الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

٢١

الطفل والمجتمع

دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال

تحرير

الدكتور محمد جواد رضا

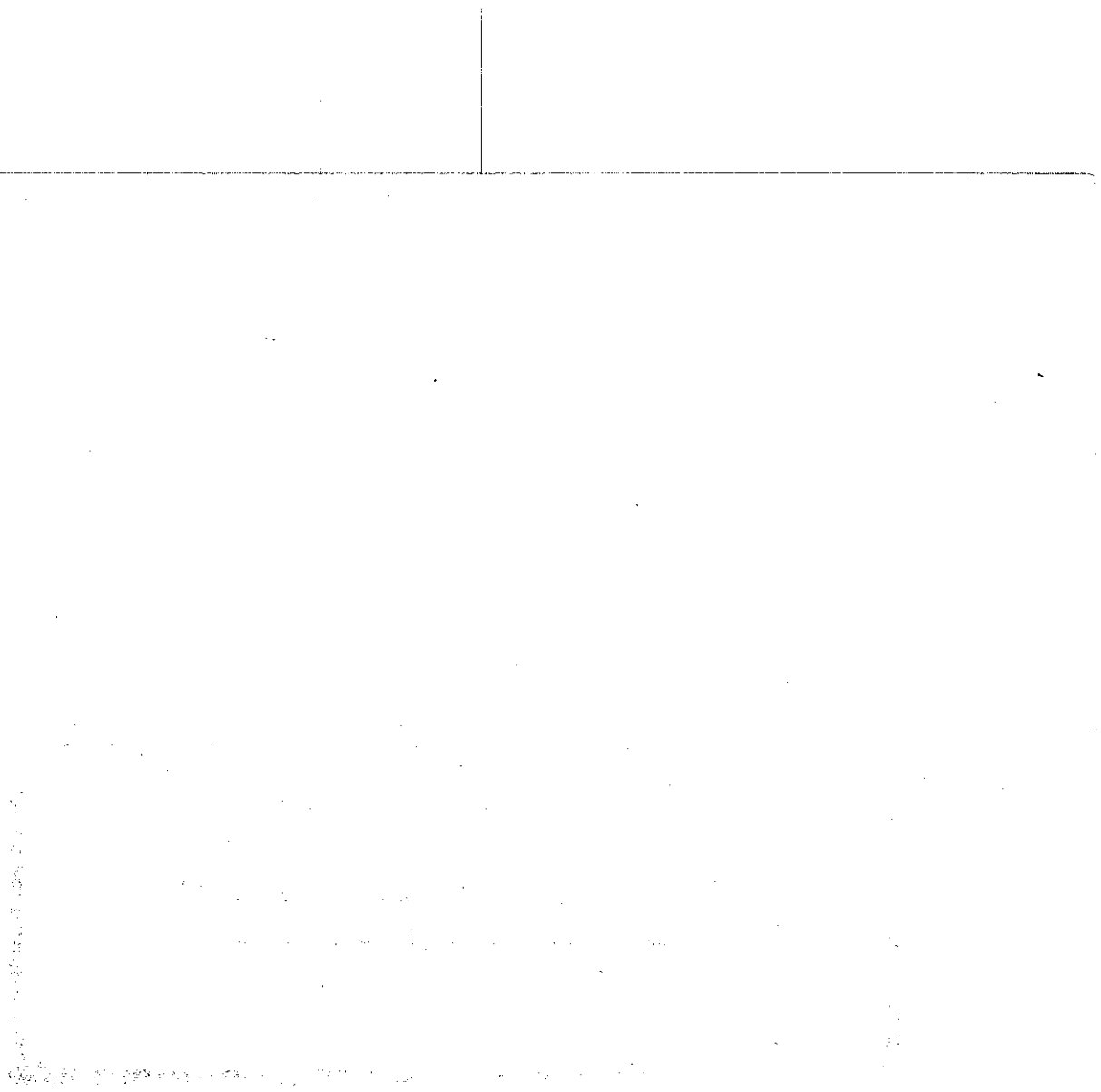
مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

تخرج هذه السلسلة باشراف لجنة مكونة
من الذوات التالية أسماؤهم

د. حسن الإبراهيم (الرئيس)
د. محمد جواد رضا
د. رجاء أبو علام
د. خلدون النقيب
د. معصومة المبارك
د. فاطمة نذر

نوفمبر ١٩٩٣

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

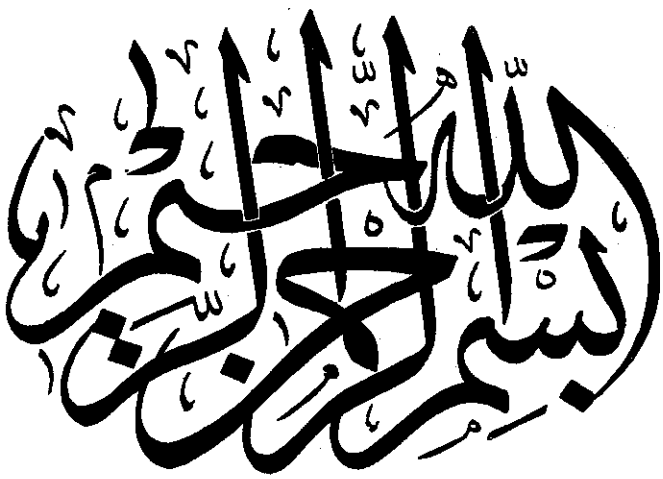


الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات
تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من :

الجمعيّة الكوَيتية لتقـدّم الطفولة العَربيّة

ص . ب : ٢٣٩٢٨ صفاة الرمز البريدي : 13100 الكويت
تلفون : ٤٧٤٨٤٧٩ - ٤٧٤٨٣٨٧
فاكس : ٤٧٤٩٣٨١


بسم الله الرحمن الرحيم

ثبت المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
المقدمة . . . مجتمع عتيق وأجيال قدرها المستقبل د. حسن علي الابراهيم	١٣
الباب الاول الطفل وطبيعته	
الفصل الأول الطفل من الفردانية الى الشخصانية د. محمد جواد رضا	٢٥
الفصل الثاني الاساليب المعرفية عند الطفل د. قاسم الصراف	٤٧
الفصل الثالث الوسائل السليمة للمحافظة على الذات لدى الطفل د. بدر العمر	٥٩
الفصل الرابع الطفل ومفهوم المصلحة في المنظور التربوي د. محمد جواد رضا	٧١
الفصل الخامس رجولة الصغار أم طفولة الكبار د. بدر العمر	٨٧
الباب الثاني في التنشئة الاجتماعية	
الفصل الأول الطفولة والتنشئة في علم النفس الاجتماعي د. خلدون النقيب	٩٧

الموضـــــوع	رقم الصفحة
الفصل الثاني الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي د. هشام شرابي	١١٧
الفصل الثالث التنشئة الاجتماعية في مجتمع الذكور د. علي الطراح	١٢٩
الفصل الرابع التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب د. خلدون النقيب	١٣٧
الفصل الخامس الطفل العربي المعاصر ومشكلة الاغتراب الثقافي د. قاسم الصراف	١٥٥
الفصل السادس الطفل العربي .. واقعه ومستقبله د.عثمان لبيب فراج	١٦٥
الفصل السابع التعصب والتحدي الجديد للتربية العربية د. سعد الدين ابراهيم	١٨٥
الفصل الثامن الاطفال والنزعة الى العدوان د. سعد عبدالرحمن	٢٠٥
الباب الثالث **في التنشئة اللغوية**	
الفصل الأول الطفل ومعضلة القصور اللغوي في العالم العربي د. محمد جواد رضا	٢٣٧
الفصل الثاني الطفل ولغته - من التعليم الى التعلم د. حنفي بن عيسى	٢٥٩

الموضـــــوع	رقم الصفحة
الفصل الثالث	
اكتساب اللغة عند الاطفال	
د. أحرشاو الغالي	٢٧٣
الباب الرابع	
في التنشئة العلمية	
الفصل الأول	
أساليب تنمية التفكير العلمي لدى الطفل	
د. اسامة الخولي	٢٩٥
الفصل الثاني	
الحاسوب والطفل في المراحل الاولى من التعليم	
د. اسامة الخولي	٣٠٩
الباب الخامس	
في التنشئة الثقافية	
الفصل الاول	
التلفزيون والاطفال	
محمد السنعوسي	٣٢٧
الفصل الثاني	
افتح يا سمسم (تجربة علمية في التنشئة الثقافية)	
د. محمد جواد رضا	٣٤٧
الباب السادس	
في التنشئة الاخلاقية	
الفصل الأول	
النموذج الاخلاقي المطلوب للطفل العربي في القرن الحادي والعشرين	
د. جورج طعمه	٣٩٣

الموضـــــوع	رقم الصفحة
الفصل الثاني منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية (الكويت - مصر) د. كمال المنوفي	٤٠٥
الفصل الثالث المنظومة الاخلاقية من منظور الدين والعلم د. عبدالعزيز كامل ، د. اسامة الخولي	٤١٣
الباب السابع **الطفل وحقوقه**	
الفصل الأول حقوق الطفل العربي بين النظرية والتطبيق المحامية مريم حسن الخليفة	٤٤٣
الفصل الثاني التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل د. عبدالله عبدالدايم	٤٦٧
الفصل الثالث تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية د. منير بشور	٤٨٩
الفصل الرابع التغذية وأثرها في القدرة التعلمية للطفل في الخليج العربي - نموذج تطبيقي د. عبدالرحمن مصيقر د. فيصل عفيف الخفش	٥٣١
المسهمون في هذا الكتاب	٥٥٧

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

مجتمع عتيق وأجيال قدرها المستقبل

الدكتور حسن علي الابراهيم

رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

عندما بدأت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية تمارس مهامها العلمية الاجتماعية ربيع عام ١٩٨٣ كنا ندرك جيدا أننا سنسبح ضد تيار الموروث التنشئوي المصطلح عليه في الكويت والعالم العربي ليس حبا في خصام هذا الموروث ومجافاته ولكن رغبة في تحليله وفهمه وتقويمه على ضوء الحقائق العلمية المتراكمة في ميادين علم النفس وعلم الاجتماع وعلى مقدار ما يتعلق التحليل والفهم والتقويم بحق أطفالنا في نشأة نفسية وعقلية سوية. لقد كان ذلك غاية مبتغاة، السعي اليها مرسوم والبحث فيها منظم بعيدا عما يعجل الناس عن أنفسهم فيجعلهم يمرون بأكثر قضاياهم تعقيدا مرورا سريعا يحجب عنهم عناصر الاعضال في الوضع المشكل الذي يعانون منه. لهذا السبب بالذات أنشأت الجمعية برنامجها السنوي من الندوات العلمية المتخصصة في دراسة شؤون الطفولة العربية دراسة يحتكم فيها الى الخبرات الانسانية الواسعة في هذا الحقل الغني بمعهوده من الاشكالات وبموعوده من الحلول المستخلصة مما كشفت عنه الحركة العلمية العالمية المعاصرة من حقائق الطفولة واسرارها. وعلى مدى ستة أشهر من كل عام كانت الجمعية تدعو رجالا ونساء، ذوي فضل وسابقة في مجال التعامل العلمي مع واقع الطفولة العربية من داخل الكويت وخارجها وتوفر لهم فرص درس مشكلات هذه الطفولة درسا مبرءا من الحدود والقيود الاعتبارية في أطر المجتمع العربي المعاصر. وقد أثبتت هذه التجربة بعد آمادها في الكشف عن أمهات العقبات التي تعوق التنشئة السليمة المبدعة لاطفال هذه الامة . وكان الاسلوب الذي يسود مجالس الدرس العلمي هذه أقرب الى مشرط الجراح في التعامل مع الورم الخبيث منه الى

المخدر الذي يسكت الالم زمنا قصيرا ليعود بعد زوال فعل التخدير أكثر وجعاً وألماً.

ومن خلال مجالس الدرس العلمي هذه وضحت وضوحا قويا حقيقة أن مصدر المعاناة في الواقع الانساني للطفولة العربية المعاصرة هو كون هذه الطفولة كتب لها أو عليها أن توجد في مجتمع عربي متغير قلق لم يكتشف موقعه من حركة التاريخ الحديث، مجتمع يعاني هو نفسه من اعضالات الانسلاخ من وضع تاريخي قديم للدخول في وضع مكتسب جديد تدفعه اليه وتغمسه فيه موجة زاحفة من التبدل المادي السريع والمستعار وما يصاحب ذلك من تحولات نفسية واخلاقية في أنماط العلاقات الاجتماعية وما تفرضه من مواقف جديدة للراشدين نحو أجيالهم الجديدة، الامر الذي يفرض على العلاقة بين الكبار والصغار حالة من التوتر يقف الطفل منها في نقطة الشد Stress Point محتملة الانكسار، واذا كانت معاناة الكبار مرجعها الى التعلق بالرؤية التي ثُبِّتوا فيها بحكم العمر ونوع الخبرة المتراكمة، فإن معاناة الاطفال مرجعها الى كونهم غير مكتملي الوجود وغير راشدي الوعي لذواتهم وللأشياء من حولهم وأن كثيرا من سلامة نشأتهم يعتمد بالضرورة على نوع المعونة التي يقدمها لهم الراشدون من حولهم، وإذا كان فاقد الشيء لا يعطيه، فإن محنة الطفولة في المجتمع العربي المعاصر تكتسب درجة أكبر من التعقيد بحكم الوضع المترجرج الذي يمر به مجتمع الكبار نفسه واصطراع القوى المادية والاخلاقية فيه.

لقد أقلقنا من هذا الواقع المعقد أن المجتمع العربي بحكم هذا الوعي الغائب عن خطورة مرحلة الطفولة واشكالاتها - يدمر صغاره إذ هو يبتليهم بأنواع من (المعتقدات) أو (العقد) التي يظن فيها صلاحهم وهي لا تحمل لهم ولا له إلا كل احتمالات التآكل الداخلي وتبديد القدرات الايجابية المستودعة في كل فرد جديد من أفراده. وسعيا وراء إمكانيات الحفاظ على تلكم القدرات تبلورت في الجمعية قناعة ثابتة بأن هذه الدرجة العالية من التعقيد في اشكالات الطفولة ما كانت لتكون لو أن هذه الاشكالات كانت قد اخضعت للدراسة العلمية المنهجية منذ زمن مبكر وأن هذه الاشكالات انما زاد في إعضالها بقاؤها خارج عناية العلماء العرب كما ان التماس الحلول لها سيظل صعبا من دون تسليط الكثير من الضوء العلمي عليها.

لقد كان من بعض مشروطات الدرس العلمي لاشكالات التنشئة الاجتماعية للاطفال العرب أن نبدأ بتحليل المجتمع الذي يولد فيه هؤلاء الاطفال ونوع الهيمنة التي يمارسها عليهم إذ هو يقوم بأمر تنشئتهم. ولم يكن صعبا تشخيص الطبيعة

البطركية التي يحياها المجتمع العربي كله، والمراد بالبطركية سيطرة (الكبار) على الصغار أيا كانت مضامين هذه السيطرة وأيا كانت تأويلات الصغر والكبر فيها. والهيمنة البطركية في أوضح تفسيراتها وأبسطها هي (خليط متضارب من علاقات وقيم وبنى اجتماعية تقليدية من ناحية - أي تعود في تركيبها ومصدرها الى أقدم مراحل المجتمع البطركي بعلاقاته وقيمه القبلية والعشائرية والعائلية والطائفية والدينية المستمدة من روابط الدم والمعتقد - والمستحدثة من ناحية أخرى) وبهذا فإن (المجتمع البطركي مجتمع تابع اي ينقصه الاستقلال الذاتي والتوجه الذاتي ويعيش أزمة التحول في ظل الهيمنة الخارجية سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وحضاريا) (هشام شرابي).

وبما ان المجتمع البطركي هو مجتمع ذكوري بطبيعته فإن تنشئة الاطفال فيه (ترتبط بقيم اجتماعية وذهنية اجتماعية تنتج سلوكا قائما على التمايز اللاموضوعي تصبح معه إعادة بناء الانسان مهمة صعبة تحتاج الى جهود منظمة، جهود توجه الى بناء وتصحيح مسار المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بشكلها الحالي بدور الداعم والمساند لمثل هذا التمايز اللاموضوعي) (علي الطراح).

إن هذا (التمايز اللاموضوعي) السائد داخل ثقافة المجتمع (يوهن - بوعي أو غير وعي - انتماء الفرد الى مجتمعة ويخلق حالة من الرفض المتبادل بينهما ويؤدي في نهاية الامر الى سلبية المجموع واهماله المشاركة في البناء السياسي والاجتماعي) (عثمان فراج).

لا يسع الناظر المتأمل في هذه الطروحات العلمية حول الاشكالية الاجتماعية في العالم العربي إلا أن ينبهر بضخامة التحدي الذي يطرحه واقع هذه الطفولة ودرجة التعقيد التي تميزها من سائر الازمات العربية الاخرى خصوصا اذا ما وعينا أن حل اشكالات هذا الواقع مرهون بضرورة التغير في ظروف هي مسببات التعقيد والتعويق في وضع الطفولة العربية وما لم يتحقق التغير في تلك الظروف والاوضاع فمن غير الميسور رجاء التوقع أو الوقوع على حل شاف لهذه المشاكل لأن (البطركية العربية الحديثة ذكية وماهرة وداهية في فرض سيطرتها .. وإن المؤسسة التربوية العربية هي نفسها الان احدى ادوات البطركية لتعزيز جذورها فكيف يمكن تحويل الوسيلة هذه الى أداة لتقليص الوضع البطركي). (محمد جواد رضا).

من طبيعة المجتمع البطركي أنه يتوسل بوسائل مكيافيلية لا اعتبار فيها لاستقلالية الفرد ازاء المصالح الثابتة لأركان هذا المجتمع سواء كانت هذه المصالح

مادية أم نفسية. إن (التعصب) - بكل صوره وتعبيراته - وما يصاحبه من نزعات عدوانية هو أحد أكثر هذه الاساليب فعالية في تثبيت الهيمنة البطركية وهو يغرس في الاطفال بطرائق وأساليب شتى ولهذا تعاملت معه الجمعية - أو عاملته - على (أنه أحد أهم التحديات التي يواجهها المجتمع والدولة في الوطن العربي خلال الربع الاخير من القرن العشرين. وإذا لم ينجح المجتمع والدولة في المواجهة الفعالة لهذه الظاهرة، فإن العرب سيدخلون القرن الحادي والعشرين وهم أكثر تجزئة وتفتتا وضعفا وتخلفا وتبعية مما هم عليه الان. وسيكون أطفالنا هم أول الضحايا) (سعدالدين ابراهيم).

كيف السبيل الى تفسير التعصب والمسلكية العدوانية داخل المجتمع العربي؟ هل يفسر بفساد العلاقة بين المواطن ونظامه السياسي ؟ أم يفسر بسوء التربية التي تقدم للمواطن طفلا فيشب على الوان من النشوزات السلوكية المتعصبة أو العدوانية؟ وماذا يستطيع الدين أو العلم أحدهما أو كلاهما أن يفعله لمواجهة هذا الزيغ عن صواب التعامل فيما بين أفراد المجتمع؟

-٢-

كانت محاولة تشخيص البيئة الاجتماعية للطفل العربي أول قطبين أدرنا عليهما حوارات ملتقياتنا العلمية . وتمثل القطب الآخر في محاولة تجديد فهمنا لمعنى الطفل والطفولة. وكان لا بد أن يقع ذلك على خلفية من الاقتناع العام بأن الطفولة هي حالة من القصور في الانسانية وكان علينا تبعا لذلك أن نطرح اسئلة حيوية تبدو بديهية مثل التساؤل في وجود الطفل هل هو فرد ؟ أم شخص؟ وما معنى التفرد ؟ وما معنى التشخص؟ وأيهما يسبق الآخر في الوجود أو يقود اليه؟ وماذا يترتب على التعامل مع الطفل فردا أو شخصا ؟ وكان خيارنا واحدا وواضحا. إن الاطفال يولدون مفطورين على الحرية في فهم الظواهر والعلاقات الانسانية غير ان عنعنات الكبار وتناقضاتهم هي التي تغتال الحرية في هذه الموجودات الجديدة المتفتحة للحياة .. إن الكبار يتغنون دائما بحق الصغار في التعبير عن آرائهم ولكن حق التعبير عن الرأي يكون ذا معنى إذا كان هناك رأي خاص بالاطفال يستطيعون التعبير عنه وهذه مسألة غير مضمونة لا دائما ولا غالبا. الاطفال كثيرا ما يزقون أفكار الاخرين فإذا استدخلوها ظنوها أفكارهم الخاصة وهذا هو المراد بتزييف الشعور الانساني فما قيمة التعبير عن الرأي؟ وتأسيسا على هذا اللون من

ألوان اغتيال الحرية تنبني نتيجة منطقية أن الحرية من القيد أو القيود الخارجية يمكن أن تكون مكتسبات حقيقية في حالة واحدة فقط هي أن تكون أوضاعنا النفسية الداخلية حرة بحيث نستطيع أن نؤسس فرديتنا ولكن هذا ليس هو الحال دائما فهناك مواحق لعملية التأسيس هذه وفي مقدمتها الاوضاع الاقتصادية التي تؤدي بالفرد الى مزيد من العزلة والشعور بالعجز والتراجع وهذا كله يقود الى نوع من الهرب الى النظم السلطوية والخضوع لها أو في حالات أخرى يقود الى التوافق القسري وبموجب هذا النوع من التوافق يتحول الانسان الى كائن آلي يفقد روحه ولكنه مع هذا - أو لهذا - يتوهم ذاته كائنا حرا ممارسا لارادته هو.

إن تأسيس فردية الطفل بإزاء هيمنة المجتمع عليه - إن لم نقل امتلاكه أياه - هي في وجهها الآخر منح الاستقلال لكائن لا يفترض الآخرون - أو لا يحتملون - له استقلالا عنهم وهذا ما يعرضه لأنواع من التوقعات الاجتماعية الضاغطة التي قد ترقى في شدتها وقسوتها أحيانا الى حالة من الحرب الصامتة التي تشن عليه ليس في ميادين مصادمة مكشوفة ولكن في تلك الزوايا المظلمة من الوجدان والعقل حيث تتكون صورة الفرد عن ذاته والتي قد يكون من بعض آثار هذه الحروب الخفية فيها تشويه صورة الذات هذه وإتلافها تماما ومن ههنا يتوجب التيقظ الى حقيقة تربوية وهي (إن نوعية الاساليب المستخدمة لتنشئة الطفل هي بمثابة المناخ الاجتماعي الذي اما أن يتيح مجالا لنمو مفهوم الذات بشكل ايجابي أو يعوق نمو هذا المفهوم بالشكل المطلوب. وبحسب نوعية المناخ التربوي السائد قد ينشأ لدينا طفل يشعر بقيمته الذاتية ولديه فكرة واضحة عن ما يعتقد بأنه صحيح ولا يخشى من المجازفة للدخول بخبرات جديدة، أو قد ينشأ لدينا طفل يشعر بأنه غير محبوب أو لا يستطيع أن يقوم بالاشياء التي يود القيام بها ويكفيه التمسك بما هو معروف له دون المخاطرة بالقيام بتجربة جديدة وأن ليس لديه السيطرة على مجريات حياته) (بدر العمر).

-٣-

الاطفال العرب أكثر أطفال العالم نصيبا من الحروب وويلاتها، في عقد واحد فقط اكتوى هؤلاء الاطفال بثلاثة حروب اقليمية كبرى. من الحرب الاهلية اللبنانية وغزو الاسرائيليين لبيروت عام ١٩٨٢ الى الحرب العراقية الايرانية ثم غزو الكويت من قبل النظام العراقي. ولقد كان الثمن المادي والنفسي الذي اقتضته هذه الحروب من الاطفال باهظا. على أن هذه الحروب المكشوفة ليست الحروب الوحيدة التي يعاني منها الاطفال العرب وقد نبهت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الى

حروب أخرى من نوع آخر خفية غير ظاهرة تعمل في عقول الكبار وتشن فيها على الاطفال وقلما يكشف عنها أو ينتبه الى اخطارها لأنها تدخل في جملة ما نظن أنه من قيمنا ومعارفنا المتقدمة على مدركات الاطفال لعل أسوأ هذه الحروب التي تشن على الاطفال هي حالات الاضطرات الاجتماعي التي يُعرّضُون لها. (إن أطفالنا يعيشون في عصر بلا روح. سلبي الى حد مريع مسلوب الارادة ويعاني كثيرا من الاعراض المرضية المروعة وأن هذه الاعراض هي في طور الانتقال من هذا الجيل الى الاجيال القادمة عبر عملية التنشئة الحادثة المستمرة الان) وليس من أقل هذه الاعراض المرضية تهديدا للنشأة السليمة للأطفال (غياب قيم التسامح والديمقراطية من حياتنا العامة) الامر الذي سيعرض الاطفال للاكتواء بنيران (التعصب الديني والطائفي والإقليمي). هذا من جهة ومن الجهة الاخرى (يبتليهم بتسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية وضعف أو ركاكة التعبيرات الشائعة وتفاهة المعلومات والمعارف العامة) التي تبثها أجهزة الاعلام العربية وهذا كله (يعني ببساطة أننا على شفا كارثة وطنية لأن استثمارنا في الموارد البشرية لا يؤدي الى مردود مناسب) (خلدون النقيب).

عندما تشتد حالة الصراع بين التوقع الاجتماعي - الثقافي من الفرد وبين جهد الفرد للظفر باستقلاله تكون اللغة واحدة من أقوى أدوات توسيع فجوة الاغتراب بين الفرد ومجتمعه وامتحانه بأنواع من الفصامات الحادة بينه وبين نفسه وهذه أزمة يتميز بمعاناتها والمعاناة منها الاطفال العرب إذ أنهم (يعلمون نظامين تعبيرين مختلفين - عامي وفصيح - هما في الواقع نظامان في التفكير بينهما غربة قاسية وهما يبهضان القدرة التعلمية والفكرية عند الاطفال اذ يترتب عليهم اما أن يفكروا بالعامية ويعبروا بالفصحى وإما أن يفكروا بالفصحى ويعبروا بالعامية، واما أن يفكروا ويعبروا بالعامية ولكنهم قلما يفكرون ويعبرون بالفصحى وهذا كله يعني على صعيد الواقع تعذر الاستقامة الفكرية عندهم لتباين الاوساط اللغوية التي يترجمون من خلالها عما يجول في ضمائرهم وبهذا تتشوه صورتهم عن العالم وعن الناس بقدر ما تتشوه صورتهم عند الآخرين المحيطين بهم. إن هذا الانشطار في اللغة سيتبعه بالضرورة (انشطار في أساليب التفاهم بين أبناء المجتمع، والاختلاف في هذه الاساليب يحمل معه الاختلاف في نظم الفكر ونوعية المعرفة الهادية لحياة الفرد والجماعة) (محمد جواد رضا).

التخوف من هذه الانشطارية اللسانية والذهنية على نشأة الاطفال قاد الجمعية الى تنفيذ مشروعها الكبير حول (تنمية أدب الاطفال في العالم العربي) الذي

استغرق العمل فيه ثلاث سنوات وحملت الجمعية مسؤولية توفير إمكانات تمويله من خلال العون السخي الذي قدمته (لجنة المصارف الكويتية).

لقد تمخض هذا المشروع عن أربعة مشاريع فرعية مبتكرة هي:

١- مسح عام لأدبيات الاطفال في العالم العربي ووضع معايير انتقائية لكتب الاطفال ذات التأثير الايجابي.

٢- قاموس للغة الاطفال استمدت مفرداته ليس من الكتب المدرسية ونظائرها بل من التجارب الميدانية على ما يدركه الاطفال فعلا من المفردات وما يعونه من التراكيب اللغوية فهما واستعمالا.

٣- دورة تدريبية لمؤلفي كتب الاطفال ورسامي الصور الايضاحية لهذه الكتب.

٤- ست دورات تدريبية لأمناء وأمينات مكتبات الاطفال غطت العالم العربي من المغرب الى دول الخليج العربية.

- ٤ -

عنيت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ما بين ١٩٨٣ - ١٩٩٠ عناية خاصة بالتربية العربية المعاصرة من وجوه عدة كان أبرزها كونها - أي التربية - تعبيرا عن حال العدل التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة ومصداقية الادعاءات السياسية بتوفير هذا العدل أو توفره وقد كشف الدرس العلمي المنظم لأداء المؤسسة التربوية عن حاجة قوية الى اعادة تحديد مفاهيمنا المتداولة عن تكافؤ الفرص في المجال التربوي تحديدا فقهيا واخلاقيا. (فما هو مبدأ تكافؤ الفرص في التربية؟ وكيف يدركه العاملون في الميدان التربوي؟ فهل يكون انتشار المدارس وإقبال الناس عليها دليلا على ازدياد في تكافؤ الفرص فإذا كان الجواب بالايجاب فهل يكون في مثل هذا التكافؤ في الفرص السبيل الى 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 الاول أي عدالة توزيع أو على الاقل 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 ، أم عن أنواع متعددة يلائم كل منها نوعا معينا من الناس؟ هل يكون الناس متكافئين في الفرص اذا كانت موفورة لهم ولكن بتمييز بعضهم عن بعضهم الآخر؟ وإذا كان التمييز جائزا فهل يكون جائزا بدون قيود أو حدود؟ لا أشك أننا جميعا نرفض التمييز بين الناس على أساس اللون أو العرق أو المذهب أو الطبقة الاجتماعية - أو على الأقل نرفض هذا كأمر مبدئي - فهل نرفضه أيضا على أساس الجنس (بين الذكر والانثى) 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 مبرر وهل هو موثوق؟ وهل هو بالنتيجة والسياق الاخير عادل؟) (منير بشور).

لقد قاد البحث في مسألة العدل التربوي الى التذكير بعلاقة غير قابلة الاهمال بين الظروف التعليمية وبين الظروف الصحية للمتعلمين . وكشفت الدراسات التي مولتها الجمعية حول هذا الموضوع عن آثار تعويقية جادة لسوء التغذية على الاطفال في الخليج العربي بصورة خاصة من الناحيتين البدنية والفكرية. ففي الناحية البدنية تجسدت هذه الاثار التعويقية في انخفاض معدل نمو الطول والوزن عند الاطفال قبل السن المدرسية وخلال السنوات الاولى من التعليم الابتدائي ، وفي اصابة الاطفال بفقر الدم الناتج عن نقص كمية الحديد في الجسم ، وتسوس الاسنان والسمنة المفرطة وما يصاحبها من مرض السكري أو ما شابه ذلك . أما بالنسبة للتحصيل المدرسي فإن آثار سوء التغذية تظهر في ضعف الوظائف الفكرية للدماغ (وغالبا ما يكون الاطفال المصابون بهذه الاعراض ضعيفي التحصيل المدرسي الأمر الذي يؤدي في النهاية الى رسوبهم أو تسربهم من المدرسة . . ويعتبر فقد الدم الناتج عن نقص الحديد من أهم أنواع سوء التغذية المؤثرة على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ فيؤثر هذا النقص على الانتباه للتعلم ويكون استيعابهم للمواد الدراسية ضعيفا). وعلى الرغم من تجهم الصورة التي ترسمها الدراسة فإنها في الوقت ذاته تفتح بابا للتفاؤل في القدرة على حماية الاطفال من هذه المعوقات وذلك لامكانية (التخلص من الآثار السلبية لذلك مع تقدم عمر الطفل اذا توفرت له البيئة الاجتماعية السليمة - ويدخل ضمن ذلك البيئة المدرسية - المناسبة والرعاية الصحية الجيدة سوف يساعد على أن يستعيد الكثير من الاطفال نموهم السليم) (عبدالرحمن مصيقر).

إن هذا الكتاب - الذي تقدمه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية للمعنيين بقضايا الاطفال - مساهمة منها في تيسير الدراسة العلمية للتنشئة الاجتماعية لهؤلاء الاطفال على الصعيد التربوي الجامعي العربي والصعيد الثقافي العام - هو بعض التراث العلمي للجمعية فيما بين بداية فعلها عام ١٩٨٣ وتوقفها الاضطراري ابان الاحتلال العراقي للكويت عام ١٩٩٠ . وفيما بين زمن الشروع وعثرة التوقف تثوى أكثر من مفارقة وأكثر من عبرة. أما المفارقة فهي إننا كنا قد كرسنا ملتقانا العلمي السادس (٨٨/٨٩) لدراسة أثر التعصب والمسلك العدواني على نشأة الاطفال العرب والالتواء بها . وما كان في حسباننا أن عاما واحدا بعد ذلك الملتقى سيلقن الكويتيين والعرب أجمعين درسا غير قابل للنسيان في خطر المسلكية العدوانية على العلاقات الانسانية وعلى عملية التقدم الاجتماعي ، وأن النوايا الحسنة المعلنة ليست ضمانا على تطابقها مع السلوك الفعلي للناس. وأما العبرة المستفادة فهي أن الشعارات السياسية المنمقة ليست ولا يمكن أن تكون بديلا عن التربية الصحيحة والتنشئة السوية القائمة على التدخل العقلاني في نوازع النفس البشرية وتوجيهها نحو احترام انسانية الآخرين وهذا من صميم عمل التربية القويمة .

إن هذا الكتاب بأبوابه السبعة، و فصوله السبعة والعشرين وما يثيره من قضايا التفاعل بين الفرد الناشئ ومجتمعه المتقدم في الوجود عليه هو دعوة لحماية هذه الوجودات البازغة - الاطفال - من مشوهات النشأة السوية ومفسدات الفهم السليم لحق الفرد على الآخرين وحقوق الآخرين عليه ، هذه الحقوق التي هي أساس السلام الاجتماعي وقمين بالمؤسسة التربوية العربية والمربين العرب أن يأخذوها مأخذا جادا وهو ما لم يفعلوه حتى الآن.

د. حسن علي الابراهيم

* * *

الطفل وطبيعته

١- الطفل من الفردانية الى الشخصانية
د. محمد جواد رضا

٢- الاساليب المعرفية عند الطفل
د. قاسم الصراف

٣- الوسائل السليمة للمحافظة على الذات
لدى الطفل العربي
د. بدر العمر

٤- الطفل ومفهوم المصلحة في المنظور التربوي
د. محمد جواد رضا

٥- رجولة الصغار أم طفولة الكبار
د. بدر العمر

الفصل الاول

الطفل .. من الفردانية الى الشخصانية (*)

الدكتور محمد جواد رضا

(*) من الكتاب السنوي الرابع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الاطفال العرب ومعوقات التنشئة السوية) ١٩٨٦ - ١٩٨٧ .

-١-

الطفل ... فرد؟ أم شخص؟ وماذا يترتب على التعامل معه (فردا) أو (شخصا)؟

هل يبدو التساؤل فلسفيا؟ أو ضربا من ضروب التمرينات العقلية؟ ربما. ولكن هذا السؤال هو مفتاح الى وعينا للطفولة.

التعامل مع الطفل على أنه (فرد) يحمل معه مضامين من نوع خاص. التفرد يعني الانفصال ... يعني العزلة أو الاعتزال. يعين حدود الموجود الفرد ويرسم أبعاده، ولكنه يقطع وشائجه مع الافراد الآخرين .... يعترف للفرد بحيز مميز ولكن يبتر رابطته أو روابطه بواقع الآخرين وقد يضعه في موقع التضاد معهم ... يزرعه في قاع صفصف تسف فيه رياح الوحشة ويذرى فيها الزمهرير .... يقول الفيروزابادي في (القاموس المحيط) شجرة (فارد) أي متنحية ... وظبية (فارد) أي منفردة عن القطيع وناقة (فارد) أي تنفرد في المرعى وأفراد النجوم - التي تطلع في آفاق السماء أي آمادها البعيدة وراكب مفرد - ما معه غير بعيره، وجاءوا فرادى - أي واحدا بعد واحد وأفرده - أي عزله.

لعل هذا هو الذي جعل (القاموس المحيط) يخلو من النسبة الى (فرد) فليس فيه (فردي) ولا (فردية). ولعل هذا يفسر أيضا مصاحبة شعور الوحشة والاستيحاش لاستعمالات كلمة (فرد) واشتقاقاتها في القرآن الكريم. ((وكلهم آتيه يوم القيامة فردا)) (مريم / ٩٥) ((وزكريا إذ نادى ربه رب لا تذرني فردا وأنت خير الوارثين)) (الانبياء/٨٩) ((ولقد جئتمونا فرادى كما خلقناكم أول مرة)) (الانعام / ٩٤). هكذا دائما الفردانية هي في صحبة الوحشة والانقطاع.

وليست كلمة (فرد) Individul أكثر وعدا بالدفء والتواصل في الانجليزية منها في العربية. فهي مأخوذة من اللاتينية IN -DIVIDUS أي غير قابل للقسمة ولا التجزئة .... وهو بهذا ذات موجودة وجودا غير ممتد في سواه .... وحدة غير قابلة للقسمة ولا التجزئة لا في الواقع ولا في النظرية وإذا قسمت هذه الفردية على أي من الصعيدين فإنها تفقد كيانها ... ولهذا فإن انشطار الفرد أو ذاته يعتبر مرضا.

على أن القاموس الفلسفي يشتق من كلمة الفرد Individual فعل التفريد

To Individuate بمعنى التمييز أو التعيين أو الفصل ... أي فصل شيء من أشياء أخرى تنتسب هي والمفرد منها الى طبقة من نوع واحد [١] .

ماذا عن الطفل (شخصا) ؟ هل يقربنا هذا المفهوم من النبض الانساني في الطفولة ؟ لا ضمانة . ولكن الشخصانية Personhood أكثر ديناميكية من التفرد ... (الشخص) وهو كما يقول الفيروز ابادي (سواد الانسان وغيره تراه من بعد وشخص من بلد الى بلد ... ذهب وسار في ارتفاع [٢] . على أنه ليس عند الفيروز ابادي الاسم (شخصية) كما أنه لا يورد مفهوم (التشخيص) على حين أن الزمخشري في (أساس البلاغة) يعمل صيغة (التفعيل) في الشخص (على سبيل المجاز) فيقول (شخص الشيء إذا عينه وشيء مشخص أي معين) [٣].

وفي كل الاحوال ... مفهوم الشخصية مفهوم اصطلاحي لأن الشخص أو الشخصية بمعناها العام المتداول لا وجود لها في الواقع ومفهوم الشخصية مفهوم هلامي يتشكل وفق ما يراه المتكلم بالضبط كما تفسر الاشباح وفق ما يريده المتوهم لها أي يسقطه عليها.

وتعزز الانكليزية اللغة العربية في هذا التوجه حين تشتق كلمة (الشخصية Personality من الجذر اللاتيني Persona وهو القناع الذي يضعه الممثل على وجهه ليمثل ذاتا من نوع ما ... إنسانا أو حيوانا أو جنا . وبإزاء هذه الزئبقية اللغوية في معنى الشخص والشخصية اتجه علم النفس المعاصر الى استعمال شمولي واسع المرونة لمفهوم الشخصية يقوم على تعريفها بأنها ... التنظيم الحركي Dynemic المتكامل لخصائص الفرد البدنية والعقلية والاخلاقية والاجتماعية.

أما في التحليل الاكثر عمقا فإن مفهوم الشخصية يوحد في إطاره النوازع الطبيعية والمكتسبة والعادات والمصالح ومركبات شتى من العواطف والمثل والآراء والمعتقدات كما تتحدد في علاقات الفرد مع الوسط الذي ينتسب اليه. ومن هنا فإن الشخصية قد تكون مزدوجة Dual أو متعددة. وتنتظم عناصر تكون الشخصية في أطر مختلفة تكون الشخصية بموجبها تارة بسيطة وتارة معقدة.

في الحالة الاولى تظهر الشخصية الاولية Primary Personality وفي الحالة الثانية تظهر الشخصية الثانوية أو الشخصية المنفصلة Dissociated Personality [٤].

---

(١) Peter A. Angeles Dictionary of Philosophy - P. 131New York 1891 .

(٢) القاموس المحيط ، ج ٢ ص ٣٠٦ ، دار الفكر - بيروت - بلا تاريخ .

(٣) الزمخشري - أساس البلاغة - ص ٣٢٣ ، دار بيروت للطباعة والنشر - بيروت ١٩٦٥

(٤) James Drever, A Dictionary of Psychology. P. 208 , Penguin, Books, 1967.

على أن اللغة الانكليزية تستعمل مصطلحا آخر لرسم حدود الشخصية هذا المصطلح هو Character ويراد به الدور الذي يمثله الفرد للآخرين سواء كان ذلك على المسرح أم في واقع الحياة ويريد من الآخرين أن يرسموه أو يترسموه به. وهذا المفهوم إذا ما استعمل بمضمون بايولوجي فإنه يعني أي معلم من معالم كائن عضوي Organ-ism يمكن بموجبه مقارنة هذا الكائن بكائن آخر.

أما إذا استعملت كلمة Characer بدلالة نفسية فإنها تعني تكامل العادات والعواطف والمثل التي تجعل أفعال شخص من الاشخاص مستقرة نسبيا وقابلة للتنبؤ ... وهذا ما يقع على المسرح فإن المؤلف لا يرسم شخصية وإنما هو يرسم دورا يتقمصه فرد وهذا الدور مغزول من مادة متناظرة العناصر مستقرة المعالم - سلبا كان الاستقرار أم إيجابا - وقابلة للتنبؤ .

أما على حلبة الحياة الحقيقية فإن علماء النفس يميلون الى استعمال كلمة Character بمعنى أكثر محدودية لتشير الى تلك الميول Tendencies الثابتة في الإنسان مدى الحياة مع التسليم باحتمال تقلب تلك الميول بين وجودها الاصلي - الوجود الطبيعي - وبين وجودها في حالة من التسامي Sublimation .

ويفرع النفسانيون من كلمة Character مصدرا هو Characterisation ويريدون به وصف أو تشخيص تلك المعالم الاساسية لموضوع ما أو لذات إنسانية معينة . بمعنى أكثر دقة في الاستعمال الاجتماعي يشير هذا الاستعمال الى تطور معالم الشخصية من خلال تفاعلاتها الاجتماعية [1].

هنا كما في اللغة العربية ... لا وجود للشخصية في الواقع ... وإنما هي توجد كمفهوم مصطلح عليه . وإذا كان ما هو (مصطلح عليه) مشروطا باعتبارات يعرفها المصطلح ... وإذا كانت هذه الاعتبارات تتباين من مصطلح الى آخر فإن مفهوم الشخصية يظل رجراجا صعب الضبط عسير التحديد ولهذا يفضل علماء النفس أن يتكلموا عن (الكيان الشخصي) أكثر من الحديث عن (الشخصية) . فما هو الكيان الشخصي؟ الكيان الشخصي Personal Entity هو إحساس الفرد أو شعوره بأنه الشخص ذاته في أكثر من موقف واحد رغم تقلب طبيعة تلك المواقف وذلك بناء على ثبات شيء ما فيه ... مشترك بين تلك المواقف واستمراره مثل

---

(١) Dictionary of Psychology, Op. Cit. P. 36

الاهداف التي يطمح اليها أو الأغراض التي ينوي تحقيقها أو المثل التي يتعلق بها أو الذكريات التي يستطيبها.

وفقا لحالات التشكل المشار اليها Formation أو حالات إعادة التشكل بين مقومات الشخصية Re-Formation المتنوعة ، أو بعبارة أخرى وفق أنماط الاستجابة من الفرد للمؤثرات الخارجية فإن شخصية الانسان لا تظل على حال واحدة أي من المتعذر وسم الفرد بأن له شخصية واحدة ثابتة.

من هذا المنظور اعتمد يونك Carl Jung معيارا منتقى لتعريف الشخصية سماه (اتجاه المصلحة Direction of Interest وبموجب هذا المعيار صنف الناس في نمطين الشخصية الانبساطية Extrovert والشخصية الانطوائية Introvert وأضاف ستاكنر Stagner نمطا ثالثا سماه الشخصية البينية Ambi-Vert أي الشخصية التي تتقمص أيا من الشخصيتين الاوليين حسب الظرف الذي يحكمها .

على أن علماء النفس اللاحقين ينظرون الى هذا التصنيف على أنه استقطاب يمثل الحالات المنحرفة عن الوسط المعقول الذي عليه أغلب الناس الاعتياديين Normal

وهناك من ينقد هذا التصنيف على أنه تصنيف للأمزجة Tempraments وليس للشخصية ومن ههنا فإنهم يفضلون الحديث عن (التشخص Personation) وهو انتحال ذاتية نمط انساني مصطفى في وقت معين لغرض يعرفه المنتحل نفسه . وعلى هذا يمكن القول ان مفهوم الشخصية هو أقرب – كما يرى يونك – الى ال Persona اللاتينية (القناع) والذي يمكن فهمه جيدا بمعارضته بمفهوم ال (Anima) ... الحياة أو الشيء الحي . ومن التسليم بمفهوم (قناعية) الشخصية يمكننا أن نتحدث عن الشخصية على أنها (المركب الوظيفي Function Complex) الذي يقرر ردود فعل المرء لحالة معينة أو لموضوع معين .

هل يمكننا أن نستخلص إذا ، أن الشخصية هي نمط في السلوك؟

يبدو أن هذا هو الخيار الوحيد المفتوح أمامنا ... فكيف نتعامل مع مفهوم لا يتجسد في شئ ملموس ؟

وما دام الامر كذلك فلا بد أن نلتمس تعريفا وظيفيا للشخصية نتقصى مقوماته على ثلاثة أصعدة :

١- الصعيد البايولوجي .

٢- الصعيد النفسي .

٣- الصعيد الاجتماعي .

وسنعتمد في التماس هذا التعريف على اثنين من الرواد في هذا المجال هما روس ستاكنر Ross Stagner وأريك فروم Eric Fromm

-٢-

ستاكنر والاسس البايولوجية للشخصية

يقول ستاكنر إن الشخصية هي نتاج مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها. وبعض علماء النفس يؤكدون أن الطبيعة الإنسانية هي طبيعة اجتماعية من حيث الجوهر وأن الأسس البايولوجية للفعل الإنساني هي أشياء مشتركة بين الإنسان والكائنات الحية الدنيا. ولكن هؤلاء ينسون أن التأثيرات الاجتماعية تستطيع أن تفعل فعلها في كائن عضوي فقط وأن الاختلاف في البنية العضوية organic structure تؤدي بالضرورة الى اختلاف في ردود الفعل للمؤثرات الاجتماعية ولذا فإننا لا نفهم استجابة الفرد لهذه المؤثرات الاجتماعية إلا إذا فهمناه على ثلاثة مستويات عضوية هي الوراثة أولا ثم مستوى الانظمة العضوية العاملة داخل الوجود الإنساني العضوي ويحاول هذا المستوى إيجاد ترابط من نوع ما فيما بين هذه النظم وبين نمط الشخصية الذي نتعامل معه.

أما المستوى الثالث فهو مستوى أنظمة السوائل الجسدية أي الكيمياء العضوية للإنسان وتركيبه الهرموني. (١)

هل في هذا تخفيض للإنسان الى كائن مادي تتحكم أنظمته العضوية فيه ليس الأمر كذلك تماما ولكنه قطعا مقاربة للواقع العضوي ومصدريته في تشكيل السلوك الانساني. وإذا كان الأمر كذلك فلننظر في كيمياء الإنسان وأثرها في سلوكه المعين لبعض جوانب شخصيته أو كيانه الشخصي . لننظر في التركيب

---

(١) Stagner, R., Psychology of Personality. Second Edition, PP 241-256 Mcgraw-Hill Book Company, New York, 1984 .

الغدي (أو الغددي) للإنسان . هناك خمس غدد صم Endocrine Glands تتحكم في سلوك الإنسان هي :

١- الغدة الدرقية Thyroid

٢- الغديدات فوق الدرقية para - Thyroid

٣- الغدة الكظرية Adrenal

٤- الغدة التناسلية The Gonad

٥- الغدة النخامية The pituitry Gland

المقام لا يحتمل التعامل مع كل هذه الغدد فلننظر في واحدة منها وفعلها في السلوك الإنساني .

لننظر في الغدة الدرقية Thyroid

هناك غدتان درقيتان في الإنسان تقعان قرب الحنجرة واحدة على كل جهة من جهتي العنق وهي تفرز هرمون الثايروكسين Thyroxin ، وإحدى الوظائف الاساسية لهرمون الثايروكسين هي تنظيم استهلاك الجسم للاوكسجين ومن ثم تعيين مستوى الطاقة في الجسم الانساني.

إن معدل الأيض القاعدي Besal Metabolic Rate (BMR) رغم أنه لا يتقرر بعمل الثايرود (الغدةالدرقية) وحدها ... ولكنه يعتبر مؤشرا جيدا على إنتاجية الثايروكسين . فإذا كان إفراز الغدة عاديا لم تظهر اشكالات سلوكية عند الفرد أما الأفراد الذين يصابون بنقص في إفراز الثايروكسين Hypo - Thyrod-ism فيتميزسلوكهم بالكسل والخمول والسماجة. وفي الاطفال بشكل عام يقترن نقص الثايروكسين بانخفاض درجة الذكاء .. وإذا ما اكتشفت الحالة في وقت مبكر ومناسب فيمكن علاجها دوائيا وتنشيط الغدة ذاتها لزيادة إفرازها من الثايروكسين وهناك حالات كثيرة نجح فيها العلاج.

أما على صعيد الشمائل والخصائص الشخصية العامة فإن نقص الثايروكسين في البالغين يؤدي الى جعل الإنسان منواما (كثير النعاس) ، كما يجعله بطيء الاستجابة للمنبهات الخارجية كما يجعله أحيانا سريع التهيج والانفعال. تصطبغ

مشاعر هؤلاء الأفراد عموما بالكآبة وعدم الرضا عن الأشياء وفقدان الثقة بالآخرين. وتشير البحوث العلمية الى حالات معينة من الشيزوفرينيا أمكن علاجها باستعمال عقاقير الثايروويد.

أما في الحالة المعاكسة ... وهي زيادة إفراز الثايروكسين Hyper-Thyroidفإن أعراض هذه الزيادة في سلوك المصاب تتمثل بارتفاع درجة التوتر العصبي والانفعالية الشديدة والقلق. وعموما فإن المصاب بال Hyper-Thyroid يتميز بالاضطراب والتفجر والتعب الدائم.

وفي كل الاحوال فإن نقص الثايروكسين أو زيادته يبدوان مرتبطين ارتباطا مباشرا بمستوى الطاقة عند الفرد ويتفق علماء النفس والفلسفة على أن الطاقة هي نتاج مباشر للزيادة أو النقص في إفرازات الثايروكسين. غير أن الأشياء تصنع اضدادها في الوجود الإنساني . وفي هذه العلاقة يلاحظ بعض علماء النفس أن أعراض نقص إفراز الثايروويد من الخمول والكسل والكآبة والشك تفرض على الفرد نوعا من التعلم السلبي. بمعنى أن المصاب بهذه الاعراض تعتريه حالات من الوعي للوضع الذي هو فيه فيخجل من نفسه ويندفع في تصرفات هوجاء كأنه يريد بها أن يؤكد للآخرين أنه ليس أقل منهم نشاطا ولا حيوية ، ولكن هذه النوبات من النشاط العارض سرعان ما تتلاشى وتختفي فيعود الفرد الى حالة الكآبة والتعاسة وعدم الرضا والشك في الآخرين. (١)

الغديدات فوق الدرقية وأثرها
في تكييف السلوك الإنساني Para - Thyroid

هناك أربع غديدات (فوق درقية) اثنتان على كل غدة درقية وملتصقة بها من جهتي العنق. ومن الأعراض الثابتة لنقص إفراز هذه الغديدات (التكزز العضلي Muscular - Tetany) (من الكزاز) الذي يتدرج في التعقيد حتى يصل درجة التليف وقد يؤدي الى الموت في حالة تدمير واحدة من هذه الغديدات بسبب الجراحة أو المرض .

أما آثار إفراز هرمون هذه الغديدات في السلوك الانساني فهي كثيرة وقد أثبتت بحوث علمية أن المشاكل السلوكية عند بعض الاطفال - مثل المشاكسة

(١) Stagner... Ibid ... P. 244

والعناد والتمرد والتهيج العضلي والضجر وصعوبة السيطرة على الذات - إنما تنجم عن نقص في إفراز هذه الغديدات الدرقية . وفي كثير من الحالات ونتيجة لعدم تبصير المعلمين والمعلمات بدور إفرازات الثايروويد والباراثايروويد في سلوك الاطفال فإن هؤلاء المعلمين والمعلمات يفسرون المشاكل السلوكية لهؤلاء الاطفال على أنها نوع من الإنحراف أو سوء السلوك.

لقد عولجت بعض هذه المشاكل السلوكية بحقن الاطفال المصابين بهذه الاعراض بمصل هرمون هذه الغديدات فأدت الى تخلصهم من اشكالاتهم السلوكية. (١)

أثر الوضع النفسي في عمل الثايرويد :

بينما يصدق القول ان حالة زيادة أو نقص إفراز الثيروكسين يؤثر في العواطف الانسانية وفي تشكيل شخصية الفرد فإن العكس صحيح أيضا . بمعنى أن الحالة الانفعالية الشديدة تؤثر بدورها في إفراز الثايرويد. وهناك دراسات أكدت أن حالات من الارتفاع الشديد في إفراز الثايروكسين قد تحققت نتيجة حالة انفعالية شديدة تعرض لها الفرد . وللباحثين الطبيين أسباب وجيهة يستندون اليها في القول بأن حالة الكآبة المستديمة تؤدي الى نقص إفراز الثايروكسين وهكذا يجوز القول بأن الشخصية الانسانية هي وحدة نفسية فسيولوجية psychophsiological unit تصدر عنها أحداث عاطفية Emotional أو عضوية Organic يؤثر بعضها في بعض بطرق مختلفة ودرجات متباينة وهذا هو رأي ستاكنر. (٢) وهو ما نأخذ به في اطار هذه الدراسة .

-٣-

أريك فروم Erich Fromm وجدلية التشكل النفسي عند الطفل :

يبدأ فروم Fromm نظريته في التشكل النفسي عند الطفل بمفهوم أن الحرية تشخص Characterises الوجود الانساني بالمعنى العام . وأبعد من ذلك فإن معنى الحرية يتغير وفقا لدرجة وعي الإنسان ومفهومه عن نفسه كائنا مستقلا

---

(١) Stagner ... Ibid... P. 250-51.

(٢) Stagner ... Ibid ... P. 261.

ومنفصلا عن الآخرين . [١]

الوجود الانساني والحرية الانسانية ... إذن أمران لا مهرب منهما ... والحرية هنا مستعملة ليس بمعناها الايجابي (الحرية لـ Freedom to ولكن بمعناهما السلبي (الحرية من Freedom from .... وعلى وجه التحديد ... الحرية من حتمية الغريزة أي من التقريرية الغريزية للفعل الإنساني . [٢]

ويفسر فروم قوله هذا بأن الإنسان عند الميلاد هو أضعف الكائنات الحية اطلاقا . أن تكيفه للطبيعة مبني جوهريا على عملية التعلم وليس محكوما بحتمية الغريزة ... أن الغريزة Instinct تتضاءل إن لم نقل تختفي في الكائنات الحية العليا وبخاصة في الإنسان . ومن ههنا يكون ضعف الإنسان هو حافزه الى طلب التماسك والقوة في وجه القوى الطبيعية الأخرى كما يكون الضعف دافعه الى الاختيار الثقافي.

كيف يقع ذلك ؟ الجواب يمكن أن يرد على النحو التالي : الانسان يولد مجردا من العدة أو الأداة اللازمة للفعل المشروط لعملية التكيف ... هذه العدة يملكها الحيوان.

الإنسان يولد معتمدا على أبويه لفترة طويلة أطول من اعتماد أي كائن آخر ... وردود فعله لما يحيط به أبطأ وأقل فاعلية من استجابات الكائنات الحية الأخرى المقررة بالغريزة.

إنه يمر خلال كل الأخطار والمخاوف المتضمنة في هذا الافتقار الى العدة الغريزية ... ومع هذا فإن هذا العجز بالذات ... هو الأساس الذي ينجم عنه النمو الإنساني .... ان عجز الإنسان البايولوجي هو الشرط اللازم لحدوث الثقافة الإنسانية . كيف تتولد هذه العلاقة بين العجز والاختيار الثقافي عندما يواجه الإنسان وضعا متحديا .... وليست له غريزة توجهه لمقابلة ذلك الوضع ... يتحتم عليه أن يزن الخيارات المفتوحة أمامه ... يزنها في عقله ...

هنا هو يبدأ يفكر ...

ومع ممارسة التفكير يغير الإنسان دوره إزاء الطبيعة من التكيف السلبي المحض الى التكيف الإيجابي ... إنه يبدأ ممارسة الإنتاج .

---

(١) Erich Fromm, Escape from Freedom, P. 39, Avon Books, 196

(٢) Ibid, P. 39-40.

إنه يبدأ بانتاج الآلات والأدوات التي يكيف بها الطبيعة لنفسه وبهذا الفعل الإنتاجي يفصل نفسه أكثر فاكثر من الطبيعة . وهو بهذا يبدأ يعي - ولو بصورة مغبشة - ذاته أو جماعته التي ينتسب اليها كشيء غير مقترن بالطبيعة . وهنا يبلغ التحدي مداه . . . . إن الإنسان يدرك أنه جزء من الطبيعة ولكن عليه أن يتسامى عليها .

إن التاريخ الاجتماعي للإنسان عند فروم يبدأ بخروجه من حالة التوحد-One ness مع العالم الطبيعي الى حالة من الوعي لذاته . . . كيانا Entity منفصلا عن الطبيعة المحيطة به ومن البشر الآخرين.

ولكن هذا الوعي بقي باهتا عبر فترة طويلة من التاريخ واستمر الإنسان مربوطا الى النظام الطبيعي والاجتماعي الذي حاول الخروج منه بينما ظل يعي أنه - جزئيا - كيان مستقل رغم تسليمه بأنه جزء من العالم حوله .

والظاهر أن عملية انسلاخ الفرد المتعاظمة - عبر التاريخ - من قيوده الأصلية والتي نطلق عليها اسم (التفرد Individuation وصلت قمتها في العصر الحديث أي في القرون الواقعة بين عصر الإصلاح والزمن الحاضر . (١)

في حياة الفرد الواحد نجد العملية التاريخية ذاتها تختزل بشكل متكرر .

يولد الطفل فيفقد توحده مع أمه . . . كان جزءا منها . . . بضعة من بدنها جنينا في رحمها . . . كان هو وهي شيئا واحدا . . . فلما ولد غدا كيانا عضويا منفصلا . ولكن الانفصال ليس الاستقلال . وعلى حين أن هذا الانفصال العضوي هو بداية الوجود الانساني المستقل فإن الطفل يظل متوحدا مع أمه وحدة من نوع جديد ولفترة طويلة . . . هذه المرة الوحدة وحدة وظيفية . ولكنها غير دائمة ففي مكان ما وفي وقت ما لا بد أن تحين ساعة الاستقلال - ساعة التفرد بالانفصال كلية من الام وهنا يتوجب على الطفل - هذا الفرد الجديد - أن يعيد رسم موقفه من العالم وأن يبحث لنفسه عن الأمن في هذا العالم بطرق مختلفة عن تلك التي خرج منها .

هنا تكتسب الحرية معنى جديدا . فإذا كانت في الحالة الاولى تعني الانفصال فإنها في هذه الحالة الثانية تعني إعادة التلاحم مع العالم ولكن بكيفية تجعل العالم أكثر أمنا وراحة للفرد.

---

(١) Ibid, P. 41.

جدلية الانفصال - الارتباط وعملية التفرد الإنساني :

إن التحول المفاجيء من النطفة Foetal وقطع الحبل السري الذي ربط الطفل الى جسد أمه هو علامة على الاستقلال الأول . . . استقلاله عن بدن أمه .

من الناحية الوظيفية . . . سيظل الطفل لفترة أخرى جزءا من أمه . . . انها ترضعه . . . تحمله . . . تعنى به من كل ما يهدد وجوده . ولكنه يبدأ يدرك شيئا فشيئا أن أمه والآخرين من حوله هم (كيانات) معزولة عن (كيانه) هو . ويعينه على هذا الإدراك جهازه العصبي المتنامي ونمو جسمه . . . هذان الجهازان العضويان يعينانه على أن يقبس بوعيه الأشياء من حوله - مادية أم غير مادية . وأن يسيطر عليها . ومن خلال جهوده الخاصة يبدأ يجرب عالما خارج عالمه الداخلي . . . أي يبدأ الانفصال بينه وبين العالم المحيط به . . . هنا تبدأ عملية التفرد بالحدوث.

إن هذه عملية صعبة وعلى التربية أن تعينه أن يصل فيها الى غايتها القصوى . . . لكي يكون ما يمكن أن يكونه . ولكن الامور لا تسير كما ينبغي . ويتعرض الطفل الى عدد من الاحباطات والنواهي التي تغير دور الأم في وعيه وتحولها من مصدر للأمن والتشجيع الى مصدر للخطر والتهديد والعقاب . . . من دور الصديق الى دور الخصيم . هذا الانقلاب في وعي الطفل لدور الأم هو أحد العوامل الاساسية في شحذ الاحساس بالفرق بين ال (أنا) وال (أنت) وال (هم) . [1]

وكلما نما الطفل وتقدم في العمر ، وكلما تقطعت روابطه الاولية مع أمه . . . بذلك المقدار تتعاظم حاجته الى الحرية والاستقلالية . ولكن مصير هذا التطور في العلاقة بين الطفل وأمه - ومن ثم بينه وبين العالم - يمكن فهمه فهما تاما فقط في حالة واحدة هي وعينا للنوعية الجدلية Dialectical الكامنة في عملية التفرد ذاتها.

عملية التفرد هذه لها جانبان . . . الأول هو أن الطفل يزداد قوة في بدنه وعقله وعواطفه مع تقدمه في العمر . وفي كل أفق من هذه الآفاق يظهر التوتر والحيوية . وفي الوقت ذاته فإن هذه الآفاق تتداخل في بعضها ويبرز من هذا التداخل بناء فكري منظم يقوده عقل الطفل وإرادته . فإذا سمينا هذا الكل المنظم والمتكامل "ذاتية الطفل" (النفس) فإننا نستطيع أن نقول إن أحد جوانب عملية

---

(١) Ibid, P.P. 44-46.

التفرد المتنامية يتمثل في (قوة النفس) . إن الحدود التي يقف أو يتوقف عندها نمو عملية التفرد حدود مفروضة بالقدرات الخاصة للطفل نفسه الى حد كبير ، ولكنها والى حد أكبر هي ظروف اجتماعية تحد من نمو عملية التفرد في الطفل ... لأنه على الرغم من أن الفروق بين الأفراد في هذا الصدد تبدو عظيمة ... فإن كل مجتمع من المجتمعات يتميز بالإذن بدرجة معينة من التفرد لا يجوز للأفراد أن يتعدوها . وهنا تقع أول مواجهة بين النزوع الى (التفرد) وبين إرادة (التطابق) التي يفرضها المجتمع.

أما الجانب الآخر من عملية التفرد ... فيتمثل في تعاظم وحدانية الطفل Aloneness .... وانفصاله عن العالم الذي ولد فيه ... بمعنى أن الروابط الأولية التي ولد فيها كانت - رغم كل شيء - تعطيه الإحساس بالانتساب والإحساس بالأمن . كان هو وأمه شيئا واحدا ثم انفصل . ثم ولد وصار هو والعالم شيئا واحدا ... ثم وعى وجوده المتفرد في العالم فانفصل عنه ... أي عن العالم . وهكذا تظل أوثقته الاولية تتقطع ... وكلما تقطعت أوثقته تعاظم شعوره بالوحدة في العالم ... شعر أنه كيان منفصل عن الكيانات الاخرى ... هذا الانفصال يكون غامرا ومكتسحا خطرا وخطيرا ... إنه يشعر الطفل بالعجز والخوف من مفاجئات العالم له ... إنه الآن يواجه العالم وحده ... العالم بكل مجهولياته وغموضه ... هذه المعاناة تتصدى له في كل مكان ... في قاعة امتحان ... أو مباراة رياضية أو علاقة حب مع شخص آخر أو الاستسلام لمشرط جراح على طاولة جراحه باردة ... أو ... أو... كيف يواجه الطفل هذا العالم؟

هنا يلاحظ Erick Fromm تولد النوازع Empulses للعودة الى الالتحام بالعالم مرة أخرى طلبا للأمن ولاجتناب حالة الإحساس بالضعف والقلق . وهكذا يعود الفرد فيدخل في روابط جديدة مع العالم الذي انفصل منه وظن أنه تحرر منه...

نعم انه يهرب من الحرية التي كافح من أجلها ليعود الى الارتباط بالعالم... ولكن كيف؟

من الخطأ الظن بأن عودة التلاحم مع العالم ستقع ضمن الروابط القديمة . فكما أنه لا يستطيع أن يعود فيتوحد مع أمه عضويا ... لا يستطيع العودة الى رحمها فإنه كذلك لا يستطيع أن يعكس عملية التفرد التي بدأت واستقرت فيه .

أحيانا يستجد الحنين الى تلك الروابط الاولى وتقع العودة اليها في صورة خانعة خاضعة لمصدر العلاقة الاولى ... ولكن هذه العودة ذات طبيعة تعويضية ما كان ينبغي لها أن تقع لولا انكسار قوة النفس في مكان ما . ولو قدر لهذا الانكسار أن يستقر في الذات فهنا تقع الكارثة ... يكون الاستسلام والتخلي عن الاستقلال وما يحمله ذلك كله من التخلي عن (قوة النفس) وتكامل الشخصية.

على أن الكارثة هنا لا تعني محق الحنين الى الحرية وإنما تعني كبته وطمسه في أعماق الذات ... في اللاشعور إذا أردنا المصطلح الفرويدي ... فيظل الشوق الى الحرية يحيا أخرس مكبوتا في ظل السلطة الجديدة التي رجع اليها الفرد ... وهكذا تنخلق حالة صراع بين الحرية المتنازل عنها كرها وبين التعلق بها من جهة ، وبين الفرد والجهوية السلطوية التي استسلم لها بحثا عن الأمن وليس زهدا في الحرية من جهة أخرى. وهكذا تنتهي الامور الى نقائضها تماما ... فإن نتيجة الاستسلام هي عكس ما كان يفترض أن تقود إليه ... الاستسلام يزيد من حالة عدم الأمن عند الطفل وفي الوقت ذاته يخلق شعورا من العداء الصامت والتمرد ضد الذين أخافوه حتى اضطروه الى التنازل عن الحرية ... وهذا وضع أكثر إخافة ... لأنه موجه ضد هذا الشخص أو الأشخاص الذين يعتمد عليهم الطفل . وهنا تتراكم احتمالات السلوك المزدوج [1].

— ٤ —

التشخص :

من هذا التناقض الخفي المعقد بين التوق الى الحرية والتّنازل عنها والذي يقع في وسط اجتماعي يكون (التشخص Personation) ... أي بروز الكيان الشخصي . وهنا أيضا يتوجب على الطفل أن يعاني تجربة دقيقة جديدة هي مقدمة لميلاد جديد.

الروابط الأولية التي يعود اليها الطفل تحول دون تحقق النمو الكامل في وجوده الإنساني. إنها تعترض سبيل النمو الكامل لعقله وقواه التحليلية الناقدة . إنها تجعله يتبين ذاته والآخرين من خلال وسط اجتماعي هو (وسطهم) الاجتماعي ... إنه عضو في عائلة ... عشيرة ... جماعة دينية ... ولكنه لا يفهم وجودهم في كيانات إنسانية مستقلة . بعبارة أخرى ... إن هذه الروابط تمنع

(١) Ibid P. 267

تكامله أو اكتماله فردا حرا منتجا صانعا لمصيره . هذا جانب واحد ... أما الجانب الآخر ... فإن هذا الاقتران بالآخرين ... بالطبيعة ... يعطي الإنسان شعورا بالأمن ... إحساسا بالانتساب الى جهة ما والتجذر فيها ... التجذر في بنية كلية له فيها مكان غير مزعزع ولا مشكوك فيه . إنه قد يقاسي الجوع والقهر داخل هذه البنية الكلية ... ولكنه لن يقاسي الأسوأ ... الاحساس بالوحدة والشك ...

هل يتحقق الأمن نهائيا مع هذا الدخول المجدد في الروابط الأولية ؟

مرة أخرى تعود المعضلة تطرح نفسها ولكن بشكل أكثر حدة وأكثر قسوة . المزيد من الغرق في الآخرين ... المزيد من الذوبان الالتحامي مع الطبيعة والأشياء والأنظمة ... يعني المزيد من الإحساس بفقدان الذات والوحدة والعزلة ... أن يستمد الفرد وعيه لذاته من الآخرين والأشياء يعني مقاساة التفاهة ومكابدة امحاء الذات والهوان على النفس ... وهنا يأتي الخطر الحقيقي ... الهرب من الحرية والوحدة معا . الحرية تصبح عبئا ... ويكون البحث معها عن شيء يلغي فردية الذات إلغاء تاما والاستراحة من وعي التفرد والذوبان في الآخرين مع غياب الوعي ... هنا تبيح الفرصة الذهبية نفسها للنظم التسلطية لتلعب دور المستجيب المخلص للفرد من معاناة التفرد ومسؤولية الحرية . هتلر لم يكن غبيا حين بلور فلسفته النازية . لقد كان له ولفلاسفة النازية الآخرين حس غامض بثقل الحرية على الألمان تحت ضغوط زمنهم الذي ظهر هو فيه والتهيؤ للذوبان في شيء أكبر منهم وأكثر غموضا من معاناة الحرية وتكاليفها ولكنه أقل مطالبة بحمل واجب البحث عن حلول لأزمات الحرية . لقد ارتضوا ب (الحرية) من التعامل مع الأزمات الاقتصادية والاجتماعية ورفضوا (الحرية لحمل المسؤولية) ولم تكن الأولى بديلا عن الثانية بأي معيار من معايير المبادلة . وهذه قضية تربوية .

ليس بالاستسلام وحده :

هل هناك موجب لليأس ؟ كلا

إن الاستسلام ليس الطريقة الوحيدة لاجتناب الوحدانية والقلق . هناك طريقة

أخرى ... هي الطريقة الوحيدة المنتجة والإيجابية والتي لا تنتهي بالضرورة بحالة صراع مع العالم أو الانتحار أمام ضغوطه .

هذه الطريقة هي الاقتراب التلقائي من العالم والدخول في علاقة حميمة مع البشر والطبيعة ... علاقة تربط الفرد الى العالم دون أن تمحو فرديته . هذه العلاقة التي تتمثل مطالعها الاولى في رابطة حب وعمل مثمر ... هذه الطريقة هي التي تتواشج مع عناصر تكامل الشخصية الكلية للفرد وقوتها . ولكيلا تحبط هذه الطريقة يجب التنبه الى شيء مهم . إذا كانت كل خطوة من خطوات عملية الانفصال والتفرد تقابل Matched بنمو مماثل في نمو النفس ... فإن تطور الطفل سيكون متناغما في وجوهه كلها . ولكن هذا لا يقع دائما . فبينما تقع عملية التفرد Individuation بصورة آلية ... فإن نمو النفس يتعثر لأسباب فردية أخرى اجتماعية.

الفجوة التي تقع بين هاتين العمليتين ... التفرد ... ونمو النفس ...ستتمخض عن حالة مبهظة من الانعزال والعجز وهذه الحالة تقود بدورها الى ميكانيزمات عصابية Psyshic Mechanisms يمكن وصفها ب (ميكانيزمات الهرب Mechanisms of Escape كما يقول فروم ... وهذا من صنع الكبار بالصغار . الطفل يولد تواقا الى الحرية ... والكبار من حوله - إن لم يؤتوا الحكمة - هم الذين يدفعونه الى الهرب من الحرية . وغالبا ما تكون لهم طرائقهم المباشرة أو الملتوية في هذا المجال . لنقف عند بعض هذه الافانين المستعملة لقتل تلقائية الطفل في فهم العالم والتناغم معه بحرية .

اغتيال الحرية في الطفل :

يتغنى الكبار دائما بحق الصغار في التعبير . ولكن حق التعبير عن الرأي يكون ذا معنى إذا كان هناك رأي خاص بالأطفال يستطيعون التعبير عنه . وهذه مسألة غير مضمونة دائما ولا غالبا.

الاطفال كثيرا ما يزقون أفكار الآخرين فإذا استدخلوها ظنوها أفكارهم الخاصة ... وهذا هو المراد بتزييف الشعور الإنساني ... فما قيمة التغني بحرية التعبير عن الرأي ؟ إن الحرية من القيد أو القيود الخارجية يمكن أن تكون مكتسبات حقيقية في حالة واحدة فقط هي أن تكون أوضاعنا النفسية الداخلية حرة

بحيث نستطيع أن نؤسس فرديتنا . ولكن هذا ليس هو الحال دائما . فهناك مواحق لعملية التأسيس هذه ... وفي مقدمتها الأوضاع الاقتصادية التي تؤدي بالفرد الى مزيد من العزلة والشعور بالعجز والتراجع ... وهذا كله يقوده إما الى نوع من الهرب الى النظم السلطوية والخضوع لها (كما هو الحال في سيطرة بعض الأنظمة على تجارة الأطعمة واستغلالها سياسيا) أو في حالات أخرى تقود الى التوافق القسري Compulsive Comformity وبموجب هذا النوع من التوافق يتحول الإنسان الى كائن آلي يفقد روحه ... ومع هذا يتوهم ذاته كائنا حرا ممارسا لإرادته هو.

التربية وقمع الذاتية الفردية - ثلاثة أساليب :

إن قمع المشاعر التلقائية ومن ثم تعويق نمو الفردية الاصيلة يبدءان في وقت مبكر جدا ... في المراحل الأولى من تربية الطفل أو تدريبه على ضرورات التكيف الاجتماعي .

لقد كشفت بعض الدراسات على سلوك الاطفال من عمر ٣ سنوات في رياض الاطفال . ومن خلال استعمال اختبار الرورشاك Rorshach كشفت هذه الدراسات عن وجود صراع مبكر بين مشاعر الاطفال التلقائية وسلطة الكبار (أنا هارتوك وآخرون - ١٩٤١) . إن هذا لا يعني بطبيعة الحال أن التربية أو التدريب يقضيان بالضرورة على النوازع العفوية والتلقائية عند الطفل .

إن التربية يمكن أن تمنع هذا كله إذا كانت تهدف الى تعزيز وتوسعة مساحة الاستقلال الداخلي والتوجه المستقل عند الطفل وبهذا تكفل نموه السوي ووحدة شخصيته . ولكن الواقع الثقافي الذي يحيط بالطفل يميل في الغالب الى إلغاء التلقائية العفوية في الطفل ويميل الى التعويض عن الأفعال النفسية الأصلية بمشاعر وأفكار ورغبات مقبولة من الآخرين . ويتخوف البعض من مصطلح المشاعر الأصيلة أو يتطيرون منها باعتبارها شيئا يقع خارج المتراكم من التجارب الموروثة ... وليس الأمر بذاك . فما المراد بالمشاعر الأصيلة ؟ . ليس المراد هنا أن تكون الفكرة الأصيلة تولد في عقل الطفل لأول مرة وأنها لم تجرب من قبل إنسان آخر .

المراد أن الفكرة تنبع من الفرد وأنها تأتي نتيجة فعاليته الخاصة ... اختياره

الخاص ... وبهذا تكون الفكرة فكرته هو .

التخوف من هذه الخصوصية يجعل الكبار يسقطون في مأثمة قتل احتمالات الفكر المستقل عند الاطفال ... أي قتل العفوية والتلقائية فيهم . وللكبار أساليبهم الخاصة في عملية القتل هذه ...

١- أحد أساليب قتل العفوية في الطفل ... تحقير العواطف الإنسانية ... والتأكيد على العقلانية ... على حين أن العواطف الإنسانية هي جزء طبيعي من الوجود الإنساني .

إن كبت العواطف يؤدي في النهاية الى السلوك المزدوج ... سلوك يقوم على التنصل الظاهري من العواطف والتظاهر بعقلانية مرائية ... ولكن هذه العقلانية المرائية تظل محكومة بصورة من الصور بالعاطفة المكبوتة التي تعبر عن ذاتها في مراحل لاحقة . خذوا مثلا ظاهرة التسري أو اتخاذ العشيقات فالزوجة الشرعية هي تجسيد للمسلك الاجتماعي فهي مستودع الحب الحقيقي ... العاطفة ... هذا اذا لم ينحرف الرجل الى حب الغلمان .

٢- قتل الفكر الأصيل عند الطفل : وكما يقع للعاطفة الاصيلة يقع للفكر من اغتيال وللمؤسسة التربوية أساليب مراوغة كثيرة في هذا المجال.

منذ البداية تتجه التربية الى تثبيط الطفل عن أن يفكر لنفسه لكي تزقه الأفكار الجاهزة ... وليس في هذا عسر بالغ . ان رؤوس الأطفال تكون موارة بحب الاستطلاع حول العالم وعلاقتهم به لأنهم يريدون أن يكتشفوه ويملكوا ناصيته ماديا وعقليا . انهم يريدون أن يعرفوا ... أن يعرفوا الحقيقة لأن ذلك هو السبيل الأكثر أمنا وضمانا للوجود في عالم غريب وقوي يحيط بهم.

وبدلا من أن تلبي نوازعهم هذه فإنهم لا يحملون على محمل الجد ... إنهم يواجهون بالازدراء أو السخرية في أفكارهم أو بالتجاهل المراوغ ... إن من بعض شرور هذه الطريقة في التعامل مع الأطفال أنها تزرع فيهم الاحساس بالخيانة عندما يكبرون ويكتشفون أن المدرسة علمتهم ما ينفيه العالم أو يكذبه الواقع ... بماذا تجيب الأم طفلها الأول حين يسألها من أين جاء أو كيف تكون الطفل الثاني الذي ما يزال في بطنها ؟ هذا مثل واحد . وهناك أمثلة أكثر تعقيدا .

٣- ومن الأفانين المتعبة تربويا في قتل الفكر الأصيل في الطفل النماذج

التالية:

أ- التأكيد على معرفة الحقائق المنعزلة أو المعلومات المتفرقة التي لا تعطي تفسيرا لظواهر الحياة . وهذا ما يسميه علم النفس (الوهم المرضي Pathetic Superstition) .

إن معرفة المزيد من المعلومات لا يؤدي بالضرورة الى معرفة حقائق الأشياء ما لم تبرز الوحدة الداخلية بين جزئيات المعرفة لتعطي تفسيرا واحدا لحدوثات العالم .

إننا عندما نضخ في عقل الطفل مئات بل آلافا من المعلومات غير المترابطة فإننا نستنزف وقته وطاقاته في جهد آلي لا يترك له فرصة للتفكير . طبعا ان التفكير بمعزل عن المعلومات (الحقائق) يظل خاويا . ولكن من الناحية الأخرى إن المعلومات المجزأة وحدها تكون مانعا في التفكير الصحيح . إن هذه (التجزيئية) في التعامل مع الحقيقة هي أخطر أساليب رمي (الإرادة) والقدرة على التفكير بالشلل عند الأطفال لأنها تدمر كل نوع من أنواع حيازة الصور المركبة عن العالم في ذهن الفرد.

إن الحقائق تكتسب قيمتها من كونها أجزاء في كل مركب فإذا فصلت عن هذا الكل المركب فإنها تفقد قوتها على (الفعل) في عقل الفرد من أجل استيعاب العالم كلا . عندئذ تصبح كل حقيقة مجرد معلومة لا يربطها رابط ببقية الحقائق وهذا ما تبرع فيه الكتب المدرسية الآن كما تبرع فيه وسائل الاعلام .

إن تقديم خبر في التلفاز مثلا عن مجزرة في مخيم للاجئين الفلسطينيين وخبر آخر عن مقتل زنوج يطلبون التحرر في جنوب أفريقيا دون الربط بينهما ودون بيان أن الاستغلال هو مصدر الظلم ... وهو واحد هنا وهناك ، هذه التجزئة تجعل المعرفة مصطنعة وتزيف الوعي .

ب - من أساليب قتل الفكر الأصيل عند الطفل ... أسلوب تضبيب To Befog المسائل المطروحة على عقل الطفل . أحد أساليب التضبيب هذه هو التأكيد للطفل أن المشاكل الاجتماعية هي فوق مستوى إدراكه الآن وهي أكثر تعقيدا من أن يدركها وعليه أن ينتظر حتى يبلغ مستوى إدراكها . يقع هذا في وقت تكون فيه تلك المشاكل بسيطة جدا بحيث يستطيع كل إنسان أن يفهمها .

إن أسلوب التعجيز هذا غالبا ما ينتج عنه واحد من نوعين من السلوك ... الأول هو حالة من السخرية والشك في كل شيء مقول أو مطبوع ... الشك في

جدوى كل ما يعلم له . ومحصلة هذا النوع من السلوك الاستعلاء على التفكير الناقد تغطية للعجز عنه .

أما السلوك الآخر فهو العجز عن اتخاذ القرارات وترك ذلك الى الآخرين ... أي التنازل عن ممارسة الإرادة .

جـ - تزييف الإرادة : إن ما قيل عن غياب الأصالة في الفكر والعاطفة يمكن تمديده الى مجال الإرادة ... إن النزعة الاستهلاكية نموذج فعال هنا .

إن الناس يدخلون في سباق مع بعضهم ومع أنفسهم أحيانا من أجل الاستكثار من المقتنيات المادية ويقلدهم الصغار في ذلك فيتبنون قيم الكبار دون أن يتساءلوا في مدى حاجتهم الى ما يستكثرون منه . وتلعب وسائل الإعلان التجاري المتلفز دورا بعيد الغور في خلق أوهام استهلاكية عند الأفراد . فالرجال العظماء لا يشربون إلا القهوة الفلانية والنساء اللامعات يستعملن العطر الفلاني ورجل الأعمال الناجح يحلق بشفرات كذا ... ويظن الرجل العادي والمرأة العادية أنهما سيصبحان من العظماء إذا شربا القهوة الفلانية أو تعطرا بالعطر الفلاني كما تظن السيدة المتقدمة في السن أن استعمال أزياء الموسم تعيدها الى صفوف الشابات الأنيقات

الوهم المرضي .....

إنهم يريدون ما لا يريدونه حقا ... وإنما هم يريدون ما يعرض لهم بإرادة الآخرين فيتبنونه على أنه إرادتهم الخاصة ... بينما هم مسلوبو الإرادة .

وهذا ما تفعله المدارس أيضا .... انظروا الى ما نعلمه للأطفال من الاناشيد والشعارات عبر العالم العربي كله وأنتم ترون عملا منظما في سلب الإرادة من الطفل ودفعه الى الاقتناع بما لو ترك حرا لما اقتنع به . أرأيتم كيف تحاصر إنسانية الطفل فردا كان أم كيانا شخصيا ؟ [1]

الآخرون .....هم الجحيم

كم من الصدق هناك في أننا نربي الأطفال لبلوغ ذواتهم وتحقيق وجودهم الكامل ؟

---

(١) لتتبع هذه الطرائق وغيرها في قتل شخصانية الطفل وتشويه رؤيته عن العالم وعن نفسه راجع أريك فروم Escape from Freedo مرجع سابق ص. ٢٦٧-٢٨٠ وهو ما اعتمدنا عليه في النماذج التالية استكمالا لنظرية فروم في مشوهات عملية التشخص عند الطفل.

ألسنا في كل هذه الأفانين الملتوية ندمر في كل يوم إمكانيات التفتح الحر المبدع لذوات الأطفال من خلال ما نحسبه تربية مثلى؟

ليوبوسكاجليا يصور عملية التدمير هذه بعفويتها وقصورها تصويرا جميلا في كتابه (الشخصانية Personhood) .

"... إننا نعيش بين أفراد هم أنفسهم في حالة من الصيرورة ولذا فهم يضعوننا في حالة مستمرة من التكيف وإعادة التكيف . إننا نجد من حولنا آباء وأمهات ... أصدقاء ومحبين يحاولون أن يشدوا وثاقنا وأن يشوهونا لنكون على الشاكلة التي يريدون من أجل راحتهم وهنائهم . وهم يفعلون ذلك باسم الحب . إننا سوف نكتشف مجتمعا يقسرنا على التوافق معه الى درجة التطابق ويحاول أن يعصرنا في قالب ضيق من قوالبه . إننا سوف ندرك أن التربية في أغلب الاحيان تضخ فينا معارف لا معنى لها عندنا ... تعلمنا ما ينبغي تعلمه ولكنها لا تعلمنا كيف نستعمل المعارف التي نتعلمها .

إننا سوف نكون واعين لمؤسسات تحاول أن تغسل أدمغتنا .... تملأنا بمشاعر الخوف والذنب والعار ... فلا عجب إذن أننا نصرح بعجز كامل باستحالة تحقيق ذواتنا لأن (هم) لا يأذنون لنا بذلك . ومن ههنا يتضح لنا لماذا يصرخ جان بول سارتر في رائعته القصيرة (لا مخرج No Exit) يصرخ بصوت عال ... الجحيم ..... هم الآخرون" [1] .

***

(١) Buscaglia, L.A., Personhood, P.16. Fawcet Columine, New York, 1978..

الفصل الثاني

الاساليب المعرفية عند الطفل (*)

الدكتور قاسم الصراف

(*) من الكتاب السنوي الثاني للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولةالعربية ومعضلات المجتمع البطركي) ١٩٨٤-١٩٨٥.

مقدمة :

حتى عهد قريب كان الاعتقاد سائدا بان الاختلافات العقلية بين الاطفال مردها الى الفروق الفردية في الذكاء ثم برز اعتقاد آخر بأن الفروق الفردية بين الصغار في العمليات المعرفية مصدرها الدافعية والميول والاتجاهات .

ثم اتى فريق آخر في الستينات من هذا القرن ليؤكد على وجود عوامل أخرى تشترك مع كل من الذكاء والدافعية والميول ، ولكنها تختلف عنها من حيث النوعية ، وهذه الفروق اطلق عليها (الاساليب المعرفية). والاساليب المعرفية تشير الى طريقة الطفل في التعامل مع المعلومات عن طريق الفهم والتفكير والتذكر ، والحكم على الاشياء ، وحل المشكلات بحيث تذهب الى أبعد من مستوى الانجاز .

فالطفل في تعامله مع المعلومات يعتمد على صيغة التصنيف والتركيب واستقبال المعلومات وخزنها وهذه العمليات تساهم في النمو والاستعدادات العقلية للطفل وتوسع مداركه ومهارته المعرفية .

ما هي الاساليب المعرفية عند الاطفال ؟

أكد الباحثون على وجود تسعة أساليب معرفية عند الاطفال ، وهذه الاساليب تختلف عن بعضها البعض في عدة أوجه وهي :

١ - اسلوب الاستقلال - الاعتماد على المجال Field-Independence

وهو اسلوب يعتمد على التحليل الادراكي . فالطفل المستقل مجاليا يقوم بارجاع المشكلة الى اجزائها بمعزل عن الشكل الكلي لها ، والطفل المعتمد مجاليا ينظر الى الشكل أو المشكلة نظرة شمولية كلية بعيدة عن التحليل لانه يهمل الاجزاء . هذا الطفل يتميز بالاستقلال ، بينما الطفل المعتمد مجاليا يتصف بالاتكالية .

٢ - **الاسلوب التأملي - الاندفاعي** : Reflective Impulsivity

الطفل التأملي هو الطفل الذي يميل الى التروي في التفكير والبحث عن عدة بدائل اثناء مواجهته لمشكلة من المشاكل ، بينما الطفل الاندفاعي هو الطفل الذي يميل الى السرعة في اتخاذ القرارات دون التبصر بالنتائج .

٣- **اسلوب امعان النظر** : Scanning

وهو اسلوب يتصف بشدة الانتباه وشموليته ، ويؤدي الى اختلافات فردية بين الاطفال في مجال خصوبة الخبرة وامتداد المعرفة .

٤ - **اسلوب اتساع التصنيف** : Breadth of Categorization

وهو اسلوب يتميز بالتفصيل المستمر بين شمولية عناصر المثيرات أو عدم شموليتها للبعد التصنيفي .

٥ - **الاسلوب المفاهيمي : (ذو علاقة بالمفاهيم)** Conceptualizing Style

وهو اسلوب يشير الى النزعة الفردية لتصنيف المتشابهات والمختلفات بين المثيرات فيما يتعلق بالتفاصيل بين المفاهيم للوصول الى كيفية اكتساب واستخدام المفاهيم .

٦ - **اسلوب التعقيد - التبسيط المعرفي** : Cognitive Complexity Simplicity

وهو اسلوب يشير الى ميل الطفل لتفسير العالم الذي حوله ، وبالاخص فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي ، بطريقة تتصف بالعمق والبعد والتصنيف .

٧ - **الاسلوب الشاخص - النافذ** : Leveling Sharpining

الاسلوب الشاخص يتصف بضبابية الاستيعاب في الذاكرة والخلط بين الاشياء المتشابهة والاشياء المتماثلة حين استدعائها من الذاكرة والاسلوب النافذ يكون اقل عرضة للخلط بين المثيرات المتشابهة ، واكثر اعتمادا على المقارنة بين الاشياء، وخصوصا فيما يتعلق بالحاضر وعلاقته بالماضي .

٨ - **اسلوب السيطرة المحدودة والسيطرة المرنة** : Constricted - Flexible Control

وهو ما يشير الى الفروق الفردية في مسألة القابلية أو الحساسية للتداخلات والاضطرابات المعرفية عند الاطفال.

٩- اسلوب القدرة على تحمل الخبرات المتناقضة: Tolerance for Incongrous Experiences

وهو اسلوب يشير الى تنوع الرغبات حول قبول المدركات الحسية التي تختلف وتتعارض مع الخبرة التقليدية .

هذا وقد اجريت ابحاث كثيرة حول هذه الاساليب المعرفية ، واكدت على ان هذه الاساليب ثابتة نوعا ما عبر فترات زمنية محدودة . وبما ان الاسلوب التأملي - الاندفاعي هو من اكثر هذه الاساليب شيوعا واهمية في المجال التربوي ، فاننا سوف نركز كلامنا حول هذا الاسلوب كنموذج على الاساليب المعرفية الاخرى عند الاطفال .

الاسلوب التأملي الاندفاعي :

يعرف الاسلوب التأملي نظريا على انه ميل الطفل الى التروي في التفكير والحث على الاحتمالات البديلة للحلول للمسائل المطروحة ، واجرائيا على انه استغراق الطفل لمدة أطول من الزمن وارتكاب اخطاء قليلة في المواقف التي تقاس بواسطة اختبار الاشكال المألوفة المنسجمة MFFT*

اما الاسلوب الاندفاعي فيعرف نظريا على انه ميل الطفل الى السرعة في الاستجابة دون الاهتمام بالنتائج ، واجرائيا ، على انه الاستجابة السريعة للمثيرات مع استمرار كثرة هذه الاستجابة بواسطة الاشكال المألوفة المنسجمة MFFT وعلى هذا نرى ان للاسلوب التأملي - الاندفاعي علاقة وثيقة بالعمليات التي من خلالها يتكون التفكير وليس فقط بالمخرجات السلوكية.

ولهذا الاسلوب بعدان :

* بعد يشير الى ميل الطفل الى تحليل المثير Stimulus الى عناصره المركبة.

* وبعد يشير الى تصنيف المثير على اساس كلي وشمولي . اما البعد التحليلي فهو نتاج نزعتين اساسيتين :

١- ترجيح تجزئة الصور الذهنية الى عناصرها الدقيقة .

٢- النزوع الى التأمل في صحة الاستجابة في مواقف حل المشكلات التي تتصف

* Matching Familliar Figuers Test.

بوجود عدة احتمالات بديلة.

لقد دلت نتائج البحوث المجراة في هذا الصدد على ان القدرة التحليلية عند الاطفال تزيد مع العمر، كما انها مستقلة عن القدرة اللغوية عند الطفل . واكتشف كيجان Kagan ايضا ان بعض الاطفال يجيبون على الاسئلة اولا ثم يبحثون عما اذا كانت اجوبتهم صحيحة ام لا ، بينما هناك اطفال اخرون يترددون قبل الاجابة على الاسئلة متخلصين من الاجوبة غير الصحيحة ذهنيا ثم يشرعون في اعطاء الجواب الصحيح ، وقد اطلق على الفئة الاولى (الاندفاعيون) وعلى الفئة الثانية (التأمليون) .

ولقياس هذا البعد عند الاطفال اخترع كيجان ورفاقه (١٩٦٤) اختبارا خاصا اطلق عليه اختبار الاشكال المألوفة المنسجمة Matching Famillar Figures Test MFFT وهذا الاختبار يحتوي علي تمرينين واثنتي عشرة مشكلة اختبارية او تجريبية . وكل مشكلة من هذه المشاكل تحتوي على معيار Standard وهو صورة لشيء مألوف لدى الطفل وست نسخ لهذه الصورة . احدى هذه النسخ تطابق تماما المعيار والنسخ الخمس الاخرى تختلف عن المعيار اختلافا بسيطا.

يسأل الطفل اثناء الاختبار ان يبحث عن الصورة التي تشابه تماما المعيار، ويعطي تغذية راجعة من قبل المختبر وفي هذه الحالة لا يسمح للطفل ان يرتكب اكثر من خمسة اخطاء في كل مشكلة اختبارية . ويستعمل الوسيط الحسابي Median في حساب عدد الاخطاء Errors وزمن القرار Decision Time لتصنيف الاطفال الى اندفاعيين وتأمليين. وعلى هذا فالطفل الذي يقع زمن استجابته تحت الوسيط وعدد اخطائه فوق اندفاعيا Impulsive، بينما الطفل الذي يقع زمن استجابته في اعلى الوسيط وعدد اخطائه في اسفل الوسيط يسمى تأمليا Reflective

وبهذا التقسيم يؤلف الاطفال الاندفاعيون والتأمليون ثلثي اية عينة محددة ويكون الثلث الاخر من الدقيقين السريعين وغير الدقيقين البطيئين Inaccuretes Slow. وقد دلت الدراسات في هذا الميدان على انه يوجد معامل ارتباط سلبي بين زمن الاستجابة وعدد الاخطاء عند تطبيق هذا الاختبار ، وعامل الارتباط غالبا ما يتراوح بين ٠,٤٠ والى ٠,٢٠ في البحوث التي تجرى على الاطفال .

علاقة الاسلوب الاندفاعي - التأملي بالطفولة :

اشارت الدراسات التي قام بها كيجان Kagan الى وجود البعد التأملي الاندفاعي لدى الاطفال في سن مبكرة ، فالطفل الاندفاعي يميل عادة الى عدم الاطالة في النظر الى المثيرات التي تعرض عليه عند سن ٤ شهور. ويقضي الطفل الاندفاعي عادة وقتا قصيرا في التعامل مع اللعبة ثم يحذفها ويذهب الى اخرى في سن ٨ شهور ولا يستقر في مكانه طويلا ويصبح كثير الحركة عند سن ١٣ شهرا وعند سن ٢٧ شهرا يقضي الطفل الاندفاعي وقتا اقصر في اللعب بجانب امه ، وتفشل كل المحاولات في ابقائه بجانبها .

واشارت دراسات اخرى الى احتمال وجود اسس بيولوجية وراثية للاسلوب الاندفاعي التأملي . فالطفل التأملي يبدو اكثر بدانة ، واكثر صحة وهو كثير الابتسام ، وقليل الحركة .

بينما يبدو الطفل الاندفاعي اكثر حيوية ونشاطا وتأثرا بما حوله ، وهو سريع الحركة سواء مع اللعب او مع الاطفال الاخرين ، فتعامله مع الاطفال الاخرين ، يتسم بأنه سيبدى رغبته في البداية في اللعب مع الاطفال ثم سرعان ما يتركهم ليلعب مع غيرهم ، وهو لديه حب الاستطلاع للتعرف على الاشياء ، الا انه يحاول اثارة الضجة والازعاج للاخرين . والطفل الاندفاعي عادة يجيب على الاسئلة التي تلقى عليه اولا ثم يبحث عما اذا كانت اجابته صحيحة ام لا ، بينما الطفل التأملي يتردد قبل الاجابة على الاسئلة متخلصا ذهنيا من الاستجابات الخاطئة ، ثم يشرع في اعطاء الجواب الصحيح .

والطفل التأملي عادة يتخطى مراحل النمو بصورة اسرع من الطفل الاندفاعي بمعنى ان الطفل التأملي في الصف الاول الابتدائي قد يتعادل اكاديميا ونشاطا مع الطفل الاندفاعي في الصف الثاني او الثالث الابتدائي . والطفل التأملي يتمتع بذاكرة اقوى من ذاكرة الطفل الاندفاعي.

اما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في مجال البعد التأملي - الاندفاعي فتشير الدراسات الى عدم وجود فروق جوهرية بين البنين والبنات في هذا المجال ،

واذا كانت هناك فروق فهي فروق بسيطة وغير دالة احصائيا وغالبا تشير الى الاعتقاد بأن الاطفال الذكور اكثر اندفاعية من الاطفال الاناث في مراحل الطفولة المبكرة ، ولعل السبب في ذلك مرجعه الى عامل النضج ، لان البنت اسرع نضجا من الولد في هذه الفترة بمقدار ستة اشهر.

افترا ضات حول البعد التأملي - الاندفاعي :

هناك ثلاثة افتراضات حول طبيعة هذا البعد عند الاطفال:

الافتراض الاول :

يعزو اسباب البعد الاندفاعي الى قلق الطفل من عدم استطاعته مواجهة مواقف اختبارية (أي انعدام الثقة بالنفس)

الافتراض الثاني :

فيؤول اسباب البعد التأملي بقلق الطفل من ارتكاب اخطاء في المواقف الاختبارية ، وهذا القلق يدفعه الى التروي في التفكير والبحث عن الاجوبة الصحيحة .

الافتراض الثالث :

يتعلق باعتقاد الطفل الاندفاعي بأن السرعة في انجاز اي شيء هي بحد ذاتها فضيلة ولهذا فهو يضحي بالدقة والصواب لحساب السرعة في الاجابة .

علاقة البعد التأملي - الاندفاعي بحل المشكلات :

استخدم البعد التأملي – الاندفاعي في حل المشكلات Problem Solving عند الاطفال ، وتبين ان الطفل التأملي ليس فقط يستعمل وقتا اضافيا لحل المشكلة وانما يجمع معلومات اكثر لكي يبني حله عليها ، بالاضافة الى ان الطفل التأملي يجمع معلوماته بطريقة منظمة ومنسقة ، عكس الطفل الاندفاعي الذي غالبا ما يجمع معلوماته بطريقة عشوائية وغير منظمة ، كما تتصف نظرته الى

الاشياء بالشمولية والبعد عن التفحيص والتمحيص . وقد ثبت بما لا يدع مجال للشك ان ايقاع الاندفاع السريع يقود الطفل الى تحصيل تعليمي اقل في مواقف حل المشكلات ، بينما يسهل ايقاع التروي عملية الوصول الى اقصى درجة التحصيل وهناك دلائل تشير الى نوعية اسلوب التفكير عند التأمليين بالمقارنة الى الاندفاعيين ، فمثلا عند تكملة الجملة التالية : ٥ رمزا الى الرقم كأسود الى

نرى ان الاندفاعيين يقولون (ابيض)

بينما التأمليون يقولون (اسود)

وعلى هذا نرى ان استجابة التأمليين تدل على القدرة التحليلية في حل المشكلات ، بينما تعتمد استجابة الاندفاعيين على ارجحية تداعي المعاني او الافكار.

والاحتمال الاخر في تفوق الاطفال التأمليين على الاطفال الاندفاعيين يكمن في ان من متطلبات التفوق في حل المشكلات صرف قدر اكبر من الوقت في تحويل المشكلة الى رموز تساعدهم في تحقيق او انجاز العمليات بكفاءة اكبر للوصول الى الحل المطلوب وهذه الطريقة تتبع من قبل الاطفال التأمليين اما الاطفال الاندفاعيون فيلجئون غالبا الى الطريقة الكلية او الشمولية في حل المشكلات .

العلاقة بين البعد التأملي - الاندفاعي والتحصيل الاكاديمي العام :

هناك دراسات وابحاث اخرى تدور حول ايجاد العلاقة بين البعد التأملي - الاندفاعي لاسلوب التفكير وبين التحصيل الدراسي لدى الاطفال ، فقد وجد ان الاطفال الاندفاعيين يشكلون اكبر نسبة من الاطفال الراسبين في المدارس الابتدائية وان فئة الاطفال المتفوقين دراسيا هم من فئة الاطفال التأمليين . وتفوق الاطفال التأمليين على الاطفال الاندفاعيين يظهر جليا في مواد الحساب والقراءة لان هاتين المادتين تعتمدان اعتمادا كليا على الطريقة التحليلية في حل الرموز وايجاد العلاقة بين المفاهيم والمفردات ، والتي لا تناسب طريقة تفكير الاطفال الاندفاعيين.

وهناك دراسات اخرى قامت على المقارنة بين الاطفال العاديين والاطفال المتأخرين دراسيا وتبين نتيجة هذه البحوث ان الاطفال المتأخرين دراسيا ينتمون الى

فئة الاندفاعيين اكثر منهم الى فئة التأمليين نتيجة لاستخدامهم طرقا غير سليمة في معالجة المعلومات .

وهناك دلائل قاطعة على ان البعد الاندفاعي يعوق القدرة على القراءة عند الاطفال ويؤثر بشكل عكسي على المحاكمة الاستقرائية ، وهاتان القدرتان ضروريتان للتحصيل الاكاديمي العام .

هل يمكن معالجة الاسلوب الاندفاعي عند الاطفال :

هناك اجراءات يمكن اتخاذها لتعديل البعد التأملي - الاندفاعي كأسلوب للمعرفة ولقد قامت دراسات عديدة دلت نتائجها على امكانية التغلب على الاندفاعية عند الاطفال وذلك باتباع احد الاساليب العلاجية الاتية:

١- يمكن اعطاء ارشادات وتعليمات للاطفال للكف عن السرعة في اعطاء الاجوبة في المواقف التي تتطلب تفكيرا عميقا .

٢- يمكن اعطاء تعزيزات كافية للاطفال لتجنب ارتكاب اخطاء كثيرة في حل المشكلات والتأكيد على ضرورة الانتباه الى الاجزاء التفصيلية الدقيقة للمسائل المعروضة عليهم .

٣- يمكن عرض نماذج لسلوك اطفال تأمليين على الاطفال الاندفاعيين وحث الاطفال الاندفاعيين على تقليد طرق الاطفال التأمليين واساليبهم في حل المشكلات .

٤- يمكن تعليم الاطفال اساليب ناجحة في حل المشكلات ، وتدريبهم على كيفية تحسين خططهم الاستراتيجية في البحث عن الاجوبة الصحيحة في المواقف التربوية .

هذه الخطوات القصد منها تضييق الهوة الموجودة بين الاطفال التأمليين والاطفال الاندفاعيين في التحصيل الدراسي في المواقف المدرسية .

* * *

References

1- Kagan J. & Kagan , N. Individual Variation in Cognitive Processes in P.H. Mussen (Ed) Carmichael's Manual of Child Psychology.

2- Kagan, J., Rosman, B. Day D. Albert, J. and Philips W. Information Processing in the Child, Significance of Analytic and reflective Attitudes. Psychological Monographs, 1964, 78, 1 (whole 528).

3- Kaga, J. Reflection - Impulsivity: The Generality and Dynamics of conceptual Temp. Journal of Abnormal Psychology , 1966, 71, 17-24.

* * *

الفصل الثالث

الوسائل السليمة للمحافظة على الذات لدى الطفل العربي(*)

الدكتـــور بـدر العمـــر

(*) من الكتاب السنوي الثالث للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الاطفال وحروب شتى في العالم العربي) ١٩٨٥-١٩٨٦.

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

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

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

ما هي الذات :

كثيرا ما يستخدم الفرد منا الضمير «أنا» أو «نفسي» لكن ماذا نقصد بذلك؟،وهل نعي هذه الكلمة وعيا تاما ؟ لقد قمت بسؤال مجموعة كبيرة من الطلاب والطالبات أن يجيبوا بمجموعة أسطر على السؤال التالي « من أنت؟ » وإنه لمن المدهش أن جميع الطلبة ارتسمت على وجوههم علامات الاستغراب والتعجب لعدم قدرتهم على مباشرة الإجابة على هذا السؤال . وبعد معاناة استغرقت بعض الوقت تمكنت من جمع إجاباتهم ولاحظت التباين الواضح في التركيز على الجوانب المختلفة لكل منهم . فركز البعض منهم على إبراز الجانب الجسمي ، والبعض على الجانب الاجتماعي ، والبعض على الجانب الديني ... الخ . يتضح من المثال السابق أن «**الذات الإنسانية هي ذلك الجزء منا الذي يكون في مركز الشعور والوعي**».

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

المفاهيم المرتبطة بالذات :

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

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

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

كيف يتكون مفهوم الذات :

مفهوم الذات هو نتيجة للعملية التي يقوم بها الفرد بتحليل جميع الرسائل

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

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

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

مفهوم الذات كنتيجة للتنشئة الأسرية :

لا أحد يمكن أن يشك بأن الممارسات التربوية التي يمارسها الآباء والأمهات هي

محاولة لتقديم الأفضل للأبناء ، لكن قد تأتي النتائج مغايرة ومناقضة للمقصود منها ، فينشأ لدينا أطفال عدوانيون ، وسلبيون يسيطر عليهم الخجل ... الخ . وقد ميزت «ديانا بومرند» بين ثلاثة أساليب من التنشئة :

١ – الاساليب التسلطية :

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

٢ - الاساليب العقلانية :

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

٣ - الاساليب المتساهلة :

يمكن أن نطلق على الآباء الذين يستخدمون هذا الأسلوب بأنهم متسامحون بدرجة مفرطة ، فهم لا يعاقبون ويتقبلون سلوك الطفل مهما كان نوعه . وغالبا ما يحصل أطفال هذه الاسر على كامل حقوقهم دون أن تكون هناك مطالب معينة كما يترك للأطفال الحرية في تنظيم أنشطتهم دون محاولة الإشارة الى أية معايير بهذا الخصوص .

لقد أظهرت البحوث بأن الأساليب المتسلطة والمتساهلة لا تعطي فرصة كافية للأبناء للتفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين ، فالأول يتعرض لمطالب لا يمكن تحقيقها والثاني يتعرض الى معايير لا تستثير لديه أي متطلبات . إن نوعية الاساليب المستخدمة لتنشئة الطفل هي بمثابة المناخ الاجتماعي الذي إما أن يتيح مجالا لنمو مفهوم الذات بشكل إيجابي أو يعوق نمو هذا المفهوم بالشكل المطلوب . وبحسب نوعية المناخ التربوي السائد قد ينشأ لدينا طفل يشعر بقيمته الذاتية ولديه فكرة واضحة عما يعتقد بأنه صحيح ولا يخشى من المجازفة للدخول بخبرات جديدة أو قد ينشأ لدينا طفل يشعر بأنه غير محبوب أو لا يستطيع أن يقوم بالأشياء التي

يود القيام بها فيكفيه التمسك بما هو معروف له دون المخاطرة بالقيام بتجربة جديدة أو لعل هذا الطفل ليست لديه السيطرة على مجريات حياته .

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

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

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

مفهوم الذات والمدرسة :

يعاني كثير من التلاميذ مشكلات تتعلق بتحصيلهم الدراسي ، ويعاني كثير

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

دور الخبرات المدرسية على مفهوم واعتبار الذات :

لقد بينت كثير من الدراسات بأن تراكم خبرات الفشل من أهم العوامل التي تؤدي الى انخفاض مفهوم واعتبار الطالب لذاته . فبينت الدراسات في الولايات المتحدة أن معدلات التسرب تزداد بين الطلبة الذين يكوّنون مفهوما واعتبارا متدنيا للذات.

يعتبر نجاح التلميذ في المدرسة الابتدائية من أهم العوامل التي تعزز بناء مفهوم إيجابي للذات ، لأن هذه المرحلة بمثابة حجر الاساس لجميع المراحل التالية فإذا كان نجاح التلميذ مهزوزا في هذه المرحلة يصبح أمر نجاحه في المراحل اللاحقة مشكوكا فيه مما قد ينعكس على مفهوم الذات . ولكن لماذا المدرسة الابتدائية بهذه الاهمية ؟.

١ - عدم اكتمال مفهوم الطفل عن ذاته :

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

٢ - عدم نضج الميكانزمات الدافعية لدى الطفل :

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

٣- طبيعة المرحلة النمائية لتلميذ المرحلة الابتدائية :

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

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

تنمية مفهوم الذات :

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

١ - مشاركة الآخرين في عواطفهم :

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

٢ - الأمانة والانفتاح على الآخرين :

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

٣ - الإصغاء الجيد :

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

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

وسائل تنمية الذات لدى الطفل :

١ - التعويض وعلاقته بمفهوم الذات الإيجابي :

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

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

٢ - القيم الذاتية ومفهوم الذات :

إن لكل إنسان منا قيما معينة تنظم حياته ويقيم الامور من خلالها . ومن هذا المنطلق إن عدم وصوله الى مستوى مرض من الكفاية في عمل معين لا يؤدي به الى تدني مفهوم الذات إذا كان ذلك العمل لا يتصل بالقيم التي يؤمن بها . فمثلا

لا يؤثر تدني درجات الطالب في درس الموسيقا إذا لم تكن لديه قيم موسيقية وفنية.

٣- التفسير الانتقائي للحقائق :

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

٤- اختيار المعايير :

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

دلائل المفهوم الإيجابي الذاتي :

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

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

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

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

٤) القدرة على استعادة الثقة بالنفس عند التعرض للفشل .

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

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

٧) عدم الرضوخ للسيطرة التامة للآخرين .

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

خاتمة

كان هذا استعراضا لمفهوم الذات تعرضنا فيه لكثير من القضايا ، التي تتعلق بالمفهوم نفسه - تكوينه ونشأته والعوامل المرتبطة به . ويمكننا أن نستنتج أن مفهوم الذات هو حصيلة للبيئة الاجتماعية والتربوية التي يتفاعل معها الإنسان ، لذلك يجب علينا أن نوفر من الخبرات التربوية ما يعزز ويرفع من مفهوم الفرد عن ذاته ، وذلك لارتباط هذا المفهوم بسلوك الفرد ونوعية أدائه . وباعتقادنا أن طفلنا العربي لا يتعرض بشكل كاف ومناسب الى الخبرات التربوية الضرورية التي تكون لديه مفهوما عاليا عن ذاته . لذا وجب مراجعة الممارسات الاسرية والمدرسية لنتقصى شكل ونوعية الأساليب المستخدمة فيها لإعادة صياغة هذه الأساليب.

* * *

الفصل الرابع

الطفل ومفهوم المصلحة في المنظور التربوي (*)

الدكتور محمد جواد رضا

(*) من الكتاب السنوي السادس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الأطفال والتعصب والتربيـــة) ١٩٨٨ / ١٩٨٩ .

-١-

المجتمعات الانسانية كانت وما تزال تبرر تدابيرها التنشئوية بأنها تخدم مصلحة الطفل وتحميها فما المراد ب "المصلحة" ههنا اصطلاحا واستعمالا ؟ ومن هم أصحاب المصلحة ؟ ومن يقرر المصلحة لمن ابتداء ؟ وهل المصلحة التعليمية تشتق أو يمكن أن تشتق أو ينبغي أن تشتق من حقائق نمائية طبيعية لا يجوز تجاوزها بأحلام سياسية أو اجتماعية أو أخلاقية غير مبررة ؟ أم أنها واجبة الاشتقاق من هذه الأحلام السياسية باعتبار سيادة منطق سياسي لا يعرف التآلف مع منطق العلم أو لا يعرفه أساسا ؟ بعبارة أخرى .. هل ينبغي أن يكون ولاء المؤسسة التربوية للثقافة القائمة ؟ أم للإنسان الذي يولد في هذه الثقافة ؟

في معرض تلمسي أو التماسي جوابا على هذه التساؤلات رجعت الى مصدرين ابتغي عندهما جلاء لما التبس عليّ من الأمر ، أول هذين المصدرين كان اللسان العربي نفسه وقد وجدت فيه أن المصلحة تتفرع من الصلاح فأنت تقول صلحت حال فلان أي استقامت ، وصلح فلان بعد فساد ، فالفساد هو النقص فيكون المعنى أنه تم بعد نقص .

كذلك فإن الصلاح يرادف الحق ويرتفد به وقولك نظر الحاكم في مصالح الناس أي في حقوقهم . وعلى هذا فإن صلاح حال الفرد يكون معناه التوافق والانسجام مع الآخرين .. قال الشاعر العربي القديم :

أبا مطر هلم الى صـــلاح فنكفيك الندامى من قريش

وتأمن وسطهم وتعيش فيهم أبا مطر هديت لخير عيش

لقد تنبه أحد مؤسسي علم الاجتماع المعاصرين - أميل ديركهايم E. Durk-heim- الى هذا المبرر الاجتماعي لتقرير الحق التربوي لكل قادم جديد الى الهيئة الاجتماعية فنبه في كتابه «التربية وعلم الاجتماع Education and Sociology (١٩٢٢) الى وجوب التعامل مع التربية على أنها مؤسسة اجتماعية عاملة من أجل الاتفاق Social Consensus ومن أجل التكامل الاجتماعي وذلك من خلال تنشئة الأطفال على السجايا والشمائل الشخصية وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها ، ذلك أن المجتمع لا يستطيع البقاء - كما يرى

ديركهايم - إلا إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر أو التجانس Ho-mogenity والتربية هي التي تخلد هذا التجانس وتعززه عن طريق غرس التشابهات الجوهرية التي تتطلبها الحياة الجماعية في الأطفال منذ البداية .

على أن قضيتي الاتفاق والتكامل ليستا مسألتين رغائبيتين عند ديركهايم . فما لم تكن هناك حقوق أساسية للأفراد متفق عليها ومحترمة وملتزم بها من قبل الاطراف الاجتماعية كلها فليس هناك ما يضمن تحقق الاتفاق والتكامل. وإذا كان ذلك كذلك فلا بد من البدء بتقنين الحقوق وضمانها تأسيسا لأرضية مشتركة يقوم عليها وبها مبدءا الاتفاق والتكامل الاجتماعيان. ومن هنا كان ديركهايم يسترجع نظرية العقد الاجتماعي (جان جاك روسو) كإضاءة خلفية لمبدأ الاتفاق الاجتماعي الذي يلزم التربية به، ووجوب كون القانون تعبيرا عن الإرادة العامة وان توطيد هذين المبدأين هو من لوازم التربية التكاملية في المجتمع الديمقراطي.

هذا إذن أول معنى .. أو أول تفسير .. للمصلحة .. أن تعد الهيئة الاجتماعية لتكون منزلا حرا للبراعم البشرية... للخلايا الحية الجديدة التي تلتحق بالنظام العضوي العام الذي نسميه «المجتمع».

-٢-

ولكن ههنا أيضا تتفتح أمامنا المسألة الاخرى التي تصرفنا الى المصدر الثاني الذي نستقي منه أو نستكمل به تفسير معنى المصلحة التربوية وكيفية تمكين الاطفال من حقهم في التمتع بها.

لم يضع العلم بين أيدينا - خلال القرون الثلاثة الماضية - بينة قاطعة على وجود «طبيعة إنسانية» ثابتة ومشتركة بين كل البشر. غير أنه من الناحية الثانية أثبت أن هناك قوانين طبيعية ضابطة لعملية تفتح الذات عند البشر أجمعين وأن فعل هذه القوانين في الناس يعزز أو يعقر بفعل كيفية الإدراك الذي يتعامل به الراشدون مع هذه القوانين. بعبارة أخرى ان هذه القوانين الطبيعية تؤدي وظائفها في البيئة الثقافية التي يوجد فيها الطفل أي في ثقافة المجتمع. ولقد كانت الإعاقة الكبرى في الماضي أن العملية التربوية كانت مرهونة الولاء للوضع الثقافي وليس للقانون الطبيعي الذي يحكم عملية النمو والتفتح في الاطفال. ومن ههنا كان يقع

الجور على القانون الطبيعي وقد يعطل فعله عن وعي أو غير وعي. في غالب الاحيان كان الجهل بالقانون الطبيعي هو مصدر العدوان عليه كما كانت البطركية الاجتماعية سببا في تغييب القانون الطبيعي من الوعي التربوي عند الآباء والأمهات والمعلمين. ألم يكن الصينيون يحبسون أقدام فتياتهم في أحذية من خشب حرصا على جمالها ؟ ألم يكن الاطفال الاوروبيون يجلسون على مصاطب خشبية أوطأ من استقامات صدورهم فلا يستطيعون الكتابة أو القراءة عليها الا اذا أحنوا ظهورهم وتطامنوا الى الارض ثم لم يكتشف الا في وقت متأخر أن طي الظهور على المصاطب كان يتسبب في تضييق القفص الصدري وافساد عملية التنفس وتعريض الاطفال للإصابة بمرض السل؟ في مطلع هذا القرن كانت الدكتورة ماريا مونتيسوري اول من تنبه الي خطر تغليب الولاء الثقافي أو الولاء للثقافة على الولاء للحقيقة العلمية أو القانون الطبيعي الفاعل في عملية نمو الاطفال. كانت ماريا مونتيسوري طبيبة وقد أفلحت في تأهيل مجموعة من الاطفال المتخلفين عقليا وعصبيا للجلوس للامتحانات الحكومية في اللغة واجتيازها. وقد صدمها في هذا المفترق في حياتها العملية اعداد الاطفال الاسوياء بدنيا الذين كانوا يفشلون في اجتياز هذه الامتحانات الحكومية. لقد راعها كيف تستطيع الثقافة الموروثة أن تفسد عمل الطبيعة وكيف يمكن للتلقين الاجتماعي أن يخرب ما يودعه الله من القدرات والاحلام والابتكارات في كل قادم جديد الى هذا العالم...

إن التربية التي تقوم على التعليم المباشر غالبا ما تعوق ... بدلا من أن تساعد النمو الإنساني السوي. هكذا بدأت مدام مونتيسوري ترسم أفقا جديدا للتربية.

السنوات الاولى من الحياة هي عديمة الجدوى بالنسبة لنقل الثقافة .. إن الإصرار على التلقين يؤدي الى تجاهل هذه المرحلة ويعطل قيمتها النمائية الحقيقية.. إن هذه السنوات عديمة القيمة في نقل الثقافة هي - في الوقت ذاته - الاكثر جوهرية لحياة الفرد. فخلال هذه الحقبة يقع شيء مدهش مذهل تماما.. تنخلق النفس الإنسانية ويتبلور سلوك الفرد . في هذه السنوات يستطيع الطفل أن يتعلم استقلالية التصرف .. استعمال الأشياء الموجودة في بيئته المباشرة ... يتعلم أن يمشي .. أن يتكلم .. أن يفكر وأن يوجه نفسه بنفسه وبإرادته الخاصة . كل هذا

النمو يتحقق لا لأن الكبار يعلمونه للطفل بل لأن الطفل يخلق قدراته .. يخرج هذه القدرات من «القوة» الى «الفعل» كما يقول الفلاسفة Montessori, The (Secret of Childhood). في كتابها الاخير الذي وضعته قبل موتها عام ١٩٥٢ (العقل المستوعب The Absorbent Mind) استخلصت د. مونتيسوري - أو حاولت أن تصوغ - بعض القوانين الطبيعية الفاعلة في عملية النمو في الاطفال .

وكان أول ما استخلصته ووجهت الانظار اليه هو وجوب فهم ما يقع داخل الطفل من فعل قوانين النماء والتفتح في الشخصية الإنسانية وضرورة عدم التدخل في هذه القوانين . قالت ماريا مونتيسوري :

«إن كل ما نستطيع فعله هو أن نوفر ضرورات النمو ومستلزماته للجنين ابتداء وإزاحة العوائق أو العقبات التي يمكن أن تمنع من الوصول الى النتيجة النهائية وهي النمو والتفتح اللذين هما المهمة البايوفسيولوجية للطفل نفسه .. مهمته أن يتكون من خلال عمليتي النمو والتفتح إنسانا موجها نحو بيئته متكيفا لزمانه ومكانه وثقافته .. » .

إن كل طفل يولد .. يولد موهوبا عقلا خاصا .. أي قدرة عقلية خاصة .. هي القدرة على الاستيعاب . تساءلت ماريا مونتيسوري في كتابها «العقل المتسوعب» ..

«هل يستطيع راشد أن يقيم بين قوم غير قومه سنة أو سنتين يظل فيهما صامتا متأملا مستمعا ثم يتكلم فجأة لغة أولئك القوم بنطق محكم وتنغيم مضبوط القواعد والاشتقاقات ؟ يتكلم كما يتكلم أحسن واحد من أصحاب اللغة ؟ أن هذا ما يفعله كل الأطفال في العالم عندما يتمون عامهم الثاني .. » .

إذا كان هذا العقل المستوعب مبرمجا طبيعيا لكي يتفتح وينمو فليس إذن للراشدين الحق ولا القدرة على التدخل في عملية التفتح . كل ما يستطيعون فعله هو تهيئة المستلزمات البيئية لتحقق عمليتي النماء والتفتح .. أي إعانة الطبيعة على ايتاء فعلها قالت مونتيسوري :

«إذا كنا سنعين قوانين الحياة على الفعل في الطفل فعلا سويا فإذن يتوجب علينا أن ندرس الحياة وقوانينها أولا . أن درس الحياة وقوانينها لا يعني أن تعلمها

ولكن أن نتعلم منها . إننا يجب أن نتعلم مما يقع في الطفل .. حاجاته وميوله . فقط عندما نتعلم هذه الحاجات والميول نستطيع أن نلبيها .. » .

لقد شخصت مونتيسوري ما سمته تسمية غامضة ب «المراحل الحساسة» في نمو الطفل وطالبت بتفهم الحاجات النمائية لكل مرحلة من هذه المراحل الحساسة وتلبيتها لتمكين الطفل من اجتيازها بنجاح .

في وقت لاحق من هذا القرن استطاع عالم النفس السويسري جان بياجيه أن يحدد هذه المراحل الحساسة وأن يدعم ما ذهبت إليه مونتيسوري ويعطيه البيّنة التجريبية اللازمة . **وقد رسم بياجيه رسما واضحا حدود مراحل نمائية أربع بينة المعالم هي :**

١- مرحلة الآليات الحسية The Sensory - Motor Period

٢- مرحلة العمليات التمهيدية أو المرحلة التمهيدية للعمليات العقلية The Pre-Operational Period.

٣- مرحلة العمليات المحددة The Concrete Operational Period .

٤- مرحلة العمليات الصورية The Formal Operational Period .

ويؤكد بياجيه أن الأطفال - في كل مرحلة من هذه المراحل - لا ينسخون ما يقابلهم في الحياة .. أي لا يقلدون .. وإنما هم يعيدون بناء الحقيقة في عقولهم اعتمادا على خبراتهم الخاصة من خلال تفاعلهم مع البيئة .

إن الحقائق الحياتية المعاد بناؤها من قبل الأطفال هي في بعض معانيها سلسلة فعاليات تصاعدية موجهة لمقاربة حقائق عالم الراشدين ولهذا فهي لا تتطابق بالضرورة مع رؤية الراشدين لهذه الحقائق . وعلى العموم فإن الأطفال - قبل المراهقة - يفتقرون إلى طاقات الراشدين العقلية على التفكير والتعليل والحكم واتخاذ القرارات بنفس الطريقة التي يفعل بها الكبار . إن هذه الطاقات تنمو في الأطفال عبر المراحل الأربع التي سبقت الإشارة إليها .. بعبارة أخرى .. أن كيفية التفكير ومحتواها عند الأطفال يتغيران مع مراحل لنمو

(Piage - The Psychology Of Intelligence - Routled G & Kegan Daul, London, 1950)

العقد الثامن من هذا القرن شهد تراكم قرائن وبينات بحثية جديدة تعزز ما ذهب إليه بياجيه وماأحست به احساسا غامضا ماريا مونتيسوري . فبالإضافة إلى أن نتائج الإختبارات التي وضعها بياجيه أكدت تأكيدا قطعيا صحة مقولاته الأساسية في مرحلة بزوغ الذكاء في أنحاء كثيرة من العالم ، فإن هيرمان ايبشتاين Herman Epstien من جامعة براندين Brandeis University في بوسطن نشر في سنة ١٩٨١ نتائج دراسات مطولة كان قد أجراها على التطابق بين جدوى التعليم ومستويات الإدراك عند الأطفال وقد ثبت عنده أن نمو الدماغ - بعد الولادة - يتم في صورة تفجرات Spurts أو نفثات مرحلية منفصلة ومتعاقبة ولكنها مطابقة تماما لمراحل نمو التفكير التي حددها بياجيه .David Elkind - The Hurried Child P) 98 Addison - Wesley Publishing Comppany Massachusets, USA, 1981

هكذا إذن .. من مونتيسوري إلى بياجيه إلى ايبشتاين .. وعلى امتداد ثمانية عقود .. نحن أمام ميراث علمي طويل من المطالبة بوجوب « فهم » الطفل كائنا عضويا ناميا متفتحا .. ومن التحذير من تغليب الولاء الثقافي على الولاء للقانون الطبيعي واحترامه ، لأن أية مجافاة ثقافية للقانون الطبيعي تضمن لنا بشكل لا يقبل الجدل أفرادا غير أسوياء تأسرهم تهيؤات الكبار من ألوان الفكر المعوج والتعصب والجهل والمسلكيات العدوانية الموجهة نحو الذات أو نحو الآخرين.

في تقديري .. هذا هو المعنى الآخر لمفهوم المصلحة في عملية التنشئة .

-٣-

أين نقف تربويا من هذه الجدلية ؟

دعوني أعترف لكم أولا أن الإجابة على هذا السؤال ستكون منقوصة وغير شاملة بالضرورة .

فعلم نفس الطفل ما يزال دخيلا ومستوردا في الاكاديميا العربية بسبب عدم تأصل الإيمان بالتجريب . كل ما نستشهد به من حقائق بحثية مستعار من الغرب . أن هذا لا ينقص من قيمة المستعار ولكنه تثريب على المستعير . وعلم الاجتماع التربوي هو الآخر لقيط أو مستلقط في الاكاديميا العربية .. نحن لا نملك على وجه

القطع معلومات موثوقة ولا موثقة عن المنتفعين بالخدمات التعليمية في العالم العربي . نعم نحن نعرف من باب الحس العام والمعلومات الصيرفية التي تجمعها دوائر التربية والتعليم لأغراض الميزانية المالية .. من هذه المعلومات غير المنظمة نحن نعرف أن أهل المدن أكثر انتفاعا من أهل الريف .. وأن الذكور أكثر انتفاعا من الإناث .. وأن قلة قليلة تتم الشوط التربوي لتصل التعليم العالي . ثم يتوقف الفيض المعرفي عند هذا الحد .

أي الطبقات الاجتماعية هي الأكثر انتفاعا بمعطيات التربية العليا ؟

من يوجه التعليم أصلا ؟ ومن يحدد غاياته ومضامينه ؟ ومن يدفع أكثر ويستفيد أقل من غيره من الخدمات التعليمية ؟ وهل التنشئة المدرسية التي تقدم للأطفال هي تنشئة حرة Liberal أم هي تنشئة محررة Liberating ؟ وبلسان من يتكلم السدنة الموكلون بإدارة التعليم في العالم العربي ؟ وهل هناك تفسير مقبول لغياب ممثلي المنظمات المهنية والنقابية عن إجراءات تخطيط التربية وتنفيذها ؟

كل هذه الأسئلة لم تطرح للآن طرحا نزيها للبحث في الاكاديميا العربية . لهذا قلت أن الإجابة على التساؤل عن موقعنا من الجدلية العلمية حول الطفل .. نموه وتربيته ستكون ناقصة .

-٤-

هناك مجال واحد نستطيع دخوله مطمئنين الى إمكانية نقاشه .. هو مجال الغايات المقررة للتربية العربية المعاصرة أو ما يتعارف عليه المهنيون باسم الأهداف التربوية .

وأحب أن ندخل نقاشنا هذا المجال بفرضية أرجو أن يؤدي النقاش فيها الى اثبات صوابها .

إن الولاء الحاكم للرؤية التربوية هو ولاء ثقافي وفي مواقع كثيرة هو ولاء سياسي .. وكلا الولائين يوضعان في موضع التضاد مع الولاء للحقيقة العلمية وليس في موضع التكامل معها وبهذا نسقط الطفل كحقيقة علمية طبيعية ونتعامل معه كحقيقة اجتماعية نعطي أنفسنا كامل الوصاية عليه وقام الولاية

للتصرف به وبهذا نقع في الوهم الاكبر .. وهم «صنع» أو «صناعة» الإنسان العربي . ونسمي هذا وهما لأن الإنسان من منطوق العلم لا «يصنع» وإنما هو «ينمو» وايما زعم ب «صنع» الإنسان لا يكون له إلا مردود واحد هو إحباط فعل القوانين الطبيعية في عملية النمو .

دعونا ننظر كيف يترجم تغليب الولاء الثقافي على الحقيقة العلمية في تقرير غايات المؤسسة التربوية العربية الحديثة .

يبالغ التربويون الرسميون العرب في قيمة الاهداف التي يسطرونها على الورق ويحملونها بواجبات سياسية واجتماعية وتربوية ونفسية وثقافية قلما تسأل المؤسسات التربوية عن أمثالها مجتمعة . فهم يريدون من التربية أن تنمي (قدرات الفرد على التفكير العلمي والإبداع والتجديد وإصدار الاحكام السليمة) وهم يطالبون التربية بـ (تمكين الفرد من الاستفادة من ثمرات التقدم العلمي والتقني) و (تبصيره بأهمية التعاون العربي والإنساني من أجل المساهمة في الحضارة الإنسانية) وهم يتوقعون من التربية أن تؤكد (انتماء الفرد لوطنه وأمته وتعريفه بحقوقه وواجباته) وأن (تبصره بأهمية ودور التراث العربي الإسلامي) ومعرفة (دور الأسرة في العملية التربوية) و (تنشئة الأفراد علي حب الوطن وخدمته والدفاع عنه وتحمل المسؤولية ، والاعتماد على جهده ونتائج عمله والإسهام بالوقت والجهد والمال من أجل خدمة المجتمع) ومن مسؤولية التربية عندهم (غرس حب العمل واحترامه لدى الأفراد) وتنشئة جيل قوي يتميز بالجدية والصلابة والتضحية من أجل الوطن والأمة) و (الاهتمام بالتربية المهنية ومساعدة الفرد على التعلم المثمر والانتفاع من التقنيات الحديثة) و (تنمية إحساس الفرد بمشكلات المجتمع والإسهام في حلها) .

وفوق هذا كله فإنهم يطالبون (بالتأكيد على التربية الخلقية وتحصين الناشئة ضد التيارات الغربية والوافدة) . وكما تتعدد الغايات تتعدد المصادر التي تستقى منها **وهي عند التربويين الرسميين خمسة مصادر :**

١- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل .

٢ . العروبة وميراثها الثقافي الاصيل وتطلعاتها المستقبلية .

٣- طبيعة المجتمع وظروفه وكونه جزءا من المجتمع العربي .

٤- طبيعة العصر الذي نعيش فيه .

٥- خصائص المُتعلمين ومطالب نموهم .

ويبدو أن هؤلاء السادة في حماسهم للنظام الثقافي الموروث يسقطون من حسابهم أربعة اعتبارات أساسية :

١- أن الناشئة لا يحتمل أن تنتفع انتفاعا واحدا بهذه الأهداف المصقولة صقلا بلاغيا بارعا لاختلاف ما أودع الله فيهم من قدرات ولاختلاف بيئاتهم الاجتماعية والعائلية .

٢- أن واقع توزيع القوة الاجتماعية ونظم اقتسام مصادر الخير العام يجعل درجات الانتفاع من هذه الأهداف تابعة للموزاييك التراتبي في البنية الاجتماعية حتى ليبدو بعض هذه الأهداف غير ذي معنى فضلا عن الجدوى بالنسبة لشرائح كبيرة من المتعلمين وأولياء أمورهم .

٣-أن السيولة اللغوية والزخارف الخطابية التي تصب فيها هذه الاهداف تفتح باب الاختلاف في فهمها ووعيها ومن ثم في تفسيرها وتسخيرها طبقا لنوعية التفسير الذي يوضع لكل لفظ وارد في بنية هدف تربوي أو في مصدر من مصادر اشتقاقه فهل أجمع المسلمون مثلا على فهم واحد لمعنى (العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل) ؟ بل هل يجمع العرب اليوم علي إدراك واحد لمعنى (العروبة وميراثها الثقافي الاصيل وتطلعاتها المستقبلية) ؟ وهل تقبل مراكز القوة في المجتمع العربي عن صدق واقتناع (طبيعة العصر الذي نعيش فيه) ؟ كمصدر من مصادر الاشتقاق للأهداف التربوية؟ وهل لدينا تفسير واحد متفق عليه لـ (طبيعة المجتمع وظروفه) . إن احتمال تحقق اتفاق من درجة معقولة ينحصر في مصدر واحد من المصادر الخمسة للأهداف التربوية في مجال (خصائص المتعلمين ومطالب نموهم) . وما يجعل الاتفاق هنا محتمل التحقق هو الطبيعة الكونية لخصائص المتعلمين وتوفر البحث العلمي المنظم في هذه الخصائص والمطالب وبعد هذا المجال بالذات عن الشرنقة التراثية والمزالق الخطابية .

إن شر ما تبتلى به تربية الولاء للنمط الثقافي القائم هو التناقض الممزق

للذات المتعلمة . وهذا التناقض لا يفرزه شئ قدر ما تفرزه الغايات المتنافرة التي تلزم بها المؤسسة التربوية .

تنص إحدى وثائق الأهداف التربوية العربية على أن المجتمع هو «مجتمع عربي يحافظ على قيمه وأعرافه ويعتز بها» وأن هذا المجتمع هو أيضا «مجتمع اسلامي العقيدة والمشاعر والسلوك» . غير أن الوثيقة سرعان ما تقرر أن هذا المجتمع «يعاني تخلفا كبيرا من آثار الماضي في أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية» من دون أن تذكر أو تتذكر أن هذا الماضي الذي تعده مسؤولا عن التخلف الكبير الذي يعاني منه المجتمع هو رحم القيم والعادات والأعراف التي تطالب التربية بالتمسك بها وبهذا تكون الوثيقة قد أبرمت ونقضت في وقت واحد والعلة في ذلك مرجعها الى هذه اللغة الخطابية غير المميزة التي تصب فيها الأهداف .

وبعد أن تقرر الوثيقة تخلف المجتمع تقول إن الدولة عازمة على (الأخذ بالأساليب والطرق العلمية والاستفادة من كل تطور علمي يشهده العصر) من دون التساؤل عما إذا لم يكن (الأخذ بالأساليب العلمية) و (الاستفادة من كل تطور علمي يشهده العصر) قاضيا بالتنازل عن القيم والأعراف الموروثة كلها أو بعضها وهذا وضع آخر في أوضاع النقض والإبرام في الفكر التربوي فليس من الممكن أن نحصر الإفادة من العصر في استعادة معطياته المادية من دون الانفتاح أمام ملابساته الأخلاقية والاجتماعية وبهذا نفيء الى النهج الثنائي في الاستعارة الحضارية وهذا تحذير يبرره صانع المرجعية الغائية في الوثيقة ذاتها حين يؤكد من جديد أن مجتمعه سيبقى (مجتمعا متميزا بقيمه وتقاليده مهما بلغ في تطوره) ولهذا (فلا بد من إعطاء الجيل الناهض من أبنائنا وقاية خلقية ضد التيارات الوافدة والانحرافات التي يتعرض لها) .

أليس من حقنا ههنا أن نتساءل. أي تطور هذا الذي يراد تحقيقه من دون أن يكون في بعض جوانبه تطورا في القيم والأخلاق ذاتها ؟ وهل الأخذ بالأساليب والطرق العلمية يدخل في باب «التيارات الوافدة»؟ أم هل الاستفادة «من كل تطور علمي يشهده العصر» هو انحراف يتعرض له الجيل الناهض ؟ ثم هو انحراف عن ماذا ؟ إن هذه الوثيقة ذاتها تقرر في مكان آخر أن أحد أهم الواجبات التي

ينبغي على المؤسسة التعليمية تنفيذه هو أن تكون هذه المؤسسة (عاملا حاسما في تغيير المجتمع) و (دفعه الى الأفضل) .. فهلا تحمل عملية التغيير معها ضرورة مفارقة الموروث المجتمعي من القيم والاعراف وأنماط السلوك قليلا أو كثيرا ؟

إن هذه الازدواجية في المنطق التربوي العربي المعاصر هي إنباء غير مكذب عن سبب الدوران حول الذات واستغمام الرؤية فيما نريده حقا من مؤسساتنا التربوية .

لقد لاحظ عالم الاجتماع السويدي غونار ميردال Gonar Myrdal في كتابه الأخير «الدراما الآسيوية Asian Drama» أن محاولات التطوير الاجتماعي في كثير من دول العالم الثالث أشبه ما تكون بسيارة يدور محركها وسائقها يضغط على مكبس تسريع الحركة ولكنه ينسى أو يرفض أن ينقل مقسم السرعة الى المسن الذي يحرك السيارة من مكانها فلا تؤدي حركة الماكينة إلا الى حرق الوقود في غير طائل وتلويث الجو بضجيج يجعل الناس يضعون أصابعهم في آذانهم .

إن السادة الذين يريدون من التربية العربية أن تكون أداة محافظة وتقدم في وقت واحد إنما يكشفون عن نزعة تبسيطية في فهم الظواهر الاجتماعية يدفعون المجتمع ثمنها علموا ذلك أم جهلوه . أن هذا الموقف الإزدواجي أو هذا الموقف الانشطاري في الرؤية التربوية يخدم من دون ريب الوضع الثقافي فيخلده ويعيد انتاجه بما هو بعيد جدا عن تحقيق مصلحة أصحاب المصلحة الحقيقيين ..الأطفال والشباب في المجتمع العربي المعاصر .. هؤلاء الذين يجب أن يحققوا ذواتهم لا أن يكونوا أدوات لتخليد نمط ثقافي يتحداه التاريخ أن يتبدل ويخيره بين التجدد والاندثار . ولهذا فلا بد من زحزحة المؤسسة التربوية عن ولائها المطلق للنمط الثقافي الى ولاء جديد ... الولاء للإنسان ومن أجل هذه الزحزحة يجب أن نفرق بين نوعين من أنواع تعبير الاهداف التربوية عن ذاتها ... تعبير خارجي .. سياسي بالمعنى الاجتماعي للسياسة ... وتعبير داخلي أو باطني مشتق من الحقائق البايولوجية والنفسية لعملية النمو ذاتها .. لتلك الانقلابات المحيرة التي تقع داخل الطفل أو الشاب في كل مرحلة من مراحل نموه ولا يحسها ولا ينفعل بها إلا هو وحده ومن ههنا فإن الهدف التربوي يجب أن يرتبط بشروط الحياة نفسها لا بالغايات السياسية والاجتماعية التي سيواجهها الفرد قطعا في مكان ما من حياته

القادمة ويجب أن يكون مقتدرا على التكيف لها تكيفا مبتكرا منبثقا من ذاته المتفردة ومن إرادته الحرة . لهذا ربط جون ديوي التربية بالحياة وليس بما تريده المؤسسة السياسية وجعل أهداف التربية رهينة بالموقف الذي يجد المتعلم نفسه فيه كما جعل شروط التربية تتعدد وتختلف باختلاف مواقف الحياة ذاتها . ولهذا السبب بالذات لم يقدم ديوي أهدافا تربوية محددة كما لم يقترح مبدأ عاما لتحديد تلك الأهداف . غير أنه اكتفى بالقاعدة التالية .. لما كانت التربية تتضمن النمو وتنطوي عليه فإن النمو لا يتصل إلا بمزيد من النمو . وعلى هذا فإن التربية لا ترتبط إلا بمزيد من التربية . معنى هذا أن التربية هي - أو ينبغي أن تكون - عملية نمو مستمرة نحو ما هو أحسن ... عملية تمرس بالظروف المحيطة بالفرد ومشكلاتها ابتغاء التوصل الى مستقبل أحسن بالقياس للفرد والجماعة على حد سواء . وكيما تكون التربية حياة ونموا فعلا فلا بد من الاعتراف بأنها عملية ثلاثية الابعاد فهي :

أولا : وقبل كل شيء عملية نمو نفسي وعقلي غير معوق.

ثانيا : ترتكز الى نمو جسدي سليم ومتكامل .

ثالثا: ولا تتحقق إلا في وسط إجتماعي ديمقراطي يحترم فردية الإنسان وحقه في اكتساب المعرفة عن طريق التمرس بالأشياء . يقول ديوي : (... ليست التربية شيئا نمليه على الاطفال املاء . التربية ليست عملية نفرضها على الأطفال والشباب من الخارج إنما هي عملية نمو تلك القدرات التي أودعها الله فيهم ووهبهم اياها منذ ولادتهم ..) . من ههنا فرق ديوي بين نوعين من الخبرات ، خبرات الاطفال أنفسهم في المواقف التي تضعهم الحياة فيها وبين خبرات المدرسة وقال أن على الذين يريدون أن يدركوا كيف تتم عملية التربية بنجاح أن يتجهوا الى خبرات الأطفال حيث تكون عملية التعليم ضرورة وليس الى خبرات المدرسة التي هي الى حد بعيد زخارف ومسائل شكلية سطحية . إن مهمة الفرد الاساسية في مراحل تعليمه ليست ولا يمكن أن تكون الحفاظ على تراث الأمة وأمجادها ولا استعادة حقوقها والجهاد ضد أعدائها ولا التبشير بعقيدة لا يفقه كنهها . هذه مهام ستواجهه عندما يكبر ويكون مواطنا مسؤولا وسيكون له منها موقف قطعا شريطة أن يكون قد ربي على مسؤوليات المواطنة بالشكل الصحيح .

إن مهمة الطفل الاساسية هي المحافظة على الذات وهذا لا يعني محض بقائه حيا بل معناه أيضا بقاؤه ناميا متطورا ومن الظلم القبيح أن نغلق عقول الأطفال في وقت مبكر بحشوها بما يعتقده الكبار قيما ثابتة ورفيعة في وقت لا يملكون بينة قاطعة على أنه حقا (قيم) و (ثابتة) و (رفيعة) . إننا عندما نؤكد على الأمور المعنوية تأكيدا يجعل العمل المدرسي أكاديميا غير اجتماعي ونفصل هذا العمل عن حياة الناس الحقيقية ، ونحن عندما نجعل المدرسة تهمل الجوانب الإنسانية الثابتة التي تتميز بها الأشياء والحقائق ، إننا عندما نفعل هذا كله فإن العمل المدرسي نفسه يغدو انعزاليا وفرديا وأنانيا ومتى وقع هذا فإن المناهج الدراسية تتجاهل المجتمع الديمقراطي العلمي الذي ينبغي أن نعيش فيه كما تتجاهل مطالبه واحتياجاته ومثله العليا وتدأب على اعداد الطلاب للحياة كما لو كانوا يعدون للدخول في معركة كما يقول ديوي .

ان توجه ولاء المؤسسة التعليمية لأية جهة أخرى غير المتعلم نفسه يكون صرفا لها عن واجبها الأساسي وافسادا لطبيعة ما وجدت من أجله . هل هذه دعوة الى افراغ العملية التربوية من مضمونها الاجتماعي ؟ ليس هذا ضروريا قبل الاتفاق على ما هو المضمون الإجتماعي للتربية ابتداء . إن الشعارات السياسية ليست بذات طبيعة ثابتة . هي سريعة التبدل وهي في الغالب تشتق من اعتبارات عملية لمعالجة اشكالات أو تحقيق مآرب ذات طبيعة مرحلية . ثم أن هذه الشعارات السياسية تترجم عن مصالح اجتماعية تختفي وراءها وهذا بالذات يفقدها الأهلية لأن تكون مضمونا اجتماعيا للتربية .

إن المضمون الاجتماعي الحقيقي للتربية هو العمل على انتاج مواطنين فطنين قادرين على التمييز ومحاكمة الأشياء عقليا ... ذوي قدرة انتاجية عالية مقتدرين على تقرير مواقفهم السياسية بذكاء ويرفضون أن يكونوا عيالا على غيرهم احترازا من تضييع الحرية ولكيلا يولدوا وهم مرتهنون بديون وضعتها في أعناقهم نظم سياسية لم تحترم قيمة المواطنة وأنماط ثقافية لم تفهم حقيقة الإنسان فلم تقدره حق قدره .

* * *

الفصل الخامس

رجولة الصغار أم طفولة الكبار(*)

الدكتـــور بـدر العمـــر

(*) من الكتاب السنوي الاول للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة في مجتمع عربي متغير) ١٩٨٣ - ١٩٨٤

ان هذه المحاضرة عبارة عن مجموعة من الآراء تتقاذفها افكار الباحث في موضوع يعتبر من اهم الموضوعات التي تتعلق بحياة الفرد وبمستقبل الاجيال . وهذا الموضوع هو موضوع التربية . واختيار هذا الموضوع جاء نتيجة شعور المحاضر بوجود خلل من نوع معين في نظامنا التربوي ، قد يؤدي هذا الخلل الى خلق أنماط من الشخصية لا تكون لديها القدرة على البناء . ويشعر المحاضر بان نموذج الانسان الموجود في الوقت الحاضر ليس هو النموذج المطلوب لمعايشة ظروف هذا العصر . وهذا النموذج ما هو الا وليد هذا النوع من التربية . وفي حديثي إليكم اسمحوا لي أن اطرح بعض المصطلحات لتعيننا على بلورة الفكرة الاساسية من هذه المحاضرة .

الطفولة :

الطفولة بحسب تعريف علماء النفس هي المرحلة العمرية التي تمتد ما بين ساعة الميلاد الى دخول الطفل مرحلة المراهقة . وتنقسم هذه المرحلة في كثير من الاحيان الى مجموعة مراحل (مرحلة الطفولة المبكرة - الوسطى - المتأخرة) ونتيجة لطول مرحلة الطفولة تتغير الخصائص الجسمية ، الشخصية ، العقلية ، الانفعالية والاجتماعية للطفل خلال مروره بهذه المرحلة . وأهم ما يميز مرحلة الطفولة كونها مرحلة اعتماد على الغير لتوفير جميع احتياجات هذه المرحلة .

وتختلف المجتمعات من حيث تعاملها مع الطفولة ، وبناء عليه فقد تطول هذه المرحلة أو تقصر بحسب طبيعة المجتمعات . فنجد أن بعض المجتمعات تحمل اطفالها المسئولية في وقت مبكر ومجتمعات اخرى (مثل مجتمعاتنا) تطلق عليهم مسميات تنفي عنهم صفة القدرة أو المعرفة فالمجتمعات الخليجية مثلا تطلق عليهم لقب «الجهال» ومفردها «جاهل» وبالتالي فانها مرحلة انتفاء المسئولية عن التصرفات التي تصدر منهم .

الرجولة :

ترتبط الرجولة بمرحلة الرشد بحسب تصنيف علماء النفس . وتتصف هذه المرحلة باكتمال النضج من حيث التفكير والانفعالات وما يرتبط بذلك من تصرفات

. فهي مرحلة المحاسبة والقدرة على العطاء . وفي مجتمعاتنا تنشد هذه المرحلة غاية لذاتها ، حيث يوصف الفرد بأنه رجل .

والسبب الذي يدفعها للاقتصار على مفهوم الرجولة هو ليس الانتقاص من حق المرأة بل ان مجتمعاتنا في الواقع مجتمعات موجهة نحو مفهوم الذكورة . والدلائل على ذلك كثيرة منها عدم اتاحة الفرصة للمرأة ان تتعايش مع جميع حقوقها .

التربية :

ان المعنى الواسع للتربية هو انها العملية المستمرة التي نعد من خلالها الطفل لان يعيش حياة تتواءم مع قدراته وامكاناته مما ييسر له فرصة العيش والتوافق في مجتمعه . ولتحقيق هذا النوع من التربية يجب ان لا تكون عملية التربية نقلا للتراث فقط ، كما يحلو للبعض ان يسميها ، وبالمنظور نفسه يجب ان لا تهمل خصائص المجتمع ، لكي لا يعيش الفرد في غربة عن مجتمعه . ويرتبط بالتربية ايضا مفهوم الاستمرارية أي انها تبدأ مع ولادة الطفل حتى يصل الى مرحلة متقدمة من العمر . وينطوي على ذلك تغير الاساليب والمؤسسات التي تتولى عملية التربية . فأما من حيث تغير الاساليب فذلك يعني ان لا نكون جامدين من حيث اتباعنا للاساليب التربوية فالتغيرات التي ترتبط بنمو الفرد تستلزم اسلوبا مرنا لكي يستوعب تلك التغيرات . أما فيما يتعلق بالمؤسسات فنرى ان تربية الفرد واكتسابه لانماط سلوكية مختلفة هي وليدة مجموعة من المؤسسات (المنزل – المدرسة – الاصدقاء – المجتمع – العمل – الاعلام . . .) .

اذن لكي نربي يجب ان نفهم الطفل فهما واضحا ونفهم ايضا نوعية التغيرات التي تطرأ عليه خلال فترة نموه وانتقاله من مرحلة الى اخرى فنتعامل بشكل مرن مع تلك التغيرات ، فتكون تربيتنا بذلك من الداخل أي هي استغلال لما لدى الطفل من امكانات ومقومات .

لكن أين نكون نحن من ذلك التعريف ؟

إن الاجابة على هذا السؤال هي في الواقع صلب موضوع هذه المحاضرة، فبدءا من التعريف، نجد ان التربية في مجتمعنا هي نوعان اما انها تربية تقوم اساسا

على معايير الكبار أو تحقيق ذاتية الكبار من خلال الصغار ، أو انها تربية مشوشة بمجملها لكن ذلك لا يمنع من وجود قلة من المربين لا ينتمون الى التصنيفين السابقين

بالنسبة للتصنيف الاول نجد بالرغم من أن حقيقة التربية هي أساس بدأ بالفرد بحسب ما لديه من مقومات وامكانات وخصائص . الا اننا نجد اهمالا وتجاهلا واضحا لتلك الحقائق ، وبالتالي فالتربية ليست الا مجرد استخدام لمعايير الكبار من صواب أو خطأ . والامر والنهي ، والصالح وغير الصالح دون اعتبار لحقيقة المعيار الموجود لدى الطفل . والمعيار الموجود لدى الطفل هو أنه الى أي مدى يؤدي سلوك معين لاشباع رغباته وينمي من مهارات التفكير والنمو الجسمي والخصائص الاخرى لديه . ونتيجة ذلك ستختفي مسألة الاثارة والاستثارة لتلك الخصائص . واذا استمرت التربية بهذا الشكل سيكون الفرد في النهاية كما نريده نحن وليس كما يريد هو أن يكون . وهذا الاسلوب التربوي يعتبر مناسبا لو كانت مجتمعاتنا تتصف بالثبات لكن هذه المجتمعات في حقيقة الامر ليست وليدة نفسها ولا تنمو نموا ذاتيا بل تخضع لمؤثرات خاصة وقادمة من ثقافات اخرى تبنتها تلك المجتمعات بصورة قسرية نتيجة لظروف التقدم والتحضر ووسائل الاتصال المختلفة .

وبغياب الاساس الصحيح للتربية كما سبق ان ذكرناه ، وعدم وجود الوعي الكافي بتلك الاسس ، فان احد الملاجيء التي يلجأ اليها الاب سيكون استخدام معياره كفرد راشد ، ويعتقد ان له كل الحق في ذلك لان طفولته هو كانت صدى لمعايير من سبقوه . وما يفعله هو امتداد لذلك .

أما بالنسبة للتصنيف الاخر فهو ما نطلق عليه التربية العشوائية . والتربية العشوائية هي التربية التي تفتقر الى وضوح المعيار وانتفاء الاسلوب . وما يدور في ذهن المربي في هذا النوع من التربية هو أن الطفل في هذه المرحلة لا يحتاج الي تربية مقصودة فهو يعيش ضمن مناخ تربوي معين ومن ثم سيكتسب كثيرا من الانماط السلوكية . ففي التغذية مثلا ، الاكل موجود وعليه أن يأكل من هذا الموجود . وان هذا الطفل سيكبر لا محال وبعد ان يكبر سنبدأ عملية المحاسبة والتوجيه . لان ما يفعله الان ما هو الا انعكاسا لطفولته فهو «جاهل» أو «لا يدرك» أو «لا يستطيع» . لكن في حقيقة الامر ان الطفل قادر ومتمكن في كل مرحلة من مراحل حياته ، لكنه قادر في ضوء امكانات المرحلة التي يعيشها . وهذان النوعان من التربية موجودان سواء في المنزل أو المؤسسات التربوية الاخرى

وسيكون حديثنا الان تدليلا على ذلك .

في المنزل مثلا يستقبل الوالدان الطفل فتبدأ معه الطقوس التربوية من طرق التغذية والعلاج والملبس ، ويمكن القول ان مشكلة التغذية قد تم حل جزء كبير منها لتوفير التوعية الصحية المناسبة حول غذاء الطفل . لكن لننظر الى بعض الجوانب الاخرى . نشتري له سريرا باغلى الاثمان مع علمنا بأن الطفل لن يستخدم هذا السرير طول حياته بل سيكبر ويصبح في حاجة الى شراء سرير آخر . وبالمنطوق نفسه نتعامل مع ملابس الطفل ، حيث نبدأ بشراء الملابس التي تسعدنا نحن وتبهجنا نحن وتجعل ابننا انيقا دون ان نكلف انفسنا العناء في البحث والتعرف على مادة هذه الملابس . ويستمر هذا النمط من السلوك الى ان يشب الطفل ويكبر. ويمكن أن نضيف هنا بأننا نفرح عندما نرى الطفل يضحك ويضايقنا كثيرا بكاؤه وخصوصا أثناء الليل ، فكل ما يتعلق بالطفل يأتي من تقييمنا نحن له وكأننا توحدنا مع الطفل في حياة واحدة .

وعندما يبدأ الطفل في الاستجابة للبيئة بحركاته والفاظه . كأن يحبو للوصول الى قطعة من الاثاث الثمين نجري للمسك به وقد نتمادى ونضعه في «الحباسة» Play-Ben مما يحد من سلوك الاستكشاف لديه . وعندما نتعامل معه بصورة لفظية عادة ما نستخدم لغته هو بغض النظر عن محاولاته لاستخدام لغتنا .

وعندما يشب الطفل ويصبح في حاجة الى الخروج من المنزل نقول له «اليوم سوف نأخذك الى الحديقة مثلا» ، وليس متى تريد أن تذهب الى الحديقة أو على الاقل ما رأيك بالذهاب الى الحديقة .

ولنسأل أنفسنا بعض الاسئلة :

كم من المرات جلسنا وانبطحنا أرضا مع الطفل ؟

كم من المرات سألنا الطفل لان يختار بين الاحمر والاخضر ؟

كم من المرات سألناه اذا كان يفضل طبقا معينا على الغذاء أو العشاء ؟

كم من المرات سألناه لماذا يفضل هذه اللعبة بالذات ؟

كم من المرات سألناه في أي زاوية من الغرفة يريد أن نضع سريره ؟

ويمكن ان نضع قائمة طويلة من الاسئلة لكن كانت تلك بعضها التي قد تبد

لنا كم نحن بعيدون عن ابنائنا .

وإذا تركنا المنزل ودخلنا مدرسة الطفل لا نجد ان التربية فيها أوفر حظا ، فبغض النظر عن رياض الاطفال نجد ان التعليم الالزامي على درجة كبيرة من الجمود فالتلاميذ أنفسهم يدرسون المواد نفسها في الوقت نفسه مع المدرس نفسه للمنهج نفسه، وكأن اطفالنا صورة واحدة من حيث القدرات والاهتمامات .

ان الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة جاءت ايضا بناء على ما يعتقده الكبار انه صالح للصغار ، وهنا لب المشكلة . وسبب المشكلة هو اعتقاد الكبار بصلاحية خبرات تربوية معينة للصغار وهذا الاعتقاد قائم على اساس علمي مدروس . فلا توجد دراسة علمية واحدة توضح خصائص الطفل من حيث قدراته ودرجة استيعابه ، من حيث الكم والكيف، واهتماماته . ونتيجة ذلك سيفقد المنهج عنصر التشويق بالنسبة للطفل وما يفعله في المدرسة ليس نتيجة رغبة ذاتية بل واجب يومي . وإذا اضفنا الى ذلك كله الترتيبات الفيزيقية للفصول وطريقة الدوام، نجد ان التربية ما هي الا عمل عسكري .

اذن ، شخصية الطفل مفقودة في المدرسة كما هي مفقودة في البيت ولا يوجد مجال للطفل لان يتعود صنع قرار معين لنفسه . فكل شيء معد له حتى الزي المدرسي .

اما في مجال الاعلام والترفيه فلا يوجد جديد . ان كل ما يقدم للطفل من برامج هو في الواقع بعيد عن الطفل ويصلح لاطفال في مجتمعات اخرى . واذا وجدنا بعض الاقبال من قبل الاطفال على هذه البرامج فذلك نتيجة انها الشيء الوحيد المتوفر لهم . وهذا يؤدي الى صعوبة تفاعل الطفل مع تلك البرامج نتيجة لبعد شخصياتها وادواتها ومناظرها ولهجتها عن واقع الطفل الذي يعيشه .

واذا كان الحال كذلك بالنسبة لما يشاهده الطفل فان ما يقرأه الطفل أسوأ حالا، حيث ان كتاب الطفل مفقود ، ومجلة الطفل قليلة الوجود وكثير ممن يكتبون فيهما غير اختصاصيين . وبغض النظر عن هذا وذاك فان الحديث كثير عن قضية الترفيه عن الطفل مع أن مجال الترفيه من اهم المجالات للطفل في عمره المبكر . فاذا التفتنا يمينا وشمالا لا نجد الا بعض الحدائق المبعثرة هنا وهناك في مناطق مختلفة ، ويجب أن لا ننكر على القائمين عليها مجهوداتهم في هذا المجال . لكن المشكلة ان

ذهاب الطفل الى تلك الحدائق فيه نوع من العناء والمشقة ، نتيجة اما لبعدها عن منزل الطفل أو لعدم توفر من يصحب الطفل ويشاركه في عملية الترفيه . لذلك يلجأ كثير من الآباء الى شراء ما يحتاجونه من ادوات اللعب ووضعها في حديقة المنزل مما يحد من مجال بيئة الطفل .

واذا كنا نتحدث عن الترفيه فلا بد ان نتحدث عن انشاء المدن الترفيهية في العالم العربي والخليج العربي على وجه خاص . لقد انشئت هذه المدن على غرار «مدينة ديزني» في الولايات المتحدة ويجدر بنا أن نذكر ان تلك المدينة ارتبطت بشخصية محببة لدى الاطفال ويتعايشون معها الا وهي شخصية «ميكي ماوس» . فاصبحت هذه الشخصية جزءا من ثقافة الطفل الامريكي ، وعندما يزور الطفل «مدينة ديزني» فانه لن يشعر بغرابة بل سيستمتع بمشاهدة نماذج لميكي ماوس أو يشتري بعض الادوات التي عليها صور الميكي ماوس أو بعض الشخصيات المرتبطة به .

بعد هذا العرض الذي حاولنا ان نوضح فيه أن التربية ما هي الا عرض لشخصيات الراشدين في هؤلاء الصغار دون مراعاة لخصائصهم الذاتية ، ماذا ستكون النتيجة؟

بعد استبعاد مسألة الحتمية والسببية في السلوك تبقى امامنا احتمالات . وهذه الاحتمالات متعلقة ببناء شخصية الافراد ، بعد غياب فردية الطفل وعدم مشاركته في اتخاذ قرار مناسب وعدم تحمله ولو جزءا بسيطا من المسئولية ، فنجد ان الاحتمال الاول ظهور جيل يتصف بالاتكالية وعدم القدرة على اتخاذ القرار وسوف ينسحب ذلك على المراحل المتقدمة من حياة الانسان . وبالتالي سيكون نصيبهم الضياع اذا لم يؤخذ بأيديهم.

وعلى الطرف الاخر يقع الاحتمال النقيض وهو أن الفرد سيشعر في لحظة من اللحظات انه هو مسؤول عن نفسه وادارة شؤون حياته ويترتب على ذلك تخليص نفسه في المقام الاول من الوصاية المفروضة عليه ، وقد يتجلى ذلك بصورة ثورة وتمرد على كل القيم والاعراف الاجتماعية . وفي كلتا الحالتين لا تعتبر هذه هي النتائج المرجوة من التربية ، حيث ان هدفنا الاسمى في التربية هو مساعدة ان يتخطى الطفل المرحلة التي يكون فيها مستفيدا من جميع امكاناته في تلك

المرحلة.

ويتساءل كثير من الاباء والامهات في حيرة عما حدث للطفل ، عندما يظهر سلوك الثورة في فترة المراهقة . وهل ارتكبوا خطأ معينا أو قصروا بحق الطفل . فقد بذلا كل ما بوسعهما لتوفير حاجاته ما الامر اذن ؟ الامر أيها السيدات والسادة انكم نسيتم الطفل طول فترة حياته ونقصد بالنسيان هنا انكم لم تتدرجوا في طريقة تربيتكم للطفل تبعا للتغيرات التي تحدث له ، واعتقدتم بأن الطفل سوف يظل تحت جناحكم طول حياته .

ما العمل اذن ؟

العمل هو فهم الطفولة والطفل . فالطفل عبارة عن مجموعة مكونات مترابطة. اذن يجب علينا ان نفهم ما لديه من قدرات واستعدادات وميول وتكون تربيتنا في حدود تلك القدرات والاستعدادات والميول . وان نتغير نحن مع تغير تلك القدرات والاستعدادات والميول. وبهذه الصورة فقط يمكن للطفل ان ينمو ويشب في ضوء فرديته . اذن يجب أن لا نعمل للطفل بل نعمل من خلال الطفل ، لكي يصبح الطفل طفلا في مرحلة الطفولة ورجلا في مرحلة الرجولة . فنحن لا نريد اطفالا رجالا ولا رجالا اطفالا لان ذلك مخالف للقوانين الطبيعية والخلق .

* * *

في التنشئة الاجتماعية

١- الطفولة والتنشئة الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي
د. خلدون النقيب

٢- الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي
د. هشام شرابي

٣- التنشئة الاجتماعية في مجتمع الذكور
د. علي الطراح

٤- التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب
د. خلدون النقيب

٥- الطفل العربي ومشكلة الاغتراب الثقافي
د. قاسم الصراف

٦- الطفل العربي .. واقعه ومستقبله
د. عثمان لبيب فراج

٧- التعصب والتحدي الجديد للتربية العربية
د. سعد الدين ابراهيم

٨- الاطفال والنزعة الى العدوان
د. سعد عبدالرحمن

الفصل الاول

الطفولة والتنشئة الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي(*)

الدكتور خلدون النقيب

(*) من الكتاب السنوي الاول للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة في مجتمع عربي متغير) ١٩٨٣ - ١٩٨٤ .

تكتسب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة أهمية خاصة لانها (من بين امور اخرى) :

أ- تعكس القابلية الاستثنائية على تعديل السلوك الانساني وتشكيله حسب المواصفات المطلوبة .

ب - تنطوي على العمليات الاساسية اللازمة لاستمرارية الحضارة وتراكم حصيلة المعرفة الاجتماعية عبر العصور ومن جيل الى جيل آخر .

ج - تقرر المهارات والتجارب اللازمة للمعيشة في جماعة حضارية للنجاح في الحياة اللاحقة - الراشدة . ولذلك فليس من المستغرب اذن أن نرى الاباء والمربين ورجال الدين والمشرعين والعلماء الاجتماعيين يجمعون على اهمية التنشئة في مرحلة الطفولة ، واجماع هؤلاء هو دون شك حالة نادرة .

سنرى بعد قليل بأن الامور ليست بهذه البساطة واليسر . فليست القابلية على تعديل السلوك بلا نهاية ، بل هي محدودة بضغوط حضارية وبيولوجية . وسنرى بأن هذه الضغوط Constraints تجعل من تمسكنا بفكرة كون الطفل صفحة بيضاء (أو تابولا راسا)[1] لا مبرر لها . كما لم يعد من المقبول تصوير السلوك الانساني على أنه مجرد سلسلة منتظمة من المثيرات - الاستجابات . وليس انتظام الحياة الاجتماعية المفترض في (ب) بهذه السلاسة ولا هذه الرتابة ، فهناك الكثير من التناقض وعدم الانتظام في الحياة الاجتماعية نضطر الى التكيف والتعايش معه باستمرار . وكذلك فليس هناك ما يبرر الافتراض الضمني الوارد في (ج) بأن تجارب الطفولة المبكرة تنعكس بشكل آلي «في مظاهر ايجابية (تبني) أو مظاهر سلبية (تهدم) » على مرحلة النضج والكهولة . فهذه القناعة بوجود استمرارية غير منقطعة Connectivity بين الطفولة والكهولة تحتاج الى توضيح وتحديد . فقد لاحظ دنيس رونك في دراسة نشرها سنة ١٩٦١ بأن نماذج الانسان التي تدور حولها التنظيرات في العلوم الاجتماعية تولد انسانا مغرقا في الاجتماعية Over-socialized وقد انصب نقد رونك على التفسيرات الاجتماعية للانتظام Order على المستويين : المجتمعي ، والعلم نفس - اجتماعي . فعلى المستوى المجتمعي أثار كارل ماركس مسألة الكيفية التي بواسطتها يمكن ضبط وتنظيم الصراعات

١- تابولا راسا : نظرية (اللوح الابيض) وهي نظرية ارسطو بأن الطفل يولد وعقله كالورقة البيضاء، الراشدون يكتبون فيها عقائدهم ونظم تفكيرهم فيكيفون الطفل للوضع الاجتماعي الذي يولد فيه.

ذات الامكانيات المدمرة بين الجماعات والطبقات . وعلى المستوى النفس - اجتماعي تتمثل مسألة الانتظام بتساؤل توماس هوبز : اذا اعتبرنا ميل الانسان للنزوات والعنف والخداع . فكيف استطاع هذا الانسان اذن ان يؤثر في المعايير الاجتماعية والقيم المشتركة؟ لماذا بدلا من حرب الجميع ضد الجميع - هناك كثير من الانتظام والاجماع في المجتمع كما هي الحالة الآن ؟

ففي الحالة الأولى ، انصبت التفسيرات على المسألة البنائية في الانتظام التي تعرض لها ماركس [1] ، خذ مثلا مفهوم تماسك الجماعة وتفسير ظاهرة الانتحارعند اميل دوركايم [2] (التي تجد اصلها دون شك عند ابن خلدون في مفهوم العصبية) والتأثير المستمر الذي خلفه هذا النوع من التفكير . اما فيما يتعلق بالمسألة على المستوى العلم نفس - اجتماعي فان هناك مبالغة في الاغراق في التنشيء . فحسب تعبير فيلد هناك نموذجان للانسان يمكن استخلاصهما من التنظيرات المختلفة للتنشئة الاجتماعية : النموذج العلم اجتماعي أو Homo Sociologicus كما يقول داهرندورف، والنموذج الرمزي.

ينتقد رونك تصوير عملية التنشئة في النموذج الاول على انها مجرد آلة استدخال Internalization لمعطيات معايير وقيم في الحضارة، بحيث تتحول هذه القيم والمعايير الى جزء من التكوين النفسي للانسان وليست خارجا عنه. بهذه الطريقة يظهر الانسان وكانه لا حول له Passive وعاء فارغا يعبأ بما تعطيه حضارته من خلال عملية الاستدخال Rote Internalization.

وقد تعرض نموذج الانسان هذا الي نقد متواصل لعدم واقعيته وآليته. وتلافيا لهذا النقد يقدم لنا الانسان في النموذج الثاني الرمزي على العكس من الحالة الاولى: يقدم على انه فاعل مشغول ببناء الواقع المحيط به كما يبدو له من خلال تطوراته وتفاؤلاته الرمزية - بدءا باكتساب اللغة التي تحدد التوقعات والتعريفات المشتركة للواقع. ولذلك فالانتظام حسب هذا النموذج الرمزي مستمد من انصياعه Conformity الطوعي للمعاني المشتركة. اذ ان الواقع هنا ما هو الا حصيلة

---

١ ـ كارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٣) عالم اجتماع وثوري الماني، اليه تنسب الماركسية (اوالاشتراكية العلمية). من اشهر كتبه (رأس المال) و (نظريات فائض القيمة).

٢ـ أميل ديركهايم - عالم الاجتماع الفرنسي(١٨٥٨-١٩١٧) كان من الرواد في تأسيس علم الاجتماع التربوي الحديث وهو مؤسس نظرية (التربية من اجل الوفاق الاجتماعي). من أشهر كتبه المتداولة عالمياً (التربية الاخلاقية) و(التربية وعلم الاجتماع)

مشتركة من المعاني. ولذلك فهذا الانسان - على العكس من الانسان في النموذج الاول - غير قادر بالمرة على ادراك أو تفسير عدم الانتظام Disorder الموجود في المجتمع لأنه ينصاع الى التوقعات المعيارية بسبب رغبته العميقة في الحصول على رضى الآخرين.

وهكذا «يذوب» الانسان في البناء الاجتماعي في النموذج الاول، وفي النموذج الثاني «يذوب» الانسان في عملية التواصل الرمزي. واضح اذن ان هذين النموذجين غير قادرين على تفسير امكانية ان يشط الانسان أو يجنح قليلا عن المسار الذي تحدده المعايير الاجتماعية حسب المواصفات الحضارية - أن يكون شاذا أو غير طبيعي. ان المسألتين المتصلتين بتفسير الانتظام اللتين اثارهما ماركس وهوبز [1]، أي مركزية الصراع في العلاقات الاجتماعية دون دمار المجتمع، وامكانية الحضارة مع وجود الخطر المحدق المهدد بالعودة الى شريعة الغاب، ما زالتا قائمتين . ويبدو انهما تصوران حالات دائمة لا حالات انتقالية .

اذن فليس المطلوب هو الوصول الى حالات ينتفي فيها الصراع ولا هو مطلوب تصور حضارة يكون فيها البشر نسخا عن بعضهم بعضا . فالمطلوب في تصوري هو محاولة تفسير التطور الانساني بدون المبالغة في التنشئة خلاف الواقع وبدون الافتراض بأن حالة للانتظام يمكن أن تختفي بالتمني . ولا يقل عن خطر الافتراض الأول خطر وقوع تفسيراتنا في مأزق التشيؤ Reification والاغراق في التعليل النفسي .

المطلوب في اعتقادي هو طرح عملية الاستدخال كاشكالية دائمة في الحضارة.

نحو نظرية للتطور الانساني

ان السعي للوصول الى تفسير نظري للتطور الانساني ما زال في بداية الطريق. وقد شهدت الثلاثون سنة الاخيرة كثيرا من التقدم خاصة في ميدان

١- توماس هوبز (١٥٨٨- ١٦٧٩) فيلسوف بريطاني كانت مقولته الاساسية ان الحضارات القديمة والوسيطة لم تكتشف المعرفة الحقيقية وأن من واجب الانسان المعاصر ان يكتشف هذه المعرفة. غطت فلسفته حقول الطبيعة والاخلاق والسياسة وقد وضعها في ثلاثة كتب (١) الجسم (١٦٥٥) (٢) الانسان (١٦٥٧) (٣) المواطن (١٦٤٢). على أن أكبر اسهامات هوبز كانت في حقل الفلسفة السياسية حيث عني بالعلاقة بين الفرد والدولة ووضع تأكيدا خاصاً على حرية الارادة كأساس للتعاقد السياسي بين الفرد والدولة في الوضع الديقراطي.

البحوث الميدانية والتجريبية . وربما بسبب ذلك بدأنا بالتخلي الى حد كبير عن التفسيرات «الطبيعة» (من الانواع البيولوجية - الغريزية) للسلوك . كما أن فكرة وجود طبيعة انسانية قبلية a priori مقررة مقدما لم تعد تقبل بدون نقاش وتذمر ، بل اصبح بالامكان رفضها لانها تؤدي الى تفسير غيبي ضيق للسلوك الانساني . اما التفسير الاشراطي الكلاسيكي الذي ساهم الى درجة كبيرة في اضعاف التفسيرات «الطبيعية» قد انتهى هو ايضا حتمية بينية غير واقعية . ويشترك التفسيران السابقان في كونهما لا تاريخيان يقللان من دور الحضارة والقيم في صياغة الاسس المادية التي يقوم عليها السلوك .

بمعزل عن هذين التيارين يفترض جيروم برونر بأن تعامل الانسان مع الآلات والأدوات Implement الخارجية لا بد أن يولد على المدى الطويل مقابلاتها الداخلية الذاتية المناسبة - وهذه هي المهارات الملائمة لاداء أنواع مختلفة من الافعال ، وهي في حقيقة الامر قدرات Capacities تم اختيارها تطوريا وببطء فمن الآلات والأدوات ما تضخم الطاقات الحركية في الانسان مثل آلات القطع والعجلات وغيرها . ومنها ما يضخم القدرات الحسية كما في استعمال وسائل الدخان وغيرها من المدرحات التي تختزل التجربة الحسية بشكل تصورات . واخيرا هناك الآلات والأدوات التي تضخم القدرات الاستنتاجية - الاستدلالية كالنظم اللغوية والاساطير والنظريات .

ان المقابلات الذاتية للآلات والأدوات (بمعناها الواسع كطرق لاداء الافعال) تقوم بتمثيل البيئة عن طريق عملية الاستدخال بحيث تصبح جزءا من ذات الانسان وتكوينه النفسي . هذه التمثيلات Representations يطلق عليها برونر الاسماء التالية : (أ) المحركة Enactive ، (ب) الأيقونية Iconic ، واخيرا (جـ) الرمزية .

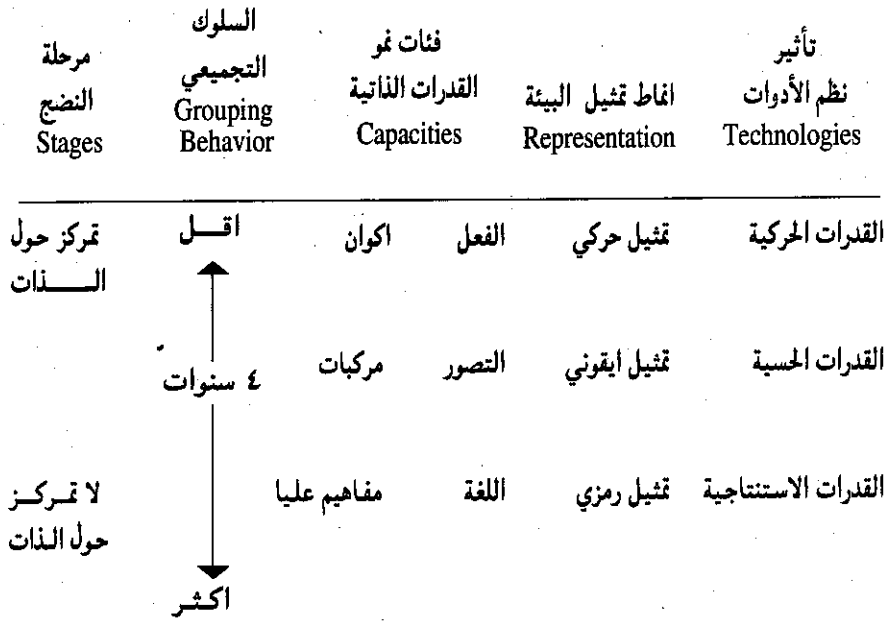
في الحالة (أ) لا نستطيع عادة لو سئلنا أن نعطي وصفا دقيقا للارض والارصفة التي نمشي عليها ، ومع اننا لا نملك صورة عقلية Image عنها فاننا نمشي ونتجول دون أن نتعثر ودون أن نجد حاجة للتحديق في الارض والارصفة التي نمشي عليها . وهذا ينطبق على كثير من النشاطات الحركية كقيادة السيارات وركوب الخيل وركوب الدراجات .

أما في الحالة (ب) فاننا نختصر الاحداث والتجارب بانتقاء وتنسيق مدركات

وصور عقلية عنها بواسطة الزمان والمكان والابنية النوعية للمجال الادراكي ، فاللوحة مثلا تمثل المنظر أو الوجه المرسوم عليها . وهكذا في كل صور المحسوسات في الادراك .

واخيرا فان التمثيل الرمزي للبيئة (جـ) يتصل بملامح تتضمن البعد والعشوائية . فالكلمات (كنظام رمزي) لا تشير الى ما هو مقصود بها Referent هنا والان ، ولا هي تشبهه كما في حالة اللوحة .

ان الوصول الى المرحلة الاخيرة يدل على الوصول الى مرحلة النضج المتمثلة بالقابلية على تكامل Integration المجال النفسي الذي يتعدى الاضافات الادراكية . وهكذا يظهر تدريجيا «التكنولوجي» الذي يترجم التجربة الى نظام رمزي يوسع بشكل كبير مدى الحلول للمشكلات Problem Solving التي يتعرض لها الانسان . وقد لخصنا منهج برونر في النمو العقلي في شكل رقم (١) .



شكل رقم (١)
منهج برونر في النمو العقلي والمؤثرات البيئية

من الواضح أن برونر يتبع منهجا مستمدا من بياجية وفيكوفسكي بحيث يجعل النضج محصلة تراكمية للانتقال من المرحلة الاولى الى الاخيرة ويجعل من التمثيلات متغيرات تتوسط بين المثيرات والاستجابات ، سواء اسميناها النظام الاشاري الثاني أو الحكم الخلقي . ولكنه يتميز عن العالمين المذكورين بتفسيره «التكنولوجي» على انه علاقة تبادلية بين الانسان وبيئته .

وهذا العنصر يتيح لنا كذلك ان ندخل العنصر التاريخي في تفسير التطور الانساني - هذا العنصر الموجود في مفهوم قوى الانتاج الاجتماعية Social Force of Production كما يستعمله ماركس - الوعي الاجتماعي كمحصلة لتطور قوي الانتاج

لا شك أن مفهوم قوى الانتاج كما طرحه ماركس (في الايديولوجيا الالمانية وفي الكروندريسه مثلا) بحاجة الى صياغة اكثر دقة ، وقد حاول بعض الباحثين من امثال اوسكار لانكه ان يعيد صياغته بشكل قوانين ثلاثة اساسية لعلم الاجتماع : (١) التجانس الضروري بين علاقات الانتاج وقوى الانتاج الاجتماعية، (٢) التجانس الضروري بين البناء الفوقي والقاعدة الانتاجية ، (٣) التطور التقدمي لقوى الانتاج الاجتماعية .

بطبيعة الحال لا أدعي بأن من الممكن تقديم تفسيرات دقيقة للسلوك والتطور الانساني باستعمال هذه القوانين بصياغتها الحالية العامة المجردة غير المحكمة . ولكنني ارى أن من الممكن من خلال متابعة مفهوم «التكنولوجي» مثلا الوصول الى تفسيرات امبريقية اقل تجريدا ، بشكل اجدى من المنهج الذي شاع مؤخرا ذلك المنهج الذي يزاوج بين ماركس وفرويد . [١]

النضج ومراحل التطور

مع أن هناك اتفاقا على الملامح العامة للنضج بين علماء النفس الاجتماعي ، الا انهم قد يختلفون في التفاصيل . فجيروم كيكان مثلا يعتبر ان الاعتماد على

١- سيجموند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩) مؤسس مدرسة التحليل النفسي الحديثة ومكتشف اغوار اللاشعور في الانسان. ولد في مورافيا (جيكوسلوفاكيا) ونشأ في النمسا ومات في بريطانيا عندما رحل اليها عام ١٩٣٨ هرباً من الارهاب النازي في المانيا والنمسا. من كتبه المتداولة عالمياً (تفسير الاحلام) (الامراض النفسية في الحياة اليومية)

النفس – الاستقلالية والعقلانية على انها علامات لا تخطأ للنضج . وبرونر يهتم بتناغم المكونات والقدرات (المذكورة في شكل رقم ١) في تسلسل متكامل . واريكسون وماكندلز يعتبران النضج هو الاعتماد على النفس والمثابرة في العمل واشباع الحاجات في حدود تترك للآخرين مجالا .

ولكن من المهم في هذا السياق أن لا نخلط بين التجربة وبين النضج . فعندما يقوم الاطفال باداء العاب معينة فانهم يتعلمونها من التجربة ولا علاقة للنضج بذلك . فالنضج لا يتسبب في حدوث أو قيام وظيفة نفسية ، ولكنه يحدد ابكر اوقات حدوثها أو قيامها . فدماغ طفل عمره اشهر لا يسمح له بفهم وتكلم اللغة بغض النظر عن درجة تعرضه لها . ولكن دماغ طفل عمره سنتان ناضج بما فيه الكفاية لفهم اللغة وللتعبير عن نفسه (بشكل بدائي لا شك) بواسطتها ، ولكنه لن يتكلم اذا لم يخالط الآخرين الذين يتكلمونها .

وهذا يوصلنا الى قضية بالغة الخطورة وهي أن الانسان نتاج حضارته التي استدخلت وتحولت الى جزء من ذاته . فالانسان هو نتاج العلاقات الاجتماعية التي تنشأ في الجماعات . والوعي الذي هو صفة ملازمة للنضج هو وظيفته العليا

ولذلك فالتناقض الذي يطرح في بعض الاحيان في علم النفس الاجتماعي بين الفرد والجماعة (باعتبار أن الجماعة تهدد فردانيته) هو تناقض لا وجود له في الواقع ، لان الفرد بلا جماعة هو فرد بلا وعي . وللسبب نفسه نحن لا نستطيع أن نتصور أن يكون هناك مقياس ذكاء متحررا من الحضارة Culture-Free لان التحرر من الحضارة معناه التحرر من الذكاء Intelligence Free .

لقد شاع الاعتقاد في الخمسين سنة الاخيرة (تحت تأثير فرويد من جهة وبياجية من جهة أخرى) في علم النفس الاجتماعي بأن هناك مهمات Tasks تؤدي في مراحل عمرية معينة . وبالرغم من أن هذا الاعتقاد لم يثبت قطعيا تجريبيا ولا ميدانيا الا انه يصبغ كثيرا من التفسيرات النظرية للتطور الانساني . على سبيل المثال : نحن لا نعرف لماذا يبدأ الاطفال باكتساب اللغة في السنة الثانية ، ولا لماذا يبدأون باللعب المتبادل Reciprocal في السنة الثالثة ، ولا لماذا يبدأون بتكوين المفاهيم في السنة السابعة . كما أن افتراض وجود مراحل تحددها الواجبات يتبعه افتراض آخر ، وهو أن هناك تسلسلا وتتابعا في الخبرات Sequence وهو امر غير ثابت أيضا ويرفضه السلوكيون قطعيا .

ان افضل مثال على هذه المراحل وعلى تتابع الخبرات وبالتالي المهارات هو المنهج الذي نقدم تلخيصا له في الشكل رقم (٢) ويطرحه اريك اريكسون مستمدا من ماكندلز .

يعتبر اريكسون (من منطلقات فرويديه) كل مرحلة من المراحل الخمس على يمين الجدول عبارة عن ازمة نفسية - اجتماعية يتبعها سكون أو موارتوريوم . ومقابل كل مرحلة تبدو الخبرات الملائمة لها أي مؤشرات النضج في الخط المائل المتمثل بالقيم الوسطية Diagonal . وقد وضع اريكسون هذا الجدول بحيث يقرأ على شكل الحرف الاغريقي Psi ( ) . مثلا : اذا حدث (في المرحلة عمود ٢ - سطر ٢) وكان تدريب الطفل على ضبط عادات الاخراج Toilet Training متسامحا وبدأت عملية الضبط بعد أن تعلم الطفل الوقوف والتعبير عن نفسه رمزيا ، واذا كان تدريبه موجها بالحب Love-Oriented ومتناسقا بدون مبالغة ، فان الطفل يتعلم كيف يسيطر على بواعثه للتبول والاخراج ويدخل مرحلة الاعتماد على النفس والاستقلالية وهو واثق من سيادته Mastery على جسده ، وإلا فالعكس سيحدث أي الخزي والعار عندما يعرض نفسه وهو متسخ «نجس» الى عيون الناس واستهزائهم . وهكذا يصبح «مشروع ضحية» لعالم لا يرحم .

وحسب هذه الخطة فان الانسان ينتقل من مرحلة الى اخرى متجاوزا هذه الازمات النفسية - الاجتماعية متدرجا في مراحل النضج في استمرارية لا تنقطع من الطفولة الى الكهولة ، حتى يصل في النهاية الى حالة الاهلية Competence أي انتظام وكفاية التنشئة ، أو الى حالة الاحباط . وهنا لا يقصد بالاحباط ان يكون جيدا أو رديئا وانما هو دائم الوجود Omni Present .

ولكن هل افتراض هذه الاستمرارية غير المنقطعة بين الطفولة والكهولة هو افتراض واقعي ؟ في الحقيقة أن الصلة بين الطفولة قبل سن المدرسة وبين الكهولة أي الحياة الراشدة هي قناعة غير مثبوتة بشكل قاطع ، اي اننا لا نستطيع أن نقيم الدليل على وجود علاقة سببية بين احداث معينة تقع في الطفولة وتتسبب في ظهور اعراض نفسية فيما بعد في مرحلة الكهولة . ولكن لهذه القناعة أسبابا .

احد هذه الاسباب ايديولوجي بحت يتلخص اما في تثبيت مبدأ المساواة الوهمي ، أي : اذا تساوت الفرص في الطفولة تساوت امكانية النجاح في الحياة فيما بعد . أو في تبرير حالة حاضرة ، كما في : اننا نساق أو نخضع لنزوات

وشهوات السلاطين والحكام لاننا جبلنا على ذلك منذ الصغر .

وثاني هذه الاسباب الاعتقاد بأن التربية (أو التنشئة بشكل عام) الصحيحة في الطفولة كالتطعيم ضد الامراض الاجتماعية (بالضبط كما يعمل التطعيم ضد امراض الجسد) . وكأن العلاج اذا حدث خلل ما هو ليس اصلاح الاوضاع القائمة التي ادت اليه ، وانما اصلاح اوضاع العائلة .

وثالث هذه الاسباب هو الاستعمالات اللغوية التي تؤكد بصورة ضمنية غير واعية هذه الاستمرارية التطورية ، فالصفات التي تستعمل لوصف سلوك الكهول الراشدين هي نفسها التي تستعمل لوصف الاطفال : ذكي - خبيث - قنوع - مراوغ - كريم - بخيل ... الخ . وقس على ذلك تصنيف الاطفال على مقاييس الصفات المجيدة وكأنها تجد اصولها في مرحلة الطفولة .

وقد تكون الاستنتاجات من التجارب على الحيوانات وتعميمها على البشر مصدرا آخر من مصادر هذه القناعة . خذ على سبيل المثال الصدى الذي خلفه مفهوم Lorenz في «التبصيم» الادراكي Imprinting عند الميلاد والطفولة الاولى

شكل رقم (٢)

سكيماتا مراحل الانسان الثماني كما لخصها ماكندلز

	عمود رقم ١	عمود رقم ٢	عمود رقم ٣	عمود رقم ٤	عمود رقم ٥
سطر رقم ١ الطفولة الاولى	الثقة (مقابل) عدم الثقة				وحيد القطب (مقابل) تميز الذات غير الناضج
سطر رقم ٢ الطفولة المبكرة		الاستقلالية (مقابل) الخزي - الشك			ثنائي القطب (مقابل) الهروب من الواقع
سطر رقم ٣ مرحلة اللعب			روح المبادرة (مقابل) الشعور بالذنب		التوحد باللعب (مقابل) الهويات الادويبية المتخيلة
سطر رقم ٤ مرحلة المدرسة				المثابرة على العمل (مقابل) الشعور بالنقص	التوحد بالعمل (مقابل) الانغلاق القبلي للهوية
سطررقم ٥ مرحلة المراهقة	منظور الزمان (مقابل) تشتت الزمان	اليقين الذاتي (مقابل) الوعي بالهوية	تجريب الادوار (مقابل) الهوية السلبية	توقع النجاح في العمل (مقابل) الشلل في العمل	الوعي بالهوية (مقابل) تشتيت الهوية

في بعض الطيور . أو تجارب هارلو مع القردة كتلك اذا ربى فيها القرد في قفص مظلم بمفرده يشب وهو شديد الخوف كثير العدوانية . أو التجارب العديدة مع الفئران اذا حقنت انثى الفأر بهرمونات الذكورة في مرحلة الطفولة أبدت أشكالا رجولية من السلوك عند التزاوج .

بالرغم من أننا بطبيعة الحال لا نستطيع ان ننكر بأن تجارب الطفولة والاتجاهات التي تكتسب اثناءها يمكن أن تنتج آثارا دراماتيكية على شخصية الانسان ونوازعه ، ولكننا مع ذلك نرى ان اغلب هذه الآثار يمكن تعديلها وتغييرها واخضاعها لمؤثرات عديدة أخرى تتوسط بين الطفولة والكهولة وتتدخل في عملية التنشئة بدرجات متفاوتة كما سنرى .

عمليات تنشئة الاطفال

ان محاولة الوصول الى تفسير للتطور الانساني عبر مراحل النضج السابق ذكرها تنصب على عدد محدود من العمليات الاساسية تبلورت في البحوث النظرية والتجريبية في الخمسين سنة الاخيرة ، وهي :

(١) الاستدخال – الاستخراج Internalization, Externalization .

(٢) الاتكالية – التعلق بوسيط Dependence - Attachment .

(٣) التقليد – التوحد مع مثال Imitation, Identification .

(٤) لعب الادوار – تكون مفهوم الذات Role Playing - Self Concept .

من الواضح أن المجال لا يتسع هنا للدخول في شرح مفصل لهذه العمليات . الا أن هناك عددا من الامور يجب أن تذكر بشكل سريع . أولا : ان جميع هذه العمليات تنطوي على اشكال مختلفة من التعلم الاجتماعي . أحد هذه الاشكال من التعليم الاجتماعي ما اصطلح على تسميته بالتعلم الارتباطي Associative Learning الذي يتحول فيه ارضاء الوسيط (الاب – الام – المدرسة . . . الخ) من دافع محدد الى دافع أولي – كما في تعلم السلوك الحميد ارضاء للوالدين ، لأن ارضاء الوالدين كان قد ارتبط في السابق باشباع حاجات أولية للطفل . وهذا النوع من التعلم يحاول فيه المنظرون ردم الفجوة بين التعلم الشرطي في المجتمع وبين

الاوضاع في البيئة الحياتية (علما بأن البيئة بالنسبة لهم هي عبارة عن المثيرات الوظيفية فقط - تلك التي يوفرها البشر) .

كما أن التقليد - التوحد مع مثال ينطوي على تعلم عن طريق محدود لدى الطفل مطابقة استجاباته مع الالماحات Clues التي تولد استجابات شخص آخر (المثال - النموذج) . بينما في التوحد مع مثال التعلم عندما تتولد في الطفل الرغبة في اكتساب الخصائص السلوكية للعيش بحيث يكون في النهاية تشابه في نمط السلوك .

أما في حالة الاتكالية - التعلق بوسيط فان التعلم يتصل بالسيطرة على مجالات واسعة من الاستجابات للفرد بواسطة مثيرات يوفرها مجموعة من الاشخاص (الاتكالية - الاعتماد على الغير) أو بواسطة شخص معين (الوسيط) يمتلك خصائص استثنائية .

أما في لعب الادوار - تكون مفهوم الذات فان مجالات التعلم الاجتماعي واسعة جدا لأن الادوار الاجتماعية هي قوالب سلوكية جاهزة مكونة من اتجاهات وقيم ومكونات معرفية تتصل بالوظيفة موضوع الدور . وتكون مفهوم الذات يمثل القمة التي تتوج البروفات التي مارسها الشخص في لعبة للادوار باعتبارها - اي الذات - اتجاها مركزيا .

ويعتقد بعض المنظرين من بين علماء النفس الاجتماعي ان عمليتي (التقليد - التوحد مع مثال) و (الاتكالية - التعلق بوسيط) هما عمليتان متتابعتان متعاقبتان . كما يعتقد بعضهم أن لعب الادوار هو في حقيقة الامر مطابق للتوحد مع مثال (اي أن لعب دور الاب مثلا هو في الحقيقة التوحد مع الاب) . ومن هذا المنظور فان أخذ الادوار Role Taking متصل اتصالا جذريا بتكون مفهوم الذات الذي يتم عن طريق اكتساب اللغة والتي هي وسيلتنا لمعرفة العالم من حولنا .

ان العملية المركزية الاساسية في التنشئة الاجتماعية هي الاستدخال ، اي عندما يصبح السلوك العلني الخارجي ممثلا بنموذج أو خطة معرفة داخلية كما في نظريات فيكوفسكي وبياجية [1] ، أو بشكل أوسع المقدرة على ترجمة التعلم الى

---

١ ـ جان بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠) عالم النفس السوسري،استاذ علم الفلسفة التجريبي في جامعة جنيف (١٩٤٠-١٩٧١)،استاذ علم النفس التكاملي في جامعة السوربون- باريس (١٩٥٢-١٩٦٣) وأكثر ما كرس له نفسه هو معرفة (منطق الاطفال في فهم العالم). ومن كتبه المتداولة عالمياً(الاحكام الاخلاقية عند الاطفال)،(أصل الذكاء في الاطفال) وغيرها.

المقدرة على التحكم بالسلوك ذاتيا . ان وجود هذه المراقبات الداخلية الذاتية المتمثلة بالضمير هي التي تغنينا عن وجود شرطة اخلاق أو رقباء في كل الاوقات وكل الحالات . وهي العملية التي يكون انتظامها المؤشر الحقيقي لانتظام عملية التنشئة . وهي أيضا العملية التي ما زلنا الى حد الان لا نعرف الا القليل عن منظماتها وضوابطها .

وكذلك يختلف المختصون في علم النفس الاجتماعي في تفسيراتهم لانماط التعلم الاجتماعي التي مر ذكرها . ولما كان موضوع نظريات التنشئة الاجتماعية يحتاج الى معالجة خاصة ، أود فقط أن أشير الى أنه بالرغم من التعدد الكبير والاختلاف في التفاصيل فان هذه التوجهات النظرية يمكن جمعها - تحت ثلاثة عناوين رئيسية من حيث درجة التركيز على مفهوم مركزي معين :

(١) الاتجاه العقلي - التطوري المبني على التمثيل الرمزي للعالم . Cognitive Developmental

(٢) اتجاه التعلم الاجتماعي المبني على فكرة التدعيم Social Learning

(٣) اتجاه التحليل النفسي المبني على مبدأ الدافعية الليبيدية . Psychoanalytic

وبامكاننا باتباع أي من هذه الاتجاهات ان نتوصل الى تحديد مجموعة من المؤثرات المتنوعة التي تتدخل في تنشئة الاطفال . وتتفاوت معلوماتنا عن هذه المؤثرات عن الحقائق التي تولدت في البحوث التجريبية الى القناعات العامة الى مجرد تكهنات . واذا ما حاولنا وضع قائمة بهذه المؤثرات فمن الممكن ان تشتمل على الموضوعات التالية :-

(١) تأثر متغيرات العائلة .
(٢) تأثير جماعات الصحة
(٣) تأثير الطبقة الاجتماعية .
(٤) تأثير المدرسة (التدريب المباشر)
(٥) تأثير البيئة الحضرية .
(٦) تأثير التواصل الجمعي .
(٧) تأثير الدين .
(٨) تأثير السياسة (التنشئة السياسية) .

انه لمن المؤسف حقا أن نذكر بأن معلوماتنا عن هذه المؤثرات في المجتمع العربي ما زالت محدودة ، ولذلك سأقتصر فيما يلي على ذكر بعض اشكاليات تأثير العائلة والطبقة بشكل عام.

تأثير العائلة والطبقة على التنشئة

لا بد أن نحذر منذ البداية من أن ميدان دراسة مؤثرات العائلة والطبقة على التنشئة مليء بالتحيز القيمي والايديولوجي . وخير مثال على ذلك الطريقة التي تعالج بها كثير من المشكلات الاجتماعية وربطها ربطا ساذجا بالعائلة الى درجة أصبحت العائلة الوسيلة التي تفسر بها مشكلات معينة مثل الادمان على المخدرات ، الجريمة ، والفشل في الحياة . وهنا أيضا تبرز هذه القناعة التي صادفتنا من قبل بأن هنالك استمرارية لا تنقطع من الطفولة الى الكهولة .

صحيح ان الوالدين يتواصلان مع ابنائهم (بين أعمار ٣ الى ١٣ سنة) حول الأمور التي يجب ان يخافوا منها اكثر من أي شيء آخر في الحياة : اغضاب الوالدين ، اعراض الاصحاب والاصدقاء ، الفقر وعدم وجود الكفاية من المال ، الاستغلال ، عدم التأهل للنجاح في الحياة in Competence ، التعرض للاذلال بسبب انتهاك معايير الجماعة . وكما جاء في الحديث : «تعوذوا بالله من الفقر والقلة والذلة ، وان تظلم أو تظلم» .

هذه المصادر من عدم اليقين من الممكن ان تبقى مع الانسان بقية حياته ما لم تتح له فرصة إثبات عدم صدقها وتنظيم حياته لحماية نفسه منها . وكذلك فاننا لا نرجع النجاح في الحياة والسعادة في الزواج ... الخ الى العائلة وانما الى الصدفة والمقدرة العصامية .

يقسم تأثير الوالدين على التنشئة في أدبيات علم النفس الاجتماعي الى قسمين : (أ) نوع ومصادر التدعيم الوالدي ، (ب) وممارسة الوالدين للقوة Exercise of Power . ففي القسم الاول من التأثيرات هناك التدعيم الموجه بالحب والتدعيم الموجه بالعقاب ، أو Love Oriented vs. Thing Oriented .

وفي هذا السياق فان انقطاع الحب ، أو مجرد التهديد بقطعه هو بحد ذاته

واسطة تنشيئية ووسيلة للعقاب النفسي . ولكن حسب هذا المنطلق اذا زاد الحب عن حده انقلب الى اداة مدمرة . وتصبح عملية استدخال الضمير أو الشعور بالذنب من الشدة بحيث تدفع الطفل الى الشلل النفسي. وهنا يجب التفريق بين الشعور بالذنب والشعور بالخزي (العار) ، اذ تتمثل الحالة الاخيرة بالخوف من التلبس أو توقع العقوبة من الآخرين . بينما الشعور بالذنب هو العقوبة الذاتية . اما التدعيم الموجه بالعقاب فهو مشروح جيدا في الدراسات عن التدعيم بواسطة العقاب والثواب .

والقسم الثاني من تأثيرات الوالدين على التنشئة يتصل بممارسة القوة وهو ميدان غير واضح جيدا حتى الآن ولم يعالج معالجة نظرية وافية ، ويحفل بتداخل كبير بين تأثير العائلة وتأثير الطبقة . ومنبع أهمية القوة هنا – القوة الجسدية في التنشئة – هو منبع حضاري كما في ادوار الانوثة والرجولة Sex Typing ، ولذلك يبدو الأب لأبنائه قويا مهيمنا ثم تقل أهمية هذه الخاصية في الآباء كلما كبر الاطفال . ويتضح من بعض الدراسات ان مزاوجة القوة الجسدية بالتحكم الدكتاتوري (الاستبداد الابوي) يزيد أو يقل من طبقة اجتماعية الى اخرى ومن جماعة حضارية الى اخرى . وهذه احدى الطرق لتفسير البناء «المفكك Loose للعائلة في الطبقات الفقيرة . ويحصل احيانا أن يجمع ابناء الطبقات الفقيرة بين القوة الجسدية والطاقة الجنسية Sexuality كما في سمعة الماجيزمو أو «الحماشة» في العامية المصرية أو الرجولة الطاغية في صفة «السبع» .

ومن الممكن في حالات أخرى ان يجمع بين الصفات الثلاث : القوة الجسدية ، الطاقة الجنسية ، والعدوانية . وكثيرا ما يكون هذا الجمع الطريق المؤدي الى جنوح الاحداث والسلوك الاجرامي . وهنا يبدو التأكيد على دور الأب واضحا بينما يبقى دور الام في التنشئة أقل وضوحا في مثل هذه الدراسات .

من كل ما سبق عرضه نود الوصول الى الجدال الذي اثارته دراسات ادورنو وجماعته عن الشخصية التسلطية التي كان منشؤها في الاصل البحث في ظاهرة التحيز لاكتشاف الميول المعادية للسامية ، وما تبع ذلك من دراسات ، خاصة (روكيج) عن الفكر المغلق والفكر المفتوح (مقياس التعصب ومقياس الرأي الحر) ، لأن لهذا الجدال صلة بالاعتقاد الشائع هذه الايام بأن بناء العائلة العربية هو بناء تسلطي يمثل أحد أهم مصادر التسلطية في المجتمع العربي .

لنبدأ بفحص الافتراض القائل بأن العرب اكثر من غيرهم تقبلا للشخصية التسلطية لان الطابع الغالب للتنشئة في المجتمعات العربية هو الطابع التسلطي . اذا كان المقصود بأن هذا الافتراض ينطبق على الاوضاع القائمة الآن فهو افتراض لم تثبت صحته ميدانيا ولم يقم عليه دليل . اما اذا كان المقصود بهذا الافتراض تأثير الارث الحضاري والسياسي على التنشئة فان اغلب المجتمعات التقليدية تتصف بهذه الاعراض التي تصاحب التسلطية : الخضوع التسلطي للقيادة ، عدم احتمال الغموض ، التعصب الشرس للجماعة . . . الخ .

ولكننا لا نستطيع القول أننا نقبل الخضوع التسلطي للقيادة لمجرد اننا نشأنا على ذلك - بقدر ما ان القيادة التسلطية مفروضة علينا بالقوة والبطش والارهاب . كما أنه لا يتبع بالضرورة (حسب منطوق فرضية استمرارية الخبرة في الطفولة والكهولة) ان التربية التسلطية في الطفولة تقود آليا الى الهروب من الواقع في الكبر بشكل الاسقاط الهروبي Autistic Projection .

ان كثيرا من هذه الدراسات عن تأثير العائلة على التنشئة تقع في اخطار التأويل غير الموضوعي - حسب رأي جيروم كيكان - بسبب عدم حساسية المناهج التي تعتمد عليها في جمع وتحليل المعلومات . فمعظم هذه الدراسات يهمل تفسيرات الاطفال انفسهم وأساليب ادراكهم . ولكن طالما ان ليس هناك دراسات لمعرفة افعال الوالدين كما تترجم وتقيم في وعي الاطفال ، فليس معنى ذلك اننا نستطيع الانكار بأن هذه الافعال تلعب دورا مهما في تنشئة الاطفال .

أما الدراسات التي تبحث في الفروقات في التنشئة التي يمكن تفسيرها بواسطة اختلاف الطبقة (والمقصود هنا المستوى الاجتماعي - الاقتصادي وليس الطبقة بتعريفها الكلاسيكي) فقد تركزت على الممارسات التنشيئية التالية: (١) تغذية الاطفال وفطامهم ، (٢) العادات الاخراجية ، (٣) الحاجات والممارسات الجنسية ، (٤) الحاجات والممارسات المتصلة بالعدوانية ، (٥) الحاجات النابعة من الاتكالية . ومصدر الاهتمام بهذه الممارسات يرجع الى معرفة درجة التزمت - المرونة ، درجة قسوة العقوبة عند الشذوذ عن القاعدة ، وتطور القلق Anxiety المتصل بها .

ليس هناك ما يدعو الى الخوض في التحيزات القيمية والايديولوجية التي تسود في هذا الميدان من البحث - خاصة وأن أغلب علماء النفس والاجتماع

ينتمون الى الطبقة الوسطى وقد استدخلوا تحيزات طبقتهم ضد الطبقات الاخرى . (وقد تطرق بعض الباحثين من أمثال سي رايت ميل وزايتلن ومؤخرا بيليكز الى الكشف عن البعد الايديولوجي في النظريات الاجتماعية) . ولا يخفي ان واحدا من اهم وظائف التنشئة في النهاية هو تهيئة كل طبقة من الطبقات الاجتماعية ان تقبل بمكانها «الطبيعي» في السلم الاجتماعي ، وان تتعلم بأن التمرد والثورة مكلفان ماديا ونفسيا .

خاتمة : النضج وتفسيراته

يستخدم علماء النفس مصطلح عادة دون أن يقصدوا - بالضرورة - التعلم . فغالبا ما يكون المقصود بالنضج هو نمو الجهاز العصبي المركزي الذي يخضع الى «سيناريو» دقيق لكل المخلوقات ، وما يصاحب هذا النمو من ظهور ميزات وصفات نفسية كتلك التسلكات والاعتقادات والقيم التي تظهر عند الاطفال في محيط الجماعات . وهذا ما يسميه ارنست ماير النظام المغلق . اما النظام المفتوح فهو عبارة عن الاحداث التي تتحكم بتنوع التجارب الحياتية وزمان ظهور المهارات الموروثة ... الخ . يجب ان لا يفوت القارئ ملاحظة ان هذه هي صياغة جديدة للقضية الازلية اياها : المفاضلة بين البيئة والوراثة .

في اعتقادي ان هناك القليل الذي يمكن ان يجني من فهم النضج بهذه الطريقة. والانسب هو الربط بين النضج بالمعنى الوارد اعلاه وبين التعلم والتنشئة ربطا عضويا . ما هي إذن مؤشرات النضج من هذه الزاوية ؟

لنفترض في الوقت الحاضر - جدلا - ان الصفات المذكورة في الخط المائل من سكيماتا اريكسون في شكل رقم (٢) (السابق) هي المؤشرات المناسبة للنضج : (١) الثقة بالنفس ، (٢) الاعتماد على النفس (الاستقلالية) ، (٣) روح المبادرة، (٤) المثابرة على العمل ، (٥) العقلانية . وعكس هذه الصفات هو عدم النضج وهو تهمة تنطوي على تهديد للموصوم بها .

ان من الواضح بأن هذه الصفات هي ليست صفات بيولوجية مستقرة Innate غير فاعلة ، وانما هي صفات تنطوي على قيم اجتماعية متغيرة ونسبية (تختلف من حضارة الى اخرى مثلا) . ومن الواضح أيضا أن هذه الصفات قد تبلورت تدريجيا عبر فترة تاريخية طويلة ، ولكننا مع الأسف لا نملك تاريخا اجتماعيا من

هذا النوع ، خاصة وأن علماء النفس الاجتماعي يحجمون عن الخوض في أمور لا تدخل في دائرة تخصصهم المباشر .

لماذا الثقة بالنفس ؟ لان تحكم الانسان في تصرفاته في محيط الجماعة اجباري . لماذا الاعتماد على النفس - الاستقلالية ؟ لان على الإنسان ان يكسب رزقه -'لانه لا يستطيع ان يعيش عالة على غيره - لان عليه ان يكون لنفسه مكانة خاصة به . لماذا المثابرة على العمل ؟ لان الناضجين هم الذين يعملون ، وغير الناضجين يلعبون - لان اللعب مكافأة على العمل وليس بديلا عنه (تستطيع ان تلعب بعد ان تقوم بعملك) - لان عدم المثابرة واشباع الحواس هو عيش الانسان ليومه وليس لغده . . . لماذا الاصرار على العقلانية ؟ لان الحدس في محيط العائلة والاقارب ممكن ، ولكن في محيط الغرباء لا بد من الاتفاق على أسس عامة مشتركة يتم بواسطتها حل النزاعات وتغليب رأي آخر .

كثيرا ما يذكر بلاغيا ان حصيلة التنشئة هو انتاج المواطن الصالح ، ولكن العمليات التي تدخل في انتاج المواطن الصالح دقيقة ومعقدة . ولذلك فانه من المنطقي والمعقول ان يطلب من علماء النفس والاجتماع ان يقدموا المعلومات التي تساعد على فهم وحل الاشكالات التي تحدث في هذه العمليات . وفي حالات كثيرة قدم هؤلاء فعلا المعلومات المطلوبة . ولكن في احيان اخرى - لعدد من الاسباب - يضطر هؤلاء العلماء ان يقدموا معلومات قائمة على الحدس أو تلك التي يريد الناس سماعها .

العلم ، كما يقول جيروم كيكان ، يستطيع ان يقدم طرقا لتنفيذ قرارات قيمية Value Decisions يتخذها الآخرون . فاذا تقرر بأن القراءة شيء جيد فاننا نتوقع من العلم ان يخبرنا كيف نعلم هذه المهارة بشكل أفضل ، وأن يعيننا على الكشف عن معوقات القراءة . واذا تقرر بأن ادمان الكحول شيء مضر فاننا نتوقع من العلم ان يوفر المعلومات عن العلاج .

إن العلم نشاط ثمين ولكنه ليس من القوة بحيث يولد المبادئ الاخلاقية Morality . المبادئ الاخلاقية تكمن في وجدان الجماعة ، ووجدان الجماعة ليس منطقيا بالضرورة.

* * *

الفصل الثاني

الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي(*)

الدكتـور هشـام شرابـي

(*) من الكتاب السنوي الثاني للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة ومعضلات المجتمع البطركي) ١٩٨٤ - ١٩٨٥ .

هناك جملة مأثورة لارسطو تعرفونها جميعا ، وهي قوله في كتاب «السياسة» : «ان الانسان حيوان اجتماعي» .

وهناك ايضا كلمة مماثلة لكارل ماركس وردت في مقدمة كتابه السابق لكتاب «رأس المال» ، «نقد الاقتصاد السياسي» يقول فيها : « ليس الوعي الذهني هو الذي يصنع الواقع بل ان الواقع الاجتماعي هو الذي يصنع الوعي» .

ان ما يقصده ارسطو وماركس في قولهما هو الشيء ذاته : ان الانسان هو انسان بفضل اجتماعيته ، بفضل انتمائه الى المجتمع ، اي انه نتاج بنية اجتماعية لا بنية طبيعية وحسب .

-١-

من هنا كانت نظرتنا بان صعود الانسان من مستوى الطبيعة الى مستوى الحضارة، من الحيوانية الى الانسانية ، انما هو بفعل تطور يحدث في المجتمع فينقله من حالة البداءة الى حالة الحضارة .

والانسان بفرديته لا يمكن ان يتغير الا بتغير البنية الاجتماعية التي ينتمي اليها . وبهذا المفهوم فان الانسان هو متغير اجتماعي تاريخي ، تتكون انسانيته بدرجة تغير المجتمع الذي يصنعه هو والذي يصنع فيه .

طبيعة المجتمع ودرجة رقيه انما تقاس بنسبة انسانية هذا المجتمع ، اي بنسبة ما يكون فيه الانسان انسانا حقا . فاذا كان الانسان في هذا المجتمع مقهورا او مذلولا او مستغلا الخ . فالمجتمع مهما بلغ من الرقي المادي والحضاري ، يبقى مجتمعا متخلفا . وحسب هذه المقولة فمقياس التخلف والتقدم الاجتماعيين هو الانسان ومكانته في المجتمع .

ان الانسان - واعني هنا بالانسان الفرد ، الانا ، الذات - هو كائن اجتماعي محدد بسبب تنشئته الاجتماعية طفلا ، اي تنشئته في الاسرة ، وقد عالجت هذه الناحية في كتابي «مقدمات لدراسة المجتمع العربي» . لكن العائلة ليست سوى المجتمع الكبير مصغرا ، فمن خلالها يصنع المجتمع افراده ، وبالتالي ذاته الجماعية (Collective Self) . لهذا ركزت في البدء على دراسة العائلة ، فان القيم والعلاقات السائدة في العائلة هي انعكاس للقيم والعلاقات السائدة في المجتمع

ككل.

الا ان العائلة ليست حرة فيما تنتجه ، فهي لا تنتج سوى الذات التي يتطلبها المجتمع .فالمجتمع الزراعي او القبلي ، مثلا ينتج الذات الزراعية او القبلية ، والمجتمع الطبقي او الصناعي ينتج الذات الطبقية او الصناعية .

-٢-

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ، ما هي طبيعة الذات التي يتطلبها مجتمعنا ؟

انه يتطلب انتاج الذات البطركية ، واعادة انتاجها لتأمين استمراره مجتمعا بطركيا ولتأمين استمرار سلطته .

في دراسة اقوم بها حول مجتمعنا العربي المعاصر، توصلت الى نتيجة ان مجتمعنا العربي ليس مجتمعا تقليديا ، بالمعنى المعهود للكلمة ، كما انه بالمعنى ذاته ليس مجتمعا حديثا . وبالاضافة الى ذلك فانه ليس مجتمعا مخضرما ، بمعنى انه يجمع بين القديم والحديث ليربط بينهما ويصنع بنية اجتماعية منسجمة .

انه مجتمع بطركي - او ما ادعوه على حد التدقيق - مجتمعا نيوبطركيا ، يتألف من خليط متضارب من علاقات وقيم وبنى اجتماعية تقليدية من ناحية - اي تعود في تركيبها ومصدرها الى اقدم مراحل المجتمع البطركي بعلاقاته وقيمه القبلية والعشائرية والعائلية والطائفية والدينية المستمدة من روابط الدم والمعتقد - والمستحدثة من ناحية اخرى . وهو مجتمع تابع ، اي انه ينقصه الاستقلال الذاتي والتوجه الذاتي ويعيش ازمة التحول في ظل الهيمنة الخارجية سياسيا ، واقتصاديا ، واجتماعيا ، وحضاريا .

هذا النظام البطركي الجديد يسود كافة الانظمة العربية ، المحافظ منها والتقدمي ، وهو تاريخيا حصيلة ما سماه ادونيس بـ «صدمة الحداثة» . انه يتميز بتركيب اجتماعي نفسي متناقض في كافة اوجهه ، ينعكس في حالة العجز والشلل التي هو فيها : عجزه الوظيفي في ممارساته الروتينية ، عجزه السياسي في نظامه الداخلي وفي تحقيق اهدافه الوطنية والقومية ، شلله العسكري والتنظيمي في حماية مصالحه العليا ، وتقصيره في التخلص من التبعية وفي التوصل الى الاستقلال الحقيقي .

بالرغم من كل هذا فان النظام البطركي على جانب كبير من الدهاء والمقدرة على البقاء . فهو قادر على حجب ماهيته البدائية المختلفة بمظاهر الحداثة والرقي ، فيبدو كانه مجتمع متطور على وشك الانتقال الى مرحلة اجتماعية اقتصادية اعلى. وهو قادر على اشباع نهم طبقاته الاجتماعية المسيطرة وفي الوقت نفسه على تخدير جماهيره الواسعة .

-٣-

نحن بحاجة الى اسلوب تحليل علمي يمكننا من نقد الحضارة البطركية الجديدة نقدا علميا شاملا ومن الكشف عن حقيقتها الداخلية . والسؤال هنا هو التالي : كيف يمكننا تمييز النظام البطركي عن النظام الحديث ؟ ما هي المقولات الاجتماعية والفكرية والسياسية التي تحدد هذا التمييز وتبينه مباشرة ؟

ان الحداثة (Modernity) في تركيبها وقيمها تتميز جذريا عن البطركية الحديثة (Neopatriarchy)، وفي المقارنة التالية بين مقولات الحداثة ومقولات البطركية التي استمدها من كتابي «دراسة في الحضارة البطركية» يبدو هذا واضحا:

المقولة	الحداثة	البطركية
المعرفة	الفكر/ العقل	الفكر الاسطوري / العقيدة
Knowledge	Reason/Thought	Belief/Myth
الحقيقة	الحقيقة العلمية	الحقيقة الدينية
Truth	Science	Religion
اللغة	التحليل	الخطابة
Language	Analytical	Rhetorical
النظام	ديمقراطي/اشتراكي	سلطنة/البطركية الجديدة
Government	Democratic/Socialist	Sultanate/Neopatriarchy
العلاقات الاجتماعية	افقية	عامودية
Social Relation	Horizontal	vertical
البنية الطبقية	الطبقة الاجتماعية	العائلة/العشيرة/الطائفة
Social Stratification	Class	Family/Clan/Sect

ان المجتمع البطركي محافظ بطبيعته ، يرفض التغيير ، ولا يقبل به الا في حالتين :

اولا ، عندما يفرض عليه من الخارج ، كما حدث في مجتمعنا منذ بداية الغزو الاوروبي .

وثانيا، عندما يكون التحديث ضرورة حيوية للحفاظ على الذات ، لكنه في كلتا الحالتين لا يأخذ بالتغيير الا جزئيا وبعد ان يكيفه لمقاصده ، فيتحول التحديث الى آلية محافظة على الوضع القائم بدلا من تغييره .

لهذا نسمي حداثة المجتمع البطركي بالحداثة البطركية ، فهي حداثة مزيفة لا تسير بالمجتمع الى الحداثة الحقيقية بل الى المجتمع البطركي الحديث ، انها حداثة مهما ادخلت من تغييرات ، لا تغير البنية الاجتماعية القائمة ، ولا تمس منها الا مظاهرها الخارجية . قد تغير الصورة لكنها لا تغير الاصل .

-٤-

لا اريد الاطالة في تعريف ما ندركه جميعا اذا ما اتيح لنا ان ننظر الى ما حولنا من خلال المفاهيم التحليلية الاولية كما نفعل الان ، واود ان انتقل الى السؤال التالي :

ما الذي يجلب الحداثة في البنية الاجتماعية وبالتالي في تركيب الفرد النفسي. وما الذي يمنع قيامها او يشوهها ؟ او ، بعبارة اخرى ، كيف يمكن تجاوز المجتمع البطركي الحديث واقامة المجتمع الحديث فعلا؟

ان العقبة الكبرى التي تمنع التغير الجذري - وتحول دون قيام الحداثة الحقيقية - هي الحضارة البطركية نفسها . فهي قادرة بكونها في مركز السلطة ، ان تحافظ على نفسها وعلى علاقاتها وقيمها ، وذلك ليس بالقوة او الاكراه بل من خلال العائلة والمدرسة والجامعة ومركز العمل ومؤسسات الدولة . وهي قادرة ، من خلال هذه البني والمؤسسات ، على الحؤول دون تطور وقيام علاقات المساواة والتعاون والحرية والاستقلال الذاتي التي تمكن المجتمع وافراده من تجاوز هذه الحضارة وتغيير بنيانها الاجتماعي من الداخل .

ان نجاح البطركية الباهر انما هو الذي ادى الى فشلها الحضاري الشامل . اقول

الفشل الشامل لأن المجتمع البطركي الحديث قد فشل حتى في تحقيق الانجازات البدائية للمجتمع البورجوازي الذي يسير في ركبه ، كالديمقراطية السياسية مثلا ، وهيمنة القانون ، وحقوق الانسان . ولقد اكتفى بتقليد نظامه الاقتصادي المستغل وعلاقاته الطبقية الظالمة . لكن اخطر مظاهر النظام البطركي الاجتماعية هي التي تكمن في التناقض الذي تنميه علاقاته الاجتماعية بين الفرد والمجتمع ، بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة ، والذي هو انعكاس للتناقض في كافة المجتمعات الرأسمالية بين الانتاج الاجتماعي من جهة والملكية الخاصة من جهة اخرى . وهذا التناقض ينفي في مجتمعنا القائم اعمق القيم الانسانية في تراثنا ، كاحترام الوالدين ومن هم اكبر سنا ، والطاعة الراضية لا الطاعة المكرهة ، واللطف في التعامل حتى مع من هم ادنى منا منزلة ، والوفاء بالوعد بالرغم من كل مصلحة مادية ، والضيافة الحقة ، والنفس السمحاء ، والايمان النقي من كل غاية .

لهذا اقول ان مرحلة البطركية الحديثة التي نمر فيها اليوم هي من اقصى مراحل التحول الاجتماعي في تاريخنا واخطرها بالنسبة لمستقبلنا القريب والبعيد.

-٥-

اود ان اتناول الآن بايجاز الموضوع الاخير في كلمتي، وهو موضوع التناقض الداخلي في الذات البطركية بين قيم التبعية (Heteronomy) وقيم الاستقلال الذاتي (Autonomy) .

ينعكس هذا التناقض في نظامين اساسيين للقيم المجسدة في العلاقات الاجتماعية ، الاول يقوم على الطاعة والخضوع ، اي على اخلاقية التسلط Ethics of Authority والآخر على قيمة العدالة والاحترام المتبادل ، أي اخلاقية الحرية (Ethics of Freedom) .

يقول العالم النفسي السويسري بيير بياجيه ان الطفل عندما يبلغ السابعة او الثامنة من العمر يدخل بشكل طبيعي في مرحلة الخضوع والطاعة في علاقته بوالديه والكبار حوله . في هذه المرحلة يتقبل الطفل اوامر الوالدين او من يمثلهما دون تردد طالما كانا معه جسديا . اما في حالة غياب الوالدين فينتهي لدى الطفل نظام الاوامر اي نظام الطاعة ، ولا يعود لهذا النظام سلطة على الطفل الى ان يحضر الوالدان او من يقوم مقامهما فتعود هيمنة اخلاقية السلطة .

في مرحلة لاحقة ، عندما يصبح الطفل في الحادية عشرة أو الثانية عشرة من عمره ، تتحول سلطة الوالدين بالنسبة للطفل من سلطة خارجية (اوامر) الى سلطة داخلية مندمجة في النفس (Internalized) . في هذه المرحلة يتقبل الطفل ما يؤمر به فقط من الذين يعتبرهم اعلى منه منزلة (فهو لا يتقبل اوامر اقرانه . مثلا ، او اوامر من هم اصغر منه سنا) . وينبع هذا السلوك الجديد من شعوره بالاحترام لمن هم اعلى منه منزلة ، وبخاصة والديه لسببين : **لخوفه منهم ولمحبته لهم بآن واحد.** ويكون هذا الشعور بالاحترام في هذه المرحلة علاقة وحيدة الجانب ، اي انها تربط ، كما يقول بياجيه بين من هو ادنى مكانة وبين من هو اعلى مكانة ، وهي بذلك ليست علاقة متبادلة تقوم على احترام متبادل . ولهذا فانها تعزز في الطفل اخلاقية الخضوع وانصياعه لارادة اخرى خارجة عنه ، الى ان يدخل ، بالتعاون مع والديه والكبار حوله ، في مرحلة نفسية جديدة ، تنقله من مرحلة الخضوع والتبعية (Heteronomy) الى مرحلة الاستقلال الذاتي (Autonomy) . ولا يحدث هذا الا عندما تستبدل علاقة الاحترام الوحيدة الجانب بعلاقة الاحترام المتبادل ، فتنشأ في نفسه اخلاقية الحرية ، اخلاقية المساواة والعدالة . ويقول بياجيه انه عندما يدخل الطفل في هذه المرحلة يصبح قادرا على النقاش والتعاون ، وعلى التمييز بين «العادات» و «المثال العقلاني» (Rational Ideal) ، وفي هذه اللحظة يذوب نظام القهر ويحل مكانه نظام التعاون الحر.

والنقطة التي اريد ان اشدد عليها هي ان مرحلة الانتقال هذه تبقى في العائلة البطركية مرحلة غير مكتملة ، اي ان قيم الخضوع والطاعة والعلاقات الهرمية تستمر في هيمنتها بشكل آخر ، وتبقى قيم الحرية والتعاون والمساواة قيما لفظية فاقدة المفعول على الصعيدين الاجتماعي والنفسي . وتكون النتيجة ، حسب قول العالم النفسي فلهلم رايخ ، ان المجتمع يفرز «انسانا يخاف من الحياة ويخاف من السلطة ، مما يمكن حفنة من الافراد المسيطرين على اخضاع شعب بكامله» .[1] .

لنتوقف هنا قليلا لنرى اذا كان بامكاننا ايضاح المغزى الاجتماعي لمرحلة الانتقال هذه وسبب عدم اكتمالها في العائلة البطركية .

ان المغزى الاجتماعي لهذه المرحلة يعود الى ما ذكرته حول العلاقة البنيوية بين الذات الاجتماعية ، اي الذات التي يحتاجها المجتمع لانتاج ذاته ، والنظام الذي

---

(١) Wilhelm Reich, The Sexual Revolution (New York, 1970), (1) P.72-

يقوم عليه هذا المجتمع . وحلقة الوصل بين هذه الذات وهذا النظام هو المؤسسة الاجتماعية الاولية التي ترتبط بها كل مؤسسة اجتماعية اخرى ، وهي مؤسسة العائلة او الاسرة. ان ادنى متطلبات المجتمع البطركي الذي يقوم على العلاقات الهرمية هو المحافظة على النظام الابوي في العائلة ، الذي يشكل ضمانة استمرار القيم الابوية والعلاقات الهرمية في المجتمع من خلال الفرد الذي يصنع في العائلة. ولكن العلاقة بين المجتمع والعائلة ليست وحيدة الجانب ، بمعنى انه اذا جرى تغيير في النظام العائلي ادى ذلك الى التغيير الاجتماعي . فالعلاقة جدلية وما يجري في جانب منها يجري في الجانب الاخر ، فيتفاعل الاثنان تفاعلا مباشرا لانتاج العلاقة ذاتها بمحتوى اعلى واكثر تقدما . لكن مصدر التفاعل ، اي مصدر التغير في محتوى العلاقة ، لا يمكن ان يحدث داخل العائلة ، بل انه يبدأ داخل المجتمع . فالمجتمع الزراعي الساكن ، مثلا ، الذي ينتج كفافه ويستهلك كامل نتاجه هو مجتمع لا متغير ولا فعالية فيه ، وتكون العائلة فيه بنية جامدة تعكس علاقاتها – المحافظة علاقات هذا المجتمع ونظامه . فقط عندما يحدث ما يغير من القوى الفاعلة في المجتمع ، على صعيد مادي ، تبدأ عملية التغير الجدلية فتظهر ملامحها الاجتماعية اول ما تظهر في العائلة والعلاقات السائدة فيها .

-٦-

وسؤالنا الاخير هو : ما هي الطرق الى التغيير الاجتماعي ، وما هو المخرج من المجتمع البطركي ؟

ان التغيير الاجتماعي ، كما يعلمنا التاريخ ، هو عملية من اصعب وادق واخطر التجارب الانسانية ، والتغير لا يحصل بعامل الارادة وحدها ولا يسير نحو هدف يحدده المجتمع بمحض ارادته . بل هو نتيجة عوامل وقوى مختلفة ، ذاتية وموضوعية ، اجتماعية وحضارية ، تترابط وتتداخل بعضها ببعض .

بالنسبة لمستقبل مجتمعنا البطركي الحديث يمكن القول ان مصير عملية التغيير الاجتماعي فيه تتوقف على ثلاثة عوامل داخلية :

اولا : على حصول تغير في الذات الاجتماعية من خلال التغير في تنشئة الطفل . لقد دخل مجتمعنا في عملية تغيير واسعة بسبب تغير اسلوب وكمية انتاجه وبالتالي

في علاقاته الداخلية خاصة داخل العائلة ، واصبحت العائلة العامل الاجتماعي الاول في عملية التغيير الاجتماعي الطويلة المدى . ولا مخرج هناك من الدورة المفرغة ، دورة انتاج الذات البطركية التي تنتج المجتمع البطركي الذي ينتج الذات البطركية ، الا بكسرها عن طريق تغير العلاقات العائلية تغييرا جذريا لصنع ذات اجتماعية جديدة تعتمد في علاقاتها مع الاخرين لا على السيطرة والخضوع بل على التعاون والمساواة والعدالة والحرية . من هنا يبدأ بناء مجتمع حر مستقل تسوده العدالة والمساواة . وبهذا المعنى فان الحرية والاستقلال ليسا شعارين سياسيين ينتهي دورهما باعلان السيادة والاستقلال ، بل انهما الركيزتان الاساسيتان لتجاوز الحضارة البطركية في البنية النفسية للفرد كما في الصرح الحضاري للمجتمع .

ثانيا: على تحقيق تحرير المرأة ، ليس فقط على صعيد النية الحسنة والخطب الرنانة بل على مستوى القانون والممارسة الاجتماعية . وذلك يتطلب المساواة في التنشئة في مرحلة الطفولة بين الذكر والانثى ، وفي المعاملة ضمن العائلة وفي المدرسة وفي الجامعة ومكان العمل . وهو يعني اتاحة فرص الاستقلال الاقتصادي ، فتصبح المرأة قادرة على اعالة نفسها والتخلص من عبوديتها المادية للرجل ، التي هي مصدر عبوديتها الاجتماعية . وهذا بدوره يعني التشريع الذي يحميها من سطوة المجتمع البطركي الذي هو اعنف مجتمع ذكر في التاريخ ، بتأمين حقها في العمل والوراثة والطلاق ورعاية الاطفال والتأمين الاجتماعي الكامل .

ثالثا : على تعزيز الاسرة النووية ، التي هي السلاح السري الاول المتواجد داخل المجتمع البطركي القادر على تغييره من الداخل . ان السلطة البطركية وكافة القيم والعلاقات التي تقوم عليها انما ترتكز على العائلة البطركية الممتدة وارتباطاتها العرقية والعشائرية ، والاثنية . ولا يمكن للطفل ان ينشأ حرا ، وللمرأة ان تسترجع انسانيتها ، وللرجل ان يسترجع احترامه لذاته ، طالما بقيت العائلة البطركية على حالها . الا انه ليس مثل الطاقة المادية قادرة على تغيير اسس النظام الاجتماعي بما فيه النظام العائلي . لهذا اقول ان الاسرة النووية اليوم تشكل القوة الموضوعية الكبرى الفاعلة في تجاوز العلاقات البطركية العائلية والاجتماعية ، وفي وضع اسس النظام الذي سيمكن المرأة والطفل والرجل من تحقيق انتصارهما على البطركية واقامة الاسرة الديمقراطية ، التي هي حجر الزاوية في المجتمع الديمقراطي .

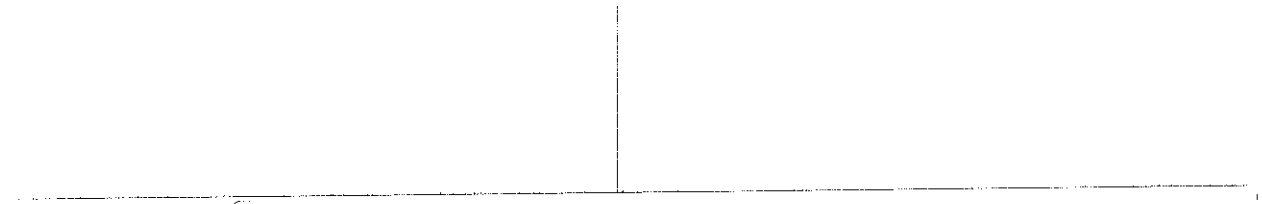
وختاما ، اعيد القول ، ان هذه التحولات لا يمكن لها ان تعتمد على العامل

الذاتي فقط. بل ان الاعتماد في المكان الاول هو على القوى الموضوعية التي تفعل في المجتمع البطركي من خلال تناقضاته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والحضارية ، وهي المؤهلة لكسر دورته المفرغة على الصعيد الاجتماعي العام .

واني في تركيزي على العامل الموضوعي هذا ، لا انفي دور الارادة الذاتية في التغيير الاجتماعي ، ومن هنا كان اصراري على اهمية تنشئة الطفل في الاسرة . الا ان الحضارة البطركية بدهائها قد اخضعت العائلة والذات لارادتها وجعلتها جزءا منها وبالتالي خادمتين لمصالحها ولمتطلباتها عن وعي او عن غير وعي.

غير ان التحولات الاجتماعية الموضوعية التي ذكرت لا بد ان تتوصل الى اختراق هذا الحصار . وعند ذلك ستتحول الارادة الذاتية في العائلة وخارجها الى عامل اجتماعي فاعل، قادر على امتلاك ناصية القوى الاجتماعية وتسييرها باتجاه بناء مجتمع حر ، غير تابع ، تسوده المساواة والعدالة الاجتماعية .

* * *



الفصل الثالث

التنشئة الاجتماعية في مجتمع الذكور(*)

الدكتور علي الطراح

(*) من الكتاب السنوي الرابع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الاطفال العرب ومعوقات التنشئة السوية) ١٩٨٦ - ١٩٨٧ .

تمهيد :

موضوع التنشئة الاجتماعية من المواضيع التي تناولها كثير من المختصين في علم الاجتماع بأبعاده المتعددة . وربما ما زالت هناك بعض الجوانب المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية التي تشكل مجالا للبحث ، كموضوع التنشئة الاجتماعية في مجتمع الذكور . فالدراسات التي أوردها لنا الباحثون في العلوم الاجتماعية في هذا الجانب ما زالت دراسات قليلة معظمها تمت في المجتمعات الاوروبية ، أو هي من الدراسات التي قام بها علماء الأنثروبولوجيا في المجتمعات الأفريقية .

أما من حيث الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المجتمع العربي ، فهي ضئيلة جدا ، بل ربما نستطيع ان نقول إنها دراسات حديثة ، بمعنى أن الاهتمام بها بدأ حديثا ، ورغم ضآلتها ، فنجد معظمها عالج الامر بشكل غير مباشر . وربما دراستنا هذه لا تشكل إضافة جديدة على الدراسات الاخرى ، بشكلها الحالي ، والحقيقة نحن بحاجة الى إجراء دراسات أوسع كالدراسات الميدانية لكي نحصل على نتائج علمية تدعم كل ما كتب في هذا المجال .

الحديث عن مجتمع الذكور يقصد به هيمنة وسيطرة قيم الذكورة Masulinity في المجتمع الإنساني . فمما لا شك فيه أن المجتمع قد وصل الى درجة وجد نفسه فيها أسير القيم الذكرية التي سيطرت على تكوين علاقاته وبنائه الاجتماعي ، مما يعني ان هناك أساسا وجذورا أدت للوصول الى مثل هذه الحالة ، وسيطرة قيم الذكورة تشكل عاملا مشتركا في معظم ، إن لم يكن كل الثقافات الإنسانية ، فتدني قيم الأنوثة Femininity ومن ثم احتلال المرأة مكانة اجتماعية متدنية يشكل اتجاها سائدا في الثقافة الانسانية . وربما كان الاختلاف في الدرجة فقط . فبعض المجتمعات ونتيجة لتغييرات اقتصادية واجتماعية ، استطاعت أن تتخلص من بعض المفاهيم والقيم التي دعمت تفوق الذكورة وتفضيلها .

والحقيقة أننا في مناقشة مثل هذه القضايا نجد أن الجذور مرتبطة بطبيعة النظام الاجتماعي السائد في المجتمع ، فعلى سبيل المثال نرى أن النظام الرأسمالي يشكل دعامة لمثل هذا التباين بينما نجد النظام الاشتراكي يسعى الى إزالة مثل هذا التباين من حيث المكانة والدور الاجتماعي بين الجنسين .

أما التساؤل الذي من المفيد أن نثيره هنا فهو : هل استطاعت الإنسانية بتباين نظمها الاجتماعية ، أن تخلق مجتمعا تسود فيه قيم العدالة بين الرجل والمرأة ،؟ هل من الممكن أن نقيم مجتمعا يتم التمايز بين أفراده على اسس موضوعية بحيث يختفي فيه التمايز على أساس الجنس والعرق والدين؟ . . . هل ما نصبو اليه يعد حلما يصعب علينا ترجمته الى واقع ملموس؟.

طبعا لست بصدد الإجابة عن مثل هذه التساؤلات ، بقدر ما أنشد إثارة المستمعين والقراء ولفت انتباههم الى تعقد الموضوع وتداخل أبعاده . فالموضوع يرتبط بقيم اجتماعية وثقافة المجتمع الذي أنتج لنا ذهنية وسلوكا إنسانيا قائما على التمايز اللاموضوعي وبما أننا نتحدث عن إرث ثقافي وذهنية وسلوك ، فإن الأمر لا يبدو سهلا . فإعادة بناء الانسان مهمة صعبة تحتاج الى جهود منظمة ، جهود توجه الى بناء وتصحيح مسار المؤسسات الاجتماعية التي تقوم - وبشكلها الحالي - بدور الداعم والمساند لمثل هذا التمايز اللاموضوعي.

علم الاجتماع والطفولة :

شكلت مرحلة الطفولة موضوعا جاذبا لمختلف الباحثين في العلوم الاجتماعية والنفسية وذلك بغية فهم طبيعة هذه المرحلة والعوامل المختلفة المؤثرة فيها . وعلم الاجتماع يأتي ضمن هذه العلوم التي بدأت تكثف جهودها خصوصا في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث بدأت الدراسات المسحية والميدانية التي تناولت دور المؤسسات الاجتماعية المختلفة في تأثيرها على مرحلة الطفولة .

واهتمامات علم الاجتماع ربما نستطيع أن نحصرها في التالي :

١- دراسة العلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعي وأثر ذلك في تكوين شخصية الطفل .

٢- دراسة أثر البناء الاجتماعي Social Structure وموقع الاسرة فيه وتأثير ذلك على شخصية وسلوك الطفل .

٣- دراسة مفهوم الدور الاجتماعي Social Role وأساليب تعلمه والعوامل المؤثرة فيه .

٤- دراسة الثقافة بمكوناتها المختلفة وأثرها على عملية التنشئة الاجتماعية .

٥- دراسة الآثار الناجمة عن التصدع الأسري وأثر ذلك على حياة الطفل.

فهذه الاهتمامات التي يدرسها علم الاجتماع حظيت بدراسات عديدة في المجتمعات الاوروبية ، إلا ان منطقتنا العربية ، ورغم الجهود التي يبذلها بعض من الباحثين العرب المتميزين ، ما زالت تحتاج الى جهود منظمة ومكثفة بحيث تمكننا من فهم طبيعة الطفولة العربية واحتياجاتها ، وأثر المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية على شخصية الطفل العربي .

وموضوع الشخصية الانسانية يعد مبحثا اساسيا لعلم الاجتماع وذلك باعتبار هذه الشخصية نتاجا لظروف اجتماعية معقدة . ودراسة الشخصية الانسانية يتجسد في محورين أساسيين في علم الاجتماع ، الاول يتبلور في تأثير الجماعة على الفرد وعلاقته بها وهذا ما يطلق عليه أو ما يعرف بعملية التفاعل الاجتماعي Social Interaction والثاني يشتق من الاول حيث ان عملية التفاعل الاجتماعي تتم من خلال استيعاب الفرد لدوره في المجتمع وهذا يتم من خلال ما يعرف بعملية التنشئة الاجتماعية التي تعمل ضمن إطار ثقافي خاص بالمجتمع أو الجماعة وهذا يعتبر المحور الثاني ويطلق عليه Cultural Heritage أي الميراث الثقافي .

ونتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية التي تتم ضمن إطار ثقافي معين تتحدد لنا معالم شخصية الفرد واتجاهاته واعتقاداته وذهنيته وسلوكه، فالفرد من خلال هذا التشابك والتداخل بين الثقافة وعملية التنشئة الاجتماعية يستوعب دوره ومكانته ويبدأ القيام بوظائف بناء على ما يحدده له المجتمع من خلال مؤسساته المختلة .

الذكورة والأنوثة :

المجتمعات الإنسانية تختلف من حيث تقديرها للتباين بين الجنسين فنجد مجتمعات تبدأ عملية العزل بين الجنسين في سن مبكرة وأخرى لا تفرق بينهما بدرجة كبيرة. فالتباين على أساس الجنس Sex شكل عبر العصور أداة من أدوات تقسيم نظام العمل، فهذا التباين حقيقة يعكس حالة من حالات تنظيم المجتمع والتي حظيت بعملية تدعيم من خلال ثقافته.

إن هيمنة قيم الذكورة تعكس حالة المجتمع بقيمه واعتقاداته وثقافته التي تمنح الذكورة قيما تفضيلية مقارنة بالأنوثة وعندما نقول بأن الذكورة تحتل قيمة أفضل في المجتمع لا نقصد بذلك بالضرورة أن كل رجل وكل امرأة يشعران بذلك، بل نقصد الحالة العامة للمجتمع التي سيطرت على ذهنية أفراده بحيث أصبح يمارسها دون وعي منه. فهذه الحالة تتجسد في رموز الثقافة وفي التعابير اللغوية وفي أنماط التفكير والسلوك، التي تصل الى درجة تشكل قناعات لدى الفرد وتصبح جزءا من عالمه الاجتماعي الملموس.

الذكورة من حيث المعنى تشير الى قيم السيطرة والتسط والعدوانية، والأنوثة تشير الى الخضوع Submissiveness والحياء Modesty والتربية والرضاعة Nurturance. وعندما نتفحص هذه الصفات ونحاول أن نحدد أصولها ، فلا نجد لها أي ارتباط بيولوجي فيما بين الجنسين . والدراسات الثقافية المقارنة Cross-cultural التي قام بها الانثربولوجيون تؤكد بأن المجتمع، نتيجة لتطور نظم تقسيم العمل المختلفة، هو الذي ربط الذكورة بالعدوانية والقوة والتسلط، فيما ربط الأنوثة بالعاطفية والخضوع والانقياد. فالمجتمع من خلال مؤسساته الاجتماعية المختلفة يقوم بتعليم أفراده الدور المتوقع والسلوك المرتبط به.

ومن أهم الدراسات الانثروبولوجية في هذا المجال دراسة مارغريت ميد Margaret Mead حول قبائل غانا الجديدة New Guinea فنتائج الدراسة تشير الى أن كلا من الذكور والإناث في قبيلة الاربيش Arapesh يحملون قيم التعاون والحب والعطف التي من الممكن أن نصفها بأنها قيم الانوثة، بينما في قبيلة مندجمور Mundugumor وجد أن كلا الجنسين يحملان قيم العدوانية والتسلط التي نصفها بأنها قيم الذكور [1].

فالحديث عن الذكورة والانوثة – وإن كان يحمل مضامين بيولوجية – إلا أنه في حقيقة الامر ذو مفاهيم ثقافية على أساسها يتم تحديد الادوار لأفراد المجتمع.

---

(١) Lenore J. Weitzman, Sex Role Socialization: A Focus on women 1979 California: Mayfield pub. Company, p.5.

M. Kay Martin and Barbara boorhirs, Female of the Species. 1975 New York: Columbia Univ.

Erenestine Fried, Women and Men: An Anthropological view. 1975, New York: Holt, Rinehart and winston.

فنحن من خلال الثقافة السائدة في المجتمع نبدأ بعملية توارث المفاهيم المرتبطة بالذكورة والانوثة ونقوم بتدعيمها من خلال مختلف المؤسسات الاجتماعية. فالأنوثة في أغلب الثقافات الإنسانية تشكل مصدر الشر والمتعة في آن واحد، كما أننا دائما ننظر لها ونقيمها من خلال اتجاه ونظرة الذكر للأنثى، بمعنى أن القيمة الاجتماعية التي تكتسبها المرأة تأتي من خلال إطار قيم الذكور التي شكلت عبر العصور نسيج العلاقات الاجتماعية في المجتمع. ولو أخذنا على سبيل المثال اللغة التي تعد رمزا من رموز ثقافة المجتمع، فإننا نجد حتى اللغة قد صيغت تعابيرها المختلفة على أساس التمايز وتفوق الذكر على الانثى. فمثلا نحن نسمي المرأة غير المتزوجة آنسة والمتزوجة سيدة ولكن ليس هناك رديف للرجل المتزوج أو الاعزب.

وربما كان التقليل من الأنوثة في ثقافات الشرق أشد من غيرها، فنجد في ثقافة الصين التقليدية ينشأ الأطفال الإناث على طاعة الرجال سواء الاب أو الأخ أو الزوج.

ولو جئنا الى الثقافة العربية، فاننا نجد ان الانوثة شكلت مصدر الشر والقلق للمجتمع، وربما كان مصدر ذلك أن المجتمع صورها بالكائن الضعيف، فهي معرضة للسبي في حالة الحرب مما يترتب عليه تحطيم شرف العائلة وهذا يفسر لنا المحاولات العديدة التي يرويها لنا التاريخ العربي حول قضايا وأد البنات. فالانثى كانت تشكل العار المنتظر الذي يهدد العائلة العربية [1].

والامر يزداد حدة، عندما نجد التراث الثقافي العربي يتسم بحالة من الانقسام والتناقض، فبينما نجد تمجيدا للأنوثة المرتبطة بالأمومة فاننا في الوقت نفسه نجد الانوثة تصور من حيث ارتباطها بالدونية العقلية ومصدرا من مصادر فساد الامة.

ويصف لنا أحد الباحثين العرب علاقات الحب بقوله:

«إذن المرأة العربية مسلوبة وسط الجماعة، وحين تدعى الى سلوك طبيعي كالسلوك الجنسي. تجد نفسها شيئا موصوفا داخل البيت، كوعاء ينتظر الامتلاء من الرجل، وتوصف بالضعف القاتل، فمن يقتل الآخر في هذه الدراما التاريخية

---

(١) لمزيد من التفاصيل أنظر علي عثمان ، المرأة العربية عبر التاريخ، دار التضامن للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ١٩٨٦، مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي: مدخل سيكولوجية الانسان المقهور. معهد الانماء العربي، بيروت ١٩٧٦.

العظيمة؟ يقول الرجل في الثقافة العربية السلفية: المرأة إذا احبتك آذتك وإذا أبغضتك خانتك. إذن ما العمل أمام هذا الطريق المسدود ؟[1] ».

يصور لنا تراثنا العربي وظيفة المرأة بأنها تتجسد بمهمة امتاع الرجل، فالمرأة الصالحة هي التي يرضى عنها الرجل وقد قيل في المرأة الصالحة .. «المؤاتية لما تهوى، والمجانبة لما لا ترضى».

وربما لنا أن نتساءل إذا كانت الانثى تشكل مصدر قلق وخوف للمجتمع، فيا ترى كيف تصبح علاقتها بنفسها وهي تحمل بين ظهر أنينها كل قيم الدونية. فالاحساس بالدونية عندما يتمكن من الفرد له انعكاسه على شخصيته ويفقده المبادرة والإبداع وتسيطر عليها سمات الخنوع والطاعة كما يقود الى فقدان الثقة بالذات مما يترتب عليه فقدان فاعلية الدور. وهنا تكمن الازمة الحقيقية فإذا كانت المرأة ينظر لها وتنظر الى ذاتها ضمن هذه الرؤية، فلنا أن نتصور كيف يكون النشيء .

الثقافة والنشئة الاجتماعية:

تشكل الثقافة العامل الاساسي في التمايز بين الشعوب، التمايز في أساليب التفكير، في تكوين الاتجاهات في النظر الى المحيط الاجتماعي وفي اكساب الاشياء معانيها. فالثقافة هي من صنع الإنسان وهي نتاج لاحتكاكه مع بيئته.

ورغم درجة التمايز في الثقافة بين الشعوب الا أننا نجد بأن هناك ما هو مشترك بين مختلف الثقافات، فعلى سبيل المثال الاتجاه نحو المرأة ، وكذلك وظيفة الأب في الأسرة كثير ما يرمز للسلطة في ثقافات متمايزة.

كما أننا نجد في ثقافة المجتمع الواحد درجة من الاختلاف والتمايز، فهي أما أن تكون قائمة على أسس دينية أو عرقية وهذا ما يطلق عليه بالعمومية والخصوصية في الثقافة.

* * *

(١) خليل أحمد خليل: المرأة العربية وقضايا التغيير: بحث اجتماعي في تاريخ القهر بيروت ١٩٨٢، صفحة ٨٦.

الفصل الرابع

التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب(*)

الدكتور خلدون النقيب

(*) من الكتاب السنوي الثالث للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الاطفال وحروب شتى في العالم العربي) ١٩٨٥ - ١٩٨٦ .

-١-

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

أما عصر الرفاهية فهو يمثل حقبة من الزمن بدأت في اغلب بلدان المشرق العربي في الستينات من القرن العشرين واتسمت بظواهر وأحداث اتخذت شكلا محددا واضحا في السبعينات من هذا القرن. عصر الرفاهية هذا هو المجتمع العربي الجديد الذي نستظل بظله هنا والآن إن شئت أن تستعمل وصف الجدة والحداثة لما طرأ على المجتمع العربي من تغييرات وتحولات وتبدلات، وهو أيضا محصلة احداث وتطورات تجد أصولها في المراحل والحقب السابقة عليه في تاريخنا المعاصر. ولذلك فحتى نستطيع أن نحدد ملامح هذا العصر الأصيلة المميزة لا بد أن نحدد مكانه في السياق التاريخي لتطور المجتمع العربي، خاصة وأن طريقنا في الوصول الى هذا العصر لم يكن سهلا ميسورا أو تطوريا متصلا .

-٢-

سبق لتوفيق الحكيم أن صور بداية تاريخنا المعاصر بأنها أشبه ما تكون «بعودة الروح» لجسد قديم عريق من الحياة الحضارية وقد امتدت به السنون الطوال

---

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

وهو بلا روح فكأنه في سبات مستكين. وها هو سعد زغلول يعيد الى «مصر الولهانة» الروح فهي تنتفض ويأتيها دفق من الحياة جديد. ولم يكن الامر مقتصرا على مصر فسرعان ما تبعتها أغلب دول المشرق العربي. فبعد خيانة الدول العظمى (في ذلك الحين) المزدوجة للعرب: وعد بلفور ومعاهدة سايكس - بيكو، وبدء مرحلة الانتداب الاستعماري كان عصر جديد قد بدأ وهو عصر الكفاح من أجل الاستقلال بقيادة رجال ماجدين ونساء ماجدات من ساسة ومفكرين ومربين ومصلحين على اختلاف مشاربهم الايديولوجية والروحية.

لقد مثلت مطالب الاستقلال «والأخذ بأسباب الرقي» على قدم المساواة مع الدول المتحضرة الشغل الشاغل أو الروح المحركة والسمة العامة والقيمة المسيطرة على سلوك ونزوع وطموحات عامة السكان [1]. وقد أدرك أغلب قادة هذا العصر بأن الاستقلال بدون تعليم ووعي اجتماعي وبدون الارتفاع بمستوى معيشة الشعب غير ممكن وغير عملي. ولا بد في هذه الحالة من توزيع الثروة الاجتماعية بشكل أكثر عدلا يرفع عن كاهل الأغلبية شبح الجوع والفقر والجهل والمرض، وهي الأمراض الاجتماعية الأكثر انتشارا في ذلك الحين [2]. وقد تبدى في سنوات الكفاح من أجل الاستقلال بين الحربين والترابط والتلاحم بين القضيتين الكبيرتين بكل وضوح وجلاء : (المشكل) القضية السياسية أو مطلب الاستقلال، (والمشكل) القضية الاجتماعية أو مطلب توزيع عادل للثروة الاجتماعية.

ولكن المصالح الخاصة الأنانية لقيادة عصر الكفاح من أجل الاستقلال من ساسة ومفكرين ومصلحين تغلبت في النهاية وتملكت عليهم رشدهم وصوابهم. فطالبوا بتأجيل الحل للمشكل الاجتماعي وإرجائه إلى مالا نهاية وركزوا جهودهم على حل المشكل الأول، وبذلك آثروا اكتناز الذهب والفضة والمكسب الآني على

---

(١) حول مطالب العرب القومية في هذه الفترة (بعد الحرب العالمية الاولى)، انظر تلخيص المؤلف لها في المصدر التالي:

خلدون حسن النقيب، «الاصول الاجتماعية للدولة التسلطية في المشرق العربي، الفكر العربي المعاصر، ٢٧-٢٨، خريف ١٩٨٣، ص ١٩٢.

(٢) لقد اهتم الكثير من المفكرين والمصلحين بمعالجة القضية الاجتماعية، واهتم بها بشكل أقل بعض القادة السياسيين من أمثال عبد الرحمن الشاهبندر في سوريا الذي نشر كتابا ربما الأول من نوعه بعنوان : القضايا الاجتماعية الكبرى في العالم العربي، القاهرة ١٩٣٦.

انظر العرض الموجز لهذا الموضوع في كتاب : حليم بركات. المجتمع العربي المعاصر، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤ ، ص ٣٩٧ - ٤٤٣.

الاستمرار في التضحية ومواصلة الكفاح، ودخلوا في نهاية المطاف في مساومات لاتنقطع مع الحكام وحلفائهم من كبار الملاك وكبار التجار، أو هم أنفسهم تحولوا إلى ملاك كبار وتجار كبار وأصبحوا أحزابا من المنتفعين وأصحاب المصالح وكانت النتيجة في النهاية تزوير الانتخابات والاعتداء على الدساتير وتفريغ العملية السياسية من محتواها الليبرالي - الديمقراطي.

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

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

وفي الصراع مع العسكر أو مع الحكام التقليديين المتحالفين معهم تم تكميم هذه الروح أو تكبيلها بالأغلال فلم يعد العصر عصر أحزاب أو تعدد آراء أو تنافس اجتهادات، كان عصر تسلط وعصر إرهاب، ولذلك عندما جاءت هزيمة العرب في حرب جزيران/يونيو ١٩٦٧ كانت هذه الروح أو البقية الباقية منها قد أزهقت، ودخل العرب من جديد في حياة سياسية واجتماعية ميتة بلا روح - وكما يقول محمد عابد الجابري - فإن المطالب التي قادت العرب ووجهت تفكيرهم وطموحاتهم كالاستقلال والحرية والوحدة والاشتراكية أصبحت في حزيران ١٩٦٧، مجرد ألفاظ فقدت كل صلة لها بالواقع المادي [١].

---

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

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

-٣-

أريد أن أتوصل من هذا العرض السريع للأحداث التي قادت الى عصر الرفاهية الراهن الى الافتراض الاول وهو: إن التسييس أو المشاركة السياسية إذا ما اهتدت أو التزمت بمجموعة من القيم الفضلى العليا [١] ، تكون بمثابة الروح لأي عصر من العصور ، تنظمه نفسيا وتوفر له الدافعية سلوكيا ، وترسم للأشياء صورتها الواعدة المأمولة كما تعكس الرغبة في تخطي الواقع القائم والتميز عنه. هذا ما مثلته قيم مثل الاستقلال والاخذ بأسباب الرقي الحضاري عندما انبهر المشرق برقي الغرب، وهذا ما مثلته قيم مثل الوحدة العربية والعدالة الاشتراكية في مرحلة الاستقلال، وهذا ما يفتقر اليه عصر الرفاهية بعد حزيران/يونيو ١٩٦٧.

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

فقد جرت العادة على مقابلة أو مقارنة المجتمع القديم بالمجتمع الجديد، وتغلب في هذا النوع من المقارنات صفة التحيز القيمي المتمثل بافتراض أن كل ما هو خير

---

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

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

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

* انطونيو غرامشي (١٨٩١-١٩٣٧) فيلسوف ايطالي ولد في ساردينيا وكان من الماركسيين اللامعين. في ١٩٢٦ اعتقله موسوليني وفي السجن وضع كتابه المشهور (دفاتر مذكرات السجن) وفيه توجه الى نقد الماركسية وتطورها. وعلى الرغم من بقائه ثورياً الى آخر ايامه الا أنه كان يعمل من أجل (أكثرية ثورية) وليس (اقلية ثورية) في المجتمع

وفاضل من صفات القديم وأن كل ما هو مبتذل وسلبي من صفات الجديد. ولكن يجب أن لا يغيب عنا أن هذه المقارنة كانت (أو من الممكن أن تكون) معكوسة تماما في نهاية عصر الكفاح من أجل الاستقلال، عندما كان تمرد العرب ضد المجتمع القديم وقيمه ورجالاته على أشده مما حدا بأحد العلماء الاجتماعيين الغربيين الى إصدار حكم الموت على المجتمع القديم[1].

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

مزايا مجتمع عصر الرفاهية:

١- توفر متطلبات الحياة المادية: (الضمان الاجتماعي والرعاية الصحية والاجتماعية).

٢- انتشار التعليم والثقافة بين السكان.

٣- ارتفاع مستوى المعيشة والحياة الحضارية وتوفر السلع الاستهلاكية الاساسية والكمالية.

٤- انتشار وسائل التواصل الجمعي، والانفتاح على الحضارات الاخرى.

٥- انتظام الحياة الدستورية والمشاركة السياسية.

٦- استقرار الرابطة القانونية-النظرية بين السكان: مبدأ المواطنة ومبدأ المساواة أمام القانون.

فالامراض الاجتماعية التي كانت تقف عائقا أمام التقدم والأخذ بأسباب الرقي في المجتمع القديم (مجتمع عصر الكفاح من أجل الاستقلال) قد عولجت وكاد أن يبرأ منها المجتمع العربي. ووجود برامج للضمان الاجتماعي والرعاية الصحية والاجتماعية وانتشار التعليم قد خفف من حدة ما يعانيه المجتمع من الفقر والجهل والمرض، بل إن أغلب بلدان المشرق العربي قد دخلت في الفترة ما بعد

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

أكتوبر ١٩٧٣ مرحلة رخاء حقيقي يتمثل في الارتفاع الملحوظ بمستوى الحياة المعاشية والحضارية، وارتفاع معدلات الدخل.

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

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

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

-٤-

ما هي إذن هذه الاعراض المرضية المروعة التي تظهر في الفترة الفاصلة بين القديم الذي يموت والجديد الذي لا يستطيع أن يولد؟ قبل أن أدخل في صلب الموضوع أسارع الى القول محذرا من أننا لا نملك دراسات ميدانية موثقة: لا عن قوة التوجيه الذي تمارسه القيم العليا على سلوك السكان، تلك التي نسميها روح العصر، ولا عن درجة الانتشار التفاضلي Differential للأعراض المرضية المروعة التي سنتكلم عنها فيما بعد بين فئات السكان والطبقات الاجتماعية. أنا هنا أفكر بصوت عال معكم لتدبر بعض الفروض والمنطلقات النظرية لمعالجة هذه القضية

البالغة الاهمية. وسوف أتكلم بمنتهى الصراحة التزاما بمبدأ الامانة والموضوعية حتى ولو أدى ذلك الى اغضاب البعض وتشفي البعض الآخر.

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

فإذا أخذنا مثلا قيم التسامح والديمقراطية وهما وجهان لعملة واحدة، نجد أن الديمقراطية تعني التعدد، التعدد في الآراء والتعدد في الاجتهادات، وهذا التعدد خاصية طبيعية لازمة للحياة الحضارية تحترم الأغلبية بموجبها آراء واجتهادات الأقلية. ولو كنا نلتزم فعلا بقيم التسامح والديمقراطية لما انتشرت بيننا ظواهر التطرف والتعصب الديني والطائفي والإقليمي وهذا التطرف والتعصب لا يقتصر على الأقلية أو الأقليات المحيطة بل يمتد الى الأغلبية أو قطاع واسع من السكان. فادعاء المتعصبين المسلمين بأن الاسلام دين ودولة يراد به فرض وصاية المتعصبين على الدولة، يقابله ادعاء المتعصبين المسيحيين «بأن آية المسيح: أوفوا ما لقيصر لقيصر وما لله لله لا تعني الفصل بين الدين والدولة، وإن المسيح اهتم بالزمنيات، بالجسد والمجتمع والقومية»[1]. وهم بهذا يبررون الطائفية وضرورة اقامة كيانات طائفية بإشراف المتعصبين دينيا. وهذا موجود بشكل أوضح لدى اليهود، ولدى الاقليات المذهبية الأخرى.

وقد وصل هذا التطرف والتعصب حدا دفع بأحد النواب في مجلس الامة الكويتي الى المطالبة بفرض الجزية على غير المسلمين من المواطنين العرب، وأن يحرم مجلس الامة العربي غير المسلم من حق الحصول على الجنسية الكويتية. هذان مظهران من مظاهر مقابلة التعصب بالتعصب والتطرف بالتطرف تستوي فيه الاغلبية مع الاقلية. كيف تستقيم لنا الحياة الديمقراطية بدون التعدد وبدون التسامح، وماذا تبقى لنا منها كمسلكية فاضلة غير الشكل الآلي السطحي وهو انتخاب أعضاء مجلس الامة. وحتى في هذا يتبخر حتى المظهر الشكلي، إذ إننا

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

في الغالب ننتخب نوابنا على أسس قبلية، طائفية أو عائلية - قرابية.

إن العديد من الدراسات يدلنا على ان الخوف من التعددية، وعدم التسامح، وعدم المرونة، وطلب الانصياع المطلق الاعمى هي مظاهر للشخصية التسلطية التي تتناسب مع الإرهاب والتسلط والاسلوب الفاشستي في التفكير الذي تمارسه الدولة على المستوى المجتمعي[١]. ويبدو أننا ننقل الاسلوب نفسه من التعامل الى أبنائنا: تضطهدنا الدولة ويقهرنا الارهاب، فنضطهد أبناءنا ونرهبهم حتى يلتزموا بقيم وأنماط سلوكية لا تنبع من واقعهم الجديد وإنما تنقل لهم من مجتمع قديم وقد كفت هي أن تكون مفيدة أو ايجابية[٢].

خذ مثلا طريقة تصنيف الناس بين أصيل وبيسري (أي غير أصيل)، بين شيعي وسني، بين حضري وبدوي، وبين كويتي درجة اولى ودرجة ثانية، ثم قل لي كيف تتناسب هذه التصنيفات التي هي اقرب الى الوصم مع مبدأ المواطنة [٣]. إن الكثير من الذين يوجه لهم هذا السؤال سيقولون لك إنهم لا يفرقون بين الناس، وبعضهم صادق في إجابته ولكن البعض الآخر نفيه مجرد نفي لفظي فقط. إذ إن هذا البعض يعتقد بأن المشكلة تنتهي لو أن كل جماعة عرفت «مكانها الطبيعي» في السلم الاجتماعي، كما كان الوضع في المجتمع القديم، ولكن الوضع القديم لا يناسب المجتمع الجديد. ونحن وإن كنا نعيش في المجتمع الجديد وننعم برخائه فإننا لا نستطيع أن نتخلى عن قيم القديم.

ثم إن قيما كالانضباطية واتقان الانسان لعمله أو صناعته وحرفته يبدو أنها قد فقدت قدرتها على توجيه السلوك كليا أو الى حد كبير. فمظاهر التسيب وعدم الالتزام أصبحت ظاهرة واضحة، وهذا يشير الى وجود مفارقة رهيبة بين تربية

---

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

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

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

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

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

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

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

أبنائنا على الارهابُ والتسلط وبين تسيبهم وأهمال عقوبتهم في خلاف هذا. فترى الواحد منهم لا يستطيع أن يتنفس في وجود أبيه ولكنه شيطان نزق في غيابه. أنا لا أتكلم عن صلات فردية، وإنما عن ظاهرة عامة يضعف فيها الالتزام بقواعد السلوك المفضل اجتماعيا بمجرد غياب الرقابة المباشرة.

وهذا بطبيعة الحال يشير الى ان عملية الاستدخال Internalization لم تنتظم في مجتمع عصر الرفاهية بعد، أي تمثيل القيم الاجتماعية والخلقية واستدخالها بحيث تصبح جزءا من ذات الانسان وشخصيته. وهذه العملية ضرورية لاستحالة توفير شرطي أو رقيب وحسيب لكل فرد في المجتمع، فانتظام عملية الاستدخال يعني أن الانسان يجعل من نفسه رقيبا وحسيبا عليها، وأن لم يلتزم فإن ضميره يؤنبه ويؤرقه. ولكننا في هذه الحالة نرى ظاهرة عدم الانضباط منتشرة بشكل واسع، وعدم إتقان العمل أو الغش فيه ربما أكثر انتشارا وشمولا للسكان. وقد تنعكس هذه الحالات في تفضيل السهل الميسور وإن توصلنا اليه بغير الطرق الشرعية، (أي المقبولة اجتماعيا) على الجدي والصعب علما بأن المفيد هو الذي يمكن الوصول اليه بالطرق الشرعية (كظاهرة الغش في الامتحان مثلا).

لا أدري الى أي درجة تنتشر هذه الحالات بين السكان، ولكن دراسة حديثة عن مشاكل الشباب في الكويت تظهر بأن هذه الحالات موجودة ومنتشرة بينهم. هل هذه الاعراض المرضية المروعة إذن مظاهر من صراع القيم المحتدم بين القديم الذي يموت والجديد الذي لا يستطيع أن يولد؟؟[1] بين قيم البداوة والقبلية وبين القيم العليا في المجتمع المدني الجديد؟ إنها لعوارض مروعة بلا شك إذا كانت تنتهي بالتعصب والسلوك اللاديمقراضي إزاء الآخرين والتسيب وعدم إتقان الأعمال.

-٥-

المشكل في هذا من منظور المحافظين هو أن يعرف كل إنسان وكل جماعة مكانهما الطبيعيين في السلم الاجتماعي، فلم تكن هناك مشكلة بين الاصيل والبيسري أو بين السني والشيعي، لأن البيسري قبل بمركزه في المجتمع وكذلك الشيعي فكان انضباطهم طوعيا عرفيا. ولكن العودة الى المكان الطبيعي أصبحت

(١) حول موضوع صراع القيم كمشكلة اجتماعية انظر:
E. Rubington and M.S. Weinberg (eds) The Study of Social Problems, New York J.P., 1977, pp.96-134.

في الواقع غير ممكنة، فالحياة في ظل عصر الرفاهية وتوفر الرخاء النسبي والخدمات اللازمة للحياة الحضارية، وتعلم السكان وزيادة ثقافتهم قد أدي بشكل طبيعي الى رفع مستوى طموحاتهم وزيادة توقعاتهم لما يمكن أن يحصلوا عليه من منافع وما يمكن أن يحققوه من نجاح في الحياة، وأصبح بالتالي من المستحيل إبقاء الناس في مواقعها التقليدية في ظل زيادة معدلات الحراك الاجتماعي.

ولكن هل وفرنا لهذه الاجيال في عصر الرفاه الطرق والوسائل الشرعية أو المقبولة اجتماعيا لتحقيق طموحاتهم وتوقعاتهم الجديدة؟ هذه هي أحد أهم الاعراض المرضية المروعة، فنحن من جهة نرفع طموحات الناس وتوقعاتهم ومن جهة أخرى لا نوفر الطرق والوسائل الشرعية لتحقيقها. هذا بالضبط ما نطلق عليه الحرمان النسبي. فالحرمان المطلق هو عندما كان الفقر والجهل والمرض والمجاعة منتشرة في المجتمع العربي، أما الحرمان النسبي، فهو الحرمان (من السلع والمنافع والامتيازات) بالمقارنة مع الجماعة أو الجماعات الاوفر حظا أو ثروة أو الاكثر نفوذا أو الاعلى مكانة.

إن الهوة الفاصلة بين التوقعات -والانجازات الممكنة إذا ما اجتمعت مع صراع القيم السالف الذكر أعلاه يوفر الارضية الخصبة لعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والحضاري ويمكن أن يولد نتائج مدمرة للمجتمع على المدى الطويل[1]، وأعراض مرضية مروعة على المدى القصير، كأزمة سوق المناخ مثلا.

ففي الاحوال العادية يكيف الناس سلوكهم بين الغايات الحضارية كالنجاح في الحياة وبين الوسائل المشروعة المؤسساتية لتحقيق هذه الأهداف. وحسب تصور روبرت مرتون هناك خمسة أنواع ممكنة من التكيفات للأفراد: إما الانصياع أو الابتكار أو الطقوسية أو الانسحاب أو التمرد. ففي الحالة الاولى ينصاع الافراد بشكل اعتيادي للقيم الحضارية ويلتزمون لتحقيقها بالوسائل المؤسساتية المشروعة، أما الابتكار فهو الحالة التي يتوصل فيها الى الاهداف الحضارية المرغوب فيها بغير الطرق الشرعية المؤسساتية بسبب قلة الوسائل المشروعة للوصول اليها. أما

---

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

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

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

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

الطقوسية فهي الالتزام العصابي بالقواعد واللوائح كما في الشخصية البيروقراطية التي لا تعرف الطموح الا من خلال الترقي الوظيفي. والانسحاب هو الفشل في الوصول الى الاهداف الحضارية كما في عدم وجود طموح والانهزامية كما في الادمان. أما في الحالة الاخيرة أي التمرد، فهي عندما تعتبر المؤسسات الاجتماعية القائمة كمانع أو عقبة في تحقيق الاهداف الحضارية الشرعية، وهذه حالة انتقالية نحو تحقيق توازن جديد بين التوقعات - الانجازات [1].

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

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

ويمكننا بموجب هذا التصور أن نصف أبطال المناخ (*) وأبناء عمومتهم أبطال الانفتاح في مصر بأنهم مبتكرون من الطراز الاول. فهم يلتزمون بالغاية الحضارية كالنجاح في الحياة والحث عليه ولكنهم يصلون اليه بطرق غير مشروعة ولا مؤسساتية، بطرق الغش والتحايل والخداع، بسبب قلة الوسائل والادوات لتحقيق هذه الغاية الحضارية. وهذا لا ينحصر في ظاهرة المناخ، وإنما يمكن لروح مبتكرة من هذا النوع أن تسوغ وتبرر الكثير من مظاهر الغش والخداع في مجالات الحياة وميادين العمل المختلفة، وهذا مظهر حديث من مظاهر ظاهرة تاريخية قديمة كنا نطلق عليها إسم الوصولية.

هل هذه القضية، أي وجود هوة بين الغايات ووسائل تحقيقها مشكلة حقيقية؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الدراسة الميدانية الموثقة، ولكن انتشارها الظاهري الواسع بين السكان يشير الى ان جيل الاباء لا يعتبرها مشكلة

---

(١) Robert Merton, Social Theory and Social Structure, The Free Press of Glencoe: 1964, pp.139-157.
مرتون يعتبر جميع هذه التكيفات توترات تقود نحو الانوميا أو حالة انعدام المعايير.

(*) سوق الاسهم غير الرسمية في الكويت .

إذ أنهم أنفسهم غالبا ما يلجأون الى طرق غير مشروعة للوصول الى غايات حضارية عامة، وإذا توفرت الرغبة في علاج هذه الظاهرة لا بد قبل أن نفكر في العقاب والردع أن نسأل أولا: هل هناك فعلا الوسائل الكافية لتحقيق الغايات الحضارية؟ وبمعنى أدق، هل هناك فعلا فرص كافية للشباب المتعلم والذي لا ينقصه الطموح والرغبة في النجاح كغاية حضارية مفضلة في الكويت في مطلع الثمانينات من هذاالقرن؟ أنا متأكد ان الإجابة عن هذا السؤال لن تستغرق وقتا طويلا لكي تظهر محدودية هذه الفرص. فإذا كانت الثروة مقياس النجاح في الحياة في مجتمع الكويت فكم من هؤلاء الشباب كان بإمكانه أن يحقق الثروة بهذه الطريقة السريعة والسهلة (بشكل خيالي حقا) بغير طريق سوق المناخ؟

-٦-

إن ارتفاع مستوى المعيشة وانتشار التعليم قد تزامن في عصر الرفاهية مع انتشار وسائل التواصل الجمعي وتيسر الحصول عليها لعموم السكان مما يجعلهم عرضة لما تنقله لهم من معلومات وقيم واتجاهات مختلفة، وتوثر وسائل التواصل الجمعي من صحافة وإذاعة وتلفزيون وسينما وخاصة في عصر الالكترونيات في عملية التنشئة الاجتماعية بشكل مباشر، وتلعب دورا هاما فيها، مما حدا بأحد الباحثين أن يطلق عليها «التنشئة الاجتماعية بواسطة تقنيات التواصل»[1].

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

(١) محمد مصطفى القباج، «التناقضات بين التنشئة المجتمعية في الاوساط التقليدية و التنشئة المجتمعية بواسطة تقنيات التواصل في الغرب»، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ٤٠، ١٩٨٠، ص ٥٦-٧٥.

التلفزيوني، وتوصل بذلك الى الجدول التالي[1].

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

الرقم الرتبي	نوع البرامج	النسبة المئوية ٪
١	الاخبار والبرامج السياسية	٢٥ر٩
٢	المسلسلات والافلام الدولية	١٨ر٢
٣	المنوعات الدولية	٩ر٠
٤	الرياضة	٥ر٨
٥	المسلسلات والافلام العربية	٥ر٧
٦	أغاني مغربية وعربية عاطفية	٥ر٦
٧	البرامج الدينية	٥ر٥
٨	برامج الطفولة والتربية	٥ر٠
٩	المسرحيات الدولية	٤ر٩
١٠	البرامج الثقافية والفنية والوثائقية المغربية	٤ر٠
١١	البرامج الثقافية والفنية الدولية	٣ر٢
١٢	الاشهار؟	٢ر٣
١٣	التراث	٣ر٠
١٤	المسرحيات المغربية	١ر٢
١٥	أغاني المناسبات الوطنية	٥ر٠
		٪١٠٠

ربما يكون عرض القباج عرضا نموذجيا لأنواع البرامج ومدة البث المخصصة لها في التلفزيونات العربية بما فيها تلفزيون الكويت، ولكن هذا العرض هو الجزء الثانوي من مسألة تأثير التلفزيون على الاطفال والمشاهدين عامة، فقد عرفنا نوع البرامج ولكننا لم نستفد من هذه المعلومات شيئا عن نوع التأثير، لا من حيث إدخال اتجاهات وقيم جديدة ولا من حيث ترسيخ اتجاهات وقيم موجودة، ولا من حيث التعبئة والدافعية ولا من حيث التوحد Identification مع نماذج وقوالب سلوكية دخيلة أو غريبة. إذ إن هذا النوع من الاسئلة لا يجاب عنه إلا بالتجريب الميداني والمختبري والمسح الاجتماعي.

(١) المرجع السابق نفسه، ص ٦٩.

أما مجرد تعداد البرامج ونسبها المئوية من الوقت فهذا لا يكفي الى التوصل الى نتائج من النوع التالي: يمارس التلفزيون تأثيرا سلبيا على ذكاء الفرد ووعيه، تزايد ساعات المشاهدة التلفزيونية يخفض معادل الذكاء ويقوي العاطفية ويوسع مداها[١]. ولكن الثابت أن التلفزيون يلعب دورا مهما في تنشئة أطفال عصر الرفاهية، فهو من جهة مصدر مهم للمعلومات وتمثل برامجه مستودعا هائلا للخبرات العاطفية ووسيلة فعالة للتسلية ولاكتساب اتجاهات وقيم جديدة، أي لتعديل السلوك وتكييفه Condition. إلا أن الإشكالية تكمن في الخوف من أن يتحول التلفزيون الى المصدر الوحيد للمعلومات مع إهمال مصادر المعلومات الاخرى كالصحف والكتب والندوات، وتكمن في أن من الصعب السيطرة على نوعية الاتجاهات التي تتضمنها البرامج بدون إغفال عنصر التسلية والطرافة وتحولها الى وعظ ممل. كما أن الإشكالية الكبيرة تكمن في خطر أن يساهم التلفزيون في تسطيح الثقافة (جعلها سطحية) وفي ابتذال القيم العليا، وهنا يتحول التلفزيون الى أداة مدمرة بالغة الاذى.

وهناك ما يدعو الى الاعتقاد بأن آراء الناس وتصورهم لدور التلفزيون ووسائل التواصل الجمعي عامة في تكييف وتعديل سلوك الافراد على المدى الطويل يسوده قدر غير قليل من المبالغة ويكتنفه بعض الغموض. وأخشى أن لا يكون تأثير وسائل التواصل الجمعي من النوع المباشر، وإنما من النوع غير المباشر كما في أطروحة كاتز عن التأثير ذي المرحلتين، وهو أن الانماط السلوكية أو الاتجاهات الجديدة يتبناها القياديون أو المبرزون في الجماعة المحلية (أو الوطنية) أولا قبل انتشارها واكتسابها من قبل عدد كبير من الناس [٢]. ومضامين هذه الاطروحة واضحة بالنسبة لقضيتنا، وهي إذا لم تكن الاعراض المرضية المروعة منتشرة بين جيل الآباء فإن احتمال انتشارها بين جيل الأبناء يقل، وإلا فكيف نفسر اكتساب الابناء وتعلمهم لها؟

-٧-

إن المجتمع عصر الرفاهية هو المجتمع الجماهيري، هو مجتمع الإنتاج بالجملة وهو مجتمع الاستهلاك الترفي Conspicuous إن الجماعة الحضارية المحورية الرئيسية في هذا المجتمع ليست كبار الملاك وكبار التجار ولا الأوليجاركية - الأرستقراطية، الفئات التي هيمنت على المجتمع القديم، وإنما الطبقات الوسطى من

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص ٧١.

(٢) E. katz, "Communication Research and the Image of Society, Convergence of Dexter and D.M. White (eds.), People, Society, and Mass Communications, New York? The Free Press,

المتعلمين: المهنيين والحرفيين وأصحاب المشاريع والملاك الصغار وتجار المفرق (التجزئة)، وهي الطبقات التي يظهر التحليل الإحصائي البسيط بأن اعدادها تزداد وصفوفها ترتص بمرور الزمن وبزيادة معدلات التعليم وزيادة معدلات الدخل. ولذلك تمثل هذه الجماعات في وقت قريب مستودعا ضخما للحراك الاجتماعي في الاتجاهين الصاعد والنازل وبالتالي بؤرة للتوترات الاجتماعية المستديمة ومرتعا للايديولوجيات المتطرفة والتعصب بأشكاله المختلفة.

وبالرغم من أن هناك جدالا محتدما حول مزايا المجتمع الجماهيري ومساوئه[1] (كالتي ذكرناها أعلاه) إلا أن الاعراض المرضية المروعة المنتشرة فيه، على هذا المستوى من الملاحظة المباشرة ومن تجارب الشعوب الاخرى، تجعلنا نميل الى لاعتقاد بأن المجتمعات العربية عامة وضمنها مجتمع الكويت، إذا استمر فيها مجرى الاحداث الحالية بالاتجاه نفسه، مرشحة الى انفجار داخلي أوتجربة مأساوية لم تتضح أبعادها بعد. فبالاضافة الى الاعراض المرضية المروعة سالفة الذكر هناك العديد من الاعراض السلبية التي لا نستطيع التطرق اليها بسبب غياب الدراسات الميدانية الموثقة، ولكن وسائل التواصل الجمعي تحفل بذكرها كل يوم تقريبا .

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

ولننتقل الى قضية الهوس في الاستحواذ على السلع الكمالية Acquisitive وفي مظاهر الاستهلاك الترفي. فلو أن أحد الباحثين قام بحساب الكلفة الاجتماعية والنفسية لهذا النوع من الاستهلاك فتوقعي أنها ستفوق بكثير كلفته الاقتصادية. أو خذ مثلا آخر في الطبيعة الانتقالية المؤقتة لكل القيم العليا والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي وحتى القوانين، كل هذه بامكاننا أن نغيرها أو نلغيها بجرة قلم كما يقال إذا تعارضت مع مصالحنا الآنية أو مع مصالح الكبار والمتنفذين في مجتمعنا. إن هذه الطبيعة المؤقتة المفرطة في عدم الاستقرار تجعل الالتزام بقيم عليا

---

(١) سوينغوود يلخص أهم الآراء حول المجتمع الجماهيري:
Alan Swingewood, The Myth of Mass Culture, London, MacMillan, 1979.

ذات تأثير توجيهي قوي ومستديم على السلوك أمرا لا معنى له إذا كانت قيمنا وقواعدنا ومقاييسنا تتغير بين يوم وآخر.

وفي الختام أقول بأن هذه الاعراض المرضية المروعة والمظاهر السلبية الاخرى كلها لا بد أن تؤثر في الطريقة التي ننشئ فيها أبناءنا في هذا العصر المضطرب. فهم قد يتعلمونها إما بربطها بتجارب سابقة إيجابية أو عن طريق التقليد أو لعب الادوار. ولكننا لا نعرف بالضبط نتائج هذا التأثير على المدى البعيد، ولا درجة انتشاره التفاضلي بين فئات السكان والطبقات الاجتماعية.

نعم إن هذا العصر الذي نسميه عصر الرفاهية هو عصر بلا روح، بلا قيم عليا، بلا قضية، ولكنه ليس المجتمع الجديد، إنه يمثل مرحلة انتقالية مؤقتة تقود الى المجتمع الجديد عندما تتبلور قيم عليا جديدة وتعود اليها الروح. وسيلعب المفكرون والمصلحون دورا كبيرا في صياغة هذه الروح والتعبير عنها. وإذا كان بإمكاننا أن نخرج بنفحة أمل أو بصيص من نور من ظلمة الاعراض المرضية المروعة فهو القناعة بأن المجتمع الجديد الذي هو المستقبل بالنسبة لنا ليس قدرا محتوما أو أمرا مقضيا، حسب تعبير قسطنطين زريق[1]، وإنما هو منوط بجهدنا ومنوط بقراراتنا العقلانية، ومنوط قبل أي شيء آخر برغبتنا وقدرتنا على تجاوز الاوضاع الراهنة وتخطيها.

* * *

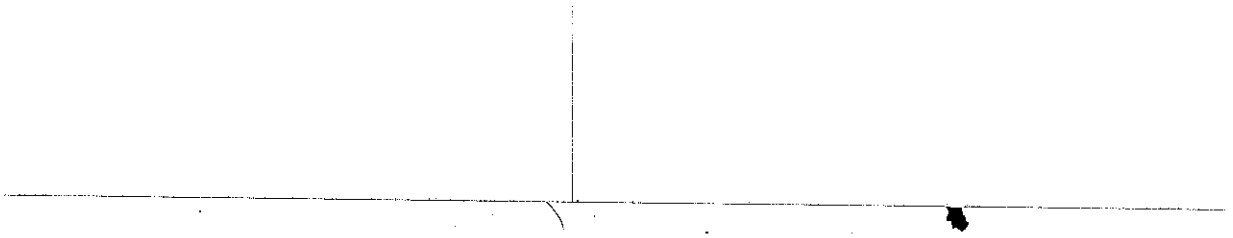
(١) قسطنطين زريق، مطالب المستقبل العربي: هموم وتساؤلات، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٣، ص ٤٨.

الفصل الخامس

الطفل العربي المعاصر ومشكلة الاغتراب الثقافي (*)

الدكتور قاسم الصراف

(*) الكتاب السنوي الاول للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة في مجتمع عربي متغير) ١٩٨٣-١٩٨٤.



المقدمة:

يعاني الطفل العربي من مشكلات كثيرة في الوقت الحاضر، ومن أبرز هذه المشكلات قضية الاغتراب الثقافي وما يصاحبها من انعكاسات على سلوك الطفل وشخصيته، ولكي نعطي هذه القضية اهميتها لا بد من التعرف عليها لكي نستطيع ان نتلمس حقيقة من هو المغترب ممن : أهو اغتراب الطفل من ثقافته، أم اغتراب الثقافة من الطفل؟ فشعور الطفل العربي اليوم بأن الواقع مغاير للتوقع يعتبر من أهم المسببات التي تؤدي الى الاضرار بالطفولة، والى اغتراب ذاتي للطفل عن واقعه المرير، والى تعويض لوجود مستقبل اكثر اشراقا واستقرارا.

وعلى هذا فهذه الورقة مساهمة في ازدياد فهمنا وادراكنا لظاهرة الاغتراب الثقافي كقضية على قدر كبير من الاهمية للقائمين على تربية النشىء في المجتمع العربي المعاصر، ومحاولة لإلقاء بعض الضوء على مفهوم الاغتراب وابعاده ومسبباته.

ماهية الاغتراب:

نحن لا نملك مفهوما محددا لظاهرة الاغتراب في ؛ ثقافة الغرب ليس هناك طريقة محددة للاغتراب. ولو ر عن الاغتراب لرأينا أن هناك خلطا فكريا حول تحد الاغتراب، وعندما يتكلم المرء عن ظاهرة الاغتراب العناصر التي يتكون منها مفهوم الاغتراب، وهذه الع وجهة النظر الاجتماعية-النفسية، تتكون من الاتي:-

"...يبة. حتى في الحديثة ...ة

١- **العجز** Powerlessness:

وهو شعور الانسان بأن مصيره ليس في يده، كالقضاء والقدر والحظ، اي الايمان بالسيطرة الخا النظرة الماركسية لظاهرة الاغتراب.

٢- **اللامعنى** Meaningless :

وهو احساس الفرد بأنه لا معنى لوجوده في ؛

٣- نقص المعايير Normlessness :

وهو عدم التزام الفرد بالمبادئ والمعايير السلوكية للمجتمع، والشعور بعدم الايمان والثقة بالمجتمع والمؤسسات الاجتماعية.

٤- التباعد الثقافي Cultural Estrangement :

وهو شعور الانسان بتباعده عن ثقافة المجتمع، ويظهر في تمرد المثقفين أو الطلاب ضد المؤسسات التقليدية في المجتمع.

٥- العزلة الاجتماعية Social Isolation :

وهو احساس الفرد بالوحدة والابتعاد عن العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

٦- الغربة عن الذات Self-Estrangement :

وهو تباعد الفرد عن ذاته، ويمثل هذا الشعور الفكرة الرئيسية لظاهرة الاغتراب.

ورغم تعدد مفاهيم الاغتراب بشكل عام، الا أن مفهوم الاغتراب الثقافي يمكن أن يدل على: -

- علاقة الفرد بثقافته.
- هذه العلاقة تتصف بنوع من أنواع الانفصال.
- وتنطوي على حالة ذاتية للفرد في وقت معين.
- وتكون فيها الثقافة باعثة على الاحباط.

اذن الاغتراب الثقافي هو رفض الفرد للواقع الثقافي

هل من الممكن للطفل أن يرفض كلية الواقع الثقافي لمجتمعه؟ هذا سؤال ليس من السهل الاجابة عليه، لأن الرفض الكلي لثقافة المجتمع معناه الانزلاق في متاهات الفوضى، ولا أعتقد أن هناك شخصا واحدا يستطيع أن يحرر نفسه كلية من ثقافة مجتمعه.

ان القيم التي يغرسها المجتمع في الطفل من خلال التربية والتعليم تصبح جزءا من تفكيره وعواطفه وسلوكه، بحيث أن أية ثورة على هذه القيم والمبادئ تصبح ثورة على النفس، وبالتالي يصبح الطفل ضحية لانفعالته الذاتية.

تظهر بوادر الاغتراب الثقافي لدى الطفل في السنين الاولى عندما يحاول رفض الاوامر التي تأتيه من الوالدين، وكأنه يريد بذلك أن يتحدى السلطة الاجتماعية المتمثلة في مجموعة الاوامر والنواهي التي تلقى عليه.

والاغتراب الثقافي لدى الطفل يمكن ان يمتد بعد ذلك ليشمل كل ما يقوم به من تفكير وسلوك، كما هو الحال بالنسبة للجانحين، فالجنوح له علاقة وثيقة بما يسمى بالاغتراب الثقافي، فعندما تسوء العلاقة بين الطفل ومجتمعه، يريد الطفل من المجتمع أن يدفع ثمن هذه العلاقة السيئة، فيقوم الطفل بدوره بالاعتداء على المجتمع تعبيرا عن سخطه وعدم رضاه. وهذا الرفض من جانب الطفل للمعايير الاجتماعية للسلوك يمكن أن يؤدي فيما بعد الى ما يسمى بالانومي، Anomie والانومي هو نقص الالتزام بالمبادئ والمعايير الاجتماعية للسلوك، وهو الاساس الذي ينبع منه الاغتراب، والانومي يقود الى الثورة على الاوضاع للاجابة على هذه التساؤلات لا بد من النظر الى النقاط التالية:-

١- يعتبر الاغتراب جزء لا يتجزأ من الحياة الانسانية، وهو يقع في صلب التفكير الديني والفلسفة الوجودية، وعلى هذا يكون الاحساس بالاغتراب محتملا لكل فرد.

٢- يعتبر الاغتراب عنصرا متصلا بالبيئة الاجتماعية-الثقافية للفرد وعلى هذا يصعب على المرء التهرب من الوقوع في ظاهرة الاغتراب.

٣- طالما تعتمد شخصية الطفل على التفاعل بينه وبين بيئته، هذا التفاعل من شأنه احداث مواجهة مع البيئة وبالتالي الاحساس بالاغتراب الثقافي تجاه بعض المثيرات التي تحدد عناصر البيئة.

٤- يلعب الاحساس بالاغتراب دورا أساسيا كآلة دفاعية ضد الصراعات الداخلية للانسان.

٥- ظاهرة الاغتراب الثقافي تنشأ عادة مع مرحلة سن المراهقة، الا أن هذه الظاهرة يمكن حدوثها للاطفال بصورة غير مباشرة، أي من خلال الوالدين والمدرسين والقائمين على تربية الطفل. أي أن احتمال احساس الطفل بالاغتراب الثقافي وارد نتيجة وجوده في بيئة معينة، وتستطيع البيئة المساهمة في خلق الاغتراب

الثقافي لدى الطفل من ناحيتين:-

(أ) اذا كانت البيئة على درجة كبيرة من التعقيد بحيث لا يستطيع الطفل بامكاناته وقدراته المحدودة التوافق والتلاؤم مع متطلباتها.

(ب) اذا كانت البيئة غير سليمة تربويا، بمعنى انها تعيق عملية النمو الطبيعي في الطفل.

وتخليص الطفل من الاحساس بالاغتراب في هذه الحالة ليس بالامر الهين ويتم ذلك عن طريقين:

أولهما: هو تغيير برمجة الطفل، أي تغيير اساليب التنشئة الاجتماعية للطفل.

وثانيهما: هو تغيير الفلسفة التربوية للمجتمع.

والعنصر الثاني يحتاج الى اتفاق شامل بين المؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية على نوعية الفلسفة التربوية التي تخدم أهدافا موحدة ومتفقا عليها من قبل المجتمع، وهذا بالطبع يعتبر أمرا في غاية الصعوبة، اذ كيف يمكننا مثلا تغيير مجتمع دكتاتوري متسلط الى مجتمع ديمقراطي متعاون، وعلى هذا ففي بعض المجتمعات يصبح الاحساس بظاهرة الاغتراب أمرا مألوفا لدى الافراد.

مسببات الاغتراب:

ان الطفل العربي يعايش صراعا بين عصرية الجيل الحاضر وتقليدية الجيل القديم، وهذا الصراع يفتح أعيننا على سؤال لا بد من مواجهته: ما هو واقع الطفل العربي المعاصر؟ لو نظرنا الى واقع الطفل العربي اليوم لرأيناه واقعا مهترئا على أكثر من جبهة، ولعل الثقافة العربية هي الاخرى مسئولة عن تدهور هذا الواقع. فلو تكلمنا مثلا عن مفهوم «الزمان» في هذه الثقافة لرأيناه من العناصر المسببة لظاهرة الاغتراب الثقافي عند الطفل العربي المعاصر، فالزمان في الثقافة العربية دائم الاتصال بالماضي، أو قد يمتد ليقف عند الحاضر وقلما يتطرق الى المستقبل، وحتى اذا تطرق الى المستقبل فانه لا يتردد من أن يلبسه ويغلفه بثوب الماضي.

فالطفل العربي يعاني من هذه الظاهرة، فهو بحيويته وعفويته يحاول الانطلاق الى آفاق المستقبل (طفل اليوم هو مواطن الغد) ولكن القائمين على تربيته

يحاولون دائما شده الى الماضي ثم الزامه بالتوقف عند الحاضر، ومنعه بشتى الطرق من الاندفاع الى المستقبل.

وهكذا نرى ان في التربية العربية فرضا للحظر على المستقبل في تنشئة الابناء، وبالتالي الحد من نشاط الطفل وحيويته أو القضاء عليهما بشتى الطرق والاساليب. ومن هنا فان التربية تصبح تكرارا للماضي ويصبح الاطفال نسخا قديمة مكررة وظلالا للآخرين، وهذا الارتباط بالماضي من شأنه توليد الاحساس بالاغتراب الثقافي لدى النشيء الذي يتطلع نحو الافضل والاحسن.

ومن ناحية أخرى لو نظرنا الى الثقافة وما تقدمه لاطفالنا لوجدنا مثلا أن قصص الاطفال التي تزخر بها كتب القراءة كلها تقدس العظمة والقوة والبطش الامر الذي أدى الى أن تصبح حكوماتنا حكومات فردية متعطشة الى السلطة والبطش (التمسك بالسلطة من صلب الثقافة).

من هذا يتضح أن مشكلة الاحساس بالاغتراب الثقافي لدى الطفل العربي ليست بالضرورة مشكلة مرضية في المقام الاول، حيث تصبح مشكلة التمرد على الاوضاع تعبيرا عن حيوية الطفل واستقلاليته، ويبقى الصراع قائما بين الجمود وبين التجديد، فاذا كانت الثقافة تفتقر الى الحرية لرسم خطوط المستقبل، فان هذه الثقافة تصبح جامدة وتجمد معها كل شيء، لكن يصبح التفكير بالمستقبل كفرا والعمل من أجله خروجا على المألوف والقانون، وتولد الدنيا لتموت من جديد كل يوم وهكذا تسير الامور.

ان مسببات الاغتراب الثقافي لدى الطفل العربي لا تقع لان الطفل هو الطرف المغترب عن ثقافته، وإنما العيب عيب الثقافة نفسها لأنها غريبة عن واقع الطفل أو عاجزة عن تلبية متطلبات نموه. وهذا النوع من الاغتراب يسمى «بالاغتراب الموضوعي Objective Alienation » ويساهم في الاغتراب الموضوعي مجموعة من المؤسسات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والايديولوجية والبيروقراطية عندما تفرض على الطفل مجموعة من المؤثرات تكون غريبة على طبعه وميوله، ودخيلة على واقعه.

وعندما يكون العيب في الطفل نفسه، أي يكون الطفل غير قادر على التوافق والتكيف مع الاوضاع، يعاني الطفل من الاحساس بما يسمى «الاغتراب

الذاتيSubjective Alienation» وهذا النوع من الاغتراب يمثل الفكرة الرئيسية لظاهرة الاغتراب الثقافي والطفل العربي يمكن أن يصبح ضحية لتأثير الثقافات الاجنبية فالطفل الذي لا يتعرض الى الثقافات الاخرى فان تمسكه بثقافته قد يؤدي الى اضعاف ظاهرة الاغتراب الثقافي عنده، أما الاطفال الذين يتعرضون الى تأثير الثقافات الاجنبية. فالاحساس بالهوية الثقافية عندهم يصبح ضعيفا. ومن ثم يصبح الاغتراب الثقافي أكثر احتمالا، وخاصة اذا كانت الثقافات الاخرى تملك من الوسائل التقنية الحديثة ما تستطيع معه أن تغزو عقول الصغار وقلوبهم.

إن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو:

- ما هو موقعنا من الاغتراب الثقافي في هذا المجال؟

- كيف نستطيع أن نمنع تأثير ثقافات الدول الاخرى في الاحساس بالهوية الثقافية عند الطفل العربي؟

ان الاجابة على هذه الاسئلة ليست بالامر اليسير في عصر أصبحت السيطرة فيه للعلم والتكنولوجيا.

ان الامر يتطلب العمل الجماعي على وضع استراتيجية ثقافية معينة لحماية اطفالنا من التلوث الثقافي، ولا مانع من أن نستوعب الثقافات الاخرى وندمجها في ثقافتنا لتقويتها كي تساير التقدم العصري بحيث لا يشعر اطفالنا بأنهم مبعدون عن سير ركب الحضارة الانسانية في العالم المتقدم.

ان ظاهرة التفاعل الثقافي بين ثقافات العالم شكل من أشكال التواصل الثقافي بين شعوب الارض، هذا التواصل يجب أن لا ينقطع مع أخذ الحيطة والحذر من مصادر التداخل الثقافي الذي يستهدف الهوية الثقافية، وهنا لا بد من العمل بالتخطيط الثقافي لاحتياجاتنا الثقافية في شتى المجالات على أن يكون هذا التخطيط مبنيا على العلم والتكامل والنظرة المستقبلية لكي يعم الاجيال وعي ثقافي ناضج.

* * *

المراجع

١- زكي نجيب محمود : ثقافتنا في مواجهة العصر، القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٩٧٩.

٢- طلعت منصور : دراسة تحليلية للاحساس بالهوية الثقافية عند الناشئة العرب: بحث ميداني في المجتمع الكويتي.

ندوة ثقافة الطفل في المجتمع العربي الحديث.

(نظمها المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية)،

الكويت، نوفمبر ١٩٨٣.

3. Geyer, R. Felix: Alienation Theories, Pergamon Press, New York, 1980.

4. Schaff, Adam: Alienation As a Social Phenomenon, Pergamon Press, New York, 1980.

* * *

الفصل السادس

الطفل العربي .. واقعه ومستقبله (*)

الدكتور عثمان لبيب فراج

(*) الكتاب السنوي الثاني للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي) ١٩٨٤-١٩٨٥.

مقدمة منهجية :

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الفرد وتكوين شخصيته ان لم تكن أهمها جميعا ، سواء بالنسبة للفرد نفسه من حيث قدرته على تحقيق الاستقرار والتوافق والاستمتاع بحياته وتكوين اسرة سليمة او من حيث قدرته على المساهمة في تنمية مجتمعه ووطنه وادراكه لمسؤلياته كمواطن سيحمل تبعة تنفيذ برامج التنمية ودفع عملية التطور والتحديث مستقبلا ومرحلة الطفولة هي مرحلة تكوين واعداد فيها ترسم ملامح شخصية الفرد مستقبلا، فيها تتشكل العادات والاتجاهات وتنمو الميول والاستعدادات وتتفتح القدرات وتتكون المهارات وتكتشف وتمثل القيم الروحية والتقاليد والانماط السلوكية، وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والوجداني طبقا لما توفره له البيئة المحيطة بعناصرها التربوية والثقافية والصحية والاجتماعية، وفي الاطار الذي رسمت حدوده ومداه وما منحته الطبيعة عن طريق الوراثة من قدرات واستعدادات.

ان ظروف وخصائص البيئة التي يعيش فيها الطفل والتفاعل الذي يحدث بينها وبين قدرات وحجم وكفاءة اولئك الذين سيدخلون قوة العمل مستقبلا والذين سيكون من بينهم في القرن الواحد والعشرين قيادات المجتمع العربي في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والحضاري تلعب دورا كبيرا في رسم أبعاد شخصية الطفل.

ان البيئة غير المواتية تفتقر الى المقومات الاساسية للنمو الجسمي والعقلي المتكامل وتنمية القدرات القيادية وطاقات الخلق والابداع يمكن أن تشوه الرسالة الوراثية المحددة سلفا.

ان العبقرية والذكاء الفطري ليست خصائص مميزة او قاصرة على شعوب أو اجناس معينة، هذه حقيقة علمية اثبتتها التجارب والبحوث الميدانية والمختبرية وليس هناك مجال لأن يدعي شعب من الشعوب تفوق افراده في الذكاء على افراد شعب آخر، تلك حقيقة لا موضع لمناقشتها طالما نتحدث عن الذكاء الفطري الموروث الذي منحته الطبيعة من خلال الوراثة لافراد الجنس البشري كل بمقداره ولكن المدى الذي يمكن ان يصل اليه وينميه ويوجهه الوجهة الخلاقة المبدعة القادرة على المبادأة

والابتكار والانتاج، هذا المدى يتوقف على مدى فاعلية البيئة التي يعيشها الفرد منذ تفتحه على الحياة وقدرتها على صقل وتنمية هذا الذكاء الفطري الموروث.

هذا المدى الذي تصل اليه الظروف البيئية في الكشف عن القدرات العقلية (الذكاء) وصقله وتنميته هو الذي يجعل شعوبا تتفوق على شعوب اخرى في القدرة الانتاجية والابتكار والتحديث والتطوير والخلق والابداع ودعم القدرة الذاتية والمحافظة على السيادة والاستقلال السياسي والاقتصادي والمساهمة البناءة في تحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي المستمر ولعل في الطفرة الهائلة التي حققتها دولة شرقية (كاليابان) في مجال العلوم والتكنولوجيا والانتاج الصناعي والتجارة الخارجية (حيث اصبح فائض ميزان المدفوعات بينها وبين الولايات المتحدة عام ١٩٨٤ حوالي ٣٣ مليارا من الدولارات لصالحها - رغم انها خرجت من الحرب العالمية الثانية محطمة منهوكة القوى - لعل في ذلك ما يدحض ادعاء بعض شعوب الغرب تفوقها في الذكاء على غيرها من شعوب الدول النامية.

وعندما نتحدث عن البيئة التي ينشأ فيها الطفل فاننا نقصد كافة العناصر التي تسهم في تنشئة الطفل بما توفره من اشباع لاحتياجاته الاساسية من تغذية سليمة ورعاية صحية وقائية وعلاجية متكاملة كما تتضمن تلك العناصر التي تكفل اشباع حاجاته النفسية من الحب والعطف والحنان وحاجته للانتماء والتقدير والنجاح وحاجته للشعور بالامن والسلامة، والجو السيكولوجي الصحي اللازم لتشربه القيم الروحية وغرس المبادئ البناءة واستيعاب تعاليم الدين والسلوك السوي واكتساب المهارات الاكاديمية والمعرفة العلمية والمهنية واتجاهاته نحو الآخرين ونحو العمل والانتاج والمواطنة والحساسية الاجتماعية والمبادأة والابداع وغير ذلك من مقومات عملية التنشئة الاجتماعية التي يتم من خلالها تطبيع وتشكيل الوليد البشري والانتقال به من كائن بيولوجي الى مواطن راشد له شخصيته المميزة والتي يستطيع من خلالها أن ينتج وان يسهم في رفاهية مجتمعه وان ينقل ويضيف الى رصيد هذا المجتمع من التراث الانساني.

من هنا تأتي أهمية دراسة أوضاع الطفل العربي وواقعه كمرحلة انسانية اذا كنا ندرك ان اعداد الطاقة والموارد البشرية المتمثلة في اطفال وشباب اليوم للحياة وادخالها في صلب مجرى التنمية ليست مجرد تقنية تدعو الى الاهتمام من الناحية

الانسانية فحسب او ينظر اليها على انها احدى الخدمات التي يجب ان توفرها الدولة لاطفالها .. بل انها عملية تحتل اهمية مركزية في عملية التنمية برمتها، واذا كنا نؤمن بهذه المسلمات وندرك ان المحور الاساسي في عملية التنمية هو الانسان، واذا كنا على استعداد لتوخي الامانة العلمية وصارحنا انفسنا بالاوضاع المأساوية التي وصل اليها عالمنا العربي في القرن العشرين بعد ان كان يسود العالم ويصل اشعاع حضارته الى كافة ارجاء العالم فاننا نعتبر بحاجة الى جهد كبير لندرك ان هناك خللا ولا شك قد اصاب شخصية الانسان العربي... وان سلبياته تعددت وتشابكت وأصبحت تستنزف طاقاته البناءة، واذا كنا نقر بهذا الواقع المؤلم في الوطن العربي الذي يملك كل عناصر التقدم والتطور وكل مقومات الاكتفاء والنمو والاستقلال الاقتصادي والسياسي من مواد وثروات طبيعية وموارد مالية وطاقات بشرية خلاقة واراضي زراعية شاسعة... واذا كانت لدينا الارادة والرغبة في التغيير، واذا كنا نردد شعارا يقول ان الاطفال هم صانعو الغد وكل المستقبل، فان علينا ان ندرك ان هذا الغد يبدأ اليوم وان مسئولياتنا تجاه الاجيال الناشئة ان ندرس بموضوعية سلبيات المواطن العربي الراشد ونحدد اسبابها... وان ندرس واقع الطفل العربي وحاجاته ومشكلاته، وان نجري تحليلا علميا دقيقا لكافة عناصر البيئة التي يعيشها الطفل العربي وما يتوفر له من برامج تستهدف تنشئته واعداده لحياة الاسرة بالمجتمع والانتاج وان نضع في هذا كله مواصفات المواطن العربي الجديد وان ندرك ان مسؤولياتنا تجاه الاجيال القادمة ان نزودها بما يلزمها من فعاليات ومهارات وتخلصها من سلبيات الجيل الحالي لتجعل من هذا الغد غدا أفضل من الحاضر المؤسف الذي يعيشه العالم العربي اليوم.

من هذا المنطلق، وفي اطار سياسة وبرامج العمل التي تبنتها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية تم وضع خطة اجراء هذا البحث آخذة في الاعتبار ان الدراسة العلمية الموضوعية لاوضاع الطفل العربي لا يمكن ان تتم في الفراغ وبمعزل عن العوامل المجتمعية والاقتصادية والسياسية التي تكون العناصر الاساسية للاطار الذي يعيش فيه ليس فقط على المستوى المحلي والاقليمي والعربي بل على المستوى الدولي العالمي الذي ادت التطورات العلمية والتكنولوجية الفائقة السرعة المعاصرة الى ان ما يحدث في بقعة ما في احد اركان المعمورة من الممكن ان يمتد تأثيره عن طريق ثورة تكنولوجيا الاتصال الحديثة الى الطفل في ثوان معدودة.

ان اطفال العالم العربي اليوم هو نتاج مجتمع معين له خصائصه وتراثه وتلعب عناصره ومتغيراته الدور الرئيسي في تكوين شخصية مواطن الجيل القادم، فما هي الصورة الحقيقية للمجتمع العربي الذي يعيش فيه اطفالنا وما هي خصائصه ومقوماته، والاهم من هذا ما هي تلك التحدّيات التي تواجه المجتمع العربي اليوم ... هذه كلها عناصر وخلفيات لا بد ان تؤخذ في الاعتبار عند دراسة واقع ومستقبل الطفل العربي وقد تعرض البحث لبعض منها.

تعريف المصطلحات

١- الطفولة:

يعتبر البحث ان الطفولة تكون معنى جامعا يضم الاعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس. والطفولة تعبر بالفرد من حالة العجز التام والاعتماد على الآخرين عند الميلاد الى تلك المرحلة الفارقة التي يتاح عندها قسط بين اعتماد الفرد على نفسه واضطلاعه بنشاط انتاجي وابتكاري خلاق وفعال لاستعداداته وقدراته الشخصية وما يتوفر له في مجتمعه من متطلبات التطبيع الاجتماعي والتربية والرعاية الصحية وغيرها - ويعني هذا ان طول مرحلة الطفولة يتفاوت من جيل الى جيل ومن ثقافة الى اخرى ومن مجتمع الى آخر طبقا لمتطلبات الحياة ونوعيتها (بدائية - ريفية - حضرية - صناعية ... الخ) في بيئة الفرد وما يحيط به من ظروف خاصة.

هذا وقد حددت الطفولة - لاغراض هذه المرحلة من الدراسة بالفترة منذ الميلاد حتى الخامسة عشرة وتقسيمها الى مرحلتين:-

١- **الطفولة المبكرة:** وتشمل الاطفال تحت سن ٦ سنوات (ما قبل المدرسة) .

٢- **الطفولة المتأخرة:** وتشمل أطفال المرحلة الابتدائية والاعدادية (٦-١٥).

هذا وتبلغ نسبة الاطفال دون سن الخامسة عشرة في الوطن العربي حوالي ٤٥-٥٠٪ من تعداد السكان (اي حوالي ٨٩ مليون طفل) بينما هذه النسبة لا تتعدى ٢٣٪ في الدول الصناعية.

٢- الاحتياجات والمشكلات:

عرفت احتياجات الاطفال - لاغراض الدراسة الحالية - بانها ضرورات النمو الفردية المترتبة على الخصائص البيولوجية والنفسية وطبيعة العلاقات الشخصية المميزة لمراحل النمو المختلفة للطفل. واعتبرت الدراسة ان اشباع تلك الاحتياجات كفيل بتحقيق توافق اجتماعي افضل للافراد وكسبهم في تحقيق الاهداف الاجتماعية في الوقت ذاته.

وتحاول الدراسة ان تأخذ في الاعتبار ان هذه الاحتياجات لا تتساوى في الدرجة والاهمية بل ويمكن ترتيبها ووضع اولويات لها وفقا لمحكمات ومعايير معينة من بينها شدة الحاجة وأثرها على النمو ومدى ترددها وحجم الاطفال المتأثرين بها واثرها على المشكلات الاخرى في حياة الطفل فضلا عن موضع الحاجة من احتياجات المجتمع.

ومن المهم ان تأخذ الدراسة بعين الاعتبار الجوانب الادارية والتنفيذية بمعنى الامكانات المتاحة والمقدرة الفعلية على تنفيذ البرامج التي تخططها الاجهزة المسئولة لمواجهة احتياجات الاطفال وما يتطلبه ذلك من امكانات فنية وبشرية ومادية.

هذا ولما كانت الدراسة تعتبر ان الطفل - بغض النظر عن مرحلةالنمو التي يجتازها وطبيعة الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة به - انما هو كل متكامل، وان احتياجاته المتعددة من بيولوجية نفسية واجتماعية، متماسكة متشابكة وفي تفاعل مستمر - من هنا لزم ان يكون المنحى الذي نتوخاه في دراسة وتقدير احتياجات الاطفال ومشكلاتهم منحى تكامليا شاملا لا تغفل فيه العلاقة الارتباطية بين الاحتياجات وتأثرها بعضها ببعض، وبعبارة اخرى فان الجزئيات المختلفة ينبغي أن تتم من خلال النظرة الشاملة التكاملية للطفل.

وفي الوقت نفسه تلقي الدراسة وزنا هاما - في تعاملها مع حاجات الطفل - لحاجة المجتمع الى مواطنين اسوياء منتجين مدربين على الاضطلاع بمسئولياتهم نحو مجتمعهم وما تتطلبه منهم مسئولية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي مستقبلا، وبعبارة اخرى فان تقدير الاحتياجات يجب ان يدخل في الحسبان

الاعداد الاجتماعي والفني اللازمين للموارد البشرية العربية بما يضمنه ذلك من تزويدها بالمهارات والخبرات والقيم السلوكية الاصلية من جانب والتعرف على سلبيات الشخصية العربية الحالية وعلاقتها بالظروف التي عاشتها الطفولة المعاصرة حتى يمكن من جانب آخر معالجتها في برامج تنشئة اطفال اليوم وفي اطار جهودنا لصياغة شخصية المواطن العربي الجديد القادر على مواجهة تحديات العصر وآثار التخلف الذي عاشته الاجيال السابقة، اخذا في الاعتبار كذلك ان تقدير الاحتياجات يتضمن تقييم المؤسسات والاجهزة المسئولة عن تنمية الموارد البشرية الصغيرة من حيث قدرتها على مواجهة الاحتياجات الفردية والمجتمعية المسئولة عنها.

هذا ويتضمن مفهوم الاحتياجات متطلبات:

أ- التنشئة الصحية والبيولوجية من غذاء وخدمات وقائية وعلاجية والسكن الصحي الخ. .

ب- التربية والتعليم والاعداد للحياة العملية.

جـ- الاعداد والتطبيع الاجتماعي والثقافي ودور الاسرة والمؤسسات المجتمعية والاعلامية بما في ذلك احتياجات الفئات الخاصة من الاطفال (المعاقين - الاحداث المنحرفين والمعرضين للانحراف . . الخ).

هذه الاحتياجات الفردية تنظر اليها الدراسة في ترابط مع الاحتياجات والاهداف المجتمعية التي تعرفها تلك الانماط السلوكية التي يتطلع اليها المجتمع ويتطلبها من المواطن من حيث:

أ- تأدية دورهم كاملا كمواطنين منتجين يتصفون بالقدرة على حمل مسئولياتهم تجاه مجتمعهم والعمل كفريق في سبيل تنمية ورفاهية المجتمع والمساهمة في تطويره.

ب- تأدية دورهم في ممارسة ودعم الديمقراطية بصورة ايجابية.

جـ - ان يكونوا مواطنين اسوياء الشخصية لديهم الحساسية الاجتماعية والمبادأة والالتزام بالقيم الروحية، ينأون عن الانحراف ويتعاملون فيما بينهم على اسس انسانية سليمة واخلاقيات وقيم دينية راسخة.

اما مفهوم مشكلات الطفولة فان الدراسة تعرف المشكلة بأنها حالة الاختلال الداخلي او الخارجي التي ترتب على حاجة غير مشبعة او عائق يحول دون اشباع حاجات الفرد او يتعرض لسرعة تحقيق الاهداف المجتمعية، أو بعبارة اخرى فان المشكلات هي تلك المواقف والانماط السلوكية التي يعبر عنها الاطفال او المسئولون عن تنشئتهم والتي يرى الخبراء فيها اعاقة لاشباع حاجات الطفل او عدم مسايرة للاهداف المجتمعية اخذا في الاعتبار ان التعرف على المشكلات يمكن ان يقود الى تحديد وتقدير بعض الاحتياجات النفسية والبيولوجية والاجتماعية.

أهداف الدراسة :

الهدف العام من هذه الدراسة يتلخص فيما يلي:-

تقييم وتقويم واقع الطفل العربي من حيث كونه فرد ومواطن تتطلب تنشئته ونموه في مجتمعه أن توفر له كافة مقومات ومتطلبات نموه وبناء شخصيته متوافقة واكسابه المهارت والقدرات والقيم اللازمة لاعداده للمواطنة البناءة المنتجة وللاسهام في تنمية مجتمعه.

اما الاهداف المباشرة فهي:-

١- تقييم احتياجات الطفل العربي باسنادها ما امكن الى المستويات المحلية والعالمية.

٢- تقييم المؤسسات المجتمعية المسئولة عن تنشئة الطفل وتلك التي تسهم في اعداده لحياة الاسرة والعمل والانتاج من حيث كفاية وكفاءة برامجها.

٣- تزويد المسئولين عن التخطيط لبرامج تنمية الموارد البشرية الناشئة بالبيانات الاساسية والمعلومات والمقترحات التي تمكنهم من تبني سياسات عامة للطفولة ورسم برامجها واتخاذ الاجراءات الوقائية والعلاجية اللازمة لمواجهة احتياجات ومشكلات الطفولة.

٤- التعرف على الصعوبات والمتناقضات ونواحي القصور في برامج تنمية الموارد البشرية الصغيرة التي تعوق او تبطئ من سرعة تحقيق الاهداف المجتمعية في

الوطن العربي والتعرف على اسبابها تمهيدا لتطوير تلك البرامج وتوجيهها في صياغة الانسان العربي الجديد.

٥- الوصول الى مؤشرات ومعايير للقياس الموضوعي المعياري لبرامج تنمية الموارد البشرية الصغيرة ومتابعة تطويرها وتحديثها.

٦- توفير اطراف خيوط لاقتراح مجالات البحوث الملحة في مجالات الطفولة.

هذا وتسعى الدراسة الى الاجابة على الاسئلة الآتية او مساعدة القيادات العربية على الاجابة عليها :-

١- ما هي الاحتياجات التي يمكن اعتبارها اساسية للنمو الطبيعي الجسمي والعقلي للطفل في الوطن العربي مع التركيز على الخطوط العريضة والعوامل المشتركة مع الاخذ في الاعتبار الاختلافات في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والاختلافات الاقليمية على الرقعة الواسعة للوطن العربي؟

٢- ما هي طبيعة ومدى السلوك السلبي الصادر عن الاطفال والراشدين مما يمكن اعتباره منافيا أو غير مساير للاهداف المجتمعية؟

٣- ما هي نواحي القصور او السلبيات في شخصية المواطن العربي المعاصر التي تعتبر عاملا معوقا لقدرة الوطن العربي على مواجهة التخلف والتحديات التي تقف في طريق تقدمه او التي قد يكون لها انعكاس على التمزق والتشتت الحالي؟

٤- الى اي مدى ترجع هذه السلبيات ونواحي القصور في شخصية المواطن العربي الى السياسات والنظم والبرامج والاساليب السائدة في المجتمع العربي لتنشئة الطفل والاستجابة لاحتياجاته واعداده للحياة؟

٥- الى اي مدى يمكن القول بوجود وعي على مستوى الآباء والعاملين في مجال الطفولة والخبراء وواضعي السياسات بهذه السلبيات ونواحي القصور من جهة وبارتباطاتها بأساليب التنشئة وبرامج اعداد الموارد البشرية الصغيرة من جهة اخرى؟

٦- ما طبيعة ومدى المشكلات التي ينتظر قيامها اذا استمر العمل بالبرامج الحالية للطفولة بسبب قصور هذا الوعي او تأثير ضغط التقاليد والاتجاهات الاجتماعية

او السياسية السائدة، أو بسبب قصور الامكانات المالية او البشرية، او بسبب غياب التعاون بين دول الوطن العربي؟

ادوات البحث:

تتنوع الادوات التي يستخدمها الباحث وفقا لطبيعة موضوع البحث وتنوع فئات المجتمع الذي تقوم بدراسته، كما قد تتنوع تلك الادوات ايضا بتنوع مجالات ومحاور الدراسة.

وقد استخدم الباحث في هذه المرحلة من الدراسة الكشفية الادوات الاتية:-

١- الوثائق وتقارير البحوث المختلفة التي سبق القيام بها في مجال الطفولة في الوطن العربي بواسطة مراكز البحوث والجامعات والمنظمات الدولية والاقليمية ومؤسسات النشاط الاهلي.

٢- النشرات والتقارير السنوية والمجموعات الاحصائية التي تصدر عن اجهزة ووزارات حكومات الدول العربية.

٣- تقارير أهم المؤتمرات التي عالجت مشكلات وسياسات وبرامج الطفولة في العالم العربي.

٤- استبيان يتضمن ثماني استمارات لجمع بيانات عن البرامج الصحية والاجتماعية والتعليمية وانجازات وزارات الاعلام والداخلية والجامعات ودوائر للتخطيط والاحصاء في كل ما يتعلق بتنشئة واوضاع الطفل في كل من هذه المجالات.

٥- الاتصال ببنوك المعلومات الدولية عن طريق بنك معلومات الطفولة Bird التابع للمركز الدولي لبحوث الطفولة بباريس لجمع ما توفر لها من معلومات عن الطفل العربي.

حدود الدراسة:

نظرا لضخامة حجم مجتمع الطفولة بالنسبة للتعداد العام للسكان، ونظرا

لتعدد محاور ومجالات نمو الطفل من اجتماعية وتربوية وصحية ونفسية واعلامية وثقافية وتشريعية وروحية وتشعب الاجهزة المسئولة عن تطبيع وتربية وتنشئة الطفل، ونظرا لاتساع الرقعة التي يعيش عليها الطفل العربي بين الخليج شرقا والاطلنطي غربا وتعدد وتباين مستويات مجتمعاتهم على سلم التنمية والامكانات المتوفرة لكل منها .. فان اجراء مثل هذه الدراسة الشاملة يتطلب امكانات بشرية ومادية هائلة.. وحتى اذا امكن توفير هذه الامكانات فان اجراءها يتطلب من الوقت وسهولة الحركة بين ارجاء الوطن العربي ما لم يتوفر للباحث.

لهذا يمكن اعتبار هذه الدراسة الاستطلاعية بحكم طبيعتها الكشفية بداية لدراسات تالية تستهدف المتابعة والتعمق، فهي الاولى من نوعها التي تنظر الى الطفل باعتباره كلا متكاملا، فهي من حيث المضمون تختلف عن غيرها من البحوث القطاعية التي تتناول محورا واحدا من محاور النمو كالجانب الصحي فقط أو التعليمي فقط ... الخ بل تتناول كافة محاور النمو ولا تقتصر على معالجة مشكلة بعينها كمشكلة انحراف الاحداث أو التخلف العقلي أو سوء التغذية بل تتناول معظم مشكلات ومعوقات نمو الطفل ولا يقتصر المضمون في معالجتها للحاجات على الحاجات الفردية للطفل بل تمس ايضا الحاجات المؤسسية (كالاسرة) والحاجات المجتمعية وغيرها.

من هذا استقر الرأي على ان تكون هذه الدراسة كشفية استطلاعية تستهدف التحديد المبدئي لاوضاع ومشكلات واحتياجات الطفل العربي ونواحي القصور وتنشئة وتكوين شخصيته والعوامل المسببة لها مع نظرة مستقبلية للاوضاع والمناهج والاساليب المستهدفة لمعالجة اهم السلبيات الحالية وتبني مؤشرات موضوعية تمكننا من توجيه وقياس استراتيجيات اعادة بناء الانسان العربي الجديد.

والطابع الاستطلاعي للبحث تحتمه دائما ندرة أو عدم توفر بحوث سابقة (على مستوى الوطن العربي من جانب ولا علي المستوى التكاملي الشامل لمحاور نمو الطفل من جانب آخر) تمكن الباحث من استخدام اساليب اخرى اكثر عمقا، ومع هذا فان الطابع المسحي العام الذي كان من الممكن ان يبرز في هذه الدراسة بشكل اوضح جاء غير مكتمل بسبب قلة عدد الاستبيانات المستردة من الدول وعدم الاجابة عن عدد آخر مما تسلمه الباحث. من هنا نستطيع ان نعتبر الصورة النهائية لهذه المرحلة من الدراسة تمثل اتجاهات عامة اكثر مما تمثل تسجيلا لصورة واقعية

دقيقة.

ولا يدعي الباحث ان العرض الحالي يمثل المرحلة المتكاملة اوالنهائية للدراسة أو أن يكون قد عالج كافة الجوانب التي استهدفتها الدراسة أو اجاب بدرجة كافية على كل ما يعرضه هذا المجال المتسع المتشابك الاطراف من تساؤلات.

انما يمكن اعتبارها مرحلة اولى او محاولة للاحاطة بالجوانب العامة للموضوع مما يمكن ان يعطي مؤشرات للاتجاهات التي يمكن ان تسير على هداها الدراسة في المرحلة التالية والى دراسات وبحوث اخرى تحتاج الى تعميق وتفصيل اكبر يتم تخطيطه في ضوء ما يجرى في هذه الندوة من مناقشات وانطباعات وعلى اساس ما يمكن توفيره من امكانات ومعلومات وبيانات احصائية ووصفية اكثر دقة وشمولا.

ويزيد من تأكيد هذا التحفظ من وجهة نظر الباحث عدة عوامل احاطت بهذه الدراسة، منها صعوبة الحصول على احصائيات وبيانات اكثر دقة من خلال التقارير او المستويات التي تتعلق بالطفولة من دول الوطن العربي، وحتى ان وجدت فان طبيعة عملية التوثيق الحالية والتعريف بها ليست على المستوى الذي يسمح بحصرها او معرفة الموجود منها او طريقة الحصول عليها . .

والمؤسف ان يكون هذا هو الحال في عصر اصبح من الممكن عن طريق العقول الالكترونية وبنوك المعلومات الوصول الى المعلومات عن كل ما أجري من بحوث أو تم طبعه من كتب ودوريات في اي موضوع من الموضوعات الحيوية التي يعالجها اي بحث، وللآن لم يتم انشاء بنك للمعلومات عن الطفولة في العالم العربي وحتى يتم ذلك قام الباحث بالتعاون مع المركز الدولي لبحوث الطفولة في باريس - بصفته عضو مجلس ادارته - حيث زوده بكل ما امكنه الوصول اليه من بحوث ميسورة عن الطفولة في العالم العربي لتخزينه في مركز المعلومات الخاص به في باريس.

والمشكلة الاخرى التي واجهت الباحث هي تأخر ردود الدول في الوطن العربي على استمارات الاستبيانات التي ارسلت اليها منذ اكتوبر سنة ١٩٨٤ والتي كان يعول عليها الباحث كثيرا في اجراء - الدراسة، والواقع ان ما وصل من ردود لا يمثل اكثر من ٢٠٪ من الاستبيانات التي أرسلت للدول فضلا عن ان الكثير من الاستبيانات قد خلا من الاجابة على عدد من الاسئلة بحيث وصل النقص في

بعضها الى اكثر من ثلاثة ارباع البيانات المطلوبة ومنها ايضا ان بعض الارقام والجداول كان يعوزها الدقة مما ترتب عليه قصر الوقت المتاح لاجراء التحليل واعداد التقرير الحالي.

ومع ذلك فان الباحث يؤكد في هذا الصدد انه لولا الجهود الكبيرة التي قام بها السيد رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية والمسئولون جميعا لما تمكن الباحث من اتمام هذه المرحلة من البحث متطلعا بأمل الى توفير كافة الامكانيات التي تمكنه بالتعاون مع الجمعية لاستكمال انجاز المرحلة التالية وفقنا الله جميعا لما فيه خير هذا الوطن الكبير.

محاور النمو ومجالات تنشئة الطفل التي شملها البحث

تعرض البحث في تغطيته لمحاور نمو الطفل ومجالات تنشئته في الوطن العربي لما تم تحقيقه من انجازات من حيث السياسات والاستراتيجيات الوطنية والتعاون الاقليمي ومخطط وتنفيذ برامج الطفولة في القطاعات العمومية المختلفة والمعوقات التي يواجهها التنفيذ ونواحي القصور والضعف في هذه البرامج مع الدراسة التحليلية لهذه المعوقات حيثما توفرت البيانات اللازمة، وفيما يلي المجالات والمحاور التي عالجها البحث:

اولا - الاوضاع الصحية والتغذوية:

حيث شملت الدراسة التحليلية السياسات والاهداف الصحية وموقع رعاية الطفولة والامومة في تنظيمات وبرامج الرعاية الصحية والتسجيل الصحي في الكوادر الطبية وتطور اجهزة رعاية الطفولة والامومة ومؤشرات الخصوبة ومشاكل الرضاعة والتغذية والامراض السائدة، ومدى تكامل برامج الرعاية الصحية الاولية ونتائج بعض اهم البحوث الميدانية التي اجريت لتقويم الاوضاع الصحية والتغذوية للطفل العربي ونواحي القصور في البرامج الحالية وبعض المؤشرات التي تعطي صورة - (غير مشرقة) عن صحة الطفل العربي.

ثانيا - مجال التربية والتعليم:

وقد تناول البحث بالتحليل نظم ومراحل التعليم العام مع التركيز علي مرحلة التعليم الابتدائي والاعدادي (التعليم الاساسي) وبرامج اعداد وتدريب المعلمين والتعليم الفني وسياسات التخطيط التربوي والمنهج المدرسي والاهداف التربوية ومدى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم وتمويله مع التركيز على الفاقد والهدر في التعليم في الوطن العربي كما تعرض لمشكلة الامية وتعليم البنات وتقنية وتحديث التعليم وعلاقة التعليم بالتقدم العلمي والتكنولوجي عامة وفي مجالات الاتصال والعقل الالكتروني بصفة خاصة.

ثالثا - المجال الاجتماعي :

تناول البحث دراسة تحليلية لبرامج الرعاية والتنمية الاجتماعية والمؤسسات المسئولة عن تنشئة الطفل بدءا بدور الحضانة ومراكز الحضانة والرعاية النهارية (الطفل ما قبل المدرسة) ومراكز رعاية الطفولة والامومة ودور الاسرة وخصائص الاسرة العربية ومعوقات قيامها بدورها في تنشئة الطفل ثم تعرض البحث لبرامج ومؤسسات بعض الفئات الخاصة كالموهوبين والمعوقين والاحداث المنحرفين مع التركيز على معوقات العمل الاجتماعي في مجال الطفولة في العالم العربي.

رابعا - المجال التشريعي :

وقد استعرض البحث الانجازات الحالية في تشريعات الطفولة والامومة في ضوء ما توفر للباحث من بيانات.

خامسا - المجال الثقافي :

اكد البحث اهمية ثقافة الطفل في بناء شخصية وانماط السلوك واستعرض الواقع الثقافي في الوطن العربي وادوات واجهزة ثقافة الطفل بدءا بالكتاب وادب

الطفل ومرورا ببرامج اجهزة الاعلام من تليفزيون وراديو وصحافة وفيديو ومسرح وسينما متعرضا لدور ووضع اللغة العربية والتعريب وعلاقة الثقافة بمشكلة الانتماء.

سادسا - نحو سياسة عامة وخطة عمل:

استهدف هذا البحث تقديم صورة موضوعية قدر الامكان للواقع والبرامج المتاحة للطفل العربي ورصد المؤشرات الاجتماعية القائمة في مجتمع دول الوطن العربي وقد شمل هذا الرصد ملامح واوضاع الاسرة العربية وبرامج التنمية والرعاية الاجتماعية والتربية والتعليم والصحة والاعلام والثقافة وقد استخدم في هذا الرصد استبيانا شاملا ودراسة وثائقية لما توفر للباحث من تقارير وبحوث ودراسات احصائية واستقصاء لما جاء فيها من بيانات وتحليل لها .

وهنا يأتي السؤال التقليدي وماذا بعد؟ وهو سؤال متوقع ولكنه عادة ما يضع هيئة البحث في حيرة، فمن الناحية المنهجية، وبحكم الطابع الاستطلاعي لهذا البحث تتعدد وتتشابك نتائجه، بحيث تصبح محاولة اختزالها جهدا عقيما لا طائل وراءه. ومن الناحية العملية وبحكم الطابع التطبيقي للبحث فانه يتوجه في النهاية الى من هم في موقع المسؤولية، ممن لهم سلطة اتخاذ القرارات التنفيذية وهؤلاء بطبيعة الحال يتوقعون ترجمة ما انتهى اليه البحث الى خطة عمل قابلة للتنفيذ، وهذا في تصوري ما يجب ان يستهدفه مثل هذا البحث وذلك هو مبعث الحيرة للباحث، وخاصة اذا كان يؤمن ان خطة العمل تختلف اختلافا كبيرا عن مفهوم التوصيات والمقترحات فالبحث العلمي أيا كان طابعه انما هو نوع من التشخيص واستقراء الواقع، وللباحث ان ينتهي ببحثه عند هذه الغاية وله ان يمتد بجهده الى نوع من التوصيات التي تشكل اساسا من خلال مقارنة الباحث بين ملامح الواقع والوضع الذي اسفر عنه التشخيص وملامح الصورة المأمولة التي ينبغي الوصول اليها من خلال محاولات العلاج والتطوير، وترجع الصعوبة التي تواجه الباحث الى عاملين هما:

الاول: صعوبة تحديد ملامح الصورة المأمولة التي نسعى الى الوصول اليها وخاصة في مثل بحثنا هذا الذي تتشعب مجالاته وتخترق استقصاءاته جدران

الحواجز التي تفصل بين المجالات المتعددة لتنمية الموارد البشرية بين رعاية صحية ، وتنمية اجتماعية الى برامج تربوية وثقافية واعلامية وغيرها ، هل الصورة التي نسعى للوصول اليها هي تلك الصورة النموذجية التي ينبغي ان يكون عليها المجتمع المثالي في اي مكان وزمان؟ ام انها تلك الصورة التي لا تتخطى حدود الامكانات الواقعية والتي تضع في اعتبارها خصائص واهداف وسياسة واوضاع وامكانات المجتمع المستهدف؟ والواقع انه بقدر الانطلاق في آفاق المثالية (الطوباوية) يفقد الباحث مبررات اجرائه للبحث وتتسع الفجوة بين خصوصية النتائج وعمومية التوصيات، ومن ناحية اخرى فانه بقدر التقيد بالحدود الواقعية لخصائص واوضاع وامكانات المجتمع المستهدف يفقد الباحث شرعية اقدامه على التقدم بتوصياته حيث الاقدر على ذلك بالفعل هم اصحاب السلطة لاتخاذ القرارات التنفيذية بحكم مسؤولياتهم وادراكهم الموضوعي لتلك الحدود والامكانات الواقعية.

الثاني: ايا كان رأي الباحث في الصورة المستهدفة، ان كانت مفرطة في الرؤى النموذجية او مسرفة في التقيد بالحدود الواقعية بل حتى ولو اتخذ موقفا وسطا بين هذا وذاك، فان نظرته للصورة المأمولة تظل رؤية ذاتية، ولا شك ان الاتفاق على وصف الواقع ايسر من الاتفاق على تفسيره، واكبر من هذا فان كليهما ايسر بكثير من الاتفاق على الاتجاه الذي يجب ان يسير عليه التغيير، وخاصة اذا كان الامر يتعلق بأكثر من مجتمع او بالاحرى اكثر من دولة، لكل منها ظروفها وسياستها وتصوراتها للمستقبل المرجو، وهو ان تختلف الرؤى من مجتمع الى آخر ومن مرحلة الى اخرى وربما - بدرجة اقل - من فرد الى آخر، ومن الطبيعي ان يكون تحديدنا لكل عنصر من عناصر تلك الصورة راجعا في المقام الاول والاخير لقناعتنا الفكرية بما ينبغي ان تكون عليه صورة المجتمع، وهو امر لا تحدده المناقشات العقلية المنطقية بقدر ما يحدده موقع الفرد تاريخيا من البناء الاقتصادي والاجتماعي، ومن ثم فان فردا كلف ببحث معين - مهما كان عمق تخصصه العلمي - لا يمكن له الزعم بأن لديه ملامح الصورة التي ينبغي ان يكون عليها مجتمع المستقبل، والمشكلة هي انه بدون توافر هذه الصورة تصبح التوصيات ايا كان بريقها مجرد تخبط عشوائي، وهذا في الواقع هو التفسير المنطقي لتراكم الغبار على عشرات التقارير المكدسة في مكاتب المسؤولين وتضم مئات التوصيات التي خرجت بها

بحوث ومؤتمرات سابقة، وفي حالات محدودة قد يتاح لفريق ممن تتوافر لديهم امكانية وصلاحية اتخاذ قرارات التغيير الاجتماعي فرصة ترجمة بعض هذه التوصيات الى خطط وبرامج او اجراءات وقرارات، ومع ذلك فان المشكلات الرئيسية عند الوصول الى هذا الحد هي مشكلات الامكانات والاولويات، ففي معظم الاحيان - وحتى في احس الاوضاع الاقتصادية - فالمتاح واقعيا من حيث الامكانات المادية والبشرية والزمنية يقل عن آفاق الآمال المستقبلية التي لا تحدها سوى القدرة غير المحدودة للانطلاق والتصور التي تميز الفكر البشري، ومن هنا تبرز مشكلة الاولويات: من أين نبدأ؟ واي القضايا اولى بالبدء في معالجتها؟ واي آفاق المستقبل احق بالاهتمام من سواها؟ ولا شك ان ترتيب الاولويات هذه ليس بالقضية الفنية التي تعتمد على جهد المتخصصين في فروع العلوم المختلفة فحسب بقدر ما هي قضية اختيار ايديولوجي تعتمد اساسا على القناعات الفكرية للقائمين بها، وهو أمر يحدد بدوره وفقا لمواقعهم التاريخية من البناء الاقتصادي والاجتماعي.

وبمعنى اكثر تحديدا فان التوصل الى سياسة وخطة عمل حقيقية لا يمكن ان يتحقق الا بمشاركة من بيدهم سلطة اتخاذ القرارات ووضع السياسات، فبدون هذه المشاركة يتعذر تحديد الهدف الذي ينبغي ان نسعى للوصول اليه او بعبارة ادق يفقد مثل هذا التحديد مشروعيته، كما انه يستحيل بدون هذه المشاركة تحديد واقعي للاولويات.

والباحث - آخذا لهذه الحقائق في الاعتبار - ولايمانه بأن البحث العلمي انما يفقد مبرر اجرائه اصلا ما لم تتحول نتائجه بصورة أو باخرى الى سياسة وبرامج اجرائية تطبيقية، فانه يؤكد كما ذكر في مقدمة البحث انه لم يستهدف من محاولته هذه وضع سياسة للطفولة في العالم العربي والا كان قد ضل الحكمة والمنطق فان وضع سياسة معينة حتى وإن كان في مجال الطفولة لا بد ان يتم، ويتم فقط في ضوء واطار الدستور الذي تبنته كل دولة اصلا لتوجيه سياساتها في كافة القطاعات والانشطة وفي ضوء تشريعاتها وامكاناتها وتنظيماتها المؤسسية وبتعاون المسؤولين فيها عن التخطيط في القطاعات المختلفة وفي ضوء ما تسفر عنه البحوث الميدانية في كافة مجالات تنشئة الموارد البشرية ومتطلبات التنمية في المجتمع.

ويؤكد الباحث أهمية البحث العلمي والميداني على المستوى المحلي في كل دولة من دول الوطن العربي بتعمق واتساع قبل البدء في تبني سياسات معينة او وضع مخططات واولويات محددة – مع اهمية تطوير مؤشرات معيارية اجتماعية على درجة عالية من الدقة والثبات لاستخدامها في دراسة الواقع المحلي واجراء مسوح التقويم والدراسات الميدانية المقارنة وفي قياس نتائج السياسات والخطط التنفيذية ومتابعة التطوير. وقد اقترح الباحث امكان تجريب وتطوير احد هذه المؤشرات وهو مقياس نوعية الحياة Physical Quality of Life Index الذي استعرض عناصره ومميزاته عن غيره من المؤشرات الاجتماعية وامكانات استخدامه وتطويره في نهاية البحث.

***

الحجر الجيري

القار

الجص

الطين (في صناعة الطابوق)

٨ ـ النخل

كمصدر رئيسي من مصادر الغذاء للإنسان، وأهمية مشتقاته في صناعة الورق.

٩ ـ الثروة الحيوانية

مع تركيز خاص علي المراعي وتربية أنواع الماشية وما يؤخذ منها من اللحم والحليب والصوف والوبر والعظام ووجوه استعمالاتها المتنوعة.

١٠ ـ الثروة السمكية:

التركيز على الاسماك كمصدر رئيسي للغذاء والجهود المبذولة لتنمية هذه الثروة بالطرق العلمية الحديثة (مزرعة الروبيان في الكويت) (صناعة تعليب السردين في المغرب).

١١ ـ الطرق المائية في العالم العربي البحري منها والنهري وأهميتها كمصدر للحياة الانسانية والزراعة من جهة وأهميتها في النقل والمواصلات من جهة أخرى.

ملاحظة: الاسلوب الامثل لتنفيذ هذا القسم الاخير هو اسلوب التوثيق.

ـ ٦ ـ

إذا عدت التجارب العربية الثقافية الناجحة في العقد الثامن من هذا القرن فإن «افتح يا سمسم» الاول يقف في الطليعة منها ان لم يكن طليعتها وكان ما يسر ذلك النجاح مناخ التفاؤل والأمل وحسن النية المتبادل بين العرب المقيمين على ارض الخليج آنئذ. وعندما يرجع المرء نظره في الاشياء سيجد أن وثيقة الاهداف المنهجية لـ «افتح ياسمسم» كانت.. ـ وربما لاتزال ـ أكثر من وثيقة تربوية تلفزيونية. لقد كادت أن تكون منهاجا متكاملا للتعليم الابتدائي علي نطاق الوطن العربي، منهاجا اكثر علمية وأكثر واقعية من كل المناهج الرسمية الموضوعة لهذه

المرحلة. لقد كان مصدر نجاح (افتح ياسمسم) الأول بُرؤه من ـ ونأيه عن ـ التأثيرات اللا علمية السائدة في المجتمع العربي. كان استقراء للحاجات النمائية للاطفال العرب من حيث هم اطفال وحسب، كائنات نبيلة ومتفردة أبدعها الله ومن حقها أن تتفتح عما في وجودها الداخلي من ذكاء وجمال وعفوية وصدق. لهذا لم يكن عجبا أن يستقبل «افتح ياسمسم» الاول باجماع في الشهادة على نجاحه وابداعيته، اجماع لم يقيض للعرب مثله لا قبله ولا بعده. وعندما اشرقت تلفزيونات الخليج بـ «افتح ياسمسم» في خريف ١٩٧٩ كان الفرح به غامرا وكان التهليل له كاسحا. في ١٩٧٩/٩/٨ كتب سليمان الفهد في جريدة (الوطن) الكويتية يقول: (إن التلفزيون يمكن أن يكون «سُمّا» إذا كان بدون عقل أو تخطيط ويكون «سمسما» إذا توفر له الناس المختصون والمخططون الواعون. وفي مطلع الشهر المقبل سيذاع «افتح ياسمسم» يوميا من خلال محطات دول الخليج والجزيرة. إن «افتح ياسمسم» استطاع ان يضع الاسس الصحيحة للتلفزيون التربوي وقدم ببساطة وذكاء اسلوبا مميزا وحلا مدهشا للمعضلة الأزلية، ومعضلة المزاوجة بين الجدية والترويح فنجد أن المعلومات تقدم للطفل لا بطريقة مدرسية تقريرية بل بصورة متحركة تثير دهشة الطفل وتتجاوب مع ولعه المعهود بالتساؤل).

وفي ١٩٧٩/٩/٢٤ قالت جريدة (الفجر) الاماراتية:

(«افتح يا سمسم» مدرسة خارج المدرسة. مدرسة بلا عصي ولا ضرب ولا عقد ولا اغبياء. لقد نجحت مؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي في اول انتاج لها نجاحا باهرا واستطاعت بذلك أن تلفت انظار الجميع اليها).

في ١٩٧٩/١٠/٩ حيّت جريدة (العهد) القطرية مؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي على (جهودها الرائعة في انتاج اول ثمرة تعاون مشترك بين محطات تلفزيون الخليج، هذا الجهد الذي تجسد في برنامج الاطفال «افتح ياسمسم» لأكثر من سنتين من الجهد والعطاء. وجميل أن يكون اول انتاج لهذه المؤسسة هو برنامج للطفل هذا الانسان الصغير المهمل التائه في برامج مسطحة تافهة تدعي انها موجهة اليه وهي أبعد ماتكون عن تفكيره. من يشاهد اطفالنا اليوم يراهم وهم يلقدون اغاني الكبار ورقص الكبار واسلوب الكبار وسبب ذلك عدم وجود منهج أو اسلوب للتخاطب مع هؤلاء الصغار من خلال جهاز خطير ومؤثر مثل التلفزيون. مؤسسة الانتاج البرامجي المشترك ادركت ذلك فجندت الكثير من الدارسين والمتخصصين في شؤون الطفل لتختار في النهاية هذا الأسلوب في التخاطب مع الاطفال بدءا من لغة الحوار الى استخدام العرائس والصور

المتحركة والتمثيل والاغاني ولغة الارقام بأسلوب بعيد عن المباشرة والتسطيح).
وفي ١٩٧٩/١٠/١١ أنبأت مجلة (صوت الخليج) الكويتية قراءها بأن (مسلسل افتح ياسمسم) يؤكد على (عدة نقاط مطلوبة في اي مسلسل ناجح للأطفال منها:

أولا: الحاجة لمسلسل عربي ترفيهي للاطفال بعد سنوات طويلة من الاعتماد على المسلسلات الاجنبية.

ثانيا: ربط الهدف الترفيهي بأهداف أخرى تعليمية بحيث لا يطغى هدف من هذه الاهداف على الآخر.

ثالثا: الشروع بالكشف عن طاقات انتاجية عربية في مجال الاذاعة والتلفزيون.

وقد حقق مسلسل «افتح ياسمسم» هذه النقاط بنجاح يضاف الى ذلك هذا التنوع الزاخر والسريع في مواد كل حلقة بحيث يظل الطفل مشدودا لمتابعة المسلسل. وقد شدت الحلقات الأولي من هذا المسلسل انتباه الكبار بل لا نغالي اذا قلنا إن ما شاهدناه من حلقات يحتوي على قدر لا بأس به من الاهداف التعليمية حتى للكبار وخاصة في اللغة العربية التي اهتم بها المسلسل وجعلها بسيطة مفهومة وصحيحة) وفي ١٩٧٩/١٠/١٤ روت (مجلة الرسالة) الكويتية عن لسان معلمة مدرسة ابتدائية (ان البرنامج مفيد جدا فأنا اراقبه كل ليلة واطلب من الطلاب وهم طلاب الصف الاول ان يراقبوه وفي صباح اليوم التالي اذهب الى الصف واسأل الاطفال عما تعلموه من حلقة الامس فيقول احدهم انه تعلم حرف «القاف» ومنه تعلم كلمة «قمر» ويقول آخر إنه تعلم كيف يكتب حرف (و) وكيف يلفلظه كما تعلم كلمة «دبي» «دمشق» «الدوحة») وفي العدد (٤٧) من مجلة (الدوحة) القطرية (اكتوبر ١٩٧٩) قال المفكر الخليجي محمد جابر الانصاري: (مع نمو مسرح الاطفال جاء مسلسل «افتح ياسمسم» انتاجا عربيا بلغة عربية جميلة مرحة وبغاية تعليمية ترفيهية في وقت واحد ليمثل مادة تلفزيونية قريبة من عالم الاطفال ـ اطفالنا ـ وبيئتهم ولغتهم وما نرجوه لهم من تثقيف متحضر سليم الاصول).

من قال إن العرب أمة لا تعرف الاجماع؟ المشكلة هي في أن يكون هناك نجاح يبرر الاجماع على التسليم به وكذلك كان (افتح ياسمسم) الاول.

ختاما.. لقد كان (افتح ياسمسم) الاول ميراثا خليجيا، موّله الخليجيون بسبعة ملايين دولار وأبدعت فيه عبقريات عربية خليجية وغير خليجية وكان في الوقت ذاته تجربة علمية عصرية ناجحة في التنشئة الثقافية للاطفال. ومن الخسران المبين ألا تنفخ الروح فيه من جديد.

الباب السادس

في التنشئة الأخلاقية

١ ـ النموذج الأخلاقي المطلوب للطفل العربي في القرن الحادي والعشرين

د. جورج طعمة

٢ ـ منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية.
دراسة مقارنة بين الكويت ومصر

د. كمال المنوفي

٣ ـ المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم

د. عبدالعزيز كامل
د. أسامة الخولي

الفصل الاول

النموذج الأخلاقي المطلوب للطفل العربي في القرن الحادي والعشرين(*)

الدكتور جورج طعمة

(*) الكتاب السنوي الرابع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الأطفال العرب ومعوقات التنشئة السوية) ١٩٨٦ ـ ١٩٨٧.

الموضوع الذي نحن بصدد طرحه وبحثه يقتضي أن نحدد أولا الإطار الفكري الدقيق الذي يقع ضمنه. ويصبح هذا التحديد ضرورة ملزمة تفرض ذاتها ولا بد من اتباعها نظرا لسعة الموضوع وتشعباته الكثيرة والجوانب المتعددة التي تدخل فيه والتي يمكن طرحها وبحثها. وعند ولوج هذا البحث يبدو لي أن هناك ثلاثة منطلقات تتعلق بموضوعه والمنهج الذي سنتبعه وتستوجب هنا الوقوف عليها واستجلاءها والعمل على تحديدها.

أولا: إن الإطار الفكري الذي يقع ضمنه البحث هو العلم المستقبلي أو الدراسات المستقبلية: وهو إطار واسع متشعب كبير. ولئن كانت الدراسات المستقبلية ـ التي تحولت أو هي في طريقها لأن تتحول إلى علم واختصاص ـ حديثة العهد نسبيا. لكن التفكير بمستقبل الإنسان ومصيره كان بعدا ملازما للتفكير الإنساني إلى جانب بعدين آخرين هما الماضي والحاضر. وهذه الأبعاد الثلاثة، الماضي والحاضر والمستقبل، تكوّن حلقات متصلة بعضها ببعض. وقد تلازمت في فكر الانسان الذي شدد في عصور مختلفة على بعد منها أكثر من بعد آخر. وكنتيجة للتطور العلمي الهائل في العصور الحديثة والمعاصرة ـ وخاصة التكنولوجيا وتطبيقها على التربية ـ أصبح البعد المستقبلي هو الذي يشدد عليه الباحثون والعلماء والمربون المعاصرون لأغراض علمية نظرية أو تطبيقية. الحقيقة الأولى إذن وبإيجاز كلي أن الإنسان من حيث هو إنسان «تاريخي» وبأدق المعاني التي تتضمنها هذه الكلمة تميز عبر حضارات العصور بإحساسه الأصيل بمعنى الزمن وبما يحتويه من إمكانات زاخرة تحقق الكثير منها في ماضيه وحاضره، وبالتطلع إلى المزيد منها في المستقبل.

ولم يكن من قبيل الصدفة أنه بالإضافة إلى تقدم التكنولوجيا الهائل فإن النظريات والمذاهب الفلسفية التي جعلت من التقدم والتطور حتمية تاريخية أدت إلى بروز الدراسات المستقبلية بصورة متزايدة وتحت ضغط المشاكل الكبيرة التي يجابهها الإنسان المعاصر.

ثانيا: لكن المستقبل زمن يمتد من الغد وإلى ما لا نهاية. فكيف نحدد مختلف مراحل الزمن المقبل وحدود المستقبل التي نطمح أو نتطلع إلى استجلاء آفاقها؟

أطلق أحد قادة الدراسات المستقبلية الأسماء التالية على فترات خمس وهي:

(١) المستقبل المباشر ويمتد سنة من الآن.

(٢) المستقبل القريب ويمتد من سنة من الآن إلى خمس سنوات.

(٣) المستقبل المتوسط ويمتد من خمس سنوات من الآن إلى عشرين سنة.

(٤) المستقبل البعيد ويمتد من عشرين سنة من الآن إلى خمسين سنة.

(٥) المستقبل البعيد غير المنظور ويمتد من الآن إلى خمسين سنة أو أكثر.

وواضح أننا لو أردنا أن نبحث ماتبقى من سنوات هذا القرن فنحن وفقا للتحديد المتقدم نبحث المستقبل المتوسط. ولكن عندما نطرح «القرن الحادي والعشرين» فنحن نتطلع وفقا للتعريف السابق لا إلى المستقبل البعيد فحسب بل وإلى المستقبل البعيد غير المنظور. وهنا أؤكد بادئا بنفسي أنه لابد من تحديد طموحاتنا، ذلك أن الوسائل المتوافرة لدينا، والمعلومات التي يمكن أن نستند إليها وأن نبني عليها لا تتيح لنا الآن أكثر من محاولة التطلع إلى المستقبل المتوسط (٢٠٠٥ سنة) ضمن تحفظات كثيرة وكبيرة.

ثالثا: يتصل بما تقدم ضرورة التشديد على أن الذين بحثوا في منهجية الدراسات المستقبلية وإمكاناتها قد نبهوا إلى احتمالات الخطأ والصواب فيها. وحذروا من أن يغرق الباحث في الآمال: أذكر على سبيل المثال بحث الموسوعة الفرنسية العالمية وعنوانه «المستقبلية أو علم المستقبل». فقد جاء فيه: يتاح المستقبل للإنسان على ثلاثة أشكال شديدة الترابط بلا ريب إنما يقتضي تمييزها: «مستقبل محتوم منشق من الحتميات التي ينبغي أن تخضع لها. مستقبل صدفوي (من الصدفة) غير متوقع كليا ومستقبل حر ينبغي بناؤه».

ومع أن هذا البحث الموسوعي يشير الى الاتساع المتزايد في حقل هذه الدراسات لكنه يضع تحفظا إثر تحفظ على هذه الإمكانات الكبيرة فيتابع: «هناك صعوبات جمة أولها اختيار الأهداف كيف ستتكون؟ من سيكلف بتحديدها وكيف التأكد من أن المستقبل المنشود هو مستقبل ممكن؟ وعلى أجل أطول لعام ٢٠٠٠ وما بعده تظهر الكثير من المتغيرات التي تدفعنا إلى التساؤل حول إمكانية إعداد خطة صالحة. وإذا سلمنا بإمكانية ذلك ينبغي المحافظة في التنفيذ على إجماع الانطلاقة الأولي والتصرف بحيث لا تتناقض حاجات الأجل القصير مع متطلبات

الأجل الطويل». وهكذا فإن دراسة احتمالات الخطأ والصواب التي لابد منها جعلت المتخصصين في هذه الدراسات يقفون بالضرورة على الصعوبات التي تعترض طريقهم والتي تحول دون أن يكون علم المستقبل علما بالمعنى الدقيق للعلم.

وإذا كان الأمر على هذا الشكل فأين نتلمس اليقين؟ هل هذه الصعوبات التي ذكرتها ـ وهي بعض ما يصادفه الباحث المستقبلي في طريقه ـ تحدو بنا إلى التوقف أمام سلسلة التحفظات التي تفرض ذاتها أم أننا يجب أن نتابع الطريق. وإن فعلنا ذلك فما هي المنطلقات التي يمكن أن نستند إليها ونحن ننشد أكبر قسط من اليقين يمكن التوصل إليه؟ وفي الرد على هذا السؤال لابد من التمييز بين الثوابت والمتغيرات. ظروف الحياة وشروطها وأوضاع المجتمعات في تغير مستمر. وهذا التغير يجلب معه بالضرورة تغيرا في الإنسان وقيمه وردود أفعاله إزاء التحديات التي يجابهها وحضارات الشعوب المختلفة عرضة للتبدل والتغير. وهذا قانون تاريخي لا محيد عنه. ومع ذلك فهناك ثوابت تقف في وجه هذه المتغيرات: وأولها في ما يخصنا الطفل العربي والإنسان العربي والتراث والعقيدة والإيمان والعديد من الخصائص الذاتية وما يتصل بهذه الثوابت من قيم ملازمة لها. وعندما نطرح الموضوع على هذا الشكل يبدو لنا بصورة أكيدة بل وبديهية أنه جزء من موضوع أكبر: مستقبل المجتمع العربي. ما الشكل أو الأشكال التي سيتخذها؟ ما الاحتمالات العديدة الممكنة الوقوع والعوامل التي ستؤثر فيها؟ ما الحضارة التي ستقوم فيه؟ والسؤال يتصل بدوره بسؤال أكبر: الحضارة الإنسانية إلى أين؟ ما القيم التي سيفرضها التطور الحضاري علي جميع المجتمعات البشرية ومجتمعنا من ضمنها؟ والموضوع هذا لا يطرح لأول مرة سواء عالميا أو عربيا فقد طرح عالميا وفي مجتمعاتنا بالذات بأشكال متعددة: الأصالة والتجديد. ما حدود كل منهما وكيف يتفاعلان والتأثيرات المتبادلة والمستمرة بينهما. فالأصالة تدخل في إطار الثوابت. والتجديد في نطاق المتغيرات.

هذا التفريق بين الثوابت والمتغيرات هو إذن القاعدة الأولى التي يمكن أن ننطلق منها وأن نعتبرها الأساس والشروط الضرورية لمحاولة تحديد النموذج الأخلاقي المطلوب للطفل العربي في العقود المقبلة. وانطلاقا من هذا التمييز يصبح لزاما علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الظروف والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية ـ وبكلمة واحدة العوامل الحضارية التي تميز الجو

الاجتماعي القائم ـ أي العوامل التي يبدو أنها تلعب وستستمر تلعب دورا أساسيا في التأثير على جيل الطفولة العربي الذي هو في مرحلة التكوين.

وترتبط مشكلة النموذج الأخلاقي بالحضارة السائدة والقيم المتصلة بها والمنبثقة عنها. وتصبح هذه المشكلة حادة وواجب طرحها إزاء ما شهدته الحضارة والثقافة الإنسانية في قرننا هذا بالذات ـ وخاصة منذ منتصفه الثاني ـ من تطورات تكنولوجية هائلة ذات صلة مباشرة بموضوع القيم والنموذج الأخلاقي. وهنا أرى واجبا عليّ أن أنوه بكتاب رائد بالعربية في هذا الموضوع بالذات وهو «الثورة التكنولوجية والتربية (١٩٧٤)» للدكتور عبدالله عبدالدائم حلل في القسم الأول من الكتاب تأثير الثورة التكنولوجية هذه على تربية الطفل العربي. وقد ظهر بعده بثلاث سنوات كتاب آخر يتناول العلوم المستقبلية للدكتور قسطنطين زريق عنوانه «نحن والمستقبل». ولئن كان علماء الحضارة ودارسوها يختلفون في ما بينهم على تقسيم الأدوار الحضارية التي اجتازتها الإنسانية وسجل مآثرها ومساهماتها تاريخ الحضارات، فإن بينهم إجماعا الآن «أننا على عتبة طور جديد يختلف كيفا ونوعا عن الطور الصناعي ويشيرون إليه «بالطور بعد الصناعي» مهدت وستؤدي إليه التطورات التقنية الجذرية وما أدت إليه من تغيرات علمية وتكنولوجية واقتصادية واجتماعية وسيبرز للوجود في أواخر القرن الذي نحن فيه» وسيرافق ذلك تغير في القيم الإنسانية وتحكم في تكييفها. وحق أن نذكر بين رواد العلماء الذين طرحوا هذا الموضوع ودرسوه دانيل بيل في الستينات وألفن توفلر وهرمان كاهن في السبعينات والسنوات القريبة منا.

ومن كل ما ذكر هؤلاء العلماء نتوقف فقط ـ ولضيق الوقت ـ على تلك «التطورات العلمية التي ستؤدي إلى التحكم في الإنسان ذاته بهدف التأثير في طبيعته بل صنع هذه الطبيعة أو اعادة صنعها كما يستدل من اللفظ الذي أخذ يطلق على هذه المحاولات وهو «الهندسة الحياتية» أو «هندسة الحياة» Bio-engineering» والمبتدعات في هذا المجال كثيرة. أذكر مثالا لا حصرا التغلب على أسباب العلل التي مازالت مستعصية ووجوهها كثيرة، واستخدام العقاقير وسواها من الوسائل ما يتعدى مكافحة الأمراض وإطالة الحياة». ويعني ذلك تغيير طبيعة الإنسان الجسدية وبالتالي طبيعته النفسية والعقلية والخلقية كأن يصبح أكثر ذكاء ونشاطا أو أقل بغيا واعتداء. وأشد هذه الإمكانات خطورة مايتعلق بتكييف

الجينات أو «الجزئيات الموروثة». «إن التمكن من هذه الوسائل التوريثية بشكل نافذ يفتح الباب مشرعا لتبديل طبيعة الأجيال الجديدة. وفي هذا مافيه من إمكانات لترقية الإنسانية إذا أحسن استعمال هذه الوسائل ومن الأخطار والشرور أيضا التي لم يسبق لها مثيل إذا أسيء الاستعمال» (زريق ١١٧ ـ ١٢٠).

ماذا عن القيم؟ جميع العلماء الذين ذكرتهم نبهوا إلى الأخطار التي ستصاحب التطور الهائل. يقول الدكتور عبدالدائم في كتابه الرائد «إن للمادية وجهها الآخر القاتم. ومن قلب هذا النجاح تنمو وتترعرع آثار الفشل، ومن أعمال هذا المجتمع السعيد، ينطلق شقاء جديد وفساد جديد». «فهل سيؤدي تحرر الإنسان من وطأة السعي وراء حاجات حياته المادية إى انطلاقه شطر الاهتمام بما هو ألصق بحياة الإنسان وأجدى له أم يؤدي إلى ضياع جديد واستسلام للمتع الرخيصة وافتقاد معنى الحياة والتأنق في المجون والأنانية؟». (عبدالدائم ص ٨٩) ويصل الدكتور عبدالدائم بعد طرحه القيم لهذه المشكلة المستقبلية برؤيا حضارية تقوم على التأكيد علي أهمية الإنسان فيقول «إن تقويم الحضارة الحديثة لا يكون إلا بمزيد منها شريطة أن يكون هذا المزيد حضاريا حقا إنسانيا حقا. أن يكون تقدما تكنولوجيا فيه الإنسان ويقوده الإنسان. ذلك هو منطلق التربية الحق. وعن هذا التكامل والنظرة الحضارية الإنسانية ينبغي أن تصدر». وهنا يكمن التحدي للتربية واستجابات هذا التحدي من خلال الابتكار وأساليب التربية.

وانطلاقا من كل ما تقدم وخاصة أهمية الإنسان كعنصر ثابت فإن البحث في النموذج الأخلاقي المطلوب ومحاولة تحديد معالمه ينطلق أولا من الاعتقاد أن الطفل من حيث استعداداته وطبيعته لديه القابلية لأن يصبح كائنا أخلاقيا. وهذا مايؤدي إليه التأكيد أن الكائن الإنساني أخلاقي بطبيعته وبدون هذا اليقين يستحيل التحدث عن تربية أخلاقية. ونفترض أيضا أنه في الجو الاجتماعي الذي نحيا ونتحرك فيه فإن التربية الأخلاقية ممكنة وواجبة ولابد أن تتوافر لها الوسائل لتحقيقها ولجعل الإمكانات الكامنة في الطفل حقائق يكبر معها ويمارسها ويعيشها.

هناك عقبات تعترض الطريق وخصوم يقفون في وجه التهذيب الأخلاقي والتقدم بالمعنى الذي ننشده. وفي طليعة هذه العقبات: الجهل والأنانية والفقر وما

يصاحبه من ظلم اجتماعي ونقص التهديب الفكري والفني.

وفي طليعة هذه العقبات والأخطار التي تهددنا الخطر الخلقي. ففي حين أن مقتضيات العصر والحضارة وطبيعة التقدم تقتضي كلها التآزر والتعاون يكمن الخطر الأكبر في إنماء روح الغضبة والحقد. هنا يتضح الشعور بالإخاء الإنساني قيمة أساسية كبرى سواء رضي الإنسان عن ذلك أم لم يرض.

ويقودنا هذا إلى المنطلق الثاني وهو الواقع العربي الذي نعيشه وخاصة أننا نريد أجيال الطفولة العربية أن تتخلص من السلبيات التي فيه انطلاقا من مأساة الإنسان العربي المعاصر. وليست كلمة المأساة بالوصف المبالغ فيه. ففي أكثر من رقعة من الوطن العربي اليوم مآس ما كان أي منا في أسوأ توقعاته يتوقع أن يرى حدوثها والتي أدت الى معاناة الفرد العربي واغترابه ومشاكله وقضاياه. ناهيك عن ضياعه، وانسحاقه أمام قوى داخلية وخارجية يبدو وكأنه عاجز عن أن يوقفها أو أن يحد منها أو أن يعدلها. فلقد وقعت منذ قيام الأمم المتحدة وحتى اليوم إحدى عشرة حرباً عربية غير الحروب العربية الإسرائيلية والحرب الأهلية اللبنانية. ومعاناتنا ومعاناة الأجيال العربية اليوم هي قسم ونتيجة لما يتكشف أمامنا وحولنا من مآس يعجز عنها الوصف. إن أي نموذج أخلاقي منشود للطفولة العربية نفكر به لابد تكون أصوله وجذوره مستمدة من أعماق واقعنا المتردي الذي نريد الخروج منه إن أردنا الواقعية في تطلعاتنا.

ومن الممكن أن ننطلق في وضع هذا النموذج بحيث يأتي مثاليا لا يترك جانبا من جوانب الحياة الخلقية المثلى دون أن نضعه فيه. ومن الممكن أن نسترشد عن حق من أنبل وأشرف ما وصل إليه التراث الحضاري الإنساني وتراثنا العربي الإسلامي جزء لا يتجزأ منه. والخطر في مثل هذا الوضع أن يتحول خطابنا إلى خطاب مثالي بل ممعن في المثالية. فأين نلتمس الضوابط التي تحد من مثل هذا الاندفاع والتي يجب أن تكون رادعا لاندفاع الفكر عن الإغراق في عالم التمنيات. والجواب هو أن ننظر في الواقع المأساوي العربي الذي نعيش فيه وأن نستفيد من عبره ودروسه. فبعد مرور اثني عشر عاما علي الحرب الأهلية اللبنانية وأربعين عاما على قيام إسرائيل وسبعة أعوام على الحرب الإيرانية العراقية والانقسامات العربية الحادة التي تضيف إلى إضعاف الجسم العربي وتآكله فإن أي نموذج أخلاقي ننشده للطفولة العربية يجب أن يكون منبثقا من أعماق هذه التجربة المرة. فهل توقعت أجيالنا

المجتمعة هنا اليوم أن تقع حرب أهلية في بلد عربي وتكون من أطول الحروب التي عرفها هذا القرن ويصبح القتال فيه بأفتك آلات القتال والدمار التي وضعت لميادين القتال؟ حرب تدور في قلب مدينة عربية من شارع لشارع ومن منزل لمنزل ومن طابق لطابق في المنزل الواحد. من تصور أن يقتل الانسان كالذبابة؟ يقع كل هذا ومازال شعبنا يرى نفسه رازحا تحت وطأة العجز والمراوغة في ذات المكان دون أن يجد لنكبة أمته مخرجا. يقع كل ذلك وأجيالنا لم تستوعب بعد الحقيقة المرة وهي أن هزيمتنا وابتلاع أراضينا تحت أعيننا واقتلاع شعبنا من جذوره ونفيه لم يكن مجرد هزيمة عسكرية صرفة وإنما كانت الهزيمة دليلا فقط علي مايختفي وراءها من محنة حقيقية. فبين مفكري العرب الذين عاشوا ويعيشون مأساة أمتهم شعور قوي حاد على أن المحنة تخفي وراءها حالة من التخلف الحضاري يعيشها المجتمع العربي وهو يجابه أكبر التحديات في تاريخه. هنا ومن هذا الواقع المأساوي يجب أن ننطلق لتحديد النموذج الأخلاقي المطلوب للطفولة والأجيال العربية المقبلة. قناعة منا بأن المستقبل العربي هو أولا المستقبل المباشر والقريب الذي نجابهه كل يوم وكل أسبوع مقبل. فلا الزمن ولا التاريخ ينتظرنا ونحن نجابه أكبر نكبة في تاريخنا المعاصر. إنه تحدي البقاء والوجود المتمثل في الاستعمار الصهيوني الاستعماري والحروب القائمة حولنا التي تهدد وجودنا بالذات. وعن هذا التحدي الأساسي الأول تنطلق التحديات الأخرى كلها: التخلف وضرورة مجابهته بالتعليم والتربية. تحدي التقنية. الفرقة والانقسام والتنابز وضرورة مقابلتها بالوحدة لمجابهة المصير الواحد. ولقد عرفت أجيالنا المتعاقبة التجربة المرة حين لم نصغ بأسماعنا لنداء التاريخ فوجدنا أن التاريخ لا يرحم عندما تركنا مصيرنا للأقدار وحدها لتقرره.

نتساءل إذن ما الملامح الأساسية للنموذج الأخلاقي الذي نبحث عنه؟

الصفات الأخلاقية تعني التغلغل الذاتي في الطفل نفسه وامتزاجها في كيانه بحيث تصبح القيم ميلا ثم عادة يمارسها دون تكلف أو عناء أثناء عملية النمو الاجتماعي وكأنها طبيعة ثانية فيه. فالطفل يتعلم القيم الأخلاقية من خلال التجربة التي يعيشها: تجربة الخطأ والصواب ومن خلال التقليد والاتباع. وهنا يأتي الدور الرئيسي الذي تلعبه العائلة في حياة الطفل وقديما ذهب أرسطو إلى أن الأخلاق تتم بالممارسة. فالإنسان يصبح عادلا إذا مارس العدالة واعتادها.

ولابد أن تتكون لدى الطفل غاية في الحياة. فالنموذج الذي ننشده لابد أن يكون قادرا على التعايش مع أسمى ما عرفناه في تراثنا من القيم الروحية والدينية الإسلامية وغيرها التي تذكر الإنسان بعالم القيم المتعالي، وتدفعه إليه بحيث يعطي لهذه القيم التقليدية حياة جديدة في وجه التحديات التي تفرضها الأفكار والقيم الجديدة والأحلام البراقة التي توحي بها التكنولوجيا في العصر الذي نعيش فيه. وهنا أيضا يأتي مجال الابتكار في التربية ودورها الخلاق. ويتصل بذلك احترام القانون عن قناعة أخلاقية. وهذا يعني بالضرورة احترام الشخص الآخر وحريته وفرديته، والتواضع أمام الحقيقة، مما يؤدي الى الانفتاح العقلي للأفكار الجديدة السليمة، وتنمية الاستعداد لأن ينمو الطفل ككائن إنساني له تطلعات إنسانية ومشاركة مع الآخرين.

ومن هنا أيضا تبدو أهمية التعاون الأصيل لبناء المجتمع الواحد عوضا عن التنافس والتزاحم وما يولد كل ذلك من عناصر سلبية في بناء شخصية الطفل تلك العناصر التي لم تؤد بنا حتى الآن إلا التهدم والتشرذم والضياع.

وأمام تحدي البقاء الذي تفرضه إسرائيل والقوى الحليفة لها المتربصة بنا يبرز الإيمان العميق بمجموعة من القيم لابد أن نتسلح بها لمجابهة الخطر المهدد لوجودنا. الشجاعة الخلقية في المجابهة الصعاب والمشقات التي تجعل العود صلبا والمثابرة إلى أن يصل الإنسان لنهاية الطريق التي اختطها لنفسه. ولابد أن يجابه الإنسان النكران والتنكر والتخاذل خاصة عند من يسلكون طريق الحلول السهلة التي تؤدي إلى راحة في الحياة ودعة وطمأنينة وجميع أسباب النعم والرفاهية المزيفة التي ترافق الثروة والرخاء.

كل ذلك لا يمكن أن يتحقق كثيره أو قليله إلا بفعل إرادي وعزيمة وتصميم. فالإرادة لا تنمو وتقوى إلا بالممارسة. والممارسة تنمي حس المسؤولية بما لها من أوجه متعددة: مسؤولية المواطن كفرد في مجتمع: مسؤوليته أمام القانون وفرض احترام القانون. مسؤوليته واحترامه للشخص الآخر. وجميع هذه القيم تدخل في تكوين شعور الطفل الذي ينمو مكونه بمجموعها القواعد الأساسية للتضامن الاجتماعي والروابط التي تقوم عليها.

وكمربين ملتزمين بواجب قومي لابد أن نؤكد ماذهب إليه معظم فلاسفة

الحضارة ودارسوها: وهو أن التراكم الحضاري خلال التاريخ يحمل معه للإنسان. رغم آلامه وعذابه عزاء يتولد عن التراث التحرري والقيم المنبثقة عنه الذي خلقته الحضارات المتعاقبة للانسان. وهذا التراث ساهمت فيه عبر الأجيال والعصور رسالات الأنبياء والمصلحين والمفكرين والشهداء. والإقبال على هذا التراث التحرري ودراسته وتفهمه بأعمق مافيه قيمة حضارية ثقافية أخلاقية كبرى. ولا يتم ذلك إلا إذا نما لدى الطفل الذي يتكون شعور بالتواضع أمام الحقيقة وانفتاح روحي وفكري لها يؤهله لأن ينمو كحقيقة إنسانية بحيث تظل رفعة الإنسان الروحية والخلقية هي الهدف الأخير والضمانة المثلى. هنا نتعلم جميعا كيف يجب أن نعيش مع الآخرين الذين يختلفون عنا وكيف نتقبلهم رغم اختلافهم.

* * *

الفصل الثاني

منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية
دراسة مقارنة بين الكويت ومصر(*)

الدكتور كمال المنوفي

(*) الكتاب السنوي الخامس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة العربية والعدالة التربية الغائبة) ١٩٨٧ - ١٩٨٨.

١ ـ إن الاطفال في أي مجتمع هم مواطنو الغد. لذا يتعين علي المجتمع أن يقوم على رعايتهم بدنيا وتنميتهم ذهنيا وتربيتهم أخلاقيا 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 حاليا مايقرب من ٩٠ مليون طفل يمثلون ٤٥٪ من مجمل السكان يعيش أغلبهم أوضاعا اجتماعية وثقافية غير مرضية بأي حال. ولما كان الإنسان العربي أداة وغاية التنمية، فإن أية استراتيجية للنهوض العربي لابد وأن تجعل من الاهتمام بالطفولة ضلعا أساسيا فيها. فالاطفال هم ذلك (المشروع النهضوي) الذي نتمنى وجوده سواء على الصعيد القطري أو الصعيد القومي.

٢ ـ إن الحديث عن تربية النشء اجتماعيا وسياسيا قد زامل رحلة الفكر السياسي منذ مطلعها إذ أولي فلاسفة ومفكرو السياسة هذا الأمر أهمية خاصة في غمار حديثهم عن المجتمع والسياسة والحكم. ذلك أن لكل نظام سياسي أخلاقا معينة تساعد في دوامه واستقراره. هذه الأخلاق يكتسبها الإنسان منذ الصغر. و،رغم الطابع التأملي الانطباعي لكتابات الفلاسفة حول تنشئة الاطفال، إلا أنها شكلت 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 ركزت على قضايا الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية وقام بها علماء النفس والتربية بالأساس، بينما لم تحظ الطفولة سوى باهتمام ضئيل من قبل 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 الاطفال عليها. ويلاحظ الدكتور المنوفي أن هذه المنظومة الأخلاقية والتربوية تقوم على خمسة أركان:

١ ـ الطاعة.

٢ ـ تقسيم العمل.

٣ ـ المساواة.

٤ ـ التدين.

٥ ـ التفكير العلمي.

ثم يفصل الدكتور المنوفي مناقشة كل ركن من هذه الأركان الخمسة علي النحو التالي:

١ ـ الطاعة: تشدد الكتب الدراسية على الطاعة المطلقة لكل رموز السلطة دينية واجتماعية وسياسية. بحسبان الطاعة فضيلة وسلوكا حميدا. فالطفل المثالي هو الطفل المطيع، والمواطن الصالح هو المواطن المطيع. ونحن لا نشك لحظة واحدة في ضرورة الطاعة لأي مجتمع بشري ينشد الاستقرار والنظام والأمن لأفراده غير أن الخطاب المدرسي لا ينشيء الاطفال على الطاعة تنشئة سوية لما يلي:

* الدعوة إلى الطاعة التامة تعني ضمنيا أن الكبار هم دائما على صواب.

وليس ذلك بالضبط هو واقع الحال في جميع الأحيان.

* الحث 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 ... جن الظلام وأجزع

ما ضرني لو كنت ... أستمع الكلام وأخضع

* مقابل الحض على الطاعة، نجد تهميشا 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 ناموسا كونيا 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 مايسمى الفروق الطبيعية بين بني الإنسان. هذا الطرح يمكن أن ينمي عند الأطفال استعدادا وميلا الى التسليم بالتمايز الاجتماعي كظاهرة طبيعية وحتمية مقدرة مادام الأمر محكوما بتفاوت موجود بين الناس بحكم الميلاد. وهذا يتناقض مع نتائج دراسات كثيرة تقول بأن التفاوت في الاستعدادات والملكات ليس أمرا فطريا بقدر ماهو 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 تماما العمل اليدوي ولا تهتم هذه الكتب مطلقا بخلق اتجاهات إيجابية نحو الأعمال اليدوية بالرغم من أن تنمية الموارد البشرية الوطنية تقتضي جزئيا 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. علي أية حال، أظهر تحليل المضمون أن الكتب المدرسية لا تغذي الشعور بالمساواة بقدر ماتغذي الإحساس بالتمييز على أسس تحكمية لا علاقة لها بالاستحقاق والجدارة مثل الجنس والثروة والسن.

أ ـ التمييز بين الذكر والأنثى: يهيمن الإنسان الذكر علي محتوى الخطاب المدرّس في مصر والكويت، ويحظى بوضع متميز إذا قورن بالأنثى. إذا يبلغ نصيبه من الموضوعات والجمل المفيدة التي تتعلق بالإنسان عموما ٧٣٪، ٧٧٪ مقابل ١٣٪، ١٢٪ للأنثى (الكتب المدرسية الكويتية)، ٦٠٪، ٦٦٪ مقابل ٣,٥٪، ١٩٪ (الكتب المدرسية المصرية). ومن حيث نوعية المضمون، جاء الذكر حاملا لكل الصفات الحميدة فهو: مكافح، بطل، ذكي، مبادر، مخلص، أمين، طموح،

صادق، محب للمعرفة، شهم، متعاون، عاقل، منكر للذات. أما 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 وربة 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 طفلا شاحب اللون، يئن من المرض، وإلي جانبه أمه تحمله وتضعه على الفراش مرة أخرى وهي في حيرة شديدة لا تدري كيف تنقذه من مرضه).

* في موضوع بعنوان (جزاء الإحسان) جاء أن رجلا كان يقود سيارته في معية زوجته في يوم ممطر قاصدا الذهاب إلى مدينة مجاورة. بينما هو يقود السيارة، رأى رجلا بائسا يقف علي 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 إلي المعرض فدخل الأب جناح الآلات الهندسية، ودخل الابن جناح الكتب، أما الأم وابنتها فذهبتنا 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 ألا يحقد على الغني. وليس له أن ييأس أو يخجل من الفقر مادام باستطاعته أن يصبح غنيا. وبذلك يتحقق السلام والوئام الاجتماعي.

جـ. التمييز بين الكبير والصغير في السن: يشدد الخطاب المدرسي على أن الأكبر سنا مقدّم على الأصغر منه في الكلام والمجالس. وعلى الصغير أن يحترم الكبير ويبجله وينزل على أوامره. وإذا اقتضت الظروف أن يتحدث في حضرته، تعين عليه أن يكون خفيض الصوت هادىء النبرة. وآراء كبار السن يجب أن تكون

محل تسليم وقبول بحجة أنها آراء سديدة مبنية على خبرة عريضة تراكمت مع السنين.

٤ ـ **التدين:** ترى كتب التربية الإسلامية في التدين 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 كلها مشبعة بروح التخويف والترهيب، إذ تتحدث عن البعث وأحوال يوم القيامة وألوان العذاب في جهنم. كما أنها ترغب في الآخرة وتنفر من الدنيا.

ج ـ يستثير الخطاب الديني شعور الفخر بالانتساب إلي الإسلام وهذا شيء مهم حقا 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 المعلم حيال التلاميذ مع أن هذا كثير الورود بخاصة في الأحاديث النبوية الشريفة.

هـ ـ يخلو الخطاب الديني تماما من أي إشارة إلي 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 النشيء عليه والتصرف بطريقة علمية تقوم علي الربط بين السبب والنتيجة، فضلا عن تنمية فرص الإبداع.. وبرغم أن المنهاج الدراسي يحث على إعمال الفكر والعقل ويشيد بالمبدعين، إلا أنه يظل قاصرا 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 يتصور أن يفكر الإنسان بطريقة علمية وأن يبدع في الوقت الذي نطالبه فيه بالانصياع للموروث الفكري دون مناقشة.

ب ـ النصوص التي تتحدث عن قدرة الله سبحانه وتعالي 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 سببا.

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

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

* * *

الفصل الثالث

المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم (*)

الدكتور عبدالعزيز كامل / الدكتور أسامة الخولي

(*) الكتاب السنوي السادس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الأطفال والتعصب والتربية ـ احتمالات الانهيار الداخلي للثقافة العربية المعاصرة) ١٩٨٨ ـ ١٩٨٩.

من منظور الدين

حدود البحث

في عنوان هذه الندوة كلمات أربع نحن في حاجة إلى تحديدها أولاً، وبيان علاقتها ثانيا، وحركتها في الحياة بعد ذلك. حركة هادفة تصعد بالطفولة العربية إلى مستويات أفضل.

ويفيد من هذه الندوات فئات ثلاث: الطفولة، المتصلون بالأطفال اتصالا مباشرا كالأسرة والمدرسة، المجتمع الكبير. ولنذكر أن المستفيد الأكبر غير حاضر معنا. ولا يحمل غياب الطفولة أن ننظر إليها نظرة سلبية، أو أن نفرض عليها، ما نراه نحن - بمنطق الكبار - صوابا.

ومازلت أذكر كلمة لصديق أسعد كثيرا عندما أرى ابناءه على مستوى كريم من حُسن الخلق والنجاح في الحياة العامة. سألته عن الأسلوب الذي اتبعه معهم.. فكانت إجابته الموجزة والغالية «كانوا أصدقائي من صغرهم».

كلمة منظومة تفيد صورة واضحة القسمات، تستطيع أن تتبع خطوط القوة فيها. ويزداد وضوح الصورة إذا نظرنا إلى المفهوم المضاد الذي يمثله تحذير الله تعالى {ولا تطع من أغفلنا قلبه عن ذكرنا واتبع هواه وكان أمره فرطا..} (الكهف:٢٨) وفرطا تحمل انفراط حبّات العقد من سلكها.

كلمة «أخلاقية» توجه أذهاننا إلى سلوك وممارسات لها ركائز في النفس، واختياراتها في المجتمع.

ثم «منظور الدين»، أود أن نعنى فيها أولا بالمصدر ثم بعد هذا بالأثر.. فحين نقول منظور.. فهناك من ينظر ومن يحكم.. فلنبدأ بالجانب الداخلي أولا.

ومثل هذا نقوله عن العلم من حيث منهجيته وممارساته أيضا. فالنظام أمر مشترك بين كل من المنظومة الأخلاقية والدين والعلم.

ولكن نود أن نضع إطارا خارجيا لهذه الندوة، وهو إطار ليس جامعا مانعا، وإنما هو للعون على تحديد مجال البحث، فليست هناك في الأخلاق والدين والعلم

والحياة هذه الفواصل.. حتى سور الصين العظيم لم يستطع أن يحجز مابين الصين ووديانها الزراعية المستقرة، وحركة الرعاة المائجة إلى شمالها. فلنتفق على أن حدودنا هي الأرض العربية، وأننا نتحدث عن الطفل العربي. ولهذا الوطن العربي جذوره العريقة الغائرة في أرضه، وله فروعه التي تظلله، وقد امتدت الآن إلي مواطن جديدة في عالم أبرز مافيه الاتصال والتفاعل.

الخصوصية الحضارية

ولنتفق على أن الحضارة الإنسانية لها سماتها العامة، ولكن هناك الخصوصية الحضارية، وهي التي أقرها مؤتمر نيومكسيكو وصدر بها بيانه الشهير في أغسطس/آب ١٩٨٢ وجاء فيه: «إن الثقافة بمعناها الواسع يمكن أن ينظر إليها اليوم على أنها جماع السمات الروحية، والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمعا بعينه.. وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات. وهي التي تمنح الإنسان قدرته على التفكير في ذاته. والتي تجعل منا كائنات تتميز بالإنسانية المتمثلة في العقلانية والقدرة على النقد والالتزام الأخلاقي وعن طريقها تهتدي إلي القيم وتمارس الاختيار».

وتشمل هذه الخصوصية الحضارية قيما نعيش بها. وحياة القيم في قدرتها على الاستمرار والعطاء معا. بعض القيم والتقاليد تمثل ضغوطا على الحياة، وتحس على أساس عقلاني أنها تحتاج إلى تغيير. ومع هذا، لها القدرة على الاستمرار، رغم عدم قناعتنا بها. فالقيم منظومة «حية» فيها عوامل الاستمرار والتغير معا.

بين العلم والدين: قبل الإسلام

ولكن ما أهم مايميز العلاقة بين الدين والعلم في مجتمعاتنا العربية؟

استوقفني هذا السؤال، وحاولت الوصول إلى إجابته عن طريق دراسة مقارنة بين الآثار الدينية والعلمية في أرضنا.. وبحكم النشأة كانت دراسة الآثار المصرية القديمة هي الأقرب عندي، ثم نظرة أوسع إلى الدين والعلم في مسارنا التاريخي ثم

في واقعنا المعاصر.

حين نقول الدين والعلم، فقد يرد إلى الذهن أننا ندرس تقابلا، أو تجاورا، أو توازيا، أو تعاونا، فأي اختيار نرتضيه؟ فلننظر إلي الأهرام.. هل هي أثر ديني أم أثر علمي أم الاثنان معا؟ إن القواعد الهندسية والتنفيذ الدقيق لهذه القواعد، ومن هذا التصميم، كل أولئك تعانق بين الدين والعلم، دون أن ندخل في تفاصيل كثيرة. وعندما أرادوا في فرنسا حديثا تجديدا وإضافة إلى متحف اللوفر اختاروا التصميم الهرمي ليكون إضافة إلى مدخل أعظم متاحف الدنيا. وفي معبد أبوسنبل كان التصميم أن يكون المحور من المدخل إلى قدس الأقداس على خط واحد وبزاوية خاصة، حيث يدخل شعاع الشمس في يوم معين من المدخل إلى قدس الأقداس لا يعوقه ميل أو انحراف. هل هذا علم أم دين أم لقاء بين العلم والدين من أقدم عصور حياتنا؟

وأنتقل إلى الحضارة الإسلامية مرورا بما سبقها من حضارات كانت فيها فنون العمارة والطب والتحنيط.. وهي علوم أصيلة في لقاء مع الدين. وهل تنسى دائرة البروج (الزودياك) في معبد دندرة.. ومعابد أخرى مازالت ضنينة بأسرارها المعمارية وأقربها معبد أبيدوس في العرابة المدفونة؟...

وفي الإسلام:

ويقودنا هذا إلى العلاقة بين الدين والعلم لنرى انعكاسها على المنظومة الأخلاقية.

ما مفهوم «الدين» في الإسلام وما مفهوم «العلم»؟ هذه «الألف واللام» في صدر كل من الكلمتين ـ كما يقول النُحاة ـ للتعريف: أي لابد من تعريف نلتقي عليه حتي نكون على هدي الحوار.

يقول الراغب الأصفهاني في مفردات القرآن في مادة «دين»: والدين يقال للطاعة والجزاء واستعير للشريعة، والدين كالملة لكنه يقال اعتبارا بالطاعة والانقياد للشريعة. يقول تعالى: ((ومن أحسن دينا ممن أسلم وجهه لله وهو محسن)) (النساء: ١٢٥).

العلم:

أما مادة «علم» فيخصص لها دراسة طويلة.. فالمادة وردت في القرآن الكريم أكثر من سبعمائة وخمسين مرة.. هذا إلى المواد القريبة منها، مثل عرف، فكر، تدبر. وأدرك وتوسم واستنبط وذكر وقرأ.

فإذا كان عدد آيات القرآن (كما ذكر السيوطي في الاتقان: ١ : ٦٨ ـ ٦٩): «٦٢٣٦» كان مؤدى ذلك أن كلمة علم أو أحد مشتقاتها ترد مرة كل ثمان آيات.. فإذا أضفنا الكلمات القريبة من مدلولها وهي كثير.. كانت النسبة نحو واحدة إلى خمس. وإذا أضفنا إلي هذا أن أول أمر نزل به القرآن الكريم هو: ((اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الانسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم)) (العلق: ١ ـ ٥) وجدنا مع هذا الأمر الأول رحلتين: رحلة الخلق والحياة، ورحلة العلم، وإن أول أداة ذكرها الله تعالى هي القلم وهي أول ما أقسم به وذلك في سورة تحمل اسم القلم، وذلك قوله تعالى: ((ن. والقلم وما يسطرون)). ماذا قال الراغب الأصفهاني في تعريف العلم؟: «العلم ادراك الشيء بحقيقته، وذلك ضربان: أحدهما إدراك ذات الشيء. والثاني الحكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له أو نفي شيء هو منفي عنه، ثم أخذ في تقسيم العلم إلى نظري وعملي وإلي عقلي وسمعي.. ثم تحدث عن التعلم... وعن العلم منسوبا إلى الله وإلى الإنسان وتفاوت درجات العلم...

العلم والدين والمنظومة الأخلاقية:

ويقودنا هذا إلى سؤال:

ما مصدر الدين؟ وما مصادر العلم؟ لنعرف كيف يؤثران على المنظومة الأخلاقية.. لن أدخل أرض العلم إلا بقدر ما تتصل بالمصدر الديني، وذلك في المفهوم الإسلامي، وهو السائد في أرض الديانات السماوية.

أما الدين فمصدره عندنا إلهي. هناك أديان في الشرق الأقصى مصدرها أرضي نابع من الاستنارة كالبوذية، أو من عقلية خصبة لها القدرة على الرؤية

الشمولية، كما نجد في الكونفوشية والتاوية. ولكل منها ناموسه الأخلاقي الذي يرتضيه ويعيش به، وقد تطور هذا الناموس عند القوم مع تطور الحياة، وأمكن توثيق صلته بالتحديات الحضارية المعاصرة كما نجد في كل من البوذية والشنتوية في اليابان، حيث أصبحت الاستنارة مدخلا إلى الكشف العلمي والابتكارات الحديثة.

أما العلم، بمفهومه الممتد، الذي رأينا جانبا منه في تعريف الأصفهاني، فهو في هذا الامتداد مرادف المعرفة المنظمة. وأقصد بالنظام هنا المنهج الذي تلتزم به. ولها في الإسلام مصادر أربعة رئيسية. وفي هذا اقتبس من محمد إقبال في كتابه: «تجديد الفكر الديني في الإسلام»، وقد عقد فيه فصلا عن هذا الموضوع وذكر أربعة مصادر: الوحي باعتباره أعلى مصادر المعرفة، والتاريخ ويقصد به جامع التجارب الإنسانية الماضية، والأنفس والآفاق ويقصد بها كل الكشوف في مجال النفس الإنسانية وفي الكون: أرضه وسمائه وصخوره ونباته وحيوانه وقواه وقوانينه. وفي هذا نقرأ قوله تعالى: {وأنزل عليك الكتاب والحكمة وعلمك ما لم تكن تعلم} (النساء: ١١٣). {قل سيروا في الأرض فانظروا} (العنكبوت: ٢٠) {سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق..} (فصلت: ٥٣) وكأننا بهذا أمام ثلاثة مناطق: أولى ينفرد بها الدين وثانية ينفرد بها العلم، وثالثة مشتركة بينهما، وفي حياتنا نحس هذا التداخل حتى في استخدام الألفاظ، نحن نتكلم عن علماء الدين وعن كلية العلوم، وعن دار الحكمة، وهي نقابة الأطباء، والحكيم في أكثر من قطر عربي يُقصد به الطبيب، ودار الحكمة في عهد المأمون كانت أقرب ماتكون إلي وزارة ثقافة وأكاديمية معرفة. والحكمة ـ لغويا ـ إصابة الحق بالعلم والعقل، فهي درجة فوق العلم. أو قل: حُسن استخدام العلم والعقل.

لا تعارض بين العلم والدين.. إلا ما عملته أيدينا

أود أن أخلص من ذلك إلي نفي التعارض فيما نحن بسبيله بين الدين والعلم. نعلم هناك تخصص، وهناك أرض مشتركة، ومن أرض الدين، أو على الأصح، من أفق الدين ننظر إلي المنظومة الأخلاقية، وقد استظهرنا هذه المفاهيم السابقة إذا

كانت عندنا محل قبول ـ وأظنها ذلك ـ لأنها لا تعدو أن تكون قراءة في حضارة مع مقارنة بينها وبين حضارات أخرى.

والآن: ماهو المعبر بين المنظومة الأخلاقية وبين الدين في هذا الضوء؟

ومازلت أذكر تعقيبا على محاضرة ألقيتها في قطر عربي عن «الدين ومصير العرب» وما كدت أنتهي منها ويبدأ الحوار حتى كان أول سؤال:

* عن أي إسلام تتكلم، وكل قطر عربي قد ارتضى لنفسه في الإسلام مفهوما مغايرا حتى لأقرب جيرانه؟ وأخذ يتحدث عن إقليمية الفهم الإسلامي.

فلما انتهى قلت له يا أخي «إنما أتحدث عن إسلام المؤذن. عن المعاني الأساسية الواردة في الأذان: التكبير، التوحيد، الرسالة، الصلاة، العمل الصالح ولا أكثر» وكنا وقتئذ في فترة تصدع عربي ولا تتمثل وحدتنا إلا في مظاهر وهياكل، يعمل فيها مسؤولون «تحسبهم جميعا وقلوبهم شتى»، وإلا ما التقت عليه الإذاعات العربية من قراءة القرآن الكريم.. وما ارتضته من موسيقا وأغنيات.. وجاء بعض إخواننا المثقفين ليزيدوا غرس السكين في الجرح، ومن الإحساس بالتمزق!!

الهندسة الأخلاقية :

عند هذه المرحلة من الحديث أقول: إن عيني على أطفالنا، وقلبي معهم. وفي اختيار إيجابيات الأخلاق انظر أساساً إلي ما يُعينهم على قبول التحدي الحضاري المفروض عليهم، في عالم لا يتوقف مساره، ولا ينتظر القاعدين.

نحن في المنظومة الأخلاقية علينا أن نتبع ما يمكن أن نطلق عليه اسم «الهندسة الأخلاقية» ونقصد بها الصفات والقيم الأساسية التي نُحسُّ أنها عون للجيل الجديد على حمل مسؤولياته. وما أذكر هنا ليس على سبيل الحصر. وإنما لإحساسي بأهميتها، وهي خطوات على الطريق. وفي تأكيد وتنمية هذه القيم نحن محتاجون إلي تعاون وتفاهم بين الأجهزة أو الوسائط المؤثرة على تكوين الأطفال وأبرزها: الأسرة والمدرسة وذوو الأرحام، أو الأسرة الكبيرة، والمجتمع الصغير الذي يعيش فيه الطفل: الحي، النادي، المسجد، مكتبة الحي. وسائل الإعلام المقروءة

والمسموعة المرئية والمجتمع الكبير. تضاف إلى هذه المؤثرات العالية التي يتعامل معها الأطفال، إما عن طريق القراءة أو المشاهدة أو عن طريق الرحلة أو عن طريق هذه الوسائل جميعا.

الانتماء :

واذكر في مطلع السبعينات أن كنت في رحلة إلى البرازيل وأمضيت أياما في مدينة كورتيبا (إلي جنوب سان باولو) وكان من أبرز ما اختزنته ذاكرتي من هذه الزيارة مكتبتها العامة وكانت أمام الفندق الذي أنزل فيه. شاهدت أسرة بكاملها في قاعة مخصصة للأسر، الابن يطالع، الأم معها صغيرها تطعمه. واجتذبني المنظر فذهبت إلي المكتبة ولم تكن في الجدول الرسمي للزيارة، فوجدت فهارس غير المبصرين بأدراجها وحروفها البارزة وأماكن جلوسهم، والقاعة العامة، وأماكن الأساتذة. وتستطيع الأسرة إذا لم تتوافر لديها السعة أو وسائل التدفئة أن تأوي إلي المكتبة حيث الدفء والعلم والمودة.

إن الانتماء يتكون من المعاملة والممارسة، وهو القيمة الأولى التي علينا أن ننميها في أبنائنا.

والإسلام يجمع بين انتماء الإنسان إلى وطنه الصغير، وإلي وطن الثقافة وإلي وطن العقيدة وإلي الوطن الإنساني الكبير. وعندما خرج الرسول صلى الله عليه وسلم مهاجرا من مكة نظر إليها قائلا:

«إنك أحب أرض الله إلى الله، وأحب أرض الله إليّ، ولولا أن أهلك أخرجوني منك ما خرجت».

وكانت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها تقول في وصف مكة بعد هجرتها إلى المدينة:

«ما رأيت السماء أقرب إلى الأرض بمكان كما رأيتها في مكة، وما رأيت القمر أضوأ بمكان كما رأيته في مكة».. ولنا أن نرجع إلي مادة مكة في معجم البلدان لياقوت لنقرأ فيها الكثير.

وعن المستوى الثقافي يقول الله تعالى: ((إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)) (يوسف: ٢). وعلى مستوى العقيدة يقول ((كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله)) (آل عمران: ١٠٤).

وعلي مستوى الايمان عبر الزمان والمكان يقول الله تعالى بعد أن عرض جهاد الأنبياء في سورة الأنبياء {إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون} (الأنبياء: ٩٢).

والدين رحمة شاملة. يقول الله تعالى مخاطبا رسوله {وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين} (الأنبياء: ١٠٧) وكان من دعائه على أثر كل صلاة ما رواه أبو داود في سننه عن زيد بن أرقم:

«اللهم ربنا ورب كل شيء أنا شهيد إن العباد كلهم أخوة» (جامع الأصول لابن الأثير ٥ : ٥٢ حديث رقم ٢٢٠٢).

فالانتماء كما يصوره الإسلام دوائر تأخذ في الاتساع بدءا من الأسرة إلي القرية أو المدينة إلى الوطن حتى تصل إلى الإخاء العالمي، دون أن تتجمد عند مستوى، ولا تضيع حقوق ذوي القربى. ويصور الإسلام لنا هذا الترابط في صدر سورة النساء {يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها، وبث منهما رجالا كثيرا ونساء، واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام، إن الله كان عليكم رقيبا} فهنا أسرة الإنسانية الكبيرة وروابط الأسرة الصغيرة التي تجمع الناس تحت مظلة الإخاء والانتماء معا.

التراحم:

وهذا الانتماء يقتضي التعبير عنه بروح العصر. وإذا كان من طبيعة البيت، ومن حقه وواجبه في ذات الوقت، أن يغرس في الأبناء قيم المودة وحسن التعامل، فينبغي تأصيل هذه القيم من ناحية، وإشاعة تطبيقها من ناحية أخرى، ويتم هذا على مستويين: أحدهما رأسي بين الأجيال المتعاقبة، والثاني أفقي بين أبناء الجيل الواحد.

ويأتي حُسن اختيار المادة العلمية التي تقدم إلى أطفالنا مابين السادسة

والثانية عشرة، مادة فيها الحب والإيناس ونذكر منها نماذج:

روى الشيخان عن أنس بن مالك رضي الله عنه «ما صليت وراء إمام قط أخف صلاة ولا أتم من النبي (ﷺ)، وأنه كان يسمع بكاء الصبي فيخفف مخافة أن تفتن أمه». وفي الحديث عدة وقفات: أن الأم تستطيع أن تصحب صغيرها إلي المسجد إذا لم يكن في البيت من يرعاه. أن صوته كان يصل إلى النبي (ﷺ) فلا يثير هذا في المسجد ضيقا ولا حرجا، وإنما يتجوّز المصطفى (ﷺ) من أجل بكائه. إنه لم يترتب على ذلك منع الأطفال من دخول المسجد أو منع الأمهات من اصطحاب الأطفال إذا كان عندهن مايدعو إلى ذلك، وفي هذا الجو الرحيم ينمو الطفل ويتشرب الكثير من القيم الكريمة.

ونذكر نزول المصطفى (ﷺ) عن المنبر ليحمل الحسن بن علي رضي الله عنه وهو صغير، ويقبله. ثم يضعه علي الأرض ليعود ويكمل خطبته، وكيف ارتحله وهو ساجد فأطال الرسول السجود خشية أن يقع الحسن.

وأخرج الشيخان من حديث أبي قتادة الأنصاري أن رسول الله (ﷺ) كان يصلي وهو يحمل أمامة بنت زينب الكبرى وبنت أبي العاص بن الربيع فإذا سجد وضعها، وإذا قام حملها.

ولنذكر هنا كيف اعتق الرسول من أسارى بدر من يعلم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة. فكان العلم موازيا للحرية: هذا من أسر الأمية، وهذا من أسر الحرب.

أما عن شمول الرحمة فنقرأ الحديث الشريف «لا يرحمُ الله من لا يرحم الناس» (متفق عليه عن جرير بن عبدالله).. هذا إلى أحاديث مفصلة عن كفالة اليتيم ورعاية الفقير والمسكين والجار (وهي موجودة في أبواب الآداب من كتب السنة).

تماسك الأسرة والفجوة بين الأجيال:

وتبدو كرامة الأسرة في قوله تعالى ((ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم

أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة، إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون)) (الروم: ٢١). ويقول الإمام الأكبر الشيخ محمود شلتوت في كتابه الإسلام عقيدة وشريعة (ص ١٥٣ ـ ١٥٤). «وإذا كان المتتبع لكلمة «ميثاق» ومواضعها التي وردت فيها، لا يكاد يجدها تأخذ مكانتها في التعبير القرآني، إلا حيث يأمر الله بعبادته وتوحيده، والأخذ بشرائعه وأحكامه، فإنه يستطيع ـ وقد جاءت في القرآن في شأن الزواج ـ أن يدرك عن طريق قريب المكانة السامية التي وضع الله الزواج فيها، في التعبير عنه صنوا للإيمان بالله وشرائعه وأحكامه» هذه كرامة الجو الذي دعانا الله تعالى إلى تنشئة الطفل فيه.

ننتقل الآن إلي عامل في تفكك الأسرة لنرى كيف يعالجه الإسلام وهو «الفجوة بين الأجيال.. بكل ما تحمل في الحياة المعاصرة من أخاديد في علاقاتها الإنسانية، تنعكس على أخلاقيات الأفراد فيها.

حين نقرأ قول الله تعالي عن هذه العلاقة الرأسية مع تقدم السن وتطور الحياة نحس معاناة ونرى علاجا:

((وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه. وبالوالدين إحسانا، إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا..)) (الإسراء: ٢٣ ـ ٢٤) ووصايا سورة الإسراء، وكان نزولها في أواخر العهد المكي، وقبل التغير الكبير الذي طرأ على المجتمع الإسلامي بالهجرة، وتكوين قاعدة لانطلاق الإسلام، وتحتاج إلي مجتمع يتمثل فيه التماسك الداخلي و القدرة على الحركة الخارجية، هذه الوصايا الخمس عشرة لعلها أجمع الوصايا القرآنية وتخص الأخلاق بالنصيب الأوفى.

وفي آيات رعاية الوالدين نحس معا في القرب في قوله تعالى مخاطبا الابن: إما يبلغن عندك الكبر، فقد أصبحا عندك بعد أن كنت عندهما. والوصية بهما معا. لا تقل لهما أف: هذا أدنى القول. ولا تنهرهما، عندها وقفة: لأنها تمثل إحساس الوالد نفسه وتقديره، فالنهر لغة هو الشق. والنهر يشق الأرض، والنهار يشق ظلمة الليل. والزجر ولو بالنظر، أو الإعراض الصامت نهر. والآية بهذا تضع ميزانا بين أدنى القول من الابن، وبين تقدير الوالد وما يراه بحكم السن والجو الذي

عاش فيه. ولهذا تقرأ بعدها: وقل لهما قولا كريما. ولم يقل قولا صحيحا أو عدلا.. فالكرم فيض فوق الصحة والعدل والحق الحسابي. وبعد هذا: واخفض لهما جناح الذل من الرحمة، أي بسبب الرحمة. والذلة هنا عن قُدرة ومرحمة يُعين الإنسان عليها إيمان بالله، وتذكر لجميل الأبوين ينجلي في الدعاء: وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا.

وبهذا تسقط من معايير العلاقة المنزلية أسباب التكبر والتعالي بالعلم في آفاق الحياة المتنوعة، ويحرص الابن على ألا يشعر الأبوين بالتخلف أو الصغار.. فالبيت خلية رحمة وحب وتعاون.

هذا النهج يتحرك في أجيال الأسرة، ويرى الطفل كيف يعامل أبوه جده وجدته، وكيف تعامل أمه جدته لأمه ولأبيه، ويمتص هذه المعاملة لتعود وتبرز عندما تتقدم به السن. ومن أجمل ما سمعت في السودان كيف ينادون الجدة: «حبوبة»، وفي أقاليم من مصر والحجاز: «ستي» يقابل هذا في الإسلام لفظ حفيد وهو ابن الابن، وهو لغويا المسارع إلي العون والخدمة وأداء الواجب. وفي هذا الضوء ندرك معنى هذه الجملة من دعاء القنوت في الصلاة «وإليك نسعي ونحفد» أي نسارع في عمل الخير والاستجابة. وفي الظروف السوية والطيبة نرى العلاقة الحميمة بين الجد والحفدة في الأسرة.

وماذا عن السلبيات؟

لم أرد أن أتحدث عن سلبيات الاسرة العربية فنحن نعيش قطاعات منها: السلطة الأبوية الصارمة، قهر الابناء ووأد حرية الرأي عندهم، تفضيل بعض التقاليد المتوارثة والسمعة ورأي الآخرين حتي على العقل والدين.. والأبناء أمام ذلك طرائق: منهم من يحمل هذه الأوزار كالثأر، وهو سلسلة دامية لا نهاية لها إلا بصلح شريف. ومنهم من يكفر بهذا كله، ويهاجر إلى حياة مدينة قريبة أو بعيدة. والكريم منهم من يحفظ ـ على البعد ـ المودة والعون. والحياة العربية بيئات كثيرة، والأطفال أطفالنا حيث كانوا في المدينة أو القرية والبادية.. هذا فضلا عن مواريث التعصب العرقي والطائفي والمذهبي والديني الذي تُغرس جذوره في جو الأسرة والمجتمع الصغير، ويتنفسه الطفل مع نسمات حياته اليومية وعواصفها.

وكل هذه السلبيات تحتاج منا إلى صبر وعلاج طويل.. ويحتاج قبل هذا إلى رغبة صادقة في النفوس متجهة إلى الأفضل.. وقد تحرر غيرنا من هذا، وشغلوا حياتهم بالصعود إلى آفاق التعاون والإبداع.

العقل العامل واليد المفكرة:

سأدع جو الأسرة والمجتمع الصغير إلى المجتمع الكبير، وأقف عند جانب أساسي أو جوانب من أخلاقيات التربية.. وأود أن أركز على تعويد الطفل أن يقدُر الإبداع الفكري واليدوي معا، وعلى احترام المدرسة احتراما نابعا من نفسه، يراه في مدرسته وفي المشاركة اليدوية وفي العناية بالفصل. وآسف حين أقول إننا ورثنا امتهان كثير من الأعمال اليدوية.. إن الحضارة ابداع فكر ويد معا. وغير قليل من ابنائنا يفضلون عندما تتقدم بهم السن أن يكونوا من أهل المكاتب لا من أهل المعامل. أن يصدر أحدهم القرار لا ان يعمل بيده: والقضية فيما اتصور: أننا لا نُقيم العمل اليدوي على قاعدة علمية أكثر ارتفاعا مما هي عليه الآن في ديارنا. ولو ارتفعنا بالقاعدة ومستوي الإعداد لتغيرت النظرة: إن الطبيب الجراح يعتمد كثيرا على مهارة يديه وثباتهما.. ولو اهتزت يداه لما استطاع الإنجاز.. ونحن ننظر إلى العمل الجراحي بالتقدير لارتكازه على قاعدة علمية أعلى. خذ الفنان، إن الالوان والاصباغ والفرشاة تتحرك في يده بطلاقة لوضوح الفكرة في ذهنه وقدرة اليد علي التعبير.. بينما يمر بها الصباغ والحائط أمامه لون واحد.. الفرق ليس في المواد وانما في الفكر والابداع اليدوي.. في التوافق بين الفكرة واليد.. والزارع عندنا وفي الغرب.. هناك عنده الآلات الزراعية وعندنا مازال اعتماده الكبير على يديه.. هناك الانتاج الكبير وهنا ما نعلم. الصهيوني جاءوا به من مكاتب البنوك في الغرب ليعمل في الكيبوتز في أرض فلسطين المغتصبة.. ولكن بزراعة حديثة، ومعه الجرّار والبندقية السريعة الطلقات معا.. قل مثل هذا عن التقنيات كإصلاح المصاعد والسيارات.. لا أقول بتغيير النظرة إلى العمل اليدوي فقط، وإنما أقول بالارتفاع بالمستوى التقني ليرتفع معه العمل اليدوي.. وسيفتح هذا بابا واسعا لإعادة النظر في أخلاقيات التربية، لتحقق مايمكن أن نسميه «العقل العامل، واليد المفكرة».

تعددية الطفولة ومسؤوليتنا نحوها

انتقل إلي النقطة الأخيرة في هذا العرض وهي: تعددية الطفولة.. في عالمنا العربي، وما تقتضيه من روابط عامة فيما بينها ومراعاة للخصوصية الحضارية لكل منها. وما يرتبط بها من إعداد أخلاقي وممارسات.

ولك أن تمد بصرك إلى عالمنا العربي من الخليج الى المحيط وسترى التباين الكبير بين المستويات الاقتصادية التي تعيش فيها الطفولة العربية، والمستويات الأمنية، وصور الحكم أو التحكم، وتباين الشعور بالثقة في المستقبل أو حتى الحاضر..

ولك أن تنظر إلى الضفة الغربية وقطاع غزة.. ولك أن تنظر إلى بيروت وإلى مدن متعددة في لبنان من شمالها وجنوبها.. من سهلها وجبلها، ولك أن تنظر إلى طفولة تعيش على الأرض الملتهبة أو المدمرة في ميدان استعرت فيه الحرب بين ايران والعراق ثمان سنوات.. أكاد أحس أننا حين نذهب بأوراقنا هذه إليهم ونعرضها على أهلهم، سينظر بعضهم إلى بعض، وينظرون إلينا، كأننا أهل كوكب آخر..

نتحدث عن استقرار الأسرة والعلاقة بين الحفيد والجد وصلة الرحم، والبيت كله مهدد بالنسف من الجيش الاسرائيلي. نتحدث عن رعاية الجار بينما يرون الاطفال والنساء والشيوخ جميعا يخوضون كل يوم معركة المصير.

كيف تربى اطفال الحجارة؟ وكيف زرع الآباء في نفوس الابناء، هذا التصميم العنيد على الحياة والبقاء؟ لا تقولوا اليأس. ولكن لنقل إنه الايمان بالأرض والانتماء وقبول التحدي ودفع الثمن الغالي.

من أجل ذلك اعتقد أنه من أوجب الواجبات لدعم أخلاقيات الطفولة العربية.. أن يشعر الابناء جميعا بهذه القضايا. أن يتعود القادر اقتطاع جزء من مصروفه اليومي أو راتبه الشهري لإخوانه الذين يخوضون معركة المصير. أن يتعود الطفل المحافظة على الكتاب المدرسي ليكون نظيفا آخر العام لأنه سيرسله إلى أخ له في قطرعربي يحتاج إلى الكتب . . أن ننشء في كل مدرسة ورشة صغيرة يتعلم فيها الأبناء تجليد الكتب وصيانتها لتكون هديتهم إلى إخوانهم المحتاجين عندما يفرغون منها وفي الكتب بطاقات إهداء : «كلنا إخوة» .

هناك سيشعر الطفل بإخوته العربية ، وسيزداد المكافح صمودا ، وسيستمد الضعيف من الحب والعون قوة ، هذه مجرد أمثلة نود أن ندخلها ونظائرها في الحياة اليومية ، لنخرج منها بنتيجة تعزز ما بدأنا به وهو حاجتنا إلى أخلاقيات إيجابية لها سماتها العامة ، ولها خصائصها التي تستجيب لحاجات البيئات العربية في تنوعها وتطورها . .

وأود أن أختم هذا العرض بحديثين شريفين ، أولهما عن تنوع العمل الصالح . والثاني عن وحدة الإيمان في الحياة الإنسانية ،

أما الحديث الأول ، فرواه ابن ماجه في سننه والبيهقي في شعب الإيمان عن أبي هريرة (مشكاة المصابيح ١ : ٤ - ٨٥ رقم ٢٥٤) .

«إن مما يلحق المؤمن من عمله وحسناته بعد موته : علما علمه ونشره ، وولدا صالحا تركه ، أو مصحفا ورثه ، أو مسجدا بناه ، أو بيتا لابن السبيل بناه ، أو نهرا أجراه ، أو صدقة أخرجها من ماله في صحته وحياته ، تلحقه من بعد موته ».

والحديث الشريف الثاني أخرجه البخاري ومسلم عن أبي هريرة وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهم عن رسول الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم :

«إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتا فأحسنه وأجمله إلا موضع لبنة من زاوية . فجعل الناس يطوفون به ، ويعجبون له ، ويقولون : هلا وضعت هذه اللبنة ، فأنا اللبنة وأنا خاتم النبيين» .

وهنا نجد المفهوم الشامل لمصادر العمل وتطبيقاته . . وأرجو - فيما نحن بسبيله من أمر أخلاقيات الطفوله - أن نضيف إلى البناء لبنة جديدة وأن نقدم إلى الجيل الجديد عملا صالحا . وأشكر لكم حسن استماعكم ، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

من منظور العلم

إن حديثي الليلة يأتي امتداد طبيعيا ومنطقيا لحديث الأخ الكريم الأستاذ الدكتور عبد العزيز كامل عن المنظومة الأخلاقية من منظور الدين . وإذا ما كان هناك من يرون أنه من الممكن أن تقوم منظومة أخلاقية بلا عقيدة دينية، فإن الأمر الذي لا شك فيه أنه لا - ولم - يوجد دين بلا منظومة أخلاقية. وهكذا يأتي التسلسل المنطقي في حديثي الليلة . وليس لي علم مسبق بما طرحه الزميل الكريم ولا أستبعد أن يكون فيما سأطرحه تكرار لشيء مما أتى به . ولعل في هذا برهانا عمليا آخر على ارتباط المنظومة الأخلاقية من منظور الدين بمنظورها العلمي .

وأظن أننا بحاجة إلى قدر أكبر من تحديد موضوع حديثي ، ولقد اخترت له أن يكون حديثا في القيم الأخلاقية في الممارسات العلمية .

وقد يكون من المناسب ، إذن ، أن تكون بداية حديثي اقتباسا من الشيخ محمد الغزالي ، أكثر من ترديده في مناسبات عديدة ، إذ يقول : «إن دين الله لا يقدر على حمله ولا حمايته الفاشلون في مجالات الحضارة الإنسانية الذكية ، الثرثارون في عالم الغيب ، الخرسى في عالم الشهادة . إن العزلة عن الكون وعلومه جريمة في حق الإسلام وأهله . .(إن) من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالا بالدنيا ، عجزه في الحياة» . فإذا ما تذكرنا هنا «عالم الشهادة» هو عالم العلم ، فإننا نشهد قيمة أخلاقية خاصة بالعلم تقع في صميم المنظومة الأخلاقية الإسلامية ، تأكدت في أول تنزيل للقرآن الكريم ، وفي الأحاديث الشريفة عن طلب العلم ولو في الصين ، وعن اعتبار الموت في طلب العلم استشهادا .

فإذا ما طرحنا هذه المسلمة جانبا ، فلننظر في الأمر نظرة أشمل وبصدر أرحب يستوعب أيضا تجارب آخرين من خارج حضارتنا وتراثنا وعقائدنا . ولعل بداية إشكالية الأخلاق والعلم أن تكون قد نشأت كرد فعل مباشر لاضطهادالكنيسة للمحاولات الأولى لصياغة أسس العلم بمعناه الحديث في بدايات عصر النهضة في أوربا . وكلنا يذكر مآسي جوردانو برونو وجاليليو . لقد تبلورت الرؤية الجديدة للعالم في القرن الثامن عشر حول أركان ثلاثة وصفها برتراند رسل في إيجاز بليغ

في إحدى كتاباته على النحو التالي :

١- يجب أن يستند تقرير الحقائق العلمية إلي مشاهدة ، لا إلى سلطة أو مكانة من يقررها من الأفراد أو المراجع .

٢- عالم الجماد منظومة تخضع كل التغيرات فيها لقوانين طبيعية .

٣- الأرض ليست مركز الكون ، والإنسان ليس هو الغرض من وجودها ، إذ أن «الغرض» من وجود الأشياء مفهوم بلا فائدة في العلم .

ولعله من الواجب أن نستطرد هنا لنقارن هذه الثروة في الفكر الأوربي منذ قرنين فقط من الزمان بمقولتين لعالمين عربيين سبقا ذلك بعدة قرون . لقد استنكر البيروني قبل هذا بثمانية قرون احترام الناس المبالغ فيه لآراء أرسطو واعتقادهم أن وجهات نظره لا يأتيها الباطل ، بينما هم يعرفون أنه كان ، على أحسن الفروض منظرا . أما ابن الهيثم فقد قال في الفترة نفسها ما هو أكثروضوحا وتأكيدا ، وأنا أقتبس هنا :

«إني لم أزل منذ الصبا مرتابا في اعتقادات الناس المختلفة ، وتمسك كل فرقة بما تعتقده من رأي ، حتى رأيتني أتشكك في جميعه ، مؤمنا بأن الحق واحد وأن الاختلاف فيه هو جهة السلوك إليه . فلما اكتملت وتهيأت لإدراك الأمورالعقلية ، انقطعت إلى صلب معدن الحق ووجهت رغبتي وهمي إلى ادراك ما به تنكشف تمويهات الظنون ، وتنقشع غيابات المتشكك المفتون ، فبعثت عزيمتى إلى تحصيل الرأي المقرب من الله جل ثناؤه ، المؤدي إلى رضاه ، الهادي إلى طاعته وتقواه . . واستقر عندي أن ليس ينال الناس من الدنيا شيء أجود ، ولا شك قربى إلى الله ، من إيثار الحق وطلب العلم ، فخضت إلى ذلك في ضروب الاراء والاعتقادات وعلوم الديانات ، فلم أحظ منها بطائل ، ولا عرفت فيها للحق منهجا ، ولا إلى الرأي اليقيني مسلكا متجددا ، فرأيت أنني لا أصل إلى الحق إلا من آراء جوهرها الأمور الحسية ، وصورتها الأمور العقلية ، فهي تبنى بالمعقول وتقوم على المحسوس».

لقد كان هذا التأكيد على موضوعية العلم وتجرده من الهوى الشخصي هو أهم القيم الأخلاقية العلمية في الماضي . إلا أنه فيما يبدو لي قد أصبح السبب الرئيسي لأخطر إخفاقاته في زمننا المعاصر والذي تغيرت فيه الظروف الاجتماعية

- الاقتصادية - السياسية التي تجري فيها الممارسات العلمية ، بل وحتى الممارسات العلمية نفسها كما سأوضح فيما بعد . لقد كانت النتيجة المباشرة لهذا الموقف هي التأكيد ، الذي أصبح تقليديا اليوم ، على أن ما يفعله المشتغلون بالعلم وما يأتون به ، ليس في جوهره ذا مغزى في الحياة الثقافية والإجتماعية . إن هذا الموقف انعكاس لما سماه المشتغلون بسوسيولوجية العلم «الرؤية الداخلية» للعلم ، والتي ظهرت في مقابلها منذ نصف قرن مضى ما سمي «الرؤية الخارجية» . والمسألة هنا تتعلق بالتمييز بين تطور مضمون العلم من ناحية ، وأوضاع المجموعات المشتغلة به والبيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بهم من ناحية أخرى . الرؤية الداخلية تؤكد أن العلم سعى يحمل مبرراته في ذاته ولا يحتاج تفسير القيام به إلى البحث عن دوافع إجتماعية أو سياسية لذلك . وهذا هو الموقف الذي نعبر عنه بالشعار المألوف « العلم من أجل العلم» . إن هذه الرؤية لا ترى أثرا للمجتمع في تطور العلم ، إذ أنها تؤكد على الحرية الفكرية المطلقة للعالم بلا قيود ، وعلى أن المعرفة المتخصصة بدقائق جزئية من جزئيات العلم أمر منفصل تماما عن أي نشاط آخر أو موقف فكري أو عقائدي للمشتغل بالعلم . إن في هذا حرصا مفهوما ، على ضوء ما أسلفت ، على موضوعية العلم وتجرده من الهوى الشخصي . ومن الواضح أن النتيجة المنطقية لهذا هي أن العالم لا يتحمل أية مسؤليات اجتماعية أو أخلاقية بسبب نشاطه العلمي ، لأنه يمارس عمله بدافع ذاتي قوي يمثل حقا (وربما متعة) ؟ لمواصلة السعي وراء معارف جديدة ، في حياد تام ، وإنفصام كامل ، عن إصدار الأحكام الأخلاقية . وهناك من الشواهد التاريخية والمعاصرة الكثير مما يشير إلى مسؤلية الإختيار بين استخدام العلم للخير أو للشر ليست مسئولية رجل العلم الذي جاء بالإكتشاف التي تستخدم من أجل هذا أو ذاك : . ومن الواضح أن هذه الرؤية تستمد شواهدها مما سميناه العلوم «البحته» ، وأنها تفرق بين الكشف العلمي وبين تطبيقه في تقانه ما .

أما الرؤية الخارجية فجذورها كامنة في هذه النهضة العلمية الحديثة .

فبعد الثورة على « سلطة أصحاب المقولات المتوارثة من أرسطو أو من الكنيسة بفترة قليلة ، ربط المشتغلون بالعلم الحديث بين نشاطهم العلمي وبين مردوده الاجتماعي . ففي القرن السابع عشر وصف روبرت هوك عالم الطبيعيات الشهير عمل الجمعية الملكية (The Royal Society) على النحو الآتي :

«إن عمل الجمعية الملكية ونظامها هو تحسين معرفتنا بالأشياء الطبيعية وبكل ما هو مفيد في الفنون والصناعات والممارسات الميكانيكية والمحركات والاختراعات ، عن طريق التجربة لا التدخل في الإلهيات وما وراء الطبيعة والأخلاقيات والسياسة والنحو والمنطق» .

ولكم يبدو لنا هذا الوصف اليوم متناقضا مع نفسه ، ونحن نتحدث عن أخلاقيات العمل العلمي في أدوات الحرب النووية أو الكيميائية أو البيولوجية.

إلا أننا يجب أن نتذكر أن رواد البحث العلمي آنئذ لم يروا فيما كانوا يقومون به من بناء الأساس العلمي «للفنون والصناعات والاختراعات» التي كانت معروفة آنئذ ما يثير قضايا أخلاقية . ولقد كان بحث المؤرخ السوفييتي هيسن (Hessen في المؤتمر الدولي لتاريخ العلوم ، الذي عقد عام ١٩٣١ في لندن ، هو أول محاولة جادة لتطبيق الرؤية الخارجية على أبحاث إسحق نيوتن التي كانت - ولا زالت حتى الآن عند الكثيرين - أبعد ما تكون من أن يكون الدافع لها هو تحقيق غرض نفعي. ولا بد أن نربط بين هذا التوجه الجديد وبين الظروف الاجتماعية السيلسية في العالم آنئذ . كان الاتحاد السوفييتي قد فرغ لتوه من التغلب على حروب التدخل التي استمرت تغزوه من الجهات الأربع حتى منتصف عقد العشرينات تقريبا ، وكان قد تخطى بعض المجالات - ولو بدرجات ضئيلة - لحزام الصحي(Cordon Sani-taire) الذي أطبق عليه حماية للغرب من الشيوعية .

كانت الفاشية قد وطدت أركانها في إيطاليا ، وبدت بوادرها ظاهرة للعيان في ألمانيا التي كانت الحكومة الديمقراطية تتحلل وتتفكك فيها بسرعة مذهلة. وهكذا شهد عقد الثلاثينات بداية يقظة «الضمير الاجتماعي»لكثيرين من العلميين في الغرب . ألا أن الإرهاصات الأولى لهذا الربط بين العلم والقيم الأخلاقية قد سبقت هذا التوجه الماركسي بعقد تقريبا ، عندما قرر الفيلسوف الأمريكي وايتهيد (Whitehead في منتصف عقد العشرينات أن النشاط العلمي جزء من البيئة الفكرية والخلفية الفلسفية لعصر ما . إلا أنه لم يربط صراحه بينه وبين الجوانب الإجتماعية والسياسية . وهذا منطلق مختلف تماما عن المنطلق الماركسي في الربط بين العلم والقيم الأخلاقية ، لأنه منطلق مثالي يدور في عالم الأفكار ، لا في عالم الاقتصاد .

وقد نضيف إلى ما تقدم أن القرن الحالي قد شهد توطد مكانة العلوم الاجتماعية والإنسانية وما صاحب هذا من وضعها في مصاف العلوم الطبيعية والحيوية، مع مرور الزمن ، واستيعابها لكثير من أساليب البحث في هذه الأخيرة .

ومع التسليم بأن التطبيق الحرفي لمنهجية «التحليل والتركيب» ، التي هي جوهر المنهج في الثانية ، أمر مستحيل تطبيقه في الأولى ، فلقد شهدت العقود الأخيرة تحرك كل من الطرفين نحو الآخر . فالعلم الطبيعي قد تنازل إلي حد كبير عن موضوعيته المجردة ، عندما خرج علينا هيزنبرج منذ سبعين عاما تقريبا بأن فعل المشاهدة في حد ذاته يوثر في الحدث الذي نشاهده ، وكان العلم الطبيعي قد تخلص قبل هذا بزمن طويل من مقوله لا بلاس(Laplace) الشهيرة بقدرة العلم على وصف المستقبل متى وصف الحاضر وصفا دقيقا . بل أن ماكس بلانك (Max Planck) ، وهو أيضا واحد من أصحاب النظريات الحاسمة في الفيزياء الحديثة ، قد ذهب إلى أبعد من هذا بكثير حين قال « أننا لا نملك الحق في افتراض وجود أي قانون طبيعي» . وفي الجانب المقابل تحركت العلوم الاجتماعية والإنسانية نحو استخدام متزايد لاجراء التجارب الأكثر خضوعا للتحكم ولأساليب التحليل الرياضي . وكان تطوير نوربرت فينر (Norbert Viener) للسبيرنيات (Cybernetics) ، التي جمعت بين الإنسان والآله ، ثم تطور نظرية الأنساق (Systems) وبحوث العمليات (Operations Reserch) مما وثق هذا التفاعل والتلاحم بين النشاطين .

وهكذا نرى أن تطور الممارسات العلمية في مختلف فروع المعرفة والتغيرات في الأوضاع السياسية في الغرب قد تزامنا في وقتناهذا لكي يطرحا - وبحدة - قضية المسئولية الأخلاقية للمشتغل بالعلم . ولكننا لا بد أن نضيف إلى هذين العاملين عاملا ثالثا يرتبط بهما ، ألا وهو مفهوم « العلم الكبير» (Big Science) على حد تعبير ديريك برايس(Derek Price) . فالعمل العلمي لم يعد يجري في غرفة أو مختبر فردي ، ولقد انقضي عهد العالم الذي يمارس عمله منعزلا عن غيره . فالبحث العلمي يجري الآن في فرق متعددة التخصصات تعمل في مؤسسات بحثية توفر تسهيلات معقدة في مختبرات باهظة الكلفة ، تقوم على خدمتها فرق مختلفة للمساندة الفنية ، مثل توفير نظم المعلومات الحديثة أو أجهزة الحاسوب الضخمة .

بل أن الأمر وصل في بعض الأنشطة العلمية إلى ضرورة تضافر عدة دول لتوفيرالاحتياجات في أحد فروع المعرفة ، كما هو الشأن في المركز الأوربي للأبحاث النووية(CERN) في جنيف ، أو التعاون بين الاتحاد السوفييتي مع دول أوربا أو تعاون الطرفين مع الولايات المتحدةفي أبحاث ا لفضاء .

والعلم الكبير يحتاج الآن إلى من يوفر له الموارد الضخمة التي لا غنى عنها ، ويعنى هذا الممول - وهو عادة الدولة أو واحدة من الشركات العملاقة عابرة الجنسية (Transnational) أو عدد من هذه الشركات - من حقه أن يحدد توجيهات البحث وأولوياته ، وما يسعى للحصول عليه من إجراء النجاح في تحقيق أغراض البحث . ويعكس هذا قناعة لدى الممول بأن لنتائج البحث جدوى اقتصادية تعوض ما أنفق عليه باعتبار هذا استثمارا ذا مردود مجز . وهنا يثور السؤال : لماذا إذن تنفق هذه الأموال الطائلة على ما عرف باسم البحث النظري المجرد أو البحث الذي لا يخدم غرضا نفعيا محددا بداية؟ والجواب على هذا اليوم هو أن التجربة قد أثبتت أن مثل هذا النشاط يمثل القاعدة العلمية التي لا بد منها للتطبيقات الاقتصادية ، كما برهنت على أنه سرعان ما يؤدي الاكتشاف العلمي المجرد إلى تطبيقات لم تكن لتخطر على بال ، مثل استخدام تغير أملاح الفضة عند تأثرها بالضوء في التصوير . أو قيام السيلكون غير النقي بعمل المقوم والمضخم في الالكترونات أو استغلال الانشطار النووي في توليد الطاقة الكهربائية . وباختصار، شهدنا التحام العلم بالتقانة وأصبحت للعلم ، مهما كان مجردا قيمة نفعية في السوق ، الأمر الذي دعا هربرت ماركيوز (Herbert Marcuse) إلى أن يصرخ في يأس ، قائلا : «عندما تحقق أكثر انجازات الرياضيات والفيزياء تجردا احتياجات شركة IBM وهيئة الطاقة النووية بمثل هذا المستوى من الكمال ، فإن الوقت يكون قد حان لكي نتساءل عما إذا كان هذا التطابق ليس في حقيقته أمرا كامنا اليوم في مفاهيم العلم نفسه » . نعم لقد تغيرت بالفعل البيئه التي يجري فيها العمل العلمي وتغيرت بالتالي طبيعته ، ودوره في المجتمع ، فلم يعد في غالبيته هو ذلك السعي المجرد للبحث عن حقيقة الكون والنفس البشريةدون هدف نفعي معروف مسبقا . ومن هنا تحتد إشكالية القيم الأخلاقية للعلم ، فهو يمس الآن صميم حياة البشر ، سواء اعترف بهذا العلميون أم لم يعترفوا .

وإذا ما كانت الثلاثينات قد شهدت - كما رأينا - بدايات قلق العلميين حول استخدام عطائهم في أمور تشكل - في رأي البعض على الأقل - خطرا على

المجتمع ، فقد كان قرار تطوير القنبلة الذرية مأزقا تاريخيا حقيقيا . لقد كتب أينشتاين إلى روزفلت يخبره أن اكتشاف أوتوهان (Otto Hahn) تسمح للنظام النازي بتطوير سلاح مدمر لم تعرف له الإنسانية مثيلا من قبل . واتخذ قرار تطوير القنبلة الذرية مستندا - فيما يبدو - على هذا الخطاب ، وإن كان هناك اليوم من لا يرى مثل هذا الارتباط الوثيق بين خطاب أينشتاين وبين القرار . وثارت بعد نهاية الحرب مسألة الحفاظ على أسرار تصنيع هذا السلاح في الغرب وعدم إتاحتها للسوفيت الذي كانوا حلفاءه في الحرب . وقرر آلان نان ماي (Allen Nun May) العالم البريطاني ، المنحدر من أسرة عريقه كانت من دعائم حزب الأحرار تاريخيا ، أن ينقل قدرا من هذه الأسرار إلى الاتحاد السوفييتي ، عامدا متعمدا ، في قناعة شخصية بأنه يحمي العالم من دمار ينتج من عدم التوازن الذي سيؤدي إليه امتلاك طرف لمثل هذا السلاح دون طرف آخر . وتلاه بعد ذلك فوكس (Fuchs) من منطلق أيديولوجي صرف ورغبة في مساندة الأيديولوجية التي يؤمن بها . ولم يكن أي منهما يسعى وراء كسب مادي غير مشروع، مثلما يفعل بعض الجواسيس . وانتهى بهذا المستقبل العلمي لنان ماي ، أما فوكس فقد انتقل الى ألمانيا الشرقية بعد انقضاء مدة السجن التي حكم عليه بها وأصبح المسؤول عن الطاقة النووية هناك !! ثم جاءت أزمة أوبنهايمر(Oppenheimer) ، أبي القنبلة الذرية ، والذي قال إن تطوير القنبلة الهيدروجينية غير ممكن ، بينما كان يقصد في الحقيقة أنه غير مستحب . وثار عليه زميله تيلر (Teller) واتهمه بخيانة الأمانة العلمية ، ورأس هو فريق القنبلة الهيدروجينية . ودفع أوبنهايمر ثمنا باهظا لموقفه هذا ، ولم يسترد قدرا ولو ضئيلا من مكانته العلمية السابقة إلا بعد سنوات من التجاهل والبطالة والاضطهاد .

وإذا ما كنا في حاجة إلى دليل على أن هذه الإشكالية لم تختف بتطوير القنبلة الهيدروجينية ، فهناك خلاف احتدم في الستينات بين العلميين حول تقييم أنظمة القذائف المضادة للصواريخ الباليستية . (Anti - ballistic Missiles) ،والذي دعا أحد العلماء المشتركين في النقاش إلى أن يطلب من جمعية بحوث العمليات الأمريكية (ORSA) النظر في مدى التزام زملائه المعارضين للفكرة بأخلاقيات العلم وقيمة العلمية عند مناقشة الموضوع . وشكلت الجمعية لجنة عام ١٩٦٩ خرج عنها تقرير في العام التالي ، خلص إلى أن بعض العلميين قد خرجوا في شهاداتهم أمام لجنة من الكونجرس عن المعايير المهنية ، للسلوك ، وخلطوا خلطا

مرفوضا من منطلق أخلاقي بين التحليل العلمي والترويج لموقف مبدئي .

واستطرد التقرير قائلا إنه كان من اليسير ، من حيث المبدأ ، الوصول على أقل تقدير إلى اتفاق بين المتخصصين حول نقاط الاختلاف في الفروض التي بنى عليها كل واحد منهم تحليلاته ، ثم الانتقال بعد هذا إلى مناقشة صحة هذا الافتراض أو ذاك وجاء في تقرير اللجنة ما يأتي :

«عندما يشترك المحلل في عملية خصومه (أو خلاف) ، فعليه أن يتصرف كداعية ، وأن يتوقع معاملته بهذه الصفة . وقواعد السلوك في عمليات الخصومه تختلف عنها في بحوث العمليات . فالأولى تسمح بالشهادة المتحيزة أو المنحرفة ، بينما توجه الثانية نحو التقويم الموضوعي» .

وفي رأيي أن هذا تبسيط مخل لموقف معقد ، وتسطيح لقضية حافلة بالعقبات ، عندما ندخل المناطق المختفية والمعتمه التي يمتزج فيها الفكر بالحقيقة(على حد قول عالم الفيزياء ماكسويل ، وفي بلاغة رائعة في أواخر القرن الماضي) .

ولقد قيل في الرد على دعاوى الحرص على الموضوعية والحياد ، إن أسهام العلم في الأخلاقيات يتجاوز نظرته الفاحصة في الفروض الأساسية ، وكشفه عن حقائق لم تكن معروفة ولا مرتبطة في الذهن بموضوع الحكم الأخلاقي ، إلى ما هو أعمق وأخطر ، إذ أن اتباع النهج العلمي لا بد وأن يدخل في دائرة البحث ظواهر كثيرة لم تدخل فيه قبلا . إلا أن المسلم به الآن هو أن التمييز الحاد بين العمليات الذهنية والعواطف والمشاعر ، والذي يستند إليه التأكيدَ على موضوعية العلم وحياده ، أمر يصعب تبريره .إن كل الأفعال تنطوي على الفكر والمشاعر معا .

وبهذا تكون المشاعر والعواطف عنصرا في الموقف أو التفكير العلمي ، ويغدو الدافع لرجل العلم لمواصلة عمله العلمي شيئا أكبر من طلب الرزق . إن وراءه مشاعر جياشه تدفعه إلى هذا ، بمثل ما تعتمل في صدر الفنان دوافع قوية تحفزه للكتابة أو قرض الشعر أو الرسم أو النحت أو التأليف الموسيقي . ومن سوء حظ المشتغلين بالعلم اليوم أن غالبيتهم لا تتوفر له وسائل ممارسة نشاطه العلمي دون الالتحاق بمؤسسة من مؤسسات «العلم الكبير» والتي لا يملكون سلطة تذكر في

تحديد سياستها أو خياراتها العلمية [1] .

إن الفنان والعالم كليهما إنسان متكامل ، متعدد الصفات . والعالم ليس مجرد آلة منطقية مفكرة ، بل إن إصراره على مواصلة السعي رغم إحباطات الفشل المتكررة في البحث العلمي ، بل ومخاطره أحيانا ، يرجع أساسا إلي هذه الدوافع الشخصية ، لا مجرد الحاجة لكسب رزقه وتدبير قوت عياله .

ولقد كانت في خصم سعير الحرب العالمية الثانية في بريطانيا رؤية أعمق في كتاب ، قام وادينجتون (C.W. Waddington) بتحريره عن العلم والأخلاقيات (Science and Ethics) . ومؤداها أنه من الممكن مشاهدة تأثر أفعال المرء بقيمه الأخلاقية ، بحيث يمكن أن تشكل المشاهدة نظرية علمية حول وظيفة القيم الأخلاقية في حياتنا ، بمثل ما للأشياء المادية من وظيفة . وأترك الخوض في هذا الجدل لمن هم أقدر منى من علماء النفس والسلوك الاجتماعي . وفي زمننا هذا جاءت تطورات التقانات الحديثة ، وبالذات الهندسة الوراثية ، لتثير قضية خلاقيات البحث العلمي بحدة أكثر ، وأصبح من الضروري الاتفاق على مدونة سلوك أخلاقي (Code of Ethics) لممارسي هذه البحوث التي تنتقل بسرعات غير مألوفة من المختبر إلى التطبيق على نطاق واسع . ولا أظنني بحاجة لأن أخوض كثيرا في هذا الموضوع الذي يتردد الآن حتى في الصحف السيارة وبإلحاح .

إن الأفكار والمواقف التي سادت عندما لم يكن العلم يمثل نشاطا كبيرا في مجمل نشاطات المجتمعات البشرية ، ولا كان وثيق الصلة بالتطبيق التقاني ، لم تعد صالحة لزمن لاحم فيه الإثنان إلى الحد الذي نراه اليوم . إن السيطرة الإجتماعية على العلم والتقانه ، والتي تعكس بحكم التعريف موقفا أخلاقيا ، قد أصبحت اليوم ضرورة ملحة . إن تخلي المشتغل بالعلم عن مسؤوليته الاجتماعية يعني في تصوري تنازله عن حقه - وربما كان الأصح أن نقول تنصله من مسئوليته كمواطن يشارك بعمله العلمي في صنع مجتمعه ورسم مستقبله . إنه إذا دفع هذا الثمن كي تتاح له فرصة ممارسة نشاطه العلمي ، فإنه - وكما قلت في مناسبة سابقة - يكون كمثل طير يغني داخل قفص يتوفر له فيه الغذاء . إنه وإن كان

---

(١) عندما تقرر بدء العمل في برنامج مبادرة الدفاع الاستراتيجية والمعروفة «بحرب النجوم» حاولت بعض الجامعات الأمريكية المرموقة إلى قيام اتفاق بينها بعدم قبول تعاقدات بحثية من المنظمة التي أنشئت لتنفيذ البرنامج Strategic Defence Initiative Organisation SDIO ولكن المنظمة نجحت على الرغم من هذا في التعاقد على عشرات البحوث في الجامعات .

يطرب أسياده الذين سجنوه والذين يدبرون له أمر حياته ، قد فقد حريته لأنه يعيش حبيس هذا القفص الذهبي .

يبقى بعد هذا سؤالان أتصور أنهما يترددان في أذهان كثيرين . أما أولهما فهو ما شأننا نحن بهذه الإشكالية ، وبكل ما أوردته من أمثلة لا علاقة له بواقعنا ، ولا نتوقع حدوثها في المستقبل القريب ، وربما لأن تنمية المعارف العلمية واستغلالها على نطاق واسع أمران لا ناقة لنا فيهما ولا جمل؟ أما الثاني فهو كيف نربط بين كل هذا الحديث بتعقيداته ، وبين الطفولة العربية (ونحن في نهاية المطاف ضيوف الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية) ؟ أختم حديثي بمحاولة أولى للرد على السؤالين عن طريق طرح رؤوس أقلام في شأن الأول وتوصيتين في شأن الثاني ، آملا أن يكون هذا نقطة انطلاق مناسبة لحوارنا الليلة .

أما في شأن السؤال الأول فإني أطرح عليكم المواقف التالية التي يمكن أن يواجهها عربي يشتغل بالعلم في واقعنا الراهن :

* هل أشارك في تطوير أسلحة كيميائية (ونحن نعيش واقع الصراعات التي يواجهها الوطن العربي اليوم ، ونشاهد اختناق الأطفال في الأرض المحتله بالغازات المسيلة للدموع ، وسقوط القتلى بفعل الطلقات البلاستيكية) ؟ .
* هل أقبل دعوة من معهد وايزمان أو من التخنيون لإلقاء بحث ، أو الاشتراك في مؤتمر علمي ، أو القيام ببحث مشترك (والمعهدان يقفان على قمة المعاهد العلمية ذات السمعة الدولية) بينما الجامعات في الأرض المحتلة يضيق عليها الخناق ، وتكبت فيها الحريات الأكاديمية ، وتغلق لفترات طويلة؟
* هل أقبل دعوة من دولة غربية للمشاركة في أبحاث متطورة ذات تطبيقات عسكرية واضحة؟ (وبالمناسبة رئيس برنامج بحوث الفضاء الأوربي سوري الأصل) .

في تقديري أن مثل هذه المواقف ستزداد مع تطور الجهد العلمي العربي ونمائه وزيادة إسهامه في التراث العلمي العالمي ، وأن الإجابة عليه ستتعقد مع تقلبات حادة في المناخ الدولي والتوازنات السياسية فيه .

أما في شأن السؤال الثاني ، وهو الأكثر إلحاحا في نظري ، فإن الدروس

المستفادة ، ونحن نتحدث عن تقدم الطفولة العربية ، تتخلص في النقاط الأساسية التالية :

* محاربة الفكر الغيبي بين الأطفال وتأكيد الأسلوب العلمي في تناول الحياة دون أفكار مسبقة أو تعصب ، وفي التزام باحترام المشاهدة والواقع ، لا الآراء التي تفرضها السلطات البطركية (على حد تعبير الدكتور هشام شرابي في لقاءات سابقة للجمعية) ، سواء في المنزل أو المدرسة أو وسائل الإعلام .

*تأكيد الالتزام الأخلاقي للعلم ، لا في الموضوعية فقط ، ولكن في الأدوار التي يمكن أن يقوم بها في المجتمع ، حرصا على بناء شخصية العالم العربي المتكاملة والملتزمة بانتمائها لمجتمعها بقدر التزامها بالأعراف العلمية ، والواعية بقضية المسئولية الاجتماعية للعالم من منطلق أخلاقي .

لقد كان لجمعيتنا فضل اثارة المسألة الأولى ومناقشتها بإسهاب وعمق في أكثر من مناسبة في مواسمها الثقافية وبما لا يدعوني إلى مزيد من الحديث في شأنها .

أرجو أن يكون فيما طرحت من أفكار متناثرة حول مسألة القيم الأخلاقية في الممارسات العلمية ما يصلح أن يكون بداية لاهتمام جاد ومستمر بالمسألة في وطننا العربي .

* * *

الباب السابع

الطفل وحقوقه

١ ـ حقوق الطفل العربي بين النظرية والتطبيق .

المحامية مريم حسن الخليفة

٢ ـ التربية السابقة على المدرسة الابتدائية
ودورها في تكوين شخصية الطفل.

د. عبدالله عبدالدايم

٣ ـ تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية.

د. منير بشور

٤ ـ التغذية وأثرها في القدرة التعلمية للطفل
(الخليج العربي نموذج تطبيقي).

د. عبدالرحمن مصيقر ، د. فيصل عفيف الخفش

الفصل الاول

حقوق الطفل العربى
بين النظرية والتطبيق(*)

المحامية مريم حسن الخليفة

(*) الكتاب السنوي السابع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الأطفال ... هذه الامانة الكبرى) ١٩٩٢ ـ ١٩٩٣.

ليس من جدل في أن الطفل الذي نجتمع اليوم لتدارس قضيته وقد مضى عقد أو يزيد على الاحتفال بيومه العالمي، هو إنسان يهمنا جميعا أمره، فما منا أحد إلا ويرتبط بطفل برابطة ما أبا كان أو أخا أو قريبا، ومن ثم فإن قضية الطفل عامة تهم الصغير والكبير.

إن الاهتمام بالطفل قديم قدم الخليقة.. فلا عجب إذن أن يكون أقدم أثر في افريقيا هو أثر اقدام لاسود تعين طفلها على تخطي منطقة عسرة، ولا عجب أيضا أن يتفق العرب على قول واحد وهو (أولادنا أكبادنا تمشي على الأرض).

إن قضيته تبتدي خطورتها عندما نعلم أن الاطفال سيشكلون مع بدايات القرن الحادي والعشرين قرابة ثلث سكان المعمورة، ومن ثم فإن حسن اعداد الطفل اليوم هو خير وسيلة لازدهار عالم الغد. وكما قال الرئيس الأمريكي روزفلت: (إننا لا نستطيع أن نصنع المستقبل لاطفالنا ولكننا نستطيع أن نصنع أطفالنا للمستقبل).

ولكن المرء لابد أن يدهش أن هذه الحقائق لم تكن كافية لكي تلفت الجماعة البشرية إلى قضية الطفل ذلك أن الطفل - ذلك الكائن البريء الذي ينتمي إلينا جميعا وننتمي إليه - هو ضحية أحبائه وأوصيائه، فقلة من الاطفال هم الذين جاءوا إلى هذه الدنيا وملعقة الذهب أو الفضة عالقة بأفواههم، أما الغالبية العظمى فيعانون من حياة بؤس قاسية وانماط عيش متدنية. فالاحصاءات تؤيد أن ثلاثة أرباع الاطفال الذين تفتحت عيونهم على الحياة خلال العام المنصرم مصابون بأمراض مزمنة ويصارعون الفقر والعوز، ويفتقرون إلى رعاية صحية مناسبة ولا تتوفر لهم امكانات الدراسة أو ضمانات الحماية والرفاهية.

إن العناية الحقة لشئون الطفل هي حجر من أحجار الزاوية في السلم العالمي، فالسلام الحقيقي لا يحققه مجرد القاء السلاح، ،إنما توفير الفرصة المواتية لينعم الإنسان بالحياة، فلا غرو أن يستشعر بعض المسئولين تلك الحقيقة ويدركون أن توفير الحماية للأطفال هي درع واق وعامل جوهري من أجل نصرة البشرية.

وفي معرض الحديث عن تاريخ الاهتمام بالطفل اهتماما ذا قواعد وأصول يأتي الإسلام كعادته سباقا إلى الخير، حتى أنه جعل من النكول عن رعاية اليتيم واطعام المسكين من قبيل التكذيب بالدين ((أرأيت الذي يكذب بالدين . فذلك الذي يدع اليتيم. ولا يحض على طعام المسكين)) (سورة الماعون).

والقول في موقف الإسلام من رعاية الطفل وحماية مصالحه هو قول ذو شئون.

ولذا فإننا نغمط الإسلام حقه لو أننا تعرضنا له في عجالة ضمن حديث اليوم الذي نخصصه للدراسة المعاصرة لأوضاع الطفل. والحق أو الاهتمام الدولي المعاصر لحقوق الطفل يعود إلى عام ١٩٢٤ ـ عندما صدر اعلان من خمس نقاط عن اتحاد يسمى الاتحاد الدولي لحماية حقوق الاطفال ـ وقد عرف ذلك الاعلان باسم : (اعلان جنيف) وقد تبنته عصبة الأمم اثر صدوره، وقد نقحته الأمم المتحدة ووسعت فيه عام ١٩٤٨، فكان ذلك نواة اعلان حقوق الطفل الذي صدر عن جمعيتها العمومية في ٣٠ نوفمبر ١٩٥٩ من عشر نقاط. وقد أضيف إلى هذا الاعلان احكام تضمنتها مواثيق أخرى بعضها ملزم مثل وفاق الصليب الأحمر ودستور منظمة العمل الدولي وعهدي الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان المدنية والسياسية وحقوقه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبعضها غير ملزم ومثلها أحكام الحد الأدنى من معاملة السجناء ومبادىء آداب المهنة الطبية، بيد أن هذه المواثيق جميعا وغيرها لا تخاطب صالح الطفل خطابا مباشرا، وإنما تنصرف إليه بطريقة ضمنية قاصرة. وهكذا ـ مع الاعلانات التي تقتصر حجيتها على قوة الزام أدبية محضة ومواثيق لم تتهيأ لرعاية الطفل رعاية صادقة ـ ظلت مصالح الطفل معلقة في سماء القانون بخيوط واهية وحبال بالية، إلى أن قيض للطفل عام تحتفل به الأمم المتحدة سمي بالعام الدولي للطفل وكان ذلك عام ١٩٧٩.

على أن بولندا انتهزت تلك المناسبة وتقدمت باقتراح مفاده اعداد ميثاق لحقوق الطفل. تلقفت لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان تلك المبادرة وشكلت فريقا للدراسة، وتعاونت في ذلك عدة حكومات ووكالات متخصصة وقرابة خمسين تنظيما غير حكومي، وإن دل هذا الاسهام العريض فإنما يدل على مدى التقدير الذي لقيه الاقتراح البولندي على الصعيد العالمي. ودارت عجلة الزمن دورتها وانتهت بمشروع جرت عليه القراءة الثانية خلال الفترة من ٨ نوفمبر إلى ٩ ديسمبر عام ١٩٨٨ وتجهز للعرض على الأمم المتحدة، وقد قبلته لجنة حقوق الإنسان في مارس عام ١٩٨٩ ثم المجلس الاقتصادي والاجتماعي الذي أحاله إلى الجمعية العمومية للأمم المتحدة التي تبنته بتاريخ ١٩٨٩/١١/٢١.. ولعل النص الوحيد الذي لم نعرف حتى الآن ما استقر عليه الرأي بشأنه هو كيفية تمويل لجنة حقوق الطفل (م ٤٣ من الميثاق) والرأي بين أن تقوم الأمم المتحدة بذلك التمويل أو أن تقوم به الدول الاطراف، وهذا ما ستبينه الايام القادمة.

وهكذا قطعت الإنسانية شوطها في ثلاثين عاما كي تنتقل من اعلان موجز

وبسيط إلى ميثاق مفصل وسديد. رب قائل يقول (إن الطفل إنسان) وقد أظهرت الأمم المتحدة اعلانا لحقوق الإنسان منذ نيف وربع قرن، فما بالنا نسعى الآن للطفل بميثاق ينفرد به وأحكام تخلص له.

والقول في ذلك.. إن الطفل إنسان حقا، ولذلك فهو يستفيد بكل ما جاء في مواثيق حقوق الإنسان من مزايا ورعاية، بيد أن الاعلانين وغيرهما من المواثيق لا تكفي لاحقاق الحق للطفل وانجاز شئونه. فلميثاق الطفل زخمه الخاص ومبرراته الجوهرية، وكذلك أن من الأمور الإنسانية ما يتعلق بالطفل وحده ولا يشاركه فيه الكبار، مثل توفير الجو الأسري البديل في صورتي التبني والكفالة، والحاجة إلى رعاية الأبوين تحت مظلة أسرة مترابطة وهناك من الأمور ما قد يشترك فيه الطفل مع غيره من الناس، ولكنه يحتاج إلى تنظيم خاص بالطفل يختلف عن تنظيم الكبار كأنماط العمل ومعاملة الأحداث وشروط سلب الحرية، فضلا عن أنه لا ضير من أن يكرر الميثاق بعضا من الحقوق التي وردت في مواثيق أخرى ففي التكرار رعاية وفي التأكيد عناية. وبذلك نؤمن لرجل المستقبل بيئة صالحة ينشأ في ربوعها فبرعم اليوم زهرة الغد ونواة الحاضر حياة المستقبل ولا ننسى أن للكبير على نفسه بصيرة، أما الصغيرفلا حول له ولا طول لا سيما في مراحل حياته الأولى، فأنى للطفل الرضيع مثلا القدرة على المطالبة بحقوقه ومتابعة شئونه.

ولعل أخطر كسب يحققه الميثاق هو أنه يمثل أول وثيقة في تاريخ العلاقات الدولية المعاصرة - تفرض على الدول الالزام القانوني حقوقا ترعاها للطفل وتتقيد بها في شئونه.

والطفل الذي نقصد إليه هنا هو الطفل بمعناه الخاص، ذلك أن الطفل لغة هو الصغير في كل شيء.

وقال ابن الهيثم، الصبي يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يبلغ الحلم.

والطفل قانونا له أكثر من اصطلاح، وأكثر من معيار، ،ذلك باختلاف الحالات والأوضاع. فهو قد يسمى صبيا وقد يسمى حدثا وقد يسمى قاصرا، ومع تلك المسميات تختلف الأعمار التي يقاس عندها وصف الطفل.

ولكن الطفل في حكم الميثاق هو من كان دون الثامنة عشرة، ما لم يقرر قانونه الوطني بلوغه سن الرشد قبل تلك السن. وهكذا جعل الميثاق الطفولة صنوا لعدم

توفر الرشد بحد أقصى لا يتجاوز ثمانية عشرة عاما.

وتعريف الطفل على هذا النحو تعريف خاص بأغراض الاتفاقية وتطبيق أحكامها، ومن ثم فإن الدول الاعضاء لا تلتزم - خارج ذلك النطاق - بأن تأخذ بهذا التعريف في أحكام قوانينها الوطنية.

ويتكون الميثاق من ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

* الديباجة : وتحتوي على أهداف الميثاق ومفاهيمه الأساسية.

* النصوص الموضوعية : وهي تعالج الالتزامات الجوهرية المفروضة على الدول.

* الاحكام التنفيذية : وتتناول كيفية مراعاة احكام الميثاق، وموعد دخوله طور التنفيذ.

والمستقرىء لنصوص الميثاق ينتهي أساسا إلى أن هناك مبادىء عامة توجه أحكامه وتغلب على مفاهيمه وتتلخص فيما يلي:

١ - مبدأ رعاية الصالح العام للطفل، وهذا المبدأ في عقيدتي هو العمود الفقري للميثاق وقد أكده الميثاق في مادته الثالثة، عندما قرر أن يولى الاعتبار الأول للصالح العام للطفل فيما يتعلق به من اجراءات أيا كانت الجهة المسئولة عن انجاز الاجراء ثم كرر الإشارة إليه في المادة التاسعة. وطبيعي أن يختلف المفسرون حول بيان علامات هذا المبدأ وتحديد اطاره، ولكن هذا الخلاف لا ينفي أن الميثاق قد سجل باثبات هذا المبدأ خطوة مباركة في تأكيد حقوق الطفل، وتأسيا بذلك المبدأ فإننا يجب عند تفسير نصوص الميثاق أن نراعي دائما تغليب الصالح العام للطفل.

٢ - مبدأ توفير وسط عائلي أصيل أو بديل، وهو مبدأ يتفرع عن المبدأ السابق، ولكنه يستأهل ابرازه بذاته لما له من معطيات هامة في حياة الطفل ومستقبله، وللطفل بناء على هذا المبدأ حق ثابت في أن يكون له مسئول عن تنشئته، يلتزم برعايته ويسهر على تربيته ونموه وتعليمه وتثقيفه، وبدهي أن يكون الأبوان هما المسؤولان النموذجيان في هذه الحالة، لذا فإن للطفل حقا في ألا يبعد عنهما ما لم يدع إلى ذلك داع من المصلحة العامة للطفل، فإن حرم الطفل من الأبوين جاء دور الأوصياء ومؤسسات الرعاية.

ويندرج تحت هذا المبدأ نظام الكفالة في الدول الإسلامية ونظام التبني في الدول غير الإسلامية، والحق أن لهذا المبدأ أهميته، لأنه يحمي الطفل مما كان يقاسيه من نظرة تعامله على أنه قطعة غيار بشرية، تشبع اغراضا مادية، كتزويد الأسرة بيد عاملة يساء استغلالها أسوأ استغلال أو كمادة يتاجر بها فيما يسمى بالرق الأبيض، فلا غرو أن يحيط الميثاق نظام التبني بالضمانات التى تنحيه عن العسف وسوء النية، وفي هذا تقول ديباجة الميثاق، إن الأسرة من حيث هي الوحدة الأساسية للمجتمع التي تهيء للطفل رفاهية يجب أن نؤمن الحماية اللازمة لتمكينها من الاضطلاع الكامل بتلك المسئولية.

٣ ـ مبدأ التعاون الدولي، ولذا فرض الميثاق التزامات تتعلق بتبادل المعلومات واقام لجنة حرص على ألا تكون ميدانا للمواجهة بين الدول، بل جهاز لقاء، وقد ربطها الميثاق بالأمم المتحدة من حيث أن الدول تقدم تقاريرها إلى اللجنة عن طريق الأمين العام للأمم المتحدة، والتقارير التي تقدم للجنة تتضمن بيان العوامل والصعاب التي تؤثر على حسن قيام الدول بالتزاماتها، كما تحتوي على المعلومات اللازمة لاحاطة اللجنة بصورة شاملة عن كيفية تنفيذ الدولة المعنية لالتزاماتها، وتقوم اللجنة بدورها كل عامين بتقديم تقارير عن نشاطها إلى الجمعية العمومية للأمم المتحدة عن طريق المجلس الاقتصادي والاجتماعي. واللجنة بهذا التنظيم أقرب إلى الوكالة المستقلة ـ من حيث التكييف النظامي ـ منها جهازاً جديداً من أجهزة المنظمة العالمية لا سيما إذا اقتضى الأمر أن تقوم الدول الاطراف بتمويلها . وتستعين اللجنة ـ من قبيل تأكيد التعاون الدولي ـ بالوكالات المتخصصة واليونسيف وغيرها من أجهزة الأمم المتحدة في قيامها بمهامها، كما أنها تملك أن تقدم توصيات للدول الاطراف وتخطر الجمعية العمومية بتلك التوصيات مع تعليق الدول المعنية عليها، وحرى بالذكر أن أعضاء اللجنة وعددهم عشرة يعملون دون انتماء حكومي الأمر الذي يوفر لهم الحرية في اداء مهامهم.

٤ ـ العمل على تنمية شخصية مستقلة ومتميزة للطفل، ولعل أهم مظاهر تلك الشخصية تتمثل في تدريب الطفل على أن تكون له أراؤه الخاصة، وأن يعبر عنها بحرية، وأن يكون لرغباته الاعتبار الأول وفقا لسنه ودرجة نضجه، كما أن الميثاق يضمن للطفل حرية الفكر والوجدان والدين وتكوين الجمعيات والاجتماعات السلمية. بيد أننا يجب أن لا نفرط في اضفاء الحريات والحقوق

على الطفل من أجل الوصول به إلى هذه الشخصية لأننا نريد للطفل شخصية سوية، والشخصية السوية لا تتحقق عن طريق التمتع المطلق بالحرية والا أدى ذلك إلى الفوضى والانحراف، ومن هنا حرص الميثاق على أن يحيط تلك الحريات والحقوق بسياج يضمن إلا تخرج عن مسارها القويم ولا أن تحيد عن طريقها المستقيم.

ويمكن أن أوجز تلك القيود فيما يلي:

أ ـ القيود التي ينص عليها القانون الوطني واللازمة لصيانة السلامة العامة والنظام العام وحسن الآداب.

ب ـ القيود التي يقدر الوالدان انها ضرورية في شأن ما يختاره الطفل من عقيدة، إذ ليس للطفل أن يفعل ذلك قبل أن يتلقى من والديه أو أوصيائه التربية الدينية والاخلاقية التي يختارونها.

أما والميثاق وثيقة من وثائق حقوق الإنسان فإننا نستطيع أن نصنف الحقوق التي جاء بها حسب التصنيف التقليدي الذي سار عليه ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان.

وتبعا لذلك نقول أن الميثاق قد نص على حقوق :

١ ـ مدنية وسياسية تتمثل في حق الطفل في أن يكون له اسم وأن يحمل جنسية، وحريته في التعبير، والتجمع وتحريم فصله عن والديه وحمايته ضد التعذيب وسوء المعاملة.

٢ ـ اقتصادية مثل حق الطفل في مستوى معين من المعيشة وحمايته ضد الاستغلال في العمل والجنس.

٣ ـ اجتماعية مثل توفير مستوى كاف من الرعاية الصحية والخدمات الطبية ورعاية المعوقين.

٤ ـ ثقافية مثل التعليم والحصول على المعلومات الصحية والراحة والاندماج في النشاط الفني والثقافي.

كذلك يمكن أن نتخذ من الغاية المستهدفة من وراء الحق معيارا للتصنيف.

وعندئذ تنقسم حقوق الطفل إلى:

١ ـ حقوق البقاء، وهي ـ كما يدل عليه اسمها ـ حقوق لصيقة بشخص الطفل كحقه في الغذاء والحياة على مستوى معين والخدمات الطبية، فهذه كلها اساسيات لضمان بقاء الطفل كائنا بشريا كريما، ومن ثم فهي ادخل في الحقوق الطبيعية التي يفترض أن يتمتع بها الطفل دون حاجة إلى نص أو ميثاق، بل يمكن أن تحاج بها الدول ولو لم تكن طرفا في الوفاق.

٢ ـ حقوق التنشئة، وهي الحقوق التي تؤمن للطفل نموه وتقدمه مثل التعليم والاندماج في النشاط الثقافي وحرية الفكر والوجدان والعقيدة.

٣ ـ حقوق الحماية وهي التي تؤمن الطفل ضد مخاطر الحياة وشرورها، كحماية الطفل ضد سوء الاستغلال في العمل أو الاجبار على البقاء أو الانفصال عن اسرته، وهي تمثل الحد الادنى من المعاملة التي يجب على أي دولة متحضرة أن توفرها للطفل.

٤ ـ حقوق المساهمة، وهي التي تؤهل الطفل لأن يكون عضوا عاملا ذا نشاط ايجابي في مجتمعه مثل حق الطفل في التعبير عن آرائه بحرية، وأن تؤخذ اراؤه بعين الاعتبار فيما يمسه من قرارات، والحصول على المعلومات الصحيحة.

فإذا انتقلت بعد ذلك إلى تفصيل ما عممت واردت أن استعرض ما احتواه الميثاق من احكام فإن هناك حسنة يتسم بها الميثاق تذكر فتشكر ويقتضي الانصاف أن أشيد بها منذ البداية، ذلك أن الميثاق يفرض على الدول تبعات غير مسبوقة بالنسبة لحقوق الطفولة لم تبد الدول من قبل استعدادها لتقبلها كالتزامات قانونية ملزمة، وتتجمع تلك التبعات الجسام إلى جانب ما قدمت من بيان في الحقوق العشرة التالية:

١ـ عدم العسف بالطفل أو اهماله (مادة ١٦) والجديد في هذا الالتزام أنه يؤكد تحريم العسف والاهمال العائلي على نحو لم يسبق له مثيل في ميثاق ملزم.

٢ ـ التبني والكفالة (مادة ٢١) ويتميز الميثاق هنا بابراز الحاجة إلى ضمانات جدية تحيط باجراءات التبني والكفالة حتى لا يسخر هذان المدركان لغير صالح الطفل. صحيح أن الأمم المتحدة سبقت بهذه الضمانات منذ ثلاث سنوات ولكنها صدرت في صورة اعلان غير ملزم.

٣ ـ صحة الطفل (مادة ٢٤) وخاصية الميثاق هنا هو أننا نشهد فيه ـ للمرة الأولى في ميثاق ملزم ـ التزاما على الدول بأن تكف عن اتباع التقاليد القومية ذات

المعقبات السيئة على الطفل، وحرى بالاشارة هنا أن الأطفال اصبحوا يواجهون الآن مرض نقص المناعة (الايدز) ويصاب معظم الاطفال من ضحايا المرض اثناء الحمل، وتدل الدراسات على أن حوالي نصف الامهات يورثن هذا المرض لاطفالهن وهم في الارحام أو خلال الولادة، أما الرضاعة الطبيعية فليست وسيلة اساسية لنقل المرض.

٤ ـ المراقبة الدورية الجادة لاماكن اقامة الطفل ورعايته للتأكد من ملاءمتها للقيام بدورها (مادة ٣) وهذا اتجاه حديث وجديد على التزامات الوالدين.

٥ ـ التعليم (مادة ٢٨) والمستحدث هنا هو الإشارة إلى أن النظام المدرسي يجب أن يرتب على نحو يتلاءم مع كرامة الطفل وإنسانيته.

٦ ـ المخدرات (مادة ٣٣) والنص على حماية الطفل ضد مساوىء المخدرات والبعد به عن أن يقع فريسة لمن ينتج تلك المواد أو يوزعها، وهو نص لم تعرفه الوفاقات الدولية من قبل.

٧ ـ ضمان حرية الطفل (مادة ١٣) والطريف هنا أن حرمان الطفل من حريته اجراء لا يجوز اللجوء إليه إلا للضرورة القصوى، وإن حصل فيجب أن ينتهي باسرع ما يمكن.

٨ ـ العناية بالتأهيل (مادة ٢٣) ونص الميثاق في هذا الخصوص يعتبر اضافة محمودة فهو يفرض على الدول أن تشجع العلاج المناسب للأطفال المعوقين جسمانيا أو نفسانيا لا سيما إذا كان ذلك نتيجة انتهاك حقهم في الحماية وتحريم استغلالهم.

٩ ـ ادارة قضاء الاحداث (مادة ٤٠) لقد سبقت الميثاق في ذلك وثيقة الحد الأدنى للقواعد النمطية لإدارة قضاء الأحداث التي صدرت سنة ١٩٨٥. بيد أن ما قالته الوثيقة غير ملزم، وما قاله الميثاق ملزم وحرى بالذكر أن النص الخاص بتلك القضية يكاد يكون اطول نصوص المشروع عبارة واحكاما.

١٠ ـ بث الدعاية للميثاق (مادة ١٧) والحق أن هذا الحكم يرد تحت إجراءات التنفيذ ولكن ادرجته هنا ضمن الجديد، لأنه يسجل للمرة الأولى اقرارا محددا وصريحا بأن الأطفال أنفسهم في حاجة إلى الحصول على معلومات بشأن حقوقهم، فهو بهذا يكشف عن تغير جذري في الموقف الدولي حيال حقوق الطفل. انني لا أزعم أنني بما قدمت قد غطيت كل جديد في الميثاق، فهناك

نقاط أخرى يمكن أن تندرج تحت هذا المفهوم مثل الحقوق المتعلقة باطفال الاقليات وخرية التجمع الأمر الذي يكشف عن المدى البعيد الذي قطعه الميثاق من أجل الطفل ورعايته ولكني أخذت الأظهر والأهم.

ولا أنوي بعد ذلك أن أكرر نصوص الميثاق ، فالميثاق بين يدي الجميع وقراءته على حضراتكم لابد أن تثير الضجر، ولذا فإني اكتفي بعجالة الخص فيها أهم الاحكام الأخرى التي تضمنها الميثاق - إلى جانب ما سبق أن عرضت له من حقوق - فيما يلي:

١ - لكل طفل منذ مولده حق في اسم وجنسية، وكأني بالميثاق يأخذ بحق الاقليم في تحديد الجنسية إذا لم يكن للطفل جنسية، لأن الالتزام يفرض على الدولة التي ولد على اقليمها أن تمنحه جنسيتها إذا لم تكن له جنسية. والميثاق بذلك يسهم في محاربة ظاهرة انعدام الجنسية لدى الأطفال، وبذلك يسعى لتصفية قضية من قضايا النزاعات الدولية.

٢ - لا يجوز فصل الطفل عن والديه ما لم تقرر السلطات المختصة ذلك تحقيقا للصالح العام للطفل.

٣ - يتحمل الوالدان المسئولية الاساسية في تنشئة الطفل، وعلى الدولة أن تزودهم بالمعونة المناسبة وأن تطور مؤسسات العناية بالطفل، وتزود الدولة من لا والدين له بالعناية البديلة الملائمة.

٤ - تحمي الدولة الطفل من أن يصيبه ضرر جسماني أو عقلاني أو أن يكون محل إهمال.

٥ - من حق الطفل أن يتلقى أعلى مستوى من العناية الصحية ومن حق المعوقين أن يحصلوا على علاج خاص.

٦ - يجب أن يوفر للطفل التعليم الأولي الإلزامي بالمجان وفي أبكر سن ممكنة ويجب أن يبني النظام التعليمي على احترام كرامة الطفل وأن يستهدف في التعليم حسن اعداد الطفل لحياته المستقبلية بروح التفاهم والتسامح.

٧ - أن يكون للأطفال وقت للراحة والمتعة، وفرص متساوية للنشاط الثقافي والفني.

٨ - تبذل اقصى الجهود لاستئصال ظاهرة اختطاف الاطفال والاتجار بهم.

٩ ـ لا تطبق عقوبة الاعدام أو السجن المؤبد على ما يرتكبه الطفل من جرائم.

١٠ ـ لا يسمح للأطفال بالاشتراك في أعمال العدوان، وتقرر لهم حماية خاصة إذا ما قام نزاع مسلح.

١١ ـ اطفال الاقليات واطفال الأهالي البدائيين لهم حق التمتع بثقافتهم الخاصة وعقيدتهم ولغتهم.

١٢ ـ يجب تقديم المعالجة اللازمة أو التأهيل لمن شقى من الأطفال بسبب سوء المعاملة أو الحجز.

إن نظرة فاحصة على ما قدمت من حقوق تنتهي إلى أن تلك الحقوق تدور حول محاور ثلاثة:

١ ـ **محور التجهيز** : بأن يتلقى ويحوز على بعض الاشياء والخدمات ، كأن توفر له الرعاية الصحية والتعليم أو أن يحمل اسما وجنسية.

٢ ـ **محور الحماية** :بابعاده عن التصرفات والممارسات الضارة مثل الانفصال عن الوالدين أو الانحراط في السلك العسكري.

٣ ـ **محور المساهمة** : ويعني حق الطفل في أن يسهم فيما يمسه من قرارات وأن تكون له مع تطور قدراته فرص المشاركة في النشاط الاجتماعي تجهزا لمرحلة البلوغ.

وإذا كانت تلك هي حقوق الطفل فما هو الضمان للطفل للتمتع بها ، لقد حرص الميثاق على أن يزود الطفل بضمانات أهمها :

١ ـ التزام الدول بأن تتبنى تشريعاتها الوطنية ما جاء به الميثاق من انماط، وأن تتخذ الخطوات التدريجية للقيام بالخدمات التي أوصى الميثاق بها وذلك على افضل قدر تستطيعه.

٢ ـ تقوم الدولة بطريقة منتظمة بنشر تقارير منتظمة توضح مدى مجاراتها لاحكام الميثاق.

٣ ـ حث الدول على أن تسعى بطلب النصيحة الفنية والمعونة المادية من اليونسيف أو غيره من أجهزة الأمم المتحدة ووكالات المعونة الدولية.

٤ ـ لجنة الرقابة التي سبق أن تعرضت لكيانها واختصاصها.

٥ ـ لكل من يهمه شأن الطفل من قطاع عام أو خاص أن يراقب مراعاة الدول والمؤسسات الخاصة والعامة لحقوق الطفل وفوق هذا وذاك الضمانة الكبرى لاحكام القانون الدولي ألا وهي الرأي العام العالمي الذي لابد أنه سيكون على بينة من مخالفات الدول ازاء الدعاية الواسعة التي يتطلب الميثاق مراعاتها.

قد يترآى للبعض أن رقابة الرأي العام رقابة فعالة ولكني ابادر فأقول إن هذا تصور غير دقيق بالنسبة للقضية المعروضة حاليا، خصوصا إذا وضعنا في اعتبارنا مدى الاهتمام الذي لقيته من مختلف القطاعات الدولية والمحلية اثناء اعداد مشروع الاتفاقية، وقد يكون المقام مناسبا لايراد بعض السوابق التي تؤيد ما اقول وتزكي إن نجاح الحماية اعتمد على ضمانة الرأي العام واليكم البيان:

١ ـ مبادرة باماكو: وهي مبادرة تبناها وزراء الصحة في باماكو/ مالي في سبتمبر سنة ١٩٨٧ ويشترك فيها الآن أكثر من عشرين بلدا أفريقيا في منطقة جنوب الصحراء الكبرى، وتهدف تلك المبادرة لتيسير الرعاية الصحية الدولية بالنسبة للأمهات والاطفال، وقد دعمها مؤتمر القمة الأفريقي الذي عقد في أديس أبابا سنة ١٩٨٨، وتعاونت معه هيئة اليونيسيف وهيئة الصحة العالمية في اعداد الأسس العامة لاعمال المبادرة ونالت تلك الأسس موافقة وزراء الصحة الافارقة.

وعلى الرغم من الركود الاقتصادي فقد تحمس الكثيرون لتلك المبادرة، وابدوا استعدادهم لدفع الثمن الباهظ للدواء، وتجري الآن مفاوضات مع بعض الدول لتقديم تبرعات، بدعوى إن هذه التبرعات تعتبر وسيلة لاستثمار مؤجل في امهات وأطفال أفريقيا.

٢ ـ اعلان تالوار: الذي صدر في مارس سنة ١٩٨٨ من فريق عمل شكله البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية وهيئة الصحة العالمية واليونيسيف، ويحتوي الاعلان الذي صدر في مدينة تالوار الفرنسية على النقاط الرئيسية التالية:

أ ـ من المسلمات العالمية أن الطفل السليم والأسرة المترابطة هما عنصران أساسيان في التنمية البشرية والوطنية.

ب ـ اعداد برنامج للتطعيم لحماية الأطفال الرضع. إن التطعيمات الآن تحمي ٥٠٪ من هؤلاء الأطفال في الدول النامية.

جـ ـ اعداد برنامج لمعالجة الجفاف، هذه المعالجة توفر العلاج الآن لقرابة ٦٠٪ من أطفال العالم النامي وترتب على ذلك أن انخفض عدد الوفيات الناجمة عن الحصبة وحدها ووفيات الأطفال الرضع والأطفال دون الخامسة والأمهات، وكل هذا لابد أن يحدث نموا سكانيا متوازنا.

٣ ـ تجربة ايرنجا : وهي تجربة بدأت في ديسمبر سنة ١٩٨٣ بتنزانيا تحت اشراف رئيس وزائها والمدير التنفيذي لليونيسيف وتستهدف تحسين صحة الأطفال بتغذيتهم، ،قد تبين بعد خمس سنوات من تنفيذ التجربة أن سوء التغذية انخفض بنسبة ٦٠٪ وأن وفيات الاطفال قلت بنسبة ٣٠٪ ويرجع نجاح التجربة إلى أنها سارت عل نهج استفتاء واسع لأهل البلاد القرويين الذين استشعروا بما أبدوه من آراء أنهم هم المسؤولون عن البرنامج، وقد أدى نجاح البرنامج إلى توسعة رقعته ليشمل ٦٢ قرية، وتجري حاليا دراسة لتقويم تكاليف الامتداد بالبرنامج إلى كافة أرجاء البلاد.

تلك أمثلة لمبادرات اتخذت سبيلها في الدول النامية ، لا سند لها إلا قوة الرأي العام، ولا دعم لها إلا استجابة الجماهير، فانقلبت بنعمة من الله على الأطفال خيرا وبركة. أما وقد قدمت ما قدمت فقد آن لنا الآن أن نتساءل عن الطفل العربي، ونتعرف على مستوى ما يقدم إليه من رعاية على المستوى الاقليمي.

إن استعراض أوضاع الطفل العربي تقتضي أن نحدد المعيار الذي نقيس عليه هذه الاوضاع:

تتجه الدراسات التقليدية إلى مستوى التنمية ونسبة النمو السنوي للفرد الواحد من الناتج القومي بالاجماع، ويتخذون من هذا مقياسا، بيد أن هذا المقياس التقليدي وإن كانت له بعض الفوائد ـ إلا أنه مؤشر قاصر، لأن الناتج القومي الاجمالي لا يعكس عدة عوامل لها اعتبارها مثل العمل الذي تؤديه النسوة بلا أجر أو بناء المساكن بواسطة اصحابها في حين أن أوجه النشاط التي من هذا القبيل ضرورية لتنمية الملايين من الاشخاص. في حين أن الناتج القومي الاجمالي لا يحتويها كذلك فإن احصائيات الناتج القومي الاجمالي لا تشمل المستويات الحقيقية للدخل الاجتماعي الذي توفره الخدمات التي تقوم الحكومة بتمويلها مثل الصحة والتعليم. هذا فضلا عن أن حصة الفرد من الناتج القومي الاجمالي إنما يتم بحساب القيمة الكلية للانتاج القومي السنوي وقسمته بالتساوي على مجموع عدد

السكان، ولكن هذه القيمة قد تختلف كثيرا من الناحية النظرية عن واقعها الفعلي، **والمثل التالي يو ضح ما أقول:**

تبلغ حصة الفرد الواحد من الناتج القومي في كينيا والبرازيل وبيرو ضعف حصة الفرد الواحد في بنغلادش وتايلاند وسيرلانكا، في حين أن الفقراء في بنغلادش يعيشون من حيث الواقع في المستوى ذاته الذي يعيشه فقراء كينيا، والأمر كذلك بالنسبة لكل من تايلاند والبرازيل وسيرلانكا.

ومن ثم فإن الدراسات الحديثة قد تخلت عن هذا المقياس التقليدي، ولم تعد تكتفي به وحده لا سيما عندما تتوافر الاحصائيات الاجتماعية، ويتجه الباحثون الآن نحو معايير أخرى مثل معدل العمر المتوقع ونسب وفيات الأطفال وتعليم الكبار والانتظام في الدراسة والاوضاع الغذائية ونسبة الاشخاص الذين تتوفر لهم مياه نظيفة للشرب. تلك هي المعايير التي أصبحت أكثر انتشارا اليوم، لأنها أقدر على قياس النتائج النهائية للتنمية، ولا تقف عند مدخلاتها فحسب فضلا عن انها أقرب إلى الواقعية في قياس الرفاه الاجتماعي.

ومن ثم فإنني ساتخذ من تلك المعايير مقياسا للتعرف على وضع الطفل العربي، وسندي في ذلك احصائيات اليونسيف وطبقا لتلك الاحصائيات، لو أخذنا معيار نسبة الوفيات في الأطفال دون الخامسة، **نجد أن الدول العربية تنقسم إلى خمس فئات:**

* دول ذات نسبة عالية جدا من الوفيات وهي : اليمن والسودان.

* ودول ذات نسبة عالية من الوفيات أيضا وهي : ليبيا ، المغرب ، الجزائر ، السعودية ، العراق.

* ودول تكون تلك النسبة فيها متوسطة وهي : تونس، سوريا ، الأردن ، لبنان، قطر ، الإمارات العربية المتحدة ، والبحرين.

* ودولة عربية واحدة فقط هي : دولة الكويت نسبة وفيات الأطفال فيها منخفضة جدا.

وقد الحقت بهذا البحث بيانا بالدول والنسب المختلفة لمن يريد أن يطلع عليها(*). وأود أن اضيف هنا أن البيانات التي قدمتها ليست من الدقة بحيث نتخذ منها دليلا مطلقا وإنما هي ما استفدته من النشرات التي تعتمد على مصادر

* راجع الملحق

مختلفة ووسائل متباينة، ولكني قدمتها للاسترشاد بها ولتقريب الصورة إلى الاذهان قدر الامكان، والتي يتضح منها أن معظم الدول العربية ـ باستثناء الكويت ـ لازالت دون المرجو في رعايتها للطفولة من نواحيها المختلفة وتلك حقيقة أقر بها ميثاق حقوق الطفل العربي الذي صدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية سنة ١٩٨٤، إذ جاء في ديباجة الميثاق ما نصه: (واعترافا بأن الجهود المبذولة في تنمية ورعاية الطفولة في الوطن العربي مازالت غير كافية وغير متكافئة مع ما نرجو لأطفالنا في حاضرهم ومع ما يؤمن تأهيلهم للاضطلاع بمسئولية بناء مستقبل أمتهم والذود عنها).

وهنا أحيي مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب لقرارهم أن يستهدفوا تخفيض نسبة وفيات الأطفال إلى النصف وذلك بحلول عام ١٩٩٠، وآمل أن تعينهم الظروف على أن يكونوا عند وعدهم، فهو مؤشر حضاري عظيم.

وأقف هنا وقفة قصيرة لأذكر أن هذا الميثاق العربي يشتمل على ثمان وأربعين مادة، ،يقضي في المادة السادسة والأربعين بأن تتخذ كل دولة عربية الخطوات اللازمة في حدود ما تسمح به امكاناتها المادية والفنية لتحقيق أحكام هذا الميثاق وبكل الطرق المناسبة. وهكذا سلك الميثاق مسلكا واقعيا في نظرته إلى الدول العربية، وامكاناتها التي قد لا تسمح لها بأن تقدم للطفل مستوى من المعونة يرتفع إلى الانماط المرجوة، وهو بذلك يقر ـ عن حقيقة ـ بأن الطفل العربي يعيش في محيط وضمن قدرات تفرض عليه في كثر من الدول أن يظل دون غيره من أطفال العالم، وتحول دون أن تسمو الكثرة من الدول العربية إلى مستوى الطموحات التي تضمنها الميثاق سواء من حيث المبادىء أو من حيث الحقوق الاساسية للطفل العربي أو الأهداف.

وقد يكون من المناسب في هذا المقام.. ان أعرض على حضرتكم موجزا لما تضمنه الميثاق العربي:

١ ـ المنطلقات الأساسية :

أ ـ تنمية الطفولة ورعايتها وصون حقوقها من حيث هي مكون أساسي من مكونات التنمية الاجتماعية والتزام ديني ووطني وقومي وإنساني.

ب ـ التنشئة السوية للطفل مسئولية عامة.

جـ ـ الاسرة هي نواة المجتمع وأساسه، وقوامها التكافل على هدى الدين والاخلاق والمواطنة ولذا يجب دعمها كي تنهض بمسئولياتها.

د ـ الأسرة الطبيعية هي البيئة المفضلة لتنشئة ورعاية الأطفال، والأسرة البديلة هي الخيار المقدم لملاقاة تعذر هذه التنشئة والرعاية.

هـ ـ تأمين الحقوق الواردة في الاعلان العالمي لحقوق الطفل، للأطفال العرب كافة دون تمييز، وواضح أن هذا الالتزام صيغ في ظل الاعلان الذي صدر سنة ١٩٥٩، ولهذا النص حكمته، لأنه جعل من الحقوق الواردة في الاعلان ـ الذي لم تكن له قوة الالزام الدولية ـ نصوصا ملزمة قانونا ومن ثم فإن هذا النص يفقد الكثير من أهميته بصدور ميثاق حقوق الطفل وصيروة الدول العربية طرفا فيه.

٢ ـ الحقوق الأساسية للطفل العربي، وتقوم جميعها على تأكيد كفالة حق الطفل فيما يلي:

أ ـ الرعاية والتنشئة الأسرية .

ب ـ الأمن الاجتماعي والنشأة في صحة وعافية.

جـ ـ التعليم المجاني والتربية في مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي.

هـ ـ الخدمة الاجتماعية المجتمعية والمؤسسية المتكاملة والمتوازنة بكل قطاعات الطفولة.

و ـ رعاية الدولة وحمايتها له من الاستغلال ومن الاهمال الجسماني والروحي.

ز ـ أن ينفتح على العالم من حوله، وينشأ على حب خير الإنسان، ويدرك أهمية السلام والصداقة بين الشعوب، ومحبة اخوانه في الإنسانية.

٣ ـ صون الحقوق و ضبط المناهج:

يتم ذلك عن طريق:

أ ـ احاطة الحقوق بالحماية التشريعية، وأن يكون لمصلحة الطفل الاعتبار المقدم في كل الحالات.

ب ـ الأخذ بالمناهج التربوية والوقائية، والتكامل القطري والقومي في توفير الحاجات الأساسية وتقديم الخدمات وشمول وعدالة توزيعها وتركيزها.

٤ ـ الأهداف:

يهدف الميثاق إلى ما يلي:

أ ـ ضمان تنشئة أجيال من الأطفال العرب تتجسد فيهم صورة المستقبل الذي نريد.

ب ـ تأمين حياة الأسرة وتوفير حاجاتها الأساسية وضماناتها الاجتماعية.

جـ ـ توفير الرعاية الصحية الكاملة حقا ديمقراطيا مشاعا مقدما لكل طفل عربي ولأمه.

د ـ اقامة نظام تعليمي قطري وعربي ديمقراطي في عطائه وقومي في التزاماته.

هـ ـ تأسيس خدمة اجتماعية متقدمة.

و ـ تأسيس نظم للرعاية والتربية الخاصة للأطفال المعوقين والموهوبين.

٥ ـ المنطلقات والوسائل:

أ ـ شحذ الإدارة السياسية.

ب ـ الاسراع بالتنمية القومية الشاملة والالتزام بالتخطيط العلمي.

جـ ـ قيام لجنة للطفولة في كل قطر عربي، يكون من مهامها، اجراء دراسات ووضع خطة متكاملة.

د ـ اعتماد المنهج المتكامل في تقديم الرعاية والخدمات الأساسية.

هـ ـ الاهتمام بأمر التدريب الذي يشمل القيادات المتخصصة في مجالات الطفولة والأمومة وخدماتها.

و ـ اقامة شبكة من المؤسسات والمرافق لايصال الخدمات الأساسية للأطفال.

ز ـ الالتزام بما خطته استراتيجية تطوير التربية في الوطن العربي وتوفير مستلزمات تنفيذها.

ح ـ اعطاء مزيد من الاهتمام والجهد لرعاية وتربية طفل ما قبل المدرسة (دور الحضانة ورياض الأطفال).

ط ـ دعم جهود المؤسسات التي تقوم بخدمات الطفولة.

ى ـ الاهتمام بالاحصاءات والبحوث ودعم مؤسساتها.

ك ـ توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ خطط وبرامج رعاية الطفولة.

ل ـ تطوير الإدارة والأجهزة التعليمية والتنظيمية والمؤسسية لتكون قادرة على التكيف مع متطلبات كل خدمة.

م ـ الحرص على المشاركة الأسرية والشعبية في رعاية وتنمية ودعم الجهات المعنية بها.

وبدهي أن مشاركة تلك الجهات بحاجة إلى درجة عالية من الوعي لدى الوالدين وأفراد الأسرة والمجتمع العربي كله والاستعانة ـ إلى أقصى حد ـ بوسائل الاعلام المختلفة وتنقية ما تقدمه أجهزة الاعلام من برامج، والحرص على اصدار التشريعات والقوانين السليمة وتعديل ما هو قائم منها مع اقرار حماية دستورية لحقوق الطفل.

٦ ـ العمل العربي المشترك في مجال تنمية رعاية الطفولة:

أ ـ تنمية الطفولة ورعايتها كأولوية قومية.

ب ـ انشاء منظمة عربية للطفولة، وصندوق عربي لتنمية ورعاية الطفولة.

جـ ـ تعزيز التعاون العربي في مجال توحيد المصطلحات والنظم الاحصائية الأساسية.

د ـ منح أولوية مقدمة للصناعات المتصلة بتنمية الطفولة، كصناعة الامصال واللقاحات وأغذية الأطفال.

هـ ـ انشاء مؤسسة عربية لأدب الطفل.

و ـ التأكيد على الأهمية القصوى لرعاية الطفل الفلسطيني داخل الأرض المحتلة وخارجها.

ز ـ دعم الحضور العربي في المؤسسات واللقاءات والمحافل التي تهتم بالطفولة.

ح ـ تقدم الدول العربية إلى جامعة الدول العربية تقارير دورية عن الإجراءات التي اتخذتها والانجازات التي حققتها.

إن الممحص لهذا الميثاق لا يخطئه الشعور بأنه قد تأثر فيما جاء به من أحكام بالاعلان العالمي لحقوق الطفل لسنة ١٩٥٩، ولكنه زاد عليه الاسلوب الشاعري الذي يخرج بالصياغة عن الحبكة القانونية الدقيقة، وهو بذلك يعكس الطبيعة

العربية التي تستأثرها العبارات الطنانة والالفاظ البراقة على حساب الدقة والفعالية احيانا ، وقد سيطرت عليه المثالية النظرية في بعض المواقع، ولكن الميثاق بالرغم من تلك المثالب له ميزة أنه أقر بما للطفل من حقوق وأكد أن هذه الحقوق يجب أن تقابلها التزامات على الدول العربية فرادى وجماعات، وكما يقولون فإن أول الغيث قطر ثم ينهمر.

فإذا انتقلت بعد ذلك من التعميم إلى التخصيص وانتقيت أطفال الخليج من بين أطفال العرب لاناقش أوضاعهم العامة ، فإني ساعتمد على التقارير التى يعدها مجلس التعاون لدول الخليج العربية بالاشتراك مع اليونيسيف عن خدمات رعاية الطفولة. ويمكن أن أخلص من تلك التقارير إلى الحقائق التالية:

١ ـ تعتبر دول الخليج أن الفترة الراهنة في قطاع الصحة فترة اعداد ، يجب أن يتم خلالها اقامة التجهيزات المادية الأساسية مثل المستشفيات والمراكز الصحية ونظم الطب العلاجي.

٢ ـ تعترف دول الخليج بأن المعدلات الحالية لوفيات الأطفال الرضع والمستوى الحالي لتحسين الأطفال حديثي الولادة تنبىء عن تقصير خطير، وتبرر ذلك بارتفاع نسبة الاجانب وعدم الاستفادة الكاملة من الخدمات خاصة بسبب جهل الأمهات، وعدم التنسيق الإداري والثقافي.

٣ ـ تنحصر الاخطار الصحية العامة في فقر الدم وسوء التغذية والبدانة والأمراض التي تتسم بالحياة العصرية والتي تتميز بالرتابة وقلة حركة الطفل . وبالرغم من ذلك فإن دول الخليج حققت في مجال تطور نظم الرعاية الصحية تقدما ملحوظا ، وأقامت المرافق الخاصة بخدمات رعاية الأمومة والطفولة.

٤ ـ كذلك تستشعر دول الخليج ـ بالنسبة للتعليم ـ أنه في حاجة إلى أن يتجه إلى تدريب الذهن لا تدريب المهارة وهذا يتطلب بداهة إعادة النظر في مناهج التعليم، وكيفية اعداد المعلمين الذين هم في الغالب من غير المواطنين.

وهنا أود أن أذكر تقرير التنمية الدولية الذي صدر عن البنك الدولي عام ١٩٨٠، إذ أكد أن معدلات وفيات الاطفال الرضع يرتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم حتى أنه يقال إن أي شيء تتلقاه الأم من التعليم الابتدائي يقابله انخفاض في معدل الوفيات.

٥ ـ أما في قطاع الشئون الاجتماعية، فإن جوانب القصور الرئيسية تتمثل في عدم

الاتفاق على أهداف واضحة ومحددة وتشتت الاشراف الإداري وعدم توافر التنسيق.

٦ - بقي الجانب الخاص بالشباب والرياضة، وقد حاز هذا الجزء قدرا طيبا من العناية والرعاية، بيد أن حظ الفتيات من تلك الرعاية محدود، كما أن الفرصة غير متاحة بالقدر الكافي أمام الأطفال، ولا سيما بالنسبة لأولئك الذين تقل اعمارهم عن تسع سنوات، مع أنهم هم بذور المستقبل ودعامة استمرار النهضة الرياضية.

ومن حسن الطالع.. أن هناك حركة نشطة في هذا المضمار لجمع وتبويب المعلومات الاحصائية بيد أنها مازالت دون المستوى المرجو الذي يسد الحاجة على المدى الطويل إلى اصلاح المناهج التعليمية وتسهيل اقرار مناهج أساسية مشتركة، وتوفير فرص متزايدة لتدريب المواطنين، وكذا الحاجة على المدى القصير إلى توجيه الأجانب العاملين لغويا وتوجيهيا ثقافيا.

ولابد لدول الخليج من أن تعمل على سد الثغرة القائمة بين الخدمات والهيئات المحلية وتقوية الوعي المحلي والاجتماعي.

ومن المؤسف أن دول الخليج قد بليت في السبعينات ببدعة الرضاعة الصناعية التي انتشرت بين عدة قطاعات على حساب الرضاعة الطبيعية، كما اعتبر ترك مسئولية تنشئة الاطفال للخادمات من مظاهر الترف والرفاهية.

ولذا، فإنني اذكر بالتقدير لمجلس وزراء الصحة في دول الخليج قرارهم السديد بتقييد بيع بدائل الحليب الطبيعي مجاراة لسياسة هيئة الصحة العالمية واليونيسيف. والطريف أن الدراسات العلمية تؤكد أن أكثر من ٩٥٪ من الأمهات قادرات على ارضاع اطفالهن بلبنهن الطبيعي.

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى توعية الأمهات وتثقيفهن في نطاق الاحتياجات الغذائية للأطفال الرضع، ومفاهيم الرعاية الصحية، ومساعدتهن على التكيف مع المتغيرات السريعة التي يعايشها مجتمعنا الخليجي.

إن قلة عدد المواطنين الذين يعملون في قطاع صحة الأطفال، وعدم كفاية الاعتمادات المالية وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لمن يعدون المخططات، هذا إلى جانب تشتت الاشراف وعدم التنسيق وارتفاع مصروفات الرياض الأهلية والخاصة والنقص

البالغ الذي تعانيه المكتبة العربية للأطفال وندرة ما هو متوفر منها في كثير من الأحيان من ذي الطابع الوطني الصادق القويم، كل ذلك كان مسئولا عن حرمان الطفل الخليجي بوجه خاص من الرعاية والعناية التي نتمناها له وقد نكون هنا في حاجة لأن نستفيد بالكفاءات في رسم علامات الطريق القويم، كذلك يؤخذ على الجمعيات النسائية التي توجد في دول الخليج أنها تتركز أساسا في المدن ولا تمتد بخدماتها على نحو كاف إلى القرى، علما بأن سكان القرى هم الاحوج إلى تلك الخدمات نظرا للبيئة غير المتحضرة التي تحيط بهم عادة.

وتدل الاحصاءات على أن عدد الأطفال المعوقين في دول الخليج قد وصل رقما مخيفا إذ يبلغ حوالي ٥٠٠ ـ ٦٠٠ ألف طفل فيمن تقل اعمارهم عن خمسة عشرة سنة، ولازالت برامج الخدمات والتأهيل ـ على الرغم من التوسع الذي طرأ عليها ـ عاجزة عن الوفاء باحتياجات هؤلاء الاطفال الأمر الذي يجب أن يستحث دول الخليج على تبني سياسة متكاملة عاجلة تمد يد العون الجدي لهم وتنشر مظلة كبيرة على مشكلاتهم.

وقد يكون من المناسب في هذا المقام أن أورد التوصيات التي تضمنها تقرير مشترك من الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية واليونيسيف ضمن تقرير نشر في سنة ١٩٨٥، فهي على الرغم من مرور بضع سنوات لازالت لها جدواها وفعاليتها والتوصيات هي:

١ ـ وضع واعتماد سياسة متكاملة لرعاية الطفولة.

٢ ـ اعتماد أهداف كمية محددة زمنيا لشمولية خدمات رعاية الأمومة والطفولة.

٣ ـ انشاء أو إعادة تنشيط المجالس العليا لرعاية الطفولة في كافة الدول الأعضاء.

٤ ـ متطلبات التدريب المستقبلية للجهات العاملة في مجال خدمات رعاية الأمومة ،والطفولة.

٥ ـ الجهود المستمرة في مجال توعية المجتمع.

٦ ـ اصلاح المناهج واعتماد مناهج أساسية مشتركة.

٧ ـ زيادة مرافق التعليم قبل المدرسي (رياض الاطفال) وتوسيع نطاقها.

٨ ـ توسيع نطاق خدمات منع الاعاقة وتشخيصها وعلاجها وتعليم الاطفال المعوقين.

٩ ـ انشاء مؤسسة خليجية تنظم دورات تدريبية لكافة الفئات التخصصية المعنية لمنع وعلاج الاعاقة.

١٠ ـ النظم الخاصة بمنع الاصابة الناتجة عن حوادث السيارات للأطفال الصغار.

١١ ـ برامج اللياقة البدنية وفرص الرياضة والترفيه للبنات.

١٢ ـ إنشاء مجمعات رياضية واستخدامها من قبل الفتيات والأطفال الصغار.

وأيا كان الأمر.. فإن قضايا الطفولة هذه ليست قاصرة على الدول الخليجية أو العربية، بل تشارك فيها دول العالم الأخرى الصناعية والنامية على حد سواء، ولذلك فإننا نجد ـ كما قدمت أن نصوص ميثاق حقوق الطفل قد تعرض لها بالنص والعلاج.

ويطيب لي في خاتمة هذا البحث أن أشير إلى كتيب بعنوان «حقائق الحياة» صدر عن اليونسيف وهيئة الصحة العالمية واليونسكو في مطلع هذا العام، ويقع الكتاب في (٦٠ صفحة) وهو يوضح المعارف الصحية ويقدمها في متناول الأسر بقصد مساعدة الآباء والأمهات على انقاذ حياة الملايين من الأطفال في العالم النامي، وحماية نموهم، ولذا فمن المأمول أن يصبح بمثابة اسهام علمي رئيسي للرعاية الصحية الأولية في الأعوام القادمة، وهو منشور بعدة لغات من بينها العربية، ويمكن للراغبين في الحصول عليه أو على معلومات أكثر عنه مخاطبة اليونسيف في شأنه.

تلك لمحات من قضية كبرى ونظرات في أزمة مترامية الاطراف، وما كان لبضعة سطور قرأتها أو عجالة من أفكار عرضتها أن تحيط بجوانب المشكلة أو أن تلم بدقائقها، ولكني حاولت جهد المستطاع أن أضع علامات على الدرب وأترسم امارات في الطريق لمن شاء منا أن يستزيد.

* * *

الفصل الثاني

التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ودورها في تكوين شخصية الطفل (*)

الدكتور عبدالله عبدالدايم

(*) الكتاب السنوي الخامس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة) ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨.

مدخل

١ ـ مايزال الكثيرون من المسؤولين عن مسيرة التربية في البلدان المختلفة يرون في التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ضربا 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.

٢ ـ 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. وكثيرا ما يتردد القول بأن الأولى والأجدى توجيه الجهود في البلدان النامية نحو تعميم التعليم الابتدائي، فضلا عن التوسع في مراحل التعليم وأنواعه الأخرى، بدلا من بعثرة الإمكانات المالية والبشرية في التعليم السابق على التعليم الابتدائي من جانب وفي تعليم الكبار ومكافحة الأمية من جانب آخر.

٣ ـ والحق أن هذا المبرر الظاهر والمعلن يخفي وراءه في حقيقة الأمر مبررا 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 ،الفكري منذ مرحلة التعليم الابتدائي، ولما تخلفه بالتالي من آثار غير مباشرة هامة تحقق اقتصادا في الإنفاق على التعليم كما تحقق بعد ذلك نموا أكبر في الثروة الاقتصادية القومية.

٤ ـ وقبل أن نمضي في الحديث المفصل عن هذه التربية السابقة على المدرسة الابتدائية وعن أهدافها وشأنها، لابد لنا أن نحدد المقصود بها. وفي هذا نقول إن 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.

٥ ـ ذلك أن التربية السابقة على الدراسة 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.

٦ ـ وهكذا غدت هذه الكلمة (كلمة التربية السابقة على المدرسة الابتدائية) تعبيرا 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.

٧ ـ وسنرى أن 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 بدءا من السنة الثالثة وحتى دخول المدرسة الابتدائية، بينما تعنى به البنى الأخرى منذ الولادة وحتى السنة الثالثة.

٨ ـ ولعلنا نخلص من هذا التحديد السريع لمعنى التربية السابقة على المدرسة الابتدائية ولبناها، إلى القول بأن 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 أن لفظ التربية قد ارتبط خطأ بالتربية النظامية من جانب وبالتربية التي تعنى بغرس المعارف أكثر من سواها من جانب آخر.

٩ ـ وبعد، لا بد 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، مادمنا 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:

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

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

جـ ـ الاستجابة لحاجات الطفل الجسدية والمعرفية والانفعالية.

د ـ 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.

و ـ توفير أسباب النمو للقيم الخلقية والوطنية والمدنية والدينية لدى الطفل.

أولا 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. نزيد الأمر تفصيلا في هذا الجزء، فهو، بالإضافة إلى كونه جوهر موضوعنا، نقطة الإنطلاق من أجل تعديل المواقف السائدة في هذا الطراز من التربية.

١ ـ ولا نغلو إذا قلنا أن 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 أن 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) إلا 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 بأن السنوات الخمس أو الست الأولى في حياة الإنسان تكاد تكون حاسمه في تكوين شخصيته واتجاهاته ومواقفه.

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

٣ ـ ومرد هذا كله إلى طول فترة الطفولة لدى الإنسان، وإلى حاجتها خلال سنوات عديدة، إلى العون والرعاية. وتبين الدراسات بهذا الصدد أن أكثر الأعضاء حاجة إلى الرعاية المبكرة هو الدماغ الذي ينمو نموا سريعا خلال الأشهر الأولى ثم السنوات الأولى من العمر. كما تبين أن العديد من الحاجات الجسدية والنفسية تتطور تطورا سريعا خلال هذه المرحلة الأولى، الأمر الذي يتيح لنا أن نذهب إلى القول أن توجيه الطفل توجيها سديدا 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 أيضا أن تعهد المواهب الفذة أشد جدوى وأثرا كلما بدأ في سن مبكرة.

٤ ـ يضاف إلى هذا كله أن الدرسات الحديثة بينت أن تربية الطفل في الفترة السابقة لدخوله إلى المدرسة الابتدائية تعتبر شرطا أساسيا لنجاح أي سياسة تربوية وثقافية. وبوجه خاص بينت هذه الدراسات أن 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.

٥ ـ ومعنى هذا كله أن تكافؤ الفرص التعليمية (وتكافؤ الفرص في الحياة بعد ذلك) لا يكتمل إلا 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 فضلا عن توفير الشروط اللازمة لربط ما يقدمه النظام التربوي بحاجات سوق العمل. وللتربية قبل المدرسة في هذه المجالات كلها دور رائد.

٦ ـ ثم إن ثمة تحولا في هيكل الأسرة يسري شيئا بعد شيء إلى المجتمعات كلها، حيث نرى أن الأسرة (كما يقولون) المكونة من الأب والأم والأولاد تحل 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. ولاشك أن الانتقال إلى الشكل الحديث من الأسرة يستلزم

توفير أجواء اجتماعية وثقافية وعاطفية تستطيع أن تحل محل ما كانت توفره الأسرة التقليدية (على نحو قد يخطىء 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 مزيدا من الاهتمام بتوعية الوالدين من جانب وبايجاد مؤسسات نظامية أو غير نظامية تساعد الوالدين في هذه المهمة.

٧ ـ ولا ننسى بعد هذا، بل قبل هذا أننا نعيش في عالم متغير، وأن 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.

٨ ـ يضاف إلى هذا كله أن 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 يؤمون رياض الأطفال ليطلعوا الصغار على أسرار العلم وعلى حصاد التكنولوجيا. وبديهي أن نقول بعد ذلك إن 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.

٩ ـ ويجدر بنا أن نذكر أخيرا أن 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 إن 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. و هذا ما سنتوقف عنده فيما بعد.

ثانيا - دور التربية السابقة على المدرسة الابتدائية في تكوين شخصية الطفل :

ترجع أهمية التربية السابقة على المدرسة الابتدائية - كما رأينا - إلى انها تعنى بمرحلة من مراحل حياة الفرد (هي السنوات الست الأولى من العمر) ذات دور حاسم في تكوين شخصية الإنسان. فما هي مقّومات هذا الدور وأبعاده؟

١ - لا شك ان 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 أكثر 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 - وقبل المضي في الحديث عن قسمات مراحل النمو لدى الطفل حتى سن السادسة لابد أن نستدرك - دفعا لأي لبس - 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 مقّوماته المختلفة لا يقل أهمية عن اكتساب مهارة معينة في سن معينة أو عن اكتساب بضعة سنتيمترات. ومسألة النمو لدى الطفل لا تعني أن يغذ الخطى ويقطع المراحل والعقبات والحواجز في أسرع وقت ممكن، بل هي تعني تفتح جسده وفكره تفتحا متوازنا. وفوق هذا وذاك لابد من القول إن كل طفل كائن فذ 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 تفسر ما نشهده لدى أطفال اسوياء وفي سن واحدة من ضروب متباينة من السلوك.

٣ ـ والآن، وبعد هذا الاستدراك المطول، 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:

٣ ـ ١: 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 يكون (صورته الجسدية) أي أن يعرف ذاته بوصفه شخصا.

٣ ـ ١ ـ ١: 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 تكون منذ هذه المرحلة أكثر العناصر تحديدا لمسيرة نموه اللاحق كله.

وأبرز هذه العلائق تلك التي تتم بين الطفل وأمه، وبينه ،بين محيطه العائلي القريب. على أن علاقته بأمه تتخذ شأنا خاصا، إذ يقوم بينهما تبادل للأحاسيس والمعلومات دونما لجوء إلى اللغة التي هي وسيلة التفاهم المألوفة.

وهكذا ـ دون أن نمضي في التفصيلات التي لا حد لها ـ يحس الطفل إحساسا خاصا بحالة أمه الانفعالية. وهكذا يكون التلامس الجسدي بينهما وسيلة هامة من وسائل العلاقات. ومثل هذا يقال في الإشارات والابتسامة والتقليد.

٣ ـ ١ ـ ٢: على أن اللغة أهم وسائل الاتصال الاجتماعي هذه. وتطور اللغة بين مرحلة الولادة والثانية من العمر تطور مذهل بدءا 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 كثيرا ما يكون مسؤولا عن التأخر في ظهور الكلام لدى الطفل أو في فقره.

٣ ـ ٢ : ولنلق الآن مثل هذه النظر ة الخاطفة على أهم قسمات نمو الطفل بين الثانية والسادسة من العمر. لقد رأينا كيف اكتسب الطفل في السنتين التاليتين للولادة بعض الاستقلال. فلقد أصبح قادرا 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 والأقرباء. وفي الوقت نفسه تنمو خلال هذه المرحلة العلائق العاطفية بين الطفل وبين الآخرين وتتغير وتلبس لبوسا جديدا. 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 دورا حاسما في تكوينها وتكوينه بالتالي. فلنتوقف إذن عند هذا الجانب، فهو صلب موضوعنا.

٣ ـ ٢ ـ ١: لاشك ان الإندماج بالمجتمع وتجاربه وقيمه أهم مظهر من مظاهر نمو الطفل، ولا سيما 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 مثلا) 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 عنصرا اجتماعيا 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 اجتماعيا ويدخلها في إطار حياة المجتمع. ومثل هذه الاتجاهات الاجتماعية والخلقية لا تتوالد عفو الخاطر نتيجة لمجرد التفاعل العضوي بين الطفل والبيئة الاجتماعية من حوله، ،إنما 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 دورا أساسيا في هذا المجال. ومن أهم آثار هذا الاندماج الاجتماعي ما يؤدي إليه من تطور في تفكير الطفل. فبعد أن يكون تفكيره ذاتيا، يصبح بعد اتصاله بالتجربة الاجتماعية أكثر موضوعية وواقعية، ويتجه إلى أن يأخذ بعين الاعتبار الظروف الخارجية بدلا من مجرد الاهتمام بنفسه ولذائذه.

٣ ـ ٢ ـ ٢: وإلى جانب الاندماج بالمجتمع ثمة مظهر هام من مظاهر حياة الطفل ونموه، تلعب فيه التربية أيضا دورا أساسيا وحاسما، **ونعني به الشعور بالأمن والاستقلال.** فمنذ الولادة يؤدي التطور النفسي السوي لدى الطفل إلى تمايز متزايد يوما بعد يوم بينه وبين البيئة الإنسانية والمادية، وإلى تفريق يزداد وضوحا 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 ذات الطبع المستقر تولد لدى الطفل شعورا بالأمن والطمأنينة يكون منطلقا 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 قبولا حسنا وسليما، تصبح نزعاته الاستقلالية وروح المعارضة عنده عوامل هامة في نمو شخصيته، وتغدو فيما بعد عونا له على تطوير قدرته على اكتساب القيم وعلى توليد معايير القيم الخاصة به.

٣ ـ ٢ ـ ٣: وإذا أمعنا النظر في النمو الفكري للطفل في هذه المرحلة، كان حقا علينا أن نؤكد أن نموه العاطفي ونموه الاجتماعي يسيران جنبا إلى جنب مع نموه الفكري. فالطفل الذي لا يشعر بالأمن لا ينمو نموا سويا على المستوى الاجتماعي، وقد يؤدي ذلك لديه إلى أن يغدو متخلفا على المستوى الفكري، وفي مقابل هذا، تبين بعض الدراسات أن نقص التجارب المثيرة والموقظة قد يؤدي إلى 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 وتكون 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 إسهاما رفيعا في النمو الفكري للطفل. على أن لها وجها آخر غير وجه النمو الفكري والمعرفي، وهو أنها وسيلة جيدة من وسائل تصريف الانفعالات وتصفية الصراعات النفسية.

٣ ـ ٢ ـ ٤: 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) معين 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 تكون قانونا من قوانين النمو. وفي خاتمة مطاف هذه المراحل المتصلة بالنشاطات المبدعة يبلغ الطفل مرحلة القصد والغاية.

والذي يعنينا من هذا كله ـ دون الدخول في التفاصيل المتصلة بهذا الموضوع الواسع الشائك ـ أن الدراسات تبين 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 والمعلمة بدءا من السنة الرابعة) في توجيه نموه نحو العمل القصدي. ولا شك أن اللعب واللعب الموجه، يلعب أيضا دورا كبيرا في هذا المجال.

٤ ـ 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 نموا سليما وكاملا ومتوازنا، وبالتالي في تكوين البنية الأساسية لشخصيته التي سيحملها معه عبر مراحل حياته كلها.

ولعلنا انتهينا في الجملة إلى حقيقة كبيرة جامعة وأساسية، وهي أن نمو الطفل وتطوره 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 يضاف إليها أثر البيئة، أن تحدد حظوظهم في مستقبل حياتهم، بل أن تنبىء عما قد يتعرض له بعضهم من مخاطر. وثمة عوامل عديدة تؤثر على نمو الطفل، ومن الصعب الفصل بينها، لأنها في الواقع مترابطة ترابطا وثيقا: 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 يحقق 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 مكررة).

وثانيها الحالة الصحية للبيئة التي يحيا فيها الطفل. وثالثها البيئة العاطفية، وقد رأينا أهميتها في أكثر من موضع، غير أن علينا أن نذكر ههنا بدورها في تقديم الحوافز والمنبهات والموقظات اللازمة لنمو الطفل بعامة، ولنموه الفكري بخاصة، ورابعها اللعب بأشكاله المختلفة.

ويبين تحليل هذه العوامل البيئية الأربعة أن ثمة ترابطا - كما سبق أن ذكرنا - 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 حديثا.

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

ثالثا. كيف تسهم التربية قبل المدرسة 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 إسهاما متكاملا من قبل مؤسسات ثلاث: الأسرة ومؤسسات التربية قبل المدرسة (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 التقدم القومي والإنساني معقودة على تلك السنوات المبكرة من عمر الطفل، التي تكون الأسرة خلالها غير قادرة غالبا 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 دوما. ولئن كانت الدراسات النفسية المختلفة بينت أن العلاقة المتبادلة بين عناصر الثالوث المكون من الأم والأب والطفل هي التي تلعب الدور الأساسي في تحديد سلوكه في المستقبل وفي علاقاته بسواه، فضلا عن دورها في خلق بذور السلوك السوي أو المرضي، فإن ما تفرضه مثل هذه الحقيقة من عناية خاصة بجو الأسرة والمنزل لا يلقى الاهتمام المتناسب معها. أو لم تبين الدراسات العديدة أن الأطفال يحملون معهم التجربة التي مرت 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، بذورها في ذلك الجو العائلي الذي يغمر الطفل صغيرا ؟ أفلا يصدر الكثير من ضروب السلوك غير السوي لدى الكبار عن

حاجات (نفسية بالدرجة الأولى وعاطفية بوجه خاص) لم يقيض لها الارتواء في الصغر.

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 إلا 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 تقدم 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 يتولون 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، وتعلم بعض المهارات، بالإضافة إلى الدروس المباشرة حول نمو الطفل.

وسنرى بعد قليل أن إشراك الأسرة في التربية السابقة على المدرسة الابتدائية، لا يتم 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 التغير 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 بد 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 غالبا. والدور التربوي لهذه المؤسسات يكاد يكون معدوما، والعاملون فيها قلما يملكون الإعداد التربوي اللازم. ولا شك أن

هذا الوضع في سبيله إلى التحول. أما 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 يقر في ذهننا ههنا أن الوالدين ينبغي أن يظلا بمثابة اللحمة الحية التي تربط بين الرعاية والتربية اللتين يقدمهما المنزل وبين ما تقدمه 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 يعوض عنها أي شيء آخر ولا يمكن ولا ينبغي أن ينتزعها أحد بل إن بعض التجارب الحديثة تشجع مشاركة الوالدين مشاركة فعالة 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. ومما يؤسف له أننا لا نجد حتى الآن تجارب جديدة في هذا المجال، تجعل همها أن يشترك في مراكز المراقبة ومراكز الرعاية النهارية الأهل أولا 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 وأحيانا شائكة:

ولا شك 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 كلها، نعني تلك التي ترجع إلى الأهمية الخاصة والفريدة للتربية في هذه المرحلة من العمر.

ويستلزم وضع مثل هذه الخطة وعيا كاملا 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 الخلاقة 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 بد أن يقول قائل إن مثل هذه الخطة تستلزم موارد مالية وبشرية يصعب على كثير من البلدان توفيرها. وهذا قول حق إلى حد بعيد. غير أننا 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 تجنب 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 توفير مشاركة أفضل وأوسع من قبل الأسرة والمجتمع. وتدل 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 مثلا) إلخ... وهكذا يمكن أن تغدو مهمة رعاية الطفل وتربيته قبل المدرسة الابتدائية مهمة المجتمع بأسره. والمهم في الأمر أن يشتد الوعي بأهمية الرعاية والتربية في هذه المرحلة وأن يصح العزم وتعبأ الطاقات الفكرية من أجل هذه المهمة التي إن قصر عنها المجتمع كان أشبه بمن يحفر حتفه بظلفه، أو بمن يئد مواهب أبنائه وطاقاتهم بيديه.

رابعا. خاتمة

١ ـ لا حاجة بنا بعد هذا كله إلى أن نستصرخ النتائج التي انتهت إليها مدارس علم النفس المختلفة، حين بينت أن 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 فإننا واجدون فيها تأكيدا خاصا لأهمية التجارب (العاطفية بوجه خاص) التي يمر بها الطفل في تكوينه السوي أو المنحرف، في صحته أو مرضه. ويقدم لنا العدد الثامن (ديسمبر ١٩٨٦) من التقرير الفصلي الذي تصدره الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ملخصا هاما 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 أن التجارب الأولى توفر الأساس الذي تبنى فوقه كافة المعارف والمهارات اللاحقة. ولذلك يصعب جدا تغيير بعض نواحي شخصية الشخص البالغ (المرجع المشار إليه ص ١٨ ـ ١٩). وتشير الدراسة كما ذكرنا إلى العلاقة التي تكشف عنها الأبحاث الحديثة يوما بعد يوم بين علم بيولوجيا الأعصاب والتربية، وتضرب مثالا على ذلك الرأي الآتي: ربما أصبنا في القول إنك إن أردت أناسا أذكياء، فعليك أن تحضنهم وتضمهم وتداعبهم كثيرا عندما يكونون رضعا، لأن 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 بلدا صناعيا أن ثمة ارتفاعا متزايدا في حاصل الذكاء (يبلغ متوسطه ١٨ ـ ٢٠ نقطة في كل جيل)؟ أو لم ينته محللو هذه الدراسات إلى القول إن 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 بأنه مخل 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 أن الطاقات الأساسية الكبرى في حياة الإنسان، سواء كانت جسدية أو انفعالية أو فكرية، تتكون في هذه المرحلة الغضة من العمر، وأن نموها نمو مفرط في السرعة في هذه الفترة، بحيث لا تبقى للفترات التالية من العمر إلا تأكيد الاتجاهات التي تكونت والإفادة منها في تجارب الحياة المختلفة.

كما رأينا بوجه أخص أن 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) دورا أساسيا. ثم تأتي مؤسسات أخرى تساعد الأسرة في مهمتها، دون أن تحل محلها، بأي حال من الأحوال. والتفاعل بين هذه المؤسسة وبين الأسرة يظل طلبا لازما 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 موضوعا 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 لابد 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 أن 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 أن 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 نفوسا واثقة مطمئنة. وقد رأينا أن من أهم وسائل تكوين مثل هذه النفوس توفير مشاعر الأمن والطمأنينة للأطفال بحيث تكون هذه المشاعر عندهم درعا 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 - 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، عل تباين كبير بينها في كثير من الحالات. غير أن 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. ثم إن العناية المطلوبة بالتربية السابقة على رياض الأطفال ماتزال عناية محدودة جدا 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 في ما قبل المدرسة الابتدائية) [١] إلى مدى التقدم الذي حققته الكويت في هذا المجال (إذ بلغ عدد رياض الأطفال فيها ٧٩ روضة عام ١٩٨٥/٨٤ تشتمل على (٨٢٨) فصلا وتضم (٢٤٧٤٢) طفلا 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 نسبيا من الروضات بحاجات فئة الأطفال بين الثالثة والسادسة (إذ لا تزيد نسبة من يلقى الرعاية التربوية منهم على ٣٣٪). يضاف إلى هذا أن مؤسسات رعاية الأطفال قبل الثالثة من العمر، رغم ما أصابته من تقدم في الكويت، ماتزال ضامرة في الجملة، كما لا

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

يتوافر فيها دوما الاختصاصيون الأكفاء. وهي مؤسسات ترتبط بوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل. على أن هدفنا ههنا ليس أن نتحدث عن واقع التربية السابقة على المدرسة الابتدائية سواء في الكويت أو سواها [1] وجل 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 راشدا مصغرا. ثم جاء علم النفس الحديث، وأنكر هذه النظرة وبين أن للطفل بنيته النفسية الخاصة التي تنفي أن نعامله معاملة الراشد. على أن خطوة أهم قد تمت في هذا المجال، قلبت النظرة التقليدية السابقة رأسا على عقب، حين بينت أن الراشد طفل كبير، وأن الطفل ابو 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 أن نمو الإنسان لا يتوقف، وأن نمو العقل والذكاء يستمر حتى سنوات متأخرة من العمر. غير أن 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 صح 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 حولهما، وتوعية الأسرة والمجتمع والمربين والمسؤولين ، ينبغي أن نلتمس الحل لمعالجة مشكلات الرعاية والتربية في المرحلة السابقة على المدرسة الابتدائية .

---

(١) إذا أردنا أن نتجاوز الكويت إلى بلد خليجي آخر كان له السبق في ميدان التعليم، و هو 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.

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

أهم مراجع الدراسة

١ ـ 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.

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

٣ ـ 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.

* * *

الفصل الثالث

تكافؤ الفرص التعليمية في البلاد العربية (*)

الدكتور منير بشور

(*) الكتاب السنوي الخامس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة) ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨.

أنا شاكر لكم جدا دعوتي للتحدث إليكم هذا المساء وأعتبر زيارتي لكم واجتماعي بكم في رحاب الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية فرصة 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 - رغم كل شيء وأن آمال العرب وآلامهم هي نفسها في كل قطر عربي - 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 أيضا عن صمود الكويت وعن صلابة الكويت، وعن اعتزاز شعبها وتصميمه على الثبات والتقدم، آت أحمل لكل منكم تحية بيروت وأحمل اولئك 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 - 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 شعورا 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. فكلما 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 دليلا 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 نوعا معينا من الناس؟ هل يكون الناس متكافئين في الفرص إذا كانت موفورة لهم ولكن بتميز بعضهم عن بعض الآخر؟ وإذا كان التمييز جائزا فهل يكون جائزا بدون قيود أو حدود ؟ لا أشك أننا جميعا 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 أيضا 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 مركزا متقدما من الأهمية على احتياجات البلاد ؟ أم يكون العكس، أي تعطى احتياجات البلاد أهمية تقدم 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 كان وراء الحيرة التي عانيت منها ولا أزال إزاء هذا الموضوع. ولعل 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؟.

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

ثم إن هناك مسألتين أخريين لا بد أن نجلوهما قبل الدخول في الموضوع والتغلغل في شعابه الأولى أن العنوان يفترض الحديث عن تكافؤ الفرص في البلاد العربية التي تضم ما يزيد على العشرين دولة... وبالرغم من الوحدة في الأراضي العربية، فخبرات هذه الدول وأوضاعها واحتياجاتها ليست كلها واحدة. والأهم بالنسبة لحديثنا، إن المعلومات عنها كلها 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 وقتا طويلا عل حالة معينة هي حالة مصر لما لمصر من دور سباق وكبير في الميدان التربوي، وكان له الآثر 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 موجود في النصوص والدساتير والقوانين، وفي العقائد والمعتقدات وعلى أفواه المتحدثين وأقلام الكتاب، والثاني موجود على أرض الواقع صامت في الكلام ولكنه معبر 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 لابد من التمييز بينهما والتعامل معهما على أنهما مختلفان توخيا 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: «أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم 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 مره 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 إجبارا 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، ولعل ذلك لأنه كان اقتباسا أكثر مما كان استلهاما.

ومهما كانت الحال فلا شك أن التعليم الابتدائي وإلزام الناس به والالتزام بتعميمه ونشره يبقى المعيار الأوضح والأبسط والأسبق تاريخيا في مسلسلة التطور التربوي لمدى الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص فالتعليم الابتدائي يبقى (الحق الأول لكل مواطن بوصفه قاعدة التعليم العام وأساس تكافؤ الفرص وبابا رئيسيا 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 تعبيرا 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 واردا على البال فالحياة الاجتماعية كانت مستقرة على قواعد من الولاء العائلي أو

القبلي تقي الأفراد من ضغوط المزاحمة سعيا 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 أمرا 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 ١٨٧٦ دستورا عربيا 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 السوري بنص مطابق تماما 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 قانونيا في جميع الدول العربية بشكل أو بآخر كتعبير عن إيمان هذه الدول بالتعليم وبالمساواة بين الناس. وهو قد تعدى في بعضها مرحلة التعليم الابتدائي ليشمل الإلزام مرحلة من التعليم الأساسي تشمل السنوات الست الأولى مضافا إليها سنوات التعليم المتوسط فيما مجموعه تسع سنوات كما هو حاصل في الأردن ومصر والجزائر وليبيا والبحرين، أو ثماني سنوات كما في الكويت واليمن الديمقراطي.

كل هذه النصوص القانونية، القديم منها والجديد هي من قبيل الأمنيات ومازال بينها وبين التطبيق عقبات الواقع. وأهمها ما له علاقة بتوافر الإمكانات المادية والبشرية من معلمي مدارس وأجهزة وأدوات. لهذا السبب كان لابد للعمل أن يتحرك من نطاق الدساتير والقوانين إلى نطاق وضع الخطط والبرامج لرصد

الاحتياجات وتحديدها ووضعها إلى جانب الإمكانيات ما هو موجود منها ،وما يلزم لردم الهوة بين الأمنيات وبين الواقع. وكان لابد أن يترافق هذا مع نقاش وجدل كثير حول معنى التعليم وحول قيمته وحول ارتباطه بالتنمية وحول ضرورة انتشاره وحول المفاضلة بين الكم والكيف وحول الأسبقيات وحول حدود الإلزام والالتزام وهل يبدأ قبل التعليم الابتدائي أم يمتد عبره إلى المتوسط والثانوي، وحول طبيعة المناهج، وحول المعلم المؤهل لهذه المرحلة أو تلك وما شابه.

لقد بدأ هذا بجدل منذ ما يزيد عن نصف القرن ولايزال مستمرا. وليس بالاستطاعة تغطية أطرافه على امتداد الساحة العربية كلها لكثرة ما فيه من اتساع وتشعب وسنأخذ من مصر نموذجا 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 كبيرا على بقية البلدان العربية.

بعد إعلان الدستور بسنتين فقط، نجد في مصر ولأول مرة مشروعا للتعليم الإلزامي يعلن عام ١٩٢٥. وقد هدف هذا 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 تعثر لقلة المال وما لبث أن توقف نهائيا قبل حلول الحرب العالمية الثانية ثم قامت التجارب باكرا في مطلع الأربعينات لإنشاء المدارس الأولية الريفية، ثم الأولية النموذجية وذلك لتمكين جميع الأطفال مهما تنوعت مؤهلاتهم ورغباتهم أن يحصلوا على التعليم المناسب (فيتعلم 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 تفتيشا 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 إلا ويكون لكل طفل في سن الإلزام مكان في المدرسة الابتدائية واهتمت الخطة الثانية ١٩٦٥ ـ ١٩٧٠ بالقضاء على التسرب ولكن نكسة ١٩٦٧

قضت على الخطة، ثم صدرت الخطة الثالثة ١٩٧٠ ـ ١٩٧٥ استكمالا للجهود السابقة. وفي الوقت نفسه تقريبا انعقد مؤتمر تحت عنوان (التعليم في الدولة العصرية في العام ١٩٧١، ناقش سياسة التعليم واتجاهاتها، وقد مهد 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 من بلغ سن الإلزام تمهيدا 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 كلها مشحونة بروح ثورة يوليو وكانت زيادة فرص الاستيعاب ورفع سن الإلزام والتعليم الموحد والشامل الشعارات التي تعبر عن هذه الروح لكننا في نهاية السبعينات نجد بوادر التململ والشعور بالمرارة وبخيبة الآمال وبالقصور عن الإنجاز ونقع على سلسلة من الدراسات والأبحاث والمنشورات كلها تسلط الضوء عى الشوائب والنواقص ونجد بعضها يمد النظر نحو المستقبل فيقترح الحلول. هذه السلسلة من الدراسات والمنشورات يمكن وصفها بالدراسات النقدية وهي لاتزال 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 الحوار) صادرة عام ١٩٧٩ عن كلية التربية بجامعة عين شمس، أن ثلث الأطفال في سن التعليم الابتدائي مازال 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 دون شك، بخاصة وأنها جاءت بعد ما يزيد عن العقدين من الزمن في العمل الثوري لنشر التعليم وتأمينه للجميع. ولعل 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 أميا 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 التحول خلال النصف الثاني منه).

يفيدنا كثيرا بالنسبة إلى موضوعنا عن تكافؤ الفرص أن نتمعن في الكلمات التي عبرت 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. أما التعليم الأساسي فقد عرفته الورقة بأنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكورا وإناثا 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، يعد الفرد لكي يكون مواطنا اجتماعيا ومنتجا وفعالا ومتكيفا 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 قسطا محدودا 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.

إننا بالطبع لا نتمالك عن التعبير عن مشاعر الإعجاب بسعة هذا الهدف وشموله وطموحه، لكن نعرف أن بينه وبين الإنجاز تبقى مسافات طويلة. ثم نجد بعد عام واحد أي في العام ١٩٨١، تقريرا صادرا 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 ألا 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 من 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 لمن هم من فئة السن ٦ ـ ٧ وليس لمن هم بين الـ ٦، ١٢، أو ٦ ، ١٥) بلغ في العام ١٩٧٨/٧٧ ما لا يزيد عن الـ ٨٤٪ بينما كان

المفروض وحسب خطة عام ٧٤/ ١٩٨٠ أن يبلغ ٩٣٪، كما يشير إلى نسبة عالية جدا من التسرب ويقول إن للتسرب أسبابا اقتصادية واجتماعية وتربوية، ومن هذه الأخيرة أي الأسباب التربوية (اتباع 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 معا 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 أهدافا عامة هي خمسة ـ جاء النص على أولها بالشكل التالي: (الارتفاع التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب الكامل... تحقيقا وتأصيلا لمبدأ تكافؤالفرص) 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 كافيا لاستيعاب الطموحات ولابد من توسيعه وتعميقه لكي يصبح أساسا لتكوين الشخصية الديمقراطية. بعد هذا نكتشف في التقرير معلومات جديدة مفرحة، منها أن معدل الاستيعاب في العام ٨٤/ ١٩٨٥ قد ارتفع بشكل ملحوظ بالنسبة لما كان عليه من قبل فبلغ ٧، ٩٢٪ 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 حوالي الـ ٦٢٪ من الأبنية المدرسية الموجودة صالحة تماما للاستعمال بينما ثلث الأبنية الباقية غير صالحة أو تحتاج للإصلاح. ثم 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 قرارا وزاريا 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. أما الأسباب الموجبة لهذا المشروع والمبررات المقدمة من الوزارة لدعمه، فهي ممتعة جدا ونلقي ضوءا مهما على التحول الذي أصاب مبدأ تكافؤ الفرص مؤخرا فتقول بأن مبدأ الفروق الفردية من المبادىء 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 تهيىء 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 إدراكا 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 الاثقال على بعض التلاميذ وفشلهم، كما يؤدي إلى انخفاض المستوى العام للتعليم في الحلقة الإعدادية. وقد دفعت هذه الأوضاع الوزارة إلى تبني نظام جديد حيث يحول 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.

إنها 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 يمض على ظهورها أكثر من ستة أشهر قدمها 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 أفكارا جديدة تستحق منا الانتباه والاعتبار وتبدأ الورقة بالقول إن دستور

عام ١٩٧١ حدد المقومات الأساسية للمجتمع فيما يتعلق بالتعليم إذ نص على المبادىء الآتية (وتذكر الورقة أربعة مبادىء هي):

أولا- التعليم حق تكفله الدولة:

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

ثانيا- 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.

ثالثا- مجانية التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية في مراحله المختلفة:

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

إن مجانية التعليم تضمن استفادة الناس بالحق في التعليم فهي - بلا شك - تعبير حضاري عما بلغه المجتمع من تقدم. إلا أن هذه المجانية لا يجوز التعسف في استخدامها فلا توجد رخصة للرسوب إلى ما لا نهاية، ولا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعليم. فإسقاط المجانية عن الراسبين لا يكون إلا لأن حق التعليم

المجاني مناط بالقدرة الذهنية، وأنه ليس من المنطقي أن يتمتع الراسبون بهذا الحق إلى ما لا نهاية.

رابعا- إلزامية التعليم الابتدائي:

نص الدستور المصري الصادر سنة ١٩٢٣ على إلزامية التعليم الابتدائي. وقد تمثل 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 كيانا واحدا هو التعليم الأساسي.

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

تعدد فترات المدرسة اليومية، حيث بلغ عدد المدارس الإبتدائية 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 العلم... لقد أصبحت هذه الظاهرة مشكلة قومية تهدد العملية التعليمية في جوهرها، إذ يكاد التعليم أن يكون عند كثيرين منزليا وليس مدرسيا. وبالتالي، فإن ما تصرفه الدولة من ملايين الجنيهات يصبح هدرا فالتلميذ يترك الكتاب المدرسي جانبا 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 الاجتماعية 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 اجتماعيا وثقافيا 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 ١٩٨١ على أن يكون التعليم الأساسي موحدا لجميع الملزمين مع مراعاة تنوع البيئة، ومن ثم فإن وضع بعض التلاميذ المتعثرين في مسار خاص ينتهي بهم إلى تعليم متخلف ووضع نفسي معين يعتبر خروجا عن قانون التعليم وخروجا عن مبدأ ديمقراطية التعليم. إن وجود صعوبات تعليمية يلزم المدرسة بتحمل مسؤولياتها بحل هذه المشكلات عن طريق برامج علاجيه 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، اختلافا بينا مع ما ورد عام ١٩٨١ في ورقة المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي - وليس هذا بالاختلاف البسيط ولا هو

بالسطحي، لأنه يعكس في الجوهر اختلافا 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 تقدم 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 متخلف وهو خروج عن مبدأ ديمقراطية التعليم، وبدل وضعهم في مسار خاص تعتبر أنه من واجبات المدرسة معالجة التخلف 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 مأخوذا من تجارب بلد عربي مختلف تماما عن مصر في كل شيء تقريبا هو البحرين. في البحرين اتجه المسؤولون منذ أواسط السبعينات إلى اعتبار المرحلة الإعدادية جزءا 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 ومدته تسع سنوات ومرحلة التعليم الثانوي. وقد أكد مشروع قانون التربية والتعليم لعام ١٩٧٧ في المادة (١٢) على ذلك، كما كرره مشروع قانون التربية والتعليم الجديد الصادر عام ١٩٨٥ في المادة (١٢) أيضا. [١]

على أساس هذا التشريع ماذا يتوقع المرء؟ يتوقع أن يزداد عدد المدارس

---

(١) وزارة التربية والتعليم: تطوير التعليم في البحرين من ١٩٨٤/٨٣ ـ ١٩٨٦/٨٥ (ص ١٠).

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 فصولا إعدادية منها ٢٤ مدرسة (أي ٧٢.٧٪ من المجموع) تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية معا 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. [١] 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 كان ١٨.٢٪ من قبل [٢] أي أن تطور المدارس وأنواعها جاء مخالفا بشكل واضح لاتجاه التشريع. وقد عزى ذلك إلى أوضاع الأبنية المدرسية آنذاك والتوزيع السكاني في البلاد، وكأنما كان على المشروع أن لا يفطن إلى هذه الإسباب عندما أقدم على فعل التشريع.

قبل أن نقلب الصفحة وننتقل إلى استعراض الواقع العربي بمزيد من التفصيل وننظر فيما حصل من تغيرات 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 أبوظبي عام ١٩٧٧ والثاني هو استراتيجية تطوير التربية العربية الصادرة عام ١٩٧٩ عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ففي المصدر الأول أي في توصيات مؤتمر أبوظبي 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. [٣]

بهذه العبارة القصيرة قفزت هذه التوصية بالأوضاع العربية عشرات السنين

---

(١) وزارة التربيه والتعليم: إحصاء التعليم للعام الدراسي ١٩٧٨/٧٧ (ص ٣٩).

(٢) تطور التعليم في البحرين في الفترة ٨٤/٨٣ - ١٩٨٦/٨٥ (ص ٥٦).

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

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، كما دعت تحت شعار (من أجل خلق مجتمع عربي متعلم) 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 الصعوبات وتكييف التربية لحاجات المتعلمين عامة وتمكينهم من التخرج منها ومن مواصلة التعليم بعدها.

ثم تضيف: تحقيق التزام الدولة بتوفير فرص التعليم الأساسي وإلزام المواطنين صغارا وكبارا بالانتفاع منها وتوفير صيغ من التعليم الأساسي تكيفها لحاجات المتعلمين صغارا وكبارا معتمدة على توفير المهارات الأساسية للتعليم وللعمل وتنمية الاتجاهات السليمة للمواطنة وترسيخ الوعي القومي وجعل التربية شاملة متكاملة ووظيفية في الحياة. وتضيف أيضا 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.[1]

إن الاستراتيجية تحلق بعيدا 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 ونيمم 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

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

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 جمعتُها 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 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. وثم 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 أعطاء 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 مضافا إليهم اعداد الطلاب الذين يدرسون خارج البلاد. وفي بعض الحالات أيضا 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 الإناث 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:

١ ـ إن 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.

٢ ـ إن 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.

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

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

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

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

أما الجدول الثاني فإنه يتناول الظواهر نفسها التي غطاها الجدول الأول إلا أنه بدل أن يركز على الأرقام وعل نسب الازدياد كما فعل الجدول الأول، فإنه 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 استنادا إلى الجدول الأول، فالتحسن في معدلات الالتحاق ظاهر في البلاد العربية بين اعوام 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 باكرا في الستينات أما في المناطق الأخرى من العالم فالتحسن ظاهر، وفي جميع المراحل. وهو ظاهر في البلدان العربية أيضا خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والتعليم العالي، مع أنه كان أبطأ في التعليم الابتدائي عما حصل في إفريقيا، وهذه ظاهرة لم تكن في الجدول الأول. هذا بالإضافة إلى أن

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 بلدانا عربية محددة بالاسم. نبدأ بالجدول رقم (٣) وهو الجدول المصدر للجدولين التابعين له برقم (٤) و (٥) **فنجد فيه ما يلي:**

ا ـ إن نسبة الإناث من المجموع في تحسن في جميع البلدان العربية المذكورة في الجدول وفي كل المراحل بين العام ١٩٧٠ و١٩٨٢ ـ ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤.

ب ـ إنه في البلدان الخليجية (فيما خلا السعودية) تبلغ نسبة الإناث من المجموع في المرحلة الثانوية وكذلك في مرحلة التعليم العالي معدلات عالية جدا تفوق بكثير ما هو حاصل في البلدان غير الخليجية (مثل مصر وسوريا والعراق والأردن) بالإضافة لما هو حاصل في السعودية.

جـ ـ إن نسبة الإناث تبلغ أعلى درجاتها في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي وفي جميع البلدان العربية بدون استثناء.

د ـ إن التعليم ما قبل الابتدائي هو تعليم خاص في معظم الحالات ويكاد القطاع الرسمي لا يساهم فيه إلا بالقليل جدا 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 استخلصنا على أساس النقطتين السابقتين أن التعليم ما قبل الابتدائي (حيث تبلغ نسبة التحاق الإناث درجات عالية) منحاز بشكل واضح لصالح الفئات الميسورة من الناس، وأنه 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 أن قولنا هنا واستنادا إلى الجدول رقم (٣) بأن معدل الإناث في تحسن ليس متناقضا مع ما قلناه من قبل واستنادا 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 أنه يعطينا معدلات الالتحاق بمختلف مراحل التعليم على أساس مجموع السكان ابتداء من العام ١٩٧٠ ونرى منه أن المعدلات لمجموع الطلاب ترتفع بين ١٩٧٠ و١٩٨٢ ـ ٨٣ ـ ١٩٨٤ (العمود الأخير)، باستثناء ما يحصل في البحرين، هذا علما أن عدد السكان كان يرتفع أيضا دون شك. أما تفصيل ذلك بالنسبة للمراحل فنجد أن 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 أيضا 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.

إنه 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 فإن الجدول رقم (٤) يظهر مرة ثانية ارتفاعا ملموسا في معدلات الالتحاق في بلدان الخليج، خاصة في منتصف السبعينات. ونلاحظ انخفاضا كبيرا في العام ١٩٨٣ و١٩٨٤ ولكن هذا ليس بالمطلق وإنما مرده إلى الارتفاع الكبير في عدد السكان في هذه البلدان. أما في البلدان العربية الأخرى، فإننا نجد ارتفاعا 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 فإن الارتفاع كان أسرع على مستوى التعليم الثانوي من الارتفاع الحاصل على صعيد التعليم الابتدائي خاصة في العراق والأردن.

أما في التعليم العالي فالارتفاع حصل أيضا 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) فانه يعطينا الصورة نفسها التي عالجناها في الجدول رقم (٤) وإنما هذه المرة بالنسبة لوتائر الازدياد على مر السنوات وبغض النظر عن عدد السكان. فنجد في هذا الجدول أن وتيرة الاتساع كانت بشكل عام أسرع في فترة الـ ١٩٧٠ - ١٩٧٥ في جميع البلدان العربية في ما خلا مصر والبحرين. كما نجد أن 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 تقريبا خاصة في التعليم العالي. أما في السعودية فالاتساع الكبير حصل بوتيرة متسارعة بين الـ ١٩٧٠ والـ ١٩٧٥ وفي كل المراحل. ثم تباطأ بعض الشيء في الفترة اللاحقة بين الـ ١٩٧٥ والـ ١٩٨٣ 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 والازدياد وهذه أمور أشرنا إليها في معرض تعليقنا على الجداول السابقة، فاولا هذا الجدول يقول لنا إن معدل الإناث من المجموع في التعليم العالي كان على ازدياد في جميع البلدان العربية، وأن هذا الازدياد بلغ مداه الأكبر في السعودية إذ ارتفع من حوالي الـ ١٥٪ من المجموع إلى ٣٥٪، كما ارتفع أيضا في الأردن فوصل في العام ١٩٨٣ إلى حوالي الـ ٤٣٪ من المجموع. هذا بالإضافة إلى أنه في الكويت كان منذ العام ١٩٧٤ يزيد على النصف واستقر في العام ١٩٨٤ على ٥٣٪ أما في البحرين فقد ارتفع من حوالي الـ ٥٠٪ إلى الـ ٥٦٪ بين ١٩٧٤ و١٩٨٤.

أما الذين يدرسون في الفروع العلمية فإن 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.

إلي جانب هذا من المهم أن نلاحظ أن عدد الذين يدرسون في الخارج كبير جدا، 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. والاعداد في الجدول لا تشمل أولئك الذين يدرسون في الاتحاد السوفياتي لغياب مثل هذه المعلومات عن المصادر التي استشرناها، كما أنها لا تشمل أولئك الذين يدرسون دون 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 مثلا، 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 شك أن هناك تكافؤا 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 مايلي 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 ضعيفا في ما قبل التعليم الابتدائي - مع بعض الاستثناءات، كما حصل في بلدان الخليج - وكذلك في التعليم الثانوي.

٢ - إن التوسع أصاب الذكور أكثر بكثير مما أصاب الإناث، وأنه 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 توسعا كبيرا وبارزا.

٣ - إن التعليم ما قبل الابتدائي مازال قاصرا عن تشكيل قاعدة ثابتة، والعلاقة بينه وبين سنوات التعليم الابتدائية واهية جدا لضعف هذه القاعدة ولقلة الأطفال الذين يشغلونها وهؤلاء الذين يشغلونها هم في معظمهم من الفئات الميسورة من الناس ولا يشكلون شريحة تمثل مختلف الفئات كما أن نسبة الإناث بينهم عالية، أضف إلى ذلك أن القطاع الخاص لايزال مسيطرا 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.

٤ - إن نسبة الإناث من المجموع، وهي نسبة لاتزال متدنية في مجمل البلدان العربية، إلا أنها في بلدان الخليج (ماعدا السعودية) عالية بشكل ظاهر خاصة في التعليم العالي. وقد يكون أن السبب في ذلك لا يعود بالدرجة الأولى إلى زيادة في إقبال الفتيات، وإنما لتسرب الذكور من المدارس وسفرهم للخارج مما يرفع من معدلات التحاق الإناث بشكل بديهي.

٥ - كنا نتمنى لو كان في المعلومات التي حصلنا عليها مايلقي 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 تتوافر. وبالرغم من ذلك فإ 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 رباطا يشدها إلى أرض الواقع أكثر مما يشدها رباط الكلمات.

أما 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 اطعلنا عليها عالم قائم بذاته، يبدأ بذاته وينتهي بذاته، فنادرا ما نجد موقفا أو رأيا 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 ماحصل 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 قصورا من الكلام، وأقول لكم يجب أن نفعل كذا أو كذا وأسبح في الخيال وأغرق فيه، لكنني لم أفعل ذلك منذ البدء، وفضلت أولا أن أسبح في أفكار غيري من كتاب الأوراق لعلني أصل إلى شاطىء من الأرض اليابسة أضع عليها قدمي 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 كثيرا 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 أماكم هو أن التعليم في البلاد العربية أصبح جهازا ضخما جدا من البشر يفرض بمجرد حجمه ووزنه، ضغطا كبيرا على احتمالات المستقبل، وذلك بغض النظر عن الأفكار والكلمات. خذوا فقط هذه السلسلة العريضة من الأرقام واعذروني لعودتي إلى الأرقام: في العام ١٩٦٠ كان عدد التلاميذ في البلاد العربية بحدود الثمانية ملايين والنصف، يعلمهم حوالي ٢٧٥ ألفا من المعلمين، أي بمعدل ٣١ تلميذا لكل معلم. وكان هؤلاء التلاميذ والمعلمين يشكلون حوالي التسعة بالمائة من مجموع السكان. في العام ١٩٧٠ أي بعد عشر سنوات تضاعف عدد التلاميذ تقريبا إلى حوالي الـ ١٦ مليونا، كما تضاعف عدد المعلمين كذلك إلى حوالي ٥٥٣ ألف بمعدل ٣٠ تلميذا للمعلم الواحد. وقد شكّل التلاميذ مع المعلمين آنذاك مايقارب الـ ١٤٪ من مجموع السكان بينما كان تسعة بالمائة قبل عشر سنوات. في العام ١٩٨٤ أي بعد أربعة عشر عاما، نجد أن عدد التلاميذ يتضاعف مرة ثانية إلى مايقارب الـ ٣٧ مليونا بينما يرتفع عدد المعلمين إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه قبل أربعة عشر عاما فيبلغ حوالي المليون والنصف مما يشكل نسبة معلّم واحد لكل أربعة وعشرين تلميذا (وكانت النسبة في العام ١٩٧٠ معلما واحدا لكل ثلاثين). أما هذا المجموع من التلاميذ والمعلمين فقد أصبح في العام ١٩٨٤ يشكل 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 إما تلميذ أو معلم. 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 بد أن ننظر إليه كعبء وكمسؤولية مخيفة. أقول مخيفة لأن الجانب الآخر من ملامح الواقع الذي أود 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. أما 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 ائتمنا عليه في نظامنا التعليمي أكبر من هذه الخيانة التي تمثلها 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 أيضا المدارس التي ليس لها مبان، والمباني التي تستعمل لدورتين دراسيتين أو أكثر في اليوم الواحد خذوا ارتفاع عدد المدارس الاعدادية المنفصلة في البحرين وانخفاض عدد المدارس الابتدائية ـ الاعدادية المشتركة وذلك بعد أن تم إقرار التعليم الأساسي لتسع سنوات مشتركة خذوا هذا المسار الخاص في الحلقة الاعدادية من التعليم في مصر والذي كثر الحديث عنه لغير المؤهلين وذلك بعد أن تم إقرار التعليم الإنساني للجميع. خذوا أيضا 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 على عشر 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 وأخيرا وليس آخرا 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 تعسف وظلم أحيانا، 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 استعيدهما كإطار عام للأفكار

وللمقترحات التي سأختتم بها حديثي إليكم.

إن الخيار أمامنا كما يبدو لي (وأنا أتحدث الآن عن تكافؤ الفرص التعليمية في مجتمعات ليست الفرص غير التعليمية متكافئة فيها) هو إما أن نستمر في ما نحن عليه، ونستسلم لضغط تزايد الأعداد من الطلاب والمعلمين توجه مسيرتنا حينما تشاء أو أن نغير من نظامنا التعليمي بحيث يصبح أكثر قدرة وأكثر فعالية وأكثر حكمة في ضبط هذا التزايد في الأعداد وفي توجيهه وجهة الصحة والسلامة والاستقامة والرقي الاجتماعي والقومي الذي ينشده. وبذهني أن التغيير المطلوب هو على طرفي السلم التعليمي بشكل خاص الطرف الأول القاعدة - 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 أتكلم في رحاب الجمعية الكويتية لتقدم 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 ألا تكون مفتوحة لأحد؟ كلا لا نفعل ذلك لأسباب واضحة.

هل نلزم الجميع بدخول المدارس في الرابعة من العمر أو في الخامسة ونضع الشروط، ونضع العواقب على من يتخلف؟ كلا لا نفعل ذلك ولا نقدر عليه لأسباب واضحة أيضا.

ماذا نفعل اذاً ؟

شيئان نفعلهما، وبالتدريج :

أولا : نلزم أنفسنا كدول بما يسمى التعليم ما قبل المدرسي، فندعم وبسخاء الموسسات 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 إمكاناتنا، وبدون انتقاص من مشاريع افتتاح مدارس ابتدائية أو سواها.

ثانيا: 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 مراكز 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 إلي 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 من 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 محصورا 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 أن جانبا 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 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 وكأن الحديث بيننا لم ينته، وكأنما لا بد أن نبدأه من جديد. هناك الكثير من الزوايا والكثير من الجوانب في هذا الحديث لاتزال بحاجة إلي تثبيت، وبعض اللوم يقع علي بلا شك وبعضه الآخر على هذا الموضوع المترامي الأطراف. ذلك أن الحديث عن تكافؤ الفرص في التعليم يفترض الحديث عن تكافؤ الفرص في الحياة بعامة، وهذا بدوره يفترض الحديث عن العدالة.

وهذه أهم المواضيع كلها.

حسبي 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 الله 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	...	٤٣٠١٤٧	١٥٧٧٠٠
	١٩٨٠	٥٧٠٦٢	٥٥٤٥٩٤	٢٤١٤١٢
	١٩٨٤	٦٤٣٥٠	٥٧٤٣١٤	٢٥٨٩٩٠
نسبة الزيادة السنوية ٧٠ ـ ١٩٨٠		(٠٠)	(٢,٩)	(٤,٤)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠ ـ 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 ـ ١٩٨٠		(٣,٠)	(-٠,٨)	(٠,٧)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠ ـ ١٩٨٤		(٠,٩)	(-٠,٦)	(٠,٢)
(ج) البلدان المتخلفة	١٩٧٠	٤٤١٣	٣١٠٩٣٥	٨٠٠٠٩
	١٩٨٠	١٣٠١٢	٤٤٤٤٦٠	١٥٨٠٦٠
	١٩٨٤	١٧٥٩٩	٤٦٦٧٨٢	١٧٥٠٧٨
نسبة الزيادة السنوية ٧٠ ـ ١٩٨٠		(١١,٤)	(٣,٦)	(٧,٠)
نسبة الزيادة السنوية ٨٠ ـ ١٩٨٤		(٧,٨)	(١,٢)	(٢,٦)

		نسب الإناث٪				
العالي	المجموع	قبل الابتدائي	الابتدائي (١)	الثانوي	العالي	المجموع
٢٨٠٩٧	٦١٥٩٤٤	..	...	...	...	...
٤٧٢١٦	٨٤٣٢٢١	..	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)					

تابع جدول رقم (١)

أعداد التلاميذ (بالآلاف)

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

(١) أرقام الابتدائي تشمل ما قبل الابتدائي.

العالي	المجموع	نسب الإناث٪				
		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 وأفريقيا بين ١٩٦٠ و١٩٨٥*

		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	٢٩٠,٠
	١٩٨٥	١٠٢,٣	١٠٢,٧	١٠١,٩	٨٧,٩	٨٦,٨	٨٩,١	٣٣,١	٣٣,٩	٣٢,٢
(ج) 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 (دون 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 أفريقيا (دون 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 للإحصاء 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	ذ+ث	ذ	ث
٤٣,٨	٤٩,٨	٣٧,٦	٦٢,٣	٦٨,٧	٥٥,٨	٣٧,٩	٤٢,٩	٣٢,٨	٨,٠	١٠,٤	٥,٦	٣٨,٨	٤٣,٦	٣٣,٩
٤٨,١	٥٣,٠	٤٣,٠	٦٧,٧	٧٣,٦	٦١,٦	٤٦,١	٥١,٥	٤٠,٥	١٤,٣	١٧,١	١١,٣	٤٥,٦	٥٠,٦	٤٠,٦
٥٤,٧	٦٠,٠	٤٩,٣	٧٤,٣	٨٠,٠	٦٨,٢	٥١,٣	٥٥,٨	٤٦,٦	١٧,٧	٢٠,٠	١٥,٣	٤٩,٧	٥٤,٠	٤٥,٢
٥٥,٥	٦٠,٥	٥٠,٢	٧٦,٨	٨٢,٠	٧١,٣	٥٥,٦	٦٠,١	٥٠,٨	١٩,٤	٢١,٩	١٦,٨	٥٢,٤	٥٦,٦	٤٨,٠
٦٥,٦	٦٧,٥	٦٣,٧	٩٠,٥	٩٠,٥	٩٠,٥	٦٨,٩	٧٠,٩	٦٦,٨	١٤,٩	١٨,٢	١١,٦	٦٠,٦	٦٢,٤	٥٨,٧
٧١,١	٧٢,٧	٦٩,٤	٩١,٧	٩١,٦	٩١,٨	٧٦,٣	٧٧,٨	٧٤,٨	٢٦,٧	٣٠,٠	٢٣,٢	٦٦,٠	٦٧,٦	٦٤,٤
٧٣,٣	٧٣,٤	٧٣,٣	٩٢,١	٩٢,٠	٩٢,٣	٨٠,٩	٨٠,٤	٨١,٣	٢٠,٩	٣١,٥	٣٠,٢	٦٧,٢	٦٧,٢	٦٧,١
٧٦,١	٧٦,١	٧٦,٠	٩١,٦	٩١,٥	٩١,٦	٨٥,٥	٨٥,٢	٨٥,٨	٣٣,٨	٣٤,٣	٣٣,٢	٦٩,٤	٦٩,٤	٦٩,٣
٣٥,٥	٤٣,١	٢٧,٦	٤٧,٥	٥٧,١	٣٧,٧	٢١,١	٢٧,٦	١٤,٥	٣,٨	٥,٦	٢,٥	٢٦,٨	٣٣,٢	٢٠,٢
٤٠,٦	٤٦,٥	٣٤,٣	٥٧,٩	٦٦,٢	٤٩,٤	٣١,٣	٣٨,٦	٢٣,٨	٧,١	٩,٧	٤,٤	٣٥,٩	٤٢,٤	٢٩,٢
٤٩,٩	٥٦,٥	٤٣,١	٦٨,٨	٧٦,٣	٦٠,٨	٤٠,٣	٤٦,٦	٣٣,٨	١١,٦	١٤,٦	٨,٥	٤٣,٢	٤٩,١	٣٧,١
٥٠,٨	٥٦,٩	٤٤,٤	٧٢,٧	٧٩,٤	٧٥,٧	٤٦,٠	٥٢,١	٣٩,٦	١٣,٧	١٧,٠	١٠,٣	٤٦,٩	٥٢,٤	٤١,١
٣٩,٩	٤٨,١	٣١,٣	٥٤,٧	٦٥,٧	٤٣,٢	٢٤,٩	٣١,٧	١٧,٩	٤,٣	٦,٧	٢,٠	٣٠,٦	٣٧,٩	٢٣,٣
٤٢,٥	٤٨,٧	٣٥,٩	٦٢,١	٧١,٩	٥٢,٠	٣٢,٣	٤٠,٠	٢٤,٣	٧,٦	١٠,٨	٤,٣	٣٧,٧	٤٥,٠	٣٠,١
٥٠,٤	٥٧,٤	٤٣,١	٦٩,٦	٧٨,٣	٦٠,٤	٣٧,٣	٤٣,٦	٣٠,٥	١٠,٢	١٣,٨	٦,٥	٤١,٩	٤٨,٤	٣٥,٠
٤٩,٦	٥٦,٢	٤٢,٦	٧٣,٣	٨١,٢	٦٤,٩	٤١,٥	٤٧,٦	٣٥,١	١٢,٣	١٦,١	٨,٣	٤٤,٧	٥٠,٨	٣٨,٢
١٨,٨	٢٤,٢	١٣,٦	٣٠,٠	٣٧,٦	٢٢,٦	١٧,٣	٢٣,١	١١,٧	١,٤	٢,٣	٠,٦	١٨,٠	٢٣,١	١٣,٠
٢٦,١	٣١,٥	٢٠,٨	٣٨,٦	٤٤,٨	٣٢,٣	٢٦,١	٣٢,٨	١٩,٥	٣,٠	٤,٦	١,٥	٢٥,٠	٣٠,٢	١٩,٩
٤١,٨	٤٨,٢	٣٥,٤	٥٩,٠	٦٥,٦	٥٢,٥	٤٣,٦	٥١,٩	٣٥,٤	٦,٤	٩,٢	٣,٧	٤٠,١	٤٦,٣	٣٤,٠
٤٧,٤	٥٣,٦	٤١,٣	٦٤,٣	٦٩,٣	٥٩,٣	٥١,٥	٦٠,٤	٤٢,٧	٩,٣	١٣,١	٥,٦	٤٥,٧	٥١,٧	٣٩,٧
٢٤,٦	٣٢,٩	١٦,١	٤٠,٠	٥١,١	٢٨,٥	١٨,٣	٢٦,٤	١٠,١	٤,٠	٦,٦	١,٤	٢٣,٣	٣١,٢	١٥,٢
٣٥,٣	٤٥,٢	٢٤,٩	٥١,٥	٦٣,٠	٣٩,٤	٢٩,٥	٤٠,٠	١٨,٤	٨,٩	١٣,٤	٤,٥	٣٣,٥	٤٣,١	٢٣,٦
٤٧,٨	٥٦,٤	٣٨,٧	٦٨,٩	٧٨,٩	٥٨,٦	٤٢,٢	٥١,٣	٣٢,٥	١٥,٩	٢٠,٦	١٠,٨	٤٥,٥	٥٣,٦	٣٦,٩
٥٣,٩	٦١,٤	٤٥,٩	٨٢,٠	٨٢,٠	٦٥,١	٥١,٢	٥٩,٦	٤٢,٤	١٨,٨	٢٣,٣	١٤,١	٥١,٢	٥٨,٤	٤٣,٧

جدول رقم (٣)

أعداد التلامذ موزعين بحسب المرحلة التعليمية ونسبة الاناث منهم في بعض البلدان العربية بين الأعوام ١٩٧٠ و١٩٨٤/٨٣

	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)	٣٩	٦٦٥١٧٩٢
	١٩٨٢	٨٤٥٣٩	٤٩	٩١	٥٣٤٩٥٧٩ (٥)	٤٢	٣٢٠١٧٠٣	..	٦١٣٥٧٠		٩٢٤٩٣٩١
العراق	١٩٧٠	١٣٦٨٦	٤٤	٣٣	١٠٩٨٨٨٠	٢٩	٧١٣٧٩٢	٢٩	٤٨٩٩٤ (١)	٢٢	١٤٧٥٥٣٢
	١٩٧٥	٤٤٤١٣	٤٦	-	١٧٧٦٠٩٥	٣٣	٥٢٥٢٥٥	٢٩	٧٨٧٨٤ (٢)	٢٩	٢٤٢٤٥٤٧
	١٩٨٣	٧٦٦٣٣	٤٨	-	٢٦٩٨٥٤٢	٤٦	١٠٦٨٢٢٤	٣٥	...	..	..
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	..	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	..	-	٢٢٠٠٩	٣٨	٤٦٢٢	-	-	-	٢٧٧٤٥
	١٩٧٥	٧٦٠٣	٥١	٥١	٤٦٥١٣	٤٥	١١٥٩٧	٣٦	٥١٩ (٤)	٤٠	٦٦٢٣٢
	١٩٨٤	٣٢٠١٢	٤٦	٦٣	١٣٧٧٠٠	٤٨	٣٦٧٣٣	٤٨	...	..	٢٠٦٤٤٥
قطر	١٩٧٠	٦٨٦	٤٥	١٠٠	١٥٠٢٥	٤٥	٤٠٩٥	٣٢	...	..	..
	١٩٧٥	١٤٣٤	٤٤	١٠٠	٢٣٦١٥	٤٨	١٠١٠٩	٤٨	٩١٠ (٣)	٥٧	٣٦٠٦٨
	١٩٨٤	٣٤٦١	٤٦	١٠٠	٣٧٩٦٧	٤٨	٢٠٩٧٩	٥٠	...	..	..

المصدر : مجموعة 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 و١٩٨٤/٨٣*

	العام	عدد السكان (بالآلاف)	معدل الالتحاق (٪)				
			قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوية	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	..	..
الأردن	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	..	..
	١٩٧٥	٢٢٢	٣,٤٠	٢١,٠	٥,٢	٠,٢٣	٢٩,٨
	١٩٨٤	١٢٣١	٢,٦٠	١١,٢	٣,٠	..	..
قطر	١٩٧٠	٧٩	٠,٨٧	١٩,٠	٥,٢	..	..
	١٩٧٥	٩٢	١,٥٦	٢٥,٦	١١,٠	٠,٩٩	٣٩,٢
	١٩٨٤	٢٩١	١,١٩	١٣,٠	٧,٢	..	..

* 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، ١٩٨٣/١٩٨٤*

	الفترة الزمنية	قبل الابتدائي	الابتدائي	الثانوي	العالي	المجموع
مصر	بين ٧٠و٧٥	١٤,٢	١,٧	٩,١	١٨,٦	٤,٣
	بين ٧٥و٨٢	١٤,٥	٣,٧	٧,٤	٦,٨	٥,٦
العراق	بين ٧٠و٧٥	٤٤,٩	١٢,٣	١٣,٤	٢٠,٣	١٢,٩
	بين ٧٥,٨٣	٩,١	٦,٥	١٢,٩	..	..
الأردن	بين ٧٠و٧٥	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 ٧٠و٧٥	٥,٣	٧,٥	٩,٨	١٤,٢	٨,٢
	بين ٧٥و٨٤	٨,٨	٥,٧	٧,٤	١٥,٥	٦,٥
السعودية	بين ٧٠و٧٥	٣١,١	١٢,١	٢٥,٥	٣٣,٢	١٤,٨
	بين ٧٥و٨٣	٢٥,٦	٩,١	١٨,٥	٣٨,٢	١٢,٢
الكويت	بين ٧٠و٧٥	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 ٧٠و٧٥	١٦,٢	١,٦	..	٣٢,٩	٣,٠
	بين ٧٥ و٨٣	٢٠,٤	٣,٧	..	٥٣,٣	٧,٩
الامارات	بين ٧٠ و٧٥	١١٦,٥	٢٢,٣	٣٠,٢	..	٢٧,٧
	بين ٧٥ و٨٤	٣٥,٧	٢١,٨	٢٤,١	..	٢٣,٥
قطر	بين ٧٠و٧٥	٢١,٨	١١,٤	٢٩,٤	..	..
	بين ٧٥و٨٤	١٥,٧	٦,٨	١١,٩	..	..

* مستخلصة من الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٦)

أعداد الطلاب في التعليم العالي وأعداد الذين يدرسون منهم في الفروع العلمية مضافا إليهم أعداد الطلاب الذين يدرسون في خمسين بلدا في الخارج بين الأعوام ١٩٧٤، ١٩٨٤*

	العام	مجموع طلاب التعليم العالي		يدرسون في الفروع العلمية**			طلاب يدرسون في الخارج (في خمسين بلدا أجنبيا)
		ذ + ث	٪ ث	ذ + ث	٪ ث	٪ من المجموع	
مصر	١٩٧٤	٣٨٠١٧	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
الاردن	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 (٢)
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: مجموعة 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

الفصل الرابع

التغذية وأثرها في القدرة التعلمية للطفل (*)

١- قبل الكيونة — الدكتور عبد الرحمن مصيقر
٢-بعد الكيونة — الدكتور فيصل عفيف الخفش

(*) من الكتاب السنوي السابع للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (الاطفال ---هذه الامانه الكبرى) ١٩٩٢ - ١٩٩٣.

قبل الكينونة

-١-

تعتبر التغذية السليمة احدى الركائز المهمة في التنمية الصحية والعقلية للأطفال فعندما يولد الطفل يكون أول ارتباط له بالبيئة المحيطة به هو الغذاء وكلما كانت تغذية الطفل جيدة كان النمو العقلي والجسدي جيدا . ولقد أوضحت الدراسات أن الطفل المصاب بسوء التغذية يكون قليل القدرة على التخيل وسريع التأثر والانفعال ، ويشعر دائما بعدم الأمن والاستقرار ويرجع ذلك إلى ضعفه وعجزه . كما أن النطق والكلام يبدآن عند هذا الطفل بشكل متأخر وبالتالي فإن اتصاله مع الآخرين محدود وتفاعله مع البيئة المحيطة به ضعيف وقد يؤثر ذلك على تحصيله الدراسي وطاقته الانتاجية .

وبالنسبة للدول العربية الخليجية فبالرغم من تمتعها بالعديد من المزايا مثل ارتفاع المستوى الاقتصادي وقلة الاصابة بالأمراض المعدية وارتفاع مستوى الرعاية الصحية الوقائية والعلاجية ، إلا أن الاصابة بسوء التغذية بين الاطفال ما زالت مرتفعة ، وللأسف فإن الدراسات التي تتطرق إلى الاسباب والعوامل المؤثرة في الاصابة بسوء التغذية في منطقة الخليج ما زالت قليلة ، وهذا يرجع بصفة عامة إلى النقص الشديد الذي تعاني منه دول المنطقة في توفر الاخصائيين التغذويين وإلى قلة الاهتمام الموجه إلى أمراض التغذية في البرامج الصحية .

وفي هذه الدراسة نحاول أن نلقي الضوء على الوضع التغذوى للأطفال في دول الخليج العربية مبتدئين بالوضع التغذوي للأمهات الحوامل والمراضع وذلك لأنهن الاساس الذي يجب أن تبدأ به معظم البرامج الصحية التي تستهدف تحسين صحة وتغذية الطفل ، فالأم التي تتمتع بحالة صحية وتغذوية جيدة تنجب اطفالا أصحاء . والعلاقة بين صحة الأم وتغذيتها من جانب ونمو الجنين وتطوره من جانب آخر علاقة وطيدة أكدتها العديد من الدراسات .

تغذية الأم الحامل في دول الخليج العربية :

يعتبر الحمل أشد الحالات الفسيولوجية تأثيرا على الجسم ، لذا تحتاج الأم الحامل إلى مقادير إضافية من العناصر الغذائية للمحافظة على صحة الجنين وأنسجة المشيمة وما يصحب ذلك من زيارة في وزن الجسم. والتغذية السيئة قبل

الحمل وأثنائه قد تسبب في ضعف نمو الجنين داخل الرحم بالإضافة إلى ضعف في قدرة الأم على تخزين الدهون الكافية لانتاج القدر اللازم من الحليب فيما بعد.

أما المرأة الحسنة التغذية فتكون الزيادة في كمية الدهون المخزونة في الجسم حوالي ٤ كيلوجرامات وهو ما يعادل مخزون ٣٥٠٠٠ كيلو سعر حراري وهذا يكفي للرضاعة لمدة أربع أشهر بواقع ٣٠٠ كيلو سعر حراري يوميا تقريبا ولذا فإن الأم تدخل الأسابيع الأخيرة بمخزون من الطاقة يكفي لتعويض أي حرمان مفاجيء من الطعام .

وهناك عدة عوامل اجتماعية وصحية تؤثر على تغذية الأم في دول المنطقة نوجزها كالتالي :

١- الزواج المبكر : أوضحت الدراسات التي اجريت في بعض مناطق دول الخليج العربية أن نسبة كبيرة من النساء يتزوجن في سن مبكر، ففي احدى المناطق بالمملكة العربية السعودية تبين أن ٥٧ ٪ من النساء يتزوجن قبل سن السادسة عشرة، وفي دراسة حديثة أخرى في الرياض وجد أن متوسط سن الزواج كان ١٨ سنة وإن ١٤ ٪ من الأمهات قد تزوجن وهن أقل من ١٥ سنة من العمر.

وفي سلطنة عمان وجد مصيقر أن متوسط سن الزواج كان ١٥٫٦ سنة وكان أقل متوسط لعمر الزواج في منطقة صحار (١٥ سنة) وأعلى متوسط في منطقة مسقط (١٦,٦سنة). وتشير الاحصائيات أن هناك نسبة غير قليلة تتزوج في سن مبكر في كل من قطر والبحرين والكويت ودولة الامارات [١].

وترجع خطورة الزواج المبكر إلى احتمال ولادة اطفال ناقصي الوزن وهؤلاء أطفال يكونون عرضه للاصابة بأمراض سوء التغذية والأمراض المعدية. وفي دراسة عن العوامل المؤثرة على أوزان المواليد في البحرين وجد أن الأم صغيرة السن تكون أكثر استعداد لولادة أطفال ناقصي الوزن حيث تبين أن ١١ ٪ من الأمهات اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين ١٥ إلى ١٩ سنة قد انجبن اطفالا ناقصي الوزن (اقل من ٢,٥ كيلو جرام) مقارنة ب ٧ ٪ عند الأمهات اللآتي كانت اعمارهن تتراوح ما بين ٢٠ إلى ٢٩ سنة (جدول رقم ١) . وفي الكويت وجدت ليلى الدوسري وزملاؤها أن ٣١,٥ ٪ من الاطفال المصابين بالاضطرابات الهضمية (Gastrcentritis) كانوا ناقصي الوزن عند الولادة مقارنة ب ١١ ٪ و١٧٪ عن بقية المجاميع الوزنية من الاطفال .

---

(١) Musaiger;A.O. (1990) : Nutritonal status of mother and children in the Arabian Gulf countries

ومن العوامل الأخرى هي أن الأم التي تتزوج في سن مبكرة عادة ما تكون في وضع صحي غير قادر على تحمل الحمل والولادة إذ تكون في مرحلة النمو وغير مكتملة النضج الفسيولوجي وتحتاج إلى كميات أكبر من العناصر الغذائية مما يؤثر على صحة الجنين .

جدول رقم (١) توزيع المواليد حسب الوزن عند الولادة وعمر الأم في البحرين .

الوزن عندالولادة (بالجرام)	عمر الأم (بالسنوات)						المجموع	
	١٥ -١٩		٢٠ -٣٩		٤٠ -		العدد	٪
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪		
أقل من ٢٥٠٠	٦٩	١١.٠	٤,٧	٢٥	٦٫٨	٥٠١	٧٫٤
٢٥٠٠ - ٣٥٠٠	٤٥٦	٧٢.٦	٣٨٦٣	٢٢٩	٦١٫٧	٤٥٤٨	٦٦٫٩
أكثر من ٣٥٠٠	١٠٣	١٦.٤	١٥٢٤	١١٧	٣١٫٥	١٧٤٤	٢٥٫٧
المجموع	٦٢٨	١٠٠.٠	٥٧٩٤	١٠٠٫٠	١٠٠ر.	٦٧٩٣	١٠٠ر.

المصدر : Musaiger A.O. Factors Associated With Birth - Weight In Bahrain J . Trop Med . Hyg . 88 : 31 - 36 (1985).

٢ - العادات والاعتقادات الغذائية المرتبطة بتناول الغذاء اثناء الحمل : هناك العديد من العادات والاعتقادات الاجتماعية الخاطئة التي تؤثر على اصابة الأم واطفالها بسوء التغذية . وهذه العادات عادة ما تكون موروثة من جيل إلى آخر مما يجعلها مترسخة عند الكثير من الأمهات بالرغم من ارتفاع مستوى تعليمهن. ومن ضمن هذه الاعتقادات الاعتقاد السائد أن اقراص الفيتامينات والاملاح المعدنية التي تعطي للأم الحامل في المراكز الصحية وعيادات رعاية الأمومة تتسبب في كبر حجم الجنين وبالتالي عسر في الولادة لذا لا تتناول بعض الأمهات هذه الاقراص ، وهذا بدوره يؤثر على صحة وتغذية الأم الحامل وجنينها بخاصة وإن نسبة كبيرة من الأمهات الحوامل في المنطقة يعانون من نقص في بعض الفيتامينات والأملاح المعدنية لا سيما عنصر الحديد .

وتقوم بعض الأمهات بتقليل كمية الطعام المتناولة في فترة الحمل اعتقادا بأن زيادة تناول الطعام في هذه الفترة يزيد من حجم الجنين ويؤدي إلى عسر الولادة ، وهذا الاعتقاد قد يكون مصيبا في بعض الحالات ولكنه خاطىء في حالات كثيرة ذلك أن الأم المصابة بسوء التغذية والسمينة قد تحتاج إلى كميات أقل من الطاقة

الحرارية أثناء الحمل عند مقارنتها بالأم النحيفة . وفي كل الأحوال فإن الزيادة في بعض الأطعمة مثل الخضروات والفواكه الطازجه وكذلك اللحوم أمر محبب أثناء الحمل لتغذية الأم على أكمل وجه .

ومن العوامل الهامة والمؤثرة على حصول الأم الحامل على الغذاء الكافي هي عادة تقسيم الوجبة إلى قسمين قسم للذكور وآخر للإناث وهي منتشرة بشكل أوسع في المناطق النائية والقروية في دول المنطقة .وهذه العادة قد تكون ضارة صحيا إذا لم تراعى فيها الكميات المناسبة من الأغذية التي تقدم للإناث حيث أن بعض الأسر تقدم الطعام الافضل نوعا وكما إلى الذكور مما يحرم الأناث من بعض المقررات الغذائية الهامة وخاصة عندما تكون في إحدى المراحل الفسيولوجية الحساسة كالحمل والرضاعة والبلوغ .وفي البحرين وجد مصيقر أن ٣ر١١ ٪ من الأسر في الحضر و٢٣ ٪ في القرى تقسم الوجبة إلى قسمين قسم للذكور وآخر للإناث . وفي دراسة أخرى في سلطنة عمان تبين أن ٢٣ ٪ من الأسر تقسم الوجبة إلى قسمين للذكور والإناث وإن ٣ر٧ ٪ تعطي الافضلية لرب الأسرة في تناول الغذاء ثم بقية أفراد الأسرة (جدول رقم ٢)

جدول رقم (٢) طريقة توزيع الطعام بين أفراد الأسرة في البحرين وسلطنة عمان .

طريقة توزيع الطعام	البحرين (١)	سلطنة عمان (٢)
الجميع مع بعض	٧١ر٦	٥٩ر٦
الذكور وحدهم والاناث وحدهن	١٣ر٢	٢٣ر٢
الزوجان وحدهما والباقون وحدهم	٥ر٨	٣ر٢
كل على انفراد	٤ر٩	٦ر٤
والأب أولا ثم الباقون	٤ر٥	٧ر٣
المجموع	١٠٠	١٠٠
العدد الكلي	(٣١٠)	(٧٠٨)

٣- تعدد الولادات : تدل جميع الدراسات على ان خصوبة المرأة الخليجية عالية وهي تتراوح ما بين ٦ر٤ إلى ١ر٧ مولودا . ويؤدي تعدد الولادات وعدم اعطاء مسافة كافية بين ولادتين متتاليتين إلى خفض نسبة الهيموجلوبين في الدم وذلك لأن كثرة الولادات المتقاربة تساهم في نفاد عنصر الحديد المخزون في الجسم بخاصة

(١) عبد الرحمن مصيقر ، العادات الغذائية في البحرين ، وزارة الصحة ،البحرين (١٩٨١).

(٢) A.O. Musager;Rapid Assessment of Food Habits of Women and Children in Oman. UNICEF

عندما لا تتناول الأم أغذية غنية بالحديد أو تأخذ أقراص الحديد والفيتامينات . ومن جانب آخر نجد أن تقارب المسافة بين الولادات يؤدي إلى ولادة مواليد ناقصي الوزن (أقل من ٥ر٢ كيلو جرام) . وفي البحرين وجد مصيقر أن استعداد الأم لولادة اطفال ناقصي الوزن يقل بزيادة الفترة بين الولادات فقد كانت نسبة الاطفال ناقصي الوزن ٨ ٪ عندما تكون الفترة بين الولادتين ٩ إلى ١٢ شهرا وتنخفض إلى ٦ ٪ للفترة الأكثر من ذلك .

٤- **الأمية ونقص الوعي** : بالرغم من أن الأمية لا تعني بالضرورة نقص الوعي الصحي والتغذوي إلا أن هذين العاملين مرتبطان مع بعضهما بعضا في الكثير من الحالات . وقد أوضحت الدراسة التي قام بها مصيقر حول العادات الغذائية في البحرين أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الأم ازداد تناولها للفواكه أثناء فترة الحمل كما وجد أن الأم المتعلمة أكثر ميلا لتغيير نمط غذائها في فترة الحمل مقارنة بالأم ذات المستوى التعليمي المنخفض والمتوسط [١] .

٥- **انتشار مرض فقر الدم الناتج عن نقص الحديد** : يعتبر هذا المرض من أهم أمراض سوء التغذية التي تصاب بها الأم الحامل في المنطقة . وتشير الدراسات أن نسبة الإصابه بفقر الدم عند الأمهات الحوامل تتراوح ما بين ٣١ ٪ في الكويت إلى ٥٢ في كل من البحرين وسلطنة عمان [٢] . وتعتبر هذه النسب كبيرة لو وضعنا في الاعتبار المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر في دول الخليج العربية . وهناك عدة عوامل ساهمت في الاصابة بهذا المرض أهمها :

أ- تناول أغذية فقيرة في محتواها من عنصر الحديد فلقد تبين أن استهلاك الأم الحامل لعنصر الحديد وبعض الفيتامينات أثناء فترة الحمل أقل من الموصى به .

ب- كثرة تناول الأغذية التي تهبط من امتصاص الحديد مثل الشاي والقهوة والحبوب والبقوليات .

ج- قلة تناول الأغذية الغنية بفيتامين (ج) والذي يساعد على زيادة امتصاص عنصر الحديد في الجسم .

د- بعض الممارسات الخاطئة في اعداد وتحضير الطعام والتي تؤدي إلى فقدان بعض العناصر الغذائية الهامة مثل كثرة غسل اللحوم الحمراء بالماء الساخن مما يساعد في ذوبان العديد من العناصر الذائبة في الماء .

---

(١) عبد الرحمن مصيقر (١٩٧٨) العادات الغذائية في البحرين رسالة ماجستير

(٢) Musaiger (1990) مصدر سابق .

تغذية الأم المرضع :

تحتاج الأم المرضع إلى مقادير غذائية أعلى من الأم الحامل لتكفي احتياجات الوليد الغذائية بالإضافة إلى احتياجاتها ، ويقدر المتوسط اليومي لحليب الأم بحوالي ٨٥٠ سم^{3} تفقد الأم بسببه طاقة قدرها ٦٠٠ كيلو سعرة حرارية وإذا كانت كفاءة انتاج الحليب حوالي ٨٠ ٪ فإن ذلك يعني احتياج الأم إلى ٧٥٠ سعره حرارية من الأطعمة كي توفي احتياج طفلها من الحليب (٩) .

وعندما يكون الغذاء المتناول أثناء الحمل فقيرا فإن الزيادة في وزن الأم ستكون قليلة وعلى ذلك تبدأ الأم الفقيرة التغذية بمخزون غير كاف من السعرات الحرارية ، وبالرغم من ذلك فإن كمية الحليب تكون كافية نسبيا ولكن تكلفه الطاقة والغذاء التي تنطوي عليها الرضاعة تسحب من انسجة جسم الأم ومع استمرار الرضاعة نجد أن الأم تفقد الوزن خلال الأشهر الستة الأولى وبعد ذلك لا يحدث تغيير ملحوظ في وزنها .

وهناك بعض الاعتقادات الغذائية الخاطئة المنتشرة في المجتمع الخليجي والتي بدورها تؤثر على صحة الأم المرضع بخاصة خلال فترة النفاس ومن هذه الاعتقادات عدم تناول الماء خلال الأيام الأولى بعد الولادة وهذا اعتقاد ليس له أساس من الصحة فكثرة تناول السوائل أمر محبب للأم المرضع وذلك لأنه يساعد على ادرار اللبن ، كما تتناول بعض الأمهات الجلاب أو(الحريروه) بعد الولادة وهذا الغذاء فقير في قيمة الغذائية بخاصة في نوعية البروتين النباتي الاقل كفاءة من البروتين الحيواني .

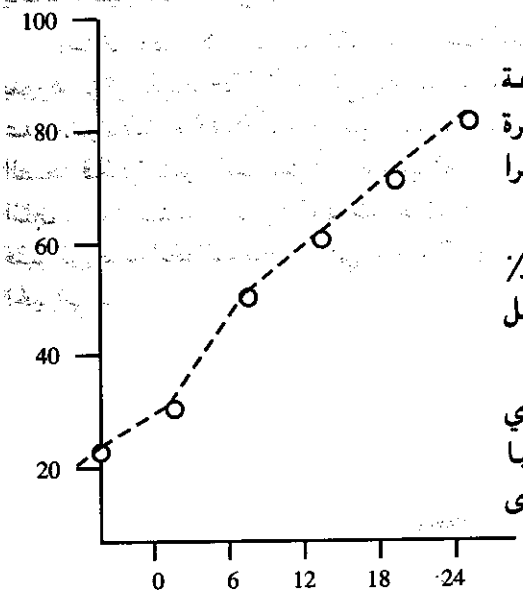
***

بعد الكينونة

مقدمة :

تظهر علاقة التغذية بالنمو بشكل أكثر وضوحا إذا درست نواحي النقص في المكونات الغذائية ، أو الممارسات الخاطئة في عملية التغذية ، أو في كليهما . ان تأثير هذه الممارسات ، سلبا أو إيجابيا ، يختلف باختلاف عمر الطفل : فتأثيرها عند عمر ستة الأشهر يختلف اختلافا كبيرا عنه عند عمر ستة أعوام . من هنا ظهر مفهوم ما يسمى بالفترات الحرجة CRITICAL PERIODS في تطور الطفل . وقد اخترت أن تقتصر هذه المراجعة لعدة بحوث ، على أكثر هذه الفترات أهمية في حياة الطفل : السنتين الأوليين من العمر .

الفترة الحرجة لنمو الدماغ CRITICAL PERIOD FOR BRAIN GROWTH



شكل (١) : النسبة المئوية لنمو الدماغ حسب العمر بالشهور .

ينمو الدماغ البشرى باقصى سرعة ممكنة خلال الشهور الثلاثة الاخيرة من الحمل ،والثمانية عشر شهرا الاولى بعد الولادة.

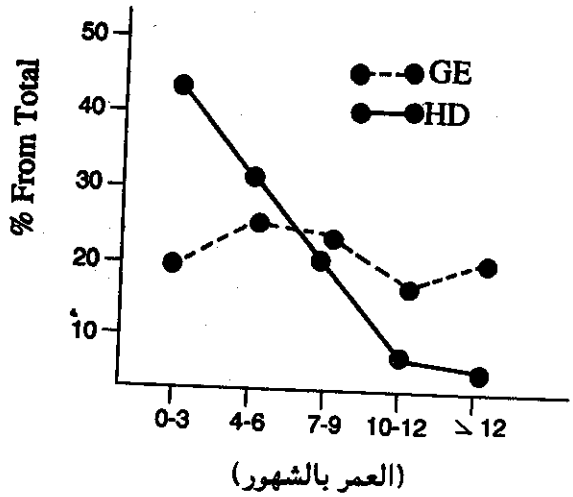
ويظهر من شكل (١) أن ٨٥-٩٠٪ من نمو الدماغ يتم قبل أن يكمل الطفل عامين من العمر .

من البديهي اذن أن نتوقع أن أي مؤثر غذائي سلبي ، قد يؤثر سلبا علي نمو الدماغ ، أو يترك أثرا مدى الحياة .

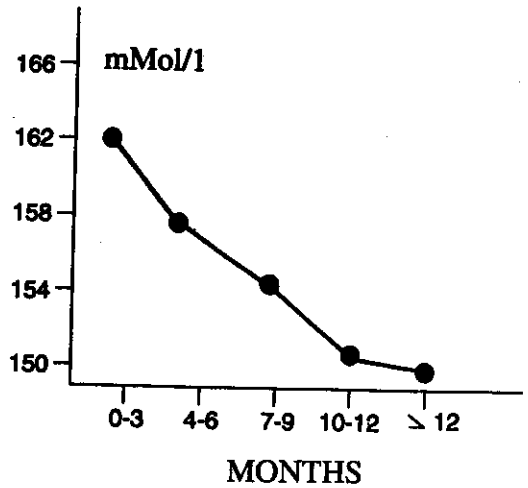
أود أن أشير هنا إلى إحدى ندوات الجمعية السابقة ، بخصوص علاقة التغذية بالتطور العقلي(مصدر ١) ، وقد علقت وقتها على هذه النقطة بإيجاز ، وأود أن استعرضها الآن ببعض التفصيل . ففي دراسة عن حالات التجفاف المصحوب بارتفاع مستوى الصوديوم HYPERNATRAEMIA (مصدر ٢) وجدنا أن اكثر الحالات

حصلت عند أطفال تحت عمر الستة الاشهر (شكل٢) ، حيث يشار في الشكل إلى هذه الحالات بخط متصل (HD) مقارنة بحالات النزلات المعوية (GE) والمشار إليها بخط متقطع .

كما أن اللافت للنظر أن هؤلاء الصغار كان مستوى الصوديوم عندهم أكثر ارتفاعا من الاطفال الكبار (شكل ٣) . أعطى هذه التفصيلات .



شكل ٢ : - النسبة المئوية لازدياد الصوديوم بالدم لدى الاطفال عند مختلف الاعمار(مصدر٢)



شكل ٣ : - نسبة الصوديوم بالدم لدى الاطفال عند مختلف الاعمار (مصدر ٢)

لأن هذا الاضطراب الذي كان شائعا حتى أواخر السبعينات في هذا البلد ، يؤدي إلى تلف دائم في الدماغ في نسبة تتراوح بين ١٠ - ٢٠ ٪ من المصابين به ، ولأبين الاثر الشديد لهذا الاضطراب على دماغ ينمو بأقصى سرعة في هذا العمر كما هو مبين بالشكل (١) تجدر الإشارة هنا أن نسبة المصابين بهذا الاضطراب في الكويت في انخفاض مستمر : إذ كانت ١٥ ٪ في أواخر السبعينات ، انخفضت إلى ٧ ٪ في أوائل الثمانينات (مصدر ٢) ثم إلى أقل من ٣ ٪ في منتصف الثمانينات (مصدر ٣) . كما انخفضت حالات تلف الدماغ من ٦ ٪ (مصدر ٢) . إلى صفر بالمئة (مصدر ٣) . أورد هذه الارقام لا يقصد التفاخر ، بل لتبيان أن دراسة مشكلة ما بشكل علمي ، وطرح الحلول لها ، لا بد وأن تؤتي ثمارها بالتقليل من استفحال هذه المشكلة ، والتخفيف من أضرارها .

إن النمو المثالي للدماغ يتطلب أكثر من مجرد توفير عدد معين من السعرات الحرارية . فازدياد حجم الدماغ ينتج بصورة رئيسية عن اكتساء الالياف العصبية بطبقة الميلين (Myelin Sheeth) وتحتاج هذه العملية الحيوية إلى عدد من الاحماض الدهنية غير المشبعة Poly - Unsaturated Fatty acids وخصوصا حمض لينولييك Lenoleic acid ونظرة سريعة إلى القائمة رقم (١) تكفي لاقناعنا بماهية الغذاء المثالي في فترة النمو القصوى للدماغ ، أول عشرين شهرا : تركيز هذه الأحماض في حليب الأم عشرة أضعافه في حليب البقر . ورغم أن الابحاث في الدول المتقدمة تحدد ضرورة الارضاع الطبيعي لثلاثة أشهر فقط ، ألا أن أبحاث الارض كلها لا تستطيع أن تقنعني ، كطبيب أطفال يعمل في دولة نامية ، بعكس ما يقوله الله سبحانه وتعالى في سورة البقرة (والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة) . واعتقد أنه من البديهي أن ندرك المعجزة القرآنية في هذا التحديد لفترة غذاء مثالي هو حليب الأم ، تتوافق تماما مع فترة نمو بالغ السرعة للدماغ ، وفترة الاكتساء التدريجي للألياف العصبية مع توفر المواد الأساسية لذلك الاكتساء .

قائمة رقم ١ من مصدر ٤	حليب الأم	حليب البقر
أحماض مشبعة	٤٠ ٪	٦٠ ٪
أحماض غير مشبعة :-	٦٠ ٪	٤٠ ٪
١- حمض الاوليك	٤٠ ٪	٣٠ ٪
٢-حمض لينولييك	١٠ ٪	١ ٪
٣- أحماض أخرى	١٠ ٪	٩ ٪

سأعود وأناقش الموضوع من وجهة النمو الجسماني . ولكنني قبل أن اختتم هذه الفقرة عن النمو الدماغي ، أو أشير إلى أن الكويت تعيش الآن عصر التحكم في المشاكل الطبية للدول النامية . من هنا ظهرت إلى السطح مشاكل جديدة ، أهمها الامراض الوراثية ، وأخص منها ما يهمنا في هذا المجال : وهي أمراض التمثيل الغذائي INBORN ERRORS OF METABOLISM هذه الأمرض تنتج عن نقص في الخمائر (الانزيمات ENZYMES) ، مما ينتج عنها حالات قصور في النمو الجسماني والدماغي وحالات تخلف عقلي . ورغم وجود بعض الأبحاث المنشورة في هذا المجال ، إلا أنه ليس هنالك في الكويت مسح شامل لجميع المواليد ، لتشخيص هذه الحالات في وقت مبكر . وفي رأيي أن الكويت يجب أن تبدأ ذلك ، بعد أن ثبتت اقتصادية هذا المسح في جميع الدول التي تمارسه الآن . ولعلنا أجدر من غيرنا بالقيام بذلك ، نظرا لشيوع هذه الأمراض الوراثية ، في مجتمع تتعدى نسبة زواج الاقارب فيه الاربعين بالمئة من حالات الزواج .

النمو الجسماني PHYSICAL GROWTH :

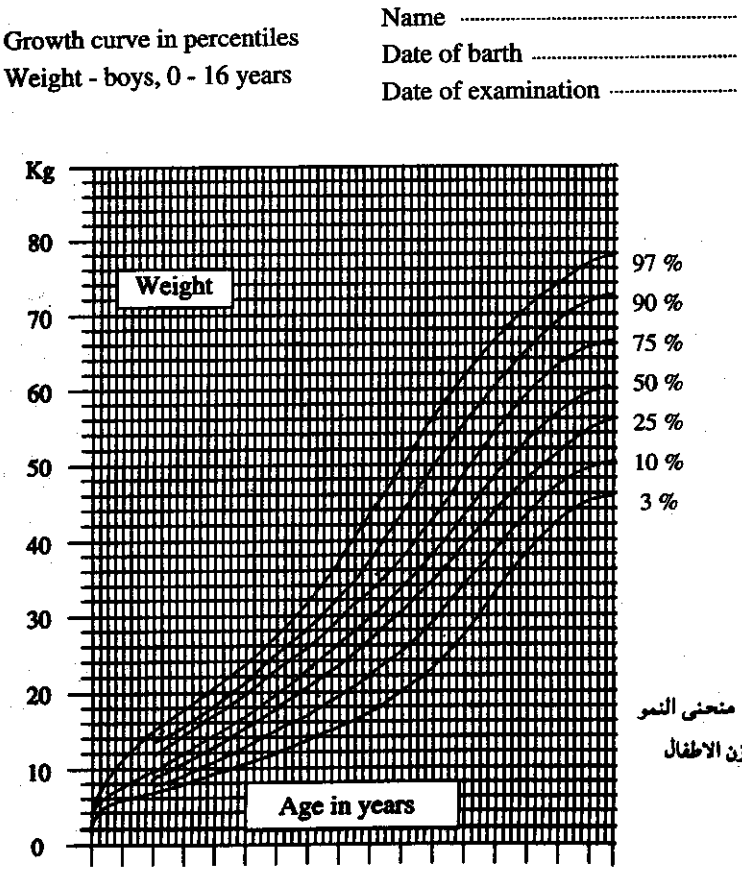
هنالك فترتان حرجتان للنمو الجسماني عند الاطفال : الأولى خلال السنة الأولى من العمر ، والثانية عند مرحلة البلوغ . نستطيع أن نتتبع مراحل نمو الطفل في الوزن على الشكل رقم ٤ (الصفحة القادمة) . فعند الولادة (العمر صفر) يكون معدل وزن الوليد ٣ر٤ كغم ، يصبح وزنه عند عمر سنة عشرة كيلو غرامات : أي أن الطفل يضاعف وزنه ثلاث مرات خلال السنة الأولى (٣٠٠٪) ، وهذه النسبة في سرعة النمو هي أعلى نسبة في أي مرحلة من مراحل الحياة . أما الطول فانه يزيد من ٥٠ سنتيمترا عند الولادة ، إلى ٧٥ سم عند نهاية السنة الأولى(٥٠٪) .

وإذا تتبعنا الخط الداكن في المنحنى شكل ٤ ، والمشار إليه ب ٥٠ ٪ كدلالة على الوزن الوسطي ، لوجدنا أن وزن الطفل يزداد من ١٠ إلى ١٢ كغم فقط خلال السنة الثانية من العمر (٢٠ ٪) ، وتستمر الزيادة البطيئة حتى عمر العاشرة ، حين يبدأ النمو بالتسارع مرة أخرى : من حوالي ٣٠ كيلو جراما إلى حوالي ٦٠ عند عمر ١٥ - ١٦ عاما . يظهر أن الطفل يضاعف وزنه مرة واحدة خلال خمس سنين ، هي فترة اكتمال البلوغ . أي أن معدل الزيادة السنوية في هذه الفترة الحرجة

الثانية هي ٢٠ - ٢٥ ٪ وهي رغم أهميتها لا تقارن بمدى التسارع في النمو خلال السنتين الأولى والثانية من العمر .

يظهر بوضوح مما سبق ، أن السنة الأولى من العمر تتطلب اهتماما خاصا :

سواء من الناحيتين الكمية والنوعية ، أو من ناحية الممارسات الغذائية ، من هذا المنطلق ، فأنني سأتناول الحالة الغذائية لاطفال الكويت خلال العامين الأولين من العمر ، وعلاقة هذه الحالة ببعض الممارسات الغذائية . وخصوصا في عملية الأرضاع ، وإضافة الاغذية الصلبة وخصوصا منتجات الحبوب Cereals ، وأثر هذه الممارسات ، سلبا أو ايجابا ، في الحالة الغذائية لاطفالنا .



شكل(٤) : منحنى النمو الطبيعي لوزن الاطفال

الحالة الغذائية للاطفال دون سن الثانية

NUTRITIONAL STATUS OF CHILDREN UNDER TWO :

أظهرت بعض الدراسات المنشورة من خلال عملي بالكويت ، أن هنالك نسبة لا يستهان بها من الاطفال دون الثانية ، يعانون من درجات متفاوتة من نقص التغذية. ففي دراسة أجريت في مطلع الثمانينات (مصدر ٥) في الفروانية ، على أطفال مصابين بنزلات معوية ، وجدنا أن وزن ٤٨ بالمئة منهم يقع تحت أدنى خط من خطوط منحنى النمو الطبيعي المبين في شكل (٤) . وقد انخفضت هذه النسبة إلى حوالي العشرين بالمئة في دراسة نشرت حديثا أجريناها على المرض نفسه ، في منطقة مبارك الصحية (مصدر ٦)

من الطبيعي أن لا تعكس هذه النسب ، الحالة العامة للأطفال بالكويت ، فهي بلا شك ، أفضل من ذلك بكثير . ومن رأيي أن هنالك حاجة ماسة لدراسات على مستوى الأمة ككل ، للتعرف على النسبة الحقيقية لسوء التغذية بين الاطفال عامة، إلا أننا لا نستطيع اغفال حقيقة أن النزلات المعوية شائعة ، بحيث أن أيا من المستشفيات الستة ، يدخل سنويا أكثر من ألف حالة من هذا المرض (مصدر ٣ ، مصدر ٧) .

أي أن حوالي ١٠ -١٥ ٪ من المواليد في الكويت يدخلون المستشفي للعلاج من هذا المرض .

أود أن أشيرإلى دراسة قيمة قام بها أحد الزملاء الكويتيين ضمن رسالة للدكتوراه ، عن المفاهيم والممارسات وأثرها في النزلات المعوية والناحية الغذائية لاطفال ما دون الثانية(مصدر ٨) . ورغم أن الدراسة قيد الاعداد ، إلا أن هذا الزميل زودني مشكورا ببعض المعلومات القيمة في هذا المجال ، حيث كان لي دور الناصح في هذه الدراسة ، والتي كان يستعين خلالها بما اكتسبناه من معلومات من خلال دراستنا السابقة .

قارن الزميل بين الحالة الغذائية في ٢١٥ طفلا مصابا بنزلات معوية و١٠٠ طفل حضروا للكشف الدوري قبل التطعيم . أورد بعضا من هذه المعلومات في القائمة رقم (٢) .

الحالة الغذائية	(نسبة الوزن إلى) (الوزن الوسطى)	نزلات معوية	غير مرضى
١- سوء تغذية شديد	(أقل من ٧٠ ٪)	٨ ٪	٢ ٪
٢- سوء تغذية متوسط	(٧٠ - ٧٩ ٪)	١٥ ٪	٣ ٪
٣- سوء تغذية خفيف	(٨٠ -٨٩ ٪)	٢٦ ٪	١٢ ٪
٤- حالة غذائية عادية	(٩٠ - ١١٠ ٪)	٤٢ ٪	٧٥ ٪
٥- سمنة	(اكثر من ١١٠ ٪)	١٠ ٪	٨ ٪

قائمة (٢) : الحالة الغذائية لاطفال أصيبوا بالنزلات المعوية
مقارنة باطفال غير مرضى (مصدر ٨) .

نرى من هذه المقارنة أن ٢٣ ٪ من المصابين بالنزلات المعوية مصابون بدرجات من سوء التغذية ، مهمة من ناحية اكلينكية ، بالمقارنة مع ٥ ٪ من الاطفال الأصحاء وكلاهما نسبة لا يستهان بها .

بعض أسباب سوء التغذية :

إذا استبعدنا الامراض الوراثية والخلقية ، فإن أكثر الأمراض المؤدية الى سوء التغذية في هذا البلد هي الأمراض المصحوبة باسهال مزمن : في بحث لنا نشر هذه السنة ، وجدنا أن أكثر هذه الحالات شيوعا هي تأخر الشفاء من النزلات المعوية (مصدر ٩) . إذ كانت هذه الحلات مسئولة عن ثلثي جميع حالات الاسهال المزمن المصحوب بنقص التغذية . والجدير بالذكر أن جميع هذه الحالات لم تنعم بالارضاع الطبيعي ، بل كان ال ٦١ طفلا جميعهم على حليب بقري .ونجد تفصيلا لهذه الحالات في القائمة رقم (٣) .

المرض	Diseases	العدد	النسبة المئوية
تأخر شفاء النزلات المعوية	Postenteritis Syndromes	٦١	٦٦.٢ ٪
وتضم :-			
١- سوء امتصاص سكر الحليب	Lactose Intolerance	٢٩	
٢- سوء امتصاص السكر الاحادي	Glucose Intoleranoe	٦	
٣- تحسس من البروتين البقري	Cow - Milk Protein Allergy	٦	
٤- سوء امتصاص عام	Global Malabsorption	١٢	
تحسس من منتجات الحبوب	Gluten Sensitivity	١٧	١٨.٥ ٪
طفيل الجارديا	Giardiasis	٥	٥.٤ ٪
نقص مناعة	Immune Deficiency	٤	٤.٤٤ ٪
أمراض أخري	Other Diagnosis	٣	٣.٣ ٪
المجموع		٩٢	١٠٠ ٪

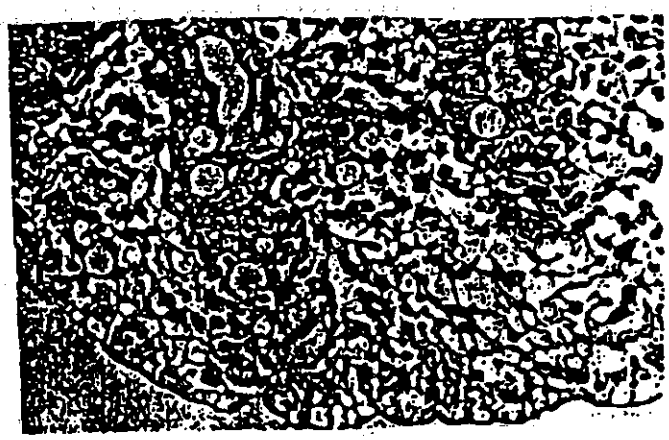
قائمة رقم ٣ : - أسباب نقص التغذية المصحوب باسهال مزمن في دولة الكويت (مصدر رقم ٩) .

في تلك الدراسة (مصدر ٩) ، كان هنالك دلائل اكيدة على حرمان عاطفي أو اهمال واضح في ستة أطفال ، ودلالات متفرقة في ١٥ طفلا من حالات تأخر شفاء النزلات المعوية ، بالإضافة الى عزل ميكروبات معوية في ٥٨ من ال ٦١ طفلا ، إن دل على هذا شيء فإنما يدل على أن النزلات المعوية مرض اجتماعي Social Disease، بالإضافة إلى كونها مرضا ميكروبيا .Microbial Disease

Coeliac Disease (Gluten Sensitivity) التحسس من مكونات القمح :

إن حوالي ٥٠ ٪ من أمهاتنا يضفن من منتجات القمح الى غذاء الطفل ، قبل سن أربعة أشهر (رغم توصيات منظمة الصحة العالية) . هنالك أطفال لديهم

استعداد لتآكل الخلايا والخملات الماصة ، مما يؤدي لسوء امتصاص وقصور بالنمو. يبين شكل ٥ السطح الماص لأمعاء أحد أطفالنا (مصدر ١٠) وقد أصبح أملسا يمر عليه الغذاء المهضوم سريعا دون أن يمتص ، بينما يبين شكل (٦) أمعاء الطفل نفسه بعد العلاج ، وقد عادت الخملات الماصة بشكل طبيعي كما اختفى تآكل الخلايا الماصة المحيطة بهذه الخملات (مصدر ١١) .



شكل ٥ : تآكل خملات الأمعاء الماصة في
مرض Coeliac Disease (مصدر ١٠ ، ١٤) .

شكل ٦: - شفاء الخملات ورجوع الخلايا الماصة
بعد منع منتجات القمح (مصدر ١٠ ، ١٤) .

ولقد سبق أن نبهنا في بحث سابق (مصدر ١١) ، إلى مضار إضافة منتجات القمح السهلة التحضير (مثل السيريلاك ، فارليز وغيرها) ، إلى قائمة غذاء الطفل ، قبل اكتمال الشهر الرابع . فلقد لاحظنا حصول مرض التحسس Coeliac Disease في وقت مبكر(ستة أشهر) عند طفلتين متشابهتين (من بويضة واحدة) كان الشيء الآخر المشترك بينهما ، إضافة السيريلاك والفارليز بكمية كبيرة منذ بداية الشهر الثاني من العمر .

*** الحالة الغذائية لأطفال المدارس Nutritional Status Of School Children**

أشير بفخر هنا إلى دورة قام بها أربعة من طلبتنا الكويتيين كان لي فيها دور المشرف . وقد نشرت هذه الدراسة في مجلة طبية عالمية قبل أن يتخرجوا (مصدر ١٢) . وجد هؤلاء الطلبة (الأطباء حاليا) أن منحنيات النمو لأطفالنا بشكل عام تشبه إلى حد كبير منحنيات النمو التي تتخذ كمرجع في الدول الصناعية(مصدر ١٣) إلا أن هؤلاء وجدوا تفاوتا بسيطا بين الفئات الاجتماعية المختلفة . رغم أن هذا السن ليس بموضوعنا في هذه الندوة ، إلا أنني أشرت إليه لأجيب على السؤال التالي :

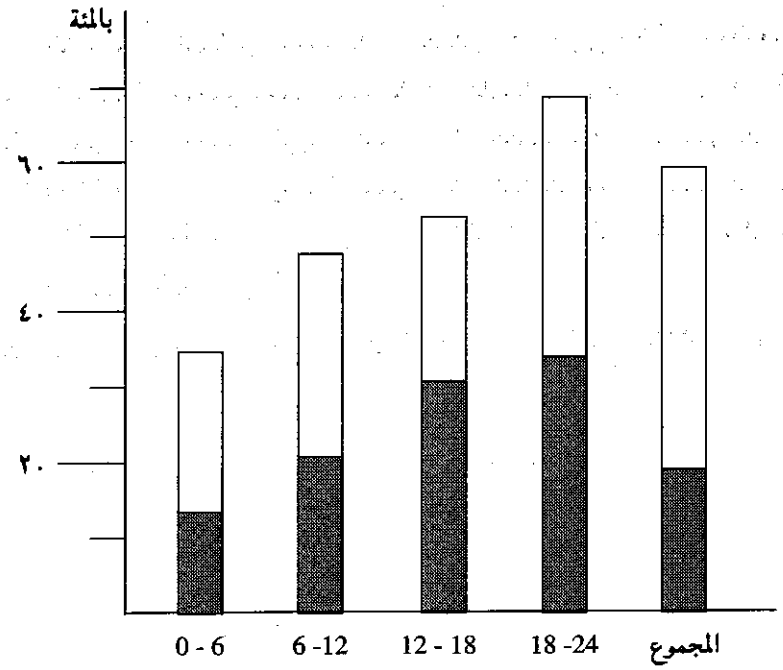
*** لماذا إذن طفل ما قبل المدرسة ؟ :**

أحد أسباب سوء التغذية في الأطفال ما دون السنتين ، هو الأمراض الخلقية والوراثية ، والتي في مجموعها تصيب طفلا بين كل ٢٠ إلي أربعين طفلا ومن الطبيعي أن يزداد التمثيل النسبي لهذه الأمراض في العمر المبكر .

أما عدا ذلك ، فإن النزلات المعوية ومضاعفاتها ، والحرمان الغذائي المصحوب في معظم الأحوال بحرمان عاطفي ، وأمراض سوء الامتصاص الآنف ذكرها (مصادر ٥ -١١) تبقى الاسباب الرئيسية لسوء التغذية في هذا العمر .

ويلاحظ أن سوء التغذية في هذه الفترة مكتسب ، إذ نلاحظ في شكل (٧) أن النسبة تزداد تدريجيا بعد عمر ستة أشهر حتى عمر السنتين (مصدر ٨) .

الجزء المظلل بالأعمدة يشير إلى حالات سوء التغذية المتوسط أو الشديد .

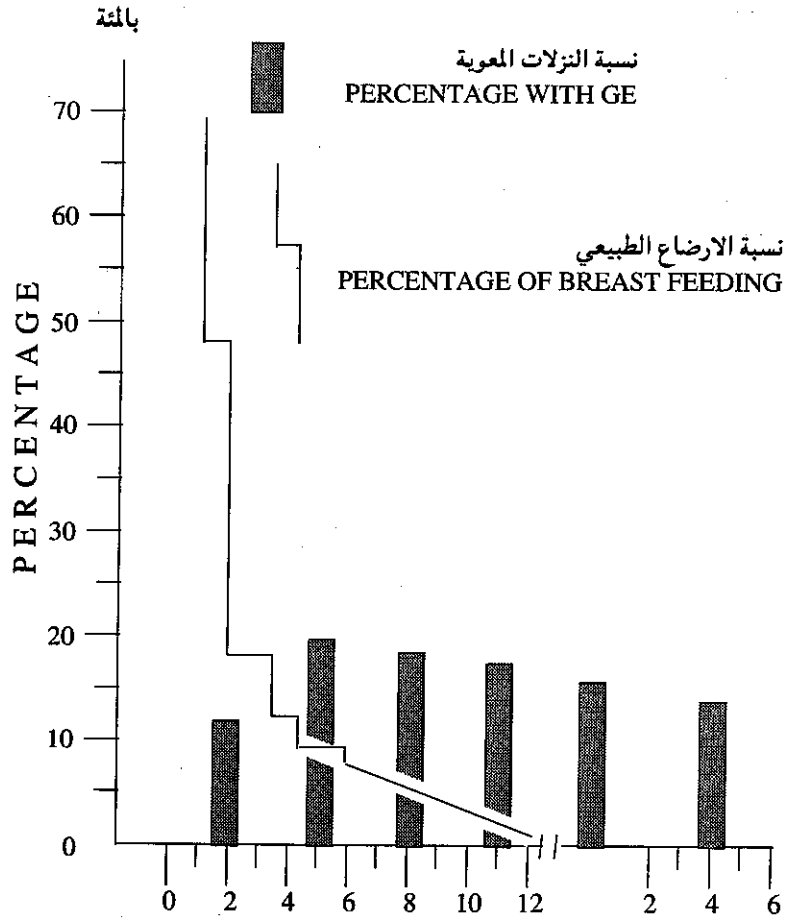


شكل ٧ : - النسبة المئوية لسوء التغذية حسب العمر بالشهور
(الجزء المظلل يمثل الحالات المتوسطة والشديدة) مصدر ٨ .

هل للإرضاع الصناعي أثر في ذلك؟ :

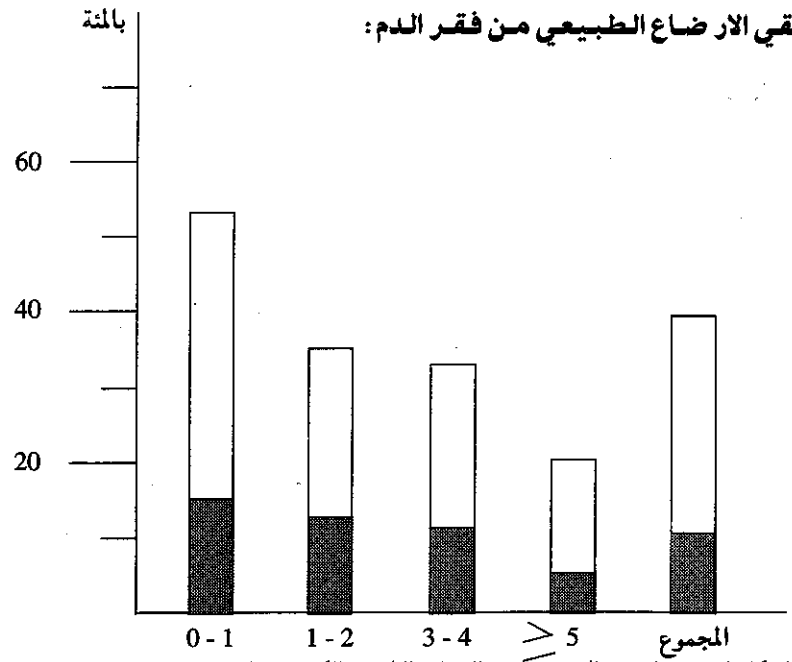
سبقت الإشارة إلى علاقة الارضاع الصناعي بنمو الدماغ ، والآن دعونا نلقي نظرة على الارضاع الصناعي ، ونعني به استبدال حليب بقر مجفف بحليب الأم . سواء كان مكيفا Modified أو غير مكيف Unmodified. نلاحظ من الشكل ٨ أن حوالي ٧٠ ٪ فقط من أطفالنا يبدأون على حليب الأم ، تنخفض هذه النسبة إلى أقل من ٥٠ ٪ عند عمر الشهر وألى أقل من ٢٥ ٪ عند شهرين .

تستمر هذه النسبة بالانخفاض حتى تصل إلى أقل من ١٠ ٪ عند عمر ستة أشهر . نقارن هذه النسبة (أقل من ١٠ ٪ في الكويت) إلى الوضع السائد في الدول الاسكندنافية حيث أن أكثر من ٨٠ ٪ من الاطفال لا يرضعون حليبا بقريا حتى بعد الشهر السادس من العمر (مصدر ٦ ، ١٤) .



شكل ٨ : - وضع الارضاع الطبيعي بالكويت
وعلاقته بالنزلات المعوية (مصدر ٦ ، مصدر ١٤) .

يبين الشكل أيضا شيوع الاصابات بالنزلات المعوية بعد ايقاف الارضاع الطبيعي . يضيق المجال عن سرد الابحاث التي تثبت أن الارضاع الطبيعي يقي من النزلات المعوية (مصدر ١٥) ، ولكن شكل ٨ وهذه الابحاث تترك مجالا قليلا للشك في هذا المبدأ .



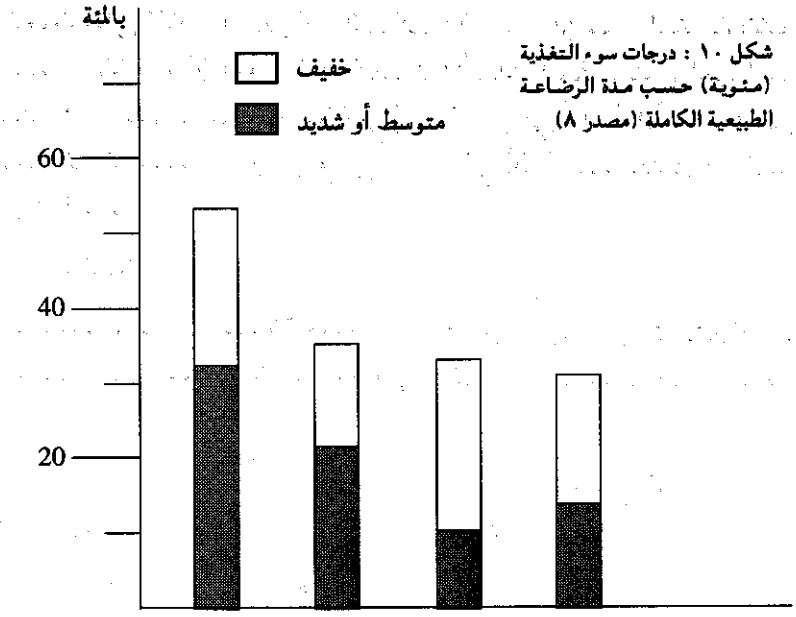
الشكل ٩ :- درجات فقر الدم حسب مدة الرضاعة الطبيعية الكاملة ، بالشهور(مصدر ٨) .

في أطفالنا كانت الاجابة بنعم . فنسبة فقر الدم الكلي (أقل من ١١٠ جم/لتر) وفقر الدم الشديد والمتوسط الذي يبينه الجزء المظلل (أقل من ١٠٠ جم/لتر) تتناسب تناسبا عكسيا مع فترة الرضاعة الطبيعية الكاملة (شكل ٩) .

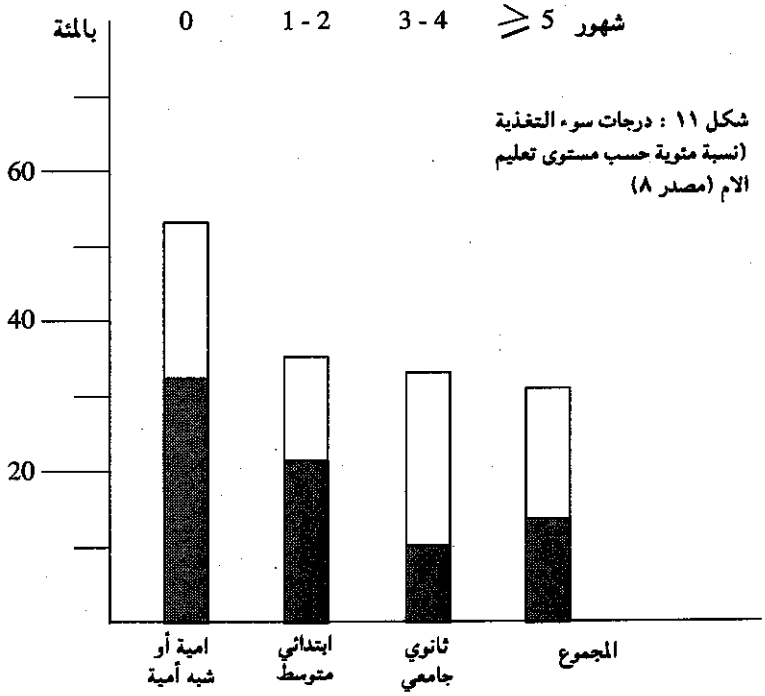
وأورد هنا بعض التفسيرات ، وأهمها أن الحديد الموجود في حليب الأم سهل الامتصاص رغم قلته ، بالإضافة إلي أن الارضاع الطبيعي يقي من النزلات المعوية (مصدر ١٤ ، شكل ٨) ومن الاسهال المزمن (مصدر ٩) وكلاهما مصحوب بفقدان حديد من خلال الغشاء المخاطي للأمعاء بالإضافة إلى سوء امتصاص الحديد من الأثنى عشر في حالات سوء الامتصاص Malabsorption عامة ، والتحسس من منتجات القمح Coeliac Disease خاصة .

هل يقي الارضاع الطبيعي من سوء التغذية؟

كانت الاجابة أيضا بنعم (مصدر ٨) . تظهر العلاقة واضحة بين انخفاض نسبة سوء التغذية المتوسط والشديد ، وطول مدة الارضاع الطبيعي الكامل (شكل ١٠) ، بينما نلاحظ أن حالات سوء التغذية الخفيفة شائعة في جميع الفئات . لا نستطيع أن نفصل عاملا عن آخر عن مناقشة سوء التغذية والعوامل التي تؤدي له ، والتي يجب أن نحاربها .



شكل ١٠ : درجات سوء التغذية (مئوية) حسب مدة الرضاعة الطبيعية الكاملة (مصدر ٨)



شكل ١١ : درجات سوء التغذية (نسبة مئوية حسب مستوى تعليم الام (مصدر ٨)

كمثال على ذلك ، لننظر إلى الشكل ١١ . نرى أن سوء التغذية الشديد والمتوسط ، يبلغ ٤٠ ٪ عند أطفال الأمهات الأميات (صفر سنة دراسية) وشبه الأميات (١-٣ سنة دراسية) ، تنخفض إلى ٢٢ ٪ في أطفال الأمهات بمستوى تعليم ابتدائي أو متوسط ، وإلى حوالي ١٠ ٪ في أطفال الأمهات ذوات التعليم الثانوي أو الجامعي .

علام يدل ذلك؟

إذا أخذنا المعطيات السابقة جميعها ، وباعتبارنا دولة ما زالت تشارك الدول النامية بعضا من مشاكلها الصحية فإنني انتقل في استنتاجي من الخصوصية لبلدنا إلى بعض الشمولية للدولة النامية :

في رأيي أنه ليس هنالك ما هو أخطر على حياة الطفل في الدول من زجاجة الحليب البقري ، في يد أم لا تتوفر لها المعلومات الكافية

(Bottle Feeding , In The Hands Of A Poorly Informed Mother , May Be Dangerous To The Survival Of Her Child , Or The Ouality Of His Life).

هل تتبنى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لواء العودة إلى الار ضاع الطبيعي؟ .

حبذا ! لا أستطيع أن أرى من هو «أحق» من هذه الجمعية ، والتي يحمل اسمها معاني «الخصوصية» في تحمل الواجب «الجمعية الكويتية» في الوقت نفسه الذي يهدف إلى « العمومية» في نشر الفائدة «تقدم الطفولة العربية» في حمل هذا اللواء . هنالك أشياء ملموسة نستطيع قياسها بالارقام والاشكال التوضيحية ، كما أوضحنا سابقا ولكن هنالك فضائل أخرى للارضاع الطبيعي من الصعب قياسها ، وما زالت الدراسات في هذا المجال بين مد وجزر . ولعل أهم هذه الفضائل الأثر النفسي للارضاع الطبيعي بما فيه من ملامسة واتصال بالعين منذ الأيام الأولى وخصوصا في تكوين شخصية الطفل ، بالاضافة إلى علاقة الارضاع الطبيعي بانخفاض نسبة أمراض القلب وضغط الدم والسمنة في المستقبل . حتى لو فكرنا بما يمكن احصاؤه من موجودات ، فإن هذه الموجودات في رأيي تكفي لأن

تغذية الأطفال ، معلومات ونصائح (مصدر ١٤) :

نتبنى هذا الموضوع .

كتيب صغير الحجم ، عظيم الفائدة ، أعدته الدكتورة سهام العبد الغفور ، كان لي شرف مراجعته ، وتزويد بعض الأشكال والمعلومات من أبحاثنا . هذا الكتاب به من المعلومات عن تغذية الطفل ، ما اقترح معه على الجمعية الموقرة تبنيه، ذلك أن نسخا محدودة من هذا الكتاب وزعت بمناسبة يوم الصحة العالمي .

هذا الكتاب في رأيي يصلح لأن يدرس ضمن مناهج التدبير المنزلي لطالبات المدارس الثانوية ، وأنا متأكد أن أثر ذلك سيكون ايجابيا على تغذية الجيل القادم

ولست أبالغ إن قلت إن هذا الكتاب في رأيي يمكن أن يكون مساهمة حقيقية في «تقدم الطفولة العربية» .

هل هنالك حاجة لمزيد من الأبحاث في مجال صحة وتغذية الاطفال؟ :

اختتم هذه المراجعة المتواضعة بأن اقترح الالتفات إلى بعض النواحي التي أعتقد أن الغوص العميق فيها ، يؤدي إلى وضع اليد على النواحي التي تعيق تقدم الطفولة العربية ، من أجل تبني خطط منطقية لمواجهتها . وعلى سبيل الحصر لا التعميم أورد ما يلي :-

١- المسح الشامل للأطفال حديثي الولادة :

COMPREHENSIVE NEONATAL SCREENING PROGRAM

٢- تعميم منحنيات النمو ومتابعة التطور لدى جميع الاطفال :

REGULAR FOLLOW-UP OF GROWTH AND DEVEL OPMENT

***

المراجع

١- نهلة البابا : التغذية وقدرة الاطفال على التعلم . في : الاطفال والتعصب والتربية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ١٩٨٩ : ص ١٥٧ - ١٦٥ .

2- Khuffash Fa , Majeed HA . Hypernatremic Dehydration In Infants With Gastroenteritis . CLINICAL PEDIATRICS(Philadelphia) 1984,23 :255 -258 .

3- Krayyem LM, Khuffash FA, Sethi Sk. The Sodium Status In Children With Acute Gastroenteritis. J Kwt Med Assoc , 1985, 19 :277 -283.

4- Hambraeus L. Proprietary Milk Versus Human Breast Milk In Infant Feeding . Ped Clin N Amer 1977,24 :17 - 36 .

5- Khuffash FA, Majeed HA, Sethi SK, AL-Nakib W. Gastroenteritis In A Regional Hospital In Kuwait : Some Aspects Of The Disease . Ann Trop Paediatr . 1982, 2: 123 - 128 .

6- Khuffash FA, Sethi SK, Shaltout AA. Acute Gastroenteritis: Clinical features According To Etiologic Agents. Clinical Pediatrics(Philadelphia) 1988, 27 : 365 - 368.

7- Khuffash FA . Majeed HA. Basic Epidemiological Aspects Of Acute Gastroenteritis In Regional Hospital In Kuwait . Ann Trop Paediatr .1984 ,4 : 113 - 115 .

8- Mansour Y. Sarkhou. PHD THESIS ON : Traditions . Conceptions And Practices : Impact On Gastroenteritis And Nutrition . In Preparation .

9- Shaltot AA. Khuffash FA, Hilal AA, EL - Ghanim MM. Pattern Of Prot racted Diarrhoea Among Children In Kuwait . Ann Trop Paediatr 1989, 9: 30 -32.

المسهمون
في هذا الكتاب

لقد ارتأت الجمعية ان تختم هذا الكتاب بترجمة مختصرة عن العلماء العرب الذين اسهموا في اخراجه، وهم على امتداد الوطن العربي معروفون بمؤلفاتهم وابحاثهم العلمية، فلقد رعوا الجمعية في مهدها وأخذو يرفدونها بنتاج افكارهم وابحاثهم التي اتسمت بالموضوعية والعقلانية حتى رسخت جذورها، وامتدت فروعها دانية لتظلل أطفالنا على مساحة الوطن العربي، ويقطفوا من ثمارها.

ما زال البعض يعايشنا عن قرب .. وآخرون عن بعد .. إلا أنهم ما زالوا بقلوبهم وإيمانهم بمبادئها يزودونها بكل جديد من مؤلفاتهم وأبحاثهم التي تهم الطفولة العربية ومستقبلها كما بدأوه أول مرة

وتقديرا منا للجميع قمنا بترتيب الاسماء حسب الحروف الهجائية، ايمانا بدورهم الفاعل والمستمر .. فلهم منا كل تقدير وشكر وعرفان.

١ - د. أسامة الخولي – استاذ هندسة الطيران في جامعة القاهرة . مستشار علمي سابق في معهد الكويت للابحاث العلمية . له اهتمامات خاصة بتدريس العلوم والتنشئة العلمية للاطفال وله العديد من البحوث والدراسات العلمية المنشورة في المجلات العلمية العربية والعالمية .

٢ - د. بدر العمر – استاذ علم النفس التربوي في جامعة الكويت له عدد من البحوث والدراسات .

٣ - د. حسن علي الابراهيم – رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، استاذ العلوم السياسية في جامعة الكويت، و مدير جامعة الكويت (١٩٧٦ - ١٩٨٠) وزير التربية في دولة الكويت (١٩٨٥- ١٩٨٦)له العديد من الكتب والدراسات منها (النظام الدولي والدول الصغري) و(الكويت والمستقبل - التنمية والتعليم وجها لوجه) .

٤ - د. خلدون حسن النقيب - استاذ علم الاجتماع في جامعة الكويت عميد كلية الاداب والتربية في الجامعة ذاتها . له العديد من الكتب والدراسات منها (المشكل التربوي والثورة الصامتة - دراسة في سوسيولوجيا الثقافة) و (الدولة التسلطية في الشرق الاوسط)

٥ - د. سعد الدين ابراهيم - استاذ علم الاجتماع في الجامعة الامريكية في القاهرة . مدير عام مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية في القاهرة الامين العام لمنتدي الفكر العربي سابقا . له العديد من البحوث والكتب منها (النظام الاجتماعي العربي الجديد) (تجسير الفجوة بين السلطة والمثقفين في البلاد العربية)

٦ - د. سعد عبد الرحمن - استاذ علم النفس التجريبي ومدير مركز دراسات الطفولة في كلية التربية بجامعة عين شمس . القاهرة . له العديد من الكتب والدراسات منها (علم النفس التجريبي) .

٧ - د. عبد الله عبد الدايم - من اعلام الفكر التربوي العربي المعاصر . شملت بحوثه ودراساته كل جوانب حقل التربية العربية بدرجة عالية واحدة من العمق والشمول من كتبه (التربية عبر التاريخ)(التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي) (التربية في البلاد العربية)(نحو فلسفة تربوية عربية) .

٨ - د. عبد الرحمن مصيقر - رئيس قسم التغذية وزارة الصحة البحرين .

٩ - د. عبد العزيز كامل - استاذ الجغرافيا في جامعة القاهرة وزير الاوقاف والشئون الاسلامية في مصر مدير جامعة الكويت . له العديد من البحوث والدراسات في الشئون الثقافية

١٠ - د. عثمان لبيب فراج - استاذ علم الاجتماع في جامعة القاهرة . خبير الامم المتحدة في قضايا التنمية . له العديد من البحوث والدراسات .

١١ - د. علي الطراح - استاذ علم الاجتماع في جامعة الكويت . له عدد من البحوث والدراسات في حقل اختصاصه .

١٢ - د. فيصل عفيف الخفش - استاذ في كلية الطب في جامعة الكويت . له بحوث متعددة في تغذية الاطفال واثرها في قدراتهم التعليمية .

١٣ - د. قاسم الصراف - استاذ علم النفس التربوي في جامعة الكويت . له العديد من البحوث والدراسات .

١٤ - محمد السنعوسي - وكيل وزارة الاعلام الكويتية واحد اقدم المتخصصين الخليجيين في شئون السينما والمسرح والتلفزيون .

١٥ - د. محمد جواد رضا - استاذ التربية المقارنة بجامعة الكويت (١٩٦٨ - ١٩٩٠) عميد كلية الاداب والتربية بجامعة الكويت (١٩٧٥ -١٩٧٧) المستشار العلمي للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (١٩٨٣ - ١٩٩٠) من كتبه المتداولة عربيا (العرب والتربية والحضارة) (ازمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة) (معركة الاختلاط في جامعة الكويت - دراسة في الفكر الاجتماعي الكويتي) (الاصلاح الجامعي في الخليج العربي) (السياسات التعليمية في دول الخليج العربية) .

١٦ - مريم حسن الخليفة - محاميه من البحرين لها اهتمامات متميزة بحقوق الطفل القانونية في العالم العربي .

١٧ - د. منير بشور - استاذ الادارة التربوية ورئيس قسم الادارة التربوية في الجامعة الامريكية في بيروت . له العديد من الدراسات والبحوث التربوية . من كتبه المتداولة عربيا (اتجاهات التربية في البلاد العربية) .

١٨ - د. هشام شرابي - استاذ تاريخ الفكر الاوروبي في جامعة جورج تاون في واشنطن . رئيس تحرير مجلة (الدراسات الفلسطينية) الصادرة باللغة الانجليزية . له العديد من المؤلفات باللغتين العربية والانجليزية منها (المثقفون العرب والغرب) (مقدمات لدراسة المجتمع العربي) (الجمر والرماد) (النظام الابوي) (الرحلة الاخيرة) .