخليج ـ وكذلك في التعليم الثانوي.

٢ـ إن التوسع أصاب الذكور أكثر بكثير مما أصاب الإناث، وإنه لا تزال أمام الفتاة في البلاد العربية أشواط بعيدة لتواكب المسيرة إلى جانب رفيقها الفتى، وإن هذا الخلل حاصل حتى في المرحلة الابتدائية حيث أصاب التعليم في البلاد العربية توسعاً كبيراً وبارزاً.

٣ـ إن التعليم ما قبل الابتدائي ما زال قاصراً عن تشكيل قاعدة ثابتة، والعلاقة بينه وبين سنوات التعليم الابتدائية واهية جداً لضعف هذه القاعدة ولقلة الأطفال الذين يشغلونها وهؤلاء الذين يشغلونها هم في معظمهم من الفئات الميسورة من الناس ولا يشكلون شريحة تمثّل مختلف الفئات كما أن نسبة الإناث بينهم عالية، أضف إلى ذلك أن القطاع الخاص لا يزال مسيطراً على هذه المرحلة من التعليم وفي ما خلا حالتين أو ثلاث في بلدان الخليج فإن القطاع الرسمي الممثل بوزارات التعليم، يكاد يكون نائيا عن هذه المرحلة.

٤ـ إن نسبة الإناث من المجموع، وهي نسبة لا تزال متدنيّة في مجمل البلدان العربية، إلاّ أنّها في بلدان الخليج (ما عدا السعودية) عالية بشكل ظاهر خاصة في التعليم العالي. وقد يكون أن السبب في ذلك لا يعود بالدرجة الأولى إلى زيادة في إقبال الفتيات، وإنما لتسرّب الذكور من المدارس وسفرهم للخارج مما يرفع من معدلات التحاق الأناث بشكل بديهي.

٥ـ كنّا نتمنى لو كان في المعلومات التي حصلنا عليها ما يلقي الضوء على حالة الطلاب المادية والاجتماعية فنقابل بين نصيب الفقراء خاصة الذين يسكنون منهم في الريف، ونصيب الأغنياء وأهل المدن من الالتحاق بالمدارس لكن مثل هذه المعلومات لم تتوفر. وبالرغم من ذلك فإن القرائن تدل على أن نصيب الفقراء وأهل الريف أقل من نصيب الميسورين وأهل المدن. وإذا أضفنا إلى هذا عامل الجنس فإن المعادلة تكتمل بحيث إن الفتاة الفقيرة من بنات الريف تكون في أدنى مرتبة من الحظ، بينما يقف في

الطرف الآخر وعلى النقيض منها الفتى الميسور من سكان المدن، وبين هذين النقيضين يقف الفتى في الريف والفتاة في المدينة، بحظوظ مضطربة وغير مستقرة وخاضعة لتقلبات الأيام وضغوط العيش.

هذه بعض أهم الخلاصات والنتائج التي نقتطفها من مناقشتنا للأرقام والجداول وهي بمجملها ليست خلاصات مفاجئة وإنما تكتسب بواسطة الأرقام والجداول رباطاً يشدها إلى أرض الواقع أكثر مما يشدّها رباط الكلمات.

أمّا الكلمات نفسها، والمقادير الكبرى التي استعرضناها منها، خاصة تلك الصادرة عن مصر فدلالتها الكبرى تكمن في الآمال والتحفزات والأماني التي تنطوي عليها، ولم نجد بينها كلها ترابطا، فكأنما كل ورقة من الأوراق التي راجعناها أو وثيقة أو تقرير من الوثائق والتقارير التي أطلعنا عليها عالم قائم بذاته، يبدأ بذاته وينتهي بذاته، فنادراً ما نجد موقفاً أو رأياً يستند إلى موقف أو رأي آخر جاء من قبله فيؤكده ويتفق معه ويبني عليه، أو يرفضه ويردمه ليبني فوقه. لهذا تبقى كل هذه الكلمات حتى تلك التي وجدت طريقها إلى التشريع أضغاث أحلام. فإذا ما حصل التطبيق فيكون ذلك بانفصام عنها، ويبقى واقع الحال في تفاعلها وحوافزها على الأرض، والعلاقة الممكنة بينهما هي في معظم الأحيان علاقة المصادفة لا علاقة السبب والنتيجة.

ولكن بالرغم من كل ذلك فلا مفر من الكلمات فإنها تبقى سجننا الكبير في هذه البلاد العربية ومفتاحنا إلى الحرية والتقدم في الوقت نفسه. ولقد كان بمقدوري منذ البدء أن أطرح أمامكم تصوراتي حول موضوع تكافؤ الفرص في البلاد العربية فأبني قصوراً من الكلام، وأقول لكم يجب أن نفعل كذا أو كذا وأسبح في الخيال وأغرق فيه، لكنني لم أفعل ذلك منذ البدء، وفضلت أولاً أن أسبح في أفكار غيري من كتاب الأوراق لعلني أصل إلى شاطئ من الأرض اليابسة أضع عليها قدميّ وأمشي بثبات، ولكنني بعد كل هذا الجهد أجدني وصلت إلى أرض متحركة في رمال رطبة أحس بها تمر من تحت قدمي وأنا أخطو عليها. ولم تسعفني كثيراً معاركتي مع الأرقام، إذ لم

تزودني بأشياء كثيرة لم أكن أعرفها ولكنني فضلت أن أدخل العراك وأن أثقل عليكم قبل أن أتقدم منكم بحصيلة أفكاري حول الموضوع. وسأفعل ذلك باختصار وبأقل قدر ممكن من الكلمات.

هناك كلمتان هما بمثابة القطبين لما أود أن أطرحه أمامكم من أفكار، الأولى هي كلمة الواقع والثانية هي كلمة التدرج. الواقع كأساس نبني عليه والتدرج كأسلوب في البناء. فأنا لست براغب ولا بقادر على أن أرفض الواقع الذي نحن عليه بالكامل ولا أن أبني فوقه البناء الذي أريد بين ليلة وضحاها. وأول ملامح هذا الواقع الذي أود أن أطرحه أمامكم هو أن التعليم في البلاد العربية أصبح جهازاً ضخماً جداً من البشر يفرض بمجرد حجمه ووزنه، ضغطاً كبيراً على احتمالات المستقبل، وذلك بغض النظر عن الأفكار والكلمات. خذوا فقط هذه السلسلة العريضة من الأرقام وأعذروني لعودتي إلى الأرقام: في العام ١٩٦٠ كان عدد التلاميذ في البلاد العربية بحدود الثمانية ملايين والنصف، يعلمهم حوالى ٢٧٥ ألفاً من المعلمين، أي بمعدل ٣١ تلميذاً لكل معلم. وكان هؤلاء التلاميذ والمعلمين يشكلون حوالى التسعة بالمائة من مجموع السكان. في العام ١٩٧٠ أي بعد عشر سنوات تضاعف عدد التلاميذ تقريباً إلى حوالى الـ ١٦ مليوناً، كما تضاعف عدد المعلمين كذلك إلى حوالى ٥٥٣ ألفاً بمعدل ٣٠ تلميذاً للمعلم الواحد. وقد شكّل التلاميذ مع المعلمين آنذاك ما يقارب ألـ ١٤٪ من مجموع السكان بينما كان تسعة بالمائة قبل عشر سنوات. في العام ١٩٨٤ أي بعد أربعة عشر عاماً، نجد أن عدد التلاميذ يتضاعف مرة ثانية إلى ما يقارب الـ ٣٧ مليوناً بينما يرتفع عدد المعلمين إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه قبل أربعة عشر عاماً فيبلغ حوالى المليون والنصف مما يشكل نسبة معلّم واحد لكل أربعة وعشرين تلميذاً (وكانت النسبة في العام ١٩٧٠ معلماً واحداً لكل ثلاثين). أما هذا المجموع من التلاميذ والمعلمين فقد أصبح في العام ١٩٨٤ يشكّل ٢١٪ من مجموع السكان بينما كان من قبل أربع عشرة سنة خلت ١٤٪. يعني هذا أن أكثر من واحد من كل خمسة أشخاص في البلاد العربية وفي جميع الأعمار من

الأطفال الصغار وحتى الشيوخ الكبار، هو امّا تلميذ أو معلّم. إن هذا عبء كبير وبالطبع بالإمكان أن ننظر إليه بفخر واعتزاز كعلامة عافية، وكخطوة متقدمة في طريقنا نحو (المجتمع المتعلم) ولكن من ناحية أخرى لا بدّ أن ننظر إليه كعبء وكمسؤولية مخيفة. أقول مخيفة لأن الجانب الآخر من ملامح الواقع الذي أودّ أن أطرحه أمامكم هو أن هذا العدد الضخم من البشر يدار بكثير من التخبط وكثير من الفوضى ولا يسير في اتجاه واضح، كما أنه في حالات كثيرة ينال من الغذاء التعليمي ما ليس هو بالصحيح ولا بالصحي. أمّا دليلي على ذلك فهو في الكثير من الأفكار التي اقتطفتها من الأوراق التي استعرضتها أمامكم، وفي الكثير من المعلومات والحقائق التي بانت من بين ثناياها، على سبيل التذكير فقط خذوا مسألة الدروس الخصوصية والتي وردت في أكثر من ورقة أو وثيقة مررنا على ذكرها ـ هذه الآفة المستشرية ليس فقط في مصر وإنما في كل البلاد العربية من المحيط إلى الخليج ـ هل هناك خيانة لما ائتُمِنّا عليه في نظامنا التعليمي أكبر من هذه الخيانة التي تمثّلها الدروس الخصوصية؟ وأنا أشير هنا إلى الحديث الشريف الذي اقتبست منه في أول حديثي إليكم: (أيّما مؤدب ولي ثلاثة صبية... فلم يعلمهم بالسوية... حشر يوم القيامة مع الخائنين)؟ خذوا أيضاً المدارس التي ليس لها مبان، والمباني التي تستعمل لدورتين دراستين أو أكثر في اليوم الواحد خذوا ارتفاع عدد المدارس الإعدادية المنفصلة في البحرين وانخفاض عدد المدارس الابتدائية ـ الإعدادية المشتركة وذلك بعد أن تمّ إقرار التعليم الأساسي لتسع سنوات مشتركة خذوا هذا المسار الخاص في الحلقة الإعدادية من التعليم في مصر والذي كثر الحديث عنه لغير المؤهلين وذلك بعد أن تم إقرار التعليم الإنساني للجميع. خذوا أيضاً جامعاتنا ـ وما أدراك ما الذي يحدث في جامعاتنا العربية اليوم ـ وقد ارتفع عددها إلى ما يربو على التسعين بعد أن كان لا يزيد عن العشر جامعات لثلاثين سنة خلت. خذوا طلابنا في الخارج ولا أعني بالخارج الطلاب العرب الذين يدرسون في أقطار عربية أخرى وإنما الطلاب العرب الذين يدرسون خارج الديار العربية ـ وأخيراً وليس آخراً ـ

خذوا تعليم الأطفال الصغار في دور الحضانة والروضات أو ما نسميه التعليم ما قبل المدرسي ـ خذوا ما يحدث من تخبط ومن فوضى ومن خلل في التوازن وفي التوزيع، ومن إجحاف بالحقوق ومن تعسّف وظلم أحياناً، في كل هذه الأمثلة وفي غيرها مما لم أذكره. أو ليس لكل هذا علاقة بتكافؤ الفرص؟

أعود للتذكير فقط بالسؤالين الكبيرين اللذين طرحتهما في مطلع هذا الحديث وكان الأول: هل يفيد الكلام عن تكافؤ الفرص في التعليم إذا لم تكن الفرص خارج التعليم متكافئة؟ وكان الثاني ما الذي يستطيع نظام التعليم عمله؟ ليس قصدي أن أعود لمناقشة هذين السؤالين إنما وددت أن أستعيدهما كإطار عام للأفكار وللمقترحات التي سأختتم بها حديثي إليكم.

إن الخيار أمامنا كما يبدو لي (وأنا أتحدّث الآن عن تكافؤ الفرص التعليمية في مجتمعات ليست الفرص غير التعليمية متكافئة فيها) هو إمّا أن نستمر في ما نحن عليه، ونستسلم لضغط تزايد الأعداد من الطلاب والمعلمين توجه مسيرتنا حينما تشاء أو أن نغيّر من نظامنا التعليمي بحيث يصبح أكثر قدرة وأكثر فعالية وأكثر حكمة في ضبط هذا التزايد في الاعداد وفي توجيهه وجهة الصحة والسلامة والاستقامة والرقي الاجتماعي والقومي الذي ينشده. وبذهني أن التغيير المطلوب هو على طرفي السلّم التعليمي بشكل خاص الطرف الأول القاعدة ـ أي تعليم الأطفال الصغار والطرف الثاني القمة أي التعليم الجامعي. ففي القاعدة لم يعد هناك من شك في أهمية سنوات الطفولة الأولى وفي أهمية الخبرات والتجارب التي يتناولها الأطفال في هذه المرحلة، وفي تأثيرها على تكوينهم الشخصي فيما بعد. ولا أراني بحاجة إلى الاستفاضة أو التأكيد عليه وأنا أتكلّم في رحاب الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية. فالمسألة هنا ليست مسألة أهمية هذه المرحلة من الناحية التعليمية أو النفسية وإنما هي مسألة قاعدة للانطلاق في نظامنا التعليمي غير متكافئة في مستوياتها، تسمح لنخبة مختارة من الأطفال أن ينطلقوا باتجاه القمة في هذا النظام قبل الغالبية العظمى من أترابهم. إن السباق هنا غير عادل

ومنذ الطلقة الأولى وقصب السباق محجوز بشكل مجحف لهذه النخبة، ومحظور بشكل مجحف عن الأغلبية، وفي الحالتين الأسباب الكامنة وراء ذلك لا علاقة لها بكفاية هؤلاء ومؤهلاتهم أو أولئك.

ما العمل إذاً؟ هل نمنع عن أي كان البدء في التعليم، البدء في السباق قبل السادسة من العمر؟ هل نغلق جميع دور الحضانة وجميع الروضات على أساس أنها إذا لم تكن مفتوحة للجميع فيجب أن لا تكون مفتوحة لأحد؟ كلاّ لا نفعل ذلك لأسباب واضحة.

هل نلزم الجميع بدخول المدارس في الرابعة من العمر أو في الخامسة ونضع الشروط، ونضع العواقب على مَن يتخلّف؟ كلاّ. لا نفعل ذلك ولا نقدر عليه لأسباب واضحة أيضاً.

ماذا نفعل إذاً؟

شيئان نفعلهما، وبالتدريج:

أولاً: نلزم أنفسنا كدولة بما يسمى التعليم ما قبل المدرسي، فندعم وبسخاء المؤسسات والهيئات والمدارس الخاصة التي تعمل على هذا الصعيد، وبالمقابل نشترط عليها أن توسع في أرجائها لغير الميسورين من الأطفال ولقاء رسوم رمزية أو شبه رمزية وندخل في الوقت نفسه نحن كدولة هذا الميدان فنشرع بافتتاح (دور الحضانة والروضات) وبقدر ما تسمح به إمكانياتنا، وبدون انتقاص من مشاريع افتتاح مدارس ابتدائية أو سواها.

ثانياً: ندخل بجدية كدولة، ميدان الاختصاص في شؤون الطفولة عن طريق تدريب القادة والعاملين والمهتمين بالطفولة، وكذلك إنتاج المواد والوسائل والمناهج والمنشورات، ونشرك بذلك وسائل الإعلام وأجهزته الرسمية وغير الرسمية، كما نشرك مركز البحوث والجامعات.

إذا فعلنا هذين الشيئين وبجدية يمكننا أن نتوقع أن تقل الفجوة بين المحظوظين وغيرهم بالتدريج، وأن تتكافأ الفرص أمامهم لبلوغ قصب السبق

على أساس من الكفاية والمقدرة وليس على أي أساس سواهما.

يأخذنا هذا إلى الطرف الثاني من النظام التعليمي، أي القمة والتي تتمثل بالجامعات والمعاهد العليا. بالنسبة لهذا الطرف علينا أن نكون واضحين منذ البدء، فنعلن أن ليس في القمة متسع للجميع. إن الديمقراطية هنا ليست ديمقراطية عددية وإنما ديمقراطية نوعية وتكافؤ الفرص لا يعطي كل مَن أنهى التعليم الثانوي حق الدخول للجامعة. إحدى المصائب الكبرى للتعليم العربي في الخمسين سنة الأخيرة سياسة الباب المفتوح أو شبه المفتوح أمام خريجي التعليم الثانوي لدخول الجامعات. لقد آن الأوان لإعادة النظر بهذه السياسة.

ولا نخالنا ندعو هنا إلى إلغاء مجانية التعليم الجامعي وإنما إلى مزيد من الحرص بأن يكون الدخول إلى الجامعات محصوراً بذوي المؤهلات والكفايات فقط، كما أن شروط انتقالهم من صف لآخر متى دخلوا وشروط تخرجهم من الجامعات جميع هذه يجب أن تقنن وتضبط وتخضع لمراجعة تحرص على النوعية دون غيرها من الشروط.

ونخال أنَّ جانباً آخر من مهمات الجامعة مهمل في معظم الحالات، رغم الحديث الكثير عنه، لذا يجب أن يعطى اهتماما أكبر بكثير مما هو حاصل. هذا الجانب هو الترادف بين التعليم والتعلم في الجامعة وبين الانخراط في البحث وفي الإنتاج العلمي. إنتاج المعرفة أمر لا مفر لنا منه إذا كان علينا أن نخرج من الدوائر المغلقة. وبعض البحث العلمي وبعض الإنتاج في هذا الميدان يجب أن يتركز على الطفولة العربية، فترتبط حلقات القاعدة والقمة.

سيداتي سادتي،

أشعر وكأنَّ الحديث بيننا لم ينته، وكأنما لا بدّ أن نبدأه من جديد. هناك الكثير من الزوايا والكثير من الجوانب في هذا الحديث ما تزال بحاجة إلى تثبيت، وبعض اللوم يقع علي بلا شك وبعضه الآخر على هذا الموضوع

المترامي الأطراف. ذلك أنَّ الحديث عن تكافؤ الفرص في التعليم يفترض الحديث عن تكافؤ الفرص في الحياة بعامة، وهذا بدوره يفترض الحديث عن العدالة.

وهذه أهم المواضيع كلها.

حَسْبي في هذا الحديث أن أكون قد أثرت شهيتكم إلى المزيد من الكلام وإلى المزيد من التفكير والتساؤل. وفي النهاية لكم شكري على حسن استماعكم وصبركم والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

جدول رقم (١)

اعداد التلاميذ في البلاد العربية بحسب المرحلة التعليمية مع نسب الزيادة السنوية ونسب الاناث من المجموع بالمقابل مع بلدان العالم، والبلدان المتقدمة والبلدان المتخلفة وبلدان آسيا وافريقيا بين ١٩٧٠ و١٩٨٤

		أعداد التلاميذ (بالآلاف)		
		قبل الابتدائي	الابتدائي (١)	الثانوي
(أ) العالم بأكمله	١٩٧٠	٠٠٠	٤٣٠١٤٧	١٥٧٧٠٠
	١٩٨٠	٥٧٠٦٢	٥٥٤٥٩٤	٢٤١٤١٢
	١٩٨٤	٦٤٢٥٠	٥٧٤٣١٤	٢٥٨٩٩٠
نسبة الزيادة السنوية ٧٠-١٩٨٠		(٠٠)	(٢,٩)	(٤,٤)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠-١٩٨٤		(٣,٠)	(٠,٩)	(١,٨)
(ب) البلدان المتقدمة	١٩٧٠	٢٤١٤٥	١٩٢١٢	٧٧٦٩١
	١٩٨٠	٣٢٥٤٣	١١٠١٣٤	٨٣٣٥٢
	١٩٨٤	٣٣٧٠٣	١٠٧٥٣٢	٨٣٩١٢
نسبة الزيادة السنوية ٧٠-١٩٨٠		(٣,٠)	(٠,٨-)	(٠,٧)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠-١٩٨٤		(٠,٩)	(٠,٦-)	(٠,٢)
(جـ) البلدان المتخلفة	١٩٧٠	٤٤١٣	٣١٠٩٣٥	٨٠٠٠٩
	١٩٨٠	١٣٠١٢	٤٤٤٤٦٠	١٥٨٠٦٠
	١٩٨٤	١٧٥٩٩	٤٦٦٧٨٢	١٧٥٠٧٨
نسبة الزيادة السنوية ٧٠-١٩٨٠		(١١,٤)	(٣,٦)	(٧,٠)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠-١٩٨٤		(٧,٨)	(١,٢)	(٢,٦)

العالي	المجموع	نسب الإناث ٪				
		قبل الابتدائي	الابتدائي (١)	الثانوي	العالي	المجموع
٢٨٠٩٧	٦١٥٩٤٤	٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠
٤٧٢١٦	٨٤٣٢٢١	٠٠	٤٥	٤٣	٤٢	٤٤
٥٣١٩٤	٨٨٦٤٩٧	٤٧	٤٥	٤٣	٤٣	٤٤
(٥,٣)	(٣,٢)					
(٣,٠)	(١,٣)					
٢٠٧٧٩	٢١٧٦٨٢	٤٩	٤٩	٥٠	٤١	٤٩
٢٩٢٣٩	٢٢٢٧٢٤	٤٧	٤٩	٥١	٤٨	٤٩
٣٠٦٣٢	٢٢٢٠٧٦	٤٨	٤٩	٥١	٤٨	٤٩
(٣,٥)	(٠,٢)					
(١,٢)	(٠,١-)					
٧٣١٨	٣٩٨٢٦٢	٤٧	٤٢	٣٤	٢٩	٤٠
١٧٩٧٧	٦٢٠٤٩٧	٤٧	٤٤	٣٩	٣٥	٤٢
٢٢٥٦٢	٦٦٤٤٢١	٤٧	٤٤	٣٩	٣٦	٤٣
(٩,٤)	(٤,٥)					
(٥,٨)	(١,٧)					

تابـع جدول رقم (١)

		أعـــداد التـــلاميـــذ (بـــالآلاف)		
		قبل الابتدائي	الابتدائي (١)	الثانوي
(د) بلدان آسيا	١٩٧٠	٣٨٧٤	٢٣٩٣٩٩	٧٣٠٧٥
	١٩٨٠	٨١٣٧	٣٢٣٦٢٩	١٣١٠٥٣
	١٩٨٤	٩١٠٩	٣٣٢٦٩٦	١٣٩٨٩٨
نسبة الزيادة السنوية ٧٠-١٩٨٠		(٧,٧)	(٣,١)	(٦,٠)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠-١٩٨٤		(٢,٩)	(٠,٧)	(١,٦)
(هـ) بلدان افريقيا	١٩٧٠	٢٠٣	٢٠٣٣١	٢٠١٩
(بدون البلاد العربية)	١٩٨٠	١٢٨٤	٤٥٧٢٠	٧٨٩٢
	١٩٨٤	١٣٧٦	٥٠٨٧٩	١١٦٩٨
نسبة الزيادة السنوية ٧٠-١٩٨٠		(٢٠,٣)	(٨,٤)	(١٤,٦)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠-١٩٨٤		(١,٧)	(٢,٧)	(١٠,٣)
(و) البلدان العربية	١٩٧٠	٢٩٠	١٢٥٨١	٣٥٤٧
	١٩٨٠	١١٩٠	٢٠٦٠٧	٨٦٩٥
	١٩٨٤	١٤٨٤	٢٣٩٨٩	١١٢٨١
نسبة الزيادة السنوية ٧٠-١٩٨٠		(١٥,٢)	(٥,١)	(٩,٤)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠-١٩٨٤		(٥,٧)	(٣,٩)	(٦,٧)

(١) أرقام الابتدائي تشمل ما قبل الابتدائي .

		نسب الإناث ٪				
العالي	المجموع	قبل الابتدائي	الابتدائي (١)	الثانوي	العالي	المجموع
٦٧٤٢	٣١٩٢١٦	٤٧	٤١	٣٥	٢٧	٣٩
١٣٣٨٠	٤٦٨٠٦٢	٤٩	٤٢	٣٩	٣١	٤١
١٦٣٣٣	٤٨٨٩٢٧	٤٧	٤٣	٣٩	٣٣	٤١
(٧,١)	(٣,٩)					
(٥,١)	(١,١)					
١٠١	٢٢٤٥١	٤٣	٣٩	٣٠	١٧	٣٨
٣٨٢	٥٣٩٩٣	٤٥	٤٤	٣٤	١٨	٤٢
٥٤٠	٦٣١١٦	٤٩	٤٢	٣٢	١٩	٤٢
(١٤,٢)	(٩,٢)					
(٩,٠)	(٤,٠)					
٤٤٤	١٦٥٧١	٤٧	٣٦	٣٠	٢٤	٣٥
١٤٤٠	٣٠٧٤٢	٣٦	٤١	٣٧	٣١	٣٩
١٨٨٣	٣٧١٥٣	٣٨	٤٢	٣٩	٣٣	٤١
(١٢,٥)	(٦,٤)					
(٦,٩)	(٤,٨)					

* المصدر : الكتاب السنوي للاحصاء اليونسكو ١٩٨٦ .

جدول رقم (٢)

معدلات الالتحاق العام في كل من المراحل التعليمية الثلاث وبالنسبة لفئات العمر للبلدان العربية بالمقابل مع بلدان العالم والبلدان المتقدمة والبلدان المتخلفة وبلدان آسيا وافريقيا بين ١٩٦٠ و ١٩٨٥ *

		معدلات الالتحاق بحسب المراحل								
		الابتدائي			الثانوي			العالي		
		ذ+ث	ذ	ث	ذ+ث	ذ	ث	ذ+ث	ذ	ث
(أ) العالم بأكمله	١٩٦٠	٨٠,٧	٩١,١	٦٩,٩	٢٧,٥	٣١,٢	٢٣,٦	٥,٢	٦,٩	٣,٤
	١٩٧٠	٨٣,٨	٩٠,٩	٧٦,٣	٣٥,٢	٣٩,٦	٣٠,٧	٨,٨	١٠,٨	٦,٧
	١٩٨٠	٩٤,٤	١٠٢,٣	٨٦,٢	٤٥,١	٥٠,٦	٣٩,٥	١١,٢	١٢,٦	٩,٧
	١٩٨٥	٩٨,٨	١٠٦,٣	٩٠,٩	٤٦,٣	٥١,٥	٤٠,٩	١١,٨	١٣,٤	١٠,٢
(ب) البلدان المتقدمة	١٩٦٠	١٠١,٥	١٠٢,٤	١٠٠,٦	٦٢,١	٦٣,٣	٦٠,٩	١٣,٣	١٧,١	٩,٤
	١٩٧٠	١٠٠,١	١٠٠,٦	٩٩,٥	٧٨,٦	٧٩,٤	٧٧,٩	٢٣,٢	٢٧,٢	١٩,١
	١٩٨٠	١٠١,٨	١٠٢,١	١٠٢,٤	٨٣,٩	٨٢,٧	٨٥,١	٢٩,٩	٣٠,٧	٢٩٠,
	١٩٨٥	١٠٢,٣	١٠٢,٧	١٠١,٩	٨٧,٩	٨٦,٨	٨٩,١	٣٣,١	٣٣,٩	٣٢,٢
(جـ) البلدان المتخلفة	١٩٦٠	٧٢,٨	٨٦,٨	٥٨,١	١٥,١	١٩,٨	١٠,٣	٢,٠	٢,٩	١,٠
	١٩٧٠	٧٨,٦	٨٧,٨	٦٩,٠	٢٢,٤	٢٧,٩	١٦,٧	٣,١	٤,٣	١,٨
	١٩٨٠	٩٢,٧	١٠٢,٣	٨٢,٧	٣٥,٨	٤٢,٨	٢٨,٦	٥,٤	٧,١	٣,٧
	١٩٨٥	٩٧,٨	١٠٧,٢	٨٨,٤	٣٧,٧	٤٤,٢	٣١,٠	٦,٤	٨,١	٤,٦
(د) بلدان آسيا (بدون البلدان العربية)	١٩٦٠	٨٠,٨	٩٦,٢	٦٤,٦	٢٠,٧	٢٥,٨	١٥,٢	٢,٥	٣,٧	١,٢
	١٩٧٠	٨٢,٤	٩١,٩	٧٢,٣	٢٦,٣	٣٢,١	٢٠,١	٣,٧	٥,٣	٢,١
	١٩٨٠	٩٣,٦	١٠٣,٩	٨٢,٩	٣٩,١	٤٦,٨	٣١,٠	٥,٤	٧,٣	٣,٤
	١٩٨٥	٩٩,٦	١٠٩,٩	٨٨,٩	٣٨,٥	٤٥,٤	٣١,٣	٦,٢	٨,٢	٤,٢
(هـ) بلدان افريقيا (بدون البلدان العربية)	١٩٦٠	٤١,٣	٥٢,٧	٣٠,١	٣,٦	٥,١	٢,٢	٠,٣	٠,٥	٠,١
	١٩٧٠	٥٣,٤	٦٣,٣	٤٣,٥	٨,٢	١١,٠	٥,٥	٠,٨	١,٢	٠,٣
	١٩٨٠	٨٠,٠	٩٠,٢	٦٩,٩	١٩,١	٢٤,١	١٤,١	١,٦	٢,٦	٠,٧
	١٩٨٥	٨٤,٦	٩٢,٦	٧٦,٧	٢٩,١	٣٥,٩	٢٢,٣	٢,٧	٤,٣	١,١
(و) البلدان العربية	١٩٦٠	٥٠,٠	٦٥,٠	٣٤,٤	١٠,٣	١٥,٢	٥,٣	٢,٠	٣,٢	٠,٧
	١٩٧٠	٦٣,٧	٧٩,٢	٤٧,٤	٢١,١	٢٨,٨	١٢,٩	٤,٣	٦,٥	٢,٠
	١٩٨٠	٨١,٩	٩٤,٧	٦٨,٥	٣٧,٠	٤٥,٢	٢٨,٣	٨,٤	١١,٢	٥,٤
	١٩٨٥	٨٦,٤	٩٧,٢	٧٥,٢	٤٧,٤	٥٥,٠	٣٩,٥	٩,٨	١٢,٥	٦,٩

* المصدر : الكتاب السنوي للاحصاء اليونسكو ١٩٨٦ .

معدلات الالتحاق بحسب فئات العمر													المجموع		
٦ - ١١			١٢ - ١٧			١٨ - ٢٣			٦ - ٢٣						
ذ+ث	ذ	ث	ذ+ث	ذ	ث	ذ+ث	ذ	ث	ذ+ث	ذ	ث				
٦٢,٣	٦٨,٧	٥٥,٨	٣٧,٩	٤٢,٩	٣٢,٨	٨,٠	١٠,٤	٥,٦	٣٨,٨	٤٣,٦	٣٣,٩		٤٣,٨	٤٩,٨	٣٧,٦
٦٧,٧	٧٣,٦	٦١,٦	٤٦,١	٥١,٥	٤٠,٥	١٤,٣	١٧,١	١١,٣	٤٥,٦	٥٠,٦	٤٠,٦		٤٨,١	٥٣,٠	٤٣,٠
٧٤,٣	٨٠,٠	٦٨,٢	٥١,٣	٥٥,٨	٤٦,٦	١٧,٧	٢٠,٠	١٥,٣	٤٩,٧	٥٤,٠	٤٥,٢		٥٤,٧	٦٠,٠	٤٩,٣
٧٦,٨	٨٢,٠	٧١,٣	٥٥,٦	٦٠,١	٥٠,٨	١٩,٤	٢١,٩	١٦,٨	٥٢,٤	٥٦,٦	٤٨,٠		٥٥,٥	٦٠,٥	٥٠,٢
٩٠,٥	٩٠,٥	٩٠,٥	٦٨,٩	٧٠,٩	٦٦,٨	١٤,٩	١٨,٢	١١,٦	٦٠,٦	٦٢,٤	٥٨,٧		٦٥,٦	٦٧,٥	٦٣,٧
٩١,٧	٩١,٦	٩١,٨	٧٦,٣	٧٧,٨	٧٤,٨	٢٦,٧	٣٠,٠	٢٣,٢	٦٦,٠	٦٧,٦	٦٤,٤		٧١,١	٧٢,٧	٦٩,٤
٩٢,١	٩٢,٠	٩٢,٣	٨٠,٩	٨٠,٤	٨١,٣	٣٠,٩	٣١,٥	٣٠,٢	٦٧,٢	٦٧,٢	٦٧,١		٧٣,٣	٧٣,٤	٧٣,٣
٩١,٦	٩١,٥	٩١,٦	٨٥,٥	٨٥,٢	٨٥,٨	٣٣,٨	٣٤,٣	٣٣,٢	٦٩,٤	٦٩,٤	٦٩,٣		٧٦,١	٧٦,١	٧٦,٠
٤٧,٥	٥٧,١	٣٧,٧	٢١,١	٢٧,٦	١٤,٥	٣,٨	٥,٦	٢,٥	٢٦,٨	٣٣,٢	٢٠,٢		٣٥,٥	٤٣,١	٢٧,٦
٥٧,٩	٦٦,٢	٤٩,٤	٣١,٣	٣٨,٦	٢٣,٨	٧,١	٩,٧	٤,٤	٣٥,٩	٤٢,٤	٢٩,٢		٤٠,٦	٤٦,٥	٣٤,٣
٦٨,٨	٧٦,٣	٦٠,٨	٤٠,٣	٤٦,٦	٣٣,٨	١١,٦	١٤,٦	٨,٥	٤٣,٢	٤٩,١	٣٧,١		٤٩,٩	٥٦,٥	٤٣,١
٧٢,٧	٧٩,٤	٧٥.٧	٤٦,٠	٥٢,١	٣٩,٦	١٣,٧	١٧,٠	١٠,٣	٤٦,٩	٥٢,٤	٤١,١		٥٠,٨	٥٦,٩	٤٤,٤
٥٤,٧	٦٥,٧	٤٣,٢	٢٤,٩	٣١,٧	١٧,٩	٤,٣	٦,٧	٢,٠	٣٠,٦	٣٧,٩	٢٣,٢		٣٩,٩	٤٨,١	٣١,٣
٦٢,١	٧١,٩	٥٢,٠	٣٢,٣	٤٠,٠	٢٤,٣	٧,٦	١٠,٨	٤,٣	٣٧,٧	٤٥,٠	٣٠,١		٤٢,٥	٤٨,٧	٣٥,٩
٦٩,٦	٧٨,٣	٦٠,٤	٣٧,٣	٤٣,٦	٣٠,٥	١٠,٢	١٣,٨	٦,٥	٤١,٩	٤٨,٤	٣٥,٠		٥٠,٤	٥٧,٤	٤٣,١
٧٣,٣	٨١,٢	٦٤,٩	٤١,٥	٤٧,٦	٣٥,١	١٢,٣	١٦,١	٨,٣	٤٤,٧	٥٠,٨	٣٨,٢		٤٩,٦	٥٦,٢	٤٢,٦
٣٠,٠	٣٧,٦	٢٢,٦	١٧,٣	٢٣,١	١١,٧	١,٤	٢,٣	٠,٦	١٨,٠	٢٣,١	١٣,٠		١٨,٨	٢٤,٢	١٣,٦
٣٨,٦	٤٤,٨	٣٢,٣	٢٦,١	٣٢,٨	١٩,٥	٣,٠	٤,٦	١,٥	٢٥,٠	٣٠,٢	١٩,٩		٢٦,١	٣١,٥	٢٠,٨
٥٩,٠	٦٥,٦	٥٢,٥	٤٣,٦	٥١,٩	٣٥,٤	٦,٤	٩,٢	٣,٧	٤٠,١	٤٦,٣	٣٤,٠		٤١,٨	٤٨,٢	٣٥,٤
٦٤,٣	٦٩,٣	٥٩,٣	٥١,٥	٦٠,٤	٤٢,٧	٩,٣	١٣,١	٥,٦	٤٥,٧	٥١,٧	٣٩,٧		٤٧,٤	٥٣,٦	٤١,٣
٤٠,٠	٥١,١	٢٨,٥	١٨,٣	٢٦,٤	١٠,١	٤,٠	٦,٦	١,٤	٢٣,٣	٣١,٢	١٥,٢		٢٤,٦	٣٢,٩	١٦,١
٥١,٥	٦٣,٠	٣٩,٤	٢٩,٥	٤٠,٠	١٨,٤	٨,٩	١٣,٤	٤,٥	٣٣,٥	٤٣,١	٢٣,٦		٣٥,٣	٤٥,٢	٢٤,٩
٦٨,٩	٧٨,٩	٥٨,٦	٤٢,٢	٥١,٣	٣٢,٥	١٥,٩	٢٠,٦	١٠,٨	٤٥,٥	٥٣,٦	٣٦,٩		٤٧,٨	٥٦,٤	٣٨,٧
٨٢,٠	٨٢,٠	٦٥,١	٥١,٢	٥٩,٦	٤٢,٤	١٨,٨	٢٣,٣	١٤,١	٥١,٢	٥٨,٤	٤٣,٧		٥٣,٩	٦١,٤	٤٥,٩

جدول رقم (٣)

اعداد التلاميذ موزعين بحسب المرحلة التعليمية ونسبة الاناث منهم في بعض البلدان العربية بين الأعوام ١٩٧٠ و ٨٣/١٩٨٤

	العام	قبل الابتدائي			الابتدائي		الثانوي		العالي		المجموع
		ذ+ث	٪ ث	التعليم الخاص	ذ+ث	٪ ث	ذ+ث	٪ ث	ذ+ث	٪ ث	ذ+ث
مصر	١٩٧٠	٢٤٥٥٨	٥١	١٠٠	٣٧٩٤٩١١	٣٨	١٤٤٦٩١٨	٣٢	٢١٨٢٧٨	٢٧	٥٤٨٤٦٦٥
	١٩٧٥	٤١٩٤٨	٤٩	١٠٠	٤١٢٠٩٣٦	٣٨	٢١٠٧٨٩١	٣٥	٣٨١٠١٧(٢)	٢٩	٦٦٥١٧٩٢
	١٩٨٢	٨٤٥٣٩	٤٩	٩١	٥٣٤٩٥٧٩(٥)	٤٢	٣٢٠١٧٠٣	٠٠	٦١٣٥٧٠		٩٢٤٩٣٩١
العراق	١٩٧٠	١٣٦٨٦	٤٤	٣٣	١٠٩٨٨٨٠	٢٩	٣١٣٩٧٢	٢٩	٤٨٩٩٤(١)	٢٢	١٤٧٥٥٣٢
	١٩٧٥	٤٤٤١٣	٤٦	—	١٧٧٦٠٩٥	٣٣	٥٢٥٢٥٥	٢٩	٧٨٧٨٤(٢)	٢٩	٢٤٢٤٥٤٧
	١٩٨٣	٧٦٦٣٣	٤٨	—	٢٦٩٨٥٤٢	٤٦	١٠٦٨٢٢٤	٣٥	٠٠٠	٠٠	٠٠
الأردن	١٩٧٠	١٠٦٧٤	٤٤	١٠٠	٢٧٧٦١٩	٤٤	٩٧٦١٢	٢٤	٤٥١٨	٣٠	٣٩٠٤٢٣
	١٩٧٥	١٤٩٥٢	٤٢	٩٩	٣٨٦٠٢١	٤٦	١٦٤١٨٦	٤١	٩٣٠٢(٢)	٣٤	٥٧٤٤٦١
	١٩٨٤	٢٧٢٣٦	٤٦	٩٩	٥٠٤٢٢٦	٤٩	٣٣٢٤٣٠	٤٧	٥٦٢٥٣(٥)	٤٣	٩٢٠١٤٥
سوريا	١٩٧٠	٢٦٤٣٨	٤٤	١٠٠	٩٢٤٩٦٩	٣٦	٣٢٧٦٣٩	٢٦	٤٠٨٩٦	١٩	١٣١٩٩٤٢
	١٩٧٥	٣٣٤٧٨	٤٥	١٠٠	١٢٧٣٩٤٤	٤٠	٤٨٨٤٠٩	٣١	٦٤٠٩٤(٢)	٢١	١٨٥٩٩٢٥
	١٩٨٤	٥٩٩٢٩	٤٥	١٠٠	١٩٢٤٢٤٢	٤٥	٨١٥٠٧١	٣٩	١٥٣٥٣٠(٥)	٣٣	٢٩٥٢٧٧٢
السعودية	١٩٧٠	٦٠٥٨	٣٨	٨٠	٤٢٢٧٤٤	٣١	٨٩٢٢٦	٢٠	٨٤٩٢	٨	٥٢٦٥٢٠
	١٩٧٥	١٩٤٨٥	٤٢	٩١	٦٧٧٨٠٣	٣٦	٢٠٣٠٠٠	٣٣	١٩٧٧٣(٢)	١٥	٩١٦٠٦١
	١٩٨٣	٤٧١٩٧	٤٤	٨٣	١١٧١٦٥٤	٤٢	٥٠٣٠٧٤	٣٧	٨٧٨٥١	٣٥	١٨٠٩٧٤٦
الكويت	١٩٧٠	١٩٢٧٣	٤٧	٣٣	٧٥٥١٣	٤٢	٧٠٧٣٤	٤٣	٢٦٨٦	٤٨	١٦٨٢٠٦
	١٩٧٥	٢٤٠٩٧	٤٧	٤٠	١١١٨٢٠	٤٦	١٠٨٢١٩	٤٥	٥٨٠٠(٢)	٦٠	٢٤٩٩٣٦
	١٩٨٤	٣٩١٨٥	٤٨	٣٨	١٧٠٦١٦	٤٩	٢٣٠٦٧٨	٤٧	٢١٩١٤	٥٣	٤٦٢٤٠٣
البحرين	١٩٧٠	١٠٩٧	٠٠	١٠٠	٣٨٧١١	٤٢	١٣٦٥٢	٤١	٢٨٩	٥٢	٥٣٧٤٩
	١٩٧٥	١٩٨٣	٤٩	١٠٠	٤١٧٥١	٤٤	١٧٣٥٢	٤٨	٦٦٩(٢)	٥٠	٦١٧٥٥
	١٩٨٣	٥٢١٧	٤٨	١٠٠	٥٥٤٩٦(٦)	٤٩	٣٥٩٠١(٦)	٤٧	٤٢٣٥(٦)	٥٦	١٠٠٨٤٩
الامارات	١٩٧٠	١١١٤	٠٠	—	٢٢٠٠٩	٣٨	٤٦٢٢	—	—	—	٢٧٧٤٥
	١٩٧٥	٧٦٠٣	٥١	٥١	٤٦٥١٣	٤٥	١١٥٩٧	٣٦	٥١٩(٤)	٤٠	٦٦٢٣٢
	١٩٨٤	٣٢٠١٢	٤٦	٦٣	١٣٧٧٠٠	٤٨	٣٦٧٣٣	٤٨	٠٠٠	٠٠	٢٠٦٤٤٥
قطر	١٩٧٠	٦٨٦	٤٥	١٠٠	١٥٠٢٥	٤٥	٤٠٩٥	٣٢	٠٠٠	٠٠	٠٠
	١٩٧٥	١٤٣٤	٤٤	١٠٠	٢٣٦١٥	٤٨	١٠١٠٩	٤٨	٩١٠(٣)	٥٧	٣٦٠٦٨
	١٩٨٤	٣٤٦١	٤٦	١٠٠	٣٧٩٦٧	٤٨	٢٠٩٧٩	٥٠	٠٠٠	٠٠	٠٠

* المصدر : مجمعة من الكتب الاحصائية السنوية الصادرة عن اليونسكو ، وآخرها لعام ١٩٨٦ .

(١) لعام ١٩٧١ (٢) لعام ١٩٧٤ (٣) لعام ١٩٨٦

(٤) لعام ١٩٧٧ (٥) لعام ١٩٨٣ (٦) لعام ١٩٨٤

الجدول رقم (٤)

معدل الالتحاق (على أساس النسبة المئوية للتلاميذ من مجموع عدد السكان) في بعض البلدان العربية بحسب المرحلة التعليمية بين الأعوام ١٩٧٠ و ٨٣/١٩٨٤*

	العام	عدد السكان (بالآلاف)	معدل الالتحاق (٪)				
			قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوية	٠ العالي	المجموع
مصر	١٩٧٠	٣٣٣٢٩	٠,٠٧	١١,٤	٤,٣	٠,٦٥	١٦,٥
	١٩٧٥	٣٧٢٣٣	٠,١٠	١١,١	٧,٠	١,٠٢	١٧,٩
	١٩٨٢	٤٤٦٧٣	٠,٢٠	١٢,٠	٧,٢	١,٣٧	٢٠,٧
العراق	١٩٧٠	٩٤٤٠	٠,١٤	١١,٦	٣,٣	٠,٥٢	١٥,٦
	١٩٧٥	١١١٢٤	٠,٤٠	١٦,٠	٤,٧	٠,٨١	٢١,٩
	١٩٨٣	١٥٣٣٨	٠,٥٠	١٧,٦	٧,٠	٠٠	٠٠
الاردن	١٩٧٠	٢٣٠٠	٠,٤٦	١٢,١	٤,٢	٠,٢٠	١٧,٠
	١٩٧٥	٢٧٠٢	٠,٥٥	١٤,٣	٦,١	٠,٣٤	٢١,٣
	١٩٨٤	٣٣٨٩	٠,٨٠	١٤,٩	٩,٨	١,٦٦	٢٧,٢
سوريا	١٩٧٠	٦٢٦٠	٠,٤٢	١٤,٨	٥,٢	٠,٦٥	٢١,١
	١٩٧٥	٧٣٥٥	٠,٤٦	١٧,٣	٦,٦	٠,٨٧	٢٥,٣
	١٩٨٤	١٠١٤٣	٠,٥٩	١٩,٠	٨,٠	١,٥١	٢٩,١
السعودية	١٩٧٠	٧٧٤٠	٠,٠٧	٥,٥	١,٢	٠,١١	٦,٨
	١٩٧٥	٨٩٦٦	٠,١٧	٧,٦	٢,٣	٠,٢٢	١٠,٢
	١٩٨٣	١١٠٤٩	٠,٤٣	١٠,٦	٤,٦	٠,٧٩	١٤,٨
الكويت	١٩٧٠	٧٥٠	٢,٥٧	١٠,١	٩,٤	٠,٣٦	٢٢,٤
	١٩٧٥	٩٩٦	٢,٤٢	١١,٢	١٠,٩	٠,٥٨	٢٥,١
	١٩٨٤	١٧٠٣	٢,٣٠	١٠,٠	١٣,٥	١,٢٩	٢٧,٢
البحرين	١٩٧٠	٢١٥	٠,٥١	١٨,٠	٦,٣	٠,١٣	٢٥,٠
	١٩٧٥	٢٥٦	٠,٧٧	١٦,٣	٦,٨	٠,٢٦	٢٤,١
	١٩٨٣	٤١١	١,٢٧	١٣,٥	٨,٧	١,٠	٢٤,٥
الامارات	١٩٧٠	١٩٠	٠,٥٩	١١,٦	٢,٤	٠٠	٠٠
	١٩٧٥	٢٢٢	٣,٤٠	٢١,٠	٥,٢	٠,٢٣	٢٩,٨
	١٩٨٤	١٢٣١	٢,٦٠	١١,٢	٣,٠	٠٠	٠٠
قطر	١٩٧٠	٧٩	٠,٨٧	١٩,٠	٥,٢	٠٠	٠٠
	١٩٧٥	٩٢	١,٥٦	٢٥,٦	١١,٠	٠,٩٩	٣٩,٢
	١٩٨٤	٢٩١	١,١٩	١٣,٠	٧,٢	٠٠	٠٠

* مستخلصة من الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٥)

النسب المئوية لازدياد عدد التلاميذ في السنة في بعض البلدان العربية بحسب المراحل التعليمية بين الأعوام ١٩٧٠ و١٩٨٣/١٩٨٤*

	الفترة الزمنية	قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	المجموع
مصر	بين ٧٠ و٧٥	١٤,٢	١,٧	٩,١	١٨,٦	٤,٣
	بين ٧٥ و٨٢	١٤,٥	٣,٧	٧,٤	٦,٨	٥,٦
العراق	بين ٧٠ و٧٥	٤٤,٩	١٢,٣	١٣,٤	٢٠,٣	١٢,٩
	بين ٧٥ و٨٣	٩,١	٦,٥	١٢,٩	٠٠	٠٠
الاردن	بين ٧٠ و٧٥	٨,٠٩	٧,٨	١٣,٦	٢٦,٥	٩,٤
	بين ٧٥ و٨٤	٩,١	٣,٤	١١,٤	٥٦,١	٦,٧
سوريا	بين ٧٠ و٧٥	٥,٣	٧,٥	٩,٨	١٤,٢	٨,٢
	بين ٧٥ و٨٤	٨,٨	٥,٧	٧,٤	١٥,٥	٦,٥
السعودية	بين ٧٠ و٧٥	٣١,١	١٢,١	٢٥,٥	٣٣,٢	١٤,٨
	بين ٧٥ و٨٣	٢٥,٦	٩,١	١٨,٥	٣٨,٢	١٢,٢
الكويت	بين ٧٠ و٧٥	٥,٠	٩,٦	١٠,٦	٢٩,٠	٩,٧
	بين ٧٥ و٨٤	٧,٠	٥,٨	١٢,٦	٣٠,٩	٩,٤
البحرين	بين ٧٠ و٧٥	١٦,٢	١,٦	٠٠	٣٢,٩	٣,٠
	بين ٧٥ و٨٣	٢٠,٤	٣,٧	٠٠	٥٣,٣	٧,٩
الامارات	بين ٧٠ و٧٥	١١٦,٥	٢٢,٣	٣٠,٢	٠٠	٢٧,٧
	بين ٧٥ و٨٤	٣٥,٧	٢١,٨	٢٤,١	٠٠	٢٣,٥
قطر	بين ٧٠ و٧٥	٢١,٨	١١,٤	٢٩,٤	٠٠	٠٠
	بين ٧٥ و٨٤	١٥,٧	٦,٨	١١,٩	٠٠	٠٠

* مستخلصة من الدول رقم (٣) .

جدول رقم (٦)

أعداد الطلاب في التعليم العالي وأعداد الذين يدرسون منهم في الفروع العلمية مضافاً إليهم أعداد الطلاب الذين يدرسون في خمسين بلداً في الخارج بين الأعوام ١٩٧٤ و١٩٨٤*

	العام	مجموع طلاب التعليم العالي		يدرسون في الفروع العلمية**			طلاب يدرسون في الخارج (في خمسين بلدا (اجنبياً)
		ذ + ث	٪ ث	ذ + ث	٪ ث	٪ من المجموع	
مصر	١٩٧٤	٣٨١٠١٧	٢٩,٣	١٤٦٤٧٤	٢٢,٤	٣٨,٤	٨٠٩٠
	١٩٨٠	٥٢٨٧٥١	٣٢,١	١٨٤٣٥٤	٢٦,٦	٣٤,٩	٩١٥٠
	١٩٨٣	٦١٣٥٧٠	٣٣,٦	١٧٩٧٦٠	٢٨,٣	٢٩,٣	١٣٣٤٥(٣)
السودان	١٩٧٤	٢٢٢٠٤	١٧,١	٣٢٣٢	١٧,٥	١٤,٦	٢٧٦٣
	١٩٨٠	٣٣٥٢٧	٣٠,٥	٨٥١٦	٢٠,٠	٢٥,٤	١١٠٠٨
الأردن	١٩٧٤	٩٣٠٢	٣٣,٥	٢٢٠٠	٣٠,٤	٢٣,٧	١٠٩٧٢
	١٩٨٠	٣٦٥٤٩	٤٥,٦	٩٠٠٨	٢٩,٨	٢٤,٦	١٧٠٣٠
	١٩٨٣	٥٦٢٥٣	٤٢,٩	١٨٠٨٦	٢٩,٣	٣٢,٢	٢٤٤٨٠(٣)
سوريا	١٩٧٤	٦٤٠٩٤	٢١,٢	٣٠١٤٤	١٧,٣	٤٧,٠	٦٥٤٦
	١٩٨٠	١٣٥٠٧٧	٢٩,٧	٦١٤٧٨	٢١,٧	٤٥,٥	١٣٧٠١
	١٩٨٣	١٥٣٥٣٠	٣٢,٦	٦٨٢١٣	٢٥,٣	٤٤,٤	١٥٦٨١(٣)
لبنان	١٩٨٠	٧٩٠٧٣	٣٧,٠	١٣١٨٥	٣٧,٨	١٦,٧	١٥١١٧
	١٩٨٣	٧٣٠٥٢	٣٧,٣	١٤٠٧٨	٣٦,٩	١٩,٣	١٤٢٢٥(٣)
تونس	١٩٧٥	١٧٥٤٠	٢٥,٦	٧١٨٦	٢٢,٩	٤١,٠	٧٧٢٤(١)
	١٩٨٠	٣١٨٢٧	٢٩,٧	١٣٦٠٥	٢٦,١	٤٢,٧	٩٨١٧
	١٩٨٣	٣٤٠٧٧	٣٢,٩	١٤٢٥٩	٢٩,٧	٤١,٨	١٠٨٦٠(٣)
المغرب	١٩٧٤	٣٤٠٩٢	١٨,٥	٨٣٨٠	١٦,٧	٢٤,٦	٨٤٧٢
	١٩٨٠	٨٦٧٣١	٢٥,٠	١٩٤٠٩	٢٣,٥	٢٢,٤	٢٠٨٧٦
	١٩٨٤	١٢٦٤٨١	٣٢,٥	٤٠١٧٣	٢٧,٢	٣١,٨	٣١٤٦٤
السعودية	١٩٧٤	١٩٧٧٣	١٤,٨	٤٦٢٣	٠,٨	٢٣,٤	٧٤٢٨
	١٩٨٠	٦٢٠٧٤	٢٧,٩	١٢٢٩٧	١٧,١	١٩,٨	١١٧٠١
	١٩٨٣	٨٧٨٢١	٣٥,٢	٢٠٥٠٥	٢٣,٣	٢٣,٣	١٨٣٠٢(٣)
الكويت	١٩٧٤	٥٨٠٠	٦٠,٤	١٣٠٥	٥٥,١	٢٢,٥	١١٩١
	١٩٨٠	١٣٦٣٠	٥٧,٣	٣٩٨٢	٥٥,٩	٢٩,٢	٤٥١١
	١٩٨٤	٢١٩٢٤	٥٣,٣	٦٥٠٠	٤٦,٧	٢٩,٦	٤٤٣٨
البحرين	١٩٧٤	٦٦٩	٤٩,٩	٢٢٨	٨,٣	٣٤,١	١٢١٨
	١٩٨٠	١٩٠٨	٤١,٢	٧٩٤	٢٢,٠	٤١,٦	١٨٥٥
	١٩٨٤	٤٢٣٥	٥٦,١	١٩٨٧	٦٠,٢	٤٦,٩	١٨١١

* المصدر : مجمعة من الكتب الاحصائية السنوية لليونسكو وآخرها الصادر لعام ١٩٨٦ .

** الفروع العلمية تشمل الاختصاصات الطب والهندسة والعلوم الطبيعية والرياضية .

(١) لعام ١٩٧٤ (٢) لعام ١٩٨٣ (٣) لعام ١٩٨٤

تعقيب الدكتور عبد العزيز الجلال

- التعقيب أما لبيان موقف معارض أو للتركيز على نقاط يراها المعقب أو لطرح تساؤل أو توضيح نقاط من وجهة نظر أخرى.

فالنوع الأول من التعقيب مستبعد مع ورقة الدكتور بشور التي أقر بمعرفتها قبل أن أقرأها وذلك بفضل علاقة وطيدة عرفت فيها علمه وسعة اطلاعه وموضوعيته وأفكاره الوطنية العربية التقدمية، كما عرفت فيها دقته وغوصه على المعاني ودقة صياغته لأفكار متلاطمة بحيث يبحر بالقارئ إلى شاطئ السلامة والعمل بالرغم من العواصف التي يثيرها بحثه واستقصاؤه.

وعليه فإنَّ تعقيبي سيتكون من العناصر الأخرى للتعقيب.

- لا يكتفي الباحث بإحصائيات عن تطور التعليم ونمو الاعداد المطلقة لإصدار آخر بل يحدد الإطار الفلسفي للموضوع أولاً ثمّ يستعرض الآمال والرغبات كما تعكسها التشريعات والخطط ويقارنها بالواقع كما تعكسه الإحصائيات والدراسات. بعد ذلك تصدر الأحكام وتصاغ المقترحات بحسن وإقرار وإصرار على التقدم.
- الإطار الفلسفي يمثله السؤالان الأزليان في موضوع تكافؤ الفرص التعليمية وهما: -

ما فائدة تكافؤ الفرص التعليمية في معزل عن تكافؤ الفرص الاجتماعية والاقتصادية (وأضيف بل والسياسية).

كيف يمكن للتعليم وإلى أي درجة يمكنه المساهمة في إزالة عدم تكافؤ الفرص أو الحد من عدم التكافؤ هذا خارج نظام التعليم؟.

ويمكن أن نضيف إليها السؤال العملي: كيف نوفر تكافؤ الفرص وفق ما طرحه الباحث في الاستهلال مع اختلاف القدرات للطلاب والاحتياجات

للبلاد والمناطق المختلفة لكل بلد؟

الجواب على السؤال الأول غير صريح عند الباحث وأن كان يمكن استنتاجه بأن تكافؤ الفرص في التعليم تتطلب التكافؤ في مسارات أخرى مما يمثل تحقيق العدالة في الاستخدام والمشاركة على مستوى المجتمع ككل وهما المقالان المستخدمان من الدكتور بشور. فالطفل المحروم لا يمكن أن يساير الطفل الميسور ولو كانا في برنامج تعليمي واحد، والفرص أمامهما بعد التعليم تساعد الآخر وتحبط آمال الأول.

والجواب على السؤال الثاني غير صريح وأن أمكن استنتاجه أيضا. تضعف درجة مساهمة التعليم في إزالة أو الحد من عدم التكافؤ ما لم يكن هذا المسعى مقروناً بسياسة اجتماعية شاملة للإصلاح والعدالة وهي الكلمة الأخيرة التي اختتم بها الدكتور بشور دراسته.

والجواب على السؤال الثالث واضح وصريح وهو الخلاصة العملية للتجارب العربية وللطموحات الديمقراطية والإصلاحية في الوقت نفسه:

- توفير قاعدة أساسية موحدة مجانية من التعليم لجميع المواطنين (ست إلى تسع سنوات مثلاً).
- توفير أسباب الاستفادة من تكافؤ الفرص هذه، لمساعدة الجميع على الاستفادة من هذا التعليم واجتيازه وذلك عن طريق التوسع والمجانية في مراحل رياض الأطفال وتطويرها وعن طريق البرامج العلاجية والمساعدة الفردية لكل طالب أو طالبة.
- بعد ذلك يأتي تنويع التعليم ويكون حسب الرغبة والقدرة أو أحدهما وذلك في التعليم الثانوي والجامعي.

ولا يمكن إلاَّ الاتفاق مع الباحث في هذه الحلول، ولكن يظهر أن مسألة تنويع التعليم الثانوي والجامعي وتقديمه مختلفاً بحسب المناطق وللمجموعات المختلفة تكتنفه صعوبات فلسفية خشية أن يكون ضد تكافؤ الفرص، وتكتنفه صعوبات عملية نسبة للحجم الطلابي الذي يمكن أن يستفيد من هذا النوع أو ذاك مما تفرضه احتياجات المجتمع، فهي تستحق

من الدكتور بشور نظرة أعمق تجعلنا نشعر بالراحة التي صاحبت اقتراحاته لتعميم التعليم الأساسي وانتقائية التعليم العالي.

- يلفت انتباهنا د. بشور إلى أنَّ التشريعات لتعميم التعليم في البلاد العربية في القرن التاسع عشر نتيجة التحولات الجذرية سارت نحو النمط العصري للدولة الحديثة. أما قبل ذلك التاريخ وقبل أن يتم التحول في كل البلاد العربية وفي بعضها ربما إلى الآن فقد كان التنظيم الاجتماعي القائم على الولاء القبلي والعائلي لا يتطلب التعليم وسبله للتحصل بل كانت هناك راحة من ضغوط المناقشة والمزاحمة لتحصيل العيش لما يوفره هذا التنظيم من أمان لكل أفراد العائلة والقبيلة.

ونلاحظ على هذه الملاحظات:

١ـ إنَّ هناك من يتساءل أحياناً ـ إذا كان الأمر كذلك ـ لماذا لا نعود إلى النظام العائلي ونريح أنفسنا من الضغوط والعناء والمزاحمة ونعيش في ظل الأسرة الواحدة والكيان المتضامن المتكافل؟ وكثيراً ما نمرر هذه المقولة بدون نقاش وتمحيص لتبرير بعض الممارسات غير العادلة.

والجواب على مثل هذه الدعوى أنَّه في ظل التنظيم كان التفاوت والقهر فيما بين العوائل والقبائل، بل إنَّ هناك درجة منه داخل التحالف الواحد، وفوق هذا وذاك هناك خطر الاستسلام المطلق لسلطة العائلة والقبيلة والأسرة وغياب قدرات التفكير والاستقلال والإبداع، كما أنَّ هناك خطر نزعات التسلط والاستغلال والتعصب والخصومات والحروب بين التحالفات القبلية والأسرية، ولتجاوز هذه القضايا فإنَّ الدولة الحديثة القائمة على الوحدة الوطنية والتساوي هي النموذج الذي يقدم نفسه لتجاوز تلك القضايا الشائكة.

٢ـ الملاحظة الثانية: إنَّ قوانين الزامية التعليم شرعت في بعض البلاد العربية لتجاوز التنظيم الاجتماعي القبلي أو العائلي، ومازالت لم تشرع أو تعلن بشكل واضح في الدول العربية الأخرى التي لازالت تجتر آثار ذلك التنظيم الاجتماعي التقليدي، ومع ذلك لا نعرف كيف يبرر الدكتور بشور قوله :

إنَّ الإلزام بالتعليم الابتدائي وبمجانيته موجود الآن قانونياً في جميع الدول العربية بشكل أو بآخر، ولماذا هذا الشكل أو الآخر؟ هل هناك صعوبة في ذلك؟

في استعراضه لإحصائيات التعليم يقرر الباحث قصورها عن الأهداف والتشريعات والخطط والسؤال الذي يطرح نفسه، هل عجز الدول العربية عن تعميم التعليم الابتدائي وعن تحقيق أهدافها التعليمية عموماً مبرّر، ألم تستطع أمم أخرى أقل إمكانيات وأفقر تراثاً ثقافياً وتعليمياً وتنظيمياً أن تحقق هذا الهدف كيف كانت تجربة دول أخرى تجاوزت هذه المشكلات، هل نستطيع دراسة التجارب الناجحة لبعض الدول ونستفيد منها؟ هل يستطيع د. بشور افادتنا عما حصل في كوريا الجنوبية وليس اليابان، وكوبا وليس الاتحاد السوفيتي أو الصين، فكوريا وكوبا في مثل ظروف بعض الدول العربية؟ ما دور العزم والقيادة والنظرة الشاملة للأمة؟ ما دور التنظيم الأمثل للتعليم؟ ما ضرورة المباني بأشكالها المكلفة؟ ما دور الكتب والمناهج المتوارثة؟

من المعاني التي يمتاز الدكتور بشور بالعثور عليها بتوفيق نادر هذا الاقتباس: النظر إلى تكافؤ الفرص التعليمية على أنَّه تكافؤ في التحصيل والإنجاز لا مجرد تكافؤ في القبول بمراحل التعليم المختلفة. من توصيات مؤتمر أبو ظبي عن التربية والتخطيط الاقتصادي عام ١٩٧٧ م.

وتؤيد استراتيجية تطوير التربية العربية هذه الفكرة بشرح أكثر وتفصيل أوفى وهنا يعلق عليها د. بشور قائلاً أنها تحلق في الخيال، فماذا يريد منها وهي استراتيجية جاء تحليقها في الخيال ليس بسبب استحالة تنفيذها وإنما للعجز عن تنفيذها لأسباب يمكن تجاوزها. لقد كان الدكتور بشور رحيماً كثيراً.

أشار الباحث إلى قلة نسبة الإناث في السعودية مقارنة بدول أخرى ويجدر بالذكر أنَّ تعليم البنات بدأ متأخراً جداً هناك عام ١٩٦٠، وأنَّ هناك بعض الأسر في الأرياف والمدن ومن منطلقات دينية خاطئة واحتياجات اقتصادية أحياناً تمنع البنات من التعليم وبخاصة ما فوق الابتدائي.

فالفرص التعليمية متاحة وإن كانت هناك بوادر شكوى من قلتها في بعض المدن والقرى في السنين الأخيرة.

- زيادة نسبة الإناث في بعض دول الخليج ربما تعلل جزئياً بما قاله الدكتور بشور بدراسة الشباب في الخارج، وأحب أن أضيف أن توفر فرص بديلة للشباب من الذكور في المغريات الدنيوية والعمل مع الأسرة في التجارة والخدمات والضمان الوظيفي للشباب القائم سابقاً في بعض الدول، كل هذا يتسبب في ضعف الدافعية للتعليم لديهم، أما الإناث فالتعليم يبقى المنفذ المقبول اجتماعياً أمامهن لإبراز الذات ربما لشغل الفراغ أيضاً.
- نسب الاستيعاب في دول الخليج تبدو منخفضة في بعض دول الخليج لسبب لم يتم التطرق إليه ومعالجته من قبل الباحثين، فلا يمكن بالنسبة لهذه الدول أن يعالج الموضوع على نسب مئوية من مجموع السكان أو نسب مئوية من المستحقين للتعليم، لأنَّ عدد غير المواطنين يقرب من النصف في بعضها ويزيد في البعض الآخر، وهذا العدد من غير المواطنين يشتمل على جزء كبير من الأفراد الكبار فوق سن التعليم ولا يصاحبهم أطفالهم وشبابهم، وعليه لا بدّ من الرقم السكاني حسب الفئة العمرية الحقيقية المناسبة لمرحلة معينة من التعليم وليس كنسبة مئوية من مجمل السكان.
- من الخلاصات اللماحة التي يخيفنا بها الدكتور بشور دوماً ما لاحظه من اكتشاف عدم الاستمرارية والتراكمية في البناء والفكر والتشريع كما تبدو من أنَّ كل وثيقة أو تشريع جديد في بعض الدول العربية يأتي وكأنَّه لا يعير اعتباراً لما سبق من دراسات وتشريعات. هذا هو أحد أسباب العجز والتعثر وعدم التعلم من التجارب السابقة، وربط الموضوعات المهمة (حجم السكان في كل البلاد العربية) بقرارات وإجراءات أقل ما يقال بأنها ذاتية مرتبطة بالشخص المسؤول عن العمل في الكثير من الأحيان وليس نتيجة مداولات جماعية وخطط مستمرة واضحة تستمر مع تغير المسؤولين. ومع الأسف فإنَّ هذا لا يقتصر على المسؤولين فقط بل يوجد هذا الانقطاع والبدء من جديد بين الباحث في أحيان كثيرة.

تعقيب الدكتور أحمد صيداوي

يسعدني ويشرفني أن أكون معكم في الكويت، هذا البلد الشقيق الرائد في شؤون كثيرة، ونأمل أن يستكمل هذا البلد الطيب ريادته في ميدان التربية والتعليم، نظراً لأنَّ ميدان التربية بالذات ذو طبيعة انزلاقية يوهم بعض البلدان بأنها في حالة تجدد تربوي، يلبي حاجاتها بينما هي ترزح فعلاً تحت نير القديم البالي الذي يظهر كل يوم في في أثواب قشيبة. إني آمل قلبياً وفكرياً أن تقتحم الكويت آفاقاً تربوية أرحب فأرحب، لا سيما على صعيد التعليم ما قبل الجامعي، نظراً لوفرة إمكاناتها. فالمطلوب أوسع وأفضل نوعية بكثير مما هو محقق على صعيد الواقع.

وفي هذا الإطار النهضوي، تلقى دعوة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية للمشاركة في ملتقياتها العلمية الثقافية، ومعالجة بعض القضايا الجوهرية المتعلقة بالنشء الطالع، ترحيباً بالغاً إنَّ مجرد طرح مسألة تكافؤ الفرص التعليمية، بحد ذاته، يعتبر بنظري شجاعة وصواباً، في هذا الزمن الرديء. فمنذ صدور العدد الخاص، الذي أعددناه من مجلة الفكر العربي في بيروت خلال شهر كانون الأول/ديسمبر ١٩٨١، حول تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية، لم أطلع في أدبيات التربية العربية على أية محاولة واسعة لدراسة هذا الموضوع الخطير. وأرجو ألا يكون ذلك مؤشراً على قلة التبصر في مثل الأمور المستقبلية الحرجة.

إنَّ دراسة الزميل الصديق د. منير بشور، تأتي كذلك في حينها، لتلقي مزيداً من الأنوار حول تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية، بالذات. وقد بدأها بذكر المعاناة الحالية في لبنان وغيره من أرجاء الوطن العربي، لا

سيما في فلسطين المحتلة. (لعلّ الجيل الجديد يجد أيضاً الحجارة الملائمة لرشق قلعة التعليم التقليدية الراسخة، وشق ثلمة في جدرانها (الكثيفة) ثمّ شفع د. بشور هذه المقدمة بسلسلة من التساؤلات الحصيفة لا تتناول التربية فحسب، بل تمتد بحق إلى سائر جوانب الحياة الاجتماعية.

وأنا أتفق معه في طرح مثل هذه التساؤلات في بداية المعالجة وخلالها، وأشكره عليها. ويا ليته استثمر أهمها لأنها في الواقع لب الموضوع ولا يمكن التهرب منها، مهما راجعنا من أدبيات الموضوع وآمال المعنيين به، ومهما حللنا من إحصائيات وحقائق ووقائع. وربما كان أبرز ما وفّق إليه د. بشور الحديث الشريف: «أيّما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم، وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائنين». ومغازي هذا الحديث الشريف غنية عن البيان، لا سيما بكرة صدوره في تاريخ العالم من خلال الدعوة الإسلامية.

وثاني المعالم البارزة في ورقة د. بشور ذكر إحدى توصيات مؤتمر وزراء التربية العرب في أبو ظبي عام ١٩٧٧، المتضمنة: النظر إلى تكافؤ الفرص التعليمية على أنه تكافؤ في التحصيل والإنجاز، لا مجرد تكافؤ في القبول بمراحل التعليم المختلفة. ويا ليت الباحث استلّ من هذه الجملة القصيرة الحافلة بالمعاني والمغازي، بعض دلالاتها مؤيداً أو مناهضاً، لا فرق.

وثالث تلك المعالم، ذكر ما يلي: إن مبدأ تكافؤ الفرص لم يعد كافياً لاستيعاب الطموحات، ولا بدّ من توسيعه وتعميقه لكي يصبح أساساً لتكوين الشخصية الديمقراطية.

ورابع تلك المعالم، تبيان تحسن حظ الإناث من فرص التعليم، وتأكيده مشكوراً، على هذه النقطة بالذات، فتربية المرأة العربية يجدر أن تأخذ حقها، في خطط التنمية المستقبلية، نظراً لأن دور المرأة العربية أعظم بكثيرمما نتصور حتى الآن. وقد أثبتت دراسات حديثة أن التربية المنزلية من أهم المتغيرات القابلة للتعديل، في سبيل فتح أبواب التقدم التربوي الاجتماعي. وأنا مع د.

بشور في أنه يجب أن ننطلق من الواقع وأن نتدرّج في سعينا لتطويره. وأشكره بخاصة، لأنه أبرز ضخامة نظام التعليم العربي واتخاذه أبعاداً عملاقة، تحدث ضغوطاً مادية ومعنوية تتخبط إزاءها اليوم أكثرية البلدان في العالم. إنه أصبح فعلاً كما يصفه د. بشور عبئاً ومسؤولية مخيفة. فالتضخم في عدد الطلاب والمعلمين، ومعدلات زيادتهم، يجدر أن يكون مدعاة لتأمل عميق من قِبَل المسؤولين. وإذا استثنينا بعض الدول العربية الخليجية، نجد أن معظم الدول العربية ودول العالم بأسره عاجزة عن المضي قدماً في تمويل نظام التعليم، بعد أن زادت نفقاته الحقيقية باستمرار منذ الستينات حتى الثمانينات، كما ورد بوضوح في كتاب فيليب كومبز الأخير الصادر عام ١٩٨٥ حول الأزمة العالمية في التربية.

أضيف إلى ذلك أن هذا النظام التعليمي العربي، كما أكد د. بشور يدار بكثير من التخبط وهو ينال من الغذاء التعليمي ما ليس هو بالصحيح ولا بالصحي. إننا بحاجة إلى مزيد من التعليم الجيد. ويجب أن نفطم الناس عن مثل هذا النوع من التعليم غير الملائم، فضلاً عن أننا لا نريد إرجاع عقارب الساعة إلى الوراء، بل نرغب في تبديل الساعة، واستعمال ساعة أخرى ملائمة.

كما أنني اتّفق مع الأخ د. بشور، في الشق الثاني الذي أقترحه للإصلاح التربوي، ألا وهو المتعلق بالتعليم الجامعي. ولكنني أعتقد مخلصاً أن مثل تلك (الديمقراطية النوعية) المقترحة، يجب أن تختص بالدراسات الجامعية العليا، بالذات، بالأفضلية على ما عداها، لأن الدراسات العليا الجامعية وما يتصل بها ويشابهها من مراكز البحث والتدريب العالي تستحق أن توضع في مقام أسبقية الأسبقيات في مضمار تحسين نوعية التعليم الجامعي، والبحث العلمي، والحياة الجامعية ونأمل بهذا أن نصل يوماً إلى تحسين نوعية الحياة كل الحياة، في المجتمع كلّه.[1]

---

(١) يرجى بهذا الشأن مراجعة ورقة أحمد صيداوي، المقدمة في مؤتمر: التعليم الجامعي العربي

إنّ إنتاج المعرفة الجديدة المفيدة للإنسانية، عن طريق الجامعات ومراكز البحث العلمي، أمر حيوي لنا ولمستقبلنا، شريطة أن نستمر في ذلك، دون انقطاع حسب أوليات خطط التنمية لدينا وأن تكون المعرفة الناتجة في العلوم الإنسانية ولاجتماعها بالذات معرفة محددة مبتكرة بالمعنى المفيد نظرياً وعملياً وإنسانياً، وبالتالي لا تقتفي آثار التبعية المضرة المعروفة.

ولكني لا أعتقد مع د. بشور بأنه يمكن وقف التدفق على التعليم العالي في مراحله الأولى، إلاّ إذا خلقت أعمال غزيرة ومجزية في الوقت نفسه للأكثرية الساحقة ضمن المجتمع العربي، وبحيث لا تتطلب جوهراً وشكلاً، مؤهلات جامعية لممارستها.

صدقت يا أخي، إن العدالة هي أم المواضيع كلّها. وإننا نلاحظ أن معنى العدالة يتطور إلى ما هو أعدل فأعدل، وأن العدالة ترتبط بموضوعنا: تكافؤ الفرص التعليمية، ارتباطاً وثيقاً. ومع ذلك ذكرتها أنت ولم تعالجها ولو قليلاً، كما أنك لم تعالج تطوير مفاهيم التكافؤ في الفرص التعليمية مع أن هذا الأمر يتوقف عليه أمور أخرى عديدة هامة في تقويم البحوث المتعلقة بهذا الموضوع، وفي تقويم التقدم الحاصل في هذا الميدان الحضاري الشامل. ولك في ذلك بعض العذر لأنك اتّخذت في منهجية دراستك سبيلاً آخر، غير سبيلي. وكان بودي على كل حال لو أنك توقفت قليلاً عند مسألة تكافؤ الفرص الحياتية. وإذا كنت لم تشأ ذلك، فعلى الأقل من وجهة نظري، كان يجدر أن تقف وقفة متأملة ولو قصيرة، حول ارتباط مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بمفهوم تكافؤ الفرص المهنية، أي فرص الشغل. وذلك لأن التركيز على مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية وحده، يحمل وعن حسن نيّة معنى التضليل، أو على الأقل عدم الإفادة. فما الفائدة من زيادة عدد الطلاب في

= عام ٢٠٠٠، المنعقد في جامعة صنعاء منذ شهر تقريباً وكانت تلك الدراسة بعنوان: (الدراسات العليا الجامعية العربية: من الواقع وإلى الحاجات). وتطلب من راعي المؤتمر: اتحاد الجامعات العربية، في عمان، الأردن.

ميدان العلوم ضمن البلاد العربية، إذا كانت أبواب الشغل مسدودة في وجوههم، وما الفائدة في تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية كلّها، هذا لو أمكننا أن نحقق ذلك جدلاً، إذا أفضى ذلك التكافؤ إلى بطالة سافرة، أو بطالة مقنعة، وإلى غير ذلك من إحباط وهم. ولو كان طلابنا وأمثالهم مكتفين مادياً، وهم يتعلمون ثم لا يجدون عملاً، لهان الأمر لكنهم مقبلون، كما نعلم تماماً، على الدرس والكد لغرض أساسي، هو تأمين عمل يقيهم العوز. ولا ينفعنا في شيء نكران هذا الواقع، أو تجاهله، أو تناسيه. إن الحياة كلها تفقد أسمى معانيها، إذا لم يرتبط المرء بعمل مجز له، ومفيد للمجتمع، وأن تركيز زملائنا الغربيين على معالجة فرص التعليم بمعزل عن فرص التشغيل، على اعتبار أن فرص التشغيل تقع خارج سلطتهم ـ وهذا صحيح ـ إن مثل هذا التركيز يحمل عن وعي أو عن غير وعي معنى التضليل، تضليل النفس وتضليل الآخرين. وإذا حققنا التكافؤ في الفرص المهنية، وحصل الفرد على حقّه الأساسي في العيش المادي الكريم فإنه قد يتسامح إذ ذاك، عندما لا يتحقق كذلك تكافؤ تشابه في الفرص التعليمية. ولكن العكس غير مقبول.

نعم، أيّها الزميل العزيز د. بشور، لقد جلت جولات موفقة في بعض أرجاء هذا الموضوع الفسيح، وإني أحيي جهدك، إنما اسمح لي أن لا أوافقك على المفهوم الأوضح والأبسط والأسبق تاريخياً، الذي رسوت أنت عليه بشأن تكافؤ الفرص التعليمية، واعتبار انتشار التعليم الابتدائي، ثم غيره، ومعدلات الزيادة في عدد الطلاب الكمية، مؤشراً مقبولاً لا على حصول تكافؤ في الفرص التعليمية، أللّهمّ إلاّ بالمعنى البدائي. ولو كنت هذه الليلة محاضراً لشرحت أمامكم، كيف يكون التركيز على التعليم الابتدائي دون غيره، مدعاة لكثير من الاستغلال والتبعية التآكلية الجائرة.

إن توصيات مؤتمر وزراء التربية العرب في مراكش عام ١٩٧٠، كانت متأثرة بالمناخ الدولي، الذي ساد في الأوساط الإقليمية والعالمية، منذ انعقاد مؤتمر أديس أبابا ١٩٦٠، إذ دعا الخبراء الدوليون والعرب آنذاك، إلى تركيز

الجهد على تعميم التعليم الابتدائي بالأساليب المعروفة، واعتبار ذلك ممكناً لدى معظم الدول، حتى الفقيرة منها أي إن الاستراتيجية التربوية المقترحة، منذ ذلك التاريخ وقبله وبعده، كانت عبارة عن توخي المزيد من النوع نفسه في التعليم السائد، على ما فيه من قهر وهدر، مزروعين في بنيته.[٢]

ولا يزال الاختصاصيون التربويون، بمعظمهم ومنهم الخبراء الدوليون المعروفون، يوصون بالاستزادة من الداء نفسه، أي المبالغة في فتح المزيد من المدارس، ورفع مدة التعليم الإلزامي أكثر فأكثر، وتضخيم قطاع التعليم النظامي تضخيماً سرطانياً، التهم ميزانية أغنى الدول، وبدد الجهود، دون جني الثمار. والتعليم المعهود، هو على ما هو عليه من سوء النوعية، بشهادة د. بشور، وشهادة كثيرين من الزملاء الكرام. إن النظام التربوي التعليمي السائد في معظم المدارس وأشباهها في العالم، يجعلها أقرب إلى كونها معتقلات، حتى لا نقول سجوناً، تقتل في نفوس المتعلمين فرحة التعليم، ولا تستثير عقولهم، ولا تحرّك أفئدتهم، بفعل بقاء نموذج علاقات المصنع التقليدي، الذي لا يزال طاغياً عليها، بالنسبة لمعظم الطلاب. من هنا ظهر (أنيان أيليتش) وأمثاله ولكن قطار التعليم النظامي التقليدي سائر في طريقه لا يلوي على شيء ونحن في بلاد العرب ومثيلاتها من البلدان المتنامية، نتمسّك بذلك التعليم التقليدي، وكأنه جزء من صلب تراثنا، نحرص عليه أكثر من حرص مبتكريه وناشريه ومروجيه عليه لأسباب تخصهم، لا مجال لمعالجتها هنا.

إن مفهوم التكافؤ في نتائج التعليم حل محل مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية التقليدية مهما حاولنا أن ننقذه بتسهيل الأمر نسبياً على المتعلمين ضمن النموذج التقليدي، ابتداء من نقطة الانطلاق في التعليم حتى نقطة الوصول إلى الشهادات التقليدية، وما أدراك ما الشهادات التقليدية؟

لقد أصبح مفهوم التكافؤ في نتائج التعليم حقيقة واقعة، وإن كانت

(2) Built in.

حقيقة قائمة على نطاق ضيّق. فالعلم التربوي اليوم، على تواضع التقدم الذي بلغه، وبناء على استراتيجية التعليم الإتقاني واستراتيجية التقويم التكويني،[٣] ونظريات أمثال ب. س ببلوم الشاملة المتكاملة حول التعليم المدرسي، وما أشبه ذلك، أن العلم التربوي اليوم يستطيع فعلاً أن يوصل معظم الطلاب، إلى درجة الإتقان المنشودة إنمائياً، لجميع الطلاب غير المعاقين، في مواد مدرسية معيّنة تعتبر أساسية. كما يستطيع في الوقت نفسه، تعديل عدد كبير من المتغيرات التربوية لصالح المتعلم بما في ذلك تعديل المناهج تعديلاً ملائماً لخطة الإنماء.

وفي مثل تلك الحال، ينال الطلاب الضعاف باسم تكافؤ الفرص التعليمية، معاملة غير متساوية مع معاملة الطلاب المتقدمين، لصالح الضعاف أنفسهم، دون إهمال حاجات المتقدمين طبعاً، هذا هو العمل الإيجابي[٤] وهو المفهوم الذي يساعد على وصول المتعلمين إلى تكافؤ في نتائج التعليم، إذا توخينا الوصول إلى ذلك. هكذا تراعى الفروق الفردية اليوم، لا كما علّمونا مراعاتها وعلّمنا مراعاتها، سابقاً. لقد اختلفنا فعلاً حول مفهوم مراعاة الفروق الفردية، وإن أقررنا جميعاً بوجودها طبعاً، وسعينا إلى تصحيح الممارسات الجارية تحت شعار مراعاة الفروق الفردية، كما يجري تصحيح مسار التعليم الخاص، والتعليم الأولي اللذين ذكرهما د. بشور.

وبالإضافة إلى ذلك، تغير مفهوم التربية الأساسي، لا سيما قبل المرحلة الجامعية، فأصبحت التربية اليوم تعهد من قِبَل المدرسة لتنمية قدرات المتعلمين وتفجير الطاقة الموجودة لدى كل منهم دون استثناء ويشمل ذلك تعليمهم (الذكاء)، بحسب المفاهيم المنشودة، واستخدام الذكاء الاصطناعي، ورعاية التفكير النقدي والابتكار لديهم. وبعبارة مختصرة: تأمين فرص النجاح الحقيقي المبني على إتقان المطلوب التعليمي، ولم يعد مفهوم التربية والتعليم عبارة عن تصنيف المتعلمين، وانتقاء الناجحين، واكتشاف الموهوبين، كما كان

(3) Mastery Learning – Formative Evaluation.
(4) Positive Action.

يلزمنا بذلك المناخ التربوي النفسي الذي ساد منذ منتصف القرن العشرين.

إن اكتشاف مثل هذه الظواهر في الممارسات التربوية التعليمية، تشخيصاً وتعليلاً وتقويماً، في أي قطر عربي ولو على نطاق ضيق، وتكميتها (أي جعلها كمية) فضلاً عن دراستها دراسة نوعية في الوقت نفسه، يمكن اعتباره مؤشراً على تطور التكافؤ في الفرص التعليمية. أمّا الإحصاءات عن معدلات زيادة الطلاب وما أشبه من الإحصاءات والاحتسابات، فهي على فائدتها لأمور أخرى، لا تصور الواقع التصوير المطلوب، وتتعلق بمسألة تكافؤ الفرص التعليمية تعلقاً واهياً جداً. ولا يمكننا اليوم أن نقبل مثل هذا المفهوم الذي قبلناه سابقاً وعملنا بموجبه، فبئنا تنموياً بخسران مبين.

أمّا النقد الرئيسي الآخر للورقة، فيتعلق بمنهجية البحث في القسم الأول منها. إن تحليل أدبيات الآمال والأمنيات والرغبات وتصريحات بعض المسؤولين، على أهمية مراكزهم وأقوالهم، ذو فائدة أكيدة في اطّلاعنا على أفكارهم ومحاولاتهم الكلامية لا غير، ولكنه بالتالي، لا يمت بصلة تذكر، إلى تكافؤ الفرص التعليمية إلاّ إعلانياً وتمويهياً. وآية ذلك ما ورد على لسان الكاتب في القسم الثاني، من أن الواقع في واد، وكل تلك التصريحات وحتى التشريعات في واد آخر. إن محك التكافؤ في الفرص التعليمية هو التعديلات الفعلية التي طرأت على سيرورة التعلم والتعليم والتقييم في البلاد العربية، وليس أوراق الإدارات المختصة، التي تتولى ما ينبغي عليها أن تقوله. وعلى سبيل المثال، نقول أيضاً، بأن ما ورد في الدساتير والأنظمة بخصوص التعليم غير النظامي ومشتقاته مع أنه هو مستقبل التربية والتعليم - لا يفي بالمطلوب، ويظهر كما هو مطبق في الواقع مخجلاً ومهيناً، وغير مجز.

ولا أخالني بحاجة إلى التذكير، بأن الكلمات التي تشكل سجننا الكبير في البلاد العربية وغيرها، حتى من البلدان المتقدمة صناعياً، لها وظائف اجتماعية استهلاكية دعائية، مثبتة في كثير من الدراسات. إنها كلام غير فاعل القصد منه الإلهاء والتسكين. ويا ليتها تكون كما نتمنى جميعاً، فاعلة، وبالتالي

سائرة إلى الحرية والتقدم.

يجدر بنا ألاّ نقنط من قولنا يجب أن نفعل كذا وكذا في ميدان التربية وغيره، وليكن مثل هذا القول مثالياً ومرحلياً في الوقت نفسه. فهو يعبر عن مواقف وقيم مستقبلية، لها شأنها في تغيير الحال لأنَّ عدداً من الناس يبقون غير مستنيرين.

ولا حاجة بنا إلى كثير من البحوث والدراسات التي تستقصي الواقع التعليمي، ميدانياً وتقويمياً، لأننا نعرف معظم الأمور الجوهرية، والتي تحتاج إلى تعديل في هذا الواقع قولنا (يجب) مدروسة، مضبوطة، على (قدنا) ومنفتحة على التطور الدائم، أفضل من اتخاذنا موقفاً علموياً، اصطناعياً، لا حياة فيه، ولا فائدة مستقبلية ترجى منه. إنَّه بدوره حجة لمن لا يريد أن يتغير، وأن يغير، والأفضل بنظري، أن نطبق الجديد الصالح حسب معرفتنا الحالية، ثمّ ندرس ذلك الواقع الجديد، ونستمر في تطويره.

وفيما يتعلق بالأفكار الأخرى المطروحة في الورقة، من أجل التفسير. سامحني يا أخي، إن خالفتك وخالفت الكثيرين بشأن الدروس الخصوصية، التي تجأر من جورها الأنظمة التعليمية والأهل على السواء إنَّ تلك الآفة المستشرية على حد قولك، لو لم تكن من صلب النظام التعليمي الحالي، ولو لم تكن الأزمة للمتعلمين ضمن ذلك النظام، لما وجدت، ولما استمرت مزدهرة متعافية. وكذلك القول في القطاع الخاص في التعليم، كله. إنَّ للدروس الخصوصية وظائف اجتماعية متعددة، ذكرت إحداها الدالة على الفئوية ولكنها أيضاً بنظري شاهد على فساد النظام التعليمي الحاضر، لا سيما من حيث تكافؤ الفرص التعليمية. ولو عدلنا نظام التعليم باتجاه التكافؤ في النتائج على النحو الموصوف أعلاه، لانتفت الحاجة إلى الدروس الخصوصية، انتقاء تاماً، ولقام المعلمون أنفسهم من ضمن مهماتهم العادية، بالتعليم التصحيحي الإضافي ـ ولا أقول العلامي ـ كوجه من صلب عملهم اليومي، ولارتفع مستوى التعليم الحقيقي لا الوهمي، إلى مستويات رفيعة تدريجياً.

وبالنسبة للبحرين، أنَّ المسألة مسألة تسهيلات في الأبنية لا غير فإذا لم تكن الأبنية الوظيفية الصالحة موجودة، لا يجدر ضم المرحلة الإعدادية (إلى المتوسطة) مع المرحلة الابتدائية، في مدرسة واحدة. وهذا دليل آخر على فضل الاعتماد على الإحصاءات الخرساء فقط.

ثمّ إنَّ اقتراح الإلزام لمرحلة الروضة، هو اقتراح وجيه، إذا استطعنا تطبيقه فيما بعد، ولكن ليس لمرحلة الروضة عندي أية اسبقية على سائر مراحل التعليم الرسمي. فإذا طبقت تربية الروضة في مدارس الحكومة بشكل غير لائق أحدثت من الإضرار أكثر مما جادت من الفوائد. ويبدو القطاع الخاص أقدر من القطاع العام على تنفيذ هذا الأمر، كل ما يلزم هو مساعدة المحتاجين، الذي لا يقدرون على تحمل النفقات.

ومن حيث نوعية المساندة التربوية[٥] في مرحلة الروضة، لا اعتقد أنها كافية بحد ذاتها، مهما كانت مفيدة، وكذلك القول عن نظام اليوم المدرسي الكامل. فلا بدّ أن يستمر الدعم التربوي على طول السلم التعليمي، وحتى بعده، حتى يؤتي أكله فالتربية التعويضية، لم تفشل في كثير من البلدان، لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية، إلاّ لأنّ مداها كان قصيراً، ولأنّه لم يرافقها تدابير كافية ومستديمة. لقد جاءت مبتورة عما قبلها وعمّا بعدها، لا سيما من حيث علاقتها بالخلفية الاجتماعية للمتعلمين. ولا عجب أن لا تفلح في مثل تلك الظروف. فلنأخذ العبرة من تجارب الأمم الأخرى.

ختاماً، أشكر الزميل الكريم الأستاذ الدكتور منير بشور لاسهامه القيم في القاء أضواء كاشفة على كثير من جوانب هذا الموضوع المعقد: تكافؤ الفرص التعليمية، وبخاصة عن طريق تساؤلاته المحقة وأفكاره التغييرية. وكذلك القول عن تعقيب الأخ الزميل الدكتور عبد العزيز الجلال، وتساؤلاته.

فإن لم يشأ د. بشور هذه المرة، أن يأخذ مواقف نظرية صريحة

(5) Compensatory Education.

وحاسمة إزاء بعض النقاط الكبرى المطروحة، نظراً لتواضعه وأدبه الجم، فأنا متيقن بأنَّه في سلوكه الواقعي، يتحلى دائماً كما نعهده بالشمائل الحميدة الهادفة إلى تحقيق المزيد من التكافؤ في الفرص التعليمية والمهنية والحياتية. وهذا هو الحل.

المناقشات

الدكتور حسن الإبراهيم:

إني اتفق مع د. صيداوي فيما يتعلق بتكاليف التعليم، ولكنني اختلف معه فيما يخص أهمية التعليم العالي الذي أرى أنّه يعتمد على مدخلات التعليم العام. فما لم نحسن هذا التعليم سيظل التعليم العالي يعاني الكثير.

أما فيما يتعلق بموضوع البطالة، فالحق أنني لا أضع اللوم كله على الاقتصاد وعدم وجود العمالة، بل أضعه أيضاً على مناهج التعليم العالي بالذات... في الأردن مثلاً هناك حوالى ٣٠٠٠ آلاف مهندس عاطل عن العمل... ومن المفارقات أنني بعد قراءتي لهذا الخبر، قرأت عن متخصص كومبيوتر في سانت لويس بالولايات المتحدة تخلى عن اختصاصه، وافتتح محلاً لصنع الحلويات، أصبح فيما بعد محلاً مشهوراً يدرّ عليه الأرباح الوفيرة. مشكلتنا بالذات أنّ الذين يتخصصون في الهندسة مثلاً ـ كما هو الحال في الأردن مثلاً ـ ليست لديهم الإمكانية للتحول عن اختصاصهم، كما أنّ الواحد منهم يترفع عن ممارسة أي عمل آخر، أضف إلى ذلك أنّه غير مدرب مهنياً لممارسته، وغير مستعد عقلياً لمثل هذا التحول.

أترك الآن المجال لأية تعليقات على ما قاله د. منير بشور والزميلين المعقبين.

الدكتور عبد الحميد الهلالي:

أرى أنَّ الذين تحدثوا من الزملاء في موضوع الندوة هـذه الليلة هم أناس شجعان، لأنهم تطرقوا إلى موضوع خطير جداً، ربما كان أخطر موضوع تعاني منه الـتربية اليـوم في جميع أنحـاء العالم. وقبـل أن أدخل في صلب الموضوع. أود أن أشيـد بطريقـة عرض د. بشـور والتي اعتمد فيهـا على الإحصائيات.

إنَّ المسؤولين عندنا يحلمون بالأمل، ولكن أنوفهم تتكسر مع الوقت ـ كما يقال في الفرنسية ـ لأسباب كثيرة منها: المعاناة من نقص المربـين ذوي الكفاءة، بالإضافة إلى المشاكل الهامشية الأخرى المفروضة.

إنني أشكر د. بشور على لغة الأرقام التي استخدمها، والتي تتفوق ـ بلا شك ـ وفي هذا المجال، على لغة البلاغة... اتفق معه في منهجية البحث، كـما أتحدى أي شخص مختص في الـتربيـة أن يحصر المـوضـوع في سـاعـة ونصف... ولتشعب هذا الموضوع واتساعه، فقد ركز الباحث على بعض النقاط التي اختارها.

أما الدكتور أحمد صيداوي، فأشكره على مسألتين أساسيتين، أثارهما، الأولى: مسألة الفروق الفردية... هل ننطلق منها كمبرر للغربلة والتصفية أم ننطلق منها لصنع جهاز مواز للجهاز التربوي، فيما يسمى بالتربية التعويضية أو التدعيمية... إنني اتفق معه حول هذه النقطة. أما المسألة الثانيـة التي أثارها، والتي ينزعج منها المسؤولون في وزارات التربية العربية، فهي مسألة الدروس الخصوصية والتي أرى أنَّ رجال الصحافة عندنا قد ضخموها... إنني أوافق ما ذكره د. صيـداوي حول هـذه المسألـة.. وما من شـك أن الدروس الخصوصية هي مؤشر على فشل السياسات التربـوية، وعـلى حيرة أولياء الأمور، وطموحاتهم الاجتماعية للوصـول بأولادهم إلى أعـلى درجات سلم العلم. ومن ناحيتي، اعتبرها مؤشراً صحياً يعين المنهاج المدرسي. ولنعلم أيضاً أنَّ هذه الدروس الخصوصية موجودة في جميع بلدان العالم، ففي فرنسا ـ

على سبيل المثال ـ نجد ظاهرة الدروس الخصوصية ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى مراحل الدراسة العليا. . . ومدرّس الرياضيات للبكالوريا في فرنسا يتقاضى مقابل الساعة الواحدة خمسين ألف فرنك فرنسي. ما معنى هذا؟ معناه أنَّ كل الأنظمة تفرز علميات لسدّ الصعوبات والثغرات. . . المجتمع نفسه ـ رغم النظام المدرسي ـ يفرز حلولاً بديلة يسدّ بها هذه الثغرات. . . وكما يتضح لنا، فإنَّ المسألة لا تمس رغبات المسؤولين عن التربية فحسب، بل تمسّ رغبات وطموحات أولياء الأمور بالإضافة إلى المجتمع نفسه.

مرة أخرى أقول، إنني أوافق د. صيداوي، حول هذه المسألة، كما أوافقه على مبدأ الفروق الفردية الذي ثبت في جميع الدراسات، والذي أنظر إليه لا كمبرر للتصفية بل كمنطلق لوضع سياسة تربوية تدعيمية.

بقيت لديّ بعض المسائل الصغيرة التي أود عرضها، منها: المنهجية التي تتعلق بتكافؤ الفرص. . . ما أكثر ما نقول بأنَّ هذا المبدأ غير متوفر في البلدان العربية والعالم الثالث. أما الخلفية التي نرجع إليها فهي الدول الغربية والصناعية. . . وفي رأيي، أنَّ مثل هذه المقارنة تمثل خطئاً منهجياً لأننا هنا نستثني عامل الزمن. . . علينا قبل أن نعقد مثل هذه المقارنة أن نأخذ في الحسبان الثورة الصناعية في هذه الدول، ثمّ انطلاقها منذ بداية هذه الثورة باختيار ما سمي بديمقراطية التعليم. كما يجدر بنا أن نأخذ عدد السنوات انتهاء بسنة ١٩٨٠ مثلاً أو ١٩٨٥، وبعدها نقارن ذلك مع بدايات ديمقراطية التعليم في البلدان العربية. . . وحين نعقد مثل هذه المقارنة التي تلاحظ عنصر الزمن، سنجد أنها لصالح البلدان العربية، هذابالطبع إذا لم نركز على حصيلة النتائج، لأنَّ مثل هذا التركيز هنا يعد خطأً منهجياً. . . وعلى سبيل المثال، فقد قام عالمان فرنسيان في منتصف الستينات بإجراء دراسة كان من تأثيرها تحريك أحداث مايو ١٩٦٨، والتأثير على الرئيس ديغول نفسه. . . وقد اثبتت هذه الدراسة أنَّ ٦ ٪ فقط من أبناء العمال يصلون إلى الجامعات

الفرنسية. . . ولو حاولنا مقارنة هذه النسبة المئوية بالنسب في البلدان العربية لوجدنا لدينا أكثر من هذه النسبة، ففي تونس مثلاً ما يقرب من ٢٥ ٪ من أبناء العمال، يتلقون علومهم في الجامعات التونسية.

بعبارة أخرى، لا بدّ أن ندخل في المقارنة دائماً عنصر الزمن حتى تكون المقارنة صحيحة. أما بالنسبة لتكافؤ الفرص في التعليم، فهذه مسألة كبيرة، تحتاج إلى وضعها في نطاق أعم. . . نطاق الدولة الواحدة.

من جهة أخرى، علينا أن نلاحظ مثل هذا التكافؤ لا في نطاق التعليم فحسب، بل أيضاً في نطاق القطاعات الأخرى. ومن الجدير بالذكر، أنَّ التقارير التي تصلنا من اليونيسكو مثلاً تثبت أنَّ النسبة المئوية في أكثر وزارات التربية في العالم العربي قد وصلت إلى السقف، أي أنها أصبحت تشكل خطراً على القطاعات الأخرى التي علينا أن ندخلها في حسابنا. وإني اقترح هنا أن ينضم إلى جمعيتنا ـ جمعية الكويت لتقدم الطفولة ـ بعض المختصين في التجارة والصناعة من أساتذة الجامعة، فربما أفادونا بإشاراتهم ووجهات نظرهم. وفي تصوري، أنَّ رجالات التربية محظوظون في البلاد العربية، فنسبة ما هو مخصص للتربية فيها يصل إلى ٣٣ ٪ من الميزانية، ومع ذلك فالتربية في حالة يرثى لها. . . وفي حالة زيادة النسبة المخصصة للتربية فسيتم ذلك على حساب الزراعة أو الصناعة أو الدفاع. . . ألخ.

من هنا، فإنِّي أرى أن تكون التنمية شاملة تتناول على نحو متوازن جميع القطاعات، وإلاّ فإنَّ أصحاب كل قطاع سيطالبون بزيادة النسبة المئوية المخصصة في الميزانية لقطاعهم، مما يلحق ضرراً بالتنمية الشاملة. إنَّ مسألة تكافؤ الفرص ـ في رأيي ـ ستبقى قائمة إلى آخر مدى من التاريخ.

ولنتساءل هنا: هل نستطيع أن نأتي بمثل يشير إلى وجود هذا المبدأ عبر جميع عصور التاريخ وفي جميع الأنظمة التربوية؟ هل نستطيع الاستشهاد بمثال واحد يثبت وجود هذا التكافؤ عبر المكان؟. . . هل هناك مثال واحد فقط يثبت وجود هذا التكافؤ، في أي مكان، حسب الإيديولوجية السياسية

الرأسمالية أو الاشتراكية الشيوعية؟ إنني هنا أجيب بكلمة (لا).

المسألة إذن ـ خطيرة، ولكنها مريحة إذا وضعناها في إطارها التاريخي والسكاني، ومضينا نعقد عمليات مقارنة بما يجري في البلدان الأخرى. إن ما يقوله الاختصاصيون لرجال التربية يقولونه لرجال الصناعة ورجال الزراعة، وهمهم من ذلك تصدير سلاحهم... وشكراً.

الدكتور عادل عبد الكريم ياسين:

ثمة سؤال موجه للدكتور صيداوي... إذا كنت تقترح عدم الانسياق وراء النموذج الغربي للتعليم، فلنكن صرحاء ونسأل هل تريد تعميم التعليم أو لا تريده؟ أم أنك تريد تعميم الجزء الأقصى كما هي الفكرة المطروحة من حيث تغيير المناهج وتنظيم التعليم؟ أم هل تدعو إلى أن ييسّر التعليم لمن رغب واستطاع؟ هذا سؤال خطير، كما أرى، أرجو الإجابة عليه... وشكراً. إنني أؤيد ديمقراطية التعليم، ولكنني اتساءل هل تكون ديمقراطية التعليم بفتح المدارس؟ وهل فتحها يعني أننا نعلم على نحو جيد؟! ثمّ لماذا تشيع أمية الأساسيات في القراءة والحساب؟ أما فيما يتعلق بالإحصائيات، فالحق انني حذر منها وهنا تحضرني مقولة لمارك توين، وهي: هناك ثلاث أكاذيب: كذبة وكذبة لعينة والإحصاء... ما معنى هذا؟ معناه أننا إذا أخذنا الأرقام كما هي، لم نأمن الوقوع في الزلل، فإذا قلت لكم مثلاً أنَّ نسبة النجاح في إحدى مواد الفصول الدراسية في الكويت قد وصلت إلى ٨٥ ٪، ثمّ سكت فإنكم ستقولون إنَّ هذا التعليم عظيم ولكنكم ستفاجئون حين تعلمون أنَّ متوسط درجات النجاح في هذا الفصل هي ٤٢ ٪، علماً بأنَّ نسبة النجاح في هذه المادة هي ٤٠ ٪... ما معنى هذا؟ معناه أنَّ الإحصائيات ليست دائماً دليلاً كافياً، فقد تكون أحياناً دليلاً مضللاً بالنسبة للتعليم الموحد، وأنا اتساءل: لماذا لا ندعو له؟ وهنا أقول إننا أسرى لفكرة قديمة نادت بها الفلسفة اليونانية القديمة وهي التي تقول: إنَّ التعليم يتجه نحو

التربية العقلية. . . وأذكر هنا المقطوعة القديمة التي وجدت في مصر عام ٢٠٠٠ ق.م، وهي مقطوعة في هجاء الحرف، تقول: رأيتهم كيف يسخرون من العمل الكادح. . انظر إلى عامل البناء الذي تعافه النباتات المعترشة بل وترفض الخنازير أن تدوس ذلك الطين. . . معنى هذا أننا لا نستطيع أن نلبي حاجات التربية العقلية البعيدة. . . إن ما يحدث هو زيادة في قضية اخفاقاتنا التربوية وازدراء العمل اليدوي. والسؤال المطروح هو: كيف نغير في النظام التعليمي؟ هناك من يرى أننا يجب ألا نزدري العمل اليدوي، وإلاَّ فإنَّ السخط سيزداد. . . أما نقطة الإصلاح فيجب أن تبدأ بإعداد المعلم، فبدونه لا مجال للإصلاح إطلاقاً وهناك نقطة هامة حول أهمية القراءة والكتابة، فقد سأل أحدهم كيف تطوّر التربية؟ فقال: هناك خمسة أمور، الأربعة الأولى هي: القراءة والكتابة والقراءة والكتابة، أما الأمر الخامس فلكم أن تختاروه بأنفسكم. ومع الأسف، فإنَّ طلابنا لا يجيدون القراءة والكتابة، وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

فيما يتعلق بالدروس الخصوصية التي أشار إليها د. بشور، أعتقد أنها موجودة في مختلف أنحاء العالم، ولكنها هناك منظمة، بعيدة عن الاستغلال، أما بالنسبة لديمقراطية التعليم، فقد أشار د. بشور إلى أنه من المؤيدين للديمقراطية النوعية في التعليم الجامعي.

الدكتور منير بشور:

لقد بدأت حديثي بجملة تساؤلات صادقة، ثم أنهيته بالاعتذار، وكأنني لم أقل شيئاً. . . أنهيته بالسؤال الكبير التالي: ما هي العدالة؟ وهو في رأيي، السؤال الأم. . . أمّا حديثنا عن تكافؤ الفرص فسيظل حديثاً بلا نتيجة. . لقد كان بإمكاني أن ألج هذا الموضوع من الزاوية الفلسفية. بغية التوصل إلى بعض الخلاصات حول هذه المسألة، ولكن المنهج الذي التزمته

مرتبط بالموضوع المحدّد لي، وهو (تكافؤ الفرص في البلاد العربية). وقد تناولت هذا الموضوع من منظور علم الاجتماع الفكري، أي الفكر وتطبيقاته ومدى ارتباطه بالواقع... هل هو متماسك، أم لا... وبسبب ما نعانيه من نقص في هذا المجال، فقد آثرت تناول الفكر الاجتماعي، أو موقف المسؤولين في هذا الميدان.

أما اختلافي مع د. صيداوي، فهو اختلاف منهجي... إنني أرى أن الإصلاح لا يمكن أن يتم انطلاقاً من السقف بل من القاعدة... وما من شك أن الإحصائيات التي لجأت إليها قد أفادتني في معرفة كثير من المسائل التي كنت أجهلها... من ناحية أخرى، فإنني أعترف أن اتساع الموضوع الذي أعالجه جعلني أوثر (قصّه) أو أخذ شريحة منه، وهي الفكر الاجتماعي ثم الإحصائيات وصولاً إلى طرح بعض الاقتراحات التي تجيب فقط عن وسائل مؤقتة لإصلاح الخلل في تكافؤ الفرص، ومن هنا، لم أقل إن التعليم ما قبل الابتدائي ينبغي أن يكون إجبارياً، بل قلت إن على الدولة أن تلتزم بهذه المسألة، إيماناً مني بأن نقطة الانطلاق لجميع الأطفال ينبغي أن تكون واحدة... إنه مجرد اقتراح طرحته، وقد ربطت بينه وبين التعليم العالي، لأن التعليم العالي هو المصدر لكل ما يمكن أن ننتجه.

أمّا تعقيب د. عبد العزيز الجلال، فالحق أنني أثمنه كثيراً، فقد غاص بجدارة في قلب الورقة التي قدّمتها ملتقطاً بعض المسائل التي أحسّ بها، كما أنني أوافقه على تساؤلاته التي لا أملك إجابات عنها، باستثناء ما يمكن أن أجيب به عن تساؤله الهام حول المقارنات بين البلاد الغربية والبلدان الأخرى ككوريا وغيرها.

وفي تصوري، إن سؤال الزميل يتضمن الإجابة، فنحن قد فشلنا لأننا لا نمثل دولة واحدة بل عدة دول... إننا مع الأسف نفتقد استراتيجية تطوير التربية العربية، فما يطرح على أساس عربي يبقى خارج الموضوع، وذلك لأن

الموضوع السياسي هو الحاكم حتى الآن. أمّا قوله إن الإلزام قد تم بعد تأثرنا بالحضارة الغربية، فهذا صحيح تاريخياً. أما تساؤله لماذا لا نعود للماضي، فهو تساؤل مريح طبعاً، إلاّ أن الموضوع غير مطروح على هذا النحو. أما ما ذكره د. أحمد صيداوي حول موضوع التعليم الإتقاني، وتكافؤ الفرص لبروز الإنجاز والعمل، فهذا ما أسميه بالفكر الخيالي... إن ما طرحه بلوم وجماعته من حيث مسؤوليتنا عن الفروق الفردية، وأننا بمباشرتنا التعليم الإتقاني نؤهل الجميع للنجاح، صحيح، ولكننا لا نملك الوقت المفتوح، وهذا هو الخطأ الذي وقع فيه بلوم... من هنا فتطبيق فلسفته وبخاصة في البلدان العربية مسألة صعبة.

إن هذه الآراء نفسها قوبلت بالرفض في الولايات المتحدة حينما حاول البعض تطبيقها... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً للدكتور منير بشور على إجاباته عن بعض التساؤلات التي طرحت... وأود هنا أن أشير إلى أن البعض يعتقد أن أي تغيير تربوي جذري يتطلب أمرين: ـ الأمن والاستقرار، وعدم وجود الممنوعات... وكما هو معلوم فالوصول إلى هذا الأمن والاستقرار لن يتم عن طريق الدولة القطرية، وإنما يحتاج إلى الوحدة العربية.

الدكتور أحمد صيداوي:

الحق إنّنا طرحنا أشياء كثيرة حول موضوع شائك... إن التعليم النظامي على صورته الحالية مبدد مسرف، حتى فيما يتعلق بالضرر النفسي الذي يلحقه بالطلاب... وبكل صراحة أقول، إننا بحاجة إلى البحث عن البدائل، سيّما وأن ميزانية وزارات التربية في البلدان العربية، قد وصلت ـ كما أشار أحد الزملاء ـ إلى السقف.

أمّا بخصوص أفكار بلوم التي يعدّها د. بشور خيالية، فقد طبقت في عدد من المدارس وأعطت نتائجها... وإذا كنا لا نستطيع تطبيق هذه الفلسفة تطبيقاً عاماً، فلا يعني هذا ألاّ نباشر بتطبيقها جزئياً.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن معدل الوقت الإضافي الذي توصل إليه (بلوم) ليس بلا نهاية، فهو لا يتعدى ٢٥٪ بالنسبة لمعظم الأولاد، وهي نسبة أهون من هذا الشقاء الذي يعيشه الطلاب من حيث الرسوب.

أما بالنسبة لأمريكا، فلا عجب أن يلقى (بلوم) هذا الرفض الذي تحدّث عنه د. بشور، لأنهم هناك لا يريدون تعليم كل الأولاد. وأتساءل هنا: هل نحن في وضعهم؟ فيما يخص الخليج، فإنني أقول إن أهله يريدون تعليم كل الأبناء، بلا استثناء.. البدائل - كما قلت - كثيرة، ومن بينها هذا البديل وأقول بكل صراحة، إن نظامنا التعليمي بسنواته الخمس عشرة، حتى الحصول على البكالوريا، نظام غير معقول... وفي رأيي أن هناك هدراً في التعليم، و٣/٤ الأشياء التي يتعلمها الأطفال لا لزوم لها إطلاقاً.... وأود أن أشير هنا أن دعوتي لتطبيق التعليم الإتقاني، لن تتناول جميع المواد بل الأساسية منها.

إن المعلم عندنا - مع الأسف - مظلوم، عليه أن يلتزم بالمنهج الذي بين يديه، حتى ينجح طلابه وكاختصاصي في التربية المستقبلية، أقول إنني وضعت نموذجاً جديداً، يتعدى ما أنجزه الشرق والغرب، وقد سميته (التغيير التربوي المستقبلي)، وقد تمّ توزيعه في مؤتمر (الرؤى المستقبلية للتعليم في العالم العربي) والذي انعقد قبل مدة في دولة البحرين... وشكراً.

الدكتور حسن الإبراهيم:

شكراً جزيلاً للدكتور بشور على محاضرته، وشكراً للمعقبين د. عبد العزيز ود. أحمد الصيداوي، ولكل مَن ساهم في هذه الندوة بآرائه ومداخلاته.

تصميم وطباعة
شركة ذات السلاسل
للطباعة والنشر والتوزيع